

通級による指導における自立活動の質的改善に向けた授業研修 — Social Skill Training の自立活動としての捉え直し —

Lesson Study for Qualitative Improvement in Jiritsu Katsudo in Resource Room Instruction: The Reconsideration of Group Social Skill Training

丹野 傑 史*

TANNO Takahito

【要旨】

通級による指導における自立活動の時間の指導の質的改善を目的とした授業研修を実施した。本来、自立活動は個々の児童生徒の的確な実態把握および長期的・短期的な観点からの目標設定により指導内容を設定していく必要があるが、通級による指導においては、教員・環境の制約等により活動ありきにならざるを得ない状況が存在する。特に、通級による指導の対象者として多い発達障害児に対する自立活動の場合、社会性の困難の改善に着目したSocial Skill Trainingに重点が置かれがちである。本稿では、自立活動の時間の指導におけるSocial Skill Training実施の問題点を整理した上で、小集団指導による個別最適な学びを実現していくために、授業および授業後の振り返りを通じた実態把握、目標および授業展開の複層化を実施した。研修システムや評価システムの未確立もあり、個別最適な学びとしての成果は見えにくかった一方で、自立活動が単純に「できないことを指導するのではない」、ということの理解が進み、集団における自立活動において個別最適な学びを追求することの大切さに対して共通理解をすることができた。

キーワード: 通級による指導、自立活動の時間の指導、授業を通じた実態把握、Social Skill Training

1. 問題の所在と目的

近年、通級による指導の対象者(以下、通級および通級対象者)は増加の一途をたどっている。Fig.1に特別支援教育制度が開始された2007年度を100としたときの通常学級、特別支援学級、特別支援学校在籍者数および通級対象者数を示した。通常学級在籍者がこの10年余りで10%以上減少したのに対して、通級対象者、特別支援学級及び特別支援学校在籍者はいずれも増加しており、特に通級対象者と特別支援学級在籍者の伸びが大きい。2019年度の在籍児童生徒数(小学校(学部),中学校(学部))では、特別支援学校が74,849人であるのに対して、通級が133,398人、特別支援学級は278,140人となっており(文部科

学省, 2021a)、特別支援教育の場としては通常学校が中心になってきていると言える。

また、Table1に障害種別の通級対象者数を示した。Table1より、通級による指導の対象者としては、学習障害(Learning Disability; LD)、注意欠陥多動性障害(Attention-Deficit Hyperactivity Disorder; ADHD)、自閉症スペクトラム(ASD; Autism Spectrum Disorder)といったいわゆる発達障害が対象の多くを占めていることが分かる。

