

研 究 紀 要

第 27 号

平成26年3月

福島県養護教育センター

まえがき

～「不易」と「流行」を踏まえた教育～

時代は、特別支援教育をさらに推進する「インクルーシブ教育システム構築」という新しい段階を迎えました。

「特別支援教育」は、障がいのある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた教育を行い、対象は「通常の学級も含めた特別なニーズのある子ども」です。

「インクルーシブ教育システム」は、人間の多様性の尊重を強化し、障がいのある子どもの能力を最大限に発達させることを目的に、障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶ仕組みです。全ての子どもが互いに人格と個性を認め合い、一人一人がしっかり伸びていくことを目指しますので、対象は「全ての子ども」です。そのために、全ての教員は特別支援教育について一定の知識・技能を身に付けることが求められています。

このような社会の変化の中で、最も大切なことは教師の意識変革です。教員は共生社会の形成に向けて、新しいシステムの理念を理解し、システム構築に貢献していけるように自分自身の教育活動を見つめ直すことが必要です。教師にとって授業は生命線です。日々の授業の質を高めるために弛まぬ努力を続けていきましょう。

「不易流行」という言葉の意味は、「変わらない本質的なものの中に、新しい変化を重ねているものを取り入れる」ということで、言い換えれば、「新しい変化の中にも、変わらない本質的なものを見失わないようにする」ということです。

教育の制度やシステムが時代の変化と共に変わっても、私達が子どもに向き合う、向き合い方は変わらぬものだと思っています。子どもの行動を教員の立場から見るのではなく、子どもの立場から考察して、かかわり方や教材などの環境を整え、子どもが主体的に課題を乗り越えていくことができるようにしっかりと支えることです。そして、根拠（エビデンス）に基づく専門性の高い授業づくりをしていくことです。

プロジェクト研究Ⅰ・Ⅱにおいては、「目指す子ども像」など、「身に付けさせたい力」をイメージ化し、授業のねらいを明確にして、どのような授業を創るのかをしっかりと設定した上で、授業における「子どもの学ぶ姿」を複数の先生方と共有しながら授業改善をする授業づくりの研究を進めてきました。御一読いただき、忌憚のない御批正を賜れば幸いに存じます。

授業力向上は、いつの時代にも教師に求められている普遍的なことです。これからも、専門性の高い授業づくりを目指し、「不易」と「流行」を踏まえた教育を進めて参ります。

最後になりましたが、平成24・25年度と研究協力校として御協力いただきました、伊達市立柱沢小学校、福島県立いわき養護学校の先生方に心より感謝と御礼を申し上げ、挨拶といたします。

平成26年3月

養護教育センター所長 眞部 知子

目 次

まえがき 福島県養護教育センター所長 眞部 知子

プロジェクト研究

I - 1 チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方(第二年次)・・・1

I - 2 授業研究パートナー校 猪苗代養護学校の取り組み・・・・・・34

II 子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり・・・・42
- 交流及び共同学習の充実に向けて - （第二年次）

おわりに 福島県養護教育センター企画事業部長 片寄 一

プロジェクト研究 I

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」(第二年次)

I 研究の趣旨

特別支援学校学習指導要領解説総則等編 幼稚部・小学部・中学部（平成21年6月）では、「障害のある幼児児童生徒が自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、(中略)一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実することが重要である」と述べられている。また、福島県学校教育審議会答申「今後の特別支援教育の在り方について」（平成21年9月18日）では、特別支援学校における特別支援教育の充実のひとつとして、教員の専門性の向上を図るために、校内研修の充実が述べられている。

これらを踏まえ、本センターでは、平成22年度に「特別支援学校における教育の現状と課題に関する調査」と平成24年度に「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」に関するアンケートを実施し、指導実践のためのT・T（ティーム・ティーチング）や複数の教員で行うPDCAサイクルに基づく授業改善（授業研究会等）についての現状と課題を明らかにした。上記の調査の結果からは、「話し合いはしているが、情報交換止まりになっている」「計画は複数で行っているが、学習の評価は一人で行っている」「様々な意見や考えは出るが、何を改善すれば良いのかわからない」「授業の目標や活動内容の妥当性に不安を感じている」「目標設定と評価に不安がある」「実態差に応じた授業づくりに難しさがある」などがわかった。

各学校では、授業者も参観者も「より良い授業をしよう」「授業改善をしよう」「活発な授業研究会をしよう」と考え、授業研究会の方法や形式を工夫している。しかし、それらの授業研究会を行っても、授業者が授業の改善点を明らかにできなかつたり、改善することなく次の授業を行ったりする現状がうかがえる。また、参観者も教師の指導に着目し参観している現状がある。このような状態で授業研究会を行えば、それぞれの教員が気づいたことを伝えるだけの授業研究会になることが危惧される。

つまり、授業研究会の方法や形式を変えても、授業のねらいに対して子どもは、「何をどのように学んだのか」「どこにつまずき、何が不十分であったのか」など、「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会が、十分に行われていないと考えられる。また、身に付けさせたい力や育てたい力を明確にしないまま目標を設定し、授業をすることで目標や評価に対する妥当性や信頼性が十分に得られていないと考えられる。



これらのことから、「授業の主体者は、子ども」であることを前提に、子どもは「何をどのように学んだのか」「何を習得したのか」「何につまずいていたのか」「どのように学んだのか」など、「できた」「できない」だけではない「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会の在り方が大切であると考えた。また、ねらいを明確にした授業づくりを複数で行うことにより、目標と評価の一体化を図りながら妥当性や信頼性を高める授業づくりができるのではないかと考えた。

Ⅱ 研究の構想

1 研究の目的

チーム（複数の教員）で行う授業改善の方法や内容を再検討して、より良い授業研究会の在り方を提案し、授業の充実を目指す。

2 研究の仮説

チーム（複数の教員）で授業のねらいを焦点化し、子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会を行うことで、授業改善を促進することができるのではないか。

3 研究の概略と構想図

本プロジェクト研究では、図1に示すようにチーム（複数の教員）で行う授業研究会を事前検討、授業、事後検討に分け、それらを一体化させた授業研究会を行い、研究協力校（福島県立いわき養護学校）の実践をもとに2年計画で研究を進める。

1年次は、フィッシュボーン・ダイアグラム（※）を使いながら、事前検討における「視覚化された話合い」「ねらいの焦点化」「ねらいと学習活動との整合性」を中心に研究を進める。

2年次は、1年次の成果を踏まえ、授業、事後検討における「評価の観点や基準の設定」「子どもの学ぶ姿に着目した評価」を中心に研究を進め、授業改善が促進される授業研究会全体の在り方について研究を進める。また、複数での話合いにより、学び合えるチーム力と授業力の向上を図り、日々の授業を充実させていくことを目指す。

※「(2)授業研究会を促進させるためのツール ①フィッシュボーン・ダイアグラム」(P4)参照。

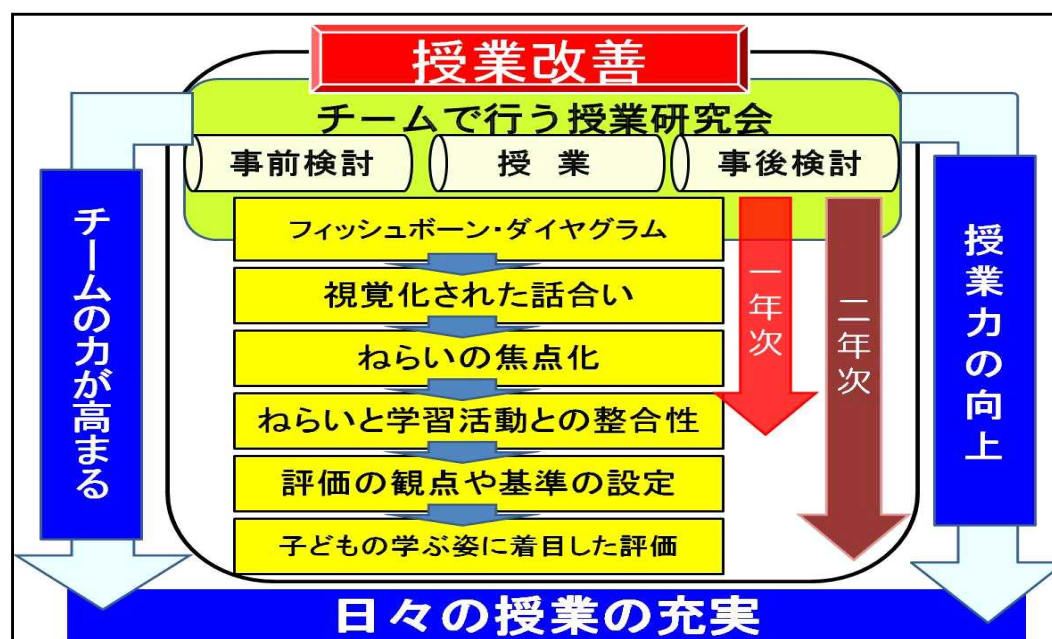


図1 プロジェクト研究の構想

Ⅲ 1年次の研究概要

1 研究方法

(1) 研究協力校における授業研究会の実践

研究協力校である福島県立いわき養護学校（以下：いわき養護学校）の授業を提供いただき、3事例について授業研究会を実施する。

(2) リフレクションシート（※）の活用

授業研究会に参加した教員に対して、事前検討、事後検討後にリフレクションシートを配布し、授業研究会と授業改善についての新たな気づきや大切な視点、疑問点等を記入してもらい、次の事後検討や授業研究会に反映させる。

※「2 研究内容 (2) 授業研究会を促進させるためのツールや言葉について ②リフレクションシート」(P4)参照。

(3) 授業研究会並びに授業改善の現状調査

本センターでの研修受講者「経験者研修Ⅰ（5年満了者）、経験者研修Ⅱ（10年満了者）に授業改善に関するアンケート」を実施・分析し、研究に反映させる。

① 質問項目

巻末「資料1」参照。詳細については、下記Webサイト参照。

平成25年3月 研究紀要 第26号 福島県養護教育センター

<http://www.special-center.fks.ed.jp/H25-kennyuukiyou.pdf>

② 調査回答数・回収率

対象受講者66名（回収率100%）

(4) 文献研究

授業づくりに関する文献を研究し、学校現場で実践的に活用できるようにする。

2 研究内容

(1) 授業研究会の実際

① 事前検討

ア フィッシュボーン・ダイアグラムを活用して、ホワイトボード等に話合いの経過や考え等を書き表し、視覚化された話合いの有効性を検証する。

イ 「子どもに身に付けさせたい力」は何かをチームで十分に検討しながら、ねらいの焦点化を図る。

ウ フィッシュボーン・ダイアグラムに書かれた学習活動を実現するためには、子どもにどのような力が必要かをチームで分析し、子どもの実態と照らし合わせて、ねらいと学習活動との整合性を図る。

② 授業

ア 焦点化されたねらいに沿って授業中の「子どもの学ぶ姿」に着目した授業参観をする。

イ 動画を撮影し、事後検討での検討に役立てる。

③ 事後検討

ア チームの教員が捉えた授業における「子どもの学ぶ姿」を根拠にして事後検討をする。

イ 子ども一人一人の評価の観点や基準に照らして、「どのように」「どの程度」学習していたかをチームで評価する。

(2) 授業研究会を促進させるためのツールや言葉について

① フィッシュボーン・ダイアグラム

フィッシュボーン・ダイアグラム（以下：フィッシュボーン）とは、解決したい課題があったとき、因果関係を可視化するとともに、起きた結果や課題について、「なぜ？」と考えることを強くサポートするツールである。

授業づくりで活用するためには、図2のように魚の頭から大骨にあたる部分を「授業のねらい」、中骨を「学習活動」、小骨を「具体的な活動内容」として視覚化し「授業のねらいと学習活動の整合性」を図る。写真1は、研究協力校で活用したホワイトボードに書いたフィッシュボーンである。

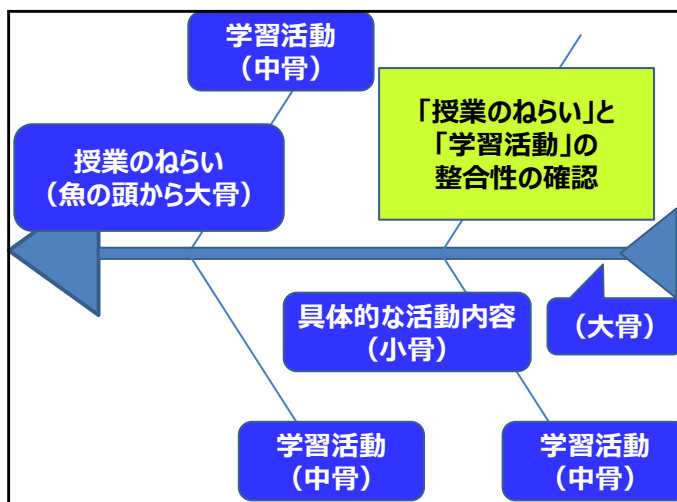


図2 授業での活用イメージ



写真1 事前検討でのフィッシュボーン

② リフレクションシート

「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会をチーム全体でより良いものしていくために、事前検討・事後検討ごとに参加した先生方に記入をお願いする。

リフレクションシートとは、写真2にあるように参加した先生方が、授業研究会を振り返り、各自が気づいたこと、印象に残ったこと、大切にしたいことなどを記入するものである。さらに、参加した先生方が授業研究会を通して、何を得たのかを整理し、自分自身の授業づくりに活かしていくことと、本プロジェクトにおける授業研究会の在り方に関する成果と課題を把握するために活用する。

リフレクションシート 「事後検討会」	
平成25年6月21日 いわき後援学校	
子どもの学ぶ姿(言動、行動、表情等)に着目した授業参観、事後検討をしました。これまでの授業検討会を振り返り、先生方が気づいたこと、大切に感じたこと、印象に残ったことなどを箇条書きで記入してください。	
・授業を見てもう一度、どこをポイントにするべきかが明確になり、授業研究の有効性を感じた。	
・	
・	
子どもの学ぶ姿に着目して、評価の観点(評価規準)や評価基準、記録シートを使って学習評価をしました。それについて、目標設定と評価を踏まえ、気づいたこと、印象に残ったこと、詳しく知りたいこと、疑問点等について、記入してください。	
・評価規準があることで、授業を見るポイントが明確になり、とても見やすかった。	
・見た時には、評価基準が達成された授業と思っただけ、多くの先生方が改めて事後検討をすると、目標の甘さなど、課題も気付くことができました。	
福島県看護教育センター	

写真2 リフレクションシート

③ 「子どもの学ぶ姿」について

授業中に見せる子どもの姿は様々で、授業者のねらいとは違った偶発的な子どもの姿にも、背景があり、意味があり、学びを見い出すことも考えられる。仮にこの視点で授業研究会を行えば、授業のねらいとは関係のない子どもの姿や教師の指導に着目することになり、それぞれの教員の気づきを中心とした授業研究会になる。つまり、授業のねらいや目標は関係ないことになり、授業者自身も授業の改善点を明らかにできないことになる。

本プロジェクト研究における「子どもの学ぶ姿」とは、授業のねらいや目標に沿った授業中の子どもの姿とし、授業改善を促進するための重要なキーワードとした。

④ 「チーム」について

特別支援学校においては、複数の教員で指導を行う形態(ティーム・ティーチング)を取っており、担任ばかりではなく、学年、学部とたくさんの教員で指導している現状がある。

本プロジェクト研究におけるチームのメンバーは、授業に関係する教員を中心としながら、経験者研修の対象教員や学部を超えて授業研究会で一緒に学びたい教員とした。また、授業によっては、教科・領域の専門性の高い教員やベテラン教員の意見や助言、情報等を活かすことのできるチームとした。このように、学年や学部を超えた学校組織を活かし、授業者のニーズに応じた、より柔軟な対応ができる広い意味でのチームとした。

3 1年次の成果と次年度へ向けた課題

(1) 1年次の成果のまとめ（図3）

- 授業構想やねらいに基づいたチームの検討では、フィッシュボーンを活用し、「期待する子どもの姿」「単元で育てたい力」「達成するために必要な力」「子どもの実態と積み重ねてきた学習」の視点で質問をしたり、疑問点を投げかけたりすることで、子どもに「身に付けさせたい力」が明確になり、焦点化された授業のねらいになることがわかった。
- 「学習活動を実現するために必要な力」は何かの視点で、学習活動を分析し、分析したその力は「子どもの実態と合っているか」を照らし合わせることで、授業のねらいと学習活動との整合性が図られることがわかった。
- チームで「子どもの学ぶ姿」を想定し、目標や評価の観点や基準を作成したことで、参観する教員が、授業中の「子どもの学ぶ姿」に着目するようになった。
- 事後検討では、「できた」「できなかった」だけではなく、授業中に学んでいる過程を丁寧に観察した「子どもの学ぶ姿」を根拠にすることで、改善事項を見出しやすくなった。

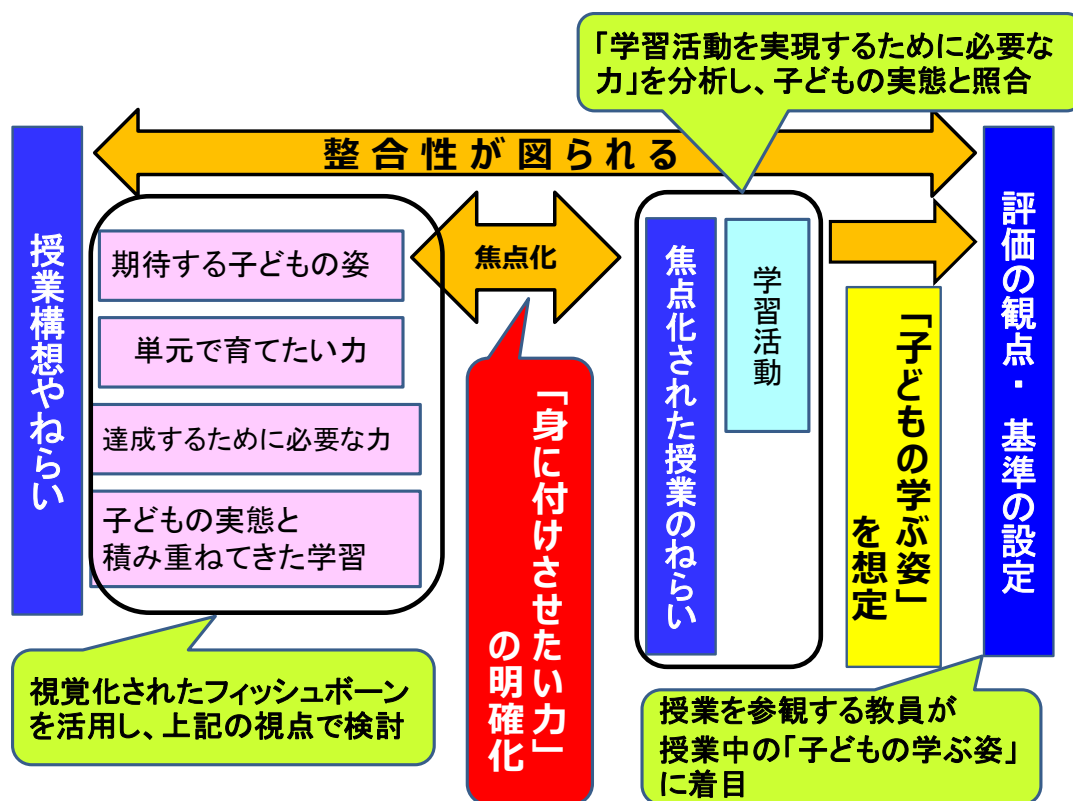


図3 1年次の成果のまとめ

(2) 次年度に向けて

- 目標に対する評価の観点や基準の信頼性・妥当性を高める必要があり、そのためには、どのような授業づくりが求められるのかを踏まえ、評価規準と評価基準の設定方法や学習評価の在り方について研究を進めていきたい。
- 「子どもの学ぶ姿」について話合う事後検討の方法について明らかにし、事前検討、授業、事後検討が一体となった授業研究会の在り方について研究を進め授業改善の促進を図っていきたい。

IV 本年度の研究

1 研究の目的

2年次となる今年度は、1年次の研究成果を踏まえ、チーム（複数の教員）で行う授業研究会を事前検討、授業、事後検討に分け、それらを一体化させた授業研究会について研究を進める。特に、2年次は、事前検討を踏まえた「評価の観点や基準の設定」と授業、事後検討における「子どもの学ぶ姿」に着目した評価を中心に研究を進める。

具体的には、図4に示したように単元の指導計画と目標に基づいた評価規準（※1）と評価基準（※2）を設定し、授業を実践する。事後検討では、評価規準と評価基準に沿って、学習評価を行い授業改善を促進させていくとともに、目標と評価の妥当性や信頼性を高められる研究を進める。

※1、※2 「2 研究内容 (2) 評価規準と評価基準について」(P9)参照。

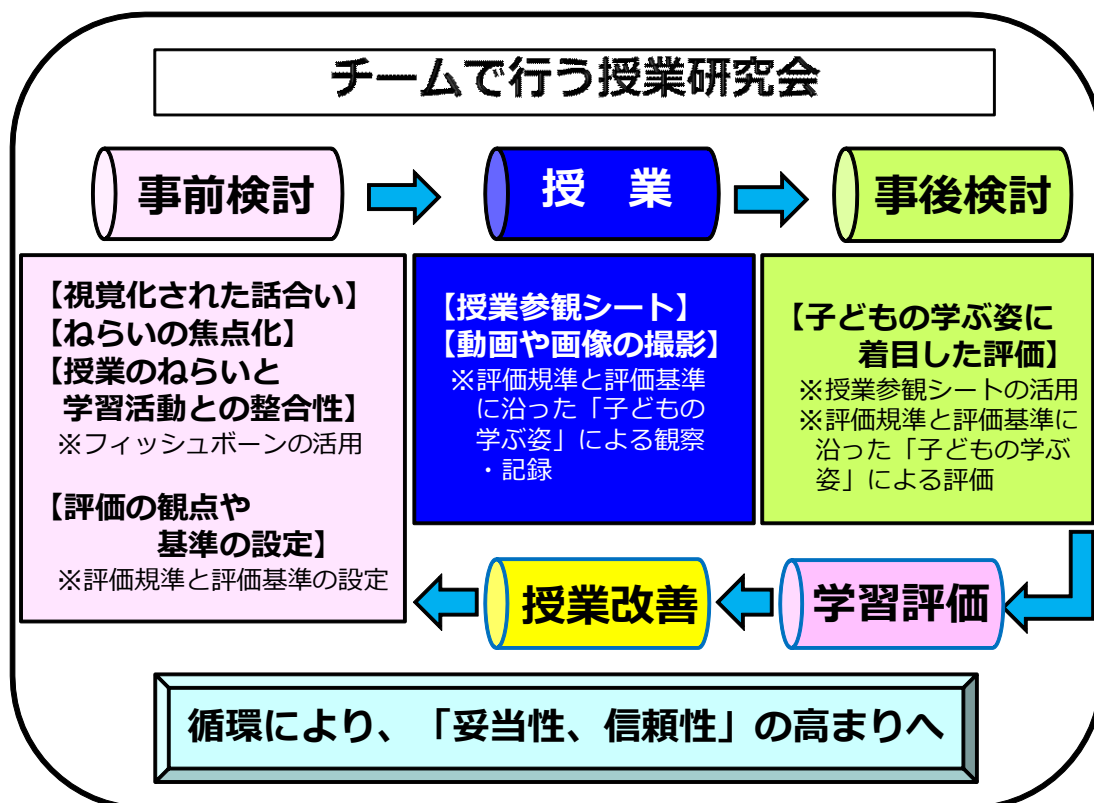


図4 チームで行う授業研究会

2 研究の方法

(1) 研究協力校

1年次に引き続き、研究協力校であるいわき養護学校に授業を提供いただき、2事例について実践的研究をする。

(2) リフレクションシートの活用

1年次と同様に、授業研究会に参加した教員に対して、リフレクションシートを活用し、授業研究会と授業改善についての新たな気づきや大切な視点、疑問点を把握し、次回の事後検討や授業研究会に反映させる。

