

<実践研究>

通常学級担当教員と知的障害特別支援学級担当教員の協働による 理科の視点を取り入れた「遊びの指導」の実践

高阪 英徳*・村上 理絵**・向江 正也*

本研究では、小学校通常学級担当教員（理科）と特別支援学級担当教員とが協働して実施した、特別支援学級における「遊びの指導」について振り返り、双方による協働が、実態および学習歴の把握、単元設定、振り返りにおいて有用であった点および課題について報告した。実態および学習歴の把握では、特に実態把握において主に特別支援学級担当教員から理科担当教員に伝える形になることが多く、理科担当教員から見た児童の実態に関する情報は、確認することがなかった。単元設定では、特別支援学校学習指導要領および小学校学習指導要領の目標および内容を参考に、理科担当教員の意見を踏まえて、さまざまな生き物の体の部位や特徴に関する学習を設定した。できあがったパズルに◎や⇒を使って、ザリガニの「はさみ」、クワガタの「あご」、カマキリの特徴的な「手」など、着目させたい箇所を視覚的に強調して示した。振り返りでは、理科担当教員から授業実施後の気づきとして、通常学級と特別支援学級に在籍する児童とでは、学び方の特徴に違いがあることや、通常学級での視覚支援の活用について述べられた。

キーワード：協働 通常学級担当教員 特別支援学級担当教員 遊びの指導 理科

I. 問題の所在と目的

知的障害のある子どもは、学校生活等で学んだり身につけたりした知識や技能を、相互に関連付けたり、生活に活かしたりしていくことが難しい特性がある。そのため、知的障害特別支援学校においては、各教科等で指導する内容もあるが、一つの授業に各教科を取り入れた形で指導する各教科等を合わせた指導が中心に行われてきた。知的障害特別支援学校においては、給食指導などの日常生活の指導、遊具や砂場で友だちと活動をするなどの遊びの指導、育てた野菜の調理や宿泊学習などの生活単元学習などとして実践されている。

各教科等を合わせた指導では、一年間の学校生活を通じて、いつ教えるのか、どの教科のどのような内容を教えるのか、複数の教科や内容を授業にどのように取り入れるのか、その結果、児童生徒にどのような力がついたのか、あるいは、ついていないのか、力がついた場合には、どのような指導や支援が効果的だった

のか、力がつかなかった場合には、指導や支援をどのように改善すればよいかなどを考えていく。また、各教科等を合わせた指導と、教科別の指導が、どの時期にどのように関連しているのかを考える必要がある。例えば、各教科等を合わせた指導で学んだ内容を、その後、近いうちに教科別の指導において取り扱うことにより、学習効果を高めたり、学習定着を促したりすることが期待できる。

特別支援学校学習指導要領では、小学校等の各教科の目標や内容に基づいて、知的障害のある児童のための各教科の改善・充実が図られている。指導計画の作成および実施にあたっては、児童の実態把握を行い、これに基づいて教科別の指導を行うほか、効果的に指導できると判断した場合には、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせること、その際、各教科等において児童にどのような力をつけさせたいのかを明確にし、各教科等の内容との関連を図ることが求められている。特別支援学校においては、小学校等の学びとの関連や、学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容を理解していることが求められる。しかし、小学校等との学びと関連付けたり、各教科等の目標や内容を理解したりしつつ、特別支援教

* 広島大学附属東雲小学校

** 広島大学大学院人間社会科学研究科

育において求められる実態把握、子どもの興味関心に即した授業内容、障害特性に応じた指導や支援、実態差が大きいクラスでの授業の在り方などを考慮することは容易ではない。

特別支援教育の教員間の授業作りに関する「協働」をキーワードとした研究は、自閉症児を対象とした姿勢・動作の指導に際して、指導経験が豊富な教員と経験の少ない教員が時期をずらして生徒に関わり、2名における授業反省や基礎データの分析による改善等が、生徒の姿勢変容に与えた影響を検討した研究（藤澤，2024）、キャリア教育における中学部と高等部教員との協働に関する研究（廣森，2024）、交流及び共同学習において、教師がどのように協働すればよいか、協働する価値とは何かについて検討した研究（内田・坂西・霜田・木村，2024；木下・石田，2024）はあるが、特別支援学級と通常学級との協働に関する研究は、小学校特別支援学級において道徳科を実施する際、どのような人材を活用し、どのように実施していきたいかについて調査した研究（青木・奥住，2022）のみであった。この研究では、自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員に対して、道徳科の授業を実施するにあたり、どのような人材を活用したいか、通常の学級にどのようなことを求めるか、特別支援教育に精通する教員として、通常学級に在籍する児童に対してどのような授業を実践したいかについて尋ねた。その結果、通常学級にどのようなことを求めるかについては、通常学級の担任教員が特別支援学級で授業を実施することが挙げられた。特別支援教育に精通する教員として、通常学級に在籍する児童に対してどのような授業を実践したいかについては、特別支援学級を紹介することや、障害について啓発する内容が挙げられた。前者について、通常学級の担任教員が特別支援学級で授業を実施することにより、特別支援学級に在籍する児童生徒の様子や、特別支援学級での授業を知ることは、通常学級において実施される交流及び共同学習等の授業を、どのように計画、実施すればよいかを考える際の材料になると考えられていた。後者については、通常学級に在籍する児童に、特別支援学級に在籍する児童がどのような子どもなのか、どのような学習に取り組んでいるのか、どのように関わるとよいのかを知ってもらいたいとの理由が挙げられていた。以上のように、特別支援学級担当教員と通常学級担当教員が協働することの意義については指摘されているものの、両者が協働した授業について検討した研究は少数である。このため、本研究で取り上げる特別支援学級担当教員と

