

児童生徒一人ひとりの確かな学びを育む授業づくり：
授業のねらいと指導内容の明確化を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-02-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 真, 紅林, 亮, 鈴木, 雅義, 原田, 唯司 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024691

児童生徒一人ひとりの確かな学びを育む授業づくり ～授業のねらいと指導内容の明確化を通して～

中村 真^{※1}・紅林 亮^{※1}・鈴木 雅義^{※1}・原田 唯司^{※2}

Class Designing to Produce Each Student's Positive Learning in the Special Needs Education

—Through the Clarification of the Class Purpose and the Instructive Contents—

Makoto NAKAMURA, Ryo KUREBAYASHI, Masayoshi SUZUKI, Tadashi HARADA

要 旨

本稿は、知的障害特別支援学校における各教科の指導において、学力の3要素として示された力を育むための授業づくりに大切なことは何か、2年間に渡って図画工作科・美術科の授業づくりを通して追究した内容をまとめたものである。一つの題材の授業に関して、「実態把握」「題材設定」「指導内容」という三つの視点をもって学部職員で話し合いを重ねることで、授業を通して児童生徒一人ひとりに身に付けてほしい力を明確にし、そのための授業のねらいを明らかにすることができた。また、単元構想を考える際、学習活動の遂行に当たっての手立てを「主体的・対話的で深い学び」の視点から検討していくことで、児童生徒が自分のもっている力（知識・技能）を活用して思考・判断・表現しながら活動することができ、結果として学力の3要素として示されている力を高めることにつなげることができた。

1 はじめに

平成26年11月の文部科学大臣からの諮問を受けて、中教審初等中等教育分科会教育課程部会の下に教育課程企画特別部会が設置され、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方や教科・科目等の在り方、学習・指導方法及び評価方法等の在り方等に関する基本的な方向性の検討が始まった。そして、平成27年8月に『論点整理』として審議内容が取りまとめられた。論点整理の中で、特別支援学校においては、「特に幼児児童生徒の発達の段階に応じた自立活動の改善・充実、これからの時代に求められる資質・能力を踏まえた、障害のある幼児児童生徒一人一人の進路に応じたキャリア教育の充実、知的障害のある児童生徒のための教科の改善・充実を図ることが求められる。」との記述がされており、知的障害のある児童生徒のための各教科等の指導は、新学習指導要領の大きなテーマとなっている。そのため、先駆的に各教科等の指導の改善・充実を図り、児童生徒一人ひとりにこれからの時代に必要な資質・能力を養っていくことが重要であると考え、図画工作科・美術科の授業づくりを通して、校内研究として追究していくこととした。

2 「確かな学び」とは

本校では従来から、集団での学習場面でそれぞれの

※1 静岡大学教育学部附属特別支援学校

※2 静岡大学教育実践高度化専攻

児童生徒が考えたことを仲間に伝え合う中で考えを共有し、主体的に集団で課題に対する改善・処理を図ることができる姿をめざしてきた。つまり、児童生徒自らが考え、それを表現しながら意欲的に学習目標を達成していく姿を引き出すことを大切にすべき学びの姿として考えてきた。この本校で大切にしてきた学びは、学校教育法第30条第2項によって規定された学力の3要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」）や、『論点整理』の中で示された、育成すべき資質・能力（「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間力等）」）と通底している部分が大きいと考えられる。そこで、これまでの研究成果を生かし、かつ今後の教育の方向性に資する研究を進めていくという意味で、テーマに掲げている『確かな学び』を学校教育法第30条第2項で示された学力の3要素として示された力と考え、それらの力を高めていくことを確かな学びを育む授業づくりとして捉えることとした。

3 研究の内容

以下の3点を視点として設定し、教育実践の中でそれぞれの視点について効果的な方策を追究するとともに、その成果を実証していくこととする。

視点1 個々の障害特性や能力に応じた指導目標や

指導内容を設定することに結び付く、実態把握の方法について

視点2 児童生徒観・題材観・指導観の三つのつながりを構造的に示し、題材における学習のねらいを確立することに結び付く、題材設定の方法について

視点3 題材目標の達成に結び付く、学力の3要素を踏まえた題材の単元計画や指導内容の設定方法について

4 研究の方法

視点1 に関して

実態把握については、諸所でその重要性が指摘されている。このような中、太田(2008)は、「個別の教育支援計画や個別の指導計画において、発達検査などの心理検査の結果を記入する欄が設けられているが、それらが教育実践に生かされていない。そのような結果はある程度客観的なものではあるが、その内容が授業での指導内容に直接的にかかわるものではないことが多いために単元構成や1時間の授業の組み立てにおいてうまく利用できていないのが現状である。」とし、カリキュラムに依拠したアセスメントを行うことが大切であると説いている。

また、特別支援学校の教育においては、自立活動の視点も欠かすことはできない。自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するために必要な要素の二つから構成されているが、いずれも学習の遂行に必須となる視点である。また、特別支援学校学習指導要領において、自立活動での指導と各教科等における指導が密接な関連を保つ必要性も示されている。

これらのことを踏まえて、研究では、①題材設定に直接的な効果をもたらすことができるよう、教科の特性や題材のもつ価値等に基づいた考え方から必要な要素、及び②障害特性による学習上の困難に対応できるよう、自立活動の6区分26項目の内容から必要な要素を授業に応じてそれぞれ抽出し、抽出した要素について細かな実態把握をしていくこととした。

視点2 に関して

知的障害のある児童生徒に各教科の指導をする際、各教科の内容が段階別に示されていることにより、内容の選択を行うことから授業者に委ねられているため、どのように内容を決定して一つの題材として設定していくか、時として難しさを感じることもある。

