

〈肢体不自由教育〉

肢体不自由児の遊びの指導における主体的・対話的で

深い学びを目指した授業の工夫

ーチームティーチングにおける授業設計シートを活用した授業改善を通してー

沖縄県立鏡が丘特別支援学校教諭 金城 光彦

I テーマ設定の理由

平成29年4月に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。小学部では、平成32年度の全面実施に向けた移行期間中であり、各学校において指導内容や教育課程の検討など、様々な工夫がなされているところである。新学習指導要領においては、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」をさらに充実させる必要があるとされている。自発的で活発な身体の動きや発語の少ない肢体不自由のある児童生徒にとっての「主体的・対話的で深い学び」とはどのようなものであるか、今日的な課題として、改めて考えていく必要がある。

沖縄県立鏡が丘特別支援学校（以下「本校」）は、肢体不自由・病弱を主障害とした児童生徒が在籍しており、8割以上が知的障害や様々な疾病等を併せ有している。その中には、医療的ケアを要したり、通学が難しく家庭で学習したりする児童生徒も含まれている。本校では、児童生徒の実態に合わせて、小学校・中学校・高等学校に準ずる学習を行うⅠ課程、知的障害特別支援学校代替のⅡ課程、自立活動を主とするⅢ課程、訪問教育を行うⅣ課程まで4つの教育課程が設定されている。また、本校では教育目標の具現化のために「本校のめざす児童生徒像の実現に向けて育てたい力（2017 沖縄県教育委員会指定研究）」などを踏まえ、児童生徒一人一人の障害の状態や教育的ニーズに対応するための授業実践や校内研修が進められている。加えて、新学習指導要領の全面実施に向けたカリキュラムマネジメントにも取り組んでいる。

本研究の対象児童は全員が肢体不自由を主障害に知的障害などの重度・重複障害があり、8名の児童をキャリアステージ（沖縄県教育委員会）の異なる複数の教師で担当している。授業は個別学習や集団学習を実施しており、指導体制はチームティーチング（以下「T・T」）で行っている。また、本学年の児童はⅡ課程の教育課程を履修しており、「各教科等を合わせた指導（以下「合わせた指導」）」を中心に学習を進めている。合わせた指導の授業実践には、教科横断的な視点を持った授業づくりが必要であり、各教師の専門性に頼っている現状がある。分藤（2016）は、合わせた指導について、「児童生徒が何を学んでいるのか分からない授業、活動が先にあるようなパターン化された学習にならないようにするためにも、合わせて指導を行う場合は、各教科に示す内容を基に、児童生徒の実態把握をして、具体的に指導内容を設定する手続きを校内で明確にしながら取り組んでほしい。」と述べている。本学年のようなキャリアステージの異なる職員構成の場合、授業計画や学習内容、方法の選定と授業実践において、共通のツールを活用する等の工夫が必要であると思われる。そのために本研究においては共通のツールの活用を通じた授業改善についても研究を進める。

そこで本研究では、対象児童の興味・関心の高い「遊びの指導」の授業において、「アクティブ・ラーニングのための授業設計シート（以下「授業設計シート」）」をツールとして活用し、T・Tにおける授業実践や授業改善を通じた、児童の主体的・対話的で深い学びを目指した授業の工夫を行う。

＜研究仮説＞

- 1 T・Tにおける授業づくりのツールとして授業設計シートを活用することによって、「遊びの指

導」における授業実践の充実と授業改善につながるであろう。

- 2 各教科等の教科横断的な関連を意識した「遊びの指導」の授業改善を通して、肢体不自由児における主体的・対話的で深い学びの充実につながるであろう。

II 研究内容

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

特別支援学校学習指導要領解説総則編では、「児童生徒に目指す資質・能力を育むために『主体的な学び』、『対話的な学び』、『深い学び』の視点で授業改善を進めるものであること」と述べている。生きて働く知識・技能の習得、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成、学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養の三つの柱が求められている。その際に留意することとして、「1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、どのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること（一部抜粋）」、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要になること」と示されており、各教科の「見方・考え方」をおさえながら、内容や時間のまとまりを見通すことが求められている。

2 肢体不自由のある児童にとっての主体的・対話的で深い学びについて

「主体的・対話的で深い学び」は、中央教育審議会答申（2016）において、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点から表1のように整理されている。

表1 「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」

主体的な 学び	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び。
対話的な 学び	子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学び。
深い 学び	習得・活用・研究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学び。

