若手教員の授業づくりを支えるコンサルテーションの実践
―ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業をめざして―

村上　聡恵（小金井市立小金井第三小学校）

1. 研究の目的

(1)研究の背景

文部科学省(2012a)から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、「すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる」とあり、特別支援教育を充実させるための教員の専門性の向上の必要性を示している。さらに、文部科学省(2012b)の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」によれば、通常の学級において、特別支援教育が徐々に浸透しつつある状況が伺えるが、指導方法については、教員が十分に理解できていない可能性があると述べられている。また、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある」と指摘し、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべき」と考察している。

特別な教育的ニーズへの対応が求められる難しい状況にある中で、東京都では経験豊かな教員が退職し、経験の少ない若手教員が増えている現状がある。若手教員の授業力の向上は早急かつ重要な課題となっているといえる。このような状況から、筆者は若手教員の授業づくりを支える取組が必要であると考えるに至った。

特別支援教育において先進的な取組を行っている自治体では、通常学級における特別支援教育を推進するために、授業のチェックリストを作成し、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを目指している。授業のチェックリストは、「教員の指導行動をメタ認知できるコストの低い有効なツールである」(小林・古田島・長澤 2009)とされている。また、藤井・斎藤(2009)は、ユニバーサルデザインの視点に基づいて、自分が高めたい授業の技術を目標として明確にする仕組みとして、自己チェックシートを活用している。本研究では国立特別支援教育総合研究所が作成し、実際に複数の学校で検証されたものを土台として作られた神奈川県逗子市の「授業についての自己チェックリスト」を用いる。逗子市のチェックリストは、項目数が絞られ、若手教員が授業改善に向けて高めたい指導技術を選択しやすいと考えたからである。

一方、小林・古田島・長澤(2009)は、ビデオモニタリングとセルフチェックを一緒に行うことで、より多くの指導行動をセルフマネジメントできるとも述べている。さらに、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業を行うためには、教員の指導行動の変化が求められており、教員の指導や授業スキルに対してコンサルテーションを行うことが有効だと指摘している。

藤江(2008)は、「授業コンサルテーションは、教師が授業実践を、同僚や研究者とともに対象化し省察することを通して改善することを促す支援システムである」と定義している。さらに、宇野(2013)は、授業のコンサルテーションは「最終的に、クラスの子どもへの配慮や支援につながる」ことを目

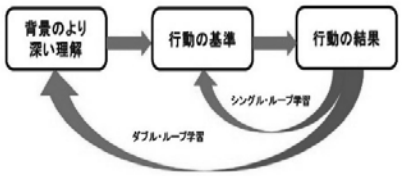


図1　ダブルループ学習の構造

宇野(2013)より

的とし、「担任自らが、クラスの実情に合わせて、支援や配慮のアイディアを考えて実行」するためのものであり、そのためには、実践の省察を通して、教員が行った指導技術（行動）へのフィードバックにとどまらず、その背景にまで理解を深めるダブルループ学習を促進する必要性があることを指摘している。つまり、教員はチェックリストに挙げられている指導技術（行動）の実行の有無にとどまるのではなく、子供への効果はどうだったのか、なぜその支援は有効なのかなど、行った指導や支援を省察する必要があると考えられる。

そこで、本研究では、F.コルトハーヘン（2010）が確立した省察モデルである ALACT モデルのサイクルを活用したコンサルテーションを行う。ALACT モデルは、「1. 行為 2. 行為の振り返り 3. 本質的な諸相への気づき 4. 行為の選択肢の拡大 5. 試行」の５つの局面がある。また、このモデルでは、自分の授業を具体的に省察することができるように、8つの問いが用いられている。表1にその問いを示す。これらのシステムを活用し、若手教員の省察と授業づくりのサポートを行う。

表1 8つの問い

1 教師は何をしたかったのか。	5 子供は何をしたかったのか。
2 教師は何をしたのか。	6 子供は何をしたのか。
3 教師は何を考えていたのか。	7 子供は何を考えていたのか。
4 教師はどう感じていたのか。	8 子供はどう感じていたのか。

（2）目的

本研究では、まず、若手教員のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの現状を逗子市の「授業についての自己チェックリスト」を用いて把握し、若手教員支援の方向性を明らかにする。さらに、筆者が特別支援教育コーディネーターの立場から、若手教員に授業のコンサルテーションを行い、授業改善への有効性を検証することを通して、コンサルテーションの望ましい方法について明らかにすることとする。

2. 研究の方法

（1）質問紙調査および対象

① 調査対象　東京都府中市における小学校 14 名の通常学級担任
② 調査期間　平成 27 年 7 月 16 日～9 月 1 日
③ 調査内容

本研究で使用した逗子市の「授業についての自己チェックリスト」は、「Ⅰ授業の土台作り」6項目、「Ⅱ学習環境」3項目、「Ⅲ授業の構成」5項目、「Ⅳ教材」2項目、「Ⅴ子どもの参加」3項目、「Ⅵ学習支援」3項目の 22 項目で構成されている。22 項目の内容の達成度について A(3点)、B(2点)、C(1点)の3段階で自己評価する形式である。

（2）授業のコンサルテーションの対象と方法

＜対象＞

・第1学年　教員経験4年目A教諭
・第1学年　教員経験1年目B教諭

＜方法＞

「授業についての自己チェックリスト」を基に、若手教員が指導技術（行動）の目標を定め、授業を実施する。授業後、筆者（特別支援教育コーディネーター）と共に、ビデオ撮影された自らの授業を視聴し、ALACT モデルの8つの問いのワーク（以下、ワーク）

