

## 小学校の通常の学級に在籍する唇顎口蓋裂児の個別の指導計画作成に関する研究

丸山 絵里

### I 問題と目的

唇顎口蓋裂児が抱える問題は言語障害だけでなく、顔貌の変形や社会性の未熟さなど多岐にわたっており（糟谷，2001；高橋，2003），言語獲得及び表出のための援助に加え，言語を用いた対人関係や社会性を育むための援助が必要である（広瀬，1999）。このため，学齢期の唇顎口蓋裂児の指導を行う通級指導教室では，在籍学級における対人関係を把握し，社会性を育むことを視野に入れた自立活動の指導を行う必要があり，在籍学級では，通級指導教室と連携し，社会性の獲得を目指した支援が行われることが求められる。

したがって，通級指導教室で行われる自立活動の時間の指導との関連を踏まえて学級担任が学級で自立活動の指導をどう行うのか，個別の指導計画作成に当たって通級指導教室担当者と学級担任がどう協働するのかが課題となる（安藤，2009）。

これまでの個別の指導計画作成に関する先行研究では，実態把握の妥当性を高めるための手続き（安藤，2001），指導に関わる校内の複数教師同士が児童の情報を共有するための手続き（吉田，2008），さらに，通常の学級担任による個に応じた指導を支援するための方法として，学級担任に個別の支援を提案するのではなく，現在行われている指導の工夫・配慮の中で対象児に対して有効な対応が行われるようにするための手続き（塩田，2009）の検討が行われている。先述したように，通級指導教室担当者と学級担任がどう協働して個別の指導計画作成を作成するかという課題に対して，これらの先行研究を踏まえ，学級担任が主体的に指導を行えるよう，学級担任と特別支援学級や通級指導教室，特別支援学校など特別支援教育担当教師が協働して個別の指導計画を作成するための手続きに関する検討が重要であると考えられる。

本研究では，小学校の通常の学級に在籍する唇顎口蓋裂児を対象として，学級担任と個別の指導計画を作成する上で，安藤（2001），吉田（2008），塩田（2009）を参考にした個別の指導計画作成が，学級担任による唇顎口蓋裂児に対する主体的な指導に影響を与えたかを明らかにする。

### II 方法

#### 1 対象児（Aさん）

両側性唇顎口蓋裂女児（研究開始時6歳）。幼稚園在籍時から，対人関係や集団活動への参加に課題がある。知的な遅れはないように思われる。

#### 2 対象の学級担任

教職経験12年の男性教員。

#### 3 筆者の位置づけ

B 大学研究センターでことばの指導を担当する大学院生。

#### 4 個別の指導計画作成の手続き（表1）

安藤（2001）を参考に，筆者が実態把握図作成，個別の課題の設定・構造化を行い，課題原案を作成した。課題原案を基に，学級担任と筆者で協議し，対象児の課題を決定した。また，個別の指導計画に基づく在籍学級における指導の内容・方法の選定は安藤（2001），吉田（2008），塩田（2009）を参考に，学級担任の判断に任せることとし，学級担任と筆者が定期的に情報交換を行い個別の指導計画の実行状況について評価を行った。年度末に，個別の指導計画作成方法及び対象児の個別の指導計画の評価を行った。

#### 5 結果の処理の方法

個別の指導計画作成過程における学級担任の発話を分析対象とした。ICレコーダーに記録した学級担任の発話内容を逐語録にし，文書化した。岸野・無藤（2005）を参考に発話内容の変わり目を区切りとして発話単位を設定し，筆者と大学院に在籍する現職教員1名がKJ法を参考に整理した。

表1 個別の指導計画作成の手続き

個別の指導計画作成 手続き	日程	内容	実施者
実態把握・課題設定期	3月9日	保護者と家族からの対象児の実態に関する付箋紙による情報収集	筆者
	5月1日 (30分)	学級担任からの対象児の実態に関する情報収集	筆者
	5月15日 (70分)	学級担任からの対象児の実態に関する情報収集	筆者
	5月19日	小学校における行動観察	筆者
	5月29日	養護教諭、栄養教諭、音楽専科教諭（各教師）からの対象児の実態に関する情報収集	筆者
	7月7～9日	小学校における行動観察	筆者
	7月17日 (75分)	実態把握図と課題原案作成・提示 課題の協議・修正	筆者 学級担任、 筆者
②個別の課題の 設定・構造化	7月31日 (90分)	課題の設定	学級担任、 筆者
	10月16日 (5分)	個別の指導計画の実行状況の評価のための情報交換	学級担任、 筆者
③指導の実行・ 評価・修正、情 報交換	11月25日 (5分)	個別の指導計画の実行状況の評価のための情報交換	学級担任、 筆者
	12月10日 (5分)	個別の指導計画の実行状況の評価のための情報交換	学級担任、 筆者
	1月27日 (47分)	個別の指導計画の実行状況の評価のための情報交換	学級担任、 筆者
	3月5日 (42分)	対象児の個別の指導計画の評価及び個別の指導計画作成方法の評価	学級担任、 筆者
④年度末にお ける個別の指導計 画の評価、 次年度の課題の 確認	3月17日 (42分)	次年度の課題の確認	学級担任、 筆者

