

# 特別支援学校の授業のあり方についての一考察

山 本 智 子

〈要旨〉 特別支援学校では、児童生徒の実態が個々に異なるため個別の指導計画が作成され指導が行われている。計画は「個別」であっても学習集団があり、その集団を生かしながら個別指導を充実させることが教師には要求されている。集団の中で育つことが学校で学ぶ価値である。しかし、その取り組みが十分であるとはいえない現状もある。ここでは普段行われている授業の中に見られた知的障害児に対する「難しいからいいよ」という教師の対応をネガティブな評価に基づくものと捉えた。そして、先達の授業研究の成果や教師をめざす学生の考えをもとにネガティブな評価の改善点を整理した。その結果、特別支援学校における教師の評価は、教師論や教育論とも関係し、授業づくりに影響することが示唆された。そこで、授業づくりのもとになる記録することとそれを整理することの習慣化についての必要性を提起した。

〈キーワード〉 特別支援学校、教育課程、授業、知的障害、重複障害、授業記録

## はじめに

現在、特別支援学校では、個別の指導計画が作成され指導が行われている。個別の指導計画に個々の障害や学習特性に基づき練られた指導内容が記載されるようになったことは、時代が進んだといえる。そして、記載された内容を具現化するのは、授業を中心とした教育活動であり、この個別の指導計画に基づ

く特別支援教育の成果は、日々の授業にかかっているといえる。

しかし、授業を参観すると様々なことがみえる。生徒の学習の様子から、教師との関係性やこれまでの学習の過程、教師の生徒への言葉かけからは、教師の教育観や障害観が読み取れる。豊かな時間だと感じることもある一方で、教師の指導に疑義を抱くこともある。

先日、参観した授業では、生徒が漢字表記をしようと質問したことに教師が「難しいからいいよ。」とひらがなで書くように指示していた。また、特別支援学校に所属する教育熱心な中堅の教師が「個別の指導計画や教育課程をおさえて授業づくりをしないといけないと思っているが、実際には時間を確保することが難しく、多忙な毎日に流されてとりあえず授業を行っている。」と述べていた。このようなことから、日常的な学習の質を問うことになると、授業研究会の研究授業は別にして考えるべきで、むしろ「ふつうの授業は大丈夫だろうか」と考えるようになった。

以前から授業研究や授業案の書き方について啓発的に出版されてきた書籍（太田 2003, 2004, 2006, 2008, 2009, 宮崎 2005）のほか、昨今、「授業」に焦点が当たり、授業案の書き方や内容に関するネタ帳的なものも含め多くの書籍が出版されている（渡邊他 2012, 肥後他 2013, 筑波大学附属大塚特別支援学校 2015, 小松 2016, 太田他 2016）。これら、「来週の授業はどうしよう。」という現場のニーズに応える書籍は多くあるので、とりあえず授業を行うことはできる。

しかし、授業は、何をするかだけではなくて、どのような環境で何をどのように学ばせるのが大事である。その場の状況を巧みにコーディネートする力が教師には必要であり、それは先達の知見に基づく教師論や教育論が基盤となって、その教師自身の応答力や指導観が発揮されることになる。また、21世紀だからこその教育内容や教育機器、教材が存在したりする。

一方、集団の中で育つことが学校で学ぶ価値である。そのための工夫がなされている授業もあれば、教師や生徒同士がどのような関係性であるかに無頓着な指導もある。時には個別に焦点が当たりすぎて、集団性を生かすことを念頭に置いていないのではないかと思える場合もある。どの指導も過不足なく行う

ことは難しいとしても授業には生徒が育つための様々な要素がいい塩梅であることが望ましい。

本稿ではふつうの授業に見られた知的障害児に対する「難しいからいいよ」という教師の対応をネガティブな評価に基づくものとして捉える。筆者は、日常の授業の中で気になった場面をとりあげ検証することは、授業づくりの原点に戻る作業であり、普段の授業を行う教師にとっての一助を見い出すことになるのではないかと考える。

## 1. 普段の授業の気になる指導～ふつうの授業は大丈夫か

ある特別支援学校（知的障害・高等部）の普段の授業を参観した。前半は、職業体験で自己紹介ができるように練習をするという学習であった。後半は、パソコンの文字入力に慣れるという学習であった。授業案が作成され配布されていたわけではないので、授業者が持つ腹案の内容は、生徒の学習活動を通して明らかになってくる。授業者の授業意図は、授業の展開から読み取るしかない。授業が始まってしばらくして自己紹介カードを作成している生徒Aが、「先生、ほっかいどうって、漢字でどう書くのですか。」と尋ねた。教師Bは、「ああ、ひらがなで書けばいいよ。」といいながら「ほっかいどう」と板書した。しばらくして生徒Cも「みすたー、ちるどれんは、英語でどう書くのですか。」と尋ねた。教師Bは、「英語は難しいから、片仮名で書いておこうか。」と、板書しかけたが、生徒Cが「英語で書きたい。」と言ったので、片仮名と英語の両方を板書し、「でも難しいから、片仮名でいいよ。」と言った。

