

「活躍」の視点から見る主体的・協動的な学び

－期待する児童像とは－

池田 菜緒 小島 啓治 坂詰 健司 柴田 琢磨 仲野 真史
長谷川 靖子 林 良樹 藤野 加奈子 松本 直巳
小笠原 恵 藤野 博（東京学芸大学）

I はじめに

1. 3年間の成果

小学部では、「小学部段階」の実践の在り方を念頭に、本校の研究テーマ「主体的・協動的な学び」を目指した実践研究が行われてきた。ここでは、本年度に至るまでの3年間の小学部のサブテーマとその目的、成果を概観していく。

1年次（平成27年度）のサブテーマを「自己意識と共感性の芽生えを育む ICT」とした。サブテーマ設定の理由は、「自己意識」や「共感性」が「主体的・協動的な学び」に不可欠な基盤であると考えたためである。

ここでは、「初期の自己意識と共感性を育む上で、タブレット端末での写真・動画選択を介したやりとりが有効である」という予測に基づいて実践研究を重ねた。小学部という発達初期段階において、いかに「自己意識」と「共感性」を育成するかとの視点から、タブレット端末活用の方法やその効果、可能性を探った。最も大きな成果は、タブレット端末活用の意義を確認することができたことである。タブレット端末の活用を通して、児童の他者とのやりとりの幅や手段に広がりが見られた。特に、言葉での対話に参加しにくい児童も、タブレット端末を使った選択等を通して、自分の意思表示をし、友達と共有することができた。こうしたプロセスを通して、児童が他者から「見られる自己」を意識したり、他者の経験から学んだりする状況を生み出すことができた。

2年次（平成28年度）は、サブテーマを「個別教育計画と一人ひとりが活躍する授業づくり」とした。目的は、①個別教育計画を運用する支援方法を充実させるためのツールとなる「活躍場面記録表」を作成し、「活躍」を軸に「主体的・協動的な学び」を検討すること、そしてそれを参考に、②実際の授業づくりを通して検討することである。ここでは、小学部所属の全教員による指導案や授業の定期的検討会の実施に加え、共同研究者による授業見学と助言の機会をもち、検討を重ねた。

成果として、①このとき始めた「活躍場面記録表」の事例は、その後3年間で24事例蓄積され、その共有・分析・応用を意図した「活躍場面省察会議」が定期的に実施されたことで、児童の「活躍」を促進する支援方法を充実させることができた。さらに、②「活躍を生み出す状況づくりの分類」（p.56 参照）をすることで活躍場面を設定しやすくなることになった。

3年次（平成29年度）は、「小学部段階における学習評価の可能性」をサブテーマとした。目的は、①前年度から始めた「活躍場面記録表」を活用して、小学部段階での自己理解・他者理解を検討すること、②一人ひとりの児童が「活躍」できる「集会」の授業を新設することで、「主体的・協動的な学び」を育む授業づくりを検討することである。このように「学習活動としての評価場面」を授業の中に位置付けることで、学習評価場面自体が「主体的・協動的な学び」の場となり、児童の学びを深める機会につながることを目指した。さらに、小学部の研究の中心概念である「できた」「もっとやりたい」「見て

見て」を大切に「活躍」は、こうした学習評価の在り方と密接に関係していると捉えた。

成果は、①前年度にまとめた「活躍を生む状況づくりの分類」を踏まえた、5段階からなる「活躍の経験が評価の力につながるプロセスの仮説モデル」(p. 69 参照)を作成したこと、そして、②一人ひとりに応じた活躍場面創出を目指した「集会における授業づくりのポイント」が作成できたことである。

(文責 林)

2. 小学部研究の中核となる「活躍」の取組

本校小学部において、4年間の研究の中心軸として常にあったのが、「活躍」(「7つのキーコンセプト」【Key Concept 1】「活躍」を参照)という概念である。小学部研究は、児童の「活躍」を追求する取組であったといってもよい。本取組の具体的な内容として、主に「活躍場面記録表」を作成した上で「活躍場面省察会議」を実施→有効な支援方法を抽出→他の学習場面・集団の授業にも適用、というプロセスを踏みながら実践を重ねた。

平成28年度は、「活躍」を生む状況づくりを「師範型」、「観客型」、「同僚型」(「7つのキーコンセプト」【Key Concept 1】「活躍」を参照)の3つに分類し、整理した。そして、「活躍場面省察会議」において効果が認められた支援方法の一部(表1)を事例として、平成28年度の研究紀要で報告した。一方、「活躍」について本校小学部教員間で一定の共通理解が図られてはいるものの、その定義の曖昧さは否めず、課題として残った。

表1 活躍場面の実際～事例を通して～

対象児童	クラス学年	事例名	活躍を生む状況づくりの分類	指導・支援のポイント
A	ほし組 2年	トイレがんばり表を活用した指導におけるA児の活躍	師範型	<ul style="list-style-type: none"> ■継続的な実態把握、意欲を引き出すための教材の工夫 ■教員および家庭との連携 ■教員の顔写真カード導入に称賛の連鎖
B	うみ組 5年	B児の給食献立係の取組	観客型	<ul style="list-style-type: none"> ■教材の使いやすさの追求 ■顔を前に向けて発表するための工夫 ■他児の関わり方
C	うみ組 6年	写真掲示により積極的参加を促す取組	同僚型	<ul style="list-style-type: none"> ■活躍場面へのスポットライト ■協働性を高める工夫
D E	そら組 3年 4年	D児とE児の活躍場面の波及 -マラソン場面を発端に-	師範型 観客型 同僚型	<ul style="list-style-type: none"> ■繰り返しの学習 ■手掛かりとなる友達集団 ■称賛閉じ込め動画でフィードバック

平成29年度は、最初に本校小学部教員全員で、「活躍」について、前年度の実践と定義を照らし合わせ、共通認識を確認した上で研究に着手することにした。研究内容として、自己評価・他者評価する力につながると考えられる活躍場面を抽出、焦点化し、実際の児童の姿や反応を手掛かりに、指導や支援

のポイントをまとめた。その結果、自己評価・他者評価する力につながる活躍場面を生み出す指導・支援の共通ポイントとして「活躍の可視化」を見出したこと本取組の大きな成果である。この、「活躍の可視化」を軸に、「活躍場面省察会議」において効果が認められた支援方法の一部（表2）を事例として平成29年度の研究紀要で報告した。

表2 自己評価・他者評価する力につながる活躍場面の実際

対象児童	クラス学年	事例名	活躍を生む状況づくりの分類	指導・支援のポイント
F	ほし組 1年	称賛のシャワーでF児の「食べた!」を引き出す取組	師範型	<ul style="list-style-type: none"> ■即時に本人の頑張りを称賛 ■家庭でも本人の頑張りを称賛 ■前向きに取り組める配慮
ほし組 5名	ほし組 1年 2年	「見て見て」を引き出すアルバムづくりの取組 - 自己意識と共感性を育むことを目指して -	観客型 同僚型	<ul style="list-style-type: none"> ■学習の様子を収めたプリントを毎週金曜日にファイリング ■学校での出来事を家庭と共有 ■毎日決まった時間にアルバムを開き、眺める機会を設ける
そら組 6名	そら組 3年 4年	「春のレクリエーション大会」みんなの活躍をみつけよう!	師範型 観客型 ↓ 同僚型	<ul style="list-style-type: none"> ■日々の頑張りにスポットライトを当てなおす ■それぞれの活躍を名付ける ■活躍場面を掲示して可視化する
G	うみ組 5年	G児の持久走における、本人の手応えを大切にした段階的な支援	師範型 ↓ 観客型 ↓ 同僚型	<ul style="list-style-type: none"> ◆第Ⅰ期（2016年11月～2017年3月） ■できることを発揮するためのワークシステム ■知らず知らずにスキルアップ ■自己記録 ◆第Ⅱ期（2017年4月～2017年5月） ■本人の意志を尊重した支援具の活用 ◆第Ⅲ期（2017年6月～現在） ■リーダーとしての役割意識 ■仲間意識・競争意識

(文責 坂詰)

Ⅱ 目的と概要

以上の経緯から、今年度は、

- 小学部段階における「主体的・協働的な学び」についての検討・実践の蓄積を踏まえて「主体的・協働的な学び」を育む授業づくりの可能性を探ること
- これまでの3年間の実践と研究成果を整理し、言語化すること

を目的とし、以下の手続きで研究を行った。

- ① 全校の「主体的・協働的な学び」の捉えを踏まえて「活躍場面記録表」の事例や今年度の小学部実践と照らし合わせ、小学部段階の「主体的・協働的な学び」において「期待する児童像」を明らかにする。また、「期待する児童像」を引き出す授業づくり及び実践を踏まえて、「主体的・協働的な学び」を育む支援方法や工夫を検討・実用化する。

② 蓄積した事例と議論を言語化し、事例集、授業のポイント、キーコンセプトとしてまとめる。

(文責 池田)

Ⅲ 方法と結果

1. 主体的・協働的な学びの中で「期待する児童像」

これまでの各部の3年間の研究をもとに、各部が捉える「主体的・協働的な学び」について協議を重ね、本校では「主体的・協働的な学び」を下記のように捉えた。

【主体的な学びの捉え】

目標に対する主体者意識をもち、考えたり判断したりする活動を経て、自らの学びを振り返り、それを次につなげる「主体的な学び」

【協働的な学びの捉え】

他者との関わりを前提として、自他の違いを通じて学ぶことで、新たな気づきを得たり自分の考えを再構築したりする「協働的な学び」

この捉えを受けて、小学部では3年間の成果を踏まえ、『「主体的・協働的な授業」を計画して実践するためのポイント』(以下、「授業のポイント」)を作成することにした。そのために、小学部段階における「主体的・協働的な学び」それぞれについて、「このような姿が見られたら主体的または協働的である」という児童の姿を「期待する児童像」として、下記のように設定した。具体的な取組としては、「活躍場面省察会議」の実践と上記の捉えを照らし合わせて、学部教員でキーワードを出して整理した。今年度は、これらの「期待する児童像」を引き出す授業づくり及び実践を踏まえて「主体的・協働的な学び」を育む支援方法や工夫を検討し、実用化につなげていくこととする。

「主体的・協働的な学び」の中期待する児童像

【主体的な学び】

- A 夢中になっている姿、没頭している姿
- B 状況に応じて、意思や意図を行動に移す姿
- C 自分の行動に確かな手応えを感じる姿
- D 既存知識と獲得した知識とを結び付けて取り組む姿

【協働的な学び】

- E 親しい大人や友達に称賛を求める姿
- F 背伸びする姿
- G 友達に合わせる姿
- H 他者の反応を期待して課題等にチャレンジする姿

(文責 藤野)

2. 「期待する児童像」を引き出す授業実践

小学部段階において「期待する児童像」を設定した後、各教員が担当する授業において、「期待する児童像」を引き出すための工夫を試み、実践を行った。ここでは、学年も内容も幅広い授業を対象とした（表3）。これらの授業実践は、後に事例集と

してまとめられた。そして、これらの授業及び小学部でのこれまでの実践を踏まえ、「期待する児童像」を引き出すための授業のポイントをブレインストーミングして出し合った。提案されたポイントを類似するものごとに分類し、分担して文言等を整理した。最終的に12の項目を選定し、「授業のポイント」を作成した（事例集 p32, p33 参照）。

この事例集は、まず「授業作りの前提となるポイント」「学習活動に関するポイント」「教員の支援に関するポイント」の3つに大きくカテゴライズされる。そしてそれぞれのカテゴリーに4つずつの項目が選定されている。さらに各項目には具体的な内容が示されている。「授業作りの前提となるポイント」は、特定の授業の中での手立てというよりも、その土台となる学級経営や学習の環境作りに関するポイントである。子どもたちの「主体的・協働的な学び」を育むためには、授業の中での手立てのみを工夫すればよいわけではない。例えば、安心・安全な居場所、一緒にいたい人、自分の思いを伝えたい人、見本としてマネをしたい人、困難に向き合うときに隣にいてほしい人などが存在することは、学びの質に大きな影響を及ぼす。学級集団や学部集団をそのような「学びの協働体」に組織するための方法なども、このカテゴリーに含まれている。「学習活動に関するポイント」は、授業の中での場面設定や工夫に関するポイントである。例えば、児童同士の関わりを生み出すために集団のサイズや活動形態を調整すること、友達同士で活躍を称賛し合ったりできるように評価場面を工夫することなどがここに含まれる。最後の「教員の支援に関するポイント」は、授業の中で教員が行う支援に関するものである。例えば、目的に応じた言葉掛けや身体援助などが含まれる。これらの12の項目は重要なポイントであるが、これだけでは、実際の授業づくりに活用するには、抽象的すぎる面もある。そこで、「授業のポイント」には、より具体的な内容や例が多く示されている。これらの具体例があることで、実際の授業づくりにより活用しやすいものとなったと考える。もちろん、ここに示された内容は、授業づくりのすべての側面を網羅的に説明するものではないが、各教員が授業を考えていくための基となることが期待される。また、先述した事例集にも「授業のポイント」は組み込まれ、どの授業にどのポイントが生かされているか、また各ポイントが授業の中でどのように具現化されているのかが示された。

このように、小学部では、まず「期待する児童像」というゴールを設定し、それを引き出すための方法としての「授業のポイント」を整理し、さらにそれを具現化した実際の授業を事例集としてまとめた。

次頁より作成した「授業のポイント」を活用した授業（研究協議会当日の研究授業）の学習指導案を示す。

（文責 仲野）

表3 授業の一覧

授業名	題材名	対象児童
体育	忍者の修行をしよう	1, 2, 3学年
おみせをひらこう	製品を作ろう	3, 4学年
学級	あしあと	3, 4学年
国語	伝えよう	4, 5, 6学年
育てよう	収穫しよう	5, 6学年
図画工作	ぼく、わたしの花火	1, 2学年
学級	保健室なんてこわくない	1, 2学年
鎌倉へGO！		5, 6学年

