

「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりに関する研究」(第三年次)

— 個別の指導計画の作成と活用を通して —

I 研究の趣旨

近年のノーマライゼーションの進展や国際的な障がい観の変化、あるいは通常の学級に在籍するLDやADHD等の軽度発達障がいのある児童生徒への教育的対応などを背景に、現在、障がいのある子どもの教育は大きな変化の時期にある。特殊教育から特別支援教育への転換は、子どもの学びの場がどこであっても、生活や学習上の様々な困難を抱える子どもたち一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援の実現を目指すものである。教師側から一方的に決めるのではなく子どもや保護者の願いも加えていく方向転換が求められている。

教育的ニーズを把握し個別の指導計画を作成して子どもの生活や学習の場に立ち向かうとき、「まず障がいありき」ではなく、「一人一人の子どもの視点に立つ」という子ども主体の考え方のもと、教師と保護者をはじめ医療、福祉、労働関係など学校外の関係者との連携が重要である。学校においては、教育活動の中核と言える授業と子どもに教育的ニーズとの関連を明確にしていく必要があり、それが特別支援教育を推進する上で重要な課題と考える。

本研究では、「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくり」の実践を通して、教育的ニーズを把握することや、適切な指導や必要な支援とはどうあるべきか明らかにし、特別支援教育の実現に向けた具体的な取り組みの視点を見出していきたい。

II 研究の構想

本センターでは、子どもを生活と学習の主体者とする授業の展開を目指すために、子ども一人一人の教育的ニーズを重視し、それを教育活動の出発点と考え、平成9年度から三年間「養護教育における個別の指導計画」に関する研究

を実施した(1998-2000.研究紀要 第12-14号)。

さらに、子どもの教育的ニーズを把握する際に、一人一人の子どもの心をいかに理解するか、ということを整理するために、平成12年度から三年間「子どもの心と向き合う教育実践に関する研究」に取り組んだ。(2001-2003.研究紀要 第15-17号)。

こうした経過を踏まえ、平成15年度からは教育的ニーズを“子どもが必要とする教育内容”ととらえ、研究協力校の協力を得て、「授業の構想」-「授業の実践」-「授業研究」-「授業の改善」という授業づくりのサイクル(図1)のもとで実践研究を進めてきた。

III 研究計画

- 「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりに関する研究」(3年間)
  - 第一年次 —子どもの視点から振り返る授業研究を通して—
  - 第二年次 —保護者との連携を通して—
  - 第三年次 —個別の指導計画の作成と活用を通して—

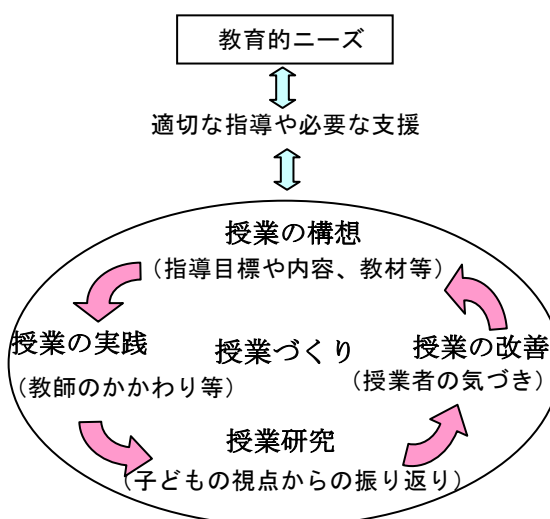


図1 授業づくりのサイクル (研究紀要第18号より)

## IV 研究一年次、二年次の概要

### 1 一年次の研究

研究協力校における取り組みは、まず、「実態把握や目標（課題）の妥当性」「生活単元学習の在り方」といった授業者が抱える課題を検討することからスタートした。それらの課題は、「授業の構想」や「授業実践」に直接関わる内容であり、授業研究の場で同僚教師（センター所員も含めて）とともに検討した。

授業研究会においては、授業者が授業で子どもの姿をどのように理解してかかわったかの振り返り（内省）を踏まえて、参観者が感想や意見を自由に話し合った。授業研究会を通して、授業者の課題が解決に向かったり、授業を改善する視点が明らかになったりする経過をみる事ができた。また、多角的な視点から子どもの姿（事実）をとらえることは、子どもの内面の理解を深めるとともに、子どもの「教育的ニーズ」を把握するうえでも重要であることを確認した。「授業研究」は、「教育的ニーズに応じた授業づくり」に向けた教師間の連携に重要な役割を果たすといえる。

また、授業研究では、子どもの視点から授業を振り返ることによって「子どもの思い」と「授業者の思い」との「ずれ」が明らかとなった。この「ずれ」は、本センターのプロジェクト研究「子どもの心と向き合う教育実践に関する研究」（平成12～14年度）で構図化した子どもから見た教師と教師から見た子どもとの相互の

