

高等部の実践

生徒一人一人の卒業後の生活を 見据えた授業づくりの実践

—個別の指導計画と授業づくりミーティングの活用を通して—

目 次

I	研究主題	87
II	研究主題設定の理由	87
1	高等部の基本的な考え方	87
2	前次研究の成果と課題	88
III	研究目的	89
IV	研究仮説	89
V	研究内容	89
VI	研究方法	90
1	研究方法	90
2	高等部の研究組織	90
VII	研究の実際	91
1	教育的ニーズの把握と分析について	91
(1)	KJ法的手法を用いた学部ミーティングの実施	91
(2)	保護者との情報の共有と共通理解について	91
2	授業づくりについて	92
(1)	計画段階において	93
(2)	実践段階において	95
(3)	評価段階において	95
(4)	個別の指導計画と授業づくりミーティングの活用を通じた授業づくりの概要	97
(5)	「授業づくり」の流れ	98
3	移行という考え方について	99
(1)	「移行」に着目する背景	99
(2)	わたしたちの考える移行支援	100
(3)	よりよい移行支援を目指して	101
4	実践例（国語Bグループの授業づくり）	104
(1)	個別の指導計画と授業づくりの流れ	104
(2)	授業づくりの背景	104
(3)	授業づくり	107
(4)	単元・題材の計画作成	108
(5)	授業実践	110
(6)	授業づくりミーティングⅢ（評価）	112
(7)	資料「表9教育的ニーズ一覧表（国語Bグループ）」	114
VIII	研究のまとめ	115
1	研究の成果と課題	115
(1)	教育的ニーズの把握と分析のための「学部ミーティング」	115
(2)	授業の充実を考える「授業づくりミーティング」	116
(3)	生徒一人一人の豊かな生活のためにわたしたちができること	117
	参考文献	118

I

研究主題

生徒一人一人の卒業後の生活を見据えた授業づくりの実践
～個別の指導計画と授業づくりミーティングの活用を通して～

II

研究主題設定の理由

高等部の基本的な考え方

高等部は、後期中等教育の場であり、小学部や中学部で身に付けた力を実際の学校生活や社会生活で十分生かし、かつ、それらを基に職業生活や家庭生活、社会生活に必要な力を身に付け、主体的に判断・行動できるようにする小中高一貫教育の集大成の場でもある。また、「子供」から「大人」へ、「学生」から「社会人」へ、「学校生活」から「社会生活」への移行のときを担う場として、高等部教育の果たす役割は大きいと言える。学校卒業を間近に控える高等部の生徒にとって、現在の生活を充実させることが卒業後の生活を充実させることに直接結び付くと言っても過言ではない。そのため、これまで以上に一人一人の生徒にとって必要な基礎的・基本的な内容の定着の徹底と、それを生かすことのできる社会との接点の場を多く持つ必要があると考える。

わたしたちは、「すこやかな心と体を持ち、家庭生活や職業生活に必要な基礎的・基本的な事柄を主体的に身に付け、自分のよさやできることを十分に伸ばしながら社会参加していく生徒を育成する」ことを高等部の教育目標に掲げている。そして、生徒一人一人の「将来の豊かな生活像」や「働くこと」や「余暇」に視点を当て、生徒自身が「自分のよさやできること」を生かして学習や生活ができるような学習活動や学習内容の展開、支援の在り方について考えてきた。つまり、生徒一人一人が実生活の中で生かせるような力を身に付けるとともに、周囲の人々からの支援を受けながらも自分自身でできることを増やして行ってほしい、持てる力を主体的に発揮してほしい、自ら考え課題を解決し主体的に暮らしてほしいと願っている。

その際、生徒一人一人の教育的ニーズを確実に把握し、課題解決に努めるだけでなく、その生徒の生活を見通して卒業後に想定される様々な課題を踏まえること、つまり、「卒業後の生活を見据える」視点が大切であると考えた。「見据える」とは、その先にあることを想定する、見通す、見詰める、見定めるということを意味するが、生徒自身が学んだこと、身に付けた力、行動などが、時間や場所が変わっても同じように具体的な行動として現れるようになってほしいと考えている。

そのためには、生徒一人一人がこれまで培ってきた力をより確実なものにしていく必要がある。また、教師は、卒業後につなげるための移行を踏まえた支援を心掛ける必要がある。

このように、現在及び卒業後の生活における実際的な場面で、生徒自身の持てる力を十分発揮できるようにすることや、持てる力を発揮しやすくするために関係諸機関との連携を円滑にすることは、生徒を社会へと送り出していく高等部としての重要な役割ではないかと考える。

2 前次研究の成果と課題

このような考え方の背景には、昨今の社会や福祉、労働情勢の急激な変化への対応は言うまでもなく、「一人一人の生徒が自分のよさやできることを生かす作業学習の取組」という前次研究の成果や課題を踏まえたことにある。前次研究では、生徒一人一人の教育的ニーズを明らかにし、「個別の指導計画」の作成に取り組んだ。また、研究対象の指導形態を作業学習に絞り込み、教育的ニーズを踏まえた指導内容・方法を選択・組織したり、具体的な支援の在り方について探ったりしてきた。

これら前次研究では、初期アセスメントによる情報収集や「教育的ニーズを語る会」などで指導内容や方法の確認、分析を行い実際の指導に当たるといった流れに沿うことで、生徒一人一人に対するきめ細かな指導につながっただけでなく、指導内容の選択・組織や題材設定の際に教育的ニーズを反映させることや具体的な支援の在り方を明らかにする手掛かりを得ることもつながった。

しかしながら、その教育的ニーズの把握・分析の精度を上げることや、実際の指導に生かすための個別の指導計画を作成する手続きなど大きな課題が残った。多くの情報を得たものの具体的にどのような形で授業へ関連付けるか、その際の作成にかかる事務量の膨大さ・複雑さも課題として残った。また、作業学習については教育的ニーズや個別の指導計画との関連、目指す授業像や授業における具体的な支援の在り方を明らかにすることはできたものの、他の領域・教科の指導の形態について同様の手続きを整備することや研究の深化までには至らなかった。さらに、生徒一人一人の教育的ニーズを教師間で十分に共通理解できていない、学校での取組を家庭や地域、進路先等に円滑に確実につなげていくというシステムを実際、効果的に活用できていない現状も加わったことで、社会への円滑な移行を踏まえた支援の必要性を強く感じる事となった。

○ わたしたちの考える「働くこと」と「余暇」について



「働くこと」とは、単に「就労する」「仕事をする」という労働を意味するものではなく、そのことも含んで、家庭生活における役割分担も含め、生徒がある目的を持って可能な限り自発的に社会的役割を担って行動し、満足感や成就感、報酬などを得られることと考えている。また、「余暇」については、一人や集団で楽しめる趣味を持つことや休日などにのんびりと体を休め、自分の時間を過ごすことではないかと考える。過ごし方や内容については、よりよい社会参加を目指すため、より外の世界（社会）へも向くものでもあってほしいが、一人で過ごす時間と周囲の人とかかわり合う時間のバランスが大切であるとも考える。基本的には、活動全てを自分で選択・決定できることや活動することによって、より大きな満足感や充実感が得られることが望ましい余暇の過ごし方ではないだろうか。

○ 生徒の主体性を重視した「よさやできることを生かす」という考え方

「よさ」とは、生徒のもつ個性や得意としていること。「できること」とは、これまでの経験を基にした現在の持てる力であると同時に、その生徒がもう少しでできそうなことや自分の力として定着する可能性が高いことなども含めてとらえている。前次研究では、この「よさやできること」を生徒自身が生かすことができるようになることによって、将来の豊かな生活像の実現を図ることができると考えたのである。

この考え方は、WHOのICF（International Classification of Functioning, Disability and Health）の国際生活機能分類（2001年5月、ICIDH国際障害分類より改訂）の考えも参考にしている。障害者自身の活動を通じた社会参加の重要性とともに、障害者を取り巻く支援者が、障害者自身の長所を認めたり、ともに、社会参加することでよさを伸ばしたりと障害者が社会において自立的な生活を送ることができるようになることを意味していると考え。これらのことを参考とし、研究の根底に据えながら今次研究を進めていくことにした。

そこで、個別の指導計画を基にして様々な手段・手法を活用して取り組む授業づくりは、卒業後の生活を豊かなものにするための、一つの移行支援であると考え、進路指導を始め高等部の教育活動全てを生徒一人一人の卒業後の生活を見据えた取組とし、高等部教育の担う役割を果たしていきたいと考えている。

以上のようなことから、「移行」という視点を踏まえて、個別の指導計画と授業づくりミーティングの活用を通じた卒業後を見据えた授業づくりの実践に取り組むこととした。

Ⅲ

研究目的

生徒一人一人が現在及び将来の生活において、身に付けた力を発揮できるための授業づくりの在り方を明らかにする。

Ⅳ

研究仮説

卒業後の生活を見据え、教育的ニーズの把握・分析の在り方、及び授業づくりミーティングを活用した授業の設計－展開－評価の手続きを整備するとともに、個別の指導計画を生かした学校、地域、進路先への円滑な移行のシステムについて明らかにすることで、生徒一人一人が現在及び将来の生活において身に付けた力を発揮できるのではないか。

Ⅴ

研究内容

研究内容 1

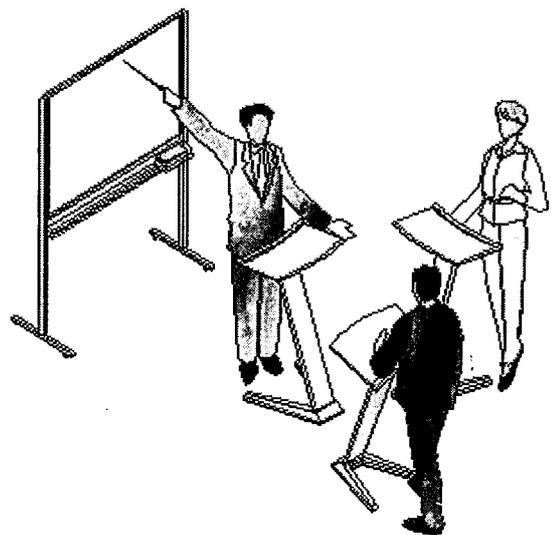
教育的ニーズの把握と分析のための「学部ミーティング」の在り方について整備する。

研究内容 2

個別の指導計画を基に「授業づくりミーティング」を活用した授業の設計、展開、評価までの手続きについて整備する。

研究内容 3

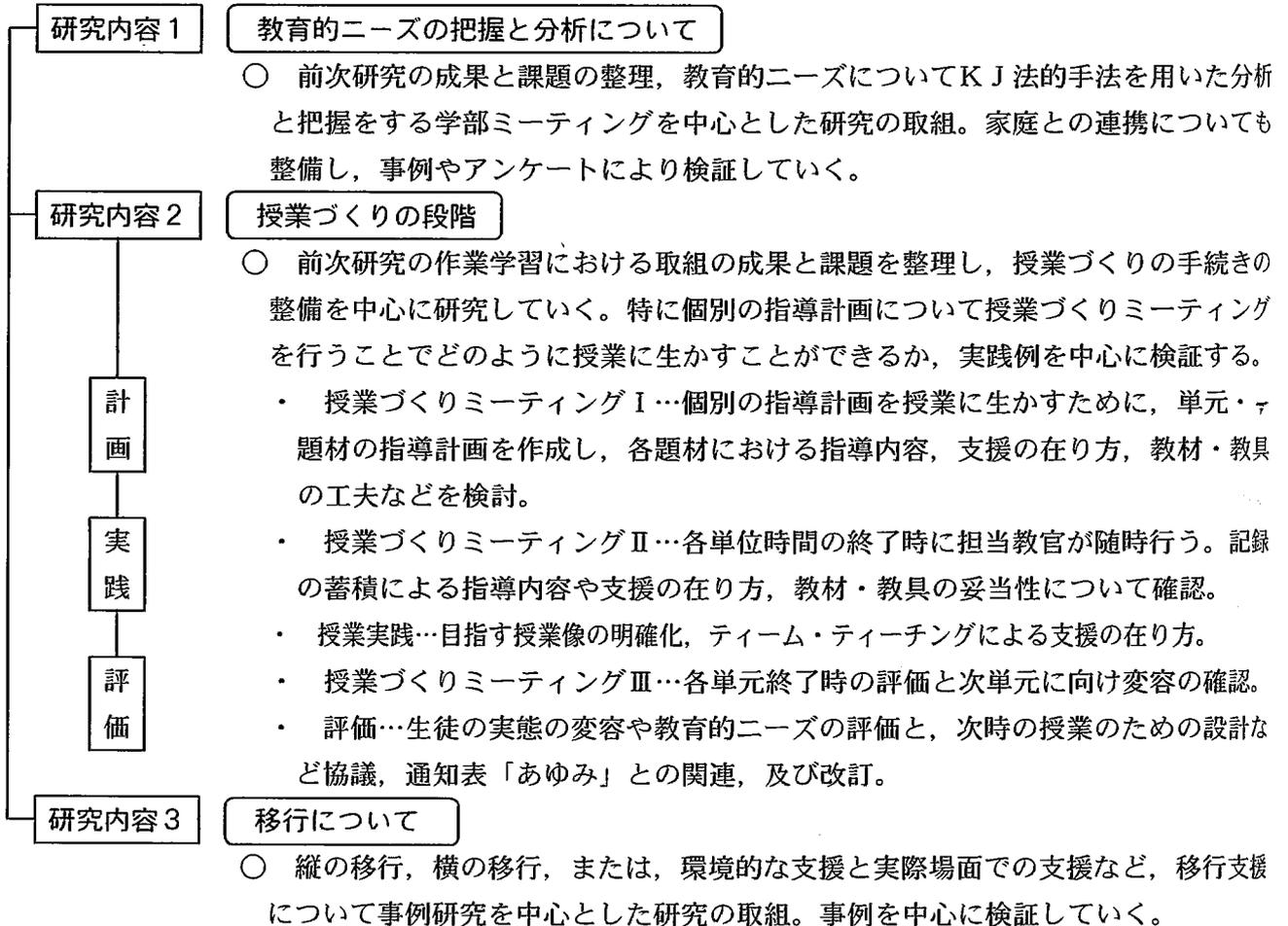
生徒一人一人が自分の力を発揮していくための個別の指導計画を踏まえた、家庭や地域生活、進路先等への移行支援の在り方について明らかにする。



