特別支援学校における教師間の協働を通じた授業改善の試み

―各教科担当教師と自立活動担当教師との対話に着目して―

有　井　香　織[1]・池　田　彩　乃[2]
1)筑波大学附属桐が丘特別支援学校　2) 山形大学地域教育文化学部

本研究では，担当者が異なる各教科等における指導と自立活動の時間における指導（以下，時間の指導）において，担当教師間の協働による授業改善のプロセスの具体的様相を明らかにすることを目的とし，授業後の教師の対話がどのように授業改善に影響を与えたのかを検討した。１回目の対話では，各教科等における指導を担当する教師Ａは，時間の指導を担当する教師Ｂの語った内容を基に，各教科の授業の中で児童がつまずきやすいところを意識して授業改善を図ったこと，こうした授業改善が児童の変容につながったことが明らかとなった。教師Ｂは，教師Ａが語った各教科での授業における児童のつまずきについての話を聞き，各教科で資質・能力を育んでいくために児童の実態把握を再度行っており，個別の指導計画における実態把握，中心的な課題の見直しを図っていた。また，対話を通して，児童の自立活動の視点での関わり方や指導内容の幅が広がり，教師個人としての専門性が深まったことが示唆された。授業のPDCAの過程に基づき，担当教師が対話を通して協働することで，各教科と自立活動の関連性を踏まえた授業改善につながった。

キーワード：教師間の協働　授業改善　各教科等と自立活動の指導との関連　特別支援学校

１　問題の所在と目的

自立活動は，特別支援学校の教育課程の領域の一つであり，「個々の児童又は生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う。」(文部科学省，2017a)ことを目標としている。障害のある幼児児童生徒（以下，児童ら）は，その障害によって，各教科等において育まれる資質・能力の育成につまずきなどが生じやすい。そのため，個々の実態把握によって導かれる「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」及び「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」に着目した自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている（文部科学省，2018）。また，特別支援学校のみならず，小学校及び中学校に在籍する障害のある児童らにおいても自立活動を取り入れることとされ（文部科学省，2017b；2017c），教育の場を問わず，特別支援教育の質の充実に貢献することが期待されているといえる。

学習指導要領に示される自立活動の内容は，人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と，障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を検討して，その中の代表的なものを項目として６つの区分の下に分類・整理している（文部科学省，2018）。一木（2020）は「自立活動では，６つの区分をふまえて把握した子供の実態から課題を整理し，それぞれの課題がその子供の中でどのように関連しているのかを紐解き，こうしたプロセスを経た上で，中心的な課題を判断し，指導目標を設定していく」と述べている。一方，各教科については，「学習指導要領に目標の系統性や

扱う内容の順序性が示されており，教師は，各教科の目標の系統性に照らして子供の今持てる力を把握して，授業を通してめざす姿を描いていく」と述べ，自立活動の指導と各教科の指導では，実態把握から指導目標の設定に至る考え方や手続きが全く異なっていることを指摘している（一木，2020）。

このように，授業の設計段階において全く異なる性質をもつ各教科等の指導と自立活動の時間における指導（以下，時間の指導）であるが，それぞれについては，「密接な関連を保つことが必要である」（文部科学省，2018）とされている。しかし，学習指導要領においては，「各教科，道徳科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動にはそれぞれ独自の目標があるので，各教科等における自立活動の指導に当たっては，それらの目標の達成を著しく損なったり，目標から逸脱したりすることのないよう留意しながら，自立活動の具体的な指導内容との関連を図るよう工夫するなど，計画的，組織的に指導が行われるようにする必要がある」（文部科学省，2018）と，その留意事項については基本的な考え方を示しているものの，具体的に何をどのように関連させるのかは明示されていない。そのため，各学校で各教師が創意工夫して実践を行っているのが現状である。