こうした授業づくりにおける課題を改善し、授業を組み立てるうえで重要となる、題材の枠組みをよりの確に作り上げるには、児童生徒観、題材観、指導観の

3観点の中から現状として優先すべき事柄をはっきりさせ、その過程を経て題材における授業のねらいを明確化することが必要である。こうした考えを踏まえ、研究では、step1:児童生徒観、題材観の核となる要素を列挙する step2:要素の取捨選択、重みづけをして、題材の中で優先すべき、あるいは優先したい要素をはっきりさせ、題材設定の理由を構築する step3:題材設定の理由をもとに、展開や支援等のアイデアを出し、おおよその方向性を定める step4:step1 からstep3 までの流れを踏まえて題材のねらいを決定する、という四つの step で綿密に検討を進めることで、学習のねらいを確立しながら確かな学びを育むことができる考えた。

また、授業検討は複数の教師で行うため、四つの step を可視化することを目的としたシート(平成28年度は「見える化シート①」、平成29年度は「題材設定見える化シート」という名称が付けた)を用意し、step 全体を通して教師間で共通の認識をもって進められるようにした。

視点3 に関して

本校では、平成27年度まで自己調整力を育むための授業づくりに取り組んできたが、中でも「学びのサイクル」という、一つの単元の中で繰り返しの学習を通して、分かることやできることを連続的・発展的に積み重ねたり、それを振り返りで実感したりすることで、最終的に目標を達成するための学習モデルを確立できたことが大きな成果であった。一つの題材における単元で目標を達成しようとする際、基礎基本の知識や技能の獲得から思考・判断・表現へと発展させながら展開していくことになるが、これは「学びのサイクル」の連続的・発展的な循環という捉え方と一致する。

そこで、題材における単元計画や具体的な学習内容や学習活動、手立てを検討するにあたって、「学びのサイクル」の考え方を準用し、それに応じて具体的な指導内容や支援方法を検討するというのが、視点3の内容に対する具体的な取組である。

また、複数の教師による情報共有も、視点2と同様に大切なことであるため、検討過程の可視化を目的としたシート(平成28年度は「見える化シート②」、平成29年度は「指導内容見える化シート」という名称が付けた)を用意し、教師間の認識の共有化も図っていった。

視点3については、児童生徒の学習の状況から指導内容や支援方法を見直し、それ以降の学習にフィードバックして、指導内容や支援方法の最適化を図ることができるよう、「エピソードシート」を使って、児童生徒のエピソードを記録・分析し、授業改善を図る取組も合わせて行った。

研究の2年目からは、学力の3要素と特別支援学校

学習指導要領に示された内容の観点（図画工作科・美術科では「表現」「材料・用具」「鑑賞」の三つ）をマトリクス表にまとめ、内容の観点を押さえつつ、資質・能力として身に付けたい力を把握することができるよう、「マトリクスシート」を使って学習目標を立てることとした。加えて、新学習指導要領の中で資質・能力を育むための方法として「主体的・対話的で深い学び」が提唱されていることを踏まえて、「学びのサイクル」とともに、主体的・対話的で深い学びの視点を取り入れた形で授業実践を行うことにより、確かな学びを育むことができるようにした。

5 授業実践

この校内研究は、平成 28 年度と平成 29 年度の 2 年間をかけて行った。平成 28 年度は、研究の方法のうち、視点 1 と視点 2 に重点をおき、平成 29 年度は、視点 3 に重点を置いて取り組んだ。ここでは、平成 29 年 7 月に小学部 2 組（3、4 年生）で行った図画工作科の授業の実践を紹介する。

【小学部 2 組「みんなの海をつくろう」】

(1) 学習集団について

小学部 2 組は、3 年生（男子 2 名、女子 1 名）、4 年生（男子 2 名、女子 1 名）の計 6 名で構成されている。絵本の読み聞かせを楽しみにして、絵本の絵や物語の世界に入り込んだり、色を塗ったりする活動を好んでいる。また、色を塗った紙を切ったり貼ったりする活動も積極的に行い、図画工作科（以下図工と表記する）の授業を楽しみにしている児童が多い。認知特性に個人差があり、自分の知っていることや、好きな世界観を描きたい思いがあり、それを表現して楽しむ児童（2 名）と、描いたり作ったりする物を具体的に提示すると、何をやるのかが分かり、自分で制作しようとする児童（2 名）、教師の支援や、補助具を使って制作をする児童（2 名）がいる。どの児童も、「面白そう。」「やりたい。」「みんなと作りたい。」という思いをもち、図工に楽しみを感じている。

絵画については、なぐりがきで画用紙いっばいに自分の描きたい気持ちや思いを表現する、学習指導要領の 1 段階の児童から、題材に対して見たり感じたりしたことを形や絵に表現したいという思いをもって描く、2 段階の実態の児童がおり、個々に合わせた内容を提示しながら活動に取り組んでいるところである。

(2) 授業づくりについて

① 授業者の意図

小学部の図工では、「表現する喜び・達成感を味わう」ことをおさえて取り組んでいる。授業づくりにおいても、連続的、かつ系統的に進めている。また、児童の表れや既習の体験を大切にしながら、児童の思いに沿った授業づくりを展開している。次への学習の

ステップとして、クレヨンや絵の具を使ってダイナミックな海の世界を作り上げてほしいと考えていた。

② 視点 1 に関する検討内容

最初に、昨年度までの既習学習と今年度の年間指導計画（図工）の確認をした。そのあと、平成 28 年度の取組によって得られた、視点 1（実態把握）に関する成果を活用して、「生活全般の興味関心」「教科の興味関心」「技能（身体の動き）」「発想・構想（理解）」「人とのかかわり」「得意・不得意」の六つの要素から、2 組の担任を中心に学部の教師全員で児童の実態について話し合った。六つの要素を視点にして話し合いを進めることで、多様な視点から 2 組児童の実態把握をしていくことができた。

③ 視点 2 に関する取組

step 1 児童観、題材観の核となる要素を列挙する

児童観についての話し合いでは、今の児童たちに「どのような力を付けていきたいか」を念頭に置きながら、前述した実態把握に付け加えをしていった。ここでは、生き物への興味関心が高いことや絵の具や筆を使うことは好きだが、スキルとしての習得はできていないこと、自分の作品への愛着は出てきているが、友達の作品への興味にばらつきがあることなどが挙げられた。これらの実態から、本単元における「つけたい力」を整理していった。そして、「自分の思いを表現する力」や「用具を使い慣れる」こと、「友達の作品への興味」など、つけたい力の大枠が出てきたところで、「学習指導要領」や「小学部の系統表」、「既習事項」、「教師の思い」といった要素を取り込みながら、図工の内容の観点でのつけたい力を具体化していった。結果、現段階の児童に対してつけたい力が、以下のようにまとめられた（以降の step も含め、今回の授業づくりで用いた「題材設定見える化シート」については、図 1 参照）。

