



特別支援教育における専門性を育てる

～学んだ知識を授業に生かす～

平成15年3月28日に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議から、「今後の特別支援教育の在り方」が答申がされ、特別支援教育にかかわる教師の専門性の必要性が述べられています。第5章「特別支援教育体制の専門性の強化」では、「校長、教頭をはじめとした教員一人一人の障害のある児童生徒の理解や指導上の専門性を高めること、組織として一体となった取組が可能となるような学校内での支援体制を構築する……」と記述をされています。

このような答申や県特別支援教育課の取組等を受け、県内の各学校でも教師の専門性の構築を特別支援教育推進の大きな柱として位置付け、校内研修や特別支援学校の公開講座、岡山県総合教育センターの研修講座等を活用しながら、先生方の特別支援教育に関する力量アップに奮闘をされてきたことと思います。また、岡山県教育委員会から出された岡山県特別支援教育推進プラン(H21年3月23日)でも、教員の専門性向上を取り上げ、特別支援学校教諭免許状保有率の向上、自立活動指導に関する専門性の向上、発達障害を含む様々な障害種に対応できる指導力の向上を具体的な方針として取り上げています。

これら様々な取組の中で、発達障害の児童生徒の理解、アセスメントの理解、授業づくり等、特別支援教育に関する知識は大幅にアップをしてきました。しかし、これらの多くの知識を身に付けた先生方から、「授業がなかなかうまくいかない」「授業で何をしていけばいいのか分からない」「どのように授業構成をしたらいいのか分からない」という相談を数多く受けてきました。このことから、知識を身に付けることが専門性の向上のためのゴールではなく、知識を授業に生かすための力を身に付けていくことこそが、最終のゴールではないのかという思いに立ちました。知識を身に付けることは、専門性向上の途中でしかなかったわけです。特別支援教育における専門性とは、知識をベースにして、児童生徒に「分かる」授業を行っていくことができるかどうかということです。知識が授業と関連したものでなくてはなりません。

正しい知識を身に付ける段階を第1ステージと考えるなら、知識をベースにして授業づくりへ生かす段階は第2ステージと考えることができます。知識と実践の間にあるハードルを乗り越えていくことが今後の課題であり、それに見合った研修が今後は必要になってくると考えています。先生方一人一人が授業に自信が持てると、子どもたちが必ず変わります。第2ステージに向けて総合教育センターでも、「授業」に視点を当てた研修講座も用意をしています。どうか、これらの研修講座を活用していただきながら、一緒に授業を考えていきませんか。

「知識の獲得から授業実践へ」

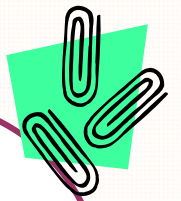
授業を中心において真摯な論議が専門性向上への第一歩です。

(特別支援教育部長 高橋章二)

センターでの研修講座のご案内

平成 22 年度は、子どもたちの教育的ニーズに応じた支援の充実を目指して、分かる授業、障害特性の理解と支援、教育相談のスキルアップを目指した実践的な研修講座を開設します。

- ◆ **発達障害研修講座（6 / 25, 7 / 30, 8 / 2）**
障害特性の理解に関する基礎的な内容（6 / 25）、社会自立及び二次的な障害予防への支援に関する発展的な内容（7 / 30, 8 / 2）について研修します。
- ◆ **特別支援教育教育相談研修講座（7 / 29, 8 / 9）**
講義・実践発表を通して、障害のある子どもの保護者及び本人への教育相談について研修します（7 / 29）。また、演習を通してケース会議の進め方についても研修します（8 / 9）。
- ◆ **特別支援教育授業づくり研修講座（8 / 18, 8 / 25）**
通常学級における特別支援教育の観点からの授業づくり（8 / 18）、特別支援学校及び特別支援学級における授業づくり（8 / 25）について研修します。
- ◆ **特別支援教育スキルアップ研修講座（7 / 7）**
個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導である「自立活動」を取り上げ、講義・実践発表・演習を通して研修します。
- ◆ **アセスメント研修講座（8 / 3, 8 / 4）*** 宿泊による参加が原則
WISC-III, K-ABCの検査実施・読み取り、支援への生かし方について研修します（8 / 3）。また、講義・演習を通して、アセスメントについて研修します（8 / 4）。
- ◆ **重度・重複障害児の理解と支援研修講座（7 / 26）**
重度・重複障害児の理解と支援について、コミュニケーションの視点から研修します。また、個別の指導計画作成について、講義・演習を通して研修します



[平成 22 年 8 月 18 日]

目次 P1～2

シリーズ授業づくり講座
よりよい授業を求めて
～授業検討会の工夫～
P3～4通常学級の授業づくりの
ポイント

シリーズ特別支援教育 授業づくり講座！

よりよい授業を求めて ～授業検討会の工夫～

第1回目は、特別支援学校の授業づくりについて、特別支援教育部長 高橋章二が担当します。

特別支援学校 研究テーマの調査から

多くの特別支援学校で「授業づくり」を研究テーマに取り上げ、日々実践研究に取り組んでいるということが分かりました。

授業づくりの方法 「授業検討会」

それでは、「豊かな授業」「分かる授業」にしていくためには、何をどのように改善していくことが必要なのでしょうか。授業改善をしていくためには多くの方法がありますが、今回は、公開授業、研究授業後に行う「授業検討会」を取り上げて考えていくことにします。

授業検討会の現状は？

公開授業、研究授業で実施される「授業」は、多くの時間をかけて作り上げてきています。授業者の立場からすると、実施した授業に対して適切な意見をもらい授業改善につなげていきたいという思いが非常に強くあります。そのような思いに応える意味から、授業後の授業検討会は、形式的なものでなく、建設的な意見を出し合い、授業改善の方向を導き出していくものにしていくことが大切です。授業検討会の多くが、授業者の反省に基づいて、いくつかのポイントに絞りながら検討を行います。意見がなかなか出ないで、進行の先生が苦慮し、参加者の先生方を指名して意見を求める様子に出会うことがよくあります。このような場面に立ち会うたびに、授業検討会が検討ではなく、授業者の反省にとどまっているように感じます。

授業をして本当によかったと、授業者が感じられる、そんな授業検討会にしていく必要があります。それには、授業参観者、つまり授業検討会に参加するすべての教師が自分の考えを授業者に伝えていくことが重要です。だからといって、一人一人に感想を求めたのでは意味を持ちません。そこで、授業評価の観点に基づいたグループ討議を核とした授業検討会を行ってみたいらどうでしょうか。



グループ協議を核とした授業検討会

グループ協議を取り入れた検討会は、授業評価の観点(授業者から検討をしてほしいと依頼があった事項を取り上げる)に基づいて、よかった点や授業展開・支援の課題、改善点をそれぞれの参加者がグループ内で意見を出し合い、その意見をまとめて発表する方法です。この方法は、付箋に自分の考えを書き、その後、観点を絞って検討を行うというもので、いきなり自分の意見を話すのではないので、負担感も軽減され自分の思いを比較的ストレートに出すことができます。全員が意見を出し合い、全員が検討会に参加できることが大きな魅力といえます。

グループ協議の手順

①参加者を5～6名程度のグループに分ける。

②授業検討で取り上げる検討の観点を提示する。(多くとも2項目)

③司会、記録を決め検討を開始する。

- 例えば、困難状況場面で児童生徒が主体的に解決方法を考えていたかという観点が出てきた場合(本時の目標の達成に関連して)
- ・参加者は、困難状況場面で児童生徒がどのような行動(主体的に解決しようとした行動や解決に結びつかなかった行動等)をしたのかを解釈を含めて付箋に簡潔に書きます。付箋の枚数は制限せず、気づいたことを時間内で書きます。時間は5分程度とします。
- ・各人が書いた付箋をグループ内で出し合い、同じ行動ごとに集めます。付箋のまとまりの数を無理矢理に調整する必要はありません。次に同じ行動ごとに集めた付箋のまとまりに表題を付けていきます。

④付けた表題を協議の話題として取り上げ、より詳しい解釈をグループ内で行っていきます。

- 例えば、共通化した事項に「児童生徒からの教師への依頼」という表題を付けたとします。
- ・その場合、教師への依頼が困難状況を解決していくための方策になっていたのか、反対に依存としての行動でしかなかったのかなど、事実に基づいて論議を深めていきます。検討時間は20分程度とします。

⑤各グループが発表をしたあと全体で論議を行います。

- ・グループで話し合ったことを、グループの意見としてまとめ全体場で発表します。その後、各グループから出てきた意見を全体の司会者が集約し、全体論議へと発展をさせていきます。最後に、話し合われた内容を整理し、授業改善の方法として授業者に示していきます。

以上がグループ協議に基づいた授業検討会の方法です。授業検討会で活発なやりとりができ、多様な考え方を学ぶ機会にぜひしていただきたいと思います。

通常学級における授業づくりのヒント



片岡一公が
担当します。

Part 1

時間の感覚に困難があるために見通しが持てず、落ち着いて授業に取り組めない子がいます。目に見えない時間を視覚的に示すことによって、安心して授業に取り組めるよう支援している例を、吉備中央町立豊野小学校佐藤由美子先生から紹介していただきました。

予定や活動を示す際に、時計のイラストを添えることによって、実際の時計との視覚的な一致を図っています。

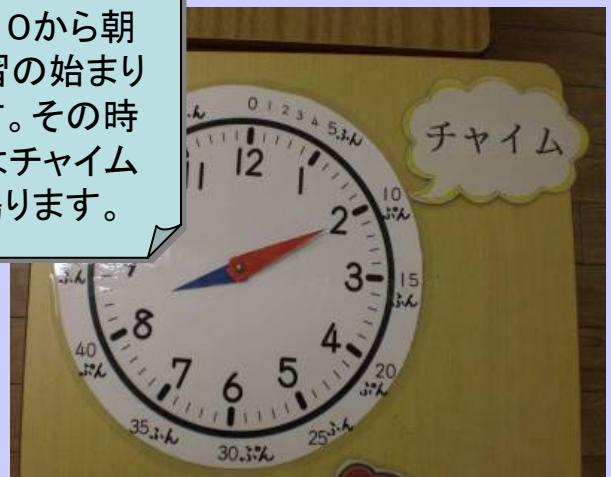
着替えを終える目標の時刻を時計で示しています。



一日の日程を時計とセットにして示しています。

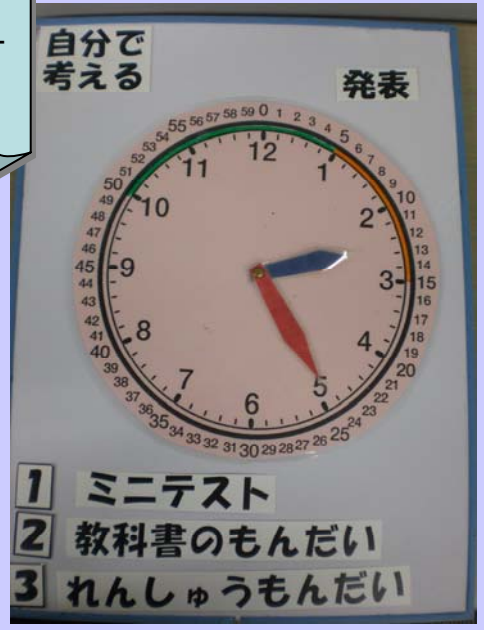


8:10から朝自習の始まりです。その時にはチャイムも鳴ります。





目標の時刻までにすべき活動を、時計とセットにして視覚化しています。



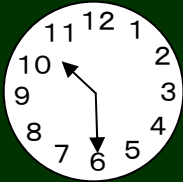
タイムタイマーは赤色の帯の変化によって、時間の経過を視覚化しています。



「時間」という概念を、視覚的に示すことによって分かりやすくしています。

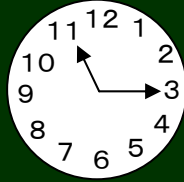
黒板の左右に始まりと終わりの時刻を時計と一緒に示しています。

はじめ



10:30

おわり



11:15



特別支援学校の授業づくり講座 「学習指導案を書く 基礎編」

本年度、多くの先生方とお話をさせていただく機会がありましたが、その中で、特別支援学校では授業づくりを研究のテーマに掲げて日々授業改善に意欲的に取り組んでいるということをお聞きしました。しかし、そのお話の中で「授業を公開をするにあたって、学習指導案を書くのに自信がない。」「何をどこに書けばよいのかが今ひとつ分からない。単元観と教材観に同じ内容のものを書いているような気がする。」「学習指導案を書くにあたっての基本をもう一度押さえたい。」などといった声を数多く聞きました。そこで、本年度最終号では、学習指導案を書く上で注意すべき点をコンパクトにまとめて提案していきたいと思えます。

特別支援学校において学習指導案を書くことは、以下に示す3つの機能があると言われていいます。もう一度原点に戻って学習指導案の書き方について振り返りをしてみましょう。

- ①自分自身が単元（題材）の構想を整理し、授業をどのように展開をしていくのかを整理する機能
- ②複数の指導者で授業を行っていくための共通認識のツールの機能
- ③研究授業や研究協議会で第三者に授業を観てもらい、授業批評をしてもらうための基礎的な資料の機能

学習指導案の構造

～どのようなことについて注意しながら学習指導案を書くのか～

学習指導案の構造として、学習指導案を構成する各項に何をどのように書いていくのかを具体的に見ていきます。また、その時によく見られる表記上の問題点も取り上げて考えていきたいと思えます。

指導案を作成するに当たって押さえておきたいこと

学習指導案は、各学校で様式等が配布されていると思えますが、授業者は其中で自分の考えや提案を具体的に表現していくことが大切です。学習指導案を書くに当たって少なくとも、次の点は学習指導案から読み取れるようにしておきたいものです。

- 1 指導者が児童生徒の実態をどのように把握して、授業の目標、内容等を具体化し計画を立てているのか。
- 2 単元全体の流れの中で本時をどのように位置付けているか。他の単元や教科等との関連は何か。
- 3 本時における児童生徒の学習活動をどのように予想し、どのような手だてを考えているのか。児童生徒を生かす具体的な手だては何か。
- 4 授業の中に評価をどのように位置付けているのか。

