

子供の確かな学びを育む授業づくり (第3年次)

～子供主体の体験的、実際的な活動の展開～

1 研究主題設定の理由

(1) 学校教育で求められていることから

① 教育の方向性

中央教育審議会は『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)¹において、子供一人一人が社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓いていくことができるよう、学習指導要領に基づく資質・能力の着実な育成の重要性を示した。また、資質・能力の育成に向け、多様な子供の実態やニーズに応じつつ、子供が自分のよさや可能性を認識できるようにするための個別最適な学びの重要性についても述べている。これらのことから、学習指導要領に示された資質・能力の着実な育成に向け、教科の指導内容に基づき、一人一人が自分に合った学び方で学習できる授業づくりが求められている。

② 特別支援教育の現状とこれから

インクルーシブ教育システムの構築により、これまでも実態が異なる子供の様々な教育的ニーズに合わせて特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室等、多様な学びの場において学習活動や支援を工夫しながら授業が行われてきた。しかし、令和4年9月に国連の障害者権利委員会の総括所見において、国に対してよりインクルーシブな取組を求める勧告がなされた。同年3月には、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告(案)²において、学びの場の連続性を高めるための具体的な方向性が示された。これらのことから、障害のある子供とない子供が共に学ぶ機会の充実を図る取組が一層進められていくと推測される。

「学びの場の連続性」を高めていく上で、これまで以上に「学びの連続性」を意識した教育活動の推進が重要になる。今後は、幼稚園や小・中学校、特別支援学校の指導内容の連続性に留意して作成・整理された現行の学習指導要領に基づき、資質・能力を着実に育んでいく必要がある。

(2) 当校のこれまでの研究の成果・課題から

前研究では、「今を豊かに生きる子供～資質・能力を育成する「やりがい」のある授業づくり～」³を研究主題に掲げ、子供の主体性を育むことに重きを置き、授業づくりを追究した。子供一人一人が学習の中でやりがいを感じ、学習への意欲を持続・向上させながら活動する姿が多く見られた。こうした中で、子供の目指す姿を具体的にイメージして目標設定をしてきたものの、各教科等における資質・能力の育成という点では、目標や学習内容の設定について検討が不十分なところがあった。

資質・能力の着実な育成のためにも、学習指導要領に示された各教科等の内容との関連を踏まえた授業づくりが必要であると考えた。

以上のことを踏まえ、子供一人一人が豊かな人生を切り拓いていくことができるよう、学習指導要領に示される各教科等において育成を目指す資質・能力を「子供の確かな学び」と捉え、その着実な育成に向けた授業づくりを追究することとし、研究主題を「子供の確かな学びを育む授業づくり」とした。

2 研究主題について

「子供の確かな学び」とは、特別支援学校学習指導要領解説(以下、学習指導要領解説)に示される各教科等で育成を目指す資質・能力を意味している。この資質・能力は子供の自立と社会参加、そして、一人一人が豊かな人生を切り拓いていくことにつながるものである。では、その資質・能力はどのようにして育成できるのだろうか。「子供の確かな学び」を育むための視点から、研究主題の意味を述べる。

(1) 教科の指導内容に応じた目標設定及び評価

まず、学習指導要領解説に示される各教科の指導内容に準拠した目標設定が重要である。この目標設定が明確になることにより、各教科等の資質・能力を育むための授業の方向性が定まる。併せて、授業における子供の姿を基に授業改善に努める必要がある。教科の指導内容に準拠した目標設定及び評価方法について明確にし、授業づくりの枠組みを整えることが資質・能力の育成の前提となる。

(2) 問いの重要性と具体的な対象(身の回りのヒト・コト・モノ)との結び付き

次に、各教科の学習において子供が「問い」を持つことが重要である。「これは何だろう/どういうことだろう」といった問いを持ち、その問いが「こう解決してはどうか」という思考や行動を促し、その結果から新たな学びが得られ、次の問いを生む。このように問いを持つことで子供は学びを得る。

なお、問いは身の回りにある様々なヒト・コト・モノとの関わりの中で生まれるものである。しかし、教科の内容においては、必ずしも子供の身近にあるとは限らず、また、その内容は抽象的であることも多いため、教科の内容に対して問いを持つことは容易ではない。

そこで、重要となるのが具体的な対象との結び付きである。学習内容を身の回りのヒト・コト・モノと結び付けることで、子供がその教科の内容へ意識を向け、問いを持つことができると考える。子供が問いを持てるよう、具体的な対象との結び付きに留意して学習活動を設定することが必要である。

(3) 問いと主体性による資質・能力の育成

最後に、問いを学びにつなげるために主体性の喚起が重要となる。問いを持つことは自ら行動する主体性を引き出し、また、主体的に学習に取り組むことが新たな問いを生む。このように、問いと主体性が相互に関連し合いながら資質・能力は育成されていく。そのため、確かな学びを育むためには、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組むための手立てを講じていくことが重要である。

これらの視点から、「子供の確かな学びを育む授業づくり」を以下のように意味付けた。

各教科等で育成を目指す資質・能力の着実な育成に向け、子供が教科の内容に対する問いを持ち、主体的に学習に取り組むことのできる授業づくり
--

3 研究の目的

本研究の目的は次のようにした。

各教科等で育成を目指す資質・能力の着実な育成に向け、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組む授業づくりの在り方を明らかにする。

