

3. 研究2 研究協力校の実践に基づく知的障害教育分野

でのアクティブ・ラーニングの検討

(1) 目的

平成 28 年 8 月に、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下、「審議のまとめ」と示す）を報告した。その中で、学習指導要領等の改善の方向性に関して、「社会に開かれた教育課程」の理念のもと、子供たちの現状や将来展望、現在の学習指導要領等の課題を踏まえ、子供たちに新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を育むために、3 点にわたる改善・充実を、関係者が連携しながら相互に関連付けて行うことが求められると指摘した。そのうちの 하나가、『「主体的・対話的で深い学び」、すなわち「アクティブ・ラーニング」の視点からの学びをいかに実現するか』であった。

我が国の教育行政においてアクティブ・ラーニングという用語は、平成 20 年 3 月に中央教育審議会大学分科会制度・教育部会による「学士課程の構築に向けて（審議のまとめ）」において、用いられるようになった。その中の用語解説において、アクティブ・ラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とされている。また、アクティブ・ラーニングを扱った文献においても、アクティブ・ラーニングは学生を中心とした帰納的な学習プロセスであり、従来の受動的な講義中心の授業と対比して述べられていることは共通している（Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004; Smith & Cardaciotto, 2011）。

審議のまとめにおいて、子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするためには、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質が重要になることが指摘されている。学びの質を高めるには、「主体的・対話的で深い学び」を実現することによるとされている。

こうした「主体的・対話的で深い学び」が実現するように、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化しようとするのが、「アクティブ・ラーニング」の視点とされている。平成 26 年 11 月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」は、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けが明確にされた。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・

改善を重ねていくこととされている。また、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもないとされている。

「主体的・対話的で深い学び」の視点は、以下の３点で整理されている。①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか、②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか、③各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか、の３点が示されている。

この中の「深い学び」について、学びの「深まり」の鍵となるものが、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」とされ、全ての教科等で整理されている。「見方・考え方」は、新しい知識・技能を既に持っている知識・技能と結びつけながら深く理解し、社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものとされている。「見方・考え方」を働かせた学びを通じて、資質・能力が育まれ、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にあるとされている。

特別支援学校（知的障害）においては、知的障害の特徴及び学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、知的障害のある児童生徒のための各教科が示されている。これらをもとに、これまでの特別支援学校（知的障害）においては、児童生徒の実態等に即して指導内容を選択・組織することなどにより、アクティブ・ラーニングの視点と同様に、児童生徒が主体的・対話的で深い学びができることを目指し、それにより児童生徒に育てたい力をつけることが目指されてきたと捉えられる。

研究２では、知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングについて、研究協力機関におけるアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業実践事例をもとに、検討する。

（２）方法

平成 27 年 6～7 月に、各研究協力機関を訪問し、本研究の概要について説明した後に、その時点におけるアクティブ・ラーニングの概念について、情報共有した。その訪問をふまえ、各研究協力機関にはアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業を実践してもらった。平成 27 年 11 月の研究協議会において、各研究協力機関における実践について報告してもらい、それをふまえて知的障害教育におけるアクティブ・

ラーニングについて協議した。この協議会をもとに、各研究協力機関にはアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業を、更に実践してもらった。平成 28 年 1～2 月に再度、各研究協力機関を訪問して、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業実践について個別に協議した。その後、平成 28 年 6 月の研究協議会において、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業実践について、各研究協力機関から改めて報告してもらい、それをふまえて協議した。この協議をふまえて後日、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業実践を、所定の報告書にまとめることを、各研究協力機関に依頼した。

(3) 結果

① 千葉県立特別支援学校流山高等学園

ア 学校概要

(ア) 学校教育目標及び教育課程の特徴

本校の学校教育目標は「一人一人の障害の状態や能力・特性に応じ、社会自立・職業自立に必要な基礎・基本の定着を図るとともに生きる力を育成し、個性が輝く教育を推進する」である。この目標を実現するために専門学科における教科、各教科、総合的な学習の時間、領域から成る教育課程を設けている。本校の生徒は、知的障害者を対象としており、職業に関する専門学科を設置する高等部のみの特別支援学校となっている。平成22年度より既存の「農業」「工業」「家政」に関する学科に加え、「福祉」「流通・サービス」に関する学科を設置し、4学科8コース体制となった。

本校の教育課程は、「教科別の指導」「領域別の指導」「総合的な学習の時間」からなっている。また、地域や企業等と連携・協働した教育活動（流山コラボレーションシステム）にも力を入れて取り組んでいる。（図3-3-1参照）



図3-3-1 流山高等学園の教育課程

(イ) 育てたい力

学校教育目標に掲げている本校生徒に対して育てたい力は「社会自立・職業自立に必要な基礎基本の定着」と「生きる力」である。この2つの力を育てるための年間指導計画の改善に向けての取組を行ってきた。

今年度本校では研究主題を「キャリア発達を支援する教育課程のあり方ー普通教科・領域における目標及び内容の整理とアクティブ・ラーニングの導入ー」とし、研究に取り組んできた。特に教育課程に関する取組として年間指導計画の目標と指導内

容について全職員からアンケートをとり、得られた意見を基に専門教科と教科・領域間の連携を図るため3つの研究部会を編成した。そして、焦点教科である社会、家庭科、学校設定教科（キャリアチャレンジ）の年間指導計画を中心に検討を行ない、来年度の年間指導計画案を作成することができた。

以下では、実践例として挙げた社会科について年間指導計画の見直しがどのように進められたかに関して述べる。まず、校内研究会での検討を踏まえ、社会科の教科部会で指導内容を「社会自立・職業自立」「生きる力」の観点で見直した。その結果、今までの年間指導計画では、修学旅行先の台湾について学ぶ時間を多く割いていたが、台湾についての学習を削り、銀行や郵便局の利用を加えた。また、2016年7月より18歳から選挙権を行使できることになったため、政治に関する学習として1年生では国会の仕組み、2・3年生で模擬選挙を行い選挙について学ぶことにした。特に3年生では選挙をより身近に感じられるよう選挙管理委員会の職員を招き、投票体験を行うことを指導内容に加えることにした。さらに、今まで歴史的分野が全く指導内容になかったことから、社会科部会では「生徒の興味・関心の視点から歴史について学ぶべきではないか」という声上がり、来年度から1・2年生で歴史的分野を指導内容に加えることになった。

このように、本校では校内研究会での検討を経て各教科部会で年間指導計画（目標及び内容の整理）の改善を進めている。

（ウ）学習評価とその活用の取組

専門教科については職業コース毎に生徒の個別のファイルがあり、毎時間生徒本人の自己評価と教員評価を付き合わせた振り返りの時間を設けている。こうした評価のほかに、自立へのステージアップ表（本校作成）に基づく評価を行い通知票に記載している。

また、普通教科の場合も授業の振り返りシートを活用した自己評価を行っているケースが多い。振り返りシートは個別のファイルに綴じてあり、成績評価の時期に教科担当者がシートの記載や授業の取り組む姿勢などを評価して通知票に記載している。

（エ）授業づくりの視点

授業研究を行い、授業改善をする視点として、本年度の校内研究にかかる講師から助言を受けた。本年度本校では今後以下の観点で授業作りを行った。

- 授業の目標が、学習指導要領の教科の目標や単元計画に基づいているか。
- 学習内容が学び続けたいという意欲をかきたてる内容になっているか。
- 学習方法が目標を達成するための方法となっているか。
- 学習評価が授業で設定した目標の客観的な評価となっているか。

イ アクティブ・ラーニングの視点に基づく授業実践例

（ア）教科と単元名

社会科「学校内の課題を見つけ、陳情書を書こう」

(イ) 学級の実態

生徒数は8名であった。知的障害のある高等部3年生の学級であった。協働学習を行うときに気持ちのコントロールが難しい生徒や意見をはっきり言うことが難しい生徒がおり、特別な手立てが必要な学級ではあるが、全体として真面目な生徒が多い

(ウ) 単元構成

流山高等学園では3年生の社会科が半期のみの指導となっているため、一つの単元が短く設定されている(表3-3-1)。

表 3-3-1 本単元の構成(時間と目標)

一次 (1時間)	①校内を散策し、身近な課題について考える。 ②政治への関わり方として請願や署名活動があることを知る。
二次 (1時間) (本時)	①学校内の課題について自分なりに考えたことを、グループ内で発表することができる。 ②グループで出た意見を、話し合いながら一つにまとめようとする。 ③身近な課題を陳情書にまとめるまでの手順が分かる。

また、言語活動を重視した活動の一つとして、1年から3年までの全ての授業において、10～15分程度ニュースレポートについてグループで意見を出し合い発表することや、教員の発問について二人組になって考えるといった取組を行っている。

(エ) 単元設定理由と単元目標

高等部の学習指導要領では、社会科の目標として「社会の様子、働きや移り変わりについての関心と理解を一層深め、社会生活に必要な能力と態度を育てる」とある。社会科でこのような能力を育て、また育てた結果として、社会自立や職業自立につながり、生きる力の育成につながることを期待し、本単元を設定した。社会科担当者は本単元において社会の慣習や生活に関係の深い法や制度を知って欲しいと考え、以下の単元目標を設定した。

- ・社会の課題やルールに対して目を向け、自ら参加し、より良いものを考えていこうという意識をもてるようにするため、まずは身近な学校内の事柄について考える。
(社会自立・職業自立に必要な基礎基本の定着と関連)
- ・課題解決やルール作りに参画し、政治や自治活動に対して関心を持つ一歩とする。
(社会自立・職業自立に必要な基礎基本の定着と関連)
- ・意見交換する中で一つの事柄に対しても様々な見方や考え方があることを知る。(生きる力の育成と関連)

(オ) 本時の目標

- ・学校内の課題について自分なりに考えたことを、グループ内で発表することができる。
- ・グループで出た意見を、話し合いながら一つにまとめようとする。
- ・身近な課題を陳情書にまとめるまでの手順が分かる。

(カ) 本時の展開

(導入)

- a 始めの挨拶をする。
- b ニュースレポートを行う。最近のニュースで関心を持ったことをミニホワイトボードに書いて発表する。
- c 前時までの学習を映像資料で振り返る。学校内の施設設備面の課題や校則についての課題について考えてきたことを思い出す。
- d 本時の学習について知る。

(展開)

- e グループになって、個人が気づいた学校内の課題について発表する。
- f 出された課題の中からグループとして1つ陳情書に書く課題を決める。
- g 陳情書の書き方について教員の説明を聞く。書き方見本と教員の説明を参考にしてグループとして訴えたい議題を陳情書に書く。
- h グループ毎に陳情書に書いた学校の課題を発表する。また、なぜその課題を選ぶことにしたか理由も発表する。

(まとめ)

- i 本時の授業を振り返るとともに、今後社会の一員として生徒に対する願いを教員が伝える。生徒から、質問や今後の自分の在り方についての考えを発表してもらう。

(キ) 育てたい力と授業内容との関連

- a 社会自立・職業自立に必要な基礎基本の定着をねらって考えた授業内容
 - ・ニュースレポート
 - ・学校内の課題を探し、ワークシートに書く。
 - ・陳情書の記入
- b 生きる力を育てるために考えた授業内容
 - ・学校の課題を探す。
 - ・グループの仲間と学校内の課題について話し合う。
 - ・その課題を解決することが「みんなの役に立つか」「時間がかかりすぎないか」「費用」の観点で検討し、優先して提案すべき課題に絞る。
 - ・学んだことを生かして今後の自分がいかにあるべきか考える。

(ク) 学習評価

授業の目標に基づき、振り返りシートを使って生徒が自己評価を行った。自己評価の評価項目と評価の段階づけを表 3-3-2 に示した。

表 3-3-2 自己評価の評価項目と評価の段階づけ（ルーブリック）

評価項目	◎よくできた	○できた	△課題が残った
1. 学校内の課題について自分なりに考えたことを、グループ内で発表することができたか。	課題について複数の回答を発表できた。	課題について 1 回、回答することができた。	発表することが難しかった。
2. グループ内で出た意見を、協力しながら一つにまとめようとしたか。	グループ内で出た意見を取捨選択して 1 つにまとめることができた。	良いと思う意見について意見を述べることができた。	意見を述べることや協力することが難しかった。
3. 身近な課題を陳情書にまとめるまでの手順を知ることができたか。	陳情書にまとめる手順を簡単に説明できる程度に知ることができた。	陳情書をまとめる手順がわかった。	陳情書についてよくわからない。

生徒が行った振り返りシートでの自己評価は 1 の観点に対して全員の生徒が「課題について複数の回答を発表できた」と評価した。また、2 の観点に対しても全員が「グループ内で出た意見を取捨選択して 1 つにまとめることができた」と評価した。しかし、3 の陳情書をまとめる手順についてはほとんどの生徒が「陳情書をまとめる手順がわかった」と評価し、説明できるほどには理解できていないことがわかった。

生徒の自己評価による学習評価から、本授業でねらいとした目標のうち「学校内の課題について自分なりに考えたことを、グループ内で発表することができる。」「グループで出た意見を、協力しながら一つにまとめようとする。」の 2 つについては、生徒が目標を達成したことになるが、3 つめの目標「身近な課題を陳情書にまとめるまでの手順が分かる。」については十分に目標を達成することができなかったことが分かる。授業研究を行い講師や参観者の教員から授業改善への意見を集約した結果をまとめると次のようになる。

3 つめの目標を達成できなかった要因としては、陳情書に関する指導が十分でなかったことが挙げられる。陳情書の指導で大切にすることは、陳情書は「誰が」「誰に

対して」「何を」陳情するのか押さえることである。特に「誰に対して」陳情するのかが授業の中で曖昧になってしまい、教員が答えを教える場面があった。講師からは、生徒に陳情相手について考える時間を設定することが大切であると助言を受けた。

（ケ）授業者による実践の振り返り

本実践を考えるに当たって、社会科担当者は、特別支援学校高等部学習指導要領「社会」の目標の「社会の様子、働き方や移り変わりについての関心と理解を（中略）深め社会生活に必要な（中略）態度」を育てたいと考えた。その理由として、生徒に政治や選挙への関心についてアンケートを実施したとき、政治に対して「関心が余りない」と答えた生徒が 19%、「関心が全くない」と答えた生徒が 55%という関心の低さに驚いたことを挙げていた。また、政治や選挙に対して関心が低い理由として、「選挙に行ったからといって何か変わるとは思えない」という答えが多く、生徒が自分たちの行動や発言に対する無力感を感じていることに社会科担当者は危機意識を抱いた。そうした思いからできた「学校内の課題を見つけ、陳情書を書こう」という授業において生徒は思い掛けない姿を見せた。

まず、授業の中で、生徒は学校の課題を陳情書にまとめたが、そこでとどまらず「私たちの意見はこの先どうなりますか？」と授業者に質問をしてきた。授業者はその質問から、実際に課題に関係する教員に陳情書を届けるという活動に発展させた。また、課題を陳情書に書く課題が興味を引いたのか、陳情書を二枚書きたいと申し出る生徒が現れた。授業の外での生徒の変化は、社会科の研究授業を是非見に来てほしいと生徒指導の教員に生徒が呼び掛けたことである。今まで、生徒から教員に対して授業の参観を申し出ることはほとんど聞いた事がない。それだけ、生徒の強い意欲を生んだ授業だったと言えよう。

その反面、課題となったことが 4 つある。1 つはグループとして陳情書に書く課題を 1 つに決めるときにどのような規準で 1 つにするかきちんと決めておく必要があったことである。意見を集約する手立てとなる観点を設定しておくことはこうした授業を展開する上で必要である。2 つめは、陳情書を陳情相手の教員に届ける場面をもっといねいに指導する時間的な余裕が必要だったことである。3 つめは、本授業で学んだことを今後の生活でどのように活かすか踏み込んで指導すべきだった点である。そして、4 つめは陳情書を書く事への動機づけを高める工夫が足りなかったことである。

これらの課題について、本校の社会科が半期ずつの取組である利点を生かして後期の社会科で改善した取組を行った。

まず、陳情書に書く課題を決めるに当たって以下のような話合いの観点を設定した。

- a 自分だけでなく、多くの人のためになる課題であるか
- b 費用がかかりすぎず実行できる課題であるか
- c 時間がかからず解決できる課題であるか

こうした、3つの観点を設定したことで生徒がお互いの意見を比較しやすくなり、話し合いが円滑に進むようになった。2つめの課題であるが、単元計画を2時間計画から3時間計画にして最後に当たる3時間目に陳情書を誰に渡すか考えることや、渡す場合の礼儀についても指導することができた。3つめの課題については社会の授業以外での場面の生徒の様子を教員から聞き取りを行った。その際興味深い事例があった。地域の活動に取り組んでいるコースで生徒が積極的に意見を述べるようになったことや、生徒会活動の活発化である。こうした生徒の変化は本取組が遠因となっていることが示唆された。4つめの陳情書を書くための動機づけであるが、後期の指導計画を見直し、社会保障制度についての学習を本単元の直前に設定した。社会保障制度の学習を通して、病気になったときやリストラされたときに保険制度があることを生徒は学んだが、「保険制度で何とかできない問題はどうしましょう」といった発言が聞かれた。生徒の困り感が薄れない時期に陳情書の単元を行ったことで後期に本単元を学習した生徒は陳情書の必要性を感じ、意欲的に学習する姿が見られた。

また、前期と後期途中までの実践を通して、社会科と家庭科、理科の担当者から得られた反省がある。授業の中で話し合いを取り入れたとき自閉傾向のある生徒の授業への理解が自閉傾向のない生徒に比べて不十分であることがあった。これら3つの教科は授業の評価として振り返りシートや感想箋、ミニテストを行ってきた。自閉傾向のある生徒は講義形式の授業を行ったときよりも話し合いを授業に取り入れたときに、授業の目標とした事柄を理解できにくいという結果となった。逆に自閉傾向がないと思われる生徒は、講義形式の授業よりも話し合いを授業に取り入れたときの方が授業で行ったことを理解できていた。今年度は一部の担当者の気づきで終わってしまったが、自閉傾向のある生徒への指導方法について次年度も引き続き分析していきたい。

(千葉県立特別支援学校流山高等学園)

ウ 千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践に関する考察

(ア) アクティブ・ラーニングの視点と授業内容との関連

a 主体的な学び

学校内の課題を見つけ、改善の提案を考えることは、生徒にとって身近な題材であり、主体性を持たせやすい題材であったが、なぜ陳情書を書く必要があるのか、教員の「問い（課題）」の設定についてはもう少し工夫が必要であった。

