

令和2年度

研究紀要 第46号



研究主題

深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり
～各教科等を合わせた指導を中心に～

千葉大学教育学部附属特別支援学校

深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり
～各教科等を合わせた指導を中心に～

令和2年度

千葉大学教育学部附属特別支援学校

知的障害のある児童生徒の深い学びの姿を求めて

学校長 細川かおり

本年度は、「深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり～各教科等を合わせた指導を中心に～」を研究主題として取り組んで参りました。3年間での取り組みの2年目になります。

新学習指導要領では、子どもたちが、次世代を生きる力、生き抜く力として、資質・能力の育成が求められています。知的障害教育においては、「教科別指導」と「教科等を合わせた指導」という二つの指導形態がありますが、いずれの形態であっても、主体的・対話的で深い学びにより、資質・能力の育成が求められています。資質・能力とは、その授業内だけではなく、学校生活の他の場面や家庭生活、さらには将来の働く場や生活の中でも使える汎用的な力であり、よりよく生きていく力、生き抜く力です。それは、仲間と協力して、コミュニケーションをしながら新しい課題を一緒に解決していくこと、物事を整理して順番をつけて考えていく、すぐに解決できなくても、あきらめずに主体的に挑戦していく態度・・・といった力と思われま

す。その一方で、知的障害の児童生徒は、その障害特性から、汎用的な力を身に付けることは苦手だと考えられてきました。学校生活の中では、決してそうではない姿を見かけますが、しかし知的障害の障害特性に合わせた、深い学びの授業、資質・能力を身につけることができる授業の工夫は必要でしょう。

本校は子どもの主体性を大切に、子どもが主体的に生活できる教育を目標にしています。また教科等を合わせた指導を中心とした教育課程を組み、合わせた指導を中心とした研究を行ってきました。教科等を合わせた指導は、仲間と共に、それぞれの子どもが個性を活かして、役割を果たしながら、生活の中の課題を解決する学習です。意欲をもって学習に取り組み、力を出して課題解決し、やり遂げた満足感、達成感を味わいます。こうした教科等を合わせた指導における、知的障害の児童生徒の障害特性に合わせた形での、深い学び、資質・能力を育成する授業について考えて参りました。

今年の公開研究会はコロナウイルス感染症拡大予防のためWeb開催となりました。慣れない運営の中での開催でしたが、全国から429名の参加者があり、貴重なご意見を頂戴することができました。感謝申し上げますと共に、知的障害教育学より良いものとなるように共に考えて参りたいと思います。

目 次

巻頭言

目次

1 章	研究テーマ設定の経緯	1
1	資質・能力の育成と深い学び	
2	深い学びと知的障害教育	
3	合わせた指導の現状	
4	本研究の目的	
5	研究の構成と経過	
6	引用文献	
2 章	研究の進め方	5
1	なぜ「手立て」でなく「視点」なのか	
2	「視点」を考える際の方針	
3	「視点」を考える具体的な方法	
3 章	研修会	6
4 章	授業研究会	10
1	授業研究会の概要	
2	今年度の授業研究会	
3	各部の授業研究会の実際	
5 章	「深い学びを支える授業づくりの視点」作成の過程	13
6 章	公開研究会	19
1	公開研究会の概要	19
2	本章の内容について	19
3	小学部の取り組み	20
4	中学部の取り組み	24
5	高等部の取り組み	28
7 章	まとめと今後の課題	33
資料	公開研究会協議会講話資料	35

研究同人

1 章 研究テーマ設定の経緯

研究テーマ： 深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり ～各教科等を合わせた指導を中心に～

1 資質・能力の育成と深い学び

平成 29 年 4 月、特別支援学校幼稚園部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、新学習指導要領）が公示された。今回の改訂の要点の一つに資質・能力の育成がある。これについて文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）は、教師が何を教えるかを中心に組み立てられてきたこれまでの学習指導要領の在り方を超えて、子どもが知っていることを活用して、何ができるようになるのか（資質・能力）を見通すものへと転換が図られたとしている。資質・能力について新学習指導要領には図 1 に示したように整理されている。その核にあるのは、学校で学ぶ知識・技能が社会の様々な場面で活用されていくことや、知識・技能を活用しながら、直面する問題を解決しようとする思考の部分、主体的に学びに向かう力や人間性などである（丹野，2017）。

資質・能力の育成に当たっては、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。主体的・対話的で深い学び

とは、学習内容の改善のみならず、「どのように学ぶか」に着目して子どもが学習する過程の質を高めていくための授業改善の視点である（中央教育審議会，2016）。学んだ結果だけでなく、過程を重視するものである。この主体的・対話的で深い学びについて田村（2019）は、主体的な学びについては「自分事の本気で真剣な課題を、見通しをもちながら、自分で解決に向かう。と同時に、その学びを振り返り、次につなげる」こと、対話的な学びについては「異なる他者と対話をする」ことであると示している。その上で深い学びを「主体と対話を含みこんだ一体のもの」だとし、個々の知識が、「活用・発揮」することにつながり合い、結び付いて、関連付いた状態であるとしている。

2 深い学びと知的障害教育

以上より、資質・能力の育成に当たっては主体的・対話的で深い学び、とりわけ深い学びが重視されていると考えることができる。この深い学びについて学習指導要領では「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、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えをともに想像したりする」ことと定義され、「言語活動の充実」や「教科ごとの見方・考え方を働かせること」が必要であるとしている。これらを見る限りでは、抽象的な思考や言語の使用に制限のある場合の多い知的障害のある子どもたちにとってはやや困難に思えてしまうのではないだろうか。そこで深い学びや資質・能力について他の先行研究を見てみたい。すると、先述の田村（2019）にあるように知識が

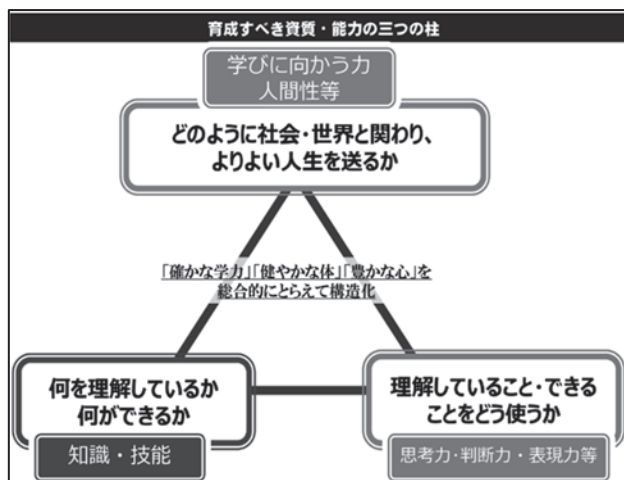


図 1 育成すべき資質能力の三つの柱
(文部科学省，2018)

活用・発揮され相互に結びつく様として、あるいは、具体的な文脈や状況を豊かに含みこんだ学び（奈須，2017）などとして示されている。また、国立教育政策研究所（2016）は資質・能力を活用したり身に付けたりするに当たっては、活動を通して自らヒトやモノに関わることで学習した知識やスキルを生きて働くようにすることや、文脈の中で必要に駆られて学ぶこと、あるいは学んだことを今の自分と結びつけ活動に生かすことなどとして、活動を通じた学びの重要性について示している。以上を踏まえれば、深い学びについて、知的障害教育でこれまで重視されてきた生活教育と重なる面を見ることができる。

知的障害教育における生活・活動の重視について、例えば、学習指導要領各教科編解説（2018）には、教育的対応の基本として「望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識技能、習慣や学びに向かう力が身に付くように指導する」「生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする」などと示されており、またそうした考えを反映させた活動形態として、各教科等を合わせた指導（以下、合わせた指導と表記する。）がある。

総じて、深い学びと知的障害教育はどちらも「教えるだけでは活動に生かされない学びが生きて働くようにするため、活動を通じて自ら学ぶようにする」ための指導の工夫であると捉えることができるだろう。合わせた指導は、深い学びを通じた資質・能力の育成に適した授業の一つであると言えるだろう。

3 合わせた指導の現状

合わせた指導についてももう少し詳しく見てみる。合わせた指導は、知的障害教育独自の授業であり、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習の流れに即して学んでいくことが効果的であるとして、日常生活の指導、遊

びの指導、生活単元学習、作業学習として、従前より行われているものである（文部科学省，2018）。ただし、一口に合わせた指導といってもその実施の在り方には迷いがあり、生活単元学習を中心として度々「再考」され、その在り方や意義が問い直されている（千葉大学教育学部附属養護学校，1978；角元，1997；国立特殊教育総合研究所，2006 など）。特に、昨今では合わせた指導に含まれる各教科等の内容を明確にすべきであるという議論がこれまで以上に活発になされている（中村，2020 など）。説明責任や学びの系統性、網羅性の担保のために、もちろんそうした議論は必要不可欠であると考え（※）。しかし、それと共に、カリキュラム・マネジメントの視点から「なぜ他の授業でなく、合わせた指導を行うのか」という問いに答えるべく、合わせた指導の意義を示す必要性があるだろう。本校では合わせた指導の教育効果を認め、これを教育課程の中心に据えている。しかし、本校の合わせた指導の意義は必ずしも明文化されておらず、授業の在り方についても、個々の教師から教師へ授業実践を通して継承されているという状況がある。そのような状況にあって、合わせた指導の意義について十分な説明ができるだろうか。こうした現状を踏まえると、本校では合わせた指導を行う上での指針を作成し、その上で合わせた指導の意義を示すことが求められる。なお、本校では合わせた指導を、「①子どもにとって意味を感じられる活動の中で、②必要に駆られて、自分で考え、学ぶ状況で、③自分の力を発揮しながら活動に参加するものであり、④教師にとって、共に活動しながら、活動の中で子どもが自ら生み出す学びを見取るもの」（図2）と捉えており、活動を通じた学びを重視する授業の在り方の一例を示したものであると考える。

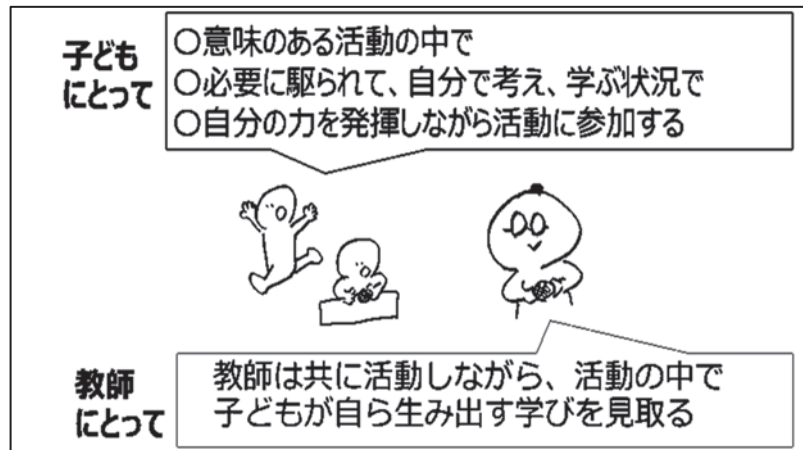


図2 本校における合わせた指導の捉え

4 本研究の目的

以上から本研究では研究テーマを「深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり～各教科等を合わせた指導を中心に～」とする。研究では、「知的障害特別支援学校において、合わせた指導は深い学びを支えるに当たって適した授業の形態である」という仮説のもと、深い学びを支えることができる授業の在り方を検討する。なお、これを通じ、深い学びへの適性から合わせた指導の意義を示すとともに、そのための合わせた指導の指針を形作ることができる考える。

5 研究の構成と経過

開始当初、研究は2年の期間で計画されたが、新型コロナウイルスによる休校に伴う授業時間の減少、授業実施上の制限の多さを懸念し、差し当たって研究を3年に延長した。

1年目の時点では、本校の教員らは概して「深い学びについてよく理解できていない」という状況であった。そこで、まずは本校の子どもたちにとっての深い学びとはどんなものかを考えることとした。その際、深い学びは「活動を通じて子どもが自ら学ぶ」という点を重視し、既存の定義をもって演繹的に深い学びの姿を検証するのではなく、目の前の子どもたちの姿から帰納的に導き出す仮説生成的な視点をもって行うこととした。研究の

結果、10の深い学びの姿を描き出すことができた。

2年目となる本年度の目的は、どうすれば深い学びを支えられるか、授業の視点を明らかにすることであり、3年目には、それを授業づくりのプロセスに位置づけ、授業の在り様を示すことを目的とする。

(※) 本校においても、合わせた指導においてどのような教科が扱われているか、整理している段階である。例えば小学部が作成した「遊びの中での学び表」では遊びの中で経験する子どもの学びを発達領域ごとに整理し、それを各教科等の内容からも説明できるようにしている。「遊びの中での学び表」について、詳しくは本校ホームページを参照されたい。

6 引用文献

- 国立教育政策研究所(2016)「資質・能力[理論編]」，東洋館出版。
- 丹野(2017)「知的障害教育と育成を目指す資質能力」，武富博文・松見和樹(編)，「知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング」，東洋館出版。
- 千葉大学教育学部附属養護学校(1978)紀要第4号。
- 千葉大学教育学部附属特別支援学校号(2018)紀要第44号。

中央教育審議会(2016)「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の改善及び必要な方策などについて(答申)」

角本順次(1997)「精神薄弱児教育における生活単位学習指導を再点検する」, 佛教大学教育学部論文集, 8, 95-106.

文部科学省(2018)「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/news/___icsFiles/afielddfile/2017/09/28/1396716_1.pdf.

文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説各教科編(小学部・中学部).

文部科学省初等中等教育局教育課程課(2017)「新学習指導要領改訂の基本的な方向性」, 特別支援教育(65), 4-15. 東洋館出版.

中村大介(2020)「生活単元学習と各教科等のつながり」, 特別支援教育研究(753), 2-6, 東洋館出版.

奈須正裕(2017)『『資質・能力』と学びのメカニズム』, 東洋館出版.

田村学(2019)『『深い学び』を実現するカリキュラム・マネジメント』, 文溪堂.