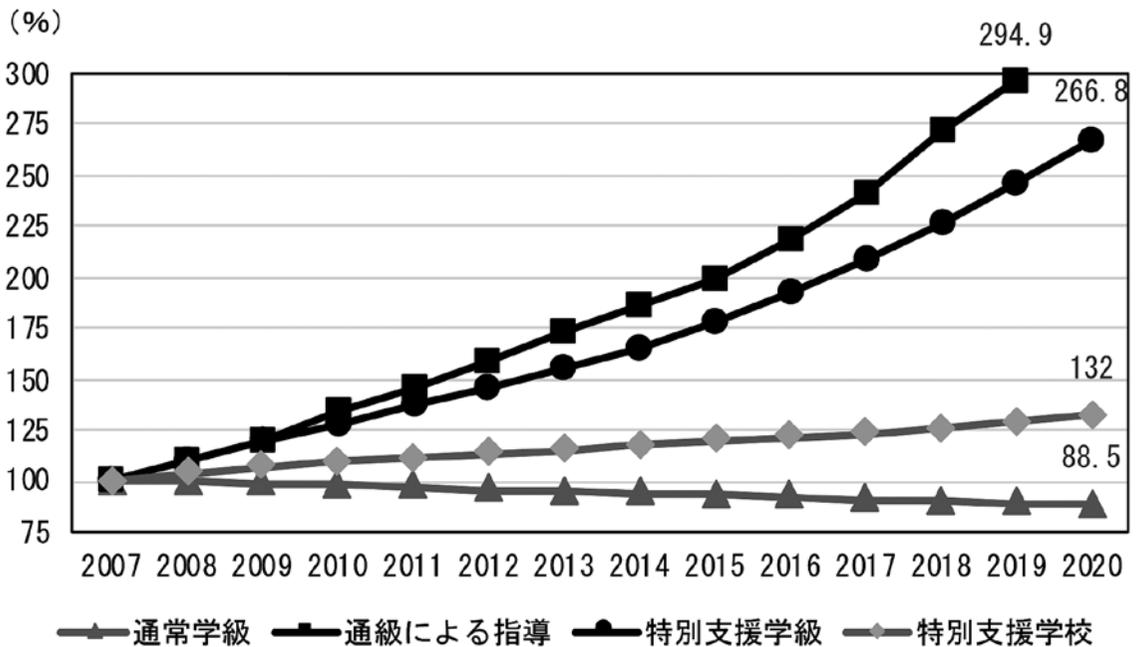


Fig.1 児童生徒数推移(2007年度を100として)

1)通級による指導は2019年度まで公表済.
 学校基本調査,特別支援教育資料,通級による指導実施状況調査より著者作成.

Table 1 通級指導の対象者(小中のみ, 2019年度)

	小学校	中学校
言語障害	39,106	556
自閉症	21,237	4,051
情緒障害	15,960	3,091
弱視	191	27
難聴	1,775	423

	小学校	中学校
学習障害	17,632	4,631
注意欠陥・多動性障害	20,626	3,933
肢体不自由	82	38
病弱・身体虚弱	24	15
合計	116,633	16,765

出典:令和元年度通級による指導実施状況調査.

通級の指導内容について、小学校学習指導要領第1章総則第4の2の(1)のウでは、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考」とすると規定されている(文部科学省, 2017a)。参考とはあるものの、同解説には「児童一人一人に、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づいた自立活動における個別の指導計画を作成し、具体的な指導目標や指導内容を定め、それに基づいて指導を展開する必要」があり、「障

害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導であるとの位置付けが明確化」されたと示されており(文部科学省, 2017b)、原則としては自立活動の指導を行うことと解される。このように明確化された背景には、1993年に通級指導が設置された際に告示された、『学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件』がある。同告示前段では、「障害に応じた特別の指導は、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導とす

る」(文部科学省, 1993)と規定されており、自立活動(当時は養護・訓練)を行うことと理解すべき所、告示後段において「特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含むものとする」(文部省, 1993)との規定が、『単に各教科の学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導を行うことができると解釈』¹⁾されていたことにあった(文部科学省, 2017b)。新学習指導要領の元、改めて自立活動の時間の指導を中心とした通級指導の在り方について模索していく必要がある。

他方、自立活動の時間の指導として通級指導を考えたとき、2つ課題が指摘できる。1つが指導法と自立活動との関係についてである。大塚・石田(2013)が静岡県における小学校通級指導教室について調査したところ、全ての教室でSSTが自立活動として行われていた。都築・長田(2020)の調査においても、自立活動の指導としてSSTが多くあがっている。大塚・大嵩崎(2021)はGroup Social Skill TrainingをOJTとして活用した事例を報告しているが、実施の背景として、通級担当教員がSSTの指導方法やプログラムが分からない、指導の成果が般化しにくいといった課題を感じている実態があることを指摘している。発達障害、とりわけASDやADHD児において障害特性としてソーシャルスキルに課題があり(例えば中西・石川, 2014)、SSTはソーシャルスキルの獲得を目指した指導であることから一見すると自立活動の指導として問題がないように見える。実際、学校現場におけるSSTの実践研究も増加しているとの報告もある(半田, 2019)。自立活動の観点から考えると、ソーシャルスキルに課題があるからと言って、ソーシャルスキルを指導すれば良いというものではない。自立活動の指導を行うためには、①的確な実態把握による中心的な課題の析出、②指導すべき課題の明確化、③短期的・長期的な観点からの目標設定が求められる(文部科学省, 2018)。特に、①の段階では6区分27項目の中から個々の児童生徒に必要なとされる項目を選定し、課題相互の関連を明らかにしながら具体的な指導内容を設定していく必要がある(文部科学省, 2018)。すなわち、自立活動としてSSTを実施していくためには、①-③のプロセスを丁寧に経ているか、指導すべき課題との関係が明確であるかが求められる。そのため、安藤(2019)は、自立活動を担当する教員には、自立活動の領域としての特性をしっかりと理解すること、授業を創造するプロセスを描く