生徒A、生徒Cの自己紹介カードには教師Bが初めに言った通り、ひらがなで「ほっかいどう」、片仮名で「ミスターチルドレン」と記入されていた。生徒Cは、英語で書きたいと主張したが片仮名で記入していたのである。

この二人の生徒の教師への質問は、「書きたい」という思いに動かされた行動であり、「ひとりでは難しいけれど先生に聞いて書いてみたい。」という意欲をもった行為であると解釈することはできる。しかし、教師Bは、状況からみて、生徒の「書きたい」に対して同じテンションで応答したとは思えない。そのため、生徒にとっても無自覚な中で生じた偶発的学習のきっかけであった

が、主体的な学習活動へ誘われることはなかった。これは、教師の生徒に対する「そうはいつでも、〇〇には難しいなあ。」「書けないことを言っているなあ。」という評価に基づくものであることは教師の授業態度から容易に推察できた。また、後半のパソコンへの文字入力の学習では、5名に対してパソコン2台、タブレット1台という機器の不足、入力途中の生徒の誤操作の対応に教師が困惑する状況、生徒の活動の成果である入力画面を「保存しません、削除でいいです。」としたこと等、教師の授業に対する姿勢には疑問が残る。更には、授業中他のクラスの教師が、使用予定のパソコンを「授業でパソコンを使用したいので借りていいか。」と尋ねに来る場面があった。

高等部で漢字が書けない生徒や英語表記が難しい生徒は、知的障害という障害特性から多くいる。知的障害のある生徒にとって「難しい」と思われることが多いために「〇〇しておきなさい。」「～～でいいよ。」と指導されることやパソコンへの文字入力学習場面でみられたような授業時間を有効に活用せず生徒が待たされるという状況が特別支援学校の授業では散見される。

参観した授業では、自己紹介を学習課題にしていた。高等部で行われる職業体験では、初日に自己紹介をすることが多いからである。授業ではそのための準備として生徒A、生徒Cを含む5名の生徒は、教師Bが作った自己紹介カードに学校名・学年・氏名・好きなもの（興味関心、食べ物など分野は問わない）を記入し、順に前へ出て自己紹介をする学習に取り組んでいた。生徒の課題は、①自己紹介カードを作成する。②前に出て自己紹介をする。③他者の自己紹介では、内容を聞き取る。④生徒毎に自己紹介した内容について教師Bが発問することに答える。という四つであった。

授業風景は、図1の通りである。

主指導者教師Bに対して教師Dは、支援が必要な生徒3名の傍で学習を見守っていた。5名の生徒は、L字型に二名と三名に分かれて着席し、各自が机上で自己紹介カードの記入を行っていた。記入を終えると、各自の自己紹介に移り、自己紹介は図1に示した位置で行われた。その際、記入したカードを示すことはなく、黒板の使用もなかった。自己紹介をするための材料を自己紹介カードに記入する事で整理し、何も見ずに自己紹介を行うことが学習の目的の

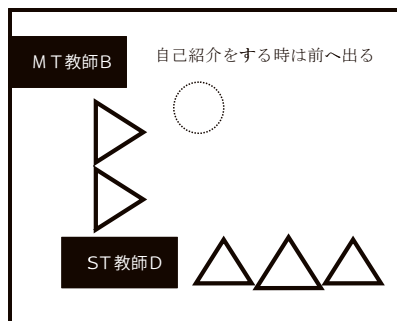


図1 「自己紹介」の学習を行った教室の座席（MT: 主指導者，ST: 副指導者）

ひとつであったようである。個別に課題に取り組み、その後、順に前に出て発表し、更に教師Bの発問に答えるという流れは、「授業らしい」型が出来上がったものであった。

教師Bは、合科（国語・社会・数学・理科）を週に2時間担当する国語の教師であった。参観した授業は、13回目で、自己紹介カードは毎回の学習課題として設定されていたので、授業開始後、速やかに生徒たちは自己紹介カードに取り組むことができる状況になっていた。

授業後、教師Bと話した際には、生徒が自己紹介という課題を理解し、見通しをもって学習できていることを評価していた。「自己紹介カードの内容は、毎回自由に書けばよいと考えていて、高等部段階で獲得していない漢字の読み書きや数字の扱い等、教科学習の内容は、学習しても定着しないと感じている。そのため、時間を設けて指導することがない。」と説明した。教師Bは、授業の流れや生徒の活動は、わりと上手くいっていると感じていて、これまでの授業記録は特になく、授業案については毎回腹案であることもわかった。

