

「新学習指導要領に対応した特別支援学校における 授業改善に関する研究」

専門支援部特別支援課

研究の概要

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(平成28年12月)の中で、子供たち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められている資質・能力を確実に育てていくためには、「主体的・対話的で深い学び」を実現させることが必要であることが示された。

静岡県総合教育センターは、平成28年度から、『『主体的・対話的で深い学び』の実現』(リーフレット)を作成し、授業設計診断の4項目(「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」)を活用した、新学習指導要領対応授業力向上研修を設定し、新学習指導要領の全面実施に向けて、理解と啓発を図ってきた。

しかし、障害のある児童生徒にとっての「主体的・対話的で深い学び」とは具体的にどのようなものであるか、学習状況の評価に基づく授業改善をどのように進めたらよいのか等の課題があるとの意見が多く寄せられた。

そこで、本研究では、研究協力校の授業改善の現状から、障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の捉え方を明確にし、授業設計診断4項目を取り入れた効果的な授業改善の在り方を提案することで、県内特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を推進することを目的とした。

研究の結果、各障害における「主体的・対話的で深い学び」の姿について、障害による認知や思考の特性、発達段階等を踏まえて、具体的に捉えることができた。また、障害に応じた授業設計診断4項目の効果的な活用の仕方について整理することができた。さらに、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の方法として、授業中の学習過程を可視化する方法を開発、提案することで、学習状況の評価に基づく授業改善の推進を図ることができた。

今後、本センターが実施する各種研修会、学校訪問においてこれらの知見を活用することにより、特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業づくりを推進していきたい。

**キーワード：主体的・対話的で深い学び、授業設計診断4項目、授業評価
学習状況の評価、学習過程の可視化、計量テキスト分析**

目 次

I	主題設定の理由	1
II	研究の仮説	1
III	研究の方法	1
	1 研究内容と進め方	
	2 研究構想図	
IV	研究の内容	3
	1 静岡県内の特別支援学校の新学習指導要領への対応状況と課題	3
	(1) 研修主題(テーマ)について	
	(2) 新学習指導要領が示す観点別評価の導入状況	
	(3) 各校の課題意識	
	(4) 授業改善の方法	
	(5) 授業改善につなげるための評価の方法	
	(6) 県内特別支援学校の現状調査に関する考察とまとめ	
	2 リーフレット(授業設計診断4項目)を活用した授業改善の提案と意識調査	6
	(1) リーフレット(授業設計診断4項目)を活用した授業改善の提案	
	(2) リーフレット(授業設計診断4項目)を活用した授業改善に関する意識調査	
	3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた効果的な授業改善の在り方の提案	10
	(1) リーフレット(授業設計診断4項目)の見直しー知的障害、重度重複障害に対応ー	
	(2) 学習過程の可視化による授業改善方法の開発・活用	
	(3) 授業改善の提案による研修の推進状況の変化	
	4 特別支援学校の障害に応じた、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の明確化	17
	(1) 障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の整理	
	(2) 障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿に関する考察とまとめ	
V	研究の成果と課題	24
	1 県内特別支援学校の新学習指導要領への取組に関する現状と課題	
	2 授業設計診断4項目を取り入れた効果的な授業改善の在り方を提案	
	(1) 障害に応じたリーフレット(授業設計診断4項目)による授業分析、授業づくりの提案	
	(2) 学習状況の評価に関する授業分析方法(学習過程可視化法)の開発・提案	
	3 障害に応じた児童・生徒の「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の明確化	
	4 県内の特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に向けた取組の推進について	
	5 今後の課題	

新学習指導要領に対応した特別支援学校における 授業改善に関する研究

専門支援部特別支援課

I 主題設定の理由

学習指導要領改訂に向けた「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(平成28年12月)」(以下、「答申」という。)において、子供たち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められている資質・能力を確実に育てていくためには、「主体的・対話的で深い学び」を実現させることが必要であることが示された。

静岡県総合教育センター(以下「本センター」という。)は、平成27年度に授業設計診断4項目、すなわち「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」に整理し、アクティブ・ラーニングに関する『『主体的・対話的で深い学び』の実現』(リーフレット)(以下「リーフレット」という。)に取りまとめている。

特別支援課は、平成28年度から経年研修や学校への定期訪問時にリーフレットを活用したり、本センターの組織横断的研修である「新学習指導要領対応授業力向上研修」を実施したりすることで、新学習指導要領の全面実施に向けて、理解と啓発を図ってきた。

しかし、障害や発達段階に応じた資質・能力の具体像をどのように捉えたらよいのか、障害のある児童生徒にとっての「主体的・対話的で深い学び」とはどのようなものであるか、授業をどのように実践したらよいのか等、県内特別支援学校において少なからず混乱も見られる。

このような学校現場の課題を踏まえ、新学習指導要領の実施に向けた趣旨の理解、授業づくりの現状、研修の取組状況等について、その実態や課題を把握し、障害や発達段階に応じた授業改善のための指針を提案することが、喫緊の課題であると考え、本研究主題を設定した。

研究の目的

障害に応じた児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」とは何かを明確にし、授業設計診断4項目を取り入れた効果的な授業改善の在り方を提案することにより、県内特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に向けた取組を推進する。

II 研究の仮説

新学習指導要領が求める障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の姿を例示し、その実現に向けた県内特別支援学校の授業改善における課題を示すとともに、授業設計診断4項目による授業改善の方法を提案し、活用してもらうことで、「主体的・対話的で深い学び」の姿が明確になり、その実現に向けた研修や授業改善の取組が進むと考えられる。

III 研究の方法

障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の姿を明確にし、効果的な授業改善の在り方を探るために、研究協力校6教場に授業改善に関するアンケート調査の協力を依頼する。

また、県内の国公立特別支援学校 39 教場（本校 24、分校 14、分教室 1）の新学習指導要領への対応に向けた研修推進の現状について調査する。

1 研究内容と進め方

(1) 県内の特別支援学校の新学習指導要領への対応状況と課題の把握

ア 新学習指導要領に対応した研修推進に関する調査（平成 29 年度、30 年度）

対象：静岡県内の国公立特別支援学校39教場

イ リーフレット（授業設計診断 4 項目）を活用した授業改善の提案と意識調査（平成29年度、30年度）

対象：研究協力校 6 教場

(2) 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた効果的な授業改善の在り方の提案

ア リーフレット（授業設計診断 4 項目）の活用、捉え方の整理

イ 学習過程の可視化による授業改善方法の開発・活用

ウ 授業改善の提案による研修の推進状況の変化

(3) 特別支援学校の障害に応じた、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の明確化

2 研究構想図

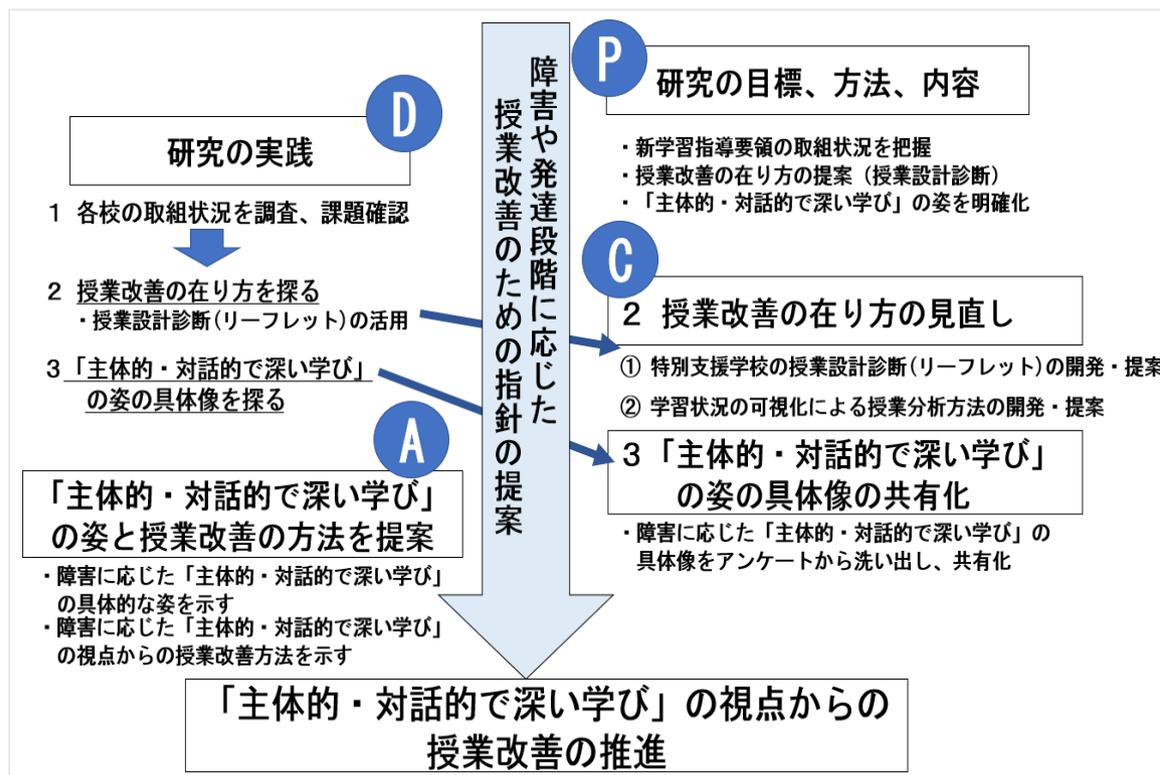


図 1 研究構想図

IV 研究の内容

1 県内の特別支援学校の新学習指導要領への対応状況と課題

平成29・30年度の新学習指導要領に対応した校内研修等の取組状況を明らかにすることを目的として調査を行った。対象は県内国公立特別支援学校39教場で、各校の研修計画書の記載事項及び学校定期訪問での研修主任からの聞き取りを分析した。主な調査項目は表1に示した。