2 研究の内容

(1) 授業研究会の実際

① 事前検討

ア 「視覚化された話合い」では、昨年度同様にフィッシュボーンを使いながら、授業者の構想を基にチームでの話合いを促進させ、授業のねらいの明確化や授業全体の整合性を図る活発な検討会にする。

イ 「授業のねらいの焦点化」では、「子どもに身に付けさせたい力」は何かをチームで十分に検討しながら「ねらいと学習活動との整合性」を促進させ、質の高い授業づくりとともに、チームでの共通理解がより一層図られるようにする。

ウ 「評価の観点や基準の設定」では、評価規準（のりじゅん）や評価基準（もとじゅん）を設定して、目標と評価の一体化を図り、授業改善を促進させる。

② 授業

ア 評価規準と評価基準に沿った授業中の「子どもの学ぶ姿」の観察の記録を授業参観シート（図5）に記入する授業参観の方法を提案し、事後検討で「子どもの学ぶ姿」を基にした評価から授業改善に結び付ける。

イ 評価基準に沿った動画や静止画を撮影し、事後検討で参観できなかった教員も「子どもの学ぶ姿」に着目した評価ができるようにする。

	対象児童	A児	B児	C児
個別の評価基準	評価 場面・活動1			
	評価 場面・活動2			
学習内容		子どもの 学ぶ姿	子どもの 学ぶ姿	子どもの 学ぶ姿
(1)〇〇する。 (2)〇〇に取り組む。 ・ ・ ・				

図5 授業参観シートのイメージ

③ 事後検討

ア 「子どもの学ぶ姿に着目した評価」では、授業参観シートを活用して、評価規準と評価基準に沿って授業中の「子どもの学ぶ姿」で評価する。

イ 評価基準に沿って一人一人が授業の「どの学習場面で」「何を」「どのように取り組み」「どのように学び」「どの程度、達成したのか」など学んでいる状況を複数で評価し「子どもの学ぶ姿」から授業改善を図る。

上記①②③の授業研究会を実践することにより、前項図4に示した循環によって授業改善が促進され、学習評価の「妥当性・信頼性」の高まりを目指すこととする。

(2) 評価規準と評価基準について

1年次の課題であった「目標に対する評価の観点や基準の信頼性や妥当性を高める必要がある」ことを踏まえ、2年次においては、授業改善を促進するツールのひとつとして評価規準と評価基準を設定し、授業づくりとの一体化を図った学習評価を進める。また、知的障がい特別支援学校において、評価規準や評価基準を設定している授業が少ない現状を踏まえ、事前検討でどのようにして評価規準や評価基準を設定するのかについても研究を進める。

評価規準については、国立教育政策研究所「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」を参考にして、次のように定義し研究を進める。

① 評価規準（図6）

評価規準とは、「子どもの学ぶ姿」を想定し、単元における児童生徒へ身に付けさせたい力を観点別（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」等）に整理し文章化したものとする。

「子どもの学ぶ姿」をより具体的に想定し、学習を実現するために必要な力や期待する姿を観点別に整理したもの。				
観点別評価 指導計画 (12時間)	関心 意欲 態度	思考 判断 表現	技能	知識 理解
〇〇に触れる	教材を自分から準備している。		ひとつずつ、形や大きさを確認している。	形や大きさを言葉にして、教師に伝えている。
〇〇を数える		積木を操作し1～10までの量の違いを表している。		数唱と具体物の量があっている。5までの数を理解している。
〇〇を作って遊ぼう	順番を守って、活動している。	決められた数の積木を使って、様々な形を作っている。		

図6 評価規準のイメージ

② 評価基準（図7）

評価基準とは、評価規準に沿って、一人一人が授業の「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学習することで「理解した」と評価するのかを想定し、文章化したものとする。

個人内評価を重視した具体的な子どもの姿を表すためのツール		
児童	評価場面	評価基準
K児	触れる	「まる」「しかく」などの形を言葉にして伝える。
	数える	積木をひとつずつ指さして1から5までを声に出して数える。
R児	操作	1から10までの数量の違いを積木で積み上げる。
	作る	〇〇個の積木を使って、〇〇を作る。

図7 評価基準のイメージ

3 研究の経過（実践事例1：授業研究会）

(1) 実践事例1（実践者：いわき養護学校 A教諭）

小学部6年 重複障がい学級 生活単元学習「飼育棚を作ろう」

児童3名で構成されている学級である。本授業は、飼育箱で飼っているザリガニやハムスターを鑑賞したり、飼育しやすくしたりするための棚づくりを通して、役割に応じて、友達同士でかかわりながら協力することを目指した授業である。

授業研究会をするチームのメンバーは、同学年の教員、他学部も含む研修部の教員、経験者研修対象教員で構成する10名とした。

(2) 事前検討の実際

① ねらいの焦点化

司会者、記録者の役割を決め、授業者の授業構想や話合いの経過を写真3のようにフィッシュボーンを活用し、視覚化しながら検討を行った。当初授業者は、単元のねらいを「協力して取り組む力」（写真2左上段四角枠で示す）とし、フィッシュボーンを活用し、授業者が考える「期待する子どもの姿」を基に学習活動のひとつを取り上げ、協力している姿をイメージしたり、実態と照らし合わせたりしてねらいを検討した。

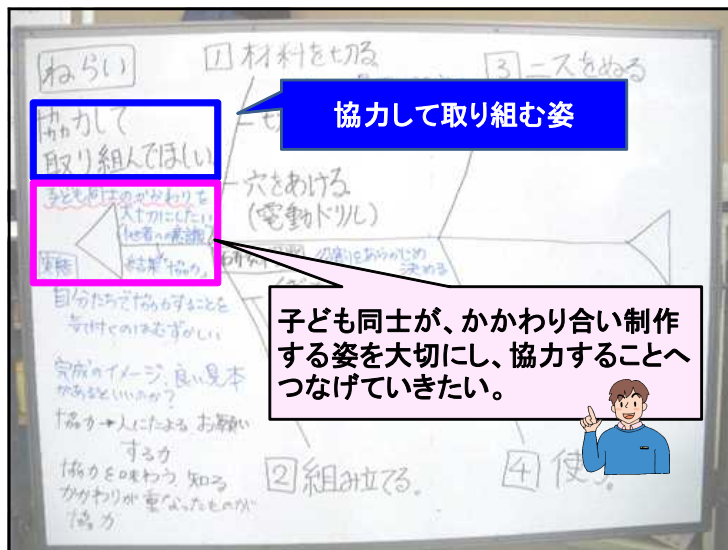


写真3 実際のフィッシュボーン

具体的には、「役割を明確にすることで協力が促進されるのではないか。」

「役割カードがあれば、自分たちで考えながら協力できるのではないか。」

「なぜ、協力してほしいと期待しているのか。」「子ども自身は、協力をどのようにとらえているか。」などである。

これらの質問や意見、アイデア等について、他の授業での子どもの様子を振り返ったり、授業者の意図を確認したり、実態を照らし合わせたりすることで、「飼育棚の制作を通して、子ども同士が役割に応じて、かかわり合う姿」（写真3左下段四角枠）と、ねらいの焦点化が図られた。

その後、再度フィッシュボーンを基にしながら、単元の目標設定や学習内容、研究授業での一人一人の目標設定や活動内容等の検討を行い、指導案の作成を進めた。

② 評価規準の設定

授業者は、飼育棚を組み立てる場面で「役割に応じ友だち同士でかかわりながら考えて活動してほしい」と期待する姿をイメージしていた。しかし、飼育棚づくりで、「何を」「どのように」考えて活動することが、学びにつながるのかが具体的にならず、チームの教員に相談して、次のように整理した。

飼育棚を組み立てるためには、子どもが「何を」「どのように」することが必要で、その実現のために必要な力や手立ては「何か」を明らかにすることにした。

そこで、表1のように「役割に応じて子ども自身が考える姿」を「役割」「何」「どのような姿」に分けて考えた。次に「組み立ての学習を実現するために必要な力」を考え、実態と照らし合わせながら整理した。

このように整理したものとフィッシュボーンに表した学習活動に照らし合わせながら、「子どもの学ぶ姿」を想定し「関心・意欲・態度」「知識・理解」「思考・判断・表現」「技能」に分類して整理したものが、表2である。本授業では、授業の内容を踏まえ、「関心・意欲・態度」「知識・理解」をひとつにした。

役割に応じて子ども自身が考える姿		
役割	何	どのような姿
2人でおさえる	木材同士を	・「ぴったり」と組み立てられるように押さえている姿
止める	ねじが	・「まっすぐ」に入るように工具を扱っている姿 ・「まっすぐ」に入ったかを3人で確認している姿
学習を実現するために必要な力		
・「ぴったり」「まっすぐ」の状態を理解すること		
・「ぴったり」「まっすぐ」に組み立てること		
・間違った場合に自分たちで気づいて手直しをすること		

表1 「役割に応じて子ども自身が考える姿」
「組み立ての学習を実現するために必要な力」

学習活動	学習活動に即した評価規準		
	関心・意欲・態度 知識・理解	思考・判断・表現	技能
1 飼育棚の材料を作ろう(3h) ① 何を作るのかを確認する。 ② 組み立てるための材料を作る。(切る・穴を開ける)	「ぴったり」「まっすぐ」の状態を教師と確認している姿	間違った場合や手伝ってほしい場合に、子ども同士がかかわり取り組む姿	「ぴったり」「まっすぐ」の知識を活用して木材や道具を調整している姿
2 作った材料で組み立てよう(2h) 本時(2/2) ・押さえる(2名) ・ねじ(1名)に分かれて活動する。	・組み立て方を理解している。 ・自分の役割を果たしている。	・友達や教師からの働きかけを受け止めて、それに応じている。 ・工程表の大切なポイントを見て作っている。	・横板と縦板を隙間なく合わせている。 ・教師の指示を聞いて、工具を扱っている。

表2 指導案における評価規準

具体的には、学習を実現していくために必要な「知識や技能は何か」「思考・判断するために適切な場面や活動をどのようにするか」など、実態と照らし合わせ授業全体をイメージしながら指導過程を考えた。

このようにして考えていくと、授業の導入においては、展開の場面で「思考・判断・表現」につながるように「組み立ての大切なポイント」を具体物の操作や図で示す活動に見直すことにつながった。また、身に付けさせたい力を再び確認しながら、子どもが、どのように取り組み、何を学ぶ授業なのかを踏まえながら、単元全体を通した評価規準の設定を行った。

③ 評価基準の設定

評価基準の設定では、評価規準を基に本時の目標を設定し、一人一人が授業の「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学習することで「理解した」と評価するのかを明確にした。

特に、組み立て方のポイントである「ぴったり」「まっすぐ」を理解して、組み立てることを中心的な活動とし、友だち同士でかかわりながら、思考・判断・表現する姿を想定して一人一人の評価基準を表3のように設定した。

本時の目標		
○組み立て方のポイント(「ぴったり」「まっすぐ」)を理解することができる。		
○「ぴったり」「まっすぐ」になるように、役割に応じて組み立てることができる。		
児童	評価場面	評価基準
A児	活動全体	◎棚を組み立てる時に、組み立て方のポイントを見て確認している。
	組み立て	◎組み立て方のポイントに沿って、友達に言葉かけをするなどして組み立てている。
B児	活動全体	◎組み立て方のポイントを覚え、板をまっすぐにしたり、ぴったり合わせたりするなどのポイントを押さえ、実践する。
	組み立て	◎組み立て方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で表現する。
C児	活動全体	◎組み立て方のポイントを見ながら、板をまっすぐにしたり、ぴったり合わせたりするなどのポイントを押さえ、実践している。
	組み立て	◎作り方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉や行動で伝えようとしている。

表3 評価基準の実際

(3) 授業の実際

授業では、一人一人の評価基準に沿って「子どもの学ぶ姿」を捉え、どのように学習しているのかを観察し、授業参観シートに記録した。また、事後検討で活用するために、一人一人の評価基準に沿って動画や静止画で記録をした。

(4) 事後検討の実際

事後検討では、一人一人の評価基準に沿って「どのように学んでいたか」「目標は達成されたか」について、参観した教員の授業参観シートを基に複数で評価した。また、参観できなかった教員は、その学習場面を動画で見て一緒に評価した。そして、評価基準に沿った「子どもの学ぶ姿」の話合いの経過をホワイトボードに記載し、写真4・5のように視覚化しながら事後検討を行った。

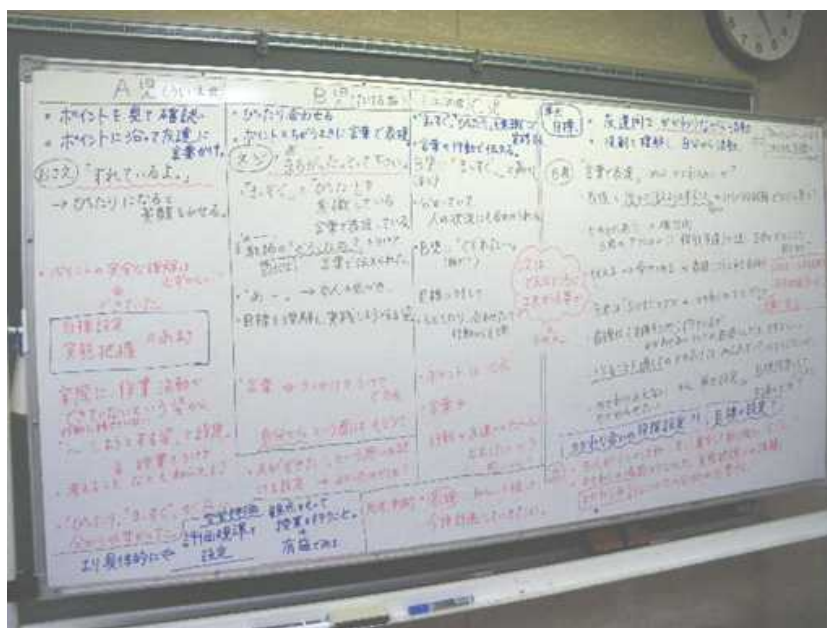


写真4 ホワイトボードの記録



写真5 事後検討の様子

① A児の学ぶ姿からの複数による評価と改善事項

授業参観シートを基に「どのように学んでいたか」について、参観した教員から見たA児の学ぶ姿について話合った内容である。



おさえる役割で「ずれた。」とB児に伝える姿があった。その後、自分たちで手直しをすると担任に笑顔を見せる姿があった。



C児が電動工具(ドリル)でねじを入れている場面で「まっすぐ。」と言葉をかけていた。



おさえる役割で、教師の支援がなくてもおさえていた。

次に「目標は達成されたか」についてA児の評価基準「組み立て方のポイント(「まっすぐ」「ぴったり)」に沿って友達に言葉かけをしたりして組み立てる」に沿って、先程の学んでいた姿と照らし合わせて評価した内容である。



「ぴったり」という状態を理解していたから、「ずれた。」というB児への言葉かけをしていた姿があった。これらから、目標は、十分に達成していたと思う。



「まっすぐ」「ぴったり」の言葉と行動とのイメージが合っていたから、B児やC児に「ずれた。」と言葉をかける姿があった。手直しをして、担任へ笑顔で伝えている姿もあり、目標は達成していたと思う。

このように、評価基準に沿った「子どもの学ぶ姿」とその姿に基づいた評価をチームの教員と授業者による複数での評価により、評価の信頼性・妥当性を高めた。

一方、改善を要する事項では、目標に照らして複数の教員が、「十分に達成していた」と評価したことから「A児の目標設定が低かったのではないかと」目標設定について検討をすることになった。その内容の一部としては、

- 「ぴったり」「まっすぐ」のポイントを示し、わかりやすい状況だったから、意欲を持ち続けて、役割に応じた活動をしていたのではないか。
- 教員が捉えている実態より、理解していることが多いのではないか。

などの意見が出された。これらを踏まえ、授業者は、「自分が想定していたよりも、適切な場面で友達に言葉をかけ、役割を果たしていたのには驚いた。A児の言葉と行動とのつながりや理解力について、もう一度、生活全般から実態把握をし、目標設定をしていく必要がある。」と「子どもの学ぶ姿」から、授業者の言葉で改善事項が明らかになった。

② B児の「思考・判断・表現」の過程を検討

授業参観シートを基に「どのように学んでいたか」について、参観した教員から見たB児の学ぶ姿の事実について話合った内容である。



A児が、ねじを入れている場面で、板をおさえていたB児がドリルに触れ、教師の問いかけに何か言っていた。

それについて授業者は、



B児が、ドリルに触れて何か言いたそうにして私に視線を送っていたので「どうしたの?」と聞いたところ「間違った。」と言っていた。

と説明があった。

その場面のやりとりの詳細を確認できていなかったチームのメンバーもいたことから、その場面を記録しておいた動画で確認した。そして、その動画の記録からは、次のB児の学ぶ姿がわかった。



A児が、ねじを入れている場面で、B児が「あ〜。」と小さな声を出して、A児のドリルに触れていた。



その時、授業者が「どうしたの?」と問いかけるとB児が「間違った。」と伝えていた。

次に、B児の評価基準「組み立て方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で表現する」について先程の学んでいた姿と照らし合わせてチームで評価した。



ねじが「まっすぐ」に入っている状態と目の前の「まっすぐ」に入っていない状態とを比較して「間違った。」と表現していることから、目標は十分に達成していたと思う。



「間違った。」と言葉で表現する前に、「あ〜。」と小さな声を出し、ドリルに触れていた行動からも、組み立て方のポイントと違うことを理解し表現できていたと思う。

このように、授業参観シートを活用し、必要に応じて動画で確認することで、「子どもの学ぶ姿」の結果だけでなく、学びの過程を丁寧に観察し検討した。

そのまとめとして、B児は「まっすぐ」の状態を理解し、その知識を基に目の前にある状態と比較して思考・判断し「あ〜。」と小さな声で表現した一連の過程が「学びである」とチームで確認した。

このように、知識を活用して、思考・判断・表現が、十分にできる授業づくりをしていくことが、大切であるとチームで話合った。

今後の授業における改善事項として、授業者からは、「B児がさらに自信を持って、表現していけるように、今後の単元や学習内容でやりとりしていく力を育てられる授業づくりを意図的に設定していく。」と授業者の言葉で明らかにした。

③ C児の学ぶ姿からチームで評価する良さ

授業参観シートを基に「どのように学んでいたか」について、参観した教員から見たC児の学ぶ姿の事実について話合った内容である。



ねじで止める前に組み合わせた板が、ずれ落ちた時に「くずれた。」とB児に伝え、一緒に手直しをしていた。



B児がねじを入れる場面で「まっすぐ。」と言葉をかけていた。



板同士を「ぴったり」に合わせる場面で友達の動きに合わせてながら上下、左右、前後に微調整をしていた。

次に、C児の評価基準「組み立て方のポイント見ながら、板をまっすぐにしたり、ぴったり合わせたりしてポイントを理解して実践している」について、先程の学んでいた姿と照らし合わせてチームで評価した。



「くずれた。」という言葉と同時に、その板を持ち上げB児と手直しをしていることから、どのように組み立てるのかを理解していたと思う。



微調整をしていることから、どのように組み立てる必要があるのかを理解して、目的と見通しを持って活動していたと思う。

このように、チームのメンバーが授業での「子どもの学ぶ姿」を捉え、授業参観シートに記録したり、記録しておいた動画で確認したりしながら、「どのように学んでいたか」「なぜ、そのように評価したのか」について根拠を明らかにして検討してきた。

授業者からは、「C児が、B児と手直しをしている姿は把握していたが、『くずれた。』と伝えた後に手直しをしていたことは把握していなかった。」と話があった。チームで「子どもの学ぶ姿」に着目した授業参観をすることで、授業者が把握しきれない「子どもの学ぶ姿」を捉える有効性をチームで共有した。

今後の授業において、改善する事項として授業者からは、「手立てとして準備した黒板に貼った『組み立て方のポイント』は、活用されていなかった。子どもが、夢中になって取り組んでいる姿から、嬉しさを感じる反面、効果的な手立てではなかった。」と話があった。今後は、手立てを講じる際には、必要な手立てなのか、何のための手立てなのかをさらに検討していくことが明らかになった。

(6) 授業者より【キーワード：観点別評価、授業改善】

本プロジェクト研究の授業提供者として2年間携わり、これまでと大きく違う点があった。それは、身に付けさせたい力を基に「子どもの学ぶ姿」を想定し、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の観点別に整理したことがある。さらに、観点別に整理することで「何を学ばせたいのか」を明確にした授業づくりができたことである。

具体的には、子どもたちが「思考・判断・表現」をするために必要な「知識・理解」「技能」は「何なのか」「どのように、指導過程を組み立てれば効果的か」を考えることで、指導過程を変更したり、手立てを工夫したりする理由を明確にすることができ、授業づくりをしながら授業改善がなされていた。また、「目標を十分に達成できる学習活動が準備されているか」「その学習活動に対して、何を評価するか」について考えられるようになり、ねらい、目標、学習活動、評価との整合性を図ることができた。

2年間行ってきたチームで行う授業研究会で特に重要であることを次の3点にまとめた。

- ① 事前検討で、「なぜ?」「どうして?」の思考により、自分のねらいが、具体的になること。
- ② 子どもの学ぶ姿を中心にすることで、指導過程が見直されたり、事前の段階から授業改善がなされ、授業が良くなっていくこと。
- ③ 事後検討で評価基準に沿ってチームで評価することで、児童の実態の捉え直しができ、次の授業での改善点が明らかにしやすいこと。

最後に、評価規準と評価基準の設定など、これまでにない授業づくりを経験した。「子どもの学ぶ姿」を想定して観点別に整理する難しさはあったものの、それ以上に、チームで行うことのメリットを得られた。また、今後も実践の積み重ねを通して、目標と評価の一体化が図られる授業づくりを目指していきたい。

4 研究の経過（実践事例2：評価の工夫）

(1) 実践事例2（実践者：いわき養護学校 B教諭）

小学部4年 重複障がい学級 生活単元学習「劇遊びをしよう」

児童3名で構成されている学級である。本授業は「したきりすずめ」の題材を使った劇遊びを通し、ストーリーに沿って主体的な児童同士のやりとりやかかわりを深め、相手に合わせて行動することを目指した授業である。授業研究会をするに当たり、チームのメンバーをT・Tの教員、経験者研修の教員、研修部の教員で構成する10名とした。

