

グローバル化に伴う共生社会を見据えた 教員授業開発研修の有効性

—特別支援学級・通常学級担任教員相互の専門性を生かして—

高阪 英徳 新谷 和幸 天野 紳一 中丸 敏至
坂田 行平 谷 栄次 池田 吏志 林 孝

1. はじめに

本研究は、様々な児童の特性に対応・活用できる教育実践力の育成のため、インクルーシブ教育の理念を踏まえながら異なる教科・領域の教員同士が相互に連携し高め合える研修方法を構築し、実践することを目的としている。その内、本稿で取り上げる授業開発研修は、教育改革におけるインクルーシブ教育システムや授業のユニバーサルデザインとは異なり、特別支援学級と通常学級の教員が互いの専門性を生かし授業開発等を行うことで、最終的に自学級の児童把握や授業開発・実践力の向上につなげていく研修である。

昨年度は、教員のインクルーシブ教育研修の枠組みの1つとして、特別支援学級と通常学級の教員の連携による具体的な研修課程モデルを構築し、校内授業開発研修で行う授業開発類型の一部を試験的に実施した¹⁾。

2年目の今年度は、その成果と課題から得た知見を基に、実際に授業開発研修を行い、具体的段階における実践を通して、研修の有効性を明らかにしていく。

本年度の研究計画は、以下の通りである。

(1) 研究の目的

特別支援学級と通常学級の教員の双方が異学年学級編成の集団で授業を行い、その授業に至るまでの連携と実践・協議から知見を得る。

(2) 研究方法

①本研究を校内研修に位置づけ、年間の教育活動で実施可能且つ有効な取り組みとなるよう、

- 小グループの授業開発研修として具体を示す。
- ②研修課程の第一段階として「通常担ー特支児型」「特支担ー通常児型」の研修を行う。
 - ③研修課程の第一段階における授業開発・実践・協議内容を踏まえて分析・検討する。

2. 研修課程モデル(第1段階)実施に向けて (1) 昨年度の成果と課題による研修過程モデルの改善

本研究で構築した「インクルーシブ授業開発研修課程」では、学校という共生社会の中で児童間だけでなく、教員間の共生関係も育みながら、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、3つの段階を通して授業の開発・実践・協議を行っていく(図1)。

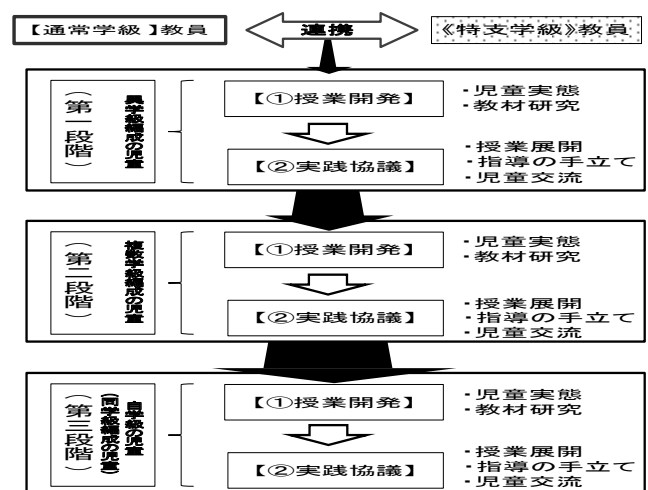


図1. インクルーシブ授業開発研修課程

Hidenori Kohzaka, Kazuyuki Niiya, Shinichi Amano, Satoshi Nakamaru, Kohei Sakata, Eiji Tani, Satoshi Ikeda, Takashi Hayashi : Study of Training Programs Designed for Teachers Providing Education in a Globalizing Society.

昨年度の取り組みでは、通常学級担当の教員が特別支援学級の児童に対して行う第一段階の授業（「通常担－特支児型」）と、特別支援学級・通常学級の児童を交えて行う第二段階の授業（「通常担－交流児型」）の2授業を行った。

いずれも、通常学級の教員が特別支援学級の教員と連携を取りながら、児童の学習段階や特性はもちろん、生育歴や家族構成、趣味に至るまで児童把握に努め、個々の特性に対応しながら教科の専門性を生かした、授業を展開することができた。実施後の聞き取り調査において、授業実施教員における児童の個別教育ニーズの見方が育まれる効果が見られた。

しかしながら、連携した特別支援学級担任に関しては、通常学級教員の専門教科に関する知見は得られたものの、授業実践力の高まりという観点では、顕著なものと言えなかった。これは今回2実践とも、通常学級の教員が「授業実践者」であったことが影響したものと考えられる。互いが協力し連携しながら授業開発をしたとしても、やはり実際に児童と対峙して授業を行った教員の方が、実践力が高まるのは当然のことと言えよう。教員のモチベーションに関しても、調査は行っていないが、同様の結果が得られるものと推測される。