表1 新学習指導要領に対応した研修推進に関する調査（一部抜粋）

a. 研修主題（テーマ）について	4:あてはまる—3:ややあてはまる—2:あまりあてはまらない—1:あてはまらない
①研究主題は、新学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」に焦点を当てた研修になっている。 ※4(対応した内容)-3(一部焦点を当てた内容)-2(従前の内容)-1(その他学校の課題)	4-3-2-1
b. 研修計画について（「主体的・対話的で深い学び」の視点）（平成30年度）	
②総合教育センターのALリポート(授業設計診断4項目)を研修に活用する	4-3-2-1
③総合教育センターのALサポートブックを研修に活用する	4-3-2-1
c. 授業改善について（校内研修会等）	
④研究協議を活性化させるための方法を計画している	4-3-2-1
⑤研究協議を活性化させるために工夫していること □協議の柱を設定 □協議グループの工夫 □外部の指導助言者 □パネルディスカッション等の討議方法を工夫 □KJ法、ブレインストーミング等の手法を活用 □ビデオ等による授業の振り返り □AL授業設計診断4項目活用 □学習過程の可視化法活用 □その他（ ）	
d. センターに希望する支援内容	
⑥新学習指導要領への対応するために必要だと考えるものを以下の4つの中から1つ選択する □アクティブ・ラーニング □カリキュラム・マネジメント □学習評価 □自立活動	

併せて、学校定期訪問時の中心授業の指導案の目標から観点別評価の導入状況や、授業後の研修会から、授業改善の方法について、状況を把握した。これらの状況を知ること、新学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に関する、県内特別支援学校の現状と課題が明らかになると考える。

以下に、研修主題（テーマ）、観点別評価の導入状況、本センターに希望する支援内容、授業改善の方法、授業づくりの視点について調査結果を示す。

(1) 研修主題(テーマ)について

新学習指導要領への研修の対応状況について、研修主題、内容の対応度を次の4段階で評価した。

4（対応した内容）：「主体的・対話的で深い学び」に関する語句が研修主題、研修推進計画で示されている。

3（一部焦点を当てた内容）：「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」等いずれかに焦点が当てられている。

2（従前の内容）：「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に関して特に明記されていない。

1（学校の課題）：障害に関する専門性等を扱った研修である。

結果を図2に示す。平成29年度から30年度にかけて「主体的・対話的で深い学び」

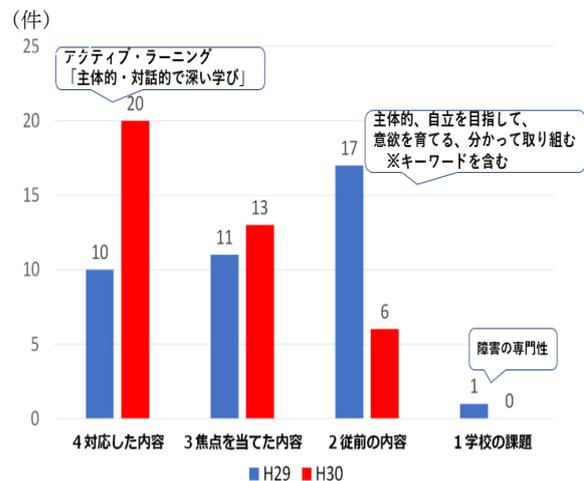


図2 研修の新学習指導要領への対応状況

に関する視点を研修主題、研修内容として扱う学校が増えてきていることが分かる。平成30年度については、4（対応した内容）を研修で扱っている学校は急増しており、県内特別支援学校の約半数に上る。このことから、各学校が研修の取組として、新学習指導要領への対応に取り組み始めたことが分かる。

(2) 新学習指導要領が示す観点別評価の導入状況

新学習指導要領では、新たに育成すべき資質能力として三つの観点が示された。図3に平成28年度から30年度までの観点別評価の導入状況を示した。

先に示した、新学習指導要領への研修体制の移行と同様に、全面実施に向けて新しい観点により単元（授業）の目標を設定し、指導計画を立てる体制が進んでいることが分かる。

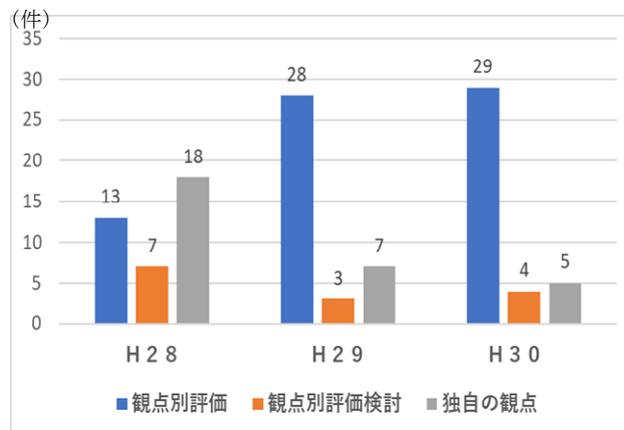


図3 観点別評価の導入状況

(3) 各校の課題意識

本センターは、県内の県立特別支援学校38教場において、年間1回の学校定期訪問を実施している。その際に各校からの依頼を受けて、講義などによる情報提供を行っている。平成29・30年度については、新学習指導要領で特に重要だと考えられる①「アクティブ・ラーニング」、②「カリキュラム・マネジメント」、③「学習評価」、④「自立活動」の4

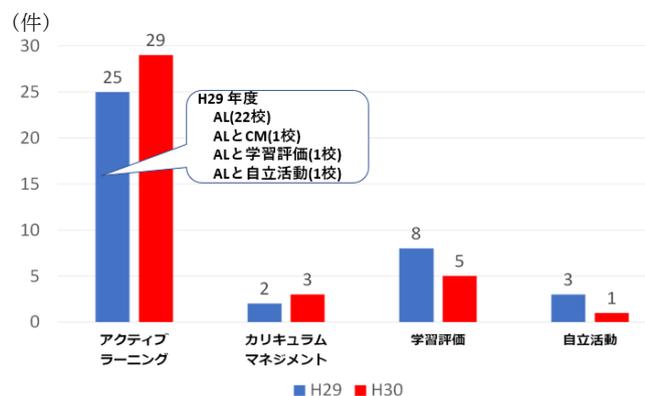


図4 各校からの講義等依頼内容

項目を講義内容の選択肢として示した。各校からの講義依頼内容は図4のとおりである。

図4から、①「アクティブ・ラーニング」、すなわち「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善について学びたいと考えている学校が平成29年度は38教場のうち25教場（65.8%）、平成30年度については29教場（76.3%）に上った。

実際に、学校定期訪問時の聞き取り調査では、「障害の重い児童生徒にとって、対話をどのように捉えたらよいか」「発語の乏しい児童生徒にとって、対話は難しいのではないか」「障害に応じた深い学びとはどのようなものか」等の質問が挙がることが多い。

これらのことから、児童生徒が「どのように学ぶか」に焦点を当てた授業づくりが求められる中で、先に示した学校現場の声に応えるための知見を示すことが必要であることが確認された。

(4) 授業改善に向けた協議の活性化方法

従前から県内特別支援学校では、授業づくりを中心とした研修が盛んに行われ、授業改善が図られてきた。新学習指導要領への対応状況を把握するため平成29年度の各校の研修主任を対象に聞き取り調査を実施した。図5は各校での研修活性化のために実施されている取組を示している（複数回答可）。

多くの県内特別支援学校において、年間数回、外部助言者を招聘した活発な研修会が企画運営（39教場のうち79.6%）されている。加えて、外部に幅広く授業を公開し、研究協議会、公開授業研究会等、大々的に研修を進めている学校も少なくない。

また、研修及び授業改善の方法として、研究授業後にブレインストーミング（課題抽出、集団発想法）やKJ法等が広く用いられている（69.2%）。これらの手法は、授業後の研修方法を観察する際にも、多く用いられている。多くの場合、授業にお

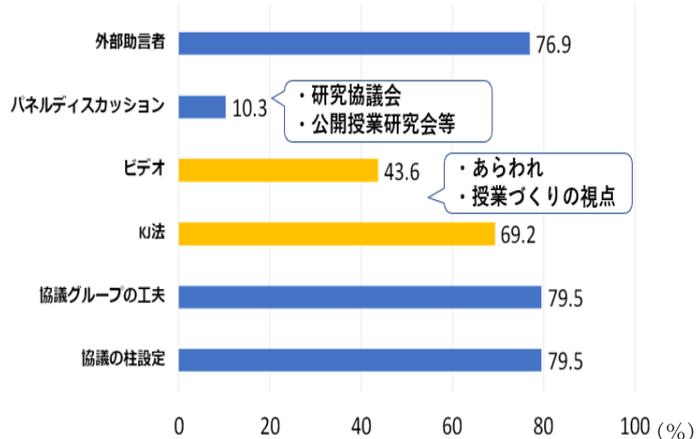


図5 平成29年度 研修における協議活性

ける児童生徒の目標達成の結果を踏まえ、指導目標、指導内容、支援方法が適切であったか授業評価を行い、授業の改善方法について整理する手法をとっている。

ほとんどの学校では、授業評価を行う際には、学校で定めた授業づくりの視点（多くの場合四つの視点）を基に、指導内容や支援方法、教材教具等について評価を行う状況が見られる。

(5) 授業改善につなげるための評価の方法

図6は国立特別支援教育総合研究所が知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究の中の、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（2015）を一部抜粋し、再構成したものである。

同研究では、「学習状況の評価」の重要性について、観点別評価を基に、児童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することにより、目標や指導内容、手立ての妥当性が高まるとしている。このことは、授業改善において、まず、児童生徒の「学習状況の評価」を実施した上で、そこに寄与する指導内容や、手立て等に関する「授業の評価」を行うといった手続きの重要性を示しているとも言える。県内特別支援学校では、この「授業の評価」を行う際に、各校が独自に設定している授業づくりの視点を基に評価をしている。

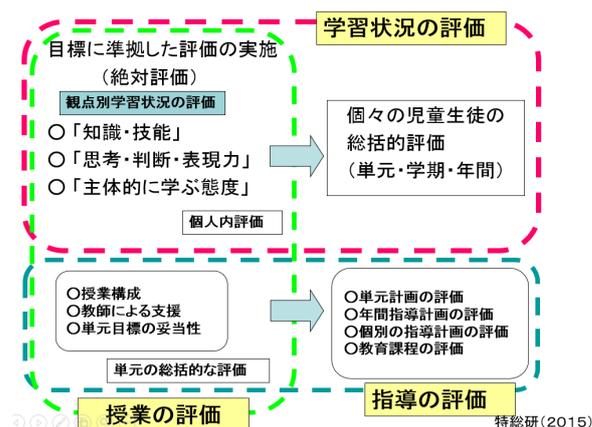


図6 授業改善に関する評価の在り方

県内特別支援学校が研修計画の中で設定している、授業づくりの視点を分類し、その件数を調べたところ、上位4つは図7のとおりであった。多くの学校で共通した視点「単元設定の工夫」（「活動設定の工夫」）、「環境設定の工夫」、「教材・教具の工夫」、「教師の働きかけの工夫」等が設定されていることが分かる。

