

<実践報告>

# 特別支援学校における「深い学び」の実現に向けた授業づくり

原 洋平 信州大学大学院教育学研究科

上村恵津子 信州大学学術研究院教育学系

## Lesson Plans Designed for “Deep Learning” in Schools for Children with Special Needs

HARA Youhei: Graduate School of Education, Shinshu University

KAMIMURA Etsuko: Institute of Education, Shinshu University

研究の目的	特別支援学校において「深い学び」を実現するために、①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開の3つの視点から授業づくりのポイントを明らかにする。
キーワード	特別支援学校 深い学び 既習知識 経験
実践の目的	作業単元学習における「深い学び」の実現
実践者名	第一著者と同じ
対象者	信州大学教育学部附属特別支援学校高等部2年生（1名）
実践期間	2018年5月～10月
実践研究の方法と経過	高等部2年生のN生を対象者とし、実践1では、個別学習を通して、「深い学び」につながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開を明らかにする。実践2では、実践1を通して明らかになったことを、作業単元学習に落とし込んで実践し、深い学びにつながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開をさらに追究した。
実践から得られた知見・提言	生徒理解をする際の視点に関わっては、生徒の既習の知識や経験を捉えること、さらには思考の傾向を把握することが重要であることが明らかになった。環境の整え方に関わっては、生徒の既習の知識や経験、思考の傾向を把握し、学習における困難さの状態や実態を踏まえた上で支援を計画し、生徒が自ら考えを深めやすい環境を意図的に整えることが重要であることが明らかになった。授業展開については、集団を介し、必要感に支えられた能動的な学習が繰り返し連環するように、生徒が対話できる環境を整え、生徒の気づきを促すことが重要である。

## 1. はじめに

筆者が勤務する信州大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）では、開校以来、目の前の子どもの姿から、興味・関心や願い、伸びている力に目を向け、生活に主体的に取り組むことができるように環境を整え、児童生徒とともに生活する共同生活者としての教師の在り方を大切にして、教育実践を重ねてきている。平成 29 年 3 月、幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂が公示され、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善が唱えられた。特別支援学校学習指導要領（幼稚園および小学部・中学部）についても平成 29 年 4 月に改訂が公示され、初等教育全体の改善・充実を重視し、社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた授業改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立などが明記された。また、障害のある子どもたちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性や障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実がポイントとなった。

「新学習指導要領について」（文部科学省 2017）によると、「深い学び」とは、習得・活用・探究の過程の中で、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とされている。武富・松見（2017）は、近年、知的障害のある児童生徒の在籍者数の増加や実態が多様化し、これらの複雑な様相に対応できる学びの「幅」や「奥行」、「深さ」等を構想しておくことが多様性に対応する上でも重要になると述べている。そこで、本校では、武富・松見（2017）が示している知的障害のある児童生徒の学習構成の視点を参考に、「深い学び」を【般化】：学んだことを多様な場面に結びつけていくこと、【高次化】：学習内容が数的、質的、量的に高まること、関与する人的・物的環境の変化や情報量、支援の量が変化すること、【統合化】：幾つかの学習場面で学んだことの共通点を見いだし、それらを相互に関連付けて活用し、考えをまとめたり、発展させたりすることの三つの視点で整理し、実践を積み重ねている。

知的障害特別支援学校である本校の高等部には、地域の中学校や県立の特別支援学校、本校の中学部などから入学した生徒が在籍している。実態は様々であるが、本校の高等部の生徒の特徴として、「できるようになりたい」、作業単元学習においては製品の販売に先立ち、「お客さんに喜んでもらえる質のよい製品を作りたい」と主体的に活動に取り組もうとする生徒が多いと感じる。しかし、これまでの実践の中で見られた生徒の姿を振り返ると、教師が整えた環境の中で意欲的に取り組むものの、活動を進める中で困難や課題に直面したときに、考えようとはするけれどもどう考えてよいか分からず、そこで諦めてしまう生徒が多かったことに気づいた。自分自身の力で壁を乗り越えたり、課題を克服したりするためには、題材や単元を通して、過去に学んだ知識や経験をつなげる、散らばっている情報を精査するなどして、解決策を考えたり、思いや考えを創造したりすることに向か

