

# 「主体的・対話的で深い学び」における 授業づくり（Ⅰ）

—特別支援教育（知的障害教育）の視点から—

**Planning Lessons for “Proactive, Interactive, and Deep learning” (1)**  
**—From the perspective of special needs education for  
intellectual disabilities—**

# 「主体的・対話的で深い学び」における授業づくり (I)

—特別支援教育（知的障害教育）の視点から—

石山貴章・矢野川祥典・宇川浩之

Planning Lessons for “Proactive, Interactive, and Deep learning” (1)  
—From the perspective of special needs education for  
intellectual disabilities—

Takaaki ISHIYAMA<sup>1)</sup> Yoshinori YANOGAWA<sup>2)</sup> Hiroyuki UKAWA<sup>3)</sup>

## 要 旨

本稿では、特別支援教育（知的障害教育）における「主体的・対話的で深い学び」における授業づくりのあり方についての論点を整理、分析し、新学習指導要領のキーワードに基づき、特別支援学校の教育実践ならびに授業づくりに向けた今後の展望と課題について考察した。その結果、「主体的・対話的で深い学び」が成立するための授業づくりの要件として、1) 授業の目標が明確に提示され、教師や児童生徒に共有されている、2) 児童生徒同士の対話や意見等の共有が見られる、3) 児童生徒が自ら考え、主体的に参加していることが評価されている、4) 課題ややるべきことがはっきりしている、5) 授業の振り返りが次の授業に反映されている、6) 授業を通して、児童生徒に育んでいきたい力やどのような子どもに育ててほしいかが明確になっているといった項目が明らかとなった。

今後の課題として、「主体的・対話的で深い学び」における授業づくりと「カリキュラム・マネジメント」とのつながりを構築しながら、指導方法や内容と教育課程の評価とを結び付けた、「子どもたちにどのような力が身に付いたのか」という学習成果を明確化し、それに基づいた具体的評価のあり方を伴った授業づくりの検討の必要性が示唆された。

キーワード：「主体的・対話的で深い学び」

授業づくり カリキュラム・マネジメント 知的障害特別支援学校

## I. 問題と目的

文部科学省は、平成29年3月に小・中学校、平成30年3月に高等学校の新しい学習指導要領（以下、新学習指導要領）を公示した。児童生徒が目まぐるしく変動していく社会的変化に対応し、未来を切り拓いていくために必要な資質・能力を確実に育成することを目指し、現行学習指導要領の枠組みを踏襲した上で、基礎的な知識及び技能を習得し、身に

付けた力を活用して課題を解決していくために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を育み、主体的に学習に取り組んでいく力、いわゆる「確かな学力」を育成することを目指すこととした。

特に、今回の改訂で重要視されたのがアクティブ・ラーニングの観点を取り入れた「主体的・対話的で深い学び」における「授業づくり」とこれからの時代に求められる資質・能力を育むための「カリキュラム・マネジメント」である。この「カリキュラム・マネジメント」の構図としては、1) 教育内容を相互の関係で捉え、教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、目標達成に必要な教育内容を組織的に配列、2) 教育内容の質の向上に向けて、調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立する、3) 教育内容と教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域の外部資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせることといった3つの側面から構成されている。

同様に、平成29年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、特別支援学校学習指導要領という）でも、資質・能力の三つの柱（①「知識及び技能」の習得）の育成、②「思考力、判断力、表現力等」の育成、③「学びに向かう力、人間性等」の涵養）に基づいて指導のねらいを明確化した。

文科省初等中等教育局教育課程課（2017）では、この「資質・能力」の規定を「生きる力」を育てていくための、より具体的なアプローチとして捉え、各学校において、児童生徒の実態や障害特性、心身の発達の段階等を考慮しながら、課題となる資質・能力を明確化し、教科横断的な視点から、「学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていく」というカリキュラム・マネジメントの促進を求めようになった。

ここでは、組織的かつ計画的に実施するカリキュラム・マネジメントのポイントとして、(1) 教育課程の編成に対する学校の基本方針の明確化、(2) 校長のリーダーシップの下、教職員が相互連携しながら各学校の特色を生かした実践を行う、(3) 教育課程編成のための事前研究や調査の実施（新学習指導要領の理解、児童生徒の障害状態や特性、発達段階の把握、保護者や地域住民の意向、実施した教育課程の達成状況の把握など）が挙げられており、各学校においては、新学習指導要領の総則や解説の内容を十分に理解した上で独自性のある教育課程を編成し、これまで以上に教育課程を充実、発展させていくカリキュラム作りの必要性が言及されている。

また、特別支援教育の実践の蓄積を基にしながら、これまで以上に、「学びの連続性」を意識した上で、「何ができるようになるのか」（資質・能力）といったカリキュラム・マネジメントを重視する立場を明確にしたものであるとし、これは、特別支援学校における教育課程の編成、実施、評価及び改善といった、いわゆる各授業や個別の指導計画におけるPlan（計画）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）というPDCAサイクルの見直しについて共通理解を図りつつ、教育活動の質の向上に向けた指導のあり方を再検討してい

くものと考えられる。

今回の学習指導要領改訂の基本的な考え方は、1) 社会に開かれた教育課程の実現、2) 育成を目指す資質・能力の明確化、3) 障害のある子供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を重視、4) 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進、5) 各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進、6) 各学校の教育課程との学びの連続性を重視した対応、7) 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教育の充実の7点であり、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視している。

これまで、特別支援教育現場においては、児童生徒が生活に生かせる力を培っていくことを目的として、授業の中で、主体的に学習活動に参加していくことができるような支援を検討し、授業を評価・改善していくためのPDCAサイクルに基づいた授業づくりや授業改善が重要視されてきた（文部科学省，2010）。