「学級」学習指導案

日 時：平成 31 年 1 月 25 日（金）10:00～10:45

場 所：小学部うみ組教室

対 象：小学部うみ組 計 6 名

5 年生 3 名（男子 3 名）6 年生 3 名（男子 3 名）

指導者：小島啓治（MT） 長谷川靖子（ST1） 林良樹（ST2）

1. 題材名 「えいごのじかん（外国語活動）Ⅱ」

2. 題材設定の理由

1) 本題材の位置付け

本授業「学級」は、原則週 1 回学級単位で行う授業である。活発な集団活動を通して、集団への所属意識や連帯感を育んだり、集団の一員としてよりよい生活や豊かな人間関係を築こうとする主体的な態度を培ったりすることを主な目的としている。また各授業や行事などの要として、自己理解や他者理解を進めるためにも重要な授業である。本校における「5 つの支援区分」では、「生活支援」を中心に「学習支援」「余暇支援」「コミュニケーション支援」の内容を広く扱う授業である。「学級」の活動内容は、①学級運営や役割などに関する学習活動、②親睦を深めるためのレクリエーション活動、③興味関心や遊びの幅を広げるための学習活動、④行事や交流などの学習効果を上げるための学習活動、⑤学期や行事ごとのまとめや振り返りの活動、⑥安全教育や食育に関する学習活動、⑦保健衛生に関する学習活動、⑧研究的・先進的な課題を扱う活動やその他の活動、などである。本題材は上記③⑧に当たる取組である。小学校における外国語教育の充実、また日常生活の中で外国の言語や文化に触れる機会が増えてきている現状を踏まえ、知的障害のある児童にとっての外国語活動の可能性を探り、主体的・協働的な学びを育むための学習活動や教材教具の開発を目指して本題材を設定した。また本題材は、特別支援学校学習指導要領の以下の内容との関わりをもって構成した。

外国語活動	<p>(1) ア 言語を用いてコミュニケーションを図ることの楽しさを知ること。 イ (ア) 英語の歌や日常生活になじみのある語などを聞き、音声やリズムに親しむこと。</p> <p>(2) ア 身近で簡単な事柄について、注目して見聞きしようとする事。 イ 身近で簡単な事柄について、相手の働きかけに応じようとする事。</p> <p>(3) ①ア (ア) 既に経験している活動や場面で、英語の挨拶や語などを聞き取る活動。(イ) 既に知っている物や事柄に関する語などを聞き、それが表す内容を実物や写真などと結び付ける活動。 ①イ (ア) 既に経験している活動や場面で、実物や写真などを示しながら自分の名前や好きなものなどを簡単な語などを用いて伝える活動。(イ) 既に知っている歌やダンス、ゲームで、簡単な語や身振りなどを使って表現する活動。 ②ア (ア) ⑦歌やダンスを含む遊び、⑦学校での学習や活動、(イ) ⑦挨拶 ②イ (ア) ⑦挨拶をする、(イ) ⑦礼を言う</p>
自立活動	<p>2 (1) 情緒の安定に関すること。(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。</p> <p>3 (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。</p> <p>6 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。</p>

2) 対象児の実態

うみ組はとても賑やかな学級であり、これまでの様々な経験から皆で一緒に楽しもうとしたり、一緒に挑戦しようとしたりする態度の育ちを感じる集団である。3 名が自閉症、2 名がダウン症、1 名が広汎性発達障害の構成であり、障害の程度や学習特性も多様で、幅広い発達水準の児童が在籍している。うち 2 名の児童は、平成 29 年度の組織改編までは、自閉症を伴う重複学級に在籍していた。この 2 年半で集団性が高まり、人的手掛かりが身近な教員中心だった状態から、徐々に周りの友達へと移行し、友達と一緒に行動したり、集団の中で自分の力を発揮できたりする場面が増えた。学習面においては、学習指導要領における国語科の 1 段階の目標及び内容を学習する段階に当たる児童が 2 名、2 段階の児童が 3 名、3 段階の児童が 1 名である。また外国語に関わる実態としては、1 名は個別教育計画の目標として、ローマ字の習得を目指している。また他の 3 名の児童は、英語の音声や表記に触れると、“英語”または“日本語ではないもの”との認識はあり、漠然と“難しそうなもの”、一方で“大人っぽくてかっこ

いいもの”と感じているような発言や様子が見受けられる。

3) 教員の指導観

今年度、うみ組で取り組む外国語活動を、2つのセッションで構成した。前期のセッションⅠは、6月に実施されたミシガン州立大学との交流学习（*詳細は、当日配布資料「イングリッシュ・デイの取組」参照）と、それに備えるために英語の音声に触れ、簡単な挨拶等に親しむことをねらった「学級」の1時間である。そして本題材セッションⅡでは、英語に対する親しみを深めることをねらい、後期の「学級」の時間に2回設定した。実際の授業は、活動内容や場面自体を理解することと慣れない外国語の双方に注意を傾けることの困難さに考慮して、児童が慣れ親しんでいて好きな歌、ルールが分かりやすいゲーム、場面を理解しやすいロールプレイなどで構成している。さらに児童の実態に応じて視覚的教材を効果的に使用することで、児童が適度な緊張感を保ちつつ情報（手掛かり）が散りばめられた環境で、思考を働かせ、もっている力を発揮できるように工夫している。音声による表出が難しい児童もいるが、指さしやジェスチャーなどの動作、絵・写真カードなどを活用する工夫をしながら、相手に意思が伝わる成功経験を増やしたい。教員の役割分担も授業全体を分かりやすくするために重要な要素である。児童が英語の音声やリズムに多く触れ、英語のもっている開放的な雰囲気を感じることで、児童からみた教員の役割を明確にするために、MTは原則英語のみで授業を進行する。そしてST1は、児童の立場でのモデルと場の盛り上げ役、ST2はモデル兼通訳の役割を務める。その際、ST2はむやみに通訳をせず、児童が表情や言葉で援助を求めている様子をキャッチして必要な日本語訳をしたり、児童が伝えたようなことを代弁したりするように心掛ける。活動内容は、児童の興味関心を考慮し、他の授業や生活との関連を図ることで学習効果が高まることを期待している。「算数」のテーマソングとしている歌や、「集会」の中で発表した歌とダンスを活用したり、「図画工作」において本題材で使用するメニューの立体物を作ったりしている。また1月を「英語月間」とし、朝・帰りの会等で挨拶や曜日など英語の表現を交えたり、様々な数唱をする場面で英語を使ったり、給食のメニューを毎日一品（または一素材）英語で紹介したりする取組を計画している。本題材を通して、英語の音声に親しんだり、簡単な表現のやりとりをする経験をしたり、さらには意思を伝え合うことを児童が実感でき、少しでも英語を身近に感じられるようになることを期待している。

3. 目標

- ① 英語を用いた歌やゲームなどの体験的な活動を楽しむことを通して、英語の音声に親しんだり、身近なものを表す語句や挨拶・お礼などの代表的な表現に慣れたりする。【知識・技能】
- ② 学習活動の文脈の中で、目的や場面、相手の働き掛けに応じて、自分のもっている知識や経験則をフル稼働させて相手に働き掛けようとする。【思考力・判断力・表現力等】
- ③ 相手の意思や意図が分かったり、自分の意思や意図が相手に伝わったりする喜びを味わう。また、未知なるものや対応が簡単そうでない事柄を退けず、自分からポジティブに向き合ったり、自分から援助を求めたりする態度を涵養する。【学びに向かう力・人間性等】

4. 指導計画 本時 2 / 2 時間

回	月日	学習活動	指導内容
1	1/16	①「かぞえうた」	○日本語と外国語の違いに気付く。
2	1/26 (本時)	②「UMI」 ③メモリーゲーム ④ロールプレイ 「Let's go to the restaurant.」	○英語の音声に親しむ。 ○簡単なやりとりをしながら、ゲームを楽しむ。 ○英語の音声等を使って、自分のほしいものを伝える。
*児童が見通しをもって取り組めるように、原則2時間とも同様の活動を行う。			
*ロールプレイは、1時間中の時間配分や学習効果を考慮して、各回3名ずつ行う。			
1回目：D児、C児、A児 2回目（本時）：E児、F児、B児			

5. 本時の学習

1) 本時の目標

- ① 数字、食べ物、曲名に関する語と絵や写真を結び付けたり、教員を真似て発声したりする。
- ② 英語でやりとりがされている活動に、相手や状況に合わせて取り組んだり、場面や状況に応

じて簡単な挨拶やお礼の表現を使ったり、欲しいものを伝えたりする。

2) 個人目標 【個人目標☆、手だて○（個別教育計画に関連した目標★、手だて●）】

*下表では、「本時の目標②」に属する個人の実態に応じた目標や指導の手だてを記す。「本時の目標①」に関しては、全児童共通の教材や指導の手だて（「2-3」教員の指導観、「5-4」本時の展開）に記す内容）、および日常的に個人の学習特性に応じて用いている言葉掛けや指さし、モデリングなどの支援をもって目標達成のための手だてとする。

児童	実態	個人目標	指導の手だて	関連する個別教育計画の目標
A 5年	周りの友達の様子を手掛かりに状況を把握して行動する場面が多い。一度理解した課題・ルーティンは確実に遂行する面がある。	★友達との関わりの中で、順番や手順が分かってメモリーゲームに取り組む。	●友達の様子を注意して見聞きするために、姿勢を正したり口を閉じたりするようにSTが指さしとモデルで促す。できるだけ言葉掛けは控え、自ら考えるように雰囲気をつくる。	・自発的に発声できる音や言葉、身体表現を増やす。
B 5年	似たロールプレイを前期に行った際、メニューを指さして注文ができた。自分から援助を求めることが課題である。	★間違っ出て出されたメニューを指摘して、欲しいものを伝える。	●MTは、最初故意に間違っメニューをB児に手渡し、その場を離れる。反応が薄い場合は、MTが顔を覗き込んだり、STが大げさに評価カードの内容と見比べたりする。	・ローマ字の読み書きができる。
C 5年	音声の聞き取りに優れている。相手の反応を確認して会話をするを課題としている。	★メモリーゲームで、適切なタイミングで相手の目を見て、決まったフレーズを言う。	●授業の冒頭から「eye contact」を強調して、その時々で注目する人や物を具体的に伝える。相手と視線が合った状態で会話を始めることを授業前にも伝え、必要に応じて授業中も確認する。	・適切な挨拶や会話のやりとりができる。
D 6年	学習意欲は非常に高く、チャレンジ精神旺盛だが、発音や読字に苦手意識がある。	☆メモリーゲームで、適切なタイミングに間を置かず、決まったフレーズを言う。	○授業の冒頭で「残念、残念、ドンマイ」や「challenge」などのキーワードを強調して伝え、意欲を高める。フレーズが浮かばない場合と、分かっているが言い淀んでいる場合を瞬時に判断し、的確な支援を行う。	
E 6年	英語の語彙は未獲得だが、状況を理解しようとする意欲は高く、聴覚優位である。	☆ロールプレイの流れの中で、挨拶やお礼を言う。	○「英語月間」の取組を通して、挨拶やお礼などの簡単な表現を、具体的な使用する場合と結び付ける。	
F 6年	カードを使用して、休み時間に聞きたい曲や、行きたい場所、玩具などを要求している。やきそばが好物である。	★聞きたい曲を選んだり、好きなメニューを選んだりする。	●CDジャケットを模したカードを選択肢に用意したり、好物のやきそばをメニューに入れたりする。	・カードを使って、欲しいものややりたい活動を要求する機会を増やす。

3) 準備物

学級の目標カード、「3つのタイム」カード（quiet, fun, talking）、「How are you?」の選択肢カード、「3つの大切なこと」カード、プログラム・カード、「かぞえうた」歌詞ポスター、「UMI」歌詞ポスター、選曲カード、「USA」と「UMI」の文字カード、「かぞえうた」と「UMI」の音源、スピーカー、「かぞえうた」と「UMI」の動画、メモリーゲーム用のカードとボード（2セット）、レストランのメニュー、メニューの模型（ピザ、ハンバーガー、やきそば、コーク、オレンジジュース）、レストランの装飾、店員の衣装、ロールプレイの評価カード

4) 本時の展開

時配	学習活動	指導内容	留意点
6	○ ST1 の話を聞く。 （授業開始前） （MT が登場する） ○ 挨拶をする。	○ 授業に向けて、気持ちの準備をする。 ○ 元気に挨拶をしたり、呼名に応じて視線を向けたり、ハイタッチをしたりする。	○ ST1 は、①黒板の予定表で「学級」が始まることを確認する。②学級目標「またがんばる。残念、残念、ドンマイ。」を確認する。③「QUIET TIME」のカードを黒板に貼る。 ○ まず MT が「Let's begin English Time.」といい、児童が挙手しながら「Yes.」と答える。 ○ MT は「Good morning.」「How are you?」「(I'm)

