

実践報告

知的特別支援学校の授業における新任教師と5年生児童のかかわりの変化

— 個別の指導計画上の課題に応じた援助段階のチェックリスト化 —

竹村 洋子

教師は現場研修を通じて教師として成長することが求められ、昨今の学校現場の状況から組織的・体系的な現場研修の必要性が一層高まっている。本研究では、知的特別支援学校における授業作りの過程で、新任教師1名を含む担当教師3名の話し合いにより、児童の活動遂行の様子と教師による援助段階をチェックできる評価票を作成した。そして新任教師がその評価票を用いて自身の実践の振り返りを行った。授業場面での新任教師と広汎性発達障害のある児童のかかわりの変化を分析したところ、評価票の作成と使用により両者のかかわりに好ましい変化が生じ、児童の自発的な「望ましい行動」が増えた。新任教師は「話し合いによって援助段階を明確にでき、余計なかかわりや指示を少なくできた」ことが児童とのかかわりを安定させたと捉えていた。

キー・ワード：特別支援教育 新任教師 評価票 教員研修 VTR

I. 問題と目的

教師は、現場での研修を通じて教師として成長していくことが期待されている（中田, 2009）。しかし近年では、学校現場の多忙化、学校規模の拡大、教師の若年化により、従来自然に行われてきた先輩教師から新任教師への指導が少なくなっている（渡邊, 2010）。また、現代社会における学校や教師に対する多様な要求のもとで、教師のメンタルヘルスの悪さや若い教師の離職率の高さなどの問題が指摘されている（中田, 2009; 岡・児玉・栗原・米沢・玉瀬・井上, 2010; 渡邊, 2010）。このような状況下で、組織的・体系的な現場研修の必要性がより一層高まっているといえる。

現場研修で必要とされる要素には、1) 教師間での指導目標と指導方法に関する共通理解を

図ること、2) 教育現場の物理的・方法的な制約を考慮して、簡便性・効率性を重視すること、3) 具体的な観察事実とその記録及び評価を基にした指導実践の見直しを図ること、の3点がある（大石, 2000）。中田（2009）によると、教師が必要だと考える資質能力の内容は教師の世代間で共通するものと異なるものがあり、経験年数が少ない教師は、経験年数が長く管理的立場を経験している教師と比較して、非常に多くのことを身に付けなければならないと感じている。また、教職経験が3年以内の教師、現職校長ともに、「進んで児童とかかわり、適切なことばかけや支援をすることができる」、「どの児童にも公平に接し、受容的・共感的に対応することができる」、「児童の活動や表情、つぶやき等から心情や問題、学習の実施状況等を察し、指導につなげることができる」などの児童とのかかわりに関する項目を「ぜひ身に付けるべき」としている。

これらのことから、学校組織の中で児童とのかかわりについて具体的に検討しながら実践を重ねていくことは、教職経験が浅い教師にとって特に重要な研修機会となると考えられる。

さて、特別支援学校での授業作りの過程において児童の活動と教師による援助段階をチェックリスト化し、評価票を作成した竹村・水野(2006)は、その過程で児童の個別の課題に関する評価の観点が見強化され、児童の行動と場の状況に応じた教師の対応が可能になり、児童の目標達成が促されることを示した。そして、児童の目標やその達成のための手立てについての教師間の共通理解に、評価票の作成が有効であったとしている。一方、個別の指導計画の作成に対する教師の意識について分析を行った海津・佐藤・涌井(2005)は、「評価の仕方」や「他者との話し合い」に関連する内容では、教職経験年数にかかわらず全体的に意識が向きにくい傾向にあるとし、教職経験の少ない者への体系的な研修プログラムの重要性を指摘している。

そこで本研究では、知的特別支援学校における授業作りの過程で、担当教師の話し合いによって児童の活動遂行の様子と教師による援助段階をチェックできる評価票を作成した。そして、新任教師がその評価票を用いて自身の実践についての振り返りを行った。その経過について授業場面における新任教師と児童のかかわり、児童の行動の変化を分析し、授業作りの過程における評価票の作成とその使用が新任教師と児童のかかわりに及ぼす影響について検討すること、研修機会としての評価票の作成と使用について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象