各教科等における指導と時間の指導とを関連させた実践について，杉林（2023）は，児童の実態から自立活動の課題を整理し，自立活動の指導目標，指導内容を設定した上で，「時間の指導や各教科等の指導でどのように扱うのかなど，学校の教育活動全体を通して行う中身」を検討した。また，鈴木・岩田（2023）は，児童の実態把握を基に時間の指導で身に付ける力を抽出し，指導方法や指導内容を具体的に計画し実践した。時間の指導で取り組んだことが教科学習をする際に，児童の基礎力として力を発揮することにつながっていたかという視点から児童２名に対する各教科等の指導を通じて検証している。こうした実践報告では，各教科等と時間の指導との関連をどのように図るのかについて，それぞれの授業担当者が同じ教師である事例を分析し，その関連性について検証しているが，担当教師間の協働に着目した実践研究はない。学校現場においては，各教科等の指導と時間の指導の授業担当者は必ずしも同一人物であるとは限らない。両者の関連を図ることは，同一人物が担当したとしても難しさを伴うものであるが，それぞれ異なる教師が担当した際にはさらに困難を招くことが危惧される。各教科等と時間の指導を担当する教師間においてそれぞれの授業の密接な関連をどのように図っているのかについて，その協働の過程及び手続きを明らかにすることの社会的意義を指摘できよう。

そこで本研究は，各教科等の授業と時間の指導を対象に，担当教師間の協働による授業改善のプロセスの具体的様相を明らかにすることを目的とする。対象授業は，特別支援学校小学部において実施された算数科の授業と時間の指導とした。授業後の担当教師間の対話に着目し，対話の内容がどのように授業改善に影響を与えたのかについて検討する。

授業の過程としては，設計計画・実施・評価改善の各段階（PDCA）があり，自立活動の指導においては個別の指導計画作成との関連から設計計画（Plan)の段階が注目できるが，本研究においては，教室を場とした実施段階における両者の連携を取り上げる。これは，設計計画段階である個別の指導計画の作成は，主には作成の主体となる学校組織の次元の議論が中心となるのに対して，実施段階ではより一層各教室における各教師による取組が重要となるためである。なお，担当教師間の協働とは，「児童らの主体的な学習を効果的に達成することを目的として，各教科等の指導と時間の指導を担う教師がそれぞれの役割に基づいた連携により，自立活動の指導に関わる教授組織の改善，及び改善を通した担当教師個人の専門性の向上を期すること」（安藤，2021）とする。

２　方法

(1)対象

①対象教師：X肢体不自由特別支援学校（以下，X校とする）の小学部で，各教科等を担当する教師１名（教師A）と時間の指導を担当する教師１名（教師B）を対象とした。教師Aは，肢体不自由特別支援学校における教職経験年数が11年であり，小学校等に準ずる教育課程（以下，準ずる教育課程）の各教科等の指導及び時間の指導を８年行っている。X校では，自立活動に関わる校務分掌に属している。教師Bは，講師経験年数が20年，教職経験年数は13年である。教職経験年数のうち知的障害特別支援学

校における教職経験年数が８年，肢体不自由特別支援学校における教職経験年数が５年である。知的障害特別支援学校において管理職等（高等部学部主事，副校長）の経験を有する。また，自立活動の指導においては他校の研修会講師を依頼されたり，動作法訓練会にスーパーバイザーとして参加したりしている。教師Ａ及び教師Ｂともに担当する授業への指導経験が長く，また自立活動の指導における専門性も担保されていると判断し，対象教師として選定した。

②対象児童：教師Ａ及び教師Ｂが共に指導する児童Ｃ（小学部６年生男児，脳性麻痺）を対象とした。児童Ｃは準ずる教育課程で学んでいる。麻痺があるものの一人で歩いたり走ったりすることができる。字を書いたり，食事をとったりすることも介助なしでできる。教師Ａは児童Ｃの担任，教師Ｂは児童Ｃの時間の指導と体育の授業を担当している。

③対象授業：教師Ａが担当する算数科の授業「つりあいのとれた形の分類や性質を調べよう」（小学校第６学年Ｂ　図形）と教師Ｂが担当する時間の指導を対象とした。算数科の授業は週５時間ある。また，教師Ｂが担当する時間の指導は週２時間あり，そのうち教師Ｂは１時間を担当している。なお，算数科の授業は，内容のまとまりを考慮し，１単元の授業を対象とした。

④Ｘ校の指導体制：Ｘ校には小学部，中学部，高等部が設置されている。すべての教師が各教科等の授業と時間の指導を担当している。時間の指導は，基本的に教師と児童が１対１の体制，もしくは１対２の体制で指導をしている。

