

特別支援学校教師の「授業づくり」に関する意識

Awareness of “Class Design” among Special Support School Teachers

秋本公志

Koji AKIMOTO

（平成20年10月6日受理）

I. はじめに

平成19年度から特別支援教育がはじまり、「教師の専門性」について話題に上ることが増えてきた。中央教育審議会の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」においても、「障害の程度、状態等に応じて教育や指導の専門性が確保されることが必要であることはいうまでもない。」（中央教育審議会，2003）と述べられている。

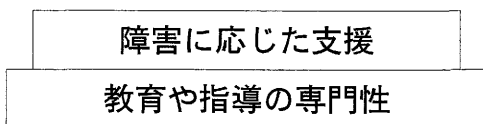


図1 専門性の構造

この言葉は、図1に示すように「教育や指導の専門性」の上に立って「障害の程度、状態に応じて」指導を行うと解釈できる。

そして、「教育や指導の専門性」とは中央教育審議会の「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」に、「『教師は授業で勝負する』と言われるように、

この力量が「教育のプロ」のプロたる所以である。」（中央教育審議会，2005）と述べられているように、「授業づくり」がその重要な要素であると考えられる。

つまり、特別支援教育に携わる教師は、「授業づくり」の基本を身に付けた上で、障害の程度、状態等に応じた適切な支援を行うことが求められていると言える。では、「授業づくり」の基本とは何であろうか。

高山（2002）は「授業を創る基本的な作業が学習指導案の作成であり、その過程で教師の授業設計の能力が発揮され子供にはね返る。」と学習指導案の重要性を説き、その作成を通して「子供研究を深め、学習者の動きを的確に予測した緻密な授業計画を立てて、それを実践に移し効果をあげるのが専門職としての教師の役割なのである。」と述べている。

しかし、特別支援教育において、学習指導案を作成するための指導がどのように行われているかについての実態を調べた先行研究は、筆者が調べた限りでは見られなかったため、その実態を調べてみようと考えた。

II. テーマ設定の理由

Iで述べたように授業づくりと学習指導案の作成は、切っても切り離せない関係にある。したがって、教師を目指す学生たちに、「授業の設計図としての指導案をどのように作成するか」

ということを指導することは重要と考える。特に、実態把握をもとに目標を設定し、さまざまな支援方法を考えていく過程で、学生がそれまでに学んできた特別支援教育に関係する様々な知識が指導とどのように結び付くかを実感することで、「障害の程度、状態に応じて」適切な指導を行うことを考えるきっかけとなると考える。

しかし、実際に単元目標や教材観等が入ったいわゆる「細案」を書いて授業を行う機会は、教育実習のみである。加えて「細案」を作成する過程では、教育実習においては配属された学部・学級の教師、初任者研修においては各学校の初任者研修担当の教師の指導が入るが、指導される内容はその教師が授業をどのように考えているかが反映されたものになる。つまり、指導する側の教師が授業をどのように考えているかということが、そのまま学生や初任者の授業づくりの基準となると考えられる。そう考えると授業づくりを指導する側の教師の責任は非常に重いと言える。

しかし、実際にどのような指導が行われているかについては、各学校の担当者に任されているためよく分からないのが現状である。そこで、指導する側の教師がどのように授業づくりを考えているかを知りたいと思い、以下の項目でアンケート調査を実施し、その結果に対して、分析と考察を行った。

① 授業づくりをどのような手順で行っているか？

「魅力ある授業づくり」（静岡県教育委員会、2003）の「授業計画の作成」の内容を参考に、学習指導案を作る際の重点として、目標設定、教材研究、実態把握、題材設定、教材教具の工夫、単元指導計画の構成の6つの観点を上げ、それらをどのような順番で考えているかを記述してもらい、授業づくりの手順をどのように考えているかを知る。（6つ以外の観点がある場合はその他としてその内容を具体的に記述してもらった。）