これらの共通する授業づくりの視点はいずれも児童生徒の自立を目指して取り組んできた特別支援学校の授業づくり、授業改善の視点として有効だと考えられている。

しかし、実際の研究協議の様子を観察すると、これらの視点を基に授業評価を行い、「どのように教えるか」（指導目標、指導内容、支援方法等）といった教授法の視点に協議が偏る傾向が見られる。

一方、新学習指導要領では、学び手である児童生徒が「どのように学ぶか」という視点すなわち、資質・能力を育成するための効果的な学習法が重要視されている。そのため、授業における学習評価では、児童生徒が「どのように学んでいるか」「深い学び」が実現できているか見極めることが最も重要であり、本県の新学習指導要領に対応した特別支援学校の授業改善を推進するための課題であるとも考えられる。

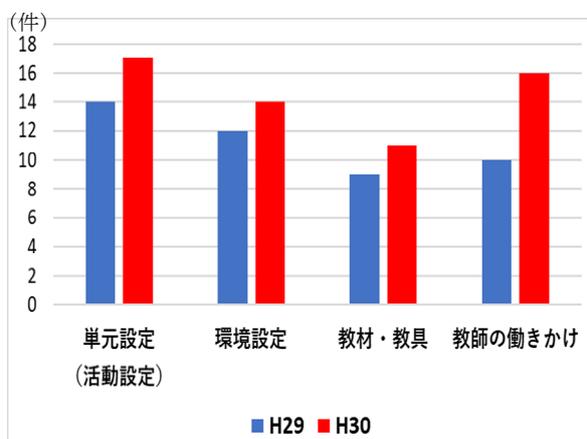


図7 主な授業づくりの視点

(6) 県内特別支援学校の現状調査に関する考察とまとめ

県内特別支援学校では新学習指導要領への全面実施に向けて、「主体的・対話的で深い学び」に関する視点を研修主題として扱い、観点別評価の導入により資質・能力の三つの柱で単元(授業)の目標を設定し授業づくりを行う体制が整ってきている。しかし、聞き取り調査等から障害の重い児童生徒にとって、「対話」や「深い学び」をどのように捉えたらよいか、また、そのための授業改善をどのように推進できるかといったことを課題としている状況が見られた。

以上のことから、「主体的・対話的で深い学び」を実現させる授業改善の視点や方法を提案し、「主体的・対話的で深い学び」の具体像を明らかにして共有していくことが求められていると考えた。

2 リーフレット(授業設計診断4項目)を活用した授業改善の提案と意識調査

(1) リーフレット(授業設計診断4項目)を活用した授業改善の提案

本県は、学びを深めるために必要なポイントを、授業設計診断4項目、すなわち「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」として整理し、『主体的・対話的で深い学び』の実現(リーフレット)に取りまとめている(図8)。

本センターの研究顧問でありリーフレットの監修に携わった益川(聖心女子大学文学部教育学科教授)は、『学習への動機づけ』(三宅, 2012年)を引用し、人が効果的な学習環境下で「うまく学べている」ときの学びの条件として次の要素が関係していると述

べている。

- 参加者が共通して「答えを出したい問い」を持っている。
- 問いへの答えを、一人一人が、少しずつ違う形で、最初から持てる。
- 一人一人のアイデアを交換し合う場がある、言い換えれば、みんな自分の言いたいことがあって、それが言える。
- 参加者は、いろいろなメンバーから出てくる多様なアイデアをまとめ上げると「答えを出したい問い」への答えに近づかずだ、という期待を持っている。
- 話し合いなどで多様なアイデアを統合すると、一人一人、自分にとって最初考えていたより確かだと感じられる答えに到達できる。
- 到達した答えを発表し合って検討すると、自分なりに納得できる答えが得られる。
- 納得してみると、次に何が分からないか、何を知りたいか、が見えてくる。

これらの学びの要素を踏まえ、授業設計診断は、「人はどのように学ぶか」という学習者の「思考」や「思考の過程」を基盤に構成されている。

このことは新学習指導要領において障害のある児童生徒が「どのように学ぶか」すなわち「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の在り方を考える上で示唆を与えるものである。

一方で、これらの授業設計診断4項目（「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」）に示された、項目やそれぞれの各段階（★、★★、★★★、excellent）については、障害の特性が多様な特別支援学校の児童生徒にはそのまま当てはめることが難しい場合もある。

そこで、研究協力校に在籍する知的障害のある児童生徒、重度重複障害のある児童生徒を指導する教員を対象に、リーフレットの授業設計診断4項目を使った意識調査を行った。これは、特別支援学校の児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」に迫るための、授業設計診断4項目に関する示唆を得ることをねらいとした。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業設計診断				
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、解決に對話を必要としない。 <input type="checkbox"/>	○課題や問いがあり、解決に對話が必要である。 ▲課題や問いに対する活動の幅が広すぎて、活動が無点化されにくい。 <input type="checkbox"/>	○課題や問いに対する活動が高点化され、深い学びにつながる。 ▲課題や問いに対する活動の幅が広すぎて、活動が無点化されにくい。 <input type="checkbox"/>
考えるための材料  ▲考えるための材料がない。 <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。 ▲限定的な考えに誘導するものである。 <input type="checkbox"/>
対話と思考  ▲対話を通して考える時間が少ない。 <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。 ▲教師の過度な助言により、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、解決策や答えをまとめていくような建設的なやりとりがなされる。 ▲教師の過度な助言により、対話や思考が抑制されてしまう。 <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での習得にとどまっている。 <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家庭生活まで広がり、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"/>

図8 授業設計診断4項目

(2) リーフレット(授業設計診断4項目)を活用した授業改善に関する意識調査

平成29年度、研究協力校5校の教員を対象に新学習指導要領に対応した授業改善に関する意識調査を実施した。内容は、現在の担当する授業について、「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」を設定していると思うか、4段階(★、★★、★★★、excellent)で回答を求めた。各校で研修の実践が始まる6月と、研修のまとめの時期である12月の2回実施した。

あわせて、リーフレットを使用して感じた感想や改善点を自由記述で回答する形式をとった。以下に、知的障害、肢体不自由の重度重複障害のある児童生徒に関わる教員の回答結果を示す。

ア 知的障害の場合

図9は知的特別支援学校の教員によるアンケートの結果である。

6月の結果から、4項目の内、「解決したい課題や問い」は★★★が最も多いのに対し、他の3項目は★★が最も多かった。

このことから、個々の児童生徒の興味や関心を大切に、「単元設定の工夫」といった既存の授業づくりの視点が、児童生徒の「解決したい課題や問い」として捉え直していることが推察される。

一方、「対話と思考」については、評価の最も低い★が10%以上見られた。また、12月には他の項目では★★★の割合が増加し、大きく改善傾向を示しているのに対し、この項目の改善割合が他と比べて小さいことから、「対話と思考」の在り方に対して、教員が難しさを感じていることが推察された。そこで、自由記述の回答に注目したところ、次のような回答があった。

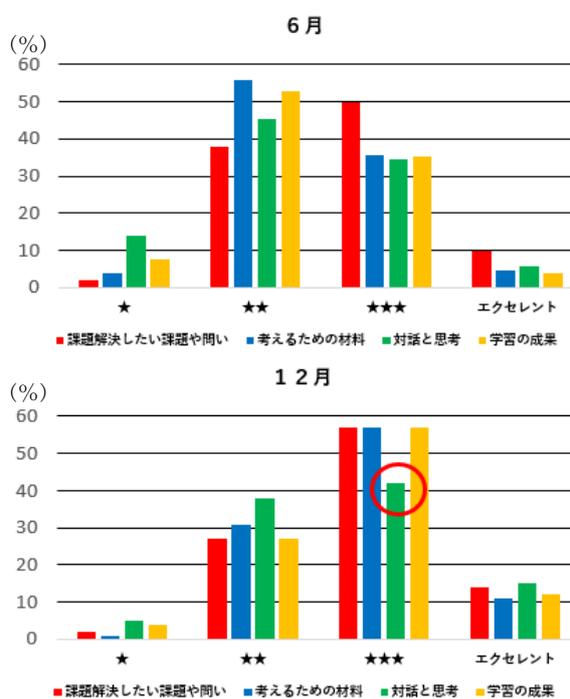


図9 意識調査(知的)

- 発語が難しい児童にとっての対話的をどう捉えたらよいか。
- 自分自身も必要以上に言葉掛けをして児童の思考する時間を作っていないと思う。教師の支援のタイミング、量など質の高いものにしていきたい。
- 対話を通して何を学ばせたいのか、思考がどのように変化していったのかを理解できるようにしなければならない。
- まだ対話的を話し合い活動と捉えている学部教員がいると思う。物や人との関わりの中で自分自身や他者と対話(つながる)瞬間を大切にしていきたい。

これらの回答から、知的障害のある児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」に迫るためには、意見を発表できない、あるいは発話を得意としない児童生徒の「対話」の在り方や、その際の「思考の変化」を捉える「学習状況の評価」の方法が大切であり、その点に難しさを感じていることが分かった。しかし、回答の中には、対話を「物や人との関わりの中で自分自身や他者と対話（つながる）」と捉える等、知的特別支援学校における対話の捉え方に示唆を与える見方も提起され始めている。

これらの結果や学校訪問時の聞き取りから、知的障害の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善においては、主に「対話と思考」に課題があると考えることができる。

イ 肢体不自由の重度重複障害の場合

図10は肢体不自由特別支援学校の自立活動を中心とする児童生徒（重度重複障害の児童生徒）の指導に当たっている教員によるアンケートの結果である。

重度重複障害の児童生徒の場合、発話が難しく、発話も乏しい児童生徒も少なくないため、当初から「対話と思考」の捉え方について難しさがあると想定された。しかし、当初の予想に反して、対象校のこの項目に関する評価は、他の項目と比べて特に低い傾向は見られなかった。

このことは、対象校が、重度重複障害の児童生徒の「対話」を直接的な言語によるものだけでなく、教師や教材教具等、環境への様々な働き掛け（注視、追視、傾聴、手を伸ばし触る等）から、環境を認知し、把握し、理解することも含めて「対話と思考」であると捉え研修を推進していたことに起因していると推察された。