⑤実施時期：20XX年10月

⑵手続き

本研究では，算数科の１単元の授業と時間の指導のPDCAの過程において，以下の手続きで担当教師間の対話を通じた授業改善を行った（Fig.　１）。評価や指導の経過について，週に１回を目安に教師間で対話の時間を設けた。対話を週に１回にした理由としては，教師Ａ，教師Ｂの負担を考慮したこと，時間の指導が週に１回であったことによる。対話は，タブレット端末の録音機能を用いて記録した。担当する授業において，授業を実施した際に気になった児童Ｃの様子について対話した。

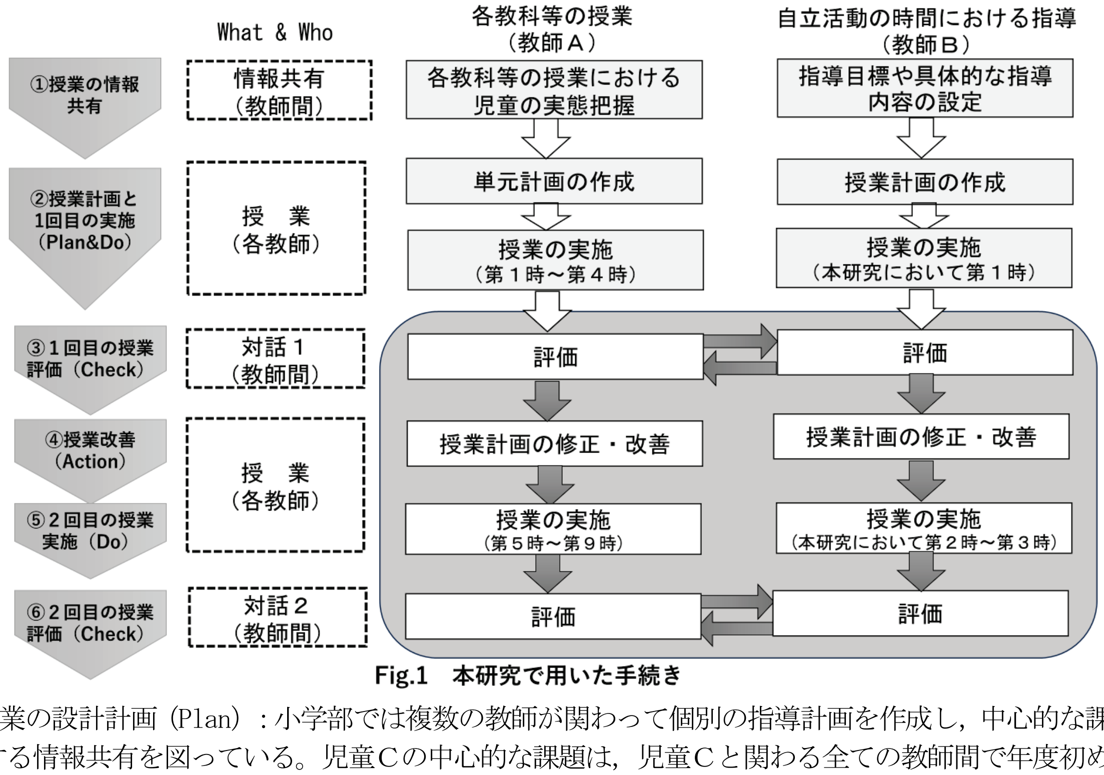

Fig.1　本研究で用いた手続き

①授業の設計計画（Plan）：小学部では複数の教師が関わって個別の指導計画を作成し，中心的な課題に関する情報共有を図っている。児童Ｃの中心的な課題は，児童Ｃと関わる全ての教師間で年度初めの４月に情報共有を図った。これを受けて，算数科，時間の指導の担当者が単元または授業の各種計画を

立案した。

②１回目の授業実施（Do）：算数科，時間の指導において作成された授業計画に基づいて授業を実施した。算数科の授業では，授業後に教師Aが授業の記録をメモした。算数科は第１時～第４時の４時間の授業，時間の指導は１時間の授業を実施した。

