

知的障害のある児童の深い学びにつながる指導の工夫

— 知識・技能を構造化する場면을意図的に設ける視点の整理を通して —

広島県立福山北特別支援学校 柳 優美

研究の要約

本研究は、知的障害のある児童の深い学びにつながる指導の工夫について研究を行った。文献研究から、深い学びは既存の知識・技能を関連付けながら構造化する過程であり、知的障害のある児童の深い学びに向けた指導を行うためには、その姿をイメージし、深い学びを具体化する教師の指導の工夫を行うことが有効であると考えた。まず、先行研究を基に、児童の深い学びの姿とそれにつながる教師の指導の工夫について所属校で基準となる項目をまとめた。それを踏まえ、知識・技能を構造化する場面で、知的障害のある児童生徒の具体的な深い学びの姿をイメージすることと、深い学びの姿を具体化するための教師の指導の工夫の二点を視点として意図的に設け、研究授業を実施した。その結果、児童の深い学びの姿を引き出したことから、知識・技能を構造化する場面で意図的に設ける二点の視点を整理することは、児童の深い学びを引き出す有効な手立てであると分かった。

I 主題設定の理由

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）（平成28年）によると、授業改善の具体的内容を示しており、深い学びの視点について「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」が実現できているかという視点。」¹⁾と示されている。

知的障害特別支援学校である所属校小学部の学級担任に「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善について聞き取りを行ったところ、主体的な学びや対話的な学びに比べ、深い学びについては学習の姿がイメージしにくいことや、発語の少ない児童の内面をどのように見取ればよいかといったことから、学習場面の設定に困難さを感じるという声が上がった。

これまで、知的障害のある児童が理解しやすいように、実際的な生活場面の中で具体的に考えることができる指導の工夫をしてきた。その一方で知的障害のある児童に対して、深い学びに向けた指導に取り組む難しさを感じている。

そこで本研究において、知的障害のある児童の深い学びにつながる指導の工夫を提案し、知的障害のある児童が深い学びに取り組む姿を目指したい。

II 研究の基本的な考え方

1 知的障害のある児童の深い学び

(1) 深い学びとは

田村学（2018）は、「深い学び」とは、子供たちが習得・活用・探究を視野に入れた各教科等固有の学習過程（プロセス）の中で、それまでに身に付けていた知識や技能を存分に活用・発揮し、その結果、知識や技能が相互に関連付けられたり組み合わせられたりして、構造化したり身体化したりしていくことと考えることができる。」²⁾と述べている。

田村（2018）は、構造化とは知識がつながっていくことであり、「○○は△△である。」といった宣言的な知識同士がネットワーク化し概念化していくことや、各教科等の特別な場面や状況で学び獲得した個別的な知識が場面や状況とつながり活用・発揮できるようになり高度化していくこと、既にそのように考え、表現し、行為できる知識や技能があり、目的や価値や手応えと結び付けられて知識の質が高度になっていくことと述べている⁽¹⁾。

また、身体化について田村（2018）は、やり方に関する知識である手続き的な知識がパターン化し、自分の身体と一体になってなめらかな行為へとつながり質が高まることであると述べ、その行為が無意識のうちにいつでもどこでも同じようにできるようになることを自動化としている。手続き的な知識が連続しパターン化しながら質が高まるように深い学びに向かい構造化されていくと述べている⁽²⁾。

このような考え方に基づき、本研究では深い学びを、既存の知識や技能を活用しそれらを関連付けながら構造化・身体化（以下「構造化」とする。）す

る過程とする。

(2) 知的障害のある児童の深い学びの姿

菅原宏樹ら（2021）の研究では、知的障害教育において具体的な児童の深い学びの姿についてイメージをもつことは容易ではないものと推察されるが、深い学びの実現のためには、深く学ぶ児童の姿を捉えることが求められると述べている⁽³⁾。

知的障害のある児童の深い学びの姿として、菅原ら（2021）は、試行錯誤する姿、次はどうなるか予想する姿、自分の力を発揮したいという姿、人と共感したい姿などが考えられると述べており⁽⁴⁾、鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（令和4年）の研究では、目の前にある課題や教師の指導及び支援によって学んだこととの関連に気が付く姿や、自分の知っている方法で直面した事象に対して試行する姿、学んだことやできることを異なる状況で活用・発揮する機会を繰り返し、価値や手応えを感じる姿などが考えられると述べている⁽⁵⁾。

このような姿を踏まえ、教師は知的障害のある児童の深い学びの姿について、自身の経験からも成長した植物をじっと見つめ思考する姿や自ら道具を用意し課題に取り組む姿、自分の知っている方法で教材に関わる姿など、知的障害のない児童に比べてより多様な姿を想定することが大切であると考ええる。

知的障害のある児童の表情、視線、つぶやき、動きなどを多面的に見取るなどし、知的障害のある児童の様々な深い学びの姿を目指したい。

2 知識・技能を構造化する場면을意図的に設ける視点

(1) 知識・技能を構造化する場面とは

田村（2018）は、深い学びを生み出した要因を分析し、知識・技能を活用・発揮し構造化していく状況について、学習活動や単元構成など様々な階層や局面において様々な工夫を行うことが大切であると述べている⁽⁶⁾。そして、知識・技能を活用・発揮し構造化していく状況の中で、深い学びを生み出した要因に関して具体例を示している。本研究に関連の深いものを表1にまとめた。