松見（2017）は、「深い学び」を実現させるために「学習活動の中に子供たちが、思考・判断・表現する場面を設定することが必要である。知的障害教育においても、授業等で考える場面を設定していくことが必要であり、これまでに身に付けた知識や技能を活用しながら問題発見・解決に向けた活動を行ったりする中で、思考・判断・表現できるようにしていくことが求められる。」と述べている。また、田中（2017）は、学びのプロセスにおいて、「主体的な学び」や「対話的な学び」はそれ自体に意味及び価値があるとしつつも、それらが「深い学び」に大きく関与するものとして理解されることの重要性を指摘している。

肢体不自由のある児童は、活発な身体活動や自発的な発語等が難しい実態がある。授業において、子どもが主体的に学ぶためには、一人一人が教材としっかり向き合うことで、「どうしてだろう」という問いや、「こうしてみたい」「解決したい」という課題を解決する意識をもたせることが必要である。そのために教師は、子どもたちの興味・関心、これまでの学習の積み上げなど、その実態をしっかりと捉えた上で、教材を選定し、指導・支援を工夫していくことが大切になる。特に、肢体不自由のある児童生徒は、人や物への自発的な働きかけの難しさ等の障害特性があるため、意図的に、児童生徒の問いや気づきを生み出す「主体的な学び」のための工夫が必要不可欠である。そして、その授業実践の中で、児童の主体性を見逃さないことが、障害の程度等に左右されない主体的な学びにつながるであろうと考える。

また、自発的な発語が少ない児童、自分の思いや考えを言葉で伝えることが難しい児童においても、教師が児童の感情・思考等をよみとり、共感したり代弁したりすることで「対話的な学び」が成立すると考えられる。加えて、人対人の言葉での対話以外に、教材や環境に向き合い、働きかけて変化を味わうなどの「教材との対話」「環境との対話」も「対話的な学び」と捉えることができ、教材や環境を工夫することも、児童の対話的な学習を促す要素になる。

以上のような主体的な学びのための授業の工夫をし、それを見逃さず思考・対話を促していく指導・支援を行うことで、肢体不自由のある児童にとっての「主体的・対話的で深い学び」が図られていくと考える。

3 遊びの指導について

遊びの指導とは、知的障害特別支援学校の国語、算数、特別活動などの「各教科等を合わせた指導」の指導形態の一つであり、合わせた指導については、学校教育法施行規則に「特に必要があるときは、各教科等を合わせて授業を行うことができる。」と示されている。また、新学習指導要領解説各教科等編には、「遊びの指導では、生活科の内容をはじめ、体育科など各教科等に関わる広範囲の内容が扱われる。」「遊びの指導は、主に小学部段階において、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものである。」と示されており、各教科等の内容を教科横断的な視点を持ち、身体活動、かかわり、意欲等を意識して組み立てていく必要がある。

4 専門性の向上、T・Tについて

特別支援学校においては、本学年のように経験年数等の異なる複数の教員が協力して授業づくりや学年経営を行っていくことが多い。また、新学習指導要領でも求められている教師の専門性の向上については、学校全体がチームとして取り組まなくてはならない課題の一つである。長い経験を持つベテラン教員は指導方法や教材の工夫等の蓄積があり、経験の浅い職員は斬新なアイデアや活力をもたらすなど、キャリアステージの異なる教員がチームとして長所を発揮し合い、短所を補い合うなど、協力していくことが必要である。その上で、授業の意図や工夫等を共有するために、共通のツールを活用していくことは有効であり、教員としての専門性の向上にも寄与することが期待できる。

5 授業設計シートについて

本研究で活用する「授業設定シート（静岡県総合教育センター 2017）」は、これまで蓄積されてきた授業実践から、「主体的・対話的で深い学び」が起きやすい授業の条件を、解決したい課題や問い、考えるための材料、対話と思考、学習の成果の4つの観点で整理したものである。シートの作成にあたっては、実態の整理、解決したい課題などを育成すべき三つの柱の視点で検討、学習の成果などを育成すべき三つの柱の視点で検討、課題解決に必要な考える材料などを検討、起こりそうな対話と思考や教員の押さえ等を検討し、授業づくりにつなげる。

Ⅲ 研究の実際

1 実態把握

(1) 学習到達度チェックリスト（2014 徳永）

本チェックリストは、国語と算数の各観点で、スコア1からスコア72（小学校1年生段階）までを12段階で整理して、子どもの学びの程度（学習到達度）を把握できる。また、障害の程度の重い児童の学習到達度をより丁寧に確認できるように、誕生から1歳6ヶ月までの発達段階を詳細に設けており、把握した結果を授業づくりの基本情報とする。本学年全員のチェックを行った結果、大きく3つのグループに分類できることも分かった。