通常学級担当教員との授業作りについて、協働の過程を明らかにすることは、意義があると考ええる。

そこで本研究では、小学校通常学級担当教員（理科）（以下、Xと表記）と特別支援学級担当教員（以下、Yと表記）とが協働して実施した、特別支援学級における「遊びの指導」について振り返り、双方による協働が、実態および学習歴の把握、単元設定、振り返りにおいて有用であった点および課題について報告する。

Ⅱ. 方法

遊びの指導は、A小学校特別支援学級第3学年男子1名および第4学年男子2名の計3名（以下、①児から③児と表記）が在籍するクラスにおいて、2023年12月から1月の間に計4回実施した。単元名は「生き物パズルで遊ぼう」とし、授業作りに関わった教員は、X（T1、理科担当5年）、及びY（T2特別支援学級担任14年）であった。教員経験年数はXが8年（30代男性）、Yが17年（40代男性）であった。Xは特別支援学校教諭免許状（知・肢・病）、Yは特別支援学校教諭免許状（知・肢）を所有していた。Xは交流及び共同学習で特別支援学級に在籍する児童を受け入れた経験があった。

授業を実施するにあたりXおよびYは協働して、児童の実態および学習歴の把握をした後、単元設定に取り組み、振り返りを行った。なお、振り返りについては、校内において授業を公開した後、小学校中学年に所属する教員5名を含めて協議会を実施した。Table 1に示した視点に依拠してXおよびYが協働して取り組んだ事項を振り返ることとした。

Ⅲ. 結果および考察

1. 実態および学習歴の把握

Table 1にある実態把握（山口県，2022；教職員支援機構，2023）に沿って、年度を通して取り組むこととなる「生き物」に関する活動に入る前の児童の様子について、XおよびYの間で共有された内容を整理した（Table 2）。また、Xは授業の実施に向けて、給食交流や休憩時間に特別支援学級の児童との関わりを持った。

①児は生き物に興味はあるが、触ることには不安があった。飼育している生き物を観察するものの、生き物を含めた物の名前を問うと答えることができなかったが、繰り返し問いかけたり、経験を積み重ねたりす

Table 1 振り返りの柱

1 実態および学習歴の把握（山口県，2022；教職員支援機構，2023）	・学習面での困難の状況、教科や領域 ・集団での活動、友達や教職員とのかかわり ・長所、興味、関心、得意 ・困難の要因や背景、特性
2 単元設定（教職員支援機構，2023）	・学習における児童の実態 ・何を学ぶのか（内容）および何ができるようになるのか（資質・能力） ・どのように学ばせていくか（指導方法）
3 振り返り	・Xが特別支援学級児童の理解を深める、Xと特別支援学級児童の関係性を構築することについて ・XおよびYが協働して授業を実施したことによる知見をもとに、Xが通常学級における学級経営や支援の仕方を見直すことについて

ることにより、さまざまな物の名前を覚えることができた。自立活動で扱ったダンス「昆虫太極拳」は、動画を見てダンスを覚えたり、自分が踊っている動画を見て動きを確認したりするなどの活動を取り入れていた。「今日の授業では何を踊りますか」の問いに対して、「昆虫太極拳」と答えていた。

②兄は生き物に興味があり、日常生活の中で生き物に触れている場面がたくさんあった。どの生き物も好きで、捕まえれば観察し、手や腕にのせて触れあい、生き物に対する興味は強かった。絵本で登場するガガンボという生き物を見せると、「外灯のところにおったね」と名前を言うことはできなかったが、見たことがある旨を発言していた。生き物の名前を伝えようとすぐに覚え、名前を口にすることができていた。ダンスについては動作を見てイメージしているようだったが、動作に反映させることは難しかった。