表1 知識・技能を活用・発揮し構造化していく状況の中で深い学びを生み出した要因の具体例
（田村（2018）より抜粋し筆者がまとめたもの）

学習活動	「なぜだろう」「どうしてだろう」と考え続けることを何度も経験する状態が生み出されるようにする場面 ⁽⁷⁾	①
	児童生徒のもつ知識・技能を発達や学習活動に応じて楽しみながら実感的に学ぶことができる場面 ⁽⁸⁾	②
	相手に共感してもらったり、認められたり、受け入れてもらったりすることで発言の意欲を高め、友だちや教師など他者との会話が活発になるような主体的で対話的な学びの場面 ⁽⁹⁾	③
単元構成	単元を通して追究していくテーマを用意し、児童生徒の連続的な学びを生み出す場面と、単元の前半に知識の習得場面、後半に知識を活用・発揮する場面 ⁽¹⁰⁾	④
	児童生徒が真剣になる学習活動を設定する場面や学習活動の場の構成 ⁽¹¹⁾	⑤
	何をどういった順で学ぶことで構造化に向かいやすいかを考え工夫すること ⁽¹²⁾	⑥

日常生活や学校生活における豊かな体験や価値のある経験の繰り返しを図ること、解決すべき課題が日常生活と密着したリアルなものであること ⁽¹³⁾	⑦
---	---

児童の深い学びの姿を想像しながら、学習活動や単元構成の中で見られる工夫を検討することで、児童が知識・技能を活用・発揮し構造化していくことを促して、深い学びにつながると考える。

そこで本研究では、上記の状況のうち一つの授業の中で実施可能な学習活動の①②③と単元構成の⑤⑦に着目し、これらを児童が知識・技能を構造化する場面として位置付け、研究を進める。

(2) 意図的に設ける視点

ア 知的障害のある児童生徒の特性に応じた指導

佐藤克敏（2023）は、一般的な知的障害のある児童生徒の知的機能の特徴を概説しており、スキルや知識を習得するのに時間や労力がかかること、一度に多くの物事を憶えることが困難なこと、抽象的な概念の獲得に困難を示すこと、新規の問題に対してそれまで身に付けているスキルや知識を利用して問題解決を図ることに困難を示すことが挙げられると述べている⁽¹⁴⁾。

このような特性のある知的障害のある児童への指導では、教師は一授業一つの学習課題に絞る、具体的に本時の課題が見えるような支援や教材を用意する、児童の既存の知識・技能を教師が把握し、その知識・技能同士をつなげて活用できることを体験させるなどの工夫を行っていると考ええる。

また佐藤（2023）は、知的障害のある児童生徒は自分が何を考えているか、どう感じているか、どのように学んでいるかを客観的に把握する能力であるメタ認知にも制限があることが指摘されていると述べており⁽¹⁵⁾、教師はメタ認知の特性に対して、児童生徒の考えなどを目に見える形で表出できる教材を工夫したり、学んでいることを具体的な例で示し練習を行ったりする工夫を行っている。

丹野哲也（2019）は、授業の要素として「学習内容」「学習活動」「資質・能力」を挙げ、三つを結び付けるポイントを整理している⁽¹⁶⁾。この中で学習内容について「授業場面では、児童生徒の生活経験などを十分に検討した上で、学習内容を選定していくことが必要である。ある教材を提示したときに、児童生徒が「あ！これ見たことがある」、「これ知っている！」など、学習への期待感が生まれる学習内容を工夫するようにしたい。」⁽³⁾「そして、次に重要なことは、子供たちの思考にアプローチできる「しかけ」を指導計画の中に盛り込むことである。」⁽⁴⁾と述べている。この、教師が児童生徒の思考にアプローチできるしかけとは、児童生徒が何を考え行動しているかの手掛かりを得るための、教師の意図的で計画的なしかけであると述べている⁽¹⁷⁾。教師が知的障害のある児童生徒の思考にアプローチできるしかけを授業中に意図的に行うことで、児童生徒が何を考

えて動いているのかということを授業の中で実態把握することができ、これにより、どの知識・技能同士をつなぐ指導をすればよいかを考えることができると推察する。

イ 深い学びの姿を具体化するための教師の指導

田村（2018）は、児童生徒の深い学びの姿を具体的にイメージすることだけでなく、深い学びの姿を具体化するための教師の指導も必要であることを述べ、10の実践事例から深い学びを生み出した要因を挙げて、深い学びの姿を具体化するための教師の取組を「深い学びを仕掛ける手立て」としてウェビングマップにまとめている。ウェビングマップの中で教師の指導については「自問自答・熟考の態度」「共感的な傾聴の態度」「構造化された板書」「開かれた問い」「発問」「学びの場づくり」といった指導の工夫が、深い学びを実現するための重要なポイントであると述べている⁽³⁾。

関口朋子・細川かおり（2020）の研究では、先行研究の教師発話の機能のカテゴリーに基づいて、対象児童の学習への深い取組を促す教師の発話及び行動の機能を分析している⁽⁴⁾。この研究では、教師が知的障害のある児童の深い学びを促そうとすると、児童が自分の知識や経験を振り返り関連付けるように促したり、児童の発言に対してなぜそのように考えたかを丁寧に聞いたりするなど同時に、児童が答えの一部しか発言していない場合でも、受け止め共感していると考えられると述べている⁽⁵⁾。