ことが重要であると指摘している。

もう1つの課題が専門性の確保である。通級指導担当教員には必ずしも特別支援学校教員免許状が求められていない。そもそも、現行の特別支援学校教員免許状では、対象(発達障害に関する単位が極めて少ない)、内容(自立活動を扱うことが必ずしも必須でない²⁾)の問題から、必ずしも専門性を担保するものではない。そのため、通級指導担当教員の専門性向上のためにはOJTが必須であると言える。

本稿では、通級指導担当教員の専門性向上を目的に、4年間にわたって実施してきた研修の取り組み、成果と課題、今後の展望について整理し報告する。なお、本研修は、自立活動の時間の指導の専門性向上を目的としたものであり、授業を基盤にして自立活動に必要な実態把握のプロセスや指導すべき課題の析出について重点をいた。特に通級指導で多く行われているSSTについて、自立活動として再定義するための必要条件について教員と一緒に検討を重ねてきたものである。

2. 研修の概要

(1)研修実施の経緯:長野大学では、2016年度よりU市教育委員会、地域の小中学校と共同で「通常学校におけるユニバーサルデザインの視点に基づく授業研修」を実施している。また、特別支援教育教員養成課程の教員が地域の特別支援教育コーディネーター会にオブザーバーで参加をしている。そのような関係もあり、2018年度よりU市教育委員会の依頼を受け、U市立K小学校、S中学校のLD等通級指導教室にて研修を実施するに至った。2019年度からは新たにM小学校にもLD等通級指導教室が設置されており、現在は3校にて研修を実施している。研修の実施回数については、Table2に示すとおりである。なお、教育委員会の依頼を受けて実施している研修ではあるが、特に具体的な市の事業あるいは学校の校内研修等に位置付いているわけではなく、研究者

Table 2 研修実施回数

	K小	M小	S中
2018	4	—	4
2019	8	7	8
2020	1	0	2
2021	2	2	2

※2020年度はCOVID-19感染拡大によりK小・S中ともに1回中止。

と各学校の担当教員間での研修にとどまっている。
(2)研修の流れ: 自立活動の時間の指導の授業を質的に改善していくためには、その前段である個別の指導計画の作成プロセスと授業との接続が大事なことは言うまでもない。例えば、内海・安藤(2021)は特別支援学校と共同で個別の指導計画作成に関わる校内研修を実施している。また、池田・安藤(2017)では、特別支援学校のセンター的機能を活用して個別の指導計画を作成している。両研究ともに実態把握や中心的な課題・指導すべき課題の析出には一定の効果があったものの、時間的コストが課題として指摘されている(内海・安藤, 2021; 池田・安藤, 2017)。

本研修では、時間的コストの低減の意味も兼ねて、「授業から始まる実態把握」を意識した。そのため、Fig.2に示すように、授業実施に向けた実態把握や指導計画の立案については、基本的に担当教師に全てお任せである。また、「研究授業」ではなく「普段着の授業」として実施することを共通理解としている。研究者

は「授業を最初に参観」し、参観した授業の内容と、授業後の担当教員の説明(必要に応じて個別の指導計画の閲覧)を受けながら、一緒に実態把握の修正を行う。なお、Table 2に示したように、年度によって複数回研修を実施しているが、同じ対象児の授業を展開したこともあれば、異なる対象児の授業の研修を実施したこともあった。1対1の指導または1対2-3程度の小集団授業であったが、SSTの授業が多く観られた。

