

## IV 西総合支援学校の取組

### 1 研究テーマ

#### 「学校運営協議会（コミュニティ・スクール）の実践」

##### （1） コミュニティ・スクールのめざすもの

##### ① 西総合支援学校の教育について

西総合支援学校の学校教育目標は、「『できる』自分を知り、夢や希望を持って、自らひと・もの・ことに向かう子どもを育てる」である。この学校目標には、「誰かにやらされるのではなく、自信を持ち・自ら考え・行動する子どもを育みたい」「障害のある子どもたちが適切な支援を得ながら、生涯を通じて夢や希望を持って生き生きと生活していけるような豊かな地域社会を造っていきたい」といった願いが込められている。

西総合支援学校の教育理念には、「児童生徒はできる状況や手だてがあれば『できる』存在である」「児童生徒を地域に生きる一人の生活者としてとらえる」などがある。西総合支援学校では、子どもたち一人一人が持つ力を最大限発揮できるよう、支援や手だてを工夫し、その手だてを持って子どもたちの「できる」を次のステージへと繋いできた。また、地域で学ぶことを大切にし、子どもたちの「できる」を学校内に留まらず、教育活動全般を通して地域へと拡げてきた。これら二つの理念は、開校当初より現在へと脈々と受け継がれてきている。こういった教育目標・理念の基づき、西総合支援学校では常に「社会参加」「自立」をめざした取組や研究を進めてきた。障害のある子どもたちが地域で自立し、積極的に社会参加・貢献する姿を目指すためには、生活支援の視点に立つ教育が重要である。そのためには、学校のみで課題解決を図るのではなく、その子どもに関わりのある人々や機関が共に連携し、一つとなって機能するシステム（連携・協働）が大切である。教育や学校の「場」を超えた「市民ぐるみ・地域ぐるみ」の学校づくりを通して、障害のある子どもにとって学びやすく暮らしやすいコミュニティの構築の実現が目指される。これが実現されることによって、障害のある子どもが現在、そして将来にわたり家庭や地域での姿を見据えた一人の生活者としての「生きる力」を培うことに繋がっていく。

##### ② 西総合支援学校とコミュニティ・スクール

西総合支援学校では、平成17年6月より学校運営協議会を設置するコミュニティ・スクールに京都市教育委員会によって指定され、その実践を進めている。

西総合支援学校の学校運営協議会は「学校から地域へ、地域から学校へ、双方向の援助による新たな「地域」の創造」を基本方針として、平成30年も取組を進めている。全ての児童生徒の居住地において、障害のある子どもたちが積極的に社会参加・貢献していくことができ、誰もが相互に尊重し合うこと、支え合い認め合える全員参加型の「共生社会」を実現すること、障害のある子どもたちが「地域に生きる一人の生活者」として豊かに生きることができる新たな「地域」の創造をめざしている。この基本方針は、西総合支援学校が長期にわたって目指す教育改革目標の一つでもある。

学校運営協議会は、家庭・地域・学識経験者など、幅広い分野の委員で構成され、学校運営についての助言や提案をする。多くのボランティア参画を得て「子どもたちに何ができるのか」を考え、行動していくための組織である。

西総合支援学校においては、次の二つのコミュニティ（人々の集い）があると考えている。

○居住する物理的空間を同じくする人々の集まり（ローカルコミュニティ）

・学校のある地域（桂坂小学校区） ・子どもたちが暮らしている地域

○ビジョン、価値観、関心などを共有する人の集まり（テーマコミュニティ）

・障害のある子どもの教育、生活、将来など、同じテーマで考える人の繋がり

京都市の総合支援学校では、かねてより「3つの場」を超えた教育を推進している。これらの「場」を超える教育実践の理念は、コミュニティ・スクールの「テーマコミュニティ」に結びつくものである。また、「学校」が従来の枠から地域へ「学び」と「育み」のフィールドを拡張し、繋げていくということはその「ローカルコミュニティ」の観点を意味するといえる。

コミュニティ・スクールが目指しているものは、単に行政区や学区が同じだからということだけではない。社会資源やニーズを共有しながら、教育についての考え方やビジョンをも共有し、それぞれの人が自分の役割に応じて学校運営に自ら参画していくことで成立する「市民ぐるみ・地域ぐるみ」の学校づくりである。こういった、コミュニティ・スクールの目指すものは、西総合支援学校の教育目標・実践に密接に関係している。

「市民ぐるみ・学校ぐるみ」の学校づくりを目指して、コミュニティ・スクール推進の方策として西総合支援学校では、以下の3つのプロジェクトを策定し実行している。

- ・キャリアアップ支援プロジェクト（キャリアアップ支援）
- ・地域とともにプロジェクト（地域活動・連携推進）

・学校評価・管理プロジェクト（学校評価・学校管理）

これらのプロジェクトの実践に当たっては、学校運営協議会規則によって設置が定められている企画推進委員の協力を得ながら、その企画運営を行なっている。

ア キャリアアップ支援プロジェクト（キャリアアップ支援）

子どもたちのキャリアアップを目指すプロジェクトとして位置づけ、子どもの「できる」を活かす教育推進の支援や、障害のある子どもたちの地域での生活を豊かにするための学習展開の支援等を行なっている。

子どもの「できる」を活かす教育推進の実践として、「子どもの『できる』からスタートする授業づくり」を合言葉とし、子どもの「できる」に基づく目標設定、子どもの「できる」からスタートした自由で柔軟な授業づくりができるような取組を行なっている。子どもの「できる」が育めるように、また取組の中でより多くの子どもの可能性が広がるように指導者が「できますシート」という書式を長年に渡り大切にして改訂しながら用いてきた。授業の中で子どもたち一人一人の多くの「できる」姿を発見し、その「できる」を繋いだり広げたりして深めていくことで、生きる力を育み生活を豊かにしていく。授業づくりの過程の中でその支援や手だてを考える場を設け、校内外での実践で見えてきた課題のフィードバックをさらに次の授業づくりに生かす。

地域での生活を豊かにするための学習展開の実践として、「子どもたちの居住する地域の学校（居住地校）との交流学习」や、「居住地で学ぶことをテーマとして設定し居住地域を活動の拠点にした学習の展開（居住地域ユニット）」、「居住校区の中学校（育成学級）へ訪問し、先輩として西総合支援学校のことを紹介する取組」などを行なっている。それぞれ後の各部の実践で紹介している。

イ 地域とともにプロジェクト（地域活動・連携推進）

地域におけるインクルーシブの実現を目標に、障害のある児童生徒にとっての、身近な生活の場単位での「支えあい・ふれあい」を通した「学び」と「育み」の場づくりを目指して、地域活動を推進している。

コミュニティ・スクール推進事業の一環として、障害のある児童生徒の地域活動にとってモデルとなるプログラムを提案、試行し、支援のボランティア等を養成しながら拠点となる地域レベルでの活動の定着を図っている。

具体的な実践内容として、地域と連携した放課後活動等の運営・連携、サマースクールや芝生まつりの運営、校区地域交流会、ボランティア活動のコーディネート、社会福祉協議会等との連携等が挙げられる。

小学校区レベルなど、より身近な地域で、より多様な内容で活動が育まれていくことを目指して、コミュニティ・スクールから地域へと、モデル・プログラムなどを情報として発信するとともに、将来的には地域ごとの自前の活動へと発展していくようになることを期待している。

ウ 学校評価・管理プロジェクト（学校評価・学校管理）

学校評価（自己評価）の実施・分析・改善策の検討などを行い、学校運営協議会の場で報告し、協議・意見を求める。また、地域交流の場として使用する芝生グラウンドの活用・管理他、学校施設等のメンテナンスも実施している。その他には、PTA子育て支援窓口として「西の風」の運営も行なっている。

これらの他にも、センター機能として地域の障害のある子ども・保護者への多面的な支援を行うことで、各学校、機関等との連携を深めている。地域との双方向の連携・協働を進めることで、児童生徒の教育活動の場の拡がりを目指し、教育内容の充実に結び付けていく。

京都教育大学附属特別支援学校 校長
京都教育大学 教授
桂坂民生児童委員協議会 会長
桂坂自治連合会 会長
洛西ふれあいの里更生園 施設長
「はぐくみ」ネットワーク実行委員会西京区世話役 法務省人権擁護委員
桂坂社会福祉協議会 会長
元京都市立養護学校PTA連絡会 会長
西京更生保護女性会 桂坂地区代表 桂坂自治連合会 広報担当
西総合支援学校 PTA会長

【資料Ⅳ－１】H30年度 学校運営協議会組織

## 京都市立西総合支援学校 学校運営協議会

### 平成30年度 基本方針

—学校から地域へ、地域から学校へ、双方向の援助による新たな「地域」の創造—

- \* 市民ぐるみ・地域ぐるみの学校づくりを推進する。
- \* 地域と協働・連携し、子どもたちのキャリアアップを支援する。
- \* 障害のある子どもの「学び」と「育ち」を支える地域づくりを推進する。

### 【 学校運営協議会の役割 】

- 本校の学校運営について協議し、意見を述べたり、承認を与えたりする。
- 学校評価(自己評価)について学校から報告を受け、協議し、意見を述べる。
- 企画推進委員会の活動を統括し、学校運営をバックアップする。

※委員会は年間4回程度実施予定

#### <企画推進委員会>

キャリアアップ支援  
プロジェクト  
(キャリアアップ支援)

#### <指導部担当副教頭>

企画推進委員：指導部、  
PTA、地域住民 他

◎子どもの「できる」を活かす教育推進の支援

◎地域での生活を豊かにするための学習展開の支援

- ・居住地での学習
- ・進路を見据えた学習等への支援

#### <企画推進委員会>

地域とともに  
プロジェクト  
(地域活動・連携推進)

#### <支援部担当副教頭>

企画推進委員：支援部、  
PTA、にこにこクラブ 他

◎地域と連携した放課後活動等の運営・連携

- ・「にこにこクラブ」(桂川園)
- ・放課後学び教室

◎校区地域交流会の運営

◎サマースクールの運営

◎芝生まつりの運営

◎ボランティア活動のコーディネート

◎社会福祉協議会等との連携

◎リーフレット「西総合支援学校のおともだち」の配布

◎西京区交流卓球バレー大会の後援

#### <企画推進委員会>

学校評価・管理  
プロジェクト  
(学校評価・学校管理)

