

第7章

特別支援学校の実践



第7章 特別支援学校の実践

1 次期学習指導要領対応授業力向上研修

(1) 特別支援学校の現状と課題

「主体的・対話的で深い学び」という言葉を耳にしたとき、すでに実践していると感じた人がいたのではないのでしょうか。それもそのはずです。特別支援学校では、従前から生きる力を育むべく、主体的に取り組む力や人と関わる力、学んだことを汎化する力を大切に、自立と社会参加を目指して指導にあたってきたからです。このことから分かるように、特別支援学校では、これまでも「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して実践してきたといえます。

しかし、できた経験を積み重ねることを重視するあまり、本来課題を解決する過程で起こりうる失敗や試行錯誤を経験しないといった授業展開になることも少なくありません。また、障害の特性により、自分で考えることや友達と対話することが難しいといった教員の悩みを耳にすることもあります。これまでの実践から積み上げてきた成果を捉えるとともに、課題を見極めることが必要です。育成を目指す資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」をより確かなものにしていかなければなりません。



そこで、今一度、子どもが何を学ぶ準備ができているか、どのような指導や支援があることで学べるのか、学んだことをどのように生活の場で生かしているかを把握するとともに、子どもの資質・能力を効果的に育成するための領域や教科のつながり、学部間のつながり、地域とのつながりについて検討することが必要だと考えます。

(2) 授業力向上研修の概要

このような現状と課題を踏まえ、総合教育センターでは、「主体的・対話的で深い学び」について正しく理解し、実践を問い直すことができる人材を育成することが必要だと考えました。授業力向上研修は、研修を受けた1人の学びに留まるのではなく、総合教育センターでの2回の研修と校内での実践を往還しながら、理解したことを自校の同僚に広げていくことを目指した仕立てになっています。期間は3年間、対象を替えながら実施しています。

特別支援学校では、研修1年目の対象を教務主任、2年目と3年目を研修主任または校内研修推進の中核的な教員としました。1年目の対象を教務主任としたのは、教育課程を編成する立場にあり、学校全体を俯瞰できる教務主任の理解が校内への啓発に欠かせないと考えたからです。2年目、3年目の対象を研修主任等としたのは、校内の授業づくりを推進する立場にあるからです（P20参照）。

1回目の研修では、平成28年度は、リーフレットに記載されている作業学習の授業体験を通して、知的障害がある子どもの「主体的・対話的で深い学び」について検討しました（図7-1）。平成29年度は、聖心女子大学の益川弘如教授の講演の中で、知識構成型ジグソー法による「深い学び」を体験しました。このように、教員自身が体

験し、「深い学び」につながる課題設定の重要性や対話の有効性を実感することで、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業イメージを得られると考えています。



図7-1 作業学習の体験の様子

授業設計については、授業終了時の子どもの姿を想定し、その姿を引き出すための「解決したい課題や問い」「考えるための材料」「対話と思考」「学習の成果」

の4項目を検討する演習を行いました。実践後は、子どものあらわれから、4項目の有効性を評価しています。さらに、もう一度この授業をやるとしたらどう改善するかについて検討することで、授業力向上につながられるようにしました。

カリキュラム・マネジメントについては、教務主任等の立場から自校の現状と課題を整理する演習を行っています。教務主任を対象とした研修では、「日々の授業」「学びをつなげる」「横のつながり」「社会に開く」など、子どもの資質・能力を育む枝(柱)を設け、教育効果を最大限に高めるようにカリキュラムがデザインされているかについて検討し、優先して取り組むべき事項を考えました(図7-2)。