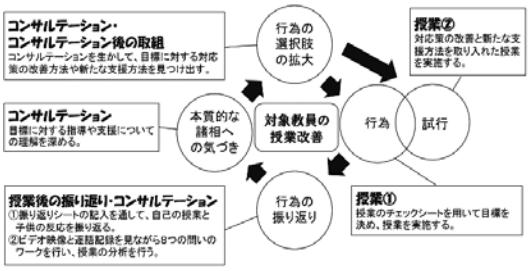


図2 ALACT モデルに沿って行った
コンサルテーションシステム

を用い、省察を行う。視点を明確にし、コンサルテーションを行うことによって、指導技術(行動)のダブルループ学習が促進され、若手教員の授業改善が促されるであろうという仮説をたてた。

表2　1サイクルの構造

	対象教員	筆者(特別支援教育コーディネーター)
1	授業の目標を記入する。	授業のチェックシートの項目を基に、目標設定に対する支援を行う。
2	授業の実施①(目標を意識した授業)	直接観察・逐語記録・ビデオモニタリングを行う。
3	授業後の振り返りシートを記入する。	
4	コンサルテーションの実施(ビデオ映像の視聴・逐語記録・8つの問いのワーク)	
5	コンサルテーション後の振り返りシートを記入する。	
6	授業の実施②(コンサルテーションを生かした授業)	授業後のフィードバックを行う。

ALACT モデルに沿って行ったコンサルテーションシステムを図2に示す。また、具体的な手続きの流れを表2に示す。コンサルテーションは、表2のサイクルを3回行うこととする。

3. 研究の成果

(1)質問紙調査の分析と考察

逗子市の「授業についての自己チェックリスト」を用い、若手教員のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの現状を調査した。4年以下の若手教員とそれ以外の教員の自己評価の得点を比較し、若手教員が授業づくりで苦手と感じている点を明らかにした。若手教員の自己評価得点がそれ以外の教員と比べて低かった項目は、Ⅰ授業の土台作り「教師の指示や説明が具体的でわかりやすい」、Ⅲ授業の構成の「学習のめあて(課題)を、明確に示している」「授業の流れがわかりやすい板書を工夫している」「子どもが考えやすいように、課題をスモールステップで提示するなどの工夫をしている」「復習に役立つノートの取り方を指導している」という項目であった。その結果を図3に示した。若手教員は、授業の課題の示し方、指示や説明の方法、板書、ノート指導に授業づくりの課題を感じていることが分かった。以上のことから、本研究では、ここで明らかになった項目に重点をおき、対象の若手教員のニーズに合わせて、授業のコンサルテーションを行うこととした。

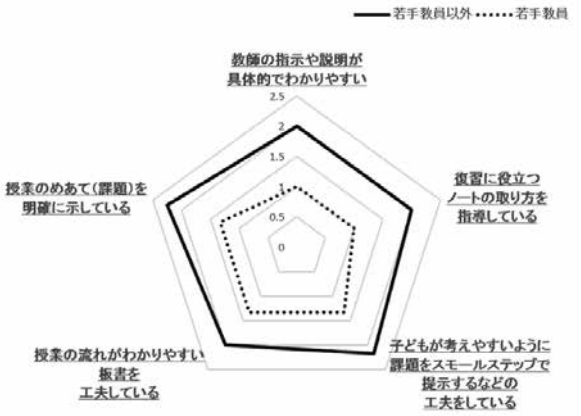


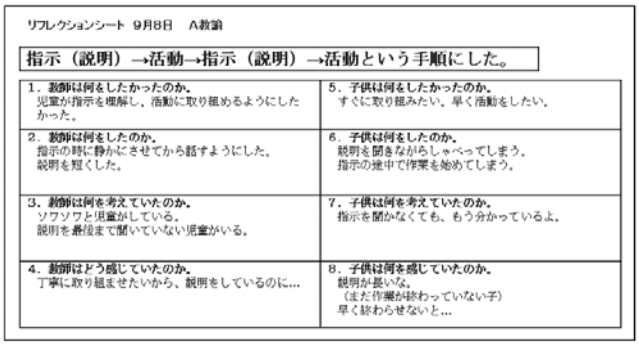
図3　自己チェックリストの自己評価得点の比較

(2)省察場面の分析と考察

①A教諭とのコンサルテーションの考察

(1サイクル)

1サイクル目は図画工作の授業の中で、「具体的でわかりやすい指示や説明をする」という目標を定め、授業が実施された。この時、A教諭が考えた具体的な工夫は「指示→活動→指示→活動という手順で授業を行う」ということであ


リフレクションシート　9月8日　A教諭

指示（説明）→活動→指示（説明）→活動という手順にした。

1．教師は何をしたかったのか。 児童が指示を理解し、活動に取り組めるようにしたかった。	5．子供は何をしたかったのか。 すぐに取り組みたい。早く活動をしたい。
2．教師は何をしたのか。 指示の時に静かにさせてから話すようにした。 説明を短くした。	6．子供は何をしたのか。 説明を聞きながらしゃべってしまう。 指示の途中で作業を始めてしまう。
3．教師は何を考えていたのか。 ソワソワと児童がしている。 説明を最後まで聞いていない児童がいる。	7．子供は何を考えていたのか。 指示を聞かなくても、もう分かっているよ。
4．教師はどう感じていたのか。 丁寧に取り組ませたいから、説明をしているのに…	8．子供は何を感じていたのか。 説明が長いな。 （まだ作業が終わっていない子） 早く終わらせないと…

図4　ALACT モデルを援用した8つの問いのワーク(A 教諭)

った。授業後のコンサルテーションで使用したワークシートは図4である。ビデオ映像と授業記録を見ながら行ったワークによって、A教諭は「教師のしたかったこと」と、「児童が感じていたこと」に不一致があることに気付き、それによって、目標に対する対応策の改善方法や新たな支援方法の開発に結びつけていくことができた。