知的特別支援学校小学部5年生男児1名(以下Cとする)と教職1年目の20歳代教師1名(以下Tとする)。Cは広汎性発達障害の診断を受けており、田中・ビネー式知能検査は測定不能であった。日常場面において、限定された語彙による1語文でのコミュニケーションが可能

であり、頻繁ではないものの、相手と目を合わせて発話する、教師と一緒に机を運ぶなどの様子がみられた。本研究の翌年度に実施した新版K式発達検査による発達指数は、全領域24、姿勢・運動25、認知・適応23、言語・社会24であった。

2. 倫理的配慮

年度初めに研究協力への了解についてCの保護者から署名を得ており、VTRデータの収集とその分析については、日常的に教育活動の一貫として実施していた。実践を研究成果として公表するにあたり、匿名性の確保を前提とすることをCの保護者とTに説明した。Cの保護者とTの了解を得て、Tからはアンケートへの回答を得た。

3. 授業の概要

個別の指導計画上の課題に基づく縦割りのグループ学習であった。グループの構成メンバーは、児童6名(2年生2名、3年生2名、4年生1名、5年生1名)、教師3名(教職経験年数は各々9年目、3年目、1年目)で、児童全員が「友達と一緒に活動できる」、「ルールを守って活動に参加する」、「場面に適したことばで表現できる」、「動作模倣ができる」など、他者とのやりとり、他者や場面に合わせた行動についての課題が挙げられていた。Cが欠席したりVTR撮影が行われなかったりした授業を除き、1学期6回、2学期15回、計21回の授業を分析対象とした。学習活動は、導入(あいさつ、うたを用いた出席確認)、「びったんこゲーム」(2人1組での絵合わせ)、「ふわふわ遊び」(マットの準備、リラクゼーション、マットの片付け)、まとめの順で行われ、2学期より「ふわふわ遊び」に替えて「はないちもんめ」を行うこともあった。教師3名のうち、1名はメインティーチャー(以下MTとする)、Tを含む2名はサブティーチャー(以下STとする)の役割を担い、Cに対しTが個別に援助を行うことが多かった。

授業作りの過程で、1学期末にTよりグループの他の教師に対して「Cに対してどのように

かかわったらよいかかわらない」との発言があり、グループ担当教師3名で評価票作成のためのミーティングを持った。作成された評価票をFig.1に示した。その評価票は、授業の流れに沿って主な活動を記載したもので、児童の活動遂行の様子、教師による援助段階（自発、言語的手がかり、視覚的手がかり、身体部分援助、身体援助）をチェックでき、エピソードの記入欄も設けた。ミーティングで確認された教師による援助段階の定義については、Table 1に示した。さらに、Tに対して無理のない範囲で評価票への記入を行うよう伝えた。記入に際して、VTR視聴を行うか否かと評価票の使用期間は、Tに一任した。

4. データ

(1) Cの行動とSTのかかわり：30分間程度の授業場面をVTR録画したものから、導入場面、ゲーム場面の各々3分間ずつを分析場面とした。導入場面はMTによる授業開始のことば（「これから始めます」）から3分間、ゲーム場面はMTによるCの指名から3分間を抽出した。

各場面について、10秒間のインターバルレコーディング法を用い、CとTの行動についてデータを抽出した。具体的には、Cの行動について、「望ましい行動」、「望ましくない行動」、「無反応」、それらに伴うSTのかかわりの有無とを判断し、計6項目に分類した。Cの行動の定義をTable 2に示した。データの信頼性については、全データの21.4%について2回の評定を行い、2回分の評定結果の一致率を求めたところ、88.5% (77.2-100%)であった。一致率は、分類の一致したインターバル数を全インターバル数で割り、100をかけて算出した。