また、昨年度行った授業開発・実践では、試験的な実施ということもあり、特別支援学級担当教員1名と通常学級担当教員1名の2名がチームを組み、合計2組4名による授業開発研修に止まっている。本研究を個々の取り組みではなく、校内授業研修に高めていくためには、やはり他の教員にも還元されるシステムを構築していく必要がある。

そこで、昨年度の成果と課題を踏まえ、「インクルーシブ授業開発研修課程」の内容を以下のように修正・改善すると共に、具体的な研修方法について明らかにすることとした。

第1に、「インクルーシブ授業開発研修課程」の内容に関しては、特別支援学級担当と通常学級担当の教員が連携し、授業開発・実践・協議することには変わらないものの、互いが授業者として児童に対し授業実践できるようにすることとした。

異学級編成の児童に対して授業を行う第一段階では「通常担－特支児型」と「特支担－通常児型」の2授業、複数学級編成の児童に対して行う第二段階では、「通常担－交流児型」や「特

支担－交流児型」の2授業、自学級の児童に行う第三段階では「通常担－通常児型」や「特支担－特支児型」の2授業を行う（表1）。こうすることで、連携した教員同士の授業実践力を高めていく。

表1. インクルーシブ授業開発研修の授業類型

段階	授業類型
第一段階	「通常担－特支児型」「特支担－通常児型」
第二段階	「通常担－交流児型」「特支担－交流児型」
第三段階	「通常担－通常児型」「特支担－特支児型」

第2に、本研究を校内授業研修として実施していくための具体として、各学年部単位で行う授業研修（学年部授業研）に位置付けて行うこととした。

学年部授業研とは、発達段階に応じて低・中・高学年の3つのグループに分かれ授業研究を行い協議することを通して、教師の力量を高めていこうとする研修である。学年部授業研にインクルーシブの要素を加えることは、学校の教育目標である共生社会の実現に向けた取り組みを広げ深めていく上でも意義がある。本研修の授業及び協議の方法を図2に示す。

<p>1) 授業チームの決定（4月）</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学年部会の時間で授業者2名を決める。 <ul style="list-style-type: none"> ・単複式担当教員⇒特支学級 ・特支担当教員⇒単複式学級 <p>2) 授業開発（4～6月）</p> <ul style="list-style-type: none"> ○授業者と担当学級担任で進める。 <ul style="list-style-type: none"> ・児童把握・教材研究・指導案作成 *3日前⇒管理職・学年部へ配布 <p>3) 授業実践・学年部協議会（6月）</p> <ul style="list-style-type: none"> ○授業と協議会は同日で行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・授業実践：各学年部で時間設定 ・座談会各学年部（1時間程度） *学年部で話し合った内容を記録・配布 <p>4) インクルーシブ座談会（各学期末）</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学年部で場所を設定し、1学期間の取り組みを報告、相談、情報の共有等を図る。
--

図2. 「インクルーシブ学年別授業研」の内容

学年部単位の授業研修とした理由には、大きく3つある。1)本研究における授業開発・実践

する機会を増やすことができる点、2)小集団とすることで弾力的に授業・協議会の時間を設定でき、協議会の発言機会を増やすことができる点、3)日常の学校生活において一緒に活動する機会が多いため、児童の実態や様子を他の学年部の児童よりも把握している点、である。

1)に関しては、授業チームの2名だけに授業開発させるのではなく、学年部全教員で協議しながら授業開発する方がよいという考え方もあろう。しかし、それでは全員がそろって話し合うための時間設定がしづらく、教材研究や児童実態を把握するための吟味・検討も十分できない可能性もある。「授業チーム」として授業提案する形式の方が、授業を行う者同士が対等な立場で連携しやすく、思い切った提案も可能となる。協議会を通して、授業チームでない教員からの新鮮かつ多様な知見を得られ、2度の授業開発研修を通して得られる学びも大きい。

2)に関しては、少人数であり日頃から話し合う機会の多い学年部の方が、忌憚のない意見も得られ活発な議論が可能となる。また、内容を記録して全教員に配布すれば、各学年部の研修内容を全教員が把握することも可能となる。さらに、学期末ごとに協議会を行うことで、学年部で行った1学期間の成果を踏まえながら、その後の期間で研修内容を振り返ったり、研修内容を生かした活動を報告・相談したりする機会も得られると考えた。

3)に関しては、その時々各児童実態や発達段階を踏まえた有意義な協議を可能とする上で有効と考えた。

(2) インクルーシブ学年部授業研としての授業開発研修第一段階における具体的な内容

本研究で構築した「インクルーシブ授業開発研修課程」を踏まえ、インクルーシブ学年部授業研の第1段階では、特別支援学級・通常学級の教員が「授業チーム」として異なる学級編成の児童に対する授業(「通常担-特支児型」と「特支担-通常児型」)を提案する。

「授業チーム」では、教員同士の連携を通して、各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3上の矢印)。

