

教育のグローバル化に対応した教員授業研修に関する研究

— インクルーシブ教育の理念を踏まえた授業開発・実践を基に —

高阪 英徳 新谷 和幸 天野 紳一 中丸 敏至
番本 充俊 坂田 行平 谷 栄治 林 孝

1. はじめに

グローバル化の進展は、私たちの社会に対する見方・考え方を広げ、我が国の学校教育にも様々な変革をもたらしている。例えば、外国語活動の推進や英語の教科化は、多文化共生の社会を見据えた教育のグローバル化に対応する1つの取り組みといえる。それに伴い、教員研修も、英語の指導方法の研究や外国語を取り入れた授業開発研究等、活発に行われている。

他方、教育現場では、グローバル化に伴い、外国籍の児童はもちろん、LDやADHDといった配慮の必要な児童も踏まえ、共生社会の実現に向けて一人ひとりの児童の特性を生かせる学級経営や学習指導のあり方が問われている。これらは、先の英語力を主軸としたグローバル人材育成の基盤となるが、これらを主題とした研究や教員研修は、進んでいないのが現状である。

そこで本研究では、今後の教育のグローバル化や多文化共生社会を見据え、児童の特性に対応しそれを生かす教育実践力を教員が育められるよう、特別支援領域におけるインクルーシブ教育の理念を踏まえ、様々な教科・領域の教員同士が相互に連携し授業開発・実践できる研修を構成し、その有効性を検討していく。

本研究の研究計画について、以下に示す。

第1に、現在の教育のグローバル化や多文化共生社会における共生社会を目指すインクルーシブ教育の意義について検討する。

第2に、先の観点を踏まえた過去の教員授業研修を調査し、共生社会を形成する上での教師や児童の資質、それらを育む研修のあり方を検討する。

第3に、上記の内容を踏まえた教員研修として、授業開発・実践研修に着目し、その具体的な授業開発方法を類型化し、研修課程モデルを作成する。

第4に、実際に研修課程モデルに即し、実践する。

第5に、研修を通じた教師の意識変化やクラスや学

校内などの共生社会における児童の変容について分析し、本研究の成果や課題を検討する。

本稿では、指導計画に示す第1から第3の成果と課題を述べ、本年度行った教員授業研修の実践を述べる。

まず、教育のグローバル化が進む今日、特別支援領域から共生社会を目指すインクルーシブ教育が推進される背景についてみていこう。

2. 共生社会の実現を目指すインクルーシブ教育

(1) 障害者権利のあり方を出発点とした背景

国際社会では、これまで世界人権宣言などにより、人権に関する国際規範が示されていた。しかし、障害者の人権に関しては、様々な側面で問題視されてきた。

例えば、近年の新自由主義経済に基づく経済のグローバル化は、経済活動における競争原理によって、所得や財産など人々の格差を生じさせている。特に障害者は、効率性や利潤の追求など経済の特性を考えた場合、実際非障害者より不利な立場にあると言える。

このように、社会構造上障害者が人権上平等であり社会的に不利益を被らないよう、障害者の権利を擁護することが求められ、2006年国連で「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」が採択された。

この「障害者権利条約」は50条から構成されるが、教育に関する内容は第24条に明記されている。ここに「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system) という文言が登場する。

インクルーシブ教育システムとは、「あらゆる段階における障害者を包容する教育制度」であり、「(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること」「(b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」「(c)

Hidenori Kohzaka, Kazuyuki Niiya, Shinichi Amano, Satoshi Nakamaru, Mitutoshi Banmoto, Kohei Sakata, Eiji Tani, and Takashi Hayashi: A study of training programs designed for teachers who provide education in a globalizing society — Lesson development and delivery based on the principles of inclusive teaching —

障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること」の3つの目的の下に推進されるものとした。

(2) 我が国のインクルーシブ教育のとらえ方

我が国では、障害者権利条約の批准に向けて、関連する法令が整備され、教育では文科省の特別支援教育の在り方に関する特別委員会（以下、特特委員会）を中心に、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」という議題の基、検討されていった。

ここで示す「共生社会」とは、「必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会」、「誰もが相互に人格と個性を尊重し合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」を意味する。

また、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムとは、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組み」と規定した。

つまり、特特委員会では、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会の実現を目指し、障害児・者も含む個別の教育が必要な子どもが他と同じ場で共に学べるよう、現在の制度による教育環境を生かした現実的且つ障害児・者に最適な働きかけができる教育を、インクルーシブ教育としてとらえている。

他方、国会議員やNGOの中には、共生社会を目指す上で、現在の学校制度や教育システムを見直し、障害児・者も含めだれもが同じ場で共に学べる教育環境を形成し、個別の教育ニーズに対応できる教育を行うことこそインクルーシブ教育だとする見方もある。

いずれにしろ障害者権利のあり方を背景に、インクルーシブ教育が推進され、今日のグローバル化や多文化共生の考え方も加わり、共生社会の実現に向けた教育が提唱されたことには違いない。

教育において共生社会を目指すには、法整備だけでなく、障害児・者などを巡る教育環境や現場レベルでの改革を行うことが必要不可欠である。しかし、現状はまだ理念が先行し、教育現場に対する具体的な方策は明確に出されてはいない。これからの共生社会を形成していくのは、子どもたちである。そして、子どもたちに共生社会の形成者としての資質を育むのは、教育環境の1つである「教員」である。まずは、共生社会の実現に向けた「教員」の見方・考え方を育むことが、教育現場では先決且つ重要であろう。

そこで本研究では、共生社会実現に向けた教員の見方・考え方を育む方法として、校内の教員研修に着目

することにした。では一体、学校現場では教員に対しどのような見方・考え方を、どのような研修を通して行っていけばよいのだろうか。まずは、これまで行われてきた教員研修や先行研究について検討してみよう。

3. 共生社会における授業づくりの見方を育む研修 (1) 共生社会につながる教員研修に関する先行研究

一般的に、教員の教育研修は、教員の力量形成のために設けられたものであり、勤務地で行われる校内研修、勤務時間内に校外で行う職専免研修、勤務時間外に行う自主研修などがある。その中でも校内研修は、学校内の教員集団が指導力を向上することができるよう、研究部などの校務分掌を中心に組織的に行われる研修である。学校内での教育研修である故、外部講師を招聘した講義形式だけでなく、実際の子どもの介した実践的な研修が可能となるのが特徴と言えよう。