そして、児童生徒の「生きる力」を育んでいくための学びのあり方や授業づくり、支援方法、授業内容等についての具体的な検討がなされてきたプロセスがあり、21世紀に生きる子どもたちに求められる力の育成について指導・支援の質を高めていくための実践研究が追究されてきており、2015年に国立特別支援教育総合研究所は、「特別支援学校（知的障害）の教育課程編成は、児童生徒の発達段階や経験などを踏まえ、生活に結び付いた内容を中心に構成していることが大きな特色」と言及している。

本稿では、現在、特別支援学校の授業づくり研究会（2校）に関わっている関係から、各学校より依頼のあった、学習指導要領改訂の基本的な考えとして挙げられている、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた、特別支援学校の教育実践ならびに授業づくりに関する、今後の展望と課題についての方向性に関する基礎資料を、新学習指導要領に明示されたキーワードを基に提示していくことを目的とした。

## Ⅱ. 新学習指導要領と特別支援教育

### 1. 新学習指導要領総則 = 「学びの地図」

新学習指導要領では、「学びの地図」としての枠組みづくりと各学校における創意工夫の活性化のために、まず、学校教育を通じて育む「生きる力」とは何かを資質・能力として明確にし、教科等を学ぶ意義を大切にしつつ、教科横断的な視点で育んでいくこと、社会とのつながりや各学校の特色づくり、子どもたち一人一人の豊かな学びの実現に向けた教育改善の軸としての役割が期待されている。

さらに、これからの教育課程や学習指導要領等は、学校の創意工夫の下、子どもたちの多様で質の高い学びを引き出すため、学校教育を通じて子どもたちが身に付けるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡せる「学びの地図」として、教科等や学校段階を越えて教育関係者間が共有したり、子ども自身が学びの意義を自覚する手掛かりを見いだしたり、家庭や地域、社会の関係者が幅広く活用したりできるものとなるこ

とが求められている。教育課程が、学校と社会や世界との接点となり、さらには、子どもたちの成長を通じて現在と未来をつなぐ役割を果たしていくことが期待されている。

これまでの学習指導要領は、児童生徒にどのような資質・能力を身に付けさせていくかという視点より、各教科等において、「どのような内容を教えるか」を中心とした構造となっていた。新学習指導要領では、この構造の見直しが図られ、様々な視点や立場から子どもや学校に関わる全ての大人が幅広く教育内容を共有し活用することによって、生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、子どもたちの多様で質の高い学びを引き出すことができるよう、子どもたちが身に付ける資質・能力や学ぶ内容など、学校教育における学習の全体像を分かりやすく見渡せる「学びの地図」としての役割を果たしていくことが期待されている（2017、文部科学省）。

この「学びの地図」は、1)「何ができるようになるか」（教育課程の役割）、2)「何を学ぶか」（教育課程の編成）、3)「どのように学ぶか、何が身に付いたか」（教育課程の実施と学習評価）、4)「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」（児童生徒の発達支援）、5)「支援するために何が必要か」（学校運営上の留意事項）としてまとめられ、特に、3)「どのように学びか、何が身に付いたか」は、これまでの授業実践を振り返り、学習目標の設定とその評価について、具体的、実的に検討していくことが求められている。

特別支援教育では、個別の指導計画や個別的教育支援計画等に基づいて、一人一人の実態やニーズに応じた指導や支援が実践されてきている。今後は、これまでの実践を「学びの地図」で示された5つの枠組みを基にしながら、授業づくり及びカリキュラム・マネジメントに向けた一連のプロセスをより明確化していくことが必要となってくる。

## 2. 主体的・対話的で深い学び

これまでの授業づくりの問い直しを目指したものであり、あらゆる学びの「見方・考え方」を総動員して、問題解決能力や創造力を高めていくことが主な目的となっており、児童生徒が学びを進めていく上で、育成を目指す資質・能力の三つの柱が提示されることとなった。

2016年8月に中央教育審議会における「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」によれば、資質・能力の三つの柱として「知識」「スキル」「情意」に関するものを育成するというを中心とし、具体的には、1)何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）、2)理解していること・できることをどう使うか（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）、3)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）となっている。

特に、主体的な学びを促進していくために、習得されてきた基本的な「知識」を基にしながら、「思考力・判断力・表現力」等の汎用的スキルや「学びに向かう力・人間性等」といった、いわゆる心理的・情意的側面の発達を促していくことの重要性が指摘されてお

り、「感情」や「メタ認知」「セルフコントロール」等の非認知的スキルの枠組みで具体的に示された点は留意しておかなくてはならない。

これまで以上に、行動力やコミュニケーション力、主体性等の涵養には、感情の発達や心理的側面の理解を深めていくことが求められており、児童生徒の思いと教師側の思いを擦り合わせながら、行動背景の要因を探りつつ、適応的なアプローチを心がけていくことが必要となってくる。さらに、これまでの特別支援教育の経験主義と系統主義を適応させたスタイルとしても期待でき、リアリティに基づいた生活に根差した活動、学習の質や内容、児童生徒の変容等に焦点を当てる「ディープ・アクティブ・ラーニング」としての取組や教員のカリキュラム開発や授業デザインの独自性を尊重した授業づくり等が期待できる。

「主体的・対話的で深い学び」を実現していくためには、次の3つの視点に基づいた授業づくりや授業改善が求められており、学校教育における質量ともに十分な検討と確保がなされた学びを提供していくことであり、児童生徒の学びが「生きる力」の育成に深く刻まれていくようなアプローチが必要とされている。