③１回目の授業評価（Check）：各教師で，自身の授業を振り返りながら児童Cの形成的評価をした。その評価や指導の経過について，教師間で対話を実施し記録した。

④授業改善（Action）：教師間での対話を経て，各教師がそれぞれの授業計画を修正し，指導の改善を図った。

⑤２回目の授業実施（Do）：各教師が，修正した授業計画に基づいて授業を実施した。算数科は第４時～第９時の５時間の授業，時間の指導は第２時～第３時の２時間の授業を実施した。

⑥２回目の授業評価（Check）：③と同様に実施した。

(3)倫理的配慮

研究実施に関して，児童Cの入学時に，保護者と研究協力の誓約書を交わしている。また，保護者に研究に関する説明をし，同意を得て実施した。対象教師については，研究の趣旨及び手続き等についての説明を口頭で行い，同意を得た。

３　結果

算数科の授業と時間の指導のPDCAの過程及び教師間の対話の内容を，Table１，Table２に示した。なお，本文において「」内は実際の発言内容であり，発言内容中の（）は筆者の補足，＜＞は置き換えた単語を表す。太字，下線の箇所は，教師Aと教師Bの授業改善につながった内容である。

(1)児童Cの形成的評価

算数科の授業に入る前に，担当教師間で児童Cの情報共有をした（Fig. １：情報共有）。個別の指導計画における中心的な課題の共有は年度当初に行っていたため，算数科の授業で図形の学習に入ること，時間の指導では，児童Cの手や指の動きの難しさから折り紙の活動を行っているなど，児童Cの評価と授業のおおまかな内容について共有した。

算数科の授業では，第２時で児童Cは，線対称な図形を折って確かめるのに時間がかかる様子を見せた。教師Aは，教師Bから提供された，児童Cの手や指の動きの難しさに関する情報を把握していたが，教師Aは，児童Cが自分で確かめることができるよう，時間を十分にとればよいと考えた。教師Aが児童Cの指導で難しさを感じたことは，図形を180°回すと重なる（点対称）ということが，よくわかっていないことであった。教師Aは，黒板に形を写し取って，回すことを提示したり，180°の角度を児童Cと一緒に確認しながら回したりしたが，児童Cは回して重なる，ということの理解やイメージすることに難しさがある，と評価した。教師Aは，児童Cの手の動きと，図形のイメージのもちにくさが関係あるのではないかと考えた。

