

知的障害特別支援学校における 「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試み — 中学部「作業学習」を事例として —

大森響生*, 東信之・佐々木全**, 高橋幸・村上瑠星・那須星香・熊谷知子・藤谷憲司***

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻*

岩手大学大学院教育学研究科**, 岩手大学教育学部附属特別支援学校***

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

学習指導要領（文部科学省，2018）では，育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の3つの柱として整理され，「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点をもって分析的に評価される。また，資質・能力の育成を目指す上では，児童生徒の学習の過程に着目した「主体的・対話的で深い学び」が授業改善の視点として重視されている。この視点による授業改善の実施については，その具現化を求め，概念の検討や実践化の試みがなされ始めている（例えば，安藤・斉藤，2020；外崎，2019；岡山県総合教育センター，2019；静岡県総合教育センター専門支援部特別支援課，2018；庄司，2017；丹野，2017）。

さて，岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下，本校）においては，学校教育目標である「主体的な姿」を実現する授業づくりが目指されており，観点別学習状況の評価についての内容と手順を開発し，実践している（中村・昆・山口他 2020）。一方で，授業改善は観点別学習状況の評価に基づく方法で取り組まれているものの，「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善については未着手であり，この具体的な内容と手順の開発，及び検討が必要であろう。

そこで，本稿では，日常の授業を対象として「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試行的実践について報告する。併せてその過程で，授業改善の具体的な内容と手順を探索する。

2. 「主体的・対話的で深い学び」の視点による

授業改善の試行的実践の構想

「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試行的実践を構想するにあたっては，本校における従来の授業づくりに整合することを意図した。すなわち，本校における観点別学習状況の評価を含む「授業づくりの構想」「授業づくりの視点」を参照し，これに即して「主体的・対話的で深い学び」による授業改善を実践・評価した。そもそも，本校での「授業づくりの構想」「授業づくりの視点と方向性」は，それぞれ図1と図2に示す内容と手順によって進められている（田村・山口・星野他，2018；坪谷・佐々木・東他，2017）。ここでは，学校教育目標である「主体的な姿」を，单元ごと，授業ごと，そして児童生徒ごとに個別具体化するという「操作的定義」によって個別の目標とし，評価を行っていた。

以上を踏まえ，この手続きに即して，「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の内容と手順を構想した。具体的には，対象生徒の「主体的・対話的で深い学び」について操作的に定義をし，授業実施後に評価をし，手立ての改善を施すという実践の流れであった。

また，対象とした授業は，本校中学部「作業学習」であった。ここでは，「①各作業班における目標を達成したり，課題を解決したりすることにより，仲間とともに主体的に作業に取り組んだ達成感や充実感を味わう」「②実際の作業学習を通して将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を身に付ける」ことをねらいとしていた。対象とした学習グループは「園芸班」であり，生徒5名と教師3名によって

編成され、1年間を通して農作物の栽培、収穫、販売、加工などに取り組んでいた。このうち、単元「園芸作業Ⅳ：枝豆を販売しよう～全ての枝豆を収穫！

きれいにもぎとって袋詰め！～」(20XX年8月20日～8月28日：全14時間)に着目した。この単元では、春に植えた作物を販売することを目的として、収穫及び販売準備に取り組んでいた。