2 章 研究の進め方

1 なぜ「手だて」でなく「視点」なのか

改めて本年度の研究の目的は深い学びを支える授業の視点について考えることである。なぜ深い学びを支える「手だて」でなく「授業の視点」なのだろうか。それは深い学びの本質を「子どもが自ら内面を働かせながら学ぶこと」であると考えからである。2019年度の研究で明らかにした深い学びの姿を目的として具体的な行動目標に落とし込み、その達成に向けて支援を行っても、子どもが思考し、自ら学ぶ深い学びの実現には至らない。子どもが思考しながら学びに向かって行くためには、能動的に活動に関わる必要があり、それは教師が直接的に働きかけるだけでは実現できない。教師は子どもが自ら学ぶよう活動や環境をデザインする必要がある。直接的な支援はその上で、活動により良く参加できるように行われる。このように深い学びは、活動を通じて子どもが自ら学ぶように「支える」ことで実現できると考える。

2 「視点」を考える際の方針

「深い学びを支える授業づくりの視点」を考えるに当たって、1章で述べた、深い学びと「合わせた指導」の類似性に注目する。つまり深い学びを支えるための視点⇔より良い合わせた指導の授業の視点と捉え（図1）、これを目指していくことで深い学びを支えたいと考える。

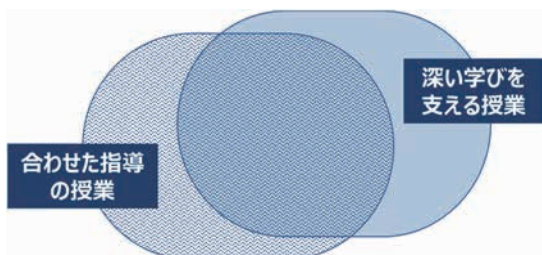


図1 深い学びを支える授業と合わせた指導の授業の視点

3 「視点」を考える具体的な方法

「深い学びを支える授業の視点」を考える方法については、実証的な検討から明らかにしていくのではなく、仮説生成的な視点をもって教員の語りから、どのような授業が深い学びを支えられるのか考えることとした。具体的な方法は次の3点である。

①研修

深い学びについて、グループ・ワークを通じて自分たちの言葉にかみ砕いて理解できるようにする。

②授業研究協議会

実際の授業で子どもの深い学びの姿を捉え深い学びのためには何が必要か協議する。

③協議の結果のまとめと、深い学びを支える授業の視点の作成

KJ法を参考に協議会での発言をグループ化し、深い学びを支える授業の視点としてまとめる。

表1 本年度の研究のスケジュール

月	研究の内容
4	①グループワーク「深い学びを支える方法を考えよう」他
5	
6	
7	
8	①グループワーク「子どもが自ら学ぶ合わせた指導の授業を考えよう」
9	②授業研究会(中学部)
10	② " (小学部)
11	② " (高等部)
12	③協議会の内容のグループ化
1	・「深い学びを支える授業づくりの視点」の完成
2	・公開研究会(オンライン配信)
3	

3章 研修会

本研究では教師の語りから深い学びを支える視点を明らかにすることを目指しているが、そのための準備として校内研修を実施した。本章では、その校内研修の内容や、グループワークの結果について記載する。

1 研修①

・研究の概要説明

・グループワーク

「自分の深い学びを話し合おう」

○日時

4月3日 1時間半程度

○目的

深い学びについて概要を理解し、自分の言葉で語れるようになる。

○内容

- 1) 2019年度研究の経緯、合わせた指導の概要、本校の合わせた指導の捉え、深い学びと合わせた指導の共通点などについて、研究主任より説明を行った。
- 2) 3, 4名のグループに分かれ、前半の説明をもとに自分自身がこれまでに経験した深い学びについて話し合った。

○結果

- 1) 説明に用いたスライドの内容を一部抜き出して図1に示した。スライドでは研究

テーマ設定の経緯や、研究の目的と意義、深い学びの概要について示した。研究の意義「『深い学び』を追求することで合わせた指導の得意を伸ばし、かつ今日的な意義から説明できる」とした。また、深い学びについては2019年度の研究成果を参照しながら具体的な姿を示した。それを支えるために必要なこととして、子どもが自ら学ぶことを重視する「子ども中心の教育観」に根差した教育が求められること、そのためには直接的な指導ではなく活動をデザインすることなどを示した。

- 2) スライドの内容を参考にしながら、自分自身の深い学びについてグループごとに話し、その後、全体で各グループの話し合いの様子を報告し合った。ここではそのうち、二つを記述する。

A 教諭の深い学び

附属に来てからの木工班での工具の操作の仕方についてです。私は前の学校でも木工班だったんですが、その学校ではうちよりもルールがいろいろあって。例えばいくつかの工具は安全上の理由から使っていない人が限られていたりとかして。で、私は使っていない工具はそんなになくて、でも同じ場で活動しているから

深い学びを研究する意義は

**深い学びを追求することで、
合わせた指導の「得意」を伸ばし、
かつ今日的な意義から説明できるようになる**

(※)もちろんこれは、こういう側面もある、という話で「深い学び」の追求はそれ自体として、非常に意義深いですこれについては、次のスライドから説明していきます

どんな活動を設定する？

①子どもが必然性、必要感をもつ
＝子どもが目的意識をもって活動する
≠言われたからやる

必然性・必要感のためには…

単元のテーマ

- ・子どもにとって意味のあるテーマ
- ・一人ひとりの子どもが単元のテーマをどう受け止めているか

子どもが必然性・必要感をもって活動する姿とは、…

例) 販売会がしたいから製品を作る

例) 自分ができるところを發揮したいから活動する

例) 好きなこと、面白いことだからやりたい

例) 自分の役割だから、責任を果たしたい

例) 褒められる、みんなに認められるからやりたい

図1 研修①スライド資料の一部

使い方自体は知識としては覚えるんです。で、今の木工班ではその工具を使うんですよ。それで今になって昔を思うと、分かったつもりで、全然、それは表面だけのものだったなって。今は一つ一つの手順の意味が分かるし、力加減とかも分かる。

B 教諭の深い学び

小学生の頃の話ですが、社会の授業で学校の回りの地図みたいなことをやって、その中で川が出てきたんです。授業では川の名前とか、そんなことをやったんですけど。先生が川がどこまで流れてるか見に行ってみようとかって言って、そこから皆で見に行っていくのをやりました。それまではそんなに熱心には聞いてなかったのが、急におもしろくなったっていうのを覚えています。

○反省

「自分自身を切り口にすることで、深い学びについて考えやすかった。まだ子どもの深い学びと言われると難しいが。」「正直答えるのは難しいなと思ったが、小グループだったので他の人の話を聞きながら、こんな感じかな、と思いながら話せた。」というような意見が挙がった。

2 研修②

- ・ 講話「様々な学びの在り方」
- ・ グループワーク
「深い学びに必要なことを考えよう」

○日時

4月6日 1時間半程度

○目的

深い学びのために何が必要か、グループワークを通じて話し合う。できるだけ拡散的に多様な意見が出るようにする

○内容

- 1) 校長より、深い学びに関連する講話を行った。
- 2) 3, 4名のグループに分かれ、「深い学びのためには何が必要か」話し合う。

○結果

- 1) 講話に用いたスライドの内容を一部抜き出して図2に示した。スライドではOECDの資質・能力について紹介するとともに、多様な学びの在り方の一つとして社会文化的な学びについて説明した。
- 2) グループごとに深い学びのためには何が必要か話し合った。話し合った内容はグループごとにA4用紙1枚にまとめ、それを用いて話し合いの内容を全校で共有した。そこでは次のような意見があった。

「社会文化的アプローチ」からの「発達」とは

- ・ 子どもは、「善くなってもらいたい」という期待と、子どもが見せてくれる善さを、全く新鮮な思いで見出し、驚きのうちに感じとろうとするまなざし。
 - ・ 子どもはそのようなまなざしの中で、「見られていること」に応えようとし、時にはあえて大人の予想を裏切りつつ、子どもなりに「今、生きている」ことを示そうとする。
 - ・ 「発達」は、大人と子どもの相互のかかわり（相互交渉）のうちに立ち現れる。
- 例：「砂場で一人で遊んでいる子」が、どのような状況、過去やその他の関係の中で現れているかにより、理解できる。

佐伯 昶（2001）幼児教育へのいざない 東京大学出版会

2つの子どもの能力の捉え方

個人構成主義／ 個人能力還元主義	社会・文化的アプローチ
・ 発達是一定の段階を経て「完成」される。 ・ そのことが「できるようになっている」ならば、いつでもどこでも「できるようになっている」（能力は「固定」されていて、客観的に測定できる） ・ 子どもの発達は、子どもの「頭の中」のしくみ。	・ 人間の能力は、社会・文化の中の他者やさまざまな媒介物との相互交渉のネットワークに埋め込まれている（関係の網の目の中に）。 ・ 「能力」とは、様々な状況の中で、様々な人やモノ、あるいは目的のなどとの、関係の中で、人が行う実践活動として現れる現象。

図2 研修②スライド資料の一部

グループワーク「深い学びに必要なことを考えよう」での意見（抜き出し）

子どもにとって

- ・実態をよく分かってもらえる安心感。
- ・自由に言える共感の雰囲気。
- ・覚えた知識や技術を使える場があり、本人が腑に落ちて「こうすればよかった」と感じられる。そしてもう1回自分でやることができる。

活動設定・環境

- ・余白、間。あえて教師が介入しない場面。
- ・安全・安心な環境。

評価

- ・学びは授業だけでなく、生活や別の場面で使えるように、それらをつなげ、授業の枠に捉われずに評価すること。
- ・できたことだけでなく過程も大事にするため、行動の文脈が分かる評価を。

教師の態度

- ・子どもの行動について、意味を理解しようとする（待つこと）。
- ・子どもの気付き、変化を教師が見落とさない。
- ・教師の支援の「さじ加減」。
- ・教師も一緒に活動する。

など

○反省

「グループで色々な意見が聞けて良かった。」「ここで出た意見は大事だと思うが、実際に授業でやるとなると、難しいものもあるように思う。そこを何とかしていくのが研究だと思うが。」「深い学び合いが前面に出てくると、どんな授業が良いか考えるのはややハードルが上がる」というような意見が挙がった。

3 研修③

・グループワーク「子どもが自ら学ぶ合わせた指導の授業を考えよう」

○日時

7月27日、8月3日 各1時間半程度

○目的

○できるだけ、自由な発想で「子どもが自分から学ぶ授業」を考える

※「深い学びを支える授業」よりもアイデアを引き出しやすいと考え、「子どもが自ら学ぶ授業」とした。

○内容

学部をシャッフルした6名程度のグループをつくり、遊びの指導、生活単元学習、作業学習について、「子どもが自分から学ぶ授業」の単元を考え、模造紙にまとめて発表する。単元考える際の条件は以下の通り。

- ▶ 子どもの実態は詳しく規定せず、「本校にいる子ども」のイメージに留める。
- ▶ 具体性や実現可能性は気にしない。
- ▶ 単元の期間や、対象、場所などは自由に決めて良い。

○結果

各グループで作成した模造紙をいくつか抜き出して示す（図3）。研修を通して、次のような意見が挙がった。

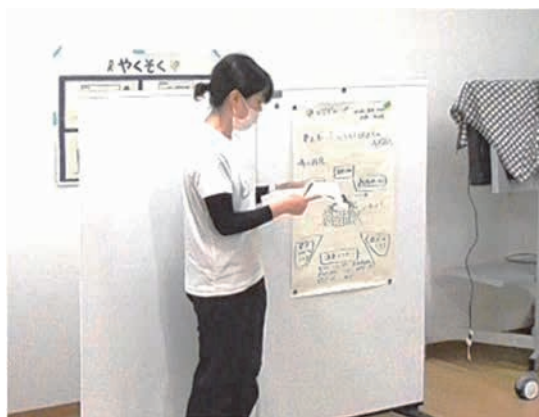
研修③の授業発表の際に出た意見

- ・一緒に何かを作り上げていく過程で、やったことを実感するのが大事。
 - ・道具を使うときは「これ良い」「やりにくい」など子どもが感じられるように。
 - ・子どもの思いをくみ取って、子どもとモノやヒトをつなぐのが教師の役割。
- など

○反省

『深い学び』を『子どもが考える』とすることで授業を考えやすかった。」「どれも子どもが置いて行かれない授業だと思った。」「他の先生が普段から子どもたちの気付きを大切

にしているというところで共感した。」という
ような意見が挙がった。



研修③ 模造紙を使った発表の様子

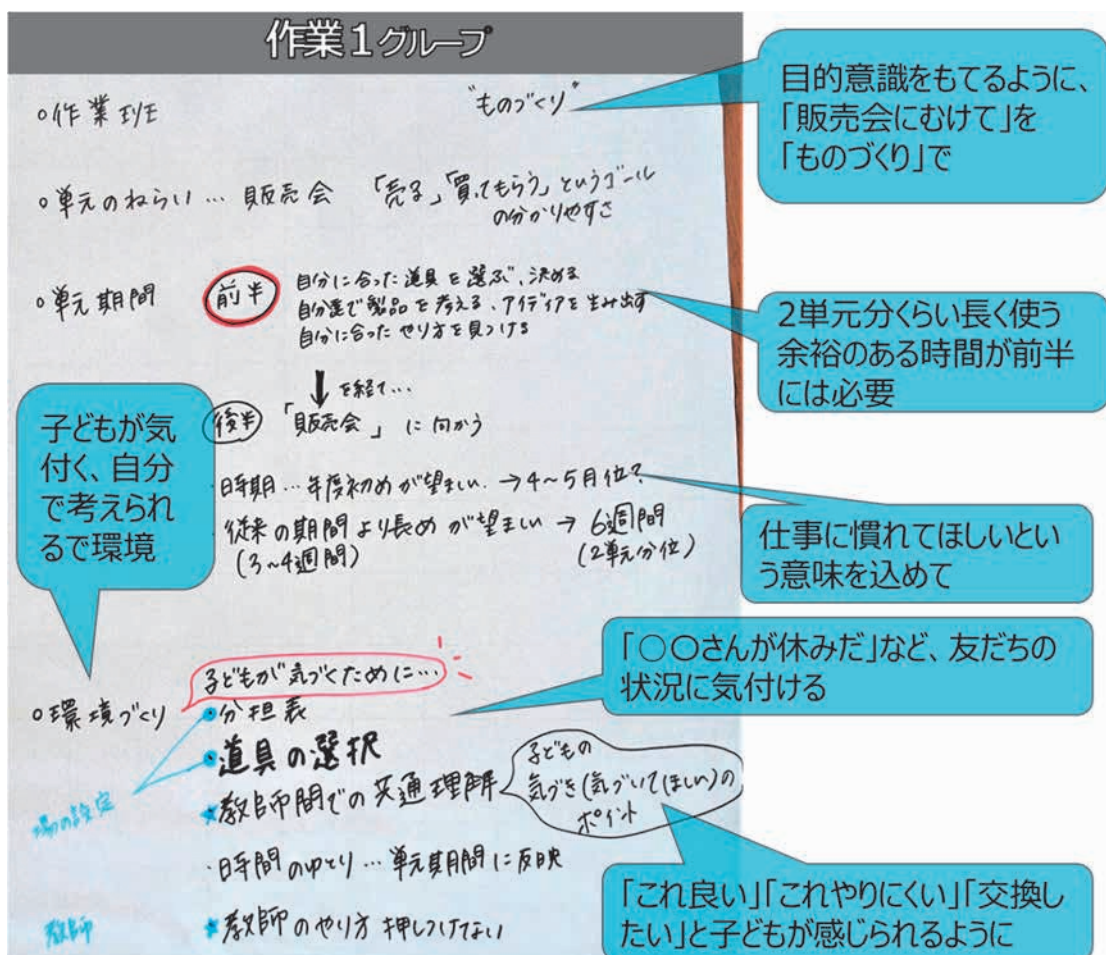


図3 授業の発表に用いた模造紙の一例

4 章 授業研究会

1 授業研究会の概要

例年、本校では公開研究会に加え学部ごとに1回ずつ授業研究会を行っていた。授業研究会は研究の過程の一つとして位置づけられ、対象とする授業は、各学部が研究において対象と定めた授業であった。授業研究会では研究講師、共同研究会を招聘し、校外から参観者を募り、研究の過程を報告するとともに、協議会から研究の進め方について示唆を得るという意義のもと行われていた。

2 今年度の授業研究会

今年度の授業研究会では、このような意義に加え、協議会での発言を記録し、それをもとに「深い学びを支える授業の視点」とすることとされ、授業研究会は研究の方法として位置づけられた。

