〈肢体不自由・病弱〉

肢体不自由を主とする重複障害児の自発的活動を引き出す授業改善

── チームアプローチによる授業改善プログラムの活用を通して ──

沖縄県立鏡が丘特別支援学校　中　宮　正　和

Ⅰ　テーマ設定の理由

近年、特別支援学校に在籍する重複障害児の増加とその重度・重複化、多様化が進んでおり、一層手厚くきめ細かな対応が求められている。文部科学省の調査（2014）において、特別支援学校における重複障害学級は全体のおよそ 43％（在籍者数は全体のおよそ 28％）にあたるとされている。また、沖縄県内の肢体不自由を主とする特別支援学校において、重複障害学級は全体のおよそ 85％、重複障害児童生徒は全体のおよそ 91％にも上り、肢体不自由を併せ有する重複障害児は高い割合で推移している。

沖縄県立鏡が丘特別支援学校（以下「本校」とする）は肢体不自由・病弱特別支援学校であり、小学部・中学部・高等部の３つの学部が設置され、146 名（平成 27 年４月現在）の児童生徒が在籍している。本校においても、全体のおよそ 81％が重複障害学級であり、およそ 89％が重複障害児である。また、障害の状況は複数の障害を併せ有している場合や一つの障害の状態が重い場合､医療的ケアが必要な場合など､様々である。このような障害の重度・重複化、多様化に対応し、特別支援学校の学習指導要領等においては、重複障害者等に応じた弾力的な教育課程の編成や個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成、指導に当たっては、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行うことや必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めることなど、個々の児童生徒の実態に応じた適切かつ効果的な指導を進めることとしている。

本校においても、障害の重度・重複化、多様化が進む中で、障害から起因して不随意運動が生じたり、筋緊張のコントロールの難しさなどから自分の思いとは異なった動きになったり、理解していても適切な行動ができなかったり、意欲があっても表現に結び付けたりすることが難しいことなど、自発的な活動の困難さが大きな課題としてある。本校教師に行った「日々取り組んでいる教育活動の中で身に付けさせたい力として、重視していることは何ですか？」（2015　本校　キャリア教育に関するアンケート）という質問でも「伝える力」「自分でやろうとする力」といった子供の自発的な活動を引き出す教育的支援に多くの教師が重きを置いていることが分かった。また、学校現場においては、重度・重複障害のある児童生徒の指導や支援について困難さを感じている教師が多い。その理由として、実態把握すべき領域が多岐にわたること、実態把握から得られた情報を検討し目標や指導内容を設定するにあたっての明確な指針がないこと、発達や変化が緩やかで微細であるため、評価したり、成果を確認したりすることが困難なことなどが挙げられる。さらに、特に重度・重複障害では個別による対応をとることが多いため、実態把握から目標設定・実践・評価まで個人で取り組んでいることが少なくない。仮にアセスメントや授業記録、評価を、例えば複数の教師で構成されたチームアプローチを中心とした取組で進めることができれば、子供の自発的な活動を引き出すための解決の糸口を見つけることができるのではないかと考える。

そこで本研究では、チームアプローチによる自発的な活動を引き出すための授業改善プログラムを作成し、教師間の「授業づくり検討会」において、児童の実態把握や目標設定、指導方法、評価を明確にし、共通理解を図った（Ｒ〈実態把握・目標設定〉とＰ〈授業計画〉）。そして、教師が共通の理解・視点をもって授業を行う（Ｄ〈授業実践〉）。毎回の授業後、「個人シート」において児童の評価を行い、「教師の授業ふりかえりシート」において教師の自己評価・授業の評価を行う（Ｃ〈評価〉）。その後「授業改善会」において、授業内容の改善や支援方法の工夫などの話し合いを重ねた（Ａ〈改善〉）。このＲ－ＰＤＣＡサイクルによる授業改善を重ねることで､児童のより自発的な活動を促すことができるのではないかと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

1　チームアプローチによる自発的な活動を引き出すための授業改善プログラムを作成することで児童の実態把握や目標設定、指導方法が明確になるであろう。

2　授業改善プログラムを活用し、教師がチームで共通の理解・視点をもって適切な指導を行うことで、より自発的な活動を促すことができるであろう。

Ⅱ　研究内容

1　チームアプローチ

福祉用語では、チームアプローチとは「介護サービス等の提供を、チームを組んで行うことによって、利用者に総合的な質の高いサービス提供を目指すこと」とされている。チームアプローチとして、①サービス事業者内部におけるもの（サービス内のアプローチ）と、②サービス事業者間のもの（サービス間のアプローチ）の二つが示されている。

特別支援学校に在籍する重複障害児の増加とその重度・重複化、多様化へ対応するために、特別支援学校の学習指導要領では、重複障害者の指導に当たっては、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家（理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等）の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めるようにすることが総則に規定されている。

本研究で対象とする学級は重複障害児学級であり、重度・重複障害児も多く在籍している。その指導においては、チームを組んで取り組むことによって、総合的に質の高い、きめ細かな指導や支援が可能になると考えた。上記の福祉用語を学校に当てはめるとチームアプローチには以下の二つがあると考えられる。

(1) 校内でのチームアプローチ

学校内で複数の教師がチームを作って支援していこうとするチームアプローチ。

(2) 外部支援を活用した職種の壁を越えたチームアプローチ

学校の教師と専門の医師及びその他の専門家（理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等）や福祉に携わる職員がチームを作り、一緒に支援していこうとするチームアプローチ。

以上のことを踏まえて本研究では、まず基本となる校内でのチームアプローチによる指導・支援に取り組む。

2　授業改善プログラム

肢体不自由を主とする重複障害児の自発的な活動を引き出すことを目的として、以下のチェックリストや各種シートを作成し、課題や解決のための手立てを系統立てて検討し、Ｒ－ＰＤＣＡサイクルによる授業改善を試みた。