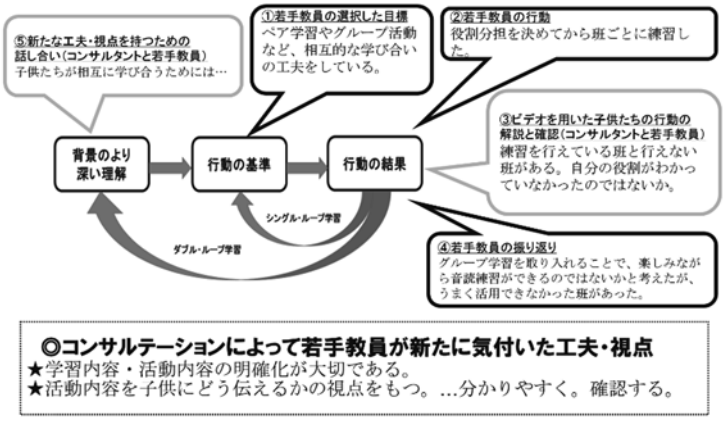


図5 コンサルテーションによるダブルループ学習の促進

（A 教諭 1サイクル）

新たに気付いた工夫や視点は、子供の様子と指示、説明のタイミングを意識することが大切であるということ、子供の活動時間を十分に確保すること、活動の時間を確保するために、出来上がった形を示すなどの視覚的支援を活用するとよいということであった。さらに、目の前にいる「この子たちだから」の視点をもち、支援を考える必要があることに気付くことができた。これは、特別支援教育のニーズに合わせた指導や支援の工夫に結びつくものであると考えられる。

授業のコンサルテーション中のA教諭との対話や振り返りシートの記述から考えたダブルループ学習の促進の経過を図5にまとめた。その後の授業で更なる工夫が見られたことは、完成図や写真を見せて説明を簡潔にしようとしていたことである。これは、子供の活動時間を十分に確保するために行った教員の新たな試行であると捉えられる。また、指示や説明を聞くときの合図を決め、話を聞くときのルールを明確にしていた様子が見られた。このことは、子供の様子と指示、説明のタイミングを意識した指導行動の表れであると考えられる。さらに、授業後の振り返りシートには、「子供の力を信じることも大切」と書かれており、子供の学びの様子と自己の指導行動との関係についての気付きも見られた。

(2サイクル)

2サイクル目は、国語の授業の中で、「ペア学習やグループ学習など、相互的な学び合いの工夫をしている」という目標を定め、授業が実施された。この時、A教諭が考えた具体的な工夫は、「役を決めてから、班ごとに音読の練習をする」ということであった。ビデオ映像と授業記録を見ながら行ったワークによって、子供たちが役割分担を理解している班と理解していない班があることから、班ごとに学習の過程や子供たちの満足度が異なることに気付いた。A教諭は、

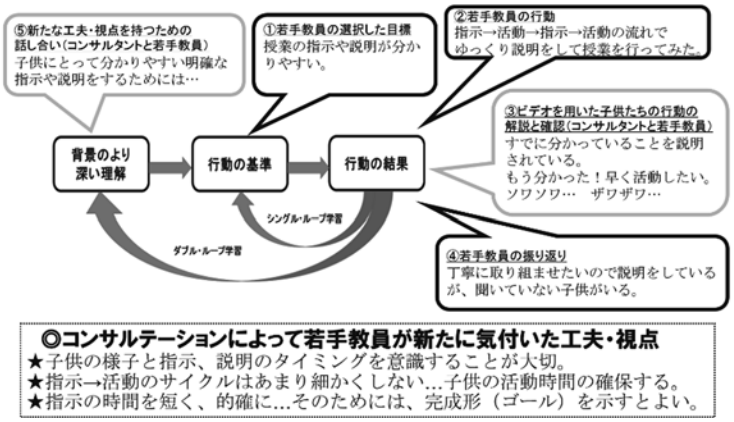


図6 コンサルテーションによるダブルループ学習の促進

（A 教諭 2サイクル）

役割を理解し、活動に積極的に取り組めている班の子供は「楽しく音読練習を行えている」と分析している一方で、一人一人の役割を理解していない班の子供たちは、「何をしてよいか分からない」「自分はまじめにやっているが、友達はやってくれない」と不満を感じている様子を見取ることができた。それによって、学習内容と活動内容を明確にする大切さや役割分担の確認の方法、活動内容の提示の工夫など、指導の改善や新たな支援方法の開発に結びつけることができた。このサイクルにおけるダブルループ学習の促進の経過を図6にまとめた。その後の授業では、活動内容に対する指示を掲示物にして黒板に貼り、一つ一つ子供たちに確認をしていた。さらに、班活動で行う一連の活動の流れを一つの班が見本として行い、それを他の子供たちと一緒に確認する時間を確保していた。これは、活動内容の明確化を意識した授業改善と捉えることができる。

(3サイクル)

3サイクル目は、国語と図画工作の授業の中で、「子どもが考えやすいように、課題をスモールステップで提示するなどの工夫をしている」という目標を定めた。具体的な工夫は、「個人→ペア→グループ→全体と段階を踏んで発表できるようにする」ということであった。A教諭は、これまでの課題提示の仕方を振り返り、活動に躓きがちな子供がいることを踏まえて、この授業ではこれまでよりもさらに細かな段階を設定し、授業を行ったと述べている。授業では、前時に書いた自分の自動車の紹介文を読み、それを聞いて感想を交流する活動が行われた。紹介文を全体に発表する前に個人練習、ペアでの練習、グループでの練習を行うことで、子供の発表に対する不安感を減らしていた。その結果、日頃、全体の場では発表できない子供が堂々と発表することができた。授業後のA教諭とのワークにおいては、ペアでの練習における子供同士の学び合いと教員の適切な言葉かけが子供の安心感と自信につながったことを確認した。また、活動に取り組めない子供も教員がその原因や状態を見極めて、適切な支援をすることによって、子供の変容が見られるという視点をもつことができた。図7はこのサイクルにおけるダブルループ学習の促進の経過である。その後の授業では、図画工作の授業で、工作の活動を行った。前時と同様に、手順を明確に黒板に掲示していた。さらに、子供同士で作業を確認する活動を行い、どの子も安心して活動に取り組めるような声掛けや働きかけをしているA教諭の姿を見ることができた。