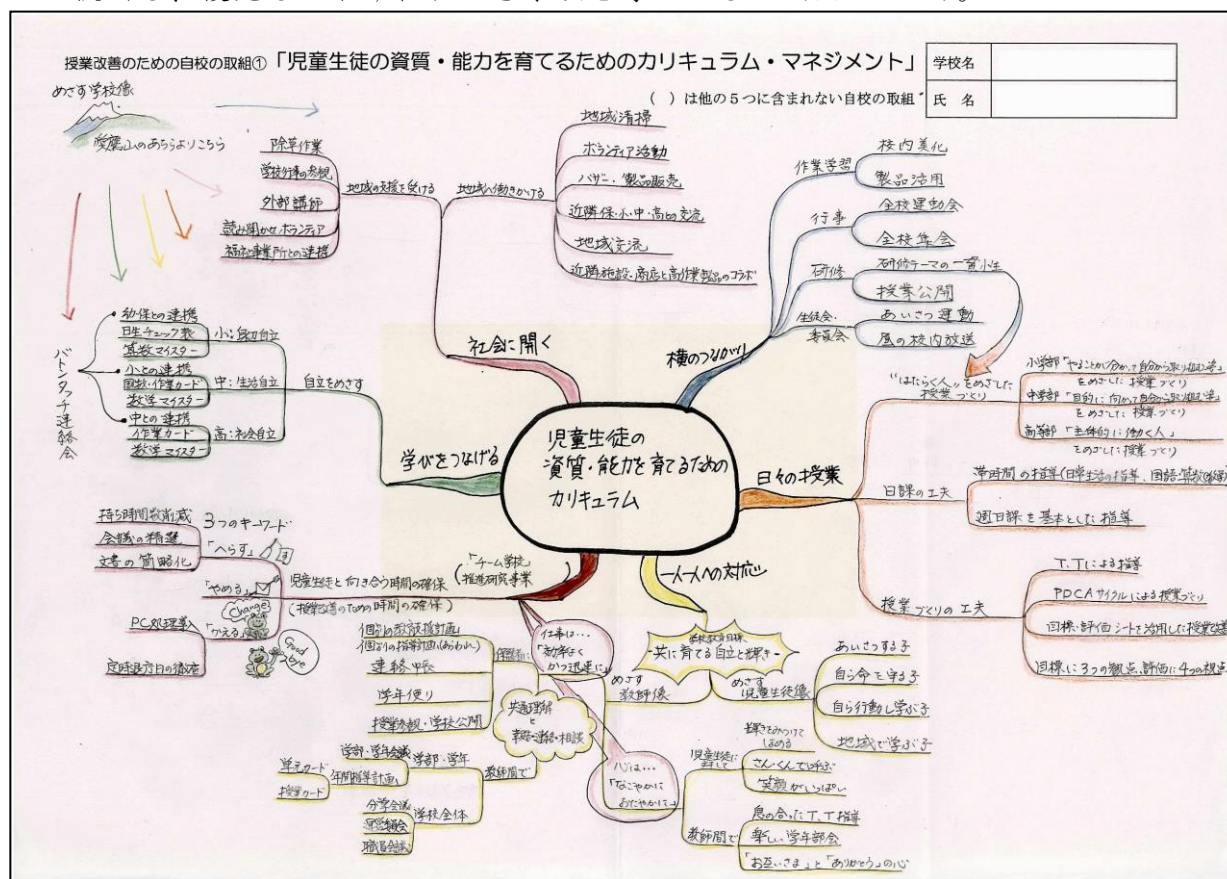


図7-2 カリキュラム・マネジメントの現状と課題の整理

2回目の研修では、平成28、29年度と、東京大学の白水始教授による、学習評価から課題設定を考える視点についての講演を聴き、引き出したい子どもの学びを想定しておくことの重要性を理解しました。また、平成29年度は、浜松学院大学の岩見良憲教授の講演の中で、「障害の重い子どもの『主体的・対話的で深い学び』をどう考えるか」を聴き、障害のある子どもの資質・能力の育成についても理解を深めました。

今後は、研修を受けた人を推進役とし、授業改善やカリキュラム・マネジメントについて検討を重ねてほしいと考えています。

(3) 知的障害のある子どもの「主体的・対話的で深い学び」

「主体的な学び」については、今までも大切にしてきました。今後は、子どもの気持ちと課題をつなげる働き掛けがより一層必要だと考えます。子どもが課題に興味や関心をもてたか、課題に取り組む目的を理解できたかが、「主体的な学び」となるかを大きく左右します。子どもの実態により、すぐに課題を理解できない場合があることも考えられます。その場合は、繰り返し指導したり働き掛けの方法を検討したりして理解を促すことが必要です。

「対話的な学び」については、言葉でやりとりすることが難しいという意見があります。しかし、言葉のやりとりだけでなく、視線や発声、表情、身振り、指差し、カードの選択、サイン、教員の言動を媒介にするなど、様々な方法を使ってやりとりすることが考えられます。対話の対象も、友達だけでなく、教員や教材とやりとりすることなどが考えられます。大事なのは、「なぜ、対話が必要なのか」「対話を通してどんな力を育てたいのか」です。このことを整理しておくことで、どのような対話の場面を準備し、教員はどう関わればよいのかが明確になると考えます。

「深い学び」については、見取ることが難しいという意見があります。よって、予め、深く学んだ結果として授業ではどのようなあらわれが期待できるのか、授業以外の場面ではどのような力が発揮されるのかを教員間で検討しておくことが大切です。また、学びの過程を写真や動画、文字、絵で記録し、子ども自身が「～ができるようになった」「友達の考えを聞いたら～もいいなと思った」など、自分の成長を実感できる工夫も必要です。「今度は～さんともやってみたい」「家でもチャレンジしたい」など、子どもが新たな課題を見つける展開にしていくことが理想です。

ここで挙げた「主体的・対話的で深い学び」は、それぞれが独立するものではなく、一体として実現されることも押さえておく必要があります。



2 具体的な実践・取組

(1) 知的障害特別支援学校（中学部）の実践

ア 学校の概要

藤枝特別支援学校は、知的障害学級と肢体不自由重複学級のある知肢併置の、小学部、中学部、高等部及び訪問教育からなる学校です。子どもの数はおよそ300人、教職員は180人の大規模校です。学校教育目標を「気づき、考え、行動する人」とし、教育活動に取り組んでいます。

開校4年目の早い時期から、研究主題を「自ら活動する人を育てる」とし、自らもてる力を最大限に発揮して、意欲的に活動に取り組む姿を目指して授業づくりを行ってきました。自ら活動するためには、子どもが自ら気付き、何をしようか、どうしたらよいかを考え、その上で行動する経験が必要であることを共有し、平成28年度から「一人ひとりが『気づき』『考え』『行動する』授業づくり」をテーマと

し、2年計画の研究に取り組んでいます。その研究の過程で、これまで大切にしてきた授業づくりのポイントとリーフレットの授業設計診断の4項目の関係を整理しています（図7-3）。

藤枝特別支援学校 授業づくりのポイント		総合教育センター 授業設計診断の4項目
興味・関心が持てる	「やってみたい」「これをやろう」「なぜだろう」と児童生徒が思えるテーマや課題	解決したい課題や問い
やることが分かる	見通しが持てる、活動のやり方や手順が分かる、教材教具の工夫、思考過程、行動を促す支援	考えるための材料
選択・工夫できる	自己選択や自己決定、試行、対話ややりとりの場面設定、互いを意識し、働き掛け合い共に活動する場	対話と思考
自己評価できる	「できた」を児童生徒自身が実感できる、多様、多重な評価、「またやってみたい」期待感	学習の成果

図7-3 藤枝特別支援学校授業づくりのポイントと授業設計診断の4項目の関係

イ 学習グループの実態と取組

藤枝特別支援学校には、知的障害の学習内容を適応した教育課程、自立活動を主とした教育課程で学ぶ子どもが在籍しています。ここでは、知的障害の学習内容を適応した教育課程の中学部の授業について取り上げます。

