

6 総合考察

本研究では、特に特別支援教育担当経験の浅い知的障害特別支援学級担任の専門性向上を支援するために、資料やツールをまとめた「サポートキット」の開発を目指した。まず、研究 A では、並行して実施された研究 B（事例研究）の 1 年目の研究知見を加味しながら、経験の浅い知的障害特別支援学級担当者を対象とした、「知的障害特別支援学級担当者サポートキット」の試作版の開発を行った。研究 B では、研究分担者及び委託研究受託者による研究協力校での事例研究により、知的障害特別支援学級における授業づくりのポイントや学習評価の実践的な運用について検討することとした。そして、研究 C では研究 A において試作したサポートキットの内容や活用方法について必要な内容の修正点や、読者が有用であると考えられる内容について明らかにするため、3 つのモニター調査を行った。そして、最後に、研究 B、研究 C より得られた知見をもとに、サポートキットの改善を行い、サポートキット完成版「すけっと」を完成させた。

以下では、まず、事例研究（研究 B）において得られた研究成果について述べた後、サポートキットの開発と改善に関する研究（研究 A や研究 C、研究 D）から得られた知見について述べる。

6.1 研究 B（事例研究）で得られた成果について

6.1.1 研究 B-1 について

研究 B-1 における指導計画作成の際の思考プロセスの分析において共通した結果から、①知的障害特別支援学級の授業において、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことを指導目標や指導内容などを検討する際に着目すること、また、②指導目標の立案、授業の流れ、教材等を考える際に、児童の実態に立ち戻り、それぞれが児童の実態に合った適切なものであるかを折々に確認しながら単元計画が立案されていることが示され、児童の実態とのすり合わせが重要であることが明らかとなった。

上記の①に関しては、例えばサポートキットにも掲載した事例 1（国語科）「てがみを かいて しらせよう」では、単元の最初に、前担任から届いた手紙を読むことで、「前担任に手紙を書きたい」という気持ちと発言を引き出すことに成功している。また、事例 2（国語科）「きつつき」では、実際に文章に合わせておもちゃを作っていくという作業を伴うことで、児童のおもちゃを作りたいという気持ちと、おもちゃを作るためにはきちんと読まなければならない、読みたいというやる気を引き出すことに成功している。また、事例 3（算数科）「長さ ～はかってすすめ！ たからじま～」では宝島の探検というゲーム的な要素を入れて、主体的に課題

に取り組み続けたいという気持ちを引き出している。これらの「仕掛け」はいずれも自然でベテランならではの熟達したスムーズな授業展開であった。しかし、興味や関心、意欲を引き出すということは、知的障害のある児童生徒への教育的対応の基本となる事柄であるので、サポートキットにも重要ポイントとして掲載する必要があると考えた。

また、各事例では、場面の切替えが苦手な児童や、失敗や間違いへの拒否感が強い児童などについて、指導が上手くいかなかった場合も考えられており、実際、授業が中断してしまうようなことはなかった。しかし、経験の浅い教員の場合、児童の困った行動への対応に苦慮することが予想されるため、そのことに関する記事を加える必要だろう。

6.1.2 研究 B-2 について

研究 B-2 では、算数科の単元において、児童に自己記録的続きを導入した実践から、効果的な授業づくりのポイントと、特別支援学級の授業において効果的に用いることができる学習評価の方法を検討した。

この事例では、児童に自己記録的続きを行うことにより、児童の学習意欲を引き出し、課題に取り組み続けることができるようになった。自らの学習を調整しながら、学ぼうとする姿が示されたと言え、新しい学習指導要領において観点別の学習評価の観点の一つである「主体的に学習に取り組む態度」として位置付けられるものである。知的障害のある児童の自己調整学習については研究知見が少なく、また実践レベルでの具体的な内容の検討はこれからであり、本事例を参考にしつつ、更に検討していく必要がある。

また、本事例では、効果的な学習評価の方法として、「直接行動評定」が試みられ、効果が示唆された。

6.1.3 研究 B-3 について

研究 B-3 では、2名の知的障害特別支援学級担任との授業研究会を通して、知的障害特別支援学級の授業における児童同士の学び合いについて検討した。学級における学年差、発達段階の差、障害特性の多様性や個性差等のために、集団で学び合いをすると個々の課題に迫れず、一方個々の課題に迫ると集団の学び合いにならないというジレンマを解消し、個々の実態に応じた課題に迫りつつ、集団の中で児童同士の関わり合いや学び合いを含む集団としてのまとまりや一体感のある授業を目指したいという研究動機を端とする研究である。

その理想とする授業の実現には、個別の指導計画を踏まえた個々の児童の指導目標のスムーズステップでの設定、個別化と集団化に着目した授業や単元の構成、課題の焦点化、授業の視覚化と構造化などが重要となることが示唆された。また、授業づくりにおいては、①課題の焦点化と②授業の視覚化と構造化、さらに③観点別評価を位置付けた

指導と評価の一体化が必要になるが、それらを包括したフレームとして「サポートシート」の活用が有効であったことが実証できた。そして、研究後の研究総括に係る質問紙調査と面接調査の結果から「NISE 授業づくりサポートシート」は、個別化と集団化を意識しやすい様式になっていることも示唆された。

さらに、「主体的に取り組む態度」の学習評価に関して、意識が表れる場面を行動で示すと客観的な評価が期待できること、また、「主体的に取り組む態度」の観点では、余り細かい評価基準を設定してしまうと、一面的な評価に陥ってしまうため、授業の内容によっては、一段階や二段階の評価基準でも良い可能性が示された。これについては今後事例を重ね、一般化できる知見なのかどうか検討する必要がある。

