

# 小学校知的障害特別支援学級担任の自立活動の指導に対する 困難さと工夫の内容分析

鉄井 史人 (名古屋市立西養護学校)

相羽 大輔 (愛知教育大学特別支援教育講座)

**要約** 本研究では、小学校知的障害特別支援学級における自立活動の指導に対する教員の困難さや実際に行っている工夫を明らかにすることを目的に自由記述形式の質問紙調査を実施した。「実態把握」、「共通理解」、「専門性」の3観点に焦点を当てて書かれた回答(n=91)の内容を質的に整理・分析したところ、困難さについては、3観点到共通して時間的ゆとりのなさや自立活動の専門性向上の難しさが示された。工夫としては、そのような困難さを抱えながらも、自立活動の指導について最低限の研鑽を積みながら日々指導を行っていることが示された。充実した自立活動の指導を実現するためには、実態把握、共通理解、専門性における支援学級担任の困難感を低減するだけでなく、時間的ゆとりのない中でも行える工夫を、より負担の少ない方法で実践していく必要性が示された。

**キーワード**：小学校 知的障害特別支援学級 自立活動 困難さ

## I. 問題と目的

自立活動は特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域である。これは特別支援学校のみならず、小中学校の特別支援学級でも同様であり、自立活動の指導を取り入れることが学習指導要領においても記されている。とりわけ、近年は特別支援学級や通級による指導の対象となる児童生徒が増加しており、特別支援学級における自立活動の重要性も高まっている。

そのような状況の中、今井・生川(2013)は、知的障害特別支援学校(以後、特支学校)の教員が自立活動の指導で直面する困難さは「個別の指導計画」、「教員間の共通理解」、「関係者との連携」、「教育課程と学校体制」、「教員の専門性」の因子からなることを報告している。このことから、小学校知的障害特別支援学級(以後、支援学級)の担任にも類似した困難さが予測できるものの、この点は十分に整理がなされていない。

このような自立活動の指導に対する支援学級担任の困難さ(以後、困難さ)に関連する要因としては、特別支援学校教諭免許状(以後、免許状)の保有率、教職年数等の個人要因の影響が報告されており、特に、経験年数の浅い教員ほど困難さや不安がある(一木・安藤,2010)。そのため、経験値を積むことは重要であるものの、支援学級担任の経験のある管理職や周りの教員が少なく(全特教,2021)、適切な指導技術や指導目標などの共通理解や、OJTによる指導の蓄積が難しい環境である。

また、知的障害教育における自立活動の指導は他の障害種の指導に比べ抽象的であり、教育活動全体を通して行うことが多いため(国立特別支援教育総合研究所,2014)、経験の浅い支援学級担任が一人で幅広く教育活動全体を考える現状がある。

支援学級の担任は、このような環境の中で個別の指導計画等を作成しながら自立活動の指導を行うことに加え、他の教科の授業準備や校務分掌等の多くの業務も抱えながら指導に取り組んでいる(永井・古賀,2000)。

そこで、本研究は支援学級担任が自立活動の指導をより充実させるために、特支学校で明らかにされた5つの課題(今井・生川,2013,2014)の中から、支援学級で特に直接的に指導に関わる「実態把握」、「教員間の共通理解」、「専門性向上」の3観点到焦点を当て、支援学級担任が抱える困難さと工夫を整理することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 調査協力者

本研究では、政令指定都市であるX市にある小学校において、令和2年度に知的障害種の支援学級を担任している教員を対象に任意の研究協力を依頼し、質問紙調査を実施した(回収率=91%)。

調査協力者(n=91)の教職経験年数は1年から38年で、平均年数は12.8年(SD=9.7年)であった。その内、知的障害教育(特支学校勤務・支援学級担任)に携わった経験年数は、1年から37年で、平均年数は9.9年(SD=9.4年)であった。

### 2. 調査手続き

予め、研究協力校と調整を行い、調査実施の協力が得られた学校にて質問紙調査を実施した。協力者への研究協力の依頼にあたっては、調査目的・内容・倫理に関わる説明を含んだ依頼文と質問紙を各協力校に返信用封筒と共に配布した。本調査は個別の郵送形式により実施され、調査協力者は質問紙への回答を個人の

時間を用いて行い、記入済みの回答は、研究実施者に返信してもらうようにした。

調査期間は202X年3月の1か月間とした。なお、本研究は愛知教育大学の研究倫理委員会の承認を経て実施した。

### 3. 調査内容

#### (1) 自立活動の指導における困難さ・工夫

支援学級の担任が、自立活動の指導でどのような困難さを抱えているのか、どのような工夫をしているのかを詳細に検討するため、先行研究(今井・生川2014; 国立特別支援教育総合研究所, 2014)を中心とした3観点、すなわち、「実態把握」、「教員間の共通理解」、「専門性向上」について、具体的な工夫や課題の内容を自由記述で尋ねた。

### 4. 分析方法

#### (1) 自立活動の指導における困難さ・工夫の構造分析

自立活動の指導における困難さと工夫の構造を検討するため、上記3観点に関する自由記述の回答内容を意味内容の類似性から分類・カテゴリー化し、項目とカテゴリーに整理した。この作業は、特別支援教育を専門とする大学教員1名、大学生3名、教職大学院生1名の合議で行った。