そのため、各部の授業研究会では一定の取り決めをもって実施された。各部で共有された取り決めは次の通りである。

①協議の柱は「授業では子どものどのような深い学びの姿が見られたか」「深い学びを支えるためには何が必要か」の2点とする。各部の実情に合わせ、文言を修正して良いこと、別途協議の柱を加えても良いこととした。

②活発な発言を促すため、協議はいくつかの小グループに分かれて行うこととした。

これを受け、各部で行われた授業研究会の内容と実施時期を表1に示す。

なお、協議会の記録やそれをまとめていく方法は次章において記す。

3 各部の授業研究会の実際

1) 小学部 遊びの指導

外で遊ぶのに適した気候であり、水や砂といった素材を使った遊びができるため、グラウンドに、砂場、泥の池などの遊具やブランコ、すべり台などを設置して授業を展開した。授業では、素材に関わって遊ぶこと、自分から他児の遊びに加わったり、教師の誘いに応じたりしながら遊ぶことをねらいとした。砂遊びや水遊びでは、砂を壁にぶついたり足を埋めたりして感触を味わったり、水を霧吹に入れて掛け合ったり、砂を容器に入れて食べ物に見立てたりと様々な姿を見せた。

協議会は、四つのグループに分かれて行われた。その中では「ずっと水でバシャバシャ遊んでいた子が水を溜めることを思いついたみたいで、他の場所から探して、箱やバケツなど色々な道具を持ってきたのは試している姿が、意外だった。」のように児童が見

表1 令和2年度授業研究会

日程	授業と単元名	助言者・共同研究者
9月4日	中学部 生活単元学習 「宿泊学習で自然と仲良くなろう！～なかまといっしょに レッツ！チャレンジ！～」	植草学園大学 特命教授 佐川桂子先生 千葉大学 准教授 宮寺知恵先生
10月29日	小学部 遊びの指導 「みんなでわいわい！ゴーゴーランド！」	國學院大学 教授 高橋幸子先生 千葉大学 准教授 真鍋健先生
11月2日	高等部 作業学習 「3、SUN、サンキューふよう祭プロジェクト」	千葉県立湖北特別支援学校 校長 小倉京子先生 千葉大学 准教授 平田正吾先生

せた深い学びの姿について話題に挙がった。また、「一見ずっと同じ、流れる水を手に当てる遊びをしているように見える子でも、何が楽しくて、何をしているのかな？と思って見てみると、手に当たる水の感触、跳ね返って顔に当たる感覚、水のキラキラなど、楽しい要素はたくさんあって、その子なりに手の当て方を変えたりして遊んでいるのかと思った」など児童の意図について推察する意見が挙がった。また、「透明のパイプをホースみたいにして水道の水を流そうとしても上手くいかない子がいた。パイプを支える子、蛇口をひねる子、パイプから出てくる水を受け止める子、という風に自然に役割が生まれていた。パイプがしっかりと固定されていないことが良いきっかけになっていたと思った。」など、深い学びの姿に加え、なぜそのような姿が見られたかについて意見交換が行われる場面もあった。



小学部 砂場での遊びの様子

2) 中学部 生活単元学習

学部全体で行う単元としては、今年度初となる宿泊学習に向けた単元であった。宿泊先のことについて調べたり、宿泊先で体験する活動の疑似体験をしたりした。生徒たちは、これから始まる宿泊学習への期待感を高める姿を見せた。他には、中学部の友達や教師の皆で使うものとして、T シャツを制作した。担当した生徒たちは、どんなデザインにするか自分で考え、そのアイデアをなんとか人に伝えようとしていた。単元を通じ、体験的な活動を通じて「少し頑張ればできそう」、「み

んなと一緒に頑張れる」「困っているから助けたい」などといった内面の働きを大切にしていた。

協議会は、四つのグループに分かれて行われた。その中で「他の授業で一緒のグループの生徒同士が、お互いを意識しているように見えた。一人は発語のない子だったが、教師がその子の気持ちを代弁してあげるなどして関係をつなげると良い」といった教師の関わりに関する意見が挙がった。また「自分で選んだ活動をやっぱり別の活動が良いと言った子について、どこまで自主性を認めるべきか」ということが話題に挙がり、選択肢のメリット・デメリットを伝え、葛藤する場面に学びが生まれるのではないかという意見が挙がった。



中学部 T シャツ作り(ステンシル)の様子

3) 高等部 作業学習

11月14日に開催される学校行事「ふよう祭」に向けた単元である。今年度、ふよう祭では対象を家族や親族、校内の児童・生徒に限定して、販売会を行った。本単元は農耕班、工芸班、木工班の作業班ごとに販売会に向けた製品作りや出店準備を行った。日々の作業学習では、これまでと同様、「仕事への関わり」「人への関わり」「意欲や態度」を大切に、日々の活動に取り組んだ。その他にも、本単元では特に、どうしたらお客様のニーズに応え、大盛況にできるかを生徒と一緒に考えたり選択したりできるような場面や機会を設定

した。その中では、家族が製品にどのようなニーズをもっているかを知るために、アンケートを実施したいという意見が出て、これを実施することになった。また、どうすれば買ってもらえるかという話し合いの中で、例えば農耕班では、カレーの材料をひとまとめにした「家族セット」のような販売方法が良いのではないかという意見が挙がり、これを取り入れた。

協議会は作業班ごとに3グループで行われた。その中で、「ゆっくりだけど一つの作業が終わると『えーっと』と考えて動く姿が見られた。」「新しい活動を行う際、しばらく立ったまま考えた後、離れた場所にいる教師までやり方を確認しに行っていた。」

「できたことを褒められて、真剣な顔から笑顔になるところを見て、褒められる、認められることを喜ぶのも大事なことだと思った。」など生徒が考えを巡らせながら活動する様子を捉える意見が挙がった。他にも、「絶対に避けなければいけない失敗もあるが、あえて失敗する場を経験することで、どうするとうまくいくのか、自分で考える機会になる場合もあるのではないか」という支援の方法に関わる意見が挙がった。



高等部 農耕班（サツマイモの収穫）の様子

5章 「深い学びを支える授業づくりの視点」作成の過程

本章では、「深い学びを支える授業の視点」の作成の過程について記す。作成の手続きは次の通りであった。

工程 1：協議会議事録の作成
工程 2：カードの作成
工程 3：カードのグループ化
工程 4：グループの修正と再編
工程 5：全校での見直し

以下、この手続きを経た作成の経過と、実際に作成された「深い学びを支える授業の視点」について示す。

1 研究協議会議事録の作成（工程 1）

各部で行われた授業研究協議会での議事録を作成した。議事録は逐語録ではなかったが、できる限り協議での発言を書き記すことを心掛けた。議事録の総字数は 9,342 字であった。

2 カードの作成（工程 2）

議事録のうち「授業の内容、環境、ポイント等について」「教師の振る舞い、働き掛けについて」「どんな子どもの姿を目指すか」といったことに言及している部分に注目し、意味内容のまとまりごとにカードを作成した。その結果、97 のカードが作成された。カードの総字数は 6,141 字であった。

3 カードのグループ化（工程 3）

作成したカードのうち、似たもの同士をまとめてグループ化し、カードの内容を表すグループ名を付けた。グループ化の実際の様子について、その一例を図 1 に示した。この経過を経て、22 のグループが作成された。

4 グループの修正と再編（工程 4）

1) 修正と再編の視点

作成した 22 のグループについて修正を行った。修正の観点は次の 3 点であった。

（1）グループの統合と精選

グループ名は「深い学びを支える授業の視点」の項目となり、次年度以降に活用していくものである。その際多すぎる項目数は運用していく上での「やりにくさ」につながるものが危惧された。そのため、グループを統合しグループ数を絞ることが必要であると考えた。

また、カードの作成においては、議事録から深い学びや子どもが自ら学ぶ姿に関わる部分を抜き出したつもりであったが、それらを概念化し、グループを作成してみたところ、「深い学びを支える授業の視点」として授業の指針としていくには不十分であると考えられるものもいくつかあり、グループ全体の取捨が必要であると考えた。

（2）グループの背景にある考えの付加

作成したグループを「深い学びを支える授業の視点」としていくには「なぜそのような指針が必要なのか」という指針の背景にある考えを付け加えることが必要だと考えた。グループ名はカードの内容を束ね、その内容を簡潔に言い表したものであるが、それゆえに多義的な解釈が可能である。確かに、指針の多様な解釈により発想豊かに授業を展開することは望ましいことである。しかし、それは「子どもが自ら学ぶ」という、本校が考える深い学びの本質的な部分の範囲の中でのことである。例えば、作成したグループには「授業の計画に柔軟性をもたせる」というものがあるが、これは単元中の子どもの姿や考えなどを授業に生かすという意図が背景にある。授業の計画が柔軟に変更されたとしても、そこに子どもの姿が反映されていなければ、深い学びを支える授業にはなり難いだろう。

（3）検討によるグループの追加

作成したグループを見直し、深い学びを支えるに当たって、他にも必要なものはないか

①似た内容であると思われるカードを抽出する

作成されたカードのうち、以下の 13 のカードは集団の関係性に言及しているという点で共通していると考えた。

友だちの様子から自分のやりたいことが決まる。遊具同士の距離感や場の見晴らしが良いのがポイント	「工芸班として一つの製品を作る」という全員で作り上げる取り組み方	ベンチ作りは一人でできない。木を押さえるなど、友だちを手伝う意識が必然的に出てきた
ペアでの学習を取り入れ、「物」を介したやりとりが大切にされていた	活動に使うパイプが固定されていないことが、友だちの手を借りるための良いきっかけになっていた	個別活動になっていた。活動の中身を考え、友だちとの関わりがねえれば良かった
ペアでの学習ではお互いの活動が見えるよう、場の配置に工夫が必要	子ども同士の関わりを見逃さないようにし、また、機会がもてるようにする	しさんも、クラスの友だちなど関わりが深い友だちの名前は憶えている
D さんにしてみれば、特定の友だちが大事なものは当然とも思うので、場合によっては、そこを尊重してみても良いのではないか	お互いがお互いを知る機会が増えていくと良い	「手伝って」みたいな顔で辺りを見ていたが、(授業の参観者には)伝えらずにあきらめていた
木工班で部材の穴あけをする前に、参観していた元担任の先生のところにいった「見ててね」みたいな感じでタッチして笑いかけてから機械を操作していた		

②カード同士をまとめ、それらにグループ名を付ける

13 のカードは「集団の関係性」という観点では共通していたが、カードの内容を見比べた結果、1 つのグループには統合せず、以下の 4 つのグループを作成した。

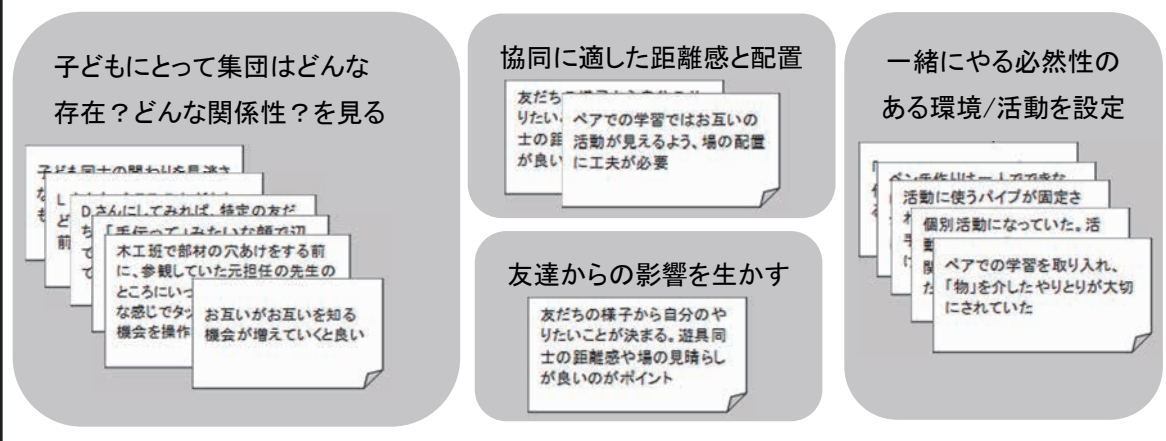


図 1 工程 3 : 作成したカードのグループ化の工程 (例)

検討した。この作業は必要最低限に止めた。

2) 修正と再編の実際

以下に、実際のグループの修正の過程を先述の観点ごとに記す。

(1) グループの統合と精選

この過程を経て、22 のグループから 10 のグループが生成された。表 1 はこの過程の前後におけるグループの比較である。

グループの統合・精選の過程では、例えば次のような手続きがなされた。

「子どもは活動をどう捉えているか」「子どもが環境をどう理解するか」はそれぞれ、授

業の活動設定や環境を捉える際の視点であり、

「子どもが活動をどう捉え何をするかを表す単元名」はそうした視点を授業の運営に反映させる手段であると考えられる。これらのグループはいずれも、子どもの視点にたって授業をつくる、あるいは見直すことが含意されていると考え、「②子どもを主語にして考える/子どもの立場に立って考える」という一つのグループに統合した。当初、工程 3 の時点では集団の関係性に関するグループと捉えていた「子どもにとって集団はどんな存在？どんな関係性？を見る」についても、このグルー

表 1 工程4-1統合・精選の前後におけるグループ

前	後
子どもがどう活動するか考えて計画する	①子どもが必然性、必要感をもつ活動(=やってみ たいと思う活動、知的好奇心をもちそうな活動) を設定する
「おもしろい」と感じる	
役割を持たせる/一人でもできる活動	
意味のある報告	
子どもは活動をどう捉えているか	②子どもを主語にして考える/子どもの立場に立 って考える
子どもにとって集団はどんな存在？どんな関係 性？を見る	
子どもが環境をどう理解するか	
子どもが活動をどう捉え何をするかを表す単元名	
子どもの意図・感情・内面を読み取る	③子どもの意図・感情・内面を読み取る
一緒に活動してモデルを示す関係性	④教師は授業で、一緒に活動してモデルを示す
授業の計画に柔軟性をもたせる	⑤ある程度の余白を残す授業計画
余白を残す授業計画	
避けるべき失敗と経験して学ぶ失敗	⑥失敗を通じて学ぶことを大切にする (避けるべき失敗は、回避する)
協同に適した距離感と配置	⑦一緒にやる必然性のある環境・活動 を設定する
一緒にやる必然性のある環境/活動	
友達からの影響を生かす	
自分がしたことへの価値を振り返る	⑧振り返りで、自分ができるようになったこと、 がんばったことに気付く
活動の様子から学び・発達を読み取る	⑨活動の様子から学び・成長を読み取る
包括的な視野・長期的な視野で子どもを見る	
どんな設定がどんな活動、どんな学びを引き出す か知った上で授業を計画する	⑩この活動を行うと子どもはどんな学びをするか を考える)
ある程度主導する	—

プに統合した。

「協同に適した距離感と配置」「一緒にやる必然性のある環境/活動」「友達からの影響を生かす」という三つのグループについて、工程3においてカードをグループ化する時点では、異なるグループを生成した。しかし、改めて検討したところ、「協同に適した距離感と配置」、「友達からの影響を生かす」は「それぞれ、一緒にやる必然性のある環境/活動」の具体的な手段、あるいはその理由であると考えた。そのため、これらのグループを「⑦一緒にやる必然性のある環境・活動を設定する」という一つのグループに統合した。