他方、学年部の他の教員は、「授業チーム」の提案に対して「協議チーム」としてそれぞれの教員が連携しながら、各自の教科の専門性や児

童のとらえ方、教師としての価値観や哲学を踏まえ、協議を行う(図3下の矢印)。

学年部で「授業チーム」「協議チーム」と分けたいはいるものの、授業協議では互いのチームが連携しながら、「授業チーム」の提案に対して学年部全員で協議を行っていく。つまり、「授業チーム」「協議チーム」「学年部全体」の3つの教員連携を基に、研修を行う(図3)。

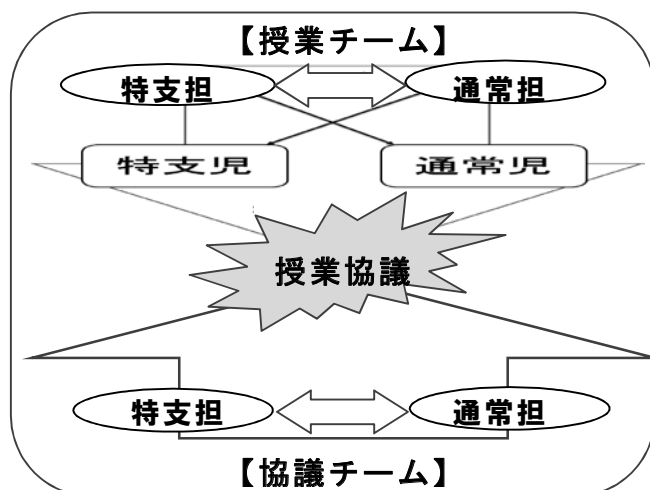


図3. インクルーシブ学年部授業研の教員連携

本研修を通して、「授業チーム」「協議チーム」にかかわらず通常学級担当教員は、特別支援教育での専門性である「個別の実態に応じた対応」という観点が研修における大きな学びの柱となる。特別支援学級の一人ひとりの児童実態を把握し、それらの興味・関心は何か、扱う教材に関連する内容について各児童が何を知っていて、どこまで認識し表現できるか考えながら、授業開発・実践・協議をしていくことは、様々な特性を有する自学級の児童支援に有効に働く。

他方、特別支援学級担当教員には、通常学級担当教員のもつ教科の専門性の観点が大きな学びの柱となる。教科の特性に応じて育まれる知識も異なり、それを指導するための理論や方法も多岐にわたる。内容についても十分な議論が行われ、児童の発達段階に応じた系統的な指導が行われており、各児童で認識の段階や表現の仕方が異なる特別支援学級の教科指導に生かせる部分は大きいにある。このような教科の専門性を、特別支援学級の教員はどのぐらい踏み込んで認識しているのだろうか。知的障害児教育では、「教科・領域を合わせた指導」が教育課程の中に位置づいている。各児童の実態に合わせ、教科の専門性を踏まえた教科・領域における児

童への支援の質を高めることで、高い教育的効果が得られ、児童の成長につなげることができると考えられる。

今年度は、紙幅の関係上、低学年部で行われたインクルーシブ学年別授業研に焦点を当て、2つの授業の開発、実践、協議に関する具体を基に、研修の有効性について検討していく。ただし、低学年部の授業協議に関しては、学年部全教員の集まる時間設定が難しかった都合上、「通常担－特支児型」と「特支担－通常児型」の授業実践後、別日に2つの授業実践を踏まえた授業協議会を1度行う形式とした。

3. 低学年でのインクルーシブ学年部授業研

(1) 「通常担－特支児型」授業研修

① 「通常担－特支児型」の授業開発

特別支援学級で図工の授業を行うにあたって、自分でつくった作品で、遊ぶ活動を行うことで、ものづくりの楽しさを味わうことができる「つくってあそぼう～へびくん、おどるかな」の授業を構想した。本題材「つくってあそぼう～へびくん、おどるかな～」は、紙コップとモールと筒を使った工作である。声を出すことによって紙コップが振動し、その振動がモールに伝わり、モールが動き出すしくみになっている。そのため、声の大きさや高低を楽しみながら発声したり、声の振動で動くモールの動き方にも変化があり、目で見たり、音で聴いたりして楽しむことができ作品である。

この活動を構想したのは、特別支援学級の児童が通常学級の教室にやってきて、置いてあったおもちゃに興味を示し遊んでいた様子からである。授業を行うに当たり、特別支援学級の教員と協議を行い、次の点を踏まえることとした。

児童の実態については、視覚的に支援した方が理解できる児童、聴覚的に敏感な児童、手先が器用でない児童、集中が短く見通しをもちにくい児童と、実態も様々である。そのことから、目、耳、声に加え、手を動かすことをきっかけに活動に対する関心を引き出すことで、ものづくりに挑戦したり、不思議な感覚を覚えたり、遊ぶことを楽しんだりできると考えた。

授業の実践にあたり、全1時間での授業を構想したが、児童の実態から2時間実施することにした。実態がさまざまであることから、授業の見通しをもつことや作る作品のイメージを具体化するための時間が必要であることも、授業

