

【実践報告】

特別支援教育の理論と実践をつなぐ アクティブ・ラーニングによる授業実践

——特別支援教育指導法演習「きらり教室」の取組——

小 田 浩 伸*

キーワード：特別支援教育 個別の支援計画 アクティブ・ラーニング チームアプローチ

1 はじめに

本学教育学部では、特別支援教育の理論的な学びと実践的な学びをつなぐ特色ある授業「特別支援教育指導法演習」を12年間継続して実践している。特色とは、毎回の授業に発達障がい等の子どもとその保護者20組が授業協力者として参加いただき、学生2名が支援チームとなってひとりの子どもを担当し、授業の中で支援実習しているところである。支援を進めるために、子どもの実態把握や支援の目標・内容、支援の順序、使用する教材等を記した個別の支援計画を作成し、その計画に基づいて実践・評価するまでをチームで責任を持って取り組んでいく。その経過の中では様々な課題に直面し、その問題解決に向けてチームで協議したり、相談しながら進めていくことになる。このプロセスは、アクティブ・ラーニングそのものであり、学生にとっては、理論と実践を体験によってつなぐ授業となっている。

本実践報告では、この「特別支援教育指導法演習（通称：きらり教室）」の授業実践の概要について報告する。

2 特別支援教育の理論と実践をつなぐ特色ある授業「特別支援教育指導法演習：きらり教室」の概要

(1) 授業の考え方と目標

特別支援教育を理論と実践をつなぐ基礎・基本となる「子ども及び保護者との関係性の築き方」と、「個別の支援計画の作成と展開を軸とした指導・支援の専門スキル」を実践的に学ぶ

*大阪大谷大学教育学部

ことを目的としている。そのために、障がいやさまざまな課題を有する子どもの個別の支援計画を作成していく中で、保護者と何度も話し合い、支援チーム（担当学生2～3名）で協議していく。そして、計画を基に実践的し、その経過を振り返り評価し、必要に応じて改善していく。こうした一連のプロセスでは、問題解決に向けて、大学教員等に相談したり、文献を調べながら、チームでの合意形成にむけた徹底した話し合いが必然となる。この考え方の構築から活用・実践のプロセスはアクティブ・ラーニングであり、その学びの有効性と成果を体験的に学んでほしいと考えている。

特別支援教育の実践的な専門スキルとしては、次の内容・項目の考え方と手順、実践力と身につけることをめざしている。本授業の指導にあたっては、特別支援教育専攻の教育を専門とする教授、心理学を専門とする専任講師が中心となり、必要に応じて医学を専門とする教授が関わっている。

- ① 子どもの的確な実態把握（アセスメント）
- ② 子どものストロングポイントのとらえ方と活かし方
- ③ 個別の支援計画の Plan（計画）-Do（実践）-Check（評価）-Action（改善）
- ④ 教材作成（視覚支援教材、スケジュール、コミュニケーション支援教材等）
- ⑤ 保護者との連携換（保護者のニーズや近況の聞き取り・連絡帳の交換）
- ⑥ チームアプローチ（子どもひとりに、学生2～3名のチームで担当する）
- ⑦ さまざまな指導・支援法の習得（言語指導法、視覚支援、動作法、行動分析法等）
- ⑧ 検査の活用（WISC-IV、KIDS 発達スケール、S-M 社会生活能力検査等の情報からの解釈）
- ⑨ 実践記録の作成（毎回の実践指導報告書の作成）
- ⑩ 集団活動の企画・運営（始まりの会、終わりの会、七夕の会、クリスマス会等）
- ⑪ 子どもが所属している保育園、学校との関係機関との連携
- ⑫ 次期担当者への引き継ぎ

(2) 対象と期間

本授業は、教育学部3回生以上が履修対象であり、特別支援学校教諭免許取得をめざす学生を中心に前期・後期ともに各30名程度受講している。期間は、前期（4月～7月）、後期（10月～1月）で15回の授業が設定され、毎週木曜日の4、5限目（14:50～18:05）に実施している。