Table 1　対話１の具体的内容の抜粋

対話内容（抜粋）
[時間の指導の様子] 教師Ｂ：この先目指すのは，１つは，最初に動きを見た時に，指が，やっぱりどうしても反ってしまったり．(中略)最初はできなかったけど，できるようになって，　やりたい，に変わっていったっていうような体験をしてる．粗大運動使って，似たようなことやってるわけです．あと半年ちょっとで中学生になるから，　じゃあ指先どうなってんの．と思って見た時に，やっぱりどうしても反っちゃうのよね.
[図形を回すことに関する理解の難しさ] 教師Ａ：今，算数で，図形やってるんですよ．線対称とかって．回して重なる図形ってどれかなとか，折ってぴったり重なる図形どれかなとか，折っても合わせても重ならない図形っていうのを，実際に操作しながらやったんですけど．折るはできたんです．けど回すとかっていうのが，ちょっと理解しにくいというか. 教師Ｂ：簡単に言うと，メンタルローテーション．（中略）それはあんまり強くないと思う，〈児童Ｃ〉は．（教師Ａが）言う通り，そういう課題は難しい．
[イメージと手の使い方との関係] 教師Ａ：それは，さっき言ってた，手の使い方みたいなことと関係してるのかなとかって思いながら聞いてた．そこがちょっとわかんない．確かに，折ったりとかするのも，結構，クラスみんな割と手が動く子が多いので，それに比べてゆっくりかなって気はするんですけど．でも，全然できなくはないし. 教師Ｂ：さっき言った算数の授業と関連していくと，線対称とか点対称をこう入れ替えるとかっていう問題と，ローテーション，さっき言った心的回転の問題とか，指先の，手先の使い方の問題っていうのは，ちょっと一緒にしない方がいいかもしれん．イメージってとこにくくらん方がいいかもしれへん.
[児童Ｃの学び方について] 教師Ａ：できないっていうか，　うまくできてないんだろうけど．本人は，でもそれがよくわかってないなっていうのは，（教師Ａが）ちょっと思って．なんとなくやれてるから，できたみたいな感じで言うんですけど．そこは，気にはなっていて. 教師Ｂ：はっきりと，この線でできたっていうんじゃなくて，もう少ししたらできるとか，評価，示し方で言うと，もう少ししたらできるとか，ここまではできたねっていうのは，〈児童 C〉には必要かなと思うんです．（中略）去年ぐらいから，体育の授業の様子とか，見てて．（中略）例えば，ボール投げてる時も，うまく投げれるまでに何回もやろうとしたり．自分で確認する．自分で自分ができたっていう 評価の仕方を身につけるというか．そっちの方がいいのかな. 先生が言ったり，友達が言っちゃうっていうのは当然ついてくるもんなんやけど，自分ではどうなのっていうのは．だから，できたっていうまで待ってるんですよ．折り紙でできたとか聞くけど，いや，ここ上手やねんとかっていう言い方をして，　どう思う．とか．（中略）そこはちょっと注意してるかなって.
[次の時間の指導で取り組むこと] 教師Ａ：やっぱり〈児童Ｃ〉の理解が，　算数とかだと，できたみたいなことを結構すぐ言うので．計算の手続きはできるんだけど．考え方を説明したりとかっていうのは，　結構難しいかな．パターンはできる．だから，計算１個入ると正確にできる，割と．って評価してます．　ただ，線対称はできる．これはよくわかってるなって思うんですよ．(中略) あともう１つ思うことがあって．言葉は言うんですよ．よく算数の用語とかあるじゃないですか．線対称とかの言葉は言うんだけど，　意味がどれだけわかってるのかが．ちょっとわかんない．それも使い方間違ってる時とかもあるし. 教師Ｂ：入力の問題と，イメージとかっていう表象能力の問題は，入力したものを出力する時に，どうなってるかっていうのを，結果的にどういう風な行動や行為したかっていうことしかから，類推しかできへんわけです．で，その手がかりになるのが，１番いいのは絵やな．どんな絵描いてんのって．絵を描かした時. 絵で何個描いてみようか，どんな絵描くか．次の自活の時．（中略）それを見たら，次いろんなことが見えてくると思うんですよ.

Table２　対話２の具体的内容の抜粋

対話内容（抜粋）
[時間の指導の様子] 教師Ｂ：いす座位姿勢で，得意な絵画をする．そこでの手指の使い方とか，ものの捉え方っていうあたりに，自活の課題であったり，本人の得意なこととはいえ，動きの問題であったり，その課題となるようなとこはあるのかな．っていうのを見つけるために，やりました． 平面の写真を見て，大きさが小さくなりすぎたり，大きくなりすぎたり．そこに違和感はないので．あと，角であったり，その見え方の問題ってのは，この子はほぼないだろうと．
[時間の指導における実態把握①] 教師Ｂ：握り方って細かく言ったけど．あるとしたら，これなんですよ．指が跳ねるって．これ，何が問題かって言うと，長い時間作業できないです．じゃ，これを直す必要があるかどうかって．次の問題．例えば45分の授業，中（学部）にいったら50分．うん，言ったらそれで学習場面は問題ないだろうと．卒業後の作業．みたいなことになると，今の指の使い方っていうのはちょっと問題．またこうやって，ほらほら，跳ねる．これは多分，この人の動かしにくさの１つの表れかな．
[時間の指導における実態把握②] 教師Ｂ：もう１つはこの足底（そくてい）ね．椅子が高いですとも言わなかったし．あんま気にはしてない．これパイプ椅子だけど．
[時間の指導における実態把握③] 教師Ｂ：（大きな画面に映した木を見せ，離れたところに対象があるものを児童が描いたことについて）ちょっと袖をまくってみたんです．そうすると肩が上がってくる．右手の使い方っていうのが，左をサポートしてる感じではない．（児童の授業の映像を見ながら）そうや．ほらほらほら．今度は足がずれてくる．袖まくって手をこうついたはいいけど，今度は足が外れてくる．こっから推測されることは１つ．体幹はやっぱり安定はしてない．ここら辺とか，肩とか．自分の思った動きを出すために，体幹にある程度の力を入れてる可能性がある．それが持続にならなかったり，右手の意図しない動きっていうとこにもある．
[教科の授業での様子] 教師Ａ：確かに，いや，今言われると，教室とかでも足すんごい動くんですよ．　自分の座位保持（椅子）に座ってるけど，すっごいカタカタ，カタカタっていうのは結構動くなってのは思って．