一方で、12月の2回目の調査においては、全体的に6月に比べて改善傾向が見られたものの、その傾向が比較的小さいのは「学習の成果」に関する項目だった。そこで、「学習の成果」の捉え方について、自由記述の回答に注目した。次のような回答があった。

- 重度の児童生徒は、1時間の授業ではなく活動ごとに即時評価を行うことが大切。
- 重度の児童生徒は、認知面の弱さに加え、記憶の保持が難しいので、表出を捉え、その都度フィードバックしていくことが大切。

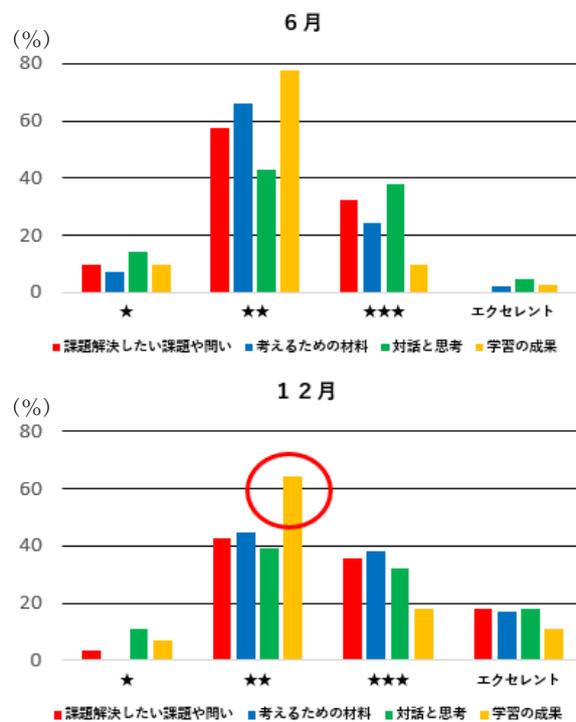


図 10 意識調査(肢体不自由重度重複障害)

不足等を考慮した捉え方が必要であると考え、項目を補足・整理した（表3）。

すなわち、認知特性等を土台に、児童生徒が気付き、興味や関心をもって自ら「注視したり」「手を伸ばしたり」する等、働き掛けたいと思える学習活動があり（「解決したい課題や問い」）、保有する様々な表現、表出方法を引き出せるような教材・教具を考える手掛かり（「考えるための材料」）にしながら、人（教師、友達等）や物（教材・教具等）等の環境に働き掛けることで事物について認知し、理解していく過程に「対話と思考」の意義や「深い学び」を見いだすことができると考えた。

そして、児童生徒が「～をやった」と感じられる実感（振り返り）や「またやりたい」という次の活動への見通しや期待感の芽生えの中に「主体的・対話的で深い学び」を捉えることができるのではないかと考えられる。

表2 肢体不自由（重度重複障害）のある児童生徒の授業設計診断4項目の捉え方

項目	肢体不自由（重度重複障害）の児童生徒の場合
「解決したい課題や問い」	児童生徒が自ら働き掛けたいと思える学習活動。
「考えるための材料」	注視したり、耳を傾けたり、表情、声、体の動きによる意思の表出を引き出す教材・教具。
「対話と思考」	互いを意識し、働き掛け合いながら共に取り組む学習活動。
「学習の成果」	今日は「～をやった」「またやりたい」と感じられる振り返りと次の活動への見通し、期待感。

イ 知的障害の場合

知的障害のある児童生徒の場合には、「対話と思考」の難しさが指摘されたが、一方で「解決したい課題や問い」「考えるための材料」については、従前から授業づくりの視点として大切にしてきた「単元設定の工夫」「教材教具の工夫」等でなされてきた指導や支援の方法との関連性が高く、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」を引き出す上でも有効であると考えられた。そこで、それらの関係性を踏まえ、授業設計診断4項目を補足・整理した（表3）。

表3 知的障害のある児童生徒の授業設計診断4項目の捉え方

項目	知的障害のある児童生徒の場合
「解決したい課題や問い」	必然性を感じ「やってみよう」「これをやろう」「やる必要がある」と思える具体的な課題や問い。
「考えるための材料」	児童生徒の思考の過程を踏まえた理解、行動を促す支援、そのために必要な教材・教具。
「対話と思考」	集団での対話や協働的な学習を介して自分の考えを広げ、深め、さらに周囲に関わっていく場。
「学習の成果」	「～して、～できた」「～すれば自分にも～できる」「次は～しよう」と学習の成果を、理由を加えて説明し、自信を持って次の目標に向かう振り返り。

すなわち、児童生徒が、「やってみよう」「これをやろう」と思い、主体的に課題に向き合い（「解決したい課題や問い」）、「分かってできる」ための理解や行動を促す支援を手掛かり（「考えるための材料」）にしながら、自分で学習に取り組んだり、必要

に応じて課題を解決するための話し合いや、協働的な活動を行ったりすることをおして、自身の考えを深め、広げていく姿を「対話と思考」と捉えることができるのではないかと考えた。

そして、何よりも児童生徒が自らの「学習の成果」として「～して、～できた」と自身の成長を実感するとともに、「次は～しよう」と新たな目標を創出（目標創出型の振り返り）し、次の課題に向かう姿の中に、「主体的・対話的で深い学び」の実現を見いだすことができるのではないかと考えられる。

また、特別支援学校の児童生徒の「対話と思考」に関する注釈として、「障害のある児童生徒の場合、対話を言葉どおりの言語によるコミュニケーションとしてだけでなく、思考を引き出す手段として捉え、協働やかかわり合い、異なる考え方に触れる、働き掛けなど、状況に応じて捉えることができます」の一文を付記した。

同様に、「学習の成果」の注釈として、「特別支援学校の児童生徒の場合、成果の表現方法は言葉だけでなく、視線や身体の動き、表情など、本人が持っている様々な表現方法や表出方法により、捉えることができます」の一文も付記した。

平成30年度には、一部改訂した障害状況に対応したリーフレットを資料とし、本センターの研修会や学校定期訪問の際に活用することにした。

(2) 学習過程の可視化による授業改善方法の開発・活用

先に示したように、本県の授業改善の方法としては、授業者の視点から「どのように教えるか」に多くの時間が割かれ、いわゆる指導内容、指導方法、支援方法等の教授法に関する「授業評価」に偏る傾向があると見られた。

しかし、新学習指導要領では学習者が「どのように学ぶか」に焦点を当て、学習者にとって「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して、授業改善を行うことが求められている。このことは、単に授業（単元）における児童生徒の目標が達成できたかどうかということだけにとどまらず、授業（単元期間）中の児童生徒の学びが「どのように変容しているか」を捉え、分析、評価していくことの必要性を示唆するものである。

そこで、平成29年12月の本センター主催の授業力向上研修において、国公立特別支援学校39教場の研修主任を対象に、『主体的・対話的で深い学び』

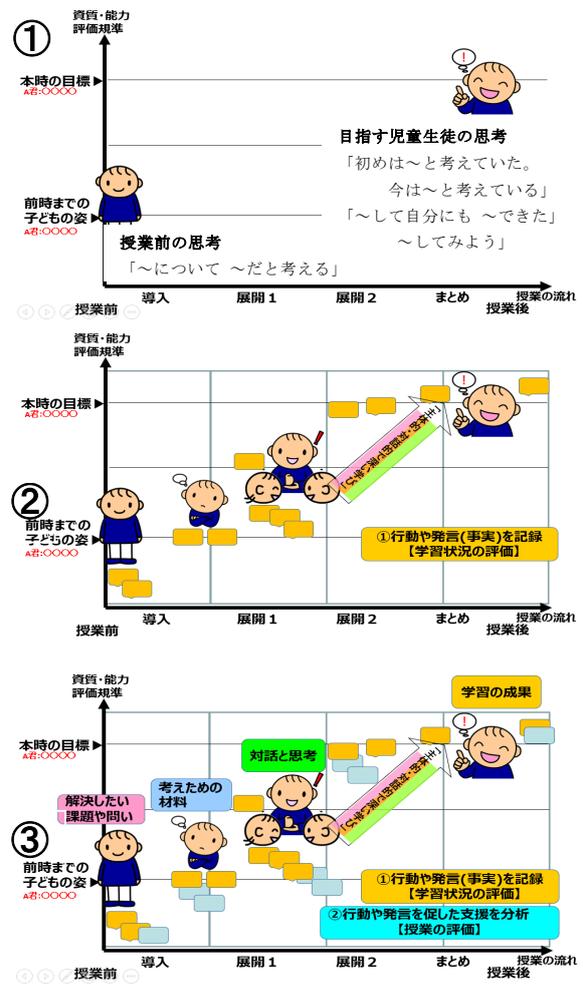


図 12 学習過程可視化法

の視点から学習状況を捉える」と銘打ち、授業中の学習状況を可視化する方法を提案した（以下、学習過程可視化法）。

図12に学習過程可視化法について示した。この方法は主に事例児童生徒の学習過程を捉える際の活用を意図したものであり、縦軸を授業（単元）で目指す児童生徒の資質・能力に関する評価規準とした。

おおよその手順は以下のとおりである。

- ① 前時までの児童生徒の姿（実態）をベースラインとし、本時の目標を評価規準として示す。
- ② 児童生徒の学習過程を捉えるために、行動や発言（事実）を付箋に記録し、時間軸に沿って掲示しながら、児童生徒のあらわれや変容を共有し、「学びの深まり」を見極める。（学習状況の評価）
- ③ 次いで、行動や発言を促した指導や支援の有効性について分析する。（授業の評価）

この研修では、本センターの授業設計診断4項目に沿って分析した。②のステップでは、各教員が捉えた記録は、必ずしも他の教員の見立てと同じであるとは限らないと考えられる。複数の教員で記録を共有することで児童生徒の変容をより客観的でより正確、詳細に捉えることができると考えられる。また、児童生徒の「深い学び」の見極めが共有できれば、適切な見取りによる的確な指導、支援につながると期待できる。

このような「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の方法は、授業づくりの段階の活用が更に有効であると考えられる。つまり、①児童生徒にとって適切な「解決したい課題や問い」を設定し、②最終的にねらう児童生徒自身の「学習の成果」（「わかった」「～して、～ができた」「次は～しよう」等）を明確にして教員間で共有する。次いで、③児童生徒の学習過程を想定しながら、児童生徒が「学習の成果」を実感できるようにするために必要な指導や支援を「考えるための材料」「対話と思考」として設定することで、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業づくりが可能になると考える。