指導案を書いてみよう！

学習指導案の形式の例 特別支援学校

〇〇部（〇〇学級） 〇〇学習指導案
 年 月 日（ ） 第 校時 教室 指導者

<p>1 単元名 (題材名)</p>	<p style="text-align: center;">注意1 単元名，題材名の表記について</p> <p>単元名（題材名）という表記がありますが、これは単元学習なのか題材学習なのかによって表記が変わってきます。単元学習であれば、単元名、題材学習であれば題材名と書いていきます。ですから、単元（題材）名という表記は正しくありません。</p> <p>単元とは、学習の有機的なまとまりです。つまり学習に順序性があり、計画－準備実践（展開）－反省（まとめ）という一連の展開になります。ですから指導計画は、順を追って展開していかなくてはならず、例えば計画がなくて展開から始まるということはありません。</p> <p>題材は、学習活動の最小のまとまりです。単元学習のように活動に順序性がある訳ではありません。</p> <p>特別支援学校の場合、生活単元学習以外は題材学習で行われていることが多いようです。以下、単元（題材）設定の理由、単元（題材）目標、単元（指導）計画等も同じことが言えます。</p>
<p>2 単元（題材）設定の理由</p>	<p>○児童生徒観 ……………児童生徒の学年，性別，本単元にかかわる日常生活や学習面の様子，単元（題材）とのかかわり，題材への関心・意欲，知識・技能，態度・習慣等の諸能力，関連する諸経験，現在の課題等</p> <p>*学習グループの全体像（実態），単元（題材）にかかわる実態とそれに関連する課題を鮮明に表記していきます。</p> <p>○単元観（題材観，教材観）…取り上げる単元の内容（課題との関連，本単元にかかわるこれまでの児童の様子を含む），児童生徒が単元を学習する意義</p> <p>*児童・生徒観で表記された課題と対応させ，なぜこの単元（題材）を取り上げたのか，またその取り上げた内容がどのような価値があるのかを表記していきます。</p> <p>○指導観……………意図，教師の願い，指導形態，指導方法の工夫，具体的な支援の手だて，教材・教具の工夫，教師の協力体制等</p> <p>*単元観に指導観にかかわる内容が書かれていることがしばしば見られます。書く内容についての整理を行うことが必要です。また、この指導観に、単元（題材）全体にかかわるような表記も見られますが、本時に特化した内容を書いてかまいません。児童生徒が主体的に活動に取り組むことができるように、指導上の教師の支援を具体的に表記することが必要です。</p>

<p>3 単元（題材）の目標</p>	<p>*文末は、～することができる。～しようとするなど児童生徒の立場で書きます。</p> <p>【生活単元学習目標記入例】</p> <p>○友達と協力しながらおいもパーティを計画したり、必要なものを準備したりするなど、おいもパーティまでの一連の活動に主体的に取り組むことができる。</p> <p>○育てたおいもの変化に気づくとともに、掘ったおいもを使って簡単なデザートを作ることができる。</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">注意 2 目標間の整合性について</p> <p>指導案には、①単元（題材）にかかわる全体目標 ②単元（題材）の個別目標 ③本時の全体目標 ④本時の個別目標が書かれることが多く、これらの目標に関連が見られない場合があります。また、単元（題材）目標と本時の目標が同じというものも見られます。単元（題材）目標と本時の目標が同じということは、本時の目標レベルが大きすぎるということが考えられます。単元と本時との関連性をしっかり見極め、目標を設定していくことが必要です。</p> </div>												
<p>4 単元（指導）計画 （全○時間）</p>	<p>【生活単元学習 単元計画記入例】</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">第 一 次 おいもパーティの計画をしよう</td> <td style="text-align: right; padding: 2px;">2 時間</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">第 二 次 おいも堀りをしよう</td> <td style="text-align: right; padding: 2px;">2 時間（本時 1 / 2）</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">第 三 次 おいもパーティの準備をしよう</td> <td style="text-align: right; padding: 2px;">6 時間</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"> 1 時～4 時 おいもを使って簡単なデザートを作ろう</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"> 5 時～6 時 パーティ会場を作ろう</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">第 四 次 おいもパーティをしよう</td> <td style="text-align: right; padding: 2px;">2 時間</td> </tr> </table> <p>※単元（指導）計画を考える場合、各時間あるいは次数のつながりを十分に考えておくことが必要です。なぜその活動にそれだけの時間をかけるのか、児童生徒の実態や興味関心等から考えていくことが大切です。特に、児童生徒が見通しを持って学習活動に取り組んでいくことができる計画になっているのかということが大切です。</p>	第 一 次 おいもパーティの計画をしよう	2 時間	第 二 次 おいも堀りをしよう	2 時間（本時 1 / 2）	第 三 次 おいもパーティの準備をしよう	6 時間	1 時～4 時 おいもを使って簡単なデザートを作ろう		5 時～6 時 パーティ会場を作ろう		第 四 次 おいもパーティをしよう	2 時間
第 一 次 おいもパーティの計画をしよう	2 時間												
第 二 次 おいも堀りをしよう	2 時間（本時 1 / 2）												
第 三 次 おいもパーティの準備をしよう	6 時間												
1 時～4 時 おいもを使って簡単なデザートを作ろう													
5 時～6 時 パーティ会場を作ろう													
第 四 次 おいもパーティをしよう	2 時間												

5 児童（生徒）の本単元に関する実態および本単元（題材）における個別目標

児童名	単元（題材）に関する実態	単元（題材）にかかわる個別目標
<p>A 児 (性別, 学年, ※医学用語や IQは表記しない)</p>	<p>【生活単元学習 単元（題材）に関する実態記入例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひとつひとつの活動については、教師がモデルを示したり、写真カードで活動を示したりすると、何をすればよいのかを理解して活動することができる。活動と活動の切れ目では、次に何をするのかを具体的に示さないと、なかなか次の活動には取りかかることができない。 ・ものの変化を感じ取ることはできるが、その変化をことばで教師や友達に伝えることは難しい。 ・調理的な活動に対しては・・・・・・・・。 	<p>【生活単元学習 単元（題材）の個別目標記入例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○おいもほりやデザートづくりなど、それぞれの活動で何をするのかを理解し、解決方法を自分で考えたり、友達の方法を取り入れたりしながら、主体的に活動に取り組むことができる。 ○おいもの大きさや色、おいも焼いたときのおいや味など気づいたことや考えたこと、感じたことを周りの友達や教師に伝えることができる。
<p>B 児</p>	<p>*単元（題材）に関する実態をポイントを絞って書きます。 *ここに書かれる実態は、単元（題材）の目標との関連で表記されると分かりやすいですね。その他の情報も必要ですが、あまりにもそれが多くなっていってしまうと反対に何を伝えたいのかが分かりにくくなってきます。</p>	<p>*単元（題材）に関する実態を書き、実態から引き出された個別の目標を示す *単元（題材）の実態に書かれた内容と単元（題材）の個別目標が結びつかいことがあります。実態からなぜその目標が設定されたのか、必然性がなくてはなりません。実態を読んでいくと、現時点でできていることが目標として設定されている場合があります。</p>

6 本時案（○次第○時）

目 標	全 体	<p>【生活単元学習 本時案（全体目標記入例）】</p> <p>○シャベルを使ったり、つるを引っ張ったりするなど、自分で方法を考え、友達と協力しながらおいもを掘ることができる。</p> <p>○葉っぱやつるの様子、おいもの大きさなど、気づいたことを教師や友達に伝えることができる。</p> <p>*単元の全体目標と関連が持てているかどうかを確認しましょう。</p>		
	個 別	A 児	B 児	C 児
		<p>【生活単元学習 本時案（個別目標記入例）】</p> <p>・シャベルで掘ったり、つるを引っ張って掘ったりなど、自分で掘る方法を考え、おいもを掘り出すことができる。</p> <p>・「大きいおいも」「小さいおいも」「○みたい」など、おいもの特徴をしっかりと捉え、教師や友達に伝えることができる。</p> <p>*全体目標に対応させて個別の目標設定を行います。その際によく見られるのが、児童生徒の目標が相互にまったく同じのものです。個々の児童生徒の実態・課題は違うのですから目標設定の際にはその点にも注意していきましょう。また、目標は評価しにくい抽象的なものにならない必要があります。</p>	省 略	省 略
学 習 活 動	教 師 の 支 援 お よ び 配 慮 事 項			
<p>1 畑に集合する</p> <p>2 おいも掘りをする</p> <p>・道具等を使いおいもを掘る</p>	<p>・畑にベンチを用意しておき、集合できた子どもたちから座ることができるようにしていく。</p> <p>・集合できた子どもたちに、「おいもどこにあるのかな？」等と話しながら、おいも掘りに対する期待感を高めていく。</p>	<p>学習活動に対応した個別の学習課題を書く</p> <p>【生活単元学習 本時案 学習課題記入例】</p> <p>・道具を自分で考えおいもを掘ることができる。</p>	省 略	省 略
	◇評価の観点			
	<p>【生活単元学習 本時案（評価の観点記入例）】</p> <p>目標達成にかかわり、各学習活動に設定された学習課題に対応した評価規準を個々の児童生徒ごとに明確に示しておく。</p> <p>A児：</p> <p>①自分でおいも掘りの方法を考えることができていたか。</p> <p>②方法が思いつかなかったとき、友達の方法を柔軟に取り入れて</p>			
	◇全体への手だて（支援）を書く			

<p>3 省 略</p>	<p>【生活単元学習 本時案（全体への支援記入例）】</p> <p>◇道具を選択しやすいように、シャベルや軍手など分かりやすい位置に置いておく。</p> <p>◇「うんとこしょ、どっこいしょ」等と言いながらつるを引っ張り、おいもを掘る楽しさを伝える。</p> <p>●個別の手だて（支援）を書く</p> <p>【生活単元学習 本時案（個別の支援記入例）】</p> <p>●おいも掘りの方法を自分で選択することができるように、周りの友達の様子に注意を向けるように促す。</p> <p>（省 略）</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;"> <p>・掘ったおいもの特徴をことばで伝えることができる。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0; text-align: center;"> <p>省 略</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0; text-align: center;"> <p>省 略</p> </div>	<p>いたか。</p> <p>③おいもの特徴に気づき、感じたこと、考えたことをことばで表現できていたか。</p> <p>B児：省 略</p> <p>C児：省 略</p>
	<p>注意 3 支援・配慮事項の表記について</p> <p>*支援・配慮事項には、2つの側面からの表記が必要です。</p> <p>①目標達成を進めていく上での支援・配慮事項（当然これがメインになります）</p> <p>②学習活動を進めていく上での支援・配慮事項</p> <p>②に偏った表記にならないように注意が必要です。また、個別の目標のところでも書いたように、個々の児童生徒の実態や課題はそれぞれ異なるので、支援や配慮も厳密に言えば違ってきます。</p>	

【特別支援教育部長 高橋章二】



同僚性の上に成り立つ授業

～イメージワークによる授業の共有～

はじめに

特別支援教育は、従来からチームによる教育ということが言われてきました。特に特別支援学校では、複数の教師によって授業が行われるということから、教師間の連携や協力の問題が常に課題として取り上げられてきました。つまり授業の成立が、授業を共同して取り組む教師間の連携により左右されるということでもあります。授業は、個々の教師が持つ指導力と相互に連携していく力の二つの条件で成り立つと私自身も考えてきました。

二つの学級の違い

今までの経験の中で次のような状況を何度となく見てきました。

2学級で構成されている学年の話です。一方の学級は、配慮をする点が多い児童が複数在籍するというので、特別支援教育に関する専門性の高い教員3名で担任をしていました。もう一方の学級は、説明や指示を受け入れて行動することができる児童がほとんどということで、専門性については一般的な3名の教員で担任をしていました。結果から言えば、後者の3名の教員で担任する学級が個々の児童の力を引き出し、教育的な効果を十分に上げることができました。それは障害の程度が違うのだから当然という考えも出てくるとは思いますが、二つの学級で決定的に違っていたのが、「同僚性」でした。専門性の高い教師集団は、自分の考える方法論をお互いが一方的に主張し、相互に聞き合い、学び合うということを行ってきませんでした。ですから、授業は常にぎくしゃくしていました。一方の教師集団は、児童生徒の課題や授業の方法、教材づくりをお互いが理解できるまで話し合っ授業を行っていました。そのような関係性の中で必然的に身に付いたのが、教師相互の信頼だったようです。相互の信頼がない論議は、他者批判になってしまい、示唆に富む発言内容であっても受け入れることは難しいということがあります。

個々の教師が専門的な力量をしっかり持つていくことは必要です。しかし、それと合わせて教師組織として授業にあたるという強い意思を持ち、相手の考えを受け入れ、一致点を見いだしながら最善の方法を選択してから授業に臨むという姿勢を持つことが非常に大切だといえます。



同僚性を育む一方法 ―授業のイメージワーク―

それでは、どのようにして同僚性を構築していけば良いのかということですが、「授業のイメージワーク」を中心においた方法をご紹介します。「授業のイメージワーク」という言葉は、千葉大学教授太田正己先生が「特別支援教育のための授業力を高める方法」の中で使われているものですが、授業の導入段階から、展開、まとめ段階までの、教師の説明、支援方法、児童の発言、行動等をイメージしていくというものです。当然、ここでいうイメージワークは教師個々には従来から行っているものです。私は、このイメージワークを教師集団で行っていくことを勧めたいと思っています。

教育実習生から学ぶ

教師集団で行うイメージワークの重要性に気付かせてくれたのが教育実習生です。教育実習生は、実習期間中に指導案を作成しての授業を数時間行います。これらの授業には、当然、担任は入らず、複数の実習生で授業を行っていきます。

授業前日のことでした。職員室からある教室に視線を向けると、実習生が数人動いている様子が見えてきました。何をしているのか、教室まで行くと、次の日の授業を主指導者、副指導者になって授業の展開を追いながら打ち合わせをしていました。教室の後ろに座ってその様子を見てみると、「いまの説明で分かるかな？」の確認に対して、他の実習生が「丁寧にしましょうと言っていたけど、子どもたちにはもう少しはっきりとした基準があるんじゃないのかな」と改善の方法を示したり、実際の授業で使う道具を操作したりしながら、「ああでもない」「こうでもない」というやりとりをしながら授業の打ち合わせをしていました。まさにこの実習生同士のやりとりが、「授業のイメージワーク」そのものでした。授業が終わった後、実習生に対して「事前の打ち合わせをしてどうだった？」という質問をすると、「指導案は一生懸命に書いたつもりでしたが、実際に動いてみると新たな気付きがあり、事前の打ち合わせが、授業を改善する上で大切なことだと思いました」という答えが返ってきました。

「授業のイメージワーク」を同僚性構築に生かす

実習生の打ち合わせを見ていて、もしかすると今の学校に足りないのはこれかもしれないという思いが強くなっていきました。授業後の多忙さは確かに大きいと思います。毎日とはなかなかいかないと思いますが、どうにか時間を捻出して一年間継続してみたいかがでしょうか。教師集団で「授業のイメージワーク」を行うということは、授業についての相互確認だけに止まらず、お互いの考え方を出し合い、思いを語ることから、教師自身の障害者観や指導観を共有していくことができる場ともなります。また、教材づくりにおいても児童の特性等を加味してということになるので、各教師が児童をどのように理解しているのかを確認することにもつながると思います。

同僚性とは、日々のやりとりの積み重ねによって初めて形成されるものであり、お互いが職場の中で認め合っていくことからスタートしていくものだと考えます。その意味で「授業のイメージワーク」が一つのきっかけになるのではないのでしょうか。

参考文献 「特別支援教育のための授業力を高める方法」太田正己 黎明書房

(特別支援教育部長 高橋章二)

