新しい教育実践力の試み
－「子どもの視点」から考える「主体的・対話的な学び」に繋がる授業開発－

瀬底 正栄[1)]

An Experiment in the Effectiveness of the Development of New Teaching Practices
－ One Practice Leading to “Independent , Interactive Learning” from a Child’s Perspective －

Masae SESOKO[1)]

要　約

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省　2016）において、「主体的・対話的で深い学び」をもたらす指導方の重要性が指摘され、教員一人一人が、子どもたちの発達の段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要であると述べられている。本研究はこれまでに、新しい教育実践力の開発についての取り組みを、小学校での授業を通して、子どもたちや教師の変容過程を考察することで検討してきた（瀬底，2014，2015，2016）。しかし「主体的・対話的で深い学び」を観点にした教師による協働の授業開発の企画を行うことは少なかった。そこで本研究では、子どもたちの発達の段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育ニーズの違う小学校に設置されている特別支援学級４学級に対して、教育実践力の育成として国語科における「何を知っているか」にとどまらない「何ができるようになるか」を意図した主体的・対話的な授業づくりを行い、子どもたちの授業での様子と担任の教材開発や指導方の改善、評価について考察することで、「子どもの視点」から考えていく「主体的・対話的な学び」にふさわしい授業開発の企画につて検討を行った。その結果「子どもの視点」から変化させていく主体的・対話的な学びの授業には、担任の学習に対する子どもとの併走的な対応が重要な要素であることが、協働の授業研究の中で確認された。

[1)]沖縄県教育庁

Ⅰはじめに

中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（文部科学省　2016）のなかで、現行学習指導要領は、各教科等において「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み

立てられており、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものかは明確ではないと述べている。これは．「生きる力」の育成に向けた教育課程の課題として指導改善の工夫や、指導の目的を「何を知っているか」にとどまらず「何ができるようになるか」に発展させることを意図した指摘であると考えられる。また、 各教科等において何を教えるかという内容は重要ではあるが、これまで以上に、その内容を学ぶことを通して「何ができるようになるか」を意識した指導方が求められている。そこで学校に対し、こうした授業の検討・改善や、創意工夫にあふれた指導の充実を図ることができるよう、示し方を工夫していくことが求められている。また、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省 2016）においても、「主体的・対話的で深い学び」をもたらす指導方の重要性が述べられ、教員一人一人が、子どもたちの発達の段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要であると指摘している。

加藤（2017）は、「主体的・対話的で深い学び」を真に活動的、能動的な学習活動にするためには、一斉授業の持つ「学習過程」「学習ペース」「教材」「結論」という画一的・一斉性を変化させていくことの必要性を述べ、「子どもの視点」から変化させていく「主体的・対話的で深い学び」にふさわしい新しい授業の創造が求められていると述べている。

本研究はこれまで、新しい教育実践力の開発についての取り組みを、小学校での授業を通して、子どもたちや教師の変容過程を考察することで検討してきた（瀬底，2014，2015，2016）。教育実践力の一つとして担任教師によるチームでの授業づくりによる教師自身の教育観への揺さぶりや新たな教育的視点の獲得などがあった。また、教育実践力を高めるために、授業開発や子どもを多面的に評価できる力を培う取り組みとして、大学と学校が双方の教育資源を活かすことで、現職教員や学生にも新しい教育実践の力を養う道が拓かれていくとも検討されてきた。しかし、現行の教育課程においては「教員が何を教えるか」という指導の目的や子どもたちが「何を知っているか」という意識が強く、「できないこと」を「できるようする」、「知らないこと」を「知っていること」にする特定の学習や指導の「型」によって授業を行っていく傾向がある（加藤，2017）と考えられている。

特別支援学級は、発達的、身体的な要因から通常学級で「できなさ」を抱え、「できるようにする」又は「わかるようになる」ことを個々の実態に合わせながら、多様な学びの場を創り出していく取り組みを行っている。その中で垣間見られる授業での「やりーとり」は、通常学級に在籍しながら支援を必要とする「気になる子」等にも通底する教育実践があると考えられる。

そこで、本研究では、子どもたちの発達の段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの

多様性や教育ニーズの違う小学校に設置されている特別支援学級４学級に対して、教育実践の力の育成として国語科における「何を知っているか」にとどまらない「何ができるようになるか」を意図した主体的・対話的な授業づくりを行い、子どもたちの授業での様子と担任の教材開発や指導方の改善を考察することで、「子どもの視点」から変化させていく「主体的・対話的な学び」にふさわしい新しい授業開発の企画につて考えてみる。

Ⅱ 方法

１　対象について

（１）Ａ小学校の概要

Ａ小学校は、人口 11 万の市立小学校で新興住宅街の中心に位置する児童数 801 名、教員数４２名、学級数３１（通常学級２６，知的障害特別支援学級１，自閉症・情緒障害特別支援学級２，肢体不自由特別支援学級１）の学校である。

２　特別支援学級と担任について

対象児は、表１に示したとおり知的障害特別支援学級８名、自閉症・情緒障害特別支援学級１６名、肢体不自由特別支援学級１名、計２５名の子どもたちである（障害名による学級は、必ずしも実際の医療機関に基づくものではなく、行動観察や心理検査などの情報に基づく傾向により教育委員会からの判断により入級している）。対象担任教師に関する詳細については、表２に示す。