構想の協議からわかった。作品づくりの過程としては、①紙コップに指で穴をあける、②声の振動を伝えるための筒づくり、③声の振動を感じて動きやすいモールの作成、となる。作品づくりの過程にも、児童の実態を考慮する必要がある。個別の実態に応じて、指先の使い方や力の入れ具合、穴の大きさや形を意識する点などを考慮した。また、自分の作品という児童の思いをより強くもてるように、できる限り自分でつくることを想定して授業を行うことにした。

特別支援学級の児童は、1年生男児2名（以下①児、②児）女児1名（以下③児）、2年生男児1名（以下④児）女児2名（以下⑤児、⑥児）の計6名で構成される。各児童の詳細な実態は表3に示す。

指導にあたり、まず、第1時では活動を見通すために、サンプルで遊んで作るもののイメージをもつことができるようにする。目で情報を捉えることを得意とする児童には、声の振動をモールの動きに反映させることで、言葉を見えるものにし、活動への関心を引き出す。また、耳で情報を捉えることを得意とする児童に対しては、筒を使っていろいろな声を発することを楽しむ中で、活動への関心を引き出す。手立てを講じれば主体的に活動できる児童に対しては、提示の仕方や材料を工夫し意欲を喚起する。次に、第2時では作り方を確かめ、段階を追いながら工作をする。材料・用具の扱い方には個人差が見られるため、筒を通す穴を開けたり筒を丸めたりする際の支援を工夫する。なお、第1時・第2時を通して、発話する言葉として馴染みのあるお話の「プー、プー」の音声をきっかけに色々な声を試すことができるようにする。モールがよく動く楽しい活動にするために、紙コップに振動が伝わりやすい有声音、特に、筒を口にくわえたままでも発話しやすいオ列・ウ列・ア列が多く含まれる歌や言葉を紹介する。

② 「通常担－特支児型」の授業実践

a. 指導目標

- 1 モールの動きに興味をもったり声を出すことを楽しんだりすることができる。
- 2 紙コップに筒を付けたリモールでへびのような形を作ったりすることができる。

b. 指導計画（全2時間）

- ・へびくんとあそぼう・・・・・・・・・・1時間
- ・じぶんの「へびくん、おどるかな」とつくってみよう・・・・・・・・・・1時間

表3 特別支援学級児童実態・目標行動

児童	実態	目標行動
①	・活動によっては、視覚的な支援により、興味関心をもって取り組むことができる。鉛筆削り器の仕組みに興味をもっている。	・活動に興味をもつことができる。 ・声を出し、へびを動かすことができる。
②	・活動を見守って支援することで、細かい活動に挑戦することができる。笑顔で活動に臨む。	・口に筒をくわえて声を出すことができる。 ・筒を箱に挿したりモールを形作ったりすることに挑戦することができる。
③	・言葉がけによるスモールステップの支援で、指示を理解することができる。教師の笛に興味をもって吹こうとしたことがある。	・口に筒をくわえて声を出すことができる。 ・ペアの活動から学び、指で穴を開けたりモールを形作ったりすることができる。
④	・言葉がけによる支援で、指示を理解することができる。支援によって、手先を使った作業に取り組むことができる。	・口に筒をくわえて声を出すことができる。 ・指で穴を開けたり箱に筒を挿したりすることができる。友達に教えることができる。
⑤	・言葉がけによる支援で、意欲的に発言することができる。周りの状況を読み取って活動しようとする。	・声を出せばモールが動くことに気づくことができる。 ・工作の順番が分かり、友達を助けて活動することができる。
⑥	・アイコンタクトで指示を理解することができる。校内を回ってあいさつをすることを頑張っている。	・声を出せばモールが動く、やめれば止まることに気づくことができる。 ・工作の順番が分かり、友達を助けて活動することができる。

c. 1時間目の目標と学習展開

声を出すとモールが動くことがわかり、サンプルの作品で楽しむことができる。

【学習展開】

学習活動	目標行動 (○)・及び支援 (・)					
	①	②	③	④	⑤	⑥
1 はじめのあいさつをする。(5分)	・活動のはじまりを意識できるようにするために姿勢を整える言葉がけをする。(T1)					
2 「へびくん、おどるかな」のサンプル作品で遊ぶ。(20分)	○遊ぶ活動に興味をもつことができる。 ・モールのへびがおどる様子を見せる。(T1, T2)					
3 活動の意欲を示し本時の見通しをもつ。 ・材料を確認する。 ・掲示資料で工作の順番を確かめる。(20分)	・声によるへびの動きに注目できるよう言葉がけをする。(T1, T2)		・筒を口にくわえ息を吹いたり声を出したりできるよう、言葉がけをする。(T1)		・「おはよう」など、声を出せばモールが動くことに気づくことができるよう、言葉がけをする。(T1)	
	○工作への意欲をもち、工作の順番を知る。 ・遊んだ後の気づきを聞いたり作ってみたいか尋ねたりする。(T1) ・掲示資料を示しながら、使っている材料を確認し、工作への見通しをもつことができるようにする。(T1)					

d. 2時間目の目標と学習展開

紙コップに筒を付けたリモールでへびのような形を作ったりすることができる。

【学習展開】

学習活動	目標行動 (○)・及び支援 (・)					
	①	②	③	④	⑤	⑥
1 あいさつをする。	○紙コップに筒を付けたリモールでへびのような形を作ったりすることができる。					

