

特別支援学校教員養成課程における障害児理解を深める教育方法

Educational method to deepen understanding of handicapped children
in a special support school teacher training course

橋詰 和也

HASHIZUME Kazuya

武庫川女子大学 学校教育センター年報

第4号 2019年

特別支援学校教員養成課程における障害児理解を深める教育方法

Educational method to deepen understanding of handicapped children
in a special support school teacher training course

橋詰和也*

HASHIZUME, Kazuya*

キーワード：知的障害教育 教育課程 教科別・領域別指導 合わせた指導 深い学び

1. はじめに

現在、特別支援学校教員養成課程におけるカリキュラム構成は、教育職員免許法施行規則第7条において、特別支援学校教諭の普通免許状取得における特別支援教育に関する科目には、「特別支援教育の基礎理論に関する科目」「心理、生理及び病理に関する科目」「教育課程及び指導法に関する科目」に大別されている。ここでは「教育課程及び指導法に関する科目」に視点をあて、卒業後特別支援教育に関わる教育職を目指す大学生にとっての障害児理解を深めていく教育方法の一例として、一女子大学の教育学科における実践報告を行う。当該女子大学教育学科においては、卒業要件を満たし、小学校教諭一種免許状を基礎免許として、特別支援学校教諭一種免許状（知的・肢体・病弱）を取得することができる。

当該大学の特別支援学校教員養成課程における「教育課程及び指導法に関する科目」では、「知的障害教育」「障害児指導法」「肢体不自由教育」「病弱教育」「知的障害教育総論」「肢体不自由教育総論」「病弱教育総論」「視覚障害教育総論」「聴覚障害教育総論」「重複障害等教育総論」の各科目を開講している。

折しも、2017年4月に特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領が告示され改定の基本的な考え方の中に、「主体的・対話的で深い学び」の視点が示されている。「深い学び」は、知識理解の量を削減せず、質の高い理解を図るための学習過程の質的改善であると考えられる。きめ細かな授業作りが求められる特別支援教育を学ぶ学生こそ「主体的・対話的で深い学び」が不可欠であると考えられる。さらに、今回の学習指導要領改定では、知的障害教育の各教科段階の目標設定が詳細に示され、知的障害教育における教科別・領域別指導と各教科等を合わせた指導がポイントとなっている。大学で開講している「知的障害教育」の科目においても、知的障害の児童のための各教科等の目標や内容や内容について育成を図る資質・能力の整理が必要であり、特別支援教育における「知的障害教育」のカリキュラムを踏まえた大学での授業改善も必然的に求められていくこととなる。

笠木ら^①、國崎ら^②が、大学の授業におけるアクティブ・ラーニング、学生の主体的な学びのあり方について研究をしている。特別支援教育では、竹林地ら^③が、特別支援教育コーディネーターを目指す学生のワークショップの企画運営からの学びについて研究をしているが、特別支援学校教員養成課程における大学での授業改善、学生にとっての効果的な教育方法の在り方についての実践研究は少ない。ここでは、筆者が2018年に担当した3年前期に開講する知的障害教育、障害児指導法、特別支援教職論、3年後期に開講する聴覚障害教育総論、4年前期の重複障害等教育総論、4年後期の病弱教育総論を踏まえ、特に「知的障害教育」に視点をあてて実践を紹介する。

* 教育学科准教授

2. 特別支援学校教員養成課程におけるカリキュラム構成

前述した特別支援学校教員養成課程における特別支援教育関係の「教育」に関する科目は、3年次、4年次に履修する。3年次では後期から小学校教育実習が行われ、4年次は5月から11月にかけて2週間の特別支援学校教育実習が行われる。3年前期の学生は、まだ教育現場での実習生としての体験がないため、3年前期開講の特別支援教育の科目は、学生の学びに知識・理解・意欲・工夫などの観点を含んだ創意工夫ある授業構成が必要である。

また特別支援関係科目を受講する学生は、3年次から2年間学びを深めるので、科目内容は異なるものの、学びの方法を変化させることが極めて重要である。例として、3年前期の障害児指導法は、障害のある子どもの教育についての知識理解を中心とした学びを、特別支援教職論は、学生間、学生と教師とのディスカッションを様々なグルーピングで行い、考えを文章化していく。知的障害教育は、指導案作成や模擬授業の実体験を構築する学びとし、3年後期の聴覚障害教育総論では単障害を深く掘り下げ、4年前期の重複障害では複合する障害に対する見方考え方をレポートにより深め、4年後期の病弱教育総論では、これまでの学びと指導案、模擬授業を駆使した総まとめとして構成している。障害の種別が異なるだけの学びではなく、学生の学びが科目を追うごとに、知識・理解・整理力・対話力・文章力・授業力等が深まっていく「学び方」を工夫しているところである。