表１　子どもの特徴

	学年・性別・障害名	人と関わる力
知的障害特別支援学級	１年生、男児、知的	要求的言語が多いが，3語文以上での会話が成立するようになっている。
	2年生、女児、知的	緊張が強く、思っていることをなかなか話せない時がある。少ない人数の時や慣れてくると会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	3年生、男児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができるが、ぶっきらぼうな返答が多い。要求が通らないときは、暴言や奇声が多くなる。
	4年生、女児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	5年生、男児、自閉症	会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが，指示を聞くことはできる。ファンタジーへの没入がり、会話が成立しない場合もある。また、要求が通らないとパニックを起こすことがある。
	5年生、男児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。人の嫌がることをして、トラブルになることがある。
	5年生、女児、知的	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができるが、人見知りがあり、なかなか自分を出せない。
	5年生、男児、知的	会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが指示を聞くことはできる
自	１年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。協力学級では、おとなしく学習に対しても意欲的に取り組むが、特別支援学級の学習では思い通りに行かなと、

閉症・情緒障害学級1組		取り組みをやめてしまうことがあり、担任に対しても暴言がみられる。
	１年生、男児、発達障害傾向	会話による「やりーとり」が可能である。一方的な話題が多く、指示を聞くことが難しいときもある。
	１年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。予定外のことや初めてのことに敏感に反応し、教室からの飛び出しや、授業妨害など担任に対して感情をぶつけてくる。協力学級での交流学習では、感情的な行動は少ないが、苦手な取り組みや場所に対しては、自分で避ける行動がみられる。
	２年生、男児、AD/HD	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	２年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	２年生、男児、広汎性発達障害	会話によるコミュニケーションが可能である。自分の世界に浸ることがあり、注意や指示を聞かないことも多く、思い通りにならないときはパニックになることもある。
	４年生、女児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	４年生、女児、自 閉 症	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
2組	３年生、男児、AD/HD	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	３年生、男児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	３年生、男児、広汎性発達障害	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	３年生、男児、中度難聴、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。自分が納得いくまで、何度でも聞き返すことがある。
	５年生、男児、高機能自閉症	会話による「やりーとり」が可能であるが、なかなか自分の気持ちを相手に伝えることができない。自分から話しかけることはできない。
	５年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	５年生、男児、発達障害傾向	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。
	５年生、女児、広汎性発達障害	会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが指示を聞くことはできる。
肢体	１年生、男児、脳性麻痺	会話でのコミュニケーションに問題は無く，意思疎通も十分に行うことができる。人見知りがあるが、慣れると自発的に話しかけることができる。

表２　教師の属性

学級担任		性別	年代	教員歴	特別支援学級歴
知的障害特別支援学級	担任Ｂ	女	４０代前半	１９年	２年
情緒障害特別支援学級	担任Ｃ	女	４０代後半	２２年	６年
情緒障害特別支援学級	担任Ｄ	女	３０代前半	５年	１年
肢体不自由特別支援学級	担任Ｅ	男	４０代後半	２３年	７年

３　授業の概要について

（１）教材に開発とねらい

様々な発達段階にある特別支援学級の子どもたちの中には、自分の気持ちを表現することに苦手さがあり、表現する方法や経験の少なさが感じられる子がいる。そこで、学習指導要領第３学年及び第４学年の国語科における〔伝統的な言語文化と国語に関する事項〕にある（１）ア(ｲ) 「長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと」や（１）イ（ｱ）「言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気づ

くこと」をベースに、子どもたちの目線で立ち上がる教材の検討に入った。学年の違う子どもたちが共通してわかり合える教材には、担任の意図と子どもたち一人一人の教育的ニーズを把握した上での教材づくりが必要である。そこで、考え出されたのが今の自分の気持ちや最近のできごとを伝える文章から、４文字の漢字を当てはめていく創作四文字熟語である。

ねらいとしては、既存の四文字熟語だと既に意味のあるものとして存在しているため受動的なところからのスタートになるが、自分がつくり出すことに対しては、主体的で能動的な動きであり、またその意味を自他との対話によってつくり出し、伝えるという一連の過程により「主体的・対話的な学び」に近づける授業展開が期待できると考えられた。

（２）教材の特徴

創作四文字熟語は,初めに自分の思いや考えを短い三つの文で表現し、そこから四文字熟語に繋げていくことで、自分の思いや考えをかたちにする可視化を体験しながら新た表現方法を楽しむ教材である。自分自身でも見えないものを表現する過程で、難しいと思われた漢字の四文字の世界が、創作活動で身近になっていくと考えられる。村上（2011）は、創作熟語の授業実践で、自閉症・情緒障害特別支援学級の子どもたちが、生活経験をもとに機知に富んだ熟語を次々につくり出すようになったことを報告している。また言葉を作ることで、新しい可能性を知り、チャレンジするこころを獲得でるとも述べている。四文字というより大きな表現の場を設けることで､子どもたちの主体的なチャレンジによる自己表現が可能になることで、自他との「やりーとり」が生まれる教材になると考えられる。