(2) 評価票に関するTからのコメント：TにCの行動とSTのかかわりについてグラフ化したデータを示し、評価票の作成や使用、記入について自由記述式アンケートへの回答を依頼し、コメントを求めた。

Ⅲ. 結果

「導入場面におけるCの行動とSTのかかわり」をFig.2-1に、「ゲーム場面におけるCの行

グループ評価票 月 日 () No. 児童名: 記入者:

主な活動		活動遂行の様子	援助	エピソード
はじまりのあいさつ 「始めます」	<注目・応答> 注目 礼		5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
1.うた：出席	返事	発声 ()・挙手	5・4・3・2・1	
2.びったんこゲーム 準備	<他者との協力> 机 1 机 2	ともだちと・先生と・ひとりで ともだちと・先生と・ひとりで	5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
びったんこ	誰と？ () 何を？ ()	(/) 番目 先・後 修正 有・無	5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
片づけ	机 1 机 2	ともだちと・先生と・ひとりで ともだちと・先生と・ひとりで	5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
3.ふわふわあそび 準備	<他者との協力> マット 1 マット 2 マット 3	ともだちと・先生と・ひとりで ともだちと・先生と・ひとりで ともだちと・先生と・ひとりで	5・4・3・2・1 5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
片づけ	マット 1 マット 2 マット 3	ともだちと・先生と・ひとりで ともだちと・先生と・ひとりで ともだちと・先生と・ひとりで	5・4・3・2・1 5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
4.まとめ	<注目・応答> 「何を？」 「どっち？」	言語 ()・応答なし 指さし・言語・応答なし	5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	
おわりのあいさつ 「終わります」	注目 礼		5・4・3・2・1 5・4・3・2・1	

※ 援助段階 5：自発 4：言語的手がかり 3：視覚的手がかり 2：身体部分援助 1：身体援助

Fig. 1 評価票

Table 1 教師による援助段階の定義

自発：援助なし
言語的の手がかり：指示などことばによる援助が個別に行われている
視覚的の手がかり：指差しなど視覚的刺激による援助が個別に行われている
身体部分援助：肩をたたくなど身体的接触による援助が個別に行われている
身体援助：手を取るなど身体的接触を行いながら、一緒に活動に取り組んでいる

Table 2 Cの行動の定義

望ましい行動：MTや活動の様子に注目する、授業の流れに沿った行動や応答をする
望ましくない行動：離席など授業の流れに沿わない行動をする、他児や教師の顔に指を立てる、教師に抱きつくなど
無反応：特に何かに注目するわけでもなく、望ましい行動を示すこともなくその場にいる
注) これらのCの行動3項目について、STのかかわりの有無を判断し、STのかかわりを伴う場合には始発有、伴わない場合は始発無とし、計6項目に分類した。

動とSTのかかわり」をFig.2-2に示した。Fig.2-1、Fig.2-2について、X+15日はT以外の教師がSTとしてCにかかわったが、それ以外の授業は全てTがSTとしてCにかかわった。

導入場面とゲーム場面について、評価票使用前、使用期間、使用後の各期における「望ましい行動」、「望ましい行動（始発無）」、「望ましい行動（始発有）」、「望ましくない行動」、「望ましくない行動（始発無）」、「望ましくない行動（始発有）」、「無反応」、「無反応（始発無）」、「無反応（始発有）」の生起率の平均値はTable 3-1、Table 3-2に示す通りであった。

導入場面、ゲーム場面ともに評価票使用期間に「望ましい行動（始発有）」が増加し、使用後にはやや減少した。「望ましくない行動（始発無）」も同様の傾向を示した。「望ましくない行動（始発有）」の生起率は、評価票使用前に最も多く、評価票使用後は最も少なく0%となった。「望ましい行動（始発無）」は評価票使用期間、評価票使用後を通して増加し、評価票使用後に最も高くなった。「望ましい行動」も評価票使用期間に増加し、その傾向は使用後も維持された。「無反応（始発有）」、「無反応（始