我が国では、「障害者権利条約」に批准して間もないため、共生社会を育むための教員研修は、特別支援教育センター等で行われる講義的な職専免研修や先進校の実践を参観・協議する自主研修程度である。

他方、先行研究に、国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研）による「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研究カリキュラム開発に関する研究」がある。この研究では、インクルーシブ教育システムの推進に向け、学校関係者に必要とされる「専門性」を明示し、それらを高め発揮できるシステムの構築に向けた研究カリキュラム作成の方策が示されている。その中で、全教員に求められる研修を習得するための具体案として、「研修ガイド」が示されている。

ここでは「学級づくり」「授業づくり」「生徒指導」といった教育の3本柱を育むために、教員が「子ども理解」「環境整備」「校内外との連携・協働」といった資質・能力を育む上で、特別支援教育の知見などの活用を前提とする考え方を基に、構成されている(図1)。

ここからわかるように、教育現場に汎用させるための教員研修を行う枠組みを構成した段階に止まっており、具体的な教育現場での研修案は示されていない。また、ここで示す研修内容は、基本的に特別支援教育の知見・教育資源を活用することで、インクルーシブ教育システムの構築を目指すとしている。しかし、そのための職種や役割ごとの教員の専門性に関する内容を見ると、特別支援学級担任、通級担当者、生徒指導担当等の教員（以下、特別支援領域に関する教員）が、校内支援体制構築のための仕組みづくりや、通常学級への支援を行うとしている。また、通常学級の教員は、特別支援領域に関する教員との連携を基に、これまで教育の3本柱につながる教員としての専門性を生か

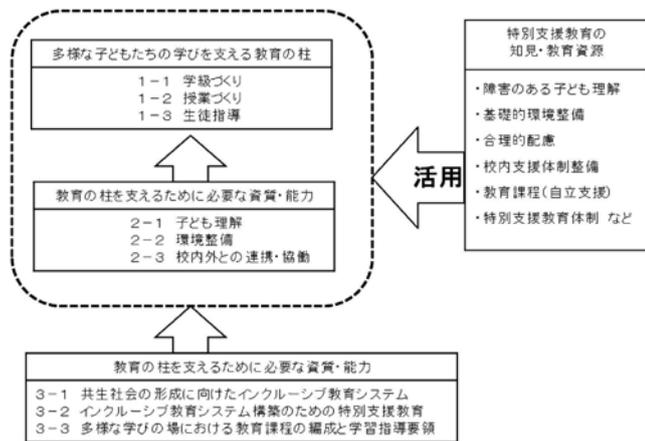


図1 すべての教員に求められる研修の内容と研修項目の関係

(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの会発に関する研究」研究成果報告書P98.)

し、通常学級における個別の教育ニーズの必要な児童に対する指導や、障害のある児童との交流・協同学習を行う手立てを育むとしている。つまり、図1はインクルーシブ教育システムを学校内で構築していく上で、特別支援に関する教員を中心とした組織的な校内研修体制、地域研修体制を行うことを示していると言える。

そのため、この研修体制は特別支援学級の教員の専門性を生かし、通常学級の教員が「個別の教育ニーズが必要な子どもたちへの指導力」を育み、指導を通して担当学級の児童一人一人の共生社会実現に向けた見方・考え方を育むことにつながるという点で有効と言える。

しかし、障害の有無に関わらず同じ場で共に学べるような社会を目指す上では、特別支援学校や特別支援学級の教員も、専門性の提供による力量形成だけでなく、通常学級の教員がもつ教科等の専門性や通常学級を指導する上での力量を育む研修になってこそ、真のインクルーシブ教育システムを構築する教員研修といえるのではなからうか。現在、通常学級や特別支援学級という枠は存在するが、このような研修を通して、互いの専門性を生かし合える教員集団を形成し、様々な子どもの個別教育ニーズに対応できる力量を育むことで、将来の「だれもが同じ場で共に学べる学校社会」の到来に備える必要がある。

そこで、共生社会の実現に向けた「教員」の見方・考え方を育む校内教員研修を開発していく上で、教育の3本柱の中でも「授業づくり」、つまり校内授業開発研修に絞って検討することにした。なぜなら「授業」は、児童の学校生活の大半をしめる活動であり、学級づくりや生徒指導の観点も踏まえて構成しなければならないものだからである。今回は、一般的に数の多い通常学級と特別支援学級を編成する学校への活用可能

な校内授業開発研修を想定し、取り組むことにした。

ちなみに、特別領域の視点を踏まえた授業づくりに関しては、特別支援教育と教科教育が融合することによって、多くの児童にわかりやすい授業をつくることを目指した「授業のユニバーサルデザイン研究所」の取り組みがある。この研究会では、授業のユニバーサルデザインを「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもたちが楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」と定義している。そのため、「通常学級」の教員や児童の資質形成に限定した授業開発研究と言える。

(2) 共生社会の実現に向けた教員研修の開発

これまでの校内授業開発研修の多くは、教員の代表者が開発・実践した授業を基に、全教員で連携し協議を行う形式であった。この場合、提案される授業は、学校の研究目標に沿った教科・領域の内容を代表者の担当学級で行われるため、各教員の専門性や見方から様々な知見を得ることができる(図2)。しかし、授業開発・実践後の協議となるため、その知見をその後どう実践に生かすかは、授業者や協議者に委ねられる。また、インクルーシブ教育の観点から考えると、例えば通常学級の教員が特別支援学級の教員の授業提案を参観・協議しても、その知見を有効に自学級の児童へ生かすことができていない場合が多い。

そこで本研究では、学校という共生社会での教員間の共生関係を育み、通常学級と特別支援学級の教員が互いに専門性を生かしながら、授業開発する上での教師と児童の組み合わせることができるように考えた(表1)。