⑵ 担当教師間での協働

①１回目の授業評価（Check）：算数科の単元が半分終わったところで，教師Ａと教師Ｂとで，各授業の評価や指導経過について対話をした（Fig. １：対話１）。時間の指導の様子として，教師Ｂは「最初に動きを見た時に，指が，やっぱりどうしても反ってしまったり。」と児童Ｃの手の指が反ることを話題に挙げていた。また「最初はできなかったけど，できるようになって，　やりたい，に変わっていったっていうような体験をしてる。」と時間の指導における児童Ｃの指導経過についても語った。教師Ａが算数科の授業で難しさを感じた，児童Ｃの手の動きと，図形のイメージのもちにくさについて話をすると，教師Ｂは「簡単に言うと，メンタルローテーション　。（中略）それはあんまり強くないと思う，〈児童Ｃ〉は。（教師Ａが）言う通り，そういう課題は難しい。」と教師Ａが感じた児童Ｃの難しさに同意した。一方で，イメージをもつことと指先や手先の使い方の問題は一緒にしないほうがいいかもしれない，と自身の見解を述べていた。さらに，教師Ｂは児童Ｃの時間の指導の様子や，体育の授業での様子を見て「もう少ししたらできるとか，ここまではできたねっていうのは，〈児童Ｃ〉には必要かなと思うんです。（中略）自分で確認する。自分で自分ができたっていう評価の仕方を身につけるというか。そっちの方がいいのかな。」と児童Ｃの学び方にも言及をしている。また，算数科の授業での児童Ｃの学習の様子について教師Ａが話をすると，教師Ｂは入力の問題や表象能力の問題について，本人の行動や行為からしか類推できず，その手がかりとして一番いいのが絵であると述べた。そして，次の時間の指導で，どのような絵を描くか，いくつかの絵を描く活動を時間の指導で行うことを提案した。

②授業改善（Action）と２回目の授業実施（Do）：対話を経て，各教師は次のように授業改善を行っ

た。教師Ａの授業改善の１つ目は，教師Ｂが語っていた「自分で確認する。自分で自分ができたっていう評価の仕方を身につける。」から，関わり方として，児童Ｃが自分で操作しながら，確かめることを丁寧に行うことである。「できなかったけど，できた・わかった」ということを児童本人が感じられるように，関わることとした。これまでも算数科の授業では大切にしてきたところではあるが，児童Ｃにはより丁寧に関わるように意識した。２つ目は，教師Ｂの「イメージをもつことと指先や手先の使い方の問題は一緒にしないほうがいいかもしれない」という語りから，手の動きとイメージの持ちにくさは，分けて考えた。児童Ｃがどのように理解し，思考しているかを，教師側が丁寧にみて評価するようにした。

第５時の授業では，児童Ｃが点対称な図形の対応する点や辺を確かめる際に，児童本人が「できた・わかった」を確かめられるよう，工夫した。授業内では，トレーシングペーパーが必要かどうかを，教師Ａが児童に聞いた。児童Ｃは考え「あったほうがいいかな。」と発言した。その後，対応する点や辺を，自分でトレーシングペーパーに写し取り「おー，これだ！」と児童Ｃが自身で確かめ，理解する様子が見られた。また，第８時では，児童Ｃは正五角形が線対称であることに気づいたが，対称の軸の本数は間違えていた。そこで，教師Ａが実際の図形を回し，他にはないかと児童Ｃに聞くと，「ここもだ！」と気づくことができた。正多角形の点対称については，すぐに表を埋め始めた。教師Ａが「わかったの？」と声をかけると，児童Ｃは「自分でイメージしながらやって，これかなあと思った。」と述べた。