4 研究内容

研究の目的に迫るために、研究内容は次のようにする。

- ①学習指導要領解説の各教科等の指導内容に準拠した明確な目標設定と評価の在り方を整理する。
- ②資質・能力の着実な育成に向け、子供が問いを持ち、主体的に学ぶことのできる学習活動や支援の在り方を明らかにする。

※本研究と当校の教育課程との関連については巻末資料参照

5 研究方法

本研究は、各部の授業実践に重点を置き、4年間を通して授業づくりの在り方を追究する(図1)。

1年次は各教科等の指導内容との関連を明確にした目標設定の下、各教科等を合わせた指導で実践し、子供が問いを持つためにどのようなヒト・コト・モノとの関わりが効果的であるかを追究した。

2年次は教科別の指導における授業づくりを行った。各教科等の指導内容に準拠した単元目標を設定するとともに、子供の具体的な行動の様子をイメージした1単位時間の目標設定及び評価の在り方の明確化を図った。また、授業づくりにおいては、子供が問いを持ちやすくなるように1年次の取組を踏まえて「体験的、実際の活動」の設定に重点を置き、授業の在り方を追究した。

3年次である今年度は、目標設定及び評価方法の整理をしながら、主に授業における手立ての追究に重点を置く。2年次研究の課題から、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組むための支援を「子供が関心を持って学び続けるための支援」として整理し、具体的な手立ての構想・実施に取り組む。学習への関心を持続・向上できるようにする支援を行うことで子供が主体となって学ぶ授業を追究する。

4年次は3年次の成果と課題から、目標設定及び評価についてその方法の最適化を図るとともに、より一層子供主体の授業となるように手立てを整理し、「子供の確かな学びを育む授業づくり」の在り方について4年間の研究を総括する。

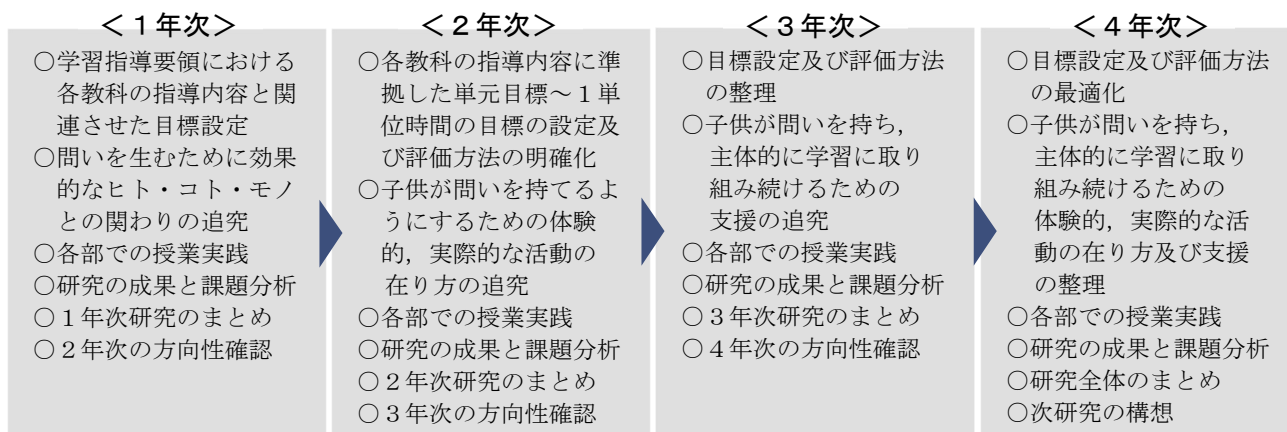


図1 研究計画

6 1・2年次研究について

1年次研究から子供の確かな学びを育むに当たって、各教科等の指導内容に準拠した目標設定及び評価方法の明確化を図る必要があると考え、「目標設定と評価の在り方の改善(視点1)」に取り組んでいる。また、資質・能力を確かに育むためには子供が問いを持ち、主体的に学ぶことが必要であると捉え、2年次からは「体験的、実地的な活動の設定(視点2)」を行っている。以下は各視点の具体である。

(1) 教科の指導内容に応じた目標設定及び評価 「目標設定と評価の在り方の見直し・改善(視点1)」

① 「単元のポイントとなる時間」の設定

各教科の指導内容に準拠した目標設定や評価方法の整理を進めるに当たり、前提として再現性の高い目標設定や評価の在り方を検討することが重要であると考えた。「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」においても「毎時間児童生徒について記録をとり、総括の資料とするために蓄積することは現実的でないことから、児童生徒全員の学習状況を記録に残す場面を精選し、かつ適切に評価するための評価の計画が一層重要になる。」⁴と示されている。

そこで、当校では単元計画立案時に、「単元のポイントとなる時間」を設定することにした(図2)。単元のポイントとなる時間とは、各次において中心的な学習活動を行う時間を意味する。各次で一つ以上のポイントとなる時間を設定し、原則として3観点での目標設定及び評価を行う。