③兄は教室で飼育している生き物を自分から触る様子は見られなかった。教室で飼育することや学習で扱うことで、名前を知っていった。平仮名と片仮名の違いは理解できており、区別しながら書くことができた。他方、学習場面で難しいことやわからないことがあると、消極的になることがあった。他者との比較ができる一方で、相手が知っていて、自分が知らないことやできないことがある場合に、自信がなかったり、チャレンジできなかったりした。

「遊びの指導」に向けた実態および学習歴の把握は、主にYからXに伝える形がとられた（Table 2）。日常的に、学校生活の多くの時間を特別支援学級の児童と生活をともにしているYが、児童や学習歴に関する情報を多く持っているが、Xは特別支援学級の児童に関わる機会が少ないため、これは自然なことと考えられた。一方で、Xは授業の実施に向けて、意図的に

交流や休憩時間に特別支援学級の児童との関わりを持つ機会を設けており、Xによる実態把握の内容を、Yと共有する機会を持つことも可能であった。内海・安藤（2018）は、学級担任を中心とした教師グループの協働について、複数で話し合うことにより、実態把握の情報の広がりや的確な実態把握が可能となることを述べている。複数で行う実態把握は、その教師のみが知り得る児童生徒の情報を「分有」（安藤，2001）しており、これを関係教員で「共有」するための機会が必要となる。日常的に児童の様子をよく知るYと、教科としての「理科」の視点をもつXが捉えた児童の実態とを共有することにより、児童生徒の新たな実態把握が期待される。

学習歴について、XおよびYは、「遊びの指導」を実践するまでに取り組んだ学級経営、これまでの学習の過程、これらを通した児童の変容を確認したり共有したりして、授業について検討した。

Fig. 1は、これまでの一連の取り組みについてまとめたものである。学級が男子3名で構成されていることと、生き物に興味のある児童がいたことから、学級内のテーマを「生き物」として年間を通じて学習できるように取り組んだ。5月から9月にかけては、自立活動の時間に「昆虫太極拳」のダンスに取り組んだ。曲中に登場する生き物は、カマキリ、ダンゴムシ、バッタ、カメムシである。この4匹のそれぞれにポーズが決められており、生き物の名前とポーズを一致させながらダンスを楽しんだ。

9月以降は、国語では「カタカナでかこう」、図工では「むしをかこう」に取り組んだ。国語では絵本「むしたちのうんどうかい」を題材として、生き物の名前について知ること、またそれを片仮名で書くことに取り組んだ。絵本の中に登場する生き物は、名前を知ら

Table 2 年度を通して取り組むこととなる「生き物」に関する活動に入る前の児童の様子

	学習面での困難の状況、教科や領域	集団での活動、友達や教職員とのかわり	長所、興味、関心、得意	困難の要因や背景、特性
①児	・興味関心があれば、学習に意識を向けることができる。発問することで学習に対する意識を向けることがある。 ・過去の事柄や生き物など問いに対して答えることができない場合がある。繰り返し問いかけたり、その問いかけに対してどのように答えると正解かということがわかったり、自分の経験を積み重ねることで名前を覚えたりすることができる。	・クワガタなどのおもちゃで遊ぶ様子は見られなかった。おもちゃで遊ぶときは、1人で遊ぶことが多い。 ・ダンスが好きで、「今日の授業では、何を踊りますか」の問いに対して、「昆虫太極拳」と答える。	・生き物に対して恐怖心があるが、虫かごの中を眺める様子が見られ、興味はあると捉えることができる。	・問いかけても答えられない理由として、本人の興味関心がうすいことが考えられる。学習活動において、自分の好きなことや興味関心があれば、注意を向けることができる。
②児	・昆虫を中心とした生き物が好きなため、生き物を扱うことで意欲的に学習に取り組む。平仮名と片仮名とを区別することに課題はあるが、平仮名は正確に書いたり読んだりすることができる。 ・勝っても負けても、気にする様子はあまり見られなかったが、徐々に他者意識が芽生えてきている。自分の言いたいことを、他者に伝えようとするが増えているが、質問されると答ええない。	・生き物が好きすぎて、どんな生き物でも触ってしまふ。他者が触りにくいものを触ったり、クワガタやザリガニに挟まれたりすることがある。一方で、過去の経験を活かして、触り方を工夫することができる。	・休憩時間は、1人で虫かごと網をもって、中庭で昆虫採集をしている。	・絵本で登場するガガンボを見せると、名前は知らなかったが、「外灯のところにあったね」と見たことがある旨を発言している。 ・生き物の名前はすぐに覚え、名前を口にすることができる。
③児	・平仮名と片仮名の違いは理解できおり、区別しながら書くことができる。学習材として扱うことで、生き物の名前を知り、書いたり読んだりすることができた。 ・これまでの経験から、クラス発表会までの見通しをもち、自分の思いや考えを発言することができる。	・学習場面で難しいことやわからないことがあると、学習に対して消極的になる。	・他者との比較ができる一方で、自分の知らないことやできないことがある場合に、自信がなかったり、チャレンジできなかったりする。	・自分から積極的に教室で飼育している生き物に触る様子は見られないが、促せば触ることができる。