### Ⅲ 結果と考察

#### 1 実態と課題の共有

実態把握図と中心課題原案を学級担任に提示したところ、学級担任は対象児の実態について「妥当である」と述べるとともに、新たな中心課題を提案し、筆者と協議して中心課題の修正を行った（表2）。さらに、「安心できる環境づくり」「褒める・認める指導」「児童同士の関わりの機会の設定」という学級の中で行う具体的な指導内容を自ら導き出した。情報提供という形での個別の指導計画作成への参加が、学級担任がこれまでの指導を振り返り、対象児の中心課題達成のための学級における指導を具体的に計画することにつながったと考える。

#### 2 情報交換

情報交換における学級担任の発話総数は100（「学級担任のあとについてくる子どもたちが他にもいるから、一緒に昼休みに遊んだ。」など1文を発話数1と数えた。）であり、そのうち学級担任の指導内容に関する発話数は24、対象児の変容に関する発話数は76であった。学級担任は日々の実践の中で対象児の中心課題の達成状況を自ら判断し、指導内容を修正していたことが確認された（表3、表4）。また、情報交換について、「情報交換の都度、Aさんどうだったかなと振り返る機会

表2 対象児の中心課題

- ①教師や友だちからの問いかけに、言葉で応じることができる。
- ②休み時間や授業中、友だちや教師からの誘いかけで、友だちと一緒に活動することができる。
- ③授業中、教師の指名に応じたり自ら挙手したりして、単語で応えることができる。
- ④与えられた自分の役割を果たしたり、困っている友だちに教えたりすることができる。

になる。その度に他の子を含めて、改めて具体的な目標やどういうことができるようになってきたということを振り返り確かめるきっかけ、機会になる。」との評価が得られた。情報交換は、「対象児の課題の評価の機会」だけでなく、「学級の他の児童の学習状況の確認の機会」となっていたことがわかった。

#### 3 学級担任による主体的な指導

対象児の実態と中心課題の確認後、学級における指導内容・方法の選定は学級担任の判断で行ってもらった。学級担任が実行した指導内容に関する発話数は75であり、11カテゴリーに分類された。「無理に発言や発表をさせない配慮」などの授業における指導や「児童同士の関わりを意識した指導」という休み時間における指導などが行われ、これらを学級における指導としていた。この学級における指導は、「個々の児童の違いを認め合う学級経営」によって支えられていた。また、「縦割り班活動の班編成の配慮」という学校の教育活動全体における指導も行われていた（図1）。学級担任は、座席の配慮、発言を学級の児童全体に伝える配慮など対象児に対する個に応じた支援の他に、発言することを促す学級の児童全体への指導など学級全体に対して指導を行っていた。

学校の教育活動全体における指導

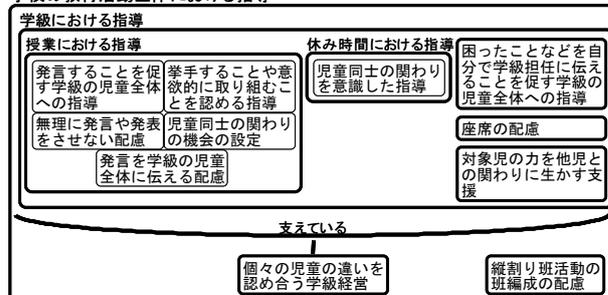


図1 学級担任が実行した指導内容

表3 中心課題②に対する対象児の変容と学級担任の指導内容

	実態把握・課題設定期 5月～7月	指導期 10月～2月	評価期 3月
学級担任が捉えた対象児の変容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大人や同じ幼稚園だった友だちと関わるのがほとんどであり、幼稚園が違う子どもとの会話や関わりは少ない。</li> <li>・一人での時間がある。</li> <li>・仲間外れにされている感じではない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園が違う子どもと仲良くなったり関わるようになって、友だち関係が広がった。</li> <li>・学級の雰囲気もよく、対人関係でのトラブルや不安感をもっている感じはあまりしなくなってきた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遠慮していて、自分から入れてと言うことは難しい。</li> </ul>
授業中の友だちとの関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちに誘われてもいとも悪いとも言わず、一緒に活動をしなかった時がある。</li> <li>・授業中などにグループを作る時には、一人残る感じではなく、気がつく友だちとグループになっている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発表の時、同じ幼稚園ではない友だちとグループになっていて、関わる人間が増えている。</li> <li>・グループをつくる時、自分から友だちを求めて近づいたり、友だちからの誘いに嫌がらずに応じたりしていた。</li> <li>・活動の時は、自分から友だちに声をかけず、友だちの誘いでやっている。</li> <li>・活動の時、輪に入れてふらふらしていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループに入れないことはあんまりないが、パートナーを探している時もある。</li> <li>・ペアになって活動する時、自分から声をかけないが、最終的に誰かと一緒にやっていた。</li> <li>・休み時間や授業中、言葉で友だちを誘い活動することについて、「友だちを誘う」ことが今後一番大事になる。</li> </ul>
学級担任の指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の児童の違いを認め合う学級経営（3期にわたり実施）</li> <li>・座席の配慮（3期にわたり実施）</li> <li>・児童同士の関わり合いの機会の設定（3期にわたり実施）</li> <li>・児童同士の関わりを意識した指導（3期にわたり実施）</li> </ul>		

