

## 学校研究 学校組織として自立活動の専門性を継承し発展させるための取り組み：教師が主体的に学び続けるための研修の工夫

著者	城戸 宏則, 杉林 寛仁, 村主 光子, 佐々木 高一, 田丸 秋穂, 川間 健之介
雑誌名	研究紀要
巻	52
ページ	69-74
発行年	2016-12-25
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00151854">http://hdl.handle.net/2241/00151854</a>

# 学校組織として自立活動の専門性を継承し 発展させるための取り組み

—教師が主体的に学び続けるための研修の工夫—

○城戸宏則 杉林寛仁 村主光子 佐々木高一 田丸秋穂 川間健之介

## I. はじめに

肢体不自由特別支援学校において、自立活動の専門性の継承が喫緊の課題になっている。肢体不自由特別支援学校では、各世代間で継続的に時間をかけて専門性の継承が行われてきた。ところが現在では教師の年齢構成や肢体不自由教育の経験年数に不均等が生じていて、本来特別支援学校が持っていた研修が機能しにくい状態になっている。また、ベテランの教師の多くが、自立活動の「研修・研究」への意欲が学校全体で低下していることや特に経験年数の少ない教師の意欲の低下が著しいと指摘している。専門性の継承の一翼を担ってきた指導法の各地域の訓練会への教師の参加が減少していることも意欲の低下を示すものと考えられている。ところが国立特別支援教育総合研究所の調査や筑波大学附属桐が丘特別支援学校（以下、当校）での調査からは、肢体不自由教育5年未満の教師が自己評価として、児童生徒の生活上、学習上の困難さを明らかにして実態を的確に把握することや障害の状態に合わせて指導するなどの自立活動の専門性に欠けるとの意識が強く、自立活動の専門性を高める研修を強く望んでいることが明らかになっている。肢体不自由特別支援学校を取り巻く環境が変化していく中で、学校組織として、元々持っていた自立活動の研修機能をどのように動かし、各教師の持つ「研修・研究」への意欲をどのようにいかしていくかについて考察した。

## II. 専門性の継承が難しくなった要因

### 1. 教師の経験年数の不均等

平成23年度中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会報告によれば「今後10年で教員全体の3分の1以上が定年等により退職し、経験の浅い教員が大量に誕生する。多量の経験不足の教員と少数で極めて多忙な中堅教員で運営される学校が全国的に生まれる状況にある。」としている。資質能力向上特別部会の調査資料によれば、中堅年齢の教員が極めて少なく、教員経験3年未満の教員と50代のベテラン教員が多数を占める年齢構成の不均等が示されている。

教師の年齢構成の不均等は学校種を問わず出現しているが、特別支援学校では、肢体不自由教育の経験年数にも大きな偏りが生まれている。国立特別支援教育総合研究所の調査では、肢体不自由特別支援学校の教員の半数以上が肢体不自由教育経験年数5年未満である現状が明らかにされている。つまり肢体不自由特別支援学校では、教員経験が長く、中堅やベテランの年齢であっても、肢体不自由教育の経験年数が少ない教員も多数存在する

ことになる。教員の経験年数の不均等から、これまで肢体不自由特別支援学校で「メンタリング」や「同僚性」の機能で、各世代間で時間をかけて行われてきた自立活動の専門性の継承が難しくなっている。

教師の経験年数が不均等であっても、特別支援学校が本来持っていた「メンタリング」や「同僚性」の機能を活性化する研修のあり方を策定する必要がある。

## 2. 自立活動に対する「研修・研究」への教員の意欲の低下

自立活動では、時間をかけずに専門性を継承することはできない。長期にわたって、教師が意欲的に主体的に学び続けることが最も大切である。ところが、経験年数の少ない教師は、自立活動の専門性に欠けるとの意識が強く、自立活動の専門性を高める研修を強く望んでいるにもかかわらず、専門性の高いベテランの教師からは学校全体として自立活動の研修や研究に対する意欲が低下していると指摘している。この乖離はどこから生じてきたのだろうか。