#### <総務部担当副教頭>

企画推進委員：総務部、  
PTA、地域住民 他

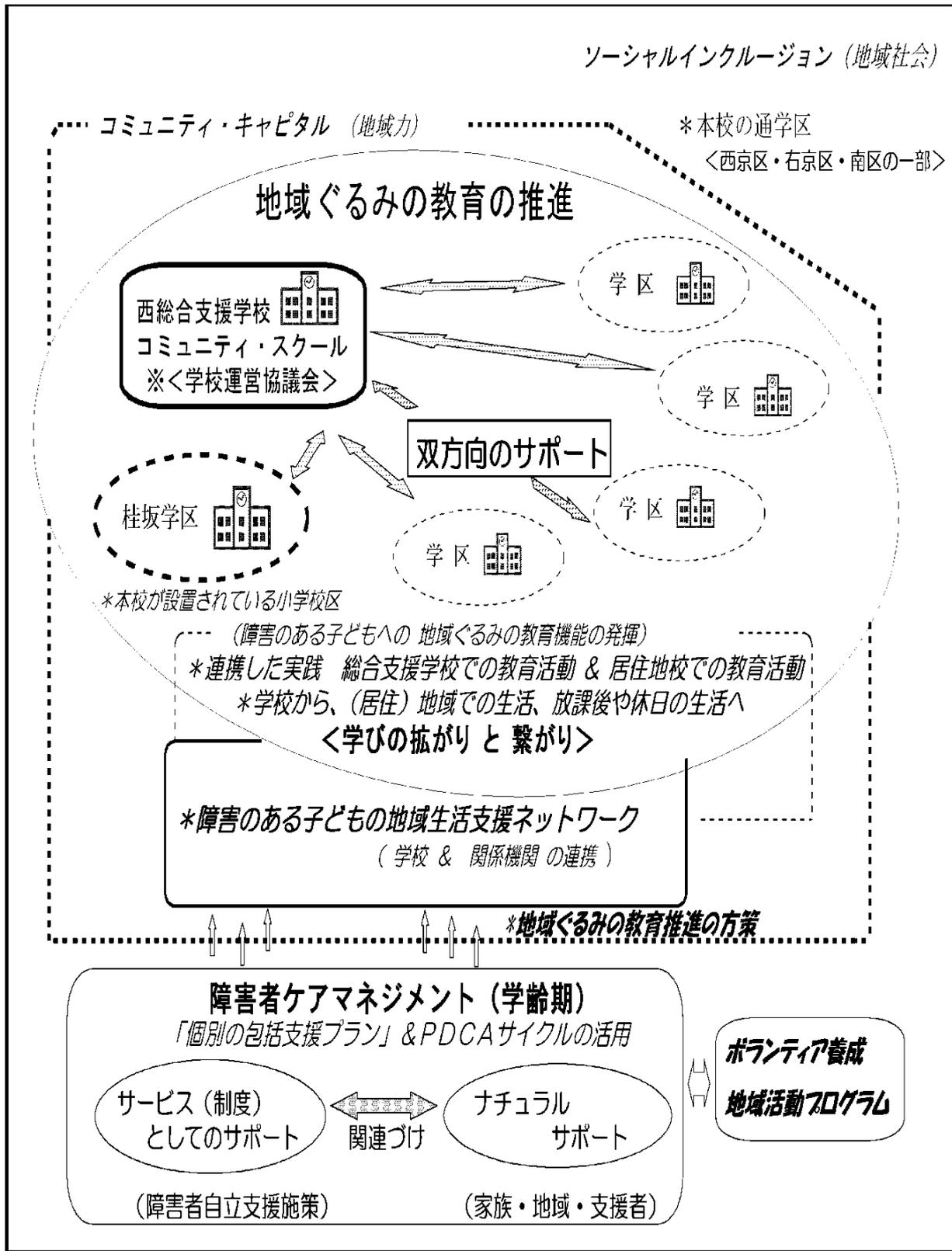
◎「学校評価(自己評価)」の実施・分析・改善策の検討

◎地域交流の場である芝生グラウンドの活用・管理他、学校施設等のメンテナンス

◎PTA子育て支援窓口「西の風」の運営

## 新たな地域の創造

【図Ⅳ-1】学校運営協議会組織図



【図Ⅳ－２】コミュニティ・スクール イメージ図

## (2) コミュニティ・スクールと実践の関連性

学校運営協議会の中では、学校に対する地域からのニーズを踏まえた教育活動や地域と連携した実践事例について計画、実行、検証を行なっている。具体的には、学校運営協議会の定例会で、学校管理職からの報告・提案に基づき、評価のための協議を行なっている。学校から「学校教育目標」、「経営方針および予算方針」、「教育課程編成方針」等の説明をする。そしてその実施状況、課題点についての詳細な報告を受けて、「学校が地域に向けて発信すべきこと」、「地域から期待されていくこと」などについて活発な議論が行われている。また、毎回「熟議と協働」として、テーマを決めて委員の方々と学校管理職で熟議を行う。この議論の場面で、委員の中から具体的な協力に関する意見や教育活動をすすめるにあたって地域が協働できることなどの提案が出てきて、学校での実践に反映させている。以下に、これまでの学校運営協議会で出た意見をいくつか抜粋して挙げる。

- ・子どもたちが地域の中で生き生きと生活していけるように、地域の中でも居場所を作っていきたい
- ・居住地校における交流及び共同学習で、地域の子どもたちが、うちの子どもの良いところやできるようになったことを認めて積極的な関わりがあり、とても嬉しかった。このような居住地校における交流及び共同学習が活発に行われる地域であれば嬉しいと思う。そのような地域が、障害のある子どもたちが生き生きと生活していける地域であると思う
- ・災害時等、本当に助け合える地域になっているのか。向こう三軒両隣の人がお互いによく見知っており、困ったときに助け合えるような地域づくりが大切だと思っている
- ・近所の人「ここには、こういう方がおられる」と知っていることが大事。地域の住民に総合支援学校の子どものことや取組をもっと知ってもらう必要がある
- ・人が集まり住みたいと思えるような地域づくりを行なっていくことが大切ではないか。そういう地域づくりに、障害のある人たちへのサポートが強みになると思う
- ・障害のある人たちが、自信を持って自分の力を存分に発揮して生きられる地域こそが、すべての人にとって住みやすい地域である

このように、学校運営協議会の中での委員からの意見を基に、これまで以上に力を

入れて取り組んでいる実践がいくつもある。前項で挙げた学校からの配布物を届けに行く活動についても、初めは教職員が行なっていたが、地域の方から「子どもさんが配った方がよいのでは」という意見により、後に子どもたちの活動へと広がっていったものである。

### (3) 今年度の研究について

学校運営協議会において、様々なご意見をいただいたりご協力をいただきながら、児童生徒が、地域に生きる一人の生活者として、できる状況や手だてがあれば「できる」存在として、地域において豊かに生きていく力を育むために、「子どもの『できる』からスタートする授業づくり」を校内の研究テーマとして研究に取り組んだ。

研究の重点は、次の2点である。

#### ○「できる」に基づく、適切な目標や課題の設定

- ・「できますシート」の活用
- ・「情報バンク」の活用

#### ○子どもの「できる」を活かす教育の推進

- ・子どもの願いから出発し、「できる」を活かす授業展開と検証・評価
- ・交流及び共同学習の推進

学校生活の中で自分の「できる」を知り、「できた」という経験を積むことが子どもたちの自信となり、西総合支援学校の教育目標に繋がっていく。そのためには子どもの「できる」からスタートした自由で柔軟な授業づくりが重要である。これまでの「できますシート」「できます授業」「できます会」の取組を中心に見直しを行い、子どもの「できる」に基づく目標設定、子どもの「できる」からスタートした授業づくりに重点を置いて取り組んだ。

#### <研究方法>

- 「できますシート」を活用して、子どもの「できる」を再度確認し、子ども「できる」が十分に発揮される方法を考え、授業づくりを行なった。
- 「できますシート」を使い、「できます授業」の中で子どもたち一人一人の多くの「できる」姿を発見し、「できます会」において「できる」を繋いだり、広げたり、深めたりするための手だてや支援を考え、実践を進めた。

#### できますシート

できますシートとは児童生徒の「今のできる」を見つけ、確認し、「次のできる」

を考え、次のステージに繋いでいくためのツールとしての書式である。授業の中での細かな「できる」を記録し、授業者に返す。人的支援に頼りすぎないで「～（手だて）」があれば、「できる」の情報を積み重ねていくことで「情報の質」を高める。指導者が常に次のステージや可能性の広がりを意識して児童生徒の学習を計画し、実践していき児童生徒の継続的なキャリアアップに繋げるためのシートである。

### できます授業・できます会

シートを記入しながら授業を参観（できます授業）し、事後研究会（できます会）で他学部主任からの意見を取り入れた授業改善を行う。「できます授業」と「できます会」には、授業者、副教頭、当該の学部長、学年主任、研究主任、支援部教員などが参加する。「できます会」の方針として、①1時間以内で実施する②建設的な意見を出し合う③「できます会」の中で、次回に向けた「できますシート」の更新を行うこととし、授業者の負担を最小限にして、次回の授業への意欲が高まるような会議にしている。

## 2 実践

学校運営協議会の熟議で出された「居住地校における交流及び共同学習が活発に行われる地域であれば嬉しいと思う。そのような地域が、障害のある子どもたちが生き生きと生活していける地域であると思う」というご意見を受け、校内に交流及び共同学習研究プロジェクトを立ち上げ、各学部で次のような実践に取り組んだ。

### （1）小学部の取組 ～居住地校における交流及び共同学習～

小学部では、平成12年度から児童の住んでいる地域の小学校（居住地校）での学習を実施している。小学校の児童は、家庭を生活の基盤として学校において社会生活の基本となる人やものとの関わりを学んでいく。そして自分の今の生活をより豊かに充実させ、将来社会に出ていくときの種を蒔いていくのである。それは、例えば地域で暮らす同じ年代の友達との関係づくりであったり、社会生活で役立つスキルの獲得であったりする。小学校の児童にとって、学校は将来の地域のネットワークを拓げていくための拠点の一つとして考えられる。総合支援学校に通う小学部の児童については、それぞれの児童が住んでいる地域の小学校が、地域での生活の拠点の一つとして役割を担っていく。地域の小学校を児童の生活の拠点とするために、小学部の教育活

動全般において積極的に地域の小学校に働きかける具体的な取組の一つが「居住地校学習」(交流及び共同学習研究プロジェクトとして取り組む居住地校における交流及び共同学習)である。

これまでも居住地校における交流及び共同学習を実施するに当たっては、4月から5月の初旬にかけて担当や担任が居住地校に訪問し、意識調査や啓発、年間の学習計画の打ち合わせを行なっている。1年間に複数回、居住地校における交流及び共同学習を行う場合も、西総合支援学校の教職員が引率するのは年に1回と決められている。これは、毎回、総合支援学校の教職員が引率することによって、「総合支援学校の児童が総合支援学校の教職員に引率されてきて、自分の学級と交流を行う」という誤った交流及び共同学習の考え方を払拭するためである。小学校の教職員に、「総合支援学校に在籍はしているが、自校の校区に居住する自校の児童である」という思いで、主体的に交流及び共同学習に取り組んでいただければありがたいと考えている。