講座番号・講座名		期日	定員	内 容
【C304101】 肢体不自由児の 理解と支援研修講座		11/2 (水)	30	○授業参観「肢体不自由児の教育の実際」 ○講義「授業づくりにつなげる 実態把握や目標設定について（仮題）」 【福岡教育大学 講師 一木 薫】
【C304201～C304203】 発達障害研修講座		6/17 (金)	140	中学校・高等学校の生徒に焦点を当てた内容 ○講義「自閉症スペクトラムの子どもたちが 学校教育の場で示す特徴について（仮題）」 ○講義・演習「中学校・高等学校の生徒に 焦点を当てた理解と支援について（仮題）」 【川崎医療福祉大学 特任講師 重松 孝治】
		7/26 (火)	120	小学校・中学校に在籍する児童・生徒に焦点を当てた内容 ○講義「行動分析学の基礎的な内容について（仮題）」 【日本行動分析学会 理事 杉山 尚子】 ○講義・演習「行動の分析と解決のための支援について（仮題）」 【関西学院大学 教授 米山 直樹】
		8/5 (金)	70	二次障害のうち「非行」をテーマとした内容 ○講義「社会から逸脱してしまった子どもたちが 抱えている苦勞についての理解を深める（仮題）」 【宮崎少年鑑別所 所長 細井 保宏】 ○ワークショップ「矯正教育の現場で行われている 指導の実際について（仮題）」 【加古川学園 法務教官 井上 慎】
【C304301】 自立活動研修講座		8/11 (木)	100	○講義「自立活動の指導とは（仮題）」 【独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 井上 昌士】 ○実践発表 ◇「特別支援学校の自立活動の実際（仮題）」 ◇「特別支援学級の自立活動の実際（仮題）」
【C304401】 アセスメント研修講座		7/8 (金)	80	主に通級指導教室や特別支援学級を担当する先生方を対象とした 発展的な内容 ○講義「アセスメントとは何か、 どのように学習支援につなげるか（仮題）」 ○講義・演習「アセスメント情報をもとに、 どのように学習支援をしていくか（仮題）」 【筑波大学大学院 教授 前川 久男】
【C304501 ～C304503】 特別支援教育 授業づくり 研修講座	特別支援 学級	7/27 (水)	100	○講義「特別支援学級における授業づくり（仮題）」 【独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 菊地 一文】 ○実践発表「特別支援学級における授業実践（仮題）」
	通常の 学級	8/2 (火)	120	○講義「特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり（仮題）」 【独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研究員 伊藤 由美】 ○講義・演習「特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり ～小・中学校の国語科の実践～（仮題）」 ○説明「『アセスメントシート』について（仮題）」
	特別支援 学校	8/24 (水)	100	○講義「特別支援学校における授業づくり（仮題）」 【独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 井上 昌士】 ○実践発表「特別支援学校における授業実践 ～教科別・領域別の指導及び教科等を合わせた指導～（仮題）」
【C304601】 特別支援教育 教育相談研修講座		8/3 (水)	100	○講義「特別支援教育における教育相談の在り方（仮題）」 ○講義「障害のある子どもの保護者・本人支援（仮題）」 【パームこどもクリニック 顧問 藤井 茂樹】
【C304701】 就学前 特別支援教育研修講座		7/29 (金)	100	* 幼稚園・保育所の先生方を対象とした研修講座 ○講義「発達障害の特性理解 ～幼児期に見られる特性について～（仮題）」 ○講義「特性に応じた支援 ～幼児教育の場面で必要な支援について～（仮題）」 【ライフサポートここはうす 所長 桑原 綾子】 ○実践発表「就学前における特別支援教育の取り組み（仮題）」



授業づくりと学習指導案

～授業の共有化と授業改善のためのツール～

学習指導案を作成する必要性

特別支援学校では、日々の授業や研究授業などで指導略案や学習指導案を書く機会があるのではないのでしょうか。しかし、「学習指導案を書いてみよう」と教務や研究担当から提案があると、「学習指導案を書く時間があつたら、教材を作る時間に当てたい」「同じ学年、グループの先生たちと、もっと話がしたい」「毎日、学習指導案なんて書く余裕はない」などと、学習指導案を書くことに対して、消極的な発言が聞かれることがあるようです。これらの発言は、一見、学習指導案を作成することに対して消極的に思えるのですが、実はどの発言も、決して作成に否定的なものではなく、優先するものが他にあったり、作成して授業に臨みたいが書く余裕がなかったりなど、現状、学習指導案を作成することができていないが、できれば作成して授業を行いたいというニュアンスに感じ取ることができるものでした。先生方は限られた時間の中で多くの仕事をしており、学習指導案を書く余裕や時間の確保が非常に難しいこともよく分かります。

子どもたちが「分かる」「できる」など、授業をより豊にしていこうと考えた場合、教材を作ることも大切ですし、担当者で話し合いを持つことも大事です。しかしながら、その基礎となる授業の設計図が具体的になっていないとどうでしょうか。せっかく作った教材が課題と遊離したものになってしまったり、児童生徒の課題に対応した具体的な支援が教師間でバラバラになったりなど、授業意図から大きく外れてしまうことが予想されます。特に、特別支援学校での授業はチームティーチングが基本となりますので、学習指導案という授業の設計図が整っていないと、児童生徒の授業目標や授業の展開、具体的な支援などを教師相互で共有することができず、統一性のない授業になってしまいます。このようなことから、特別支援学校においては学習指導案や指導略案の作成を日常化させ、それに基づいた指導を行っていくことが急務と言えます。

学習指導案が持つ3つの機能

○授業展開を整理する機能

学習指導案を作成するということは、これから行おうとする授業に関して明確なイメージを教師自身が持つことができるということです。学習指導案は授業の設計図ということを行いました。学習指導案を構成する事項を丁寧に考えていくことにより、なぜこの単元や題材を取り上げるか、どのような力を児童生徒に身に付けさせていこうとしているのかが自分の中で明確になります。明確な授業意図を背景にしなが、授業場面での発問や説明など具体的な支援に自信を持つことができるようになり、結果このような積み重ねが、「分かる」「できる」といった子どもたちの豊かな学びに繋がっていきます。

○複数指導者が共通認識する機能

授業担当者同士が、個々の児童生徒の課題や授業展開、支援方法や教師の役割を確認していくためのツールとしての機能があります。特別支援学校の場合、複数の教員がチームで授業

に当たります。相互に授業のイメージができていると、主指導者も副指導者も自分の役割を認識し、授業に対して主体的に取り組むことができます。

○授業改善をする機能

新たな視点で授業改善を行うためには研究授業が有効です。授業研究や公開授業などを行うときには、必ず学習指導案を書きます。この場合の学習指導案は、自分のためのものというよりは、参観者のためのものです。参観者が授業を参観するときに、授業者の意図を読み取り、授業がどのように展開されていこうとしているのかを理解することができます。また、授業反省会では、実際の授業と学習指導案とを対比させながら検討を進めていくための重要な資料になります。授業改善を行っていくためのツールとしての学習指導案です。

学習指導案と指導略案を有効に活用

学習指導案をフルに書いて全授業で指導をしていくということは、理想ですが現実的には困難です。そこで、学習指導案は単元や題材が大きく変わる段階で、単元や題材の全体像をイメージするために書いていったらどうでしょうか。また、公開授業や授業改善に対して第三者から助言を求める場合にも書くことが必要です。なお、学習指導案の書き方については、特別教育つうしん 37号「特別支援学校の授業づくり講座 学習指導案を書く 基礎編」を参考にいただければと思います。学習指導案の枠組みだけでなく、記入例を例示していますので活用してみてください。

指導略案は、日々の授業イメージを明確に持って授業に臨むということと、指導に関して、主指導者、副指導者の役割を明確にしながら授業を相互が主体的に展開をしていくという意味から毎日作成することが必要です。なお、指導略案については、主指導者が授業の具体的なイメージを持つということと共に、授業にあたる複数の指導者で個々の児童生徒の目標、授業展開、教師相互の役割を確認し、共有していく意味からも、作成の意義があります。反対に、このような指導略案等を基に授業イメージを共有しないで、授業に臨んでいるとしたら、その授業はかなり曖昧なものであり、授業を展開することが目的化し、目標達成に向けての手だてや評価が曖昧なものになる恐れが十分にあります。指導略案への記載事項は、授業目標、個々の児童生徒の授業目標、活動内容、それに対する具体的な支援になります。指導略案作成は、略案を書くことが目的ではなく、書いた授業略案をベースにして、いかに授業の話し合いができるかです。指導略案は、授業を進めていく上での必要最小限の情報です、その略案を基に話し合うことにより、主指導者は自分の授業展開を明確にし、副指導者は、児童生徒の課題をしっかりと捉え、それに対応した自分の動きを考えていくことになります。ですから、指導略案は、教師相互の話し合い(短時間な場合も含め)と対になっていると捉えることが必要ではないでしょうか。

学習指導案や指導略案は、書いてみて、初めてその意義を自覚することができます。先般も、夏季の授業づくり研修講座の講師の方が、他県の同じような研修講座で、「ここ2～3年で学習指導案を書いた人はどれくらいおられますか」と尋ねたところ、約2/3の先生が書いていないということだったようです。この数字を聞いて、本県でも同じような現状があるのではないかと少々不安になりました。

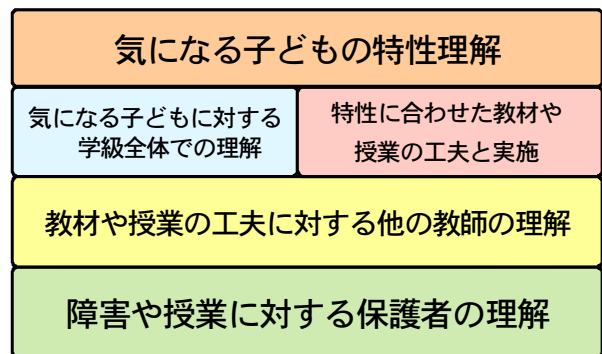
先生方、自信を持って日々の授業を行っていくために、学習指導案や指導略案を書いて授業をしてみませんか。頭の中で考えていた授業のイメージが非常に明確になります。また、学習指導案を書くに当たっては、日々の指導略案作成の積み重ねが成果を上げることになります。学習指導案と指導略案とをうまく使い分けながら、日々の授業改善に繋げていくことができればいいですね。

(特別教育支援部 高橋章二)

困難さの背景に目を向けた支援

特別支援教育の推進に伴い、通常の学級においても、特別に支援が必要な児童生徒にいう支援についての理解が進んできています。しかし、「発達障害の子には視覚支援がよい」などといった理由で、支援の方法だけが先行し、実は子どもの実態に合っていないことがあります。ここでは、支援を行う際に必要な「困難さの背景に目を向けた支援」について考えてみたいと思います。

国立特別支援教育総合研究所の伊藤由美先生は、通常の学級で支援を行う際に必要なことを右図のように示されています。また、発達に偏りのある子どもたちへの支援について、次のように述べられています。



- ◆その子の特性やその子が苦手なことを把握すること
 - ◆特性に合わせた関わり方を参考に、苦手なことをサポートする方法を考えること
- 学級で支援を必要としている子どもが苦手としていることの例として、

- ①言葉での理解が苦手である
- ②集中や記憶が苦手である
- ③目で見ただものから情報を統合することが苦手である
- ④手早く作業をすることが苦手である、などが挙げられます。

<図「通常の学級で支援をするには何が必要？」>

これらの苦手なことの背景について、伊藤先生は次のような要因を指摘をされています。

- ①言葉での理解が苦手→知識、理解、推理、表現することが苦手
- ②集中や記憶が苦手→聴覚的な短期記憶が弱い
- ③目で見ただものから情報を統合することが苦手→同時処理を行うことが苦手
- ④手早く作業をすることが苦手→視覚的な短期記憶が弱い

そして、それぞれ①～④の主な状態像から具体的な支援を導き出すまでのプロセスを示すと次のような図になります。

【図の見方】

左側の下欄青枠の■には、教室で見られる状態像が例示され、その困難さの背景にある要因が上欄赤枠の★で示されています。矢印の右側には、それらの要因に対応する支援の具体例が示されています。

①

言葉での理解が苦手な子どもの特徴

- ★言葉を理解することが苦手
- ★言葉で表現することが苦手
- ★言葉を使って考えることが苦手

- 指示の理解が難しい
- 言葉を間違った意味で使う
- 文法が不正確
- 音読ができてても内容がよく理解できていない
- 作文の内容が乏しい
- 文章題を解くことが難しい
- 集団から外れやすい



言葉での理解が苦手な子どもへの支援

- ✓ やさしい言葉で簡潔に伝える
- ✓ ゆっくりはっきり伝える
- ✓ 集団指示で理解できないときは個別で指示
- ✓ 絵や図などを使って示す
- ✓ 生活場面と結び付けて説明をする

②

注意や記憶が苦手な子どもの特徴

- ★言葉や数をすぐに覚えることが苦手
- ★数の操作が苦手
- ★注意の集中や持続が困難

- 聞き間違いがある
- 聞いたことをすぐに忘れる
- ちょっとした雑音でも注意がそれやすい
- 促音や拗音などの特殊音を書きあやまる
- 相手の話を最後まで聞いてられない



注意や記憶が苦手な子の支援

- ✓注意の集中を促してから話しかける
- ✓理解できるまで指示を繰り返す
- ✓絵や図、文字やモデルを補助的に用いる
- ✓覚える事柄に意味づけをする
- ✓メモを活用する

③

目で見たものから情報を統合することが苦手な子どもの特徴

- ★目で見たことを理解することが苦手
- ★動作で表現することが苦手
- ★空間的・総合的に処理するのが苦手

- 聞いた内容を頭の中でまとめるのが難しい
- 話している内容がまとまりにくい
- 量の比較をすることが難しい
- 図形の見取り図や展開図を描くことが難しい
- 表やグラフにまとめるのが難しい



目で見たものから情報を統合することが苦手な子どもへの支援

- ✓部分から全体にむけて説明をする
- ✓頭の中の操作だけでなく具体物を用いる
- ✓特徴をことばで定義づける
- ✓位置や場所を言葉で確認する
例) 上から○番目、机の右側 など

④

作業や行動がゆっくりしている子どもの特徴

- ★目で見たことを覚えるのが苦手な可能性
- ★形を正確にとらえるのが苦手な可能性
- ★物事をすばやく処理するのが苦手な可能性

- 文字の視写が難しい、遅い
- 形態の似た漢字を読み誤る
- 音読・計算が遅い
- ペースがゆっくりで、
同学年の集団についていくのが難しい



作業や行動がゆっくりしている子どもへの支援

- ✓課題に費やす時間を十分に取る
- ✓黒板を視写する量を減らす
- ✓必要な準備や用具のチェックリストを作る
- ✓用途によって色分けの目印をつける
- ✓優先順位を考え課題を選ぶ など