- ② ①で述べた6つの観点の中で、指導に当たる教師が一番大切にしているものを1つ上げてもらい、現場の教師が考えている、学習指導案作成における重点を知る。
- ③ ①で述べた6つの観点の中で、指導を受けた実習生や初任者が一番苦労していたと指導者が感じたものを1つあげてもらい、授業づくりを行う上での障害が何かを知る。
- ④ ③で上げた実習生や初任者が苦労した原因を、障害の特性に関する知識の不足、教材に関する知識の不足、認知の特性に関する知識の不足、アセスメントに関する知識の不足、児童生徒とのコミュニケーションの不足、指導方法についての知識の不足の7つの観点から2つを選択してもらい、教師たちが授業を作る上でどのような知識・技能を重視しているかを知る。（他の観点がある場合はその他としてその内容を具体的に記述してもらった。）
- ⑤ これから大学で指導してもらいたいことを④の7つの観点から2つ選んでもらい、大学時代に身につけさせて置くべき、知識・技能について知る。（他の観点がある場合はその他としてその内容を具体的に記述してもらった。）

アンケート調査は、教育実習生（以下実習生）を指導する附属特別支援学校の教師（以下教育実習担当者）と、教育現場で教職経験1年目の教員（以下初任者）に対して授業づくりの指導を行っている静岡県内の県立特別支援学校の初任者研修担当（以下初任研担当者）の教師を対象として行った。回答は、附属特別支援学校から23、県立特別支援学校14校から27件回収することができた。（1校から複数回答あり、また一部しか回答のないものが3あり）

Ⅲ. 結果と考察

(1) 授業の組み立て

Q あなたが初任者（実習生）に授業づくりの指導をする際に、どのような手順で授業を組み立てるように指導されましたか？ 下の項目の番号を手順に合うように並び替えて（ ）の中に記入してください。また、その理由も記述してください。

1 目標設定 2 教材研究 3 実態把握 4 題材設定 5 教材教具の工夫
6 単元指導計画の構成 7 その他（ ）

表1 授業を組み立てる手順（初任研担当者）

		1 番目の項目				総計			2 番目の項目					総計			
		実態把握	題材設定	無答	その他				目標設定	実態把握	題材設定	単元計画	無答				
2 番目の項目	目標設定	16				16	3 番目の項目	目標設定		2	5			7			
	実態把握		2		1	3		教材研究	4	1				5			
	題材設定	5				5		実態把握				1		1			
	単元計画		1			1		題材設定	11					11			
	無答		1	1		2		単元計画	1					1			
総計		21	4	1	1	27	無答					2	2				
総計		21	4	1	1	27	総計					16	3	5	1	2	27

(単位：名)

(単位：名)

表2 授業を組み立てる手順（教育実習担当者）

		1 番目の項目				総計			2 番目の項目				総計		
		教材研究	実態把握	題材設定	その他				目標設定	教材研究	実態把握	題材設定			
2 番目の項目	目標設定	1	16			17	3 番目の項目	目標設定			1	3	4		
	教材研究			1		1		教材研究	3				3		
	実態把握				1	1		題材設定	12				12		
	題材設定		4			4		教材教具		1			1		
総計		1	20	1	1	23	単元計画		2			1	3		
総計		1	20	1	1	23	総計				17	1	1	4	23

(単位：名)

(単位：名)

回答の中で、手順の最初と2番目、2番目と3番目にあげた項目それぞれのクロス集計を見ると、表1、2のようになる。今回、この二つのクロス集計に絞ったのは、題材を設定するまでの過程が授業を作る上で基礎となると考えたからである。

初任者担当教員、教育実習担当教員ともに最初にあげたのは、「実態把握」が最も多くそれぞれ21名と20名が回答している。これは、自由記述欄に「実態を正しく把握しないと適切な目標が立てられない。」（初任研担当者）、「生徒たちの実態が分からないと計画の立てようもなく必要な支援や育ててほしい力等考えることができない」（教育実習担当者）等の記述があることから、授業づくりの基礎として重要だと考えていることがうかがえる。それ以外では、「題材設定」という回答が、初任研担当者では4名、教育実習担当者では1名からあった。これは、「年間の計画の中で題材はほぼ決まっている。」（初任研担当者：知的障害特別支援学校）、「自