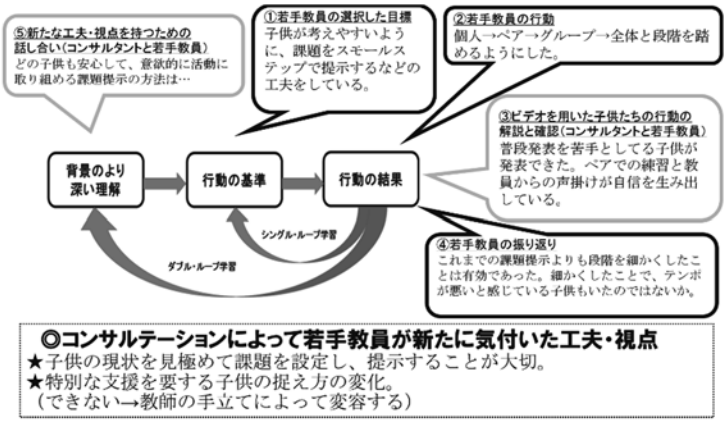


図7 コンサルテーションによるダブルループ学習の促進

(A 教諭 3サイクル)

②B教諭とのコンサルテーションの考察

(1サイクル)

1サイクル目は、国語の授業の中で、「授業の流れが分かりやすい板書を工夫している」という

目標を定めた。B教諭が考えた具体的な工夫は、音読場面で使用する詩を「拡大コピーして、教科書を見なくてもよいように配慮した」ということであった。しかし、コンサルテーションでのワークを通して、音読場面では多くの子供は板書の掲示を見ていないことに気付いた。子供によっては、視点を動かす距離が短い、手元にある教科書の方が見やすく感じていたからであろうと捉え、子供のニーズにあった支援方法について考えることができた。また、B教諭は後方から撮ったビデオの映像を見て、掲示物の字が小さく、子供にとって見にくいために活用されていないことに気付いた。「板書は子供の学習の手助けになるためのものでなければならない」「子供にとってどのようなメリットがあるかよく考えて板書する」と振り返りシートに記述しており、子供の立場に立った指導や支援の在り方の視点をもつことができたと考えられる。図8はこのサイクルにおけるダブルループ学習の促進の経過である。その後の授業では、ものの数え方を学習する際に、絵や写真などを使って分かりやすく掲示していた。これは、板書は「子供の学習に手助けになるものでなければならない」という記述をB教諭自身が具現化したものと捉えることができる。また、板書の文字の大きさについては、どの子供にとっても見やすい大きさで書くということを配慮している様子が見られた。

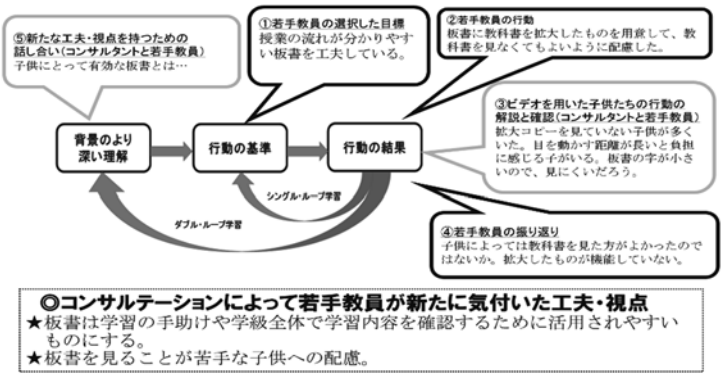


図8 コンサルテーションによるダブルループ学習の促進

（B教諭 2サイクル）

(2サイクル)

2サイクル目は、算数の授業の中で「具体的でわかりやすい指示や説明をする」という目標を定めた。B教諭が考えた具体的な工夫は、「板書を用いて、指示や説明を具体的に行う」ということであった。B教諭は授業後、「板書の手順を見て活動を進めている子供が多くいた」と記述し、行った支援の工夫に対して効果を実感していた。しかし、ビデオの映像を見ながら授業を振り返ると、指示と説明の最中に「え？」という声を出していた子供がいたことに気付き、その子供の行動の解釈を筆者と共に行った。この子供の普段の様子を振り返ってみたり、ビデオ映像にある子供の様子を観察したりすることを通して、子供の不安感の要因を探っていった。その結果、B教諭は子供の不安感の要因は活動の見通し

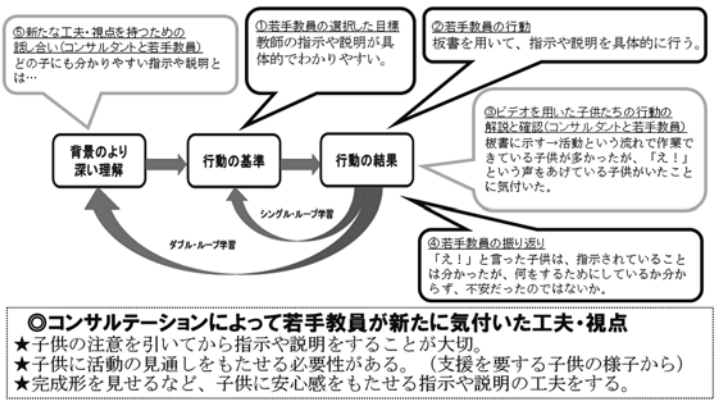


図9 コンサルテーションによるダブルループ学習の促進

（B教諭 2サイクル）

がもてないことにあり、活動の見通しをもつためには、完成図やその使用方法などを具体的に示すことが必要であることに気付くことができた。このサイクルにおけるダブルループ学習の促進の経過を図9にまとめた。その後の授業では、たし算の問題作りをする学習で画用紙を使う際、B教員が作った見本をあらかじめ黒板に掲示し、その掲示物をもとに書き方の指示や説明を行っていた。さらに、留意点なども口頭で伝えるだけでなく、黒板に記入しておくという新たな工夫が見られた。これは、どの子供にも安心感をもって授業を受けさせたいというコンサルテーション時のB教諭の気付きが行為として現れたものと捉えることができる。