3. 「知的障害教育」における「主体的・対話的で深い学び」の実践

科目目的は、「知的障害児の臨床を学び、知的障害児の教育課程、指導法、生活や社会性の支援について正しく理解する。」ことにある。到達目標は、「知的障害児の特性を学び、それらに応じて必要な支援の仕方を考えることができるようになる。」ことにある。

授業内容は、「知的障害教育の教育課程を踏まえ、発達段階と生活年齢を想定しながら、教科学習、合わせた指導、自立活動を中心に、模擬授業を行い指導方法を深めていく。模擬授業では、特に個別の指導計画の意義と教師が最も大切な教育環境であることを学ぶ。」こととしている。

授業計画は、知的障害教育の教育課程⁽⁴⁾、知的障害児の発達特性(乳幼児期)(学童期)、知的障害児の教科学習⁽⁵⁾、合わせた指導(遊びの指導、日常生活の指導、生活単元学習、作業学習)、知的障害児の自立活動⁽⁶⁾によって構成している。授業計画に基づく15回の流れは以下の通りである。

(1) 知的障害教育の基礎理解(第1回～第3回)

1) 知的障害児の特性と学習上の配慮事項

知的障害教育を行うにあたり、(ア)知的障害の状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があり、発達上の遅れ又は障害の状態は、ある程度持続するが絶対的に不変で固定的であるということではないこと、(イ)教育的対応を含む広義の環境条件を整備することによって、障害の状態はある程度改善されたり、知的発達の遅れがあまり目立たなくなったりする場合もあること、つまり、知的障害は個体の条件だけでなく、環境的・社会的条件との関係で、その障害の状態が変わり得る場合があることを十分に理解しておくことが必要である。

2) 知的障害児の特性と学習上の配慮事項の理解

次に、知的障害児の具体的な学習上の配慮を、特性を踏まえて理解することが必要である。

表1 知的障害児の特性と学習上の配慮

特性	・学習によって得た知識技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい。 ・成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育ちにくい。
----	--

	<ul style="list-style-type: none"> ・抽象的な指導内容よりは、実際の・具体的な内容が効果的である。
学習上の配慮	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの実態等に即した指導内容を選択・組織する。 ・子ども自ら見通しをもって行動できるよう分かりやすく規則的でまとまりある題材とする ・望ましい社会参加を目指し日常生活や社会生活に必要な技能習慣が身につくようにする。 ・生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で学習する。 ・生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする。 ・興味・関心や得意な面を考慮し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように段階的な指導を工夫し、学習活動への意欲が育つようにする。 ・できる限り成功体験を豊富にすると共に、自発的自主的活動を大切に主体的活動を促す。 ・一人一人が集団において役割を得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにする。

3) 知的障害児の教育課程の理解（小学部を例に）

特別支援教育やインクルーシブ教育システムの構築についての全体的な概念把握をしている学生は多いが、特別支援教育における教育課程の理解は難しい。例えば、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の各障害種別の単一障害の児童生徒は、通常の学校の教育課程が適用されるが（下学年適用も含め）、知的障害の児童生徒、または知的障害を併せる児童生徒は、知的障害の教育課程が適用されることの意味を理解することがまず必要である。

学校教育法施行規則第126条第1項には「特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。」とし、同条第2項には「前項の規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。」としている。さらに、学校教育法施行規則第130条第2項には「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」としている。

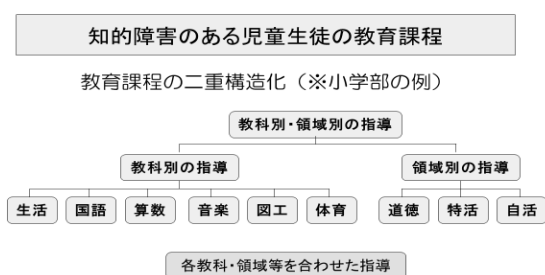


図1 知的障害小学部の教育課程

出典：文部科学省「特別支援教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚園・小学部・中学部）」⁽⁴⁾をもとに筆者作成

この法根拠により、知的障害小学部の教育課程は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動の教科領域と共に、特に必要がある場合、「各教科・領域等を合わせた指導」（以下、「合わせた指導」）の形態をとることができる。

新学習指導要領においても、改めて「カリキュラムマネジメント」の重要性が求められているところであり、知的障害教育の教育課程の理解を踏まえた実践は、今後ますます大切になってくる。