発無）」は使用期間に減少し、使用後もその傾向が維持された（Table 3-1、Table 3-2）。

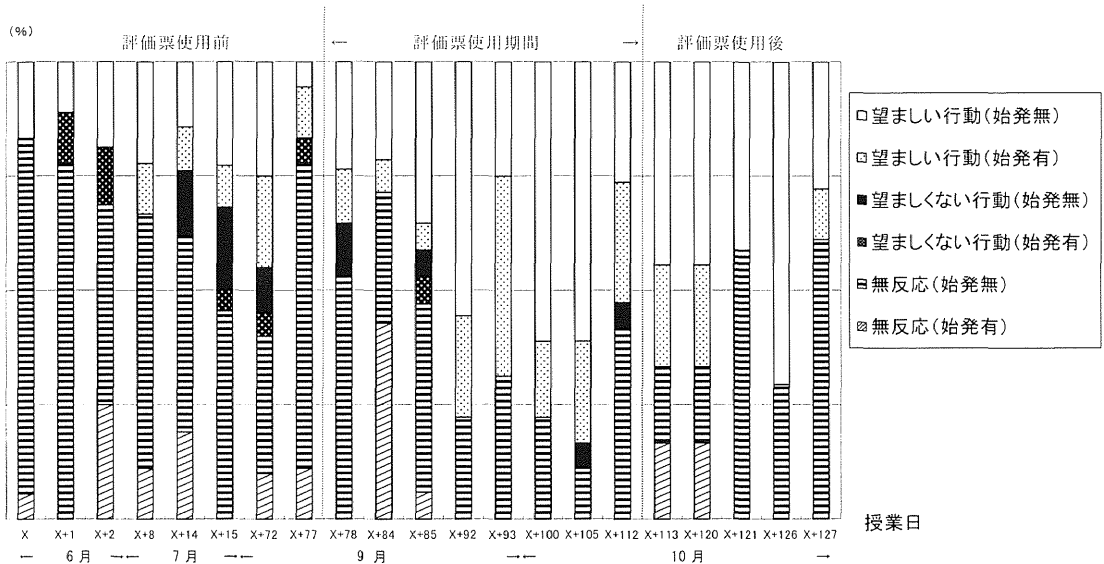
ゲーム場面について、評価票使用前には「望ましくない行動（始発有）」が平均25.0%、「望ましい行動（始発有）」の生起も平均18.1%と、導入場面と比較して高い生起率であった。「望ましくない行動（始発有）」の生起はX日、X+2日、X+8日、X+14日、X+72日に観察された。その一方で、X+15日、X+77日には「望ましい行動（始発無）」の生起率が各々44.4%、61.1%と高く、「望ましい行動（始発有）」の生起率はX日とX+14日は0%、X+15日は38.9%、その他は16.7～27.8%であった。評価票使用前の「望ましくない行動（始発有）」と「望ましい行動（始発無）」、「望ましい行動（始発有）」の生起率は不安定であった。

評価票使用期間初期のX+78日、X+84日には、「望ましくない行動（始発有）」の生起率が各々22.2%、38.9%、「望ましくない行動（始発無）」は各々27.8%、16.7%となり、「望ましくない行動」が50%以上を占めた。X+85日以降、評価票使用期間及び使用後の各授業日について、「望ましくない行動」の生起率は0～