(3サイクル)

3サイクル目は、「授業のめあて(課題)を明確に示す」という目標を定めた。具体的には、国語の授業で「じどうしゃくらべのおはなしをきいて、おもったことをかこう、という子供にとって分かりやすいと考えためあてを黒板に提示する」ということであった。B教諭は授業後、自分が想像していたよりも子供たちが思ったことを書けなかったと感じていた。その要因を、普段から子供たちは思ったことや考えたことを表すことが苦手であるからだと考えていた。しかし導入時、クイズ形式で行った子供たちとの活発なやりとりや普段のペアでの活動を振り返ることから、より焦点化されためあてを提示することが必要であったことに気付いた。「思ったこと」という漠然としためあては子供にとって取り組みにくく、「知っていたことは何か、知らなかったことは何かを書く」などというように、より具体的なめあてを示すことで子供たちは学習活動に取り組みやすくなるという視点をもつことができた。小貫・桂(2014)は、授業をユニバーサルデザイン化する視点として、「学習内容の本質を見極め、内容をフォーカスし、授業構成をシンプルにすることが大切」と述べている。B教諭は、めあての設定の仕方についてこれまでよりも理解を深めることができたといえるだろう。また、「思ったこと」を書くためにはある程度、文章の内容を理解できている必要があり、1年生の子供たちにとって1回の範読だけでは難しいことに気付いた。めあてに関係する子供の実態を的確に把握しておく必要性があるという、めあての設定に対しての理解も深めることができた。図 10 はこのサイクルにおけるダブルループ学習の促進の経過である。コンサルテーションの省察を生かした授業では、「といのぶんをみつけよう」という明確なめあてを設定し、めあての達成に迫るために、子供たちとの丁寧なやりとりを行っていた。

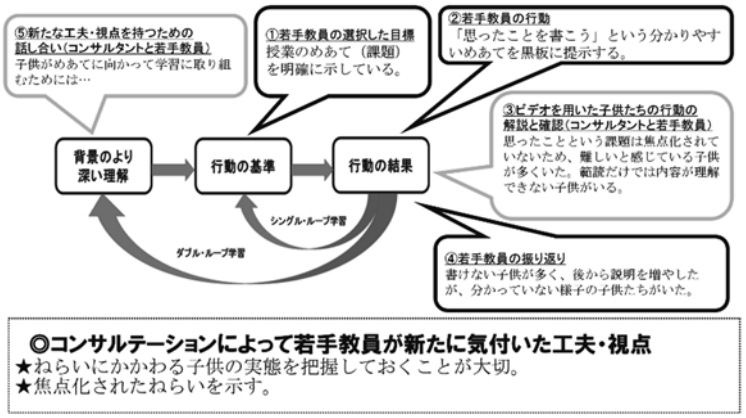


図 10 コンサルテーションによるダブルループ学習の促進

(B教諭 3サイクル)

③省察場面の発話の分析と考察

省察場面での筆者の発話についての分析を行った。分析にあたっては金井(2007)が行った「ファシリテーター及びインストラクターの発話機能分類」を援用した。金井は、「ファシリテーターの発話分類」は、「体験と現実の結びつきを考えさせる解釈に該当する発話が特徴」であり、「イ

ンストラクターの発話分類」は，「事実を解釈して伝達する発話が特徴」であると述べている。その分類方法を基に、それぞれのサイクルで行われた発話を分類し、発話語数とその割合を整理し、結果を表3にまとめた。分析の結果、コンサルテーションにおいて、ファシリテーター的機能として最も多く行われていたのは、「解釈することを促進する問いかけ」であった。また、インストラクター的機能として多く行われていたのは、「授業中の事実の解釈」であることが明らかになった。さらに、サイクルを重ねるにつれて、「一般化することを促進する問いかけ」が増加している傾向が見られた。省察場面で行われていたのは、授業の中で行われた事実について、より深い解釈に進めるための対話が中心であり、コンサルテーションを繰り返すことで、解釈の促進がスムーズに進むようになり、「一般化することを促進する問いかけ」が多く用いられるようになったと考えられる。次に、若手教員と筆者の省察場面における発話の具体的な展開について分析を行った。表4はA教諭、表5はB教諭のものである。

表3 コンサルテーション中の発話機能分類（筆者の発話）

ファシリテーター的機能（問いかけ）	気付きを促進する問いかけ	2 (6.2%)	2 (4.7%)	2 (5.1%)	3 (9.4%)	2 (6.1%)	2 (6.3%)
	分かち合いを促進する問いかけ	5 (15.6%)	7 (16.3%)	6 (15.4%)	5 (15.6%)	3 (9.1%)	5 (15.6%)
	解釈することを促進する問いかけ	10 (31.3%)	14 (43.8%)	9 (23.1%)	8 (25%)	5 (15.2%)	8 (25%)
	一般化することを促進する問いかけ	1 (3.2%)	2 (4.7%)	4 (10.3%)	2 (6.3%)	2 (6.1%)	4 (12.5%)
	応用することを促進する問いかけ	4 (12.5%)	1 (2.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3.0%)	1 (3.1%)
インストラクター的機能	授業中の事実の提示	2 (6.3%)	3 (7.0%)	4 (10.3%)	4 (12.5%)	5 (15.2%)	4 (12.5%)
	授業中の事実の解釈	6 (18.8%)	12 (27.9%)	13 (26.5%)	7 (21.9%)	11 (33.3%)	6 (18.8%)
その他		2 (6.3%)	2 (4.7%)	1 (2.6%)	3 (9.4%)	4 (12.1%)	3 (9.4%)