中学部知的障害グループでは、子どもが「任せて」と自信をもって取り組む作業学習について研究しています。作業班は5つあり（木工班、園芸班、工芸班、紙工班、縫製班）、子どもの興味や実態を考慮し、各班1年生から3年生までの縦割りで構成しています。研究では、事例の子どもを中心に、目標に対する適切な活動内容及び支援方法、教材・教具について検討しています。また、意欲面と技術面の両面からあらわれを評価し、次の単元目標を考える手掛かりにしています。

平成29年度は、木工班に9人が所属しています。全員が作業学習に対する意欲が高く、自分から準備や片付けをする、規格に合わせて製品を作ろうとするなどの様子が見られます。全体的に落ち着いてはいますが、やることが分からなかったときや、製品が上手く作れなかったときは、どうしてよいか分からず立ち尽くしたり大きな声を出してしまったりすることもあります。

1学期は、販売会に向けた製品作りに取り組み、自分たちが作った製品が販売されたり使われたりすることに喜びを感じ、満足感を味わうことができました。2学期は、新しい製品作りに挑戦しました。試行錯誤したり相談したりすることを経て製品を完成させ、友達と達成感を共有することで、「もっとやりたい」という主体的な態度を更に引き出したいと考えました。糸のこチーム、のこぎりチーム、スプレーチーム、組み立てチームの4チームに分かれて、各工程を担当します。

事例のAさんは中学3年生で、のこぎりチームの工程を担当します。2学期に入り、友達の様子や身の回りの出来事などを学年の教員に伝えるようになっています。知っていることについては、挙手をして発表する様子も見られるようになりました。しかし、見通しのもてないことについてはなかなか挑戦できなかったり、自分のやり方に固執するあまり教員のアドバイスを受け入れられなかったりする様子も見られます。授業者は、本単元を通して、作業内容が変わっても「できた!」「次も楽しみ!」「私に任せて!」という姿を引き出したいと考えています。

ウ 授業設計



授業者は、のこぎりチーム2人の授業終了時の姿を想定し、その姿を引き出すための展開について、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計シート」(以下、「授業設計シート」という。)を用いて計画しました(図7-4、シートの使用方法についてはP152参照)。平成29年度は、研究協力校を対象に実施したサポート研修にて、岩見教授から助言を得て、

- 本時の前後で、子どもがどのように変わることを期待しているのか
 - 対話することが、きれいな製品を作ることにどうつながるのか
- などについて検討しました(図7-4、検討事項1~5)。

アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計シート

1 対象(学校、学部、子どもの概略)
 知的特別支援学校 中部部 木工班 のこぎりチーム 2年1人 3年1人(事例) 計2人
 言葉でやりとりできる。
 やることが分かると、自分から準備に取り組んだり規格に合わせて製品を作ったりする。
 やることが分からなかったり製品が上手く作れなかったりすると、動きが止まったり大きな声を出したりする。

2 教材のねらい(単元名、単元のねらい、本時のねらいなど)
 単元名: 道具や機械の使い方を覚えよう! (作業学習 全18時間(2時間×9回))
 単元のねらい: 手順表等を活用し、道具や機械を安全に使ったり正しく作業を進めたりすることができる。(知識及び技能)
 規格に合う製品を作るために、注意するポイントを考えたり教員に相談したりすることができる。
 (思考力・判断力・表現力等)
 進んで道具の準備や片付けをしたり、評価を受けて頑張ろうとする気持ちを持ったりすることができる。
 (主体的に学習に取り組む態度)
 本時のねらい: ポイントを確認しながら製品を作ったり、規格に合っているか判断したりすることができる。
 (思考力・判断力・表現力等)

3 授業の展開(本時: 11、12/18時間 全体活動は20/90分、班別活動は70/90分)

解決したい課題や問い	どうやったらきれいな製品を作ることができるかな?	時間配分 導入 (10分)
授業開始時に想定される子どものあらわれ ①知識及び技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前は、手順表で確認しながら作業を進めることができたね。・・・① ・ でも、まっすぐ切れないことがあったよ。どうしてかな? ……② ・ まっすぐ切って、きれいな製品を作りたいな。……………③ 	

考えるための材料A	考えるための材料B	考えるための材料C	
目標を記入する作業日誌	報告のタイミングが明記された手順表	見本、検品のチェックリスト	展開1 (30分)
想定される活動	想定される活動	想定される活動	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 今日、まっすぐ切りたいな。もう一度、丁寧にやってみよう。 ・ この前は3個できたから、今日は4個作るぞ! 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今日、手順表で工程を確認しながらやろう。 ・ できたぞ! 先生に報告しよう。 ・ 丁寧にやっただけで、まっすぐ切れないな。先生に相談しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 見本と同じか、比べてみよう。 ・ これは○か×か、判断に迷うな。先生に相談しよう。 	
教員の押さえ	教員の押さえ	教員の押さえ	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 目標は具体的で、子どもが分かる表現になるように留意する。 ・ 達成可能であるかを、子どもと確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもが使いやすい手順表を準備する。 ・ 質問に対しては、直接答えを伝えず、子どもが考えるようヒントを与える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ きれいに作るためのポイントが視覚的に分かる見本を準備する。 ・ 規格に合っているものとそうでないものを分類し、報告させる。 	

対話と思考(対話を通じた協働的な問題解決のプロセス)	展開2 (20分)
<ul style="list-style-type: none"> ・ ○○君は、6個もできたんだね。どうしたら、速く正確にできるの? ・ これは規格に合っているか判断が難しいな。○○さん、どう思う? ・ パーツができたぞ。次の工程を担当する友達に渡そう。 	

学習の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作業日誌を活用することで、目標が達成されたかの自己評価ができる。 ・ がんばったことや気付いたことを教員や友達に伝えたいと思う。 ・ 次回の作業もがんばりたいという気持ちになる。 	まとめ (10分)
授業終了時に想定される子どものあらわれ ①知識及び技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の作業量や努力点を日誌に記入することができる。……………① ・ 次回の作業でがんばりたいことを考えたり、教員に相談したりすることができる。……………② ・ いつまでに、何枚作ればいいのかを知りたくなる。……………③ 	