(2) 鏡が丘育てたい力

2017年の沖縄県教育委員会指定グループ研究「児童生徒一人一人が現在および将来のやりたいことに向かって主体的に行動することを促す授業の工夫」において作成された、本校の教育目標を達成するための育てたい力「56のめざす姿」を参考に、実態に応じた個別目標の設定に活用した。

(3) 遊びの発達段階

児童一人一人の「遊びの発達段階」についても、チーム全員で検討を行った。その結果、本学年集団は「一人遊び」「傍観遊び」の発達段階にまたがっていることが分かった。

2 授業の計画

本研究では、前述のような教科横断的な視点を持って、授業実践に取り組む。そこで、まず初めに、年間指導計画の見直しを行った。第6回検証授業の「遊びの指導」に至るまでの日々の授業における各教科等の学びの関連を示し、生活、国語、音楽、体育、特別活動、自立活動等との関連を明確にした（図1）。また、特に関連する教科については、指導案の中で児童一人一人の実態を一覧にして、全職員で共通確認を行った。

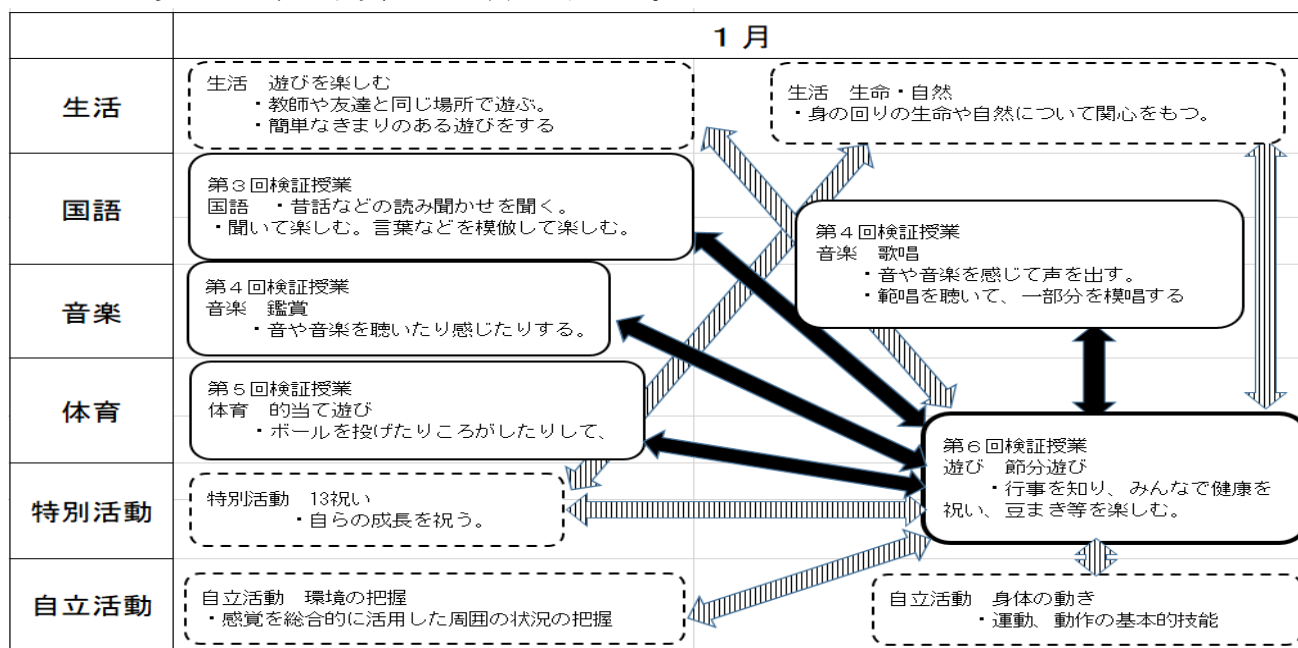


図1 教科横断的な視点を持った授業の計画

…関連有り

…系統的・発展的に関連

3 検証授業

(1) 題材名 「豆まき遊び」

(2) 本単元における対象児童の実態と個別目標（一部抜粋）

児童名	実態	単元（題材）にかかわる個別目標 【 】内は教科名との新学習指導要領の概ねの段階
A	・楽しい雰囲気を感じ、身体表現で表すことがある。 ・お面や人形、初めてのものが苦手である。	・読み聞かせに注目し、興味を持つことができる。【国2】 ・音や音楽を聴いて、自分なりに表現しようとすることができる。【音1】 ・簡単な合図や指示に従って、ボール遊びをしようとすることができる。【体2】
B	・音の出るおもちゃに触れて、音を出すことができる。	・読み手を意識して見て読み聞かせに親しむことができる。【国1】 ・歌を聞き、手を振ったりする身体表現で表すことができる。【音2】 ・シューター等を使い、ボールを転がすことができる。【体2】

