

特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する研究〔最終報告〕

安藤 斐香¹ 齊藤 佳子¹

昨年度の研究の取組により、主体的・対話的で深い学びの実現のためには、「授業者自身の気付き」や「個人やチームによる授業の見直しや改善の手立ての検討」が重要であることが示唆された。今年度の研究では、授業改善の視点や目指す児童・生徒の姿を明確に示した単元計画の作成を通して、授業者に新たな気付きや主体的・対話的で深い学びを追究する意識の高まりが得られることが、検証により明らかとなった。

はじめに

平成 29 年告示の『特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領』、平成 31 年告示の『特別支援学校高等部学習指導要領』（以下、「新学習指導要領」という。なお、引用は小学部・中学部学習指導要領とする）では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが示された。これは、平成 28 年 12 月中央教育審議会「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)」(以下、「答申」という)に基づくもので、「『主体的・対話的で深い学び』の視点を踏まえた指導方法の充実、カリキュラム・マネジメントなど、初等中等教育全体の改善・充実の方向性は、特別支援学校においても重視することが必要である」(中央教育審議会 2016 p.113)とされている。

一方「答申」では、「障害の状態等に留意して、『主体的・対話的で深い学び』を実現することを目指し、これらの困難さに対応しながら、学びの過程の質的改善を行うことが求められる」(中央教育審議会 2016

pp.115-116)とも書かれている。そのため、本研究において、障害特性を考慮した主体的・対話的で深い学びの実現について検討することは意義があると考えた。

また、「新学習指導要領」では、指導計画の作成等に当たっての配慮事項の中で、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら(中略)主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」(文部科学省 2017 p.67)や学習評価の実施にあたっての配慮事項として、「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から(中略)評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」(文部科学省 2017 p.70)と示されている。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(以下、「特総研」という)が実施した研究では、「知的障害教育においても観点を設けて分析的に評価することは可能」としながらも、「分析的に学習状況を評価している学校は少ない現状」(特総研 2018)を報告している。

こうした現状から、単元のねらいを明確にした指導計画の作成と単元のまとまりの中で子どもの資質・能力の育成を見取することは、特別支援学校においても一層重要になると考え、次のような目的を設定した。

研究の目的

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくりに関する調査研究協力校における課題や工夫、それに対する神奈川県立総合教育センター(以下、センターという)からの助言内容を基に、特別支援学校における授業改善のポイントを整理するとともに、各教科等の目標に準拠した評価の観点を踏まえた単元計画例を提示し、県内の特別支援学校の授業改善に役立てる。

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究の推進体制は次のとおりである(第1表)。

第1表 研究の推進体制

調査研究協力校	県立みどり養護学校(知) 県立小田原養護学校(知・肢) 県立津久井養護学校(知・肢) 県立三ツ境養護学校(知・肢) 県立座間養護学校(知・肢) ※()は設置教育部門
調査研究協力員	調査研究協力校総括教諭または教諭各1名 特別支援教育課指導主事1名
調査研究協力員会	調査研究協力員、当センター所員、長期研究員が参加し、年度内に3回開催

2 研究の計画

(1) 一年目の計画

調査研究協力校(以下、協力校という)を対象に主体的・対話的で深い学びの実現状況に関する状況調査を行い、特別支援学校における現状と課題を分析する。

協力校において授業研究を実施し、教員及び所員による主体的・対話的で深い学びの視点での授業観察を行い、授業改善のポイントを整理し協力校と共有する。

(2) 二年目の計画

協力校を対象に、観点別学習状況の評価に関する実施状況調査を行う。協力校において、所員の助言を基に単元計画を作成し、主体的・対話的で深い学びの実現の効果を検証する。2年間の研究から得た知見を整理し、研究成果物を作成する。

3 一年目の成果と課題

(1) 取組の成果

成果としては、協力校における授業研究を通して、これまで意識せずに行われてきた実践が主体的・対話的で深い学びの視点から意味付けられたことである。研究協議では、「あまり子どもが主体的でなかったな。もっとこうしてみよう」と授業者自身が考えたり、「これも対話に含まれるのか。今度取り入れてみよう」と参加者がヒントを得たりする様子が見られ、授業改善の取組を広げる機会になったと考えられる。

また、協力校における主体的・対話的で深い学びに関する研修会での所員の助言や、研究協議での教員の意見を基に、授業改善のポイントを整理して、リストを作成した(第2表)。なお、評価については、授業に

第2表 授業改善のポイント

		改善の主なポイント	授業の評価	評価の理由 ※記述は、中学部知的障害教育部門「音楽」の例
主体的な学びの視点	1	児童・生徒が学習活動に興味・関心を持てる題材や教材である	○	
	2	学習活動の流れやめあてを提示している	○	
	3	次回や他の学習活動につながる振り返りをしている	△	振り返りが、毎回同じ「楽しかった」という感想に留まっている
対話的な学びの視点	4	児童・生徒が考えたり感じたりする時間を確保している	○	教員がすぐに答えを言わず、選択肢を提示し考えさせていた
	5	考えを広げたり深めたりするような児童・生徒同士や教員とのやり取りがある	—	
	6	児童・生徒が考えたり話し合ったりするために必要な材料を提供している	○	楽器の特徴を十分に伝えてから、パート決めをしていた
深い学びの視点	7	児童・生徒が各教科等の特質に気付けるような工夫をしている	○	曲調の変化が感じ取りやすい楽章に絞って鑑賞した
	8	児童・生徒の既習の知識や経験をいかせる場面がある	○	前時に伝えた演奏の注意点や工夫点を開始前に確認していた
	9	児童・生徒が自ら課題解決を図る場面がある	—	
	10	実際の生活場面での活用を意識した指導である	—	

対する評価であり、十分できていた(○)、十分ではなかった(△)、本時は該当なし(—)の3段階で記載している。リストは、協力校のニーズに応じて提示したが、所員からは、「リストの項目だけに目を向けるのではなく、学習集団にとっての主体的・対話的で深い学びとは何かを考えた上で参照してほしい」と協力校へ伝えた。

(2) 取組の課題

課題としては、後期アンケート調査において、深い学びの視点での改善が「進んだ」と回答した割合が半数程度と少なかったことが挙げられる。理由としては、元々、主体的・対話的な学びと深い学びを質の異なるものとし、段階的に考察していく学校もあったが、深い学びの理解やそれを実現するための手立ての検討に難しさがあるという意見も多かった。