(2) ねらいの焦点化と単元名

授業者は当初、身に付けさせたい力や期待する姿を「相手を意識して活動する」「自分の役割がわかって劇をする」とし、単元名を「発表しよう」と授業構想をしていた。それを踏まえ、事前検討を進めたところ、ねらいが「友達の動きやセリフに合わせて活動する姿」となり、単元名も「劇遊びをしよう」となった。

具体的には、「身に付けさせたい力は何か」「何を学ばせたい授業なのか」を授業者の意図を踏まえ、「発表することなのか」「劇を演ずることなのか」「役割が互いにわかり、かかわることなのか」等について話し合いがなされた。

同時に、教材研究を進めると、演技をするという意識は5歳頃であり、演技らしきものが現れるのは3歳半から4歳にかけてであることがわかった。また、発達過程において現れてくるごっこ遊びと劇遊びでは、多くの点で共通点を持っているが、劇遊びとは質的な違いがあることもわかった。

これらを踏まえ、これまでの学習の積み重ねや子どもの実態と照らし合わせたことで「演じて発表する」ではなく、身近なストーリーを遊びとして再現、表現し、友達同士で合わせたり、やりとりしたりすることをねらいとすることが適していると考え、単元名も「発表しよう」から「劇遊びをしよう」に変更した。

(3) 評価規準の設定

チームの教員と焦点化されたねらいを基にして「劇遊びの学習を実現するために必要な力」と「子どもの学ぶ姿」を想定した。チームの教員からは、「自分が『これをやりたい』などと、意欲を持っていること」「ストーリーがわかっていること」「小道具を自ら身に付けること」など、たくさんの視点で必要な力が出てきた。このように「期待する子どもの姿」を基にして「学習を実現するために必要な力」を具体的に検討し、それらを観点別に整理したものが表4である。

また、チームで『『ストーリーがわかる』とは、劇遊びの中で『どのような姿を想定しているのか』『どのような手立てが必要か』』についても検討した。一人一人の実態に応じた視覚化、動作化、言葉や身体での表現などが挙げられ、評価基準の設定に活用できる話し合いも行われた。

学習を実現するために必要な力 期待する子どもの姿の想定	観点別評価に整理
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が「これをやりたい」「この役をしたい」と伝えている ・周りの役がわかっている ・衣装や小道具の準備をしている 	<p>関心・意欲・態度</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・相手の動きに合わせている ・自分のやりたい役を選んでいる 	<p>思考・判断・表現</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえる声の大きさを表現している ・小道具を場に合わせて使っている ・セリフや動きで表現している 	<p>技能</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリーがわかる ・合図を受けて行動している ・自分の役がわかる ・自分の順番がわかっている 	<p>知識・理解</p>

表4 必要な力を観点別に整理した内容

事前検討で出された観点別に整理した（前頁表4）の素案を踏まえ、その後一部
のチームの教員と検討し、作成した評価規準が表5である。左側の破線枠には、単元
全体の指導計画と時数配分を記載した。中央にある破線枠には、事前検討での話し合
いを生かして評価規準を記載した。実線枠には、評価規準を基に一人一人の自発的・主
体的な子どもの学ぶ姿を記載した。具体的には、5時間で計画した「練習をしよう」
で期待する5時間後の姿、もしくは、到達してほしい姿を記載した。それを基に評価
基準を設定し、5時間後の姿と照らして、「どのように」「どの程度」学んでいたかを
T・T間で評価を行った。

4. 指導計画及び評価規準		学習活動に即した評価規準		各教科等の要素	
学習活動	自発的・主体的な 子どもの学ぶ姿	心・意欲・態度	思考・判断・表現	知識・理解	技能
事前学習 (1h)	見：登場人物を正しく答え、 見：「 」の の指	心：意欲・態度	思考・判断・表現	知識・理解	技能
道具を作る。 (5h)	見：自分 の役を 演じ、 色を塗 っている 姿。 見：自分 から障子 紙を持っ て何 か貼り 付ける姿 や筆を使 って色 を塗る姿。 見：教師 が選んだ 障子紙を ボード に貼った 箇所につ いて、教 師の指し 示して貼 り付ける 姿。	心：意欲・態度	思考・判断・表現	知識・理解	技能
練習をしよう。 (5h) 本時 5/5	見：友達 が演技し やすいよ うに、手 を見なが ら台詞を 言ったり 物を受け 取りやす いように 演じてい る姿。 見：座り 込んだり 立ち止ま った姿。 見：友達 の台詞や 動きを受 け取る姿。 見：教師 や友達の 台詞を受け 、お宿に 向かい、 水を飲み 、つ を皆貰っ て帰って くる姿。	心：意欲・態度	思考・判断・表現	知識・理解	技能
発表をしよう。 (1h)	見：母親 が見ても 、友達か ら見やす いように 、相手を 見なが ら台詞を 言ったり 物を受け 取りやす いように 演じてい る姿。 見：練習 の時と同 じように 活動する 姿。 見：教師 や友達の 台詞を受け 、お宿に 向かい、 水を飲み 、つ を皆貰っ て帰って くる姿。	心：意欲・態度	思考・判断・表現	知識・理解	技能

表5 指導計画と評価規準

(4) 評価基準を活用した評価の工夫

劇は、ストーリーにある場面を何度も再現したり、学習活動を繰り返したりする
ことが多くなる学習と考えられる。そして、その目標も若干の違いはあるものの、同じ
目標となることが多くなる学習である。子どもにとって繰り返す学習は、同じことを
積み重ねることで、学習内容へ見通しを持ったり、理解を深めたり、自信を高めたり
してより良い学習へと発展できると考えられる。

しかし、毎時間同じ授業の流れや内容であったとしても、繰り返した結果、どのよ
うな姿になっているかを想定しておき、その姿に対して毎時間の子どもの学びは「ど
うであるか」「どの程度であるか」を評価し、次の目標を設定していくことが重要で
あると考えた。そこで、一人一人の評価基準を設定し、目標に向けて「何を」「どの
ように」「どの程度」学んでいたかを個人内評価を重視しながら、「子どもの学ぶ姿」
を基に評価することとした。その一例が、次頁表6である。

小学部4年 生活単元学習「劇遊びをしよう～したきりすずめ～」単元記録表 (・評価基準 ○評価)

学習活動	A児	B児	C児	
練習をしよう	1h	・教師と一緒に動きを確認しながら、台本を読むことができる。 ○移動に関しては、わかっている。台詞の敬語が言いにくいようであった。	・教師と一緒に動いたり、動きを模倣したりすることができる。 ○ガッツポーズや腕をクロスなど特徴的な動きは模倣できている。移動も一人でできている。	・教師と一緒に移動することができる。 ○T2と一緒に移動しながら、時折教師の動きを真似して傾く姿が見られた。
	2h	・道具を操作しながら台詞を言うことができる。 ○見本を数回見せることで、できるようになってきた。台詞もほぼ正しく言えるようになってきた。	・教師と一緒に動きを確認しながら、動いたり台詞を言ったりすることができる。 ○自分からいただきますをし、食べるまねをしてごちそうさままで一人で行うことができた。台詞の声は小さい。	・教師の動きに合わせて同じように動くことができる。 ○馬洗いに頭を下げる。お菓子を取る、しまう。家に帰るがT2の真似をしながらできた。馬洗いの場面では水を3杯飲めた。
	3h	・友達の顔を見て台詞を言ったり動きかけたりすることができる。 ○見本を数回見せるが、「優しく」がわからない。本児を友達に見立て教師が優しく座らせることで意識できるようになってきた。	・教師と一緒に動きを確認しながら、動いたり台詞を言ったりすることができる。 ○家の場面での台詞が出てこない。ポーズを強調するとともに一緒に動きを行った。	・教師の動きに合わせて同じように動くことができる。 ○移動やつづらを背負う場面はスムーズ馬洗いや雀のお宿を叩く。小さいつづらを選ぶのが難しい。T2がガイドして練習をする。
	4h	・教師の支援なしで自分の役割(動き、台詞)を行うことができる。 ○時折、間があいてしまうものの自分で考えながら動いたり台詞を言うことができた。おいしいそうな表情もあり。	・教師と一緒に動きを確認しながら、動いたり台詞を言ったりすることができる。 ○動きは行うものの、台詞は聞こえない。しかし、わからない訳ではなく、小さい声で言っている。	・馬洗いや雀のお宿を叩くことができる。小さいつづらをつかむことができる。 ○馬洗いの腕を自分からつかんだ。雀のお宿はT2の動きを見て同じように行った。つづらはT2の指さしてつかんだ。
	5h	・C児、B児が背負いやすいようにつづらを持ち上げ、肩にひもをかけることができる。	・A児の台詞や動きに応じて、自分の動きを行い、聞こえる声の大きさと台詞を言うことができる。	・A児の「どっち。」の台詞に応じて、自分から小さいつづらをつかむことができる。

表6 繰り返す学習での評価の工夫

(5) 評価基準を生かした授業改善

自発的・主体的な姿を基に立てた評価基準に沿って、一人一人が目標に対して「どのように」「どの程度」学んでいたかを毎時間評価し、その評価が想定した姿と、かけ離れていたり、相違があったりした場合に、授業の何を改善していけばよいのかが、明確になった。

具体的には、お面の制作場面では、自発的・主体的な姿を引き出すために、子どもへの新聞紙の渡し方やのりの配置等、些細なことではあるが、「子どもの学ぶ姿」から手立てや教材を変更したり、支援の量を減らしたり、かかわり方を変えたりなど、毎時間ごとに授業改善をした。練習の場面では、子ども自身が目標に向かって「何を」「どのように」活動するのかを明確に伝える方法を改善した。また、演じている姿を動画で記録し、視聴することで、子ども自身が振り返る場面を大切にしたりして改善をした。

(6) 授業の実際

授業では、一人一人の評価基準に沿って「子どもの学ぶ姿」を捉え、どのように学習しているのかを観察し、授業参観シートに記録した。また、事後検討で、活用する動画や静止画で記録をした。

(7) 授業者より【キーワード：子どもの学ぶ姿、評価規準と評価基準】

本プロジェクト研究の授業提供者として2年間携わり、新しい発見がたくさんあった。それは、「子どもの学ぶ姿」を想定し、評価規準の設定をすることで、毎時間の授業で「何を学んでほしい授業なのか」を明確にすることができたことである。そして、それに伴う教材や手だて、かかわりなどを含めた一体化した授業づくりができたことである。また、評価基準を設定することで、一人一人の子どもが、「どのように」「どの程度」学んでいたのかについて、複数による評価により信頼性・妥当性が得られると感じた。2年間行ってきたチームで行う授業研究会で特に重要であることを次の3点にまとめた。

- ① 題材や教材研究をしっかり行うことで、子どもに伝わる単元名が変わることを改めて実感した。
- ② 評価規準を作成したことで、単元全体の評価がしやすいと感じた。
- ③ 日々の授業において今まで以上に「子どもの学ぶ姿」を意識することで、学習過程を丁寧に把握するようになった。

最後に、周りの先生から、事前検討、授業、事後検討という流れでの授業研究会を行うには、「時間が無いよ。」と言われることもある。しかし、年に1回でも、チームで時間をかけた授業研究会を行い、教員同士が互いに学び合っていくことで、授業の質が向上し、日頃行っている各自の授業づくりに要する時間が結果的に短縮されるのではないかと強く感じた。

今後もこのプロジェクト研究を生かして、教師中心の授業研究会から「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会と授業づくりを目指していきたい。

4 研究のまとめ

本プロジェクト研究は、2年間にわたり研究協力校であるいわき養護学校の5事例の授業研究会を基に研究を進めてきた。これらの実践事例から明らかになったことを事前検討、授業、事後検討に分類してまとめた。

(1) 事前検討

① ねらいの焦点化について

チームでねらいを焦点化するためには、それぞれの教員が考えている授業のねらいを図8にあるように「子どもの学ぶ姿」というレンズを通して、「期待する子どもの姿」「単元で育てたい力」「その力を達成するために必要な力」「子どもの実態、積み重ねてきた学習」の視点で話合うことで、「身に付けさせたい力は何か」が明確になり、ねらいが焦点化されることがわかった。

また、チームで話合って焦点化されることで、「子どもの学ぶ姿」が共通理解されていき、複数で行う評価に一定の信頼性や妥当性が得られることがわかった。

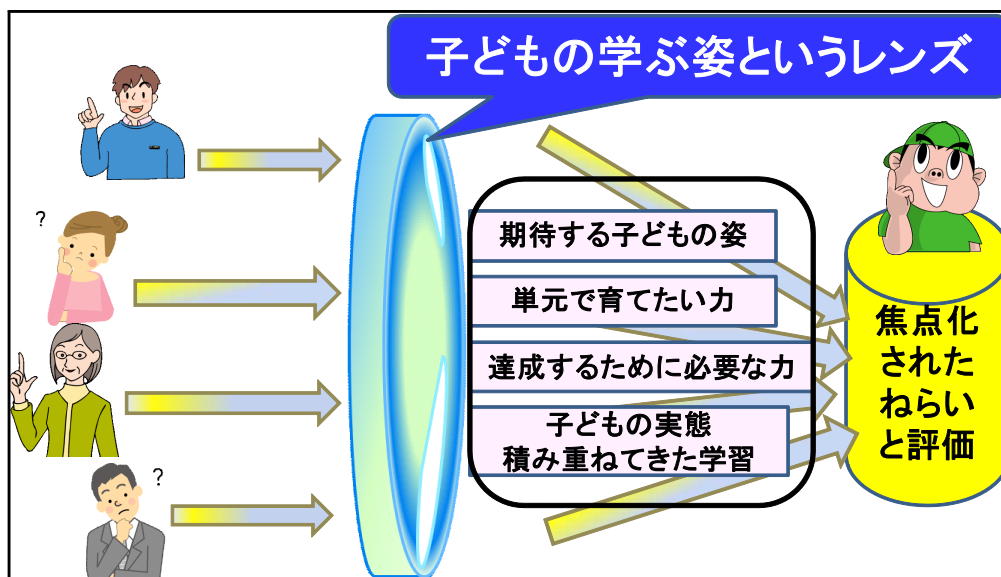
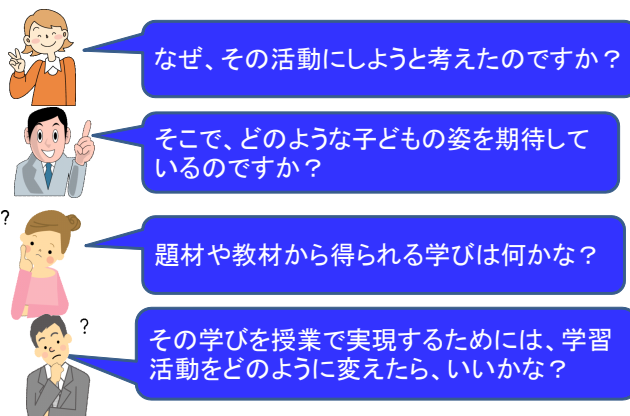


図8 焦点化されるイメージ

② 授業のねらいの焦点化から整合性のある計画へ

ねらいを焦点化し、整合性を図る過程においては、授業の構想を視覚的に表したフィッシュボーンを活用することで、チームの「なぜ?」「何を?」「どのように?」「何のために?」などの視点で検討がされた。

具体的な質問の一例は、右図に示したが、ここで重要なことは、次のアからウの3点である。



- ア 焦点化された授業のねらいである「何を学ぶ授業を目指すのか」をチームが共有して検討する。
- イ 質問を受けた授業者だけが考えるのではなく、チームの教員も一緒に考え、悩みながらアイデアを出し合う。
- ウ チームで考えた学習内容、手立て等について、再び実態と照らし合わせ確認や修正をする。

このような過程を経ることで、指導計画と学習内容の見直しにつながることで、「何を学ぶ授業なのか」を基にした単元全体を通した整合性のある授業づくりがなされた。フィッシュボーンに置き換えると、魚の体を貫く大骨（ねらい）と、そこから派生した中骨（学習活動）とが結び付いた骨格のしっかりとした授業とも言える。

この過程こそが、授業前から進められる授業改善を促進させる一つの方法であることがわかった。また、実践した授業者からは、指導案に記載する単元設定の理由もわかりやすく書け、「子どもの学ぶ姿」を想定した目標設定とそれに付随する評価規準と評価基準の設定に反映されることもわかった。

③ 評価規準と評価基準の現状

これまで、知的障がいのある子どもへの授業で、評価規準や評価基準を設定し、授業を行っている学校は多くないのが実情である。研究協力校においても、評価規準や評価基準を設定していなかったが、本プロジェクト研究の1年次に評価の観点や基準を設定した授業研究会を模索し、2年次に評価規準と評価基準を設定した授業研究会を行ってきた。

④ 評価規準の設定

評価規準を設定する具体的な方法は、実践事例1・2で示したように、「身に付けさせたい力」を基に、単元の指導計画や学習活動との関連を図り「学習活動を実現するために必要な力」と教師が期待する「子どもの学ぶ姿」をチームで想定し、実態と照らし合わせる事が大切である。その上で、「子どもの学ぶ姿」をより具体的にし、観点別（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」等）に整理することで、単元全体を通した学習評価につながる事がわかった。

⑤ 評価基準の設定

評価基準を設定する具体的な方法も、実践事例1・2で示したように、評価規準を基に本時の目標を設定し、それに対して一人一人が授業の「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学習することで「理解した」もしくは「十分に達成した」と教師が評価するの事を明確にすることが大切であることがわかった。

一人一人の評価基準があることで、授業を参観する教員の「子どもの学ぶ姿」をみる視点が定まり、「どのように学んでいるか」を見ることで、その後の事後検討が活発になり、授業改善の促進につながる事がわかった。

⑥ 事前検討のまとめ【キーワード：ねらいの焦点化、子どもの学ぶ姿、整合性】

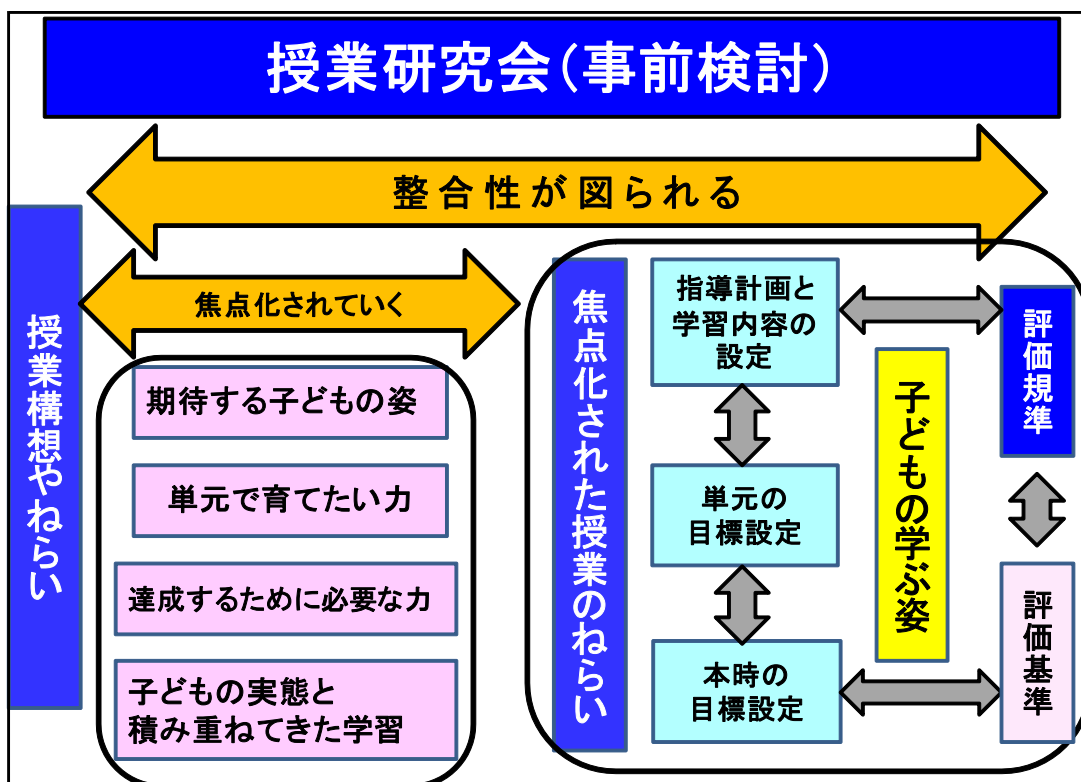


図9 事前検討の体系図

①～⑥まで述べてきた内容を図9にまとめた。事前検討においては、授業者の考える授業構想やねらいを基に、「期待する子どもの姿」「単元で育てたい力」「達成するために必要な力」「子どもの実態と積み重ねてきた学習」について、チームの教員同士で「なぜ?」「何のために?」という視点で検討することで、「身に付けさせたい力」が明確になり、ねらいが焦点化されていくことがわかった。

そして、指導計画や学習内容に沿って「子どもの学ぶ姿」を想定しながら、単元の目標、本時の目標、評価規準、評価基準を設定することで、整合性が図られ「何を学ぶ授業なのか」がより明確になっていくこともわかった。

ここで重要なことは、図で示した矢印の双方向性である。授業のねらいに戻ったり、目標や学習内容を見直したり、焦点化されたねらいを振り返ったりすることである。「実践事例1 (2)事前検討の実際 ①ねらいの焦点化」(P10)に示したように、この過程こそが、授業のねらいから目標と評価までの整合性を高めることとなり、授業づくりの段階から改善されていくことがわかった。

(2) 授業【キーワード：子どもの学ぶ姿、評価基準に沿った記録】

授業では、参観者が評価規準と評価基準に沿って、授業中の「子どもの学ぶ姿」に着目し、授業参観シートへの記入や動画の撮影により、記録していくことが大切である。授業参観シートによる記録は、事後検討において「子どもの学ぶ姿」による複数での評価に大いに役立つことがわかった。同時に、ここで重要なことは、授業者ばかりでなく、参観している教員がいかにか「子どもの学ぶ姿」に着目できるかで授業改善につながる事後検討の成否を担っていることがわかった。

① 授業参観シートの活用と工夫

小学部 6年 生活単元学習 研究授業参観シート

	A児	B児	C児
個人の評価基準	活動全体 ◎ 標を組み立てる時に、組み立て方のポイントを見て確認している。 ◎ 組み立て方のポイントに沿って、友達に言葉かけをするなどして組み立てている。	活動全体 ◎ 組み立て方のポイントを覚え、板をまっすぐにしたり、びったり合わせたりするなどのポイントを押さえ、実践している。 ◎ 組み立て方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で表現している。	活動全体 ◎ 組み立て方のポイントを見ながら、板をまっすぐにしたり、びったり合わせたりするなどのポイントを押さえ、実践している。 ◎ 作り方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉や行動で伝えようとしている。
学習活動・内容	子どもの学ぶ姿の <div style="border: 2px solid blue; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>一人一人の評価基準を記載する。</p> </div> <div style="border: 2px dashed blue; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>指導案の学習活動・内容が記載されている。</p> </div>	子どもの学ぶ姿の記入	子どもの学ぶ姿の記入
		<div style="border: 2px dashed orange; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>一人一人の評価基準に照らして、子どもの学ぶ姿を参観者が記入する。</p> </div>	