しかし、このような課題が見えてきたのは、生徒達の自己評価によって、何がどれだけ身についたのか、またその学習は、主体的であったか、対話的であったか、深い学びがあったかといった、授業改善の不断の視点を意識して、形成的に評価できていたためであろう。2015年8月26日付けの教育課程企画特別部会における論点整理では、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」について、「育成すべき資質・能力を育む観点からの学習評価の充実によってつないでいくことが提

言されている。流山高等学園においても、このように学習評価の充実により、授業改善のサイクルを回せたことはとても意義が大きい。

b 対話的な学び

ニュースレポートの課題を毎授業において設定することは、本時の山場となる「話し合い活動」へのウォーミングアップや練習の場ともなっている。

しかし、授業者の振り返りの中で、「グループとして陳情書に書く課題を1つに決めるときに、どのような規準で1つにするかを、きちんと決めておく必要があった」と指摘されているように、社会科に興味関心のある生徒だけでなく、“全員が”話し合いに活発に参加するための手立てや練習の工夫が更に必要である。

アクティブ・ラーニングの一つである協同学習 (cooperative learning) に関する研究に先駆的に取り組んできたジョンソンら (Johnson ら, 2002) は、単なるグループ学習と協同的な学び合いは全く異なるもので、真の協同的な学び合いを実現させるためには、次の 5 つの基本要素をそろえることが不可欠であるとしている。お互いに恩恵を与え合ったり、お互いに役割を果たし合ったりしてこそチームの目標が達成されるなど、学習のめあてや教材、役割分担等に互惠的相互依存関係 (positive interdependence) があること、子供同士の対面的なやりとりの機会が十分にあること、個人の責任がはっきりしていること、ソーシャルスキルや協同のスキルが教えられ、頻繁に活用できる状況設定がされていること、自分たちはどんなふうに協同がうまくいったか、またどんな改善点が考えられるかといった、チームのふりかえりがなされることの 5 つである。さらに、涌井 (2016a) は、これらに加えて、マルチ知能 (multiple intelligencies) を活用して学習活動や教材を言語的能力だけに偏らないものにするこゝとも、発達障害等の子供の多様性に対応するためには必要であるとして、6 つの条件を提言している。これら 6 つの条件は、教科学習における協同学習だけでなく、行事における協同的な活動など、学校生活場面におけるありとあらゆる協同的な活動の成功に当てはまる条件である。

Johnson ら (2002) と涌井 (2016a) が指摘する 6 つの条件から、一斉指導にただ子供同士の話し合いなどのグループ活動を導入すればアクティブ・ラーニングになると考えるのは早計であることが分かる (涌井, 2016b)。これら 6 つの条件は、指導の場面設定、協同的な活動の仕掛けを考える際の重要な観点として、参照でき、更によりよい授業づくり・改善へと導いてくれるだろう。

なお、流山高等学園においては、家庭科など他教科でも話し合い活動を導入し、カリキュラム全体で協働的な話し合いのスキルを高めていくように、教育課程の改善を図るなどのカリキュラム・マネジメントを行っているところである。

c 深い学び

生徒による自己評価の結果から、身近な生活や社会の問題を考えるという意味では、ある程度理解を深められたと考えられるが、「陳情書について理解し、各手順が分か

る」まで到達できた生徒は少なかった。

学習評価の項目をどれだけねらいにそって具体的に設定できるかが、授業づくり・改善にとっても、子供の深い学びにとってもキーポイントであると考えられる。

（イ）考察

「主体的な学び」や「深い学び」の視点から、授業をふりかえると、学校内の課題を見つけ、改善の提案を考えるという題材は生徒にとって身近で、主体性を持たせやすい題材設定の工夫や、一部の生徒は授業でまとめた意見を実際に課題に関係する教員へ陳情書を届けるという活動に発展させることができるなど、実生活への展開があり、ある程度「深い学び」へ近づけたのではないかと考えられる。しかしながら、授業のねらいに対する生徒の自己評価の結果と対照してみると、課題も見えてきた。陳情書を書く必要性や必然性を高めるために教員の「問い（課題）」の設定については更に工夫が必要であろう。また、他単元や他教科等の既習内容を本授業内容と関連付けることで、社会科で習得した見方・考え方をさらに深めていくような授業づくりも今後の課題である。

「対話的な学び」の視点から授業をふりかえっても、話し合い活動を導入することによって、アクティブ・ラーニングが自動的に成立するかというと、そういうわけではないのは前述したとおりである。本事例では生徒による自己評価の結果を中心に、学習評価（生徒の様子）について把握していたが、その結果によっても、単に話し合い活動の導入だけでなく、コミュニケーションを円滑にし、学びを深めるための手立てが必要であることが示された。今後の解決策として、上述した Johnson ら（2002）と涌井（2016a）が指摘する 6 つの条件について検討し、指導の場面設定、協同的な活動の仕掛けを考えることが挙げられるだろう。

このような授業改善の課題が見えてきたのは、生徒の自己評価という活動を通じて、学習評価の結果の把握を随時行っていたからでもある。本実践後、流山高等学園では学習評価の結果に基づいて、家庭科や自立活動においても、他者とのコミュニケーションの促進にかかる学習活動を取り入れ、教育課程全体で他者とのコミュニケーションといった汎用的な能力の育成ができるよう、他教科との連携もできつつあるなど授業改善を進めているとのことである。他教科との学習内容、とくに汎用的な能力に関する学習の連携についてのカリキュラム・マネジメントを行うことは、個々の授業を下支えすることにつながる。他校においても、学校全体での調整できるような取組が今後求められていくだろう。

また、高等部の特徴として、教科担任制による複数のクラスに同じ授業を行うことから、流山高等学園では、本授業の学習評価の結果を他クラスの同じ内容の授業における授業改善にもこれらを活用することができた。学習評価の結果に基づいて授業改善を重ねていくことができたことの意義は大きいと考える。

（涌井恵・松井優子）

② 広島県立庄原特別支援学校

ア 学校概要

(ア) 学校の特色

本校は、昭和 54 年 4 月、知的障害のある児童生徒のための養護学校（当時）として、庄原市内に小学部 17 学級、中学部 10 学級の学級編制で開校した。また、同時に三次市に施設併置の分級を 2 か所開校し、昭和 55 年には本校及び分級に高等部が設置された。平成 12 年、次いで平成 22 年に分級が本校に統廃合され現在に至っている。

本校の教育目標は、「一人一人の特性に応じた教育を行い、その可能性を最大に伸ばし、社会参加や自立につながる生きる力を育てる」である。

平成 28 年 5 月 1 日現在、小学部 6 学級 20 名、中学部 6 学級 19 名、高等部 9 学級 45 名、計 84 名の児童生徒が在籍し、県北唯一の特別支援学校であるため、3 市 1 町の広範囲から児童生徒が通ってきており、ほとんどの児童生徒がスクールバスで通学している。高等部では、自力通学をしている生徒も一定数いるものの、交通の便が悪く、やむなくスクールバスを利用する生徒も多い。また、本校では、前期（4 月～9 月）と後期（10 月～3 月）の二学期制を採用している。

(イ) 教育課程

本校は、知的障害者である児童生徒に対する教育を行うための教育課程を編成し、各学部において、単一障害学級・重複障害学級・訪問教育学級の三つの教育課程を編成している。高等部は、単一障害学級を障害の程度に応じて類型Ⅰ、類型Ⅱに分けており、国語、数学、各学年で行う作業学習では、課題別グループを編成している。

また、児童生徒の将来を見据え、小学部から高等部までの単元系統表（各教科等を合わせた指導や教科、領域ごとに、12 年間のつながりを横断的に見渡し、関連を整理するための表）、単元構成表（各学部内において単元名、単元目標、時間数を、時系列で示した表）を作成し、系統性を考慮した教育内容の構築に努めている。この単元構成表を基に、年間指導計画、単元計画を計画的に作成している。

(ウ) 教育の基本方針

本校では、「育てたい子供像」の実現に向けて、カリキュラム・マネジメントシステムを構築し、学校全体での取組と、児童生徒個々への取組との両面から取り組んでいる。また、その根幹として、授業改善と、カリキュラム・マネジメントを通じた組織運営の改善を大事にしている。

(エ) 学校が育てたい力

本校では、教育目標を基に、高等部卒業後の姿を想定し、育てたい子供像を設定している。

【育てたい子供像】

知：「学習活動を通して、自ら学び伸びようとする子供」

徳：「人との関わりの中で、他者を尊重する心をもつ子供」

体：「健康で安全に生活できる知識と体力を身に付けた子供」

言語活動：「理解できる言葉を多くもち、自分の意思を伝えるスキルを身に付けている子供」

また、学校経営目標として、育てたい子供像の四つの柱から達成目標を設定している。平成 28 年度の達成目標は、次の通りである。

【平成 28 年度 達成目標】

知：学力の向上（自学自習の姿勢）「学習に主体的に取り組む態度の育成」

徳：豊かな心の育成（他者を尊重する心）「人との関係を大切にする心の育成」

体：体力の向上（知識と技能）「体力の向上」「健康で安全に生活できる習慣の育成」

言語活動：発達段階に応じた教育内容の充実 「言語技術の育成」

このように、児童生徒がどのように成長してほしいかという、「育てたい子供像」に向けて、学校経営計画の目標設定に掲げ、組織的な取組にしていることが、本校の特徴である。この目標設定は、個別の指導計画の目標ともつながっており、児童生徒一人一人の取組に反映されている。取組の評価として、学校全体の取組は、学校経営計画の評価を行い、個々の児童生徒の評価の取組は、個別の指導計画で行う仕組としている。

もう一つの組織的な取組として、育てたい子供像を実現するために、育成を目指す資質・能力と関連付けて、単元で付けたい力を導き出し（表 3-3-3）、小学部から高等部まで、系統的な教育内容を構築し、実施している。これらは、各単元計画の中で、付けたい力として活用するものである。

この二つの取組は、「庄原式カリキュラム・マネジメント」（図 3-3-2）に位置付けており、日々の学習活動に反映している。

あわせて、学力の向上「学習に主体的に取り組む態度の育成」の目標を達成するために、組織的な授業研究の取組を行っている。平成 27 年度から、3 年間の研究テーマとして、「児童生徒が自ら考え、自ら動く授業づくり」を掲げている。平成 28 年度は、「思考力、判断力、表現力」に着目し、「授業に、児童生徒が自ら考えたり、判断したりする場面を設定し、また、授業の中の振り返りで行う自己評価の方法を工夫することで、児童生徒が自ら考え、自ら動く姿を引き出すことができる」という仮説を立て実践研究に取り組んでいる。

表 3-3-3 単元で付けたい力表（一部抜粋）

育てたい子供像	知:学習活動を通して、自ら伸びようとする子供。				
	徳:人との関わりの中で、他者を尊重する心をもつ子供。				
	体:健康で安全に生活できる知識と体力を身に付けた子供。				
	言語活動:理解できる言葉を多くもち、自分の意思を伝えるスキルを身に付けている子供。				
育成を目指す資質・能力 単元で付けたい力			知識・技能 「何を知っているか、何が できるか」	思考力・判断力・表現力 「知っていること・できる ことをどう使うか」	学びに向かう力・人間性 「どのように社会・世界と 関わり、よりよい人生を 送るか」
授業名	カテゴリー	単元	単元で付けたい力		
生活 単元 学習	生活上	学校の仕組	学校生活に必要なことを理解する力	学校生活や自分自身を結び付けて考える力	学校生活をよりよくしようとする力
		保健教育	自己や他者の健康について理解できる力	健康についての課題に気づき、解決に向けて思考、判断し、相手に伝える力	健康についての課題を解決しようとする力
		進路学習	進路に関する基本的・基礎的な知識・技能を習得する力	自己を見つめ、生き方について考える力	自分の可能性を引き出そうとする力
		防災教育	自己や他者の安全について理解できる力	安全についての課題に気づき、解決に向けて思考、判断し、相手に伝える力	安全についての課題を解決しようとする力

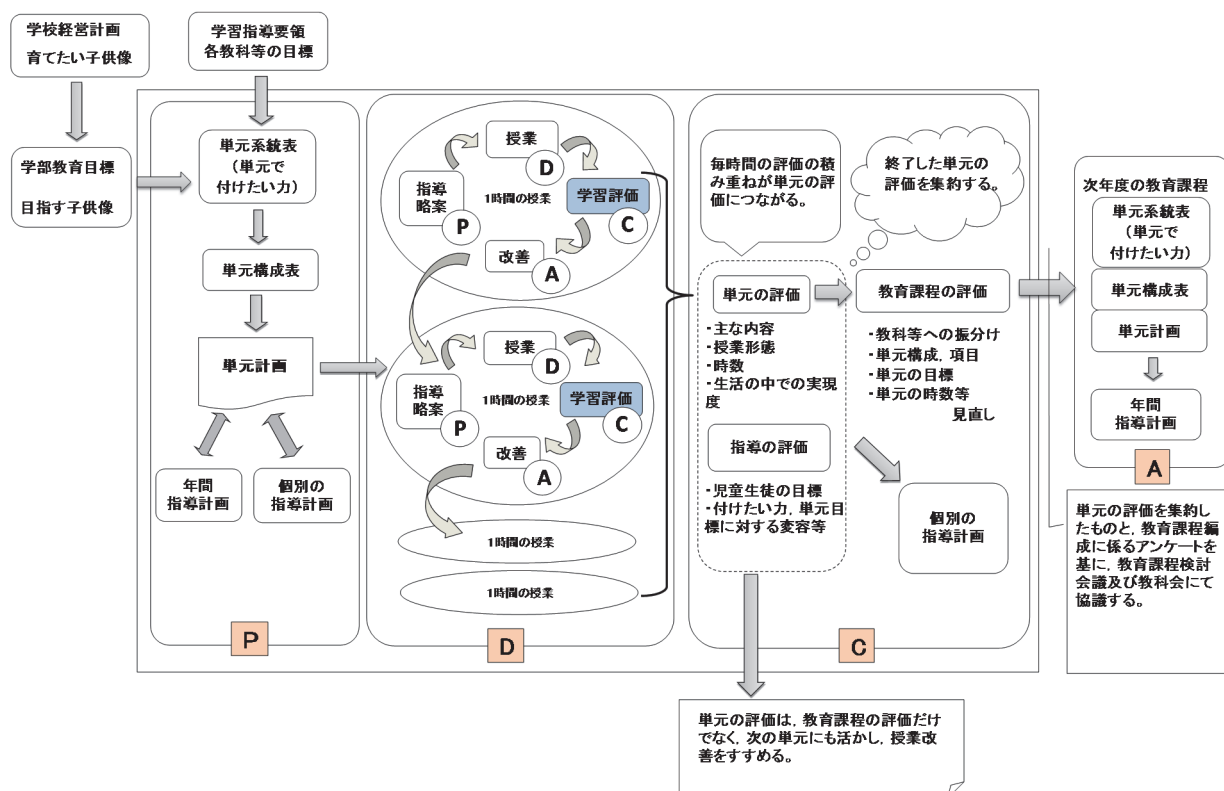


図 3-3-2 庄原式カリキュラム・マネジメント概要図

イ アクティブ・ラーニングの視点に基づく授業実践例

(ア) 実践学級の概要

本校高等部単一障害学級は、学部縦割りの5つの作業グループと学年課題別で行う作業の2つの授業形態で行っている。本実践例で取り上げる食品製造グループは、5つの作業グループの1つである。

本グループは、3年生1名、2年生3名、1年生4名の計8名で構成している。その内、食品製造グループを2年以上継続して選択している生徒が3名である。年間を通して、主として焼き菓子を製作し、日数は少ないが販売活動を行っている。

生徒の実態について、WISC-Ⅲの検査結果によれば、多くの生徒について言葉掛けにより聴覚に働き掛ける指示のみでは理解が不十分な場合があり、簡潔に指示し、十分に理解できているのかどうか、丁寧に確認する必要があるとの結果であった。中には指示書を見て一人で作ることができる生徒もいるが、菓子作り経験者の手順を実際に見て理解を進める者もあり、作業能力にも個人差がある。

また、食品製造グループの生徒は、一般就労を希望している生徒が多い。就職先では挨拶、返事を基本とし、分からないときはすぐに報告することが求められる。しかし、生徒によっては、挨拶・返事、報告・連絡・相談は必ずしも十分にできないこともあり、これらの指導に重点を置いている。同時に、友だちと協力して作業を進める場面が多いので、生徒同士のコミュニケーションの取り方についても同様に指導を進めている。

また、食品を取り扱う観点から、身支度から製造過程の全てにおいて、衛生面に注意を払っている。卒業後、食品を扱う職場を希望している生徒もあり、衛生面の重要性については特に重点的に指導している。

(イ) 単元名

商品開発から販売まで

(ウ) 単元の指導目標及び単元の展開

地元の特産品を使いながら、商品開発から販売まで「習得・課題発見・探究・活用・振り返り」の流れに沿って学習を行い、よりよい製品づくりを行う。

尚、単元は第一次（習得）、第二次（課題発見）、第三次（探究）、第四次（活用・振り返り）に数時間ずつを配当し、第四次まで展開した後は、その段階から再び、第一次→第二次→第三次→第四次とスパイラル方式（第一クール、第二クール）で展開することにより、商品の質を追求するとともに、生徒の課題意識の明確化と試行錯誤による思考の深化を図った。以下の「単元の評価規準」の左端の欄に示す時間数は、トータルで第一次、第二次、第三次、第四次の時間数を示したものであるが、取組内容としては質的に異なる意味合いを有する時間も含まれている。

(エ) 単元の評価規準 (本時 51/70 時間)

表 3-3-4 単元の評価規準表

	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技 能	知識・理解
③4時間 第一次（習得）	・教員や経験者の手順等を見て作業ができる。	・報告・連絡・相談時など、周りに声を掛け合いながら、作業を進めることができる。	・道具や器具などを正しく使うことができる。材料や製品を安全と衛生面に気をつけて、扱うことができる。	・手順表を見て、分量を正確に測り、手順に沿って、製品づくりができる。
⑦時間 第二次（課題発見）	・発表者の伝えたいことは何かを考えつつ自分の意見を伝えることができる。	・より良い商品になるように、アンケートの内容を考えたり、資料を分析し話し合いの中で、改善策を考えることができる。	・考える手順を理解し、発表の仕方や話し合いのルールを意識して発表できる。	・習得した知識を改善策に生かす。
④時間 第三次（探究）	・改善策を基に、改善等について、聞いたり調べたりする。	・調べた改善策について話し合い、改良点を決める。	・聞くときのインタビューの仕方、パソコンでの調べ方を身に付ける。	・改善策に係る知識を深める。
②5時間 第四次（活用）	・グループで声を掛け合いながら協力して作業ができる。	・挨拶・返事、報告・連絡・相談を適確に行い、効率よく作業することができる。 ・製品販売に向け、販売方法を考える事ができる。	・材料や器具を正確に扱い、効率よく衛生的に作業をすることができる。 ・販売に向け、製品ラベルをパソコンで作成できる。	・製品の改良点や習得した知識を生かしながら取り組むことができる。