これらのことから、児童が知識・技能を活用・発揮し知識・技能が構造化していくためには、教師の指導の工夫が重要であり、児童の深い学びを実現するために、教師の指導の工夫を意図的に設ける視点をもつことが大切であると考ええる。

さらに田村学（2021）は、様々な児童生徒の認知特性に対する教師の指導の工夫に触れている。対話の場において「音声認識が得意な子は聞かれた言葉にすぐに応答できるが、そうでない子、例えば映像認識が得意な子は答えにくいはずである。中には身体感覚を通して学ぶことが得意な子もいる。」⁽⁶⁾と述べ、「認知特性は個性であって、極めて多様である。」⁽⁷⁾と述べている。教師が授業のどこをどのようにして見取り、実態把握するかということが非常に重要になり、そうした力量を形成し、多くの教師が確かな見取りに基づく指導力を身に付けていくことが期待されていると述べている⁽⁸⁾。

以上のことから、本研究では、構造化する場面の中で、知的障害のある児童の具体的な深い学びの姿をイメージする視点と、深い学びの姿を具体化するための教師の指導の工夫という視点の二つの要素を、意図的に設ける視点と位置付ける。

具体的には、学習活動や単元構成を考える中で、

児童の知識・技能が構造化する場面を想定する。この構造化する場面の中で、児童の深い学びを引き出すために必要である視点の二つの要素を、意図的に設ける。知的障害のある児童の具体的な深い学びの姿をイメージする視点では、知的障害のある児童の様子を多面的に見取り、様々な深い学びの姿をイメージすることが大切であると考ええる。深い学びの姿を具体化するための教師の指導の工夫の視点では、教師が授業のどこをどのようにして見取り、児童の実態を把握するかを考慮し、教師の指導の工夫を意図的に設けることが大切であると考ええる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

知識・技能を構造化する場面で、児童の具体的な深い学びの姿と、深い学びの姿を具体化するための教師の指導の工夫を意図的に設ける視点を整理し、これに基づいて教師が授業を行えば、知的障害のある児童の深い学びにつながるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
知識・技能を構造化する場面で意図的に設ける視点を整理し、これに基づいて教師が授業を行うことで、児童の深い学びにつながったか。	研究授業2回の中で児童の深い学びの姿を観察する。

研究授業では、知識・技能を構造化する場面を意図的に設け、整理した視点に基づいて教師が授業を行うことで、所属校小学部の知的障害のある児童の深い学びの姿が引き出せたかを検証した。

研究授業実施に当たり、意図的に設ける視点の要素である児童の深い学びの姿と、それを支える教師の指導の工夫について所属校の実態を調査し、これらについて研究授業で基準となる項目をまとめた。

Ⅳ 実態調査と研究授業について

1 実態調査

○ 期間 令和7年6月3日～令和7年6月23日

○ 対象

所属校小学部全25学級（単一障害学級24学級 重複障害学級1学級）

○ 生活単元学習（24学級）図画工作科（1学級）

○ 実態調査の実際

実態調査では、所属校の児童に見られる深い学びの姿を把握することを目的とした。これは、先行研究で示された知的障害のある児童生徒の深い学びの

姿が参考になるか、また、先行研究にはない新たな姿が現れるかを検討するためである。調査によって明らかとなった深い学びの姿から、知的障害のある児童の深い学びの姿をイメージしたり、発語の少ない児童の内面を見取ったりする手掛かりとした。

先行研究による知的障害のある児童の深い学びの姿は、菅原ら（2021）の研究で得られた「千葉大学附属版深い学びの姿」⁽²²⁾と、鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（令和4年）の研究で得られた「本校の子どもの「深い学び」の姿のイメージ」⁽²³⁾を参考にした。

同時に、関口ら（2020）の研究で用いた教師の発話及び行動の機能カテゴリー⁽²⁴⁾と、鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（令和4年）の研究で得られた「深い学びを実現するために有効だった工夫」⁽²⁵⁾を参考にし、知的障害のある児童の深い学びを促す教師の指導の工夫を調査した。

所属校小学部全25学級の児童の深い学びの姿と教師の指導の工夫を観察し、得られた結果は有無に基づいて二値化し集計した。さらに深い学びの姿や教師の指導の工夫が有と判断された項目について、5学級以上（全学級数の4分の1）を閾値として設定し抽出を行い、所属校小学部で基準となる項目をまとめた。その結果を表3および表4に示す。なお表の構成は、先行研究に基づくカテゴリー分類を優先しているため、閾値の上位順には並んでいない。また、文言は「児童は～している。」「教師は～している。」など、研究授業での使用を想定し、先行研究の表現と異なる言い回しに統一している。

本研究における実態調査では、先行研究に基づく全項目を対象としており、表3および表4の全体像については、別添資料①にて確認されたい。

表3 深い学びの姿

カテゴリー	所属校で多く見られた深い学びの姿	クラス数
経験や知識を生かす	児童は経験と「今」をつなげている。	22
知識を相互に関連付けてより深く理解する	児童は体験を伴う活動に取り組みながら理解している。	11
	児童は学んだことと生活の関連に気付いている。	5
	児童は学んだことと他の学習との関連に気付いている。	5
予測する（仮説を立てる）	児童は次はどうか予測している。	21
問題を見いだして解決策を考える	児童は知っている方法や考えた方法で試行している。	8
工夫する	児童は試行錯誤している。	7
モノとモノと比べる	児童は性質を観察している。	6
情報を精査して考えを形成する	児童は選択肢から自分の考えに合うものを選んで	10
	いる。	
上手くできたことを実感する	児童は自分の力を発揮したいと思っている。	21
	児童は上手くできた実感を得ている。	7
人と共有する	児童は人と共感したいと思っている。	16
	児童は活動の目的を人と共有しようとしている。	11