(3)研修の実際: 4年間の研修を通じ、通級指導における自立活動を展開して行く上で、1)活動ありきにならざるを得ない環境、2)実態把握の難しさ、3)担当教員の孤独感という3点の課題が見えてきた。また、研修を実施する側の課題として4)評価システムの確立があげられた。以下、それぞれの課題と課題に対応し、自立活動の質的改善を図るための取り組みについて報告する。

1)活動ありきにならざるを得ない環境と複層的な授業構造による個別最適な学びの提供: 4年間で40回分の授業研修を実施してきたが、①小学校の通級指導では小集団が多く、実態差により必ずしも個にフォーカスした授業活動を設定しにくい、②中学校の通級指導では、定期テストや高校受験が眼前にあり、教科指導に対するニーズが強い、といった状況が散見された。併せて、保護者や原学級の担任、時に本人のニーズによって、実態把握から導かれた指導すべき課題とは異なる内容を扱わなければならない状況も少なくなかった。指導内容がトップダウン的に決定される一方で、ボトムアップとしての実態把握が不明瞭なため、「誰にとって意味のある授業なのか」という授業の困り感へとつながる。また、集団授業であるが故に、「授業への参加」が前提となってしまう、課題に従事することが授業の評価や支援の指標となってしまう。しかしながら、通常学級での生活や社会生活を考慮した場合、集団に従事するだけでなく、時に困り感を訴えたり、集団から離脱したり距離をとることが課題となることもあり得る。そのような同じ課題に対して、複数の目標行動を設定できるように、【学習活動の目標・内容の複層化】を提案した(Table 3)。授業の大枠は維持しつつ、指導すべき内容や扱うべき事項、対応方法等について可能な限り個別化することで、少しでも個に応じた自立活動になるような工夫を考えた。例えば、K小学校の通級指導においては、人数が3名程度であった

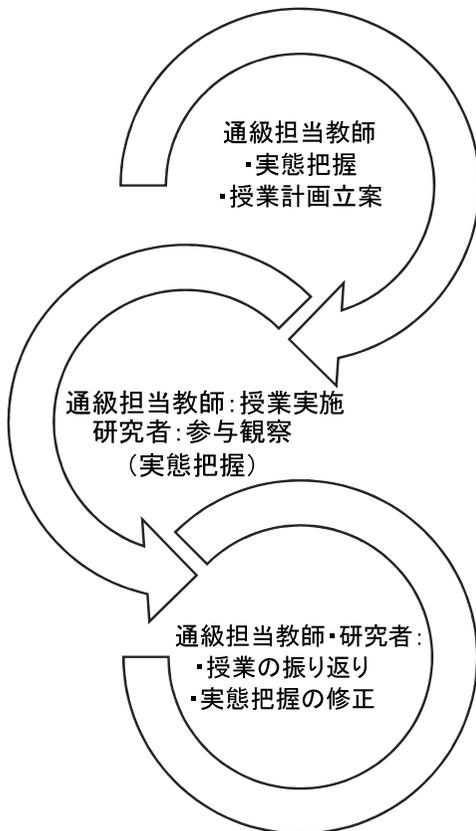


Fig.2 研修の流れ

Table 3 目標・内容の複層化の例

例	具 体	効 果
目標の濃淡	GSST全体で設定される目標について、児童の実態に応じて、優先度や重要度をつける	児童が注意を受けることが減り、主体的に活動に参加できる場面が増えた
達成指標の複層化・明確化	児童の実態に応じ、目標の基準、支援の在り方を明確化	学年や実態を踏まえた支援が提供できるように
行動指標の複層化	場面場面で、実態を踏まえた「達成してほしい姿」を明確化	実態把握がより深くできるように(できた/できないだけでなく)