- 1) 学ぶことに興味・関心を抱き、自分自身のキャリア形成と関連づけながら、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ていく「主体的な学び」が実現されているか。
- 2) 子ども同士の協働や教職員、地域の人たちとの対話や関わり、先哲の考え方を手がかりに考えることを通じ、自分の考えを広げ深めていく「対話的な学び」が実現できているか。
- 3) 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、問題を見出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」が実現できているか。

特別支援教育における「主体的・対話的で深い学び」のあり方は、個々の児童生徒の発達や実態、課題等に応じて様々である。また、資質・能力を育成していくために、一人一人の興味・関心、学習課題等を踏まえ、個々に応じた指導・支援が求められる。これまでの授業実践を再検討しながら、主体性を育み、学びを引き出し、必要に応じて、具体的な体験活動を通して、確かな学びを追究していくことが必要となってくる。

### 3. カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントとは、学校教育目標を実現していくために、教育課程を編成し、その教育課程を計画・実施・評価していくため、教育内容や条件、環境などを総合的に捉えながら、その相互関係を把握し、合理的、効果的に教育実践を支えていくことであり、教育課程を中核とした学校教育の改善や充実を図っていくためのものである。

また、学校の取組を、より広く理解してもらうために、カリキュラム・マネジメントの

構造化（知識の構造化・題材や単元のねらい・学習評価）、視覚化を図った学校教育全体構造図を提示し、児童生徒の学びがどのように行われているか等のプロセスや関連性を明らかにしていくことも必要とされている。最終的には、日々の授業実践をコアとして、地域や関係機関等と連携しながら学校教育の促進を求めるものと言える。

カリキュラム・マネジメントを促進していくためには、「主体的・対話的で深い学び」と両輪を構築していくことが必要であり、児童生徒の確かな学びを実現していくために、教育課程づくりを、教員一人ひとりが意識し、主体的に参画していく協働性とともに、教育的な手立てやアプローチを検証しながら、各学校の実態に合わせて、授業内容や方法が工夫され、活動の見直し、検討を繰り返し、よりよい支援を構築していくこと、授業力の向上と授業づくりにつなげていかななくてはならない。

カリキュラム・マネジメントは3つの側面から捉えることができ、目指しているものは、学習内容と教育方法の両方を重視しつつ、児童生徒の学びのプロセスの量と質を高めていくことにある。学びの中で、「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）を明確にししながら、「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）という学習内容と「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）といった学びのプロセスと質の向上を構築していくことが大切となってくる。

各学校の特色やこれまでの教育実践の蓄積を踏まえながら、学校教育目標を達成していくために、どのように教育課程を編成し、これを実施、評価、改善していくかといったPDCAサイクルに基づくカリキュラムの構成や変容を遂げていくことが大きなねらいとなっており、これを実現させていくためには、全教職員の適切な役割分担に基づくカリキュラム・マネジメントの構築が求められる（図1）。

## 全教職員の適切な役割分担に基づくカリキュラム・マネジメント

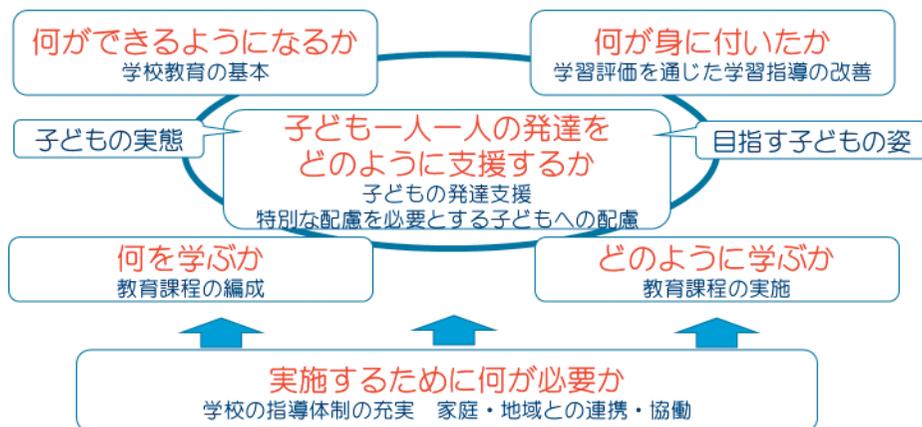


図1 全教職員の適切な役割分担に基づくカリキュラム・マネジメント

#### 4. 教科等横断的な視点

特別支援学校学習指導要領第1章総則の第2節の4において示されている教科等横断的な視点に立って育成する資質・能力として、(1) 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礎となる資質・能力を、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を考慮し、各教科等の役割を明確にしながら、教科等横断的な視点で育てていくことができるよう、教育課程を編成していくこと、(2) 現代的な諸課題に対して求められる資質・能力（特別支援学校学習指導要領第1章総則の第3節の2の(2)）として、豊かな人生の実現や災害等乗り越えて、次代の社会を形成することに向けた力の育成について、各学校の特色を生かした取組が求められている。

これまでも、特別支援教育では、教科等横断的な視点に基づいた教育実践が展開されてきており、とりわけ、生活単元学習等における実践の蓄積は教科横断的な視点の授業づくりの根幹であり、各学校の特色を生かした指導・支援が継続されてきている。

例えば、児童生徒自らが育てた食物を使った販売活動や調理活動等は、学びの主体（主権者）としての活動を重視しており、身近な生活場面に柔軟に対応することのできる力の育成や地域との直接的な関わりを通じた生産学習等につながりを見出すことができる。今回の改訂を受けて、これまでの授業実践を再検討していくとともに、より具体的で明確な目標やねらいを設定した上での取組が求められている。

