

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究（15）

— 授業参観と事後の共同検討に着目して —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・
本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・
田口ひろみ*，及川藤子**，石川えりか***，田淵健****，坪谷有也・上川達也*****

*附属学校特別支援教育連携専門委員会，

岩手県立水沢農業高等学校，*岩手県立紫波総合高等学校

****岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，*****岩手県立盛岡ひがし支援学校

（令和2年3月4日受理）

1. はじめに

通常学級^{注1)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教員の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教員の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と記す）では、これを「連携スキル」と称して求め、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。このために教育現場の連携事例を収集し、その中で発揮されている連携のスキルを探索している。

この中で、授業参観者が当該授業の方法や対象幼児児童生徒の様子について、授業者とともに共同検討するという営みがあった。例えば、特別支援教育コーディネーターが授業参観をし、事後に授業方法や個別の支援方法について授業者と協議をするというごく一般的な事例¹⁾、心理検査の知見の活用方法についての解説を交えた事例や個別の指導計画の導入を促進する事例²⁾ などである。

そもそも、このような授業参観と事後の共同検討は、学校においては一般的に普及している授業研究法であり、そこでの教員の意識として「建設的に意見しやすい雰囲気作りと授業観察の視点の設定が重要である」という³⁾。この指摘は、通常学級にお

ける授業を対象として、特別支援教育の視点を交えた事後の共同検討を実施する際にも参考になる。また、そのための具体的な方法が開発されれば、通常学級における特別支援教育を効果的に実践することに貢献するだろう。

このような展望に基づき、本稿では、特別支援教育の視点を交えた授業参観と事後の共同検討として実践的に開発された「授業マイニング」について、報告する。「授業マイニング」との呼称は、「授業の中から有益な知見を発掘する」という趣旨を表し、実践中に実施者が便宜的に使用されたものである。

また、実践報告と併せて、「授業マイニング」について連携スキルとしての意義を検討し、その伸長に資する研修プログラムの構想を提案するものである。

なお、本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。その上で、事例の記述においては、匿名性を担保するために、趣意を損ねない程度に、記述内容の一部を改変または不明記とした。

注1) 本稿を含む一連の研究の標題及び本文では慣例として「通常の学級」を「通常学級」と表記している。そもそも「通常学級」は公用語ではなく、特別支援学級との対比から「通常の学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

2. 事例の概要

A高等学校では、比較的小規模で実業科を有する。大部分の生徒が学習面及び適応面で苦戦していた。この背景には、生徒及びその家庭の困窮状態が察せられた。困窮の要因には、生徒自身の発達状況や家庭の経済状況などがあるようだった。

特別支援教育コーディネーターのB教諭を窓口として、第一筆者と教職大学院生（特別支援学校教諭である現職院生、特別支援教育コーディネーターの業務に関する実習の一環として同行した）が、年4回の定期的な訪問を実施し、その都度、授業参観と事後の共同検討を実施した。訪問日における日課を、表1に示した。これは、B教諭の呼びかけによって、A高等学校の教員複数名が任意で参加し、4～23名の参加を得た。参加者には、管理職や養護教諭が含まれることもあった。また、最終回は、校内研修会として開催された。

表1 訪問日における日課

時間帯	内容	備考
8:40～ 9:05	B教諭との打ち合わせ	当日の授業内容、授業参観の視点の検討を行う。
午前	・授業参観(1～3校時) ・参観者相互の打ち合わせ(4校時)	打ち合わせでは、授業マイニングを実施し、授業研究会における共同検討の視点を検討する。
午後	・授業参観(5校時) ・B教諭との打ち合わせ(6校時)	打ち合わせでは、授業研究会の進行方法、内容を検討する。
16:00～ 17:00	授業研究会(事後の共同検討)	B教諭が進行し、参加者の発言に即して、第一筆者が授業マイニングの結果についてフィードバックし、協議する。