#### (2) 特徴的な困難さ・工夫の抽出・検討

自立活動の指導における特徴的な困難さ・工夫が何かを検討するため、回答人数比率が概ね10%以上の項目を抽出し、その内容を検討した。

## Ⅲ. 結果

### 1. 自立活動の指導における困難さ・工夫の構造

整理、分析の結果を「実態把握」、「教員間の共通理解」、「専門性向上」の3観点ごとに記していく。なお、それぞれの項目番号を数字、カテゴリーを「」、具体例の引用を()で示した。

#### (1) 実態把握の困難さと工夫

自由記述で得られた回答は、困難さが119件(平均1.30件)、工夫が104件(平均1.14件)であった。分析の結果、困難さは4カテゴリー14項目(Table1)、工夫は4カテゴリー10項目(Table2)に整理できた。

**実態把握に関する困難さ:** ①実態に応じた目標設定(例: 排泄、食事、着替え、色、形、見る、聞く、話す、書く、読む、数、といった限りないものの中からこの子たちに今、どの順序で教えるかとても難しいと感じる)、②的確な実態や評価の把握(例: 評価をするときに、担任の主観で行っているが、それが適切なのか難しい)、③計画の調整・変更(例: 年間を通して系統立てることが難しい)、④自立活動の理解不足(例: 自立活動とは何か自分がの中でまだ確立していない)、⑤他機関との連携(例: 医療や福祉との連携がうすく情報

が少ない)、⑥評価の記録(例: 評価の記録が難しい)は、的確な把握・評価を行うこと、指導や計画、調整等のPDCAサイクルを回すことへの難しさを示した内容から「アセスメントに基づくPDCAの難しさ」のカテゴリーに分類した。

⑦実態把握に関する情報・時間の不足(例: 指導計画の指導目標を6月初旬までに立てることを目標にしているが、実態把握、保護者との共通理解を図るための時間が足りない)、⑧個別の指導計画のフォーマットがバラバラ(例: 記入等を統一していただけると書きやすい)は、実態把握を行うための時間や情報、ツールが物理的に十分ではないという内容から、「実態把握に関する制約」のカテゴリーに分類した。

⑨保護者との共通理解(例: 保護者の思いと教師の思い、目指す姿が異なるときは困ってしまう)、⑩保護者の要望(例: 保護者の要望が実態に沿っておらず難しい時がある)、⑪休校による影響(例: 今年度は休校の影響で年度始めに保護者から話を聞くことができなかった)は、保護者と教員の価値観の差異や学校と家庭で双方向の指導を行うことの難しさを示した内容から、「保護者との合意形成」のカテゴリーに分類した。

⑫校内職員との共通理解(例: 本当にこれでよいのか、確認する方が周りにいないこと)、⑬校内体制の制約(例: 教員の数が少ない)、⑭管理職の理解と連携(例: SWやSCや医療、福祉と関係を築くときに教頭先生との連携が必要となる)は、自立活動の指導や実態に関して共有を行うことの難しさを示した内容から、「校内連携の困難さ」のカテゴリーに分類した。

**実態把握を行う際の工夫:** ①教員間での子ども像の共有(例: 特支の担任同士や交流級、専科の先生など様々な先生から情報を集め、考えて作成している)、②何気ない日々の共有(教員間)(例: 3人の教員で常に話しながら気づいたことを言い合う)は、実態を把握するための情報交換等を教員間で行っていることを示した内容から「情報交換・情報共有(教員)」のカテゴリーに分類した。

③保護者の願いの共有(例: 作成の際、保護者へアンケートをとり、その年度の要望などを記入してもらう。それを基に個別の指導計画を作成している)、④保護者と日々の情報交換(例: 連絡帳や送迎時など保護者との情報交換を積極的に行っている)は、保護者との日々の情報交換や共有を意図的に行っていることを示した内容から「情報交換・情報共有(保護者)」のカテゴリーに分類した。

⑤実態把握シートの活用・記録の活用(例: 実態把握シートを活用し、伸ばしていきたい力を明確化して指導している)、⑥教育課程(名古屋市)の確認(例: 教育課程との照らし合わせを行う)は、実態把握を行う際に活用しているものを示した内容から「ツールの活用」のカテゴリーに分類した。

Table1 実態把握における困難さの 카테고리・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
アセスメントに基づく PDCAの難しさ	実態に応じた目標設定	44	37	40.7%
	的確な実態や評価の把握	20	20	22.0%
	計画の調整・変更	14	13	14.3%
	自立活動の理解不足	9	6	6.6%
	他機関との連携	2	2	2.2%
	評価の記録	1	1	1.1%
実態把握に関する制約	実態把握に関する情報・時間の不足	11	11	12.1%
	個別の指導計画のフォーマットがバラバラ	2	2	2.2%
保護者との合意形成	保護者との共通理解	7	6	6.6%
	保護者の要望	3	2	2.2%
	休校による影響	1	1	1.1%
校内連携の困難さ	校内職員との共通理解	1	1	1.1%
	校内体制の制約	1	1	1.1%
	管理職の理解と連携	3	1	1.1%