授業後1か月経ち、筆者は再び教師Bと話す機会を得た。教師Bは、「あれから日々振り返ってみると、生徒には普段から『～しておきなさい』と指示することが多い。」と語った。

また、校長と話した折には、教師Bは校内で中堅教師として教育に熱心な良い先生であると伺った。授業中、パソコンを借りに来た教師もベテラン教師で教育熱心な良い先生ということであった。授業中にパソコンを借りに行くとい

うことは、授業前の教材準備が十分でなかったという指摘もできるが、授業の展開上パソコンがあればよいと考えて借りに来られたのであろう。教育熱心な良い先生の中にある慣れや油断、慢心を筆者は観たのかもしれない。

課題となっていた「自己紹介」は、大辞林では「初めて会う人に、自分で自分の姓名・職業などを述べ告げること」となっている。この意味からすると、自己紹介カードの学習は、自己紹介をワンチャンスと捉え、内容を吟味する学習になるはずである。職業体験に通う際、毎日自己紹介はしない。初めて会った人に自分を知ってもらうために何をどう伝えればよいのかというのが、自己紹介の学習課題になる。この授業の場合は、「今日は何を書こうか。」と考えて書いているわけである。それならば、自己紹介という課題と他者と会話するという課題に分けて取り組むこともできる。学習の進捗状況、生徒の実態に応じて課題を再考することが、学びの質を保障するのではないか。生徒は、わからないけれど、教師に尋ねて書こうとした文字を「難しいからいいよ」というメッセージで返されている。くり返し行っている慣れた学習に加わるエッセンスを生徒自らが見つけたにもかかわらず。「この生徒には難しい課題になる。」というネガティブな評価があったために授業展開に結びつかなかったのである。普段の授業の中に、学びのチャンスはいくらでもある。それを拾えるかどうかは教師の生徒に対するイメージ（評価）が関わるといえる。

筆者が、「ふつうの授業は大丈夫か」というのは、このようなネガティブな評価が生徒への指導の前提として固定化してしまえば、「『特殊教育』」という概念、さらにはまた学校教育とか義務教育とかいう観念そのものの変更を求められるような、きわめて大きな問題（辻村，1978）」を乗り越えるために、障害の特性や個別性に焦点を当て今日の特別支援教育を構築した先達の歴史的な実践を受け継いでいないということになるからである。教師Bのいうように普段から「～しておきなさい」ということが多いということは、生徒の興味関心に関わりなく、また選択肢を与えずに支配的な関係を築いてしまうことにもなりかねない。

タブレットについては、申請すれば生徒に支給される助成があることがわかり、早速手配したということであった。

## 2. ネガティブな評価を持たないよう先達の実践から学ぶ

明治以降、授業研究が行われているが先達の実践や研究に触れる機会がなければ、教師は我流で授業を重ねていくだけになる。困難な課題に直面した時、他の教師はどうしたのだろうかと知ろうとする姿勢を持っているであろうか。

市川（1926）は、「特殊教育の根本要因は、第一に教師の愛であり、第二は教師が児童を信ずることであり、第三は教師が児童を敬することである。」と述べている。筆者なりに換言すれば、障害がある子どもが好きで大切に思え、「私はあなたをあきらめない。」という明確なポジティブな教育観を持って指導にあたれるかということである。

ここであらためて知的障害教育の目的を古典とされるマーテンス（1936）からみてみよう。

「精神薄弱児の教育の目的は、他のいかなる子どもの教育目的とも異なるものではない。この目的は、各個人がよりよい生活ができるように教育することである。その能力を十分に発揮できるように教えることである。社会において役に立ち自ら安じられるような一員になるように教育することである。（中略）目的は、彼が生活している集団の、よりよい、より役に立つ一員となるようにしてやることである。これこそあらゆるカリキュラムの設定にあたって基本的な原理とするべき事がらである。」

そして、知識については、「興味のない事がらや理解しえないようなこと、また、一般の生活となんの関係もありそうにない事がらを繰返し仕込まれているのを見るのは悲惨なことである。」とも記述されている（マーテンス、1960）。「賢明にして幸福に生活できるよう導くこと（マーテンス、1960）」が、教育の原理であるならば、生徒の興味・関心を捉えた応答をするかどうかは、生徒が社会で他者と関係性を築く基盤ともなる重要なことである。ひらがなが読み書きできれば、片仮名や漢字、英語の表記に興味を持つのは自然な欲求である。否定される体験を積ませるべきではない。生徒にとって身近な教師の存在は、自己肯定感を育む上で影響が大きい。書いてみたいと思った文字が「難



