

# 重複障害児の授業改善に向けた取り組み －カードによる授業評価とそれに基づく効果的な授業検討会－

里見 達也\*

## I. はじめに

授業の目的の一つは、児童が活動の中で主体的に行動を選択、実行できる力を育てることである（広瀬，1991）。授業において授業者は、児童の活動を「みる」、そして児童に芽生えた心情を「みぬく」、「みきわめる」ことが大切である（斎藤，1970）。しかし児童の心情を推し量ることは難しい。そのため授業者は自分の目で見たものを信じ、それを「実感」として児童の実態をとらえてしまう傾向がある（駒林，1981）。児童を「みる」「みぬく」「みきわめる」ためには、児童とどのように向き合い、成長を支援していくのかを考える必要があり、その際に、授業者は自分の立ち位置を定めた視点を意識して授業に臨む必要がある（駒林，1981）。

また、授業を批評するためには、その授業が児童にとって活動領域を広げられるような経験の質を向上させる場になっているかどうかをみきわめる視点が必要である（Eisner, 1977 ; 1985）。さらに助言は、授業案に明記されている授業目標の適切さとともに、目標達成のために講じる手段の妥当性も含めて議論するべきであると指摘されている（太田，1993 ; 1995）。このように授業者は児童の心情をみきわめるために、助言は授業の目的をみきわめるために、それぞれ自分の立ち位置を定めた視点をもつことが求められている。また授業案には「授業者がこの授業でどんなねらいをもち、どのように学習を展開していくかの概要がまとめられ」る（高野，1984）。つまり、授業案においても授業を展開するうえで授業者の立ち位置を定めた視点が必要であるといえる（駒林，1981）。さらに授業案の中に授業者が明確に目標を設定することによって児童の様子や行動を客観的に評価することもできる（神山，2008）。

さらに、授業の質を高めるためには授業研究が大切である。障害児教育における授業研究の多くは知的障害児を対象とし、重複障害児を対象としたものは少ない（広瀬，1991）。理由の一つには、児童の障害が重度・重複化する中で、授業者は目の前の児童の実態とそれまで形成してきた授業観との乖離に向き合わなくてはならない現実が考えられる。そのため、指導すべき内容があらかじめ示されていない中で、授業者は日常生活動作等の獲得に向けコミュニケーション手段を工夫しながら授業を展開する必要がある。この点におい

---

\* 帝京学園短期大学

て、重複障害児の授業は、学びの主体として児童に経験の場を提供することであり、授業者にとっても児童の学びに寄り添う姿勢を獲得するよい機会となる（安藤，2012）。このように、重複障害児の授業は授業者自らの児童の学びに寄り添う成長過程の計画といえる。

授業研究の目的は、児童にとって日々の授業を含む学校生活全体がよりよいものになるよう改善していくことである。その際、計画－実施－評価－修正という P－D－C－A サイクルの中で話し合うことによって、授業者の力量を高めることにもつながる（石塚，2003；福田，2002）。さらに、授業研究は授業者と参観者が一体となってよりよい授業を追求していく研究活動とも考えられ、参観者の授業力の向上も期待される（高野，1984；太田，2011）。このように、授業研究は児童や授業者、参観者ともに利益をもたらす活動といえる。また、授業研究において授業者には授業案の作成－授業公開－授業反省という過程があり、参観者には授業案の読み取り－授業参観－授業検討という過程が存在している（太田，1995）。

しかし、授業検討会の中には、準備の苦労をねぎらう意見が多いこと（高野，1984）や、明日への授業に活かせる指摘が少なく、授業全体の印象を述べあう感想で終わってしまうこと（広瀬，1991）が多々ある。

これに対し、授業後に参観者がコメントをカードに記入し、それを分類することで授業検討会に活かす方法がある。カードには、授業案の記載方法から実際の授業場面での児童の様子まで幅広く評価されていることが多い。そのため、実際にカードに記入されている助言をもとに焦点を絞った検討を行うことが可能となり、より具体的な授業改善が期待できる（大西，1995；里見，1995）。また、授業検討を行う際には、あらかじめ授業の何を改善したいのかを明確にしておく必要がある（清水，1993；渡邊，2008）。その際、意見が多く寄せられた助言を討論の柱にすることは、授業改善に向けた指導方針の効率的な検討に役立つとされている（清水，1993）。このように授業を改善するためには、授業後の授業検討会で助言を受けることが有効である（高野，1984）。ここで大切なことは、授業者も助言者も真に授業を改善していくことを望んでいなければ助言が成立しないことである（太田，1993）。そのため、カードによる授業評価と授業検討会について、それぞれのもつ意味やその順番、役割、授業改善の過程の検証が求められている（大西，1995）。