分のやりたいことを明確に持ってほしい。」(教育実習担当者)等、何をやるかについてすでに明確な見通しをもっているためと考えられる。

しかし、「個に応じた指導を充実するため、指導方法や指導体制の工夫改善に努めること」(盲学校、聾学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領,文部科学省, 2003)という学習指導要領の主旨から考えると、個の「実態把握」よりも先に指導方法・内容に関連する「題材設定」があることについては違和感が残る。ただ、「担当する児童生徒とともに生活する中で学んでほしいことや身につけてほしいことが少しずつはっきりしてきます。」(初任研担当者: 肢体不自由特別支援学校)という自由記述があることを考えると、「実態把握」は授業づくり以前のことで考えている教師もいると思われる。

しかし、太田(2005)が「この教材で、何が教えられるか、何を支援できるか、子どもはどのような情報を引き出すか等、授業目標と関連を十分に考えて、教材化することが必要である。」と述べているように、題材は目標と切り離せない関係にあるので、題材設定を最初に持ってくるという考え方は、個々の児童生徒に応じた指導にはなじまないと考えられる。

「実態把握」を最初にあげたグループのうち初任研担当者16名と実習担当者16名は、2番目として「目標設定」を上げ、そのうちの初任研担当者11名と実習担当者12名が「題材設定」を3番目にあげている。また、初任研担当者5名と実習担当者4名は2番目に「題材設定」をあげ、そのうちの初任研担当者は全員、実習担当者は3名が3番目に「目標設定」をあげている。つまり、「実態把握」の後「目標から題材を設定する」あるいは「題材から目標を設定する」という二つの流れに大きく分けられると言える。しかし、太田(2005)が述べているように、「教材は目標よりも具体的であり、その教材に目標とすることが含まれている。」とすれば、題材を先に決めてしまうことは、その題材の持つ目標に引きずられてしまい、児童生徒個々に応じた授業を作るのは難しくなってしまうと考えられる。

多くの教師は「実態把握」・「目標設定」・「題材(教材)設定」の関係について、理解していると考えられるが、理解が不十分な教師に対して各学校でそれらを再確認する必要があると考えられる。

(2) 授業づくりで大事にしている項目

Q あなたが、初任者(実習生)に対して授業づくりの指導を行う際に一番重視した項目を以下の項目から一つ教えて下さい。

1 目標設定 2 教材研究 3 実態把握 4 題材設定 5 教材教具の工夫
6 単元指導計画の構成 7 その他()

結果を図1に示す。グラフからは初任研担当者・実習担当者ともに「実態把握」を重視していることがわかる。「まずは実態を正しく把握しないと適切な目標が立てられない。」(初任研担当者)、「まずは子どもの実態ありき。実態が分からないと授業は組めないと思います。」(実習担当者)等の記述から、「実態把握」が授業に直結していることを重視しているからであると考えられる。

次いで、「目標設定」を重視している人数が多い。「流れではなく目標をきちんと設定することを大事にしてほしい。」(初任研担当者)や、「授業の目標が決まらないと授業の展開を考えられないと思うので。」(実習担当者)という記述から、授業の方向性を決めるためには、目標

を適切に設定する必要があることを重視していると考えられる。

実習担当者は、「題材設定」も「目標設定」と同様に重視している。「学生にとって実態把握や題材設定の理由を十分に考えていくことで、単元の構成や目標などが明確になってくるのでは…と考えます。」(実習担当者)という記述から、この回答をした教師たちは、題材から授業を考えていることがうかがわれる。

初任研担当者は、それ以外に「教材教具」や「指導方法、学校・生徒の障害に配慮した授業づくり」をあげているが、これは指導の具体的な部分を重視していることの表れと考える。しかし、質問項目で「一つ」と限定しているにもかかわらず、「全て」と回答している2名は、授業づくりにおいて何を重点とするかが、担当者自身の中で絞られていない可能性があると考えられる。

