

富山大学人間発達科学部 附属特別支援学校 年報

第1章 学校改革の目的と職責	竹村 哲	1
第2章 学校の自己変革を推進する取組		
第1項 働き方改革		
(1) 働き方改革における副校長の取組 ～毎日19時退勤に向けた校務合理化～	野原 秀年	11
(2) 働き方改革における教頭の取組 ～分掌業務の掌握、学部運営の状況把握～	近江 ひと美	22
(3) 働き方改革における小学部の取組 ～教師の多忙化の改善を目指して～	柳川 公三子	28
(4) 働き方改革における中学部の取組 ～初任学部主事として目指す働き方改革～	鞍田 奈緒美	35
(5) 働き方改革における高等部の取組 ～チーム高等部！一人はみんなのために、みんなは一人のために～	栗林 睦美	37
第2項 教育改革プロジェクトによるカリキュラム・マネジメント		
(1) プロジェクト型カリキュラムによるプロジェクト学習の導入と新T O F Uプラン ～改訂の背景とねらい～	野原 秀年	46
(2) 年間指導計画とプロジェクト学習を連動させたカリキュラム・マネジメントに向けて	栗林 睦美	50
(3) 新T O F Uシステムの開発 ～「富大附特プラン」における個別の教育支援計画システム化～	小坂 英洋 鈴木 信也	58
第3章 専門家としての資質を高める研修「学びあいの場」の環境整備 研究課題「専門家として学びあい高め合うための校内研修の在り方」		
(1) 今、なぜ学びあいの場	近江 ひと美	66
(2) 「学びあいの場」推進プロジェクトの取組 ～専門家として学びあい、高め合う校内研修の在り方の追究～	柳川 公三子	68
(3) ケースをもとに聴き合うための改善① ～より効果的なラベルの書き方や用い方に向けて～	本田 智寛	78
(4) ケースをもとに聴き合うための改善② ～プロンプタの役割と「プロンプタのコツ」作成に向けて～	瀧脇 隆志	86
第4章 研修を通じた教師の学びと自己変容		
<小学部>		
「学びあう」ってどういうこと？	稲垣 恭子	91
「学びあいの場」を振り返って～「気づき」を価値あるものにするために～	粕野 裕美	98
「学びあいの場」を通じた授業づくりの実際 ～授業中に見た子どもの姿とラベルから分析した授業改善～	越村 早貴子	104
「学びあいの場」を振り返って～よりよい授業づくりのために～	高附 真梨子	111
「学びあいの場」から学んだ授業づくり	羽岡 久美子	117
「学びあいの場」で学んだこと ～生活場面で生かせる調理学習を目指して～	幅 裕子	122
生活と結びつく授業づくりをめざして ～「学びあいの場」による自らの気づきを振り返って～	山崎 智仁	126
<中学部>		
「学びあいの場」を通して気づいたこと～あんなこと・こんなこと～	池田 優香	132
「学びあいの場」で考えたこと、気づいたこと	上田 崇史	138
「学びあいの場」を通して学んだこと ～生徒が主体的に学ぶ国語の授業を目指して～	臼田 祥子	143
今年度の「学びあいの場」に取り組んでみて	岡村 早江子	148
「学びあいの場」を通して学んだこと	片平 尚美	152
1年間を振り返って	紺 恵	156
生徒同士が学び合う授業を目指して ～「学びあいの場」での自らの気づきを振り返って～	瀧脇 隆志	160
生徒相互が学びあう協同学習をめざして ～「学びあいの場」による自らの気づきを振り返って～	堀 ひろみ	166
<高等部>		
高等部保健体育科における授業づくりについて ～「学びあいの場」を通して考えたこと～	青山 真紀	172
生徒の将来を見据えて～「学びあいの場」を通して学んだこと～	五十嵐 久也	178
生徒が自分で発表内容を構成し堂々と発表できる授業づくりをめざして ～「学びあいの場」での自分の成長を振り返って～	常楽 正樹	182
自ら考えて行動できる姿を目指した授業づくり ～自立活動Cグループにおける取り組みを振り返って～	竹脇 里織	188
前向きに自ら考えて取り組む生徒の姿を目指して ～高等部「作業学習」の授業づくりを通して考えたこと～	野崎 美保	194
生徒が自ら考えて動ける授業づくりを目指して2 ～今年度の「学びあいの場」による気づきと昨年度の学びから～	本田 智寛	200
生徒が自分からやってみようと思える授業づくり ～友達と一緒に活動することの楽しさを～	松原 健	206
うまく生徒同士でやり取りするために～生徒との対話からの気づきより～	松原 香織	212
(資料)・全附連活動方針に適合する附属特支の取組	大窪 康之 土肥 耕介	218
・今年度中に行った対外的な実践発表等	石崎 良	231

目次

第1章 学校改革の目的と職責……………学校長

第2章 学校の自己変革を推進する取組……………教育改革プロジェクト

第1項 働き方改革

第2項 教育改革プロジェクトによるカリキュラム・マネジメント

第3章 専門家としての資質を高める「学びあいの場」の環境整備
……………「学びあいの場」推進プロジェクト

第4章 研修を通じた教師の学びと自己変容

<小学部>

<中学部>

<高等部>

(資料)

- ・全附連活動方針に適う附属特支の取組
- ・今年度中に行った対外的な実践発表等

第1章 学校改革の目的と職責

学校改革の目的と職責



学校長 竹村 哲

目次

はじめに
第1節 背負わされた学校文化イデオロギー
第2節 私の構成主義的教師観
第3節 学校改革の目的とスキーム
第4節 教育経営の職責
第5節 教師教育の職責
おわりに

はじめに

年報における、本校の取組をお伝えする校長としての役目も、今年で最後になりました。そこで、本論では、4年間の総括として、校長としての職責に関する考えを述べさせていただきます。

附属学校の校長に就任して以来、文部科学省から幾度も乞われることがありました。それは、「国立の附属学校としての存在意義を示す」ということでした。これにどう応えるかが大きな職責であったと思います。退任にあたり、少なくとも以下のことは、その回答として、述べるができるのではないかと考えています。それは、「かつては、日をまたいでも職員室に灯りがともっていることから「不夜城」と銘打たれた本校も、この4年の間で、業務のフラット化や、分掌部会の廃止などの運営組織の抜本的改編、さらに県内学校で初めてのタイムカードの本格導入などの勤務管理を通じて、全ての教職員が19時には退勤できるようになっていること（図1）。そして、学校経営の理念を改めて明晰化して、附属学校としてだけではなく小学部、中学部、そして高等部でもアドミッションポリシーを策定し、学校説明会などで広報に努めたことなどによって、入学者の志願倍率が段階的に増え6倍になったこと（図2）です。とはいうものの、些かの躊躇いはあります。確かに教職員の協働によって労働環境や社会的な評価が改善されたことは言えるかも知れません。しかし、学校の存在意義としてのアイデンティティは、そのように他者から見て定量的に分かるようなものだけではなく、むしろ自己内発的な合意でなければならないからです。

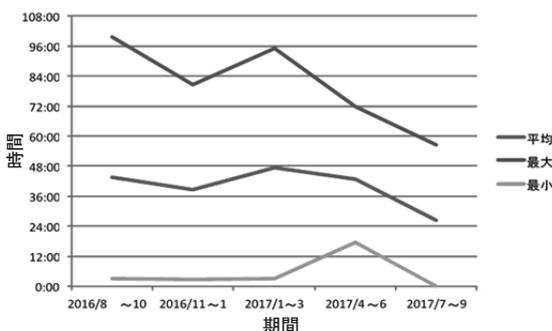


図1 教師の超過勤務時間(3ヶ月平均)の推移

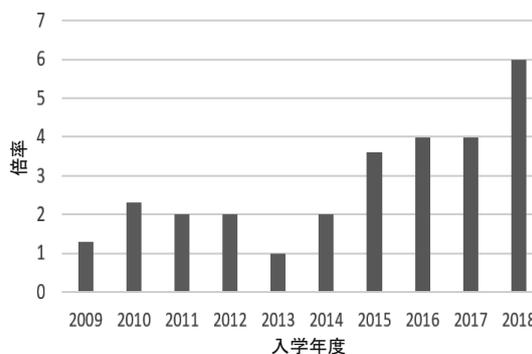


図2 小学部入学志願倍率の推移

存在意義を示すために伝承すべきものとは

昨今の学校現場を取り巻く大きな環境変化にあって、学校に対しては様々な要請が齎され、まさにジャクリングのピン¹の如く仕事が増やされていく中で、教職員はどれだけ自助努力によって効率化を図っても現状維持がやっとなのであるように思います。多忙解消は、確かに働き方改革の中核テーマであり大変重要です。しかしこれは、むしろ存在意義を高めるための手段であって本当の目的はほかにあると思います。それが、学校自治ではないでしょうか。“改革自体を目的とする学校自治”こそが、存在意義を示すために伝承されるべきもので、たとえ期間を費やしても取り組むべきものです。

喜多村（2002）は、「大学の危機を救うひとつの手段が、大学自身による自律的評価であり、新しい時代に合った自治の観念の確立である。」と述べていますが、これと同様に学校の存在意義を示し、その危機を救うすべが、自己変革の自治の確立であると考えています。このような思いを懐に温めながら取り組んできました。未だ歩みの中にあり、おそらく今後も期間と努力を要しますが、願わくは後進に委ねるため、愚弁ながらも述べ伝えたいと思います。

第1節 背負わされた学校文化イデオロギー

「ダメ人間」と思わされてしまう子どもたち

意識アメニティという言葉があります。これは、あるべきものがあるところにあるという心地よさをいいます。逆に意識アメニティ不全とは、自分の意識が、あるべきところがないという、ある種の自己喪失感です。国立青少年教育振興機構が、ある調査結果を2015年8月に発表して話題になりました。日本、アメリカ、中国、韓国の高校生にアンケートを実施し、自主独立性、自尊感情、ネガティブ志向性、現状への満足度を因子分析しました。その結果、自尊感情が最も低く、ネガティブ志向が最も高かったのは日本の生徒でした。世界的に学力が高いと言われても72.5%の生徒が自分は「ダメ人間」だと感じるのです。また、現職大学院の実習校には、生徒の半分は教師の話をまじめに聞こうとしない。半分は同級生とのコミュニケーションさえもうまくできない学校があるといえます。2016年に公開された映画「君の名は」の挿入歌を担当して、若者に人気を博しているグループRADWIMPSの最近の歌「棒人間」からは、今の若者の訴えに近いものを垣間見ることができます。歌詞の冒頭にある「僕は人間じゃないんです」、「適当に生きながら ほどよく真面目に働きながら 全然大丈夫なふりをしながら」、その一方で「誰かのために生きてみたいな 生まれた意味を遺してみたいな」と歌っています。本当の自分を発揮したいが、それができない若者のやるせなさを感じざるを得ません。

教師に背負わされた行動特性

私は、2009年から富山大学人間発達科学部の教職希望者を対象に行動特性の調査をして

きています。簡単な質問をもとに指標（相川 2001）ごとの特性平均を調べています。この方法では、自らの内面や対人関係、場の状況をどう捉えようとしているかを 24 の指標に分けて、それから大まかな行動特性を分析することができます。この簡易調査を実施したところ、彼らの特性は、他学部の学生や他大学のものとは特徴的に違っていました。セルフエフィカシー、自己主張、情緒的感受性が低くなっているのです。詳しくは、「自分が周りからどう見られているかを意識し、それらの要請に柔軟に応

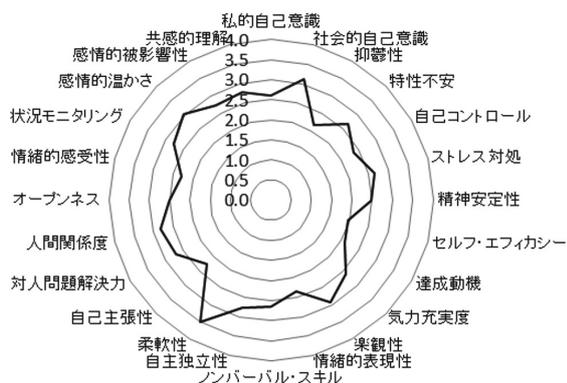


図3 教師の特徴的行動特性

えようと暖かさを醸し出しながらも、実は周りの気持ちに寄り添うこともせず、自ら意見を表すこともしていない、上手いかないと落ち込みやすいと分かっている、自分に自信がない」という特性がいえます。このことは、これまでも変わることはありませんでした。さらに面白いことに、富山県内の現役教師の簡易調査も行ったのですが、彼らの特性も同様で有意差がないのです（図3）。因みに現在指導している教職大学院生でも同様でした。私は、教職に就くものは、このような姿を背負わされているのではないかと捉えています。

もし、彼らがこのように固定化した行動特性をとっているのだとしたら、それは彼らだけではなく、彼らが受け持つ子どもたちにとっても大変不幸なことといえましょう。決して主体的な学びを培うことなどできないからです。また、佐伯（1997）は、「受験勉強を経た学びを通じて、子どもたちは自らの「能力」を意識し、それを「変えることができないもの」とする「固定能力観」を持つようになる。」と指摘していますが、現在の教師は、全員受験勉強を経た者ですから、教師にも固定能力観は宿っているわけです。因みに1980年から始まった文部科学省の「ゆとり教育」は、固定能力観を子どもにつけないための取組であったと私は思っています。しかしながら、このように固定化した能力観と行動特性が染着いた教師には、どうすることもできなかったのです。「ゆとり教育」の困難は、もっと根深いところにあり、そこから取り組むべきであったのです。

第2節 私の構成主義的教師観

私は、就任時から附属学校のホームページで、自らの教育理念を述べさせていただきました（次頁参照）。特に教師の使命については、「自己意識を喚起し、主体的な学びを促すことである」と申しあげています。これまでのように、不用意に行動主義的教育として知識や技能を伝達するだけではなく、むしろ子どもたちに自分で考え、自分で決定する資質を培う教師の使命を謳っています。

知的障害があるからという理由で、卒業後に基本的な社会生活や作業職に就けるように訓練するだけで良い訳がありません。それでは本人や保護者に対し、教育的使命を果たしたと胸を張って言えないと思います。保護者の心配は、「親亡きあとの我が子の暮らし」です。そのことを真摯に思えば、子どもが自分で決められるようにすることが私たち教師の最大の使命であるべきです。

人生の目的とは、何でしょう。

それは、次から次へと様々な縁が不可避的に生まれる“衆縁和合（しゅうえんわごう）”の世の中で、自己存在を普遍化することだと思います。そして、そのためには、主体的に学ぶ態度変容が必要です。これは、すなわち試練も含めた豊かな経験を自分自身の学びに変えることです。自分に授かった禄（ろく）や運命に抗う（あらがう）のではなく、人との関わりの中で自分のできることを見つけ、熟す（こなす）ことを通じて、自分を変えることです。

子どもたちのために我々は、何をなすべきでしょう。

私は、親、教師、そして大人にも大切な役目があると思っています。親は、子どもにひたすら愛情を注ぐ。うまい下手に関係なく“本当に愛された”という意識を植えつけることができたらどんなに素晴らしいことでしょう。教師は、自己意識を喚起し、上述した主体的な学びを促すことだと信じます。そして、大人は、子どもたちの将来のために、お互いが認め合うことのできる人倫（じんりん）の国を築き、そのうえで自らの徳性を自覚することではないでしょうか。

このような教育理念から、知的障害の子どもたちへの支援を、保護者の皆様と教師の連携を図ることによって行うだけでなく、合理的な配慮そして共に分かち合うことのできる社会の構築に資する観点から働きかけてまいりたいと考えております。皆様のご理解とご協力をお願いいたします。

学校長 竹村 哲

（富山大学人間発達科学部附属特別支援学校ホームページ「学校長の挨拶」より）

学校文化イデオロギーとしての行動主義的学習観の反省

佐伯（1993）は、以下のように述べています。「このような学習観にとらわれた「熱心な」教師は、日夜へとへとになるまで、教材研究、指導案作り、学習指導計画を立てて授業に臨み、そこで「予想もしなかったこと」に出会うたびに挫折感を味わい、自らの力量の無さを痛感して、ストレスを蓄積していくのである」。さらに「脱文脈化した「能力」を競い合い、「意味」よりも「手続き」を求め、何者かの「評価」におびえ、知られざる「正解」を試行錯誤で「当てよう」としやにむに試みる。」とも述べています。残念ながら今でもこれが教師の実態ではないでしょうか。私たちは私たちが子どもたちから背負わされた行動主義的学習観という、教師も子どもも不幸にする言わば「学校文化イデオロギー」の疎外を認めることが肝要です。日本的な気働き体質、他者評価依存、および過度の同調志向にあって、私たちが本当に目指すべきは、他者尊重とその前提である自己尊重の教育です。

子どもたちの先学として私たち教師が直視しなければならない問題とは、一人ひとりの主体性や人間関係性という価値観念の開発です。もちろん価値観には多様性はあります。

そのことを前提にして、助け補い合いながら、それぞれがそれぞれの活動に意義を見出せるような働きかけを失念してはいけません。まず私たちは、そのことに目をそむけ、見ぬフリをしてきたことによって、甚大な弊害を子どもたちに齎している事実を認め、猛省するべきです。

2003年3月の中央教育審議会による新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方に関する答申の中で、「『新たな公共』を創造し、21世紀の社会を主体的に形成する人間の育成、および自己実現を目指す自立した人間の育成」が謳われていましたが、これを実現するためには、教師教育の課題があります。それは、上に準えれば、「『新たな自治』を創造し、21世紀の共生社会の形成にコミットメントする教師の育成、および自律した教師の育成」でしょう。ならば教職を介して、共生社会に貢献し、自己実現する教師像について立ち止まって考えてみる必要があるのです。久保田（2003）は、次のように述べています。「学校文化が、自然に構成主義に移行するわけではない。変わるのを待つのではなく、一人ひとりが対人関係のいろいろな場面で変えていく努力をすることが必要である。新しい教育を実践するためには、一人ひとりがその変革の過程に参加することである。そのためにまず学校において相互の学びの理解や創造性を深化させる活動を地道に続けていくことだ。」

第3節 学校改革の目的とスキーム

学校改革の目的

学校改革の目的とは、何でありましょう。私は、「学校組織が自己変革力をつけること」であると思います。変革力は、数値的に表すことが難しい資質です。資質とは、志向性・行動特性という言葉で表わす類のものです。故に、それをつけるために構成員が自己変革の学習を自ら経験しなければなりません。それは構成主義的学習です。本節では、その主概念である正統的周辺参加とその応用であるセルフスタディについて説明します。

正統的周辺参加のスキーム：セルフスタディ

レイブ（1993）は、以下のように述べています。「正統的周辺参加は、学習を必須の構成要素とする社会的実践への関わりを記述する概念である。この見方は、教授技術的方略でも教えるテクニックでもなく、学習というものを理解する一つの方法である。カリキュラムとか教授実践そのものを教師が研究するよりも、学習者が何を学ぶのか、何を学ばないのか、何が彼らにとって意味あるものになるのかを学習者の権利として付与する概

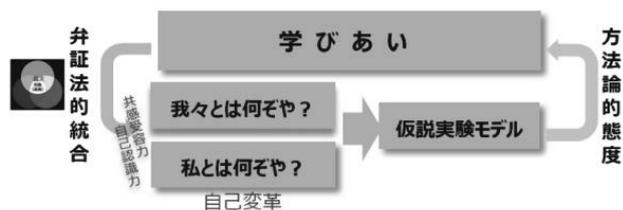


図4 セルフスタディ

念である。そこでの学習は、学習経験であり社会活動に埋め込まれたものである。」(筆者抜粋)

私は、正統的周辺参加の一つのスキームとして、「セルフスタディ」を提唱しています(竹村 2012)。これは、「誰一人も置き去りにしない」という関わりあいの基盤となるスタイルです。まるで無色透明な水たまりの中に、一滴の赤インクを落とすと、水面に波紋がおりやがて全体が薄く紅づくごとく、学びあいを通じて、全員異なる色のインクの変わりゆく姿をよりよく理解しようとする組織活動です(図4)。以下、その特徴について説明します。

弁証法的統合

学びあいにおいて肝要な弁証法的統合とは、ものの見方を重ね合わせることを意味します。人それぞれに捉え方は、異なります。例えば、3名のものの見方を重ねるとは、図5に示すように、赤色、青色、そして緑色の3色のライトを重ね合わせることで言い表すことができます。このスポットライトは、ロジャーズの「内部的照合枠」(佐治 1983)です。それ自体が既に色付いています。つまり、その色には、その人の志向性が反映されています。一人では、色付きの捉えしかできません。しかし重ね合わせることで、3色のスポットライトの重なった部分は無色となります。そこにこそ、本当の対象の姿を見ることができるのです。弁証法的統合の主眼とは、互いの解釈を深めて、対象の真実を求めながらも、互いの志向性を理解し、同時に理解されていることを自覚しようとすることで、メンバーの地平(前意識的価値観)を統合し、共同体感覚を得ることにあります。

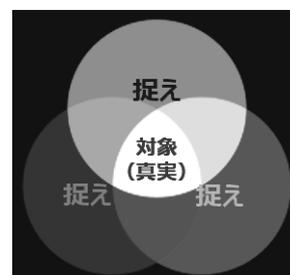


図5 弁証法的統合の概念

仮説実験モデル

仮説実験モデルとは、仮説としての社会的な問題解決プロセスです。ただし、ここで取り上げている構成主義的学習のプロセスは、行動主義的学習と若干異なります。後者のプロセスは、「目・理・方・結」すなわち、目標を定め、解決の論理を考え、方法を練って実践し、結論を出すことです。論理の真偽が解答であり、最大の関心事です。これに対して前者のそれは、「現・原・対・変」すなわち、現状を分析し、原因仮説を特定し、対策を講じて、変容を振り返ることです。検証ではなく、どれだけ変化するかが大切です。

私事ですが、大学院当初の頃、私は「システム基礎理論」という専門の研究に従事していました。そこでは仮説を数式モデルとして表し、コンピュータシステムとして実装し、テストし、仮説の検証をしてきました。後者のプロセスに従って考えてきたわけですが。しかしながら、教職についてからは、むしろ解答よりも回答することばかりです。特に附属学校の校長になってからは、まさに“ジェットコースターに乗りながらの決定の連続”とでも

例えられるほど、日々激変の中で正解のない回答に迫られてきています。したがって、学習を必須の構成要素とする社会的実践とするためには、変化するプロセスを繰り返すことが重要です。仮説実験モデルとは、それを支えるために、より当事者的で具体的に表した実践的記述なのです。

方法論的態度

アドラー（1984）は、人生の意味とは他者への貢献であると述べています。「情けは人の為にあらず」という諺もありますが、これらと同様に学びあいにおいても「他者の為に・・・」という態度をとるべきというのが持論です。その理由とは、顕在意識における強い印象は、潜在意識化し、その後の顕在意識に対し志向性となって現れるからです（竹村 2009）。他者のためにという思いは、自己充足的観念となり、また他者と確かめ合うことも共生の観念となり、必ずそれらが志向性として生まれてくる。このことが自らを幸せにするからです。

第4節 教育経営の職責

（組織開発を自らが担いながら「自己変革」のミドルリーダーを育てる仕組みを浸透させること）

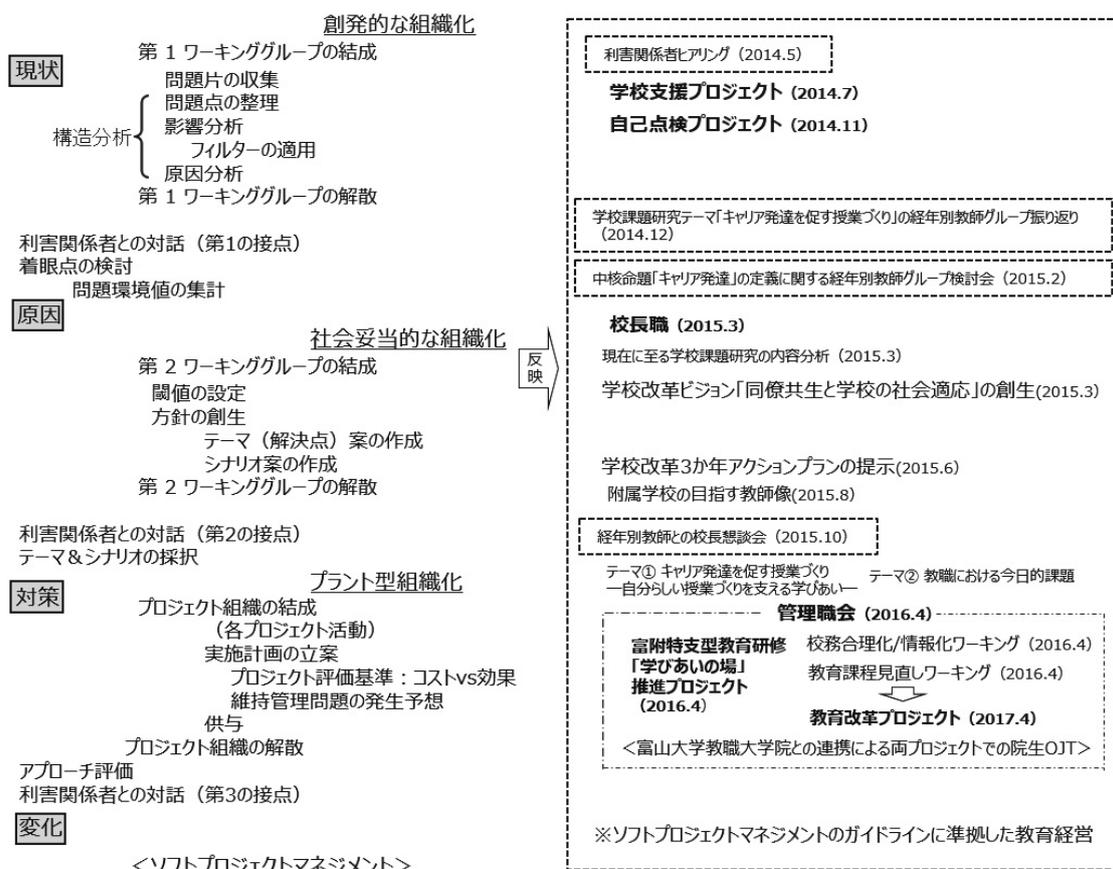


図6 仮説実験モデルの学校改革への適用

学校改革では、校長の姿勢が大きく影響します。構成主義に依れば協同の学校へ、従前の行動主義に従えば、成果重視の学校へと舵をきることになるでしょう。これまでの話を踏まえれば、校長こそが、その職責として、構成主義に適う実践のプロセスを教育経営に取り入れなければならないと考えます。

社会的実践プロセス（仮説実験モデル）を考え、その活動の当事者となって、現状把握と原因の特定を担い、ビジョンを示し、改善計画を立てなければならないと考えます。それだけにとどまらず変革のスキヤホールディング（足場）として、組織内に新しい学習観を浸透させる役目を担うミドルリーダーを育てる仕組みを作ることが肝要です。

図6は、就任中に私が実際に採用した仮説実験モデル（同図左）と、その適用の流れ（同図右）です。実践の元となった仮説実験モデルは、過去に組織開発において用いた「ソフトプロジェクトマネジメント」のガイドライン（竹村 2004）です。その詳細は、この本に譲ることとし、本節では、本校における実際の活用について述べます。

私は、まず現状の把握に努めました。学校支援プロジェクトと自己点検プロジェクトの分析結果をもとに、学校全体で問題認識の共通化を図りました。そのうえで校長の責任において、根本的な原因を特定し、これを解消するためのビジョンを提示しました。それが、「格（=格率）をあげる～同僚共生と学校の社会適応～」です。冒頭にも述べた「不夜城」との異名のある本校の教師にある行動主義的な学習観をできる限り構成主義に転換し、これを教育に反映し、よって新しい学校文化に変わることを謳いました。

そして、それを推進するための二つのプロジェクトを管理職会の直轄管理のもとに立ち上げ、学校改革にコミットメントしてもらいました（図7）。一方は、教育改革プロジェクトです。自己変革を進める足枷を解消することを主な責務とします。そしてもう一方は、富附特支型研修モデル『学びあいの場』推進プロジェクトです。これが前述のスキヤホールディングです。前者は、組織自体の運営に関わることで管理職を主な構成員とし、後者は、管理職に加え研修を担当する分掌教師を充てました。さらに、その下に、教職大学院派遣の現役教師も加えた「推進ワーキング」を造り、毎回の『学びあいの場』の実践を通じて教師の変容を見極め、次の働きかけについて具体的に検討してもらいました。

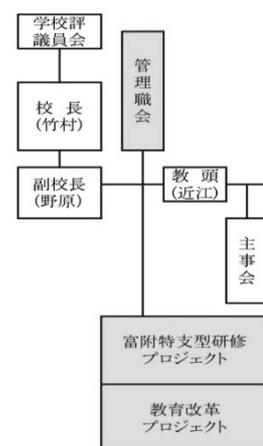


図7 学校組織図 (抜粋)

第5節 教師教育の職責

(協同してすべての教師に「考える力」と自己決定力を培うこと)

優れた教師像の転換を目指す富附特支型研修モデル『学びあいの場』

教師は、子どもたちに「考える力」を培うために、まず授業場を通じて自らが「考える

力」をつけるべきです。授業場においては、子どもと教師とは、知識の受け手と送り手でも、学びの被験者と実験者でもありません。共に相互作用する学習者ネットワークのインサイダーです。教師も、“教育的な働きかけ”というアクションを通じて学ぶアクションラーナーです。教師が学ぶものとは、すなわち授業場における学習者ネットワークの頂点（ここでは子どもの学び）と辺（ここでは互いの関係性）の変容です。教師は、授業実践の中で、一人ひとりによる意味づけと互いの関わりを敏感にとらえ、臨機応変に働きかけを変えていかなければなりません。そのような授業場では常に決定が迫られます。二度と経験できない貴重な子どもたちとの交わりに臨むことこそ教師に託された責務です。事前のシナリオは参考にする程度でしょう。子どもの学び中心の授業場は、彼らの歩みに合わせて展開するからです。そして、思いどおりいかないこと、戸惑いこそが、本当に成長する教師にとっての糧になるのです。したがって、授業場において、教師は、それがあたかも無かったように振舞う必要などありません。本校の研修『学びあいの場』は、このような言わば「失敗から学ぶ」という学習観を大切にしています。そして、授業者の力になりたい気持ちは同じであっても、支援の方針として、同僚が授業者をリードして引っ張ろうとするのではなく、彼／彼女の背中に“そー”と手を置きながら横に並んで歩むように「考える」場、それが『学びあいの場』なのです。

おわりに

文部科学省は「学校・地域創生プラン／学びあい高め合う教員育成コミュニティ構築（2016.1.25）」を提唱しています。このプランの骨子は、教員改革、学校の組織運営改革、そして地域との連携・協働です。本校の取組は、結果として、これに応えるものになっていたように感じています。擱筆にあたり、附属学校の役割として県教育委員会や教職大学院との繋がりをより進めていくことを願い、添え述べたいと思います。

附属から県立学校への新しい学習観をもった教員の輩出

本校の教師は、県の教育委員会からの派遣教員です。そこで、在籍期間7年を目途に人事交流をお願いしています。2015年8月には、本校が行っている「専門家として学びあい高め合うための校内研修」での経験を活かして、移動先の学校において研修を活性化させたり、子どもたちに主体的な学びを培い、働き方改革にも資することのできる教師を輩出したりすることを提案させていただきました（図8）。今後とも県に貢献できる教員の育成を図っていただくことを期待しています。

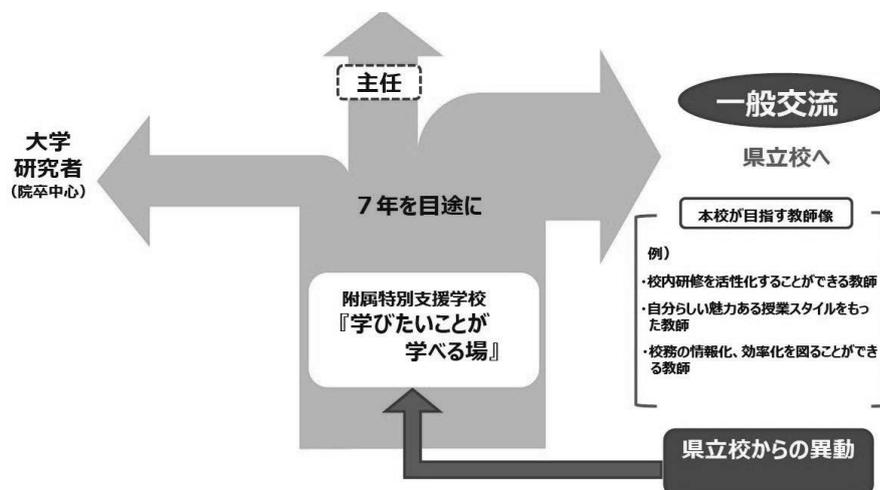


図8 附属特別支援学校が目指す教師像と県立学校との人事交流 (抜粋)

将来のスクールリーダーとなるべき教職大学院現役教師のOJT研修

2016年度、富山大学に教職大学院が開設されました。本校は、その使命として教員養成に資する役目を負っております。学部生の教育実習場だけではなく、教職大学院生のリーダー研修の臨床場でもなくてはなりません。そこで、本校では「学校改革」をテーマに掲げ、彼らを前述の教育改革プロジェクトと『学びあいの場』推進プロジェクトのメンバーに加えています。学校組織に自己変革力をつけるOJTは、どこでもできる事ではありません。

本校教師が、毎年の教育実習において学部生にするような指導と異なり、プロジェクトの中で大学院生と一緒に学びあい、そして本校教師の学習観の転換を図る取組では、大学院生の直向きさと斬新な感性が、逆に学校全体に新鮮な刺激を与えてくれています。OJTが相乗的効果をもたらしていると感じます。

大学院生は、今年の4月に2年間のOJTを終え、勤務校に戻ります。彼らには本校での学びを活かしてもらえるよう期待しています。そして、今後も教職大学院の教師として、本校のOJT研修を支えていくとともに、「教師の学習観の転換」に尽力していく所存です。

参考文献

- 喜多村和之 (2002) 『大学は生まれ変わるか』中公新書
- 相川充 (2001) 『情動知能の一部としての情動解読能力の測定に関する研究』平成12年～13年度科学研究費補助金基盤研究(C(2))研究成果報告
- 佐伯胖 (1997) 『子どもが熱くなるもう一つの教室』岩波書店
- 佐伯胖, 佐藤学 他 (1993) 『授業と学習の転換』岩波書店
- 久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」コンピュータ&エデュケーション VOL.15 pp.12-18
- ジーン・レイブ 他, 佐伯胖 (訳) (1993) 『状況に埋められた学習』産業図書
- 竹村哲 (2012) 『自己と関わりの創造学—セルフスタディの教育研究—』大学教育出版
- 佐治守夫 (1983) 『ロジャーズ クライアント中心療法』有斐閣
- アルフレッド・アドラー, 高尾利数 (訳) (1984) 『人生の意味の心理学』春秋社
- 竹村哲 (2009) 『Systemic Meology』海文堂出版
- 竹村哲 (2004) 『ヨコ型コミュニティ開発のための社会的アクションラーニングの方法』海文堂出版

第2章 学校の自己変革を推進する取組

働き方改革における副校長の取組

～毎日19時退勤に向けた校務合理化～

副校長 野原 秀年



1 はじめに

働き方改革とは、ただ教員の負担を軽くするために行うのでしょうか。

平成27年度初めに作成した「学校改革ロードマップ」には、次のように書かれています。

授業研究を学校経営の中核に据え、教師が専門家として育ち合うための同僚共生を築き、学校の社会適応を図るために

これまで、日々忙しくしている先生方から「同僚と子どもの話がもっとしたい」「授業を準備する時間を確保したい」などのつぶやきを多く耳にしてきました。学校現場では、教室外の業務が優先され、一番大切にしたい子どもや授業のことに時間を割くことが後回しにされがちです。このつぶやきが、学校改革の一環として進めた働き方改革において私自身が一番忘れないようにしたことです。

そこで、このようなつぶやきが生まれてくる背景を考えてみたいと思います。佐藤学氏は、「学校を改革する」の中で、教師が置かれている状況を次のように表現しています。

現代の学校の危機の一つは、教室も職員室もジャグリング状態で数え切れない玉が飛び交っているのに、学校の外から「これもやれ」「あれもやれ」と新しい玉が矢継ぎ早に投げ込まれていることにある。

そして、教師たちの最大の不満は「あまりに多くの課題が学校の外から押しつけられていること」にあると続けています。

また、増え続ける業務に教師や子どもが押しつぶされないようにするためには、学校を預かる校長が、また学級を預かる教師が明確な「ヴィジョン」をもつことが必要なことを次のように書いています。

ヴィジョンを確かにしている校長は、不要な玉は脇に置いて、もっとも重要な玉だけを回して、教師と子どもをジャグリング状態から救出しているし、ヴィジョンを確かにしている教師は、不要な玉を脇に置いて必要な玉だけを回し、子どもの一人ひとりの学びを保障し、質の高い学びを実現している。

本校では、本年度より改めて「教育改革プロジェクト」を立ち上げました。このプロジェクトの内容には、働き方改革や新TOFUプランへの改訂、校務合理化が含まれています。これらの内容は互いに、そして昨年度より開始した「富附特支型研修プロジェクト」とも関連しており、ただ教員の負担を軽くするためだけでなく、児童生徒の学びの質の補償につなげたいと願って取り組んできました。校長のヴィジョン「格を上げる～学校の社会適応と同僚共生～」の下、授業研究を核にした学校経営は「教育改革プロジェクト」を車輪に、「富附特支型研修プロジェクト」をエンジンとして進んできたと考えています。

ここでは、教育改革プロジェクトの中でも毎日19時退勤に向けた校務合理化の取組を通した「働き方改革」の取組について報告します。

2 現状

図1は、平成28年度末まで、約2年間半の本校の先生方の超過勤務時間です。2014年9月から2016年3月(平成26年度半ばから28年度末)にかけて平均が若干減少しているようにも見えますが、どちらかというところ「大きな変化はない」と言えます。

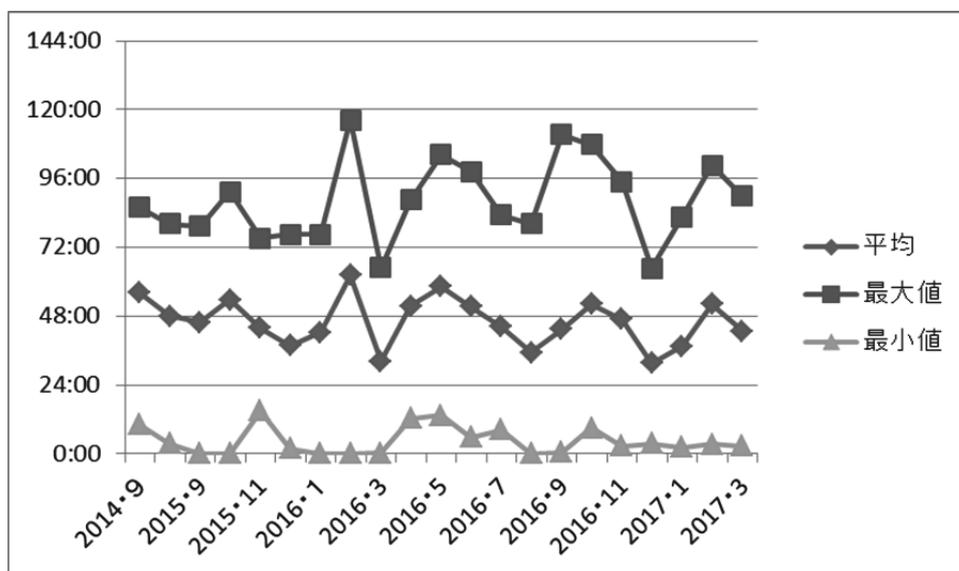


図1 平成26年9月～平成29年3月までの本校教員の超過勤務時間

(訂正とお詫び) 昨年度発刊した本校の年報P28に「超過勤務が、定時退勤日1回の月に比べ、月15時間前後押さえられて推移するようになった(※長期休業や休日の多い月以外)」と記述しましたが、その後、計算式に間違いが見つかりました。この紙面をもって、訂正とお詫びをいたします。図1は、再計算した結果をグラフ化したものです。なお、早朝超過については集計から除いています。

毎日19時退勤を開始した本年度初め、先生方からは「すべきことがあるのに退勤することを優先する意味が分からない」「やらなければならないことがあっても定時までには帰らなければならないため、かえってストレスがたまる」などの声が出ていました。

3 原因

3カ年をかけて、段階的に19時退勤日を週に1日(平成26年度～27年度前期)、2日(平成27年度後期)、3日(平成28年度年間通して)と増やしてきましたが、業務全体の量が大きく削減されたわけでないため、定時に帰らなくてもよい日に遅くまで残って追いついていない仕事をしてきたためだと考えられます。全ての業務は、ひいては児童生徒のために行っているため、そう簡単には減らせません。そこで、平成28年度末には、一つ一つの業務ではなく、担当した業務を進めるために必要な報告や連絡、相談(以下、報連相)の仕方に注目することにしました。校内で行われている報連相の状況を顧みると、あちらにもこちらにも行う必要があったり、相談するため尋ねたのに先客や会議があつて待たされることが多かつたりすることが大きな要因として考えられました。これは、校務組織上の問題に起因する「プロセス・ロス」が生じていた状態であったと思われます。

4 対策

そこで、各業務を進める上で必要な、教師間での報連相において生じる「プロセス・ロス」を無くし、校務を効率的に進められるように、校務組織の改編を行うことにしました。

(1) プロセス・ロスを解消する校務組織の改編

～分掌担当主事の廃止、教頭の役割の明確化～

図2は、改編以前の校務組織において、分掌部のことや学部のことについて意思決定していくための指示系統（報連相）を表しています。（ISM法に基づき、本学教職大学院研究室にて、平成28年12月に作成）1から30の数字は、校内の先生方を示しています。その中に数字ではなく「？」マークがついている部分が、意思決定のプロセスに関して「待ち（ロス）」があることを表しています。実際には、この図上に表されていない待ちもたくさんあります。自分が主務者である業務に関係するすべての人の耳に入れておかないと、「聞いてない」「共通理解されないまま、勝手にされても困る」と一蹴されることになるため、話ができるまで何度も訪ねなければなりません。

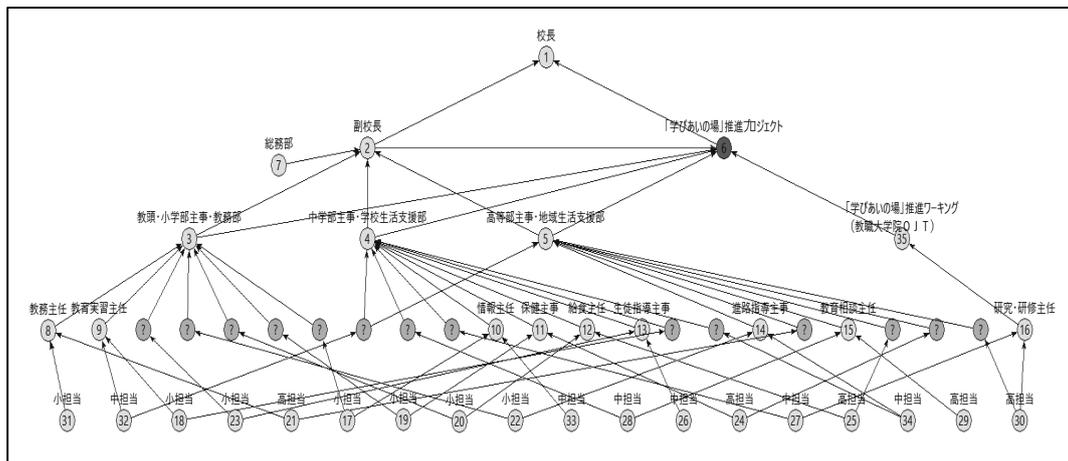


図2 平成28年度における校内で意思決定するために行われるプロセス

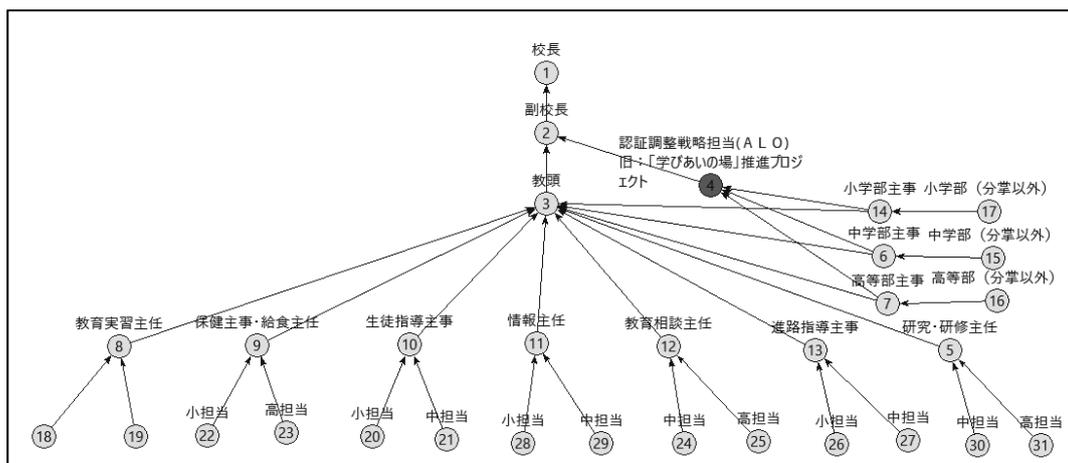


図3 新しい校務組織の中で意思決定するために行われるプロセス

最もロスが発生しているのは、分掌担当主事（各分掌主任をさらに統括する者）を兼務している学部主事の周辺です。そのため、分掌担当主事を廃止し、すべての分掌を教頭が一人

で束ねることにしました。そして、教頭は、これから全分掌部の窓口にならなければならないため、これまで兼務していた学部主事とは切り離し、単独で機能できるようにしました。教頭の役割が大きく、明確になったことで、次のような効果が見られました。

- ・教頭が全ての学部主事・分掌主任の相談役になることで、校内の動きを束ねることにつながり、横断的な情報収集ができるようになった。
- ・教頭が、全ての学部の授業に出ることで、校内の教育活動の状況を縦断的に確認することができるようになった。
- ・これまで教頭の役割を担っていた副校長が、対外的な業務や学校改革につながるプロジェクトの推進に校長と協働しやすくなった
- ・これまで教務主任に担わせていた、従来教頭の役割である業務を教頭自身が担えるようになり、教務主任の超過勤務時間の削減につながった。

(2) 教務主任3人体制化

各月の超過勤務時間の最大値が、教務主任であることが多く見られました。100 時間を超える月もあり、教務主任への業務集中が常態化していました。先述したように、教頭が学部主事を兼務していたため、本来であれば教頭業務であることを教務主任が担っていたことも大きな要因でした。しかし、学部主事の業務は学部経営です。人や場所の調整等教務の業務と重なりが多いことや新潟大学教育学部附属特別支援学校の学部主事が教務部に所属していることを参考に、分掌担当主事でなくなった3名の学部主事に教務主任を兼務してもらい、膨大な教務業務を分担して行うことにしました。

(3) 「業務一覧表」「業務引継ぎ表」の本格的活用に伴う分掌部会の廃止

分掌部会の廃止のアイデアが浮かんだのは、公立の小学校で既に取り組んでいたからです。また、富山県内でも本校と同規模校である、こまどり支援学校でも分掌部会を行っていませんでした。会議の廃止に踏み切るために、1年前より「業務一覧表」と「業務引継ぎ表」を整備したり、効率的な報連相を行うためにグループウェアを導入したりしました。そして分掌業務は、担当者と分掌主任で相談しながら進められるようにしました。困ったことがあれば、分掌主任が直接教頭に相談します。表1は、本年度の学校管理指導計画に記載した、校内で実施する各種会議の一覧です。分掌部会が省かれています。

表1 学校管理指導計画「各種会議」

会議名	内 容 等	構 成 員	議長・司会
管 理 職 会	学校運営に関する重要事項の審議	校長, 教頭 学部主事	副 校 長
主 事 会	各学部・各分掌部に関する重要事項の審議, 学部間の連絡, 調整	教頭, 学部主事	副 校 長
職 員 会 議	議案の審議, 各学部・各分掌部の連絡や報告	全 教 員	各 学 部 輪 番
学 部 会	学部運営, 教育指導の推進, 学部行事等の審議	学 部 所 属 員	学 部 選 出
現 職 教 育	専門教養の研修	全 教 員	研 究 ・ 研 修 部
成 績 会 議	評定, 進級, 卒業に関する事項の報告, 審議	全 教 員	教 頭
入 学 選 考	入学者の選考に関する事項の審議	全 教 員	教 頭

(キ) 校務分掌組織図

		小		中		高		事務	
職員会議		近江		近江		栗林		恒田	
各種委員会		近江		近江		栗林		恒田	
学校評議員会		近江		近江		栗林		恒田	
校長(竹村)		近江		近江		栗林		恒田	
副校長(野原)		野原		近江		栗林		恒田	
教頭(近江)		近江		近江		栗林		恒田	
主事会		近江		近江		栗林		恒田	
富岡特支型研修プロジェクト		近江		近江		栗林		恒田	
教育改革プロジェクト		近江		近江		栗林		恒田	
校務運営委員会		近江		近江		栗林		恒田	
総務		近江		近江		栗林		恒田	
企画運営		近江		近江		栗林		恒田	
学校行事		近江		近江		栗林		恒田	
学籍		近江		近江		栗林		恒田	
庶務		近江		近江		栗林		恒田	
文書		近江		近江		栗林		恒田	
教育実習(竹脇)		近江		近江		栗林		恒田	
健康(池田)		近江		近江		栗林		恒田	
給食(羽間)		近江		近江		栗林		恒田	
生徒指導(堀)		近江		近江		栗林		恒田	
情報(越村)		近江		近江		栗林		恒田	
進路指導(野崎)		近江		近江		栗林		恒田	
教育相談(堀)		近江		近江		栗林		恒田	
研究・研修(瀧脇)		近江		近江		栗林		恒田	

特別支援教育コーディネーター
堀、柳川、鞍田、栗林

※太字下線は、主務者

図4 平成29年度 校務組織図

また、これまでの校務分掌組織では、一つの業務に複数の担当者がいたため、責任が不明確になりがちでした。分掌部会を廃止するに伴って、先生方が自分に割り当てられた業務を責任もって進められるようにするため、業務を細分化し、どれとどれが自分の担当なのかを明確にしました。図4は、先述のこまどり支援学校の校務分掌組織を参考に作成しています。

(4) ICカード式タイムカードの導入、「時間外施設利用願」による申請制の開始

平成29年度初めの2ヶ月間は、学部・学級の立ち上げなど業務が集中する時期であることから、昨年度と変わらず週3回の19時退勤としました。そして、5月末から毎日19時退勤を本格実施し、2ヶ月ほど取組を続けた8月にタイムカードを導入しました。(図5)

これまで、退勤時刻は先生方個人で用紙に記入し、自己申告してもらっていましたが、これにより、自動で出勤退勤時刻を記録できるようになりました。

これは、先生方が確実に定時に退勤していることのみならず、本校が先生方の労働時間をきちんと管理していることのエビデンスを残すためです。

導入にあたっては、時間で切られるパートタイムでもあるかのような感情を先生方にもたせてしまう可能性があることに配慮し、紙カードに打刻されるタイプではなく、ICカード式を採択しました。(アマノ社製 TimePack ic II)



図5 ICカード式タイムカード

しかし、タイムカードを導入しても、時間外勤務がなくなるわけではありません。緊急の保護者対応、執務用PCのトラブル等の至急の業務が発生した場合は、どうしても19時を過ぎて取りかからねばならない場合もあります。その際には、各教員が自己判断するのではなく、19時を超えて学校に残ることについて「時間外施設利用願」(図6)を提出し、管理職に許可を得ることとしました。これは先生方の勤務状況を学校がきちんと管理するという意味合いはもちろん、許可を得る手続きをしてもらうことで、時間外に残ってまで行う必要のある業務を学部内や分掌内で手分けすることができないか、明日の授業で空き時間を作ってもらい行えないか等、業務の滞っている先生方への手立てを管理職が考える機会を作ることができます。

(5) 校内巡回日誌の変更とセコム確認電話時刻の変更

19時退勤の取組を続ける中、ある時、退勤状況について学部間で差が出てきました。ある学部は一斉に19時に退勤しているが、ある学部は19時半過ぎてもなかなか退勤しないといった状況が生じました。周りが帰らないのに、心情的には自分だけ帰りづらいものです。そこで、学校に残っている先生方に19時一斉に退勤してもらうために、学部を束ねている学部主事が声を掛けて、みんなで職員室を出るようにしてもらいました。また、学部主事には学部の先生方の退勤について責任をもってもらおうよう、自分の学部の先生方が全員帰った時刻

を校内巡回日誌に記入してもらうことにしました。その結果、学部間の差は解消しました。

さらに、決められた時刻を越えても校内に残留している人がいる場合に、学校を監視している業者（SECOM）から電話が入ります。19時退勤が定着したことに伴い、確認の電話が入る時刻を表2のように変更しました。

定時退勤を継続するためには、そのための体制づくりと、先生方を直接束ねる学部主事が働き方改革の必要性を認識し、先生方への働きかけることが重要であると思います。

毎日19時までには退勤といっても、本校では、特別な事情がない限り、勤務が終了する17時すぐに退勤する先生方はほとんどいません。学校評議員会では、年次休暇の有効な消化にも取り組むべきであるとの指摘も受けているなどの課題も残っています。

副校長	教 頭	学部主事
		藤田 T 所属学部主事

時間外施設利用願い（平日）

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校
校 長 竹 村 哲 様

至急な業務のため、下記のように時間外に施設利用をしたいので、許可いただきますようお願いいたします。

記

1 日 時 月 日 () : ~ :

※退校の予定時刻を申告してください。

2 申請者 職名 () 氏名 ()

3 主な利用場所 ()

4 予定している業務内容

※以下の項目に、チェックを入れてください。

届け出は、当日の18:30までに提出し、教頭の承諾を得ました。

時間外施設利用は2時間以内とします。

<様式データ：tokushiData-提出書類>

図6 時間外施設利用願 様式

表2 業者（SECOM）からの確認電話時刻

平日	朝)	なし	→	6:00
	夜)	24:30	→	21:30
休日	朝)	なし	→	6:00
	夜)	24:30	→	19:30

5 変化（超過勤務時間の減少）

図8は、毎日19時退勤が始まった今年度に入ってからの、教員の超過勤務時間に今年度分を加えて変化を見たものです。毎日19時退勤は5月末より完全実施しましたが、年度に入った4月より徐々に減り始めていました。9月に至っては、いよいよ月超過勤務の平均が24時間を下回っています。その後、若干は増えているものの、超過勤務時間の平均が40時間を下回る月も多くなってきました。

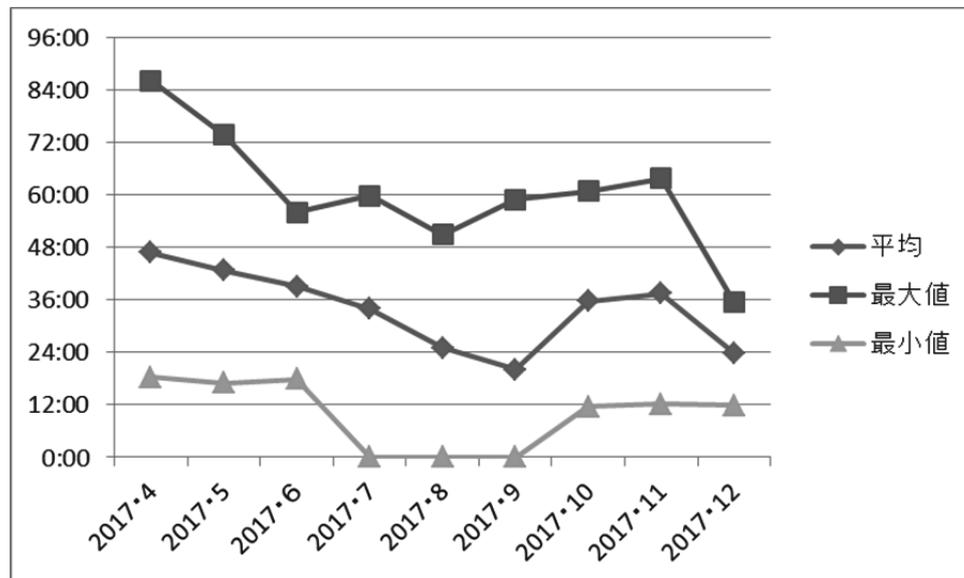


図8 教員の超過勤務時間の変化（平成26年9月～平成29年12月）

学校改革2年目を迎えた平成28年度、第1回の職員会議で私は先生方に「これからは、先生方の働き方を変えていただくことになると思います。」と伝えました。これは、ただ19時に退勤するという変化だけを指しているのではありませんでした。それに伴って、各自で積み重ねてきた業務の進め方、あるいは個人の生活パターンまで変える努力が必要になるという意味でした。例えば、バス当番でいつもより早く学校に来ることで、いつもの生活パターンが崩れ、ストレスが生じます。それと同様に、19時を勤務の区切りとすることで、自分の業務の進め方や生活パターンを変えなければならず、先生方にたくさんのストレスを抱えさせたことと思います。しかし、先生方が学部毎に働き方改革に協働的に取り組んでもらったことで、よい感想も聞かれるようになりました。

最後に、平成29年12月に先生方に記入してもらった「働き方改革に関するアンケート」の集計を載せます。アンケートは任意であったため、全員の先生方から回収はできなかったのですが、寄せられた実際の先生方の声を紹介します。

＜働き方改革に関するアンケート集計＞

(1) 19時退勤のために工夫したり、心掛けたりしていることがあれば記入してください。

- ・計画的に仕事をする。できるように心掛ける。
- ・優先順位をつけて仕事をする。(家でもできることは、家で・・・)
- ・児童下校後、19時までにはできる仕事の配分を考え、自分なりにぎっくりとスケジュールを決めて時計を見ながら進めている。
- ・優先順位を決めて、次の日に回せる仕事は、翌日処理するよう取り組んでいる。
- ・朝早く来る。
- ・優先順位を考え、学校のパソコンを使わないとできない仕事から行うようにしている。
- ・個人情報が入らない教材などは持ち帰る。
- ・19時までいることもままならないので、特に心掛けていることはない。
- ・空いている時間を見つけ、短時間で授業の話をするように心掛けている。
- ・仕事に優先順位をつけ、必要なこと、時期があることから取りかかるようにしている。そのため、優先順位の低いものは長期休業中など時間があるときしか、ゆっくり取りかかれない。
- ・毎日、19時までを1時間あたりに区切り、どの時間にどの仕事をするのかノートに書き込んでおく。終わったら取り消し線を引いておく。達成感を得るために、また、伝える、印刷するなどといったことも忘れないようになるべく細かく書いておく。その日の19時までには収まりきらない業務は、翌日と割り切る。

(2) 分掌部会がなくても文章の仕事スムーズに行うために、工夫したり、心掛けたりしていることがあれば記入してください。

- ・こまめに連絡を取るようになっている。
- ・グループセッション(PCのグループウェア)の活用。(相談など行う。)
- ・昨年度のデータファイルを確認し、仕事に見通しをもち、漏れがないように気を付けている。
- ・メッセージャー(PCのコミュニケーションアプリ)を活用し、同じ分掌の先生と連絡をこまめにとる。
- ・〇月〇日頃に〇〇すると、大まかな予定を立てるようにした。
- ・給食のない日や長期休業中に皆で集まり、昼食をとりながら話をした。
- ・日ごろから、報告や連絡や相談をするようにしている。
- ・メッセージャーなどで、文章を見てもらったり、連絡を取り合ったりする。
- ・お互いの空き時間や放課後等を利用して、話を進めている。
- ・業務によってはミーティングをもち、共通理解を図るようにした。
- ・学校生活支援部の業務は、全校の児童生徒の活動に関わるための、学部を下すためにも一堂に会して、内容を協議、共通理解する必要がある。グループセッションのやりとりを試みたが、掲載する時期が間際になり十分な検討がなされなかったように思う。あまりうまくいったとはいえない。
- ・分掌全員で話し合う前に、主任等であらかじめ話し合い、要点を確認しておく。

(3) 19時退勤が定着してきたことで、よかったことがあれば記入してください。

- ・早く帰ろうと意識する。
- ・早く帰ることに後ろめたさ、申し訳なさが少し軽くなる。
- ・会議が必ずその時間に終わる。(ダラダラ続かない。)
- ・メリハリをつけて仕事ができている。
- ・仕事を効率的にしようという意識をもてるようになった。
- ・早く帰ると疲れも全然違う。体調が良くなった。
- ・時間は限られているので、会議や打ち合わせが短期集中型になったこと。(以前は「ここで話し合うテーマではない。」「上の人で決めてください」と感じるが多かった。)
- ・家族との時間が増えました。
- ・家庭で家族とゆっくりできるようになった。
- ・家族、子どもと過ごす時間が増えた。
- ・家庭で子どもとのふれあう時間が設けられたこと。異動による環境の変化で子どもたちが落ち着かなくなると想定していたので本当に助かりました。
- ・睡眠時間が以前より長くなった。
- ・お互いの都合を意識して打ち合わせがなされたり、時間がない前提で物事が進められたりするようになった。急な期限を断りやすくなった。
- ・家庭生活において、家族にかかる負担が軽減された。(身体的にも、精神的にも)
- ・個人的には、以前から19時を過ぎたあたりから集中力がなくなり、仕事の効率が悪くなる傾向があったので、19時退勤が強制的になることで、自分一人では行わない仕事(会議、分掌業務など)が、18時半以降など、遅い時間に設定されないのはよかった。個人的には19時まで退勤できたほうが、翌日に疲れが残らないので気がねなく帰りやすくなった。
- ・平日、仕事以外のことに取り組む時間を確保できるようになった。
- ・よくなったことは思いつかない。毎日、19時退勤になってから時間に追われているような感じである。昨年度のように、一日おきなどの方が帰る日、メリハリのある日を過ごせたように思う。
- ・特になし。

(4) 今後、改善してほしい提案がありましたら、具体的に記入してください。

- ・学部会などで何かを決めるとき、その場で突然、話題が出され、皆さんどうですかと聞かれることがある。あらかじめ、グループセッションで意見を聞いておき、学部会は決定の場となると、時間に無駄がないと思う。
- ・自分の予定、業務内容に合わせて、退勤時間を変えたい。
- ・生徒の登校を8:20、教員の出勤を8:10にして朝礼の時間を確保できないか検討してほしい。
- ・より一層業務削減が必要だと思われる。これまで当然のようにやってきた業務も見直すのではなく、やめてしまうことも考えたほうがよい。これまで、分掌に関する業務を見直すことが中心だったが、今度は、児童生徒、保護者に関わる分野の見直し、削減をしていかなければいけないと思う。
- ・資料の体裁など、大人のための見やすさにこだわるのではなく、時間対効果を考え、「やったほうがいい」「そろえたら分かりやすい」程度のことは妥協し、どうしても必要な修

正に止めたり、そろえてほしいことは先に伝達して作成と同時に処理できるようにしたりしてほしい。

- ・たかがコピーでも作業量が多いと相当の時間がかかる。単元指導計画から連絡簿へのコピー、1シート分でも、人数分のファイルをパスワードで開き、番号と文章とをコピーすることになる。コピーするという作業がないような様式、システムを作してほしい。
- ・業務のフラット化を進める場合、振り分けることのできる人員と業務が何なのか、人数だけでなく、学部の立場も合わせて、業務内容に見合った人員にしてほしい。
- ・分掌の人員を偏りなく配置してほしい。
- ・会議室に執務用パソコンを置いてほしい。(プリンターが会議室にしかないため)
- ・授業づくり(教材づくり、授業の流れの見直しなど)のための延長を認めていただきたい。理由に～の授業の教材作成、単元シート作成など、具体的な業務内容を記入することとして。また、成績処理の時期も20時くらいまでは延長してほしい。(延長届なしで)
- ・会議の効率化や短縮はよいことだと思うが、必要な事柄については全体へきちんと連絡する。
- ・グループセッションを使つてのアンケートの入力は時間も要するし、あまりうれしくない。半面、回覧でのアンケートの際はあまり書かれていないことも多い。グループセッションのほうが集まるのか。軽重を考えてアンケートを実施できるとよい。
- ・時間はしっかりと決まっているが、業務は減った実感は少ない。今一度、必要な業務の見直し、効率化が必要だと思う。

6 引用および参考文献

佐藤学『学校を改革する』岩波書店(2012)

働き方改革における教頭の取組

分掌業務の掌握（分掌担当主事の廃止）
学部運営の状況把握

校内教頭 近江ひと美



1 分掌業務の掌握（分掌担当主事の廃止）

（1）分掌担当主事を廃止するに至った背景

多くの特別支援学校は小学部，中学部，高等部の発達段階が大きく異なる三つの学部から成り立っています。分掌業務を行う際には，それぞれの業務に各学部から担当者を出し，学部の状況に応じて業務が遂行できるように話し合い，協力しているのです。本校の場合，教員数が30名で，特別支援学校としては小規模校であるため，複数の業務を兼務する状況が発生します。そこで，教務部（教務，教育実習），学校生活支援部（保健，生徒指導，情報），地域支援部（進路，教育相談），研究・研修部の四つにまとめ，分掌内で業務を協力して行ってきました。そして，それぞれを副校長と三人の主事が担当し掌握していたのです。担当主事は学部主事を兼ねており，学部の状況を鑑みて分掌業務を運営できるという利点はあったのですが，分掌主任は他の主任の業務についても常に協議しなければならないという重なりや，指示系統が何重にもなっていることで訂正や変更に対応することが難しいという状況が見られました。

そこで，今年度は分掌の形は変えませんが，分掌担当主事は置かず，直接教頭が掌握する形としました。また，一人一人の教員が担当する仕事について年度当初に割り振り，主務者を明確にし，責任をもって企画運営していくこととしたのです。

さらに，毎月開催していた分掌部会（学校生活支援部，地域生活支援部，教務部，研究・研修部としての分掌部会）は4月と2月の年2回のみとし，その他は分掌主任を中心として必要な係で随時打ち合わせを行うこととしました。

（2）今年度の取組

①4月当初の現状

分掌担当主事が廃止されたことと，分掌部会が開催されないことで，分掌主任は相談の機会を失い困惑していました。これまで分掌部会で行ってきた協議や周知，仕事の分担をどのように行えばよいのかを必死に模索していました。特に，全校の児童生徒の活動に関わる業務を行う学校生活支援部は，一つの係を主務者が担当するものの，各学部にどのように伝達して下ろしていけばよいのか迷い，そのことを分掌主任から教頭に相談することが多くありました。

また，初めて分掌主任を担当する者にとっては，業務を遂行するに当たり，一つ一つ判断し，決定しなければならず，分掌部会で確認することができず，例年どおりのことであっても心配なことが多くあったり，反対に見過ごしてしまったりすることもありました。その都度，教頭に相談や確認するという状況でした。

②原因

- ・小学部に「児童生徒指導」を担当する教員を配置できなかったこと

小学部には7名の教員が所属し、それぞれの分掌の所属は、教務部3名(うち1名は学部主事)、学校生活支援部1名、地域支援部2名(うち1名は主任)、研究・研修部1名です。学校生活支援部の教員は1名で、しかも情報主任でした。情報主任は担任もしており、業務の内容はかなり多くなると考えられました。小学部は児童生徒会活動で中心になることはありませんが、小学部の児童生徒の実態に応じた内容を取り入れていくためには、小学部からの情報収集、小学部への周知ということは欠かせません。生徒指導主事は小学部の児童生徒指導に関わる業務の窓口を情報主任に任せることは大きな負担となると考え、どうしたらよいのかを教頭に相談に来ました。そこで、年度当初は学校生活支援部に関わる各学部での検案事項を教頭から各学部主事に下ろすことが多くなり、業務の担当者の役割をうまく発揮できない状況でした。

・指示系統の転換により、連絡や周知の仕方に不安を感じていたこと

分掌部会が開催されていたときには、各係の担当者、分掌主任、分掌担当主事(学部主事と兼務)が一堂に会して協議していたので、協議の経緯や決定したことが学部主事への周知につながっていました。ところが、分掌部会が無くなったために、担当者と分掌主任で相談したことが即、学部に下ろされるために、学部主事もそこで初めて聞くことになり、それで本当によいのかという不安があったようです。もちろん、教頭に相談していましたが、昨年度の反省や改善点、学部に下ろしたときの課題など、十分に検討できないこともあり、昨年度よりスムーズに進まない印象がありました。

③対策

・小学部において分掌を越えて係の担当を配置

交通安全・通学指導や、児童生徒会活動、委員会活動は小学部の上学年から関わりが多くなってきます。また、小学部単独で実施する行事や活動もあることから、小学部内の他分掌の教員に担当学年等を考慮しながら分担することとしました。

また、情報に関する業務についても、情報主任と小学部担当を兼ねることに負担が大きいことから、他分掌の教員に一部分担することとしました。

・分掌主任の考えを整理し、意向を聞く

分掌主任が業務について教頭に相談に来た際、いくつもの要因が絡んでいる場合には、何に迷っているのか、何に不安を感じているのか、明確でない場合があります。そこで、一つ一つ事実や問題点を聞き出し、整理する作業を一緒に行うことで、分掌主任自身が解決の糸口に気づき、「もう一度考えてみます。」と持ち帰る姿が見られました。その際には、昨年はどうしていたのか、改善点として何が挙げられていたのかを確認することが重要でした。分掌主任と教頭の相談だけでは判断できないことについては、主事会に検案事項として挙げたり、副校長の指示を仰いだりし、組織として運営できるように努めました。

④変化

昨年までは、定期的に行われていた分掌部会の機会に、昨年のレジメを見て、業務の確認、協議、役割分担を行っていました。しかし、分掌部会が設定されないため、主体的に業務の開始や相談を行っていかねばなりません。分掌主任は各係の担当者がスムーズに業務を遂行できるのか把握することが随時求められるようになりました。その結果、次のような工

夫がありました。

- ・分掌主任同士の打ち合わせが行われるようになった

協力してほしい業務は何か、担当者の業務に偏りがないかなど、確認したり相談したりし、その後、各担当者に業務を下ろし、会議のスリム化を図っています。

- ・分掌主任の意思決定がなされるようになった。

自分たちで主体的に行うことと、相談に持ち掛けることが明確になってきました。「どうしたらよいですか。」ということより、「このようにしてみました。」という報告が多くなってきたのです。問題があれば再検討ということもありますが、決して責めず、問題点を共有するようにし、些細なことでも報告できる雰囲気を作ることが大切だと考えています。

- ・分掌主任から各担当者が働きやすくなるための工夫を提案するようになった。

情報主任から、パソコン点検日に会議を入れないようにしてほしいという提案がされました。月に一度、学校中のパソコンやタブレットを点検する業務は大変時間がかかります。平日にはまとまった時間が確保できず、休日に出勤して対応せざるを得ない状況でした。何とか平日の勤務時間内で終了できないかとの申し入れだったのです。すぐに、場所と時間の確保を検討し、8月から行事予定表に載せ、他の会議を一切入れないようにしたのです。

また、他の主任から、分掌の業務ではないが、校務運営委員会や職員会議などの記録の業務が負担であるという声が聴かれるとの申し出がありました。そこで、会議にパソコンを持ち込み、会議内で記録が終了するような体制をとるようにしました。表紙や記録の例も示し、端的な記録になるようにしました。

⑤課題

各担当者が主体的に業務を進めていくためには、時間的な見通しと昨年度からの改善点が明確になっていることが必要です。今年度、業務の開始が遅れ十分な成果に至らないものもあったので、業務ごとにファイルが作成され、しっかりと引継ぎがなされるように確認していきたいと思います。

2 学部運営の状況把握

(1) 学部全体の状況を把握するに至った背景

昨年度まで教頭は小学部主事を兼ねており、小学部の運営状況や教員の勤務状況などについては把握することはできましたが、他学部の状況については他学部主事との情報交換から把握する程度でした。行事等で他学部の生徒や教員と関わることはあっても、学習のねらいや生徒や保護者への対応について深く共有することはあまりないので、学校全体としての指導の一貫性や継続性という視点から学部間の調整を行うことは副校長に頼るところが多かったと言えます。

そこで、今年度は、教頭が分掌業務を掌握すると同時に、学部主事を兼務せず、学部運営の状況についても客観的に把握することとしました。三学部の授業に数時間参加し、児童生徒の実態や学部運営について、部分的ではありますが具体的に知る機会を作ることとしました。

(2) 今年度の取り組み

① 4月当初の現状

教頭が三学部の授業に参加するための時間を捻出するために、数名の教員が他学部の授業を担当することになりました。また、中学部、高等部は就業体験があり、変則的な授業体制の時期には、学部間で調整するという手間が掛かりました。各学部の意向に沿えないこともあり、折り合いをつけながら進めていました。

教頭は、小学部8時間、中学部2時間、高等部2時間、授業に参加しました。年度当初は児童生徒の実態や教員の指導方針などが分からず、授業担当者に聞きながらの対応でした。週に2回の参加では、その積み上げにも時間が掛かり、学部の教員に負担をかけていたように思います。

②原因

・小学部の教員が1名減ったことによる弊害

今年度、教頭が小学部から外れたために、小学部の教員数は8名から7名になり、1名減ることになりました。しかも、教頭が授業を担当していた時数は他学部に分散されることになり、その分、他学部の教員が小学部の授業を担当することになりました。授業の打ち合わせが多岐に渡るようになり、さらに学部の行事等で授業時間が変更になると、連絡が漏れたり、十分な教員数が確保できなくなったりすることが双方の学部に起こりました。

・児童生徒の実態が分かるまでに時間を要する

本校は学部ごとの職員室が離れているため、教頭が児童生徒の日々の様子を耳にする機会がどうしても減ってしまいます。授業担当者同士の日々の振り返りや成果、改善点についても聞く機会は限られてしまいます。授業の事前の打ち合わせについては、授業の流れや担当についてなど学部で決まったことを連絡してもらいますが、具体的な対応については、その場の状況に応じて行うこととなります。このことは、教頭だけでなく、中学部や高等部の教員が、小学部の授業を担当する際も同じような状況になってしまいます。

③対策

・小学部への配慮

教員の出張や休暇による補欠、学部行事への負担、児童の情緒不安への対応など、日課運営に支障をきたすことがあれば、教頭が入ったり、他学部に応援を依頼したりするなど、全校体制で支えられるように意識してきました。小学部主事と連絡を取り、困っていることを聴くようにしましたが、その他の対応は、特にできませんでした。

・授業で見えた良さを言語化する

授業に参加していると、児童生徒の実態が少しずつ分かってきます。それと同時に教師が児童生徒に関わる姿に感心することも多々あります。ヒントを出すための言葉の掛け方、次の行動を促すための関わりなど、ただ単に指示を出すのではなく、児童生徒自身が考えたり、意思決定したりするような言葉を、タイミングを捉えて出しているのです。そういう場面があった場合には、授業担当者にその日のうちに、教師の関わりと児童生徒の反応をセットにして伝え、主体的な児童生徒の姿を共有するようにしました。その機会に、児童生徒の実態について分からないことを「あの時、～したのはどうしてだと思います。」「なるほど、そういう

ことか」と具体的な場면을基に聞くようにし、児童生徒の考えていたことを一緒にたどることが次回の対応につながることもありました。これらのことはなるべく学部主事にも伝え、学部の取り組みや教員の良さ、児童生徒の実態について共有していくようにしました。全体的に改善したらよいと思われることについては学部主事に伝え、授業担当者とは参加した授業について話すことを中心に行いました。

④変化

・学級、学年を越えたより柔軟な対応につながった

小学部は、年度当初は新入生を迎え、学級編成も新しくなったところに、教員数が1名減ったことで、学部運営にかなりの支障をきたし、困惑していました。これまでなかった学部間の連絡業務も増え、負担感は大きかったように思います。限られた人数で学部運営をするために学部内で何度も話し合い、学級・学年を超えて柔軟に対応しています。次年度に向けては、学級の枠を外し、習熟度別の学習グループを編成することも考えています。

・話しやすい関係づくりにつながった

授業を通して、児童生徒や教員の具体的な姿を見聞きしたことで、児童生徒や教員、そして保護者とも話しやすくなりました。褒めや認めが増え、それを土台に悩みや課題を話題にできると思われれます。今後は、参加していない授業についても参観の機会をもち、児童生徒について情報を共有していけるとよいのではないかと思います。

・三学部を客観的に見る機会となった

昨年度は小学部主事として、中学部や高等部の情報を得て、小学部はどのようにしていけばよいのかを考えていました。今年度は、三学部を客観的に見ることもでき、三学部主事の相談にのることができるようになりました。保護者への対応についても、ケースに応じて学部主事と一緒に面談し、学部だけでなく学校全体で支えるという姿勢を示すとともに、学部主事と役割分担しながら保護者の心情の受け止めと対応策の伝達を行うことができました。

⑤課題

三学部の状況を把握する中で、各学部が大事にしていること、工夫していることが見え、学校として外部にもっとPRすべきところがあると感じました。また、校内の教員に理解を促したり再確認したりすべき点があるとも感じました。その一つに小学部から高等部まで行っているチャレンジ活動があります。他の学校にはない意義のあるものなので是非PRすべきです。しかし、入学から卒業まで一貫して行っていることの成果が具体的に全教員に理解されているのか、そして自分が担当している学年が、今どの段階にいるのかをあまり話題にしていらないように思うのです。目指す姿や実践方法の意図を担当者同士で、あるいは学部を越えて確認していく必要があると感じています。異動してきた教員は、他の教員から説明は聞きますが、まずは形から入り、実践しながら本当の成果を実感していくのだと思います。しばらくは確信をもてない状況かもしれません。本校に長く勤務していた教員が異動しても、意義のあることは引き継いでいってこそ、本校の伝統が作られていきます。そのための伝達手段が必要だと考えています。

また、現在、単元指導計画表を作成しながら主体的・対話的で深い学びのある授業を目指し、児童生徒が自ら考え、意思決定していく力を育てていくということに向かっています。

このことは教員間，さらには保護者にも理解を促し，具体的な実践を積み重ねていくことが必要です。

小中高の一貫性や児童生徒の目指す姿について，教員，保護者が共有できる，視覚的に分かりやすい資料を作成し，共通理解を図る機会をもちたいと思います。

働き方改革における小学部の取組

～教師の多忙化の改善を目指して～

小学部主事 柳川 公三子



1 はじめに

私達教師には多種多様な校務があり、多忙な日々を過ごしています。どの校務も児童生徒の教育、支援につながる大切な内容です。

一昨年度より「働き方改革」における「多忙化の改善」に取り組み、分掌業務の削減やフラット化を推進してきました。今年度からは、分掌部会をなくし、分掌主任の職責の下、各担当者が主体的に分掌業務を遂行することを目指してきました。

小学部教師の更なる「多忙化の改善」は、授業づくり、授業改善に向けた児童の実態把握、目標設定、教材・教具の準備、評価といった教師として最も重要な業務をいかに効果的に、そして効率よく行うことができるかがポイントになります。効果的・効率的に授業づくり、授業改善を行うために欠かせないのが、児童を的確に把握することです。児童の実態は刻々と変化し日々成長しています。常に更新し続けることを必要とする、この最も重要な作業をいかに効果的・効率的に行えるかが最大の課題となります。教師としての力量を高めながら、この最重要業務をどのように効果的・効率的に遂行するか、すなわち短時間でより的確に児童の実態を把握することで、授業づくりや授業改善に掛ける時間を短縮することが可能になります。結果として、最短で「多忙化の改善」をすることにつながります。

この考えの下、具体的な取組として「非常勤講師1名を含む小学部8名全ての教師で、17名全ての児童の指導・支援に当たる」こととしました。また、本校のアドミッションポリシー、ディプロマポリシーに基づいて小学部の学部目標を見直しました。週1回、児童に関するミーティングの時間を設け、学部目標の見直し、各教員の業務の整理を行いました。これらの取組を通じた小学部教師の「“チーム小学部”としての同僚性」への意識の変容について、各教師へのアンケート調査から振り返ります。