(4) 単元計画と授業改善

新学習指導要領総則では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」に当たっては、一つの授業を改善するのではなく、「単元や題材のまとまりを見通しながら授業改善を行うこと」「深い学びの鍵として『各教科等の見方・考え方』を働かせることが重要になること」と示されている。それを踏まえ、授業の計画、改善を行った。ここでは、本研究において行われた検証授業における、教科等名、各教科等の見方・考え方、単元目標、主体的・対話的で深い学びのための工夫、課題等についてまとめた（表2）。

表2 各教科等の見方・考え方と関連した本研究の単元計画と授業改善

検証 授業 回数	検証 仮説	教科 等 名	見方・考え方 (新学習指導要領解説 各教科編より)	単 元 名	単元目標 (本時の目標)	主体的・対話的で深い 学びの工夫	課題
1		遊びの指導	遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものである。 ※【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点より】	ゴロゴロキャッチを 楽しもう	(1)音や声や光などに気付き、注意を向けることができる。 (2)学習内容が分かり、主体的に楽しく取り組むことができる。 (3)転がるボールなどの動く物を目で追ったり、つかんだり、見比べて選んだりすることができる。	・授業設計シートなし ・学習到達度チェックリストの実施。 ・既習の内容を発展させた学習。 ・同じかどうかクイズ	・学習内容が自立活動のようだった。 ・個別の課題をやっており、集団で楽しむ感じではなかった。 ・待ち時間が長かった。 ・同じかどうかクイズは難しすぎた。実態に合っていないかった。
2	1	遊びの指導	生活科の内容をはじめ、体育科など各教科等に関わる広範囲の内容が扱われ、児童が比較的自由に取り組むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動する遊びまで連続的に設定される。 ※【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点より】	お友達とゴロゴロ キャッチボール	(1)学習に主体的に取り組む、楽しむことができる。 (2)音や声などに気付き、ボールやお友達・教師に注意を向けたり意識したりすることができる。 (3)投げたり、シューターを使ったり、自分なりの方法でボールを転がすことができる。 (4)転がるボールなどの動く物を目で追ったり、つかんだりすることができる。	・授業設計シート活用。 ・楽しい雰囲気作り。 ・お友達同士一緒に遊ぶ。 ・補助具の活用。 ・同時に自由に遊ぶ時間の設定。	・児童の実態を踏まえ、次の段階の学習へ発展させる。 ・実態把握、指導計画、授業設計シート等、継続可能な実践を検討する。
3		国語	対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることができる。	何を 節分 する の？	(1)読み聞かせを聞いて楽しむ。 (2)言葉のもつ楽しさに触れる。 (3)読み聞かせを聞き、言葉などを模倣して言葉の響きやリズムに親しむ。	・授業設計シート活用。 ・教科の詳細な個別目標 ・短時間の指導の継続による定着。 ・決まった言葉を、繰り返し聞いたり一緒に言ったりする。	・継続的に取り組む必要性の確認。 ・様々な教師が読むことで児童が変化を感じられるようにしたい。
4		音楽	音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連づけること。	まめまき して何？	(1)まめまきの歌を興味関心をもって聞くことができる。 (2)まめまきの歌を楽しんで聞き、一部分を模唱することができる。 (3)まめまきの歌を聞くことで、節分をイメージすることができる。	・授業設計シート活用。 ・動画を視聴し興味・関心を引き出す。 ・児童ごとの見やすい位置に具体物の教材を提示する。	・学習開始で歌唱が難しく、全員が楽器を鳴らす活動になっていた。 ・児童一人一人に合った楽器の準備が必要だった。
5	2	体育	(「体育」の見方・考え方)運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自分の適性等にに応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること。	的当 て遊 びを しよう	(1)教師の支援を受けたり、支援機器を活用したりするなど、自分なりの方法でボールを投げたり転がしたりすることができる。 (2)的に向かってボールを投げたり、転がしたりすることができる。 (3)的を倒す楽しさや心地よさを感じたり、表現したりすることができる。	・授業設計シート活用。 ・音が鳴るようにして注視の難しい児童の注意を向けさせるようにする。 ・個に応じた活動の準備。 ・ダイナミックな活動を楽しむ。	・一人一人の使う道具の選定が必要。 ・発泡スチロール鬼を組み立てるときに時間がかかる。
6		遊びの指導	生活科の内容をはじめ、体育科など各教科等に関わる広範囲の内容が扱われる。また、遊びの指導の成果を各教科別の指導につながるようにする。 ※【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点より】	豆まき 遊び	(1)まめまきの歌を聞き、ロズさんたり、身体表現したり、演奏したりすることができる。 (2)教師の支援を受けたり、補助具等を活用したりするなど、自分なりの方法で発泡スチロール鬼に向けてボール等を投げたり転がしたりして楽しんで退治することができる。 (3)節分の意味や家族・自分の退治したい鬼、自分自身の健康について理解することができる。	・授業設計シート活用。 ・教科横断的な観点を持って、多くの教科等と関連を図ってすすめてきた。 ・保護者からの激励や称賛の動画を視聴して意欲や達成感を持てるようにする。 ・リアルな鬼の登場で感情を表現する。 ・既習事項を想起させる言葉かけ。 ・児童一人一人に合った思考、表出を待つ時間の配分。	・実態に合わせた学習活動の精選。 ・待ち時間等、時間配分の工夫。 ・機器の操作等。 ・対話的な学びを「人対人」だけではなく、モノや環境等との対話も「対話的な学び」と捉える。 ・保護者からの動画の視聴時間をゆとり見せた方が良かった。