ここで提案した授業（単元）時の「学習状況の評価」の方法である「学習過程可視化法」については、平成29年度末に、本センターが作成した『『主体的・対話的で深い学び』実現のためのサポートブック』（以下サポートブックとい

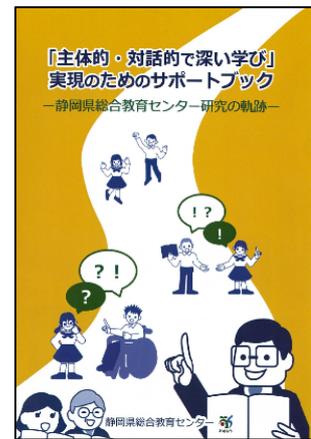


図13 サポートブック

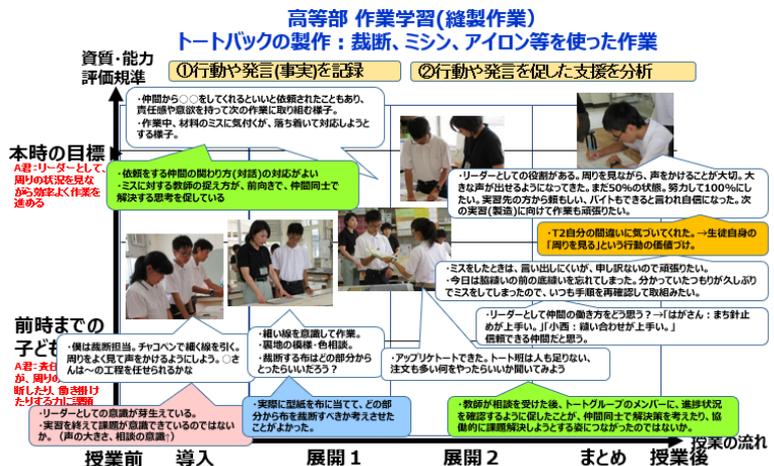


図14 学習過程可視化法の例示

う。)に収め(図13)、県内の国公立特別支援学校全39教場に配布し授業改善の方法として提案した。

平成30年度は、本センターで主催する各研修や特別支援学校定期訪問時に先に説明した、リーフレット(改定版)とともに、授業づくり、授業改善の方法として提案した。また、学校定期訪問時の中心授業を例に、指導案から学習状況を想定した学習過程可視化法による授業の想定を行うとともに、当日の授業について学習過程可視化法を用いて授業分析を行い例示した(図14)。

(3) 授業改善の提案による研修の推進状況の変化

ア 県内特別支援学校におけるリーフレット、サポートブックの活用状況

平成29年度末から30年度にかけて、各種研修会や定期訪問、学校等支援訪問で、リーフレットやサポートブックに示した学習過程可視化法を活用した、授業改善、研修の活性化を提案した。

図15に、平成29年度の「研修の協議活性化の工夫状況」に併せて、平成30年度のリー

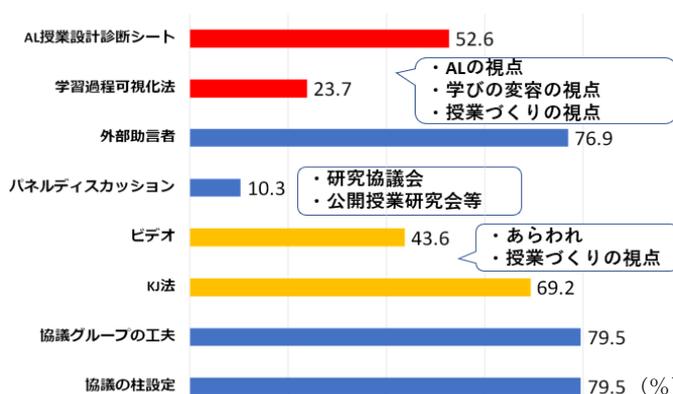


図15 リーフレット、学習過程可視化法の活用状況

フレットと学習過程可視化法の活用状況を示した。これらを活用した学校の研修では、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」「学びの変容」「学習状況の評価」に焦点が当てられ、新学習指導要領に対応した授業改善を推進している様子が見られた。

また、リーフレットの授業設計診断4項目の活用状況については、授業づくりの視点としてそのまま授業で活用した学校(15教場)、学校の授業づくりの視点に読み替えて活用した学校(7教場)、研修の参考資料として活用した学校(13教場)等が見られた(図16)。

一方、サポートブックについては、本年度各校に2冊配布したばかりということもあり、十分な活用状況には至っておらず、研修で活用しているのは3教場、内容を職

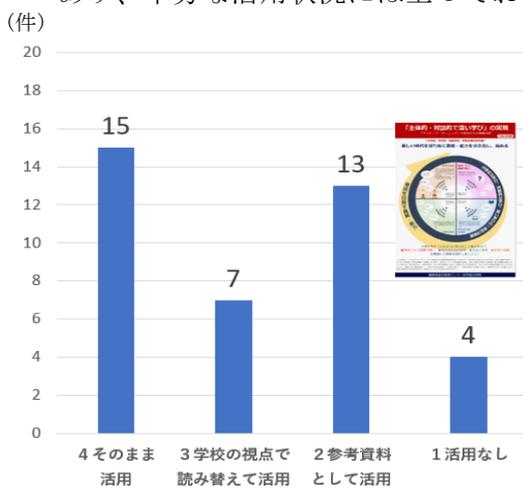


図16 リーフレットの活用状況

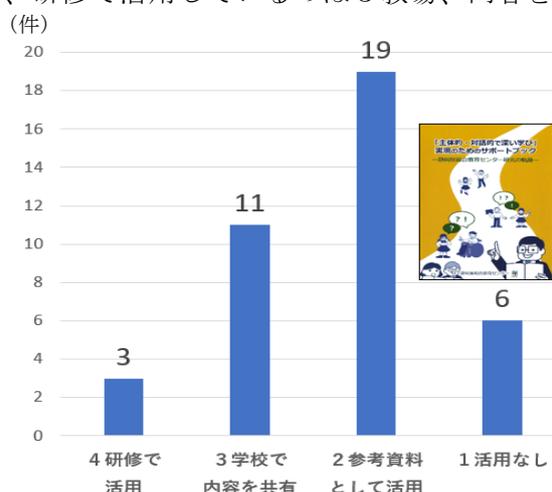


図17 サポートブックの活用状況

員間で共有したのは11教場、参考資料として活用したのは19教場であった（図17）。

各校の活用状況は様々であるが、引き続き本センターが実施する各種研修や学校定期訪問時に活用することで、各校の状況や必要にあわせて教員が研修の推進や授業改善に活かせるように支援を行っていくことが求められると考えている。

イ 研修推進の事例

県内特別支援学校の研修の推進状況について、事例を以下に示す。

知的障害の事例 ー学校の授業づくりの視点を見直した例ー

新学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指し、研修のテーマを『自ら考える人を育てる』～一人一人が『気づき』『考え』『行動する』授業づくり～と設定し研修を進めている。資質・能力の三つの柱による観点別の目標設定と評価を導入し、児童生徒の思考の変容に着目した研修を推進している。学校の授業づくりの視点として従前より設定していた項目を、授業設計診断4項目で整理し、「興味・関心が持てる」「やることが分かる」「選択・工夫ができる」「自己評価ができる」と捉えなおすことで、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」に迫る取り組みを実践している。学校としての「対話」「深い学び」の捉え方が明確になってきている。

肢体不自由の事例

ー重度重複障害の児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の例ー

研修テーマを『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～とし研修を進めている。また、複数の教育課程を設定していることから、児童生徒の実態に応じて「主体的・対話的で深い学び」に関する具体像を設定している。準ずる教育課程では「自分から判断して、人と関わりながら活動できる人」、知的代替の教育課程では「自分から活動に取り組み、自分から伝えることができる人」、重度重複障害の児童生徒が在籍する自立活動を中心とする教育課程では「活動し、気づき、伝えることができる人」とし、それぞれの児童生徒の実態に寄り添った「主体的・対話的で深い学び」の実現を追及している。

また、従前から学校が大切にしてきた授業づくりの視点「学習内容」「環境設定」「教材・教具」「働き掛け」と併せて、授業設計

診断4項目を授業づくりに活かし研修を推進しており、重度重複障害の児童生徒の、

小学部 自立活動 「うみでゆらゆら」(人間関係の形成、環境の把握、コミュニケーション、身体の動き等)	
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	
<p>解決したい課題や問い</p> <p>バルーンを提示した場面</p> 	<p>■ 経験のある活動(バルーン、ウォータースライダー)を準備。</p> <p>■ 活動ごとにテーマ曲を流し、活動への理解や期待感を引き出す。</p>
<p>考えるための材料</p> <p>タンブリンの合図の後、身体が傾く場面</p> 	<p>■ 曲に合わせて揺れる→タンブリン合図→体を傾ける</p> <p>■ タンブリンの合図で、次の活動を期待し笑顔。</p> <p>■ 活動を見通し、自分から姿勢を変化させる。 ※期待反応↑</p>
<p>対話と思考</p> <p>友達の活動を見ている様子</p>  <p>楽しそう。私もやってみたい!</p>	<p>■ 意思の表出の増加。</p> <p>■ 教員の「次にやりたい人」などの呼びかけへの応答性、即応性(タイミング)が向上。</p> <p>■ 子どもの発声などの表出にたいする、教員のフィードバックが、さらなる表出、表出の確実性、定着につながる。</p>
<p>学習の成果</p> <p>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>■ 単元後半は、活動を見通し、笑顔で意思を表出。繰り返し活動に取り組む姿が増えた。</p>

図18 重度重複障害の児童生徒に対する授業設計診断4項目を活用した授業例

「対話と思考」「学習の成果」等、丁寧に分析、評価しながら研修を推進している（図18）。

知的障害の事例 一授業設計診断4項目を活かした指導カードの工夫一

研修テーマを小学部『やりたい』『できた』の姿を引き出す授業づくり～一人一人が主体的に取り組むための支援の工夫～、中学部「一人一人のがんばりを分かち合う姿をめざした授業づくり～毎時間の振り返り活動を設定した展開の工夫～」とし研修を実践した。

学校が設定している「教材・教具の工夫」「働き掛けの工夫」「展開の工夫」「環境設定の工夫」と併せて、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」を引き出すために、授業設計診断4項目を取り入れた。