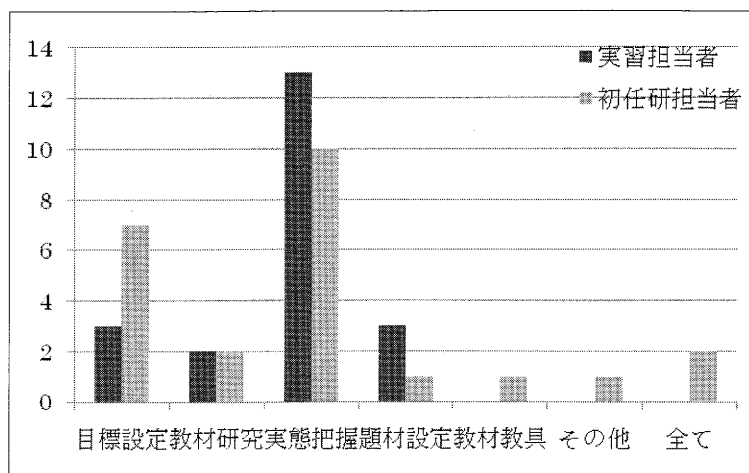


図1 授業を組み立てる際に重視した項目

(3) 初任者（実習生）が苦勞した項目

Q 初任者が一番苦勞した項目を以下の項目から一つ教えて下さい。

- 1 目標設定 2 教材研究 3 実態把握 4 題材設定 5 教材教具の工夫
- 6 単元指導計画の構成 7 その他 ()

結果を図2に示す。実習生は、「目標設定」と「実態把握」に苦勞したと考えているのに対し、初任者は「題材設定」がわずかに多いものの、各項目間に大きな変化は見られない。

このことから、実習生は授業づくりの最初の部分でつまづいていることがわかる。これは、大学の授業の中で、「実態把握」の視点や方法、実態から目標をどのように導き出すかということについての指導があまり

なされていない可能性がうかがえる。また、(1)で述べたように、実習担当者も自らの授業づくりの重点として「実態把握」や「目標設定」を考えているため、この部分を重視したことで、実習生が難しく感じた可能性も考えられる。

一方初任者が各項目に大きな変化が見られないのは、大学での教育実習や講師をして

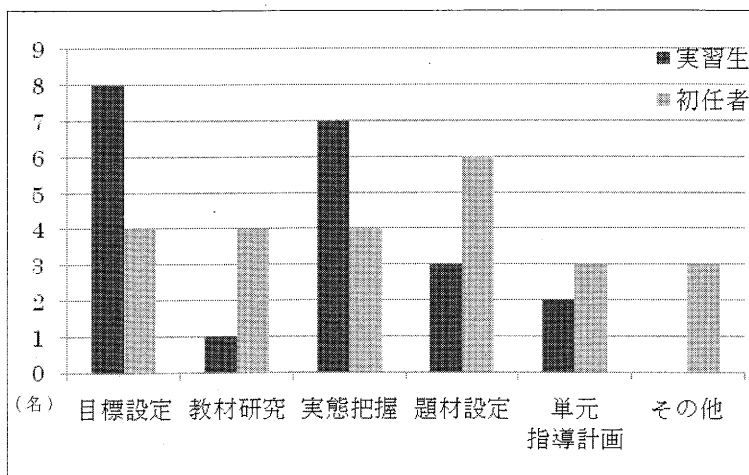


図2 指導案を書く際に苦勞した項目

いた学校で指導案を作成した経験があるのに加えて、「実態把握」や「目標設定」においては各学校で作成している「個別の指導計画」や前年度の成績表や記録等の資料があるためであると考えられる。これは、(1)の設問に対する自由記述に「個別の指導計画を活用しながら長期目標と短期目標を設定する。次にそれらの目標を達成する上で、多くの教材研究をして、指導計画を作成し、題材を設定する。そして、題材目標、本時の目標を達成する手だてとして個々の障害に配慮した教材教具を工夫して授業を実践するという手順で行うように指導した。」とあることから推察できると考える。

また、題材設定が少し多くなっているのは、太田（2005）が「教師は教材を発掘し、教材研究をして1時間の授業に向かう。」と述べるように、日々の授業の中で数多くしなければならず、児童生徒の目標や実態と合っているかどうかの検証も日々していかなければならないからだと考えられる。