ないものもあったが、開会式で登場するトノサマバッタ、かけっこで優勝するキリギリス、綱引きをするカブトムシやクワガタなど、運動会の種目ごとに登場する生き物の名前とその内容について学習することで、生き物の色や形などの認識と、運動会の種目ごとの展開を深めることができるように取り組んだ。図工では、生き物の絵を描く活動を行った。

10月以降は、12月に実施されるクラス発表会に向けた練習に取り組んだ。劇の内容は「むしたちのうんどうかい」であった。国語の学習を踏まえて、どの役で劇に登場するかを相談しながら検討していった。「うんどうかい」がテーマであったため、例年5月に行われる学校行事の運動会と関連づけながら取り組んだ。

教室で飼育した生き物は、カブトムシ、クワガタ、カマキリ、ザリガニ、カナヘビ等であった。教室で観

察したり、触れたりすることができるようにした。絵本の読み聞かせでは、絵本に出てくる生き物を写真で提示するクイズを行うことで、実際の生き物と絵本に登場する生き物のイメージがつながるよう工夫した。

このように絵本に登場した生き物について学習すること、教室で飼育した生き物を観察したり、触ったりすること、劇やダンスで児童が生き物の特徴を活かして演じること、児童が認識を深めてきた生き物を写真やイラストで提示することにより、生き物の名前を適切に言うことができるようになったり、それを平仮名や片仮名で区別して書くことができるようになったりした。また、クラス発表会において「むしたちのうんどうかい」の劇に取り組み、テントウムシ、カマキリ、クワガタを演じることによって児童にとって生き物がさらに身近なものになった。

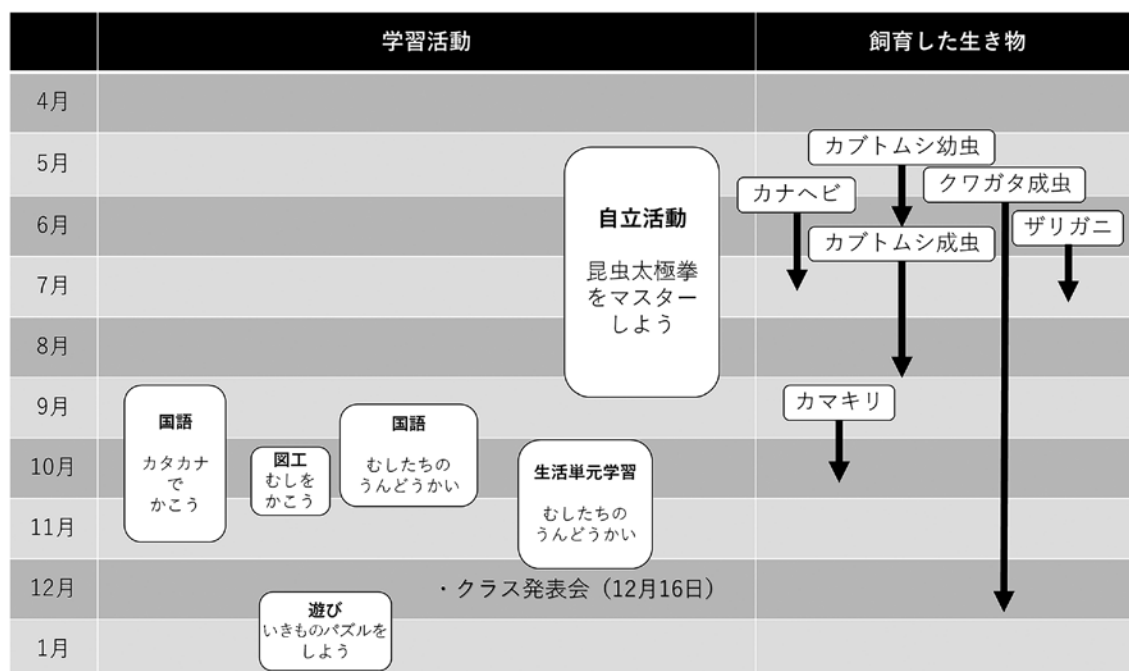


Fig. 1 「生き物」に関する活動の学習歴

知的障害のある児童の指導に当たっては、児童が興味を持っていること、好きなこと、集中して取り組むことなどの得意な面を活かすこと、また、得意な面を活かしたり、障害特性上の困難を補完したりする教材・教具を用いること、授業における目標が達成しやすくなるよう、ゴールを明確に示すこと、ゴールに至る段階を細かく分けて指導することなどが求められている。さらに、これにより児童が学習活動に意欲を持って取り組むことが重要となる。これまでに取り組んできた「生き物」に関する学習は、小学部生活科の「サ生命・自然」の1段階および2段階の目標および内容に相当する。学習指導要領では、教育課程全体での学びから、児童にどのような力がついたのか、何ができるようになったのかについて捉えるために、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に基づいて、各教科等の目標や内容を整理している。これを踏まえ、知的障害のある児童に関する各教科等の目標や内容は、小学校等の各教科等の目標や内容と関連付いている必要がある。