う「深い学び」の実現が必要ではないかと考える。

以上のことから、本実践では、「深い学び」を実現する授業づくりにつながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開を明らかにすることを目的とする。具体的には、対象生徒を抽出し、対象生徒の実態に即して、「深い学び」を統合化の視点から以下の実践を行う。

実践 1：個別学習を通して、「深い学び」につながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開を明らかにする。

実践 2：実践 1 を通して明らかになったことを、作業単元学習に落とし込んで実践し、「深い学び」につながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開をさらに追究する。

## 2. 実践 1

### 2.1 目的

個別学習を通して、「深い学び」につながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開を明らかにする。

### 2.2 方法

(1) 対象生 高等部 2 年生 N 生

(2) 実施期間 2018 年 5 月～2018 年 6 月

(3) 実施内容 個別学習「バスケットボールでリバウンドの確率を上げる練習方法を考える」

### 2.3 経過と考察

#### (1) 生徒理解をする際の視点に関わって

題材初期に、N 生に対してバスケットボールの用語やどのような練習方法があるかについて問い掛けると、「レイアップシュートとジャンプシュート」「リバウンド」などと用語を答えたり、「自分でシュートをして外れたボールをリバウンドする練習をしたことがあります」と今までに取り組んだことのある練習方法を説明したりする姿が見られた。教師が、「どこで覚えたのですか」と尋ねると、「バスケットボール漫画を読みました」「放課後デイサービスでバスケットボールをしたときに練習しました」と答えた。この姿から、N 生は自分の興味・関心に即して、授業だけでなく生活全般を通して、様々なことを学んだり、経験を積んできたりしていることに気づかされた。リバウンドの確率を上げる練習方法について検討した結果、この既習の知識や経験は、練習方法を考えるときの材料となりえるのではないかと考え、黒板に発言をまとめた。すると、N 生は黒板にまとめられた自分や友達の発言をたよりに、友達とペアを組んで、ジャンプシュートをしてリングに当たったボールをリバウンドするという練習方法を考え、実施した。

これらのことから、生徒と共に生活する中で、生徒たちがこれまでにどんなことを学び、どんな経験をしてきているかを教師があらかじめ捉え、それらの既習の知識や経験を活用

して課題を解決できるような学習場面を設定することにより、「深い学び」の実現につながるのではないかと考える。

## (2) 環境の整え方に関わって

N 生は、問い掛けや振り返りなど教師からの支援をきっかけにして、既習の知識や経験を教師や友達に伝えたり、黒板にまとめられた友達の意見や考えなどの情報をたよりに新たに考えを形成し、教師や友達に伝えようとしたりする姿が見られた。

障害のある生徒の 学習の過程で考えられる困難さ	障害のある生徒の学習の過程で 考えられる困難さを踏まえた支援
<b>[情報のイメージ化]</b> ・体験不足 ・語彙が少ない <b>[情報統合]</b> ・聞いたことを記憶することが困難 <b>[情報処理]</b> ・短期記憶、継次処理、同時処理が困難 <b>[表出・表現]</b> ・話すこと、書くことが困難	・問い掛け ・振り返り ・発言の視覚化、分類 ・考えたことの図式化 ・教え合い ・知識や経験の言語化

図 1 学習の過程で考えられる困難さを踏まえた支援

丹野（2016）は、情報入力、情報のイメージ化、情報統合、情報処理、表出・表現など学習の過程における障害のある生徒の困難さの状態に配慮し、生徒の十分な学びが実現できるように教師が配慮の意図をもち、支援を考える必要があると述べている。「深い学び」を実現するために、既習の知識や経験の活用や複雑な情報を整理し、思考することが必要になるとすれば、これらの困難さと生徒の実態を踏まえた支援を計画することが大切であると考える（図 1）。