（３）授業計画

授業は、11 月から 12 月の隔週毎に各学級で行い。肢体不自由特別支援学級から始め、その後、授業研究会で授業観察を行った管理職や各特別支援学級の担任からの意見を検討し成果や課題を共有することで授業の改善を行う。各学級も同様の方法をとりながら、「子どもの視点」を意識した授業づくりを行い、ねらいに近づいていく。

４　手続き

（１）授業記述と考察の手順

①授業実践記録

・学習の活動のなかでの子どもたちの行動観察、および活動を撮影する。ここでは、子どもたちの関係の様子、学習の効果を検討することが目的であるため学習の自然な文脈を重要視した授業者による記録を用いる。

・複数のエピソードか記録の中から「子どもの視点」による「主体的・対話的な学び」が検討可能な重要と思われるエピソードを抽出する。その場合、エピソードは授業者と子どもたちあるいは子どもと子どもとの関係性に焦点を当てたものとする。エピソードは行動の前後の文脈が分かるように授業者の記述した授業記録と小考察をそのまま利用する。

②分析と考察

分析は授業者によって記述された子どもたちのとの取り組みのエピソードから、国語科における「何を知っているか」にとどまらない「何ができるようになるか」を意図した主体的・対話的な授業づくりと、担任の教材開発や指導方の改善、評価について考察することで、「子どもの視点」から変化させていく授業開発の企画につて考察する。

Ⅲ　授業の実際

（１）第１回目　肢体不自由特別支援学級

①学級の実態

肢体不自由特別支援学級は、１年生男児（以下、F さん）１名が在籍する。脳性麻痺による緊張が強く車いすでの移動と生活全般の介助を必要とする。知的な遅れはなく学習に対しては意欲的で、会話での「やりーとり」にも問題は無い。普段の生活や友だちとの関わりは、受け身的で相手にあわせたり、誘われるのを待っているような姿勢が多くみられる。交流学習の授業でも同様に、自分から主体的に発表するのではなく指名されるのを待つことが日常となっている。

②題材名：「創作四文字熟語」

身近な生活でのできごとや自分の今の気持ち等を、短い文章にすることで創作四文字熟語を考える。考えた文章を３つに分け、分けた文章の頭文字に近い意味や音の漢字を当てることで３文字の創作熟語を考え、その後他者との「やりーとり」等を通して最後の四文字目に繋がる文を考える。考えた四つめの文の頭文字に漢字を当ててオリジナルの創作四文字が完成する。完成した四文字熟語の紹介では、自分以外の誰もその意味を知らないため、クイズ形式で一文字目の意味や基になった文章を当てる「やりーとり」を行う。創作四文字熟語の授業は子どもが主体的に自分の中にあるものを表現する能動的な学習である。漢字に対する苦手さはあっても漢字を決めるのは自分であり、それが正解となる。この体験は、普段、正解を探し求める授業とは違い、自分自身の主体を感じる体験にもなっている。また、最後の紹介の場面でも自分が考えた四文熟語の意味は、やはり自分しか知らないため、ジャッジする側となった自分を意識しながら周りとの「やりーとり」を通して、達成感を感じ取る体験である。創作四文字熟語は、自分の思いや考えを表現することで得られる達成感であり、これまでの学習で培った力を使いながら、新たな表現を実感する題材である。

③本時のねらい

ア　創作四文字熟語の制作を楽しむ

イ　自分の思いや考えを文章にする

ウ　自分の創作四文字熟語を紹介する

④本時の展開

表３に本時の展開を示す。

表３

学習内容	子どもへの配慮・手立て	評　価

1 熟語の意味を確認する 2 四文字熟語を紹介する。 3 知っている四文字熟語を考えてみる。 4 知っている四文字熟語に新たな別の意味を考え楽しむ。 5 本時のめあてを確認する。	・これまでの学習から熟語の意味を想起させる。 ・子どもたちが知っている、四文字熟語を紹介する。 ・思い浮かんだ四文字熟語を発表する。 ・沢山の四文字熟語を紹介し、知っているものがあるか確認してみる。 ・四文字熟語に似ている四文字も発表してみる。 ・知っている四文字熟語の新しい意味を考え、隠された意味として楽しむ。 「自分の思いや考えを、四文字熟語にしてみよう」	③-ｱ楽しんでいるか（発表）
6 創作四文字熟語の作り方を知る。 7 自分の思いを、三つの文章で表現し、文の頭文字三文字を確認する。 8 三文字に入れる漢字を考える。 9 三つの文と漢字から、四つ目の文と漢字を考える。 10 完成した創作四文字熟語紹介する。	・ワークシートを使った、制作の例を見ることで、創作四文熟語の作り方のイメージをつかむ。 ・ワークシートに、最近のできごとや今思っていることを三つの文にし、その頭文字を四文字ワークシートに書き入れていく。 ・ワークシートに書いた頭文字に近い意味や音の漢字を考える。 ・三つの文と漢字のから四つ目の文を考え、漢字を当てはめてみる。 ・一文字目から、その意味を当てていくクイズ形式で紹介していく。 ・自分の創作四文字熟語に対して三段階での評価を、評価者に表示をしてもらう。	③-ｲ思いや考えを文章にしているか(ワークシート) ③-ｱ創作四文字熟語の制作を楽しんでいるか(学習の様子) ③-ｳ創作四文字熟語を紹介できているいか（発表等）
11 学習のまとめ	・まとめとして、学習を通して分かったことを発表する。	