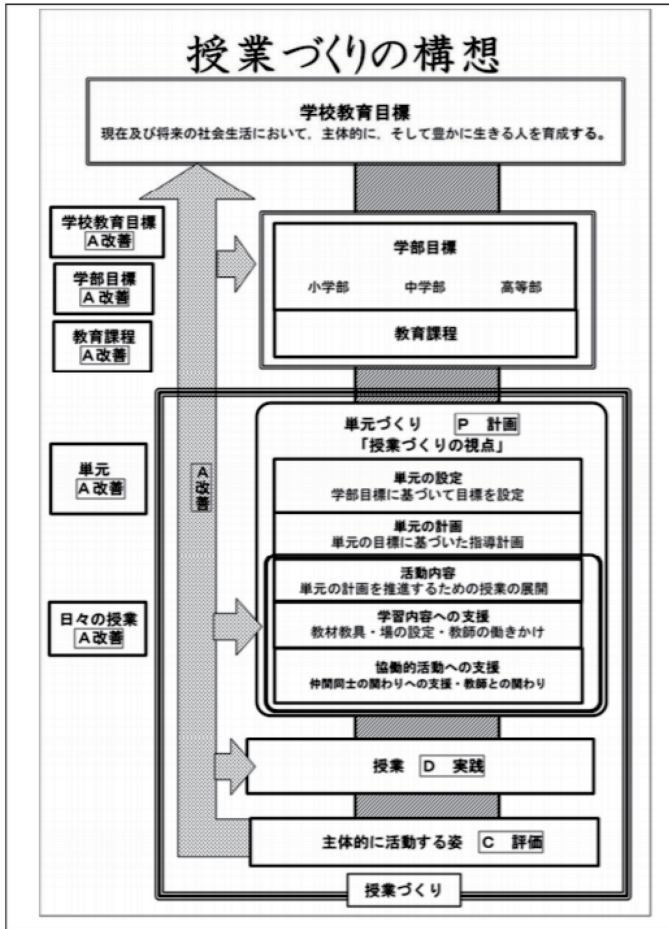


図1 授業づくりの構想

授業づくりの視点と方向性
①単元の設定 学部目標に基づいて目標を設定 どの児童生徒も目的をもち取り組める単元に
②単元の計画 単元の目標に基づいた指導計画 中心になる活動を繰り返す計画に
③活動内容 単元の計画を推進するための授業の展開 どの児童生徒も存分に活動できるように
④学習内容への支援 教材教具・場の設定・教師の働きかけ 分かって動き、十分に活動できるように
⑤協働的活動への支援 児童生徒同士の間わりへの支援・教師との間わり 教師も共に活動しながら、共感的に支援できるように

図2 授業づくりの視点と方向性

3. 「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善の試行的実践の結果

結果は、生徒一名の個別の指導計画を例示して記述した。まず、「主体的・対話的で深い学び」の操作的定義を表1に示した。また、個別の指導計画の内容とそれに基づく実践後に改善した内容について、それぞれ表2と表3に示した。ここでは、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善は、個別の指導計画における「支援の手立て」の改善として示された。

「主体的な学び」については、「枝豆のもぎ取り」における作業量が2日目には大きく増加した。これは「作業の成果が見え、作業終了までの見通しをもてるように、作業開始時に教師と一緒にその日の目標数を決める」という手立てによるものであり、このことから「主体的な学び」のための授業改善が奏功したと理解された。

「対話的な学び」については、「枝豆の袋詰め」における「教師の声掛けに応じて後方のテーブルから枝豆の入ったボウルを取った」という記述や、「前工程の生徒の作業を待つ」という記述に着目した。これは、「前工程の生徒との工程のつながりに気づき、協力して製品を作っていることが分かるように、自分で計量済みのボウルを取るように促す」の手立てによるものであり、このことから、「対話的な学び」のための授業改善が奏功したと理解された。

「深い学び」については、「枝豆の袋詰め」における「次々と自分から枝に手を伸ばしてもぎ取りをすることができていた」という記述や、「必要に応じて自分でビニール袋を用意した」という記述に着目した。これは、「一連の手順が定着できるよう、同じ活動に繰り返し取り組む」という手立てによるものであり、このことから「深い学び」のための授業改善が奏功したと理解された。

表1 「主体的・対話的で深い学び」の操作的定義

視点	操作的定義
主体的な学びの姿	①仕事の手順が分かり、目標数に向かって最後まで枝豆のもぎ取りをしようとする姿 ②作業や道具に興味を持って、自分から袋詰め作業に進んで取り組む姿
対話的な学びの姿	①接続する工程の生徒と教師や製品を介して対話する中で、協働的な思考が生まれる姿 (思考は読み取れないため、協働的と解釈できる言動が見られる姿)
深い学びの姿	①繰り返し学習を行う中で、作業内容や作業手順が定着する姿。 ※修正後『枝豆の袋詰め』の作業内容が定着し、この一連の手順に工夫しながら繰り返し取り組む姿

表2 対象生徒の個別の指導計画(前)