（２）グループの背景にある考えの付加

グループに付加された「背景にある考え」について、その生成の過程は例えば次のようなものであった。

「⑦一緒にやる必然性のある環境・活動を設定する」というグループについて、これは協同やコミュニケーションに関するスキルの形成を第一に意図したものではなく、（結果としてこれらのスキルが形成されることはあるにせよ）子ども同士が相手の存在によって、より学ぶ意欲を強くしたり、新たな気づきを得たりすることを意図したものであろう。そこで背景にある考えを付加し、「子ども同士の学び合いを促すため、一緒にやる必然性のある環境・活動を設定する」とした。

「⑨活動の様子から学び・成長を読み取る」というグループについて、これは一見すると授業の中で当然行われることのように考えられるかも知れないが、その背景には次のような考えがある。つまり教師が何を教えるかではなく、子どもが何を学ぶかを重視して授業を行う場合、教師は、子どもが環境や人との関わりの中で自ら学ぶことを目指すことになる。その中では教師があらかじめ設定した目標だけでなく、予想外の学びも数多く生まれるのである。つまり、「⑨活動の様子から学び・成長を見取る」というグループは設定したね

らい以外にも、授業には多様な学びがあることを認識し、それらをできるだけすくい上げ、見取することを意図したものである。そこで背景にある考えを付加し、このグループを「子どもが自ら掴む多方向な学びを見るために、活動の様子から学び・成長を読み取る」とした。

（３）検討によるグループの追加「エピソード記録の重視」

作成した10のグループの他に、本校の実践で深い学びに関わっている内容がないか点検を行った。その際、本研究に並行して行っていた、各部の記録ツールを修正してエピソード記録を取り入れたことが話題に挙がり、グループに「⑩活動を通じて学ぶ様子を見るためにエピソードで授業の様子を記録する」を追加した。記録ツールの修正の経緯は次の通りである。

昨年度の研究において子どもの深い学びの姿を捉えるため、子どもが深い学びをしたと思われる事例を収集した。その際に用いた記録の方法がエピソード記録であった。記録の効率や客観性の担保といった面ではチェックリストなどの方法が優れた記録の方法であると考えられる。しかし、エピソード記録では、子どもの内面まで踏み込んだ記録や、起こった出来事の前後の文脈や周囲の状況を含めた記録が可能である。そのため、活動の中での学びや子どもが自ら内面を働かせることを重視する深い学びを捉えるのに適した記録の方法であると考え、これが採用された。昨年度の時点では、エピソード記録はあくまで1年目の研究における方法の一環であり、深い学びを支えていくに当たっては、必ずしもエピソード記録を行う必要はないと考えていた。しかし、授業の記録の方法は授業において教師がどのような目で子どもを見るか、ということに影響し、教師の目はそのまま授業の在り方に影響するだろう。例えばこの場合では、チェックリストで記録する授業では、子ども

の内面を読み取ったり、子どもの多方向な学びを見取ったりすることは難しいと考えた。そこで、既にエピソードを主体とする記録方法を採用していた小学部を除いた中学部と高等部において、記録ツールの修正を行ったのである。

5 全校での見直し（工程5）

ここまでの工程で作成された「深い学びを支える授業づくりの視点」について、全校職員による見直しを行った。この工程では、作成された「視点」について研究主任から説明を行った。その後 4～5 名のグループに分かれ、「視点」について、「読んだ人に内容が伝わるか」を検討した。そしてグループごとに内容、文言や文章表現、構成の仕方などについて意見や修正の案を A4 用紙 1 枚程度にまとめ、作成した。以下はそこに記された主な内容である。

- ・授業の計画、実施、評価など実際の手続きの時系列に沿ってまとめてほしい
- ・「必要感」「余白」など人によって捉え方が異なるかもしれない言葉がいくつかある。
- ・表現の仕方によっては小学部から高等部まで同じ視点で良いのかとを感じるものがある。
- ・⑥に「振り返り」という言葉がないほうが、授業全体を通じて行われる様相がイメージされやすい。

これを受け、項目の表現や言い回しを修正した。さらに授業の計画、授業中の教師の動き、記録など授業づくりの流れに沿って整理し直した。また、より明確に意図を伝えるため、いくつかのものは、「視点」の後にそれを説明する文章を付け加えた。結果、千葉大附属版の「深い学びを支える授業づくりの視点」として図2を作成した。

基本的なスタンス

1. 子どもが自ら学ぶために、子どもの立場になって考える
子どもにとって授業は、どんな体験になっているか？
子どもは授業をどのように受け止めているか？

授業を計画するとき

2. 子どもが自ら学ぶために、目的意識をもてる活動にする
3. 子どもが自分で考える余地を残すために、授業計画に余裕をもたせる
4. 子ども同士が互いに学び合うために、一緒にやる必然性のある環境・活動にする
5. より学びの多い活動にするために、「この活動で、子どもはどんな学びをするか」を考える

授業の教師の役割

6. 子どもが自発性を発揮しながら学ぶために教師と一緒に活動してモデルを示す
7. 子どもの活動が、本人にとってより意味深いものになるように
試行錯誤を通じた学びを大切にする
／避けるべき失敗は回避する
8. 今日の学びが、意欲や次の学びにつながるために自分ができるようになったこと、がんばったことに気付けるようにする

子どもの様子の記録・評価

9. 活動を通じて学ぶ様子を見るためにエピソードで授業の様子を記録する
〇×のチェックでは、どんな文脈で学んだか分からないので
エピソード記録の中で
10. 子どもが思考する様を見るために子どもの様子から、意図・感情・内面を読み取る
できたことだけでなく、過程を見るために
11. 子どもの多方向な学びを見るために活動の様子から学びや成長を読み取る
設定した目標だけでなく、予想外の学びも見するために

図2 千葉大附属版 深い学びを支える授業づくりの視点

6章 公開研究会

1 公開研究会の概要

2月19日に行われた公開研究会に向けて、各学部では5章に記した「千葉大附属版 深い学びを支える授業づくりの視点」の内容を踏まえ、これまで行っていた実践とすり合わせながら、合わせた指導の単元を設定して授業を行った。

本校の公開研究会は、例年は全国より参観者を募り、学部ごとの分科会形式での協議会、ポスター発表、講演会などを行っていた。今年度は新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、希望者を募りオンラインでの動画発信という形で公開研究会を行った。配信した動画の内容は次の通りであった。

公開研究会配信動画

動画1 研究について (20分程度)

動画2 各部の授業について (各30分程度)

動画3 講師によるミニ講義 (各30分程度)

動画1は3年計画の行われている研究主題についての概要や、本校が捉える深い学びについて説明した。動画2は、2月に行われた遊びの指導(小学部)、生活単元学習(中学部)、作業学習(高等部)の授業を題材に、本稿5章で示した「深い学びを支える授業づくりの視点」とすり合わせながら各部がどのような授業を行ったのか、そこで子どもはどのような姿を見せ、教師はそれをどのように捉えたのかといった内容を提案した。動画3では「ミニ講義」と題し、各部が招聘している助言者に依頼し、行って頂いた合わせた指導についての講義である。各講義のテーマ及び助言者は次の通りであった。

公開研究会動画3 ミニ講義の内容

○國學院大学教授 高橋幸子先生

「遊びの指導について」

○植草学園大学特命教授 佐川桂子先生

「生活単元学習の授業づくりについて」

○千葉県立湖北特別支援学校長

小倉京子先生

「作業学習の授業づくりについて」

なお、各講義は令和3年2月19日に行った校内での協議会の際に行われたものを撮影したものである。協議会の概要は、以下の通りである。

2月19日 授業協議会の概要

- ・例年公開研究会を実施していた日に助言者と共同研究者を招聘し、学部ごとに授業についての協議会を行った。
- ・協議会は外部からの参加は募らず、本校職員が参加し、授業についての研修という位置づけで行われた。

2 本章の内容について

本研究は三か年計画であり、最終年である次年度は、これまでに生成した「深い学びを支える授業の視点」や「深い学びの姿」を、授業づくりの手続きの中に位置づけ、それを踏まえた授業や子どもたちの姿を示したいと考えている。とすれば、本年度公開研究会の動画2で取り上げた各学部の単元は、いわば次年度に向けての準備段階とも言える。この単元で、「深い学びの視点」はどのように生かされたか、授業において子どものどのような学びが見られたかを示すことで、次年度に向けての示唆が得られればと考える。

そこで、本章では学部ごとに、2021年の2月に行った合わせた指導の単元について記述する。内容は、「深い学びを支える授業づくりの視点」とすり合わせながら授業について説明し、子どもがその授業の中でどのような姿を見せたか、それを受け授業者である教師はどのような話し合いを行い、授業を改善したのか、というものである。そして、2月19日の協議会の結果を踏まえ、単元や各部の合わせた指導の授業について省察したい。

3 小学部の取り組み

1) 本校の遊びの指導と本单元について

(1) 本校の遊びの指導について

1年生から6年生までの児童18名と教師9名が参加し、体育館やグラウンドに設置された遊具の中で各々好きな遊具や遊び方で遊ぶ自由遊びと、教師主導の設定遊びを展開している。本校では、自由遊びを主とし、合間に設定遊びを行っている。設定遊びは、遊び場に向かう前に教師が遊びの手本を示す動画を視聴する設定遊び1と、自由遊びの合間に教師が主導し「壁登り競争」や「砂山づくり」などの遊びを行う設定遊び2がある。

(2) 深い学びの姿を支えるためのポイント

本校で行っている遊びの指導の特徴を「深い学びの姿を支える授業づくりの視点」と絡めて、以下の3点に絞って紹介する。

①児童主導で展開する自由遊びの授業

児童たちが生き生きと自分を発揮しながら遊ぶことを大切にしている。その中では児童の自由な発想やひらめきが生まれ、多くの学びの機会が生まれると考える。

②教師も児童と一緒に遊ぶという関係性

教師は指導的になるのではなく一緒に遊ぶことで、児童たちの遊びがより充実したものになると考える。ただし、危険なこと、最低限のルールは伝えている。

③児童の遊びを妨げずに、教師の意図を反映する設定遊び

始めに設定遊び1の動画視聴を行うことで、取り上げる遊びへの期待感をもったり、スムーズに受け入れたりできるようになると考える。設定遊び2では「皆の前でだったらやってみよう」という気持ちを後押ししたり、少し複雑な遊びを知るきっかけとなったりすると考える。

2) 本单元について

本单元では「思い出」をテーマにした。今年度、学部や学級で取り組んだ活動を遊びに盛り込むことで、児童が遊びに取り組みやす



遠足ごっこで遊ぶ様子

くなる、児童同士が共通の遊びを行いやすくなる、教師が児童のもっているイメージをくみ取り、一緒に遊びやすくなると考えた。

単元で設定した遊具のうち「思い出」と関連させたものとして、例えば、「畑」は、中学年、高学年が行った農耕活動、あるいは『大きなかぶ』の読み聞かせに関連するものである。授業では「畑」を見て、農耕活動を行った方角を指差し「これ、やったよね」と教師に伝える児童がいた。また、数名の児童が「畑」で『大きなかぶごっこ』を行った。

また、学部全体で遠足に行った際の弁当と関連させ、「キッチン」で弁当を調理できるようにし、「ミニ学校」に遠足の持ち物として、水筒、おしぼり、レジャーシートなどを置いた。授業では数名の児童が、弁当や水筒などをリュックに入れて、遊び場内でシートを広げて「遠足ごっこ」といった遊びをした。



本单元の遊具設置の俯瞰写真

3) 授業の経過と改善

本单元では特に設定遊びの作り方について考えた。ここでは、これまでの单元における

設定遊びの様子や課題を踏まえ、本単元でどのように設定遊びを行い、児童たちはどのような姿を見せたのかを記す。

（１）これまでの単元での設定遊び

動画視聴は、学部全体で行う宿泊学習でも取り入れているため、動画による設定遊び１は、児童たちにとってなじみがあり、皆良く見ている。他方、設定遊び２の児童の集まりは良いとは言えない。理由として「①教師が意図する遊び方と児童が遊びたい遊び方に差がある」「②設定遊びよりも、今行っている遊びの方が魅力的である」といったことを考えた。

（２）授業の場で設定遊びを考える

これまでは単元開始前に学部の会議への提案を経て設定遊びの内容を決めていた。単元前と後では児童がどのように遊ぶかのイメージの精度は大きく異なる。また、遊びは実際の場においてこそアイデアを得られる場合が多い。そこで単元開始後、体育館で実際に遊具に触れながらカンファレンスを行い、児童の遊ぶ様子を想像し、設定遊びの内容について意見を出し合って考えた。



教師が設定遊びを考える様子

（３）カンファレンスの実際と、授業の様子

実際のカンファレンスでの様子をすべり台と工作広場を例に紹介する。

①すべり台

すべり台と聞いて一人の教員がロープを持

ってきて、次のような意見を述べた。

すべり台で駆け上がりをする児童が多いから、ロープを出して引っ張り上げられるようにしたらおもしろいんじゃない？

これを受け、実際に駆け上がりながら長さや太さ、ロープの出し方について確かめながら、

- ・ロープを固定させたら、遊びやすい？
- ・ロープが巻き付いたまま滑ったら危険。
- ・出すのは、やめる…？

というような意見が出た。その結果、太くて短いロープを使い、すべり台の上から教師が次々に児童を引き上げる、という内容の設定遊びを行うことにした。結果、設定遊び２では、半数近くの児童が駆け上がりを経験した。また、ロープを使った遊びは設定遊びの後にも頻繁に行われ、児童同士ですべり台から引き上げる遊びや、上手く駆け上がることができなくても何度も繰り返しチャレンジする姿を引き出した。



すべり台で引っ張り合って遊ぶ様子

②工作広場

みんなで「魚」作りをしたら、宿泊学習の水族館を思い出すのでは？

という意見に対し、

集合したときは、ベンチに座っているが、それでは体勢的に描きにくい

など環境の整理についての意見が出た。また、

「何かを作る」というよりは「ペンを使いたい」「シールを使いたい」と素材自体を楽しむ児童が多いのではないか

など児童のもつ目当てについて意見が出た。

そこで、児童全員が参加できるよう広めにスペースをつくり、多めに道具を用意して、魚の台紙に絵を描いたり、シールを貼ったりする設定遊びを行った。その結果、工作広場では、8割近くの児童が参加し、全員が制作を行うことができた。作り終わった魚を、海に見立てた模造紙に貼った後、「見て見て、水族館だよ」と教師に伝える児童や、ペン、シール、のりなど用意した一通りの道具を使って満足する児童がいた。また、これがきっかけであるかは分からないが、この単元からそれまであまり行わなかった、のりで台紙にちぎった紙を貼る遊びを行うようになった児童がいた。



工作広場での設定遊びの様子

(4) 単元のまとめ

本単元で行った設定遊びは、多くの児童の参加を促した。設定遊びで取り上げられた遊びや、設定遊びの後に児童が行った遊びは、人と共有する、工夫する、挑戦するといった深い学びの過程を含んでおり、児童同士の目的の共有、「思い出」を題材にしたイメージ遊び、チャレンジする遊びの幅の広がりなどの学びの機会を生んだと考えられる。こうした学びは、設定遊びが、実際の児童の遊び方を十分に想定して行われたことにより支えられていた、つまり、より児童の視点に立って考えられたことに支えられていたと考える。