授業を計画する際に、授業カードに4項目の視点を記入し、授業を実施した（図19）。そうすることで、児童生徒の学習過程を意識した授業づくりが可能になった。

また、授業後の研修会では、授業設計診断4項目に沿い、児童生徒の思考の深まりについて活発に協議を進めることができ、教員の授業改善に向けての意識の向上につながった（図20）。

知的障害の事例一学習過程可視化法を活用した例一

研修テーマを『働く人を育てる作業学習』～主体的・対話的で深い学びを促す授業改善～とし研究を進めた。作業学習で目指す「深い学び」を「目的を意識して目標を自ら設定し、より良く解決しようと考えて取り組み、その成果や課題を次の作業学習や実習、自分の生活に生かそうとする姿」と定め、授業実践を行った。年間を通して繰り返し学習過程可視化法による授業改善を進め、学習過程を分析することで、教員の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に関する理解と意識の向上を図ることができた。（図21）

これら各校における「主体的・対話的で深い学び」に焦点を当てた研修実践の取組

(4) 展開		支援と指導上の留意点		
時間	主な活動	支援と指導上の留意点	留意点	
10:30	○1組に集合・始めの挨拶 ○目的、昨日までの活動の確認 ・どんなスキルを身につけたか ・何を準備しているのか、等	・15分以内で集合、T/Sは5分以内の定めに従い、必要に応じて補足の言葉掛け等の支援をする。 ・生徒が作った記念品等、具体物を提示する。 ・発表の場面では、起立の姿勢や返事の方法等についても指導をしていく。	●1組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
10:35	○制作のポイントについて考える 「好きな色やデザインや模様を作るために今日は何をがんばる？」 ・意見を出し合い、共有する	・ポイントに気をつけて作ることをおぼろげに意識してもらおうことにつながることを伝える。	●2組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
10:40	○活動場所や活動内容を知る ・活動時間、片付け開始時間、集合時間について確認する	・活動場所やその日の活動内容を表のようにして提示する。	●3組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
10:45	○制作活動の教室に移動 ○制作活動の準備 ○その日がんばること（気をつけるポイント）を確認	・15分までに制作したトナーチャームを提示し、その日に気をつけたいポイントを考えることができるようにする。 ・個人の道具はここに入れ、作業台に並ぶのを意識させる。 ・制作のポイントを比較できる実物で提示する。(MTS)	●4組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
	○制作 ・トナーチャームの印刷 ・トナーチャームの色塗り ・写像作り (制作活動後半)	・道具を置く机をどの生徒も手に取るようにできるように位置で設置する。 ・失敗した場合はすぐに気をつけることを生徒が考えることができるよう言葉掛けをする。 ・制作中に課題に報告する場面を設定し、出来たポイントを考えてもらうように言葉掛けや見本の提示をする。	●5組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
11:40	○制作活動終了、片付け ○振り返りボードの記入		●6組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
11:50	○1組に集合 ・その日の成果や頑張ったことの報告、共有（全員が発表）		●7組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
12:10	○次時の確認 ・共通した制作する上でのポイントの確認、共通理解 ・次時の活動予告		●8組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。
12:15	○終わりの挨拶		●9組教室 MA・T/S (色塗り) NK (穴あけ)	・道具の貸し借りの際は、貸出や回収を示す等の支援で適切なかわり方ができるように指導する。

図19 授業設計診断4項目を活用した授業例



図20 研修の様子



図21 学習過程可視化法による授業分析の様子（公開授業研修）

は、図 2、図 15 でも示したように県内全体に広がり、新学習指導要領に対応した授業改善の取組が着実に前進していることを示している。

本研究で進めている「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた、授業設計診断 4 項目、学習過程可視化法を活用した授業改善の提案が、県内特別支援学校に浸透していくことで、各校の児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の姿が明確になり、その実現に向けた研修や授業改善の取組が推進されていると考えることができる。

4 特別支援学校の障害に応じた、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の明確化

各校が研修を推進する過程において、障害に応じた「深い学び」に関する捉え方について検討がなされてきている。「深い学び」の捉えに関する現状を把握し整理することで、各障害における目指す「主体的・対話的で深い学び」の姿を明確にすることができると考える。また、得られた知見から新学習指導要領に対応した授業改善のための手掛かりを得ることができると考える。

(1) 障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の整理

研究協力校の教員に対して、担当する児童生徒の「深い学び」について、どのように捉えているかアンケート（自由記述）で得られた回答を、計量テキスト分析ツールである KH Coder を使用し分析した。方法は以下のとおりである。

ア 『主体的・対話的で深い学び』をどのように捉えているか」回答を求める。

イ 肢体不自由（重度重複障害）、知的障害（小学部、高等部）について集計する。

ウ 各障害種について、出現する語句を頻出度順に整理し、重要語句を取りまとめる。

エ 共起ネット分析により、文章中の各語句の共起性について算出し視覚化する。

なお、自由記述から読み取る語句の共起性の尺度として、Jaccard 係数を用いた。

[Jaccard 係数]

語句 X、Y のそれぞれの単独での出現回数をそれぞれ $|X|$ 、 $|Y|$ としたとき、X、Y のどちらか一方が出現した回数は $|XUY|$ 、両方が出現した回数（共起頻度）は $|X\cap Y|$ となる。Jaccard 係数はどちらか一方が出現した中で、何回同時に出現するかの割合で表される。

$$\text{Jaccard} = |X\cap Y| / |XUY|$$

Jaccard 係数は 0 から 1 までの値をとり、共起する割合に近いほど 1 に近づく。

これらの方法により、文書中の重要語句の頻出数や共起性を視覚化することで、「深い学び」の具体的な捉え方について傾向をつかみ、それらの特徴を有する典型的な回答（自由記述）事例と併せて、各障害における「深い学び」の具体的な姿について整理する。なお、共起ネットの分析では、Jaccard 係数を 0.2 以上（一方の語が出現した際に、もう一方の語も共起する割合 20% 以上）に設定した。また、図中の「Frequency」は該当する語の出現回数を意味し、円の大きさの違いで示す。「Coefficient」は語と語の間の共起性（Jaccard 係数）を意味しており、線の太さと線上の数値で示す。そして、「Centrality」は中心性の意味で、この数値が高くなる（色が濃くなる）ほど、自由記述の語群と語群をつなぐ重要な語である可能性を持っていることを意味している。

これらの分析の特徴を有する自由記述の回答例を以下に示す。なお、語の下線について、認知に係る語を____で示し、以下、思考を____、表現を____、情動に関するものを____で分類して示した。

- 注視したり、聞いたりしたことを頼りに状況を把握し、気持ちを表出したり、身体を動かしたりする姿
- 教師の働き掛けに対して、やり取りを通して、気持ちを表出したり、友達を意識して活動したりする姿
- 繰り返し児童生徒が活動を行い、その流れを音や動きなどで体感しながら理解していくこと。その理解したこと、「やりたい気持ち」や「楽しさ」などを声や口の動きなどで伝える姿。
- 環境あるいは他者からの働き掛け等を認知して、刺激や他者からの意図に気付きそれに対して自分なりの表現で意思を伝える姿。
- 児童生徒が心を動かして表情を変えたり、自ら活動したりする姿。またそれによって生活を楽しめる力を身に付けている状態。
- 「こうすればうまくいく」「このように表出すればもう一度できる」ということが理解できるような姿。更にそのことを日常生活で表現できる状態。

これらの「深い学び」に関する具体的な記述の多くは、「深い学び」を授業における目の前の児童生徒の姿として「主体的な学び」「対話的な学び」と関連付けながら、総合的に捉えられていた。したがって、これらの捉え方を整理することで、授業や指導における「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿として捉えられると考えた。

これらの記述から重度重複障害の「主体的・対話的で深い学び」は、次のように捉えられていると考えられる。

人やことに興味関心をもって自ら働き掛け、新たな気付きや理解を得たり、感じたことや学んだことを、自分を取りまく環境の中で、表出、表現したりしていくような学び

重度重複障害の児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」を捉える場合、これらの障害の場合には、児童生徒の表出、表現と合わせて、活動に関する認知機能としての児童生徒の「気付き」が重要であると考えた。「気付き」から感じたことや学んだことを表出、表現し、その結果をより深く受け止めることで、新たな「気付き」を促すことが必要であると考えた。そして、そのような学びにおいて、「～をやった」「またやりたい」と感じられる振り返りや次の活動への見通し、期待感が伴うことで、より一層学びが深まり、生活や他の学習場面に活かされることで資質・能力の向上が期待できると考えられる。

イ 知的障害（小学部）の児童の「深い学び」の姿について

知的障害（小学部）の児童の「深い学び」に関する自由記述から、4「学ぶ」5「学習」6「自ら」7「生活」等の語の出現頻度が高かった（表5）。また、図23より、5「学習」の中心性が高く、7「生活」の他、22「他の」11「活かす」をつなぐ重要な

語であることが示唆された。同様に6「自ら」の中心性も高く、8「考える」9「取り組む」10「活動」等の語群へつながる重要な語であると考えられる。

思考に関係する語として、4「学ぶ」8「考える」に加え、18「思う」29「感じる」等の語が散見された。8「考える」という語は、知的理解を伴う思考を指す語として用いられるのに対し、18「思う」という語は、感情や情緒を伴う思考を指す語であり、29「感じる」という語は、感受性や感覚によって認知される状態を指して用いられる。このことから、これらの児童を担当する教員が、児童の思考や認知の段階を踏まえながら、感情を伴う過程として深い学びを捉えようとしていることがうかがえる。

また、思考を表現することに関して、9「取り組む」11「活かす」14「解決」19「活用」等の語が見られた。これらの語の内、14「解決」以外の語は先に示した、重度重複障害においても見られる共通の語であるが、相対的にこれらの語は頻出頻度が高く、共起ネットの結果と合わせると、「学んだことを、生活や他の場面で活かす」「自ら考えて活動に取り組む」「知識、技能を活用する」等の児童の姿を推察することができる。

表5 自由記述における語句の頻出回数（知的障害 小学部）

順位	語	頻度	順位	語	頻度	順位	語	頻度	順位	語	頻度
1	深い学び	91	11	活かす	15	21	授業	9	31	向かう	6
2	知的障害	90	12	自分	15	22	他の	9	32	新しい	6
3	児童	80	13	場面	14	23	知識	9	33	気付	5
4	学ぶ	34	14	解決	12	24	意欲	7	34	思い	5
5	学習	24	15	課題	11	25	考え	7	35	知る	5
6	自ら	24	16	学び	11	26	次	7	36	活きる	4
7	生活	23	17	行動	11	27	主体	7	37	対話	4
8	考える	18	18	思う	10	28	問い	7	38	応用	3
9	取り組む	17	19	活用	9	29	感じる	6	39	過程	3
10	活動	16	20	自身	9	30	技能	6	40	活	3