神山は、「知的障害のある児童生徒の主体的・対話的で深い学びの姿を(中略)本質を踏まえて広く柔軟に捉える必要がある」(神山 2018 p.28)と前置きした上で、「ある授業や単元において児童生徒の主体的・対話的で深い学びを実現しているかどうかは、『育成を目指す資質・能力』が実際に児童生徒の中でどのように育っているか、その姿から検証することができる」(神山 2018 p.29)としている。

本研究においても、協力校の教員は特別支援学校の児童・生徒の学びの姿を幅広く捉え、指導を担当する児童・生徒の主体的・対話的で深い学びとは何かを追究してきたが、今後は、資質・能力を一層意識したり、単元目標の達成状況と関連付けたりすることにより、深い学びの実現を見取ることも可能だと考えた。

以上のことから、二年目は、協力校における主体的・対話的で深い学びの視点による授業研究や授業改善は継続しつつ、育成を目指す資質・能力を明確にした単元計画の作成に取り組んでいくこととした。

4 二年目の取組

(1) 前期アンケート調査

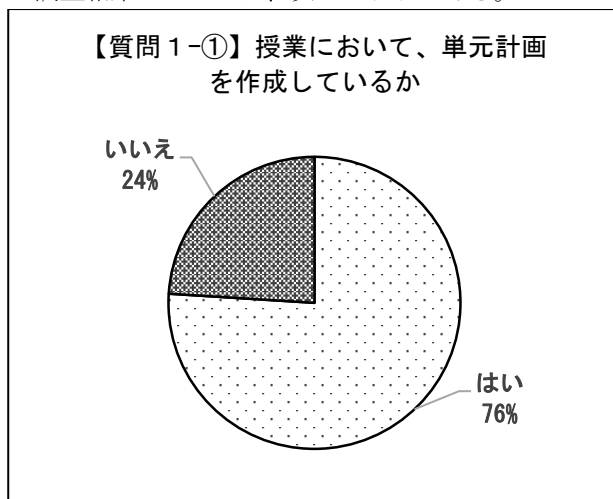
協力校5校を対象に、単元計画の作成や各教科等の目標及び評価規準の設定に関する状況調査を行った。

回答者は、各学部長、部門長、分教室長を基本とし、個人の見解ではなく、当該学部・部門等の現状を考慮して回答するように依頼した。学校の組織によって回答者数は異なるが、前期と後期の回答者は同じになるように依頼した(第3表)。

第3表 前期アンケート調査の概要

対象	調査研究協力校5校
方法	質問紙調査
回答者	各学部長、部門長、分教室長等 29名
実施期間	令和元年7月25日～8月16日
回収率	100%
調査項目	学部における単元計画の作成状況や課題点、各教科等の目標及び評価に関する現状と課題について
<p>【質問1-①】単元計画の作成状況について2件法(はい、いいえ)で回答</p> <p>【質問1-②】単元計画を作成していない理由について4項目(必要性を感じない、手順が分からない、参考書式がない、その他)より選択 ※1-①で「いいえ」と回答した者のみ</p> <p>【質問2】単元計画作成にあたり、センターに望むことについて4項目(作成した単元計画への助言、作成手順についての指導、参考書式の例示、その他)より選択</p> <p>【質問3】単元計画作成にあたり、課題と感ずることについて自由記述で回答</p> <p>【質問4】各教科等における目標設定にあたり、重視するものについて4項目(児童・生徒の実態、学校の全体計画や学部等の年間指導計画、学習指導要領の各教科等の目標、その他)より選択 ※複数回答可</p> <p>【質問5】児童・生徒の各教科等における学習評価の方法について4項目(個人内評価、学校・学部独自の観点による評価、学習指導要領に照らした観点別評価、その他)より選択 ※複数回答可</p> <p>【質問6】各教科等における目標を意識した評価について4件法(十分行われている～まったく行われていない)で回答</p> <p>【質問7】各教科等における学習評価の授業改善への活用状況について4件法(十分活用されている～まったく活用されていない)で回答</p> <p>【質問8】各教科等における学習評価実施上の課題について4項目(評価規準の設定方法、児童・生徒の多様さ、教員間の観点の違い、その他)より選択</p>	

調査結果については、次のとおりである。

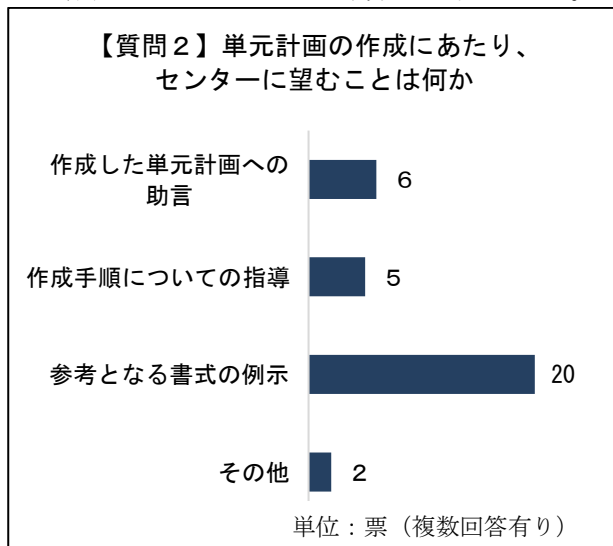


第1図 単元計画の作成状況(前期)

単元計画の作成状況について回答を求めた意図として、知的障害教育では、児童・生徒の実態に合わせた指導を中心に授業が組み立てられていることが参考文献に指摘されており、協力校においても、実態に合わせた柔軟な授業変更がしやすい一単位時間の学習指導案の方が活用されている現状があったためである。

結果、前期時点で、約8割の学部・部門で単元計画を作成していることが分かった(第1図)。

しかし、実際に協力校で単元計画を見せてもらうと、内容については、活動名や時期・回数のみが示されているものもあり、学習目標や指導の方向性をチーム内で共有するツールとしては不十分だと考えられた。



