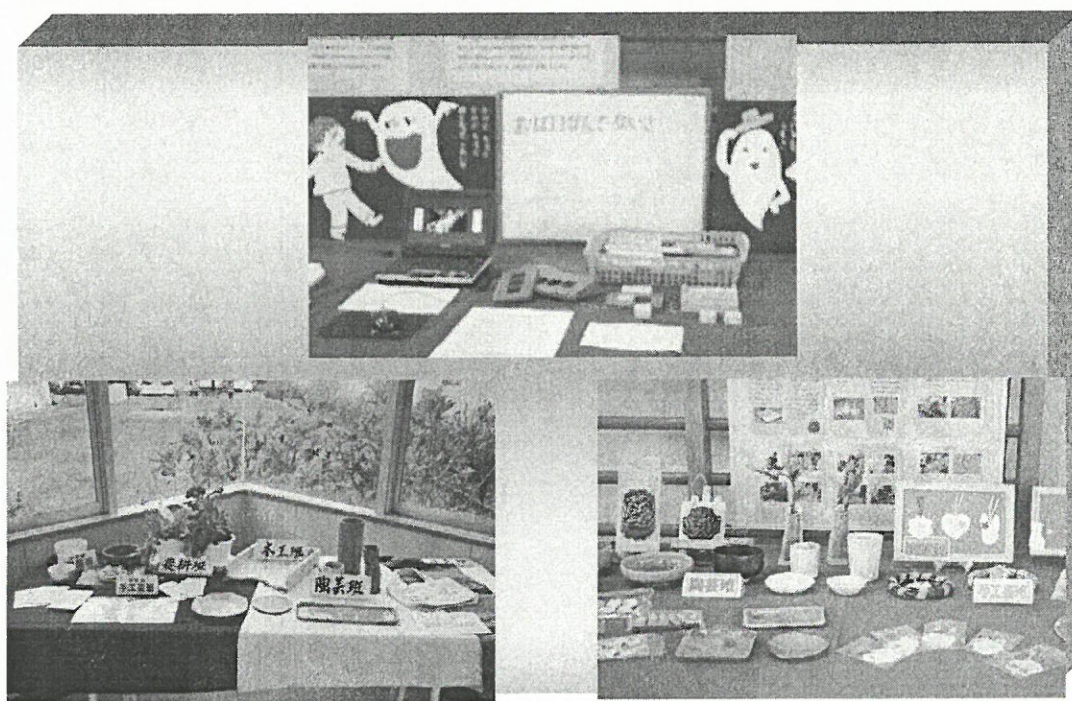


平成26・27年度研究のあゆみ

はさま第19集

系統性ある教育課程の編成をめざして
教科別指導内容表の作成，活用，管理の視点を通して



宮城県立迫支援学校

巻頭言

校長 竹内 透

教育には不易と流行があると、よく言われます。それが学力であれ、体力であれ、あるいは徳性であれ、教育の目的は、子ども達の能力を伸ばすことにあります。その点は不易であり、どの国でも、どの時代でも、変わることはありません。一方、科学技術の進歩や社会構造の変化に伴って、変わる部分もあります。戦後の教育改革や、近年の情報化社会の進展によるICTの普及などが、それにあたるでしょうか。

平成26年度と27年度の本校の研究テーマは、『不易』の部分に関わるテーマに取り組んだものと、私は考えています。

公教育は関係法規に則って行われますが、特に、学習指導要領は、子ども達に身につけさせるべき能力を示したもので、教育課程はそれに基づいて編成されます。けれども、特別支援学校では、多くの場合、児童生徒の実態に応じて、教科や領域を合わせた指導が行われています。従って、学習指導要領で示されている学習内容が、一つの学習活動の中に網羅的に含まれることとなります。ここに、指導内容表を作成する意味があります。一つには、日常行われている学習活動が、学習指導要領に基づいていると担保すること。二つには、一人一人の児童生徒に対する指導が、必要条件を満たしているかのチェックです。もし満たしていないとすれば、教育課程の見直しで是正されるのか、児童生徒の実態からやむを得ないことなのかという考察につながります。学習活動のPDCAサイクルです。そのような意味で、指導内容表の作成と管理及び運用は、児童生徒の成長と自立支援に直接関わることであり、と思います。

また、実際の指導は、児童生徒の実態把握に基づいて、行われなければなりません。障害による学習上や生活上の困難さと、その要因を探ることが重要です。それは自立活動の指導へつながります。自立活動が特別支援教育の根幹を成すと、私は考えていますが、教育課程の編成と指導内容の吟味が、自立活動においてこそ、大切な意味を持ちます。

以上の観点から、本校では、平成26年度に全職員で指導内容表の作成に取り組む、平成27年度には、指導内容の評価と管理を研究するチームと、自立活動の研究を進めるチームとに分かれて、研究活動を行いました。

本稿は、その2年間の取り組みの成果と、今後の展望をまとめたものです。ご一読いただき、ご指導ご鞭撻いただければ幸甚です。

目 次

研究の概要

I	テーマ設定の理由	概要	1
II	研究を進めるにあたって前提とする考えについて	概要	1
	1. 学校教育法から	概要	1
	2. 準ずる教育について	概要	2
	3. 各教科における指導内容について	概要	2
	4. 教育課程と各教科の指導内容	概要	3
III	研究目標	概要	3
IV	研究の内容と方法	概要	3
	1. 研究の内容	概要	3
	2. 研究の方法	概要	3
V	研究の概要	概要	6
	1. 指導内容表の作成について	概要	6
	2. 指導内容表の活用について	概要	8
	3. 指導内容表の管理について	概要	13
	4. 結果と考察について	概要	14
VI	研究のまとめ	概要	14
	1. 研究の成果と課題	概要	14
	2. 学習指導要領における課題	概要	14

自立活動に関する研修会について

I	研修の目的	概要	16
II	研修の内容と方法	概要	16
	1. 研修の内容	概要	16
	2. 研修の方法	概要	16
	3. 実態把握の例	概要	17
III	研修日程	概要	17
IV	研修の概要	概要	17
	1. 講義 自立活動研修会	概要	17
	2. ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習	概要	18
V	研修のまとめ	概要	20
	1. 研修の成果と課題	概要	20
	2. 今後の取り組み	概要	22

資料1 宮城県立迫支援学校 各教科ごと指導内容表（平成26年度改訂）

1.	指導内容表作成の意義		1
2.	指導内容表の作成・改訂の手順		4
3.	各教科の構成（観点ごと一覧）		7
4.	各教科の内容（学習指導要領で規定された内容）		8
5.	各教科の具体的指導内容		16

資料2 宮城県立迫支援学校 個別の指導計画作成マニュアル（平成27年度改訂）

I	迫支援学校における個別の指導計画とは		1
II	迫支援学校における個別の指導計画の構成		1
III	個別の指導計画の作成方法		1
	1. 児童生徒の実態の概要		1
	2. 個別の指導計画の様式		2
	3. 個別の指導計画の作成方法（集団版）		6
	4. 個別の指導計画の作成方法（個別指導版）		8
IV	個別の指導計画の評価について		12
V	個別の指導計画の作成の日程		14

資料3 学校評価実施要項

1.	目的		1
2.	推進体制		1
3.	評価の概要		1
4.	評価内容と方法		1
5.	学校評価日程		3
6.	評価結果の公表		3

研究の概要

I テーマ設定の理由	概要-1
II 研究を進めるにあたって前提とする考えについて	概要-1
1. 学校教育法から	概要-1
2. 準ずる教育について	概要-2
3. 各教科における指導内容について	概要-2
4. 教育課程と各教科の指導内容	概要-3
III 研究目標	概要-3
IV 研究の内容と方法	概要-3
1. 研究の内容	概要-3
2. 研究の方法	概要-3
V 研究の概要	概要-6
1. 指導内容表の作成について	概要-6
2. 指導内容表の活用について	概要-8
3. 指導内容表の管理について	概要-13
4. 結果と考察について	概要-14
VI 研究のまとめ	概要-14
1. 研究の成果と課題	概要-14
2. 学習指導要領における課題	概要-14

自立活動に関する研修会について

I 研修の目的	概要-16
II 研修の内容と方法	概要-16
研修の内容	概要-16
1. 研修の方法（実態把握による演習について）	概要-16
2. 実態把握の例	概要-17
III 研修日程	概要-17
IV 研修の概要	概要-17
1. 講義 自立活動の研修会	概要-17
2. ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習	概要-18
V 研修のまとめ	概要-20
1. 研修の成果と課題	概要-20
2. 今後の取り組み	概要-22

系統性ある教育課程の編成をめざして 教科別指導内容表の作成, 活用, 管理の視点をとおして

I テーマ設定の理由

宮城県の知的障害者を対象とした特別支援学校（以下、知的障害の特別支援学校と称する）では高等学園以外の各校に小学部、中学部、高等部がある。本来ならば一校に小学部から高等部までであるため、学年進行に応じた系統的な指導内容の設定や配列が容易なはずだが、児童生徒の実態差が大きかったり、各学部で実施している指導の形態が異なることなどもあり、指導や教育課程の編成において系統性が課題になることが多い。本校においても例外ではなく、年齢の進行や発達に応じた系統的な学習について課題を感じている教師が多い。職員を対象に課題を調査したところ、特に指導の形態や校外学習等が異なる学部間の系統性について割合が多かった。

指導の形態は知的障害の特性に合わせて、より实际的、経験的な指導から自立に必要な知識や技能、態度などを自然と身に付けられるように設定されたものである。そのため生活年齢の進行に応じて遊びの指導や作業学習など指導の形態が異なることが多い。指導の形態が変わることで目的や学習活動も変化するため、指導の系統性が分かりにくくなっていると思われる。

しかし、どの指導の形態においても、学習活動を通して身に付けるべき指導内容がある。そしてその指導内容は学習指導要領に定められている知的障害の各教科の内容が基になっており、教育課程を編成する法的根拠の一つにもなっている。

そこで学習指導要領に基づく指導内容表を作成し、小学部から高等部まで同じ指導内容表を基にした教育課程を編成することで、指導の形態が異なっても系統性を保つことができるのではないかと考えた。

本校においても過去に3回指導内容表を作り直しているが、学校全体で継続して使われることがなかった。指導内容表の活用にあたっては個別の指導計画を作成するときの参考資料として用いられることが多く、教育課程全体に反映させるシステムが存在していなかった。そこで指導内容表の作成とあわせ、個別の指導計画の作成や各学部の教育課程の評価で指導内容表を活用していくシステムを検討していくものとする。さらにこれらを管理する分掌内容を明らかにし、教育計画等に明記するなど継続した使用ができるようにしていきたい。

以上の理由からテーマを「系統性ある教育課程の編成を目指して」とし、サブテーマを「教科別指導内容表の作成, 活用, 管理の視点をとおして」とした。

II 研究を進めるにあたって前提とする考えについて

1. 学校教育法から

学校教育法第72条では特別支援学校の目的を以下のように示している。

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

ここでポイントとなるのは「準ずる教育」と「障害による学習上又は生活上の困難の克服」である。「障害による学習上又は生活上の困難の克服」は主に自立活動の内容を指す。特に本研究と関連が深いのは「準ずる教育」の方である。

2. 準ずる教育について

準ずる教育とは原則的に通常の小学校、中学校、高等学校と同じ教育であることを指す。知的障害の特別支援学校においても基本的には各教科、各領域、総合的な学習の時間、外国語活動などの指導をしなければならない。

