第V章 総合考察

本研究では、小・中学校の特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒に対する指導の充実を目指し、自立活動の指導に焦点を当てアンケート調査を実施し、その現状と課題を把握することを第1の目的とした。また、特別支援学級の担当者が抱える自立活動の指導上の課題の整理と研究協力機関の実践を通して、自閉症のある児童生徒の自立活動の授業を組み立てるうえでの要点を示すことを第2の目的とした。

1点目の目的を明らかにするために、第Ⅲ章では自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級の担任を対象にアンケート調査を行い、自立活動を「週の時間割に位置づけている」担任と「時間を設けず、各教科・領域に取り入れて指導している」担任との比較から、自立活動の現状と課題について明らかにした。その結果、回答者の特別支援学級の経験年数は「5年未満」が占めていたこと、少数ではあったが自立活動の指導についての捉えが不十分である担任がいたことから、自立活動についての理解の促進の必要性が示された。自立活動の指導を「週の時間割に位置づけている」担任の場合は、「時間を設けず、各教科・領域に取り入れて指導している」担任よりも指導計画を作成しており、計画に基づいて指導がなされている可能性が示唆された。また、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導で取り上げられている指導内容は、人間関係の形成やコミュニケーション上の困難さに関わる内容が中心であり、自閉症のある児童生徒の興味・関心や得意なことを取り上げる指導内容は少なかったことから、困難さの改善・克服を目指した指導と共に自己を肯定的に捉えることができる指導の重要性が示された。さらに、指導の評価に関わっては、個々のねらいに基づいた評価に加えて、教師自身の指導の自己評価と児童生徒による自己評価の重要性が指摘された。

2点目の目的を明らかにするために、第Ⅳ章第1節では、特別支援学級の担当者が直面している課題と自立活動の指導上の課題（79頁の図4-1-1参照）を整理した。課題としては、特別支援学級の担当者の経験年数の短さや専門性の課題、指導体制上の理由などから、指導目標よりも活動が優先あるいは重視される傾向にあること、複数の児童生徒が在籍する場合、集団での指導が中心になり、児童生徒の個々の課題やねらいよりも集団全体でのねらいが主となり、それによって指導目標が具体化されず評価が難しくなるといった一連の関係が示唆された。

上述した特別支援学級の担当者が抱える課題を踏まえて、経験年数が短い特別支援学級の担当者に自立活動の授業を組み立てるうえで、まずは留意して欲しいことを「個々の児童生徒に付けたい力（目標）の絞り込み」、「自閉症のある児童生徒の障害特性や認知特性に留意した指導」、そして、「指導の振り返りの重要性」の3つの側面から要点としてまとめた。さらに、第Ⅳ章第3節では、研究協力機関である小・中学校の特別支援学級での自立活動の実践例を紹介し、同章の第2節でまとめた各要点について具体的に解説した。

本章では、本研究で明らかになった結果を踏まえて、①特別支援学級に自立活動の時間を位置づけて指導することの意義、②自閉症のある児童生徒の自立活動の授業づくりで教師が留意すべきこと、そして、最後に③今後の課題について述べる。

第1節 特別支援学級に自立活動の時間を位置づけて指導することの意義

(1) 「P-D-C-A サイクル」を意識することができる

小・中学校の教師においては、「同時に様々な仕事をしなければならず、1つのことに集中できない」、「業務量が多く、仕事が終わらない」などといった理由から、日々の業務に多忙や負担を感じている（横浜市教育委員会事務局,2014）ことが報告されている。特別支援学級の担当者においても、研究協力機関の記述（第IV章第3節（2）129頁）にあるように、「ゆっくりと授業を振り返る余裕がない」のが現状である。特別支援学級での経験年数が短い（あるいは初任の）担当者においては、目の前の児童生徒に対してどのように指導すれば良いか分からず、手探りで指導を行っている。それに加えて、日々の授業を振り返る余裕がなければ、児童生徒の目標が達成されたのか、授業での児童生徒のつまずきは何であったのか、また、次時に改善すべき点は何かなどについて検討することが難しいことは、容易に想像できる。指導計画を作成せずに指導を行っている場合には、なおさら、そうした状況に陥りかねないだろう。

第IV章第1節の図4-1-1に示したように、特別支援学級では、集団でできることという発想で自立活動の指導が行われていることが示された。そのため、活動が先行し、個々の自閉症のある児童生徒の実態に基づいて、指導目標を具体化する作業が不十分になることが窺えた。また、それによって、指導の評価の観点も曖昧になり、その都度、活動をこなすことに終始してしまい、指導を通じて自閉症のある児童生徒に何が定着し、何が課題であるのかを捉えることが難しくなることが推察された。