(オ) 本時の目標

- ・アンケート結果や手順表の見比べ作業で、自分の経験を基に問題発見から解決のための手立てまでを考えることができる。
- ・話し合いの中で、自分の意見を伝えたり、友だちの意見を正確に聞き取ったりする。
- ・自分の意見を、分かりやすい言葉で発表することができる。

(カ) 学習過程

この実践では、「よりよい製品づくり」を課題設定とし、アンケートにより情報収集した内容を整理分析し、解決策の検討・発表・解決策の実施という流れで、授業展開を行ってきた。以下は、情報収集から発表までの、話し合い活動を行った際の学習過程である。

表 3-3-5 学習過程

過程	時間	学習活動	指導上の留意点（□課題、○支援、☆評価、 ◎評価方法）	
			生徒の動き	全 体
導 入	5 分	・挨拶 ・授業内容の説明を聞く。 （商品の改良点・改良方法の話し合い） ・この時間の目標を立てる。	自分の本時の目標を具体的に考えることができる。 ☆適切な目標設定ができたか。 ◎行動観察 ◎作業日誌の確認	ホワイトボードに「授業のめあて」を貼る。 机上に「話す人のルール」を置き、意識できるようにする。
展 開	40 分	・販売時の写真を見る。 ・アンケートを基に、商品開発に向けて話し合う。 ①アンケートを見ての感想発表 ②改善できる点 （グループでの話し合いを経て発表する） ③改善策 ・話し合った内容を、発表する。	・自分たちの行動を思い出す。 ・資料等から課題を見付け、改善策等を考えることができる。 ・話し合いの中で、自分の意見を伝えたり、友だちの意見を正確に聞き取る。 ☆資料を読んで自分の改善策等を考えることができたか。 ☆自分の意見を伝えながら、友だちの改善策を正確に聞き取る。 ・自分の意見を、分かりやすい言葉で発表することができる。 ☆聞く相手に伝わるように、分かりやすくまとめて発表する。 ☆最後まで話し合いに参加できたか。 ○意見が出やすいように資料を用意する。 ◎行動観察	写真を見て、活動を思い出す。 アンケート集約、2種類のレシピ、クッキーを提示し、改善策を考える手立てとする。
		・作業日誌への記入 ・目標達成できたかの報告	◎行動観察を行い本人と振り返りを行う。 ◎作業日誌の確認	○良かった点、工夫している点等を提示する。

(キ) 本授業についてのルーブリック評価

表 3-3-6 授業についてのルーブリック評価

達成レベル つけたい力	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
【1. 改善策を考える】 アンケート等の資料を基正確に読み取り、具体的な改善策を出す。	自分の考えが出ない。他の人の考えに同調するにとどまる。	資料から問題点を見つけ出すにとどまる。	資料を読んで自分の改善策等を考えることができる。	資料を正確に読み取り自分の考えを持ちつつ、他の人の意見も取り入れて、改善策等を考えることができる。
【2. 話し合う】 発表者の伝えたいことは何かを考えつつ、自分の意見を伝えることができる。	自分の意見を発表できず、話し合いでも意見を理解できない。	自分の意見を伝えることはできるが、友だちの発表を十分聞き取ることは難しい。	自分の意見を伝え、友だちの発表を聞こうとする。	自分の意見を伝えながら、友だちの改善策を正確に聞き取る。
【3. 発表する】 相手に伝わるように、分かりやすく発表する。	「わかりません」「考え中です」の言葉で終わる。	単語で発表する。	まとまらないことばでも、発表をする。	聞く相手に伝わるように、わかりやすくまとめて発表する。

(ク) 学習評価

話し合いについては、生徒が自分の発表時の目標を決めたり、小グループで話し合いをしたりしたことで、意見を出しにくい生徒も自分の考えを発表できていた。また、これまでの授業における生徒の様子から判断して、妥当な枚数の名前カードを教員の側で準備したが、全体で話し合う場面で発表すると名前カードが貼り出されていくことにより、発表意欲を高めることができ、主体的な取組を促す手立てとして効果的であった。これらの工夫により発表は、正解を出すことが目標ではなく、自分の意見、気持ちを表現することが重要なことだと気づき始めることができたと考える。

多くの人に試食してもらった際のアンケート結果を基に話を進めたことで、問題点や解決策を具体的に考えることができた。中には今までの作業での失敗点などを思い出し、作業方法等についての具体的な意見を出すことができた生徒もいた。一方で、自由記述を手掛かりにすると意見を出せるものの、数値による分析は難しいようであった。そこで、作り方によって改善ができることに気付くことができるよう、2種類のレシピで作ったクッキーの見比べ、食べ比べを行った。比較材料を提示することで、レシピが違うことによる味や香り、手触り、食感等の違いに気づき、次の手立てを考えることにつながった。見比べるといった視覚のみで比較するのではなく、味や食感といった多様な感覚を働かせて比べようという姿勢が見られた。また、考え方として「どのようにして調べるか」等、ヒントになる言葉を出しておくことで課題については、誰に相談すればいいのかという手立てを自分たちで考えることもできた。

発表の仕方については、ルーブリック評価に照らすと、ほぼレベル3に達していた。しかし、挙手せずに発表する場面もあり、発表する上での課題も残った。

ループリック評価を活用したことで、生徒の学習状況をより正確に把握でき、学習評価を行うのに有効であった。

(ケ) 授業者による実践の振り返り

本時の目標を生徒が意識できるよう、本授業の導入時に、自分で考えた改善策を発表することが目標であることを伝えた。同時に、話し合ったり発表したりする手立てとして「話し合いのめあて」「話し合いのルール」を提示した。話し合いのめあて（一人3回は発表する、友だちや先生の顔を見て、話を聞く）はホワイトボードに貼り、話し合いのルール（「分かりません」はやめましょう、「考え中です」は3回までにしましょう）は各生徒に配り、発表時に意識できるようにした。また、これまでの授業の様子等から勘案し、ホワイトボードに妥当な目標となる枚数の名前カードを準備し、発表した意見のカードと一緒に名前カード貼り出し、誰が何回発表したかが分かりやすいようにした。このことによって、多くの生徒が「〇回発表する」といった具体的な数字目標を自ら掲げ、発表回数が増えた。

さらに、話し合いや、発表が苦手な生徒のために、話し合い場面のグループ分けに配慮した。生徒同士の人間関係に考慮しつつ、話し合いで中心になる生徒を各グループに配置し、全員から意見が出やすいように配慮した。気持ちがそれやすい生徒には、司会者、板書係といった役割を設定することで、時間いっぱい話し合いに参加することができた。加えて、司会者、板書係には事前に進行メモを渡し、安心して役割を果たせるように、また話し合いの見通しがもてるようにした。

実施回数が少ないため、十分に手立てが活用できていたとは言い難い側面もあるが、話し合って発表するための手立てとしては有効であり、本時の目標を達成することができたと考える。

生徒が主体的に考える手立てについては、まず、最初に試食した方からのアンケートの集約といった資料を見比べ、その後より考えやすいように作り方の異なるクッキーを用意しての食べ比べを行い、最後にどのようにして調べるかという三段階で検討できるようにした。このことは、改善点を考えることには特に有効であった。しかし、アンケートの集約が単純集計による数字のみの提示であったため、棒グラフやレーダーチャートのように量的に比較しやすいもので表した方が、より広く考えることにつながったと考える。また、考える道筋がわかるように板書を行えばより改善策を検討しやすかったものと考えられる。

（広島県立庄原特別支援学校）

ア 広島県立庄原特別支援学校の実践に関する考察

(ア) アクティブ・ラーニングの視点と授業内容との関連

a 主体的な学び

「よりよい製品づくり」という明確な単元目標のもとに授業が展開されており、そこに向かって課題意識をもって取組もうとする態度や、探究心を働かせて友だちと協

力して粘り強く製品の改良に取り組もうとする「学びに向かう力や人間性」を念頭に置いた取組が展開された。特に、主体的な学びに関わっては、多面的に思考し、判断するための手立てとして、「お客様へのアンケート」を検討の材料として取り上げ、自由記述の読み取りや数値データの分析により、改善点を見いだそうとしていた。アンケートを取り上げることにより、自分達の取組に対する評価への期待といった点で、生徒の関心や意欲を刺激し、活動への積極的な関与が一層高まるような工夫がなされていた。さらに、数値データの分析の難しさを考慮して、比較検討するための素材として2種類のレシピで作ったクッキーを持ち込むことなどにより、数値データと関連づけながら見た目や食感、味の違いについて実感を伴いながらその意味を理解することに努めていた。

これらの複数の手立てを講じることで、生徒個人はもとより、作業グループ全体として「よりよい製品づくり」を目指そうとする姿勢を引き出し、相乗的な効果としての主体的な学びを展開していた。

b 対話的な学び

本単元では、多様な意味での対話的な学びを展開していた。一点目は、生徒が小グループに分かれたり、グループ全体で話し合ったりする中で、互いの意見を認めたり更に疑問を投げ掛けたり、反論したりしながらグループとしての方向性をまとめていくという意味での、対話的学びである。「お客様からのアンケート」という検討素材を手かがりに、多面的な考察や解釈ができるということを生かしながら、教員と生徒間や、生徒相互で双方向性のある学びが展開されていた。また、そのことを通じて目標としての「よりよい製品づくり」につなげ、「学びに向かう力や人間性」を育んでいく視点を併せ有していた。

二点目は、一点目の学びのもととなる「お客様」との対話である。アンケートという検討素材を持ち込むことにより、一人一人のお客様が「何をどのように感じたのか」を丁寧に読み取る中で対話を成立させ、その中から得たヒントをもとに生徒間での対話へとびにつなげている。言わば、内なる対話と外との対話を行き来させることで、深みのある対話的な学びを成立させている。

三点目は、環境（場面や状況）との対話である。例えば、アンケート結果の数量的な解釈が難しいときに、比較できる二つの素材（レシピの異なるクッキー）を用いることで、相違点に気付けるような状況を設定していた。このほかにも、単元を通して生徒が身につけていくべき資質・能力に応じた状況づくりを工夫し、環境との対話の中で例えば「報告・連絡・相談」の必要性を吟味したり判断したりするなどの学習活動が展開されていた。対話を行う相手が、必ずしも「人」に限られていない点に注目する必要がある。

c 深い学び

本単元は、「第一次（習得）、第二次（課題発見）、第三次（探求）、第四次（活用・振り返り）」までのまとまりを複数回繰り返す、スパイラル型の学習を展開することで、

課題を発見する力や、ものごとを多面的に見たり、分析的に見たりする力を育むことが意図されていた。また、作業学習という指導の形態の中で、数学的なものの見方・考え方、理科学的なものの見方・考え方等を相互に関連づけるとともに、それらを総合的に活用して「よりよい製品づくり」につなげようとしていた。

例えば、製品の改良の過程では、どの要因（味、香り、食感、見た目等）をどの程度調整すれば、品質がより良くなるのかという視点に気付くことができるよう、お客様アンケートを検討の素材としたり、実際に食べ比べをしてみたりといった工夫をしていた。このことで、生徒自身から食感の改良のために「卵白をしっかりと泡立てる」といった発言や味の改善のために「砂糖を少し多く入れる」といった意見が出されるなど、分析的な視点（改良するためには調整可能な要因があること）そのものの内在化を図るという意味においても、深い学びが展開されていた。この学びは、焼き菓子以外の別の製品づくりにも応用できることや作業学習のみならず、学校生活・家庭生活等の様々な生活の質を改善していく際の視点として有用であることへの気づきにつなげることで、更に一層、深い学びへと発展させていくことのできる可能性を有していると考えられた。

（イ）考察

本単元は食品を製造する作業活動が中心であったが、単元を通して「お客様へ満足をお届けするにはどのような工夫が必要か」を中心的な問いとして設定し、商品開発から販売まで一連の活動を組織していた。

単元計画の最大の山場となる商品開発においては、お客様からのアンケートや試食による食べ比べ等を基にして「味を科学する」ことへの探求活動を行い、それまでに習得した知識・技能を生かしながら、試行錯誤やグループによる検討を繰り返すことを通じて、「協力」や「責任」といった学びに向かう力や人間性という、単元で身に付けたい資質・能力の育成に努めた。

具体的な授業の展開では、（１）話し合いのめあて・方法を明確にする、（２）少人数で話し合う場を設ける、（３）考えるための材料・考える手立てを準備する、（４）考える道筋がわかるように板書を行う、という４つの視点で授業改善を行うことで、「自分の考えを広げ深める対話」へと発展させ、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的・創造的な学び」につなげようと意図していた。

これらの中には、更なる改善の余地も含まれている。例えば、話し合いのルールとして『『分かりません』はやめましょう』や『『考え中です』は３回までにしましょう』といったものが設定されていたが、これらは生徒自らの意思に基づくものではなく、教師から与えられたものである。ルールの設定については、生徒間の意見交換と意思の確認により話し合いのルールを決めたり、「分かりません」や「考え中です」といった発言を少なくするための「思考」の補助や支援を行ったりする工夫を行うことが重要である。

知的障害のある生徒にとっては、「考える」ことの具体的な内容が分からないと考

にくかったり、必要に応じて「考える」ための方法や基準の提示がなければ思考したり判断することが難しい場合がある。その際に、例えばマトリックス表（表 2）を用いたり、アイデア創出のための討議法（ブレイン・ライティング等）を用いたり、比較対象を設定したり図表（図 3-3-3）を用いたりするなど、イメージを豊かにもって検討することや思考のプロセスを段階的に提示していくことが必要である。

上記の点から、更に「主体的・対話的で深い学び」を追求していくことが望まれる。

表 3-3-7 マトリックス表

	レシピA	レシピB
味		
香り		
手触り		
食感		
焼き加減		

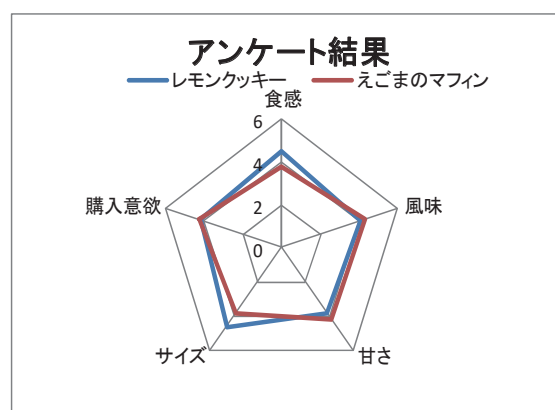


図 3-3-3 比較対象を設定した図

【武富博文、清水潤】

③ 愛媛大学教育学部附属特別支援学校

ア 学校の基本情報

(ア) 学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標に、「たくましく生きぬく力をもつ子どもの育成～すべての子どもの自立，社会参加，就労の実現を目指す～」を掲げ、教育実践に当たっている。

小学部は日常生活の指導、生活単元学習、遊びの指導、中学部・高等部は作業学習、生活単元学習と、「各教科等を合わせた指導」を中心とした教育課程を編成している。中学部・高等部が週 2 日（6 単位時間）、合同で作業学習を実施し、中高一貫した視点で指導を行っている点が特色の一つである。

教科別の指導として、小学部は音楽・体育、中学部及び高等部は音楽、保健体育を行っている。また、中学部・高等部は総合的な学習の時間を設けている。自立活動については、教育活動全般を通じて、一人一人の実態に応じた指導を行っている。

本校では、学校の教育目標を具現化するために、より成果の上がる取組となるよう、キャリア教育の視点に立ち、小学部・中学部・高等部 12 年間の一貫性・系統性のある教育活動を推進している。

(イ) 育てたい力

学校の教育目標を受け、「自分のよさを生かし、自主的・主体的な生活のできる子ども」、「自分の思いや願いをもち、学校生活・家庭生活・地域生活・職業生活などの多様な生活の場で役割を果たし貢献できる子ども」を目指す子ども像として設定し、児童生徒の実態に応じた実践を行っている。

教育活動を通して目指す子ども像に迫ることができているかを結果の側面から検証するために、学習評価の 4 観点に基づき以下のように育てたい力を設定している。

- 自分の思いや願いを大切にしながら、家庭生活、学校生活、地域生活、職業生活などの多様な生活に関心をもち、自ら課題に取り組み、役割を果たして貢献しようとする。（「関心・意欲・態度」の側面）
- 家庭生活、学校生活、地域生活、職業生活における多様な課題を、自分のよさを生かして解決するために、必要な知識・技能を活用し、考えたこと・決定したこと等を表現しようとする。（「思考・判断・表現」の側面）
- 家庭生活、学校生活、地域生活、職業生活を送るために必要な情報を集めたり確かな技能を身に付けたりする。（「技能」の側面）
- 家庭生活、学校生活、地域生活、職業生活を送るための正しい知識を身に付け、自分の役割や、自分にできることを理解する。（「知識・理解」の側面）

本校では、こうした教育の成果をもとに児童生徒の人生の質を向上し、「働く生活」の実現を図るために、キャリア教育の視点に立った研究実践を推進している。各授



業実践を通してキャリア発達を促すためには、児童生徒がそのときどきの自己の立場や役割と真剣に向き合い、貢献する活動を積み重ねるなどの主体的な行動を発揮することが重要である。そのためにも、児童生徒の主体的行動を引き出している内面（意識・意欲・主体性）に焦点を当てる必要があると考えた。そこで、児童生徒の内面が働く確かな学びの姿を以下の 5 つの規準で具体化・明確化し、授業実践に反映している。こうした力を発揮して課題解決に向き合うことは、新しい時代に必要な資質・能力を育成することにつながるものであると考えている。