表4 教師の指導の工夫

カテゴリー	所属校で多く見られた指導の工夫	クラス数
知識を相互に関連付けてより深く理解する	教師は写真やイラスト、動画、具体物、半具体物を使用することで対象への明確なイメージをもつことができるようにしている。	21
情報を精査して考えを形成する	教師はこれまでの学びの情報やキーワードやヒントを提示して、考える手掛かりにできるようにしている。	13
	教師は友だちの様子を参考にできる環境を設定している。	8
	教師は例を示して見通しをもてるようにしている。	8
	教師は具体物や半具体物を操作しながら考えることが	5

	できるようにしている。	
問題を見いだして解決策を考える	教師はクイズ形式など子どもが興味をもって取り組める発問をしている。	6
問いかけ	教師は内容への問いかけをしている。	14
促し	教師は発話・動作の促しをしている。	19
教師主導	教師は正誤の伝達・教示をしている。	13
発表援助	教師は導き発話や誘導をしている。	13
	教師は発表援助をしている。	7
受け止め	教師は児童の発言に共感している。	6

実態調査により把握した本校の児童の深い学び（表3）と教師の指導の工夫（表4）の項目を一覧にし、これらを基準として研究授業における児童の深い学びの姿と教師の指導の工夫を検討した。

2 研究授業の内容

- 期間 令和7年7月8日～令和7年7月16日
- 対象 所属校小学部第5学年2組（単一障害学級6名）
- 各教科等 生活単元学習
- 単元名 アルファベットを見付けよう
- 単元目標
 - ・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ができる。（知）
 - ・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ができる。（知）
 - ・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することができる。（思）
 - ・外国語を通して、外国の文化などに触れながら、言語への関心を高め、進んでコミュニケーションを図ろうとしている。（学）
- 単元の学習内容 生活にある身近なアルファベットを見付けたり、朝の会や音楽科で歌う歌（英語版）を歌ったり、アルファベットをダンスで表現したりする中で、外国語に興味・関心をもつ。

(1) 研究授業の実際

本単元は全8時間の単元であり、夏季休業をはさみ4時間ずつの構成である。本研究では第1次4時間の内、第2時と第3時に研究授業を行い、第1時と第4時は担任が通常授業を実施した。授業の詳細を表5に示す。

表5 授業の主な内容

	導入	展開1	展開2	まとめ
第2時	前時の振り返りを行う。	朝の会の歌などを英語で聞く。アルファベットの歌を歌う。	校内のアルファベット探しをする。（AEDなど。）	アルファベット探しを写真で振り返る。
第3時	前時の振り返りを行う。	朝の会の歌などを英語で聞いたりペープサートを振ったりする。アルファベットダンスをする。	自宅付近の看板の写真からアルファベットを探したり翻訳アプリで発音を聞いたりする。	自分のワークシートを友だちに発表する。

(2) 個の目標と深い学びの姿

研究授業で達成する個の目標を展開1と展開2に設定し、どのような深い学びの姿を通じて目標が達

成されるかを確認した。深い学びの姿は、実態調査で把握した表3の項目から選んだ。
第2時の個の目標と深い学びの姿を表6に示す。

表6 第2時の個の目標と児童の深い学びの姿

児童	展開1の個の目標
A	朝の会の歌やアルファベットの歌を聞き、教師や動画に視線を向けたり指差しをしたりすることができる。
B	朝の会の歌やアルファベットの歌を聞きながら体を動かすことで、教師や動画に視線を向けたり曲に注目したりすることができる。
C	前時を想起し、アルファベットの歌の一部と一緒に歌うことができる。
D	前時を想起し、教師の促しでいずれかのアルファベットを発音することができる。
E	前時を想起し、いくつかのアルファベットを教師の手本を真似て、体で表現することができる。
F	前時を想起し、いくつかのアルファベットを教師の手本を真似て、体で表現することができる。
展開1の深い学びの姿（A～F児）	
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	
児童	展開2の個の目標
A	タブレット型端末から聞こえるアルファベットの発音に耳を傾けることができる。
B	指導者の言葉掛けを聞いてタブレット型端末をタップし、発音を聞くことができる。
展開2の深い学びの姿（AB児）	
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	
児童	個の目標
C	ワークシートを見て、アルファベットを探そうと様々なところに視線を向け、自分でアルファベットを見付けることができる。
F	アルファベットを探そうと様々なところに視線を向け、自分でアルファベットを見付けることができる。
展開2の深い学びの姿（CDF児）	
上手くできた実感を得ている姿。	
児童	個の目標
E	教師と一緒に見付けたアルファベットや英語の発音をタブレット型端末で聞き、生活で目にする記号に音があることを知ることができる。
展開2の深い学びの姿（E児）	
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	

第2時の研究授業後に担任2名と連携し、児童の様子や、発語が少なかったり自閉症の特性により自分の考えを表現することが難しかったりする児童の状況を踏まえ、深い学びの姿を見直した。
第3時の個の目標と深い学びの姿を表7に示す。

