

肢体不自由のある子どもへの授業改善の試み

～「ふり返しカード」を活用して～

高知県立高知若草養護学校 教諭 立間 好枝

1 はじめに

特殊教育から特別支援教育へと転換しつつある現在、肢体不自由教育においても教師の専門性の向上が求められている。教師の専門性の向上を図るために、授業改善は重要な課題である。授業改善とは、実践した授業を評価(いわゆる授業評価)し、子ども観、教材観、指導観を再吟味していくプロセスであると考えている。この授業改善は、子どもに対する教育の質を高めることに連動する。

肢体不自由養護学校では、子ども一人ひとりについて実態把握をし、「個別の指導計画」を作成して授業を行う。指導形態としては、子どもと教師が対一で行う個別の指導形態や、複数の子と複数の教師による集団の指導形態(Team Teaching 以下、TTと記す)等で行われている。今日では教師の数は障害の重い子どもに対応する必要から、子どもに対してほぼ対一対一で配置され、TTは日常的な指導形態として大きな部分を占めている。

筆者は、子どもと教師が集団の中でお互いに刺激しあいながら学ぶところにTTのよさがあると思う。しかし、日々の授業ではTTの機能が十分発揮されているとはいえないのではないだろうか。そう捉える背景には、授業ごとに情報を共有して共通理解をするための話し合いに問題があると思われる。授業に関する話し合いが、感覚・印象レベルのあいまいな感想や意見で終わることが多く、協議が深まらないという経験は多い。また、とかく遠慮がちになり、全員が自由に意見を出しあう雰囲気になっていない側面もある。このような課題がありながら、これらを改善する手がかりも見つからない状況である。教育活動は、実態把握、授業計画、授業実施、授業評価の流れの中で成立する。この一連の活動の中で、可能な限り教師間で共通理解を図ることが質の高い授業を提供することになる。そして、授業の話し合いを重ねることで、授業改善の積み重ねができると考える。

研修を進めるに当たって、肢体不自由養護学校のTTによる授業を参観する機会があり、共同で授業改善に取り組むことにした。そこでの話し合いを重ねていく中で、TTで授業を進める上で重要な観点として、授業そのものを対象化することが必要と考え、そのためのツールとして「ふり返しカード」を発案した。「ふり返しカード」は、教師一人ひとりが授業改善の観点にそって自己の授業をふり返し、記述するカードである。その記述内容は、話し合いの場にフィードバックする。授業後にこのステップを踏むことで、全教師の考えを反映した話し合いができるだろう。観点を明確にしなが話し合いを重ねていけば、共通理解が図られ、授業が改善できるはずである。この「ふり返しカード」は、授業改善に資すると同時に、教師間の学び合いの有効なツールになるとと思われる。本報告書では、「ふり返しカード」を活用した、肢体不自由のある子どもの授業改善の試みについて報告する。

2 研究の目的

本研究は、肢体不自由養護学校小学部の授業において「ふり返しカード」を用いて授業改善を試み、「ふり返しカード」が授業改善の一助となり得るか検討することを目的とする。

3 研究方法

(1) 対象とした授業

対象は、Y養護学校小学部(重複障害学級)の「朝の会」である。在籍児は7名で、教師は4名である。本学級の教育課程は、自立活動を主としている。

(2) 手続き

平成 17 年 6 月から 12 月までの期間に 30 回訪問して、実態把握の期間を経た後、授業改善に取り組んだ。授業中は観察者としての立場を基本とした。授業改善の取り組みは、図 1 のような手続きをとった。ステップ 1 では、授業観察と授業後の話し合いを行った。ステップ 2 では、「ふり返りカード」を活用しながら授業改善に取り組んだ。図中の授業実施と教材等の情報提供は筆者が行ったことを示す。

また、「ふり返りカード」は図 2 のような経過で作成・修正しながら、適宜活用した。最終段階では、「ふり返りカード」が授業改善に役立ったかということについて意見を求め検討した。