2 作り方を確かめ、 工作をする。 ・コップに穴を開ける。 ・筒を作り、テープで仮止めをする。 ・筒を穴に通す。 ・モールをへびのように形作る。(20分)	○穴を開けたり、モールでへびを形作ったりすることができる。 ・指を入れて筒穴を広げるよう見せて示す。 モールを指に巻いたり指先で整えたりできるような言葉がけをする。(T2)	○穴を開けたり、筒を差し込んだり、モールを形作ったりすることができる。 ・友達の活動を見て順番を思い出し、自分で挑戦できるような言葉がけをする。(T1)	○鉛筆や指で穴を開けたり、モールを形作ったりすることができる。 ・友達の活動を見て順番を思い出そう言葉がけをする。(T1)	○鉛筆や指で穴を開けたり、筒を作ったり、筒を差し込んだりできる。 ・工作の順番を掲示資料で確かめるような言葉がけをする。(T1) ・友達の作業を手伝うよう励ます。(T1)	○全ての作業を自分でできる。 ・工作の順番を掲示資料で確かめるような言葉がけをする。(T1)	○全ての作業を自分でできる。 ・工作の順番を掲示資料で確かめるような言葉がけをしたり、アイコンタクトをとったりする。(T1)
	○友達を助けて活動する。 ・友達を助ける姿が見られたら、さらに励ます。(T1)					
3 逆さにした紙コップの平面にモールを乗せ、声を響かせて遊ぶ。(5分)	○「ブーブーブー」などの声を発して遊ぶ。 ・繰り返す言葉をヒントとして示す。(T1, T2)	○口に筒をくわえ、声を出して遊ぶ。 ・喋る時の言葉や「ブーブーブー」などの言葉でも良いと気付くような言葉がけをする。(T1)	○口を出せばモールが動く、やめれば止まることに気づくことができる。 ・色々試していたらその姿を励まし、遊び方を広める。(T1)			
	・達成感を味わうことができるように、一人ずつ頑張ったところを具体的な言葉がけと拍手で評価する。(T1, T2)					
4 本時の感想を発表する。(8分)	・協力して片付けられるよう、1・2年生のペアで助け合うような言葉がけをする。(作品の提出・用具の返却・ゴミの処理・机の移動)(T1, T2)					
5 おわりのあいさつをする。(10分) ・片付ける。	・活動の終わりを意識できるよう、着席後、姿勢を整えている児童を評価する。(T1, T2)					

(2) 「特支援ー通常児型」授業研修

① 「特支援ー通常児型」の授業開発

特別支援学級（低学年1，2年生）の担任が2年生1組（男子15人，女子15人）で，算数科単元「たし算のひっ算」の授業を行うこととした。1単元の中で1時間を扱うことにしたため，授業を行うにあたり，①学級で行われている授業の指導方法や流れの把握（学級担との協議），②本単元における既習の内容や，本単元につながるこれまでの学習内容の把握（学級担との協議），③「たし算のひっ算」の学習のポイント（算数科との協議）を事前に行った。算数科で授業を実践する場合，教科書を基に学級担が授業を進めていくため，本時の授業に向けて，前時の学習を事前に観察を行い，その流れに合わせて授業を行うことにした。

「たし算のひっ算」の単元における本時の学習は，たし算のきまりに着目して3口の加法で

は，前の2口をたしても後ろの2口を先にたしても答えは同じになることに気づくことが学習内容となる。前時では被加数と加数を入れ替えてたしても答えは同じになることを学習していた。3口の加法は前の2口をたして計算するやり方と，後ろの2口をたし計算するやり方があり，児童にとってやりやすい方法がわかり，その後の練習問題に取り組めるのではないかと考えた。

授業構想での協議によって，算数のおもしろさを児童に感じてもらうためには，これまでの学習との関連や生活とのかかわりの視点が必要な視点ということがわかった。そのため学習することがこれまでの既習事項とつながっていたり，特に低学年段階では具体的な生活のおこる事象がイメージしやすかったりすることを意識し授業展開を考えた。

指導にあたっては、例示する具体例を教科書にあるビー玉ではなく、特別支援学級の前にあるビワの木の実の種を使って行うことにした。これは2年1組の児童が、落ちていた種を拾って集めていたことから、問題として馴染みやすいと考え、具体例として扱うことにしたものである。特別支援学級担任と通常学級担任がそれぞれの学級で授業することを伝えて以降、教員同士の各教室の行き来が増えたことで、児童がそれぞれのクラスへ顔を出すことも増えた。そのことから、特別支援学級の児童がビワの種を拾ったという問題文を設定し、児童同士の認識が深まることも期待して、授業を行った。3口のひっ算の計算の仕方については、問題文を