VI

研究方法

1 研究方法



2 高等部の研究組織

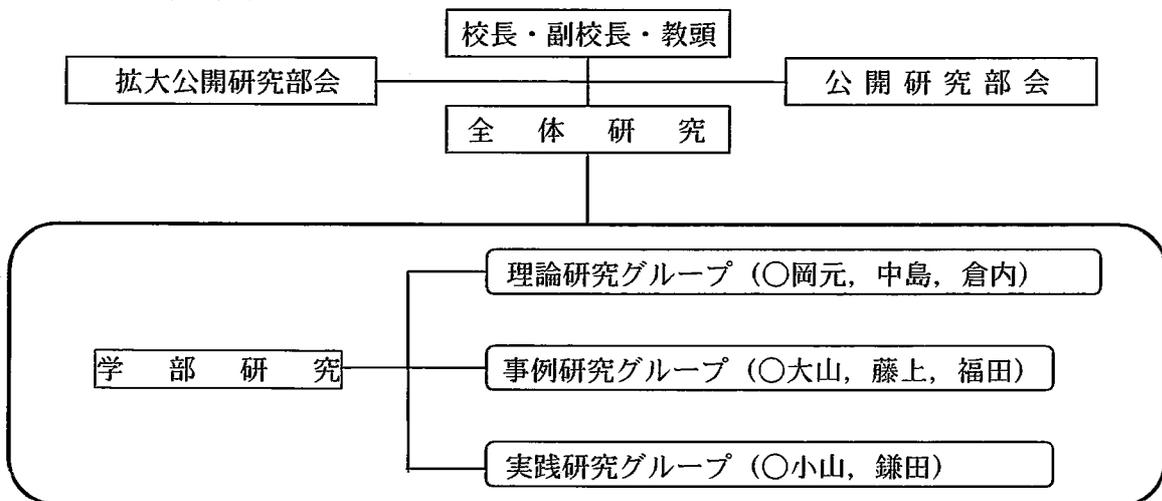


図1 高等部の研究組織

1 教育的ニーズの把握と分析について

教育的ニーズ決定に至るまでには、いくつかの手続きを踏む必要がある。以下、その具体的な手続きについて、学部ミーティングの実際を中心にしながら述べていく。

(1) KJ法的手法を用いた学部ミーティングの実施

前次研究において、わたしたちは、初期アセスメントや保護者の願い、教師の願いを基に、生徒の教育的ニーズについて把握・分析をしてきた。このことにより、生徒一人一人の教育的ニーズは導き出すことができたものの、果たしてそれが客観性、必要性のあるものなのか不確かな面があった。そこで、教育的ニーズの把握・分析に当たって、次のような手続きに見直し、整理していくこととした。

教育的ニーズは、これまで同様に原則として担任が導き出すが、今次研究より、さらに、その精度を上げることや多くの視点で生徒の実態を見詰めていくという観点から、25名全生徒一人一人の教育的ニーズについてKJ法的手法を用いて検討することとした。これがいわゆる、生徒一人一人の教育的ニーズを学部共通理解の下に検討していくための「学部ミーティング」である。生徒一人一人について、全教官はそれぞれ九つの領域ごとに教育的ニーズについて考える。そして、それぞれ1枚から数枚のカードに思い描く教育的ニーズを記入し、それらを一つのテーブル上で突き合わせ、優先的なものや共通するものを導き出すという手法である。この「学部ミーティング」は、生徒全員分について審議していくため、多大な時間を要する。しかし、高等部教官一人一人が考える教育的ニーズをすり合わせながら一つのものに検討していく作業は、教官全員で行うため、担任が把握し得ない新たな情報の発見につながったり、教育的ニーズにこたえるための多くの支援の方法などを検討したりできるのではないかと期待したのである。事実、学部ミーティングの中では、生徒一人一人に対する指導の在り方など活発な意見交換がなされた。

ところで、このミーティングにおける教師一人一人の願いは、生徒が卒業後に社会生活を送る上で、何が求められるのかという社会的な要請を十分に踏まえるものでなければならない。教育的ニーズの精度を高めるためにも障害児・者に関する社会的な動向や進路先からの要望などに関する情報収集や研修は必要不可欠である。このことについては、「学部ミーティング」において、進路担当による進路先からの情報とともに、産業現場等における実習の評価なども十分加味していくこととした。

このような学部ミーティングの手続きにより、生徒一人一人の教育的ニーズについて検討していくこととした。またそれと同時に、保護者に対しても九つの領域ごとに、我が子の教育的ニーズを提出していただいた。保護者からの教育的ニーズと学部で検討した教育的ニーズを個別に実施した「教育的ニーズを語る会」で社会の要請や将来の生活像も考慮しながら、お互いの願いを確認し、すり合わせて一年間の教育的ニーズを決定した。

(2) 保護者との情報の共有と共通理解について

以上の手続きを経て、教育的ニーズを決定していった。その際、個別の指導計画の作成段階において保護者からの願いや要望などの情報を得たり、学校側の指導方針を保護者に説明したりしていくが、保護者の学校教育に対する理解を深め、日々の授業をより活性化させ、個に応じた指導の一層の充実を図るために、次のことを大切なものと考えた。保護者と学校（担任）が情報交換する際には、情報

に対する「信頼性」、「正確性」、そして、情報は量ばかりではなく、問題解決等に寄与する適切なものではないという「適切性」である。

「信頼性」、「正確性」については、学校、保護者ともに、一人の担任、一人の親で教育的ニーズを導き出すのではなく、学部全教官、家族全員の話し合いにより導き出すとともに、諸検査や諸調査などの結果も活用することにより、信頼度を上げ、より正確になるようにした。

「適切性」については、一人一人の生徒の生活経験や特性、よさやできること、将来の進路などを考慮しながら、その生徒にとって適切な教育的ニーズであるか、適切な指導目標、指導内容、支援の方法であるかなど、学部教官全員で、そして、保護者とともに検討していった。

なお、保護者および高等部全教官が相互に情報を共有し、共通理解しながら、教育的ニーズを決定するまでの手続きを以下に示す（図2）。

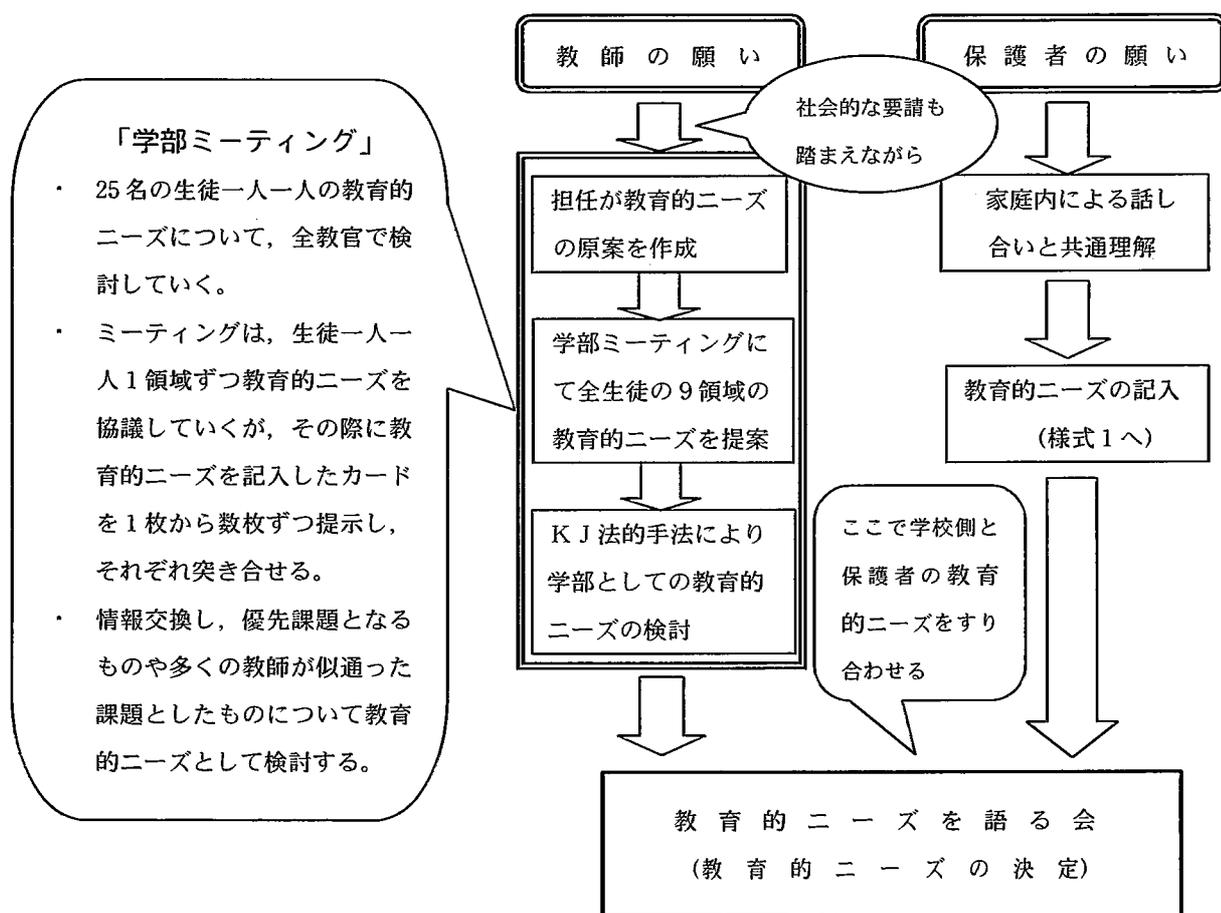


図2 教育的ニーズ決定までの流れ

2 授業づくりについて

本校の高等部は、ほとんどが学年を解いた習熟度別や生徒の個性・特性を考慮した学習集団ごとの授業が多く、学級担任以外の教官が授業をすることも多い。

また、これまでも学級担任と学級担任以外の教官が連携し、学部内の共通理解を図りながら、日々の学習活動を進めてきた。しかし、保護者の願いや担任の願いなどが授業に生かされにくい点があったことは事実である。また、一単位時間の授業の様子なども意見交換をする場がないといったデメリットが生じていたことが課題であった。

教育的ニーズを生かした授業づくりの在り方を考えると、教官全員で、生徒一人一人の教育的ニーズ

について共通理解するなど情報の共有化や授業の中でどのように生かしていくかを十分に考えることなどが必要であり、学部での「授業づくりミーティング」の充実を図ることが大切であると考えた。

また、個別の指導計画を授業に生かすために、教育的ニーズの把握と分析、共通理解から授業までの一連のシステム化に取り組む必要があった。情報の整理、精選という点では、膨大な事務に追われることなく、当然のことであるが、実際の授業やその準備、教材・教具の開発に力を注ごうというものである。その際、将来の豊かな生活のために、社会の要請や保護者の願いに応えていくことも大切であると考えた。

次に、教育的ニーズを授業に生かすために、わたしたちの「目指す授業像」を踏まえた、生徒が「自分のよさやできること」を生かすことができるような支援はどうあればよいかを探りながら、授業づくりを進めていくこととした。

(1) 計画段階において

ア 目指す授業像と支援の手立て

前次研究の「作業学習における目指す授業像」をベースにしながら、「よさやできること」、「将来の豊かな生活像」、また、「教育的ニーズ」や「移行」などの視点を考慮し、高等部の「目指す授業像」を以下のように思い描くこととした。

- ・ それぞれの活動に見通しを持ち、自分の役割を果たす授業。
- ・ 自分で考え、選択しながら活動する授業。
- ・ それぞれの目標や課題を意識して取り組む授業。
- ・ 達成感や成就感を味わうことができる授業。

授業づくりをしていく中で、題材設定やねらい、指導内容などを話し合う際、この授業像に迫れるような支援の観点や評価の観点も同時に検討していくようにした。支援の在り方は、それぞれの指導の形態によって異なってくると考えるが、具体的な支援の手立てについては以下のような例が挙げられる。

- ・ 生徒の役割を分かりやすく伝えるとともに、一定時間同じ学習に取り組むこと。
- ・ 生徒がじっくりと考える時間を設け、教師は待つ姿勢を心掛けること。
- ・ 生徒自身の目標を分かりやすく提示すること。
- ・ 目標達成を視覚的にとらえることができるようにし、達成感、成就感を味わえるようにするとともに、自己評価ができること。

イ 授業づくりミーティングⅠについて

高等部は、ほとんどの授業で学年の枠を解いた習熟度別などによる小集団を編成し、チーム・ティーチングによる指導を行っている。したがって、教育的ニーズを授業に生かしていくためには、全ての教師が個別の指導計画を踏まえた上で授業に臨む必要がある。そこで、わたしたちは、これまでも各指導の形態の担当者間で行っていた話し合いを「授業づくりミーティング」として位置付けることとした。教師の話し合いを授業づくりのシステムの枠に入れ、充実させていきたいと考え

たからである。「授業づくりミーティング」は、個別の指導計画を踏まえて、それぞれの生徒の教育的ニーズを共通理解するとともに、教師がそれぞれの専門性を生かしながら多角的に情報交換を行っていく場である。以下、単元・題材を始める際に行う「授業づくりミーティングⅠ」の内容について述べていく。