しい」と生徒が感じたときに、教師はいくつもの対応を持っているはずである。その上で、「これは難しい文字だ。」と、生徒が返したとしても「書いてみたいと思ったのだから挑戦しよう。」と背中を押す場合もあるのが教育である。

文字や数の読み書き等の学習を課題にできる子どもについて近藤益雄（1961）は、読み書きの学習を嫌いではないということは何と素晴らしいことだろうと述べている。また、長い歴史の中で育まれた文化的欲求としての文字や数に対する欲求を満たすことが教育の本当の意味であり、読み書きの学習をすることによって、文字や数に対する欲求を維持することが重要であるとしている。そしてなにより近藤は、読み書きの指導を「すててしまうべきものではないと、私はいいたいのである。」と主張する。

このような教師のポジティブな姿勢を前提としたうえで、授業研究者として斎藤（1963）、太田（2008）が以下のように述べる授業に対する姿勢が重要なのである。

斎藤（1963）	教師の実践の場は教育であり授業である。だとすれば教師は、教師の実践の場である授業以外に自分を変革していく場はない。授業は教師が、一人の人間としての実質のすべてを投入して、教材や子どもと激しく衝突し、その中で苦悶したり、つまずいたり、発見したり、相手を否定したり、自分が否定されたりしながら、いやでも自己変革できる最大の場面である。と同時に、相手である子どもを大きく変革させ得る最大の場面である。
太田（2008）	やはり、学校での教育実践の中心には授業がある。教師の専門性の中核には授業力がある。そうであるからこそ、特別支援教育への変革をひとつの契機として、先生方は長年行ってきた授業を見直してほしい。

長年にわたり蓄積した多くの現場での授業研究の事実や史的研究から、斎藤も太田も「授業研究をしよう。教師の専門性のひとつは授業づくりである。」と授業づくりの重要性を示している。

昨今では、現場の教師が参考にすることが多い教員向けの雑誌『特別支援教育の実践情報』2014年4・5月号に、特集「学級づくり・授業づくり」はじめての一步が組まれている。この中で橋田（2014）は、「自立を目指して子どもが生き生きと活動できる学級づくり・授業づくり」の記事の中で、①信頼する教師と共感する仲間、②役割がある生活、③目標としての興味・関心、④自ら動



ける、できる、⑤生き生きとした活動の様相、⑥個人差を包み込む集団という視点を提示している。ここからも、教師は、「高等部にもなっても〇〇ができない。」と評価するのではなく、生徒の気持ちに共感した指導を行うことで、信頼する教師と共感する仲間という視点での学級づくり・授業づくりが可能になることがわかる。教師Bのこれまでの特別支援学校での経験がネガティブな評価と関連していることは想像に難くない。しかし、生徒の興味・関心に同じテンションでタイムリーに対応していくことで、小さな結果を積み重ねていくことを目指すことが重要である。近藤の有名な言葉に「のんき・こんき・げんき」がある。

参観した授業のようにパターン化した学習の中にあるのは、授業の形骸化である。職業体験の場で自己紹介を終え、初めて知り合う人たちと会話をする生徒のイメージを教師が持ち、授業づくりをしているかどうかが重要なのである。毎回、自己紹介カードを書かせるなら、これから出会う人に自分の何を伝えたいのか、知っておいて欲しいことは何か、一緒に楽しみたいことはないかという、「自己紹介」をすることによる関係性の構築について配慮された指導であるかが問われてしまうのである。

このように考えると、そもそも特別支援学校の教育とは何かという教育論や特別支援学校における教師の在り方や使命といった教師像が問われることになる。授業は本来、個別的教育支援計画、個別の指導計画、教育課程との関連で内容が決定され教師による教授行為が行われる場であるが、それらを適切に扱うには教師側に課題が多いといえる。

生徒は待たされても黙っていた。「難しいからいいよ。」といわれたことで生徒Cは、教師の意図通り英語ではなく片仮名で「ミスターチルドレン」と書いた。これらを、教師の「支配下」にある活動になってしまったとみることで、生徒と教師の関係性の見直し、再構築が可能になる。

教師は、もっと繊細に生徒の様子を感じ取れるようになりたい。佐伯(1995)は、学習困難児の理解において対象児の心の変化をみることによって「望ましい活動」に生き生きと参加できる能力を発見できることを指摘している。

井谷(1987)は、特別支援学校においては「予想外のこと計画外のところ

に重要な成果がもたらされることもある。すべてを予測して教育の過程を制御するということはできないのが実情である。」と、授業には柔軟な姿勢や可能性を認める姿勢が求められることを述べている。