そのため文部科学省では特別支援学校の学習指導要領を告示し、知的障害者を対象とした各教科等の内容や配慮事項を定めている。知的障害の特別支援学校における各教科は知的障害の特徴及び学習上の特性を踏まえ、幼児児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、他の学校種とは違う独自の内容で構成されている。

準ずる教育とはいえ、その内容が独自に構成されていることや教科書を中心とした授業が実態に即さないことから学習指導要領やその解説書をよく精査し、各教科の内容を踏まえて教育課程を編成することが重要だと考える。

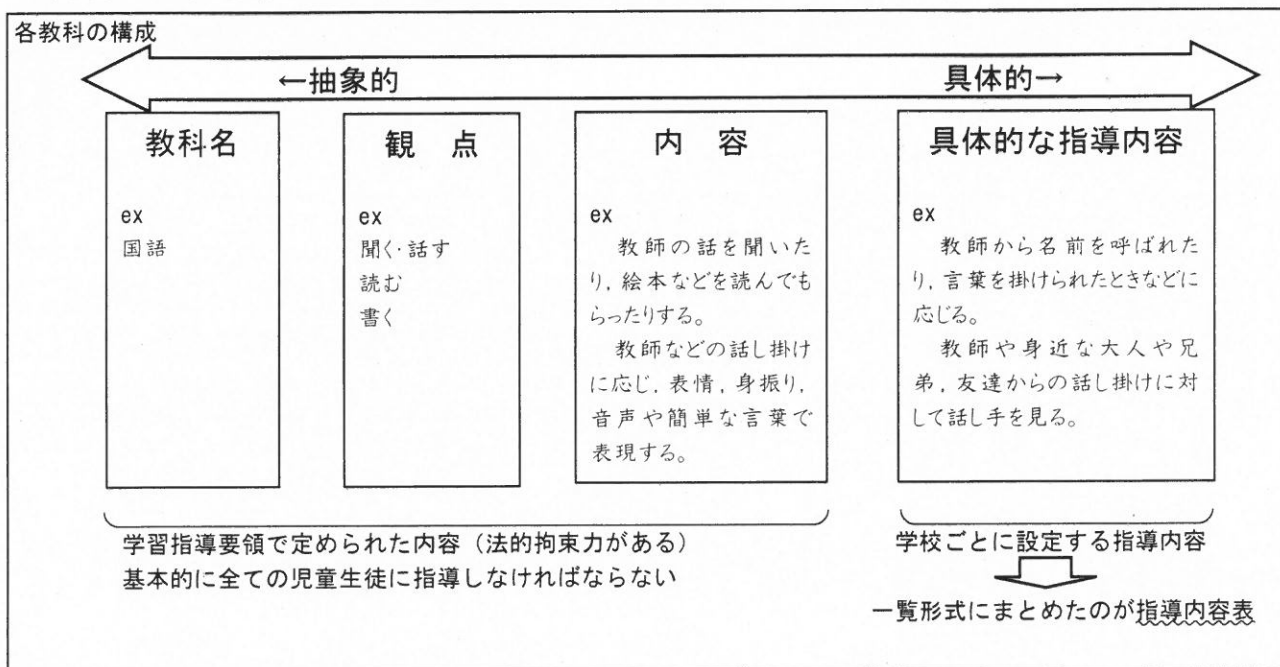
知的障害者を対象とした特別支援学校の各教科の構成

小学部	3段階	国語科	算数科	生活科	音楽科	体育科	図画工作科					
中学部	1段階	国語科	数学科	社会科	理科	音楽科	保健体育科	美術科	職業家庭科	外国語科		
高等部	2段階	国語科	数学科	社会科	理科	音楽科	保健体育科	美術科	職業科	家庭科	外国語科	情報科

3. 各教科における指導内容について

特別支援学校の学習指導要領で示された知的障害の各教科の内容は中核的な内容にとどめられ、具体的な指導内容に関しては各学校で設定することとなっている。それを受け、知的障害の特別支援学校では指導内容表や指導要素票などを作成し、各校で具体的な指導内容を明確にしてきた。

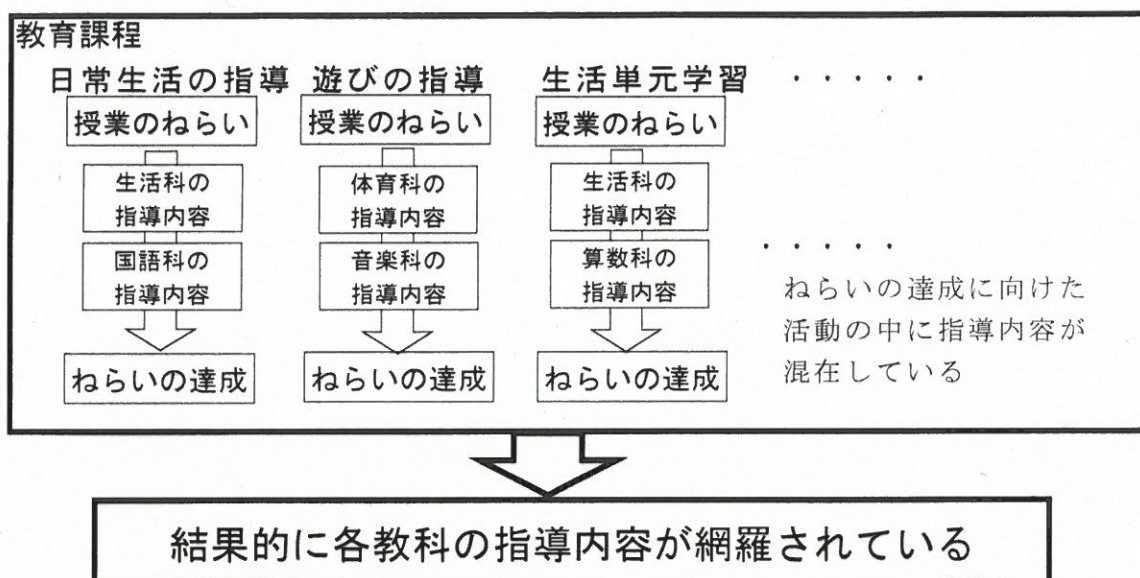
学習指導要領に示されている各教科の内容は法的拘束力があり、基本的には全ての児童生徒に指導しなければならない。これらの内容をより具体的に示したのが、学習指導要領解説である。これには法的な拘束力は伴わないが、十分参考にする必要があることから、具体的な指導内容を作成する際には欠かせないものである。現在、指導内容表を備えている特別支援学校もあるが、独自の観点や内容で作成されている物もあるため、本校においては学習指導要領の趣旨を踏まえ学習指導要領解説を用いて作成することにした。



4. 教育課程と各教科の指導内容

本校では生活に沿ったより実際的な指導をおこなうために、領域、教科等を合わせて指導する形態と、教科別、領域別に指導する形態がある。指導内容は教科別に作成されるが、実際の指導では教科の枠を取り払って指導する場面も多い。そのため教育課程全体に各教科の指導内容が混在していることになる。

つまり学習指導要領にのっとった教育課程を編成するためには、これら混在する各教科の指導内容がまんべんなく網羅されているか確認する必要がある。



III 研究目標

本校の指導内容表を作成し、その活用と管理の在り方を探ることで、系統性ある教育課程の編成を目指していく。

IV 研究の内容と方法

1. 研究の内容

全校で同じ指導内容表を用いることで、学部ごとに指導の形態等が異なっても系統性ある教育課程が編成できるという趣旨の基、以下の内容を柱に研究の内容を定めた。

- 1) 指導内容表の作成…学習指導要領に基づいた本校としての指導内容表を作成する。
- 2) 指導内容表の活用…教育課程の編成や個別の指導計画の作成における指導内容表の活用の在り方を探り、マニュアル化していく。
- 3) 指導内容表の管理…指導内容表の管理や活用していくための手順、校務部等への位置づけを明確にし、教育計画等へ反映させていく。

2. 研究の方法

1) 指導内容表の作成について

(1) 自校で作成する

他校のものを参考にする方法もあるが、各校で独自に設定した指導内容は知的障害の教科としての趣旨に合っているかどうか他校からでは分からない。また指導内容をいたずらに増やさない趣旨(ミニマムエッセンシャルズ)からも自校で作成することとした。

- (2) 全職員参加の下，作成する
研究の組織として教科部会を編成し，各教科別に試案を作成する。
- (3) 学習指導要領解説からの抜粋から作成する
学習指導要領にのっとるといふ趣旨を踏まえて，特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）と特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）（以下，学習指導要領解説と称する）の中から指導内容を抜粋して作成する。
- (4) 書式等
表計算ソフト「エクセル」を用い，管理や閲覧などが容易にできるようにし，職員の情報機器のリテラシーに大きく左右されないように作成する。また完成したものについては印刷し，フラットファイルに綴じて職員に配布する。

2) 指導内容表の活用について

(1) 個別の指導計画での活用

国語，算数・数学の教科別の指導については指導内容表を用いて作成できるようにシステム化する。

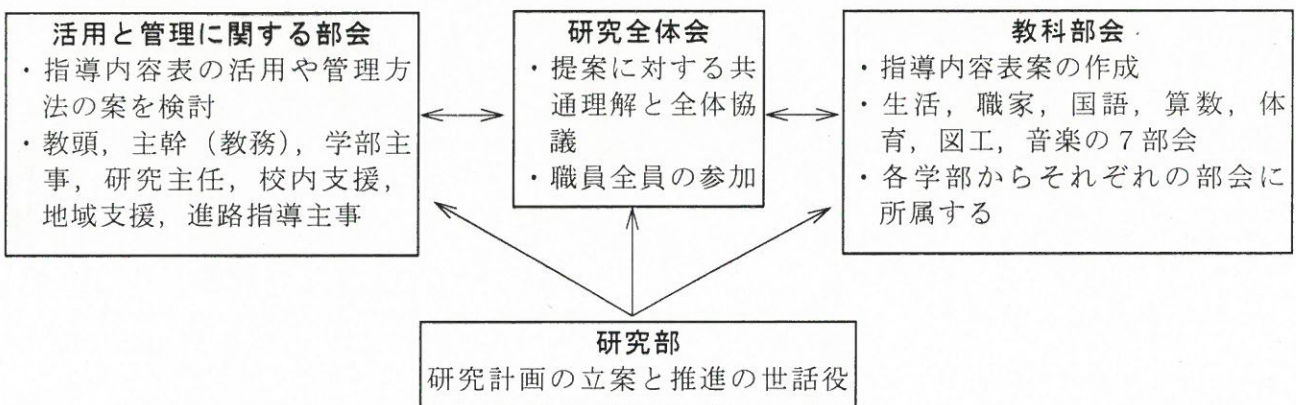
(2) 学校評価での活用

指導内容が各学部の教育課程の中でバランス良く取り扱われているかどうか，評価できるようにシステム化する。

3) 指導内容表の管理について

指導内容表の管理（転入職員への配布，学習指導要領改訂に伴う指導内容表の改訂，データの管理）と指導内容表の活用に関する責任分掌の明確化など図り，共同研究後の引き継ぎを確実にする。