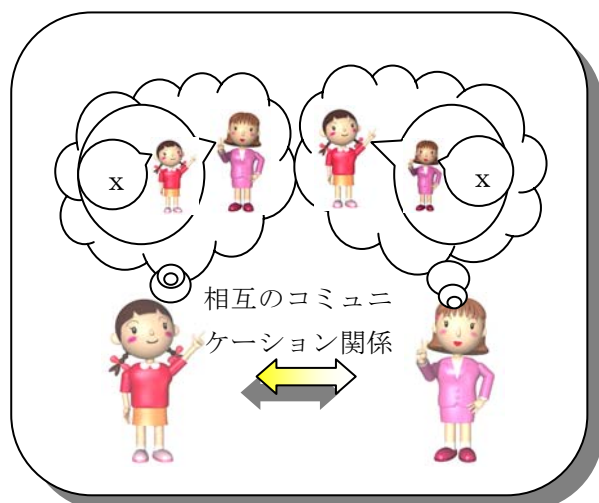


図2 子どもと向き合う教育実践の構図化  
(研究紀要第17号より)

コミュニケーション関係（図2）における「ずれ」といえる。

子どもと教師の相互のコミュニケーション関係は、「相手の思いを受けとめて、自分の思いを伝える」という関係であり、こうした関係があるときに教師は子どもの立場に立って必要な支援を考えることができる。

授業研究を通して、子どもとの間の「ずれ」に教師自身が気づくことで、子どもと教師の関係が変わり、子どもを主体とした授業の改善につながる事が示唆された。子どもと教師の相互のコミュニケーション関係は授業づくりの土台であり、それを振り返ることが授業研究の重要な視点であることを明らかにした。

二年次に向けた課題としては、教育的ニーズを保護者との連携のもとに具体的に把握することや実状に応じて授業研究の内容や方法を工夫すること等があげられた。

### 2 二年次の研究

二年次は、保護者と連携した教育的ニーズの把握と個別の指導計画の作成という視点から実践研究に取り組んだ。

#### (1) 保護者との連携について

研究協力校における取り組みから保護者との連携に関しては次の三点の重要性が示唆された。

- ① 「教育的ニーズ」を把握するうえでは、「子どもが生活や学習上で抱えている困難さ」や「子どもが持っている力」など、子どもの視点に立った情報を共有すること。
- ② 子どもと保護者の願いとして提出された事柄が、学校の教育内容とどう関連し、どの場面で、どういった手だてで指導されるのかを説明すること。
- ③ 「教育的ニーズ」を把握すること自体に、子どもと保護者が授業づくりに参画するという意味が込められる。したがって「教育的ニーズ」は、保護者はもちろん、学校外の関係者が理解し納得できる内容であり、授業との関連を説明できる内容でなければならない。

子どもと保護者をはじめ、校内及び校外の関係者と連携して子どもの教育的ニーズを把握するときに重要なことは、教師の教育的判断に保護者や学校外の関係者が関与する関係が求められるということである。

さらに、情報の共有や教育的ニーズの把握のみならず、授業実践の経過や評価、目標や手だての修正等といった一連の教育活動（図3）における連携が求められる。

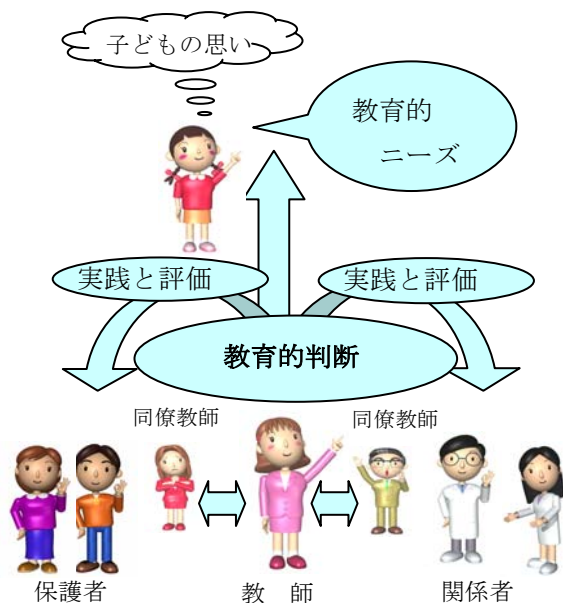


図3 情報の共有と話し合い  
(研究紀要第19号より)

## (2) 授業づくりについて

教育的ニーズに応じた授業づくりに関しては、以下の3つの視点を明らかにした。

### ① 個別の指導計画の作成と活用

個に応じることを大切にしてきたこれまでの授業実践は、子どもの教育的ニーズと無関係ではなかった。したがって、個別の指導計画は、これまでの教育実践を子どもの教育的ニーズとの関連で整理することから作成に取り組むことができる。

また、個別の指導計画は、指導の反省・評価を加えつつ、授業を充実させるために活用することが大切である。授業を創造的に積み上げていくため個別の指導計画の作成は、一人一人のカリキュラムづくりと言い替えることもできる。