⑤準備するもの

ワークシート、四文字を書き入れる短冊、マジック、例で掲示する四文字熟語

⑥授業の様子

Fさんは、1年生であるため四文字熟語に対しての知識は殆どなかったが、四文字の漢字として、「横断歩道」や「救急病院」等、いくつかの漢字を発表してくれた。担任は、「右往左往」や「傍若無人」等の四文字熟語使い、本当の意味と担任が考えたもう一つの意味を紹介しオリジナルな四文字熟語の読み取り方を説明した。本時は、オリジナルな意味としての自分の考えや思いを文に表現し、そこから四文字を考える学習であると確認した。その後、四文字熟語を制作する流れを説明すると、四文字に繋がる今の自分の考えや思いを文に書き始めた。Fさんは、「どきどきしながら、かんがえて、はっぴょうすることができる」と、ワークシートに書き、どきどきの「ど」、はっぴょうの「は」、かんがえての「か」、「どはか」と頭文字をとって三文字まで考えることができた。その後、この三文字の意味を、一語一語に分けて授業観察にきている先生方にクイズ形式で質問し先生方との「やりーとり」が展開される。なんとか、三文字の意味を伝えることができたところで、四文目に繋がる文を考えてみる。Fさんは、しばらく考えた後「さいこうですと、ほめられる」と書いて、四文字目に「さ」の文字を入れた。「どはかさ」という平仮名での四文字ができあがり、担任Eとのやりとりで、まだ学習していない漢字も含め音や意味で合いそうな漢字を当てはめ「土発考最」という創作四文字熟語を完成し、発表することができた。

⑦エピソード

担任Eが＜今日は、２つの創作四文字熟語を作ろうと思っていましたが、時間が残り少なくなったので、最後のまとめに移っていいですか＞とFさんに問うと「大丈夫、できます」と創作四文字熟語を残りの時間で考える方を選択してきた。担任Eが＜それでは、頑張ってみますか＞とことばかけを行うと、すでに2枚目のワークシートに向かって考え込むFさんがいた。＜大丈夫ですか＞の声かけに「今、考えているから」と言うと、4文字の文を、担任Eの補助のもと書き上げていった。完成した四文字熟語は「きはかさ」で漢字を当てはめると「緊発考最」となった。最初の四文字で使った「どきどき」の表現を「緊張に」かえることで、今の気持ちを再度表現した（図１）。

図１　担任に説明するFさん

⑧小考察

創作四文字熟語を使った初めての授業である。担任Eもこれまでにモデルとなる取り組みがないなでの手探りでの授業である。しかし、この手探り感のある授業がFさんの主体性を導き出すものであったと考えられた。教材への興味関心は、創作という自分で答えを作り出し、他者から当ててもらう「能動ー受動」の「やりーとり」にまで展開していくことは、Fさんいとって、気持ちを現すこと以上に手ごたえのある体験になったと考えられた。また、最後に残り少ない時間のなかで、最初に考えた創作四文字熟語を編集し「どきどき」と表現

していた感情を「緊張」と表現を変えることで、今の気持ちにあったことばに近づけたと考えられた。担任が、新しい教材に対して次の展開を読み過ぎない、先回りをした対応を行わない今回の授業は、子どもと併走的に作りあげる授業と考えられた。

（２）第２回目　知的障害特別支援学級

①学級の実態

知的障害特別支援学級は、在籍８人中５人が５年生で､授業においても発言力が大きい学級である。その中でも G さんは、普段から自己主張が強く、授業でも好き嫌いがはっきりとしているため、教科や単元、教材によっては授業妨害となる行為や逆に過集中によるコミュニケーションの難しさがでることがある。その他の子どもたちには、比較的担任 B との「やりーとり」で生活面も学習面も収まっている子どもたちである。

②指導案とワークシートの変化

１回目の授業観察の後の授業研究会で、担任 B から指導案とワークシートの変更が提案された。指導案では、完成した四文字熟語を発表し評価者から評価をもらう場面を学級の子ども全員から評価を提示してもらうかたちに変更された。特定の誰かからの評価ではなく、学級のみんなからの評価にすることと、一人一人が評価者としての役割を意識してもらうこともねらいとして考えられた。また、ワークシートは、前回の授業の流れを参考に、発表用のシナリオまで考えられたシートに変更された。前回よりも授業への参加人数が増えたことで四文字熟語の意味を当てる場面での時間増を意識した変更と考えられた。