それは、これまでの研修のあり方が、

- ・担当する子供の実態把握に生かされない。
- ・日々の授業の目標や内容の設定に直接結びつかない。
- ・日々の子供の変化の見取りにつながらない。
- ・日々の授業での疑問点へのヒントになりづらい。

等、私たち教師が最も大切にする日々の授業や児童生徒の実態把握に結びついていないことにあると考えた。

日々の授業に密接につながりを持ち、教師が主体的に学び続ける研修を策定する必要がある。

## Ⅲ. 自立活動の「研修・研究」を活性化させるための仮説

特別支援学校が本来持っていた「メンタリング」や「同僚性」の機能を活性化し、日々の授業に密接につながりを持ち、教師が主体的に学び続ける意欲につながる研修のあり方を検討する必要がある。

当校では自立活動の課題を次の4つの項目に整理し、相互に関連付けて、具体的な方策を企画してきた。

- (1) 個別の指導計画の活用に関すること
- (2) 研修・研究に関すること
- (3) 自立活動担当者の配置に関すること
- (4) 外部専門家との連携に関すること

本稿は(2)研修・研究の関することであるが、(1)、(3)、(4)の3観点と密接な関係を持っている。

繰り返し述べているように専門性を身につけて行く為には教師が主体性を持って学び続けることが重要である。教師が主体的に学び続けるには、実態把握をし、仮説を立てて、目標内容を決め、評価をするという一連の授業の流れを自ら行う必要がある。ベテラン教師の手厚いサポートを必要だとしながらも、専門性の高い教師が目標や内容を設定したも

のを与えられても、それを自分のものとして納得し、さらに深めていくことはできないと考える。しかし、特に自立活動の時間の指導において、一連の授業の流れを自ら行うことに困難さを感じる教師は多い。そこで一連の授業の流れを自ら行うことを下支えする研修の仕組みを学校組織として構築する必要がある。

当校では、教師が主体的に学び続けることを下支えする研修を3つ仮説から策定し、平成23年より実践した。

- ・授業のための個別の指導計画(日常的にPDCAサイクルが回っていることの実感する)
- ・授業中での教師同士の「学び合い」の研修
- ・指導法について体系的に学ぶ研修

#### IV. 指導法について体系的に学ぶ研修について

実態把握から評価までを自ら行うためには、それを体系的に持っている指導法を習得することは欠くことはできない。自立活動の「時間の指導の指導」の授業で、指導法そのものを行うものではないことは言うまでもないが、個別の指導計画が機能して、複数の教師により、妥当性のある指導者が納得できる指導目標が立てられたとしても、実際の授業の指導内容は、指導法を体系的に学ぶことがないと設定できない。

結果的に従来からある指導法を軽視したり、学校が1つの指導法に偏ることを避けたいとする傾向があり、外部専門家をスーパーバイザーとしたり、学校独自の指導法を構築する試みがある。当校では、日常の自立活動の授業の中で教師が感じる課題解決に直接つながることを第一の目的として、学校文化として根付いている「動作法」「知覚運動学習」「静的弛緩誘導法」の3つを指導法の研修として位置付けた。研修会の指導者や講師は校内の教師をあて、日常的な「メンタリング」や「同僚性」の機能を期待した。

指導法について体系的に学ぶ研修は、以下のように設定した。

- ・年間に10回程度、1回あたり50分から90分とする。
- ・1つの指導法を任意に選択し、年間を通じて研修をする。
- ・決められた日時に3つの指導法の研修を同時並行で行う。

また当校で毎年行われている「自立活動実践セミナー」を校内の教師の研修としても位置付けた。「自立活動実践セミナー」の中で実践報告をし、指導的な立場に立ったり、司会者として議論をまとめたりすることで指導法の研修がより深まることを期待した。