2 “チーム小学部”としての同僚性を育む

（1）児童の指導・支援を通して

①現状

小学部は学級担任制であり、児童は学校生活のほとんどの時間を担任と学級で過ごしています。「音楽」や「体育」、「特別活動」など、低学年（1～3年）、高学年（4～6年）のグループに分かれて行う時間や、キッズタイム（「遊びの指導」と「体育」の合科）という小学部全体で行う時間はありますが、それ以外の「国語」「算数」「図画工作」「日常生活の指導」「生活単元学習」等の時間は学年毎、または学級（本校小学部は1学年の定員が3名で、2学年毎の複式学級である）毎に活動しています。関わる教師も概ね学級担任が中心です。

学校において最も身近な存在である学級担任と深く関わり、関係性を構築することが児童にとっての安心、安定につながるものであり、全ての学習活動、教育活動の基盤となります。小学部児童の発達段階を考えた場合、まずは、ラポールを形成することがとても大切になり

ます。こういった点では、学級担任制で密接に児童と教師が関わることが可能であることは有意義なことです。

一方、学級の枠を越えた学習場面では、「教師の指示が児童に伝わらない」「児童の困り感やその原因が教師に分からない」「過敏性や衝動性の強い児童に対して、どのように関わってよいか分らない」など、双方にとって困難な場面が生じるといった問題がありました。

②問題の原因

様々な面で未発達な段階にある小学部の児童にとって、信頼関係を構築することは大変重要なことです。しかし、学級担任以外の教師との信頼関係を構築することは、小学部の運営面上、難しい状況がありました。担任は日々、一緒に過ごす時間、つまり“量”が多いです。この“量”が多いことだけが信頼関係を構築するポイントだろうかという、決してそうではないと考えます。一緒に過ごす中で、教師は児童のことを理解し、必要に応じて支援します。児童は担任のことを、困った場面で支援してくれる存在であると認識します。こういった関わりの積み重ねによって児童と担任の間には揺るぎない信頼関係が構築されていきます。そうであれば、関わる“量”の少ない学級担任以外の教師でも、過不足のない、必要最小限の支援をピンポイントで行うことが可能になれば、信頼関係を構築することが可能であると考えます。この過不足のない、必要最小限の支援をピンポイントで行うために重要となることが児童の実態を詳細に把握することです。一緒に過ごす時間が少ないため、担任と比較して、詳細な実態把握ができていないこと、信頼関係が十分に構築できていないことが“うまく指導・支援できない”ことの原因の一つであると考えました。

③対策

学級の枠を越え、担任以外の教師も全ての児童に対して、過不足のない、必要最小限の支援をピンポイントで行うこと、「小学部8名全ての教師で、17名全ての児童の指導・支援に当たる」ことを可能にするために、週1回、“児童に関するミーティング”を行うこととしました。ミーティングを通して“チーム小学部”としての同僚性を育むことが、更なる児童の指導・支援を効果的かつ効率的に行うことにつながると考えました。

一昨年度より取り組んできた「学校改革」における「働き方改革」で毎日19時退勤が義務付けられました。その実施に向け、教師は日々の授業準備や各担当の分掌業務を段取りし、限られた時間の中で滞りなく遂行できるように必死に取り組んでいます。学部として、学校として会議の時間短縮や削減を目指す中で、敢えて毎週ミーティングの時間を設けることの意義を小学部の教師間で共通理解し、時間を厳守する約束を決めた上で行うこととしました。

④教師の変容

学級編成や学級担任が新しくなった年度初めは、相互に共通理解する機会としてミーティングの有効性が実感できたように思います。新担任は、他の教師に伝えるための「言語化」を通して、児童のことはもちろん、自分（教師）自身の関わりを含めて客観的に振り返る機会となりました。さらに、前担任や元担任等から児童の以前の様子やこれまでの指導の経過、保護者の志向や勤務の実情、家庭環境等の児童に関する情報を収集できる貴重な機会となりました。特に、児童の発達段階を的確に捉えることや、過敏性に対するきめ細かい配慮をすること、衝動性や日々変化するこだわり行動に対する事前の約束や交渉、見通しのもとせ方といった指導・支援の“コツ”などは、移行支援会議資料だけではつかむことができません。

現状の問題解決につながることに焦点化して、児童に関する詳細な実態、様々な情報を収集できる点で、“児童に関するミーティング”は効果的な支援を効率良く準備できることにつながりました。様々な情報や意見交換が活発に行われ、時間を忘れて担当者のために、何よりも児童、保護者のために熱く語り合う姿がありました。例えば、担任が「A児の困った行動を改善するために、こんな支援を考えている。」ということを出発点とした際に、学部の教師が皆で「こんな方法はどうか。」「以前、こんな支援をしたときは、こういう姿が見られた。」などと一人の児童の支援について、意見を出し合い、考え合いました。また、別の担任から、関係機関で行ったB児の発達検査の結果とそれに基づくB児への配慮点についての情報が提供されました。ここで単なる情報の共有に留めず、検査の結果から新たに明らかになったB児の発達の偏りや思考、理解の特性、さらにそれに対応する支援の在り方まで具体的に意見交換し、共通理解を図りました。すべての教師がここまで具体的に児童のことを理解していることで、担任が不在の指導場面においても、一人一人の児童に応じたきめ細かい指導・支援が可能になると期待しました。一方で小学部教師の多忙感とミーティングの必要感を探りながら、状況に応じてミーティングを中止することもありました。主事として、皆の思いや意識が自分のものと合致しているか否か、自分の独りよがりや思い込みになっていないかということが気がかりでもありました。

そこで、年報を執筆することを機に、“児童に関するミーティング”の「よかったこと」と「もっとこうしたらよいという改善点や新たな提案」について、小学部の全ての教師（非常勤講師を除く6名）を対象にアンケート調査しました。結果は以下のとおりです。

<よかったこと>

- ・児童・保護者についての共通理解ができた。(2)
- ・他クラスの児童の様子や家庭の状況を知ることができ、関わりについて配慮できた。
- ・関わりの少ない児童について、対応の仕方や特性、その時々課題などの情報が得られてありがたかった。
- ・定期的に児童について話をする機会があったため、児童の様子や実態が分かり、支援の参考になった。
- ・児童の“ちょっと気になるところ”を伝えることができた。わざわざ時間を設けてもらうとか、学部会という形でなかったのが、気軽に話すことができた。

<もっとこうしたらよいという改善点や新たな提案>

- ・時間がかかってしまうときもあるが、大事なことなのでしかたがないと思う。事前資料があると時間短縮になるかもしれないが、その資料作成時間をトータルすると結局同じくらい時間を使うことになると思うので、今のスタイルでよい。
- ・ミーティングができないことも多々あったと思うので、時間を捻出する工夫が必要だと思った。減らせる会議や仕事を見つけていかないと、負担感は増すばかりだと思う。
- ・途中からミーティングがあるのかないのか分かりにくくなっていた気がする。
- ・簡潔に話をしているつもりだが、全員分を話しているからか長いと思った。短くするために、学年で絞るか長くとも一人何分と決めて取り組むかする。
- ・どうしても時間がかかることがあったため、話のある児童については事前に共有のファイルに一言メモを書いておき、メモのある児童について話すなどする。・集団の授業（特にキッズタイム）の際の児童への支援や他のクラスだけ気になる行動を見たり聞いたりしたという小さなことを話していけたらいいかと思っています。(良いところ、成長が見られたことも含めて)

アンケート結果から、皆，“児童に関するミーティング”を行うことに対して、意義を感じていますが、できるだけ時間を掛けずに負担感なく行いたいと思っていることが分かりました。アンケート調査実施後、皆からの提案を参考に、改めて前向きに“児童に関するミーティング”を行いました。開始時刻が予定より遅れ、14時30分頃のスタートとなりましたが、冒頭に「今日は必ず15時には終わらしましょう。」と宣言して行いました。そして、「気になることや問題もいいですが、児童の良い姿につながった支援や、こんな良い姿が見られたということも話してくださいね。」と伝えて開始しました。「C児は、〇〇な場面でなかなか気持ちを切り替えることができない。」という報告に対しては、「その場合、△△という対応をしたらいいのですか。」というように、他の教師も担任と同様の一貫した支援ができるよう具体的な支援の仕方まで掘り下げ、共通理解するようにしました。以前よりも、皆、時計を気にしながらも、共通に理解しておいたらより良い支援に生かすことができると思うことを話題とし、他の教師も確認や質問をする姿がありました。「特に(共通理解することは)ないです。」と言った場合にも、「D君の良かったことなどないですか。」と最近少し変容が見られたのではないかと捉えていたD児について投げかけることで、担任から以前には見られなかったD児の成長について語られました。すると、他の教師からの気づきや更なる成長に向け、今後、もっとこんな働きかけをしていったらよいのではないかといった意見が出されました。これこそが、まさしく“チーム小学部”としての同僚性であり、同僚同士が支えあう“学びあい”だと思いました。

改めて放課後、職員室に戻ってからの“チーム小学部”の様子を観察してみると、もちろん皆、退勤時刻を意識しながら、翌日の準備に黙々と取り組んでいます。しかし、授業の準備をしながら児童のことを考える中で、ふとその日の児童のエピソードを思い出した際に、「そういえば、今日、こんなことがあって・・・」と、できなかったことができるようになって嬉しかったことや、教師が想定した以上に児童が立派な姿を見せてくれて驚いたなどの“よかったこと”を声に出す教師がいました。そして、その児童の様々なエピソードについて、小学部の教師みんなで歓談する場面がありました。そんな中で、「へえ～、〇〇さんがそんなこと言ったんだあ。」と周囲の教師と児童の実態に関して共通理解をしたり、「でも、この間は、同じような場面でこんな姿があったよ。」とより多様な実態把握ができたりする場面もありました。それを受けて、「じゃあ、今度の〇〇の授業では、こんなこともしてみようかな。きっとできるよね。」と話し合う“同僚性”を垣間見ることが増えてきたと実感しています。

“児童に関するミーティング”を通じて、小学部教師の“同僚性”が高まり、授業づくりに有効な児童の実態把握がよりスムーズに行えるようになっていくと捉えています。

(2) 小学部目標の見直しを通して

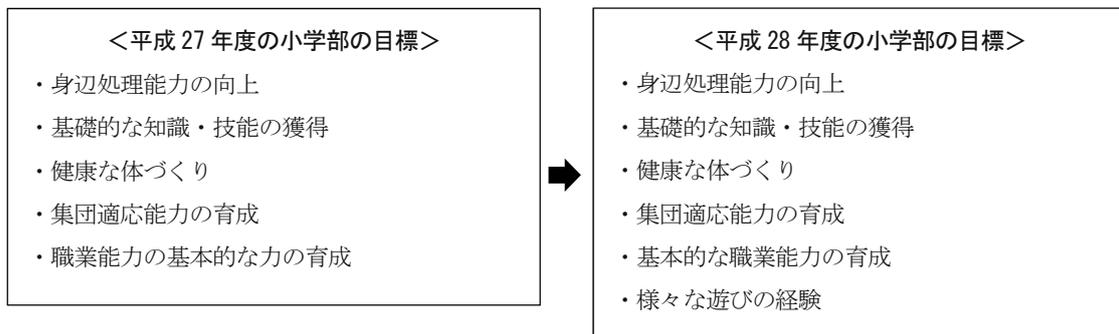
教育改革プロジェクトの一貫として、昨年度は、各学部のアドミッションポリシー（入学者受入れ方針）を策定しました。これに伴い、一昨年度までの小学部の目標を小・中・高の“縦のつながり”といった観点で見直しました。

今年度は、さらにディプロマポリシー（卒業認定方針）を策定し、同時に小学部入学から小学部卒業までの“横のつながり”という観点で再度、学部の目標を見直すことになりました。

①現状（今年度当初）

昨年度の小学部目標の見直しでは、小・中・高の各学部の目標のつながり、“縦のつながり”

という観点で見直しました。以下のような5項目から、中・高等部の目標につながるよう6項目に変更しました。



②原因

昨年度は、アドミッションポリシーのみ策定しました。それに伴い、小学部の目標を、中学部・高等部の目標につながるものになっているかといった“縦のつながり”の観点でのみ点検しました。

今年度、ディプロマポリシーを策定したことで、各学部のディプロマポリシーにつながるように“横のつながり”の観点で各学部の目標を点検し直す必要性が生じました。

そして、“縦と横”の二つの観点で各学部の目標を小・中・高等部の各段階に応じた学部の特色や重点が分かりにくいことが明らかになりました。

③対策

小学部としての特色を明確に示し、中学部、高等部への段階的なつながりが分かることを意識して小学部の目標を見直すことにしました。その際も、短時間で、しかも全ての学部教師の意見を受けて行いたいと考えていました。全ての教師が“チーム小学部”の一員であること、自分の意見がかけがえのない大切な意見であること、だからこそ主体的で積極的な意見をもたなければいけないことを意識してほしいという思いがありました。けれども、一から皆で話し合ったのでは効率が悪いので、事前に見直しの観点を伝えた上で各教師の意見をアンケートにて集約することにしました。様々な業務に追われ忙しいことを承知した上で、先述の思いを伝えアンケートへの協力を依頼しました。担任業務に追われる中でしたが、全員がアンケートに協力してくれました。

更に、効率よく検討会議を進めるために、皆の意見を把握した上で、小学部として大切に考えていることが分かりやすい表現になることを意識して主事が案を提示し、皆で検討することにしました。主事が案を考える際には、他の特別支援学校の教育目標と学部目標を調べ、そのつながりや、小・中・高等部の各学部目標のつながり、分かりやすさという観点で参考にしました。そして昨年度の6目標から4目標に絞り込み、「～できる。」と具体的に分かりやすい文で表したものを提案しました。

④教師の変容

主事が提案した新しい小学部目標の検討会議では、全ての教師が自分の考えや意見を活発に述べ、一つ一つの言葉を丁寧に吟味しました。例えば、「身の回りのことが一人でできる」という案について、何らかの支援を要する場合が多い小学部児童の実態を考慮すると、『一人で』という言葉よりも『自分で』の方が良いのではないかと、この意見や、「基本的な知識や技能を身に付け、自分で考えたり選んだりして行動できる。」という案について、『考え

る』方が『選ぶ』よりもレベルが高いため、『選ぶ』を先にもってきて、難易度が上がっていくイメージにしてはどうか。」など細かいところまで皆で話し合っ決めてました。検討に少し時間は掛かりましたが、皆が小学部の児童にどんな力を付けたいか、小学部の段階として何を優先したいかということを実際に考え、共通理解する機会となりました。

この目標検討会議についても、「よかったこと」「自分が児童や保護者に目標の説明をする際に、大切に伝えたいこと」の二点についてアンケート調査をしました。結果は以下のとおりです。

<よかったこと>

- ・内容や文言の捉え方について共通理解の場となり、良かった。
- ・分かりやすく、イメージしやすい表現になったと思う。
- ・学部として大切にしたいことを確認できたと思う。
- ・学部で具体的に目標を考える機会となって良かった。(2)
- ・一貫性が出て良いと思う。
- ・学部の教師間で共通理解が図れた。
- ・見直したことでより分かりやすい目標になった。

<自分が児童や保護者に目標の説明をする際に、大切に伝えたいこと>

- ・学部目標が具体的で分かりやすくなったので、児童や保護者には、児童の近い将来の姿でより具体的に「こうなってもらいたい」と伝えたい。
- ・具体的にどうすることがこの目標につながるのか、児童や保護者がイメージできる姿にして伝えたい。
- ・学校だけでなく、“お家の方の協力が不可欠なですよ”ということと、学習するために必要なベース（健康な体、理解・判断する力など）を作ることをまず大切にしてほしいということを伝えたい。
- ・「学校」対「児童・保護者」ではなく、児童に対して学校と保護者が力を合わせていくというスタンスであることを伝えたい。
- ・児童の実態に合わせて、今よりももう一步高いところを目指せるように、児童や保護者に伝えていきたい。高過ぎる目標は児童や保護者の負担になったり、やる気を失わせてしまったりする恐れがあるので、それに気を付けながら伝えていきたい。
- ・年度初めに学部主事が伝えたことを把握し、バラバラにならないようにする。

小学部の目標を共通理解することに加えて、事後のアンケートを通じて、その目標について児童や保護者に説明することや、その際に大切にしたいことについて考える機会となったと思います。それぞれの教師が、現在担当している児童や保護者をイメージしながら、どんなことをどんなふうに伝えたらよいか具体的に考えたことは、日々の児童への支援、保護者への支援に効果的であると考えます。

今後は、振り返りだけでなく、目標を共通理解することや、目標をどのように児童や保護者に伝えていくかなどについて各自がポイントと考えることを共有する中で、「そういうことも大切な。」と他者の意見から気づき合い、それぞれの支援を高め合うことにつなげていくことができればよいと思います。

3 おわりに

教師として最も大切な、児童や保護者の支援をより効果的に、しかも効率よく行うことが可

能になることは、教師の「多忙化の改善」につながる有効な方策だと考え、取り組んできました。児童及び保護者の理解や支援についても、それぞれの教師の得意、不得意があるかと思えます。まずは、それを互いに認め合うことが大切です。互いに認め合い、尊重し合う関係性があれば、ごく自然に“聴きあう”ことが可能になります。それは、普段から同僚同士が支え合い、高め合う“チーム力”を構築し、向上させることにつながります。学部の教師が“チーム力”を発揮することは、それぞれの教師が個々に努力するよりも、効果的、効率的で質の高い児童及び保護者の理解や支援を可能にしていくことを実感しています。今後もこれを継続し、“チーム力”そして個々の指導力を向上させ、結果として「多忙化の改善」を実現していきたいと思えます。

働き方改革における中学部の取組

～初任学部主事として目指す働き方改革～

中学部主事 鞍田 奈緒美



1 はじめに

中学部所属職員は学部主事，副主事，各学年の担任と副担任，1名の非常勤講師で合計8名です。今年度，担任3名は中学部在任者ではありましたが，私を含む3名が本校新任者という状態で始まりました。働き方改革の主たる取組であった「19時退勤」は前年度までに週3回実施，今年度は全日実施とされていました。それまでの経緯を知らない者にとっては，状況が飲み込めていないまま，「遅くまで残ってはいけならしい」ということを肝に命じる状態で始まりました。

新年度初めの準備に忙しい4，5月は，ほとんどの教師が遅くまで残って仕事をしていました。この「遅くまで」が「(勤務時間の)17時を過ぎて遅く」ではなく，更に2時間を過ぎた「19時を過ぎてもなお遅く」であったところが「やはり附属は帰りが遅い」という印象そのままでした。「やっぱり」という思いと共に，私自身が19時になっても仕事を終えることができず，他の教員と共に20時，21時と残ることが多かったものです。19時頃に退勤する教員もいますが，17時で帰っていく教員は，まず見られませんでした。

2 教員の覚悟と現状

そんな当初，私には学部での印象深いエピソードがあります。新年度当初に開催した学部会でのことでした。今後の学部運営に関して協議事項が多く，進行も何となく漫然と行っていたところ，定時をはるかに超過してしまいました。会議終了直後に同僚の一人が「先生，超過した分(の時間を)振り替えることにしましょう」と声を掛けてきたのです。一瞬，「ぼかん…」としてしまった私でしたが，すぐにその言葉の意味に気づきました。19時退勤に向けた取組に対する甘さ，「少しくらい…」そんな意識が私の中にありました。同僚の言葉はそれではいけないことを的確に伝えていました。外から来た私の中に，附属は会議が多くて当たり前，長くて当たり前，退勤時刻が遅くて当たり前そんな意識があり，その当たり前意識こそ，改革すべきでした。19時退勤に向けた覚悟が，昨年度までにしっかり築かれており，スタートラインで早くも出遅れていることを実感した出来事でした。

教師たちの意識の中に19時退勤完全実施に向けた心構えはありましたが，実際には時間が足りない様子で，19時になると仕方なく帰り仕度を始めていました。学校全体でも年度始めの5月末までは昨年同様週2回の残業が認められました。

3 初任主事の思い

本校は他の特別支援学校に比べて極めて小規模校であり，教員数が少ない状況で校務を行っています。附属学校としての特有の業務も担っています。単純に考えても教員一人当たりの担当業務が多くなることが理解できます。中学部は経験を積んだ担任教員，学部付きには分掌主任を兼ねたベテラン教員と若手教員という構成でしたので，同僚の手を煩わせても新任者は「聞

けば教えてもらえる」状況でした。「例年を知らない」ことが、日々の業務遂行に支障がないとは言えず、重ねて先を見通して気働きできる主事ではなかったため、先生達の負担は多かったと思います。そんな中で19時には仕事を終わるとは大変厳しいように思えました。

4 中学部の取組

覚悟を決めて取り組んでいる先生達に対して、退勤を促すことは心苦しいばかりでしたが、個人の覚悟を全体で共有し取り組んでいることを確認するつもりで声掛けしようと思いました。同時に限られた時間の中で仕事を納めるために、個人の仕事時間の確保が必要だと思いました。

学部として取り組んだことは次のとおりです。

退勤時間の声掛けと見守り 学校全体で退勤を促す放送が30分前と5分前に流れた後、私は学部主事として一旦は声を掛けますが、率先して帰宅しようとはせず、残る先生を許容して待っていました。それは先生達自身が退勤すべきことを十分に分かっていたし、私もそれを承知した上で、その場を強制的に切り上げさせることが良いとは思いませんでした。

時間外申請の奨励 19時退勤に向けた全体の取組として、残業をする場合に時間外申請をすることになりました。これこそ、残業を禁止するのではなく、働き方に選択肢を認められた方策と捉え、私は遠慮せずに申請することを奨励しました。

学部会など会議の短縮効率化 学部教員全員の時間を拘束する会議を17時には終えることと、そのために効率よく進めることに努めました。このことは前年度にも実施されていたことでしたが、私の意識改革として必要なことでした。

空き時間の確保 授業担当教員の出張や休暇等で補欠が必要となった場合、できるだけ他の教員の空き時間を確保するように努めました。

5 変化

5月末から19時退勤完全実施となりました。先生達は、19時の声掛けに仕方なく帰り支度を始める状態でした。しかし、主事である私が率先して帰宅しなかったためでしょう、他学部と比べて中学部は退勤完了が遅めになっていました。19時20分、30分と時間が過ぎて、何度となく「中学部まだですか？」と退勤を促す声が聞かれることが多かったものです。前期終了前の成績処理の頃には私自身が時間外申請をして残業する状況でした。後期が始まる頃、他学部の取組に刺激され、改めて19時の退勤完了に意識して取り組みました。放課後の個人の時間確保に努め、主事自身も定時退勤に努めました。やがて中学部も他学部が遅れをとることなく、19時10分頃にはほぼ全員が職員室を出るようになりました。

6 おわりに

時間外の申請は減りました。必要な時は申請すればよいと私は思っています。ところで、本校では管理職以外の教員も学校を開錠できることになっています。これまで、無制限に時間外業務や休日業務が放任されていた大きな要因の一つだと思います。現在は、申請によって時間外の勤務を把握することにはしていますが、いつ以前の状況に戻ってもおかしくない体制だと思っています。管理職は19時退勤を命ずるだけでなく、働き方の選択肢として時間外に勤務することも認めた上で、それをしっかり把握していることが必要だと思います。

働き方改革における高等部の取組

～チーム高等部！ 一人はみんなのために、
みんなは一人のために～
高等部主事 栗林 睦美



1 高等部の教員構成及び運営の現状

高等部は9名の教員と1名の臨任講師で学部を運営しています（表1）。高等部に在籍している生徒は各学年8名の24名で、作業学習が4グループ、国語、数学は習熟度別に5グループ、自立活動3グループなど、生徒の実態やねらいに応じて学習のグループ分けをし、1名ないし複数の教師が授業を担当し、教育活動を行っています。教育活動を行うに当たり、今年度は年間を通じて担任、副担任は四つ、高等部主事、進路指導主事、無担任は二つの授業のメインティーチャーを担当しています。授業担当時数は、1校時50分、担任は週22時間、副担任、無担任23～24時間、高等部主事14時間、進路指導主事15時間、教育実習主任は学部運営上19時間で本来18時間のところを1時間多く担当しています。昨年度は主事が1時間多く担当していました。4月に生徒や教員の構成からバランスを考慮して生徒の学習グループ、教師の授業担当、時数を学部教務と高等部主事が中心となって計画を立て、学部で検討し運用しています。高等部の現状として以下の2点が挙げられます。一つ目は、1クラス生徒は8名で、必然的に担任の学級事務等の仕事の量が多いこと、高等部は学校の出口ということで担任は、日々の業務に加えて就業体験先への様々な出張、就業体験の事前準備資料、事後報告資料、校外に提出する資料などの資料作成、保護者との懇談など進路に関わる業務や対外的な業務が多いこと。二つ目は学校において、最高学部のため、児童生徒会活動、学校行事など学校の中心となって生徒が活動する場面も多く、高等部の教師が学部内の担当授業・業務に加えてメインティーチャーやリーダーとなって生徒を支援する機会が多いことです。

表1 高等部教員の構成及び校内組織の位置付け

学部構成 10名	教務主任・高等部主事（管理職）、進路指導主事、進路副主事、教育実習主任、各学年担任3名、副担任3名（内教育実習主任高2、進路副主事高3）、無担任2名（大学採用教員、産休代員講師）
校務運営委員4名	教務主任・高等部主事（管理職）、進路指導主事、進路副主事、教育実習主任
分掌組織	教務3名、学生生活支援部3名、地域生活支援部3名、研究・研修部1名
富附特支型研修 プロジェクト	教務主任・高等部主事、研究・研修部1名
教育改革プロジェクト	教務主任・高等部主事（教育課程改訂担当主事）

2 高等部の働き方改革

今年度は学校改革3か年ロードマップ（富山大学附属特別支援学校年報2016）の3年目です。5月末より、自主研修以外は19時までには退勤、土日の出勤は認めないことになりました。ただし、急な業務による時間外施設利用願を提出し、学部主事を含む管理職が認めたら2時間まで延長して業務ができるシステムとなりました。1で述べたように、高等部ならではの仕事

や日々の仕事の量は変わらないのに全員が 19 時までには退勤するには学部としてどう工夫するかが、問われる一年となりました。以下、高等部としての工夫及び高等部主事の役割について述べます。

(1) 高等部の工夫① 仕事の早期着手（効率的な計画，段取り，遂行）

- ・教務主任が出している年間行事予定，月予定を基に学部教務が主事に相談し学部の動きを考えて予定を組み学部月予定を作成する。学部会で検討し運用する。
- ・出張，年休についても主事と教務に必ず報告し，学部教務は補欠をなるべく出さないよう日課や学習グループを臨機応変に組む。
- ・学部教務は常に学校行事の変更，追加を把握し，学部のホワイトボード，月予定，お知らせボードに記入し，大事な要件は漏れがないよう必ず皆に一言，声を掛ける。
- ・高等部は生徒を使って学校行事等の準備をしたり，生徒が中心となって学校行事を運営したりすることが多いため，皆が動きやすいように，それぞれの係が学部運用版の動きプリントを出して配布する。
- ・一人一人の教員は，年間行事予定，月予定，学部月予定，分掌の仕事等を段取りし，空き時間等を計画的・有効に使うことによって早めに仕事を行う。

(変容)

早く予定を知ることにより，分掌，学級，授業準備など個々の仕事の段取りが組みやすく，一人一人の仕事処理能力の向上につながった。

(2) 高等部の工夫② 学部会議，打ち合わせの計画的な運営，会議時間の短縮化

- ・教務が出している行事予定に学部の打ち合わせの日と時間を入れ，校務運営委員会前に提出する。
- ・情報交換など学部打ち合わせを毎週木曜日 15:40～に設定する。
- ・学部会議は 1 時間，打合せは 30 分と会議の終わりの時間を決める。
- ・学部教務が学部の行事予定，予定黒板に学校全体に関わる会議，学部会議，打ち合わせの予定を記載し周知を図る。
- ・事前に案件が分かっておれば，案件用紙に書き主事に提出する。
- ・個別の教育支援計画の目標や評価の学部での検討会議については，24 名生徒がいるので，学部教務が会議の進め方，会議の時間帯，報告者，報告のポイントなど会議短縮のための事前準備と会議の運営について計画を出し，計画を基に実施した会議時間を計測し，記録する。
- ・学部会議の記録者は従来，副担任，無担任であったが，業務のフラット化の観点で，主事より依頼し，無担任の 2 名が交代で年度を通して記録を行うこととした。今年度始めた打ち合わせの記録は生徒の情報交換が主なので副主事が行う。

(変容)

- ・予定の変更が他の仕事の予定を狂わせ、一番非効率的なので、会議の変更を早めに伝えたり、会議の計画を早めに行事予定に入れたりすることで効率的に動けた。学部会議などは他学部と合わせることで、同じ時間帯で会議をしているので、学校全体の効率化につながった。また、一人一人が仕事の予定を事前に組んでおける良さがあつた。
- ・事前に案件を主事が集約、レジメは主事が作成、会議の進行も主事が行い、皆が時間を意識することで会議を短縮できた。
- ・終わりの時間を設定し、時間を切ることで、授業の準備や分掌の仕事ができた。
- ・学部のメンバー個々の時間への意識が高まり、会議を手短かに終えるよう要点を絞った話し方を意識して報告できるようになってきた。

(3) 高等部の工夫③ 行事における特別日課対応

①学習発表会の場合

運動会、学習発表会など学校行事による特別日課期間は、高等部の日課の特性より空き時間がつぶれ、1日が詰まってしまうことが多いです。空き時間は、個々の仕事を段取りよく進めるために必要ですが、学習発表会は運営できないため学部で共通理解を図り、全員参加としています。その結果、今年度の日課では、毎日、担任は1時間、高等部主事、副主事の時数が2時間増えました。学習発表会の特別日課期間(15日間)を換算すると高等部主事、副主事は25時間の空き時間が無くなりました。週平均時間数が担任26時間(+4時間)、主事、副主事共に、20~22時間(+6時間~8時間)です。担任は1~6時間目まで詰まる日が3日間出てきました。更に、担任は11月の秋季就業体験の事前面接の付き添いに行く出張にも、授業の合間をぬって行っていました。そこで以下の工夫を行いました。

(学部運営)

- ・学部教務、主事、副主事が効率よく学部を運営できるように話し合い、職員室のホワイトボードを使って学部の動きや補欠など計画を掲示する。
- ・副主事は進路指導主事を兼務しているので、特別日課の合間に、就業体験面接を個々の教師の空き時間等予定を見て、面接を入れていく。学部教務は授業担当者と補欠の有無の確認を行い、少ない人数で運営できるように教師の配当を行う。
- ・担任が1日詰まるため、給食準備時20分を無担任がサポートで教室に入り、担任が連絡帳を書く時間を作る。

(個々の業務)

- ・特別日課期間は空き時間が潰れることも想定し、学部教務が出す予定を確認しながら、個々が意識して効率的に自分で仕事を進める。
- ・特に主事は教務主任兼務、副主事は進路指導主事兼務であるため、仕事量が多いにも関わらず大幅に空き時間が潰れるので優先順序を判断し仕事を効率的に処理する。

②教育実習期間の場合

(学部運営)

- ・学部教務と兼務している教育実習主任は、指導教員と学生との打ち合わせ業務を最優先し学生の帰宅時間までに実習指導を終え、更に授業の準備等や学部会議ができる時間を捻出した「放課後の授業打ち合わせ表」(図1)を作成した。作成するに当たり、公開授業、実地授業、クラス担当のみに焦点を絞り17時までに打ち合わせが済むよう、複数の指導教員と学生とのスケジュールを工夫する。

- ・実習期間は教員の退勤時間は18時30分にもかかわらず、19時までの完全退勤は変わらないため、学生を指導した後の、16時40分から生徒の情報交換など学部の打ち合わせを短時間でを行い、退勤時間まで個々の仕事を捻出できるようにする。

(変容)

学習発表会は学部の運営計画を見て、個々が仕事を見越して事務処理力を上げ、隙間時間を使って効率的に仕事をしたり、無担任の活用を行ったりして乗り切った。実習期間は、学部教務兼務教育実習主任が実習前に細かな運営計画を出すことで、学部教員は見通しをもち、隙間時間を有効に使って仕事をすることができた。

「H29 高等部教育実習生 放課後の授業打ち合わせ表（予定）」

授業名	内容	担当者
赤、実地の高2	学級/チャレ朝	松原健T、竹脇
桃、実地の高3	学級/チャレ朝	本田T、青山T
緑、実地の作業	ハウスキーピング	松原香T
青、公費の教D	数学Dグループ	青山T
黄、公費の自F	国語Fグループ	竹脇
黒、その他	参加した授業	各授業のT1

日付	15:10. ~15:30.	15:40. ~16:00.	16:10. ~16:30.	16:40. ~17:00.	17:10. ~17:30.	必要に応じて
1. (金)	オリエンテーション等			実①高2 実②高3	公①教D 公②自F	
4. (月)	実①高2 実②高3	公①教D 公②自F				
5. (火)	実①高2 実②高3	公①教D 公②自F				音 美 音
6. (水)	実①高2 実②高3	実地の作業 公①教D	公①教D 公②自F			美/教E 国C 教E F
7. (木)	実①高2 実②高3	実地の作業 公①教D	公①教D 公②自F	高卒打ち合わせ 16:40~		国D 外/自B
8. (金)	実①高2 実②高3	公①教D 公②自F				国D 外/自B
11. (月)	実①高2 実②高3	実地の作業 公①教D	公①教D 公②自F			国D 外/自B
12. (火)	実①高2 実②高3	実地の作業 公①教D	公①教D 公②自F			英 官/教C
13. (水)	実①高2 実②高3	実地の作業 公①教D	公①教D 公②自F			英/自AB 官/教C/自C/ 教AB
14. (木)	実①高2 実②高3	実地の作業 公①教D	公①教D 公②自F	高卒打ち合わせ 16:40~		BAB 自AB 自C 自AB

※「その他」の授業については必要に応じて短時間での実施をお願いします。

音→野崎T、美→竹脇、体→青山T
自活AB→栗林T、自活C→竹脇
教AB→常楽T、教C→五十嵐T、教E F→竹脇
国AB→五十嵐T、国C→青山T、国D→常楽T
外国語→栗林T、情報B→野崎T

個々の仕事時間の捻出

図1 H29 放課後の授業打ち合わせ表

(4) 高等部主事として心掛けたこと

「チーム高等部！一人はみんなのためにみんなは一人のために」

今年度はロードマップの3年目、完全19時退勤の実施です。前述の業務を皆で協力し合ってやっていかなくてはなりません。主事として特に大事にしたのは先生方の意識改革と学部の雰囲気づくりです。仕事ができなくなり戸惑う仲間たち。文句も言いたくなる仲間たち。皆の気持ちが痛いほど分かりました。変えることができない現実を皆で受け止め、自分たちだからできる、やってみよう先生方が学校改革を受け身ではなく先生方の自己肯定感を高め、前向きに捉えることができるような意識転換への働きかけでした。やらされるのではなく、みんなで頑張りよう！と思える「チーム高等部」への雰囲気づくりです。高等部の働き方改革を進めるに当たり、主事として行ったことを以下に述べます。

①先生方のモチベーションアップ

今の教育界で起こっている超過勤務についての問題提起、新学習指導要領の目指す児童生徒像について、生きる力とは、柔軟性のある人が世の中を生き抜く人間になること、今本校でやっている教育改革はタイムリーであり、先駆けであること、自分たちだからできる、やってみよう！と個々の先生方との雑談や学部での会議の場など、機会を見つけて、話をし、理解を求めました。早く帰ったことで、先生方のよかった探しをし、よかったことを皆に紹

介して共に喜び、教師の豊かな生活の実現を目指しました。

- ・出会いに感謝，同じ高等部の仲間として相手を思いやろう！助け合おう！
- ・附属が大好き，附属の教師であることに誇りをもとう！すごいぞ附属，すごいぞ高等部！
- ・学校改革の目的を知ろう！
- ・働き方改革，教育改革（プロジェクト学習の授業づくり）やってみよう！
- ・主事も授業公開（共同プロジェクト等で）しよう！
- ・19時退勤，できないではなく，工夫してやってみよう！
- ・教師の「働く・暮らす・遊ぶ」を実現しよう！

②学部の業務効率化に向けて主事が行ったこと

ア主事として常に高等部の先生方の仕事を把握する。

- ・4月，仕事分担表（図2）を作成し年間の学部の仕事の割り振りを考え，学部会議で検討する。実習の公開授業担当，実地授業担当などは，担当授業，キャリア，学部での仕事のバランスを見て，打診，依頼する。
- ・副主事と学部教務（教育実習主任）と相談し，仕事を散らすことができないか常に考える。学部の教員の仕事の偏りを見て，無担任へ学部の仕事，多く仕事を抱える学部教員の仕事の依頼，補欠の依頼をする。
- ・学部教務に教育課程における授業時数，教員の補欠時数，会議の時間等の記録の依頼をする。
- ・教員の得意な事など適性を生かして仕事の分担，依頼をする。
- ・仕事の状況を雑談の中で聞き取る。持ち帰りの仕事をしているかどうかもさりげなく聞き，負担がないか把握する。

イ皆でハウレンソウを心掛ける。

- ・保護者の対応，生徒の情報，仕事の進捗，完了，相談などハウレンソウを皆で心掛けるように，先生方に伝える。特に進路など報告が遅れることで対外業務に支障が出るので気を付けるように言葉掛けする。
- ・生徒指導からくる保護者とのトラブルや生徒の行動上の問題等は保護者対応，支援対策会議，報告書の作成など一番時間を費やすので，問題が生じたらすぐに主事に報告し，学部の打ち合わせで，情報を共有し，方策を検討し支援につなげる。生徒同士のトラブルなど日頃から気になる些細なことでも打ち合わせで報告し，学部で共通理解を図り，早期対応する。

ウ主事も早く帰る。

- ・皆と一緒に頑張る。

3 一年を終えて，そして今後の課題

最初は戸惑っていた先生方も，一人一人がやってみようと努力し，19時までに帰っています。土日の出勤もほとんどありません。時々自己研修のための時間外施設利用願は出ますが，至急な業務のための時間外施設利用願を出す先生方はほとんどいません。限られた時間を工夫して19時までに帰ってやる！という気概さえ，感じられます。帰ることで，自分の時間ができたり，家族と過ごす時間が増えたりする話を聞くと私も嬉しい気持ちになります。しかし，先生方の努力だけでなく，学部としてもっと効率的に仕事ができないか，更に検討する必要があると感じています。

(1) 高等部の業務の「見える化」に向けて、そして分かったこと

一つ目、主事になって2年目の4月、担当していた地域生活支援部だけでなく、高等部内での仕事のフラット化を図ろうと学校行事と高等部業務を併せた先生方一人一人の1年間の仕事分担表を作成しました(図2)。高等部行事や教育実習の担当などを割り振ったり、依頼したりするときに参考にしました。しかし、分掌の仕事が複雑に絡み、一人一人の教員が実際にどの月にどれだけの仕事をしているのかを明確に把握するまでには至りませんでした。そこで、次年度に向けて1年を通して高等部一人一人の教師の仕事内容と分掌の仕事に合わせて分かる高等部業務一覧表(資料1)を副主事と一緒に作成しました。それぞれの教員が何月にどんな業務をするのか、どんな分掌の仕事を持っているのか、高等部教員が一目で分かり、10名の仕事の重なりが見えてくるので業務のフラット化の手掛かりとなったり、業務削減や仕事の早期着手に役立ったりすると思っています。

月	学校行事 学級行事	高1(担任) 教科部	高2担任 学主部	高3担任 研究	高1(副担任) 研究	高2(副担任) 研究(指導課程主任)	高3(副担任) 研究	学級所属 学主部	学級所属 学主部	副主事 学主部	主事 学主部	単(期)
担当時期	22h T1(4)	22h T1(4)	22h T1(4)	23h T1(4)	19h(+1) T1(4)	22h T1(4)	23h(+3h) T1(2)	22h T1(2)	15h T1(2)	14h T1(2)		
4	新学年準備 教科多職	新学年準備 教科多職	新学年準備 教科多職	授業説明会 運動会実行役員 障害者スポーツ大会(水泳)	新年度準備 運動会実行役員	新年度準備 運動会実行役員	新年度準備 教科多職 1号	交通安全教室 新年度準備	交通安全教室 新年度準備	交通安全教室 新年度準備	交通安全教室 新年度準備	4・27(水)
5	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	運動会 教科多職	6月17日(水)
6	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	6月1日(水)
7	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	校内研修 教科多職	6月27日(月) 6月28日(火) 6月29日(水)

図2 H29 高等部仕事分担表

日	時	業務	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7日	木	5	国	AE	D		F		C	E	AB	
		6	自		C-1	AB	C-2	AB		C	AB	AB
8日	金	1	週間 の 業務 量									
		下校	1	1	2	2	3	3				
		15:30~										
		16:30~										
		17:30~										
		18:30~										
		19:00~										
		登校	1	1	2	2	3	3				
		日	1	1	2	2	3	3	チャレ		チャレ	
		生	1(OT)	1	2	2	3	3		小	△	OT
生	1	1	2	2(OT)	3	3		?	小	OT		
生	1	1	2(職務)	2	3	3		?	小	OT		
数	0	AB		EF				EF				
体	0											
下校	1	1	2	2	3	3						
15:30~												
16:30~												
17:30~												
18:30~												
19:00~												
今週のコマ数		25	25	23	21	23	24	23	23	15	13	
通常のコマ数		22	23	22	19	22	22	23	24	15	14	
追加になった時数		3	2	1	2	1	2	0	-1	0	-1	
その他の業務の時間		5	3	3	4	3	4	3	3	4	12	

図3 H29 高等部業務カウント表

二つ目、多忙な高等部教員が授業の準備など自由に使える時間を見出すための方策として、業務量を正確に把握することを目的に今年度、学部教務（日課係）に依頼をし、高等部業務カウント表（図3）を作成しました。教師一人一人の授業の担当時間、補欠時間、空き時間、そして出張、研修、会議、対外的な業務などを「その他の業務時間」としてカテゴリに別に色分けして表し、毎日19時までの業務内容と時間数を1週間分A4一枚で記録できるものです。これによって、何にどれだけ使っているのか、拘束されない自由に使えた時間はどれだけだったのかなど高等部10名の教師の業務の様子が一目で把握できるようになりました。また、先生方の空き時間、担当授業、補欠の累計時間等が一目で分かるので学部教務が補欠の配当、依頼がスムーズになりました。工夫を重ねて完成した表に11月より学部教務は毎日、高等部教員の業務を記録しています。それ以前の月も3月までに順次出来上がる予定です。

主事になって3年間、高等部独自に、教育課程の各教科の授業時数、教員の年間の補欠時数、行われた会議ごとの時数などを、学部教務と一緒にデータ化し、業務の見える化に取り組んできました。結果として、高等部の教員はそれぞれの分掌や役職の業務や授業時間だけでなく、研修、会議、懇談、在校生だけでなく卒業生も含めた進路に関わる出張、附属としての対外的な業務など「その他の業務」に多くの時間が費やされていることが分かりました。補欠に関しては、管理職や主任であるため、空き時間が他の教員より多いことから、高等部主事・教務主任が70時間以上、ついで進路指導主事・高等部副主事、教育実習主任・学部教務の順で年間補欠累計時間が多いことも分かりました。更に、高等部業務一覧表を作成する中で、学校組織の問題として管理指導計画の分掌組織図では分からない分掌ごとの業務量、一つの仕事における業務の比重に差があることが明らかになりました。そこで、次年度に向けて、皆の限られた時間をどう共有して使うのか、個人の仕事の時間をどう捻出できるのか、また学部の一員として分掌や役割を越えて分担し協力できる仕事は何か、それは誰ができるのか、前述の補欠時間をどう減らすのかなどの視点で、3年間のデータに高等部業務一覧表と業務カウント表を合わせて更に分析を行い、学校組織の見直しも視野に入れた、実行可能な体制づくりを行いたいと思っています。

（2）高等部からそして学校全体に

この高等部の実践が、それぞれの学部の特性を鑑み、学校行事、分掌業務も合わせた一人一人の教員の業務を把握し、共通理解を図ることで、業務のフラット化、組織改編に向けた学校全体で協力し合える適正な組織作りの糸口になるのではないかと思います。そのためには、ハード面として今年度改革を行なった校務分掌組織の更なる見直しが必要です。具体的には、各分掌が作成している業務一覧の書式を同じ形式にして学校全体の業務の偏りを比較することです。今ある業務を現在の分掌から他分掌に移動させたり、合わせたりし、そこから業務の人数を考え配当することができ、本校の目指す分掌を超えた業務の均等化が可能になるのではないかと思います。ソフト面として教員一人一人が他学部や他分掌にも目を向け、自分たちが知らなかった業務があることを知り、業務のバランスを考えてお互いができることで協力しようという意識づくりが必要です。時間短縮の働き方改革だけに終わらず、みんなを思いやりみんなの時間を大切にして仕事をし、それぞれがやりたい研究ができる、学べるそれが本校の願う「専門家として育ち合うための同僚共生」につながる「働き方改革」なのではと私は思います。

資料 1 H29 高等部業務一覽表

月	学校行事・業務					高等部行事			高等部行事・学部業務		松原香		松原健		本田	
	教務関係	学生部	地生部	研研部	その他	高等部	行事等準備		その他	高1担	教務部	高2担	学生部	高3担	研・研部	
							計画・準備等	生徒への指導等								22h
通年											日課黒板 出席簿 写真		特別活動 執行部 高等学校文化連盟		出張報告会	
4	始業式 入学式 授業参観	新入生歓迎会 交通安全教室	事業所見学		運動会実行委 障スポ 水泳 結団式 アビリンデモ	修学旅行企画渉外 学部歓迎会 交通安全教室 授業説明会 授業参観準備 運動会準備 校外学習計画	歓迎会挨拶指導 新任担任式挨拶指導 歓迎会メール指導 交通安全教室計画 事業所見学引率 授業参観準備 運動会準備 校長挨拶指導	掲示版計画 新学期準備 掲示版 障スポ 水泳 TOFU資料 OT資料 学部通信1号 アビリンデモ	新学期準備 職員入学生写真	出席簿作成 氏名印 授業参観 職員入学生写真	TOFU資料 OT資料 校外学習計画	TOFU資料 事業所見学引率 校外学習計画	新入生歓迎会 児童生徒総会 歓迎会挨拶指導 新任担任式挨拶指導 歓迎会メール指導	TOFU資料 団長挨拶等 校外学習計画 アビリンデモ	特別活動 出張報告会	プロジェクトチーム ワーキングチーム
5	個別懇談会	OT指導① 進路講演会 道難訓練	校内説明会 激励会・設営	学び合い①	運動会 障スポ(陸上)	校外学習	懇談会準備 就業体験事前面接 就体校外書類 日誌作成	学部通信2号	PT資料	OT指導① 懇談会準備 校外学習引率 日誌	PT資料	懇談会準備 校外学習引率 就体事前面接 就体校外書類 日誌	高文連 HP原稿作成 さわやか運動 就体事前面接 就体校外書類 日誌	懇談会準備 校外学習引率 就体事前面接 就体校外書類 日誌	参加者名簿 ①プロンプター	
6		就業体験 校内参観 校外参観 PT指導① 給食試食会	校内参観 校外参観 PT指導① 事業所見学 説明会・高	学び合い②	就業体験	就業体験 アビリン案内・計画 宿泊学習計画 説明会・高	就業巡回指導 巡回記録入力 アビリン案内・計画 宿泊学習計画 事業所見学引率 就業記録入力	学部通信3号	校内就業体験	PT指導① 事業所見学引率 宿泊学習計画 就業記録入力		巡回記録入力	巡回記録入力 アビリン案内・計画	就業記録入力	年会費徴収	
7	家庭訪問		体験学習・高 アフターケア	学び合い③ 公開教育研	同窓生旅行	修学旅行	修学旅行引率	夏休みの生活	家庭訪問	学び合い③ 修学旅行引率 家庭訪問	夏休み前集会	HP原稿作成	夏休み前集会	修学旅行引率 家庭訪問 アビリン練習 アビリン引率	③プロンプター 公開教育研業務 資料配布 HP原稿作成	
8		進路研修会 職場体験 (就業体験)	特知研	学発実行委	宿泊学習 登校日 臨時就体 登校日	宿泊学習 臨時就体 登校日 教育実習準備	宿泊学習引率 就業体験・巡回 職場体験引率	学部通信5号	職場体験引率2回	夏休み明け集会	HP原稿作成	就業体験引率	就業体験・巡回 アンケート	受付名簿		
9	教育実習 指導案起案 公開授業	役員選挙 合同道難訓練	学び合い④	障スポ フラ	役員選挙 ふれスポ	教生指導 ふれスポ 案内・準備 役員選挙準備 歌絵本指導	教生指導・実地 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	教生指導・学級 作品搬入・搬出 単元指導計画	
10	個別懇談会 教生成績会議		学び合い⑤ 学び合い⑥		懇談会	学発練習開始 模範店準備 学発挨拶指導 就業面接 就体校外書類 日誌	模範店準備 学発挨拶指導 就業面接 就体校外書類 日誌	学部通信6号	懇談会・記録 模範店(作るG) PT資料 就業面接 就体事前面接 就体校外書類 日誌	懇談会・記録 学発挨拶指導 就業面接 就体事前面接 就体校外書類 日誌	学び合い⑤ 共同募金	懇談会・記録 学発挨拶指導 就業面接 就体事前面接 就体校外書類 日誌	さわやか運動 共同募金	懇談会・記録 学発挨拶指導 就業面接 就体事前面接 就体校外書類 日誌	模範店(遊ぶG) ⑤プロンプター ⑥プロンプター 全国アビリン案内	
11	問題起案	就業体験 校内参観 PT指導②	中高打合せ 激励会・設営		学発予行 学習発表会	高3校外学習計画 入検問題作成 入検問題起案 アビリン全国	アビリン強化練習 就業巡回指導 巡回記録入力 アビリン引率 就業記録入力	学部通信7号	OT資料 入検準備 入検問題作成 HP原稿作成 就業記録入力	OT資料 入検準備 入検問題作成 HP原稿作成 就業記録入力	入検準備 入検問題作成 HP原稿作成 就業記録入力	巡回記録入力 入検問題作成 アビリン引率 就業記録入力	巡回記録入力 入検問題作成 アビリン引率 就業記録入力	巡回記録入力 入検問題作成 アビリン引率 就業記録入力	巡回記録入力 入検問題作成 アビリン引率 就業記録入力	
12	入学検査	報告会 OT指導② 進路懇談会	学び合い⑦		高3・校外学習 進路懇談会 臨時就体	進路懇談会準備 高1.2校外学習計画 高3校外学習計画	進路懇談会準備 高1.2校外学習計画 高3校外学習計画	冬休みの生活 学部通信8号	進路懇談会準備 校外学習計画 卒業写真日誌掲載 参観保護者案内	入検準備 卒業写真日誌掲載 参観保護者案内	進路懇談会準備 校外学習計画	冬休み前集会 高文祭搬入	進路懇談会準備 校外学習計画 高3校外学習計画 大学門記取引率 冬休み明け集会	進路懇談会準備 校外学習計画 高3校外学習計画 大学門記取引率 冬休み明け集会	進路懇談会準備 校外学習計画 高3校外学習計画 大学門記取引率 冬休み明け集会	
1	入検2次 保護者説明会	激励会 就業体験 給食集会	OT研修会 報告会	学び合い⑧ 年報	高1.2校外学習 選挙出前講座 報告会	就業体験準備 出前講座準備 報告会準備 卒業を祝う会計画 報告会	就業巡回指導 校外学習引率 障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	障害者成人式 給食週間作品 学部通信9号	年報原稿起案
2	参観期間 単元シート メッセージ	移行支援計画 事業所見学 移行支援会議	同窓生集い		高3校外学習 参観期間 事業所見学	移行支援計画作成 参観授業場所案内 卒業生メッセージ 答辞	参観期間 卒業生メッセージ 答辞	成績入力 TOFU資料 卒業準備	参観授業場所案内 卒業生メッセージ 答辞	参観授業場所案内 卒業生メッセージ 答辞	参観授業場所案内 卒業生メッセージ 答辞	高文連 TOFU資料 事業所見学引率 メール指導 歌絵本練習 四葉会送別会準備	移行支援計画 参観授業場所案内 TOFU資料 答辞 同窓生集い引率	移行支援計画 参観授業場所案内 TOFU資料 答辞 同窓生集い引率	出張報告会計画	
3	懇談会・卒 卒業式 懇談会・在 修了式	祝う会 歓送会 アフターケア			懇談会準備	懇談会準備 交通安全教室計画	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	答辞指導 学習費決算 学部通信10号 春休みの生活	出張報告会	

プロジェクト型カリキュラムによる プロジェクト学習の導入と新TOFUプラン

～ 改訂の背景とねらい ～

副校長 野原 秀年



1 はじめに

本校では、個別の教育支援計画と個別の指導計画を中心に、児童生徒に関するアセスメントから評価に至る情報を記載したものを一括し、「TOFUプラン（富大附特プラン）」と称して、教育活動の中核に据えて活用しています。

平成29年度は、教育改革プロジェクトを改めて立ち上げ、「教育課程の抜本的見直し」をより一層進めてきました。具体的にはプロジェクト型カリキュラムやプロジェクト学習（以下、プロジェクト学習）の推進、TOFUプランの改訂に取り組みました。その背景となった社会情勢の変化や次期学習指導要領については、昨年度の年報第2章第4項にまとめられています。ここでは、TOFUプランの核である、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成を巡る校内の状況から、改訂のねらいについて報告したいと思います。

2 個別の指導計画の改訂について

平成28年度 個別の指導計画(前期)				
小学部		児童名 立山 一郎		
個別の教育支援計画の教育における目標				
①(労働)				
②(生活)				
③(余暇)				
教科等	目標	個への手立て	評価	引継ぎ
国語				
算数				
音楽				
図画工作				
体育				
日常生活の指導				
遊びの指導				

平成 年度 部 ()年間指導計画		
担当者名		
グループ		
月	単元・題材・場面	学習内容
4		
5		
6		
7		
8・9		
10		
11		
12		
1		
2		
3		

図1 昨年度まで本校で活用していた
個別の指導計画の様式

図2 昨年度まで本校で活用していた
年間指導計画の様式

(1) 全ての授業の見える化

これまで本校の個別の指導計画は、図1のようなマトリクス上に、各教科等における目標や手立て、評価、引継ぎ事項について記載していました。しかし、年間に行われる全ての単元・題材に関する目標や手立て、評価が網羅されているわけではありません。

どちらかと言うといわゆる重点目標の一覧といった形式になっていました。そのため、例えば入学してからの国語に関するその子の学びの軌跡について、個別の指導計画だけでは振り返ることが難しい面がありました。しかし、一つ一つの単元の指導計画を立て指導を進めるためには、児童生徒一人一人の学びの軌跡について振り返ることが大変重要です。全ての単元・題材については、その他に「年間指導計画」(図2)というA4一枚程度の記録を残していましたが、学習の詳細が次の担当者には分かりにくいといった現状がありました。

(2) 作成にかかるコストの削減

これまでの個別の指導計画の作成において、目標や評価の検討にたくさんの時間を要し、前期や後期の始めと終わりには連日の会議が必要で先生方を時間的に拘束していました。中には、放課後に一週間程度毎日連続して会議がもたれることもありました。同僚のいろいろな意見を聞いて個別の指導計画の修正を繰り返すことには、目標の妥当性がより明確になったり、指導・支援の方向性を再確認できたりする良い面があります。また、検討の場をもつことが、作成者のスキルアップにつながっていました。しかし、十分に時間をかけて検討された目標であっても事前に立てられたものであるため、実際の授業に合わないことがあるばかりか、それに縛られ、かえって指導が進めにくい面があったように思います。個々の目標を授業前に適切に設定できるに越したことはありません。しかし、時間対効果を考えると、学部の教員で目標や評価の検討に時間をかけるよりも、これまでの学びの軌跡から作成者がある程度の目標を設定したら、すぐに授業に取りかかり、授業を繰り返す中で徐々に目標を高めていくといった方が無理なく、より実際的で効果が高いと考えました。

(3) 入学式・入学式直後から活用できるように

海津敦子氏は、著書「先生、親の目線をお願いします!」の中で、個別の指導計画がゴールデンウィーク明けの完成になっており、個別の指導計画がない空白の時期がある状況に対して、次のように書いています。

仮に、(入学式・始業式からゴールデンウィーク明けまでの間)個別(の)指導計画がないまま「指導」をスタートするのであれば、「思いつきの指導」「行き当たりばったりの指導」と保護者から思われても仕方ありません。

そして、個別の指導計画は、校長や教師の教育観、障害観に左右されてはいけないものであり、前籍校との引継ぎを基に本来入学式や始業式には完成しているべきと述べています。

入学する前から、土台となる各単元の指導計画が存在すれば、それが可能になります。

(4) 学習指導要領解説から

(1)～(3)の点を踏まえ、様式の変更や作成方法の見直しが必要であると考え、学習指導要領解説で次のように示されている箇所注目しました。

・・・各教科や道徳など、学級等ごとに児童生徒に共通する指導目標や指導内容を定めて指導が行われる場合には、例えば、児童生徒一人一人に対する指導上の配慮事項を付記するなどして、学級等ごとに作成する指導計画を個別の指導計画として活用することなども考えられる。

(特別支援学校学習指導要領解説 P 183 の 15 行～)

授業では、自立活動の時間以外にマンツーマンで行う指導場面は通常ありません。個への配慮を重視する特別支援学校においても、授業は集団で行うことが基本です。集団で行うのですから、指導の際には「学級等ごとに児童生徒に共通する指導目標や指導内容を定めて」行うこととなります。どのような全体目標で、あるいはどのような指導内容で授業が行われるのか明確になれば、「児童生徒一人一人の個人目標や指導上の配慮事項」を考えることができます。

そこで、学習指導要領解説に示されているとおり、単元指導計画に個別の配慮事項を付記して、個別の指導計画とすることにしました(以下、「単元指導計画(個別の指導計画)」)。単元ごとに作成されるため、個別の指導計画を事前に保護者に見てもらえなくなりました。しかし、単元指導計画(個別の指導計画)には、保護者と協議して決めた個別の教育支援計画の目標が「目標達成シート」(P 50 参照)というものを通して反映されます。保護者の願いをくみ取って、単元指導計画を兼ねた個別の指導計画に教師サイドでつなげます。

また、個別の指導計画の作成時間は、単元ごとに分散しますので、これまで膨大な時間を要した会議も短時間で進められるようになります。他にも、学期の始めと終わりに、すべての児童生徒の、すべての教科の目標や評価について、教務の担当者や管理職が膨大な量を点検する作業がなくなるメリットもあります。起案で回ってきた単元指導計画(個別の指導計画)について、その都度授業の展開までを確認しながら、目標や評価の妥当性や整合性について、じっくり点検することができるのです。

単元指導計画を個別の指導計画とすることで、授業に関する PDCA にまで管理職の目が行き届くようになり、一貫した教育を目指してカリキュラム・マネジメントを進めやすくなると考えています。

1 年目は、授業を進めながら作成することになると思います。しかし、今年度 1 年間の単元指導計画(個別の指導計画)の蓄積は、今後授業を進める上で大きな財産になっていくものであり、入学式・始業式直後から活用できるものになると考えています。

3 個別の指導計画改訂によって期待される個別の教育支援計画への効果

17 年度より個別の教育支援計画の作成が始まったことを受けて、本校でも平成 17 年～19 年まで個別の教育支援計画を活用した地域支援を学校課題研究として取り組んでいました。様式は、県教委が作成した県統一のものを用いました。

この間の実践には、児童生徒の QOL を大きく変えるような取組が多く見られました。

- ・極端な偏食のある児童が保護者とレストランで食事ができるようになった事例
- ・校内の定期検診さえ受診できなかった児童が、地域のかかりつけ医で落ち着いて受診できるようになった事例
- ・ボーイスカウトに入団し、友達を学校以外の同年代の仲間に広げた事例
- ・休日の過ごし方を友達と計画し、一緒にプールやカラオケに出かけた事例

- ・教師が保護者と一緒に自主サークルを立ち上げて、地域の親子サークルへの移行を図った事例
- ・ビデオの世界に閉じこもり、ささいな刺激でパニックを起こす児童が母親の見守りの中、家庭で1時間程度の余暇活動に取り組んだ事例

これらの事例に取り組むに当たっては、個別の教育支援計画の目標設定のために詳細なアセスメントや分析を行っていました。本人のみならず、保護者や兄弟などの立場からも「必要性」「実行性」「好み・価値観」「ライフスタイル」の四つの観点から、実際に利用しようとしている店舗や施設、交通手段等を現地へ赴いて調べ、複数ある資源から一つに絞り込んで目標を設定しました。確実な目標達成を目指すため、目標はピンポイントで、大変具体的なものになりました。また、地域の店舗や施設の人に支援を依頼する場合は、校長名で書かれた「支援依頼書」を持参して、依頼に伺い、人的な支援環境の構築も行いました。家庭や地域において、本人の主體的な行動を支える支援環境を整備することを大切にしていたからです。

しかし、そのような取組は長くは続きませんでした。校外に出かけ、資源等を調べ上げることには大変時間を要します。振り返ると、個別の教育支援計画目標は次第にゴールが見えにくいものになっていったように思います。具体性を避け、幅のある捉え方ができるようにした目標は作成が容易ではありますが、どのような結果になっても許容されるような曖昧さがあるように思います。そのような目標や評価は、児童生徒本人にとっても、保護者にとっても、そして教員にとっても達成感を感じにくいのではないかと考えています。

各学部の段階で、一人一人の児童生徒にどのような家庭生活や地域生活の姿を思い描くのか、もう一度描き直し、そのために年間にどのような学習が必要なのか、まだまだ検討を必要としているように思います。ここに、プロジェクト学習をキーワードに単元指導計画（個別の指導計画）の作成を進めてきた意味があります。単元指導計画（個別の指導計画）の作成を通してプロジェクト学習を進めることで、児童生徒の家庭・地域生活と日々の学習との関連性が強まり、その効果で個別の教育支援計画の目標設定の仕方も次第に児童生徒のQOLを高めることに有効なものに変化していくことを期待しています。また、プロジェクト学習は、プロジェクトの遂行を通して、多種多様な学習活動が準備できるため、児童生徒の「考え、判断し、表現する」力を育むことができ、児童生徒の「生きる力」の育成につながると考えています。

4 引用および参考文献

佐藤学『学校を改革する』岩波書店(2012)

海津敦子『先生、親の目線をお願いします！』学研(2012)

年間指導計画とプロジェクト学習を連動させた カリキュラム・マネジメントに向けて



教育課程改訂担当 栗林 睦美

1 はじめに

今年度は、校長のリーダーシップの下、学校改革を掲げて取り組んできた3か年ロードマップの3年目となりました。改革の3本柱の一つ「教育課程の見直し」の取組については、27年度に校時表の改訂、年間指導計画の改善、平成28年度に新校時表の実施、新年間指導計画の作成を行いました（富山大学人間発達科学部附属特別支援学校年報 2016）。特に昨年度は、プロジェクト型カリキュラムに着目して、小学部、中学部、高等部が系統性、一貫性をもたせながら、それぞれの学部の目指す児童生徒像を念頭に置き、卒業時の児童生徒像も見越した3か年プランの年間指導計画を作成することを試みました。今年度は、その新年間指導計画とプロジェクト学習を用いた授業実践と連動させることです。

（1）昨年度の課題を受けて

今年度、新年間指導計画を基に、プロジェクト学習を用いた授業実践を行っていく上で、TOFUプラン（富大附特プラン）の改訂の必要性が出てきました。年々、学部会での個別の教育支援計画や個別の指導計画の目標検討時において、立てた目標に対して妥当性を検討する時間が掛かるようになり、毎年取っているアンケートにおいても「労働・生活・余暇」の三つの観点で個別の教育支援計画の目標を立て、そこから関連させて個別の教育支援計画の教育の目標、個別の指導計画の各教科等の目標を立案することの難しさを挙げる先生方が増えてきました（富山大学人間発達科学部附属特別支援学校年報 2016）。時代の流れや人事交流も進み、先生方が本来のTOFUプランが目指すところの意味を理解して目標を立てることや児童生徒の望む姿・望まれる姿をイメージして目標を立てることの困難さに対して、手立てをしなければいけない時期に来ていると思われました。

そこで、今年度、TOFUプランにおいて二つの改訂を行いました。一つは、新たに「目標達成シート」を導入しました。前述の教師の困り感に対して、「労働・生活・余暇」の三つの観点で立てた個別の教育支援

計画の目標を達成するために、どんな力を付け、その力を新年間指導計画のどの指導場面に下していくかを整理し、その関連を表したものです。もう一つは個別の指導計画を「単元指導計画」という新しい書式に変更しました。単元ごとにプロジェクト学習の視点で授業を計画し、実践し児童生徒の変容を記入するものです。

平成29年度 目標達成シート(記入例)		学部	年
	個別の教育支援計画	目標を達成するための主な力	実習場面 関連する単元名
小学部 A	一年間の目標 身体能力や健康など、自分の成長を促すために目標を立てることが出来る。自分の考えを表現する力や本音を表現する力に成長していることが出来る。	①身体の動き ・物の持ち方、力の入れ具合 ・スムーズなやり方	国語
	教育における目標 身体能力や健康をまねいて喜ぶ、20人が人に受け持つことのできる。自分の考えを表現する力や本音を表現する力に成長していることが出来る。	②食物の理解 ・なぜ、食べ物を食べるのか ・手順の理解 ③習慣化 ・活動への意欲	算数 体育
	一年間の目標		基本的生活習慣(衣服の着脱) 持た物の整理
生活部 B	教育における目標		日常生活 お世話(抱)をしよう
	一年間の目標		自立 よく見て働く(時間の把握)
高等部 C	一年間の目標		
	教育における目標		

図1 目標達成シート

(2) 「目標達成シート」及び「単元指導計画」の導入について

4月、教育改革プロジェクトを立ち上げ、昨年度の課題である目標立案への困難さに対して検討し、できたものが図1です。労働・生活・余暇の三つの観点から立てた目標を達成するために付けたい力と関連する指導場面について矢印でつなぎました。また、単元指導計画についても、プロジェクトメンバーである教頭、主事・教務主任がサンプルを書き、書式や何をどのように記入するのか検討し作成しました(図2)。

個別の指導計画(単元指導計画)			
教科名		単元名	実施期間
単元の目標	※個人目標は書かない。		指導者
児童生徒 氏名	目標達成 シート A-① A-② B-③	個への配慮事項	子どもの姿の変容
展開(主な活動)		教師の支援	今後の課題

知識・技能の習得の結果だけでなく、学習過程における取組の様子を含めて書く。

中心的な学習活動についてだけ、その概要を書く。

主な学習活動において、児童生徒全員に関わる配慮事項を書く。

教科80～100字(小105、中高130まで)
教科領域小90～110字 中高100～120字
(小110、中高115字程度)
情報・外国語90～110字(115まで)
自治・総合・特活 100～120字
(小120、中高130)
()内数字は標準の数字
*数字はTOFUプランに準じる
要領の字數制限があるため

図2 単元指導計画

個人の目標ではなく単元の目標を書き、その目標を達成するために個々に必要な授業での配慮事項を個への配慮事項に記入します。評価については「知識・技能の習得の結果だけではなく、学習過程の取組の様子を含めて書く」とし、評価という言葉ではなく「子どもの姿の変容」としました。展開については、プロジェクト学習の視点を取り入れた授業計画を立て、実践を行うこととしました。

ア 第1回TOFUプラン説明会

4月中旬、先生方が個別の教育支援計画を作成する前にTOFUプラン説明会を行いました。内容として①教育改革プロジェクトの概要、②本校の個別の教育支援計画について、③TOFUプランの変更について、④新しいTOFUプランについてです。教育改革担当の副校長と私の方から説明し、理解を求めました。この説明会では、書式の変更だけでなく、本校のTOFUプランは児童生徒が地域社会で主体的に活動するために「労働・生活・余暇」の三つの観点を大切にすることで「生きる力」を身に付け、豊かな社会生活を送ることを目指していることについて再度確認しました(図3、図4)。記入開始までに改良内容を教務のTOFUプラン係と相談し、TOFUプラン係は分かりやすく記入例を作成してシートに加えたり、学習連絡簿や要録に転記することを念頭に置き、文字制限をかけたりするなど書式を整え実施しました。

プロジェクト学習については各学部で主事よりプロジェクト学習が「協同的学び」を通して児童生徒の主体的な活動を育み、ゴールに向かって課題を解決しながら論理的思考力を高める創造的で能動的な学びであり、主体的・対話的で深い学びに通ずることを先生方に説明をしました(富山大学人間発達科学部附属特別支援学校年報 2016)。またいつでも参考ができるように各学部に書籍「プロジェクト学習の基本と手法」鈴木敏江著を購入し、理解を促しました。

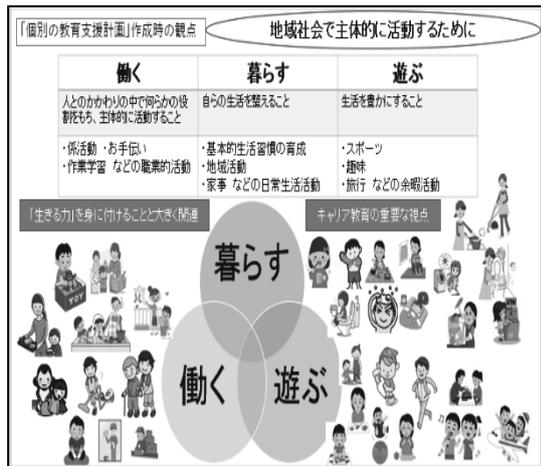


図3 労働・生活・余暇とは

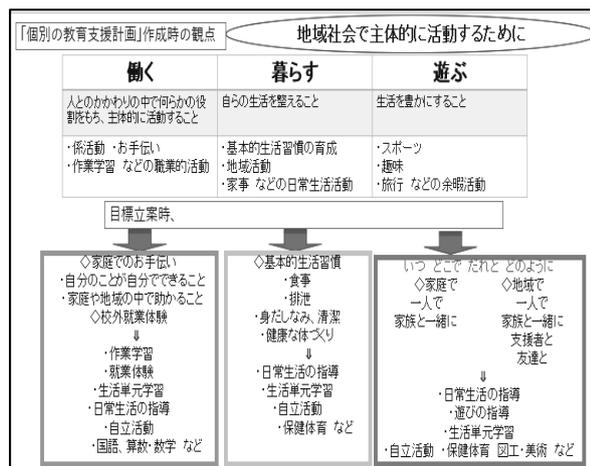


図4 目標立案時における労働・生活・余暇の観点

イ 前期の成績処理を終えて

7月の職員会議に、業務の効率化も考え、廃止したもの、手続きを変更したもの、現行どおりのものなどを一覧にした「新しいTOFUプラン作成・検討会議における変更点」を作成し、前期の成績処理のタイムスケジュールと合わせて説明をしました。大きな変更点は今までは成績表として各教科等の評価が一覧となった学習連絡簿と個別の指導計画を起案していましたが、単元指導計画は単元が終わるごとに子どもの姿の変容を記入し、常時起案としたので、学習連絡簿は起案せず、単元指導計画の評価から転記した物を各学部の主事が確認するのみとした点です。起案の簡略化になりました。しかし、本来であれば、授業の前に単元指導計画の目標、展開、教師の支援等が書かれているべきであるはずが、実施に向けてプロジェクトでの検討など準備に時間がかかり、成績処理の段階になってしまったため、目標から子どもの姿までをまとめて書くことになり先生方に負担を与えました。また、記入に際して、単元指導計画の単元の目標、個への配慮事項、授業の展開、子どもの姿の変容(評価)について、やりたかったことや、やったことを適切に文章表現ができずに戸惑う先生方の姿が見られました。各学部主事と個別のやりとりの中で、先生方がこの授業でねらいやりたかったこと、実際にしたこと、その結果の子どもの姿などの話を聞き、整理しながら文章に書き表すことを繰り返しました。起案が各学部主事から教頭、教頭から副

平成29年度 目標達成シート		高等部	年	名前
学 生 活 目 録	個別の教育支援計画	目標を達成するための主な力	実践場面	関連する単元名等
	一年間の目標	①		
	教育における目標	②		
	労働・生活・余暇それぞれの付けたい力からそれぞれの指導場面へ	③		
学 生 活 目 録	個別の教育支援計画	目標を達成するための主な力	実践場面	関連する単元名等
	一年間の目標	①		
	教育における目標	②		
		③		
学 生 活 目 録	個別の教育支援計画	目標を達成するための主な力	実践場面	関連する単元名等
	一年間の目標	①		
	教育における目標	②		
		③		

図5 新目標達成シート (高等部作成版)

校長最後に教育課程担当教務主任兼務である私のところに回覧されるまで何度も単元指導計画の文責者である指導者と対話が行われました。

また、目標達成シートについては、付けたい力と指導場面を関連付ける矢印を複数引かねばならない作業が大変であることと、矢印が増えると複雑になり関連付けが見づらくなってしまおうという問題点が出てきました。矢印の色を変えたり、労働・生活・余暇それぞれに指導場面の記入欄を作って記入したりするなどそれぞれの学部で工夫が見られました。次年度は矢印を使用しない高等部が作成した目標達成シートを使用することとなりました（図5）。

ウ 後期授業開始に向けて

前期の成績処理を終えて、各学部でのアンケートや聞き取りより以下の成果と課題が見出されました。

<成果>

○新しいTOFUプラン

- ・個別の教育支援計画と連動させたいという今回の改訂の観点からすると、目標達成シートの目標、付けたい力と指導場面との関連が明確になった。

- ・単元指導計画表を書くことで、授業のねらいを明確にすることができた。

（授業者一人では気付いていないことを主事が聞くことで明らかになっていく）

○プロジェクト学習

- ・プロジェクト学習を推進する上で、自分の授業の在り方を考えるきっかけになった。

- ・プロジェクト学習の視点で9月以降の実践に生かされると思われる。

○授業のねらい

- ・単元の目標と評価を照らしながら見ることができ、教科のねらいを明確にすべきという課題が見えた。

<課題>

- 今年度、導入したばかりなので、書き方（書きぶり）が統一されていない。慣れていないので時間がかかる。（まず、書いてみて、よい方法を見付けていく1年なので）

- 単元の目標が学習指導要領に基づいた各教科、各教科等を合わせた指導をイメージできる目標になっていない。

- 起案の在り方も含め、TOFUプラン関係の業務について再度、共通理解が必要である。

- 単元指導計画の計画として活用されていないが、単元の初めにこの単元指導計画を用いて教師間で共通理解を図ったらTTの連携がスムーズになる。

以上の成果と課題を受けて、後期授業開始に向けて再度、説明の場をもつこととしました。

エ 第2回TOFUプラン説明会

10月に実施した説明会の内容は①プロジェクト学習とは②単元指導計画の書き方についてです。①については、プロジェクト学習と教示型授業、プリント学習のみという三つの授業形態を算数の分数の授業を例にして児童生徒が「分かった！できた！」に至るまでの学習のプロセスの違いを比較し、プロジェクト学習では友達と一緒に考えたり、判断したり、表現したりする姿を目指す授業であることを分かりやすく説明しました。②については、詳しくした記入例（図6）とともに、前期の単元指導計画でプロジェクト学習の視点で書いてある授業（図7）を選び、参考として提示し、目標の書き方、展開の書き方などを説明しました。

授業をプロジェクト学習とするためには、まず単元名を工夫する必要があります。生活単元学習や総合的な学習の時間の進め方はプロジェクト学習と大変よく似ているので単元名を決める際に参考にし、学習する知識・技能が活用される目標場面を考えたい。特に教科学習においては、プロジェクトの目標に向かって進める中で、知識・技能、態度の獲得を目標とすることから、単元名には「どんなプロジェクト」であるのか、その中でどんな、どの程度の知識・技能、態度の獲得を目指すのかの両方が分かるように表すことが望まれます。

単元の目標も、単元名と同様、どのようなプロジェクトを通して、どのような知識・技能、態度の獲得を目指しているのかが分かるように表してください。

プロジェクト学習では、学習のプロセスを大切にします。結果として身についた知識・技能、態度だけでなく、どのように考えたり、判断したり、表現したりして取り組んでいたかが分かるように書くことが大切です。この欄を「評価」ではなく「子供の姿の姿容」として記入するのは、そういった理由からです。

次年度、同じ単元を行うとすると、対象となる児童生徒が違ふので、授業の目標や内容、進め方などアレンジする必要があります。しかし、同じプロジェクトを繰り返し「高試」することで、そのプロジェクトの進め方に広がりや深まりが期待できます。プロジェクト学習としての課題について書いてください。

教師が言葉掛けをしたり、指し示ることは、当たり前に行っていることです。そのようなことではなく、この学習を進めていく上で、児童生徒一人一人が必要としている自立活動の視点からの手立てについて書いてください。全員に当てはまる配慮事項は、下欄の「教師の支援」に書いてください。

生徒自身にとって、どのような意味があるのか、どのような目的で学習するのかをできるだけ繰り返し伝えたり、確認することが大切です。児童生徒に分かりやすい導入をどのようにしているのか記入してください。

毎時間内容や進め方が変わったり、1次、2次と単元を進めたりすることで、短絡的障害のある児童生徒の場合、理解がセットされることが多く見られます。できるだけ毎時間同じ進め方を繰り返す中で、徐々に課題性を高めていったりする展開が効果的です。

全員に共通する配慮事項を書きます。児童生徒が精一杯取り組む、首尾よく達成されるように、どのような「子供主体」になるような書きぶりになるようにしてください。例) 教師が説明する。→教師の説明を聞く。

全員に共通する配慮事項を書きます。児童生徒が精一杯取り組む、首尾よく達成されるように、どのような「子供主体」になるような書きぶりになるようにしてください。例) 教師が説明する。→教師の説明を聞く。

単元の目標も、単元名と同様、どのようなプロジェクトを通して、どのような知識・技能、態度の獲得を目指しているのかが分かるように表してください。

図6 単元指導計画記入例(改訂版)

個別の指導計画(単元指導計画)						
教科名	数学		単元名	立体図形～立体すごろくをしよう～	実施期間	9、10月
単元の目標	<ul style="list-style-type: none"> 角柱や錐などの立体図形の観察や構成を通してそれぞれの形の辺や頂点、面などの特徴が分かる。 物差しやコンパスを使って三角形を作図することができる。 作図した形を組み合わせた展開図を作ったりして三角錐、四角錐、三角柱、四角柱の立体を作ることができる。 立体すごろくの指令に従って面や辺の数を数えたり、立体を選んで升にしたりすることができる。 			指導者	〇〇	
児童生徒氏名	目標達成シート番号	個への配慮事項	子どもの姿の姿容			
TO		本時の活動内容を具体的に提示し、見直しをもって取り組むことができるようにする。本時のめあてを教師と相談して決め、活動の終わりに振り返りする。	「立体を作ろう」では、四角柱や三角錐の紙の模型を切り開いて、面の形や数を調べてシートにまどめたり、「特徴シート」を手掛かりに、コンパスと物差しを使って三角形を4枚作図して貼り合わせ三角錐の立体を作ることができた。			
KΔ		作図や立体づくり際に、活動の直前に正しく測り切ったりすることを確認する。	「立体を作ろう」では、四角柱や三角錐などの底面の形や頂点の数を調べて形の「特徴シート」を作ることができた。「特徴シート」を手掛かりにして三角柱の立体をいろいろな角度から観察したりして2通りの展開図を描き、三角柱の立体を作ることができた。			
SO		立体づくりでは、形の特徴を自分で確認できるシートを準備する。	「立体を作ろう」では、四角柱や三角錐などの底面の形や頂点の数を調べて形の「特徴シート」を作ることができた。「特徴シート」を手掛かりにして展開図を描き、四角柱や三角錐などの立体を作ることができた。			
SO		立体づくりでは、形の特徴を自分で確認できるシートを準備する。	「立体すごろくをしよう」では、四角柱や三角錐などの底面の形や頂点の数を調べて「特徴シート」にまどめたり、展開図を描いて四角柱や三角錐などの立体の升を作ったりすることができた。立体すごろくの指令に従って、止まった升の立体の面や辺の数を答えることができた。			
展開(主な活動)			教師の支援	今後の課題		
1あいさつ						
2本時の活動について						
3いろいろな形を①知ろう!②調べよう!③作ってみよう!	<ul style="list-style-type: none"> 四角柱や三角錐などの身の回りにある形の特徴を調べてまとめる。 いろいろな形を組み合わせて立体や直方体、三角錐などの立体を作る。 展開図を書いて立体を作る。 		<ul style="list-style-type: none"> 活動の流れをホワイトボードに提示する。 毎時間活動のめあてを二つ提示して目標をもって取り組むことができるようにする。 	自分の身の回りや興味のあるいろいろな形に興味を持ち、円柱のペン立てや円錐の帽子などを自分で作ることができるとよい。		
4「立体すごろくをしよう」	<ul style="list-style-type: none"> 四角柱、三角錐、円柱などの形を升にしたりして「立体すごろく」をする。 友達と一緒にすごろくをする。 升に置かれた指令カード(立体図形の形の特徴)に答える。 		<ul style="list-style-type: none"> 指令カードの内容は授業の進度に合わせてその日の学習内容が振り返る内容にする。 			
5振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 分かったことや次回したいことを発表する。 友達の発表聞いて、感想を言ったり自分の次時の活動の参考にしたりする。 					
6あいさつ						