(2) 指導案作成、模擬授業、授業評価シートの活用（4回～15回）

当該大学教育学科では、3年次から教育学科の各教員のもとに10名の学生が所属し、「教育演習」（以下、ゼミ）として学んでいる。

1) ゼミを基本単位とした班編制 (以下, ゼミ班)

本科目では, 第1回の開講からゼミ班を単位として活動している。例えば子どもの授業場面での学び, 子どもと先生との関わり, 教材教具の提供の仕方など, 具体的な視覚的, 聴覚的提示を必ず行い, 考えるテーマを基に, グループで討議しあい, KJ法やポスターセッション(グループの協議内容を簡潔にまとめ, キーワードをもとに具体的な取組等を考えてポスターを作成し, 発表を聞き合い, 短時間で考えを共有していく手法)へ発展させていくこともある。時間があれば, グループ討議の際に, 整理し書き込める表枠を用いて各自が文章化し, 肯定・否定のいずれかの立場をとって論拠を出していくディベートを取れ入れたいとも考えている。

ゼミを基本単位とするのは, 特別支援教育において指導案作成, 教材作成, 模擬授業のいずれの段階でもチームとして活動することが主となるためである。日頃より関係性が深いゼミ生同志では, より一層創意工夫された授業構成が期待できる。さらに, 他のゼミとの競争意識も芽生え, アイデアある特別支援教育が生まれることも期待している。

2) 実態把握と指導内容の策定練習

授業構成をするにあたって, 児童生徒の実態把握, 指導目標の設定, 指導内容の吟味, 指導方法の工夫, 評価基準の一連の流れが必要である。

本科目においては, できる限り実際の特別支援学校での授業風景を基に学習を深めてきている。その中では, 良い例として, 発達段階に即した授業構成, 子どもが主役となる授業, 教材教具の工夫と提示の仕方, 悪い例として, 実態把握が不十分な授業, 教師主導型の授業, 主指導と副指導との連携不備等を教示してきた。

これらの授業場面からゼミ班で討議を重ねても, 概念的理解はできるものの, 実際に授業構造を指導案に落とし込むには, まず学生自身が児童の実態を多面的に捉え, 文章化する必要がある。

そこで, 教科書として使用している「障害の重い子どもへのかかわりハンドブック〜マルチアレនジングサポートの観点から〜」⁽⁷⁾ から事例を抜粋し子どもの実態を探り, 指導目標を設定し, 指導略案を考えていく練習を行っていった。本教科書は, 筆者が執筆しており, 教科書内に事例として挙げている児童の実態は, 実際に動画でも提供でき, 文書と教育実践が一致して把握できるため, 学生もイメージがつかみやすい。この策定練習は, 個人が考えることを基本としており, 授業時間総数も限られているため, ゼミ班で互いに紹介をする程度にとどめている。

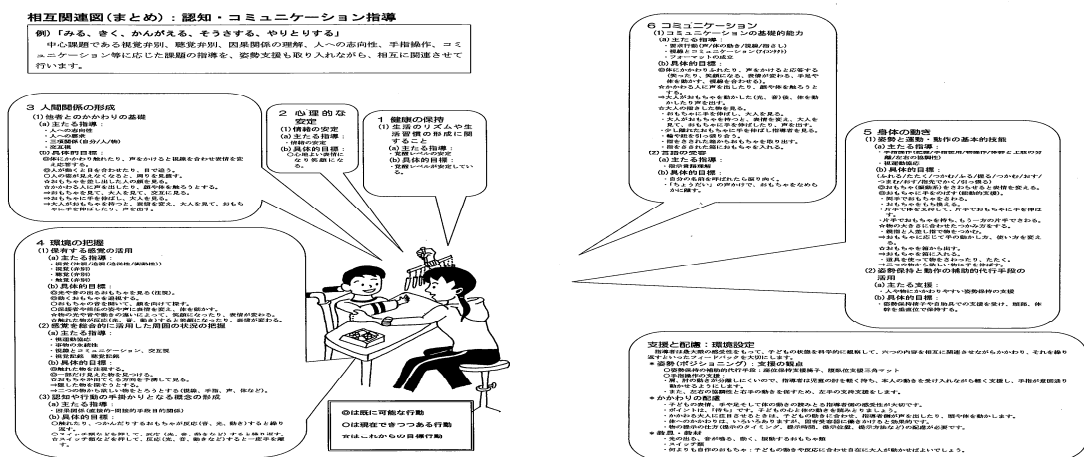


図2 自立活動6区分の相互関連図

出典: 障害の重い子どもへのかかわりハンドブック〜マルチアレンジングサポートの観点から〜⁽⁷⁾

教科書「障害の重い子どもへのかかわりハンドブック」の事例から
子どもの実態を踏まえた指導略案を考える

実態把握、児童生徒観、教材観、指導観、指導計画、指導内容、指導(略)案

所属	クラス	番	氏名
障害の重い子どもへのかかわりハンドブック P30、31の事例			
指導目標 「☆はこれからの目標行動」を導く→☆の中から一つをピックアップ			
【子どもの実態】 ○発達段階			