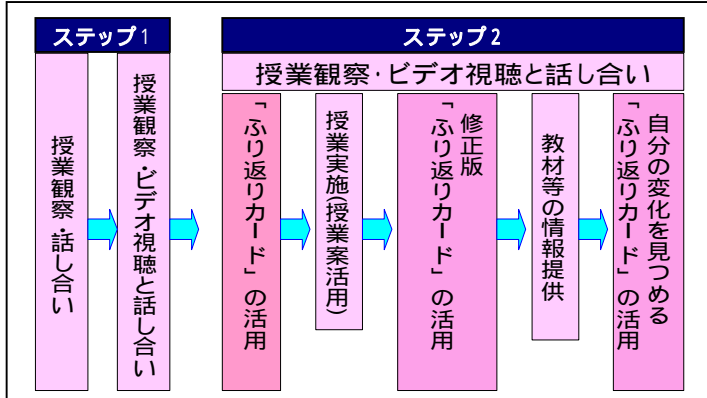


図1 研究の手続き

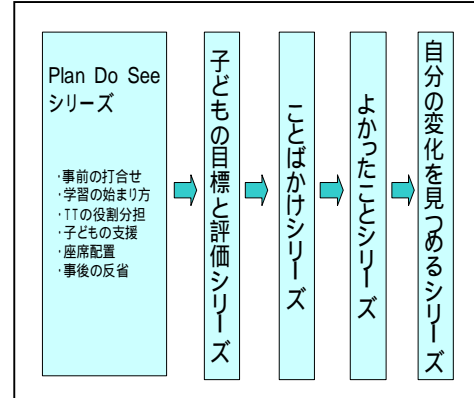


図2 「ふり返りカード」作成の経過

(3) 「ふり返りカード」の内容

表 1 および表 2 に、「Plan(計画) - Do(実施) - See(評価)シリーズ」の「ふり返りカード」を示した。「ふり返りカード」には定型はなく、「肢体不自由がある子どもの理解」「TTにおける役割分担」「学びの環境調整」等の観点から、教師の気づきを促すための質問項目とそれぞれの判断理由の自由記述欄を設定した。「ふり返りカード」によって集めた情報は、筆者が一覧表にまとめた上で、適宜話し合いの場にフィードバックした。

表 1 様式 1 MT用「ふり返りカード」

ふり返りカード		リーダー用
2005 年 月 日 ()	授業 (朝の会)	子どもの可会 ()
1~10 の質問の当てはまるほうに をつけ、その理由を () に書きください。		
1. 事前の打ち合わせができていましたか。	はい	いいえ ()
2. 子どもが自分の意思で席に着き、学習に参加したと思いますか。	はい	いいえ ()
3. 子どもが見やすい配置に気がつきましたか。	はい	いいえ ()
4. 子どもが正しい姿勢で参加するよう気をつけましたか。	はい	いいえ ()
5. 教具(スケジュールボード等)は見やすくゆくり提示できましたか。	はい	いいえ ()
6. 子どもにわかる「ことば」を使うよう気をつけましたか。	はい ()	いいえ ()
7. 子どもの反応で気がついたことがありましたか。	はい ()	いいえ ()
8. 7 の反応をその場で評価しましたか。	はい ()	いいえ ()
9. 他の教師の援助で気がついたことがあれば書いてください。	()	()
10. 本日実施した「朝の会」について学級内で何か話をしましたか。	はい	いいえ ()
その他、感じたことを自由に書いてください。		

表 2 様式 2 ST用「ふり返りカード」

ふり返りカード		氏名
2005 年 月 日 ()	授業 (朝の会)	担当した子ども ()
1~9 の質問の当てはまるほうに をつけ、その理由を () に書きください。		
1. 事前の打ち合わせができていましたか。	はい	いいえ ()
2. 子どもが自分の意思で席に着き、学習に参加したと思いますか。	はい	いいえ ()
3. 子どもが見やすい配置や姿勢に気がつきましたか。表の当てはまるところに をつけてください。そのときどんな援助をしたか () に記入してください。		
	係活動	自力ですのを見守った・直接援助した()・見てない
	集合・着席	自力ですのを見守った・直接援助した()・見てない
	呼名歌	自力ですのを見守った・直接援助した()・見てない
	歌	自力ですのを見守った・直接援助した()・見てない
4. リーダーは、スケジュールボードを見やすく提示したと思いますか。	はい	いいえ ()
5. リーダーは、子どもにわかる「ことば」を使っていたか。	はい	いいえ ()
6. リーダーの指導で気がついたことがあれば書いてください。	()	()
7. 子どもの反応で気がついたことがありましたか。	はい ()	いいえ ()
8. 自分自身の役割で気がついたことがあれば書いてください。	()	()
9. 本日実施した「朝の会」について学級の教師と何か話をしましたか。	はい	いいえ ()
その他、感じたことを自由に書いてください。		