指導段階	時数	考え方
1次 (序盤)	1	1次(序盤)における単元のポイントとなる時間(㉞)
	2	
	3	
	4	
2次 (中盤)	5	2次(中盤)における単元のポイントとなる時間(㉟)
	6	
	7	
	8	2次(中盤)における単元のポイントとなる時間(㊱)
	9	
	10	
3次 (終盤)	11	3次(終盤)における単元のポイントとなる時間(㊲)
	13	
	14	
	15	
	15	

複数時間を含めて「ポイントとなる時間」としている。この場合は、第3時を終える時点での姿をイメージして目標設定し、第3時終了時点で評価を行う。
※第2時の姿も加味する。

次の中に「ポイントとなる時間」を二つ以上設定する場合もある。この場合、次後半の㊱での目標と評価を「次の目標と評価」として考える。

「ポイントとなる時間」を1時間で捉える場合もある。

図2 単元のポイントとなる時間の捉え

図2のように、単元のポイントとして設定した目標は、「各次の目標」とも言えれば、該当する時間における「1単位時間の目標」とも言える。なお、ポイントとなる時間として設定していない時間においては、3観点のうち重点的に育成を図る観点について目標を設定し、それに対する子供の様子をエピソード等で記録して評価する。

② 「分類別目標設定-評価シート」について

次に、「単元目標」を「単元のポイントとなる時間の目標」へ落とし込み、さらに「個人目標」へと具体化していく手順について説明する。当校では、「分類別目標設定-評価シート(図3)」を用いて個々に目標と評価の観点を整理することとした。「分類別」というのは、単元目標や単元のポイントとなる時間の目標、個人目標の三つの目標が、それぞれどのような意味をもった目標であるかを分類・整理したところから来ている。以下に分類の捉えと各目標の記述内容を示す。

分類別目標設定-評価シート 【学部○グループ A.Aさん】 B図形 ○段階					
	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等	授業の様子	目標分類
単元目標	ア				単元全体の到達目標
単元のポイントとなる時間1の目標/評価規準	イ				単元のポイントにおける到達目標
二次 単元のポイントとなる時間1の個人目標/達成の姿	ウ				行動目標
単元のポイントとなる時間2の目標/評価規準	イ				単元のポイントにおける到達目標
二次 単元のポイントとなる時間2の個人目標/達成の姿	ウ				行動目標
三次					単元の

図3 分類別目標設定-評価シートの様式(一部)

ア 【単元目標】について

目標の分類としては、「何を身に付けるのか」という“単元全体の到達目標的な位置付け”である。各教科等の指導内容に準拠(教科によっては内容を転記)して作成する。

イ 【単元のポイントとなる時間の目標/評価規準】について

目標の分類としては、“単元のポイントにおける到達目標としての位置付け”である。そのポイントにおいて、「何が分かり、できるか」「どのようなことを考え表現するか」「どのように取り組もうとするか」を「～が分かる。」「～と表現する。」のように概念的に記述する。

また、単元のポイントとなる時間の目標は、評価における「評価規準」となる。評価方法としては、個人目標と対応する「達成の姿」を基に評価する。

ウ 【単元のポイントとなる時間の個人目標/達成の姿】について

目標の分類としては、単元のポイントとなる時間の目標に迫るための個々の“行動目標的な位置付け”である。「(理解を伴って)何をするか」「どのように取り組むか」、「どう取り組もうとするか」について子供の具体的な行動を記述する。

また、個人目標は評価における「達成の姿」と考える。具体的な行動として目標を設定していることから、目標と達成の姿は統合して考えることとした(目標:～する。達成の姿:～している。と表記)。なお、シートに記述するのは達成に至ったと判断する姿(○評価)である。その姿が見られなかった場合を未達成(△)とし、達成に至ったと判断する姿よりも行動が生起した回数や行動の内容等で特筆すべき点があった場合に目標以上の達成度(◎)であったと捉える。さらに、より詳細な授業における子供の姿については「授業の様子」欄に記録する。

③ 単元の総括評価の考え方

「分類別目標設定-評価シート」を用いて、単元のポイントとなる時間ごとに評価を行っていくが、各ポイントとなる時間での評価と単元全体の評価とのつながりについて説明する。各教科には、内容のまとまりがあり、生活科で言えば「ア基本的な生活習慣」の内容から「シものの仕組み」までの12個の内容のまとまりがある。この内容のまとまりをいくつ扱う単元かによって単元全体の評価の捉え方が変わるため、その具体を以下にまとめた(図4)。

指導段階	時数	考え方
1次	1	1次における題材のポイントとなる時間 (㉞) →「ク金銭の扱い」「コ社会の仕組みと公共施設」
	2	
2次	3	2次における題材のポイントとなる時間 (㉟) →「ク金銭の扱い」「コ社会の仕組みと公共施設」
	4	
	5	
	6	
3次	7	3次における題材のポイントとなる時間 (㊱) →「コ社会の仕組みと公共施設」
	8	