＜内面の働く確かな学びの姿〔規準〕＞

- | | | |
|---------------------|---|-----------|
| a 人との関係の中で力を発揮し | } | 課題解決に取り組む |
| b 思考を働かせて力を発揮し | | |
| c 見通しをもって力を発揮し | | |
| d 正しい（通用する）方法で力を発揮し | | |
| e 自分の役割を意識して力を発揮し | | |

a 「人との関係の中で力を発揮し課題解決に取り組む姿」について

将来、社会生活に適応するためには、「人との関係性の中で何ができるか」を重視し、日々の授業において集団としての生活に適応する力を育てる必要があると考えた。

b 「思考を働かせて力を発揮し課題解決に取り組む姿」について

思考を働かせることを要しない、結果を得るだけの学習で身に付いた力は、場面や場所が変われば通用しない。生きる力を育てるためには、課題解決の過程で十分に思考を働かせ、考える力・判断する力を育てる必要があると考えた。

c 「見通しをもって力を発揮し課題解決に取り組む姿」について

「できる」こと（結果）は大切であるが、生きる力を育む上で、「分かる」こと（過程）はより重要である。生きる力の土台である意欲を育てるためには、見通しをもち、分かって取り組もうとする力を育てる必要があると考えた。

d 「正しい（通用する）方法で力を発揮し課題解決に取り組む姿」について

卒業後の「働く生活」を実現するためには、自分の役割をよりよく果たし貢献できた実感をもつことが重要である。そのためには、社会生活に通用する正しく、確かな方法で取り組もうとする力を育てる必要があると考えた。

e 「自分の役割を意識して力を発揮し課題解決に取り組む姿」について

家庭で、学校で、地域社会で、職場で、自分がなくてはならない存在であることを実感することは、キャリア発達を促す重要な条件である。課題解決の過程において、社会的役割を果たすことに意味付け・価値付けがなされる

体験を積み重ね、自らの役割や立場に対する責任感を育てる必要があると考えた。

これらは、先に述べたとおり「何ができるようになるか」という育成を目指す資質・能力を踏まえた規準であり、各授業実践における目標（ねらい）を検討する上での視点としている。このことは、「何を学ぶか」という視点、また、「学び方の指標」と捉えれば、「どのように学ぶか」というアクティブ・ラーニングの視点にも通じるものである。

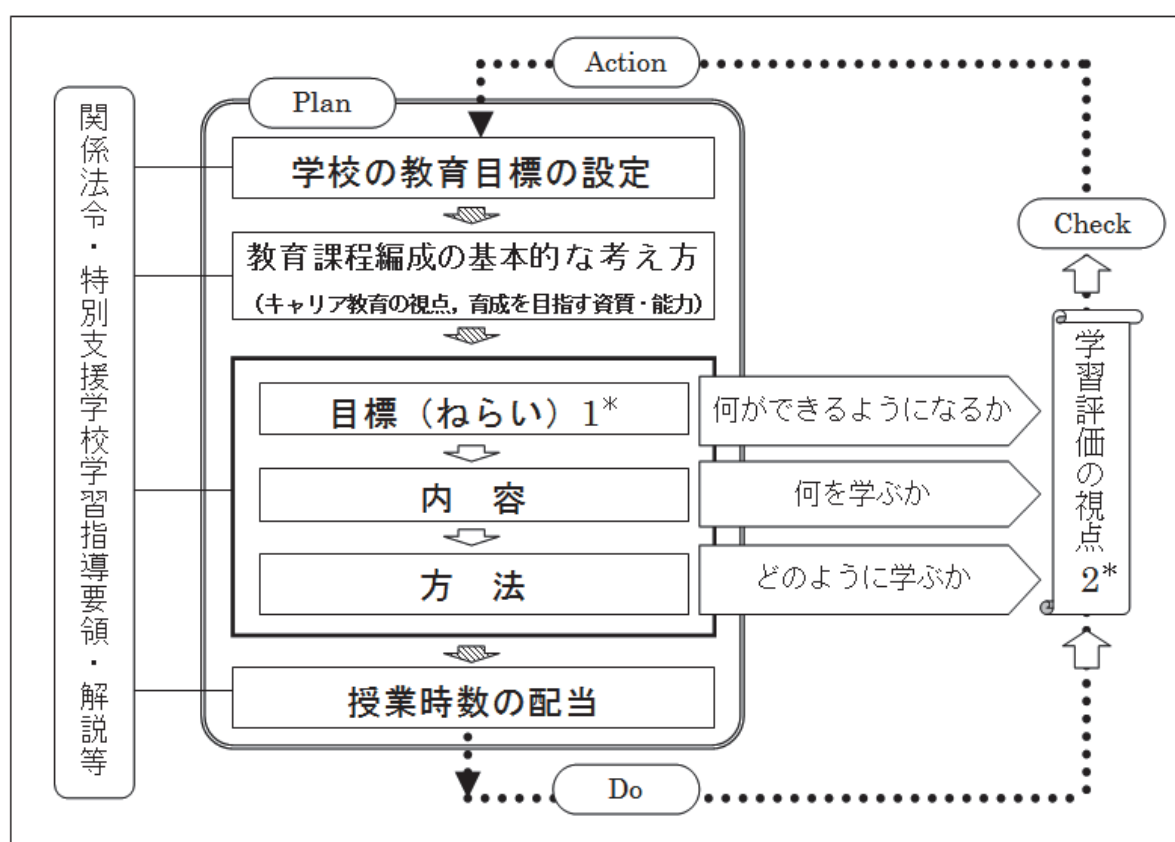


図 3-3-4 本校における教育課程編成の考え方

本校では、授業づくりを核に据えた教育課程編成の PDCA サイクルを図 3-3-4 のように捉えている。教育活動の核である授業づくりを進める上で、内面の働く確かな学びの姿（5つの規準）をもとに目標（ねらい）を検討し（図 3-3-4 中、1*）、授業実践等の結果として育てたい力が確かに身に付いたかを、学習評価の4観点から評価する（図 3-3-4 中、2*）ことで、教育課程編成の見直しを図っている。

（ウ）学習評価とその活用の取組

本校では授業（主として「各教科等を合わせた指導」）において、②に示した観点

別学習評価の4側面から児童生徒の学習状況を評価する基準を設定している。日々の授業における個別の達成目標を4つの観点で分析的に捉えることで、目標に示した行動が「どのような方法で」「どのような表れ方で」「どの程度」できればよいのかを見取ることが可能となり、児童生徒に身に付けたい力を、どのような学習状況として実現すればよいかが具体的に想定できた。目標と指導と評価の一体化を図り、学習評価を授業改善の視点として機能するものとするにより、「何を」「どのように」「どの程度の時数で」指導を行うのか等、教育課程全体の見直しにもつながっている。

(エ) 授業づくりの視点

本校では、「A 単元・学習内容設定の工夫」、「B 学習環境・支援の工夫」、「C 評価の工夫」という授業づくりの3つの柱を設定している。このことは、本校の教育課程の中心である「各教科等を合わせた指導」の「生きる力を育てる」という本質的な意義・目的を最大限に生かし、児童生徒のキャリア発達を支援するための重要な手立てである。本校では、児童生徒のキャリア発達を促すとは、課題を解決するための主体的行動を引き出している「内面」を育てることであると考えている。「育てたい力」の視点でもある、「人との関係の中で」、「思考を働かせて」、「見通しをもって」、「正しい（通用する）方法で」、「役割を意識して」、という5つの基準で子どもの姿を捉え、目標設定・支援・評価の視点である授業づくりの3つの柱から「内面の働く確かな学び」の質を改めて見直すことは、授業におけるアクティブ・ラーニングとしての根拠を示す取組と考えている。

イ アクティブ・ラーニングの視点をふまえた授業実践例

～小学部花組（3・4年生）：生活単元学習の実践～

(ア) 単元名

「はなぐみ ふゆのレストランをしよう」

(イ) 学級の実態

本学級は、3年生4名（男子3名、女子1名）、4年生3名（男子2名、女子1名）の計7名で構成されている。意欲的に活動しようとする児童が多く、明るい雰囲気のある学級である。友達と目的を共有したり、その目的を達成したりする経験を重ねる中で、学級としてのまとまりができ、自分のよさや得意なことを生かして、みんなの役に立ちたいという気持ちが育ってきた。

2学期には、ゲームコーナーに招待してもらった中学部1年生を招き、「はなぐみあきのレストラン」を開店した。調理や接客などの役割を果たし喜んでもらうことで、人の役に立つためには活動の確かさや丁寧さが大切であることを実感できた。また、集団で一つのことをやり遂げる楽しさや達成感を味わったりするなかで、活動に見通しをもって取り組もうとする態度も身に付いてきた。

(ウ) 単元目標

- 「はなぐみレストラン」での自分の役割に進んで取り組もうとする。
【人間関係形成能力：集団参加】
- 「はなぐみレストラン」の目的が分かり、活動をやり遂げようとする。
【将来設計能力：やりがい】

(エ) 単元構成

学 習 活 動	具 体 的 活 動 内 容	時 数
1 レストランを開店する計画を立てる。	○ 地域のレストランで食事をしたり、接客等のやりとりを実演したりしてイメージをもつ。 ○ 提供するメニューや担当する役割などについて話し合う。	5
2 開店準備をする。	○ レストランに必要な準備の計画を立てる。 ○ ランチョンマットや看板、飾り付けのオーナメントなどを協力して作成する。 ○ お客さんを迎えるための招待状やチケットを作成する。 ○ 店員としてスムーズに動けるよう、お客さんへの応対や調理の仕方を考えたり練習に取り組んだりする。	10
3 レストランを開店する。	○ 準備物や活動場所、開店に当たっての目当てを確認し、開店の準備をする。 ○ レストランを開店し、話し合ってきたことや目当てを意識して接客係や調理係の役割活動に取り組む。 ○ 協力して閉店後の片付けや掃除をする。 ○ お客さん（中学部生徒）の様子・反応などをもとに活動を振り返る。	3
4 保護者を招待する。	○ 招待状やチケットを作成し、お家の人を迎える準備をする。 ○ 目当てを再確認し、協力してお店を運営する。	3
5 活動を振り返る。	○ 単元の活動を写真や映像等で振り返り、次の活動への意欲をもつ。	1

(オ) 授業展開

本単元の活動は、少し背伸びしてみたい時期にある中学年の児童らしい「やってみたい」「なってみよう」という憧れの心情を織り込みつつ、7名の児童が力を合わせてレストランを運営し、身近な相手（本単元の場合は中学部生徒）に喜んでもらう活動である。個としてまた集団としての思いや願いを実現するために、もっている力を精一杯発揮し、自分に任された役割を果たすことを通して、自ら考え判断しながら課題を解決する力を身に付けることが、そのねらいである。小学部児童にとってふさわしい生活の場である家庭・学校において自分の価値を磨き、実感することが、将来にわたり自らの価値を示し生きる力の土台となると考えている。授業づくりの3つの柱に沿って、主にレストラン厨房で重要な役割を担当したBさんの事例を挙げながら、アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりの方策について述べる。

(カ) 「A 単元・学習内容設定の工夫」の視点から

本単元での学びを深めるためには、児童にとって大切な学習の場であるレストランを、お客さんが心から「来てよかった」と思えるものにすることが重要である。お客さんに喜んでもらい貢献できたことを実感してほしいからであり、役割を果たすことで、間違いなく喜んでもらえるという見通しをもてるからこそ、精一杯力を発揮できると考えるからである。そのためにも、提供する献立の質や、一人一人が受け持つ役割の価値を高めることが重要である。

単元の導入では、作りたいメニューのイメージをもつことができるよう地域のレストランで会食をする体験をした。写真1は、児童と話し合い用意した献立（カレーとサラダ）である。授業のねらいを考慮し、児童一人一人がもっている力を最大限に発揮するとともに、課題性のある学びが設定できるかどうかを検討した結果の献立でもある。



写真 3-3-1 提供するカレーライスとサラダ

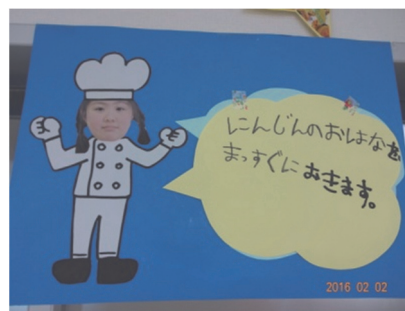


写真 3-3-2 Bさんが自分の課題を記したカード

レストラン開店時の場の設定と、児童の役割分担は、図3-3-5に示しているので参照されたい。ご飯の盛り付け・トッピングを担当したBさん（3年生女子）は自閉的傾向があり、音楽や絵を通して自分なりの自由な表現を楽しむことが好きな児童である。少しずつ相手の立場や気持ちを考えて行動しようとする意識の芽生えが見られるようになってきたBさんの、本単元で目指したい姿は「相手に喜んでもらうために、きれいに仕上げようとする」こと

であった。そのためには、人との関係性の中で「正しい方法や手順で自分の役割を果たす」ことを課題として意識してほしいと考えた。写真3-3-2は、Bさん自身が記した目当てカードである。レストラン開店に当たってのBさんの目標と評価規準は、以下のとおりであった。

○ 注文どおりに、正しくカレーのトッピングをする。

- ・ オーダー票や友達の動きを確認しながら活動に取り組もうとする。
(関・意・態)
- ・ 印を見て、場所や向きに気を付けながらトッピングしようとする。
(思・判・表)

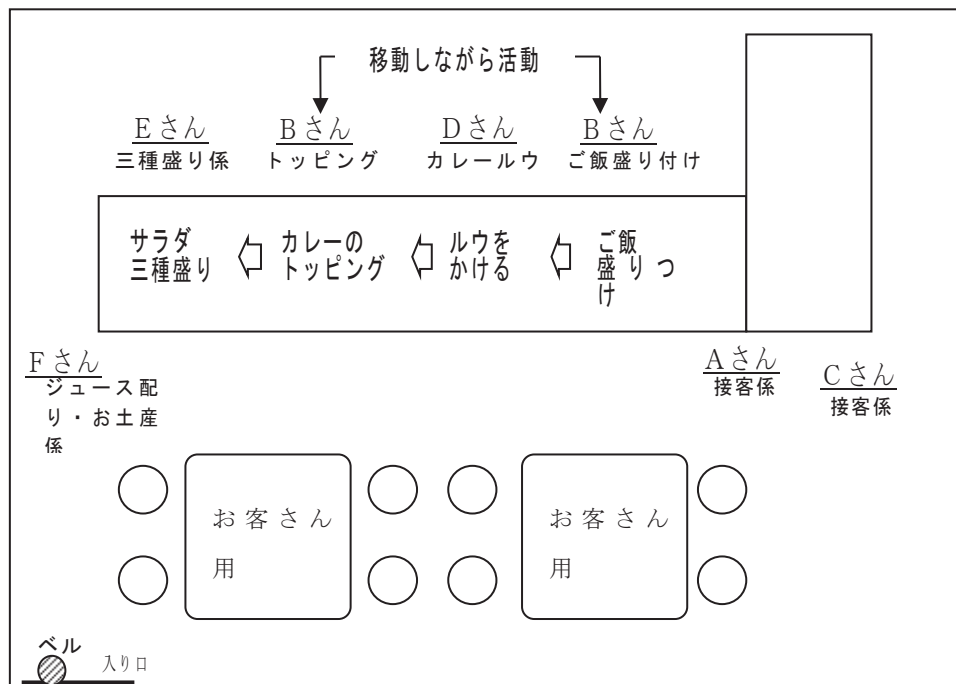


図 3-3-5 はなぐみレストランの場の設定と役割分担

(キ) 「B 学習環境・支援の工夫」の視点から

「身近な人の役に立ち喜んでもらう」ことが、本活動の目的であり、そのために一人一人が自らの課題を解決し精一杯力を発揮して役割を果たしてほしいと考えた。図 3-3-5 に示したように、活動の流れ（手順）が分かりやすい動線となる配置にしたり、入り口に来客を知らせるベルを設置しその音を聞いてお客さんを迎える言葉を掛けたりするなど、児童が自ら判断し行動しながら役割を果たすための手立てや環境的支援を工夫した。前項に示した B さんの目標を達成するための支援の手立ては、次のとおりである。

a 課題意識や意欲を高めるための手立て

単元導入でレストランを訪れて目にした、厨房のコックさんと同じ衣装を身に着けることは、イメージ豊かな B さんにとって課題解決の意欲を高めるのに非常に有効であった（写真 3-3-3 参照）。

b 仕上がりへの見通しをもって活動に取り組むための手立て

花の形に型抜きした野菜や、ハート型のハンバーグ等をトッピングしたかわいい仕上がりが見えることで、Bさん自身も楽しみながら活動に取り組むことができた。さらに、縁にアルファベットの模様が付いた皿（写真 3-3-4）を使うことで、ブロッコリー・人参等のボイル野菜を、ご飯の周りに回し掛けたカレールウの上に、バランスよくきれいに配置することができるようにすることで、仕上がりへの見通しをもち、やりがいを感じることができるようにした。

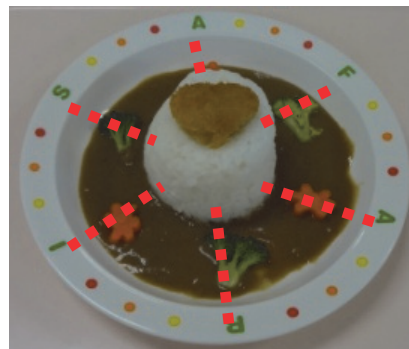


写真 3-3-3 ご飯の盛りつけ（左）、
トッピング（右）に取り組むBさん

写真 3-3-4 アルファベットを目
印に野菜を配置する

c 仲間（人）との関係の中で役割を果たすための手立て

Bさんは、本活動において、ご飯の盛り付け・ボイル野菜等のトッピングの2つの役割を受け持っている。動線の分かりやすい場の設定や、上記に示した支援の工夫は、Dさんがカレールウを注ぐ活動の進度に合わせ、場所を移動しながらも、間違いのないよう注文票を見たり目印に合わせた丁寧な盛り付けをしたりするなど、確かな取組を進めるための手立てである。こうした、人との関係性の中で判断しながら自分の役割を果たす動きのある活動は、思考の働きをよりアクティブにし、状況に応じて発揮する生きた力を育てることにつながるものである。

d 「C 評価の工夫」の視点から

自ら主体的に活動に取り組み課題を解決できた過程を他者から評価されることは、キャリア発達を支援する上で非常に重要であると考えている。当然のことながら、児童自身が課題を強く意識し、その解決のために自己評価しながら精一杯力を発揮できた実感が伴うことが大切である。