Table2 実態把握における工夫の 카테고리・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
情報交換・情報共有 (教員)	教員間での子ども像の共有	34	33	36.3%
	何気ない日々の共有(教員間)	2	2	2.2%
情報交換・情報共有 (保護者)	保護者の願いの共有	31	28	30.8%
	保護者と日々の情報交換	2	2	2.2%
ツールの活用	実態把握シートの活用・記録の活用	20	18	19.8%
	教育課程(名古屋市)の確認	1	1	1.1%
本人主体	主体的な行動の観察	5	5	5.5%
	本人の願い	4	4	4.3%
	興味関心を把握	3	3	3.3%
	長期的視点での把握	2	2	2.2%

Table3 教員間の共通理解における困難さの 카테고리・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
機会設定の困難さ	時間の設定	14	14	15.4%
	場の設定	10	10	11.0%
	一人による困難	3	3	3.3%
	相談者がいない	3	3	3.3%
経験値の違いに 基づく指導観の差	自立活動の認識の不足	10	9	9.9%
	指導観の相違	7	5	5.5%
	指導経験の不足	4	4	4.4%
ゆとりのなさ	時間的制限	17	16	17.6%
	特別支援学級教員の不足	3	2	2.2%

Table4 教員間の共通理解における工夫の 카테고리・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
よりよい指導のための カンファレンス	今後の指導内容についての検討・確認	29	25	27.5%
	定期的な教育効果の検討	23	22	24.2%
	指導目標の検討・確認	3	3	3.3%
日々の気付きの共有	日々の気付き	22	20	22.0%
	指導の振り返り	2	2	2.2%
校内教職員との連携	理解・啓発	5	5	5.5%
	ツールの共有	2	2	2.2%

Table5 専門性向上における困難さの 카테고리・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
研修機会の少なさ	研修機会・場がない	24	24	26.4%
	研修の中止	2	2	2.2%
自己成長への課題	柔軟性の欠如	16	14	15.4%
	情報収集の困難さ	9	9	9.9%
	主体性の欠如	2	2	2.2%
ゆとりのなさ	研修時間の確保	15	15	16.5%
	校内業務における多忙化	6	5	5.5%
	ワークライフバランスの困難さ	4	4	4.4%
相談者とのつながりの 難しさ	専門的な人とのつながりがない	8	8	8.8%
	相談できる人が少ない	4	4	4.4%

Table6 専門性向上における工夫の 카테고리・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
本やネットの活用	書籍等からの情報	51	50	59.3%
	インターネット検索	19	18	19.8%
研修等による情報収集	研修	23	23	25.3%
	OJT	4	4	4.4%
	校外における研修	4	4	4.4%
身近な人への相談	身近な同僚・知人	10	10	11.0%
	特別支援教育担当者への相談	8	8	8.8%
	放課後等デイサービス職員との 情報交換	1	1	1.1%
専門的な情報の活用	専門的知識	4	4	4.4%
	実践力の向上	4	3	3.3%
	教育課程	2	2	2.2%
	学習指導要領	1	1	1.1%

⑦主体的な行動の観察(例:個々の苦手なこと、克服したらよいことなどの実態を見取り、それに応じた活動をしている)、⑧本人の願い(例:児童と共にめあてを決め、定期的に振り返りを行っている)、⑨興味関心を把握(児童の興味関心を生かす)、⑩長期的視点での把握(例:進路先を見据えてそれに必要なスキルが成長することを意識している)は、行動観察や本人の興味関心のあるもの、本人の願いに着目していることを示した内容から、「本人主体」のカテゴリーに分類した。

## (2) 共通理解の困難さと工夫

共通理解の困難さや工夫について自由記述で得られた回答は、困難さが71件(平均0.78件)、工夫が86件(平均0.94件)であった。分析の結果、困難さは3カテゴリー9項目(Table3)、工夫は3カテゴリー7項目(Table4)に整理できた。

共通理解に関する困難さ:①時間の設定(例:定期的に時間を設けることが難しい)、②場の設定(例:継続的な共通理解を図る場が設定できない)、③一人による困難(例:知的クラスは1クラスのため一人で考えることが多い)、④相談者がいない(例:特別支援学級のため、指導の仕方について気軽に相談できる職員が

少ない)は、時間、場の設定の難しさ、そもそも相談する場がないことや相手がいないことを示した内容から「機会設定の困難さ」というテグリーに分類した。

⑤自立活動の認識の不足(例:「自立活動ってナニ?」という感覚なので共通理解が難しい)、⑥指導観の相違(例:最終的な目標を決めるとき、細かな部分で感覚的にどうしても誤差を感じる)、⑦指導経験の不足(例:経験に基づく話し合いができないときがある)は、自立活動の知識や指導観、スキルの差異から生じる困難を示した内容から「経験値の違いに基づく指導観の差」のカテゴリーに分類した。

⑧時間的制限(例:他の会議が多く時間がとれない)、⑨特別支援学級教員の不足(例:教員の数が足りないと感じる場面がある)は、共通理解を図りたいと思っ  
ていても他の業務等のために物理的に共通理解を図ることが難しいという内容を示した内容から「ゆとりのなさ」のカテゴリーに分類した。