16.7%、「望ましい行動」の生起率が50.0～88.9%となった。

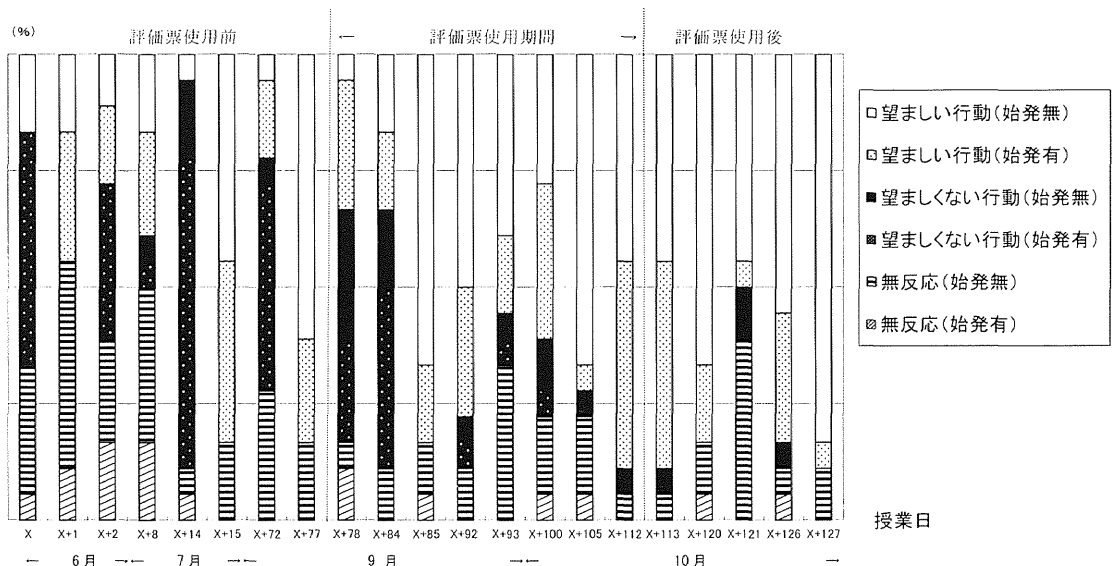
Tによる評価票の記入状況をTable 4に示した。記入時のVTRの視聴については、最初の2

回程度は授業時間分を通して視聴し、その後は特に確認したい部分があった時のみ視聴したとのことであった。評価票に関するTからのコメントはTable 5に示す通りであった。



注) X+15日の授業では、T以外の教師がSTとしてCにかかわった。

Fig. 2-1 導入場面におけるCの行動とSTのかかわり



注) X+15日の授業では、T以外の教師がSTとしてCにかかわった。

Fig. 2-2 ゲーム場面におけるCの行動とSTのかかわり

Table 3-1 導入場面におけるCの行動とSTのかかわり (%)

	評価票使用前	評価票使用期間	評価票使用后
望ましい行動	26.4	56.3	55.6
望ましい行動 (始発無)	18.1	37.5	44.4
望ましい行動 (始発有)	8.3	18.8	11.1
望ましくない行動	6.3	9.0	2.2
望ましくない行動 (始発無)	1.4	8.3	2.2
望ましくない行動 (始発有)	4.9	0.7	0.0
無反応	67.4	34.7	42.2
無反応 (始発無)	56.9	29.9	35.6
無反応 (始発有)	10.4	4.9	6.7

注) 各平均値は小数点第2位を四捨五入して算出した。

Table 3-2 ゲーム場面におけるCの行動とSTのかかわり (%)

	評価票使用前	評価票使用期間	評価票使用后
望ましい行動	40.3	63.2	78.9
望ましい行動 (始発無)	22.2	39.6	58.9
望ましい行動 (始発有)	18.1	23.6	20.0
望ましくない行動	28.5	19.4	4.4
望ましくない行動 (始発無)	3.5	9.7	4.4
望ましくない行動 (始発有)	25.0	9.7	0.0
無反応	31.3	17.4	16.7
無反応 (始発無)	24.3	13.9	14.4
無反応 (始発有)	6.9	3.5	2.2

注) 各平均値は小数点第2位を四捨五入して算出した。

IV. 考察

1. 評価票の作成と使用がCの行動とTのかかわりに及ぼす影響

導入場面、ゲーム場面ともに評価票使用期間に「望ましい行動 (始発有)」が増加し、TのかかわりによりCが活動に参加する行動が促されるようになった。「望ましくない行動 (始発有)」の生起率の変化も、使用期間にTのかかわりがCの適切な行動を促すようになったことを伺わせ、評価票使用后にはTのかかわりがCの不適切な行動を生起させることがなくなった。「望ましい行動 (始発無)」と「望ましい行動」が評価票使用期間、評価票使用后を通じて