(1) 実態把握チェックリストの作成

本学級は重複障害児学級であり、発達の初期段階にある児童が多い。その実態を細やかに把握し、アセスメントまたは指導の手がかりにできるように、重度・重複障害児の発達に関する文献や資料による理論研究で使用した各種チェックリストや心理・発達検査等を参考にし、その中から目的に沿ったものを精選し、「聞くこと、見ること、要求、手の動き・身体の動き、人間関係」に焦点を当て、内容や発達段階ごとに整理し、作成した。

(2) 「授業づくり確認シート」の作成

肢体不自由児のための授業を計画する際の教師の視点を統一するために 25 項目の観点を４段階の評価基準で自己評価できるようなシートを作成した。授業を計画する前や授業前に自己評価することで肢体不自由児への指導に必要な視点の確認と教師間の意識を統一するように促す。

(3) 個人シートの作成

「実態把握チェックリスト」の結果をチャートシートで表記し、追加情報を児童の実態として記述する。また、個人の授業目標とその支援方法、目標に対する５段階の評価基準と評価欄を載せる。このことで、児童の実態、目標、支援方法、評価を一覧でき、目標・評価の一元化を図る。個人シートは授業ごとに担任が評価・整理し、授業改善会の基本資料とする。

(4) 「教師の授業ふりかえりシート」の作成

授業実践を行い、ＣＴまたはＳＴの立場で授業をふりかえり、授業や児童への支援や対応などを評価するシートを作成した。13 項目の観点を４段階の評価基準で自己評価し、気になる点や改善が必要だと思う点は自由記述で書き込む。このことで授業をふりかえり、課題を発見していく。

(5) 「授業課題整理シート」による課題の焦点化と手立ての検討

「教師の授業ふりかえりシート」で出てきた課題を集約・整理し、授業改善会で話し合い、課題に対する具体的な手立てを「授業課題整理シート」にまとめる。その手立てが以後の授業で活用され、改善がなされているか、再度チェックする。

(6) 「授業づくり検討会」「授業改善会」の実施

「授業づくり検討会」では、事前に各担任に「実態把握チェックリスト」「個人シート」に記入してもらい、それを持ち寄り、児童の実態の共通確認、授業計画、目標の設定や支援方法等をチーム全員で検討する。「授業改善会」では授業実践後、「教師の授業ふりかえりシート」に記入してもらい、そこに書かれてある課題に対する具体的な手立てを、ブレインストーミング法[注1]を用いて出し合い、ＫＪ法[注2]で収束した。週一回実施し、授業改善を進める。

３　「自発的な活動チェック表」の作成

「聞くこと、見ること、要求、手の動き・身体の動き、人間関係」の視点を５段階の評価基準で、授業中における児童の自発的な活動の評価を行う。また、気づいたことや改善点を自由記述で書き込み、以後の指導に活かすようにしている。各児童の５段階評価の変容と教師の授業ふりかえりシートの変容を照らし合わせて、授業改善と児童の自発的な活動の関係性をみていく。

Ⅲ　研究の実際

１　重複障害児学級における教師への聞き取り調査（小学部）

本校小学部の重複障害学級担当教師（27 名）に「特別な教育的支援を必要とする児童生徒を支援する上で、困難や不安を感じていますか」「困難や不安の要因は何ですか」「困難や不安を改善するためにはどのようなことが必要だと思いますか」の聞き取り調査を行った。その結果は以下の通りである。

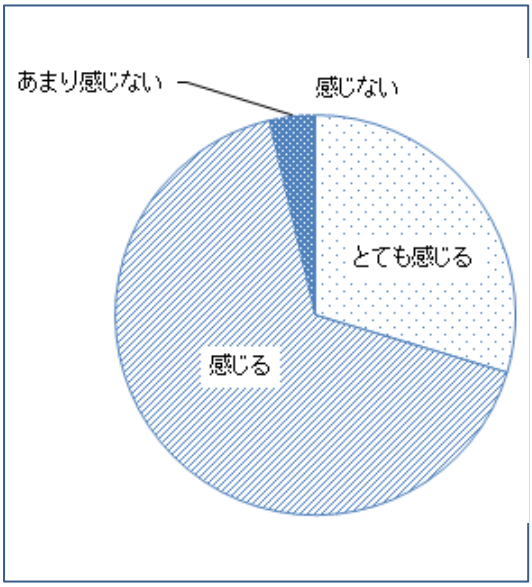


図１　「特別な教育的支援を必要とする児童生徒を支援する上で、困難や不安を感じていますか」

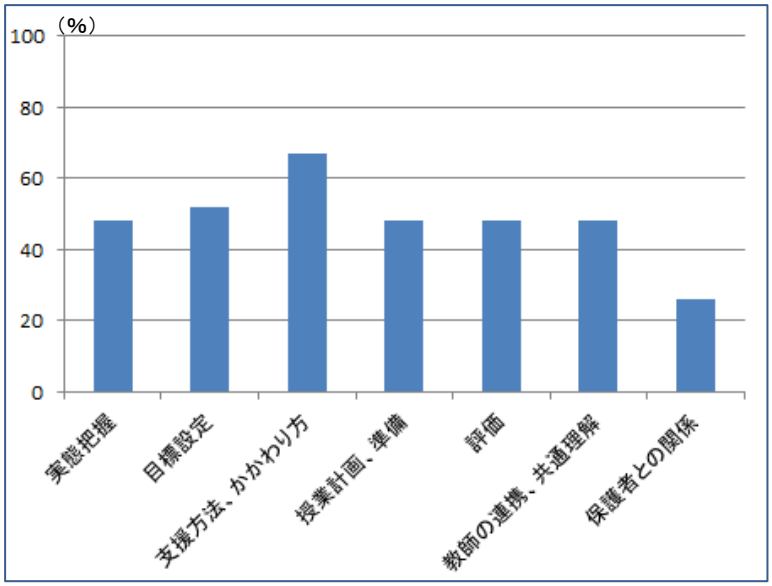


図２　「困難や不安の要因は何ですか」

注1)　批判厳禁、自由奔放、質より量、相乗り歓迎の四つのルールを厳守し、自由にアイデアを出す。短時間で、全員の参加者からのたくさんのアイデアを得ることができる発散技法の一つ。