### 3. 学生が抱くネガティブな評価に対する否定的な認識と教師像

前述した参観した授業について、プライバシーに配慮したうえで筆者が教育学部2年生に語ったところ、学生の感想に以下のような記述がみられた。ここでは、授業とは何か、教師の職責や使命感について考えたことが伺える。教師のネガティブな評価に対して教育論、教師論にかかわる興味深いコメントであるので以下に掲載する（下線は筆者）。

- ㊤：なぜその授業をするのか、裏付けを説明できることが大切だと今日の講義でわかった。
- ㊦：相手の気持ちに立って考えることが大切なことであると改めて感じた。  
教師が生徒に対してゴールを決めることが可能性を妨げる危険を孕んでいると感じた。
- ㊧：学習課題は見えていて、わかっているようで、隠れてみえないものがある。日常から、様々な気づきを自分で探し出せるようになりたい。
- ㊨：教師になったら生徒の成長を止めてしまうようなことをしてはいけないと思った。生徒の質問に寄り添い学習をサポートできるような丁寧な対応が必要だと思った。私なら知識を与えたいと思う。
- ㊩：教師は、自分の教える、伝える意図をしっかりと持たねばならないと感じた。
- ㊪：教師は、自分の価値観を押し付けるのではなく、生徒と一緒に考え授業を作り上げるべき。
- ㊫：教師が勝手に子どもの限界を決めてはいけない。行った成果をしっかりと残す。常に子どもの成長を考え、学びの機会を提供できる教師になると決意しました。子どもの興味・関心に合わせる、引き出す授業づくりが重要であると改めて実感した。
- ㊬：教師がその子のレベルを決めつけるような態度をとったり中身がない授業をしたりすることは、子どもにとっては何もならないと感じた。授業

でどのような活動をするかではなく、どのような意図で活動をするかを考えなければならない。

- ㊦：先生が子どもに寄り添って子どもの気持ちをくみ取れるような心がけをしなければいけないことを知った。授業者がしっかりと意図をもって授業をすることが大切であり、固定概念を持たないで新しい考えやアイデアを持ってみるのも大事。教師が自我を捨て、こだわりをなくしみんなが共存して生きていけるようにしていくことが必要だと知った。
- ㊧：教師が生徒の限界を決めたら生徒は伸びないということを知っておくことは大切だと感じた。難しいと決めるのではなく、一度挑戦させてみることも学習だ。アドリブが効く教師になりたい。
- ㊨：生徒に対する先入観を持たずに生徒の望む学習をきいてやるなどとても大切だと感じた。
- ㊩：子ども達の成長を考えて授業をするのか、何も考えずに授業をするのかによって子どもの成長に大きく影響すると考えた。私が教師となり授業をする時は、授業意図を明確にもって授業をしていきたい。それは、障害の有無に関係がなく、どの学校でも同じである。
- ㊪：授業者は、何がしたいのか、意図をしっかりと持ったうえで授業を行う必要がある。
- ㊫：「障害がある生徒だからいいや」と、いった考えは一番いけない。どうしたら生徒にいい教育ができるかをもっと考えていかないといけないと思いました。
- ㊬：授業者が生徒に何を教えたいか、身につけさせたいか、ぶれないことが大切だ。
- ㊭：「この子はこうだから。」と、教師が子どもの限界を決めてはいけないと思いました。限界を決めるより、挑戦させてあげることが大切ではないかと考えました。
- ㊮：教師として子どもに教えていかなければいけないことを教えることができていない。子どものための教育の場になっていないとおもった。実際に、学童や小学校で同じような大人に出会うことがあり、がっかりする。

# 特別支援学校の授業のあり方についての一考察（山本）

- ㊟：支援する人、周りの人が子どもたちの限界を決めて、目標を持たずに関わっていくことは、子どもたちの経験や大切な成長をとめてしまう大変なことだと思った。教師として、どれだけ子どもたち自身にできることを増やしてあげることができるか、よりよい成長を支えられるかを考えて行こうと思いました。
- ㊿：今の教育の現状では、特別支援教育の知識を持つことが大事。子どもたちに何を教えたいのか、何をしたいかをしっかり持って授業をしていこうと思いました。
- ㊿：子どもの事を考えて、子どものために支援をする。そのために計画することが大切だということに気づいた。
- ㊿：本人がしたいと思うことをできるだけ叶えることを目標に支援していきたいと思います。
- ㊿：固定概念というのは恐ろしい。教師になるには柔軟な考えをもっともたないといけない。
- ㊿：子どもたちが言ったことに、関心を持ち反応してあげた方がいいと思う。

学生にも筆者が参観した授業は教師のネガティブな評価に基づくものと感じられたことがコメントからわかる。そのため、なぜ生徒は変容しないのか、教育の目的は何かということについて考えた様子がうかがえる。「どのように書くのか。」という言葉には、その言葉を発する生徒の状況が詰まっている。生徒の身になって想像し理解し応答することが教育には要求される。学生はそれを捉えていた。