4) 研究組織

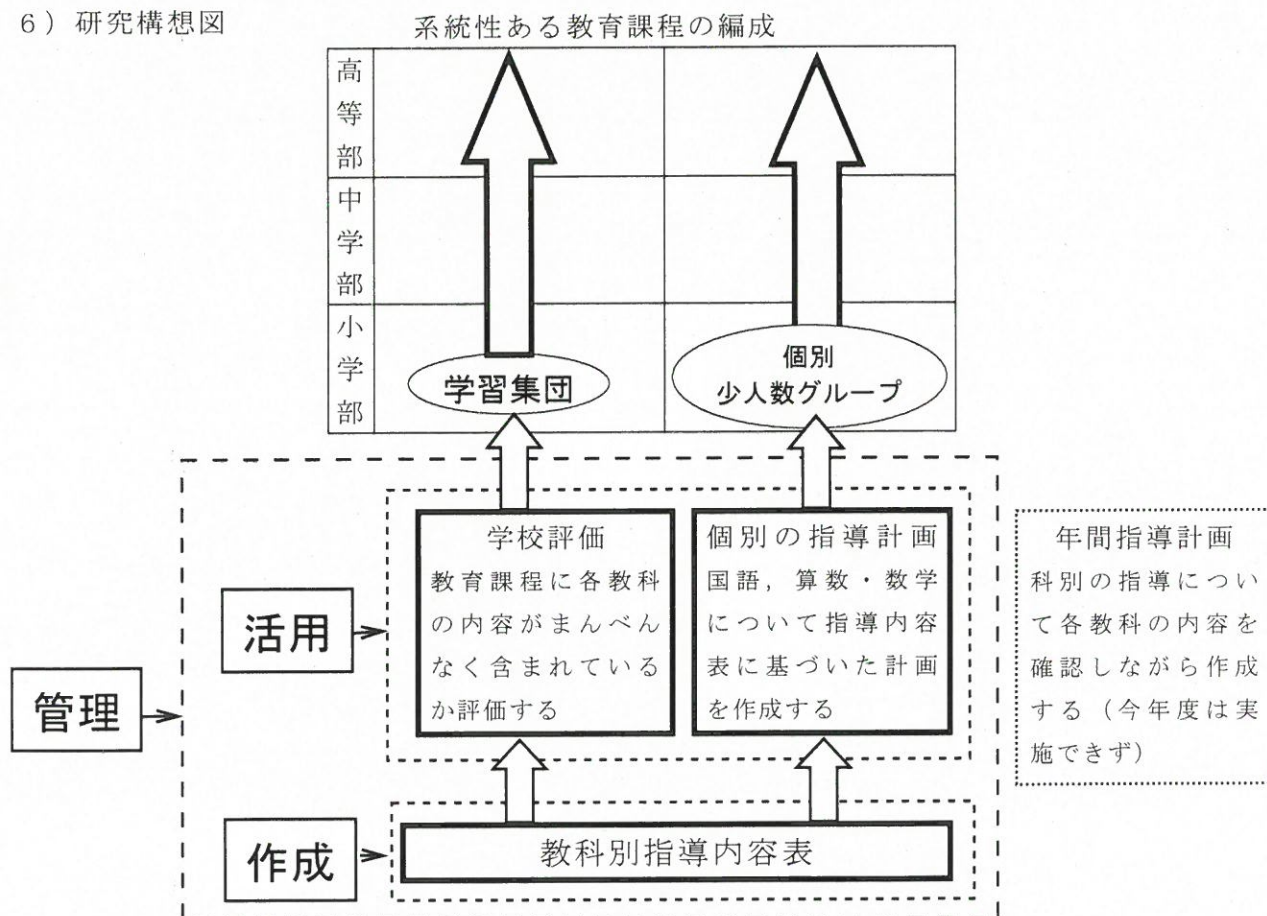


5) 研究の日程

平成27年度（2年次）については活用と管理に関する部会での話し合いが活動の中心になるため，活用と管理に関する部会以外の職員には次年度研究等を見据えた自立活動に関する研修会を同時並行で実施した。自立活動に関する研修会では自立活動の考え方に関する講義と，ワークショップによる児童生徒の実態把握をする演習を3回実施した。

平成26年度（1年次）		平成27年度（2年次まとめ）	
月	内容	月	内容
4		4	
5	研究全体会（研究方針，研究計画の確認） 学部会（研究組織の編成）	5	研究全体会（2年次研究計画の確認）
6	教科部会（指導内容表の作成方法と様式についての共通理解） 活用と管理に関する部会（教育課程に関する研修と課題の検討）	6	活用と管理に関する部会 （個別の指導計画作成マニュアルの検討）
7	教科部会（作成分担の作成） 活用と管理に関する部会（教育課程の評価に関する研修）	7	研究全体会（自立活動に関する研修）
8	教科部会（指導内容表の作成） 活用と管理に関する部会（個別の指導計画と個別の教育支援計画についての研修）	8	研究全体会（自立活動に関する研修） 活用と管理に関する部会（個別の指導計画作成マニュアルの検討）
9	教科部会（指導内容表の作成） 活用と管理に関する部会（指導内容表を用いた個別の指導計画作成のための研修）	9	研究全体会（自立活動に関する研修） 活用と管理に関する部会（学校評価実施要項の検討）
10	教科部会（集約，点検） 活用と管理に関する部会（個別の指導計画を作成する際の課題の検討）	10	活用と管理に関する部会（学校評価実施要項の検討）
11	教科部会（点検，提出） 活用と管理に関する部会（個別の指導計画を作成する際の課題の検討）	11	活用と管理に関する部会（指導内容表と活用システムの管理についての検討）
12	研究全体会（中間評価，今後の方針の確認）	12	研究全体会（自立活動に関する研修） 活用と管理に関する部会（指導内容表と活用システムの管理についての検討）
1	各学部（活用と管理に関する中間報告）	1	研究全体会（研究のまとめ）
2	研究全体会（指導内容表の配布，1年次研究のまとめ）	2	研究全体会（次年度研究について）
3	研究全体会（2年次計画の検討）	3	

6) 研究構想図



V 研究の概要

1. 指導内容表の作成について

1) 指導内容の設定について

指導内容表は先進校で作成されたもの、全国特別支援学校知的障害教育校長会で参考例として出しているものなど多くのものがあるが、独自の観点で作成されていたり、学習指導要領との関連が不明瞭だったりするものも多い。また知的障害の各教科は生活に根ざした内容であることから、具体的な内容を設定するにあたっては設定者の生活習慣などが反映されてしまうことも多い。児童生徒の様々な生活習慣の事情を踏まえて設定するためには、根拠が明確で標準的な指導内容の設定が大切だと考える。

そこで、本研究では特別支援学校学習指導要領解説総則等編から抜粋して指導内容を設定することとした。抜粋することで設定の手法や内容、根拠が明確になり、より標準的な指導内容が設定できる考えた。

2) 組織

教科部会を組織し、部会ごとに指導内容表の試案を作成した。研究部から学部ごとに各部会の所属人数の目安を提示した。各教科ごとに学習指導要領解説のページ数を調べ、担当するページ数が多いところには部会員の人数を増やすなどの対応を行った。また各教科部会には世話役として研究部員を一人ずつ配置した。研究部から提示された目安をもとに、各学部で所属を決定し、教科部会を編成した。

	部会名	小学部教科	中学部教科	高等部教科	計
1	生活部会	生活	社会, 理科	社会, 理科	5 教科
2	職家部会		職家	職業, 家庭, 情報	4 教科
3	国語部会	国語	国語, 外国語	国語, 外国語	5 教科
4	算数部会	算数	数学	数学	3 教科
5	体育部会	体育	保体	保体	3 教科
6	図工部会	図工	美術	美術	3 教科
7	音楽部会	音楽	音楽	音楽	3 教科
	計	6 教科	9 教科	11 教科	26 教科

3) 学習指導要領解説からの抜粋について

学習指導要領解説は各教科ごとに内容の解説を記載している。教科の特徴などを踏まえた記載であるため、素材や道具、行動などの具体例を列挙していたり、教科の内容を分析的に解説してから、具体的な行動などを列挙する構造的な記載がされていたりする。これら記載の違いから、どのように抜粋すればよいのか戸惑いが広がることも予想された。

具体例を指導内容とするか解説部分を指導内容とするかについては判断が難しい。そこで本研究では両者とも指導内容として抜粋することにし、解説も具体例も並列して取り扱うようにした。

例 国語科 1段階 (4) いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。
以下解説からの抜粋
② 1段階の(4)の「いろいろな筆記用具」とは、クレヨン、チョーク、筆、はけ、鉛筆、ボールペン、水性・油性ペンなどを指し、児童がいろいろな筆記用具に触れ、なぐり書きであっても書くことを十分楽しめるような指導内容を設定することが必要である。また、書くときの筆記用具の持ち方や正しい姿勢について、初期の段階や日常生活の中のあらゆる機会で、継続的に指導を行うことが大切である。

下線部が指導内容となる。これを意味が変化しないように文末を整理したり、長大になつたりするときは、内容を分けたりして一覧表に加えた。

文末は内容の表現にならい、児童生徒主体の文体とした。

- ・クレヨン、チョーク、筆、はけ、鉛筆、ボールペン、水性・油性ペンなどに触れ、なぐり書きなどを楽しむ。
- ・書くときの筆記用具の持ち方や正しい姿勢をとることができる。

これら抜粋した内容を書式に転記した。

4) 指導内容表の書式について

(1) 書式

基本的な書式は研究部から提案した。だが学習指導要領解説の記載の仕方によって各教科の書式が異なる可能性もあることから、各教科部会でまとめやすい書式をあらためて提案してもらい決定した。

例1：横(行)に観点、縦(列)に段階

	(1) 聞く・話す		(3) 読む		(4) 書く	
	内 容	指導内容	内 容	指導内容	内 容	指導内容
1 段 階	教師の話を聞いたり、絵本などを読んでもら	・教師から名前を呼ばれたり、言葉を掛けられたときなどに応じる。	教師と一緒に絵本などを読む。	・絵本や紙芝居、テレビなどを教師と一緒に見たり、読んで	いろいろな筆記用具を使って書くことに親し	・クレヨン、チョーク、筆、はけ、鉛筆、ボールペン、水性・

例2：横(行)に観点、縦(列)段階 ※生活科(段階が少なく観点多い)

観点		1 段階	2 段階	3 段階
	内 容	日常生活に必要な身辺処理を求めたり、教師と一緒にしたりする。	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	日常生活に必要な身辺処理を自分でする
	食事	○教師が手を添えるなどして食・配膳をする	○教師から言葉掛け食事等をする	○できるだけ一人で食事を・エプロンの着替えができ

例3：中項目を設けて整理したもの

	数量の基礎、数と計算		量と測定	図形・数量関係	実 務
1	具 体 物 が あ	具体物を対象としてとらえることができる ・目の前で隠			

(2) 大きさ、フォント

用紙の大きさは各教科とも A4 版を左右に並べ、見開き A3 版で作成するようにした。フォントは教科によって指導内容が長文になることもあるので、ゴシック体の 9～10 ポイントを使用することにした。

(3) 使用ソフト、装丁

作成には表計算ソフト「エクセル」を用いた。マクロやハイパーリンクなどもあえて用いず、単純に作成することで誰でも簡単に管理ができるように配慮した。完成したものは電子データに関しては学校のファイルサーバーに保存した。職員には必要なときにすぐに参照したり、持ち運びの利便性等を考慮し、紙に印刷し、フラットファイルにとじて配布した。