第2図 センターに望むこと

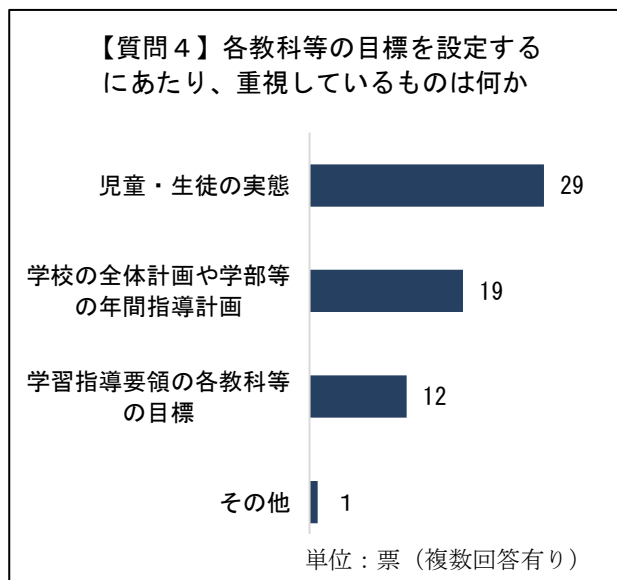
協力校がセンターに望むこととして、参考となる書式の例示が最も多かった(第2図)。年度当初、センターからは、単元計画の書式は提示せず、単元計画に必要だと考えられる項目のみを提示した。理由としては、協力校の中には、学校の教育計画に合わせて書式を工夫し、一年目から試作に取り組んでいる学校もあるためであるが、アンケート結果から、必要に応じて書式の提示を行うこととした。

第4表 単元計画作成上の課題

	項目	主な意見
I	内容の系統性や精選に関すること	「小・中・高の流れの中で、指導内容が系統性のあるものになっているか」「教科間の学習内容の重なる整理が必要」
II	教員間の共通理解、情報共有に関すること	「計画を実践していく中で、児童・生徒の学びを見取り、適宜計画を改善する方法の共有」「単元を始めてから想定と違う時、ST(サブティーチャー)とどう共有していくか」
III	作成時間の確保、教員の負担感に関すること	「作成に時間が取られること」「業務が増えることになり負担感がある」

単元計画作成上の課題について、自由記述を項目に分けて分析を行った。分析後は複数の所員で妥当性を検証した。各項目に含まれる主な意見は前のおりである(第4表)。

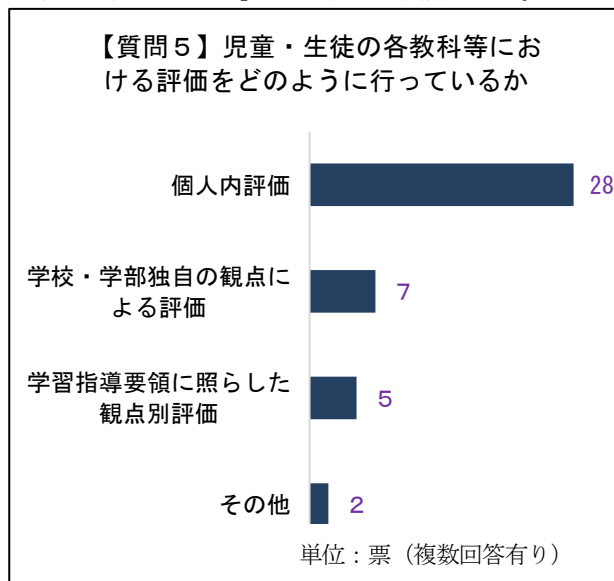
このうち、IIIについては、業務改善の取組と合わせて長期的に取り組む必要があるが、I、IIについては、単元計画作成に取り組む中で見直しや改善が可能ではないかと考えた。



第3図 目標設定にあたり重視するもの

目標設定にあたり重視するものとして、児童・生徒の実態との回答が最も多かった。それに対して、学習指導要領の各教科等の目標との回答は半数以下だった(第3図)。特別支援学校では、個々の実態や目標を踏まえて授業計画を立てるが、ある調査研究協力員(以下、協力員という)からは「個別教育計画を読んで、そ

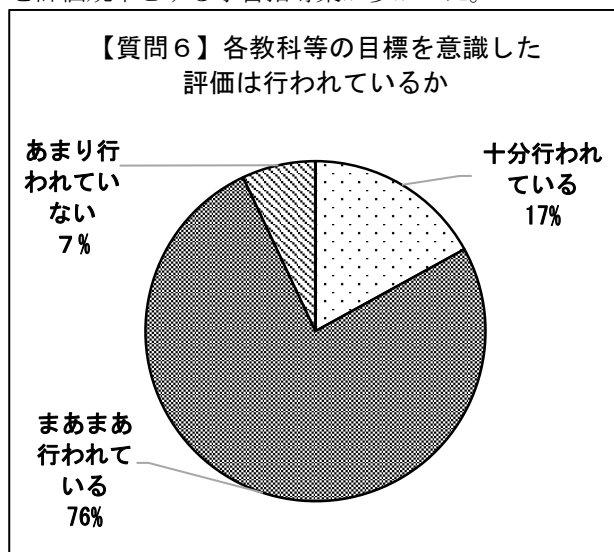
の目標が学習指導要領上の各教科等の目標のどこと関連するか見えにくい」との課題も指摘された。



第4図 評価方法について

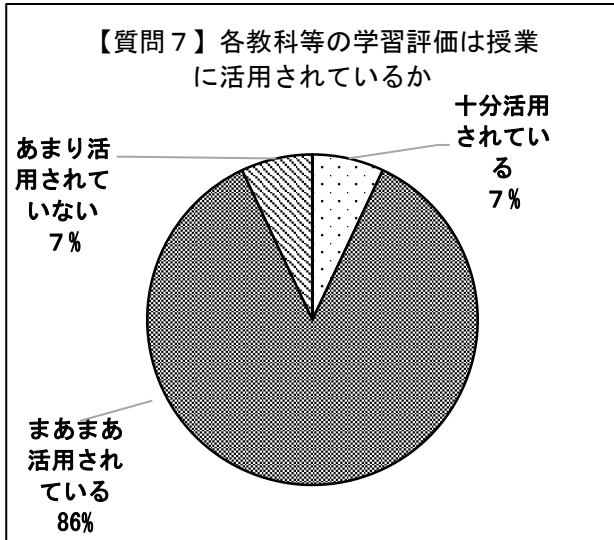
評価方法についても、目標設定と同様、個別の目標に照らした個人内評価が中心であることが分かった(第4図)。観点別の評価を導入している割合は、全回答数の12%で、前述の特総研の報告と一致した結果となった。学校・学部独自の観点とは、キャリア教育の視点等、学校の教育目標に照らした評価のことであるが、回答者に聞き取りを行ったところ、「明確な評価規準を設定しているというよりは、学校教育目標を意識した個別目標を設定し、それに対する評価を行っているという意味合いである」と説明があった。