一般的な授業開発研修では、「通常担-通常児型」、もしくは「特支担-特支児型」である。この場合、担当学級の児童に対する授業開発であるため、ある程度築かれた児童との人間関係の基、これまでの経験や知識を活用しながらの授業開発となる。そのため、異なる学級編制担当の教員と連携しても、自己の専門性や経験知から生じるバイアスによって、なかなか意見を受け入れて生かすことができない。

しかし、異なる学級編制の児童を対象にした「通常担-特支児型」や「特支担-通常児型」では、授業開

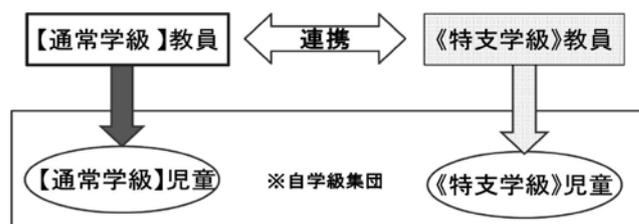


図2 一般的な校内授業開発研修の構造

表1 通常級・特支級担任の連携を図る授業開発類型

	担当学級児童	異学級編成児童	通常・特支児童
通常学級担任教員	通常担—通常児型	通常担—特支児型	通常担—交流児型
特別支援学級担任教員	特支担—特支児型	特支担—通常児型	特支担—交流児型

発を行う上で専門教科を行うとしても、これまでの経験や知識、児童理解では難しい。そのため、必然的に学級担任との連携が起これ、互いの専門性を生かし学べる建設的な授業開発研修となり得る。この類型は、共生社会における教員の授業づくりの見方・考え方を育む上で基盤となる授業開発と考える。また、将来の学級を想定して、様々な子どもの個別教育ニーズに対応した授業ができるよう、「通常担—交流児型」や「特支担—交流児型」の授業開発も必要であろう。

そこで、通常級・特支級担任の連携を図る授業開発類型を基に、共生社会の実現を目指した校内授業開発研修を3段階に分けて研修課程モデルを考えた(図3)。

まず第1段階では、通常学級・特別支援学級のいずれかの教員が、担当学級と異なる編成の学級で授業を開発・実践し、その協議を行う。これは表1の授業開発類型の「通常担—特支児型」や「特支担—通常児型」に当たる。教材研究や指導案作成といった授業開発から連携を行い、授業後の実践協議と併せ2度の連携を通して、連携教員の専門性を生かした異学級編成での授業づくりの見方・考え方を育むことをねらう(図4)。

次に第2段階では、先ほどと同様の教員連携を基に、通常学級と特別支援学級合同の児童(授業者の担当学級と連携教員の担当学級の児童)を対象にした授業を開発・実践し、その協議を行う。これは表1の授業開発類型の「通常担—交流児型」や「特支担—交流児型」に当たる。第1段階で育んだ授業づくりの見方・考え

方に加え、これまでの自身の専門性に基づく見方・考え方の両方を活用することで、第1段階の発展編として共生社会における学級を見据えた授業開発に挑む。

最後に第3段階では、第1・第2段階を通して育んだ授業づくりの見方・考え方を踏まえ、担当学級の授業開発を連携教員と共に行い、実践、協議する。これは、表1の授業開発類型の「通常担—通常児型」や「特支担—特支児型」に当たる。しかし、図2に示す一般的な校内授業開発研修と構造が異なる。これは、第1・第2段階の応用編として、これまで育んだ通常学級教員と特別支援教員の専門性(授業づくりの見方・考え方)を生かし、担当学級に存在する様々な個別の教育ニーズに対応できる授業開発・実践をねらう。

本年度は、時間的制約もあるため、この研修課程モデルを実行する上で、実際にどの程度まで授業開発における連携が可能なのか、各段階の授業開発・実践を個別に行い、成果と課題を述べることにした。

実践校は、通常学級と特別支援学級があり、「共生」を基にグローバル人材育成を目指す附属東雲小とした。

4. 「通常担—特支児型」の授業開発

(1) 特別支援学級担任との連携による授業開発

附属東雲小は、単式、複式、特別支援の3つの異なる学級編成をもつ国内唯一の附属学校である。その良さを生かし、学校行事から日々の生活に至るまで、学年や縦割り、色組など、様々な集団形態で児童が活動できるようカリキュラムが編成されている。児童だけでなく教員同士の連携も密であり、通常学級の担任でも、他クラスの児童との関わりは多い。今回は、同学年の特別支援学級中学年の児童(3年2人、4年3人)を対象に授業構成することにした。

最初の授業構想は、「日本や都道府県の地形」を学ぶ内容であった。都道府県の地形を何かに見立て、授

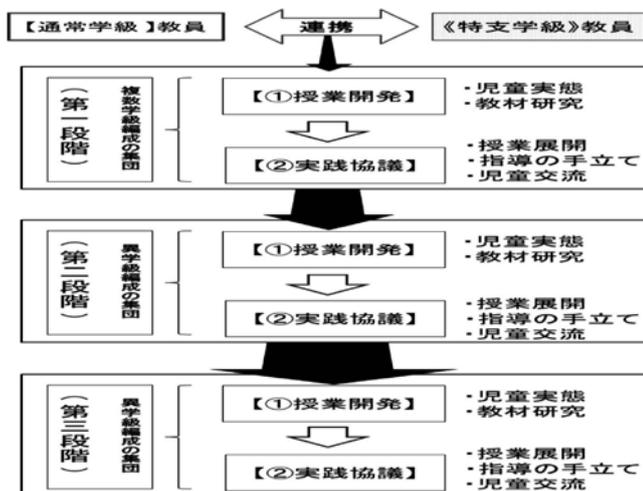


図3 共生社会の見方を育む研修課程

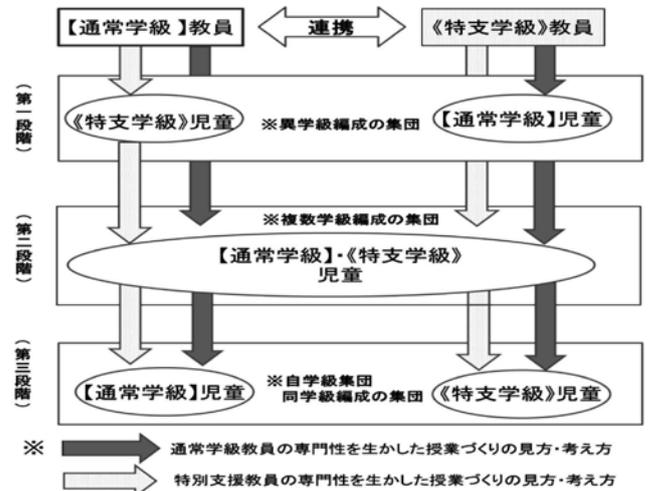


図4 研修課程で育む授業づくりの見方・考え方

業展開すれば、児童が楽しみながら、都道府県の地形を覚えられると考えたからである。これは以前、単式・複式社会科の地形学習の導入で、広島県を犬や車に見立てて行った授業経験からの発想であった。