研究として取り組む居住地校学習においては、教職員が引率するのは年に1回だけという縛りをなくし、居住地校学習に毎回、教職員が引率することでどのようなメリット・デメリットがあるのかという研究を行なった。

対象とした児童Aの小学部1年生から3年生までの居住地校学習の様子を追い、居住地校学習に向けての状況づくりと支援における工夫とA児や周囲の姿についてまとめた。

#### ① これまでの経過について

1年目の取組では、双方の児童への事前の情報提供(事前指導)が重要であると考え取り組んだ。情報提供によって居住地校学習が双方の児童にとって楽しく充実した経験として蓄積されることで、交流校児童のA児に対する理解が深まったり、A児が居住地校学習に対して期待感を持ったりすることで、双方の児童にとって好意的な感情が育まれていくのではないかと考えた。双方児童にとって「楽しい交流・充実した居住地校学習」となるように、活動内容の綿密な打ち合せと、自校内での事前学習の積み重ねを図った。これにより、1年間の居住地校学習を通して、A児は交流教室に落ち着いて入ることができるようになった。また、初めは交流学級の児童に対して顔をそむけるなどの態度であったが、時間が経つにつれ関わりを受け入れることもできるようになった。自校内での事前学習の積み重ねの成果もあり、居住地校に行ったら何をするのか見通しを持ち、楽しんで活動に参加できるようになった。担任が少しずつ支援をフェードアウトしているが、交流学級担任や司会の児童の言葉を聞いたり、周りの動きをきっかけにしたりして、自分から動き出して活動に向かう姿が多く見ら

れるようになった。

2年目の取組では、活動内容の綿密な打合せ、自校内での事前学習の積み重ねを継続して行なった。その上で、年間を通してひとつの学級と居住地校学習を行うのではなく、2年生の全ての学級と居住地校学習を図るようにした。運動会での全校児童との居住地校学習をはじめ、学年全体、2年生の各学級、育成学級、縦割りグループ（給食）等様々な集団に入っの居住地校学習に取り組んだ。毎回の大きなスケジュールを同じにしたり、ゲーム・工作等といった活動内容に事前に取り組んだりすることで、落ち着いて活動に取り組むことができるようにした。また、日々の西総合支援学校での実践において、重点的にA児に対して「聞く力」の育成にも取り組んだ。1年目の居住地校学習では、学習内容や動き等を一斉指示のみで理解することが難しく、西総合支援学校の担任の言葉かけが必要であった。しかし、取組の成果もあって、2年目の居住地校学習では交流学級の指導者の一斉指示の時や代表児童の質問等の際に、話す人に視線を向けながら内容を聞くことができた。そして、その指示に対して動き出したり答えたりすることもできるようになった。

このように事前の準備や日々の自校での取組の積み重ねにより、A児の「できる」を居住地校でも広げることができてきている。

保護者の変容としては、1年目は、回を重ねるごとにA児だけではなく、学級全体の様子を見守ってくださるようになり、A児と交流学級児童の成長する姿を喜ぶ姿が見られている。A児の小さな失敗などに対しても寛容に接することができるようになり、「Aはこんなことも、あんなこともできるんですね」と喜びの声が多く聞かれるようになるなど、A児を「できる」存在として捉えられるようになってきている。当初、家庭においては母の言うことを聞けず、すぐに走り出す・寝ころぶ等の行動が見られることから「担任引率でないと居住地における交流及び共同学習ができないが、担任引率ならば是非交流及び共同学習をしてほしい」とおっしゃっていた母であったが、居住地校学習が進むにつれて「こういう場合はどうしたらいいですか？」などの質問や相談が増え、担任のやり方を参考にしてA児と上手く関わる方法を探る様子がみられるようになった。

2年目では、A児を信頼して見守る姿が多くなってきたことが保護者の変容として挙げられる。A児の「できる」を多くの人に知ってもらいたい、A児に楽しく交流してもらいたい気持ちが強くなっておられる様子で、A児自身にも「〇〇楽しかった？」「上手にできたね」等と穏やかに関わり、一緒に楽しむ姿も増えている。西総合支援学校の担任主体で居住地校学習を進めていた1年目に比べ、保護者主体の居住地校学

習に移行することをねらい、部分的に保護者がA児の支援につくようにした。西総合支援学校の担任は意図的に支援活動から見守り活動にするようにしたことで、A児が保護者とともに学習を行う機会が増え、「お母さんと（一緒に）できた」という経験を多く積むことができた。

## ② 今年度の取組について

これまでの居住地校学習では、担任と保護者が引率を行っていた。3年目である今年度は、より保護者が主体となって支援できるような状況づくりを行なった。本人が見通しを持ち、安心して居住地校学習を行えるように、昨年度と大体同じ時期・回数で計画を立てた。内容については、昨年度までは行事やお楽しみ会が中心だったが、今年度は教科（体育・音楽・図工）を中心に計画を立てた。昨年度までも教科の居住地校学習も行っていたが、A児に合わせた単発的な内容であった。しかし、今年度は、A児の「できる」や西総合支援学校の授業でも取り組んでいることと、交流学年の1年間の単元内容、指導計画等と照らし合わせ、その中で参加できる内容の時間に実施することにした。教科で居住地校学習を行うことは、保護者にとっても内容がわかりやすく、居住地校に在籍する本人の双子の姉の協力も得やすくなり、保護者主体の交流への移行がスムーズに行えると考えた。

過去2年間の取組の積み重ねから、居住地校がよく知った場所となり、居住地校学習が安心して活動できる場面になってきた。まるで、普段から通学しているかのように笑顔で校門をくぐり、友達と一緒に授業を受けている。休み時間もいつも通りに過ごし、保護者や指導者が側にいなくても普段と変わらない姿でいられるようになってきた。

	日程	内容	集団参加の形態	交流クラスと主となる企画者	支援体制
第1回	5月31日 (木) 4時間目・給食	<b>体育</b> ・自己紹介 (一人で) ・運動会種目練習 台風の日	本校担任からの引継を受け、学年主任の支援のもと、H児と3・5年児童全体で活動(台風の日が3・5年合同の縦割り種目のため)。	3・5年全体 交流学級担任	○学年主任 支援 ○母 見守り
第2回	6月2日 (土) 8:30～ 16:00	<b>運動会</b> ・開・閉会式 ・80m走 ・棒引き ・台風の日	交流学年を中心に全校児童全体で活動。応援席で担任が隣に座る。	学校全体	○担任 支援 見守り ○母・父 観覧
第3回	7月11日 (水) 4時間目・交流	<b>音楽</b> ・自己紹介 ・リコーダー ・合奏 ・合唱	3年1組で交流学級担任の一斉指導のもと学級の児童全体で活動。	3年1組	○学年主任 見守り ○母 見守り
第4回	9月21日 (金) 3時間目	<b>体育</b> ・マット運動 ・手つなぎおに	3年2組で交流学級担任の一斉指導のもと学級の児童全体で活動。	3年2組	○担任 見守り ○母 見守り
第5回	11月実施予定	音楽(予定)		3年3組(予定)	○学年主任 見守り ○母 見守り
第6回	12月実施予定	体育(予定)		3年4組(予定)	○担任 見守り ○母 見守り
第7回	2月実施予定	図工(予定)		3年2組(予定)	○母 見守り

【資料Ⅳ－２】平成30年度のa小学校との居住地校交流及び共同学習 日程・内容等

教科学習の中で居住地校学習を実施するという事は、必然的に居住地校の教職員が学習の内容を考えることになる。その際、A児が1時間の授業の中で、ここの部分だけ参加するというのではなく、1時間の授業を通して参加・活動できるように、内容を調整・考えることにした。また、どのような支援や手だてがあれば、A児にとって有効かという視点が入ることで、これまで以上に居住地校学習についてお互いに深く考えられるようになった。

7月の音楽の授業では、たて笛、「海風きって」の曲の合奏に取り組んだ。たて笛は「シ」と「ラ」のみで演奏できる曲、合奏では、A児はリズムが取りやすいウッドブロックを担当した。交流の時期に合わせて、西総合支援学校の授業でも取り組んだ。

個別学習の時間などに、たて笛やウッドブロックの練習に取り組んだり、学年活動の時間に交流で使う曲を使用したりした。事前に取り組むことで、A児自身が見通しを持って授業に臨むことができた。

居住地校学習当日、たて笛は、一斉指導のもとで行なった。【写真Ⅳ-1】からわかるように、学年主任や母が近くにいなくても、皆と一緒に学習に取り組み、集団として授業に参加することができた。【写真Ⅳ-2】は合奏を行う前に、5～6人ずつパートに分かれて練習をしている様子である。

9月の体育の授業では、マット運動、手つなぎ鬼に取り組んだ。マット運動については、A児自身も個別の包括支援プランの短期目標に、前転・後転の目標がある。また、A児には「友達と一緒に簡単なルールのあるゲームでからだを動かして遊ぶ」という短期目標もあり、手つなぎ鬼で取り組むことができると考えた。当日は、準備運動の体操・ランニングでは、友達の様子を見ながら体を動かしたり、集団について走ったりすることができた。マット運動では、順番を後の方に設定した。そうすることで、居住地校の担任の指示を聞くだけでなく、友達の様子を見ながら、流れに乗って取り組むことができた。また、友達の様子を見る場面では、居住地校の担任は、A児にとってもわかるような端的な言葉かけを行なったことで、A児も友達に注目することができた。手つなぎ鬼では、居住地校の指導者の担任の「鬼をやりたい人いますか？」という問いかけに、誰よりも早く手を挙げて立候補していた。

保護者の変容としては、「個別の包括支援プランの短期目標にたて笛を入れたいですね」「たて笛だったら、(双子の姉と)一緒に家でも練習できますね」という意見が聞かれたことに集約されている。楽しいだけの交流で終わるのではなく、A児が自分の「できる」を発揮する場として、居住地校交流及び共同学習に取り組む意識が更に増してきている。

今年度、保護者主体の居住地校学習を進めることをねらいに取り組んだ。しかし、実際には、教科の中で居住地校学習を実施することで、交流学級の担任が主体となって進むことが増えた。居住地校の教職員が、A児に合わせて学習内容を調整するなど、支援の方法を一緒に考えることができたのである。このことは、本当に嬉しいことであった。1年生からの取組の積み重ねにより、A児自身が成長してきたことで、一斉指導の中でも、参加・活動できるようになってきた。ただ、これには担任のこれまでの指導だけではなく、保護者や居住地校の教職員の積極的な関わり、さらには居住地校の児童のあたたかい関わりも十分に影響していると思う。

来年度以降、研究として続けていくかどうかは現段階ではわからない。しかし、居

住地校学習が、A児だけでなく、A児の家族にとって住みやすい地域となるための基盤となり、A児が地域で幸せに生きていくことに繋がっていけばこの取組が価値あるものとなるはずである。