表4 発話の具体的展開（A教諭）

	A教諭　3サイクル　（発話　A：A教諭　C：筆者）
C	***これまでと今日の違いはどんなところにあると思いますか？*** **（解釈を促進する問いかけ）**
A	今まで、感想をすぐに言える子とそうではない子がいて、話型とかだと難しかったんだろうと思います。なので、もっと具体的に、文例まで示してみました。今日は。
C	***つまり、より具体的な支援をしたっていうこと？*** **（解釈を促進する問いかけ）**
A	あーそうですね。すぐに言葉が出てこない子たちにとって…と考えました。特にＳくんとか、わからなくなっちゃうと寝ちゃうっていうか…だから、もう少し…
C	なるほど。***それが成功したということだったんですね。*** ***先生、それは、子供たちの様子を見て、子供にあった支援の仕方を考えたということですよね。それが、今日はちょうどマッチした感じですよね。*** **（授業中の事実の解釈）** ***Ｓ君は、これまでも全般的に学習に意欲的だった？*** **（解釈を促進する問いかけ）**
A	いやあ、そうでもないな。文を書くときとか、段落変えてとかは、ちょっと…そこら辺は難しかった。でも頑張ってきたことが完成して、今日はそれの発表だったので。 ～中略～
C	***なるほど。前の段階からそんな工夫をしていたから、Ｓ君の理解に結びついていたんですね。だから、今日があるんですね。単元全体での視覚的な支援とか、今日のスモールステップの活動もね…*** **（授業中の事実の解釈）** ***今回の目標について…　スモールステップっていうことだったのですが、先生、何を学ばれましたか？*** **（一般化することを促進する問いかけ）**
A	活動が遅れがちで、理解がゆっくりな子供たちにはやっぱりすごく有効だなと。ちょっと1段下げてあげる支援っていうこと。
C	そうですね。きっと他の子ども達にも必要な場面ってあると思いますよ。

筆者は、Ａ教諭、Ｂ教諭に授業中のできごとから、子供は何をどう経験していたのかについての解釈を聞き出している。そして、若手教員の応答に対して、さらに「解釈を促進する問いかけ」を繰り返し、授業における子供の理解を掘り下げていった。その後、筆者が見た「授業中の事実の解釈」を伝えることによって、「一般化することを促進する問いかけ」へとつなげた。この対話によって、若手教員は子供の姿から「授業についての自己チェックリスト」の目標に対する問題の本質に気付くことができ、対応策の改善方法や新たな支援方法を見つけ出すことができたと考えられる。図 11 は、筆者と若手教員の省察場面での対話を図解化したものである。教員が授業における子供の姿を深く解釈することの必要性について、鈴木（2014）は、「授業における子どもの事実から事象を解釈し、そこから教師行動を分析したり、指

導案が想定通り進んだのかを検討したりしながら、教師と子どもの間でズレがなかったか、あったとしたら何が原因で、どう修正すればよいとそれぞれが考えるのか」、語られる場が必要だと述べている。省察場面での筆者との対話は、子供の姿から若手教員の子供の理解を深め、授業改善に結びつけるために有用であったといえよう。

表5　発話の具体的展開（B教諭）

	B教諭　2サイクル　（発話　B：B教諭　C：筆者）
C	今、子供の発言が、「えっ？」て。
B	「え？」って言っていましたね。この子。後ろから３番目の子です。分からないことに対して「何で」ってよく言うんですよね。分からなかったんだと思う。
C	***何が分からなかったんだと思う？*** **（解釈を促進する問いかけ）**
B	３つの部屋は分かったのかな。それは分かったのかな。でも、なんのために３つの部屋を書くのか分からなかったのかも。先が見えなかったのかも。いつもこのタイミング。あー、よくあるかもしれない。このタイミングなんですよね。いつも。はじめに伝えていれば、すんなりいったんだと思う。子供の様子を見ると。 ～ビデオの映像から「なあに？」（子供の声）～
B	何で書くんだ？って。もやもやしているんだと思います。
C	***○○くん的には？*** **（解釈を促進する問いかけ）**
B	彼は、見通しをもちたいのかな。なんでこれをやるのかとか。結構、なんでもそうですね。そういう所がある。算数に限らず。
C	***なるほど。「え？」とか「なあに？」の意味はそれだね。*** **（授業中の事実の解釈）** ***でも、それは彼だけ？*** **（一般化することを促進する問いかけ）**
B	彼に限らず、みんな…活動の見通しをもちたいですよね。

（3）コンサルテーション期間終了後のインタビュー調査の分析と考察

コンサルテーション期間を終了した後、本研究で行ったコンサルテーションの取組について、A教諭、B教諭にインタビュー調査を行った。それによって明らかになったことを表6、表7に示す。コンサルテーションの振り返りでは、ビデオを見て振り返ることの有効性をA教諭、B教諭共に述べている。ビデオの映像を基に授業の振り返りを行うことは、子供や教員自身の行動や思考を客観的に認識することを促す。両教諭はその効果を実感することができたと考えられる。