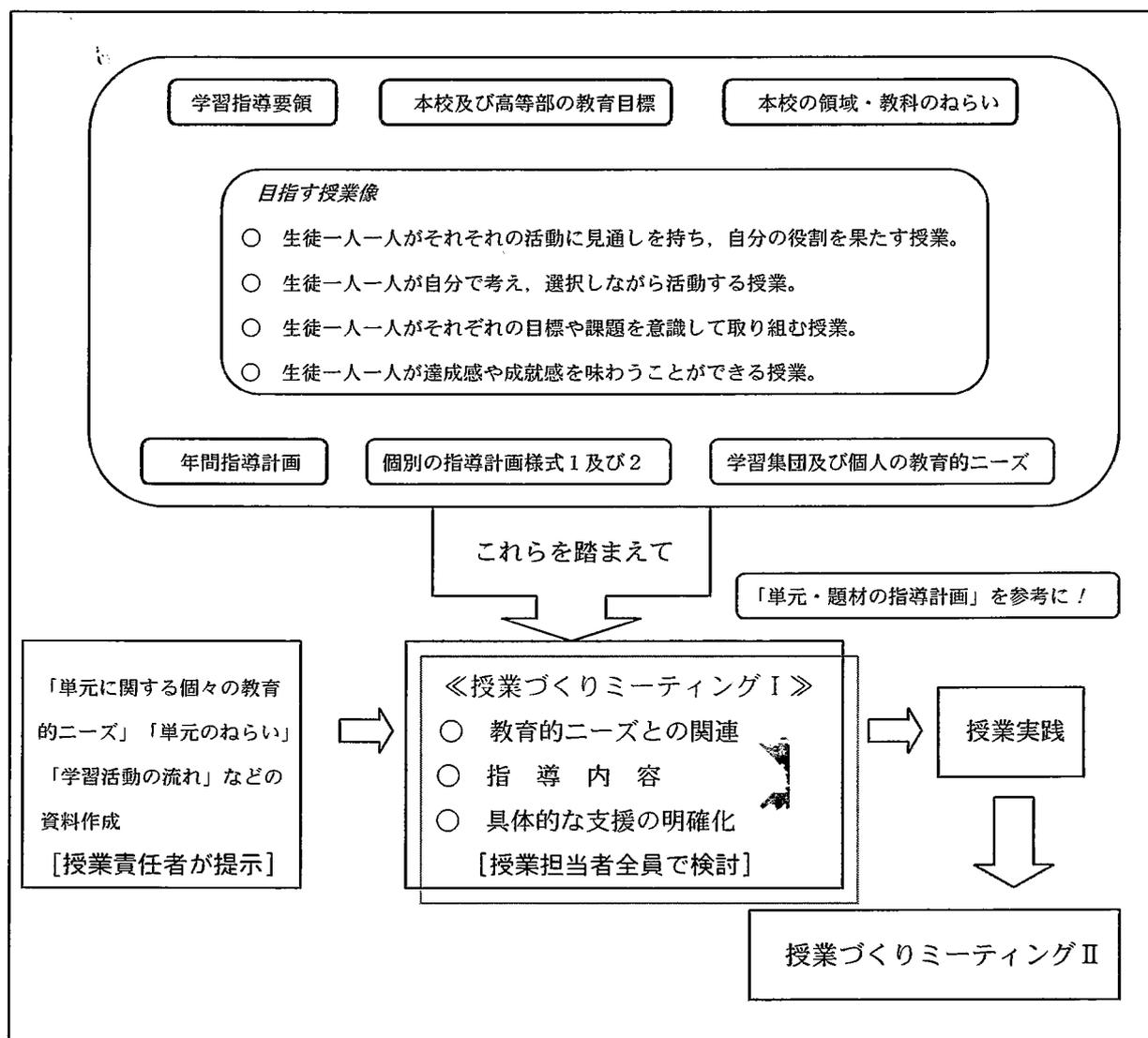


図3 授業づくりミーティングⅠの流れと確認事項

「授業づくりミーティングⅠ」では、始めにチーフティーチャーが、年間指導計画や個別の指導計画を踏まえて「単元・題材に関連する個々の生徒の教育的ニーズ」、「単元・題材のねらい」、「学習活動の大まかな流れ」を提示する。その他の教官はその資料を基に、生徒一人一人の教育的ニーズが指導内容や、支援の手立てに反映されているか、また、学習集団全体のねらいや生徒一人一人のねらいは適切であるかなどについてそれぞれが考えを出し合い、より具体的で綿密な授業計画を作成していく。つまり、指導の最適化を図り、目指す授業像に迫るための「集団化」と、それぞれの教育的ニーズに応じる「個別化」を図る作業でもあるといえる(図3)。話し合いの中で、それぞれの教官が、チーフの提示した資料に印を付けたり、新しく書き加えたりしていき、それらがその後の授業の中で具体的な形となって生かされるのである。

(2) 実践段階において

授業においては、例えば、支援の手立てについては、一定時間同じ学習に取り組んだり、目標を視覚的に示すなど目標提示をわかりやすくしたりするなど、生徒一人一人の教育的ニーズを考慮したアプローチを繰り返し行うこと重視した。また、日々の授業の中で、繰り返しアプローチすることで、生徒の変容に着目しながら、目標や課題をとらえていくこととした。その際の支援や評価の在り方について検討していくための授業づくりミーティングⅡを設定した。

ア 授業づくりミーティングⅡについて

授業づくりミーティングは、単元の前後だけでなく、一単位時間終了後に日常的に行われているいわゆる「打合せ」が大切であると考えた。これを「授業づくりミーティングⅡ」と位置付けて、より効果的な指導ができるようにした。授業づくりミーティングⅠで話し合われた一人一人の生徒の関連する教育的ニーズが授業内容に反映されていたか、また、具体的支援の有効性

グルーピングなどについての検討や目指す授業像に迫っていたかの評価などを確認することとした。その日々の記録が、評価、そして、次時の取組に生かされると考えたからである。日々の授業実践と授業づくりミーティングⅡを繰り返す中で記録が蓄積されていくことになるわけである。

なお、記録の様式については、基本となるものを作成し、各指導の形態ごと、あるいは、記録のしやすさなどから、それぞれの教官が工夫して取り組むこととした。

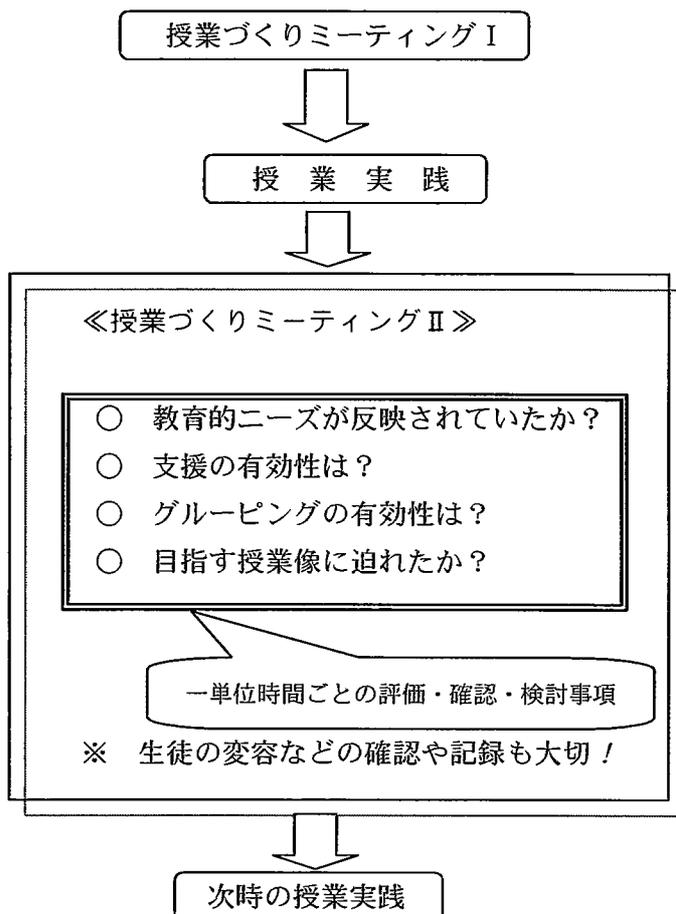


図4 授業づくりミーティングⅡについて

(3) 評価段階において

ア 授業づくりミーティングⅢについて

評価については、日々の評価、単元ごとの評価、学期末の評価、学年末の評価とあるが、記録の蓄積が重要であることは言及するまでもない。授業づくりミーティングⅡが、一単位時間終了ごとに評価を行うことに対して、授業づくりミーティングⅢは、単元や題材終了後にその全体について評価を行うものである。ここでは、その単元や題材に関する中心的なねらいや生徒一人一人の教育的ニーズについて、どの程度こたえられたかを評価すると同時に、単元全体を通しての支援の在り方や目指す授業像への迫り方などを確認・評価し、次の単元・題材へとつなげていくものである。

なお、個別の指導計画の様式1および2については、単元終了時には見直すものの、日常の記録を基に、修正、評価などの記入は学期末とする。

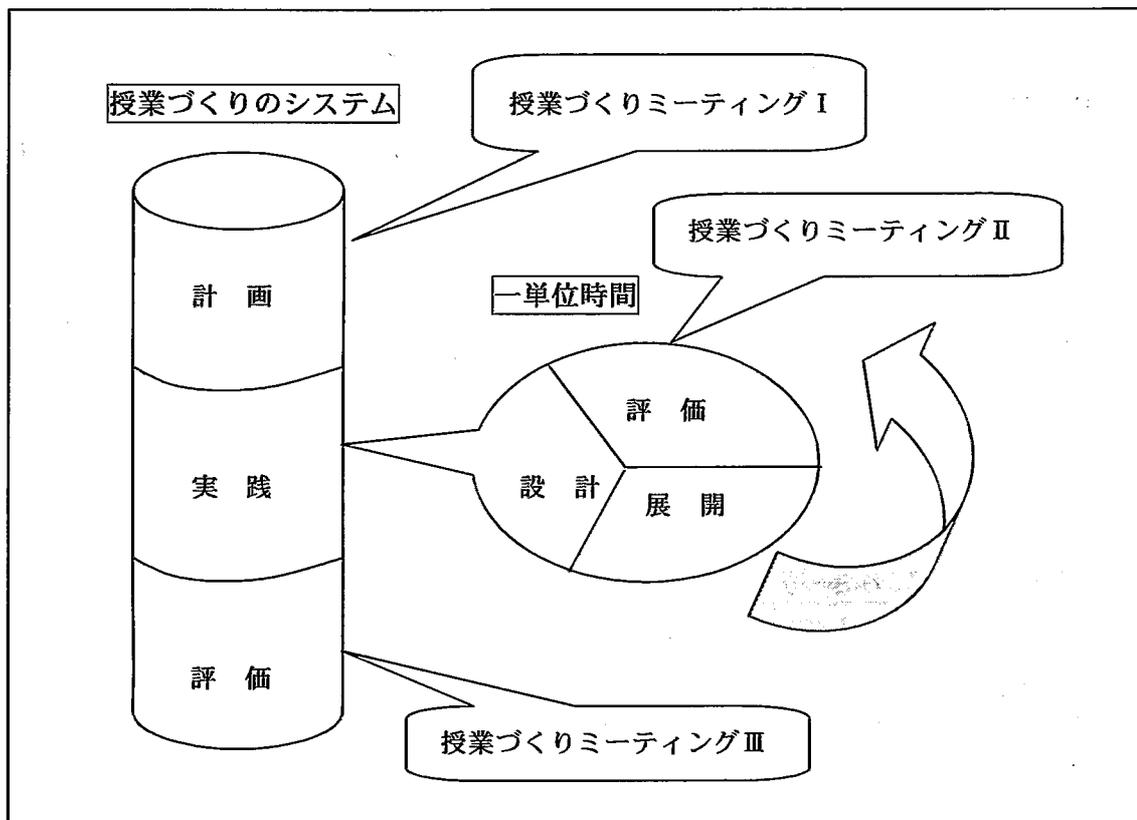


図5 システムにおけるミーティングの位置

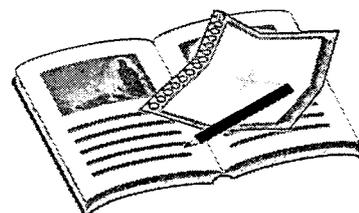
イ 通知表とのリンクについて

授業記録を蓄積することで指導内容や支援の在り方、教材・教具等の妥当性について確認し、単元終了後には、生徒の実態の変容や教師の支援などの妥当性についても検討した。

これまでの通知表「あゆみ」は、単元・題材について大まかな活動内容や生徒の様子しか伝えられなかったが、各単位時間の記録を蓄積したことにより、生徒一人一人の教育的ニーズに対しての具体的な指導内容や支援の手立て、それに対する生徒の活動の様子や変容について、より一層詳細に保護者へ伝えられるようにした。

単元終了時ごとに、授業づくりミーティングⅢを位置付け、評価を行い、その内容を整理し通知表に転記するようにしたことで、作業コストの軽減にもつながることになるわけである。また、保護者にとっても、具体的な指導内容や支援の手立て、生徒の様子や変容が記載されており、分かりやすいものになったと考える。

以上、授業づくりについて、これまで述べたことを次にまとめたので参照していただきたい。



(4) 個別の指導計画と授業づくりミーティングの活用を通じた授業づくりの概要

計 画

- ・ 様式1・2と年間指導計画を基にして、単元・題材ごとに、学習集団の編成、や目指す授業像を導き出し、指導内容・具体的な支援や手立てなど、実際的な指導について話し合う。(授業づくりミーティングⅠ) その際は、教育的ニーズが指導内容、支援の手立てなどと関連付けられるように工夫することとする。

実 践

- ・ 各担当間で協議した授業づくりミーティングⅠに基づいて、生徒一人一人の教育的ニーズと目指す授業像に迫れるような日々の授業を行う。
- ・ 単元・題材終了後の評価がスムーズにできるように、各単位時間終了後に取組んだ学習内容や生徒の具体的な変容などを話し合い記録していく。また、各単位時間ごとに担当間で評価と次時の打合せも行う。(授業づくりミーティングⅡ)
- ・ もし、実践を展開している中で、設定した短期目標に変更が必要な場合は、その都度修正を加えるが、「なぜ修正が必要なのか」を押さえておくようにする。担任の考えた重点指導目標の変更が必要となる場合、担任へ連絡する。(「全体」から「個」に返すため)

評 価

- ・ 各単元・題材における指導が終わった段階で、まず担当間で指導の反省を行う。(授業づくりミーティングⅢ)
- ・ 各担当で評価したものを次の単元の授業づくりに生かすため、指導内容はどうかあればよいかの話し合いも行う。
- ・ 担当と担任間の打合せを行い、単元・題材終了時に学部会で生徒の様子と変容を伝え協議する。そのことが情報の共有化につながり、評価を担任へ返すことにもなる。様式1・2に関しては、単元終了時には見直すものの、日常の記録を基に、記入は学期末とする。また、通知票「あゆみ」とのリンクにより、通知票記入の際に各単元の評価項目を転記できるようにすること。通知表も記録の一つと考えている。
- ・ 評価に当たっては、授業づくりミーティングⅡにおいて協議された指導内容や実践の中で導き出された目標や課題について行う。生徒の変容についての評価も行うが、わたしたち教師の支援の在り方についても評価を行う。