(3) 授業参加協力者

毎回の授業（演習）には、障がい等のある幼児児童生徒とその保護者20組の授業参加協力のもとに取り組んでいる。授業参加協力者は、大学での発達相談来談者や連携機関（保健セン

ター、学校、医療機関等)等からの情報提供により、参加希望があった保護者に対して授業(きり教室)の趣旨を説明し、毎週の参加が可能であること等の条件が合えば、参加協力を依頼している。募集はしていないが、問合せは多くいただいている。

参加協力者の所属は、保育園、療育園、幼稚園、小学校等で、年齢は1歳半～12歳までを基本としている。障害の状態等については、診断はないが早期から支援が必要と考えられる幼児児童、発達がい(LD・ADHD・自閉スペクトラム症)、知的障がい、肢体不自由等、の子どもが参加している。

(4) 演習の形態と場所

子ども1名に学生2～3名の支援チームをつくり、チームで役割分担しながら支援を進めていくチームアプローチを基本としている。毎回の実践記録報告及び、個別の支援計画についてもチームで作成して提出することとしている。演習・実習後には、各チームでの振り返りと全体での振り返りミーティングを設定している。各チームでのミーティングでは、実践を振り返って評価・改善すべき点について確認し、実践記録の確認、個別の支援計画の作成・改善について検討する場として設定している。全体ミーティングは、各チームの状況を共有したり、全体場面でわかりやすく言語化して報告する(例えば、担当児のストロングポイントや優先課題等について)研修の場として設定している。支援実習及びミーティングの場所は、大阪大谷大学3号館の保育室及び発達臨床室を中心に、各教室、調理室、園庭等で実施している。

(5) 演習時間のスケジュール

演習のスケジュールはTable 1の通りであり、始まりの会と事前情報交換→実践演習(各チームでの子どもとの関わり及び保護者とのミーティング)→事後情報交換と終わりの会→チームミーティング→全体ミーティングの流れで進めている。

表1 実践演習のスケジュール(全体の流れ)

項目	時間	内容
始まりのあいさつ 事前情報交換	14:50～15:00	「はじまりの歌」とあいさつ・出席しらべの呼名 保護者との情報交換(連絡帳受け取り等)
実践演習 ①子どもとの関わり ②保護者とのミーティング ③保護者会	15:00～16:20 ①全時間 ②前半20分 ③後半	①個別の支援計画に基づく実践(子どもとの関わり) 設定遊び、学習支援、コミュニケーション支援、SST等 ②学生(1～2名)と保護者とのミーティング ③保護者の会(大学教員と保護者との話し合い)
事後情報交換 終わりのあいさつ	16:20～16:40	保護者との情報交換(連絡帳渡し)・振り返り 全体での「おわりの歌」とあいさつ
見送り	16:40～16:50	全員での子どもたちの見送り(大学門)
チームミーティング	17:00～17:20	チームでの実践の振り返りと次回計画
全体ミーティング	17:20～18:05	全体におけるテーマに基づく各チームの実践報告