そこで、本研究では、授業者自ら児童の学びに寄り添い、児童に経験の場を提供することをめざした重複障害児の授業改善に向けた取り組みとして、カードによる授業評価と授業検討会の意義及び授業改善の過程について検討する。

## II. 方法

### 1. 研究の対象

#### (1) 研究資料

資料は、筆者が実施した授業研究に対する3回の授業検討会の記録で構成した。授業案や研究授業を撮影したVTR, 研究授業参観者からのコメント(カード), 授業検討会記録, 授業評価記録である。

#### (2) 研究授業及び対象児童

##### 1) 授業の概要と授業者

本研究の対象となる授業は、ある大学に附属している肢体不自由養護学校(肢体不自由)入院部(現、特別支援学校施設併設学級)の小学部高学年で19XX年4月から19XX+1年3月までに実施した研究授業である。

##### ①授業名

「朝の会」

##### ②授業内容

本授業は、朝一番の授業であることから学びの主体として児童に経験の場を提供できるように、お互いに友だちの健康や役割に注目し、今日一日みんなと元気よく学習していこうという目的のもとで実施したものである。具体的な授業内容は年間で行う内容と学期ごとで行う内容に分けて設定した。年間で行う「呼名」、「日直」、「天気調べ」は、名前や日付、天気の絵カードを使って視覚的に働きかけ、自分の名前や日付、天気に注目させることをねらいとした。さらに主活動は、学期ごとで異なる内容を設定した。1学期は「電話や絵本で遊ぼう」という題材を設定し、児童の興味・関心が高い電話を使って、授業者との関わりや友だちへの注目を高めたり、児童の関心が高い絵本を使って、登場人物に扮して実際に行動しながら、授業者や友だちと楽しく活動する意欲を高めたりすることをねらいとした。2学期は「果物の名前を覚えよう」である。実際の果物や絵カードを使って、身近なものに目を向け、ものの名前を覚えることで、生活の幅を広げることをねらいとした。3学期の「ジャンケンで遊ぼう」は、友だちと関わりながら楽しく遊ぶことをねらいとした。

##### 2) 年間目標

(年間:「呼名」、「日直」、「天気調べ」)

○自分の名前や天気に注目する。

- 自分の役割に注目する。  
(主活動…1学期：「電話・絵本で遊ぼう」)
- 友だちに注目する。  
○電話や絵本を通してみんなで楽しく活動する。  
(主活動…2学期：「果物の名前を覚えよう」)
- ものの名前を覚える。  
(主活動…3学期：「ジャンケンで遊ぼう」)
- ジャンケンをしながら友だちと楽しく遊ぶ。

### 3) 指導計画

毎週水曜日の1校時（8：50～9：30）に1学期12回，2学期11回，3学期10回の全33回を計画した。

### 4) 研究授業の実施日

研究授業は全3回実施した。第1回目は6月23日で総時数のうち10時間目，第2回目は12月1日で総時数のうち21時間目，第3回目は3月9日で総時数のうち32時間目にそれぞれ相当した。

### 5) 授業者及び助言者

#### ①授業者

2名の授業者が担当し，1名が中心授業者（MT：筆者）で授業の全体進行を行った。その他の授業者（ST）1名が個々の児童の指導にあたった。

#### ②児童の実態と課題

対象学級である小学部高学年5組の在籍児童は障害や移動手段，運動機能や認知発達など多様であった。在籍数は，1学期はA児・B児・C児・D児の4名，2学期はA児・C児・E児の3名，3学期はA児・C児の2名となっている。これは，昨年度まで異なるクラスに在籍していた子どもが集まった集団となっていることに加え，手術・訓練を主とする病棟から通学する児童（在籍期間は1ヶ月～6ヶ月）も在籍していたため，在籍児童が流動的となり，クラスのまとまりも薄かった。そのため，友だちの活動に関心が低く，クラスの中の役割を自ら意識することが難しい現状であった（表1）。

#### ③助言者

助言に携わった者は授業者やその他の小学部教諭及び中学部・高等部教諭であった。その人数は，第1回目10名，第2回目15名，第3回目8名であった。

## 2. 手続き

授業研究の方法は、里見（1995）をもとに太田（1993）の授業改善の手続きに沿って以下のような順番で再構成した。

### (1) 研究授業の実施

当該養護学校の教育計画から、授業者が児童に寄り添う姿勢をめざし、教材研究をもとに授業案作成を行い、授業を実施した。第2回目以降の研究授業については、前回の授業検討会で指摘された助言を活かす方法で授業案を作成していった。