注2)　発散技法で出されたアイデアをグループに分けたり、価値づけしたりする場合に用いる収束技法の一つ。多くのアイデアを整理したり、使用できるアイデアを見つけたりすることができる。

図１から、「とても感じる」「感じる」は合わせて 96%を占め、重複障害児学級を担当する多くの教師が困難や不安を抱えていることが分かる。その要因として最も大きいのは「支援方法、かかわり方」であり、「実態把握、子ども理解」「目標設定」「授業の計画、準備（教材・教具)」「評価」「教師の連携、共通理解」においても半数近くの教師が困難や不安を抱えている（図２)。障害の重度・重複化に伴い、実態が多岐にわたり、その対応が多様であることや発達や変化が緩やかで微細であるため、評価したり、成果を確認したりすることが困難なこと、個別による対応をとることが多いため、実態把握から目標設定・実践・評価まで個人で取り組んでいることが少なくないことなどが教師の困難さや不安感を高めている原因だと考える。

また、「困難さや不安感を解消する方法」として、以下のことが挙げられた。

・研修、自己研鑽
・実態把握や目標設定等の指標の作成または活用
・複数の職員による連携した取組
・情報の共有（サーバー上での閲覧、情報の可視化）
・場の設定、時間の確保
・人材の活用（先輩教師からのアドバイス、得意分野の学びあい）

これらからも、チームアプローチによる授業改善が必要であることが分かる。

２　Ｒ－ＰＤＣＡサイクルによるチームでの授業改善プログラムの取組

R P	『授業づくり検討会』	授業実践前	・「授業づくり確認シート」で授業や児童に対する教師の視点を統一する。 ・「実態把握チェックリスト」で実態把握、共通理解を図る。 ・「個人シート」で実態、目標、支援方法、評価を検討する。
D	授業実践	毎日 金曜日	児童の実態、目標、支援方法、評価が書かれた「個人シート」を授業や活動で活用し、共通認識・共通の視点で実践する。
C	授業反省	放課後	「授業ふりかえりシート」で各教師が授業や児童への対応を反省する。
A	改善点の絞り込み 『授業改善会』	週１回	「授業ふりかえりシート」から絞り込まれた課題をチームで検討し、授業改善を図る。

図３　授業改善プログラムの流れ

(1) Ｒ（実態把握）

作成した「実態把握チェックリスト」を用いて、「聞くこと、見ること、要求、手の動き・身体の動き、人間関係」に焦点を当てた項目を各担当でそれぞれチェックし、児童の実態把握を行った。そして、授業づくり検討会において、学年職員全員で児童一人一人の実態の共通理解を図った。５回行った検討会を通して、曖昧だった担当以外の児童の実態を再確認し、特徴や配慮事項等をお互いに認識することができ、児童理解をさらに深めることができた。学習到達度チェックリストや遠城寺式・乳幼児分析的発達検査、新版Ｓ－Ｍ社会生活能力検査など、各自がそれぞれで実態把握のためのチェックリストまたは検査は行っていた。今回、学年共通で「実態把握チェックリスト」を実施することで、児童の実態の比較や共通理解がやりやすくなったと考えられる。

(2) Ｐ（授業計画）

「授業づくり確認シート」で児童に接する際や授業を計画・実践する際に教師間の意識や授業に対する視点を確認する。そして、「実態把握チェックリスト」および「個人シート」で児童のアセスメントを行い、「授業づくり検討会」において、チームで児童の実態、目標、支援方法、評価、授業内容等を検討した（図４、５、６）。授業や児童への支援に関して、見落としていた部分や認識にずれがあった部分などに対する共通理解を図り、授業や児童に対する視点の明確化や意識の統一が進められた。学年児童の実態、目標、支援方法、評価の基準などの細かな部分までを改めて共通確認する機会となった。

≪授業づくり確認シート≫　自分の立場で授業や児童への対応を確認してください。

評価基準　４（よい）　３（だいたいよい）　２（やや不十分）　１（不十分）

			項　目	評　価
子ども理解	1	実態把握	実態把握は、行動観察や引き継ぎ資料、標準化された検査法等で客観的に実施しているか。	4－3－2－1
	2	目標設定	目標設定は、教育支援計画や指導計画を反映し、実態把握に基づいて行っているか。	4－3－2－1
	3	目標の内容	目標は、具体的かつ単一で、評価できる指標が含まれているか。(表情、視線、注視、身体の動き、発語、筋緊張等)	4－3－2－1
	4	評価の基準	評価の基準は、適切に設定されているか。	4－3－2－1
	5	好き嫌い	児童の反応を促進させるきっかけを理解しているか。(快・不快の反応、好きな言葉、好きな活動等)	4－3－2－1
	6	注意	障害理解、禁忌事項、配慮事項は熟知しているか。(医ケア、医療機器、発作等も含む)	4－3－2－1
	7	共通理解	児童について、教師同士で共通理解しているか。	4－3－2－1
環境	8	環境設定	活動しやすい環境設定であるか。(動線の工夫、道具等の配置、温度、湿度、明暗等)	4－3－2－1
教師の姿勢	9	当日の配慮	実態に応じた配慮を行っているか。(体調面、心理面、言葉遣い、態度、立ち位置、目線、身の回りの安全等)	4－3－2－1
	10	待つ	児童を見守り、児童の反応を「待つ姿勢」ができているか。	4－3－2－1
	11	共感	児童の気持ちを汲み取ったり、寄り添ったり、共感的な言葉かけをしているか。	4－3－2－1
授業	12	内容	授業内容は適切であるか。(実態、興味関心、発展性など)	4－3－2－1
	13	活動保証	集団として取り組むよさとともに、一人一人の活動も保証されているか。	4－3－2－1
	14	教材・教具	教材・教具は適切であるか。(学習に参加しやすい道具の工夫、扱いやすさ、固定する工夫、ＩＣＴ機器、視覚教材等)	4－3－2－1
	15	隊形	指導の隊形や場所は、場面に応じた工夫がなされているか。(半円形、円形、スクール型、畳間等)	4－3－2－1