授業参観の視点は、A高等学校教員の授業づくりにおけるニーズに即して設定された。そこでは、B教諭が同僚から聴取した、素朴で率直な教員のつぶやきに注目された。ここには、授業づくりにおける切迫した悩みが反映されていると解釈された。

例えば、生徒実態を評する「学習内容の理解や日常の指示理解に関して、何度同じことを言ってもわからないことが多いようだ」「学習への取り組みに関して、実技教科はよいのだが座学はよくないことが多い」というつぶやきであった。

前者は、生徒の学習適応を規定する要因として、

生徒実態を想定し、学習内容や教員の意図が生徒に伝わりにくいことにまつわるジレンマを反映していた。授業参観者は、「聴覚情報の理解や記憶に弱さがある生徒に対して、教員が聴覚情報によって伝えようとしている状況」と解釈した。そこで、生徒の認知特性に応じた教員の伝達行為がなされる必要と具体的内容について、授業研究会においてフィードバックすることを構想した。

後者は、生徒の学習適応を規定する要因として、授業科目の特色を想定し、学習態度が整いにくい事にまつわるジレンマを反映していた。授業者は、「担当する授業科目によって異なる生徒実態があり、教科担任の悩みや困りの状況が一樣ではなく、授業の共同検討という営みが共有されにくい状況」と解釈した。そこで、実技教科において有効かつ汎用可能な授業方法に着目する必要性と具体的内容について、授業研究会においてフィードバックすることを構想した。

いずれの例も、生徒の学習適応の改善を、生徒実態や授業科目の特色よりも、授業方法に求めようとするものであり、授業の共同検討を促進することを意図したものである。以下では、これら二つのテーマを取り扱った授業マイニングの事例を報告する。

3. 認知特性への着目を意図した事例

本事例では、授業マイニングによって、授業者をはじめとするA高等学校教員に対して、生徒の認知特性への着目を促進することをめざした。

そのために、授業参観者は、生徒の特徴的な言動について抽出し、その発現の機序について、生徒の認知特性との関連からの解釈を試みた。併せて、認知特性に応じた支援が奏功しているエピソードを抽出し、授業方法に工夫の余地や価値があることを示した。

具体的には、授業参観者2名が複数の同一授業を参観し、その後に参観者相互の打ち合わせにおいて、各々の参観メモを作成し、一内容を一枚のカードに書きだした。これについて概念的なまとまりを整理し一覧した。これを表2に示した。