増加したことから、授業参加についてCの自発的行動が安定して観られるようになっていったと言える。「望ましい行動」の増加に伴って「無反応」であることも減り、Cの行動に望ましい変化が観られた。

Tからのコメントには、評価票の作成についての話し合いを通して「援助段階を明確にでき」、評価票の使用により「自分がどの程度の援助をしていたのか…見直すことができた。援助段階を意識してかかわることができたので、こちらからの余計なかかわりや指示をなくしていった」とあった。このコメントの内容と導入場面とゲーム場面における上述の変化とを考え

Table 4 Tによる評価票の記入

	X+78日	X+84日	X+85日	X+92日	X+93日	X+100日	X+105日	X+112日
導入場面								
MTへの注目	×	×	×	×	4	5	4	4
あいさつ(礼)	×	×	×	5	5	5	5	5
呼名への返事	—	5	5	5	5	5	5	5
ゲーム場面								
準備:机1	×	4	4	4・3	4	4・3・2	3・2	4・3
準備:机2	5	2	4・3・2	4	4・3	4・3	3	—
絵合わせ	4・3	4・3・2	4	4・3・2	4・3	4・3	4・3	4
片づけ:机1	5	4・3・2	×	4	—	3・2	4・3	5
片付け:机2	×	—	4・3	×	4	×	×	4・3
援助段階	5:自発	4:言語的手がかり	3:視覚的手がかり	2:身体部分援助	1:身体援助			
	×:児童が活動を遂行せず			—:無記入				

Table 5 評価票に関するTからのコメント

評価票の作成について: 最初はかかわる際にどのようなところに気をつけたらよいか、援助段階など不明な点が多かったが、話し合いの中で援助段階を明確にできた。

評価票の使用について: 自分がどの程度の援助をしていたのか、その場面ではそれが適切だったのか、見直すことができた。その結果、実際の指導場面でも援助段階を意識してかかわることができたので、こちらからの余計なかかわりや指示を少なくしていった。そのことが安定したかかわりが持てるようになった要因の一つだと考えている。

Cがやり方や流れを理解してきたという要因もあると思うが、安定的にかかわれるようになったと感じた。

評価票の記入について: 最初から最後まで記録するのは項目数やチェック数が多く負担になるので、特に改善した方がよい場面に限定する方がよいと感じた。

今回は「できる範囲ですればよい」と言われたのであまり負担にはならなかった。

合わせると、Tは評価票の作成と使用を通して、Cの「望ましい行動」を増加させる適切なかかわり方を見出していったといえる。

ゲーム場面について、評価票使用前に「望ましくない行動(始発有)」、「望ましい行動(始発有)」の生起率が導入場面よりも高くなっていた理由として、次のことが考えられる。導入場面とは異なり、ゲーム場面ではCに対してゲームに参加するための行動を促すことが求められ、そのためのSTからのかかわりが必要で

あった。そして、「望ましくない行動(始発有)」、「望ましい行動(始発有)」の生起率に不安定さが観られたことから、TからのかかわりがCの適切な参加を促すことも不適切な行動を引き出してしまうこともあった。X+15、X+77日のように、「望ましい行動(始発無)」の生起率が高い日もあり、これらの日には「望ましい行動(始発有)」の生起も比較的高く、STのかかわり方によってCの自発的で適切な行動が促されたと考えられる。しかし、評価票使用前の

これらの行動の生起率は不安定で、TがCにかかわろうとしつつも適切なかかわり方をうまく見出せていなかった。

評価票使用初期には、「望ましくない行動（始発有）」が増加傾向を示し、「望ましくない行動」が50%以上を占めた。これは、評価票の作成で教師による援助段階が具体的に示されたことでTがCへのかかわり方についての手がかりを得て、そのかかわりを実行する機会が増えたためと考えられる。X + 85日以降、「望ましくない行動」が明らかに減少し、「望ましい行動」が増加している。初期にはTからのかかわりに対する反応としてCの「望ましくない行動（始発）」が一時的に増加したが、評価票の使用によりTが自らの実践を振り返り、かかわり方を工夫して適切にCとのかかわりを持てるようになった。そして、TとCのかかわりが改善され、「望ましい行動」の増加に示されるようにCの活動への参加が安定したと考えられる。

