

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 (17)

— 授業参観と事後の共同検討の内容及び方法の開発 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・中村宗宏・三浦隆・藤谷憲司・
小野章江・川村真紀・菅原純也・橋場美和・芳門淳一・高橋走・佐々木弥生・齋藤絵美・北村かおり*

*附属学校特別支援教育連携専門委員会

(令和3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。その内容の一つに「連携」がある。連携の実践事例の一般的な内容例として、特別支援教育コーディネーターが授業参観をし、その事後に授業方法や対象児に対する個別の支援方法について授業者と共同検討することがある¹⁾。このような実践事例に限らず、あらゆる連携実践においては、それに資する教員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、本委員会は、連携スキルの内容を明確化すべく連携実践の収集と分析を進めてきた。これに、「コンサルタントとして求める資質や技能」^{2) 3)}を対照させ個別具体の6つの連携スキルを明確化した。すなわち、コーディネーション、コンサルテーション、ファシリテーション、ネットワーキング、カウンセリング、アセスメントのスキルである。その上で、これらの伸長に資する研修プログラムとしては、連携スキルが日常的な実践として実在する「一連の目的的な連携の営み」として取扱うことにした⁴⁾。これによって、研修プログラムを構成

しやすく、受講者にとっては、研修の成果を日常の業務に適用し、OJTによって熟練しやすいと考えたためである。先に例示したような「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」は、まさに「一連の目的的な連携の営み」として連携スキルとしたものの一つである。この具体的な内容及び方法は、いくつかの事例に基づき複数が開発されている。例えば、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⁵⁾、「授業マイニング」と称された「授業の中から有益な知見を発掘する」ことを意図した参観と情報の集約する事例⁶⁾があった。このように、「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」にレポーターがあるならば、目的や状況に応じて選択し実施することができるだろう。そもそも、このようなレポーターは、授業参観者たる本委員会委員が、参観する授業ごとの状況に応じて発案し、試行錯誤をもって改善を繰り返した経過及び結果として開発されたものである。本稿で報告する事例もまた、この流れに位置づく新たなレポーターである。以下では、その内容について記し、併せて研修プログラムとしての構想を検討する。

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。

2. 事例の概要

(1) 対象

対象の学校学級は、A小学校の4学年B学級であ

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。

る。授業者は、学級担任のC教諭であり、当該年度から新たに学級担任となった中堅教員である。

B学級は、30名の児童が在籍しており、前年度に学級編成された。当時は、学級全体のざわつきが収まりにくい様子や、教員の指示を聞き終える前に行動し始めるような様子が目立っていた。これらは特定の児童の特性の顕在化と言うよりも、集団としての適応行動や学習規範の未定着や誤学習に基づく不適切な行動の常態化と見られていた。C教諭は、適応行動や学習規範を明示し、かつ、児童に対して適時のフィードバックを意図して実施しており、それによって、前年度顕在化した集団的な不適応行動が目に見えて解消されつつあった。また、学級の中には、C教諭が気にかける児童が数名在籍していた。例えば、Dさんは、就学前から社会性における発達の課題が明確な児童であった。教員の指示への着目や意味理解においても少々後れを取ることがあった。E君は、書字活動に著しい困難を示す児童であった。他にも、触覚的な感触に没頭し注意が逸れやすいF君、発言を躊躇うG君などがおり、発達の背景を有するか否かを問わず、30名の児童個々の適応状況をC教諭は把握していた。

(2) 授業参観と事後の共同検討の内容と方法

授業参観は、20XX年5月～12月まで毎月1回(全6回)実施した。参観者は、特別支援教育コーディネーター役を担う本委員会委員と補助業務に従事する大学院生の2名である。参観授業は、国語、社会、理科、図画工作などであった。

授業参観の目的は、特別な支援を要する児童の適応状況と有効な支援方法を検討することであった。ただし、学級全体の指導と個別の指導の両立を実現するという観点から、その手立てに関する知見を探索することを重視した。これは、C教諭の要請に応えるものであるとともに、得られた知見をA小学校内で共有することをもって、学校組織のエンパワメントが高められることを期した。

授業参観と事後の共同検討は、次の手順で進められた。第一に、授業参観の実施である。ここでは、動画記録と参観記録メモの作成を行った。第二に事

後の共同検討(授業参観直後の10分程度)である。

ここでは、授業者から指導の意図、学級や児童の様子についての説明を得た。また、参観者から、効果的に見えた指導方法や、学級や児童の様子のうち、特徴的なことや留意すべき点などを伝達した。これらは、所要時間をとらない省力的な取組みといえた。実のところ、これは初回授業の分析に注力し、学級及び授業、授業者における特徴を明らかにし、後の授業参観時における、授業参観と事後の共同検討の観点を整理したことによって意図的に得られた結果であった。