困難さの背景にある要因を探ることは、多面的な児童生徒理解の実態把握につながり、困難さに寄り添った、より有効な支援を導き出すことが可能になると考えられます。岡山県総合教育センターでは、的確な実態把握を行い、困難さの背景にある要因を探る一助とするために、児童生徒の「学び方の特性」に着目し、特別支援教育の観点を取り入れたアセスメントシートを考案しました。このシートは、一斉授業において必要と想定される力を抽出し、次の8項目に整理統合して、1単位時間の中で測定できるようにしたものです。

視覚的な理解	視覚的な記憶	聴覚的な理解	聴覚的な記憶
視写、平仮名・漢字の読み書き	他者理解・状況理解	図形の認知	注意・集中

詳細については、岡山県総合教育センターのWebページ（H22所員研究）をご覧ください。活用例を掲載したブックレットや支援の手だてリストもご覧になれます。



No. 40 [平成 24 年 3 月 8 日]

岡山県総合教育センター

〒716-1241

加賀郡吉備中央町吉川 7545-11

TEL(代) (0866)56-9101

(特別支援教育部) (0866)56-9106

〈特別支援教育部相談専用電話〉

TEL (0866)56-9117

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

集団の議論による授業づくり・授業改善

授業の話し合いができているのか？

特別支援学校の多くの授業は、T・Tで指導をしています。しかし、先生方から「複数で指導していると、いつもうまく場合だけではなくて、気持ちのすれ違いが自然とでてきます」とか「あの先生の指導の仕方に関して、言いたいことがあるんだけど、1年間一緒にやっていくことを考えると何も言えません」などといった声を聞くことがあります。このような先生同士の関係性の中では、授業づくりや授業改善について自由に発言をしながら進めていくことは困難なように思います。学習グループや学年を構成する先生方は、教職経験年数、特別支援教育経験年数、特別支援に対する専門性等に違いがあり、授業を進めていく上でズレが生じやすい要因がいくつも見受けられます。しかし、このズレばかりを意識し、お互いが1年間、無難に過ごすということのみを求めた場合、授業の話がまったく集団で行われなかったり、表面的な話で終わったりなど、授業づくりや授業改善が本来の目的を失い、形骸化したものになってしまうことが十分に予想されます。

ある研修会に参加して考えたこと

それでは、このように本音で話ができにくい教師集団で、まず何を行えばよいのかということですが、私は、このような状態だからこそ、原点に戻って個々の先生方が自分の考えや思いを素直に出していく状況や場面を意識して設定していくことが大切だと考えます。では、どのような方法で本音を伝え合うのかということですが、私は付箋紙を使って、自分の考えをアウトプットしていく方法が有効だと考えます。

本年度、サポートキャラバンで伺った学校での研修で次のようなことがありました。授業後の反省会で、司会の方が「今日の授業で何か気付いたことがあれば、先生方からお話をしていただけませんか」という投げかけをしました。しかし、フロアからは何も反応がなくし～んとしたままで、しばらく沈黙が続きました。このような状況は、各学校でも研究授業の反省会や学年会、部会などであるのではないのでしょうか。これは、自分が話題に対しての口火を切りたくないとか、発言したことで相手がどのように思うのかが心配であるなどといった意識が先行し、自分自身の発言を抑制してしまい、言わないということ自分で防御している印象を受けました。

このままでは、授業反省会が、機械的に終わってしまい、参加された先生方の授業に対する考えや思いを引き出すことができないと考え、一人一人が主体的に授業反省会に参加できるように先生方を6～7人の小集団に分け、テーマを具体的に決めての、ワークショップ型の研修を行っていくことにしました。話し合いのテーマは、①授業者が設定した目標達成を行う上で特に有効な手だては何であったのか、②授業目標を達成させるためにさらに改善を要するものは何であったのか(支援、授業構成等々)の2点とし、個々に思いつくことを付箋紙に書いてもらうことから始めました。そうするとどうでしょう。発言を躊躇されていた先生方が勢いよく鉛筆を付箋紙に走らせ始めました。一番驚いたのは若い先生方が熱心に何枚も付箋紙に自分の思いをぶつけてペンを走らせているということでした。このような姿を見ていると、決して先生方は授業に対する考えや思

いがないわけではなく、教師同士の「輪」を尊重するあまり、本音をアウトプットしていくことに躊躇しているような感じを受けました。そう考えるなら、アウトプットの方法を工夫していけば、先生方の思いを引き出し、教師相互が何を考え、どのような思いで授業を展開しているのかを理解していく糸口になっていくのではないのかと思いました。

以上のことは、サポートキャラバンで行った研修の一場面でしたが、このような方法を学年会やグループ会に持ち込みながら、授業づくりを行ったらどうでしょうか。話し言葉で自分の考えを直接言うよりも思いや考えを素直に出しやすいのではないのでしょうか。書いた付箋紙を整理をする段階で、いつも考え方が違うと思っていた先生と、気が付きが同じだったりすると、「え～そうなんだ」という親近感が生まれ、相手を理解するよい機会にもなるかもしれません。また、付箋紙を使った授業づくりや授業改善は、よい授業を作っていくための方法を相互で練り上げていくためのものですから、考えがポジティブに作用していく要素を持っています。

授業づくりの一步は、自分の考えや思いを何かで表明することです。その表明した考えが間違っているとしても、言葉足らずでもいいのです。その表明こそが集団の議論の第一歩です。

T・Tのよさを集団で論議することによって引き出そう

特別支援学校の授業は、T・Tで役割を明確化させているということ、放課後の話し合いの時間の確保がなかなか難しいことから、主の授業担当者が授業を考え、実際の授業も引っ張っていていることが多いのではないのでしょうか。一見合理的な方法に見えるかも知れませんが、実は教師相互のコミュニケーションの場をいつの間にか無くしてしまっているともいえます。このような話し合いの場面の中で、相手のものの考え方や、思いなどを感じ取りながら同僚性を高め、授業に対する共通の認識を持っていくのだと思います。この過程を抜いてしまい、授業直前まで指導略案を出さないとする、主指導者は授業が理解できていても、他の副指導者は、何をどのように進め、どのような支援を具体的に行っていけばよいのかが分からず、授業の中で見せる子どもたちの行動に対して、意図的な働き掛けはできにくくなってしまいます。

特別支援学校の授業づくりのよさは、授業に関わる複数の先生方が、子どもたちの実態や課題から引き出した授業目標の達成のために、集団的な議論を通して、支援方法や教材、教具の具体化を図れることにあります。また、話し合いの過程だけでなく、実際に教材、教具を一緒に作る中で、教材、教具を子どもたちがどのように受け入れてくれるのだろうかなど、相互にイメージを巡らせる中で、子どもたちに対する考えや思いを共有化することができます。特別支援学校のT・T指導のよさを十分に発揮できるように、付箋紙を活用した話し合いの方法を工夫することで、集団で授業について議論ができる場を学年、学習グループの中に持つことがいま非常に大切ではないのかと思っています。

また、その集団で議論する場は、教師としての力量形成を図る場であり、若手教員の育成の場でもあります。その意義もしっかりと押さえながら、話し合いができる場の確保と、参加者全員が主体者として話し合いができる方法を各学校で工夫していただきたいと思っています。

自分達の授業づくりの反省をしよう!

本年度もいよいよ終わりに近づき、春ももうそこまでやってきました。先生方は、個別の指導計画や個別の教育支援計画など、子どもたちのまとめに取り組みされていることと思います。さて、子どもたちのまとめが一段落してからでもよいのですが、先生方の授業のまとめをさされてみてはいかがですか？前述の方法で、自分達の授業づくりについての成果と課題を出し、来年度の授業づくりに向けた改善点を洗い出していきます。そうすることで、次年度に向けて何をすればよいのかが必然的に見えてくると思います。教師一人の力は限られているかも知れませんが、集団で議論を行うということは、その弱さを補完し、それに気づいていくことができるということです。年度末にしっかりと話し合うことが大切ですね。

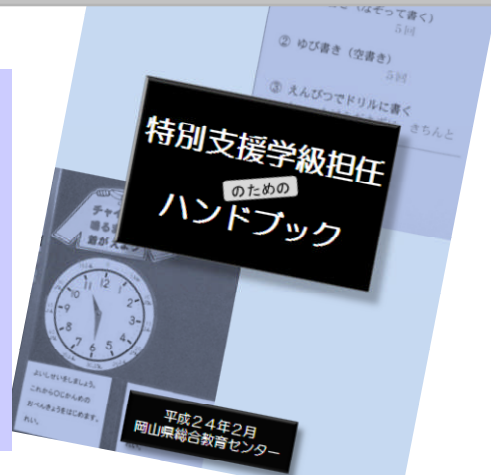
(特別支援教育部 高橋章二)

特別支援教育部 今年度の研究

「特別支援学級担任のためのハンドブック」の作成

研究の目的

岡山県の小・中学校において、数多く設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級を担当する先生方を対象に、特別支援学級を担当するに当たって必要であると想定される教育課程や指導に関する知識等の情報をブックレット形式にまとめました。

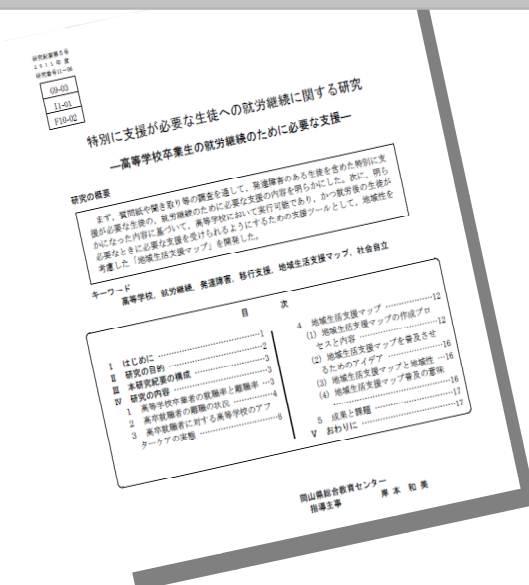


<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/kiyou/h23/11-08.pdf>

特別に支援が必要な生徒への就労継続に関する研究 — 高等学校卒業生の就労継続のために必要な支援 —

研究の目的

高等学校卒業後に就労を果たした特別に支援が必要な生徒が、必要なときに必要な支援を受けることができる実効性のある支援ツールを開発しました。



<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/kiyou/h23/11-06.pdf>

是非御覧いただき、御活用ください



No.4 1

[平成24年5月22日]

岡山県総合教育センター

〒716-1241

加賀郡吉備中央町吉川 7545-11

TEL(代) (0866)56-9101

(特別支援教育部) (0866)56-9106

〈特別支援教育部相談専用電話〉

TEL (0866)56-9117

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

特別支援学校教員の専門性について考える

特別支援学校教員の専門性に関する三つの階層

特別支援学校教員の専門性の向上については、平成19年度に文部科学省から出された「特別支援教育の推進について(通知)」や「岡山県特別支援教育推進プラン」で取り上げられており、障害が重度、多様化する中で、それに対応する教員の資質・能力を高めていくことは喫緊の課題と言えます。

それでは、特別支援学校教員に必要とされる専門性とは何かということですが、このことについて、平成22年3月に国立特別支援教育総合研究所から出された、「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究」で、肢体不自由教育に特化した形ではありますが、教員の専門性について具体的に述べています。この研究では、特別支援学校教員が身に付けておくべき専門性を三つの階層に分け、内容を具体化し、図式化して提示しています。まず、下段の第1階層は「教科の専門性」、「教育課程の実行」、「生徒指導の基礎基本」、「学級経営」等の教師として基盤となる専門性、中段の第2の階層は「障害に関する知識」、「実態把握の力」、「課題設定の力」、「授業展開力」等の特別支援教育にかかわる教員の専門性、上段の第3の階層は「姿勢や体の動きの指導」、「摂食指導」、「情報手段の活用」等の肢体不自由教育にかかわる専門性の向上について取り上げています。

特別支援学校教員の専門性という、私たちは、ともすると第2や第3の階層のみに意識が行き、第1の階層に目を向けることが少ないように思われます。授業を参観し、「この授業は教師も子どもたちも授業に入り込んでいるな」と感じる、いわばピカッと光る授業は、表面的な支援ができていのかどうかというものではなく、何を教えていきたいのかという目的が明確に示されたものであったように思います。授業が終わった後、授業を行った先生方とお話してみると、先生方に共通して言えることは、障害種に対応した教育及び特別支援教育にかかわる専門性の高さだけでなく、教育課程の理解、教科の具体的な指導内容の理解など、第1の階層で示す教師の基盤となる専門性をしっかりと持たれた先生だということが分かりました。つまり、教育課程や授業論、教科の専門性など授業の本質が特別支援学校教員の専門性にも大きな影響を与えているということです。

専門性は知識止まりでなく授業に生かされてこそ

教師の専門性を高めていくためには、前述のとおり三つの階層の知識・技能を身に付けていくこととなりますが、それでは知識・技能が身に付いたことで専門性が高まったと言えるのでしょうか？私は、そのことだけをもって専門性が身に付いたとは言えないのではないのかと思っています。

例えば、ある先生は当総合教育センターの研修講座や地域で開催される研修会、学習会に参加され、研修に非常に熱心に取り組まれていたとします。そして、その結果、多くの知識や技能を身に付けられたとします。しかし、授業を見てみると、子どもたちの実態や特性に配慮した指導がまったくできておらず、授業が始まっても、子どもたちは自由に教室中を動き回っているという現

実があったとします。この状況は、もしかすると先生が研修会等で身に付けられた知識・技能が授業の中に生かされていないということかもしれません。私は、教師の専門性が身に付いた、高まったとは、知識や技能を学級経営や授業の中に生かすことができているかどうかということが、一つの基準になるのではないのかと思っています。知識・技能を理解の段階に止めるのではなく、それを使いこなしていくことができるという、行動レベルにまで落とし込んでいく必要があると考えています。行動レベルまで落とし込んでいくことができこそ、専門性が身に付いた、高まったと言えるのではないのでしょうか。

このことについて、特別支援教育つうしんNo.35号「特別支援教育における専門性を育てる～学んだ知識を授業に生かす～」(平成22年5月21日)では、正しい知識を身に付ける段階を第1ステージ、身に付けた力を授業に生かす段階を第2ステージとして位置づけて、第2ステージの重要性を記していますので参考にしてください。ところで、教育関係者ではありませんが、心臓手術で有名な順天堂大学の心臓外科医天野篤氏がある対談の中で、「専門性を高めていくために知識を溜めることが大切である。しかし、若者は溜めた知識の出し方を知らないだけである。」という趣旨のことを話されていました。溜めた知識をどの場ですすのかというと、医療で言えば手術であり、教育に置き換えて考えるなら授業だと言えます。(ベストケア東京ドクターズインタビューより)