表2 授業参観記録のまとめ

生徒の姿		エピソード	手立て	備考
心	向きこさ	生徒が教師の指示で注目していない様子が見られた。	教師の注意が向きやすいように、授業の導入では、教師と生徒の一定のノン verbal なやりとりを習慣としておく。(例:英語の授業における導入)	聴覚情報(教師の声や音源)で注意を引き出すことがポイントです
	保ちこさ	学習活動よりも、私語が優先される様子が見られた。	教師の指示に注意が向きやすいように、視覚情報を提示する。その際、それが目に止まりやすいように強調したり、余分な視覚情報は統制したりする。	例:見やすい板書、黒板周りの不要物削除、大きい字、アンダーライン
	注意	音楽の授業では楽譜を目で追っていたが、途中で思い切れず、諦めた様子が見られた。	一つの活動に一つの行動目標とする。(例:楽譜を見ながら歌う場面では、「歌うこと」「楽譜を目で追うこと」の二つを目標とするのではなく、前者を目標とし、後者を目標達成のための手立てと考える)	例:対人関係に配慮、初回巡視のしやすさ
	保ちこさ	貧乏揺すりしたり、足を組み替えたりするなど落ち着かない様子が見られた	授業の展開として、色々な感覚の入力・出力を伴う活動を順次構成する。(例:聞か→読む→書く→話す→動く)	授業の展開における切り替え
言語理解	戻しこさ	音楽の授業でお注意が途切れたまま、再び楽譜ご注意を戻せない様子が見られた。	活動内容として、能動的な活動と受動的な活動を順次構成する。(例:資料映像を視聴する→話し合う→発表する)	
	共有しこさ	多くの生徒が教師の発問に対応している状況で、別なものに注意が向いている。	生徒が読み上げる語句や文のプリント目が行きやすいように全体への提示物を用いる。(例:個人の単元のプリントよりも板書やフラッシュカード)	「文字や記号とそれらが表す音」「つまじ」「はなみ」がなかなかやりやすいようにすること、かつ、読字障害への指導の要領です。
	言語の理解の不十分さ	教師の指示内容が正しく理解されていないことがある。(例:歌うときの適切な姿勢の指示や、注目すべきプリントの位置などの指示)	それらの注意が戻りやすいよう、手がかりとなる板書などの視覚的かつ情報を与え準備しておく(例:全体への提示物とそれの中に【現在地】を示しておく)。	
	学習への動機	居眠りしたり、私語をするなどの様子が見られた。	注目すべき対象を共有しやすいように、生徒全員が注目した状態を確認してから、学習活動を展開することを習慣とする。	習慣化が重要(日常の積み重ねが大切)
体	学習への動機	学習意欲の乏しさ	教師の指示内容を理解し、実行しやすいようにするために、随時、指示内容が行き届いているかを確認する。(例:プリントの右側、3番を指ささない、と指示をする/初回巡視を行い、即時的に評価を行う)	WISCなどの検査所見にも裏付けられています。
	動作	不器用さ	指示内容の意図がわかりやすい表現とする。(例:「意を出さぬ、ように机を動かさない」という指示)	
	姿勢	保ちこさ	学習に取り組み意欲を喚起しやすいように即時的に評価を行う。	授業づくりの要点に関わる事項(欄外を参照ください。)
	感覚	過敏さ	不器用でも意図が適切に取組めるよう、動作の要領を伝え、即時に評価を行う。(例:書字における筆の運び方の具(軸)が指示、音楽では発声の模範を示す等)	
			姿勢を保ちやすいようにするために、その姿勢の合理性や目的を明確に伝える。(例:書道においては運筆に相応しい姿勢、音楽における発声に相応しい姿勢)	
			物理的、空間的かどりのある座席配置とする。	

ここでは、参観メモとして記された内容について、生徒の特徴的な言動を記述した「エピソード」と、教員の対応内容を記述した「手立て」に分類した。その上で、「生徒の姿」として分類した。これは生徒の認知特性と身体・運動上の特性を分類項目とした。なお、生徒の認知特性は、当初個人に着目して観察され検討されたが、A高等学校においては、他の生徒に共通する事項が多く、学習者集団の傾向としても理解することができた。

例えば、「生徒が教員の指示に注目していない様子が見られた」というエピソードがあり、これに対して講じられていた「手立て」として、「教員に注意が向きやすいように、授業の導入では、教員と生徒の一定のパターンのやりとりを習慣としておく。(例：英語の授業における導入)」や「教員の指示に注意が向きやすいように、視覚情報を提示する。その際、それが目に止まりやすいように強調したり、余分な視覚情報は統制したりする」があった。これらは、認知特性としての「注意の向きにくさ」に起因し、それに応じた手立てがなされたことで、適切に中が喚起された場面を紹介するものであった。授業研究会では、このような成功事例の提示の意義として、進行役のB教諭から、教員の日常で無意識あるいは無意図的に実施している有効な手立てを、意識化し、相互参照しつつ意図的に用いるようになることが強調された。

4. 授業方法への着目を意図した事例

本事例では、授業マイニングによって、授業者をはじめとするA高等学校教員に対して、授業方法への着目を促進することをめざした。

そのために、授業参観者は、実技教科における有効な授業方法について抽出し、その発現の機序について、生徒の認知特性との関連からの解釈を試みた。併せて、認知特性に応じた支援が奏功しているエピソードを抽出し、授業方法に工夫の余地や価値があることを示した。