教師 B の反応	生徒の状況	学生の認識
「難しいからひらがなでいいよ。」	「先生、〇〇って漢字でどう書くのですか。」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問に寄り添い学習をサポート</li> <li>・生徒と一緒に考え授業を作り上げる</li> <li>・生徒の限界を決めず、挑戦させる</li> <li>・生徒の興味関心に合わせる</li> <li>・レベルを決めつけない</li> </ul>

学生の言葉には、愛が溢れている。子どもの成長を信じる気持ちも表現されている。この学生たちがやがて新人から中堅になり、ベテラン教師になるにつれ

現場の趨勢に流されることなく、初心を忘れることなく生徒に対峙できていることを願う。経験を重ねることが望ましい方向へ進むわけではないといえる現状があることが参観した授業から示すことができた。

学生のコメントの中でこの他に注目すべきこともある。それは、コメントの中に授業づくりの歴史的過程で交わされた語句や教師の心情と重なるものも見つけることができることだ。

例えば、㊟の「私なら知識を与えたいと思う。」という記述は、障害児教育の授業の第1の実践の流れの「生活への着目」とそれを軸にした学習の展開（湯浅，2002）に対して、「教科学習への志向」時期に教師が抱いた心情と似通っている。教師になって経験を重ねる中で指導について苦悶することもある。障害児教育の歴史的な進展の道筋を教師自身が未経験な自分が実践を重ねていく過程で踏みしめていくことになるかと筆者は考えている。

また、何人かの学生が記述している内容は、生徒との共感を基盤に関係性を築くというこれまでの障害児教育の実践で重視されてきたことである。

これらはネガティブな評価とは異なり、ポジティブな思考が根底にある。それは教育実践の厳しさに直面していない未経験で教師への憧れだけが先行している2年生の学生であるということを考慮する必要があるかもしれない。しかし、教育に携わる者の姿勢としては当たり前の考えであろうし、社会一般も同様に考えるであろう。「教えてほしい」と訴えた生徒に「難しいからそれはしなくていいのだ。」ということは、一般には受け入れられない。

ここで、特別支援学校における教師の専門性は何かということが問われることになる。学生の記述を参考にすれば、ネガティブな評価の改善点は、初心にかえるということになる。

授業で生徒の学習活動が進んでいくことで授業ができているつもりになってはいけない。やっているつもり、わかったつもりの中に、慢心が生じる。学習成果の本質を見極めることが必要である。教師の慣れは、油断のもとである。先にも述べたが、教師と生徒の関係が支配的になっていないか、共感的な関係であるかも含めて自ら発した言葉や行動を内省する習慣が、日々の生活の中に位置付していることが必要である。

生徒の言葉の中にある心情を瞬時に理解することで、生徒のやる気を引き出し、苦手を改善することにつながる学習も多い。普通の授業の振り返りから授業づくりの視点を積み上げることは可能だ。生徒の意欲や不具合を感じ取るアンテナの感度を上げておくために必要なことはしておきたい。これらのことをまとめると、授業のあり方に関わることとして図2のように示すことができる。

日本発達障害学会が発行した機関誌の今年度の第1号では「次世代につなぐ」という特集が組まれている。戦後70年が経ち、特殊教育における授業研究も同じ年を重ねてきた。養護学校の義務制施行後37年間の実践も蓄積されてきた。次世代につなぐものを検証する時期にきてはいるが、原点回帰という視点を中心に据えることも必要なことであると筆者は考える。

教育とは何かということや学生の持つ感覚、初々しさから生じる希望や指導者としての信念といったものを大事に持ち続けることが必要であろう。

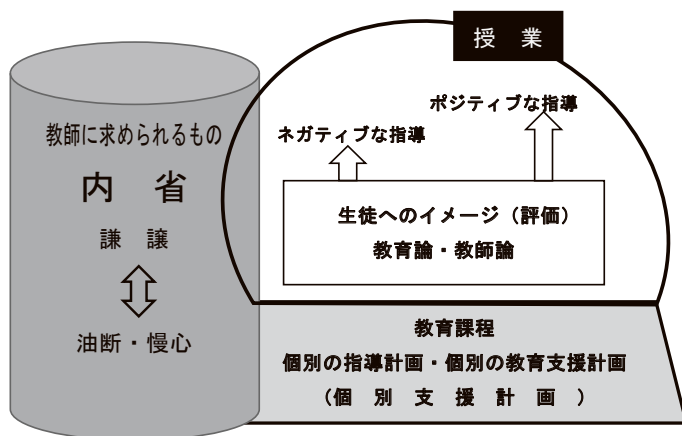


図2 授業のあり方に関わること

#### 4. 記録（メモ）とその整理の習慣化の提案

ネガティブな評価に固着した指導を行わないためには、教師自身が自分を客観視することが必要である。また、教師Bに代表されるような学習内容が盛りだくさんで授業のねらいが絞りきれない状況に陥っていることに気づけない場合もある。授業の意義は、教材を媒介にした教師と生徒の相互主体的な学習