(6) 演習（前期・後期）の全体スケジュール

演習の前期・後期ともに、全15回のスケジュールは表2に示した通りである。個別の支援計画 A-B-C 作成の手順と流れは、図1の通りである。

表2 演習（前期・後期）の主なスケジュール

第1回	事前オリエンテーション	・担当する子どもとチームの決定 ・前担当チームからの引き継ぎミーティング
第2回	実態把握期 (行動観察、保護者からの情報、検査等)	『個別の支援計画』A（実態把握）の検討・作成 (子どもと保護者の参加は、第2～14回)
第3回		
第4回		
第5回	優先課題の検討・決定期 (本人及び保護者のニーズ)	『個別の支援計画』B（情報の整理と支援の方針）の検討・作成
第6回	個別の支援計画の作成・実践期 (目標・内容及び方法の検証・評価・改善)	『個別の支援計画』C-①②（具体的な支援計画）の検討・決定及び、計画に基づく実践の展開
第7回		
第8回		
第9回		
第10回		
第11回	おたのしみ会（全体会）	前期：七夕の会 後期：クリスマス会
第12回	個別の支援計画の評価期 (活動及び計画の評価)	『個別の支援計画』全体の評価 (子どもの活動の評価、支援計画の評価・改善)
第13回		
第14回	実践演習のまとめ	子どもの活動の成果発表会（おたのしみ会） 全体の振り返りと次期チームへの引継ぎ事項の確認
第15回		

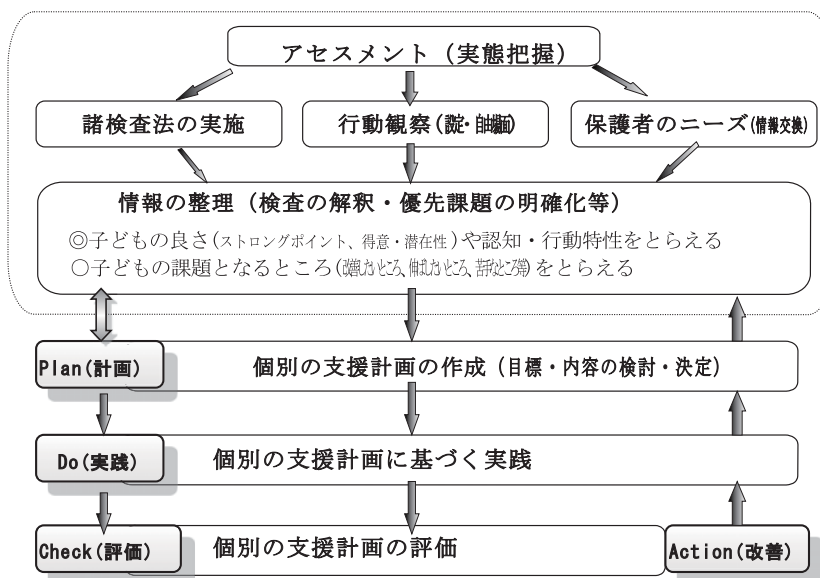


図1 個別の支援計画の Plan-Do-Check-Action の手順と流れ

(7) 個別の支援計画作成の手順と要点について

個別の支援計画 A-B-C-D のモデル事例については下記に示している。

①実態把握期（個別の支援計画 A）

実践演習の第2回～4回の中では、行動観察及び保護者からの情報収集を通して実態把握が行われ、支援チームでの話し合いにより個別の支援計画 A の素案が作成される。その素案に対して、大学教員が記述内容や表現の仕方を指摘や添削してチームに返し、再度チームで検討して提出するというやりとりを数回繰り返しながらバージョンアップを図っている。特に、実態把握の記述については、「～ができない」等の否定的な表現でなく、「～ができる」「～ができるようになってきている」等の積極的な表現や得意な側面の記述を心がけることを重点に教示している。

②優先課題の検討・決定期（個別の支援計画 B）

実践演習の第5回～6回の中で、発達の状況を把握するために、発達検査等の客観的な指標を活用する場合もある。行動観察、保護者のニーズ、検査による情報、関係機関からの情報等を総合的に考えて、優先課題の検討・決定へと展開していく。この優先課題を焦点化するという考え方は、学生にとっては初めての経験であることから、学生の中での考えや意見の一致が得られるまでに時間がかかる場合が多く、考え方を学ぶ貴重な機会となっている。この試行錯誤の中から、チームや保護者との合意のもと、優先課題を決定していく。優先課題の設定理由は、「個別の支援計画 B」に例示している。