また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第4節の1で、「どのように学ぶか」という観点によって、各教科等の指導にあたっての配慮事項が7項目（①主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、②言語環境の整備と言語活動の充実、③ICT機器の活用とプログラミングの体験等、④見通しを立てたり、振り返ったりする学習の充実、⑤体験活動の重視、⑥課題選択及び自主的自発的な学習の促進、⑦学校図書館、地域の公共施設の利活用）が規定されており、各教科等の「見方・考え方」を重視しながら、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用し、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりすることを通して、学習の対象となる物事を捉え思考していくことにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方を養っていくことが求められている。

#### 5. 学びの連続性

障害者の権利に関する条約（2016年批准）で提示されたインクルーシブ教育システムの推進を受け、障害のある子どもたちの柔軟な学びの場の選択と多様な障害種や実態等に応じた支援の必要性を踏まえながら、幼稚園、小、中、高等学校の教育課程との連続性を重視することとなった。

このインクルーシブ教育システムでは、一人一人の子どもたちの教育的ニーズに適切に応じることができる教育環境を整えることが重視され、小・中学校等の通常学級や特別支援学級、特別支援学校といった、多様な教育的ニーズに対応できる連続性のある「多様な

学びの場」において十分な学びを確保していくことが重要であるとされている。

一方、各学部や各段階、幼稚園や小・中・高等学校の各教科等とのつながりや連続性についても言及されており、新学習指導要領で明記された指導内容の段階における目標を達成していくための対応について、障害の特性等に応じた配慮事項が充実されることとなっている（図2）。

特別支援学校では、これまでも、幼稚部から高等部までの一貫した学びの連続性が保障されており、各学部の枠組みを超えた教育支援のつながりを重視してきた。各段階に応じた教育課程やカリキュラムの編成が柔軟になされており、子供たちの発達レベルや実態に応じた支援が展開されている。今後も、教育実践の質を高めていくとともに、学校卒業後も意識したキャリア教育も含めたかたちで、一人ひとりの学びの連続性を保障していくために、個々の発達段階や障害の状態等に応じた支援や自立と社会参加に向けた教育の充実が求められる。

現行

小学部			中学部		高等部	
1段階	2段階	3段階	段階は設けられていない		1段階	2段階



改訂後

小学部			中学部		高等部	
1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	1段階	2段階

1・2段階の内容の充実 学部間の円滑な接続が図られるように内容を充実

○各段階に目標を新設 小学校（国語）の例

1段階の目標

- ア 日常生活に必要な身近な言葉がわかり…
- イ 言葉をイメージしたり、言葉による関わりを…
- ウ 言葉で表すことやそのよさを感じるとともに…

2段階の目標

- ア 日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに…
- イ 言葉を表す事柄を想起したり受け止めたりする…
- ウ 言葉のもつよさを感じるとともに…

図2 各段階の改訂と段階別目標（小学校国語の例）丹野（2018）<sup>b</sup>, p30. を参照に作成（一部改変）

## 6. グランドデザイン

学校が教育目的を達成するためには、社会との連携・協働を通じ、共に子どもを育てていくという視点に立ちながら、学校教育の可視化、明示化、共有化という、いわゆる「社会に開かれた教育課程」の理念に基づいたグランドデザインを構築することが重要とされ

た。学校を変化する社会の中に位置付け、学校教育の中核となる教育課程について、よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を創るという目標を、学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な教育内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを明確にしながら、社会との連携・協働によりその実現を図っていくために、教職員間・学校段階間・学校と社会との相互連携に基づいて構築される。

また、グランドデザインは、学校の教育理念や果たすべき役割を描いた学校経営の全体構想であり、学校教育目標や重点目標等を出発点として、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」等の項目を具体化したものである。この中で示されるものは、学校教育が目の子どもたちの姿から出発し、どのような子どもたちを育てたいのかを明確化していくとともに、児童生徒にどのような力をつけていきたいのか等、いわゆる「育てたい力」を明確化したものである。

特別支援教育現場においても、これまでに指摘されてきた学校現場の閉鎖性を払拭していく意味も含めて、地域社会とのつながりと社会に開かれた学校教育の姿を明確化していくことが重要視されつつある。今後も、各特別支援学校では、グランドデザインを提示し、学校の教育実践をより分かりやすい形で構築化、明示化していくことが必要となつてこよう。参考までに、高知県における各特別支援学校の学校要覧を参考として作成したグランドデザインを例示しておく（図3）。

### 特別支援学校グランドデザイン(例)

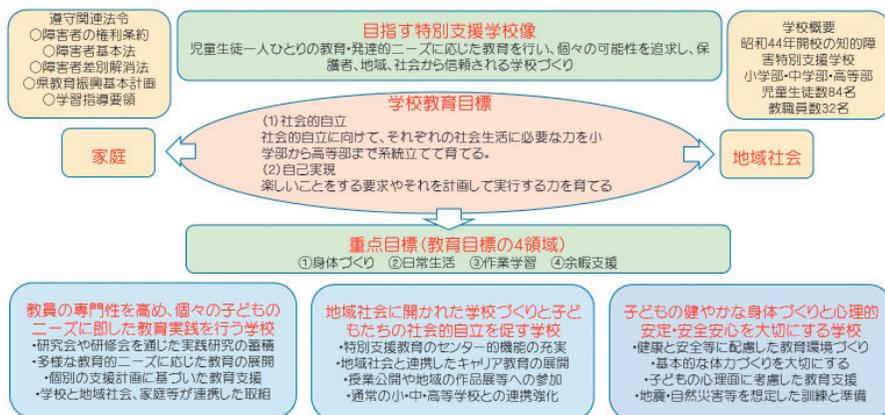


図3 特別支援学校におけるグランドデザイン(例)