### (2) 記録

研究授業の様子は、毎回 VTR（カメラ1台）により録画し、各研究授業当日の昼休み時間（12：30～13：20）に VTR 上映を行った。

### (3) カードによる授業評価

1回の授業につき、30枚のカードが印刷された A4版1枚の用紙を各参観者に配布した。その用紙は授業者が授業検討会までに回収し、入院部小学部高学年研究（1994）の「カード法による授業評価のまとめ項目一覧」を参考にカードの分類を行った（表2）。分類にあたっては各カードで重視されている内容を考慮したうえで、継続してよい内容を「+」、改善を求める内容を「-」、感想等その他を「±」と記号で示しながら分類した。そのうえで授業検討会における討議の柱については、授業改善を求める内容が多く記入されている項目とした。

### (4) 授業検討会及びその記録

「授業案作成・配布－授業参観－助言（カードによる授業評価及び授業検討会）」というプロセスを踏み、司会者（1名）の進行のもと、次のような流れで実施した。まず、授業者から授業実施後の感想を受けた。次にカードによる授業評価から選定した協議の柱について意見交換を行った。その際、児童が経験できる場の提供をめざした授業改善を意識するようにした。また授業検討会記録をもとに「研究授業の評価のまとめと改善の方向」の表を作成した。その際、助言者の助言とそれに対する授業者の方針を表記することとした。さらに次回への改善方針も示すとともに助言がどのように改善後の記録に活かされたかを、授業検討会後の授業評価記録としてまとめた。

表1. 在籍児童の推移

| 児童名 | 学年 | 在籍期間 |     |     |
|-----|----|------|-----|-----|
|     |    | 1学期  | 2学期 | 3学期 |
| A児  | 4  | ○    | ○   | ○   |
| B児  | 4  | ○    |     |     |
| C児  | 6  | ○    | ○   | ○   |
| D児  | 6  | ○    |     |     |
| E児  | 4  |      | ○   |     |

注) ○印は在籍期間を示す。

表2. カード法による授業評価のまとめ項目一覧

| 評価の観点      |  |
|------------|--|
| A. 指導計画と内容 | 1. 授業の進め方：授業の進め方に関する項目                                 |
|            | 2. 授業案の必要事項：設定理由や目標など授業案を記載する際に必要な事項に関する項目             |
|            | 3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫：児童の実態に沿った指導内容や教材・教具の工夫に関する項目   |
|            | 4. 授業で大切にしている事と実際の指導：本授業で大切にしている事項と実際の個々の指導との関連性に関する項目 |
|            | 5. MTとSTの連携：MT（中心授業者）とST（その他の授業者）との授業者間の連携に関する項目       |
|            | 6. 指導内容設定期間：指導計画など指導内容の設定期間に関する項目                      |
|            | 7. 指導の記録，評価：指導の記録の方法や評価の仕方に関する項目                       |
| B. 授業の実際   | 8. 児童の様子：実際の授業場面での児童の様子に関する項目                          |
|            | 9. 児童への働きかけ：授業担当者による子どもへの働きかけに関する項目                    |
|            | 10. MTとしての授業の進め方：実際にMT（中心授業者）が行った授業の進め方に関する項目          |

表3. 第1～3回目の研究授業案における学習活動

| 学習活動 | 第1回目授業案 (40分)   | 第2回目授業案 (40分)   | 第3回目授業案 (40分)  |
|------|---|---|--|
| 導入   | ○呼名 (5分)<br>a. 席に着く<br>b. 呼名する  | ○呼名 (5分)<br>a. 席に着く<br>b. 呼名する<br>c. 名前カードを選ぶ<br>d. 黒板に名前カードを貼る   | ○日直 (5分)<br>a. 黒板のカレンダーを見て今日の日と曜日を知る<br>b. 日直は誰か考える<br>c. 日直はあいさつの号令をかける   |
| 展開   | ○日直 (5分)<br>a. 日直は誰か考える<br>b. 日直は名前カードを選ぶ<br>c. 黒板に貼る<br>d. 日直はあいさつの号令をかける  | ○日直 (5分)<br>a. 今日の日を知る<br>b. 日直は誰か考える<br>c. 日直は「おとうぼん」カードを黒板に貼る<br>d. 日直はあいさつの号令をかける                                | ○呼名 (5分)<br>a. 呼名する<br>b. 名前カードを選ぶ<br>c. 黒板に名前カードを貼る   |
|      | ○天気調べ (3分)<br>a. 窓まで行って天気を知る<br><br>b. 日直以外の児童が黒板に天気カードを貼る  | ○天気調べ (5分)<br>a. ベランダまで行って天気を知る<br><br>b. 日直以外の児童が天気カードを選ぶ<br>c. 日直以外の児童が黒板に天気カードを貼る                                | ○天気調べ (5分)<br>a. 今日の天気を考える<br>b. 鏡の光の反射を通してまぶしさの度合いを調べる<br>c. 窓まで行って天気を知る<br>d. 日直以外の児童が天気カードを選ぶ<br>e. 日直以外の児童が黒板に天気カードを貼る |
|      | ○今日の授業内容 (2分)<br>a. 今日の日付, 曜日, 天気, 日直を知る  | ○今日の授業内容 (5分)<br>a. 今日の時間割を知る<br>b. 今日の日付, 曜日, 天気, 日直, 時間割を確認する   | ○今日の授業内容 (5分)<br>a. 今日の時間割を知る<br>b. 今日の日付, 曜日, 天気, 日直, 時間割を確認する  |
|      | ○電話ごっこ (5分)<br>a. 受話器を取る<br>b. 友だちに話しかける<br>c. 自分の健康状態について友だちに返事をする<br>○歌 (5分)<br>a. 歌に合わせて鈴を鳴らす<br>○絵本 (10分)<br>a. 絵本を見る<br>b. 登場人物のカードをもつ<br>c. 友だちの手をもって登場人物に扮して行動する | ○果物の名前 (10分)<br>a. 準備する<br>b. 実物や絵カードを見て果物の名前を言う (みかん・りんご・バナナ・レモン)<br>c. 絵カードから実物を探す<br>d. 実物から絵カードを選ぶ<br>e. 片づけをする | ○ジャンケン (10分)<br>a. グー, チョキ, パーを知る<br>b. 先生とジャンケンをする<br>c. 友だちとジャンケンをする   |
| まとめ  | ○おわりのあいさつ (5分)<br>a. 日直が号令をかける  | ○まとめ (5分)<br>a. 今日の日付, 天気, 日直, 時間割を確認する<br>○おわりのあいさつ (5分)<br>a. 日直が号令をかける   | ○まとめ (5分)<br>a. 今日の日付, 天気, 日直, 時間割を確認する<br>○おわりのあいさつ (5分)<br>a. 日直が号令をかける  |