高橋は、特別支援学校における評価の観点について、「『～することができたかどうか』とか『○, △, ×』といった、結果のみを評価する表記がまだ多い」(高橋 2013)と指摘しており、協力校においても、前期時点では、児童・生徒が本時の活動に取り組めたかどうかを評価規準とする学習指導案が多かった。



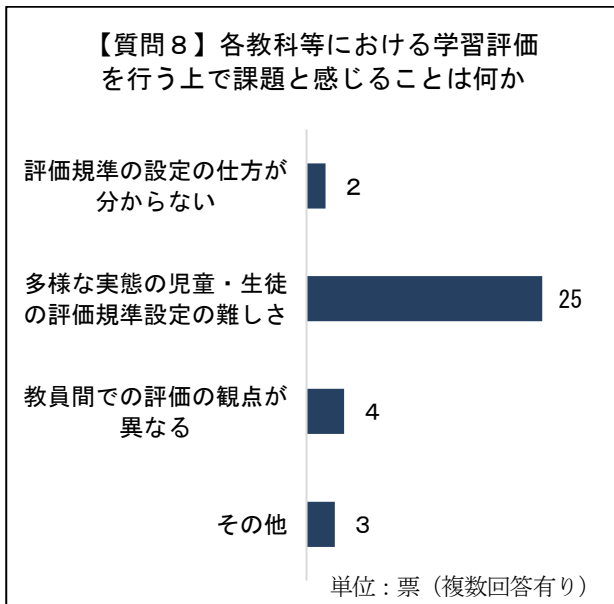
第5図 目標を意識した評価について

目標を意識した評価について、約9割が行われていると考えていることが分かった(第5図)。高等部知的障害教育部門で「あまり行われていない」との回答があったが、調査研究協力員会では、担任と授業担当者が異なることや、生徒数が多く、一人ひとりの目標を把握しきれていないことが理由ではないかとの分析がなされた。



第6図 学習評価の活用状況について

学習評価の授業改善への活用状況について、約9割が活用されていると考えていることが分かった(第6図)。その後、調査研究協力員会で、各校の具体的な活用状況を聞き取った。それによると、ある協力員からは、「以前は、研究協議で、参加者が『先生の指示が適切だった』『教材が良かった』など、気付いたことを思い思いに発言する様子が見られたが、研究担当が『子どもの学びに注目して協議するように』促したところ、目標の達成状況に関連する発言が多く聞かれ、達成に向けた授業の改善策まで話が及ぶようになった」との説明があった。



第7図 学習評価実施上の課題

学習評価実施上の課題については、特別支援学校の現状とかけ離れぬように先行研究で課題として挙げられているものを選択肢とした。最も多かったのは、多様な実態の児童・生徒の評価規準設定の難しさで、多様な児童・生徒が在籍する特別支援学校においては、全体の評価規準を設定することが難しく、学習集団を発達段階ごとに分けることや個々の評価規準を設けることが必要である。その他として、評価規準を検討する時間の不足が複数挙がっていた(第7図)。

前期アンケート調査の結果から、協力校に対して、質問2の回答で挙がっていた「参考書式の例示」に加えて、単元の途中で計画を見直す方法の検討や、「新学習指導要領」の目標を踏まえた単元目標の設定、個別又は小集団に対する評価規準の設定の仕方について、所員から指導・助言を行うことが必要だと考えた。

(2) 協力校における授業研究

協力校5校において、一年目に引き続き、主体的・対話的で深い学びの視点による授業づくりや授業改善に取り組んだ。また、これらの視点を取り入れることで児童・生徒にどのような資質・能力を身に付けさせたいか、単元計画作成の過程で検討を行った。こうした協力校の取組に対して、所員は、授業観察と改善に向けた助言、単元計画作成前には記載する内容についての指導を、作成途中では目標や評価規準の妥当性などについて助言を行った。

さらに、前期アンケート調査の結果を受け、各校の担当所員が単元の途中で計画を見直す協議に参加したり、「新学習指導要領」の各教科等の目標から単元の特徴を踏まえた目標設定方法を校内研修会で伝えたりするなど、協力校の実状に応じて支援を行った。

各協力校における取組の概要は次のとおりである(第5表)。

第5表 協力校における取組の概要

	授業実践の主となる学部及び教育部門	主な取組 ※特定の学部での取組もある
A校	小・中・高・分教室 知的障害教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 「新学習指導要領」に関する校内研修会 単元計画作成に関する学部研修会 研究対象の各教科等の単元計画の作成 単元途中及び終了時の目標の達成状況に関する協議
B校	小・中・高・分教室 知的障害教育部門 肢体不自由教育部門	<ul style="list-style-type: none"> 研究担当による単元計画の書式の検討 研究担当を中心とした単元計画の作成 児童・生徒の学習評価に着目したグループ協議

C校	小・中・高 知的障害教育部門 肢体不自由教育部門	<ul style="list-style-type: none"> ・「新学習指導要領」に関する校内研修会 ・全教員による単元計画作成と単元の振り返りシートの記入 ・単元計画に基づく授業研究の実施 ・授業研究前後でのグループ協議
D校	小・中・高・分教室 知的障害教育部門 肢体不自由教育部門	<ul style="list-style-type: none"> ・単元計画作成に関する校内研修会 ・研究対象の各教科等の単元計画を含めた学習指導案作成 ・授業改善シートを活用した授業者の振り返りと研究協議
E校	分教室 知的障害教育部門	<ul style="list-style-type: none"> ・「新学習指導要領」に関する研修会 ・研究対象の各教科等の単元計画と評価票の作成 ・実践を通じた単元計画及び評価票の見直し

協力校の5校は、いずれも意欲的に研究に取り組んだ。本報告では、A校の取組について述べる。

A校では、小学部は音楽と図画工作、中学部は保健体育、高等部は作業学習、分教室は総合的な探究の時間と、対象となる各教科等を決めて研究に取り組んだ。A校の二年目の課題としては、次の点が挙げられた。

小学部では、単元計画作成に向けた授業者間の話し合い時間の確保が、中学部では、生徒の実態に応じた評価規準設定の仕方が、高等部では、多様な個別目標を整理し作業班全体の目標設定をすることの難しさが、それぞれ課題とされていた。そうした課題を踏まえ、所員からは学部ごとに助言を行った。