しかし、それは特別支援学級在籍児童の実態を全く理解していない内容であった。児童の中には、形をとらせること自体が難しい児童がいたからである。例えば、国の地図を見せて、指で国土の海岸線をなぞりながら「この形は何に見える？」と問うと、「おにぎり」など似ている具体を示すのではなく、「これ」と言って教師が最後に指を置いた場所を指す反応がかえってきた。

そこで、色や線、文字などの情報が沢山ある「地図」をやめ、無地の画用紙で形どったものを提示してみた。

すると、児童は飛行機型の型紙を「飛行機」、猫型の型紙を「猫」と回答した。特定の具体物に見えない形を提示すると、「お魚」、「立っている犬」など、自分なりに具体物を想起して応えることができた。この試行から地形の授業も可能と考え、授業を再構成し、特別支援学級担当の教員との協議を行うこととした。

その結果、都道府県等の地形概念をとらえるのは、特別支援学校中学部学習指導要領によると中学校社会科の内容であり、本学級の児童には発達段階的に難しいことが明らかとなった。また、今回想定した授業展開は実施可能ではあるが、その場合、発達段階の高い児童中心の授業展開が予想され、本校の特別支援が目指す個の支援を大切に授業展開にはなりにくいと指摘を受けた。さらに、特別支援の児童の想定する社会は、学校社会、家庭社会などの生活をベースとしたものであり、日本でも広島市でもない。身近な身の回りの社会を学習材にすることをしなければ、社会科に

つながる学びにならない点も明らかになった。検討の結果、通常学級担当教員の児童認識の甘さにより、授業内容を大幅に変更することになった。

(2) 特別支援学級担任との連携による授業改善

先の協議内容を生かし、児童の身近な社会をとらえながら、社会科につながる基盤を育成する内容として、児童の登下校ルートに着目することにした。

授業を行う中学年の児童は、学校のある町内に暮らし徒歩で登下校する児童が2名、バスを利用する児童が3名いる。登下校ルートが異なる点を生かし、バスや徒歩で登下校する時に気になる場所を挙げる活動を組み込むことで、広島市の施設や建物をとらえたり、バスなど公共交通機関の存在に気づかせたりできると考えた。また、電子黒板とグーグルアースを活用し、登下校ルートや途中の建物などを視覚的にとらえることで、児童の認識を補助する手立てとなり得ると考えた。そこで再度授業案を作成し2度目の協議を行った。

その結果、生活に根差した社会に焦点を当てる点はいいものの、児童の思考として登下校の途中の建物をとらえるのは、特にバス利用の児童にとって難しい点が指摘された。そこで、児童の生活地域が違うことを生かした授業ができないか検討を重ね、各児童の家をグーグルアースで疑似的に訪ね、その地域の紹介をしたり、行ったことのない地域を考えたりする学習を構成した。また、各児童の登下校の方法を尋ねる手立てを加え、東雲小学校周辺以外から通う児童にとってバスが大事な交通機関であると気づけるようにし、単元「ことりになって〇〇へいってみよう！」を開発した。児童実態や授業目標については、表2、授業展開は表3に示す。

表2 児童実態と単元での全体・個別の目標

☆【全体目標】 〇鳥になりきってグーグルアースを使った疑似体験を楽しみながら、自分や友だちの居住地域に気づき、自分なりにその地域の様子について表現できる。		
児童	実態	★個別の目標（目標行動）
A児	・地域では、スーパーやたべもの屋にいたり、近くの公園で遊んだりする経験がある。 また、保護者と自転車で 速くに行くこともあり、行動範囲が広い。 ・お店に対する関心が高く、自分の思いを表現したい気持ちは強い。	①自分の住んでいる場所に気づき、学校までの道のり、もしくは友だちの家までの道のりについて自分なりに答えることができる。 ②自分の好きな場所や地域について答えることができる。
B児	・地域では、基本的に自分一人で活動することはなく、保護者と一緒にコンビニや公園に行く程度である。動物には苦手意識がある。 ・自分を表現する事が好きでこだわりもある。関心がないとすぐに集中が途切れる。	①自分の住んでいる場所に気づき、学校までの道のりを答えることができる。 ②お友達が住んでいる地域の様子を、自分なりに理由をもって答えることができる。
C児	・地域では、保護者と公園に行ったり、コンビニで買い物をしたりする経験がある。登下校ではバス停までの長い距離歩く。犬を飼っている。たなびく旗にこだわりをもつ。 ・問われたこと（5W1H）に正確に答えようとする。	①自分の住んでいる地域に気づき、地域の建物をとらえながら、バス停までの道のりを自分なりの表現で答えることができる。 ②友だちの地域の様子を見て、自分なりの感想を述べることができる。
D児	・地域ではスーパーへ一人で買い物したり、保護者と犬の散歩をしたりする経験がある。 ・問われたことに（5W1H）と応えた内容にずれが生じることが多い。「いきたいところ」など、問いに「～したい」という内容には、ある程度こたえられる。 ・ソチオリンピックのソチにこだわりがある。	①自分の住んでいる地域に気づき、地域にある建物や施設、場所などを自分なりの表現で答えることができる。 ②友だちの地域の様子を見て、建物の名前を言ったり、自分の行ってみたい場所を表現したりすることができる。
E児	・地域では、近所の魚屋に興味があり、魚屋の水に対して強いこだわりがある。また、近くに八百屋やクリーニングやスーパーなど商店が多く、地域の方との関わりもある。 ・問いに対して積極的に応え、思いを表現するのが好きである。競って言う場合もある。	①自分の住んでいる地域に気づき、自分のお気に入りの場所や好きな理由を自分なりに紹介できる。 ②友達の地域に行ってみたい理由を自分なりにもって、答えることができる。