研修で学んだ知識・技能を授業にどのように生かすのか

それでは、研修等で学んだ力を授業の中にどのように出していく(生かしていく)のかということですが、いきなり授業へと考えず、まず第一に研修で学んだことを人に伝えることから始めてみたらどうでしょうか。人に伝えるということは、学んだことを想起することで学習の反復を行うことになります。そして、研修した内容を整理して資料にまとめると、さらに学んだ内容を自分自身の中に定着化させていくことができます。人に話す機会は、学部の研修報告会、学年会、グループ会など色々と考えられます。ぜひ、自分の力にしていくためにも周りの人たちに伝えてみてください。伝えられた先生方も、もしかしたら新たな気付きがあるかもしれません。人に伝えることは、授業に生かすための第一ステップなのかもしれません。

第2は、研修した内容と自分の授業を対比させて考えるという習慣を持つということです。そもそも研修は、自分の学級経営や授業を改善していくために、より幅の広い、そしてより質の高い知識・技能を身に付けたいという、個々の主体的な動機が基盤になっていると思います。ですから、研修後、研修で学んだ知識・技能を学級経営や授業と対比させ、「自分の学級経営では」「自分の授業では」という視点で、一つ一つ点検をしていくことが非常に大切です。その一つの方法として、指導案を書くということが上げられます。研修で学んだ知識や技能をベースに指導案を書いてみると、今までにない目標設定や具体的な支援などが浮かび、授業改善に直接結びついていくことがあります。このように、授業レベル(行動レベル)に学んだ力を落とし込んでいくことが専門性を高めていく上で非常に大切になります。要は、研修をしっぱなしにしないということです。研修を通して新たな気付きを得て、「分かった」という実感が持てたということは大切ですが、それだけに止まっていたのでは、単なる知識・技能を得たという段階に止まります。学級経営や授業という枠組みの中で、丁寧に振り返りを行っていくことにより、実際の教育活動に生きる知識・技能の段階へと高まっていくのではないのでしょうか。

専門性の向上は、学級経営、授業における自分自身の課題を明確に自覚することから始まります。そして、学級経営、授業と研修を関連づけながら、常に向上心を持って改善を行っていくことです。このような、繰り返しと積み上げの中で専門性は高まっていくのだと思います。

これから、校内での研修、総合教育センターでの研修など、数多くの研修が計画をされていますが、自らの課題と関連づけながら意欲を持って取り組んでいただければと思います。

(特別支援教育部 高橋章二)



No.42

[平成 24 年 10 月 29 日]

岡山県総合教育センター

〒716-1241

加賀郡吉備中央町吉川 7545-11

TEL(代) (0866)56-9101

(特別支援教育部) (0866)56-9106

(特別支援教育部相談専用電話)

TEL (0866)56-9117

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

学習指導案は誰のために書くのか

－ 学習指導案は自己の専門性向上のために －

特別支援学校に勤めているときこんな会話がありました。それは、研究授業をだれがするのかを学年で話し合っていた時のことです。「研究授業，誰かしてもらえないかな」と学年主任が投げかけると，その言葉に雰囲気が一瞬にしてどんより曇ってしまいました。そして，先生方から出てくる発言も「指導案を書かないといけませんよね」「この時期忙しいからな」など，研究授業や学習指導案作成に対して消極的なものばかりでした。そのような中で，ある30代の先生が，研究授業を受けると「指導案に力を入れることはないよ。力を入れて書いてもそのとおりになることはないんだから」とか「授業は指導案の善し悪しじゃなくて，実際の授業で勝負なんだから」などと，学習指導案を書くことを否定するような発言が続けざまにありました。

このような会話は日常よく聞くものでもあります。それでは，私たちは，なぜ学習指導案を書くのでしょうか？そして，誰のために学習指導案を書くのでしょうか。私の経験をエピソードという形で取り上げて，このことについて今回は考えていくことにします。

エピソード1 「学習指導案は自分の成長のために書きなさい」

私はある養護学校で新採用となり，障害の重い子どもたちの教育に携わることになりました。養護学校義務化の数年後ということで，まだまだ教育課程や指導内容が十分に確立されておらず，毎日が試行錯誤の連続でした。そのような背景の中で，ベテランの教師も新採用の教師も教師経験に差はあるものの新しい教育を作っていくという気概に満ち，教員相互で時には激しい議論を，時にはお互いを支え合いながら，指導内容表や指導段階表を作ったことが懐かしく思い出されます。

その当時の授業は，病棟の一室を借りて集団で授業を行ったり，障害の状況によっては，ベッドサイドで個別に授業を行ったりしていました。集団の授業では，複数の教員で指導をしていたので，分からないことがあれば，その都度，先輩方に話を聞いたり，直接的な対応を教えてもらったりしながら，安心して授業に取り組むことができました。しかし，ベッドサイドでの個別の授業は，一対一の指導となり，指導技術面で未熟な私は常に不安を抱きながら子どもに関わっていました。そんなある日，ひとりの先輩の

先生に「子どもへの対応の仕方や授業展開，教材について自信が持てないので，一度授業を見て欲しい」とお願いをしました。その先輩は，快く授業参観を引き受けてくれましたが，ひとつ条件として「学習指導案を書くように」と言われました。その時は，新採用の研究授業を行う前の時期だったので，学習指導案の基本もまったく理解できておらず，本当に書くことができるのか，不安と焦りばかりが募っていました。当時の日記には，「不安だから授業を見て欲しいと言っただけなのに大変なことになった」「学習指導案を書いてもそのとおりにいくはずもない。それなのになぜ学習指導案を書くことが前提になるんだ」などと，その時の正直な気持ちを書きなぐっていました。しかし，学習指導案を書くことが授業参観の条件だったので，学校にストックされていた学習指導案を参考にしながら，担当の子どもの実態から単元目標や，指導内容，指導に対する自分の考え方をまとめてきました。子どもの実態は，昨年までの指導の記録をすべて読み，指導内容は，当時の養護・訓練（現在の自立活動）の解説を何度も何度も読み返していきました。具体的な指導法については，他に参考になるものがあまりなかったもので，病棟所属の理学療法士さんに相談し，拘縮の予防や運動機能の向上に関する指導を行う上でのポイントについて助言をもらいました。今思えば本当に未熟なものでしたが，初めての学習指導案を5月の終わりまでに書き終え，先輩の先生に持ってきました。先輩の先生は「よく一人で書き上げたな」と私を褒めてくれました。そして，翌日には，疑問に思うことをピックアップして学習指導案に赤を丁寧に入れてくれました。その赤をじっくり読み返し，また自分で書き換えて学習指導案を提出をすると，「よし，授業を見るから」と言って，わざわざ授業変更をして授業を参観してくれました。授業後は，時間を取って授業改善のポイントをひとつひとつ丁寧に教えてくれました。その先輩が二人だけの反省会で言ってくれた言葉は，「学習指導案は人のために書くんじゃない。自分の成長のために書くんだけ。自分のためにと思えば，いろんな努力を主体的にする。そして，悩んだことは必ず子どもの成長・発達につながる。これからも，悩みながら学習指導案を書きなさい」でした。

今思えば当時は大変苦しい思いをしました。すばらしい先輩を介して，学習指導案を書くことの意義を新採用の時に学ばせてもらったことは，本当にありがたかったと思っています。

エピソード2 「学習指導案を書くことは授業づくりそのものなんだよ」

2校目は，非常に研究熱心な知的障害の養護学校に転勤をしました。この学校では，転勤して2年目に必ず学習指導案を書いて研究授業をするということが，学校の暗黙の了解となっていました。当時，中学部2年生を担当し，生活単元学習に強い興味・関心を持ちながらも日々悪戦苦闘をしていたので，研究授業では「生活単元学習」を取り上げ学習指導案を書いていくことにしました。その学校は，学習指導案の一応の形式はありましたが，自分の思いを自由に書いても構わないということでしたので，私は数ページを使って単元設定の理由を書きました。たくさん書けばよいということではありませんが，自分の考えを主張するという意味において，この枠にとらわれず，自由に



書いてもよいという申し合わせは大変ありがたいものでした。しかし、この学校の先生たちは自由に書くということ、簡単に書くということに置き換えたりはしませんでした。ですから、略案程度のものを書いて出す方は誰一人いませんでした。それは、エピソード1でも書いたように、ひとりひとりが、学習指導案を書くことを自己の成長に生かしていくという強い意識を持っていたからだと思います。

学習指導案を書くことについては、私は新採用の時から、真摯に取り組んできたつもりでしたが、まだまだ学習指導案の中に授業づくりの過程や自分の考えを的確に反映させることができず、学習指導案作成の時には必ず先輩から指導助言をもらうようにしていました。この時の学習指導案も、当時の研究主任をされていた先生に見てもらうことにしました。この研究主任の先生は、非常に専門性が高く論理的に、しかも具体的な子どもたちの事実を基にしながら話をしてくれる方でした。当然、この先生は私の申し出を快く引き受けてくれ、学習指導案づくりに関わってくれることになりました。

研究授業で取り上げる「生活単元学習」については、当時、誰よりも学習しよく知っているという自負と、学習指導案については自分なりに書き続けたという自信があり、授業づくりの弱点が学習指導案の中に垣間見られたといいながらも、大きな修正はなしで返ってくると思っていました。学習指導案を書き上げ、意気揚々と学習指導案を持って行くと、その先生は「どこまで見ればいい？」と聞いてきました。変なこと聞くなと思いながら、聞き返してみると「誤字脱字程度を見るのか、書きぶりをみるのか、単元構成、内容レベルまで含めてみるのか」と言われました。そこで、即座に「単元構成、内容を含めすべて見てください」とお願いをしました。何日か経ったある日、「放課後時間があったら話をしよう」と声をかけてくれました。授業に関して、どのような意見がもらえるか期待して部屋に行くと、差し出された学習指導案を見て愕然としました。学習指導案は、みごとに真っ赤でした。部分が真っ赤ということではなく、学習指導案全体が真っ赤になっていました。その学習指導案を見て、「どこが、どうおかしかったのでしょうか」と尋ねると、「生活単元学習の学習指導案としてはよく書けていると思うし、授業として成立する」と言ってくれました。それでは、なぜと思っていると、「書いていることに曖昧さがあり、その曖昧さは授業の中に必ず出る」と言って、学習指導案を最初から指で押さえながら、赤の部分に関してひとつひとつ私に解釈を求めながら、書かれていることについての不明確さを丁寧に整理をしてくれるとともに、価値付けもしてくれました。言われることはもっともでしたが、さすがにその日は自分の力のなさに落ち込んでしまいました。しかし、次の日には気持ちを立て直し学習指導案の修正を始め、再度学習指導案を書き直しては持って行って助言をもらい、また修正をして学習指導案を持って行くということを4～5回続けました。その過程の中で、学習指導案の赤が少しずつ減り、最後には「ここまで具体化できたら授業でも大丈夫だよ」と言ってくれました。その時の嬉しさはいまでも覚えています。その先生に、「先生はなぜここまで学習指導案づくりに付き合ってくれるのですか」と尋ねてみました。そう



すると、「この過程は単なる学習指導案づくりではなく、授業づくりそのものだと思っ
ているし、こうやってやりとりをしながら授業を作っていくことが楽しいことなんだと」さら
っと言われました。その言葉を聞きながら、「学習指導案づくりは授業づくりそのもので
ある」ということや「授業づくりは仲間と共に楽しむもの」であることを実感しました。

この時から、「学習指導案づくりは授業づくりそのものである」ということを強く意識
し、学習指導案を授業づくりや授業改善の最大のツールとして考えるようになりました。

学習指導案を書くということは「書くように指示されたから」とか、「公開授業があ
るから仕方なしに」とかというように消極的なものではなく、自分の授業力を高めるため
の、あくまでも自分が主体のものであると考えます。学習指導案づくりは、自分の授業
力を高めるために楽しみながら行うものです。

学習指導案作成は自己の専門性向上のため

エピソード1, 2 はあくまでも私が経験の中で実感したものです。他の先生方も私と
同じ価値を感じてくださいと言っているのではありません。ただ、授業改善の主体は自
分自身であり、私たちは授業を通して、子どもたちの成長・発達に関わっているとい
うことだけは忘れないようにして欲しいと思っています。誰々から言われたから、指示さ
れたから学習指導案を書くということでは自己の成長は期待できません。自己の授業をよ
り豊にという意味でもっと積極的に書いていくことが必要ではないのでしょうか。

だからといって単元設定の理由から本時案までフルの学習指導案を毎日書くことは
非現実的です。日頃から略案の作成を通して授業構成を考えたり、具体的な支援を考
えたりすることが大切です。日々の略案作成の積み上げを通して、初めてフルの学習
指導案を書いていくことができるのだと思います。そして、略案を含め学習指導案は、
自己の授業づくりや授業改善のためのツールで、自己の専門性の集大成でもあるこ
とを忘れないように、日々自己研鑽を積み重ねていくことが大切だと考えています。

また、私自身さほど抵抗感なく学習指導案を書くことができたのは、新採用の時から
周りの多くの先輩たちが、学習指導案を書くことの意義を丁寧に教えてくれたからだ
と思っています。学習指導案は最終的にはひとりで書かなくてはなりません。しかし、書
いたものを多くの先生方に提示し意見をもらいながら修正していくことにより、授業そ
のものの質をあげていくことができます。その意味からすれば、学習指導案の作成は同
僚との協同作業といってもよいと思います。最後に、

学習指導案づくりは自己の専門性を高めるもの
学習指導案づくりは現時点での自己の専門性の集大成
学習指導案づくりは自己の主体から行われるもの

この3点をしっかり意識しながら学習指導案づくりに取り組んでみませんか。



No. 43
[平成25年3月6日]
岡山県総合教育センター
〒716-1241
加賀郡吉備中央町吉川 7545-11
TEL(代) (0866)56-9101
(特別支援教育部) (0866)56-9106
<特別支援教育部相談専用電話>
TEL (0866)56-9117
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

特別支援学校における学習評価を考える

～授業で見せる子どもたちの姿をどのように評価するのか～

今回は、授業づくりの中でも学習評価について考えてみたいと思います。学校での教育活動については、意図をもって展開をしているわけですから、当然、目標を設定し、その目標に沿った評価がなされていきます。このことは、小学校であろうと、中学校であろうと、また、特別支援学校であろうとなんら変わりのないことです。

この学習評価に関して、文部科学省は、平成22年5月に「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」（通知）を出し、学習評価の基本的な考え方を示しています。

障害のある児童生徒に係わる学習評価の考え方として、以下のように表記がなされています。

障害のない児童生徒に対する学習評価の考え方と基本的に変わるものではないが、児童生徒の障害の状態等を十分理解しつつ、様々な方法を用いて、一人一人の学習状況を一層丁寧に把握することが必要であること。また、特別支援学校については、新しい学習指導要領により個別の指導計画の作成が義務付けられたことを踏まえ、当該計画に基づいて行われた学習の状況や学習の結果の評価を行うことが必要である。

このような通知を受け、特別支援学校においても学習評価をどのように考えていけばよいのか、どのような観点が必要なのかなど、学習評価についての関心が高まっているように思います。