福島県特別支援教育センター（2020）は、各教科等の学習歴や学びの状況を把握することができる「学びの履歴」シートを作成した。このシートでは、各教科の各段階で取り扱う内容、各教科の段階の目標が示さ

れており、学習した内容に「○」、学習した内容を児童がおおむね習得している場合は「◎」を記入し、まだ取り扱っていない内容は空欄にすることとなっている。そして、記入した学びの履歴に基づくことと、児童の知的障害の程度や、これまでの経験を考慮することにより、具体的な指導内容を決定する。このようなシートを活用して、特別支援学校学習指導要領に基づいて、児童がこれまでに何を学んできたのか、どのような力をつけてきたのかについて確認できることは、XとYとが児童の学びの情報を共有し、具体的な指導を計画する際に有効であったと考える。

2. 単元設定 理科の視点を踏まえた学習内容、目標、教材、指導や支援の方法等

（1）学習における児童の実態

Table 3には、クラス発表会において「むしたちのうんどうかい」に取り組んだ後、つまり、「遊びの指導」において生き物パズルに取り組む直前の児童の実態を示した。XおよびYは、この実態およびこれまで学習した事柄を踏まえて、理科の視点を取り入れた遊びの指導における「いきものパズル」を実施することにした。

Table 3 クラス発表会「むしたちのうんどうかい」に取り組んだ後の児童の姿

①児	・クラス発表会で何をしたかについて過去の出来事を話すことができた。自分や友だちがどの役をしたか問われると、正しく答えることができた。本来、前日の出来事など、教員の問いに対して過去の出来事を答えることに課題があったが、「今年の劇は何をしましたか？」と問うと、「むしたちのうんどうかい」と答えるようになった。
②児	・劇の取り組み過程で、活動のふりかえりとして、友だちが見にくることや保護者が応援していることなど、教員の言葉がけで他者を意識することができるよう働きかけた。その結果、「パパとママほめてくれるかな。」と発言するようになり、1年生から取り組んできた劇での経験を踏まえて、応援してくれる他者に意識が向くようになった。また、他者を意識するという素地はあったが、それを言語化して発言することができるようになったのが、この段階であった。
③児	・クラス発表会後にも、自分の役のクワガタの動きをしたり、セリフを言ったりして余韻を楽しむ姿見られた。余韻を楽しむという様子から、児童にとって劇が楽しかったことを実感したり、劇への達成感を感じたりすることにつながったことが伺えた。

Table 4 遊びの指導における個別の目標行動および評価

①児	(目標) 生き物の色や体の部分などの情報をもとに適切な場所にピースをおくことができる。 (評価) 3人でパズルを完成させる場面では、隣のピースとの位置関係を探り、適切な場所に置いた。 練習問題のザリガニでは、教員が目には◎をつけて「これは何？」と問うと黙っていた。児童自身の目を指し、「これは何？」と問うと「目」と答えた。2回目のパズル終了後、◎をつけて「この黒いこれは何」と聞くと「目」と答えた。
②児	(目標) 生き物の体の部位や特徴などに着目し、パズルに出てくる生き物の名前を言うことができる。どんな生き物が出てくるのか興味を持ち、パズルに取り組むことができる。 (評価) 3人でパズルを完成させる場面で、友だちがパズルを完成させる様子を見て「できました」と喜んだ。パズルは難しそうだったが、ピースに描かれた手を見て「カマキリ」と答えたり、「腹」と答えたりした。「クワガタはがぶってはさむ」「かまきりはブーンってとぶ」と教員に伝えた。
③児	(目標) パズルに出てくる生き物がわかり、特徴と関連づけることができる。生き物の特徴やその違いを知りながら、楽しく活動することができる。 (評価) 「手があるから」とはさみの一部分を見て予想し、パズルの一部を見て「ザリガニ」と答えた。劇でのセリフであるクワガタの特徴を言い、自分の役と関連づけながら、「クワガタ」と答えた。

(2) 何を学ぶのか(内容)および何ができるようになるのか(資質・能力)

本授業では、「児童が、授業の中で生き物について楽しく学習することができる」ことを重視した。遊びの時間の中で、児童が身体活動に活発に取り組んだり、児童同士、教員と児童などが関わることを促したりすることにより、意欲的に活動に取り組みながら知識を習得したり、心身の発達が促されるよう、「遊びの指導」に位置づけた。