活動であることである（砂沢,1978）。図示すると以下ようになる。

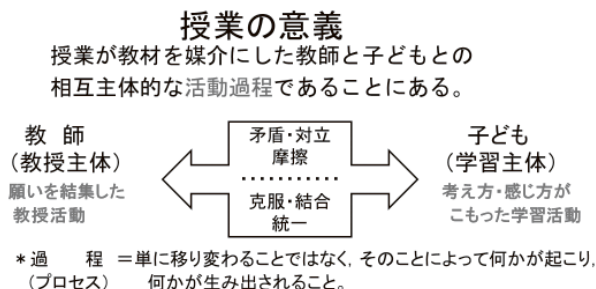


図3 授業の意義

授業の特性と教師と生徒の関係性から考えると、授業を計画し、準備し、実行する教師が、授業後の反省をもたないことはまずいことである。記録を書かない、授業は腹案という日々の中に、図2に示した「内省」を習慣化することが必要である。内省での気づきをメモし、その上で、授業研究を深めていくためにメモを整理するという順序性が大事である。

しかし、これについて先達の場合、特に障害児教育の黎明期の指導内容の検討や授業研究においては、教育の可能性を追求するというぶれない方向性が確固としてあったため、授業の事実を記録し、分析することが繰り返し行われ前へ進めた。しかし、参観した授業のように「普段の授業は大丈夫か」という問い直しが必要である現状からは、いまの教師は違うといえる。教師自身が授業をやっているつもりになっている現状に対して、何か始められるとすれば、生徒とどの場面でどのようなやり取りをしたのかということをメモに残し授業の振り返りの材料にするというになる。

これは、普段の授業について授業案を略案で書くことよりは、とりあえずは今日から始められることである。放課後や通勤の時間、帰宅後の落ち着いたわずかな時間で可能なことである。そういう時間でも持たないと、授業の振り返りの方法を持たない場合もあることが本稿の一時例からも明らかになった。そこで、授業づくりの具体的手段として、振り返りで気になったキーワードだけでも書き留める「授業記録（授業メモ）」の作成を提案したい。



## 特別支援学校の授業のあり方についての一考察（山本）

教師には、実感がある。それが現場で教育実践に取り組む醍醐味であり、授業を創造するきっかけである。しかし、その場のやりっぱなしでは授業力の向上はない。授業の計画は重要であるし、授業展開をイメージし応答を準備することが必要である。そのためには、繰り返し述べるが、図2に示した「内省」する習慣を持つことである。授業での気づきをメモに残すことである。

太田（2003）は、知的障害教育の授業の名人と言われた小杉長平が示した記録のとり方の発達段階（小杉，1980）を次のように整理している。

1	書けない（書かない）。
2	言われた時だけ書く～言われてしぶしぶ書く。
3	書くことにおもしろみが出始める～書くために思い出したりする面白さがわかる。
4	書くことを通して、子どもが見えてくる～書く表現が難しいと感じる。
5	目的に沿った表現をするようになる～よいことは書かない
6	整理の仕方がうまくなる～整理しなければ、記録としての価値を失う。
7	記録が生き生きして誰が見ても一目でわかる～スナップ写真などを入れる。

7段階の1と2では何の役にも立たないように思われるが、これまでメモをとらなかったという過程があつての3であり、必要なプロセスであつたと考えるのもよいだろう。そしてせめて3程度で習慣化するようにしたいものである。今は、タブレットやスマートフォンにメモ機能やスケジュール管理ができるものがある。身近なツールとして持ち歩いているものを使って、放課後や通勤、自宅での隙間時間にキーワードを書き留めていくことは安易にできるのではないだろうか。その上で1週間や2週間というまとまった期間について授業メモの整理を行う。良いことは残し、上手くいっていないこと、曖昧であったこと等の不具合に気づき改善することを「内省→メモ」のプロセスの延長線上におく。この作業が授業改善・授業づくりにつながるはずである。

## おわりに

参観した教師Bの授業の対象は高等部の生徒であつた。教育期間でみると最終段階の高等部になるが、人生80年だと考えると、ライフステージにおいては、1/4も満たさない時期である。卒業後の進路選択のひとつに生活介護サー

ビスの場があるが、日中の余暇活動としてパソコンやタブレットの使用を覚えたり、文字を繰り返しスタッフと学習したりしている人たちも多い。できないこと、わからないことをできるようになるために、わかるようになるために、努力することは生涯続くと考えるのが普通ではなかろうか。