## (3) 授業展開に関わって

当初は、練習方法を考える→練習→試合→振り返りという流れで授業を展開し



図 2 必要感に支えられた能動的な学習（松木 2018）

ていたが、練習方法を考える場面で、N 生に練習方法を考える必要感が生まれていないことに気づいた。リバウンドの確率向上に向けた課題を、N 生がより意識するには、試合を先に実施し、その経験を基に課題を抽出した上で練習方法を考えるプロセスにすることがポイントになるのではないかと考えた。そこで、授業展開を試合→振り返り→練習方法を考える→練習という流れにすることにより、課題が明確となり、さらなる技術の向上を目指して練習方法を考える必要感が生まれ、自分の既習の知識や経験や教師や友達の意見や考えなどの情報を活用して、意欲的に考えようとする N 生の姿が見られた。

松木（2018）は、必要感に支えられた能動的な学習とは、当該事物事象を見て不思議に思い（発意）、なぜそうなるのか仮説を立て（構想）、段取りを組んで（構築）、実行し（遂行）、振り返って（省察）、再度挑戦しなおしながら、徐々に解決に至るプロセスを経るものであると述べている（図 2）。さらには、対連合学習のような学習形態では対象世界の中で疑問を見つけ探究しようとする気持ちが起こりにくく、子どもに資質・能力を培おうと思うならば、対象世界と自己と他者との関係を絡めながら発意・構想・構築・遂行・省察

のプロセスを歩む学習活動の実施が不可欠であると述べている。「深い学び」を実現するためには、教師が課題を設定し、生徒たちに考えさせるのではなく、生徒の願いや問いからスタートした学習活動を設定し、自らが考えたいと主体的に取り組むことが大切であり、そのためには、必要感に支えられた能動的な学習を促す授業展開が求められていると考える。

### 3. 実践2

#### 3.1 目的

実践1を通して明らかになったことを、作業単元学習に落とし込んで実践し、「深い学び」につながる①生徒理解をする際の視点、②環境の整え方、③授業展開をさらに追求する。

#### 3.2 方法

(1) 対象生 高等部2年生 N生

(2) 実施期間 2018年9月～2018年10月

(3) 実施内容 作業単元学習「チェストの引き出しの持ち手の形を考える」

#### 3.3 経過と考察

##### (1) 生徒理解をする際の視点に関わって

新しい製品を考案する際に、単元初期に、高等部1年生で製作した製品について、どんな道具を使い、どんな工程に取り組んできたかを振り返る場面を設けた。N生は、「今回も引き出し付きの製品にしたい」と教師に伝え、チェストを製作することを決めた。さらに、製作を進めていくなかで、「引き出しの持ち手の形を工夫したい」というN生の新たな願いが生まれたため、引き出しの持ち手の形を考える場面を、「深い学び」を実現するための中心となる学習活動に据えた。すると、N生は1年生で製作していたレターボックスやスパイスボックスの製作を通して得た知識と経験や教師や友達からもらった意見や考えなどの情報を活用して、引き出しの持ち手の形を考える姿が見られ一つ目のチェストの引き出しの持ち手の形は、教師が用意した幾つかのサンプルの中から、N生が持ちやすいと考える形のものを選択し、取り付けた。二つ目では、授業参観に来ていた大学院生とのやり取りを通して、「デザイン性」という視点を新たに付け加え、そこから1年生で製作し



図3 N生が製作したチェスト

ていたレターボックスに取り付けていた引き出しの持ち手の形がデザイン性に優れていることを想起し、球体に棒を差し込んだ形を選択して、自分で加工方法を考えて取り付けた(図3)。武富・松見(2017)は、習得・活用・探究のプロセスを想定した場合、1コマ45分や50分という授業時間の中でも、習得・活用・探究を念頭に置いた授業構成は可能

であるが、もう少し、時間的な幅のある構成の中で学習内容や活動を組み立てていくことが必要ではないかと述べている。単元や題材サイズのゆとりある幅の中で、育成を目指す資質・能力を明確に設定すると同時に、資質・能力の3本の柱が相互に関連し合う学習活動の組み立てを行うことが重要なのである。つまり、生徒たちが、これまでにどんなことを学び、どんなことを経験してきているかという視点に加え、もっている既習の知識や経験をどのように想起し、どのように活用しているかを把握した上で、資質・能力の3本の柱が相互に関連し合うように単元や題材を貫く中心となる学習活動を組み立てることにより、「深い学び」の実現につながる有効な学習活動を設定できると考える。