表現の観点

- ・見たり聞いたり感じたりしたことから、自分の思いをもち、自分なりに表現する力

材料・用具の観点

- ・自分の思いを表現するために材料を選択して使う力
- ・表現するために用具を繰り返し使うこと

鑑賞の観点（他の友達の作品への興味）

- ・友達の作品を見たり動かしたりして楽しむこと
- ・自分の作品のポイントを友達に伝える力（自分の作品への満足感が他者の作品へ興味につながると考えた）

step 2 児童観や題材観をもとに、展開や支援等、指導観につながる要素を出し、題材の方向性を定める

児童につけたい力が明確になったところで、どのような題材が児童に適しているのかについて、児童観と

題材観を行ったり来たりしながら話し合いを進めた。その結果、「海や海の生き物なら興味・関心がもちやすい」「クレヨンや絵の具が使いやすい」ということや「生き物の作品は、遊び方に幅が出る（鑑賞につながっていく）」「半立体や平面作品なら立体よりも表現できる物が増える」などの意見が出された。

題材の方向性が見えてきたところで、児童観や題材観をもとにして、授業の展開や支援についての練り合いに移行した。そして、「授業をやるとしたらストーリー性をもたせると良い」ということや「自分の思いをもつために、特徴的な生き物を選べるようにする」「単元の最初は作品の作り方や作るための知識・技能をおさえて、後半にそれらの知識・技能を活用できるようにする」など授業や単元構想の具体的なイメージ（指導観）を膨らめていくことができた。

step3 要素の取捨選択、重みづけをして、題材の中で優先すべき、あるいは優先したい要素をはっきりさせ、題材設定の理由を構築する

「何を」「何で」「どのように」作るのかを視点にして、題材を決定していく段階に入った。児童観、題材観、指導観それぞれの要素の中から、特に大切にしたいことを確認しながら、題材の中身を決めていった。そうして、大切にしたい要素を確認しながら、題材を決めていくことで、題材決定の根拠が明確になった。

何を

- ・「みんなの海をつくろう！」具体的に作る作品
☆海の生き物 ☆海 など
- ・実際の海に近付けるということではなくて、自分たちの思いから作られる海

何で

- ・画用紙、段ボール（形作り）
- ・身の回りの素材
- ・はさみ、のり、ボンド、セロハンテープ、クレヨン、絵の具

どのように

- ・はさみで切る、のりで貼る
- ・クレヨンや絵の具で塗る
最初は型に、色を塗ったり、素材を貼り付けたりしていく → 半立体（または平面）

根拠は

- ・水の中にいる生き物に対して興味はあるが、漠然としたイメージしかない。そのイメージを膨らめていくことで、新しい興味関心につながり、視野が広がっていく。
- ・海や海の生き物なら、色に特徴があり、多種多様なので、クレヨンや絵の具を使いやすい。
- ・生き物の作品は動かせる 児童の実態として動かし触れたりしながら、友達の作品への興味を引き出していきたい（飾ってじっくり鑑賞するというより、作品に触れて鑑賞する段階）。
- ・みんなの海の世界に少しずつ魚が増えていく展開。「作りたい」思いをもって繰り返し作品作りを行うことで、自分の思いを表現する達成感や喜びを味わい、作品作りへの意欲を高めていくことができる。