自立活動の指導では、P-D-C-A サイクルに基づいた指導の重要性が示されている。しかしながら、特別支援学級では、「D (do)」に重きが置かれており、「P (plan)」や「C (check)」に対して意識が向きにくい、あるいは難しいことが担当者の指導上の課題を見ても明らかである。第三章のアンケート調査で示されたように、自立活動の指導を時間に位置づけている場合は、そうでない場合よりも指導計画を作成している割合が高かった。この結果は、時間に位置づけることによって、計画性を意識して指導する可能性を示唆するものである。もちろん、時間に位置づけて自立活動を指導していない場合であっても、計画立てて指導している担当者はいらるであろう。しかし、時間に位置づけることは、達成すべき目標に向けて見通しをもって指導することになるため、より一層、計画的な指導につながると考えられる。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009）に示されているように、自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて指導されるべきであり、時間における自立活動の指導はその一部である。この考え方は、特別支援学級でも同様である。しかし、自立活動の指導をどのように組み立てたら良いかが分からない経験年数の短い（あるいは初任の）特別支援学級の担当者においては、自立活動の指導と各教科や他領域と関連付けながら指導を組み立てたり、指導の成果を評価したりすることは難易度が高いと推測される。個々の児童生徒の課題や実態を踏まえて目標に沿って指導を行い、評価し改善を行う、まずはこのP-D-C-A サイクルの必要性を認識することが、特別支援学級の担当者に求められる。時間に位置づけて自立活動を指導することは、指導のP-D-C-A サイクルを意識しやすいと考えられる。

(2) 指導目標を明確に捉えることができる

時間に位置づけて自立活動を指導することは、児童生徒に何を学ばせるか、すなわち、明確な目標をもって指導することができるという点でも意義があると考えられる。

研究協力機関の小学校特別支援学級の担当者は、「時間に位置づけずに自立活動の指導を行う場合、児童の課題や指導のねらいが曖昧になり易く、評価も難しい。時間に位置づけて指導することで、児童に何を学ばせるのか（指導目標）が明確になる」と言及していた。また、「児童の課題や変容を押さえながら計画的に指導するうえでも、自立活動を時間に位置づけて指導することは大切である」と述べていた（第Ⅳ章第3節（1）113頁）。さらに、研究協力機関の中学校特別支援学級の担当者は、「気になったことをその都度、指導するだけでは、指導の成果が上がりにくい。実態を捉え直して指導目標を明確にしたうえで、特設した時間で指導を行うことによって、常に指導目標を意識して指導を行うことができた」と言及していた（第Ⅳ章第3節（2）128頁）。

これらの内容から読み取れるように、担当者においては明確な目標設定に基づいた指導が、児童生徒の指導の成果に結びつくことが実感されている。特設した時間枠の中で計画に沿って自立活動の指導を進めることにより、指導と評価の一体化を意識することが可能になると考えられる。Magnusen（2008）は、自閉症のある子どもにおいては、個々の実態が多様であるからこそ、計画の立案段階で目標や目的をしっかりと決めなければいけないと述べている。この指摘を踏まえると、自閉症のある児童生徒の自立活動の指導では、より一層、その必要性が高いと考えられる。

また、Magnusen（2008）は、自閉症のある学習者はシーケンス（階層）通りの段階を踏んで学ばないことが多いため、目標となるスキルに向け、最も初歩のレベルから習熟に至るまでのステップをシーケンス（階層）にする課題分析をすることが必要であると述べている。学習の定着や般化が難しいとされる自閉症のある児童生徒においては、単発的な指導や指導の意図が不明確な活動は、彼らの学びの定着に結びつき難いと考えられる。したがって、自閉症のある児童生徒の指導では、明確な目標を見据えて、そこに至るまでにどういった指導を積み上げていくことが必要なかを考えることが大切である。