図7 前期単元指導計画 参考例

起案についてはスムーズに起案が流れるように、(単元指導計画作成者→各学部主事・教務主任→教頭→副校長→教育課程担当教務主任・主事)の順番にすること、また各主事に対して起案の際に同じ視点で単元指導計画を見ることができるよう、見る視点が書かれたポイントを教育改革プロジェクト会議の場で配布し、共通理解を図りました。

<主事が単元指導計画を見るポイント>

- ①主事は目標達成シートを基に、個別の教育支援計画との関連を見る。指導場面については新年間指導計画を参照する。
- ②教科別の指導、領域別の指導、各教科等を合わせた指導、総合的な学習の時間を学習指

シートを作成する案などが挙げられました。この点については、課題として挙げ、この単元指導計画を生かしつつ、「個」に対応できるものに改善できないか早急に検討が必要です。次年度、開発した情報システムが導入される予定であるので、その機能とも合わせて改善できるよう検討したいと思っています。また、日常生活の指導や自立活動などクラスでシートが複数になったり、特別活動の当日の活動については展開が書きにくかったりするという意見が見られ、教科に応じてシートの使い方について検討し、さらなるマニュアルが必要です。

単元指導計画と連動させてプロジェクト学習に取り組んだことについてはほとんど「よい」という回答を得ています。単元指導計画で授業を計画し実践する中で、もっと学びたいという先生方の前向きな意見が多く見られました。後期に起案で回ってくる単元指導計画の単元名や授業展開が、プロジェクト学習を意識したものに变化し、導入したばかりのときとは異なり、明らかに先生方一人一人が授業づくりにチャレンジしている様子が見て取れました。学部間の差はありますが、本来の目的のように授業を始める前に単元指導計画を作成し、それを使用し授業に関わる複数の教師と活動について話し合う様子も見られるようになりました。次年度はプロジェクト学習の学習会を行ったり、「学びあいの場」の授業公開と合わせて授業実践を行ったりして更に皆で学びを深めたいと思っています。単元指導計画の指導場面の基になっているのが、今年度実施した新年間指導計画の3か年プランです。教育課程のアンケートにおいても「よい」との意見がほとんどでした。3年後、卒業後の姿を目指して作成した年間指導計画を基に、プロジェクト学習を行い、児童生徒の主体的・対話的で深い学びが実現できるよう教育課程の見直しを行っていきたいと思っています。

最後に本校のTOFUプランにおいて個別の教育支援計画の目標立案時に「労働・生活・余暇」の三つの観点で挙げている点についてです。アンケートより、中学部、高等部と学部が上がるにつれ「労働・生活・余暇」の観点的な大事さと目標立案へ不都合を感じない傾向があることが分かりました。反面、基礎的な力を高める段階の小学部においては依然として大事であることは理解できるが、三つの観点で分けて目標を立てることに對して難しさを感じるという意見が見られました。

本校の卒業生の保護者76名に卒業生の「就労・生活・余暇」の現状について調査を行った研究(栗林, 野崎, 和田 2017)において、「就労・生活・余暇」の充実度は、就労については98.7%, 生活については90.8%, 余暇については72.4%が充実しているという結果を得られました。本校の教育課程との関連性については今後検討が必要ですが、本校で学んだ卒業後1年目から35年目まで幅の広い卒業生が「労働・生活・余暇」の三つの観点でそれぞれ充実した生活を送っていることが明らかになりました。今後も本校においてこの三つの観点を大切に、個別の教育支援計画に位置付け、教育活動を行っていくためには、各学部で「労働・生活・余暇」について話し合う必要があると思われます。図4にあるように、働くことだけでなく、「働く」を支える「自分のことが自分でできること」も「労働」の目標として捉えることができます。同じように「生活」には、「余暇」にはどんな児童生徒の姿がイメージできるでしょうか。小学部段階で、この三つの観点をどのように捉え、目標に取り入れていくか、中学部、高等部においてもどんな姿をイメージして一人一人に下ろして考えていけるかが大切です。その過程で、目標達成シートが教師同士や保護者との共通理解を図るためのツールになることを願っています。

3 おわりに

3年間の教育改革プロジェクトが終わりましたが、多くの課題も残されており、まだまだこれからが本番というところです。一人一人の教師がアクティブラーナーとなり、プロジェクト学習を進め、主体的・対話的で深い学びの実現を目指す授業づくりも始まったばかりです。

今年度、昨年策定した入学指針アドミッションポリシーに続き卒業指針としてディプロマポリシーを策定しました。学部目標も昨年度の改訂から平成30年度に向けて更に見直し、児童生徒にも保護者にもそして教師自身にもよく分かる具体的な目標に改訂します。皆で志を同じにして、教育活動を行うよい試みとなりました。これで本校には教育理念、教育目標、学部目標、アドミッションポリシー、ディプロマポリシーができ、本校の教育が目指すところが明確になりました。この大きな目標の実現のために、カリキュラム・マネジメントを確立させながら児童生徒の主体的な教育活動を支援し、「生きる力を育む」特色ある教育課程を編成していきたいと思っています。

4 引用及び参考文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 『知的障害教育における学習評価の実践ガイド』
ジアース教育新社 (2016)
- 渡邊健治他 『生きる力と学力形成のための教科指導』 ジアース教育新社 (2017)
- 佐藤学 『学校を改革する』 岩波書店 (2012)
- 鈴木敏恵 『プロジェクト学習の基本と手法』 教育出版 (2012)
- 鈴木敏恵 『AI時代の教育と評価 意志ある学びをかなえるプロジェクト学習 ポートフォリオ 対話コーチング』 教育出版 (2017)
- 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 年報 (2016)
- 栗林睦美・野崎三保・和田充紀 「特別支援学校卒業後における知的障害者の「就労・生活・余暇」の現状と課題—保護者を対象にした質問紙調査から—富山大学人間発達紀要 12 (2), 2017

新TOFUシステムの開発

～「富大附特プラン」における
個別の教育支援計画システム化～



小坂 英洋¹



鈴木 信也²

1 金城学園遊学館高等学校

2 富山大学大学院 教職実践開発研究科 2年（富山市立蜷川小学校）

1 はじめに

文部科学省は、学校経営においても「新しい時代の教育と地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学びあい、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」の三つの答申を推進するべく『「次世代の学校」創生プラン』を策定、発表しました。学校がいかにか、カリキュラム全体をマネジメントしていくかという課題と共に、主体的・対話的で深い学びの取組への進展が期待されています。本来業務に注力しつつ、不要な業務をどのように削減していくかは、今後も大きな問題となっており、情報化を進めたからと言って必ずしも業務が削減されるわけではないというジレンマを抱えています。

平成27年度より、教育課程の見直しとして、「プロジェクト型カリキュラム」に着目し、年間指導計画の見直し、改訂を行ってきました。しかし、個別の教育支援計画の目標と関連させて個別の指導計画の各教科の目標を立案することの難しさ（P50参照）、学習の評価が重点目標の評価一覧のような形式で学習の詳細が分かりにくいこと（P47参照）、内容の共通する複数の書類を作るという重複した作業が内在しているなどの問題を抱えています。

本稿では、これらの問題に対し、掲げたビジョンを実践していくために、どのように校務支援システムをデザインしていったのかを報告するものです。

2 TOFUプランの改訂に向けて

（1）新TOFUプランのビジョン

平成28年度には、新TOFUプランへの改訂に先立ち、学部目標の見直しとアドミッションポリシーの策定を行い、育て上げたい児童生徒像を明確にしました。そして、目指す児童生徒像を実現するために、「年間指導計画」「個別の教育支援計画」「授業実践の評価」を、図1のように関連させながら進めることを決定しました。そして、平成29年度の「第1回教育改革プロジェクト」では問題を基に新TOFUプランのビジョンが提案されました。

- ・「プロジェクト型カリキュラム」の視点からの年間指導計画の見直し
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画の効率的な作成と活用
- ・「プロジェクト学習」の推進
- ・各授業に関するデータに基づいた教育課程の評価・改善・再実施のPDCAサイクルの確立



図1 H29 附特教育課程、個別の教育支援計画関連図

目指す子どもの姿を保護者と話し合い、個別の教育支援計画の目標を立ててから実践、評価し、保護者と共有するために以下の①②③を連動して行っていくことが重要です。

- ① 目標達成シート (P50 図1 参照)

「労働・生活・余暇」の三つの観点で立てた個別の教育支援計画の目標を達成するために、どんな力をつけ、その力を新年間指導計画のどの指導場面に下していくかを整理し、その関連を表したシートです。
- ② 単元指導計画 (P51 図2 参照)

単元ごとにプロジェクト学習の視点で授業を計画し、実践し、児童生徒の変容を記入するものです。学習グループごとに作成しますが、個への配慮事項を記入することで個別の指導計画に位置づけています。
- ③ 学習連絡簿

授業における児童生徒の変容から、学習の成果として伸びが見られたものについて保護者に伝達するものです。

これらの①②③を繰り返し、PDCA サイクルを確立していくのですが、担当者が替わっても、一貫した指導が引き継がれていくためには、過年度のものを確認し、参考にしながら進めていく作業も不可欠となってくるのです。

(2) 校務支援システムに期待されたこと

このようなビジョンから、校務支援システムには、次の要件が求められると考えました。

- ・新たな目標や単元計画を作る際、必要に応じて過去のデータを参照できるユーザインタフェース

- ・一度の入力で、必要な個所にデータが挿入される入力システム
- ・学習による子どもたちの変容を蓄積するデータベース

3 実践

(1) 校務支援システムのデザイン

校務支援システムのデザインは、大きく、出力ファイル分析によるシステム要件の作成と、管理職のシステム要件決定プロセスへの参画、ユーザインタフェースの作成によって行いました。

それぞれの段階で、管理職会にかけ、決定しました。また、実際に職員に使ってもらい、フィードバックを得てデザインを修正していきました。

① 出力ファイル分析によるシステム要件の決定

分析の日程を表1に示します。

表1 行った分析とスケジュール

日付	分析の内容
8月2日(水)	次の様式の中で、共通するデータ、引継ぎ修正を加えるデータ等、データの流れの分析を行いました。 <ul style="list-style-type: none"> ・個別の教育支援計画 ・単元指導計画・個別の指導計画・児童生徒の変容 ・学習連絡簿(通知表) ・指導要録 教育課程改訂担当主事より、システムで実現してほしい機能や留意点について聞き取りを行いました。
8月10日(木)	上記様式の実データを分析(名前や個人情報を秘匿)し、次の項目を分析しました。 <ul style="list-style-type: none"> ・システムで扱うデータの内容・種類 ・編集可能な状態で残すもの、編集不可能の状態で残すもの
9月6日(水)	これまでのセキュリティと必要なセキュリティの分析を行いました。

各様式の中のデータを、共通するデータ、引継ぎ修正を加えるデータ、その様式で新たに付け加えるデータに分類しました。

従来、異なる様式間で共通するデータであっても、一方をコピーし、他方に貼り付ける作業を繰り返していました。リンクを貼り自動で入力されるようにしたり、マクロを使い一部を改変するだけで済むようにしたりすることで、労力を省けるようにしました。

次に、このシステムで扱うデータを確定しました。データが定型なのか非定型なのか、データの長さに制限があるか、検索のキーにするのはどのデータなのかを分析し、要件を決めました。出力ファイルの分析は、関係職員への聞き取りを行いました。その中で、単元指導計画を見ながら過去のデータを見る機能が欲しいという要望や、様式内の必要入力項目数についての要望を得ました。

これらの中で、学習による子どもたちの変容を蓄積していくデータベースの機能と、「個

別の指導計画」を立案する際に参照できるようにする検索機能が必要であることが明らかになりました。

② 管理職のシステム要件決定プロセスへの参画

「教育における今日的課題である授業実践における ICT の活用や、教員の多忙化解消に向けた校務合理化・情報化の在り方を追究する」ことを目的とした「教育と校務の情報化研究会」が平成 29 年 6 月 21 日に発足しました。

構成員には、校長、副校長、教頭、学部主事、関係教員が含まれています。学部主事は、「働き方改革、校務情報化プロジェクト」や「教育改革プロジェクト」、「富附特支型研修プロジェクト」の職責も担っています。それぞれのプロジェクトを単発で進めるのではなく、働き方改革や教育改革を進めながら、校務合理化・情報化を同時に行い、より生産性を高め、効果的に進めることをねらいました。

実際は、表 2 のように、管理職が「校務支援システム」の要件の決定に関わっています。

表 2 管理職が決定に関わったシステムの要件

日付	決定されたシステムの要件
8月2日(水)	<ul style="list-style-type: none"> ・セキュリティ (パスワードによる権限の制御) ・フォーマット(現在・過去) ・コード化 (児童生徒 ID) ・データのフロー
9月6日(水)	<ul style="list-style-type: none"> ・データの保存形式 (データファイルか帳票ファイルか) ・セキュリティ (持ち出しを防止する)
9月22日(金)	<ul style="list-style-type: none"> ・作成する書類のデータの入出力 (実際の単元計画・変容シート) ・インタフェース (帳票形式, ウィンドウ形式)
10月11日(水)	<ul style="list-style-type: none"> ・データの保存形式 (①確定したもの②常に更新) ・データの保存場所 (子どもごと。変更時, すべての子どものファイルを変更)
11月8日(水)	<ul style="list-style-type: none"> ・該当する子どもの目標を参照しながら単元計画を入力 ・目標達成シートの目標の枠の数のデフォルト値 ・保存するファイル形式 (データの流れや編集, データを付け加えの必要性の検討, 指導要録に貼り付けることを要件に加えるかの検討) ・学習連絡簿に記入したデータが, 指導要録の初期値として表示されること ・保存場所 (個人別フォルダか教科フォルダ) ・保存形式 (個人別フォルダ→一つのフォルダで一括管理)

また、このように、システムを構築する上で、基本設計に関わることは、逐次ユーザである教員に確認しながら進めました。

8月2日の主事の発言に、「この情報化が働き方改革や教育改革につながる」があり、主事の先生方がプロジェクト同士の関連を意識しているということが分かります。

9月6日は、帳票形式でのデータを保存することが決まりましたが、11月8日には、データファイルでの保存に変更されました。これは、教員がデータファイルに直接アクセスする

必要がないため、複数の教員でデータを更新することにより有利な方法を考え、データファイル形式に変えることが決められたからです。同時に、このような用件を一つ一つ決める作業を入れることで、学部主事の「校務支援システム」やシステムの概要についての理解が深まったことが分かりました。

11月8日には、以下のことも検討されました。

- ・「学習連絡簿に記入したデータが、指導要録の初期値として表示される」のがよいか、「リンク」したほうがよいか、教師がコピー&ペーストをしたほうがよいか
- ・カリキュラムのつながりが適正化を確認する機能は作れるか
- ・単元指導計画を入力しながら、過去の単元指導計画を参照する機能は作れるか
- ・同時編集は可能か

実際にシステムを運用する場面を描き、質問していることが分かります。管理職が必要と考える機能が盛り込まれることとなり、使い勝手の良いシステムに近づくことができました。

このように、管理職がシステム要件の決定に関わることで、校務支援システム等への理解が進んだり、より使い勝手の良いシステムの構築につなげたりすることができました。

③ ユーザインタフェース

ユーザインタフェースは、機能の詳細を意識することなく、利用者が無理なく使えるものが望ましいです。まず、ユーザインタフェースの方向性を決定しました。インタフェースとして、出力される様式を用いるか、単独の入力画面を用いるかが検討されました。これは、データが、単一のファイルに格納されるようにするか、個人別（あるいは教科別）のファイルを蓄積していくのかの検討と同時に行われました。

次に、ユーザインタフェースの最適化を行いました。第一は、属性による入力支援機能の作成です。一からデータを入力したり、たくさんの候補から該当する項目を選んだりするには労力が要ります。そこで、例えば図2のように「中学部」をプルダウンから選ぶと、教科や生徒名が絞り込まれるようになっています。

平成 29 年度 個別の指導計画(単元指導計画)								
教科名	情報			単元名	平面図形を作図しよう	実施期間	5月～6月	
単元の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・長方形や円を、定規やコンパスを使って作図することができる。 ・長方形や円という名称を正しく使うことができる。 			指導者	数学1			
児童生徒氏名	目標達成シート番号	個への配慮事項		子どもの姿の変容				
[Redacted]		既習した手順表を確認できるようにする。		長方形や円の作図の仕方を記した手順表を見て、長方形や円を作図し、授業中の視聴覚室の配置図を自分の席だけ赤色に塗りつぶして作成することができた。板書を見て、図の中への文字入力の方法が分かり、友達を表す円の中に名前を入力できた。				
		ワードでの作図の仕方などを一緒に確認する。		長方形や円の作図の仕方を記した手順表と一緒に確認して、長方形や円を大きさを揃えて作図し、授業中の視聴覚室の配置図を作成することができた。板書を見て、図の中への文字入力の方法が分かり、友達を表す円の中に名前を入力することができた。				
		ローマ字入力表を準備する。		長方形や円の作図の仕方を記した手順表を見て、長方形や円を作図し、授業中の視聴覚室の配置図を自分の席だけ別の色に塗りつぶして作成することができた。板書を見て、図の中への文字入力の方法が分かり、友達を表す円の中に名前を入力できた。				
	単元指導計画 - 児童の選択				長方形や円の作図の仕方を記した手順表を見て、長方形や円を作図し、授業中の視聴覚室の配置図を自分の席だけ別の色に塗りつぶして作成することができた。板書を見て、図の中への文字入力の方法が分かり、友達を表す円の中に名前を入力できた。			
					長方形や円の作図の仕方を記した手順表を見て、長方形や円を作図し、授業中の視聴覚室の配置図を自分の席だけ別の色に塗りつぶして作成することができた。板書を見て、図の中への文字入力の方法が分かり、友達を表す円の中に名前を入力できた。			
展開(主な活動)			教師の支援		今後の課題			
<ul style="list-style-type: none"> ○準備 ・PCなどを準備し、Wordを起動する。 					<ul style="list-style-type: none"> ・文字入力、文章の体裁、表入力、作図ができるようになった 			

図2 選択による入力支援画面

第二は、検索機能の作成です。新たな単元計画を作る際、必要に応じて過去のデータを参照できると、計画立案がしやすくなります。

目標達成シートを見て、その子どもに付けたい力を確認しながら単元計画を作成することで、付けたい力と個への配慮事項を関連させることをねらいました。そこで、図3のようなユーザインタフェースを作りました。

また、これまででは、過年度の学習や家庭に伝えた学習の状況を把握するために、フォルダを辿りながらその子どもに関わる個別の指導計画を探したり、過去の成績を一覧にしたものを別に作成したりする必要がありました。それまでの変容を一覧として見ることができれば、その子どもの学びの道筋が見え、計画立案や支援の方法を決めやすくなります。そこで、図4のようなユーザインタフェースを作りました。



平成 29 年度 個別の指導計画(単元指導計画)

教科名	国語	単元名	平成29年度 小学部 国語 単元名	実施期間	11月～12月
単元の目標	平成29年度 小学部 国語 単元の目標			指導者	国語1

児童生徒氏名	目標達成シート番号	個への配慮事項
		平成29年度 小学部 国語 個への配慮事項
		平成29年度 小学部 国語

単元指導計画 - 目標達成シート参照

【XXXXXXXXXX】

平成29年度目標達成シート

個別の教育支援計画

<p>一年間の目標 就業体験先で職員の指示を最後まで聞き、必要に応じて復唱したりメモを取ったりして指示どおり仕事に取り組みることができる。適切な言葉で挨拶・報告・相談をすることができる。</p> <p>A 労働</p> <p>教育における目標 教師の指示を最後まで聞き、指示を復唱して確認したり、メモを取ったりして指示どおり作業に取り組みることができる。作業終了時に適切な言葉で報告したり、分からないことは相談したりすることができる。</p>	<p>目標を達成するための</p> <ul style="list-style-type: none">① 活動の理解 ・活動の目的、必要性② 確実に作業をする力 ・復唱、メモ ・報告、相談④ コミュニケーション ・適切な言葉、態度 <p>⑤ 活動の理解</p>
---	---

目標達成シート番号 XXXXXXXXXX

図3 個別の教育支援計画を参照しながら、計画を立てる

The screenshot shows an Excel spreadsheet titled "平成 29 年度 個別の指導計画(単元指導計画)". The spreadsheet has columns for "教科名" (Subject), "単元名" (Unit Name), "実施期間" (Implementation Period), and "指導者" (Instructor). A dialog box titled "単元指導計画 - 成績履歴" (Lesson Plan - Performance History) is open, allowing the user to search for student names and subjects. The dialog box includes fields for "生徒名" (Student Name), "教科" (Subject), and "年度" (Year), along with "検索" (Search) and "閉じる" (Close) buttons. Below the search fields, there is a section titled "子どもの姿の変容" (Change in Student's Appearance) with a text box containing the following text: "「どっち」という言葉の意味が二つの中から一つを選ぶことだと分かり、「水の中で泳ぐ動物はどっちですか」「空を飛ぶ動物はどっちですか」などの簡単な二者択一の質問に正しく答えることができた。" (Understanding the meaning of "どっち" (which) as choosing one from two options, and being able to correctly answer simple yes/no questions like "Which animal swims in water?" and "Which animal flies in the sky?").

図4 過去のデータを参照しながら、計画を立てる

④ 後任の人が管理できるように

後任の人が管理できるようにするためには、メンテナンスのしやすさも大切です。そこで、年度によって変わるデータを、一括して変更できるよう、年次処理が行えるようにしました。年次処理を行っておくと、同じ変更を何度も繰り返すことを防ぐことにもつながります。

さらに、データのリンクシートを作成することで、様式が変わった場合にも対応できるようにしました。例えば、表示するデータを簡単に増やすことができるようになります。

4 おわりに

以上のように、校務支援システムを構築してきました。この中で、必要に応じて過去のデータを参照できるユーザインタフェースや一度の入力で必要な個所に必要なデータが挿入される入力システム、アウトプットを踏まえたデータベースをデザインしてきました。このシステムを使うことで、効率的、効果的に進めることができることを願っています。

この校務支援システムの導入による業務の変化については、次号で報告したいと思います。

5 引用および参考文献

初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室 教育課程企画特別部会『論点整理 初等中等教育分科会（第100回）』（2015）

本システム開発は平成29年度富山大学
人間発達科学部学部長裁量経費助成の
もとに行いました。

第3章
専門家としての資質を高める研修
「学びあいの場」の環境整備

今、なぜ 学びあいのなか



校内教頭 近江ひと美

1 聴きあうとは

「学びあいの場」は、従来の教えあう授業研究ではなく、聴きあう授業研究であり、授業者の思い（悩み）に寄り添って行われるものです。そう思って、同僚は授業を参観し、気になったところをラベルに書き、聴きあうための準備をします。

「学びあいの場」を始めた頃は、教えあってはいけないのだから、意見やアドバイスを言うのではなく、参観者は授業で起こったことについて授業者に疑問を投げかけ、授業者は聞かれたことに答えながら子どもの実態や支援について気づいていくのだと考えていました。投げかけられた質問の多くは、「なぜ、先生はあの時、そうしたのですか。」というものでした。「もっと、こうしたほうがよかったのではないですか。」という思いの裏返しになりがちでした。その質問をしながらこの手立てに気づいてほしいと思っていたのです。

参観者が授業を観る視点が、教師の行動（支援）からなかなか離れられなかったのです。もっと、子どもの視線に近づかなければなりません。そこで、質問は子どもを主語にして書くように促しました。しかし、なかなかそうはなりません。

現在は、質問ではなく、気になる場面の事実を正確に書き、その時の子どもが、なぜそうしたのかという解釈を書くことにしています。そして、その解釈を聴きあおうとしています。

いったい、これは何の作業をしているのでしょうか。授業のほんの一場面の出来事について、子どもがなぜ、そうしたのかを聴きあったところで、授業者が「どうやって～したらよいのか」と悩んでいることについてアイデアやヒントはもらえません。次の授業の改善に直結するのはほとんどないのです。これで、本当に教師の力量を上げられるのか。子どもに還元されるのか。従来の授業研究で得られたものは、どうやって得ていくのか。という不安と不満を抱えている教師は確かにいるのです。

「学びあいの場」の時間だけで従来の授業研究で得られたものは得られません。しかし、従来の授業研究では得られなかったものを得ようとしているのです。それは、子どもの目線に立つということです。今までも子どもの目線に立ってきたという人もいます。しかし、子どもの姿を見ていたようで意外と見ていないのです。

2 授業を子どもが考える場に

私たちは子どもに、何か働きかけたとき、子どもの反応を見て「ああ、今のは分かったんだな。」とか「今では分からなかったんだな。」と理解します。そして、分かるようにするにはどうしたらいいかなと考え、あれこれやってみます。その度に子どもの様子を見ています。決して見ていないわけではありません。しかし、それは本当に子どもの目線で見ているのでしょうか。分かった、分からなかったという行動だけで判断しているかもしれません。そもそも、「分かった」「分からなかった」と判断すること自体、教師の思いどおりの行動をしたかどうかという規準で見ていることになるのです。教師の思いどおりにならないから次の手だてをして、思いどおりの行動に近づけていこうとします。そして、思いどおりの行動になったときに「でき

た」と見なします。それが悪いわけではありません。大事なことはその時に子どもが考えていたかどうかなのです。これからの教育の目的は、教えたことを正しく出来ることがゴールではないのです。子どもが考えて主体的に行動していく力こそが生きる力を育てることになるのです。教師に子どもが考えているかどうかを見る目、子どもの内面を見る力をつけなければならぬのです。教師がこれをさせたいと思う気持ちが強いときには、一層子どもの目線は見落としがちになるものです。私たちは、すぐに支援方法を求めます。特別支援教育のこれまでの財産として、支援方法はたくさんあります。「こんな実態の子どもにはこうした方がいい」「集団場面ではこんなやり方がある。」と、特に経験豊富な教師ほど引き出しはたくさんあるかもしれません。やってみたらうまくいったと満足して終わるのではなく、子どもはどのように考えていたのだろうかと常に見ようとする癖をつけなければならないのです。子どもを置き去りにした支援では、子どもの考える場面を意識的に作っていくことは難しいのです。

「学びあいの場」は子どもの目線に立つということに特化したものなのです。より子どもの考えや思いに近づこうとするものなのです。一人ではなかなか近づけなくても、複数の目で子どもの視線に立ってみて、それぞれが「子どもはこう考えたのではないか」という解釈したことを話せば、真実に近づくかもしれないのです。この積み重ねが、子どもの実態を深く知ることにつながるのです。

3 授業者の思い（悩み）に寄り添うとは

授業者がブリーフィングシートで「どうやって～したらよいか悩んでいます。」と言え、
「じゃあ、その場面の子どもの様子を見てみよう。」この子はこうだった、あの子はこうだったと、授業の中の子どもの姿を見つけ、授業者が悩んでいることに対して整理していくことを一緒に行うのです。決して「じゃあ、その方法を考えよう」ではないのです。ただ、整理していく中で、授業者にとっての発見は多かれ少なかれ必ずあると思います。それは確実に次の授業を考えていくときの支えになります。

さらに、複数の同僚で同じ授業を観て、授業の中のたくさんの事実を共有しているのですから、悩みのヒントやアドバイスは聞いたり伝えたりしていくことが重要です。「学びあいの場」の時間は限られています。子どもの話をするだけで精いっぱいです。「学びあいの場」を土台にして、「学びあいの場」が終わってからも、同僚同士が活発に子どものことを話すことが、「学びあいの場」の目的でもあるのです。従来の授業研究で得ていたものはここで得るのです。しかも、子どもの内面に向き合った意見交換になるので、より深いものになるはずで

す。授業の前後や、「学びあいの場」で同僚と話し合ったことがとてもよかったという感想はたくさん聞かれました。それは「単なる話し合った」のではなく、同僚がお互いの内面を理解し、子どもの内面を理解し合ったことになり、一緒に考えたことによる充足感につながります。そして私の悩みに向き合ってもらったという感謝の気持ちが同僚性の深まりになるのです。

今年も管理職以外の全ての教員が授業を公開し、また同僚参観者として『学びあいの場』に真剣に取り組みました。一人一人に学びがありました（第4章に掲載）。経験や学習観の違いから全員が『学びあいの場』の意義を本当に体得しているとはまだ言えないでしょう。特に若い先生は授業における指導力を向上させたいと思うものです。授業研究では授業改善への確かな手応えを得たいと思うはずですが、何かしらの意義があると感じて取り組んでいます。私はそれで良いのではないかと感じます。多様性を甘受する学校であるからこそ、教師が考えることを促す場があるからこそ、子どもたちの多様性を尊重し主体的な学びを培う教師が育つのです。

「学びあいの場」推進プロジェクトの取組

～専門家として学びあい、高め合う校内研修の在り方の追究～

教員資質開発担当 柳川 公三子



1 はじめに

文部科学省が2016年1月に策定した「次世代の学校・地域」創世プランの中で、「学びあい高め合う教員育成コミュニティの構築」が謳われています。本校はこれを受け、これからの学校教育を担う教師の資質向上に資する附属学校として、「格を上げる～学校の社会適応と同僚共生～」を学校改革のビジョンに掲げました。その一環として、昨年度から本校独自の研修スタイル富附特支型研修「学びあいの場」「自分らしい授業づくりを支える学びあい」に取り組み、教師が互いに助け合い、支え合いながら、共に専門家として成長することを目指してきました。

「学びあいの場」を開始した昨年度は、「実践」とワーキンググループによる「振り返り」を通して、段階的な改善を行いながら、「学びあいの場」の理解推進を図ってきました。ワークショップで行う「ラベルコミュニケーション」(グループワーク)の人数やラベルの枚数といった方法についての見直しにより、限られた時間以内でワークショップを終えることができるようになりました。しかし、「学びあいの場」が目指す、参加者同士の対話からそれぞれの教師の主體的な気づきや深い学びにつながる場合もあれば、そこには至らず、以前のように具体的な解決策をアドバイスしてもらいたいという場合もありました。

そこで、「学びあいの場」二年目の今年度は、授業におけるより具体的な子どもの姿を基に、同僚同士が互いの「解釈」を“聴きあう”こと、そのプロセスにおいて、改善策を見出すことができるようになることを目指してきました。

本稿では、より多くの教師が、自身の「主体的・対話的で深い学び」を実感できるようになるための、「学びあいの場」推進プロジェクトの取組、改善のための工夫、そこからの変容を述べたいと思います。

2 「学びあいの場」の考え方

これまでの研修スタイルは、観察者が授業を観て捉えたことを基に、「こうしてみたらどうか」「こんな方法もあるよ」とアドバイスをするといった「支援方法」に焦点を当てた、いわゆる問題解決型の、同僚教師が互いに“教えあう”授業研究でした。この“教えあう”授業研究におけるアドバイスは、あくまでも観察した同僚教師の捉えであり、授業者自身の悩みの解決につながるものであるかどうかはケースバイケースであったと言えます。

しかし、新しい研修スタイル富附特支型研修「学びあいの場」では、「あのときA君が〇〇したのはなぜだろう?」「A君はどうして黙っていたのだろうか?」といった、授業における子どもの姿の事実に基づいて観察者である同僚教師が疑問に思ったことを授業者に質問します。授業者は誰かに教えられるのではなく、質問に答えながら「あっ、そうか!」「もしかしたら・・・」と、同僚の質問をヒントに自らの悩みの原因に「自らが気づく」ことに接近していきます。このように、子どもの姿の事実に基づいて“聴きあう”ことは、私達教師の「関わりを観る力」が高まることになり、自分で考え、自分で気づき、応用発展できる力の獲得につながります。

教授型ではなく、まさに、“聴きあう”ことを通して授業者自身が問題を発見する問題発見型の授業研究です。

「学びあいの場」は、実践を振り返り、実践と向き合う中で、実践の背景にある“ものの見方”を捉えることから始まります。この“ものの見方”は、「授業者がまだ気づいていない」ものです。授業者がビデオ撮影した授業の動画を観て、自分一人で行う振り返りでは気づくことのできない“ものの見方”のことです。自分自身だけで捉えることが難しい、他者からの多様な意見を必要とするものです。そこで、大切なのが「同僚の支え」になります。

第一章 第3節の「弁証法的統合」で校長が述べたように、“学びあい”は授業者、観察者、それぞれのものの見方を重ね合わせることで成ります。例えば、授業における同じ場面の子どもの姿を観た場合でも、授業者、観察者A、観察者Bはそれぞれの捉え方をしています。それぞれの捉えでは見えなかった子どものつまずきの原因を、三人がそれぞれの捉えを重ね合わせてみることで、ようやく子どものつまずきの原因が見えてくるのです。これが「学びあいの場」における同僚同士が支え合う“学びあい”です。

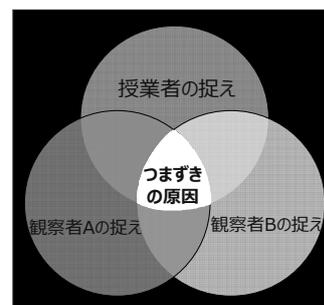


図1 “学びあい”のイメージ図

同時に、それぞれの見方、捉え方を重ね合わせていくプロセスの中で、各人の見方や捉え方の“癖”にも気づくことができます。“自分のものの見方の癖”を知ることは、より適切なものの見方に近づくことにつながります。この重ね合わせる作業、つまり“聴きあう”際の姿勢として、同僚観察者は、自分の捉えや価値観で教える、アドバイスするといった態度ではなく、あくまでも授業者のために、「授業者と一緒に考えるといった態度」が大切になります。この姿勢が今までにはなかった大きなポイントであり、大切な必要条件の一つです。

それぞれの見方、捉え方を重ね合わせる手法として「ラベルコミュニケーション」を用いています。「ラベルコミュニケーション」は、コミュニケーションを活性化する図解法であり、授業を観察した同僚は、授業を観て気になった場面や疑問に思った場面について、3～4人のグループで互いの考えを聴きあいます。(図2)それぞれの観察者が授業を観て捉えた子どもの姿を出し合い、聴きあうことを通して、子どもの捉えを明晰化していきます。その際、子どもの目線に立って考えることや、授業者と子どもの関わりを俯瞰して捉えることに留意して、授業者の悩みの原因を探っていきます。



図2 ラベルコミュニケーションの様子

また、ラベルコミュニケーションには、「いろいろな立場の教員が対等に話し合える」という良さがあります。私たち教師は、経験年数や経歴、得意分野などがそれぞれに異なります。そういった様々な立場の者同士の話し合いでも、気兼ねすることなく自分の考えをラベルに書くことができ、そのラベルを用いて話し合うため、各人の経験や力量に関係なく、自分が観て思ったことを発信することができるのです。

さらに、ラベルコミュニケーションの手法では、参加者全員が何らかの役割を分担します。話し合いのプロセスの中で自分の役割を遂行する場面が必ずあることで、一人一人が主体的に参加することにつながります。

ラベルコミュニケーションで大切にしている“聴きあう”ことは、相手の考えを尊重しながら

らも、自分とは異なる点について、質問したり確認したりすることを通して、互いの考えを理解しあうことです。この経験は、私たち教師にとって大切な「コミュニケーション力」を高めることにつながり、私たち教師の同僚性を育むことにつながります。

3 校内における「学びあいの場」の現状

これまでの研修スタイルから大きく方向転換した「学びあいの場」の推進には、教師の意識もパラダイム転換していく必要があります。昨年度は、「学びあいの場」の目的や方法について、具体的な例を提示して確認や共通理解を積み重ねることで、少しずつ趣旨が理解されてきました。「アクティブ・リスニングでは、アドバイスをするのではなく、授業者自身の気づきを促すように質問するんだよね。」「何て聴けばいいか難しいね。」などのやり取りや、「改めて〇〇が大切だと思った。」「自分も〇〇に気をつけるようにしようと思った。」などの再発見、再確認したことを前向きに語り合う観察者の姿が多く見られるようになりました。

一方で、「こうしたらよいという方向性は分かったが、子どもの実態からどうやって取り組めばよいか具体的な方法が分からない。」という声も聞かれました。観察者からは「せっかく授業を観て気づいたことがあっても、アドバイスをしてはいけないから、モヤモヤ感が残る。」といった声もありました。一部の授業者からは、「観察者は授業の一場面を捉えて質問や意見を述べている。授業者は、生徒の実態を踏まえて話をするので『ズレ』『差』を感じている。」といった意見もありました。

児童生徒に身近な教師であっても見落としていることや気づいていないことがあります。そういうことについて、同僚に観察してもらい、授業者自身の気づきや発見を補充する場が「学びあいの場」です。「2 『学びあいの場』の考え方」で述べたように、参加者それぞれの「解釈」を“重ね合わせる”プロセスにおいて新たな発見が得られるため、ラベルに何をどのように書くかが重要なポイントとなります。観察者の思いや視点ではなく、授業における子どもの姿の事実に基づく「解釈」を重ね合わせることで、真実の子どものつまずきの原因が見えてくるものです。

そこで、昨年度途中で改めて「ラベルの書き方」の見直しを行いました。「子どもの姿の事実で書くとはい」「意見やアドバイスではなく質問で書くとはい」といったことについて、例示を用いて説明会を行い、共通理解を図りました。しかし、実際にラベルを書いてみると子どもの姿で書いているつもりで、観察者の解釈が入っていたり、語尾は疑問型になっているが指摘やアドバイスのようになっていたりしているものが多数ありました。改めて授業を観ているようで詳細に観ることができていないことや、指摘ではなく気づきを促すような聴き方をすることの難しさを痛感することとなりました。

また、授業者と観察者が、子どもの姿の事実を基に直接やり取りし、それぞれの「解釈」を重ね合わせていく「アクティブ・リスニング」の場面でも、「子どもの姿の解釈」ではなく、暗に「支援方法」を指摘するような話題になることがあります。その際に、その場面の具体的な子どもの姿を聴き返して軌道修正する役割として、「プロンプタ」を配置しました。この役割は授業者自身が子どものつまずきの原因に気づくために大変重要であり、「コツ」を要するものです。そのため昨年度は、プロジェクトメンバーの中でプロンプタを固定して取り組んできました。

4 「学びあいの場」における課題の原因

授業研究の成果としては、授業の方向性の確認に留まらず、具体的な授業づくりの工夫や改善策に授業者自身が気づけることが求められます。それには、授業における子どものつまずきの原因の所在を、子どもの姿の事実から分析的に捉えることが必要です。そのためには、子どもの姿やそれに対する教師の働きかけの事実を詳細に観察することが重要であると考えます（黒ラベルの書き方）。また、他者からの指摘や押し付けではなく、授業者自身の主体的な気づきや学びを促進するためには、どのような“聴き方”をするかがポイントとなります（赤ラベルの書き方）。これらの「ラベルの書き方」ができていないことが、「学びあいの場」の課題、つまり「見落としていた子どもの姿の新たな気づきは得られるが、具体的な授業改善策までは見出せない場合がある。」といったことの原因であると考えました。

また、プロンプタの役割である、授業者の思いや悩みを把握し、寄り添いながらも、その解決の糸口となる気づきが得られるように、アクティブ・リスニングを深めたり、必要に応じて軌道修正したりすることはとても難しいことです。「学びあいの場」の趣旨をしっかりと理解し、話の流れの中で瞬時に判断しながら、その場で目にしたラベルコミュニケーションの「図解」や「ラベル」の中から授業者の気づきにつながる“聴きあい”が展開できるよう舵を取っていくことは容易いことではありません。経験とコツが必要であり、簡単に担うことのできる役割ではないことが、「学びあいの場」を推進する上での一つの課題でした。

5 「学びあいの場」の理解推進に向けた対策

黒ラベルには子どもの姿の事実を、赤ラベルには、黒ラベルに書いた子どもの姿をどのように解釈したかを書くといった「ラベルの書き方」が教師に浸透すれば、有効な授業づくりの工夫や、授業改善策が見出せるようになる。そうすれば、「学びあいの場」の良さを実感できるようになると考えました。

そこで、「ラベルの書き方」の良い例と悪い例を対比したポスターを作成し、教師の気づきにつながる効果的なラベルの書き方の共通理解を図ることにしました。さらに、なぜそのような書き方をする必要があるかのポイントも明示することにしました。そして、授業を観察する際に、できるだけ詳細に子どもの様子や教師の働きかけを見取り、メモを取っておくことを呼び掛けました。「ラベルの書き方」ポスター作成の詳細については、本章 第2節「ケースをもとに聴きあうための改善①」で述べることにします。

また、アクティブ・リスニングで、話題が支援方法になったり、“教え合い”になったりした際に軌道修正し、その場面の子どもの姿を聴き返すプロンプタの経験は、「学びあいの場」の趣旨を理解することにつながると考えます。そこで、プロンプタが担う役割を「コツ」としてまとめることが、「学びあいの場」の理解推進を図ることにつながるのではないかと考えました。「プロンプタのコツ」作成の詳細については、本章 第3節「ケースをもとに聴きあうための改善②」で述べることにします。

6 「学びあいの場」を通じた変容

「ラベルの書き方」について、黒ラベルは概ね「子どもの姿の事実」が書かれるようになってきました。赤ラベルは、観察者が黒ラベルで取り上げた子どもの姿（行動）をどう解釈した

かを書いた上で、「(授業者は)子どもがなぜそうだと思いますか?」と授業者の解釈を聴く書き方になっているものが少しずつ増えてきました。昨年度見られた語尾だけは「～か?」と疑問形になっているが、内容は支援方法を指摘しているラベルは見られなくなってきました。「ラベルの書き方」について少し理解されてきたかと思います。

しかし、まだ「どうして〇〇と声を掛けたのか?」と支援方法に焦点化したラベルも見られました。こういった場合に、教頭が個別にラベルを書いた教師と“聴きあい”を行い、その観察者が思ったことや感じたことを確認しながら、「そんな場合はこんなふうにラベルに書いてみてはどうか。」と確認し、次の「学びあいの場」に向けて、「ラベルの書き方」の理解が得られるよう働きかけました。自分の書いたラベルを用いて具体的な説明を受けることで、「次はそんなふうに書いてみます。」という返事がありました。どんな書き方をしたら良いか理解が得られたようでした。

私達は、これまでの授業研究の“癖”で、授業を観る際に、俯瞰的に授業を観る場合が多いと思われれます。第三者的な目線で、授業全体を捉えて「あ～、もっとこうしたらいいのにな…。」と自分(観察者)の価値観で判断する傾向があるように感じます。しかし、新しい研修スタイル「学びあいの場」の趣旨は、あくまでも「自分(授業者)らしい授業づくりを支える学びあい」です。授業者が自分では気づかなかった子どものつぶやきや、見落としていた子ども同士の関わり等々を授業者が知り、どうして子どもがそのような言動をしたのかを授業者自身が考える。その際に、同僚である観察者は子どもの言動をどう解釈しているかを聴くことで、自分一人では気づかなかった子どもの姿の事実気づくことができる。こういった授業者自身の気づきを支えるための「(赤)ラベルの書き方」として、観察者が“子どもの目線に立つ”ことが大切なポイントとなることが改めて分かってきました。赤ラベルには、「A児は、〇〇だから～したのではないか。」というように、子どもを主語にして子どもの姿をどう解釈したかを書くことで、支援方法に目を向けるのではなく、子どもの姿の事実に向け、子どもの言動をどう分析したかを述べることになります。

一方で、『学びあいの場』では、子どものつまづきやその原因がどこにあるかを考え、判断するきっかけは得られるかもしれないけど、具体的にどうやって改善したらよいかまでは分からないんですね。」と改めて「学びあいの場」の構造を理解し、「まどろっこしいですね。」と言った教師もありました。まどろっこしいかもしれないけれど、他者からの指摘や教えてもらったことではなく、自分自身で気づき、試行錯誤を通じて判断したことによる成功体験は、自信につながります。別の類似場面に応用、般化できる確実な力になります。「学びあいの場」は、こういった深い学びを追究する研修スタイルであることを再度、伝え直していく必要があると実感しました。

また、「学びあいの場」終了後の授業者「振り返りシート」には、「子どもの気持ち、意欲が動いている瞬間を逃さず捉えていきたいと思った。」「参観者の質問に答える中で、授業中に自分がどのように子どもを見取り、どう判断して働きかけをしたのかが明確になったと思う。」「子どもの様子をよく観察しながら関わっていたつもりだが、見落としていた子どもの姿もあった。」「何気なく使ってしまった言葉に対して子どもが考えやすいように統一しなければと改めて思った。」など、授業者としての関わり方や子どもの見方に関する気づきが得られたという意見がありました。

一方で、「アクティブ・リスニングでは、授業者が提示した話題で話が進んでしまうので、それ以外で観察者が気になったことを聴くことができずもったいない。自分が気づいていない視点かもしれないので聴いてみたい。」という意見もありました。やはり、授業研究において、“教

えてもらいたい” “気づかせてほしい” といった期待やニーズがあることが分かりました。

今年度、「ラベルの書き方」の改善に重点的に取り組んできました。それは、目指す「ラベルの書き方」ができるようになること、子どもの見方や捉え方、関わりを観る力が高まることであると考えています。それと同時に、ラベルに基づいて具体的に子どもの姿や教師の働きかけを分析することを通じて、具体的な支援方法や授業の改善策を見出すことにつながっていくものだと考えていました。しかし、今年度「ラベルの書き方」の改善に重点を置いて「学びあいの場」を推進する中で「学びあいの場」における学びは、あくまでも私達教師の「子どもを観る目」「関わりを捉える力」を高めることに特化するものであることを改めて認識しました。「学びあいの場」を通じて、子どもの目線で授業を観ること、子どもを捉えることが“癖”になれば、子どもの実態をよりの確に捉えることが可能になります。それは、教師としての授業力の向上につながるものです。当然ながら、授業力には「子どもを観る力」だけではなく、支援方法の知識やスキルも必要です。支援方法について授業者が悩んだ場合、「学びあいの場」で同僚同士が共通理解した子どもの実態に基づいて、身近な同僚に相談し、そのアドバイスを参考に授業者自身が試行錯誤しながら改善策を見出していく必要があります。「学びあいの場」で得られる学びについて「子どもや関わりを観る力の向上に特化するものである」ことを認識することで、「今（『学びあいの場』で）は支援方法まで分からなくても、子どもの実態に関する気づきがあったからいいんだ。」という肯定感につながります。つまり、「学びあいの場」が目指す“ゴール”を理解することで、研修に対する見通しがもてるようになり、安心して前向きに取り組むことができるようになるのではないかと考えます。来年度に向けて、専門家としての力量形成に必要な教師の学びと「学びあいの場」の役割、意義について整理し、共通理解を図っていくことが喫緊の課題であることが分かりました。

7 おわりに

自分を含め教師は、子どもに何かを教え、伸ばし、育てたいと考えていると思います。子ども自身の「生きる力」を育てることは、「自分で問題を発見し、自分で（他者からの支援を受けながらも含め）問題を解決する力を育てること」だと考えます。それは、分からないこと、難しいこと、初めてのことに遭遇した際に、既習の知識やスキル、それまでの経験などを活用し、自分で考え、判断して乗り越えていく力を育てることです。こういった力は、一問一答式に教え込むやり方ではなかなか育たないものです。普段から授業や生活全般において、自分で考え、試行錯誤し、判断して問題を発見、解決する経験を積み重ね、スキルアップしていくことが大切です。

これは、教師の学びについても同様であると考えます。教師は、目の前の子ども一人一人の実態を的確に捉え、個に応じた支援を求められます。これに応えるためには、学んだ知識やスキル、経験したことを活用し、自分で試行錯誤して問題を発見、解決していく力が必要です。教えられた知識やスキルももちろん必要ですが、自分で問題を発見する力や、経験値を応用、般化して問題を解決する力が重要であり、こういった力は、教授的な講義スタイルや助言、アドバイスを受ける協議スタイルの研修ではなかなか身に付かないものと言えます。とにかく教師は“答え（正解）”を追求する傾向があるように思います。しかし、子どもの捉え（応え）は一つではありません。「学びあいの場」でそれぞれの捉えを重ね合わせる、その営み、プロセスこそが多様な場面、子どもに対応できる、応用、般化が可能な専門家としての教師の力量形成につながると考えます。

「学びあいの場」における学びは、一問一答式の問題解決型の学びではありません。その分、時間が掛かります。“急がば回れ!”。「学びあいの場」は、教師が専門家として確実な力量を身に付けることができる、教師自身の「主体的・対話的で深い学び」を実現する新しい研修スタイルであると実感しています。この新たな取組は、徐々に普及しながら、発展、革新し続けていくであろうことを信じています。

8 引用および参考文献

佐藤学『学校を改革する』岩波書店(2012)

竹村哲『自己と関わりの創造学 第2版』大学教育出版(2016)

柳川公三子, 他「自分らしい授業づくりを支える学びあいのプロジェクト・マネジメント」日本教師学学会第18回全国大会要旨, 16-17(2017)

今年度の「学びあいの場」外部参加者の感想（アンケート抜粋）

新潟県特別支援学校 A 教諭

ラベルコミュニケーションによって、参加者の方が「子どもの姿」に帰着しながら、話し合いを進行することができていることが素晴らしいと思いました。「子どもを捉える力」の伸張につながることが実感できました。「子どもの姿で授業をとらえよう」と声掛けをしているところですので、当校でも取り入れたいと思いました。

新潟県特別支援学校 B 教諭

ラベルコミュニケーションに参加して、まずは話しやすい雰囲気ですリラックスして臨めました。また、皆さんが否定せずに肯定した態度でしたので、とても話しやすかったです。生徒の具体的な姿について、様々な角度から見るができるので、意見も出しやすかったです。

グループ毎の話し合いでしたが、STとしての授業者の先生もいらっしゃったので、MTとどのように授業を構想し、どのような思いだったのかも詳しく聞けるとうれしかったです。STとしての気づきを促すこともできると思いますし、少人数でより具体的な話ができたらと思います。当校でも、相手に話せるような言葉掛けや質問をしていきたいと思います。

北海道特別支援学校 C 教諭

学校改革の取組は、本校にも時間のゆとり、心のゆとりがないという同じ課題があるので、業務内容や会議の見直しを考えていきたいと思いました。

授業は、指導方法の見直しに重点を置くことが大事なのかと思っていましたが、実態把握に立ち返るという考え方を学ぶことができ勉強になりました。

学びあいの場はまだ理解できない部分もあり、ラベルに書く内容も分からない部分が多いですが、参加させていただき本当によかったです。たくさんの先生方と授業について話すことができ、よい学びあいの場だと感じました。

徳島県 D 教諭（教職大学院）

ラベルコミュニケーションを用いた学びあいについては、まだ正直本校で同じように取り組むのは難しいと思いましたが、ワークショップでの雰囲気を実際に感じることができ、よい学びができました。学びあいの良さを改めて感じることができました。

岡山県特別支援学校 E 教諭

子供の事実からスタートして、「なぜ、子供はそうしたのか」について考える視点は、あたりまえのようで今まであまりしてこなかったのではないかと思います。明日からの自分の授業や生徒指導に生かしていきたいと思います。

県内発達障害者支援センター F 相談員

子ども理解という点で、ラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングの効果はとても大きいように感じました。授業者の気づきにつながるような赤ラベルの書き方は慣れるような経験というか、コツがいたると思いました。また、同じ授業内容でも子どもによって目指すべきことというか、身につけるべきこと、方向性は違うこと、「個別性」をどのように扱うか、また、そもそもの授業の目指すところについての議論も必要なのかなと思いました。

沖縄県立総合教育センター G 指導主事

第8回「学びあいの場」参加者の沖縄県立総合教育センター G 指導主事より、本校での研修内容が、「現場の授業研究の活性化に向けて大変参考になる取り組みであるため、当センター発信のメールマガジン（県内全県立学校代表端末及び登録者向けに発信）にて特集記事として掲載し、さらに教育センター特別支援教育棟内にてポスター展示（A1パネル2枚）しました。

研修で来られた先生方が目に留められ、質問して下さり、興味をもっていただいている印象です。」という、大変嬉しいご報告をいただきました。

以下に、その特集記事及びポスターとポスター展示の様子を掲載します。

【2月特集記事】特別支援教育班

新しい研修スタイルの提案 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校型研修モデル

「学びあいの場」“自分らしい授業づくりを支える学びあい”

1月24日(水)に富山大学人間発達科学部附属特別支援学校(以下富附特支校)の公開授業研究会が開催されました。富附特支校はこれまで「子供達がどうやったらできるか」という支援方法に焦点を当てた授業研究を10年以上続けてきました。教材・教具や指導法の工夫、授業設計の在り方など、これまでの研究の成果は複数書籍化されており、授業づくりにおいて先進的な学校です。

そんな富附特支校が現在取り組んでいるのが、「(教師同士の)学びあいの場」という「授業研究の在り方の研究」です。これまでの授業研究では、授業者に対して参観者が本人の捉えや気づきに基づいてアドバイスする「教えあう」研修、つまり「指導・支援方法」に焦点化した問題解決型の授業研究が行われてきました。そこでは、様々な経験値の教員による助言等が得られますが、特別支援教育において最も大切な、授業者自身が「子供を捉える力(実態把握力)」をいかに高めるか、という点にはなかなか迫れません。とすれば、多くの助言を受ければ受けるほど、教員のモチベーションを下げ、負担感を増し、授業研究を重ねて欲しい若い教員ほど、積極的に授業研究に挑もうとする意欲もそぐことになっていないか、必ずしも学校全体の「組織的な授業力の向上」に繋がっていないのではないか、という視点に立った研修形態の変革がこの「学びあいの場」という研修スタイルです。

具体的には、同僚参観者が「子供と教師の関わり合いの中で見えた行動」を具体的に示し、「子供がなぜそのように行動したのか」、「子供がどのような学びを得たのか」を「教える」のではなく、「聴きあう」という授業研究へのパラダイム転換を図ります。つまり、授業者の目線(思い)に寄り添いながら授業者への気づきを促し、教師それぞれの自分らしい授業づくりを支えようというものです。

実際に授業観察ワークショップに参加すると、授業者だけでなく参観者の気づき・学びも多い授業研究方法であることが実感できました。授業観察時はABA行動分析の要領で教師が「いつ」「どのような働きかけを行い」「子供がどのような行動を取った」ということを客観的に記述し、研究会では授業者のねらいや課題認識を踏まえて質問ラベルを作成し、観覧者それぞれの「解釈」を重ね合わせていきます。参観者はまず、授業の分析的な観察力が求められ、研究会での討議で様々な解釈を共有することで、多角的に子供の学びに気づくことができます。また、そうした中で普段関わりの少ない子供の情報も多く共有されることが、教員間での普段の相談にも生かされているという声も富附特支校の複数の教員から聞かれました。このことは、この研修スタイルが一人一人の子供の教育にできる限り皆で責任を持つという態度変容にもつながり、同僚性を高める視点でも効果が高いと感じられました。

富附特支校の学校改革は、文部科学省の「次世代の学校・地域」創成プランに沿った組織的な授業力向上を目指した取り組みです。そこで、学校独自の研修モデル「学びあいの場の推進」だけでなく、同時に「校務合理化による多忙解消」「校務情報化の推進」「教育課程の抜本的な見直し」にも一体的に取り組んでいます。こうした教員の多忙解消と時間の確保も同時に行うことが最も重要です。また、これまで積み重ねてきた研修による質の高い教員の視点も、研修会をファシリテートする際には重要で、「授業者それぞれの思いを支える研修」と「高度な知識・技能を積極的に取り入れる研修」が両輪となる必要があると報告されていました。学習指導要領改訂に伴い、「子供の学び」や「学校の在り方」について質的転換が求められる現代において、「校内研修をどのように充実させていくか」。富附特支校の学校改革は大変興味深い取り組みです。

特別支援教育班 G

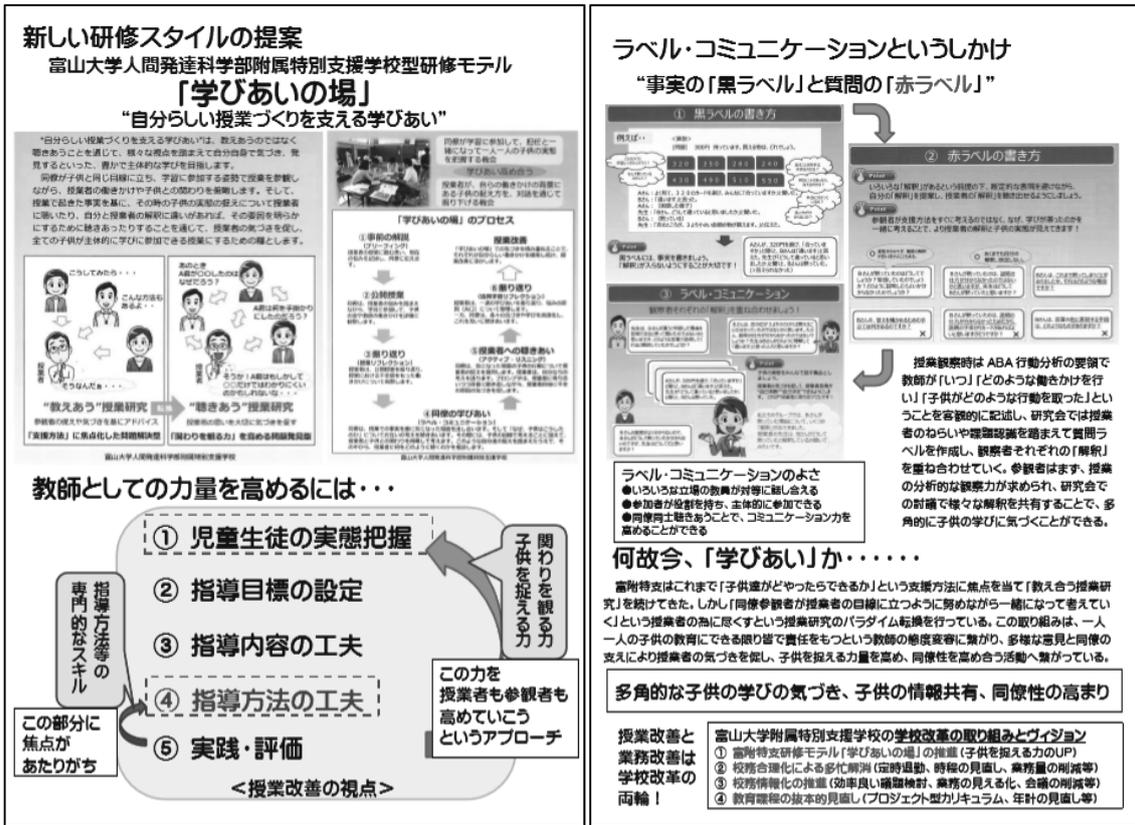


図1 G指導主事が作成したポスター



図2 沖縄県立総合教育センターにおけるポスター展示の様子

ケースをもとに聴きあうための改善①

～より効果的なラベルの書き方や使い方に向けて～

「学びあいの場」推進プロジェクト 本田 智寛



1 はじめに

「学びあいの場」の中核を成すラベルコミュニケーション（以下、LC）において、そこで用いるラベルは非常に重要な役割や意味をもっています。従来の研修の方法では、少数の意見や若手の教員の意見などは、発言する機会がなかったり、協議の場で扱われなかったりすることがありました。しかし「学びあいの場」では、授業を観察した教師全員がそれぞれの捉えた場面とその解釈をラベルに記入し、LCに持ち寄ることで、すべての意見が埋もれてしまうことなく、取り上げられるようにしています。また、ラベルを書く際、またはLCにおいてそのラベルを説明する際に、自分の捉えた子どもの姿やそれに対する自分自身の解釈を言語化することで、自分自身の中で事実や解釈が整理され、更なる気づきや学びにつながりやすくなります。「学びあいの場」において重要視している「同僚との聴きあう関係」「教師の主体的な気づきや学び」の達成に向けて、ラベルは必要不可欠な要因です。

昨年度は、これらのラベルの役割、意味がより効果的に働くように、年度途中からラベルを「黒ラベル」と「赤ラベル」に分けて記入するようになりました。黒ラベルには、授業の中で見られた子どもの姿の事実を、赤ラベルには、その事実に対しての自分自身の解釈を記入するようになりました。それまでの1枚にまとめて記入する方法では混在してしまっていた、各自の捉えた「事実」と「解釈」が明確になるようにしました。

子どもの姿を事実で捉えるということは、実は非常に難しく、しかしとても重要なことです。教師は、各自の経験等から、どうしても色眼鏡を通して子どもを捉えてしまいがちです。「A君は〇〇な人だから」「〇〇が嫌いだから」「自閉症だから」などと授業の中での事実に基づかない解釈に陥りがちです。子どもの姿を抜きにした解釈や教え合いが行われてしまうことで、「手順表を示しておけばよい」などといった形骸的な学びにつながってしまうと考えられます。真の気づきや学びには、その授業でのありのままの子どもの姿を事実で捉えることが第一歩であり、黒ラベルを設けることで、「まずは事実を捉えること」がより意識されるようにしました。

次に、その「事実」を基に、各自が「解釈」をすることが大切です。子どもの姿の事実に対して、各自の経験等を基にそれぞれが解釈することで、気づきや疑問が出てきます。このことで、他者から一方的に教えられるのではなく、授業者自身が問題に気づき、発見するといった「学びあいの場」が目指す「問題発見型」の思考を促すようにしています。また、経験等は各自で異なるので、たとえ同じ子どもの姿の事実に対しても、その解釈や気づき、疑問は見る人によって当然異なってきます。それら各自の解釈をLCにおいて聴きあうことで、それまでは見えていなかった新たな気づき、学びにつながることが考えられます（第1章、第3節「弁証法的統合」を参照）。赤ラベルを設けることで、各自が事実に基づくそれぞれの解釈をしっかりとつことを促し、LCにおいてそれらの解釈を重ね合わせるようにしています。

以上のように、「学びあいの場」の研修パッケージにおいて、黒ラベルと赤ラベルがしっかりと書かれるということは非常に重要です。回りくどい方法ではありますが、黒ラベル、赤ラベル

の手順を踏むことで、教師の問題発見と、それに伴う主体的な学びや力量形成に必要な思考の過程をシステマチックに体験し、訓練できるようにしています。

しかし、黒ラベルと赤ラベルをしっかりと書くことには、説明を聞く以上に難しさがあります。特に、このような子どもの見方、思考の仕方に慣れていない場合は、非常に難しいと感じる教師も多いようです。現に、昨年度の「学びあいの場」においても、意図とは異なる書かれ方をしたラベルが数多く見られました。「学びあいの場」を推進する本プロジェクトにおいて、正しいラベルの書き方の周知と実現は喫緊の課題でした。

以上のことより、今年度は、黒ラベルと赤ラベルの書き方の改善について重点的に検討してきました。併せて、LCに用いる黒ラベル、赤ラベルの枚数についても、互いの解釈をしっかりと重ね合わせるといふLCの目標がより達成されるよう、検討しました。以下、今年度取り組んだ、黒ラベルと赤ラベルの書き方の改善、及び用いるラベルの枚数の改善について報告します。

2 現状の問題とその原因

「学びあいの場」推進プロジェクト（以下、プロジェクト）では、まず、ラベルに関する問題の把握とその原因の検討を行いました。「学びあいの場」の事後アンケートや終了後の参加者からの聞き取りでは、「ラベルが書きにくい」「何を書いてよいのか分からない」などと言った意見が多く聞かれました。実際に、作成された図解とラベルを見てみると、黒ラベルでは、本来、授業での子どもの姿や言動そのものの事実が書かれるべきですが、観察者の解釈が入ったものが幾つか見受けられました。赤ラベルにおいては、黒ラベルよりもさらに書くことが難しいという意見が多く聞かれ、実際の図解でも観察者の解釈ではない書かれ方をしたラベルが数多く見られました。

これらの問題について、主にこれまでの「学びあいの場」で作成されてきた図解とラベルを1つ1つ確認してみることで、原因の探究を試みました。まず、黒ラベルについて、実際の図解の中で見られた観察者の解釈が入ってしまっているラベルの例と、同じ場面について解釈を入れずに事実で書いた場合の例を表1に示します。

表1 黒ラベルの例

解釈が入っているもの	事実で書いた場合
A君は「〇〇」と間違っていた	A君は「〇〇」と答えた
B君は〇〇のことが分からず、困っていた	B君は、その場に立ったままだった
Cさんは、〇〇を楽しんでいた	Cさんは、自分から〇〇をしていた。

解釈が入っていると思われるラベルの多くは、「困っていた」「楽しんでいた」など、子どもや教師の実際に目に見える具体的な行動でない表現になっていました。どこまでが行動ベースで書かれた事実で、どこからが解釈になってしまうのかについて、各観察者で理解や認識に差異があることが原因として考えられました。

次に、赤ラベルについて、黒ラベルと同様に、これまでの図解から本来の意図とは異なる書かれ方をされていたラベルを抽出し分類してみると、表2のようにいくつかのパターンが見られました。

表2 赤ラベルの書かれ方のパターン

パターン	黒ラベルの例	赤ラベルの例
① 子どもの姿についての解釈がなく、教師の支援に対する解釈のみ書かれている	Aさんがずっと良い姿勢を意識し、直立姿勢をずっと保持していた。	授業後にも意識して身に付くために、あえて過剰であるということをお伝えなかったということでしょうか？
② 黒ラベルの場面とは直接関係のない解釈が赤ラベルに書かれている (黒と赤がつながっていない)	教師「確認してみましよう」 教師「Bさん、背中がぐにゃつとなくなっていますね。ご飯食べるときは気を付けましよう」	子どもたちはどのくらい意思表示や選択ができるのでしょうか？写真を見て「どのように子どもたちが感じていたか」、先生が「感じていたと捉えていたのか」知りたいです。
③ 自分の具体的な解釈がなく、大まかな疑問のみが書かれている	A君が机にお椀を置いてご飯を食べていた。	不自然な姿に見えたが、何か教師の意図はあったのか？
④ 授業者に改善点等を気づかせようとする表現になっている	B君のふくらはぎから上部分の写真をモニターで見て、教師は「背中あれれ」と言った。B君はモニターを見ていた	B君は自分の写真のモニターを見ていた。足元を写さなかったのはどうしてですか？

主に、以上のようなパターンの誤解が生じていることが分かりました。誤解が生じた原因として説明不足があったと考えられ、それぞれについて説明を補い、共通理解を図っていくことが必要であると考えられました。

また、各プロンプタからのワークショップの報告より、観察者がLCに持ち寄ったラベルがすべて扱われないままLCが時間切れになってしまっていることが分かりました。それ以外にも、LCの時間が大きく伸びてしまい、その後のアクティブ・リスニングや協同学習リフレクションが十分に行われなくなる場合もあるようでした。各観察者は、黒ラベル2枚と赤ラベル2枚の、計4枚のラベルを持参し、1グループ3～4人がそれぞれ持ち寄ってLCを行っていました。概ね12～16枚のラベルが1つのグループ内で扱われることになり、それらのラベルの数の多さが、扱われないラベルが出てくることやLCの時間が伸びてしまう原因として考えられました。

3 対策の検討と実施

上記のような、黒ラベルと赤ラベル、及びラベルの枚数に関する問題と考えられるその原因を受け、プロジェクトでそれぞれの対策を検討し、必要に応じてシミュレーションをしたり、結果を受けて再検討をしたりしました。

黒ラベルについては、黒ラベルの正しい書き方、間違った書き方の具体的な例をいくつか提示し、行動レベルで書くということはどういうことか共通理解を図りました。ラベルの書き方についてのリーフレットを作成し(図1)、再度書き方について教員全体に説明する機会を設けました。併せて、実際にLCを進める中でも、観察者が持参した黒ラベルに事実が書かれていない場合には、プロンプタ等が「それはどういう場面だった?」「A君は何て言っていた?」などと確認し、より具体的で事実に基づいたものになるよう促すことにしました。プロンプタ等の問い掛けや確認を受け、LCのその場で黒ラベルを書き直したり、追加のラベルや付箋に補足して書き足したりすることにしました。

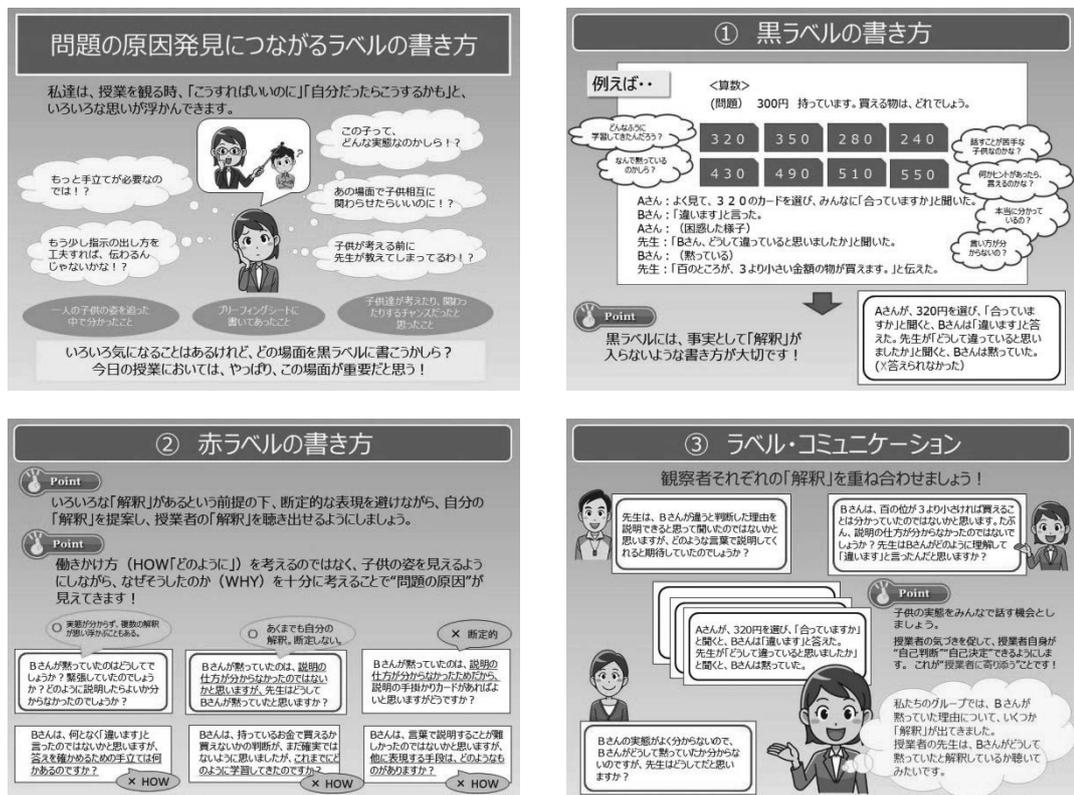


図1 ラベルの書き方についてのリーフレット

赤ラベルについては、黒ラベルと同様に、図1のリーフレットを作成して共通理解を図りました。併せて、赤ラベルを分類することで見られたいくつかのパターンについて、表3のようにそれぞれに対策を検討しました。

表3 赤ラベルに見られたパターンとその対策

	パターン	対策
①	子どもの姿についての解釈がなく、教師の支援に対する解釈のみ書かれている	その教師の支援に対する解釈や疑問は、子どもどのような姿をどのように解釈したから出てきたのか聴き、付箋等に追記する。
②	黒ラベルの場面とは直接関係のない解釈が赤ラベルに書かれている (黒と赤がつながっていない)	黒ラベルに書いた場面の、どのような姿が気になったのかを確認し、さらに詳しく聴き、付箋等に追記する。
③	自分の具体的な解釈がなく、大まかな疑問のみが書かれている	そのような疑問は、観察者自身が子どもどのような姿をどのように解釈したから出てきたのかを聴き、付箋等に追記する。
④	授業者に改善点等を気づかせようとする表現になっている	その改善方法等が必要だと感じたのは、子どもどのような姿をどのように解釈したからなのかを聴き、付箋等に追記する。

表3のようなパターンとその対策について、まずはプロジェクトメンバーがこれらをしっかりと理解し、プロジェクトメンバーがLCの各グループに1人は入るようにグルーピングすることで、各パターンのような状況が見られた場合には、すぐに必要な問い掛け、確認、付箋等への追記をするようにしました。また、赤ラベルに観察者の解釈が書かれていることを重視し、しっかりと自分の解釈が書かれていれば、文末を無理に疑問形にしなくても良いことにしました。一方、子どもの実態等が分からず、どうしても自分の解釈が書けない場合には「どうして〇〇したのだろうか？」という疑問のみの書き方でも良いことにしました。

用いるラベルの数については、プロジェクト内で、「減らすことで話題の焦点化と時間の短縮が図れるのではないか」という意見があった一方で、「気になった場面がバラバラで話が深まらないのではないか」、「話題になることが限定されて授業者の思いに寄り添えなくなるのではないか」、などの懸念も指摘されました。そこで、プロジェクトメンバーの一人が授業を提供し、その様子をビデオで見ながら、ラベルの枚数を減らしたLCを実際に行ってみるシミュレーションを行いました。その結果、互いに気になった場面がバラバラになってしまうという点に関しては、「持ち寄る場面がバラバラになってもLCの中で各自がその場面についての解釈をその場で出せばよいのではないか」「もしその場面を見ていなかったとしても、他の場面等を見て思った自分なりの解釈を出せばよいのではないか」という意見が出されました。また、授業者の思いに寄り添えなくなるという点に関しては、「授業者が問題と感じている場面ではなくても、そこから授業者の思いもよらない気づきにつながり、授業改善につなげることが十分にできるのではないか」という意見が出されました。シミュレーションに参加したメンバーからも「じっくり話ができ良かった」「ラベルの数が減ったことでの問題は特に感じられなかった」という意見が聞かれ、以上のことより、各自が記入し持ち寄るラベルの数を黒ラベル1枚、赤ラベル1枚の計2枚に減らすことにしました。

4 見られた変化と成果

上記のような対策を実施したことで、実際のワークショップで変化が見られたり、事後の聞き取り等でポジティブな意見が聞かれたりしました。以下では、それらをまとめた成果と今後の課題について記します。

黒ラベルでは、ほとんどの場面で事実がしっかり書かれるようになりました。それに伴って、LCでもより具体的な場面を取り上げてのやりとりがされるようになりました。

同様に赤ラベルでも、各自の解釈がしっかり書かれているラベルが増えてきました。ラベルが適切に書かれていない場合でも、LCの中でプロジェクトメンバーが適宜問い掛けや確認を行うことで、観察者の解釈が引き出され、各自の多様な解釈を重ね合わせられる場面が多く見られるようになりました。そのことで、アクティブ・リスニングでの授業者への質問もより具体的なものになり、授業者の解釈も引き出して、各自の学びにつながるより活発なやり取りになったように思われます。また、赤ラベルの書き方に難しさを感じていた観察者が、LCでプロジェクトメンバー等から問い掛けを受け、追加ラベルに解釈を書いて示される経験をする中で、次の「学びあいの場」では、より適切に自分の解釈が表された赤ラベルを書けるようになったという変化も見られました。

また、ラベルの数を減らしたことで、LCの中で扱われないラベルがなくなり、各観察者の全ての黒ラベルの場面、赤ラベルの解釈についてじっくりと聴きあうことができました。各観察者が同じ場面を取り上げて黒ラベル、赤ラベルを書いてくることはほとんどありませんでしたが、黒ラベルの場面がバラバラになった場合でも、その場で各自の解釈についての発言が聞かれ、たくさんの付箋が追加されていくようなLCになりました。一つの場面とそこで子どもたちの姿についてじっくりと話ができるようになったことで、「A君の印象が変わった」「Bさんが意外だった」などという意見も聞かれるようになりました。

5 おわりに

ラベルは、「学びあいの場」での聴きあいにおいて、非常に重要な要因であり、手続きです。黒ラベルと赤ラベルを適切に用いたLCが行われることで、「学びあいの場」の目的である、教師同士の聴きあい、そこからの主体的な気づき、学びがより促進されると考えられます。今後も実践を積み重ねながら、成果や課題を抽出、分析し、フィードバックしていくことで、ラベルの書き方やその意義などについて共通理解を図っていく必要があると考えられます。また、現在はプロジェクトメンバーが中心になって行っているLCでの追加の問い掛けや軌道修正などの役割を他の教師にも広げていけるよう、グルーピングや役割分担の仕方を計画的に進めていく必要があると考えられます。

問題の原因発見につながるラベルの書き方

私たちは、授業を観る時、「こうすればいいのに」「自分だったらこうするかも」と、いろいろな思いが浮かんでいきます。

この子って、どんな実態なのかしら!?

あの場面で子供相互に関わらせたらいいのに!?

子供が考える前に先生が教えてしまってるわ!?

子供達が考えたり、関わったりするチャンスだったと思ったこと

フリーングシートに書いてあったこと

一人の子供の姿を追った中で分かったこと

もっと手立てが必要なのでは!?

もう少し指示の出し方を工夫すれば、伝わるんじゃないかな!?

いろいろ気になることはあるけれど、どの場面を黒ラベルに書こうかしら?
今日の授業においては、やっぱり、この場面が重要だと思う!

① 黒ラベルの書き方

例えば・・・

<算数>

(問題) 300円 持っています。買える物は、どれでしょう。

どんなふうに学習してきたんだろう?

なんで黙っているのかしら?

320

350

280

240

430

490

510

550

話すことが苦手な子供なのかな?

何かヒントがあったら、言えるのかな?

本当に分かっているの?

言いが分からないの?

Aさん：よく見て、320のカードを選び、みんなに「合っていますか」と聞いた。

Bさん：「違います」と言った。

Aさん：(困惑した様子)

先生：「Bさん、どうして違っていると思いましたか」と聞いた。

Bさん：(黙っている)

先生：「百のところ、3より小さい金額の物が買えます。」と伝えた。



Point

黒ラベルには、事実として「解釈」が入らないような書き方が大切です!