	<ul style="list-style-type: none"> ○「3つの大切なこと」を確認する。 ○本時の予定を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○「How are you?」の質問に、声量や表情を工夫したりジェスチャーを加えたりして答える。 ○本時で心掛ける3つのポイントを思い出す。 ○本時の活動に見通しをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> good.」などの表現を、大げさに口形を示しながらはっきりと伝える。 ○ST1は児童の様子を見ながら、「Good. / OK. / So so.」などの選択肢カードを提示したり、ジェスチャーのモデルを示したりする。 ○「eye contact」「gestures」「challenge」のイラスト入りカードを提示して発声を促す。カードは黒板に貼っておき、授業中必要なときに活用する。
4	○「かぞえうた」を歌う。	○歌に合わせて、色々な外国語で1～7の数字を言ったり、指で示したりする。	○「算数」の授業でテーマソングとしている曲を使用する。曲の中で英語、中国語、ドイツ語、トルコ語、スワヒリ語が登場する。
5	○「USA」の替え歌「UMI」を歌う。	<ul style="list-style-type: none"> ○曲やダンスを楽しみながら、「U・M・I」や「Come on.」などの語を発声する。 ○「USA」と「UMI」の文字の違いに気付いたり識別したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○以前の「集会」のために録音したうみ組のことを歌った曲を使用する。 ○教員は大げさに口形のモデル示す。 ○「USA」と「UMI」は、それぞれ文字のみのカードと、CDジャケットを模したカードを用意する。
12	○メモリーゲーム（神経衰弱）をする。	<ul style="list-style-type: none"> ○英語が飛び交う環境で、ルールや順番を守ってゲームに取り組む。 ○ゲームの流れの中で、決まった英語の表現を使ったり、教員を真似て発声したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○12マスのボードと身近なもの（動物または食べ物）の6組のカードを使用する。 ○ST2グループ（A児、C児、D児）とMTグループ（B児、E児、F児）に分かれる。 ○開始前にカードの組合せの例を見せながら「Match.」と「No match.」の意味を確認する。

<児童に期待する表現>

自分の番が回ってきたとき	胸に手を当てながら「My turn.」と言う。
カードをめくったとき	（全員で）カードが示す物の名前を英語で言う。
同じカードを当てたとき	（全員で）サインをしながら「Match!」と言う。
違うカードを引いたとき	（全員で）首を横に振りながら「No match!」と言う。
自分の番が終わったとき	サインをしながら「Finished.」と言う。次の順番の友達の前を軽くたたきながら「Your turn.」と言う。
ゲーム終了時	自分が獲得したカードの枚数を英語で言ったり、指で示したりする。

15	<ul style="list-style-type: none"> ○ ロールプレイ「Let's go to the restaurant!」をする。（レストランで注文をする場面設定） 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 欲しいメニューを選んで、店員役に伝える。【E児 B児】 ○ 間違っ出されたメニューを指摘して、欲しいものを伝える。【B児】 ○ ロールプレイを見ることで、英語の音声に親しんだり、英語のやりとりを注目して見聞きしたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ まず前時のD児の取組を動画で振り返り、活動のイメージをもてるようにする。 ○ 本時では3名の児童がE児、F児、B児の順でお客さん役を演じる。 ○ 選択肢はフード3種類（pizza, hamburger, fried noodles）、ドリンク2種類（coke, orange juice）とする。 ○ 各自のロールプレイの最初に、お客さん役はST1と一緒にレストランの看板を見ながら、日本語で注文したいものを相談する。選んだものの写真をST1が評価カードに貼っておく。 ○ ST2はお客さん役が、欲しいもの（評価カードに貼られたもの）を正しく注文できるかを見守り応援するように伝える。 ○ お客さん役は、写真入りのメニューを見て、フード一品、ドリンク一品を注文する。 ○ B児に対して、店員役は故意に間違ったメニューを手渡して、B児の反応を待つ。 ○ ロールプレイ後は、評価カードを参照しながら、欲しいものを注文できたかどうかを、みんなで確認する。
----	--	--	---

<流れとMT（店員役）が使う英語の表現>

入店する。	Hello. How are you? How many people?
席に着く。	Here is your table.
メニューを注文する。	Here is the menu. What do you want to eat? What do you want to drink? OK, you want [] & []. I'll be back.
メニューがサーブされる。	Here is your []. Enjoy your meal.

3	○ 本時のまとめをする。	○ 本時の活動を振り返り、満足感や達成感をもつ。	<ul style="list-style-type: none"> ○MTの話に加え、参観者1、2名に授業の感想・評価をお願いする。 ○最後はMTが「English Time is over.」と言い、児童が挙手しながら「Thank you.」と答える。
---	--------------	--------------------------	--

3. 4年間の実践と研究成果の言語化

1) 着想

今年度は「主体的・協働的な学びを育む支援」という研究主題で4年間取り組んできた最終年である。また今年度は、平成29年度の小学部組織改編（自閉症を伴う重複学級を発展的に解消）後の実践を見直し、言語化することを小学部の重点目標に掲げている。これらに対するアプローチの一つとして、「用語整理」という手法を用いた。改めて、この取組の目的は以下の2点である。

- 4年間の研究の成果を整理する。
- 本校小学部の方向性や立ち位置を確認する。

2) 「用語整理」の作業手順

「用語整理」は、具体的には以下の手順に沿って進めた。「用語整理」によって、「キーワード」から見い出された考え方等は、「キーコンセプト」と位置付け、今後の実践の拠り所となる成果物としてまとめることができた。この取組の特徴は、小学部教員相互の協議・検討を大切にしながら、あくまでも実践と結び付けた上で、言語化していった点にある。成果物としての「キーコンセプト」とともに、こうしたプロセスそのものに、今回の取組の意味があると考えている。

3) 「キーコンセプト」とは

「理念、骨格となる発想や観点、基本姿勢であり、意志を伴ったもの」という意味合いで捉えている。即ち、我々本校小学部教員が、全ての教育活動（学級経営、児童の目標や手立て、授業づくり等）に従事する際のひとつの拠り所となり、また自らの実践を点検・評価する際の視点を示唆する考え方である。次頁より、本取組の成果として、7つの「キーコンセプト」を掲載する。なお、この取組の性質上、全体として系統的・網羅的でない点は、ご理解いただきたい。

（文責 長谷川）

主体的・協働的な学びを育むための

7つのキーコンセプト

1	活躍
2	学び
3	対話的な学び
4	深い学び
5	役割意識
6	自己評価
7	教科横断的な教育課程（学習）の構成

平成 31 年 1 月作成

東京学芸大学附属特別支援学校 小学部

はじめに

1. 「キーコンセプト」とは・・・

「理念、骨格となる発想や観点、基本姿勢であり、意志を伴ったもの」

という意味合いで捉えている。即ち、私たち本校小学部の教員が、全ての教育活動に従事する際（具体的には学級経営を考える際、児童が取り組む目標や手立てを設定する際、または授業づくりをする際など）において、ひとつの拠り所となり、また自らの実践を点検・評価する際の視点を示唆する考え方であると言える。

2. 着想

今年度は「主体的・協働的な学びを育む支援」という研究主題で4年間取り組んできた最終年である。また今年度は、平成29年度の小学部組織改編（自閉症を伴う重複学級を発展的に解消）後の実践を見直し文章化することを、小学部の重点目標に掲げている。これらに対するアプローチの一つとして、「用語整理」という手法を用いた。改めて、この取組の目的は以下の2点である。

- 4年間の研究の成果を整理する。
- 本校小学部の方向性や立ち位置を確認する。

3. 「用語整理」の作業手順

■ 「用語」＝「キーワード」を選択

キーワード	選択した経緯
活躍	平成28年度の研究で打ち出した、本校小学部独自の解釈をした用語であり、以降の小学部の教育実践及び研究活動において中心に据えている。
学び	本校は平成27年度から「主体的・協働的な学びを育む支援」という研究主題を掲げているが、今回の学習指導要領の改訂では、最終的に「主体的・協働的で深い学び」と整理され重視されている。この用語を知的障害特別支援学校小学部の視点で読み解き、本校小学部の実践との関連を考える必要がある。
対話的な学び	
深い学び	
役割意識	平成29年度の小学部改組に伴う教育課程の再編で「集会」という授業が新設された。グループ・ダイナミクスを大切にした本校小学部の特徴的な授業であり、研究協議会でも研究授業として取り上げた。その「集会」を積み重ねる中で生まれたのが「役割意識」という考え方である。
自己評価	平成29年度、「小学部における学習評価の可能性」を学部の研究テーマとして、児童の学習活動としての「自己評価」について検討した。
教科横断的な教育課程（学習）の構成	「教科横断的な学習の構成」と「すべての活動が学習の場」を基本方針として、前述した平成29年度の教育課程の再編があり、その後の授業づくりも進められてきた。

■ グループ討議Ⅰ

小グループ（2～3名）の教員で、新学習指導要領や先行研究を踏まえながら、実践を通じた経験則や素朴理論を大切に、積み上げてきたことを言語化する。（＊用語によってプロセスは若干異なる。）

■ グループ討議Ⅱ

各グループからの提案について、小学部教員全員（9名）で協議・検討をする。あくまでも実践と結び付けた上で、教員相互の対話を通して納得解を見出す。

「用語整理」によって、「キーワード」から見い出された考え方等を「キーコンセプト」と位置付け、今後の実践の拠り所としていく。

＊この取組の性質上、全体として系統的・網羅的でない点は、ご理解ください。

【Key Concept 1】 「活躍」

1. 発想と概要

平成 29 年 4 月、本校小学部では自閉症を伴う重複学級を発展的に解消し、2 個学年ずつの複式学級に組織を改編した。この準備、実施に当たり、教員間で掲げた合言葉が「一人ひとりが活躍できる小学部」であった。それは小学部を「障害種に関わらず児童一人ひとりが、スポットライトを浴びて光り輝く生活の場にしたい。」という教員の強い願いからであった。その当時、内閣の目標として「一億総活躍社会」というワードが、注目を浴びていた。障害があってもなくても「活躍する」とは何なのか。児童にとっての社会すなわち生活の場そのものである学校において「活躍する」とは何なのか。以上のような問題意識より、平成 28 年度から「活躍」というキーワードを切り口に、「主体的・協働的に学ぶ力を育む支援」という学校全体の研究テーマのもと小学部の研究を展開してきた。

「活躍」とは、辞書的な意味では、「めざましく活動すること」等とある。それを小学部の学校生活をも想定して限定的に捉え直し、以下のように独自の定義をした。

他者と活動や課題を共有するなかで、自分のもっている力を十分に発揮して、他者から応援や称賛を受けること

そして図 1 に示すプロセスを繰り返し施行し、主体的・協働的に学ぶ力を育てるために有効な支援方法を考察し、整理した。

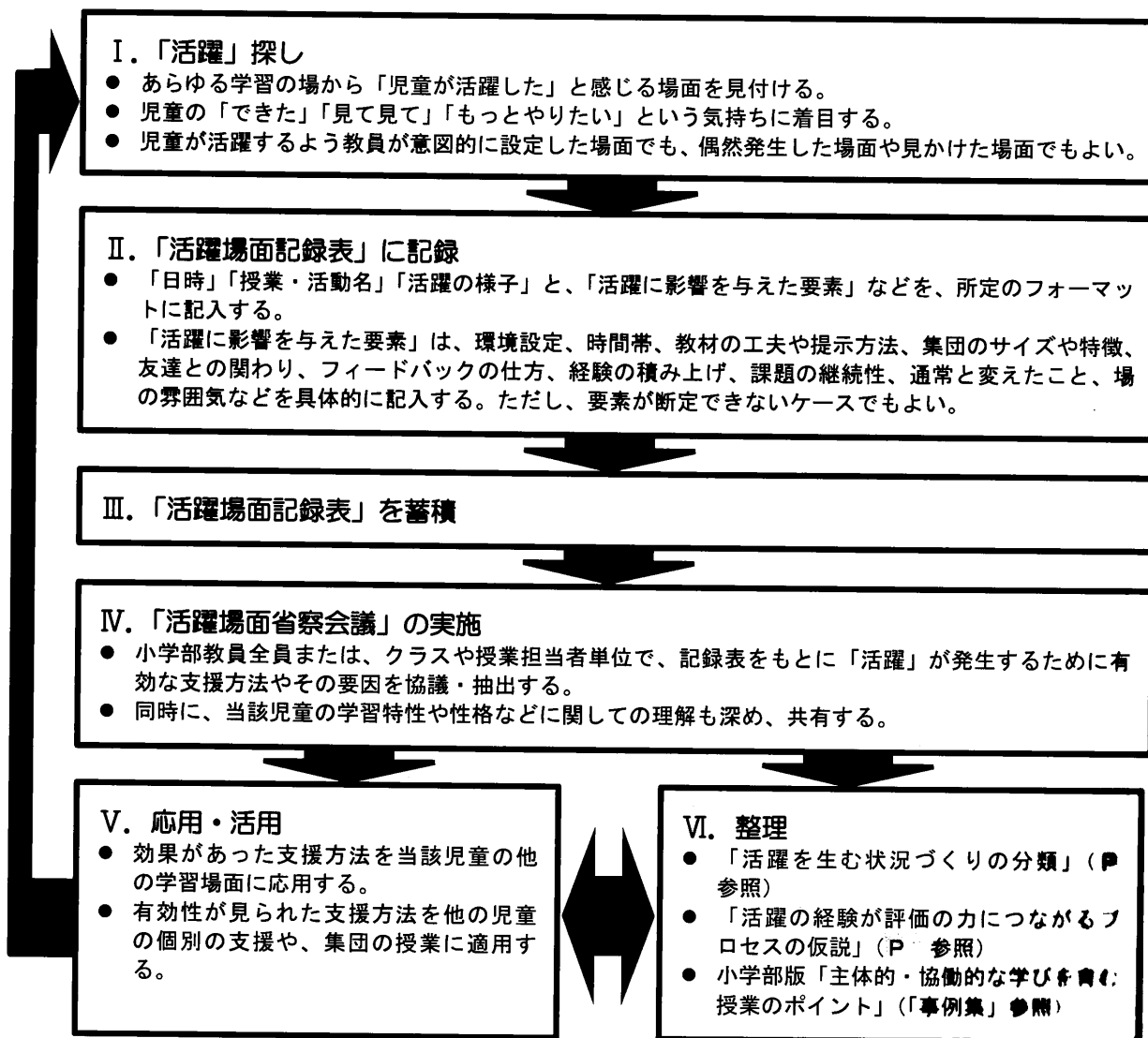





図 1 「活躍」をキーワードとした取組の流れ

2. 「活躍」を生む状況づくりの分類

図1のプロセスを繰り返した結果、「活躍」を生む状況づくりを、3つに分類することができた(図2)。教員がこの分類を意識することにより、活躍場面を設定しやすくなるという効果があった。