③支援計画の作成・実践期（個別の支援計画 C）

実践演習の第7回～11回は、優先課題として設定した2つの課題を具体的に進めていくための「支援の目標」と「支援の内容」を決定し、その計画に基づく実践を展開していく時期である。支援の目標は、優先課題の展開方向を明確にするものであり、演習の期間で達成可能な目標設定が求められる。記述表現としては、「～をさせる」のような使役動詞は使わず、子どもが主語となることを念頭に、技能習得には「～ができるようになる」、態度形成には「～をしようとする」、知識習得には「～がわかる」等の記述が求められる。また、支援の内容については、子どもが取り組む「活動の内容」と支援者による「支援の方法」に分けて、できるだけスモールステップ等により支援の手順がわかるような記述のあり方を求めている。

この個別の支援計画 C については、次期の支援チームや保護者、関係機関の人がみてもわかりやすく手順・留意点が記述される必要があり、そのために、教材のイラストや活動場面の写真を支援計画に貼り付けておくことを勧めている。

④支援計画の評価期（個別の支援計画 C）

演習の第13回～15回の期間は、実践全体の評価期であり、子どもの活動の評価（努力、態度、変化等の評価）と、計画者（支援者）側の評価の両面について評価が行われる。評価の観点としては、支援の目標がどの程度達成できたのか、またどんな条件や支援があれば達成できたのか、支援の目標が妥当であったか、支援の内容や方法・手順が妥当であったか等について

チームで評価し、保護者との話し合いでその評価を確認することが求められる。

⑤実践演習のまとめ ～全体の振り返りと次期チームへの引き継ぎ事項の整理～

第15回の最終回では、子どもの活動成果を披露する「おたのしみ会」が行われ、子どもが生き生きと自分に取り組んでできたことや自信が持てたことを発表する機会となっている。この第15回の終了後の全体ミーティングでは、全員の前で、支援者としての自分がどう変わったか等、演習全体を振り返って感想を述べる時間を作っている。この発言の中では、子どもの見方・関わり方の変化、個別の支援計画の作成手順の理解、教材作成スキルの向上、保護者との情報交換の難しさや大切さ、チームアプローチのあり方等、体験を通じた深い学びがあったことが報告されている。その際、大学教員からの助言として、子どもを大好きになることの大切さ、子どもや保護者の立場に立って寄り添うことの大切さ、個別の支援計画の意義、チームアプローチのあり方、アクティブラーニングが考える力を育てること、また、個人情報の守秘義務についても徹底する必要性等を教示している。

以上の流れで終了であるが、次期支援チームへの引き継ぎ事項を整理し、次期演習の開始前に、新支援チームとの引き継ぎミーティングに参加するまでが一連の演習の役割として位置付けている。