クの内容のまとまりを最後に扱うポイントとなる時間
→このポイントとなる時間での評価をクの内容に関する単元目標の評価とする。

コの内容のまとまりを最後に扱うポイントとなる時間
→このポイントとなる時間での評価をコの内容に関する単元目標の評価とする。

図4 【生活科】「ク金銭の扱い」「コ社会の仕組みと公共施設」を扱う授業を例とした単元評価の考え方

図4の場合、基本的には、㉟での評価を単元目標における「ク金銭の扱い」の内容の評価とし、㊱を単元目標における「コ社会の仕組みと公共施設」の内容の評価と考える。

つまり、複数の内容を扱う単元である場合は、それぞれの内容が最後に扱われるポイントとなる時間の評価を単元の評価と同様のものとして考えるということである。内容が一つの場合は、単元の最後のポイントとなる時間の評価を単元全体の評価として考える。なお、各次のポイントとなる時間の評価や毎時間のエピソード記録等も振り返りながら最終的な単元評価とすることに留意する。このようにして、単元のポイントとなる時間における評価と単元評価を結び付ける。

(2) 具体的な対象との結び付き 「体験的、実際的な活動の設定(視点2)」

① 体験的、実際的な活動の意義

知的障害のある子供の学習上の特性として、成功体験の少なさから主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない場合が多いことや、学習によって得た知識が断片的になりやすいことが挙げられる。そうした子供にとって机上での教科書を用いた抽象的な学習では、教科の内容に対する問いを持つことは難しく、主体性は芽生えない。特別支援学校学習指導要領の知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本⁵の中で「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、実際的な状況下で指導する」などと示されているように、教科別の指導においても子供が身体全体を使って学ぶことが必要であると捉えた。

これらのことから、知的障害のある子供が問いを持ち、主体的に学びに向かうためには、教科の内容においても身体全体を使った具体的な活動や、実生活に即した活動を設定することが重要であると考え、当校ではこれを「体験的、実際的な活動」と呼び、学習活動の中心に据えることとした。

② 体験的、実際的な活動の具体(表1)

表1 体験的、実際的な活動の具体的な意味分け

体験的な活動	実際的な活動
子供が自分の身体を使って直に身の回りの対象と関わる活動。「見る、聞く、触れる、操作する」など、様々な感覚を働かせたり組み合わせたりしながら、直接対象に働き掛けていく活動を意味する。	体験的な活動の中でも、日常生活や将来の生活に即した活動であり、実生活とのつながりを子供が認識できる活動

どちらの活動においても教科の内容と照らし合わせながら活動の種類や内容、回数などを吟味して単元や授業を計画していく。具体的な内容については各学部の実践のまとめをご覧いただきたい。

7 3年次研究について

各教科等における資質・能力の着実な育成に向け、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組むための手立てを講じる。

(1) 問いと主体性による資質・能力の育成 「関心を持って学び続けるための支援(視点3)」

まず、子供が問いを持つためには学習への関心が必要であると考え。ここでの「関心」とは、大きく二つある。一つ目は、「学習に関連する自身の目的に対する関心(目的意識)」である。子供が「〇〇したい/〇〇できるように成りたい」と目的を持ち、そこに向かおうとする意識を意味する。各教科等を合わせた指導ではこの関心を軸にし、その高まりに応じて教科の内容と関連付けて授業を行ってきた。二つ目は、「教科の内容に対する関心(好奇心)」である。「おや?何だろう」と内容に関わる対象(ヒト・コト・モノ)に対して持つ意識を意味する。各教科等を合わせた指導においても内容に対する関心は重要であるものの、教科の内容に基づいて学習が発展する教科別の指導においては、内容に対する関心を持ってなければ学習は成立せず、この関心の重要性はより高まる(図5)。

これらの関心を確かに持つことで、子供は学習を自分事として捉えるようになり、問いが生まれると考える。

※本研究では、一般的に「関心」と並列で用いられる「興味」という言葉を用いていない。「興味」は、学習とは直接関係しない事柄に対しても生じることのあるものであると捉えられる。本研究ではあくまで学習に関する事柄に対して自ら意識を向ける意味合いを強調するために「関心」のみを用いることとした。

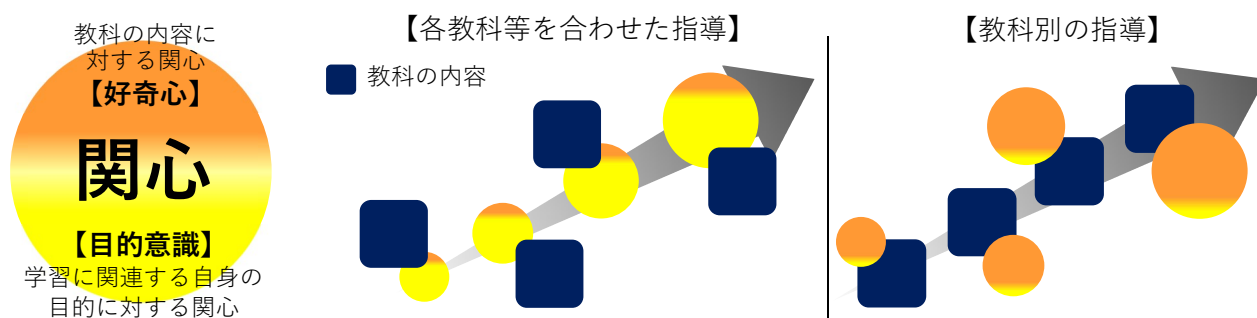


図5 関心の二つの意味と各指導形態における位置付け

(2) 「関心を持って学び続けるための支援」の具体

そして、問いを持った子供が主体的に学習に取り組むことが重要である。そこで、まずは、「好奇心」や「目的意識」を喚起する手立てを講じて問いを生む。次に、学習への「見通し」を持つための手立てと、最後に学習による「学ぶ喜び」に気付くための手立てを講じ、子供が主体的に学習に取り組む循環を作っていく。1単位時間におけるそれぞれの手立てのつながりをまとめたものが図6であり、各手立ての詳細を以降に示す。