小学部に対しては、「指導計画全般に授業者が関わることが理想ではあるが、まずは、単元ごとに児童に身に付けさせたい力と目指す児童の姿の2点に絞って作成の話し合いを行うよう」助言した。

中学部に対しては、「身体を揺らしたり表情を変えたりしていることもAさんの『表現』と捉えてよいのではないか」など、対象授業における複数の生徒を想定した具体的な評価規準の例示と説明を行った。

高等部に対しては、作業班ごとの単元計画作成の過程で、個別目標と全体目標の整合性などについて指導するとともに、実際の授業を参観し、目標達成に向けた手立ての妥当性についても助言した。

高等部では、全ての作業班で単元計画の作成に取り組んだが、「新学習指導要領」に沿った明確な目標や

評価規準の設定が行われていた洗濯班の取組を中心に紹介する(第6表・第8表)。

第6表 A校(洗濯班)前期学習指導略案

<p>【対象】 高等部生徒8名</p> <p>【日時】 令和元年9月17日(火)</p> <p>【場所】 洗濯室</p> <p>【単元の目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・マナーを身に付けるとともに、周囲と協力できる。 ・衛生面・安全面に気を付け道具を使うことができる。 ・回収場所へ洗濯後に配達に行くことで、仕事の喜びを実感することができる。

作業学習は、特別支援学校における各教科等を合わせた指導の一形態であるが、A校では、主として「新学習指導要領」の職業の目標と内容を参照している。

『特別支援学校高等部学習指導要領』では、高等部職業の目標として、「職業に関する事柄について理解を深めるとともに、将来の職業生活に係る技能を身に付けるようにする」「将来の職業生活を見据え、必要な事柄を見いだして課題を設定し、解決策を考え、実践を評価・改善し、表現する力を養う」「よりよい将来の職業生活の実現や地域社会への貢献に向けて、生活を改善しようとする実践的な態度を養う」(文部科学省2019)を挙げている。

知識及び技能に関して、「特別支援学校高等部学習指導要領解説」によると、社会人に求められる一般的な知識・技能と確実性や持続性、巧緻性等の作業種を問わず求められる力の両面が考えられるが、前期の時点では、洗濯班に限らず多くの作業班で、挨拶やルールの順守といったマナー面に偏る傾向が見られた。所員からは、「特定の職業に就くことを想定した指導を行う必要はないが、工程の理解や製品の質の向上など、作業内容に関わる目標設定も必要ではないか」と助言した。また、思考力・判断力・表現力等に関する目標については、報告・連絡・相談といった表出に限定されている作業班が多い中、洗濯班では、衛生や安全への配慮を目標の一つとしており、所員からも「課題解決に向けて、自分の考えを伝えたりやり方を工夫したりすることも含めて目標設定するとよい」と助言した。

なお、前期は単元計画作成の前段階として、略案の形で指導計画の一部を示しており後期と形式は異なる。

後期の単元名については、1月に実施される作業学習発表会に向けて、新たなサービスを提供していくという意味があるとの説明があった。

洗濯班では、単元計画作成にあたり「答申」に示された育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方や評価の三つの観点の解説などを事前に単元計画の欄外に記載しておき、授業担当者間で共通理解の下で作成に取り組んだ。また、昨年度の研究を通して確認された主体的・対話的で深い学びの視点を取り入れた

第8表 A校(洗濯班)後期単元計画

高等部(作業学習)単元計画

指導者氏名(MT)
(ST)

1. 対象 生徒8名(1年3名、2年2名、3年3名)
2. 日時 12月17日～2月4日(全5回)
3. 場所 洗濯室
4. 単元名 洗濯班～present new style service～
5. 単元設定の理由

(1)生徒観

本グループは、高等部1年生から3年生で構成された8名の集団である。生徒の実態に合わせて洗濯物を変えたり環境を整えたりすることで洗濯物干しや洗濯物の取り込み、アイロン掛けなどを行っている。全体指示よりも視覚支援や言葉掛けによって指示を理解する生徒が多い。音声言語による他者とのやり取りでは、場面ごとに作られた台本を頼りに配達や回収の作業を行っている。干す場所やアイロン掛けの場所は視覚支援で示すことにより、何を行う場所か理解し、任された仕事を意識できるようになってきている。それぞれが他者と関わりを持ちながら自分の仕事を意識して取り組める集団を目指している。

(2)単元観

ポケットティッシュにアイロン掛けのお知らせを添付し勧誘をする。ロールプレイで接客のマナーを伝えることで、体験を踏まえ楽しみながら身に付けることができた。

アイロン掛けは手順書を活用することで自ら確認し、見通しを持って取り組めるようになってきた。また、毎回練習で取り扱うバンドナはアイロンを掛けた前後の違いが分かりやすいため、掛け残しがないか主体的に考える場面が増えてきた。販売会でもお客様のハンカチやバンドナをアイロン掛けしたいと考えている。

アイロン掛けのサービスを案内する人、アイロン掛けのサービスを提供する人と仕事を分業制にすることで、自分の仕事に責任を持つだけでなく、仲間と協力して行っている雰囲気が出てきた。販売会に向けて自分の役割を理解して取り組んだり、自己の活動の振り返りがしやすくなったり、見通しを持って主体的に仕事に取り組む力が付いてきている。

(3)指導観(主体的・対話的で深い学びの視点含む)

- ・仕事への達成感や作業への見通しを持たせるために、出来高表等のシートを作成し活用する。(主)
- ・個人の活動場所を区切ったり、活動内容ごとのパネルを設定したりすることで、見通しを持って落ち着いて取り組めるようにする。(主)
- ・振り返りの際は、作成した出来高表を基に、周囲と共有できるようにする。(対)
- ・自己の取組について、画像や動画などを用いて客観的に見たり周囲と共有したりして、振り返る場面を設定する。(対)
- ・作業内容だけを理解するのではなく、仕事が誰のためになっているのか理解できるようにする。(深)

6. 単元の目標

- ・販売会に向けて自分の役割を理解して取り組むことができる。(知識及び技能)
- ・自己の活動(課題や成長)を振り返ることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・見通しを持って主体的に仕事に取り組むことができる。(学びに向かう力、人間性等)