観点を整理するための取組みとして、先に示した参観の目的を踏まえつつ、初回授業を対象とした分析作業として次の3点を実施した。すなわち、①動画記録から逐語録を作成した。②「ユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックリストの質問項目」⁷⁾(以下UD項目と記す)を用いた授業スタイルの評価を実施した。③UD項目の評価内容と、参観記録メモや事後の共同検討による授業者と参観者の協議内容のメモを対照させて解釈し、レポートを作成し授業者に報告した。

これらによって、授業参観と事後の共同検討の観点として、「学級集団に注目したユニバーサルデザインとしての手立て」と「特別な支援を要する児童に着目した手立て」について、その実施内容及び効果について、参観者と授業者間で共通認識し、以後継続的に用いることにした。

さて、本事例は、観点を整理するための取組みである初回授業の分析と、それ以後の継続的・反復的な取組みという二層構造と理解できる。そして、重視すべきは前者であることから、以下では、初回授業の分析内容について記す。

(3) 初回授業の概要

授業は、20XX年5月某日(4校時、11:35-12:20)に実施された社会科の授業であった。この授業の展開について、観察記録をもとに「準備」「導入」「展開」「終結」の段階毎に以下の通り記した。

「準備」段階 授業者は、始業に先立ち3分前に入室し、児童に対して授業準備を促した。授業準

備から学習の指導が始まっているといえた。授業の準備として、児童は、各々のペースで席に着き、教科書、ノート、筆記用具を机の上にそろえる。B教諭は、その様子を見渡ししながら、数名の児童に声をかける。この声かけは、準備の活動を促進し、その実施に対する承認としての意図や機能がかった。また、これらは、個々の児童に呼びかけているようであって、実は周辺の児童あるいは学級全体への声かけになっていた。具体的には、以下の7つがあった。

- ・「〇〇君、準備オーケーね」や「1号車準備がいいですね」という個人及び小グループに対しての承認。
- ・「〇〇さん、前の時間の学習問題何だったっけ？」
— 「(児童の返答に対して) そうでしたね」という学習への誘い。
- ・「〇〇さん、学習問題に目を通しててね。単元でやる内容が書いてあるからね」という前回欠席者への情報提供。
- ・「今日の授業では、あのこと聴くからね」という前時の学習内容の想起の間接的な促進。
- ・「準備ができたのは…ほとんどの人です…あと3人かな」という活動の促進。
- ・「〇〇君、ポジション大丈夫？」という机上のレイアウトに関する注意喚起。
- ・「F君、付箋は今日のスターティングメンバーではありません。使いません」— 「(周囲の児童を見渡しながら) そうだったよね」という準備物に関する指示内容の確認と改善指示。— 数名の児童が付箋をしまった。

この後、「ハイお願いします」という授業者の言葉に応じて、号令係の児童が発声し、整然と挨拶がなされた。整然とは、号令を妨げる雑音はなく、号令に対する形式的な応答が円滑になされたということである。具体的には、「姿勢を正してください。(他の児童は「ハイ」と応答) これから4時間目の社会の学習を始めます(他の児童は「ハイ」と応答し一礼)」である。

「導入」段階 授業者は、学習課題として「東日本大震災で岩手県はどのような被害を受けたの

だろう」を掲げた。これに基づき、導入においては、児童が家族から伝え聞いた当時の経験のエピソードについての発言を求め、その内容同士を関連づけたり一般化したりして、盛岡市の被害状況(建物や人が主たる内容)を指摘した。併せて、その裏付けとなるデータを提示した。その上で、盛岡市の被害状況を念頭に、沿岸部の被害状況について予想を立てるよう求めた。ここでの発言者は、積極的に挙手をしたE君を含め28名であった。

「展開」段階 沿岸部の震災当時の資料写真を提示し、「見てわかることはなんですか」として観察を促し発言を求めた。その上でそれらの内容同士を関連づけたり一般化したりして、沿岸部の被害状況を指摘した(例:「屋根まで水が来ている」「いろいろな物が流されている」→「家ごと流されている」)。ここでは、これまでに発言がなかったDさんが挙手をして発言をしたが、視覚情報に基づけば発言が実現されることを授業者は確信していた。

また、「予想していたものと比べてどうですか」として、児童自身の予想内容(思考)を相対化し、「想像以上のことだった」との認識や、予想と実際の相違があるとの認識を共有した。ここでの発言者は7名であった。

次いで、東日本大震災の被害状況に関する資料について、既習のものを閲覧するよう指示すると、数名の児童から資料集のページ数が発言された。そして、資料に基づき東日本大震災の概況(年月日、死者・行方不明者数など)を板書した。加えて、追加で印刷資料(県内外各地の写真)を配付し、児童各自が、その中から概況に関する状況を読みとり、書き出すことを指示した。児童は、資料を一見し驚きを口にしつつ資料に見入った。その上で、授業者は「この資料から、どんな被害があったのか、どんな様子だったのか」について発言を求めた。ここでの発言者は4名であった。