(5) 「授業づくり」の流れ

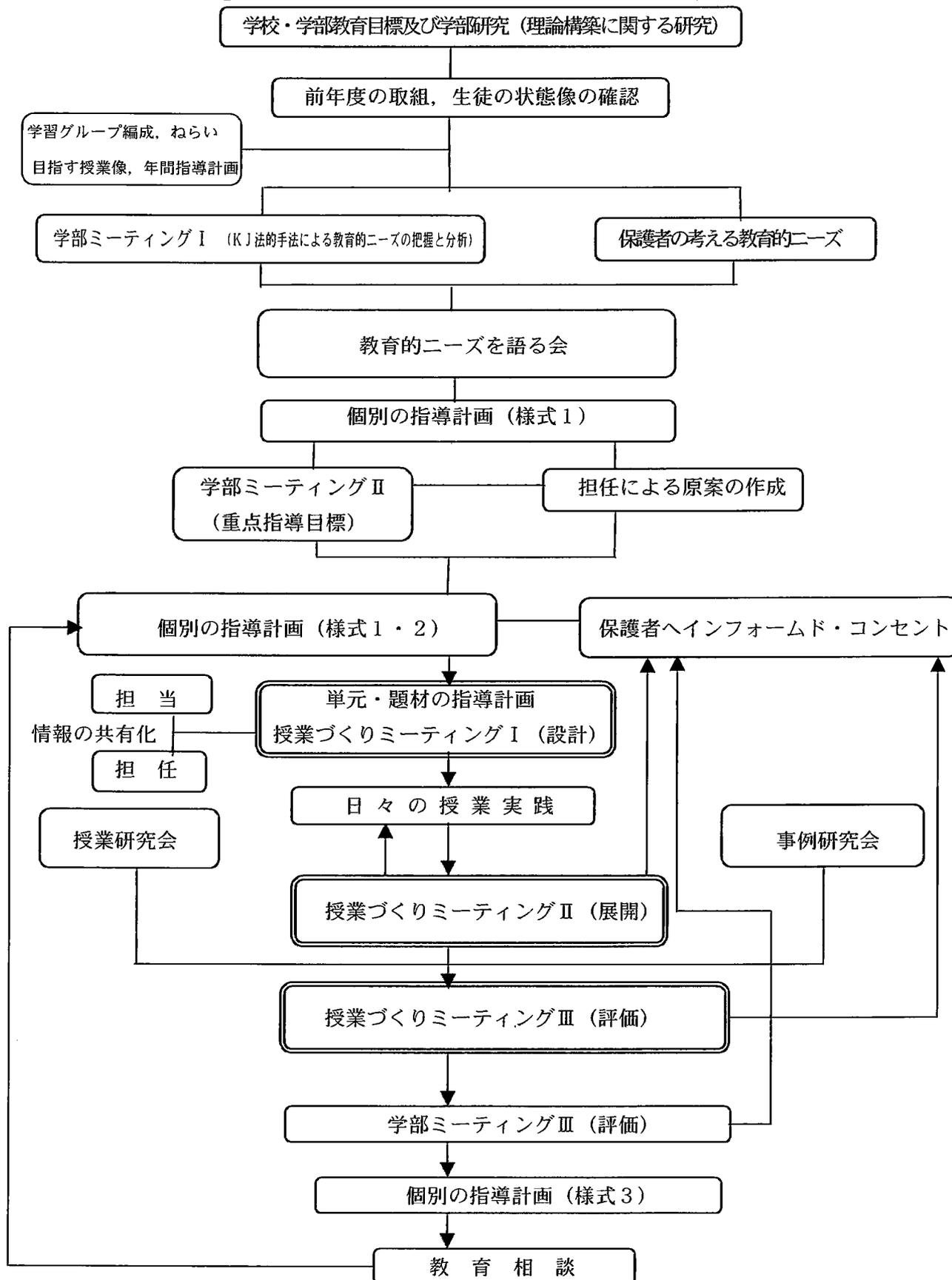


図6 授業づくりの流れ

(文責：岡元 明広)

3 移行という考え方について

(1) 「移行」に着目する背景

生徒一人一人の将来の豊かな生活像の実現に向けて、その生徒の「いま」そして「これから」の生活を見通して支援していくことは、高等部としての重要な役割でもある。

わたしたちは、生徒一人一人の「卒業後」を、単に卒業後間もない頃だけでなく、5年後、10年後、それ以降の遠い将来までの長いスパンでとらえたい。なぜなら、学校は生徒の卒業後も何らかのかたちで支えていく場であり、教師はいつまでも生徒を温かく見守っていく存在でありたいと願うからである。そして、生徒が学校生活で身に付けた力を現在の家庭生活、地域生活で発揮できるようになったり、卒業後も発揮できるようになったりすることを目指していきたい。そのためにも、その生徒の卒業後の生活を見通して、今何を身に付ければよいのか、教師は何をどのように支援すればよいのかを明確化し、生徒に関する様々な情報を共有する必要がある。また、現在の取組が学校から家庭、地域、進路先等に円滑に移行されなければならない。

つまり、学校での学習活動を通してやっていること、できるようになったことなど身に付けた力が、現在の家庭生活、地域生活、職業生活において生かされるという取組を行っている。現在の生活を充実したものにすることで、将来の生活も豊かで充実したものになると考えているわけである。

参考



○ 「移行」の概念について

「移行」の概念の発祥は、1950年代のアメリカ合衆国において、現在の特殊教育とリハビリテーション分野における「移行」の前概念とされている「キャリア」の概念であると考えられている。スーパーによって形成された「生涯においてある個人が占める一連の立場」という定義の「キャリア」から「キャリア開発」「キャリア教育」を経て、1984年にウィルが初めて「移行」の概念を紹介した。ウィルによる移行概念紹介以降、「学校から職場への移行」の考え方が生まれ、その後、プロリンによって「移行」支援が推進され、1990年代にハルバーンによりQOL向上の観点から「移行」概念が形成された。このハルバーンによる「移行」の概念は学校から職場へという狭義のものではなく、「学校から大人としての生活の移行 (transition from school to adulthood/adult life)」という広義のものへと広げられ、アメリカ合衆国における個別移行支援計画 (ITP) の基礎が形成されたとされている。「移行」という言葉を使用するなど、移行支援について考える際、この「移行」の概念について、今後、わたしたちなりに整理する必要がある。

○ OECD/CERI (経済開発協力機構/教育革新センター) と「トランジション」

トランジションは、そもそも「教育から社会への橋渡しをすることによって経済効率を上げて、障害を持つ人々にかかるコストを減らす」というねらいで、OECDが以前から関心を示していたものであるが、トランジションと言うとき、OECDは次の4点を中身として考えている。①自律と自立、②生産的活動、③社交関係、地域参加、レクリエーションと余暇活動、④家庭での役割履行。これら四領域のトランジションサービス、つまり社会生活、労働生活、地域生活、家庭生活という分野で成人になるという目標を設定して、そこに自立、余暇の活用の問題、生産的な活動への参加などが位置付けられている。

OECD/CERIは、移行を「学校から社会生活への移行」と意味付けている。また、「青年期から成人期への移行の全局面を包含した概念枠組み」が不可欠とし、トランジション・サービスを職業生活に限定せず生活全体をとらえた「縦断面における継続的・一貫的な支援」と「横断面における諸サービスの調整・統合化」を基本的な枠組みとしている。

このトランジション・サービスの考え方は、後期中等教育、高等部教育の在り方に深く関係していると思われ、将来の生活像実現を図るための具体的な取組に是非参考にしたいところである。

(2) わたしたちの考える移行支援

このように、わたしたちは「移行」に着目して具体的な取組を模索することにした。

生徒が、学校で学んだこと、身に付けた力を、卒業後の進路先等で生かすことができるようにするためには、個別の指導計画を始めとする生徒に関する様々な情報が確実に引き継がれ、学校での指導が生徒を取り巻く周囲の人々によって継続的に適切な支援として活用されることが望ましいと考える。これは、進路先等への情報の引継や継続的な支援を指し、このことによって生徒自身の力は卒業後も継続して高まっていくのではないかと考える。もちろん、在学中からも進路先と十分な連携を図っておくことも大切である。わたしたちは、このような支援及び生徒自身の力の高まりを「縦への移行」と考えた。

また、現在の生活が充実すれば卒業後の生活の充実にもつながるという考え方から、現在の力を、学校生活場面だけでなく家庭生活、地域生活といった他の環境でも発揮できるようにする必要がある。わたしたち教師は、授業づくりの一連の手続きにおいて「卒業後」を常に意識しておく必要があり、卒業後の生活と密接に関連する単元(題材)や指導内容及び学習活動の設定に努めなければならない。そして、学校での取組を情報として確実に家庭に引き継ぐとともに、生徒自身は、学んだこと、身に付けた力を家庭生活や地域生活においても十分に発揮できるようになることが望ましいと考える。これは、家庭への確実な情報伝達や身に付けた力を般化させることを指し、このことによって、生徒自身の持てる力の広がりや深まりにつながるのではないかと考える。わたしたちは、このような支援及び生徒自身の力の広がり「横への移行」と考えた。

「移行」の概念については、近年話題となっているいわゆる「トランジッション・サービス(Transition Services)」やITP(Individualized Transition Program)の考え方などを参考に、今後十分に検討した上で整理したいと考えているが、この縦と横、双方の移行を相互に充実させていくことが、わたしたちの目指す移行支援であり、将来の豊かな生活像を実現させることにつながると思ったのである。



産業現場等における実習

真剣なまなざしで、商品整理中！！

働くって、楽しいことも多いよ！
卒業したら、どんな仕事しようかな？

今度は、どこに行く？！
なに、食べる？

行き先の確認と、
ちょっとティータイム！



公共施設の利用 学習中

(文責：岡元 明広，倉内 隆)

(3) よりよい移行支援を目指して

現段階では、移行支援の在り方について具体化させるまでには至っていない。しかしながら、わたしたちは、「移行」について意識しないまでも、これまでの高等部の取組が移行支援そのものであったのではないかと考える。また、今次研究では「移行」に視点を当てて具体的な取組を模索した。

ここでは、先に述べた「縦への移行」と「横への移行」を相互に関連付けた具体的な移行支援の取組について述べていく。

ア 学校から進路先へ

実習先との連携を深める取組（産業現場等における実習の充実）

わたしたちが「働くこと」と「余暇」を大きな視点として、学習活動・内容を構成し展開してきたことは先にも述べた。特に、「働くこと」と密接に関わる指導の形態である作業学習は、高等部の教育課程の中核として位置付けている。ここでは、個別の指導計画を活用した産業現場等における実習（以下現場実習とする）の取組を、在学中における移行支援の試みの一つとして紹介したい。

作業学習を中心に教育活動全体を通して学習した内容を、事業所や福祉作業所、福祉施設及び校内に設置した模擬作業所（名称：養護商会）で発揮し、卒業後の社会生活への適応性を体験的に高める学習としてとらえるこの現場実習を、生徒一人一人が、高等部に三年間在籍する間、5回ほど外部（校外）実習を体験できるようにしている。（1年生のうちから校外での実習を体験できるようにしている。）

今回、わたしたちは個別の指導計画を始めとする様々な資料を基に、以下のような流れを踏まえて各実習先との連携を深め、実習後の指導の充実に努めた。（図7）

手続き上の課題や進路学習との関連など不十分な点はあるが、今後も実習先とのよりよい連携を深めるとともに、在学中からの移行支援の在り方について本校なりに確立していくことを目指していきたい。

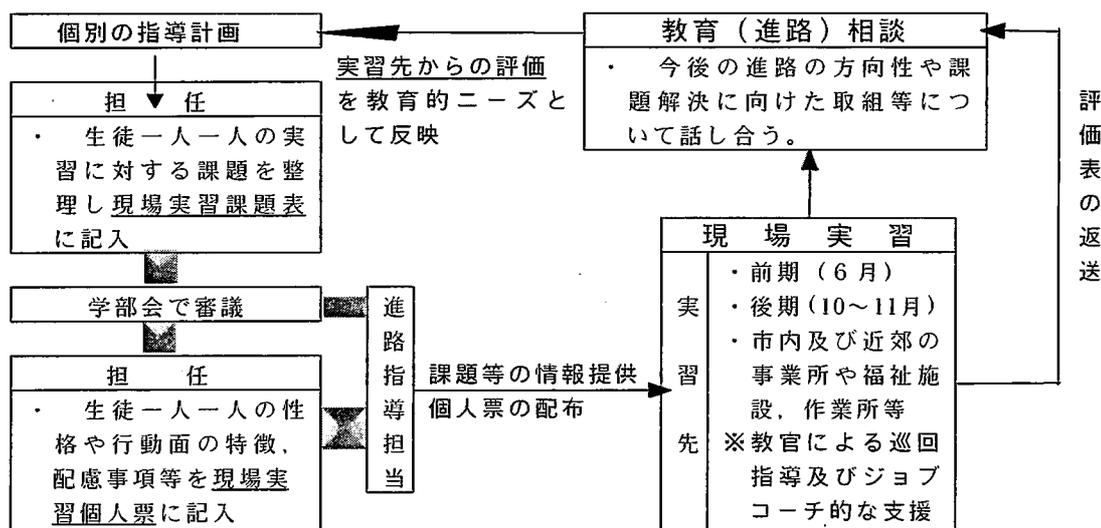


図7 現場実習の流れ

進路先との連携を深める取組（卒業後のアフターフォロー）

わたしたちは、卒業後のアフターフォローとして、「卒業生個表」を作成し進路先に対して配布することで、学校での取組を、確実に、円滑に移行できるように努めてきた。（図8）

この卒業生個表は、毎年卒業担任が年度末に作成するが、卒業する生徒の履歴や性格だけでなく、在学中の個別の指導計画に示された内容を反映させることを重視している。具体的には、生徒一人一人が、卒業後も進路先において持てる力を十分発揮しながら、充実した生活を送ることができるように、教育的ニーズやその生徒のよさやできること、学校で取り組んだ具体的な支援の方法といった様々な情報を進路先

に引き継ぐことにしている。つまり、学校からの情報が進路先でも生かされ、よりよい支援につながるよう作成しているのである。

現在、進路先との連携をより一層深めるため、在学中の現場実習課題表の内容を盛り込むなど、「卒業生個表」が進路先でも効果的に活用されるための工夫を模索しているところである。

Figure 8 shows two forms used for tracking graduates. Form No. 1 (left) is titled '卒業生個表' and includes fields for name, date of birth, gender, and current address. It also has a section for '生活全般での様子や支援について' (About the overall life and support). Form No. 2 (right) is titled '卒業生個表' and includes fields for company name, job title, and a section for '生活全般での様子や支援について'. It also has a table for '卒業後の実習' (Work experience after graduation) with columns for '1年', '2年', and '3年'.