### ② 子どもの思いを受けとめる授業実践

子どもの思いを受けとめる教育実践とは、教師がその時々の子どもの思い（思考や感情）を受け止めつつ自分のかかわりを展開することといえる。この視点に立つかかわりが「子どもの主体的な取り組みを支援する」という特別支援教育の実現に向けて重要である。

### ③ 授業研究と授業改善

授業の改善のためには、授業研究会における様々な意見や感想を教育的ニーズとの関連で整理したり（図4）、「保護者の願い」と指導目標との関連を構造化したりすることで、授業を振り返る視点を明確にする必要がある。

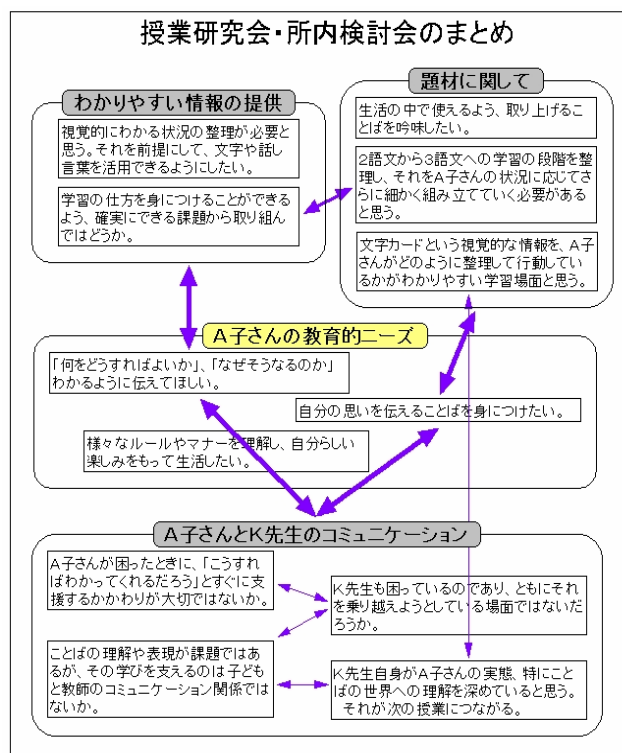


図4 授業研究会における意見の整理  
(研究紀要第19号より)

特に、授業研究会では、子どもの教育的ニーズを話し合いの中心に据えることで、指導内容や方法、あるいは教師のかかわりといった授業改善に向けた具体的な取り組みの視点を確認することができた。

### (3) 三年次に向けた課題

本研究は、特別支援教育の実現に向けた具体的な取り組みの視点を見出そうとするものである。したがって、本研究における取り組みを、校内委員会や特別支援教育コーディネーターといった校内支援体制の中で検討する必要がある。

また、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への支援も視野に入れて研究を進める必要がある。

## V 第三年次の研究

### 1 研究の目的

学校教育目標と保護者の参画による教育的ニーズの把握を基本に、授業実践を通して「個別の指導計画」の作成と活用はどうあればよいかを明らかにする。

### 2 研究内容

研究協力校（特殊学級を新設したS小学校）において、以下の内容で取り組む。

#### (1) 特殊学級に対する校内支援体制の在り方

新設された知的障がい特殊学級において、個別の指導計画の作成と活用を通して教育的ニーズに応じた授業づくりを検討する。

#### (2) 通常の学級に対する校内支援体制の在り方

通常の学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童への校内支援を検討する。

### 3 研究方法

研究一年次に実施した「授業づくりのサイクル」(図1)に照らしながら、授業実践を行う。

センター指導主事は、「授業づくりのサイクル」実施時に参画する。

#### <授業づくりのサイクル>

##### ○授業の構想（事前研究会）

事前研究会において、学習指導案を基に協議を行う。協議は、授業及び個々の児童の目標、目標を達成するための手立てや教材・教具等について焦点化する。また、協議を通して教師間の共通理解を図る。

##### ○授業の実践（授業参観とビデオ撮影）

授業参観とビデオによる授業記録を行う。ビデオ撮影については、学習指導案より撮影のポイントを決め、相互のコミュニケーションの状態を見極めるため児童と教師とのかかわり合いを中心に授業全体を撮影する。

##### ○授業研究（事後研究会）

授業後の協議の中で、児童と教師とのかかわり合いを検証する。特に実態把握から導かれた教育的ニーズがどのような指導内容・方法によって授業に生かされていたかを中心に協議する。多様な視点から授業の検証を行うために、参観した教師全員が気づいたことや改善すべき点などを前向きに出し合う。

##### ○授業の改善（授業者の気づき・参観者の感想・ビデオによるセンター所員の協議）

S小学校における事後研究会での授業者の意見・感想や参観した教師の意見を記録する。また、ビデオの記録をセンターにおいて文字記録に起こす。その記録をもとにセンター内で授業改善に向けた視点と課題を協議し、結果を授業者に伝える。