こともあり、SSTの前後に個別課題学習の時間を設けたり、同じ学習内容で異なる指導の流れを計画するなど、【指導の個別化】にも取り組んだ。

2) 実態把握の難しさ: 担当教師は不安を感じながらも「実態」は把握しており、その特性に対する理解もある。しかしながら、「実態から導かれる実際の困難像」「学習上または生活上の困難」「児童の困り感に対応するための指導内容・方法・優先順位の付け方等」に課題を感じている様子がうかがえた。また、児童生徒の実態(課題)-指導の目標-自立活動の区分項目が1対1で対応する傾向が強く、課題相互の関連までは検討が進んでいないため、導かれた課題と指導目標の狭間で困り感を感じている様子も見られた。

例えば柳澤(2021)では、『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編』で示されているような流れ図を用い、児童の実態を6区分27項目から整理し、課題相互の関連を検討した上で中心的な課題を示し、目標設定までの流れを解説している。しかしながら、このような解説は極少数であり、多くは障害特性から課題が導かれていたり、SSTで設定された目標と自立活動の区分・項目が結びつけられて表示されている。本研修では、回り道になったとしても、改めて「児童生徒の実態について6区分27項目の観点からの整理」「児童生徒の課題の順序性や関連性」について協議の時間を確保した。

3) 担当教員の孤独感: 日本の小学校や中学校は教室を単位に授業が展開されていく。特に小学校では学級担任として1日の大半を学級で過ごすのが通常である。それに対して通級指導の場合、児童が入れ替わりで指導を受けに来る形態であり、通級担当教員は担任を持たない。併せて児童生徒の障害特性もあり、落ち着いて学習できることを重視する必要性から、どうしても教室の立地が校舎の外れになりがちである。加え

て、U市のLD等通級指導教室の担当教員は、他校への教育相談や巡回指導もあるため、非常に多忙であるとともに、勤務形態が特殊になりがちである。

また、自立活動の観点からいくと、通級指導は自立活動の時間の指導、通常学級での生活は自立活動の指導(学校教育活動全体を通じた自立活動)として捉えることが出来る。通級指導で学んだことを活かしたり、通級指導での学びの状況を踏まえた支援や配慮を通常学級担任に求める必要性もある。その過程において、時に担任教師と対立関係に陥ることもある(担任教師の理解が上手くいかない)という相談もしばしば受けた。今回の研修の在り方では、学校全体に対する働きかけは難しいため、通級担当教員の相談相手を務めることで、同僚性の一部を担うことが中心であった。

4) 研修の評価システムの確立: 本研修はU市教育委員会、各小中学校LD等通級指導教室、大学(研究者)との連携による研修という建前ではあるが、2(1)でも述べたように実際には研究者と各担当教員間での個別的な研修にとどまっている。また、時間的コスト解消のため、普段の授業を参観しての振り返りが中心であり、研究者側からはリアクション型の対応となってしまう。また、研修の評価をどうするのか、という視点がないままに研修を継続しているため、研修の成果をどこにおくべきなのか、という課題がある。幸いなことに、これまでの4年間については学校側からの希望もあり研修が継続しており、担当教員にとっては一定の評価ができる研修になっていると考えられる。諏訪(1995)は、学校の研修や取り組みについて、中心的な役割を果たしている教員が異動により学校を去ると形骸化してしまうことを指摘している。本研修についても、教育委員会-学校-大学の組織間の連携に昇華していかなければ、同じような経緯をたどる可能性が高い。研修システムおよび研修評価システムの早期確立が必須で

あると言えよう。

4. 終わりに

「この指導は自立活動になっているのか」「自立活動の指導をどうデザインするか」という2点が、本研修での大きなテーマ(教員側の困り感)であった。SST中心の自立活動や「できないことにフォーカスをした指導」にならざるを得ない現状がU市のLD等通級指導教室にはある(本人の要望や周囲のニーズも含めて)。そのため、限られた環境下において、自立活動の指導を実質化していくために、「どんな授業をやるか」ではなく、「授業の中でいかに個の課題フォーカス」するかという視点を大事にしてきた。成果として何が挙げられるというものでもないが、継続した研修の中で、自立活動が単純に「できないことを指導する」のではない、ということの理解は進んだと思われる。