重度の知的障害と肢体不自由のある方の母親が、次のように筆者に語った。

「娘が先生と過ごした学校時代は、キラキラと輝いていました。学校を卒業したら、その頃の楽しかった思い出を懐かしんで過ごすだけかと思っていましたが、30歳を半ば過ぎた今でも娘が成長していることを実感できています。あの頃が基礎になって土台がしっかりしているからだと思います。今は福祉サービスの利用先の皆さんに支えられて様々な体験もさせてもらっています。障害があっても、成長する様子が毎日楽しみです。私も年を重ね、孫も大きくなりましたが、娘と毎日楽しく暮らしています。」

障害があるから特別な人ではない。母親が語った彼女も障害はあるが普通の暮らしを楽しみ、様々な体験を重ねながら生きる普通の大人なのである。母親には、キラキラ輝いていたと表現した学校時代にも年齢を重ねた現在の生活の中でも娘が成長しているという実感がある。教師にも同じように生徒の成長を実感できる瞬間がある。長いトンネルの先によりやく実感できることもあるが、先達がそうであったようにトンネルの中でも前向きにポジティブに授業を行える教師でありたい。教育は、たゆまぬ努力の中で、生きる力を育む土台作りを目指すべきではないだろうか。学校にはその環境が備わっているのである。その環境を生かすのは、人としての教師自身だ。

## 引用・参考文献

藤原義博, 植権雅義, 筑波大学附属大塚特別支援学校 (2015) 特別支援教育のとおき授業レシピ 学研プラス

橋田憲司 (2014) 「自立を目指して子どもが生き生きと活動できる学級づくり・授業づくり」

## 特別支援学校の授業のあり方についての一考察（山本）

特別支援教育の実践情報 №159 明治図書

肥後祥治他（2013） 特別支援教育の学習指導案と授業研究 ジアース教育新社

市川庄次郎（1926） 特殊児童教育施設状況（其四）学校衛生第6巻第7号

井谷善則（1987） 障害児担当教師の指導力量 明治図書

小松栄生（2016） 特別支援教育 子ども主体の授業のつくり方と学習指導案の書き方 東洋館出版社

近藤益雄（1961） 精神薄弱児の読み書き指導 日本文化科学社

小杉長平・金沢四郎（1980） 「対談」 月刊障害児教育 79（1）

マーテンス（1960） 精神薄弱児のカリキュラム 日本文化科学社

宮崎直男（2005） 特別支援教育の学習指導案づくり 明治図書

日本発達障害学会（2016） 特集 次世代につなぐ 第38巻第1号

太田正己（2003） 名言と名句に学ぶ障害児の教育と学級づくり・授業づくり 黎明書房

太田正己（2004） 特別支援教育のための授業力を高める方法 黎明書房

太田正己（2006） 特別支援教育の授業づくり46のポイント 黎明書房

太田正己（2008） 授業案作成と授業実践に役立つ特別支援学校の授業づくり基本用語集 黎明書房

太田正己（2009） 特別支援教育の教師のための授業づくり 明治図書

太田正己、高橋章二、山本智子他（2016） 実践をふまえた現場に役立つ特別支援教育の授業案づくり 黎明書房

斎藤喜博（1963） 私の教師論 麥書房

佐伯 胖（1995） 「わかる」ということの意味[新版] 岩波書店

砂沢喜代次（1978） 教育学大辞典 第一法規

辻村泰男（1978） 障害児教育の新動向 日本文化科学社

湯浅恭正 富永光昭（2002） 障害児の教授学入門 コレール社

An Examination of How Classes in Special Needs Schools  
Should Be Designed

Satoko YAMAMOTO

Abstract

In Special Needs Schools, the content of instruction is designed on an individual basis because the kind and degree of disability varies from student to student. In order to meet individual needs, every student has a different teaching plan, however, they still learn together in groups. The teachers are required to enhance their individual instruction, taking advantage of the benefits of learning in groups. Group learning at school is extremely valuable since students are brought up in groups. Nevertheless, currently this approach leaves something to be desired. In this study, we consider that teachers' words to students with intellectual disabilities, such as "You don't have to work on this because it is too difficult for you," which is a common expression in class, derive from negative evaluation. Taking into consideration the achievements of predecessors in their research and the opinions of students aiming to be teachers, we organized ideas to improve the negative evaluation. As a result, it was revealed that in Special Needs Schools, teachers' evaluation is related to their theories about how teachers and education should be and this influences the design of the classes. Thus the importance of constant recording and arranging of records that are the basis for designing classes cannot be overemphasized.

Keywords : special needs schools, curriculum, class, intellectual disability,  
multiple disability, simple records after class