本单元においては、完成したカレーライスやサラダを見て、「わあ、かわいいね。」「おいしいね。」等の言葉を、お客さんである中学部生徒から直接聞くこと

ができた。さらに、食事を終えて店を出た生徒が友達同士で自然な感想を語り合う様子をビデオで撮影し閉店後の振り返りに使うことで、Bさんをはじめ多くの児童が、喜んでもらえた確かな実感をもつことができるようにした。

ウ 学習評価

Bさんの事例で示したように、一人一人の役割活動や課題に応じた個別目標を立て、その目標の達成を分析的に捉えた観点別の評価規準を事前に作成する。その規準に沿って指導の手立てを検討するとともに、形成的評価に生かしたり授業後に評価したりすることにより、目標と指導と評価の一体化を図っている。

エ 実践の振り返り

実践の過程で大切にしたのは、「内面」をアクティブに働かせて主体的に活動に取り組む授業をつくることである。「見通しをもって自分で判断し、最後までやり遂げたという、自分の『価値』を実感できる十分な学びがあれば、役割を意識したり人との関係の中でよりよく自分の力を発揮したりしようとする主体的な行動へと、その質が高まっていく」これが、本事例の基となる考えである。Bさんは目印をよく見て正確に食材を配置し、配膳係に渡す前にいろいろな角度から真剣に目視確認・修正するなど、正しく自己評価しながら係の活動に取り組むことができた。思考を働かせ自ら判断しながら向き合うべき課題とそれを解決するための見通しがあればこそ、主体的な姿（内面の働く姿）を発揮することができたと考えている。

こうした成果は、文脈のある活動設定の中で、確かな「内面」を働かせる「深い学び」のある授業づくりを追究してきたことによるものである。重度の知的障害のある子どもたちであっても、こうしたアクティブ・ラーニングの視点からの授業、つまり主体的・対話的で深い学びが十分に可能であることを、実践を通して示すことができたと考えている。「自らの価値」を磨き、それを実感する学びは、キャリア発達を支援する上でも重要である。本校が研究の核に据えてきた「キャリア発達を支援する」という視点は、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を一体的に捉えた実践を展開し、アクティブ・ラーニングの本質を問い直す鍵であることを改めて実感している。

（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）

オ 愛媛大学附属特別支援学校の実践に関する考察

（ア） アクティブ・ラーニングの視点と授業内容との関連

a 主体的な学び

愛媛大学附属特別支援学校では、「育てたい力」で述べられているように児童生徒の主体的行動を引き出している内面に焦点を当て、そうした内面が働く確かな学びの姿を5つの基準で具体化・明確化し、こうした力が学習活動の中

で発揮できるように授業作りを行っている。

授業では、知的障害のある児童が自分の役割を理解して積極的にやり遂げようとする主体性を目的とした内容である。整理され、分かりやすく、役割に集中できる環境を教員が作ることで、活動中の直接的な指導・支援を減らし、児童自らが判断できるようにしている。そうした中で、児童達は求められる役割に対して、自分で判断し主体的な活動ができると考えられる。

b 対話的な学び

授業作りの視点として、主体的行動を引き出す5つの規準を挙げたが、この規準は主体的な学びだけに関係するのではなく、他の視点とも関係している。

「人との関係の中で力を発揮し」、「自分の役割を意識して力を発揮し」は、主体的な行動に焦点化しながら、対話的な学びと関連していると考えられる。

言語でのコミュニケーションが困難な知的障害のある児童の場合、他者と双方向的なやりとりをすることは難しいと考えられる。この授業では、活動の中で他の児童の動きから、他者の意図を理解し、自身もここでの活動の目的を達成できる様に行動することと、そうして活動することで相互に役割を交代することで、非言語的コミュニケーションが行えると考えている。こうしたことにより、言語でのコミュニケーションが困難な児童も、他の児童との対話的な学びを行い、自身がどう振る舞えば役割をとれるのかを気付くことができると考えられる。

c 深い学び

深い学びに関しても、主体的行動を引き出す5つの規準のうちの「思考を働かせて力を発揮し」、「見通しをもって力を発揮し」、「正しい（通用する）方法で力を発揮し」が関連していると考えられる。これらの規準は主体的な行動を児童本人が考えながら行うことを目指していると考えられる。

この授業での深い学びは、児童の「内面」をアクティブに働かせて主体的に活動に取り組めるような環境を準備することで、人との関係の中で自らの役割について理解し、更に少しずつより充実できることを実感できることだと考えられる。

(イ) 考察

この実践で扱った単元は、活動の中で自分の役割を理解し、自ら活動をやり遂げようとすることを狙いとした生活単元学習であった。この報告で中心となったのは、知的障害があり、言語だけでは十分にコミュニケーションがとりにくい児童であった。

こうした児童の場合、対話的な学びをどのようにとらえるかが課題となる。この実践では、対話的な学びを人との関係の中で、自らの役割を理解できることととらえられている。そのために、この授業では整理された環境の中で、事前準備での食器の工夫や配置の工夫により、児童は手がかりを活用して自ら判断できるようにしている。

その結果、少ない直接的な指導・支援の中で、児童は他の児童との具体的な活動を通して対話を行いながら行動、判断することができている。

本実践で、この児童の目標設定は「相手に喜んでもらうために、きれいに仕上げようとする」であった。喜んでもらえるようなという基準を評価することは難しいが、この実践では盛り付けした食事が客に手渡される様子が児童に分かる様になっており、実際にお客が喜んでいるかどうか分かる様になっていた。こうした、自分の行った結果がすぐに分かる様な仕組みを作ることで、児童は更に自らの役割を意識し、それを果たそうと考えられるようになるだろう。

本実践では、主体的に自分の役割を理解し、自ら活動をやり遂げようとする活動に対して、アクティブ・ラーニングの視点を授業改善に生かしている。このように、児童の実態に応じた学習内容を設定することは、児童の発達段階や障害の特性を把握するとともに、何を学ぶべきかなど様々な要素を考える必要がある。愛媛大学附属特別支援学校では、キャリア発達を促すことを柱とし、それぞれの発達段階に応じた身につけることが期待される能力・態度を示し、一貫性・系統性のある指導・支援を行うためのキャリア発達段階・内容表を作成し、教員同士で観点を共有しながら目標・課題の設定を行っている（武富、2015）。こうしたことにより、アクティブ・ラーニングの視点を授業改善に生かすことができたと考えられるだろう。

（横尾 俊）

④ 長崎県立鶴南特別支援学校

ア 学校概要

(ア) 学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標は、「児童生徒が自己の能力や個性を発揮し、一人一人がそれぞれの自己実現と社会参加を図るために必要な知識・技能・態度及び習慣を育成する。」である。

この目標を達成するために、以下の基本方針に則り教育課程を編成している。

- ・教育基本法及び学校教育法その他の法令に基づき、知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校の教育課程を編成する。
- ・学習指導要領に基づき、児童生徒の「生きる力」を育む教育課程を編成する。
- ・本校の教育目標及び学部目標の実現を目指して、本校児童生徒の一人一人の教育的ニーズや障害の状態及び発達の段階、特性等並びに地域や学校の実態を十分に考慮して、系統性・一貫性のある教育課程を編成する。
- ・教育活動全般における評価や、これまでの研究成果、実践研究、学校評価の結果を生かした教育課程を編成する。
- ・障害の多様化に応じた教育課程を編成する。

(イ) 育てたい力

本校では、「めざす児童生徒像」として以下の4点を挙げている（【 】内は関連する「資質・能力」を示している）。

- ・ **健康な心と体**をつくる児童生徒【学びに向かう力・人間性】
- ・感情豊かに**表現**し、意欲的に**行動**する児童生徒【思考力・判断力・表現力】
- ・ **自他を大切に**する、**協調性**豊かな児童生徒【学びに向かう力・人間性】
- ・目標をもち、**学び続ける**児童生徒【知識・技能】

本校では、卒業後、社会の中で充実した生活を営むために必要な「心身の健康」「表現力・行動力」「協調性（自他を大切にする態度）」「学び続ける力」の育成を図っている。現段階での本校の「育てたい力」を以下のように捉える。

育てたい力	資質・能力
心身の健康	学びに向かう力・人間性
表現力・行動力	思考力・判断力・表現力
協調性（自他を大切にする態度）	学びに向かう力・人間性
学び続ける力	知識・技能

(ウ) 学習評価とその活用の取組

授業の評価としては、各授業の担当者グループで必要に応じて情報交換、反省、改善を図るようにしている。その結果を、個別の指導計画の中で児童生徒それぞれの評価として記録する。また、授業や単元全体の評価としては各学期の反省や、教育課程編成に向けての各学部会と指導の形態別の担当者会議において協議し、教育課程の編

成につなげている。

(エ) 授業づくりの視点

アクティブ・ラーニングの視点に基づいた授業に取り組むに当たり、以下の点を単元を計画するうえでの留意事項とした。

- ・「主体的な学び」に関すること：児童がいつでも見ることができるよう、授業で用いた資料をファイリングしたり教室内に掲示したりすることで、単元や校外学習への見通しをもてるようにする。また、ICT 機器やイラストなどの視覚教材を活用することで、興味や関心を持ちながら授業に取り組めるようにする。
- ・「対話的な学び」に関すること：教員が児童の思考や反応を代弁したり、絵カードなどの対話の補助となる教材を使ったりすることで、教員と児童間の対話を通して、児童の思考を広げ深めることができるようにする。
- ・「深い学び」に関すること：既習の内容や他教科等の内容を、授業内容と関連付けたり、教材を工夫して問いに対する児童自身の考えを表すことができるようにしたりすることで、各教科等で習得した知識や考え方を授業内外の様々な場面で生かせるようにする。

イ アクティブ・ラーニングの視点に基づく授業実践例

(ア) 指導の形態及び単元名

生活単元学習「宿泊学習に行こう～水族館を楽しもう～」

(イ) 学級の実態

小学部 5 年生の男子 3 名。

児童名	実態
A 児	・友達や教員へ積極的に関わろうとする。 ・不明瞭ではあるが簡単な発語や身振りを使って、要求などを伝える。 ・ペンギン水族館に行ったことがある。 ＜前学年の消防署見学の様子＞ ・写真や絵を見て「消防車」「救急車」などを答えることができた。 ・見学当日を楽しみにしながら事前学習に取り組んだ。
B 児	・言葉掛けを受けると友達と手をつないで移動できる。 ・簡単な問い掛けに対して 1～2 語文で答えることができる。 ・絵本や絵カード、数字カードを見るのが好きである。 ・ペンギン水族館に行ったことがある。 ＜前学年の消防署見学の様子＞ ・写真や絵を見て「消防車」「救急車」「消防士」などと答えることができた。 ・消防署の役割や仕事内容についての理解は難しい。
C 児	・言葉掛けを受けると友達と手をつないで移動できる。 ・1～2 語文の言葉で意思を伝える。 ・苦手だった集会や集団活動に落ち着いて参加できることが増えてきている。 ＜前学年の消防署見学の様子＞ ・救急車と消防車の違い、「消防士」の名称と簡単な役割などを理解することができた。 ・教員がそばにいて落ち着いて見学できた。

(ウ) 単元構成

時	「題材名」・指導内容
1～2	「宿泊学習に行くよ！」 ・ 宿泊学習の内容を知る。
「宿泊学習でこんなことするよ！」・宿泊学習の活動内容について知る。(3～10)	
3～4	「路面電車でGO！」 ・ 路面電車の乗り方とマナーが分かる。
5～6	「美術館ってどんなところ？」 ・ 美術館の様子について知る。鑑賞のルールとマナーが分かる。
7	「中華街でごはんを食べよう！」 ・ 中華街の様子を知る。昼食で食べたいものを選ぶ。
8 (本時)	「水族館を楽しもう！」 ・ 水族館の様子を知る。水族館でのマナーについて考える。
9～10	「旅館に泊まろう！」 ・ 宿泊の仕方(食事、入浴、就寝など)とマナーが分かる。
11～12	「みんなでお風呂に入ろう！」 ・ 入浴の仕方とマナーを確認する。
13～14	「荷物をかばんにつめよう！」 ・ 宿泊に必要なものが分かる。
15～16	「いよいよ明日は宿泊学習！」 ・ これまでの学習について振り返る。
(行事12)	「宿泊学習」当日
17～18	「楽しかったね！宿泊学習」 ・ 宿泊学習を振り返る。

(エ) 単元目標

単元目標 (育てたい力)	対応する指導内容 (時)
宿泊学習の日程と内容が分かり、見通しをもって主体的に学習できる。(学び続ける力)	・ 宿泊学習の内容を知る。(1～2) ・ これまでの学習について振り返る。(15～16) ・ 宿泊学習を振り返る。(17～18)
集団行動の簡単なルールやマナーが分かり安全に行動できる。(協調性、表現力・行動力)	・ 宿泊の仕方(食事、入浴、就寝など)とマナーが分かる。(9～10) ・ 「宿泊学習」当日。
公共の施設や公共交通機関の役割や利用の仕方が分かり安全に行動できる。(協調性、表現力・行動力)	・ 路面電車の乗り方とマナーが分かる。(3～4) ・ 鑑賞のルールとマナーが分かる。(5～6) ・ 中華街の様子を知る。(7) ・ 水族館でのマナーについて考える。(8)

自然や文化作品に関心をもったり親しんだりすることができる。(学び続ける力)	・美術館の様子について知る。(5～6) ・水族館の様子を知る。(8)
入浴や就寝の仕方などの日常生活動作の大体の手順が分かり、自分でしようとする。(心身の健康、表現力・行動力)	・入浴の仕方とマナーを確認する。(11～12) ・「宿泊学習」当日。

(オ) 授業目標 (【】内は関連する「育てたい力」)

- ・水族館見学に関連する名称や見学の内容が分かる。【学び続ける力（知識・技能）】
- ・水族館の見学に必要なルールやマナーについて考えたり、正しいことを選択したりすることができる。【表現力・行動力（思考力・判断力・表現力）】

(カ) 授業展開

時	学習内容	学習活動（□：囲み内）及び手立て（○：囲み内）
導入 (10分)	前時までの振り返りをする。	スライドで前時の学習から、ペンギン水族館の生き物や活動内容を確認。 ・C児がタブレット PC を操作しながら、TV モニターに映されたスライドに書かれた文字を読むことで確認を促す。(教員 1) ・必要に応じて A 児と B 児が画面に集中するように言葉掛けをする。(教員 2)
展開 (25分)	ペンギン水族館でのルールやマナーについての理由を考え、発表する。	ペンギン水族館での大切なルールやマナーについて掲示物を見ながら、どういうことが正しい行動か、なぜ正しいのかを考えて発表する。 ルール・マナー①「水槽や展示物を静かに見る」の絵を見せて、なぜ静かに見ているのかを考える。 ルール・マナー②「生き物を優しく扱う」の絵を見せて、なぜ優しく扱うのかを考える。 ※ルール・マナー①の対話—思考—発表を終えて、ルール・マナー②について同様の学習の過程を繰り返す。 ○発表の後の答え合わせでは、「正しい行動」は画像等の視覚教材を提示し、「好ましくない行動」は口頭や文字のみの表示とする。 ○ルールやマナーの理由について、教員と対話する中で人物や生き物の絵カードと気持ちのカード(写真Ⅲ-3-5)を発表シート(写真Ⅲ-3-6)に貼り、発表時に使用する。また、ルール・マナー②では、実寸大のペンギンの模型を準備して、児童が実際にペンギンをどのように扱えばよいのかを、模型に触りながら考えられるようにする。

まとめ (10分)	学習したことを振り返る。 次時の学習内容を知る。	本時を振り返り どんなルールやマナーがあったかを答える。 ○A児は、人物や生き物の絵カードに対応する気持ちの絵カードを選択して振り返る。発表のときは、教員2が本児の発声に言葉を添える。 ○B児は、どんなルールやマナーがあったかという質問に答えて振り返る（名詞や動詞1語文程度）。 ○C児は、どんなルールやマナーがあったかという質問に答えて振り返る（2語文程度）。 次時は、「旅館に泊まろう！」を学習することを知らせる。
----------------------	--	--



写真 3-3-5 絵・文字カード

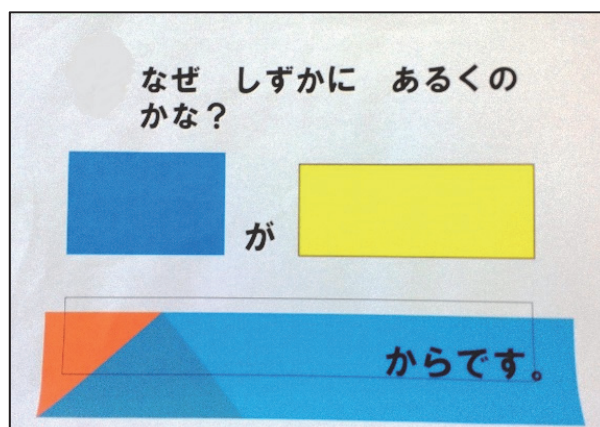


写真 3-3-6 発表シート

(キ) 育てたい力と授業内容との関連

- ・ 学び続ける力（知識・技能）：言葉掛けや絵カード、写真を用いた教員の問い掛けに対して、言語だけでなく、絵カードや身振りなどを交えて答える場面を設定することで、児童たちが見学場所や活動の名称、見学の際のルールやマナーなど宿泊学習に関連する語句を覚えることができるようにした。
- ・ 表現力・行動力（思考力・判断力・表現力）：人物・生き物の絵カードや発表シートを用いることで、児童たちが見学場所でのルールやマナーを守る理由について、絵カードを操作しながら考えたり、考えた理由を発表したりできるようにした。また、児童たちができるだけ絵カードの操作や思考・判断がしやすいように、絵カードの一部に児童達が前学年から慣れ親しんでいるものを使用した。
話し合い活動においては、教員が絵カードや身振りを通して考えや言葉のやり取りを補助することで、児童たちが自身の考えを相手に伝えることができるようにした。
- ・ 心身の健康・協調性（学びに向かう力・人間性）：見学の際に必要なルールやマナーについて、人物や生き物の気持ちに関するカードを用いて考えられるようにしたことで、それらのルールやマナーが他の見学者や生き物の気持ちにどのような影響を与えるのか考えられるようにした。このような周りの人や生き物への思いやりの心は、本授業だけで獲得することは難しいが、本単元や日々の指導を通して徐々に身についていくことを目指した。

(ク) 学習評価

児童の本授業における目標は、児童の実態に応じて、授業目標に関連する「育てたい力」である学び続ける力（知識・技能）と表現力・行動力（思考力・判断力・表現力）に基づき設定した。そして、それらの目標に対して評価規準・評価基準を作成して評価を行った。学び続ける力（知識・技能）については、前時までの学習内容を含めた内容をどれだけ理解できているか、表現力・行動力（思考力・判断力・表現力）については、教員から提示されたルールやマナーについて自分の行動と周囲の影響をどれだけ関連づけて考えて表現できているかということについて評価した。