検討事項1
本時の前後で、子どもがどのように変わることを期待しているのか。

検討事項2
子どもにとって切実感のある課題となるよう、前時までにどのような工夫をするのか。前時はどのような終わり方をして本時につなげるのか。

検討事項3
子どもが課題を解決する上で、複数の視点や立場から考え、「深い学び」につながる材料か。

検討事項4
子どもは、どのような対話を必要としているのか。対話することが、きれいな製品を作ることにどうつながるのか。

検討事項5
子どもが、自分の成長を実感できるように工夫しているか。次の「解決したい課題や問い」が、子どもから出てきそうか。

図7-4 授業設計シート(藤枝特別支援学校)

エ 授業者の振り返り DVD収録

サポート研修での検討後、全担当で授業について再考した上で実践しました。実践後に授業者は、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業実践記録シート」(以下、「授業実践記録シート」という。)に子どものあらわれを整理し、「解決したい課題や問い」「考えるための材料」「対話と思考」「学習の成果」は有効だったかを評価しました(図7-5、シートの使用方法についてはP154参照)。また、改善点について整理しました。

アクティブ・ラーニングの視点からの授業実践記録シート	
解決したい課題や問い	
 <p style="font-size: small;">きれいなコースターを作るために・・・</p> <p>1 きれいな材料をのこぎり台に『ピタッ!』</p> <p>2 まっすぐ切れたか検品</p> <p>3 やすのり付け (指でさわってツルツル!)</p> <p style="text-align: center;">作業の前後でポイントを確認</p>	<p>○解決したい課題を提示した場面について</p> <p>「相手に喜んでもらうためには、きれいなコースターを作る必要がある」ことを班全体で共通理解した上で、のこぎりチームとしてどのように対応すべきかを、教員と一緒に考えたり、ポイントを提示したりした。</p> <p>★課題についての教員の評価</p> <p>ポイントと製品の出来栄えの因果関係を、子どもに分かるように伝えることができた。作業の目的と内容が明確になり、意欲向上につながった。</p>
考えるための材料	
 <p style="text-align: center;">検品の様子</p>	<p>○考えるための材料を活用しながら学習に取り組んだ場面について</p> <p>検品では、材料を検品ツールに合わせ、4隅が90度になっているかどうかの検品に自分から取り組み、規格に合う・合わないに応じて「○×?」の3種類に分別し、教員に報告することができた。</p> <p>★材料についての教員の評価</p> <p>検品ツールにその目的を表記したことで、意識が高まった。僅かなずれをどう評価するかが曖昧になってしまったため、評価基準やツールそのものを見直したいと感じた。</p>
対話と思考	
 <p style="text-align: center;">補助具を固定する様子</p>	<p>○対話や思考した場面の様子について</p> <p>準備の場面では手順表を参考に試行錯誤し、自力で解決できないことは自分から教員に助けを求めることができた。子ども2人で1つの机を共有したことで、友だちの様子が次にやることの手掛かりになったり、足りない道具に気付き自分から揃えたりすることにつながった。</p> <p>★対話や思考の場面についての教員の評価</p> <p>子ども同士で会話をすることが難しい場合でも、作業の場を共有することで、互いに教え合い、学び合う場を設定することができる。</p>
学習の成果	
 <p style="text-align: center;">のこぎりチームの振り返り</p>	<p>○学習の成果を実感した場面の様子について</p> <p>準備から片付けまで自分から取り組めた。終礼の場面で作業量や製品の出来栄えを紹介した際に、「きれいに切れた!」と笑顔で友達に紹介する様子が見られた。友達の発表もよく聞いていた。</p> <p>★学習の成果について教員の評価</p> <p>「きれいなコースターを作るためのポイント」を作業日誌に明記し、毎回それらの視点から学習評価ができるようさせていきたい。</p>
<p style="text-align: center;">アクティブ・ラーニングの視点からの授業実践を振り返って(もう一度同じ授業を行うとしたらどこを改善するか)</p> <p>仕事の出来栄えを正確に分かりやすく自己評価し、自分から発信することで達成感や製品理解の深まりにつながるという仮説に基づき実践した。そのような成果を確かに実感することができたが、子ども同士のつながりをもっと大切にしたり工夫したりすることで、自分の役割が明確になり、意欲を引き出すことにつながると感じた。製品作りに知識や技能を発揮する時間と、友達同士で考え、認め合い喜び合う時間をバランスよく設定したい。</p>	

図7-5 授業実践記録シート(藤枝特別支援学校)

オ 全担当者での振り返り

複数の教員で、単元全体を振り返ることも重要です。担当者4人は、「実践の振り返り」「授業設計診断の4項目に沿った振り返り」「本単元の改善点について」「全担当者による授業設計診断」の4つの柱に沿って振り返りをしました。



【柱1】実践の振り返り（成果と課題）

- 最初は正方形に切ることができなかったが、良品を作るポイントや検品ツールを使って、最終的にはできるようになった。

【柱2】授業設計診断の4項目に沿った振り返り

【解決したい課題や問い】

- 単元の導入で、コースターとジュースを提示し、コースターを作ってみんなで乾杯しようと働き掛けた。このことは、「自分のコースターを作りたい!」「きれいなコースターを作りたい!」という気持ちにつながり、解決したい課題となった。

【考えるための材料】

- 良品を作るポイントについて、教員が分かりやすい言葉で整理して伝えた。正方形に切れなかったときは、このポイントに立ち返り試行錯誤する姿をイメージした。
- 正方形に切れたかの良否判断はできたが、正確に切れない原因を特定し、修正するまでには至らなかった。

【対話と思考】

- 毎時の導入では、互いの目標を確認したり準備の様子を見合ったりする様子が見られたが、作業中是对話の場面を作ることが難しかった。

【学習の成果】

- 学習の成果を実感するには、目標の設定が大切だと感じた。

【柱3】本単元の改善点について

- 検品した正方形を次の工程に渡すようにする。
- 全体の工程や誰のコースターを作っているのかが分かるようにする。
- 自分の切り出した正方形が次の工程でどうなるのかの理解を促したい。