〔目標は個別の指導計画から導かれる〕

特別支援学校において、学習評価は、一単位の授業、単元、個別の指導計画に示されている前期及び後期の目標等に対して行われる評価を包括するものと言えます。それらの評価は、各目標に対応しながらなされていくわけですから、目標そのものが曖昧であれば、必然的に評価そのものも曖昧なものになるのは当然と言えます。ですから、特別支援学校で評価を語るには、目標の大本である個別の指導計画に取り上げられている個々の児童生徒の各教科等の目標が適切に設定をされているかどうか、非常に重要なポイントになります。ここで注意しておくことは、個別の指導計画で取り上げている目標は、あくまでも各教科の重点的な目標を取り上げているわけですから、その他にも副次的な目標や下位目標が実際には存在します。個別の指導計画で表記される各教科等の目標は、各教科で示されている内容ごとに、丁寧に実態を把握し、各内容ごとの目標を設定して、それをまとめるという手続きを取ります。しかし、これらの目標すべてを個別の指導計画に表記することは難しいことから、便宜上重点的な目標を取り上げていると言えます。つまり、個別の指導計画の目標の背景には、数多くの教科等の内容に関わる目標が存在しているということを意識し、また、個別の指導計画レベルから、単元レベル、授業レベルへと目標を具体化して、それぞれに対して適切に評価をしていくことが必要です。

〔評価は課題解決の過程を含めて適切に行う〕

それでは、次に実際の評価について、一単位の授業を例に考えてみることにします。授業の評価は、個々の個別目標に基づいて行われますが、個々の目標を評価するためには、各学習活動に対応して設定された学習課題について適切に評価を行っていく必要があります。小学校等では、各教科の評価の観点として、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」が示されていますが、特別支援学校における評価についても、前述の文部科学省通知を受け、ここ最近、学習評価を新しい観点に基づいて適切に考えていくことの重要性が認識され、学習指導案にも評価の観点や場面が書き入れられるようになってきました。

評価の意義について、千葉大学の太田正巳氏は、「知的障害教育における学習評価の方法と実際」（全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 2011）の中で、授業者である教師の意義として①学習評価を行うことによって、授業者は学習者がどの程度に授業内容を理解し、獲得したか、学習の進み具合を把握することができる。②また、どのような仕方で学習を進めているのかを見ることができるの2点を取り上げています。

ところで、特別支援学校の評価の観点を見てみると、「～することができたかどうか」とか「○、△、×」といった、結果のみを評価する表記がまだ多いように思われます。学習課題ができたか、できなかったかといった結果を評価することも必要ですが、評価は多面的に行われることが必要です。例えば、生活単元学習の授業で、誕生日の買い物に行ったとします。そして、その授業の一学習活動で、Aさんに「分担されたスポンジケーキを探すことができる」といった学習課題を設定したとします。さて、先生方はどのような観点でAさんの学習課題に対する評価を行うのでしょうか？先生方と話していると、実際は学習指導案の中に書かれているような、「できた」「できなかった」といった観点だけで評価は行われていないように思います。つまり、スポンジケーキを店内で探すことができたかどうかという結果のみを評価するのではなく、どのように探すことができたかの、その課題を解決する過程も含めて適切に評価しています。見通しをもたず店内を歩いて、たまたまスポンジケーキを見付けることができたのと、店員さんに場所を聞きながら探したけど結果見付けられなかったのとでは、解決方法に大きな違いがあります。また、書いたメモをポケットから取り出しながら、何をかうのかを確認しながら探したけど結果探すことができなかったのと、「先生、何をかうんじゃないかな？」と何度も確認して、教師に頼りきって結果探すことができたのとでは、自分の役割を意識するという意味において大きな違いがあります。要は、学習課題に対して児童生徒がどのように取り組んで行ったのかを、複数の評価の観点から多面的に見ていくことが必要です。このような見方をしていくと、授業の課題設定の仕方や指導・支援の改善にも大きくつながっていくのではないのでしょうか。

特別支援学校で学習評価を適切に行っていくためには、小学校等の各教科の評価の観点として示された「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」等を参考にしながら、評価の観点を適切に設定しておくことが必要です。特別支援学校の場合、授業をT・Tで行っている場合が多く、もしかすると評価の観点がそれぞれの教師で違うことも想定されます。ですから、評価の観点のすりあわせが、特に必要ではないのかと思っています。もう一度、各校で学習評価のあり方を考えてみてはどうでしょうか。

(特別支援教育部長 高橋 章二)

<参考文献> 知的障害教育における学習評価の方法と実際

—子どもの確かな成長を目指して—

文部科学省特別支援教育調査官 石塚謙二監修

全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 2011



No.44

[平成 25 年 6 月 14 日]

岡山県総合教育センター

〒716-1241

加賀郡吉備中央町吉川 7545-11

TEL(代) (0866)56-9101

(特別支援教育部) (0866)56-9106

〈特別支援教育部相談専用電話〉

TEL (0866)56-9117

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

T・Tの良さを最大限に生かした 授業を行うために

特別支援学校における授業の特徴は、複数の教員（T・T）で子どもたちの指導に当たるといことです。複数の教員で授業を行うということは、教員一人一人がもつ専門性を総合化して、子どもたち個々の実態に合わせて指導・支援がきめ細やかにできるということです。

しかし、先生方からは、「同じ授業をしているのに、単元の構想や授業の展開など全く個々に任されてしまい、一緒に話すことがほとんどないんです」とか「授業をやりっぱなしで子どもたちの頑張ったことや課題について話すことがありません」、「子どもたちのことを話すのは、個別の指導計画や通知票の読み合わせのときだけです」など、決してT・Tのもつ良さばかりでなく、問題点も指摘されています。

つまり、複数の教員で授業をつくるのが特別支援学校の大きな特徴であるはずなのに、集団の中での役割の分担化や話し合いの時間の確保の難しさから、教員集団で授業をつくるという意識が希薄になっているように思います。例えば、単元（題材）計画や本時の授業展開などの構想までもが、教員集団で議論されることなく、主指導者一人に任せられ、他の先生方は当日の朝まで何をするか分からないという現状もあると聞きます。主指導者以外の先生も、当然、副指導者として授業に入り子どもたちの目標達成に向けて指導・支援を行っていきませんが、目標や学習課題、支援等について十分に理解、共有化できていない中で、本当に適切な働きかけができるのでしょうか？すべての授業に関わることへの負担感や話し合い時間の確保の困難さから、担当する教科を分担することがあるかもしれませんが、私はあくまでも授業づくりは教員集団相互で行うものと考えています。

今回は、T・Tの良さを生かし、授業をより質の高いものにしていくために、教員集団としてどのようなことに共同的に取り組み、その中で何を共有しておくことが必要なのかを6点に絞り考えてみたいと思います。ここに取り上げる6点は、ごく当たり前に取り組むべき事柄ですが、もしかすると忙しさの中で、できていなかったり、簡略化されてしまったりしているものもあるかもしれません。しかし、子どもたち一人一人の課題に対応した、「分かる」「できる」授業を考えていくためには、一つ一つの事柄を初心に戻って丁寧に行っていくことが必要なのかもしれません。

① 児童生徒の情報の共有化

学級を運営したり授業を行ったりする場合、児童生徒の情報共有が必要不可欠になります。取り扱う情報は、就学前・学校入学後の様子、障害特性、興味・関心等学年当初に共有する情報から、今日の授業での様子や学校での様子など様々です。年度当初に行う情報共有は、あらかじめ時間を取って行うことから、教員相互でズレがなく確認をしていくことができますが、案外、授業であったり学校生活の様子であったりなど、日々の教育活動に関わる情報共

有が難しいようです。

先生方から、毎日時間を取って子どもたちの話をしたいが、なかなか時間が取れないということを知ります。では、時間のない中で、どのようにして情報共有をしていけばよいのでしょうか？まず、時間設定が難しいのですから、隙間の時間を使うしかありません。子どもたちが下校した後に教室の片付けを先生方同士でしませんか？そのような時、「今日、Aさんは、国語の時間、今まで取れなかったコップのカードを正確に取るできるようになったんですよ」など、授業の様子を話すことは可能だと思います。これらのわずかな時間を利用して話をするだけで、Aさんができるようになったことを共有化することができます。この話から、「それなら、机上の学習だけでなく、給食後の歯磨きのときにコップを持ってくるように意識的に声をかけようか」などと、新たな発想が生まれ、指導の広がりをもたせることも可能です。

その他、学年、学級で、簡易版の授業反省用紙を作り回覧する方法も簡単にできる情報共有の方法です。しかし、書くことが目的になると負担感が大きくなります。必要なことだけ書けばよいし、たくさん量を書くことも必要はありません。とりあえず知ってもらいたいことを書いておけば、書いた先生に詳細を聞くこともできるし、学年会等で具体的に話をしてもらうことも可能です。

② 保護者のニーズ等の共有化

保護者のニーズを聞く場面としては、学級懇談や個別懇談、家庭訪問などがあります。このように学期に必ず設定されている会には、学年、学級の担任全員が出席することから、保護者のニーズを一人一人の教師が同じように受け止めていくことが可能です。しかし、①の児童生徒の情報の共有化で述べたように、日々の場面に視点を移してみると必ずしも担任同士で情報共有ができていないことがあります。保護者から、送迎のときや連絡帳で、「～してほしい」という要望を受けることがよくあります。例えば、「宿題の枚数を1枚から2枚にしてもらえませんか？」と要望が出され、A先生が聞いたとします。保護者からすれば、A先生に伝えたから、当然B、C先生にも伝わっていると思います。しかし、要望があったにもかかわらず、B、C先生が次の日に宿題を1枚のまま出したとしたらどうでしょうか？保護者は、「A先生に伝えたのになぜ、他の先生に伝わっていないのか」と不信感をもつと思います。保護者のニーズは、授業を豊かにしてほしいとか、支援の方法を改善してほしい、連絡帳に具体的な子どもの様子をもっと書いてほしいなど実に様々です。保護者から出されたニーズは事実として教員相互で受け止め、担任の総意として考えを保護者にお返ししていくことが必要です。このようなニーズに対して誠実に説明責任を果たすことは、保護者との信頼関係を深めていきます。反対に、適切な返しを怠ると小さなズレを生み保護者との間に、いつしか大きな溝ができ修復がなかなか難しくなってきます。また、保護者から出されたニーズの中には、授業改善をしていくヒントが隠されている場合があります、自分たちの指導・支援の方法を振り返る材料にしてみることも大切です。

③ 個別の教育支援計画、個別の指導計画の共有化

各学校では、平成25年度用の個別の教育支援計画、個別の指導計画等が作成されていることと思います。特に個別の指導計画は、その年度に子どもたちが学ぶ各教科等の長期、短期の目標を示したものです。つまり、日々の授業の基盤となるものです。個別の指導計画を作成するには、個々の児童生徒の多面的な実態把握に基づき目標の設定がなされます。この個別の指導計画こそ、学年、学級の担任同士でしっかりと話し合っただけで作成していくべきものです。本来、新年度の個別の指導計画を作成するためには、学年、学級で前年度の個別の指導計

面に示された長期、短期目標の達成状況に基づいた成果と課題について話し合い、その議論に基づいて書かれていくべきものです。しかし、新年度、担任相互で事前の話をしないまま、すぐに担当に振り分けて個別の指導計画を作成しているケースもあると聞きます。期限が決められ、年度当初の会議等の多さから、なかなか事前に個別の指導計画作成に向けた個々のケース会議をもつことは難しいかもしれませんが、担当に振り分けられた時点で、責任が学年、クラスではなく、担当者個人に委ねられることとなります。個別の指導計画は、最終的に書かれた目標も重要ですが、もっと大切なのは書くまでの話し合いの過程そのものです。一人一人の子どもたちが前年までにどのような学習を行ってきて、どのような力を身に付け、何が課題として残っているのか、今後どのようなことを目標として設定していくのか、そのことを共通に確認したあと、担当者が目標の形に整え文章に落としていくことが私は理想的な個別の指導計画の作成手順だと考えています。個別の指導計画作成に向けた、事前のケース会議は、教員相互が子どもたちを理解する機会であり、目標設定の背景を理解するよい機会となります。

④ 授業づくりの共同化（単元構想，目標設定，授業展開）

先生方の一日の仕事の大半は授業と言っても過言ではありません。特別支援学校の授業は、これまでもお話をしてきたように複数の教員によって行われています。しかし、多くの場合、便宜上、各教科等で主指導者を決めて、その先生が単元計画や1時間の授業展開を考え、教師相互で授業をしっかり練って授業をつくっているということが少ないように思います。単元で何を身に付けるのか、どのような単元展開にしていくのか等、新たに単元や題材を変えていくときには、必ず時間をとって検討をしていくことが必要です。この段階で単元の共通化が図られていると、日々の授業が機能化していきます。基本となる単元の考え方が十分に確認できないまま、日々の授業に突入してしまうと、単元の計画を立てた主指導者だけが、個々の児童生徒の目標を意識して、他の先生方は目標を意識しないまま、児童生徒の対応に終始してしまうことになりかねません。毎日、授業をどのように進めていくのか時間を取って共通確認をしていくことが難しいのであれば、新たな単元を考える段階で、教員相互で「ああでもない、こうでもない」と言い合い、単元の価値や目標を共通化しておけば、主指導者以外の先生方も明確な目標をもって授業に望んでいくことが可能になります。「教科によって主指導を分担したのだから、授業の中身に口を出さなくても、子どもたちの支援に徹していればいい」といった、役割分担主義に陥らないように、常に教員集団で授業をつくっているといった意識をもつべきだと思います。また、日々の授業の様子については、①で述べたように隙間の時間で情報交換をすべきです。この情報が主指導者の授業の目標や展開を変えていくヒントとなり、改善された事項が次時の授業略案や授業メモに反映されることとなります。その繰り返しが行われる授業改善にもつながっていきます。隙間の時間の中で話ができない場合には、子どもたちの様子で気付いたこと、授業で気になったことを簡易的な授業反省用紙やメモに書いて教員相互で回覧をしていくといった方法も考えられます。

⑤ 教材づくりの共同化

放課後、各教室を回っていると先生方が教材を作っている光景をよく目にしました。一人で黙々と作っている先生がいれば、「ああでもない、こうでもない」と賑やかな声を発しながら複数で作っている先生方もいました。一人で作っている先生に「なぜ、一人で教材を作るの?」と聞いてみると、「みなさん忙しそうにされているし、自分が主指導者だから・・・」と言った声が一様に返ってきました。一方、複数で教材を作っている先生方に「先生方、楽しそうに教材を作っていますが、どうしてみなさん集まって教材をつくっているのですか?」と聞くと、多