### Ⅲ. 結果

#### 1. 研究授業の実施及び記録

##### (1) 研究授業の実施

表3は、第1回目、第2回目、第3回目の研究授業の授業案に記載されている学習活動をまとめたものである。各授業における学習活動は「導入－展開－まとめ」の構成となっている。その中を年間で行う内容4つ（内訳は「呼名」、「日直」、「天気調べ」、「今日の活動内容」）、さらに学期ごとで行う内容2つ（内訳は「主活動」、「まとめ」）の6つに区分した。

その結果、児童は年間で行う内容とその流れについて回を重ねるごとに理解していくことで、自分の役割を経験する場面が増えてきた。そのため、3学期からは役割が確認できる「日直」を最初に設定し直した。また「呼名」や「天気調べ」、「今日の活動内容」、「まとめ」の活動は、「お互いに友だちの健康や役割に注目し、今日一日みんなと元気よく学習していこう」とする授業目標を児童が達成しやすいよう、内容を細分化した。具体的には、「呼名」では、自分の名前に注目できるように「名前カード」を黒板に貼る活動を加えた。「天気調べ」では、今日の天気を児童全員が注目できるように、日直はペランダや鏡を使って天気を調べ、その他の児童は天気の絵カードを選び黒板に貼る活動を加えた。「今日の活動内容」では、今日の活動内容を具体的に把握できるように時間割を発表した。「まとめ」では、今日行った活動内容のふり返りができるように日付や天気、時間割などを再確認する活動を加えた。なお「主活動」は各学期で異なる内容設定になっていることから、学期ごとに細分化の方法に相違があった。

一方、「日直」の活動では、自分の役割に注目し、責任をもって行ってほしいとの願いから、流れを固定化して自信をもって取り組める活動と位置づけて行った。

##### (2) VTR上映

昼休みの時間帯に設定したため、3回の VTR 上映会の参加者は第1回目が1名、第2回目が2名、第3回目が3名と少なかった。

##### (3) カードによる授業評価

3回の研究授業後にカードを提出してもらった人数及びカードの総数は、以下のとおりである。第1回目は10名で100枚、第2回は15名で108枚、第3回目は8名で67枚の総計275枚である。授業の内容やカードの枚数が異なるため、単純に比較はできないが、(2)の結果からわかるようにほとんどのカード提出者は実際の授業を参観した教員である。さらに、第2、3回目のカード提出者は前回までのカード提出者でもあることから、カードの枚数が多かった内容は前回に比べて特徴的であると解釈する。このカードを表 2の「カードによる授業評価のまとめ項目一覧」に沿って分類した総計が表4である。