## 7. ユニバーサルデザイン

学校教育現場では、児童生徒の多様なニーズに対応していくため、授業づくりに、UD (Universal Design, 以下UD) の視点を取り入れることを重要視している。この背景要因として、柘植(2014)は、2006年施行のバリアフリー新法(高齢者、障害者等の円滑化の促進に関する法律)と共生社会(cohesive society)の実現に向けた取組が教育現場にも浸透することとなり、教室の中の子供の多様性が注目されてきたことを挙げ、授業のUDという

観点から、障害のある子どもに限らず、すべての子供が学びやすい、理解しやすい指導の授業展開が求められたとしている。さらに、学習のつまずきに気付いてから支援していくのではなく、予防的な支援の必要性として、「介入に対する反応」(RTI: responsiveness to intervention)を取り上げ、早期支援の重要性についても言及しながら、UDの授業とは、「すべての子どもがわかる・できることを目指した授業であり、一人一人の学び方の違いに応じて、いろいろな学び方が選べる授業である」と定義している。

さらに、UD化された授業の5つの特徴として、1)「ひきつける」授業(興味・関心の喚起)、2)「むすびつける」授業(イメージ化)、3)「方向づける」授業(課題の明確化)、4)「そろえる」授業(授業のねらいを絞る)、5)「わかった」「できた」と実感させる授業(充実感・達成感)を提示している。

一方、花熊(2018)は、通常の学級における児童生徒の実態の多様化を挙げ、1)学習面の困難、2)学校適応の困難、3)学級集団内の深刻な問題、4)就学・進学移行上の問題、5)養育環境上の問題、6)生徒指導上の問題の6点を指摘している。特別支援教育の視点に基づいたUDの授業づくりについては、「すべての子どもたちが学びやすい教育環境」「すべての子どもたちが授業に主体的に参加できる授業」を意識して取り組まれてきたが、さらに、多様なニーズに応じた授業づくりや授業展開が必要とされてきている。

また、花熊・米田(2016)らは、UDの授業づくりの基本的配慮事項として、以下の3点を具体的に提示し、児童生徒が主体的に学び、活動を促進していくために必要とされる授業づくりの視点を再確認している。

#### 1) 教室環境の整備

教室内の物理的刺激量のチェック、学級の実態に合わせたもの、持ち物置き場、整理整頓

#### 2) 学習を円滑に進めるための支援

教材の準備の仕方、プリント類の整理の仕方、ノートの取り方、わからないことがあった時の対処の仕方等の「学習のためのスキル」の支援

#### 3) 指示や説明を伝わりやすくするための工夫

生徒への指示は簡潔で具体的に、複数のことを一度に言わない、抽象的な言い方をしない、視覚の手がかりを用いて、教師が言葉で指示したこと、説明したことが、その後でも目で見て確認できるようにする

今後は、通常の学校で実践されてきているUDに基づいた授業づくりと特別支援学校や特別支援学級で培われてきたUD授業デザインとの擦り合わせやコラボレーションの視点を持ちながら、UD教育のキーワードとなっている「UD授業づくりの共有化」を図っていかなくてはならない。教育を支えるUDは、「授業」「環境」「方法」「教師」の4つの側面を重視しながら、それらのバランスを整え、よりよい学びを提供していくことが求められる。

## 8. 学習評価の規準と充実

今回の新学習指導要領では、「何が身に付いたか」という視点で「学習評価」の充実が示された。この「学習評価」は、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものとされ、一人一人の評価すべき点や可能性を積極的に評価し、主体性や学ぶ意欲等を高め、多面的、多角的な評価を行っていくことが求められている。

目標に準拠した評価を重視し、新学習指導要領に示した内容を確実に習得したかどうかの評価を徹底することにより、学習指導の改善や各段階の教育との円滑な接続、個に応じた指導の充実が図られ、評価の客観性や信頼性といった評価根拠の明確さにつながっていくことが求められている。そのためには、「何をどのように評価するのか」（質的評価）「どの程度を評価するのか」（量的評価）といった何を基準に評価していくのが重要となってくる。

また、個別の指導計画に基づいた評価も、指導目標や指導内容、指導方法の改善に努め、より効果的に指導ができるようにすることが求められ、評価の分析視点や改善の在り方等についても言及がなされ、学習評価の工夫として、1) 評価規準や評価方法を明確にする、2) 評価結果について教師同士で検討を行う、3) 実践事例の共有化、4) 授業研究等を通じて、評価の力量を高め、学校として組織的、計画的に実施する、5) 保護者の理解の5点が示されている。

ここでの評価規準とは、評価の観点（例えば、新学習指導要領で示された資質・能力の3つの柱「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）によって示された児童生徒に身に付けさせたい力について、より具体的に評価していくためのものであり、評価規準で示した身に付けさせたい力の獲得規準・レベルを明らかにしていくものだと捉えることができよう。そのためにも、学習活動の目標やねらいについては、評価が的確に行うことができるよう、個々の児童生徒の実態や発達課題に合わせ、具体的、実際的な評価規準を示していくことが求められる。