4 「ふり返りカード」を活用した授業改善の結果と考察

(1) 「朝の会」の授業改善

ステップ1：話し合いの課題

話し合いにおいては、子どもの今の姿について「こうなってほしいから、こうかかわってみたらどうだろうか」という思いを出し合い、教師のかかわり方や肢体不自由がある子どもにとっての座席配置等を検討した。授業改善のためには、個々の教師の評価だけではなくチームで仮説を立て、ビデオ記録で事実を確認しながら共通理解を図り、日々の授業の中で実践と評価を繰り返す一連の過程が大切である。

しかし、話し合いは一部の教師の発言によって進行しがちであり、発言のない教師がどんな問題意識を持っているのかということを表示する機会がない。前述のとおり、これではTTのよさが十分発揮されているとはいえない。チームの教師全員の意見が表明できるようにすることと、授業改善の多様な観点に話題を広げてふり返りができるようにすることが課題として挙げられる。

ステップ2：「ふり返りカード」を活用して改善されたこと

エピソード：子どもの理解に関する教師の意識の変化

Bさんは未定額で、物をしっかり見る様子をはっきりせず、日常生活面は全介助を必要とする。「ふり返りカード」で、「朝の会」の始まりにおける子どもの意思の把握状況をふり返った。その情報をもとに話し合いを重ねた結果、教師は、音楽を流してBさんにわかりやすい「朝の会」の始まり方を工夫し、ゆっくりことばをかけ、意思を確認して働きかける場面が多くみられるようになった。

ここではまず、「朝の会」の始まりで、教師が子どもの意思をどのように把握したのかについて情報を得た。「ふり返りカード」の「子どもが自分の意思で席に着き、学習に参加したと思いますか」という項目に対して、「はい」と「いいえ」の両方の回答があった。「はい」の回答の多くは、日課の理解ができ、自主的に移動して学習に参加している子どもを担当した教師によるものであった。一方、「いいえ」と判断した理由については、「介助によるところが多いので」や「微妙でした」と記述されていた。このことから、Bさんのような子どもについては、意思を確認するという意識が薄かったこと、反応の読み取りが難しいと感じていることが推察された。ここでは、「ふり返りカード」に適切な観点を設定したことによって、教師一人ひとりから生の情報が得られることが確認できた。

この情報をもとに、活動の始まりではどの子どもに対しても参加の意思を把握しようと話し合い、「朝の会」の始まりがわかる手立てについても意見を出し合った。その結果、Bさんのように見えにくさの障害を持つ子どもへの配慮を考え、エレクトーンの演奏を取り入れることになった。

「朝の会」の始まりを伝える手がかりとして、エレクトーンの演奏を取り入れたことで、どの子どもにとっても、今から始まることへの短い見通しや期待感を育てることができたと思われる。その後の話し合いでも、子どもが音楽を聴いて「これから『朝の会』だな」と気づくことは自らの主体的な学びであることや、選曲の適切性等について意見が交わされた。