題材設定見える化シート

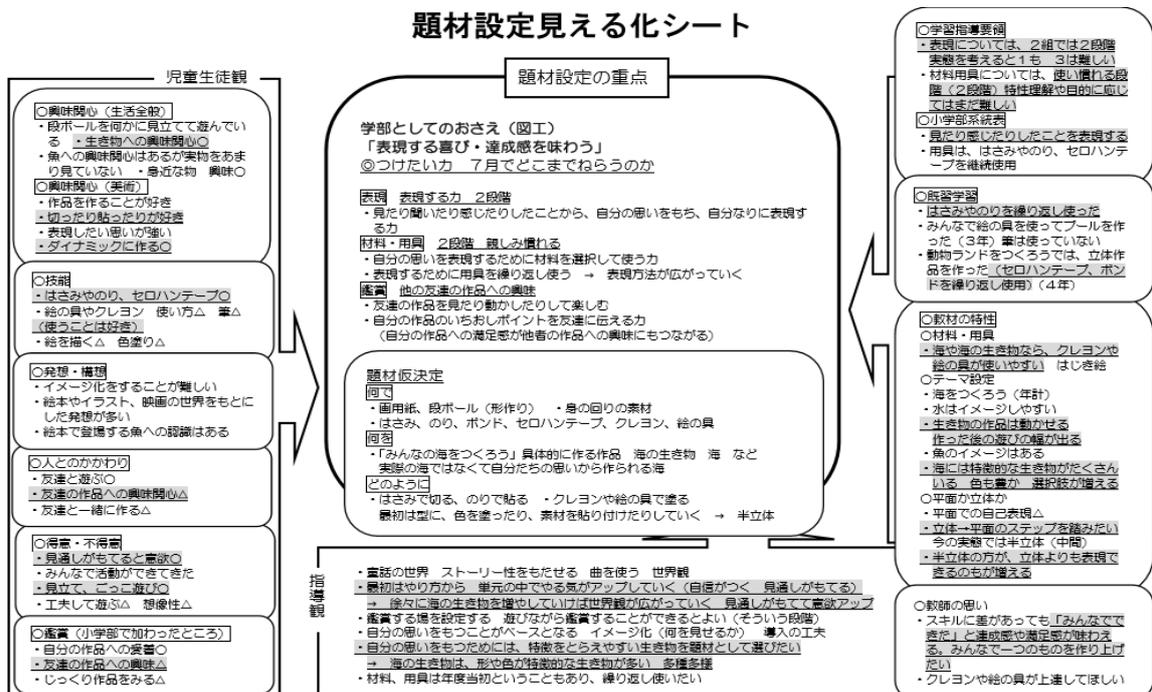


図1 話し合いで用いた「題材設定見える化シート」

step4 step1 から step3 までの流れを踏まえて題材目標を決定する

学習指導要領の内容の観点（図工）を視点にして題材目標を決定した。なお、題材目標とは「単元全体で押さえない学習内容」を指している。

<p>表現</p> <p><学習指導要領 2段階 または 1段階></p> <p>○自分が表現したい海の生き物を選び、用具や材料、素材を選択して表現する</p> <p>材料・用具</p> <p><学習指導要領 2段階 親しみ慣れる></p> <p>○自分が表現したい海の生き物の特徴に合った材料や素材を選んで貼り付けたり塗ったりする</p> <p>○絵の具や筆、はさみ、のり、セロハンテープなどの用具を、必要感をもって繰り返し使う</p> <p>鑑賞</p> <p>○自分の作品に満足し、愛着をもつ 「作品で遊びたい」「友達に見せたい」という思いをもつ</p> <p>○作った作品で遊びながら友達の作品に興味をもつ</p>

④視点3に関する取組

まずは、視点2で話し合った題材設定の内容に応じて、「マトリクスシート」（図2）を使って、学力の3要素に基づいた目標（学習目標）を検討した。話し合いの結果、本単元の核は、「児童が表現したい自分の思いをもって、その思いを表現する」（思考力・判断力・表現力の目標）こと、「その表現のために必要な知識・技能の習得」（知識・技能）だと確認できた。また、それぞれの力がリンクして相互作用的に高まっていくということも、共通理解できた（主体的に学習に取り組む態度は、単元全体のベースとなることも確認された）。

単元全体の学習目標や核となる部分を共通理解でき

たところで、目標に照らし合わせながら実態把握を行い、step1での実態把握に加えて、「実態調べ表」を作成した。さらに、具体的な単元構想を練っていく段階では、「指導内容見える化シート」（図3）を活用した。そこで検討された単元構想における「主体的・対話的で深い学び」のポイントとして以下のことが挙げられる。

- ・海の生き物の色に焦点化して、児童が特徴を捉えられるよう、「おきにりシート」を使って、「表現したい自分の思い」（今回は主に色）を、作品作りに取り組めるようにすること（主体的な学び）。

	基礎的な知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
表現	<ul style="list-style-type: none"> 海の生物の特徴を見たり聞いたりして、塗ったり、貼ったりする。 自分が表現したい海の生き物を決める。 生き物の特徴を捉える。（主に色） 組み合わせ方、いろいろな方法が分かる。 <p>※何を覚えるかどうイメージするか導入が大切。</p>	<ul style="list-style-type: none"> どこに何を描いたり貼ったりすればいいか考えながら取り組む。 自分が表現したい「お気に入りポイント」を色・素材を選択して塗ったり貼ったりして表現する。 ※どこを表現するのか？色か形か？ ※表現したい自分の思い（つくりたい）がほしい。自分なりの表現を大切に！ 	<ul style="list-style-type: none"> 自分から活動に取り組む。 魚や海の形に変化を付けようとする。 もっと作りたいという思いをもつ。 ○○な魚が作りたい。 新しい表現にチャレンジしたい。 好きな生き物を自分から選ぶ。 夢中になってたくさん作る。 作品を完成させることができる！
材料・用具	<ul style="list-style-type: none"> 道具の使い方が分かり、使うことができる。 道具に慣れることができる。（繰り返し） ※具体的な道具を明記していききたい。 絵の具やクレヨンなどの塗り方が分かる。 ※色をつけるものを加える。 	<ul style="list-style-type: none"> 作りたい魚をイメージして、材料を貼ることができる。 使いたい材料を選んで作品を作る。 自分が選んだ海の生き物の特徴に合わせて、道具や色を選ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業が始まる前に自分から準備をして待つことができる。 必要感をもって、自分から道具を使う。 自分から絵の具の色を選ぶ。
鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> 自分の作品のお気に入りポイントが分かる。 自分の作品のタイトルが付けられる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達や自分の作品を海の中で泳がせたり、動かしたりして遊ぶ。 お気に入りポイントを伝えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分から友達の良いところを見つけていることができる。 見せたいという思いをもつ。 自分の作品の気に入ったところ工夫したところを発表。（装飾） 見合った後に友達の作品の良さを取り入れ、次の作品を作ることができる。

図2 話し合いで用いた「マトリクスシート」

学習目標	指導内容見える化シート
<ul style="list-style-type: none"> 自分が表現したい海の生き物の「お気に入りポイント」（特徴）に合った色を選んで塗り、「お気に入りポイント」を自分なりに表現することができる。（思考・判断・表現） 絵の具（筆）やクレヨンなどの道具を使った塗り方が分かり、繰り返し使うことで、使い慣れることができる。（基礎的な知識・技能） 自分や友達の作品を動かしたり、触れたりしながら、友達の作品の良いところを見つけることができる。（主体的に取り組む態度） 「もっと作りたい」という思いをもって、自分から作品作りに取り組み、作品を完成させることができる。（主体的に取り組む態度） 	

次	学習内容	学力の3要素	学習活動	手立て			
				主体的	対話的	深い学び	その他
1	<ul style="list-style-type: none"> 魚や海の生物を絵本や、映像を見て海の世界を作ることが分かる。 水族館で本物の海の世界に触れ、海の世界を知る。（水族館） 	知識技能	<ul style="list-style-type: none"> 魚や海の生物を絵本や、映像で見る。 海の世界にどんな生物を描きたいか選んだり、考えたりする。 表現したい海の生物を選ぶ。 水族館で本物を見たり、触れたりする。 ☆「魚がいっぱいいる。海がきれい。」など、言葉があがり、何 	主体的	対話的	深い学び	その他
①				<ul style="list-style-type: none"> 海の世界がイメージできるように、海の映像を音楽に乗せて映し出す。（主） 描きたい魚を指さして伝えられるように、3種類の海の生物を提示し聞くようにする。（対） 自分で描きたい魚を選ぶように、数種類の魚の映像や画像を用意し、提示する。 	対話的	深い学び	その他
②				<ul style="list-style-type: none"> 海の世界の全体的なイメージがとらえられるように、海の背景を提示する。 選んだ理由を、伝えられるように、「なぜなぜシート」を提示する。（対） 	対話的	深い学び	その他
③							