意見

→良品を作るポイント「つるつる」などのキーワードを子どもから引き出したのではないかと。
→今後、成功や失敗の経験を「考えるための材料」とし、子どもにポイントを考えさせたい。

意見

→なぜそのような結果に結び付いたのかを考えた話し合ったりする必要があった。

意見

→互いに、正方形を検品し合う活動を取り入れたらどうか。





意見

→単元を通しての学習の成果をより実感できるように、最初と最後に切った正方形を比較させればよかったのではないかと。

意見

→工程の全体が見えるようにすることで、自分の担う役割が理解できるようにしたい。

【柱4】全担当者による授業設計診断

項目	*	**	***	excellent
解決したい課題や問い  ▲課題や問いが明確ではない。 <input type="checkbox"/>		△課題や問いはあるが、解決に对话を必要としない。 <input type="checkbox"/>	○課題や問いがあり、解決に对话が必要である。 △課題や問いに対する活動の幅が広すぎず、活動が焦点化されていない。 <input type="checkbox"/>	◎課題や問いに対する活動が焦点化され、深い学びに向かう对话につながる。 ? <input type="checkbox"/>
考えるための材料  ▲考えるための材料がない。 <small>材料とは、資料、連絡、教材など教師が事前に準備しておくもの。</small> <input type="checkbox"/>	△考えるための材料はあるが、課題や問いに対する解決策が明示されていない。 ▲材料や解決策を、事前に教師が説明してしまう。 <input type="checkbox"/>	○複数の視点や立場から考えるための材料がある。 △限定的な考えに誘導するものである。 <input type="checkbox"/>	◎複数の視点や立場から考えるための材料があり、それらと比較、統合することで、深い解決策や答えにつながる。 <input type="checkbox"/>	
対話と思考  ▲対話を通して考える時間が少ない。 <small>対話とは、課題や問いに深く考え対話する時間があることを指す。</small> <input type="checkbox"/>	△対話を通して考える時間が確保されているが、各自がまとめたい内容を紹介するだけである。 <input type="checkbox"/>	○対話を通して考える時間が確保されている。 ◎教師の適度な発言により、対話や思考が抑制されてしまう。 <input type="checkbox"/>	◎対話を通して考える時間が十分確保され、解決策や答えを深めていくような建設的なやりとりがなされる。 <input type="checkbox"/>	
学習の成果  ▲活動だけで知識・技能を習得できない。 <input type="checkbox"/>	△知識、技能の活用範囲が狭い形の習得にとまっている。 <input type="checkbox"/>	○学んだことを自分の言葉で表現でき、知識・技能の活用範囲が広がり、振り返りを通して、自己の成長を把握できる。 △課題や問いを解決することで満足し、そこに新たな課題や問いが生まれない。 <input type="checkbox"/>	◎学んだことを自分の言葉で表現でき、知識・技能の活用範囲が実社会や実生活まで広がり、自ら振り返って、自己の成長を把握できる。 ◎新たな課題や問いを発見し、次の主体的な学びにつながる。 <input type="checkbox"/>	

★★★

意見
→ 解決したい課題となっはいたが、「きれいなコースター」について、正方形のきれいさと製品としてのきれいさがあり、子どもには分かりにくかった。
焦点化が不十分なので★★★

★★★

意見
→ 正確に切れない原因を特定し、修正するまでには至らなかった。
教員が教えてしまった部分があったので★★★★

★★

意見
→ 良品を作ることを優先し、指示が多くなってしまった。
子ども同士が対話する時間が十分でなかったので★★

★★★

意見
→ 「コースターを家に持って帰りたい」という子どもの発言から、できたことを家族に伝えたい気持ちであることが考えられたので★★★★

全担当者による振り返りの中で、子どもが深く学んだことをどのようなあらわれから評価するかについて意見交換しました。4人は、子どもが自分から取り組む様子から、「こうすればうまくできるね」「やってみよう」という気持ちの育ちがあったと考えました。また、「いつコースターを持って帰れるの?」「家族の分も作りたい」という子どもの発言から、新たな課題を見つけたことを確認しています。このような子どものあらわれから、深く学んだと評価できると考えました。

(2) 肢体不自由特別支援学校（小学部）の実践

ア 学校の概要

西部特別支援学校は、肢体不自由の、小学部、中学部、高等部及び訪問教育からなる学校です。子どもの数はおよそ130人、教職員は120人です。目指す学校像を「自ら学び自ら表現し、多様な自立と社会参加を実現できる人を育てる学校」とし、教育活動に取り組んでいます。

研究主題を「『自ら学び、自ら表現する人』を目指した授業づくり～評価に重点を置いたPDCAサイクル～」とし、平成29年度は3年計画の2年目となります。研修では、総合教育センターのリーフレットを活用し、授業づくりのポイントを整理しました（図7-6）。