「活躍」を生む状況づくりには、教員の共感的な態度、意図性、立ち位置や振る舞い等が大きな影響を与える。まず教員が率先して応援・称賛する内容や方法を繰り返し示すことにより、学級・学部などの全ての児童・教員(時には保護者)から成る「学びの協働体」において、規範、規準や基準、ルール、善悪などの共有が推進されるからである。教員の普段の言動によって、児童の活躍場面が発生しやすくなり、児童同士で活躍を認め合う状況が生まれやすくなるのである。そして、この

「学びの協働体」の居心地の良さ、仲間意識や上昇志向が、協働的な学びの原動力になると考える。

師範型		大人と一対一の場面で、子どもが力を発揮して、大人から応援や称賛を受ける状況づくり
観客型		子ども対集団の場面で、子どもが力を発揮して、大人や他児からの応援や称賛を受ける状況づくり
同僚型		集団で、活動や課題を共有して一緒に取り組む場面で、大人や他児から応援や称賛を受ける状況づくり

※黒色は対象児、グレーは教員、白は他の児童を表わす

図2 「活躍」を生む状況づくりの分類

3. 「活躍」の取組がもたらす副産物

*子どもの学びに関する事柄は、後述するキーコンセプトの他項で言及するため、ここでは教員にもたらす事柄を述べる。

1) 教員のスキル向上

「活躍場面」における応援や称賛(リアクション)とは、単に歓声、拍手やハイタッチなどの表現だけではない。例えば、発表する児童の行動に対して期待感を抱いたり、共感したりすることで生まれる眼差しや表情、児童によっては立ち上がる、飛び跳ねるなども含む全体的なムードを意味する。教員が「活躍場面」を見付けようとしたり生み出そうとしたりするためには、活動場面にいる全ての児童の僅かな視線や表情などの変化や細かな言動を広い視野でキャッチしようとする心掛けや、児童の言動を瞬時に解釈しようとする心掛けが不可欠である。これらの心掛けを、「活躍」という教員にとってもポジティブな取組の中で、前向きな気持ちで積み重ねることにより、教員のスキル向上が期待できる。

2) 教員の意識向上

「活躍場面」を増やすことを念頭において児童の学習環境を考えることで、普段から児童一人ひとりが力を発揮するための適切な条件を整備しようとする教員の意識が高まる。そして、教員のポジティブな言葉掛けが自然に増え、心からの「ほめる指導・支援」の実現に迫ることができるのではないかと考える。

また、嬉しいことは自然と他者と共有したくなるものである。合間の時間に、即席で行われる教員同士の立ち話的な情報交換の機会(「オン・ザ・フライミーティング」)も増える。この情報交換によって、「活躍」した当該児童に、より多くの人からのフィードバックを与えたり、ある教員が実践して有効だった支援方法等を、別の教員が即座に授業に取り込んだりすることが可能になる。

3) 教員集団の雰囲気づくり

「活躍」を追求する取組は、「できない理由」を考えるプロセス(勿論このプロセスも必要)とは対極であり、児童の「活躍」から「どうしてできたのか」「何が効果的だったのか」「どんな強みをもっているのか」などを探り、次の指導・支援につなげるプロセスである。この取組自体が明るく前向きなものであり、チームで継続して取り組むことにより、教員集団に自然と積極的、建設的な雰囲気・態度が染み渡る効果が期待できる。

(文責: 小島)

引用・参考文献

- 東京学芸大学附属特別支援学校(2016) 研究紀要 第61号.
東京学芸大学附属特別支援学校(2017) 研究紀要 第62号.

1. 着眼点

「学び」と「学習」という言葉が、一度も使われない学校は、おそらく存在しないであろう。学校はその名の通り、「学」び、「学」習する場所だ。

辞書を引いてみると、「学び」は「学ぶこと。学問。」、「学習」は「知識や考え方、技能などを身につけるために、繰り返し学ぶこと。とくに、学校で勉強すること。」などとある。言葉の定義からすれば両者は非常に近い位置にあり、日常のやりとりの中でその違いを意識することはほとんどない。場合によっては等しい意味で用いられることすらある。

一方、「～を学びたい」という場合と「～を学習したい」という場合、その表すところはどこか違うように思えるし、新学習指導要領（新「学習」指導要領である）でキーワードとなっている、「主体的・対話的で深い学び」は、「主体的・対話的で深い学習」とは表現されていない。

本校が研究テーマとして掲げた、「主体的・協働的な『学び』を育む支援」。このテーマに迫るにあたって、そもそも「学び」とは何か、改めて捉え直してみたい。これはそのまま、本校小学部の子どもたちにとっての「学び」とは何か、ということであり、私たちが、目の前の子どもたちに、何を育むことを目指して、日々の授業をつくりあげていくにかかわる命題である。

2. 「学習」との比較から

「学び」について、「学習」との違いに着目すると、辞書的な意味において「学習」は、特に学校等で勉強することを指すイメージが強いようだ。「学習」のもつ「習」という語は、「習（なら）う」。「習」うためにはそれを教示する「誰か」が必要となる。そのため、「学習」には、意図した誰か（子どもに対しての大人、学校では教員）が用意した、意図的なもの・人為的なものといったイメージが、我々の無意識のうちに備わっているのだろう。また、「繰り返し」という要素も「学習」という言葉を捉える上で見過ごせない。「学習」が、基礎学力の土台を築く学校教育の特質としての反復性（さらには系統性や段階性、順序性）とあいまって、「学校で勉強すること」を連想しやすい語となった一つの要因と考えられる。「学習指導要領」がその最たる例である。

それに対して「学び」は、その生じる場が学校とは限らないし、教える第三者がいなくとも成立する。思いがけない気づきや発見、偶発的に生じた出来事や出会いをも含んだ、あらゆる体験・経験——それらを通して、変化したり進化・成長したりすることのすべてを指して、私たちは「学び」と呼んでいるのではないか。つまり、学び手のいるその場その時が、「学び」の場、時となる可能性を常にもっているのである。

また、佐伯（1995）は、「学び」について、「学習」と比較しながら以下のように述べている。

「いかにも学び手自身の主体的な営み」「本人が主体的に自分から学ぼうという意志をもってなんらかの活動をする」「少なくとも学び手にとって何らかの意味で『よくなる』こと」

特に、上記3点目の『『よくなる』こと』については、「学習」が「本人が自覚しないまま生起している学習（偶発的学習 incidental learning）もあれば、『学習意欲がなくなる』という学習（学習性無力感 learned helplessness）もある」ことを指摘し、「学習」が学び手にとって好ましくないものの体得をも指すのに対して、「学び」のもつ「何らかの意味で『よくなる』」性質——すなわちその進歩性・連続性・発展性・好転性・向上性（以下、「進歩性・連続性」と表記する）に着目している。「学び」を捉える際、この主体性と進歩性・連続性ははずすことのできない要素と考えられる。

3. 本校小学部における「学び」とは

本校小学部の教育における最も重要なキーワードの一つに、「活躍」がある（前項参照）。その意味するところは、「他者と活動や課題を共有するなかで、自分のもっている力を十分に発揮して、他者から応援や称賛を受けること」であり、子どもたちの「活躍」を引き出す授業づくりを目指して小学部の研究は展開されてきた。

子どもたちが「活躍」するときに見せる、「他者から応援や称賛を受ける」姿は、何らかの意味でポジティブな要素、あるいはプラスに向かう変化が現れている状態である。そこには、好ましくないものの体得といったネガティブな意味での「学習」は含まれない。第三者から見て好ましくない姿は、応援されたり称賛されたりする対象にはなり得ないからである。

学び手が「他者から応援や称賛を受ける」とき、そこには、これまでできなかったことができるようになった実感や、認められる喜びがあり、この手応えをまた感じてみたい、もっと知りたい、分かりたい、できるかもしれないといった期待や希望が生まれているのではないか。こうした学び手主体かつどこまでもポジティブな営みこそ、本校小学部が目指す「学び」ではないか。さらに言えば、こうした「学び」を支えているのは、学び手を応援したり称賛したりする周囲の友達や教員、家族といった集団である。このような、誰かに認められたり誰かを認めたりするやりとりを積み重ねる

ねる集団の中でこそ、本人主体の「学び」は育まれていくのではないだろうか。
 以上を踏まえ、小学部の研究における「学び」という語を以下のように捉えてみたい。

「学び」は、ある物事に限定された知識の習得や目標とする技能の獲得、あるいは学校教育の課程修了までで終わる部分的・断片的なものではなく、①生涯を通して継続される包括的営みである。「学び」は②学び手自身が出発点となって生起し、その指す内容・範囲は広く、全人的であり、学び手にとっての③ポジティブな進化を生む。

4. 質の高い「学び」を実現するために

最後に、「学び」の質を高めるための具体的な方策について述べる。本校および本校小学部の取組の中で、上記の捉えにおける3つのキーワード（波線①～③）と特に関連が深いと思われる内容を整理する。

1) 「①生涯を通して継続される包括的営み」について

(1) 個別教育計画Bシート（教育支援シート）の効果的な運用

特に小学部段階の児童は、知識・経験がまだ十分でなく、選択・決定する力も発展途上である。したがって、自分の将来の見通しをもったり自身の将来像を描いたりすることには困難がある。そのため、保護者との連携は最重要課題であり、本人・家庭・学校が一体となった、いわば「学びの協働体」をいかに形成するかが、学びの質を高める鍵となる。

本校の「個別教育計画」は一般的な個別の教育支援計画に該当する「Aシート（総合支援シート）」と、個別の指導計画の要素をもった「Bシート（教育支援シート）」（以下、教育支援シートと表記する）（図1）の2つから成る。本校の「教育支援シート」は、各授業の指導計画からトップダウン的に目標が設定されるのではなく、本人や保護者のニーズを収集し、「本人・保護者の希望票」や「生活地図」などのツールや面談等を通して、長期目標（通年）、短期目標（半期）が設定される。学校の中だけでなく、家庭でも支援場面が設定される。学期末には、保護者・担任の双方が評価を実施する。このように、目標設定、計画立案、実施、評価のプロセスを学校と家庭が協働して行うのである。これはただ単に保護者のニーズを聞いて、それに取り組むということではない。また、教員が一方的に目標を決め、保護者にそれを実施してもらうというわけでもない。家庭と学校が相互に情報交換し、さらに子どもへの理解や将来への指針を共有し、協働して取り組むことに意義がある。

「教育支援シート」はいわば「今後進んでいきたい方向性とそのために必要なことのマップ」（図2）として、この協働を支えるものである。また、子どもたちが、公共交通機関を利用して通学する本校において、幼稚部、小学部ではほとんどの保護者と登下校時にフェイス・トゥ・フェイスでオン・ザ・フライ・ミーティングの機会がある。そこで、目標の進捗状況やそれへの具体的な支援方法などについて日々情報交換ができることは、本校小学部の強みである。【*本校の教育課程と個別教育計画の関連に関しては、本校研究紀要第61号】

東京学芸大学附属特別支援学校			作成日：平成〇〇年〇月〇日 評価日：平成〇〇年〇月〇日	
個別教育計画（B）教育支援シート			現在の学習の状況：前期は読むものの難読性をほぼ習得した。身の回りのことは、大体一人でできるようなので、今後はペーパー面に焦点を当てたい。登下校に関しては、学校側を知らねる保護者への電話またはメールでの連絡も定着し、「入通学に向けて事前に準備する距離を伸ばしてきた。今年度中の完全一人通学を目指したい。学習面では、2桁の足し算ができるようになった。今後は計算式にも取り組みながら、障害特性を考慮して具体物を用いた学習も充実させたい。運動面では、マラソンに積極的に取り組み、体力もつき、夏休みに家庭でも取り組みができた。色々な運動に取り組み、全身のコーディネーションを高めていきたい。自分の興味が優先し、よそ見、走り遅れ、手指を動かす等の行為が見られることが多い。アイコンタクトや正しい姿勢の保持を習慣づけることで、集中して活動に参加する態度を身に付けてほしい。	
小学部 5年 〇組 〇番 氏名：〇〇〇〇				
担当：〇〇〇〇 〇〇〇〇 保護者：〇〇〇〇 〇〇〇〇				
長期目標	短期目標	主な支援場面	支援内容・方法	評 価
				学 校 家 庭
日常生活スキルの向上を図る。	食事のマナーを身につける。	給食	①足を揃えて座る。②口を閉じて噛む。③一度使用した箸等は食器の上に置く。の3点に取り組む。上記内容を記したカードを机の上に置く。正面に座る女性教員が手本になる。「〇〇〇しているとお褒めだ」のように望ましい行動を伝え、即時で称賛する。	() ()
一人で登下校をすることができる。	学校から最寄り駅まで、一人で下校する。（2回の乗り換え）	登下校でかけよう	保護者と別れる地点、会う地点を徐々に変え、一人で移動できる距離を段階的に伸ばす。保護者、教員は、必要に応じて随時に見守る。	() ()
国語・算数の基礎学力の向上を図る。	2桁までの数の比較ができる。	国語・算数宿題	プリントで算数の学習を促す。同時に具体物で「どちらが多いか」「何個多いか」の質問に答える学習を生活の中で繰り返す。	() ()
	時間の概念についての理解を深める。	生活日常生活全般	「何分間」「何分後」の意味を理解し、生活に生かすことを目指す。プリント学習と「時間係」の活動を連動させる。	() ()
運動能力の向上を図る。	縄跳びで、両足跳びができる。	体育休み時間	歩き跳び、駆け足跳びから段階的に学習する。がんばり表に記録をする。コーディネーションや持久力と共に、課題に対する集中力の向上を期待する。	() ()
落ち着いた態度で活動に取り組む。	相手の目をしっかりと見てやりとりできる場面を増やす。	学校生活全般	挨拶時、入退室時、活動の報告時の約束を明確にする。まず相手の名前を呼ぶまで「気をつけ」をすること、会話が終わるまで目を見ることが習慣づける。	() ()