共通理解を行う際の工夫:①今後の指導内容についての検討・確認(例:話し合いながら指導内容を決めている)、②定期的な教育効果の検討(例:個別の指導計画作成時や個人懇談会前などに定期的に話し合う場

を設けている)、③指導目標の検討・確認(例:目標決め、めあてを話し合っていて決めている)は、指導内容や指導目標について検討していく内容から、「よりよい指導のためのカンファレンス」のカテゴリーに分類した。

④日々の気付き(例:その都度、気付いたことを話し合っている)、⑤指導の振り返り(例:支援級の教員同士で1日を振り返りつつ、話し合っている)は、指導においての変化や気付いたことなどについて、指導を振り返りながら共有していることを示した内容から、「日々の気付きの共有」のカテゴリーに分類した。

⑥理解・啓発(例:自立活動において他学年に協力をしてもらっている)、⑦ツールの共有(例:関わってもらう教員には、実際に使う教材などを紹介しながら話し合いをする)は、自立活動の指導を他の教員や校内で連携しながら行うための工夫を示した内容から「校内教職員との連携」のカテゴリーに分類した。

### (3) 専門性向上における困難さと工夫

自由記述で得られた回答は困難さが90件(平均0.98件)、工夫が131件(平均1.43件)であった。分析の結果、困難さは4カテゴリー10項目(Table5)に、工夫は4カテゴリー12項目(Table6)に整理できた。

**専門性向上に関する困難さ:**①研修機会・場がない(例:自立活動だけに限らず、研修の機会は少ない)②研修の中止(例:コロナにより、研修、講座を受ける場がなくなった)は、研修の機会や場の無さを示す内容から「研修機会の少なさ」のカテゴリーに分類した。

③柔軟性の欠如(例:児童によって必要な内容が違うので「当てはまる」と感じる内容に出会うことが少ない)、④情報収集の困難さ(例:どこから情報を集めたらよいか分からない)、⑤主体性の欠如(例:自分のやる気の問題)は、自立活動について教員が自ら専門性を高めていこうとする意識や専門的知識との接続の難しさを示した内容から「自己成長への課題」のカテゴリーに分類した。

⑥研修時間の確保(例:勤務時間内・外の研修、共に参加できるような時間的余裕がない)、⑦校内業務における多忙化(例:日々の他教科の準備に追われて勉強していないのが問題)、⑧ワークライフバランスの困難さ(例:家事・育児・介護などがあり仕事に専念できる時間が非常に少ない)は、時間を確保することの難しさや多忙感を抱えていることを示した内容から、「ゆとりのなさ」のカテゴリーに分類した。

⑨専門的な人とのつながりがない(例:専門的な人・自立活動に特化した方がなかなか見えないのでどうしても手探り状態になってしまう)、⑩相談できる人が少ない(例:相談することができる人が少ない。相談をしてもよく分からない)は、専門性を高めたくても、専門家や相談できる相手とのネットワークを築くことへの困難さを示した内容から「相談者とのつながりの難しさ」のカテゴリーに分類した。

**専門性向上の際の工夫:**①書籍等からの情報(例:自立活動に関する本があれば手に取るようにしている)、②インターネット検索(例:各特別支援学校が上げている自立活動についての情報をネット等で集めている)は、専門性向上のための知識や情報を書籍やインターネット等を活用していることを示した内容から「本やネットの活用」のカテゴリーに分類した。

③研修(例:研修で情報を集めるようにしている)、④OJT(例:先輩方に相談する)、⑤校外における研修(例:研究会の先生にご指導いただいたりしている)は、校内外の研修や校内でのOJTを活用していることを示した内容から「研修等による情報収集」のカテゴリーに分類した。

⑥身近な同僚・知人(例:周りの人がどのような実践をしているか聞いて取り組んでいる)⑦特別支援教育担当者への相談(例:他の学校の特別支援学級の担任とか、支援学校の担任から情報を得ている)、⑧放課後等デイサービス職員との情報交換(例:デイサービスのお迎え時にスタッフさんにデイでの取り組みについて教えてもらっています)は、信頼できる身近な知人や特別支援教育に関わる人への相談などを示した内容から「身近な人への相談」のカテゴリーに分類した。

⑨専門的知識(例:特支専門の大学教授へ相談)、⑩実践力の向上(例:高等部の卒業の就労先での仕事内容を調べ、どのような力の基礎を作っておくか考えている)、⑪教育課程(例:教育課程を読み込む)、⑫学習指導要領(例:文科省から出ている「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説・自立活動編」が全てです)は、専門家への相談や学会への参加、学習指導要領などの専門的な知見を活用することを示した内容から「専門的な情報の活用」のカテゴリーに分類した。

## 2. 特徴的な困難さ・工夫

分析の結果、実態把握における特徴的な困難さが4項目、工夫が3項目抽出された。教員間の共通理解における特徴的な困難さが4項目、工夫が3項目抽出された。専門性向上における特徴的な困難さが5項目、工夫が5項目抽出された。