Aさんが、320円を選び、「合っていますか」と聞くと、Bさんは「違います」と答えた。先生が「どうして違っていると思いましたか」と聞くと、Bさんは黙っていた。(×答えられなかった)

② 赤ラベルの書き方



Point

いろいろな「解釈」があるという前提の下、断定的な表現を避けながら、自分の「解釈」を提案し、授業者の「解釈」を聴き出せるようにしましょう。



Point

働きかけ方（HOW「どのように」）を考えるのではなく、子供の姿を見えるようにしながら、なぜそうしたのか（WHY）を十分に考えることで“問題の原因”が見えてきます！

○ 実態が分からず、複数の解釈が思い浮かぶこともある。

Bさんが黙っていたのはどうしてでしょうか？緊張していたのでしょうか？どのように説明したらよいか分からなかったのでしょうか？

○ あくまでも自分の解釈。断定しない。

Bさんが黙っていたのは、説明の仕方が分からなかったのではないかと思いますが、先生はどうしてBさんが黙っていたと思いますか？

× 断定的

Bさんが黙っていたのは、説明の仕方が分からなかったためだから、説明の手掛かりカードがあればよいと思いますがどうですか？

Bさんは、何となく「違います」と言ったのではないかと思います、答えを確かめるための手立ては何かあるのですか？

× HOW

Bさんは、持っているお金で買えるか買えないかの判断が、まだ確実ではないように思いましたが、これまでどのように学習してきたのですか？

× HOW

Bさんは、言葉で説明することが難しかったのではないかと思います、他に表現する手段は、どのようなものがありますか？

× HOW

③ ラベル・コミュニケーション

観察者それぞれの「解釈」を重ね合わせましょう！



先生は、Bさんが違うと判断した理由を説明できると聞いていたのではないかと思います、どのような言葉で説明してくれると期待していたのでしょうか？

Bさんは、百の位が3より小さければ買えることは分かっていたのではないかと思います。たぶん、説明の仕方が分からなかったのではないのでしょうか？先生はBさんがどのように理解して「違います」と言ったんだと思いますか？



Point

子供の実態をみんなで話す機会としましょう。

授業者の気づきを促して、授業者自身が“自己判断”“自己決定”できるようにします。これが“授業者に寄り添う”ことです！

Aさんが、320円を選び、「合っていますか」と聞くと、Bさんは「違います」と答えた。先生が「どうして違っていると思いましたか」と聞くと、Bさんは黙っていた。



Bさんの実態がよく分からないので、Bさんがどうして黙っていたか分かりませんが、先生はどうしてだと思いますか？



私たちのグループでは、Bさんが黙っていた理由について、いくつか「解釈」が出てきました。授業者の先生は、Bさんがどうして黙っていたと解釈しているか聴いてみたいです。

ケースをもとに聴きあうための改善②

～プロンプタの役割と「プロンプタのコツ」作成に向けて～

「学びあいの場」推進プロジェクト 瀧脇 隆志



1 はじめに

昨年度から始まった「学びあいの場」において、授業者と同僚が聴きあうことで授業者の問題発見を促すために、事前に授業者と打ち合わせを行ったり、ワークショップでの司会進行、対話をより深めるための質問をしたりするなど、プロンプタの果たす役割は大きいと言えます。しかし、プロンプタをする教師の力量や経験に頼る部分が大きく、プロンプタによって対話が深まり、問題発見につながるグループもあれば、授業者も参加した同僚も聴きたいことを聴けないために問題発見につながらず、すっきりせず終わるグループもあります。授業者の問題発見を促すためにプロンプタの役割の在り方について、以下の3つの場面においての、昨年度と今年度当初の現状、原因、対策、変化を説明します。最後に「プロンプタのコツ」の作成について述べます。

2 現状の問題とその原因について

(1) 授業者との事前打ち合わせ

「学びあいの場」では、授業者の問題発見を促す対話を深めるために、子どもの事実を基に聴きあうことを大事にしてきました。そのために、子どもを詳細に観察するための視点が大事であることが分かりました。授業を観察する視点を明確にするためには授業者の思いや悩みをブリーフィングシートに反映させることが重要であることが分かりました。そこで、事前の打ち合わせにおいて、授業者、教頭、プロンプタで授業のねらいや、子どもの実態、授業者の悩みについて話し合う機会を設け、授業者が教頭やプロンプタと聴きあうことで、授業者自身がねらっていることや困っていることなどを整理したり、気づいたりできるようにし、ブリーフィングシートに反映してもらってきました。しかし、今年度当初はまだまだブリーフィングシートに「有効な支援方法を教えて欲しい」とか、「授業の構成がこれで良いか知りたい」などの教えあいにつながるような書き方が見られました。

その原因の一つ目は授業のねらいが明確になっていないことにあると考えます。そもそもなぜこの授業をするのかははっきりしていない、子どもにやらせたいことは決まっているがその理由を言語化できていないなど、授業者によって様々ですが、そのことに授業者自身が気づいていない例が見られました。

二つ目は、授業の中で困っていることが、子どもの姿で具体的に語られずに、支援方法の改善を求めてしまうことにあると考えます。ねらいどおりに子どもが学べていない理由が漠然としている例が見られました。

三つ目は、教科としてのねらいから外れてしまっていることにあると考えます。授業者としてのねらいや思い、子どもたちに学ばせたいことがはっきりしていても、教科のねらいから外れてしまっていることに授業者が気づいていない例が見られました。

(2) 授業者との事後の打ち合わせ

「学びあいの場」では、授業を公開し、同僚に観察してもらい、放課後にワークショップを行っています。そのワークショップの中で、授業者にリフレクションをしてもらっています。リフレクションでは、授業を終えて、ブリーフィングシートに書いた気になっていることがどうなったか、新しく気になったことなど、その後のラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングにつながるように語ってもらう必要があります。そのため、授業後に授業者とプロンプタが打ち合わせをして、授業者と聴きあうことで、整理してもらい、ワークショップでのリフレクションに生かしてもらうようにしています。

昨年度や今年度当初は、プロンプタによっては、事後の打ち合わせをしても授業者の思考が整理されず、「どうしたらいいんですか」と逆に授業者を混乱させてしまうこともありました。

事後の打ち合わせの中で、授業者の思考が整理されないケースの原因は、プロンプタの質問にあると考えました。授業者は授業のうまくいかなかったことや、失敗したことについて「〇〇したらよかった」「もっと〇〇したらよかった」と反省のような振り返りをするのですが、その原因を授業者はどう考えているのかを具体的な子どもの姿から聞けなかったことにあると考えました。

(3) ワークショップ内での役割

ワークショップでは、プロンプタは全体の司会進行をしながら、アクティブ・リスニングで授業者の問題発見を促すために授業者と同僚の対話が深まるようにプロンプトする必要があります。

昨年度や今年度当初は、観察者から支援方法や改善案が出されることが多く、プロンプタの力量によっては、子どもの事実を基に解釈を聴きあうことで授業者の問題発見を促すことに結びつかないことがありました。そのため、授業者も観察者もすっきりせずに終わるグループもありました。

ワークショップで、対話が深められない原因は、ラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングの中で、観察した授業の中の子どもの事実に基づいた解釈の重ね合いにならずに、授業を観た印象から有効だと思う支援方法や改善案の提案になってしまうからだと考えました。

3 対策の検討と実施

(1) 授業者との事前打ち合わせ

第1回から第3回までの「学びあいの場」は、昨年度と同様のブリーフィングシートを用いて行っていました。ブリーフィングシートに記入する授業者の困っていることや、キーワードには、有効な支援方法や改善策に結び付くような書き方が多くありました。また、観察者は他にも気になっている場面があるのですが、授業者のキーワードや困っていることに捉われてしまい、その後の対話も深まらないということが分かってきました。

そこで、第6回プロジェクト会議（9月13日）において、第4回の「学びあいの場」に向けてブリーフィングシートの変更を協議しました。主な変更点は2点で、キーワード欄の削除と、「困っていること」から「気になっていること」への変更でした。さらに、第8回プロジェクト会議（11月15日）において、第4回から第6回までの「学びあいの場」を振り返

り、全体で共通理解したいことを協議しました。その中で、ブリーフィングシートに書く気になっていることは、授業の中の子どもの姿で書くことを確認しました。

また、事前の打ち合わせでは、ブリーフィングシートを基に、プロンプタは授業者に「この授業ではどんなことをねらっていますか?」「子ども達にどんなことを学んで欲しいですか?」と質問し、聴きあうことで、授業者自身に授業のねらいが明確になっているかに気づけるようにしていきました。場合によっては、「学びあいの場」が終わるまで授業者が気づけない場合もありましたが、あくまでも授業者自身に気づいてもらえるように聴きあうことをプロンプタは支え続けてきました。「具体的にどんな子どもの姿が気になっていますか?」「うまくいっていないかと思っていることは、どんなことですか?」とより具体的な子どもの姿を聴くことで、授業者自身に気になっていることの原因に気づけるように質問し、聴きあうことができました。また、「教科としてどのようなことをねらっていますか?」と質問し、聴きあうことで授業者自身が教科のねらいから外れてしまっていたことに気づけるようにしてきました。

(2) 授業者との事後の打ち合わせ

ワークショップでの対話をより深めるためには、反省のような授業者のリフレクションから、授業者が子どもの事実を基に、気になっていることがどうだったか、新しく気になったことがないかを語る必要があることが分かってきました。

そこで、8月9日(水)の第5回プロジェクト会議において、授業後の打ち合わせにおけるプロンプタの役割を検討しました。授業後の打ち合わせにおいてプロンプタが授業者の気になっていた場面や、その時の子どもたちの様子を具体的に聴き、その解釈を授業者から聴き出し、授業リフレクションで話すことを整理するように促すことを共通理解しました。

プロンプタは、授業者が授業を振り返り、気になっている場面や授業をしてみて新たに気付いた気になる場面についてどのような解釈をもっているのかを聴き、ワークショップでの授業リフレクションで何を語るかを確認するようにしました。そのために、プロンプタは、「今日の授業の印象は?それはどんなところかそう思うの?」「以前は〇〇が気になるって言うけど、授業をしてみて気づいたことはありますか?」「具体的にどの場面ですか?」と授業者の気になっていることを具体的にしたり、「このとき生徒はこんなことを話していたよ」と授業の流れを整理したりしてきました。プロンプタは、具体的な支援方法や改善案を思いついたとしても、「こんなことがあったけど、そのことについてはどう思う?」と授業者自身が問題を発見することを促すことに徹してきました。

(3) ワークショップ内での役割

7月7日(金)の第3回「学びあいの場」(公開教育研修会)の振り返りを受け、対話をより深めるためには、授業の中の子どもの姿を基にその解釈を重ね合わせるが必要で、そのためにはアクティブ・リスニングの際の報告(授業者に事実を伝えて、その解釈を聴きあう)が重要だということが分かってきました。そこで、8月9日(水)に行われた第5回プロジェクト会議において、外部参加者や初参加者は報告係にしない、ラベルコミュニケーションの最後の15分は報告をまとめる時間に充てる、報告の内容はグループで話題になった授業の中の事実とその質問としました。そのことを促すために、プロンプタはワークショップの司会進行をするにあたり、①進行係は時間に留意して進めること。②図解は完成させなくても良いので、残り15分をアクティブ・リスニングに向けた話題の焦点化のためのまとめの時間にする。③記録係は、ラベルに書かれていないことを付箋に書いて図解に貼っていく

こと。④報告者は事実を述べてから報告すること。⑤小皿のタイトルは授業者への質問にすること。以上の5点について共通理解を促しました。ラベルコミュニケーション中プロンプタは、各グループでどの場面が話題に上がり、どのような解釈をしているか、授業者に何を質問しようとしているかを確認することにしました。その際、授業の中の事実に基づいているか、小皿のタイトルが質問になっているか、事実に基づいた質問になっているかを確認しました。また、残り15分になったらアクティブ・リスニングに向けた話題の焦点化のためのまとめをするように促しました。

4 見られた変化と成果

(1) 授業者との事前打ち合わせ

ブリーフィングシートに授業の中の気になることを子どもの姿で書く授業者が増えたことで、事前の打ち合わせにおいても、プロンプタは授業者から具体的に聴くことができるようになってきました。そのことで、授業者の思考の整理が促され、観察者が授業を見る視点が明確になるブリーフィングシートが増えました。また、キーワードを書く欄がなくなったことで、観察者はキーワードに捉われることなく授業を観察して、授業者の気になっていることに寄り添いながら、観察者の気になることについても黒ラベルに書くことができるようになりました。

(2) 授業者との事後の打ち合わせ

事前に打ち合わせをして、授業者の気になっていることが子どもの姿で具体的に書かれるようになったことで、授業後の打ち合わせにおいても、授業を終えて気になっていることがどのように変化したかや、新しく気になったことなどが子どもの姿で語られるようになってきました。そのため、ラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングにおいて、焦点が絞られ、対話が深まるようになってきました。

(3) ワークショップ内での役割

ブリーフィングシートに授業者の気になっていることが具体的に書かれることで、授業で何を観察したらよいか焦点化されました。また、観察者の気になったこともラベルに書けるようになったことで、黒ラベルに事実が書かれるようになりました。それらのことから、ラベルコミュニケーションでは、授業の中の事実についてその解釈を重ね合わせる様子が増えてきています。また、事実が書かれていなかったり、解釈が出てこないときでも、プロジェクトメンバーが「その時子どもは何をしていましたか」とより具体的に事実を聴き出したり、「先生は何でだと思いますか」と解釈を聴き出したことで、事実に基づいた解釈を重ね合わせるが増えてきました。アクティブ・リスニングにおいても、事実を話した後に授業者の解釈を聴き、グループでの解釈を重ね合わせることで、授業者の気づきを促すやり取りや、聴きあいが増えてきました。

5 「プロンプタのコツ」作成に向けて

昨年度と今年度当初は、先生方に「学びあいの場」のやり方に慣れてもらうために、プロンプタは研究・研修部のメンバーに固定して行ってきました。

今後、日常的に「学びあいの場」が行われるようになるには、全教員がプロンプタの役割を担うことができるようになっていく必要があります。また、プロンプタをすることで授業者、観察者としては得られなかった気づきがあるかもしれません。そのことで、より一層子どもを観る力を高めることができるかもしれません。しかし、急にプロンプタをするように依頼しても、何をどのようにして良いのか分かりませんし、責任を感じ不安に思われるかもしれません。

そこで、今年度後半に新しく入った研究・研修部のメンバー、学部主事、教職大学院生にプロンプタを経験してもらい、その都度振り返りを行い、そこでの気づきを集約して、「プロンプタのコツ」を作成し始めています。また、プロンプタの練習会を実施し、プロンプタとして何をしたら良いのかを確認しました。そこでは、プロンプタをしていると、話をまとめようとしてしまいがちであること、まとめようとする事実から離れてしまい、具体性に欠け、対話が深まらないこと、対話を深めるためには、より細かく子どもの姿の事実で具体的に意見交換することが必要であるということが分かりました。それらも含めて今後「プロンプタのコツ」に反映させていく予定です。

「学びあいの場」では聴きあうことを大切にしています。プロンプタは授業者に形式的な質問をするのではなく、「授業者が気になっている原因はなんだろう」という思いで聴いていきます。ワークショップを進める際も、順番に進行していくのではなく、「授業者の問題発見を促すにはどうしたらよいだろう」という思いで進めていきます。そのような、聴きあったり、進行したりする中に、「コツ」のようなものがあることが分かってきました。しかし、それらをマニュアルとしてしまうと、そのとおりにしなければならぬと思われ、プロンプタが授業者に寄り添えなくなる可能性があります。そのため、「プロンプタのコツ」は、マニュアルではなく、あくまでも「コツ」としました。プロンプタをする「コツ」は、「もっとこうの方が良い」と思うことがあってもそのことを授業者に伝えたり、その方向に導こうとしたりしないことです。あくまでも、プロンプタは授業者の問題発見を促すことに徹します。そのために、授業のねらいや気になっていることが具体的にできるように、授業者の思いを聴きます。また、授業を観察し詳細に記録します。そして、授業者に事実を伝え、授業者の思いを聴きます。その「コツ」が伝わるように、「プロンプタのコツ」には、プロンプタとしての留意点や、プロンプタの役割、ねらいや、聴きあうための具体的な言葉の例を載せていく予定です。これまでプロンプタを経験された先生方には、授業者との対話や、ワークショップを進行する中で、授業者の気づきを促すことができた場面や、気づきを促せなかったのか場面についてシートにまとめてもらい、「プロンプタのコツ」に入れていきたいと考えています。

6 おわりに

「学びあいの場」において、プロンプタは何とかまとめよう、意味を見付け出そうとしてしまいがちですが、あくまでも授業者と観察者の対話を促し、深め、授業者の問題発見を支えることがプロンプタの役割です。一見、何の気づきも学びもなかったように思えることもあるかもしれません。対話を深める中でそれぞれに気づき学ぶことがあり、そのことが授業につながり、子どもに還元されるのはずっと後のことになるかもしれません。答えや結果を求め、子どもたちに早急な変容を求めがちですが、教師にとっても子どもにとっても学びには時間が掛かります。プロンプタとして、結果を焦らず、対話を深めることで、授業者の問題発見を促すことができるように、今後もプロンプタの役割を見直し、「プロンプタのコツ」に生かせるようにしていきたいと思えます。

第4章

研修を通じた教師の学びと自己変容

「学びあう」ってどういうこと？



小学部 稲垣 恭子

1 はじめに

今年度、私は、小学部2年生3名の男児の担任となりました。

昨年一年間学んできた中で、彼らは友達と過ごすことの楽しさを感じてくれるようになりまし。そのような彼らに、今年度は、友達と一緒に過ごすことが「楽しい」だけで終わるのでなく、友達の言動に注目してそこから新しい発見をしたり、一緒にいることで頑張ることができる、お互いを支え合える関係を築いたりしてほしいと思いながら一緒に過ごしてきました。本稿では、今年度の児童との学びから考えたことについてまとめたいと思います。

2 「学びあいの場」で

(1) 「学びあいの場」へ向けて

7月、「学びあいの場」で、私は小学部1組（1年生3名、2年生3名）の児童と一緒に国語科の授業をしました。1組の児童は、興味関心の幅が狭く、興味のないことには関心を示さないように見えてましたが、友達のしていることには興味を示し、まねしたり、一緒にしたいと近づいていったりする姿をよく見ました。しかし、「貸して」「僕もしたい」という一言が言えずに突然遊びの中に入り友達を驚かせ、うまく関わりをもてない様子も見られました。そこで、皆が興味をもつものを通して、友達と楽しさを共有し、関わりを深めることはできないかと考え、授業づくりに取り組みました。

どの児童も共通して興味を引くこととして思い付いたのは、お菓子でした。その形、色、感触などの特徴をヒントに、箱の中に入っているお菓子は何か考えるクイズをしようと思いました。丸い、柔らかいなど児童が知っている様子を表す言葉を使ってお菓子について話したり、クイズをして遊んだりする中で、友達と関わる楽しさを味わってほしいと思いました。楽しくクイズをしながら友達の話を聞いて今まで自分の中になかった言葉を知り、表現に広がりが出るのではないかと思いました。しかし、「そんな言葉もあるんだ」と新しい発見を喜び、まねをしてみるような、私が期待していた児童の姿は見られませんでした。いろいろと考えたところ、児童は、お菓子を見てその色や形を答えることはできても、色や形を表す言葉を聞いてお菓子をイメージすることは難しいのではないかと思いました。そこで、まず、児童が自分で様子の言葉を使ってお菓子の特徴を表現できるよう、プリントを使い一人一人が自分の中に言葉を貯めていくことを大切に学習を進めました。まだ自分の考えや思いがはっきりとしていない児童たちだからこそ、自分で考え、自分の思いをしっかりとってほしいと思いました。そうしないと、友達の発表を聞いてもその違いに気付くことができず、ただ聞くだけになり、それに共感したり、驚いたりすることがないのではないかと思いました。

授業を進めるうち、お菓子の特徴を正しく捉え、丸い、三角、硬い、柔らかいなど、例えに出した言葉を使って表現したり、「かちかち」「ほわほわ」などの言葉を自分で考え出したり、個々に学習の成果が見られてきました。一方、教師と実際にお菓子を見たり触ったり、

画像に丸や三角などの形を合わせてやっつ、「柔らかい」、「冷たい」、「三角」などの言葉でお菓子を表現できる児童もおり、学習の進捗状況に差が出てきました。その差を埋めるため、個々の実態に応じたプリントを用意したり、報告の場面で個別に評価をしたりし、皆が箱の中に入っているお菓子について適切な言葉を使って表現し、共通したイメージをもつことができるようにしました。そうすることで、発表の時間に友達の言葉を聞き、「そんな言い方もあるんだ」「まねしてみたい」と学び合いができるのではないかと思います。しかし、友達はどんな言葉を使うんだろうと、友達のプリントをのぞき込んだり、わくわく期待しながら発表を聞いたりするような、私が期待した児童の姿は見られませんでした。

(2)「学びあいの場」で考えたこと

①授業を通して

授業はプリントを使った個別学習と、発表で友達と言葉を共有する場面とに分かれていました。個別学習では、児童はそれぞれの感じ方で提示されたお菓子の色や形について、画像を見たり実物を触ったりしながら、どんな言葉が的確か考え、黙々とプリントに書き込んでいました。しかし、発表の時間になると机にうつ伏したり、よそ見をしたりする児童の姿が目立ちました。発表者の「合ってますか？」の投げ掛けに、決まりの合いの手を入れるように「合ってます。」と答える児童もおり、このやり取りは上手くいっているのか疑問を感じました。次の二つのラベルからそれぞれの場面の様子が分かりました。

黒ラベル①

2Aさんは、ゼリーを指先で触った後、右耳?にくっつけていた。その後、プリントに「ぷるぷるとつめたい」と書いた。

このラベルを見て、2Aは指先よりも頬の方が感覚を捉えやすいのかもしれないと思いました。また、母親が2Aの頬に手をあてて暖かい、冷たいと感覚を伝えたことをまねたのかもしれないと思いました。そして、2Aは、学習の積み重ねにより、ゼリーは「プルプルして冷たいもの」と覚えたのではないかと思います。このように、児童は自分なりの感じ方で一生懸命言葉を考え、表現できるようになっていました。私はそんな児童を見て、次はどんな言葉を使うだろうと期待をしながら待っていました。しかし、私はただ待っていただけでした。「こんな言葉を使ってほしい」「こういう表現ならみんなで楽しめるかも」という具体的な言葉を用意しておけば、もっと児童からの言葉を引き出すことができたのではないかと思います。

授業では、2Aのように、毎回、同じ表現をする児童から、「ふわふわで柔らかいから“ふわらかい”」と独自の表現をし始める児童まで、言葉の使い方に差が出てきたことを感じ、いろいろな言葉を紹介したいと思いながら、どんな言葉なら全員で「そんな言い方があるんだ」「素敵な言葉だね」と共感し合えるのか分からず、児童の言葉を上手く紹介することができませんでした。

黒ラベル②

2Cさんは、見た感じで、答えが分かっていたのにわざと間違った発表をした。

2Cさんの発表を聞いて、戸惑う子供がいた。すぐには気付かない児童、反応した児童がいた。

このラベルから、2Cは、友達に「違います」と言って欲しかったのではないかと考えました。それは、自分に注目して欲しいという思いからかもしれません。また、単に、本当の答えとは違う答えを言い、友達の反応を見てみたいと思ったのかもしれないとも考えました。友達と考えを伝え合ったり、友達の発表を聞いて新しい発見をしたりして学び合いの時間にしたいと思った発表の時間ですが、そうではなかったとこのラベルで気づきました。「合ってますか?」「合ってます。」というやり取りの意味自体、児童は理解していないのではないかと思います。言葉は目に見えず、後に残らないため、何について話しているかも分からず、せりふようになっていたのではないかと考えました。

②佐藤先生の講演を聞いて

佐藤先生の講演を聞いて、自分の授業を振り返りました。「分かったことを話し合っても意味がない、分からないことを聞き合う、新しいことを話しすることが学び合いである」と話を聞き、私が友達の考えを聞き合う場面として設定した発表の時間は、児童にとって学び合いの時間ではなかったと改めて思いました。佐藤(2006)は、「学びとは、対象(教材)との出会いと対話、他者(仲間や教師)との出会いと対話であり、自分自身との出会いと対話である。」と述べています。この授業で、私は、対象との対話の機会は十分に取ったつもりですが、他者との対話の機会を取ることができなかつたように思います。

これまでは、「○君がこんなことするから見てみよう。」「○君はこんなこと言いたかったんだよね。」と私が中に入り友達を意識させることで、友達との関係が成り立つことが多かったように思います。そこで、これからは、児童が自分で友達の行動や発言に注目し、共感したり、違いに気付いたりし、その意味を考え、それを参考にしながら自分の思いを見直していくことができるようになってほしいと考え、授業づくりに取り組みました。

3 「友達と学び合う」授業を目指して

「学びあいの場」の授業では、6人で学び合うことを考えていましたが、6人では実態差が大きく、ねらいが絞りにくいように思いました。そこで、まず、2年生の2Aと2Cを対象に、ペアの学習から始めることにしました。普段もお互いに意識し合い、競争したり、同じ活動をしたがったりするこの二人であれば、言葉を聞き合い、考え、刺激し合いながら学習をすることができるのではないかと考えました。

(1) 9月 ～何を話し合うのかを明確にする～

国語科で、病気のお母さんのためにサラダを作っているりっちゃんの家で動物がやってきて、サラダに何を入れるといいか、入れるとどうなるかを伝えていく「サラダで元気」という物語を題材に、文章の読み取りの学習をしました。あらすじを文章から読み取るため、ポイントに注目できるようにワークシートを作成し、それを基に学習を進めました。ワークシートに自分の考えを書き込むことで、自分の考えが言語化でき、ペア学習の際、何について話し合えばよいのか、自分はどの答えればよいのかを明確になると考えました。児童に分かりやすいワークシートを作成するため、文章の区切り方や質問の仕方について、学びあいの場に参加していた富山大学教職大学院生の安田先生に指導してもらいました。

2Aと2Cには、書き終わったら二人で答え合わせをするようにと話しました。今まで、自分の考えは発表という形で、話し言葉のみで伝え合っていました。ワークシートを見な

がら話をする中で、友達が何に対して「合ってますか？」と聞いているか分かり、答えやすくなるのではないかと思います。

初め、二人は答え合わせをすることが分からず、自分で自分のプリントに丸を付けたり、「合ってますか？」と私に聞いてきたりしました。そこで、答え合わせとは、①相手が同じプリントを使っているか確かめる、②質問の1番目から順番に、答えが同じであるか見る、③同じだったら丸を付ける、違っていたら、どちらの答えが正しいか一緒に考える、と手順を教えると、二人で答え合わせができるようになりました。

二人の様子を見てみると、2Cが2Aのプリントをのぞき込み、二人の答えが違っていると、2Cが黙って自分の答えを訂正することが多かったため、「2C君は、どうしてすぐに直すの？合ってるかもしれないよ。」と質問をしてみました。すると、「2A君のが合っているから。」という答えが返ってきました。いつもならば2Aと自分の意見が違うと、「違う！」と相手の考えを否定し、自分の意見を押し通そうとする2Cですが、答えが文字で書いてあり、いろいろな答え方ができる問題ではなかったため、正誤の判断がしやすかったのではないかと思います。しかし、話し合いもなく黙って答えを書き換えるのみの確かめは、学び合いになるのだろうかと考えさせられました。

(2) 11月 ～知りたい、やり遂げたい、共有したいという思いを大切に～

①二人の関係の変化

二人の関係が変わったのは、「サラダで元気」の最後の時間、自分だったら何をサラダに入れるかを考えたときでした。いつものように二人でプリントを書いていたが、友達が何を書いているか手を止めて見てみたり(図1)、「K君は野菜薬、入れますか？」と友達の答えを気に掛けたりする姿が見られました(図2)。また、2Cが教師の質問に答えられずにいると、2Aが代わって答えるという姿が見られました(図3)。

この授業でお互いのプリントをのぞき見し合う姿が見られたのは、友達の考えはプリントに書かれているという認識が二人の中にできていたからだと思いました。友達の答えを知りたい、自分の考えたサラダに入れるとすぐに元気になる「野菜薬」という素敵な考えを共有したいという思いもあったように思えます。今までのプリントを使いながら確かめを行ってきたことが生きてきたのではないかと思います。



図1 友達のプリントを見る様子



図2 友達に質問をしながら
プリントを仕上げる様子



図3 一緒に教師の質問に
答える様子

< 2Cが「サラダには野菜葉を入れるといい。

山登りができるようになるから。」と答えた際>

教師 「山登りが上手だったらどうなるの？」

2C 「山, 登れるし・・・, 山, 登れるから・・・」

声が小さくなっていき, 無言になる。

2A (突然)「山, 登れるし, ピクニックもするし・・・

バーベキューもすること！」

教師 「そうだね, 山に行ったら楽しいこと一杯だもんね。」

2A・2C 笑顔になる。

2Cへ向けられた質問に、2Aが左のように答えたことに驚き、嬉しく思いました。普段、2Aは、「2A君はどう思いますか？」と私が直接、彼に向けて質問をしないと話題に入ってきてくれない児童です。二人で答えを確かめ合った際、2Cの答えを、「いいな」と思い、一緒に話をしたいと思ったのかもしれないと思いました。

②二人から三人へ

算数科の位置「右と左」の学習では、『プログラミングロボ コード・A・ピラー』を使用しました。前進, 右折, 左折の矢印を組み合わせ, 目標の位置までいも虫を移動させる学習です。2Bは, 自分を中心に左右を理解していましたが, 目標地点までの道程を言葉に置き換え, 一人で矢印を正しく組み合わせることが難しい児童でした。始めは私に助けを求めてきましたが, 友達に助言を求めるように促しました。言葉のみの助言では, 相手が何を言っているかということを理解しきれず, なかなか目標までいも虫を移動させることが難しい2Bでしたが, 活動を繰り返すうち, 「2C君の言っているのはこういうこと？」と言うように, じつと友達顔を見つめながら一生懸命友達の言葉に耳を傾け, パーツを何回も付け替え, とうとう目標地点までいも虫を移動させることができるようになりました。2Bが一生懸命話を聞くからか, 口よりも先に手が出る2Cも, 2Bの持ついも虫を取り上げて自分でパーツを付け替えてしまうことはなく, 2Cが正しく付け替えることができるよう, 根気強く丁寧に答えを教えました(図4)。

まだコミュニケーション力が十分ではない児童たちなので, 言葉足らずのことが多く, やり取りを見ているとじれったくなることもありましたが, 見つめ合い, どうすれば伝わるか一生懸命考えている彼らを見ていると, 大人が口出ししては申し訳ないような雰囲気でした。右, 真っすぐなどの向きと, 1番目に~, 次~と順番を表す簡単な言葉で考えを伝え合うことができたため, 伝える側も聞く側も分かりやすかったのではないかと思います。「伝えやすさ」ということが大切だと思えました。そして何より, 「目標の位置までいも虫を移動させたい」とい強い思いをみんながもっていたから, 一生懸命考え, 最後まで頑張ることができたのだと思います。「やってみたい」「やり遂げたい」と思える学習の大切さも感じました。



図4 『プログラミングロボ コード・A・ピラー』を使って学習する様子

※『プログラミングロボ コード・A・ピラー』とは、プログラミング学習用に作られたおも虫型のおもちゃです。頭と4種類の胴体パーツ（前進、右折、左折、音を鳴らす）を組み合わせることで、パーツの順番どおりにおも虫が進んでいきます。

< 2Cが右側にあるみかんの絵までおも虫を動かそうと、パーツをつなげている。2Aと2Cがそれを見守っている >

2B 前進、左折、前進の順にパーツをつなげる。

2C 「みかんはね、こんな風に行くんだって、2Bさん。（指で動き方を示す）こんな風。」

2B いも虫しか見ていない。つなげてあったパーツを一旦、全部外し、前進、左折、前進ともう一度同じ順にパーツをつなげ直す。

2C 「あー、だめだめ、」

2B いも虫を見ていた顔を上げ、2Cをじっと見る。

2C 「矢印を一つ、右矢印入れちゃって。」

2B 2Cからいも虫に視線を戻し、少し考え、無言でパーツを外し、もう一度同じようにつなげようとする。

2C 席を立ち、2Bのそばへ行き、「この矢印、入れさせて。」と言葉掛けをして右折のパーツをちょっと触り、素早く自分の席に戻る。

2B 2Cの触ったパーツを手に取り、いも虫につなげる。

三人で一緒に学び合う姿が見られるようになってから、普段の関わりも変わってきました。

2Aは、私に注意をされた後、そばにいた2Cに向かって、「2C君、先生に怒られちゃったよ。」と、友達に自分の辛い気持ちを訴えていました。2Bが困ったり嫌なことがあったりすると、「じゅう」という言葉で気持ちを表現しているということに気付いた2Cは、困っている2Bに向かって、「2B君、今、“じゅう”って言うんだよ。」と、友達を助けようとしていたと聞きました。また、7月からみると、2Cの話し方が柔らかくなり、相手の様子を見ながらどういふ言い方をすれば伝わるか考えているように思えます。2Bは、困ったときには周囲の大人に向けて「じゅう」という言葉で助けを求めていましたが、最近は、2Aや2Cに向けて「じゅう」と言っている姿を見ます。

三人がお互いを必要とし、支え合う関係ができてきていることを感じています。

4 おわりに

「学びあいの場」以降、児童同士が直接、お互いに考えを伝え合い、友達の考えを受け入れて自分を振り返っていくような学びができるように授業づくりに取り組んできました。児童の実態を的確に捉え、焦らず、段階を踏んで授業をつくっていくことの大切さに気づきました。「児童のこんな姿が見たい」と理想の姿を思い描きながら進むことの大切さも感じました。

この年報をまとめるにあたり、彼らの素敵だった姿を振り返ることで、どの様な支援が児童の成長を助けたかということがみえてきました。授業を振り返る際、上手くいかなかった点に目を向け、それに対する答えを見つけ、次へと生かしていくことは大切ですが、自分の良さ、授業の良さへ目を向けることでも、授業づくりを進めていけるのではないかと思います。

今年度も、「学びあいの場」で同僚の授業を参観させていただきました。どの授業でも、子どもたちは課題に対して前向きで、意欲的でした。そこには、それぞれの先生方の細かな支援があ

りました。授業改善というと、子どもが困っていることに注目し、そこに改善点があるように思っていました。子どもがしっかりと学んでいるのはなぜか、どんな支援が有効だったからか考え、それを生かすことで改善につなげていくという考えも大切だと思いました。

「校内研修において参観者に求められるのは授業者への「助言」ではなく、参観者自身の「学び」の交流である（佐藤，2006，p.282）。」

今までの「学びあいの場」では、授業者の困っていることに寄り添い、授業改善につながるようにとラベルを書いたり、リフレクションに参加したりしてきましたが、私が授業から学んだことを授業者の先生へ伝えてこられたか疑問に感じます。佐藤先生は講演の中で、「学び上手はまね上手」とも言っておられました。この先、「学びあいの場」に参加する際、学びあうとはどういうことかを考えて授業を参観したいと思います。いろいろな先生方の良いところ学び、そして、それを自分の授業に生かせるようにしていきたいと思います。

最後に、この一年、一緒に学んできた三人の児童に感謝し、本稿を終わりたいと思います。

5 引用および参考文献

佐藤学『学校を改革する』岩波書店（2012）

佐藤学『学校の挑戦～学びの共同体を創る』小学館（2006）

「学びあいの場」を振り返って

～「気づき」を価値あるものにするために～



小学部 紺野 裕美

1 はじめに

教員生活で初めて、小学部の担任となりました。高等部担任の経験が長い私には、4月当初、子どもたちの言葉遣い一つとっても慣れず、何をどこまで求めてよいかの判断もできず、落ち着かない毎日でした。これまで「小学部って、何をしてもかわいいなあ」と遠くから眺め、「小学部の先生方みたいなきめ細やかな支援は、自分には絶対できないなあ」と他人事のように思い、10年以上過ごしてきた私です。それが3年生のまっさらな子どもたちを託され、今大切にすべきことは何か、身に付けたい力は何か、経験のない自分ではこの子どもたちの時間を無駄にしてしまうのではないかと…大きな不安とプレッシャーを抱えた今年度のスタートでした。

2 公開授業での取組

年度初め、公開授業の担当を決める際、まず時期を悩みました。冒頭で述べたように、初の小学部、児童の実態もこれまでの取組も、イメージすらつかない状態でした。今まで経験してきた一般的な「研究授業」であれば、分からないからこそ、準備を進める中で皆さんにアドバイスをもらうのだと、早い時期の実施を望んだかもしれません。あるいは、見てもらった上で、どうすればよいか指南してもらうことを期待したかもしれません。しかし、「学びあいの場」は、教えあう場ではなく、授業者が気づきを得るための場と解釈しています。自分に何かしら思いやねらいがないと、気づきにはつながらないと感じ、9月の実施を希望しました。

夏休みまでの約4か月子どもたちと関わり、理解が高い集団であることを感じました。そして、この子どもたちはどのような中学生になり、高校生になり、そして大人になっていくのだろうと、考えることも増えました。勝手なイメージを膨らませながら、学んだことを覚えて生かすばかりでなく、「考える」力を育てたい、「考える」経験を増やしたい、と感じました。

(1) 算数科「くらべてみよう、はかってみよう」

本単元では「長さ」を扱いました。この学習では、量と測定の段階に従い、直接比較→間接比較→任意単位による測定と、基礎を押さえながら進めており、公開授業は前時までの任意単位による測定から普遍単位による測定へつなげるところに当たる計画でした。ただ普遍単位の存在を伝え測定を試みるのではなく、なぜ普遍単位が必要なのか、気づき、考えることをねらいたいと考えました。

(2) 授業での様子とワークショップ

授業ではまず、全員が自信をもって答えられるようになった前時までの学習を、キーワードを確認しながら押さえました。前時（任意単位による測定）の復習として、「いくつぶんであらう」方法があることを確認（図1）した後、各々にテーブル状の色画用紙と、基準とする升目を描いた用紙を渡しました。子どもたちはこれまで学習した、端に合わせる

ことや揃えて並べることなどを用い、配ったテープが升目いくつ分か、上手に数えていました。後で「あれっ?」「なんで?」と思ってもらうため、測定対象のテープの長さは同じ、基準の升目は二通りのものを配ってありました。

いくつか数えた結果を子どもたちに発表してもらって板書し、その結果から、どのテープが一番長いかを予想しました。当然数字の大きいテープを「長い」と自信をもって答えたわけ

ですが、実際テープを並べてみると同じ長さ、という仕掛けです。思惑どおり、子どもたちは予想と異なる結果を見て、「なんで?」「こっちのほうが長いと思ったのに」という流れに向かってくれました。

しかしここから、混沌としてしまいました。観察者の方、特に、この場面の後から来た方には、気持ち悪い時間が流れていたことと思います。子どもたちは、なぜ「違うのに同じ」なのか、一生懸命考え、様々なつぶやきや指差しをして発信していました。もちろんその発言は聞こえていたのですが、私の受け止め方、返し方が弱かったことに、もらった赤ラベルから気づくことができました（以下四角枠の中はラベルより抜粋）。

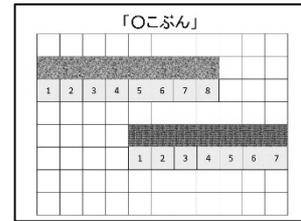


図1 前時までの学習

黒ラベル①

3Cが升目の紙を見比べて「あれ、太いと同じなの」「おかしなところある、太いと細い」と言った。

赤ラベル①

教師の「大きい、小さい」「大きい四角と小さい四角」という言葉の意味は分かっていたのか?

3Cは升目の大きさが違う、ということに気づき、それを「太いと同じ」「おかしなところ」と表現していました。

黒ラベル②

3Aは教師の問い掛けに対し
 「何をどうしておけば」→? (分からない)
 「何を一緒にすれば」→? (分からない)
 「何を同じにすれば」→「これ」と升目を指さした。

赤ラベル②

他の3人がテープに注目する中、3Aは□(升目)の大きさを見ていた。ちゃんと考えていると思った。

基準となる升目が同じである必要があることを確認しようとした場面です。「何をしたら」という漠然とした問いかけでは、何を問われているかが分からなかった3Aですが、「何を同じにしたら」という言い換えで、升目に注目し、指差すことができました。

これらのラベルで、言葉の整理が不十分であったことと、子どもたちは考えたことを言語化する力はまだ乏しいのだということに、改めて気づくことができました。私がねらっていた「気づき」は、子どもたちに確かにありました。しかし、気付いたことをうまく言語化して伝えることはできず、彼らがどこまで言語化できるかという予想が不十分だった私は、「もう一声!」という思いで彼らの発言を待っていました。升目の大きさあるいは升目を作っている行の太さが異なるということを的確に表現するのは、彼らの語彙と文章力ではまだ難しかったのです。升目に注目して「同じじゃない」「違う」ということに気付けたことを十分と

受け止め、展開していくことで、停滞した時間を減らせたのだと気づきました。

理解が高い集団とはいえまだ低学年。知識や語彙は高等部生徒とは圧倒的に違うという当たり前のことを、もっと踏まえておかなければならないと反省しました。子どもたちがうまく言語化しきれない「気づき」を、彼らの拙い言葉からもっと敏感に察知できるよう、どんな言葉で表現するのかシミュレーションしておきたいと思いました。

「考えてほしい」「気付いてほしい」というのは、私の願いであり、ねらいでした。そして、授業では「気づき、考える」子どもたちの姿がありました。しかし、子どもたちにとっては、「気付くことができた」「考えることができた」では満たされない、ということも反省しました。考えることを求めすぎて、それを整理し、評価し、結論に辿り着くところまでいけませんでした。子どもたちが学ぶ楽しさを味わい、もっと学びたい！と意欲をもつために、授業としての教師の満足ではなく、子どもを満たしてあげingことを考えていきたいと思いました。気づきを得て、その気づきを伝えようと奮闘してくれた子どもたちのかわいい姿を、私自身の振り返りのためにここに残したいと思います。



図2 気づきを伝えようと奮闘する子どもたちの姿

(3) 単元の終わりに

この学習のその後のことを、この場を借りてお伝えします。

公開授業の後、改めて普遍単位についての学習を行い、物差しや巻き尺を用いてcm単位で身近なものの長さや太さを測定する活動を行いました。最終回は、「いちばん〇〇なさつまいもはどれだ？」と題し、畑から掘った30本ほどのさつまいもから「いちばん長い」と「いちばん太い」を探し出す活動を設けました。

物差しや巻き尺で測定し、その数値を比較して長短や太さを比べる学習を取り入れた後だったので、長さを比べるのにも、「物差しで測ればいい」と発言する可能性を考えていました。

ところが、「長さはどうやって比べたらいい？」という発問に、子どもたちがそれぞれ「はしをあわせる！」「そろえる！」と、答えてくれたのです。もちろん「じゃあ太さは？」の問いには「それはまきじゃくだよ！」との答えが返ってきました。何をするためにどんな方法を使えばよいか、しっかり伝わっていたのだと、感動した場面でした。たくさんのさつまいもを長さチームと太さチームに分かれて測り「いちばん」を探し出し、その後は生活単元学習でベビーカステラに入れておいしくいただきました。

少し本題からは逸れますが、中学部や高等部の子どもたちと学習していた際、彼らが下学年でどこまで学習し理解してきたか、十分把握できていただろうか…ということについても、考えさせられました。特別支援学校では、類似した単元がどの学部でも年間指導計画に盛り込まれています。既知のことを、初めて学ぶことのように扱ってしまうことがないよう、今後また上学年で指導する機会が与えられた際には十分考慮しなければならないと思いました。



図3 まとめの活動

3 「学びあいの場」での自身の変容

2年前異動してきた私は、「附属らしさ」という言葉を度々耳にした昨年度、本校のこれまでの研究の成果を持ち合わせない自分の授業がどう見られるかということに、不安を感じていました。さらに、「学びあいの場」のラベルコミュニケーションでは、自分の意見がどう思われるかということにも、間違っていないか、ずれていないかと、不安を感じていました。

今年度の前半も、まだその不安は拭えていなかったように思います。しかし、授業の事実や子どもの姿に自身の解釈を加えて質問することに変更された頃から新たに感じたのは、観察者としては「伝えたいと思ったことを、正確に授業者に伝えられているのか」ということ、授業者としては「観察者が促してくれた気づきに辿り着けていたのか」ということです。

観察者として参加したワークショップで何度か感じたのですが、ラベルを基にグループで話しているときは共通の思いを抱いていても、いざアクティブ・リスニングで授業者に投げ掛ける場となると、意図が思うように伝わらないことがあります。最後のリフレクションで「伝わらなかったね…」ということもありました。あくまでも授業者自らの気づきを促すために、直接的ではなく表現すること、これは、かなり高い技術が必要と感じます。特に、授業者にとって思いもよらない場合、あるいは活動自体や目標の妥当性を話題にしたい場合に伝え方が難しく、論点がずれてしまった印象があります。

そう考えると、自分が授業者のときについても、「この質問って、どういう意図だったのかな？」「ああ答えたけど、もっと違う意図だったのでは…」と、質問に込められた本当の意味を正しく受け止められていたか、改めて思うことができました。一人一人に確認することはできませんでしたが、時間をおいて改めて図解用紙を振り返って得られた気づきも、自身の成長の一つと捉えていきたいと思います。

また、観察者として参加した「学びあいの場」では、これまでとは違った視点で子どもの様子を見ていたことにも気づきました。自分が授業者の立場だと、課題に行き詰っている子どもがいたら「どうしたら課題を達成できるだろう？」「何とかしなければ！（させなければ!）」と、大人が思う「参加」の仕方にするために、どうしたらよいかを考えてしまいます。しかし、参観する立場だと、課題ができていなくても子どもの表情を見たりつぶやきを聞いたりして、何を学んでいるかを考えたり、課題の解決には至っていなくても学びがあるであろうと感じたりすることができました。自分が授業者のときにも、自分のねらいばかりを基準にするのではなく、子どもが何を学んでいるかということにも意識を向けたいと思いました。

授業者はラベルコミュニケーションには参加できませんが、昨年度も今年度も、そのことを残念に思っています。観察者が子どもたちの姿を基に盛り上がっている間、授業者はひたすら孤独です。自分が授業者の時に、ラベルコミュニケーションに参加して意見交換がしたかった、もしくは、参加でなくともせめてどんな話がなされているか聴きたかった、と思うのは、私だけでしょうか。T2以下はラベルコミュニケーションに参加できるので、T2の時は参加者と深いやりとりができ、すっきりした印象があります。また、グループにT2やT3、学級の先生がいることで、議論が具体的になったり深まったりしたこともありました。当事者じゃないもの同士だからこそ、という視点での議論も新しい切り口になることはありますが、観察者の生の声や解釈、子どもの捉えが、授業者に全て届かないのは、もったいない気がしています。

4 「気づき」は授業改善につながるか

「教師が学びあい高め合うコミュニティの構築」を目指す観点からは、この「学びあいの場」はそれなりの成果を上げているようにも思われます。教員経験の長短によらず、参加者が対等の立場で役割をもち、それぞれが見た子どもの姿や授業の事実を基に話し合うことで授業者の気づきを促すこと、これは、新鮮な取組であると感じます。

それでもやはり、この取組だけでは不十分なのではないかと感じています。気づきは確かに大切ですが、気づきだけではどうにもならないこともあります。気づきさえすれば授業を改善できる方もいらっしゃることでしょう。でも、気づきが気づきで終わってしまう可能性や、試行錯誤しているうちに時間が経ってしまう可能性も否定できません。

教師の成長という観点だけで捉えるのなら、試行錯誤の過程にも意味があるかもしれません。初任者研修の研究授業などは、その最たるものでした。しかし、私たちは子どもたちの貴重な時間を預かっています。限られた時間でいかに子どもたちの力を高められるか、高めるための準備ができるか、という観点では、「こうしたらいいんじゃない?」「私ならこうするけど、どうだろう?」といった具体的な提案がなされ、短期間での改善につなげることも必要ではないかと思えます。「学びあいの場」は、授業改善を主たる目的とした研修ではないかもしれません。しかし、私たちが教師である以上、成果があったかどうかを最終的に判断する基準は、教師の学びの先にある授業、そして授業の先にある子どもたちの学びや成長ではないかと思えます。子どもたちを支える他の支援者と教師が担う役割の一番の違いは、授業です。

一から題材を選び、子どもたち一人一人の学びをイメージしてオーダーメイドのような教材を作りあげ、授業を組み立てていくのは、特別支援学校教師の醍醐味です。いいアイデアが浮かばず、準備の入り口の状態で時間ばかりが過ぎてしまうこともあります。準備を進める間に違ったアイデアが浮かんで、気が済むまで一つの準備に力を注ぎたいこともあります。しかし実際は、日々の業務に追われ、翌日の準備が不十分なまま退勤時間を迎え、どこかで諦め、妥協して子どもの前に立つことも少なくありません。そしてその度、子どもたちの学びの機会を減らしたような気がして、申し訳ない気持ちになります。私たち教師は、それぞれの引き出しに、これまでに得た財産を蓄積しています。それらを提供しあうことで互いの引き出しを充実させていくことも教師として必要な学びであり、限られた時間でより充実した授業の準備をするために意味のあることだと思います。ただ一方的に教えられるのではなく、授業者自身の気づきを伴った上での「教えあい」があり、同僚からいただいた提案の中から取捨選択するのはあくまでも授業者自身、という仕組みの中であれば、授業者の気づきと成長、実践力の向上につながるのではないのでしょうか。

そういった意味で、「学びあいの場」は、授業改善に前向きに、もしくは主体的に取り組むための準備の部分ではないかと思えます。本校に限らず、従来行われてきた教示型の授業研究では、授業者がじっくりこないまま、授業を変えざるを得ないこともあったかもしれません。自分の思いと授業がいつの間にか離れ、自分の授業じゃなくなるような、寂しい経験をしたことがあるかもしれません。しかし、この2年間取り組んできた「学びあいの場」では、教師の言葉掛けや教材の粗探しをするのではなく、子どもの姿を見て考えることで、互いを同僚として認め合い、チームとして子どもに向き合うことを学んできました。この視点を持ちながら、互いが蓄積してきた財産を共有しあうことができれば、一人ひとりの力はもちろん、チームとしての力が高まり、子どもたちのよりよい学びにつながるのではないかと思っています。

5 おわりに

教員生活が10年を超え、年齢的にも中堅と言われるようになりました。これまでを振り返るとともに、これからは次の世代を育てていく役割も担っていかなければいけないのだと、漠然と感じました。同時に、そのためには自分自身がより視野を広くして学び、力を付けなければ、と焦りを感じました。

そんな中、本校への赴任が決まりました。この2年間で、自分の専門性や教師力、授業をする力は、高まったでしょうか。残念ながら、まだ「気づき」止まりと感じます。今年度、同僚に恵まれ、教育実習生と関わる機会にも恵まれ、貴重な気づきや学びが多くありました。ストレートな教示や具体的なコメントがありがたい場面も多々ありました。教えてもらえること、学ぶことに感謝するとともに、まだまだ新しい発見があることを楽しみに思えるようになりました。今度こそ、「気づき」の先へ進まなければなりません。

年度末のこの時期になると、今担当している愛しい子どもたちとの別れを覚悟し、「あと何回担任ができるのだろう」と寂しい気持ちになります。そして、「この子たちに対してもっとできることがあったのではないか」と悔しい思いにかられます。今目の前にいる子どもたちに少しでも有意義な時間と学びを提供できるよう、気づきを気づきで終わらせず、この先の実践に生かしていきたいと思えます。

「学びあいの場」を通じた授業づくりの実際

～授業中に見た子どもの姿とラベルから分析した授業改善～



小学部 越村 早貴子

1 「学びあいの場」で授業を公開する前までの私の授業づくり

(1) 子どもと遊びをどう出会わせたかったか

今年度、私は一年間低学年グループの遊びの授業を担当しました。低学年グループは、1年生から3年生の子どもたち9名の授業です。以下に書いた時期の単元で行ったのは、紙の素材遊びでした。単元を通して目指す子ども達の姿は、身近にある紙で遊ぶことやいろいろな遊び方があるということを知ってその楽しさを味わうこと、友達と一緒に遊ぶことをねらいとしました。身体を動かして遊ぶことが好きな子どもたちなので、身体を動かすことを中心にし、子どもたちにとって意外性のある遊びを大人が忍者を通して提案することで、子どもたちがわくわくする、やってみたいという気持ちを高め、忍者ごっこの世界に浸りながら楽しく遊んでほしいと考えました。

(2) 単元を始めた当初の子ども達の様子

単元を始めてから行った活動は、「ポーズの術」「ふわっと浮く術」「透明人間の術」の三つでした。「ポーズの術」では、紙で作った葉っぱの上でみんなの見本をすることに楽しさを感じ、「ぼくを見てー！」と言って友達にまねてもらうことに喜びを感じているF児、他の児童とは違うオリジナルのポーズをしようと「うーん」と考え、友達からは出て来なかった低い姿勢のポーズをして満足そうにしていたG児、みんなに見本を早く見せようと急いで葉っぱに飛び乗ろうとして転びそうになるH児の姿がありました。「ふわっと浮く術」では、子供たちの身長よりも長い紙テープを身体に着け、紙テープが床に付いていないか後ろを振り返りながら走り回るI児。紙テープをときどきちらっと見ながら嬉しそうに走るE児。前時より長い紙テープを選択し挑戦することに意欲を見せるA児、C児。

「透明人間の術」では、シュレッターの紙の中に埋もれることを楽しみ、そこからなかなか出て来ようとしないB児。シュレッターの紙に隠れた友達の姿を見て「見えなくなっちゃった！」と話すD児。どの子もそれぞれの場面で楽しんで活動している姿が見えていて、問題はないように見えていました。しかし、ある児童を見ているうちに授業を改善した方がよいのではないかと考えるようになりました。

(3) 気になるB児の様子

それは、B児に見られた行動の変化でした。以前の単元では、キャスターボードやパラシュートを使った活動をしていました。そのときには、B児はみんなと一緒に活動に参加し、そばについている教師と共に他の友達と一緒に教師の話を聞いていました。しかし、この単元に入って数回が経つにつれ、これまでとは違った姿が見られるようになりました。例えば、「ポーズの術」の活動になると他の友達が一定方向に走っていても我関せずの様子で自由に走り回り、止まる場面でも止まらず走り続ける姿がありました。また、授業に関係のないテレビのリモコンを触ったり、話を聞く場面でも集まろうとしなかったりする姿

が見られるようになってきました。他の皆は楽しんでおり、ただ一人の児童だけがこのような姿を見せていました。他の児童が楽しく活動しているのに授業に大きく変更を加えることは、大多数の子どもたちに申し訳ない気持ちもありました。それでも、私はこの状態を改善しないままにはしたくない、全員が楽しく活動できる授業をしたいと思いました。

(4) 何に注目してどう改善しようと思ったか

そのために私は以下の三つの改善を行いました。一つ目の改善のために注目した行動は、B児が「ポーズの術」のときにみんなと一緒に走らず、一人で自由に走り回っていることでした。その姿は、一見すると逸脱しようとするネガティブな姿にも思えますが、その表情に注目すると生き生きと楽しそうにしていました。その姿から思い出したのは、教室でのB児の様子でした。B児は動き回ることが好きで、そして物を持ちながら走ることも好きで教室でもお気に入りの踏切や犬のおもちゃや魚のカードを手にもって走ろうとする姿が見られました。そのことから考えると、「ポーズの術」では走ると止まるを短い時間で繰り返したり、歩きの活動が入ったりするのでB児が満足する程は走ることができていないことに気づきました。そのため、物を持って走ることを活動の中に入れることを考えました。

そうしてB児のことを考える一方で、私は子どもたち全員にアンケートをとりました。忍者の親分からの手紙という設定にし、今までやった術でどの術が楽しかったか、今度はどんな術をしたいかということを探ねてその返事を廊下に置いた忍者ポストに入れてもらいました。そこから分かったことは、子どもたちからの希望が高かったのは剣を使う活動と手裏剣を使う活動でした。そこで、B児の様子と他の児童の希望とを勘案し、ある程度持ちごたえのある剣を持って走り回るといった活動を最初に取り入れることにしました。手裏剣については、忍者の必須アイテムとして子どもたちの中でも認知されていたようで、手裏剣を触ることには皆興味を示している姿が見られました。しかし、それを友達同士で投げたり受け取ったりする活動を試しに行ってみたところ、どのペアもうまくできませんでした。それは、投げるといことがまだうまくできないことによって飛距離が非常に短くて相手まで届かないということが関係しているようでした。そこで、床を滑らせて投げることも試してみましたが、結果は変わりませんでした。さらに考えてみると、投げるとい必然性が子どもたちの中にないためにその行為への意欲も湧いてこないのではないかと考えました。そこで、手裏剣を投げる活動では飛距離が短くても当たる距離から投げることで、また投げたい気持ちを高めるために悪者の的を準備することにしました。また、友達と一緒に活動する意味も感じてもらうために、新聞紙の上に手裏剣を載せてみんなで四隅を持って落とさないように運んでから悪者に投げるといった設定も考えました。

二つ目の改善のために着目した行動は、B児がシュレッダーの紙の中に埋もれることを楽しんでそこからなかなか出て来ようとしない姿と、その一方で授業に関係のないテレビのリモコンを触る姿でした。この二つの行動から、B児は感覚遊びを好む面があるということ、それと同時に、機械などにも興味をもっておりその好きな物を触りたいという欲求からテレビに近づく行動をしているのではないかと推測することができました。これらのことから、B児が好きな感覚遊びの一つとして紙を破いて楽しむ活動を入れること、そしてその紙を破くにあたっては他の児童もやりたいという希望をもっている剣を使った「剣の術」を行うことにしました。この「剣の術」は、剣を使って大人が持っている新聞紙を斬る（破る）という活動でした。そして、その活動では新聞を破くことに加えてどう斬るか

を工夫してみるようにも子どもたちに伝えました。それは以前してきて止めてしまった「ポーズの術」で、子ども達がどんなポーズをしようかとそれぞれ考え、楽しく活動していたことの代替となることを少しでもしたいという気持ちから子どもたちに提案しました。

三つ目の改善のために着目した行動は、B児が話を聞く場面でも集まろうとしない姿でした。B児にとって話を聞く活動は元々とても苦手なものではありましたが、それでも以前のキャスターボードやパラシュートを使った活動の單元ではみんなと一緒に聞くことができていたことが思い出されました。そうであれば、この行動に関しては特に改善をしなくてもだんだんと元のように話を聞く状態に戻っていくのではないかと、そうあってほしいという願いもありました。しかし、この数回の授業で話を聞こうとしない姿から、話を聞かなくてもよいということを学んだ可能性、話を聞かないと決めてしまった可能性、話を聞く気持ちがない訳ではないけれどもここ数回はそのような気持ちになれなかった可能性のどれかに答えがあるように思いました。でも、そのどれなのかは断言できるものではありませんでした。これらの可能性を考えた上で、答えは分からないけれど今B児のためにできることは話を聞く機会をできるだけ減らして活動を楽しむ時間を多くもてるようにしてあげることではないかと思いました。その一方で、他の児童にとってはみんなの前で自分の姿を見せることに多少の恥ずかしさもありながら、でも見てもらえると嬉しいという気持ちをもつ児童が多いことが先に述べた「ポーズの術」から見えていました。また友達の姿を改めて見る機会をもつことで、刺激を受けまねをしてみようと思ったり、そこから発展させようとしたりすることも授業者として願っていることから、そのような機会をもつてあげたい、でもそうするとB児にとっては辛いかもしれないと迷いました。そうして考えるうちに、でもB児だけでなく、他の児童にとってももしかしたら忍者の世界に浸り続けて活動した方が遊び込むということにつながるのではないかと、それはこの年齢や発達段階の子どもたちにとって必要なこととも思いました。しばらくは、話を聞く機会をできるだけ減らすために、授業の中で評価や振り返りを行う時間を最小限にして、ほとんどない状態にして活動する時間をたくさんとれるように授業を組み立てることにしました。しかし、そうしながらも、やっぱり迷っていて子どもたちの状況を見てできることなら評価や振り返りを入れたいという気持ちもありました。評価や振り返りをいつでもできる心づもりと教材の準備だけはしておきながら、「学びあいの場」で授業を公開する日を迎えました。

2 「学びあいの場」で公開した私の授業と「学びあいの場」からの学び

公開授業でねらいたいと考えていたのは、以下のような児童の姿でした。

本日举行活動は、「剣の術」と「手裏剣の術」の二つにした。「剣の術」では、新聞紙でできた魅力的な剣を持ってカッコいい忍者をイメージしながらたくさん身体を動かして遊ぶことや、素材である紙をたくさん破る楽しさを味わってほしいと思っている。「手裏剣の術」では、みんなが「悪いやつ」をやっつけるという設定の下、手裏剣の投げ方を工夫したり、どの悪いやつをねらおうかと考えたりしながらみんなが「悪いやつ」の的に目がけて思う存分手裏剣を投げることを楽しんでほしいと思っている。

上記の子どもたちの姿を引き出すために単元を通して行っていた工夫は次のものでした。

- ・子どもたちのやってみたい、まねしたいという気持ちを引き出すために、「忍者の親分」という魅力的なキャラクターが見本を見せるようにしている。
- ・子どもたちにとって一方的な説明を聞く形にならないように、教師が忍者に質問し、忍者はそれに答えるようにして話を進めるようにしている。
- ・子どもたちの中で活動の意味や必然性を感じて遊ぶことができるように、強い忍者になって悪いやつをやっつけるという設定にしている。
- ・どこに向かって投げるか、どうやって投げるかを選ぶことができるように、「悪いやつ」の色を変えたり、置く位置を変えたりしている。

こうして私は授業を行いました。実際の授業の中で一つだけ当初の予定と変えたことがありました。それは、授業を行う中でB児や他の児童の様子を見て今回の授業では評価や振り返りを行うことが可能な状況にあると判断し、実際の授業の中で行いました。

この授業を参観した先生方から、以下のラベルを書いてもらいました。このラベルと私が授業を行った上で感じたことから、私が引き出したいと思っていた子どもの姿が見られたかどうか検証してみました。

(1) 「剣の術」では、新聞紙でできた魅力的な剣を持ってカッコいい忍者をイメージしながらたくさん身体を動かして遊ぶことや、素材である紙をたくさん破る楽しさを味わってほしいと思っていた。子ども達にその姿は見られたか？

黒ラベル①

B児：「剣をください」とT1の促しに応じて小さい声で言い剣をもらい遊戯室を回転して動き回る。

黒ラベル②

B児：「剣を持って走りましょう」というランニングに友達の中に混じってコーンの周りを走り続けた。

黒ラベル③

B児：新聞を剣を振って破いた。教師の持っている残った新聞も繰り返し叩く。

今回の授業づくりにおいて、B児が他の児童と一緒に活動するかどうかは全員が楽しく活動できているかどうかの判断基準となっていました。B児は、気持ちが乗らずやりたくないと思うことは絶対という位にやらない姿をこれまでに見てきていたので、活動する気持ちになるか、活動を続けるかの様子を伺いながら授業中の様子を見ていました。黒ラベル①にあるように、B児は教師に剣がほしいことを伝えて受け取り、それを持って動き回る姿がありました。また、黒ラベル②にあるように、友達と一緒に走るという活動にも参加し、黒ラベル③にあるように、剣を振ることを1回で止めず、破って小さくなった新聞についても繰り返し振っていました。この繰り返し振る姿は、他の児童には見られなかった姿で、B児がそれだけその活動に取り組む姿を見て嬉しく思いました。この姿と他の児童の様子から、私がねらっていた最低限のことはクリアしたと考えました。

黒ラベル④

剣の術の見本で「やりたい人」とT1が聞いた時2人手を挙げた。

黒ラベル⑤ (剣について)

D児：剣の発表では、自分から手を上げて発表していた。先生のすぐそばに座り、友達の発表もよく見ていた。

黒ラベル⑥

発表のときに、児童が実演したあと、授業者が「どこでも切ってみようと思ったんだね」と言った。

黒ラベル⑦

D児が「上から」といって進んで横、上…切った。他児が「ちがうよ」と言い、Tが「どこでも切ってみようと思ったんだね」と言った。

その一方で、他の黒ラベルを見てみると、他の児童たちの気になる姿や私自身の発言についての意見をもらっていました。黒ラベル④と⑤にもありますが、子どもたちが皆の前に出て友達からの注目を得る場面であっても、見本のときと発表のときでは違いが見られました。見本と発表では、発表のときの方がやりたいという児童も多く、その表情も意欲が感じられるものでした。このことから、見本では皆にとって分かりきっていることを見せてもそれほど注目されたり賞賛されたりすることにつながらないことが分かっていることから、やりたい気持ちにつながらなかったのではないかと思いました。その一方で、発表では、自分がどう考えたか伝えたり友達と違う独自性を認めてもらえたりする場であることが分かることから、やりたいという気持ちにつながったのではないかと考えました。中でも、D児は自分で考えて発表したことから、「では他の友達はどう考えたのかどうするのか」ということに、より注目して友達を見たのではないかと考えました。そのD児が発表したときに私がどう返したのかが記録されたのが黒ラベル⑥と⑦です。D児は、発表のときに私がどのように斬るかを尋ねると「上から」と答えました。しかし、いざ走り出して斬るときには、剣を横から振り、そして上から振りました。私はこの姿を見て、私に答えた後にもさらにどう斬るかを考えてさらに工夫をした姿が現れたと感じて嬉しく思いました。でも、見ている児童からは、「(さっき言っていた斬り方と)違うよ」という発言が聞かれました。そのため、私は、最初は上から切ろうと考えていたけれども、やっぱり違う斬りの方がカッコイイからもっと変えようと考えたのだろうと感じていてそれを他の児童に伝えるために「(発言と行動が違った理由はきっと)どこでも斬ってみようと思ったんだね」と発言しました。どこでも斬ってみようという言い方ではなくて、私を感じたことをもっとそのまま伝えてもよかったようにも思いました。しかし、この黒ラベル⑦に対応した赤ラベル⑦と付箋⑦では、以下のような意見が書かれていました。

赤ラベル⑦

その場で考えて斬ることもいいんだよと伝えなかったのではないと思うが、Tはどうして言ったのか。

付箋⑦ (違う切り方をしたときの先生の言葉の意図は?)

D児本人に向けて 周りの友達に向けて

私の意図は、上記に書いたとおりなのですが、赤ラベル⑦に書いてもらった先生がこの質問を書いた背景には、F児が発言した「違うよ。」という発言を間違っているよという意味で捉えられたことがあるからではないか。そうだと考えるとF児に対してD児の発言と行動が異なっていたことは間違いという訳ではなくて正しいことなんだよと伝えの方がよくなったのではないかと考えられたからではないかと思いました。そもそも、私が子どもたちに発表の場で見せてもらいたいと思っていた姿は、それぞれが考え、工夫をして斬る姿でした。そして、それを引き出すための一つの支援として、発表前にどう斬るかという発問を投げかけていました。そのことをD児にも他の児童にも十分に伝え、発表の場でどう見てほしいかという視点を伝えておいたらよかったと思ったので今後はこの点を意識して発表前に話をしようと思いました。

(2)「手裏剣の術」では、「悪いやつ」をやっつけるという設定の下、手裏剣の投げ方を工夫したり、どの悪いやつをねらおうかと考えたりしながら、みんなで「悪いやつ」の的に目がけて思う存分手裏剣を投げることを楽しんでほしいと思っている。

黒ラベル⑧ A児, D児, H児
手裏剣を手にするやとすぐに投げにいく児童が多かった。(新聞で運ぶことを忘れる)

黒ラベル⑨
「手裏剣の術」の時に1~2メートルくらい離れて投げていた。

黒ラベル⑩ E児
E児が悪者のカゴの近くまで歩いていって手裏剣をカゴに入れていた。

黒ラベル⑪ B児
持っていた手裏剣をカゴに入れた後、机の上にあった手裏剣を手に取り、悪者のカゴに入れにいった。

黒ラベル⑫
投げ終わったら、「やった〜!」「やっつけたぞ!」「早く投げて!」という児童の発言があった。

黒ラベル⑬(手裏剣について) D児
手裏剣の発表では、壁によりかかり、発表に注目できていなかった。

「手裏剣の術」では、個人で手裏剣を持って走って悪者の的に向かって手裏剣を投げるという活動でした。でも、友達と協力して活動することも良くて楽しいと感じてもらいたいと考えて、グループで新聞紙を広げた上にみんなの手裏剣を載せて協力して運んでから悪者をやっつけるという流れにしました。そのため、これまでと流れが違うことが定着していない状態であったので、黒ラベル⑧にあるように、友達と行かず個人で行こうとする姿が見られたと思いました。これまでと流れを変え、かつそれをしっかり定着するようにしてあげられなかったことを子どもたちに申し訳なく思いました。しかし、我先に悪者に向かおうとする姿からは悪者をやっつけようという忍者の世界に入り込んでいることが感じられ、黒ラベル⑫にも裏付ける記録があり嬉しく思いました。そういった中で、参観していただいた先生からももらった赤ラベルと付箋に以下のようなものがありました。

赤ラベル⑩
「カゴ」をねらって投げるのが難しいのだろうか?あるいは「投げることをする」ということが分からなかったのだろうか?入れればよいと思った?

赤ラベル⑪
「悪者をねらって投げる」ということが分からなくて、「カゴに入れる」ものと思っていたのか?(まだ、カゴに入っていないから、入れようと思ったのだろうか?)

赤ラベル⑩と⑪で書いてもらった背景として、B児とE児は他の児童と忍者の世界を共有していないのではという疑問があるのではないかと捉えました。そして、私もこの二名については共有の程度に差があると考えていました。だからこそ、差があっても活動に取り組む気持ちをもってもらうためにはどうしたらよいかと考え、五つの悪者の一つにかごをつけました。黒ラベル⑩と⑪のように、二名がかごのついた悪者にのみ向かっていっていた姿を見て、かごがあるからこそそこに向かって入れようという気持ちにつながったのではないかと考え、良かったと思っていました。そして、前回は悪者のかごを持つ先生が簡単には入らないようにかごを動かしたのですが、入れようとしても入らないことが数回続いた後の表情を見てイラとした表情と悲しい表情が見て取れたので、本時ではかごを持つ先生に先の二名のときには入れやすく止まるように依頼していました。お陰で、本時では入らないことによるネガティブな気持ちが生れず安心してかごに入れる姿が見られました。しかし、赤ラベル

からは、この二名も忍者の世界に引き込むにはどうしたらよいか考えてみようと思しをもち、ご期待に応えるべく次の授業を改善しようと思いました。具体的には、かごに入ったら悪者に「やられた〜！」と痛そうな様子を見せてもらうことを考えました。それによって、その反応を面白いと思うようになれば、もっと入れたいという行動につながり、その気持ちを高めながら徐々に入れにくい環境を作っていけば他児のようにねらって投げる姿にもつながっていくのではないかと考えました。

赤ラベル⑬

なぜ意欲が違ったのか？活動が思うようにできなかった？思っていた活動と違っていた？授業終わり近く疲れがあった？

そして、私が単元を通して考えていたことにつながる赤ラベルももらっていました。

これは黒ラベル⑬にあるように、剣と手裏剣の発表の時とではD児の様子に違いが見られたことから、その意欲がなぜ違ったかを問うものでした。私は手裏剣を投げる子ども達の様子を見て、子ども達にとって分かりやすい友達との違いがあまり見られないことに気づきました。それは、手裏剣のもつ性質にも関係していて軽くて小さくて薄い手裏剣はどの子が投げてもそれほど大きな違いが生まれていませんでした。そのため、それほど子ども達の中に工夫が生まれず、発表したい、友達の様子を見たいという気持ちを強く引き出すことに至らなかったと考えました。また、工夫して考えたという場面が不十分なところに発表を行ってもその意味はあまりないようにも思えました。

3 その後の私の授業づくり

この「学びあいの場」からの学びから、私はこれ以後の発表場面を極力取らない方向に戻しました。まずは、子どもたちの遊び込む姿をもっと十分に引き出し工夫したいと思う場面を増やしていくことに重点を置いて授業を行うようにしたいと考えたからです。その一方で、先の二名の児童についてより忍者の世界に引き込むべく、悪者のリアクションを分かりやすくしたり、悪者が来たときにはより緊迫した雰囲気を出すようにしたり、また投げる行動も引き出すことができるように重さのある持ちやすい新聞ボールを使用するなどの工夫を重ねていきました。その結果、B児は友達が新聞ボールでやっつけている間に順番を待ちきれず剣を持ってやってきて、悪者をやっている私に向かってコツンと刀をぶつけてきました。また、他の悪者の教師が「やられた〜」と言って去っていく様子を見ながら、「さようなら〜」とつぶやいて手を振っていました。E児は、遊びの授業があった日の帰りに今日は何が楽しかったかと他の教師に尋ねられ、「遊び楽しかった」「悪者やっつけた」と話してくれるようになりました。その姿は私にとってとても嬉しいものでした。

「学びあいの場」を振り返って

～よりよい授業づくりのために～

小学部 高附 真梨子



1 はじめに

私は、昨年度から本校の「学びあいの場」に取り組んでいます。正直なところ、自分が今まで取り組んできた授業研究の方法とは違うということがなかなか受け入れられずにいます。今まで取り組んできた授業研究では、授業者であれば参観者から様々なアドバイスを受け、どのように改善すればより良い授業になるのかを探る、受けたアドバイスはうのみにするのではなく、自分自身で考え、納得のいく形にして改善するというようにしてきました。参観者であれば気になった点を挙げ、自分だったらどうするか改善案を示し、どうすれば子どもが分かるか、動けるか、ねらいが達成できるかを一緒に考えるようにしてきました。“教えあう授業研究”の中で様々な具体的な支援方法、子どもの見方、子どもとの関わり方を学び、自分の中に蓄積させてきたつもりでいました。それが昨年度から新しい研修スタイル“聴きあう授業研究”への転換ということになりました。ところが、私自身は昨年度ではなかなか転換できず、今年度のスタートを迎えました。昨年度は新しい研修スタイルで求められていることを理解し、自分なりに納得して取り組むためにはどうしたらよいのかを考えると本当に分からなくなり、“聴きあう授業研究”では何を発言したらよいのか、自分の思うことをどのように発言すればこの研修の意図にあうのか、そのことに迷うばかりでした。今年度、この研修で自分が何を学ぶことができるのだろうか、前向きに研修に参加するためにどうすればよいかを考えたとき、“聴きあう授業研究”にばかりとらわれているのではなく、違う視点ももってもよいのではないかと考えました。私は本校の教員となって以来、7年間ずっと小学部を担当しています。他学部部の授業を担当することもなく、直接参観する機会もあまりありませんでした。そこで、他学部ではどんな学習をしているのか、どんな子どもたちがいるのかを知り、理解する一つの機会と捉え、今年度はできる限り他学部部の授業の「学びあいの場」に参加することにしました。

この年報では、授業者としての学び、参観者としての学びの両方について書きたいと思います。

2 授業者としての学びから

自分が授業者としては、国語科「場面に合った気持ちや動作を表す言葉を使おう～校外学習の思い出～」の授業を6月に行いました。

(1) 授業前に考えていたこと

この授業は、校外学習を振り返り、写真を見てそのときの様子や気持ちを文にして表す学習活動でした。このような活動は、自分が経験したことを言語化して文に表す、そして「書く」ことによってその場に居合わせなかった人にも伝える、さらに書かれたものを基にもう一度話をすることができます。子どもたちの言語活動として大切なものと捉え、私自身毎年担当する子どもが変わってもその子どもの実態に合わせたやり方で行ってきた活動であり、

どの学年でも行われることだと思います。そこで、参観者の先生方も一度はこのような活動の授業を行っておられるはず、その経験からもっといいやり方、これからこのような授業を行う際に取り入れていけることを教えてもらえるのではないかという思いがあり、この授業を学びあいの場にすることにしました。やはり、私はせっかく授業を参観してもらえるのだから「教えてほしい」という気持ちが強くありました。

(2) 授業後、ワークショップをして考えたこと

授業前のブリーフィングシートに<困っていること・アドバイスしてほしいこと>として挙げた4点のうち、ラベルコミュニケーション、アクティブ・リスニングで主に話題になったのは以下の2点でした。

(公開授業のブリーフィングシートより)

- ①写真を見て文を組み立てる活動でうまく答えが出ず、児童が黙ってしまったとき、つい答えを言ってしまうがちになる。どのような手掛かりを用意し、ヒントを出せばよいか、教えてほしい。特に助詞で迷ったときに、今までの学習では2択にし、おさまりの良いのはどちらか考えるというやり方をしているが、他に良いやり方はないだろうかと思っている。
- ②小2組の児童は学習に意欲的で人との関わりも楽しめるため、どのような課題でも学習に前向きに取り組もうとしてくれる。授業からの逸脱はあまり見られないように思っているが、少しでも逸脱している場面があれば、そのときの様子を教えてほしい。

まず、同僚からのラベルやコメントから考えたことについて述べます(以下、四角枠の中はラベルやコメントを示しています)。

ハンバーグをフォークで食べている写真が映されたテレビ画面を見て、文を組み立てている場面でのラベルです。

黒ラベル①

T : 「何を食べているところですか？」

3 B : 「肉」

T : 「肉を食べたね」(「を」を強調して)

「これ、何持っている？」(テレビ画面のフォークを指さしながら)

3 B : 「フォーク」

T : 「フォーク。フォーク□」(「が」「は」「で」「と」「に」などの助詞カードのボードを示し、助詞を付けるように促しながら)

3 B : 「を」

T : 「フォークを食べた？」

3 C : 「えー」

3 B, 3 C : 「で」(ほぼ同時に)

赤ラベル①

「これ、何持っている？」に対して3 Bは「フォークを持っている」と答えた。聞き出したいことは何か？

(コメント)

3 Bの助詞を使う力は？何をねらって（どう答えてほしくて）質問したのか？

「切る」という動詞の前に名詞を付けるとき、目的語であれば「を」手段であれば「で」であり、付ける単語によって助詞が違ふことを押さえようと考え、「切る」に単語をくっつけるように発問したところ、児童が「きゅうりとにんじんと・・・」と切る材料となるものを並べて言った場面でのラベルです。

黒ラベル②

3 Bは「きゅうりと」（切る）のところで「にんじん」「と」・・・と続いていった。

赤ラベル②

「と」（助詞）で続いていったときに何を意図していたのか？「と」の働きも押さえようと思ったのか？

このように授業の中で子どもの反応に合わせて自分が働きかけたことに対し、同僚から質問を受け、言語化して答える中でそのとき自分がどのように子どもを見取り、その上でどのように判断してその働きかけをしたのかが明確になったように思いました。

文作りで使いそうな漢字の単語を取り上げ、テレビ画面にまずは漢字（問題）、次に読み仮名（答え）が映し出されるクイズを全員で答える場面でのラベルです。

黒ラベル③

漢字クイズで3 Bはマウスをクリックして進行しながらうなずき、友達の話聞いていた。3 A、3 Cが読めない漢字のとき、答えの平仮名を大きな声で読んでいた。

赤ラベル③

3 A、3 Cがとても漢字が分かり、たくさんの言葉が出てしまう中で漢字クイズとして3 B、4 Aの発表場面はどのように考えていますか？

この漢字クイズの学習では、4名の児童の文字の習得度に差があり、提示した漢字の単語を読むときには3 A、3 Cを中心とし、ゆっくりと平仮名文字を読んでいる段階にある3 B、4 Aには多くを求めず、読み仮名を付けたときに一緒に読めることをねらっていました。3 A、3 Cが読めないときに3 Bは大きな声になり、「自分の出番だ」と張り切っていたようにも見えたというのを聞き、この子にはここまでねらうけれどもこの子にはここまでよいというように考え、この活動ではこの子はできていなくてもいいと考えていたこと、それなのに子どもはちゃんとできる場所を見つけて取り組んでくれていたということに気づき、改めて子どもに感謝しました。同じ学習活動をしていても実態に応じてねらいが違ふことは当然だと思います。しかし、どの子どもにも「これはできる（できそうだ）」と思えて「実際にできた」と思える活動を用意しなければならないという当たり前のことに改めて気づかされたような気がしました。

次に、ワークショップを終えてから考えたことについて述べます。授業者はブリーフィングシートを書き、授業リフレクションで自分が気になっていることを話します。そうするとその後のアクティブ・リスニングでは、授業者が提示した話題で話が進みます。話が焦点化されているのですが、ラベルコミュニケーション時に作成されたシートを見るとそれ以外に

も参観者が気になったことはあったのではないかと思います。そして自分が参観者のときに何かすっきりしないものが残るときというのは、参観して気になったところが授業者の話題にしたいところではなく、話題に挙げることができずに終わってしまったときだと気づきました。やはり授業者としては自分が気づいていない視点を知りたいと思いました。せっかく様々な学部の教員で多様な視点で参観しているのだから、授業者にはなかった視点も大切にしたい、それをちゃんと話題に挙げられる学びあいの場にしたいと思いました。

3 参観者としての学びから

参観し、ワークショップに参加した授業の中から高等部の三つの授業を取り上げ、そこでの気づき、学びについて述べたいと思います。

(1) 10月 高等部 チャレンジタイム（日常生活の指導）

「みんなで協力してくるみボタンマグネットを作ろう」の授業から

9月にブリーフィングシートの書き方が変わり、授業者はく困っていること・アドバイスしてほしいこと>ではなく、<気になっていること、話題にしたいこと、生徒の姿を見てほしいところ>を書くことになりました。この授業では、「生徒自身が状況を判断して仕事を選択して行う姿を引き出したい。生徒が自主的に行動するために何が必要なのか、話題にしたい」と書かれていました。それを読み、「生徒自身が状況を判断している姿を見つけよう」と思い、参観しました。ワークショップでは、生徒が状況判断するためにどのように教師が働きかけをしているかという話題になり、教師の働きかけの意図を授業者から聴きました。