図3 話し合いで用いた「指導内容見える化シート」

- ・最初は、色のない海の生き物を作り、そのあと、実際に水族館に行って本物の色を見てくることで、どんな色で塗りたいかという自分の思いを明確にするとともに、作品作りへの意欲を高めること（主体的な学び）。
- ・単元をスパイラル化して、同じパターンでの作品作りを2回繰り返す、1回目で習得した知識や技能が生かせるようにするとともに、児童が身に付けた知識・技能を活用したり工夫したりするための支援を考えていくこと（深い学び）。

単元構想ができて、実際に指導が始まったところで、目標や支援をさらに個別に落とししていくために、「エピソードシート」を活用して、児童の表れの記録と分析を通して、授業の形成的評価を行いながら授業改善を図った。

⑤事例児童のエピソードと教師の考察

（下線のあるエピソードは、本題材における目標と関連があることを示している。）

一次 ～実際に水族館に行って色への意識を高め、表現したい自分の思いをもつ～

海の話に登場した『イサキ』を描く場面では、見本のイラストを見ながら鉛筆を動かした。実際に描いている手元を見ないで描いたため、「ちょっと失敗した。」の言葉があり、本人も思っていた通りに描けていないことが伝わってきた。形の捉えが難しかったが、教師が基本的な魚の描き方を示し、イメージに近付いたことで、本人の表情も良くなっていった。

水族館の見学時の、お気に入りの魚選びでは、自分からナンヨウハギを選んだ。理由を尋ねると、「青くてきれい。」と色に着目して話すことができていた。最後の巨大水槽では、その中でひととき大きなサメをよく見て、「これがいい。」と一番の興味を示した。

サメをお気に入りの中でも一番決め、サメを描くことにした。今までの魚の描き方と違うところから、うまくサメの形をとらえきれず、どうやったらいいか悩んでいる姿があった。

二次 ～自分の思いをもって知識・技能を身に付け、表現する姿～

改めて、どの生き物が気に入ったのかを聞くと、「サメ！」と答えた。理由は、グレーで黒くてカッコいいところ。身体が大きいところを気に入ったと、理由を話すことができた。

下絵の制作では、画用紙の4分の1程度の部分を使い、サメの写真を見ながら描いた。大きいところが気に入ったんだよね？と聞くと、「うん。」と答えたが、実際の絵を見ると小さかったので、大きく描けているか確認すると、描けていない、どうしたらいいですかと聞いてきた。

「筆の使い方ステップシート」で色を付ける練習をする際、どうやって動かして書いたらいいか聞きなが

ら色を塗った。また、筆の持ち方について、鉛筆のように持つよと伝え、「こうでいい。」と確認して持つことができた。

塗り始めは筆を横に動かすが、すぐに筆を止めてしまい、塗る範囲が途中で終わることがあった。そのとき「サーっと塗るよ。」と、動きや描き方を示すと、「そうやればいいんだ。」と答え、長く筆を運べるようになっていった。

※休み時間に、サメが描きたいと言って、自分からサメを描く姿があった。サメの描き方を伝えると、「なるほど。」と言いながら、気に入った点（大きさ）を意識して描く姿があった。

三次 ～おきにいりポイントを表現するために、身に付けてきた知識・技能を活用して、思考・判断する姿～

自分のおきにいりポイントについて、「黒いところがいい。」「カッコいいところ。」と発表することができた。

展示スペースに飾られた自分のサメを動かして楽しむ様子が見られた。また、友達の作品も、自分から友だちと一緒にかかわり合いながら動かす姿が見られた。そして、「また作りたい！」と自分の気持ちを発表する姿があった。

別の生き物を選ぶ場面では、ナンヨウハギを選んだ。（教師側は、サメの絵を休み時間にも何度も描き、好きな魚だったのでサメを選ぶと思っていたが、）ナンヨウハギを選んだ理由は、可愛い、色がきれい等の理由からだった。

下絵は、初めに描いた魚のように小さかった。「どうする？」と聞くと、もう一枚描きたいと答え、「どうして？」と聞くと、ちょっと違ったと返してきた。魚の描き方を思い出せるよう、手順を確認し、画用紙に補助線を入れると、「ああそうだった。」と描き方を思い出し、画用紙いっぱい描けた。

色選びでは、材料置き場にある絵の具を自分からどんどん選び、持ってくることができた。また、色塗りでは、筆の動かし方を思い出しながら取り組む姿を見ることができた。

ナンヨウハギは、青、黄、黒の3色ある魚だったため、1色塗り終えるごとに、色を自分から選んで着色した。塗り残しを指摘されると、気付いて他の色を取りに行き、色塗りすることができた。塗っていくうちに、教師に指摘される前に、自分で描いた絵を塗り残しがないかよく見て、色を選んで取ってきて塗ることができた。色の特徴だけでなく、形の可愛さなど、他の特徴も入れて描く姿も見られた。

みんなの海（展示スペース）に展示し、友達の作品を見ながら、何度も動かしたり見たりする場面が見られた。友達と「動かしていい？」「クラゲ動いた。」

と、会話をしながら楽しむ姿があった。

おきにいいポイント（ナンヨウハギの3色の色と気に入っていた青色）を含めた言葉で発表できた。

友達感想シートに気に入った作品を選び、色がきれい等の感想を伝えたり、描いたりすることができた。

(3) 成果と課題

① 授業づくりのプロセスについて

平成 28 年度の取組で得られた成果を活用しながら、今年度も「題材設定見える化シート」を使って、児童の実態把握から題材決定、題材目標決定までのプロセスを検討した。シートを活用することによって、学部の教師全員で情報を共有化し、話し合われた内容と授業者の思いを根拠にして授業づくりを行っていくことができた。また、実態把握を六つの要素で行うことで、より児童の実態に沿った形で授業づくりが進んだ。題材観や指導観を話し合っていく際にも、児童の実態から離れることなく、学習指導要領や学部の系統表、年間指導計画、既習学習など、重要な要素を取り入れながら、題材設定を考えていくことができた。そのため児童の実態に即し、かつ根拠が明確な題材を設定することができた。