【写真Ⅳ－１】たて笛の学習の様子



【写真Ⅳ－２】パート練習の様子

## (2) 中学部の取組 ～地域で学ぶ学習～

交流及び共同学習研究プロジェクトの研究として、中学部では、中学部が従来から行なっている「地域活動ユニット」を基礎集団とした居住地における交流及び共同学習に取り組んできた。ここでは、紙面の都合上、「地域活動ユニット」の取組について報告を行う。

西総合支援学校中学部では、開校当初より地域で学ぶということを大切にしてきた。特に中学部では、平成13年度より3年間、「サテライト学習」に取り組んでいる。これは、一人一人の生徒の現在、そして将来の充実した地域生活をめざし、それぞれの居住地をベースに活動を行い、支援のネットワークの要となる拠点（サテライト）を作っていこうとするものである。個々の生徒が自分の居住地で「こうしたい」「こうありたい」という願いを実現しながら、社会参加し、自己実現を図るために必要な支援のネットワークを作っていくことに「サテライト学習」のねらいがあった。地域に居住する生徒6名を対象に試行し、平成14年度には、立命館大学を拠点として「サテライト学習」を展開した。対象の生徒や保護者、地域の店舗のニーズを探り、シミュレーション学習や現地での学習を並行しながら、生徒が、欲しいものや頼まれたものを買ったり市バスに乗ったりする学習をした。平成15年度には、支援シートを作って、ボランティアだけでなくバス会社や交番などとも連携して活動した。

## ① これまでの経過について

中学部では、この取組の発展として平成24年から、全ての生徒が自分の居住地域でより豊かに生活するために、その地域に居住する生徒で構成された縦割りの居住地域ユニットを編成して学習している。生徒たちは、現在も将来も居住地域で生活し、そこに住んでいる「ひと」と関わり、周辺の施設などの「もの」を利用し、その地域の行事などの「こと」に参加していく。そこで居住地域に出かけて活動するユニットを作り、慣れた学校の指導者や友達と一緒に活動することで、生徒たちは「ひと・もの・こと」に関わりながら自分からやってみようとする姿を引き出せるのではないかと考えた。適切な状況を作って支援をし、その支援を地域の人に知らせるとともに、活動する時に一緒にサポートをしてもらえれば、生徒を支える人が増え、生徒は居住地域でより豊かに生活することができるだろう。生徒の「地域で〇〇したい」という願いを実現するためには何が必要なのだろうかと考え、必要な取組や学習を詰めた「活動パッケージ」を作って、居住地域ユニット編成の準備を進めた。

そして、平成24年前期に居住地域「桂ユニット」を立ち上げ、後期には「洛西ユニット」をスタートさせた。「桂ユニット」では、郵便局にワーク製品の展示をしてもらうようにし、何回か製品の交換に行った。また、桂駅周辺の店舗利用（DVDのレンタル）などをした。「洛西ユニット」では、地域の特産物である柿の果樹園にインタビューに行ったり、花を育てて2ヶ所の郵便局に持って行き、飾っていただいたりした。また、地域にある公園の掃除や、地域の公民館を借りて音楽鑑賞会をした。

翌平成25年には、「四条ユニット」が誕生した。生徒のニーズに合わせて、京都外国語大学の手話サークルの学生と交流し、地域の大型商業施設に行き、PTAと一緒に黄色いレシートキャンペーンの呼びかけ（店頭PR活動）をした。「桂ユニット」は、松尾・檜原地域と合わせて「桂・松尾ユニット」になり、活動する生徒や場所の範囲を広げている。「四条ユニット」は、平成27年に名前を「右京スペシャル」ユニットに変えて、右京区全体に活動範囲を広げた。対象の生徒数が多くなったので、平成29年から右京北と右京南に分かれてそれぞれ活動している。

それぞれのユニットの立ち上げや取組の拡がりをタイムリーに学校運営協議会に発信し、実現可能に向かうように助言や提案をしていただき、実際に地域に働きかけてもらって活動が進んできている。

## ② 今年度の取組について

平成28年後期に「久世・桂川ユニット」を立ち上げ、西総合支援学校の全地域で

居住地域ユニットの活動が行われることになった。「久世・桂川ユニット」では、大型商業施設でお店調べやインタビューをして店内マップを作り、校内に掲示した。また、福祉施設に敬老の日のプレゼントを持っていったり、給食のパンを作っている工場にインタビューに行ったりした。公園の掃除にも出かけ、今年度は神社で掃除をする。「できる」姿を見せることで地域の人に褒められ、それが生徒の自信になって新たな「できる」姿に繋がっていくと考える。「桂・松尾ユニット」は、鉄道の駅や神社、消防署などに出かけて、インタビューをした。他のユニット（縦割りのスキルユニット）の学習と連携しながら、地域の人に質問したり用件を伝えたりする中で、自信を高めていった生徒もいる。図書館や店舗などの利用もして、余暇や家庭での手伝いに繋がっている。

また、居住地域ユニットを立ち上げる以前から、学校周辺の桂坂地域で役割を担う活動を行ってきた。生徒は様々な地域で活動しているが、学校のごく周辺地域で役割を担うという活動が少なかった。そこで、学校のある桂坂地域で、学校便りを配布したり、地域の方のお宅を訪問してリサイクル活動をしたり、児童館の掃除をしたりする活動を始めた。



【写真Ⅳ－３】資源ごみの回収

学校運営協議会の地域に向けての働きかけによって、生徒たちは地域の人に温かく迎え入れられ、役割を担う活動を行なった。桂坂地域でこのような活動をするのが、その後の居住地域での活動に繋がっていく。現在は、「桂坂周辺（リサイクル）ユニット」として、学校近くに位置するマンションに行き資源ごみの回収を行い、校内で処理した後、近くのスーパーに持って行って分別するという学習に取り組んでいる。相手の顔を見ての挨拶がなかなかできず、玄関チャイムを押しても玄関から人が出てくる気配があると隠れてしまう生徒も、住人の方の温かな手や眼差し・言葉かけにより緊張感がほぐれ挨拶ができるようになった。また、待つことが苦手な生徒が何度か訪問していく中で、玄関チャイムを押した後も住人の方が玄関に出てきてくださるまで待てるようになった。「本当にありがとうね」「いつも頑張っているね」と言葉をかけてもらうことが生徒たちの大きな励みになっている。

このように、ダイレクトに地域へ働きかける交流・支援の関係構築を目指す取組を教育課程の中に取り入れ、授業実践を続けてきた。この授業実践は学校運営協議会の中で行われてきた熟議と協働とをもとに常に双方向の連携をしてきた。

地域と双方向の連携協力を進めることで児童生徒への教育内容を充実させていこ

うとする実践を，地域に開かれた学校づくり，市民の参画・協力による学校づくりと位置づけ，重点的に取り組んできたのである。このような方法論は，コミュニティ・スクールの方法論と多面において一致するものである。

### ③ 授業実践（できますシートの取組）

授業実践を進めて行く上で西総合支援学校で使用している「できますシート」の記入方法を挙げる。このシートでは，授業づくりの過程の中でまず子どもの「できる」を見つけていくことをスタートとして授業を考え，実践の中での対象生徒の「できる姿」を客観的に記録する。その後のできます会（事後研究会）で，さらに「できる」ことの幅を拡げたり他の学習へと繋げていく。様々な学習の場で，実際の現場に行ったり映像で記録したものを使用して，客観的な記録を取り，できます会の話し合いの資料として積み上げている。

各部ともにこのシートを使用しているが，それぞれのステージで子どもの「できる」を伝え繋ぐことで活動の場が拡がり，学校という場を超えて学習を積み重ねながら，自信を持って社会に出て活躍する子どもを育てていくことをめざしている。

**1回目のできます授業で使用**

H30年度 できますシート **I** (〇月〇日版)

記入者( )

だれが	
いつ	どこで
だれと	

支援・きっかけ	子どもの「できた」	まわりの反応・対応
<p>子どもが「できた」行動に対して指導者が行った支援や、「できた」のきっかけになったことを記入する</p>	<p><b>子どもの「できた」をできるだけ沢山見つけて記入する</b></p> <p><small>※課題達成行動だけではなく授業の流れに沿っていても子どもの自発的な行動についてできるだけ沢山記入する</small></p>	<p>子どもが「できた」ことで得られたまわりの反応や対応、「できた」の結果</p>
<p>・参観者は参観中に、授業者は授業後(できます会まで)に記入をする</p> <p style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">参観者・授業者が記入</p>		

「できる」を増やす・つなげるアイデア(「できる」を活かす次の場面、次にできそうなこと等)

(1)

この学習等の場面で見つけた「できること」を活かすための次の場面や、次にこんなことができそうだと思うこと

この学習以外の場面での子どもの「できる」について発見したことなどにも触れることで子どもの「できる」を更にひろげ・つなげる

できます会にて記入

【資料Ⅳ-3】 できますシート I

**2回目以降のできます授業で使用**

H30年度 できますシート **II** (〇月〇日版)

記入者( )

だれが	
いつ	どこで
だれと	

「できる」を増やすための学習内容・工夫(セッティング)

前回の「できる」を増やす・つなげるアイデアを参考に子どもの「できる」を増やすために事前に行なった工夫(セッティング・状況づくり)について記入する

二回目の授業より、授業者が記入

支援・きっかけ	子どもの「できた」	まわりの反応・対応
<p>子どもが「できた」行動に対して指導者が行った支援や、「できた」のきっかけになったことを記入する</p>	<p><b>子どもの「できた」をできるだけ沢山見つけて記入する</b></p> <p><small>※課題達成行動だけではなく授業の流れに沿っていても子どもの自発的な行動についてできるだけ沢山記入する</small></p>	<p>子どもが「できた」ことで得られたまわりの反応や対応、「できた」の結果</p>
<p style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">参観者・授業者が記入</p>		

「できる」はどうなった?(これまでと比べて増えた?減った?維持できた?他の場面では?)

子どもの「できる」の傾向や変化などについて記入

できます会にて記入

「できる」を増やす・つなげるアイデア(「できる」を活かす次の場面、次にできそうなこと等)

この学習等の場面で見つけた「できること」を活かすための次の場面や、次にこんなことができそうだと思うこと

この学習以外の場面での子どもの「できる」について発見したこと

できます会にて記入

【資料Ⅳ-4】 できますシート II

**まとめとして使用。最後のできます会にて記入**

H30年度 できますシート **III** (〇月〇日版)

記入者( )

だれが	
-----	--

<p>シートIでの「できた」</p> <p style="text-align: center;">シートIに記録されている子どもの「できた」を記入する</p>	<p>最後の授業での「できた」</p> <p style="text-align: center;">最後の授業(シートII)に記録されている子どもの「できた」を記入する</p>
--	---

「できる」の変化(「できる」はどう変わったか)

初回の授業と最後の授業での「できる」の変化について記入する

「できる」を増やす・つなげる・広げる・維持するために必要な支援とは?