図４　「授業づくり確認シート（一部抜粋）」

評価の基準

○・・・7割以上できる　　△・・・7割未満3割以上できる　　×・・・できない　　※・・・評価困難

【見ること】

段階（月齢）	判断内容	評価
1（1）	・明るさや色の変化に驚く（反応する、動きが止まるなど）	
	・明るい光の下で、眼を細めたり、閉じたりする（視覚的防衛反射）	
	・光に視線を向ける	
2（2～3）	・人や物を3秒ほどじっと見る（注視）	
	・反応の良い色がある	
	・急に手を近づけると瞬きをする	
	・１m以上離れた人や物を見る	
	・視野の範囲内で左右に動く物を、眼球だけで追視する	
3（4～6）	・移動するとき、キョロキョロ周りを見る	
	・手を顔の上に持っていき、見つめる	
	・母親や身近な人、物を見て、手を伸ばす	
	・親しい人に微笑むなど、持続的に注意集中し見る	
	・身体や頭を動かして、物を追視する	
	・おもちゃを見ながら、遊ぶ	
	・２つの物を見比べる	
4（8）	・落としたおもちゃ等を見る	
	・絵本の中の動物等を指すとそれを見る	
	・「いないいないばぁ」で喜んだり、目の前で隠された物を探したりする（対象の永続性）	
	・スイッチを押すと光るおもちゃを注視しながら遊ぶ	
	・スイッチを押すと動くおもちゃを注視しながら遊ぶ	

図５　「実態把握チェックリスト（一部抜粋）」

個人シート

教育支援計画より	・表情や身振り、発声等で意思表示することができる。　・頭部を保持する力を高めることができる。
個別の指導計画より	・音楽を聴くことで表情や身振り（目や手、足の動き）を通して快の気持ちを表出できる。楽器を音に合わせて鳴らすことができる。 素材の感触を指先で感じることで、身体を動かして感情を表出することができる。 ・両腕で身体を支え、座位姿勢を30秒間保つことができる。目的を理解して手を動かすことができる。 自分の意思を目線や口元の動き等の表情や手を伸ばす等の身振りで伝えることができる。

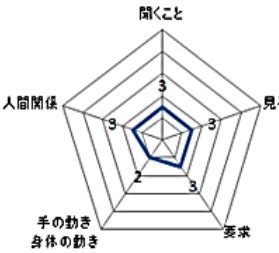
実態（チェックリスト）		（聞くこと）特定の人（家族や担任）に声をかけられると視線を向け、その人の方を見ようと身体を動かすことがあるが、精神状態でムラが大きい。 （見ること）絵本や動画は2～3分間じっと見ることができる。特定の人（家族や担任）はじっと見ることが多い。頭部の保持が難しく、すぐに下を向く。興味がある物に関しては顔を上げたり、動かしたりして見ることができつつある。 （要求）　好きな歌を歌ってあげると声を出して笑うことが多い。歌を止めると笑いを止め、もう一度歌うと再好きな活動を止めると笑いが止まったり、手足をバタバタ動かす行動を止めたりすることがある。 （手の動き、移動や音、状況の変化場面で緊張が入ることが多い。 身体の動き）見たい方向へ身体を動かそうとする。持続は難しいが、5秒程度顔を上げることができる。 （人間関係）身近な人（家族や担任）を見たり、声が聞こえたりすると声を出したり、手足をバタバタ動かしたり、身体に力を入れたりして喜びを表現する。
個人目標 ① 顔を上げ、対象を見ることができる。（人や物、光など）	評価基準	1　対象に対して、無反応または覚醒がみられない。 2　教師が顔を上げてあげると、一時的に対象を見る。 3　言葉かけ等の促しを続けることにより、断続的ではあるが対象を見る。 4　対象に気づくと、自分で顔を上げ、30秒間ほど対象を注視する。 5　自分で目や顔を動かし、対象を追視する。（2mの範囲内、左右180度くらい、上下90度くらい）
（支援方法） ・視野に入るように、見やすい姿勢や位置を配慮する。 ・対象に気づくように、適宜言葉かけする。	評価・気づき	／　／　／　／

図６　個人シートの一例（一部抜粋）

(3) D（授業実践）

授業の検証は「日常生活の指導」「遊びの指導」にて行い、授業改善を通して、活動における児童、教師、授業の変容をみる。「授業づくり検討会」や「授業改善会」で話し合った課題や手立てを意識し、活用しながら授業実践を行う。授業担当者は学年の教師が順番に行い、ＣＴとＳＴのどちらの立場においてもチームの一員として共通の理解・視点をもって適切な指導を行うことができるように心がけた。また、学年児童の実態や個人目標、支援方法等を授業中いつでも確認できるように、個人シートのファイルを活動場所に持参して授業実践に取り組んだ。担当以外の児童への指導・支援を行う際、個人シートを見直し再確認することで不安感も軽減し、統一された対応ができるようになってきた。