評価票の使用についてのTからのコメントでは、授業時数を重ねる中でのTとCとのかかわりの改善、Cの好ましい行動変化をT自身が実感していたことが示された。また、援助して参加を促すだけでなく、可能な限り援助を減らしてCの自発的行動を増加させる重要性にもTは気づいており、このことが評価票使用後の「望ましい行動（始発無）」の生起率の上昇につながったのであろう。

授業場面以外でも、Cが笑顔でTに近づくなど、両者のかかわりが円滑になった様子が観察されるようになった。授業場面でのかかわりの改善との関連については必ずしも明確ではないが、一つの授業の中で行った取り組みの成果が、他の場面でのかかわりに影響を与えていたことも考えられる。

2. 研修機会としての評価票の作成と使用

教職経験の浅い教師が課題に応じて児童への援助を行う際に、評価票の作成と使用が有効であることが示された。また、Tからのコメントでは、評価票を作成する段階での話し合いのプロセスが重要であったことも示唆された。Tが

自らの実践を省みて改善を重ねていくことができた今回の結果は、評価票の作成と使用が研修方法として有効性を持つことを示すであろう。

研修機会としての場面選択も含め、評価票の内容については検討が必要であろう。VTRを用いた授業評価方法について初任者の研修プログラムへの適用を検討した姉崎（1997）は、評価項目を限定し、子どもの反応レベルや頻度の評価の仕方を実際に理解し、その上で項目数を増やすようにすることが大切であると指摘している。本研究では、グループ担当教師3名でミーティングを行い、児童の課題の確認とチェック項目の決定を行い、評価票を作成した。その評価票の使用にあたって記入する項目の選択や使用期間などの決定はT自身が行い、Tからのコメントにもあるように、そのことが負担の少ない効果的な取り組みにつながったと考えられる。

授業で取り上げる活動の内容によっても、教師に求められる援助の内容や量は異なる。ゲーム場面でのかかわりを通じて、Cに対するかかわり方についてのTの理解が深まったことを考えると、教師の研修機会としてどのような場面を対象とするかは重要な要因となるだろう。本研究で分析を行った取り組みは、毎回の活動の流れがほぼ一定である授業で実施されており、そのこともTがかかわり方を振り返り、改善していくための重要な要因であったと思われる。

研修において教師の主体性は重要であり（大石、2000）、T自身がVTR視聴や評価票の使用期間を決めたことは今回の良好な結果を導く一つの要因であった。また、取り組みのきっかけはT自身が積極的にCとのかかわりに対する問題意識を他の教師に伝えられたことであり、そのことも結果に関連する要因であろう。坂口（1994）は、複数担任指導において全教師が児童のねらいを把握し、それに沿ったかかわりを行うことの重要性を指摘している。本研究では、ミーティングでの評価票の作成、すなわち、授業の流れを確認しながら、児童の活動と教師による援助段階をチェックリスト化することを通

じて、グループ担当教師間で児童の課題と教師の対応についての情報共有が促進され（竹村・水野, 2006）、新任教師にとって負担の少ない効果的な研修が可能となった。

V. まとめと今後の課題

今回の結果は、授業作りの過程で児童の活動と教師による援助段階の評価票を作成することにより評価の観点が明確化され、児童の行動と場の状況に応じた教師の対応が可能になるとした竹村・水野（2006）を裏付けるものであった。新任教師を含む、経験年数の異なる教師で構成されるチームにおいても、児童の課題やその達成のための手立てなど、教師間の情報共有に評価票の作成が有効であった。また、評価票の作成と使用が、教師と児童のかかわり、児童の活動への取り組みにより影響を及ぼすことが示された。