表4. 第1～3回のカードによる授業評価のまとめ項目別カード枚数

| 評価の観点 (n=275)                 |                             | 第1回<br>(n=100) |    |   |         | 第2回<br>(n=108) |    |   |         | 第3回<br>(n=67) |    |   |         | 全体<br>総計 |
|-------------------------------|-----------------------------|----------------|----|---|---------|----------------|----|---|---------|---------------|----|---|---------|----------|
|                               |                             | +              | -  | ± | 計       | +              | -  | ± | 計       | +             | -  | ± | 計       |          |
| A<br>指導<br>計画<br>画<br>と<br>内容 | 1. 授業の進め方                   | 10             | 14 | 0 | 24      | 0              | 0  | 0 | 0       | 1             | 0  | 0 | 1       | 25       |
|                               | 2. 授業案の必要事項                 | 1              | 4  | 1 | 6       | 5              | 5  | 0 | 10      | 0             | 2  | 0 | 2       | 18       |
|                               | 3. 児童の実態と指導内容及び<br>教材・教具の工夫 | 3              | 12 | 2 | ※<br>17 | 3              | 5  | 1 | 9       | 2             | 5  | 0 | 7       | 33       |
|                               | 4. 授業で大切にしている事と<br>実際の指導    | 0              | 0  | 0 | 0       | 0              | 0  | 0 | 0       | 0             | 5  | 0 | 5       | 5        |
|                               | 5. MTとSTの連携                 | 0              | 5  | 0 | 5       | 0              | 0  | 0 | 0       | 0             | 0  | 0 | 0       | 5        |
|                               | 6. 指導内容設定期間                 | 0              | 0  | 0 | 0       | 0              | 0  | 0 | 0       | 0             | 0  | 0 | 0       | 0        |
|                               | 7. 指導の記録, 評価                | 1              | 0  | 0 | 1       | 0              | 0  | 0 | 0       | 0             | 0  | 0 | 0       | 1        |
| B<br>授業<br>の<br>実<br>際        | 8. 児童の様子                    | 10             | 6  | 2 | 18      | 27             | 20 | 4 | 51      | 17            | 6  | 3 | 26      | 95       |
|                               | 9. 児童への働きかけ                 | 5              | 2  | 0 | 7       | 3              | 13 | 1 | ※<br>17 | 4             | 3  | 0 | 7       | 31       |
|                               | 10. MTとしての授業の進め方            | 7              | 15 | 0 | ※<br>22 | 5              | 16 | 0 | ※<br>21 | 6             | 10 | 3 | ※<br>19 | 62       |

- 注) ・各回の項目にある「n」はカードの総数である  
 ・数字はカードの枚数を示す  
 ・「+」は継続してよい内容, 「-」は改善を求める内容, 「±」は感想等その他を示す  
 ・「※」はカードの枚数が多く, さらに改善を求める内容が多かった項目について, 授業検討会の柱に選定したことを示す

まず, 3回の研究授業全体の傾向をみていく。常に多くのカードが回収された項目は「8. 児童の様子」(95枚)と「10. MTとしての授業の進め方」(62枚), 「3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫」(33枚), 「9. 児童への働きかけ」(31枚), 「2. 授業案の必要事項」(18枚)であった。一方で, 3回を通して一つもカードが回収されなかった項目は「6. 指導内容期間」であった。各項目別からみた傾向については, 第1回目から第3回目にかけてカードの総数が減ってきているのは, 「1. 授業の進め方」と「3. 子どもの実態と指導内容及び教材・教具の工夫」の項目であった。他方で, 第1回目から第3回目にかけてカードの総数にあまり変化がなかったのは「8. 子どもの様子」と「9. 子どもへの働きかけ」, 「10. MTとしての授業の進め方」である。以上から, 主に授業案では児童の実態に即した指導内容や教材・教具の工夫点に, 実際の授業場面では児童の様子や授業者の進め方について, それぞれ注目をして授業参観している傾向があった。

さらに授業改善を軸に, 各回の内訳をみていく。

### ①第1回目

「1. 授業の進め方」(24枚)と「3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫」(17枚), 「8. 児童の様子」(18枚), 「10. MTとしての授業の進め方」(22枚)の項目においてカードの枚数が多かった。その中でも「3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫」の内訳は継続してよい内容(3枚), 改善を求める内容(12枚), 感想等のその他(2

枚)であり、圧倒的に改善を求める内容が多かった。同様に「10. MT としての授業の進め方」の内訳も継続してよい内容(7枚)、改善を求める内容(15枚)であり、改善を求める内容が多い。

## ②第2回目

「8. 児童の様子」(51枚)、「9. 児童への働きかけ」(17枚)、「10. MT としての授業の進め方」(21枚)の項目においてカードの枚数が多かった。その中でも「9. 児童への働きかけ」の内訳は継続してよい内容(3枚)、改善を求める内容(13枚)、感想等のその他(1枚)であり、圧倒的に改善を求める内容が多かった。同様に「10. MT としての授業の進め方」の内訳も継続してよい内容(5枚)、改善を求める内容(16枚)であり、改善を求める内容が多い。

## ③第3回目

「8. 児童の様子」(25枚)、「10. MT としての授業の進め方」(19枚)の項目においてカードの枚数が多かった。その中でも「10. MT としての授業の進め方」の内訳は継続してよい内容(6枚)、改善を求める内容(10枚)、感想等のその他(3枚)であり、改善を求める内容が多かった。