(4) 初任者（実習生）が苦勞した原因

Q 初任者（実習生）が(3)の項目を考えるのに苦勞した原因はなんだと思いますか？1番の原因だと思うものを1の（ ）に、2番目だと思うものを2の（ ）に記入してください。（項目にない場合は、その他にその内容を書いてその他の番号を記入してください。）

- 1 障害特性に関する知識不足 2 教材に関する知識不足 3 認知特性に関する知識不足
 4 アセスメントに関する知識不足 5 児童生徒とのコミュニケーション不足
 6 指導方法についての知識不足 7 その他（ ）
 原因だと思われること 1（ ） 2（ ）

図3に初任者が指導案を書く時に苦勞した原因と担当者が考えたことを、図4に実習生が指導案を書く時に苦勞した原因と担当者が考えたことを示す。

それぞれの担当者が第1の原因と考えるものでは、初任者と実習生で大きな違いが見られた。初任研担当者の中では、「認知特性に関する知識の不足」をあげる人数が6名と各項目の中では一番多かったのに対し、教育実習担当者の中で同じ項目を第1の原因としてあげたものは1名もいなかった。しかし、

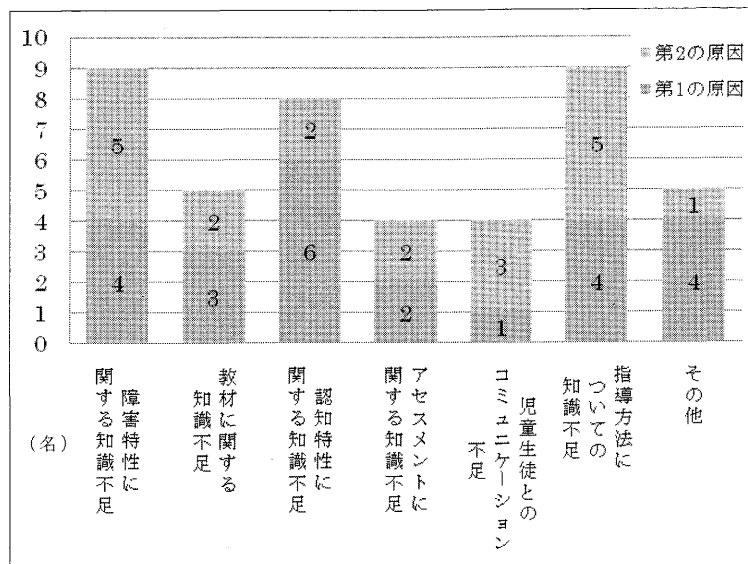


図3 指導案を書く際に苦勞した原因と思われること（初任者）

「障害特性に関する知識」を第1の原因としてあげているうちの3名が第2の原因として「認知特性に関する知識」あげていることから、「障害特性」と認知特性は一体のものとしてとらえられていると考えられる。

逆に、初任研担当者が第1の原因として1名しかあげなかった「コミュニケーション不足」が、実習担当者からは4名いることから、知識より

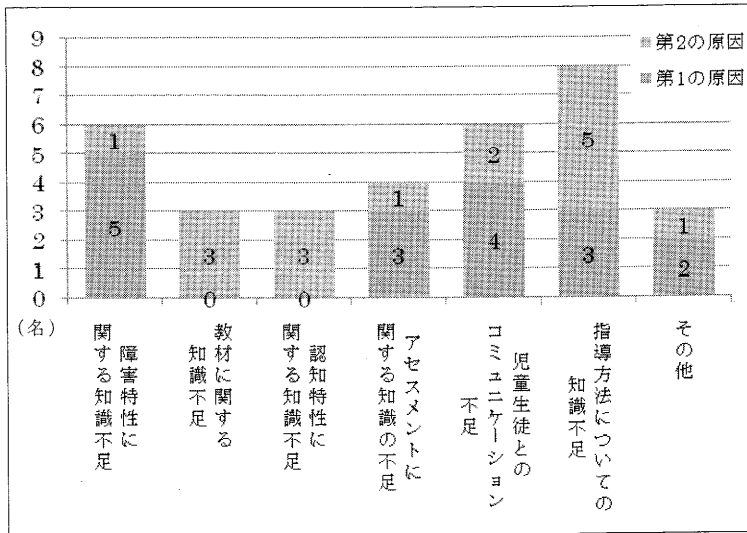


図4 指導案を書く際に苦勞した原因と思われること (実習生)