目標	手立て	評価
「枝豆のもぎ取り」では自分の活動内容が分かり、教師と一緒に取り組む。	①すぐに作業に取り組めるよう、予め材料と用具を準備しておく。 ②自分のペースで取り組めるよう、教師と一緒に作業をしながらタイミングよく枝豆の枝を渡す。 ③意欲をもって活動できるよう、継続して作業をしている時は、適宜称賛する。	もぎ取りの場面では、直前に体育で運動に取り組んだためか、昨日に比べて動きは緩慢だった。作業開始の合図の後、作業場所に移動し、最初はスムーズに作業に入ったが、枝豆の枝を折ったり、引きちぎったりしていることがあり作業の停滞が多かった。教師が声掛けを行い、枝を渡すことで、もぎ取りの作業に戻ることができた。作業量(枝豆をもぐ手の動きの回数)は10回だった。
「枝豆の袋詰め」では、全部の枝豆を袋に入れ、シーラーをかける。	①次々に袋詰めに取り組めるよう、十分な作業量を用意する。 ②枝豆の入れ残しが無いように、漏斗を用意する。	袋詰め場面では、自分から進んで次々と取り組んでいた。教師が途中まで工程を進めた袋も、教師の依頼に応じてシーラーをかけるなど、意欲的だった。なお、脚を組んで座った状態で作業を行っており、枝豆を床にこぼしてしまうことがある。その都度、教師が机の上で作業するように手をとって移動させると、それに従って机上のトレイの上で作業を行った。作業量(シーラーをかける回数)は8回だった。

表3 対象生徒の個別の指導計画(後)

目標	手立て	評価
「枝豆のもぎ取り」では自分の活動内容が分かり、教師と一緒に取り組む。	①作業の成果が見え、作業終了までの見通しを持てるように、作業開始時に教師と一緒にその日の目標数を決める。(主) ②一連の手順が定着できるよう、同じ活動に繰り返し取り組む。(深)	もぎ取りの場面では、自分のペースで作業に取り組み続けられるように、作業開始前に対象生徒とプリントを使って今日の目標数を確認したことで、作業の成果と終わりが見えやすくなり、次々と自分から枝に手を伸ばしてもぎ取りをすることができていた。作業量(枝豆をもぎ取る動作の回数)は38回だった。
「枝豆の袋詰め」では、全部の枝豆を袋に入れ、シーラーをかける。	①前工程の生徒と協力して製品を作っていることに気づいたり、そのことによって意欲が喚起されたりするように、自分で枝豆の入ったボウルを取るよう促す。(対) ②一連の手順が定着できるよう、同じ活動に繰り返し取り組む。(深)	袋詰め場面では、必要に応じて自分でビニール袋を用意したり、教師の声掛けに応じて後方のテーブルから枝豆の入ったボウルを取ったり、工夫しながら意欲的に作業を行っていた。途中、前工程の生徒の作業を待つために作業量は減少したが、集中して取り組んでいた。作業量(シーラーをかける回数)は5回だった。

4. まとめと今後の課題

本稿では、日常の授業実践を対象として「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試行的実践を報告した。この中で「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善に関して、その具体的内容と手順、並びに留意点として次の6点が考えられた。

(1) 授業改善の具体的内容と手順

実践の過程から、授業改善の具体的内容と手順として次の事柄が挙げられた。すなわち、①生徒の実態把握、授業(単元)における対象の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の操作的定義、②支援の手立ての検討、③授業(単元)の実践と学習評価、④授業改善(=支援の手立て)の検討、であった。これを、本校の「授業づくりの視点と方向性」、及び先行研究としての「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善における工夫の例(庄司 2017)と対照させたものを表5に示した。

これによると、具体的内容と手順①は、先行研究における「(1)児童理解と考えられる困難さの検討、(2)主体的・対話的で深い学びの検討」に相当す

る内容であり、「授業づくりの視点」における、「①単元の設定、②単元の計画、③活動内容」段階で検討されるべき手順であった。

具体的内容と手順②と④は、先行研究における「(3)指導の意図及び手立ての検討」に相当する内容であり、「授業づくりの構想」における、「④学習内容への支援、⑤協働的活動への支援」段階で検討されるべき手順であった。

このように、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の内容は、これまでの先行研究の知見と概ね一致していた。また、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の手順は、これまでの本校の授業づくりに整合的に位置付けられことから、実践に導入する上では、過度な負担とならずに円滑に取り組むことが期待されよう。

(2) 操作的定義の精度

「深い学び」に関して、本実践においては、操作的定義を「繰り返し学習を行う中で作業内容や作業手順が定着する姿」と設定した。しかし、この操作的定義では抽象度が高く、評価することが困難であった。そこで、実践中に『枝豆の袋詰め』の作業内容が定着し、この一連の手順に工夫しながら