特別支援教育指導法演習「きらり教室」の一場面



演習後のケース会議・ミーティングの一場面



個別の支援計画A（実態把握）

児童・生徒名（ A ） 性別（*）（****）小学校（*）年生 年齢（*） 生年月日（平成**年**月**日）	記載者（小田浩伸） 記載年月日（平成**年**月**日）
障害等の状態	4歳のとき、B医療機関でADHDの疑いがあると告げられ、その後、6歳（小学校入学時）のときに、同機関で広汎性発達障害と診断された。幼児期は、多動が目立っていたが、幼稚園の後半から発語が増えてきて、徐々に行動も落ち着いてきている。
基本的な生活習慣	日常生活動作は自立しており、覚えた一定の順序で活動していることが多い。生活の中では、時間へのこだわりがあり、決まった時間にぴったり終わらなければ、不機嫌になることもある。また家庭では、お風呂へのこだわりがあり、いつも1時間以上入っているとのことである（保護者より）。一日の流れや活動の流れ（朝起きる・歯を磨く・食事一着替え一持ち物確認等）については、絵カードを表にして確認しやすい場所に置いておくと、自分でチェックしながら取り組めるようになってきている。
学習場面の様子	椅子に座って話を聞いたり、課題に集中して取り組める時間が長くなり、授業中の離席は殆どみられなくなってきている。また、休憩と授業との切り替えもスムーズになり、チャイムが鳴ると自分で席につけるようになってきている。学習場面において、他児の動きを模倣したり、周りの動きに合わせて活動しようとすることも多くみられるようになってきている。一斉指導の中で、手を挙げる回数も増えてきている。
基礎的な学力 (読み・書き・計算等)	ひらがな、カタカナ、漢字が混じった文章を読むことや、語彙や文法の理解はできているが、文章内容を理解できていないことが多い。特に、人の思いや感想を述べている部分の理解は難しいが、簡単なイラストを描いて補足説明すると理解できることが増えてきている。書く課題では、提示された漢字や文章を模写することは得意であるが、聞いた短い文章を記憶して、正確に書き示すことはまだ不確実である。計算については、たし算、引き算、かけ算の法則は早く覚えて、素早く正確に計算できている。
言語・コミュニケーション	発話は流暢であり、丁寧な標準語で話している。自分から他者に質問したり、誘うような発話ができるようになり、他児との会話場面も増えてきている。会話の内容は、事実や興味のある内容の説明はスムーズであるが、自分の意見や気持ちを表現する際のことばの使用が不適切になることがある。また、話したいことを一方的に話し続けることや、相手の話に興味がないときにはその場から離れてしまうこともみられる等、聞き手と話し手の役割交代のタイミングをはかることが難しい面がある。
興味・関心	幼児期から図鑑が好きで、乗り物（車、電車、飛行機、船等）についての幅広い知識を持っている。特に、車種については、質問に対し自信を持って答えている。新聞に乗り物の記事が載っていると、切り抜いて集めている。最近、電話に興味を持ち、自宅から親戚の家に電話をかけて話すようになってきている（保護者より）。
社会性・対人関係	自分にとって関心のある話を聞いてくれる人には積極的に関わるようになり、また、他者からの質問にも最後まで聞いて答えることができるようになる等、対人関係の拡がりが見られてきている。複数の子ども同士の会話になると、会話の文脈や相手の意図を読みとることが難しいため、会話場面から突然離れてしまうこともみられている。他児からの仕事要請に「いや」と答えてしまう等、協調的な関わりの難しい面もある。
行動等の特徴	覚えたスケジュールが変更されると不安が大きくなり、「次は」「どうして」等と頻繁に周りの人に聞いたり、抗議している。事前に変更を伝えておくと、見通しを持って行動することができるようになってきている。休憩時間や自由時間は、他児からの誘いがなければ一人で過ごすことが多く、また、一緒に遊んでいてもベースが合わずに集団から離れてしまう場面もみられている。気分の切り替えができにくく、嫌なことやトラブルがあるとしばらく機嫌がわるい状態が続いている。