### 4 研究経過

S小学校は、児童数118名規模の7学級である。本年度知的障がい特殊学級が新設され、2名が在籍している。

授業研究は、特殊学級の1回目の授業（授業研究1）算数科「水のかさをはかろう」と2回目の授業（授業研究2）算数科「長さをはかろう」を行った。また、特別な教育的支援を必要とする児童が在籍している低学年の通常の学級では、算数科の授業（授業研究3）を実施した。

以下、「授業づくりのサイクル」に合わせて、その経緯を記述する。

## 特殊学級の授業づくり

### ○授業研究 1

#### (1) 授業の構想（事前研究会）

新設特殊学級における初めての授業研究では、担任が、教務主任でもある特別支援教育コーディネーターと相談しながら学習指導案を作成し、それを基に協議を行った。

協議では「学習指導案に児童の個別の目標や支援方法を明記するとよいのではないか」、「実態を踏まえた教材をどのように提示し体験的に理解できるようにするか」等の意見が出された。

協議に参加した多くの教師から、「通常の学級と違って特殊学級では個別の目標が必要である」との意見が出されたものの、教師間で特殊学級における授業の具体的なイメージが持てず、個々の教育的ニーズの把握まで協議を深めるには至らなかった。

センターからは、児童の生活から目標を考えてはどうかと提案することによって、担任は、児童の学習の様子を振り返りながら、何が課題であるかを改めて考え、児童の実態を踏まえた目標や教材・教具の工夫を考えるきっかけをつかんだ段階であった。

#### (2) 授業の実践（授業）

2名の児童とも普段と違う雰囲気を感じてか、非常に静かであった。担任のいつもと同じ問いかけに対しても、緊張していたのかどのように答えていいのかわからない様子が見られた。

担任は、児童が興味・関心を持って活動できるように、水のかさを比較する容器類をたくさん準備して授業に臨んだ。この担任の思いは、児童にとっては容器の多さに戸惑うことにつながり、担任が戸惑う児童に対して、さらに問いかけを繰り返してしまうことになった。児童の理解の程度、困っている状況、学習のペースを十分把握できなかつたと思われる場面が見られた。

センターの分析から図2「子どもと向き合う教育実践の構図化」で示された「ずれ」が生じていることを授業研究で示す必要があった。

児童の行動の予測がつかずに、担任自身が戸惑ってしまうといった、児童と担任との思いのずれが見られた授業であった。

#### (3) 授業研究（事後研究会）

事後研究会の協議では、参加した教師から「もう少し体験的な活動を多くしても良かったのではないか」、「じっくり考える時間がもう少しあったら良かったのではないか」等の意見が出された。こうした意見は、児童の視点から振り返ることによって気づく意見であり、授業の改善につながる視点であると考えられる。

また、「通常の学級と同じような授業の導入ではなく、児童の実態に合った導入にはどのような方法が考えられるだろうか」、「課題の把握の際に、具体物を提示してはどうか」など、自分であれば授業をどのようにするかという視点からの意見が出された。このように、校内の教師間で特殊学級の指導を自分たちの指導として考えていることが伺えた。

協議を受けて、校長より「担任が前向きに取り組んだ授業であった。一緒に教材研究をするなど、かかわってきた教師全員の授業でもある。今後、児童の実態を普段の登校から下校までの学校生活の中から整理できると良いのではないか」との助言があった。

#### (4) 授業の改善（担任の気づき）

担任は、「授業に向けて教材研究をしたが、実態を把握する点で不十分だった」、「児童は、普段とは違って口数も少なく、自分もどうしようかと焦る気持ちがあったせいか、指示する言葉が多くなった」との感想をもらっていた。

センターでは、担任の気づきが生まれるように授業分析の視点を助言したところ、授業を計画する段階で、児童の行動の予想がそこまで及んでいなかったことや思考方法や興味関心にまで注意を向けられずにいたことを反省していた。また、教材研究の重要性に気づき、個に応じた教材研究、支援方法を考えたいと述べていた。

また、センターからは個別の指導計画作成の趣旨や内容を情報提供し、教材教具の作成や活用の視点を明らかにした。

## ○授業研究 2

### (1) 授業の構想 (事前研究会)

「授業研究 1」の協議を受けて、担任は、特別支援教育コーディネーターとも相談しながら個別の指導計画を作成した。また、個別の指導計画をもとに一人一人の算数科における実態を学習指導案にも書き加えた。

個別の指導計画

氏名	学年	学級	生年月日
現在の 実態	算数	<p>○おはじき、ブロック等を使えば、一桁のたし算引き算ができる。</p> <p>○かけ算九九は、正しく唱えられない。</p> <p>○容器の水を移し換えるような操作活動は好んで行う。ただ、作業は雑になってしまうので、正しい結果につながらないことがある。</p>	



学習指導案・学習過程

学習活動・内容	時間	教師の支援 ◆基礎・基本
2 長い長さを測る	15	<p>◆端から測る</p> <p>◆重なりや隙間ないように測る</p> <p>○実際に巻き尺で自由に測らせ、正しく測れなくても良いこととする。</p> <p>○体育の時間に使用した巻き尺を想起させる。</p>