図8 進路先との連携を図る「卒業生個表」の形式（一部）

第4部においては、移行を踏まえた具体的な事例について述べてあるので参照していただきたい。参考までに、卒業後の生活への円滑な移行支援を図るためのアフターフォローの取組について紹介する。

職場訪問

進路指導担当を中心に機会をとらえて個別的に訪問しフォローしていくものと、夏季休業中に小学部から高等部までの全教官で行うものを実施している。

前者は、進路先に直接訪問し、在学時からの目標は生かされているか、職場での様子、体調、取組の継続性等を伺うフォローだけでなく、電話での対応や来校される方と面談も行っている。

後者は、学校全教官が卒業生の様子や社会的な要請等を知るとともに、卒業後の生活に対する理解を深めることに役立てている。

卒業生クラブ（毎月1回）

学校や地域の施設を利用するなど一緒に余暇活動に参加する取組。卒業してから3年間までの卒業生、特に障害の重い方や余暇の場が少ない方を対象にフォローしていく。

例) 「水族館に行こう」、「カラオケに行こう」等

イ 学校から家庭や地域へ

わたしたちは「卒業後の生活を見据え」て、具体的な取組を模索してきた。ここでは、現在の生活を豊かにするための「横の移行」、つまり、学校での情報や取組を家庭や地域（ここでは主に産業現場等における実習先）に伝える実践及び学校での学習活動を地域生活につなげていく実践について紹

介する。

家庭との連携を深める取組（保護者との情報の共有化）

学校で学んだことや身に付けた力の定着を図ることは、家庭生活や地域生活においても発揮できるようになることにつながり、教師と保護者との信頼関係を深めることにもつながる。わたしたちは、まず日ごろの学校の取組を確実に伝えることを重視した。

○ 週報と併せた『今週の学習計画』の配布

毎週月曜日に学級で配布する週報に加え、一週間の学習計画表と各指導の形態のグループにおける学習活動内容を明確に示し現在の学校での取組が家庭にも分かるようにした。

○ 題材（単元）ごとの『各グループの学習計画』の配布

題材（単元）の始まりには、各グループの学習計画を配布することにし、保護者への情報提供だけでなく、学校から家庭でも具体的に取組んでほしいことなどを示すようにした。

これらの取組により、従来よりも学校での学習活動を家庭でも実際に取り組む保護者が増え、学校でどんなことをしているのか一目で分かるといった保護者からの評価を得た。スケジュールに対する不安を取り除くことができた生徒も増えたことも成果の一つであるが、何より学校での学習活動に対する保護者の意識が高まったことや教師と保護者との連携がこれまで以上に円滑に行われるようになったことは大きな成果であろう。しかし、これらの取組の本質的な意義は、単に保護者の理解を得るだけでなく、生徒一人一人に対する実践の評価について、教育相談等を通じて保護者と共有し、お互いに共通理解できることにある。そして、課題の確認や見直しなど、教育的ニーズの精度を高める上で重要な手掛かりを得ることにもつながることから、今後も充実させていきたいと考える。

地域生活への広がりを図る取組

地域の人々と触れ合う、社会的な生活技能を獲得するなど、学校での取組を地域生活へ広げるための要素はいくつか挙げられるが、ここでは、「将来の豊かな生活像」の具現化の一つとして掲げている「余暇の充実」を図る具体的な取組について紹介したい。これらの取組は、生徒自身のよさやできることを生かしたり、もうすぐ社会人になることを意識したりすることにもつながっており、今後更なる充実が求められる。

表1 余暇の充実を図る取組の概要（例）

総合的な学習 「公共施設の利用」	実社会での具体的な活動を通して、生活の拡充を目指すとともに、社会や他者とのかかわりを通して、社会と自分とのつながりに気付くことができるようにすることを主なねらいとしている。生徒自身が調べたり計画を立てたりする経験を通して、買物経験の拡大や公共の交通機関・施設等の利用など余暇活動の広がりを図っている。
音楽・美術	“社会に触れ、本物に触れる”経験を増やすために、市内の美術館などの展示会を見学する機会や「わくわくコンサート」として学校に演奏者を招き、生の演奏を耳にする機会を設けている。
保健体育	「レクリエーション体育」では身近な余暇活動につながる題材を設定、「チャレンジ体育」では地域のスポーツ大会出場を視野に入れた取組を展開している。

（文責：倉内 隆）

4 実践例（国語Bグループの授業づくり）

ここでは、授業づくりの実際における集団化した学習計画である年間指導計画と個別の指導計画を生かした授業づくりから評価まで（下図の網掛け部分）について、国語Bグループの例を示す。

文中の吹き出しは資料作成の段階で担当者間で話題に挙げたことや大切にしたいこととして共通理解したことの紹介です。

(1) 個別の指導計画と授業づくりの流れ

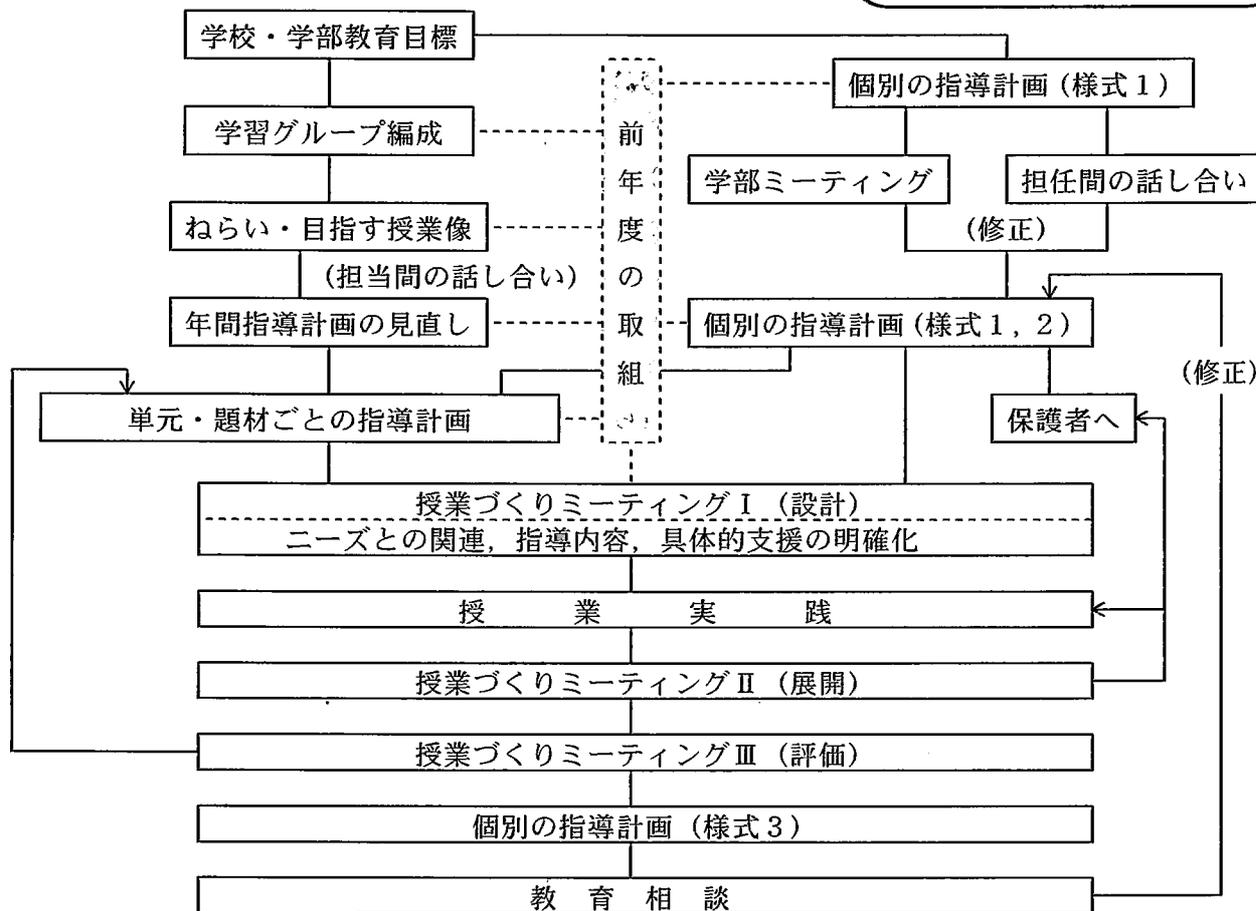


図9 授業づくりの流れ

(2) 授業づくりの背景

年間指導計画作成

ア 国語Bグループについて

国語は、A、B、Cの3つのグループに分かれて学習している。このグループ編成は年間を通したものであり、学年で分けるのではなく、生徒の実態により編成している。学年が上がるに伴い、グループを移っていく生徒もいるが、3年を通じて同じグループで学習する生徒も少なくはない。

高等部では、数学も同じグループ編成をし、2単位時間連続で「国語・数学」の時間とすることが多い。例えば、Bグループは学習内容が細切れにならないように連続して国語をし、次の「国語・数学」の時間は連続して数学の学習をする。Cグループでは多くの題材に取り組み、できるだけ多くの内容を網羅できるように1時間を国語、もう1時間は数学というように、各グループの計画で国語と数学の学習を進めていく。

表2 国語・数学グループの概要

	大まかな生徒の実態	生徒数	教官数
A	認知面での課題が多く、特に個別の配慮を必要とする生徒	9名	4名
B	書くことや読むことに興味はあるものの定着が難しく基礎的事項の習得が課題となる生徒	9名	3名
C	意欲が高く、基礎的事項の習得はできているが、生活に生かすことや生活をより豊かに広げていくことが課題となる生徒	7名	2名

今年度のBグループは、1年生1名、2年生4名、3年生4名の計9名である。9名の能力差は大きく、平仮名を完全には覚えていなかったり、片仮名を知らなかったりする生徒から、文章や本をすらすらと読み内容を把握したり、目的に応じた簡単な手紙を書いたりできるような生徒まで実に多様である。読み書きの力が比較的高い生徒でも、学習態度や指示待ちの姿勢等課題があり、Cグループではなく、このグループに在籍している場合もある。

また、9名のうち、1年生を除いた8名全員が昨年度もBグループである。

国語が指導場面ではないけれど、基本的な学習態度を身に付けることは大事！教師も生活年齢相応の接し方を心掛けないと・・・。

イ 前年度の取組から

一昨年度の書くことばかりに終始したという反省を受けて、昨年度は「話す・聞く」「書く」「読む」活動を1回の授業に取り入れるようにした。その中で、特に「書くこと」に意欲が高い生徒たちだったので、ワークシートで、単語を正確に書くことや助詞の穴埋め等の課題を繰り返すこと、まとめとして手紙を書いて伝えること等に取り組んだ。単語は、2～3音節で構成される身近なものを取り上げ、正確に書けるものが増えたり、手紙のやりとりをする中で書くことに対する意欲はさらに高まったりした。しかし、同じ単語ばかりを繰り返す結果となり、語いを増やしたり、書ける単語を増やすという点や、特殊音節の表記等に関しては課題が残った。また、手紙を書くことやもらうことをとても楽しみにしたが、文を書くことは難しく、相手や内容を意識したまとまりのある文章とは言い難いものであった。

手紙文を書くことにはすごく意欲的だけど、押さえるべき基本があるはず。二語文でもいいから主述の関係をしっかりと押さえて伝えることができればいいですね。

ワークシートは、一人では難しい課題であっても、意欲や達成感の面を配慮し、教師の支援を受けながら正答できるようにし、「○」をつけて返すようにした。授業後は、家庭に持ち帰り、学校での取組が伝わるようにした。学習内容を理解し、家庭でも同じようなことに取り組む保護者もあったが、「○」のついた問題は一人で確実にできるものと思いついてしまったり、問題の扱い方や取り組み方が分からないという反省点もあった。

ただ、宿題を出すだけでなく問題の意図や問題を解く手順を保護者にしっかり伝えることが大事ですね。

ウ ねらい（国語Bグループ）

国語科では、生徒の生活に目を向けること、「聞く・話す」「読む」「書く」という内容構成の観点、及びその内容を踏まえることが大切である。また、高等部の研究の視点である「卒業後の生活を見据える。」ことも大切にしたい。これは、学校で身に付けた力が家庭生活や地域生活で生かされるものであること、卒業後も生きるものであることを指している。

以上のことを踏まえてねらいを次のように設定した。

- 実態に応じて平仮名、片仮名の読み・書きや拗音、濁音の表記ができるようにする。
- 実生活で用いることの多い単語を取り上げ、正しく表記したり、簡単な文に表したりできるようにする。
- 本の読み聞かせを通して、聞く力や段落を読みとる力を高めたり、日本語のリズムや本の内容を楽しむことができるようにする。
- 主述の関係を意識して文を作ったり、発表したりできるようにする。

このように、単語の表記や文を作ったり発表したりすることなどの基礎的な力を身に付けることは、生徒の言語活動を豊かにし、身に付けた事柄をいろいろな場面で発揮したり、応用したりすることにつながっていくものと考ええる。

生活に生かす、卒業後の生活を見据えるということと基本的な内容を押さえることは対峙する考え方ではないのです。

エ 目指す授業像から

高等部の目指す授業像を受けて、学習活動を組み立てる際に次のようなことを大切にしたいと考えた。

◆ 今何をしたらいいのかな？ 次は何かな？

国語の時間の学習活動の流れを作り、生徒が自分の学習課題を意識できるようにする。【学習活動の流れの例：本の読み聞かせ→文作り→学習課題の提示→ワークシート（グループ別学習）】