各児童が解いた後、その解き方について発表をし、解き方の違いに気づくようにした。解き方の違いを考えることで、計算が簡単になり、その後の練習問題に取り組みやすくなると思った。

②「特支担—通常児型」の授業実践

a. 本時目標

- ・3口の加法では、前の2口を先に足しても後ろの2口を先に足しても答えは同じになることに気づく。

b. 指導計画（全13時間：本時第二次第1時）

- 第一次…2けたのたし算（7）
- 第二次…3けたのたし算（2）
- 第三次…たし算のきまり（2）
- 第四次…れんしゅう（2）

【学習展開】

学習活動と内容	指導上の留意点（◆評価）
1 前時の学習を思い出して、確かめ問題をする。 ・ $45+17=$ ・ $50+28=$ ・ $9+76=$ 2 本時の課題を知る。	○前時の学習をふりかえるために、たされる数とたす数を逆にして計算することを促す。 ○たされる数とたす数を逆にして計算することで、答えは変わらないことを確認する。
<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> びわのタネを32こひろいました。Aくんが7こ、さらにBさんが3こひろいました。 びわのタネは、ぜんぶでどこになったでしょうか。 </div>	
3 $32+7+3$ の問題の解き方について、発表する。 ・先に $32+7$ をやると39になる。それから $39+3$ をやると答えが42になる。 ・先に $7+3$ をすることもできるよ。それから32をたせば42になる。	○問題文を知ることで、たす数が2つあることに気付くことができる。 ○ $32+7$ を先にやる時には、 $(32+7)+3$ という書き方になることを伝える。 ○先に $7+3$ する場合には、 $32+(7+3)$ となることを確認する。 ○計算の仕方について違いを考えることで、計算が簡単になることに気付くことができるようにする。
4 先に $7+3$ をするよさについて、考えて発表する。 ・1年生のまとまりの学習でしたよ。 ・ $7+3$ すると10になるので計算がしやすい。	○児童がぴったりの数にした方が簡単という発言を促すことで、「いつ、そのような学習をしたのか」と発問し、既習した学習を踏まえた学習であることに気付くようにする。 ◆3口の加法でも、どこからたし算をしても答えが同じになることがわかる。【理解】
5 練習問題をする。 ① $45+18+2=$ ② $58+13+27=$ ③ $23+68+12=$ ④ $37+44+6=$	○1年生のときの学習を踏まえていることを確認することで、ぴったりの数を使って計算できるようにする。 ◆ぴったりの数になる数から、計算することができている。【関心・意欲】
6 本時の学習について気付いたことを発表して、ふりかえりをする。 ・ぴったりの数にすると計算がしやすかった。	○書く時間を持ち、気づいたことを整理して発表し、ふりかえりをするようにする。

(3) 授業提案後の協議とその成果

授業協議では、児童に対する手立てや支援を中心に話し合いが行われた。授業の流れの中で児童の様子を観察していくこととともに、学習における個々のつまずきに教師がいかに気付き手立てや支援を行うか、目標の整合性を踏まえ

ながら授業実践を行う必要性について検討を行った。

特別支援教育では、個の実態に合わせて学習を進めていくため、個別の指導計画を作成し、授業の中では個別の行動目標の達成をめざし、授業が進められていく。東雲小学校の特別支援

学級では、一斉授業を基本としつつ、課題の提示や行う問題などは、個別に違うことが多い。

例えばたし算の学習では、5までの数の計算をしている児童もいれば20までの計算をしている児童がいる。また、予定のプリントを書くことに関しては、ひらがなをなぞって書く、ひらがなですべて書く、カタカナや漢字も使って書くなど、細かい配慮や支援のもと学習が進められている。児童の実態に合わせた教材開発を行い、また個々の実態よって目標を設定する必要がある。その個々の目標に対して、児童のつまずきを把握し、手立てや支援が必要となる。

他方、通常学級では、ある程度決められた教材と学習内容で、単元全体の目標と本時の授業の目標を全員がいかに達成していくかということ、授業を行う上で検討しておくことが求められる。この同じ目標を全員が達成するために、授業の流れの中で行う手立てや支援と児童によつての学力の違いがあることにも目を向け、どのように目標を到達していくか、そのための必要な支援や手立ては何か、検討しておく必要がある。ここに特別支援教育と通常の教育の違いが考えられる。

しかしながら、授業を進めていく学習するのは児童であり、その授業をする授業者は、児童の学習したいという願いに寄り添い、学習活動における目標をいかに達成していくかということについては、特別支援学級でも通常学級でも変わらない。本時の目標は何か、そして、そのために必要な手立てや支援は何かということを考えて取り組むべきである。授業の最後までこのことにこだわり続けることが重要という認識を協議会でも確認することができた。