○：できた。△：部分的、時々できた。×：あまりできなかった。（ ）内に記号で記入

図3 本校「教育支援シート」の実際

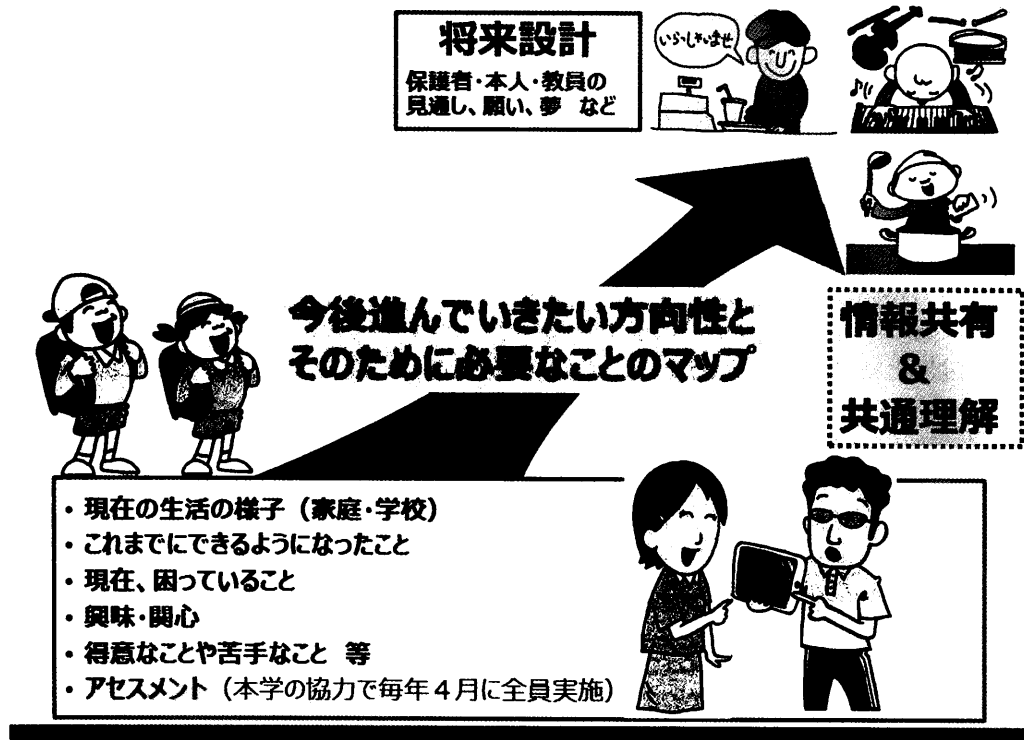


図4 本校個別教育計画（Bシート）の特徴

（2）「幼稚部—小学部—中学部—高等部、および相談部、若竹会」で育む

本校は、知的障害児を対象とする生涯発達支援学校として、就学前より卒業後にわたる生涯教育の観点に立ち、幼稚部から高等部に至る一貫した特別支援教育の実践を目指している。さらには、卒業生とその保護者を中心とした組織「若竹会」の活動も活発に営まれている。生涯にわたる「学び」を見つめる土台が、組織・体制そのものに備わっていると言える。

2）「②学び手自身が出発点」について

『学び手自身が出発点』となる学びは、まさに本校の研究テーマにもある「主体的な学び」と言い換えられる。今年度の小学部の研究の途中経過として、以下の2点を研究協議会で報告する。

（1）子どもたちが「主体的」である状態、あるいは「主体性」が発揮されている姿とは、具体的にはどのようなものを指すのか、蓄積した「活躍場面記録表」の事例をベースに検討を重ね、小学部における期待する児童像を以下のように設定した。【*学部の研究概要参照】

- 夢中になっている姿・没頭している姿
- 状況に応じて、意志や意図を行動に移す姿
- 自分の行動に確かな手応えを感じる姿
- 既存知識と獲得した知識を結び付け取り組む姿

（2）「主体的・協働的な学びを育む支援」という全校研究テーマの最終年（4年次）のまとめとして、「小学部版『主体的・協働的な学びを育む授業』のポイント」を整理した。【*事例集参照】

3）「③ポジティブな進化」について

これすなわち「活躍」であり、日常の教育実践において我々が日々追求する児童の姿そのものである。【*前項「活躍」参照】

（文責：長谷川）

引用・参考文献

- 佐伯胖（1995）「学ぶ」ということの意味，岩波書店。
 東京学芸大学附属特別支援学校（2016）研究紀要 第61号。
 林四郎（監修）篠崎晃一、相澤正夫、大島資生（編）（2015）例解新国語辞典，三省堂。
 山口秋穂、和田利政、池田和臣（編）（2013）国語辞典，旺文社。

1. 着眼点

文部科学省は「対話的な学び」を「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し、自己の考えを広げ深める」と整理している。そこでは冒頭に「子供同士の協働」とあるものの、「対話」という表現がクローズアップされることにより、話し合い活動の充実など、一定の言語能力の水準が要求されるようなイメージは拭えない。障害の種類や程度に関わらず、生きる力を育む質の高い学びの実現、さらに小学部段階においては低年齢の子どもたちや十分な発話がない子どもたちへの対応を念頭において実際の授業づくりを考えるとき、「対話的な学び」とは具体的に何を指すのか。「対話的な学び」をその本来の目的である授業改善のためのポイントとして円滑に機能させるためには、「対話的な学び」の意味・意図を咀嚼し捉え直す必要がある。

そこでまず、平成28年12月の中央教育審議会答申での以下のような指摘に着目した。

（人工知能に対して人間は）多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、その目的に応じて必要な情報を見だし、情報を基に深く理解して自分の考えをまとめたり、相手にふさわしい表現を工夫したり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるという強みを持っている。

ここで指摘されている「人間の強み」こそ、あらゆる子どもたちにとっての「対話的な学び」を捉える上で手掛かりになるのではないか。本校小学部では、上記引用の考え方を基に、この「人間の強み」の育成を図ると同時に、この「人間の強み」を生かした学びの在り様について、事例検討を重ねてきた。そうすることで、本校小学部における「対話的な学び」の実際の・実用的な解釈を目指した。

2. 本校小学部の解釈

1) 「対話的な学び」とは

①実際の生活や学習での具体的な場面において、児童それぞれが、②主張や役割、意義、定義など（以下、主張等）を認識をしている人や事物に向き合う状況で、児童自身が③何らかの影響を与えたり与えられたりすることを期待しながら、状況に応じた働き掛けをし、そしてその結果、対象の④人や事物に対する理解を深めたり、自分の考えを広げたりすること。

2) 「対話的な学び」を支える要素や条件など

- **波線①**に関連して： 羽入（2016）は、『『アクティブ・ラーニング』を考える』の中で、「アクティブ・ラーニングは、他を理解し、認め合い、協調する手立てを見出そうとする試みである。したがって、アクティブ・ラーニングの本質は、学習や生活で出会う具体的な場面と、個々の考え方の交流を前提としている。」と指摘している。不可視で抽象的なものの理解が難しい児童が多い小学部では特に、児童にとって意味のある、必然性・必要性のある活動・課題が設定されていることが大前提となるであろう。
- **波線②**に関連して： 「人や事物」としているが、例えば、「靴は履くもの」（「主張等」に当たる）という認識は比較的分かりやすい。認識が確かなほど、対象物（靴）に対して能動的・具体的に「働き掛ける（着用する）」ことができる。対象が人の場合も同様に、集団生活の中で経験にある人の「個性や役割」の理解が進めば、その人に対して自発的・具体的な関わりが増えるのではないか。さらに言えば先哲の教えや書物の内容などの不可視で抽象的なものも、この解釈の延長線上にあるものと捉える。そして、この「主張等」を認識していることで初めて、その人や事物に向き合ったときに、自分が知っていたことや想定したこととの違いに気付くことができる。このときの「あっ!」「えっ?」「おっ!」「あれっ、こうだっけ?」「いつもとなんか、違う」などと感じることが、「多様な他者」との対話の始まりであろう。
- **波線③**に関連して： 人や事物への認識を深めるプロセスの中で、「考える余地」があることが重要である。間違えるリスクのない“全自動”の教材・課題よりも、児童自身が試行錯誤する「余地や遊び、ゆとり」がある問いであることが重要である。そしてこの「考える」ことの積み重



ねが、ひいては社会に自発的に関わろうとする態度の育成につながっていくと考える。

- **波線④**に関連して：「対話的な学び」は、そもそも「どのように学ぶか」という授業改善の視点である。児童にとって有意味な対話を通して、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、将来にわたって能動的に学び続けるようにすることが重要である。

3. 「対話的な学び」の実際

＊「対話的な学び」の解釈を検討する過程で、納得解を導くに至った代表的な2事例を紹介する。

2) 事例A（授業・活動名「そうじ」）

対象児	S児、H児（ともに6年生の男子）	
場面・状況	教室掃除の一工程として、バディ（年間を通じて決まったペア）と二人一組でイスが乗った机を教室から廊下に運ぶ課題。課題に着手せずにいるH児に、S児が働き掛ける。	
「学び」の概要		
 <p>リーダーシップが強い。語彙力不足や発声の不明瞭さなどによる自信のなさから、黙り込んでしまうようなこともある。</p>	 <p>集団性が高まり、人的な手掛かりが親しい大人から、周りの友達に移行してきている。これまでの経験から、S児には好印象を抱いている。指示や課題を理解しても、動き出すまでに時間がかかることがある。</p>	
	4,5m離れて居た位置から「H君。」と名前を2,3回呼ぶ。	
	S児の呼び掛けに反応しS児の方をちらっと見る。	
	H児の隣に移動し、手を引いて今から運ぼうとしている机の方にエスコートしようとする。	
	S児の働き掛けを嫌がる表情はないが、手を引き戻し、移動をしようとはしない。	
	「あっ！」と声を出し、何かを思い出した表情。H児から再び2,3m離れ、H児の視野に入る位置で、名前を呼び掛けながら手招きをする。（これは、以前に教員からアドバイスを受けた内容であった。）	
	<教員の支援>離れた位置から、注意喚起のために一度だけ「H君！」と声を掛ける。	
	S児の手招きに応じ、運ぶことになっている机まで移動する。まだ、机に手を掛けようとはしない。	
	自分がモデルを示すように両手で机を持ち、「H君。」や「持って。」と呼び掛ける。	
	机の近くから離れようとはしないが、机は持たない。 （課題は理解しているが、着手する踏ん切りがつかない様子）	
<教員の支援>「前にやったね。なんて言ったけ？」とS児に言葉掛けをする。		
以前の学習を思い出し、H児の顔を見てモデルを示しながら「せーの。」と言い、さらに引き続き、「1、2、1、2…」と、机の移動が完了するまで元気に唱え続けた。		
最後まで机を運びきり、S児とハイタッチを交わす。		
何ができるようになったか（育成すべき資質・能力）		
	S児	H児
知識・技能	○リーダーシップをとって、友達と力を合わせて、机を運ぶことができた。	○二人組で机を運ぶ経験を積むことができた。
思考力・判断力・表現力等	○状況やH児の様子に応じて、既習の事柄を生かしながら、H児への伝え方を工夫できた。	○友達とのやりとりの中で、力を発揮して課題を遂行することができた。
学びに向かう力・人間性等	○相手に意図が伝わる喜びを味わい、自分から進んでコミュニケーションをとろうとする態度を育むことにつながった。	○バディとの協力で成功体験を積むことで、進んで友達を手掛かりにしたり頼ったりすることにつながった。

2) 事例B (授業・活動名「朝の支度」)

対象児	U児 (3年生、女子)
場面・状況	登校後、玄関で通学靴から上履きに履き替える場面。自分の上履きを手に取り、いつもの手順で履き替えようとする。
「学び」の概要	
 <p>人への興味が強く気が散ってしまう、動作がゆっくりである、などの特性がある。日課はよく理解して自ら行動するが、手元を見ることに課題がある。</p>	<p>下駄箱の所定の位置にある、U児の上履きである。</p> <p>自分の上履きが分かり、下駄箱から取り出し、床に落とす。(屈んで靴類を取ることはできるが、屈んで置くことは慣れていない。)</p> <p>U児に落とされて、床に在る。</p> <p>下駄箱に片手を置き、片足を上げて片方の通学靴を脱ぐ。その後、上履きがいつもそこに在るであろう位置(自分の立ち位置のすぐ前方)に、つま先をもっていき前後左右に若干動かしながら上履きを履こうとする。</p> <p>U児の足元から少し離れた場所にある。</p> <p>(空振りした)足元をちらっと見て、上履きが離れている位置にあることに気づき、屈んで片方の上履きを自分の近くに移動する。</p> <p>U児の足元の位置に、横向きで在る。(U児の向きに対して直角に近い向き)</p> <p>再度、つま先を上履きに入れようとする。つま先の向きを若干変えながら2、3度挑戦するがうまく入らない。足元をちらっと見て、屈んで上履きの向きを直す。</p> <p>片方の上履きを、正しく履くことができた。</p>
何ができるようになったか(育成すべき資質・能力)	
知識・技能	○一人で上履きを履くことができた。上履きの形状についての認識が深まった。
思考力・判断力・表現力等	○自分の目で手元を確かめ、状況に応じて上履きを操作することができた。
学びに向かう力・人間性等	○困難な状況でも、根気強く課題に取り組むことができた。「見る」ことで物とうまく関わられるという経験を積んだ。

4. 本校の研究主題との関わり

最後に「主体的・対話的で深い学び」と本校の研究主題にある「主体的・協働的な学び」との関わりを図5に示す。括りに違いはあるものの、双方は深い関連があると言える。

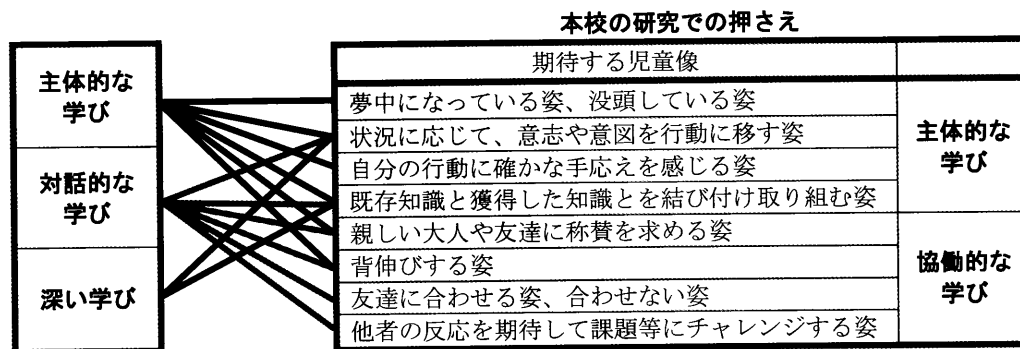


図5

(文責：小島)

参考・引用文献

教育課程研究会編著 (2016)「アクティブ・ラーニング」を考える, 東洋館出版社.
 文部科学省 (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).