一方、評価基準とは、評価規準で具体的に示された身に付けさせたい力の習得レベル（水準）を数値、文章等で示した指標とされており、個々の児童生徒の目標やねらいに応じて、評価判断を行っていくものである。例えば、これまでの特別支援教育における評価としては、個々の子供に焦点を当てた「絶対評価」や「個人内評価」「パフォーマンス評価」「ポートフォリオ評価」等が用いられていた。それぞれの評価方法には、メリット、デメリットがあるが、課題内容や活動内容に応じて、評価方法を適切に設定し、具体的に評価していくことが必要であろう。

ある課題についての達成レベルを評価の観点と尺度からマトリックス表で評価したルーブリック評価では、達成目標（身に付けさせたい力）を設定し、その達成レベルを段階表で示し、児童生徒のつまずきや成長等を過去の評価データとも比較が可能で、指導方法や内容等、授業づくりにおいても、迅速にフィードバックできるようなメリットが確認されるようになってきている。

特に、知的障害に関する学習評価については、「児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要である」ことも指摘されている。

評価は、学習者である児童生徒一人一人の成長や発達を目的として行われる営みであり、すべての子供にとっての学びの励みとなり、学ぶ意欲を高めていく評価でなくてはならないだろう。

### Ⅲ. 新学習指導要領と授業づくりの方向性

#### 1. 「生きる力」の育成を基盤とした授業

1998年に登場し、2008年度に改訂されてきた「生きる力」の育成は、特別支援教育の原点であり、学校卒業後の児童生徒の姿を具体的にイメージしながら、日々の授業実践と関わりを通じた教育的アプローチが重要視されてきた経緯がある。「生きる力」をバランスよく育てていく観点からの見直しであり、基礎的な「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」という学力の三要素のバランスのとれた育成が重視されることとなった。

学校教育目標や内容の見直しがなされるとともに、言語活動や体験活動に比重が置かれ、「習得・活用・探究」という一連の学びのプロセスを通して児童生徒の「生きる力」を育むことが示された。そして、育成を目指す資質・能力を明確化していくため、「生きる力」を具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を三つの柱で整理していることは先述した通りである。

#### 2. 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの指導上の工夫と授業改善

子ども主役の授業への転換を図っていくため、子どもの教育課題や発達課題を明確にし、それに応じた教育的支援のあり方を検討していくことが必要となり、身近な課題から生活、地域課題へと視野を広げ、多角的な思考の活性化に向けた課題の投げかけや、ICT化、グローバル化に伴う、異なる他者とお互いを理解しながら生きていくことの意識化を図った生きた知識とコミュニケーション力を高めていくことにより、これまで以上の授業の展開が期待できる。授業を支える根幹として、まずは、児童生徒の実態把握や適切なアセスメントを行い、日常の学校生活や家庭生活等と擦り合わせを実施しながら、個々のニーズに応じた授業づくりが必要となる。

そして、子どもの気持ちや思いに寄り添う教師の願いを落とし込んだ教育的アプローチや支援の中で、新学習指導要領の前文にも明記されているように、児童生徒が、自分自身のよさや可能性を認識し、自他を価値ある存在として認めながら、多様な人たちと協力、協働しつつ、社会的変化に対応していく力の育成を行い、これまでの特別支援教育で目指されてきた、将来を見据えた「生きる力」の育成に結び付けていくことが重要となってこ

よう。

また、教師自身の意識改革も求められており、子どもの主体性を育てていくために、一人一人の実態把握やアセスメントといった発達の視点をもちつつ、個々に応じた支援とともに、小学部、中学部、高等部のつながり（一貫性・系統性）が求められている。このつながりは、各学部の指導内容や指導方法を見直すための“気づき”となり、チームとして実践していくことにより、子どもの主体性を支えていく授業づくりにつながる。

今後は、知識の獲得を目的としながら、情報収集力や選択力、思考力、判断力等を養っていくための授業づくりと授業改革を目指した教育的アプローチの修正と開発が必要となり、教員による一方的な指導・支援ではなく、児童生徒の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習方法を実践していくことを通して、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた生活力（汎用力）の育成を図っていかなくてはならない。

そして、未知の課題等に対して、児童生徒が自分の考えや知識、スキルを出し合い、情報交換や協働学習を通して総合的な学修能力を身に付けていくためのプロセスであると言えよう。これらを、社会に開かれた教育課程の実現につなげていくとともに、家庭や地域社会との連携を強化していくことも必要となってくる。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」が成立するための授業の要件

「主体的・対話的で深い学び」が成立するための授業の要件として、特別支援学校の授業研究や研究紀要などから見出されてきているものとして、1) 授業の目標が明確に提示され、教師や児童生徒に共有されている、2) 児童生徒同士の対話や意見等の共有が見られる、3) 児童生徒が自ら考え、主体的に参加していることが評価されている、4) 課題ややるべきことがはっきりしている、5) 授業の振り返りが次の授業に反映されている、6) 授業を通して、児童生徒に育んでいきたい力やどのような子どもに育ってほしいかが明確になっているといった項目が重要視されている。

また、授業デザインが分かりやすく、授業環境も適切に構成されており、教材・教具の準備や工夫、設定が、授業の中にうまく反映されており、児童生徒が、可能な限り、自分自身の力で課題を解決していくことができる授業の展開等が数多く見出されてきている。本授業を通して、児童生徒が何を学ぶのか、授業の意義を教師自身が理解を深めており、教師自身の言葉で表現できるようなかたちになっていることが求められている。以下、「主体的・対話的で深い学び」のための授業デザインの視点を、これまでの先行研究及び資料等を基にして6点にまとめてみた。

- 1) 授業内容を絞る（シンプルデザイン）
- 2) 授業環境を整える（ユニバーサルデザイン）
- 3) 授業イメージを浮上させる（イメージデザイン）
- 4) 授業活動の共有化を図る（シェアデザイン）
- 5) 授業評価の共有化を図る（リフレクショナルデザイン）