4) 振り返り

(1) 研究協議会記録

①概要

○助言者 國學院大學教授 高橋幸子先生

○共同研究者 千葉大学准教授 真鍋健先生

○参加者 本校小学部職員

○協議の進め方 協議の柱は特に設けず、助言者、共同研究者から当日の授業を参観した上で本校の職員に質問をして頂き、それについて回答するという形で約 60 分の協議を進めた。

②協議の記録

ここでは協議会で頂いた質問のうちのいくつかについて、回答と共に記す。

質問① 教師の関わりについて、「場を担当する教師がいる」「担当する児童がいる」という訳ではなく、「たまたま遊び場内で出会った教師が児童に関わる」というスタイルであるが、その際の合意事項は？

- ・明確な決まりごとはないが、児童が一人になり過ぎないように気に掛けている。
- ・定例の会議や、それとは別に週に一度各自が記入した個々の児童の記録を共有するカンファレンスを行う中で、児童の様子や遊具の配置などについての意見交換、共通理解を図っている。
- ・遊びの指導に慣れていない教員にとっては「どこで何をしたら良いか」「または、どの程度教師が意図をもって指導するか」などに悩むことも多い。「児童と一緒に遊ぶことを第一に考える（その結果として学びが生じる）」という話を聞いたり経験のある教師の真似をしたりして、児童が何をしたいのか、何を見ているのか余裕をもって考え関わられるようになってきた。

質問② 本時や今単元の中で見られた深い学びのエピソードを聞きたい。

教員が一人一つずつエピソードを紹介した。

- ・2年生男児 D さん。キッチンのサラミを切る遊び。教師が布でできたサラミを切って

いると関心をもち、やってみようとする。
初めはマジックテープの凸凹の区別がつかず、思うように付けられなかったが、指で感触を確かめて付けられるようになり、繰り返しサラミを切って遊ぶ。

- ・6年生男児 P さん。これまでは教師の反応を期待して一方的にちぎった新聞紙をかけたり積んだ箱を倒したりしていた。今単元では、相手とタイミングを合わせて一緒に遊ぶことが楽しくなってきた様子。

助言者より まだ遊びが十分に広がっていない児童に対しては、教師がマンツーマンでとことん付き添って関わる時期があっても良いかも。一つの方法として「逆模倣」というものがある。児童がやっていること、やろうとしていることを教師がそのまま模倣することで、教師は子どもの姿が見え、次のステップ、次の遊びの提案につなげることができることもある。

共同研究者より 六年生の男児（P さん）はまさに「逆模倣」で育ってきたと感じている。一年生のときには人を寄せ付けない印象だったが「邪魔はしない。傍で遊んでいるだけ。でも途中で少し関わらせてね」というように関わってきた過程で、人や場に慣れ、相手に合わせ、調整しようとする姿が育ってきたのではないかな。

また、教師が担当を決めずに授業することについて、強みとしては担任以外でも児童の姿を十分に捉えられていることである。一方で、弱みとして見逃しがちな部分はどこか、といった部分を今一度整理し、検討していけるとよいか。

学びが生まれると考え、授業を行ってきた。児童が自ら遊ぶことを重視するこうした考えは深い学びとも重なるところであり、遊びの指導についての方針もまた「深い学びを支える授業づくりの視点」と重なる点が多く見い出せるものであった。また、設定遊びの改善では児童の視点に立って内容を考えるため、授業の場で教材に触れながら内容を考えるなど、深い学びの視点から授業について捉え直すことで授業の改善を進めることができた。今後は、この他にも、深い学びの視点から自分たちの遊びの指導の授業の在り方について捉え直したり、その意義について教師間で話し合ったりすることが必要である。

5) 今年度のまとめ

今年度は遊びの指導の授業について、深い学びの視点から改めて捉え直した。本校の遊びの指導では以前から「児童の自由で自発的な遊び」を支え、広げていくことで、多くの

4 中学部の取り組み

1) 生活単元学習と本単位について

(1) 本校の生活単元学習について

本校中学部では、生活単元学習や作業学習を教育課程の中心に据えて、実践及び研究を積み重ねてきた。

本校で行っている生活単元学習の特徴を、深い学びの姿を支える視点と絡めて説明すると、授業づくりのポイントは以下の三つとなる。

①自分なりの目的をもって取り組める

単元設定では、学校生活における生徒の共通体験をベースに個々の経験や実態も考慮した上で構成する。そのために、子ども一人一人が単元の題材をどのように捉えるかを知ろうとすることが大切であると考え。

②生徒の思いと共に展開されていく

「自分たちの言動が授業に反映される」という意識は、生徒の発言や行動を増やし、仲間との関わりを促進させると考える。言葉にならない子どもの思いもできるだけくみ取っていけるように、生徒の行動から教師が思いを読み取ることも大切である。

③影響を与え合いながら活躍できる

活動に応じて、学習形態を工夫したり、お互いの活動が見合えるような環境を設定したりすることで、協働的な学習を通して、集団の一員として生活する力を育んでいく。

(2) 本単位について

本単位では、題材を「祭り」とし、自分たちが楽しめる祭り（「ぽかぽか祭り」）を開催することとした。祭りに向かって準備期間を長くとり、少しずつ会場や出店を作り上げていくような単元構成にすることで、上述した3つのポイントに加えて、「授業計画に余裕をもたせる」「試行錯誤を通じた学びを大切にする」などにも注目した。生徒が意見を言える場をつくり、教師がくみ取ったり補助的なコミュニケーションの手段を用いたりしながら、「どんなお店を出したいか」「どんな風に飾り

たいか」など、生徒が考え、その内容を生かしながら単元を進めていった。

実際の授業では、iPadやホワイトボードなどを使用し、生徒同士で話し合ったり意見を出し合ったりした。準備期間の途中で、出店を体験し合う日を設定したことにより、友達の様子を見て「さらにみんなが楽しめる出店にするためにはどうしよう」と試行錯誤しながら取り組む姿を引き出すことができた。



意見を交換しながらの出店作り



生徒同士による出店体験

単元の最後には、「お母さんも来たいって（言ってたよ）」や「お母さんたちも呼びたい」などの生徒の発言から、保護者を招いた祭りも開催した。この招待祭りの開催は、生徒の思いを反映させたものとなり、このことから、授業計画に余裕をもたせることの重要性を感じた。同様のことは、「出店で行うゲームのルール決め」や「祭りの装飾のアイデア決め」などの活動でも当てはまるように思う。出店のゲームや祭りの雰囲気など、大枠を決めておく必要はあるが、「教師側で決めすぎない」ということが、生徒の思いを反映させるポイントであると考え。

2) 事例生徒の深い学びの姿

(1) 事例生徒の選出

本単元では、子どもが自ら学ぶ授業づくりを考察するために、1名の生徒を事例として選出し、単元での変容や深い学びをまとめた。

【Jさんの実態】

〈日常生活における様子〉

- ・簡単な言語指示を理解して行動することができる。
- ・写真カードや具体物を選択したり、単語や人名の一部の音を発音したりして、他者とのやり取りを楽しむことができる。
- ・手指のぎこちなさや、手首の回内に制限がある。

〈Jさんが単元にどう向き合っていたか〉

- ・活動が進んでいく中で、好きな「太鼓」と「やぐら」を関連付けて、やぐらの完成を楽しみにするようになった。実際の活動を通して、単元イメージがつかめてきた。
- ・友達からの称賛や共感を喜び、一緒に活動することを期待している。

以上の実態から、本単元でJさんに期待する深い学びの姿を「これまでの学習から得た知識や経験を生かして、自ら行動する姿」とし、授業の実施と改善を行った。

(2) 授業の経過と改善

4週間の単元期間中に2度のカンファレンスと協議会を実施し、Jさんの授業の経過を共有し、授業の改善を行った。カンファレンスでの授業の見直しは週に1回程度とした。参加者は、中学部の全職員とし、授業の様子をビデオで確認した後にJさんの授業改善の方向性を話し合った。

①授業での様子(1日目)

たんぼを見てステンシルの活動に自分なりに見通しをもち、絵具を付けてステンシルをした後に、自分からシートをはがし出来ばえを確認した。



〈カンファレンスより〉

- ・「友達と楽しく取り組める活動」の方が、意欲をもって活動に取り組めるので、深い学びを引き出せるのでは？

〈授業改善〉

- ・ 友達とやり取りしながら取り組める活動を増やす。

②授業での様子(7日目)

友達と一緒に貼り絵で看板作りを行った。Jさんはちぎった紙をAさんやMさんに渡す役割を担っていた。友達から「(ちぎった)紙が大きい」と言われ、それに応じてJさんは紙を小さくちぎるようになった。



〈カンファレンスより〉

- ・ 友達の意図に合わせようとしている。
今できないことを覚えることも(習得)も大切だけど、本単元では、自信をもってできる活動の中での友達との関わりを優先したい。

〈授業改善〉

- ・ 「一人でもできる」ということを大切にし、友達を見たり、応じたりする余裕をもてるようにする。

③授業での様子（１４日目）

活動の途中で、一緒に活動に取り組んできた I さんがアイデアを思い付き、「(蜘蛛の糸を作る)」とすずらんテープを持ってきた。J さんは急な活動の変更に戸惑いつつもそれに応じ、すずらんテープを裂き始めた。J さんが裂いたすずらんテープを見た I さんが「いいね」と褒めたことで、J さんはその後繰り返しその活動に取り組んだ。



〈研究協議会より〉

- ・友達に認められたことが活動の動機付けになったのではないかな。
- ・自信がもてる（できる）活動だったからこそ、周囲を見る余裕が生まれたのではないかな。

3) 事例生徒にとって本単元での深い学び

これらの授業での様子から、本単元で見られた J さんの深い学びを以下に示す。

- ・友達に合わせたいという思いから、友達の働き掛けに応じようとする過程で少し難しいことを行ったり、新しいことに柔軟に対応したりすることができた。

- ・友達から認められたと感じたことで、継続して同じ活動に取り組むことができた。

これらの深い学びには、子ども同士が互いに与える影響が大きいことが分かった。ただ一緒に活動するだけではなく、一緒に活動した A さんや I さんが生き生き楽しそうに活動していたからこそ、J さんは、「自分も真似してやってみたい」「一緒にやりたい」など

の気持ちが生まれたのではないかと推察した。

今回のケースでは、

- ・ **友達同士が一緒に行う活動であったこと**
- ・ **生徒の自由な発想を生かすゆとりと雰囲気があったこと**

という二つの要因があったことで事例生徒が「一緒に活動したい」という思いをもって、友達に合わせるといった深い学びの姿につながったと考える。

4) 振り返り

(1) 研究協議会記録

助言者：植草学園大学特命教授
佐川桂子先生

共同研究者：千葉大学教育学部准教授
宮寺千恵先生

参加者：本校中学部職員

協議の柱：①授業の中で、事例生徒の深い学びの姿が見られたか
②「深い学びを支える 11 の視点」を生かした、生活単元学習の授業づくりで大切にしたいこと

＜協議①＞

- ・制作の場面で、生徒同士の良い関わりが見られた。一緒に活動する生徒が、モデルになったり、反応が大きかったりしたことが、J さんの内面に影響したのではないかな。
- ・活動の目的意識については、見通しや繰り返しがなくとも友達との関わりの中から再設定したり、(活動への) 意味付けをしたりしていけるのかもしれない。
- ・新しいことができる喜び(習得)と自分の力を発揮できる場面(活用)のバランスが大切。その上で、新しい気づき(応用)を促していけるといいのではないかな。

＜協議②＞

- ・本校の生活単元学習で大切にしてきた“自ら学ぶために”を促すため、「2 目的意識をもてる活動にする」を大切にしたい。

- ・子どもがやることにいっぱいいっぱいにならないことで、周りの友達に目を向け深い学びを促すことができると思うので「3 授業計画に余裕をもたせる」を大切にしたい。
- ・子どもたちのアイデアを深めていきたい。そのために、生徒の言動から思いをくみ取り、活動に組み込んでいけるよう「3 授業計画に余裕をもたせる」を大切にしていきたい。

（共同研究者より）

事例生徒の感情に言葉を付けることで（「○○だったね」などのように伝える）本人が感情を認知することが大切。感情を認知することで、記憶にとどまることが報告されている。感情が記憶にとどまることで感情認知が進み、日常生活での行動変容につながる可能性がある。

（助言者より）

個別の教育支援計画と日々の授業実践を重ね合わせていくことで、良い教育ができるのだと思う。その日々の実践を支えるのは、教師の専門性と生徒への共感。そのことを踏まえて、来年度の授業づくりに臨んでほしい。

5）今年度のまとめ

今年度、中学部では「自分なりの目的をもって取り組める授業」、「生徒の思いと共に展開されていく授業」、「影響を与え合いながら活躍できる授業」の三つのポイントを踏まえながら、子どもが自ら学ぶ授業づくりを行ってきた。その中で生徒たちの深い学びだと思われる姿が多く見られたが、来年度は特に生徒同士が影響を与え合いながら活動したり、生徒の思いが活動に反映されたりしやすいよう、「深い学びを支える授業づくりの視点」を意識した授業づくりに取り組んでいきたい。

5 高等部の取り組み

1) 本校の作業学習と本単位について

高等部では、将来社会に出ていく生徒たちに「社会に出て生き生きと一生懸命働く人になってほしい」「社会の一員として人と楽しく社会生活を送ったり働いたりすることができるようになってほしい」と願っている。

教育課程の中心に据えている「作業学習」では、実際に身体を動かして働く経験、働く活動を通して人と関わる経験や、集団で働く活動に取り組む経験を積み重ねていく中で「自主的に、ひたむきに、誠実に働く人」、そして、「社会で必要とされ一役を担える人づくり」を目指して取り組んでいる。そのために、作業学習の時間が、働く実践・体験、繰り返しの活動など、実働を通した学びを積み重ねる場、「できる・できた」という自信、実感につなげ、さらに意欲や自主性を育む場、仲間と学び合い、個々の力の伸長を図る場となるようにする必要があると考えている。これらを踏まえた授業を実現するために、結果が目に見えて分かりやすく、役割が明確で取り組みやすい「ものづくり」を軸にした取り組みが適していると考え、展開している。作業班は、農耕、工芸、木工の3班体制で、各班とも特性を生かしながら「製品作り➡販売会・納品」といった流れで単元を組み、年間を通じて取り組んでいる。

こうした取り組みの中で、生徒は「分かる（分かった）・できる（できた）」や「失敗」「修正」のサイクルを3年間繰り返し、「自信を付けたり実感したりする」「思考する・判断する」過程を積み重ねながら成長していくものとする。また、その過程での学びや経験が、他の生活や学習の場面と「つながった」ときにも大きな成果を生むため、個々への支援の仕方、支援の増減や再考、成長の過程における働きかけ、できる状況づくりといった、生徒の見方や関わり方などについては、作業学習を中心とした生活全般を多面的に捉

えた関わりとなるよう工夫をしている。

2) 「作業学習の単元・授業づくり」と「深い学びを支える授業づくりの視点」との関連

2月単元を例に挙げ、単元・授業づくりで重視するポイントと『深い学びを支える授業づくりの視点』(P20)との関連性を合わせて示す。

例年、2月単元は、外部商業施設での3班合同販売会をテーマとして取り組んでいる。社会状況の影響の中で今年度は校内での販売会となった。まとめの単元として、これまでに以上に生徒が主体となった販売会となるよう、作業学習での仕事はもちろんのこと、実行委員が中心となって販売会までの準備も自分たちで協力して進めてほしいと願い、テーマは『1年間の総まとめ、生徒主体の販売会』とした。こうした単元テーマを基に、本単元・授業で重視するポイントを、①活動の目的や目標・見通しをもつこと、②分かって実行したり、気付いて実行したりして、仲間とともに、良い製品を作り上げること、③最終目的である合同販売会を実現すること、とした。これらのポイントを踏まえて単元・授業を行うことで、生徒一人一人の行動の背景にある思い、気付き、判断といった「心の動き」にも目を向けていきたいと考えた。