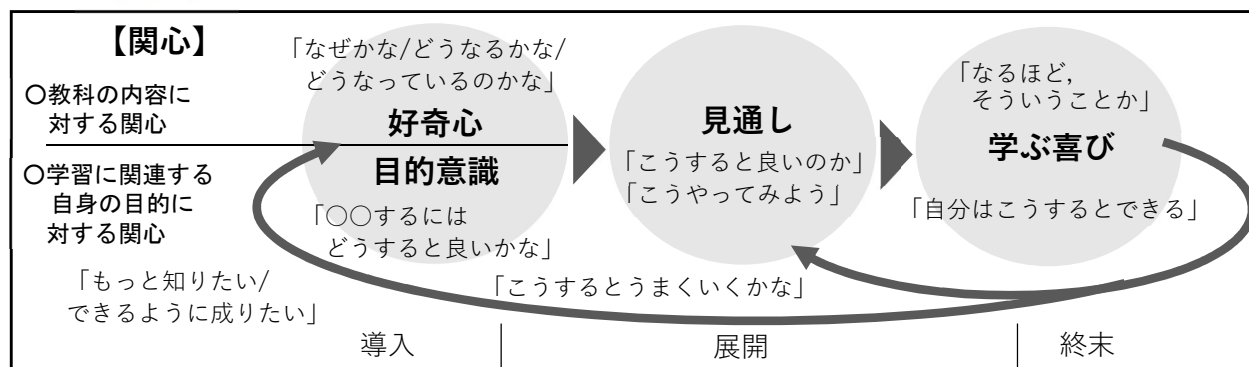


図6 関心を持って学び続けるための三つの手立てのつながり

① 好奇心や目的意識を持てるようにするための手立て

まずは、子供が主体的に学習に取り組む契機となるよう、「おや？何だろう」という好奇心や「〇〇したい/できるように成りたい」といった目的意識を喚起し、それぞれに応じた問いを生む手立てを講じる。好奇心は教科の内容に対する関心であるため、内容そのものに関する問いを生む。目的意識は自身の目的に対する関心であり、自身の目的に即した教科の内容に関する問いを生む。この目的には段階があると考え、その違いを含めて表2に手立ての具体を示す。

表2 好奇心や目的意識を持てるようにするための手立ての具体

意図	【好奇心】	【目的意識】		
	教科の内容そのものに関する問いを生む	課題の実行や達成、自己実現等の目的に即した教科の内容に関する問いを生む		
子供の意識	「おや？何だろう」	「〇〇したい」	「〇〇を成功させたい」	「〇〇できるように成りたい」
生じる問い	⇒「なぜかな/どうなるかな/どうなっているのかな/何が違うのかな/本当かな」	⇒「どうやるのかな」	⇒「そのためにはどうすると良いかな」	
手立ての内容	<ul style="list-style-type: none"> 教科の内容に関する具体的な情報を子供の実態を踏まえて提示する。 情報に対する反応を見聞きしたり、思いや考えを推測して言語化したりしながら問いを立て、学習課題(活動)を提示する。 既習事項を振り返る中で、教科の内容に関する新たな情報を提示したり、既習事項とのずれを生むような発問をしたりする。 	教科の内容を関連付けられ、かつ、子供が取組をイメージしやすい学習課題(活動)を設定する。	学んだことを生かして取り組む、制作や発表等のパフォーマンス的な学習課題(活動)を設定する。	目の前の学習が現在及び将来の生活にどのようなつながるのかを確認する。
		・既習事項を振り返る中で、個々にできるようになったことを確認する。		

教科別の指導において、好奇心は教科の内容そのものへの問いを生み、主体的に学習に取り組む姿を引き出すものであり、どの子供にとっても必要である。目的意識は内容に関連する課題に取り組むこと自体を目的とする子供や自己実現を目的とする子供など様々であり、実態に応じてどのような目的意識を喚起するかを吟味することが重要となる。特に、課題達成や自己実現に向けた目的意識は、先々にある目的の達成を意識することで学習への主体性を高めるものであり、これは認知面の発達や学習における成功体験の蓄積等によって持てるようになるものである。全ての子供が好奇心を持つことを大切にしつつ、実態に応じた目的意識の喚起を行っていくことに留意する。

② 見通しを持てるようにするための手立て

好奇心や目的意識の喚起により問いを持った子供が、学習のねらいに迫る上でどのように活動に取り組むと良いのかをイメージしたり、自分なりに考えたりできるようにするための手立てである。認知面の発達度合いに応じて段階的に取り入れていくことを想定している(表3)。