くの場合、「課題が個々に違い、子どもそれぞれに使う教材が若干違うので話をしながら作ることで、目標や課題をそれぞれが共有化していくことができるんです。また、みんなで教材づくりをすると早いし、子どもの話をするのが楽しいんです」という答えが返ってきました。一人で黙々と教材づくりに取り組んでいる先生が、この話を聞いたらどうでしょうか？心から羨ましいと思うのではないのでしょうか。授業は、子どもと教師、そして教材と言われるように、教材を媒介として学習課題に迫っていきます。そして、特別支援学校に在籍している子どもたちは、個々一人一人課題が違います。一人一人の課題に正面から向き合う意味からも、そして子どもたちの学びを支える意味からも、特別支援学校における教材づくりは非常に大切な活動だと考えています。授業における課題解決と深く結びついた教材づくりを、授業に関わる教員全員が一緒に行うということは、個々の授業も目標を共有化し、授業展開を相互にイメージ化していく意味からも、大きな意味をもってきます。もし、一人で教材づくりに取り組んでいる先生がいたら、ぜひ、授業を一緒に行っている先生方に「教材を一緒につくりませんか」の一声をかけてみてください。

⑥ 学びの共有化

私たちは、子どもたちの成長・発達を支えるために日々、自らの専門性を高めていく必要があります。専門性を高めていくためには、例えば、専門書を読んだり、総合教育センターの研修を受講したりなど様々な方法があります。しかし、知識を得たということだけで、専門性が高まったとは言えません。得た知識を授業の中にどのように生かして、児童生徒の「分かる」「できる」につなげていくかということが大切です。その一つの方法として、校内での研究授業があります。先生方の学年や学級では、研究授業を積極的に行っていますか？現実には非常に厳しく、どの学年・学級で研究授業を引き受けてもらうかで、研究主任や教務の先生方が四苦八苦しているという話を聞きます。確かに研究授業を引き受けることは、大変なことかもしれませんが、自分たちの授業を客観的に見て指導・助言をもらうことは、最大の研修になります。また、研究授業を引き受けると、②で述べた授業づくりの共同化を意識的に行っていくことができます。研究授業を行うことにより、自分たちが日々行っている授業を教員相互で丁寧に振り返り、授業の課題を洗い出し、子どもたちの「分かる」「できる」ための授業をどのようにつくり上げていくのかを議論する過程に教員としての学びや成長を見出すことができるのではないのでしょうか。議論を行うためには、今までの経験や専門書や研修で学んだ知識などを総動員しながら課題に向き合っていきます。これこそが、知識を授業に反映させる過程だと考えます。

今回は、「T・Tの良さを最大限に生かした授業にしていくために」ということで、六つの観点から教員集団として何をすべきかということについて述べてきました。最初にも述べましたが、六つのことはごく当たり前のことです。しかし、当たり前のことを当たり前に行うことが非常に難しいことを私たち自身はよく知っています。ここで示した6点はあくまでも例示であり、他にも、授業を支えていくために私たち教員相互が意識的に行っていくことが望ましい活動があるかもしれません。自分が所属する学年・学級の教員集団がどのような状況なのか、もう一度振り返ってみてはいかがでしょうか。そして、授業を集団でつくり上げる楽しみや喜びをお互いに共有していただければと思います。

(特別支援教育部長 高橋章二)



No. 45 [平成27年2月13日]
岡山県総合教育センター
〒716-1241
加賀郡吉備中央町吉川7545-11
TEL(代) (0866)56-9101
(特別支援教育部)(0866)56-9106
(特別支援教育部相談専用電話)
TEL (0866)56-9117
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

特別支援学校の授業について思うこと

今年度の当センターにおける研修講座や調査研究、県内の特別支援学校への訪問等を通じて、特別支援学校の授業について、講師や受講者、各学校の教職員の方々の考えや思いを聞いたり、実際に授業参観したりする機会を多くいただきました。そうした経験から、特別支援学校の授業について思うことを書き留めてみたいと思います。

「目標設定ができれば授業はできる」

今年度の当センター研修講座や学校現場等で「目標設定ができれば授業はできる」という言葉をいろいろな方から聞きました。この言葉は、教師が授業の目標（意図）を明確にもっていれば、それを基に授業の内容や方法を考えられ、良い授業ができるということを意味しています。逆にいえば、目標（意図）が明確にもてなければ、良い授業をすることは難しいということです。この言葉は、特別支援学校の授業づくりにおいて目標設定がいかに重要なことであるかを表しています。

授業に関わる目標は、いくつかのレベルで設定されます。例えば、学習指導要領で示されている各教科等の目標、年間指導計画での目標、単元（題材）計画での目標、日々の授業での目標などです。学習指導案をみても、必ず単元（題材）目標、本時の目標が設定されています。このことは、小・中学校等の学習指導案でも同じですが、特別支援学校のものには、単元（題材）と本時の両方又はいずれかにその学習集団全体とともに個別の目標が記述されています。このことは「個への対応」を基本とする特別支援学校ならではの欠くことのできない特徴です。付け加えれば、個別の目標に合わせて、個別の実態を記述していることも特徴的であり、特別支援学校の学習指導案の独自性といえます。

また、知的障害特別支援学校の教育においては、学習指導要領に示された各教科の内容を基にして、個々の児童生徒の状態等に即した具体的な指導内容を設定することが学習指導要領に示されています。これは、小・中学校のように、学年ごとに各教科で指導する内容が決まっているのとは違って、知的障害教育に携わる教師にはできることです。ただし、その分、

教師には指導内容を吟味し、適切な具体的な指導内容を設定することが求められます。そのため、指導内容を考えるときの基となる指導目標が適切である必要があります。

このように、特別支援学校の授業づくりにおいては、授業に関わる目標をいろいろなレベルで考えるとともに、目標を適切に設定することが重要であることは、誰もが認めることだと思いますが、実際に目標設定をするとすると、そんなに簡単なことではないということも事実です。「目標設定ができれば授業はできる」というのは、そのことを暗に言い表している言葉でもあります。

今年度も、特別支援学校の様々な学習指導案を見せていただきました。時間をかけ、校内で検討して出来上がった学習指導案で、授業者の思いが込められたものであり、授業者の思いをしっかりと理解しようと読ませていただくと、中には、単元（題材）と本時の目標が全く同じ記述であったり、全体（集団）の目標と個別の目標のつながりが少し見えにくかったりするものもありました。また、この単元（題材）又は本時の授業だけでは、達成することが難しいだろうと思われる目標が設定されていたり、評価をどのようにするのが分かりにくい目標を設定しているものもありました。

授業の目標設定に当たっては、その授業に対する授業者の意図を筋道（論理）が通ったものにまとめ、記述することが大切であると考えます。今では、どの特別支援学校も、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成しています。それらの計画における目標は、当然ながら授業の目標と関連して初めて意味があるといえます。学習指導案を作成するときに設定する目標について、年間計画、単元計画、個別の教育支援計画、個別の指導計画の目標を一枚の紙に並べて書き出し、比べてみると、それらのつながりがはっきりと見えてくるとと思います。授業者自身がそれを見て、筋道が通っていれば良いですし、もしも筋の通らないところがあれば、その授業の目標に関して、どこかに無理なところがあることに気付くのではないのでしょうか。

太田正己氏は、著書「普段着でできる授業研究のすすめ―授業批評入門」（1994年、明治図書）の中で「授業の改善とは、授業の目標の適切さとそれを達成するための方法の妥当性を高めるということである」と述べています。適切な目標設定をすることを大切にしたい授業づくりを進めたいですね。

子どもの事実を踏まえた授業改善

特別支援学校の授業では、「個への対応」が適切になされることが求められます。そのため、子ども一人一人を個性の異なる唯一の存在として、一般的、平均的なものの見方でなく、「その子」の実態を的確に捉えることが必要です。

これは、研修講座の中で聞いた、ある授業の実践報告の話です。その実践内容は素晴らしいもので、授業の構想から実践、評価までを複数の授業者がチームワークよく毎時間しっか

り検討しながら、対象とする子どもたちの実態に対応した授業実践が行われていました。しかし、その報告の中で一つ気になることがありました。その授業には、子どもが一人ずつ順番にみんなの前に出て、黒板に貼られた問題に答えるという学習活動がありました。いすに座っている他の子どもたちには、前に出た子どもの活動を見やすくし、学習の見通しを持って取り組むための配慮もなされていました。その授業は校内研究として行われたのですが、参観した教員から、黒板に貼ったカードが指名されて前に出てきた子どもの頭よりも高い位置に貼られていたことについて、子どもの目の高さに合わせた位置に貼るべきではないかという指摘がされたそうです。その授業者も、「その通りだ」と考え、次の授業からは黒板に貼るカードの位置を子どもの目の高さにしたいという話でした。

この話についてどう思われるでしょうか。カードを見えやすくするために、子どもの目の高さに貼るように配慮することは当たり前ではないかと考えられるでしょうか。一般論で言えば、それは正しいでしょう。しかし、この話には、特別支援学校の授業としてはどうかというところがあります。それは、黒板に貼るカードの位置について、それを見ている子どもにとって、どうだったのかという子どもの立場に立った検討がされていないということです。ある子どもには、目の高さに貼られることでカードが見やすくなったかもしれません。しかし、他の子には、それまでの授業で行っていたように自分より少し高い位置に貼られたカードの方が見やすかったかもしれません。要するに、教師（大人）の立場や思いだけで、手立てを変えることは、必ずしも適切とはいえないことがあるのです。授業者は、授業における子ども一人一人が示す行動や表情などに十分注意を払い、そこに見られた子ども一人一人の事実を踏まえて、授業を改善することが大切になると考えます。特別支援学校の授業の基本として「子どもから出発する」ということを再確認したいと思います。

「個への対応」が徹底された授業とは

特別支援学校の授業の特徴は、その対象とする子どもたちが同じ学年（生活年齢）であっても、個々の実態差が大きく、特性による違いもあるため、「個への対応」を徹底することにあるといえます。それは、同一の指導目標、指導内容、指導方法による一斉指導ではなく、子ども一人一人に応じた指導目標、指導内容、指導方法を用意し、個別指導を行うということです。ここでいう個別指導は、教師と子どもがマンツーマンで行うような授業のこのみを指すのではなく、複数の子どもの集団を対象とする授業においても個に応じた指導を行うということです。ただし、集団を対象に授業を行う場合には、集団で学習することの良さを生かす指導も同時に求められます。それは、授業において対象とする子ども（＝学習者）がよりよく主体的に学ぶことができるようにするためです。

今年度当センターが実施した研修講座の一つに「小・中学校通常の学級における特別支援教育研修講座」がありました。その講師として招いた大正大学専任講師の川俣智路先生が

「特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり」というテーマで講義されました。その講義で、川俣先生は「学びのユニバーサルデザイン (UDL)」のお話をされましたが、その中で、子ども一人一人にはそれぞれに得意な学び方があり、各自が自分に適した方法を選択できると、主体的な学びにつながりやすい。そのために、教師の側は、子ども一人一人の多様な学び方に柔軟に対応できるようにすることが大切ではないかというお話をされました。

そして、授業について「バイキング料理か、和定食か」という問い方で、いろいろなメニューが用意された料理の中から、それぞれの子どもが好きな（自分に合った）料理を好きな量だけ選び、それぞれの方法で食事ができる「バイキング料理」のような授業をするのか、全員が同じメニューの料理を同じ量だけ同じ方法で食べる「和定食」のような授業するのか、どちらが子どもの主体的な学びにつながるかを考えてみてはどうかと問いかけられました。

この川俣先生のお話は、通常の学級における授業を念頭に置いてされたことですが、特別支援学校の授業においても、示唆的なお話だと思います。すべての授業を「バイキング料理」のような授業にすることは大変で、必ずしも適当ではないかもしれませんが、個々の子どもに指導目標、指導内容、指導方法が異なり、「個別の対応」を徹底しようとする特別支援学校の授業では、「バイキング料理」のような授業を用意することが必要ではないかと思っています。

ちなみに「学びのユニバーサルデザイン (UDL)」では、教師が学習者に対して行う三原則として、次のことを挙げています。

- I 提示に関する多様な方法の提供
 - ・ 認知のためのオプション
 - ・ 言語と記号のためのオプション
 - ・ 理解のためのオプション
- II 行動と表出に関する多様な方法の提供
 - ・ 身体動作のためのオプション
 - ・ 表出スキルや流暢さに関するオプション
 - ・ 実行機能のためのオプション
- III 取り組みに関する多様な方法の提供
 - ・ 興味の引き方のオプション
 - ・ 努力や頑張りを継続させるためのオプション
 - ・ 自己調整のためのオプション

※「学びのユニバーサルデザイン (UDL)」についての詳しい情報を知りたい方は、次のウェブサイト、Facebookをご覧ください。

☆<http://www.andante-nishiogi.com/udl/>

☆<https://ja-jp.facebook.com/udljapanese>

(特別支援教育部 林 栄昭)



No. 46 [平成27年3月9日]
岡山県総合教育センター
〒716-1241
加賀郡吉備中央町吉川7545-11
TEL(代) (0866)56-9101
(特別支援教育部) (0866)56-9106
(特別支援教育部相談専用電話)
TEL (0866)56-9117
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

「自立活動ハンドブックー知的障害のある 児童生徒の指導のためにー」について

当センターでは、昨年度から2年間、「知的障害特別支援学校・知的障害特別支援学級における自立活動に関する研究」に取り組んできました。このたび、その研究成果物として「自立活動ハンドブックー知的障害のある児童生徒のためにー」（以下「ハンドブック」という）を発刊しました。先日2月22日（日）には、当センターで開催した教育研究発表大会（分科会）で、このハンドブック作成に関わる発表をしました。

今号では、このハンドブックについて、特別支援学校や特別支援学級等の教育現場で多くの方に活用していただきたく、紹介します。

今回、ハンドブックを作成した背景には、自立活動の指導を巡る次のような状況がありました。



- 「第2次岡山県特別支援教育推進プラン」において、自立活動の指導に関する専門性の向上が求められている。
- 本県における自立活動に関する先行研究から、特別支援学級において、自立活動の実態把握や指導の進め方に困難さを感じている教師が多いとの調査結果がある。
- 学校支援や学校訪問、研修講座等の際に、教育現場の方から自立活動の指導に関する悩みや質問が多く聞かれる。

当センターでは、こうした状況に対応するため、ハンドブックを作成することとしました。今回のハンドブックでは、初めて自立活動の指導をすることになった教員向けに分かりやすく活用しやすいものとするため、自立活動の個別の指導計画作成の手順を具体的に示すことと、自立活動の指導の事例を掲載することとしました。そのため、ハンドブックの構成を「手順編」と「実践編」に分けています。

「手順編」では、自立活動における個別の指導計画の作成について、「A児」を例に自立活動の指導の経験が浅い「担任」と、自立活動の指導について解説し導いてくれる「教授」の二人のキャラクターがやりとりをしながら説明をしていきます。その中では、実態把握から指導目標（長期目標・短期目標）、具体的な指導内容、指導場面の設定、そして、評価までの過程を特別支援学校学習指導要領解説「自立活動編」（以下、「自立活動編」という）で示されていることを踏まえながら、各過程ごとに活用できる方法や、考えるべきポイントなどを紹介しています。