(3) 指導の段階性を意識でき、見通しをもつことができる

第Ⅳ章第1節の特別支援学級の担当者の指導上の課題として、計画的な指導がなされず、指導目標が具体化されないことで指導の評価が難しくなり、その結果、単発的な指導になりやすいことが指摘された。研究協力機関の小学校特別支援学級の担当者においては、「集団でできることは何かということで活動を設定していたために、活動が優先され指導目標が後付けになってしまうことがあった」（第Ⅳ章第3節（1）113頁）と述べており、教師側の意図的な指導が不十分であったことを自省していた。当担当者には、研究期間中、児童の実態に基づいて指導目標を具体化していく作業を意識しながら実践を進めてもらった。その結果、「授業では児童の実態が第一であること、また、児童が学んでいることを実感できるようにしたいと考えるようになり、（中略）、授業を通して児童の新たな課題に気付くことができるようになり、次時の授業の改善につなげていくことができるようになった」と教師の指導に対する考え方に変容が見られた。自閉症のある児童の学びとともに課題も見出すことで、次の展開に向けて改善を図っていこうとする担当者の姿勢は、単発的な指導ではなく明確な指導意図のもとで自立活動を行うことの重要性を認識したと推察される。

また、この担当者の記述で重要な点は、「児童が学んでいることを実感できるようにしたい」という部分である。これは、自閉症のある児童生徒が活動を楽しむということだけではなく、授業を通して学んだことの定着や般化（他の場面で学習したことを活用したり、学んだことを応用したりすること）を見据えたものであると考えられる。

第Ⅳ章第２節の要点３では、長期目標と短期目標に基づいて指導を行うことや長期目標と短期目標、そして、各単元の目標の関連性を意識することの必要性について言及した。ここでは、単発的な指導ではなく、指導目標という柱に基づきながら計画に沿って段階的に指導することの必要性を示した。自立活動を時間に位置づけて指導することで担当者がより指導の段階性を意識し、それにより見通しをもった指導が可能になるのではないかと考えられる。

第２節 自閉症のある児童生徒の自立活動の授業づくりで教師が留意すべきこと

（１）授業づくりは、児童生徒の実態から出発すること

特別支援学級の担当者が、自立活動の指導で課題として捉えていたことに、集団での指導が中心になることで個々の実態や課題を踏まえずに指導していること、個々の児童生徒の課題に迫ることが難しいこと、それによって「みんなで楽しく」行う活動が主になっていることが挙げられた。異学年の児童生徒が混在し、在籍する児童生徒の実態が多様であるため、担当者においてはそうした環境の中でどのように指導を展開していけば良いのか苦慮していることが窺えた。また、研究協力機関の小学校特別支援学級の担当者においては、「集団での指導ではグループ全体でできる指導を考えるあまりに、個々の児童の課題や指導目標を見落としがちになっていた」（第Ⅳ章第３節（１）113頁）ことを反省していた。これらから窺えるように、特別支援学級では、個々の児童生徒の実態や課題に基づくよりも、活動が先行しやすいことが指摘される。

自立活動の指導では、個々の児童生徒に関する様々な情報の中から必要な情報を選択して的確に実態把握し、それに基づいて指導を設定することが求められる。アンケート調査の結果では、担当者は、諸検査や行動観察、保護者や通常の学級の担任などからの聞き取りを通じて実態把握を行っており、様々な情報を参考にしていることが示された。しかしながら、実際の指導上の課題を踏まえると、収集した個々の児童生徒に関する情報が十分に活用しきれていないことが窺えた。

自閉症のある児童生徒の指導では、彼らの実態の多様性により個々のニーズに即することが重要視されている。第Ⅰ章で言及した自閉症の障害特性についても、個々の児童生徒によって見せる様相は様々である。個々の自閉症のある児童生徒の実態に適切に対応するためには、個々の課題を的確に把握することが何よりも大切となる。また、自閉症のある児童生徒の実態把握に際しては、特に困難さの部分についてその背景（理由）を捉えることが、指導を進めていくうえで重要となる。児童生徒の表面上の困難さに捕らわれて、その背景（理由）を十分に考慮せずに対応することは、本当の意味で彼らの課題を改善することにはならない。

研究協力機関の中学校特別支援学級の担当者は、「以前は、Ｂ児（自閉症のある生徒）のできないことが目につくと、できないことを改善させることに目が向きがちであった。しかし、実態の捉え直しによって、「なぜ、できないのか」という視点で捉えることが増えた。その結果、できない背景を検討して、これまで活用していた教材をアレンジすることができるようになった」

(第Ⅳ章第3節(2)128頁)と言及していた。この例が示すように、児童生徒の表面上の特徴を捉えるだけでなく、その背景(理由)も含めて実態を捉えることで、彼らに対して何を、どのように指導したらよいかのが明確になり、授業づくりの方向性が見えてくると考えられる。自立活動の指導においては、「何をするか」の前に、「どういった課題やニーズをもっているのか」を押さえることが肝要である。