以上から、各回でカードの枚数が多い項目の中で改善を求める内容が圧倒的に多かった項目を授業検討会の柱とした。すなわち、第1回目は「3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫」と「10. MT としての授業の進め方」、第2回目は「9. 児童への働きかけ」と「10. MT としての授業の進め方」、第3回目は「10. MT としての授業の進め方」の項目を選定した。なお、「10. MT としての授業の進め方」の項目は全ての授業検討会の柱に選定した。

## (4) 授業検討会及びその記録

授業検討会記録をもとに「研究授業の評価のまとめと改善の方向」表を作成した(表5)。

第1回目の授業検討会で「3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫」の項目に対する助言は「継続課題」、 「10. MT としての授業の進め方」の項目に対する助言は「全面的に取り入れる」結果であった。第2回目の授業検討会で「9. 児童への働きかけ」の項目に対する授業評価は「取り入れない」、第2, 3回目の授業検討会で「10. MT としての授業の進め方」の項目に対する助言は「全面的に取り入れる」こととした。

表5. 第1～3回目授業検討会の評価のまとめと改善の方向

| 授業検討会 | 協議の柱   | 授業批評者の<br>具体的な助言                          | 授業者の考え   | 次回への改善方針<br>+：良い評価<br>-：改善を求める<br>評価<br>○：全面的に取り入れる<br>△：継続課題とする<br>×：取り入れない | 授業検討会以降の<br>授業評価記録                           |
|-------|--|---|--|--|--|
| 第1回目  | 3. 児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫<br><br>・天気カードがみえにくい              | ・経験から天気カードはもう少し大きくした方がよい                  | ・天気カードがみえにくいのか、黒板自体がよくないのかを検討する必要がある、まずは黒板を改良することを優先させたい     | △：児童の目線に合わせた小さい黒板を利用することとし、場合によって天気カードの大きさを考える                               | ・小さい黒板を使用しても変化がなかった<br>・天気カードを大きくすると正解率が向上した |
|       | 10. MTとしての授業の進め方<br><br>・「絵本をみて楽しむ」のねらい通りに進行していない        | ・日ごろから自分も意識していることだが、もっと題材である絵本に注目させるべきである | ・一緒にかぶを抜く活動に気を取られ、一つひとつの活動をていねいにみていくことを忘れていた                 | ○：ねらい達成に向けて指差ししながら絵本の提示方法を変えていく  | ・指差しするたびに絵本をみるようになった<br>・最近、指差しなしで大丈夫である     |
| 第2回目  | 9. 児童への働きかけ<br><br>・児童へのことばかけによる指示は検討が必要である              | ・E児に対して授業者が対応すべきである                       | ・E児の実態から考えると、ことばかけの指示で行動できるようになってほしい                         | ×：今までどおり、ことばかけの指示を行う   | ・継続していくうちに、ことばかけの指示が通るようになってきた               |
|       | 10. MTとしての授業の進め方<br><br>・児童から発言が出やすい発問の工夫や待つ姿勢を大切にできるとよい | ・児童から発言が出やすい発問の工夫や待つ姿勢を大切にできるとよい          | ・今回は一つひとつの活動に時間をかけてしまい、あせってしまった感があったため、児童の反応が大切であることを再度確認したい | ○：発問の仕方の工夫や待つ姿勢を心がける   | ・児童の動きを観察しながら待つ姿勢を意識することで、徐々に児童の発言数も増加した     |
| 第3回目  | 10. MTとしての授業の進め方<br><br>・まとめのとき、もう少し児童に合わせるべきではないか       | ・口頭による指導で終わっていた                           | ・まずは全員の児童に伝えたいため、口頭で指示をした                                    | ○：児童の様子をみながら絵カードを提示するようにする   | ・児童の様子をみながら絵カードを提示すると注視する回数も増加した             |

#### IV. 考察

重複障害児の授業改善に向けた取り組みとして、カードによる授業評価と授業検討会の

意義及び授業改善の過程について、Ⅲの(3)、(4)の結果をもとに検討していく。

## 1. カードによる授業評価と授業検討会の意義について

Ⅲの(3)の結果からカードによる授業評価の傾向をみると、主に授業案では、児童の実態に即した指導内容や教材・教具の工夫点に、実際の授業場面では児童の様子や授業者の進め方に注目をしていることがわかる。

Ⅲの(4)の結果から授業検討会の傾向をみると、カードによる授業評価の傾向と同様に児童の実態と児童に経験の場を提供できるような具体的な指導内容及び教材・教具の工夫があがっている。一方、実際の授業場面ではMTとしての授業の進め方や児童への働きかけなどについて、カードによる授業評価からみると、授業者自ら児童の学びに寄り添える内容に絞った話題へと移行し、具体的な支援方法や指導方策について協議されたことがわかる。