1. 「深い学び」とは

中央教育審議会（2016）において、「深い学び」は以下のように整理されている。

習得・活用・探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「深い学び」ができていく。

一見すると、これは知的障害のある児童には難しいと思われるかもしれない。「各教科の特質に応じた『見方・考え方』を働かせる」、「情報を精査して考えを形成する」といった文言からは、抽象的な枠組みを通して物事を捉えたり、言葉で示された情報を比較して考察したりするような過程がイメージされやすく、抽象的な思考を伴う学びに限定して捉えられかねない。知的障害のある子どもたちの「深い学び」を考えるためには、その意義に立ち戻り、捉え直す必要があるだろう。

そもそも、「深い」とは、どのような状態を指すのだろうか。最初に学びの深さを論じた Marton & Säljö（1976）は、個別の用語にのみ着目する棒暗記的な浅いアプローチと対比し、他の知識や経験と関連付けて理解することを学びへの深いアプローチとした。また、学習指導要領改訂にも携わった田村は、「深い学び」を『知識・技能』が関連付いて構造化されたり身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かう」とことと説明している（田村, 2018）。いずれにおいても、知識・技能を断片的なものとして学ぶのではなく、他の知識や経験と関連付けながら自分の中に位置付けることが深い学びのポイントとなっている。そして、特に新学習指導要領の「深い学び」では、関連付けられ構造化されることで、知識・技能が活用されるようになることが重視されている。中央教育審議会の説明は、児童・生徒におけるその具体的な姿を例示したものといえるかもしれない。また、田村（2018）は、知識・技能の関連付けを、知識相互のつながり、場面とのつながり、目的や価値、手応えとのつながりに分類し、知識の関連付けの多様な在り方を示している。以下ではこれらの議論を参考にしながら、本校小学部の実践を振り返り、子どもたちの「深い学び」について捉え直したい。

2. 本校小学部における「深い学び」

本校小学部では、「活躍」（前項「活躍」参照）をキーワードにした実践研究を進めてきた。そこでは、課題に取り組む際、単に遂行・成功することだけでなく、本人が「できた！」という手応えを感じ、同時に周囲から応援・称賛を受けることが重要であり、それを通して「もっとやりたい」と次の学びに向かう姿勢が育まれることをみてきた。また、そのためには、課題が学習活動や授業全体の目的に関連付けられ、本人にとっても一緒に参加する友達や大人にとっても、その遂行に価値があると感じられる状況を作ることが必要と考えてきた（「役割意識」の項参照）。さらに、小学部では、時期ごとのテーマのもと、複数の授業を関連付けるユニット化を進めてきたが、その中で、児童が当該テーマに関連したイメージをもちながら、新たな知識・技能を意味付けて学ぶ姿がみられた。このように、本校小学部では、知識・技能を学ぶ際に、場面、目的、手応え、関連する他の知識などと結び付けながら学ぶことが重要だと考えてきた。これは、先述した田村（2018）による「深い学び」の説明と重なり、本校の児童たちの「深い学び」の在り方を示していると考えられる。以上を踏まえ、ここでは知的障害特別支援学校小学部の子どもたちにとっての「深い学び」を次のように捉えたい。

「深い学び」とは、知識・技能が①「これまでに学んできた知識・技能」、②「生活に即した場面」、③「確かな手応え」、④「社会的意味や価値」などと結び付く（関連付く）ことで、記憶に深く刻まれ、且つその知識や技能が必要となときには取り出せる（活用できる）状態で、自分の中に位置付けていく学びである。（＊波線部①～④を「結び付きの4つの幹（みき）」と呼ぶ）

3. 「深い学び」の実践例

1) 対象児について

対象となるA児は、食物アレルギーがあり、長期にわたる保護者の努力と、家庭と学校の密な連携により、現在では給食で提供されるほぼ全ての食材を食べられるようになった5年生である。以前は、周りの大人がアレルギーを心配している様子も伝わってか、給食（食べること）自体にある種の不安感や警戒心のようなものを抱いていたようにも見受けられた。コミュニケーションの面では、日常会話のやりとりができ、語彙も非常に豊富である。一方で、使用する言葉の意味が限定的であったり、相手の反応を気にせずやや一方的に自分の関心事を話してしまう傾向がある。

2) 実際の取組と児童の変容 ～「結び付き」に着目して～

前述した本校小学部の「深い学び」の捉えにある「結び付きの4つの幹」と、A児が習得しようとしている知識・技能との結び付きに焦点を当て、A児の学びを以下の表に整理した。また「結び付きの4つの幹」と、資質・能力の三つの柱との関連についても考察を述べる。

A児の課題「食レポ係」

学級の係活動の一環として、「食レポ係」を担当した。給食のメニューから、本人が「おいしかったもの」を一品選び、シートに選んだ理由等を記入し、帰りの会に設定された「A君の食レポコーナー」で発表をするという内容である。また、関連する活動として「献立係」も担当した。献立表を見て、その日のメニューをホワイトボードに書き抜き、朝の会でクラスの友達に発表をした。そしてまた、栄養教諭が発行する、その日の献立に関する豆情報「もぐもぐ通信」を、食事中に読み上げる係も担当した。

①「これまでに学んできた知識・技能」との結び付き

「さといもみたらし」という料理を食したときに、「(以前食べたことのある) みたらし団子みたいでおいしい」と、味の共通項を見出して表現することができた。また砂糖・果物・ソースなどが「甘い」ということは理解していたが、食レポを通して、料理に対する注意が高まることで、野菜のさつまいもも「甘い」ということに気付いて表現することができた。A児にとって新しい感覚や言葉を、これまでに経験したことのある感覚や知っている言葉と結び付けて学ぶことで、使える言葉の意味がより明確になったり広がったりしていった。これは、知識や技能を習得する際、「これまでに学んできた知識・技能」と結び付けて学ぶことが、「資質・能力の三つの柱」で示されている「知識・技能」の育成に効果的であることを示唆するのではない。

②「生活に即した場面」との結び付き

当初は、給食に関する感想を聞かれると、漠然と「おいしい」と答えることが多かった。そこで教員は、材料、味、食感、色、匂いなどの具体的な視点を示し、実際の食事の場面におけるやりとりを通して語彙の拡張を試みた。その結果、A児が実感を伴って自分の言葉として使える語彙が徐々に広がっていった。これは、課題自体が「生活に即した場面」、つまり「必要性・必然性があり、実際に料理を五感で捉えることができる場面」と結び付いたことが効果的であったからだと推測される。また後に、給食時に巡回してくる栄養教諭に、A児が料理に関する質問をすることも取組に加えた。そこでA児は「この汁のだしは何を使っていますか?」「この赤いのは唐辛子ですか?」「この野菜炒めの味噌には何を混ぜていますか?」などの質問をすることができた。これは、自分の疑問を解決するために、これまで身に付けてきた料理や味に関する知識を組み合わせ、相手に伝わる表現を用いる工夫ができた表れであろう。以上のことから、知識や技能を習得する際、「生活に即した場面」と結び付けて学ぶことは、自分がもっている類似した知識や技能から、場面に応じたものを活用したり、試行錯誤したり、疑問を解決しようとしたりするなど、「思考力・判断力・表現力等」の育成と密接な関係があるのではない。

③「確かな手応え」との結び付き

給食は、A児だけでなくクラスの友達の多くが「大好き」な時間である。そのため、献立係・食レポ係共に、発表時には友達からの眼差し、即時的な表情の変化、自然に沸き起こる拍手や歓声などを感じることができた。A児が新しく覚えた言葉や表現、発表内容を考えるために試行錯誤したこと、声量や視線などの発表の仕方に関する工夫や努力をしたことなどが、このダイレクトなフィードバックを受けて、「確かな手応え」と結び付き、A児の中に深く刻まれたのではないだろうか。そしてそれが次の学びに向かう力、具体的には食レポ作成や発表への意欲や、自分の気持ち等を他者に伝えたい、共有したいという意欲を高めることにつながったと推測される。以上のことから、児童が知識や技能を「確かな手応え」と結び付けて学ぶことは、「学びに向かう力・人間性等」における情意や態度等の涵養につながると言えるのではない。

④「社会的意味や価値」との結び付き

取組が進む中で、給食への期待感や「食べること」に対する積極性が高まってきたように見受けられた。宿泊行事の昼食メニューを選ぶ際には、食べた経験のない現地の特産物を自ら選び、その理由を「(食べてみて) 食レポをしたいから!」と述べることもあった。食レポを中心とした総合的な取組で培ったものが、「食への関心」「多様なもの・おいしいものを食べる喜び」、すなわち「食の価値」「社会的意味や価値」と結び付いたと考えられる。まさに「学びに向かう力・人間性等」の涵養につながったのではない。

※ 本事例は、複合的・長期的な取組であったため、「結び付きの4つの幹」全てとの関連が見られた。勿論、4つの幹のうちいずれかとの結び付きが見られれば、それは「深い学び」と捉えることができる。

※ 最後に、食物アレルギーに根気強く向き合ってきたA児の保護者と、給食時に教室を巡回し子どもたち一人ひとりに応じた声を掛け、熱心に食育を推進する本校栄養教諭に敬意を表し、本論考を結ぶ。

(文責: 仲野、林)

引用・参考文献

国語学 (2018) 深い学び, 東洋館出版社。

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改訂「学習指導要領等について (答申)」。

Mason, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning—II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

1. 問題意識

本校小学部では、平成29年度の組織改編に伴い、それまで年に数回実施されていた「合同集会」を発展させ、頻度を増やした「集会」という授業を新設した。1～6年生全員が一堂に会し、年間21回程度実施している。多様なサイズでの集団活動の保障や、異学年との学び合いを期待した、領域・教科を合わせた指導の形態である。授業のねらいは以下の通りである。

- 1) 大勢の友達の中でも自分の力を発揮し、伸び伸びと活動する。
- 2) 集団活動を通して、みんなで協力したり助け合ったりする。
- 3) さまざまな文化に触れたり、季節を感じたりして、興味・関心を広げる。

また、実際に扱う題材は、①「七夕集会」などの風物詩や年中行事に親しむもの、②「ダンス集会」などの他教科との関連をもたせ余暇活動につなげるもの、③「山登りに行こう集会」などの行事の事前事後学習の役割を果たすもの、という3つに大別できる。

新設した平成29年度当初は、全校研究テーマ「主体的・協働的な学びを育む支援」の下、集団のメリットを生かした活動の充実を図った。具体的には、楽しみながら声や動きを他者と合わせる活動、大勢の前で発表をする活動、上級生が会の進行をしたり、下級生にとって手本となる役割を担ったりする活動等である。これらの活動では、児童それぞれの明確な役割分担が重要であった。

平成29年度後期になり、小学部の研究のキーワード「活躍」が生まれた（「活躍」の項参照）。「活躍」という視点で「集会」の取組を見直したとき、次のような課題に突き当たった。「集団活動の中で、児童がより確かな手応えを感じながら学習内容を深く理解し、より気持ちのこもった応援や称賛が自然に沸き起こるためにはどうしたらよいか」という疑問である。言い換えれば、「活動の見通しがもてるから、課題が明確だから、自信をもってできる課題だから、落ち着いて活動できた、または力一杯活動できた」の先にある学びとは何か、決まりきったタイミングで賑やかな応援や称賛が上がるだけでよいのか、という問いである。そこで「集会」の授業づくりにおいて注目していた「役割」というワードを手掛かりに、蓄積された「活躍場面」等の実践事例を振り返りながら議論を重ねた。

2. 「役割意識」とは

「役割」の辞書的な意味は、「1. 役目をそれぞれの人に割り当てること。また、割り当てられた役目。2. 集団内の地位に応じて期待され、またその地位にあるものによって学習される行動様式。社会的役割。」などとある。また社会学小辞典（2005）においては、「特定の社会的場面において一定の地位を占めている行為者は、集団や社会が準備し期待する、その地位にふさわしい行動様式をもって、他の行為者と相互作用するように義務づけられる。この行動様式を各種の生活場面における経験を通して学習し、自分自身に特有の型どりをを行うことによってこれを具現する。このように、ある地位にふさわしいように期待され学習される行動様式を『役割』と呼ぶ。」と示されている。