(2) 明確な目標に基づいて指導を行うこと

特別支援学級での自立活動の指導では、集団での指導が中心となることで個々のねらいよりも全体(グループ)のねらいが主となり、それによって指導目標が具体化されにくいことが示された。同様の課題が、研究協力機関の実践でも示された。具体的には、研究協力機関の小学校特別支援学級では、「グループ全体でできる指導を考えるあまりに、個々の児童の課題や指導目標を見落としがちになっていた」ことや「グループで共通した課題を立てようとする中で、(自立活動の6区分)26項目に示されている内容をそのまま指導目標として位置づけていた。そのため、指導目標が、児童の実態から乖離してしまっていた」(第Ⅳ章第3節(1)113頁)ことが挙げられていた。

個々の児童生徒の状態像が多様であるため、集団の指導の目標設定に当たっては、一人一人の児童生徒の課題を網羅した指導目標を設定することは、確かに難しさがあるであろう。しかしながら、集団での指導であっても、個々の児童生徒の指導目標を明確に押さえることが重要である。このためには、上述した実態把握が不可欠となる。

指導目標を設定する際には、児童生徒の困難な部分を改善する、あるいはできそうな部分を伸ばす、得意なことをさらに伸ばすといった視点をもって、担当者が目の前の児童生徒にどういった力をつけたいのか具体的なイメージをもつことが大切である。本研究では、実態把握とともに指導目標の明確化が、自立活動の指導を進めるうえでの要になると考え、指導目標を具体的に設定する際の手続きとその考え方を要点2、要点3(第Ⅳ章第2節83～88頁)に示した。研究協力機関には、これらの要点を意識してもらいながら長期目標と短期目標の見直しをしてもらい、それらに基づきながら各単元の指導目標を設定するように取組んでもらった。その結果、担当者においては、授業で児童生徒に何を学ばせるのが明確になったことが示された。

指導目標を明確に位置づけることで、評価の観点も明確になる。また、これにより、児童生徒の達成状況や課題を把握することができ、指導の進め方(指導計画)の見直しや次時の授業を改善することにもつながると考えられる。

(3) 個々の自閉症のある児童生徒の実態に即した工夫を行うこと

自閉症の特性については、第Ⅰ章で言及した通りであるが、特性の現れ方や程度は個々によって異なる。そのため、同章の第2節(6頁)で言及した自閉症のある子どもの指導・支援では、個々の実態に応じて創意工夫することが必要である。自閉症のある児童生徒の指導では、基本的な障害特性や対応方法に基づきながら、個々の認知特性や学習様式を踏まえて工夫することが求められる。

第Ⅲ章のアンケート調査では、自立活動で扱っている指導内容の指導方法としては、自閉症の特性の1つである視覚優位性を踏まえた「視覚的な手がかり(絵カード、手順表など)の提示」

をはじめ、「繰り返しによる指導」や「モデルの提示」、「ソーシャルスキルトレーニング」などが挙げられていた。Magnusen (2008) は、指導法は状況、目的、子どもの症状に応じて多様なため内容は幅広いものになり、教師は子どもの発達の変化に合わせて教え方を調整していく必要があると述べている。Magnusen の指摘は、特定の方法を形式的あるいは一律的に用いるのではなく、個々の児童生徒に合わせて工夫することの必要性を示唆していると考えられる。自閉症のある児童生徒の指導では、教師が彼らの状態に合わせて柔軟に関わり方を変えることが大切であり(内山, 2006)、指導計画を立てつつも必要に応じて独創的にならなければならない(Magnusen, 2008)。こうした対応がなされるためには、まずは教師が一般的な自閉症の障害特性に捕らわれるのではなく、同節(1)で述べたように目の前の個々の児童生徒の姿(個々の児童生徒の特性や学習様式など)から、どういった働きかけや指導方法が必要なのかを考えることが大切である。授業の中で教師が直面する課題は、ある方法やある教材を用いれば全ての子どもに良いというふうに単純なノウハウパッケージでは解けないため、ノウハウ本の情報を利用するにせよ、教師はこのような授業をしたいというさらなる授業の改善に向けて探求する必要がある(秋田, 2012^{a)})。

自閉症のある子ども達への視覚的な手がかりの活用や構造化の考え方を提唱した TEACCH プログラムに携わっている Mesibov, Howley, & Naftel (2016) は、構造化などの考え方を基本にししながら、個々の自閉症のある子どものニーズに応じて必要な方法を組み合わせて指導することの有効性を述べている。自閉症のある児童生徒の指導では、型通りではなく個々に応じた指導を創意工夫することが求められている。