表3 単元「ことりになって〇〇へ行ってみよう！」の授業展開と教師手立て

学習活動と内容	目標行動（【 】）及び支援（★：個人，☆：全体）				
	A児	B児	C児	D児	E児
1, はじめの挨拶を行い、本時の課題	☆学習のはじまりが意識し教師の自己紹介をした後、姿勢を整える言葉がけを行い、課題を提示する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ことりになって〇〇へ行ってみよう！ </div>				
2, 鳥の羽をもって鳥になりきってとんだりはねたりする。	☆学習への期待感もてるように、どこかに探検することを伝え、どうやって行くか考えた後、「ことりになって」探検することを伝える。 ☆鳥になりきっていろんな所を探検することを想定できるように、手作りの鳥の羽を配り、実際にはばたかせて教師が模範を示す。				
3, グーグルアースを用いて、空から疑似的に5つの場所に降りたち、その地域どこなのか考えたり、地域を探検してみたり、地域の様子について話したりする。	☆学習への期待感もてるように、どこに探検するのだろうか？と問いかけ、鳥の羽をはばたかせて全員で移動するまねをする。				
(1) B児の家の地域		【B-①の行動目標】 ★「ここはどこ？誰がすんでいるの？」と問いかける。 ★「学校にはどうやっていくの？」と問いかける。			
(2) A児の家の地域	【A-①の行動目標】 ★「こどもおうちだね？誰が住んでいるのかな？」と問いかける。			【D-②の行動目標】 ★☆地域の様子を伝えられるよう「何にもないの？」 「近くにスーパーがある人？」と尋ね、児童が応えた建物を黒板に示す。	
(3) C児の家の地域			【C-①の行動目標】 ★家の前のコンビニを見せ「これは何？」「家の前には誰？」と尋ねる。 ★「どうやって学校に行く？連れてって」と尋ねる。		
(4) D児の家の地域		【B-②の行動目標】 ★「ここには何が多いかな？」「どんな感じがする？」と尋ねる。		【D-①の行動目標】 ★「好きなどころどこ？」と問い、写真を見せて訪ねてみたり、「どこが好き？」と問い、地域の建物を提示し、選ばせて訪ねたりする。	
(5) E児の家の地域			【C-②の行動目標】 ☆★自分がまた行ってみたい場所を決められるように、板書に自分のプレートを置く活動を設定する。	【D-①の行動目標】 ★「家はどっち？」「好きな所はどこ？」と尋ねる。 【D-②の行動目標】 ★D-①の理由を尋ねる。	
4, 行ってみたい場所を決めて、グーグルアースを用いて、疑似的に旅をして、気づきを話し合う。	☆学習への期待感もてるよう、「もっと遠くまでいこう！どこに行く？」と問い、今まで以上に羽をはばたかせて全員で移動するまねをする。				
5, 今日の活動をふりかえり、終わりの挨拶をする。	☆活動した感想を自分なりの表現でこたえられるよう全員に以下の手立てを行う。				
	「こんどはどこに行きたい？」と問う。	「鳥になってみてどうだった？」と問う。	「今日は何をしたの？」と問う。	「ソチに行けてうれしかった？」と問う。	「どこに行ったのが楽しかった？」と問う。

(3) 生活単元「ことりになって〇〇へ行ってみよう！」の実践

本単元では、グーグルアースを用い各児童の家庭の地域を疑似体験的に訪れ、居住地域との違いを感じたり、地域の魅力的な場所を伝えたりする活動を行った。今回は、学びあう良さを大事にしながら、授業を通

して児童個々の学習を保障し、本校特別支援がねらう児童の自己肯定感、自己有用感も育めるような学習を構成した。そこで、授業展開では、児童が鳥になって大空を自由に羽ばたき様々な所に行くという場を設定した。こうすることで、地図概念をとらえることの難しい児童でも、鳥になる気分をグーグルアースで実感

でき、地図概念につながる「空から地上をとらえる経験」を味わうことができると考えた。

他方、本学の児童は学区が広いので、友だちが暮らす地域についてほとんど知らない。この点を生かし、児童の家庭がある地域を取り上げることで、出身地域に関する情報を児童なりに表現する場を保障し、児童個々が主体的に学習できるように工夫した。また、お気に入りの場所や登下校の道などを、ストリートビューを活用して疑似的にたどる活動を組み入れることで、自分の身近な地域を再確認したり、異なる地域の様子を感じたりできるようにした。児童の身近な生活地域を通して、地域の様子や特色を把握する学習は、特別支援学級の児童が後に社会科を学ぶ上での基盤形成となり得るという点で意義がある。

指導にあたっては、クラスの5名全員の住んでいる地域を取り上げられるようにした。画像を通してとらえる一人一人の思いや表現は様々であろう。発言だけでなくつぶやきや行動もとらえながら、児童の心情にそった評言や言葉かけをした。

また、取り上げた地域に暮らす児童には、できるだけその地域の魅力やみんなに伝えたい内容を引き出して、主体的に表現できるよう工夫した。児童の発達段階は様々であるため、手立てを複数準備した。言葉や映像だけでなく、地域の建物などの写真を準備し確認できるように、板書構成にも配慮した。

(4) 授業開発・実践から得られた知見

特別支援学級の教員との連携を通して通常学級担任の立場から、特別支援学級中学年の児童に対する授業開発・実践を行った。本研究の知見を授業開発段階と授業実践段階の2つに分けて以下に示す。

① 授業開発段階で得られた知見

授業開発段階の知見として、次の3点を示す。

第1に、児童の発達段階や実態を考慮した社会の範疇を想定し、児童の学びのつながりを意識した授業構成を行う必要性、である。授業者は事前に特別支援学級の児童がとらえる社会認識を把握できていなかった。そのため、授業内容を大幅修正する必要に迫られた。特別支援学級の児童にとって社会は、身近な家庭や学校である。児童の発達段階を考慮して、生活科が社会科の前段階の教科として設定されたり、社会科で同心円拡大的な学習が行われたりする意味を改めて知ることができた。また、通常学級でも学年が低い程、児童一人一人がとらえる社会像は異なる。これは自学級での社会科授業のあり方を見直す契機となった。