(5) 授業の評価

新学習指導要領では、「個別の指導計画に基づいて行われた学習状況や結果を適切に評価し、指導目標や指導内容、指導方法の改善に努め、より効果的な指導ができるようにすること」と示されており、「学びの状況」を的確に捉えて評価し、指導の改善を図ることが求められている。

「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が育まれたか適切に評価していくためには、その評価基準が必要である。しかし、本学年のように、実態の異なる児童においては、それぞれの意欲や表現方法を個別に読み取り評価へつなげる評価基準を検討する必要がある。そこで、本学年において、先に実態から分類した3人の児童グループ（表3）における評価基準表を作成し、各授業のビデオ分析で活用した（表4）。

表3 各グループの実態の目安と対象児童

対象	A	B	C
実態の目安	・他者への呼びかけや応答等の有意な発語、発声がある。 ・活発な主体的な身体動作がある。 ・他者との関係性の理解や、発語や身体表現等で関わりを持とうとしたりすることができる。	・他者への呼びかけや応答等の有意な発声がある。 ・能動的な動きがあり、時間をかければ、主体的に学習に取り組むことができる。	・有意な発声が少ない。 ・活発な身体動作が少ないが、時間をかけることで表出が見られる。 ・人や物へ能動的に接近、接触が難しく、支援を行うことで効果的に学習ができる。
	評価基準1	評価基準2	評価基準3

表4 本学級の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」評価基準表

	評価基準1	評価基準2	評価基準3
主体的な学びのめざす姿	・意図や興味・関心を持って、自分から <u>進んで行う</u> 、発声、注視・追視等の身体動作。	・自分から <u>進んで行う</u> 、発声、注視・追視や視線を向ける、身体動作等。	・発声や自主的な身体表現（視線を向ける、意識的に音や声を聞く、注意を傾けること等の微細なことも含む）。
対話的な学びのめざす姿	・人や物に対し、発語や身体表現、アイコンタクト等で<u>能動的に呼びかけたり</u>、その反応等を<u>受け止めたり</u>すること。 ・人からの<u>呼びかけや問いかけに</u>、発語やうなずき等の身体表現で<u>応える</u>こと。	・人に対し、発語や身体表現等で<u>能動的に呼びかけたり</u>、人からの呼びかけ等に<u>応えたり</u>すること。 ・物に対して、興味関心を持って手を伸ばす等の<u>能動的な働きかけによって</u>感じたり考えたりする。	・対人、対物問わず、支援等により刺激を受けて、触覚、聴覚、視覚等の <u>五感を活用</u> して感じたり考えたりすること。
深い学びのめざす姿	・過去に取り組んで失敗した事柄等を、<u>試行錯誤</u>すること。 ・既習の学習内容との結びつきにより、新たな反応や表現、活動が見られる。 ・他者同士や物のやり取りなどを、<u>俯瞰し、意味や関係性を理解</u>すること。 ・因果関係を理解することなど。	・過去に取り組んで失敗した事柄等を、<u>試行錯誤</u>すること。 ・既習の学習内容との結びつきにより、新たな反応や表現、活動が見られること。	・受動的な刺激を受けたりすることによって、興味・関心を持ち、教師と一緒に活動や学習に取り組むこと。