なお、こうした考えは、自閉症のある児童生徒だけではなく、児童生徒全般に求められている。次期学習指導要領の改訂に向けた教育課程企画特別部会における論点整理(報告)(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会, 2015)では、「学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることではなく、子どもの学びへの積極的な関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することで、子どもが必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである」と示している。そして、このためには、「教師一人一人が、子ども達の発達段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である」と述べている。自立活動の指導では、これまで児童生徒の多様性やニーズを踏まえた個に応じた指導が重要視されてきたところであるが、上述した改訂の方向性を踏まえると、今後はより一層、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズという視点から指導方法を吟味し、工夫を行うことが求められる。

第3節 今後の課題

特別支援学級の担当者は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響が極めて大きい(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)ため、彼らの専門性を担保・向上することは喫緊の課題である。特別支援学級の担当者の専門性の担保・向上のための取組には、特別支援学校のセンター的機能の活用や外部の専門家などによる研修が挙げられる。しかし、地域や学校によっては、こうした取組が十分に機能していない場合がある。したがって、

外部人材の活用だけでなく、特別支援学級の担当者自身の自助努力と校内全体での取組が必要と考えられる。

本研究課題である自立活動の指導は、通常の学級では行われなため、通常の学級を担当する教師においては自立活動への関心は向きにくいと推測される。しかしながら、交流及び共同学習の推進が求められる中、通常の学級の教師においても自立活動の指導に関する知識や理解は必要となる。自閉症のある児童生徒においては、通常の学級のように多人数が在籍する学級では、社会性やコミュニケーションの障害といった中核的な障害特性により行動面や注意の問題が生じやすい。通常の学級の授業の中で自閉症のある児童生徒に対して必要な支援を行うために、通常の学級の担任が自立活動に関する知識を有することが求められる。また、第IV章第2節で紹介した2つの実践例に示されていたように、自閉症のある児童生徒の交流先での学習参加への意欲の喚起や特別支援学級で学んだことを交流先で発揮するためにも、特別支援学級と通常の学級の教師の連携は欠かせない。

以下では、特別支援学級の担当者の専門性の担保・向上を目指して、以下の2つの取組の必要性について述べる。

(1) 日々の授業記録の蓄積と活用

自閉症のある児童生徒に関する情報共有の方法として、「口頭でのやりとり」(国立特別支援教育総合研究所, 2015)が挙げられた。口頭でのやりとりは、教師間のコミュニケーションを深めるため、これ自体は大切なことである。しかしながら、口頭でのやりとりの難点は、話した情報が残らない、蓄積されないことである。児童生徒の実態は、指導や経験などにより変容していく。したがって、児童生徒の変容の経過を押さえるためには、日々の授業を記録することが必要と考えられる。記録するという事は、多忙な教師にとって負担を感じさせるものであると推測されるが、こうした記録は、例えば保護者や交流先の教師に対して児童生徒のことを説明する際の資料として活用できたり、あるいは、校内での授業研究会での資料として活用できたりするといった様々な汎用の仕方が考えられる。第IV章第2節の要点1で言及したように、自閉症のある児童生徒においては、彼らの表面上の問題とされる行動に注意が向けられ易い。そのため、そうした行動に適切に対応するためには、行動の背景(理由)を把握することが大切である。記録の蓄積は、何が自閉症のある児童生徒の行動のきっかけとなっているのか、何がきっかけとなり問題が改善したのかなどを知るための手がかりを与えてくれると考えられる。

授業記録の付け方は、個々の教師の書きやすい方法で良い。緻密に書こうとすると負担感が生じてしまうため、例えば、要点9(97～99頁)で紹介した振り返り票の記述例を参考にすることで、まずは自分なりに記録を取ってみることが大切である。根市・中川・佐藤・渡辺・安藤(2000)は、指導に生かすための分かり易い記述記録について報告している。具体的には、教師がとらえる記述記録の分かり易さとして、「授業における子どもの目標を意識して書かれている」、「教師の働きかけと子どもの様子が、結びついて書かれている」などの記述のポイントが意識されていること、「教師の働きかけについて、事実だけでなく、記録者の自分なりの解釈や考えも書かれている」といった教師の解釈が含まれていること、そして、「分量を制限した記述の仕方の工夫」を挙げている。これらは、教職経験に影響を受けないことが報告されている。記述のポイントが意識されていることと教師の解釈が含まれていることの必要性については、要点9(97～99頁)