単元の構成にも活動を多く取り入れる工夫を加えた。個別の指導計画は、文部科学省から示されたガイドライン（試案）を修正して、センターから紹介した。それを、さらに学校に合わせて書きやすい様式に修正を加えて作成した。

事前研究会の協議では、多くの教師から導入時の教材・教具の工夫など授業の進め方について意見が出された。各教師は、子ども一人一人の実態に基づき、どのような指導内容が適切であるかについて活発に発言し、特に、児童の身近にある物の測定から算数的な活動を大切にしようか、という意見が多く出されるようになった。

協議は、個別の指導計画から授業を見通して、児童の視点から授業を検証したり、自分であればどのようにするかを考えたりするなど、「授業研究 1」の事後研究会を踏まえて校内全体で支援していく雰囲気がさらに強くなっていることが伺われた。

一方、担任は、協議を参考にしながら、もう一度児童の生活状況から何が必要な指導内容であるかを振り返り、児童が生き生きと学習できるための授業の構想を再検討した。

### (2) 授業実践 (授業)

作成した個別の指導計画をもとに担任は、選びぬいた言葉かけをしてから自作教材を提示して授業を始めた。これにより、児童は教材に興味を示し、本時に解決するねらいをもって授業に入ることができた。

展開では、長い長さを測るための道具として“巻き尺”に気づくことがポイントであったが、児童はなかなか気づかず、担任は同じような発問を何度も繰り返してしまった。期待した行動が見られないという焦りと思いのずれに気づきながらも、その児童の気持ちに寄り添うことは難しく、なんとか“巻き尺”に気づかせようと空回りしてしまっていた。しかし、児童が体育の時間にグラウンドで巻き尺を使って長さを計る教師を積極的に手伝う姿を思い出すことができた後、授業の後半に教室から廊下に活動場所を移して長さを測る活動をたところ、児童は生き生きと活動する姿が見られた。

### (3) 授業研究 (事後研究会)

事後研究会では、授業を参観した各教師から「学習指導案に計画した場面の設定がうまくいったために児童は課題を把握できたのではないか」、「授業場面と普段の姿をどのようにつなげていくかが今後課題になるのではないか」など、授業の進め方や生活に根ざした実態から学習内容・方法を考えたことを評価する意見が出されるようになった。

また、「個別の指導計画と実際の活動に少しずれが見られるのではないか」、「ねらいや評価を明確にし、内容や手だてを振り返ることが、個

別の指導計画の評価や修正につながるのではないか」など、「個別の指導計画」を授業に生かす視点からの発言が見られた。

このように、授業研究の方法に、新たに個別の指導計画の視点が加わったことで、児童の生活や学習する姿が児童の立場でより明らかになり、教師間の共通の話題を協議できるようになっていった。

センターからは、個別の指導計画に児童の学習や生活上のプラスの面を記入することで、次の指導に生かすことができる内容につながることを提案した。

#### (4) 授業の改善 (担任の気づき)

担任は、「児童が状況を判断して予想を立てられると思ったが、そうではなかった」、「測定することは分かっていたと思ったが、実際に活動をするとなんのためにどのように活動するのかを児童が理解できていなかった」と、担任と児童との思いのずれについて、担任自身の気づきが聞かれた。

センターでは、授業を振り返ることは、まず、自分自身の授業を考える視点を見直してみること、すなわち授業を児童の立場で分析することで、授業の改善につながっていくことを助言した。ここで大切なことは、授業を客観的に見直し、より具体的なレベルで意識することである。その方策として「個別の指導計画」を作成することにより、担任は児童の興味・関心を整理することができ、授業に生かす学習内容を考えるようになる。同時に、個々の児童の教育的ニーズが参観者にも分かり、授業を見る視点が定まることにつながるということである。

#### 通常の学級の授業づくり

通常の学級における校内支援として、S小学校では、特別な教育的支援の必要な児童が在籍している低学年学級の授業において、担任と特別支援教育コーディネーターを兼ねる教務主任(T<sub>2</sub>)とのが、チームティーチングによる指導を試みた。

### ○授業研究3

#### (1) 授業の構想 (事前研究会)

事前研究会では、学習活動でペアを組ませる上で座席配置を検討し、支援を必要とする児童には、主にT<sub>2</sub>があたることにした。またチームティーチングは、学級全体の教育効果を上げるために行うことを確認した。そして、T<sub>2</sub>が他の児童と同じことをさせるために支援の必要な児童へ付き添うのではなく、必要に応じて柔軟に支援を行い、他の児童へもかかわる場合もあることをセンターから提案し、確認した。

#### (2) 授業実践 (授業)

授業では、児童が実際に教室のいろいろなものの長さを測る活動の場面において、支援の必要な児童にT<sub>2</sub>が支援にあたった。担任は、隣接する座席の児童を学習の役割分担やレベルを考慮し、ペアを組ませて授業を進めた。T<sub>2</sub>は支援の必要な児童が、他の児童の様子を見ながら、友達と一緒に行動しようとしているときには見守り、戸惑いを示したときに支援を行うように心掛けていた。支援した児童は、途中集中が途切れてしまう場面もあったが、教室のいろいろな長さを測る活動が始まると、友達と協力して机や黒板等を測り始めた。