こうして子どもの意思の把握に関する項目を設定してふり返りを重ねたことは、教師が子どもをより詳しく観察しようとする一つのきっかけになったのではないかと推察された。

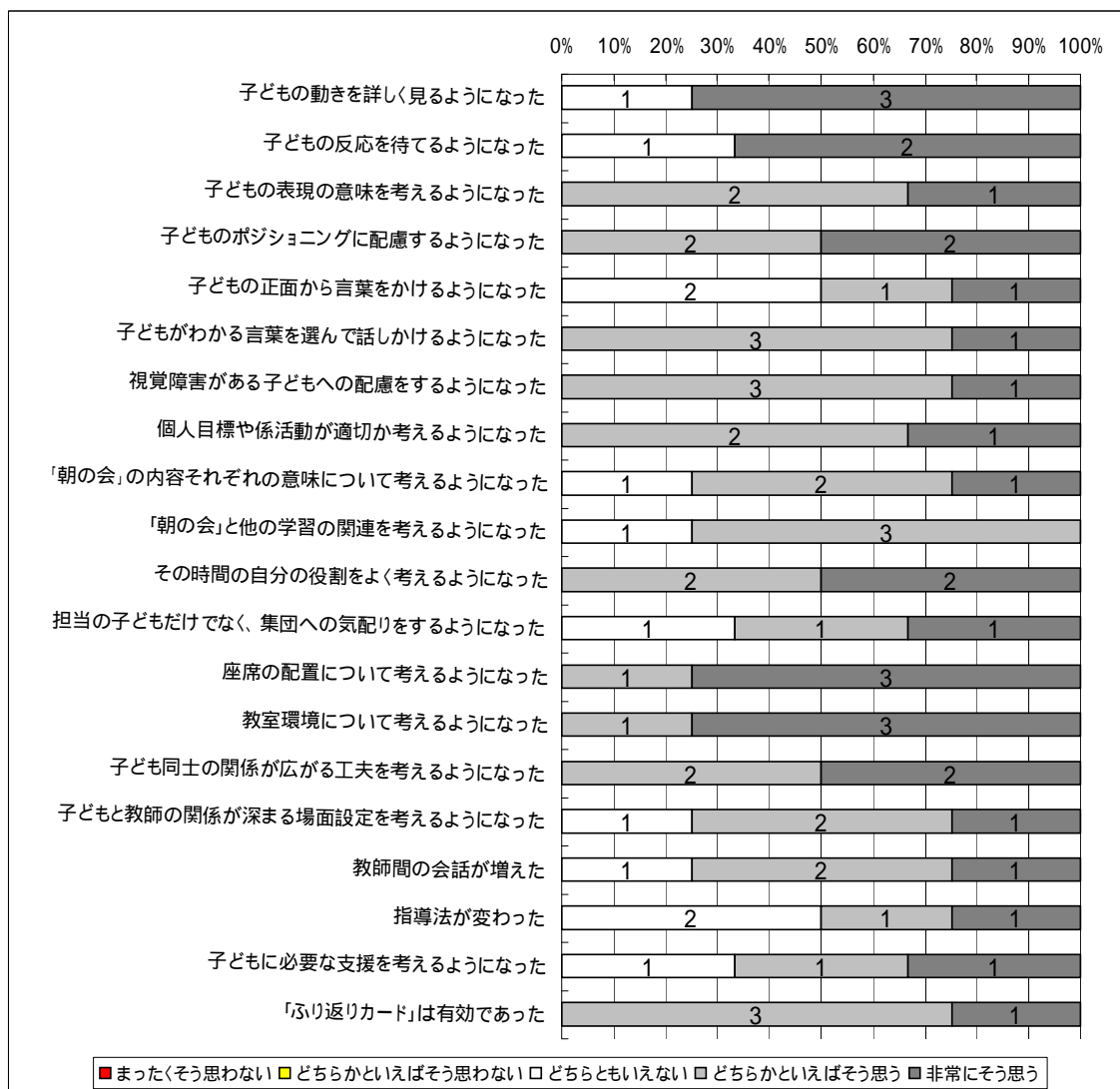
その後も、Bさんが友達や教師の歌声を聴く活動に対する評価について、「ふり返りカード」の記述をもとに話し合った。Bさんの感情表現を裏付ける動作に関して情報を出し合う中で、「曲が流れるとじっと動きを止めて聴いている」こと、「知っている歌の時は笑顔になる」こと等が確認された。意思の読み取りが難しいと思われる子どもについて、複数の目で見て確認しあうことで、主観的な読み取りをすり合わせてより客観的に把握していくことができ、教師間の共通理解につながっていると思われた。

ステップ2においては、「子どもの理解」の他に、「TTにおける役割分担」や「学びの環境調整」の観点についても、「ふり返りカード」を活用して授業改善ができたと思われた。「ふり返りカード」に設定した観点にそって教師の気づきを促すことができ、また、その気づきをきっかけにして深く議論をする過程には大きな意味があることがわかった。