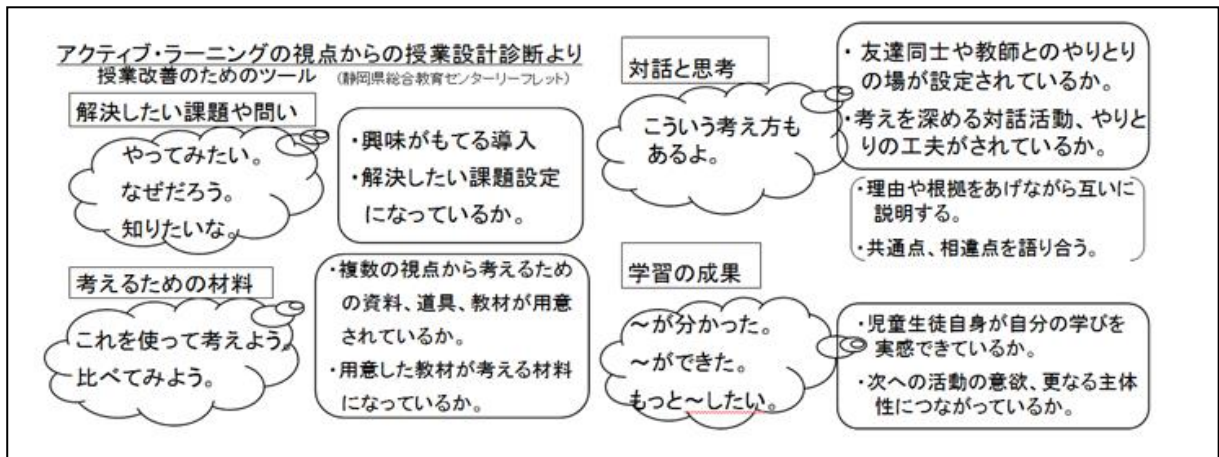


図7-6 西部特別支援学校授業づくりのポイント

イ 学習グループの実態と取組

西部特別支援学校には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育課程、下学年の学習内容を適応した教育課程、知的障害の学習内容を適応した教育課程、自立活動を主とした教育課程の4つの教育課程で学ぶ子どもが在籍しています。ここでは、自立活動を主とした教育課程の小学部の授業について取り上げます。

対象の学習グループは、小学部3、5、6年の5人の集団です。5人中2人が経管栄養等の医療的ケアを必要とする児童です。MEPA-Ⅱの発達段階は、姿勢や移動：1～5か月、手の操作：2～8か月、コミュニケーション：4～8か月程度です。5人の子どもは絵本の読み聞かせに注目することや、好きな活動をする中で笑顔を見せたり声や身体の動きで楽しい気持ちを表したりすることができます。また、やりたい気持ちを声に出して表現する力も芽生え始めています。

今回は「バルーン」と「ウォーターベッドスライダー」の揺れ遊びを行いました。軽快なリズムの歌に合わせて揺れるバルーン活動では弾む揺れの楽しさを感じたり、合図の後に傾く遊びを取り入れたりするなど、期待しながら遊べるようにしました。スライダーでは、ウォーターベットに寝転びゆったりとした揺れや水の音を感じられるようにしました。いずれの活動も歌に合わせて揺れることで、始まりと終わりの見通しがもてるように設定しました。同じ流れで活動を繰り返す中で活動に見通しをもち、感じたことを表情や声、手足の動きで、よりたくさん表すことを期待するとともに、教員と一緒に関わりながら遊ぶことで、楽しい気持ちや乗りたい気持ち、もう1回揺らしてほしい気持ちなどを身近な人に表現する力を育てたいと考えました。

ウ 授業設計



授業者は、各活動で期待できる子どもの姿を想定し、その姿を引き出すための展開を計画しました（図7-7）。サポート研修にて、岩見教授からは、
 □障害が重い子であっても、やってみたいと感じ、自分から手を伸ばしたり教員をまねたりしながら活動する中に対話が成立するのではないかと示唆がありました。

アクティブ・ラーニングの視点からの授業設計シート

1 対象（学校、学部、子どもの概略）

肢体不自由特別支援学校 小学部3、5、6年 計5人
 2人が経管栄養（経鼻、胃ろう）で医療的ケアを必要とする。
 好きな活動をする中で笑顔を見せたり声や身体の動きで楽しい気持ちを表したりすることができる。
 やりたい気持ちを声に出して表現する力も芽生え始めている。

2 教材のねらい（単元名、単元のねらい、本時のねらいなど）

単元名：うみでゆらゆら（自立活動 全23時間）
 単元のねらい：活動の見通しを持ち、期待して声を出したり身体を動かしたりすることができる。
 （3人間関係の形成(1)、4環境の把握(4)、5身体の動き(1)、6コミュニケーション(1)）
 音楽に合わせて揺れる活動をととして、気持ちを声や表情、身体の動きで表現することができる。
 （3人間関係の形成(1)、2心理的安定(2)、5身体の動き(1)、コミュニケーション(1)）
 本時のねらい：もっとやりたい気持ちを声や表情、身体の動きで表現することができる。
 （3人間関係の形成(1)、2心理的安定(2)、5身体の動き(1)、コミュニケーション(1)）

3 授業の展開（本時：20/23時間）

解決したい課題や問い	今日も、バルーンに乗りたくない。どうやって伝えようかな。	時間配分
授業開始時に想定される子どものあらわれ	・この歌、知っているよ。こうやって乗って遊ぶんだよね。……………① ・バルーンに乗って遊びたいな。もう一回揺らしてほしいな。……………② ・これは何かな。見てみよう。聞いてみよう。触ってみよう。……………③	導入 (3分)

考えるための材料A	考えるための材料B	考えるための材料C	展開
手遊び（さかながりはねた）	イルカに乗ろう（バルーン）	波で揺れよう（ウォーターベッドスライダー）	活動A (10分)
想定される活動	想定される活動	想定される活動	活動B (20分)
・教員と一緒に（又は自分で）頭、耳、腹、足、脇の下を触ろう。	・バルーンに乗りたくない。声を出してアビールしよう。 ・身体が傾く危ないよ。 ・元に戻ってほっとした。	・水の音がするぞ。 ・ひんやりして気持ちいいな。 ・もう一回揺らしてほしいな。	活動C (10分)
教員の押さえ	教員の押さえ	教員の押さえ	
・子どもが予測したり模倣したりできるように毎回同じ流れでゆっくり行う。 ・最後は脇の下をくすぐり、関わりが持てるようにする。	・歌に合わせて揺れる。 ・歌が終わったらタンプリンで合図を鳴らし、「波が来たぞ、おとととと」の言葉に合わせて体を傾ける。	・「うみ」の歌に合わせて上下、左右にゆったり揺れる。 ・ウォーターベッドを使い、冷たさを感じたり、水の音を聞いたりできるようにする。	