今回用いた方法は、Tからのコメントにもあるように負担が少なく、簡便性・効率性という点でも汎用性があると考えられる。今後の課題として、評価票の作成と使用のプロセスを分析し、教師間の情報共有に必要な条件を検討する必要があるだろう。さらに、評価票の作成と使用が教師からのかかわりに及ぼす影響について、教師の具体的な援助行動の変化に関するデータを得て検討する必要もある。

また、特別支援教育への意識や特別支援教育に関する負担感が教師のメンタルヘルスに関連していることも指摘されている（高田, 2009; 高田・中岡, 2010）。今後、特別支援教育における研修の方法として、評価票の作成と使用が教師のメンタルヘルスに及ぼす影響について検討することにより、新任教師の早期離職など現場での問題を解決するための有用な情報が得られるだろう。

付記

本稿のデータの一部は日本特殊教育学会第47回大会にて発表された。本研究にご協力下さった皆様に、記して深謝申し上げます。

文献

- 姉崎弘（1997）VTRを用いた重度・重複障害児の授業評価方法に関する一考察—特殊教育諸学校初任者の研修プログラムに適用して—。特殊教育学研究, 34, 5, 37-43.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—。特殊教育学研究, 43, 3, 159-171.
- 中田正弘（2009）小学校教師が求める資質能力に関する考察：3世代教師の意識の共通と差異をもとに。帝京大文学部教育学科紀要34, 21-29.
- 大石幸二（2000）知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ。特殊教育学研究, 38, 1, 53-63.
- 岡直樹・児玉真樹子・栗原慎二・米沢崇・玉瀬耕治・井上毅（2010）教員養成における実習を通じた専門的実践力の育成。日本教育心理学会第52回総会論文集, 192-193.
- 坂口しおり（1994）重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み—インリアル分析の複数担任指導への応用—。特殊教育学研究, 31, 5, 55-61.
- 高田純（2009）障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向、職場環境ストレス、特別支援教育負担感、自己効力感、学校メンタルヘルス, 12, 2, 53-60.
- 高田純・中岡千幸（2010）小学校教師の特別支援教育意識と自己効力感及びバーンアウト傾向との関連。日本教育心理学会第52回総会論文集, 650.
- 竹村洋子・水野高明（2006）個々の課題に基づく授業の分析と改善(3)—児童の要求行動を表出させるための援助と教師間の情報の共有—。日本特殊教育学会第44回大会大会発表論文集, 466.
- 竹村洋子・吉井勘人（2009）評価票の作成と使用による初任教师と児童のかかわりの変化—授業作りの過程における児童の課題に応じた援助段階の明確化—。日本特殊教育学会第47回大会大会発表論文集, 531.
- 渡邊倫子（2010）教員養成への期待。北海道教育大学主催フォーラム2010教職実践演習に向けたカリキュラム開発 講演資料。

— 2015.8.31 受稿、2015.11.21 受理 —

Change of Interactions between a New Teacher and a Student in Classes at a Special Needs School for Intellectual Disabilities: Making and Using a Checklist of Support Stages for the Student's Target in the Individualized Education Plan

Yoko TAKEMURA

It is expected that teachers will become experts through the experience and training they receive in the field at schools. Systematic training in the field is necessary to solve some recent school problems, in Japan. The present study examined the interactions between a new teacher and a student with PDD at a special needs school for intellectual disabilities. The new teacher and two senior teachers held a meeting wherein they made a checklist to clarify the support stages necessary for students to achieve their targets in class. The new teacher used the checklist and reflected her own practices in the classes. The analysis revealed positive changes in the interactions between the new teacher and the student. The spontaneous and appropriate behavior of the student increased. The new teacher stated that the meeting with a group of teachers helped her clearly understand the support stages and enabled her to decrease giving unnecessary instructions to the student regarding joining class activities. Her interactions with the student settled desirably.

Key words: special needs education, new teacher, checklist, teachers' training, VTR