(4) C（授業評価）

毎回の授業後、「個人シート」において児童の評価を行い、「教師の授業ふりかえりシート」において教師の自己評価・授業の評価を行った。評価４～１と課題や気づきを書き込み、授業ごとの教師の課題や気づきを集約し、授業改善会において、チームで課題解決に臨む（図６、７）。

≪教師の授業ふりかえりシート≫自分の立場（ＣＴまたはＳＴ）で授業や児童への対応をふりかえってください。
評価基準　４（よい）　３（だいたいよい）　２（やや不十分）　１（不十分）

	項　目	内　容	評　価			
			11／30		12／１	
1	授業内容	実態に応じた目標設定、内容、興味関心、学習時間、学習量、待ち時間、集団活動、一人一人の活動	2		1	・落ち着いて座れない児童への対応はどうしたらよいのか。
2	教材・教具	学習に参加しやすい道具の活用（ＩＣＴ機器の活用）視覚教材（見やすい背景や大きさ、分かりやすい内容、提示の仕方）	2	・名前カードが持ちにくい。	2	・名前カードが貼りにくいので工夫が必要。
3	環境設定	動線の工夫、道具等の配置、温度、湿度、明暗、安全面	2	・ホワイトボードに掲示物が多い。	2	

図７　「教師の授業ふりかえりシート」の一例（一部抜粋）

(5) A（授業改善）

授業改善会は週１回実施し、「教師の授業ふりかえりシート」に書かれた課題に対する具体的な手立てをブレインストーミング法で出し合い、ＫＪ法で収束した。そして、その具体的な手立てを次の授業で実践してみて、「授業課題整理シート」を用いて改善後の評価を行う（図８）。そこで改善できたのか、できていないならばどうするか、新たな課題はないかを繰り返し検討していくことで、授業改善を進めた。

授業改善会は日常生活の指導８回、遊びの指導４回実施した。当初は授業改善会で出された課題に対し、付箋紙に課題解決の手立てを各自で書き（２分間）、それをボードに貼り出して、グループ分けし、まとめていく（８分間）方法をとっていた（図９）。ベテラン教員の経験や知識からくる理論的な手立てや若手教員の新しいアイデアなど、様々な意見が出た。付箋紙に書き、貼り出すことで、課題や手立てが視覚化され、明確になり、たくさんの意見を出し合うことができた。しかし、一回の会で１時間以上の話し合いになっていたため、場の設定、時間の確保、事前準備（資料作成）に工夫改善が必要であると考えた。そこで「教師のふりかえりシート」に書かれた課題の中から、みんなで検討する事項・すぐに検討するべき事項に優先順位をつけ選定し、課題を２～３個に絞り、事前に各自で手立てを考え、持ち寄ってもらう方法に変更した。これにより、一回の話し合いは 20～30 分程度に短縮することができた。

授業課題整理シート【日生（朝の会）】　②－２

評価基準　４（よい）　３（だいたいよい）　２（やや不十分）　１（不十分）

	項　目	課　題	具体的な手立て	改善後の評価
１	授業内容	・落ち着いて座れない児童への対応。	・授業に入る前の支援の改善。 （体調の把握、授業前の活動を工夫する、見通しを持たせる工夫） ・立ち上がる、歩き回ることに対しての許容範囲を共通確認する。 ・授業内で動く活動を入れる（歩いて掲示するなど） ・泣くことに対しては、その度合いによってクールダウンする時間を設ける。	
２	教材・教具	・名前カードの工夫が不十分。	・個々の持ちやすさに応じたカードの工夫を担任が中心となって発展させていく。 （持ち手を付ける、鈴をつけ音で意識を向ける、カードの裏に板をつけ、隙間を作るなど） ・「貼る活動」の充実→ホワイトボードへ貼る児童、補助ボードへ貼る児童。	
３	環境設定	・ホワイトボードの掲示物の精選が必要。	・必要以上の情報は集中の妨げになるので、できるだけ外す。	

図８　「授業課題整理シート」の一例（一部抜粋）

図９　「授業改善会」の様子

３　自発的な活動を引き出すための取組

児童の自発的な活動を引き出すことを意識しながら授業改善を行い、その変容を「自発的な活動チェック表」に記入していく（図 10）。授業改善を繰り返しながら、その変容のチェックを継続し、データの収集を続けていった。

評価基準　５（何度も自分でできた）　４（自分で１～３回できた）　３（積極的な促しでできた）
２（教師の支援を受けながらできた）　１（できなかった）

	具体的な視点	11／30	12／1
聞くこと	・声や音に反応することができる。 ・声や音がする方を向くことができる。	4　「はじまるよ」の歌を流すと笑顔を見せた。	2　睡眠が不十分で、覚醒できない部分が多かった。
見ること	・対象物をじっと見ることができる（注視）。 ・対象物を目で追ったり、顔を動かしたりして見ることができる（追視）。	5　頭部を支え、顔を対象に向けてあげると、教師の動きを目で追っていた。	2　目は開けるが、ボーとして、対象を目で追うことはなかった。

図 10　自発的な活動チェック表（一部抜粋）

Ⅳ　研究仮説の検証と考察

検証授業後にチームの教師に対し、今回の授業改善への取組について聞き取り調査を行った。一部抜粋を以下の図 11 に示す。

（質問１）チームアプローチによる授業改善プログラムを作成・実施することで児童の実態や目標設定、指導方法を明確にすることができたか。

できた・・・・・・・・・・２／８
だいたいできた・・・・・６／８
あまりできなかった・・・０／８
できなかった・・・・・・０／８

・授業後の改善会を通して、児童の実態や課題をもう一度見直すことで共通理解を深めることができた。
・児童への対応や授業に関しての視点を確認したことで、接し方や指導方法の統一を図ることができた。
・各シートを活用し、話し合うことで児童の実態と目標や活動のずれに気づき、改善することができた。