対話と思考（対話を通した協働的な問題解決のプロセス）	
<手遊び> ・部位の名称を聞いた後に教員と一緒にその部位に触れたり、教員をまねして自分で触ったりする。 <イルカに乗ろう> ・教員の「乗りたくない。」の言葉掛けに、声や身体の動きで応じる。 ・タンプリンの合図で、次に身体が傾くことを予想し、期待する表情を見せる。「おとととと」の動きを介して、傾く変化や楽しさ、元に戻った安心感を教員と一緒に共有する。（動きを介した気持ちの共有） <波で揺れよう> ・動きが止まったときに、声を出したり手を動かしたりして、もう一回揺らしてほしい気持ちを表出する。	

学習の成果	まとめ
・楽しかった、またやりたい、という気持ちを伝えようとするすることができる。 ・活動内容が分かり、見通しを持って安心して活動することができる。……………① ・楽しい気持ち、乗りたくない気持ち、もっと揺らしてほしい気持ちなどを表情や声や身体の動きなどで表すことができる。……………② ・活動に興味をもち、集中して見たり聞いたり、教員と一緒に活動したりすることができる。……………③	まとめ (2分)

検討事項1
 各活動時の子どもの具体的な姿をイメージしているか。

検討事項2
 子どもが興味をもち、やってみたいと思える課題か。

検討事項3
 子どもが気持ちを表現したくなる「考えるための材料」が準備されているか。

検討事項4
 教員の働き掛けに応じて、活動に取り組むことで、やりたい気持ちを表現する姿が引き出せているか。

検討事項5
 子どもが、活動に対する理解を深め、「今日は〇〇をやった」「またやりたい」という気持ちを実感できるようになっているか。

図7-7 授業設計シート（西部特別支援学校）

エ 授業者の振り返り DVD収録

サポート研修での検討後、全担当者で授業について再考した上で実践しました。実践後に授業者は、授業実践記録シートに子どものあらわれを整理し、評価しました（図7-8）。

アクティブ・ラーニングの視点からの授業実践記録シート	
解決したい課題や問い	
<p style="text-align: center;">バルーンを提示した場面</p> 	<p>○解決したい課題を提示した場面について</p> <p>各活動のテーマソングとともに、バルーンやウォーターベッドスライダーを提示すると、教材に視線を向けたり、手を伸ばしたりして興味を示した。期待して笑顔を見せる子どももいた。</p> <p>★課題についての教員の評価</p> <p>教材を近くに提示するだけでなく、教材の音を鳴らす、手に触れて確認する、教員が遊び方の手本を示すことも気持ちを引き付けるのに有効だった。</p>
考えるための材料	
<p style="text-align: center;">タンブリンの合図の後、身体が傾く場面</p> 	<p>○考えるための材料を活用しながら学習に取り組んだ場面について</p> <p>3週間目あたりからタンブリンの合図が聞こえると、次の傾く活動を期待して笑顔を見せるようになった。また、自分から身体を傾けて遊ぶ子どもも出てきた。</p> <p>★材料についての教員の評価</p> <p>「曲に合わせて揺れる→タンブリンの合図→身体が傾く」の展開は、3名の子どもが理解できた。体が傾く活動を3回連続して繰り返したことで徐々に期待反応が見られるようになった。</p>
対話と思考	
<p style="text-align: center;">友達の活動を見ている様子</p>  <p style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; display: inline-block;">楽しそう。私もやってみたい！</p>	<p>○対話や思考した場面の様子について</p> <p>活動を繰り返す中で、乗りたい気持ちを声に出してアピールすることが増えていった。また、教員が「乗りたい人。」と問いかけたときに、声で返事をしたり、微笑んだりして応答する姿も見られるようになった。</p> <p>★対話や思考の場面についての教員の評価</p> <p>友達の活動を近くで見ることによって遊びたい気持ちを高めることができた。また、少しでも声を出したらその表出を受け止め、活動ができるようにした。フィードバックを丁寧に行ってきたことが、表出の増加につながっていったように思われる。</p>
学習の成果	
<p style="text-align: center;">ウォーターベッドスライダーで繰り返し遊んでいる場面</p> 	<p>○学習の成果を実感した場面の様子について</p> <p>単元後半は、各活動に見通しを持ち、テーマソングが聞こえてきただけで笑顔になったり、確実に声を出して乗りたい気持ちをアピールしたりするようになった。教員と一緒に何度も活動することで満足した表情を見せた。</p> <p>★学習の成果について教員の評価</p> <p>教員と一緒に楽しい気持ちを共有しながら何度も繰り返し活動したことで、より満足感を高めることができたように思われる。</p>
<p>アクティブ・ラーニングの視点からの授業実践を振り返って（もう一度同じ授業を行うとしたらどこを改善するか）</p> <p>子どもが理解できるシンプルな活動の設定、見通しが持てる音楽や言葉掛けの意図的な設定、また、関わり手が子どもの引き出したい力を明確に抱き、フィードバックしていくことの重要性を実感することができた。バルーンでは、座位姿勢で乗るようにした子どもがいたが、床に膝を付いてバルーンにもたれるようにすると、より姿勢が安定し、自分でもバルーンを揺らして遊ぶことができたかもしれない。</p>	

図7-8 授業実践記録シート（西部特別支援学校）

オ 全担当者での振り返り

単元終了後、担当者3人は、3つの柱に沿って振り返りをしました。話題になったことから主なものを紹介します。

【柱1】実践の振り返り（成果と課題）

- 関わり手が子どもの引き出したいかと活動中に想定される子どもの表出を事前に明確にもっていることで、活動中の子どもの表出をその都度、適切に言語化（フィードバック）することができ、子どもからの教員への意思の表出も増えた。