3) 指導内容表作成の日程

平成26年度(1年次)	
月	内 容
5	研究全体会 8日 (今年度研究計画の確認)
6	各部会 17日 (顔合わせ, 指導内容表の作成方法と様式について)
7	各部会 17日 (作成分担, 活用案と管理案の作成)
8	各部会 21日 (作成, 活用・管理案の作成)
9	各部会 11日 (作成, 活用・管理案の作成)
10	各部会 24日 (集約, 点検, 活用・管理案の作成) アンケートの実施
11	各部会 20日 (点検, 提出, 活用・管理案資料)
12	研究全体会 16日 (中間評価, 今後の方針の確認)
1	各部会 19日 (活用・管理案について)
2	研究全体会 20日 (指導内容表案の配布, 1年次研究のまとめ)
3	研究全体会 6日 (2年次研究の計画)

2. 指導内容表の活用について

指導内容表は各教科の内容を踏まえ、本校で取り扱うべき具体的な指導内容を一覧にしたものである。従って本校の教育課程の中には指導内容が偏りなく網羅されていると考えるべきであり、それが教育課程の系統性を支える大きな根拠ともなっている。

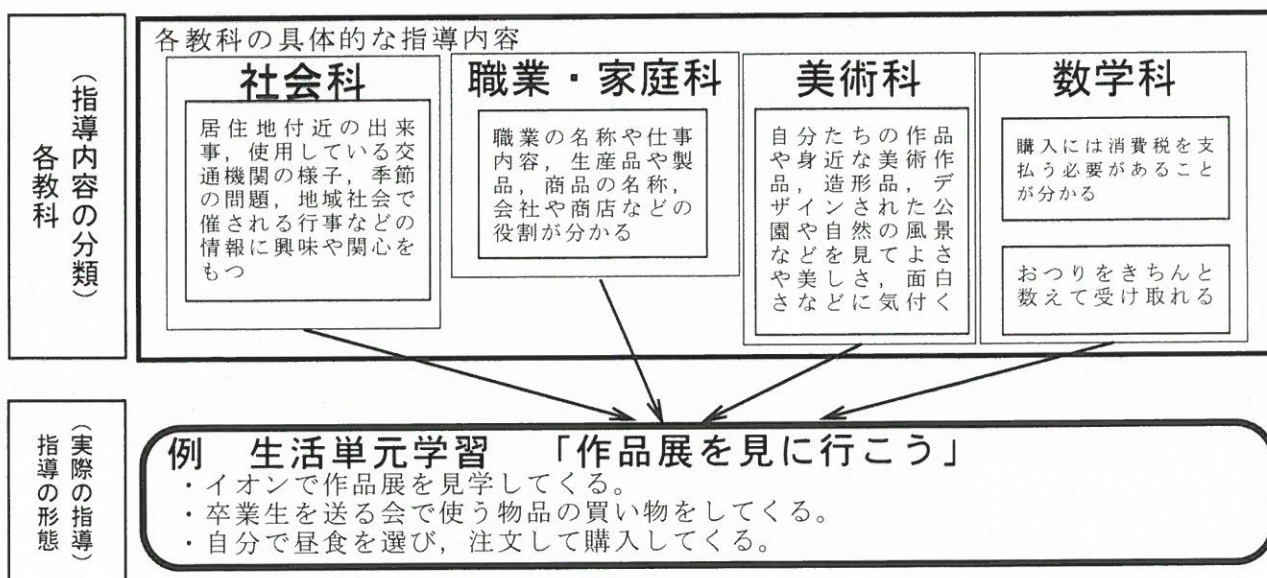
しかし指導内容表を活用するにあたって、次の大きな課題が二つあると考える。

① 課題1 情報量の多さ

本研究での指導内容は学習指導要領解説を抜粋したものであり、ある程度精選したものであるが、それでも1100以上の項目がある。授業時数は年間で約1150時間あり、それが小学部から高等部まで設けてある。これらの授業にどの指導内容が含まれているか、あるいは1100以上ある指導内容から授業の構成を考えていくには、ほぼ不可能に近いと考える。

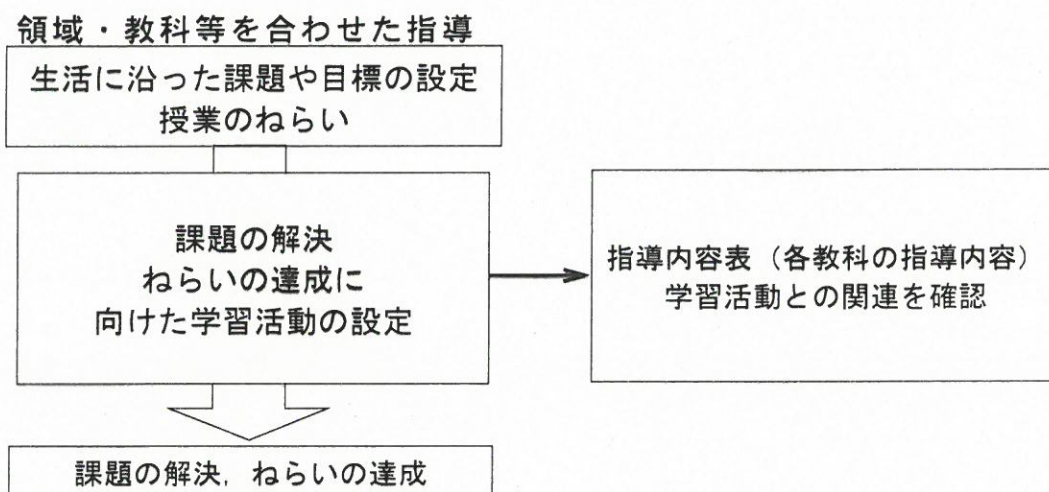
② 課題2 教育課程の2重構造

知的障害の特別支援学校では具体的な指導内容を分類する各教科等と、それらを知的障害の特性から、より効果的な指導をするための指導の形態がある。知的障害の特別支援学校の場合、学校等の生活に合わせた指導の形態や単元等が設定されいくので、指導内容は各教科等の枠を超え、指導の形態に合わせて再編成されていくことになる。



しかし指導の形態にある領域・教科等を合わせた指導では日常生活の自然な流れに沿った活動であったり、生活的な目標や課題に沿って組織されたりすることが重要視される。つまり各教科の指導内容を横断的に拾い集めて単元や題材として再構成するわけではなく、朝の活動や学校行事の充実など、生活に沿った課題や目標が設定され、その解決や達成に向けて学習活動が組織されるのである。各教科の指導内容は学習活動との関連において後付けで確認する程度の扱いにならざるを得ない。

このことは領域・教科等を合わせた指導の中で各教科の指導内容の取り扱いが曖昧になるだけでなく、教職員の学習指導要領への関心を低下させる原因になるのではないかと考える。



これらの大きな課題を解決し、なおかつ職員に対して新たに大きな負担感が生じないような指導内容表の活用を考えていく必要がある。

なお指導内容表の活用を考えるにあたっては、活用と管理に関する部会と研究部で提案内容を検討し、研究全体会で意見や質問を募りながら共通理解を図るようにした。また現行の教育課程や授業に関して批判や年度内の改善を加えようとするものではなく、指導内容表を活用するためのシステムを構築し、今後数年間運用していく中でシステムを評価しつつ教育課程の改善を図るものとして取り組んだ。

1) 個別の指導計画での活用について

本校の個別の指導計画はいわゆる個別的教育計画（IEP）ではなく、本校での教育課程において、児童生徒の実態に応じた、きめ細かな指導ができるように作成されるものである。

従って目標設定や指導内容の選択にあたっては、本校教育計画にある各学部の指導の形態の目標に実態を加味して設定したり、指導内容表から実態に応じて指導内容を選択したりすることが必要になってくる。しかし教育計画には、個別の指導計画の作成について、書式や日程、管理を中心に記載されていたため、目標の設定や指導内容の取り扱いなどについては共通理解が図られていなかった。そこで指導内容表の活用と併せ、目標設定のしかたなども交えた個別の指導計画作成マニュアルを作成することとした。

(1) 個別の指導計画における指導内容表の活用について

本校の個別の指導計画は児童生徒個々において履修している指導の形態に基づき作成される。特に個別指導を実施する機会が多い日常生活の指導、国語科、算数・数学科、自立活動では詳細版が作成され、年間を通して実施される題材について目標や手

立てなどを記載するようになっている。

これら詳細版のうち教科別の指導である国語科、算数・数学科は指導内容表を基に計画を作成することができるため、その手順を明らかにした。なおマニュアルではこれらの手順を具体例を用いながら説明するように記載した。

- ①観察等から実態把握をおこなう
- ②実態から指導内容表の段階に見当をつける
- ③指導内容表から実態に応じて指導内容を選択する
- ④指導内容に児童生徒の実態を加味して指導目標を設定する
- ⑤実態を踏まえて目標を達成するための効果的な指導方法を設定する
- ⑥指導目標や指導方法を踏まえ、児童生徒にとって分かりやすい題材名をつける

(2) 観点の欄の新設

学習指導要領で示されている各教科の内容は全ての児童生徒で取り扱われることが原則にされているため、取り扱う指導内容に偏りが生じるのは好ましくない。そこで国語科、算数・数学科の観点を記入する欄を設け、両教科とも各観点からバランス良く指導内容を選択することを原則にした。

国語科では「聞く・話す、読む、書く」の中から、算数・数学科は「数と計算、量と測定、図形・数量関係、実務」の中から題材ごとに取り扱う観点を記入するようにした。

(3) 実態に応じた指導内容の取り扱い

原則として学習指導要領に示されている内容は全ての児童生徒に取り扱うとしているが、児童生徒の実態によっては取り扱いが難しいケースも多くある。そのために学習指導要領では重複障害者等に関する教育課程の取り扱いが記載されている。だがこれらの取り扱いが安易になされると、本来指導しなければならない各教科の内容が指導されないまま進級や卒業する事態が引き起こされる可能性もある。

そこで個別の指導計画作成マニュアルに学習指導要領解説を引用しながら指導内容を取り扱う上で留意すべき点をまとめて掲載した。

(4) 今年度の取り組み

活用と管理に関する部会でのマニュアルの作成と担任による個別の指導計画作成は同時期に行われていたので、マニュアルの完全実施は次年度以降に行うものとした。マニュアルの作成にあたっては随時研究全体会で報告し、共通理解を図るようにした。

2) 学校評価での活用について

学校評価における自己評価は教育課程に関する評価も含まれている。各学部ごとに指導内容表に基づく教育課程の反省を行うことで、系統的な教育課程の編成ができると考えた。先行事例として宮城県立古川支援学校で取り組んでいたものを参考にした。

(1) なぜ学校評価での活用なのか、なぜ各教科の観点をを用いるのか

教育課程の2重構造の課題より、領域・教科等を合わせた指導は計画作成段階において、指導内容表と学習活動との関連を明らかにする程度の活用しかできない。また指導内容の取り扱いについても全ての指導の形態の指導計画の中から総合的に捉えていかないと過不足を確認することができない。だがこれらの作業には膨大な時間と労力が必要になってしまい、毎年実施するには困難であろうと考える。

要は指導内容がバランスよく教育課程に含まれているかどうか評価すればよいのであり、教育課程全体に含まれている指導内容を全て拾い出すことが主眼となるわけではない。

そこで様々な指導の形態から一つだけ抽出し、そこで取り扱われていない指導内容

がどの指導の形態で取り扱われているか、また児童生徒の実態から取り扱いが困難なのかを明らかにすることで、結果として教育課程の中でバランスよく指導内容が取り扱われているかどうかの評価ができるだろうと考えた。