#### (3) 授業研究 (事後研究会)

協議では、「支援が必要な児童に対して、どのように学習させたいかを明確にして、チームティーチングを実施する必要があるのではないか」等の話題が出された。

特別支援教育コーディネーターでもあるT<sub>2</sub>の教師は、「支援対象の児童の注意がそれないように言葉かけに気を付けた」「他の児童とのやりとりも大切にしたかかわりを心掛けた」と個別の指導計画の内容をもとに授業中の支援内容や方法を具体的に示すことができていた。

T<sub>2</sub>の教師の働きかけ方として、支援対象の児童に授業中常時寄り添うのではなく、児童の主体性を大切にしながら、具体的なレベルで必要な支援をイメージしてT<sub>2</sub>の役割を果たしてい

くこと、さらに他の児童とのやりとりを大事にすることの大切さが見いだされた。

センターからは、全ての学級においても、支援対象の児童について周りの人や物との関係性や学習上の困難さを複数の目で分析していくことが、より適切な支援内容・方法を考えていくポイントとなるだろうと助言した。

## 5 研究のまとめ

### (1) 新設特殊学級における支援体制の在り方

#### 1) 個別の指導計画作成と授業づくりのサイクル

担任は、「授業研究1」の後、特別支援教育コーディネーターと相談しながら、個々の学習面と社会性の実態を記入した「個別の指導計画」を作成した。しかしながら児童の実態には、「かけ算九九は正しく唱えられない・算数的な操作活動は好んで行うが雑になってしまう」など、児童の苦手とする内容が前面に出ており、担任はその課題解決に向け悩んでいる様子が伺えた。さらに児童の実態と実際の指導をどう結びつけたらよいのか見通しが持てずにいた。

一方、「作業は経験の不足からぎこちないが、丁寧にやろうとする」「絵を描いたり工作をしたりすることは好きである」など、児童の得意とすることも把握していた。

そこでセンターから校内委員会の機能を生かし特別支援教育コーディネーターや他の複数の教師と相談しながら修正を加えて、児童に合った計画を検討し作成していくことを助言した。

得意とする分野を授業の「キー」として活動に関連付け課題を考えていくなどの、修正を繰り返すことで「個別の指導計画」が充実し、校内の引き継ぎ等にも有効活用されると考えられる。

「個別の指導計画」を基に協議を進めた「授業研究2」では、児童の実態を具体的に把握し、実態から指導内容・方法を考える方略を特別支援教育コーディネーターが中心に教師間で共有できるようになってきた。教科指導の際にも児童の生活全般から学習課題を導くという発想をすることができ、学習課題を生活と結びつく内

容に修正する視点を示すことができた。

また、授業改善の視点や児童の得意とする面を授業に生かす視点から協議を行うようになり、担任の苦労や悩みを共有しながら、校内全体で授業づくりを進め、児童を見守る雰囲気を感じられるようになってきた。

センターからは、これまでの話し合いから「授業づくりのサイクル」と「個別の指導計画」の視点を有機的に関連付けたことにより、校内における担任がかかえる課題の多くを、解決の方向へ前進させることができたのではないかと提示した。

「授業づくりのサイクル」の中核に「個別の指導計画」を据えることは、全ての授業実践の基盤に位置づくと考えられる(図5)。

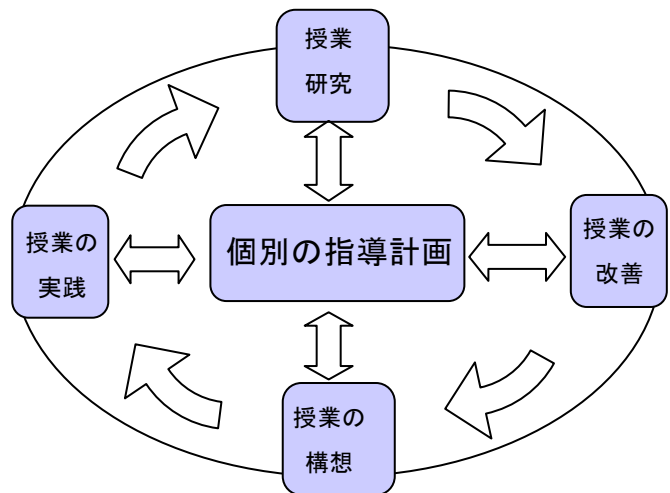


図5 授業づくりのサイクルと個別の指導計画

さらに、作成した「個別の指導計画」をもとに、学校外の関係者との連携支援のためには、「個別の教育支援計画」の作成が今後重要な役割になることも考慮したい点である。

#### 2) 校内体制による支援

特殊学級担任の悩みや不安を解消していくためには、まず、担任の混乱はどこにあるのか、なぜ混乱するのかを丁寧に見ていく必要がある。しかし、担任と児童との思いのずれに気づいたとしても、担任自身がそのことを意識し、児童に寄り添うかかわりをする視点の転換は難しい。そこで、担任の気づきや悩みを共有しながら