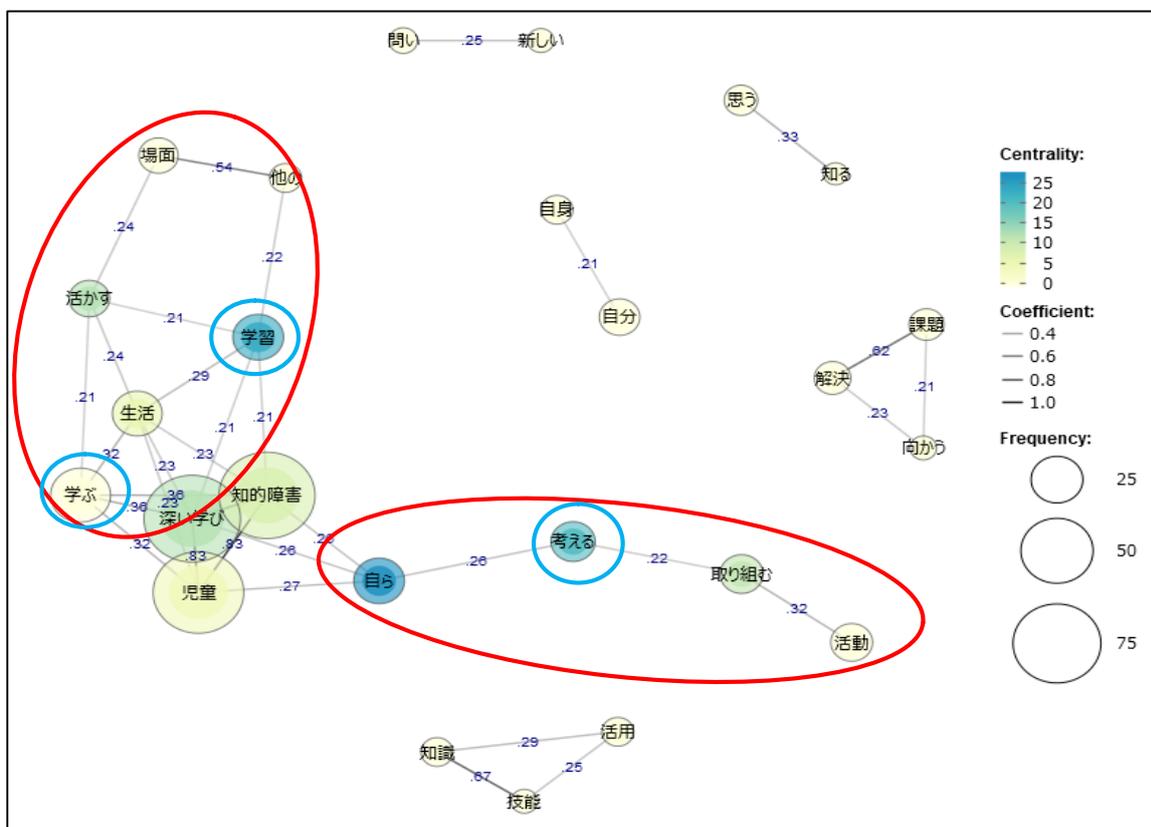


図23 共起ネット分析（知的障害 小学部）

これらの分析の特徴を有する自由記述の回答例を以下に示す。

※認知____思考____表現____情動_____

- やってみたいと思って取り組み、自分なりに考えたり活動したりして、できた、またやりたいと思える状態。
- 児童が自ら気づき、考えることで活動し、「分かった！できた！もっとやりたい」と思いながら取り組む姿。
- 児童が課題について問いを持ち、その問いを解決しようとしていく姿。学んだことを他の場面で思い出したり、関連付けて活かそうとしたりする姿。
- 学習した発見、気づきから新たな「問い」が生まれ、発展していく状態。学んだことが生活に生きて、楽しいと感じられる状態。
- 学習していることが現在及び将来の生活との関連性があり、児童が学んでいることに必然性を感じながら学習に取り組む状態。また、児童自身が自分の思いを伝え、受け止めてもらっている喜びを感じるとともに、その思いをもとに責任をもって活動しようとする意欲にあふれた姿。
- 児童が目の前の課題を解決する過程で試行錯誤しながら取り組んだり、分かったことを学習以外のその他の場面や学習の時間でそれを活用したりする姿。

これらの具体的な「深い学び」に関する見方を総括的に捉え整理すると、知的障害（小学部）の「主体的・対話的で深い学び」は、次のように捉えられていると考えられる。

思いや目的をもって、活動に取り組み、人やこととの関わりの中で、学んだことや新たな気づきを、他の学習場面や生活に活かす学び

知的障害の児童の「主体的・対話的で深い学び」について捉える場合、児童自身が目的を意識して、自ら「やってみたいと」思いながら取り組んだり、学んだことを工夫して活かしたりすることが必要であると考えた。また、自分の思いや考えを周りに伝えながら、協働的な学習を行うことで、思考を深めるための気づきや、学びを活かす力が育つと考えられる。

そして、学習を通して「できた またやりたい」「～して、～できた」「次は～しよう」と学習の成果を実感したり、理由を加えて説明したりして、意欲的に次の目標に向かうことにより、学びが更に深まると考えられる。

ウ 知的障害（高等部）の生徒の「深い学び」の姿について

知的障害（高等部）の生徒の「深い学び」に関する自由記述から、4「考える」5「学ぶ」6「課題」7「自ら」等の語の出現頻度が高かった（表6）。また、図23より、6「課題」8「活かす」の中心性が高いことが分かる。その中で、6「課題」は14「解決」12「次」4「考える」との共起性が比較的高く、8「活かす」は12「次」19「生活」5「学ぶ」との共起性が高い。また、これら両語群は、つながりを見せていることから、自由記述の中で関連付けられて記述されていることが考えられる。

また、思考に係る語として、知的障害小学部と共通する4「考える」5「学ぶ」

に加え、25「理解」29「知る」等の語が出現していた。重度重複障害の場合に見られた認知に関する語の17「気付」も出現していたが、図には表れておらず、他の語との共起性（Jaccard 係数0.15未満）は低い。

思考したことを表現することに関係する語として、8「活かす」9「取り組む」14「解決」16「活用」21「活動」22「行動」26「実践」等の語が見られた。知的障害高等部では「深い学び」を、「学びを活かして次の課題を解決したり」「実践したり」「主体的に取り組んだりする」ことと捉えていることがうかがえる。

表6 自由記述における語句の頻出回数（知的障害 高等部）

順位	語	頻度	順位	語	頻度	順位	語	頻度	順位	語	頻度
1	深い学び	95	11	学習	14	21	活動	8	31	力	7
2	知的障害	94	12	次	14	22	行動	8	32	考え	6
3	生徒	82	13	自分	13	23	思う	8	33	思考	6
4	考える	32	14	解決	12	24	授業	8	34	取り組める	6
5	学ぶ	28	15	学び	11	25	理解	8	35	場	6
6	課題	25	16	活用	11	26	実践	7	36	他の	6
7	自ら	20	17	気付	11	27	主体	7	37	友達	5
8	活かす	18	18	自身	9	28	対話	7	38	意欲	4
9	取り組む	16	19	生活	9	29	知る	7	39	環境	4
10	場面	16	20	様々	9	30	知識	7	40	経験	4