### (1) 実態把握における特徴的な困難さと工夫

特徴的な困難さとして、①実態に応じた目標設定、②的確な実態や評価の把握、③計画の調整・変更、⑦実態把握に関する情報・時間の不足という4つの項目が抽出できた。

特徴的な工夫として、①教員間での子ども像の共有、③保護者の願いの共有、⑤実態把握シートの活用・記録の活用の3つの項目が抽出できた。

### (2) 共通理解における特徴的な困難さと工夫

特徴的な困難さとして、①時間の設定、②場の設定、⑤自立活動の認識の不足、⑧時間的制限4つの項目が抽出できた。

特徴的な工夫としては、①今後の指導内容についての検討・確認②定期的な教育効果の検討、④日々の気付きの3つの項目が抽出できた。

### (3) 専門性向上における特徴的な困難さと工夫

特徴的な困難さとしては、①研修機会・場がない、③柔軟性の欠如、④情報収集の困難さ、⑥研修時間の確保、⑨専門的な人とのつながりがないという5つの項目が抽出できた。

特徴的な工夫としては、①書籍等からの情報、②インターネット検索、③研修、⑥身近な同僚・知人、⑦特別支援教育担当者への相談という5つの項目が抽出できた。

## IV. 考察

### 1. 自立活動の指導における困難さと工夫の構造

本研究では、実態把握、教員間の共通理解、専門性向上の3観点(今井・生川 2013,2014)に焦点を当て、支援学級担任が抱える自立活動の指導の困難さと工夫について、その構造を整理し、特徴的な内容が何かについても検討した。

#### (1) 自立活動の指導における実態把握の困難さ

本研究で見出された困難さは、「アセスメントに基づくPDCAの難しさ」、「実態把握に関する制約」、「保護者との合意形成」、「校内連携の困難さ」であり、「アセスメントに基づくPDCAの難しさ」以外の困難さは支援学級独自の内容であった。

まず、「アセスメントに基づくPDCAの難しさ」についてみると、知的障害教育は他の障害種の教育と異なり、教育活動全体を通して自立活動の指導を行うことが多い(国立特別支援教育総合研究所,2014)ため、実態を適切に把握するには、それなりの実践経験と理解が必要である。特支学校の教員が具体的な指導目標、手立て、評価の観点が曖昧になり、不安感や困難さを抱えている(今井・生川,2013)のと、同種の困難さを支援学級の教員も抱えていた。例えば、「評価をするときに、担任の主観で行っているが、それが適切なのか難しい」(項目②)、「自立活動とは何か自分がの中でまだ確立していない」(項目④)、「評価の記録が難しい」(項目⑥)のような回答が示された。

「実態把握に関する制約」についてみると特支学校では、実態把握に掛ける時間がないという記述は見られない(今井・生川,2014)ものの、本研究では、そのゆとりのなさが示された。支援学級担任には空きコマが少ない(特別支援教育総合研究所,2014)にも関わらず、専門性をもった教員が少ないため、専門性を補うために、時間を掛けて、保護者や外部機関からの情報を収集しなければならない状況があるためと考えられる。例えば、「指導計画の指導目標を6月初旬までに立てることを目標にしているが、(中略)時間が足りない」(項目⑦)といった回答には、時間的ゆとりが足りない

ことが切実に示されている。本研究における「実態把握に関する制約」は、支援学級独自の困難さと考えられる。

「保護者との合意形成」についてみると、特支学校では、「保護者等の連携が担任個人に任されている」ことへの課題は挙げられているものの、保護者との意見の相違などの課題意識は示されていない(今井・生川,2013)。これに対し、支援学級では、合わせた指導を中心に行っていることが多い(国立特別支援教育総合研究所,2014)ことから、自立活動の指導について保護者と共有すること自体が少ない可能性が指摘できる。そのため、「保護者の思いと教師の思い、目指す姿が異なるときは困ってしまう」(項目⑨)や、「保護者の要望が実態に沿っておらず難しい時がある」(項目⑩)の回答に示されたように、実態の捉え方や指導の目的などをすり合わせていくことの困難さが示されたのではないかと推察できる。これも支援学級担任独自の困難さと考えられよう。

「校内連携の困難さ」については、特支学校では、専任の有無による違いはあるものの、学校全体で自立活動の指導については実践され、理解が進んでいる(今井・生川,2014)。これに対し、小学校では、支援学級担任を経験したことのある教員は通常の学級担任や管理職には少ないこと(全特協,2021)からも、特支学校とは違い、本研究において示されたと推察される。

#### (2) 自立活動の指導における実態把握の工夫

実態把握に関する工夫としては、「情報交換・情報共有(教員)」、「情報交換・情報共有(保護者)」、「ツールの活用」、「本人主体」が見出された。これらはいずれも、特支学校と同様の工夫であった(今井・生川,2013,2014)。

「情報交換・情報共有(教員)」についてみると、特支学校の教員が前担任、副担任、教科担当等の意見を収集する工夫(今井・生川,2013;国立特別支援教育総合研究所,2014)を取り入れているように、支援学級担任も多角的な視点で実態把握を行っていた。そのため、「3人の教員で常に話しながら気づいたことを言い合う」(項目②)といった回答が示された。

「情報交換・情報共有(保護者)」についてみると、特支学校の教員(今井・生川,2013)と同様に、支援学級の教員も個別の指導計画を作成する際に保護者から意見を聞く工夫を行っていた。例えば「保護者へアンケートをとり、(中略)それを基に個別の指導計画を作成している」(項目③)や、「(中略)保護者との情報交換を積極的に行っている」(項目④)という回答が示されていた。