7. 単元の評価規準

- ・自ら使用するものを考え準備しようとする。また、正しい作業手順で行っている。(知識・技能)
- ・シートや画像などで自己の活動(作業の様子や接客)について考えている。(思考・判断・表現)
- ・少ない指示でも、作業内容に取り組んでいる。(主体的に学習に取り組む態度)

8. 単元の指導計画※省略

9. 生徒の実態、単元目標(個別)、指導の手立て、評価規準(個別)※省略

10. 単元の振り返り※省略

(3) 後期アンケート調査

協力校5校を対象に、前期調査同様、単元計画の作成や各教科等の目標及び評価規準の設定に関する状況調査を行った(第9表)。

第9表 後期アンケート調査の概要

対象	調査研究協力校5校
方法	質問紙調査
回答者	各学部長、部門長、分教室長等 29名
実施期間	令和元年12月10日～12月23日
回収率	100%
調査項目	学部における単元計画の作成状況や課題点、各教科等の目標及び評価に関する現状と課題について

【質問1-①】単元計画の作成状況について2件法(はい、いいえ)で回答

【質問1-②】単元計画の作成にあたり、苦勞した点等について自由記述で回答 ※1-①で「はい」と回答した者のみ1-②～④について回答

【質問1-③】1-②の改善に向けて取り組んだことについて自由記述で回答

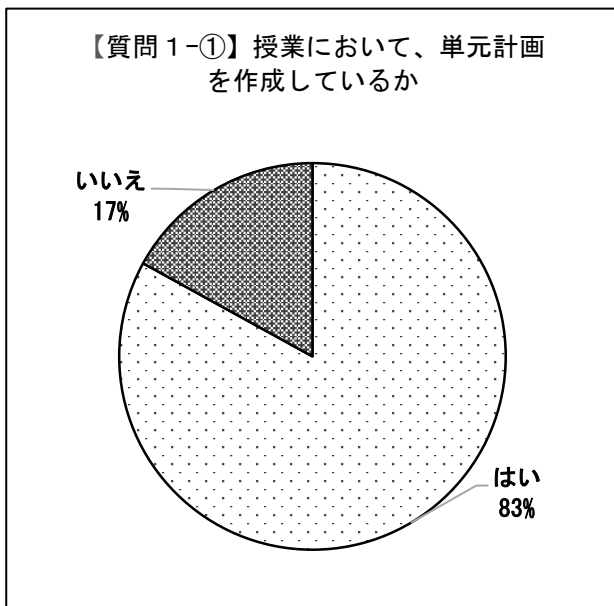
【質問1-④】単元計画作成にあたり、参考になったことについて4項目(作成した単元計画への助言、作成手順についての指導、参考書式の例示、その他)より選択

【質問2】単元計画作成後の各教科等における目標の意識について4件法(十分意識するようになった～まったく変わらない)で回答

【質問3】各教科等における学習評価の授業改善への活用状況について4件法(十分進んだ～まったく進んでいない)で回答

【質問4】各教科等における学習評価の授業改善への活用方法について5項目(次の単元計画の作成、個々の指導方法の改善、学習集団の指導方法の改善、学年・学部の指導計画の作成、その他)より選択 ※複数回答可

調査結果については、次のとおりである。



第10図 単元計画の作成状況(後期)

単元計画の作成状況について、元々「後期から作成する予定」と回答している学校もあり、前期の76%から微増である(第10図)。一方で、前期「はい」と回答した学校で、後期「いいえ」と回答した学部があった。回答者に確認すると、「学部の体制上の理由から単元計画を作成することが難しくなったため変更した」との説明があった。

第10表 単元計画作成で苦勞した点

※頻出語である「実態」の前後の文脈を見るために、キーワード検索を掛けた結果

- 多様な実態の児童を対象とした全体の単元計画を
- 生徒の実態に合わせた学習内容と指導方法を大事
- 生徒の実態に幅があるグループを、どのように目標
- 生徒の実態や課題が様々であるため、単元の設定、
- 生徒の実態(学習理解や運動能力、興味関心)の差
- 児童の実態をすり合わせるのが難しかった。単元の
- 各々の実態や興味関心が異なり、「学ばせたいこと」
- 生徒の実態把握。個々の指導方法の改善。
- 児童の実態が幅広いため、単元設定や目標等を絞る

単元計画作成で苦勞した点について、KHコーダーというテキストマイニングソフトを使って頻出単語の抽出を行ったところ、自立語としては、「単元計画」「指導」「授業」という単語に次ぎ「実態」という単語が多く挙がっていた(第10表)。これは、前期調査の結果とも一致している。頻出単語である「実態」でキーワード検索し文脈を見てみると、前記の記述があった。通常の学校以上に学習集団内の個々の実態が幅広い特別支援学校においては、人数相当の目標や評価規準を設定するための時間や見立ての力が必要となる。また、実態差に関わる以外では、「今まで1時間ごとの指導案を使用していたため、新しい形式に慣れるのに時間が掛かった」「指導計画の蓄積の少なさ」といった記述が複数見られ、児童・生徒の多様性に加え、単元で授業を構想していくことに対する不慣れさも単元計画作成上の課題となっていると考えられる。

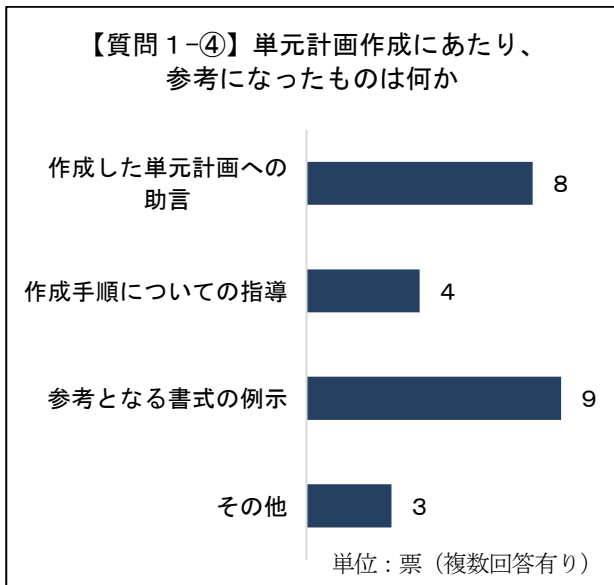
第11表 単元計画作成上の課題改善に向けた取組

	項目	主な意見
I	単元計画の見直し・改善に関すること	「いくつかの活動を想定しておく。単元を進めながら変更していく」 「映像等で授業の様子を振り返り、次の授業に向けて改善していく」
II	単元計画の形式に関すること	「参考書式を改善して、オリジナルを作成した」 「他の人の単元計画を参考にしたり多くの教科で作成したり、形式に慣れるようにした」