目標の設定についても、小学部としての図工のおさえを明確にして、まずは図工の内容の3観点で目標を立て、さらに学力の3要素の視点で目標を読み替えたことで、より妥当性が高く、根拠が明確な目標が設定されたと考える。目標設定以降においても、「題材設定見える化シート」で話し合った内容が根拠となり、授業の核となる部分に立ち返りながら授業づくりを進めていくことができた。

今後の課題としては、プロセスのどこの部分を授業者またはTT間で練り合い、どこを学部全体で話し合っていくのかを明確にしていく必要があるということが挙げられる。また、話し合う際の目的と方法をより明確に打ち出していくことにより、短い時間の中での話し合う内容の質の向上が望めると考える。

② 学力の3要素を踏まえた題材の単元計画や指導内容の設定方法について

「学力の3要素を踏まえる」ために、「マトリクスシート」を活用した。この表を活用することによって、内容の観点で立てられていた目標を学力の3要素の観点での学習目標に読み替えていくことができた。また、本単元の核が「基礎的な知識・技能を活用して自分の思いを表現すること」「表現に必要な知識・技能の習得」にあることも共通理解できた。単元において必要な資質や能力を再確認することができたために、つけたい力に合った授業展開や学習内容を考えていくことができた。

「指導内容見える化シート」は、単元構想を練り合っていく話し合いのツールとして有効だった。特に、学習内容と学習活動、手立ての整合性を見ること

ができるところが良かった。おさえたい学習内容が明確になるだけではなく、そのための活動や手立ての妥当性が高まり、教師間で共通理解していくこともできた。知識・技能を活用して自分の思いを表現するために、知識・技能をどのようにおさえるかということやどのようなスパイラルにしていくと効果的かということも考えることができた。

③ まとめ

本実践において、2組の児童は、毎回の図画工作の授業を楽しみにしながら、意欲的に学習に取り組んでいくことができた。導入の工夫や動機付けを明確にしていくことで、単元が進むにつれて、主体的に学習する姿が多く見られるようになった。また、単元をスパイラル化することによって、一次二次で身に付けた知識・技能を活用して、自分の思いを表現することができた。自分の海の生き物に塗る色を選ぶときや色を塗るときの真剣な表情や楽しそうな姿は、まさに本単元でねらいとしていた姿であり、小学部が図工のおさえとしている「表現する喜びや達成感を味わう」ことにつながっている。一つの単元で、身に付く力も大切だが、前後の単元、ひいては年間、それ以上のロングスパンでどのような力を児童に付けていくべきかを考えていくことが、知的障害のある児童・生徒の確かな学びへとつながっていくのだろう。

今回このような充実した授業実践をすることができた理由として二つ挙げられる。一つは、視点1・2のプロセスで、根拠が明確な題材設定と目標の設定ができていたことが挙げられる。二つ目に、視点3で題材目標の達成に結び付く、学力の3要素を踏まえた単元計画や指導内容が設定できたことが挙げられる。本研究における授業づくりのプロセスをたどり、児童の実態とつけたい力を軸に、題材観、指導観について検討することで、妥当性の高い目標を設定することができ、その目標に迫る授業展開や支援を検討し、実践し、確かな学びを育む授業づくりが行えたと言える。

今後の課題として、中度から重度の知的障害のある児童に対して「自分の思い」「表現したい思い」をどのように捉えて、表現していけばよいのかということが挙げられる。また、このプロセス研究で使われている様々なツールの役割やタイミングをより明確にして、プロセスのスリム化を図りつつ、授業の質を向上させていくことが求められる。今後の授業においても上述してきた成果と課題を踏まえ、日々の学習の耕しを大切にしながら、実践を積み重ねていきたい。

6 考察

平成 28 年度から平成 29 年度にかけて、児童生徒一人ひとりの「確かな学び」を育むための授業づくりについて、仮説に基づいて三つの内容の観点を定め、図画工作科・美術科の教科を対象として取り組んだ。こ

ここでは、研究の内容で示した三つの観点について、研究の方法も含めて考察する。

(1) 視点1（実態把握）に関して

視点1では、研究の重点とした平成28年度の授業づくりにおいて、各学部がどのような要素から実態把握を進め、題材設定や指導内容の最適化を図ってきたのかを分析することで、確かな学びを育むことにつながる実態把握の在り方を見出せるのではないかと考えた。そこで、小学部・中学部・高等部の授業づくりで共通して用いられた要素をまとめたところ、「生活全般の興味関心」「教科の興味関心」「技能（身体の動き）」「発想・構想（理解）」「人とのかかわり」「得意・不得意」の六つであることが分かった。また、六つのうち、「教科の興味関心」「得意・不得意」の要素は、主として教科や題材からの視点を捉えていて、「生活全般の興味関心」「人とのかかわり」の要素は、主として自立活動の視点からの視点を捉えていた。そして、「技能（身体の動き）」「発想・構想（理解）」の要素は、教科や題材からの視点と自立活動からの視点とを複合して捉えていることも確認された。

この平成28年度の知見を生かして、平成29年度の授業づくりでは、六つの要素を中心に実態把握を進めて授業づくりを行った。そして、題材設定や指導内容を考える際、六つの要素で検討の材料がほぼ整うことを確認した。こうしたことから、教科・題材からの要素と自立活動からの要素を複合的に考えて実態把握を行うことで、授業づくりが的確なものになるということを確認し、実態把握に最低限必要な要素として、六つの要素をあらかじめ把握しておくことが望ましいと考えられると結論付けた。