①活動の目的や目標、見通しをもつという点については、「販売会」という大きな目的、またそれに向けての一つ一つの仕事や活動に取り組む必然性やきっかけをつくるようにする。そうすることで、生徒は「自分たちが動かないと販売会ができない」「今日中にこの仕事を終わりにしないと」「良い製品をたくさん並べたい。そのためにはたくさん作らないと」などといった、心の動きに伴った言動が現れてくることを期待している。これは深い学びを支える授業づくりの視点で言うと、「子どもが自ら学ぶために、目的意識をもてる活動にする」点に関連すると考える。

②分かって実行したり、気付いて実行した

りして、仲間とともに、良い製品を作り上げるといふ点については、一人でできる状況をつくったり、気付いて動けるきっかけや集団での関わり方の工夫をしたりする。そうすることで、生徒は「自分からどんどん準備して始めよう」「今日の担当はこれね」「(教師や仲間を見て) こうやってやればうまくできるんだな」「みんながんばっているな。自分もがんばらないと」などといった、心の動きに伴った言動が現れてくることを期待している。これは深い学びを支える授業づくりの視点で言うと、「子どもが自ら学ぶために、教師と一緒に活動してモデルを示す」「子ども同士が互いに学び合うために、一緒にやる必然性のある環境や活動にする」点に関連すると考える。

③合同販売会を実現するという点については、販売会に向けた取り組みから開催までの過程の中で、できるようになった手ごたえ、仕事をした感覚、やり切った実感などを、個々にまたは集団で分かち合える振り返りや関わりをする。そうすることで、生徒は「今日の目標達成」「仕事がこんなにたくさんできた」「今日は褒められた」「疲れた。でもやり切った」「みんなでがんばった甲斐があった」などといった、心の動きに伴った言動が現れてく

ることを期待している。これは深い学びを支える授業づくりの視点で言うと、「今日の学びが意欲や次の学びにつながるために、自分ができるようになったこと、がんばったことに気付けるようにする」点に関連すると考える。

このような全体の単元のポイントを踏まえ、各班の単元づくりはどのようなことに重点を置いているのか、農耕班を例に挙げて述べる。まず、農耕班の本単元のテーマは「たくさん生産物を販売しよう」ということで、主な活動は、ものづくり市に向けた活動、近隣施設での委託販売、次年度に向けた畑の準備といった大きく3つに分けられ、これらを同時進行で行ってきた。農耕班にとってはこれら一つ一つの取り組みに必然性をもたせ、「テキパキ働く」「やりがいをもって働く」という姿を目指している。そこで、農耕班の単元・授業で大切にしていることを、全体の単元のポイントと合わせてみると、①「活動の目的・目標・見通しをもつ」ために、本単元で行わなければならないことの位置付けや、その日または、時間内にやりきる仕事量と範囲を明確に設定し、一人一人が目的意識ややる気をもって取り組めるようにする。②「分

表1 全体の単元のポイントを踏まえた農耕班の単元・授業づくり

①活動の目的・目標・見通し	②分かって実行、気付いて実行、仲間とともに、良い製品作り	③販売会の実現
【単元・授業づくりのポイント】 ○本単元で行わなければならないことの位置付け ・ものづくり市に向けて ・近隣施設への委託販売 ・次年度に向けての準備 →目的意識・見通し ○その日(時間内)にやりきる仕事量と範囲の設定 →目的意識・やる気   単元カレンダー 活動内容ボード	【単元・授業づくりのポイント】 ○班長を軸にした生徒同士のやり取りができる場の設定や働きかけ ・道具などの準備、片付け ・仕事の分担 →農耕班の一体感・まとまり ○他の作業班の活動状況などの情報交換 →刺激、新しいやる気  朝礼時の仕事の分担	【単元・授業づくりのポイント】 ○目標の設定と振り返り ・作業班の目標・個々の目標 ・個々の自己評価(各日) ・教師による評価(作業中、終礼時など) →自己の気付き、互いの認め合い ○良い姿を具体的に示す ・例えば、「テキパキ働く」とは、時計を提示し指定した時間内に終わらせる、移動は小走り、不明点はすぐに聞く、といったこと →自己評価のしやすさ  日々の振り返り表 (自己評価)

い製品作り」をしていくにあたっては、農耕班では班長を軸にした生徒同士のやり取りに重点を置き、班全体の一体感やまとまりにつなげるための働きかけを大切にする。③「販売会の実現」に向けては、単元・各日・個々の目標を明確に設定して振り返りをすることや、良い姿を具体的な行動で示して伝える工夫をすることで、自分自身の働きの気付き(自己評価)や、班員同士でお互いの働きの認め合いにつながるようにする。というように整理された(表1)。

3) 個に視点を当てた授業改善と生徒の変容

次に、こうしたポイントを踏まえた授業づくりをしてきて、教師側はどのような働きかけをして、生徒自身にどのような変容や学びが見られたか、Eさんを通して述べる。

【Eさんの実態】



○進路希望：一般就労

○作業班

1年時：木工班

2年時：農耕班

3年時：農耕班(班長)

○活動面

- ・手先は不器用であるが、任された活動には時間いっぱい真面目に黙々と取り組める。
- ・周りの状況や様子を見ながら、必要な活動を自分で考えて行動する姿が昨年度よりも増えてきた。

○対人面

- ・ある程度の言語的な指示を理解し、その内容に応じて考えることができるが、自分から言葉を発したり、伝えたりすることが苦手であり、積極性に欠ける場面が多い。

Eさんの実態から、「人とのやり取りや自分からの関わり」「自主性(言われなくても自分からすぐに動く)」が大きな課題であると捉えられた。これまで、Eさんに対しては、「何か

考えているだろうから返答を待とう」という見立てから、教師側は「待つスタンス」で関わるが多かった。



班員への指示出し

しかし、カンファレンスにおいて「実は教師が思っている以上にあまり思考していないのではないか」という見解がなされ、Eさんへの関わりについて見直しを図ることとなった。また、本人に直接話を聞く機会も設け、Eさん自身の気持ちや考えも引き出し、出てきたエピソードは教員間で共有するようにした。Eさんへの関わりとして、責任を伴う明確な役割を与え、より自分から行動したり、人と関わったりしなければ解決できない状況や場면을繰り返すつくっていく、という授業改善を図った。もともとEさんは、班長としてのいくつかの役割を任されているが、「班長がこれらの役割を担う意味」の理由付けをしたり、挨拶・返事、受け答えは必ず声を出ことや、テキパキ動くことを徹底したりして、必要感をもって行動に移せるように働きかけてきた。そうした中で、「話を聞いていないと仲間に伝えられない」「自分が動かないと作業が遅れる」といったような、Eさん自身の心の動きが言動に現れ始めた。失敗や修正を繰り返しながら役割を遂行する中で、状況を見て、判断して、自ら動き出したり、周りに声をかけたりするなど、アウトプットするまでの時間が速くなった。こうした様子から、Eさんは役割の自覚と手ごたえをもって活動できるようになってきたと考える。そこには、自

分から前向きに起こしたアクションがプラスに働いたという実感が背景にあり、その支えとなったのは、これまで継続してきた班長としての役割や、班員からの信頼、本人の意思、そして、これらの教師の働きかけ、などがあると考ええる。Eさんの中で気持ちと行動のつながりがスムーズになり、思考を張り巡らせながら自分からやり取りする、自分からすぐに行動する、という課題を自身で乗り越えようとする姿勢が言動の中で顕著に現れてきた。



野菜の売り上げの記入

4) 振り返り

(1) 研究協議会記録

助言者：千葉県立湖北特別支援学校長

小倉京子先生

共同研究者：千葉大学教育学部准教授

平田正吾先生

参加者：本校高等部職員

協議の柱：「深い学び」を支える視点について

(2) Eさんの「深い学び」について

- ・班長という役割として、会の進行や班員への指示だし等を設定したことで、「自ら動く」という気持ちや責任感が育ってきた。
- ・班員の仕事分担をEさんに任せ、教師が否定せずに毎日続けてきたことで、自信がもてたことが積み重なったのではないかな。
- ・カンファレンスを通して、より丁寧に伝える手立てを加えたことで、すぐに返事することや、自分から教師に聞こうとする姿勢

勢が育ってきた。また、カンファレンスだけではなく、放課後などの雑談から支援の再考につながった。作業だけ、学級だけにとらわれず、高等部全教師の共通理解の上で関わってきたことも、Eさんの変容につながったのではないかな。

(共同研究者より)

Eさんは、活動と活動の切り替わりのとき、自分の仕事が終わった後、自分から次の仕事を探そうとしていた。これが「深い学び」の姿として現れていた場面であった。作業学習での「深い学び」とは、自分の予期せぬことが生じたとき、「どうしよう」と考えて生じるものである。「作業学習」と「深い学び」の本質を考えると、両立することは難しいかもしれないが、今までやってきた具体的な指導の取り組みを整理し、どう評価していくかが次のステップとなる。作業学習の定型性が求められる中では、「深い学び」を意図的に起こすことは難しいので、いかに生み出していくかを教師同士で事前に話し合っておくことが重要である。

(助言者より)

ある生徒が、「見て、今日は(製品ラベルの)シールの向きをそろえたんだ」と言っていた。これは、過去の経験から「向きをそろえとお客さんからは見えやすい」ということが分かって実行につながった「深い学び」と言える。生徒が一生懸命に働いたり、「もっとやりたい」と思うようになったりする姿が「深い学び」であり、それが達成できるように、その手立てを追求していくことが教師に求められている。

5) 今年度のまとめ

作業学習で大切にしていること、作業班における単元・授業づくりの視点、そして個に視点を当てた授業改善や関わりの見直しにつ

いて述べてきたが、これらは『深い学びを支える授業づくりの視点』と大きく重なり、ほぼ同じ意味合いをもっていることが分かった。作業学習における深い学びの姿は、個々の変容や評価を見たときに「あのときの経験がつながったかも」「この積み重ねがよかったのかも」「これがきっかけになったかも」と一つ一つの学びや過程がつながり合い、比較的長いスパンでの取り組みを通して変化に気付くことが多いと考える。加えて、個々の学び方や成長の過程に違いはあるが、私たち教師の基本的なスタンスとして、「この子にはこうなってほしい」「社会に出るまでにはこれができるようになってほしい」といった期待する姿（課題ともなる姿）を見極めながら共有し合い、変容を促すことであることを、今年度の研究で再確認した。

今年度、深い学びを支える授業の視点が示された。次年度に向け、作業学習の中で、それらをより『具体的に』『個々に』、そしてどのような『働きかけ』をしていくかが重要であると考えている。

7章 まとめと今後の課題

1 1、2年目の研究成果

本研究では、知的障害特別支援学校における深い学びを促す授業の在り方を考えることを目的としており、本年度は3年間の計画の2年目に当たる。1年目となる昨年度の研究では子どもたちの授業での様子について「内面を働かせる姿」という視点からエピソード記録を行い、それらを束ね、「深い学びの姿」を描き出した。抽象的な思考や言語の使用が重視される一般的な深い学びの定義に当てはめるのではなく、より探求的な視点をもって深い学びを捉えたいと考え、研究は仮説生成的な手法で行われた。研究の成果は全校で子どもの深い学びの姿についてイメージを共有できたことである。本年度は、そうした深い学びの姿が見られる授業はどのようなものか「深い学びを支える授業の視点」を作成した。その方法は、授業研究協議会での発言を記録し、それらを束ねるというものであった。授業で目指す深い学びの姿を明確にし、手だてを考え、効果を検証するという実証的な方法では、子どもが自ら学ぶ授業にはなり難いと考え、このような手法をとるに至った。「深い学びを支える授業の視点」を考える際には、深い学びと合わせた指導の類似性に注目し、「子どもが自ら学ぶ、より良い合わせた指導の授業」についての議論をもとにした。研究の結果、「深い学びを支える授業の視点」として11の視点を描き出すことができた。

2 次年度の研究に向けて

研究計画の最終年度である次年度は上述の「深い学びの姿」、「深い学びを支える授業の視点」を実際の授業づくり手続きの中に位置づけ、それを生かした授業の在り様を示していきたい。6章でも示されたように、「深い学

びを支える授業の視点」はこれまでも本校が重視してきた授業づくりの方向性と重なるところが大きい。これによって、本校の授業の特色や方針が改めて言語化され、授業の中にこれまで以上に強く位置づいていくものと思われる。そして「深い学びを支える授業の視点」や「深い学びの姿」をもとに各部が自分たちの授業の在り方を見直し、「子どもが自ら学ぶ授業」を一層追求していきたい。

公開研究会協議会講話資料

共同研究者から

真鍋健
千葉大学教育学部

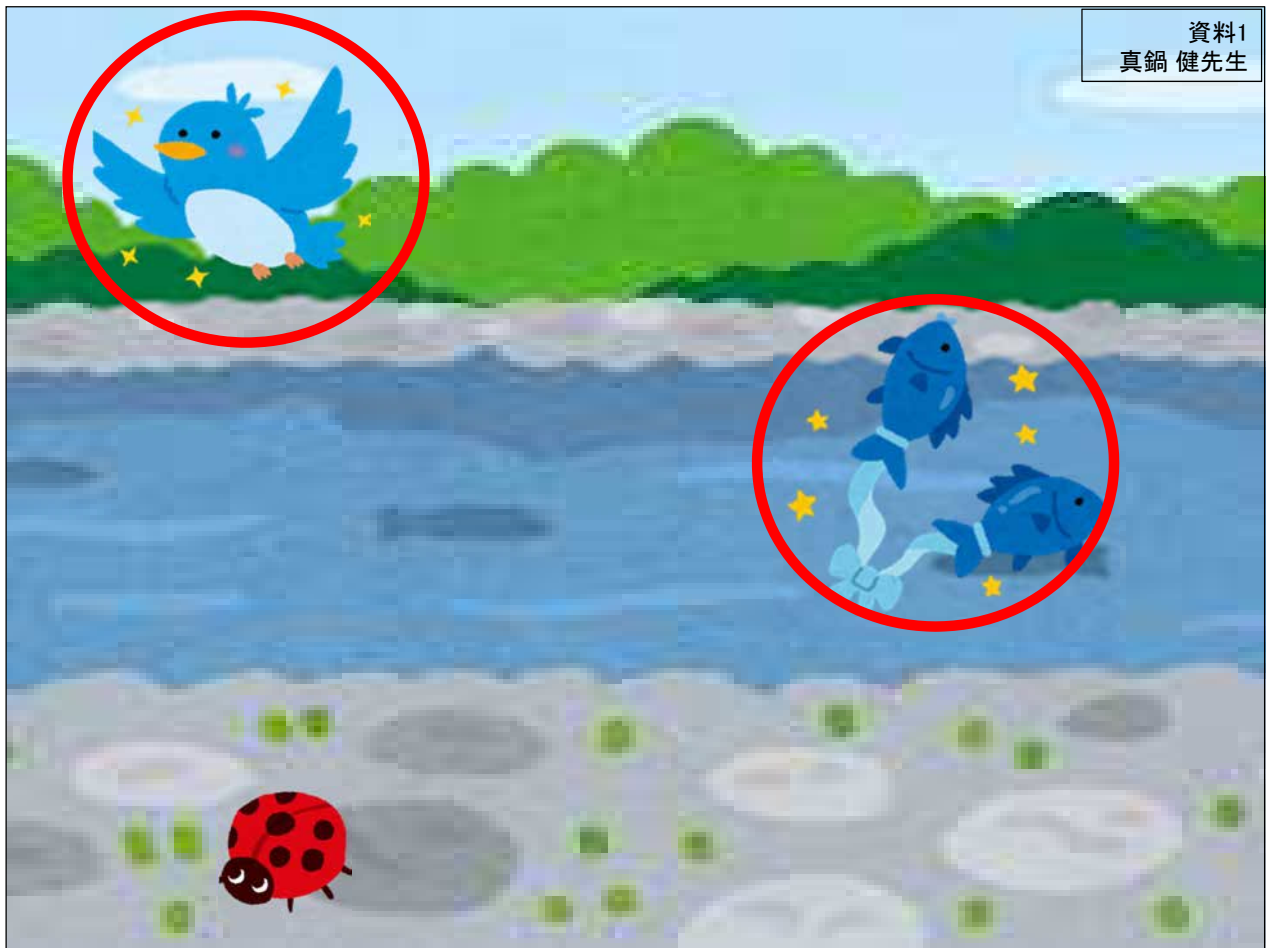
千葉大学教育学部附属特別支援学校
令和2年度公開研究会

深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり ～各教科を合わせた指導を中心に～

1. 本題材で、児童が遊びをひらめいたり、工夫したりする中に「深い学び」は見られたか
2. 児童の「深い学び」を支える授業の在り方はどのようなものか



血眼に「深い学び」を探そうとすればするほど
子どもに近づきすぎて、見えなくなる...？



ランド型で一体何が起きているか
(児童の姿を 外部観察者の目から)