表7 第3時の個の目標と深い学びの姿

児童	展開1の個の目標
A	アルファベットの歌や朝の会（英語）、「小さな世界」（英語）を聞き、教師や動画に視線を向ける、又は一部を口ずさむことができる。
C	前時を想起し、朝の会の歌（英語）やアルファベットの歌、「小さな世界」（英語）の一部を英語で歌うことができる。又は、いずれかのアルファベットを発音することができる。
D	前時を想起し、いくつかのアルファベットを発音することができる。
E	前時を想起し、いくつかのアルファベットを体で表現することができる。
F	前時を想起し、いくつかのアルファベットを体で表現することができる。
展開1の深い学びの姿（AC～F児）	
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿や人と共感したいと思っている姿、経験と「今」をつなげている姿。	
児童	展開1の個の目標
B	アルファベットの歌や朝の会（英語）、「小さな世界」（英語）を聞きながら体を動かすことで、教師や動画に視線を向けることができる。
展開1の深い学びの姿（B児）	
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿や人と共感したいと思っている姿。	
児童	展開2の個の目標
A	教師と一緒に看板の写真に翻訳アプリをかざし、アルファベットの発音を聞くことができる。
B	指導者が看板の写真に翻訳アプリをかざし音が流れた際に、アルファベットの発音を聞くことができる。
展開2の深い学びの姿（AB児）	
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿や人と共感したいと思っている姿。	
児童	展開2の個の目標
C	看板の写真を見て、アルファベットを見付けることができる。見付けた際には、教師や友だちに「あった。」と知らせることができる。
D	看板の写真を見て、一つアルファベットを見付けることができる。
E	看板の写真を見て、アルファベットを見付けることができる。また、
F	看板の写真を見て、アルファベットを見付けることができる。また、

見付けた際には、教師や友だちに知らせることができる。
展開2の深い学びの姿（C～F児）
体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿や上手くできた実感を得ている姿、試行錯誤している姿、自分の力を発揮したいと思っている姿。

(3) 教師の指導の工夫と具体的な指導

知識・技能を構造化する場面を授業の展開1と展開2それぞれに意図的に設け、実態調査で把握した教師の指導の工夫を実施した。詳細を表8に示す。

表8 実態調査で把握した教師の指導の工夫と研究授業で実施した具体的な指導

教師の指導の工夫		
表1	実態調査で把握した教師の指導の工夫 (表4教師の指導の工夫)	研究授業で実施した具体的な指導
学習活動 ① ② ③	教師は写真やイラスト、動画、具体物、半具体物を使用することで対象への明確なイメージを持つことができるようにしている。(両日)	英語の歌を歌ったりアルファベットダンスを行ったりする学習活動で、動画を使用。(展開1)
	教師はこれまでの学びの情報やキーワードやヒントを提示して、考える手掛かりにできるようにしている。(両日)	前時に教室内を探したことをヒントとして提示。(展開1)
	教師は発話・動作の促しをしている。(両日)	英語の歌を歌ったりアルファベットダンスを行ったりする学習活動で、児童が思い出し、発表できるように促す。(展開1)
	教師は内容への問いかけをしている。(両日)	「どこにあるかな?」と現在の課題を常に問う。(展開2)
	教師は導き発話や誘導をしている。(第2時)	カードを対象物の近くに持っていき、探しているものに気付けるよう図る。(展開2)
	教師は具体物や半具体物を操作しながら考えることができるようにしている。(第3時)	アルファベットを示したカードを準備。英語の音声を開けるよう、タブレット型端末を使用。(展開2)
単元構成 ⑤ ⑦	教師は児童の発言に共感している。(第3時)	児童の発言や視線、行動に意図的に共感。(展開1、2)
	教師はクイズ形式など子どもが興味をもって取り組める発問をしている。(第2時)	興味をもてるようにウォークラリー形式で学習活動を設定。(展開2)
	教師はクイズ形式など子どもが興味をもって取り組める発問をしている。(第3時)	児童の自宅周辺の看板の写真を使用することで、学習活動を身近に感じられるように設定。(展開2)

(表1＝知識・技能を活用・発揮し構造化していく状況の中で深い学びを生み出した要因の具体例)

実態調査により把握した所属校小学部の児童の深い学びの姿と教師の指導の工夫の項目を基に、研究授業の中で意図する教師の指導の工夫と、予想される児童の深い学びの姿のリストを作成し、研究授業前に参観者（管理職及び研究主任、教育相談主任、担任教諭1名）に配付し、授業中に観察を行った。

V 研究授業の分析と考察

1 授業の分析

(1) 知識・技能が構造化する場面で意図的に設けた視点の整理により深い学びの姿が現れた場面

両日とも、展開1、展開2両方において、展開部で想定した深い学びの姿が引き出され、個々の目標を達成することができた。深い学びの姿、表1の知識・技能を活用・発揮し構造化していく状況の中で、深い学びを生み出した要因の具体例項目、その時の教師の指導の工夫（表8の実施した指導）、児