③授業の様子

１回目の授業同様に、子どもたちは興味をもって自分の思いや考えを文にしているが、G さんは、どうすればいいのか取り組みの入り口が見つけられず、関係のない発言をくり返していた。担任 B は、G さんの好きな車の図鑑を G さんに見せながら、図鑑の車を見ているときの自分の気持ちや考えを想起させようと、好きなものからの展開を期待していた。他の子どもたちは、壁に貼っている学年別の漢字表を見て漢字を探す子や辞典を引いて探す子など自分の今あるスキルを使いながら。平仮名で考えた四つの文一つ一つに当てはまる漢字を探している。担任 B は、漢字と文との繋がりを聞きながら個々の進行状況を確認している。殆どの子が完成したとこで発表の場面に入り、順調に個々の四文字熟語が発表されていくが、四文字を一字一字クイズ形式で発表していくため、予想以上に時間がかかっていた。それは授業の主体が発表の子どもになることで、「やりーとり」の羅針盤が担任の手から離れ、発表者に任されてる状態になったからである。しかし、担任 B はそれを無理に取り返すことは行わず、授業自体を次の時間まで延長することを伝え、逆に子どもたちに安心感をもって手ごたえのある「やりーとり」の世界を保障する方に授業をシフトしていった。

④エピソード

なかなか取り組みが始められない G さんに対して、担任 B が好きな車の図鑑の本を開き＜G さん、この車かっこいいよね＞と G さんの好きな車を指さしていると、G さんはしば

らく本を眺め、ページをめくりながら考え始めているように見えた。担任 B が他の子の様子を見ている間に、G さんが、文ではなく辞典で好きな漢字を探し始めた。担任 B は＜違うよね、始めは文を考えてみるんだよ＞とことばかけをするが、G さんの行動に変化はなかった。しばらくして G さんは、気に入った漢字を見つけては、創作四文字熟語のワークシートに漢字を書き込んでいく。四文字の漢字がそろうと G さんは、選んだ漢字に合わせた文を考えは始め、その中に自分の好きな車に対する思いを文に書き上げて行く。担任 B は、文を書き始めた途中で G さんの学習に対する取り組み方に気がつき、見守りに入っていた。発表の場面では、なかなか自分の四文字熟語を発表しない G さんだったが、1 年生が四文字の平仮名で発表した後、漢字を当てはめることができない 1 年生に替わりに前にでて自分が思いついた漢字をそえることができた。終わりの時間が近づき自分の発表ができないことを知ると「発表やりたい」と繰り返し、担任 B に＜次の時間にできるよ＞と説明を受け、気持ちを納めていった。

⑤小考察

1 回目の授業観察を通して、気がついたことを自分の学級に合わせて修正した指導案とワークシートで、子どもたちでの実態に寄り添った授業であった。授業では、漢字を探索する場面で子どもたちの主体性が現れ始め四文字の漢字に対する子どもたちの思いが強くなっていく様子が見られた。漢字表や辞典を活用したり教科書や本でイメージする漢字を探し始めたりと今ある自分の力を使いながら最大限の範囲で漢字の探索をしている様子が垣間見られた。発表の場面では、1 年生が「あ」「み」「ど」「な」と平仮名での四文字を紹介すると、学級の子どもたちが、文に近い意味や音の漢字を提案し G さんも前に出て短冊に「足短胴長」と当てはまる漢字を書いた（図２）。ここにも今ある自分の力を使うことで 1 年生の課題を共に解決し、それを学級の協働というかたちで完結させていった。表現する過程で生じた偶然のできごとだったかもしれないが、偶然が意図的に生まれる授業の仕掛けもあったように思われた。

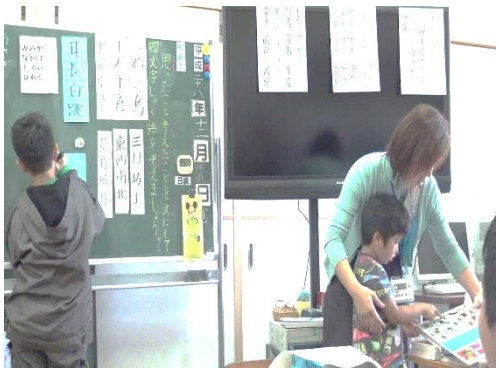

図２ 短冊に漢字を書く G さん

取り組みの遅かった G さんは、担任 B から大好きな車の図鑑を見ての思いから考えることを提案されるが、担任 B の意図とは取り組み方は違いながらも目的を達成していく。文を書いている G さんの様子を見てその制作過程を認めていく担任 B の児童理解は、今回の授業展開のコアに近いファクターと考えられる。最後に G さんが「発表したい」と自分の気持ちを前面に出す場面では、G さん自身の能動的な発表表現への一歩であり、授業の中で積み重ねてきた表現することへの成果であるように思えた。

（３）第３回目　自閉症・情緒障害特別支援学級２組

①学級の実態

8名の在籍ある自閉症・情緒障害学級である。担任は、今年度から初めて特別支援学級を担当する教職員歴5年目の教師である。学級の男子は、意欲的に発表を行う3年生の子や否定的な発言をくり返し担任からのことばかけが日常的に行われる子等、元気な男子多く逆くに女子は比較的大人しく、学習に対しても真面目に取り組んでいる。その中でも、Hさんは、ものごとへの好き嫌いがはっきりとしていて、苦手なことに対してはその場を離れたり、怒りで表現したりと、担任としても生活面や学習面に対してHさんの実態を確認しながら「やりーとり」を行っている。担任Dは学級がスタートした当初、子どもたちの実態を理解できず、強い指導的な関わりで男子との激しい「やりーとり」を繰り返し、双方とも苦しい時期があった。特にHさんの否定的な態度に難しさを感じながらも、半年以上かけて徐々に関係が築かれ授業に対しても落ち着いて参加できるようになっていた。