学習の準備や話を聞く態度、あいさつなど適時指導し、自分が今すべきことを生徒が意識できるようにする。

◆ 自分でしよう・考えよう。

生徒の興味・関心や生活から教材を選択し、教材内容に主体的にかかわったり、課題についてイメージしたりしやすいようにする。

◆ これが苦手なんだよな……。頑張ろう！

グループ別学習の繰り返しや、つまづいているところを教師がきちんと指摘することで自分の課題に気づき、主体的に活動に取り組むことができるようにする。

◆ やったあ。できた。

自分で考える場、発表（賞賛）の場を設けたり、ワークシートでのグループ別学習では 随時正誤答を評価し返すようにする。また、自分に合った早さで課題に取り組むことができるように問題やワークシートなど多めに準備するようにする。

オ 年間指導計画

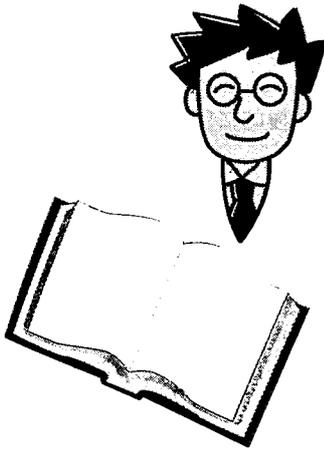
年間指導計画は、前年度の年間指導計画を基にして新しいグループ編成やそのグループにおける教科のねらいを受けて作成する。（次ページ、表4）年間指導計画作成に当たって次のようなことを大切にしたいと考えた。

題材のくくりを大きくとらえて、じっくりと取り組みたい。題材の中心的な学習内容に対する実態把握は正確に行いたい。

生活年齢・発達段階どんな生徒にも読み聞かせは大切。生徒の興味を引くものであれば、絵本の読み聞かせもどんどん行いたい。

毎時の学習課題はグループ共通だけど、ワークシートは複数枚準備して一人一人自分にあつたスピードで自分にあつた物に取り組みせたい。

表3 国語Bグループ年間指導計画



月	単元名	指導目標等
4	「自己紹介」 ※「絵本・童話・物語」●	○ お互いに友達や先生のサイン集めをする。 ○ 自分の好きなことを話したり、相手の好きな話を静かに聞いたりすることができるようにする。 ※ 本の読み聞かせを通して、言葉のリズムを楽しんだり、物語（内容）を楽しんだりできるようにする。（毎時繰り返す。）
5	「言葉遊び」	○ 言葉遊びを通して語いや音節分解、文字の表記などの実態を正しくとらえる。
6		○ 仲間集めやしりとり遊びなどを通して自分で考え、ワークシートに記入する流れが分かる。
7		○ 「○○は△△です。」というように自分で物や人の特徴を考えて発表できるようにする。
9	「文章を読もう、作ろう」	○ 短い文章や短い童話などを読み、登場人物を押さえたり、内容を大まかに理解できるようにする。
10		○ 身近な出来事を、「いつ」「だれが」「何をした」といった流れに沿って発表したり、書いたりすることができ、助詞の使い方に気を付けて二語文、三語文を作ることができるようにする。
11		○ 自分の感情を交えて文章を作ることができるようにする。
12		○ 要点を押さえて自分の意思を相手に伝えたり、話したりすることができるようにする。
1	「自分の思いを伝えよう」 (発表、電話、日記、手紙、等)	○ 相手の話の内容を正しく聞き取ることができるようにする。
2		○ 自分の意思を文章で表現したり、手紙を書いたりすることができるようにする。
3		○ 一年間の学習を振り返り、実際的な場面でこれまでの学習の成果を生かすことができるようにする。
	「まとめ」	

(3) 授業づくり

個別の指導計画から（国語科に関して）

ア 様式1・・・領域別の優先的に取り組む課題である教育的ニーズから

高等部では、様式2の重点指導課題のみではなく、様式1の教育的ニーズ全般を授業に生かすように取り組んでいる。そこで、教育的ニーズの中でも、国語の学習内容と関連の深いもの、授業で直接的に扱う内容について挙げる。表中の◎、○、△は、教育的ニーズ集約の、国語が重点指導場面になっているものが◎、指導場面になっているものが○であり、また、特に国語が指導場面としては上がらなかったものの関連の深いものを△として表記した。（表9 教育的ニーズ一覧表 参照）

授業に生かすことが大事。そのためには、絞り込まれた重点目標だけではなくて、全体像・または領域別の課題（ニーズ）を受けて授業づくりをしていきたいですね。

表4 「国語にかかわる教育的ニーズ」

領域	教育的ニーズ	S.Si	S.Sj	F.M	O.A	M.T	A.S	M.K	M.M	M.S
コミュニケーション	意思を伝えること	○	◎	◎		○	○		◎	○
	言葉遣いやかわり方					△		◎	◎	
	困ったときに伝えること	○								
	質問に対して適切に答えること				◎					
言語・数量	基礎的な学力の向上を図ること	◎		◎		◎	◎	◎	◎	◎
	生活に生かすこと	◎			◎					
	文字の苦手意識を軽減すること		◎							
家庭生活	電話の内容を言葉やメモで伝えること				◎					
地域生活	近所の方と会話を楽しむこと		△	○						
職業生活	報告、連絡、相談をすること	○			○	△	△			
	よく聞いてから取り組むこと		△		○		○			

イ 様式2・・・最も優先順位の高い教育的ニーズである重点目標から

表5 「重点目標と主な指導の場」

学年	氏名	重点目標	指導の場
3年	S.Si	・得意なスポーツを通して、自信を育て、いろいろな場面で積極的に行動したり、かかわりを広げたりすることができるようにする	体育 クラブ
	S.Su	・集団の一員として、その中できまりや約束を守ることができる	家庭・日生
	F.M	・一つのことをきまりを守って行動できる	全般
	O.A	・自由時間を楽しめる活動を増やすとともに、活動を通して人のかかわりを深めることができる	休み時間 作業学習
2年	M.T	・いろいろな場面で自分の意思をはっきりと相手に伝えることができる	全般・日生
	A.S	・相手の話す内容を理解し、自分の意思をはっきりと伝えたり、自分で考えて行動したりすることができる	日生 作業学習
	M.K	・先輩や友達と様々な話題について聞いたり、丁寧な言葉遣いで楽しく話したりすることで会話が増え、一緒に楽しく行動することができる	日生・体育 作業・HR等
	M.M	・「大人としてのマナー」が分かり、衣服を正すときや食事のときの約束を守ることができる	日生・家庭
1年	M.S	・「自分のことは自分でする」という意識を高め、衣服の着脱に伴う活動が自分で確実にできるようになる。	日生・生単 家庭

上の二つの表から、題材ごとに指導計画を立てる際に指導内容の配列に直接反映したり、国語科で何らかの取組が求められたりしていることとして、

- 基礎的な学力の向上（文字そのもの・表記の定着、単語の表記等ととらえた。）、言葉遣い等
- 自分の気持ちを伝えること、正しいあいさつや報告・連絡、相談、メモ（文章）に表すこと等を取り上げた。個別の指導計画様式1については、今後もさらに授業づくりミーティングで単元・題材の具体的な支援を話し合う際の資料として活用していく。

(4) 単元・題材の計画作成

題材名「文を作ろう。」 期間 平成14年9月～12月

ア ねらい

本グループの生徒たちは、伝えたいという意欲が強く、友達や教師に対して自分から話し掛けてやりとりを楽しんだり、簡単な事柄であれば用件を言葉で伝えたりすることができる。また、文字や文章に対する興味も高く、ほとんどの生徒が平仮名を一音ずつ清音で表記することができる。教師に手紙を書いたり、家庭で日記を書いたり、自分なりの方法でメモを取ったりすることの好きな生徒もいる。一方で、改まった場面になると質問に答えたり、発表したりすることに苦手意識を持っていたり、緊張して思うように伝えられなかったりする生徒や単語を表記しようとすると清音で構成される言葉であっても正しく表記できなかつたりする生徒もいる。

生徒たちはこれまでの「言葉遊び」の学習で、文を自分で作っていく前段階として色や形などの物の特徴を自分で考えることや回答をワークシートに記入する授業の流れを理解してきている。その中で連想する言葉をリンクさせたり、仲間集めをしたりなど楽しみながら使える言葉や文を増やしてきた。しかし、ワークシートに記入する際には、書くことへの苦手意識や単語の表記の間違いが多く、「書くこと」について課題を整理して取り組む必要性が明らかになってきた。

このような実態から年間指導計画の「文章を読もう、作ろう」を「文を作ろう」と改め、主述からなる二語文を正しく言葉や文で表すことや2から3音節からなる単語を正しく書き表すこ

と、その中で拗音や濁音、促音の表記の仕方に慣れることをねらいとした。

イ 授業づくりミーティング I (設計)

生徒一人一人の教育的ニーズ集約表(表-9参照)及び、表-6を基に担当間でミーティングを行い、中心的なねらいである「書くこと」に関する一人一人の実態を挙げ、一斉指導とワークシートを中心にした個別の学習を取り入れて本題材の中で重点的に指導していくこととした。

表6 授業づくりミーティング資料

単元・題材ごとの指導計画

題材名 (単元名)	文を作ろう	期 間	9月～12月											
ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> ○ 主述からなる二語文を正しく言葉や文で表すことができる。 ○ 2から3音節からなる単語を正しく書き表すことができる。 ○ 拗音や濁音、促音の表記の仕方に慣れる。 													
主な学習計画 総時数 (20)時間	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">形態</th> <th style="width: 60%;">主 な 学 習 活 動</th> <th style="width: 25%;">備 考</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>全体での学習</td> <td> 1 本の挿絵や身近な出来事の絵を見て、「○○が△△している。」と表現する。 (1) 絵を見て言葉で表す。 10分 (2) 文字で表す。 </td> <td> 絵本挿絵のコピー等 ワークシート </td> </tr> <tr> <td rowspan="2">グループでの学習</td> <td> 2 文字カードを並べて単語を作る。 ・ 濁点に気を付けて作る。 ・ 拗音に気を付けて作る。 ・ 促音に気を付けて作る。 ・ 長音に気を付けて作る。 15分 </td> <td> 絵カード 濁点カード 平仮名カード </td> </tr> <tr> <td> 3 2から3音節からなる単語と動きを表す単語を合わせて文を作る。 (1) 清音できている単語を表す。 (2) 特殊音節を含む単語を表す。 (3) 単語を組み合わせて文を作る。 10分 ※ 授業を展開する際は毎時1～3の学習活動に取り組むようにする。 </td> <td>ワークシート</td> </tr> </tbody> </table>	形態	主 な 学 習 活 動	備 考	全体での学習	1 本の挿絵や身近な出来事の絵を見て、「○○が△△している。」と表現する。 (1) 絵を見て言葉で表す。 10分 (2) 文字で表す。	絵本挿絵のコピー等 ワークシート	グループでの学習	2 文字カードを並べて単語を作る。 ・ 濁点に気を付けて作る。 ・ 拗音に気を付けて作る。 ・ 促音に気を付けて作る。 ・ 長音に気を付けて作る。 15分	絵カード 濁点カード 平仮名カード	3 2から3音節からなる単語と動きを表す単語を合わせて文を作る。 (1) 清音できている単語を表す。 (2) 特殊音節を含む単語を表す。 (3) 単語を組み合わせて文を作る。 10分 ※ 授業を展開する際は毎時1～3の学習活動に取り組むようにする。	ワークシート		
	形態	主 な 学 習 活 動	備 考											
全体での学習	1 本の挿絵や身近な出来事の絵を見て、「○○が△△している。」と表現する。 (1) 絵を見て言葉で表す。 10分 (2) 文字で表す。	絵本挿絵のコピー等 ワークシート												
グループでの学習	2 文字カードを並べて単語を作る。 ・ 濁点に気を付けて作る。 ・ 拗音に気を付けて作る。 ・ 促音に気を付けて作る。 ・ 長音に気を付けて作る。 15分	絵カード 濁点カード 平仮名カード												
	3 2から3音節からなる単語と動きを表す単語を合わせて文を作る。 (1) 清音できている単語を表す。 (2) 特殊音節を含む単語を表す。 (3) 単語を組み合わせて文を作る。 10分 ※ 授業を展開する際は毎時1～3の学習活動に取り組むようにする。	ワークシート												
名 前	ミーティング記録													
M. M (1年)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> 本表は、(2)(3)で述べてきたことを基礎資料として担当教官が作成し、授業づくりミーティングの資料とする。 </div>													
M. T (2年)														

ウ 指導に当たって(授業づくりミーティングで明らかにしたこと)

ミーティング I では、一人一人の課題を「表7」のように整理し、個別の学習の際のグルーピングや一斉指導の際の座席等を決めた。グルーピングに当たっては、課題の類似性だけでなく、普段の学習態度や友達とのかかわりの様子なども参考にしながら、担当者数と同じ三つのグループを作った。そして、このグループの担当が、一人一人の課題に沿った個別の学習の計画、その後の実践の記録や評価を行っていくことの確認や具体的な支援について整理した。

表7 「書くこと」に関する実態一覧(一部抜粋)

グループ	氏名	実態, ニーズとの関連
2	S.Si	a : 平仮名の清音はほぼ表記できる。片仮名は3分の1程度。拗音・濁音は不完全。 b : 拗音や濁音、促音がなければ正しく表記することができる。 c : 絵を見て「○○が△△してる。」と自分で考えるが文に表すときに脱字が多い。
1	M.S	a : 平仮名、片仮名は清音だけでなく拗音、濁音も正しく表記できる。 b : 初めて聞く単語でもほとんど間違えることなく表記できる。 c : 絵を見て三語文で説明したり、文で表したりすることができる。

「書き表すときの間違いは多いよね。」「間違いを指摘されたときにどこを訂正して良いか混乱することも多い。」「自分の学習課題を意識させることが大切だね。」

3	S.Su	<p>a : 平仮名の清音はほぼ表記できる。拗音や濁音の表記は不完全である。</p> <p>b : 清音で構成される単語は表記できるが、文字で表すことに苦手意識がある。</p> <p>c : 絵を見て説明することができ、教師と復唱しながら文に表すことができる。</p>	<p>「一音一音は書けるのに単語になると、書く前に必ず人に頼るところがあるね。間違えることに対する抵抗がそうさせるのかな。」「成功経験で自信を持たせていきたいですね。」</p>
		<p>※ a : 仮名文字の定着 (清音), b : 単語の表記, c : 文章化</p>	