子どもが「できる」ために欠かせない状況づくり・支援とは何か

「できる」を増やす・他の場面に繋げるために必要なことは何か

これまでの「できる」の変化や工夫等を基に記入する

※この欄に記入されたことを包括支援プラン、成績、卒業後などに繋げていく

【資料Ⅳ-5】 できますシート III

### (3) 高等部の取組 ～「ようこそ先輩」～

高等部では平成29年度より、生徒の居住地の中学校を対象とした交流を行なっている。対象となる生徒は、中学校を卒業した生徒だけでなく、小学部や中学部から西総合支援学校に在籍している生徒も対象としている。交流の内容は、「中学校を訪問し、高校生の先輩として西総合支援学校のことを紹介する」としている。訪問先の中学生にとっては、進路学習の一環として高等部の生活や卒業後の生活をイメージするきっかけづくりとなっており、西総合支援学校の生徒にとっては、先輩として自信を持って地域で活動できる場面となっている。

#### ① これまでの取組

昨年度は、初めての試みということもあり試行的に1校のみとの取組であった。この機会は、両校にとってプラスになることが多くあった。交流先の中学生にとっては、大人向けではなく自分たちに向けた、進学するかもしれない学校の紹介である。自分たちにとってもとても身近なことがらとして内容も分かりやすく、知っている先輩から説明を受けることで、将来の姿をイメージしやすかったと考えられる。西総合支援学校の生徒たちにとっても、場所が自分の地域や出身の中学校であることで安心してのぞむことができ、中学校の後輩や先生方に、高校生として先輩として成長した姿を見せることができた。中学校の先生方から、「高校生らしくなりしっかりした姿をみられて感動した」というご意見もいただき、本校生徒の意欲や自信に繋がった。このような結果を踏まえ、今年度は交流校を増やして取組を行なった。

#### ② 今年度の取組

今年度は、西総合支援学校と同じ区内にある7校との交流を行なった。対象生徒は、中学校の出身（または居住）者の中から、交流学习を希望した生徒とした。参加希望生徒については西総合支援学校中学部3年時に中学校と交流していた内部進学の子や中学校を卒業してすぐの高等部1年生が多数となった。

昨年同様、夏休み期間中に生徒の情報交換や実態に応じた交流内容や日程の打ち合わせを各校担当者で行なった。交流を午前中に行い、内容は両校の生徒の自己紹介、プレゼンテーションソフトを使っての西総合支援学校の説明、卓球バレーやウッドカーリングなどの活動内容を決定し、夏休み明けから交流に向けての事前学習を行なった。生徒たちは交流に向けて、自己紹介、西総合支援学校の説明、事前に募集しておいた交流校からの質問への回答などを準備する中で、交流への期待感を膨らませていた。当日は交流校の育成学級の生徒や担任が正門で出迎えてくれ、交流校を卒業した生徒にとっては、知っている教職員や下級生に会えたことで安心し、緊張して学校に

向かっていた生徒の気持ちもほぐれていった。教室に入ると、交流校を卒業した生徒は自分の教室の様子を見て懐かしみ、卒業生ではないが、それまでの交流などで顔馴染みになっている中学生に自分から関わっていく生徒もいた。大型TVとプレゼンテーションソフトを使っの西総合支援学校の説明では、VOCAやタブレット端末のコミュニケーションアプリを使うなど、個々に合わせた説明の仕方です西総合支援学校での生活や行事について写真を提示しながら紹介を行い、中学生は写真スライドを見ながら熱心に聞いていた。その後の質疑応答では、中学生からは学習内容や部活動、給食についてなど多岐にわたる質問が出たが、それに対して本校生徒は自分で考えて答え、中学生は西総合支援学校についての疑問や不安を解消することができた。学校紹介の後には卓球バレーやウッドカーリング・買い物学習などを共に活動する中で、お互いに徐々に声が出て思いや意見を言うようになり、それまでの緊張もほぐれ、和やかに話をする場面が見られるようになっていった。活動が終わり帰る頃には別れを惜しみ、中学生や他の教職員に見送られて門を出るといった、短い中で親交を深められる充実した交流となった。

学校	実施日	参加生徒数			
		1年	2年	3年	計
A中学校	9 / 6 (木)	1	0	0	1
B中学校	10 / 11 (木)	0	0	2	2
C中学校	10 / 18 (木)	3	0	1	4
D中学校	10 / 24 (水)	1	0	1	2
E中学校	10 / 31 (水)	2	0	0	2
F中学校	11 / 2 (金)	1	1	1	3
G中学校	12 / 13 (木)	2	1	1	4
		10	2	6	18

【表Ⅳ－1】高等部居住地校交流「ようこそ先輩」 実施日程一覧

西総合支援学校の生徒の交流後の振り返りでは、西総合支援学校の生徒からは「楽しかった」「中学校の先生に会えてよかった」「緊張したけど説明をすることができた」「頑張った」などの感想があり、交流校の教職員に「成長したね」「上手に説明できたね」と感心してもらえ、大きな励みとなった生徒もいた。本校生徒にとっては地域の

中学校という学校以外の場で、学校で自分たちが取り組んでいることを後輩たちに紹介したり、自分の考えを発表したりすることは貴重な経験となったと考える。説明時は緊張していた生徒もいたが、後輩や教職員が好意的な反応だったことで自信をつけることができた。

交流校の生徒は「緊張した」「また来てほしい」「西総合のことがよくわかった」「楽しかった」などの感想があった。交流校の生徒にとっては西総合支援学校について理解し高等部の生徒や引率教職員と関わりを持ったことで、高等部に進学する不安感が払拭されたり、職業科の高等部に進学を希望していた生徒が「西総合に行こうと思いました」と感想で言ったりして、中学校卒業時の進路を考えるきっかけとなったことは大きな成果であると思われる。交流校の教職員は「高等部のイメージがしやすくなった」「高等部の生徒の成長を身近に感じることで本人の進路の励みになった」「中学生にとって有意義だったので、来年も是非やってほしい」という感想であった。交流校の中学生にとっては、具体的に学習内容や行事などの説明を受けることで総合支援学校高等部についての理解を深め、充実した学校生活を送る先輩の姿を身近に知り憧れを持つ生徒もいた。また、生徒同士の関係としては、同じ居住地域での様々な場面に関わることもあるため、居住地校での交流をきっかけに、地域内での生徒同士の関わり方の充実にも繋がると考えられる。総合支援学校と中学校の教職員同士の関係としても、中学校に在籍する特別支援学級の生徒や中学校卒業後の生徒の進路も含めたその後についての情報共有・連携という側面でも有意義なものになると考える。

来年度以降も本校生徒と中学校の生徒の双方にとって交流学习が有意義なものにするためにいくつか課題や改善点が挙げられる。中学校にも交流のニーズがあることが確認されたが、西総合支援学校校区の中学校は京都市の西京区、右京区、南区の一部など広範囲に及ぶこともあり、今年度実施できなかった西総合支援学校から離れた中学校での交流の実施については交流の時間や内容の工夫が必要である。また交流内容については自己紹介や西総合支援学校の説明をしてから、スポーツやゲームなどの活動をしたが、最初はお互いに緊張した状態で説明などを行い、その後の活動で主体的な交流が見られることが多かった。最初にアイスブレイクなどを取り入れ短時間であっても活発な交流ができるように交流内容の構成を改善する必要がある。また交流校に行くことについて、精神的な負担や移動の負担から参加を見合わせる生徒もいた。このことから生徒の実態や中学校への距離に応じて、生徒の様子をメッセージ動画などで紹介することも交流の幅を広げ、交流学习に参加できる生徒が増えることに繋がると考える。合わせて学校説明の内容については教職員主導で写真スライドを作成し

たが，生徒自身が説明する学習場面を考え，学校生活の中で頑張っていることなどを動画にして紹介することでより意欲的に交流に取り組み伝える力をつけることに繋がると考える。交流を通じて西総合支援学校の様子を写真スライドで見ることで，イメージを持つことができた生徒もいたが，難しかった生徒もいた。中学生の生徒実態に応じて動画も活用することでより深い理解に繋がりたい。



【写真Ⅳ－４】自己紹介



【写真Ⅳ－５】高等部の説明



【写真Ⅳ－６】高等部の説明



【写真Ⅳ－７】ウッドカーリング



【写真Ⅳ－８】買い物学習



【写真Ⅳ－９】卓球バレー



【写真Ⅳ－１０】全員で記念撮影



【写真Ⅳ－１１】質問への回答



【写真Ⅳ－１２】帰りの校門で

【できますシート実践例】

高等部「ようこそ先輩」交流授業参加生徒の校内での授業実践

H30年度 できますシート I (6月11日版)

記入者 ( )

だれが B	
いつ 6月11日(月) 10:45~11:50	どこで 高等部2-3教室
だれと C, D, E, F	

支援・きっかけ	子どもの「できた」	まわりの反応・対応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の伝統文化の振り返り 「書いてください」</li> <li>・「今から出る写真が重要ですよ」</li> <li>・ルールの説明をする</li> <li>・「グループごとに自由にとめてください。」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況を見て、それに合わせた行動した (挨拶・着席する)</li> <li>・Eの話に流されず、授業に参加した</li> <li>・前時のことを思い出して、メモを書いた</li> <li>・思い出せない時は視線を送って不安を指に伝えた</li> <li>・時間いっぱい伝統文化を思い出して記入した</li> <li>・状況を読んで判断・提案した「書き直したらええやん」と友だちに伝える</li> <li>・指導者に確認してもらった時に「そうそう」と言われると自信をもった</li> <li>・発表の順番まで待ってから発言した</li> <li>・伝統産業について、画面に集中した</li> <li>・カルタ取りのゲームにルールを理解して参加した</li> <li>・カードの場所がわかっていて目線を送った</li> <li>・自分の目の前のカードは取った</li> <li>・ルールの変更(読み終わるまでに取ってもよい)に対応した</li> <li>・Eと話しながらも指導者の指示を聞いた</li> <li>・「端っこが隠れていいか」指導者に質問した</li> <li>・友だちと相談して画用紙にカルタを貼った</li> <li>・自分の意見をEに伝える</li> <li>・Dを気遣って、「これ貼る？」と提案</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・重ねてレイアウトした</li> <li>・意見を出しながら作った</li> </ul>

「できる」を増やす・繋げるアイデア（「できる」を活かす次の場面，次にできそうなこと等）

（１） 祇園祭の調べ学習

学習の内容・幅が広がると，自信が持てず消極的になる???

・ 鉾建てを見に行くことに向けて。（生徒たちは見に行ったことがない）

・ グループで調べて，事前学習でまとめる。→行く前に学年で報告。

→みんなの前で話す経験を増やし，自信を持って伝えられるようになりたいが・・・  
自信を持って話すためには??