指導略案(展開)		
学習活動	児童生徒の目標(評価基準)	具体的支援の方法

図3 実態把握を踏まえた指導略案様式

「障害の重い子どもへのかかわりハンドブック」⁽⁷⁾内の事例を基に指導略案を考察する

3) 知的障害児童の教科学習

① 知的障害小学部、中学部、高等部の発達段階別各教科目標と具体的指導内容の理解

特別支援学校の教科学習では、興味関心、生活経験、学習状況の3つの要素を十分に考慮した内容を選択、組織することが大切となる。

各教科の段階には、小学部1～3段階、中学部、高等部1～2段階で構成されている。各教科目標の横系列とともに、小学部から高等部までの縦系列の流れを理解したうえで、現段階の授業内容の位置づけを考えていくことが必要である。

各段階の内容は表2の通りである。(小学部のみ掲載)

表2 知的障害小学部における発達段階別指導内容概略

小 1 段 階	<ul style="list-style-type: none"> ・障害の程度が比較的強く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助を必要とする者を対象とした内容。 ・知的発達が極めて未分化であること、生活経験が少ないことなどから、主として教師の直接的な援助を受けながら、子どもが体験したり、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けることをねらいとする内容。
小 2 段 階	<ul style="list-style-type: none"> ・1段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする者を対象とした内容。 ・主として教師からの言葉掛けによる援助を受けたり、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、子どもが基本的な行動を身に付けることをねらいとする内容。
小 3 段 階	<ul style="list-style-type: none"> ・障害の程度が比較的軽く、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難さが見られるが、前段階の程度までは達せず、適宜援助を必要とする者を対象とした内容。 ・主として子どもが主体的に活動に取り組み、社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとする内容。

◆V章 資料編◆

(1) 知的障害特別支援学校 各教科目標及び内容・具体的内容

1. 生活

小学部
目標：日常生活の基本的な習慣を身に付け、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然とのかわりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる。

小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階
1 日常生活に必要な身辺処理を求めたり、教師と一緒に行動したりする。	1 教師の援助を受けながら日常生活に必要な身辺処理をする。	1 日常生活に必要な身辺処理の処理を自分でする。
2 教師と一緒に健康で安全な生活をする。	2 教師の援助を受けながら健康で安全な生活をする。	2 健康や身体の変化に関心を持ち、健康で安全な生活をするように心掛ける。
3 教師や友達と同じ場所で遊ぶ。	3 教師や友達と簡単なきまりのある遊びをする。	3 友達とかわりをもち、きまりを守って仲良く遊ぶ。
4 教師と一緒に身近な人に簡単なあいさつをする。	4 教師の援助を受けながら身近な人にあいさつや感謝をするなどのかわりをもつ。	4 身近な人と自分とのかわりが分り、簡単な応答をする。
5 教師と一緒に集団活動に参加する。	5 集団活動に参加し、簡単な役割をする。	5 進んで集団生活に参加し、簡単な役割を果たす。
6 教師と一緒に簡単な手伝いや仕事をさせる。	6 教師の援助を受けながら簡単な手伝いや仕事をさせる。	6 日常生活で簡単な手伝いや仕事を進んでやる。
7 教師と一緒に日常生活の簡単なきまりに従って行動する。	7 日常生活に必要な簡単なきまりやルールに気づき、それらを守って行動する。	7 日常生活に必要な簡単なきまりやルールが分り、それらを守って行動する。
8 教師と一緒に日課に沿って行動する。	8 教師の援助を受けながら日課に沿って行動する。	8 日常生活でのおよその予定が分り、見直しをもって行動する。
9 教師と一緒に簡単な買い物をさせる。	9 決まった額を買い物をし、金額の必要なが分る。	9 簡単な買い物をし、金額の取扱いに慣れる。
10 身近な自然の中で、教師と一緒に遊んだり、自然や生き物に興味や関心をもつ。	10 身近な自然の中で遊んだり、動物の動きや変化に興味や関心をもつ。	10 身近な自然の事物・現象に興味や関心をもつ、その特徴や変化の様子を知る。
11 家族や家の近所などの様子に興味や関心をもつ。	11 家族の役割や身近な地域の様子に興味や関心をもつ。自分と家族や社会とのかわりに気づく。	11 家庭や社会の様子に興味や関心をもつ、その働きを知る。
12 身近な公共施設や公共物を教師と一緒に利用する。	12 教師の援助を受けながら身近な公共施設や公共物を利用する。	12 身近な公共施設や公共物などを利用し、その働きを知る。