このように授業を進めるにあたって、大事にすべきところは変わらないが、目標の設定の仕方や、手立てや支援のやり方の違いを理解し、そのよさや難しさを認識していくこと、さらにはそれぞれの専門性を踏まえるための教員同士の連携は、インクルーシブ教育の教員授業開発研修の成果として示すことができた。

また、東雲小学校では特別活動や行事を中心に児童の共生関係を育てている。それを今回は授業レベルまで取り入れ、実践することができた。特別支援学級の担任が通常の教育を理解する、また、通常学級の教員が特別支援教育を理解するために、それぞれの学級の担任がお互い

の学級の行き来することとなった。このやりとりから見えた児童の様子として、お互いの学級に対して関心をもつきっかけとなり、児童が交流をする場面も多く見られるようになった。授業で作成したモールのおもちゃを見せ合う様子であったり、毎日のように続くあいさつのやりとりであったり、日ごろのかかわりをもつことができるようになってきている。今後は育まれた関わりをより太くしていく必要がある。

4. 低学年部授業研による授業者の学び

(1) 通常学級担当教員の学び

今回の授業では、目・耳・声・手を動かすことをきっかけに活動への関心を引き出し、ものづくりに挑戦したり、不思議な感動を覚えたり、遊ぶことを楽しんだりしてほしいと考え、本題材を設定した。興味関心の持ち方や、材料・用具の扱い方に個人差があることが予想されたため、穴を開けたり、筒を丸めたり、モールを形作ったりする作業で、一人一人に合った支援をしようと考えて臨んだ。

しかし、実際には6名の児童の活動を十分保障できるものにはならなかった。本時の目標は「紙コップに筒を付けたリモールでへびのような形を作ったりすることができる」であった。モールがしっかりと回ってこそ、不思議さや喜びが感動となり、児童一人一人が活動の達成感を味わうことができ、本時の目標達成となる。

例えば、うまく回らなかった④児に対する、教師の支援が足りなかった。④児の指に巻いてあげて教師と一緒に作ることも必要であったが、どこまで支援すればよいか判断に迷った。児童の実態については、特別支援学級の担任と確認したり、実際に授業をみたりして把握はしていたものの、想定していたものとは異なった。

他方、声を出して遊ぶおもちゃに興味をもって楽しんでいる児童もいた。声を出すことで、モールが少し動いたり、激しく動いたり、モールの形によって動き方が違ったりすることについておもしろさを感じていた。授業後にもおもちゃを見て他の学級の児童がやっていたり、作成した指導がお手本を見せたりして、かかわり合う姿が見られた。先に述べたように授業の中でもおもちゃづくりがうまくできたが、その児童のおもちゃの共有できる場があれば、うまくつくることができていない児童にも、その楽し

さが伝わり、活発な学習となる可能性があった。

しかしながら授業の中では作品づくりに戸惑っている児童に対して、かかわりが集中した。個別に対応することの必要性を意識するあまり、全体を見渡すことがあいまいとなった。モールドが動いたり、回ったりすることが今回の授業で言えば、活動の達成感や喜びにつながるものであった。後半に一人ずつ披露する時間を設定し、うまく回る形をイメージしやすいものにすれば、モールドをうまく形作れなかった児童にとっても、アドバイスをもらったり、やりたいという意欲につながったりすることができたと考えられた。

(2) 特別支援学級担当教員の学び

授業実践を行う段階から、児童の実態の重要性を考慮し、学級担任から情報を得たり、前時の様子を伺ったりすることなど観察を行った。授業についても低学年段階を考慮して、身近な事象から問題文を作り、取り組むことができるようにした。授業に取り組んだ結果、ほとんどの児童が目標に到達していたことをワークシートの記述からも確認することができた。

他方、授業の目標に到達したとは言えない児童が数名いた。児童とのやりとりからわかったことは、たす順番が前の2口でも後の2口でも、どちらの解き方であっても考えにくいということであった。授業の中ですべてを理解できるまでには至らず、つまずきを見取ることができず、必要な支援をすることができなかった。本時の目標に対して、つまずく児童の実態を把握し、目標を達成するための手立てを細かく検討していく必要があった。そのためには、日ごろの児童の観察やかかわりが重要であった。

通常学級で授業を行う場合、本時の目標について達成していくことが重要になる。しかしながら先に述べたように、目標の到達に向けて個別に対応が求められる場合もある。クラス全体を見たときに、児童が課題に対して疑問をもち、思考しながら活動していたかという点では、疑問が残る。教師が授業後半で求める解答を前半である程度理解している様子も伺うことができた。そのことから課題設定には、クラスの学力によってそのバランスを考えていく必要があると感じた。授業の中で児童にとってやりがいがあり、学習に対して達成感をもつことができるようにするためには、児童の思考の流れに