→近場に出かけたり，活動のこと部活動のことなどを発表する。（日常的に）

→カナートで写真撮ったり「〇〇が安かった」「〇〇がおいしかった」など

→場を設定して，ハードルの低い状況で練習する。スモールステップ

→何度も繰り返すことで，安心して話せるようになるのでは

※できる生徒ではあるけど，ジャンプアップせずに，少しずつ。

失敗してもよい状況で取り組む

→発表合戦。どっちがどうだったか??

（２） 授業外での本人の様子

クラス以外の友だちに自分から声をかける。優しい。

※Gがいると，自分の意見を言わない（Gの考えに乗っかる）

（３） チーム戦の時にはリーダーシップを発揮できそう

一人で何かしている時は不安そう。

3人でしている時には積極性が発揮される

（３） 自主・自力通学生の会での発表・報告

休日・放課後の過ごし方

学習したこと

給食

（４） 画用紙で色選ぶとき

紫を選んだ時にDが乗かって「紫」となったときに同意した。

本人にやりとした。→周囲の反応嬉しい。

→周囲の反応がモチベーションになる

H30年度 できますシート **Ⅱ** (11月19日版)

\* 4回目の「できます会」の記録

記入者 ( )

だれが B	
いつ 11月19日(月) 10:00~11:50	どこで 高等部2-3
だれと C, D, E, F, G, H	
<p><u>「できる」を増やすための学習内容・工夫(セッティング)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少人数のグループワークで意見を言いやすい環境を作る</li> <li>・文字に起こしてから意見を発言できる時間を作る</li> <li>・実際に自分たちが体験している写真や映像を見て、フィードバックしやすい状況を作り、写真を見て感想を言えるようにする</li> </ul>	
<p><u>「できる」はどうなった?(これまでと比べて増えた?減った?維持できた?他の場面では?)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少人数のグループワークで自分の意見を出す。 ペアになった友だち(D)と相談してプリントに記入できた。 小さい声であったが、友だちにアドバイスを送る姿が見られた。 →しかし、人数が少なく話し合いが活発化されなかった。</li> <li>・3分間ワークシートに自分の感想をまとめてから話す設定にしてみた。(書く→話す) →自分の答えに自信がないのか、友だちのワークシートを見て書くことが多かった。</li> <li>・写真を見て思い出す→パソコンの不具合があり写真が再生できなかった。</li> </ul>	
<p><u>「できる」を増やす・繋げるアイディア(「できる」を活かす次の場面、次にできそうなこと等)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本人が字を書くことに自信が無いようだが、友だちがゆっくり書く様子を見て自分から友だちの分を書こうとした。 →一番意識している友だち(自分よりできると思っている)とペアを組んでみる。</li> <li>・プリント学習に対する意識→正解を書かなければという意識が強い。 →本人が簡単に答えられるような設問とし、正解しなければという意識を下げ、気楽に書くこと、気楽に発表することに繋げる。</li> <li>・お茶の方は苦手だった。甘いものが苦手。着物の方は楽しかった。 →お茶の体験が約一か月前だったので、即時振り返る機会を設ける。 →その時の感想を記録しておき、「○×△～」って言っていたのは誰かな? 「○○っていい意見やね。」と評価することで自信を持たせる。</li> <li>・質問に答えられるように、簡単な質問で答える自信をつける →指導者が当たり前のことでも、わからないふりをして答えを引き出す。</li> </ul>	

支援・きっかけ	子どもの「できた」	まわりの反応・対応
<p>T「茶道体験・着物体験の振り返りをします。」</p> <p>T「ペアの友だちと相談して、プリントに記入してください。」</p> <p>T「写真やビデオを見て思い出してみましょう。」</p> <p>T「各グループごとに感想を発表してください。」</p>	<p>説明を聞く</p> <p>ペアの友だちと相談しながら、茶道・着物体験についてプリントに記入した。</p> <p>プリントには正解を書かなあかんという意識を持っている</p> <p>友だちのファイルを見てプリントに答えを書いた。</p> <p>※自分のファイルを忘れていたため。</p> <p>写真が提示されたり、指導者が説明しはじめても、プリントを完成させようと、最後まで書こうとした。</p> <p>途中からTVの写真も見て思い出そうとした。</p> <p>「着物は歩きにくかった。」</p> <p>友だちを助けなければという意識を持って、友達が発言する際にはサポートしていた。</p> <p>他のグループの友だちの反応を気にしていた。</p> <p>※茶道体験では甘いものが苦手なこともあり、楽しい活動ではなかったが、ネガティブな感想は言うてはいけないと気を使って言葉を選ぶ。</p> <p>そのため模範的な解答をしようとする。</p> <p>※茶道体験は一か月以上前だったため、記憶があいまいだった様子。</p> <p>※着物体験は2週間ほど前だったので、覚えている部分も多かった。</p>	<p>ファイルを見ながら、記入した。</p> <p>ゆっくり丁寧に書いた</p> <p>大型TVを見る。</p> <p>「〇〇やったな～」</p> <p>発表を聞く</p>

だれが B

シートIでの「できた」

- ・状況に合わせて活動する(プリントを記入する, テレビ画面を見るなど)
- ・単語でプリントに知っていることを記入する(指導者:「知っている日本独特の物はなんですか?」本人「こと」「しゅうじ」など書いた)
- ・カルタゲームでは, とり札に視線を送った
- ・創作活動では友達に気を遣って「これ貼る?」などと提案ができた
- ・聞かれたことに単語で答えた(指導者「先週の予告で今日は何するといいましたか」本人「京都」)



最後の授業での「できた」

- ・写真を見ながら, 知っていることを答える(指導者「先週は何の体験をしてきましたか?」本人「(八つ橋の)生地づくりをしました」)
- ・グループワークでは友達の間違えを指摘し, 自分の考えを伝えた
- ・創作活動の時間を気にして, 「あと〇〇秒」と残り時間を友達に伝える
- ・作業のやり方の説明を聞いていて「まず, 順番に並べて, それから貼ろう」と友だちに伝えた

「できる」の変化 (「できる」はどう変わったか)

- ・質問に対して, 自信をもって答えられることが増えてきた
- ・友達に自分の意見を伝えたり, 訂正をしたりして, 活動をよりよくしようとするようになった
- ・周りの状況を見て, 今すべきことを考えたり, 友達を助けたりすることができるようになった
- ・その時あったことを思い出して, 出来事を説明できるようになった
- ・複数の人がいる場面でも, 自分の思っていることを発言できるようになった

「できる」を増やす・つなげる・広げる・維持するために 必要な支援とは?

○安心して発言できる環境をつくる

- ・写真(できれば自分たちが体験した時の写真)を提示し, 答えがわかりやすい質問をいくつかすることで, 答えたら○がもらえる状況を作り, 自信をつける。
- ・考える質問(感想, その時あったことなど)をする場合は, いきなり質問するのではなく, 「〇〇について質問しますので考えておいてください」と伝えておくことで, 答える場面になったときに答えやすい
- ・自分より発言力のある生徒と少人数のグループを組み, 話し合いを進めてもらう中で意見を言える環境をつくる
- ・グループで活動する際の内容やルールを明確にし, 文字や写真で提示する
- ・できたこと, よかったことに対して指導者に褒められる→友達に認められるという経験をたくさん積む

○実際にやってみる場面を作る

- ・体験活動の前には予定ややること, 使う道具など事前学習をすることで, 当日安心して過ごせるような状況を作る
- ・実際に「見る」「聞く」「やる」など体験活動を通して, 五感で感じた「気づき」を育てる
- ・体験活動の後には振り返りの時間を設け, 友達と体験した時のことを共有する時間を設ける
- ・体験学習中の様子を写真や動画に残し, その時の状況を思い出しながら振り返られるようにする
- ・授業の中だけではなく, 生徒会活動, 他校との交流など活動の場を広げ, 自信を積み重ねるこの欄に記入されたことを包括支援プラン, 成績, 卒業後などに繋げていく

### 3 課題と展望

#### (1) コミュニティ・スクールの取組の成果

学校運営協議会があることで、子どもたち・保護者・学校・地域にとって、数多くの成果があがっている。

子どもたちにとっての成果としては、地域の方々の障害理解が進み、住みやすい地域づくりの着実な一歩となっていることが挙げられる。また、いろいろな方の来校により、挨拶をしたり認めてもらえたりする機会が増えたことが、子どもたちの学習の場となるだけでなく、励みになっている。また、学校行事でも地域の方の協力によって活動の幅が広がり、質の高い文化的活動に触れ学ぶ機会が増えていっている。

保護者にとっては、保護者会などの場で、PTAと学校の一対一の関係だけではなく、地域の方や学識者、福祉関係者にも相談できる場があることで、学校とは別にもう一つ自分たちの応援団ができたようで心強いとの感想が多い。また、地域に開かれた学校となることで、子どもたちの居住地域で障害のことや学校のことを発信しやすくなったり、保護者自身が、地域で障害のある子どもたちへの支援者となったりすることができたという成果が挙げられる。

学校にとっての成果としては、これまで以上に地域に開かれた学校になったことが第一に挙げられる。学校運営協議会が設置されるまでは、特別支援学校の存在は地域に住んでいても知ってもらえる機会が少なく、遠いものを感じられることが多かった。しかし、特別支援学校を地域に知ってもらえることで、これまで以上に地域が学習の場となる機会が増えた。また、地域との連携を図っていく中で特別支援学校の枠を越え、就学前施設、小学校、中学校、高等学校、大学と繋がることができた。

地域にとっての成果としては、学校の教育方針や取組などを知る機会が増えたことによってボランティアなどの形で協力しやすくなったという意見をもらったことである。特別支援学校に来校される機会も増えたことで、子どもたちと触れ合う機会が増え、相互理解が進んでいる。また、「西総合支援学校のスクールバスが走っているのを見かけると、応援したくなる」という嬉しい意見も聞く。また、総合支援学校との協働を通して、ボランティアとして援助してあげているというだけでなく、自分たちが地域で生きていく上での居場所を作ってもらい生きがいになったとの感想も聞かせていただいた。

## (2) 今後の課題

地域の方や保護者からのご意見を基に進めている活動や、地域の方にご協力いただいで、地域の方と関わる機会が増えている一方で、地域の方からは未だに「関わりたいけど、どうすればいいのかわからない」という言葉も聞く。学校側から地域の方へ働きかけることで、交流の場を設定、提供していき、さらに子どもたちの「できる」が発揮されること、自信を持って地域の一員として存在し得るような学習環境を設定することがさらに重要であると考えます。