(6) 仮説の検証

① 研究仮説1の検証

1 T・Tにおける授業づくりのツールとして授業設計シートを活用することによって、「遊びの指導」における授業実践の充実と授業改善につながるであろう。

本研究の第1回の検証授業においては、これまで行ってきた授業計画で授業実践を行い、第2回以降に授業設計シートを活用した。仮説1の検証では、第1回と第2回の検証授業の比較を行う。

第1回と第2回を同一単元で実施した。第1回の授業の課題を「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点で授業改善を行った。「学習内容が個別の課題ばかりになっており、集団で楽しむ遊びの指導ではなく、個別の自立活動のようだった。」という課題を踏まえ、「主体的な

学び」の視点で「遊びらしい楽しい雰囲気作り」「教師の支援が無くても自力でできるよう補助具を活用」、「対話的な学び」の視点で「児童同士へ関わりを拡げる」、「深い学び」の視点で「自由に遊べる時間の設定」等である。その結果、A児は主体的な学びが増加し、対話的な学びが減少した（図3）。これはA児の、新規事項への不安感が強いという実態によるもので、第1回に見られた「対話的な学び」の多くが、提示された新規の教材への不安感から教師を引き寄せようとしたり、視線で訴えたりする、という教師との関わりを「対話的な学び」と捉えたものであった（図4）。それが、遊びらしい楽しい雰囲気を作るなどの授業改善を行ったことで、安心感を持って授業に取り組めるようになり、助けを求める行動が減少し、主体的な行動が増加した。回数に増減の違いはあるが、いずれも授業改善によってA児にとっての学びの充実を図ることができたと言える。

また、第2回の授業前には、本研究におけるテーマである、肢体不自由児における「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」とは何か、どのような過程を経ることで「深い学び」を育むことができるか等を学年全職員で共通確認を行った。そうすることで、それらの学びにつながる支援方法等についても共有することができ「モノや環境等との対話」や「教師の代弁による対話」など、C児における「対話的な学び」の増加が見られた。

第2回以降の検証授業では、T・Tにおける授業改善のツールとして授業設計シートの活用を行った。これまでの授業づくりは、学年会等での口頭での共通確認のみにとどまり、主になって授業を進めるチーフティーチャー（以下「CT」）の考える授業内容・計画等で行われる授業実践であった。しかし、授業設計シートを活用することで、授業の工夫した点や教員の押さえるべきポイントが可視化され、児童個々に合ったタイミングや支援ができた。また、事前に共有することで、キャリアステージの異なる複数の学年職員による検討がなされ、CT一人では気付くことのできなかった更なる授業改善や授業実践の充実につなげることができた。業務の効率化の観点からも、短時間での授業づくりは現実的な課題であり、授業設計シートの活用はその点においても有効であった。加えて、全児童の実態・目標等を一覧にして

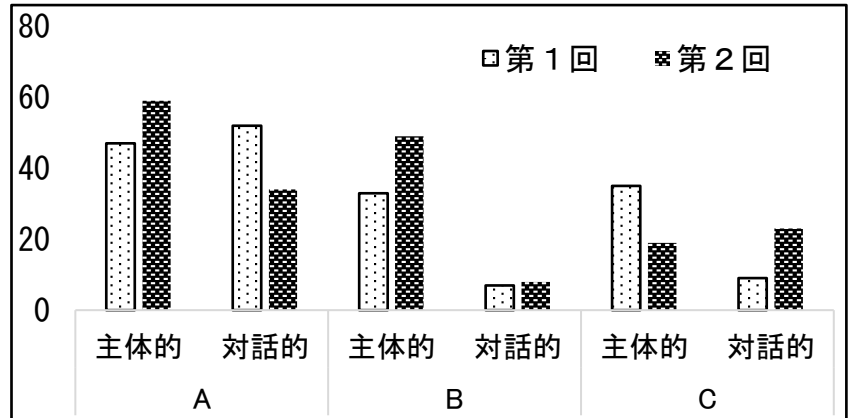


図3 第1回と第2回で見られた3人の主体的学び、対話的学びの回

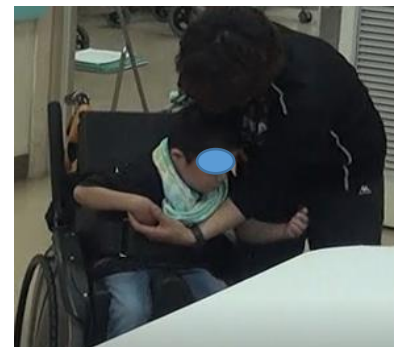


図4 不安を感じ教師を引き寄せようとするA児

共有することで、担当以外の児童についても理解を深めることができ、個別の目標に合った支援や指導を行うことができた。授業設計シートの活用自体のみならず、そこに至るまでの情報共有など過程においても、職員の意識が向上し、T・Tにおける授業実践の充実や授業改善につながったと言える。