教師が問いを発する対話によって生徒が気付けたのは、授業者の問いが、前時までの学習の流れ、実態を踏まえての生徒の状況を判断した上での問いであったことが分かりました。すぐに分かりやすい具体的指示を出すのではなく、子どもがどうすればよいか考えるように教師から問いを発する対話をすることがあります。そのときに大事なのは子どもが「考えることができる」問いを発することだと改めて思いました。

T1の指示に「はい」と答えて自席に戻った生徒に対し、T2がその指示を実行するためのツールを提示した場面がありました。そのツールのおかげでその生徒はT1の指示を正しく実行することができたのですが、私はこの生徒は本当にT1の指示を理解していたのだろうかという疑問をもちました。子どもが「はい（分かりました）と答えたとき、本当に分かっているのか、分かっているけれどもとりあえず返事してしまっているのか、本当は分かっているのに自分では「分かった」と思って返事をしているのかをどうやって見極めるか、そして「分かっている」ことをどう自覚できるようにするかは課題だと思いました。

自分の授業に置き換えてみたとき、子どもが状況判断するときはどう働きかけているか、まず置かれている状況を子どもが分かるためにどうしているか、「分かっている」「分かっている」「分かっていない」が表せるようにしているか、子どもの状態をどう捉えて自分は状況判断しているのかなど、教師自身の状況判断力を考えさせられました。

(2) 10月 高等部 情報「好きなことをプレゼンしよう」の授業から

この授業を参観するにあたっては、長く小学部を担当してきた私は、まず「情報」という教科では何をねらって学習するのか、学習指導要領などで確認するところから始まり、こういう学習をするのかと新鮮な思いで参観しました。この授業では、「自分の思いを伝えてほし

いと願い、情報でプレゼンを行ったが、そのことについてどのように考えられるか、聞かせてほしい」という授業者の思いがあり、ワークショップの中で「伝えたいと思うのは、相手からの返しがあり、伝わったという思いがもてるから」ということを再確認しました。そのことからどのような授業でもよく設定する発表場面について、発表者は「伝えたい」と思うことを発表できる場になっているのか、受け手は発表者が発信していることを「聴きたい」「見たい」と思えるものになっているか、そうなるために教師はどのような働きかけをすればよいのかを改めて考え直すことになりました。

(3) 12月 高等部 自立活動「会話を楽しもう」の授業から

「感じのよい会話ができるようになってほしい」という授業者の思いから組み立てられた授業でした。この授業を参観し、ワークショップに参加する中で、自立活動で行うコミュニケーション、人間関係の形成の学習について以下のことを考えました。子ども同士、または教師と子どもで会話をし、そのやりとりをする中で「こんなときはどう言えばいい？」と考える授業を行うとき、ワークシートがあると型にはまり、不自然な会話になるのではないかと、実際の日常生活の場面につながるのだろうかという思いがありました。しかし、ワークシートやキーワードを使って学習の跡が目に見えて残る形にされていること、だから後で実際の日常生活の場面につながるものがあつたときに共通のものを使ってもう一度考えることができること、そして時間外にも接している生徒たちだからこそ、時間外の配慮の指導との関連がすごく考えられているところがいいなと思いました。

今までの自分の取組を考えると、学習の跡を目に見える形に残すことは大事と思いながらも、「そのときに子どもたちから出てきた言葉を拾って」と思うとなかなかぴったり合うワークシートを作るのは難しく、作れなかったり、作ってもうまく活用できなかったりしていました。しかし、より有効なものを作ろうと授業者が子どもたちの反応を考え、試行錯誤することはよりよい授業づくりになり、挑戦していきたいと思いました。

4 おわりに

“聴きあう授業研究”に戸惑いを感じながらの「学びあいの場」でしたが、他学部の授業を参観し、ワークショップに参加してみると、中学部・高等部ではこういうことを学習するのか、子どもたちはこんなことができるんだとまず新鮮な捉えがあり、授業者が何をねらっているか、それをねらっているのはなぜかを自分なりに考え、授業者は子どもたちの実態が分かった上でどのように考えているのか聴いてみたいと思いました。小学部の授業であれば、参観したとき、子どもたちの実態がある程度分かり、授業者が何をねらっているのかもある程度察しがつくために「こうしたらもっとねらいが達成できるのではないか」というところにすぐに考えが及び、具体的な支援方法を考え、“教えあい”をしたいと思うことが多かったのですが、他学部となるとそうではありませんでした。そして、自分が担当する小学部の子どもたちの何年か先の将来の姿を思い描き、今、付けておきたい力は何か、どういうことを積み重ねていけばよいのかを考えることになりました。

“聴きあう授業研究”では、授業者は参観者からの質問に答えたり、捉えを聴いたりすることによって子どもの姿を見つめ直し、自分自身で気づき、発見することがあります。しかし、発見したところでどうしてよいか分からないと困ります。具体的な解決策がないと授業は変わりません。そういうときに、教員一人一人が蓄積してきた引き出しから出し合って具体的な解

決策を探ることができる，そういう同僚性をもちたいと思いました。そうすることでそれぞれの引き出しが増え，高め合うことになると思います。それがまた，自分自身で気づける，発見できる力にもなっていくと思います。

いまだに“聴きあう授業研究”ではどう発言すればよいのか迷いながらですが，気づき，発見で終わるのではなく，解決策までたどり着き，よりよい授業づくりができるようにしたいと思います。

「学びあいの場」から学んだ授業づくり

栄養教諭 羽岡 久美子



1 はじめに

今年度から、栄養教諭としてスタートし、「学びあいの場」に初参加になります。昨年度は栄養士として毎日の給食の献立を季節に合わせて考えたり、給食室の一員として衛生的に調理が行えるようにサポートしてきたりしました。現在は、給食の時間には教室に巡回し、児童生徒の給食準備の様子を観察して身支度がきちんとしてされているかの確認や、食べている時に児童の側で「今日の給食で何が好きでしたか」「どんな味がしましたか」等、その日の給食について質問し、児童が答えてくれたことについて献立を考える上での参考にしています。また、その日のメニューに使った野菜について、どんな色、どんな形、いつが旬かをクイズ形式での紹介や、また食事指導として、背中がピンと伸びているか、正しく茶碗を持って食べているかなどの食事のマナーについても伝えてきました。

5月から、各学部の授業に参加し、食べ物について授業を通して、子どもたちにどのように何を伝えていきたいのか、そのためには、どんなことをして授業をつくっていくかについて取り組んできました。

2 「学びあいの場」の授業に参加して

今まで、担任が主体のティームティーチング（TT）の授業で、わずかし経験のなかった私が、先生方の授業を直接参観してどんなことが言えるのだろうかと不安がありました。授業を参観する前に発表者から提示されるブリーフィングシートを読んで、授業者の思いや困っていることを知り、子どもたちに学んでもらうための手立てを個別に考えておられたり、導くための手段をどうすればよいのだろうかといろいろな取り組みをされたりしているのだと気づきました。初めて先生方の授業を実際に参観して、私が見た授業の姿は児童生徒一人一人が主役のように見えました。担任からの話を座って聞いているだけでなく、子どもたちが担任からの役割をもらい、それに合わせて活動を行うスタイルの発見でした。時には、教師が手作りしたICT機器のスライドを使い子どもの目線に合わせて話をされていました。子どもに問い掛けるように話をし、集中が途切れないように途中で「〇〇さんいいですか」「〇〇さんに答えてもらいましょう」と絶妙なタイミングで言葉掛けをしていることに気づきました。発表の場面でも、児童生徒が手順表を基に読み取り、実際に友達に向けて説明して伝えていました。

友達に伝えるために、困った顔をしている生徒に対し、すぐ答えを教えるのではなく、どうしたいかを生徒に尋ねます。計算のようにすぐに答えを伝えてしまったら、「あっ、そうか」「これが答え」と、自分の中で分からないうちに片付けてしまうかもしれません。自分で答えを見つけるようにすることは、容易なことではありませんが、分かったことへの喜び・閃きを大事にしてもらうことは大切だと思いました。ワークシートを使用する場面も、子どもの特徴を理解し、誰にどのような方法で支援していくかを見つけるには、日常のコミュニケーションを通して教師が自分で見つけ出すことなのだと思います。

「教師の働きかけ」「子どもの言動」を観察した際には、教師の働きかけについて追っているうちに、子どもの言動を見落としてしまうこともあり、両方の動きや言動をどう観察すればよいのだろうか最初はなかなか上手いきませんでした。何回か観察していくうちに、自分が外から見ているという観点より、自分も一緒に授業を受ける気持ちで観察に臨むと、これまで見えていなかった教師と子どもの雰囲気が見えてきたように思いました。

ワークショップでは、同じ授業を観察していた先生方と一緒に、気になった言動の場面をやりとりして、自分の聞きたいと思ったことを形にできたことや話を聞いて、こんな言動があったことに気づくことができました。授業者を交えて行うアクティブ・リスニングでは、生徒が行う課題を教師が、「この生徒ならやってくれるだろう。」と話しており、生徒と教師の信頼関係が築かれているからだと思いました。私も、児童生徒ともっと会話を増やしていきたいと考えようになりました。

3 授業者としての「学びあいの場」

(1) 授業者として

本グループは中学部1年生1名、2年生3名、3年生1名から成ります。最初は、授業者として授業内容を考えるにあたり、自分は何についてどのような授業を生徒たちに行っていきたいか、はっきりとした目標をすぐに決めることができませんでした。給食の時間に美味しそうに給食を食べる様子を見て、食べ物に親しみをもった授業ができないだろうかと考えながら目標を絞り込み、生徒たちが食を選ぶことの楽しさや関心をもつことをねらいとしました。冬ならではの食事についての授業を総合的な学習の時間に行っています。食事に使われる食材を調べるにあたり、実際の店舗に行って目で確認（見る）・食べた味で確認（知る）したり、インターネットやインタビューなどを行う活動を取り入れたりしました。調べたおでんの具材と、それが三つのうちの何色かを生徒たちに発表してもらい、手作りのおでんの具リストを作成しました。季節によって、食べるものは変化するため、寒い冬には、どんなものを食べたなら体にいいのか、どんな具材があるか調べたり、まとめたりすること、また、主食や副菜、汁物が変われば主菜の具材も変わるため、一食に、赤・黄・緑が揃ったバランスのよい食事についても考えてほしいと思い授業に取り組みました。

(2) 全体計画

第1次…食品を三大栄養素の3色に分けよう（食品には、赤・黄・緑があること、食べると体がどうなるか、体にどのような影響があるか、また、食べないとどうなるかについて知る）。

第2次…一食分の栄養バランスを整えよう（生徒たちが実際に冬に食べている食事〈温かい料理〉の中で、多かった料理を取り上げ、主菜〈メインのおかず〉として中に入れる具材を生徒が考えて発表する）。

- ・おでんの具を調べよう（コンビニ、インターネット、インタビュー）、3色に分ける。
- ・バランスが整うように、おでんの具を選ぼう、発表しよう（本時）。
- ・すき焼きの具を調べよう、3色に分けよう。
- ・バランスが整うようにすきやきの具を選ぼう、発表しよう。

(3) 生徒の実態について

どの生徒も食品分類表を見て、食材カードを3色に分けることができます。2, 3年生は、朝食を分けたり、中身を調べたりした経験があります。また、主食・主菜・副菜・汁物に分けることもできます。加工品などの原材料が不明なものが、何色の食材か困ったときは、友達に聞いたり、インターネットで調べたり、教師からのヒントを聞いたりして材料が何色の食品かを知ることができます。

(4) 気になっているところ、話題にしたいこと

- ・食材一品であれば、カードを「赤色の食材」「黄の食材」「緑色の食材」に分けることができますが、一食分の食事を考える時に、三つの色を意識しながらできるか気になっていました。主食、副菜、汁物が決まっている中で色を確認し、主菜（おでん）の具を選びバランスもみることができるか、主食と汁物が決まっている場合。主食が決まっている中で、主菜（おでん）の具を選び、色を確認し、足りない食材を副菜、汁物も自分で考えバランスが整うように揃えることができるか見てほしいと思いました。
- ・バランスについて、どのように考えているか気になっていました。それぞれ、どれだけあればバランスのよい食事と考えるのか、また、どの程度偏ると足りないと感じることができるのか見てほしいと思いました。
- ・困った時に、自分、友達のつぶやき、教師の言葉掛けなど、何を手掛かりに考えているのか見てほしいと思いました。

(5) 公開授業、ワークショップを経験して考えたこと

授業の中で、主食・主菜・副菜・汁物が揃った食事になるように自分で副菜や汁物を選ぶ際は、何から先に決めるのだろうか、中身を自由に選べる主菜（おでん）だろうかと考えていました。授業のビデオを観て、自分は近くにいる生徒に目を向けてばかりで、全体の様子を見ていなかったことが分かり、反省しなければならぬと思いました。副菜と汁物を選んだ上で、それに合うおでんの具を考えている姿がありました。授業では主食・副菜・汁物の三つを設定し、生徒たちに主菜を選択する授業の進め方をしていた自分の姿を思い出し、生徒も、その方法を活用していたのではないかと気づきました。食材カードを選ぶ時には、悩んでいる姿が見られ、何を選んだら良いかを考える方法としていたものが、少し変わったように感じました。しかし、食材にシールを貼る作業では、手掛かりの表や分類表を必要とせず自分の知識としてものにしていくことに気づきました。

以下、ワークショップの中でもらった同僚からのラベルやコメントとそれを受けて自分自身の気づきや学びについて述べます。

黒ラベル①

3 Bさんの発表を聞いて、2 Bさんが「野菜を食べるといいですね」とコメントした。また、「副菜で」と言った。

赤ラベル①

2 Bさんは「副菜」の字から野菜を連想したのではと思ったのですが、どうして副菜に野菜を入れたらいいと思ったと思いますか？

3 Bさんは今回、おでんの具の他に、汁物と副菜を2種類の中から選んで定食を完成させていました。2 Bさんは、これまで副菜は、野菜のおかずとして説明してきていたため、

副菜は分類表で緑色の食品である野菜を使ったものと理解していたのだろうと考えていました。3 Bさんが、じゃが芋をつかった副菜を選ぶことにより、2 Bさんは副菜としてのとらえが、じゃが芋は野菜ではないのではないだろうかと考えていることに気づきました。副菜になるものがどんなものかを伝えていくときに、一つのものにとらわれずに考えていけるような手がかりを考えてみようと思いました。

黒ラベル②

2 Aさんは、3 Bさんの発表に対して、はじめはピンクのカード（赤・緑・黄色がそろっていて素晴らしい）を手に取り、次に水色のカード（〇〇を食べるといいですね。）を少し重ねて2枚持った。2 Bさんから「1枚にしてください」と言われ、「じゃあ、これにしよう」と水色カードを挙げていた。

赤ラベル②

ピンク（バランスが良い）だと思ってカードを取ったが、2 Bさんが水色カードを出していたのを見て、心配になって水色カードを手にした。最終的に残したりしたのでしょか（実際に2 Bさんがカードを見たかどうかは分かりません）

2 Aさんは、これまでの授業以外でも朝食を分けたり、調べたりした経験があり、授業の様子も迷うことなく具材を選んでいく姿から主菜の具材を選ぶほかに、副菜と汁物を選ぶことを考えました。2 Aさんは、ピンクのカードを出しながら、自分の中で気になるところがあったから水色のカードも出したのではないかと思います。先生方からは、2 Bさんが出していたカードから、考えが変わったのではないかと考えていることに気づきました。



図1 働きについて



図2 食品分類表

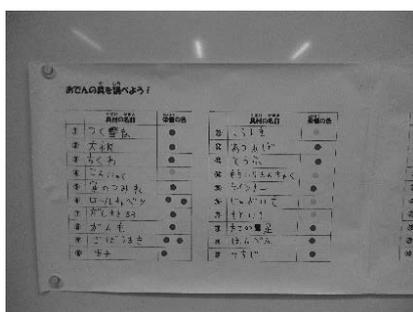


図3 おでんの具リスト

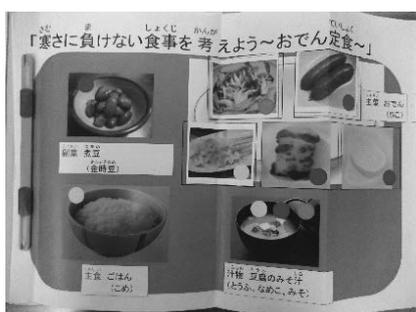


図4 ワークシート

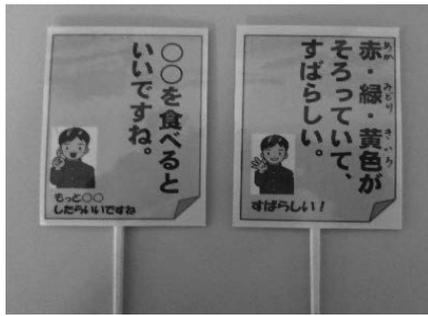


図5 感想カード

4 おわりに

「学びあいの場」で、自分の授業を先生方に観察してもらい、‘生徒同士で調べて、まとめて、発表して、気付くことを大切に’という言葉いただきました。自分も先生方の授業を観察して、授業の中で、子どもたちに寄り添い、表情やちょっとした仕草もいち早く察知しどこで困っているのかを気づけるように周囲にも目を向けていきたいと思うようになりました。生徒同士での発表は、生徒自身の考えていることを伝え、それを聞いて考えて友達の伝えたいことに気づき、自分の言葉で相手に伝えます。教えるばかりではなく、子どもに「そうなんだ」と感じてもらうことを大切にしていきたいです。

「学びあいの場」で学んだこと

～生活場面で生かせる調理学習を目指して～



小学部 幅 裕子

1 はじめに

小学部3組に在籍する5, 6年生6人の児童とともに毎日様々な活動に取り組んでいます。生活単元学習の授業で取り組む調理学習は子どもたちが興味関心を持ち、意欲をもって「もう一度やりたい」と思え、家庭でも取り組むことができる活動です。今年は調理学習を通して友達のために、将来は家族や誰かのために何かできると感じとれるよう、身近な食材を利用して調理することに取り組みました。その実践について振り返っていきます。

2 授業づくりについて

(1) 授業者の思い

3組の児童たちは生活単元学習の授業で宿泊学習の朝食作りに取り組みました。お互いに役割を知り、友達と協力してロールパンを使った調理パンやインスタントのスープなどを作りました。家庭において、6Aと6Cはインスタント食品にお湯を注いだり、材料を混ぜたりするなど食事のお手伝いをしています。5Aは自分で食べたい冷凍食品があるとパッケージに書かれた調理法を確認せず、電子レンジの温め機能ボタンだけを押し調理します。このとき食品が十分に温まっていなくても食べてしまうとも保護者から聞いています。その他の児童も出来上がった料理を食卓に運んだり、取り皿を並べたりするなどのお手伝いをしていますが、自分で調理することはほとんどありません。調理には火や包丁などを使い、火災や怪我の心配があるからです。私は食事をすることは家族や友達と一緒に過ごす時間であり、毎日の生活に必要なことだと考えます。できるだけ危険が少なく、家庭の冷蔵庫に常備しやすい冷凍食品を使った調理の学習をしようと考えました。

(2) 5月 最初の調理学習での取組

本校では、6月に小学部3組6人で一泊二日の修学旅行を兼ねた宿泊学習が行われます。本校の体験施設にて宿泊します。友達と一緒に様々な活動を体験し、寝食を共に過ごすとても楽しい行事ですが、自分たちで荷物を管理し、寝床を準備し、朝食を作ることに挑戦します。5月から生活単元学習にてそれらの活動の事前学習をします。

3組で行う最初の調理学習、朝食作りの始まりです。メニューは、サンドイッチとハッシュドポテト、トマト、インスタントスープでした。複数のメニューがあるため、6人で役割分担をして作りました。このとき6Aと6Cが冷凍食品のハッシュドポテトを温め、スープにお湯を注ぐ担当をしました。一回目の調理学習、彼らは教師が作った手順表を見ながら、手際よく作っていました。

二回目の調理学習で、私は手順表の準備を忘れてしまいました。彼らは実態として手順表に書かれた材料や道具の名前、温める分数などを理解することができます。私は、それぞれの食品の外装には作り方が表示されており、手元に手順表が無くとも、一度作ったことがあるこれらの食品を作ることができると思いました。しかし、彼らはなかなか作ることができ

ませんでした。ハッシュドポテトはトースターで温めると食品の外装に表示されていますが、教師が作った手順表が無ければ、トースターなのか電子レンジなのかも自信がなく、二人とも決めることができませんでした。

このとき、私は、冷凍食品を調理するためには、手順表に書かれた分数を読んだり電子レンジを操作したりするだけでなく、食品の外装に書かれた表示内容を理解することが大切なのではないかと感じました。

(3) 9月 学びあいの場に向けて

5月の調理学習で感じたことから、10月の学びあいの場では、家庭にて自分で準備できる食品を増やす目的で、冷凍食品の調理学習に取り組みました。二人一組となり、二人で協力して一つの冷凍食品を調理します。二人で作る調理の分量は6人分です。冷凍食品の種類は、児童が選択したものです。グラタンのように一人前ずつ小分けされているものもあれば、チキンライスや枝豆のようにまとまったものを大皿で温め、温めた後に一人前ずつ小皿に分けるものもあります。

調理前日の授業にて冷凍食品の外装を見て、手順表に必要な個数や温め時間を今回は自分で書き込みます。ペアの友達との役割分担もこのときに決めます。一回目の調理学習では、教師が児童と一緒に個数や温め時間を確認しました。調理の手順も教師と一緒に行いました。教師の支援もあり、美味しく出来上がり、みな笑顔で友達が作ったものも合わせて食べました。

二回目の調理学習である学びあいの場に向けて、気になっていること、児童の見てほしい姿として、以下の2点を挙げました。

- ・冷凍食品の外装の絵や調理時間の目安の表を見て、今回の調理に必要な温め時間や個数などの数字を手順表に書き込んだり、カードで選択したりしているが、児童たちが支援ツールを使っている姿を見て、どんな様子だったか知りたい。今後、家庭でも取り組んでいこうと考えている。
- ・電子レンジには、W(ワット)数の違いがあり、調理時間の目安となる数字も異なる。美味しく調理するためには、目安となる時間を正確に読み取ることが必要であるが、児童の実態として読み取るとは難しい。児童たちの動きや出来上がりを見て、どんな様子かを知りたい。



図1 6Aがチキンライスを温める手順表

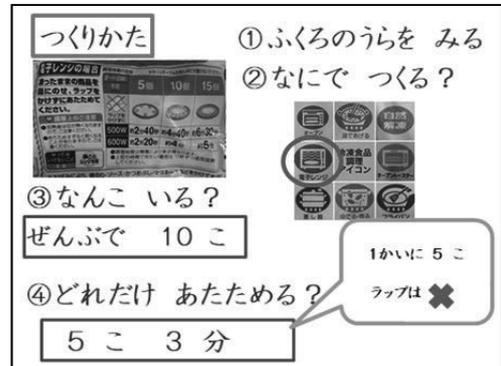


図2 6Cがたこ焼きを温める手順表

(4)「学びあいの場」で学んだ3つのこと（口の中は、観察者のラベルやコメント）

①6 Aがラップをせずにチキンライスを温めようとした場面について

・ ツールの使い方はどのようにしてほしい？

黒ラベル①

6 Aは、「チンしてOK?」と聞かれ、Tが裏返したところを書かれている手順を読み上げ、ラップを手にとった。

赤ラベル①

6 Aさんは、自分で手順表を裏返して参照したかもしれないと思いましたが、先生が裏返して提示されたのはどうしてですか。

手順表には個数や温め時間だけでなく、ラップを掛けるか掛けないかを選択する項目もありました。美味しく食べるために正確にしたいと考えたからで、必ずしなくてはいけないものでもなく、6 Aが気付かなければ、そのまま調理を進めても良かったのです。もしかしらそのまま調理を続けると美味しくできず、どうして美味しくできなかったのか振り返る学習になったかもしれません。それが、次への工夫や自分で考える力につながるのだと思います。それなのに、私は児童が失敗しないように声を掛けました。このラベルから先回りの支援をしがちだと気づきました。失敗から学ぶこともあるのだから、結果が予想されるものであれば、児童の取り組みを最後まで見守り、なぜ美味しくできなかったのかをその時に一緒に振り返ることが一番の学習になるのだと感じました。

「失敗することも良い経験」「成功の基」と日常生活の中でよく言っていますが、私の行動は、子供に教えて成功させることで力がつくと思って行ったものでした。成功体験を重ねることで、作りたいという意欲やできたという達成感を味わわせたいという思いが強く、失敗しないように、失敗したことを気付いていても取り上げないようにしていると気づきました。そして、成功できるように先回りの支援をたくさんしていると思いました。児童の観察や見守りが大切と分かっているながら実践できていないことに改めて実感させられました。

②チキンライスを温めすぎて、かたくなってしまった場面について参観者からのコメント

- ・ 電子レンジでの時間設定。温めすぎはかたい、足りないとかたい、知っているのかな？
- ・ 本人がちょうどどの時間に設定するためには？

この授業では、6 Aはチキンライスが準備したお皿に全量入らず、二つの皿に分けて温めました。前日の授業で確認したときは、全量を一枚の皿に入れて温める予定でしたので、6 Aは手順表を見て、温める時間は全量のとおりと同じ時間で温めました。臨機応変に判断することが難しかったのです。分量が半分になったのに、温める時間はそのままであるため、温めすぎてかたくなったチキンライスを食べた5 Cが「かたい」という感想を授業の中で発言しました。そのときは、美味しくできて、美味しく食べてほしいという私の思いが強かったので、かたいという発言を取り上げませんでした。しかし、美味しいと感じるには、まずいとすることも大切という意見をいただいたとき、この「かたい」という発言はとても大事な言葉だったのだと思いました。この言葉を丁寧に拾い上げて他の児童にも投げ掛けることで、次の調理学習では、美味しく調理するためには何に気を付ければよいのか気付くきっかけになったのに、もったいないことをしたと思いました。

美味しく調理するために、前日の授業で個数や温め時間の確認をしているが、実際に電子レンジで温めてみると、十分に温まってなかったり、温まりすぎてかたくなったりすること

もあります。家庭では、料理を作る保護者が判断して、温まっていないときは温め時間を追加し、美味しく調理しているだろうと思います。児童たちは、その美味しく調理されたものを食べています。まずい料理をあまり食べていない。好きなものはたくさん食べ、嫌いなものは「いや」と言えるが、好きなものでもまずく出来上がったものに「まずい」と言える児童は少ないです。美味しく調理するためには、まずい、かたい、冷たく出来上がったものを食べる経験も必要なのではないか、経験したことはありますかと聞かれ、ハッとしました。美味しく調理したいと考えていましたが、これが美味しいと感じるためには、何がまずい(冷たいやかたいなど)のかを知る必要があると考えてなかったため、同じ食品でも美味しく出来上がったものとまずく出来上がったものを比較する経験が必要なのではないかと思います。

さらに、色々な食品を料理する経験をしてほしいと思い、毎回異なる食品を調理してきましたが、調理する量や温め時間を変えれば、同じ食品を繰り返し調理しても出来上がりの結果が色々なものになり、児童にとって良い経験になるのではないかと考えました。

③チキンライスの温める量が変わっても、温め時間を手順表に記入したとおりに行った場面について参観者からのコメント

- ・家庭ではどのように調理してほしいのか？
- ・パッケージ通りに作る段階？臨機応変に対応できる段階？

このコメントを読んだとき、今は冷凍食品の外装に表示された通りに調理できれば良いと考えていました。しかし、ブリーフィングシートに、家庭でも取り組んでいこうと考えていると書いています。つまり、家庭では、一人で食事をする人もあれば、家族の食事を準備することもあり、量や個数が異なると温め時間が変わるので、臨機応変な対応が必要になります。表示通りで良いと考えながら、児童に求めていることはより高いことだったと分かりました。小学部の現段階では、臨機応変に対応することは難しく、自分の分の食事の準備ができることが一番の目標だと思います。そのためにはどんな支援が必要なのかとポイントを絞って取り組むことだと思いました。あれもこれもと目標を設定すると一番の目標がはっきりしなくなりました。目標を明確にして、じっくりと取り組むことの大切さを改めて感じました。

3 おわりに

「学びあいの場」のアクティブ・リスニングで先生方が話し合っている間、私は自分の授業を動画で見て、振り返っていました。このとき、自分の発言や動きを見て、こんなときどうしたらよいのかと疑問に思ったことが、その後の発表で先生方の意見として出てきたときに、ピタッと自分の疑問と合致し、納得したことがありました。たくさんの先生方に見ていただいたことで、新しい気づきやそうだったのかと思えることがいくつかありました。今回いただいた意見を基にこれからも生活に生かされる授業づくりに取り組んでいこうと思います。

生活と結びつく授業づくりをめざして

～「学びあいの場」による自らの気づきを振り返って～

小学部 山崎 智仁



1 はじめに

今年度は児童の実態に差がある3名の担任となりました。そこで児童らを習熟度別にして学習指導するのではなく、同じ学習の中でそれぞれの児童が楽しみながら友達と関わり合い、学び、生活と結びつく授業づくりを目指して一年間取り組んでいきました。

2 授業づくり、授業改善の変遷

(1) 5月 ～「学びあいの場」の授業に向けて考えたこと～

①担任の思いと児童の実態

私は「学びあいの場」で、国語科の授業を行うことにしました。3名の児童らにはそれぞれコミュニケーションに苦手さがあり、特に5A、5Bの2名は自分の思いが上手く相手に伝わらない、何を言われているか分からないなどといったことで泣き叫ぶ、自傷行為をするといった姿がしばしば見られました。そのため国語科の授業を通して、①相手は自分に何を言いたいのか、②どう伝えれば自分の気持ちが相手に伝わるか、などが分かるようになることで、児童らは日々の生活をより楽しく落ち着いて過ごせるのではないかと考えたからです。昨年度はT2として児童らの国語科の授業に携わりました。食べたいお菓子ややりたい活動を相手に伝える学習を通して、少しずつ教師や保護者にやりたいことや、嫌いなことへの拒否の言葉を伝えることができるようになってきました。そこで今年度は相手から「好きな食べ物は何ですか」、「好きな活動は何ですか」などと簡単な質問をされたときに自分の思いを答えられるようになってもらいたいと考えました。その足掛かりとして、「学びあいの場」では、児童の身近なものについて「○○はどっち」といった二者択一の質問に答えられるように支援していこうと決めました。また、大人と言語で簡単なやりとりができる5Cに関しては、友達や大人と話をしたいという思いが強い反面、考えていることをうまく整理して話すことに苦手意識があり、しばしばどのように話をすればいいのかが分からなくなって活動を止めたり癩癩を起こしたりすることがありました。そこで、5Cに対しては友達のことを考えて質問を作る時間を設け、友達に実際に質問をしてもらうことで、考えを整理して話す経験を重ねることができるようになりました。

②授業内容について

学習課題として、「漢字ゲーム」、「仲間分けゲーム」、「どっちかなクイズ」の三つを設定しました。

「漢字ゲーム」は、環境の変化が苦手な児童が授業のリズムを作るために、毎回授業の始めに行っているゲームです。小学校1年生程度の「犬」や「本」、「水」などの身近なものの名前の漢字を扱っています。

「仲間分けゲーム」は、児童らの身近な物の名前が書かれたカードを見て、それを「動物」

と「食べ物」に分ける活動です。5 A, 5 Bの2名は「犬」や「うさぎ」が生きもので動くものだということはなんとなく理解はできていますが、「動物」という言葉や上位概念が理解できていませんでした。食べ物についても同様で、「ラーメン」や「唐揚げ」などといった児童らの大好物を見て、食べるイメージはあるものの「食べ物」という言葉や上位概念は理解できていませんでした。そのため、簡単な質問に答えることができるようになるためには「動物」や「食べ物」といった上位概念について理解を深める必要があると考え、この課題を設定しました。5 Cはそれらの上位概念の理解はしっかりとできているのですが、文字情報からそれが何かを想起するのに時間がかかるため、この課題を通して文字を見てすぐに想起し、分類する経験を重ねられるようにしました。課題設定当初は、カードには「犬」「ラーメン」などの写真が印刷されており、写真に映っているものを概念ごとに分類していました。それらの写真カードを安定して分類できるようになってきたことから、漢字ゲームでの学習を生かされるように5 Bは平仮名カード(写真付き)、5 Aと5 Cは写真の無い平仮名カード、片仮名カード、漢字カードを児童の実態に合わせて使い分け、分類することに変更しました。

「どっちかなクイズ」では、児童らの実態把握を行うと5 A, 5 Bの2名は「どっち」という二者択一を問い掛ける言葉の意味の理解が分かっておらず、「どっち」と聞くと「どっち」とエコリアを行う姿が見られました。そこで課題は「どっち」という二者択一を問う言葉の意味を理解し、質問に対して正しく答えられるようになることを目指し、更に仲間分けゲームで学習した内容を生かすことができるように「どっちが動物ですか」や「どっちが食べ物ですか」といった質問に答える課題内容に設定しました。また、5 Cは他の2名の児童が教師からの質問に答えている間に、写真カードや手順表を参考にして友達へ「〇〇はどっちですか」という質問を考え、課題の最後に友達へ質問してもらうことにしました。

授業の工夫として、タブレット端末を使って児童が全体の進行を行い、テレビ画面にタイマーや課題のヒントとなる動画を映すなど ICT 機器を活用することになりました。理由としては、児童の中にはたくさんの文字の中から必要な文字を瞬時に判断できる視覚優位な5 Aや、ICT 機器や動画などに対して知的好奇心が非常に高まる5 Cがいたためです。また、言葉や写真だけで説明を行うより、実際に動いている様子を見てもらった方がより分かりやすい手立てとなると思ったからです。

(2)「学びあいの場」公開授業、ワークショップを通して考えたこと(5月)

以下、公開授業、ワークショップの中でもらった同僚からのラベルやコメントとそれを受けての自分自身の気づきや学びについて述べます(以下四角枠の中はラベルより抜粋)。

黒ラベル①

5 A, 5 Bは「仲間分けゲーム」では、食べ物と動物にそれぞれの段階に応じたカードを分けていた。

黒ラベル②

5 Bは「どっちかなクイズ」では、右側の答えを選ぶようだった。

黒ラベル③

「どっちかなクイズ」の場面で、5 Bも5 Aも動画の手掛かりだけでは正解することが難しかった。

黒ラベル①や授業の様子から、3名の児童とも「仲間分けゲーム」では上手にカードを見て「動物」と「食べ物」に分類することができていることが分かり、「動物」と「食べ物」に限っては上位概念の理解もほぼできてきたのではないかと考えられました。しかし、黒ラベル②や黒ラベル③、授業の様子から、5 Aや5 Bは「〇〇はどっちですか」という質問の意図が伝わっていないことや動画の手掛かりだけでは支援が不十分だということが分かりました。「学びあいの場」での公開授業を行う前から「どっちかなクイズ」は行っており、私の見立てでは7割ほど理解できていると思っていたのですが、私が授業を行うのに必死で児童の様子をよく見るができていなかったことや答えが二者択一の為、二分の一の確率で正解することを踏まえて考え直すと、正解していたのは偶然の可能性もあり、5 A、5 Bは本当はほとんど理解できていない可能性があることにラベルやワークショップを通して気づきました。

黒ラベル④

（「どっちかなクイズ」の友達に質問をする場面で）5 Cは、友達が間違えたことに対して、「ごめんね、難しすぎて」と話していた。

黒ラベル④から5 Cは5 A、5 Bに質問をして正解して欲しかったのだろうか、それとも5 A、5 Bが間違えてしまうような難しい問題を作りたかったのだろうかという疑問が残りました。5 Cに質問を考えてもらい、友達に質問してもらいたいという私の思いばかりが先行してしまい、友達にどんな質問をしてもらいたいかという質問作りの基準やルールなどを定めていなかったことに気づきました。また、教師の指示に従って友達と質問のやり取りをすることが果たして私の考える児童同士の関わり合いなのかという自分自身への疑問も出てきました。

(3) 公開授業、ワークショップでの気づきから（6月）

「〇〇はどっちですか」という質問の意図が5 A、5 Bに伝わっていないことが分かったため、国語科だけではなく算数科でも学習することにしました。算数科の学習内容は数の比較の学習を行うことにしました。5 A、5 Bには1個のラムネ菓子と10個程度のラムネ菓子の固まりを比べてもらい、「多いのはどっちですか」という質問に答える課題を設定しました。5 Cには2～10個程度のラムネ菓子の固まり2グループの数を比べて、どちらが何個多いか答える課題を設定しました。ラムネ菓子を比べる課題にした理由は、5 Aと5 Bにとって数を比べる必要性を感じてもらいたかったからです。課題の質問に答えた後に「多い」と答えたほうのラムネ菓子を食べることができるようにすることで、たくさん食べるには2グループをしっかりと比べて「多い」ほうを選ぶ必要があることを児童らに伝えました。日々の生活の中で食べ物を他者と分け合った時にどちらがいいかを尋ねられる場面があると思います。この学習を生かして、そのような場面で分け合うものが好きか嫌いかで多いもの、少ないものを比べて選べるようになってもらいたいと考えました。

この学習を始め、算数科と国語科にて「〇〇はどっち」という学習を日々継続して行うこ

とで、「どっち」という言葉が二者択一を求める言葉だということが5 A、5 Bともに分かってきたようで、目の前にある二つの選択肢からとりあえずどちらかを選ぶようになりました。以前まで各教科を独立して考えていた私にとって、「学びあいの場」を通して、他の教科学習でも指導することができないかと考えて取り組み、指導の効果を実感できたことは非常に意義深いことでした。

また、「多い」「少ない」という抽象的な概念の意味を伝えることは非常に難しいことだと分かりました。2グループのラムネ菓子を提示し、「多いのはどっち」と質問をしても、児童の右側（利き手）のラムネを考えずに選んだり、違うことを伝えようとラムネの数をとりあえず数えようとしたりする姿が見られました。そこで始めに行ったことは、10個程度のラムネのグループの横に「多い」と書かれたカードを提示し、1個のラムネの横に「少ない」と書かれたカードを掲示しました。もちろん「多い」という言葉は数の比較の言葉のため、10個程度のラムネと100個程度のラムネを比べることになると、10個程度のラムネは「少ない」ことにはなりますが、まずは視覚が優位な5 Aと5 Bに見た目の物量が多いほうが「多い」ということを伝えるきっかけ通して10個程度のラムネ＝「多い」ということを覚えてもらうことにしました。5 Bは指導を繰り返し行った結果、経験により「多い」ほうを選んだ方がラムネ菓子をたくさん食べられることが分かったようで、数の差が顕著であれば「多い」ほうを選ぶことができるようになってきました。5 A児は指導当初、1個のラムネを選んで食べた後にもう1グループの10個程度のラムネを食べたいと要求する姿が見られましたが、特に視覚が優位な5 Aのため、しばらく学習をすると一緒に提示していたカードの文字を記憶し、「多い」ほうを選ぶことができるようになってきました。ただ、5 A、5 Bともに本来の「多い」「少ない」の意味はまだ理解できていないため、今後も算数科や日々の生活の中で継続して指導していく必要があると考えています。

(4) 「学びあいの場」模擬ワークショップにて授業動画の公開（11月）

児童同士が関わり合う授業とはどのような授業なのだと考え、試行錯誤してきましたが、どうしても児童対大人の関わりが中心の課題内容になってしまうことが多く、日々悩んでいました。その頃、「学びあいの場」にて新たにプロンプタを行う同僚教師や富山大学教職大学院の院生の方に向けて「学びあいの場」の模擬ワークショップを行うことになりました。そこで私は、事前に撮影していた算数科の授業の動画にて、模擬ワークショップをしてもらうことにしました。

授業内容について

授業の内容は、順序で、5 Aと5 Bは「前から何番目」「後ろから何番目」の理解、5 Cは「〇〇のいくつ前」「〇〇のいくつ後ろ」の理解を目指しました。教師から提示されたくじの中から一つ選び、そのくじに書いてある座席に座ります。座席は一方向を向いて一列に6脚の椅子を並べました。学習を始めた当初は、ホワイトボードに一列に並べた動物のイラストカードを見て、くじに書かれた順番にいる動物を当てる課題をしていましたが、生活に生かすことを考えると椅子の数を数えて指定された椅子に座る経験を重ねたほうが、バスや映画館などを利用する際に生かせるのではないかと思います。授業内容を変更しました。また、学習後のお楽しみとして童謡の動画を観ることができるように設定し、学習への意欲付けをしました。

(5) 「学びあいの場」模擬ワークショップを通して考えたこと（11月）

以下、ワークショップの中でもらった同僚からのラベルやコメントとそれを受けての自身の気づきや学びについて述べます（以下四角枠の中はラベルより抜粋）。

黒ラベル⑤

5 Cがカードを見て「これどういうこと？」と5 Aにカードを見せた。5 Aは「2, 後ろ」と言った。5 Cはホワイトボードの所に行った。

5 Cは、カードの文字を見て、読むのは難しいので読むことが得意な5 Aに読んでもらおうと思ってカードを見せたのだと思います。そして5 Aはそれに応じてカードを読み、5 Cは課題に取り組もうとホワイトボードに戻ったのだと思います。このラベルからワークショップでは、児童同士が関わり合う授業（協同学習）への話し合いが始まりました。同僚教師からは、「私の考える協同学習とは何か」という質問があり、そこで私は以下のように答えました。

- ・全員がそれぞれの役割を行わないと解決できない課題設定
- ・協力せざるを得ないようなトラブルが起こる課題設定
- ・子どもたちがそれぞれの長所を生かし、協力することで解決できる課題設定

私が考えたのは上記の3点でした。そこで、ワークショップではどのような課題設定をすれば上記の1点でも当てはまる授業づくりができるのかについて話が深まっていきました。社会性が高い5 Cから5 A, 5 Bへの関り方についてはいくつか案もでましたが、他者とのコミュニケーションに苦手さがある5 Aや5 Bから5 Cに関わる必要性のある課題には案もほとんど出ませんでした。しかし、ワークショップが終わる直前に富山大学教職大学院の院生の方から5 A, 5 Bが学習後の動画を非常に楽しみにしていること、5 Cが5 A, 5 Bとコミュニケーションが取れることから、童謡の動画を課題達成後のご褒美として現在行っている課題を5 Cを中心にして一斉に行うことはできないか、という提案をいただきました。私はこの案を聞いて、それでは5 Aや5 Bから5 Cに関わることはほとんどないため、今までとあまり変わらないのではないかと思います。しかし一方で、他者とのコミュニケーションが苦手な彼らにとって必ずしも彼らから主体的に他者に関わる必要はないのではないかとこのことに気づきました。そして5 Aや5 Bが5 Cを意識し、5 Cの呼び掛けに答えるのも十分に関わり合いなのではないかと考えを改めました。

(6) 模擬ワークショップでの気づきから (11月)

模擬ワークショップでの気づきから授業改善を行いました。課題内容は前回とほとんど変わらず、座る座席の提示の仕方を変更しました。3人の座る座席は全て一枚の手紙に書いてあり、その手紙を5 Cに渡すことにしました。また、全員が制限時間内に正しい座席に座ると楽しみにしている童謡の動画が流れることを児童らに伝えました。5 Cは文字を読むことに抵抗があるため、手紙を受け取るとすぐに5 Aに手紙を読むようお願いしに行きました。そして5 Aに手紙を読んでもらうことで内容を把握した5 Cは、5 Aや5 Bに「前から○番目だよ」、「後ろから○番目だよ」と必死に声を掛けていました。しかし、普段から友達の話や経験を聞かなかったため、2人とも5 Cの言葉を聞こうとせずに時間切れになってしまいました。課題に失敗してしまったことで、楽しみにしていた動画が流れず、5 Aと5 Bもどうして私が動画を流してくれないのかを考えている様子でした。そこでもう一度、課題の

やり方を説明し、5Cの話を聞くように伝えました。2回目は5Cにもどのように話し掛けると5Aや5Bが話を聞いてくれやすいかを伝えたことで、無事に課題を解決することができました。それ以降の授業でもしばしば5Aが話をよく聞かずに違う座席に座ったのを必死に数え直すように5Cが伝えるといった様子が見られるようになり、児童同士の関り合う場面は増えてきました。

この授業を行ってから以前に比べて、児童が関わり合う場面を授業の中で設けることができるようになってきました。児童それぞれが輝いて一つの課題を解決することは今も目指していますが、児童それぞれの輝き方は実態に合わせて一人一人違ってよいことに気づくことができました。

(7)「学びあいの場」を通して自分自身の変容

「学びあいの場」では、具体的に授業をこのように改善するべきだと教えてもらえることはありません。しかし、授業を改善するヒントは無数に転がっていると感じています。見えていなかった児童の姿、その姿から考えられる解釈を通して「もし児童がここに引っかかっているのであれば、このようにしてみたらどうだろう」といった発想がどんどん生まれてきます。もしかするとそのラベルを書いた人はもっと違う良い指導法に気がついているかもしれません。それに私が気がついていないこともあると思います。しかし、私はそれはそれでいいのではないかと考えています。先生方がこの場面がキーとなると感じた子どもの姿や解釈には溢れるほどのアイデアが詰まっています。そしてそのアイデアは誰かから押し付けられたものではなく、自分が生み出したアイデア＝自分らしい授業に繋がっていくのではないかと思います。

その一方で、現在の「学びあいの場」のやり方で多くの気づきを得るには、それなりの知識や広い視野、経験などが必要だと感じたときもありました。話題となっていることに対して対応できないと話し合いが深まっていけないのです。これは現在の「学びあいの場」の課題と言えると思います。そのため、今年度は自分なりに学び、考え、研鑽した年でもありました。そのお陰もあってか「学びあいの場」を通して、以前までは気がつけなかった様々な方法に気づくことができるようになってきた自分がいると感じています。そして、今後も子どもたちの姿一つ一つに注目して、どうして彼らがそのような行動を取ったのか、そしてどうすれば彼らがより自分らしく輝けるように支援できるのかを考えていくために、もっと「学びあい」を通して思考を深めていきたいです。

3 おわりに

本校に異動してから、この子がより楽しく毎日を過ごすためには、どんな力を伸ばすと良いかということを考えるようになりました。そして、それを実現させるためにはどんな手立てが必要だろうと試行錯誤します。この習慣はもちろん「学びあいの場」を通して研鑽してきたことが要因の一つですが、私はそのほとんどの要因が本校の同僚教員の授業を間近で見たり、参加したりしたことの影響だと思っています。本校の同僚教員は授業のねらいを立てるための児童の実態把握やねらいを達成するための手立てとなる支援ツールの作成に予断を許しません。だからこそ、子どもが自身の力を精一杯発揮して活動に取り組み、成長することができる授業づくりが可能となります。私はそのような授業を毎日見たり、参加したりすることができて幸せです。私は同僚教員の授業への思いを引き継いで、これからも自己研鑽に励みたいと思っています。

「学びあいの場」を通して気づいたこと

～あんなこと・こんなこと～



養護教諭 池田 優香

1 はじめに

今回の「学びあいの場」では、以下のことを心掛けました。

- ・他の先生と比べることなく
- ・養護教諭として自分なりの授業を考え
- ・養護教諭として自分なりの課題・悩みを明らかにし
- ・養護教諭として自分なりの発見・気づきをする。

「何か特別な授業をしなければ！」と気負うのではなく、自分の思いをもち、どんな授業をしたいか自分なりに考え、それをT2の先生に相談しながら授業を行おうと考えました。この年報では、「学びあいの場」の様子やそこから気づいたこと、感じたことなどをまとめたいと思います。「5 おわりに」では、授業を行う前の「自分なりに気づくことができればいい」という考えから、その後どのような思いになったかを記したいと思います。

2 授業について

(1) 概要

小学部6年生3名（自閉症1名・ダウン症2名）と、「カッコいい姿勢になろう」という授業を行いました。T1は養護教諭が行い、T2として小6担任に入ってもらいました。カッコいい姿勢のポイントを「背中ピン」「足ピタ」「お腹グー」「お尻後ろ」（図1）とし、なぜカッコいい姿勢が大切なのかを内臓Tシャツ（図2）や、聴診器を用いて学びました。また、カッコいい姿勢になるための姿勢体操を行いました。その後、友達の姿勢をチェックしたり、内臓Tシャツを着て実際にご飯を食べたり、文字を書いたりしました。その様子をiPadで動画や写真に撮り、姿勢の確認を行いました。

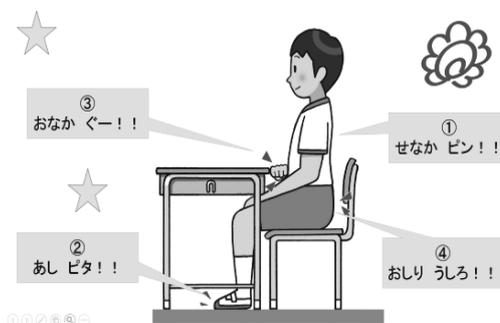


図1 4つのポイント



図2 内臓Tシャツ

(2) 工夫したこと・考えたこと

工夫したこと、考えたことは以下のとおりです。

- ・聴診器や内臓Tシャツを用いることで、体の中には食べ物や栄養を運ぶために常に動いている心臓や胃や腸などがあること、そのお陰で元気に過ごせていることが分かりやすく伝わるのではないかと。
- ・姿勢が悪いと内臓がつぶれてしまう様子を視覚的に伝えることで正しい姿勢の大切さが伝わるのではないかと。
- ・実際に内臓が動いている様子を動画で見せたり実際の音を聞かせたりすることで、よりインパクトがあるのではないかと。
- ・iPadを用いてその場で確認することで、自分の姿勢がどうなっているか、普段どのように見られているかが分かり、今後意識できるのではないかと。姿勢を確認する際、実際にご飯を食べる活動を取り入れることで楽しみができ、集中して一時間授業に取り組めるのではないかと。
- ・簡単に行える「姿勢体操」を体験し今後も授業前などに行うことで、継続して姿勢を意識することができるのではないかと。
- ・正しい姿勢のポイントは、すでに知っている「背中ピン」「足ピタ」の他に「お腹グー」「お尻うしろ」を加えることで、6年生として「新しいことを学んだ!」という気持ちになり、意欲が高まるのではないかと。

(3) 昨年度の学びあいの場で学んだことを受けて、今回生かしたこと

①授業者の思いをしっかりともつことが大切

正しい姿勢について学ぶ際、体の構造を知ることですらの体に興味をもってもらいたい、その上で正しい姿勢は健康に過ごすために大切であることを意識し、日々の生活において正しい姿勢を心掛けようという意欲を高めたい、という思いをもって授業づくりを行いました。

②養護教諭としての専門性を生かし、児童生徒が「へえ」「そうなんだ」と感じるような情報を取り入れることが重要

今回の姿勢指導においては、体の構造を学び、なぜ正しい姿勢が大切かを伝えること、また、普段意識することがない心臓の動き、音、背骨の曲がりなどを聴診器や内臓Tシャツ等を用いて確認することで、新たな気付きや発見ができる機会となれば、と考えました。

(4) 気になっていること、話題にしたいこと、子どもたちの姿を見てほしいところ

参観される際、見てほしいポイントを以下のとおりとしました。

・児童に伝わっているか

保健学習は、数回で終わる。その貴重な時間に、児童へ伝えたいこと（体の中には大切な臓器があり健康に過ごすためには正しい姿勢が大切であること）が伝わっているのか。そして、授業後も意識して過ごすことができそうか。さらにどのような工夫が必要か。

・インパクトがあったか

これまで培われてきた生活習慣を数回の授業で改善させるのは難しい。だからこそ「へえ」「そうなんだ」というインパクトのある授業を繰り返し行うことが必要。子どもたちにとってインパクトのある授業だったか。

・養護教諭ならではの授業ができたか

養護教諭が授業を行うなら、もっとこんなことをしてほしい、こんなことがポイントになるということについて、今後の保健指導に生かすため聞かせていただきたい。

3 アクティブ・リスニングでのやりとりとそこから自分が気づいたこと

授業リフレクションから自分が気づいたことは、以下のとおりです。（四角枠は授業リフレクションでのやりとりです。）

授業中の6 Aの様子を観察したラベルです。

黒ラベル①

6 Aさんがずっと良い姿勢を意識し直立姿勢をずっと持続していた。

赤ラベル①

授業後にも意識して身に付くためにあえて過剰であるということを伝えなかったということか？

自分：確かに過剰に意識して不自然な姿勢であった。お腹グーの姿勢を見ると、お腹をグーしながら書いたり、食べたりしようとしていた。では、どう伝えれば不自然ではない、力を抜いた姿勢になるのか。伝わりやすいように簡単にポイントを四つに絞った。そこに、「リラックスをして、適度な力で・・・」と付け加えると複雑になってしまう。

○気づいたこと

これまで、「うまく伝わっているか」という点を意識して授業を行ってきましたが、行き過ぎた様子が見られた場合どうすればよいかについて考えて来なかったように思います。正しい姿勢のイラストを忠実に再現しようとし、書いているときも食べているときも同じ姿勢になり柔軟に姿勢を変えることができない児童への対応をどうすべきか考える必要がありました。これまでもこのようなことで悩んだことがありました。よくかむ指導を行った際、よくかむという表現があいまいなため、数として「30回かみましょう」と指導していますが、食材、メニューによっては30回かむ必要がないものもあり、すべてのメニューを30回かむ必要はありません。そういった場合、「柔らかいものは20回くらいでいい。食べ物に応じて・・・」などあいまいな表現では、なかなか伝わりません。どのように伝え

ることが適切か考えていく必要があります。また、歯みがき指導においても「歯みがき頑張っね。」と声を掛けることが多いですが、「頑張る＝ゴシゴシ磨く」になっては逆効果です。「やさしい力で」といったところでどれくらいの力加減なのか曖昧です。桃の皮をみがくように磨くという表現もイメージしにくいです。力を加減して磨くことが難しい子どもたちに適度な力加減を伝え、身に付けさせることの難しさを感じています。今後、伝え方が適切か、行き過ぎた指導になっていないかなどについても考えていく必要があると感じました。

モニターで姿勢を確認している様子を観察したラベルです。

黒ラベル②

内臓Tシャツを着て姿勢を確認している場面で先生が「6 Bさんあらら・・・」というとき6 Aさんが「つぶす」とつぶやいた。先生は「ピンやね」と6 Bさんに伝えた。

赤ラベル②

6 Aさんは姿勢が悪いと内臓がつぶれてしまうから姿勢を良くしないと、ということをお願いしたかったのだろうか？

自分：完全に聞き逃していた。

○気づいたこと

授業中の子どもたちの声をしっかり拾ってあげること、そこから話が深まるのに聞き逃してしまっただけはもったいない、大切にすることに気づきました。教師側が「伝えよう伝えよう」と一方通行にならず、子どもたちの声や反応から内容を膨らませることができる心の余裕やどんな言葉も生かしてあげられる対応力が必要であると感じました。

養護教諭が6 Bの姿勢を直している様子を観察したラベルです。

黒ラベル③

6 Bさんは足の位置を教師に直された後背中がピンと伸びた。

赤ラベル③

モニターで確認する写真で、足元を写さなかったのはなぜですか。

自分：確かに映っていなかった。

○気づいたこと

姿勢のポイントは四つですが、児童それぞれ体も性格も障害の特性も違います。基本の4つを踏まえた上で、教師が児童一人一人、体のどの部分に注目すべきか見極めて指導する必要があるということに気づきました。

4 今回の「学びあいの場」より（あんなこと・こんなこと）

(1) どの学部でどんな授業をする？

どの学部でどのような内容の授業を行うか考えた際、保護者記入の生活習慣アンケートに「姿勢が気になる」との記述が多く、以前から姿勢指導の必要性を感じていたため、小学部で姿勢指導をしようと考えました。昨年の「学びあいの場」では、中学部において生活習慣

に関する授業を行いました。養護教諭の場合、その時に自分が行いたい学部で行いたい内容の授業を行い、参観してもらえるのはとてもありがたいです。

(2) T2の先生への感謝

前回同様、T2の先生にはたくさん助けられました。授業を行う前は、「うまくいくだろうか…」という不安は大きいです。不安が大きいからこそ「どのような内容をどのような形で行うと分かりやすいか」などの相談をする、相談に乗ってもらえるからこそ「もっとこうしよう」と思いが出てきます。今回も、何度も時間を作ってもらえたこと、本当に感謝しています。

(3) 先生方からの気配り

今回も授業を行うに当たり、周りの先生方にたくさん気に掛けてもらいました。授業前は「今日授業だね」、授業後は「お疲れ様」「子どもたちの反応面白かったね」など声を掛けてもらったことがありがたかったです。声を掛けてもらえることで「また頑張ろう」と前向きになります。そして、自分も「普段、子どもたちにもっと声を掛けなければ!」という思いにもなります。

(4) 授業を行う日は・・・

授業を行う日は、予定通りにその時間に無事授業を行うことが一番の目標となります。「怪我や体調不良により緊急に対応すべきことが起きたら・・・」、「感染症等により欠席者、体調不良者が大勢いたら・・・」と考えてしまいます。この日は、子どもたちが元気に登校し大きな怪我なく元気に下校する、そんな日常をありがたいとより強く感じる日でもあります。

(5) 児童の様子から

3人の児童と一緒にいった授業は、さまざまな反応が見られ楽しかったです。真剣に説明を聞き答え、素直に活動に取り組む、当たり前のように当たり前ではないこのような姿がとてもありがたいと感じました。また、学びあい当日の授業では、自分は緊張していましたが、授業を参観されることに慣れている児童たちは、いつもよりニコニコしていたり授業の途中で大きなあくびをしたりリラックスした様子が見られ、堂々としている子どもたちに助けられました。

(6) 授業後の反省

授業中、子どもたちに「筆記用具出して」と伝えても反応が見られず困っていると、すぐさま担任が「書くもの出して」と指示した後、子どもたちが反応する場面がありました。児童への言葉掛けが難しい、近くにいるのにとても遠く感じる、言葉掛け、話し方、注目のさせ方、テンポなどがつかめないと感じるが多々あります。今回の授業でも、話せば話すほど子どもたちとの距離が遠くなるように感じました。また、授業中「ご飯取りに来て、プリント取りに来て」など指示を出し、もっと子どもたちに動いてもらえばよかったです。前回の「学びあいの場」で学んだはずだったにも関わらず、すっかり抜けていました。子どもたちとのやり取りにたくさんの課題があると反省しました。

(7) アクティブ・リスニングの風景から

参観した先生方は手帳やメモ用紙にびっしりとメモをし、さまざまな場面について「ここでこんなことがあったがこれはどういう意図だったのか」、「この場面ではこうだったがどうしてか」など細かく話してくれました。授業者が何気なく行っていること、見落としている部分がたくさんあることに気づかされました。自分の授業について真剣に話し合いをしてもらえた時間と空間が今回も印象に残りました。

(8) 授業後の子どもたちの変化

授業後、子どもたちにある変化が見られました。養護教諭が授業中や給食時に教室に入ると姿勢を正す様子が見られたのです。これは本当にうれしかったです。授業を行ってみてどうだったか、伝わっているかは、その後の様子から子どもたちが教えてくれると感じました。また、ある先生からは「6Cくん、姿勢がよくなったね。」と言ってもらえました。授業後の変化や様子が一番の評価になると感じました。そのことを普段関わっている先生方から教えてもらえるのはとてもありがたいです。

5 おわりに

「学びあいの場」の授業以降、中学部、高等部において保健の授業を行う機会がありました。その際も、関係の先生と共に授業を考える中で自分では考えつかないアイデアをたくさん教えてもらいました。実際に授業を行ってみると、子どもたちはそこに反応し良い表情をするのです。自分では「これくらいでいいかな」と考えていたその先が大切だったこと、子どもたちの反応や意見を生かす時間（余談、余白、間のようなもの）が最も重要だということを学びました。教師のための授業ではなく、子どもたちのための授業であり、子どもたちが自分で考え出した答えや感じた思いを尊重してあげる、という当たり前のことを忘れていたように思います。（そして自分は、子どもたちからふっと出た言葉を生かす、膨らますということがやはり苦手、余裕がない、授業中の沈黙や間が苦手、自分が何かしなければ話さなければが強い、ということにも改めて気づきました。）一緒に授業を考える際、まったく違う方向からアイデアをもらえ、考えつかなかったことを教えてもらえると、自分の凝り固まった考えがほぐされ、とても楽しく、刺激になります。「学びあいの場」では、たくさんの先生が授業を参観します。子どもの姿から自ら気づけることもたくさんありますが、おまけという形で「こうしてみたらどうかなアイデア」みたいなものを授業者に率直に伝えてもらい、共に話合える時間があるとありがたいです。自分一人では想像がつかなかったアイデアが生まれ、それが今後、養護教諭としての自分の財産になると思います。「小中学校の保健の授業とはまた違った特別支援学校ならではの授業のアイデア集があるとおもしろそう。」そう感じました。「学びあいの場」で授業を行う前は「自分なりに気づければいい」と思っていた気持ちが、「率直な意見や、アイデア、感じたことを教えてほしい」に変化したのは、周囲の先生が授業内容について快く相談に乗ってくれたこと、子どもたちも真剣に授業に取り組んでくれたことにより、自分自身が前向きな気持ちで取り組むことができたお陰です。このような気持ちにさせてくれる先生方や子どもたちの雰囲気がとてもありがたい、改めてそう感じたこの思いを年報に残しておきたいと思えます。

「学びあいの場」で考えたこと、気づいたこと



中学部 上田 崇史

1 はじめに

今年度より本校に着任しました。中学部の授業において、T1としては、数学、美術、作業学習を担当しています。授業を通して生徒と関わっていく中で、教師の質問を理解して答えてくれたり、自分の思いや考えを発言してくれたりするなど、意欲的に学習に取り組もうとする言動が見られることが多くなってきました。しかし、何か腑に落ちない表情が見られたり、教師の意図していることが伝わらなかつたりした時は、授業内容が理解できるように伝えられたのだろうか、適切な支援が行えていたのだろうか、私自身が一番大切にしている「生徒の思いに寄り添う授業」ができていのかどうか考え、振り返り、日々試行錯誤をしながら授業づくりに取り組んでいます。そのような授業の中で、今回は、数学の授業を取り上げ、本校の研修スタイル「学びあいの場」を通して、考えたことや気づいたことをまとめてみようと思います。

2 授業者の思い

(1) 単元における生徒の実態について

本グループでは、2年生2名、3年生2名の計4名で授業を行っています。単元名「身近なものをくらべよう～重さをはかろう、くらべよう～」では、生徒の身近にある筆箱や教科書、野菜や果物、お菓子など生徒の興味や関心のあるものなどを取り上げ、それらの重さをデジタルはかりで量ったり、上皿てんびんで比べたりしています。デジタルはかりで重さを量ることに限っては、四人とも表示される3桁の数字を読むことができます。3Eは、二つのものを量り、表示される3桁の数字を見て、数字の大きさからどちらが重いかを判断することができます。3F、2C、2Eは、教師の言葉掛けやヒントを聞いて、数字の大きさから重い方を選ぶことができます。また、デジタルはかりや上皿てんびんなどの測量機器を使うことに興味のある生徒が多く、授業にも意欲的に取り組む姿が見られます。

(2) 授業者の思い

以上の単元における実態を踏まえ、身近にあるものの重さを「量る」「比べる」学習を通して、生徒たちには、今後調理で必要な重さの食材や調味料などを量って準備できたり、形や大きさが異なっても同じ重さになるものを見つけたりすることができるようになってほしいと考えました。また、数学で学んだことが自分たちの生活にどのように結びついているのか、どんなことに役に立つのかなどについて、知ったり考えたりできるようになってほしいと考えました。重さを量る学習では、生徒が興味や関心をもって学習できるように、お菓子や野菜、果物など身近にある食べ物を使用し、重さを「くらべる」学習では、生徒が意欲的に学習できるように、どちらが重いかクイズ形式で出題し、予想する学習活動を取り入れてみることにしました。

(3) 気になっていること、話題にしたいこと、生徒の姿を見てほしいところ

「学びあいの場」では、気になっていること、話題にしたいこと、生徒の姿を見てほしいところとして、以下の4点を挙げました。

- ・生徒の主体的な学習活動をねらって、身近にある食べ物を使い、生徒自身が測量機器を使用できるように言葉掛けや示範で支援しているが、実際の生徒の姿はどうであったか。
- ・生徒の「そうだったのか」という気付きを引き出したい。そのために教師がした言葉掛けや発問、その他の支援は適切であったか。
- ・2Cは、授業中に席を立ちジャンプしたり徘徊したりするが、少し見守った後、「椅子に座ります」と言葉掛けし、椅子を指さすことで席に着いて授業を受けている。2Cがどんな時に席を立つか見てもらい、その後の教師の支援が適切であったか、席を立たないための教師の支援はどうであったか。
- ・2Eは、質問に対する答えが分からない場合に、「分からない」と言えず、言葉が出なくなるがあるので、質問内容をより具体的にしたり、二者択一の質問に切り替えたりして、答えられるように促している。教師の言葉掛けや質問の仕方は適切であったか。

3 「学びあいの場」で気づいたこと、考えたこと

(1) 測量機器の使用に関すること（以下四角枠の中はラベルより抜粋）

一人の生徒が梨を上皿てんびんの片方に載せに来て、別の生徒が玉ねぎをもう一方に載せに来た場面についてのラベルです。

黒ラベル①

梨、玉ねぎを一つずつ生徒がてんびんに乗せにきていた。

赤ラベル①

生徒たちの測量機器を操作する機会は、十分だったか？

どちらが重いかを比べるために、生徒たちは分担された梨や玉ねぎを上皿てんびんに載せればよいと思って載せていると思われます。この方法では、先に梨を載せた生徒は、てんびんの片方が下がる所だけを間近で見ることができ、後に載せた生徒は、玉ねぎを上皿てんびんに置いたことで、てんびんの動きを間近で見ることができます。私は、一つの上皿てんびんで二人の生徒が作業活動をすることで作業機会を増やそうとする目的で行いました。しかし、ラベルを見て、生徒自身が一人で両方のてんびんに比較対象物を載せて見比べる経験も必要であり、測量機器を一人で操作するという点に関しては、活動機会が不十分であることに気づきました。

(2) 2Cが離席して立ち上がるに関すること（以下四角枠の中はラベルより抜粋）

黒ラベル②

2Cは、以下のときに立ってジャンプした。

- ・3Fがデジタル秤で玉ねぎを量っているとき
- ・自分で玉ねぎを量って、「299」と書いた後
- ・3Eが「どうしてじゃがりの方が重いと思うの？」の問いに答えるか考えているとき

赤ラベル②

2 Cは、どうしてこの時に座っていられなくなったのか？

① 3 Fがデジタルはかりで玉ねぎを量っている場面

この場面は、3 Eと2 EがT 1と一緒にデジタルはかりを使って梨の重さを量っており、3 FはT 2と一緒にデジタルはかりを使って玉ねぎの重さを量っていました。そして、2 Cは3 Fが量り終わるのを待っている場面でした。この場面では、2 Cの隣で3 FがT 2と玉ねぎの重さを量っていますが、2 Cは「今僕はどうすればいいの？何をすればいいの？」という気持ちで離席し、ジャンプしたのではないかと思います。私は、3 Fと2 Cのグループで一人ずつ玉ねぎを量ることを指示したつもりでいました。しかし、2 Cは、3 Fの次に量ることが分からなかったり、順番を待てなかったりしたのではないかと思います。2 Cには、デジタルはかりと玉ねぎを見せてから、「1番目に3 Fが量ります。2番目に2 Cが量ります」という言葉掛けなどの指示や支援が必要だったのではないかということに気づきました。

② 自分で玉ねぎを量って、「299」と書いた後の場面

この場面では、2 Cは自分の学習活動の一つやり終えて、「やったー」という気持ちで離席し、ジャンプしたのかもしれません。離席してジャンプすると、つい注意しがちになりますが、出来たことを褒めたり、共感したりすることも必要ではないかということに気づきました。また、一つの学習活動が終わったら、次に何をすべきか具体的に伝えたり、指示をしたりする支援も必要であったということに気づきました。

③ 3 Eが「どうしてじゃがりこの方が重いと思うの？」の問いに答えるか考えている場面

3 Eに対して教師が質問している場面ですが、3 Eへの注目が集まったため、やはり2 Cとしては、自分に関係ない、何をすればいいか分からず離席したのではないかと思います。離席こそはしないものの3 F、2 Eにも同じ気持ちだったのかもしれません。答えてほしい生徒に質問したのですが、質問されていない生徒にも共に考えられるような言葉掛けや指示が必要であったのではないかと考えられる場面でした。

また、2 Cの気持ちや体調によるところ、本来の校時ではないことも離席の理由にあると思われれます。

(3) 生徒の「そうだったのか」という気づきを引き出すために教師がした言葉掛けや発問、その他の支援はどうだったか？（プロンプタからの質問）

教師が出題した「どちらが重いかクイズ」に生徒が答えることで、比べる対象物の重さを予想する学習活動を取り入れました（図1）。上皿でてんびんで対象物の重さを量り、結果が当たったときに、3 Eからは、「よし」、2 Cからは、「やったー」という声が聞かれました。さらに、デジタルはかりで比べる対象物の重さをもう一度量って数字で確認したときに3 Eは“やっぱりね”という気持ちなのか納得した表情に変わっていました。今後もこのような生徒が意

◎『重さ』をはかる

1. どちらが重いかな？

くらべるもの	よそう	けっか	重さ
なし	○	○	448g
たまねぎ			299g

2. どちらが重いかな？

くらべるもの	よそう	けっか	重さ
じゃがりこ	○		63g
ポッキー		○	95g

図1 生徒のワークシート

欲的に取り組める活動を継続し、取り入れていきたいと考えています。

(4) ワークシートの書式について（報告者からの質問）

図3左側の生徒のワークシートに関して、「上皿てんびんが、左右で上下するものなのに対して、比べるものが上下の欄になっているがどのような意図があるのだろうか」との質問がありました。上下の欄になっていたことで、「上の欄には、右側の“梨”を書きます。下の欄には、左側の“玉ねぎ”を書きます。」と記入する箇所を一つ一つ指示をして、言葉掛けが多かったように思います。上皿てんびんが左右で上下するものであるから、ワークシートもそれに合わせて左右に記入欄を設けた方が視覚的にも分かりやすく、予想も記入しやすく、言葉掛けによる支援も少なくなるのではないかとということに気づきました。

4 「学びあいの場」以後の授業の取り組みについて

(1) 測量機器の操作に関すること

上皿てんびんやデジタルはかりなどの測量機器の操作に関しては、一人で操作する機会を増やしたことで、特に3Eや2Eは、上皿てんびんが重さによって上下する動きを間近で即座に見られ、重さの比較の理解が進みました。また、一人で操作を完結することができたことで、自信にもつながり、より測量することに興味や関心が高まったように生徒の活動する姿から、感じ取れました（図2）。



図2 上皿てんびんの操作

(2) 2Cが離席して立ち上がることに関すること

本人の体調や気持ちを気にかけ、何をしてもいいかわからない状態や手持ちぶさたな状態になることを極力無くすために、「今は、お菓子の重さを量ります」や「量ったお菓子の重さをプリントに書きます」など、今何をしなければならぬかを具体的に伝えたり、課題を与えたりするなど、学習に見通しをもてるように支援したことで、離席が少なくなり、落ち着いて活動に取り組む姿が見られました。

(3) ワークシートの書式について

ワークシートに関しては、上下に並べる書式から左右に並べる書式に変更したことで（図3）、上皿てんびんを見て、自分からワークシート記入できるようになり、教師の言葉掛けも少なくなっていました。

◎『重さ』をはかろう
1. どちらが重いかな？

くらべるもの	よそ	けっか	重さ
なし	○	○	448g
たまねぎ			299g

2. どちらが重いかな？

くらべるもの	よそ	けっか	重さ
じゃがいも	○		63g
ポッキー		○	95g

◎『重さ』をはかろう
1. どちらが重いかな？

くらべるもの	重さ	くらべるもの	重さ
ポッキー	6g	竹アライ	5g
よそ（『重い』とおもつほうに、○をつけよう）			
けっか（『重い』ほうに、○をつけよう）			
○			

2. どちらが重いかな？

くらべるもの	重さ	くらべるもの	重さ
ゴミ	4g	セリ	17g
よそ（『重い』とおもつほうに、○をつけよう）			
○			
けっか（『重い』ほうに、○をつけよう）			
○			

図3 生徒のワークシート改善

4 おわりに

「学びあいの場」では、多くの先生に公開授業を見ていただき、ラベルコミュニケーションを行いました。今まで自分は、生徒に授業内容を理解してもらおうと、示範をしたり言葉掛けしたりする場面が多かったように思いました。しかし、学習場面に作業活動を多く取り入れること、生徒に見通しをもたせて授業を進めていくこと、プリントの書式提示の方法など、自分自身が気づかなかったことに改めてたくさん気づくことができました。「学びあいの場」で気づいたことを、今後の授業改善や新しい単元に入っても参考にしていきたいと思いました。また、私自身が大切にしている「生徒の思いに寄り添う授業」に大いに役立つのではないかと考えています。

「学びあいの場」を通して学んだこと

～生徒が主体的に学ぶ国語の授業を目指して～

中学部 臼田 祥子



1 はじめに

今年度の4月に本校に赴任しました。昨年度まで勤務していた支援学校では、準ずる教育課程の生徒と中学校や高等学校の教科書を使用して国語の授業をすることが大半でした。本校の中学部では、数学や作業学習等、専門外や各教科等を合わせた指導の授業づくりを初めて担当しました。今年度は、知的障害児教育の教科指導、生徒との関わり方の基本を学ぶ一年となりました。

「学びあいの場」という研修スタイルを、今年度初めて経験しました。「教えあう授業研究」ではなく「聴きあう授業研究」とあるという説明を聞きました。何でもたやすく教えてもらえるのではなく、自ら課題と対応策に気づかなければいけないことを知り、授業研究への自らの姿勢を変えるところから始まりました。

今年度は、中学部国語科Cグループを担当しました。1～3年生の8名を教員二人で担当しました。生徒達は、授業には真面目に取り組み、教師の発問に対し積極的に答えようとしませんが、生徒それぞれに文章を読むこと、書くこと、詳しく伝えることに苦手意識があり、自分の苦手な活動の時には消極的になってしまう傾向がありました。授業づくりにあたって私が特に心掛けてきたことは、「生徒が自ら『やってみたい!』とって主体的に取り組める授業」でした。教師からの一方的な働きかけで生徒が受け身になるのではなく、「楽しい」「もっとやりたい」という思いが生まれれば、苦手な活動にも挑戦することができるのではないかと考えました。

2 「学びあいの場」 授業者（T1）として

(1) 単元について

9・10月は年間指導計画のもと「要点を読み取ってまとめ発表しよう」という内容の学習活動を計画しました。9月は教育実習生が授業者となり、パンフレットやチラシなどの広告を教材にして学習をしました。興味のある催し物の広告から、日時や場所、参加費などの基本事項を読み取って書き出し、その催し物のおすすめポイントを自分で考えて書き、同じ授業グループの友達に伝えるという活動でした。生徒達は、日時や場所、参加費などの、箇条書きや表の形で明確に書いてあるものは、比較的スムーズに書き出すことができました。また、写真やイラストも手掛かりとなって、どのような催し物なのかを捉えることもできていました。

10月はレベルアップをねらい、まとまった文章を教材とすることにしました。

単元「ものしりクイズでみんなを『へ～!』と言わせよう」

まとまった文章の教材として、生徒達が「おもしろい!読んでみたい!」と思えるものは、

生徒にとって身近な事柄や「知らなかった！」という発見ができるものが良いのではないかと考えました。そこで、「知ってびっくり！もののはじまり物語」（学研教育出版）の、生徒の生活にも身近なコンビニエンスストア、カステラとこんぺいとう、アイスクリーム、すしの起源についての文章を使用しました。

また、何のために読み取るかという目的として、クイズを取り入れました。教師が出すテーマにまつわるクイズに答えたり、生徒が読み取ったことをクイズ形式にして伝えたりする活動にすれば、ゲーム感覚で楽しめるのではないかと考えました。生徒が作ったクイズを他の授業グループの生徒にも伝えるために、廊下に掲示することも予告しました。

「クイズの答えが気になる。文章中から探そう。」「これは知らなかった。おもしろいクイズを作ってみんなに伝えたい。」と主体的に取り組む姿を期待し、本単元を設定しました。

〈目標〉

- ・文章中からクイズの答えを探し、正しい答えを選ぶことで、文章の内容を理解して読み取ることができる。
- ・クイズ形式にして、文章を読んで自分の興味をもったことを友達に伝えることができる。

1校時の学習課題は、①本時のテーマを知る（例：アイスクリーム）②教師の出すテーマにまつわるクイズを聞き、答えを予想する（例：アイスクリームを初めて作った国はどこでしょうか？①アメリカ②ブラジル③中国）③800字程度の文章を全員で音読する④クイズの答え合わせをする⑤「へ～！」と興味をもった言葉や文を抜き出してワークシートに書き出す⑥抜き出した文を用いてクイズを作る⑦他の生徒にクイズを発表する、と設定しました。

文章を読んだ生徒達からは「知らなかった。」「そんな時代からあったのか。」などと、文章の内容に興味をもった感想が聞けました。

教師が出題する3択クイズや、生徒が作って発表するクイズには、ほとんどの生徒が全問正解できていましたが、答えが文章のどこに書いてあるか分からない生徒もいました。文章からクイズの答えを探し出すことが難しい生徒への手立てとして、文章を3段落程度に色分けし、どの色の段落に注目すべきかヒントを出しました。

「へ～！」と思った箇所を指摘し、線を引いたり書き写したりすることはできても、そこからクイズを作るのが困難な生徒が多くいました。クイズを作りやすくする手立てとしてワークシートを改良しました。①答えを決める②問題文に「いつ・どこで・だれが・何を・どうして・どのように」のうちのどれを使うべきかを決める③本文を引用して問題文を作る④他の選択

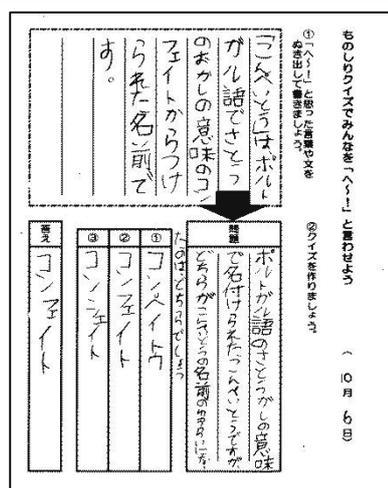


図1 クイズ作りワークシート
(改良前)

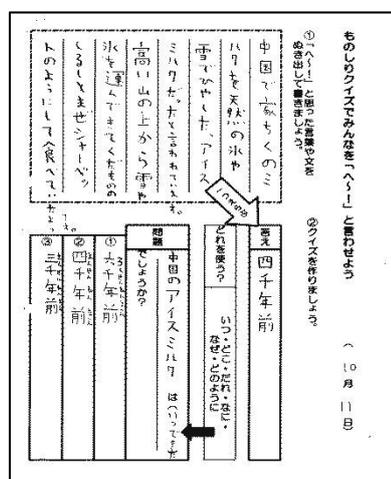


図2 クイズ作りワークシート
(改良後)

肢を考えて書く、という流れで書けるワークシートを、生徒に応じて使用しました。
(図1・2)

(2) ワークショップで気づいたこと

「学びあいの場」では、4/8時間目の授業を観察してもらいました。テーマは「アイスクリーム」で、生徒としては3回目の文章でした。以下、ワークショップの中でいただいた先生方からのラベルやコメントとそれを受けての自分自身の気づきや学びについて述べます。
(以下四角枠の中はラベルより抜粋)