個別の支援計画B（情報の整理と指導方針）

記載者	小田 浩 伸	ミーティングメンバー
記載年月日	平成**年**月**日	・ 記載者、校長、教頭、支援教育コーディネーター 支援学級担任
諸検査の結果等 （別紙①②）	<p><WISC-Ⅳの検査結果> 合成得点：全検査（92）、言語理解（101）、知覚推理（93）、ワーキングメモリー（94） 処理速度（83） 下位検査：類似（S）、理解（W）、記号探し（W） ※検査結果から、言語概念は高く多くのことばを知っているが、日常生活場面や対人文脈において活用されていないことが推察された。そのため、状況に応じた、ことばの理解と使用に視点を当てた指導の必要性が示された。</p> <p><K-ABCの検査結果> 同時処理尺度（103）、継次処理尺度（83）、習得度尺度（82）、認知処理過程尺度（93） ※検査結果から、複数の刺激を1つのまとまりとしてとらえる同時処理能力の優位性が明らかになり、視覚的な手がかりを用いた指導の有効性が示された。</p>	
本人及び保護者の希望	<p><本人の希望> 友だちと仲良くなりたい。そのためにいろんな話ができるようになりたい。</p> <p><保護者希望> ・人の話を聞いて→答える、人に質問して→答えを聞く、等の基本的な会話のやりとりをスムーズに行えるようになってほしい。 ・相手に自分の気持ちを伝えることができるようになってほしい。</p>	
学習活動に生かしたいよさ（特性）、発達の進んでいる側面等	<p>・視覚的に全体をとらえることが得意であり、絵や写真カード等の手がかりがあれば、活動の仕方や順序がよくわかる。</p> <p>・人との関わりに興味を持ち、積極的に話しかけるようになってきている。</p> <p>・具体的な活動や操作の仕方を覚えると、集中して課題に取り組むことができる。</p>	
他機関との連携等	<p>◇診断を受けたB医療機関（半年に1回の定期検診・相談） ・主治医：C医師 ・連絡先：*****</p> <p>◇D大学の教育相談（不定期の依頼相談） ・***教授 ・連絡先：*****</p>	
指 導 ・ 支 援 の 方 針		
優先課題	<p>・絵、写真カード等の視覚的てがかりを用いて、5W1H（いつ、どこで、誰が、何を、どのように、なぜ）等の会話文脈に沿ったやりとりができる。</p> <p>・聞き手と話し手の立場を意識して、会話でのスムーズな役割交代ができる。</p>	
優先課題の決定理由	<p>実態把握と情報の整理から、本児のよさをさらに伸ばしていくためには、社会的理解と、コミュニケーションスキルの向上に視点を当てて取り組んでいくことが必要と考え、基本的な会話スキル学習を系統的に取り組むことを優先課題とした。</p> <p>その決定理由としては、</p> <p>①話を通して人と関わりたいという気持ちが育ってきており、自分から相手に話しかける場面が増えてきていること。</p> <p>②語彙や文法は理解しているものの、特有なことばの使用により（子ども同士の会話に敬語を使う等）、会話が途切れてしまうことが多いこと（社会的理解）。</p> <p>③話の聞き手、話し手のやりとりを交代するタイミングがつかみにくいこと。</p> <p>④本人及び保護者の願いとしても、会話によるやりとりをスムーズに行えるようになってほしいとの希望があること。</p> <p>等から、本児が得意な視覚情報の活用能力を活かしながら、実際なことばの理解と使用、及び、役割交代のタイミングの習得を目指していくことを優先課題とした。</p>	