よって、授業の展開を考えていく必要があった。

今回の授業を実践するにあたって、算数における授業のポイントは既習したこと（1年生のときに学習したぴったりの数を使って計算できること）を想起して学習における気づきとなることを想定していたが、授業の流れの中で結びつけることができず、その難しさを痛感した。過去に既習したことの児童の想起が教師の想定していたものとズレがあり、ぴったりの数にすればやりやすいということが、共通の認識とはならなかったことが課題となった。

5 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インクルーシブ教育研修方法を検討した。本研究の成果として以下の3つを挙げる。

第1に低学年段階における異学級編成児童による「通常担－特支児型」と「特支担－通常時型」の授業を教員の行き来した実践から、双方の違いに気づき、その実践から知見が得られた点である。

第1段階である「異学級集団に対する授業開発研修」の実施を「通常担－特支児型」と「特支担－通常児型」の授業の実践を同時期に行うことで、それぞれの教員が連携しつつ授業づくりに取り組み、実践することから、必然的にお互いの連携が起り、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とができた。授業を実践する段階で、児童の実態について把握は行ったものの、少人数で行う特別支援学級の実態の差と、大人数で行う通常学級の実態の差はどちらにおいても幅があるが、学級編成の特性からも実態の差における質は違う。

特別支援学級で言えば、児童の障害の特性から個々によって理解の仕方や見通しのもち方、達成する目標も異なる。そのために必要な個別の手立てや支援を想定し、授業の中で行う必要がある。

他方、通常学級で言えば、授業の流れの中で、学習に対するつまずきを見取りその状況に応じて、適宜指導していく必要がある。児童の実態を把握することについても見方は異なる部分も多いことがわかった。

第2に特別支援学級における教科の専門性を踏まえた児童支援の必要性である。

今回の算数科の授業で言えば、これまで既習したことを生かして本時の学習に反映していくことで、算数の面白さに気づかせていくことが必要であった。特別支援教育においても、学習したこと、日常生活に反映されたり、次時の学習に生かされたりするかという視点で教育活動を構成できるように意識していく必要があることはこれまでも言われてきた。

特別支援学校の学習指導要領によると、知的障害のある児童生徒の学習上の特性に学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことが挙げられている²⁾。そのことから「教科・領域を合わせた指導」を教育課程の中に位置づけ、具体的・実地的な内容を取り扱うこととなっている。生活単元学習では、単元と単元とのつながりを重視する視点もあるが、教科の指導とのつながりはどうか、領域の指導とのつながりはどうかなど、教育活動全体を通じて吟味していく必要があることを感じた。学校生活の学習のつながりを幅広い視点で見ていくことが求められる。

第3に教師同士の具体的な連携が児童相互の関わりを生じさせ深める手立てとなる点である。

授業の実践にあたって、特別支援学級と通所学級の教員が授業づくりを行う過程で、授業の様子を見たり、実態把握を行ったりするために、お互いの教員が各教室を行き来した。このことは、通常学級の児童が特別支援学級の教員や児童を意識したり、特別支援学級の児童が通常学級の教員や児童を意識したりすることにもつながり、学級の枠を超えて意識し合える集団づくりにも有効である。

インクルーシブ教育研修は教師の共生関係を育むことをねらって取り組みを始めたが、最終的には将来の社会を担う児童に共生社会での多様な価値観を認め合うことができるようにしていくことが大切である。児童の変容についても記録の蓄積を行いつつ、インクルーシブ教員研修に反映させながら、今後も継続して行っていく必要がある。

実際の経験から得られた知見はあるものの、肌で感じた難しさは簡単にはできるものではなく、今後の経験とさらなるチャレンジが必要であることがわかった。インクルーシブ教育研修

として、校内研修として位置づけ、さらなる取り組みが必要である。

今後は、これまでの取り組みを第2段階、第3段階へとつなげ、第2段階での授業開発と実践協議を行い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、今回は学年団での取り組みとなったことから、学校全体で行うための研修にしていき、協議できるようにしていきたい。今後も研修課程モデルの吟味・検討を続けていく。

註

- 1) 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「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」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要第43号, 2015, pp163-172.
- 2) 文部科学省(2008), 『特別支援学校教育要領 学習指導要領』.

参考文献

- 1) 広島大学附属東雲小学校(2010), 『複式教育ハンドブックー異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導ー』東洋出版社.
- 2) 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.
- 3) 清水貞夫(2012), 『インクルーシブ教育への提言ー特別支援教育の革新ー』, クリエイツかもがわ.
- 4) 渡部昭男(2012), 「日本型インクルーシブ教育システムへの道ー中教審報告のインパクトー」三学出版.
- 5) 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.
- 6) 独立行政法人国立特別新教育総合研究所(2014), 「すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド」ジアース教育新社.
- 7) ジュリ・カセム(2014), 「インクルーシブデザインー社会の課題を解決する参加型デザイン」学芸出版社.
- 8) インクルーシブ授業研究会(2015), 「インクルーシブ授業をつくる」ミネルヴァ書房.