周囲の教師が共に考えていく支援体制の構築が大切なことである（図6）。

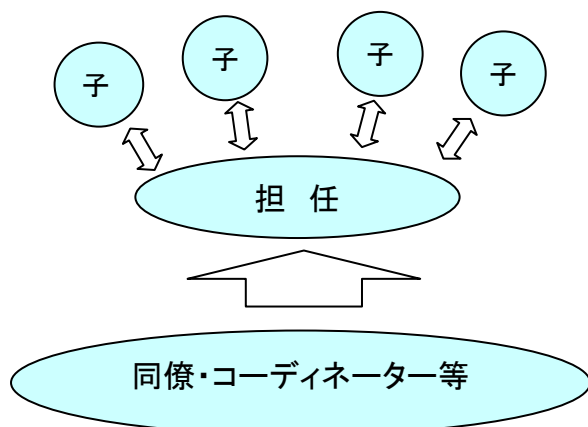


図6 校内支援体制

S小学校の協議で重要であった点は、授業の構想の段階から児童の必要とする教育内容を整理し、教師間で共有したところである。担任は、教科書を参考にしながらも、児童の実態や興味・関心を踏まえて指導方法や教材・教具の工夫などの協議を深めた。これは、研究紀要19号において述べた「教育的ニーズとの関連で整理することが授業改善に結びつく」ことの具体的な例であったと言えよう。

特殊学級の授業研究会では、通常の学級の教師が「よく分からない」とか「通常の学級の問題と特殊学級の問題は異なる」という理由から、発言が少ないとの話を聞くことがある。その原因の一つには、児童生徒の教育的ニーズとの関連で問題点が整理できないことがあげられる。

一方、S小学校では、特殊学級が新設されたばかりにもかかわらず、研究協議において積極的な意見交換が行われていた。この背景には、特別支援教育コーディネーターを兼ねた教務主任が、特殊学級を含め通常の学級における支援の必要な児童を把握して、校内委員会を生かして担任へ助言を行ったり、教師間の連絡調整や教育的ニーズに向けた話し合いをリードしたりした点があげられる。また、校内において会議以外に普段から特殊学級の児童の特性について話し合いを深めたり、相談にのったりする関係が築かれていたことも大きかったのではないだろうか。

### 3) 校長のリーダーシップと支援体制の構築

S小学校の校内支援体制は、特別支援教育に関する校内委員会などの、ハード面の整備と同時に、校長を中心に各教師が一人一人の児童の教育的ニーズに関する意見交換が活発にできる組織としてのソフト面の充実が特徴としてあげられる。

また、校長の学校経営ビジョンが明確に示されや職員会議等による会議において情報交換がよく行われるなど、学校全体で特殊学級を支援していくという方向性が示されていたことも重要であろう。こうしたS小学校の校長のリーダーシップによる校内支援の取り組みは、今後、通常の学級も含めた特別支援教育の推進の参考になるものと思われる。

私たちが本実践において注目したのは、初めて特殊学級ができたS小学校において、校内支援体制としてのシステムが機能するためには、教師同士が学び合い理解し合う実践が必要であったことである。教師同士の話し合いの中に、児童を見る視点や、保護者等の視点を見つめ直し、課題を担当が一人で抱えこまないように配慮することが必要なこととして示されている。

佐藤(2005)は、「教師たちが学び育ち合う同僚性を校内に築くことが、教師の成長にとって何よりも有効である」と述べている。教師の成長と充実した子どもへの支援は、表裏一体の関係であると考えられる。

校内は、多くの会議等が連日行われ、放課後の時間をいかに有効に効率的に過ごすかが課題となっている。どこの学校にもあるこの課題を解決する一つの方向として、会議を開催することも必要であろうが、普段から気づいたときに話し合える教師同士のパートナーシップを育んでいくことこそが教師の資質を高め、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりを進める上で重要であると考えられる。

#### (2) 通常の学級における支援体制の在り方

S小学校では、特別な教育的支援の必要な児童が在籍する通常の学級への支援として、チームティーチングによる授業を行っている。

授業実践の前に支援する児童の学習面の実態だけでなく、導入の際の配慮点、集中できる時間、活動の内容等を事前に十分話し合っている。特に、学習に興味・関心を持たせ、活動に集中できるように、児童の得意とするあるいは混乱しそうな内容や方法を把握してT<sub>1</sub>(メイン)とT<sub>2</sub>(サブ)が様々な場合について話し合いをしていた。

担任だけではなかなか実態に基づいた授業の計画と準備ができない場合が多いが、ティームティーチングの導入によって、教師同士の話し合いの機会が確保され具体的対応策まで含めた教育的ニーズを把握することに結びついた。

ティームティーチングは、毎回授業に導入できるわけではないが、支援の必要な児童に対して、どのような授業の中の場面で、どのような支援を行うかという特別支援教育の考え方を具現化し、創意工夫するきっかけになったと考えられる。