意見

→教材を提示するだけでなく、自分で手を伸ばして、教材を確認させ、やること（課題や問い）を意識させたい。
→子どもの「やりたい」気持ちを引き出す上で、教員が遊び方の手本を示すことが効果的だった。

【柱2】授業設計診断の4項目に沿った振り返り

【解決したい課題や問い】

- 各活動のテーマソングとともに、バルーンやウォーターベッドを提示したり示範して見せたりすると、教材に視線を向けたり、手を伸ばしたりして興味を示すなど、自分からやってみたいと思える「解決したい課題や問い」になっていた。

【考えるための材料】

- 考える材料（音楽や言葉掛け）を設定したことで、3週間目あたりからタンブリンの合図が聞こえると、次の傾く活動を期待して笑顔を見せるようになった。また、自分から身体を傾けて遊ぶ子どもも出てきた。

【対話と思考】

- 教員が「乗りたい人」と問い掛けたときに、声で返事をしたり、微笑んだりして応答する姿も見られるようになった。また、応答の確実性や即時性が高まってきた。

【学習の成果】

- 単元が進むにつれて、各活動に見通しをもち、テーマソングが聞こえてきただけで笑顔になったり、確実に声を出して乗りたい気持ちをアピールしたりするようになった。

意見

→「曲に合わせて揺れる→タンブリンの合図→身体が傾く」の一連の展開を理解することができた。傾く前に笑顔になる様子も見られた。
教員との関わりを、「対話」と位置付けて、積極的に引き出していけないか。

意見

→声などによる表出が少しでもあると感じたら、その表出を受け止め、言葉にして子どもに返していきたい。

意見

→教員も子どもと一緒に楽しい気持ちを共有することが大切。そうすることが、より豊かな感情の表出につながるのではないか。

【柱3】本単元の改善点について

- 「やりたい」との意思の表出が見られるようになった子どもについては、自分自身でバルーンを揺らせるように教材を工夫することで、期待感をもって、より主体的に活動する姿につなげたい。

(3) 自校での研修の実施にあたって

研究協力校2校では、自校の子どもの実態から、授業設計診断の4項目を捉え直しています。例えば、藤枝特別支援学校では、自己選択や自己決定の場面を「対話や思考」とし、友達とのやりとりを通して子どもが考える授業展開を検討しています。西部特別支援学校では、教員との関わりを「対話」と位置付け、子どもが積極的に関わろうとする姿を引き出す教員の関わり方を検討しています。

このように、授業設計診断を自校の子どもに照らし合わせたとき、どのような姿であるかを校内の全教員で検討し、共有した上で授業づくりを行うことが大切です。

3 成果と課題・展望

(1) 成果

授業力向上研修の実施と校内における実践は、特別支援学校の教員が新学習指導要領の方向性を理解し、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業を目指して取り組もうとする意識を高めるきっかけとなったと考えています。

次は、平成28・29年度研修対象であった教務主任と研修主任の授業実践記録の記述の一部です。

【解決したい課題や問いについて】

- ・子どもが課題と捉えていることと教員が考えた目標にずれがないかを確認しながら授業を展開することで、主体的に学ぶ姿を引き出せた。
- ・本時の終了時に解決したい課題を引き出し、次時につなげることが重要である。
- ・子どもが達成感を味わい、「もっとやりたい」と感じられる課題や問いになっているかが重要である。

【考えるための材料について】

- ・考える観点を示すことで、課題が焦点化されて子どもの思考が深まることが分かった。
- ・実際に製品を使ったり道具を操作したりすることを考えるための材料として提供することは、自らの気づきを引き出すのに有効であった。

【対話と思考について】

- ・友達の様子を見たりつぶやきを聞いたりする場面を設定することで、感じたことを自分に取り入れようとする姿を引き出せた。
- ・子どもの表情や視線、行動などを対話と捉え、感じていることを教員が代弁することで、自らやろうとしたり考え直したりする様子が見られた。教員間で共通理解し、心の動きを正しく見取る力を付けたい。
- ・障害の重い子どもは、教材や教員との関わりを対話とし、考える力を引き出したい。

【学習の成果について】

- ・子どもが学習の成果を実感し、生活に生かしているかの見届けに課題があると感じた。
- ・学ぶ前、学ぶ過程、学んだ後の評価が、次の学びにつながるということが重要であると感じた。

記述から、教務主任と研修主任は、具体的な子どものあらわれを受け止め、子どもが学んでいることを価値付けたり自分の実践を改善したりしようとしていることが分かります。

今後、これらの授業実践記録を基に、子どもの「主体的・対話的で深い学び」の具体を校内で共有し、授業を創造し続けてほしいと願っています。

(2) 課題・展望

特別支援学校教員の諸先輩方は、教員が一方向的に教授する授業では学びが成立しなかったこともあり、昭和54年の養護学校義務化以前から、教科書の内容を単に指導するといった教育に限界を感じていました。今求められている、「主体的・対話的で深い学び」とカリキュラム・マネジメントについては、その必要感から次のような点でこれまでも追い求めてきたといえます。

- ・子どもの目指す姿を真ん中に置いた学校づくり
- ・何を教えるかと併せて、どのように教えるかの検討
- ・個々の実態に応じた教育課程の設定
- ・育てたい力を、学校生活全体を通じて育む指導
- ・領域・教科間につながりのある効果的な指導
- ・小学部から高等部までの12年間のつながりによる一貫した指導
- ・地域のひと・もの・ことの導入

新学習指導要領の実施に向けて動き出した今こそ、特別支援学校教職員は、これまでの取組を振り返り、評価し、見直す絶好の機会と捉えることが大切です。

これからの予測不可能な、変化の激しい社会を生き抜く子どもに対して、必要となる資質・能力を改めて見直す必要があります。その資質・能力の育成を目指すために、今、学校の中で実践している授業改善がそれに結び付くのかどうか点検する必要があります。この営みが、未来社会の中で、子どもが周りの人々と交わり、もてる力を最大限に発揮し、豊かに生きることにつながると考えています。