（質問２）チームアプローチによる授業改善の結果、児童へのかかわり方は変化したか？

変わった・・・・・・・・・７／８
少し変わった・・・・・・・１／８
あまり変わらなかった・・・０／８
変わらなかった・・・・・・０／８

・児童のわずかな反応に気づき、教師の視点と意識が変化した。また、その変化をチームの教師みんなで見て確認することで客観的な評価ができた。
・どの教師でもすべての児童に迷わず普段通りの支援ができた。
・教師が各児童の実態や目標が分かり、それに沿った支援ができるようになった。
・共感でお互いの児童に関する会話が活発になった。
・「待つ姿勢」への意識が高まり、教師間の共通意識のもとで支援できつつある。

（質問３）教師がチームで共通の理解・視点を持って適切な指導を行うことで、児童のより自発的な活動は増えたか？

増えた・・・・・・・・・６／８
少し増えた・・・・・・・２／８
あまり増えなかった・・・０／８
増えなかった・・・・・・０／８

・児童がより多くの活動に取り組むようになった。
・覚醒時間が長くなった。
・対象を注視する時間や、目で追ったり顔や体を動かしたりして追視することが多くなった。

（質問４）授業改善を行ったことで思ったこと（良かった点、悪かった点、改善が必要な点、感想等）

・日々の記録を通して、課題が明確になり、チームで話し合ったからこそ解決できた。
・複数の教師間で実態把握、目標など共通理解することで、チームの連携が見られた。
・一人ではなく、複数の教師で取り組むことで多くの様々な意見を出し合うことができた。
・各シートは日々の記録の充実につながり、教師個人の授業力アップに直結した。
・各シートを活用したことで児童の課題を目に見える形で共有できた。
・ベテラン教師として“経験知”を伝える機会となった。若手教師の成長が見られて嬉しい。
○話し合いの時間はとても有意義であり、楽しかった。しかし、時間や場の設定など継続への課題がある。
○各シートをさらにコンパクトにまとめることで、普段から活用しやすい。
○話し合いにはファシリテーターが必要であり、その人材を育成することが重要である。

図 11　授業改善への取組についての聞き取り調査より（一部抜粋）

１　「チームアプローチによる自発的な活動を引き出すための授業改善プログラムを作成することで、児童の実態把握や目標設定、指導方法が明確になるであろう。」について

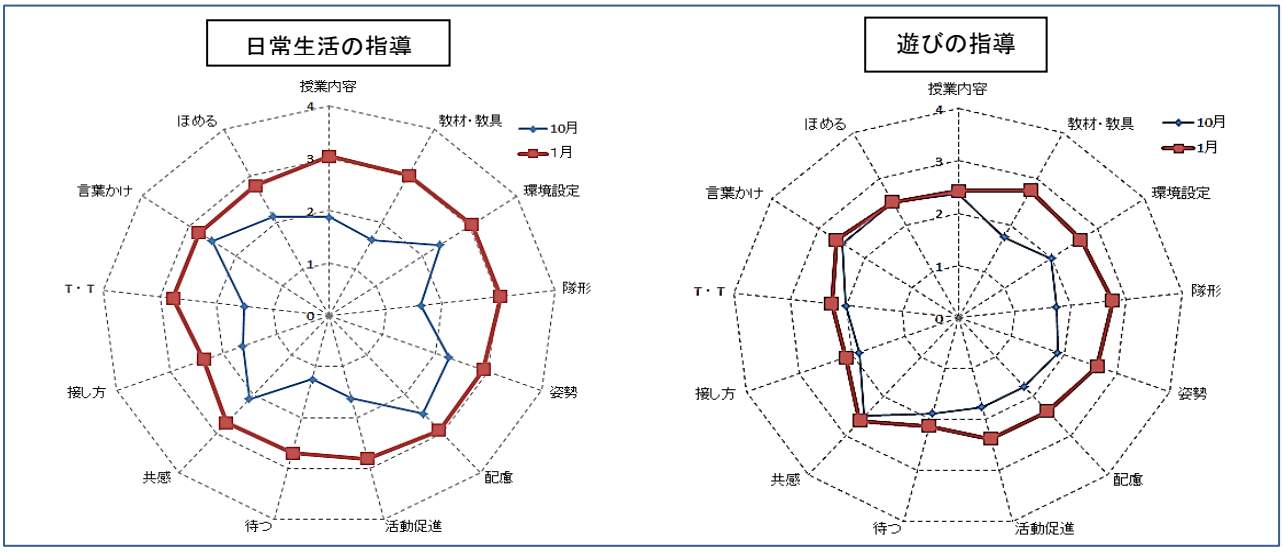


図 12　「教師の授業ふりかえりシート」による教師の自己評価の変容

授業後に「教師の授業ふり返りシート」で各教師に自己評価してもらい、項目ごとの平均値をグラフ化し、「日常生活の指導」「遊びの指導」における自己評価を 10 月と 1 月で比較した（図 12)。多くの項目で上昇が見られ、授業改善が進んでいることが分かる。

「日常生活の指導」では、すべての項目で上昇が見られた。これはある程度流れが決まっている毎日の活動であり、授業改善会の回数も多いこともその要因の一つであろう。「配慮」「活動促進」「待つ」「接し方」「T・T」「言葉かけ」「ほめる」は評価基準３（だいたいよい）に達していない。これは「教材・教具」等のように目に見える物的な改善ではなく、意識的かつ臨機応変な対応が必要な改善であるため、確固たる手応えが得られにくいからではないかと考える。「遊びの指導」でも、ほとんどの項目で上昇が見られたが、全体的に数値が低い。これは週一回の活動であり、授業改善会の回数も少なく、改善の途中であることが、その要因であると考える。各シートを作成し、話し合う場を設定し、手順を追って、チームで実態把握や目標設定、指導方法を検討する中で、授業や児童に対する視点の明確化と意識の統一が図られていき、より細かく観て、児童の反応への気づきが拡がった。その反応をさらに引き出すための意識も高まりつつあることが、教師間の話し合いから感じられる。また、「授業改善会」を重ねる中でベテラン教員の経験や知識からくる理論的な指導方法や若手教員の新しいアイデアなど、様々な意見を出し合い学びあい、チームで協働することを通して、教師の意識改革も進んでいたものと考えられる。今回の研究でチームを組んだ学年教師に対し、検証授業後に行った『授業改善への取組についての聞き取り調査』では、「授業後の反省会を通して、児童の実態や課題を共通理解することができた。」「児童への対応や授業に関しての視点を共通確認したことで、接し方や指導方法の統一が図れた。」等の意見があった（図 11)。