「ツールの活用」についてみると、教員が互いに協力して実態把握表を作成・活用している特支学校(今井・生川,2013)と同様に、支援学級でも「実態把握シートを活用し、伸ばしていきたい力を明確化して指導し

ている」(項目⑤)、「教育課程との照らし合わせを行う」(項目⑥)という回答が示された。これは知的障害教育の経験が少ないため、実態把握用のツールを開発することは難しくとも、情報を収集し、実態把握と指導目標を関連付けて考えたり、指導内容に客観性をもたせたりしようとしている前向きな工夫と言えよう。

「本人主体」についてみると、「その子のもっているよい面をいかに伸ばしていくか把握する」視点(今井・生川, 2014)は、支援学級でも重要であることを示している。各教科の指導計画に加え、新たに導入されたキャリアパスポートの作成等、支援学級でも本人参画型の指導、支援が広がりつつある。例えば、「児童と共にめあてを決め、定期的に振り返りをしている」(項目⑧)、「進路先を見据えてそれに必要なスキルが成長することを意識している」(項目⑩)といった回答は、主体的、長期的支援を示した内容と考えられる。

### (3) 自立活動の指導における共通理解の困難さ

本研究において、「経験値に基づく指導観の差」、「ゆとりのなさ」、「機会設定の困難さ」が見出された。これらは、支援学級独自の困難さと考えられる。

「経験値に基づく指導観の差」についてみると、支援学級担任は、免許状保有率が3割程度(文科省, 2021)と低く、特別支援教育3年目以下の支援学級担任が4割強と多くを占めている(国立特別支援教育総合研究所, 2014)。特支学校でも自立活動に対する意識、理解のばらつき(今井・生川, 2013; 国立特別支援教育総合研究所, 2014)はあるものの、支援学級では、より経験値や専門性の有無による指導観の差が課題となっており、例えば、「自立活動ってナニ?という感覚なので共通理解が難しい」(項目⑤)や「経験に基づく話し合いができないときがある」(項目⑦)などの回答が示されたものと推察される。

「機会設定の困難さ」についてみると、特支学校においては、学校組織として共通理解の場をもつ取り組みが模索されてきている(今井・生川, 2014)。多忙な中でも学年主任や支援部など様々な役割や立場から話し合いなどの機会を設定することはできると考えられる。支援学級では、共通理解のためのケース会議等を実施しようとしても、時間の確保の困難さに加え、「持ち方・進め方が分からない」といったケース会議の運営の困難さ(藤川ら, 2010)も加わり、例えば、「定期的に時間を設けることが難しい」(項目①)、「継続的な共通理解を図る場が設定できない」(項目②)といった回答が示されたと考えられる。

「ゆとりのなさ」についてみると、日々の授業準備や行事の企画、運営等、同時並行的に追われている(永井・古賀, 2000)学校業務内容に加え、6時間授業、登下校指導など勤務終了時刻近くまで自分の時間が確保できないことがある。例えば、「他の会議が多く時間がとれない」(項目⑧)といった回答からも支援学級担任のゆ

とりのなさが推察できる。

### (4) 自立活動の指導における共通理解の工夫

共通理解を図るための工夫としては、「よりよい指導のためのカンファレンス」、「日々の気付き」、「校内教職員との連携」が見出された。これらの工夫は、先行研究でも報告(今井・生川, 2013, 2014)された内容であるものの、本研究では特支学校と支援学級の環境の相違があるがゆえに、質的に異なった。

「よりよい指導のためのカンファレンス」、「日々の気付きの共有」についてみると、特支学校では、すでに担任間や学年間の共通理解の重要性が浸透しているものの、支援学級担任の場合それがまだ不十分であるために、「話し合いながら指導内容を決めている」(項目①)や「定期的に話し合う場を設けている」(項目②)といった回答があった。このため、支援学級では「よりよい指導のためのカンファレンス」を意図的に行っていることが推察できる。

また、「その都度気付いたことを話し合っている」(項目④)という回答からは、雑談等の情報共有の場で、日々の気付きを話し合うことにより、教員間の共通理解が促されているものと推察できる。

「校内教職員との連携」についてみると、特支学校では、学校全体で自立活動を行っていくため、従来から教職員同士が情報共有をしていると推察できる。例えば、「自立活動において他学年に協力してもらっている」(項目⑥)という回答のように支援学級でも同様に校内教職員への理解や啓発に関して工夫が示されたものと推察される。これは多様な価値観や視点を取り入れ、より多面的に児童の姿を共有することができると推察できる。

### (5) 自立活動の指導における専門性の困難さ

専門性向上における困難さとしては、「研修機会の少なさ」、「自己成長への課題」、「ゆとりのなさ」、「相談者とのつながりの難しさ」が見出された。これらはいずれも、特支学校ではみられない具体的な困難さであった(今井・生川, 2013)。

「研修機会の少なさ」についてみると、特別支援教育に関する専門的機関である特支学校に比べ、小学校では通常の教育研修が中心に行われるため、そもそも自立活動の研修が少ないと推察される。加えて、各校の実態が様々であり、直面する課題も多様である(国立特別支援教育総合研究所, 2014)ため、「自立活動だけに限らず、研修の機会は少ない」(項目①)や、「児童によって必要な内容が違うので当てはまると感じる内容に出会うことが少ない」(項目③)といった回答からもわかるように、研修自体が計画されなかったり、研修会の内容が支援学級担任の困りに合致しなかったりする可能性が推察できる。