(2) 環境の整え方に関わって

引き出しの持ち手の形を考えるという学習活動において、N 生の思考を促すために、ホワイトボードに N 生の発言を分類しながら視覚化する、考えたことを数値化したり、図式化したりするという支援（図 4）を行った。すると N 生は、三つ目のチェストの引き出しの持ち手を考える際に、「持ちやすくてデザイン性のある持ち手を付けたい」と持ち手の形を考える際にポイントとしている視点を伝えながら、他班の教師や友達に意見を聞き、「棒の部分もう少し短いと見た目がもっとよくなると言われました。2.5cm で見本を作ってみます」と意見を聞いて考えたことを具体的に教師に伝えたりする姿が見られた。また、五つ目のチェストの引き出しの持ち手を考える際には、N 生が持ち手の形を考える際に大切にしている視点を項立てて図表化し、これまでに作成した持ち手の形について出来映えを評価するという支援を行った（図 5）。すると、N 生の中での視点の優先順位が明らかになった。さらには、この表に友人や教師からの評価を書き込むことにより、N 生自身の評価と他者の評価の全体的な結果が視覚的に捉えやすくなった。これにより、持ち手の作成に向け、複数の意見を比較・検討し、自己決定することが可能になった。

生徒たちの実態と障害のある生徒の学習の過程で考えられる困難さを踏まえたうえで、発言の分類による視点の明確化や視覚化、考えたことの数値化や図式化、図表化による出来栄の評価などの支援により、人からの意見を基に考えたことを具体的に伝えたり、複数の情報を整理して操作しながら考えたりするという「深い学び」の姿につながったと捉

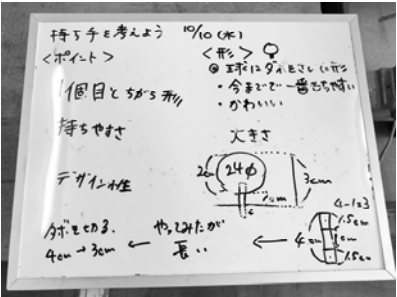


図 4 考えたことの数値化，図式化

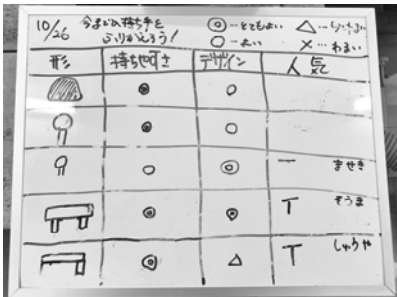


図 5 図表化による出来栄の評価

える。

### (3) 授業展開に関わって

四つ目のチェストの引き出しの持ち手の見本（図 6）を 3 種類作成した N 生は、「どの持ち手がいいか、みんなに聞いてみたい」と言い、始めの会で木工班の友達に意見を聞いた。木工班の友達の多くは、「②の持ち手の形に指が入りやすく持ちやすい」という意見をもっていた。しかし、N 生は「①のデザインがよい」と考えており、意見交換を通して、自分の考えと友達の意見が違うことに気づいた N 生は、しばらく考えた後に、「①のデザインで、指が入る部分の長さを 2cm にして見本を作り、もう一度意見をもらいます」と教師に伝えた。N 生は、見本①の指が入る部分の長さが見本②よりも短いため、見本①の指が入る部分の長さを見本②の長さと同じにすれば、持ちやすく、デザイン性のある持ち手になると考えたのではないかと推察される。その後、ホワイトボード（図 7）を用いて、寸法を記入したり、加工する際のポイントを確認したりした後、見本を作成し、終わりの会で木工班の友達に意見を聞いた（図 8）。すると、「見た目もよくて、持ちやすい」という意見をたくさんもらい、四つ目のチェストの引き出しに取り付けた。問題を見いだして解決策を考え、思いや考えを基に新しい持ち手の形を作成するという N 生の姿は、まさに「深い学び」であると捉える。友達との意見交換を通して、新たな考え方に出会い、自分の考えをより妥当なものにしようと、さらに考えようとする姿につながったと捉える。「深い学び」を実現するためには、必要感に支えられた能動的な学習を促す授業展開が必要であると前述したが、そこに他者との協働や意見交換といった活動が入ることにより、さら