「担任」



「教授」

各過程において、教師が思考すると考えられることをできるだけ表記するようにしたことで、実際的で分かりやすい手順の説明になっていると思います。

「実践編」では、小・中学校知的障害特別支援学級、知的障害特別支援学校小学部・高等部の4人の児童生徒を対象に、手順編での説明に沿って作成した自立活動の個別の指導計画に基いた指導の実践例を紹介しています。特別支援学級の実践例では、教育活動全体を通して自立活動の指導を継続して行いながら、自立活動の時間における指導を中心にいくつかの指導場面を取り上げています。また、特別支援学校の実践例では、「教科等を合わせた指導の中で行う自立活動の指導」「教科等に関連付けて行う自立活動の指導」「自立活動の時間における指導」という三つの指導形態における実践例を取り上げています。「実践編」を読むことで、手順編による自立活動の個別の指導計画の作成と活用の意義や方法をより理解しやすくなり、実践に結び付けて考えやすくなると思います。

また、作成に当たっては、自立活動の趣旨を正しく理解して指導に当たることができるようにするため、次のキーワードで、自立活動の指導について捉えていくこととしました。そして、ハンドブックの中では、このキーワードを一貫して使用しています。

【キーワード】

「これができたら、これが改善されたら、
学習や生活がもっと楽になるだろうな…」

キーワード中の「楽に」とは、学習や生活に主体的、意欲的に取り組みやすくなる姿と捉えています。また、自立活動の指導について考えるときに、次のことを常に大切にして、「手順編」を作成していくこととしました。

「いつも、子どもの立場から考える」

今回のハンドブック作成に当たり、指導助言者として熱心にご指導・ご支援をいただいた岡山大学大学院教育学研究科 教授 仲矢明孝先生から、教育研究発表大会のときに、次のような講評をいただきました。

「子どもたち一人一人には、様々な教育的ニーズがありますが、学習や生活上の困難さが見られるときには、それに対応する必要があります。その必要な対応が自立活動の指導であり、そこに自立活動の意義があります。教科は指導内容に段階があり、その子どもが今どこの段階にいるかを押さえて、その段階に応じた内容を教えていきます。一方、自立活動にも内容はありますが、教科のような段階として示されたものではありません。その子どもの実態を適切に把握した上で、目標とそれに基づいた指導内容を設定することになります。それが自立活動の指導の難しいところでもあります。

自立活動の指導については、自立活動編で詳しく解説されています。それを分かりやすくまとめたのが今回のハンドブックです。このハンドブックでは、自立活動編を踏まえつつ、現場の教師の実際の思考の流れを想定し、それに沿って、自立活動における個別の指導計画が作成できる手順を示しています。さらに、その手順を具体的にイメージしやすくするため、「実践編」を載せています。自立活動の指導に関する書物をいろいろ見ているのですが、今回のハンドブックのように、自立活動編に示す手順に従って作成した個別の指導計画と、それに対応した実践事例を載せているものは少ないと思います。学校現場に役立つものになっているので、大いに活用してほしいと願っています。

このハンドブックにも示されていますが、目標設定は一人ではなく、できるだけチームで考え、その目標を共有して指導することが大切です。目標と方針を共有することで、ハンドブックに示されている事例のように、確かに子どもが変わり、成果が出ます。また、今回のハンドブックには、いくつかの事例が出ていますが、事例は事例です。実際には目の前にいる子どもが百人いたら百人のハンドブックが出来上がるのかもしれませんが、子どもがこのようになってほしいという願いをもって、実践してほしいと思います。

このハンドブックの中のキーワードの一つである「楽になる」は、豊かな生活につながるもので、子どもの障害による学習上、生活上の困難に対応するものです。だから、目標設定をして実際に指導していくことが大切です。もしも設定した目標や手だてが適切でなければ、そのことを子どもが行動で示してくれます。そうなれば、目標や手だてを修正し改善していくことになりませんが、その営みこそが教育の醍醐味で、教師と子どもが共に学び合うことにつながると思います。

今回のハンドブックを参考にしながら、多くの実践が行われることを期待しています。

今回のハンドブックについては、県内公立小・中・特別支援学校には1冊ずつ送付します。また、当センターWebページにハンドブックのデータを掲載しています。必要な方は、次の場所からダウンロードしていただき、傍らに置いてご活用ください。

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/kiyou/h26/14-03.pdf>

当センターにおいては、自立活動研修講座をはじめとした特別支援教育研修や経験年数別研修等の研修講座の中で活用していきます。また、学校力向上サポートキャラバンなどの学校支援において、各学校や地域の要請に応じ、活用していきたいと考えています。

このハンドブックの活用を通じて、自立活動の指導についてお互いの研修が深まったり、より良い実践が蓄積されたりして、障害のある子どもたちの学習や生活が楽になり、主体的な取り組みに一層つながることを願っています。 (特別支援教育部 林 栄昭)



No. 47 [平成27年 3月30日]
岡山県総合教育センター
〒716-1241
加賀郡吉備中央町吉川7545-11
TEL(代) (0866)56-9101
(特別支援教育部) (0866)56-9106
(特別支援教育部相談専用電話)
TEL (0866)56-9117
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp>

初めて特別支援学級を担任する方のために

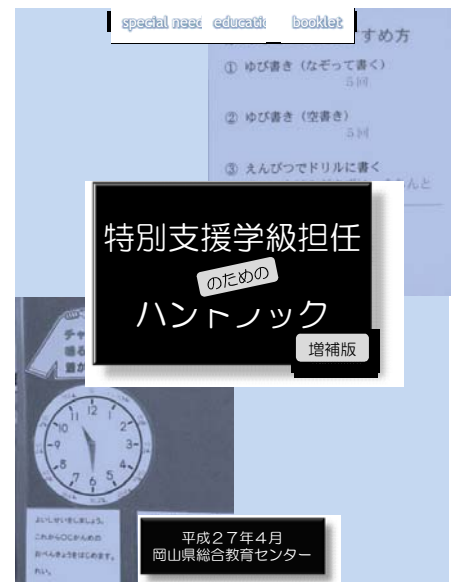
新年度に向けて、各学校では新しい指導体制が検討されている時期と思います。その中で、小・中学校では、4月から初めて特別支援学級の担任になる方もいることと思います。その方たちの多くは、新学期当初に通常の学級との違いに戸惑ったり、不安や悩みをもたれたりするのではないかと思います。そうした戸惑いや不安、悩みに応え、特別支援学級担任としての指導・支援にやりがいを感じながら、障害のある児童生徒一人一人のよりよい成長を促し、支えていただくために、当センターが行っている特別支援学級担任の方のための支援について、本号では紹介します。

「特別支援学級担任のためのハンドブック —増補版—」の作成

このハンドブックは、当センターの平成23年度プロジェクト研究の成果物として平成24年2月に発刊したものを改訂したものです。

元々の「特別支援学級担任のためのハンドブック」を作成することとした背景には、当センターで毎年度実施している特別支援学級を初めて担任する教員を対象とした研修講座を受講した方たちから、「子どもの実態をどう理解し、どのように関わればよいのか」「時間割の組み立て方、学習の進め方はどのようにすればよいのか」「自立活動や生活単元学習はどのように指導すればよいのか」などの悩みや不安をよく聞くということがあります。こうした悩みは、一部の担任だけでなく、多くの担任に共通する悩みであると思いました。しかし、困ったときにすぐに相談できる相手が校内にいない場合もあります。そこで、当センターでは、特別支援学級の担任がもつ疑問や悩みに応えるハンドブックを作成しようと考えた訳です。

こうして作成したハンドブックは、本県の特別支援学級の多くを占める小・中学校の知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級を対象に、その学級担任として必要と



思われる情報を網羅してまとめるようにしました。

その発刊から3年が経過したことから、今回改めてハンドブックの内容を見直すとともに、今年度当センター特別支援教育部共同研究の成果物として発刊した「自立活動ハンドブックー知的障害のある児童生徒のためにー」の内容を盛り込み、「特別支援学級担任のためのハンドブックー増補版ー」（以下「増補版」という）として改訂することとしました。その大まかな内容は、次の「増補版」の目次に示すとおりです。

目次	
* はじめに	6 障害の状態等に応じた指導
1 特別支援学級担任になって	(1) 各教科等を合わせた指導
(1) 1年間の主な学級事務	(2) 教科別の指導
(2) 4月第1週にしておきたいこと	(3) 領域別の指導
(3) その他の4月当初の学級事務	7 個別の指導計画
2 教室環境	8 個別の教育支援計画
3 教育課程	9 交流及び共同学習
(1) 特別の教育課程の編成	10 保護者との連携
(2) 特別の教育課程の編成の手順	11 各種援助制度
4 自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の編成	★巻末付録 自立活動<手順編> <実践編>
5 知的障害特別支援学級の教育課程の編成	*おわりに

4月から初めて特別支援学級の担任になる方はもちろん、引き続き担任をされる方にも、「増補版」を是非活用いただき、児童生徒の迎え入れと新学年でのスムーズな学校生活スタートすることを願っています。

特に、初めて特別支援学級の担任になる方には、「増補版」の「1 特別支援学級の担任になって」を読んでいただくと、担任としての大まかな1年間の見通しと、当面4月にすべき具体的な仕事を思い浮かべる手がかりになると思います。また、「2 教室環境」には、イラストで具体的に整備された教室環境を示したり、その際の留意事項等を挙げたりしていますので、年度当初の教室づくりの参考になると思います。そして、「10 保護者との連携」は、児童生徒のより良い成長を図り、適切な教育を行うための基盤となる保護者の方との良好な連携・協力関係を築いていくための参考になると思います。

また、「増補版」でこれまでのハンドブックと大きく変更したところは、自立活動の解説に関わる二箇所です。その一つは、「6 (3) 領域別の指導」の中の自立活動について解説した箇所です。もう一つは、巻末資料として、実態把握から評価までの自立活動における個別の指導計画の作成手順について解説する<手順編>と、その手順に沿って作成した個別計画に基づいた指導実践の事例を載せた<実践編>を追加した箇所です。この変更した箇所を参考に自立活動の正しい理解と適切な指導に役立てていただくことを願っています。

特に、巻末資料の最後の見開きページには「自立活動学習指導案形式例」を掲載しています。自立活動についての研究授業等を行うときなどに参考として学習指導案を作成し、実践

をより深めていただくことを願っています。

なお、「増補版」については、当センターWebページの次の場所からダウンロードできるようにしていますので、傍に置いてご活用ください。

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/kiyou/h23/11-08zouho14.pdf>

お勧め研修講座

当センターでは初めて特別支援学級の担任となった方を対象に、来年度も「小学校特別支援学級等新任担当教員研修講座」及び「中学校特別支援学級等新任担当教員研修講座」を次の期日・会場で実施します。どちらの研修講座も悉皆研修ですので、該当する方は必ず受講してください。

期日	会場	研修講座名
6月5日(金)	総合教育センター	小学校特別支援学級等新任担当教員研修講座(第1日)
7月31日(金)	総合教育センター	小学校特別支援学級等新任担当教員研修講座(第2日)
10月23日(金)	新見市立思誠小学校	小学校特別支援学級等新任担当教員研修講座(第3日)
6月5日(金)	総合教育センター	中学校特別支援学級等新任担当教員研修講座(第1日)
7月31日(金)	総合教育センター	中学校特別支援学級等新任担当教員研修講座(第2日)
10月28日(水)	新見市立新見第一中学校	中学校特別支援学級等新任担当教員研修講座(第3日)

どちらの研修講座も第1日は、障害の理解と支援、特別支援学級等の教育課程編成と指導内容等について講義、実践発表、協議により研修します。第2日は、特別支援教育における本人・保護者支援、自立活動の指導等の内容について講義、演習を通じて研修します。また、第3日は、サテライト講座として、小・中学校それぞれ小・中学校を会場に特別支援学級等における授業づくりや学級経営等について、授業参観や演習、協議を通じて研修します。特に、他校の特別支援学級等の授業を参観することは貴重な機会になることと思います。

この3日間の研修を通じて、特別支援学級担任として必要となる基本的な知識・技能を身に付け、より良い授業や学級づくりに生かす力量の向上を図っていただきたいと思います。詳しい研修講座の内容については、当該学校あてに送付する当研修講座の実施要項や各学校に送付する「研修講座案内」の冊子又は当センターのWebページの「研修講座案内」をご覧ください。

また、特別支援学級担任の方のための授業づくり研修講座として、次の表に示す希望研修を実施します。特別支援学級担任を対象とした研修講座ですので、ご希望の研修講座に参加し、他校の特別支援学級担任の方と知り合いになったり、特別支援学級の授業づくりに役立つ情報を収集したりすることもできると思います。

期日	会場	研修講座名
8月11日(火)	総合教育センター	知的障害特別支援学級授業づくり研修講座
7月29日(水)	総合教育センター	自閉症・情緒障害特別支援学級授業づくり研修講座

なお、来年度の「知的障害特別支援学級授業づくり研修講座」では、自立活動の指導に関する内容を取り上げて研修を行います。「自閉症・情緒障害特別支援学級授業づくり研修講座」では、授業づくりと関連して、個への対応に関する内容を取り上げて研修を行います。

積極的に受講してください。

その他、「発達障害」や「特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり」「特別支援学校における生活単元学習」などに関する研修講座（希望研修）もあります。詳しくは、4月下旬頃に当センターWebページに掲載する「研修講座案内」や送付予定の「研修講座案内」の冊子をご覧ください。

カリキュラムサポート，学校コンサルテーション， 教育相談の活用

当センターでは、教員の方の様々な質問にお答えする「カリキュラムサポート」を実施しています。特別支援学級担任となって、教育課程のこと、学習指導のこと、子どもの気になる行動への対応のことなど、分からないことや困ったことなどが出てきたとき、当センターメディアセンター内にあるカリキュラムサポートセンターに連絡をいただくと、相談に応じ、できるだけの支援を行います。電話でも、来所でも相談に応じますのでご連絡ください。

カリキュラムサポートの連絡先（メディアセンター）

電話：（0866）56-9108

電子メール：csc@edu-ctr.pref.okayama.jp

また、当センターでは、学校や学級の気になる子どもに対する校内支援体制の整備に関わる助言や支援をさせていただく「学校コンサルテーション」を要請に応じて実施しています。これまでの指導・対応では困難さを感じる事例や、学校と外部機関との連携の取り方が分からない事例など、お困りの事例についてご相談ください。

困ったときに一人で問題や課題を抱え込んでいても、問題は解決しないばかりか、ますます解決が困難な状況に陥ってしまうこともあります。問題への対応については、一人で抱え込まず、関係者がチームとして解決に当たることが鉄則です。困ったときには、当センターの「学校コンサルテーション」を活用してください。

学校コンサルテーションの申込先

特別支援教育部 （0866）56-9106

その他、次のとおり教育相談も行っていますので、ご利用ください。

○面接相談（予約制，1回50分）

月・水・木・金曜日9:00～19:00，火曜日13:00～19:00

○電話相談（相談専用電話：（0866）56-9117）

月・水・木・金曜日9:00～17:00，火曜日13:00～17:00

○医師による教育相談（予約制）

原則として，毎月第4水曜日16:00～18:00

（特別支援教育部 林 栄昭）