「自己成長への課題」については、「どこから情報を集めたらよいのか分からない」(項目④)といった回答

が示すように、自立活動の指導に生かすために、どのような知識や情報が必要かを選択すること自体難しいことを示していた。支援学級の担任にとって、指導技術や経験を蓄積していく環境が整っていないことも想定され、最低限の知識、情報にとどまっている現状が推察できる。

「ゆとりのなさ」については、「勤務時間内・外の研修、共に参加できるような時間的余裕がない」(項目⑥)という回答が示すように、教員が自由に研修を選択できる時間は少なく、勤務時間内だけで専門性を高めるには限界があることを示していた。このことから、支援学級の教員は、実態把握や共通理解のみならず、専門性を向上させるゆとりすらない状況と推察できた。

「相談者とのつながりの難しさ」についてみると、専任や専門性のある教員が身近にいる特支学校(今井・生川, 2014)とは異なり、支援学級の教員には、専門的知識をもつ人に相談したくても、身近にそうした人がいないことが背景になっている。そのため、「専門的な人・自立活動に特化した方がなかなか見えないのでどうしても手探り状態になってしまう」(項目⑨)といった回答があり、周りに相談できない不安感やネットワークを築くことの難しさを持つことが推察できた。

#### (6) 自立活動の指導における専門性の工夫

本研究で見出された専門性向上に向けた工夫のうち、「研修等による情報収集」、「専門的な情報の活用」、「身近な人への相談」に関しては、特支学校(今井・生川, 2013, 2014)と同様であり、「本やネットの活用」については、本研究で示された具体的な工夫であった。

「研修等による情報収集」、「専門的な情報の活用」、「身近な人への相談」についてみると、特支学校も自立活動の専門性向上の課題を抱えているものの、校内研修や専任教員とのつながりを構築している(今井・生川, 2014)。支援学級でも、例えば、「研究会の先生にご指導いただいたりしている」(項目⑤)、「周りの人がどのような実践をしているか聞いて取り組んでいる」(項目⑥)といった回答に見られるように、特支学校同様に校内外の研修や身近なつながりを築いている工夫が示されている。

「本やネットの活用」についてみると、先行研究(今井・生川, 2013, 2014)には具体的な工夫に関する記述は見られない。例えば、「自立活動に関する本があれば手にとるようにしている」(項目①)、「特別支援学校が上げている自立活動についての情報をネット等で集めている」(項目②)という回答からも、支援学級の担任の多くが日常的に困り感を抱え、時間的制約が少ない方法で専門性の向上を目指していることが推察できる。

## 2. 特徴的な困難さと工夫

本研究において明らかとなった支援学級の担任が抱える特徴的な困難さと工夫についての項目をそれぞれ

の観点ごとに考察する。

### (1) 実態把握における特徴的な困難さと工夫

特徴的な困難さとして、「アセスメントに基づくPDCAの難しさ」に含まれる①実態に応じた目標設定、②的確な実態や評価の把握、③計画の調整・変更と、「実態把握に関する制約」に含まれる⑦実態把握に関する情報・時間の不足が見出された。

「保護者との合意形成」や「校内連携の困難さ」に含まれる項目が特徴的とならなかったのは、支援学級の教員の多くが保護者との建設的な対話を行い、他の教員と連携をとりながらの指導を検討する以前に、個別の指導計画等を作成することやそのための実態把握の段階で困難さを抱えているためと推察できる。これは、本研究で「指導計画の指導目標を6月初旬までに立てることを目標にしているが(中略)時間が足りない」(項目⑦)と示されたように、支援学級の教員は自立活動に関する専門性を育む機会や時間的ゆとりもないためであり、自立活動とは何で、どのような実態把握が必要かということすら学べずにいる者が多くいる状況(国立特別支援教育総合研究所, 2014)とも関連する。

このような困難さに直面しているため、実態把握に関する工夫のうち、特徴的とされたのは「情報交換・情報共有(教員)」に含まれる①教員間での子ども像の共有、「情報交換・情報共有(保護者)」に含まれる③保護者の願いの共有、「ツールの活用」に含まれる⑤実態把握シートの活用・記録の活用の3つの項目であった。これらは個別の指導計画等を作成する上で、主観的な評価にならないよう多面的な視点を取り入れる工夫(文部科学省, 2018)であり、最低限の情報収集といえる。そのようなことしかできないのは、支援学級担任に時間的ゆとりがないためであろう。それゆえに、昨今重要視される「本人主体」に関する項目も特徴的なものとして見出されなかったものと推察される。

### (2) 共通理解における特徴的な困難さと工夫

特徴的な困難さとして、「機会設定の困難さ」に含まれる①時間の設定、②場の設定と、「経験値に基づく指導観の差」に含まれる⑤自立活動の認識、「ゆとりのなさ」に含まれる⑧時間的制限が見出された。