②指導案の変化

担任Dは、1回目、2回目の授業観察と授業研究で、発表の場面に繋がっていく過程での生き生きとした子どもたちの様子から、主体的な学習参加への意味を理解し、自分の学級でも学習していく過程を大切にした展開にしたと考えていた。そこで、2回目の授業で行われた発表後の評価の場面を、特定の子にすることで結果ではなく過程に重点を置いた取り組みに指導案の変更を行った。ワークシートは、2回目の授業で使用したものを使い、変更を加えることは行わなかった。

③授業の様子

授業は、2回目の授業同様に、主体的に子どもたちが漢字を探す場面が展開され男女とも意欲的に自分の文章に合う漢字を個々のスキルで探索活動を展開している。日頃から発言の多い男子の中には既に四文字熟語を完成し二つ目に取りかかっている子もみられた。Hさんは、途中まで順調に進んでいたが、一カ所漢字を当てはめることができず考え込んでしまった。それに気がついた、担任Dは<Hさんは、どうした方がいいと思う>と先にHさんの考えを確認し、その後に自分の考えを伝えた（図3）。その他の子に対しても、漢字に迷いがある場合は、友だち同士で相談させたり、もう一度自分自身はどう思っているかを確認した後に、アドバイスをしたりと子どもたちの思考の先回りをしない、併走的な授業を展開していった。

図3 Hさんの考えを聞く担任D

④エピソード

順調に四文字熟語に取り組んでいたHさんが、急に鉛筆を止めたのはサッカーのことを書いた文の漢字表現に戸惑ったからであった。その状態に気がついた担任は、打開策をすぐ

に提案するのではなく H さんに対して＜H さんは、どうした方がいいと思うの＞と H さんの考えを確認した。すると「漢字にすると、上手く伝わらないからそのままで、片仮名のサを使いたい」と自分の考えを伝えることができた。担任 B は＜創作四文字熟語だから面白いと思うよ＞と、漢字でなければいけないと思っていた H さんに対して枠にとらわれない表現の面白さの方を優先するアドバイスを行った。H さんはその後、発表の場面で片仮名の「サ」の入った四文字熟語を発表し、学級の子どもたちとの「やりーとり」でも同様の説明を行い、満足そうな笑みをみせていた。

⑤小考察

3 回目の授業は、担任 B が四文字熟語を考える過程を重視した授業であった。どの子に対しても、本人の考えを確認しながらの対応を行い、担任が答えを誘導するようなアドバイスはみられなかった。むしろ子どもからの考えに並走するかたちで、共に考え遠回りをしながらも、その主体的な子どもの過程を大切にした授業であった。子どもたちも黙りこんで考えたり、友だちに相談したりと今あるスキルを最大限使いながら創作四文字熟語を楽しんでいるようであった。

H さんと担任 D との「やり―とり」は、これまでの担任 B の指導的な関わりで苦しんだ双方の結果としての関係の「やりーとり」と考えられた。漢字を使わなくてはと自分を追い込む H さん対してその枠を緩め、「片仮名でも面白いのでは」と自分の考えを表現する面白さの方をつたえる場面に、「過程を大切にしたい」と考えた担任 D の思いがあると考えられる。そこには、主体的に学習の枠組みと葛藤する H さんの姿を感じ取り、授業のねらいに近づいていると考えた担任 D があったと思われた。

（4）第４回目　自閉症・情緒障害特別支援学級１組

①学級の実態

自閉症・情緒障害特別支援学級１組は、１年生の I さん、J さん、K さんがなかなか落ち着いて授業を受けることが難しく、担任も試行錯誤を繰り返しながらの現状であった。担任 C は、特別支援学級の担任経験が複数年あり、ある程度の対応スキルをもった教師であるが、3 人の特性の違いやその対応の難しさに日々の学習にも苦慮する状態が続いていた。他の子どもたちは、担任 C とのこれまで関係の中で生活も学習も収まっている状態であり、1 年生のみが様々な環境要因に対して敏感な反応を示し、学級全体に影響を与える状況であった。

②指導案の変化

３回目の指導案と変更なく行う。またワークシートも同様に使用する。

③授業の様子

授業は、担任Cが学級の実態に合わせたかたちで指導案の通り進んでいた。そしてＩさん以外の2人の1年生には評価者の役や発表を先に行うなど、能動的な行動を活かした学習展開に自然に入り込み、発表や評価を伝える場面でも周囲との「やりーとり」を行うことで、他者の考えも取り入れながら進行に携わることができた（図４）。特にＫさんは創作四文字熟語の発表で、「馬人戦令」を「うまひとたたれ」と発表し、その意味全体を皆で考える場面で、学級の子どもたちからの意見の方が面白くなり、大笑いしながら自分の考えていた意味を変更する様子がみられた。周囲からのアイディアを取り入れ修正していく創造活動は、協働学習としての大切な要素に通底すると思われた。