一方で、研修の実際3)でも紹介したように、担当教員の孤立化・孤独感是非常に大きな問題である。本研修が開始された4年目になるが、1年目から参加しているのは研究者とK小学校の担当教員2名のうち1名だけとなっている。研修の成果をいかに個々の教員(研究者個人)から学校・U市へと拡げていくか、本研修の大きな課題であると言える。また、通級担当教員の孤独感について、藤井・関原・坂口(2021)でも同様の結果が示唆されている。本研修においても、1番の成果は「担当教員の孤独感の解消」だったのではないかと感じるほどであった。今後は、通級担当教員の孤独感の解消という観点からも、研究を進めていく必要があると思われる。

付記

本研修にご協力いただきましたU市LD等通級指導教室の担当の先生方、ならびに本研修を企画したU市教育委員会に感謝申し上げます。

註

1) 例えば、長田・都築(2015)が『LD研究』および『LD ADHD&ASD』に掲載された通級指導の実践事例について整理したところ、LDとADHDでは「教科の補充指導」、ASDは「自立活動」が中心であったと報告している。また、愛知県の小学校に設置されている発達障害を対象とした通級担当教員に対する調査を行った都築・長田(2020)においても「自立活動より教科の補充が重要である」と回答した教

員が10%程度いた。

2) 2019年12月12日の課程認定委員会において、「特別支援学校教諭免許状に係る審査の考え方」が決定され、「特別支援教育の基礎理論に関する科目」および「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目」の授業計画中に、「自立活動」を概観する内容を含めることが必要であることが規定されている(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019)。

文献

- 安藤隆男「自立活動の授業と教師の成長」北川貴章・安藤隆男(編)『「自立活動の指導」のデザインと展開-悩みを成長につなげる実践32-』ジアース教育新社, 2019, pp.34-37.
- 池田彩乃・安藤隆男「特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成-センター的機能を活用して-」『障害科学研究』41, 2017, pp.209-219.
- 文部科学省『特別支援教育資料(令和2年度)』2021a.
- 文部科学省『学校基本調査/年次統計 総括表/2/在学者数(昭和23年-)』2021b.
- 文部科学省『令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について(別紙2)』2020.
- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編』2018.
- 文部科学省『小学校学習指導要領』2017a.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』2017b.
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課『令和元年度教職課程認定等に関する事務担当者説明会 資料3-3 特別支援学校教諭免許状に係る審査の考え方』2019.
- 文部省『学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件』1993.
- 長田洋一・都築繁幸「小学校通級指導教室における発達障害児の指導内容及指導形態の検討」『障害者教育・福祉学研究』11, 2015, pp.67-77.
- 大塚美奈子・大嵩崎めぐみ「LD等通級指導教室のセンター的機能を利用したOJTによるSST研修の試み」『上田女子短期大学紀要』44, 2021, pp.85-97.
- 大塚玲・石田元美「静岡県における発達障害を対象と

した小学校通級指導教室の現状と課題』『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)』63, 2013, pp.55-70.

都築繁幸・長田洋一「発達障害を対象とした小学校通級指導教室の教育課程の編成」『障害者教育・福祉学研究』16, 2020, pp.55-64.

内海友加利・安藤隆男「肢体不自由特別支援学校における教師の協働に基づく校内研修プログラムの実施と有効性」『特殊教育学研究』59(3), 2021, pp.179-190.

柳澤亜希子「第1章 どうしたらいい?教育課程の編成、どう考える?自閉症のある子どもの自立活動の指導」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(自閉症教育研究班)・柳澤亜希子・棟方哲弥・李熙馥・小林倫代・野呂文行(編)『特別支援学級での自閉症のある子どもの自立活動の指導-確かに育つ!子ども 確かに高まる!教師の指導力』ジヤース教育新社, 2021, pp.10-22.