第2に、発達の若い児童における学習する上で経験

知の重要性、である。児童の生活に根差した経験は、経験知として児童に記憶されている。特に特別支援児童にとっては、自己の思いを表現する上で必要不可欠な要素であった。児童の社会認識を高めるためには、やはり科学知を獲得する基盤として、経験知や生活知が必要である。今日、認知と経験の2つの教育論が展開されるが、経験知も科学知も児童の社会認識を高める上で必要な両輪であることが改めて実感できた。

第3に、知識や経験の乏しい教科・領域での授業研究における専門教員との連携のあり方、である。授業の見方・考え方は、どんな児童を対象にした場合でも大きくは変わらない。しかし、自分と異なる専門教員との連携はそれらの幅を広げ、これまでの自らの見方・考え方を省察する場ともなった。また、将来の共生社会を考えた場合、教員同士が専門や領域を超えた連携は、社会形成者のあるべき姿として児童のモデルにもなり得るのではなかろうか。

② 授業実践段階の知見

授業実践段階の知見として、次の2点を示す。

第1に、授業実践する上での児童の実態把握の重要性、である。特別支援学級の児童の場合、限られた言葉やしぐさの中に、本人の強い思いがこめられている場合がある。そのため、児童の障害類型はもちろんのこと、児童個々の関心や特性を事前に授業者が把握しておかなければ、それを引き出すことはできない。これは特別支援の児童に限ったことではない。児童主体の授業展開や児童相互の意思疎通を行う上で、重要と言える。本研究では、事前に児童の行動記述の資料を確認した。担任との話し合いを通して、児童の家庭環境や家族構成だけでなく、ペットの名前など、様々な視点から知り得る情報を確保し、各児童に対する手立てとして活用できるよう努めた。具体としては、自分の話題以外に関心を示さない児童には、最初にその児童の居住地域を取り上げ、学習の展開に見通しをもたせた。また、周囲の児童より発達段階が高かったり低かったりする児童には、「目印になる建物にはどんなものがある?」「おうちの周りで好きな場所はどこ?」など、発達段階を考慮して問いを設定した。

このように、児童の実態を考慮して各児童の目標を設定し、取り上げる順番や問う内容を工夫することで、本時では各自の行動目標を達成することができた。この視点は、通常学級の児童の学習指導でも、個を生かす指導に生かすことができる。

第2に、1単位時間内で児童の関心や集中を引出しながら授業展開する手立ての必要性、である。「ことりになって〇〇へいこう!」のように、ストーリー性

をもたせ動作化を組み込む授業展開は、机上の学習だけでは集中できない児童にとって、授業参加するための有効な手立てとなった。また、児童同士の能動的な関わりも積極的に行われた。これは特別支援学級に限らず、通常学級の学習指導にも活用可能である。

5. 「通常担—交流児型」の授業開発

(1) 授業対象の学級について

附属東雲小は、単式2学級、複式1学級、特別支援1学級の「4学級体制」で学年交流を図っている。特に複式学級と特別支援学級は、お互い複数学年で構成された学級且つ少人数であるため関わりが深い。学級同士の交流としては、給食交流や運動会種目の練習(力を合わせて)、発表会の劇づくり(特別支援学級と複式中学年)など、直接触れ合う場面がある。

学級集団としては、複式学級も特別支援学級も、1年ごとに下学年と上学年を経験する。上学年は下学年のよきリーダーとしての役割をもち、下学年は上学年の姿を見ながら成長していく。そのよさは授業の中にも取り入れられ、両学年に学習効果が期待される場合は、学びを共有する場を確保している。

学習に関して、複式学級の授業では、教材の特性や児童実態を考慮し、学年別の指導が中心であるが、複式学級の良さを生かすための異学年交流の場も設けられている。他方、特別支援学級では個の実態に応じて学習目標や内容を設定しつつも、一斉授業を基本としている。これは学級集団の相乗効果を活用し、ともに関わり合いながら学習することで、他者に対する興味関心や尊敬の思い、学習意欲などにつながると考える。

そこで本授業では、日常的に異学年が交流する機会の多い、複式学級(高学年:5学8名,6学8名)と特別支援学級(高学年:5学3名,6学2名)の児童を授業開発の対象児童とする。授業者は複式学級の専科担任である。そのため、複式学級・特別支援学級担任の3者の連携による授業開発研究となる。

(2) 図工科単元『つなぐ～21人の花をさかせよう～』

①学習目標

小学校学習指導要領の図画工作科の目標は「豊かな情操を養う」ことであり、「表現」や「鑑賞」といった活動はそのための手段である。児童一人一人が自らの感性の赴くままに学習活動を展開しようとする時に必要となるのが「造形的な創造活動の基礎的な能力」である。この学びは常に「つくりだす喜び」と共にある。特別支援学級の教育課程は、小学校学習指導要領及び特別支援学校指導要領をもとに、個に応じた形で作成されるが、図画工作科の目標と内容に特化して双方を

比較すると、多くの点で共通していることがわかる。

特別支援学校指導要領では、学年別ではなく小学部を3段階に分けて内容が示されている。それは学年による発達段階よりも、個々の児童の障害状態や経験等に起因するレディネスの違いに重点を置いているからである。特別支援学級の児童は2段階から3段階、つまり児童が主体となって活動に取り組み、他者とある程度の意思疎通を図りながら、社会生活につながる行動を身につけることをねらった内容が可能と思われる。

これらのことを踏まえながら、図画工作科で、学級編制の異なる児童双方にとって学びのある授業づくりを模索していこうと考えた。

②題材の概観

本題材は2つの側面をもたせた1時間完結の題材である。まず「見たこと、感じたこと、イメージしたこと、伝えたいこと」を絵に表す表現題材としての側面、もう1つは、一人一人の表現(作品)を集めて簡単な映像作品をつくり、それを鑑賞し合う鑑賞題材としての側面である。「表現」のための「鑑賞」でも、「鑑賞」を深めるための「表現」でもない、図画工作科の両輪が渾然一体となった授業展開を計画している。本時の活動を貫き、21人の児童を結びつけるのは1曲の歌である。1つの楽曲を形作る歌詞、メロディー、リズム、さらにそれらから感じられる曲想といった様々な要素から一人一人が得た印象をもとに描き、その結果生まれた絵画作品を再び歌の中に戻していく。