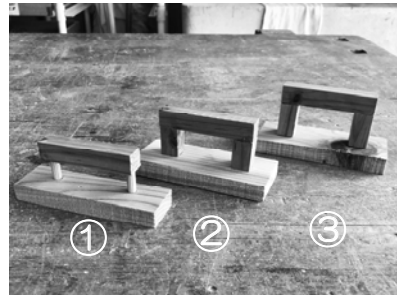


図 6 N 生が作成した持ち手の見本

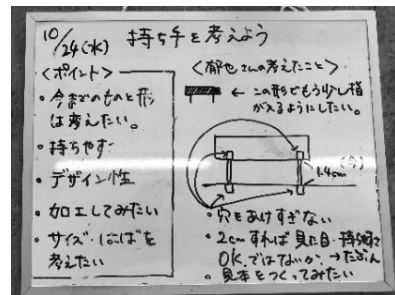


図 7 考えたことの数値化，図式化



図 8 終わりの会での意見交換

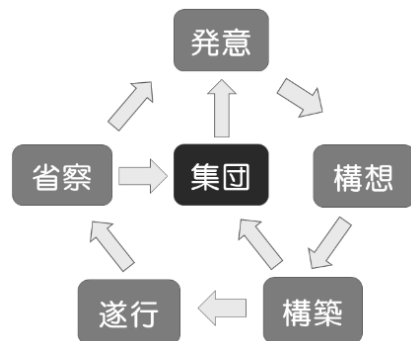


図 9 集団を介して連環する授業展開（松木 2018）を改変

に学びを広げ、思考を深めることができるのではないか。つまり、必要感に支えられた能動的な学習が繰り返し連環するように、生徒が対話できる状況を工夫することで、個々の学びや気づきを促していくことが大切になると考えられる（図9）。

## 4. 総合考察

### 4.1 成果

#### (1) 生徒理解をする際の視点

既習の知識や経験が、何かを考えるときの材料であるとするれば、生徒と共に生活する中で、生徒がこれまでにどんなことを学び、どんな経験をしてきているかを教師があらかじめ捉えておくことにより、それらの既習の知識や経験を活用して課題を解決できるような学習活動を教師側が意図的に設定できると考える。さらには、生徒が既習の知識や経験をどのように想起し、どのように活用しているかといった思考の傾向を把握した上で、資質・能力の3本の柱が相互に関連し合うように単元や題材を貫く中心となる学習活動を組み立てることにより、「深い学び」の実現につながる有効な学習活動を設定できるであろう。

#### (2) 環境の整え方

障害のある生徒は何かを考える際に、情報入力、情報のイメージ化、情報統合、情報処理、表出・表現などに困難さの状態が見られることがあるが、生徒ひとり一人の困難さの状態や実態を踏まえた上で、既習の知識や経験を想起するきっかけとなる問い掛け、これまでの活動の振り返りの活用、発言の分類による視点の明確化や視覚化、考えたことの数値化や図式化、図表化による出来栄への評価などの支援を行うことにより、複雑な情報でもより正確に、根拠をもって合理的に考えることができるであろう。特に、発言の分類による視点の明確化や視覚化、考えたことの数値化や図式化、図表化による出来栄への評価などの支援は、生徒が頭の中で行おうとしている「考える」というプロセスを取り出して操作することを促す支援であるが、視覚化されることにより、本人だけでなく他者も考えるべき視点や考えていることが共有、保持され、何について考えるべきであるのかが明確になり、「深い学び」の実現に向けた的確な声掛けや支援へとつながることも明らかになった。このように、生徒が自ら考え、「深い学び」を実現するためには、生徒の既習の知識や経験、思考の傾向を把握し、学習における困難さの状態や実態を踏まえた上で支援を計画し、生徒が自ら考えを深めやすい環境を意図的に整えることが重要である。