表3 見通しを持てるようにするための手立ての具体

見通しを持てるようにするための手立ての内容とその段階	対象
<ul style="list-style-type: none"> 〇「こうすると良いのか」 <ul style="list-style-type: none"> 取組方のモデル(手順表等、視覚的な補助具含む)を提示したり、一緒に試したりする。 前時までに押さえた取組のポイントを確認する。 〇「こうやってみよう」 <ul style="list-style-type: none"> 個々の取組方を全体に紹介したり、必要に応じて取組方を複数提案したりする。 	・全児童生徒
<ul style="list-style-type: none"> 〇「自分はこうするのが良いかもしれない」 <ul style="list-style-type: none"> 個々の取組方の紹介や、複数の取組方の提示をした上で、どう取り組むとうまくいきそうかを問い掛け、確認する。 	・得意不得意の認識が高まってきている子供
<ul style="list-style-type: none"> 〇「こうするとどうだろう(取組方の調整)」 <ul style="list-style-type: none"> 自分なりの取組方で学習を進めたときの手立てについて確認し、必要に応じて自分で取組方を変更したり、修正したりするように促す。 ※取組の様子を見て、必要に応じて教師が取組方を調整することもある。 	・取組と結果とのつながりを自分で捉えることのできる子供

また、子供が自分なりに学習するためには取組方を選べる状況にあることが重要である。そこで、子供の学習方法(使う道具や取り組む順番等)を限定せず、一人一人が自分なりの取組方で学習したり、自分のペースで取組方を変更・修正したりできる場を提供する。高等部国語科で聞き取ったことを正確にメモすることをねらった学習を例に挙げれば、聞き取るべき項目(何を聞き取るか)は押さえた上で、「どう聞き取るか」を子供に委ねるということである。表2にあるような見通しを持つるようにするための手立てに加えて、この「子供自身が取組方を選べる状況づくり」を行う。

なお、子供が自分なりの方法で学習に取り組むに当たり、活動の流れや各種の取組方の善しあしを理解できていることが必要となる。そのため、学習のねらいや子供の実態等を踏まえて、活動の流れや取組方を知る時間と自分で選択・決定して取り組む時間(取組方を選べる状況の中で学習する時間)のバランスに留意して単元を計画する。

③ 「学ぶ喜び」に気付けるようにするための手立て

学ぶ喜びに気付くとは、学習を通して子供が「なるほど、そういうことか」と教科の内容の価値に気付いたり、「〇〇できた」「自分はこうするとできる」と学習における自分自身の価値に気付いたりすることである。この価値に確かに気付くことで、子供は主体的に学習に取り組み続けることができる(表4)。

表4 「学ぶ喜び」に気付けるようにするための手立ての具体

意図	【教科の内容の価値】 「なるほど、そういうことか」と学習を通して分かったことへの気づきを促す	【自分自身の価値】 「〇〇できた」「自分はこうするとできる」と学習を通して自分のできたことへの気づきを促す
手立ての内容	<ul style="list-style-type: none"> 取組の最中や振り返りの場面において、学習を通して分かったことを確認したり、他者へ紹介したりする場を設ける。 分かったことの確認をした上で、同じ活動にもう一度取り組む場や類似の活動に取り組む場を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動中に取組に対する即時的な承認・称賛をする。 振り返りの場面で、できたこと(成果)や取組の過程について承認・称賛する。 上記に加えて、自身の取組方についての得意不得意を確認する。 自己評価場面を設け、自身の取組方の善しあしについて振り返るように促す。 学んだ内容が生活の中でどのように応用できるのかについて確認する。

学ぶ喜びに気付くことで、「もっと知りたい」「もっとできるように成りたい」といった次の学習における好奇心や目的意識の喚起へとつなげていくことができる。また、「このやり方が自分には合っていないようだ」と自分の学習方法に対する手応えを得たり、「もっと良い方法はないだろうか」とより良い取組方を思考したりすることへもつなげると考える。つまり、学ぶ喜びに気付くことが学習に主体的に取り組む循環を作るのである。

このように、関心を持って学び続けるための支援は、まず、「好奇心」や「目的意識」によって問いを持ち、次に、目標に迫るための「見通し」を持って活動に取り組み、最後に取り組んだことによる「学ぶ喜び」に気付くことで学びを得て、次の問いを持つという子供の主体的な学習循環を生み出す支援である。ただし、子供が目的意識のみを持って学習に取り組む中で教科の内容の価値や自分自身の価値に気付くこともある。また、活動の流れ等に安心感を得てから内容に対する関心を持てるようになる子供も少なくない。そのため、始めから教科の内容に対する関心(好奇心)を持てるようになるのではなく、目的意識の喚起や安心できる状況設定を行うことで活動に向かう土台を作り、その中で学ぶ喜びに気付くための手立てを行っていくという活動構成もあることを踏まえて、手立てを講じていく。

以上、本研究における授業づくりの視点（「目標設定と評価の在り方の見直し・改善」、「体験的、実際的な活動の設定」、「関心を持って学び続けるための支援」）をまとめたものが図7である。これらの視点を踏まえた上で、各部の実践を通して、子供の確かな学びを育む授業づくりの在り方を追究していく。