表5 「主体的・対話的で深い学び」の授業改善における具体的内容と手順と先行研究との対照

「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善の具体的内容と手順	先行研究の工夫の例(庄司 2017)	本校における「授業づくりの構想」より授業づくりの視点と方向性
①生徒の実態把握 授業(単元)における対象の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の操作的定義	(1)児童理解と考えられる困難さの検討 ・個別の指導計画を用いて各児童の障害の状態や特性、それらが学習や生活に及ぼす影響などについて説明を受けた。 (2)主体的・対話的で深い学びの検討 ・目標や学習のねらいなどを踏まえ、どのような学びの姿が実現されるべきか、意見交換を行った。	①単元の設定 学部目標に基づいて目標を設定 どの児童生徒も目的をもち取り組める単元に ②単元の計画 単元の目標に基づいた指導計画 中心になる活動を繰り返す計画に ③活動内容 単元の計画を推進するための授業の展開 どの児童生徒も存分に活動できるように
②支援の手立ての検討 ④授業改善(=支援の手立て)の検討	(3)指導の意図及び手立ての検討 ・単元のまとまりを通して考えられる困難さと指導の意図及び手立てを検討した	④学習内容への支援 教材教具・場の設定・教師の働きかけ 分かって動き、十分に活動できるように ⑤協働的活動への支援 児童生徒同士の間合いへの支援・教師との関わり 教師も共に活動しながら、共感的に支援できるように
③授業(単元)の実践と学習評価	(授業実践)	(授業実践)

繰り返し取り組む姿」として改めた。このことから、操作的定義は、実践中に見取りを重ねることで、その精度を高めることが重要であった。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」①における留意点といえよう。

(3)「主体的な学び」「対話的な学び」と「深い学び」の関連性

「主体的・対話的で深い学び」については「子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもある(中央教育審議会, 2016)」とされる。

本実践における「深い学び」は、「自分から、分かって取り組む」という「主体的な学び」、「他者や環境と対話して思考する」という「対話的な学び」の実現の上に成り立っていたと解釈された。

これは、「『知識・技能を関連付ける』という学習の深化に、主体的・対話的な学びを繰り返すことは有効であり、その知識・技能を関連付ける力の伸長が、問題解決に向かう力を高める(三浦・春日, 2019)」との指摘にも通じるものであろう。つまり、操作的定義においても「主体的な学び」「対話的な学び」

「深い学び」の相互作用を想定することが重要である。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」①における留意点といえよう。

(4)手立てとしての活動内容の設定

「主体的な学び」に関して、対象生徒は両日とも「枝豆のもぎ取り」よりも「枝豆の袋詰め」の方が「主体的・対話的で深い学び」の姿が見られた。これは、そもそもの作業内容の設定の際に、「対象生徒は手ごたえのある活動に興味がある」「機械などを使って操作するのが好き」という担任教師の見取りがあった。そのため、シーラーを使い、その動作の際に手応えが得られる「枝豆の袋詰め」に興味を持って意欲的に取り組んでいた。このことから、「活動内容の設定」が主体的な学びを実現する手立てとなり得ることを示唆している。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」②と④における留意点といえよう。

(5)自然かつ必然な対話場面の設定

「対話的な学び」に関して、対象生徒の対話的な

学びの姿と解釈された場面は、前工程の生徒が用意したボウルを、自分の机に持ってくる場面だった。これは、本実践においては、生徒の作業工程が明確に分担されており、それらの活動の場の間に一定距離が置かれていた。そのため、物や材料の移動のために必然的な生徒の活動が伴うことになっていた。このことから、「自然かつ必然な対話場面の設定」が対話的な学びを実現する手立てとなり得ることを示唆している。

このことは、「『対話的な学び』においては、人・こと・物などのかかわりや刺激、振り返りなど学びの環境の工夫」が重要であるとの指摘(菊地, 2020)や「自然で実際的な活動を組織してこそ、生きた力は発揮できる」との指摘(名古屋, 2019)にも通じるだろう。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」②と④における留意点といえよう。