児童	本授業における目標	評価基準		
		十分満足できる	おおむね満足できる (評価基準)	評価基準に到達するために支援が必要
A 児	水族館に関する簡単な語句が分かる。(学び続ける力[知識、技能])	「水族館」「ペンギン」「さかな」などの絵カードを見て関連する語句を三つ答えることができる。	絵カードを見て関連する語句を一つ答えることができる。	絵カードを見て関連する語句を答えることが難しい。
	「水槽や展示物を静かに見ている」「生き物を優しく扱う」の絵を見て、なぜなのかを考え、答えることができる。(表現力・行動力[思考力、判断力、表現力])	適切な絵カードを使って指さしや身振りを交えて考えを発表ができる。	教員の言葉掛けを受けて、適切な絵カードを使って指さしや身振りを交えて考えを発表ができる。	発表としての活動が難しい。
B 児	水族館や活動に関する簡単な語句を覚える。(学び続ける力[知識、技能])	友達や教員との会話や発問のなかで水族館に関する語句を一つ以上答えることができる。	絵カードを見て関連する語句を答えることができる	絵カードを見て関連する語句を答えることが難しい。
	「水槽や展示物を静かに見ている」「生き物を優しく扱う」の絵を見て、なぜなのかを考えて、正しい答えを簡単な単語や話し言葉で表現することができる。(表現力・行動力[思考力、判断力、表現力])	正しい行動の理由を単語や1～2語文の簡単な単語や話し言葉で伝える。	正しい行動の理由を「発表シート」を読み上げながら発表ができる。	発表としての活動が難しい。
C 児	水族館や活動に関する簡単な語句を覚えて使うことができる。(学び続ける力[知識、技能])	友達や教員との会話や発表のなかで水族館に関する語句を一つ以上使うことができる。	絵カードを見て関連する語句を答えることができる	絵カードを見て関連する語句を答えることが難しい。
	「水槽や展示物を静かに見ている」「生き物を優しく扱う」の絵を見て、なぜなのかを考えて、正しい答えを簡単な話し言葉で表現することができる。(表現力・行動力[思考力、判断力、表現力])	正しい行動の理由を1～2語文の簡単な話し言葉で伝える。	正しい行動の理由を「発表シート」を読み上げながら発表ができる。	発表としての活動が難しい。

（ケ）授業者による実践の振り返り

児童たちは、自発的な対話や明瞭な発語は少ないが、1～2語文の発語や指さし、身振り、絵カードなどによって、教員に自分の考えを表出することができた。しかし、未だ教員の支援なしに児童間のやり取りは難しく、今後学習を積み重ねることで、表出内容や表出対象のレパートリーの拡大を期待したい。

見学場所で守ってほしいルールやマナーの理由について考えることは、児童たちにとって難易度の高い課題であった。しかし、人物・生き物の絵カードや発表シートを使うことで、問われている内容を理解したり、自分の考えを表現したりする様子が見られた。発表シートの中で文を作るときに主語と述語が何なのか曖昧になってしまった部分もあったが、今後も発表シートを活用することで、更に「文を作る力＝考えをまとめ表す力」が育つことを期待したい。一方、児童たちは発表シートを使って発表することはできていたが、他児の発表を積極的に聞くことは難しいようだった。「話す」よりも「聞く」という役割を自覚しにくい児童たちにとって、「聞く」役割を意識付ける手立てが必要であった。例えば、聞く側であることを示すカードを持つ、聞いたあとに発表者に感想などを伝えるといった活動を取り入れることが考えられるだろう。

授業で使用したプリントをクリアファイルに綴じ、これを児童たちが休み時間に自由に見られるようにしておいたことで、自発的に興味のあるページを見ている様子が観察された。また、学習に関連したプリントなどの掲示物についても同様の様子が観察された。これらが事前学習の積み重ねとともに学習全体の見通しや宿泊学習当日の内容の理解と期待感につながったと考える。児童たちが「宿泊」の意味を分かっているのか不安に思う保護者もいたが、事前学習を通じて「泊まる」「入浴する」「食事をする」など「宿泊」の意味を理解でき、落ち着いて参加することができていた。また、学習が進むにつれて「入浴」を楽しみするようになった児童もあり、「先生、いっしょにおふろ入ろうね」「〇〇くん、いっしょにおふろに入ろうね」と自分から話し掛けてくるような様子も見られた。

宿泊学習当日は3名とも全体的に落ち着いた態度で参加することができていた。各見学場所での活動内容とルールやマナーについては、授業で用いたしおりや絵カードを確認してから活動するようにした。その結果、ペンギン水族館では、時折言葉掛けが必要ではあったが、児童たちが走り回ったり大声を出したりということはほとんどなく、水槽のペンギンや魚を眺めたり、ペンギンのタッチ体験をしたりするなど、予定していた体験を楽しむことができた。事後学習では、当日の写真や動画の記録を観て内容を思い出すことで、美術館でシルクスクリーン体験をしたことや水族館でペンギンタッチ体験をしたことなど各自印象に残ったことを簡単な作文に表した。また、印象に残った場所やできごとについて話し合い、スライドにして他学級の友達や教員を相手に報告会を行う中で、友達や教員から感想を聞き、今回の学習をより深めることができたと考える。

（長崎県立鶴南特別支援学校）

ウ 長崎県立鶴南特別支援学校の実践に関する考察

(ア) アクティブ・ラーニングの視点と授業内容との関連

a 主体的な学び

児童たちにとって慣れ親しんでいる絵カードや ICT 機器などの視覚教材を活用したことで、授業への興味・関心を向けることができた。また、授業で使ったプリント類をファイリングしたり、学習した内容を教室内に掲示したりしたことで、児童たちがそれらを自発的に見る機会も多く、単元を通じて見通しをもつことに有効であったと考える。

b 対話的な学び

児童たちは、実態から音声言語を中心とした自発的なやり取りが難しいと考えられたため、発語や身振りなどの小さな反応を教員が意見として代弁したり、絵カードなどの対話の補助となる教材を活用したりすることで、自分の考えを形成し教員と共有したり、他児に発表したりすることができた。また、実寸大のペンギンの模型を準備することで、児童たちが実際に模型を触りながらペンギンへの関わりを考えられるようにした。その結果、ペンギンの大きさ等の実態を踏まえられたことで、児童たち自身の考えを広げ深められたと考える。

c 深い学び

本校では、各学年段階において校外での体験的活動を教育課程に位置付けて計画的に実施しており、その都度安全や集団行動、身近な自然、公共物などについての学習を積み重ねている。本児童たちも前学年では、近辺の消防署の見学や路線バス乗車体験を経て、それぞれの場でのルールやマナーを身に付けてきた。本単元では、それらの既習の内容と関連する水族館での振る舞いやペンギンとの関わり方を取り挙げ、これまで習得した知識・技能を広げることをねらった。このことが、体験学習当日のルールやマナーに応じた行動をとったという児童たちの姿につながったと考えられる。

(イ) 考察

知的障害のある児童にとって、社会生活の中で必要なルールやマナーに関する知識や技能を受け身的に習得するだけでは、日々の生活で活用できないことがある。このような課題に対して、本授業では、小学部の児童3名に児童たちが見学の際に必要なルールやマナーについて、それらのルールやマナーを守る理由を考え、自身の考えを教員や他児に表現することを目指した。そのために本授業では、『『誰』が『〇〇な気持ちになる』からです』という発表シートに対し、各児童が『誰』と『〇〇な気持ちになる』という人物や生き物の絵カードをそれぞれ当てはめられるようにすることで、理由をできるだけ考えやすくなるように教材を工夫した。また、絵カードについても人物や生き物の気持ちに焦点をあてることで、周りへの思いやりを踏まえた理由を考えることができるようにした。これらの目標に対して、児童一人一人の実態に応じて個別目標を作成すると共に、評価規準・評価基準を設定して評価を行った。体験学習

当日には、児童は習得したルールやマナーを適切に遂行することができていたと報告された。

本授業では、実践の振り返りより、児童間のやり取りの難しさや、他児の発表を聞くことの難しさが課題として挙げられた。アクティブ・ラーニングにおける対話的な学びとして、児童間の対話によって思考を深めていくことが求められている。しかし、本授業の対象となった児童の実態として、日ごろの様子から児童間での対話を行うことは難しいと考えられた。そのため、身振りや絵カードを用いた児童と教員間との対話による考えの共有等から、自身の考えを深めることをねらった。今後は、実践の振り返りで述べられたように、日々の学習を積み重ねることで表出内容や表出対象のレパートリーの拡大を目指す必要がある。たとえば、2名の児童間で一枚の発表シートを用いて一つの回答を導き出すように教材を工夫し、教員が必要に応じて児童の考えや意見を分かりやすく身振りや絵カードを用いながら代弁することで、必然的に児童間の主体的な対話を生み出すような支援が考えられるだろう。最後に、本授業では水族館の見学に必要なルールやマナーを題材として取り上げたが、これは教員が設定した題材であった。今後は、これらの問いを児童自ら見出し解決できるよう単元構成や授業内容を検討していくことが、児童のさらなる深い学びにつながると考えられる。

(半田健)

⑤ 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校

ア 学校概要

(ア) 学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標は、自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成することである。平成 28 年度の児童生徒数は、小学部 16 人、中学部 19 人、高等部 25 人の合計 60 人である。

学校教育目標の実現に向けた授業を実践するために、各教科等を合わせた指導を軸とし、それらで行う学習について相互に補完・発展する位置付けとして、教科別及び領域別の指導を設定している。

本校の教育課程は、学校教育目標に基づき、全体計画や学部経営案、指導の形態ごとの年間指導計画及び単元（題材）一覧表を作成している。教育課程編成に当たっては、教育課程委員会で編成に関する基本方針を審議した上で、全ての教員が参画の下、年間を通じて計画的に進めるようにしている。特に近年は学校研究として、児童生徒が豊かに学ぶ授業を追究するために、授業における児童生徒の学びの姿に基づいた授業研究を日常的に実施し、授業改善を図ってきた。平成 25 年度からは、それまでの実践を更に発展させ、日々の授業改善のみならず、児童生徒の学びの姿を基に、年間指導計画等の教育課程の評価・改善を図ってきた。つまり、授業研究を通じた教育課程の計画（P）－授業実施（D）－評価・改善（C・A）、この一連の過程を充実させるための具体的な手続を明らかにするために実践を積み重ねてきた。

(イ) 学校が育てたい力

平成 27 年度に、本校の児童生徒に育てたい力を全職員で整理した。児童生徒に育てたい力を整理するに当たって、これまで本校ではどのような児童生徒の育成を目指してきたのか、現行の教育課程から整理する過去及び現在志向の考え方と、教員が「これから育てたい」と思い描く児童生徒像や、今後社会から求められると思われる児童生徒に育てたい力を基に整理する未来志向の考え方、この二つの考え方を踏まえることが大切であると考えた。以上を踏まえて、図 3-3-6 に示す手続に沿って児童生徒に育てたい力を整理した。

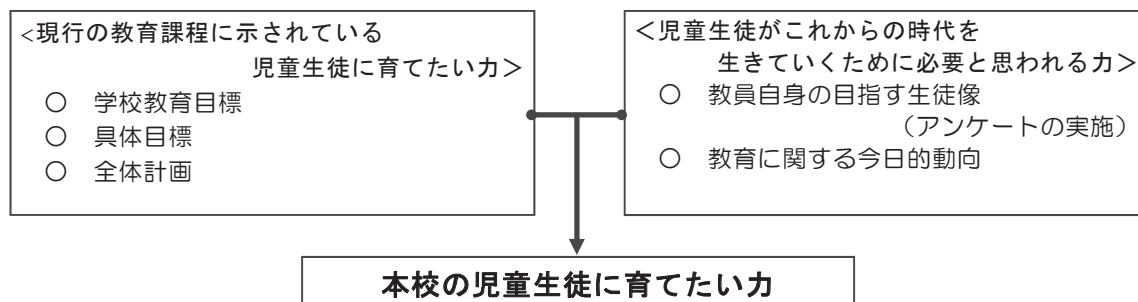


図 3-3-6 児童生徒に育てたい力を整理する手続

以上の手続を経て、本校の児童生徒に育てたい力を整理した。さらに、整理した児童生徒に育てたい力と、「教育課程企画特別部会における論点整理（報告）」で示された育成すべき資質・能力の三つの柱との関連を整理した。それに基づき本校では、「主体性」、「思考・判断・表現」、「人間関係」を汎用的能力と捉えることにした。

（ウ）児童生徒に育てたい力を授業づくりに生かす取組

児童生徒に育てたい力を意識した授業づくりを行うために、各単元（題材）のまとまりごとに作成する単元（題材）指導計画を「授業計画シート」として、その中に、児童生徒に育てたい力（「基礎・基本」、「主体性」、「思考・判断・表現」、「人間関係」）を項目等にして、明確に位置付けた。

（エ）学習評価とその活用の取組及び授業づくりの視点

日々の授業における児童生徒の学びの姿を評価し、授業改善や単元（題材）の評価につながるものが大切であると考え、日々の授業における児童生徒の学びの姿を分析的に捉える授業研究を、日常的に実施した。具体的には、（a）授業計画シートを作成した教員による授業研究、（b）授業を行う教員同士による授業研究（以下、授業ミーティングとする）、（c）学部の教員を中心とした授業研究会、これら三つの授業研究を適宜組み合わせで行った。また、（a）及び（b）の授業研究の際は、「児童生徒の学びの姿の評価→学びの姿の分析→改善案等の検討」という順で、児童生徒の学びの姿を評価及び分析することができるように、「日々の授業記録」という学校共通の書式を用いた。

イ アクティブ・ラーニングの視点に基づく授業実践例（国語）

（ア）教科名及び題材名

国語 題材「作文・日記を書こう」

（イ）学習グループの実態等

本実践は、本校高等部の国語科の教科別の指導（以下、国語科の授業とする）の実践である。本校高等部の国語科の授業は、生徒の習熟度等によって A～D の 4 つのグループで編成している。ここでは、国語 D グループの実践を述べる。

D グループは、高等部 1 年生から 3 年生までの男女計 8 人で構成されている。そのうち、自閉症スペクトラムが診断された生徒が 7 人、染色体異常がある生徒が 1 人である。国語科の授業における実態は、特別支援学校学習指導要領の国語科の各観点（聞く・話す、読む、書く）について、中学部段階から高等部 2 段階までの内容を扱うことが多い。

（ウ）本題材と年間指導計画との関連

本題材「作文・日記を書こう」について、本校の年間指導計画では、写真や動画を見て、「いつ」、「どこで」、「誰が」、「どうする」のような構成で文を作ることや、接続詞を使って文をつなぎ文章にすること、自分の感情等を表す言葉を考えたり、作文や日記を書く際に生かしたりすることなどが主な学習内容及び学習活動として示してあった。

（エ）実際の題材計画

年間指導計画と個別の教育支援計画及び個別の指導計画を基に、「文や文章の構成を整

えて作文等を書くこと」、「擬音語や擬態語、比喩などを用いて表現方法を工夫すること」を中心的な課題として、学習内容や学習活動を設定した（表 3-3-8）。一次では、様々な単語を組み合わせて文を作る活動を通して、主語・修飾語・述語が整った文の構成について学習することができるようにした。二次では、見聞きした絵や音などを言葉で表したり、様々な人やものを別のものに例えて表現したりする活動を通して、擬態語や擬音語、比喩などを使った表現について学習することができるようにした。三次では、一次や二次で学習したことを生かして、生徒たちが身近な出来事について簡単な作文を書く活動や、書いた作文を相互に発表・評価し合う活動を通して、内容が伝わりやすい文や文章の構成について学習することができるようにした。

表 3-3-8 題材「作文・日記を書こう」の指導計画

次	時数	主な学習内容・学習活動
一	1	1 主語・修飾語・述語が整った文の書き方を知る。 (1) 特定の平仮名で始まる単語を想起する。 (2) (1)で書いた単語を組み合わせ、主語と述語、修飾語を整えて文を作る。 (3) 友達同士で発表し、単語や文のおもしろさを共有する。出来栄えについてお互いに評価し合う。
二	3	2 擬態語や擬音語を使った表現方法について知る。 (1) 擬態語・擬音語の表現方法を用いた文とそうではない文を比べ、違いに気付く。 (2) 擬態語・擬音語を考える。 (3) 考えた擬態語・擬音語を用いて文を作る。 3 比喩を使った表現方法について知る。 (1) 比喩の表現方法を用いた文とそうではない文を比べ、違いに気付く。 (2) 比喩を使った表現を考える。 (3) 比喩を用いて文を作る。
三	2	4 文章の構成を意識して作文を書く。 (1) 「はじめーなかーおわり」の文章構成を知る。 (2) テーマに基づいて、「はじめーなかーおわり」の書き方の具体例を確認しながら、ワークシートを記入し、おおまかな構成を考える。 (3) 書いたものを推敲し、原稿用紙に清書する。 5 作文を読み合い、互いに作文を評価したり、感想を発表し合ったりする。

（オ）題材目標

- ・読み手に伝わるように、文章の構成を考えながら作文や日記を書くことができる。
- ・擬音語や擬態語、比喩などを用いて、表現方法を工夫しながら作文や日記を書くことができる。

（カ）本時の授業目標

「作文を書くためのポイント※」を確認しながら、内容が伝わりやすい作文を書いたり、

書いた作文を互いに評価したりすることができる。

(※「作文をかくためのポイント」とは、内容が伝わりやすい文や文章の書き方について、これまでに学習してきたことを要点として整理したもの)

(キ) 授業展開

(導入) 1 始めの挨拶をする。

2 前時までの学習を振り返る。

3 本時の学習について知る。

(展開) 4 作文を書くときの手順やポイントを確認する。

5 作文を書く。

6 自分や友達の書いた作文に得点を付けたり、感想を発表したりする。

(終末) 7 本時及び本題材で学んだことを発表する。

8 終わりの挨拶をする。

※ 当初は、1 単位時間（50 分）で実施する予定だったが、「5 作文を書く」活動で時間を要したため、「作文を書く」活動と「作文に得点を付けたり、感想を発表したりする」活動を分けて実施した。