したがって、チームで授業改善プログラムに沿った取組を進めることで、より多くの目で多角的に捉えた情報をすり合わせ、練ることができ、教師間での共通理解の深まりとともに、児童の実態把握や目標設定、指導方法が明確になったと考えられる。

２　「授業改善プログラムを活用し、教師がチームで共通の理解・視点をもって適切な指導を行うことで、より自発的な活動を促すことができるであろう。」について

次の図は「自発的な活動チェック表」の評価点をグラフ化したもので、「日常生活の指導」「遊びの指導」における１回目の授業と最後の授業の結果である（図 13)。多くの項目で上昇が見られ、児童の自発的な活動が促進されたことが分かる。図 12 は児童の一例ではあるが、他の児童もそれぞれ変容が見られた。

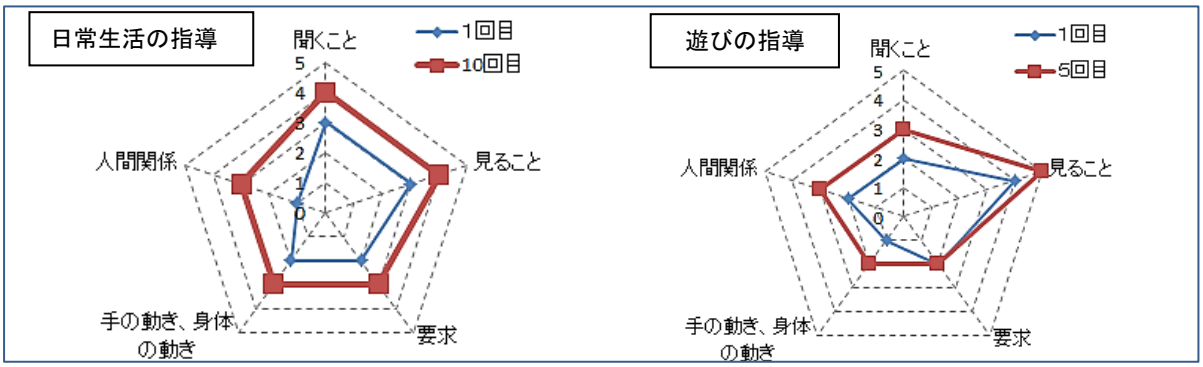


図 13　「自発的な活動チェック表」の評価点をグラフ化した一例

図 14 は、最初と最後の授業の「自発的な活動チェック表」の各項目平均点を比較した伸びを得点化したものである。すべてが伸びており、特に遊びの指導において伸びが大きい。

日常生活の指導においては、0.5 点前後の上昇であるが、遊びの指導においては 0.8 点以上の伸びであり、「見ること」は 1.5 点以上の伸びが見られた。

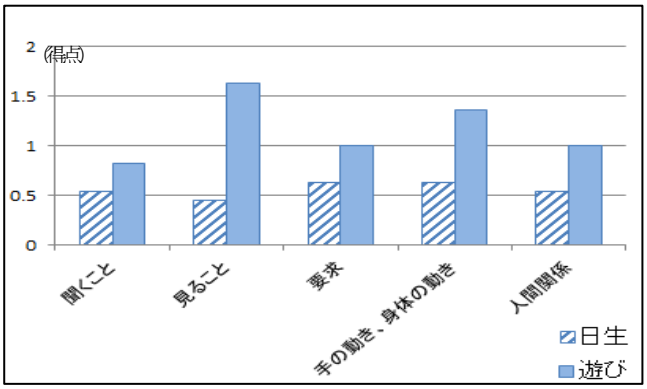


図 14　「自発的な活動チェック表」評価点の伸び

これは遊びの指導の授業内容や個人目標が各項目に直結していたことが要因として考えられる。そうであるならば、日常生活の指導の授業内容等は自発的な活動を促進させるためにはさらなる改善が必要であると考えられる。また、『授業改善への取組についての聞き取り調査』より、「児童がより多くの活動に取り組むことができるようになった。」「対象を注視する時間や目で追ったり、顔や身体を動かしたりして追視することが多くなった。」等の意見があった（図 11）。

したがって、自発的な活動は担当教師が中心となりチェックするため、評価の部分では客観性が十分ではないという課題はあるものの、今回の取組を通して、児童の自発的な活動に変化が見られたものと考えられる。

Ⅴ　成果と課題

1　成果

(1) 各シートを作成、活用することで教師の視点の統一や情報の共有化を図ること、授業や児童への関わり方を見直すことができた。教師が主体的に課題を見つけ、理解し、具体的な手立てを一緒に考える機会となった。さらに、これらを基に短時間での「授業改善会」を実施し、不定期ではない、日常的な授業改善に取り組むことができた。

(2) 特別支援学校での勤務が初めてであったり、肢体不自由児への指導経験が浅かったりするなど、障害児教育に対応する経験にばらつきがあってもチームアプローチで共通のプログラムを進める、協働し、共通理解が高まり、教師全員の意識や態度に変化が見られた。