② 研究仮説 2 の検証

2 各教科等の教科横断的な関連を意識した「遊びの指導」の授業改善を通して、肢体不自由児の「遊びの指導」における主体的・対話的で深い学びの充実につながるであろう。

第6回の検証授業は、教科横断的な視点を持ち、国語、音楽、体育と関連付けた「豆まき遊び」を行った。国語では継承されてきた年中行事である「節分」の理解を目的に絵本の読み聞かせを継続的に行い、音楽ではその行事に関する豆まきの歌の歌唱や器楽を行い、体育では運動会で学習した内容と結び付けたボールを投げたり転がしたりする知識・技能を活用し、的当てへ取り組んだ。事前に複数の授業において関連する内容を学習しており、過去の経験で得た多くの知識を活用し、取り組んだ授業である。学習を断片的ではなく、系統的・発展的につなげることで、児童自身が「できること、わかっていること」を主体的に結び付けることができ、先生や友達と一緒に楽しむ中で深い学びにつながっていくと考えられる。

図5から、A児、B児においては、深い学びの増加が見られる。B児の深い学びは、本授業において工夫を行った「保護者からのメッセージ動画視聴」の場面で見ることができた。B児は教師の説明で、興味・関心を持ったように表情を変化させ、実際に母親からの激励メッセージを聞く場面では、視線を向けて集中して聴き、その後、手を高く上げて意欲の高まりを自発的に表現する様子が見られた。保護者からの「(B児の名前)、〇〇鬼をやっつけてね。」というメッセージを聞き、国語・音楽等の既習事項と関連付けて考えることで、「鬼をやっつける」というやるべきことが理解できていると考えられる。また、シューター(補助具)を使って発泡スチロール鬼を退治する場面においては、自発的に手を伸ばして挑戦し、試行錯誤をして自力で転がすことに成功する場面があった(図6)。これも、シューターの活用が、関連付けて行った体育の授業で既習事項であったため、やるべきことや実際の操作方法が分かり見通しを持ち、自信を持って取り組むことができたと考えられる。この場面において、自力でボールを転がし、発泡スチロール鬼を倒すことに成功したが、転がるボールを追視している様子が見られなかったことから、自分が転がしたボールによって鬼が倒れた、という因果関係の理解にまでは至っていないと考えられる。シューターから鬼までの距離を近くしたり、直接手で押して倒す学習を設定するなどの工夫を行うことで、因果関係の理解など、さらに学びが深まることが期待でき、今後の体育等における更なる授業改善も考えられる。A児、B児ともに、それぞれの場面において、関連付けて行った国語、音楽、体育での学習で得た既習事項の知

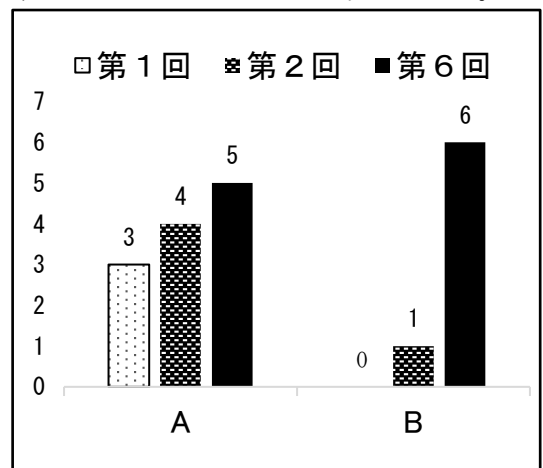


図5 第1、2、6回の授業で見られたA児とB児の「深い学び」の回数



図6 シューターを活用するB児

識・技能が相互に結びつけて見通しが持てたり、解決策に結びついたり意欲的に取り組めたりする深い学びへとつながったと考えられる。

C 児は、刺激の受け止めや反応の表出をじっくりと待つ事が必要な児童である。そのため学びも緩やかであり本研究の短い研究期間においては、明確な深い学びを評価することはできなかった（図 7）。C 児の学びで目を引くのは、第 1 回の授業の「主体的な学び」の回数の突出である。第 1 回の授業では、授業開始時から覚醒している様子が見られ、表情や身体の動きなどが活発であった。これは体調等に配慮を要する児童にとって、体調等と評価が連動していることの表れであり、学びを効果的に積み重ねるタイミングがあることを示唆している。体調や表出が多いタイミングを見極めて、個に応じた適切な支援を行うことで、学習を効果的に積み重ねていけることが期待される。