童の知識・技能が構造化した様子、児童の具体的な様子を表9に挙げる。

表9 知識・技能が構造化する場面を設けた際に教師の指導の工夫により深い学びの姿が現れた場面

場面	表1	深い学びの姿	研究授業で実施した具体的な指導	知識・技能が構造化した様子	児童の具体的な様子
展開1 両日	②	○体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	・英語の歌を歌ったりアルファベットダンスを行ったりする学習活動で、動画を使用。	自分から体でアルファベットを表現する。	○ダンスを積極的に踊る。
	③		・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。		
	④	○人と共感したいと思っている姿。	・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。	動画に視線を向ける。	○教師と一緒に踊る。
	⑤	○体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。	朝の会の歌やアルファベットの歌の一部を英語で歌う。	○「帰りの会の歌も英語で歌いたい」と発言。
展開2 第2時	①	○児童が経験と「今」をつなげている姿。	・英語の歌を歌ったりアルファベットダンスを行ったりする学習活動で、児童が思い出し発表できるように促す。	教師や動画に視線を向ける。	○「朝の歌」と発言したり「小さな世界」の手話をしたりする。
	②	○試行錯誤している姿。	・興味をもてるようウォークラリー形式で学習活動を設定。	カードを見て様々な所に視線を向けアルファベットを見付ける。	○カードと周囲を見比べアルファベットを探す。
	③	○上手くできた実感を得ている姿。	・アルファベットを示したカードを準備。英語の音声聞けるよう、タブレット型端末を使用。		
	④	○人と共感したいと思っている姿。	・「どこにあるかな？」と現在の課題を常に問う。		
展開2 第3時	①	○体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	・カードを対象物の近くに持っていく、探しているものに気付けるよう図る。		
	②	○試行錯誤している姿。	・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。		
	③	○自分の力を発揮したいと思っている姿。	・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。	見付けたことを喜ぶ。	○アルファベットを見付け「あつたよ。」と伝える。
	④	○体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	・児童の自宅周辺の看板の写真を活用することで、学習活動を身近に感じられるよう設定。	アルファベット探しの時に、自宅付近看板の写真を見て「見たことある。」と発言。	○翻訳アプリで看板の写真の音に聞き入る。
展開2 第3時	①	○試行錯誤している姿。	・アルファベットを示したカードを準備。英語の音声聞けるよう、タブレット型端末を使用。		○看板の写真の中からアルファベットを自分で見つけようと探す。
	②	○体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿。	・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。		
展開2 第3時	③	○児童は上手くできた実感を得ている姿。	・児童の発言や視線、行動に意図的に共感。	ワークシートの写真に興味を示して見る。	○出来上がったワークシートをじっと見つめる。

(表1＝知識・技能を活用・発揮し構造化していく状況の中で深い学びを生み出した要因の具体例)

第2時の展開1では、表1学習活動②「児童生徒のもつ知識・技能を発達や学習活動に応じて楽しみながら実感的に学ぶことができる場面」の設定において、研究授業で実施した具体的な指導「英語の歌を歌ったりアルファベットダンスを行ったりする学習活動で、動画を使用(表8実態調査で把握した工夫「教師は写真やイラスト、動画、具体物、半具体

物を使用することで対象への明確なイメージを持つことができるようにしている)」を行った。A児は、音楽の時間に学習した歌をその時間中に歌う姿がほとんど見られない児童であるが、第1時で学習した朝の会の歌(英語版)を気に入り、休憩時間に口ずさむ様子が時折観察された。さらに、第2時の展開1では、朝の会の歌詞に視線を向けて曲の間じっと見つめており、曲が終わった後には、自発的に英語風の発音で歌を口ずさむ姿が確認された。A児の「体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿」という深い学びの姿を通して、個の目標を達成することができた。

また、第3時の展開1では、同じく表1学習活動②「児童生徒のもつ知識・技能を発達や学習活動に応じて楽しみながら実感的に学ぶことができる場面」の設定において、研究授業で実施した具体的な指導「児童の発言や視線、行動に意図的に共感(表8実態調査で把握した工夫「教師は児童の発言に共感している)」という教師の指導の工夫を行った。その結果、これまで展開1で歌や踊りなどの動きがほとんど見られなかったD児が、教師の指導の工夫を繰り返し行う中で、アルファベットダンスの一部で体を動かす姿が観察された。D児の「人と共感したいと思っている姿」という深い学びの姿を通して、個の目標を達成することができた。

第2時の展開2では、表1単元構成⑤「児童生徒が真剣になる学習活動を設定する場面や学習活動の場の構成」という設定において、研究授業で実施した具体的な指導「興味をもてるようにウォークラリー形式で学習活動を設定(表8実態調査で把握した工夫「教師はクイズ形式など子どもが興味をもって取り組める発問をしている)」(今回は発問を手段として捉えウォークラリー形式の授業を設定)と「アルファベットを示したカードを準備(表8教師の指導の工夫「教師は写真やイラスト、動画、具体物、半具体物を使用することで対象への明確なイメージをもつことができるようにしている)」(今回はカード)という教師の指導の工夫を行った。これらの教師の指導の工夫により、第1時に教室で行ったアルファベット探しではあまり動きが見られなかった児童Eが、AEDの表示を見付けた際にカードを合わせ、見付けたことを喜ぶ姿が見られた。E児は「上手くできた実感を得ている姿」を通して、個の目標を達成することができた。

第3時の展開2では、表1単元構成⑦「日常生活や学校生活における豊かな体験や価値のある経験の繰り返しを図ること、解決すべき課題が日常生活と密着したリアルなものであること」という設定において、研究授業で実施した具体的な指導「英語の音声聞けるよう、タブレット型端末を使用(実態調査で把握した工夫「具体物や半具体物を操作しながら