XとYは打ち合わせの中で、①児から③児の実態および学習歴から、生き物の名前について、適切な名前を呼んだり、別の生き物と区別したりすることができるようになっていたことを確認した。このことから、Xは小学校学習指導要領の3年生の学習を想定して、生き物の体の部位や特徴的な体のつくりについて楽し

みながらいきものパズルに取り組み、学習していくことができるのではないかと考えた。授業で扱った内容は、小学部生活科の「サ 生命・自然」の第一段階および第二段階の一部に相当し(文部科学省, 2018)、中学部理科につながる内容となっている。また、小学校理科第3学年「B 生命・地球(1)身の回りの生物」の一部に相当する(文部科学省, 2017)。これらを踏まえて、単元目標は、さまざまな生き物の体の部位や特徴などがわかる(知識及び技能)、パズルを組み立てるために色や形に着目して、パズルの組み合わせや向きなどを考えたり試したりすることができる(思考力、判断力、表現力等)、どのような生き物が出てくるのかに興味を持ち進んでパズルに取り組む(学びに向かう力、人間性等)こととした。パズルの題材は、学校の中庭で春から秋にかけて観察することができる

ため、児童が目にする機会が多い「ダンゴムシ」、教室で飼育し、観察したり、触ったりしてきた「カマキリ」「クワガタ」「ザリガニ」を扱うこととした。

個別の目標行動は、X および Y が次に示す児童の様子を踏まえて、Table 4 の通り設定した。①児は、生き物を観察するが、体の部位や特徴に着目できるかどうか、興味をもつことができるかどうかに課題があると想定された。そのため、ピースと隣のピースを合わせて部位を意識できるようにすることを想定し目標を設定した。②児は、体の部位や特徴から、部分的な情報を入手して、生き物が何であるかわかると想定していた。このため、パズルが完成に近づくことで、意欲的にパズルに取り組むことができると想定して目標を設定した。③児は、パズルが進むことで完成する生き物がわかり、その生き物の特徴について発言することを期待して目標を設定した。

(3) どのように学ばせていくか（指導方法）

授業に当たっては、ピースを合わせると何かの生き物が現れることを児童に意識づけるために、試行的に「ダンゴムシ」のパズルを実施した。一つ一つのピースを組み合わせていくことで、児童が完成形の生き物を認識しイメージをもつことができるようにするための方法について検討した。具体的には、楽しく生き物パズルに取り組む中で、生き物の目や足、ザリガニの「はさみ」、クワガタの「あご」、カマキリの特徴的な「手」に着目させて授業を進めていくことを構想した。

何の生き物が描かれているのかということを意図的にわかりにくくして、一つ一つのピースから生き物の特徴を見つけさせるために、教材として Fig. 2 から Fig. 4 に示したいきものパズルを活用した。このパズルは、一つ一つのピースが長方形の形で構成されている。一般的なジグソーパズルは、いくつかのピースの各辺になめらかな凹凸があり、適切な凹凸のピースと

ピースを合わせるにより、パズルが完成する。しかし、この形を教材として採用すると、児童が生き物やその特徴に注目するのではなく、ピースをはめることに注力してしまう可能性があることや、児童の実態から取り組みやすさを考慮して、長方形のピースを扱うことにした。パズルを完成させるためには、ピースが長方形であるため、一方のピースの一辺と、他方のピースのいずれかの適切な一辺が一致する必要がある。さらに、生き物の頭や体などの部位が適切に現れるよう、ピースを適切に配列してつなげる必要がある。これらを踏まえると、ランダムにピースを渡すと体や頭などの部位のつながりが捉えづらくなること、逆に児童の実態によっては、簡単すぎてすぐに完成してしまうことを考え、一つ目のピースは授業者が提示すること、初めて提示する生き物については、教員が順番にピースを渡していくことで、3人で協力して、完成を目指す展開にすることとした。児童一人一人が集団において役割が得られるように、X から一人につき一枚のピースが渡され、全員で一つのパズルを作成する場面を設定した。できあがったパズルに◎や⇒を使って、ザリガニの「はさみ」、クワガタの「あご」、カマキリの特徴的な「手」など、着目させたい箇所を視覚的に示した (Fig. 5)。