(2) 「ふり返りカード」を活用した教師の意識の変化

研究期間の終了時に、「ふり返りカード」を活用した授業改善の取り組みがもたらした変化について、4名の教師に意見を求めた。表3に、その回答結果を示した。以下に、考察したことを述べる。

表3 「ふり返りカード」を活用した教師の意識の変化



(数値は人数を表す)

全体的な傾向

4名とも14項目以上で「非常にそう思う」か「どちらかといえばそう思う」と、高い割合で変化すると回答している。この結果から、「ふり返りカード」を活用した授業改善の取り組みをとおして、教師が様々な面で意識の変化を実感していることが読み取れる。

項目別に見た傾向

の「肢体不自由がある子どもの理解」、の「学びの環境調整」、の「TTにおける役割分担」に関する7項目では4名全員が「非常にそう思う」か「どちらかといえばそう思う」と回答している。これらの観点については、「ふり返りカード」の評価項目に設定したことで、教師の気づきを促すことができたと思われる。また、記述内容をもとにした話し合いをとおして、共通理解を図り、授業改善につなげることができたと考えられる。

教師間で回答の差がある項目

において回答の差が見られた。その理由については、授業改善に対しては個々の捉え方があり、反応の仕方も教師によって違いがあること、時間的な制限、「ふり返しカード」の活用上の課題等が考えられる。

「ふり返しカード」は有効であったか

「ふり返しカード」の有効性については、3名が「どちらかといえばそう思う」、1名が「非常にそう思う」と回答していることから、「有効であった」ことがわかった。しかし、この研究に限定して有効であったということであり、「どちらかといえば」という割合が高いため、課題を残していることも多いと思われる。授業の実情や教師の問題意識に沿うような「ふり返しカード」であったのか、活用法や手順に問題はなかったのかといったことについて検討が必要と考える。

チームの自主的な授業改善の取り組みへ

対象学級では、研究期間が終了した後も「朝の会」について話し合いが継続されている。この研究をとおして複数の教師で継続して授業改善に取り組んだことが、自立的に授業を創造することの自覚と手ごたえを一人ひとりの教師にもたらしたとすれば、大きな成果といえるのでないだろうか。

5 研究のまとめ

本研究では、肢体不自由養護学校のTTによる「朝の会」の授業を対象にして、「ふり返しカード」を活用して授業改善を試みた。「ふり返しカード」は、「子どもの理解」「TTの役割分担」「学びの環境調整」等の観点から授業改善のポイントとなる情報を導き出すことができ、授業改善の一助となり得ることを明らかにすることができたと思われる。ここでは、「ふり返しカード」を活用した授業改善の試みの成果と課題についてまとめた。

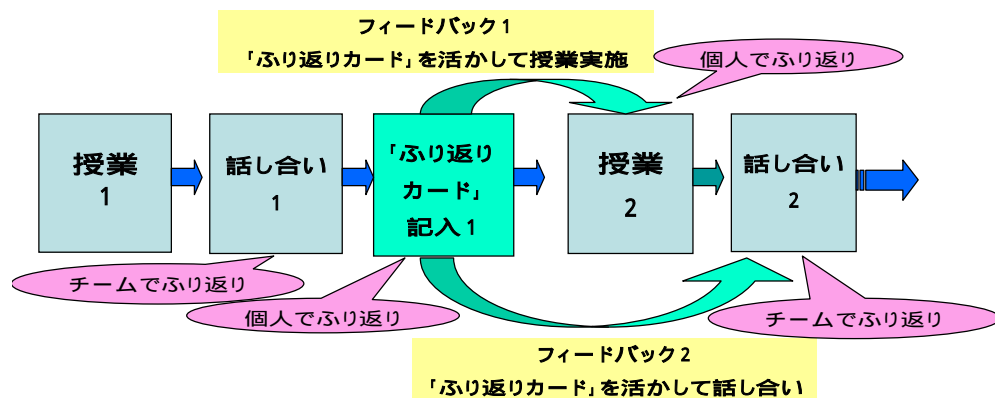


図3 「ふり返しカード」を活用した授業改善のサイクル

(1) 成果

教師が授業後、自分自身のあり方を振り返ることは、授業改善の始まり

本研究では「ふり返しカード」を活用して、授業における教師の活動を振り返ることに重点をおいた試みをしてきた。授業での子どもの事実をもとに、その表現の意味をどう捉えたらよいか、どうすれば効果的に支援できるのか等の振り返りは、教師に様々な気づきをもたらし、この気づきこそが次の授業に活かす改善ポイントであったと思われる。授業の結果を踏まえることなくして、次の授業をよりよいものにするには不可能であるといえるだろう。