ら考えることができるようにしているJ)」という教師の指導の工夫を行った。その結果、発語はなくコミュニケーションの成立が難しいB児が、看板の写真をじっと見つめたり、翻訳アプリで看板の写真の音に聞き入ったりする姿が見られた。B児は「体験を伴う活動に取り組みながら理解している姿」を通して、個の目標を達成することができた。

さらに、授業後の参観者との対話で、第3時のまとめ部で児童がワークシートを発表する場を設けたことで、友だちのワークシートに注視し、自分との類似点や相違点に気付くことができていた姿を確認した。これは、児童が知識・技能を構造化する場面としては表1学習活動③に当たり、「教師は友だちの様子を参考にできる環境を設定しているか。」という指導の工夫を行ったことが、児童の「活動の目的を人と共有しようとしている姿」という深い学びの姿につながったと考えられる。

(2) 知識・技能が構造化する場面を意図的に設ける視点の整理

研究授業では、表1に示した知識・技能が構造化する場面において、知的障害のある児童生徒の具体的な深い学びの姿をイメージする視点と、深い学びの姿を具体化するための教師の指導の工夫という視点を整理し授業を行った。二点目の視点の中で、教師が授業中に実態把握する着眼点を落とさないよう、学習指導案中に実態把握に関する事項を教師の支援として整理、記入した。

第2時の授業終了後、イメージした深い学びの姿とずれがあったため、再度、実態調査により把握した「表3深い学びの姿」の項目に立ち返り、授業中の実態把握に基づき深い学びの姿を見直した。第2時では、児童がアルファベットという経験の少ない学習活動のために、その中で引き出せる深い学びの姿は受け身であろうとイメージしていたが、実際の授業では児童の積極的な姿が頻繁に見られた。そこで「表3深い学びの姿「児童は自分の力を発揮したいと思っている」」を追加した第3時では、自らアルファベットを探そうと積極的に学習する児童の様子が見られた。第2時授業前にイメージした深い学びの姿と第3時にイメージした深い学びの姿では、授業中の実態把握に基づき見直しを行った第3時の深い学びの姿において、児童の表情、視線、つぶやき、動きなどを多面的に見取った際に、より学びが深まっていたと考えられる。

深い学びの姿を単元の実施中に見直したことで、より児童の実態に沿った深い学びの姿を引き出すことができたと考ええる。

2 考察

研究授業では、知識・技能を構造化する場面である展開部分で、意図的に設ける視点を整理したこと

が、児童の知識・技能を構造化することにつながり、深い学びの姿の現れとなったと考える。そして、深い学びの姿が現れたとき、児童は個の目標の達成に近づいており、このような経験を繰り返し積み重ねることで、児童はより深い学びへと向かっていくと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 今回の検証の結果、知識・技能を構造化する場面を意図的に設ける教師の指導の工夫は、児童の深い学びにつながったと考える。
- 本研究で基準となる項目とした知的障害のある児童の深い学びの姿は、教師が児童の深い学びをイメージするための具体的なツールとして活用することができたと考ええる。
- 本研究で基準となる項目とした教師の指導の工夫は、日々の学習活動の中で見られる工夫でもある。学習環境を整えたり学習活動を考えたりする中で、この日々の指導の工夫を知的障害のある児童の深い学びにつながる教師の指導の工夫という側面で捉え、児童が知識・技能を構造化し深い学びに向かう姿をイメージすることが大切である。
- 本研究により、児童の深い学びの姿を具体的にイメージしたり、それに向けた教師の指導の工夫を学習活動に盛り込んだりする補助ツールとして「福北版深い学びにつながる指導の工夫リスト」(別添資料②)を作成した。また、このリストの「教師の指導の工夫」以外の部分について、具体的な姿や活動をイメージできるよう、具体例一覧(別添資料③)を作成し、記入の参考とした。

2 研究の課題

- 本研究は生活単元学習で検証を行った。所属校の児童の深い学びの姿や教師の指導の工夫が他の授業で活用できるかは、今後検証が必要である。
- 今回は小学部を対象に検証を行い「福北版深い学びの指導につながる指導の工夫リスト」を作成した。そのため、中学部や高等部で使用するには、再検証が必要であると考ええる。
- 知的障害のある児童の深い学びの姿として実態調査で把握した基準となる項目は、例えば用意したダンスやワークシートの構成などが児童の実態から少しずれていた場合など、学習課題によっては学びが深まったとは言い難い場合が考えられる。学習課題にどのように関われば深い学びであるのかなど、今後誰が見てもその姿が深い学びであると分かるように検討する必要がある。具体的な姿がイメージしやすいよう具体例一覧を作成したが、この具体例を多数の教師の経験から増やし

ていき、より多くの具体的な深い学びの姿を明らかにすることが必要であると考え。また、周囲の教師と協働し授業づくりを支援する体制を整えるなど、誰もが深い学びを意識した授業づくりに取り組みやすくなる工夫も必要であると考え。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 研究授業では、一授業ごとに深い学びの姿や教師の指導の工夫を確認し実施したが、深い学びの姿は必ずしも一授業の中だけで現れるのではない。そのため、単元作成時に「福北版深い学びにつながる指導の工夫リスト」を使用し、教師がイメージする児童の深い学びの姿と教師の指導の工夫を確認、単元終了後に個別の指導計画に照らし合わせながら担任間で検討を行うなど、単元計画と深い学びの姿を関連させて考えることができるようにしていきたい。
- 児童の深い学びにつながる指導が誰でもできるよう「福北版深い学びにつながる指導の工夫リスト」を単元作成時に利用しやすいように、所属校の単元計画等と絡めていくなど、所属校で使いやすい工夫も行っていきたい。