#### V. 授業のための個別の指導計画(日常的にPDCAサイクルを回す)について

一連の授業の流れを自ら行うことを下支えする研修の中核となるのが、個別の指導計画のPDCAサイクルを機能させるということである。個別の指導計画の課題としてどの調査でも挙げられるのが「個別の指導計画の作成の目的が明確ではない」「授業を行う複数の教員で共有できていない」「授業の中でいかされている実感が持てない」等であり、個別の指導計画が「書式」や「書類」となっていて、機能を十分に果たしていないことが明確である。個別の指導計画の機能は多岐にわたるが、日々の授業のためという側面に限定して再検討した。授業の中で個別の指導計画がいきって働くためには、日々に授業において

P D C Aのサイクルが回っている、教員室の中で子どもについて話しているときにもP D C Aサイクルが回っていると教員が実感できるものにする必要がある。P D C Aサイクルを日常的に小さなサイクルで常に回していくために、個別の指導計画に盛るべき情報と情報量、作成の手順、位置付けについて検討していく必要があった。

これまでの個別の指導計画は最初の「P」の部分に多くの時間をかけ、最初の「P」の段階の実態把握等の妥当性を重んじてきた。その結果「P」が重くなりすぎて回りにくくなっていると考えた。そこで「P」はあくまで仮説とし、日々の授業の中で「D C A」され、検証される、また検証される中で教員間で共有されるものだとの仮説を立てた。

「P」の部分を軽くして、サイクルが回るようにするために、個別の指導計画の情報量をかなり精選した。

教員が授業の中で活用できる情報や情報量はごく限られているので、個別の指導計画の中核になる部分として

- ・指導の方向性
- ・学习上、生活上の手だて・配慮
- ・自立活動の時間の指導の目標

の3つに絞り設定した。

個別の指導計画のP D C Aサイクルが学校の日常の中で、小さく回ることによって、指導法を体系的に学ぶ研修と授業の中で教師同士の「学び合いの」の研修をつなぐ中核的につなぐツールとなることを期待した。

## VI. 授業の中での教師同士の「学び合い」の研修について

日々の授業の様々な課題に対応するためには、授業内研修を効果的に構築する必要がある。肢体不自由特別支援学校での自立活動の時間における指導は大教室で行われることが多く、教員がお互いの指導を見聞きできる環境にある。また児童生徒の課題は多岐にわたっているためチームティーチングをする必要がある。肢体不自由特別支援学校は授業内研修を行っていく環境が整っている。

授業の中で教師同士の「学び合い」の研修を効果的に行うための視点として、以下の4項目を挙げた。

- (1)経験年数、ベースとする指導法、指導上の得意不得意を配慮して、2、3名のユニットを作り情報交換をしながら授業を行う。
- (2)授業の各グループに共通する「テーマ」を設定して、各教員の「テーマ」に対するアプローチを学びあう。
- (3)授業前に各児童生徒のこの時間の目標を明確にして、授業終了後目標達成の程度を確認しあう。
- (4)自立活動の研究授業

自立活動の時間における指導以外の教科、領域等を研究授業として取り上げ、「教室でいきる自立活動」の視点で検討する。その際の配慮点として、2、3名でユニットを作り情報交換をしながら授業を行う場合、指導法について体系的に学ぶ研修とつながりは考慮するが、授業の中での教師同士の研修と、指導法を体系的に学ぶ研修とは明確に区別する

必要がある。指導法上でベテランの教師と経験が少ない教員がユニットを組んだ場合は、ベテラン教員の役割が、一連の授業の流れを各教員自ら行うことを支援するというものであることを特に意識する必要がある。この役割をとることで、ベテラン教員が経験の少ない教員から多くのことを学ぶことができる。明確な上下関係が生じてしまうと、授業内の研修の機能が失われてしまい、様々なトラブルの原因になりかねない。

共通する「テーマ」の設定は、当校の「教室でいきる自立活動」の実践を目的としたものである。当校独自で設定した次の4つの自立活動で育てたい力を基に、発達段階や各グループの持つ課題に対して、行事等に応じて、さらに細かく設定した。