表 7 授業参観シートのイメージ

表 7 の実線枠には、「子どもの学ぶ姿」が捉えやすいように、一人一人の評価基準を記載する。左側の破線の枠には、指導案の学習活動と内容を記載する。中央の破線の枠には、参観者が、評価基準に照らして、「子どもの学ぶ姿」に着目した子どもと教師の言葉や行動、しぐさ、表情、やりとり、かかわり等の様子を記載する。

このようにして、参観した教員が授業参観シートに「子どもの学ぶ姿」に着目できるように工夫を行い活用した。

② 評価基準に沿った動画や静止画の記録

動画や静止画で撮影する教員を事前に 1 名ずつ決めておき、評価基準に沿った学習場面を撮影するようにした。ここで重要なことは、評価基準に沿った学習場面を撮影しておくことである。そのためには、撮影者が事前に一人一人の学習場面と評価基準を理解しておくことが必要となる。また、参観者も評価基準に沿った学習場面での「子どもの学ぶ姿」で大切と思われた言動や行動、表情等が見られた時刻を授業参観シートに記入しておくことも重要なことである。

この記録が、事後検討において「子どもの学ぶ姿」を振り返りやすくするとともに、実践事例 1 で示したように、「子どもはどのように取り組み、何につまずき、どのように課題解決していたのか」そこから「何を」「どのように」「どの程度」学んだのかについてチーム（複数）での評価が得られやすくなることがわかった。また、事後検討が活発になり、何を授業改善していけばよいのかについて「子どもの学ぶ姿」を根拠にして話し合いがなされることもわかった。

(3) 事後検討【キーワード：一人一人の学ぶ姿】

事後検討では、図10に示したように、評価基準に照らして、一人一人の学ぶ姿を授業の「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学んでいたかを複数で評価することが重要である。特に、一人一人の学ぶ姿を基に評価をすることで、「どのように学習していたか」を踏まえた個人内評価を重視した評価が行いやすいことがわかった。そして、「3 研究の経過(1) 実践事例 1 (4) 事後検討の実際」(P13)のように、事前に設定した評価基準に照らして評価することで、目標設定の内容や難易度を検討することにつながり、授業改善が促進されることがわかった。

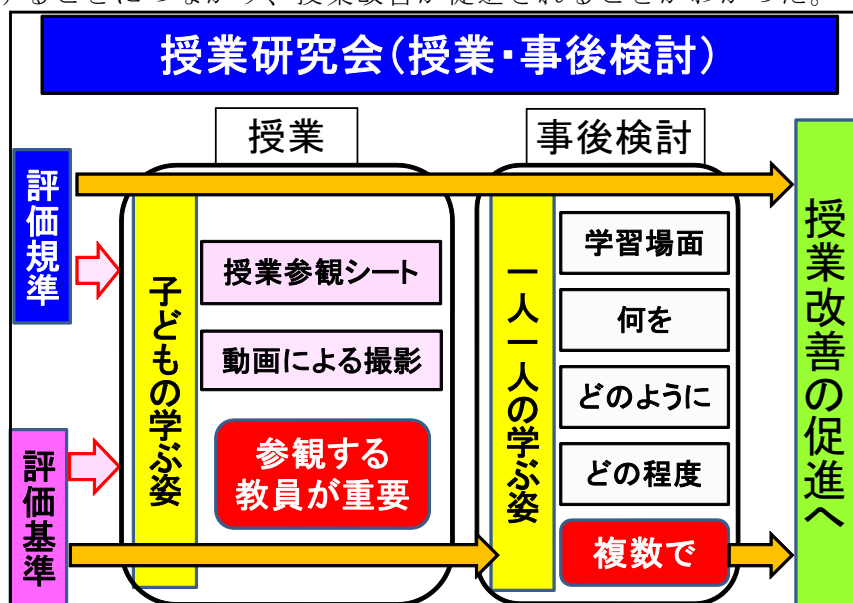


図10 授業、事後検討の体系図

(4) 「子どもの学び」を大切にした授業づくり

「子どもの学び」を大切にした授業づくりのためには、図11にあるように、教員が期待する姿（身に付けさせたい力）と子どもの姿（子どもの実態と積み重ねてきた学習）と教材や学習内容の分析（学習を実現するために必要な力）の3つの輪をバランス良く重ね合わせて考えることが重要である。また、教師の思いだけの授業や実態を優先させた授業づくりをしないことも重要であることがわかった。

実際の授業づくりでは、「4 研究の経過 実践事例 2 (2)ねらいの焦点化と単元名」(P17)のように、ねらいを達成するために「有効な教材や題材であるか」「実態と合っているか」について検討していくことで、適切な手立てや支援の方法を明らかにした授業づくりをすることで、「子どもの学び」を明確にする授業が展開できることがわかった。

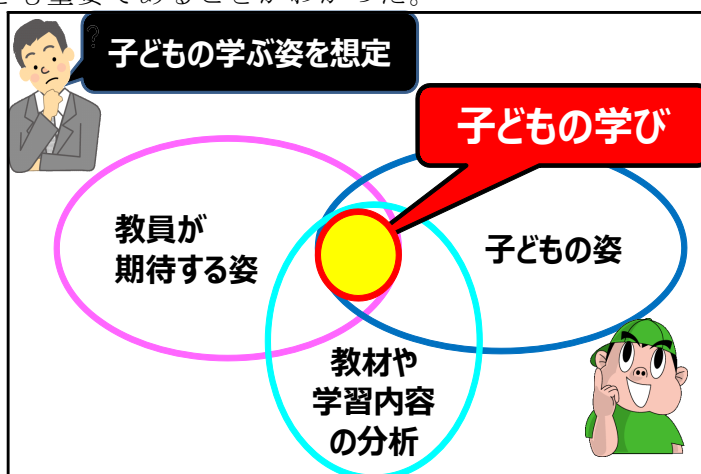


図11 子どもの学びのイメージ

(5) リフレクションシート

本プロジェクト研究では、事後検討や事後検討の後に参加した教員にリフレクションシートへの記入をお願いした。リフレクションシートとは、授業研究会に参加した教員が大切と感じたことや印象に残ったことを各自で記入するものである。そして、書いたものを基に、チームで振り返ったり、自分自身の中で新たな気づきを整理したりして、互いに学び合うことを目的とした。

「Ⅱ 研究の構想 3 研究の概略と構想図」(P2)で示したように、このリフレクションシートを活用し、ひとつの授業研究会を通して、互いに学び合うチームの力の高まりと授業力の向上が図られることで、日々の授業が充実していくことを目指してきた。また、本プロジェクト研究に対する疑問点や質問等もその都度記入いただき、次回の検討会に活かすように活用してきた。研究協力校の先生方の声を事前検討、授業、事後検討に分け以下にまとめた。

①【事前検討】

- ・「なぜ、このねらいとしたのか」「なぜ、この教材を使うのか」について、みんなで考えたり、授業者が考え直したりすることで、授業の内容やかかわり方などが明確になる。
- ・フィッシュボーンに表すと、ねらいとの整合性や全体の流れがわかりやすく、指導案づくりに活かされる良い話し合いだった。
- ・可視化されたものを通して、共に考えることで、自分だったらと授業者の思いを汲み取りながら、話し合えた。

②【授業】

- ・評価規準、評価基準があることで、授業を見るポイントが明確になり、授業参観しやすかった。
- ・評価基準に沿って、子どもの姿を丁寧に観察することで、学びの瞬間や子どもにとっての授業の山場が見えてくるのだと思った。

③【事後検討】

- ・評価基準に沿った評価を行うことで、目標設定を見直すことになり、課題が明確になるのでおもしろかった。
- ・日頃は、子どもの姿を〇〇だろうと決めてしまっていることもあるので、参観した先生方や授業者が気づかなかった子どもの姿を知ることができる事後検討は、とても良いと思った。
- ・子どものちょっとした一言が大きな学びにつながっていると感じた。今までよりも、子どものための授業検討会になっていたと思う。
- ・評価基準があることで、評価がしやすい。
- ・子どもが「自分からやりたい」「もっとこうしたい」と考えたり、感じたりできる授業を自分も行いたいと思った。
- ・評価規準、評価基準に沿って、子どもの姿に絞って評価していくことで、大人数であってもぶれることのない事後検討になるのだと思った。

リフレクションシートをまとめてみると、事前検討においては、フィッシュボーンを活用することで、チームで「なぜ？」という思考が促進され、授業全体の整合性が図られていくことが述べられていた。授業においては、授業参観の方法に新たな気づきが見られたり、「子どもの学ぶ姿」に着目することの重要性が述べられていた。事後検討においては、評価規準と評価基準を基にした評価を行うことで、目標の見直しや子どもの学びからの授業改善が促進されていくことが述べられていた。

特に、注目したいことは、チームの教員がひとつの授業研究会から、自分自身の授業に活かそうとする意見が記述されていたことである。互いに学び合うチームとしての組織力の高まりと、各自が実践する日々の授業を良くしていこうとする意見が述べられていた。

5 研究の考察と今後の課題

(1) 目標設定と評価

特別支援学校においては、実態を踏まえ授業を組み立て、目標を設定していくことがとても重要なことであることは、誰もが理解していることである。しかし、平成22年度に「特別支援学校における教育の現状と課題に関する調査」と平成24年度に「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」に関するアンケートからも、明らかになったように、「目標設定と評価の難しさ」をあげる教員が多くいることも事実である。その要因として次の5点が考えられる。

- ① 子どもの実態を大切にすあまり、児童生徒が取り組みやすく、できるものを優先的に考えてしまい、達成できる目標を設定している。
- ② 「身に付けさせたい力」を明確にしないまま授業づくりを行い、何を学ぶための教材や題材なのかを十分に検討せずに目標を設定している。
- ③ 学習活動に取り組む態度や意欲、活動そのものを中心にして目標を設定している。
- ④ 個別の指導計画の長期目標や短期目標を踏まえ、一人一人のその単元における中心的な課題に応じた授業づくりの検討が不十分なまま、目標を設定している。
- ⑤ これまで知的障がい教育において、目標に対する評価規準や評価基準を明確に設定した実践が少なく、目標と評価の一体化が図りにくくなっている。

これらの課題を解決する糸口としては、本プロジェクト研究「3 研究の経過 (2) 事前検討の実際② 評価規準の設定」(P11)と「4 研究の経過 (3) 評価規準の設定」(P10)を参考にし、授業のねらいに応じた「期待する子どもの姿」をチームで挙げ、観点別に整理してることが重要であると考えられる。観点別に整理することで、設定した目標が、態度や意欲、集中して取り組む様子「関心・意欲・態度」を多く設定していることに気づいたり、「子どもに考えてほしい」と期待していても、どのように思考・判断・表現させていくかを検討していなかったり、思考・判断するための知識・理解が不十分であったりすることに気づきやすくなることが考えられる。

目標に応じた評価規準を設定し、観点別（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」等）に整理することで、学習活動や単元・題材に「どの

ような学びがあるのか」や「学びの実現のためにどのような力を使うのか」など教材研究を含めて考えることになり、何を学ぶ授業なのかが明確になる授業づくりができると考えられる。

これらを踏まえた授業づくりをしていくことで、目標と評価の一体化が図られ「目標設定と評価の難しさ」を解消していけると考えられる。もう一度、設定した目標は、「活動を変えただけでできる目標になっていないか」「態度や意欲のみを目標にしているか」「知識を教えているだけの授業になっていないか」「学びを得られる授業づくりになっているか」の視点で見直し、妥当性・信頼性のある目標と評価の一体化を目指した授業づくりが求められていると考える。

(2) 今後の授業研究会の在り方

本プロジェクト研究を通して、研究協力校の先生方からは「妥当性や信頼性のある目標設定や評価は、どのようにしたらいいか?」「各教科等を合わせた指導において評価規準や評価基準はなじまないのではないか?」について、リフレクションシートや口頭で質問を受けた。

妥当性・信頼性のある目標や評価の在り方については、図12に示したように前提と結論の関係性が大切であるとする。前提とは、ねらい、目標、指導計画、手立て、かかわりなどとなり、結論とは、学習の結果に対する評価となる。

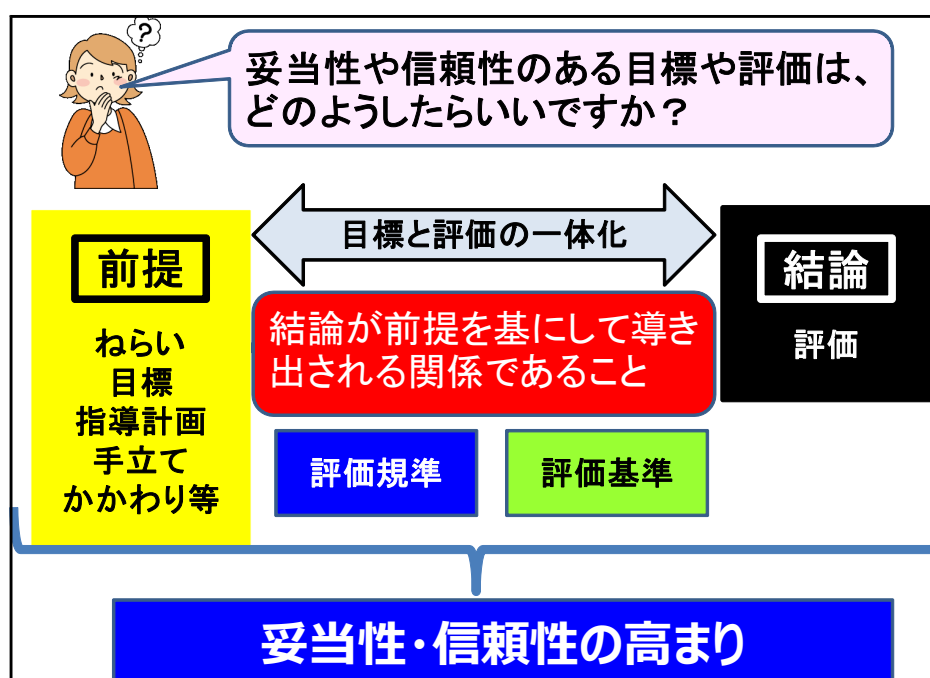


図12 目標の一体化と妥当性・信頼性

つまり、妥当性・信頼性のある目標と評価にしていくためには、結論が前提を基にして導き出される関係が必要である。本プロジェクト研究においては、事前検討でのねらいに基づいた整合性のある授業づくりが前提となり、その前提から導き出される評価規準と評価基準による評価が結論となる。これが、目標と評価の一体化であるとする。

このように考えると、目標や評価の妥当性や信頼性は、はじめからあるものではなく、前提となるねらいや目標から結論となる評価が導き出されるように評価規準や評価基準を設定しておくことが重要となり、それらが一体となってはじめて、妥当性や信頼性があるかどうかを検証できるものと考えられる。

また、妥当性や信頼性があるかどうかは、授業者一人が決めるものではなく、チームの教員で行うことが大切である。そのためには、チームを編制し、事前検討の中でねらいに基づいた「子どもの学ぶ姿」をチームで想定しながら、整合性のある授業づくりをしていくことが必要である。そして、評価規準や評価基準を設定し、目標と評価の一体化を図る取り組みが大切であると考えられる。

今後、特別支援学校に求められる授業とは、授業者以外の教員や保護者に対して、指導の説明だけではなく、指導の結果についても十分に説明できることである。かつ、その指導内容や目標には妥当性があり、その評価に対しても信頼性のあるものでなければならないと考える。そのためには、授業で「身に付けさせた力は何か」「子どもは何を学ぶのか」を明確にし、学習活動との整合性を図った質の高い授業づくりを目指すことである。また、その指導の結果を導くための評価規準や評価基準などを設定するとともに、複数の教員による評価を行い、妥当性・信頼性の向上を図られることが求められていると考える。

6 おわりに

本プロジェクト研究は、チーム（複数の教員）で行う授業改善の方法や内容を再検討することで、より良い授業研究会の在り方を提案し、授業の充実を目指してきた。福島県立いわき養護学校の実践事例からは、授業改善を促進させるためには、これまでのように授業後の検討会だけで促進させるのではなく、授業研究会の事前検討、授業、事後検討それぞれの段階で授業改善がなされていくことがわかった。

事前検討では、ねらいを焦点化させることで「何を学ぶ授業なのか」が明確になるとともに、「期待する子どもの学ぶ姿」を想定することで、評価規準や評価基準が設定しやすくなることもわかった。

授業では、チームの教員や授業参観者が授業者の指導方法やかかわりに着目するのではなく、評価規準と評価基準に沿った「子どもの学ぶ姿」に着目し、授業参観シートの活用や動画や静止画の撮影を行い記録することで、事後検討がより促進されることがわかった。

事後検討では、授業中の「子どもの学ぶ姿」を根拠にした事後検討を行うことで、説得力が加わり、何をどのように改善していけばよいのかが明確になることがわかった。さらに、授業者自身が次の授業に向けて積極的になり、より良い授業を展開していこうとする感想も多く聞かれた。そして、チームの教員同士が「子どもの学ぶ姿」を通して互いに学び合う授業研究会が実践されたことは、現在、各学校が行っている授業研究会の参考になると考える。

最後に、2年間にわたり研究協力校として協力いただいた福島県立いわき養護学校の校長先生をはじめ、実践事例を提供いただいた先生方に感謝するとともに、本プロジェクト研究が、今後各学校で行われる授業研究会の参考にしていただければ幸いです。

7 引用・参考文献及びWeb ページ

【引用・参考文献】

- (1) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成21年6月
- (2) 文部科学省：小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）平成22年5月
- (3) 石塚健二監修：知的障害教育における学習評価の方法と実際 ジアース教育新社
- (4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：肢体不自由教育のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究 平成22年
- (5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：肢体不自由のある子どもの教育活動における「評価」及び「授業改善・充実」に関する研究 平成20年

- (6) 日本肢体不自由教育研究会監修：専門性向上につながる授業の評価・改善 慶応義塾大学出版会
- (7) 福島県教育委員会：福島県版生きる力をはぐくむ学習評価指導事例集 平成25年

【Web サイト】※以下のWeb サイトは平成26年2月1日に確認できたものを示した。

- (1) 文部科学省国立教育政策研究所 「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」の活用方法について 小学校・中学校編 <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryoku.html>
- (2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」 https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-44.html

資料 1

アンケート記入のお願い

養護教育センターでは、プロジェクト研究Ⅰ「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」を進めております。

ついては、当センターで受講される経験者Ⅰ・Ⅱの先生方にも、このプロジェクト研究のアンケート協力者として参画いただき、研究基礎資料として活用させていただきたいと思っております。

アンケートの主旨をご理解いただき、ご協力をお願いいたします。

該当する項目に✓印で記入してください。また、質問3、質問5は、複数回答可です。

1 所属等についてお聞きします。

- 幼稚部
- 小学部
- 中学部
- 高等部
- 専攻科

2 授業について、よく相談する人を選んでください。

- 同ブロック教員
- 同学年教員
- 同じ教室の教員
- 隣接教室の教員
- 主事・主任
- 管理職
- あまり相談しない
- その他 ()

3 授業づくりでの悩みとして当てはまるものを選んでください。(複数回答可 3つまで)

- 児童生徒の実態差に応じた授業
- T・Tの話合いが十分にできない
- 目標の設定と評価
- T・T等の考えや意見が多すぎて何を活かすか迷う
- 授業のねらいと学習活動との整合性
- 授業の方向性や骨子が、なかなか定まらない
- 個々の課題と授業のねらいの整合性
- 個別の指導計画等との関連に応じた授業
- その他 ()

4 研究授業等で周りの教員と、どの段階で話し合いをしていますか？

- 指導案や略案を作成するときから
- T1や担当者が指導案をある程度作成してから
- T1や担当者が指導内容の概略を決めてから
- 授業の2～3日前までに
- 定期的ではなく、必要に応じて
- 指導案や略案を渡して、それぞれで確認する。
- その他()

5 指導案作成での悩み、苦勞するところを教えてください。（複数回答可 3つまで）

- 単元名・題材名
- 設定の理由
- 授業計画
- 個々の実態
- 配慮事項
- 単元・題材目標
- 本時の目標
- 指導過程
- 評価の設定
- 指導上の留意点
- あまり苦勞していない
- 個別の指導計画やキャリア教育等との関連
- その他()

6 日頃の授業で教師の役割や動き等の話し合いがされていますか？

- 十分にされている
- ある程度されている
- どちらとも言えない
- あまりされていない
- されていない

7 日頃の授業後での評価は、誰が中心で行っていますか？(T・Tの場合)

- T1が中心となって
- 特定の担当者
- はじめから、担当者全員で分担
- 特に、担当者を決めず、後で分担して評価する
- その他()

8 研究授業等の事後研究会は、授業改善に活かされていますか？

- 十分に活かされている
- ある程度活かされている
- どちらとも言えない
- あまり活かされていない
- 活かされていない

9 研究授業等の事後研究会は、有意義と感じていますか？

- 十分に感じる
- ある程度感じる
- どちらとも言えない
- あまり感じない
- 感じない

ご協力ありがとうございました。

プロジェクト研究 I

授業研究パートナー校 猪苗代養護学校での取り組み



実践事例 1

高等部重複障がい学級 1 年 在籍生徒 3 名

「音楽科」 単元名「聴こうならそう」

フィッシュボーン・ダイアグラム（以下；フィッシュボーン）等を活用しながら、①本時のねらい、②本時の目標、③目標に対する、「子どもの学ぶ姿」の 3 点について検討した。授業研究会の参加者は、対象生徒の実態等の基礎的な情報を共有している授業担当者、担任、副担任、研修部の 13 名であった。対象生徒や授業に直接かかわっている教員がチームになり事前・事後検討を行った。

1 事前検討

教科担当者が授業を行うには、日常的な指導の様子や当該教科にかかわる一人一人の実態、自立活動の指導内容等との関連について学級担任との情報共有を密にしながら授業の組み立てを行う必要がある。しかし、空き時間や放課後の時間は、それぞれ校務分掌があり、話し合う時間を多く取れないのが現状である。限られた時間の中で「より良い授業づくり」を実施する試みとして、「子どもの学ぶ姿」に着目し、授業のねらいに対する「具体的な学習内容」を想定した話し合いを行った。話し合いが焦点化されるように、対象生徒を 1 名に絞り、「学習場面」を明確にすることで本時のねらいを以下の 2 点に絞ることができた。

本時のねらい

- 音楽を通して教師とやりとりしながら、声を出そうとしたり身体を動かしたりする。
- 活動に興味を持ち、落ち着いて授業に取り組む。

参加された先生方からの感想

【子どもの学ぶ姿】について

- ・（子どもが）感じている、表情、様子の把握が大切。
- ・生徒の実態を詳細に見ていくこと。その実態に応じた具体的な目標を立てることが大切。
- ・ある程度的人数（チーム）で話をして、生徒を多角的に見ることが大切。

【事前検討】について

- ・従前の事前検討よりはるかに分かりやすく授業へのモチベーションが上がっていく手法と感じた。
- ・授業担当者以外（担任・学部主事・他の授業でかかわっている教員等）の意見が新たな発見となり、さらに良い授業になると感じた。
- ・授業者の授業に関する様々なことが引き出され、生徒の実態や、授業に対する考え方が分かった。
- ・ねらいを軸にして、一つ一つの活動が吟味でき、ぶれないで話し合いができた。