具体的には、授業参観者2名が実技教科を選定し、複数の同一授業を参観し、その後に参観者相

互の打ち合わせにおいて、各々の参観メモを作成し、一内容を一枚のカードに書きだした。これについて概念的なまとまりを整理した。ここでは、分類項目の一つ目として「実技教科の良さ」をまとめた。これを表3に示した。ここには、「取り組んだ結果(成否)が即時、明確に自己に伝わる。(即時的評価、フィードバック)」「取り組むべき内容が明確に伝わる。(目標の明示)」などが挙げられた。これらをもって、座学の教科においても実現できればよいという汎用的な発想を提起した。

表3 実技教科の良さ

概念名	実技教科の良さ	(記述数)
定義	実技教科ならではのメリット	
具体例	参加している生徒がどの子も意欲的集中して自分から、工夫して、協力して、考えて、という姿が見られた。	1
	バレーボールでは、必然性のある、子ども達の声の掛け合い、反応が見られた。SSTに通じるものを感じた。(一方通行のやりとりもあつたが)	2
	実技教科の良さや要領から教科のアクティブ化ができそう	3
	結果から振り返って方法を検討することが出来る。	4
	目標を目指すプロセスの中で方法を検討できる。	5
	三観点による評価のしやすさ。三観点の発揮を促す活動をつくりやすい。	6
	取り組んだ結果(成否)が即時、明確に自己に伝わる。(即時的評価、フィードバック)	7
	取り組むべき内容が明確に伝わる。(目標の明示)	8

その上で、参観メモとして記された内容について、実技教科の良さを実現するための手立てとして、「支援の三観点」を用いて分類した。支援の三観点とは、「コト(活動の内容とその展開)」「モノ(道具や場の設定)」「ヒト(伝達と共感)」であり、支援方法を分類整理し分析的に把握するための便宜的な観点である^{注2)}。

「コト(活動の内容とその展開)」として分類された内容を表4に示した。これには、「何をするのか、だれとするのか、どこでするのかなどの活動

注2)「支援の三観点」の内容は、そもそも知的障害教育の授業研究において、支援の手立てを検討するために、伝統的に用いられてきた⁴⁾。これを踏襲し形式を整え汎用的にアレンジしたものである⁵⁾。コト・モノ・ヒトによって分類された支援の手立ては、教育目標の実現のために、相互作用をもって有機的・相補的に機能すると考えられる。

の実施要領の明示が必要」「活動の展開として、前時の既習事項の確認、本時の学習内容の提示、演習と実施、まとめ・確認と次回内容への発展と接続の予告が有効」などが挙げられた。

「モノ（道具や場の設定）」として分類された内容を表5に示した。これには、「教員が、生徒の活動を一望できる位置に立つ。死角ができないような位置取りをする必要がある」「調理の板書「〇：〇〇分まで」「〇〇検定」はテーマ性、目当ての明示であり、見通しにつながる」などが挙げられた。

「ヒト（伝達と共感）」として分類された内容を表6に示した。これには、「個々の学習状況の随時の評価と事中の対処があると良いのではないか。」

「支援員による生徒に対する注意喚起の方法（介入方法）のレポーターが必要（居眠りをしている生徒を起こす方法；立たせる、励ます、学習内容への注意の再定位を促す）」などが挙げられた。

授業研究会では、上記内容についての報告をもとに、参会者で小グループを編成し、各教員が自身の授業方法を想起し、交流し支援の三観点と対照しあるワークショップが展開され、相互に授業方法を学びあった。