S小学校では、特殊学級の授業研究をモデルとして、通常の学級における支援の必要な児童への実践が進められ、一人一人の実態を振り返る話し合いが行われるようになった。また、支援が必要な児童の保護者との話し合いの機会も持たれるようになった。今後、特殊学級以外の全ての児童に対しても、特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会の機能を生かし、様々な場面で必要な支援が行われることが期待される。

## VI 全体のまとめ

本研究では、教育的ニーズと授業づくりに焦点を当ててきた。教育的ニーズは、特殊教育から特別支援教育への転換を象徴する用語といえる。この教育的ニーズに応じた授業づくりが本研究の目指すところであった。

授業づくりには、研究一年次において授業づくりのサイクルを提案し、研究二年次には、学校教育目標や保護者の参画による教育的ニーズの把握を試みた。三年次は個別の指導計画に基づいた授業実践の在り方について実践を通し、検証を行った。

## 1 授業づくりのサイクルによる授業実践

研究協力校の取り組みにおいては、まず、授業者が抱える様々な課題(例えば、子どもの障がい状況の理解や教育課程等に関する内容など)が明らかとなった。授業者が抱える課題は、「授業の構想」や「授業の実践」に直接かかわる内容であり、センター所員を含めた教師間で検討することで、授業者の課題が解決に向かったり、子どもの教育的ニーズを中心にした話し合いが行われたりする経過をみることができた。授業づくりのサイクルによる取り組みは、特別支援教育の実践の主体者である授業者を支える取り組みであるといえる。

また、「授業の改善」に関しては、授業者の気づきを、次の授業実践に結び付けることが大切であるが、それをどう評価するかという視点が必要である。本研究では、この評価に関する検証は不十分であり、今後、評価の観点から授業づくりのサイクルの充実を検討する必要がある。教育的ニーズの視点からも、子どもにとって授業づくりの結果はどのような効果をもたらしたのか、子どもが納得できる指導がなされたのか、子どもが満足した授業づくりになったか等の評価を行い、次の授業につなげる努力が必要である。

## 2 教育的ニーズの把握

教育的ニーズについては、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」等では個別の教育支援計画に明確にすべき内容とされているが、そのとらえ方は必ずしも明確に示されていない。個別の教育支援計画は、卒業後の生活を視野に入れ、関係機関と連携するために作成・活用するものであることから保護者が作成において参画の視点がより明確になってくべきであろう。

そこで、本研究では教育的ニーズを学校で対応すべき“子どもが必要とする教育内容”ととらえて研究を進めてきた。研究を進める中で、教育的ニーズを把握するには、まず、保護者や関係機関と連携し、子どもが生活や学習上で抱える困難さやそれを改善・克服していくための情報を共有する必要があることを確認した。特

に、保護者との連携に関しては、本人と保護者の願いを受けとめたうえで、子どもにとって必要な教育内容や授業の手だて、指導の経過を具体的に説明する必要がある。個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用は、子どもへの理解を深めるとともに、授業づくりへの保護者の参画につなげる視点が重要と考えることができる。

また、教育的ニーズの把握については、学校としてそのとらえ方をおさえる必要がある。研究協力校においては、学校の教育目標に基づいた「育てたい力」の観点を具体的に整理するなど（研究紀要第19号）している。こうした取り組みは、教育的ニーズを把握するための教師間の共通理解を図り、指導の切り口を焦点化するうえで重要である。

### 3 個別の指導計画を基にした授業実践

個別の指導計画の作成にあたっては、子どもの教育的ニーズを踏まえて作成する個別の指導計画を授業づくりのサイクルの中心に位置づけることにより、一層の授業の充実が図られることが示唆された。

また、特殊学級のみならず通常の学級における校内支援体制に対しても、個別の指導計画は、特別な教育的支援が必要な児童生徒への対応を協議するときに、課題を共有するためのツールとなり、授業づくりに有効であると考えられる。

個別の指導計画を作成し、実際に活用するためには、担任だけではなく、校長のリーダーシップのもと、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内委員会の場で、複数の教師による検討が必要である。その検討の土台は授業実践であり、授業を子どもの教育的ニーズの視点から振り返ることで、一人一人の子どもに対するより適切な指導や必要な支援の実現に迫ることができると思う。

### ○引用文献

1) 福島県養護教育センター(1994)「養護教育における個別の指導計画に関する研究」.研究紀要第14号.

- 2) 福島県養護教育センター(2004)「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりに関する研究」.研究紀要第18号.
- 3) 福島県養護教育センター(2005)「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりに関する研究」.研究紀要第19号.
- 4) 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告).
- 5) 文部科学省(2004)「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の子ども生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」(試案). 東洋館出版.
- 6) 文部科学省 中央教育審議会(2005)「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申).
- 7) 佐藤 学(2005) 同僚性による教師の連帯と成長. 教育と医学, No.628, 12-19, 慶応大学出版会.