教師Ｂの授業改善は，教師Ａによる算数科の授業での児童Ｃの学習の様子から，絵をいくつか描かせてみるようにした。絵を描く際に，何を見てどう描いたかを評価することとした。時間の指導では，猫や画面に映した大きな木の絵を描く活動をした。児童Ｃは絵が得意ということもあり，意欲的に取り組んでいた。教師Ｂは，児童Ｃの見え方や捉え方，鉛筆の握り方や体の使い方に着目しながら，授業を行った。

③２回目の授業評価（Check）：算数科の単元が終わったあとに，教師Ａと教師Ｂで，各授業の評価や指導経過について対話をした（Fig. １：対話２）。時間の指導の様子について，教師Ｂは，前回の対話時に話していた絵を描く活動を行ったことを述べ，「その見え方の問題ってのは，この子はほぼないだろうと。」と児童Ｃを評価した。加えて，絵を描く活動の中で把握したこととして，指が跳ねる使い方をすることと，足がずれてきて体幹が安定していないことを挙げた。このことに関して，教師Ａは教室でも児童Ｃはよく足がカタカタと動いていることを思い出し，教師Ｂに伝えていた。

４　考察

⑴本研究の成果

①対話の内容と授業改善：対話１における各教師の語りの内容に着目すると，教師Ａは主に算数科での児童Ｃの授業における目標に照らし合わせた時に感じた児童Ｃの困難や，算数科の授業における児童Ｃの学習の様子について話をした。教師Ｂは時間の指導での児童Ｃの見立て，指導経過について語った。また，体育の授業も担当していることから，そこから得られた児童Ｃの学び方に関することも語っている。各教師の語りの内容は，各教科については，教師は各教科の目標の系統性に照らして子供の今持てる力を把握して，授業を通してめざす姿を描いていき，自立活動は，６つの区分をふまえて把握した子供の実態から課題を整理し，それぞれの課題の関連性を考え，中心的な課題を判断し，指導目標を設定していく（一木，2020）という，各教科と時間の指導の授業づくりのプロセスから，それぞれの授業の特性に基づいた視点で児童の実態を語っていた。

また，教師Ａは対話１で教師Ｂが語った内容から，児童Ｃ本人が自分自身で確かめたり，理解したり，思考したりしているのかを丁寧に見取ることを意識して，対話１以降の授業を実施していた。結果として，児童Ｃが自身で確かめ，理解する様子が見られた。教師Ｂは，対話１の中で教師Ａによる算数科の授業での児童Ｃの話を聞き，次の時間の指導で，いくつかの絵を描く活動を取り入れ，児童Ｃがどのような絵を描くのか，児童Ｃ本人の行動や行為から類推してみることを提案した。そして，時間の指導の中で絵を描く様子を見ながら，児童Ｃに対する形成的評価を行っていた。文部科学省（2018）によれば，

各教科の授業において育まれる資質・能力は，児童らの生活年齢や発達の段階に即して系統的に配列されている目標や内容を指導していくことで，バランスよく育成することを目指しているが，障害のある児童らは，その障害によってつまずきなどが生じやすい。そのため，心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり，各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている（文部科学省，2018）。こうした視点で各教師の語りを捉えると，教師Aは，教師Bの語った内容を基に，各教科の授業の中で児童Cがつまずきやすいところを意識して授業改善を図ったことが明らかとなった。教師Bは，教師Aが語った各教科での授業における児童Cのつまずきについての話を聞き，各教科で資質・能力を育んでいくために児童Cの実態把握を再度行ったと考えられる。これは，授業改善のみならず，個別の指導計画における実態把握，中心的な課題の見直しを図ったともいえる。個別の指導計画の実態把握，中心的な課題の見直しを図りながら授業を行うことは，単元の授業計画の作成，さらには年間の授業計画の作成や修正にもつながっていく。安藤（2021）は，自立活動の指導は，基本的に「教室」を場として，教室に関与する関係教師の協働により成立する営みであり，教室を基盤とした関係教師の協働による自立活動の指導の展開が，小学校等の支援につながると述べている。 小学校等では，通級指導教室の担当教師あるいは特別支援学級の担任教師は時間の指導を，通常の学級担任は時間の指導との関連を踏まえた自立活動の指導をそれぞれ役割として担うことで，小学校等で協働して個別の指導計画の作成や自立活動の指導に当たる（安藤，2021）。本研究で取り組んだ，担当教師間の協働の成果は，小学校等の教室を基盤にした自立活動の指導に関わる教師間の協働の在り方においても実践的知見を提供するものになると考える。