も児童生徒とのコミュニケーションを重視していると考えられる。

第1の原因, 第2の原因を合計すると, どちらも「指導方法についての知識の不足」を苦勞した原因と考えているが, これは授業を作る際により実際的な知識の必要性を示唆していると考えられる。

また, (3)の項目と第1の原因と思われることとのクロス集計をとって表2にまとめた。

「実態把握で初任者 (実習生)

が苦勞した」と回答している担当者は, 障害特性やアセスメントの知識不足という視点の数値が高いことから, 実態把握についてはそれらの知識が必要であるとどちらの担当者も考えていると推測できる。逆に「題材設定で初任者 (実習生) が苦勞した」と回答している担当者が原因として回答した項目は, 様々に分散しており, 題材設定に対する視点は担当者ごとに様々

表2 苦勞したところとその第1の原因と思われることとのクロス集計 (実習生) (初任者)

原因 \ 苦勞した部分	目標設定	教材研究	実態把握	題材設定	単元指導計画
障害特性に関する知識不足	2		2		1
教材に関する知識不足					
認知特性に関する知識不足					
アセスメントに関する知識不足			2	1	
児童生徒とのコミュニケーション不足	2		1		
指導方法についての知識不足		1	1	1	
教科の知識不足				1	
実態把握の視点・知識等の未熟	3		1		
初めてだから当然	1				1

(単位: 名)

原因 \ 苦勞した部分	目標設定	教材研究	実態把握	題材設定	単元指導計画	その他
障害特性に関する知識不足			2	1	1	
教材に関する知識不足		1		1	1	
認知特性に関する知識不足	3	2		1		
アセスメントに関する知識不足			1	1		
児童生徒とのコミュニケーション不足			1			
指導方法についての知識不足		1		1	1	1
経験不足				1		
実態把握の視点・知識等の未熟	1					
その他						2

(単位: 名)

な見解があると推察できる。もちろん題材を選定する過程で多面的な検討がなされる必要があると思うが, 初任者や実習生に対して指導を行う際には「基本的な知識として何が必要か」をはっきりさせておく必要があるのではないだろうか。この点については(5)で再度考えたい。

(5) 大学教育に期待すること

Q よい授業を作るために、大学の授業でどのようなことを学生に指導したらよいと考えますか？1番教えてほしいものを1の()に、次に教えてほしいものを2の()に記入してください。(項目にない場合は、その他にその内容を書いてその他の番号を記入してください。)

- 1 障害特性に関する知識 2 教材に関する専門的な知識 3 認知特性に関する知識
 4 アセスメントに関する知識 5 児童生徒とのコミュニケーションのとり方
 6 様々な指導方法についての知識 7 その他 ()
 教えてほしいこと 1 () 2 ()

図5に初任研担当者の回答を、図6に実習担当者の回答を示す。

どちらも、「障害特性に関する知識」が第1に教えてもらいたいこと、及び第1・第2の合計の両方で一番回答数が多い。自由記述にも、「障害に関する基礎的な知識が生徒とコミュニケーションをとる上での土台となると考えるから」(初任研担当者)、「指導の根底になる障害や認知の特性については指導上どうしても必要です」(実習担当者)や「基本的な知識としてほしい。(私も苦労しました…)」(実習担当者)とあることから、これが授業の基礎的な部分であり、その点が十分に学習されていないととらえていると考えられる。

逆に「教材に関する専門的な知識」については、一番回答数が少ない。これについては、自由記述の中に「短い実習の中で障害に関してある程度の知識があることで、教材研究や指導法を考える幅が広がると思います。」(実習担当者)という記述が見られることから、基礎的な知識としての「障害特性」等がないと、教材の知識があってもそれをどのように授業に生かしていくかが難しいと担当者が考え、優先順位を落としていると推測できる。