個別の支援計画C

児童・生徒名【 A 】	
記載者【 小田 浩伸 】 記載年月日（平成**年**月**日）	
長期目標	①「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何を」、「なぜ」等の質問・応答場面において、質問者（聞き手）及び応答者（話し手）の立場に即した（文脈）質疑応答の会話ができる。 ②質問者・応答者の役割交代（立場の切り替え）がスムーズにできる。
短期目標	課題学習場面において、 ①「誰が」「何を」について、質問者・応答者の立場をスムーズに切り替えて会話できる。 ②「なぜ」について、質問する側・応答する側の立場をスムーズに切り替えて会話できる。
指導期間	平成**年**月**日～平成**年**月**日
指導場所	****教室
授業時間	週2回（月、木曜日の4、5限目）
指導・支援の形態	<ul style="list-style-type: none"> ・ 担任の配慮で ・ 複数の教員で ・ 個別の対応で ・ 専門家との連携で ・ その他（ ）
【学習内容】 ← 児童生徒が活動する内容	【指導方法】 ← 指導・支援の具体的な内容・手続き
<p><絵カード用いて①・動画を用いて②></p> <p>①質問者による「誰が、何をしていますか」の問いに、 応答者は、「～が、～をしています」と答える。 *質問者と応答者の役割を交代して取り組む。</p> <p>②質問者による「～なのはなぜですか」の問いに、 応答者は、「～だからです」と答える（役割交代）。 ※課題場面から、他場面(学級・家庭場面)に展開する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 絵カード及び動画（10秒程度）の素材は、生活場面での動作やよくある状況から選んで作成した。 （例：〇〇さんが△△さんの持っている大きな荷物をみて、驚いている動画を見て、質問者は「〇〇さんは、なぜ驚いていますか」と問い、応答者は「△△さんの大きな荷物をみて驚いています」と答える） ・ ①の課題は絵カード、②の課題は動画を用いて、役割を交代して10試行ずつ取り組む。 ・ はじめは、1試行ずつ質問者と応答者の立場を確認し、課題に集中して取り組むように促し、徐々に役割交代のリズムを早くしていく。 ・ 適切な質問（又は応答）でないときは、見本の会話を提示してから再度取り組む。 ・ 時間の終わりに、課題の中でうまくやりとりできたところを振り返って、確認・評価する。 ・ 個別の指導場面で、安定してできてきた内容については、保護者や他の教員と連携して、他の場面、他の人との質問一応答の応用場面を設定し、会話スキルの般化を促していく（配慮事項）。
 <p>絵カードを用いた役割交代「質問・応答スキル学習」</p>	
 <p>動画を用いた役割交代「質問・応答スキル学習」</p>	
<p>【評価】</p> <p>短期目標①については、質問者と応答者の立場に即したやりとりができるようになり、役割を交代してもスムーズに切り替えて会話できるようになってきている。短期目標②については、当初は、質問に対して「それは～だから」という応答の仕方に戸惑っていたが、学期の中頃から応答の様子は定着してきた。しかし、はじめて見る動画場面から、相手の気持ちを推測して応答することは、まだ不確実な状態である。次学期は、②の課題に焦点化し、状況の前後の関連性（文脈）から、相手の気持ちや状況を推測する支援（条件）を加えて進めていきたい。 記載：（平成**年**月**日）</p>	<p>※評価の観点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 短期目標がどの程度達成されたか。 ・ 指導内容、方法が妥当であったか。 ・ どのような支援（条件）があれば、目標を達成できるか。 ・ 児童生徒の学習の様子、変化、努力状況 <p>次学期の短期目標の設定 等</p>

3 演習の事後評価

本演習の事後評価として、本演習の取組が教育現場でどのように活かされているかについて検証するために、次のアンケートによる調査を実施した。

特別支援教育指導法演習「きらり教室」の事後評価				
Q.1 特別支援教育指導法演習「きらり教室」で取り組んだことは、学校現場で役に立っていますか？				
とても役立っている	役立っている	どちらともいえない	役立っていない	全く役立っていない
Q.2 演習で学んだどの内容が実際の学習活動に役立っていますか？（複数回答可）				
<input type="checkbox"/> 子どもの実態把握の仕方	<input type="checkbox"/> 子どものストロングポイントの活かし方			
<input type="checkbox"/> 個別の支援計画のPDCA	<input type="checkbox"/> 教材・教具の作成			
<input type="checkbox"/> 保護者との連携(情報交換)	<input type="checkbox"/> チームアプローチ			
<input type="checkbox"/> 指導法の習得	<input type="checkbox"/> 検査法の活用(WISC-Ⅲ等)			
<input type="checkbox"/> 実践記録の作成方法	<input type="checkbox"/> 集団活動の企画・運営			
<input type="checkbox"/> 関係機関との連携	<input type="checkbox"/> 次期担当者への引き継ぎ			

(1) 対象と回収

本アンケートは、平成19～28年度に本演習を受講した後、特別支援学校または小学校で教員をしている卒業生を対象とし、計82名から事後評価アンケートが回収された。

(2) 結果

Q.1においては、82名中70名が「とても役に立っている」、10名が「役に立っている」という回答であり、双方を合わせると「役立ってる」が100%であった(図3)。Q.2については、高得点であった上位は、「個別の支援計画の作成、子どもの実態把握、ストロングポイントの活かし方、保護者との連携、教材・教具の作成であった。」特に、学校現場では個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用が重要な課題となっていることから、大学で実践的に学んだ個別の支援計画の作成プロセスの経験はたいへん意義が大きかったものと推察される。