いずれにしても「役割」は、他者や社会システムが前提となった概念である。「集会」に限らず「役割」が存在する学習活動では、児童にとって必要性・必然性がある課題、その課題遂行に期待をする他者の存在、そして他者からの期待を意識した課題の遂行等が相互に関連することが必要であると考える。また「役割」は、単に割り当てられた課題を正確にこなせばよいというものではなく、毎回違うその時々状況や他者の期待等の影響を受け、相互作用の中で対話的に築かれていくものである。これらのことを踏まえて、「役割意識」という言葉を以下のように捉えた。

集団活動の中で、自分の役目・課題を理解すると共に、集団を構成する他者もその役目・課題を認識したり、必要性を感じたりすることで期待・関心をもつ。そして他者の期待・関心を感じながら自分の役目・課題を遂行する。その結果、応援・称賛や、次に導かれる他者の役目・課題等の他者の反応を認識する。この自分と他者との相互作用による一連の心の動きを総じて「役割意識」と定義する。

他者の反応を感じるによって、自分が遂行した役目・課題に対する理解を深めたり、それらの価値が形成されたりすることが期待できる。さらに「役割意識」の高まりは、子どもたちが自信をつけ、自己有用感を高め、自己肯定感を高揚させることにもつながると考える。また「役割意識」を形成し発揮する場である集団は、学級や学部の子近な友達集団から始まり、引いては社会・国・

らには社会へと広がることが期待される。自分を取り巻く他者・集団とどのように関わるか、自分なりにどのように貢献できるかというキャリア発達の視点からも、「役割意識」は、小学部段階において大きな意味のある考え方として位置付けることができる。「役割意識」は「主体的・協働的な学び」を実現するための一つの視点として、また児童の課題を散りばめながら授業の文脈・流れをつくる際の「つなぎ」のような役割として、本校小学部では大切にしている。

3. 「役割意識」の視点を生かした授業改善の例（主体的・協働的な学びを育む「活躍場面」の創出）

1) 場面設定

「集会」において、全児童が一人ずつまたは小グループで発表をする学習活動のひとつである。高学年の児童が「呼び出し係」としてツリーチャイムを鳴らすのを合図に、他児が「〇〇さ～ん。」と声を合わせて次の発表者を呼ぶ設定である。対象となるA児とC児は、小学部改組前（平成28年度まで）は、重複学級に在籍していた児童である。

2) <改善前>平成29年7月「七夕集会」

児童の活動		指導の手立て
A児	○ 発表場所の隣でイスに座って待機する。	○ A児のイスを、A児から発表者とその他の児童の双方を見やすい位置・角度に配置する。
A児	○ パチでツリーチャイムを鳴らす。	○ 教員1はA児の隣に待機し、ジェスチャーや指さしで姿勢の保持を促す。
他の児童	○ 「〇〇さ～ん」と声を合わせて呼ぶ。 ↓ * 次の発表者が登場	○ 教員1は前の発表者が席に戻った後、チャイムを指さしてA児に合図を出す。 ○ A児がチャイムを鳴らした直後に、教員1が他の児童に向けて「せ～の」と声を掛ける。 ○ 教員1以外の教員は、呼名する児童らのモデルとなるように、またA児がチャイムとその後の呼名のつながりを意識できるように、元気に大きな声を出す。 ○ 教員がハイタッチ等をしながら、A児を称賛する。



3) <改善後>平成30年7月「七夕集会」

児童の活動		指導の手立て
B・C児	○ 発表場所となりのイスに座って待機する。	○ 発表場所の隣に、タブレット端末とモニター、B児、C児の席の順で配置する。
B児	○ タブレット端末を操作する。	○ 教員1は2、3m離れた後方から見守る。 ○ 前の発表者が席に戻るのを確認してから、タブレット端末を操作することを、B児に事前に伝える。接続したモニターには、次の発表者の顔写真と名前が現れる。
B児	○ C児に合図を出す。「C君、どうぞ」	○ C児の反応が薄くても、教員1はB児からの働き掛けを期待して見守る。
C児	○ パチでツリーチャイムを鳴らす。	○ C児のチャイムの音が、極端に小さかったり短かったりするときのみ、教員1が再度鳴らすように促したり、手を添えて鳴らし方を確認したりする。
他の児童	○ 「〇〇さ～ん」と声を合わせて呼ぶ。 ↓ * 次の発表者が登場	○ 2、3番目の発表者までは、全教員と一緒に声を出して、声の大きさやタイミングのモデルを示す。その後は、児童の自発を待ってから、児童の声を引き立つ声量で一緒に呼ぶ。 ○ チャイムの合図の後、他の児童の反応が薄かったり、声が揃っていなかったりしても、繰り返し行うことで、児童が自分たちでタイミングを合わせようとするのを期待する。発声をするための直接的に支援よりも、児童の実態に合わせて、活動に集中すしたりC児に注目したりするための支援を心掛ける。



（文責：小島）

引用・参考文献

濱嶋朗、竹内郁郎、石川晃弘（編）（2005）社会学小辞典—新版補強版，有斐閣。

1. 知的障害教育における自己評価

小学校学習指導要領解説「特別活動編」(2017)では、自己評価とは「学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につながり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。」と述べている。また、中央教育審議会(2010)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、「児童生徒が行う自己評価や相互評価は、児童生徒の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めること等学習の在り方を改善していくことに役立つことから、積極的に取り組んでいくことも重要である」と指摘している。自己評価は、能動的に学習に取り組む「学びの主体者」を育成していくために、大変重要な要素であろう。

しかしながら、知的障害教育における自己評価についての実践例を見てみると、振り返りシートを使用した活動や、音声言語を媒介とした活動が多い。知的障害の重い児童や十分な発語がない児童、低年齢の子どもたちを対象とした自己評価に関する研究はまだ少ない。また、丹野(2016)は、自己評価の重要性を示唆した上で、「児童生徒の理解や認識の程度により、目標を意識化できない」といった自己評価の難しさも指摘している。

一方、本校では平成29年度、「主体的・協働的な学びを育むための支援—学ぶ意欲を高め、学びを深める評価場面の工夫—」と全校研究テーマを設定した。そこで小学部では日々の授業実践・研究の中心概念としている「活躍」を切り口に、自己評価が難しいとされる小学部段階の児童を対象とした自己評価・他者評価の在り方について研究を推進することとした。それは、「活躍」を生み出す状況において小学部教員が、「できた」「もっとやりたい」「見て見て」という本人の気持ちに焦点を当ててきたからであり、まさに「学びの主体者」たちのそうした気持ちは、自己評価の要素と深い関連があると考えたからである。

2. 自己評価・他者評価する力につながる活躍場面の実際

まず、「活躍」場面における自己評価・他者評価する力を育む支援の充実を図った。代表的な4つの事例を紹介する(詳細は、本校研究紀要第62号を参照)。

事例Ⅰ 称賛のシャワーでA児の「食べた!」を引き出す取組<ほし組1年 A児> (偏食やこだわりが強く口にする食材が少ない児童への支援)

- チャレンジ食材を1cm角に切り、好きな食材→チャレンジ食材→好きな食材と交互に促すことで、食べることへのモチベーションを維持した。また、終わりが分かりやすいように、あらかじめ食べる物の総量を提示した。
- チャレンジ食材を食べたときは即時に、担当教員は、ハイタッチや頭をなでるなど、大げさに褒めて本人の頑張りを認めた。また周囲の教員も拍手を送ったり、本人に称賛の言葉掛けをしたりすることで、見守っていることを伝える工夫をした。
- その月の献立表を連絡帳に綴じ、チャレンジ食材を食べるたびに記入していった。保護者にも、本人と一緒に献立表を眺めながら、チャレンジ食材を食べたことを称賛してもらったり、おいしかった食材やまた食べたい食材などを聞き取ってもらったりするよう依頼した。また過ぎた月の献立表は、学級で使用しているアルバム(事例Ⅱ参照)に綴じ、本人がいつでも見られる状態にしておいた。

事例Ⅱ 「見て見て」を引き出すアルバムづくりの取組<ほし組1、2年 5名>

- アルバムに差し込むA4のプリントを毎週金曜日に配布した。プリントにはその週に取り組んだ学習や生活の様子を収めており、ひらがなが読める児童が振り返りやすいように簡潔なコメントを添えている。
- 1週間の学習の様子を見て振り返ったり、楽しかった学習や印象に残ったことについて発表したりする機会を設けた。写真を見てつぶやく、写真を指さしたり見つめたりするなど、児童の言動を丁寧に拾い、共感的に接するようにした。
- 毎日決まった時間(給食準備中)にアルバムを開き、眺める機会を設定した。
- 学校と家庭で情報を共有する工夫をした。アルバムは毎日持ち帰ることで、学校の出来事について会話も充実させるツールとして活用を促した。また「夏/冬休みの思い出」のプリントや家族との外出先のパンフレットなどもアルバムに挟むこととした。親戚の家等にもアルバムを持参して、学校の出来事について話題にするとともに、「コメントシート」に家族や親戚の方の感想を記入してもらうことを保護者に依頼した。

事例Ⅲ 「春のレクリエーション大会」みんなの活躍を見つけよう！＜そら組3、4年 6名＞

- 学級の児童一人ひとりの活躍を認め合うことをねらって、授業の流れを工夫した。
 - ①モニターに児童の活躍場面の画像を提示
 - ②「Aさんは何を頑張ってるかな？」と発問
 - ③教員からの評価（例：「Aさんは体操を頑張ってるんです。腕が伸びてかっこいい！」）
 - ④それぞれの活躍をその場で再演（例：Aさんが前に出て、皆と一緒に体操をする。皆がAさんを称賛する。）
- * 上記①～④の流れを一人ずつ行う。
- 日々の練習中にもそれぞれの頑張るポイントを応援・称賛することを心掛け、本人にも周りの友達にもそれが意識されやすいようにした。
- それぞれの活躍に「体操名人」「韋駄天」「アートディレクター」「掛け声リーダー」などのキャッチフレーズを付けた。各児童の実態に合わせて本人に分かりやすい言葉や新奇で言いたくなりそうな言葉を選定した。また、児童によっては、自分でキャッチフレーズを選べるようにした。
- 活躍場面の画像とキャッチフレーズを並べて廊下に掲示したり、学級だよりに掲載したりした。
- 「春のレクリエーション大会」という共通のテーマに向けて頑張っている中で、6人それぞれの活躍を示すことで、「一緒に頑張る仲間に、一人ひとり異なる目標や得意なことがある」ことを感じてほしかった。

事例Ⅳ M児の持久走における、本人の手応えを大切にした段階的な支援＜うみ組5年 M児＞

- 目標周回数分の丸形マグネットを、ボードに貼ってスタート地点に設置した。M児は、マグネットを1個ずつ持って走り、半周地点にあるバケツにマグネットを入れ、残り半周は歩くこととした。そしてこのシステムが定着したところで、バケツの位置を変え、走る区間を徐々に伸ばしていった。
- 使用していたマグネットの色と同じ黄色の丸が並んだ「がんばり表」を活用した。マラソンの直後、バケツに入れた分（走った周回数分）のマグネットを声に出して数え、その分の黄色い丸をペンで囲み、その上で数字を記入する方式をとった。
- 走る区間が伸び、歩かずに一周走れるようになった後、M児が他の友達が使っていた手持ち型数取り器を使いたい意思を表明したため、マグネットボードから数取り器による周回数のカウントに切り替えた。

上記のような事例を踏まえながら、効果的な自己評価活動や相互評価場面の在り方や、そのための支援方法について考察を深めた。

- ◆ 小学部段階における自己評価の基礎を「子ども自身の確かな手応え」、他者評価の基礎を「周囲のリアクション」（評価する側、される側双方にとって）と押さえ、教員同士のキャッチフレーズとして「活躍」場面の充実につなげた。
- ◆ 国立教育政策研究所（2012）の「21世紀型能力」に着目した。ここでは「21世紀型能力」において自己評価に必要な力として、モニター力（自分自身の課題をモニターし問題を見付ける）とコントロール力（学習の状況を調整する）が挙げられている。モニター力に関しては、上記事例で示したような視覚教材を使って課題理解を促したり、手順や方法を具体的に提示したり、評価基準を明確にするなど多くの実践事例が挙がり、その重要性和本校小学部における評価活動との関連の深さを確認した。コントロール力に関しても、マラソンの事例のように、マグネットや数取り器を使用することで学習の状況を確認し調整しやすくする等の取組が報告された。そして、モニター力、コントロール力どちらにおいても、「可視化」の工夫が重要な要件であることを確認した。また、廊下の掲示物や「がんばり表」などの「可視化」で、課題に取り組んでいる最中ではなく長いスパンの中で、いつでも自分の活躍を振り返りやすくしたり他者から称賛してもらえたりする環境を整えることで、学びに向かう意欲を高めることもコントロール力の育成につながるものであろう。
- ◆ 活躍場面においては、自分の力を発揮したいと思える集団づくりも大切であり、そのことにより児童が「できた」と感じる達成感や喜びを他者と共有したいという気持ちを引き出すのではないかと考えた。また前提として、自分の喜びや感動を強く伝えたいと思える人間関係の重要性も再確認した。

3. 自己評価・他者評価する力の芽生えと育ち

「活躍」を柱として実践と検討を重ねる中で、言語を用いたり、あるいは評価基準に完全に合致した自己評価活動とは言えないが、その芽生えと言えそうな児童の様子が多く見られた。そこで、ベイツとボルテラ（1975）のコミュニケーションの発達段階を参考に、コミュニケーションの発達と、活躍場面における自己評価する力の発達について、小学部独自の解釈を加えてその関係を探っ

た。(表4)