表4 中心課題③に対する対象児の変容と学級担任の指導内容

	実態把握・課題設定期 5月～7月	指導期 10月～2月	評価期 3月
学級担任が捉えた対象児の変容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自ら挙手して発言することは少ない。</li> <li>・単語で答えるものなら挙手して言うことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10月くらいから挙手を始めた。</li> <li>・1,2学期に比べて挙手する回数が格段に増えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挙手することが増えてきている。</li> <li>・挙手することがいいと自覚しているし、学級担任が学級全体に伝える中で安心して挙手して発言できる。</li> <li>・授業中、自分の考えを表現できるようになってきた。</li> <li>・声は小さいが、短文で答えることができる。</li> </ul>
人前で発表すること		<ul style="list-style-type: none"> <li>・11月頃から、自分から人前で発表するようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学期末のお楽しみ会の時に、自分から人形劇をする係になった。</li> <li>・1年間の活動について作文シートに「はずかしがりやじゃなくなった。」と書いていた。</li> <li>・3学期に一番頑張ったことを作文に書く時、全校の前で自分の習っている楽器を発表したことについて書いていた。</li> </ul>
健康観察の挨拶	<ul style="list-style-type: none"> <li>・朝の健康観察の時は、一応「はい、元気です。」とは言っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・朝の健康観察の声は大きくなっている。</li> <li>・作文シートに、「挨拶をすると気持ちがいい。」と書いた。</li> <li>・朝の挨拶を元気よく言うようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「こうやった方が自分にとっていいんだ。」と自覚しているから、3学期あたりはだいぶ良くなった。</li> </ul>
学級担任の指導内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・無理に発表や発言をさせない配慮</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挙手することや意欲的に活動に取り組むことを認める指導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発言することを促す学級の児童全体への指導</li> </ul>

年度末に個別の指導計画作成方法について評価を求めたところ、「学級担任自身の指導を振り返る視点が得られたこと」と、「学級担任の主体的な指導が保障されることの重要性」を感じていたことがわかった。このことから、本研究で行った作成方法は、学級担任に受け入れられるものであった

と考える。玉木ら（2006）は、通常の学級担任は、個別に行う教育的配慮よりも学級全体に対して行う教育的配慮の方が、実施が容易であると感じていることを報告している。本研究においても、学級担任は学級経営や授業などで学級全体に対する指導の工夫・配慮を行っており、それらは対象児への適切な支援につながっていたと考える。

以上のことから、安藤（2001）、吉田（2008）、塩田（2009）を参考にした個別の指導計画作成は、児童に関わる複数教師による児童の実態と課題の共有、学級担任自身による児童の実態の振り返り、指導の実行・評価・修正を可能にし、学級担任が主体的に通常の学級において指導を行うことにつながったと考える。

今後、通常の学級担任と特別支援学級や通級指導教室、特別支援学校など特別支援教育担当教師が協働し個別の指導計画作成する際、学級担任の学級経営方針や学級担任が行っている指導の工夫・配慮を生かした上で、事例ごとに連携方法や個別の指導計画作成の方法を検討する必要がある。

## 文献

- 安藤隆男（2001）個別の指導計画作成の方法論。安藤隆男（編）、自立活動における個別の指導計画の理念と実践：あすの授業を創造する試み。川島書店、87-107。
- 安藤隆男（2009）小学校・中学校における自立活動の指導。安藤隆男・中村満紀男（編著）、特別支援教育を創造するための教育学。明石書店、402。
- 広瀬たい子（1999）口唇口蓋裂児の心理・社会的問題に関する文献検討。日本口蓋裂学会雑誌、24（3）、348-357。
- 糟谷政代（2001）口唇口蓋裂児の心理面について。日本聴能言語士協会講習会実行委員会（編）アドバンスシリーズ/コミュニケーション障害の臨床6 口蓋裂・構音障害。協同医書出版社、79-98。
- 塩田順子（2009）脳性まひ児の学習上の困難に対する通常学級教師の気づき。平成20年度筑波大学大学院修士論文。

高橋庄二郎（2003）口唇裂・口蓋裂患者の心理社会的研究に関する文献の展望。歯科学報、7、579-624。

玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代（2006）通常の学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実施可能性—小学校学級担任の見解—。LD研究、16（1）、62-72。

吉田公美（2008）特別支援学校（肢体不自由教育）における個別の指導計画の活用。筑波蛭雪、第3集、166-179。

岸野麻衣・無藤隆（2005）授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—。教育心理学研究、53、86-97。