#### (3) 授業展開

「深い学び」を実現するためには、教師が課題を設定し、生徒たちに考えさせるのではなく、生徒たちの願いや問いからスタートした学習活動を設定し、自らが考えたいと主体的に取り組むことが大切であり、そのためには、必要感に支えられた能動的な学習を促す授業展開が重要であると考えられる。さらには、発意→構想→構築→遂行→省察という一方向的な関係だけでなく、集団を介し、自分一人では出会うことのなかった新しい知識や考え方と出会い、さらに考えようとするといった必要感に支えられた能動的な学習が繰り返し

連関するように、生徒が対話できる環境を整え、生徒の気づきを促すことが重要である。自分が考えたことについて他者と意見を交わし、意見を基にさらに納得するまで考え、結論を出すというプロセスには時間が掛かり、苦しさを感じることもあると思われるが、その苦しきがあるからこそ目標を達成できたときの喜びや達成感はもちろん、そこで考えたことや工夫したことが明確に記憶に残り、周りの人に伝えたいという気持ちが高まるのではないかと考えられる。

#### 4.2 研究の限界と今後の課題

高等部の生徒は、学校卒業後、すぐに社会へ出て生活をしたり、働いたりする生徒が多い。卒業後も自分の願いの実現に向かって、または、課題に直面したときに自分の力で乗り越えよう、克服しようとする生徒の育成を目指し、「深い学び」の実現に向けた授業づくりの視点に加えて、現在教師が行っている支援を生徒自身が獲得し、自分のものとして使えるようにしていくにはどうすればよいかを考えていく必要があると感じている。しかしながら、生徒ひとり一人の実態は様々であることも踏まえ、援助要請ができるようにアプローチをしていくという視点も大切であると考え、環境の整え方に関わっては、教師がどのような支援を行えばよいかにとどまらず、生徒がそのようなスキルを獲得するためにはどうすればよいかという視点についても追究していく必要があると考える。

丹野（2016）は、特別支援教育では、しばしば、「学習活動を通して、何を学び得たのかが明確でない」という指摘を聞くことがある。知的障害特別支援学校で学ぶ児童生徒の実態は多様であり、「学習活動」を成立させることが難しい場合も多い。そのため、学習活動そのものが学習目標となってしまう、学習内容が分かりにくくなっている場合が考えられると述べている。本実践では、「深い学び」の実現につながる生徒理解をする際の視点、環境の整え方、授業展開について実践を通して追究してきたが、「深い学び」を実現する過程で生徒が何を学び、どのような資質・能力が培われているのかは不明確であった。今後は、生徒がそこで何を学び、題材や単元を通して、どのような資質・能力が培われているのかを明らかにしていくことが求められるであろう。

#### 付記

本論文は、原（2019）の論文および上村・原（2019）の発表を再構成したものである。

#### 文献

- 原洋平，2019，上水内教育第10号，「自立する力をはぐくむ学びのつながり～個と集団の学習場面を通して、『深い学び』を実現する授業づくり～」，pp.142-149
- 上村恵津子，原洋平，2019，日本学校心理士会2019年度大会プログラム・発表論文集，「個と集団の学習場面を通して、『深い学び』を実現する授業づくり」，pp.110-111
- 松木健一，2018，公益社団法人信濃教育会，「学習活動を通して資質・能力を培うとは何をする事なのか」，信濃教育，第1580号，pp.11-14

文部科学省，2017，新学習指導要領について，[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/)  
武富博文，松見和樹，2017，知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング，東洋館出版  
社，東京，pp.15-31  
丹野哲也，2016，特別支援教育の動向，平成 28 年度全国特別支援学校知的障害教育校長  
会第 1 回代表者研究協議会，p.12

(2019 年 9 月 26 日 受付)