(ク) 児童生徒に育てたい力と授業内容の関連

a 「基礎・基本」

・「作文構想メモ」を用いて、作文に書きたいことをまとめることで「①書きたいことを決める」、「②内容を詳しく書く」という手順に沿って作文の構想を考えることができるようにする。

・作文の内容だけでなく、体裁を整えることも分かりやすい作文を書くために大切なことに気付くことができるようにし、「段落の書き始めは一マス空ける」「句読点や長音記号は行頭に書くことができない」など、原稿用紙の適切な使い方を習得することができるようにする。

・国語辞典を使って分からない漢字を調べながら作文を書くことで、漢字の習得を図ることができるようにする。

・完成した作文を評価する活動では、採点表の項目を手掛かりにしながら、採点結果の理由を自分なりに説明することで、分かりやすい作文を書くための手順や要点を知識として習得することができるようにする。

b 「主体性」

・生徒が作文に書きたいテーマを自分で考え、決定することで、意欲的に作文を書くことができるようにする。

・完成した作文を互いに評価したり、感想を発表したりする活動を設定することで、友達が生徒が書いた作文に興味をもって読むことができるようにする。

・作業学習ファイルの記入や日記など、学校や家庭で自分の取組等を文章でまとめ、書く機会が多いことに気付くことができるようにすることで、本題材で学習したことを今後の

生活で生かそうとする態度や意欲を高めることができるようにする。

c 「思考・判断・表現」

- ・「作文構想メモ」を用いて、作文に書きたいことをまとめたり、「作文を書くためのポイント」を示したりすることで、相手に分かりやすい作文を書くための構成や表現の工夫について考えながら作文を書くことができるようにする。

- ・採点表の各項目の内容と「作文を書くためのポイント」の内容をそろえることで、完成した作文を採点する活動を通して、分かりやすい作文を書くために大切なことを考えることができるようにする。

- ・作文を評価する活動では、採点結果の理由を説明する場面を設定することで、友達や教員に分かりやすく説明するために助詞等の使い方を意識して発表することができるようにする。

d 「人間関係」

- ・作文の評価を行う活動では、採点する作文をペアに一枚配布し、友達と一緒に採点表の項目と照らし合わせながら、協力して採点することができるようにする。

- ・作文の評価をペアで行う活動が難しい場合は、「採点表の項目別に採点の役割を分担し、後から二人で確認する」「採点表の項目に沿って、当てはまるところを二人で確認しながら採点する」など、協働して採点するための具体的な方法を示すようにする。

- ・作文の評価をペアで行ったり、各ペアが採点した作文を全員で確認し合ったりする活動を通して、自分と友達の考えの同じところや違うところに気付くことができるようにし、友達と意見を交わしたり、協働して活動したりすることで互いの考えを深めることができることに気付くことができるようにする。

(ケ) 学習目標に対する生徒の学びの姿について

- ・作文の内容をまとめる際に、「はじめ・なか・おわり」の構成になるように付箋紙等を使って、書きたい内容を整理する姿が見られた。

- ・ホワイトボードに掲示した「作文を書くためのポイント」を確認して、これまで学習してきたことを生かしながら作文を書く姿が見られた。

- ・互いの作文を評価し合う活動では、ペアの友達と「作文を書くためのポイント」がどのように生かしてあるか確認する姿が見られた。

- ・各ペアの採点（評価）の結果を比較する活動では、「作文を書くためのポイント」を根拠にして自分たちの考えを発表したり、他のペアの発表から自分たちが気付かなかった部分に気付いたりする姿が見られた。

(コ) 授業評価（学習活動や手立ての有効性について）

- ・文や文章の構成、擬音語・擬態語・比喩などを使った表現方法など、これまで学習してきたことを「作文を書くためのポイント」として整理し、ホワイトボードに掲示したことが、生徒たちがこれまで学習してきたことを確認しながら作文を書いたり、互いの作文を評価したりする姿につながったと考える。

・生徒たちが書いた作文をペアで評価する活動を設定するとともに、評価項目別に色を指定するなど、生徒同士で評価する内容を共有するための手立てを講じたことが、友達と課題を共有し、見通しをもって学習活動に取り組んだり、教材を媒介にして互いに意見を交わしながら学びを深めたりする姿につながったと考える。

（サ）授業者による本実践の振り返り

本実践では、前時までに学習してきた文や文章の書き方を確認しながら、身近な出来事を簡単な作文にまとめたり、書いた作文を互いに評価したりすることを目指した。「身近な出来事を読み手に分かりやすい文章にまとめる。」という課題を明確にするとともに、既習内容を「作文を書くためのポイント」としてまとめ、それらを生かすことが課題解決につながることを示したことで、学習したことを生かして主体的に作文を書こうとする生徒たちの姿につながったと考える。また、書いた作文を互いに評価する活動を設定し、友達が書いた作文を通して既習内容を再確認したり、生徒同士が教材・教具を媒介にして対話的な活動を行ったりしたことが、生徒たちの学びを深めることにつながったと考える。

ウ アクティブ・ラーニングの視点に基づく授業実践例（数学）

（ア）教科名及び題材名

数学科 題材「いろいろな計算（分数や小数の計算）」

（イ）学習グループの実態等

本実践は、本校高等部の数学科の教科別の指導（以下、数学科の授業とする）の実践である。本校高等部の数学科の授業は、生徒の習熟度等によってA～Dの4つのグループで編成している。ここでは、数学Dグループの実践を述べる。

Dグループは、高等部1年生から3年生までの男女計9人で構成されている。そのうち、自閉スペクトラム症が診断された生徒が8人、染色体異常がある生徒が1人である。数学科の授業における実態は、特別支援学校学習指導要領の数学科の各観点（数と計算、量と測定、図形・数量関係、実務）について、中学部段階から高等部2段階までの内容を扱うことが多い。

（ウ）本題材と年間指導計画との関連

本題材「いろいろな計算（分数や小数の計算）」について、本校の年間指導計画では、割増し、割引、消費税などを計算して導き出す活動を通して、分数や小数を使った計算を扱うように示してあった。しかし、本題材に至るまでの授業研究から明らかになった生徒の実態を考慮すると、割合について学習する以前に、分数や小数の意味や表し方について学習する必要があると判断した。そこで、様々なものの量などを分数や小数で表す活動を中心にして、分数や小数の意味や表し方について理解を深めた上で、それらを使った計算について扱うことにした。

（エ）本年度の題材構成

計算して予想を立てる活動を通して、小数の計算方法を習得できるようにした。なお、本題材では、小数の計算のみを扱うことにした。

「本題材と年間指導計画との関連」で述べたように、本年度は、分数や小数の意味や表し方について理解を深めることを中心的な課題として、学習内容や学習活動を設定した(表 3-3-9)。一次では、分数の意味や表し方について、身近なものを等分し、等分したものを数字で表す活動を通して、分数の意味や表し方について知ることができるようにした。二次では、一次で学習した分数の考え方を基に、「1」を 10 等分したうちの 하나가「0.1」になることを、数直線を用いて学習するようにした。そして、前題材「測定しよう」で学習した長さや容積を測定することを発展させ、「m」や「L」など、使用する単位記号を限定しても、小数を用いることで長さや容積を詳しく表せることを学習するようにした。三次では、二次で学習した小数を用いた長さや容積の表し方を基に、長さの異なる紙テープや容積が異なる液体を合わせたり、分けたりするようにした。

表 3-3-9 題材「いろいろな計算（小数と分数の計算）」の指導計画

次	時 数	主な学習内容・学習活動
一	3	1 分数の意味や表し方について知る。 (1) 食べ物や飲み物など、身近なものを人数に応じて等分したり、分けたものを数字で表したりする。 (2) 数直線を等分し、分数で表す。
二	5	2 小数の意味や表し方について知る。 (1) 数直線を用いて「1」を 10 等分したうちの、目盛り一つ分の表し方を考える (2) 1 L 升を使って、水の容積を調べる。 ア L について知る。 イ L 升を使って、1 L に満たない容積の表し方を考える。 ウ 小数の読み方、表し方を知る。 (3) 様々なものの長さを m 単位で表す。 ア 物差しでテープの長さを測り、m と cm を使って表す。 イ 小数の位取り表を使って、m 単位で表す。 ウ 小数で表した場合と自然数で表した場合の違いを考える。 (4) 身の回りで小数を使った場面について考える。 ア m 単位で表された箱の寸法図を読み取り、中に収まる物を考える。 イ 部屋の平面図を読み取り、家具の配置を考える。
三	3	3 小数の足し算や引き算をする。 (1) 小数の足し算 ア 1 L 升やテープなどの具体物を操作の結果と、小数の足し算の結果を比較する。 イ 筆算で小数の足し算をする。 (2) 小数の引き算 ア 1 L 升やテープなどの具体物を操作の結果と、小数の引き算をする。 イ 筆算で小数の引き算をする。

(オ) 題材目標

- ・ 具体物や半具体物を等分し、それを数字で表す活動を通して、分数の意味や表し方を知ることができる。
- ・ 身近なものの長さや容積を測定し、様々な単位を使って表す活動を通して、小数を使った表し方を知ったり、計算したりすることができる。

(カ) 本時の授業目標

立ち幅跳びの結果を表した紙テープの長さを、物差しや巻き尺で測定し、「m (メートル)」だけを使って結果をまとめることができる。

(キ) 授業展開

(導入) 1 はじめの挨拶をする。

2 前時までの学習を振り返る。

(前時：小数を使い、容積を「L」だけで表す学習)

3 本時の学習について知る。

(展開) 4 立ち幅跳びの結果を記録した紙テープを見て、結果を予想する

(例、およそ「〇m」)。

5 ペアの友達と紙テープの長さを測定し、小数を使って「m」単位で表す。

6 各ペアの測定結果を発表し、立ち幅跳びの結果をまとめる。

(終末) 7 本時の学習を振り返る。

8 次時の学習について知る。

9 終わりの挨拶をする。

(ク) 児童生徒に育てたい力と授業内容の関連

a 「基礎・基本」

- ・ 導入で、前時の容積を量る学習を振り返り、小数を用いることで1 L未満の量を「L」単位で表せることを確認できるようにする。
- ・ 測定に用いる物差しや巻き尺の目盛りに注目して、1 単位 (1mや1 cm) を10 等分するように目盛りが記してあることを確認するとともに、「 $10\text{ cm}=0.1\text{ m}$ 」、「 $1\text{ cm}=0.01\text{ m}$ 」のように、小数を用いることで「m」単位で長さを詳しく表せることを理解できるようにする。

b 「主体性」

- ・ 生徒たちが立ち幅跳びを行い、その結果を測定することで、生徒たちの「結果を正確に調べたい。」という気持ちを高めることができるようにする。
- ・ 前題材「測定しよう」の取組を基に、紙テープの長さを測定する学習活動を設定することで、測定方法等について見通しもって活動することができるようにする。

c 「思考・判断・表現」

- ・ 目盛りの間隔が異なる (10 cm間隔、1 cm間隔など) 物差し等を準備し、小数点以下の示し方に応じて、必要な物差しを生徒たちが考えながら選択することができるようにする。

- ・生徒たちが選択した測定用具について、教員が「なぜ、（目盛りが○cm間隔の物差し等）を選んだのですか。」等の質問をすることで、生徒たちが自らの考えを自らの言葉で表現する機会を設けるようにする。
- ・「位取り表」という教具を用いて、生徒たちが測定結果を基に、「10 cmは 0.1m」、「1 cmは 0.01m」のように、小数を用いた単位変換（cmを m に）について考えることができるようにする。
- ・各ペアの測定結果を発表する機会を設け、自分たちの考えを説明したり、他のペアと取組方を確認したりすることで、適切な目盛りの読み取り方や小数の表し方について考えることができるようにする。

d 「人間関係」

- ・測定の対象となる紙テープや使用する物差し等、「位取り表」などを、ペアの友達と一緒に使用することで、測定方法や小数の表し方などについてペアの友達と意見を交わしたり、課題解決のために協力して測定や単位変換などをしたりすることができるようにする。
- ・ペアで紙テープの長さを測定したり、各ペアの測定結果を全員で確認し合ったりする活動を通して、自分と友達の考えについて同じところや違うところに気付くことができるようにし、友達と意見を交わしたり、協働して活動したりすることで互いの考えを深めることができることに気付くことができるようにする。

e 学習目標に対する生徒の学びの姿について

- ・紙テープの長さを「m」単位で表す際に、小数点第何位まで示すかによって、読み取らなければならない目盛りを考え、必要な物差し等を選択する姿が見られた。
- ・「位取り表」を用いて「m」と「cm」が混在する測定結果について、小数点を用いた「m」単位の表し方に変換する姿が見られた。
- ・同じくらいの長さの紙テープの長さを比較した際、小数点第一位で比較が難しい場合は、小数点第二位まで表すと正確に比較することができることに気付くことができた。

1 0）授業評価（学習活動や手立ての有効性について）

- ・前題材「測定しよう」で取り組んだ長さを測定する活動と関連付けて、使用する単位を「m」に限定して表す活動を設定したことが、生徒たちが測定する活動に見通しをもって学習する姿や、小数の意味や表し方について考える姿につながったと考える。
- ・目盛りの幅が異なる物差し等や、位取り表を教具として用いたことが、紙テープの長さを小数で表すための方法について、具体的な操作等を通して生徒たちが考える機会になったと考える。

（ケ）授業による本実践の振り返り

本実践では、前題材で学習した長さを測定する方法や、前時までに学習してきた小数を用いた表し方を生かして、「『m』単位で正確な長さを表したり、比較したりする。」という課題を解決することを目指した。学習活動を設定するに当たって、生徒自身が

使用する教具等を選択したり、ペアの友達と意見を交わしたりする機会を設けることで、「既習内容を生かして紙テープの長さを計測する。」、「計測した結果を指定された単位（今回は「m」）を使って表す。」、「計測結果を数値で比較する。」など、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」という「数学的な見方・考え方」を発揮して学習する姿を見ることができたと考える。

（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）

エ 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践に関する考察

（ア）アクティブ・ラーニングの視点と授業内容との関連（国語）

a 主体的な学び

本授業では、生徒自身で作文のテーマを設定するようにし、作文を書く意欲を高めるようにした。また、完成した作文を生徒が互いに評価したり、感想を発表したりする活動を設定することで、友達が書いた作文に興味をもって読むことができるようにした。さらに、生徒が学校や家庭において、自分の取組等を文章でまとめ、書く機会が多いことに気付くよう促すことで、本題材で学習したことを今後の生活で生かそうとする態度や意欲が高まるようにした。

b 対話的な学び

本授業では、生徒同士でペアとなり、お互いが書いた作文を評価する活動を設定した。その際、作文の評価をペアで行うことが難しい場合は、「採点表の項目別に採点の役割を分担し、後から二人で確認する」、「採点表の項目に沿って、当てはまるところを二人で確認しながら採点する」など、ペアで採点するための具体的な方法を示した。このような活動を通して、生徒が自分と友達の考えの同じところや違うところに気付くことができるようにし、友達と意見を交わしたり、協働して活動したりすることで互いの考えを深めることができることに気付くことができるようにした。

c 深い学び

国語科では、「言葉による見方・考え方」が「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」と示されている。本授業では、「作文構想メモ」を用いて作文の書き方の学習を進めることに加えて、ペア学習などにより生徒同士で自分たちが描いた作文を評価し合う活動により、自分と友達の考えの同じところや違うところに気付くことを促し、作文により自分の思いや考えを表現すること、作文から他の生徒の思いや考えを読み取ることを深めたと捉えられる。

（イ）アクティブ・ラーニングの視点と授業内容との関連（数学）

a 主体的な学び

本授業では、生徒たちが本題材以前に学んでおり、生徒の関心も高い、立ち幅跳びを

行いその結果を測定することを通して、生徒たちが小数を用いて、結果を正確に調べることがねらわれた。また、前題材を基に、紙テープの長さを測定する学習活動を設定することで、測定方法等について見通しもって、主体的に活動することがねらわれた。

b 対話的な学び

本授業では、生徒同士のペア学習を行い、ペアの友達と課題に関して意見を交わしたり、課題解決のために協力して測定や単位変換などをしたりすることがねらわれた。そのような活動を通して、自分と友達の考えについて同じところや違うところに気付くことができるようにされた。また、友達と意見を交わしたり、協働して活動したりすることで、互いの考えを深めるようにされた。

c 深い学び

数学的な見方・考え方とは、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」として再整理することが適当、とされている。本授業は m（メートル）のみを用いて長さを測定する中で、小数を使用することでより正確に測れることに気付くことがねらわれた。年間指導計画では、割増し、割引き、消費税などを計算して、小数について学ぶこととされていた。しかしながら、日々の授業研究を通して、児童生徒が小数についてより深く学べるよう、児童生徒の興味関心が高かった立ち幅跳びを題材とすること、他の授業においても活用していたペア学習を行い、他の生徒との対話を通して、少数を活用した課題解決に取り組むことで、小数についてより深く学ぶことがねらわれた。

（ウ）考察

国語科の授業では、作文の書き方を示した「作文を書くためのポイント」を使用して、作文の書き方に関して学習がなされた。さらに、生徒が書いた作文を、ペア学習により相互評価することで、自らの作文の表現方法や内容についての評価を得たり、他の生徒がどのような考えや感想を持っていたのかの理解を深めたりすることができた。また、数学科の授業では、生徒が興味関心を示していた立ち幅跳びを題材に、これまでの授業においても活用していたペア学習を通して、小数を実際に使いながら学ぶことが目指された。

国語科や数学科でこのような授業に至ったのは、年間を通して授業研究を繰り返し、生徒の実態や、有効な指導の手立てについての理解を深めたためであると捉えられる。授業研究からの生徒理解を通して、年間指導計画の題材を変更して、生徒の興味関心が高く、生徒が主体的に学ぶことを促しやすい題材を選ぶことができた。

そして授業研究が、その後の授業や単元の改善に活用できたのは、児童生徒に育てたい力を明確にして、その育てたい力に基づき学習評価を行っていたためであると考えられる。学習評価を活用し、授業研究において PDCA サイクルにより、授業や単元の評価、改善につながったと考えられる。

今後は、生徒が国語や数学で学んだ内容を深めて、それを生活の諸課題の解決のために活用できるようになったかどうかの評価や指導に展開していくことが必要と考えられる。

そのためには、本授業の対象生徒の興味関心について更なる実態把握や、国語で学んだ作文技術や数学の小数が、生徒の現在の生活や、今後の生活のどのような場面で活用されるのかの更なる検討を進めることが重要と考えられる。

(神山努)