具体的な支援の例 (グループ全体に対して)

目指す授業像から

- 「本の読み聞かせ一文を作るー単語を作るーワークシートに書き込む」という流れを作り、今すべきことを生徒が意識して学習に取り組むことができるようにする。
- 本の読み聞かせや文を作ったり、文字カードを並べたりする学習には、全員で取り組むことで、発表する際の態度や人の話を聞く態度を身に付けたり、自分でしっかり読み返してから(考えてから)発表する習慣を身に付けたりできるようにする。

様式1から

- 始業前にファイルや筆記具の忘れ物について自分から報告することができるように言葉掛けやヒントを与え、できるだけ自分から報告できるようにする。
- 学習中の言葉遣いや発表の際、「です。」「ます。」と語尾まではっきりと伝えることの意識付けを図る。

(5) 授業実践

ア 授業例1 9月〇日 △校時

過程	主な学習活動	指導上の留意点	備考
導入	<p>1 始めのあいさつをする。</p> <p>2 本の読み聞かせを聞き楽しむ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 登場人物や言葉などについて、分かりやすく説明したり、動作を交えたりすることで、本の内容に興味を持つことができるようにする。 	本
展開	<p>3 文を作る。</p> <p>(1) 「〇〇が△△している。」という二語文の定型の文を作りワークシートに記入する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挿絵を拡大した絵カードを見せて「これはだれ?」「何をしている(どうしてる)?」などと質問し、発表できるようにする。 ・ ワークシートに「〇〇が△△している。」と記入させる。進度の速い生徒には違う絵を見せたり、「〇〇が□□を△△している。」と三語文の表記まで取り組むようにする。 	挿絵の コピー ワーク シート
	<p>4 本時の学習</p> <p>「[・]」や「[◦]」のつく言葉を作ろう。</p> <p>(1) 濁音の付く言葉を探す。</p> <p>(2) 平仮名カードを並べて単語を作る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黒板に絵カードと濁点を抜いた文字カードを並べて間違いに気付かせたり、テレビやピアノなどに濁点のカードを張っておいて言葉を探したりさせる。 	絵カード 平仮名カード
	<p>5 絵を見て名前を書く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2から3音節でできている物の名前 	

		を書く活動をグループに分かれて行うようにする。 ・ 書いたら自分で読み返すことを意識付ける。 ・ 書くことができたなら「○」や「×」など朱書きをし、間違えたところを分かりやすく伝えるようにする。	濁点カード
終末	6 本時の学習を振り返る。 7 終わりのあいさつをする。		

表8 「授業記録(担当者の記録を基に整理した)」

氏名	2:読み聞かせを聞く	3:文を作る	4(1)言葉探し	4(2)平仮名カードで言葉を作る	5:絵を見て名前を書く
M.T	○ よく理解している。	◎ 「○○を」など対象となることばを入れてのいくつか作った。	△ 聞けば答える。	○ 足りない文字まで把握できた。	○ ほぼ全問正答。
A.S	? 机に伏せたり、耳をふさいだりすることが	○ よく知っている単語を使って文を作る。内容は聞いているよう。 × 文の書き取りは苦手で、始めから「教えてください」	○ 発表	○ 平仮名を正しく並べる。 △ 濁点、半濁点是不確実。	○ 何の絵であるかが分かり、ほとんどできる。 △ 「ラ」が書けずに学習が止まってしま
学習活動の評価		△ 多くの生徒も自信を持って「笑ってる。」「食べてる。」など言葉に表すことができた。言葉に表すことはできるが、表記することが難しく、ワークシートへの記入と指導で時間が掛かってしまった。	△ 「ノ」「テレビ」「パソコン」「まど」などたくさんの方の言葉を見付けた。	△ 「まど」「テレビ」「れひ」などとカードを並べるとまちがいであることは気付いた。しかし、濁点や半濁点を付ける位置は確実でない生徒が多かった。	△ 多く練習してきたものは正確に表記されていた。誤答に関しては、「さかな」を「なかさ」「さな」と表記するなど、構成する音節は理解できているものの文字カードを並べるときより、倒置や脱字等が目立った。

イ 授業づくりミーティングⅡ (展開)

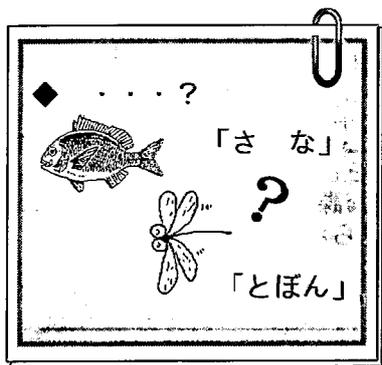
数回の授業を行い、上記のような学習活動の評価を受けて分析・考察し、授業のねらいや流れ、グルーピングを調整した。

◆ 文を書くのは苦手だけど話すのは好きだよ!

絵を見て言葉で説明することには、全員興味を持っており、発表の中で多くの言葉が自然に出てくるようになってきている。

しかし、それを書き記すことはまだ難しい。「文を作る」活動と「単語の表記」の混在)

「将来のことを考えると、文章を書くことより、主述のしっかりした二語文・三語文で話すことって大事だね。」「それに発表だけだったら、もっと楽しめるかも・・・。」「書く活動はグループごとの学習のときに集中的に取り組むようにしましょう。」



正答・誤答の違いは、音節数、清音、特殊音など問題の難易度の応ずるものではなかった。これまで、より多く練習してきたものが正確に表記されていた。

「新しい単語でも少しずつ書けるようになってほしいね。」「どんな単語を取り上げるかピックアップしようか。」

誤答に関しては、「さかな」を「なかさ」「さな」と表記するなど構成する音節は大體理解できていても、倒置や脱字等が目立った。

「まず、清音の文字カードを使った単語づくりに繰り返し取り組むようにしよう。」

◆ 『り・ご・ん』・・・
あっ！「りんご」だ!!

書いたものを自分で読み返すときに、正確に読み、間違いに気付く生徒もいたが、一音一音正確には読まず、「あむし」を「あおむし」「あし」と既知の単語で読んでしまう生徒も多かった。

「一音一音正確に読まない」と間違いに気付けないよね。
「もう少し読む活動も取り入れようか。」

◆ 先生、片仮名が
難しくて書けないよ!

生徒が教室で見付けた濁音、半濁音を含む単語は、片仮名で表記するものが多く、平仮名と片仮名が混在したことにより正確に表記できなかつた。

「片仮名の表記は必ずしも中心的なねらいじゃないよね。」
「事前に平仮名で表記するものを探しておこう。」

ウ 授業例2 11月〇日 △校時(例)

※ 授業例1からの変更箇所を中心に

過程	主な学習活動	指導上の留意点	備考
導入	2 本の読み聞かせを楽しむ。 3 絵を見て文を作る。 (2) 作った文を一音一音正確に読む。	・ 生徒の発表を板書し、文法の間違いに気付かせたり、板書した2から3文節からなる文章を声に出して読んだりさせる。	本 絵カード
展開	4 本時の学習 カードを並べて文を作ろう。 (1) 50音表から平仮名カードを探して単語を作る。 (2) 全員で正誤答を確かめる。		
終末	5 グループごとに文を作る。 7 終わりのあいさつをする。	特殊音節の表記はグループ別の学習で一人一人に応じて取り上げることとし、ここでは音節を意識してカードを正しく並べる学習に取り組む。	

ミーティングを受けて「書く」内容を切り離し、「話す」活動「読む」活動として再構成した。

(6) 授業づくりミーティングⅢ(評価)

ア 本題材の中心的なねらい、教育的ニーズに関して

グループ/氏名	本題材の中心的なねらいに関して	教育的ニーズに関して
2 S.Si		
1 M.S		ミーティングを受けて頭書の「書く」こと中心の題材から、主述のしっかりした二語文・三語文の形で文を作り、発表することにも取り組んできた。従ってここでの評価も、取り組み頭書の課題に対するものとは若干異なってくる。
3 S.Su	○ 絵を見て「○○が□□している。」と自分で考えて発表することができた。 ○ 清音三音程度で構成される単語であれば、新しい単語でも自ら書くことができるようになった。	○ 文字を書くことに抵抗を示さなくなり、課題に自分から取り組む様子も見られた。

イ 教師の支援に関して

学習活動の設定について

- 導入時の読み聞かせ → 楽しみにするようになり後の学習へスムーズに取り組めた。
- 文を作って発表 → 読み聞かせした本の内容に沿って文を作って発表する活動を繰り返すことにより、より集中して聞き、内容も理解しようとする様子が見られた。「誰（何）が、どうした。」という定型で作文することを繰り返すことで、楽しみながら発表することや文を自分で考える時間が確保できた。
- 文字カードを使った単語を作る学習 → 一音一音に注意しながら順序を考えて言葉を作るようになったり、言葉を音節に分けて考えるようになってきた。また、自分の答えを読み返す習慣が定着してきた。

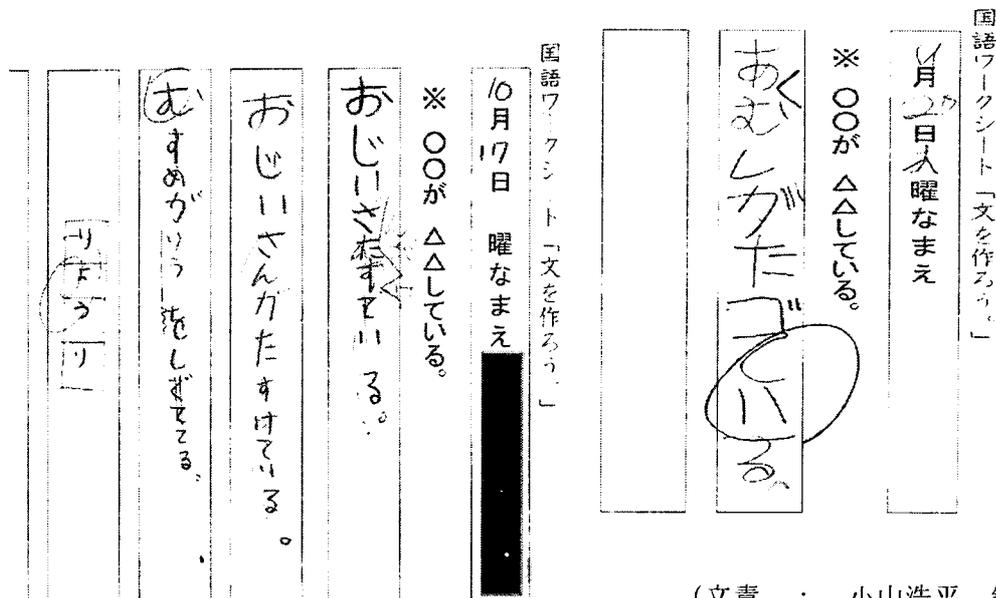
学習形態の工夫について

- 実態に応じてグループ編成することにより、「待つ時間」を減らし、グループのメンバーが間違いやすい箇所の説明や個々の指導を十分にできるようにした。さらに、課題を解決できた生徒はより多くの課題を解いたり、内容を深めた課題に取り組むようにし、実態に応じて自分に合ったペースで平仮名、片仮名の読み・書きの表記や文作りの課題に取り組むことができた。

目指す授業像から

- 国語の時間の学習活動の流れを作り、繰り返すことで、学習活動に見通しを持ち、自発的にグループ編成のために机を移動したり問題に取り組んだりする様子が見られた。
- 「おいしい」「もう少し」という言葉掛けや、「順番が違う」「○が抜けた」という言葉掛けではなく、間違えている箇所をきちんと指摘し、「どうして間違いか」「どう直せばよいのか」を自分で考えるようにすることで、生徒が課題に気付き、主体的に活動に取り組むことができた。加えて、考えて出した答えにも即座に正誤を返すことで、達成感、成就感を味わえるようにした。このことは、ワークシートに正答までの過程を示すことになり、保護者の気付き、そして家庭での学習への移行にも有効であった。

授業前や授業後のミーティングで学習計画を修正してきたのは、良かったね。でも、この題材に取り組む前にもう少し把握できた情報もあったんじゃないかな。ワークシートつづりや記録を残しておかないと…。



(文責 : 小山浩平 鎌田志穂)

(7) 資料 表9 教育的ニーズ一覧表(国語Bグループ)