【授業】について

- ・音楽を通してやりとりする・・・速さ、強弱、お互いを感じながら。
- ・表出の少ない生徒達の感性を引き出す教科として音楽はとても重要であり、音楽を通して、やりとりを楽しみながら豊かな生活に繋げていくことを再確認した。

高等部事前検討から得られた成果

「子ども」についての実態等の共通理解や、授業者の「考え」「ねらい」(写真1)の共有と確認、それらに基づいた活動における「子どもの学び」(写真2)について話し合うことができた。また、これらの検討を約1時間で行うことができた。

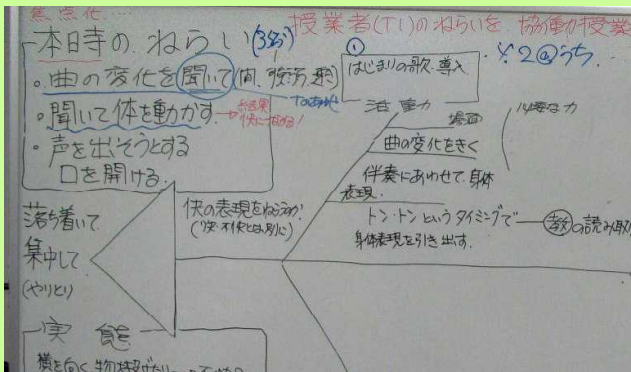


写真1 フィッシュボーンによるねらいの焦点化

ねらい	どの場面で	何を	どのように	支援
曲の変化に聴いて 身体を動かす 音楽を通してやりとりし、身体表現の 手のかたまりは 感じていること	A はじまりの歌			
あくひの歌	1 2 3	息をすて口を開けて ゆくり、声を出し (安静) 様々	合図(2つ)で声を出し ①声かけて声を出し 人 名前呼ばれた時	早め化、名図(2つ)は必ず 声を出さないと分かって自分の声を出さないと →一人ずつの場面を突破! 一人ずつ順番が来て、社会復帰 →自分の役割が明確

写真2 活動における子どもの学びを想定

2 事後検討

事前検討で焦点化された「ねらい」「目標」を基に、授業の動画をチームで再確認し、「どの場面で」「何を」「どのように」対象生徒B児が学んだか(写真3)、「子どもの学ぶ姿」から評価する。また、改善点や今後の支援策についても具体的なアイデアを出し合った。

参加された先生方からの感想

【子どもの学ぶ姿】について

- ・「(子どもの) どのような姿」を見るか、「どう引き出すか」を明確にして、授業を検討したので具体的に見る場面がはっきりし、評価についての話し合いが充実したように思った。
- ・ワークシート(子どもの学ぶ姿の)がとてもまとめやすい。
- ・授業の振り返りの大切さを改めて感じた。色々な視点からの意見を聞くことができ勉強になった。

どの場面で	何を	どのように	支援策
あくひの歌 1回目 2回目 3回目	息をすて 口を開けて ゆくり、声を出し →先生が口を開けて 音楽のつれどきとやりとり させた時に あくひの歌の時に 1回目、待って音楽が流れた	あくひと声を出していた 声を出していた 体を回転させて先生を見た 声を出していた	最初から合図を出す。B児の 行動が読めないと呼吸が 足らないと力加がける。 一人ずつ、自分の役割が 「ん、はい!」→
2回目、余韻のあくひ 3回目「あくひ」の歌 伴奏の9分30秒で	あくひと声を出していた 声が出た 息をすて、落着いて活動が 続いた。 あくひと、担任とB児のやりとり →あくひとあくひとあくひと	あくひと声を出していた 声が出た 息をすて、落着いて活動が 続いた。 あくひと、担任とB児のやりとり →あくひとあくひとあくひと	T先生と、あくひとあくひとあくひと は、どうにか あくひと、先生の位置 を変えてやる。

写真3 B児の学び

【事前・事後検討会】について

- ・方向性がぶれないように進めることが大変かと思うが、場面や活動を絞り込むことで、ある程度できるかもしれない。授業改善に繋げていけると思う。
- ・事前・事後で2時間だったが充実した時間であった。今後の授業研究へのモチベーションに繋がった。最小の労力で最大の効果だった。ディスカッションしやすい形だった。
- ・フィッシュボーンを使いねらいを意識した話し合いができ、とても良かった。

高等部事後検討から得られた成果

授業者（T1）の思いや考えを関係する教員が共有し、生徒の実態や目標とのすりあわせを、担任を含めチームで行うことができた。「子どもの学ぶ姿」を想定し、それを授業の中の子どもの活動から見取りチームで評価することが、次の授業改善につながる。事前・事後検討会の在り方として、授業提供する教員個人の指導方法等の是非を問う従前的な授業研究にしないという点で有効であった。

実践事例 2

小学部重複障がい学級 5・6年 在籍児童 3名

「自立活動」 単元名「ボールで遊ぼう

（ボッチャボールでキャッチボール・的当て遊び）」

授業を提供いただいた教員は、対象児童の学級担任と担当であり、教員間で普段の学習やかかわりについて、個に応じたねらいと目標を検討し実践を行っている。今回は直接的にかかわっていない学部内の多くの教員（17名）が事前・事後検討にチームとして参加し（写真4）、高等部同様限られた時間の中でどのような検討を実施すれば良いか、進行や話し合いのグルーピング等を猪苗代養護学校の研修部と連携し授業研究会を行った。

1 事前検討

事前検討ではフィッシュボーン等を活用しながら（図1）、①「対象児童」に今後身につけさせたい力、②本時の「ねらい」、③本時の「目標」、④目標に対する、「子どもの学ぶ姿」の4点について検討した。検討の結果は以下のとおりである。

① 身につけさせたい力

- 「対象物や目標を見る力」
- 「投げる・放つ等、手を動かす力」

② 本時のねらい

- 教師や的を見てから、それぞれの得意な方法でボールを投げたり、放したりする。
- 教師に対して、やりたい気持ちを伝える。

③ 本時の「目標」(対象；C児)

- ・ 的を見続ける
- ・ 得意な方法で投げる(前で放す)
- ・ やりたい気持ちを持つ

④ 「子どもの学ぶ姿」

「どの場面で」・・・「見本を見る」「的当て遊び」「的に向かって投げる(放す)」

「何を」・・・「ボール」「やりたい気持ち」

「どのように」・・・「見続ける」「前に放す」「両手を合わせてサイン(もっと)をする」「ボールを取ろうと(触ろうと)する」「手を伸ばす」

事前検討の中で意見交換しながら④子どもの学ぶ姿(「どの場面で」「何を」「どのように」)を想定した。また、事後検討においては、「子どもの学ぶ姿」に焦点を絞ってチームで子どもの姿を見取ることとした。

参加された先生方からの感想

【子どもの学ぶ姿】について

- ・ ねらいに迫る、その前にその「ねらい」が子どもの実態に対して適切なのか、考えさせられた。
- ・ 「投げる」ということと「放す」ことの意識の違いを考えた。
- ・ 実態をある程度分かっているグループの中で(今回は普段直接かかわっていない児童だったので)、このような検討が行われれば、短時間でも、有効な事前検討ができると感じた。

【事前検討】について

- ・ 児童の実態や授業者のねらい等、授業案では気がつかない点に気がついた。
- ・ 普段対象となる児童と直接かかわっていたり、かかわっていなかったり様々な立場から話ができ良かった。
- ・ 授業の大切な視点について1つ1つ整理しながら、焦点化して話し合いができ良かった。
- ・ ねらいから場面や方法、手立てを整理することができ良かった。
- ・ 多くの先生方の意見を聞きたいがあまり大人数だと出される意見も少ないと思った。
- ・ 色々な意見を活発に出すには集団が大き過ぎた。小さい集団だと疑問に感じた瞬間に話し合えると思う。

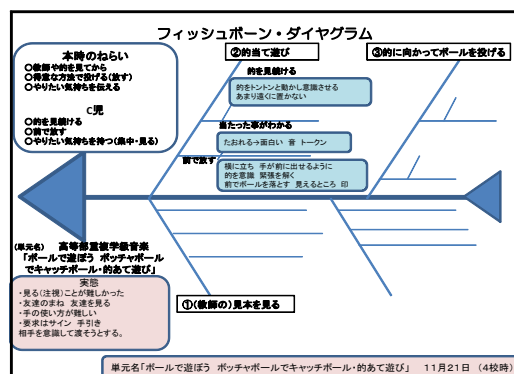


図1 フィッシュボーンイメージ



写真4 小学部事前検討の様子

小学部事前検討から得られた成果と今後への修正点

本時のねらいに基づいて焦点を絞り「子どもの学ぶ姿」を想定することができた。参加人数が多いことは様々な考えや視点で意見交換ができる反面、参加者一人一人の意見を全体に反映することが難しくなることが分かった。また、参加した教員が、同席するだけでなく授業づくりに参画したという実感を十分に持てなかったのではないかと感じられた。この反省を事後検討に生かすために、授業者や研修部の先生方と、話し合いのテーマや協議の持ち方について事前に打ち合わせを行った。

2 事後検討

「小学部自立活動」研究授業では目標に対する、「子どもの学ぶ姿」を以下のように想定し事後検討を実施した。

- ・「どの場面で」・・・「見本を見る」「的当て遊び」「的に向かって投げる(放す)」
- ・「何を」・・・「ボール」「やりたい気持ち」
- ・「どのように」・・・「見続ける」「前に放す」
 - 「両手を合わせてサイン(もつと)をする」
 - 「ボールを取ろうと(触ろうと)する」「手を伸ばす」

また、参加された先生方で3人～4人のグループを作り、グループごとに対象児童の学ぶ姿の「見る」「投げる」について、行動とその背景を記録の動画から見取り、付箋で色分けしてホワイトボードに集約した。

单元名「ボールで遊ぼう ポッチャボールでキャッチボール・的あて遊び」 11月21日 (4校時)				
cさんの学ぶ姿から・・・				
	どの場面で	何を	どのように	必要な力
①	①見本を見る ②的当て遊び ③的に向かってボールを投げる	ボールを	見続ける	
②	②的当て遊び ③的に向かってボールを投げる	ボールを	前になげる	
③	②的当て遊び ③的に向かってボールを投げる	やりたい気持ち	両手を合わせて「もつと」のサインをする ボールを取ろうとする(触ろうとする) 手をのばす (ボールの数を増やしても)	
他				

空きスペースに、気づいた点を記入して下さい「場面」「何を」「どのように」

新たな観点があれば記入して下さい

本時のねらい

- 教師や的を見てから
- 得意な方法で投げる(放す)
- やりたい気持ちを伝える

c児のねらい

- ①的を見続ける
- ②前で放す
- ③やりたい気持ちを持つ(集中・見る)

実態

- ・見る(注視)ことが難しかったが・・・成長見られる
- ・友達のまね 友達を見る
- ・手の使い方が難しい
- ・要求はサイン 手引き
- ・相手を意識して渡そうとする。

図2 目標に対する「子どもの学ぶ姿」の想定

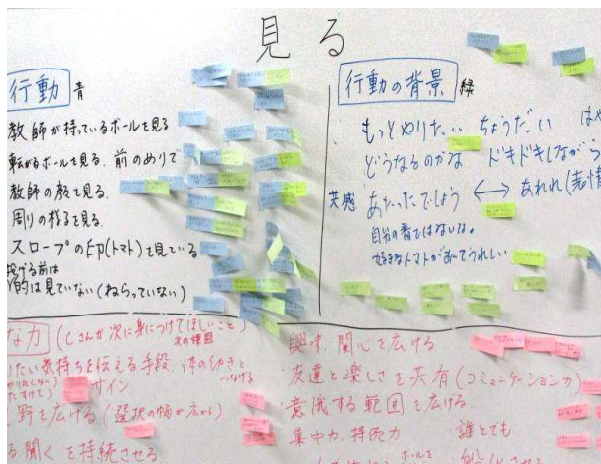


写真5 「見る」についての見取り

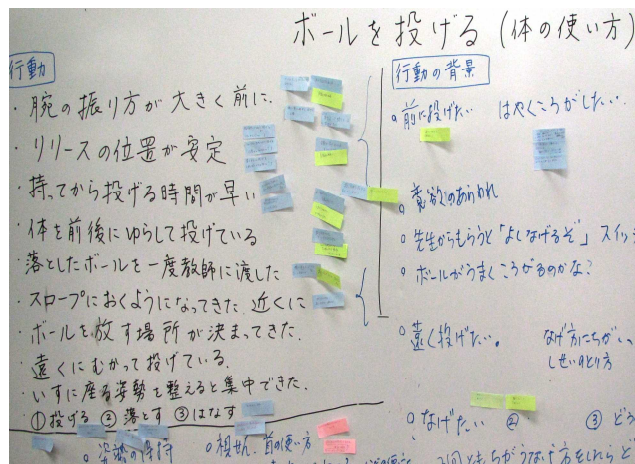


写真6 「投げる」についての見取り

小学部事後検討から得られた成果

「見る」「見続ける」に関しては、事後検討に参加した教員で意見が分かれ、「ボールやボールが落ちる所には着目しているが、的には意識できていないのではないか」「ボールが手元を離れて的に向かっていく途中で、対象児童の意識の範囲を超えてしまっているのではないか」「授業の終盤でT1が的に近づいた時には、見ていた」等の意見が出た。それによって、さらに子どもの実態の捉え直しや、今後の授業で課題となる事柄を達成するために「必要な力」を小グループで協議することができた。

「子どもの学ぶ姿」に着目したチームによる授業研究は、教員それぞれの感じ方や見方の有用性を維持しながら、視点を定めて時間内で授業を検討する上で有効であった。また、チームの良さを活かすために運営面で協議する人数や、意見を出しやすくする状況設定が必要であることも分かった。各校や各学部の特色や実状に合わせて、形式や進行を工夫しながら、実践を重ねて行くことが期待される。

授業研究パートナー校としての取り組みを終えて

1 リフレクションシート（取り組みを終えて、先生方に養護教育センターからの質問に、お答えいただいた）より

質問：チームによる事前・事後検討会を通して大切だと感じた点、又は印象に残った点を記入して下さい。

【子どもへの視点】について

・先生方の様々な見方や考え方を知ること、生徒の見方を変えられるので、大変良い機会だと感じた。

- ・(子どもが)「見ている」の多数意見に対して「見ていないのではないか」と言う発言があり、人と違う意見が出されると、がぜん盛り上がり良くなった。
- ・多くの先生方の意見を聞くことができて、大変勉強になった。児童の細かな動きや表情に注意していくと、いろいろなことが分かっていくと感じた。
- ・子ども、教師のかかわり、授業、すべての「良いところ」を共有できた。

【授業研究会の運営】について

- ・話し合いの場の設定の工夫(少人数・付箋利用など)
- ・気軽に言いたいことを言うことが大切。堅苦しくなってはダメだと感じた。
- ・何について話し合うかの視点(を明確にすること)。

**質問：事前・事後検討の持ち方は、今後学校で実践できそうだと思いますか。
また、これからの取り組みが授業改善につながるとは思いますか。**

【今後の実践】

- ・ある程度、時間を区切って、短時間で進めることができれば、より実践できるのではないかと感じた。
- ・焦点化するところを、見失わないようにする案内役が必要である。
- ・実践できるかどうかは分からないが、できたらいいと思う。
- ・活発な意見交換ができると思った。
- ・付箋への記入で、自分の考え、感じたことをいったんまとめられる。

【授業改善】

- ・事前・事後を通して、より良い授業が作られていく流れになっていると思った。授業改善につながると思う。
- ・確実に授業改善につながっていると思う。しかし、学校全体であるとか、せめて学部全体であるとか、取り組みの体制について目標化しないとなかなか難しいのが現実であると思う。
- ・事前事後検討の実践を積み重ねることで、授業は良くなり、教師の意識も変わっていくと思う。

2 まとめ

取り組みの成果として以下の三点を挙げる。

① 「子どもの学ぶ姿」に着目することの利点

「子どもの学ぶ姿」を基に協議し意見交換することは、授業者にとっても受け止めやすく、次の授業に反映させやすいということを確認することができた。事前に、本時の「ねらい」や「身につけさせたい力」から「子どもの学ぶ姿」を想定することで、映像等の記録の撮り方も的確になる。子どもに「何を」「どのように」「どの程度」学ばせるのか、という視点で授業づくりを考えることで、教材の工夫や子どもへの支援やかかわりを具体的な内容で話し合うことができ、見直しや改善の視点で授業検討を行うことができた。

② 「ねらい」と「目標」の焦点化

事後検討では事前に確認した、「本時のねらい」や「目標」を基に、限られた時間の中で、焦点を絞って協議し、次の授業改善に繋がる実のある話し合いが可能で

あることも、リフレクションシートの感想や意見から分かった。

③ チームによる授業検討と授業改善

事前検討の大切さを共有することができた。主たる授業者一人が子どもの実態や授業の内容、教材、手立て等を考えるのではなく、子どもに関わる教員がチームで話し合うことで、様々な意見やアイデアを出すことができた。

最後に、パートナー校の実践を通して、事前検討会の在り方を再考し、事後検討を「子どもの学ぶ姿」に着目して実施し、それをさらに授業改善につなげるためには、「授業のねらい」「目標」に対する、授業実施後の実現状況を評価することが不可欠である。そのためには評価の観点となる、評価規準や評価基準が必要となってくるのではないか。

一年間にわたり授業研究パートナー校として協力いただいた福島県立猪苗代養護学校の校長先生、教頭先生をはじめ、実践事例を提供いただいた先生方、検討会に参加して下さった先生方に感謝いたします。

プロジェクト研究Ⅱ

「子どもが共に学ぶ

小学校（特別支援学級等）の授業づくり」（第二年次）

—交流及び共同学習の充実に向けて—

I 研究の趣旨

平成23（2012）年8月に「障害者基本法」の一部が改正され、第1条（目的）に「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現する」こと、第16条（教育）第3項に「国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」ことが規定され、障がいのある児童生徒と障がいのない児童生徒とが共に学ぶ教育について提言している。

また、現行の小学校学習指導要領において「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」が記載され、これまでの小・中学校と特別支援学校の学校間での「交流及び共同学習」に加えて、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習」の積極的な実施が示されている。

これらから、日本の目指している「共生社会」とは、障がいのある人々が積極的に参加、貢献することができる社会であり、「共生社会」を形成していく基盤の一つが子どもの頃から障がいのある児童生徒と障がいのない児童生徒とが共に学び、お互いを理解し合う経験である。

つまり「共生社会」の実現に向けて、学校教育では「交流及び共同学習」を積極的に進めることが求められている。

平成17年度に国立特別支援教育総合研究所が行った「交流及び共同学習」に関する全国調査や平成24年度に本センターが行った「交流及び共同学習」に関する研修者アンケートでは、図1で示すように、ほとんどの小・中学校で「交流及び共同学習を行っている」と回答した。

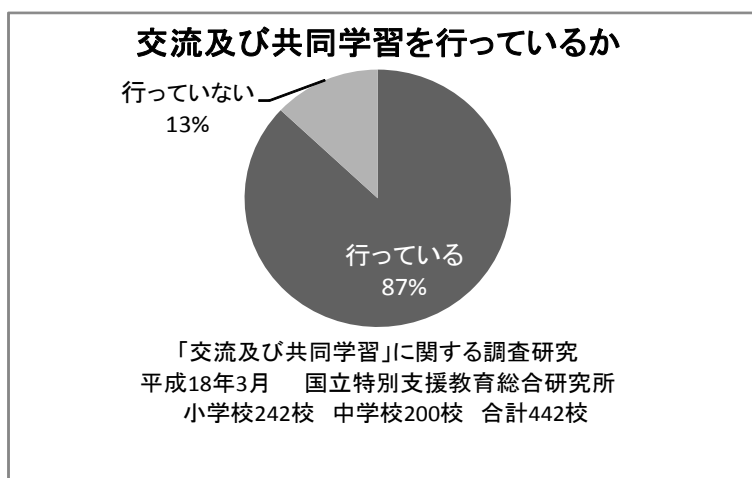


図1 交流及び共同学習の実施について

しかし、『「交流及び共同学習」の課題』についての質問項目では、図2で示すように「交流先の学級担任や児童生徒の意識や理解」と「特別支援学級担任の付き添い」に対する課題が多く上げられた。

これらの結果から、小・中学校において特別支援学級と通常の学級の「交流及び共同学習」において、学校全体で計画的に課題を解決しなければならないと思われる。

本プロジェクト研究では、特別支援学級と通常の学級での「交流及び共同学習」のそれぞれの授業づくりを通して、「交流及び共同学習」の進め方を検討し、充実した「交流及び共同学習」の実現に向けた一助としていきたいと考えている。

II 研究の構想

1 研究の構想設定に向けて

本センターが研修受講者53名（通常の学級の教員29名、特別支援学級の教員24名）に実施したアンケートでも図3で示すように、「交流及び共同学習を行っている」の回答が91%と高く、ほとんどの小・中学校で「交流及び共同学習」が行われていることがわかった。

また、「交流及び共同学習で難しいことや悩むこと」の質問項目では、図4で示すように特別支援学級の教員は「交流及び共同学習での学習の内容」と「特別支援学級の児童生徒の特性や支援の仕方の理解」に対する課題がもっとも多くなった。

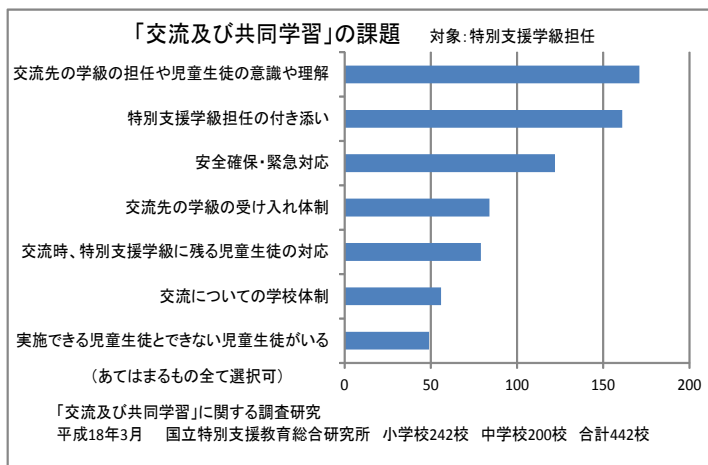


図2 交流及び共同学習の課題

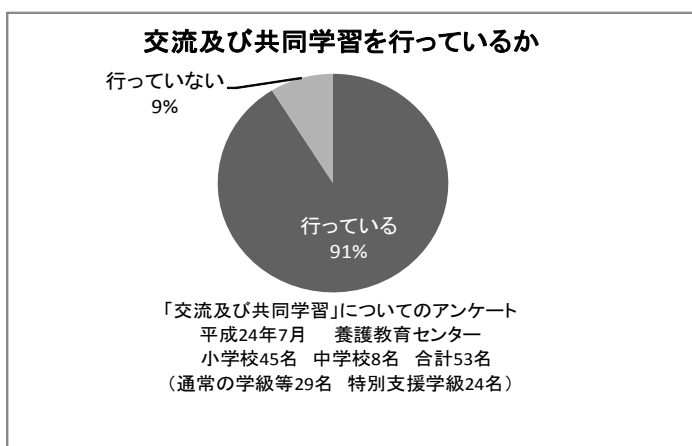


図3 交流及び共同学習について

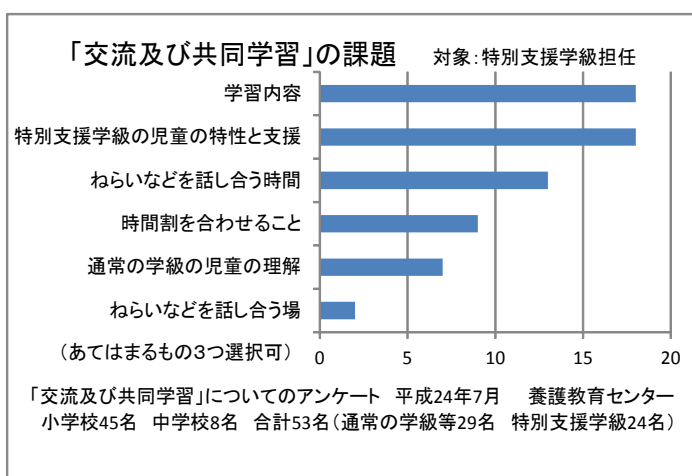


図4 交流及び共同学習の(特別支援学級担任)課題

一方、通常の学級の教員は図5で示すように「ねらいなどを話し合う時間」と「担当一人だけの指導と支援」に対する課題が多くなった。

これらの結果から、通常の学級と特別支援学級の教員が、それぞれに課題を抱えながら「交流及び共同学習」を進めているという現状がわかった。つまり、通常の学級と特別支援学級の