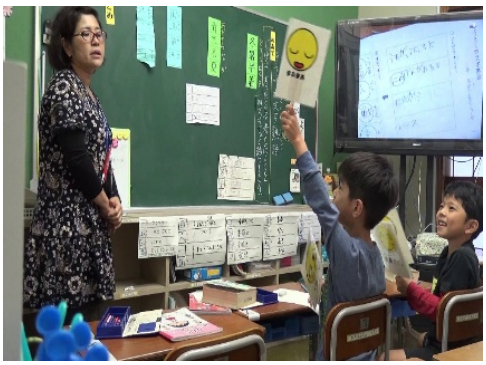

図４　評価カードをあげるＪさん

④エピソード

担任Ｂは、授業の他の子どもたちがまだ四文字熟語に繋がる文を書いているときに、早めに書き上げたＩさんのワークシートを紹介しようとする。Ｉさんはすぐに立ち上がり、担任Ｃからワークシートを取り返し破り捨ててしまう(図５)。Ｉさんはその後、気持ちが落ち着かなくなり教室を出たり入ったりと最後まで落ち着くことはなかった。Ｉさんは、普段から好き嫌いをはっきりと表現することで、学校生活全般に困難を示すことが多くある。今回の授業でも、急に自分の四文字熟語の文を紹介する流れになっていくことに対して激しく嫌悪感を示し、ワークシート自体を破り捨ててしまった。担任Ｂもその場で、＜先に、Ｉさんに説明して、紹介していいか聞かなかった先生が悪いね＞と、Ｉさんへの丁寧な説明と承諾を行わなかった自分の落ち度をその場でＩさんに伝え、行動のみで感情表現行うＩさんに対して語り続けながら、周囲の子どもたちにも理解を促した。

図５　ワークシートを破るＩさん

⑤小考察

授業は、これまでの 3 回の授業観察と毎回の授業研究会で検討さてきたことが活かされたかたちでの授業であった。授業への参加が難しいと思われていた３名の１年生は、Ｉさん以外は問題なく学習に取り組むことができた。特に Ｋ さんは、四文字熟語を発表する対話的な学びの場面で、自分の考えた意味以上の意見に心を動かされ、四文字熟語の意味を修正していく様子がみられた。その後の評価の場面でも三段階評価の上位評価である「いいね」をもらうことで、Ｋ さん自身が自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚し評価できたのではなかいと考えられる。

Ｉさんは、担任Ｃが語った通り事前にＩさんへの丁寧な説明と承諾を行わなかった担任Ｃ

の配慮不足だったと考えられた。普段からみられる急な変更や初めてことに対する I さんの嫌悪感や攻撃性は、大きな不安から来るものであり担任 C は十分理解しているつもりであった。しかし担任 C にとって、授業へのスムーズな導入や子どもたちの取り組みへの様子から、自然に行ったＩさんへの行為であった。Ｉさん自体は、四文字熟語を考えることに対して積極的であり授業展開に沿うかたちで取り組めたと思われた。しかし、担任 C の併走的な姿勢の逸脱がその後のこころの不安定さに繋がっていったと考えられた。個々への配慮事項はどの子どもにもあり担任は常に意識した言動に気をつける必要があるのは自明のことである。協働での授業づくりを行っていた各担任も再度当たり前のことを再確認するできごとだったと考えられる。

Ⅳ　総合考察

今回の研究は、特別支援学級４学級による教育実践の力の育成として、国語科における「何を知っているか」にとどまらない「何ができるようになるか」を意図した主体的・対話的な授業づくりを目的に、子どもたちの授業での様子と担任の教材開発や指導方の改善を行った。子どもたちの発達の段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育ニーズ等を考慮しながらの授業開発を行い、その変容過程の考察を行った。

１　教師の教材開発と指導方の改善

教材は、子どもたちの身近なできごとに対する思いや考えを表現するツールとして熟語づくりを行い、創作四文字熟語を完成させていく過程で主体的・対話的な学びを展開することをイメージし指導案、指導方の検討を行った。１年生から６年生まで在籍のある特別支援学級では、子どもたちの発達の段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性を考慮した授業づくりを日常としているため、担任協働の教材開発は共通の視点として共有することができる環境が整っていた。１回目の授業実践ではワークシートもその場の子どもの思考の流れに合わせて変更を行い、創作四文字熟語を二つ考えるとこから２回目以降一つにすることで、四文字熟語の基になった文や意味を皆で考える対話的場面に教材のよさを膨らませる授業へと変化していった。また、他者評価の場面でも特定の子によって行っていた評価を学級全員による評価にすることに変更するが、評価されることの意味づけが大きくなることを避け、結果ではなく学習過程に重点を置いた取り組みにするため、特定の子による評価に変更を行った。チームによる授業開発の取り組みは、主体的・対話的な教材と指導方をイメージするところから始まり、授業実践を重ねることで子どもの実態と担任の思いが融合した立体的な授業へと変容を続けていった。授業開発を行っていくことは,当たり前に思っていた授業の構造を再度考える重要な機会になったと考えられた。

２　「子どもの視点」からの指導方

１回目の授業では、F さんが、最初に考えた四文字熟語を再編集し「どきどき」と表現していた感情部分を「緊張」と表現を変えることで、今の気持ちにあった表現に近づける場面がみられた。担任が主体となった展開をイメージした、先回りをした対応をしていればこの