(3)「授業改善会」で授業や児童に対する共通理解を深め、実態、目標、支援方法、評価基準をまとめた「個人シート」は授業や活動でいつでも見ることができるようにした。担当以外の児童への指導や支援を行う際、「個人シート」を見直し再確認することで不安感を軽減させ、積極的な対応が見られるようになってきた。

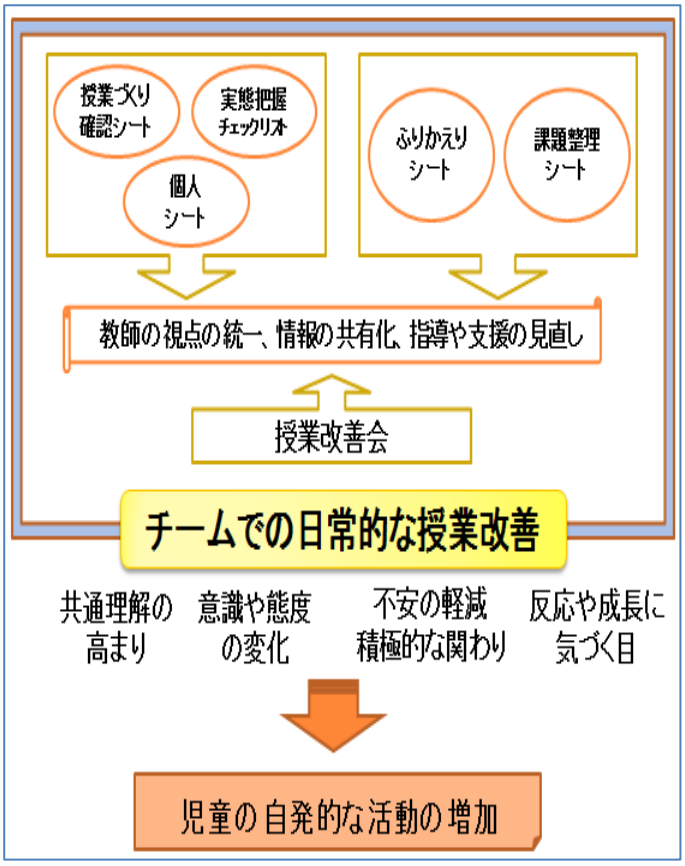


図 15　成果のまとめ

(4)　チームでの日常的な授業改善を重ねることが、教師の共通理解の高まり、意識や態度の変化、不安の軽減、積極的な関わり、重度・重複障害児の小さな反応や緩やかで微細な変化や成長に気づく目につながり、児童の自発的な活動の増加を促すことができた。

2　課題

(1) 学年の教師間でのチームアプローチを基本としながら、それだけに止めず、学校の教師と専門の医師及びその他の専門家や福祉に携わる職員がチームを作り、一緒に支援していこうとするチームアプローチの形を含め、さらにスムーズかつ活発に取り組んでいきたい。

(2) 日々の授業での継続的かつ日常的な授業改善が大切であると考える。授業改善を実施するうえで、ファシリテーターの役割を担う教師が不可欠であり、その役割を誰がどう担っていくのかは今後の課題として検討していきたい。

(3) 児童の自発的な活動を促進させるために、児童の表出する行動にいかに気づき、どう受けとめ、どのように理解するか、児童の表出しやすい環境をいかに工夫するかが大切であり、継続課題として取り組んでいきたい。

〈参考文献〉

飯野順子　2015　『障害の重い子どもの授業づくり　Part６』　ジアース教育新社
ヤン・フルヘッセ／アド・フェアフール　（姉崎弘　監修）　2015　『スヌーズレンの世界』　福村出版
社会福祉法人　全国心身障害児福祉財団　2015　『新重複障害教育実践ハンドブック』
広島県立福山特別支援学校　2015　『重度・複障害児のアセスメント チェックリスト』
徳永豊　2014　『障害の重い子どもの目標設定ガイド』　慶應義塾大学出版会
川村秀忠　2013　『障害の重い子の早期発達診断　新訂版』　ジアース教育新社
飯野順子　2011　『障害の重い子どもの授業づくり　Part４』　ジアース教育新社
飯野順子　2010　『障害の重い子どもの授業づくり　Part３』　ジアース教育新社
長崎自立活動研究会　2010　『自立活動内容要素表』
遠城寺宗徳他　2009　『遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法　九州大学小児科改訂新装版』　慶応義塾大学出版会
武田契一　2005　『実践インリアル・アプローチ事例集』　日本文化科学社
小林芳文　1992　『乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント　ＭＥＰＡ－Ⅱ』　コレール社
旭出学園教育研究所・日本心理適性研究所　1980　『新版Ｓ－Ｍ社会生活能力検査』　日本文化科学社

〈参考 URL〉

国立特別支援教育総合研究所　「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージ（試案）」
http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10814/20150915-193847.pdf（2015.11 アクセス）
広島県立福山特別支援学校　「重度･複障害児のアセスメントチェックリスト　－ 認知･コミュニケーションを中心に －」
http://www.fukuyama-sh.hiroshima-c.ed.jp/kyouken/kyouken.html#asesument（2015.11 アクセス）
文部科学省　「特別支援教育について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm（2015.10 アクセス）
国立特別支援教育総合研究所　「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価に関する研究
～現在及び将来を支える教育計画とその実施に関する予備的研究～」
https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9464/20140509-175250.pdf（2015.10 アクセス）
広島県立教育センター　「特別支援学校における授業改善・校内研究推進ハンドブック」
http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/soudan/h26/kyouzai/07_handobukku.pdf（2015.10 アクセス）
姉崎弘　「重度・重複障害児の自立活動におけるスヌーズレン教育の意義について」
http://miuse.mie-u.ac.jp/bitstream/10076/11909/1/20C15589.pdf（2015.10 アクセス）