また図3のように、授業後にチームで振り返り、その後、個人で振り返るという2段階の振り返りを行ったことは時間的な負担をもたらしたかもしれないが、次の理由から効果もあったと思われる。一つは、チームで情報交換しながら行う振り返りでは、主観をすり合わせながら授業を多面的にみることができる。子ども理解に関する独りよがりな見方や思い込みを修正できるよさがあると考えられる。二つ

めは、チームのふり返りの後に個人で「ふり返りカード」を活用してふり返ることで、考察が深まると思われた。さらに、対象学級では「朝の会」の評価活動が研究期間終了後も継続されていることから、本研究をきっかけに、教師の中に日常的に授業をふり返る習慣が形成されつつあることも考えられる。

「ふり返りカード」の観点にそって評価をすることで、授業の理解が進む

「ふり返りカード」では、話し合いに活用するための情報を集めることが目的である。そのため授業改善の観点としてどんな項目を設定するかは重要であった。教師が関心の薄い観点を設定した場合は、初めは反応が少ないこともあるが、話し合いの中で取り上げて気づきを促していくことで理解を進めることが可能になると思われた。逆に関心の高い観点を設定した場合は、反応もよく理解が進みやすかった。授業改善には多様な観点があるので、実情に応じて適切な観点を設定する必要があり、「ふり返りカード」に設定した観点については教師の理解が進むことがわかった。

「ふり返りカード」に書き残すことも、TTにおいて重要な意味があると思われた。その一つは、文字にして残すことで自己の実践の到達点を確認し、次の授業に引き継ぐ意味を持たせやすい。二つめは、口頭では言いにくいような他の教師についての長所や批評も案外伝えやすくなり、それがTTの授業改善には重要な情報となりえる。

観点の設定については、短時間で記入できる適切な項目数とし、記入に際しての負担感をなくすことが重要で、書くことが授業改善につながり意欲が高まるようにしたい。「ふり返りカード」活用の回数についても、適宜用いるのがよいと思われた。それは書く時期や書式を特定化することで、形式的・義務的になってしまうことはさけるべきで、自主性を大切にすることが重要と考えるからである。

「ふり返りカード」によって集めた情報を活用すれば、話し合いが効果的に進む

話し合いにおいてキーポイントとなっていた情報の共有は、「ふり返りカード」を活用することで一応の達成が図られることがわかった。話し合いにおいては、チームの教師一人ひとりが自分の考えを表明すること、その上で相互に批評し合い、練り合わせながら到達点を明確にすることが大切である。

「ふり返りカード」には、教師がどのような観点で子どもや授業を見つめ、どのようなことを大切にしようとしているのかが示される。それは主観に基づく情報であってもその教師にしか記録できない貴重な情報となりえる。

話し合いでは、進行役があらかじめこの情報を集めて授業改善のポイントを絞り込んでおくことで、進行を効果的に進めることが可能になると思われる。実際に、教師が問題意識を持っていることを取り上げると議論の焦点が定まり、議論が活発化することが多かった。協議する教師も事前に「ふり返りカード」に記述しているので、話し合われる観点について共通理解がしやすくなった。

また、話し合いは二重三重に重ねることによって、授業を見る観点を確かなものにしていくことができることもわかった。話し合いは共通理解を確かにし、TTの授業改善には大きな意味がある。

「ふり返りカード」を実践のサイクルで活用すれば、授業改善が効果的に進む

「ふり返りカード」の情報のフィードバックに関しては、図3に示すように二つの流れができる。一つは、次の授業そのものであり、もう一つは次の授業の話し合いの場である。したがって、「ふり返りカード」を記入する際、行った授業の反省のみに終わるのではなく、次の授業に活かすという視点からも項目を設定していくと二つの流れがより効果的に進むと思われた。例えば、「ふり返りカード」には、次の改善点を具体的に記述できるようにすることが必要になると考えられる。