表4 コトによる分類

概念名	コト 活動内容とその展開	(記録数)
定義	支援の手立てとして、学習内容を設定し足り、その展開をする上での要領	
具体例	安全管理として、準備体操の時間の確保と、方法の明示が必要。	1
	体育では、準備体操としてのダイナミックストレッチはどうか。主運動に特化した準備運動の構成が可能。	2
	体育では、戦術アプローチの発想（ゲームのゴールイメージを示し、そこに生きるスキルの練習を行う）が必要。	3
	予備動作の導入とその有用性（休め、気を付け、お願いしますという1、2、3の号令）。	4
	活動目標の明示が必要	5
	学習活動の要領の明示が必要（レシーブの仕方など）	6
	何をするのか、だれとするのか、どこでするのかなどの活動の実施要領の明示が必要。	7
	目標の実現状況について、活動中随時確認すること、教師による、生徒相互による、生徒自身による形成的評価が必要。	8
	目標のいつ現状についての形成的評価において、それを実施可能にする（要点を想起しやすいような板書や掲示物）手掛かりが必要。	9
	学習内容の要点を生徒が発見するような学習プロセスがあることも有効。	10
	活動の展開として、前時の既習事項の確認、本時の学習内容の提示、演習と実施、まとめ・確認と次回内容への発展と接続の予告が有効。	11

表5 モノによる分類

概念名	モノ 教材 場の設定	(記録数)
定義	教材教具や場の設定などのハード面を整える上での要領	
具体例	教師が、生徒の活動を一望できる位置に立つ。死角ができないような位置取りをする必要がある。	1
	教師の指示に対して、生徒が注目し、または維持しやすいような位置や動線を確認する必要がある。	2
	生徒が活動しやすい空間の確保の必要がある。	3
	生徒が集中しやすい空間の確保の必要がある。	4
	学習内容や要点を見て確認できる掲示物（点数、タイマー、板書など）が必要である。	5
	調理では手順表を手がかりにして一人で活動できている（しようとする）姿が多く見られた。	6
	手順表を追えていない生徒もいたので情報の示し方に工夫があると良いのではないか。	7
	調理室の掲示物（班名、シンクの状態、次に何をすればよいか等）は有効であろう。	8
	調理の板書「〇：〇〇分まで」「〇〇検定」はテーマ性、目当ての明示であり、見通しにつながる。	9
	調理の「理想の完成形」を写真や図で示すことでイメージをもちやすくなる生徒はいないか。（検定において違反でなければ）	10

表6 ヒトによる分類

概念名	ヒト 教師の関わり	(記録数)	
定義	教師の関わり	教師の関わりにおける要領	
具体例	教師の関わり	緊張という活動は達成感や自信が不足であり、ディスレキシア発症等であるため、難しいのではないか。	1
		指名の意図 学習内容の理解確認と全体で共有すべきプロセスの真習	2
		教師-チームリーダーの関わりを介した各チームの間接的な働きかけ（役割/機能）	3
		バレーボールの雰囲気の良いは、日頃的な手振語言、生徒指導、教師との信頼関係等が背景にあるのではないか。	4
		バレーボールでは、安心感が薄れていた。（ミスしてもOK、誰も責めない、投げてるサーブ等）	5
		数学では「完璧」「そうだね」「OK」等の声かけの良さを感じた。間違ったり答えに詰まったときの声かけのバリエーションもあるとよいのではないか。	6
		バレーボールでは、教師の変換（丁寧な声かけ、受動的対応、「上達早い」「力がある」等の称賛）の良さを感じた。	7
		バレーボールでは教師と生徒の関係の良さが感じられた。	8
		バレーボールでは、教師の指示に対するレスポンスが成立していた。	9
		教室全体を見渡すタイミングがあっても良いのではないか。（教科書を忘れた生徒がいたことに気がつかないなど）	10
		生徒の座席、グループ等の配置、構成には教師の意図があったのかあっても良いのではないか。	11
		被服では生徒同士が衝突がであったり、斜めに向かい合ったりしていたが、何か意図があったのか。	12
		話し合い活動の場面では、チームごとの進捗の評価について、添削と介入があると良いのではないか。	13
		個々の学習状況の随時の評価と事中の対処があると良いのではないか。	14
		適切なタイミングと回数での机間巡視がなされると良いのではないか。	15
		板書の時間を減らし（紙板書など）机間巡視の時間にあてることも良いのではないか。	16
		視覚的誘引の学習とその受領の保障をセットで確保にできると良いのではないか。（Kさん）	17
		Kさんへの支援について、視覚的に情報を伝えるか、聴覚的か、いずれかが最適ではないか。	18