これらは計画作成時に実施することもできるが、一度できた計画の修正等があると二度手間になるうえ、領域・教科等を合わせた指導では単元や題材の活動内容が設定された後では安易に各教科の指導内容を盛り込んで修正することができない。生活の自然な流れを阻害する危険をもっているからである。さらに学校評価でも同様の評価を行うこと考えると、学校評価で実施した後、その結果を生かしながら単元や題材の設定等も含めて検討し、次年度の指導計画を作成していった方が効率的だと考えた。

また指導内容表の情報量については学部によって取り扱う量が変わるものの、高等部では実質1～6段階までの生徒が在籍しているため、全ての指導内容が対象になってしまう。それらを全て教育課程上に位置づけようとするとう時間と労力が膨大にかかってしまう。そこで児童生徒の実態（段階）に大きく左右されず、指導内容を大まかにまとめた単位として各教科の観点を用いることとした。各教科の観点を用いることで指導内容を小学部（1～3段階）31、中学部（1～4段階）51、高等部（1～6段階）59にまとめられるようになった。

本来であれば、教育課程全体の中で指導内容がどのように位置付けられているのか明らかにしなければならない。だがこれらの膨大な情報を操作したり作業したりすることは実質的に困難である。これは過去いくつかの知的障害の特別支援学校で指導内容表を継続して使用できなくなった一因にもなっていると考えられる。本研究での学校評価における活用方法は簡便的なものではあるが、毎年実施するに耐えうる方法ではないかと考えた。

(2) 学校評価における活用の実際

本校の学校評価は教育計画に学校評価委員会の運営計画が記載されているのみで、委員会の運営については記載しているが学校評価の内容案や具体的な手順などは記載されておらず、不透明な部分も多かった。

そこで学校評価実施要項（案）を作成し、その中に指導内容表の活用も盛り込むこととした。

評価にあたっては指導の形態の抽出を生活単元学習にした。これはそれぞれの学部とも選択している指導の形態であることと、取り扱う指導内容の範囲が多いと考えたためである。なおこれは生活単元学習の単元や授業の善し悪しを評価したり、授業の充実を図る目的で実施するものではなく、あくまで指導内容表に基づく教育課程の評価を実施する際の切り口として取り上げたものである。

具体的には次の手順で評価することとした。

①生活単元学習の単元一覧表に、取り扱っている各教科の観点到○を記入する。

例（部分抜粋）

単元・題材名	国語(1~6)				算数・数学(1~6)				生活科(1~3)											
	聞く	話す	読む	書く	数量の基礎と計算	量と測定	図形・数量関係	実務	基本的生活習慣	健康・安全	遊び	交際	役割	手伝い・仕事	きまり	日課・予定	金銭	自然	社会の仕組み	公共施設
買い物に行こう								○		○				○			○		○	○
散歩に行こう										○					○			○	○	○

②年間を通して○が記入されていない各教科の観点（取り扱いがない観点）を拾い上げ、取り扱いの状況や取り扱わない理由など明確にする。

例

学年・学級		中2年生	年間の単元数	22
教科名	取り扱いのない観点	どの指導の形態で取り扱っているか 教育課程で取り扱わない理由		
数学科	数と計算	学年在籍生徒8名のうち、3名は数学の時間に取り扱っている。 5名は1段階の達成も難しい実態ということで、生活単元学習や国語・数学の指導でも取り扱いが困難である。		
保体科	保健（4段階から）	生徒の実態を考えると4段階以降ということもあり、取り扱うのは困難と考えた。		
次年度教育課程編成に向けての改善策				
生徒の実態等、現状から大きく変わる可能性は少ないため、現状通りの取り扱いとする。				

③学部会で共通理解を図り、次年度教育課程編成に向けての改善策を協議する。

④全体反省会で校内での共通理解を図る。

⑤改善策を生かし、次年度の計画を立案する。

(3) 学校評価における活用の留意点

多くの場合、生活単元学習の中に取り扱いのない観点があっても、他の指導の形態で取り扱っていたり、児童生徒の実態により取り扱いが困難なケースで説明がつくだろうと考えたりするが、いくつか理由が明確にならない観点もあることが予想される。その際は次年度に向けた改善策を考える必要があるが、その際の留意点をまとめ、学校評価実施要項（案）に掲載した。

○改善策の立案が困難な場合や各学部間での調整が必要な場合は教育課程編成委員会に諮る。

○改善策として年間指導計画等の変更をする場合

- ・児童生徒は取り扱いのない観点が残ったまま進級するので、進級した年間指導計画に観点の取り残しがないかどうか確認する。
- ・観点の取り残しがある年間指導計画を次年度の同学年も継続して使う際には、取り残しがないように確認をしておく。

(4) 今年度の取り組み

今年度は研究全体会での提案が12月だったこともあり、学校評価による活用の実際にある③の学部会での共通理解にとどめることとした。本来であれば、教育課程の改善まで図り、研究の評価を得るところであるが、次年度以降教育課程の評価を実施していく中で、このシステムの評価も同時に実施し、改善していくこととした。

3) 年間指導計画での活用について

年間指導計画での指導内容表の活用については、全職員で共通理解や協議をする時間が十分にもてなかったため、本研究では実践までに至らなかった。教科別の指導において国語や算数・数学は個別の指導計画で指導内容表に基づく計画作成のシステム化ができた。しかし音楽、体育・保健体育では指導内容表の活用まで至らなかった。これら集団を対象とした指導の形態では、個別の指導計画での活用よりも年間指導計画での活用が最も現実的ではないかと考えた。

各学部の教育計画にある、年間の題材一覧を利用し、題材名と併せて取り扱われる観

点を記載し、取り扱いのめがねがないようにすればよいと考えた。だが職員に十分な説明や共通理解を得る時間が確保できなかったため、教務部に引き継ぎ、次年度以降実施できるように申し合わせた。

3. 指導内容表の管理について

指導内容表の管理は作成や活用と同様に重要である。本校においても開校以来3回指導内容表を作成している。改訂ではなく作成である。作成しても継続して使用されていない現実が浮き彫りになっている。これは本校に限ったことではなく、他校においても同様の話を聞くことがある。情報量の多さ、教育課程の2重構造による活用の煩雑さも一因だと考えるが、職員の転任等に伴う指導内容表の理念やシステムの形骸化によるところも大きいと思われる。

職員の中でも特に教頭、教務主任、学部主事等、ミドルマネジメントの役割は大きく、これらの分掌が実質的にシステムを動かしたり、職員に啓発していかなければならない。だが広範な分掌内容を抱えている上、学習指導要領や教育課程に関する理解も様々である。

そこで指導内容表やシステムの手順のみならず、その理念等も含めたものを教育計画等に毎年掲載するようにし、各ミドルマネジメントの分掌内容を見直して、担当者と手順を明確にするようにした。

1) 指導内容表の管理について

(1) 転入職員に関して

- 紙面に印刷し、フラットファイルにとじたものを配布するものとする。
- 指導内容表の作成の意義や作成・改訂の方法も含めて印刷する。
- 印刷原稿は書庫で保管する。
- 担当は教務主任とし、年度末始の係分担に上記内容を含めて明記する。

(2) データの管理について

- 職員が簡単に閲覧できるようにファイル共有サーバーに保管する。
- 誤って改変等しないように編集のロックをかけておく。
- ファイル共有サーバーは常時バックアップをとっているが、万が一のことを考え、別なフォルダにバックアップを残しておく（光学ディスクは経年劣化の危険もあるので用いない）。
- 管理は教務主任が行い、教育計画の分掌内容にも明記しておく。

(3) 指導内容表の改訂について

- 新学習指導要領の告示後、新しい学習指導要領解説が発行された翌年に指導内容表の改訂作業を実施する。
- 教科部会を組織し、新しい学習指導要領解説と指導内容表を比較し、改訂作業を実施する。
- 指導内容表の「2. 指導内容表の作成・改訂の手順」「3. 指導内容表の改訂時期」にのっとり改訂作業を進める。
- 改訂にあたっては教務部が中心となって推進役となり、全職員で作業を進める。教育計画の分掌内容にも明記する。

2) 活用システムの管理について

(1) 個別の指導計画作成マニュアルの取り扱いについて

- 教育計画にとじていく。担当は教務部内で相談して決定し、教育計画の分掌内容に明記していく。

(2) 学校評価実施要項の取り扱いについて

- 教育計画に掲載していく。教頭が担当し、教育計画の分掌内容に明記していく。

4. 結果と考察について

本研究の2年間は指導内容表の作成とその活用、管理の方法を提案し、教育計画等に盛り込んだものである。本格的な運用は次年度以降に始まるため、システムや教育課程の系統性も今後数年かけて評価し、改善していかなければならない。現時点では研究の結果が十分に得られないため、考察も困難ではある。

だが指導内容表とそれを活用するシステムがあることで教育課程の系統性について学習指導要領に基づく説明が明確にできるようになった。また教育課程を編成する上での根拠も明確になり、学習指導要領との整合性を合わせることができるようになった。

また図工・美術科、音楽科の年間指導計画における指導内容表の活用については教務部に引き継ぎ、職員間で共通理解を得ながら次年度以降に実施できるように図っていきたい。

VI 研究のまとめ

1. 研究の成果と課題

本研究では系統性ある教育課程の編成を目指したものである。学部間で指導の形態が異なっているにもかかわらず、全校で統一した指導内容表を用いることで教育課程の系統性が十分説明できるようになった。今後、個別の指導計画、学校評価、年間指導計画の中で指導内容表を活用することにより系統性ある教育課程の編成ができると考える。

本研究で指導内容表の活用を図るにあたり、二つの課題があった。一つは指導内容表の情報量の多さ、もう一つは教育課程の2重構造である。これらの問題を解決するために、各教科の観点をういたり、教育課程全体を評価する切り口として生活単元学習を取り上げたりする提案をした。だがこれらについてはあくまで簡便的な方法であり、全体の傾向を推し量る程度のものでしかない。

2. 学習指導要領における課題

1) 指導内容表における課題

知的障害教育の指導内容は昭和31年の東京都立大崎中学校分教場（現青島特別支援学校）による5領域案や昭和34年の特殊教育指導者養成講座による6領域案を経て、昭和37年の養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編の告示により決定された。多くの議論を経ながらも、これらで一貫しているのは自立に必要な最低限の指導内容（ミニマムエッセンシャルズ）という考え方である。だがその後、養護学校の完全義務化による障害の重度化と多様化、高等部の設置による年齢層の拡大、社会の変化に伴う価値観の多様化、障害や自立に対する考え方の変化などにより、指導内容は膨大に増加してきた。本研究で作成した指導内容表は学習指導要領解説から抜粋して作成されたものであり、最小限の指導内容だと思われる。それでさえ、1150以上もの項目がある。高等部の教育課程ではこれら全体を取り扱う必要もあるため、教育課程の分析自体が困難な状況になっている。

知的障害の教育は実際の生活に即した経験を重視した教育である。そのため、教科書をそのまま用いることができない。教師は生徒の実態に即したねらいや学習活動を考え、指導内容を選択するのである。だがこれだけ膨大な指導内容があると選択するだけでも多大な時間と労力を消費し、他の業務に携わることも困難になってくる。学習指導要領においてはぜひ内容の精選化を行い、ミニマムエッセンシャルズに基づいた考え方で改訂を実施してほしいところである。