#### 6) 授業課題の明確化（エクササイズデザイン）

上記、授業デザインの視点を意識しながら、丁寧に授業の準備、計画を行い、授業内容をわかりやすく表現していく取組が、児童生徒の主体的な学びを生み出し、「自分が何をするのか」を児童生徒自身が明確化し、学習活動や内容を他者と共有できるようになるだろう。さらに、これらの活動は、対話の活性化を促し、活動の自己評価や他者評価を取り入れながら、深い学びをより充実させていくことにつなげていくことができるものと考えられよう。

### IV. 「主体的・対話的で深い学び」を意識した授業づくりのための 今後の授業検討・実証課題

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業づくりのための今後の課題として、1) 学びの環境設定、2) 生活力の高まり、3) コミュニケーション力の育成を重視した関わり、4) 子どもたちが自分で取り組むことが可能な教材・教具の開発・準備、5) 課題の見通しと授業計画、6) 具体的な支援のあり方の追究、7) 集団指導と個別指導のバランス、8) 視覚的情報やプロンプト、9) 個別のアセスメント、10) わかる目標とわかる評価、11) リフレクションの徹底化の11点を挙げておく。これらについては、次報以降の検討で詳細を述べていくが、現在、特別支援学校での授業づくりの実際を基盤として、特別支援学校と共同で検証している段階である。また、授業づくりと授業評価シート（暫定案）も作成し、これに基づいた授業づくりと検討を実施している（図4）。

授業づくりと授業評価シート（暫定案）

〇〇学部	児童生徒名		担当教員	
授業名・単元名・ 題材名			実施年月日	

Plan（実態・目標）

実態 できること めばえ 課題	
目指している力	

Do（授業実践）

環境設定 手がかり 声かけ 関わり エピソード等	
--------------------------------------	--

Check（評価）

評価規準	
児童生徒の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主体性</li> <li>・対話・関わり・コミュニケーション</li> <li>・学びの深まり</li> </ul>

Action（改善）

手立て	
課題	
改善に向けて	

その他

--

図4 授業評価シート（暫定案）

#### IV. 考察

本稿では、特別支援教育（知的障害教育）における「主体的・対話的で深い学び」における授業づくりのあり方についての論点を整理、分析し、新学習指導要領のキーワードに基づき、特別支援学校の教育実践ならびに授業づくりに向けた今後の展望と課題について整理、考察を行ってきた。

阿部・常楽ら（2014）は、児童生徒の主体的な活動の広がりを目指して、授業改善のための「できるシート」を開発し、その活用に基づいた実践研究を行っている。これは、PDCAの観点について、教員が共通理解を図った上で、指導計画や支援の連携を図り、児童生徒の教育的ニーズに応じた教育の充実が意図されている。

さらに、評価規準を明確にした評価を取り入れることにより、支援の有効性を明らかに

しており、また、本母・大久保ら（2018）も、知的障害特別支援学校における「授業評価シート」を用いて、授業の改善を試み、教師の援助行動と児童生徒の自発行動の変容に対する検討を行っている。ここでは、教師のプロンプトと対象児の自発遂行率の変容が確認されるとともに、学校全体規模の校内研究による実証的なデータを示し、事例の標的行動と教師側の教授行動の関連性を明らかにしながら授業づくりとその改善について全教職員がデータの共有化と今後の授業づくりの課題を捉えようとした点に実践的意義があると考えられる。

授業は、児童生徒と教師の双方の影響因によって成り立つものであり、とりわけ、教師側のアプローチのあり方が重要となってくる。教師の働きかけが児童生徒にどのような作用を及ぼし、学びの形成や主体的な学習参加意欲などにつながっているのかを具体的に検討していくことは、よりよい授業のあり方を追究していくプロセスには欠かせない。質の高い授業づくりを行っていく上では、日々の実践の検証と振り返り作業は重要であり、そのためにも双方の視点からの授業評価は継続して行っていかななくてはならないだろう。

今後も、「主体的・対話的で深い学び」に基づいた授業づくりは、その活動意義が明確化され、さらに発展していく可能性が高い学習活動であると思われる。そのためにも、日々の授業づくりと授業実践の検証を行いながら、個々の児童生徒の実態と課題に合った取組が、より一層、重視されてくるだろう。

本稿で整理、考察してきた新学習指導要領のキーワードは、これまでの特別支援教育の実践現場で培ってきた内容と本質的な部分は同様であると考えられるが、蓄積されてきた数多くの実践を再評価、再検討していくことは必要であり、今後の特別支援教育で目指すべき教育とは何かを問い続けていくことが求められる。

その意味においても、教育の根幹である授業の検証は継続して行わなくてはならず、今後も、引き続き、「主体的・対話的で深い学び」に視点をおいた特別支援学校の「授業づくり」のあり方を追究し、より質の高い「授業モデル」の蓄積を、特別支援学校との協同作業によって構築していきたいと考えている。

## V. 今後の課題

本稿では、特別支援教育（知的障害教育）における「主体的・対話的で深い学び」における授業づくりのあり方についての論点を整理、分析し、新学習指導要領のキーワードに基づき、特別支援学校の教育実践ならびに授業づくりに向けた今後の展望と課題について整理、考察を行ってきた。

より緻密な分析を行うためにも、特別支援学校の授業づくりの実際について、学校教育現場と関わりを密にしながら、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業づくりを目指さなくてはならない。そのためにも、授業づくりの本質を捉えながら、その実践価値を顕在化、可視化していくことができる実践データを蓄積していかななくてはならない。