「終結」段階 ここまでの学習活動を受けて、資料集の文章の読み上げによって総括した。授業者の読み上げに際しては「大事だと思うところに線を引きながら聴きましょう」として、文章を追視する

ことを促した。読み上げた後には、「みんなの予想と比べてどうだったか」と、板書された発言内容を対照させ確認した。その上で「東日本大震災でどんな被害を受けたのか、一言でいうと？」と発言を求めた。「大きな被害」「みんな経験したことのないような…」など4名の発言を確認した後、「どんな被害だったのか、自分の言葉でまとめてごらん」と、児童各自の文章記述を促した。机間巡視をしながら「そうか、悲しいんだ」「突然来たんだね」などと一部の記述をさりげなく読み上げていた。なお、授業者は、授業の各段階において、児童各自がノートに記述する間には、必ず机間巡視し、記述の状況を確認し承認したり、個別に机上のボールペンの位置などを整えたり（間接的な注意喚起）していた。特にもE君が、少ない記述ながら、指示内容に応じた内容を書き込んでいることを確認していた。

最後に、授業者はノートの提出を指示し回収した。このとき、唯一発言をしなかったG君に声をかけ、ノート内容の確認をした。授業者は、この児童について、発言には躊躇があるものの、授業内容をよく理解し、的確な文章表現をすることを把握していた。

事後の共同検討 初回授業を参観した直後の共同検討の場面において、参観者の所感として、以下のことが語られた。

①授業づくりの基盤となる学級経営が概ね軌道に乗っていた。これは、担任である授業者と個々の児童との確かな関係の構築が進んでいるとの印象を得た。

②授業づくりにおいて、思考するための材料が提示され活用されていた。ここで言う材料とは、児童一人一人の発言内容であり、それに関連づけて発展的に思考及び発言が連なるような促しがあった。

③児童の思考が深化あるいは発展しやすいような的確な資料提示がなされていた。これによって、どの児童にも授業に参加する機会が保障されていたことである。導入部分で28名の発言がすでにあった。また、ここで発言がなかった2名には、発言しやすい状況を整えたり、ノートの記述による代替の方法にて承認及び学習評価をしたりしていた。

(4) 「UD項目」による評価と分析

対象授業の特徴を顕在化するために、「UD項目」を用いて評価し、観察記録を照合し検討を加えた。この内容は、「ユニバーサルデザインポイントⅠ. 環境の工夫」(質問項目1～5)、「ユニバーサルデザインポイントⅡ. 情報伝達の工夫」(質問項目6～9)、「ユニバーサルデザインポイントⅢ. 活動内容の工夫」(質問項目10～14)、「ユニバーサルデザインポイントⅣ. 教材・教具の工夫」(質問項目15～17)、「ユニバーサルデザインポイントⅤ. 評価の工夫」(質問項目18～20)から構成され、5段階(1:全くできていない, 2:あまりできていない, 3:どちらともいえない, 4:少しできている, 5:かなりできている)をもって評価する。この結果を表1に示した。これによれば、対象授業における特徴として、主に以下の3点が挙げられた。

①UD項目「行動の直後の、表情や机間指導等で個別に賞賛や注意を行う」の評価は高く、授業づくりにおいて、その基盤としての学級経営相当の取り組みとして、教師の行動に対する児童のレスポンスが習慣化されることの重視があった。このことは、適切なレスポンスの促しや、遂行中や事後のフィードバックなどがさりげなく実施されており、「見守り」としての教師の行動によって強化されていた。

②UD項目「板書や絵、写真、具体物等の視覚的支援を活用する」の評価は高く、発言の記録、思考の材料としての意図によって活用されていた。

③UD項目「一時間の授業の流れを視覚的に提示する」「ワークシート等を活用する」などの実施はなかったが、これによる不利は見当たらなかった。このことは、暗黙知として、学級に於いては既に定着された内容であり、板書とノートが一定量、一定の形式で記されることなどの習慣化がこの代替となっていた。

以上の内容は、授業者の創意工夫として日常的に実施されているものであり、「機能」としてのユニバーサルデザイン性をもたらしていると考えられた。そのため、「形式」としてのユニバーサルデザ