2) 教育課程の2重構造における課題

もう一つは教育課程の2重構造の課題である。領域・教科等を合わせた指導は東京都立大崎中学校分教場（現青島特別支援学校）において実施された「バザー単元」が代表

的なものとされている。生徒が課題意識をもって主体的に活動にかかわり、計画、準備、実施、反省に至るまで創造的にかかわっていく学習は、それまでの水増し教育への批判も相まって生活に即した実際的な学習として高く評価された。だがその数年後、青鳥養護学校は教科型の教育課程へと変化していくのである。指導内容や目的意識への曖昧さから「ゴタゴタとした体験を単に繰り返しているだけに過ぎない」というはいまわり性が指摘され、生徒にも教師にとっても授業の意味が分かりやすく、指導内容が明確で体系的な教科型がクローズアップされるのである。

現在、知的障害の特別支援学校の多くは領域・教科等を合わせた指導と教科別の指導のそれぞれの良さを生かした教育課程を編成しているところが多い。だが教科別の指導では学習指導要領の内容に基づき指導計画を作成できるが、領域・教科等を合わせた指導については計画作成後に各教科との関連を明らかにすることしかできない。それは教育課程を編成した段階においては、学習指導要領に沿っているだろうという仮説を組み立てたに過ぎない。しかも実際にその仮説を検証している学校も少ないであろう。本研究により簡便な手法ではあるが、その検証を行えるようになったことは成果の一つと言える。

領域・教科等を合わせた指導を、内容と方法が一元化された指導であると主張する意見もあるが、それが実際に学習指導要領に明記されたり、生活単元学習や作業学習等を教科として編成したりしない限り法的な根拠として捉えることができない。学習指導要領は法的拘束力を有している。各教科の内容は特に取り扱わなくていい場合を除けば、逆に取り扱わなければならないのである。

3) 今後の課題

知的障害教育の学習指導要領が作成されるようになってから既に半世紀を超えた。インクルーシブ教育への理解が進む中で、知的障害教育の教育課程は今後ますます多様化が求められる。通常の教育への接続を想定した教育課程や知覚や認知、操作などを中心とした教育課程まで編成しなければならないだろう。この大きな転換期を迎え、あらためて学習指導要領の果たすべき役割を我々が再考すべきであろうと考える。

参考文献

- ・張穎楨 知的障害教育における生活と教科の関係論 2001年12月15日
- ・名古屋恒彦 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第1号 知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題 2002年3月20日
- ・宮城県立古川支援学校 「ふるかわ」第18集 「個に応じた指導の在り方を探る」—個別の指導計画、指導内容表の作成と活用を通して— 2006年年3月24日
- ・独立行政法人国立特殊教育総合研究所 プロジェクト研究(平成18年度)特別支援教育における教育課程の編成・実施の推進に向けた実際研究 特別支援教育の充実に向けた教育課程編成 2007年年3月
- ・岩佐公紀 平成18年度学位(修士)論文 知的障害養護学校教育課程における教科の位置づけ—都立青鳥養護学校に注目して— 2007年
- ・村上美奈子 東京大学大学院教育学研究科紀要48 養護学校の教育における「新教育」的要素—その導入と定着過程の検証— 2009年3月
- ・文部科学省 特別支援学校学習指導要領 2009年
- ・文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(幼稚部・小学部・中学部) 2009年年6月
- ・文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部) 2009年年6月
- ・全日本特別支援教育研究連盟編集 特別支援教育研究700号 特別支援教育時代を拓く現場ベースの実践・研究を考える 2015年12月

自立活動に関する研修会について

I 研修の目的

本校では、平成26年度から、系統性ある教育課程の編成を目指して、知的障害教育の各教科を取り上げ、学習指導要領解説に基づく指導内容表を作成した。今年度の研究は、作成した指導内容表を個別の指導計画や学校評価においての活用、指導内容表を継続して活用できるようにするための管理システムを明らかにすることと考えている。

教育活動では、「何のために」、「何を」、「どのように」指導していくのが大切であると考えます。「何のために」という目標は教育計画等で従前から明確にされてきた。また、平成26年度に作成した指導内容表を活用することによって「何を」の視点も明らかにすることができた。しかし、「どのように」という視点にあたる自立活動については、その理念も含め、職員間で共通理解を図るに至っていない。

特別支援学校の目的にある「障害による学習上又は生活上の困難を克服し」とは自立活動の内容を示すものであり、その内容を理解して教育活動に生かすことは特別支援学校の重大な責務の一つであると考えます。系統性、一貫性ある個に応じた指導のためには、これまで取り組んできた「何のために」、「何を」の視点に加え、「どのように」指導していくのかという自立活動について捉え直しの機会を設定することも必要なのではないかと考えます。

そこで今年度は、指導内容表を活用できるようにするための管理システムを明らかにする取り組みとともに、自立活動の研修会を実施したいと考えた。講義とワークショップからなる研修会を通して、自立活動に対する理解を深めるとともに、本校における自立活動の諸課題について明らかにしていきたい。

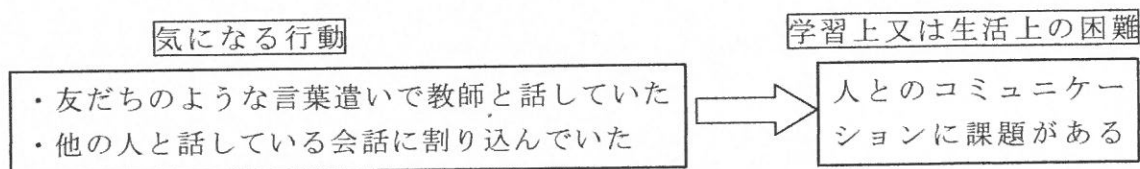
II 研修の内容と方法

1. 研修の内容

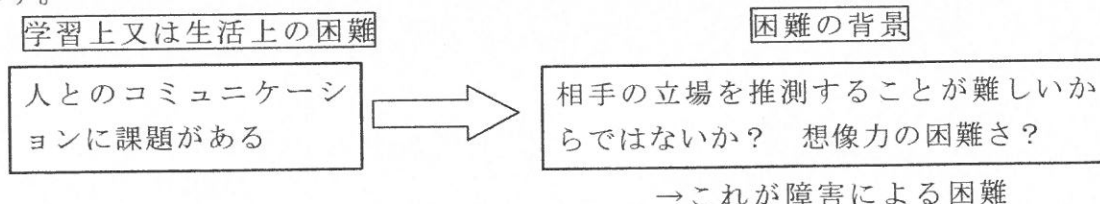
- 1) 講義（「自立活動研修会」）講師 今野 雅規 教諭
- 2) 実態把握の演習（「ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習①～③」）

2. 研修の方法（「ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習①～③」について）

- 1) 教師を4人程度の小グループに分ける。
- 2) 対象児童生徒例を研究部から提示する。
- 3) 箇条書きから学習上・生活上の困難を推測する。



- 4) その困難にどのような背景（原因）があるのか推測し、障害による困難を短文で示す。



※ワークショップの利点（○）と欠点（×）

- 複数の教師が参加することで実態把握の客観性が高まる。
- 経験の少ない教師は新たな視点から、経験ある教師は専門的な視点からそれぞれ実態を捉え直すことができる。
- 教師相互の研修になる。
- ×時間がかかる。
- ×担当の教師や経験ある教師に遠慮したり依存したりする。
- 研修では特に時間の短縮化を一つの大きなテーマにしたいと考える。

3. 実態把握の例

<p>子どもの実態（気になる行動）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達のような言葉遣いで教師と話していた。 ・他の人と話している会話に割り込んできた。 ・〇〇君の手を引っ張って教室に連れていこうとした。 ・〇〇さんって背が低いねと本人に話していた。 ・自分の意見が通らないと言葉を荒げることがある。
<p>学习上又は生活上の困難</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人とのコミュニケーションに課題があると考えられる。 ・周りの状況に関係なく自分のやりたいことを通してしまうことから、わがままだと思われ、コミュニケーションに困難をきたしている状況と考えられる。 ・相手の立場を推測するような想像が困難であるため、これらの行動が生じていると考える。
<p>障害による困難</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の立場を推測することが難しい。想像の困難さがある。

Ⅲ 研修日程

月	内容	月	内容
4	○今年度研究計画の詳細の立案	10	
5	○研究全体会（今年度研究計画の承認）	11	
6		12	○研究全体会 自立活動に関する演習3
7	○研究全体会 自立活動に関する講義	1	○研究全体会（研究のまとめ）
8	○研究全体会 自立活動に関する演習1	2	○研究全体会（次年度研究について）
9	○研究全体会 自立活動に関する演習2	3	

Ⅳ 研修の概要

1. 講義 自立活動研修会（7月16日（木））

自立活動の理念や視点について、全職員で共通理解を図るために、下記の内容について研修会を実施した。

概要

1. 特別支援学校の目的から

1) キーワード1「準ずる教育」

- (1) 知的障害の各教科に関する歴史的背景
- (2) 各教科と指導の形態について
- (3) 授業と各教科について
- (4) 系統性と各教科について

2) キーワード2「障害による学習上又は生活上の困難を克服」

- (1) 自立活動の歴史的経緯
- (2) 養護・訓練と自立活動
- (3) 「障害による学習上又は生活上の困難」とは
- (4) 「障害による困難」
- (5) 指導方法

2. 知的障害者を教育する特別支援学校の教育課程について

- 1) 各教科と自立活動の関係（特徴から）
- 2) 各教科と自立活動の関係（L字型構造 授業の構造から）
- 3) 特別支援学校として

3. まとめ



図1 講義の様子

2. ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習

ワークショップ型の研修会を3回実施し、職員個々の自立活動への理解を深めるとともに、教育活動に生かすための課題意識を職員間で共有した。

ワークショップは、学部ごとに3～6人の小グループに分かれて取り組んだ。まず、対象児童の実態から、「学習上又は生活上の困難」を拾い上げた。次に、「学習上又は生活上の困難」から、なぜそのような困難が生じるのかという「障害による困難」を推測するための話し合いに取り組んだ。1回目は話し合いの時間を40分に設定し、2回目、3回目と研修を重ねることで、障害による困難をより短時間で推測することができるようになることを目指した。また、話し合いの後に、各グループに発表してもらうことで、児童生徒の実態把握と障害による困難の推測の仕方や視点について共通理解を図った。

1) 話し合いの手順

- (1) 対象児童生徒の実態を研究部から提示する。
- (2) 個人で、対象児童の学習上又は、生活上の困難についてまとめる。
- (3) グループで、「課題とその背景」（第1回研修会）「学習上又は生活上の困難」（第2・3回研修会）についての意見をまとめる。
- (4) 個人で、「学習上又は生活上の困難」にどのような原因（障害による困難）があるのか、個人で推測して短文でまとめる。
- (5) 障害による困難について、グループで意見をまとめて短文で示す。
- (6) 各学部の代表グループの発表者による発表。

2) 第1回 8月28日

小学部の児童を対象児童として、ワークショップによる実態把握の演習を行った。

参加者は、高等部15名、中学部7名、小学部12名の計34名であった。学部毎に2～3の小グループを作って障害による困難の推測を行った。対象児の名前は明かさず、実態についてのワークシートから障害による困難の推測に取り組んだ。

初回ということで、話し合いの手順(2)から(5)までを各10分とし、全体の時間を40分に設定して障害による困難の推測に取り組んだ。



図2 研修会の様子

どのグループにおいても活発な意見交換がなされ、「有意義であった」という感想が多く寄せられた。また、「自立活動など、個別の指導計画の目標を設定するときに自分で立てる際の不安が大きいので、このような形で検討できるとより実態に即したものができると思った」、「せっかくなので、指導についても考えられればと思う」、「(2)課題とその背景が捉えきれなかった、言葉が難しかった」などの意見が寄せられた。