また、両者の違いとしては実習担当者の回答の各項目の総計の違いが少ないのに対し、初任研担当者は、「児童生徒とのコミュニケーションの取り方」の回答数が比較的多い。

これは、自由記述に「児童生徒としっかりコミュニケーションをとり信頼関係を築くことは実態把握をしたり、学習効果を高めたりする大切な手段であると思う」、「子どもの中に入って

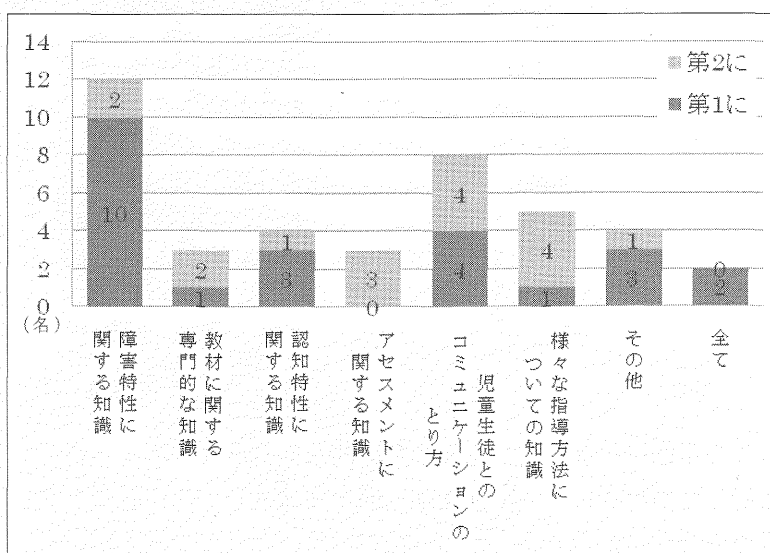


図5 大学で指導しておいてほしいこと(初任研担当者)

いくには、コミュニケーションを上手にわかりやすく作っていくことが大切であると思います」と書かれていることから、どのように児童生徒とコミュニケーションをとっていくかについて、日々悩んでいることが推測される。

それに対して、実習担当者は、「障害についての知識はしっかりと身につけてほしい。そしてその障害の特性に応じたコミュニケー

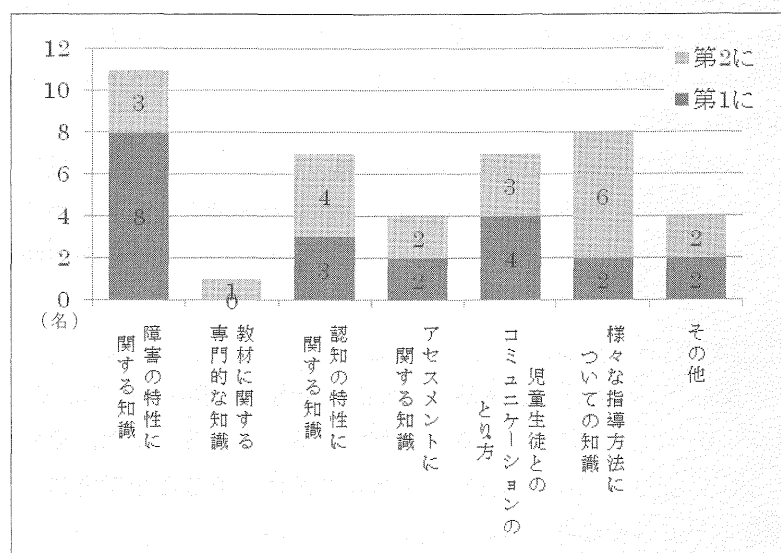


図6 大学で指導しておいてほしいこと (実習担当者)

ションの取り方も知っている」と良いかと思えます」と障害の特性の上に立って児童生徒とのコミュニケーションを考えている。

筆者は、長崎・小野崎(1996)が述べるように「コミュニケーション発達の背景として認知の発達が重要な役割を果たしている。」と考えるため、実習担当者の考え方の方が実習生や初任者にとっては分かりやすいのではないかと考える。