黒ラベル①

T1の「日本で最初のアイスクリームが売られたのはいつでしょう？」の質問に、2Bさんは「分からない。分からない。」と言って答えなかった。

赤ラベル①

選択肢が三つあるのに「分からない。」と言ったのは、読み取りができなかったからなのか、答えが違っていたらどうしようと不安になったからなのか？

黒ラベル②

2Bさんは、1Cさんが出したクイズの答えを、文章中から見つけて指を差していたのに、手を挙げて答えなかった。

赤ラベル②

自信がなかったからか？気分やタイミングからか？

2Bさんは8人の中で特に読み取りに課題があり、「学びあいの場」以前の授業でも、文章中から答えを探せないことがほとんどでした。私は、彼にとっては文章が長くて内容が理解できず、答えの単語も探すことができないのかと考え、前述した段落を色分けして注目する範囲を区切る手立てをしていました。しかし、文章中から答えを見つけて指を差していたところは見えていませんでした。ただ「分からない」だけでなく「自信がない」という原因もあるかもしれないということに気づきました。他の生徒が比較的容易に答えている中で「間違えたらどうしよう」という不安は、確かにあったかもしれません。

黒ラベル③

(2Bさん、3Dさん、1Dさんについて)「へ〜！」と思った文章に線を引いてプリントに書くことはできた。クイズの答えをどうするかについては、2Bさん「分かりません。」3Dさん「考え中です。」1Dさん(首をかしげる)とい

赤ラベル③

「へ〜！」と思った文は選べるのに、そこからクイズの答えの単語を選べないのはなぜか？

クイズ作りという活動を設定することで生徒がより楽しんで取り組めるかと考えていましたが、クイズを自分から進んで作っていた生徒は8人中一人だけでした。ワークシートを改良し、教師から積極的にヒントの言葉掛けをしても、授業中にクイズを完成できなかった生徒が3名もいました。ほとんどの生徒が、クイズに積極的に答え、テーマや文章に興味はもっているのに、クイズ作りになると手が止まってしまいました。それほどクイズ作りは予想

以上に生徒達にとって困難であるということに改めて気づきました。

どの生徒も自信をもってクイズに参加することができ、8人全員が1時間の授業で「できた！」という実感を味わうには、一人一人で考えるという活動だけでは無理があるということに気づきました。そこで、ペアで相談したり教え合ったりする時間が有効ではないかという考えに至りました。

(3) 「学びあいの場」以降の授業改善・今後の課題

クイズの答えを探す活動では、「隣の友達と相談してもよい。」という言葉掛けをすることにしました。2Bさんも段落の色のヒントを手掛かりにしながら、隣の生徒と話をし、クイズに答えていました。また、クイズが完成した生徒と、未完成で悩んでいる生徒とでペアを作り、未完成のクイズをペアで話し合っ完成させる時間を設けました。ペア学習では「こんな選択肢どう?」「この問題文おかしくない?」とアドバイスを出し合う姿が見られ、全員がクイズを完成させることができました。

全8時間で4種類の文章を読み、最後に生徒各自の1番のお気に入りのクイズを廊下に掲示しました。

最初は「へ〜!」と思った箇所を抜き出すこともクイズを完成させることもできなかったのに、ワークシートを改良し活動を繰り返し行うことで、最後の題材では自分から進んでクイズを作り一人で完成させることができた生徒もいました。

本単元は、読み取り、ワークシート記入、発表という同じ流れで、一つの題材を基本的には1時間で完結できるようにしました。生徒が見通しをもって取り組めるようにはできませんでしたが、文章中の語句の意味や内容の理解を丁寧に確認したり、クイズの文を推敲したりすることが不十分になってしまったように思います。今後は、重要な活動には思い切って時間をかけるなど、授業展開を生徒の実態に応じて工夫していく必要があると考えました。

3 「学びあいの場」 観察者・授業者(T2)として

観察者やT2として「学びあいの場」に参加して最も実感したことは、自分の生徒に対する視野の狭さです。ラベルコミュニケーションにおいて、他の先生方からの「〇〇さんは〜のような行動をしていましたが…」という指摘を聞いて、そのことに初めて気づくという経験が多々ありました。特に印象に残っている二つの授業について述べます。

12月に「寒さに負けない食事を考えよう」という中学部の総合的な学習の時間を参観しました。おでんを主菜とした1食のメニューを、赤、緑、黄の栄養バランスが整うように考えるという授業でした。1Bさんは、何の食材が何色かというヒントを見ることもなく、誰よりも時間をかけておでんの具の絵カードを選び、友達のメニューの発表を聞いて「〇〇が足りないと思う。」と発言していました。私は「彼女が頭の中で一生懸命考えて選ぶのに時間がかかったのも、友達のメニューに意見を言ったのも、きっと何が何色の食品かがすでに頭の中に入っていたからだろう。」と捉えました。しかし、同じグループの先生から「でも、彼女が作ったメニューは赤、緑、黄のバランスがバラバラでしたが。」という指摘を聞きました。私は1Bさんの発言や動きばかりを見ていて、ワークシートの結果まで把握していなかったことに気づきました。

中学部の総合的な学習の時間のT2を担当していて、9月に「教えてもらったことを調べてみよう」という授業を参観してもらいました。児童生徒玄関をきれいにするためにどうすれば

よいか、本校職員にインタビューしたり、インタビューして分かったことを実践したりする授業でした。この日は教えてもらったことを参考にして、児童生徒玄関のくもの巣を取り除く活動でした。2Cさんはこの日、T1による本時の活動の説明のときに、何度も席を立てて飛び跳ね大声を出しました。児童生徒玄関に行って実践をするときも、私の制止を振り払ってその場から逃げようとし涙目になっていました。私はその原因を、活動に見通しがもてなかったり、通常の授業と違って大勢の人に見られていたりするからだと思っていました。しかし、その授業を参観した他の先生方から、「玄関の掃除が終わって教室に戻るときは、非常に落ち着いて進んで戻っていた。」「T2（私）が促してくもの巣を取ろうとするときに特に拒否するように逃げていた。」「そもそも最初のT1の本時の活動説明の『くもの巣をとる』を見たあたりから落ち着かなくなった。」という観察の結果を聞きました。そこから、実は2Cさんは虫が嫌いだったということも考えられるのではないかという話になりました。私は2Cさんの普段の様子から勝手に原因を決めつけて、当日の彼の行動を全然把握できていなかったことを実感しました。

4 おわりに

今年度、「学びあいの場」及び授業づくり全般を通して改めて感じたことは、担当者どうしの話し合いの大切さです。どんなに心掛けていてもどうしても自分一人では捉えが偏ってしまいます。生徒の実態を一人だけでなく複数の目で捉えて共有することで、生徒一人一人にこの授業や場面で何をねらうかを明確にすることができます。「ものしりクイズでみんなを『へ〜!』と言わせよう」でも、T2の先生やプロンプタの先生と話し合う中で、「この場面では何が1番大事か」「二つのことをねらうのは難しいから一つのことに専念させるべき」という話によくくなりました。それは教師自身にとって本当に必要な言葉掛けや手立てが明確になり、生徒の小さな成長に気づきやすくなるというメリットがあり、それが生徒にとっても取り組みやすくなるメリットにつながるということが分かりました。話し合いをすることで、自分がどのような方針であるかを整理することもできました。

今年度は、「学びあいの場」という研修スタイルといい、本校の授業スタイルといい、初めてのことに慣れていくのに精一杯の一年でした。来年度は、今回多くの先生方から学んだことを生かして、より生徒が主体的に取り組める授業づくりに取り組んでいきたいと思います。

今年度の「学びあいの場」に取り組んでみて



中学部 岡村 早江子

1 はじめに

今年度の自分の「学びあいの場」を行うにあたり、昨年度の自分の取り組みや自分が書いた年報を振り返ってみました。昨年度に先生方から気づかせてもらったこととして、以下の3点を記していました。

- ①生徒に提示する情報の量をどうするか、どのように提示するか
- ②生徒の発言で授業をどう進めていくか
- ③教師が思い描いていたゴールと生徒たちが思い描いていたゴールにズレがあったこと

今回は、これらの点をどれくらい意識して授業づくりや実際の授業を行えたか、確認しながらまとめてみようと思います。

今回の「学びあいの場」で取り上げた授業は、数学です。中学部は、3学年の生徒を縦割りでグループ分けをします。私の担当グループは中2が1名、中1が3名の計4名のグループです。

2 授業づくり、授業改善の変遷

(1) 4月 ～今年の実践を始めるに当たって～

①生徒の実態

授業づくりに当たって、生徒達の実態を見てみました。それぞれに差はありますが、おおむね以下のようなことが分かりました。

- ・四則計算ができる（加減法は3～4桁まで、乗法は2～3桁まで、除法は1～2桁まで）。
- ・提示されたアナログ時計の時間が読める。
- ・〇分前や〇分間を求めたり、時刻表を読んだり活用したりした経験があまりない。
- ・提示された金額を硬貨で準備することができる（1,000円未満）。
- ・実際に校外学習に出掛けるといくら支払えば良いか分からず、戸惑っている様子が見られた。など

②授業者の思い

特に最後の「実際にレジでの会計で戸惑う」ところに注目して「金銭」の単元を行う際の、授業者の思いは以下のとおりです。

- ・簡単な買い物（1品のみ、合計金額が1,000円未満）であれば、一人で支払いができるようになってほしい。
- ・財布の中のお金を確認し、提示された金額の商品を買うにはどのような支払い方法がある

か考えることができるようになってほしい。

- ・財布の中のお金から（どのような方法でもよいから）少し多く（またはぴったり）支払ったり、友達の支払ったお金を「買える」「買えない」と判断したりできるようになってほしい。

（2）5月 ～単元のゴールとゴールに向かう方法の提示をどうするか～

①単元のゴールをどうするか

実際の買い物場面で戸惑う理由の一つに「財布の中で硬貨が動いたり、重なったりすることでもいくらあるのかが分かりにくくなる」のではないかと考えました。これまでの授業でできていた「ぴったりの額を準備する」とは、「見えやすい・動いていない状態のたくさんの硬貨から机やコイントレーなどに並べていた」のではないかと考えました。また、「少し多く支払う方法（お釣りをもらう支払い方法）をどの程度知っているのか？」ということも考えました。金銭に関する実態を知るため、生徒達に「買えるけど、欲しいお菓子の値段ぴったりのお金を作れなかったら、どうする？」と質問してみたところ、黙り込む生徒や「買わないよ」と言う生徒がいました。そこで、今回の単元のゴールは「支払い前に、財布の中の所持金をおおまかに確認する」と「その所持金から少し多くでもぴったりでもよいので支払いをする（1,000円未満）」こととしました。

②方法の提示をどうするか

商品の支払い方法は「値段ぴったりに支払う方法」と「値段より少し多く支払う方法」があります。「少し多く支払う方法」には様々な方法があり、全ての方法を提示（学習）すると混乱すると思いました。そこで、教師側が始めに提示するものは、「二つの支払い方法」「①100円玉だけを使って少し多く支払う方法」「②100円玉と50円玉だけを使って少し多く支払う方法」としました。生徒によっては①、②以外の方法も出てくるとは思いましたが、まずはこの2点での方法を身に付けてほしいと思いました。

（3）6月、7月 ～実際の授業と学びあい～

①実際の授業

今回の授業のゴールの一つは「所持金から少し多くでもぴったりでもよいので支払いをする（1,000円未満）」です。なので、二つの支払い方法を毎回確認してから支払い練習を始めました。また、ぴったり支払う練習も行いました（図1授業の流れの③）。また、少し多く支払う練習は、いきなり財布からではなく、コイントレー上での操作からにしました（図1授業の流れの④）。

生徒達は、提示金額ぴったりの支払いができないことにすぐ気づき、多く100円玉を支払ったり、提示金額ぴったりの支払いができるかどうか自分で硬貨を操作して気づくことができるようになったりしました。支払い練習を繰り返す中で、331円に対して340円を払ったり、335円（5円玉を使用）を払ったりする生徒もいました。そこで、新しく「③10円玉や5円玉などを使って少し多く支払う方法」を追加し、掲示しました（図2）。

- ①あいさつ
- ②先生の話（今日の予定）
- ③ぴったり払おう
- ④少し多く払おう
- ⑤財布の中のお金を見て払おう
- ⑥今日の振り返り
- ⑦あいさつ

図1 授業の流れ

ある授業で、生徒が 361 円に対して 450 円 (50 円玉を使用) を払ったことがありました。それを見た別の生徒が「50 円は要らないのではないか」ということに気づきました。これまでの授業では、判定カードを使って友達が払ったお金で商品が「買える」か「買えないか」のみ行っていました。新たに「買えるけど… (出さなくてもよい硬貨がある)」という判定も追加し、カードを作成しました (図 3)。「買える・買えない」の判断が容易に行える生徒にとって「買えるけど…」の選択肢が増えることで、友達の支払った金額をより意識して見るようになったと思います。



図 2 掲示したもの



図 3 判定カード

②「学びあいの場」

先生方からももらったラベルを基に気づいたこと、感じたことをまとめます (四角で囲んだ文章は、ワークショップでのラベルやコメントを示しています)。

一つ目は、「自分の中でゴールを持つことの大切さ」を改めて感じたことです。

<p>黒ラベル① 75 円を出す課題で 50, 10, 10, 10, 5 を手に持ちながら、結局、50, 10, 10, 10 と出した。</p>	<p>赤ラベル① ぴったり出すこともできるようだが、なぜ 75 円を出さなかったのか？</p>
---	--

財布の中には、75 円が作れるだけの硬貨が入っていましたが、生徒は 80 円を作りました。ぴったりの方法で払えるなら、ぴったり払えばいいのと思いますが、今回の私のゴールは「買えるのであれば、どの支払い方法でもよい」です。自分がゴールをしっかりとつことで生徒に目指して欲しいゴールをしっかりと示すことができたと思います。

二つ目は、「生徒がどこで混乱している (困っている) かを知ること」は大切ですが、難しいことでもあるなと思いました。上記のラベルから、もしかしたらこの生徒は「少し多く払わないといけない」と思っていたかもしれません。もしかしたら「75 円が作れない」と思っていたかもしれません。同じようなことを以下のラベルでも感じました。

<p>黒ラベル② 98 円を構成する時に、110 円の金額を出した。</p>	<p>赤ラベル② 110 円としたのはなぜか。 100 円ではない…。</p>
---	--

もしかしたらこの生徒は 98 円を 90 と 8 に分けて、それぞれに少し多い金額を出すと思い、「90 円→100 円、8 円→10 円」と思ったのかもしれませんが。どれくらい多く出せば良いかを生徒達と確認する時間がもう少し必要だったのかもしれませんが。また「なぜそのような払い方をしたのか」を言葉で説明する活動では、

黒ラベル③

友達の判定（買える）をした後、教師から「なんで？」と聞かれて固まっていた。

という様子も見られました。もしかしたら、何を答えたら良いか分からなかったのかもしれませんが。また、大勢の先生方に見られて緊張していたのかもしれませんが。生徒の表情や言動に注意する大切さを感じました。

③単元の最後に

単元の最後に、学校の近くにあるコンビニエンスストアへ行き、生徒それぞれの課題に応じた金種が入った財布を持って、実際に買い物をしてきました。レジの表示や店員が言った金額と財布の中をよく見て支払いをしていました。教室に戻ってから、全員でレシートを見て「ぴったり払いました」「少し多く払ったよ」と確認をしました（図4）。

領 収 書	
合計	¥163
(内消費税等)	¥12
お 預 り	¥170
お 釣	¥7
お買上明細は上記のとおりです。 商品価格には消費税等を含みます。	

図4 レシートの一部

3 おわりに

昨年度の気づきより、以下の3点

①生徒に提示する情報の量をどうするか、どのように提示するか

②生徒の発言で授業をどう進めていくか

③教師が思い描いていたゴールと生徒たちが思い描いていたゴールにズレがあったことについて少しではありますが、意識して取り組めたと思います。また、今年度の取り組みで新たな気づきもありました。昨年度も書きましたが、「学びあいの場」に取り組んで、今までも授業を作って行う際に大切にされていたものが、改めて大切だと感じました。

今後も、「気づいたこと・大切だと感じたこと」を授業に生かしていこうと思いました。

「学びあいの場」を通して学んだこと



中学部 片平 尚美

1 はじめに

本校に赴任して12年目になります。その多くの時間、学部研究や学校全体での授業研究を通して、多くの先生方から学ばせてもらいながら授業づくりに携わってきました。

昨年度からは、これまでの実践を土台にした「学びあいの場」の取組が始まりました。2年目となった「学びあいの場」を通して学んだこと、感じたことを振り返りたいと思います。

2 授業者として

(1) T1として 国語科の授業について

今年度も中学部に所属し、国語科を担当することになりました。昨年度と担当するグループが変わり、3年生2名、1年生3名の5名のグループです。学習の習熟度も大きく異なります。そこで、今年度は年度の早い段階で授業を見てもらい、改善の視点をもつことができればと思い、6月に公開授業「順番に書こう・話そう」を先生方に参観していただきました。

①授業づくりに当たって考えたこと

授業づくりにおいて、大切にしたいと考えたことは以下の2点です。

- ・生徒にとって、学習に取り組む目的や取り組んだ結果が分かりやすいように、1校時の学習課題の設定を工夫したい。
- ・友達に伝えたり、友達と確認し合ったりする機会を設定し、友達と一緒にだからできる学習になるようにしたい。

これらは昨年度と同様に、授業を行う上で大切にしたいと考えたことでした。

②授業の概要について

単元「順番に書こう・話そう」では、「はじめに、つぎに、そして、さいごに」といった順序を表す言葉を使って、自分が経験したことや、見聞きしたことを順序立てて書いたり、話したりすることを願いました。参観してもらった授業の1校時の流れは以下のとおりです。

- ①言葉カードを並び替え、順序を表す言葉を確認する。
- ②簡単な工作をしている動画を見て、その工程を、順序を表す言葉を使い文に書く(図1)。
- ③発表者は、書いた文を読んで友達に伝える。
聞き手は、友達の発表を聞いて、実際に工作を行う(図2)。
- ④発表者が書いた文、聞き手が作ったものを見比べ、正しく伝え合うことができたか確認する。
- ⑤教師の話聞き、振り返りを行う。

黒ラベル①

1 Aさんは、発表をよく聞いて、伝えられたとおりの活動をしていた。

黒ラベル②

3 Aさんは発表を聞いていたときは正しくできていたが、それ以外は1 Fさんを見て間違えていた。

黒ラベル③

1 Fさんは、発表者が全て伝え終えたあと、(伝えられていない) 白のビーズをのせた。

→3名の生徒の姿から、1 Aさんは、1文ずつ順に伝えられる4つの文のすべてに注意を傾け内容を理解できていること、3 Aさんは、発表者に注意を向けている間は内容を聞き取って理解しているけれども、注意が持続しなかったり、聞いていても理解できなかつたりして自信がないときは友達を参考にしてしているのだと考えました。また、1 Fさんについては、「赤のビーズをのせます」という一文のうち、後半の動詞だけを聞き取って、伝えられたことと違うことをしているのではないかと考えました。

発表を聞いて実際に工作をすることで、作った物を媒介にして伝わったか、聞き取れたかを確かめ合いたいと思って設定した学習課題でしたが、どの程度の時間なら発表に注意を向け続けられるのか、どの程度の内容なら聞き取って理解できるのかについての実態把握が不十分でした。また、授業中も、誰がどこでつまづいているのか注意深く見ることができていないことに気づかされました。さらに、間違いに対して、確かめ合いのどの時点でどのように生徒に気付いてほしいか、ということ想定できていなかったことにも気づかされました。

授業づくりに当たって大切にしたいと考えたことが2点ありましたが、ねらいに沿った活動になっていなかったこと、手掛かりの準備が不十分なこと、生徒のつまづきに気づけなかったこと等から、それらを大切にしたい授業とは言い難かったことを反省しました。一つ一つ、地道に改善していきたいと思いました。

(2) T2として 総合的な学習の時間について

12月の「学びあいの場」では、羽岡先生の公開授業「寒さに負けない食事を考えよう」の授業にT2として入りました。

単元を通して、授業のねらいや支援環境、必要な教材、発表や評価のもち方、生徒の様子について、授業の前後に話し合い、共通理解ができたことをありがたく思いました。本来はどの授業もそのように話し合っていくものですが、実際はそうならないこと、話し合いが足りないと気づきながらも行動に移すことができていないことを反省しました。

また、授業中は、主たる進行をT1担うため、生徒のつぶやきや視線に注目し、「2 Eさんがおでんにその具材を選んだのはどうしてだろう」、「2 Bさんは、副菜が芋料理だった3 Bさんに野菜を食べたらいいとコメントしたのに、同じ副菜の2 Aさんにはバランスがよいとコメントしたのはどうしてだろう」等と、生徒の行動や発言の意図を考えることができたように思います。一方で、自分がT1として進行を担うときはそのようにできないことから、進行をしながらも生徒の様子を注意深く観察できるようになる必要と、チームで授業を行っていることのありがたさを感じました。

3 観察者として

今年度も、観察者としてたくさんの授業を参観しました。昨年度は「児童生徒の姿」という事実を注意深く観察する必要性を学びました。今年度は、「解釈をラベルに書くこと」が加わりました。解釈を考えて書くためには、児童生徒の姿をより注意深く観察する必要性を感じました。また、同じ場面を参観された先生方の解釈を聞くことから、「そのような考え方をしたことはなかったな」という新しい気づきが多くありました。

一方で、普段の学級や授業での生徒との関わりを思い起こすと、「一つの姿から一つの解釈をして満足してしまっている自分」がいることに気づかされました。「学級、学部の先生方と、生徒の姿について日頃から情報交換を行い、生徒のことを理解していきたい」、そんな当たり前のことを大切にしたい、と改めて思いました。

4 おわりに

「学びあいの場」が始まって2年が経ちました。ずっと気になっていることが二つあります。

○土台に何があるのだろうか。

昨年度の年報には「学びあいの場」は、今までの実践を土台にした研修であると書かれています。これまでの実践では、いつでも、誰でも、授業づくりができることを願ってきたように思います。年度が変われば職員が変わります。私たちの土台に何があるのか、これまでの実践を知ることが大切なのではないかと感じています。

○子どもたちの学びは保証されているのだろうか。

“聴きあう”ことによる学びは“教えあう”ことによる学びに比べ、時間が掛かる場合があるとも書かれています。自分自身で気づき、試行錯誤を重ねながら学ばせてもらっていることは大変ありがたいことです。一方で、教師が時間を掛けて学んでいる間、子どもたちの学びは保証されているのだろうかと不安になることがあります。在籍だけは長くなり、これまでの授業づくり、授業改善の中で、子どもたちの姿が短期間で大きく変わるところをたくさん見てきました。姿が変わっていくことに、多くの驚きと前向きな気持ちをもらってきたが故に感じることなのかもしれません。

二年間の「学びあいの場」を通して、「学びあいの場」は、子どもたちの学びが保証された中で教師が学んでいける、そのような場になっていけば、と感じています。そして、自分自身は授業者として、同僚として、子どもの姿を事実で語るような目を養っていきたいと思います。今年度も多くの気づきを与えてくださり、学ばせていただいたことに感謝しています。

5 引用および参考文献

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 年報（2016）

1年間を振り返って



中学部 紺 恵

1 はじめに

年報を書くに当たり、昨年度の年報を振り返りました。「学習課題や協同的な学習場面の設定、効果的な ICT 活用、評価方法などについて工夫し、学校から地域生活につながる授業づくりに取り組みたい」、「自分らしい授業づくりに取り組むに当たって、本校が大切にしていきたいこと、各学部で大切にしていきたいことを基に、自分自身が大切にしていきたいことを改めて考えなければならない」という思いを抱いていました。

2 公開授業について

今年度の数学では、中学部3年生2名（3B, 3C）、2年生3名（2B, 2D, 2F）、1年生1名（1C）を担当しました。公開授業は、5月に「分数」を題材として行いました。

(1) 授業者としての思い（公開授業のブリーフィングシートより）

<授業者の思い>

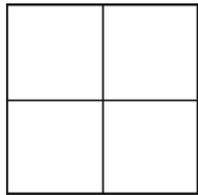
レシピの中に出てくる $1/2$ カップや $1/3$ カップが全体のどれだけに当たるのか、二分の一や三分の一の大きさを求めるには何等分すればよいのかということをも身に付けてほしく、年間指導計画の「生活の中の数を知ろう」から分数を取り上げることにした。

分数を学習するに当たり、分数の定義を確認した。全員、「分数」や「〇等分」という言葉を知っており、図を見て、〇等分になっている、なっていない、〇分の一になっている、なっていないと判別をすることができた。一方、方眼紙上の四角形や円を〇等分し、どの部分が〇分の一になるのかを見付けるのにつまずきが見られた。

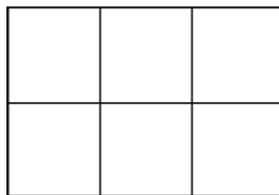
1～3時	二分の一、四分の一、八分の一、三分の一の定義 二等分、四等分、八等分、三等分になっているものの選択 二分の一、四分の一、八分の一、三分の一の大きさを表しているものの選択
4～6時	四分の一、六分の一を切り取る分け方を考える活動

カステラやケーキを〇人で分けるときの一人当たりの大きさが〇分の一になることが分かり、〇分の一を目分量で切り取ることができるようになるために、まずはきっちり分けることができるようになってほしいと思い、四分の一や六分の一を切り取る分け方を考える活動を取り入れた。最初（4時）に、話し合っ活動に取り組んでもらいたいと思い、ペアになって縦12cm、横36cmの長方形（方眼紙）から四分の一を見付ける活動に取り組んだ。何をすればよいか分からなかったからだと思うが、全員の手が動かず、また、ペアに1枚しか方眼紙を渡さなかったため、一人が方眼紙に線を書き込んでも、もう一人はただ見ているだけになってしまった。この時間に、〇分の一の大きさを切り取るには〇等分すればよいということを全員で確認した。方眼紙が大きいと考えにくいと思い、次の時間

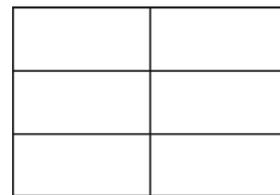
(5時)は、縦、横12 cmの正方形から四分の一を見付ける活動にした。また、考えやすいように全員に方眼紙を渡した。新しい活動にペアで取り組むことは難しいのではないかと思い、個々に考えることにした。四分の一を切り取る分け方2通りを2Fが見付け、他の生徒たちもその発表を見て四分の一になっていることが分かった。また、1Cの分け方では四分の一になっていないということにも全員が気付いた。前時(6時)では、縦12 cm、横18 cmの長方形から六分の一を見付ける活動に個々に取り組んだ。生徒たちそれぞれが縦に5本の線を入れる分け方、横に5本の線を入れる分け方のどちらかに気付いて六等分し、六分の一を見付けることができた。本時では、四分の一を切り取る分け方(図1)を手掛かりに、六分の一を切り取る他の分け方(図2・図3)を見付けてほしい。



<図1>



<図2>



<図3>

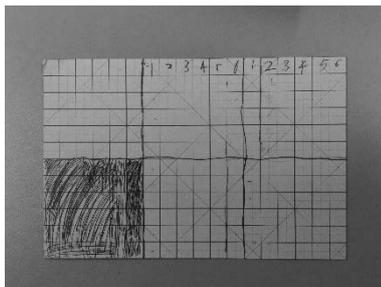
<困っていること>

生徒たちが自ら考え、「こうしたらどうだろう」「こうすればいいんだ」「割り算を使うといいかも」などと自分たちで気付いてほしいと思っている。どのような手掛かりをどの程度まで提示すればよいか。

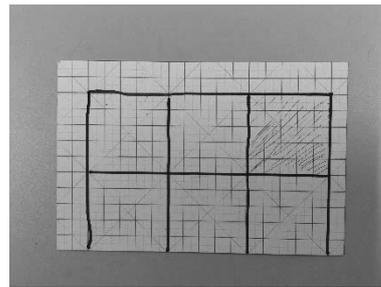
生徒たちの実態をつかめておらず、生徒たちが関わり合い、学び合うために、どのような課題設定や環境設定をすればよいか。

(2)「学びあいの場」を終えて

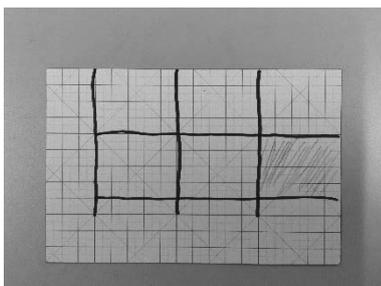
まず、授業者の思い(困っていること)に沿うように、ラベルの書き方に従って、記入してもらった参観者の先生方に感謝します(以下、四角枠の中はラベルより抜粋)。



1Cの分け方



2Bの分け方



3Bの分け方

全員が順番に自分の分け方をTV画面に映して発表する場面のラベルを以下に示します。

黒ラベル①

1 Cが「分かりやすいように数字が書いてあるんで…」と説明するのを聞いた後で2 Bが「合っています」「そうか!!」と言った。

赤ラベル①

2 Bは自分の答えを最初「できています」→「分かりません」。
1 Cの答えを見て聞いて何に気づいたのだろうか。

黒ラベル②

1 Cが6等分したものを発表するときに「わかりやすいように数字を書いた」と言った。2 Bはそのあと自分のものをじっと見ていて「そうか!」と言った。

赤ラベル②

Tが「紙全体を6等分できていますか」ときいたとき、2 Bは「わかりません」、3 Bの「できていないと思う」をきいて自分の6等分が何かおかしいとは思っていたようだが、1 Cの発表をきいて何かわかったようだが“何”だろうか?

2 Bは、何となく分かっているもうまく言葉にできなくて「分かりません」と言ったり、分かっているのに「分かりました」と言ったりすることがあると私は思っています。ただ、2 Bが「そうか」と言ったこの場面では、何かしらに気付いたのだと思います。その気づきを大切に、分かるように導くべきだったと思いました。子どもたちが気付いたことを詳しく言語化できるように、教師がその言葉を拾い、深く掘り下げて子どもたちに返す必要があると感じました。

3 「学びあいの場」に参加して

「学びあいの場」では、「授業者の思いを大切に気づきを促す」とされているため、授業者の思い（困っていること）として、「どのような手掛かりをどの程度まで提示すればよいか」「どのような課題設定や環境設定をすればよいか」と挙げても、明確な答えが返ってくるわけではありません。「授業者の思い」とは、一体、何なのでしょう。考え、試行錯誤を繰り返すには時間を使います。しかし、授業時間は限られています。つまり、子どもたちが学習する時間も限られています。そして、私たちは授業だけを行っているわけではありません。

また、「学びあいの場」では、複数の授業が同時に公開されます。そのため、どの授業を参観したいか事前に希望を聞かれます。この教科の授業を参観したい、この学部の授業を参観したい、この先生の授業を参観したいと思っても、仕方ないことですが希望どおりになるわけではありませんでした。参観者の立場として、回を重ねれば重ねるほど、ラベルに何を書けばよいか、何を話し合えばよいか、授業者の支えになっているのか、気づきを促しているのか、よく分からなくなりました。気になることがたくさんあっても、ラベルに記入することは一つであり、話し合う内容も限られ、ある意味、無責任なのではないかと感じるようになりました。

4 おわりに

「学びあいの場」の目的は、「公開授業を通して、子どもへの働きかけについて教師同士がラベルコミュニケーションを行い、自分自身の子どもの見方に気づき、課題や改善策を発見することとされています。「授業の事実から子どもの捉えを話し、教えあうのではなく、聴きあうことで授業者の気づきを促す」ことは、今までも行われてきていたのではないのでしょうか。本校に赴任してから、チャレンジタイム・朝の会、数学の研究授業をさせてもらいました。クラスや小グループで話し合い、それを基に学部教員全員で話し合い、学校全体で話し合い、共通理解する場もあり、富山大学だけでなく様々な大学の先生方からも助言をもらい、授業者として、寄り添ってもらえていたと深く感じています。

「学びあいの場」が始まってから、「同僚の支え」とは何か、「〇〇しあう」とは何か、「寄り添う」とは何か、考えることが多くなりました。今までの授業研究を通して私が感じてきたことと何が違うのでしょうか。授業だけでなく、日々の業務を行う中で感じることはないのでしょうか。

今年度から19時退勤が義務化され、時間に追われるように業務をこなし、物事をじっくり考えることができなくなりました。ゆっくり考えたいと思っても、やりたいことがあっても、思うように取り組むことができませんでした。今まで、一緒に取り組んできた先生方に申し訳なく、何より、子どもたちに還元できていないことに申し訳なく思います。今年度、今まで継続してきた指導・支援をほとんど行うことができなかつたように感じています。一貫した継続支援とは何なのでしょう。

最後に、自分自身が大切にしていきたいことを改めて考えていきたいと思えます。

生徒同士が学び合う授業を目指して

～「学びあいの場」での自らの気づきを振り返って～



中学部 瀧脇 隆志

1 はじめに

昨年度は、附属特別支援学校に異動してきたのだから、附属らしい授業をしなければならない、そのためには ICT を使わなければならない、協同学習をしなければならない、支援ツールを使わなければならない、分かって動ける授業にしなければならないという思いで授業づくりをしていました。そのため、授業の形を何とかしようとしてばかりいて（決して良くはなりませんでした）、子どもの学びを二の次にしていたという気づきがありました。そのような気づきから、今年度の授業づくりと、その取組の中での気づきや学びを記します。

2 昨年度の気づきと、今年度の授業づくり

昨年度、「学びあいの場」では、生徒たちに協同学習をさせることを目標にしていたことに気づきました。生徒たちにとっては、グループで活動をするように仕向けられ、やらされている学習でした。そのような学習は協同学習ではありませんし、明確なねらいもないので子どもたちの学びにもなっていませんでした。

今年度は、ねらいを明確にし、題材のおもしろさ、発問の工夫によって生徒を引き付け、授業の中の具体的な活動に取り組む中で、友達と教え合ったり、評価し合ったりすることを通して、生徒同士が学び合う授業を目指そうと思いました。

(1) 体育の授業づくりでの気づき

6月の単元「ハードル走をしよう」では、生徒の実態の違いから、ハードルの高さやインターバルを変えた5コースを準備しました。ハードル走のポイントやその理由をいくつか提示しました。T2以下の先生方に iPad で練習している様子を撮影してもらい、グループごとに集まって振り返り、どのポイントを目標にしたらよいかを考えて再度練習に取り組みました。

ある時、練習中に生徒同士で「もっと〇〇したらいいよ」「なんで〇〇するの?」「ああ、そうか」などのやり取りが行われていることに気づきました。友達に教えてもらったことで、目標にするポイントを考えたり、ハードルを跳ぶときにそのポイントを意識したりしているようでした。先生や友達と繰り返し振り返ることで、高いハードルを跳ぶ、タイムを縮めるという目標を達成するために、どんなことが必要なのかが分かった生徒が友達と教え合う様子から、「生徒同士でこうやって学び合っていくんだ」とぼんやりとしていた学び合うイメージが少しずつ明確になってきました。

(2) 国語の授業づくりでの気づき

国語には、明確に答えが決まっていることと、答えが決まっていないことがあります。例えば、「みず」を漢字で表すと「水」これは明確です。しかし、作文や感想文など表現する内

容には答えがありません。そのため、作文などの単元でねらいを明確にするにはどうしたらよいのか悩んでいました。

①6月 作文と感想文

作文と感想文を書く単元では、ワークシートを使い、印象に残った場面をたくさん集め、その中から特に印象的な場面を二つ選び、肉付けをして、それらをつなげて原稿用紙に書くという流れで取り組みました。ワークシートには、印象に残った場面について5W1Hに沿って書くことができているのに、それをつなげて原稿用紙に書き写す段階になると、決まって生徒たちからは、「えー、分かん」「どうしたらいいん？」と教師に助けを求める声が多く聞かれました。8人の生徒の「分からない」という声に、二人の教師で一対一に対応してしまい、残りの6人は教師の手が空くまで待つということを繰り返していました。

生徒たちの様子から、どのように書き出したらよいのか分からない、書いても間違っているかもしれない、教師に何回も直されて書き直さなければならないなどの経験から、書くことに苦手意識をもっているのではないかと考えていました。

②9月～10月 読み取り

チラシや、説明文から内容を読み取り、友達に紹介したいことをまとめたりクイズを作ったりして、発表するという内容でした。これも作文と感想文の時と同じように、ワークシートを使って書くという活動が入っていました。友達に教えたい、クイズを出したいという思いからか、作文や感想文よりも意欲的に取り組んでいる様子でした。しかし、「分からない」という生徒に対して、教師が一対一で対応することが続きました。

一緒に組んでいる先生が、この単元で「学びあいの場」をされました。私はT2として参加しました。その中で、教師が生徒に一対一で対応していることが話題になりました。友達同士で教え合っほしいと思っペアにしていました。しかし、それが機能していませんでした。そのことには気づいていたのですが、具体的な対策をできずにいました。

③11月 漢字辞典の使い方

漢字辞典の使い方の学習は、スキルとして音訓索引、総画索引、部首索引の三つを身に付け、それらを活用して漢字や読み、部首を探すという、ねらいが明確な単元でした。最初は漢字辞典を使うことを伝えると嫌そうな顔をしていた生徒も、課題に集中して、意欲的に取り組んでいました。

読み取りの単元の「学びあいの場」での気づきから、ペアに漢字辞典を1冊渡し、調べるように伝えました。最初は辞典を交互に使っていた生徒たちでしたが、「ここ違っていいよ」「あれ、〇〇なんじゃない？」と友達が調べている様子に声を掛けたり、一緒に調べたりするようになっていました。部首を使ったしりとりでは、発表の際に部首しりとりを書いたプリントをホワイトボードに貼って、発表を聞き合いました。すると、「〇〇の部首ってこれだったんだ」などの感想が聞かれました。

なぜ今までの単元と様子が違うのかをT2の先生と話し合いました。漢字辞典の使い方は、課題、活動が明確であることがよかったのではないかと考えました。それに比べ作文の単元は、印象に残った場面を集め、それに言葉を足していくという流れは提示しましたが、生徒には具体的なやり方が分かりにくかったのではないかと考えました。昨年度の気づきを生かしていませんでした。

(3) 国語の公開授業とワークショップからの気づき

1月に「学びあいの場」で国語の授業を公開することになりました。題材として俳句を取り上げました。最初に俳句の特徴を見付けたり、五七五音の数え方や、歳時記を使った季語の調べ方についての学習をしたりしました。そこまでは生徒たちも「本当にできるかな」と不安をのぞかせながらも、「早く俳句を作りたい」とたいへん意欲的でした。ところが、いざ俳句を作ろうと、ペアごとに一枚のワークシートを渡して、経験した出来事を題材に言葉集めをするように伝えると、生徒たちは机の上に突っ伏し始めました。あんなに意欲的だった姿から、突然の変貌ぶりに焦りました。しかし、10月の「学びあいの場」での気づきや、漢字辞典の単元の生徒の様子から、生徒同士で学び合えるチャンスなのではないかと考えました。5分間と時間を区切り、書いているところまで発表し合ってもらいました。まだ数単語しか書けていないペアばかりでしたが、発表を聞いて「あ、そうか!」という表情になっていきました。その後ペアに戻って続きを書いてもらうと、少しずつですが言葉を書き足していくようになりました。それを材料に俳句を作ってみるように伝えると、再び突っ伏す生徒たちでしたが、中には「できた」と発表してくれる生徒がいました。発表された句を聞いて、

- ・おひるごはん もうむりですと いいました (1 C)
- ・ファボーレで みんなでのこした 思いでを (1 D)
- ・ファボーレで かいものをして おかしを買った (2 B)
- ・かいもので おりたたみかさ かいました (2 D)
- ・買い物して 水さい色えん筆 コピック買った (2 F)
- ・お昼ごはん ナイフとフォークで 食べたんだ (3 B)
- ・ファボーレで かいものをした 本をかいました (3 C)

またまた生徒が「なるほど」という表情になり、次々と俳句を作り出しました。(左の四角枠は生徒が初めて作った俳句です。1 Bは完成させることができませんでした。)

①プロンプタとの事前打ち合わせ

事前打ち合わせでブリーフィングシートについて質問されるのですが、授業のねらいについて明確に答えることができませんでした。自分では、なぜこの單元なのか、この授業でどんな力を付けさせたいのか、そのためにどのような工夫をしているのか考えていたつもりでしたが、説明しようとする、言葉が出てきませんでした。説明できないということは、まだ自分の中で明確になっていないということに気づきました。

ブリーフィングシートを何度も書き直すことで、「作文や感想文、読み取りの時に感じていた書くことへの苦手意識を少しでも軽減したい、そのために多様な表現が認められている俳句の單元を設定した」ということが明確になりました。ねらいも苦手意識を軽減することを第一に考え、字余りや字足らずの俳句でも良いことへ変化しました。

②公開授業

- ・ふねのなか カモメにおかし なげつけた (1 C)
- ・そとでみて みんなであげた カモメえさ (1 D)
- ・きつときと ダイオウイカが 大きかった (2 B)
- ・カモメ達に かつばえびせん あげました (2 F)
- ・かもめがね かつばえびせん たべちゃった (3 B)
- ・きつときと カニと白えびが ありますか (3 C)

公開授業では、俳句のお題を9月の社会見学としました。どんなことをしたか思い出せるように写真を見ながら言葉集めをしてもらいました。なかなか書けずにいました

が、グループごとに発表し合うことで、言葉を付け足していました。

その後、俳句を作り始めると、いくつかの問題が発生しました。字足らず字余りでも良いと伝えたものの、あまりにも五七五音になっていない俳句を作る生徒が出始めました。また、「〇〇でした」と作文や感想文のような俳句ばかりになってしまいました。そして、時間内に一句も作れなかった生徒がいました。(前ページの四角枠は生徒の作った俳句です。1 Bと2 Dは完成させることができませんでした。)

③ビデオによる振り返り

ラベルコミュニケーション中にビデオを観て授業を振り返っていました。自分が作った俳句「〇〇さん はやくきがえを したらどう」を紹介したところ、2 Fが「ただの説教だ」と感想を言いました。どうしたら俳句らしくなるかと聞くと、1 Dが「言葉を分けたら」と答えました。詳しく話してと促しましたが、1 Dは「分からない」と答えてくれませんでした。この時に1 Dがどんなことを言いたかったのかももう一度聞いてみたいと思いました。そして、生徒にとって俳句らしい俳句とはどのようなものなのか聞いてみたいと思いました。

④アクティブ・リスニング

アクティブリスニングでは、時間内に俳句を作れなかった1 Bについてと、1 Bと2 Fがペアで言葉集めをしているときに無言でワークシートに順番に書いていたこと、1 Cが五七五を文字数ではなく音数であることに気付いたことで言葉を選んで俳句を作っていたことが話題に上がりました。(四角枠の中はラベルより抜粋)

黒ラベル①

1 Bは、1 Cの句「カモメにおかし投げつけた」を見て、「投げつけた,,」 「投げつけた,,」 とつぶやいて笑っていた。

赤ラベル①

自分で俳句を作ることはできなかったが、友達の作った句や言葉に興味を示していると思った。自分ならどう表すか少ししぼったら書けそうな気がしたがどうか？

黒ラベル②

1 Bはなかなか書けなかったが、最後ようやく書き始めたところで時間切れになった。皆が前に集まった後も書きたそうにしていたがあきらめて前に出ていった。

赤ラベル②

1 Bはとても俳句を完成させたかったように見えた。なかなか書けなかったのは、文字数に収められなかったからか、何が難しかったのだろうか？

1 Bは、前時にも俳句を完成させることができていませんでした。黒ラベルに書いてある様子から、1 Bがイメージしている俳句があり、それに合うような言葉を探していたのではないかという気づきにつながりました。その後の授業では、自分のイメージと違っているかもしれないけれど、上達するには、作って人に見てもらうことが大切であることを伝えました。

黒ラベル③

ペアで話し合いをして言葉を書き出す作業時に、1 Bと2 Fは話し合いをせずに別々に言葉を書き込んでいた。

赤ラベル③

1 Bと2 Fが話し合わなかったのはなぜだと思いますか。話し合いが苦手だからでしょうか。話し合いがいらなかったからでしょうか。

二人はペアで話し合うことはしていませんでしたが、お互いに書いたものを見て、それを参考に書き足していたのではないかと考えていました。そのため、ペアの会話を促すような支援はしていなかったことに気づきました。このペアにもう一人生徒が入ったら、その生徒を始点に会話が生まれるのではないかと考えました。また、グループで学習するにはまず二人組からという先入観があったためか、三人組にするという考えがなかったことにも気づきました。

黒ラベル④

字余りがある1Cの俳句をT1と一緒に手を叩きながら確かめた。1Cは「漢字を使ったら5文字だよ」と言った。T1は「漢字じゃなくて、五音です。これでは八音になる」と言った。1Cは無言だった。

赤ラベル④

1Cは字余りを直すことが難しいと思ったが、最終的には音数をピッタリ合わせた。どうして1Cができるようになったと思いますか。

俳句を作る際に、5枠、7枠、5枠に区切ったプリントを使っていました。文字数ではなく、音数であることを事前に伝えていましたが、1Cは漢字で記入していました。そのため五音のところ八音になっていました。一緒に音数を確かめたことで、1Cは枠の中に平仮名で書くようになりました。最後の5枠に最初は「なげた」と書いていましたが、五音になるように「なげつけた」としました。この事実から、音数を意識することで言葉を選び、俳句らしい俳句に近づくことに改めて気づきました。

⑤その後の授業

「学びあいの場」での気づきを基に、次の時間では生徒が作った俳句をもう一度みんなで見合いました。すると生徒から「感想文みたい」という意見が出ました。感想文ではなく俳句らしくするにはどうしたら良いと思うか聞いてみると、「五七五音」と答えてくれました。みんなの句が五七五音になっているか確認してもらおうと、多かたり少なかったりしていることに気付いたようでした。五七五音になっている友達の句を見て、「平仮名で書いてある」と気付く生徒がいました。

- ・ゆきばしら しぜんのみずで てんねんすい (1B)
- ・ひとのにわ ゆきのやまに なっていた (1C)
- ・クリスマス ツリーがきれい ふゆげしき (1D)
- ・クリスマス よなかのサンタ プレゼント (2D)
- ・ゆきがふる ゆきだるまを つくろうか (2F)
- ・おしょうがつ ぞうにをたべて ふとったよ (3B)
- ・ふゆやすみ スキーができる たのしいな (3C)

- ・ホテルイカ うみのよぞらの エルイーディ (1B)
- ・てんぷらは おいしかったよ サックサク (1C)
- ・おもいでを たくさんくれた ホテルイカ (1D)
- ・かまぼこを じょうずにかけた うれしいな (2B)
- ・しょっぱいな しんそうすいが おいしいな (2D)
- ・チンアナゴ すいそうのなか によっきによき (2F)
- ・ケガニはね せなかふわふわ してるんだ (3B)
- ・てんぷらの えびてんぷらが おいしいな (3E)

みんなの句が五七五音になっているか確認してもらおうと、多かたり少なかったりしていることに気付いたようでした。五七五音になっている友達の句を見て、「平仮名で書いてある」と気付く生徒がいました。また、「～でした。になっていると感想文みたい」と気付く生徒もいました。そこで、生徒から出た気付きから、俳句を作るときに「五七五音」「平仮名で書く」「でした。ました。は使わない」ことを確認し、俳句を作ってもらいました。お題は「冬」としました。最初に作った

俳句と比べると、五七五音に気を付けて作っていることが分かります。また、～でした、～ましたで終わる句がなくなり、ずっと俳句らしくなってきました（前ページ左上の四角枠。2Bは完成させることができませんでした）。

さらに次の時間では、オノマトペを使い始める生徒が出始めました（前ページ左下の四角枠）。最初に作った俳句と比較させたのですが、生徒たちは上手に作れるようになったことを実感しているようでした。

（4）生徒たちから学んだこと

今までは、教師が教えて、生徒がそのとおりにできるかどうか、そのためにどのような支援が必要かということを考えてきました。今年度は、授業の中で生徒がまずやってみて、その中から生徒が発見して、それを基にさらに生徒がやってみて、発見するという循環の授業になってきたと感じています。それは、生徒一人では気付けなかったことも、友達の発表を見聞きしたり、話したりすることで、生徒同士が学び合う姿から学ぶことができたからだと思えます。

（5）プロンプタをして学んだこと

昨年度に引き続き、「学びあいの場」でプロンプタをしました。昨年度は手探り状態で、授業をしてもらった先生方に迷惑をかけたと感じていました。今年度もうまくいくだろうかという不安を抱えてのプロンプタでした。「学びあいの場」をする度に振り返りをしてきましたが、「プロンプタは生徒の学びについて対話が深まるように聴きあう」「プロンプタはまとめようとする必要はない」「深めるとは、抽象的な言葉を使うのではなく、より細かく、より具体的に聴きあうこと」が大切であるという気づきがありました。

3 おわりに

昨年度4月から繰り返し読んでいた「学校を改革する」や、7月7日の公開教育研修会の特別講演の中で佐藤学先生は、授業の良い悪いではなく、子どもの学びの質を高めるための授業研究ということをおっしゃっていました。しかし、繰り返し読んだり、講演会で聴いたりしても、全然理解できていなかったのだと今になって思います。授業の良い悪いではなく、子どもの学びの質を高めることを自分自身の体験を通しておぼろげながら「こういうことか」と思えたのはつい先日のことです。そこまでに約2年かかりました。そのことが、教師の主体的・対話的で深い学びが、子どもの学びの質を高めることを支え、子どもの学びの質が向上することが教師の主体的・対話的で深い学びを支えるという相互作用になっているという気づきにもつながりました。子どもの学びの質を高めるためには、子どもをじっくり詳細に観察する必要があります。そして、なぜ子どもがそのような行動をするのか先生方とじっくり話す必要がありました。今後も目の前の子どもの姿は常に正解であり、子どもから学ぶことを肝に銘じ、授業づくりに取り組んでいきたいと改めて思いました。

4 引用および参考文献

佐藤学『学校を改革する』岩波書店（2012）

生徒相互が学びあう協同学習をめざして

～「学びあいの場」による自らの気づきを振り返って～

中学部 堀 ひろみ



1 はじめに

昨年度の「学びあいの場」では、公開した高等部数学科授業のラベルワークを通していろいろなことに気づかされました。教科学習において、生徒の実態を把握し、知識や道具の取り扱いを正確に教えることがねらいにつながることに、友達同士で協力する活動を取り入れることで生徒同士の学びがあることなどを学びました。

また、同僚の授業を参観してのワークショップでは、授業者の悩みに迫るために児童生徒のどの姿を拾い、どのように質問するか、自分の投げ掛けが授業者にどのように届いたのかと、不安なこともあり、もっと授業を観る眼を養いたいと思いました。

今年度は、自分の授業では、児童生徒同士で学び合える協同学習を工夫し、同僚の授業のワークショップで、授業者の気づきを促す話し合いになるように参加したいと思いました。

この年報では、自らの授業づくりにおいて学んだことを記していきます。

2 授業づくり、授業改善の変遷

今年度、中学部で総合的な学習の時間を担当することになりました。

生徒が相手の立場に立ったり、身の回りの環境に目を向けたりして、自分ができることを考え、実行して欲しいと願い、来校者を意識し、身の回りの環境（清掃も含めて）を整える学習を設定しました。

清掃に取り組む生徒たちの様子を見てみると、提示された、きれいにするためのポイントを意識し、そのとおりに行うことができています。清掃のスキルとしては重要ですが、与えられたことを行うだけではなく、そこに自らの気づきや発見と相手を意識した目的をもって清掃に関わってほしいと願いました。そうすれば、将来的には、自分の家だけでなく地域社会でも主体的に清掃を行うことにつながるのではないかと考えました。

(1) 4月 ～今年の実践を始めるにあたって考えたこと～

この活動を次のように運営することにしました。

単元名	「キラキラ作戦」
計画	1, 2か月に1回程度
グループ編成	3学年縦割りの3班 1班に生徒6名, 教員2名ずつ
取り組む場所	児童生徒玄関, 1階作業棟廊下, 2階視聴覚室前廊下

取り組む場所は、中学部の清掃担当にもなっており、どこも来校者が利用したり通ったりする場所なので、生徒が意識しやすいと考えました。私は、児童生徒玄関を担当する班の指導者となりました。

また、学習指導要領の目標を確認すると、次のように記されています。

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て自己の生き方を考えることができるようにする。(中学校学習指導要領第4章)

上記の学習指導要領の目標を受けて、この学習で設定したねらいは、次の三つです。

- ①来校者に備えて、どのような準備をすればよいかを考えたり、自分の経験から知っていることを友達に伝えたりして、実行することができる。
- ②身近な人から教えてもらったことや友達の意見または様子から、どのようにするときれいになるかに気付いたり真似したりすることができる。
- ③実際に行ってみて、気付いたことをグループ内で発表したり、次回の清掃に生かしたりすることができる。

また、「一人残らず子どもの学びの権利を実現するためには、協同的学びによって子ども同士が学び合うより他に方法はない(佐藤学, 2012, p. 25).」とあるように、実態差の大きいグループでも、同様のことが言えると感じ、協同的な学び、つまり協同学習について、この活動を通して自分自身の学びにしたいと強く思いました。

(2) 5月～7月の取組から

来校者に備えるための環境を考えるという学習のねらいと活動内容を生徒に提示し、まずは、各生徒がそれぞれで汚れを見付け、自分の考えたやり方で、実際の清掃活動を行いました。下記は、7月までの指導計画です。

第一次	<p>児童生徒玄関を調査しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・掃除するところは何と呼ぶか知ろう。 ・汚れのたまるところはどこかを予想して調べに行こう。
第二次	<p>児童生徒玄関をきれいにしてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・掃除の方法にはどんなものがあるか調べよう。 ・担当箇所を決めて、いろいろな方法で掃除してみよう。 ・きれいにした方法や結果を発表しよう。

来校者の多い7月の公開研修会に向けた清掃活動では、自分の予想した道具と異なるものを見付けてきた生徒、扉には虫の死骸がたくさんあると気付いた生徒、雑巾で取れなかった汚れを自ら手でこすって取った生徒、すのこの溝や扉の隙間の汚れを取り除くために、ほうきの使い方を工夫した生徒など、生徒たちは自分なりに考え、工夫する姿が見られました。

(3) 9月 後期の授業に向けて

前期の取組では、各生徒が自分なりに考え、「来校者に備えて汚れを取り除く」という課題解決のために取り組む姿を見ることができました。しかし、まだ自分の経験の範囲内のものであり、身の回りのことに対し、気付きや発見を促すためには、他者からの意見を聞き、自分との違いに気付くことが大切だと思いました。

そこで、後期には下記のような学習を計画し、取り組むことにしました。

第一次	名人から教えてもらおう。 ・校内の環境美化や来客対応をしている用務員、事務員にどのようなことに心掛けているか、どこに注意して掃除をしているかについてインタビューする。 ・インタビューしたことをまとめる。
第二次	教えてもらったことを確かめよう。 ・児童生徒玄関で調べる、やってみる。 ・自分たちで調べたことをまとめる。
第三次	教えてもらったことを思い出してやってみよう。

また、6人で構成される班をさらに二つに分け、3人ずつのチームで活動を行う協同学習を設定しました。チームの中には、指示理解やコミュニケーション、行動抑制において課題があり、支援を多く必要とする生徒もいますが、友達の力を借りながら自ら考え、工夫し、活動に取り組む姿を目指したいと思いました。周りの友達の様子に気付くことができる生徒（2B、3Bさん）をリーダーにし、話し合いや実行の中心となることを期待しました。リーダーの生徒は支援が必要な2名（2C、3Fさん）と同学年で、教室でもよく声を掛けてくれています。この授業でも、2C、3Fさんに声を掛けてくれるのではないかと考えました。

二人の事務職員にインタビューしたところ、「カーペットに掃除機を何度も掛けている。取れないごみはガムテープで取っている。」「すみっこに虫が多い」「クモの巣は古い布でクモごと取っている」といったことが分かりました。自分とは異なるクモの巣の取り方について、生徒たちは驚いていました。

(4)「総合的な学習の時間」のねらいに迫るために

「学びあいの場」の公開授業に向けた、プロンプタと教員資質開発担当との打合せの際、以下のようなことについて考えさせられました。

- ① 総合的な学習の時間のねらいはこれでよいのか
- ② ねらいに見合う活動を設定しているか
- ③ 活動参加のために教員の支援が必要な生徒にどんな姿を目指すのかについてです。

①については、生活単元学習と総合的な学習の時間の違いを明確にして、この活動ならではのねらいを考え直すことにしました。①が曖昧なために②が生活単元学習の活動と受け取られるのではないかと思いました。二つを比較すると、どちらも「教科や領域の枠組みを超える総合的な学習活動を設定する。」「児童生徒の興味・関心に基づく主体的な学習活動を通して行う。」「将来の社会に生きて働く基礎となる力を培う。」という点で類似していると分かりました。生活単元学習は「経験知」、総合的な学習の時間は学び方、ものの考え方を学ぶ「方法知」であるとも分かり、学んだこと、考えたことを実行し、自分たちの考えをまとめ、身の回りの生活や地域に広げていく学習が重要であることを認識しました。

③については、彼らが活動に参加するための場面設定を考えていましたが、どうしても教師の支援が多く、受動的な参加になり主体的な学習活動について改めて考えさせられました。

全体的には、掃除についての必要な知識の習得や経験に終わってしまっていて、生徒自ら考える、調べる、結果をまとめる、発表するという活動になっていないという点に気づかされました。

そこで、きれいにする方法を学ぶために以下のような学習を取り入れることにしました。

- ・教えてもらって分かったことの中からテーマを決め、その方法が成功するかどうかを試す活動を行う。
- ・汚れがあるところを予想し、画像に印を付ける。
- ・どのように取り除くかを選択する。
- ・気付いたことを写真で記録したり付箋用紙にメモしたりする。
- ・結果を記録する。

そして、生徒たちで計画→調査→実行→まとめまで進めて行くことができるように、iPadを使用し、パワーポイントで活動の手順を示し、汚れを見つけた場所、取り除いた（掃除した）方法についてイラストで選択し、それらも同じファイルに記録できるようにしました。こうすることで自分の考えを伝えたりまとめたりすることができると思えました。

支援が必要な2C、3Fさんには、「ごみに気付き、自らごみ（汚れ）を取り除く」「道具を選んで掃除する」「友達に誘われて行動する」姿を目指し、テーマを事務職員から教えてもらった「クモの巣」「カーペットのごみ」のうち、本時は「クモの巣」を見付けることとし、役割として、調査活動では、iPadでクモの巣のある箇所を写真で撮影し、記録してもらうことにしました。

(5) 同僚からのラベルやコメントとそれを受けての自分自身の気づきや学び

同僚からもらったラベルから、自分の解釈と気づかされたことを項目にまとめました。

2Cさん、3Fさんのねらい、活動について

黒ラベル①

3Fさんは、iPadでの撮影をしたが、3Bさんが指し示すところを取れていなかった。

赤ラベル①

蜘蛛の巣を見つけていたのか、あるところが分かっていたのか。

黒ラベル②

2Cさんは、iPadの結果を入力するとき、「うまくいった?」「だめだった?」と問いかけるが反応がなかった。

赤ラベル②

表情のイラストを選ぶことができなかったのはどうしてか。

↓

<解釈> 3Fさんはクモの巣を取るとは思っていないのか、またはクモの巣があることに気付いていないのではないのか。

2Cさんは何について聞かれているのか分かっていないのではないのか。表情カードが何を表しているのかも分かっていないのではないのか。

↓

<気づき> 本人たちに分かる役割になっていなかった。「何のために使うのか」「記録したことがどのように活かされるのか」など目的や意味を伝えたい。

発表について

黒ラベル③

発表場面では、ABともに予想に反した場所にクモの巣があることが分かったが、互いの発表に反応がなかったように見えた。1Bさんは、「天井にもあった」と述べていた。

赤ラベル③

違うグループの発見にも興味をもって耳を傾けるための手掛かりは何があるといいか。

<解釈> AもBも何を発表したのか聞いていなかったのか。言葉だけの発表で、何を示しているのか分からなかったのかもしれない。



<気づき> 発表の内容が分かるための手立てが必要だった。

発表という活動を通して、生徒たちに何を学ばせたいのか、考え直そう。

Bチームの関わりについて

黒ラベル④

Bチームリーダーの2 Bさんは、2 Cさんに対して「2 Cさん、2 Cさん」と呼び掛けると2 Cさんはそちらに向かった。2 Bさんは、「これ、持ってくれないかな。」1 Bさんは、「落ち着こうよ」と2 Cさんに声を掛けていた。2 Cさんは反応はなかったが、逃げはしなかった。

赤ラベル④

2 Cさんは、友達に声を掛けてもらうときと教師が声を掛けるときでは、違いがあるのか。



<解釈> 2 B, 1 Bさんは、2 Cさんを同じ活動の仲間として見ていて、一緒に活動しようという気持ちで声を掛けていたのではないだろうか。そして、2 Cさんもそれに応えようとしていた。



<気づき> このことは、協同学習を進める上で、十分なヒントになる。教員が傍に付いての支援が多くなりがちだが、もっと友達同士の関わりの方や、一緒に活動する場面を増やしていけば、2 Cさんの活動の幅や学びが広がるのではないかと。

<番外編 後日談> 2 Cさんは、なぜ、不安定になったのだろうか・・・

当日の様子を撮影していたビデオで振り返ったり、T 2の様子を聞いたりし、参観者の見た事実と合わせて、改めて2 Cさんの実態について考えてみました。

- ・ T 1の話に「虫」が出てきたところで、つぶやきと両手を叩く動作があった。
- ・ 児童生徒玄関に移動しても、友達がクモの巣を探している所には近づこうとしなかった。
- ・ 友達に呼ばれて近づくが、やはり逃げてしまっていた。何度も場から離れて涙目になっていた。叫んだりジャンプしたりしていた。
- ・ T 2が「掃除終わり」と言ったら、静かになった。
- ・ 最後には「お母さん、助けて」とも言っていた。

これらの様子から推測すると、「2 Cさんは虫が嫌いなのではないか」そして、T 1の話聞き、「虫に関する活動をするとなっていたのではないかと」ということです。

(6) 「学びあいの場」の授業後～1月

「学びあいの場」の授業を通して、気づいたことを基に、改善したのは次の点です。

協同学習について

2 Cさんが友達の言葉掛けによって行動しようとしていることの気づきから、チームでの活動では、友達同士の言葉掛けが増えるように支援していくことをT 2と話し合いました。

言葉を掛ける側の生徒に対しては、

- ・ 言葉を掛けるタイミング、掛ける言葉を教える。

2C、3Fさんに対しては、

- ・生徒の言葉で伝わりきらなかった部分を補足して伝える。
- ・伝えられたことをできるように支援する。

例えば、リーダーが、「〇〇さん、どこを掃除しますか？」と尋ねる場合、場所の写真を見せて尋ねるようにしたり、「掃除する場所を指差して教えてあげて。」と伝えたりしました。

2Cさん、3Fさんの活動について

2名の生徒の活動については、まだ改善の余地はありますが、協同学習の在り方を見直し、友達同士のやり取りを増やし、工夫した結果、どの方法できれいにするかについて、前に試したものを自分で選択したり友達の拭き取る様子を真似したりする姿が見られました。

発表について

チームごとに iPad で作成した作戦結果シート（図1）をテレビに映し出して、「どこを掃除したか」「どうやってきれいにしたか」「結果はどうだったか」と項目ごとに教員から質問し、生徒が答えるという形をとりました。そして、生徒が発言したことを反復して聞き手の生徒に伝えました。最後に、リーダーに「何が分かったか」と聞いてみると、「前にやってみた通り、扉の上の方にゴミが溜まっていることが分かった。」「たたきには砂がいっぱいあった。掃除機だけでは取れなかった。」など発表することができました。今後生徒が主体となって発表することができるようなやり方を考えていきたいと思います。



図1 作戦結果シート

3 おわりに

どの生徒も考え、自分のやり方で工夫しながら取り組むことのできる授業を目指しましたが、課題が多く見出されました。

総合的な学習の時間のねらいを始めとして、友達相互に学び合う環境設定、課題設定、生徒が主体的に取り組める支援方法、学習形態など、今回の実践で整理することができました。新学習指導要領の実施に向け、本校でも、全授業のねらいや活動設定、学習の流れなどについて児童生徒の主体的な学びを重視した授業が求められています。「学びあいの場」の授業を通して気づいたこと、考えさせられたことを実践できるようになりたいと思います。

最後に、今年度で本校に着任してから5年が経ちます。自分より後から着任してきた同僚に本校の授業について、研修についてなど伝える役割もさらに大きくなると思います。その責任の重さを自覚し、「自分の良さ」も大事にしながら授業づくりに努力していきたいと思います。

4 引用および参考文献

佐藤学『学校を改革する』岩波書店（2012）

レイチェル・ジェネイ マーサ・E・スネル 高野久美子 涌井 恵 監訳

『子どものソーシャルスキルとピアサポート』金剛出版（2011）

中学校学習指導要領第4章 総合的な学習の時間

特別支援学校の道徳、特別活動、総合的な学習の時間

やまぐち総合教育支援センターホームページ www.ysn21.jp/furecen/q-a/04-03

高等部保健体育科における授業づくりについて

～「学びあいの場」を通して考えたこと～

高等部 青山 真紀



1 はじめに

今年から高等部で授業を担当することになりました。昨年度までは中学部に所属していました。私は教師からアドバイスを受け戸惑い立ち止まっている生徒に、自分なりに何かしら考えて一歩踏み出してほしいという気持ちになります。一歩踏み出すことができるように教師は生徒が考えて行動できるように支援し、生徒は考えて行動できた経験を積み重ねていくことが大事なのだと思います。今年度は高等部生徒 24 名が全員で行う保健体育科の授業において、自分でまたは友達と一緒に考え行動する学習活動を取り入れた授業づくりに取り組みました。今年度の「学びあいの場」では、5月に保健体育科「陸上～ハードル～」の授業を参観していただきました。この授業は昨年度の「学びあいの場」の「陸上～立ち幅跳び～」の気づきを受けて授業の計画を立てました。「学びあいの場」での気づきやその後の同僚の「学びあいの場」に参加して考えたことを踏まえ、12月に保健体育「生活習慣病について」の授業をしました。高等部保健体育科における授業づくりと「学びあいの場」を通して考えたことをまとめました。

2 授業づくり、授業改善の変遷

(1) 昨年度の「学びあいの場」の気づきから

昨年は中学部生徒 18 名で「陸上～立ち幅跳び～」の授業を行いました。授業後のラベルワークでは、実態差のある生徒への支援や生徒に提示した立ち幅跳びのポイントの観点は適切であったか、3グループに分けて活動したがそれぞれのチームを担当した先生方とのチームティーチングは十分になされていたかなどが話題に挙がり、生徒への支援とチームティーチングの見直しが必要であることに気づきました。今年度の「陸上～ハードル走～」では、この二つを課題として授業の計画を立てることにしました。生徒への支援については<単元を通してのやる気の維持>、<跳び方のポイントについて>、<友達を意識した学習活動>の三つについて重点を置くことにしました。

①生徒への支援について

重点1<単元を通してのやる気の維持>

陸上競技では自己の記録更新がやる気向上につながりますが、「立ち幅跳び」では記録が伸びない、または記録が下がったときに生徒のやる気の低下が課題でした。そこで、自己記録更新だけを目標にするのではなく、40m 走と 40m ハードル走の走る速さの差を縮めることを目標の一つにしました。

重点2<ハードリングのポイントについて>

「立ち幅跳び」では、教師が跳び方のポイントを三つに絞って提示し、毎回授業の始めにアプリ「Coach my video」で跳び方の見本を動画再生して確認する学習活動を設定したことで、生徒たちは早い段階で跳び方のポイントを意識できるようになりました。動画のスロー

再生により身体のどこをどのように使って動かすのかが確認でき、適切な跳ぶ姿勢の獲得につながりました。しかし跳び方のポイントを意識しすぎて体に不必要な力が入り、記録が停滞したり一時的に落ちたりしてやる気がなくなってしまう生徒の姿が見られました。そこで「ハードル」の授業では、ハードリングのポイントを生徒に考えてもらうことにしました。各チーム6人の4チームに分かれて話し合いが進みやすいチーム分けにしました。ハードリングのポイントを自分たちで考えることで速く跳ぶためのフォームやリズムよく走るとはどんなことかが分かり、実際にハードルを跳ぶ際にポイントを意識して跳ぶことができると考えたからです。またハードリングのポイントを授業の始めに全員で確認するのは全単元7時間の4時間目までとし、その後はハードリングの技術の習熟度に差が出ることも想定して教師が必要に応じて個別にアドバイスをしていくことにしました。「立ち幅跳び」の授業で跳ぶポイントを生徒に伝える際に有効だったアプリ「Coach my video」は継続して活用していくことにしました。

重点3＜友達を意識した学習活動＞

ハードリングのポイントを各チームで話し合うために、チームの仲間のハードリングを見合ったり動画で振り返ったりしてどうしたら速く走ることができるか考える学習活動を設定しました。

インターバルやハードルの高さが違うコースを設けて自分に合ったコースを生徒が選択できるようにし、走力が似た友達と走ることによって競い合ったり励まし合ったりすることができるようにしました。

②チームティーチングについて

「ハードル」の授業があった日には各チームの担当の教師に生徒の様子について話をするように働きかけ、次の授業に向けての改善点について相談しました。ハードリングのポイントを話し合う際には分かりやすい動画を撮ることを事前に依頼したり、授業を担当する先生方にお話し生徒と競い合って走る場面を設定したりしました。

(2) 5月 ～自分自身の公開授業、ワークショップを経験して考えたこと～

「学び合いの場」では、全単元7時間の2時間目を見ていただきました。この授業は、重点2、重点3の取り組み前の授業のため、生徒には「ハードルを跳ぶときは、最後まで同じ速さで走ろう。1, 2, 3, 4 (4で跳ぶ)のリズムで跳ぼう。」と教師から活動の目当てを提示しました。以下、ワークショップの中でもらった同僚からのラベルやコメントとそれを受けての私自身の気づきや学びについて述べます。(以下四角枠の中はラベルより抜粋、角丸四角枠はラベルを受けての授業改善点)

黒ラベル①

Aさんに友達の跳ぶ姿を iPad で見せ感想を聞いた。

Aさんは「特に。」と言った。

赤ラベル①

Aさんは iPad を見たがどのようなポイントで見ていたのだろうか。

このような内容のラベルが多くありました。黒ラベル①より、Aさんは何を答えてよいか分からないのだと思いました。生徒に見てほしいポイントを事前に提示していなかったため、iPad に注目できていない生徒やどこを見ていいのか分からずにただ iPad を眺めていた生徒が多くいたことに気づきました。

改善点：友達のハードルを跳ぶ姿を見合う学習活動を設定する場合は、見る観点をあらかじめ提示しておく。

黒ラベル②

歩幅が合わず、ハードル手前で失速したBさんの走りを見て青山先生が「インターバルが合わなくても今日は4歩で跳ぶことができたらいいよ。」と言った。

赤ラベル②

4歩で跳ぶことがしっかり意識できている生徒に対して授業開始時に挙げた「同じ速さ」「同じスピードで走る」という目標に今後どのようにつなげていきますか。

黒ラベル②より、Bさんは教師の提示した目標の歩数をしっかり意識して跳ぼうとした結果、ハードルの手前で失速した。その姿を見て教師の提示した目標の歩数がBさんに合っていないことに気づき「インターバルが合わなくてもいいよ。」とBさんに合った目標を伝える自分の姿があったということに気づきました。Bさんの他にも歩数を合わせようとしてハードルの手前で急に失速する生徒がおり、一定の速さで走ることができていない生徒がいたことに気づきました。

改善点：目標とする歩数の数はあくまでも基本とし、生徒一人一人にあった歩数を教師が個別にアドバイスする。また、身長の高い生徒には自分に合った歩数を見つけて同じリズムで走り続けることができるように段階を追った支援にする。

私が授業をビデオで振り返った際に、友達の跳ぶ様子に注目しながらどう声を掛けたらよいか分からず黙って友達を見ている生徒や、歩数を意識しすぎてリズムカルに跳ぶことができない生徒など、ビデオには困っている生徒の姿がいくつもありました。今回の「学び合いの場」で同僚からもらったラベルの内容にある生徒の姿と同じでした。24人という大きな学習集団で実態も様々で個に応じた支援がまだまだ不足していました。

(3) 6月 ～単元の生徒の姿から～

昨年度の「学び合いの場」での気づきの課題から、生徒への支援とチームティーチングの二つを課題として授業を行いました。生徒の姿から課題改善の視点や方法について振り返ります。

重点1<単元を通してのやる気の維持>の取組から

40m走と40mハードル走の記録をグラフ『ハードル記録表』(図1)にして生徒に提示しました。やる気の維持向上のための支援でしたが、単元の終わりに生徒に提示したため、毎時間のやる気の維持向上にはつながりませんでした。『ハードル記録表』を見て、自分の頑張りを認め達成感をもつことができた生徒、大きな変化を期待していたけどグラフにしてみたら思ったほど変化がなく残念がる生徒などいろいろな姿がみられました。授業中にハードルを走り終えたばかりの生徒から「先生、どうでしたか。」「僕、さっきより上手にできました。」「ちょっとリズムよく跳べなくて失敗しました。」など声を掛けてくれることがありました。この姿から、授業の目標達成に向けて頑張っている姿を捉えて的確に評価やアドバイスをしたり、頑張りを友達と共有できる学習場面を設定して自分の頑張りを自分や友達に認めてもらったりすることが単元を通してのやる気の維持向上につながるのではないかと思います。

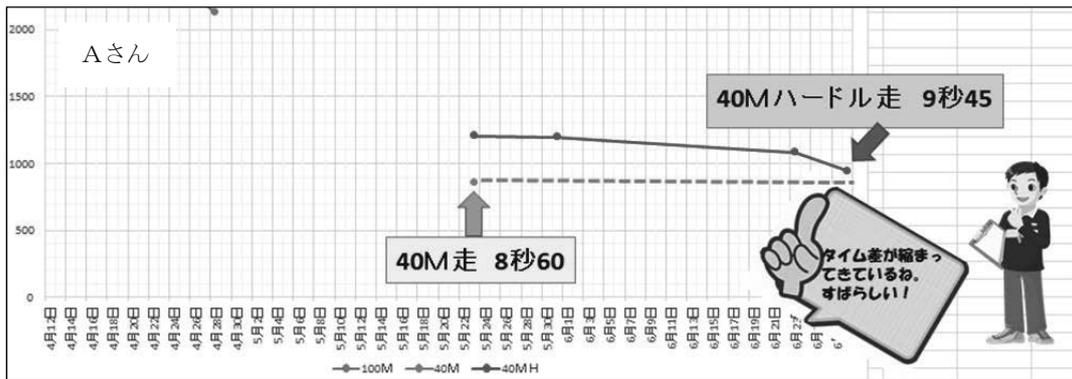


図1 ハードル記録表

重点2 <ハードリングのポイントについて>の取組から

ハードリングのポイントは文字とイラストの掲示にし、「立ち幅跳び」のような動画で毎回確認することは止めました。ハードリングに課題が見られた生徒には個別でアドバイスし、改善がみられた時にはその場ですぐに評価することを心がけました。記録が一時的に停滞したり落ちたりしても落ち続ける生徒はいませんでした。

重点3 <友達を意識した学習活動>の取組から

友達のハードリングを横から見たり、動画で振り返ったりしました。高等部3年生が中心となり話し合いを進めました。友達の姿や動画からハードリングのポイントを言葉に置き換えるのは難しく、チームの担当の教師が適切な言葉に変える支援を行いました。その結果、生徒からは図2のようなハードルを跳ぶポイントが挙げられました。

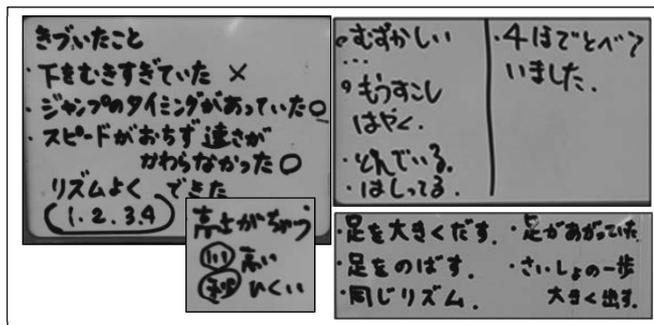


図2 生徒から挙げられたポイント 4チームより

ハードルを跳ぶポイントが挙げられました。生徒から出たハードリングのポイントが合っているかどうかを、アプリ「Coach my video」でスロー再生したり、見本となる教師のハードリングと生徒のハードリングを二画面で提示しスロー再生で比較



図3 アプリ「Coach my video」でハードリングのポイントを確認している様子

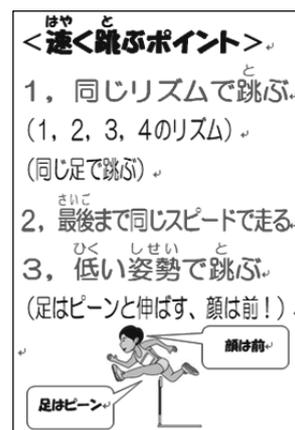


図4 ハードリングのポイント

したりして確認しました(図3)。生徒からは、「4歩」「リズム」や、「スピードが落ちない」、「(頭の)高さが違う」「下を向きすぎていた×」「足を大きく出す」「足を伸ばす」などの速く跳ぶためのポイントにつながる言葉が多く出ました。出たポイントを教師がまとめて図4のように生徒に提示しました。速く跳ぶための体の使い方は大変難しいのですが、自分たちで話し合い決めたポイントのため頭

を低くして抜き足を遠くに着く体の使い方を意識して練習に取り組む生徒が多くみられました。

(4) 6月～1月 ～同僚の「学びあいの場」に参加して考えたこと～

考えたこと①

他学部の授業を参観させてもらう中で、学部は違っても児童生徒が一人でまたは友達との関わりの中で気づいたり考えたりする姿がありました。小学部算数科の授業、具体物を操作させて長さを比べたり測ったりする学習活動では、なかなか活動を始めない児童が友達の比べ方をヒントにして自分から具体物を操作して長さを比べ始めたり、中学部数学科の授業、支払い方の学習活動では、「〇〇さん、この支払い方ができるよ。」と友達からアドバイスを受けた〇〇さんは少し考えた後に、自分からヒントが書かれた手掛かりを活用して支払い方を見直したりして、児童生徒が教師の直接的な促しがなくても、友達との関わりの中で気づいたり考えたりしていました。この姿から、少し難しい課題でも友達の協力を得ながら考えることができるのではないかと、これまで以上に意図的に自分でまたは友達と一緒に考え行動する学習活動を設定したらよいのではないかといい気持ちになりました。それと同時に、先生方が友達との関わりを通して何を学ばせたかったのだろうかとも考えました。

考えたこと②

栄養教諭や養護教諭の授業を参観して、日頃児童生徒と関わる機会が少ない先生方とのチームティーチングの在り方はどうあるべきか考える機会をもつことができました。私自身保健体育が専門であるため養護教諭と保健の内容の授業をする機会が年間2回あるのですが、養護教諭の生徒に最低限これだけは伝えたいという思いを受けて生徒の実態が分かる私ができるか、一緒に考えながら授業づくりをしたいと思いました。

(5) 12月 ～保健体育「生活習慣病について」～

授業の計画の段階から養護教諭と相談し授業の目標、学習活動を決めました。養護教諭の「生活習慣病にならないためには高校生のうちから健康的な生活を続けることが大切であることに気づいてほしい。不健康な生活習慣は生活習慣病を引き起こすことが分かってほしい。」という授業に対する思いを受けて、友達と体験的な学習を通して学びにつなげることはできないか、生徒にとって学びが深まる体験的な学習って何だろうなど互いに意見を出し合って学習活動を決めていきました。授業は、健康な血管模型と詰まったり裂けたりした血管模型にどろどろ血とさらさら血を流して流れ方を比較する実験を行い、分かったことをワークシートにまとめて発表し合う学習活動を設定しました。授業は、専門的な知識をもつ養護教諭が体のしくみや病気について分かりやすく説明し、実態のわかる教師が実験の際の約束を提示したり振り返りにつながるキーワードを確認したりしながらスムーズに授業が進行するように役割を分担して授業を進めていくことにしました。

実際の実験では、「怖い。」「どろどろ血は嫌です。」「次は僕が実験してみたい。」などの声が聴かれました(図5, 6)。実験後の感想発表では、「食べすぎをやめます。」「塩分を少なくします。」など自分から生活改善したいという内容の感想がありました。友達の感想を聞いた生徒からも「僕も食べ過ぎやめよう。」「好きなものは食べたいけど量を減らそう。」と生活改善につながる発言が聞かれました。今後は「生活習慣病について」学んだことを、学級の給食や休日前の帰りの会などで話題に挙げ、日頃から規則正しい生活への意識を高めていきたいと思います。また、生徒の生活習慣への意識や行動に変化が見られたときには、養護教