こうしたアンケートの結果を受講している学生にフィードバックしながら、教員になるために身に付けておくべき専門性や感性について、強調して伝えるようにしている。

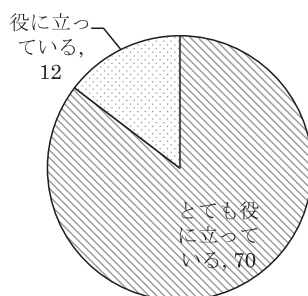


図3 Q1の回答結果

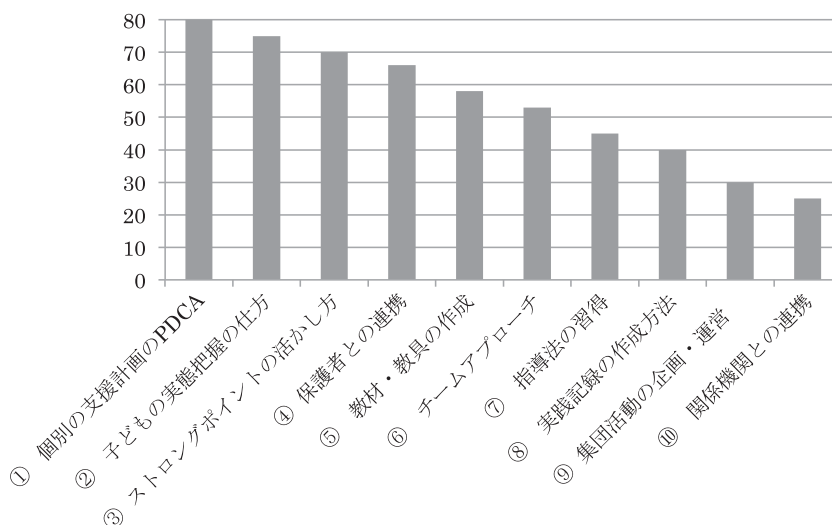


図4 Q2の回答結果

4 まとめ

本授業実践の特色は、毎週の授業において、子どもの支援実習（実践・評価・改善）を進めながら、個別の支援計画を作成・活用していくことを体験的に学んでいることである。これは、特別支援教育の基礎・基本を体験的に学んでいくことのみならず、他者と協議したり、相談したり、調べたりしながら、学生チームと保護者が支援の目標・内容を合意形成していく貴重な実践経験となっている。以上のことから、本授業は、新学習指導要領で重視されている「考える力とその活用」の育成をめざすものであり、主体的・対話的で、深い学びを実現していくためのアクティブ・ラーニングそのものの学びになっていると言える。今後も専門性と感性を兼ね備えた、現場で即戦力になる学生の育成に努めていきたいと考えている。

参考文献

- 1) 小田浩伸 (2017) : 「高等学校における特別支援教育の充実」 特別支援教育の到達点と可能性 - 2001 ~ 2016 年 : 学術研究からの論考 - 柘植雅義編 金剛出版.
- 2) 小田浩伸 (2014) : 特別支援教育専攻における理論と実践をつなぐカリキュラム - 将来の特別支援教育コーディネーターを担う教員養成の実践 -. SYNAPSE, 39. 34-39, ジアース教育新社.
- 3) 大阪府教育委員会編著 (2013) : 『高等学校で学ぶ発達障がいのある生徒の「明日からの支援に向けて」』 小田浩伸、亀岡智美監修, ジアース教育新社.
- 4) 大阪府教育委員会編著 (2013) : 『高等学校で学ぶ発達障がいのある生徒のための「共感からはじまる“わかる授業”づくり」』 小田浩伸、伊丹昌一監修, ジアース教育新社.
- 5) 小田浩伸・石川慶和 (2011) 教員養成段階における特別支援教育スキルアップ実践演習 大阪大谷大学紀要 45. 140-152.