これは、意見が多く寄せられた助言を討論の柱にすることで、授業改善に向けた指導方針の効率的な検討に役立つ(清水, 1993)としている指摘からも裏づけられよう。

以上から、カードによる授業評価と授業検討会の意義について、まずカードによる授業評価において、今回の授業改善の視点を見つけ出し、次に授業検討会において、カードによる授業評価より得られた授業改善の視点からさらに進んで次回に向けた具体的な方策を導き出す話し合いへの移行がみられ、授業改善への糸口として有効であったと考えられる。

## 2. カードによる授業評価と授業検討会における授業改善の過程について

Ⅲの(4)の結果から「MTとしての授業の進め方」の項目が全3回のカードによる授業評価でカードの枚数が多くなっていた。この項目をもとに、授業検討会での協議の方向性を整理していく。

第1回目研究授業でのカードによる授業評価では「『絵本を見て楽しむ』のねらい通りに進行していない」というカードが複数あった。このカードの内容から、MTは授業のねらいに即した進行になっていなかったことを読み取った。この内容に関して、授業検討会では「日ごろから自分も意識していることだが、もっと題材である絵本に注目させるべき」という助言を得た。この助言に対して授業者は「一緒にかぶを抜く活動に気をとられ、一つひとつの活動をていねいにみていくことを忘れていた」と反省している。つまり、自分の行動をふり返り、指摘されたとおりに授業のねらいに即した進行ができていなかった事実を再確認した。そこで、「絵本に注目させる」方策として児童の様子をていねいにみていく体制づくりを意識したうえで「指差し」という手立てを次回への改善方針として設定した。その結果、表5の授業検討会以降の授業評価記録から、「絵本活動への意欲」の向上がみられた。

同様に、「児童の実態と指導内容及び教材・教具の工夫」の項目がカードによる授業評価で枚数が多くなっていた。カードによる授業評価では「天気カードがみえにくい」というカードが複数あった。このカードの内容から、天気調べにおける天気カードの提示方法について工夫が必要であることを読み取った。この内容に関して、授業検討会では「天気カードはもう少し大きくした方がよい」という助言を得た。この助言に対して授業者は「天気カードがみえにくいのか、黒板自体がよくないのかを検討する必要がある、まずは黒板の改良を優先させたい」と考えを示している。つまり、土台である黒板の工夫を行っていくことで天気カードのみえ方も変化するのではないかと考えている。「黒板の改良」方策として「児童の目線に合わせた小さい黒板を利用する」という手立てを次回への改善方針として設定した。表5の授業検討会以降の授業評価記録からもわかるように、「小さい黒板を使用しても変化がなかった」ため、それ以降は助言にしたがい、天気カードを大きくしたところ、正解率が向上した結果となった。

これは、体験に基づいた助言が有効である（太田，1996）という指摘にもあるように、授業改善につなげるためには、具体的な事実について体験を絡めた助言が得られることが大切であろう。さらに、カードによる授業評価から協議の柱を絞って授業検討会を行う方法（大西，1995；里見，1995）は、具体的な改善点や手立ての工夫など深い協議が期待できると考えられる。

第2回目では「児童から発言が出やすい発問の工夫や待つ姿勢を大切にしたい」とのカードがあった。このカードの内容から、MTは児童の言動を引き出す工夫が足りなかったことを読み取った。授業検討会で授業者は「今回は一つひとつの活動に時間をかけてしまい、あせってしまった感があった」ことを反省し、児童に経験の場が提供できるような「発問の仕方や待つ姿勢を心がける」という改善方針を立てた。その結果、授業評価記録から「児童の発言数」が徐々にではあるが向上したことがうかがえた。

また、「児童への働きかけ」の項目がカードによる授業評価で枚数が多くなっていた。カードによる授業評価では、「児童へのことばかけによる指示は検討が必要である」というカードが複数あった。このカードの内容から、授業者が児童へのことばかけには工夫が必要であることを読み取った。この内容に関して、授業検討会では「E児に対して授業者が対応すべきである」という助言を得た。この助言に対して授業者は「E児の実態から考えると、ことばかけの指示で行動できるようになってほしい」との考えを示している。つまり、授業者は現時点ではことばかけの指示は難しい実態にあることは把握しているものの、将来的な願いとしてことばによるかかわり方を行っていたことがわかる。そのため、現状通り「ことばかけ」による指示を継続して行うこととした。その結果、表5の授業検討会以降の授業評価記録をみると、「継続していくうちに、ことばかけの指示が通るようになってきた」ことから、継続性の効果がみられた。