Fig. 5 板書と焦点化するための支援



Fig. 2 パズルの完成図

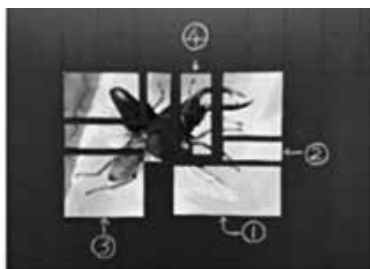


Fig. 3 児童に手渡す順番



Fig. 4 ピースごとの形

3. 振り返り

授業を実施後、X、Y、参観者5名による事後検討会、および、XとYの2名による振り返りを実施した。

(1) Xが特別支援学級児童の理解を深める、Xと特別支援学級児童の関係性を構築することについて

事後検討会では、一つのパズルを完成させるために児童に1ピースずつ渡したことについて、どのような意図があったのかと質問があった。これについてXは、生き物の部位に着目しつつ、全体像が見えてくるようにパズルの順番を決めて渡していくことを想定していた。しかし児童は、ピースの辺の長さや形を意識する結果となり、ピースを正しく配置するのに時間がかかったと答えた。参観者からは、児童の実態に個人差があるため、パズルの大きさに合わせて枠を作り、ピースを配置する範囲を示すと児童にとってわかりやすくなるのではないかと、一つのパズルを全員で作成するより、一人で一つのパズルを作成の方が児童にとって楽しく、遊びが充実する活動になるのではないかと代案が示された。

児童が楽しく学習に取り組むことができるよう、教材としていきものパズルを取り扱った。教員がピースを提示することで、②児や③児はその一部分を見て生き物の特徴を捉えて名前を言うことができた。児童は、パズルが完成に近づくことにより、何の生き物が確信を得るため、パズルの完成に向けて意欲的に学習に取り組むことができた。一方、Xはパズルの作成が難しかった①児や②児について、体の形やその位置関係などを捉えることが難しかったと考えていた。Xは、児童がいきものパズルを通して楽しみながら生き物の体の部位や特徴を学習することを目指していたが、この教材が難しかった児童がいたことを踏まえ、使用する教材を再検討することが必要だと述べた。

XとYとの振り返りにおいて、Xは、最初は生き物のパズルの足や目のパーツをつなげることが難しかったが、繰り返し同じ学習に取り組むことや、学習歴で取り組んだ成果があり、児童は徐々にパズルができるようになったり、問いかけに正しく答えるようになったりしたと感じていた。通常学級では、それぞれの生き物の特徴を一般的にまとめることや、一回学習したら終了となる一方、特別支援学級では段階的に繰り返し学習に取り組む必要があるとの気づきが述べられた。

Xと児童との関係性も話題になった。Xは、この授

業の実施に向けて、児童と一緒に過ごす場を設定したが、教員の働きかけに児童が応答しない場合や、問われていることとは異なる反応をした場合、児童がつまづいていることには気が付くが、どのように支援していくかについては課題を感じていた。授業には個別の目標があり、目標達成に向けて教員が児童に働きかけ、児童と教員とのやり取りが授業の流れをつくる。教員が目標達成に向けて授業を進めるために、児童と教員との関係性が重要であることが改めて確認された。

(2) XおよびYが協働して授業を実施したことによる知見をもとに、Xが通常学級における学級経営や支援の仕方を見直すことについて

事後検討会では、児童が楽しみながら学ぶためにいきものパズルを使用したことが有効であったかという質問があった。Yは、授業の実施にあたり、単に生き物を扱うことを想定したのではなく、これまで特別支援学級中学年の児童の学習の取り組みから、生き物に興味をわいていたため発展的に取り組んだ内容であったことを説明した。これまでの学びをもとに学習を発展させることは、通常学級における学習にもつながると述べられた。また、特に特別支援学級に在籍する児童は、遊びの中で興味を広げていくことで、他の教科やカリキュラムにもつながることについて議論された。

XおよびYの振り返りでは、Xから、特別支援学級に在籍する児童の特性について、◎や⇒を使って、着目させたい箇所を視覚的に示すことは有効であったと述べられた。またXは、5年生くらいになると、言葉で多くの情報を伝えてしまいがちになるが、視覚的支援を用いて見通しをもたせるために、今後パズルを導入してみたいと述べた。

授業検討会は、授業を教員同士で参観し、事後検討会において、授業者の意図や疑問点を確認したり、意見を出し合ったりすることによって、授業をよりよいものにしているシステムである。小久保・岩本・橋口・小屋敷・上飯屋・廣瀬（2023）は、授業について活発に検討をしていくための方策として、子どもが学びにつまづいている姿、授業者の効果的な姿、可能性の想定（授業では起こらなかったが、授業者の対応によって、生じる可能性があった出来事など）、代案（授業の問題に対する具体的な代案など）について、教材や支援に関する意見を教員が相互に出し合うことを提案している。本授業の振り返りにおいては、「児童は、パズルの絵柄に着目してパズルをするというよりは、長