(具体的内容)

小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階
1 基本的な生活習慣	1 基本的な生活習慣	1 基本的な生活習慣
1 教師と一緒に直前の手洗いをさせる。	1 一人で食前に手洗いをさせる。	1 基本的な生活習慣
2 起席の時に静かに待つ。	2 自分の食器を並べたり片付けたりする。	1 簡単な食事の準備や後片付けをする。
3 教師と一緒に自分の食器を並べたり、片付けたりする。	3 食前・食後のあいさつをする。	2 食の細かい骨をより出して食べる。
4 食前、食後のあいさつをし、スプーン・フォークやはしを使う。	4 スプーン・フォークやはしを使ってとばさないように食べる。	
5 ストローやコップで飲む。	5 ストローやコップでスムーズに飲む。	

小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階
7 茶わんなどを押さえて食べる。	6 必要があれば、茶わんなどを手に持って食べる。	3 好き嫌いしないで、よく噛んで食べる。
8 好き嫌いしないで食べる。	7 主食と副食を取り合わせて食べる。	4 マナーを守って食事をする。
9 食事の途中で遊ばないで食べる。	8 食事中立ったりせず、行儀よく食べる。	
10 食べてはいけないと言われたものは食べない。	9 食後一人で手や口のまわりをふく。	
11 食事の後、指示されて手や口の周りをふく。	10 簡単な献立の名前を言う。	5 食べたい献立の名前を言う。一人で調味料を上手に使分けする。
12 教師と一緒に、こぼしたものを一定時刻に、教師と一緒に使用に行く。	11 できるだけ一人で便所に行き用をたす。	7 一人で用便に行き、用をたす。
13 尿意、便意、粗相をしすぎなどで返す。	12 教師と一緒に、食事の前後にテーブルをふく。	8 便所を汚さないで使う。
14 パンツやズボンなどを脱がせてもらってから、用をたす。	13 男女の便所を区別して用をたす。	9 便所のいろいろな標示に従って用をたす。
15 便所に入るときはノックをし、ドアを開けて用をたす。	14 用便後自分でふき、服を整理する。	
16 用便後自分でふき、服を整理する。	15 水洗便所のときは、使用後水を流す。	10 自分の家や、学校以外の便所も一人で使う。
17 水洗便所のときは、使用後水を流す。	16 指示されて、決まった時刻に寝起きする。	11 出掛ける前に、休み時間などには自分から用をたす。
18 用便後の手洗いをさせる。	17 決まった時刻に寝起きする。	12 決まった時刻に寝起きする。
19 指示されて、決まった時刻に寝起きする。	18 寝る前に一人で用便に行く。	13 寝替えた衣服を整理する。
20 寝る前に一人で用便に行く。	19 寝る前にしぐさなどであいさつをする。	14 夜中でも、一人で用便に行く。
21 寝る前にしぐさなどであいさつをする。	20 寝る前と起きたときにあいさつをする。	15 自分から寝る前と起きたときのあいさつをする。
22 寝る前と起きたときにあいさつをする。	21 大人と一緒に、自分の布団を敷く。	16 大人と一緒に、布団の上げ下ろしをする。
23 教師と一緒に、歯磨きや洗面をする。	22 一人で歯磨きや洗面をする。	17 自分から進んで歯磨きや洗面をする。
24 教師と一緒に、手足を洗ったり、ふいたりする。	23 一人で歯磨きや洗面をする。	
25 教師と一緒に、鼻汁をふき取る。	24 一人で鼻汁をかかぬ。	18 ハンカチやちり紙を自分で用意する。
26 教師と一緒に、鼻汁をふき取る。	25 一人でハンカチやちり紙を使う。	19 一人で髪をとかす。
27 髪がらずに、髪をとかしてもらう。	26 教師と一緒に髪をとかす。	20 一人で爪を切る。
28 髪がらずに、爪切りや耳あけ取りをしてもらう。	27 教師と一緒に爪を切る。	
29 教師と一緒に自分の体をふく。	28 体育や衣服の汚れを理解する。	21 一人で散髪に行く。
	29 用便を済ませてから入浴する。	22 湯かげんをみてから浴槽に入る。
		23 髪間や手足などを洗ってから入浴する。
	30 教師と一緒に体を洗う。	24 一人で入浴し、自分から体を洗う。
	31 髪がらずに、髪を洗ってもらう。	25 一人で髪を洗う。
	32 入浴後教師と一緒に、道具を片付ける。	26 入浴後、よく体をふく。
		27 入浴後、用具の片付けをする。