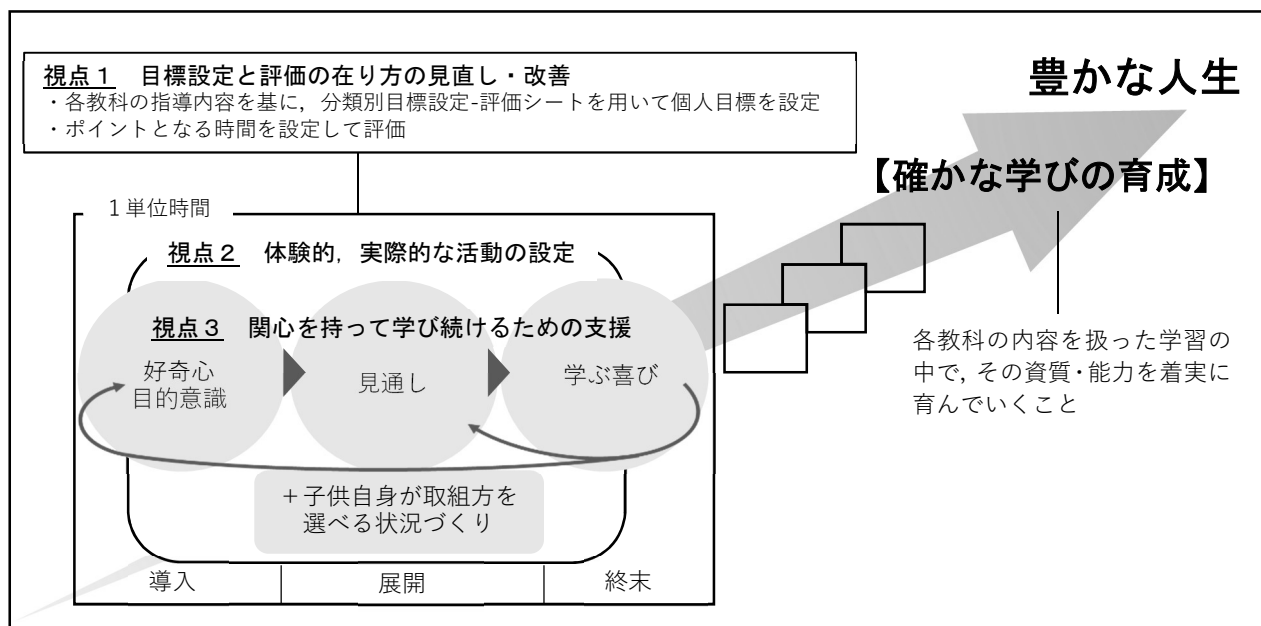


図7 子供の確かな学びを育む授業づくり（全体図）

引用・参考文献

- 1 中央教育審議会 令和3年1月26日 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）
- 2 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 令和4年3月
「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告(案)」 p25
- 3 新潟大学附属特別支援学校 2019 「研究紀要」 第41集
- 4 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 令和2年4月 「特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料」 p18
- 5 文部科学省 平成30年3月 「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)」 p27
 - ・新潟大学教育学部附属特別支援学校 2010～2012 「研究紀要」 第33集～第35集
 - ・新潟大学教育学部附属特別支援学校 2013 「意欲を育む授業」 ジアース教育新社
 - ・中央教育審議会 初等中等教育分科会 令和5年12月28日 「義務教育の在り方ワーキンググループ中間まとめ」 p12～18
 - ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 令和5年3月 障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究(令和3年度～4年度)研究成果報告書」
 - ・櫻井茂男 2017 「自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい」 誠信書房

○ 本研究と教育課程との関連

(1) 当校で育成を目指す資質・能力「自立につながる力」との関連

当校は、自校で育成を目指す資質・能力として「自立につながる力」を位置付けている。これは、当校がこれまでの研究で作成・整理してきた子供の自立と社会参加に必要な力をまとめたものである。この「自立につながる力」は、過去の学習指導要領内容等を参考に作成されたものであり、その始まりから形を変え、現在は「暮らす」「働く」「楽しむ」といった生活場面ごとに育成を目指す力が段階的に整理されている(図1)。これらの生活場面毎に、重点的に育成を目指す内容について検討し、個別の教育支援計画における3年間で目指す子供の姿を設定している。

現行の学習指導要領の指導内容との関連についても、用語の抽出による整理を行ったが、小学部1段階の内容から中学部2段階の内容が主に関連しており、高等部についても国語科、社会科、職業・家庭科に関連が見られた。この結果から、本研究で各教科等の指導内容を扱った学習の中でその資質・能力を育成することは、「自立につながる力」の育成にもつながっていると捉えた。

しかし、「自立につながる力」は生活場面毎に内容が整理されており、資質・能力の三つの柱では整理されていない。そのため、各教科等で育成を目指す資質・能力との直接的な関連性は曖昧である。本研究で育成を目指す各教科等における資質・能力との関連より明確にするためにも、三つの柱の考え方に沿った観点別表記の在り方等を検討することが必要であると考えます。本研究を通して、各教科等の資質・能力の伸長が見られた子供の姿から、自校で育成を目指す資質・能力としての在り方について、検討していきたい。