表4 コミュニケーション発達段階から類推される評価の発達

コミュニケーションの発達理論		「活躍」の実践を通して 類推される自己評価の発達
①聞き手発達段階 ・非意図的／未分化な自己感	⇔	①やったことを褒められる ・事後的に認められて嬉しい
②意図的伝達段階 ・非言語的／身近な大人の役割大	⇔	②“できた”“見て見て”の表出 ・先んじて認められたい 価値、規範の共有
③言語段階 ・意味理解の明示／自律性増大	⇔	③「この基準が達成できたよ」 ・具体的基準の自覚
④(言語的思考段階) ・内的対話	⇔	④自己評価 ・内なる他者の視点での客観的評価

さらにこれを発展させ、小学部で考える「活躍」の経験と評価の発達との関係を考査した(図6)。すなわち、小学部段階における自己評価・他者評価とは、認めてくれる相手、つまり自分の「できた」と感じる行為にリアクション(意味を与え、映し出す)をしてくれる相手との協働が不可欠な段階であり、「できた」と感じること(自己評価)と他者から認められること(他者評価)は未分化な段階であると考えられる。一方で、他者(特に大人)から褒められるだけでは、他者依存から抜け出せず、自律的な評価につながらない。しかしながら、この「自他未分化な活躍」という状況から自己評価・相互評価に至る育ちの中にこそ、本校小学部ひいては知的障害児教育における「自己評価」を捉える鍵があるのではないかと考える。つまり、適切な課題設定、認め合える「学びの協働体」の存在、観客型・同僚型の活躍の経験などが重要な役割を果たしているのではないかと考える。

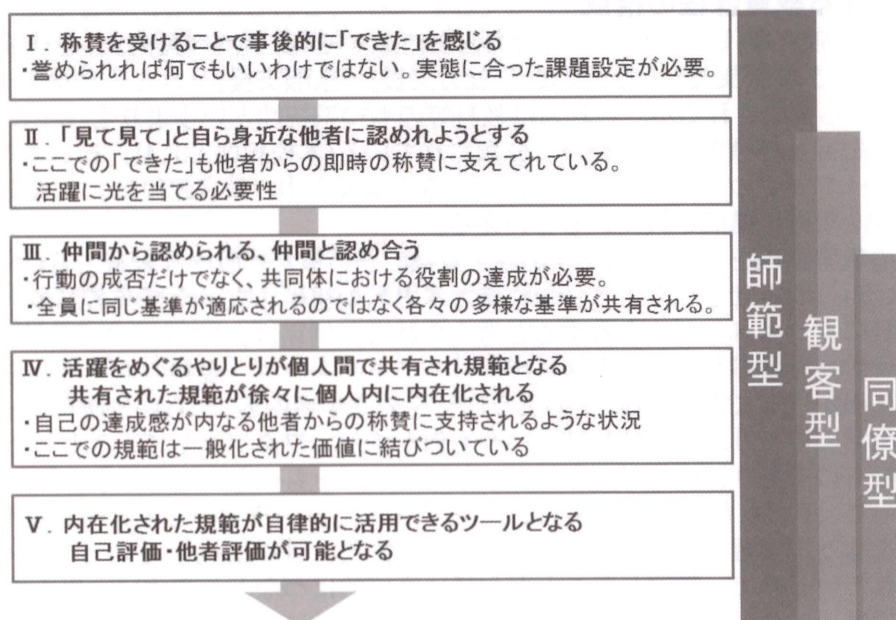


図6 活躍の経験が評価の力につながるプロセスの仮説モデル

(文責：坂詰、柴田)

引用・参考文献

- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説一特別活動編。
 文部科学省中央教育審議会(2010)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」。
 尾崎祐三、松見和樹、涌井恵、武富博文、横尾俊、神山努、丹野哲也(2016) 育成を目指す資質・能力」をはぐくむための知的障害教育における学習評価の実践ガイドー学習評価の9実践事例を踏まえてー、株式会社ジアース教育新社。
 勝野 頼彦(2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則一改訂版、国立教育政策研究所。
 Bates, E., Canaioni, L. & Volterra, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. *Merrioll-Palmer Quarterly*, 21, 205-226。
 東京学芸大学附属特別支援学校(2016) 研究紀要 第61号。
 東京学芸大学附属特別支援学校(2017) 研究紀要 第62号。

1. 教科横断的な学習とは

平成 29 年に告示された学習指導要領では、下記のように、資質・能力の育成に関連して、教科横断的な教育課程の編成が求められている。

各学校においては、児童の発達段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。（文部科学省,2017）

今回の学習指導要領の改訂にあたっては、資質・能力の育成が重視されており、この方法として、教科横断的な教育課程の構成が位置付けられている。つまり、様々な知識・技能等を相互に関連付けて「主体的・対話的で深い学び」を促進するため、そしてそれを通して「資質・能力」を育成するための、有効な方法として、教科横断的な教育課程の構成が求められているのである。

一方、知的障害教育においては、抽象的な思考の困難さや知識が断片的になりやすいといった子どもの学習上の特性、また、学級集団における個人差の大きさなどに配慮する必要性から、従来から「領域・教科を合わせた指導」が行われてきた。こうした指導形態には、知的障害の困難さへの配慮という点だけではなく、子どもたちの学びを支えるより積極的な意義がある。そして特別支援教育以外の領域においても、その重要性が指摘されるようになってきているといえる。以下では、本校の教育課程や実践を例にして、教科横断的な教育課程の構成の意義について考えたい。

2. 本校における教育課程の構成

本校では、幼稚部から高等部を通した教育内容を俯瞰する「支援内容配列表」を作成している。「支援内容配列表」は、「学習支援」「生活支援」「就労支援」「余暇支援」「コミュニケーション支援」の 5 つの支援区分から構成されるが、これらは教科等のもつ系統性というよりも、子どもたちのもつ教育的ニーズの把握及び標準化に基づいて分類されている（本校紀要,2014）。そしてそれらが生涯発達支援というキーワードのもとで組織化されている。本校全体の教育課程は、本人を出発点とした視点で生涯発達を視野に構成されているといえる。

次に小学部の教育課程を見てみると、「国語・算数」といった一般的な教科名とは別に「でかけよう」「そだてよう」「おみせをひらこう」といった子どもの視点に立った授業名が多い。これらは子ども自身が素朴にもつイメージに合致すると考えられる。例えば、「でかけよう」という授業では、公共の場でのマナーを学ぶために図書館に出かけることもあれば、金銭の取り扱いを学ぶためにスーパーや外食に出かけることもある。このように行き先や学習内容、ねらいは時によって異なるが、子どもたちの生活の中で「おでかけ」は、いつも何か特別でワクワクして、そしてたいていは誰かと一緒に楽しむものであり、ひとつのまとまったイメージをもつものであろう。「でかけよう」という授業名によって、子どもたちは「でかけよう」といえばこういうものとイメージをもちやすいし、見通しや期待をもって学習活動に臨むことができる。また、「おでかけ」というイメージは、生活の中でも共有されているので、学習したことが生活に直接的につながりやすい。以上のように、小学部の教育課程では、一つ一つの授業において、子どもが素朴にもつまとまりのあるイメージのもとで様々な学習内容を扱っており、それによって生活上の意味と結び付けながら主体的に学ぶことが促進されやすいのではないかと考えられる。

さらに、小学部では、「集会」の授業を軸にした授業間のユニット化を試みている（本校紀要,2017）。本校小学部では、平成 29 年度に学級編成の改組を行ったが、その際に授業構成の見直しも行われた。そこでトピックとなったのが「集会」の授業の見直しと授業のユニット化であった。「集会」は小学部全体で行う授業であり、行事の事前学習や振り返りを行ったり、七夕や新年会など季節のトピックを扱ったりする。学部全体の前で行われる「集会」の授業は、まさに子どもたちの活躍の好機であり、活躍場面を実現させるための授業の工夫も、「集会」の授業研究を通して学部の教員全体で議論された。そして、主に高学年が進行する「集会」は、子どもたちが友達の担う役割を見たり、自分もやってみたいと期待したり、また大勢の友達から期待されていることを意識したりと「役割意識」を育む上でも重要な機会である。

ユニット化はこの「集会」を軸にしながら、複数の授業を緩やかに関連付けていくことである。例えば、「山登りに行こう集会」が開かれる時期には、「国語」で山登りを題材としたお話を扱った

り、「でかけよう」で近隣の林に出かけたり、「音楽」で「やまびこごっこ」の歌を扱ったりなどがなされた。そして、「集会」では、「やまびこごっこ」の歌を皆で歌ったり、「国語」で行った山登りのお話の役割演技を皆の前で披露したりといった活動が行われた。それを踏まえて、本番の山登り遠足が行われた。このように複数の授業を関連付けて行うことで、子どもの中で各授業での学びがあるイメージのもとで結び付いたり、ある場面で学んだことが別の場面で活用・発揮されやすくなった。またそうしたイメージをもつことで一つ一つの授業の取り組み方や理解の仕方にも影響があった。さらに類似したテーマで皆が学習を行っていることで、「友達はこんなことをやっている」「隣のクラスはこんな風にやっている」と友達の学習活動への関心も高められた。

以上のように、本校では、学校全体の支援内容配列表、小学部の一つ一つの授業の内容、授業間の関連付けといった様々なレベルで、子どものもつニーズやイメージに基づいた、教科横断的な教育課程の構成が行われている。

3. 主体的・協働的な学びを育む教科横断的な教育課程の構成

上記のような教育課程の構成は、子どもたちの主体的・協働的な学びにつながっていると考えられる。まず、小学部の授業名においても授業間のユニット化においても、子どもが素朴にもっている、あるいは、学校生活の中でもつようになるイメージに基づいて学習活動が関連付けられている。それによって、子どもは学習への見通しや期待、そして意欲をもちやすくなり、主体的に自ら学ぶ姿勢が育まれる。また、皆が学習内容のイメージや意味を共有しやすくなることで、友達の学習に関心をもったり、「高学年クラスはあんな風にやっているんだ」と憧れをもったり、それをモデルにしたりと、友達と協働的に学ぶことが促される。さらにこれらを通して、様々な場面での学習活動、様々な学習の内容が結び付き、「深い学び」が促進されやすくなる。教科横断的な教育課程の構成は、子どもたちの主体的・協働的な学びを支えているのである。また教科横断的な教育課程がそのように機能するためには、学び手の手応え、それを周りから認められること、認め合うこと、すなわち活躍場面の創出がポイントになるともいえる。

(文責：仲野)

引用・参考文献

- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 総則編.
- 東京学芸大学附属特別支援学校（2014）研究紀要 第59号.
- 東京学芸大学附属特別支援学校（2017）研究紀要 第62号.

IV まとめ

小学部は4年次研究のまとめとして、小学部段階における「主体的・協働的な学び」を育む授業づくりとこれまでの実践と研究成果の言語化に取り組んだ。

研究方法1「主体的・協働的な学びを育む支援方法や工夫」では、全校の「主体的・協働的な学び」の捉えを踏まえて「活躍場面記録表」の事例や今年度の小学部実践と照らし合わせ、小学部段階の「主体的・協働的な学び」において「期待する児童像」を明らかにし、小学部教員一人ひとりがそれぞれ担当する授業（様々な学年、様々な教科）で期待する児童像を引き出す授業づくりを行った。昨年度明らかにした本校における「5つの支援区分」のコミュニケーション支援の内容を主に扱い、小学部合同で行う授業「集会」での授業づくりのポイントは、「集会」のみで活用できる限定的なものであったため、様々な学年、様々な教科に対象を広げ、それぞれの教員がそれぞれの授業づくりで期待する児童像を引き出すためのポイントを蓄積できたことは大変大きな成果である。これらの実践を踏まえ、それぞれが事例集を作成し、小学部版「授業のポイント」を完成させることができた。また研究協議会当日には、この「授業のポイント」を活用した研究授業（「学級」）を行い、来年度以降の小学部の授業づくりの基礎を作り上げることができた。「授業のポイント」の中から学習内容に適した項目（いわば手立て）を選定することで、誰でもが、「主体的・協働的な学び」において「期待する児童像」を引き出すことができるのではないかと。ただし、「授業のポイント」は学部内で検討しているとはいえ、実際に活用して授業づくりを行ったのは、研究授業の1事例のみなので、今後、あらゆる授業づくりで活用しながら、さらに内容を整理していきたい。

研究方法2「これまでの実践と研究成果の言語化」での大きな成果は「7つのキーコンセプト」である。「理念、骨格となる発想や観点、基本姿勢であり、意志を伴ったもの」という意味合いで捉えた「キーコンセプト」は、「主体的・協働的な学びを育む授業」づくりをする上で、小学部教員にとって、ひとつの拠りどころになると考えている。7つの言葉はこれまでの実践で幾度となく使用してきた言葉であるが、しっかり定義をしていたわけはなかった。そのため教員間にズレがあったことを否めない。今後とも実践を継続していくことを考えると大変重要な取組だったと言える。

言語化することにより、簡易的ではあるが「主体的・協働的な学びを育む授業」づくりのパッケージができたのではないかと考える。単に事例集、「授業のポイント」をなぞるだけでは、「主体的・協働的な学び」を育む授業をつくることは難しい。そこに理念となる「キーコンセプト」及び「主体的・協働的な学び」において「期待する児童像」があることにより、初めて小学部が目指す「主体的・協働的な学び」を育む授業が成立するのではないだろうか。

今年度の取組を通して、小学部版「主体的・協働的な学びを育む」授業づくりをするための礎ができた。今後はこれらの成果を活かししながら、誰でもが、どの教科でも、「主体的・協働的な学びを育む」授業づくりができることを目指していきたい。

（文責 柴田）

引用文献

- 東京学芸大学附属特別支援学校（2014）研究紀要 第59号.
- 東京学芸大学附属特別支援学校（2015）研究紀要 第60号.
- 東京学芸大学附属特別支援学校（2016）研究紀要 第61号.