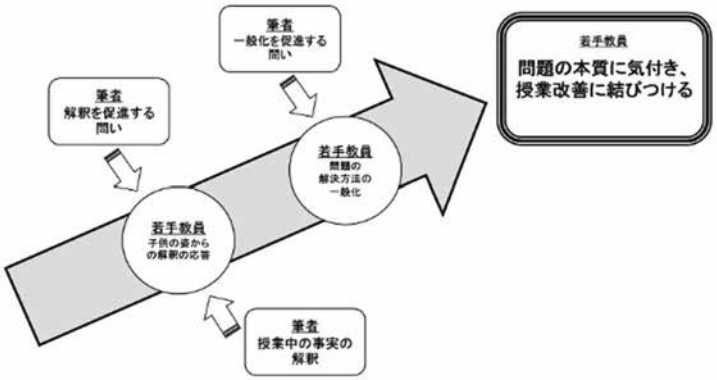


図 11　省察場面での対話の図解化

また、ワークやそれに伴う、子供はどうであったかという問いかけに対しては、A教諭は「問いかけから気付くことが多くあった」と述べている。また、B教諭は、「自分の指導や支援が子供にとってはどうだったのかと考えるきっかけになった」「このとき、子供はどう思っていたのかと問いかけられると、授業の振り返りが深まった」と述べている。上條（2012）は、「本質的な諸相への気づきには、生徒はどう感じたか？生徒は何を望んでいたか？の2つの問いに焦点を当てて考えることが重要である」とし、この2つの問いは、「省察において実習生や若い教師が見落としがちの点を示す上で有用性の高い指摘である」と述べている。本研究のコンサルテーションにおいても、子供が授業において何を経験していたのかを考える視点は、若手教員にとってあまり意識されてこなかった視点であり、そ

の問いを投げかけることによって省察が深まることが示唆された。さらに、この省察の深まりは子供が理解しやすいように配慮した授業改善へと結びついていることが、「子供の実態に合わせて」や「子供の姿を生かして」「子供の躓きはそれぞれであるから」などという言葉から読み取ることができる。

また、子供の見取りの変容については、A教諭は学習活動に遅れがちな子供について、「なんでできないんだろう」から「なぜできないのかを見なければいけない」というように意識の変容が見られた。B教諭においても、「子供のやる気がないからやらないと思いがちだった」という見取りが、「教師が考えていた手立てが合っていなかったという視点をもたなければならない」というように捉え方が大きく変わったことが示された。コンサルテーションでの省察は、若手教員の特別な教育的ニーズを必要とする子供の見取り方に変容をもたらし、それらの子供を含めた学級全体の指導や支援の充実について、理解を深めることができたと考えられる。

さらに、A教諭は、「緊張しながらの授業ではなく、自然な状態で授業をみてもらえることがよかった。」と述べている。A教諭は、これまで授業研究の場を参観者に評価される場と捉えていた。しかし、本研究の授業のコンサルテーションは、日常的に行われている授業から子供の理解を深め、授業改善に結びつけようとしたものであった。A教諭の発言は、日常的に行われている授業から教員自身が学びを深めていくことの重要性を示唆するものであるといえる。

表6　インタビュー調査の結果（A教諭）

コンサルテーションを振り返って	・８つの窓のワークは、自分の指導や支援が子供にとってはどうだったのかと考えるきっかけになった。 ・ビデオでの振り返りは、自分が考えた子供の姿と実際の子供の姿とを比べることができて、有効だった。 ・「このとき、子供はどう思っていたのか」と問いかけられると、授業の振り返りが深まった。
授業改善へのつながりについて	・子供の実態に合わせて、手立てを考えることが大切だと感じるようになった。 ・コンサルテーションで気付いたことは終わった後でも自分で心がけるようにしている。 ・授業を子どもの目線で振り返るということが今までできていなかったことに気付いた。 ・子供の躓きはそれぞれであることから、支援の幅を広げる必要性を感じた。 ・子供をちゃんと見ていかないと、よい授業はできないと感じた。
子供の見取りの変容について	・子供の様子を見るとき、この子はできてる、この子はできてないという判断しかしていなかった。 ・自分は、子供のやる気がないからやらないのだと思いがちだった。 ・同じできないという実態に対して、やる気がなくてできなかったのか、教師が考えていた手立てが合っていなかったという視点をもたなければならないと考えるようになった。 ・一人一人の子供がどこで躓いているのかをしっかりと見なければと考えるようになった。

表7　インタビュー調査の結果（B教諭）

コンサルテーションを振り返って	・指導や支援の場面ごとにビデオを見ながら、振り返りを行うことは有効だと感じた。 ・「子供はどうでしたか？」という問いかけから気付くことが多くあった。 ・３回サイクル行ったのが有効だと感じた。自分の中で変化が起こってきたのは２サイクル目からだった。 ・緊張しながらの授業ではなく、自然な状態で授業を見てもらえることがよかった。
授業改善へのつながりについて	・自分の発問や指示の後、子供がどんな反応をしているか様子をよく見ようと心がけるようになった。 ・自分の指導や支援が子供たちとの思いとずれていたことに気付けたことが大きい。 ・コンサルテーションでの気付きを授業で生かせるようになった。 ・ビデオで子供の姿を見て、子供たちは友達と関わり合いながら学んでいることが分かり、この姿を生かして授業づくりをしたいと考えるようになった。
子供の見取りの変容について	・子供ができていないとき、なんでできていないのだろうという思いで見ていたが、なぜできないのかというところを見なければいけないと気付いた。 ・子供によって有効な支援の方法が違うので、見極めて行うことが大切だと気付いた。 ・指導や支援は子供の強みを引き出すことができると思うようになった。

（4）コンサルテーション期前後の自己評価合計点の分析と考察

A 教諭、B教諭の授業のコンサルテーション実施前後の「授業についてのチェックリスト」における自己評価合計得点の比較を行った。図 12 はA教諭、図 13 はB教諭の比較を表したものである。逗子市の「授業についてのチェックリスト」は、22 項目の内容の達成度についてA(3点)、B(2点)、C（1点）の3段階で自己評価する形式であり、最高合計得点は 66 点である。

その結果、A教諭は 46 点から 52 点、B教諭は 41 点から 57 点というように合計得点が上昇した。両者ともに授業のコンサルテーション実施前よりも実施後の方が、合計得点が高いことが明らかになった。また、本研究のコンサルテーションでは、3つの目標を取り上げて取組を行ったが、自己評価得点はコンサルーションを行った目標以外の項目でも上がっていることが示された。授