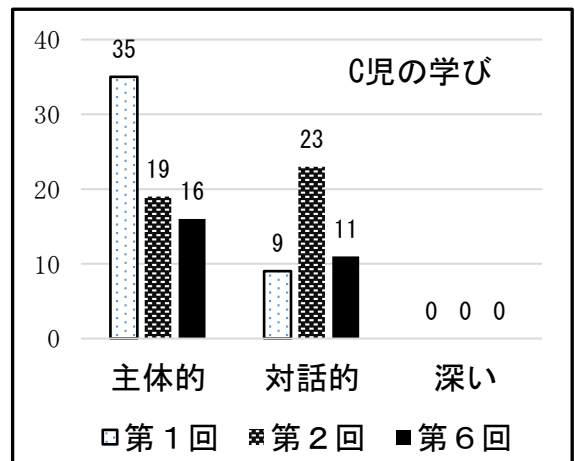


図 7 全授業で見られた C 児の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の回数

障害の程度の重い肢体不自由児においては、その障害特性から、刺激に対して能動的に触れ合いにいくことが難しい実態がある。そこで、教師の手添え等の支援により、意図的に教材と触れ合わせる「モノとの対話」「対話的な学び」を先に図ることで、興味・関心が引き出され、意欲的・主体的に学ぶことへつなげられると考える。しかし、肢体不自由があるからと無条件に即座に手添え等の支援を行うのではなく、児童の自発的な動作を待ってみるなど、児童個々の実態を正確に把握し、適切な支援を選択することが大切である。本研究での授業で例えると、遠くから転がってくるものをタイミングよくつかむことができる児童や、近くまで持っていくことで自分から触ることができる児童、教師が手に取って児童の手に触れさせてあげることで経験を積み重ねることができる児童など、実態は様々であり、適切な支援を見極めることが重要である。小学部においては、学年単位で学習に取り組むことが多く、同じ教室の中で同じ内容を学習していてもねらい等が異なることがある。「主体的・対話的で深い学び」の視点を持つことで、タイミングよく個に応じた適切な支援を行うことの重要性について再確認でき、学びの充実へとつなげることができた。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 授業設計シートを活用することで、授業の組み立てやねらい、意図的な工夫、教師の配慮すべきポイント等が明確になり、T・Tにおける授業実践の充実や授業改善が図られた。
- (2) 児童の実態に合った授業改善を行うことで、主体的な反応、変容、新たな一面などを引き出すことができ、「主体的・対話的で深い学び」が図られた。
- (3) 基礎研究や本学年児童の実態を踏まえた、「主体的学び」「対話的な学び」「深い学び」を評価する基準表を作成することができた。

2 課題

- (1) 学習内容や単元の構成、時間配分の工夫など、児童の実態に合った更なる授業改善、指導の継続。
- (2) 継続可能で負担感の少ない活用しやすい授業設計シートの作成。
- (3) 作成した基準表の実用性の向上や文言の整理等の更なる改善。

〈参考文献等〉

- 丹野哲也 2018 新学習指導要領等を踏まえた教育の展開 ―特別支援教育の推進とさらなる充実の視点から―
- 武富博文 2018 「3 知的障害教育における主体的・対話的で深い学び」『特別支援学校 新学習指導要領ポイント総整理 特別支援教育』
- 鏡が丘特別支援学校 2017 沖縄県教育委員会指定グループ研究「児童生徒一人一人が現在および将来のやりたいことに向かって主体的に行動することを促す授業の工夫」
- 田中学 2017 「教科横断的な学習に求められる『活用・発揮』すること」『教育展望』第 63 巻第 6 号
- 松見和樹 2017 「第 3 章 アクティブ・ラーニングを通してキャリア発達を支援する」『知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング』
- 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』
- 文部科学省 2017 『特別支援学校 教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）』
- 文部科学省 2017 『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）』
- 静岡県総合教育センター 「主体的・対話的で深い学び」の実現 「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善 平成 29 年度版
- 秋田県教育委員会 『特別支援学校 遊びの指導ガイド』
- 分藤賢之 2016 特別支援学校における各教科等を合わせた指導 『肢体不自由教育』 通巻第 904 号 9 頁
- 徳永豊 2014 障害の重い子どもの目標設定ガイド 授業における「学習到達度チェックリスト」の活用