で言及したが、こうした点を踏まえて記録を取るにより指導の評価にも活かしていくことができる。日々の授業記録に基づいて自身の実践を振り返り、改善に向けて検討することを習慣化することは、教師の指導力を高めていく重要な取組である。

(2) 校内授業研究会の積極的な活用と「子ども理解」の共有

日々の授業記録を用いて自身の授業を振り返るとともに、第三者から客観的な意見をもらうことも、教師の指導力の向上には大切である。特別支援学級の担当者は、校内に特別支援学級が1学級しか設置されていない場合、第三者から授業に対する助言や客観的な意見をもらう機会が少なくと推測される。特別支援学校や外部の専門家などの利用が推奨されているが、学校によってはそうした機会が頻繁にあるとは限らないであろう。専門家から意見をもらうことで授業の改善を図り、専門性を磨いていくことはもちろん大切である。しかし、専門家だけからしか学ぶことができないとは限らない。校内の他の教師と共に教材理解や子ども理解、授業理解について吟味し合う過程を経て、教師自身が授業をより分かるようになる(秋田, 2012^{b)})。校内の様々な立場の教師が、児童生徒の姿や授業を見合うことも、特別支援学級の担当者の専門性や指導力を向上する学びの機会になると考えられる。

自立活動の指導は専門的な知識が必要であるため、特別支援学級の担当者でなければ分からないという考え方ではなく、自校の1人の子どもとしてその子どもの抱える困難さや興味・関心のあることは何かということ、1人1人の教師が考えをめぐらすことが大切である。板書計画や環境構成、教材教具などの配慮や工夫については、通常の学級の担任のアイデアや専門性を活かすことができることもあるのではないだろうか。授業研究会などの機会を利用して、校内のいろいろな立場の教師が児童生徒の姿を見合い、協議することは、子ども理解の共有になる。まずは授業を通じて子どもの姿を知ることが、校内で特別支援学級に在籍する児童生徒の「子ども理解」を共有する出発点になると考えられる。

自立活動の指導に携わっていない(経験のない)教師から、なぜ授業でこの内容を扱うのか、なぜこの指導方法や教材を用いるのか、児童生徒にとっての教育的な意味は何であるのかなどの本質的な疑問が寄せられるであろう。特別支援学級の担当者は、これらの疑問に答えたり協議したりすることを通じて児童生徒の実態を捉え直し、自身の指導の意図や改善点を自省することになる。研究協力機関の中学校特別支援学級の担当者は、「授業後には授業の振り返りとして多様な意見を聞き、生徒の実態を的確に把握し、指導目標を明確にすることができた。また、次時の授業に反映させることができた」(第IV章第3節(2)128頁)と述べており、多様な意見を聞くことが自身の授業をより良くするうえで有益であると捉えていた。校内全体で特別支援学級の授業について協議することは、特別支援学級の担当者の専門性の担保・向上という目的に留まらず、通常の学級の担任が自閉症を含む発達障害のある(可能性のある)児童生徒の理解や彼らに支援、配慮を行ううえで必要となる知識や技能を学ぶ機会にもなる。こうした取組が積極的に進められることで、特別支援学級と通常の学級の教師間の協力関係の構築に発展していくことが期待される。

引用文献

- 秋田喜代美 (2012^a). 放送大学叢書 学びの心理学－授業をデザインする－. 左右社.
- 秋田喜代美 (2012^b). 論説 わかる授業のための指導力と省察. 特集 教員の指導力の向上. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (編). 特別支援教育, 45, 4-7.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (アクセス日: 2016年1月20日).
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015). 「自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査」調査報告書.
- Magnusen,C.L. (2008). 自閉症の子どもの指導法－子どもに適した教育のためのガイド－ (テラー幸恵訳). 東京書籍. (Magnusen,C.L. (2005) Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science).
- Mesibov,G., Howley,M.,& Naftel.S. (2016). Accessing the curriculum for learners with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion second edition. NY: Routledge.
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.
- 根市正彦・中川修一・佐藤美紀・渡辺政治・安藤隆雄 (2000). 肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやすさの検討. 特殊教育学研究, 37 (5), 27-34.
- 内山登紀夫 (2006). 本当の TEACCH - 自分が自分であるために -. 学研.
- 横浜市教育委員会事務局 (2014). 横浜市立学校教職員の業務実態に関する調査報告書. 教職員の業務に関する意識調査 (一般教職員対象).
<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/toukei-chosa/toukei-chosa5000.html> (アクセス日: 2016年1月20日).

(柳澤 亜希子)