話題提供者:
真鍋健(千葉大学教育学部)

「禁止・制止なし」のランド型だからこそ？

2014：①居場所を探す児童たち

2015：②遊び場のふちをずっとうろうろする児童

2016：③遊び場で「余計な物を持つ（放さない）」児童

2017：④圧倒されて遊び場に入れない新入児童

2018：⑤遊びつくした高学年 VS はしゃぐ中・高等部生徒

2019：⑥大人が用意しない物を 持ち込む/持ち込めない児童

⑦姿勢の状態と遊び方の関係性が顕著な児童

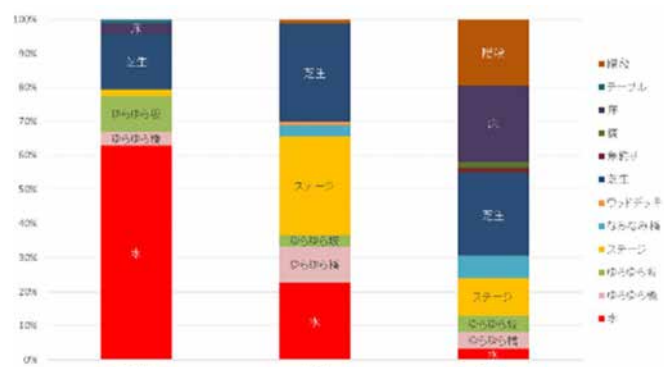
2020：⑧設定遊びに集まった子どものその後の行方

/シーソー遊びの「始まり・維持・終わり」

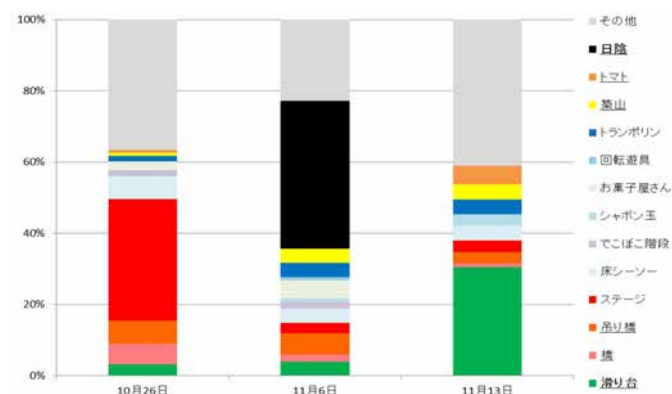
/シーソー遊びをする児童の「集まり方・とどまり方・解散の仕方」

①場のどこかに居場所を見出す児童

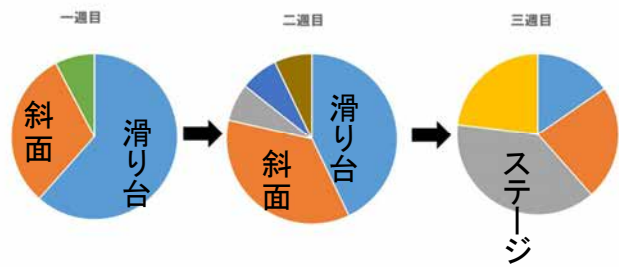
知的障害・自閉症
男児



知的障害・自閉症
女児



歩行不安定

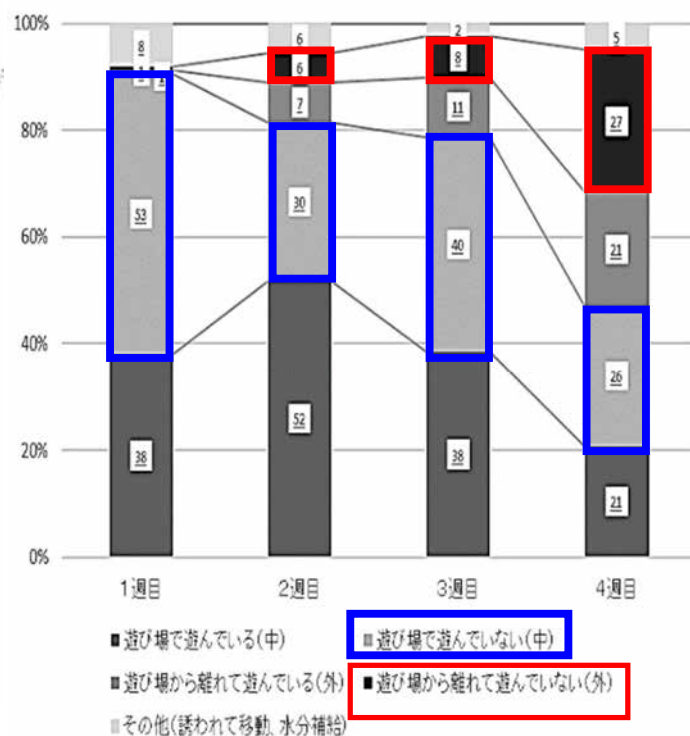


- ・ランド型の遊び場(広い&複数の遊具)⇒「ニッチ(生態的な住処)」を作り出す
- ・単元が進行するプロセスは「一つのストーリー」に

例えばこの児童の場合、「**大人に向かって手を動かす**」という行動型とその機能も・・・



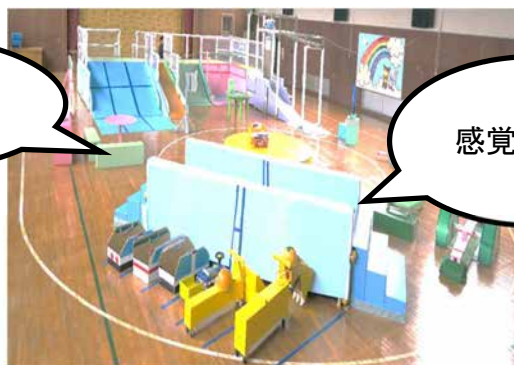
②一方で、住み家探しに苦戦する子どもたち (ふちをずっとうろうろする児童)



「自由」が苦手な子どもたち

- おおよそ象徴機能に制約
- そのほか、運動機能の問題を抱えていたり、感覚-運動段階の児童。
- 説明責任的に一番苦しい。・・・しかし。何もしていないわけでもない

空いた隙間で
追いかけてこ
(かけひき)



感覚的遊具

教員による鳥の目
& 複数の目

「運動遊び:感覚遊び:その他」
の比率

「好み」の導入/こだわり
を活かした設定

設定遊び時間や役割の設定
(特に高学年)

...

③握ったものを放さない児童

どこへ行くにも、何か(コップ等)
を手に持ちたいB児

他児



B児

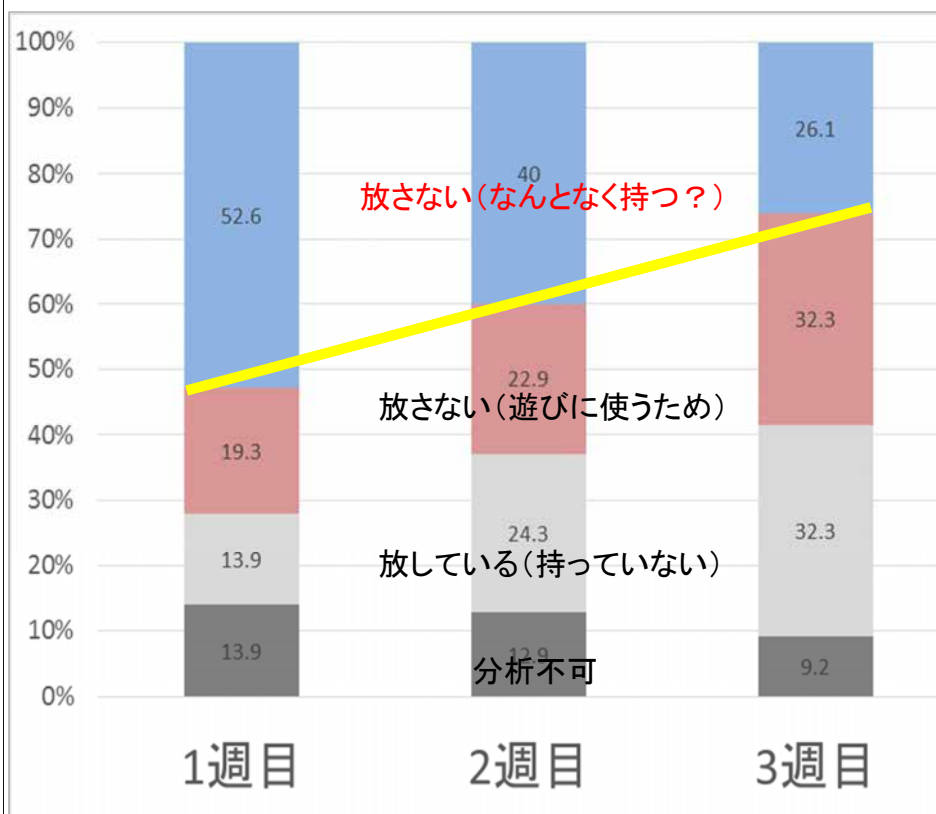


それ持っていると
うまく遊べないよ・・・



Y先生







- 口元に入れ放さない、手に持ち放さない、手からポケットへ放す・・・
- 手に移行した段階で、きっかけがあると放す？
- 様子を見ていると2種類
(手にしているモノを使って遊びたい / 手にしていないモノを使って遊びたい)
「モノを持ち続ける/放す文脈」がある？

④どこからかモノを持ってくる児童 (と持ってこない児童)





「禁止・制止なし」のランド型だからこそ？

2014：①居場所を探す児童たち

2015：②遊び場のふちをずっとうろうろする児童

2016：③遊び場で「余計な物を持つ（放さない）」児童

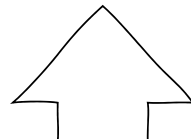
2017：④圧倒されて遊び場に入れない新入児童

2018：⑤遊びつくした高学年 VS はしゃぐ中・高等部生徒

2019：⑥大人が用意しない物を持ち込む/持ち込めない児童

⑦姿勢の状態と遊び方の関係性が顕著な児童

2020：？？？



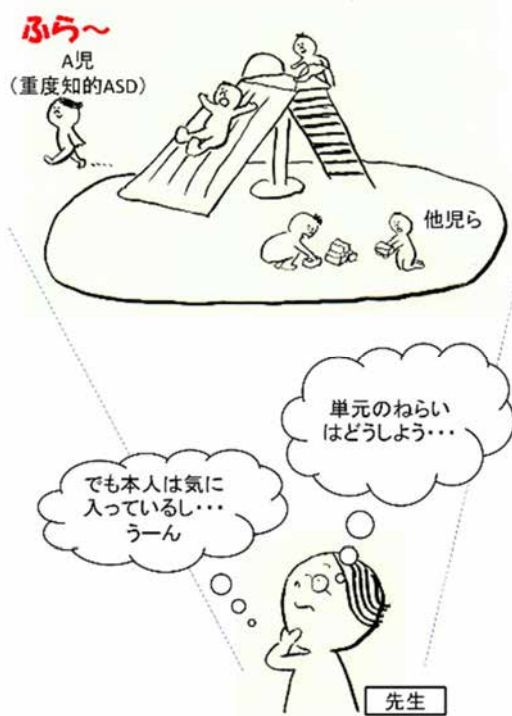
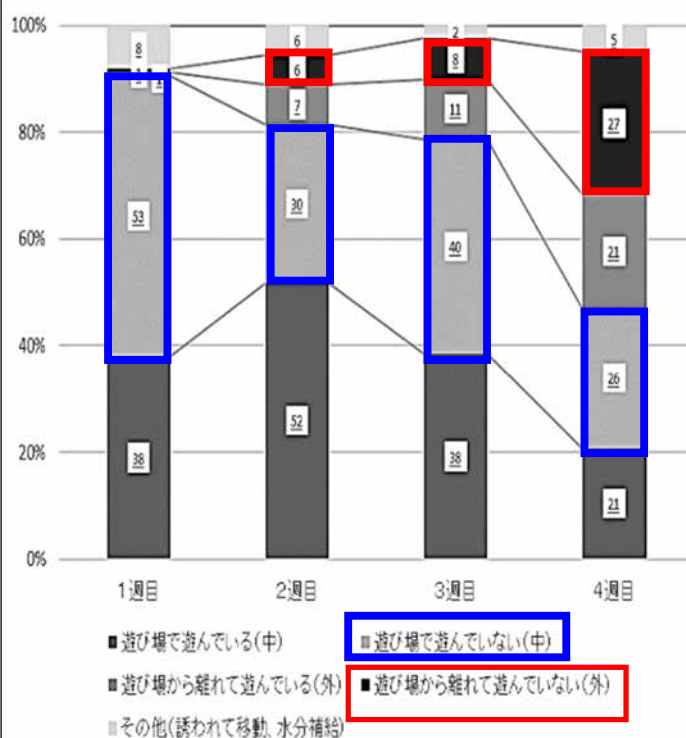
授業の流れや期待される行動がかちつとした授業では、明白に「逸脱」と定位。