視点1では、研究の方法として、学習内容の検討の際には、「題材設定見える化シート」の児童生徒観に学習集団の単位で捉えた実態を把握し、得られた事柄を記載することとし、学習活動の検討の際には、「実態調べ表」で個々の児童生徒の単位で捉えた実態を把握し、得られた事柄を一覧表にしてまとめることとした。学習集団全体で共通している学習内容の検討では全体を捉え、一定の個性が求められる学習活動や支援方法の検討では個々を捉えるといったように、用途に合わせて実態把握のスケールを変えていくことで、より必要な情報を収集することにつながったことが、授業づくりに携わった職員の感想から見出された。

(2) 視点2（題材設定）に関して

視点2でも、研究の重点とした平成28年度の授業づくりにおいて、各学部がどのような要素から児童生徒観や題材観を考え、そこから指導観や最終的な学習内容を決定していったのかを分析することで、確かな学びを育むことにつながる学習内容の検討の在り方を見出せるのではないかと考えた。当初の研究内容では、

児童生徒観、題材観、指導観の三つを取り上げることとしていたが、研究を進めていく中で、児童生徒観は視点1の実態把握の要素と重なり、指導観は授業で扱う題材や対象の児童生徒により大きく変動するために要素の特定が困難であるということが分かったため、ここでは題材観のみ要素の分析を行った。視点1と同様、小学部・中学部・高等部の授業づくりで共通して用いられた要素をまとめたところ、「教材の特性」「既習事項」「教科としてのおさえ」「学習指導要領」の四つであることが確認された。最後の「学習指導要領」については、教育課程や年間指導計画の作成等、もっと題材や学習内容を考える以前に考慮すべき要素ではないかという意見もあった。学習指導要領については、広範囲に授業づくりに影響してくるものであることは確かで、こうした側面を理解しておくことは大切である。しかし、題材や学習内容を考える段階においても、学習指導要領や解説に示された文言に基づいて考えることは必要なことであり、この段階で検討すべき要素の一つとして取り上げることの意義があるものと考えている。

視点1と同様に、平成28年度の知見を生かして、平成29年度の授業づくりで中核的な要素として活用し、題材観の検討要素として十分なものであるかを検証したところ、四つの要素が題材設定や題材におけるねらいの決定に大きく影響を与えることが確認できた。

視点2では、研究の方法として、学習内容の決定の際は、四つのstepで順を追って検討することで、学習のねらいを明確にできるのではないかと仮説を立てた。また、「題材設定見える化シート」で検討内容を整理しながら教師間の共通理解を図ってきた。四つのstepについては、普段の授業づくりで行っている一連の流れを細分化して示すことにより、各stepでの検討結果を意識しながら議論を積み上げていくことができ、最終的に決定した事項に対して深い理解ができたという意見や、話し合いに一定の流れがあることで、話し合いに見通しをもつことができ、協議がしやすくなったという意見が出された。題材設定という一つの大きなテーマを細分化して話し合うことに対して、有用性を感じる教師が多かったということが言える。また、「題材設定見える化シート」について、児童生徒につけたい力や学習内容が、どういった児童生徒観や題材観、指導観から導き出されたのか、目で見て確認できるため、話し合いの論点が教師間で統一された形で決定までの協議ができるという良さがあった。それに加えて、題材設定を通して、学習内容決定までの経緯をきちんと理解することで、学習活動の検討の際に学習内容を身に付けるための活動とは、という視点で考えることができ、学習内容と学習活動のつながりを意識した指導を行うことができた。学習内容と学習活動の関係を整理しながら授業づくりをしてい

くことは大切なことであり、そうしたことに「題材設定見える化シート」による、教師間の学習内容に対する共通理解が役立つのではないかと考える。

(3) 視点3（指導内容）に関して

視点3では、研究の重点とした平成29年度の授業づくりにおいて、学習目標となった学力の3要素、特に思考力・判断力・表現力の目標の達成状況を確認し、達成状況と研究における取組との関連を考慮することで、成果の検証を行うこととした。検証の対象となる平成29年7月の授業では、各学部とも知的障害の程度が軽度の児童生徒1名と、中度の児童生徒の1名の合わせて2名の事例児童生徒を決め、その2名を通して学習活動の適切性や支援方法等を考えてきた。そこで、目標の達成状況の確認も、この6名の事例児童生徒で行い、5名が目標達成、1名が一部達成という結果だった。

今回の事例児童生徒の目標達成状況を見ると、達成できたという評価が多数を占めているが、その要因として、次の二つのことが考えられる。

一つ目は、学習目標の達成に向けて、単元計画や指導内容を計画し、目標となる思考・判断のための材料を知識・技能の獲得といった形で十分に提供できたという点である。知的障害児の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりがちで、異なった場面での般化が難しいということが随所で指摘されているとおり、知的障害のある児童生徒にとっては、単に知識や技能を身に付けただけでは、その後の学習への活用が難しいことも想定される。そのため、一人ひとりの認知面での実態を的確に把握し、単元の中で児童生徒が自発的に思考・判断・表現への活用を図ることができるような形での知識・技能の獲得を計画することが必要である。こうしたことから、今回の校内研究では、知識・技能の獲得と思考・判断・表現への活用をセットで考え、児童生徒たちが思考・判断・表現するために必要な知識や技能をもって学習活動を進められるように意図してきた。このことが、学習活動で児童生徒の自発的な思考・判断・表現する姿を引き出し、資質・能力を育むことへと結実していったと考えている。

二つ目は、学習内容と学習活動、そして学習活動と支援方法（手立て）をつなげて授業の検討をしたことにより、児童生徒一人ひとりのもっている力に応じた適切な支援のもと、学力の3要素に示された力を身に付けるために必要な学習活動を考えることができたという点である。各学部の授業実践では、初期の段階で知識や技能を身に付け、後期の段階で身に付けた知識や技能を思い返すことができるよう、ポイントをまとめた掲示物を作ったり、ワークシートに自分の考えたことや学んだことを書くようにしたりという支援方法が多く見られた。このようにして、目的に即した支援