課題改善に向けた取組について、質問1-②に対応して、大きく二つの面からアイデアが出された(第11表)。

一つ目は、児童・生徒の取組状況により単元途中でも計画を見直すことや、授業担当者による協議や映像等での振り返りを行うことで、より児童・生徒の実態に見合う単元目標や評価規準を設定することである。

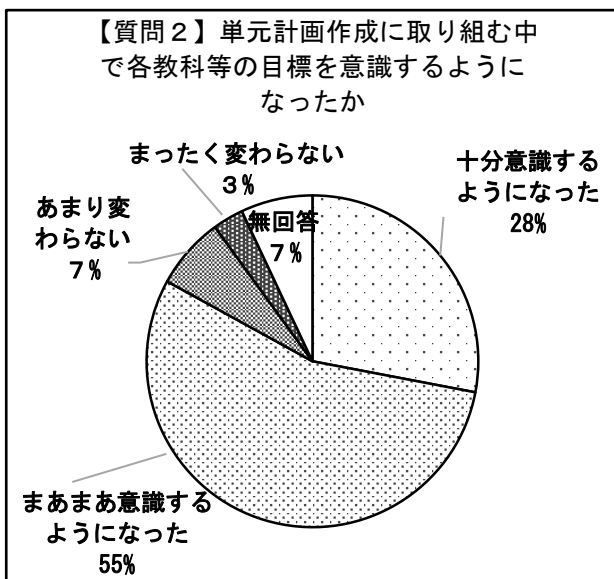
二つ目は、書式を簡略化することや、他の授業者が作成したものを見合うことなどが挙げられた。



第11図 参考になったもの

作成にあたり、参考になったものとして、前期調査では、書式の例示を求める意見が多数であったが、実際の作成過程で指導・助言を行うことも一定の効果があったと考えられる(第11図)。ある協力校では、「研修会で一般的な作成手順についての話があったが、自分たちの実践に当てはめて話してもらった時の方が腑に落ちた」との感想も聞かれた。

その他としては、他の教員が作成した単元計画や学校独自の作成マニュアルなどが挙がっていた。

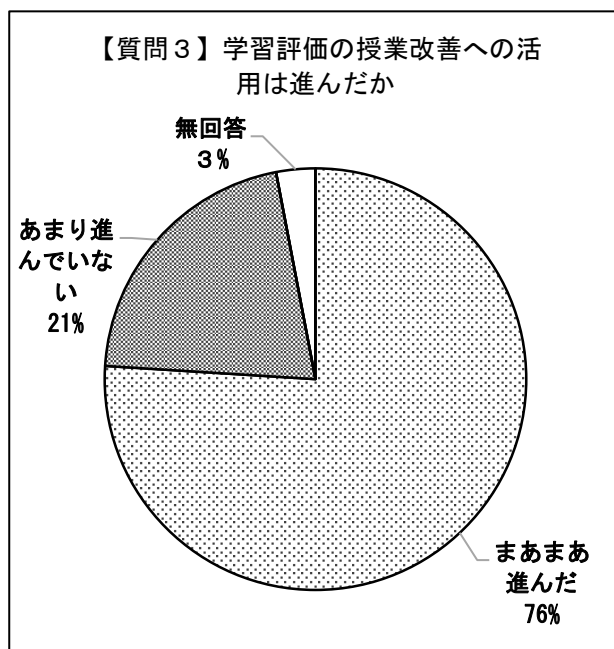


第12図 各教科等の目標の意識

各教科等の目標について、約8割が単元計画作成を通して意識するようになったことが分かる(第12図)。本研究において、「新学習指導要領」に照らした単元計画を作成する意図の一つに、育成を目指す資質・能力を意識した目標設定を行うことがあったが、その点では作成の意義があったと考えられる。

神山は、知的障害教育における評価の課題として、「子どもの学習を促すこと自体が難しく、いわゆる興味・関心に関する目標に終始してしまうこと」(神山2019)を挙げており、実際に前期の学習指導略案では、学習活動に「意欲的に取り組む」「落ち着いて取り組む」など、態度に関する目標のみが記述されているものも多かった。

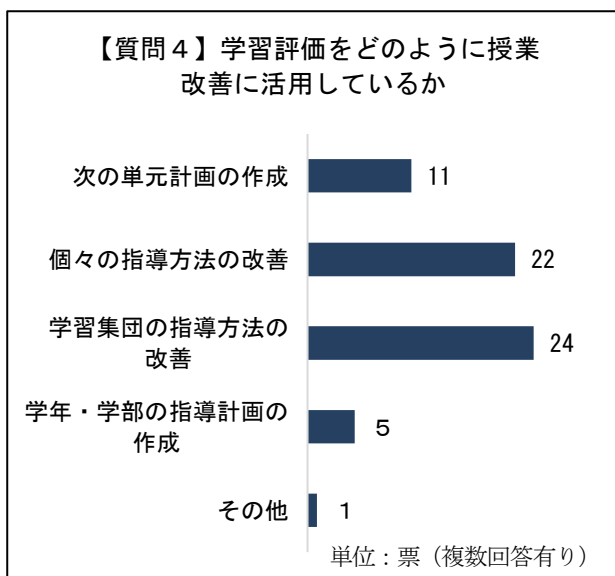
また、武富は、「新学習指導要領」における学習評価のポイントとして、「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、多種・多様で多角的・多面的な評価を行うこと」(武富2017)を挙げており、所員からも、「単元を通して、児童・生徒に身に付けさせたい力を『新学習指導要領』の三つの柱に沿って、多面的に捉えるように」と助言した。



第13図 学習評価の活用

学習評価の授業改善への活用について、回答者の2割が「あまり進んでいない」と考えていることが分かった(第13図)。これは、元々、前期調査の段階で「活用している」と回答した割合が高かったため、更なる活用が「進んでいない」とも解釈できるが、学習評価をいかにした授業改善に難しさがある学部等があることも推察される。

「答申」では、学習評価を教育課程や学習・指導方法の評価と結び付ける必要性が示されており、今後、活用できている学部や部門の取組を学校全体に広げていくことも必要だと考える。