【注】

- (1) 田村学 (2018) : 「深い学び」東洋館出版社pp. 37-64に詳しい。
- (2) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 38、49-50に詳しい。
- (3) 菅原宏樹・齋藤しおり・丹野祐介・小林寛子・名取幸恵・安田貴・高橋良育・石田哲也・佐久間智大・野村知宏・細川かおり (2021) : 「知的障害特別支援学校における「深い学び」の検討ー各教科等を合わせた指導におけるエピソード記録からー」千葉大学教育学部研究紀要 第69巻pp. 65-71のp66に詳しい。
- (4) 菅原宏樹・齋藤しおり・丹野祐介・小林寛子・名取幸恵・安田貴・高橋良育・石田哲也・佐久間智大・野村知宏・細川かおり (2021) : 前掲論文p. 71に詳しい。
- (5) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 (令和4年) : 「知的障害のある子どもの「深い学び」の実現に向けた授業づくり」鹿児島大学教育学部附属特別支援学校研究紀要 第23集p. 92に詳しい。
- (6) 田村学 (2018) : 前掲書p. 100に詳しい。
- (7) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 115-116に詳しい。
- (8) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 133-134に詳しい。
- (9) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 139-140に詳しい。
- (10) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 147-148に詳しい。
- (11) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 157-158に詳しい。
- (12) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 125-126に詳しい。
- (13) 田村学 (2018) : 前掲書p. 172に詳しい。
- (14) 佐藤克敏 (2023) : 「第2章知的障害の定義と特性」矢戸和成・古川勝也・徳永豊監修 佐藤克敏・武富博文・徳永豊編「特別支援教育のエッセンス知的障害教育の基本と実践」慶應義塾大学出版会pp. 30-31に詳しい。
- (15) 佐藤克敏 (2023) : 前掲書 pp. 30-31に詳しい。
- (16) 丹野哲也 (2019) : 「第2節特別支援学校学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改

善」全国特別支援学校知的障害教育校長会編著「知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業実践」東洋館出版社 p. 15に詳しい。

- (17) 丹野哲也 (2019) : 前掲書 p. 16に詳しい。
- (18) 田村学 (2018) : 前掲書pp. 179-183に詳しい。
- (19) 関口朋子・細川かおり (2020) : 「知的障害児のアクティブラーニングにおける深い学びを促す教師の支援ー生活単元学習におけるふりかえりの分析ー」千葉大学教育学部研究紀要 第68巻pp. 353-358のp. 354に詳しい。
- (20) 関口朋子・細川かおり (2020) : 前掲論文pp. 357-358に詳しい。
- (21) 田村学 (2021) : 「学習評価」東洋館出版社p. 88に詳しい。
- (22) 菅原宏樹・齋藤しおり・丹野祐介・小林寛子・名取幸恵・安田貴・高橋良育・石田哲也・佐久間智大・野村知宏・細川かおり (2021) : 前掲論文p. 70に詳しい。
- (23) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 (令和4年) : 前掲論文 p. 92に詳しい。
- (24) 関口朋子・細川かおり (2020) : 前掲論文p. 355に詳しい。
- (25) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 (令和4年) : 前掲論文 p. 92に詳しい。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会 (平成28年) : 「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)」 p. 50
- 2) 田村学 (2018) : 「深い学び」東洋館出版社p. 36
- 3) 丹野哲也 (2019) : 「第2節特別支援学校学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善」全国特別支援学校知的障害教育校長会編著「知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業実践」東洋館出版社 p. 15-16
- 4) 丹野哲也 (2019) : 前掲書p. 16
- 5) 田村学 (2021) : 「学習評価」東洋館出版社pp. 87-88
- 6) 田村学 (2021) : 前掲書p. 88

【参考文献】

- 菊池雄一郎 (2020) : 「知的障がいに関わる認知発達の障がいに関する近年の動向：メタ認知はいかに知的障がいを支援するのか」島根県立大学松江キャンパス研究紀要 Vol. 59pp. 49-55
- 高良秀昭・今塩屋隼男 (2003) : 知的障害者のメタ認知に及ぼす自己教示の効果」特殊教育学研究41pp. 25-35
- 田中真理 (1992) : 「精神遅滞児の物語理解における自己教示訓練の効果：「文脈予測方略」の使用について」特殊教育心理学研究30pp. 55-63
- 今枝史雄・菅野敦 (2017) : 「成人期知的障害者の自己決定と問題解決能力との関連からみる学習支援：先行研究を通じた検討」東京学芸大学教育実践支援センター紀要 13pp. 111-119
- 假屋園明彦・永里知広・坂上弥里 (2009) : 「児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究(2)対話に対する教師の指導方法の開発を目指して」鹿児島大学教育学部研究紀要、教育科学編61pp. 111-148
- 文部省 (昭和61年) : 「生活単元学習指導の手引」慶應通信株式会社