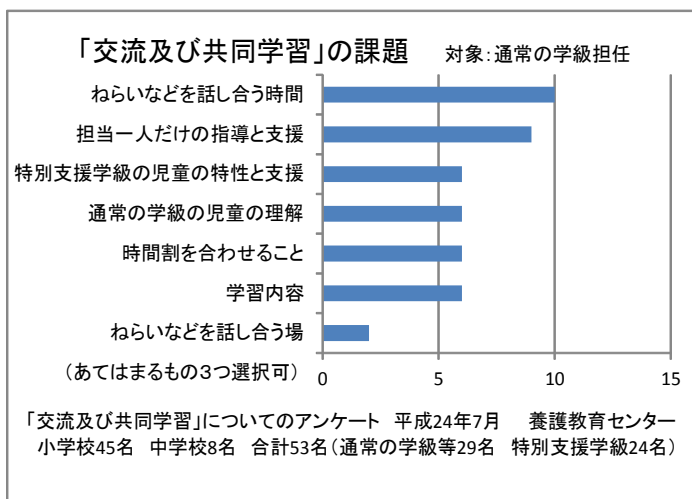


図5 交流及び共同学習の(通常の学級の担任)課題

教員が「交流及び共同学習」を実施する意義や児童の実態、指導の目標などを共有しないで実施されている現状があり、「交流及び共同学習」が通常の学級の児童にとっても、特別支援学級の児童にとっても、さらに充実した学びの場になるためには、検討が必要であると言える。

2 研究の構想

「交流及び共同学習」を充実させていくためには、通常の学級の教員と特別支援学級の教員が「交流及び共同学習」でのそれぞれの課題を解決しながら、取り組めるようにしていかなければならないと考える。つまり、通常の学級と特別支援学級のそれぞれの課題を共有して、教員が協働して、授業づくりを行うことが大切である。

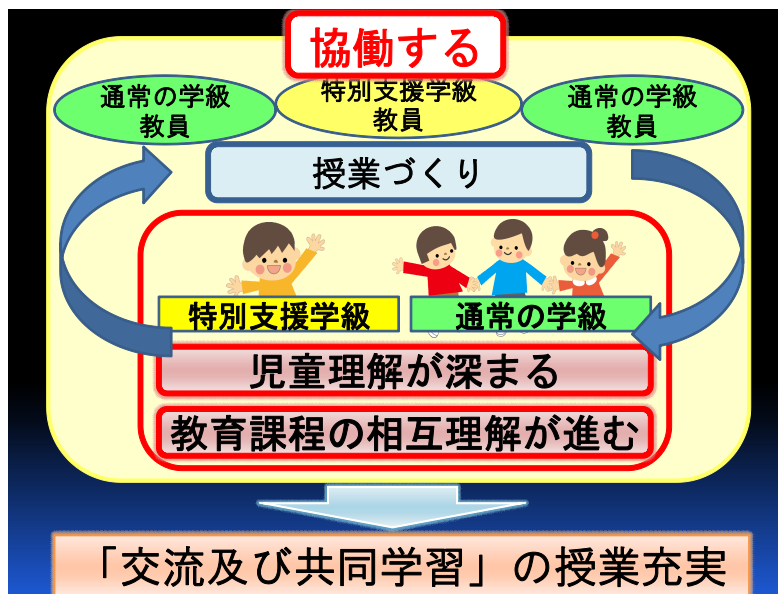


図6 研究構想のイメージ図

そこで本プロジェクト研究では、図6で示すように通常の学級と特別支援学級の教員が協働した授業づくり(子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会や「交流及び共同学習」の計画作成など)を行うことで、児童理解が深まるとともに、教育課程の理解が進み、「交流及び共同学習」の授業充実が図られると考え、取り組んだ。教員の協働した授業づくりを通して、通常の学級の児童にとっても、特別支援学級の児童にとっても、共に学べる場になるのではないかと考えた。

3 研究テーマ

「子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり」
－ 交流及び共同学習の充実に向けて－

4 研究の目的

通常の学級と特別支援学級の教員による協働した授業づくりを通して、通常の学級と特別支援学級の「交流及び共同学習」の授業充実が図られることを明らかにする。

※ 「協働した授業づくり」とは、通常の学級と特別支援学級の教員が「本時のねらい」や「児童に期待する活動の姿」を共有し、互いの授業の計画立案・実施・評価を共に行うことである。

5 研究計画

第一年次：特別支援学級の授業づくり

- 特別支援学級での子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会
- 個別の指導計画と「交流及び共同学習実施計画シート」による検討（次年度の引き継ぎを含めて）

第二年次：第一年次の成果をもとに、通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくり

- 個別の指導計画と「交流及び共同学習実施計画シート」による検討（新年度における関係者による検討を含めて）
- 通常の学級での交流及び共同学習における子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会

6 研究の内容・方法

研究協力校「伊達市立柱沢小学校」（以下：H小学校）において、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、特別支援学級と通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりを行う。また、これまでの「交流及び共同学習」の実施を踏まえて新年度における各教科等での実施を計画するために、個別の指導計画や「交流及び共同学習実施計画シート」を活用して実施計画の作成を行う。

1年次の特別支援学級の授業づくりでは、自閉症・情緒障がい特別支援学級を対象とし、「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」を3回実施し、授業研究会に通常の学級の教員も参加する。また、「交流及び共同学習」の実施計画の作成では、本プロジェクト研究2年次の通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりに向けて、個別の指導計画の説明や共有と「交流及び共同学習実施計画シート」による「交流及び共同学習」の実施計画の検討を行う。

2年次の通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりでは、自閉症・情緒障がい特別支援学級在籍児童を対象に、通常の学級での「交流及び共同学習」の授業で、通常の学級と特別支援学級の教員が参加し、「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」を実施する。また、「交流及び共同学習」の実施計画の作成では、1年次に引き続き、通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりに向けて、個別の指導計画の説明や共有と「交流及び共同学習実施計画シート」による「交流及び共同学習」の計画の検討を行う。

(1) 子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会

平成21～23年度に研究テーマを「子どもの学びをもとにした授業づくり」を研究テーマとして取り組んだ本センタープロジェクト研究からは、「教師の子どもを見る目が鍛えられ、授業改善が図られた」という成果が得られた。その研究で取り組まれた授業研究会の進め方を参考にして、「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」に取り組むことを提案した。

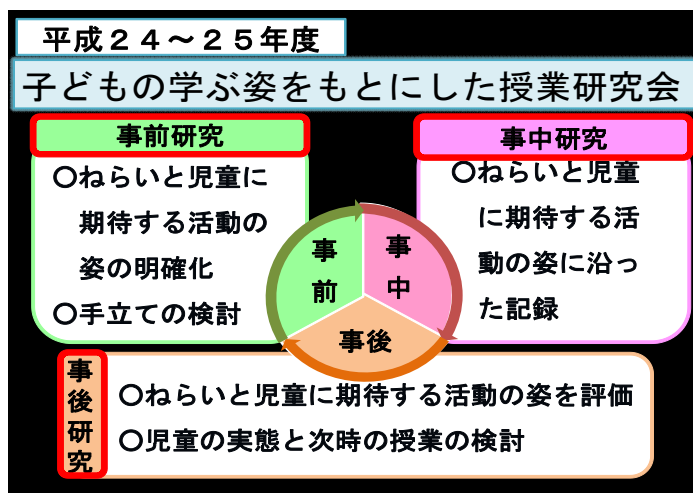


図7 子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の流れ

「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」の進め方は、図7で示すように、「事前研究－事中研究－事後研究」の順で行われる。

「子どもの学ぶ姿」とは、「授業（本時）のねらい」と「児童に期待する活動の姿」に沿った授業での子どもの姿である。

① 事前研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にし、文章化する際には、担任以外の第三者から見ても分かるように、より具体的にしていく。こうすることによって、手立てが考えやすくなるとともに、事中研究での児童を見る視点が明確になる。

② 事中研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、授業での児童の表情、視線、体の動き、つぶやき、ノートなど、児童の言動の事実のみを記録する。その際には、参観者は分担して、児童全員の様子を記録していく。ただし、担当以外の児童の様子を見ておくことも大切である。これらにより、本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、授業での児童の姿をきめ細かく見ることができる。

③ 事後研究

本時のねらいと児童に期待する姿に沿って、評価する。児童に何を学ばせたかったのかを確認し、授業での児童の姿から、学ばせたかったことが学べていたか、必要な手立ては何であるかを話し合う。それらは、授業者にとっては次の授業での手立てを考えることにつながる。また、授業者と参観者の児童の見方が広がったり、修正されたりするきっかけになる。

(2) 「交流及び共同学習」の計画作成

① 個別の指導計画の検討

「交流及び共同学習」を行う上で、通常の学級と特別支援学級の教員が共通理解する必要のある自立活動の目標や具体的な手立てなどについて、通常の学級の教員がわかりやすいように内容を説明する。

② 「交流及び共同学習実施計画シート」による検討

「交流及び共同学習実施計画シート」(図8;資料1)を活用することを本センターが提案する。このシートは教育課程編成の手順に従って、児童生徒一人一人の目標を達成するために必要な教科と学習内容、自立活動の指導内容、交流及び共同学習が実施できる教科・領域、具体的な支援策などについて検討していくことができる。検討した内容については、個別の指導計画に記入していく。

交流及び共同学習の計画作成

【交流及び共同学習実施計画シート】

「交流及び共同学習」実施計画シート

- 児童生徒の実態の把握 (省略)
- 個別的教育支援計画・個別の指導計画の作成 (省略)
- 学校の教育目標から学級目標の設定 (省略)
- 児童生徒の目標を達成するために必要な指導内容で履修可能な教科に(○をつける)

	国	社	算	理	生	音	図	家	体	外	総合	道	特
	語	会	数	学	活	楽	画	庭	育	語	的	徳	活
①学年相応の内容が可能な教科等													
②下学年の内容が可能な教科等													
③理解困難な教科等 内容で扱う教科等													

5 自立活動の指導項目と指導内容を考える。

◎ 具体的な指導内容を考え、「自立活動の時間」における指導が必要かどうかを検討する。
自立活動は、教育活動全体を通して指導する。(必要があれば時間の指導をする。)

自立活動 指導内容チェックリスト

児童生徒氏名	別	検
姓	名	査
リズムや生活習慣の形成		
実態の理解と生活管理に関すること		
状況の理解と養護に関すること		
状況の維持・改善に関すること		
予定		○
理解と変化への対応		○
ことによる学習上又は生活上の困難を改善		
意欲		
わかかわりの基礎		
意図や感情の理解		
理解と行動の調整		○
参加の基礎		
感覚の活用		
知覚の特性への対応		
補助及び代行手段の活用		
総合的に活用した周囲の状況の把握		
行動のまがりなりとなる概念		○
運動・動作の基本技術		
運動・動作の補助手段の活用		
必要基本動作		
発声能力		
必要な動作と円滑な進行		
コミュニケーションの基礎的能力		
発音と表出		
形成と活用		
コミュニケーション手段の選択と活用		
(5)状況に応じたコミュニケーション		○

※ 複数の区分の内容を関連づけて指導します。

び共同学習で履修可能だと考えられる教科的な支援策を考える。

国	社	算	理	生	音	図	家	体	外	総合	道	特
語	会	数	学	活	楽	画	庭	育	語	的	徳	活

具体的な支援策
(△の場合は必要な支援を具体的に記入してください)
* 別に難読なで一対に書を出すときには、本人に事前に参加してもらい、育がうるさすぎるときには、緊急避難的に教室の後ろに移動させてもらう。
* コーナーを扱う際には指導員の家具を裏に隠してもらう。

○ 設定した各教科等に授業時数を適切に配当する。

図8 交流及び共同学習実施計画シート

Ⅲ 1年次の研究概要

1 研究内容・方法

H小学校において、通常の学級と特別支援学級の教員が協働した特別支援学級の授業づくりとして、特別支援学級での子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会を行った。

(1) 協働するための現職教育計画について

H小学校では、本プロジェクト研究が、①通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、子どもの学ぶ姿から授業づくりに取り組むこと、②子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の進め方が通常の学級と特別支援学級の双方の授業研究で活用できること、③通常の学級の教員が抵抗なく取り組むことができることから、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、「交流及び共同学習」を充実させていくために、「学力向上のための授業づくり」というテーマと本プロジェクト研究「交流及び共同学習」の校内研究のテーマを「子どもが共に学ぶ授業づくり」に一本化した。

そして、図9で示すように、通常の学級の授業研究会を間に挟みながら特別支援学級の授業研究会を3回計画し、子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の進め方で実施した。これにより、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、授業づくりを行っていく体制がとれるようになった。

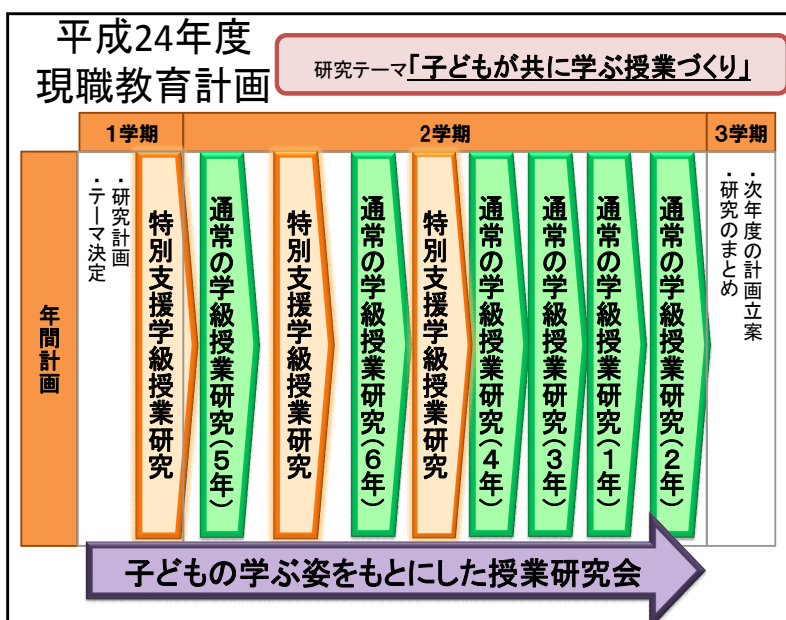


図9 H小学校の平成24年度の現職教育計画

(2) 特別支援学級での授業研究会

H小学校の特別支援学級は、知的障がいと自閉症・情緒障がいの2学級があり、9名の児童が在籍している。その9名の児童全員が教科や特別活動などの何らかの形で「交流及び共同学習」を行っている。特別支援学級での授業研究会は、知的障がいと自閉症・情緒障がいの2学級合同で3回実施した。

授業研究会	期 日	教科・領域	内 容
第1回	平成24年 7月 2日	自立活動	事中研究・事後研究
第2回	平成24年 9月 7日	自立活動	事前研究
	平成24年 9月14日		事中研究・事後研究
第3回	平成24年10月25日	自立活動	事前研究
	平成24年10月31日		事中研究・事後研究

2 1年次研究のまとめ

《通常の学級と特別支援学級の教員が協働した特別支援学級での授業づくりを通して》

(1) 児童理解について

特別支援学級での子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会で、本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、通常の学級の教員が特別支援学級の児童の学ぶ姿を記録し、語り合い、「本時のねらいは達成できたか?」「手立ては有効であったか?」など、授業の評価を行った。その語り合いの中では、特別支援学級の児童一人一人の学ぶ姿とその姿の背景について話し合われた。授業研究会を通して、通常の学級の教員が特別支援学級の児童の言動の背景を普段から考え、かかわるようになった。また、特別支援学級の教員は、授業研究会の事後研究で、特別支援学級の児童一人一人の学ぶ姿とその姿の背景について通常の学級の教員と語り合うことで、特別支援学級の児童の実態のとらえ直しがなされた。これらから、通常の学級と特別支援学級の教員の特別支援学級の児童の理解がより深まったと言える。

さらに、通常の学級の教員は授業研究会を通して、特別支援学級の児童の学ぶ姿とその姿の背景を考えるのと同様に、自分が担任している学級の児童の言動の背景についても考えるようになったり、児童の実態に応じた支援を行うようになったりしたことから、通常の学級の児童の理解がより深まったと言える。

(2) 特別支援学級の教育課程の理解について

授業研究会は「自立活動」の授業で行われ、通常の学級の教員から聞き慣れない「自立活動」とは何であるかと質問が出された。そこで、第2回授業研究会の事後研究で特別支援学級の教員が通常の学級の教員に対して、「自立活動」について説明する機会をつくり、特別な教育課程の中で実施されている「自立活動」についての理解を深めることができた。

(3) 授業改善について

第1回授業研究会の事後研究で、授業での児童の学ぶ姿とその姿の背景が語り合われ、本時のねらいの達成状況と手立ての有効性を評価した。それを受けて、次の事前研究で本時のねらいと手立ての検討が行われ、ワークシートの改善などが行われ、授業改善が図られた。

上記の(1)(2)(3)のように、通常の学級の教員が特別支援学級の児童理解が深まったこと、特別支援学級の教育課程の理解が進んだことは、「交流及び共同学習」を充実させる上で1年次の重要な取り組みであった。

IV 本年度の研究（2年次）

1 研究の内容

今年度も、昨年度と同様にH小学校の協力のもと、自閉症・情緒障がい学級の5年生2名（A児、B児）を対象として研究を進めた。

今年度の現職教育計画は次の図10のとおりで、1年次と同様にテーマを「子どもが共に学ぶ授業づくり」として、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して取り組めるようにし、通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりに取り組んだ。

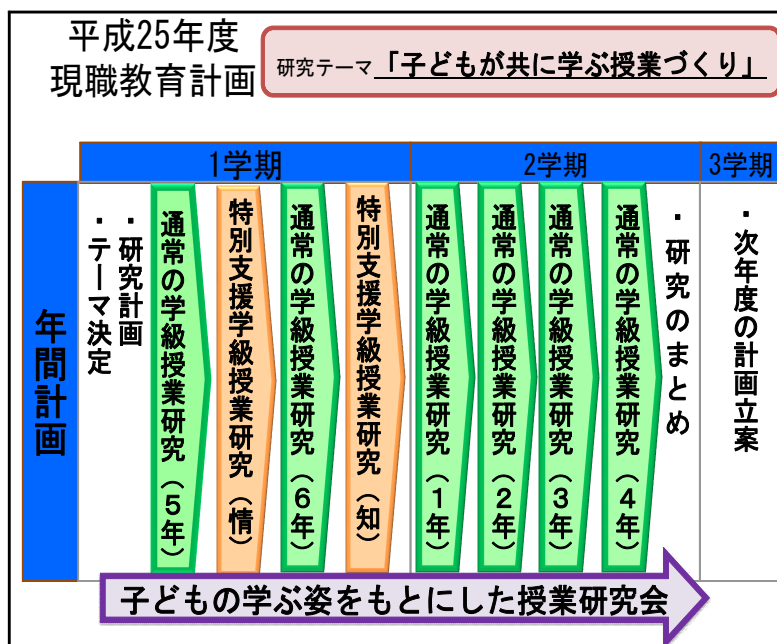


図10 H小学校の平成25年度の現職教育計画

(1) 交流及び共同学習の実施計画

① 個別の指導計画

特別支援学級担任が児童一人一人について、図11のような個別の指導計画を毎年作成していたが、通常の学級の教員に示し、共通理解を図ることは難しい状況であった。しかし、個別の指導計画の内容について、通常の学級の教員が理解することは、交流及び共同学習で通常の学級の教員が特別支援学級の児童にかかわり、指導と支援の充実を図る上で重要である。

平成25年度 個別の指導計画【指導のねらいと内容・評価】 様式2

柱沢小学校5年	自閉症・情緒障がい特別支援学級	児童氏名	A児	担任氏名	K教諭	
長期目標	◎自分の思いや考えを相手に伝えながら、折り合いをつけて行動することができる。					
＜自立活動＞※ 指導内容にあたっては、下記の内容の中から、個々の実態に基づいて必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて実施する。自立活動の内容は教員の動態を踏まえて指導していくものであり、特に「自立活動の時間」は各教科や総合等と関連付けて指導する。						
1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション	7 各教科の補充的な指導
◎短期目標 ・手立て						
○自分の思いや考えを相手に伝えたり、						
・自分の考えや感じ方と相手の考え						
・相手のことを考えた言動が見られ						
・友達との望ましいかわり方に						
○自分の課題に最後まで取り組み						
・「自分の力できる」課題を						
・分からない問題は質問したり、						
			1			
			2			
			3			

図11 個別の指導計画

そこで、個別の指導計画の「交流及び共同学習」に関連する部分を職員会議で通常の学級の教員に説明する時間を設定し、共有できるようにした。

② 「交流及び共同学習実施計画シート」の活用

特別支援学級担任が本センターの提案した「交流及び共同学習実施計画シート（以下：実施計画シート）」を、図12のように児童一人一人について記入し、計画の検討を行った。個別の指導計画に書かれている内容をベースに、自立活動の内容や交流及び共同学習の実施できる各教科等の選定、交流及び共同学習を実施する各教科等での支援策について、具体的に検討した。

特に、交流及び共同学習の実施できる各教科等と授業構築の仕方や具体的な支援策については、これまで口頭や立ち話程度で簡単に交流先の通常の学級の教員に伝えていた。

実施計画シートに記入することで具体的な支援策等を文章にすることができ、により具体的に記載することができることを確認できた。

そして、実施計画シートで検討した内容を交流先の通常の学級の教員との打ち合わせに活用した。

1 児童生徒の実態の把握（省略）

2 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成（省略）

3 学校の教育目標から学級目標の設定（省略）

4 児童生徒の目標を達成するために必要な指導内容で履修可能な教科に(○をつける)