業は様々な要素が関連しているものである。一つの目標を定め、よりよい授業を実現しようとする取組は、他の目標の達成に関しても効果的に働き、教員の授業づくりにおける自己評価を上げることができたと考えられるだろう。

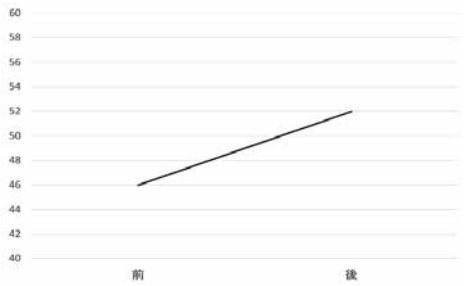


図 12　A教諭の自己評価合計点の比較

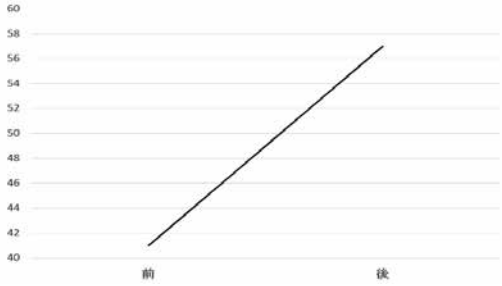


図 13　B 教諭の自己評価合計得点の比較

4. まとめと課題

(1)まとめ

上野（2015）は、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業について、「それは万能なのではなく、子どもをよく見て、教師のたくさんの教える技術の引き出しから、子どもの反応に的確に応えていくことだ」と述べている。ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを行っていくためには、子供の躓きや課題の背景要因を的確に理解したうえで、教員が授業の中で指導や支援の工夫を図っていく必要がある。本研究における、指導技術(行動)のダブルループ学習の促進を目指した授業のコンサルテーションの実践は、若手教員のユニバーサルデザインの視点を生かした授業改善のサポートとして有効であったといえる。

さらに、授業のコンサルテーションの実践からは、以下の点が明らかになった。

第一に、ビデオ映像を見ながらワークを行うことは、若手教員に指導や支援に対するメタ認知を促し、これまでもっていた指導観や子供の見取り方に新しい視点をもたらすことが明らかになった。このワークを行うことによって新しい視点を得ることができた若手教員は、更なる指導や支援の工夫を自ら考え、授業改善へと結び付けることができたといえる。

第二に、若手教員の授業改善に向けて効果的なコンサルテーションを行うためには、若手教員との間の良好な関係性が基礎となることが分かった。F.コルトハーヘン(2010)は、教師教育者にとって、「受容、誠実さ、共感のスキルは安心を確保するうえで重要なスキル」であると述べている。省察を促すためには、若手教員に寄り添い、安心して対話ができる環境を作る必要があるといえる。

一方で、授業のコンサルテーションは同調的に対話をすることのみが求められているのではない。授業改善のためには、若手教員が自らの指導や支援における課題を見出し、その本質的な意味や価値について理解を深めていくことが必要である。若手教員の支援者として、子供の思いやニーズに対する新たな気付きを促し、よりよい指導や支援の工夫に結びつくように、学びを促進する関わりが重要となる。

(2)課題

本研究では2名の若手教員に対して、コンサルテーションシステムを3サイクルずつ行った。

今回は短期間に集中して実践を行ったが、若手教員の授業づくりへの支援は日常的に継続して行う必要があるだろう。日々の教育活動に追われる中で、コンサルテーションシステムを回すためには、時間の確保等の工夫と検討が必要になると考えられる。

また、筆者は特別支援教育コーディネーターの立場で若手教員への授業のコンサルテーションを行った。若手教員への支援とともに、筆者自身も授業力を高め、子供の理解についてさらに深めていく必要がある。若手教員の授業づくりを支えることを通して、自らも育つという意識をもち、実践を行っていくことが重要であるといえる。

5. 主な参考文献

上野一彦(2015)「授業にいかす！ユニバーサルデザインの視点」『LD,ADHD&ASD』,2015 年 7 月号,p.5。

宇野宏幸(2013)『特別支援教育から考える通常学級の授業づくり・学級経営・コンサルテーションの実践』金子書房。

金井茂樹(2007)「学習者の意識変容を促すファシリテーターの役割に関する一考察－体験学習におけるファシリテーターの発話に焦点をあててー」『大学研究』(34),筑波大学。

上條晴夫(2012)「教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究 ：F・コルトハーヘンの省察モデルを中心に」『東北福祉大学研究紀要』(36),pp.179-192。

国立特別支援教育研究所(2009)「プロジェクト研究　小・中学校における特別支援教育への理解と対応に向けた総合研究」『国立特別支援教育総合研究所　研究紀要』 36。

小貫悟・桂聖(2014)『授業のユニバーサルデザイン入門　どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方』東洋出版社。

小林浩子・古田島恵津子・長澤正樹(2009)「通常学級における学習のユニバーサルデザイン化の有効性」『日本特殊教育学会第 47 回発表論文集』。

逗子市教育研究所(2015)「授業・学級経営についての自己チェックリスト」
〈http://www.city.zushi.kanagawa.jp/syokan/kenkyu/teachers/p06172.html〉(2015.6.4 取得)。

鈴木聡(2014)「良い研究協議会を実現するための条件」『体育科教育』,62 号, pp.34-37。

藤井茂樹・斎藤由美子(2009)「通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～」『基礎研究(B)研究成果報告書』 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所。

藤江康彦(2008)「授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関する研究」『関西大学人間活動理論研究センターCHAT technical reports.no.7』,pp53-62。

文部科学省(2012a)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」＜
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm〉(2015.8.5 取得)。

文部科学省(2012b)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm〉(2015.8.5 取得)。

F.コルトハーヘン(2010)『教師教育学　理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』 学文社。