図4 知的障害特別支援学校 各教科目標及び内容・具体的内容 1. 生活

出典：文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）」⁽⁵⁾より抜粋

② ゼミ班での模擬授業に向けての教科選択、発達段階の設定、指導目標及び指導内容の検討

「知的障害特別支援学校各教科目標及び内容・具体的内容」の小学部1段階から小学部3段階をもとに、ゼミ班で、模擬授業を想定した教科選択といずれの発達段階を想定した授業目標とするのかを検討していく。その際、まず考えておくべきことは主役となる児童の設定であり、次に主指導、副指導、複数の児童の役割を考えつつ検討することに留意させていく。

対象となる児童と教科、発達段階が決まれば、どのような授業構成をするかを考える。班員がそれぞれに授業のイメージを出し合い、指導の展開を絞っていくが、ここでの留意点は、児童の実態を常に意識することと、できる限り教師主導ではなく児童が主役になる学習活動を考えることである。大まかなイメージができれば、練習用のワークシートに文書として記述していく。

③ 指導案の作成

全班員の共通理解ができれば、ゼミ班で1枚ではなく、班員全員が指導案を作成する。共通理解ができていれば、同一の指導の展開が記述されていく。この時の留意点は、児童一人ひとりの評価基準の設定であるが、まだ児童全体の評価基準に留まることでもよしとしている。

次に、個々に作成した指導案をゼミ班全員で確認をしあう。共通理解をしていても、若干の違いが出てくるが、その違いや気づきを指導案の枠外にメモとして記録していく。このことにより、授業の目標、内容、展開がさらに共通理解されていく。

④ 教材作成と模擬授業

特別支援教育は、教材の創意工夫と提供の仕方が、児童の学びに大きく影響する。集団授業を主として進行する主指導者、授業進行の補助または個別に児童を指導する副指導者、そして児童のそれぞれの役割を考え活動を最も期待する場面である。正規の授業時間内では、試作した教材の改善点、模擬授業試行に伴う先生と児童のかかわり、指導の具体的展開の方法等の質問に対する助言を行っていくが、繰り返し模擬授業練習をしていく中で、設定した児童の実態に即した授業となっているのか、児童の学びは得られているのか等、検討事項にも深まりが見られてくる。

繰り返しの練習の後、全受講生の前でゼミ班ごとに20組の模擬授業を行う。各ゼミ班の持ち時間は、15分とし、メンバー紹介と本時の役割、対象児童の実態の紹介、本時の題材領域と本時の目標の説明、模擬授業という流れで行っていく。指導案作成に時間をかけ細やかに練られていると、指導の展開、主指導と児童とのかかわり、教材の提供などに、アイデアが見られる。また、各ゼミ班の模擬授業は、録画し、後日振り返りを行うこととしている。