諭に授業後の生徒の姿として伝えていきたいと思います。



図5 白衣を着た養護教諭に注目する生徒たち



図6 血管模型の実験に取り組む生徒たち

3 おわりに

「学びあいの場」では同僚の先生方の授業を参観させてもらい多くのことを考え学ばせてもらいました。学部や集団の大きさが違っても自分でまたは友達と一緒に考え行動する学習活動で、友達の発言に耳を傾けて「あっ、そうか。」と気付いたり「どうしてそう思うの?」と疑問に思ったりする児童生徒の主体的な学びの姿がありました。「学びあいの場」を通して友達と一緒に考え行動する学習活動の大切さを感じたと同時に、児童生徒の主体的な学びが授業のねらいに沿っているか十分に吟味した授業をしなくてはいけないことを痛感しました。今後は、生徒に提示する本時の学習活動の目標は適切か、目標達成に向けた学習活動が準備されているか、生徒が自分でまたは友達と授業を振り返ることができるような支援は準備できているか、この三つのことをしっかりと考えてから授業に臨みたいと思います。また、考えるという学習活動では、教師が言葉を選び間違えると手掛かりのつもりが促しや指示になります。言葉を掛けるタイミングを間違えると児童生徒の必死で考えている時間を奪ってしまうことになります。单元だけでなく一時間の授業の中で、生徒の実態に応じて何をどの程度考えさせるのかを明確にしていく必要性も感じました。「学びあいの場」を通して同僚から気付かせていただいた授業の改善点が多くありました。授業の改善点に気づくと言うことはそこに学びが十分でなかった生徒の姿があることを忘れてはいけないと思います。そのためにも、自分の学びを生徒に返す授業づくりをより考えていきたいと思います。

生徒の将来を見据えて

～「学びあいの場」を通して学んだこと～

高等部 五十嵐 久也



1 はじめに

今年、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（以下富附特支）に赴任して7ヶ月が過ぎました。前任校は、聴覚特別支援学校に勤務し、小学部の児童の指導に当たっていました。前任校とは、児童・生徒の有り様や学校の環境も変わり、日々新しい発見の場となりました。赴任前は、「児童・生徒の有り様が変わっても、指導の根本は変わらないだろう」という思いでした。実際、児童・生徒の指導に当たってみると、「挨拶」に関して言えば、声の大きさ、語尾までしっかり言えるか、場によって「挨拶」の使い分けができるかなど、前任校の児童・生徒に指導してきたように、「指導の根本は、変わらない」ことを実感できました。しかし、日々指導する中で、多くのことに気づかされました。

初めて、高等部で勤務することになり感じたことは、一つ目に「就業体験」の存在です。教師を志すようになった時、前任校の聴覚特別支援学校に勤務していたとき、そして、富附特支に勤務している現在も思うことがあります。それは、卒業後に「この子たちが、社会に出たときに生活できるように支援すること」です。現実には、社会に出て仕事をしながら生活していくことは、とても大変なことだと思います。私は、高等部で生徒の就業体験に関わりながら、生徒の将来を支援していくことの大変さに、未熟ながら多くことを学ぶことができました。二つ目に「作業学習」があります。生徒の適性などを考えながら、それぞれの将来を見据えた「作業学習」は、とても大事な学習だと感じました。私は、今年「ハウス・キープ班」と「清掃班」の担当となりました。「ハウス・キープ班」では、タオルたたみ、洗濯、洗濯物干し、洗濯物たたみ、お茶の準備・片付け、アイロンがけなどの作業があります。生徒の作業を支援していくにあたって、「普段の生活の中で生かせるように支援したい」という思いを大事しながら支援してきました。どの作業も一見簡単そうに見えますが、どの作業も何回やったからといって、いつも同じようにできるものではなく、手順やコツなどに気を付けながら、進めていかなければいけません。お茶の準備・片付けを例に上げると、湯呑みの洗い方を一つとっても、丁寧にスポンジを使い湯呑みを洗わなければなりません。そして、同時にお湯を沸かしておく必要があります。効率的に行う思考力も問われてきます。生徒を見ていると、急須の持ち方やお湯の入れ方にも注意しないと、やけどにつながる恐れがあります。このように、「ハウス・キープ班」での「作業学習」では、細かいことにも気を付けながら、一つ一つ正確にできるように支援してきました。「清掃班」でも、同じようなことが言えます。清掃の仕方、清掃道具の扱い方や手順には、多くのルールがあります。そして、生徒の将来を見据えたとき、「清掃班」で身に付けたことは、生徒にとって、社会に出て行く前の「大事な機会」だと捉えています。

2 「学びあいの場」へ向けて

(1) 今年の実践を始めるにあたって考えたこと

9月、数学と国語のT1を担当することになりました。数学は、1年生二人、2年生二人、

3年生三人の七人のグループを指導することになりました。国語は、1年生二人、2年生一人、3年生一人の五人を指導することになりました。

授業が始まって改めて感じたことは、生徒の「分かる」を引き出すための教材研究は、前任校と同じくとても大事なことだと感じました。一つ目として、生徒の有り様がさまざまであり、何をねらいとして授業づくりをしていくかを考える必要がありました。生徒にとって、今必要としていること、今後必要になるであろうことを考えることにしました。二つ目として、生徒の実態を掴み、授業展開していく必要があると感じました。授業では、一斉授業はするものの、個人差が大きく、個に配慮しながらの授業展開でなければ、全体の授業として成り立っても、個の「分かる」に寄り添えなければいけないと思っていました。三つ目に授業のスタイルを確立しなければならないと思いました。答えてもらう時に、生徒に挙手させようとしたのですが、手を挙げるのは一人二人だけでした。私は、そこで、「分からない」から手を挙げるのではなく、生徒の実態が関係していることに気づきました。そこで、手を挙げさせるのではなく、生徒の名前を呼んで指名することにしました。すると、生徒からの反応があり、少しずつ手ごたえを感じるようになっていきました。四つ目に、「何が分かったのか」を大事にする授業を心掛けました。国語で、新聞記事を読んで質問に答えるという授業をしました。始めに生徒に記事を読んでもらうことにしました。生徒は、私の支援を受けながら読み終えることができました。抑揚などを付けているか、声の大きさは適切か、読み方に間違いはないか、に注意しながら支援しました。国語を初め、教科学習においては、読める、書けるが基本的なこととして大事だと考えています。そして、言葉の意味を捉え、言葉を広げることができるように支援しました。「シャンシャン」(パンダ)を題材にした新聞記事では、「シャンシャン」の写真を見せ、何の動物なのか、どこで生まれたのか、何色なのか、何を食べているのか、身長・体重などを生徒に答えてもらいました。そうすることで、生徒の中での認識を深めることにしました。

(2) 自分自身の公開授業、ワークショップを経験して考えたこと

始めに、協同学習の意義について話をしたいと思います。「学びあい」の授業をするにあたって、生徒の中には、生徒同士で協力したり、声を掛け合って何かをしたりすることが苦手な生徒もいました。また、生徒が社会へ出た時に周りにいる人と関わりをもって、生活していくが必要になってくると考えていました。そのような背景なども踏まえながら、協同学習による授業を展開することにしました。実際、授業を行ってみると、生徒同士の声掛けの頻度だったり、協力して活動をこなす姿が増えたりしたように思えました。今後は、生徒同士の人数が増えた場合の協同学習の在り方を考え、実践していきたいと思っています。協同学習の意義を問われれば、「他人との関わり」、「社会との関わり」が有意義なものになるために不可欠なものではないかと思っています。

次に、教材研究について話をしたいと思います。教材研究をする上で大事にしていることは、生徒の実態に応じて、教材や授業展開を日々研究することだと思っています。そのためには、普段から生徒のことをよく観察したり、より効果的な指導がないか四六時中、頭の中で考えたりしておく必要があると思います。一度、授業で使った教材も、授業の回数を重ねるごとに、より良いと思われる教材に変えていくことも必要になってくると思います。授業展開も同じことが言えると思います。常に頭の中で授業展開を考えておくことで、本当に分かってほしいことや、ねらいがはっきりと整理されてくると考えています。

最後に、「学びあいの場」在り方について話をしたいと思います。私は、今年初めて、「学

びあいの場」を経験しました。自身の振り返りでも感じていたこと以外に、先生方からの気づきに「あっ！」とさせられる場面も多くありました。共に学びあえる環境である「学びあいの場」は、富附特支の特色としてすばらしい取組だと感じています。

(3) 授業者の思い

生徒の中には、これまで、「デジタルはかり」を使用した経験がある生徒もいたり、そうではない生徒もいたりしました。「量る重さ」よりも多くなったり、少なくなったりした時の調整の仕方が上手にできない生徒もいるのが実態でした。そこで、本単元の始めに「g, kg, t」の単位を用いて、それぞれの単位と身近な物を関連付けることで、身近な物の単位の使い分けができるようになりました。その後、「食材」を使用し友達の量り方を参考にしながら、「量る重さ」をピッタリに量れるようになってきました。私は、以上の経緯や経験から「デジタルはかり」を使用し、「食材」の量を増減しながら、「量る重さ」を段階的に重くすることで、量を「増やす」と重さが「重くなる」ことを生徒が理解できるようにしたいと考えました。そうすることで、調理をする際に少しずつ量を増やして必要な量を量ることができるようになるとういと考えました。また、調理場面では、正確に量る必要のない場合や、ピッタリの重さにならない食材も存在します。そこで、本単元を通して、身近な食材の重さを正確に量るようになることを身に付け、生活の場（料理をする時）で生かすことができるようになってほしいと考えました。また、協同学習を目的としてグループ活動を取り入れました。グループ活動をすることにより、量り方に困った時には、相手の「量り方」を参考にしたり、相手の量り方をチェックしたりするなど、互いに学び合うことができるようにしたいと考えました。協同学習を通して、友達と協力することの良さを実感し、友達の言動を聞いたり、行動を見たりしながら主体的に学んでほしいと思いました。

工夫したことは、上手に量れなかった生徒には、友達に見本になってもらうことで、上手に量るためのコツを身に付けられるように支援したことです。

授業者として大切にしていることは「分からない」ことに対して、生徒は「答え」を直ぐに求めようとするのではなく、友達の様子を見たり、友達と相談したりなど、「よく考えて」から答えられるように支援しました。振り返りの時間では、生徒自身が「何を感じたのか」「どうしてそう思ったのか」などの感想を聞き合う活動を設定し、友達の感想からまた新たな気づきが得られるようにしました。

(4) 「学びあいの場」で学んだこと

「学びあいの場」の公開授業では、生徒に分かる発問について考える機会となりました。二人組で小豆の重さをデジタルはかりで量った後に、教師が質問した場面のラベルです。

黒ラベル①

3 Aさんは、Tに感想を聞かれる場面で「3 Bさんはどうでしたか？」と聞かれると顔を上げて「分かりません。」と答えた。

赤ラベル①

他の生徒が先に感想を答えていたのに、どうして3 Aさんは、同じような質問を受けて「分かりません。」と答えたのだろうか。質問をよく聞いていなかったのだろうか。どう思われますか。

3 Aは、質問の言葉の意味が分からなかったのではないかと思います。「2 Aさんは、どう

でしたか？」と聞かれても、2 Aさんの何がどうだったのかを聞かれているのか分からないのかもしれないということに気づきました。

私は、小豆を量る時には、「入れ過ぎたら少しずつ取り、少な過ぎたら少しずつ入れ、調整しながら数字とピッタリにする」ということをねらっていたので、その様子がどうだったのかを答えてほしいと思って質問しました。しかし、漠然と「どうでしたか？」と聞いたので、3 Aは、何のことを答えればよいのか分からなかったのだと思います。実は、このやりとりの前に、3 Bにも、「3 Aさんは、どうでしたか？」という質問をしたのです。3 Bは、「上手に量っていました。」と答えたので、3 Aも同じように答えてくれるのではないかと安易に考えていました。振り返って考えてみると、3 Bは、「上手」と答えましたが、「上手」とは、いったいどういうことを指していたのでしょうか。調整しながら量っていた様子のことを言っているのでしょうか。それとも、数字とピッタリの量になったことを言っているのでしょうか。実際に聞いてみればよかったかもしれないと思いました。3 Aにも、「3 Bさんは、100gピッタリに量っていましたか」と具体的に質問したら、答えやすかったのではないかと思います。生徒に「何を言わせたいのか」を吟味したうえで、発問する必要があると思いました。また、その際には、それぞれの生徒の実態に合った発問を考えていきたいと思いました。

4 おわりに

「学びあいの場」を終えて、生徒の実態に応じて発問を考えることの大事さに改めて気づくことができたと思っています。

富附特支に赴任して7ヶ月が経ち、児童・生徒への見方が変わってきたように思います。そう思えると同時に、教師としての仕事の奥深さや責任の重さを日々痛感しています。

「子どもたちのために」を常に大事しながら、今後の教師人生を送っていきたいと思います。

生徒が自分で発表内容を構成し 堂々と発表できる授業づくりをめざして ～「学びあいの場」での自分の成長を振り返って～



高等部 常楽 正樹

1 はじめに

今年度4月に初任から慣れ親しんだ県立の前任校から本校へ赴任しました。今まで、附属と
いえば、公開授業研究会に参加しては素晴らしい授業実践を目にし、そこで得たことを日々の
授業の手本にしようと模索する、まさに「高根の花」的な存在でした。しかし、その附属に赴
任したことに加え、初めて高等部に所属となり、試行錯誤の毎日が続いています。さらに、こ
れも自分自身初となる「情報」を担当することになりました。今回はこの「情報」で、附属ら
しい「自分らしさを表現する授業」をどのように目指したか、その経緯と、新たな研修スタイ
ル「学びあいの場」を体験して、自分の中の研修に対する考え方がどう変わっていったのかを
報告したいと思います。

2 授業づくり、授業改善の変遷

(1) 4月 ～今年の実践を始めるにあたって考えたこと～

まず、情報を担当するに当たり、その教科での目的、学習内容は何か、学習指導要領を見
て確かめてみました。その中でも、この内容が自分の目に留まりました。

「2段階(4) コンピュータ等の情報機器を利用した情報の収集、処理及び発信の方法が分
かり、実際に活用する。」(特別支援学校学習指導要領解説 総則等編)

私の情報の授業を履修する生徒は、ユーチューブなどの動画再生サイトで自分の好きなア
ニメキャラクターや芸能人、コマーシャルの動画を検索し、それを見ながら一人で楽しむ様
子が見られました。つまり、学習指導要領における「情報の収集、処理」については、既に
収集するスキルを獲得している状態でした。しかし、「発信」については、教師から質問を受
ければ「～が好きです」と口頭で答えるものの、自分から「～が好きです」と積極的に伝え
ることはあまりありませんでした。そこで、「情報」で「自分の好きなことを、パソコンソフ
トを使って、堂々と「～が好きです」とみんなに紹介することができる」ことをねらってい
こうと思いました。

好きなことを、自分から発信するための方法を、あまり得意とはしていない口頭による方
法だけでなく、本人たちが興味関心を抱いているコンピュータを用いて発信するようにすれ
ば、自分から積極的に自信をもって相手にも伝えることができるのではないかと考え、情報
機器を操作する技術の向上を情報の時間に設定していこうと思いました。

さらに、今回学習したスキルを用いて、将来的にはフェイスブックなどに代表される SNS
を用いて、同じような趣味をもつグループや、同級生などと共通の趣味について分かち合い、
余暇を充実することができればと考えました。

インターネットブラウザ（エッジなど）の操作方法や、ローマ字入力による検索キーワードの入力技術については、一人で自由自在に操作できる段階であったのに対し、ワードやパワーポイントなど、自分の考えを表現するソフトについてはまだまだどのように操作すればよいか慣れていない様子でした。そこで、4月から9月までワードの使い方を段階的に学習していくこと、ワードの最終単元の内容は「文章に画像を挿入する」ことにしました。

表1 情報の前期指導計画

月	単元名	主な学習内容, 身に付けさせたい力
4月	自己紹介シートの入力・発表	ワークシートデータに文字を入力 ⇒文字入力
5月	案内文の作成 6月予定表の作成 授業時の座席図作成	例文を見て, 同じように案内状を作成 ⇒文字サイズの変更, 文章体裁の調整 ⇒表の挿入 ⇒図形描画, 図形内への文字入力
6月	(春季就業体験のため実施なし)	
7～	(未定)	⇒文章内への画像挿入
9月	⇒Koubookをつくろう	(追加) スクリーンショットの作成, 挿入

このうち、公開授業前の「koubookをつくろう」について詳しく説明します。

①「koubookをつくろう」の実施の経緯

実際のところ、6月までの構想は表1の通り進んでいきました。しかし、自分の好きなことをどのようにみんなに伝えていく授業に進めていけばよいか、具体的な方策が浮かばず悩んでいました。6月前までの授業で行った学習内容が、年度当初に考えた目標に、結びついていないと感じました。そんな中、春季就業体験が始まり、私が担当する高等部1年生は校内で実習を行っていました。その休憩時間中に、教室のパソコンで一人の生徒が動画を検索し再生したところ、他の生徒が後ろに集まり「この動画、面白いね」「初めて知ったけど、いいなあ」と、その動画を見て言いました。その姿を見て、私は動画を再生した生徒に聞き取りながら、生徒が好きな動画のスクリーンショット画像と、どんな動画なのか紹介文を書き込む欄、このプリントを見ての感想欄（「いいね」と「ウケるね」）を構成した「kou1book」を作成しました。そして、動画を紹介する生徒に簡単な動画の紹介文を書いてもらった後、教室後方に掲示しました（図1）。すると、掲示を見て感想欄に「この動画僕も好きです」といったコメントを書いたり、「kou1bookを僕も作りたい」と言ったりする生徒が出てきました。そこで、7月の情報からは、文章内の画像挿入、並びにスクリーンショットの作成、挿入をねらった「koubookをつくろう」を学習内容に据えていくことにしました。



図1：教師が作成した「kou1book」

②「koubookをつくろう」の実践

この単元では、文章内の画像挿入、並びにスクリーンショットの作成、挿入方法が分かり、自分の好きなものに関する画像をインターネット上から探し出し、それを文章内に挿入して自分の好きなものを紹介できるプリントに仕上げ、他の友だちに掲示して披露することを目標にしました。そのために、実際のパソコン画面を付けた手順表（図2）を準備しました。

また、納得できる画像を見付けるために、作成するワード文章データのひな型をあらかじめ用意して（図3）表題作成などの文章作成時間は割愛し、その分インターネットで検索する時間や画像を加工する時間を増やしました。

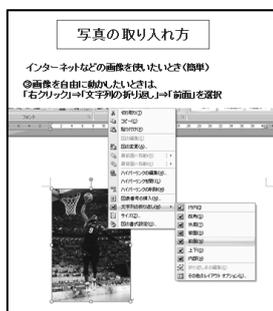


図2 画像挿入の手順表

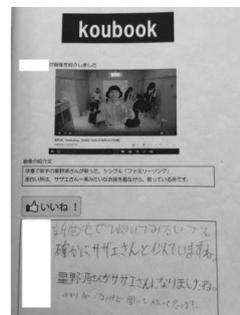
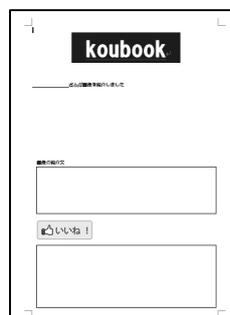


図3 文章データのひな型と完成品

生徒たちは、自分の好きな画像を見付けるために、自分から進んで画像を検索し、さらにその良さを伝えるためにはどの画像を使えばよいか自分でじっくり考えて選んで、文章に挿入していました。さらに、提示後「いいね！」のコメント欄に感想を自分なりの言葉で必死に伝える様子も見られました。そして、何よりも、コメントがぎっしり書かれた紹介プリントをもう一度じっくり見て、大切そうに授業ファイルに綴じていました。

(2) 9～10月 ～公開授業「好きなことをプレゼンしよう」とワークショップを経験して考えたこと～

①公開授業前について

前単元で生徒たちは好きなものをみんなに紹介し、伝えることができたことで、伝わったことの喜びを感じ、ワードでの学習を終えました。その成果を土台に、次の単元では、パワーポイントを使って、「自分の好きなものの良さが何なのか、どんなところが面白いのか、端的、かつ深く伝える力を伸ばす」ことを目指しました。

前単元は、好きなものが何か画像と一緒に紹介するものでしたが、本単元ではさらに一歩踏み出し、それに関する知識や良さを自分なりに表現することを主眼に置きました。そのために、パワーポイントのアニメーション設定などの操作手順表（図4）はもとより、紹介したいものの良さや知識を引き出すためのワークシート（図5）を準備しました。



図4 アニメーション手順表

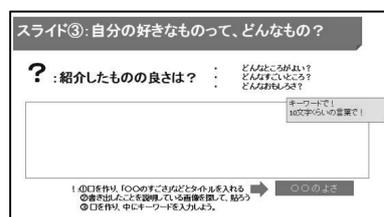


図5 「よさ」を書き込むワークシート

自分の知っている知識、自分の好きなものの良さをもっと伝えたいと感じている2Fさん、2Hさん、3Hさんにとっては、図5のワークシートを用いて考えを整理したことで、次々と自分の好きなことの良さをキーワード化したり、発表内容を充実させるようにインターネットで情報収集したりしながら、自分で次々とスライドを作成しました。

しかし、1Gさん、1Hさんにとっては、好きなものはあるけれどどのように内容を深めたりスライドを構成したりすればよいか、見通しがもてず、教師の確認を頻繁に求めていました。そこで、事前に私が本人たちと何を伝えたいのか話し合っしてシナリオ形式にし、キー

ワードは自分で記入するワークシートを新たに準備しました(図6)。それを踏まえて、スライド作成、及び発表場面を公開授業とし、生徒がどのように伝えようとしているかを注目してほしいポイントとして挙げました。

②公開授業、ラベルコミュニケーションを行って

図6で紹介したワークシートは、公開授業当日に初めて使用したため、高1生徒は使い方が分からず、教師に確認する場面が頻繁に見られました。その一方で、高2、3年生徒は自分でスライドを次々と作成し、発表リハーサルも自分で行っていました。結局、高1生徒はスライドを完成できずに授業を終え、高2、3の生徒2名が堂々と自分の好きなことをプレゼン発表することができました。(図7、8)

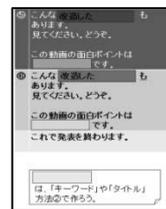


図6 1G、1Hさんに用意したワークシート



図7 2Hさんの発表スライド



図8 3Hさんの発表スライド

その後のワークショップのアクティブ・リスニングにおいて、高1生徒にとってPowerpointは難しいというラベルもありましたが、主な話題は自分が想像していた視点以外の所がクローズアップされました。

以下は2Hさんのプレゼン発表後に他の生徒達が感想を書き込む場面のラベルです。

「どうだった？」で教師が引き出したいことは何だったのか？

<p>黒ラベル① 2Hさんの発表に対するコメントを書く際、1Gさんはホワイトボードに映っていたスライドを見ながら、「徳川家康②での大阪と江戸の整備がすごいと思った」と書いた。</p>	<p>赤ラベル① このコメントを読んだ2Hさんは、どのように思ったのだろうか？</p>
--	--

私は、この黒ラベルを見て、1Gさんにとって歴史分野はあまり興味のないことだが、2Hさんが発表した以上、何かいいところをコメントとして残したいと思い、偶然目に入ったこのスライドの中のキーワードである「江戸の整備」がすごいと書いたのではないかと思います。

教師が求めていた感想は何であったのか？

<p>黒ラベル② 2Hさんのプレゼンの後のコメントで、2F、3Hさんは「分かりやすかった」と書いていた。</p>	<p>赤ラベル② 先生はどのような感想を期待しておられましたか？</p>
---	---

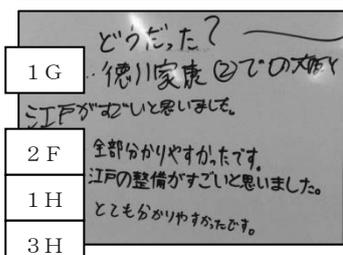


図9 2Hさんの発表の感想

私は、この黒ラベルを見て、1Gさんと同様に、歴史分野にあまり興味のない2F、3Hさんも何かいいことをコメントしようと考えた時に、単元導入時に「分かりやすいスライドを作ろう。端的なキーワードと効果的な写真を用いて好きなことを伝えよう」という私からのメッセージを思い出した時に、このスライドはこれらの条件に一致することに気付き、スライドの内容を理解したかどうかは別として、分かりやすいスライド構成になっていたことを伝えようとしたのではないかと思います。

その上で、それぞれの赤ラベルを読みました。自分がどのような感想を求めていたかについては、スライド作成、及び発表に気をとられていて、どのような感想が生徒から挙がってほしいのかまでは想定していませんでした。その上で、2Hさんの心情を考えた時に、抽象的なコメントをもらった2Hさんにとっては、「じゃあ、どこがすごいと思ったの？」とさらに詳しく聞きたくなったのではないかと考えるようになりました。以上のことから、「思いを整理して発表することも大切ではあるが、その後の感想についてやりとりすることがもっと伝えたい、伝わったという喜びに繋がる」ということに、気づくことができました。

(3) 公開授業終了後の生徒の変容

公開授業、そして翌週の授業でみんなに自分の好きなことを深く伝えることができたことで、さらに別の好きなことを自分でスライドを作成し、発表したいという意欲がすべての生徒において高まり、第2、第3の発表会を行いました。その際、発表後の感想をただ書いて終了、とするのではなく、感想内容をもっと詳しくするようにしました。

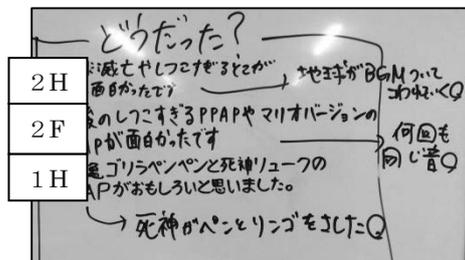


図 10：1Gさんの発表の感想

例えば、図 10 は 1G さんの好きな動画についての発表後の感想ですが、「～の動画が面白い」と書いた 2F さんに、「どんなところが面白いの？」と教師が仲立ちして質問をしたところ、「何回も同じ音がしたところですよ」と答えました。それを聞いた発表者の 1G さんは、伝わったことの嬉しさから、いつもよりもはきはきした声で 2F さんに「ありがとうございます」と答えていました。

また、公開授業当日は教師の確認が必要だった高 1 生徒のうち、1G さんはその次の授業時に自分でスライドを完成することができました。実は、スライドに自分の好きな動画を組み込みたかったのですが、公開授業後の授業でいよいよ自分が発表する回であることがわかった際、勇気を出して私に「スライドに提示する動画画像の箇所から動画を再生できるようにするにはどうすればいいですか？」と質問してきました。公開授業当日にも 1G さんはそのことに悩んでいた様子が少し見られましたが、それを私が上手く把握できなかったことが、頻繁な確認に繋がったのではないかと後になって気づきました。教師と改善策を確かめた後、自分で納得のいくスライドを黙々と作成し、堂々と発表するようになりました。

3 「学びあいの場」体験による自分の変容

私は、1 でも述べました通り、3 月までは県立特別支援学校に赴任していました。従って、いわゆる「教えあい」による研修を主に受けていましたが、その都度、良い支援方法を教示してもらい今の自分の糧になったと思っています。しかし、今回の「学びあいの場」では、まさに新たな発見、気づきをさせてもらったと感じています。以下のその変遷と、自分なりに気づいたメリットを挙げます。

(1) 「学びあいの場」における自分の変遷 ～教師として学ぶ～

今回の「学びあいの場」では、3回の公開授業でサブティーチャーとして参加させてもらったことで学びを深めることができました。第1回（体育）では、「友達の様子を見て、良かったところに気付き、自分の意見を発表する」という協同学習を行った授業にT3として参加しました。授業では生徒の言葉をうまく拾い上げることができませんでしたが、ラベルコミュニケーションを行っていくうちに、私が担当するグループの生徒に「どのような観点で見ればよいか伝えていなかった課題に気づくことができました。

また、第4、5回では、本校独自の取り組みである運動、仕事チャレンジを通した「学びあいの場」にも参加することができました。この授業は日常生活の指導として位置付けられおり、そのねらいについて、運動チャレンジでは、自主性を重んじながらもそれを育むためにも技術力の向上が必要であること、仕事チャレンジでは、製作する製品の質にも気を付けながらも、自主的に質問する、判断する力を養うこと、そのためにどのような支援が必要なのか、改めて考える機会になりました。そして、この三つの授業に共通して気付かされたことは、当たり前のことではありますが、その授業でのねらいやT1の思いをどこまで理解しているかという事でした。そのためにも、T1と納得いくまで話し合うことが大切であることに改めて気づかされました。

（2）私自身が感じた「学びあいの場」によるメリット

従来の「教えあい」型研修では、指導案作成が授業における教材準備を時として逼迫することがあるように私は感じています。つまり、展開や支援方法を言語化しているうちに、肝心の授業準備が間に合わなくなっているように思います。しかし、「学びあいの場」においては、教材研究や準備に時間をよりたくさん回せたように感じます。また、ブリーフィングシートを初めて書いたのですが、自分の思いについて重点化した書式であったため、自分の思いを言語化していくうちに、自分がより授業で目指したいことは何なのか、改めて気づくことができたように感じます。

4 おわりに

この年報を執筆しながら、初任の頃のことを思い出しました。もしかして周囲の先生方から支援方法や授業の展開について批判されるのではないかと思い、目の前の生徒に何を教えたいのかうやむやになり、授業を失敗してしまったことです。「学びあいの場」での私の最大の気づきは「授業は子どものためのもの」だと改めて思い起こさせてもらったことです。授業の主役はあくまでも「子どもたち」です。子どもたちの目線に立って、子どもたちが目の前の課題をどう捉えているのか、子どもたちの目線を忘れずに取り組んでいきたいと思います。

自ら考えて行動できる姿を目指した授業づくり

～自立活動Cグループにおける取り組みを振り返って～

高等部 竹脇 里織



1 はじめに

高等部自立活動Cグループの授業を担当して今年度で2年目になります。

高等部では、自立活動の時間として木曜日の6限に「自立活動A・Bグループ」と「自立活動Cグループ」の二つのグループに分かれて縦割りで授業を行っています。このグループの主な学習内容は、学習指導要領の「人間関係の形成」と「コミュニケーション」の目標の中から生徒の実態や課題に即したものを選んで考えました。

昨年度の主な学習内容は、「集団の中でのマナーや身だしなみについて考えよう」、「会話をしよう」、「プラス思考で行こう!」、「気持ちのいい伝え方をしよう」です。どの学習も、各自の「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の教育目標を基に考えました。

一年間を終えて課題として考えたことは、「困ったときの対処法」や「話し掛けるときのマナー」、「身だしなみの整え方」など、授業の中で考えたり友達と話し合ったりした内容が生徒の実際の生活と結び付けにくいということでした。

そして、今年度の4月、再びこの自立活動Cグループの担当となりました。

今年度の年間の学習計画や目標を考える際、各自の「個別の教育支援計画」や「目標達成シート」を基にしたことはもちろんですが、特に大切にすることは、学校や家庭、就業体験先での生徒の現在の姿から課題を挙げ、そこから必要な力を考えて学習内容に反映させるということです。

本稿では、私が平成29年度に高等部自立活動Cグループで行った授業づくりの変遷を振り返るとともに、特に12月に行った「学びあいの場」を通して、気づいたことや授業改善についてまとめたいと思います。

2 授業づくり、授業改善の変遷

(1) 4月から9月の実践 ～前期の授業実践について～

前期の主な学習内容は、「普段の自分を振り返ろう～自分データを作ろう～」と「ルールやマナーについて考えよう～これって常識?非常識?～」です。以下に、主な目標と学習活動、学習後の生徒の姿についてまとめます。

①「普段の自分を振り返ろう～自分データを作ろう～」について

主な目標	自分の好きなおとこや性格などについて考えたり、自分の得意なことや行動の特徴などをまとめたりすることができる。
学習活動	「自分データを作ろう」…ワークシートの質問項目に、自分の普段の行動を振り返って記入したり、選択肢の中から当てはまるものを選んで記入したりする。

生徒の変容	自分のこれから頑張りたいことや自分の好きなど、自分の性格をについて具体的にワークシートに記入し、「自分データ」を完成させ、自己紹介として友達に発表することができた。
-------	--

② 「ルールやマナーについて考えよう～これって常識？非常識？～」について

主な目標	日常生活や集団での活動の中でよく見聞きする言動が常識か非常識かを判断したり，判断の理由を考えたりすることができる。 状況に応じた適切な言動について考えることができる。
学習活動	「考えよう これって常識？非常識？」…ワークシートの設問に沿って，取り上げた場面が常識か非常識かを考えたり，その理由を記入したりする。適切な言動について考え，ワークシートの「OK場面」の欄に記入する。
生徒の変容	友達や教師が再現する様子を見てその場面が常識か非常識かを考えたり，その理由を「相手が〇〇だから」と答えたり，常識的な行動について具体的に記入したりすることができた。

(2) 10月からの実践 ～12月の自分の「学びあいの場」に向けた実践について～

後期の主な学習内容は、「会話を楽しもう」と現在実践中の「素敵な社会人になるために～働くときに必要なルール・マナーブックを作ろう～」です。以下に、「会話を楽しもう」の授業について、平成29年12月13日の自分の「学びあいの場」に向けた授業づくりの中で考えたことや、工夫したことについてまとめるとともに、ワークショップの中でもらった同僚からのラベルやコメントとそれを受けての自分の気づきや学びについて述べます。

①生徒の気になる様子

授業づくりに当たって、最初に生徒の授業中や休み時間の姿、校外就業体験先から挙げてもらった課題などの中から、特にコミュニケーションに関することで気になることを挙げてみました。

学級・授業で	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が知らない内容や興味のない話題に対して話し掛けられると、「分かりません」と答えたり、「興味がありません」と言ったりすることがある。 ・会話の内容が一方的（興味のあることだけ話す）で相手の話を聞くことが難しい。 ・一つの話で話を続けることが難しく、会話としてのやり取りが成立しにくい。 ・相手の気持ちや、相手の立場、場の状況に合わせた会話が難しい。
就業体験先で	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事中に自分の好きなゲームの話をするのがあった。 ・一部の職員とだけ会話をして、利用者に話し掛ける姿が見られなかった。 ・自分から話し掛ける姿が見られず、自分から話題を振ることも難しかった。 ・目上の人に適切な言葉遣いをするのが難しい。 ・複数人の会話の中に入っていきことができず、話し掛けられるまで待っている。

以上の生徒の気になる様子から、この授業では「コミュニケーション」、「人間関係の形成」の中でも特に会話場面に焦点を当てようと考えました。

②この授業で目指したいと思った生徒の姿

目指したい姿として、以下の2点を考えました。

(1点目) **友達との会話に意欲的に参加することができる。**

日常的によく使われる言い回しを使って、友達同士で会話をしたり、分からないことを尋ねたりすることができる。(人間関係の形成：集団への参加の基礎に関すること)

(2点目) **社会人・高校生として適切な言葉遣いや態度で会話に参加することができる。**

友達や目上の人との会話において、相手の立場や気持ち、状況をなどに応じて適切な言葉を使うことができる。(コミュニケーション：状況に応じたコミュニケーションに関すること)

③授業づくりの中で自分なりに工夫したこと

授業を始める際、また、進めていく中で特に以下の4点について工夫を行いました。

(1点目)

授業の目標を意識しやすいように、1授業で一つのキーワードについて学習

本単元では、普段の会話場面において生徒の「気になる言動」を例に挙げて、どうすれば改善につながるかを考える学習としました。人と楽しく会話をするために必要な「改善につながる言動」を生徒にとって分かりやすいキーワードに整理し直して提示しました。

本単元で取り扱ったキーワードは、「今度〇〇してみますね」「話題を変えてもいいですか?」「〇〇さんはどうですか?」「それは〇〇ですね」です。授業の最初に「本日のキーワードとして」ホワイトボードに掲示して紹介しました。

(2点目)

会話を楽しむための注意点をイメージしやすいように、考える前と後に動画を視聴

題材となった会話場面において、「どこに問題があるのか」、「どうすれば改善できるか」を客観的に捉えたり実際の行動に結び付けたりすることができるように、問題点について考える前に「よくない場面＝NG場面」の動画を、改善点を発表した後に「改善した場面＝OK場面」の動画を視聴することとしました。

以下に、実際に授業の中で視聴した動画の台本の一例を載せます。キーワードは、「話題を変えてもいいですか?」です。

共通場面 : 3人で話をしている

Aさん:「昨日、雪が降ったね。僕の家は5cmぐらい積もったよ」

Bさん:「私の家はたくさん積もったよ。」

Cさん:「僕は今朝、家の前の雪かきをしてきたよ。みんなはどう?」

NG場面

Bさん:「ねえねえ! The・w 見た?
ゆりやんレトリィバァが優勝したね」

ACさん:「・・・・(びっくり!)」

OK場面

Bさん:「話題を変えてもいいですか?」

ACさん:「いいですよ」

Bさん:「昨日、the・w 見た? ゆりやんレトリィバァが優勝したね」

ACさん:「見たよ! ゆりやん本当におもしろかったよね～」

(3点目)

考えたことを整理できるように、ペアの友達と相談しながらワークシートを記入

自分の考えをまとめたり友達の意見を取り入れたりとすることができるように、話し合いの内容をワークシートに記入することとしました。

以下に、12月13日の「学びあいの場」の授業において、生徒が動画を視聴した後に記入したワークシートを載せます。キーワードは上記と同じく、「話題を変えてもいいですか?」です。

<p>☆NG場面 ※Bさんの発言に注目!</p>	
よみなし場面	<p>話 聞こえている。 → 会話のかわいさは全く違う話をしている。</p> <p>AさんとCさんは雪の話をしている。</p> <p>Bさんは、テレビの話をしている。のいAさんには困ってこの話をあしする。(またと)</p>
<p>☆OK場面 ※Bさんは何と発言したらいい?</p>	
よみ場面	<p>様子を見て話変り方がよかったかいいいいる。</p> <p>最後まで用いた話を変える。</p> <p>質問にこたえる。(また) 話題をかえてもいいですか?</p>

(4点目)

学習した内容を生活の中で実践していけるように、台本を作成して実演

学習したキーワードの使い方を考えて実演できるように、ワークシートを基にセリフを考えて台本を作成し、せりふどおりにロールプレイすることとしました。

以下に、上記と同じく12月13日の「学びあいの場」の授業において、生徒がグループの友達と相談し合いながら作成した台本を載せます。台本を作成した後、実際にグループごとにロールプレイをして発表しました。

<p>☆台本 (サッカー日本代表の試合 について)</p>	
<p>例: 最近みた〇〇、最近食べた〇〇、最近でかけた〇〇、週末の予定、最近の事件...</p>	
Aさん	きのうの日本代表の試合すごかったなー
Bさん	昌子選手のロングシュートすごかったなー
Bさん	「話題を()変えても()いいですか?」
Aさん	「いいですよ」 ・ 「どうぞ」
Bさん	きのうの夜ごはんは何食べましたか?
Aさん	さばを食べました。

④ワークショップを経験して考えたこと

以下に、12月13日の「学びあいの場」のワークショップの中でもらった同僚からのラベルやコメントとそれを受けて自分が考えたことや気づいたこと、学んだことについて述べます。(以下四角枠の中はラベルより抜粋)

・グループでの話し合いについて

黒ラベル①

話し合いの場面では、Tに「もう少し時間が欲しいですか?」と質問され、1Dは「大丈夫です」と答えた。しかし、1年2年生は話し合う姿が見られなかった。

赤ラベル①

1年生は、話し合いをどう進めたらよいか分からないのか、話をしなくてもプリントに記入ができていればよいと思っているのか、どのように捉えていますか?

1Dは、ワークシートの記入が終わっていたので「大丈夫です」と答えたのではないかと、友達と話し合うということは考えていなかったのではないかと思います。

本授業では、生徒同士で話し合う中で、友達の意見を参考にしたり、自分なりの意見を伝えたりすることで、「楽しく会話をする」ことの良さに気づき、実際の生活の中でも学習したキーワードを使おうとする姿を目指していました。しかし、同じグループの生徒同士で話し合わないで自分が書いたワークシートを発表するという姿が見られました。グループ内で話し合わなかったのはなぜか、自分はその理由について、生徒が話し合う必要性を感じていないからではないかと考えました。

そこで、改善点として考えたことは、生徒同士で話し合うことの良さや必要性が感じられるような学習活動の流れを設定したり、ワークシートに友達と話し合ったことを記入する欄を設けたりすることです。また、友達との会話を楽しめるような雰囲気作りも大切であると思いました。そのためには、話し合う内容を生徒にとって興味や関心のもてるものにしたり、イラストや画像などを使って視覚的に分かりやすく提示したりしていきたいと思いました。

・ワークシートを使ったやり取りについて

黒ラベル②

NG動画を見た後、どこがNGだったのかワークシートに書く場面で、2年生は各自で書いていたが、書き終わってもワークシートを見せ合っていないかった。

赤ラベル②

2年生はワークシート記入後に話し合うのかと思ったが、ワークシートを見せ合うことなく2Dが代表で発表していた。見せ合わなくても発表できたのはなぜか?

黒ラベル③

2Eは、台本作りが終わった後、「突っ込みどころ満載」と発言していた。

赤ラベル③

何が「突っ込みどころ満載」だったのだろうか?ワークシートという枠組みの中では書ききれなかった会話を考えていた生徒もいたのではないかとワークシートの枠組みを超えて自然な会話の広がりをもたせたいときは?

2Eは、書きたいと思ったことはたくさんあるのに、ワークシートの中にあまりかけなかったので、「十分ではない」という意味で「突っ込みどころ満載」と話したのではないかと思います。

本授業では、ワークシートを使って生徒が自分の意見をまとめたり、グループの友達と見せ合って意見交換したりすることで、学習したキーワードについてより深く考えたり、いろいろな使い方を考え出したりして欲しいと思い、ワークシートを作成しました。しかし、ワークシートを生徒同士で見せ合ったり、友達の良い意見をワークシートに書き込んだりする姿が見られず、ワークシートを活用することが難しい実態が分かりました。また、2Eの発言から、自分の書いたワークシートの内容に自信をもって発表したり、自分の書いた内容に納得したりすることが難しい様子も見られました。これらの理由について、前述の内容と重なりますが、ワークシートを見せ合うことの必要性を感じていないのではないかと、2Eのように自分の考えたことや書きたいことが十分に記入できるワークシートになっていないのではないかと考えました。

そこで、改善点として考えたことは、生徒が自由に考えたり友達のよい意見を取り入れたりすることができるワークシートを準備することです。そのためには、生徒にとって何について考えればよいか分かるようなヒントを示したり、きっちりした枠を作るのではなく、生徒同士で意見交換をする中で自由に書き換えることができるようなワークシートにしたりしたいと思いました。

3 おわりに

本校で「学びあいの場」の取り組みが始まって2年目を終えます。1年目は、ワークショップの中で何をどう発言すればいいのか、ラベルを記入するに当たってどのような視点で授業を観たらよいかなどを考えながら、手探りの中で自分なりに参加していました。2年目を迎えた今年度、ワーキンググループの先生方には、「学びあいの場」の改善を考えていただき、私にとって参加しやすいものになりました。

特に良かったと思う改善点は、ラベルの記入方法です。黒ラベルで事実を記入した後に赤ラベルで自分が考えたことや疑問に思ったことを記入する方法になったことで、事前のブリーフィングシートを見ながら、「今日はこの学習活動の生徒の様子に注目しよう」と見通しをもったり、授業参観中は、「生徒のこの発言の意味は何か？」や、「生徒がワークシートに記入した内容にはどんな理由があるのか？」と自分なりの注目ポイントを見つけたりして授業の見方を焦点化できたように思います。また、ラベルの枚数を少なくしたことで、ワークショップの中で、「今日はこのことについて話し合いたい」と自分の意見がまとめやすくなったり、同僚の意見を聞く中で、同じ場面を見ているも違った視点での見方を知ることができたりして新しい気づきを得ることができたように思われます。

同僚の先生方の「学びあいの場」に参加させてもらった中で自分が学んだことは、授業のねらいを明確にすること、そしてねらいを念頭に置きながら生徒の発言や行動に注目し、臨機応変に授業を変えていくことの大切さです。そんな授業をたくさん見ることができ有意義な一年間であったと思います。

前向きに自ら考えて取り組む生徒の姿を目指して

～高等部「作業学習」の授業づくりを通して考えたこと～

高等部 野崎 美保



1 はじめに

昨年度、「学びあいの場」を通して感じたことは、その日の授業の中で生徒のどのような姿を願い、何をねらうのかを授業者自身が明確に捉えられていることの大切さでした。また、平成25年度の研究集録に『望む姿・望まれる姿』の両方を大切にしながら、社会人として望ましい姿を思い描くことのできる児童生徒の育成を目指し」とあるように、これまで「望む姿・望まれる姿」を大切に実践してきた経緯があります。これらを踏まえ、個別の教育支援計画の目標について生徒自身が理解し、その目標の達成に向けて必要なことは何かを考えながら日々の活動に取り組んだり、授業者と生徒本人とが授業の目標とその意義を理解して学習活動に取り組んだりしていけるとよいと感じていました。そこで「労働」と密接に関わりのある作業学習において授業づくりに取り組むたいと考え、普段はT2として入っている授業ですが1月に5回T1として授業実践をしました。

2 高等部「作業学習（木工班）」の授業づくりについて

(1) 実践に向けて考えたこと

将来働くための自分の課題について生徒自身がしっかりと目を向けて作業学習に取り組み、次のような姿を目指したいと考えました。

姿1	・目標の達成に向けて、改善点を自分で見付けたり、教師や友達からのアドバイスを素直に受け入れ、改善を目指して前向きに取り組んだりする姿
姿2	・手掛かりを活用しながら正確に取り組む姿（1E, 2A, 2G） ・工夫点を考えたり試行錯誤したりする姿（1F, 2E, 3F）

(2) 授業における工夫点

①姿1を目指して

- ・個別の教育支援計画の労働の目標と就業体験後の課題、それらの達成のために大切なことを『目標との関連シート』にまとめました（図1）。その日の目標設定時に自分の課題を確認したり目標を具体的にしたりすることで、生徒自身が目指す姿を明確に捉えて仕事に取り組めるように支援したいと考えました。
- ・作業時間を前後半に分け、目標設定と評価を毎回行うことで、客観的な評価や改善を目指した目標設定の機会としました。
- ・目標発表と振り返りはリーダーの進行でグループごとに行い、目標への評価は教師だけでなく関わる友達からも受けることとしました（図2）。打合せ時に、評価者名を作業日誌に記入し（図3）、評価の依頼をすることにしました。

高等部 年		名前 ()	
「労働」についての 今年の目標 (学校)	そのために大切なこと	現在の自己評価	
① 指示も最後まで聞いて仕事に取り組みたい	→ 分からないときこそ声をかける	○	○
② 適切な言葉や態度で挨拶や反事報告を	→ 丁寧な言葉で挨拶や反事	○	○
③ 準備や片付けを素早くする	→ 周りの人をかまにんする	○	○
④ 困っている人がいたら目かけてあげる	→ 自分から声をかける	○	○

図1 『目標との関連シート』

- ・ 1 E, 2 Aへは即時評価や目標・結果等の視覚化など, 本人が実感できるように仕事メモ(図4)を活用することにしました。

目 標 ・ 評 価		メ モ		コ メ ン ト	
【仕事面】 長さを正しくはかる	【態度面】 タテマを規 則正しく いらせる			(先生)より 長さがぴったり合う 土台をのりこむこと ができていました。 (2A)より トライはす べてできました。	
自分 〇 (先生) 〇	自分 〇 (2A) 〇				
【仕事面】 素早く準備 する	【態度面】 指示最後まで 聞く			(先生)より 素早く準備もよ うにできていました。 (3F)より 先生の話をよく 聞いていた。	
自分 〇 (3F) 〇	自分 〇 (先生) 〇				

図3 『作業日誌』



図2

友達の作業日誌に
評価を記入する生徒

仕事内容	数	質を付けること	評価
すのこ かけ	8	すのこに 3か所	△
マグネット 作り	6	すのこに 3か所	〇
すのこ	2	やさしく すのこに	〇
11のこ	1	みかく	〇

図4 『仕事メモ』

②姿2を目指して

- ・ TOFU プランの目標達成シートには, 個別の教育支援計画の目標を達成するための主な力として, 手順や量の理解 (2 A), 手掛かりを活用する力 (1 E), 報告や相談する力 (2 G), 活動を自ら考える力 (3 F), 適切な言葉・態度 (2 E), 一連の活動を順序立てて行う (1 F), などが挙げられていました。そこで, 友達と工程を分担して (図6) 3種類の雑貨 (図5) の製作に取り組む中で場面設定等を工夫したいと考えました。

フ ラ ウ ー ク リ ッ プ		フ ラ ウ ー マ グ ネ ッ ト		フ ラ ウ ー す の こ	
★製作責任者 (1 F)		★製作責任者 (3 F)		★製作責任者 (2 F)	
① 依頼確認	花の分解 1 E	① 依頼確認	糸のこ 2 G	① 依頼確認	糸のこ 2 A
② 花の分解依頼		② 土台の受け取り	土台作り やすり 2 A	② 材料の切断、研磨	やすり 2 F
③ クリップ穴あけ依頼	穴あけ 2 E	③ 花の分解	★土台 リーダー (2G)	③ 色塗り依頼	色塗り 1 E
④ 接着 (グルーガン)		④ 花の接着 (グルーガン)	色塗り 1 E	④ すのこの組み立て	マグネット 貼り 1 E
⑤ ラッピングの依頼	台紙作り 2 A	⑤ ラッピングの依頼	台紙作り 2 A	⑤ 花の接着依頼	花(小) 1 F
⑥ 納品	ラッピング 2 A	⑥ 納品	ラッピング 2 A	⑥ 納品	花(大) 3 F

図6 『フラワー付き雑貨・工程分担表』



図5
3種類の
フラワー
付き雑貨

1 F, 2 E, 3 Fを各製品の製作責任者として, 友達に必要なことを明確に伝えたり友達からの指示を聞いて正確に仕事をしたり, お互いに確認・評価しあって取り組んだりしてほしいと考えました。

- ・ 担当の工程に責任をもち, 手順や留意点等を確認しながら仕事を進めるために『手順メモ』(図7)を活用しました。友達からの依頼やアドバイスを自分からメモに取ることで, 種類や数など依頼に応じて仕事を進めたり, 必要な道具の準備や, 仕事のしやすい配置にしたりすることも自分でできるとよいと考えました (1 E, 2 A, 2 G)。
- ・ 異なる種類の造花を使って製作することで, 製作責任者の三人には, 手順を守って製作するだけでなく, 造花の種類等に合わせて穴の大きさや深さ (2 E), 接着の方法 (1 F, 3 F) などを試行錯誤したり工夫点を考えたりしながら, より良い製品を作ろうとする姿を目指したいと考えました。

花の接着 (クリップ)		花の接着 (マグネット)	
1. クリップ準備	クリップの準備 はかりで重さを 2.5gを測り入れ ははにか	2. 依頼確認	花の分解 ははにか
2. 依頼確認	花の分解 ははにか	3. 土台の受け取り	土台の受け取り ははにか
3. 土台の受け取り	土台の受け取り ははにか	4. 花の分解	花の分解 ははにか
4. 花の分解	花の分解 ははにか	5. 花の接着 (グルーガン)	花の接着 (グルーガン) ははにか
5. 花の接着 (グルーガン)	花の接着 (グルーガン) ははにか	6. ラッピングの依頼	ラッピングの依頼 ははにか
6. ラッピングの依頼	ラッピングの依頼 ははにか	7. 納品	納品 ははにか

図7 『手順メモ』

(3) 生徒の姿の変容から

5回の授業実践の中で、生徒が主体的、積極的に取り組む次のような姿が見られました。

- ・自分から「静かに」とつぶやいて仕事に取り組む姿。
- ・友達からの依頼に合わせて複数の仕事に取り組む姿。
- ・友達への話し方や友達から話しかけられたときなどに、不快感を与えない態度に気を付けようとする姿。
- ・予定表や時計を確認し、自分から大きな声で友達に「〇分になりました。振り返りをしましょう」などと呼び掛ける姿。
- ・必要なメモを自分で確認して準備に取り組んだり、必要な「次は〇〇ですか」と自分から確認をしたりする姿。

また、各生徒が製作の一工程を行うだけでなく、各工程でしっかり仕上がりを確認しているため、グルーガンの残りかすや穴のずれなどのない質の高い製品に仕上がっており、教師が常に確認をしたり手直しをしたりする必要はありませんでした。

このような6人全員の変化は、もともと持っていた力を発揮する場や必要がなかったことから見られていなかっただけなのかもしれません。改めて、生徒の持っている力を引き出し、主体的・積極的に取り組める環境設定について工夫していきたいと思いました。

3 授業実践を通して考えたこと

(1) ワークショップを通して

①ビデオ視聴を通して

授業中の自分自身の生徒への言葉掛けを中心にビデオにて観察を行いました。授業中の生徒の発言や行動、生徒への言葉掛けやそのときに思っていたことなどは次のとおりです。

	生徒の発言や行動 (生徒名)	授業中の生徒への言葉掛け (そのときに思っていたこと)	視聴時の感想
場面1	「はじめに何をしたらよいですか」と質問に来た(1F)	(え?仕事は作業日誌にも書いたでしょ?) 今日の仕事は何ですか	・仕事内容は分かっているはずなのに、どうしてそんな質問をしたらろう
場面2	「2cm だったら大丈夫なのに、1.8 cm なんです」(2E)	(1.8 cm? 何のこと?)	・1.8 cm とは何のことか分からない。板の厚み分を考えればいいのでは?想定していた内容と違う。
場面3	袋からクリップを全部取り出している(1F)	(穴を開けてもらうクリップはまずは一つだけで良いのにな) まずは一つやってみたらいいね (気づかないか。指摘したいが、今日はふれないで今後、本人に自覚を促してみよう)	・「今はすべて出す必要はない」と指摘したいところを、本人に気付かせようと努力した ・今までならすぐに言ってしまっていたかもしれない
場面4	花の分解で、ワイヤーを切ろうとしてはさみを使用 その後、花を引っ張って取った(1F)	(はさみでは切れないよ) (良かった。気づいた)	・今までなら「はさみでは無理だよ」と言ってしまっていたかもしれない ・望ましい行動だと思ったが、言葉掛けはなかった。賞讃を伝えるとよい ・友達が目標にしていた「引っ張って取る」を思い出したのだろうか

場面3, 4については、これまでであれば本人が行動する前に指摘してしまっていたかもしれない場面でしたが、本人に経験させ、本人が考えることをねらいとしていたことから、本人の行

動を見守ることができていたのではないかと感じました。

場面1, 2については、ビデオ視聴後も疑問の残る場面でしたが、アクティブ・リスニングによって参観者の先生方からの話を聞いたり各グループのラベルを見たりしたことで、自分の気づかなかった点について知ることができました。

②参観者のラベルや付箋を通して

場面1について	<p>黒ラベル①</p> <p>1 F 「始めに何したらいいですか」</p> <p>MT 「今日の仕事は何ですか」</p> <p>1 F 「ミニバラの接着です」</p>	<p>赤ラベル①</p> <p>ミニバラの接着の仕事の最初は何をしたらいいのかわからなかったのか、全く何をしたらいいのかわからなかったのか</p>	<p>付箋</p> <p>分かっているけど、「分からないときは相談する」という目標があるので相談することがよいと思ったのかもしれない。</p>	
	<p>・花の分解を担当している友達が欠席だったため、接着の前に何をしたら良いかを尋ねたかったのかもしれない。そうだとしたら、自分から相談できたことを賞讃する必要もあった。</p>			
場面2について	<p>黒ラベル②</p> <p>2 Eは、板2枚の間隔を何度も計って載せて動かしてを繰り返していた。板の厚みに気づくなど前進しながら20回以上試した。</p>	<p>付箋</p>		
	<p>・予想以上に2 Eが試行錯誤を繰り返したり、板の間隔まできちんと計算したりしていたことが分かった。板の間隔をこれほど細かく考えるとは思っていなかった。</p> <p>・すのこをどのように使うかを伝えた上で製作の依頼をする必要があった。</p>			

これらのことを通して、生徒の行動や発言を表面的に捉えず、その意図まで考えながら場面を見極めて評価を返したり、言葉掛けしたりしていきたく感じました。

③報告者の先生とのやり取りを通して

報告者の質問に、これまでの経緯や日頃の様子などを説明しました。笑顔でうんうんと頷きながら話を聞いてくださるので話しやすく、説明することに必死になってしまい、質問された意図を考えるまでには至りませんでした。この点は、昨年も同じでした。生徒の行動や発言から考えるだけでなく、参観者の皆さんの投げ掛けからもその意図を汲み取って受け止められるように努力したいと思います。

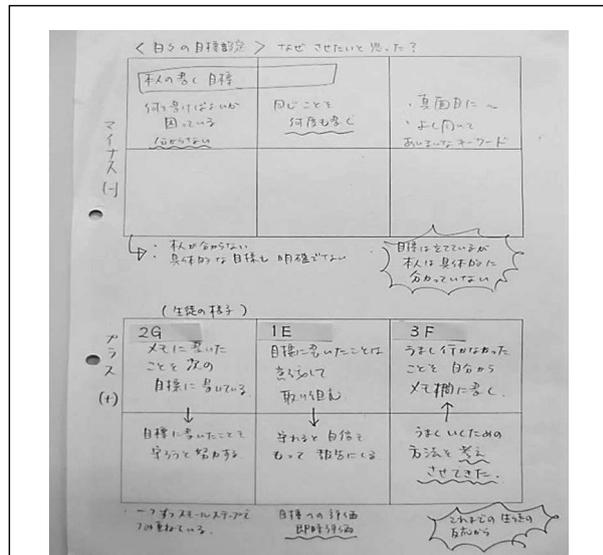


図8 作業学習についてのフレームメモ①

(2) フレームメモを通して

公開授業のワークショップ後、後述の「フレームメモ」を行い、アクティブ・リスニングでたくさん話題に挙げた「試行錯誤」の場面をなぜ自分が設定したのか考えてみました。(図8, 図9)

書き出していくと、今回の授業に取り入れた工夫はすべて、これまでの授業の中で生徒の姿から教えてもらったことであることに改めて気づきました。どの部分につまずきがあるが、どのようなときに変化が見られたのかなど、細かく観察しているといろいろな工夫点が見えてくるのだなと感じました。今後は、授業を計画する段階でこのフレームメモを行うと思いが早く整理され、取り組みたい授業が明確になるのではないかと感じました。

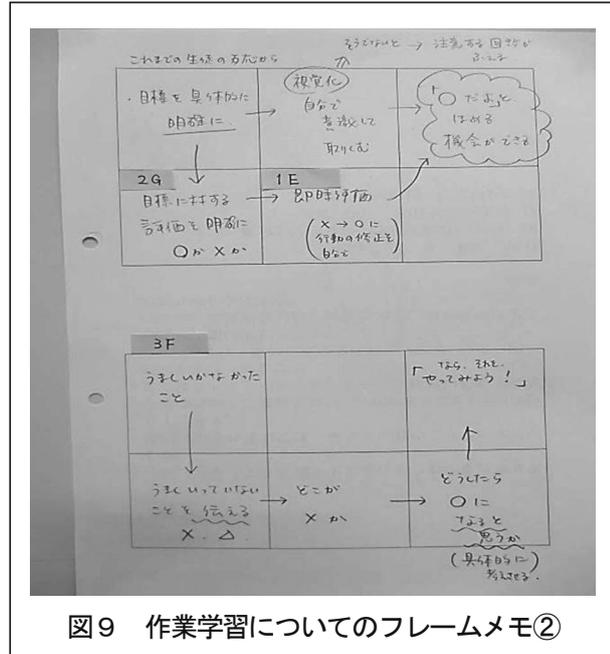


図9 作業学習についてのフレームメモ②

4 参観した授業から考えたこと

(1) ワークショップから感じたこと

ラベルコミュニケーションでは、自分の参観できなかった場面や自分が気づいていなかった児童生徒の様子、グループの先生方の捉えなどを知ることができ、グループ内で話は盛り上がりませんが、その内容を踏まえてアクティブ・リスニングで授業者の捉え方に迫ることはなかなか難しいと感じていました。

報告者として授業者への質問を行う機会が一度あり、グループで話題に上がっていた内容を盛り込んで質問しようと思いましたがどれも細切れになり、深く迫ることはやはり難しかったです。日頃から相手に寄り添いながら伝えるということの繰り返しが必要だと感じました。

(2) フレームメモから気付いたこと

あるワークショップ後、疑問点が心に残りすっきりしない状態になったとき、本で読んだロジカルシンキングのメモ書きやフレームワークをやってみようと考えました。本で紹介されていた方法とは異なりますが、自分のできる方法でやってみようと思い、項目に分けて6マスのフレームに書いてみました(図10)。

頭に浮かぶものをどんどん書き出していくうちに自分自身の気持ちが変わっていくのを感じました。はじめは疑問や課題と感じる点ばかり浮かび、「自分だったらこうするのに」と批判的、マイナス思

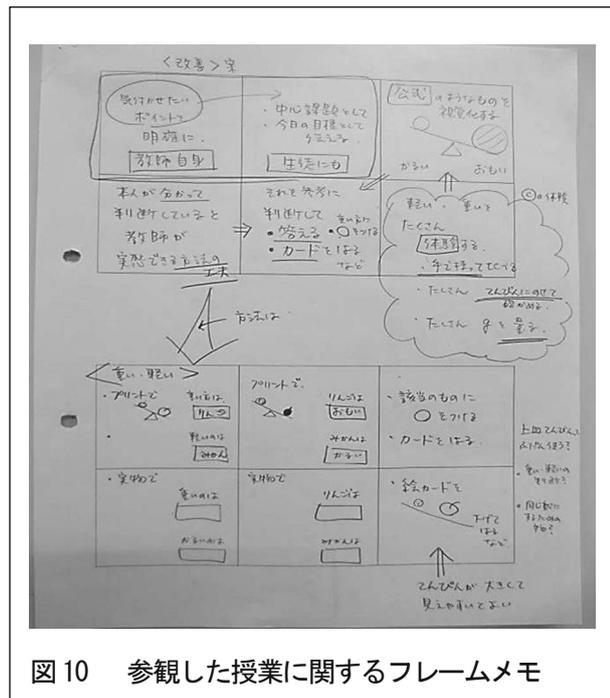


図10 参観した授業に関するフレームメモ

考であったのに対して、後半は「自分だったらこうするかも」と改善案が次々と浮かび、明るい気持ちに変わったのです（図 11）。

そして、「ワークショップ後に授業者自身が次回にどのような改善案で授業に臨もうと思えたか」という点が大切なのではないかという考えに落ち着き、それは「次回の改善ポイントを明確にする」という点で生徒が行っているチャレンジのチェック表と通ずるものなのではないかと思いました。ここまで考えると、もやもやした気持ちはなくなっていました。翌日、授業者の先生に尋ねると、ワークショップで次回への改善案がいろいろ見つかったとのことだったので、今回のワークショップを終息させることができました。

改めて本を見返すと、言葉を選ばず、内容も吟味せず、頭に浮かぶまま書き出してだけで、次のような変化が感じられるようになると書いてありました。

- ・頭が整理される
- ・もやもやがなくなっていく
- ・くよくよしなくなって前向きになる
- ・優先順位が明確になる
- ・行動が速くなる
- ・言いたいことが自然に浮かんでくる
- ・説明がすらすらできるようになり、納得してもらうことが増える

本を読んでいただけでは深くは理解できていなかったのですが、実際にやってみることで前半の3つの変化について実感しました。今後、さらに関係の文献を読み、実践できればと思っています。

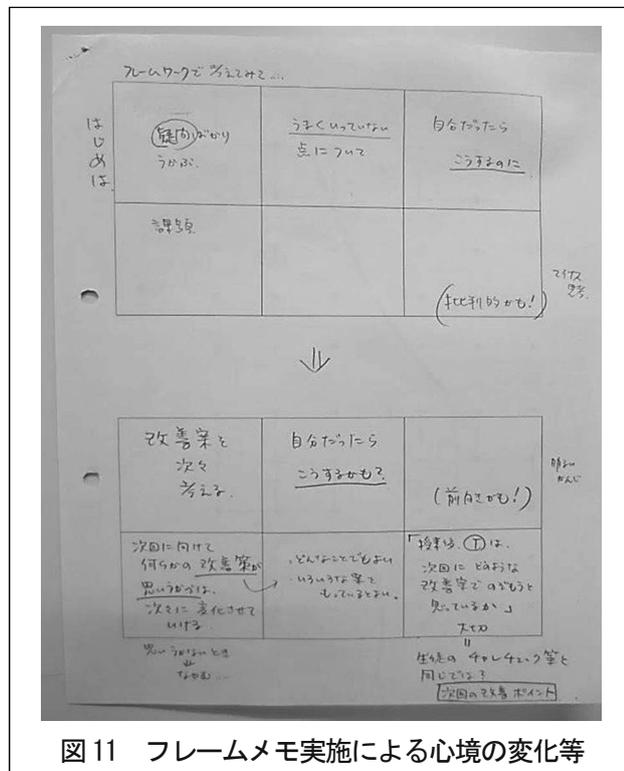


図 11 フレームメモ実施による心境の変化等

5 おわりに

今年の「学びあいの場」を通して印象に残ったことは「生徒の姿から学ぶ、生徒の思考について考える」ということです。願っていた生徒の姿と実際の姿とを比べ、どの場面、どの部分につまずきや困難がみられるのか、その原因は何なのかを生徒の姿を観察することで探り、必要な対策を講じ、それが有効であったかを判断して積み重ねていく。教えられるのではなく、生徒の姿から自分自身が学ぶということなのだと感じました。また、生徒の行動や発言の基となる思考について「なぜ、そのような行動を取ったのか」「なぜ、そのように発言したのか」と生徒の立場から考えることで、場面に適した支援ができるように心掛けたいと思いました。授業参観後のラベル記入の際や、ワークショップでのラベルコミュニケーションやアクティブ・リスニングの際にも同様に取り組んでみたいと思っています。現状から学び、自分自身がやりがいを感じながら生徒の成長を喜べる授業づくりに取り組んでいければと思っています。

6 引用および参考文献

- 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 研究紀要 第35号 (2014)
 赤羽雄二『マンガで分かる！マッキンゼー式ロジカルシンキング』宝島社 (2015)

生徒が自ら考えて動ける授業づくりを目指して2

～今年度の「学びあいの場」による気づきと昨年度の学びから～

高等部 本田 智寛



1 はじめに

昨年度は、「生徒自らが考えて動ける授業づくりを目指して」をテーマに、高等部のチャレンジタイム（仕事チャレンジ）において、「学びあいの場」の公開授業を行いました。自らの公開授業とワークショップ（以下、WS）、更には同僚教師の公開授業などから、「考える」ということについて様々な気づきがありました。特に、「考える」ことの難しさと、それをフォローするための環境設定や生徒への働きかけなどの必要性について再認識することができ、そのヒントになるようなことがいくつもあったように思います。

時代の変化に伴って社会に求められる人物像も変化し、学校教育において大きなパラダイムチェンジが行われました。子供たちにとってより有益で、身になる学習のために、より「主体的・対話的で、深い学び」がすべての授業において必要であるとされています。そこで今年度は、昨年度の学びあいの場より得られた「自ら考えて動ける」授業づくりの考察を、他のいろいろな授業にも広げていく中で、その成果や課題について検討できればと思います。

2 授業づくり、授業改善の変遷

(1) 4月 ～今年度の実践を始めるにあたって考えたこと～

本校の高等部では、チャレンジタイムの活動を3種類設定しています。社会を目の前にした高等部として、働くための力の獲得を目指した「仕事チャレンジ」を中心にしながらも、健康な体作りや余暇の充実などと意識して、「運動チャレンジ」や「マイチャレンジ」などを実施しています。「運動チャレンジ」や「マイチャレンジ」は、事前に生徒に参加希望を取り、学年縦割りで行くつかのグループを形成して活動しています。筆者は、「運動チャレンジ」の中で「短距離走グループ」を担当しており、高等部1～3年生、合計10名の生徒が短距離走のタイム向上や地域の陸上大会への参加を目指して、フットワークトレーニングやラダートレーニングなどに取り組んでいます。

短距離走グループにおいて、これまでは教師が設定した練習メニューに沿って、リーダーとなる生徒の進行の下、活動に取り組んでいました。繰り返し活動することで、生徒たちはより主体的に、教師の指示なしに活動できるようになりました。このような実態の生徒たちに対し、今年度はより生徒たち自身で活動を計画、運営してほしいと思いました。また、高1から高3までの生徒と一緒に活動する集団を生かし、先輩が後輩をフォローし、励ます、後輩は先輩の姿を目標にし、身近な良いモデルにして頑張るような関係ができれば良いと思いました。部活動のない本校において、そのような場面、機会になれば良いと思いました。

運動チャレンジの短距離走グループにおいて、生徒たちが自ら考え、友達と相談し、主体的・意欲的に活動する姿を目指して、これまでは教師が決めて提示していたその日の練習メニューを、生徒たち自身で考え、計画する学習場面を取り入れることにしました。練習メニューの相談、計画には『相談ボード』（図1）を用い、「腕振りダッシュ」「大股」などの練習

メニューが書かれたチップをボードに貼っていくことでその日のメニューを決めるようにしました。『相談ボード』には、その日の活動時間やメンバーの50m自己ベストタイムなどを記入できるようにし、時間を意識して取り組んだり、友達の記録と比較しながら取り組んだりすることができるようにしました。その他、リーダーの生徒が活動を進行する手掛かりとなる『進行メモ』を用いたり、高等部のチャレンジタイムで共通して用いている『チャレンジチェック表』を用いてその日の目標設定や振り返りができるようにしたりしました。また、短距離走への取り組みが、学校の授業だけで終わってしまうのではなく、地域の陸上大会や障害者スポーツ大会への参加につながるように、大会について案内したり、適宜言葉掛けをして勧めたりしました。

生徒名	ベストタイム	記録した日
	7.01	4/6
	7.99	11/6
	7.95	11/6
	8.21	11/6
	7.32	11/6
	9.06.57	11/6
	7.43	11/6
	9.18	11/6
	11.22	11/6

図1 『相談ボード』

(2) 9月 ～自身の公開授業、WSを通して考えたこと～

「学びあいの場」で授業を公開し、同僚教師に生徒の姿を見てもらうにあたり、今回は「教師の役割の在り方」を話題にしたいと考えました。4月から短距離走グループの授業づくりと実践に取り組み、以前は教師が生徒を活動に参加させるための言葉掛け等をしていましたが、生徒たちが主体的に活動に取り組むことができるようになるにしたがって、教師の主な役割は活動の確認や走り方のアドバイスなどになってきていました。そのような中で、教師が思い切って生徒と一緒に活動に参加した場合、生徒の活動の姿にどのような影響や変化があるのか、気になりました。教師が生徒の良いモデルになることで生徒の意欲や活動そのもののレベルが向上するのか、生徒と教師と一緒に活動することで一体感につながり良い影響があるのか、それとも、教師が生徒の様子をしっかりと見て、必要な支援をすることができなくなってしまうのか。普段は授業中に生徒全員の様子をしっかりと捉えることは難しいので、多くの先生に生徒の様子を見てもらうこの機会を利用して、考えてみたいと思いました。これらが、今後の短距離走グループの展開の仕方を考えることにつながればと思い、話題にすることにしました。

一方、「考える」についてはあまり進んでおらず、『相談ボード』の課題設定はしたものの、それ以上の支援はできていない状態でした。ですが、現段階での様子を見てもらい、今後につながるような生徒の姿を聞かせてもらえたらと思い、併せて話題にしました。

以下、WSの中でもらった同僚からのラベルやコメントと、それを受けての自分自身の気づきや学び、考え方の変化などについて記します（四角で囲んだ文章は、WSでの同僚からのラベルやコメント（一部抜粋も含む）を示しています）。また、一部にはその下の括弧内に、その黒ラベルにある生徒の姿に対する、筆者自身の解釈を記します。

黒ラベル①

T3が「足高くあげるよ」など生徒に声を掛けると、3Gも友達に「頑張って」と声を掛け始めた。

赤ラベル①

友達同士で声を掛け合えると活動に活気が出てくるのではないかと？

(3Gは、T3の様子を見て、「僕も声を出してみんなを励ましたり、アドバイスをしたりしなきゃ」と思い、真似をしてやってみたのではないかと)

黒ラベル②

高3がリーダーとしての指示、応援、アドバイスをしていた。

赤ラベル②

高2，高1が周りの友達を意識していくためには？

(高3の生徒は、先輩としての自覚があり、教師の「声を掛け合って行こう」という言葉掛けを聞いたり、教師の様子を見たりして、後輩に声を掛けているのではないか)

黒ラベルに出された場面より、教師の役割に関して、一部の生徒で教師をモデルにして言葉掛けしていたり、結果として活動に活気が出ていたりする場面があったようでした。しかし、それ以外の生徒の様子には変化が見られなかったり、活動自体の参加の高まりや生徒同士の言葉掛けの生起にはつながっていなかったりしていたことが分かりました。

黒ラベル③

1Dと1A スタートの合図の前にスタートし、止まろうか戻ろうか迷っていた。

赤ラベル③

ずっと二人だったがどんな意図があったのか？(教師と生徒がペアになって活動していた一方で)

(2人とも、スタートの合図が聞こえていなかったのではないか。または、友達の様子を見ていなくて、「合図→スタート」を忘れていたのではないか)

黒ラベル④

ある生徒が振り返りシートを書いた後座っていた。T2が「先生に見せた？」と聞くと生徒は「見せました」と答えた。T2は「みんなどうしてる？」と聞くと、生徒はみんなが並んでいる列に加わっていた

赤ラベル④

ある生徒がシートを書いた後、座ったままでいたのは、リーダーの言葉掛けを聞いていなかったのではないかと思います。先生はどうして座ったままでいたと思いますか。

(生徒は、シートを教師に見せていなかった。または見せるということを理解していなかった。さらに、教師の質問が何を意味しているのかも分からず、とりあえず「見せた」と答えたのではないか。教師から「どうしてる？」と言われて、シートを見せたか見せていないかに関係なく、「並ばなきゃ」と思って行動したのではないか)

教師が活動に入ってしまうことで、活動の流れに沿っていない生徒や間違った行動をしている生徒への支援が不十分になってしまう場面がたくさんあったようでした。また、活動の中に入ってしまうことで、そのような生徒がいたり、場面があったりすることに気がつくこと自体も難しく、できていなかったことが分かりました。

以上の黒ラベルと、その場面に対する同僚、及び自分自身の解釈より、教師が生徒と一緒に活動に入り、モデルを示すことは、一部の生徒には良い効果がある一方、デメリットも多くあると思いました。生徒の様子、特に全体の様子を捉え、把握し、必要に応じて支援することが難しくなるということは、大きな課題であると思いました。一方、教師もある目標に向かって生徒と一緒に頑張る、という視点はやはり大切にしたいと思いました。教師がそのような視点を大切にしながら、モデル提示や全体の把握・確認など、うまく役割分担をして進めていくことがやはり大切なのだと気づかされました。

また、『相談ボード』を使った練習メニューを「考える」活動に関しても、たくさんの生徒達の姿と解釈を聞くことができました。

黒ラベル⑤

タイム測定の前に大股歩きやスキップなどの活動をしていた。

赤ラベル⑤

何のための活動なのか、1年生はつながっていたのか？

黒ラベル⑥

リーダーがメニューを決める際に、ほとんど相談せずに決め「これでいいですか」と教師に聞いた。

赤ラベル⑥

リーダーがメニューを決める際に相談がなかったのは、友達と相談する経験が少ないからだと思いますが、どうしてだと思いますか？

(リーダーの生徒は、みんなと相談した方が良いと思いながら、どうすればよいか分からなかったり、「きっとまとめられずに時間が掛かる」と思ったりして、自分たちで決めたのではないか)

黒ラベル⑦

T：7秒台にするにはどうすればよいの？
1A：もっと足をのばす
T：それはストレッチ、フットワーク、タイムのどこで伸ばすの？
1A：(不明)
T：足をもっと前に出すやね

赤ラベル⑦

1Aは、速く走るためには足をのばせばいいと思っているが、具体的に今より伸ばすにはどうしたらよいかイメージできていないのではないかと思う。Tは1Aがどうして「もっと足をのばす」と言ったと思うか？

(何となく「足をのばせばよい」と思っているが、具体的にどの場面でどんな風にしたらよいのかはピンと来ていないのではないか(なので、具体的にできればと思い問い掛けをした))

『相談ボード』を操作してその日の練習メニューを考えるのは、リーダー的役割のある一部の生徒のみの活動になっていました。またその内容も、単純にその日の分だけメニューのチップを並べただけで、その日の活動時間や前回の活動内容を踏まえるなど、「考えて」立てた計画とは言えるものではありませんでした。『相談ボード』の活動を、より生徒達が考えて取り組むことができるように、「大股」「スキップ」などの練習メニューが、50m走のタイム向上に与えると期待される効果や所要時間、負荷などの情報を、生徒たちにしっかり伝え、明示しておくことが必要であると思いました。その日の練習メニューを決めるにあたっての判断材料となる情報をより多く提供することで、より考えやすくなるのではないかと考えました。特に、現段階での自分自身の課題・目標と、各メニューとの効果がつながれば、「僕はこの練習がしたいです」と自分の意見も言いやすくなり、メニュー決めの話合いにも入りやすくなるのではないかと考えられました。

(3) 10月 ～同僚の公開授業、WSを通して考えたこと～**①高等部の仕事チャレンジのWSに参加して**

他の友達と作業を分担して行っている製品づくりにおいて、自分で周りの状況を見て、気付き、判断して、友達の作業を手伝ったり、取り組む作業を変えたりしてほしいという授業者の思いがありました。

黒ラベル⑧

T1が「布はありますか?」と聞くと1Aはあるというようなことを答えたが、もう一度T1が「ピンクの布は?」「黒の布は?」と聞くと「ありません」と答えた

赤ラベル⑧

1AははじめのTの質問の意味が分かっていなかったように思うが、Tとの対話により、布の補充のお願いが必要だということが分かったように思う。このように対話することにより、気付けることは教師とだけでなく、生徒間でもありますか?