再編集の場面を生起させることは難しかったと考えられる。「導入」「展開」「まとめ」といった指導案に沿った授業だけでは、子どもと併走的に授業を展開することは簡単ではない。授業観察を行っていた他の担任からも授業研究会の中で、授業時間が残り少ない状況で、書く作業に時間がかかるFさんの思いに沿うかたち、「まとめ」へと進む「型」を一旦横に置き、Fさんの主体に預けることで、最初に考えた創作四文字熟語を再編集するアイディアと表現を導いたとの意見が出された。それ以後の研究授業でも、Gさんが、漢字から選びその漢字に合わせた文を考え自分の好きな車に対する思いを文に書き上げ発表する場面やHさんが、学習の「枠」に葛藤し漢字から自分の思いに沿う片仮名の「サ」の入った四文字熟語を発表する場面など、担任も子どもと併走しながら子ども視点を大切にした指導方を行うことで授業の「枠」や学習の「枠」といった「型」を外すような教育実践が展開できたと考えられた。またそれは、通常学級に在籍しながら支援を必要とする「気になる子」等にも通底する教育実践であるとも考えらた。

３　主体的・対話的で深い学びの教育実践

次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（文部科学省　2016）によれば、これからの子どもたちには、創造的・論理的思考を高めるために、「思考力・判断力・表現力等」の「情報を多面的・多角的に精査し構造化する力」がこれまで以上に必要とされるとともに、自分の感情をコントロールすることにつながる「感情や想像を言葉にする力」や、他者との協働につながる「言葉を通じて伝え合う力」など、三つの側面の力がバランスよく育成されることが必要であると述べている。また、より深く、理解したり表現したりするためには、「情報を編集・操作する力」、「新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力」、「新しい問いや仮説を立てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力」などの「考えを形成し深める力」を育成することが重要であることも合わせて指摘している。

４回の授業の中で、子どもたちはこれまでの教科書や答えのある学習から離れ、自分が主体となって思いや考え、身近なできごとを四文字熟語に表現していくことは、漢字という情報を多面的・多角的に精査し四文字に構造化していく力を必要としていた。また、Fさんの四文字熟語を再編成する力やGさんの漢字から自分の考えを文章にしていく力は、より深く、理解したり表現したりするため必要な「情報を編集・操作する力」ともいえる。Hさんが、熟語という漢字学習の「枠」に葛藤している場面で、担任Dから問いかけに対して自分の考えを伝えることを契機に、担任Dの＜創作四文字熟語だから面白いと思うよ＞と、漢字ではない片仮名を使った四文字熟語を認めることばに後押しされるかのように、創作四文字熟語を完成させていく様子は、自分の「感情や想像を言葉にする力」や、他者との協働につながる「言葉を通じて伝え合う力」によって成し遂げた手ごたえのある体験になったと考えられる。また、Kさんが発表の場面で自分の考えた創作四文字熟語の意味より、それを当てよと意見を出してくれた学級の声を取り入れ、意味を変更していく過程

に「新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力」に近い働きがあったと考えられた。

４　新しい授業開発の企画

本研究では、小学校の国語科において「何を知っているか」にとどまらない「何ができるようになるか」を意図した主体的・対話的な授業づくりを行い、子どもたちの授業での様子と担任の教材開発や指導方の改善について考察してきた。「子どもの視点」から変化させていく主体的・対話的で深い学びの授業には、担任の学習に対する子どもとの併走的な対応が重要な要素であることが、協働の授業研究の中で確認されてきた。今回の授業で子どもの思考の先回りをする指導や支援は、教師の意図や圧倒的な発言力が入り子どもたちの思考や言動に影響をあたえてしまうことが考えられた。今回の教育実践の試みは教材開発から「主体的・対話的な学び」に繋がるための要素を学習過程に生起するように考え、さらに繰り返し授業を観察し授業研究を行う中で、担任教師として気がつく新たな視点に教育観が揺さぶられ、授業の再構築をくり返す取り組みであった。しかし、このような取り組みは決して新しいものではなくこれまでにも、行われてきた学校の取り組みの一つである。それを、再度見直し、新しい視点をもって教材開発、授業づくりを考えることで新たな概念が生まれ、子どもや授業の見方・考え方が変わる大切なエッセンスが含まれていたと考えられる。新しい授業の創造には、これまでの積み重ねてきた学校の授業と教師の実践に新しい視点を設けることで、新しい概念、価値観そして考え方が展開されそれに伴った教材が開発されることで、新たな授業開発にも結びつくと考えられた。

参考文献

文部科学省(2016)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）【概要】

文部科学省(2016)次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて

加藤幸次(2017)カリキュラムマネージメント　黎明書房

村上公也・赤城和重（2011)キミヤーズの教材・教具　クリエイツかもがわ

瀬底正栄・浦崎 武・武田喜乃恵（2014）向かう力と受けとめる力が生まれる集団の場と取り組み　－特別支援学級での実践を通して－　琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要　第６号　Ｐ１１９－１３０

瀬底正栄・浦崎 武（2015）多動性のある児童の＜向かう力＞を受けとめる支援の実践　琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要　第７号　Ｐ９１－１０４

瀬底正栄・浦崎 武・武田（2016）多様な子どもたちと「ともに楽しむ」授業と教育実践の新しい展開　琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要　第８号　Ｐ１０７－１２４