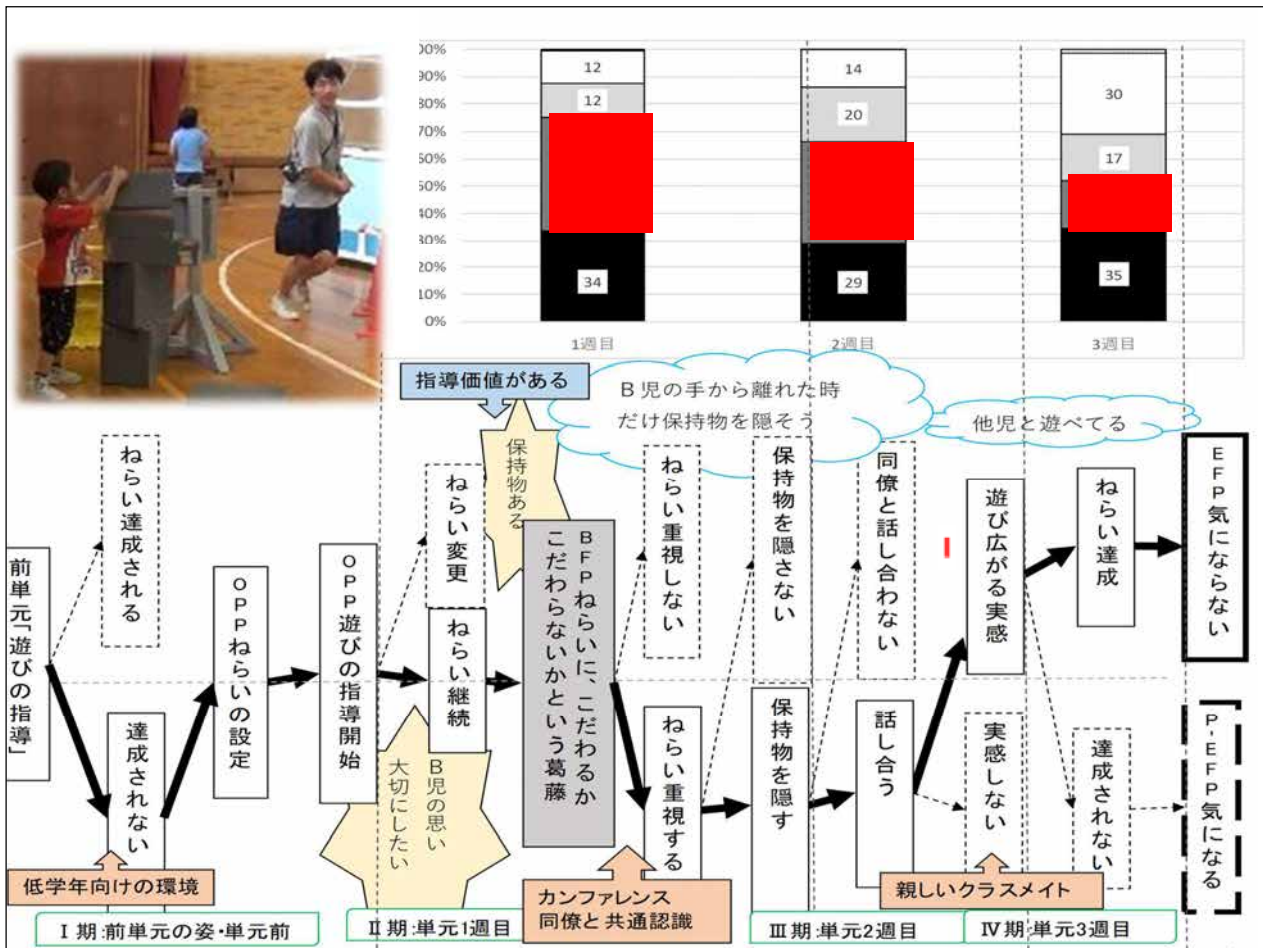
しかし「子どもに委ねられている」ランド型では・・・

発達的な視点や障害特性上、非常に意義深い姿を多く見ることができる
(それに大人が気付き、子どもの興味関心をずらすことなく意味づけできるか)

おわり (時間があれば続く・・・)

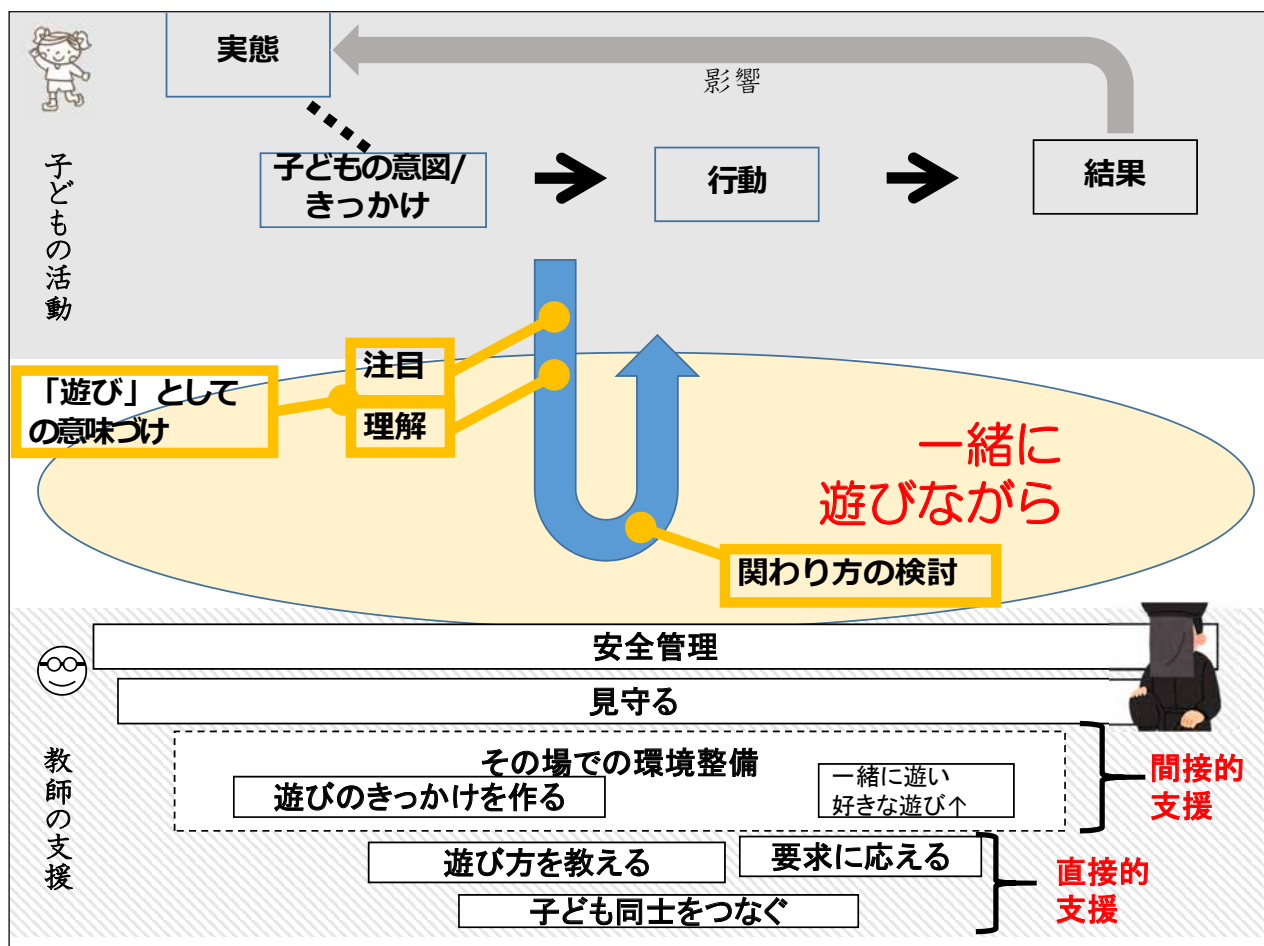
①ふちをうろうろする児童

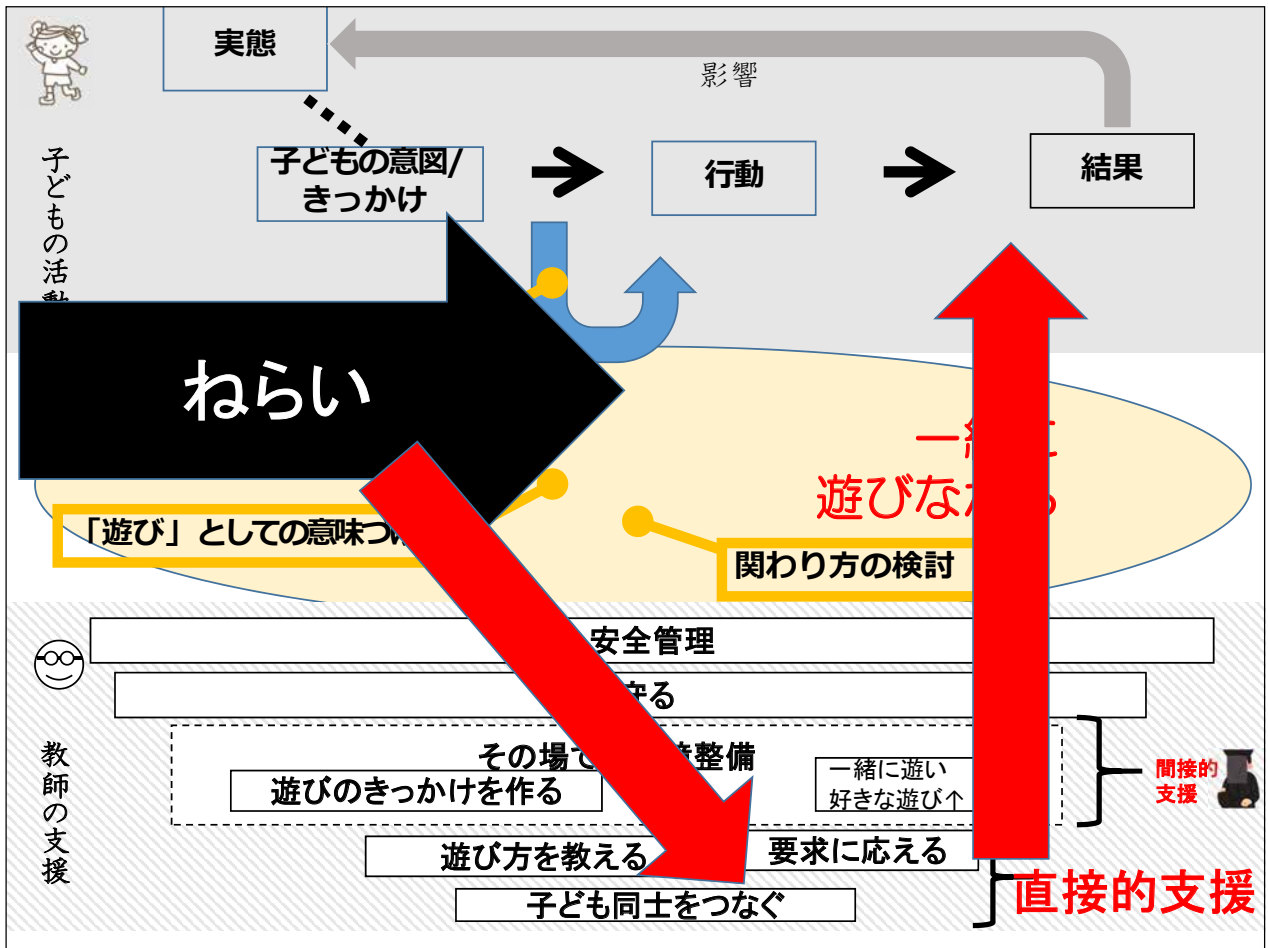




おわり

- 「大人の教育的意図」と「児童の遊び」がズれる
- 教師による「ねらいとの距離感」の調整



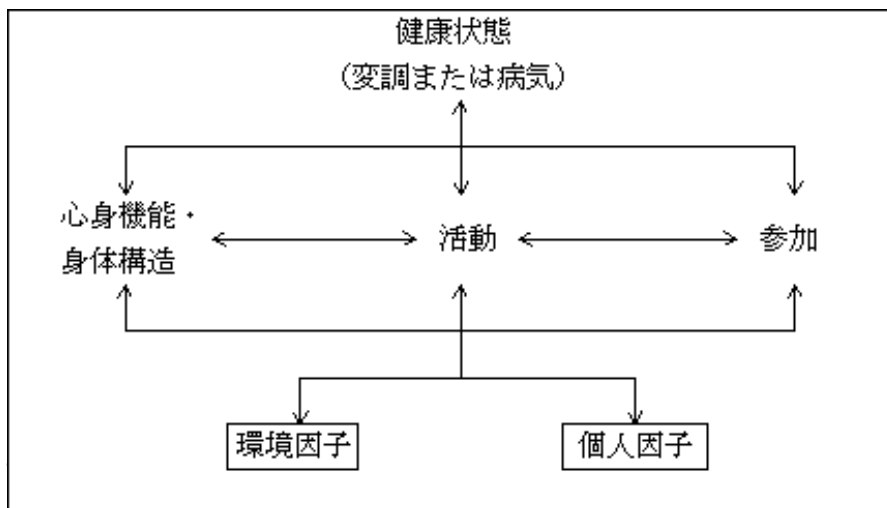


障害をどのように捉えるか？

・ICFでは・・・(詳しくは、学習指導要領解説・自立活動)

→環境因子と個人因子を考慮

→ある医学的状态は、必ずしも社会的な『障害』ではない



1

環境因子と個人因子

環境因子

→物的環境、人間関係(他の人がやるのを見る)、

カリキュラム、社会的なサービス・意識

個人因子

→年齢、性別、その人らしさ

→定期的な評価とニーズ把握の重要性

→カリキュラムマネジメントの柱の一つ

2

研究同人

○：研究係

細 川 かおり（校長）

野 村 知 宏（教務）

中 山 忠 史（副校長）

関 川 裕 子（養護教諭）

<小学部>

○名 取 幸 恵（主事）

田 村 明 花

○菅 原 宏 樹（研究主任）

上 原 優 太

土 屋 貴 弘

濱 野 夏緒李

菅 悠 彦

○齋 藤 しおり

宮久保 月 子

<中学部>

○高 橋 良 育（主事）

福 田 智香子

○安 田 貴

○新 妻 翔太郎

古 滝 達 也

熊 谷 亜由未

丹 野 祐 介

<高等部>

○佐久間 智 大（主事）

畝 本 実 咲

○石 田 哲 也

田 場 優 子

○佐々木 大 輔

櫻 井 圭 子

佐 藤 昌 史

大 島 貴 典

片 倉 喜 朗

小 林 寛 子

<研究協力者>

千葉大学教育学部教授

（小学部） 國學院大學人間開発学部教授

千葉大学教育学部准教授

（中学部） 植草学園大学特命教授

千葉大学教育学部准教授

（高等部） 千葉県立湖北特別支援学校校長

千葉大学教育学部准教授

北 島 善 夫

高 橋 幸 子

真 鍋 健

佐 川 桂 子

宮 寺 千 恵

小 倉 京 子

平 田 正 吾

研究紀要 第 46 号

深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり

～各教科等を合わせた指導を中心に～

編集・発行

千葉大学教育学部附属特別支援学校

（代表 細 川 かおり）

〒263-0001 千葉市稲毛区長沼原町 312

電話 043-258-1111

発 行 日

令和 3 年 4 月 1 日

印 刷 所

（株）正文社

〒260-0001 千葉市中央区都町 1-10-6

電話 043-233-2235 FAX 043-231-5562



CHIBA
UNIVERSITY