## V 呉竹総合支援学校の取組

### 1 研究テーマ

#### 「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善

##### (1) 社会的背景

近年、共生社会の実現に向けて国内外において様々な動向が見られた。平成24年には「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が示された。この中では、教育的ニーズのある児童生徒が地域社会の一員として自立と社会参加することを重要とし、インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育のさらなる充実と発展が必要であると述べられている。平成26年には、「障害者の権利に関する条約」の批准がされ、平成28年、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行された。

教育分野においても、インクルーシブ教育システム構築にむけて教育内容の充実を図ること等、特別支援教育のさらなる推進が謳われた。このような中で、特別支援教育への期待は高まり、インクルーシブ教育システムの構築のために、特別支援教育のさらなる発展が求められている。

これらの社会的背景を受けて、呉竹総合支援学校においては、「くらす」「はたらく」「たのしむ」視点を重視し、児童生徒が主体性を持ち、自己実現していけるような教育の実践をしている。この実践を通して、学校教育目標にもある「社会参加し、生き生きと活動したいという児童生徒の願いを実現するために個々の可能性を最大限に伸ばす」ことを実現し、共生社会へと繋げることができると考えている。

##### (2) 新学習指導要領の視点

新学習指導要領では、育成を目指す資質能力の明確化がされており、これまでの「生きる力」をより具現化している。育成を目指す資質能力として、ア、何を理解しているか（知識・技能）、イ、理解していること、できることをどう使うか（思考・判断・表現力）、ウ、どのように社会世界と関わりよりよい人生を送るかの三つの柱に整理している（学びに向かう人間性等）。

論点整理では、これからの時代の中で、必要とされる資質・能力を身に付けるためには、児童生徒が「どのように学ぶのか」という学びの質の向上が必要であると示されている。そのためには、『主体的、対話的で深い学び』の実現に向けて、日々の授

業改善の視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化が重要である」と述べられている。

新学習指導要領総則では、「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことは、これまで取り組まれてきた実践を否定し、まったく異なる指導方法を行うことではないとしている。また、「授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に求められる資質・能力を育むために、児童生徒や学校の実態、指導の内容に応じ、『主体的』『対話的』『深い学び』の視点から授業改善を図ることが重要」と示している。

つまり、新学習指導要領では、これまでの特別支援学校の実践を生かしつつ、児童生徒に目指す資質の能力を育むために、「主体的、対話的で深い学び」の実現が大切であり、これまで以上に授業改善を促進していくことの重要性を示している。

### (3) 授業づくりにおけるシステムの構築

これからの学校教育を担う教職員の資質能力の向上について（答申）では、学校を取り巻く環境変化として、「近年の教職員の大量退職、大量採用の影響により、教職員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始めている」と示されている。また、義務教育段階の教職員に関しては、勤務5年未満の教職員の割合が増えている傾向にあり、ミドルリーダーとしての経験を有する教職員が少ないという状況も示されている。

このような状況の中、授業づくりにおける知識、技能を伝承することが難しい現状が見られようになり、これらの状況を打開するためにも、「継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど早急な対策が必要である」としている。

### (4) 呉竹総合支援学校の現状と課題

#### ① 授業づくりにおける視点の共有化

これまでの授業改善の取組の中で、授業観察や授業研究会において児童生徒を見る視点やどのような姿を目指して授業を改善していけばよいのかが分かりにくいといった課題が上がった。指導者がそれぞれの視点で児童生徒の姿を捉えることで、様々な視点で児童生徒を見ることができるといった良い面もあるが、「目指したい姿」や「育てたい力」について曖昧になるという面もあった。

また、目標を達成することを目指して授業づくりを行うことは重要であるが、短期目標を達成することに重点を置くばかりに、児童生徒の学びの過程で児童生徒にどのような学びがあったのかを捉えることが少ないといった現状も見られた。

## ② 「できる状況づくりと支援」の検討

昨年度の研究では、「できる状況づくりと支援」の見直しを行なった。その中で、指導者の支援が多くなることにより児童生徒が主体的に活動することが難しくなることや、授業全体に関わる教室環境設定や教材・教具の配置等、児童生徒が「分かる」「できる」ような環境設定について再度検討が必要なのではないかという課題が上がった。

また、呉竹総合支援学校がこれまで取り組んできた「主体的な活動」を目指す指導、支援についての実践は蓄積されているが、「対話的な学び」「深い学び」を実現するための方法についての検討を深めていくことが必要であった。

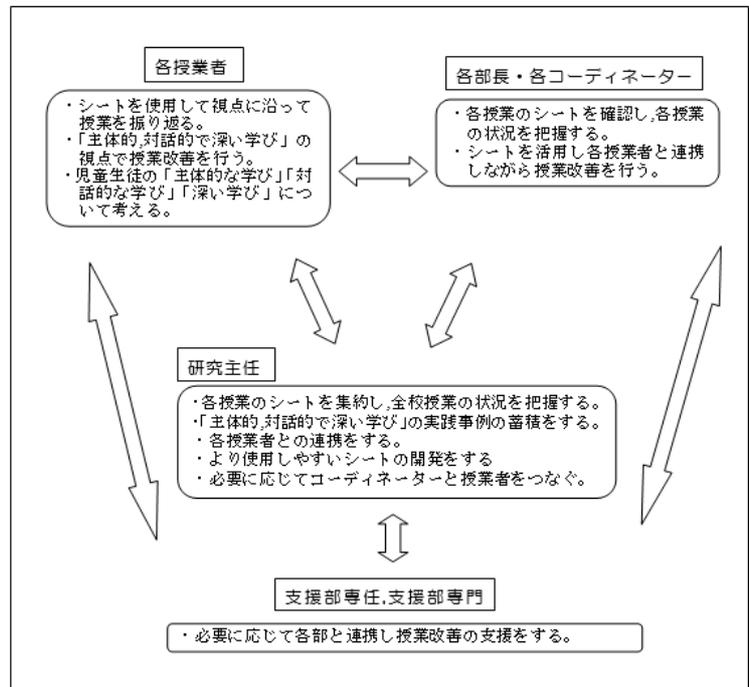
## ③ 授業づくりを支援するシステムに関すること

(3) で挙げたように、呉竹総合支援学校においても教職員の経験年数の偏りがみられるようになり、授業づくりにおける知識や技術を伝えていくことの難しさが見られた。そのため、「授業づくり」を行う上での基礎となる考えや指導方法について継承されるようなシステムづくりや、授業者の支援体制の構築が急務であった。

## (5) 今年度の研究

(2) で示したように、新学習指導要領では「主体的、対話的で深い学び」の視点での授業改善の重要性が言われている。また、これまでの授業実践の蓄積を生かし、学びの質を高めるために「主体的、対話的で深い学び」の実現にむけた授業改善の推進も示されている。これまでの呉竹総合支援学校の研究を振り返ると、新学習指導要領で示されていることは、呉竹総合支援学校がこれまで取り組んできた授業づくりの取組と重なるところがある。

そこで、(4) で示した呉竹総合支援学校の現状と課題を踏まえ、今年度の研究では、



【図V—1】授業づくり支援システムのイメージ図

新学習指導要領の視点を入れつつ、学習内容の検討、「できる状況づくりと支援」といった環境設定、指導・支援のあり方の再検討をすることが必要であると考えた。また、そのためには、授業改善の促進を図るために、授業づくりの支援システムの構築に力を入れていくことが大切であると考えた。そこで今年度は、研究テーマを『主体的、対話的で深い学び』の視点での授業改善とし、実践を進めることにした。具体的には、三つの学びの視点を全教職員で共有すること、三つの学びを実現するために学習内容の検討を行うこと、「できる状況づくりと支援」を検討し、どのような指導・支援が学びに有効であるかを明らかにすることを目的とした。また、授業者とコーディネーターが連携して授業づくりを行うシステムを構築し、授業力の向上を図ることを目的とした。

これらのことを実現することで、児童生徒の学びの質の向上から資質能力の育成を図り、学校教育目標にも掲げられている、社会参加し、生き生きと活動したいという児童生徒の願いを実現することができる考えた。

## 2 実践

### (1) 研究方法

#### ① 「主体的、対話的で深い学び」の視点共有シート

(5) で示した研究テーマに迫るために、まず、呉竹総合支援学校では、児童生徒の実態、これまでの学びの姿から、呉竹総合支援学校の児童生徒が目指す「主体的、対話的で深い学び」の姿とはどのようなものであるかについて検討した。呉竹総合支援学校では、「主体的な学び」は「自らすすんで学ぶ」、「対話的な学び」は「ひと・もの・ことに関わる」、「深い学び」は「考え生かす」姿を目指すことが3つの学びの実現に繋がるものではないかと考えた。さらに、3つの学びが実現するように、授業づくりで大切にしたい視点を挙げた。そして、これらの内容を記した「主体的、対話的で深い学びの視点共有シート」【図V-2】を作成した。全校でシートを活用することで、三つの学びの姿を共有するとともに、授業づくりにおける視点の共有ができるようにした。

視点共有シートには、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点が入っており、焦点化児童生徒の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの学びの姿について記入する「具体的な活動」の記入欄と、児童生徒にそれらの姿が見られた時の「できる状況づくりと支援」について記入できる欄を設けた。また、

授業者が授業づくりについて自分だけで抱えこまず，コーディネーター等に相談できるように，授業づくりでの困りや相談内容が記入できる欄を設けた。

このシートを活用して，全校で授業づくりの視点を共有し，「主体的，対話的で深い学び」の視点での授業改善を進めることとした。

平成30年度「主体的，対話的で深い学び」の視点共有シート 授業名（ ） 記入者（ ） 記入日（ ）

焦点化児童生徒 A（ ）	長期目標	
	短期目標	

<授業づくりで大切にしたい視点>

	児童生徒の学習での姿 授業づくりで大切にしたい視点	具体的な活動記入欄（簡単にどのような活動で姿が見られたのか記入してください。）	どのようなできる状況づくりと支援をしたのかを簡単に記入してください。
主体的な学び	<input type="checkbox"/> 自らすすんで学ぶ姿があるか  <ul style="list-style-type: none"> <li>・興味関心を持ち活動できているか。</li> <li>・十分な活動量で学習できているか。</li> <li>・自己選択・自己決定する姿が見られるか。</li> <li>・学習を振り返ることができているか。</li> </ul>		
対話的な学び	<input type="checkbox"/> 人・もの・ことに関わる姿があるか  <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から教材・教具に関わる姿が見られるか。</li> <li>・自分から指導者や友達に関わる姿が見られるか。</li> <li>・自分なりの方法で児童生徒同士が対話する(話合う相談し合う，関わりある)姿が見られるか。</li> </ul>		
深い学び	<input type="checkbox"/> 深く考えている姿や学んだことを生かそうとする姿があるか  <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思い，考え意見を言葉や様々な方法で表現することができているか。</li> <li>・自ら問題を発見したり，解決方法を考えたりする姿が見られるか。</li> <li>・学習したことを授業の中で生かそうとする姿がみられるか。</li> </ul>		