第14図 学習評価の活用方法

学習評価の授業改善への活用方法について、回答者全員が個や学習集団の指導方法の改善に活用していることが分かった(第14図)。協力員からは、「学習評価を当該児童・生徒の指導・支援の手立ての改善にいかしている」との説明があった。質問3の結果とも照らして、学習評価は、次の単元や教育課程全体の見直しに活用されているよりは、個や学習集団に対する支援の手立ての見直しに活用されている段階であることが分かった。

ある協力校では、本研究を機会に学部の教育課程を見直し、改善を図る取組を進めている。今後も、児童・生徒の学習評価を通じた授業者の授業改善の取組と、学部や学校全体の教育課程の改善をリンクさせていくことが必要になると考えられる。

研究のまとめ

1 成果と課題

(1) 取組の成果

協力校の教員は、単元計画を作成する過程で、主体的・対話的で深い学びの視点から、どのように単元目標に迫るかを検討したが、計画に書かれた指導観が目新しいものだったかと言えば、そうではない。しかし、主体的・対話的で深い学びという枠組みがあることで、「どのような視点で改善に取り組むべきか共通理解の下で取り組めた」との感想も聞かれた。

また、ある協力員からは、「これまでの授業(特に各教科等を合わせた指導)では、教科等のねらいが十分意識されていなかったが、単元目標を設定する際に、教科等のねらいを再確認したり、指導観を書く際に、教科等の特質を改めて考えたりする機会になった」という感想もあり、研究での取組が授業改善への意識向上につながるという成果が挙げられた。

(2) 取組の課題

一つ目は、今年度については、対象授業を限定し、半期を掛けて一つの計画を作成するなど、作成期間が長かったが、作成に多くの時間を要するとなると、取組を広げていくことは難しいと考えられる。これについては、教員が作成に慣れることに頼るだけでなく、センター等で単元計画例を収集し、教員が参照できるように公開していくことも必要だと考える。

二つ目は、ある協力校では、「せっかく三観点で評価規準を設定しても、限られた教員体制では、全員分の目標の達成状況を十分に見取れない。協議の時間も足りない」との声も聞かれた。これについては、授業担当者が個々の目標を把握し、見るべきポイントをあらかじめ決めておいたり、一単位時間で評価する項目を精選したりすることも必要だと考える。

2 今後の方向性

本集録では、協力校の一部の事例のみ取り上げたが、別途発行する研究成果物には、5校全ての単元計画(指導計画含む)を掲載する予定である。あわせて、主体的・対話的で深い学びの視点による授業実践例についても、県内の特別支援学校から幅広く収集し成果物にまとめ、発信したい。

また、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの視点による授業づくりや授業改善についての理解促進に向け、研究成果を活用した研修講座を継続していく。

おわりに

本研究の中で、特別支援学校における主体的・対話的で深い学びの視点について、初めは、所員が解説をしたり実践の意味付けをしたりしていたのが、徐々に協力校の教員自身による気づきが多く生まれるようになった。例えば、ある協力校では、主体的な学びについて、「ルーティン化して自分で動けるようにするだけでなく子どもの心を動かすことが重要であること」、対話的な学びについて、「子どもが活動的であることをよしとしていたが、自問自答したり教材とじっくり向き合ったりする場面も必要であること」などの気づき生まれ、授業づくりにもいかされるようになった。一方で、深い学びについて、「昨年度授業改善のポイントに挙げられたような一般的な意味は分かったが、担当する子どもが実現できているか分からない」との感想も聞かれた。主体的・対話的で深い学びの視点は、子どもの学びの過程としては一体とされているが、やはり、興味を持ったり、考えたり伝えたりする段階を経ることで学びは深まっていくと考える。

協力校の教員からは、「センターの協力校という位

置付けではなくなるが、今後も子どもたちの深い学びを追究していきたい」という声も聞かれ、次年度以降も、児童・生徒にとっての主体的・対話的で深い学びのより多くの実現を目指してほしいと考えている。

末筆になったが、本研究に貴重な示唆をいただいた協力校、協力員の皆様に心から感謝申し上げる。

[調査研究協力員]

県立みどり養護学校	総括教諭	飯島 和好
県立津久井養護学校	総括教諭	大久保 慶一
県立座間養護学校	総括教諭	松本 澄子
県立三ツ境養護学校	総括教諭	原田 潔美
県立小田原養護学校	教諭	原口 一郎
特別支援教育課	指導主事	小原 俊祐

[研究員]

特別支援教育推進課長	澤田 丈嗣
特別支援教育推進課	
主幹兼指導主事	杉山 美奈子
指導主事	下村 耕一郎
指導主事	後藤 素代
指導主事	斉藤 佳子
指導主事	安藤 斐香
指導担当主事	村山 温美
教育指導専門員	桐山 直人
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	神田 達彦
教育心理相談員	網野 智章
教育心理相談員	山内 賢一
長期研究員(県立みどり養護学校)	末吉 直美

える」(岡山県総合教育センター特別支援教育つうしん No. 43)

<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/sougou/kocho/tokushi/t-tuusin43.pdf> (2020年1月23日取得)

武富博文 2017 「特別支援学校における学習評価の今後の展開」(東洋館出版社『特別支援教育研究』No. 720) p. 15

参考文献

全国特別支援学校知的障害教育校長会 2019 『知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ』東洋館出版社

新潟大学教育学部附属特別支援学校特別支援教育研究会 2018 『子供が学びを深める授業』ジアース教育新社

文部科学省 2019 「特別支援学校高等部学習指導要領解説(2)」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/21/1399950_23_1.pdf (2020年1月23日取得)

明官茂 2017 「学習指導要領改訂の方向性とこれからの取り組み」(学研プラス『実践障害児教育』通巻 530 号)

引用文献

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等の改善及び必要な方策等について(答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年3月12日取得)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2018 『育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成』ジアース教育新社 p. 14

文部科学省 2017 『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領』海文堂出版

文部科学省 2019 『特別支援学校高等部学習指導要領』海文堂出版 p. 233

神山努 2018 「知的障害教育ならではのアクティブ・ラーニング 能動的に学習する力をつける！」(学研プラス『実践障害児教育』通巻 538 号)

神山努 2019 『知的障害教育ならではの主体的・対話的で深い学びができる本』学研プラス p. 12

高橋章二 2013 「特別支援学校における学習評価を考