（４）考察

① 研究協力機関における事例のまとめと学習評価

前述のとおり、「審議のまとめ」においてアクティブ・ラーニングの視点は、「主体的・対話的で深い学び」が実現するための授業改善の視点とされている。各学校において授業改善を進めるには、さらに、児童生徒が学校における教育活動から実際に、どういった力が身についたかという学習の成果を的確に捉えるための、学習評価を充実させることが不可欠と言える。

教員は学習評価を踏まえて授業の改善を図り、更に児童生徒は学習評価を基に自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにすることとなる。こうした学習評価を的確に行うためには、学校が児童生徒に育てたい力を踏まえて、各教育活動でどのような目標や内容を設定するのかといった、児童生徒が各教育活動において「何を学ぶか」を明確にすることが必要となる。以上のことから、各学校においてアクティブ・ラーニングの視点から「主体的・対話的で深い学び」が実現するための授業改善を進めるには、学校における教育活動において児童生徒が「何を学ぶか」と、児童生徒が実際にどういった力が身についたかの「学習評価」を併せて進めることが重要であることが指摘できる。

研究協力機関における、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に関する事例について、「何を学ぶか」と、学習評価との関連について考察すると、千葉県立特別支援学校流山高等学園の事例では、高等部の社会科において、社会における課題やルールに対する、生徒の興味関心の実態に基づき、生徒達が話し合い等を通して自らで学校内の課題を見つけ、改善を陳述書にまとめるといった、単元の目標や内容を構成した。そして、目標を基に、生徒による自己評価を中心に学習評価を行ったところ、授業における話し合い活動に関する今後の改善点を導き出すことができた。この事例は生徒による自己評価を基に授業改善を検討した一例と言える。

広島県立庄原特別支援学校の事例では、高等部の作業学習において、生徒の実態とともに、広島県立庄原特別支援学校がこれまでに取組んできた児童生徒に育てたい力や学習評価の検討を踏まえ、生徒同士の話し合いやアンケートを踏まえて食品製造について考えて行うといった、単元の目標や内容を構成した。そして、学習評価の結果から、生徒同士で話し合い、話し合いもとに課題について考えることを、より深められるための手立てを検討する必要性が推察された。この事例は学校がこれまでに取組んできた教育課程改善の取組を授業改善に活用できた一例と言える。

長崎県立鶴南特別支援学校の事例では、小学部における生活単元学習において、学校における「めざす児童生徒像」と児童の実態を踏まえ、体験学習先でのルールやマナーについて学ぶ授業を設定した。学習評価の結果から、児童間のやり取りを促進す

る手立てを検討する必要が挙げられた。この事例は学習評価の振り返りから、授業の手立てを再検討する必要性が導き出された一例と言える。

愛媛大学教育学部附属特別支援学校の事例では、小学部の生活単元学習において、愛媛大学教育学部附属特別支援学校がこれまでに検討してきた、児童生徒に育てたい力やキャリア教育の視点に立った授業実践と児童の実態を踏まえ、レストラン活動を中心に、単元の目標や内容を構成した。言語コミュニケーションに課題がある児童に対して、視覚的な手掛かりや、他の児童の動きを基に、自らの役割を判断して行動することがねらわれた。この事例は愛媛大学教育学部附属特別支援学校がこれまでに取組んできたキャリア発達の支援から、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、学習評価を一体的に捉えた実践が展開できた一例と言える。

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の事例では、高等部における国語や数学において、鹿児島大学教育学部附属特別支援学校がこれまでに取組んできた授業づくりや授業改善を踏まえて、ペア学習を取り入れる等により、生徒が効果的に学ぶことがねらわれた。さらに、学習評価から授業内容の改善点や更なる展開について考察することができた。この事例は鹿児島大学教育学部附属特別支援学校がこれまでに取組んできた授業改善のサイクルから、今後の授業改善点を指摘できた一例と言える。

以上のように、研究協力機関の実践では、学校で児童生徒に育てたい力を明確にし、その育てたい力から導き出された児童生徒に学ばせたいことを実現するために、アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善が行われていた。その際には、児童生徒に育てたい力について、興味関心や知識等の一領域に留まらず、愛媛大学教育学部附属特別支援学校のように、他児の動きを見て自らの役割を判断すること等を含めた、複数の観点から育てたい力が検討されていたことが重要と言える。

そして、授業を行い、児童生徒が実際に何を学んだのかを学習評価した結果を踏まえることで、いずれの事例においても、更なる授業改善点が示された。これらのことから、知的障害教育においても児童生徒が「何を学ぶか」を具体化し、それを実現するためにこれまでの知的障害教育で行われてきた、生活に結び付いた实际的で具体的な学習活動等を行い、その結果に関する学習評価から更なる授業改善点を検討することで、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業改善を行えることが示唆された。

知的障害教育においては、各学校で特別支援学校学習指導要領に示されている特別支援学校（知的障害）の各教科の内容をもとに、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて具体的な指導内容を設定する必要がある。そのため、設定した指導内容に応じて、評価規準等の学習評価を計画する必要がある。今後は、新しい時代に求められる資質・能力を踏まえ、知的障害のある児童生徒が「何を学ぶか」と、その学習評価

を一体的に検討した中で、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業改善の事例を更に積み上げる必要がある。

② 主体的・対話的で深い学びを目指した授業の構築について

研究協力機関の実践では、主体的・対話的で深い学びを目指した授業の構築を目指し、授業の目標をどのようにして設定したのか、授業改善の視点をどのように持ったのか、集団で行った活動の結果だけではなく、その経過の中で児童生徒がどのように考えたのか、学習評価をどのように行ったのかの報告をいただいた。ここでは、愛媛大学附属特別支援学校と鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践を元に、主体的・対話的で深い学びと知的障害教育における教育課程編成について考察したい。

「主体的・対話的で深い学び」いわゆるアクティブ・ラーニングは授業改善の視点として位置付けられている。この学びの中では、知識や技能を習得するだけでなく、社会において自立的に生きるために必要とされている力である「生きる力」をつけることを目指した学習活動を日々の授業の中で取り扱うことを意識することを再度提起したものと考えることができるだろう。

今回の次期学習指導要領に向けた議論の中では、資質・能力の三つの柱となる、生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」を育むために、この「主体的・対話的で深い学び」の在り方を導入し、学んだことと自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけたり、多様な人との対話で考えを広げたり、各教科等で身に付けた様々な見方・考え方を通して世の中を捉え、深く考えたりすることが重要であるとされた。

これまでも、知的障害教育において、主体的に物事に関わることを促したり、グループ学習の中で対話的な学習活動を行ったりする取組がなされてきている。また、学習内容について、その集団の中での物事や概念の発見や新しい事象への気付きなど、題材について理解を深める実践が行われてきている。しかしながら、こうした学習では、子供の実態に応じた活動を中心にしてきたため、どのように学習内容と教科の関連付けを行うかが課題となる。現在の議論は、これまでの取組に、身につけた知識や技能を自らどう役立てるのかを協働的な学びの中で考えられる様にする視点を付け加えることが求められているのだと考え、子供の実態に応じた学習内容とそれを目的にした適切な活動を計画し、学習過程をモニタリングしながら学習評価を行うということが必要である。したがって、実践の枠組みを一から作り直すのではなく、これまでの枠組みに「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善の視点を付け加えて構成することが重要となる。

知的障害のある児童生徒は、その障害の特性上、障害のない児童生徒と同等の学力を身につけたり、コミュニケーションを行ったりすることは困難である。そのため、

主体的・対話的な学びを通して深い学びを行うためには、主体的・対話的な活動を児童生徒毎に捉え、主体的・対話的な学びを通して深い学びに至る学習過程を得られる様に、実態に応じた支援を行う必要がある。

主体的・対話的で深い学びにおいては、各教科等における「見方・考え方」が学びの深まりの鍵となるものとして扱われている。例えば、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）では、国語科の「見方・考え方」について、以下のように示されている。

○ 国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象とするという特質を有している。それは、様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的とするものではないことを意味している。

○ 事物、経験、思い、考え等を言葉で理解したり表現したりする際には、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、創造的・論理的思考、感性・情緒、他者とのコミュニケーションの側面から、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けるといったことが行われており、そのことを通して、自分の思いや考えを形成し深めることが、国語科における重要な学びであると考えられる。

○ このため、自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けるとを、「言葉による見方・考え方」として整理することができる。

高木（2016）は、こうした「見方・考え方」に対して「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域における学習活動の中で、「認識から思考へ」という過程の中で働く理解するための力や、「思考から表現へ」という過程の中で働く表現するための力が、各領域の中で、主にどこまで重点的に働いているのかを踏まえた上で、資質・能力をどのように育成するのかが、今回の学習指導要領改訂では、問われている」と述べている。

インクルーシブ教育システムの中での、教育課程の連続性を考えると、知的障害教育における教科の「見方・考え方」も同様のものと捉える必要がある。したがって、国語科においては、知的障害の特性に配慮した支援や教材の工夫を行いながら、言語活動を通して、どのような資質・能力を育成するのかが重要である。

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校では、高等部の国語科の授業実践で、「作文・日記を書こう」を題材に、読み手に伝わるような文章構成を考えたり、擬音語や比喻などを用いて表現方法を工夫したりしながら、作文や日記を書くことを目標に学習に取り組んだ。同内容の単元は、障害のない児童生徒の学習でも行われていることだが、

この実践では、作文や日記を書くに当たり、「作文構想メモ」教材を用いて子供たち自身で自分の書きたいことを決めたり内容を詳しくまとめたりするといった、作文の構想ができるような支援を行いながら、作文の内容だけでなく、原稿用紙の適切な使い方の習得、国語辞典を使って分からない漢字を調べることで漢字の習得を図るといった、生徒の知的障害の実態に応じて目標を定め、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習できるように支援内容を用意している。また、完成した作文を評価する時間を設定し、用意された採点表の項目を手がかりに採点結果の理由を自分なりに説明することで、他者に分かりやすい作文を書くための手順や知識を習得し、自分の思いや考えを形成し深めることができるようにしている。

この授業実践では、こうした生徒の学習過程に加えて、国語科における基礎的・基本的な知識や内容を学習するとともに、作文の採点表に従って自分や友達の書いた作文を評価し発表することで、他者に分かりやすい作文を書くために必要なことを子供たち自身が考えて問題や課題を発見し解決できるようにした。また、友達とペアになって作文を評価しあうことで、子供たちが対話を通して協働で課題に取り組む内容が設定されていた。さらに、作文のテーマや内容といった作文の構想、漢字の習得を図るための国語辞典の活用、評価表による完成した作文の評価等といった子供たち自身が主体的に考えて能動的に学習するような内容が取り入れられている。子供たちが将来豊かな社会生活を送るために必要な資質・能力を学習するためには、深い学びを目指して単元（題材）の目標や内容に応じてバランスを考えながら取り入れることで、子供たちの学習への積極的な取組や理解を促し、子供たちの思考力・判断力・表現力や問題解決力、他者と協働する力等を育成することが重要であるといえよう。

学習評価については生徒たちが書いた作文を基に評価するとともに、作文をポートフォリオのようにして子供たち自身が自分の活動を振り返ることができるようにしていた。また、授業評価として毎回の授業後に 20 分間を目安に担当教員で授業ミーティングを行い、その日の授業における子供たちの様子やその背景と次時への配慮点などを記録した授業記録、授業計画シート及びこれまでの授業記録を一冊に綴った指導記録ファイル、授業 VTR などを用いて、その日の授業を反省したり単元（題材）計画の評価を行ったりしていた。協働的な学びでは、児童生徒がどう活動し、どう発言したのか等の学習過程が非常に重要になる。学習結果を評価するだけでなく、支援内容の児童生徒への効果を記録するとともに、学習過程を記録し綴れるポートフォリオの方法も有効だと考えられる。

知的障害のある児童生徒の場合、言語的なコミュニケーションを用いて他者と対話的な活動が困難な者も多い。そのため、対話的な活動を構築することには難しさを感じられる。しかしながら、対話的な活動を全てのコミュニケーション手段を持ちなが

ら他者とやりとりする活動と捉えるならば、児童生徒の実態にあった活動ができる可能性があるだろう。

愛媛大学附属特別支援学校小学部の授業実践は、生活単元学習の単元「はなぐみ ふゆのレストランをしよう」であり、児童が集団の中で他の児童の動きを見ながら、自分の役割を意識しつつ、どう行動すればよいかを自分なりに考えて行動するということが目指された取組である。この学校では、学校目標の「たくましく生きぬく力をもつ子供の育成～すべての子供の自立，社会参加，就労の実現を目指す～」を元に、キャリア教育の視点に立った教育実践を行っている。その際には、児童生徒の主体性を引き出す内面に焦点を当て、①人との関係の中で力を発揮し、②思考を働かせて力を発揮し、③見通しをもって力を発揮し、④正しい（通用する）方法で力を発揮し、⑤自分の役割を意識して力を発揮するという5つの規準を基に授業作りを行っている。

対象となった児童は言語コミュニケーションは困難だが、他者の動きを意識しながら協調して活動し、協働して課題を解決するということを行っている。この取組では、学習の題材に対して、学校の教育目標を基にグループの目標、一人一人の児童の目標を設定するとともに、単元が進行するにつれて目標の修正や手立ての工夫を積み重ねるということを行っている。

対象の児童の場合、言語コミュニケーションが困難なため、周囲の児童の動きを見ながら行動することを対話的な活動と捉え、学習の中でそうした動きができるように目指されている。この児童なりの非言語コミュニケーションの中での、主体的な行動を学習目標の対象としているのである。

そうした学習目標の中では、ただ活動の中で主体的な行動が出てくるのをまったり、活動の仕方を教えるのではなく、本人が活動の中でどう行動すればよいかの手がかりを、学習活動の中に丁寧に組み込んだり（例としては、カレーをよそう時に、飾り付けが分かりやすいように模様が入っている皿を使うなどが挙げられる）、授業の枠組みを用意し経験させるのではなく、自分で判断し、それを実感しやすいように工夫したりしている。児童が主体的に学習するときに、行動の適否についてのフィードバックを結果から自分で判断できる仕組みを活動の中に組み入れることは、知的障害の特性に配慮するという観点から、知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの授業を計画したり、評価したりする上で盛り込むべき視点といえるだろう。

また、この実践における教育目標と内容・指導方法、学習評価は、前の工程を次の工程が引き継ぐような形で進んでいくのではなく、教育目標を基に学習内容・指導方法を考え教育目標を見直す、実践を行いながら学習内容・指導方法を見直す、学習評価を行いながら内容・指導方法を見直すという、有機的な連携を行っているということが分かる。特に知的障害教育では、児童生徒の実態に応じて教育内容・指導方法を

設定する必要がある、PDCA サイクルの各段階が独立するのではなく、絶えず微修正が求められ場合もあるだろう。学習内容や児童生徒の実態に応じて PDCA サイクルの立案方法も柔軟な対応が求められる。

研究協力機関で行われた、知的障害教育特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」を目標とした授業は、試行的なものであるが、一定の成果が示された。主体的・対話的な学びに関しては、これまで知的障害教育で行われてきた実践を参考にできるということである。各研究協力機関で行った実践は、これまでも行ってきたような内容を元に行っているが、そうしたものに、主体的・対話的で深い学びの視点を、目標と内容・指導方法、学習評価を一体的に捉えて組み立てられている。また、一人ひとりの児童生徒の行動やどう考えているのかに注目した取組は、グループ活動で何ができただけでなく、一人ひとりの子供にとってどのような力を身に着けるのか、何ができるようになるかとよいかという視点を基に学習活動を組み立てており、それを実現しているという点にある。

深い学びをどうとらえるかということについては、知的障害教育においても方向性は、小、中学校、高等学校と同様のものと考えられる。しかしながら、学習活動の中で学んだことと自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけたり、多様な人との対話で考えを広げたり、教科等で身に付けた様々な見方・考え方を通して世の中を捉え、深く考えたりすることを実現するという点についての捉え方には、児童生徒の障害の実態に応じて考える必要がある。また、深い学びへ至るためには、自主的な気付きのみに頼るのではなく、考え方や知識の枠組みを助ける教材や、児童生徒が導き出した考えや行動が自己評価できる仕組みによる支援が必要である。

③ まとめと今後の課題

研究協力機関で行われた実践では、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方策等について（答申）で述べられている①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。という3つを授業改善の視点として授業が行われた。こうした実践の中では、知的障害のある子供の主体的・対話的で深い学びの捉え方や配慮すべき点をみることができた。

こうした取組からは、主体的・対話的で深い学びを行うためには、知的障害の特性に配慮して、学習活動の中で学んだことと自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけたり、多様な人との対話で考えを広げたり、各教科等で身に付けた様々な見方・考え方を通して世の中を捉え、深く考えたりすることを実現するという事について、子供の一人一人の実態に応じて考える必要があることが示唆される。

また、障害の程度や状態に応じた活動を行うためには学習目標の工夫が必要となる。特に、言語コミュニケーションが困難な子供の場合には、周囲の子供や大人の発する非言語メッセージや環境にある状況を読み取って、主体的に行動することなども学習目標として対象となるだろう。また、主体的・対話的で深い学びを行えるような活動を行うためには、子供の自主性のみに頼るのではなく、知的障害教育でこれまで行ってきたような、一人一人の子供の実態に応じた支援に加え、主体的な行動ができるように見通しを持たせたり、自分の活動内容を振り返ったりできるような支援教材が必要となると考えられる。

(横尾俊・神山努・村井敬太郎)

文献

- Bonwell, Charles C., Eison, James A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., & Holbec, E. J.(2002) Circles of Learning: Cooperation in the Classroom(5th ed.). Interaction Book Company. 石田裕久・梅原巳代子訳 (2010): 学習の輪 改訂新版一学び合いの協同教育入門, 二瓶社.
- Prince, M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research, Journal of engineering education, 93, 1-10.
- Smith, C. V., & Cardaciotto, L. A. (2011) Is active learning like broccoli ? Student perceptions of active learning in large lecture classes. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11, 53-61.
- 高木展郎 (2016) 次期学習指導要領国語科の展望,教育科学国語教育,804,4-11.
- 武富博文 (2015) 4 組織的・体系的な学習評価を促す実践. 専門研究 B 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ー特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて 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.
- 涌井恵 (2016a) 協同学習. 日本 LD 学会編: 発達障害事典, 丸善出版, pp. 128-129.
- 涌井恵 (2016b) 発達障害教育分野におけるアクティブ・ラーニングへの期待と今後の課題. LD 研究, 25(4), pp. 398-405.