方法を考えることにより、学習活動を通して資質・能力を高めることができたと考えられる。

一方で、高等部で目標が一部達成にとどまってしまった生徒がいたり、小学部や中学部で目標は達成しているものの、本人の思いを捉えた支援が不十分な場面があった児童がいたり、もう少し学びを深めることができたと考えられる生徒がいたりした。こうした状況について分析すると、個に応じた学習内容や学習活動の設定や評価基準の策定が不十分だったことが原因であると考えられる。この課題点について、授業検討段階での個別性への配慮や評価基準の明確化、授業開始後の評価基準に基づく形成的な評価と指導の修正といったことを通して、今後改善を図る必要があろう。

視点3では、研究の方法として、学習指導要領の内容の観点と伸ばしたい学力の3要素との関係性を整理する「マトリクスシート」、個々の児童生徒の実態と学習活動や手立てとの関係性を整理する「実態調べ表」、学習内容と学習活動や手立てとの関係性を整理する「指導内容見える化シート」、授業場面での質的な変容を把握して形成的な評価をする「エピソードシート」と、四つのシートを作成することで、多面的な視点から学習活動や支援方法を検討できるようにしてきた。それぞれのシートで明らかにしたいことを可視化することで、話し合いを経て結論を共通理解することができ、シート間のつながりも意識しながら授業づくりを展開することができた。シートがあることで、話し合いに一つのフォーマットができ、共通認識のもとに授業づくりができたのではないかと考えている。しかし、視点3の改善点として挙げられている個に応じた学習内容や学習活動、評価基準の設定について、「指導内容見える化シート」や「エピソードシート」の使い方のさらなる改善が必要であろう。

また、もう一つの方法である、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業づくりについても、手立てのバリエーションの広がりが見られ、題材設定で構想した内容に沿った指導内容を積み重ね、学習目標を達成することに結び付いたと考えられる。特に深い学びの視点をどの学部も大切にしている、自分生徒が思考したり表現したりする場面を学習の中で多く設定し、知識のより深い理解や思考力・判断力・表現力の伸長を図り、結果として目標を達成することに大きな影響を及ぼしたと考えられる。

7 まとめ

本稿では、児童生徒一人ひとりに確かな学びを育むことのできる授業づくりについて追究してきた。授業づくりのプロセスとして実態把握、題材設定、指導内容の決定の三つの場面を大切にし、それぞれに研究の内容と方法を考えて2年間の授業実践に取り組んできた。今回の研究では、じっくり話し合いながら複数の

教師間での共通理解を図り、多くの人で考えを出し合って授業を充実させていくことの重要性があらためて確認された。また、話し合いの中で、どうしてこの学習内容を取り扱うのか、どうしてこの方法で学習活動の支援をしていくのかといった、自分たちの指導の根拠を明確にすることができた。こうした根拠があることで、指導の最適化を図ることができたと考えられる。また、普段は児童生徒の実態把握や題材の理解について、それぞれの教師の暗黙知によって行われていることが多いが、それを言語化して形式知にすることで、教師の授業づくりの視点が変わってくることも研究の中で感じられる部分が多くあった。今回は、話し合いの際、特に共通理解を図りたい場面では、シートを使って検討を進めてきた。そのシートをつなぎ合わせて授業づくりをしていくことで、確かな学びを育む授業づくりに近づくことができたことも、本校の職員が感じたことである。どこかの場面だけを取り出していくのではなく、一連の流れの中で指導を見直すことができたのも、この研究を通して得られた成果の一つだと言えよう。

一方、年間指導計画を活用した、年間通じての指導の充実、個別の指導計画を活用した、一人ひとりのニーズに合った指導の充実等、まだまだ考えていく余地が残っている。また、今回は図画工作科・美術科の授業づくりに限定して授業づくりを行っていたため、他の教科や教科等を合わせた指導で実態把握や題材観の要素、授業づくりのプロセスが使えるのかどうか、さらなる検討が必要である。

これからの変化の激しい時代の流れに対応し、社会との関わりの中でよりよい人生を送ることのできる主体性や人間性を培うために、学校ができることは何かを改めて見つめ直すことが求められている。本校の児童生徒のよりよい人生とは何か、そして、未来への準備段階としての場である学校でできることは何かを考え、これからの時代を生き抜くために必要な力を育むことのできるよう、授業づくりのさらなる深化に今後も励んでいきたい。

参考文献・引用文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2015 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2016 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方－アクティブ・ラーニングを各教科の目標・内容・学習評価の一体化－中間報告書

福島県養護教育センター 2013 研究紀要第 26 号 チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方（第

一次年度）

福島県養護教育センター 2014 研究紀要第 27 号 チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方（第二次年度）

北海道教育大学附属特別支援学校 2016 北海道の特別支援教育における授業力向上に関するアンケート調査報告書

石塚謙二 2017 知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング－「深い学び」の実現と学びのメカニズム－ 発達障害研究第 39 巻第 3 号 p236-251

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 2014 研究紀要第 20 集 子どもの「学び」から始めるカリキュラム開発 I－日々の授業と教育課程をつなぐ授業研究の在り方－

文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）

文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）

文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）

文部科学省 2010 中央教育審議会教育課程部会 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）

文部科学省 2015 中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理

文部科学省 2016 中央教育審議会教育課程部会 特別支援教育部会における取りまとめ（案）

太田正己 2007 特別支援教育の授業研究法

静岡大学教育学部附属特別支援学校 2015 研究集録 21 社会参加につながる主体的な学びをめざして～自己調整力を育む授業づくり～

静岡県総合教育センター 2016 リーフレット「アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメント」

丹野哲也 2017 知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善－新学習指導要領を踏まえて－ 発達障害研究第 39 巻第 3 号 p228-235

山形大学附属特別支援学校 2014 研究報告 2014 豊かな生活につながる「分かる」「できる」「楽しい」授業づくり～教育的ニーズシートによる R P D C A サイクルの実践～

全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 2010 新しい教育課程と学習活動 Q & A 特別支援教育 [知的障害教育]