特別支援学校 授業評価シート 記入者【授業者・参観者】

2018年 6月 13日(水) 2校時 授業者(主指導者)【 】

授業形態 (個別・グループ・集団)	教科・領域 ()	補 足
対象児童生徒 A: ADHD(多動・おしゃべり) B: ASD(受身の姿勢) C: 自閉症(先生が好き、他者に興味ない)	C: 自閉症(先生が好き、他者に興味ない)	<3段階評価は◎○△を記入>
【学習目標・学習内容の観点】	3段階評価	補 足
●授業の学習目標が達成できたか。	◎	学習目標の提示がなかった
●児童生徒の教育的ニーズに応える学習内容であったか。	◎	
●学習内容が児童生徒の発達課題に即していたか。	◎	
<記述評価>		
学習目標の提示がなかったため、目標の達成度は分かっていなかったが、児童の発達段階に依りて学習内容だったと思う、児童の反応をしっかりと見本を提示することで活動に取り組みやすくなり、活動への意欲を高めたことについては、シールを使うことで、手先を使うことが苦手な児童も取り組みやすくなった。		
【コミュニケーションの観点】	3段階評価	補 足
●児童生徒の要求を受け止め、適切に応じられたか。	◎	
○児童生徒がコミュニケーション手段を十分に発揮していたか。	◎	
★児童生徒と教師が思いを伝え合い、互いの気持ちを通じ合った場面が見られたか。	◎	
<記述評価>		
児童Aの給食への興味を製作に対してのアドバイスに上手く転換していたのがとてもよかった。児童の機嫌も悪く、要求を満たさず、受容してこれたという満足感が得られるものだったと思う。また、製作物に関しても児童Aが好きな絵柄と関係するハンプをデザインに取り入れるように働きかけることで、児童が作りたて思えるものを提案するためのコミュニケーションが上手くとれていた。		
【教師の働きかけの観点】	3段階評価	補 足
●児童生徒の心に届く、分かりやすい言葉掛けをしていたか。	◎	
●児童生徒の姿勢保持や身体の動きに対する支援が適切だったか。	◎	
●児童生徒のペースに合わせて授業を進めていたか。	◎	
●教材・教具に創意工夫が見られ、提示の仕方が適切だったか。	◎	教材の出し方が◎
<記述評価>		
かさを作る目的を明確にして、意欲を引き出すように「雨の音」がする教具を先に提示していたのがよかった。児童が製作したいと言葉に出して、活動に移っていたので、流れがとても自然で、児童が主体となった活動ができていた。また、児童Aの多動に対しては遠慮をかける必要はなかった。声かけや興味のあることを上手く生かしながら、席に戻るよう促している。主指導者は全体的に上手に授業を進めていたと感じた。		
【児童生徒の学びの観点】	3段階評価	補 足
○児童生徒に自己選択・自己決定の場面が見られたか。	◎	
○児童生徒に生き生きとした表情や充足感が見られたか。	◎	
<記述評価>		
シールを選ばずに、様々な色が用意されていて、作りやすいものを全員同じ数ずつ用意されているので、児童の自己選択は満足に行っていたと思う。選べる前にどんな物があるかを提示することで、後者の児童がどれにするか考える時間ができ、待つことが苦痛に感じないという思いがわいた。教材の提示方法がとてもよかったので、児童の取り組みや完成後も充実感があるものだったと感じた。		
【集団授業の観点】	3段階評価	補 足
●一人一人にとって集団授業が意味のあるものであったか。	◎	
○児童生徒同士が互いを意識し、関わり合う場面が見られたか。	△	
●主指導者と他の教師の連携が取れていたか。	△	
<記述評価>		
児童Cに主指導者と副指導者の2人が行った、児童Bが孤立する場面が何度か見られた。児童Bが先生との関わりを深めるタイプの設定であるなら、どちらかが時と声をかけてもよかかと思う。児童Aの積極的に他者と関わろうとする思いを生かして児童B、Cとの関わりが機会があればよかかと思う。		
<●は教師側の視点、○は児童生徒側の視点、★は両方の視点>		
<授業全体を通して>		
児童役の設定がとても上手で、それらの児童の行動に対しての対応が適切であり、授業の進行を妨げることなく進めていた。安心感があった。主指導者が児童の様子を見ながら、教材の出し方を工夫したり、指示の内容を変えていたり、その場に応じて働きかけをして、とてもよかったと思う。授業時間中はずっと話し、教材に向き合うのではなく、児童の思いにも寄り添っている。展開されているのが、特別支援学校のように、私自身も学ぶことがとてもよかった。主指導者と副指導者の連携が、特別支援教育の指導形態に合わせたものだと感じているので、今後指導について考える際に役割の違いや視座の切り替えを理解しておく必要性を感じた。		

図6 模擬授業評価シート活用例

⑥ 録画した動画による振り返り

学生から提出された評価シート、指導案、模擬授業などから最も評価が高かった授業を抽出し、主指導者、副指導者、児童役から、授業を通して良かった点、難しかった点を中心に発表する。学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を中心に、模擬授業のコメントを行う。

⑤ 評価シートの活用

模擬授業を視聴している学生は、自分のゼミ班以外の19組の模擬授業の中から任意に1組の発表を選び「模擬授業評価シート」に評価をしていく。評価シートには、学習目標・学習内容の観点、コミュニケーションの観点、教師の働きかけの観点、児童生徒の学びの観点、集団授業の観点、授業全体を通しての各項目があり、3段階評価と記述により構成している。この評価シートは、実際に特別支援学校の研究授業で使用されているシートを筆者が一部加工したものである。

4) 知的障害児の「合わせた指導」

① 知的障害教育の「合わせた指導」の意義と指導内容の理解

一般に、知的機能の状態が未分化であれば、総合的な活動、即ち領域・教科を合わせた指導の必要性が高くなり、他方、知的機能の分化の程度が高くなるにしたがって各教科別の指導が多くなる。小学部では、領域・教科を合わせた指導が授業時数の大半を占めており、学年が上がるごとに教科別の指導の割合が増加している。

指導計画の作成に当たり、他の教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間（小学部を除く）との関連、領域・教科を合わせた指導との関連を図り、子どもが習得したことを実際の生活に役立たせることが大切である。