表1 「ユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックリストの質問項目」による評価

質問項目	評価
1 教室の前面には一切掲示物をしない	4 (学級目標のみ)
2 座席の位置は子どもの状態を考慮して教師が確認する	3 (操作はない、 <u>相応の配慮がある</u>)
3 一時間の授業の流れを視覚的に提示する	1 (ない、 <u>ただし暗黙知として定着</u>)
4 授業の初めや途中で学習に必要なものが出されているか確認する	5 (<u>3分前からの準備・確認</u>)
5 学習姿勢や学習規律を具体的に指示する	1 (本時ではない、内容はある)
6 アイコンタクトを取りながら具体的で明確な指示や説明をする	5 (指示は明確で構造的=授業力)
7 板書や絵、写真、具体物等の視覚的支援を活用する	5 (記録、思考促進など各種のねらいで使用)
8 文字の大きさや量を考慮する	4 (<u>写真や文字が小さいものについては補足する配慮がある</u>)
9 授業の流れが分かる板書にする	5 (暗黙知として定着)
10 授業の進め方にパターンを決めている	5 (暗黙知として定着)
11 「静」と「動」の活動を組み合わせる等、授業にメリハリをつける	5 (対話、思考、探索など)
12 次の課題を事前に準備する等、理解が早い子どもへの対応や見通しを持たせる工夫をする	3 (本時では、 <u>一言指導による展開であり、むしろ「取り残し」予防が徹底されていた</u>)
13 具体物の操作や体験的な学習を取り入れる等、多様な感覚を使う工夫をする(見る、聞く、話す、書く、動く等)	5 (学習の展開に含まれた内容として、見る、聞く、話す、書くがある。動くは、 <u>配慮として実施</u>)
14 児童生徒同士の関わり合い、学び合い、教え合う場を設定する	5 (教師との対話が協働・共同)
15 ワークシート等を活用する	1 (本時ではない、 <u>暗黙知として定着しているノートの形式がある</u>)
16 身近なものから教材を見つける等子どもがイメージしやすい工夫をする	5 (本時の内容に応じて盛岡市のデータや児童の経験談を用いた)
17 ICTを活用し、学習内容が理解しやすくなる工夫をする	1 (本時ではない。アナログを必要十分に活用)
18 具体的に子どもに伝わる方法で褒める	5 (<u>発言等について授業展開に関連づけることに関する承認として実施</u>)
19 評価を目で見えるように児童生徒に示す工夫をする(○印を入れる、シールを貼る、結果のグラフ化等)	3 (本時ではない。 <u>発言について、板書することがこれに相当</u>)
20 行動の直後の、表情や机間指導等で個別に賞賛や注意を行う	5 (さりげなく、的確)

イン性を顕在化しようとするUD項目を用いた場合、数値としては顕在化し得ないものであった。

3. まとめ

本事例は、「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」を定期的に、しかし省力的に実施したものであった。省力的に実施するための初回授業

の分析に基づく観点整理を実施し、それに基づくことで、それ以降の授業参観及び事後の共同検討の省力化が実現された。ただし、省力化は、観点整理の精度に依存する結果であるが目的ではない。必要があれば相応の時間はかけることは当然であろう。

対象授業は、課題の多い学級での取り組みであったが、授業参観を通じて、授業者の工夫が効果的で

あると評価された。そのため、ここから得られた知見は、A小学校内でモデルケースとして参照価値のあるものと考えられた。そこで、A小学校の特別支援教育コーディネーターが初回授業の分析結果や毎回の授業参観と事後の共同検討における内容を校内研修会、職員会議、記録メモの回覧などによって周知、共有することに努められた。

さて、このような「授業参観と事後の共同検討における内容及び方法」を「連携スキル」とし、その伸長に資する研修プログラムを構想するならば、本事例における初回授業の分析に基づく観点整理を迫体験するような内容が考えられる。その実施様態として、OJTと off-JT両方の研修形態を組み合わせが考えられる。勿論ここでは、学級全体と特別な支援を要する児童生徒という両者に着目を要点とする。その上で、ツールとして本事例で用いた「UD項目」が活用されよう。併せて、作成に労力がかかる逐語録の代替として「“みんな”と“この子”の両方に配慮する授業づくり」のための学習指導案様式⁷⁾がツールとして、授業の観察記録並びに授業計画として活用できるだろう。これは、学習指導案のうち、展開部分に関する様式である。学習活動における留意点として学級全体に対する配慮事項、特別な支援を必要とする児童生徒に対する配慮事項を分析的に記すことができるものである。

今後、研修プログラムの実施を通じ、その具体的要領の開発と効果の検証を進めていきたい。

謝 辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

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) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2007) : 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック. ジアース教育新社.
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2010) : 特別支援教育を推進するための地域サポートブック. ジアース教育新社.
- 4) 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) 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.
- 6) 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 (2020) : 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, 7, 129-134.
- 7) 岩手大学教育学部特別支援教育科 (2020) : 文部科学省委託事業「2019年度発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業」報告 通常の学級における教科指導—“みんな”と“この子”の両方に配慮する授業づくり—. <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/03/> (2020. 11. 26. 閲覧)