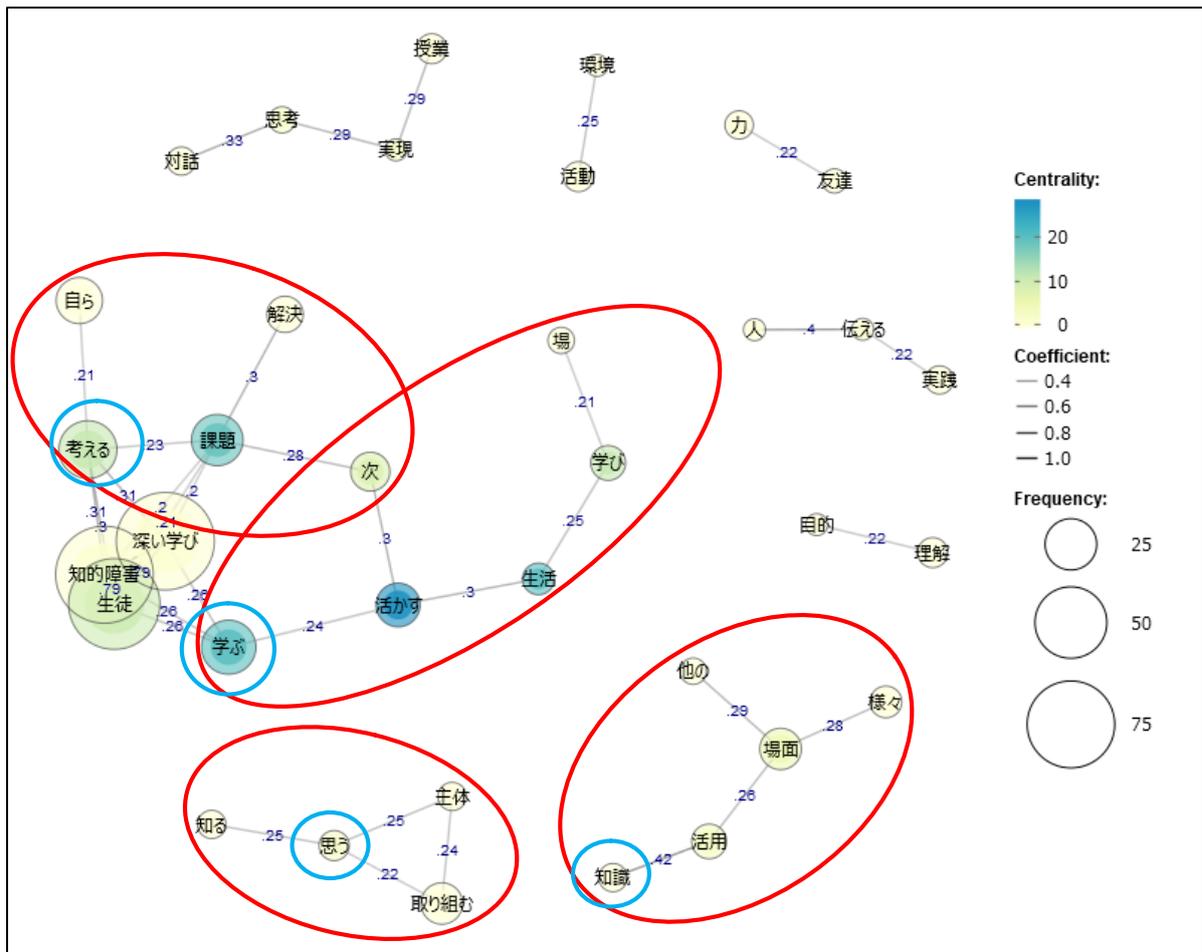


図24 共起ネット分析（知的障害 高等部）

これらの分析の特徴を有する自由記述の回答例を以下に示す。

※認知___思考_____表現____情動_____

- 生徒が目的意識をもって友達などとともに学んだことを、更に他の場面で活かしたり、他の場でも実践できたり、他の人に伝えたりできる姿。また、生徒の目的意識が、新たな問いへと広がる状態。
- 生徒たちが活動に対して必然性をもって取り組み、取り組んだことに対してその場の活動でとどめることなく、活動を更に発展させていくための思考を自ら働かせる学び。
- 生徒が自ら活動に取り組み続ける姿。環境の変化が起こっても落ち着いて変化を受け入れ、目の前の課題に取り組む、次へと活かしていく姿。
- 自ら答えを探し予測を立て、他者に伝え、他者の考えから自らの考えを高めていく姿。
- 生徒が気付いて、行動することによる結果を繰り返す中で、行動を改善していく姿。計画、実行、評価、改善のサイクルによる学び。
- 生徒本人が本気でのめりこみ、自分で達成感を感じることができる状態。
- 生徒が自分で気づき、考えて、学んだことを実社会や実生活でも活かす状態。
- 生徒自身が主体的に学び、学んだことが日常生活や仕事など将来のためになることに気付いて取り組む姿。

これらの自由記述の具体的な内容を見ると、高等部の場合には課題の対象として見据えるべきことは、「将来のため」「実社会」「実生活」の語に見られるように、現在、将来の現実の生活、社会に関することであり、そのために、「目的意識」や「計画・実行・評価・改善」の視点をもって積極的（「本気」）に取り組むことが必要であると捉えられていると考えられる。

これらの見方を総括的に捉え整理すると知的障害（高等部）の「主体的・対話的で深い学び」は、次のように捉えられる。

現在や将来に対する目標をもち、身に付けた力を様々な場面で他者と協働しながら活用し、成果を実感しながら次の目標や課題解決に向かう学び

高等部では、将来の社会生活を見据えて学習が設定されており、生徒も自己実現を目指して学習に取り組んでいることから、解決すべき課題や問いを生徒自身が見据え、生徒自ら目標を設定し、課題解決の方法を立案したり、行動したりすることが大切であるとする。また、習得したことを人と関わりながら様々な場面で活用することで習得した知識や技能を確実に身に付け、将来につながる資質・能力を高めていくことが必要であるとする。

そして、学習を通して「～して、～できた」「～すれば自分にも～できる」「次は～しよう」と、目標に対する成果と課題を自分自身で肯定的に評価し、自ら次の目標に向かうことにより、学びが更に深まると考えられる。

(2) 障害に応じた、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿に関する考察とまとめ

「深い学び」に関する記述では、「深い学び」を「主体的な学び」「対話的な学び」との関連で総括的に捉えたものが多く見られた。このことは、担当する教員が目の前の児童生徒について、「主体的な学び」「対話的な学び」を大切にしながら児童生徒の「深い学び」を捉えようとしていることの表れであると推察された。「主体的な学び」「対話的な学び」としての要素も包含する「深い学び」の記述から、総括的に「主体的・対話的で深い学び」の捉えを以下のように整理した。

重度重複障害、知的障害小学部、知的障害高等部における「深い学び」に関する捉え方に、共通して見られた語は、「自ら」「学ぶ」であり、「学び」を「生活」や「次」「課題」「解決」に「活かす」「取り組む」ということであった。このことは、習得、活用の学びの過程を通して、学んだことを活かして課題を解決することであると理解できる。この点は障害を問わず、新学習指導要領で示されている「深い学び」の捉え方に準じて、捉えることができるということを示している。

一方、重度重複障害の場合、認知機能に関係する「気付き」、知的障害小学部の場合は、感情や情緒に関係する「思う」等の語句が見られたことから、障害のある児童生徒の「深い学び」を考える上では、認知機能や情動等の特性や発達段階を踏まえて、「深い学び」を捉えることが必要であると推察される。個々の児童生徒の認知、思考、表現、情動等に関する実態を踏まえて、授業設計診断4項目の効果的な捉え方、活用の仕方を整理していくことが必要だと考える。

V 研究の成果と課題

1 県内特別支援学校の学習指導要領への取組に関する現状と課題

県内特別支援学校では、研修テーマ、資質・能力の三観点の導入等により、学習指導要領の全面実施に向けた対応が確実に推進されている。一方、「主体的・対話的で深い学び」の捉え方、その実現に向けた授業改善の方法については、十分に整理されていない状況にあった。

授業設計診断による意識調査の結果、肢体不自由（重度重複障害）、知的障害の児童生徒を担当する教員は、障害のある児童生徒の「対話と思考」「学習の成果」の指導、支援に課題を感じていることが分かった。

2 授業設計診断4項目を取り入れた効果的な授業改善の在り方を提案

(1) 障害に応じた授業設計診断4項目による授業分析、授業づくりの提案

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業づくりのために、授業設計診断4項目を各学校に提案し、研究協力校の教員を対象にした意識調査の結果、認知発達の段階などを考慮した、障害に対応した授業設計診断4項目の必要性が指摘された。そこで、重度重複障害、知的障害に対応した授業設計診断4項目の捉え方について整理し、各種センター研修、学校定期訪問で提案した結果、各校におけるリーフレットの活用が進んだ。

(2) 学習状況の評価に関する授業分析方法（学習過程可視化法）の開発・提案

県内特別支援学校の研修に関する調査から、授業改善の方法として「学習状況の評価」に課題があることが分かった。また、研究協力校の教員を対象にした意識調査の結果、「深い学び」をどのように捉えられるかに課題があることが指摘された。そこで、学習過程の変容を分析、評価し、授業改善に活かすための方法として、「学習過程可視化法」を開発した。平成29年度の研修主任を対象とした「授業力向上研修」の演習で紹介したり、学校定期訪問で提案、例示したりすることで、各校における活用が徐々に増えてきている。

3 障害に応じた児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿の明確化

障害種ごとに「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿を示すことができた。「深い学び」の捉えとして、「自ら」「学ぶ」「学び」を「生活」やその他の場面で「活かす」「取り組む」という語句がどの障害種においても共通して確認できた。このことは、習得、活用の学びの過程をとおして、学んだことを活かして課題を解決することであり、障害種にかかわらず新学習指導要領で示されている「深い学び」の捉え方に準じて捉えることができることを示している。

また、「深い学び」を「主体的な学び」「対話的な学び」との関連で総括的に捉える記述が多くみられた。このことは、担当する教員が目の中の児童生徒について、「主体的な学び」「対話的な学び」を大切にしながら児童生徒の「深い学び」を捉えようとしていることを表していると推察される。

一方、重度重複障害の場合、認知機能に関係する「気づき」、知的障害小学部の場合は、感情や情緒に関係する「思う」等の語句が見られたことから、障害のある児童生徒の「深い学び」を考える上では、認知機能や情動等の特性や発達段階を踏まえて、捉えることが必要であると推察される。

4 県内の特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善に向けた取組の推進について

授業設計診断4項目や学習過程の可視化による学習状況の評価方法の提案により、それらを活用したり、学校が設定している授業づくりの視点を見直したりする等の取組が見られるようになってきた。

研修が進むにつれて、障害に応じた「主体的・対話的で深い学び」の姿が徐々に明確になり、そのための支援方法に関する活発な検討がなされるようになった。このような各校の取組により、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が図られたと考えている。

5 今後の課題

- (1) 教員は、目の中の児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業設計診断4項目や学校で設定している授業づくりの視点を活かしながら、研修や授業実践を継続し、資質・能力を育成するための授業力を向上させていく。
- (2) 学校は、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿を明確にし、授業のみならず教育活動全体で資質能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントの実践や研修を推進する。
- (3) 本センターは、研究で得られた知見を各種研修や特別支援学校定期訪問で提供することにより、各校の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた取組を促進する。また、各校の推進状況を把握し、優れた実践を県内特別支援学校で共有していく。

【参考文献】

- 静岡県総合教育センター『特別支援教育における魅力ある授業づくりに関する研究』『平成26年度研究紀要第19号』2014
- 国立教育政策研究所『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』, 東洋館出版社 2016
- 国立特別支援教育総合研究所『知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて－』2015
- 広島県総合教育センター『特別支援学校における授業改善する力を高める授業研究の工夫－研究協議の活性化を目指した実践モデルの開発を通して－』2015
- 広島県総合教育センター『学校における授業研究の質的向上に関する研究－授業研究充実のためのハンドブック作成に向けて－』2015
- 三宅なほみ, 益川弘如ら『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』2014
- 三宅なほみ『教育心理学概論』2014
- 三宅芳雄・三宅なほみ『教育心理学概論』2014
- 文部科学省『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』2016
- 文部科学省『特別支援学校学習指導要領』2017
- 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説(各教科)編』2017

【研究組織】

- 研究顧問 浜松学院大学 教授 岩見 良憲(平成29・30年度)
- 研究担当所員 静岡県総合教育センター
- 参事兼特別支援課長 佐藤 徹(29・30年度)
- 専門支援部特別支援課特別支援班
- 班 長 佐藤 容子(30年度)
- 班 長 和久田欣慈(29年度)
- 教育主幹 齊藤 望(29・30年度) 主担当
- 教育主査 松本 太郎(29・30年度) 副担当
- 教育主査 小林 雅樹(29・30年度)
- 教育主査 酒井 綾子(30年度)
- 教育主幹 柘植 美文(29年度)
- 特任教官 高橋 昭(29・30年度)
- 特任教官 小滝 剛司(30年度)
- 特任教官 粕谷 泰以(29年度)
- 長期研修員 太田 慎也(30年度)
- 長期研修員 糠谷 章子(29年度)