(はじめ、1Aは教師の質問の意味が分からないまま答えていたのではないか)

自身の授業と同様に、周りを見て気づくことや状況判断など、生徒にとって比較的難しいと思われる課題への取り組みだと感じました。その中で、教師とのやりとりの中でどうすればよいか気づいた生徒がいたように、短距離走グループのメニュー決めや自分の目標設定などにおいても、教師と一緒に相談する中で気づきを促せるようなことができればよいと思いました。特に、一緒に活動に取り組む中で、生徒にとって教師が一方向的に教えられる存在ではなく、一緒に考えられる存在になればよいと思いました。

②高等部情報のWSに参加して

プレゼンテーションソフトを使ったスライド作成や発表を通して、プレゼン能力を高め、自分の思いを伝え、表現できるようになってほしいという教師の思いがありました。

黒ラベル⑨

授業の終わりに「今度ノートを作ってみよう」と2Hさんに、「キーワードを強調した方がよい、ユーチューブの取り込みをチャレンジしてみよう」と2Fさんに先生がおっしゃった。2人は「はい」と返事をした。

赤ラベル⑨

ノートを作る、キーワードの強調、ダウンロード等はプレゼン能力の一つだと思うが、先生のねらっていたプレゼン能力とは、キーワードを補う言葉の説明力のことだったのか。プレゼン資料の見せ方や作り方なのか。

自身の授業においても、「考える」という曖昧な言葉で表現するのではなく、具体的に生徒たちにどんなことをさせたいのかを明確にイメージし、それらを生徒たちに伝えていく必要があると気づかされました。そして、その具体的な、させたい行動に向けて、どのような段階を踏んで近づけていこうと思うのか、またその行動ができるようになったらその後どのように発展させていくのかを、具体的に考えておく必要があると思いました。

(4) 自らの授業の改善へ

9月の自らの公開授業とWS、そしてそれ以降の同僚のWSを経て、自分の授業改善に資するたくさん学びがありました。しかし、就業体験等の行事があったり、冬になってグラウンドでの練習ができなくなってしまったりしたこともあり、恥ずかしながら、具体的な授業改善の手立てを行えずにいました。しかし、2月にこの原稿の執筆するにあたり、自らの学びを振り返り、言語化する過程で、得られた気づきの重要性を認識し、「こうしてみよう」という思いが湧いてきました。以下、これから春に向けての短距離走グループの活動において、取り組んでみようと思っている活動や手立てについて述べます。

まず、練習メニューを考えるための判断材料や根拠になる情報の提供について、「足踏みダッシュ」＝「スタートダッシュを早くする効果」、「大股」＝「大きなフォームで走りたい人におすすめ」など、各トレーニングとその効果を、チップに併せて記載することでつながり

やすいようにしようと思います。これまでは、所要時間や前時の練習メニューなどからその日の練習メニューを考えることを想定していましたが、この方がより生徒の目標達成に関する意味のある計画・相談になると思いました。

併せて、生徒が自分の課題に気付き、次の目標を見付けられるような助言や思考の整理を手伝う言葉掛けなどを教師が積極的にしようと思います。このことで生徒の目標設定が促され、その達成につながる練習メニューの計画に、より前向きに、自然に取り組めるようになるのではないかと思います。

一方、このような手立てを設けても、10名全員が『相談ボード』を使った話し合いに参加することは、やはり難しいと思いました。そこで、「メニュー決め」「道具の準備」などに生徒たちを役割分担し、3～4名程度の少人数でメニューを考えられるようにしようと思えます。その役割分担も、毎回生徒たちで決めることにしたいと思えます。

3 おわりに

昨年度の実践では、「仕事チャレンジ」において生徒たちが委託された作業に、手順や作業ポイントなどを自分で考えながら取り組むことをテーマとして、「学びあいの場」に参加しました。そこでは、「考える」ことの難しさや生徒にとっての負担の大きさ、必要な手立てや支援、助言の重要性などを学びました。それを受けて今年度、「考える」ことを他の授業、活動にも広げることで、生徒たちの「考える」について考察を深めたいと考えました。今年度の「学びあいの場」を通して、「考える」と一言で言っても多様な行動、生徒の姿、授業の標的行動があることが分かりました。曖昧に「考えさせたい」とするのではなく、生徒たちに何をさせたいのか、生徒のどんな姿を目指すのかといった具体的なイメージを教師がしっかりもっていることが重要であると実感しました。したがって、「考える」ための手立てや支援も、当然その標的行動によって多様になり、「こうすればよい」というものもないのだということが実感されました。一方で、授業・場面において変わらないものもあると思います。教師から一方的に教え込まれることに対し、自ら考え、気付きや学びにたどり着いた時には、生徒たちはとても生き生きとし、主体的、意欲的に取り組む姿を見せてくれます。そのような学びこそが、生徒の本当の力になり、残っていくことも明確です。どのような場面でも、些細なことでも良いので「考える」という視点を持ち、大切にしていきたいと思いました。変な先入観をもつのではなく、常にその時の生徒の姿を捉え、「考える」という姿を目指して追及していきたいと思いました。

「学びあいの場」が本格スタートしてからの2年目が終わろうとし、今年一年のまとめとして本稿の執筆をしています。原稿執筆の作業も普段の授業を行いながら行っていますが、執筆の過程で学んだことを言語化していくことで、学んだことの整理や理解や深まり、目の前の授業に対する見方、取り組み方も変わってくるということを実感しています。本稿でまとめた自身の気づきや学びは、ともすれば当たり前のように思われることも多いですが、日々の授業を行っていく中でつい忘れがちになることに再度気づくという点で非常に重要でした。どうしても忘れてしまったり、曖昧になったり、形骸化してしまったりする中で、常に学び続けることはとても大切だと思われれます。常に学び続けようとする態度と、教えられるばかりではなく自分から学びを見つけられる能力、このことこそが現代の教師に求められる力量なのだと、「学びあいの場」の2年目の取り組みを通して思いました。

生徒が自分からやってみようと思える授業づくり

～友達と一緒に活動することの楽しさを～



高等部 松原 健

1 はじめに

高等部の担任をすることになって2年目となり、試行錯誤が続く中、今年度一番大事にしたと思ったことは、友達と一緒に考えて活動することの楽しさを知ってほしいということでした。一人で考えていても分からないことも、友達と話したら分かることはよくあると思います。友達と考えながら自分でも考えて活動を選択したりやってみたりすることは、楽しいことだと思います。自分たちで考えて意見を出し合い、選択肢の中から自分で選ぶということを、いろいろな場面で経験し、友達と決めて活動して楽しむ経験をたくさんして欲しいと考えました。そのためには、活動をしっかり理解すること、考えることが大事になってきます。できるだけみんなが分かる言葉で、イメージしやすいように活動の説明をし、十分に考える時間も確保しながら活動を進めていくことを心掛けました。そのことが、活動への意欲につながり、自分からやってみようという姿につながればと思います。

昨年度を振り返り、教材や支援が少なかったり何もなかったりするところで考えることは難しく、苦痛な時間になることもあるということを感じました。生徒たちが考えたり、選択したりするための準備を十分にしておき、考えることを楽しめるように、教材や環境を工夫していたらと考えました。また、一人で考えていたら苦しいことも、友達と考えたら楽しくなったり新しいことが思いついたりすると思います。一人一人が考えて、選択していける環境を整えることも意識して授業づくりしていきたいと思ってきました。ここでは、生徒が自分で考えて選択し、自分からやろうと思える活動を見付けることを目指した授業づくりの振り返りをしていきたいと思っています。

2 授業づくり、授業改善の変遷

～生単「いろいろな家事に取り組もう」の授業から～

(1) 単元について (実態、流れなど)

① 生徒の実態について

- ・日頃からクラスの中で、みんなのためにできる仕事ということで、係チャレンジをしています。多くの生徒が毎日同じ活動をしていたり、あらかじめ決めた活動をしていたりすることが多いです。また、教師に言葉を掛けられてようやく取り組もうとする生徒もいます。
- ・家庭では、家でのチャレンジということで、いろいろな家事に取り組んでいますが、その頻度や種類は様々です。

②単元の目標

- ・家族の一員としての役割について考え、自分から家事に取り組むことができる。
- ・状況に合わせたポイントを意識したり、自分でよりよい方法を考えたりして家事を行うことができる。
- ・家でもやってみようという活動を見付ける。

③自分で考え、選択して活動していくために

- ・事前に教師が日替わりで一人一人の選択肢を3～5程度に絞り、自分からやってみようと思えるように、生徒に応じたやり方を「今日の家事カード」で提示するようにしました(図1)。
- ・自分でやったことを分かりやすく振り返られるように、画像やイラストなどを用いるようにしました。自分の姿だけでなく友達の様子についても見ることで、自分の活動を振り返られるようにしました。
- ・活動ごとの振り返りで、一緒に活動している友達から評価を受ける場面を設定することで、自己評価と他者評価の差や違った視点に触れる機会となり、より自分に合ったやり方や質の高い家事の方法を考え、選択できることにつながればと考えました。
- ・分かりやすい課題の提示方法や、手順表の作成などを行うことで、活動自体に見通しをもって取り組めるようにして、一緒に仕事している友達の様子に気付けるようにしました。そこで、友達のパースに合わせて、手伝ったりしながら自分の動きを考えて、家事を進めていけたらと考えました。



図1 今日の家事カード

(2) 授業の実際

①全体計画

家事って何？ (2時間)

- ・家事だと思えるものを挙げてみよう (校外就業体験中を振り返りながら)
- ・ポイントを考えてみよう
- ・自分の家ではどうしてる？思い出そう！調べよう！

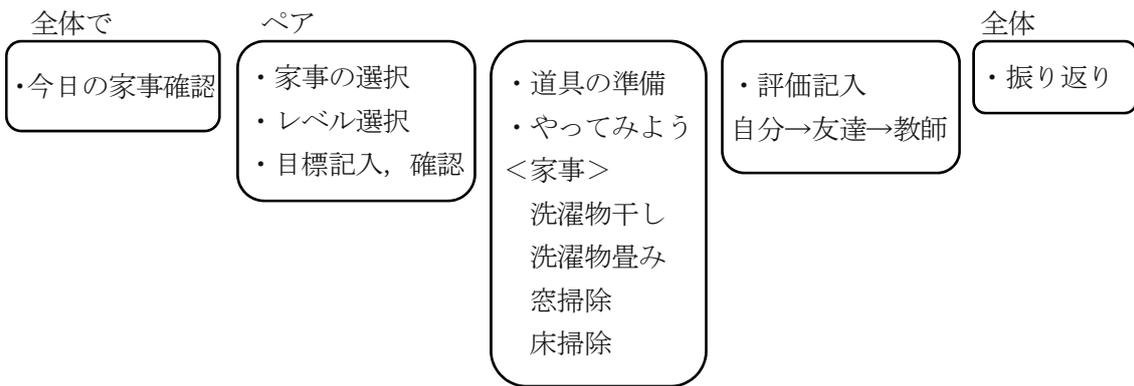
いろんな家事をやってみよう (6時間)

- ・ポイントを意識してやってみよう
- ・自分で選んでやってみよう

振り返ろう (1時間)

- ・やってみて思ったことを発表しよう

②授業の流れ



3 「学びあいの場」の“聴きあい”より

(1) 授業の中で感じた困り感

生徒の実態や興味も様々な学級ですが、学校での学習を家庭にもつなげて、家庭でもより自発的に、意欲的に家事に取り組めるようになって欲しいと思い授業を考えてきました。より自分たちに合った家事の方法を見つけるために、友だちの様子を見たり、互いに確認したりする協働学習の場をもちたいと考えました。しかし、何を見たらよいか分からないのか、友だちの様子を見ていなかったり気にしなかったりする生徒も多いように感じました。そこで、iPad を介して友達の様子を意図的に見ることができるようになりました、目標をお互いに確認し、見るポイントを絞れるようにしたりしましたが、なかなかうまくいきませんでした。そこで、聞きたいこととして次のことを考えました。



協働学習を進めるうえで、友達の様子を正しく評価して伝えたり、友達の意見を受け入れて改善させたりできるためにはどのような工夫があるのだろうか？

また、今回の単元が家事について取り上げて行っていることもあり、学校での活動が家庭でもできるようになってほしいと考えていました。しかし、実際に家庭で行ったという生徒は数人で、自分からやってみようと思うまでには至らなかったようです。そこで、家庭へつなげるための方法について、連絡帳での学習の様子や連絡やホームルームでの呼びかけなどしましたが、他にいいアイデアがないか試行錯誤していました。



活動の楽しみをしっかりと感じて、体験したことを家庭でもやってみようと思えるようにするためにはどうしたらよいのだろうか？

以上の2点を特に聞きたいこととして挙げて、授業を参観してもらいました。

(2) 参観当日の生徒の様子

多くの参観者の方がいる中ということで、いつもよりも硬さが見られましたが、ペアの友達と一緒に選んだ家事にポイントを意識して自分なりに考えながら取り組む姿が見られました。自分たちでやりやすい方法を見付けて欲しいと思い、iPadで友だち同士の活動の様子を撮る活動を取り入れましたが、iPadで遊びたくなる生徒やどこを撮ったらいいのか分からず苦勞する生徒など思いと違った方向に進むこともありましたが、全体での振り返りでは友達の様子を見て、良いところを見付けて発表したり、自分で活動を振り返ることができたりといった良い面も見られました。

(3) 「学びあいの場」での検討

「学びあいの場」で授業を見てもらった先生方から授業中で見られた生徒の姿から疑問やヒント、アドバイスなどをたくさんいただき、困り感への対策や、新たな視点で授業を振り返ることができました。

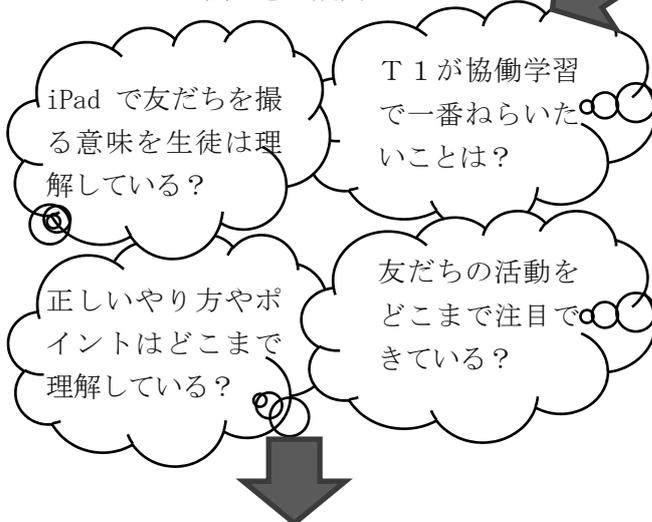
授業前に聞いたかったことと、それに関連した生徒の姿や参観者からの疑問から自分が気づいたことなどを以下に示します。

協働学習を進めるうえで、友達の様子を正しく評価して伝えたり、友達の意見を受け入れて改善させたりできるためにはどのような工夫があるのだろうか？

黒ラベル①
2Aが2Bの掃除を撮影しているとき、掃除機掛けのときは友達の上半身を撮っていたが、ワイパー掃除のときはワイパーの動きを追っていた。

赤ラベル①
どうして2Aはワイパーのとき、1分弱動きを追って撮ることができたのだろうか？

出てきた疑問



- ◎活動の意味を分かりやすく伝える。
- ◎ポイントを分かりやすく示す。

授業者の気づき、改善策

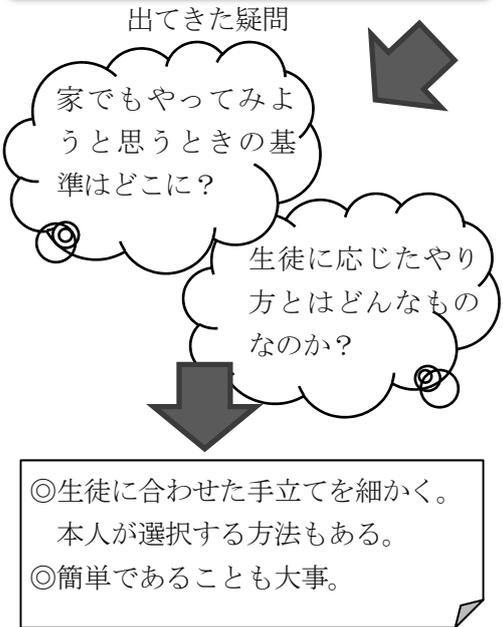
2Aは掃除機の動きは小さいけれど、ワイパーの動きは大きいので注目し続けることができ、1分弱も動きを追うことができたのではないかと思います。私は、2Aは何となくiPadを友だちに向けていると思っていましたが、しっかりと注目できている場面があることに気付くことができました。そこで、iPadで撮影する意味を改めて話したり、活動のポイントを2Aにより分かりやすく示したりすることが必要なのではないかと考えました。

活動の楽しみをしっかりと感じて、体験したことを家庭でもやってみようと思えるようにするためにはどうしたらよいのだろうか？

黒ラベル②
3 Aは提示されたやり方で、何度もやり直しをしながらTシャツを畳んでいた。しわがあったが、目標に対して○をつけた。

赤ラベル②
「生徒に応じたやり方」とはどのようなやり方だととらえているか？難易度？家庭のやり方？目標を達成しやすいやり方？

授業者の気づき、改善策



3 Aは提示されたやり方が難しかったけれど、正しくやりたいので何度も畳んだのだと思います。しわがあったことに気づいていたかどうかは分かりませんが、自分ではできたと思って○をつけたのではないかと思います。

私は、難しい方がやる気が出る生徒がいるだろうと思い、難しい方法を提示しました。しかし、黒ラベル②の生徒の姿から、実際家庭につなげるときには、難しいことに挑戦する気持ちだけではなく、逆に簡単さや続けやすさも必要ではないかということに改めて気付かされました。

4 “聴きあい”を受けての取り組み

(1) ポイントを絞って分かりやすく

参観してもらった先生方からの意見を受けて、まず取り組んだことは活動のポイントを生徒に分かりやすく伝えるということでした。今回の公開授業に限らず、活動の中で気を付けて欲しいポイントをできるだけ生徒一人一人に分かりやすいように伝えることを心掛けてきました。また、キーワードを教室のホワイトボードに書いて示し、毎回、毎日確認することで、生徒同士がポイントを意識して活動したり声を掛け合ったりできることが増えたように思います。

(2) 家庭につなげる手立てを生徒に合わせて

家事について考えると、生徒によって学校と家庭でのやり方が違ったり、必要度が違ったりするので、まずは、家庭の状況や家族がやってほしい家事を聞いて取り組むことが大事だと感じました。家庭の協力を得ながら、生徒自身がやってみようと思え、家庭でできたことが、家族に褒められるように、つながっていく支援をしていけたらと思います。

5 おわりに

「学びあいの場」で先生方に見てもらうことは、2年目ということで、昨年度の実践の上に積み重ねていけたらという思いで取り組んでいたのですが、課題となるところは変わらなかったように思います。生徒自身が活動を理解して取り組んでいけるように、一人一人に合わせた活動の説明や、ポイントの整理、提示の仕方などがやはり大事になってくることを改めて感じました。当たり前のこと、基本的なことかもしれませんが、付けて欲しい力やねらいたいことにばかりに気を取られてしまい、当たり前のことができていなかったように思います。そういった土台の上に、友だちとの協働学習や家庭との連携などの次のテーマに取り組んでいけたらと思います。「学びあいの場」で気づいたことをいつも頭において、生徒が自信をもってやってみようと思える授業づくりに取り組んでいきたいと思っています。

うまく生徒同士でやり取りするために

～生徒との対話からの気づきより～



高等部 松原 香織

1 はじめに

(1) 昨年度の「学びあいの場」について

私は昨年度「よりよい高等部美術科の授業を目指して」というテーマで授業を行いました。自分の専門外である美術の授業を改善したかったので、「学びあいの場」を通してアドバイスやヒントを得ました。

ラベルコミュニケーションでは、生徒と向き合い、思いをしっかりと理解することが自分に足りていなかったことに気づくことができました。「学びあいの場」を通して、生徒がどのような意図でその作品を制作したのかを生徒自身の言葉で発表できるようにしたり、目標を明確に設定したりすることが大切だと気づきました。

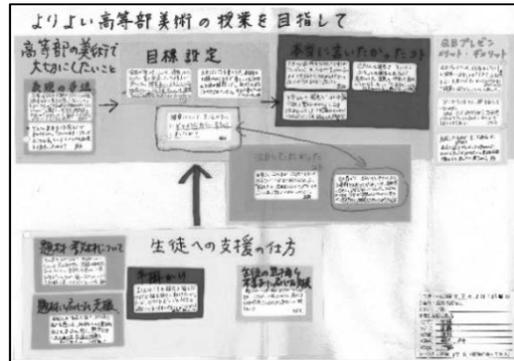


図1 昨年度の図解

授業を観察してくださった先生方から「よりよい高等部美術科の授業を目指して」というテーマ(図1)で、授業づくりについて考えてもらうことができました。グループが一つだけで、先生方との距離が近く、話題も絞られたので、その場のみなさんでアクティブ・リスニングをしている感覚になりました。「学びあいの場」を通して気づいたことを基に授業改善することができたので、「学びあいの場」以降の授業では、生徒が楽しんで作品を制作する姿が見られました。

(2) 今年度の「学びあいの場」について

今年度は高等部1年生の担任をしています。クラスの授業の中で、自分が生徒のためによりよい授業としたい、改善したいと強く思っていたチャレンジタイムを「学びあいの場」で行うことにしました。

昨年度と教科は異なりますが、生徒への問い掛けや生徒同士でやり取りをすること、生徒自身が考えて学ぶことについてなど、昨年度の経験を生かせると思いました。

2 「学びあいの場」までの授業について

(1) 授業ができるまで

高等部1年生は男子7名女子1名の8名で、8名のうち3名は外部からの新入生です。春季就業体験で高1の8名だけで仕事をしたときに、不良品とならないようにポイントを守ってくるみボタンやエコバックを作ったり、袋詰めをしたりする技術面については概ね問題な

くできました。しかし、生徒同士のやり取りや時間を守ることに課題がある生徒が多くいました。

私は生徒達が、高等部2学年になったときに後輩の手本となったり、高等部を卒業して社会人となったりしたときには、コミュニケーション力や時間を守るということがとても大事だと思いました。そこで、就業体験後のチャレンジタイムで引き続きくみボタン作りを行い、コミュニケーション力を高めることや、時間を意識しながら活動することをねらいとしました。

(2) 7月、9月の実践、工夫点について

仕事内容は就業体験のときとほとんど同じにし、流れ作業を行っていることが分かるように、図2のような仕事の担当と完成までの製品の流れが分かるシートを作成して掲示しました。準備や片付けを自分たちで行うことができるように、環境設定図を掲示したり収納の見本の写真を棚や籠に貼ったりしました。チャレンジチェック表は、技術面と態度面の目標を記入し、自分でも評価できるような形式(図3)としました。時間を意識できるように、時刻を記入する欄も設定しました。

就業体験のときから継続している仕事なので、技術面については特に問題はなく、ほとんど不良品は出ませんでした。準備や片付けについては、手掛かりを活用しながらできていましたが、作業機の片付けで、友達に手伝ってほしいときに言葉を掛けることができなかつたり、友達が一人で片付けをしていて少し困った様子が見られていてもそれに気づかず、チャレンジチェック表やチャレンジ日記を記入したり、自分のことをしたりしている生徒がいました。生徒同士でやり取りすることについて課題が見えてきました。

そこで、どうしたら生徒同士でうまくやり取りしながら仕事を進めることができるのかということについて、「学びあいの場」で話題になったらいいなと思いました。

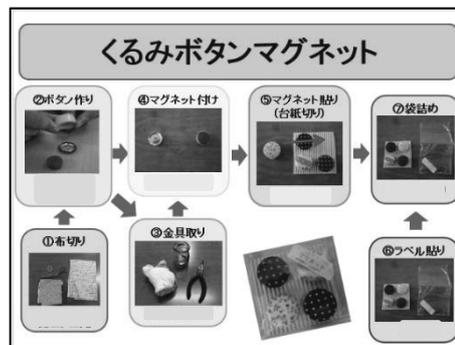


図2 仕事のフローチャート図

くるみボタンマグネット(台紙貼り)	
開始時間: ()	終了時間: 55 ()
○→うまくできた △→注意1~2回 ×→注意3回以上	
作業: 台紙	<作業のポイント> 確認してから始める
	セロテープは小さく丸める
	台紙からはみ出さない
	磁石の色組み合わせを工夫する
<作業について>	
	ポイントを守って作業する
	材料がないときは 台紙切り
<学習態度、態度について>	
	必ず声に出して返事をする
	相手の顔を見て返事、報告
	困ったらすぐに報告、相談する
	「~なので、...」と理由を付けて報告する
	「~します」と言ってから行動する
総合評価 (全部○:全、△がある:半、×がある:崩)	
<メモ>	

図3 チャレンジチェック表

3 「学びあいの場」での気づき

(1) 当日の授業について

いつもは1限の前半で30分程度のチャレンジタイムですが、当日は50分間で行いました。(図4)いつもとは異なる日程でしたが、時間を明確に設定してホワイトボードに掲示したので、時計をよく見ながら取り組むことができていました。



図4 当日の様子

仕事はいつもと同じだったので順調に流れていました。しかし、途中で生徒の動きが少し止まる場面(ラベル⑤)がありました。ラベルコミュニケーションではその場面についてや、

私がグリーンフィングシートで挙げていた、教師からの問い掛けと生徒同士のやり取りについて話題となりました。

(2) ラベルコミュニケーション

(以下、四角枠の中はラベルより抜粋、その下はそれに対する返答や思ったこと)

黒ラベル①

生徒が自ら状況判断する場面はいくつか見られた。

赤ラベル①

これまでの様子と比べその状況がどのくらい増えた？減った？Tが意図的に設定している？

どちらかといえば、意図的に設定しています。例えば材料の補充に関して、春季就業体験のときは教師側が仕事の下準備として用意していましたが、現在、材料の補充は行っていません。4月から困ったことや分からないことがあったら質問するように言葉掛けをしていたので、実践してほしいと思ったからです。材料がなくなりそうであったり、なくなったりしてもこちらからは言葉を掛けずに、自分から報告するまで待つようにしています。問題なく自分から言える生徒に対しては、更なるスキルアップをねらって「材料がなくなったので、〇〇をください」と報告したり、「〇〇がなくなったので、次はどうしたらいいですか」と理由や状況の説明を加えたりするように言葉掛けをしました。報告や質問をする機会が増加し、回数を重ねるごとに報告や質問内容がより具体的となってきています。

黒ラベル②

1Dが机の上にペンチを置いたまま、ペンチを使わない作業をしていた。

赤ラベル②

作業に集中して、ついペンチを戻し忘れたのではないかと思います。これまでも戻し忘れはあったのでしょうか？Tはどうして忘れたと思われますか？

これまでも戻し忘れはありました。1D以外にも、「机を整理しながら仕事をしましょう」とアドバイスもらった生徒がいます。彼らは、整理しながら仕事を行うことの意味が分かっていなかったのではないかと、このラベルを読んで気づきました。本人たちを含め、高1全員に分かってほしいことだと思ったので、全員に聞いてみて、なぜ整理しながら仕事をするのか一緒に考えてみようと思ひ付きました。

黒ラベル③

1Aが報告してきたときに、Tが「(次の)布はありますか？」と聞くと、1Aは「あります」と答えた。Tが「ピンクの布は？」「黒の布は？」と聞くと「ありません」と答えた。

赤ラベル③

1Aは最初のTの質問の意味は分かっていなかったように思うが、Tとの対話により布の補充が必要だということが分かったように思う。このように対話することにより気づけることは生徒間でもありますか？

聞かれていることの意味がよく分かっていないにも関わらず返事をしてしまう生徒は他にもいます。復唱させると、上手く答えることができないことが多いので、言い方を替えて聞き直し返答を求めることで、生徒の理解を確認している状態です。

生徒間では、まだ生徒同士での対話から気づく姿は見られていません。現在は、次の工程の友達に届けるときの「お願いします」のやり取り程度です。仕事に慣れてきているので、生徒同士でやり取りができ、少しレベルアップした対話ができたらよいと思いました。

黒ラベル④

1 Cさんが片付けのとき他の人の机を直したり、1 Bさんがテーブルの片付けを「手伝います」と言い手伝ったりしていた。

赤ラベル④

手伝うという行動は、他の人にこれまでもよく見られるのか？

給食の準備・片付けや清掃などの場面でも、友達を手伝う行動が見られます。しかし授業のビデオを見て、手伝う仕事や、困っている人を手伝う人は限られていることに気づきました。経験不足なところもあるのではないかと思います。

このことに関しても、生徒同士で「手伝います」や「手伝いましょうか」、「手伝ってください」と言葉を掛け合いながら、準備や片付けができたらいよいと思いました。

黒ラベル⑤

1 Bさんが、仕上がった材料を「1 Cさんお願いします」と持ってきた。1 Cさんは「分かりました」と言うが仕事を続けた。

赤ラベル⑤

1 Cさんはどうしたらよかったのか？返事をして受け取ればよかったのか？

後でビデオを見てみると、1 Bさんが材料を持ってきたが、その材料を持ったままその場で待っている様子が見られました。材料を入れるケースに材料を入れるスペースがなかったのか、それとも、1 Bさんは1 Cさんにケース自体を受け取ってほしくて待っていたのか、定かではありませんでした。このことについても、生徒自身に聞いてみようと思いました。

(3) アクティブ・リスニングでの気づき

アクティブ・リスニングでは、ラベルの内容にある、生徒同士でのやり取りについての質問が多くあり、話題の中心は生徒同士でのやり取りについてでした。質問に答えながら、状況判断していたときや教師とやり取りしていたとき、彼らは何を思っていたのか、実際に本人たちに聞いてみようと思いました。本人たちに聞いてみることで、何に困っていたのか私が気づけたり、そのときに他の友達から「〇〇をしたらいいよ」や「こんなときは、〇〇と言ったらいいよ」などと教え合う姿が見られたりするのではないかと思います。

最後に挙げたラベルに関しても、実際にどういう状況だったのか本人たちに確認し、どうしたらよかったのかみんな考えてみようと思いました。

4 「学びあいの場」の後について

(1) 授業後の振り返り

学びあいで私たちがやっているようなことを、事後学習として生徒ともやってみました。

- ①「準備、片付けを協力して行うことに関して」、
- ②「机上を整理しながら仕事をすることに関して」、
- ③「1Bさんが困っていた場面について」の三つに話題を絞って、全員で数回に分けてビデオを見て、生徒たちにどうしたらよいか聞いてみました。

①に関して「どうしたらいい?」と問い掛けると、「手伝えばよかった」「手伝いましょうか?」と聞いてみる「周りを見る」などの意見がすぐに返ってきました。チャレンジタイムの時間に限らず、どの授業でもやってみようと思えたところ、気持ちのよい返事が返ってきました。②に関して、就業体験中からアドバイスをもらっていたことなので、「整理しながら仕事する」とすぐに返答がありました。「どうしたら整理整頓できる?」と聞くと「使ったら元に戻す」「片付ける場所を決めておく」などの返答がありました。しかし、「どうして整理整頓が必要なのか」についてはまだ分からないようだったので、後日もう少し深く考えてみようと思いました。③については、1Cさんに聞いてみたところ、「1Bさんが材料をもってきたけど、手が離せなかった」と教えてくれました。1Cさんは、「待ってください」と言えばよかったと答えました。「他にいい方法はありますか?」と聞くとある生徒が、「置いておいてください」と言ってもいいのではと返答しました。このとき、1Cさんを含め他の生徒も、もし手が離せなかったら「置いておいてください」という言い方があるのだという気づきがあったように感じました。



図5 事後学習の様子

(2) 生徒の変容

三つの観点について、数回振り返ったことで、その後のチャレンジタイムの時間では、形式的なやり取りではなく、その状況に応じたやり取りができるようになってきました。最近新聞紙エコバック制作にも取り掛かっているため、くるみボタンマグネット制作は少人数で行っています。一人が複数の仕事を兼務しているため、よりその状況に応じたやり取りが見られるようになってきています。「置いておいてください」ではなく「今日はこの仕事はしないので、終わったらここに入れてください」と友達に伝える姿や、「〇〇の材料が減ってきているので、今日は〇〇の仕事をします」と伝えてから仕事に取り掛かる姿が見られるようになってきました。

給食の準備(図6)・片付け、清掃の場面でも、「〇〇さん手伝ってください」や「手伝いましょうか」、「私は〇〇をやるので、〇〇さんは〇〇をお願いします」などと生徒同士で言葉を掛け合う姿が見られるようになってきました。



図6 給食準備の様子

くるみボタンマグネット作り(マグネット作り、金具取り)		今日の仕事(食卓の片付け)	
準備時間: 15分	終了時間: 55分	今日のポイント	準備してから始める
ポイント: ひと前	ほあだしX	全員の作業を完了	机の上を整理する
まっすぐ押す	へがみX	チェック項目	チェック項目
材料	チェック項目	不潔品を出さない	不潔品を出さない
作業内容	作業内容	不潔品を出さない(1部は、2部でX)	不潔品を出さない
場所	場所	場所	場所
立ち止まって話す(歩きながら報告X)		立ち止まって話す(歩きながら報告X)	
総合評価	総合評価	総合評価	総合評価

図7 1Dさんのチャレンジチェック表

今回、事後学習を行ったことで、1Dさんは、図7のように、自分で仕事や目標を考えることができるようになり、友達にも「今日は〇〇の仕事をします」や「みなさん〇時になりました。片付けましょう。」と伝えることができるようになってきました。ビデオで振り返ることが有効的だったと感じました。

(3) 今後の課題、自分の変容

生徒の実態に応じては、自分から友達に言葉を掛けるのが難しい生徒もいます。友達に言葉を掛けるのがいつも同じ言葉になる傾向があります。自分から言葉を掛けるのが難しい生徒への支援、言葉の掛け方がパターン化しないように、その都度、様々な言葉掛けを教えることが今後の課題だと感じています。事後学習を行った効果がまだ発揮されていないところもあるので、今後、継続して振り返りを行っていこうと思いました。

生徒が考えて状況に応じたやり取りができるようになるために、まずは生徒が起こす言動を待ってみようと思いました。今までは、私の方から質問したり指示を出したりすることが多かったのですが、事後学習をして、生徒なりに思いや考えがあることが分かったので、何に困っているかをしっかり聞くことが大事だと思いました。まだ経験が少ない高1の生徒にとっては、最初はこちらが教えないといけないことがあります。しかし、すぐに答えを教えるのではなく、生徒が考えて生徒自身の言葉が出るように、対話をしながら、状況を説明したり理由を付けたりして、報告や相談の言葉や行動を教えようと思いました。

5 おわりに

(1) 今年度の「学びあいの場」について

今年度は日常生活の指導で行いました。ブリーフィングシートでの「ねらい、育てたい力」、「そのための工夫」、「気になっているところ、見てほしいところ」を一貫して生徒同士のやり取りに絞ったので、ラベルコミュニケーションでもアクティブ・リスニングでも話題が広がり過ぎることがありませんでした。私はアクティブ・リスニングで話しながら、「生徒自身にそのときの思いを聞いてみればよい」こと、「指示するときは、状況を説明したり理由を付けたりして、報告や相談の言葉や行動を教えてあげればよい」ことに気づくことができました。

他の先生方の「学びあいの場」の授業もとても勉強になりました。授業中の先生方の発問内容やその意図、ラベルコミュニケーションでの注目ポイントや質問方法など、とても参考になりました。今年の「学びあいの場」も、私にとってはとてもいい「学びあいの場」となりました。いつも相談に乗ってくださったT2の先生、そして一緒に勉強してくれた8人の生徒たちに感謝したいと思います。

(2) 来年度に向けて

現在、「主体的・対話的で深い学び」、「アクティブ・ラーニング」について話題になっています。書店に並んでいる書籍のタイトルやサブタイトルに、これらの言葉をよく見ます。今年度は私の勉強不足で授業にアクティブ・ラーニングの視点を盛り込むことができなかったのですが、高1の8人であれば、生徒同士で何かを身に付けるときの方法として、アクティブ・ラーニングができるのではと思いました。自分自身がアクティブ・ラーニングについてしっかり勉強し、生徒のためによりよい授業となるよう来年も取り組もうと思いました。

(資料)

- ・全附連活動方針に適う附属特支の取組
- ・今年度中に行った対外的な実践発表等

全附属活動方針に適う附属特支の取組



大窪 康之¹ 土肥 耕介² 石崎 良三³

- 1 富山大学大学院 教職実践開発研究科 1年（富山県立富山総合支援学校）
- 2 富山大学大学院 教職実践開発研究科 1年（富山県立志貴野高等学校）
- 3 富山大学大学院 教職実践開発研究科 2年（富山県立高志支援学校）

1 教育改革の拠点校化、新しい時代の教育の創造の推進

1-1 校内業務・会議・対外業務の見直し

- 2015年度
- ・職員会議の17時までに終了の徹底
 - ・業務引継表の雛形とマニュアル作成
 - ・無謬型出張の見直し
- 2016年度
- ・業務のフラット化
 - ・業務引継の徹底
 - ・分掌部会の廃止を見込んだグループウェア活用法の実証的検討
 - ・公務出張の見直しと削減
 - ・15時30分～17時で2会議実践
- 2017年度
- ・教務主任3人体制
 - ・校務組織の改編
 - ・分掌部会の廃止

1-2 学校研究のあり方を見直し

- 2014年度
- ・年次の教育実践研究会（指導法提案型の授業の公開と紀要の発刊）
 - ・学校研究のあり方の教職員全員による振り返りと抜本的見直し
- 2015年度
- ・教員としての資質を高める研修「学びあいの場」の導入計画
- 2016年度
- ・「学びあいの場」（年10回）の組織的実施と県内特別支援学校への発信・公開、および教職大学院における実地研修としての採用
- 2017年度
- ・「学びあいの場」（年8回）の免許状更新講習としての実践と、年報を介した理解啓発、県立学校などへの新しい研修としての展開
 - ・大学と連携した特別支援教育の専門的力量形成のための公開研修会（年5回）の実施

2 新しい教育課題に対応した教育実践の提案

- 2016年度
- ・新校時表の適用
 - ・プロジェクト型学習の調査研究
- 2017年度
- ・プロジェクト型カリキュラムをキーワードとした「主体的・対話的で、深い学び」に向けた教育課程の編成
 - ・個別的教育支援計画や個別の指導計画などの有効で効率的な活用への変更

3 大学・学部と一体化、地域と連携した取組の推進

3-1 ガバナンス強化

- 2014年度
- ・教員疲弊の原因分析のための学校支援プロジェクトと自己点検プロジェクト
 - ・学校改革ビジョン「格を上げる～同僚共生と学校の社会適応～」の策定
- 2016年度
- ・管理職会の設置（校務合理化・学びあい推進・教育課程見直し担当の委嘱）
 - ・富附特支型研修プロジェクト
 - ・ソーシャルサポートのための衛生委員会の設置
 - ・アドミッションポリシーの策定
 - ・事務職員の補充
- 2017年度
- ・管理職会の改編（教育改革・教員資質開発・働き方改革・教育課程改訂担当の委嘱）
 - ・教育改革プロジェクト
 - ・専門家による全職員カウンセリング実施

3-2 教職大学院との連携

- 2015年度
- ・教職大学院開設を睨んだ連携構想と準備
- 2016年度
- ・教職大学院派遣生の富附特支型研修プロジェクトのOJTの受け入れ
- 2017年度
- ・教職大学院派遣生の教育改革プロジェクトのOJTの受け入れ

3-3 県教委や地域との連携

- 2014年度
- ・県教委への人事交流活性化の申し入れ
- 2015年度
- ・本校から義務籍インクルーシブ教育職への異動
- 2016年度
- ・県教委の管理職等研修への本校管理職の参入
- 2017年度
- ・県総合教育センターの研修受け入れ（新任者、11年次研修）
 - ・産学連携による「教育と校務の情報化研究会」発足
 - ・学校運営協議会を睨んだ学校評議員の再編成

1 教育改革の拠点校化、新しい時代の教育の創造の推進

1-1 校内業務・会議・対外業務の見直し

2015年度

- ・職員会議の17時までに終了の徹底

平成26年度までは、本校において研究が第一優先であった。学部研究会が長引き、その他の会議が18時を回ってから始まることもあった。本年度より、会議は17時までに終了することになった。例外としては、高等部の就業体験で遅くなる場合は特例として会議の開催を認めることもある。その場合は振替をとって対応している。

(根拠資料)

- ・学校改革3か年ロードマップ
〈平成27年度～29年度 学校改革ファイル参照〉
- ・平成28年度 学校日誌
〈平成28年度 学校日誌ファイル参照〉

・業務引継表の雛形とマニュアル作成

県教委や市教委に異動した教員にしっかりと記録が残された業務ファイルがあることで、仕事を引き継いでいることをイメージした。この業務引継表の雛形とマニュアルが完成したことで、分掌部会の廃止にも繋がっている。従来から、個別による引き継ぎ表はあったものの、徹底されていない業務も多かったので、一貫性をもたせた。

(根拠資料)

- ・申し送り事項（業務引継表）
- ・業務内容に関する反省・申し送り事項等について（案）
- ・教務業務分担一覧（H28）

〈平成 28 年 12 月 20 日（火） 第 10 回職員会議資料参照〉

・無謬型出張の見直し

本校は国立の学校であるにも関わらず、県の出張へも重ねて行っている。以前は参加していなかったが、県との人事交流が盛んになったことや県立学校に戻った時のことを考えて協議会に参加するようになった。本年度において、各分掌主任に各出張の会合について、附属校としての必要度や発言度を聴取した。次年度より必要な出張のみ参加するように棲み分けを行って必要最低限の参加を促すこととした。附属学校として必要な内容は全国国立大学附属学校連盟の会議で情報は得られる。

(根拠資料)

- ・分掌業務・会議の見直し（タイトルなし・職員会議資料）

〈平成 28 年 3 月 11 日（金） 第 14 回職員会議資料参照〉

2016 年度

・業務のフラット化

（分掌部会の説明と同様である）

(根拠資料)

- ・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校の戦略的な取り組み
〈平成 29 年 1 月 27 日（金） 第 7 回管理職会資料参照〉
- ・新潟大学教育学部附属特別支援学校 平成 28 年度学校要覧
〈新潟大学教育学部附属特別支援学校 平成 28 年度学校要覧参照〉
- ・高岡市立こまどり支援学校 学校管理指導計画 p7
〈高岡市立こまどり支援学校 平成 28 年度教育計画参照〉

・業務引継の徹底

（業務引継表の雛形とマニュアル作成と同様である）

(根拠資料)

- ・申し送り事項（業務引継表）
- ・業務内容に関する反省・申し送り事項等について（案）
- ・教務業務分担一覧（H28）

〈平成 28 年 12 月 20 日（火） 第 10 回職員会議記録参照〉

・分掌部会の廃止を見込んだグループウェア活用法の実証的検討

平成 28 年度の後期より、グループウェア「グループ・セッション」を導入し、一部

の分掌部（学校生活支援部）において、分掌部会の廃止を試行した。その中で、効果的なグループウェアの活用法や課題について検討した。また、これまで金曜日の夕方に終礼を行っていたが、事務連絡で終わっていたのでグループウェア導入の機会になくした。

(根拠資料)

- ・学校改革に関する管理職会の記録（分掌業務会議の見直しについて）
〈平成 28 年 9 月 23 日（金） 第 4 回管理職会資料参照〉
 - ・グループセッションを利用した検討について アンケート
 - ・グループセッションを利用した議題の検討について（資料 2）
 - ・分掌業務会議の見直し
〈平成 28 年 10 月 31 日（月） 第 5 回管理職会資料参照〉
 - ・グループセッションの活用について（案）
〈平成 28 年 8 月 23 日（金） 第 2 回管理職会資料参照〉
- ・公務出張の見直しと削減
前年度の見直しを受けて見直しをかけ、精選して行った。

(根拠資料)

- ・特知研・特教研・県知 P
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉

・15 時 30 分～17 時で 2 会議実践

校長が学校に来る日が限られているため、その日に合わせて 15 時半から 17 時までで 2 会議を行っている。これは会議のない日を増やすためでもある。職員の中でも効果的な時間の使い方について意識も芽生えてきた。90 分の間に 2 会議を行うことを積極的に取り組んだ。

(根拠資料)

- ・平成 28 年度の始まりに当たって
〈平成 28 年 4 月 1 日（金） 第 1 回職員会議資料参照〉
- ・平成 28 年 11 月行事予定（案）
〈平成 28 年 10 月 14 日（金） 第 8 回職員会議資料参照〉

2017 年度

・教務主任三人体制

元々は教務主任が一人で学部主事が三人の体制であった。うち一人が校内教頭を兼務していた。学部主事は附属では管理職であるが、教務主任を兼ねることになった。県立学校に戻った際には、学部主事をしてきたことよりも、教務主任の実績が評価されるためである。教頭を単独にしたことで、公務の全体を把握できるようになった。副校長と教頭の役割も明確になり、副校長は校長補佐に専念しやすくなった。教務主任の超過勤務が常態化していたが、一人一人の業務量を減らすことができた。教務主任間のコミュニケーションの取り方が今後の課題である。

(根拠資料)

- ・附属特別支援学校に教務主任三人体制としたい理由
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉

・校務組織の改編

分掌を細分化して、個人で責任をもってやれる環境を作った。これまで、分掌主任の上に分掌担当主事がいたため、たくさんのプロセスロス（待ち）が発生する構造であったが、分掌担当主事をなくすことで、それらを解消する構造に変更した。

(根拠資料)

- ・平成 29 年度 学校管理指導計画 p5, 6, 9, 10
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成 29 年度学校管理指導計画参照〉

・分掌部会の廃止

県内ではこまどり支援学校（市立）を参考にした。小学校にも分掌がないことも参考にした。新潟大学教育学部附属支援学校は学部主事が教務の仕事をしていることを参考にし、分掌会議をなくしたということは文書起案などの手間が簡素化できた。また、管理職の責任や各分掌主任などの責任も重くなったことや各業務担当者がしっかりと責任をもつように意識の向上を促したことにより、全体的に動きやすくなった。

(根拠資料)

- ・平成 29 年度 学校管理指導計画 p5, 6, 9, 10
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成 29 年度学校管理指導計画参照〉
- ・新潟大学教育学部附属特別支援学校 平成 28 年度学校要覧
〈新潟大学教育学部附属特別支援学校 平成 28 年度学校要覧参照〉
- ・高岡市立こまどり支援学校 学校管理指導計画 p7
〈高岡市立こまどり支援学校 平成 28 年度教育計画参照〉

1-2 学校研究のあり方の見直し

2014 年度

・年次「教育実践研究会」（指導法提案型の授業の公開と紀要の発刊）

2014 年、研究に関する現状を確認した。教師間で教育観の違いによって、キャリア発達という言葉の定義を巡っても教師間で一致するのが難しい面があった。

(根拠資料)

- ・平成 26 年度 研究紀要 第 35 集 p105, 106
〈平成 26 年度 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 第 35 集
キャリア発達を促す授業づくり～『参加』を高める力』を伸ばすために～
(第 1 年次) 参照〉

・学校組織のアクションラーニング

〈平成 27 年度～29 年度学校改革ファイル参照〉

・学校研究のあり方の教職員全員による振り返りと抜本的見直し

年次「教育実践研究会」の紀要の発刊を受けて、研究のあり方を見直した。例えば、縦割りグループを作ったり、ワーキンググループを作ったりして検討した。

(根拠資料)

- ・第 5 回 縦割りグループ研修会 感想
〈平成 26 年度研究部会記録参照〉
- ・学校組織のアクションラーニング
〈平成 27 年度～29 年度学校改革ファイル参照〉

2015 年度

・教員としての資質を高める研修「学びあいの場」の導入計画

学校課題研究において、今までは学部ごとに時間をかけて何回も指導案検討や研究授業の事後検討をし、研究紀要の原稿の書き直しを行ってきたため、個人主体の研修となると具体的なイメージが湧かなかつた。佐藤学先生が「授業を公開しない教師は教師ではない」と言っている。そうならないように、「学びあいの場」では、年に1度は授業公開を行うという意味もある。総合教育センターの北山功臣先生が学びあいの研究をしていた関係で本校にお招きし指導してもらった。また、富山大学の澤聡美先生からはラベルコミュニケーションを学び、進め方を具体化していった。

(根拠資料)

- ・「学びあいの場」の活用イメージ
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉

2016 年度

・「学びあいの場」(年 10 回)の組織的実施と県内特別支援学校への発信・公開、および教職大学院における実地研修としての採用

第 1 回から第 3 回において、北山功臣先生と澤聡美先生が研修会に参加した。第 4 回から研究・研修部の教員が授業を公開し、第 5 回からは研究・研修部以外の先生方も授業を公開した。県内特別支援学校へは、このような取り組みをしているということを特別支援学校長会で話題に上げ発信することで、少しずつではあるが研修に来てもらった。「学びあいの場」は、教職大学院生の実地研修に採用され本校からも教員が大学院の授業に参加している。大学院との連携を取るためにも必要とされた。

(根拠資料)

- ・平成 28 年度 「学びあいの場」 今後の予定について (ご案内)
※資料内容についてのヒアリング (野原副校長)
- ・富附特支型プロジェクトの概要
※概要についてのヒアリング (野原副校長)
- ・平成 29 年度 第 3 回 学びあいの場 (公開教育研修会) 要項
〈平成 29 年 5 月 20 日 (金) 第 4 回職員会議資料参照〉

2017 年度

・「学びあいの場」(年 8 回)の免許更新講習としての実践と、年報を介した理解啓発、県立学校などへの新しい研修としての展開

7 月 7 日 (金) の第 3 回は、公開教育研修会として授業とワークショップを公開した。これに並行して「学びあい」をテーマとした免許更新講習を行った。(昨年は ICT) 年報を CD 化して公開研修会の案内と一緒に送付した。また、年報は県内の学校 (小中高特) に対してほとんど配布した。全国附属特別支援学校に送付した。チラシ制作・配布で理解啓発につなげた。

(根拠資料)

- ・平成 29 年度 「学びあいの場」 実施計画 (案)
※実施計画についてのヒアリング (野原副校長)
- ・新しい研修スタイルの提案
〈平成 29 年 5 月 19 日 (金) 第 4 回職員会議資料参照〉

・大学と連携した特別支援教育の専門的力量形成のための公開研修会（年5回）の実施

夏季休業中に実施した。「学びあいの場」は教員の資質能力を高めるものである。もう一方で知識や技能を高める研修があるため、このような公開研修会を行った。1年前に富山県特別支援学校教育研究会（小中学校特別支援学級，特別支援学校教員の研究団体）において本校に期待する役割についてアンケートを取ったところ，大学と連携した，特別支援教育に関する専門性を高めるための研修会を開いて欲しいという要望が多くあった。今回，本校の教員が講師を担当する場合もあれば，大学の先生に来てもらう研修も行った。外部向けだけではなく，本校教員のニーズにあったものも研修内容に組み入れた。本年度から始めている。

(根拠資料)

- ・平成29年度 公開研修会 実施計画（案）
〈平成29年7月20日（木） 第6回職員会議資料参照〉
- ・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成29年度 公開研修会
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成29年度 公開研修会 チラシ参照〉

2 新しい教育課題に対応した教育実践の提案

2016年度

・新校時表の適用

休み時間等，すき間の時間を減らすことで下校時刻を早め放課後に会議の時間を確保したり，その他に教職大学院の実習校として，院生の実習を受け入れる時間を確保したりできるようにした。

(根拠資料)

- ・平成28年度 校時表
〈平成28年4月1日（金） 第1回職員会議資料参照〉

・プロジェクト学習の調査研究

学校改革の中にある四つの柱のうちの三つは教員サイドに関するものである。残り一つは子どもたちの教育活動について示したものである。佐藤学先生の「学校を改革する」という本にプロジェクト型カリキュラムが示されており，それをキーワードに取り組んだ。プロジェクト型カリキュラムあるいはプロジェクト学習を調べていくと，これまでの本校の実践に通じるところがあり，連続性もあった。現場では，プログラム型カリキュラムであるが，プロジェクトとなるとやり遂げたいプロジェクト内容を明確に示さなくてはならない。例えば，数学の研究授業を実施する時は，パーセントや割合を題材化してグループホームでの生活を想定することで，「買い物に行こう」などプロジェクト的な単元名にする必要がある。研究授業では，何のためにその内容を学ぶのかということまで検討する必要があるため，その部分まで想定して授業内容を広げていった。他にも，単元指導計画で言う「単元名」の欄だけでなく，副題の欄の表現の仕方にも工夫をするように伝えている最中である。また，学習の展開においても，児童生徒が主体的に考えたり，判断したり表現したりできるような工夫がより行

われるようにしたい。TOFUプランの作成と繋がっているかをチェックして、職員同士でコメントをし合った。

(根拠資料)

- ・特色ある教育課程に向けて 0725 第1回教育課程委員会を経て
〈平成28年8月23日(金) 第2回管理職会資料参照〉

2017年度

- ・プロジェクト型カリキュラムをキーワードとした「主体的・対話的で、深い学び」
に向けた教育課程の編成

(上記のプロジェクト学習の調査研究とほぼ同じ プラスαで下記にまとめた)

2016年度から2017年度にかけては資料の説明を行ってきた。学校管理指導計画の中にある年間学習指導計画(単元名一覧)においても、プロジェクト学習になるように記載した。2018年度に向けてもっと実際に単元名を変えていく。そのことを意識することで各々が授業の組み方や考え方に変化が少しずつ起きている。プリント学習で終わる授業はダメであるという意識が先生方の中に出てきている。今年度は「学びあいの場」で実際に活動を行い、プロジェクト学習を意識して取り組んでいる。12月13日(水)の第7回学びあいの場で行った三つの学部のそれぞれの授業もプロジェクト学習的にはなっていた。

(根拠資料)

- ・プロジェクト型カリキュラムを進めるにあたって
- ・学校改革3か年ロードマップ
- ・教育課程の見直しについて
〈平成27年度～29年度 学校改革ファイル参照〉

- ・個別の教育支援計画や個別の指導計画などの有効で効率的な活用への変更

金城学園遊学館高等学校の小坂英洋先生とともに、校務情報化を進めている。これまでデータ上でサーバを管理していたが、成績が出てきても子どもたちの学習履歴を一つ一つ探ることが非常に大変で、一度に処理できなかった。フォルダまたは書類で探しても時間がかかるのが現状である。また、個別の指導計画は、特定の単元において、また特に学期末の評価は伸びに顕著な部分があるところだけ評価される傾向にあったので、これで全ての単元において個別の指導計画を兼ねた単元指導計画を作成することで、学習履歴が検索しやすくなるのは大きい。また、系統立てた学習を組むことができるため生徒の習熟度を把握することができるのではないかと考えている。小坂先生は、研究会を立ち上げてメンバーの一人という立場である。Excelを活用した新しいシステムは今後試行して、次年度から本格的に使用する予定になっている。

(根拠資料)

- ・教育改革プロジェクト(第5回 校務情報化)会議
〈平成29年10月11日(水) 教育改革プロジェクト(第5回)校務情報化資料参照〉

3 大学・学部と一体化, 地域と連携した取組の推進

3-1 ガバナンス強化

2014 年度

・教員疲弊の原因分析のための学校支援プロジェクトと自己点検プロジェクト

職員に実施したアンケートを分析すると、「研究校であることの特性」「コミュニケーション不足」、これに伴う「多忙感」「仕事に対するモチベーションの低下」がさらに「研究校であることの特性」を負担に感じさせるという悪循環に陥っていた。再び議論したところ「教職員に、変化し続けなくてはならない意識・向上心が欠如していること」が問題の本質であるという合意が得られた。解決策として、小さなグループによる情報交換が提案され、気軽に集まり日頃の悩みを打ち明けることで他者への援助、他者からの援助といったコミュニケーションが生まれることを期待した。自己点検ワーキングでは、問題点の視点についてまとめた。少人数でのグループワークを通して問題点や改善点を話し合い、今後の見通しを立てることや業務の縮小といった形で効率的な業務の見直しへつなげた。

(根拠資料)

- ・学校支援プロジェクトまとめ
- ・第2回 自己点検ワーキングの意味ネットワーク分析
- ・第2回 自己点検ワーキング図解
※データファイル提供（竹村校長）

・学校改革ビジョン「格を上げる～同僚共生と学校の社会適応～」の策定

平成 26 年度から 27 年度に向けて、「格を上げる」（他校から羨ましがられる楽しい（自己充足した）学校に変わることを）を改革ビジョンとして示した。まず、本年度のメンバーが富附特支の職員であることを認めあい、そこからスタートして、同僚意識を高めながら互いのキャリア発達を図れる学校を目指して取り組む中で、具現化した成果を少しずつ発信して、人事交流の活性化に繋げた。

(根拠資料)

- ・組織開発の流れ p3
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成 28 年度年報参照〉
- ・ビジョンとアクションプラン 2015
※データファイル提供（竹村校長）

2016 年度

・管理職会の設置（校務合理化・学びあい推進・教育課程見直し担当の委嘱）

赴任当初、校長は本校がどのような学校であるかを知るために校内のあらゆる会議に出席していた。現在も開かれている主事会（副校長、教頭、学部主事 3 名が構成メンバー）にも、2014 年度に校長は毎回出席していたが、校長の耳に入れる必要がない細かい議題もあったため、学校運営に関する重要事項とそうでないものの棲み分けを行うために管理職会を作った。管理職会では保護者対応、非常事態への対応、アドミッションポリシーやディプロマポリシーなどの重要事項のみ検討し、主事会では日々のルーティンに関わる業務についての話し合いを行っている。管理職会は月に 1 回程

度のペースで行っている。また、学校改革に関わる業務は2015年度の場合、副校長が1名で担当していたが、推進をより図るために各学部主事に割り振った。学校改革を進めていく上で、従前の組織編成ではなく、二つのプロジェクト会議を作ったことの意義は大きい。

(根拠資料)

- ・校務の合理化（ホワイトボード記録）
〈平成28年7月15日（金） 第1回管理職会資料参照〉

・富附特支型研修プロジェクト

学校の組織としてプロジェクトは初めて聞くものなので、実行委員会とどこが違うのか整理が必要であったため、取組概要図のようにまとめた。これまで物事を決めていくときに学部の先生方に対し、一度意見を聞くなど思いを汲み取って円滑に進めてきたが、プロジェクトはそうでなく、校長の意思をそのまま下ろしていくという意味合いが強い。これまでの組織感覚では、意見を聴集してから活動を行ったが、プロジェクトではこちらから理解を促し、働きかけていくのがスタンスとなる。あくまでも校長の責任の下、方針を打ち出していき、それを元に学校が動いていく。そうしなければ、これまでの研究を一旦ストップし、「学びあいの場」への転換に向けて組織化が進められなかっただろう。

(根拠資料)

- ・富附特支型研修プロジェクトの概要
- ・富附特支型研修プロジェクトの取組概要図
- ・富附特支型研修プロジェクト説明会（0520）を受けて
- ・富附特支型研修プロジェクト説明会（0520）を受けてQ&A
- ・“自分らしい授業づくり”の学びあいの方法について
- ・自分らしい授業づくりを支える学びあいに向けたラベルコミュニケーションの留意点
〈平成28年6月8日（水） 第5回富附特支型研修プロジェクト会議資料参照〉

・ソーシャルサポートのための衛生委員会の設置

安全衛生委員会が組織としてあったが、会議では附属学園全体に関わる内容が多かった。個々の教職員の状態に目を向けるために、本年度から校内に衛生委員会を別に立ち上げた。衛生委員会では教職員個々の疲労度や現状について話し合うなど内容の濃いものになっている。

(根拠資料)

- ・平成29年度 学校管理指導計画 p7
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成29年度学校管理指導計画参照〉

・アドミッションポリシーの策定

入学者選考の際、「研究にふさわしい子を取るのか」、「一定の知能がないと入れないのか」という質問を実際に受けたことがあったため、明文化したものを作った。アドミッションポリシー策定後の保護者の対応に変化があった。学部目標は、保護者からすると入学時の基準にはならないため、アドミッションポリシーは必要である。アドミッションポリシーが新たに加わったことで、本校の教育理念や教育目標等の整合性

を検討する必要が出てきたため、全体的な見直しが進んだ。

(根拠資料)

- ・アドミッションポリシー(入学者受入方針) 富大人間発達科学部附属特別支援学校 HP
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 HP 参照〉
- ・教育理念, 教育目標, 学部目標とアドミッションポリシーとの位置関係
〈平成 28 年 10 月 31 日 (月) 第 5 回管理職会資料参照〉

・事務職員の補充

本校は、従来より事務職員が校内にいなかったため、補充の要望を出していた。再任用の方を主事として雇い、本年度より本校で勤務している。業務は毎日の事務作業の他に、教頭の業務補佐をしている。

(根拠資料)

- ・平成 29 年度 学校管理指導計画 p12
〈富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成 29 年度学校管理指導計画参照〉

2017 年度

- ・管理職会の改編 (教育改革・教員資質開発・働き方改革・教育課程改訂担当の委嘱)
(上記の管理職会の設置 (校務合理化・学びあい推進・教育課程見直し担当の委嘱) とほぼ同じ)

プロジェクトの組み直し。教育改革プロジェクトでは働き方改革, 校務情報化, 新 TOFU プラン, プロジェクト型カリキュラム・プロジェクト学習について議論する。

(根拠資料)

- ・プロジェクトの組み直しについて
〈平成 29 年 6 月 9 日 (水) 第 4 回管理職会資料参照〉

・教育改革プロジェクト

2016 年度は富附特支型研修プロジェクトのみだったが, 2017 年度から教育改革プロジェクトを立ち上げた。プロジェクト型カリキュラムの編成, 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・運用に関する抜本的見直しと本校カリキュラム・マネジメントのあり方検討, さらに働き方改革を含む内容を教育改革プロジェクト (学びあい以外は教育改革プロジェクト) に位置付ける。プロジェクト学習で, 従来の個別指導計画を単元指導計画に兼ねたのは大きな変革であった。先生方にはこれまで培ってきた業務の進め方がある中でこのように形式を変えたことは大きな戸惑いがあった。単元指導計画のような簡単な略案は作った教員もいたが, 全部の単元について作成されていなかった。これからは単元指導計画ができたので, カリキュラム・マネジメントをしていくためには, 一つ一つの取組に対し, 目的をはっきりと示さなくてはならない。

(根拠資料)

- ・教育改革プロジェクト
〈平成 29 年 4 月 13 日 (木) 第 1 回教育改革プロジェクト会議資料参照〉

・専門家による全職員カウンセリング実施

(ソーシャルサポートのための衛生委員会の設置とほぼ同じ プラスαで下記にまとめた)
学校改革が始まる前年, 平成 26 年度において大学が行っている疲労度調査の結果を受けて, 本校の教職員がとても疲労しているデータが出た。衛生委員会の活動の一つ

として今年度より全職員カウンセリング（スクールカウンセラー 根塚明子先生）を実施している。

(根拠資料)

- ・平成 29 年度 根塚先生との面談日程
※面談の趣旨についてのヒアリング（野原副校長）

3-2 教職大学院との連携

2015 年度

・教職大学院開設を睨んだ連携構想と準備

2016 年度から富山大学に教職大学院が開設されることになり、2015 年度の途中から本校でも受け入れ態勢を整える準備を始めた。校長が窓口となり、実習校として学校改革ビジョンや活動システムなどの教職大学院の教職臨床場として適う仕組みを整備した。

(根拠資料)

- ・教職大学院の協力校としての取り組みについて
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉

2016 年度

・教職大学院派遣生の富附特支型研修プロジェクト OJT の受け入れ

教職大学院 1 期生の 2 名（小学校勤務 1 名，特別支援学校勤務 1 名）は，学びあいの場やワーキング会議，プロジェクト会議に積極的に参加した。実習校を担当した場合，会議や雑務などの仕事が増え本校職員の負担が増えることを危惧したが，複数あるプロジェクトのスタッフとして入るので一職員として見なし，お互いに協力しながら活動することで成果を上げた。

(根拠資料)

- ・教職大学院生 OJT の日程について（案）
〈平成 29 年 5 月 10 日（水） 第 2 回管理職会資料参照〉
- ・衛生委員会資料（各学部より）
〈平成 29 年 6 月 7 日（水） 第 1 回働き方改革・校務情報化プロジェクト会議資料参照〉

2017 年度

・教職大学院派遣生の教育改革プロジェクトの OJT の受け入れ

教育改革プロジェクトの内容は前年度から行っていたが，副校長に仕事が集中してしまったため，教育改革プロジェクトとして位置付けた。（上記の教育改革プロジェクトの内容を含む）校長が教職大学院の教授を兼ねていることで改革内容はスムーズに浸透した。

(根拠資料)

- ・教職大学院生 OJT の日程について（案）
〈平成 29 年 5 月 10 日（水） 第 2 回管理職会資料参照〉
- ・衛生委員会資料（各学部より）
〈平成 29 年 6 月 7 日（水） 第 1 回働き方改革・校務情報化プロジェクト会議資料参照〉

3-3 県教委や地域との連携

2014 年度

・ 県教委への人事交流活性化の申し入れ

本校への異動に際し、「研究が大変だ」、「忙しすぎる」というイメージから敬遠されている傾向が強かった。年齢が 30 歳から 35 歳程度の教員を本校に異動してもらい、様々な力を付けてから 7 年を目途に県立学校へ戻すことを強く県教委へアピールした。仮に、7 年経過すれば 40 歳前後となり今後の経歴を考えるととても必要な人材を育てる時期であるからこそ交流を活性化することは必要だった。また、これまでの本校の副校長ならびに教頭は、県立学校の管理職と同等の扱いではなかったが、県立学校に戻ってもしっかりと一定の役職に就くことができるように県教委に強く依頼した。

(根拠資料)

- ・ 人事交流構想（役職交流）
- ・ 人事交流構想（一般交流）
- ・ 校務分掌組織の見直し（今後の特支）
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉
- ・ 特長会メモ
※内容についてのヒアリング（野原副校長）
- ・ 学校改革 3 か年ロードマップ
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉

2015 年度

・ 本校から義務籍インクルーシブ教育職への異動

異動希望のある教員に対し、小学校の特別支援級へ異動してもらったケースがあった。そのようなケースも含めて例年 4 人ほどの枠で人事交流が行われている。この頃から、7 年間附属学校で勤務することにより異動を可能とする「7 年ルール」が適用されており、本校もそれに準じて行っていくという流れを作った。異動先として、県立学校や県の教育機関へ移る教員も多かったが、必ずしも県立学校から本校へ異動で来たからといって、県立学校に戻る訳ではない。

(根拠資料)

- ・ 人事交流構想案（一般交流）
〈平成 27 年度～29 年度 学校改革ファイル参照〉

2016 年度

・ 県教委の管理職等研修への本校管理職の参入

県立学校では教頭の役職に就く際、県立学校経営研修を受講することが必要である。これまで本校の副校長の役職は、組織上の違いから、県立学校の教頭職と同等とは扱われておらず、また、県の組織ではないため教頭研修にも出席していなかった。現在は教頭研修にも出席できるようになった。本校の教頭の立場でも学校経営研修に参加することができた。

※管理職参入の経緯についてのヒアリング（校長）

2017年度

・県総合教育センターの研修受け入れ（新任者，11年次研修）

今年度から本校での研修を受け入れた。それまでは，他の特別支援学校等で研修が行われてきたが，附属学校が文科省より県の教育委員会との連携を図るように示されていることから，その一環として取り組む機会として捉えた。また，文科省からは他にも調査研究が校内のみの活用にとどまることがないよう指導されており，本校の研究内容を研修生に還元するという意味でも大切だと位置付けた。

(根拠資料)

- ・平成29年度「特別支援学校に学ぶ体験型研修会」実施計画
〈平成29年9月15日（金）第8回職員会議 連絡事項〉
- ・平成29年度 新規採用教職員研修（幼稚園教諭）第6回 受け入れ計画
- ・富山市初任者・新規採用教職員研修（小・中学校）受け入れ計画
※教職員研修の受け入れ経緯についてのヒアリング（野原副校長）

・産学連携による「教育と校務の情報化研究会」発足

教育と校務の情報化を進めるための自主研究会を立ち上げた。(株)インテックが富山大学工学部および私立の学校と連携して教育に反映することが念頭にあったが，実質的には校務の情報化や効率化について主に金城学園遊学館高等学校の小坂英洋先生を中心に行っている。タブレットのPC用のコミュニケーションツール開発等についても指導をお願いしている。

(根拠資料)

- ・第1回 教育と校務の情報化研究会
〈平成29年6月21日（水）第1回教育と校務の情報化研究会資料参照〉
- ・コミュニケーションツール開発のご提案
〈株式会社インテック 打ち合わせ資料参照〉

・学校運営協議会を睨んだ学校評議員の再編成

これまでは，卒業生の保護者や福祉関係者，地域代表の方で評議員が構成されていたが，文科省が学校評議委員会の次に学校運営協議会を作るように示しており，その立ち上げを見込んで構成メンバーを見直した。PTA会長を構成メンバーとしたことで校長との連携もしっかりと図れる体制を作った。また，いじめが発生した時の対応なども考え，射水市のNPO法人子どもの権利支援センターぱれっとの方にも構成メンバーに入ってもらったため，様々な立場の方々から意見を聞くことができるようにした。他にも，元県立特別支援学校長にも構成メンバーに入ってもらった。今後，学校運営協議会では議長を構成メンバーから選出するため積極的なやりとりが求められる。

(根拠資料)

- ・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成29年度 第1回 学校評議員会
〈平成29年7月13日（木）平成29年度 第1回学校評議員会資料参照〉
- ・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 平成28年度 第2回 学校評議員会
〈平成29年2月15日（水）平成28年度 第2回学校評議員会資料参照〉

今年度中に行った対外的な実践発表等

【著書】

1. 柳川公三子「日常生活の指導」の実践 ～キャリア発達の視点から～ 監修：丹野哲也，
編著：全国特別支援学校知的障害教育校長会 第2章 5 自分から伝えて楽しく食べよう PP. 72-75 東洋館出版社 2017. 09

(要旨) 自閉症のある児童に対する偏食指導を通じ、キャリア発達が促進された実践事例を報告した。著しい偏食のため、食べられる物が限られていた児童が、環境調整と評価の工夫により、好きな物を励みにしながら、少しずつ苦手な物を克服していった。栄養のバランスが良くなったことで、浣腸を要するほどひどかった便秘が改善された。また、偏食指導のプロセスの中で、「減らしてください」「お代わりください」「切ってください」などの要求をし、「伝え、伝わった」という経験を積み重ねたことで、困った時に自分から支援要求をすることができるようになった。さらに、発展成長し、苦手なことを頑張ったら好きなことや楽しいこと（ご褒美）ができるという因果関係が分かるようになり、様々な場面で落ち着いて取り組むことができるようになった。実践と評価が好循環し、成功体験を積み重ねたことにより、前向きに「やってみよう」という気持ちが育ってきた。

【紀要】

1. 栗林睦美，野崎美保，和田充紀「特別支援学校卒業後における知的障害者の就労・生活・余暇に関する現状と課題—保護者を対象とした質問紙調査から—」富山大学人間発達科学部紀要 富山大学人間発達科学部 2017. 3

(要旨) 本研究では、知的障害者の学校卒業後が豊かで充実したものとなるためには、卒業前にどのような取組が求められているのかについて検討することを目的として、就労・生活・余暇の視点で卒業生の保護者を対象とした実態調査を行った。就労では人間関係・コミュニケーションなどで困難はあるが、職場の人が相談相手となることで、就労の安心充実につながっている現状がうかがえた。生活や余暇については家族と一緒に過ごし、困難には家族が対応している割合が高かった。「親亡き後の将来の生活への不安」や「家族だけでなく友達や支援者と余暇を過ごすこと」「余暇のレパートリーを増やすこと」等の生活や余暇に対する課題も見出された。卒業後の長い生活を見据え「相談できる機関等の情報」「余暇に関する学習の機会」など、学校教育に求められることや取り入れていくべき内容についての示唆が得られた。

2. 稲垣恭子，近江ひと美，越村早貴子，野崎美保，栗林睦美，和田充紀「知的障害特別支援学校における「遊びの指導」に関する実践的研究—ムーブメント教育・療法の視点を取り入れて—」富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター 2017. 12. 20 P117-128

(要旨) MEPA-R (Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised, 小林 2005) を活用することの意義、ムーブメント教育・療育の視点を取り入れて行う「遊びの指導」の意義について、小学部低学年の「遊びの指導」での実践を通して考えた。

【学会発表】

1. 柳川公三子，瀧脇隆志，大窪康之，土肥耕介，竹村哲「専門家教師として学びあい、高め合うための校内研修推進プロジェクトマネジメント」日本教師学学会 日本教師学学会第

1 9回大会 甲南大学平生記念セミナーハウス・甲南学園平生記念館 2018. 3. 3~3. 4

(要旨) 今日、学びあい高め合う教員育成コミュニティとしての学校を築くことが求められている。昨年度より従来の研究授業と協議会から、授業者の“自分らしい授業づくりを支える学びあい”へと転換を図り、本校独自の新しい研修スタイル富附特支型研修「学びあいの場」を推進してきた。授業者と同僚観察者が対話的コミュニケーションを通し、自ら気づき、相互に高め合うことを目指している。「子どもを捉える力」や「関わりを観る力」の向上といった専門家教師としての本質的な学びを目指し、子どもの姿に基づく「対話」の在り方を追究したプロジェクトの働きかけと教師の態度変容について報告した。

【その他】

1. 池田優香「特別支援学校における歯と口の健康に関する取組について」富山県教育委員会、福井県教育委員会、石川県教育委員会、富山県学校保健会、福井県学校保健会、石川県学校保健会 第 52 回北陸三県学校保健研究協議会 輪島市文化会館 2017. 8. 27 要旨 P77-80

(要旨) 本校における歯と口の健康に関する取組とその成果、課題等について発表を行った。

2. 池田優香, 藤本孝子, 澤聡美, 神川康子, 他 2 名「児童・生徒の「健康な生活」を目指す実践」富山大学人間発達科学部・附属学校園 共同研究プロジェクト 2017. 9. 15 平成 28 年度報告書 P48-69

(要旨) 本校の取組として、中学部保健で行った「健康な生活」の実践を挙げ、生活習慣チェックシートの有効性や保健担当者と養護教諭が連携し授業を行うことの重要性、養護教諭の役割などについて考察としてまとめた。

3. 越村早貴子, 近江ひと美, 栗林睦美, 野崎美保, 稲垣恭子, 大川信行, 和田充紀, 他 1 名「ムーブメント教育の視点を取り入れた授業実践」富山大学人間発達科学部・附属学校園 共同研究プロジェクト 2017. 9. 15 平成 28 年度報告書 P73-83

(要旨) 富山大学人間発達科学部と附属学校との共同研究プロジェクトにおいてムーブメント教育の視点を取り入れた授業実践や事例検討を行うことで実態に応じた効果的なプログラムを蓄積している。今回は高等部における授業実践を報告した。

4. 高附真梨子, 磯崎尚子, 姜信善, 他 2 名「特別支援学校小学部の生活単元学習における家庭科分野の授業実践研究—家庭生活につながる食事づくり—」富山大学人間発達科学部・附属学校園 共同研究プロジェクト 2017. 9. 15 平成 28 年度報告書 P41-47

(要旨) 本校小学部 5, 6 年の生活単元学習での「宿泊学習の朝食を作ろう」の授業実践を報告した。宿泊学習の朝食を作ることを最終目標にし、第 1 次「栄養バランスのよい食事メニューを考えよう」第 2 次「材料を買って、調理しよう」の単元構成で授業を行った。第 1 次では、栄養教諭と連携し、「栄養バランスのよい食事」について主食・主菜・副菜の働きを学習し、「主食・主菜・副菜の 3 つがそろった元気スイッチ ON」の朝食のルールで朝食バイキングゲームをしたり、その学習を踏まえて宿泊学習の自分の朝食メニューを決めたりした。第 2 次では、ご飯係、トースト係、汁物係など役割分担を決め、スーパーで買い物をしたり、誰が何を選んだのかのオーダー表を見て、調理をしたりした。メニューを考えたり、買い物をしたりする中で、児童が考え、判断する場面を多く設定したり、家庭生活への般化を考えたりして単元構成をして実践した。

5. 瀧脇隆志, 黒地忍 (現富山市立東部中学校教諭), 長谷川春生, 水内豊和, 他 5 名「ICT

の教育利用グループ」富山大学人間発達科学部・附属学校園 共同研究プロジェクト
2017. 9. 15 平成 28 年度報告書 P84-93

(要旨) 生徒が自主的に活動に取り組んだり、画像や動画で振り返ることで自分から気付いて考えたりできるようにタブレット端末の活用を工夫した授業実践例を掲載した。

6. 堀ひろみ, 栗林睦美, 幅裕子, 遠藤安由子, 廣島幸子 (現金沢大学附属特別支援学校教諭), 和田充紀, 宮一志「高等学校における特別支援教育体制および入学から進路までをふまえた連携に関する研究—特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査を通して—」富山大学人間発達科学部・附属学校園 共同研究プロジェクト 2017. 9. 15 平成 28 年度報告書 P94-96

(要旨) 県内の高等学校における, 特別支援教育の現状と課題および, 関係機関との連携状況, 「通級による指導」に関する教員の意識について, 県内公立および私立高等学校の特別支援教育コーディネーターまたは, その役割を担う教員を対象として調査を行った。質問の内容は, これまでに発達障害や発達の気になる生徒を支援したことがあるか, 勤務校に特別支援教育に取り組むための支援体制や校内委員会があるか, 特別支援教育について学ぶ機会があるか, などである。調査結果をまとめ報告した。

7. 柳川公三子「学びあい, 高めあう校内研修の在り方 ~教師のキャリア発達を目指して~」キャリア発達支援研究会 横浜市立日野特別支援学校 2017. 12. 16-12. 17

(要旨) 従来の“教え合う”授業研究から, 同僚教師が相互に“聴きあう”授業研究へと研修の在り方のパラダイム転換を図ってきた。観察者の視点に基づいた支援方法を“教え合う”授業研究は, 即効性がある一方, 支援方法が先行し, 学びの形骸化を招く場合がある。新しい研修スタイル富附特支型研修「学びあいの場」は, 授業者の思いを大切にしながら, 授業における子どもの姿の「解釈」を“聴きあう”ことを通じて, 授業者自身が新たな子どもの実態に気づくことを目指している。授業づくりで重要な「子どもの実態を捉える力」や「関わりを見る力」の向上につながるものであり, 様々な授業や場面に応用, 一般化が可能な本質的な学びである。同僚との「対話」を通じて, 授業者が自分で気づいた学びは, 授業者の自信を創出し, 教師自身のキャリア発達につながるものであることを報告した。

8. 山崎智仁, 水内豊和「QOL を高める知的障害特別支援学校での ICT 教材」日本教育工学協会 第 43 回 全日本教育工学研究協議会全国大会 和歌山県民文化会 2017. 11. 24-11. 25 要旨 P433-436

(要旨) 特別支援教育における ICT 活用は, 補助・代替を中心に発展してきたが, 今日のデジタルネイティブ世代にとってもはや情報端末の所持は当たり前であり, 学校での教育活動においては, 補助・代替のみならず, 教科や単元の学習の促進ツールとしての利活用も重要かつ必要である。しかし, 子供の実態にみあった教材づくりは, 教師に難しいという意識を引き起こしやすい。そこで教師にとっての身近なソフトウェアである Power Point を用いて, 知的障害児にとって QOL を高める支援のために作成・開発した ICT 教材の有効性について報告した。

9. 山崎智仁, 水内豊和, 山西 潤一「知的障害特別支援学校における 3Dプリンターを活用したキャリア教育」富山県教育工学研究会, 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター, 富山大学大学院教職実践開発研究科 第 39 回北陸三県教育工学研究大会富山大会 富山大学人間発達科学部第 3 棟 2018. 2. 17 要旨 P42-45

(要旨) 知的障害特別支援学校小学部の生活単元学習において, 児童の好きなことや得意

なことを生かし、3Dプリンターを用いたキーホルダーを作成し、最終的に学習発表会で販売した。オリジナルなモノを作るという活動は児童の興味関心を高め、意欲的に取り組めただけでなく、それを活かして人の為に働くこと、働くことで報酬を得られることなどを目指して取り組むキャリア教育として有効であったことを報告した。

10. 山崎智仁, 水内豊和, 幅裕子「楽しく過ごそう～タブレットでできる余暇支援, 家庭支援」
東京大学先端科学技術研究センター, ソフトバンク株式会社, 株式会社エデュアス 魔法のプロジェクト 2017～魔法の言葉～ 東京大学先端科学技術研究センター 2018. 1. 20
(要旨) 家庭にて不適応行動を起こす児童に対してタブレット端末や支援ツールなどを用いたり, 必要に応じて家庭と連携を図ったりすることで, 対象児やその家族に対して余暇支援, 家庭支援を行った実践を報告した。

編集:「学びあいの場」推進ワーキング

柳 川 公三子

瀧 脇 隆 志

上 田 崇 史

山 崎 智 仁

本 田 智 寛

大 窪 康 之 富山大学大学院 教職実践開発研究科 1年
(富山県立富山総合支援学校)

土 肥 耕 介 富山大学大学院 教職実践開発研究科 1年
(富山県立志貴野高等学校)

石 崎 良 富山大学大学院 教職実践開発研究科 2年
(富山県立高志支援学校)

鈴 木 信 也 富山大学大学院 教職実践開発研究科 2年
(富山市立蜷川小学校)

平成29年度 年報

著 者 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校
〒930-8556 富山県富山市五艘1300
TEL(076)445-2809
FAX(076)445-2811
<http://www.fzks.fuzoku.u-toyama.ac.jp/>

発行者 学校長 竹 村 哲

発行所・印刷 前田印刷株式会社

発行日 平成30年3月22日