	内容1	内容2	内容3	内容4	内容5	内容6	内容7	内容8	内容9
高等部	1-① 100が自分ばかり 100が自分ばかり 100が自分ばかり	2-① 自分で時計を活用し ながら行動する ○時計とスケジュール の整理	3-① 目的や目標を明確にし て行動する ○目標・目標への進捗 の把握 ○役割をやり分ける	4-① 能力を活かし、取り組 み続ける ○自分・自分の強み ○作業量や練習の持 続	5-① 作業の順番を入れ替 えるなど、効果よく取 り組む ○取組の工夫 5-② 丁寧な動作や手 さばりまで取り組む ○作業量の向上	6-① 安全性等を自分で判 断し、状況に応じて取 り組む ○危険回避 ○安全の判断基準 ○状況把握 ○自己選択 ○自己決定	7-① 必要な場面に際して、 他者に働きかけをする ○適切な距離と働き かけ ○場面や相手に応じ た適切な挨拶をする	8-① 自分で気分転換をす る ○気持ちの切り替え ○気分転換	9-① 他者と情報を交換しな がら取り組む ○場面の状況の把握
中学部	2-② 100の量は基 本は変わらない 100の量は基 本は変わらない	2-④ 時間を守ろうとする ○時間の遵守	3-④ 目的や目標の達成に 向け、改善する ○結果の評価 ○改善	4-④ 能力を高め、複雑な身 体の動きを身に付け る ○筋力向上 ○運動の継続性 ○机の操作性	5-④ 正確さを意識し、正確 に仕上げようとする ○寸法の遵守 ○道具の準備 ○正確性の把握 ○正確性の向上 5-⑤ 丁寧な動作や手 さばりまで取り組む ○作業量の向上	6-② 変化に対応して取り 組む ○環境変化への対応 ○変化への対応 ○急な予定変更への 対応 ○安全への配慮	7-② 場面を確認する ○場面の把握 7-④ 分からないこと、 たことを他者に 尋ねる ○場面の把握 ○場数を他者に 尋ねる	8-② 時間を一緒に、落ち着 いて取り組む ○緊張の把握 ○気持ちの調整	9-② 他者と情報を交換しな がら取り組む (声、動き、思いやり、 協力、等)
小学部	1-② 100が自分ばかり 100が自分ばかり	2-③ 自分で時計を活用し ながら行動する ○時計とスケジュール の整理	3-③ 目的や目標の達成に 向け、改善する ○結果の評価 ○改善	4-② 能力を活かし、取り組 み続ける ○自分・自分の強み ○作業量や練習の持 続	5-③ 正確さを意識し、正確 に仕上げようとする ○寸法の遵守 ○道具の準備 ○正確性の把握 ○正確性の向上 5-④ 丁寧な動作や手 さばりまで取り組む ○作業量の向上	6-③ 安全性等を自分で判 断し、状況に応じて取 り組む ○危険回避 ○安全の判断基準 ○状況把握 ○自己選択 ○自己決定	7-③ 必要な場面に際して、 他者に働きかけをする ○適切な距離と働き かけ ○場面や相手に応じ た適切な挨拶をする	8-③ 自分で気分転換をす る ○気持ちの切り替え ○気分転換	9-③ 他者と情報を交換しな がら取り組む ○場面の状況の把握

どの段階の内容を扱うかを決定する際の大きな生活年齢として示している。

内容項目(働くは九つ)

下から段階的にその内容が高次になっていくように整理されている。

図1 自立につながる力の内容表(働く)

(2) 「確かな学びを育む」ための教育課程

当校の各学部における時間割は図2のとおりである。小学部においては、日常生活の指導以外は基本的に教科別の指導を位置付けており、中学部と高等部においては、生活単元学習や作業学習(高等部では「職業生活」)などの各教科等を合わせた指導も行っている。どの指導の形態であっても、重要なのは明確な目標設定であるため、学習指導要領における各教科の指導内容から何を扱った学習であるかを明確にした上で授業を行っている。また、教科別の指導では「問い」を軸に、子供の思いも踏

まえながら単元を計画するのに対し、各教科等を合わせた指導では子供の思いを軸に、適宜、扱う教科の「問い」を持てるような働き掛けを行う形で単元を展開する。

図2 各学部の時間割(左から小, 中, 高) ※小学部は高学年のもの

次に、年間指導計画について概要を説明する。年間指導計画の作成においては、各学部とも、基本的には教科間や行事との関連を見ながら、履修内容の偏りに留意しつつ、指導時期と扱う内容及びその時数について計画を立てている。小学部生活科であれば「4月の前半は【けきまり】の内【学校のきまり】の内容を10時間分扱う」といったような大まかな計画としている。そのため、単元計画の作成において3観点での単元目標を立てたり、子供の実態を踏まえて段階別の個人目標を設定したりしている。

なお、個々の履修や習得状況の記録として、熊本大学教育学部附属特別支援学校の「指導内容確認表」¹を基に作成した「学びのチェックリスト(図3, 4)」を活用している。この記録を基に扱う内容の段階を個々に設定し、単元及び授業構想へとつなげている。

図3 学びのチェックリスト(生活科一部)

図4 学びのチェックリスト記録ページ(生活科一部)

参考文献

¹ 熊本大学教育学部附属特別支援学校 2020 「指導内容確認表」
<https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/ict2.html> (参照 2022-06-20)