ここでは、遊びの指導、日常生活の指導、生活単元学習、作業学習のうち、日常生活の指導と生活単元学習について説明する。

日常生活の指導は、子どもの日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に援助する指導の形態である。日常生活の指導は、生活科の内容だけでなくいろいろな領域や教科にかかわる広範囲な内容が扱われる。例えば、衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔など基本的生活習慣の内容やあいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなど、日常生活や社会生活をする上で必要な内容等、多様な内容が取り上げられる。

日常生活の指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

- ・日常生活の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で行うようにする。
- ・毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら、発展的に取り扱うようにする。
- ・できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、目標を達成していくために段階的な指導を行うようにする。
- ・指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画する。

生活単元学習は、子どもが生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習する指導の形態である。生活単元学習の指導では、子どもの学習活動は生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切である。

生活単元学習の指導計画の作成に当たっては以下のような点を考慮して、単元を構成することが重要である。

- ・実際の生活から発展し、知的障害の状態等や興味や関心などに合ったものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- ・必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであり身につけた内容が生活に生かされるものであること。
- ・子どもが目標をもち、見通しをもって、単元活動に積極的に取り組むものであり、目標意識や課題意識を育てる活動をも含んだものであること。
- ・一人ひとりの子どもが力を発揮し、主体的に取り組むとともに、集団全体が単元の活動に共同して取り組めるものであること。

4. おわりに

当該大学の教育学科に在籍する学生は、幼稚園、保育所、小学校、中学校、特別支援学校のそれぞれの校園に進んで行く。いずれの校園においても、支援の必要な幼児児童生徒は在籍している。さらに、特別支援学校教員養成課程を履修する学生にとっては、通常学級、通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校のいずれかにおいて特別支援教育を担うこととなる。

特別支援教育は、きめ細かな教育、アイデアの教育といわれ、いつの時代も子どもが主役の教育でなければならない。障害を基軸にではなく、成長発達を基軸にしなければならない。

今回の学習指導要領改定で言われる「カリキュラム・マネジメント」は、教育課程を核に教科内容の改善を図ることでもある。知的障害教育の「教科」「合わせた指導」は、今後一層、カリキュラムに適切に位置づけた指導目標、指導内容、評価の説明責任が求められることとなる。

大学で開講する「知的障害教育」についても、学生にとっての「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた指導内容、指導方法が必要であり、知的障害教育のカリキュラムの理解と実践ができる授業構成も必然的に求められていくこととなる。

今回の実践は、授業の中で「教科」「合わせた指導」までは入ることができたが、「自立活動」の領域までには時間的に踏み込むことができていない。特別支援教育の核となる「自立活動」をどのように実際の模擬授業として組み入れ、学生の学びに繋げることができるかが今後の課題である。

注・引用文献

- (1) 笠木秀樹・榊原勝己・榮久美子「アクティブ・ラーニングによる大規模講義科目の授業設計と評価:地域連携授業における実践」『岡山県立大学研究紀要』2(1),2018, pp.71-82
- (2) 國崎大恩・大森雅人・光成研一郎・牛頭哲宏・橋本好市「学生の主体的な学びを中心とした教員養成のあり方の課題と展望:専門性の向上と大学教育の質保証との背反性と類縁性に着目して」『神戸常盤大学紀要』11,2018,pp.137-146
- (3) 竹林地毅・山本美瑛「協働・創造のためのスキルを学ぶ授業の開発:ワークショップの企画・運営からの学び」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』11,2013,pp.71-79
- (4) 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部)』2018
- (5) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』2018
- (6) 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)』2018
- (7) 橋本正巳・橋詰和也・石倉健二他『障害の重い子どもへのかかわりハンドブック～マルチアレンジングサポートの観点から～』社会福祉法人全国心身障害児福祉財団,2016,pp.30-31
- (8) 京都府総合教育センター特別支援教育部「各教科等を合わせた指導ガイドブック～子どもたちの笑顔が輝く授業を目指して～」2014, pp.17-41

参考文献

- (1) 中村明美・高井弘弥・橋詰和也・宇野里砂「特別支援学校教育実習指導の提言と展望」『武庫川女子大学学校教育センター年報』3, 2018
- (2) 橋詰和也・磯田かおり他『みんなの教室みんなの授業－教育のユニバーサル－』伊丹市教育委員会, 2015
- (3) 橋詰和也・細川照美他『特別支援教育ハンドブックQ&A』伊丹市教育委員会, 2014
- (4) 細川佳代子・橋詰和也他「チーム力で高める授業づくり」『特別支援教育』NO.45,文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012