初任研担当者の自由記述の内容は、コミュニケーションの「方法」に重点が置かれ、その「背景」についての考えがあいまいになっているように思われる。

「あいまいさ」については、初任研担当者の2名が「全て」と回答しているのも同様ではないかと考える。2名の自由記述はそれぞれ「全て大事なので順番はないと思います」、「初任者はわからないことが多いことは当然です」とあり、何が大事かということについての回答が書かれていない。これでは、初任者が児童生徒を見る視点が定まらず、適切な授業は難しくなると思う。確かに、授業は様々な要素の集合体ではあるが、その関係性についてどのように実習生や初任者に指導していくかについて考えていく必要があると思われる。

IV. おわりに

限定されたアンケート調査からではあるが、特別支援学校の教師が「授業づくり」をどのように考えて、それをどのように実習生や初任者に伝えようとしているのかについて少しずつはっきりしてきたと考える。それぞれの学校・立場に立って、一所懸命授業づくりをしようと考えていることが強く感じられた。

しかし、以下のような点で改善が必要と考える。

① 授業づくりの視点が担当者ごとに違っている。

(1)で述べたように、授業づくりの流れとして「実態把握」→「目標設定」→「題材(教材)設定」の流れを挙げた担当者は、全体の半分以上であった。特に、初任研担当者の自由記述の中には、「状況により異なるため決まった手順はありません」、「手順の指導はしていません。すべてが関連していますので」という基本的な流れの指導をしていないと思われる事例が見られた。このように、授業を作る上での基本的な視点がぶれていたりあいまいだったりする現状では、実習生や初任者が授業づくりにおいて迷ってしまうのではないだろうか。やはり、基本的な流れや視点をしっかりと定めることで、より良い授業が作られると考える。

② 大学で得た知識が授業づくりに生かされていない。

(4)、(5)において、担当者たちから授業づくりに必要な様々な知識の不足が指摘され、大学に対してそれらの知識をつけるための手だてが求められている。しかし、本当に大学におい

てそれらの知識が指導されていないのであろうか。実際には特別支援教育を志す学生に対しては「実態把握」や「目標設定」に必要な「障害特性」・「認知特性」・「アセスメント」等の指導は授業においてなされている。

では、なぜそれが不足していると考えられているのか。それは、「知識をどのように具体的な指導案と結びつけるのか」という部分の指導が十分ではないからだと考える。せっかくの知識をどのように使えばいいかについての指導を行うことで、この点について改善が可能と考える。

「授業づくり」は様々な要素が絡み合っているが、基本的な流れやそれに必要な知識はある程度絞り込むことができる。この授業づくりの「基礎・基本」の部分をもう一度見直すことで、「教師の専門性」である「授業づくり」の力を向上させることができると考える。また、それを検証するための授業研究も、太田（2007）のROMANプロセスアプローチなどを参考にしながらより良いものにしていくことができると考える。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた特別支援学校の先生方に感謝いたします。

参考資料

- 1) 中央教育審議会 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）2003
- 2) 中央教育審議会 新しい時代の義務教育を創造する（答申）2005
- 3) 高山博之 学習指導案と評価計画 社会科教育No.31 日本文教出版 2002, pp.2-5
- 4) 静岡県教育委員会生涯学習企画課 魅力ある授業づくり 生徒ひとりひとりの確かな学力の育成を目指して 2003
- 5) 長崎県教育委員会・長崎県校長会 授業を磨く教師～授業づくり・校内研修・学習指導案についての提言～ 2007
- 6) 陣川桂三 授業の充実こそが教師の専門性 福岡大学研究部論集A,6(1) 2006, pp.29-39
- 7) 中央教育審議会 今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）2005
- 8) 太田正己 授業こそ教師の専門性 発達の遅れと教育第573号 2005, pp.4-6
- 9) 長崎勤・小野崎美帆 コミュニケーションの発達と指導プログラムー発達に遅れをもつ乳幼児のためにー 日本文化科学社 1996
- 10) 太田正己 授業力を高めるには授業研究のプロセスを大切に 肢体不自由教育178 2007, pp.6-11