また、話し合いの進行役の役割が重要であることも明らかになった。「ふり返りカード」は授業改善のための情報を収集するツールであるから、進行役は、その情報を活用して、次の授業の目標や手立てを導き出せるように話し合いを持っていくことが求められる。

授業評価は、「計画 - 実施 - 評価」の実践のサイクルの一部であり、サイクルの全体を改善していくことがよりよい授業につながる。今後、このようなマネジメント感覚の発揮により、一層授業研究が深められることと思われる。

(2) 課題

授業の実情に応じた授業評価の観点を設定する

「ふり返しカード」には、教師のふり返しに視点を当てて、授業評価の観点を設定した。「子どもの理解」「TTの役割分担」「学びの環境調整」の3つの観点を中心に、ある程度は絞り込んだ評価をすることができたと考えている。しかし、その観点として何を選んで設定するかということには課題が残った。授業改善のためには、上記の他にも様々な評価の観点がある。肢体不自由のある子どもの授業を充実していくという側面からは、自立活動の位置づけを明確にした授業評価の観点が求められると考える。また、授業の実情に応じた適切な観点や教師の問題意識に沿うような観点を設定することで、より授業改善が効果的に進むことが考えられる。今後、様々な授業に応じて「ふり返しカード」を作成し、それを活用しながら授業改善を進め、「ふり返しカード」の有効性を高めていくことが課題となる。

評価の客観性を高める方法を検討する

日々の授業評価は学級の教師間で行うため、相互の主観による評価が中心となる。一人の目だけでなく、より多くの目で多角的に捉えた情報をすり合わせ、練ることによって、より客観的な評価につながることはできたが、限界もあった事は事実である。特に、子どもの実態把握に基づく「適切な指導と必要な支援」に関しては、判断に迷うことがあった。例えば、子どもの筋緊張をどう捉え、どう支援していくのが適切か、視力の弱い子どもの支援はどうすればよいかといったこと等である。授業の改善に向けて、評価の客観性が一層求められることになり、そのためには専門知識と高い判断基準が必要である。今後、さらに評価の客観性を高める方法について検討する必要がある。

「ふり返しカード」を実践のサイクルで機能させるため、担当者を明確にする

今後、「ふり返しカード」を学校で活用していくことが考えられるが、その際、「計画 - 実施 - 評価」の実践のサイクルの中で機能させていくためには、実施上の課題がある。誰が「ふり返しカード」を作成し、それによって集めた情報を収集し、話し合いを運営するかという問題である。「ふり返しカード」によって共有した情報を活かして次の授業を改善していくためには、個々の教師の判断に任せるだけでなく、サイクルを効率よく機能させる役割をする人が必要である。その役割には、教師の経験や知識の量が問われるので、担当者の負担があることも確かである。時間確保・人材確保が難しい学校現場で、その役割を誰が行うとよいかは今後の課題として検討していきたい。

6 おわりに

授業改善の一步は、教師自身が自分で改善しようと思うことである。自分ひとりでは意識を変えることは難しいが、「ふり返しカード」がその助けになると考えられる。「ふり返しカード」は、教師間の学び合いの有効なツールであり、「ふり返しカード」の情報を共有した話し合いを通して授業改善が効果的に進められることが示唆された。

授業改善は決して一人ではできない。一番大切なことは人間関係であろう。学び合いをとおして意識を変えていくことが授業改善につながり、教師の専門性を向上させると考える。授業改善の試みを進める中で、「みんなで話すことはいいですね」「最近チームワークがよくなってきた」等の、教師のことがエネルギーとなった。子どもの生活に寄り添い応えていく気持ちと、同僚と一緒に学び合う関係づくりを大切に、今後も、授業改善に向けて検討を重ねていきたい。

【主な参考文献】

- 1) 飯野順子編著『障害の重い子どもの授業づくり』ジヤース教育新社、2005年。
- 2) 太田正巳編著『障害児のための授業づくりの技法』黎明書房、2000年。
- 3) 鈴木陽子・井坂行男・東風安生編『特別支援教育への扉』八千代出版、2004年。
- 4) 全国肢体不自由養護学校長会『特別支援教育に向けた新たな肢体不自由教育実践講座』ジヤース教育新社、2005年。