6.1.4 研究 B-4 について

研究 B-4 では、ICT を活用した国語科の授業について検討し、比較的在籍児童数が多い知的障害特別支援学級においても、ICT を活用して授業ができたこと、ICT を「書くこと」のいわば技能面に着目して活用し、児童の書くことへの負担を減らすことで、「書くこと」での思考力、判断力、表現力等も引き出し得ることが示唆された。

ICT を活用した事例については、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）」（中央教育審議会，2021）や「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議，2021）において、ICT の活用が謳われているところであり、知的障害特別支援学級における効果的な指導例を示せたことは大変意義が大きいと言える。

6.1.5 研究 B より得られた知見のまとめとサポートキットへの反映

研究 B では、全ての事例において NISE 授業づくりサポートシートを活用しつつ、3 点の評価方法を様々に探索したところ、上述のように示唆に富む知見が得られた。NISE 授業づくりサポートシートは、児童の実態が異なる様々な学級において、国語科と算数科の目標や内容が異なる单元に対して、効果的に活用できると考えられる。

研究 B-1 より得られた知見から、サポートキットの完成版では、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことを重要視することをより強調した記述に変更した。また、事例編の各事例においても、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことの重要性を強調したコメントを「授業づくりのポイント」事項として書き加えることとした。また、経験の浅い教員の場合、児童の困った行動への対応に苦慮することが予想されるため、そのことに関するコラム的な記事を追加することとした。

研究 B-2、B-3、B-4 より得られた事例のエッセンスについても、経験の浅い教員向けに、短く簡易な表現で、それぞれ行動評定の一例、個々の児童の指導目標のスマールステップでの設定、知的障害特別支援学級での ICT の活用をテーマとしてサポートキッ

トにコラム記事として掲載することとした。

6.2 サポートキットの開発と改善に関する研究（研究 A や研究 C、研究 D）から得られた知見について

研究 A や研究 C、研究 D では、研究協力者・機関との研究協議会や、教員や教育センター指導主事を対象としたインタビューやアンケートによって、形式面の改善点や内容面の改善点について探った。

各研究結果を基に、重要なポイントを箇条書きで示したり、タブの見出しをページの端につけたり、イラストや写真を多く掲載するなど、視覚的な要素に関する改善を多くおこなった。

研究 C-3 では、教育センター等での研修講座における活用について、96.5%の教育センター等より、肯定的な回答を得た。サポートキット「すけっと」の web 掲載に加えて、講義動画や講義資料を掲載することで、教員への情報提供だけでなく、研修講義や、地区の研究会などでの活用も可能となるだろう。今後は、研究成果の普及活動として、教育センター等における具体的な研修アイデアなども示していくことが重要になると考えられる。

6.3 研究のまとめと今後の課題

本研究により、実際の使用者等の意見を反映させたサポートキット「すけっと」を完成することができた。研究 B での実践事例の知見より、新しい学習指導要領に基づく単元計画から学習評価までの授業づくりの流れを NISE 授業づくりサポートシートによってガイドできることが明らかになった。また、研究 C のモニター調査により、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員にとって、必要な情報を補強することができ、初心者にも分かりやすいサポートキットへと改善することができた。更に、研究 C-3 では、教育センター等での研修講座における活用について、96.5%の教育センター等が肯定的な回答をしており、研究成果の活用と普及が見込まれる。サポートキット「すけっと」は本研究所 HP より誰でもダウンロードできるようになっており、担任個人でアクセスすることもできる。これに、教育センター等の研修講座等での周知が加わることで、更なる普及とサポートキット「すけっと」の活用による授業力や専門性の向上が期待される。

昭和 48（1973）年に精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引きが文部省より発行されてから、昭和 59（1984）年版、平成 4（1992）年版とその時々々の学習指導要領の改訂に

応じて更新されてきたが、ここ 20 年ほどは文部科学省からそのような資料は発行されていない。近年のインクルーシブ教育システム推進の流れもあり、特別支援学校入学の判断規準となる学校教育法施行令第 22 条の 3 の障害の程度に該当する児童生徒が、知的障害特別支援学級に在籍している場合もある。知的発達が遅れが重度の児童生徒と、軽度の児童生徒が同じ知的障害特別支援学級に在籍するパターンもあり、一人ひとりの教育的ニーズに応えつつ、学級全体として一体的に授業を運営していくには高い専門性が求められる。

今後の課題としては、授業づくりにおいて、特に学習評価に当たる部分についての検討を重ねて行く必要性が挙げられる。「主体的に学習に取り組む態度」について自ら学習を調整しながら学ぼうとしているかどうかという意志的な側面の評価については、通常の教育も含め、未だ手探りの状況である。知的障害の特性に応じた学習の自己調整についての研究が今後必要である。

また、今回は国語科と算数科のみを事例研究の対象としたが、他教科や、更には教科別の指導ではなく、各教科等を合わせた指導における授業づくりや学習評価について今後も検討が必要である。こうした授業づくりの PDCA サイクルのより精緻な過程の検討の際には、上述した知的障害特別支援学級ならではの児童生徒における多様な実態差をどのようにマネジメントしていくかといった学級運営に関わる要素も加味した検討が必要だろう。

引用文献

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告.

中央教育審議（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）

文部省（1973）（1984）（1992）精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き