このうち、①・②・⑧は(1)で述べたように、時間的ゆとりのなさとの関連から説明できる。なぜなら、支援学級担任は勤務時間の限られた時間の中で、授業準備や校務分掌等の業務も同時並行的に行わなければならない(永井・古賀, 2000)、共通理解の時間や場が設定しづらい現状があるためである。

加えて、「自立活動ってナニ?(略)」(項目⑤)といった回答からも分かるように、知的障害教育の専門性や経験にばらつきがあり(国立特別支援教育総合研究所, 2014)、指導観や経験の差がある状況では、効率的に共通理解を行うのは難しいことであろう。

このような困難さの一方、特徴的な工夫としては「よ

りよい指導のためのカンファレンス」に含まれる①今後の指導内容についての検討・確認、②定期的な教育効果の検討と、「日々の気付きの共有」に含まれる④日々の気付きが見出された。

定期的な指導を振り返り、今後の指導の方向性を検討することは教育評価として重要である。また、日々の身近な出来事や児童の成長・変化を共有することは、指導観や経験の差を埋め、指導の方向性を共有するためにも不可欠である。

これらの工夫は、時間的ゆとりがない状況でも、意図的に時間を作り、最低限の共通理解を行う支援学級担任が一定数いることを示した結果と言えよう。

このように、特徴的となった共通理解の困難さと工夫からは、最低限の指導内容の共通理解を行いながらも、難しいと感じている支援学級担任の現状が指摘できる。彼らを支援するためには、時間的ゆとりのない中で負担感なく実施可能な共通理解の方法を提案することが必要であろう。

### (3) 専門性向上における特徴的な困難さと工夫

特徴的な困難さとして、「研修機会の少なさ」に含まれる①研修機会・場がないと、「自己成長への課題」に含まれる③柔軟性の欠如、④情報収集の困難さと、「ゆとりのなさ」に含まれる⑥研修時間の確保、「相談者とのつながりの難しさ」に含まれる⑨専門的な人とのつながりがないが見出された。

このうち、①と⑥は、これまで述べてきた時間的ゆとりのなさによるものと言えよう。

一方、④と⑨が特徴的な困難さとして見出されたのは、支援学級担任の多くが、自立活動の知識・理解が最低限にとどまっているため(考察1(5))、必要な情報や相談相手にアクセスできずにいる状況を推察させる。「どこから情報を集めたらよいか分からない」(項目④)や、「専門的な人、自立活動に特化した方がなかなか見えない(中略)」(項目⑨)というように、ノウハウがないために、他の学校の実践や専門機関の情報収集とネットワーク化が課題であることが指摘できよう。

このように、時間的ゆとりがなく、知識・技術にバラつきがあるため、③のように、個々の児童に応じた授業や指導を柔軟に構築していく困難さも特徴的となった。

このような困難さを抱えながらも、特徴的な工夫として見出されたのは、「本やネットの活用」に含まれる①書籍等からの情報、②インターネット検索と、「研修等による情報収集」に含まれる③研修と、「身近な人への相談」に含まれる⑥身近な同僚・知人、⑦特別支援教育担当者へ相談であった。

「本やネットの活用」、あるいは、「研修会等」を活用した情報収集や、同僚・知人・特別支援教育担当者等身近な人への相談は、時間的ゆとりのない支援学級担任の多くが行っている工夫であり、ある意味、最低限

の研鑽と考えられる。

これに対し、「専門的な情報の活用」が特徴的な工夫として見出されなかったのは、時間的ゆとりがなく、最低限の研鑽でとどまっているためと推察できる。

### 3. まとめ

本研究では、支援学級担任が抱える困難さと工夫の構造が明らかとなった。困難さは、3観点共通して時間的ゆとりがなく、教員の自立活動に関する専門性が十分でないという困難さが示された。そのような中でも、実態把握、教員間の共通理解、専門性向上のために、最低限可能な範囲での工夫を行っていることが特徴的であった。支援学級担任の困難感を低減するだけでなく、よりよい指導を実現するために、今後は本研究で示された工夫やその他の工夫を、より負担の少ない方法で実践し、その有効性を評価することが必要であろう。

### 付記

本論文は、相羽大輔の指導の下、鉄井史人が愛知教育大学教職大学院の令和3年度の実践研究報告書としてまとめたものを中心に、新たに再編集したものである。

### 引用文献

- 藤川健・石田浩一・福永美奈(2010) 特別支援教育における実践的研究Ⅱ—小・中学校における校内支援体制の充実に向けて—。山梨県総合教育センター平成22年度研究紀要Ⅲ特別支援教育, 1-10.
- 一木薫・安藤隆夫(2010) 特別支援学校(肢体不自由)における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究—教員の描く指導の展望に着目して。障害科学研究, 34, 179-187.
- 今井善之・生川善雄(2013) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識。千葉大学教育学部研究紀要, 61, 219-226.
- 今井善之・生川善雄(2014) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識(Ⅱ)。千葉大学教育学部研究紀要, 62, 75-83.
- 国立特別支援教育総合研究所(2014) 知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査 調査報告書—研修、支援体制からの考察—。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所。
- 文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領, 学習指導要領解説自立活動編。
- 永井聖二・古賀正義(2000) 《教師》という仕事=ワーク, 学文社。
- 全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査部(2021) 令和3年度全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査報告書。