本題材で用いる「花は咲く」は、特別支援学級の児童にとって思い出の深い1曲である。平成24年度附属学校合唱ソングリレー『「花は咲く」合唱コンテスト』に応募し、最優秀賞に輝いた曲だからである。児童は当時中学年であったが、歌唱練習の過程でこの曲のメロディーや歌詞と親しんでおり、現在でも、サビの部分であれば伴奏に合わせて自然に口ずさむ様子が見られる。東日本大震災の復興支援ソングとして常に歌い継がれ、現在も頻繁に耳にするこの楽曲は、複式高学年の児童にとっても非常になじみ深いものと言えよう。

本時では、曲の構成や展開、内容を基に歌詞を分けてとらえていった。児童が描いた作品をデジタルカメラで撮影し、曲の部分に当てはめたスライドショーにまとめることによって、21名の思いをつないだ映像作品を完成させるのが本時のゴールイメージである。

③児童の実態と目標

本題材の実施前に、特別支援児童の図画工作の授業観察を行った。ビワの写真を見て描いたスケッチに彩色する活動を基に本時の目標行動を設定した(表4上)。

表4 特別支援学級児童実態・目標行動（上）と複式学級児童の学習目標（下）

	児童の実態	目標行動
A児	・詳細な部分まで画面一杯に再現できる。・筆の穂先を使いパレット上で混色ができる。 ・透明水彩のよさを生かす水量を知っており、塗り重ねによる色の変化を楽しめる。 ・思いを言葉で伝えられる。・輪郭線を意識し丁寧に塗る。・長時間集中して色塗りができる。	・画面に塗り重ねた時の色の変化を楽しみ、自由にイメージを広げ画面いっぱい色をぬる。
B児	・唯一2つのびわが並ぶ写真を選びスケッチする。・パレットで色付け足したり混色したりできる。 ・水彩絵の具の特性を生かし水量を加減している。・点描などの技法も自然に用いる。 ・パレットを洗う際の色水を楽しむ。・友だちの意見を受け入れることができる。	・いろいろな筆のタッチを試しながら、より多くの色彩を用いて表現することを楽しむ。
C児	・観察自分なりのイメージを広げ、モチーフをデフォルメさせたり、複数つけ加え描いたりする。 ・活動時間終了後も自分で納得のいくまで筆を動かしている。・少しずつ丁寧に混色できる。 ・思い通りに描くことへのこだわりがある。・自分の思いを伝え、仲間の助言を聞くことができる。	・すぐに筆で画面に色を置くことができ、描きながら新たな発想を広げ、描くことを楽しむ。
D児	・対象物を観察しそのフォルムや特徴をとらえられる。・絵の具や筆の使い方を身につけている。 ・下書き通りにきちんと塗ろうとする思いが強く、輪郭からはみ出さないように丁寧に筆を進める。 ・スライドショーづくりの話し合いに進んで参加することができる。	・具体物の再現ではなく、自分の思いつきやアイデアを自由に試し作品製作を楽しむ。
E児	・何を描くかをイメージするために具体的な手立てが必要である。・創作に取り組む時間は短い。 ・筆を握りしめ力強くぐるぐると動かす。・仲間の言葉に耳を傾けながら、最後まで活動を楽しめる。 ・使いたい絵の具だけ使い仕上りの効果をイメージしていない。	・花のイメージを描くことを意識し自分なりの花を表現する。 ・少し優しい筆使いができる。

- 『花は咲く』を聴いて心に浮かんだイメージや伝えたい思いを、自分なりの色や形で描くことができる（表現）
 ○仲間の描いた作品の美しさやよさ、自分の表現との違いに気づき、『花は咲く』の歌詞や曲想と結びつけながら味わうことができる（鑑賞）
 ○学年、学級を越えて、友だちの思いを汲み取ったり、活動をよりよいものにしていくために働きかけたりすることができる（共同）

次に、複式学級の児童実態を述べる。本時では、心にかんだイメージを自由に描いていくため、発想力が問われる。また、作品を曲のイメージに合わせて配置していく場面では、鑑賞能力も求められる。そこで、昨年度の図画工作科の取り組みから発想と鑑賞の能力を分析すると、「発想・構想の能力」「鑑賞の能力」に関してはほぼ等質の集団と判断できる。昨年度、「夢」「愛」「希望」など、具体物と直結しにくいイメージを表す言葉を基に想像を広げ自由に描く学習も経験しており、その様子から本時で提示する『花は咲く』の歌詞から発想を広げることができると思われる。これらの実態から、本題材における複式高学年の児童の目標を設定した（表4下）。

④指導にあたって

a. 座席づくり

共同学習の中で自然な関わりを生むため、机の配置を大きなコの字型とし、特別支援学級の児童が複式学級の児童の間に入る形にした。特別支援学級の児童には大きな環境の変化であるが、これまでの複式学級児童との関わりから学習活動に入ることが可能と考えた。

b. 導入～出会いの演出

まず、21名の児童に『花』の視覚的なイメージを与えるために、スライドを投影する。題材との出会いを印象づける大切な場面となるので、静かな雰囲気の中で花の美しさが印象付けられるようなスライド写真を用意する。描画材である水彩絵の具の特質とも関連づけ、肉厚な力強い花ではなく、透明感のある花の写真を選定しておく。言葉や音楽からだけではビジュアルイメージが膨らませにくい児童には、大きなスライド