	国語	社会	算数・数学	理科	生活 小学1・2年	音楽	図画工作・美術	家庭・技術家庭	体育・保健体育	外国語活動・外国語	総合的な学習の時間	道徳	特別活動
①学年相応の内容が可能な教科等	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
②下学年の内容が可能な教科等													
③加算科目等選修の内容で扱う教科等													

5 自立活動の指導項目と指導内容を考える。

◎ 具体的な指導内容を考え、「自立活動の時間における指導」が必要かどうか吟味する。
自立活動は、教育活動全体を通して指導する。（必要があれば時間の指導をする。）

図12-1 交流及び共同学習実施計画シート①

指導内容	児童生徒氏名	備考
健康の保持	児童A	A
1 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成		
2 (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること		
3 (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること		
4 (4) 健康状態の維持・改善に関すること		
2 心理的な安定		
1 (1) 情緒の安定	○	
2 (2) 状況の理解と変化への対応	○	
3 (3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	○	
立 人関係の形成		
1 (1) 他者とのかかわりの基礎		
2 (2) 他者の意図や感情の理解	○	
3 (3) 自己の理解と行動の調整	○	
4 (4) 集団への参加の基礎		
活 環境の把握		
1 (1) 保有する感覚の活用		
2 (2) 感覚や認知の特性への対応	○	
3 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用		
4 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握		
5 (5) 認知や行動の手がかりとなる概念	○	
動 5 身体の動き		
1 (1) 姿勢と運動・動作の基本技能		
2 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用		
3 (3) 日常生活に必要な基本動作		
4 (4) 身体の移動能力		
5 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行		
6 コミュニケーション		
1 (1) コミュニケーションの基礎的能力	○	
2 (2) 言語の受容と表出		
3 (3) 言語の形成と活用		
4 (4) コミュニケーション手段の選択と活用		
5 (5) 状況に応じたコミュニケーション	○	

チェックした結果から再確認してください。

【指導内容】
マヤ

【意識している具体的な学校生活場面】
交流、行事、校外学習

【意識している得意場面】
・字の合点
・字は正確
・自分の得意な字が
・折り返し

※ 複数の区分の内容を関連づけて指導します。

図12-2 交流及び共同学習実施計画シート②

6 交流及び共同学習で履修可能だと考えられる教科等と具体的な支援策を考える。

	国語	社会	算数・数学	理科	生活 小学1・2年	音楽	図画工作・美術	家庭・技術家庭	体育・保健体育	外国語活動・外国語	総合的な学習の時間	道徳	特別活動
交流及び共同学習できる教科等	△	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○

教科等	準ずる指導目標・内容で可能かどうか ○：通常通りで可能 △：配慮が必要	具体的な支援策 (△の場合は必要な支援を具体的に記入してください)
例) 音楽	△	・音に敏感なので一斉に音を出すときには、本人に事前に予告してもらい、音がするさすときには、緊急避難的に教室の後ろに移動してもらい、リコーダーを扱う際には指使いの写真を常に提示してもらい、音の強弱やリズムに合わせて呼吸のタイミングを合わせるように指導する。 ・音の強弱やリズムに合わせて呼吸のタイミングを合わせるように指導する。 ・音の強弱やリズムに合わせて呼吸のタイミングを合わせるように指導する。
外国語	△	・音の強弱やリズムに合わせて呼吸のタイミングを合わせるように指導する。 ・音の強弱やリズムに合わせて呼吸のタイミングを合わせるように指導する。

7 具体的な指導計画の作成をする。

○ 各教科等の関連を考慮した単元計画や年間指導計画を作成する。

○ 設定した各教科等に授業時数を適切に配当する。

図12-3 交流及び共同学習実施計画シート③

③ 全職員への説明

年度当初の職員会議において、特別支援学級在籍児童や特別な支援の必要な児童の実態について、全職員が共通理解するために、資料（図13）を示し、特別支援学級担任が説明を行った。これまでは資料と説明だけでは児童の顔と名前、実態が一致しないことがある。そこで、今年度は顔写真入りの資料を作成して、通常の学級の教員の理解が進むようにした。

また、個別の教育支援計画や指導計画の保管場所を通常の学級の教員に伝え、通常の学級の教員がいつでも見ることができるようにし、通常の学級の教員が必要に応じて、指導や支援に生かしてもらえるようにした。

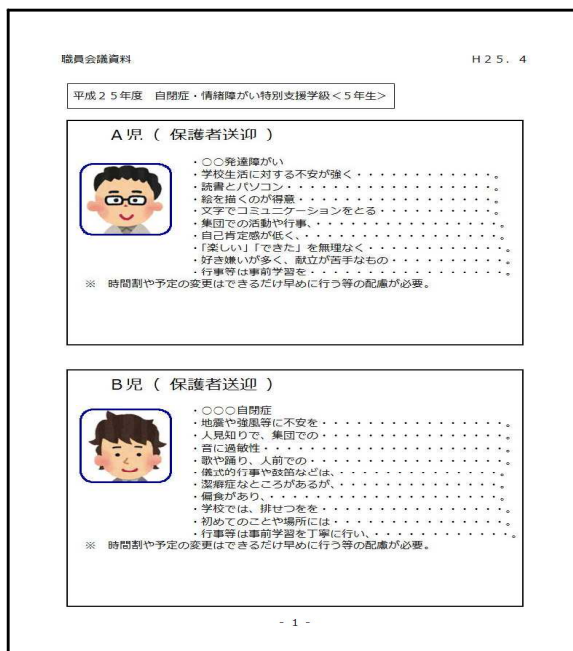


図13 特別支援学級の児童の実態資料（イメージ）

④ 通常の学級と特別支援学級の教員との打ち合わせ I

年度当初の打ち合わせは、特別支援学級担任と交流及び共同学習を実施する通常の学級担任が参加して行われた。

ここでは、特別支援学級の担任が、交流及び共同学習を行う予定の各教科等と児童の実態の資料（図14）を交流先の学級ごとに作成し、説明が行われた。

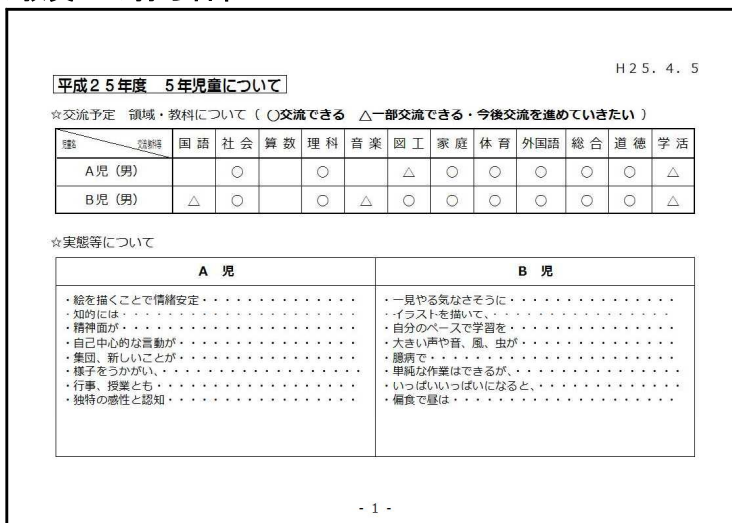


図14 交流できる教科等と児童の実態（イメージ）

⑤ 通常の学級と特別支援学級の教員との打ち合わせ II

4月中に、年度当初の打ち合わせと同様に、特別支援学級担任と交流及び共同学習を実施する通常の学級担任が参加して、2回目の打ち合わせがもたれた。その場では、特別支援学級担任から実施計画シートを活用して、自立活動の指導目標や交流及び共同学

習を行う各教科等の具体的な支援策について、資料（図15）を示して説明があった。

通常の学級の教員は、昨年度特別支援学級の教員から自立活動についての説明を受けていたことで、児童の自立活動の指導目標から、その児童の課題が何であるかを理解していることが確認できた。

また、各教科等での具体的な支援策が示されていることで、交流及び共同学習の各教科

等でどのようにかかわればいいのかも知ることができ、日頃の授業の中で支援策を取り入れた手立てを講じた授業を行うように心がけるようになった。

H2.5. 4. 24

＜平成25年度 5年：交流及び共同学習（自立活動）の指導目標と具体的な支援策について＞

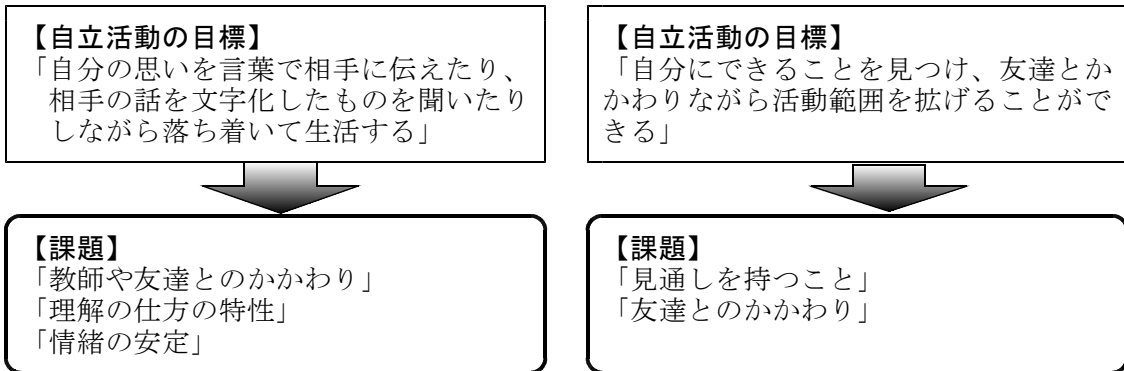
1 自立活動の指導目標と指導項目						
		自立活動				
1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション	指導目標
A児	○情緒の安定 ○状況の理解と変化への対応	○他者とのかかわりや基礎 ○集団参加への基礎	○感覚や認知の特性への対応		○コミュニケーションの基礎的能力 ○状況に応じたコミュニケーション	○自分の思いを言葉で相手に伝えたり、相手の話を文字化したを聞いたりしながら落ち着いて生活する。
B児	○健康状態の維持・改善に関すること ○状況の理解と変化への対応 ○障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	○他者の意向や感情の理解 ○自己の持論と行動の調整	○感覚や認知の特性への対応		○コミュニケーションの基礎的能力 ○状況に応じたコミュニケーション	○自分のできることを見つけて、友達とかかわりながら行動範囲を広げることができる。

2 交流及び共同学習の領域・教科と個別の具体的な支援策	
交流教科	B児への具体的な支援策
社会科 理科 国語 算数 英語 (音楽)	・教科のオリエンテーションがとて有効(見通しがある)。 ・本時の授業の流れ(等)を何をやっているのか)を板書で示す。 ・何で説明する必要があるポイント・教科書の「確認問題」を言葉による指示は消えてしまうので、黒板やボード、紙などに書いて伝えることが有効(強の中にとめておくことが有効)。 ・授業のルール(発音の仕方、話の聞き方など)は、視覚化してくり返し指導。具体的な個別指導は学校担任で対応。 ・「○○しない」⇒「今は○○する」という具体的な指示が良い。 ・自分本位の考えを主張する際には、「○○さんは△△と想って(とらえて)いるんだね、でも先生(○○)はこう思うよ。」と主語を明確にして相手の考えを受け止め、考えや感じ方の違いを整理するようにする。 ・「聞くことは得意でメモを自立的にするが、大切なこととそうでないこととの区別がつかない。」「これは本引」「これはポイント」など書かれつけたり、線を引いたりするように指示する。また、書くことで落ち着くので、書く時間を確保してほしい。(○○しながら、○○しながら同時進行は苦手) 一回に一つの指示。「まず〜」活動量が多すぎる。前後まで取り返さないことがあるので、書片を残せるよう活動内容を精選することで意欲が高まる。量より質。 ・友達と実際にかかわる中で、コミュニケーション力を高めたい。話を明確にして相手の考えを受け止め、考えや感じ方の違いを整理するようにする。
外国語	・「今何をするの?」「(ペアで)」「(みんなで)」などをその都度伝えることで、不安なく取り組むことができる。 ・外国語に対する興味はあるので、「今何をやるの?」「(ペアで)」「(みんなで)」などをその都度伝えることで、不安なく取り組むことができる。
体育	・体力はあまりない。不器用でできないことがあると友達のをまねることがあるが、技術面はできることも少しづつ伸ばす。 ・腰部に手術痕(H24.8)があるが、特に運動制限はない。 ・水泳は、感覚過敏でプールサイドでもビーチサンダルを使用。

図15 自立活動の目標と教科ごとの具体的な支援策

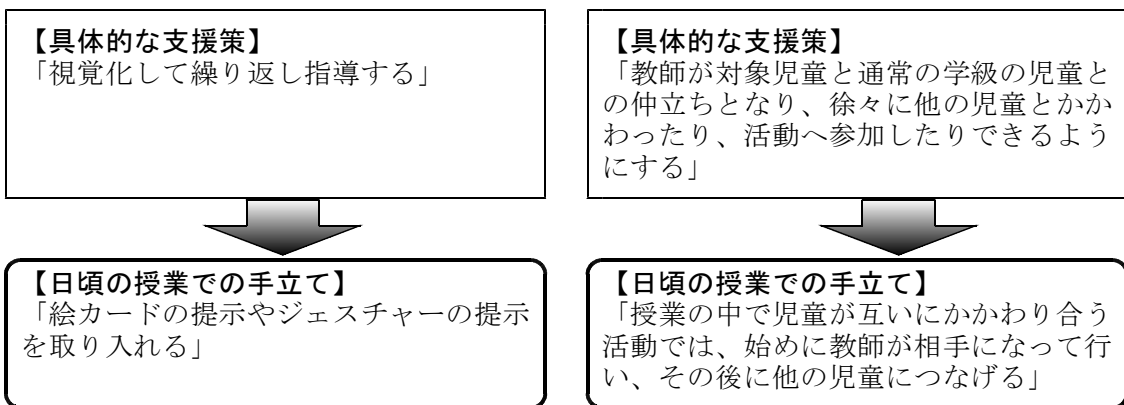
A児の自立活動の目標と課題

B児の自立活動の目標と課題



A児の具体的な支援策と手立ての例

B児の具体的な支援策と手立ての例



⑥ その他の連携

通常の学級の教員が児童への支援で悩んだときには、その都度、通常の学級の教員と特別支援学級の教員とで話し合い、支援策を考えるようにした。

児童の実態だけでなく、児童それぞれの自立活動の指導目標、具体的な支援策を通常の学級の教員が知ることで、授業の手立てに生かすことができ、特別支援学級の児童にとって充実した学びにつながる事が確認できた。

(2) 子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会（第5学年13名 担任S教諭）

5学年「外国語活動」の授業は、週1回、ALTとのチーム・ティーチングで行われていた。S教諭は、交流及び共同学習の実施計画の作成に参画したり、特別支援学級の授業を参観したりしたことをもとに、特別支援学級の児童にとってわかりやすい授業にするために視覚的な支援などを取り入れて、授業が行われていた。



<子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会>

第5学年 外国語活動

単元「How many ?」

「How many ?」の表現を用いて、コミュニケーションを図る活動を行う単元である。

① 事前研究

S教諭が作成した「外国語活動指導案」をもとに、通常の学級と特別支援学級の教員とで、本時のねらいや児童に期待する活動の姿、手立てについて検討を行った。

ア 本時のねらいの検討

S教諭から、通常の学級の児童の本時のねらいについて以下のように提案された。

◇検討前の【通常の学級の児童の本時のねらい】

英語でのものの数え方の特色を知り、1～10の数の言い方に慣れ親しむ

S教諭は、特別支援学級の児童のねらいについては、通常の学級の児童と同様の力を身につけさせたいと考えた。

検討の結果、特別支援学級の児童それぞれの実態にも合っていたことから、通常の学級の児童と同様のねらいとした。

イ 児童に期待する活動の姿

S教諭から、児童に期待する活動の姿の以下のように提案された。

◇検討前の【児童に期待する活動の姿】

教師や友達と一緒に、絵カードやジェスチャーを使って、1～10までの数を英語で元気よく数える。

特別支援学級担任のK教諭からは、①本時のねらいと児童に期待する活動の姿との整合性を図ること、②「元気よく」などの抽象的な表現をさらに具体化していくことの2点について提案された。

そこで、児童に期待する活動の姿の検討が行われた。S教諭からも意見が出され、次の2つを児童に期待する活動の姿とした。

◇検討後の【児童に期待する活動の姿】

- 複数形の時には、ストズをつけて発音する。
- 1～10までの数を繰り返し言っている。

通常の学級と特別支援学級の教員が双方の願いや考えを出し合うことで通常の学級と特別支援学級の児童双方にあてはまる【児童に期待する活動の姿】を設定することができることを確認できた。それと同時に、【児童に期待する活動の姿】を具体的にしたこと、児童に対してどんな手立てが必要かを考えやすくなった。

ウ 手立ての検討

特別支援学級の児童への手立てを検討する際には、前項で示した「交流及び共同学習(自立活動)の指導目標と具体的な支援策について」(P53)を参考とした。

計画にあるように、A児は視覚的な支援があると理解しやすいとあることから、①ジェスチャーでの視覚支援、②電子黒板での視覚支援、③絵カードでの視覚支援など、S教諭がこれまで以上に視覚的な支援の手立てを意識して取り入れることを考えた。

また、B児についても、教師が仲立ちとなりB児と友達とのかかわりを持つことで、ねらいを達成できると考え、じゃんけんやリレーなどのゲームを取り入れた支援を行うように考えた。これらの支援は、単に興味や意欲を引き出すだけでなく、本時のねらいに迫るために数を自然に繰り返したり、友達とのかかわりをもちながら発音したりすることができる内容であると検討し、取り入れた。

このような特別支援学級の児童の手立てを通常の学級と特別支援学級の教員が共に検討する中で、これらの手立ては、通常の学級の児童にとっても、本時のねらいに迫るためによりよい支援になるのではないかと考えた。そして、児童全員への手立てにした。

さらに、特別支援学級の児童2人がつまずくであろう「コミュニケーション活動」を支援するために、「S教諭が側で寄り添う支援」や、ペア活動での「教員が活動の中に一緒に入り、賞賛をする支援」も必要と考えた。そして、この2人のつまずきに対する手立ても、つまずく可能性のある通常の学級の児童にとって必要な支援ではないかと考え、特別支援学級の児童以外の児童にも支援することとした。

このように、事前研究では、通常の学級と特別支援学級の教員が話し合いながら、一緒に学習指導案(図16)を作り上げた。そして、授業を参観する他の先生方には、事前に学習指導案を配付し、「本時のねらい」「児童に期待する活動の姿」「手立て」の説明を行って、共通理解を図った。

加えて、特別支援学級の児童の特性やつまずきから考えた手立てが、通常の学級の児童にとっても授業のねらいを達成するうえで、有効な手立てとなることに気づき、授業を受ける全ての児童への手立てとして授業づくりを行った。こうした授業づくりは、授業を受ける全ての児童にとってわかりやすい授業となることから、ユニバーサルデザインの授業づくりと言える。

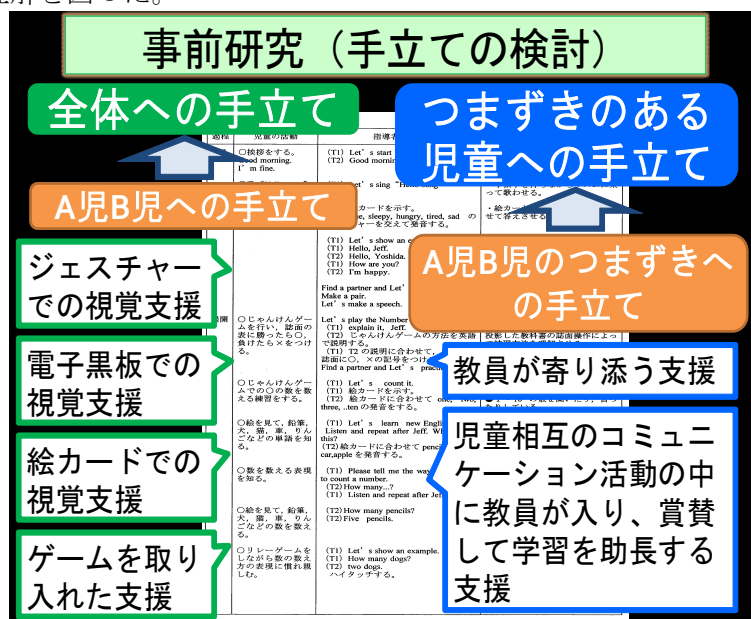


図16 学習指導案(学習過程)

② 事中研究

ア 記録用紙

事前研究を踏まえて、実際の授業においては、「本時のねらい」と「児童に期待する活動の姿」に沿って、参観者全員で通常の学級と特別支援学級の全ての児童一人一人の子どもの学ぶ姿をしっかりと見るために、1人の教員が1、2名の児童の観察記録を担当し、児童全員の記録がとれるようにした。

図17は参観する先生方に配付した記録用紙である。「本時のねらい」や「児童に期待する活動の姿」が示されている。左側には、指導案にある児童の活動が記載されている。右側は空欄にしており、ここに、観察する児童の学ぶ姿として、表情、視線、体の動き、つぶやきなどを記録した。

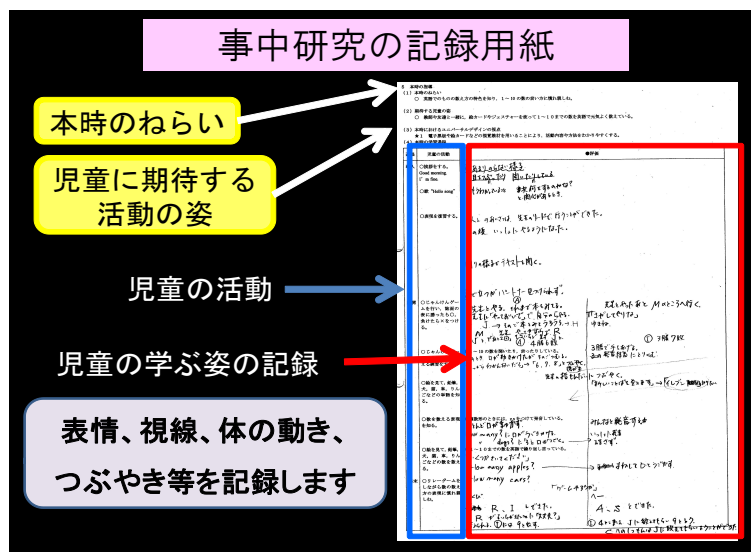


図17 授業参観記録用紙

授業参観記録用紙（以下：記録用紙）に「本時のねらい」と「児童に期待する活動の姿」が示されていることで、担当した児童の様子を1時間通して見ることができると共に、事後研究でも、ねらいに沿った児童の姿を参観した教員すべてから語られた。「本時のねらい」と「児童に期待する活動の姿」に焦点化して話し合うことが、通常の学級と特別支援学級双方の教員から活発な意見が出されることが確認ができた。