3) 第2回 9月25日(小・中学部)

10月1日(高等部)

高等部の生徒を対象生徒として、ワークショップによる実態把握の演習を行った。参加者は、高等部15名、中学部8名、小学部12名で、計35名であった。また、各学部の日程が合わず、小中学部が9月25日、高等部が10月1日に研修会を行った。第1研修会と同様に、対象生徒の名前は事前に明かさず、実態についてのワークシートから障害による困難の推測に取り組んだ。

第1回目のアンケート結果に基づき、行動観察をする際参考になる障害の特性に関する資料を配布した。話し合いの時間は、話し合いの手順(2)と(4)を7分間、(3)と(5)を8分間とし、全体の時間を前回より10分短縮して取り組んだ。また、話し合いの手順(2)の「課題とその背景」について話し合うという項目が分かりにくかったというアンケート結果を受けて、「課題とその背景」を「学習上又は生活上の課題」としてワークシートを作成した。

アンケートの結果より、障害の特性に関する資料については、「手掛かりとなる資料があつて助かりました」、「資料があることで、障害による困難の推測がしやすかった」という意見が寄せられた。また、時間を短縮したことについては、「短時間でワークショップを行うことの利点を感じた」という肯定的な意見がある一方、「さすがに慌ただしかった」、「もっとじっくり話し合える時間があると、もっと深められるかも」という意見も寄せられた。

4) 第3回 12月2日

高等部の生徒を対象生徒として、ワークショップによる実態把握の演習を行った。参加者は、高等部15名、中学部6名、小学部12名の33名であった。短時間でスムーズに話し合いができるようにするために、対象児童生徒の名前を実態についてのワークシートに記載して取り組んだ。また、話し合いの時間については、全体の話し合いの時間を20分程度まで短縮することを目指していたが、第2回研修会のアンケート結果より、時間を短縮せずに第2回研修会と同様、全体で30分として取り組んだ。

研修会後のアンケートでは、72%の参加者が第3回目の研修についてよかった(大変よかったを含む)と感じていることが分かった。また、対象生徒の名前を記載したことについて「実際に校内にいる児童生徒が対象なので、話し合いが深まり、

かつ役に立つことが多い」という意見がある一方で、「名前が分かることで、余計な情報が入ってしまった」という意見もあった。

V. 研修のまとめ

1 研修の成果と課題

1) ワークショップによる実態把握の演習より

ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習は3回実施した。これらの演習に関する職員アンケートの結果を見ると、肯定的評価は79%（「大変よかった」「よかった」）であった。また、「小グループでのワークショップでは、自分の意見だけでなく、他の参加者の考えも聞くことができた」、「障害の困難さをみんなと話し合っただけで推測する経験があまりなかったので貴重な体験ができて有意義だった」などの意見が寄せられた。（図3、図4）

いずれも、成果としては良好なものであると考える。これらの結果より、小グループのワークショップ形式で、障害による困難を推測する話し合いは、自立活動の指導のために児童生徒の実態把握の仕方を学び合う場として有効であったと考える。

課題としては、話し合いの時間の短縮化を目指したが、アンケートの結果から、「時間がたりなかった」という意見が寄せられるなど、3回の研修会では、短時間で障害による困難を推測することはできなかった。今後、障害による困難の推測をより短時間でできるようになるために、手順の工夫や障害による困難を小グループで推測することへの習熟が必要であると考えられる。また、障害による困難の推測までにとどまらず、対象児童生徒の自立活動の目標や指導の手立てまで考えたいとする意見が出された。

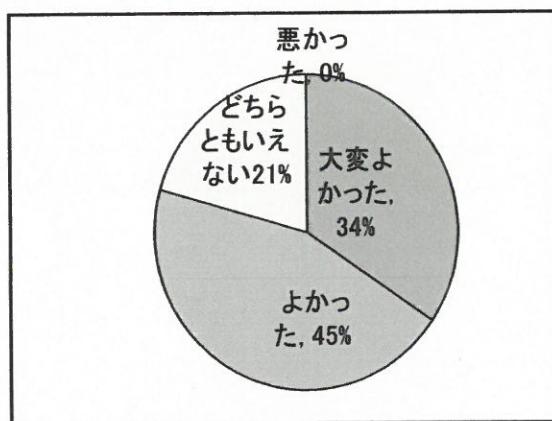


図3 研修会へ参加した感想

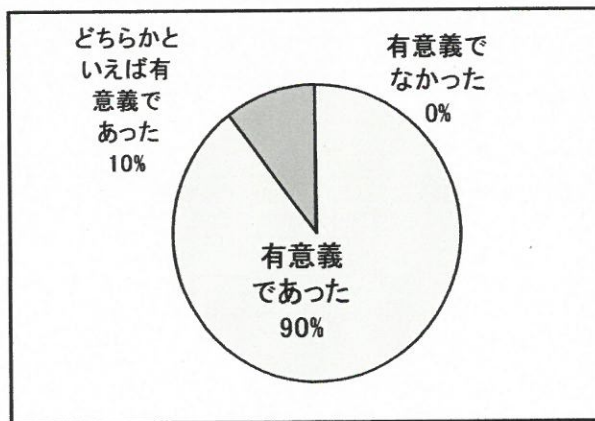


図4 ワークショップを体験しての感想

2) 「障害による困難」の推測について

講義による研修と、ワークショップによる研修に取り組んだことで、自立活動の指導を進めていく上で、障害による困難を推測することは、とても重要であると職員間での共通理解をすることができた。（図5）しかし、実際にワークショップをしてみて、障害による困難の推測に取り組んでみると、72%の参加者が推測することは難しい（大変難しい24%、どちらかといえば難しい52%）と感じていることがわかった。（図6）理由としては、「児童生徒の実態を分析することに慣れていない」、「話し合いの時間が短かった」「話し合う時間がない」という意見が挙げられた。また、他の意見として、「障害による困難を推測した後に、指導の手立てまで考えて発表しあいたい」、「障害による困難の推測のみだと消化不良である」

という意見もあった。

これらの結果より、障害による困難を推測することは大切であることが共通認識されていることが確認された。課題としては、障害による困難を推測する時間や場の確保が必要であること、障害による困難を推測した後、自立活動の目標や指導方針、指導方法などを考える場や、手続きを明確にしていく必要があることが見えてきた。

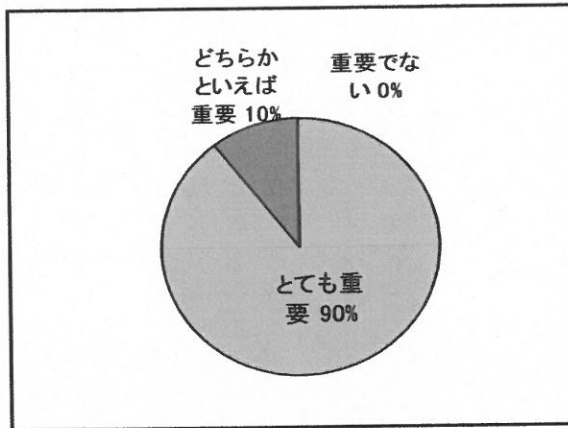


図5 「障害による困難」を推測は重要かどうか

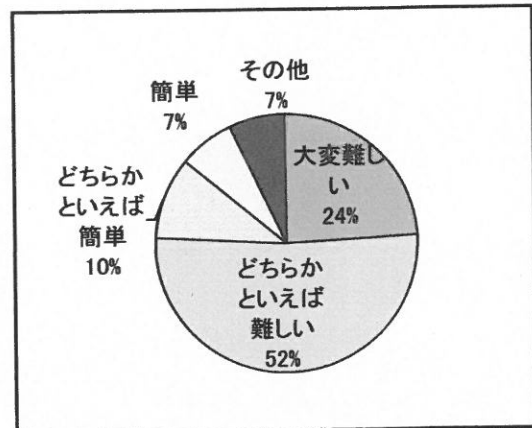


図6 障害による困難を推測してみたの感想

3) 自立活動に対する共通理解について

今年度は、講義形式の研修会とワークショップ型の研修会に計4回取り組んだ。講義では、わかりやすい講義であったという意見が多数寄せられた。

図7より、自立活動に対する理解が深まったと考える参加者が88%占めたことが分かった。また、図8より、研修が今後の指導に生かせるかどうかという質問では、生かせると感じた（大いに生かせると感じたも含む）とする参加者が92%を占めることが分かった。一方で、あまり深まらなかった、あまり生かせないと感じた理由として、「一度しか研修に参加できなかった」、「実態把握については理解できたが、指導内容や指導方法については分からなかった」などの理由が挙げられた。また、「実態把握について学んだあとに、すぐ自立活動についての理解につながるかと難しいのではないかと考える」という意見も寄せられた。

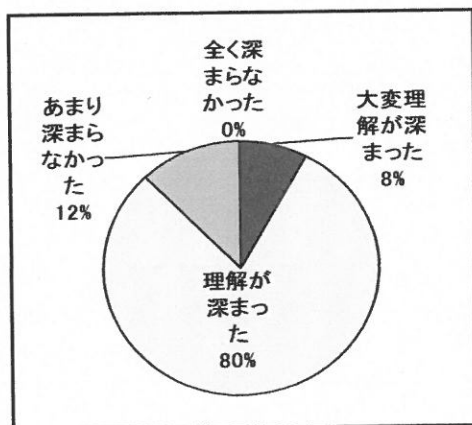


図7 自立活動への理解理解が深まったかどうか

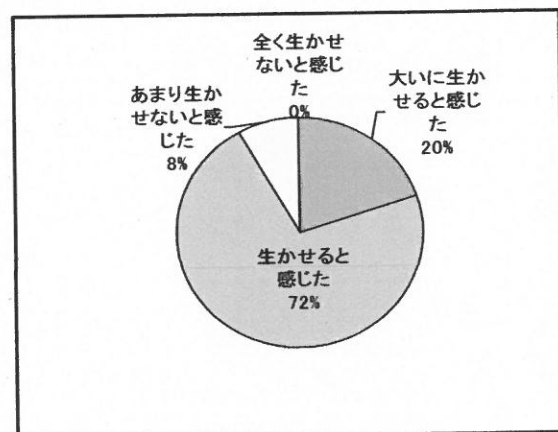


図8 研修が今後の指導に生かせると感じたかどうか

特別支援学校の目的にある「障害による学習上又は生活上の困難を克服し」とは自立活動の内容を示すものであり、その内容を理解して教育活動に生かすことは特別支援学校の重大な責務の一つである。今後も、機会ある度に講義、ワークショップ、事

例研究などを通して、自立活動について学ぶ場を設定する必要がある。また、障害による困難の推測から、どのように目標を立て、指導していくのか実践を通して学んでいくことも今後の課題であると考えている。

2 今後の取り組み

- 1) 自立活動の内容を理解して日々の教育活動に生かすために、自立活動についての理念を共通理解し、専門性を高めるための場が必要であると考えている。
今年度実施した研修会の結果、講義や演習を通して自立活動への理解が深まることもある程度実証された。そこで、今後も研修会や実践研修を計画、実施し、更に自立活動への理解を深めていきたいと考えている。
- 2) ワークショップによる話し合いで、児童生徒の障害による困難を推測する方法は、様々な意見を聞きながら一人の意見によらない客観的な実態把握ができるという点で有効であったと考えている。今後も継続して取り組み、数人の教師が合議しながら児童生徒の実態把握を行い、自立活動の個別の指導計画を作成することで、客観性、一貫性ある個に応じた指導を目指していきたいと考えている。
- 3) 研修後のアンケートの結果より、「障害による困難を推測する方法は分かったが、自立活動の目標の立て方や指導内容、指導方法についてよくわからなかった」、「対象児童生徒の目標や指導内容、指導方法についても話し合いたかった」という意見が寄せられた。次年度以降の研究活動では、児童生徒の実態把握から、自立活動の指導に至るまでの特に重要な個別の指導計画の作成の手順を明らかにし、実践研究として取り組むことで専門性と一貫性のある自立活動の指導を目指していきたいと考えている。