写真による視覚的な支援が特に有効に働くと考える。

続いて、『花は咲く』の音源を通して聴く時間をもつ。複式学級の児童には歌詞の意味を、また特別支援学級の児童には2年前の経験を思い出しながら、味わうように言葉がけをし、曲に合わせて歌を自然に口ずさむ雰囲気が生まれるようにしたい。

c. よりダイレクトな表現のために

本時では、予め構想したものを具体的に再現するのではなく、スライドや音楽から受け取ったイメージをよりダイレクトに表現につなげることをねらいたい。従って、鉛筆等による下書きを廃し、パレットや筆洗、筆の代わりに図工室に豊富にストックしてある食器や刷毛を使って大胆に描くようにする。描きながらどんどんイメージを広げたり、深めたりしていく児童の姿を期待したい。

d. スライドショーづくり（かかわりの場の設定）

描いた作品を歌詞に当てはめるため、児童による自由な話し合いの場、ディレクター会議を設ける。この話し合いの拠り所として、21のパーツに分けた歌詞短冊を用意しておく。机に短冊を順に並べ、作品との組み合わせを常に確認しながら話し合いができるようにする。歌詞と作品との組み合わせが決まったら順にデジタルカメラで撮影し、曲に合わせてスクリーン投影することで、児童一人一人が本時の活動をふりかえり、共同して1つの作品をつくりあげたことへの満足感を味わうことができるようにしたい。

⑤学習指導案

単元「つなぐ～21人の花をさかせよう」は、1時間のみ構成である。その学習指導案を表5に示す。

表5 単元「つなぐ～21人の花をさかせよう」の学習指導案

	学習活動と内容	教師の働きかけ
10分	1 導入～題材との出会い（全～鑑賞） ○21人の共同作業であることを意識する。 ○これから描く作品を視覚的にイメージし、活動のゴールイメージをつかむ。 21人の思いをつないで、自分たちの『花は咲く』の世界をスライドショーにしよう	○活動を概観できるようにする。 ・「花」と楽曲のイメージを結びつける。 ・用具の使い方と水彩絵の具の使い方を示範する。
20分	2 作品づくり（個～絵画表現） ○楽曲『花は咲く』と出会って自分なりに感じたこと、伝えたい思いを水彩画で表現する。	○次のことを念頭に個別に言葉がけを行う。 ・筆が進まない児童の心を開く。 ・美しい表現や個性的な表現をほめ創造意欲を高める。
20分	3 ディレクター会議（共同～鑑賞） ○お互いの描いた作品を持ち寄って、歌詞や曲のイメージに合わせて構成する。 ・自分や友だちの描いた作品の色や形などの造形的な特徴を、歌詞の意味、メロディー、曲想などと結びつけて鑑賞する。 ・仲間の作品を見て込めた思いを想像し、自分と違う表現の面白さに気づく。 ・よりよい共同作品にするために、自分とは違う見方や捉え方を尊重し生かす。	○作品と楽曲の構成を結びつけられるようにする。 ・歌詞を人数分の場面にわけた短冊を与える。 ○児童各々の思いを引き出し合えるよう見守り励ます。 ・自分の思いが出せない、あるいは今ひとつ納得できていないなどの児童の仕草や表情を大切に见取る。 ・助言は行うが、児童の自主性を尊重する。
5分	4 後片付け ○協力して場を整える。	○児童が片付けを行っている間にスライドショーの準備をする。
5分	5 終末～スライドショー鑑賞 ○スライドショーを鑑賞する。 ・本時の学習をふりかえり、みんなで作りあげた『花は咲く』の世界を味わう。 ・いろいろな個性が集まることで、より豊かな表現につながることを実感する。	○児童の学びを賞賛する言葉がけを行い、児童と共に出来上がったスライドショーを味わう。

6 おわりに

本研究では、教育のグローバル化や共生社会の実現に向け、教育現場における子どもたちの個別教育ニーズに対応するための教員研修に着目し、教員間の共生関係や教師の力量形成につながる研修方法について検討した。本研究の成果として以下の2つを挙げる。

第1に、特別支援学級の教員と通常学級の教員の連携による教育現場における具体的な研修モデルを明示できた点である。これまで共生社会に向けた教員研修に関しては、特総研がインクルーシブ教育システムの構築を目指した研修の枠組みを示すものの、教育現場における研修の具体はなく、特別支援学級の教員の専門性を通常学級の教員の学級・学習指導に生かす方向性であった。そのため、特別支援学級・通常学級の教員が双方向に連携し合い、将来の「だれもが同じ場で共に学べる学級」の到来に向けて、相互の専門性を学びあえるような研修とはなり得ていない。また、教員間の共生関係を育む研修となる必要もある。そこで、互いの専門性を生かし力量を高める校内研修として授業開発研修に着目した。今回、特別支援学級の教員と通常学級の教員が連携による授業開発を類型化し、それを踏まえた3段階の校内授業開発研修課程を示すことができた。

第2に、本研究で構成した校内授業開発研修で行う授業開発類型の一部を実施できた点である。時間的制約の為、この度は研修課程の第1段階で行われる「通常担－特支児型」と、第2段階で行われる「通常担－交流児型」の授業を教員間の連携を基に個別で行った。実施教員には、実施前後の聞き取り調査等から、子どもの個別教育ニーズの見方が育まれる効果がみられた。

今後は個別ではなく、段階を追って系統的に研修を行うことで、今回の実践での教員の意識変容との違いを明らかにし、研修課程の有効性を示していきたい。また、今回は2実践とも通常学級の教員の授業開発への特別支援学級の教員の連携であった。特別支援学級の教員の授業開発の場合にはどうか、相互に授業開発を行った場合はどうか、今後も研修課程モデルの吟味・検討を続けていく。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2008),『特別支援学校教育要領 学習指導要領』.
- 2) 広島大学附属東雲小学校(2010),『複式教育ハンドブック－異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導－』東洋出版社.
- 3) マクグラス,C /川合紀宗訳(2010),『インクルーシブ教育の実践:すべての子どものニーズにこたえる学級づくり』,学苑社.
- 4) 清水貞夫(2012),『インクルーシブ教育への提言－特別支援教育の革新－』,クリエイツかもがわ.
- 5) 渡部昭男(2012),「日本型インクルーシブ教育システムへの道－中教審報告のインパクト－」三学出版.
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2013),「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」研究成果報告書.
- 7) 障害者権利条約「外務省 和文テキスト(仮訳文) http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html」第二十四条 教育.(2014.12.24取得)