- 自分の健康の状態，身体の状態，認知の特性について知る。（自分）
- 物理的環境や人的環境，活動内容が変化しても対応できる方法を知る。（環境）
- 1日や1週間の流れの見通しをもって，自分に合った過ごし方を計画できる。（時間）
- その時に必要な情報を選び取って，自分に役立てる方法を知る。（情報）

自立活動の「時間における指導」では、「時間における指導」の中だけで、完結していることが多い。学校での日常的な生活場面や学習場面とつながりがイメージしにくい状態にある。その結果、自立活動の指導の意味を見失い、教員の意欲が低下しがちになる。教員が主体的に学び続けるためには、教室場面と「時間における指導」が結びついてサイクルとして考えられるようになることが必要と考えた。

\*研究授業は「自立活動の時間における指導」の研究授業ではない。教科、領域等の授業を取り上げ、教室場面と「時間における指導」を結び付けて考えることを目的としたものだが、同時に個別の指導計画の「中核となる部分」が、それぞれの授業の中で「PDCA」サイクルしていることを実感し、個別の指導計画が専門性の継承のための中核的なツールであることを再認識する機会ともとらえている。

## VII. 今後に向けて

2014年特殊教育学会のシンポジウムにおいて助言者で当校校長である川間は「専門性の著しい低下は、自立活動部の学校での位置付けの変化や自立活動指導要領の重度・重複化に対応した大綱化によるところも大きい。桐が丘の研修の特徴は教師の主体性の重視と指導法の習得を必須としているところである。専門性の高いベテラン教師が実態把握をし、目標内容を設定したものを与えられても、教師の感性としては、それを自分のものとして納得し、さらに深めていくことはできない。実態把握から評価までを自ら行うためには、それを体系的に持っている指導法を習得することを欠くことはできない。指導法を軽視したり、1つの指導法に偏ることを避けたいとする傾向があるが、これには警鐘を鳴らす必要がある。教室で指導する教師と時間の指導の教師とそれをサポートする機能との関係は様々にあるが、桐が丘ではL字型構造で授業を展開するために、教室での指導と時間における指導の両方を一人の教師が受け持ち、その教師を自立活動プロジェクトがサポートする体制を取っている。この体制が教師の意欲を高めている。」としている。

当校の学校組織としての自立活動の専門性の継承と発展に関する取り組みは平成23年から開始し、日々の聞き取りやアンケート調査、アンケート調査後の聞き取りあるいは初任者研修の実践を通じて効果の測定や新たな課題の設定を行ってきた。効果測定等の結果

は次の研究で詳しく述べるが、継続的なアンケート調査等によって、教師の自立活動の授業に対する意識の質的な変化が経験年数ごとの現れ、その変化を促す「キーワード」があることがわかってきた。また系統的な研修を積み重ねていくと、おおよそ3年で「自立活動の時間における授業」において実態把握をし、仮説を立てて、目標内容を決め、評価をするという一連の授業の流れを自ら行うことができると実感し、主体的に学び続けることができるようになると考えている。

自立活動を中心とする重度・重複障害のクラスでも初任者研修等の実践を通じて、同様なコンセプトで研修を行ってきた。自立活動を中心とする教育課程の場合、自立活動の指導目標や指導内容が階層的になっている。

階層を整理していく中で個別の指導計画の「中核となる部分」についても検討が必要になった。また重度・重複障害の児童生徒の指導目標や指導内容を決定していくためには、認知、コミュニケーション、身体運動等の発達の様相を研修する必要がある、研修の内容として加えた。発達についての研修の講師が当校校長であったため、日常の授業に密接につながった研修となった。自立活動中心の教育課程に対する研修上の工夫は改めてまとめる予定である。

付記：本研究は、平成23年度に当校独自に組織した「自立活動プロジェクト」を中心とした学校組織の専門性向上に関する4本柱の取り組みから、「研修・研究に関すること」の内容を中心に、その取り組みをまとめたものである。

#### 引用文献・参考文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2010)肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究，研究成果報告書
- 2) 中央教育審議会(2011)特別支援学校教育課程等研究協議会資料