(6)発語のない生徒の「対話的な学び」の見取り

本実践中においては、対象生徒の意味のある発語はなかった。しかし、「対話的な学び」の視点をもって授業改善を行うにあたり、対象生徒の動作、視線、周囲の状況を詳細に記述したことで、「対話的な学びの姿」を評価できた。ここには、「自己内対話としての『思い』『願い』への着目(菊地, 2020)」に通ずる詳細な観察や記録によって「対話的な学び」の評価が試みられていた。以上のことは、「(1)授業改善の具体的内容と手順」③における留意点といえよう。

(7)今後の課題

本実践は2日間の授業改善を試行的に実践したものであるため、単元のまとまりを対象とした授業改善の検証が必要である。また、そもそも「主体的・対話的で深い学び」の授業改善は資質・能力の育成に資するべきものであり、本実践では資質・能力との関連は検討されていないため、今後この関連を検討する必要がある。

付記

本研究の実施及び公表に際しては関係者の許諾を得ました。また、授業実践は日常の授業実践中に

おける取り組みの範囲内で行われました。なお、い
わて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会の協力を
得ました。関係の皆様記して感謝申し上げます。

文献等

安藤斐香・斉藤圭子(2020)特別支援学校における
主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業
改善に関する研究[最終報告]. 神奈川県立総合教
育センター研究収録 39, 27-38.

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の改
善及び必要な方策等について(答申). [https://
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0
/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1
380902_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2020. 1. 20 閲覧)

菊地一文(2020)深い学びとキャリア発達支援 主
体的・対話的で深い学びとキャリア発達支援. 特
別支援教育研究. 751, 2-7.

三浦駿介・春日知花(2019)知的障害教育における
「主体的・対話的で深い学び」—生活単元学習「ラ
ーメン店をひらこう」の実践から—. 埼玉大学教
育学部教育実践総合センター紀要, 17, 9-16.

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・小学部・中学部).
[https://www.mext.go.jp/content/20200407-
mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf) (2020. 1. 20
閲覧)

中村くみ子・昆亮仁・山口美栄子・高橋幸・伊藤慎
悟・阿部大樹・上濱龍也(2020)児童生徒一人一
人が今, 主体的に活動できる授業づくり—観点別
評価の取り組みを通して—. 岩手大学教育学部
プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集
7, 1-6.

名古屋恒彦(2019)「各教科等を合わせた指導」エッ
センシャルブック 子ども主体の学校生活と確
かな学びを実現する「リアルの教育学」. ジア
ース教育新社.

岡山県総合教育センター(2019)知的障害教育にお
ける「主体的・対話的で深い学び」. [https://w
ww.pref.okayama.jp/uploaded/life /683413_60](https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/683413_60)

48532_misc.pdf (2020. 1. 20 閲覧)

静岡県総合教育センター専門支援部特別支援課(20
18)新学習指導要領に対応した特別支援学校にお
ける授業改善に関する研究. 静岡県総合教育セン
ター研究紀要, 23. [https://www.center.shizuoka
-c.ed.jp/files/gakusyuusidouyouryouni.pdf](https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/files/gakusyuusidouyouryouni.pdf)
(2020. 1. 20 閲覧)

外崎直美(2019)高等部知的障害教育部門における
主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業実
践に関する研究—「職業」における思考する活動
を通して—. 神奈川県立総合教育センター長期研
究員研究報告, 17, 43-48.

庄司美千代(2017)全ての教員に役立つ特別支援教
育知識 特別支援教育(Vol. 079)障害のある児童
の資質・能力の育成のための主体的・対話的で深
い学びの視点からの授業改善. 初等教育資料, 960,
90-93.

田村典子・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・伊
藤嘉亮・阿部大樹・清水茂幸(2018)児童生徒一
人一人が今, 主体的に活動できる授業づくり. 岩
手大学教育学部教育実践研究論文集, 5, 4-9.

丹野哲也(2017)全ての教員に役立つ特別支援教育
知識 特別支援教育(Vol. 078)障害の状態や特性
等に配慮した主体的・対話的で深い学びの視点か
らの授業改善. 初等教育資料, 959, 122-125.

坪谷有也・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・清水茂
幸・田村典子・福田博美・佐藤信(2017)知的障害
特別支援学校における「主体性理念」の取扱に関
する論考—「主体性理念」を評価可能な支援目標
に変換する実践研究プロセスの提起—. 岩手大学
教育学部教育実践研究論文集, 4, 103-107.