イ 手立ての実際

写真1・2は、授業で特別支援学級への支援が、児童全体の支援にかわった手立ての様子である。

【児童全員への支援】（写真1・2・3）

- ジェスチャーや電子黒板を用いた。特別支援学級の児童も含め、どの児童も顔を上げてジェスチャーを真似たり、電子黒板を身を乗り出してよく見たりする姿が見られた。
- りんごや鉛筆、犬などのイラストの絵カードの提示では、ものの名前や単数と複数の違いがわかりやすいようにした。
- ゲーム活動では、ペアやグループでの活動を用意し、複数形の表し方や1～10までの数を何回も言えるようにした。

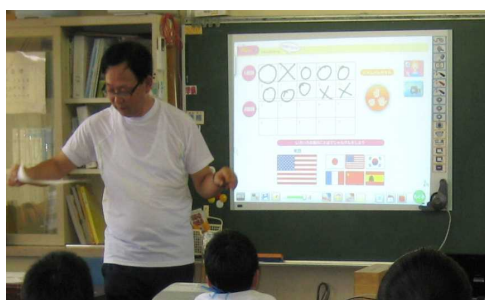


写真1 電子黒板を活用した支援



写真2 絵カードによる支援

【つまずきのある児童への支援】

特別支援学級の児童以外でも、活動に参加できずにつまずいている児童には、担任が側に寄り添ったり、間に入って褒めたりしながらねらいが達成できるよう支援した。

③ 事後研究

事後研究（写真5）では、児童全員の授業での学ぶ姿について語られるように、2つのグループに分かれて行った。記録用紙をもとに、参観者が通常の学級と特別支援学級の児童それぞれの学ぶ姿と本時のねらいが達成できたかどうかの評価が述べられた。

通常の学級の児童については、参観した先生方から、次のような子どもの学ぶ姿が出された。



写真5 事後研究の様子

- 「C児はリレーゲームで、何回も質問したり、答えたりしていて、pencilとpencilsを、使い分けていた」
- 「D児は、声は小さかったが、絵カードがあることで、安心して1～10の数をみんなと一緒に発音していた」

C児は、リレーゲームの中で自然に何回も単数と複数を使い分けていた姿が話し合われた。D児も絵カードがあることで1～10の数を安心して発音できていたことが話された。

このように通常の学級の児童の授業での姿の事実から、事後研究参観者全員で通常の学級の児童が、授業のねらいを達成できていたと評価した。それと同時に、事前研究で検討した全体への手立てやつまずきのある児童への手立ても、通常の学級の児童にとって、有効であったと確認できた。

また、特別支援学級の児童については、参観者から次のような学ぶ姿が出された。

- 「A児は絵カードで複数の物が出たときは、声には出さないが「ス」を発音する口になっていた。ゲームの時は複数形が発音できていた」
- 「B児はペアのゲームの中で、数を何回も言うことができていた」

A児は、声には出さなかったが「ス」を発音する口になっていた。さらにゲームの時には、複数形が発音できていた。B児は、数を何回も言うことができていた。

このように特別支援学級の児童の授業での姿の事実から、事後研究参観者全員で特別支援学級の児童も授業のねらいを達成できていたと評価した。このことから、通常の学級の児童と同様に、準備した手立ては有効だったと確認できた。

「子どもの学ぶ姿」をもとにした授業研究会を通して、通常の学級と特別支援学級の教員が一緒になり、通常の学級と特別支援学級の児童双方が学ぶことができる授業について考えることができた。特に「本時のねらい」や「児童に期待する活動の姿」を明確にすることが重要であった。そうすることによって、事前研究では、それぞれの授業での手立てが考えやすくなった。また事中研究では、焦点を絞って児童の学ぶ姿を見ることができた。さらに事後研究では、通常の学級と特別支援学級の児童双方が本時のねらいを達成したことを確認できた。

(3) 日頃の取り組み

S教諭とK教諭は、日頃の情報交換を必要に応じて行っていた。特に自閉症・情緒障がい特別支援学級の児童は、その時その時の心理の状態が、学習面、生活面に大きく影響する。その点を考慮し、S教諭から朝や授業前の児童の状態を知るために、ホワイトボードの活用(写真6)の提案がなされ取り組んでいた。

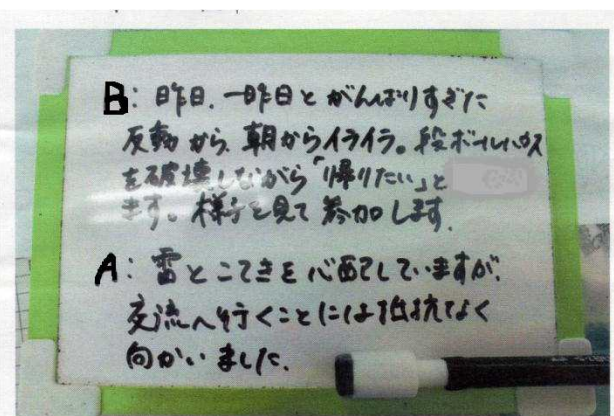


写真6 ホワイトボードの活用

K教諭が朝や授業前の児童の状態などをホワイトボードに記入し、A児やB児を通じて、S教諭に届けられる。ホワイトボードに記入されている情報から、交流及び共同学習の授業に参加することができるようにA児とB児にS教諭が声をかけたり、通常の学級の児童が迎えに行ったりする。また、授業中、A児とB児が通常の学級の児童とかかわりを持つことが可能か、S教諭とのかかわりを中心とする手立てがよいか、見守るのかなどを判断している。授業後には、S教諭がホワイトボードにA児とB児の通常の学級での授業中の活動や生活の様子を記入して、K教諭に返される。そして、S教諭と同様にK教諭がその情報をもとに、A児とB児に特別支援学級での生活面への支援に活用している。

そうした日頃の通常の学級と特別支援学級の教員とのやりとりは、児童のその日の状態をとらえるだけでなく、交流及び共同学習のねらいを達成していく上では欠かすことのできないことである。

2 研究のまとめ

(1) 研究のまとめ

① 交流及び共同学習の実施計画

ア 個別の指導計画

多くの交流及び共同学習を実施している学校で、年度当初、特別支援学級担任から特別支援学級の児童生徒の実態（特性や特徴）について、通常の学級の教員に説明する機会が設けられている。H小学校でも同じように行われていた。

また、H小学校では、特別支援学級の児童の指導目標と支援策などが書かれている個別の指導計画を通常の学級の教員が自由に見ることができるようになっていたが、日頃の指導や支援に生かしていくことにはつながらなかった。

児童の実態の説明や個別の指導計画の提示だけでは、特別支援学級担任は、児童の特性に応じた支援を行ってもらえるかの不安を感じていた。また、通常の学級の教員は、児童に具体的に授業の中でどのようにかかわればいいのかの不安を解消することはできないでいたことがわかった。

通常の学級の教員は実態についての情報だけがほしいのではなく、特別支援学級の児童に対して、どのようなことを目標（授業のねらい）に、どうかかわればいいのか（具体的な支援）の情報が必要であった。また、それらの情報を通常の学級の教員にわかりやすく示してほしいと思っていたことがわかった。

イ 交流及び共同学習実施計画シート

特別支援学級の担任が、本センターが提案した実施計画シートを活用して、①自立活動の指導目標と指導内容、②交流及び共同学習で履修可能な領域教科、③教科ごとの具体的な支援策を明確にし、通常の学級の教員が知りたい情報を理解しやすいように提示することができ、文章化されていることにより共通理解を図りやすかった。

特に、「交流及び共同学習（自立活動）の指導目標と具体的な支援策について」（P53）の活用は、特別支援学級の児童の自立活動の支援策が具体的に示されていることで、通常の学級の教員が、交流及び共同学習の授業で、特別支援学級の児童に本時のねらいの達成のために、いろいろな手立てを考え、取り組むことにつながった。

つまり、通常の学級と特別支援学級の教員が、自立活動の指導目標と具体的な支援策を共有し、授業に生かすことが大切であり、自立活動の指導目標と具体的な支援策を共有するためには、特別支援学級の教員が通常の学級の教員にわかりやすく伝える必要がある。

② 通常の学級の交流及び共同学習での授業研究会

H小学校では通常の学級の教員と特別支援学級の教員が一緒になり、事前研究で通常の学級と特別支援学級の児童のそれぞれの本時のねらいと児童に期待する活動の姿、手立てについて検討し、明確にすると共に、全職員で共通理解を図っ

た。それによって、事中研究で全ての児童の学ぶ姿を記録することができた。また事後研究では、通常の学級と特別支援学級双方の児童一人一人の学ぶ姿を語り合い、双方の児童が授業のねらいを達成できたか、手立ては有効であったかを評価することができるようになった。

こうした取り組みを通して、通常の学級の交流及び共同学習の授業が、双方の児童にとって充実した学びの場になったと言える。さらに、職員室で休み時間や放課後などの短い時間に通常の学級や特別支援学級の児童一人一人の授業での学ぶ姿などが語り合われるようになり、語り合われた内容を児童の指導や支援に生かすことで、交流及び共同学習の充実がさらに図られていく。

つまり、通常の学級と特別支援学級の教員が協働し、交流及び共同学習の授業での通常の学級と特別支援学級の児童それぞれの本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にし、手立てを検討し、全職員で共通理解を図り、全職員で児童一人一人の学ぶ姿を語り合うことが重要である。

事前研究では、特別支援学級の児童の特性や予想されるつまずきから授業でのねらいを達成するために必要な手立てを考えた。その手立てが通常の学級の児童にとってもわかりやすい授業となったり、通常の学級の児童がつまずいた時に必要な支援にもつながったりした。そして、全ての児童にとって授業のねらいが達成できる授業づくりとなった。

通常の学級における交流及び共同学習の授業研究会での取り組みは、全ての児童にとってわかりやすい授業づくり、つまりユニバーサルデザインの授業づくりと言える。

③ 児童の変容

通常の学級の交流及び共同学習での授業研究会の事後研究では、通常の学級と特別支援学級の児童との学び合いについて語られた。参観者からは次のような学び合いの姿が出された。

- 「ゲームのところでは、通常の学級の児童が『How many』を言えずにいた時に、特別支援学級の児童が小さな声で『How many』と教えていた」
- 「ペアでの活動では、通常の学級の児童が、特別支援学級の児童に『一緒にやろう』と声をかけ、活動できていた」
- 「ペア活動では最初に、教師が特別支援学級の児童の相手をして、次に通常の学級の児童にさりげなくつないでいた。A児はそれをきっかけに友達とのペア活動ができた」

このように、通常の学級と特別支援学級の児童との学び合う多くの姿が語られ、交流及び共同学習を行うことによる双方の児童のより良い成長を全職員で感じている。

特別支援学級の児童については、多くの友達から行動や学習の様子について賞賛を受け、少しずつ自信を持って交流及び共同学習に参加できるようになってきた。

また、S教諭は、通常の学級の児童は交流及び共同学習が始まった当初、特別支援学級の児童が気になることをしても、遠巻きに見て遠慮しがちだった言葉かけも、現在では積極的に声をかけたり、特別支援学級の児童が授業に来なければ誘いに行ったりするなど、進んでかかわろうとする行動が見られるようになったと感じている。

このような児童の姿からH小学校では、交流及び共同学習が児童の学習面での習熟のみならず、心の成長にもつながっていることを確信したと感じている。交流及び共同学習が、特別支援学級と通常の学級の児童双方の成長に寄与していくためにも、「子どもの学ぶ姿」をもとにした授業研究会を通して、児童の学びを全職員が協働して、育んでいくことが重要である。

上記の①②③のように、通常の学級と特別支援学級の教員が協働した、交流及び共同学習の授業づくりを通して、全職員が通常の学級と特別支援学級の児童一人一人や授業について語り合い、語り合ったことを授業に生かすことができるようになってきている。そして、本プロジェクト研究の実践を通して、通常の学級と特別支援学級の教員が、通常の学級と特別支援学級双方の児童理解が深まるとともに、教育課程の相互理解が進み、通常の学級の児童にとっても、特別支援学級の児童にとってもねらいの達成できる交流及び共同学習の授業充実が図られたと言える。

通常の学級と特別支援学級の児童が、共に学ぶ充実した交流及び共同学習にするためにもっとも重要なことは以下のように考えられた。

- 日ごろからの担任間の情報交換
- 現職教育計画による特別支援学級及び通常の学級双方の授業研究
- 特別支援学級を支える全校の支援体制

(2) 今後の課題

通常の学級と特別支援学級の教員が協働し、交流及び共同学習を進めていくことができるようにするためには、通常の学級の教員に特別支援学級の児童生徒の実態と自立活動の指導目標、具体的な支援策を示し、理解できるようにすることが重要である。加えて、子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会を行い、児童生徒一人一人の学ぶ姿を語り合うことができるようにすることが必要である。

これらのことを交流及び共同学習を行っている多くの学校に広めていくことによって、通常の学級と特別支援学級の教員それぞれの課題を解消し、さらに、充実した交流及び共同学習にして行くことができる。

今後、交流及び共同学習を行っている多くの学校に、本センターのホームページなどの活用によって広めていきたいと考えている。本センターからの発信を積極的にどのように広めていくかが課題である。

V おわりに

本プロジェクト研究を通して、H小学校では交流及び共同学習を充実させることで、通常の学級と特別支援学級の児童のより良い成長の姿が語られるようになった。また、通常の学級と特別支援学級の児童一人一人の学びを全職員で語り合えるようになった。

そして、H小学校の教員から、「通常の学級と特別支援学級の児童一人一人の学びを保証したいと考えている。」「全職員で通常の学級と特別支援学級の児童一人一人の成長を見とる意識の高まりが見られるようになった。」という声が聞かれた。

このことから、交流及び共同学習の充実を図ることが、共生社会の実現に向けて重要であると改めて感じた。また、通常の学級と特別支援学級の全ての児童の学びを充実させることにもなったことは、交流及び共同学習の充実を図ることがユニバーサルデザインの授業づくりへつながり、ひいては学力向上の一助になると考える。

H小学校で本プロジェクト研究を進めるにあたっては、通常の学級と特別支援学級の教員が協働した授業づくりを全職員で取り組むため、通常の学級と特別支援学級の教員との連絡調整や授業研究会の準備と運営などを現職教育主任が中心となって行われた。特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターが中心となるのではなく、現職教育主任が中心となって、通常の学級と特別支援学級の授業研究会を全職員で取り組めるように現職教育計画が進められることによって、通常の学級と特別支援学級の教員が協働することができるようになる。そうすることが、交流及び共同学習の充実につながって行くと強く感じた。

最後に、本プロジェクト研究にご支援いただいた伊達市教育委員会、ご協力いただいた柱沢小学校の校長先生始め、全ての先生方に深く感謝申し上げるとともに、本プロジェクト研究が交流及び共同学習を行っている多くの学校での交流及び共同学習の充実の一助となれば幸いである。

〈参考・引用文献〉

- 1) 文部科学省 (2008)
「小学校学習指導要領」
- 2) 文部科学省 (2009)
「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」
- 3) 文部科学省 (2009)
「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部)」
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2006)
「調査報告書『交流及び共同学習』に関する調査研究」
- 5) 福島県養護教育センター (2010)
「研究紀要 第24号」
- 6) 福島県養護教育センター (2011)
「子どもの学びをもとにした授業づくり (リーフレット)」

資料 1 - 1

交流及び共同学習実施計画シート

- 1 児童生徒の実態の把握（省略）
- 2 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成（省略）
- 3 学校の教育目標から学級目標の設定（省略）
- 4 児童生徒の目標を達成するために必要な指導内容で履修可能な教科に○をつける。

	国 語	社 会	算 数 ・ 数 学	理 科	生 活 小 学 1 2 年	音 楽	図 画 工 作 ・ 美 術	家 庭 ・ 技 術 家 庭	体 育 ・ 保 健 体 育	外 国 語 活 動 ・ 外 国 語	総 合 的 な 学 習 の 時 間	道 徳	特 別 活 動
①学年相応の内容が可能な教科等													
②下学年の内容が可能な教科等													
③知的障がい特別支援学校の内容で扱う教科等													

- 5 自立活動の指導項目と指導内容を考える。
 - ◎ 具体的な指導内容を考え、「自立活動の時間における指導」が必要かどうか吟味する。
自立活動は、教育活動全体を通して指導する。（必要があれば時間の指導をする。）

資料 1 - 2

自立活動 指導内容 チェックリスト

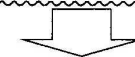
指導内容		児童生徒氏名	例 A 男
自 立	1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成	
		(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること	
		(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること	
		(4) 健康状態の維持・改善に関すること	
立	2 心理的な安定	(1) 情緒の安定	○
		(2) 状況の理解と変化への対応	○
		(3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲	
活	3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎	
		(2) 他者の意図や感情の理解	
		(3) 自己の理解と行動の調整	○
		(4) 集団への参加の基礎	
動	4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用	
		(2) 感覚や認知の特性への対応	
		(3) 感覚の補助及び代行手段の活用	
		(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握	
		(5) 認知や行動の手がかりとなる概念	○
動	5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本技能	
		(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用	
		(3) 日常生活に必要な基本動作	
		(4) 身体の移動能力	
		(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	
動	6 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力	
		(2) 言語の受容と表出	
		(3) 言語の形成と活用	
		(4) コミュニケーション手段の選択と活用	
		(5) 状況に応じたコミュニケーション	○

チェックした結果から再確認してください。

【指導内容】



【意識している具体的な学校生活場面】



【意識している授業場面】

※ 複数の区分の内容を関連づけて指導します。

資料 1 - 3

6 交流及び共同学習で履修可能だと考えられる教科等と具体的な支援策を考える。

	国 語	社 会	算 数・ 数 学	理 科	生 活 小 学 1 2 年	音 楽	図 画 工 作 ・ 美 術	家 庭 ・ 技 術 家 庭	体 育 ・ 保 健 体 育	外 国 語 活 動 ・ 外 国 語	総 合 的 な 学 習 の 時 間	道 徳	特 別 活 動
交流及び共同学習できる教科等													

教科等	準ずる指導目標・内容で可能かどうか ○：通常通りで可能 △：配慮が必要	具体的な支援策 (△の場合は必要な支援を具体的に記入してください)
例) 音楽	△	<ul style="list-style-type: none"> ・音に敏感なので一斉に音を出すときには、本人に事前に予告してもらう。音がうるさすぎるときには、緊急避難的に教室の後ろに移動させてもらう。 ・リコーダーを扱う時間には指使いの写真を常に掲示してもらう。

7 具体的な指導計画の作成をする。

- 各教科等の関連を考慮した単元計画や年間指導計画を作成する。
- 設定した各教科等に授業時数を適切に配当する。

平成25年度 個別の指導計画【指導目標と指導内容・評価】

様式 2

柱沢小学校 5年 自閉症・情緒障がい特別支援学級	児童氏名	○児	担任氏名	○○教諭
指導目標	◎			

<自立活動> ※ 指導内容にあたっては、下記の内容の中から、個々の実態に基づいて必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて実施する。
 自立活動の内容は教育活動全体を通して指導していくものであり、特に「自立活動の時間」は各教科や総合等と関連付けて指導する。

<自立活動6区分>	
1	健康の保持
2	心理的な安定
3	人間関係の形成
4	環境の把握
5	身体の動き
6	コミュニケーション

各教科の補足的な指導

↑
 ※区分と指導内容・手立ての関連を示す

○指導内容 ・ 手立て	学期	評価
○ .	1	
	2	
	3	

H25.0.0

平成25年度 年児童について

☆交流予定 領域・教科について (○交流できる △一部交流できる・今後交流を進めていきたい)

児童名	交流等	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	外国語	総合	道徳	学活
A児													
B児													

☆実態などについて

A 児	B 児

平成25年 月 日

<平成25年度 ○年：交流及び共同学習（自立活動）の指導目標と具体的な支援策について>

1 自立活動の指導目標と指導項目

自立活動						指導目標
1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション	
A 児						
B 児						

2 交流及び共同学習の領域・教科と個別の具体的な支援策

交流教科	A 児への具体的な支援策	B 児への具体的な支援策
会 科 工 合 庭 社 理 図 総 家 (道徳)		
外国語		
体 育		

お わ り に

福島県養護教育センターでは、昨年度から二ヶ年計画で、新たなプロジェクト研究に取り組んできました。研究の内容につきましては、本研究紀要で詳しく報告させていただきましたが、この研究をとおして、教員同士が連携して教育の実践にあたることの大切さを、再認識する機会となりました。

プロジェクト研究Ⅰは、特別支援学校の授業改善に視点を当て、チームアプローチによる授業づくりの方法と授業実践についての研究を行いました。研究協力校のいわき養護学校では、授業者と参観者というこれまでの関係から、一緒に授業づくりを考える関係に発展させ、授業研究会の進め方を工夫したり、目標と評価の一体化を図ったりなど、授業改善に向けて積極的に取り組んでいただきました。

また、プロジェクト研究Ⅱは、小学校での交流及び共同学習の実践について、通常の学級担任と特別支援学級の担任が協働して授業づくりを考える実践研究を行いました。伊達市立柱沢小学校では、特別支援学級で学ぶ児童一人一人の姿を全職員が共有し、授業においてどんな支援が必要か、支援の方法はどのようにしたらよいかなど、教員間の話し合いを大切にした授業づくりを積極的に進めていただきました。

二つのプロジェクト研究では、「子どもの学ぶ姿」、「授業の中での学びの様子」を、授業者も参観者も丁寧に見取ることを大切なポイントとしてきました。子どもが授業の中で見せる姿は、教師の授業づくりの過程そのものが映し出されているように思います。このプロジェクト研究から、教員同士がチームで取り組むことや協働した実践を積み重ねることが、授業力の向上につながることを確信することができました。

最後に、プロジェクト研究を進めるにあたり御協力いただきました、福島県立いわき養護学校並びに伊達市立柱沢小学校の校長先生はじめ、授業を提供いただきました各先生方、関係の先生方に深く感謝申し上げます。

《執筆者》

福島県養護教育センター

所 長	眞 部 知 子	指 導 主 事	橋 本 勉
企画事業部長	片 寄 一	指 導 主 事	菅 野 和 彦
主任指導主事	杉 山 裕 恵	指 導 主 事	江 田 貴 洋
主任指導主事	根 本 健 一	指 導 主 事	植 田 貴 子
指 導 主 事	鈴 木 千 晶	指 導 主 事	齋 藤 朱 音

《研究協力校・研究協力者》

福島県立いわき養護学校

校 長	鹿 目 敦 子
教 諭	小 野 晶 子
教 諭	上 遠 野 雅 弘
教 諭	近 藤 誉 之

伊達市立柱沢小学校

校 長	二 谷 京 子
教 諭	吉 田 聡
教 諭	吉 田 清 美
教 諭	瀬 川 満 美 子
教 諭	加 藤 綾 子

《プロジェクト研究Ⅰ 授業研究パートナー校・協力者》

福島県立猪苗代養護学校

校 長	原 美 子
教 諭	増 川 幸 伸
教 諭	高 橋 容 子

研 究 紀 要 第 2 7 号

発 行 平成 2 6 年 3 月
発行所 福島県養護教育センター
〒963-8041 郡山市富田町字上ノ台 4 番地の 1
☎024 (952) 6497 FAX024 (952) 6599
編集兼 眞 部 知 子
発行人