自立活動に関する研修

ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習③

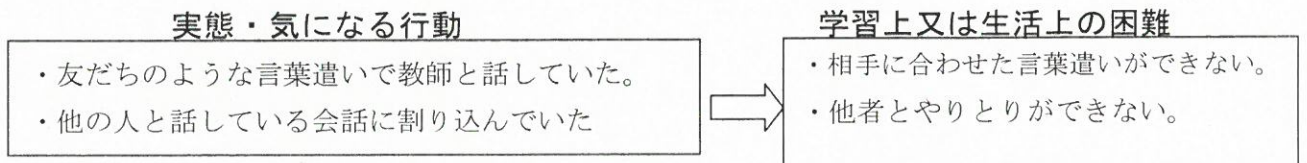
- 1 はじめに
- 2 本日の流れについて
- 3 話し合いの手順について
- 4 グルーピングと司会、記録について
 - ・名簿の最初に名前のある方→司会
 - ・名簿の2番目に名前のある方→記録
 - ・その他、グループ2の先生方について、3番目に名前のある方→発表
- 5 ワークショップによる児童生徒の実態把握の演習（30分）
 - ① （個人）子どもの実態より、学習上又は生活上の困難についてまとめる。（7分）
 - ② （グループ）グループで意見を出し合う。（8分）
 - ③ （個人）障害による困難について考える。（7分）
 - ④ （グループ）グループで意見をまとめて、記録する。（8分）
- 6 代表グループによる発表（小学部3、中学部3、高等部3）

*アンケートの記入をお願いします。（次回の研修会に生かしたいと考えます）

話し合いの手順

① 対象児童生徒の実態を研究部から、例示します。

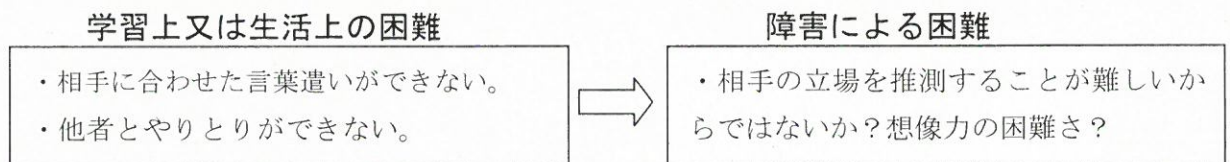
② **個** 個人で、対象児童の学習上又は生活上の困難をまとめます。(7分)



*学習上又は生活上の困難→覚えられない,理解できない,行動できない など。

③ **グ** グループで、学習上・生活上の困難についての意見をまとめます。(8分)

④ **個** 学習上又は生活上の困難に、どのような原因(障害による困難)があるのか、個人で推測して、短文でまとめます。(7分)



⑤ **グ** 障害による困難について、グループで意見をまとめて短文で示します。(8分)

*実態把握の例

子どもの実態

- ・友だちのような言葉遣いで教師と話していた。
- ・他の人と話している会話に割り込んできた。
- ・自分の意見が通らないと言葉を荒げることがある。

学習上又は生活上の困難

- ・人とのやりとりが難しい。
- ・一見するとわがままな行動ととられがちだが、教師の指示はよく聞いて、その通りに行動しようとする。また、順番を守ったり、よい行いをしようとしたり努力していることから我慢が困難、あるいは、わがままとは言い難い。

障害による困難

- ・相手の立場を推測することが難しい。想像の困難さがある。

ポイント

(行動観察をする際に参考になる障害の特性等について取り上げます)

①得意な感覚（視覚優位，聴覚優位）

人は周囲の環境からの刺激を感覚器官で受け取り，脳で感じ取ります。

目，耳，鼻，口腔，皮膚などから総合的に刺激を受け取り，脳で瞬時に必要な刺激かどうか判断しています。

健常な発達では様々な感覚器官の情報から統合的に判断して周囲の状況を把握していきます。しかし発達に遅れや偏りがあると，感覚器官からの情報を脳で判断するのに時間がかかったり，統合的な判断に時間がかかったりする場合があります。

このような場合，視覚や聴覚で苦手な感覚を補おうとするので，優位性が生まれます。



②不得意な感覚（見え方，聞こえ方）

○視覚認知が苦手な場合

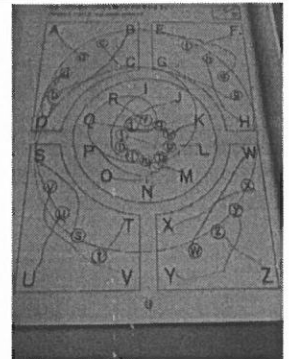
- ・ 図と地の混乱…中心になるものと背景になるものが見分けが困難
- ・ 立体視，注視，追視の困難
- ・ 空間認知の困難…位置関係（上下，左右，前後，東西南北，遠近，縦横）の把握
- ・ 視覚的な注意力，把持，短期記銘力（短期記憶）の弱さ

○聴覚認知が苦手な場合

- ・ 図と地の混乱…中心になるものと背景になるものの聞き分けが困難
- ・ 聴覚的注意力，音の選択性，弁別力の問題
- ・ 聴覚的把持，短期記銘，長期記銘力の弱さ

○統合，推論が苦手な場合

- ・ 情報の整理が苦手
- ・ 似た内容などの情報の関連づけが苦手



③感覚の過敏性と鈍感

子どもによっては，ある種の感覚に極端に敏感になる場合があります。

- ・ 子どもの泣き声や特定の人の声
- ・ 砂や泥などの汚れ
- ・ 抱き締められたり，肩などに触れられたり
- ・ 光の反射や蛍光灯の瞬き…などなど

敏感な感覚がある反面，その他のことについて非常に鈍感になる場合があります。

これらは状況を問わずに表れ，時として私たちでも捉えられないとても微少な刺激を拾ってしまうことがあります。



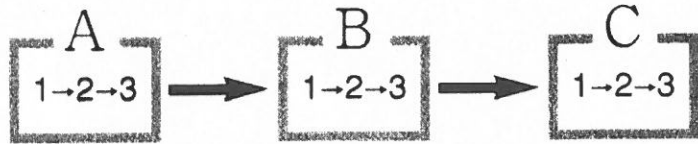
④ 継次処理, 同時処理

○「継次処理」とは、一つひとつ順々に問題を処理していく能力のことです。

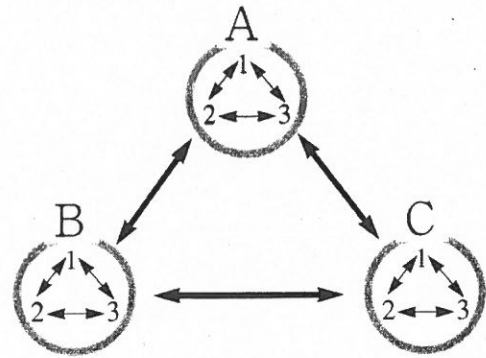
情報を連続的かつ逐次的に分析し、順序性を重視し、時間的聴覚的な手がかりで、分析的に処理していくことを得意とします。

○「同時処理」は、情報を全体としてとらえ、部分同士を関係づけて、問題を処理していく能力のことです。

情報を概観可能な全体に統合し、全体から関係性を抽出する情報処理で、いくつかの情報を視覚的な手がかりで空間的に統合し、全体的処理していくことを得意とします。



継次処理のモデル



同時処理のモデル

簡単に言うと、

- ・ぱっと見て全体を理解する力が「同時処理」
- ・順序立てて理解する力が「継次処理」

⑤ 不注意, 多動性, 衝動性

○不注意

→集中力が続かない、気が散りやすい、忘れっぽい

○多動性

→じっとしていることが苦手で、落ち着きがない

○衝動性

→思いついた行動について、行ってもよいか考える前に実行してしまう



⑥ 想像力や推測の困難 (対人関係やコミュニケーションに影響)

様々な感覚から入力された情報を同時に処理することが難しく、互いに情報を関連付けて考えたりすることが難しい。結果、視点の変換が困難であったり、目の前の細部が優先され、全体や推測の認知が困難になったりする。



子どもの実態（気になる行動）

*子どもの興味、関心など

- ・歌を聴く, 歌う, 踊る, 絵を描くことが好き

*子どもの気になる行動

- ・暗いところを非常に怖がり, 叫ぶ。(プラネタリウム)
- ・「何で?」と何度も尋ねる。
- ・どこに何を入れるかこだわりがあり (カバンや机, ロッカーの中など) いつもと違うと落ち着かない。
- ・眼鏡, リボンを付けるのを嫌がる。
- ・靴の左足, 右足をよく間違える。
- ・気に入らないことがあると, 急に乱暴な言葉遣いになる。
- ・教室に入れず, うつむき立っていたり, しゃがみ込んだりし, その場から動かないことがある。
- ・急な予定変更には, 納得して行動するまで時間がかかる。
- ・聞いてほしいことがあると, 他の人と話しをしても「ねえ, 聞いて」と腕をつかみ自分の話をしようとする。
- ・他の生徒に注意をしていると, 口をふさいで「いいから」と話しをやめさせようとする。

学習上又は生活上の困難（覚えられない, 理解できない, 行動できない など）

障害による困難

学習上又は生活上の困難（覚えられない、理解できない、行動できない など）

- ・ 『自分』が気になって、他の人からの言葉や行為を季節に受け入れているか
 である。（自分ではかかと気がつかない、攻撃的の子、~~被害的の子~~）
- ・ 教師の叱咤に反応している。
- ・ 自分で決まてきている。
- ・ 教師の叱咤を受け入れている → 成長の機会に思っている。
- ・ 切り控えている（説明）のかわる。
- ・ 社会的の子

社会的の子

被害的の子

自己否定

障害による困難

- ・ 自閉的傾向の子は、他人と関わることを全く拒絶している。子どもには
 ない。関わることもできず、決定的な表情（苦しい、怒っている）
 が出ている。場合によっては、関わりを受け入れている。これは
 は、子どもがうらやましているからか、~~自分の状況を説明している~~
 周囲の状況に説明のかわる。困難な状況
 方法や手段の落ち着いた方を示していきながら

・ 周りに合わせる

・ 周囲のサポートに頼りながら、自分で
 行動する（説明）する

学習上又は生活上の困難 (覚えられない, 理解できない, 行動できない など)

○ 目や言葉が、自分で決められない。

○ 落ち込んだら時間がかかる。

○ 相手を不快な思いにさせる。

→ 落ちた後の件

((切りかえに時間))

((教えようの件))

○ 他^のの切り方がわからない? → 相手の
保持がわからない。

○ 逆をさせる。

○ 集団行動がわからない? コミュニケーションの問題

障害による困難

④ 同時処理できない + 衝動性強い ⑤

③ 過敏性もあり?
(視覚)

⑥ コミュニケーションの困難さ

人との関わり方学習が不足、これから学習していく。

(集団での)