		S. Si	S. Su	F. M	O. A	M. T	A. S	M. K	M. M	M. S
豊かな生活につながる力		教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ	教育的ニーズ
		国語	国語	国語	国語	国語	国語	国語	国語	国語
自 ら し よ う に 生 活 の 幅 を 広 げ て い く 力	日常生活に必要な力	・身だしなみへの意識を高める	・身のまわりの整理整頓 ・歯磨きや排泄の処理など一人できることを増やす	・身だしなみへの意識を持つこと	・身だしなみへの意識を高める	・自分の持ち物を管理し、整理整頓する	・身だしなみなど大人としてのマナーを身に付ける	・整理の手当が自立する。自分で記録を付ける	・食事の際のマナーを理解し、食器に手を添える ・身だしなみを自分から整える	・衣服の着脱など自分で確実にできる ・身だしなみに対する意識を高め整えるから整える
	健康・安全・体力	・得意な運動面を伸ばす	・進んで身体を動かす ・食事量のコントロール	・体を動かす機会を増やす	・体力を付ける ・交通ルールを理解し安全に歩行する	・運動を通してぎこちなさを改善したり、記録を目指し目的的な運動をする	・スケジュールを決めて生活リズムを作る ・運動の機会を確保する	・運動することを楽しみ、体力の向上を図る	・運動経験をさらに広げるとともに食事量や間食を調整し肥満傾向の改善を図る	・運動の経験を通して、技能や体力の向上を図る
	コミュニケーション	・困ったときに言葉で伝えるようになる ・自分の気持ちを伝えるようになる	・聞かれたことなど、自分の意思を確実に伝える	◎・相手に自分の思っていることをはっきりと伝える	◎・簡単な質問を聞いて適切に答えること	◎・いろいろな場面で言葉で表現する	◎・話を始めから終わりまできちんと聞く態度や自分の意思を正確に伝えようとする意欲を持つ	◎・人の話を聞いたり、相手とのやり取りを広げたりするなど、丁寧な言葉遣いで会話を増やす	◎・誰にでも伝わるように話をしたり、言葉遣いに気を付けて話をしたりする	◎・自分の意思をはっきりと伝える
	言語・数量	・基礎学力の向上(読み、書き、算)・生活に行かすことができるようになる	◎・文字への苦手意識の克服 ・時計を意識して行動すること	◎・読み、書き、数、時計など基礎的な内容の向上(生活に生かすようにする)	◎・文字を生活に行かす(メモ、手紙)	◎・10までの数の操作や単語の書取などの基礎的な内容を確実に押さえる	◎・正確に文字を書いたり読んだりして簡単な文章に表すこと	◎・時計や住所、単語の書取など、生活の中で必要な知識技能を身に付けながら基礎学力の向上を図る	◎・時計を読み取り時間を見て行動する ・生活に身近な言葉から単語の書取が正確にできる	◎・簡単な文章を読んだり書いたりすることができる
	余暇活動	・友達と出かける機会を増やす	・自分の楽しみを増やす	・絵画や音楽など興味のある活動に積極的に参加する	・一人で楽しめる活動のレパートリーを増やす	・外出や、友達と出かけるなど余暇活動のレパートリーの拡大	・テレビ以外の余暇活動を増やすこと(交通機関の利用等)	・趣味・特技の絵画の充実を図ること	・交通機関を利用する機会を増やす	・一人で楽しめる活動を見付ける
共 に 生 活 す る 力	社会性・集団参加	・自分の役割を理解した行動をする(学部生徒会、委員会、係)	・きまり、約束を守る	・集団の中でのルールを守る	・集団の中で自分のすることを理解して行動すること	・リーダーシップを発揮する際に場や状況に応じた言葉遣いやかかわりができる	◎・あいさつや話題提供など集団の中で自己アピールする ・マナーを理解する	◎・丁寧な言葉遣いや態度など目上の人のかかわり方を意識できる	◎・友達とも丁寧な言葉遣いで話し、大人としてのマナーを意識して行動する	・見通しを持ち、自分で判断し行動できるようにする
	家庭生活	・役割の定着	・決められた役割を果たす ・家族の中で約束事を決め守ること	・役割意識の定着	・留守番をして電話をメモに残す。または、電話があったことを伝える	◎・自分の役割という意識でできることを定着する	・スケジュール等を利用し、決まった自分の役割を確実に果たす	・身のまわりの整理整頓に努める	・使った物は基の場所に片付ける習慣を身に付ける	・一人でできる家庭の役割を持つ ・一人で寝る ・自分のことは自分でする
	地域生活	・買物の経験をする ・友達と一緒に外出する	◎・近くの店に買物に出掛け、お店の人と会話を楽しむこと	・絵画教室へのバスを利用する ・近所の方と会話を楽しむ	◎・家族の人と外出する機会を作ること ・美容院を利用すること	・地域での買物や図書館など公共施設を利用する	・慣れた場所一人で رفتったり、バスを利用したりできる	・一人で交通機関を利用したり、買物を利用したりする	・一人で利用できる場所や交通機関を拡大すること	・一人でバス通学ができるようになる
	職業生活	・報告・連絡・相談を自分からしっかり行う	◎・丁寧に、慎重に、確実に話をよく聞いてから仕事をする ・進路学習を通して、卒業後の意識を持ち役割を知る	・意識を持って仕事に取り組む	・指示を聞いて自分のすることを理解して取り組む ・連絡・報告を自分から行う	◎・報告・連絡・相談など仕事の上で必要なことができ、仕事への意識を高め集中できるようになる	・仕事上の報告や連絡、相談が確実にできること	・繰り返し同じ作業を行うことで、できた喜びを感じながら、丁寧な作業ができること	・仕事をしている意識を持ち、作業中の態度と自由時間のけじめを付ける	・仕事をするというけじめを付ける ・見通しを持ち、落ち着いて作業に取り組む

1 研究の成果と課題

生徒一人一人の現在及び将来の生活において、身につけた力を発揮できるための授業づくりの在り方について、わたしたちは、これまで行ってきた前次研究の取組を整理する中で、必要なものを加えながら、そうでないものは簡略化していくという手続きのスクラップアンドビルドの発想に立って研究を行ってきた。教育的ニーズの把握と分析に当たる「学部ミーティング」では、生徒一人一人のニーズを学部教官全員という多くの視点で見詰め、情報交換を行うとともに指導方法の共通理解をする機会ともなった。また、生徒全員を全教官で指導に当たる高等部において、授業づくりミーティングの充実を図り、個別の指導計画をどのように授業に生かしていくかを念頭におきながら、日々の授業の質的な高まりを目指してきた。

本研究において、わたしたちが取り組んできた三つの研究内容について、以下にその取組の成果と課題について述べる。

(1) 教育的ニーズの把握と分析のための「学部ミーティング」

わたしたちは、教育的ニーズの精度を高めるための一方策として「学部ミーティング」の在り方について探ってきた。教育的ニーズについては、これまでと同様に原則として各担任が教育的ニーズとして導き出し、さらに、KJ法的手法を用いて25名の全生徒について全教官で検討する手法を中心に進めてきた。この結果、導き出された教育的ニーズについては、保護者および教官に対して実施した「個別の指導計画に関するアンケート」から次のことが成果として上げられる。1学期末に実施（回答率は100％）。

アンケート結果から

○ 教官

担任だけの情報ではなく、日々の授業を通して得られるグループ担当教官の情報、進路担当の進路先・実習先からの情報など一人一人の生徒の生活全般からの多面的な捉え方を基に検討・分析することができ、より客観性のある教育的ニーズを導き出すことができた。その結果、実態把握や教育的ニーズの絞込みができるようになったと感じている。

○ 保護者

「個別の指導計画」「教育的ニーズ」については、情報交換（教育的ニーズを語る会）もあり、生徒に合っていると全員の方が解答し、それを踏まえた学校での取組に対しても高い評価をいただいた。また、インフォームド・コンセントという点からみると、個別の指導計画などの資料を用いたことや、専門的な用語については、それぞれの教官が具体的に伝えたということもあり、ほぼ理解していただいているという結果が出た。保護者が質問をするという場面設定もほぼ十分であるという回答をいただいた。

学部ミーティングについて

KJ法的手法を用いた「学部ミーティング」を行ったことにより、学部全生徒の教育的ニーズについての共通理解が図られ、次のような成果も得ることができた。

- ・ ティーム・ティーチングによる授業実践をするわたしたちにとって役立つものであった。
- ・ 一人一人に応じた目標設定、指導内容の工夫が図られ、指導の適切性、個別化がより図ら

れるようになった。

教育的ニーズを語る会の実施などに基づく保護者の声から

「個別の指導計画」の学校・家庭間の連携した取組や「教育的ニーズを語る会」の開催により保護者から次のような声が寄せられた。

- ・ 家庭においても子供との接し方を意識するようになった。
- ・ 年齢相応の接し方をするようになった。
- ・ 家庭で子供のことについての会話が増えた。
- ・ 学校での取組が家庭においても役に立っている。

これらのことは、まさに、一人一人の生徒の教育的ニーズについて、教官同士、また、教官と保護者が相互に情報を共有し、指導内容や支援の方法を決定していった成果である。

課題としては、25名の生徒全員の教育的ニーズを導き出すための時間が掛かったということが残った。今後、情報の分有化ができていく2・3年生については、KJ法的手法を用いた学部ミーティングを実施し、新たに進学してきた1年生については諸情報を基に、担任を中心に提案していくことで手続きの簡略化を図りたい。また、KJ法に関する研修の実施や進め方のマニュアルを作成することでより一層の効率化につながると考える。

(2) 授業の充実を考える「授業づくりミーティング」

わたしたちは、卒業後を見据えた授業づくりを進めるということから教育的ニーズを授業に生かすために、「授業づくりミーティング」の充実を図ってきた。これまでも、授業の打ち合わせはそれぞれの担当者間で行ってきっていたが、教育的ニーズを授業に生かすためのそれぞれの「授業づくりミーティング」の役割を授業の設計・展開・評価の流れの中に明確に位置付け、指導の最適化と学習集団の在り方を最適なものにしていこうと考えたのである。

授業づくりミーティングⅠについて

既存の指導計画に示されている数多い指導内容の中で、教育的ニーズとの関連を図りながら各単元・題材において重点的に指導していく内容を明らかにしてきた。つまり、生徒の教育的ニーズについて「いつ」「どこで」「誰が」「どのようにして」こたえていくかについて、より明確にしてきた。と同時に、目指す授業像を基に学習集団全体の活動の組織化及び支援の具体化が図られた。

授業づくりミーティングⅡについて

授業づくりミーティングⅡについては、単位時間終了後、担当者間において行ってきた。日々の情報や変容の蓄積だけでなく、授業における具体的な支援の手立ての妥当性、適切性についての評価が繰り返され、生徒一人一人に対する支援の最適化がより一層図られてきた。

また、毎週行われている学部会において、その週ごとの生徒の様子や変容を紙面で報告し確認しているが、これにより、担任や授業担当者以外の教官でも相互に情報を共有化できたり、学習の状況を把握できたりするようになってきている。このことで、日々の実践、次時への取組について、常に高等部の全教官の視点で見詰めることができ、教育的ニーズへのこたえ方や支援の在り方、教材・教具の妥当性などについて、より一層工夫するようになってきた。

授業づくりミーティングⅢについて

単元終了後には、生徒の実態の変容や教育的ニーズにどの程度こたえられたかの評価と、次単元の授業のための設計などについても協議できた。また、通知表のこれまでの文章による記述式に加えて、評価項目を明確化するとともに、各単元の指導目標や支援の在り方など日々の記録を整理することで

通知表の内容をより一層充実した。ができるようにした。このことは、保護者に対して学校での指導内容や支援の在り方を情報提供することになり、家庭や地域での取組にも広がりを見せてきている。

課題としては、評価基準などの評価の観点の明確化や記録の在り方である。今後さらに、研究を深化していきたい。

なお、実践例を通して、日々行っている「授業づくりミーティングⅡ」の重要性を再確認できた。その繰り返しが日々の授業実践に直接結び付くことは言うまでもないことである。その際の記録の観点を共通理解していく必要性も感じている。

(3) 生徒一人一人の豊かな生活のために、わたしたちができること

わたしたちは「移行」について、将来の生活への「縦の移行」と家庭生活・地域生活への「横の移行」という二つのとらえ方をし、移行支援の在り方について事例研究を中心に探ってきた。そして生徒一人一人の支援の在り方を家庭や地域等と共有化・継続化していくことの大切さをあらためて確認した。つまり、わたしたち学校、家庭、地域、進路先といった生徒たちの支援者がネットワークを作り、生徒のよさやできること、具体的な支援の在り方などを相互に共有し合うことで生徒の自己選択・自己決定がより一層可能になり、現在及び将来の豊かな生活の創造につながっていくものであると考える。

以下に、「横への移行」と「縦への移行」について、事例研究を通して得た知見について示す。

横への移行支援に当たって

- 生徒の教育的ニーズに関して保護者と教師の願いが一致し、その後の取組も日々の連絡帳のほか、送迎時の会話、家庭への電話、教育相談、進路相談など直接話す機会を多く持つこと。
- 具体的な情報交換の中で、支援の在り方を一緒に考え、生徒の変容を伝え合うこと。その中で家庭からも支援の手立てや次へのステップの積極的な提案がなされること。
- 学校や家庭においてできるようになったことを、学校や家庭以外でも自分の力として発揮できるように、生かせる場面の設定をしたり余暇活動の計画を立てたりなど、実際場面を想定した取組を行うこと。

縦への移行支援に当たって

わたしたちは卒業後の進路先に対して、個別の指導計画の取組を卒業生個表として情報整理し、引継ぎ、適切な支援の在り方について継続していきたいと考えた。卒業生個表の情報は進路先においても具体的な支援を考えていくうえで重要な資料となり、よりよい支援の一助となっていることは確認できたのではないかと考える。しかしながら、どのような内容をどの程度、どのようなシステムでといった点については課題として残るところであった。卒業時のみの一時的なものでなく、継続的なシステムとして、また就労先だけでなく生徒の生活全般を見据えたネットワークの構築につながるものとして考えていくことが今後更に必要である。



本研究においてわたしたちは移行を視野に入れ、個別の指導計画を生かした授業づくりに取り組んできた。現在及び将来の生徒を取り巻く家庭・地域・進路先等とどのように連携していくか、事例研究において得られた成果を今後も生かしながらも、「移行支援」のとらえ方、「個別の指導計画」と「個別移行支援計画」との関連等については、更に事例検証により具体的な方策を探っていきたいと考える。

(文責：岡元 明広)

【参考文献】

- 安藤隆男編（2001）：自立活動における個別の指導計画の理念と実践 川島書店
- 弘前大学教育学部附属養護学校（2002）：教育研究年報ふよう'01第20集
- 船橋秀彦・森下芳郎・渡部昭男編（2000）障害児の青年期教育入門 全障研出版部
- 香川邦生・藤田和弘編（2000）：自立活動の指導 教育出版
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（2001）：研究紀要第13集「一人一人の子供の将来の豊かな生活につながる教育課程の編成はどうあればよいか～教育的ニーズの把握と指導内容・方法の整備～」
- 近藤原理・中谷義人編（2001）：発達に遅れがある子供の国語 ひらがな・単語編 学習研究社
- 宮城教育大学附属養護学校 I T P 研究会（2000）：新・個別の指導計画と個別アプローチプラン～日本型 I E P の実現を目指して～ 学苑社
- 文部省（1998）：小学校学習指導要領解説 国語編
- 文部科学省（2002）：こくご☆こくご☆☆こくご☆☆☆ 教科書解説
- 太田正巳編（2000）：障害児教育&遊びシリーズ⑤「障害児のための授業づくりの技法」個別の指導計画から授業研究まで 黎明書房
- 清水貞夫（1997）：授業づくりと「個別の指導計画」の作成 障害者問題研究 第25巻第3号
- 浦崎源次（2001）：もう一度問い直す！個別指導計画とは何か？（総論） 養護学校の教育と展望 第124号
- 東京 I E P 研究会（2000）：個別教育・援助プラン 財団法人安田生命社会事業団
- 全国特殊学校長会（2002）：障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画「就業支援に関する調査研究報告書」