さらに、第3回目では「まとめのとき、もう少し児童に合わせるべきではないか」とのカードがあった。このカードの内容から、MTは児童の様子を把握しきれていなかったこ

とを読み取った。この内容に関して、授業検討会では「口頭による指導で終わっていた」との助言により、次回への改善方針として第2回目の「待つ姿勢」を踏まえ、児童の学びに寄り添えるように「児童の様子をみながら絵カードを提示する」方法を考えた。その結果、授業評価記録から「児童の注視回数」も増加している。

これまでみてきたように、授業改善の視点は第1回目研究授業では授業の「ねらい」に関する進め方、第2回目では「発問の工夫」や「待つ姿勢」、第3回目では「児童に合わせて」授業の進め方へと変化した。このような視点の移行は、児童理解（実態把握）をはじめ、年間指導計画や授業案の作成、教材研究の方法、授業参観と分析の方法、指導の基礎技術（発問や教材提示等）などの研修の必要性にも通じるものがある（松崎, 2003）。また、授業参観において視点を決めて注意深くみていくことができるようになるためには、授業実践の積み重ねが影響することから（太田, 1996）、授業改善をめざしたこのような授業研究は、授業者だけでなく、助言者においても自らの研修につながるものと考えられる。

## V. おわりに

本研究では、重複障害児の授業改善に向けた取り組みとして、カードによる授業評価と授業検討会の意義及び授業改善の過程について検討した。カードによる授業評価で授業改善の視点を見つけ出し、その視点を協議の柱として授業検討会を行いながら、具体的な方策を導き出す方法は、次回への授業改善の糸口がみつき、有効であることがわかった。また、カードによる授業評価に基づく授業検討会での助言は、助言者の体験に即したものである場合、授業改善がさらに進む過程がみえてきた。さらに、授業改善をめざした授業研究は、授業者だけでなく、助言者においても自らの研修につながるものが考えられよう。

今後は、カードによる授業評価の実践研究とともに助言に必要な助言者の力量を高める研修方法について、授業参観の視点から検討することが必要であろう。

## 引用・参考文献

- 1) Eisner, E. W. (1985) *The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Company, New York.
- 2) Eisner, E. W. (1977) *On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life*. *Teachers College Record*, 78 (3), 345-358.
- 3) 安藤隆男 (2012) 肢体不自由教育における授業観の展開と授業の構想. *肢体不自由教育*, 204, 4-9.
- 4) 石塚謙二 (2003) 実践力を磨く－今日的授業研究の重要性と具体的方法. *発達の遅れと教育*, 555 (11), 4-7.
- 5) 太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響－重度重複障害児の授業を通して－. *特殊教育学研究*, 30 (5), 1-9.

- 6) 太田正己 (1995) 授業の実践段階における授業批評の影響. 特殊教育学研究, 33 (1), 9-16.
- 7) 太田正己 (1996) 学部学生の授業参観の視点の変化に及ぼす授業批評の影響—「障害児教育臨床」の授業実践を通して—. 特別支援教育研究, 33 (4), 33-37.
- 8) 太田正己 (2011) 特別支援教育における授業研究の意義. 特別支援教育研究, 46 (6), 4-7.
- 9) 大西美恵子 (1995) 授業研究における授業評価と授業検討会について—準ずる教育クラスの事例より—. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 31, 30-33.
- 10) 神山 寛 (2008) 授業改善のための授業案作成による取組. 肢体不自由教育, 186 (9), 12-17.
- 11) 駒林邦男 (1981) 授業をみる授業者の視座としての教案. 授業研究, 228 (10), 5-8.
- 12) 斎藤喜博 (1970) 私の授業観. 斎藤喜博全集9, 国土社.
- 13) 清水貞夫 (1993) 精神遅滞児の授業研究 (試論) —どのようにしてフィードバック情報を得るか—. 軽度精神遅滞児の教育計画作成に関する研究. 129-139.
- 14) 里見達也 (1995) カードを用いた授業評価と授業改善. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 31, 26-29.
- 15) 高野信寛 (1984) 授業の見方と授業記録のとり方. 精神薄弱研究, 319 (12), 88-94.
- 16) 広瀬信雄 (1991) 障害児教育における授業研究の動向と課題—教育実践への期待とその研究の可能性—. 特殊教育学研究, 29 (3), 61-66.
- 17) 福田孝志 (2002) 授業研究に思う. 発達の遅れと教育, 539 (7), 17.
- 18) 松崎保弘 (2003) 特殊教育諸学校の初任者研修における養成課程の影響—特殊教育専攻群と非専攻群の意識の比較—. 特殊教育学研究, 41 (1), 3-13.
- 19) 入院部小学部高学年研究 (1994) 児童の実態に応じた授業改善その1. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 30, 13-32.
- 20) 渡邊 章 (2008) 肢体不自由のある子供の教育活動における授業改善と評価. 肢体不自由教育, 186 (9), 6-11.