さや形を意識する結果となり、配置するのに時間がかかった。」(学びにつまずいている姿)、「◎や⇒を使って、着目させたい箇所を視覚的に示すことは有効な支援であった。」(授業者の効果的な姿)、「例えば、パズルの大きさに合わせて、枠を作ることで、児童にとってスムーズに活動できることがあるのではないか。」(可能性の想定)、「1人で一つのパズルを作成する方が、児童にとって楽しく、遊びが充実する活動になるのではないか。」(代案)などが発言されており、子どもが学びにつまずいている姿等をもとにした省察が行われていた。また、振り返りにおいて、「特別支援学級では段階的に繰り返し取り組むことが必要だとわかった。」など特別支援学級の児童の障害特性や、「5年生くらいになると、言葉で多くの情報を伝えてしまいがちになるが、視覚的支援を用いて見通しを持たせたり、楽しむためにパズルを使ってみたりした授業は勉強になった。」など通常学級における授業の仕方の見直しについて述べられた。これらの気づきは、XがYと情報共有を行ったことや、Yからの助言を受けて協働して授業を計画実施したこと、Xが日常的に通常学級の子どもと関わっていたことが影響を与えており、専門性の異なる教員が協働した成果と捉えることができた。

引用文献

- 安藤隆男 (2001) 自立活動における個別の指導計画の理論と実践—あすの授業を創造する試み—. 川島書店.
- 青木利樹・奥住秀之 (2022) 小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級における人材活用と連携・協働—道徳科に焦点を当てて—. 教育研究実践報告誌, 5(2), 29-34.
- 藤澤憲 (2024) 動作法の実践経験のある教員と初心者教員の協働による自閉症スペクトラム障害生徒の姿勢変容に関する学習支援. 関係性の教育学, 23(1), 87-98.
- 福島県特別支援教育センター (2020) 特別支援学校学習指導要領に基づき、各教科の学びをつなぐ「学び

の履歴」シート. 福島県特別支援教育センター, <https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/1765> (2024年10月17日).

- 廣森賢治 (2024) 特別支援学校におけるキャリア教育を推進するための学校組織マネジメントの在り方—中学部と高等部教職員の協働意識の向上—. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 8, 726-748.
- 小久保博幸・岩本伸一・橋口知・小屋敷浩昭・上飯屋祐介・廣瀬真琴 (2023) 特別支援学校における協働的な授業研究会に関する検討：省察過程の談話分析を通して. 鹿児島大学教育学部研究紀要, 74, 71-90.
- 木下武治・石田祥代 (2024) ICT を利活用した居住地校交流の在り方について—小学校と特別支援学校の実践を通して—. 千葉大学教育学部研究紀要, 72, 271-286.
- 教職員支援機構 (2023) 授業・単元づくり編「学習指導案の書き方」. 教職員支援機構, 2023年3月29日, https://www.nits.go.jp/materials/basic/files/014_001.pdf (2024年10月12日).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領. 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領各教科等編. 文部科学省, 2023年3月13日, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/ (2024年10月10日).
- 内田誠・坂西秀昭・霜田浩信・木村素子 (2024) 交流及び共同学習の実践から見た教師による協働の方策と価値—特別支援学校教師と小学校教師へのインタビュー調査を通して—. 群馬大学教育実践研究, 41, 305-320.
- 内海友加利・安藤隆男 (2018) 肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況の特徴—教育センターによる初任者研修プログラムとの比較から—. 障害科学研究, 42, 151-162.
- 山口県 (2022) <参考②>実態把握のポイント. 山口県, 2022年4月4日, <https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/uploaded/attachment/77117.pdf> (2024年10月12日).

(2024. 12. 06受理)

Practice of Play Instruction: Incorporating a Science Perspective through Collaboration between Teachers in Regular Classes and Special Needs Teachers for Students with Intellectual Disabilities

Hidenori KOHZAKA

Hiroshima University Shinonome Elementary School

Rie MURAKAMI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Masaya MUKAE

Hiroshima University Shinonome Elementary School

In this study, the authors reflect on the “teaching to play” approach in special needs classes which was implemented through collaboration between elementary school teachers in a regular class (science) and the teachers in a special needs class. The paper reports on the usefulness and challenges of the collaboration between the two groups in understanding the student characteristics, learning history, unit setting, and reflections on the issues that arose. In understanding the student characteristics and learning history, the special needs class teachers tended to convey this information to the science teacher, but the teachers in charge of science did not share their understanding of the student characteristics. In the unit setting, the objectives and contents of the Courses of Study for Special Needs Schools and the Courses of Study for Elementary Schools were used as a reference, and learning about the body parts and characteristics of various living creatures was utilised based on the opinions of the science teacher. In class, symbols were used on the completed puzzles to visually indicate parts to focus on, such as the claws of the crayfish, the jaws of the stag beetle, and the characteristic hands of the praying mantis. In reflection on the issues, the science teacher discussed the differences in the characteristics of learning between children in the regular classes and those in special needs classes, and the use of visual aids in regular classes, as a result of their observations after the class.

Key words: collaboration, teacher in regular class, teacher in special needs class, play instruction, science