改めて，個々の教師の授業改善に着目すると，教師Aは児童C本人が自分自身で確かめたり，理解したり，思考したりしているのかを丁寧に見取ることを意識して，授業を実施した。教師Bは，教師Aの話を聞き，児童Cがどのような絵を描くのか，児童C本人の行動や行為から類推することを時間の指導の中で行った。こうした授業改善の内容から，各教師ともに対話をすることで，児童Cの自立活動の視点での関わり方や指導内容の幅が広がったといえる。安藤（2021）は，時間の指導と各教科等の指導を担う教師がそれぞれの役割に基づいた連携により，自立活動の指導に関わる教授組織の改善，及び改善を通した担当教師個人の専門性の向上を期するとしている。X校では，すべての教師が各教科等の指導と時間の指導を担当していることを踏まえると，各教師が時間の指導と各教科等の指導を担う教授組織があるといえる。こうした教授組織のもと，教師A，教師Bはともに対話をすることで，児童Cの自立活動の視点での関わり方や指導内容の幅が広がったといえ，教師個人としての専門性が深まったといえるだろう。

②授業改善の手続き：本研究では，教師A，教師Bは自立活動の視点で，それぞれの授業の改善を図ったことが明らかとなった。そこには，授業のPDCAの過程に基づいて，担当教師間の対話を意図的に設けた手続きをとったことが影響していると考える。特に，年度当初に児童Cの中心的な課題を，教師間で情報共有していたことは大きい。共有していた児童Cの中心的な課題に基づいて，授業計画が立案され，実施，評価されているからである。本研究で意図的に設けた対話も，児童Cの中心的な課題に関する話や，各教科等の指導や時間の指導での児童Cの気になる学習の様子を中心に展開され，個別の指導計画における実態把握，中心的な課題の見直しを図ることにもつながっていた。

本研究では，各教科等の１単元の授業において担当教師間で２回の対話を実施し，協働する機会を設けることで，各教師は各教科等の指導と時間の指導との関連を図りながら授業改善をしていた。こうした結果から，授業の計画・実施・評価・改善のPDCAを小さなサイクルで回すことの重要性が示唆された。安藤（2021）は，個別の指導計画は作成が目的ではなく，授業の計画，実施，評価・改善のシステムに接続してこそ意義があることを述べている。本研究での手続きは，PDCAを小さなサイクルで回して授業改善を図りながら，個別の指導計画の実態把握や中心的な課題に迫るプロセスになるともいえよう。

⑵本研究の課題

本研究は，特別支援学校の授業を対象として行った。授業は，教師，児童ら，教材内容，教授方法などによって，展開は変わっていく。そのため，一般化ができない営みである。本研究の成果は，対象教師，対象児童，対象授業の内容や教材，教授方法によって得られたものであることが本研究の限界であるといえる。また，対象とした教師は担当する授業への指導経験が長く，自立活動の指導における専門性も担保されていると判断して選定している。今後は，教師の属性を踏まえ，さらに事例を積み重ねていくことが必要であるといえる。

謝辞

論文執筆にあたって多くのご助言を賜りました安藤隆男先生（筑波大学名誉教授）に心より感謝申し上げます。

5 引用文献

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開－個別の指導計画システムの構築を通して－．教育出版.

一木薫（2020）障害の重い子供における教科の授業づくり．肢体不自由教育．247，10-15.

文部科学省（2017a）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省（2017b）小学校学習指導要領.

文部科学省（2017c）中学校学習指導要領.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.

文部科学省教育課程企画特別部会（2015）教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）.

杉林寛仁（2023）各教科等の学びを支える自立活動．肢体不自由教育．260，16-21.

鈴木里奈・岩田吉生（2023）「できた」を積み重ね，自己肯定感を高める子を目指した教育実践 ―小学校知的障害学級における自立活動の指導と各教科との関連を通して―. 障害者教育・福祉学研究. 19, 37-45.