## 謝辞

本研究を推進するにあたり、特別支援学校教育現場で実践を継続されている先生方をはじめ、各特別支援学校の授業研究会や研修会等に参加させていただきながら、多大なるご意見、ご教示をいただいたことに感謝申し上げます。

## 【文献】

- 1) 阿部美穂子・常楽知明 (2014) : 「できるシート」の開発と活用に基づく授業改善の実践的研究－児童生徒の主体的な活動の広がりを目指して－, 富山大学人間発達科学部紀要, 9, 147-164.
- 2) CAST (Center for Applied Special Technology) (2011) : Universal Design for Learning Guidelines version 2.0, Wakefield, MA: Author. (<http://www.andante-nishioji.com/UDL/>, 2018.9.12.情報取得)
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2018) : 「育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成－知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの活用」, ジェアース教育新社.
- 4) 花熊 暁・米田和子 (2016) : 「通常の学級で行う特別支援教育－中学校ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援」, 明治図書.
- 5) 花熊 暁 (2018) : ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題, 社会問題研究, 67, 1-10.
- 6) 畑島英史・井出弘人 (2016) : 21世紀型の資質・能力をめざす総合的な学習の時間のカリキュラム開発－合科的指導に焦点を当てて－, 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 16, 200-206.
- 7) 本母世眺・大久保賢一 (2018) : 知的障害特別支援学校における「授業評価シート」を用いた授業改善の試み－教師の援助行動と児童生徒の自発行動の変容に対する検討－, 特殊教育学研究, 55 (5), 259-270.
- 8) 井上昌士 (2018) : 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領総則について (4) 教育課程の実施と学習評価「どのように学ぶか」「何が身に付いたか」, 特別支援教育研究, 733, 33-34.
- 9) 石井英真 (2017) : 「小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業－質の高い学びのヴィジョン『教科する』授業－」, 日本標準.
- 10) 時事通信出版局 (2017) : 「授業が変わる！新学習指導要領ハンドブック 中学校国語編」, 時事通信社.
- 11) 加藤亜希子 (2018) : 友達と関わりながらコミュニケーション力を高める授業づくり, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 28, 217-222.
- 12) 菊池一文 (2018) : 「学びの連続性」を実現する授業づくり, 特別支援教育の実践情報, 34 (5), 4-5.

- 13) 国立特別支援教育総合研究所 (2017) : 「平成25～26年度 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」。
- 14) 松見和樹 (2018) : 主体的・対話的で深い学びを追求する授業づくりのポイント, 特別支援教育の実践情報, 34 (5), 6-7.
- 15) 文部科学省 (2016) : 中央教育審議会特別支援教育部会における審議の取りまとめ。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2016/9/12/1377130\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/9/12/1377130_01.pdf), 2017,12.10. 情報取得)
- 16) 文部科学省 (2010) : 児童生徒の学習評価の在り方について (報告), 3-(1).  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm), 2017,12.15. 情報取得)
- 17) 文部科学省 (2018) : 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編幼稚園部・小学部・中学部」, 開隆堂出版.
- 18) 文部科学省 (2018) : 「新特別支援学校幼稚園部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領説明会資料」, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.
- 19) 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 (2018) : アクティブ・ラーニング&カリキュラム・マネジメントサミット2018.  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/new/1403682.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/new/1403682.htm), 2018.9.5. 情報取得).
- 20) 長澤正樹 [監修] 新潟大学教育学部附属特別支援学校 [編著] (2013) : 「特別支援教育意欲を育む授業－授業づくり五つの視点－」, ジアース教育新社.
- 21) 名古屋恒彦 (2018) : 「アップデート 各教科等を合わせた指導－豊かな生活が切り拓く新しい知的障害教育の授業づくり」, 東洋館出版社.
- 22) 萩庭圭子 (2018) : 新特別支援学校小学部・中学部学習指導要領について, 中等教育資料, 92-95.
- 23) 埼玉県教育委員会 (2017) : 「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究 (最終報告)」.
- 24) 庄司美千代 (2018) : 高等学校学習指導要領の各教科等の改訂における障害のある生徒への配慮等 (1), 中等教育資料, 76-79.
- 25) 武富博文 (2018) : PDCAサイクルを活用した教科指導と評価の観点, 特別支援教育の実践情報, 34 (5), 8-9.
- 26) 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実現に向けた授業改善, 特別支援教育研究, 724.
- 27) 丹野哲也 (2018)<sup>a</sup> : 主権者として求められる資質・能力を育む教育の充実～新特別支援学校学習指導要領における教科等横断的な視点～, 中等教育資料, 2月号, 90-93.
- 28) 丹野哲也 (2018)<sup>b</sup> : 知的障害のある生徒に対する教育課程の充実について, 特別支援教育, No.69, 90-93.
- 29) 立石耕一 (2017) : 児童の活用する力を向上させる授業づくりに向けた具体的な実践

- 例－各教科・領域の授業分析を通して－，佐賀大学教育実践研究，36，479-498.
- 30) 坪谷有也・清水茂幸・名古屋恒彦・佐藤信・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀（2018）：  
知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際－附属特別支援学校の学部主事への  
インタビュー調査を通して，岩手大学大学院教育学研究科研究年報，2，163-170.
- 31) 柘植正義（2014）：「ユニバーサルデザインの視点を活かした授業と学級づくり」，金  
子書房.
- 32) 山中冴子（2018）：特別支援教育の視点からみた新学習指導要領の議論－「主体的・対  
話的で深い学び」を中心に－，埼玉大学紀要，教育学部，67(1)，53-60.