支援員の 関わり	支援の目的に応じた立ち位置や人数の配置、役割分担が必要。	21	
	支援員と教師の連携における共通認識が必要。	22	
	支援員の机間巡視のタイミングや意図の明示、共有が必要。	23	
	支援員の机間巡視のタイミングの保証が必要。	24	
	支援員による生徒に対する注意喚起の方法（介入方法）のレパートリーが必要（居眠りをしている生徒を起こす方法：立たせる、励ます、学習内容への注意の再定位を促す）。	25	
	支援員による授業者の指示の繰り返しの伝達が場面に依りて、対象生徒に応じて有効。	26	
	支援員の立ち位置、動きにおける意図とその共通認識が必要。	27	
	支援員による生徒への介入の効果（逆効果の予防）の確認が必要。	28	
	実態把握 とそれに基づく 対応	実態把握とそれに基づく対応、例）バレーサーブの不成立を見て、投げ込みサーブに変更する（レシーブという目標を鑑みた好判断）	29
		個人の身体的特徴と学習内容としての技能のすり合わせができるか良いのではないか。例）身なり、三角巾 例）レシーブ、落下点で 例）Kさん両手で鑷を操作など（油切り）	30
身体動作 三角巾の付け方の不恰好への支援があると良いのではないか。		31	
Kさん、調理をよくやっていた。不安が強い様子。身体動作からにじむ予兆なき動作。		32	
バレーボールを蹴る粗暴な女子の様子が気になった。		33	
力加減が難しい生徒がみられた。		34	
不参加状況の生徒への不介入について、対応があると良いのではないか。		35	
バレーボールに参加していなかったステージ上の女子への支援をどうするか検討したい。（同じ場に居るということで評価できるのかも）		36	

文献

- 1) 佐々木全・下山恵・北條早織・石川幸子・高橋文子・千葉紅子・渡邊奈穂子・小川恵美子・伊藤典子・菊池明子・佐々木弥生・中村くみ子・佐藤信・滝吉美知香・我妻則明（2017）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（1）－幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づく検討一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, 120-125.
- 2) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ・坪谷有也・小山聖佳・上川達也・滝田充子・石川えりか・及川藤子（2018）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（8）－「後方視的対話」汎用による個別の指導計画作成の事例を通して一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 143-148. 姫野完治（2011）：校内授業研究及び事後検討会に対する現職教員の意識, 日本教育工学会論文誌, 35, 17-20.
- 3) 姫野完治（2011）：校内授業研究及び事後検討会に対する現職教員の意識, 日本教育工学会論文誌, 35, 17-20.
- 4) 名古屋恒彦(2004)：子ども主体の特別支援教育をつくる 生活中心教育入門. 大揚社.
- 5) 佐々木全・加藤義男(2008)：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第八報)－参加児童の自立的・主体的な活動を支える, IEPのあり方の検討（1）一. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター, 7, 195-216.
- 6) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子（2019）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（10）－連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針一. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 163-168.

5. 連携スキルとしての検討

授業マイニングを用いた一連の取り組みでは、対象授業とその授業者へのフィードバックに留まらず、むしろ、A高等学校の教員に汎用、浸透する内容が追求された。これは、授業及びそこで展開される特別な支援を要する生徒への対応が、包括的で日常的な取り組みとすることが目指されたためであった。

そこでは、教員の日常的な授業の営みにおいて自助、共助の糸口があるとの前提で、授業マイニングが実施された。これに本委員会が提起した連携スキル⁶⁾を対照させるならば、授業参観及び事後の共同検討までの一連の取り組み中には、「コンサルテーション」「ファシリテーション」「カウンセリング」「アセスメント」などが含まれる。今後は、研修内容としての「一連の目的的な連携の営み」として、授業マイニングの実施要領を明確することが求められる。