<授業づくりで悩んでいること・相談したいことがありましたらご記入ください>

【図V-2】主体的，対話的で深い学びの視点共有シート

## ② 研究方法

各部において，中心的に研究する対象授業を決め【表V-1】，「主体的，対話的で深い学び」の視点共有シートを活用して授業改善をすすめる。その中で，児童生徒の三つの学びの姿について共有し，「主体的，対話的で深い学び」の実現に向けて，学習内容や「できる状況づくりと支援」について改善を行う。また，児童生徒の学びの姿の変容についても検証する。

### ③ 研究対象

視点共有シートを使用する対象授業については、以下に挙げる授業を対象とした。

学部	授業
小学部	ライフスタディ「やりとり・関わり」
中学部	ライフスタディ「総合学習」
高等部	ライフスタディ「学年ライフスタディ」
指導部専任部	ライフスタディ

【表V-1】対象授業

#### (2) 各部における実践の概要

各部において今年度の研究テーマに沿い、研究を行なった。ここでは主に、「主体的、対話的で深い学びの視点共有シート」を使用して三つの学びの視点を共有し、それらを実現するための「できる状況づくりと支援」について考えた。各部の取組について紹介する。

##### ① 小学部

前期前半の学部研究会において各ユニットの授業に関して焦点化児童の長期目標、短期目標を確認した後に、視点共有シートを使用して三つの学びの視点で児童の活動の姿を整理した。また、携帯情報端末で撮影した自らの授業の動画を見ながら、児童の活動の姿を振り返った。前期の終わりには、前期前半に記入した視点共有シートを基に、その後の授業の振り返りと、新たに見られるようになった三つの学びの姿やそれらの実現に有効であった「できる状況づくりと支援」の記入を行なった。



【写真V-1】

後期には、二つのモデル授業を中心に授業検討会を行い、授業の動画と授業担当者が事前に記入した視点共有シートを基に、「主体的、対話的で深い学び」のためにはどのような「できる状況づくりと支援」が必要であるのかを検討し、授業改善を行なった。

## ② 中学部

授業担当者同士で授業検討を行い、学習内容、学習計画の充実を図った。その話し合いには、授業のコーディネーターが入り、授業担当者と共に授業づくりを行った。また、各授業の動画を見て、授業者が自らの授業を振り返り、視点共有シートを基に、三つの視点で生徒の活動や学びを整理するとともに、3つの学びを実現できるように、「できる状況づくりと支援」の改善を図った。



【写真V-2】

## ③ 高等部

学部研究では、授業力向上を図ることをねらいとして、三の学びの視点での授業づくりや「できる状況づくりと支援」について検討を行なった。

授業者同士で互いについての意見交換会を行い、新たに得た授業づくりのアイデアや有効な「できる状況づくりと支援」の工夫を自らの授業に生かすようにした。各授業者から出た視点共有シートの内容については一覧にまとめ、学部全体で共有できるようにした。

A	主体的	・夏休みに起こりやすい事故やトラブルについて学び、自分の意見を発表したり、友達との意見を聞いて話し合いをする。	・発表するときの材料になるような様々な統計データを用意する。
	対話的	・夏休みの予定をシートに記入し発表する。 ・宿題を受け取り、指導者からの説明を聞く。	・記入するシートは整理しやすいように区画書できるようにしておく。 ・指導者が記入した例文を提示しておく。
	深い学び	・学年の中で起こったトラブルを振り返り、自分の中でどのように解決してきたか、どうすれば問題を防ぐことができるかを話し合う。	・忘れてしまっている部分は生徒同士で教え合ったり、指導者が補足したりする。
B	主体的	・写真カードを手がかりに決められた数のジャガイモを思いつけ、かごに入れる。	・根拠できる写真カードを用意する。 ・写真カードを思いつけて、ジャガイモの数を確認する。
	対話的	・商品を見つけて指導者に報告する。褒れを見て激励を受ける。	・事前に報告する相当の指導者を決めておく。
	深い学び	・水につけた野菜をなぜキッチンペーパーで拭くのかを考えた。	・答えにつながるように自分の経験を振り返れるようなヒントを出す。
C	主体的	・調理活動の写真を見て何をしているところが質問するところを答えるなど答える。	・やったことをパワーポイントでまとめ、手紙に添える。
	対話的	・授業内容を振り返り感想を書く。 ・「写真を撮って「見る」「聞く」「知る」の言葉を添えて書く。 ・「抱きたい写真を選んでプリントに貼る。 ・授業内容を振り返り感想を書く。 ・「写真を撮って「見る」「聞く」「知る」の言葉を添えて書く。 ・「抱きたい写真を選んでプリントに貼る。」	・指導者輪読家と大型テレビを接続し、手元で見たり、拡大したりできるようにする。 ・感想が短いときは「特に何をがんばりましたか」と質問をする。
	深い学び	・授業を書き、答の前で発表する。	・自分一人でもできたこと、分からない時は助けを求められたこと、「まじりたい」家でした」と話していた。

【表V-2】視点共有シートのまとめの一部

### (3) 実践事例

【表V-2】で示したように、各学部で研究テーマに沿って視点共有シートを活用して授業改善を進めた。ここでは、その中から中学部での実践事例を挙げ、「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善によって、生徒の学びがどのように変容したどのような力が身についたのかを報告する。さらに、三つの学びの実現のために有効であった「できる状況づくりと支援」についても報告する。

#### ① 生徒の実態

中学部「総合学習」では、家庭生活・地域生活で生かす力を身につけられるように、日常生活の知識や技能の習得、コミュニケーション力を培うこと等をねらいとしている。

本ユニットは、中学部1～3年生の生徒で構成されている。主な目標としては、「友

達と一緒に簡単な調理器具を使って調理をする」「指導者や友達と協力して調理や作業に取り組む」「目的に合わせて道具を選び、正しく使う」「レシピを読み、ひとりで簡単な調理をする」が挙げられる。生徒は、これまでに買い物の方法、簡単な調理、公共交通機関の利用についての学習を行なっている。

生徒は、繰り返して活動したことやこれまで経験したことについては自ら活動する姿が見られる。また、指導者のモデルを見ることで活動内容が分かり、活動する姿も見られ、特に体験型の学習では、意欲的に活動することができる。

日常生活や家庭生活に関することでは、基本的な知識はあるが、指導者や周りの大人の支援を受けて行うことが多く、活動に対して受け身的な姿が見られていた。また、家庭生活では、家事や手伝いの経験が少ないといった実態が見られた。

人との関わりやコミュニケーションに関しては、指導者に関わろうとする姿や、言葉でのやりとりをする姿が見られる。しかし、指導者との関わりが多く、生徒同士の関わりへと発展することが少なかった。また、相手に伝えたい思いは多く持っているが、自分なりの方法で自分の思いや考えを伝えることへ自信が持てず、いざ伝える場面や発表をする場面等になると声が小さくなったり黙ってしまったりという姿が見られた。

## ② 本ユニットのねらい

上記に挙げた生徒の実態を踏まえて、本ユニットでは、以下に挙げることを具体的なねらいとして取り組んだ

- ・調理活動に必要な調理器具の名前、調理方法についての基礎的知識や調理器具の安全な使用方法等について身に付け、調理の技能や食材、調理に関する知識、理解を深める
- ・適切な調理器具や調理方法について選択したり、自ら考えたりする力を培う。また自ら考えたことを自分なりの方法で発表し、友達の発表を聞いて自分の考えを深める
- ・調理に関する様々な課題について思考・判断し、課題を解決しようとする姿を目指す
- ・調理に関する学習で、自ら考える、自ら活動する力を培う

## ④ 学習計画について

調理の学習は、生徒が食に関する興味・関心を持っており、体験的な学習ができるため、生徒が意欲的に取り組める学習である。そのため、調理をして料理ができ上がることに重点が置かれ、調理に関する知識や技術について学ぶことがおろそかになり

がちである。生徒は、調理の学習は経験しているものの、調理に関する最低限必要な知識や技術について身につけていない傾向があった。また、調理で学んだことを家庭生活等に生かすという経験も少なかった。

そこで、本ユニットでは、生徒が学習を積み上げられるように、調理の基礎学習 1，2 の学習で学んだことを生かして調理の学習ができるように、繋がりをもった学習計画を立てた。

学習項目	学習内容	時間数
調理の基礎学習 1	○調理器具について知る ・調理器具の名前が書かれたカードと調理器具を一致させる ・カードに書かれた調理器具の名前を見て、器具を探し見つける ・イラストや写真を見て、「切る」「炒める」「混ぜる」等の簡単な調理に必要な器具を選ぶ	3 単位時間
	○簡単な調理方法について知る ・指導者が提示した調理方法で使用する調理器具を選ぶ	
調理の基礎学習 2	○卵料理について知る ・様々な料理が載っている本から卵を使っている料理を探す ・自分で探した卵料理を携帯情報端末で撮影する ・携帯情報端末で撮影した卵料理を大型画面に映し、自分で探した卵料理を発表する。	5 単位時間
	○調理方法と調理器具についてまとめたワークシートや表を作成する ・ワークシートに記された調理器具を使用する調理方法を記入したり、カードを貼ったりする ・ワークシートを完成させ、ホワイトボードに貼られた表に調理方法に関するカードを貼り、生徒同士で確認をする	
	○ゆで卵の作り方を知る ・生卵とゆで卵の違いについて知る ・生卵をゆでる調理をするとゆで卵になることを知る	
	○スクランブルエッグの作り方を知る ・スクランブルエッグの調理方法を表から選ぶ ・スクランブルエッグの調理方法に必要な調理器具を選ぶ	
調理の学習 1	○ゆで卵を作る ・ゆで卵に必要な鍋を準備する ・鍋に水を入れる、卵を入れる等のゆで卵づくりの一連の工程を指導者の少ない支援で行う ・タイマーが鳴り終わるまで、ゆで卵をゆでる	1 単位時間
調理の学習 2	○スクランブルエッグを作る ○指導者の少ない支援を受けて、スクランブルエッグを作る ・たまごを割る、たまごをかき混ぜる、フライパンで卵を焼くといった一連の工程を行う	1 単位時間

【表 V - 3】 学習計画

#### ④ 三つの学びの姿

「主体的、対話的で深い学びの視点共有シート」を活用し、それぞれの学習場面で生徒にどのような学びの姿が見られたかを整理し、有効であったできる状況づくりと支援、そして生徒が身につけた力について分析をした。

## ア 主体的な学び

調理の基礎学習 1 では、調理に関する基礎知識や技術について学習を行なった。調理器具の名前や「混ぜる」「切る」「焼く」等の調理方法、さらには、どのように調理器具を使用するかといった学習である。初めに、生徒の調理器具に関する知識についてアセスメントを行い、生徒は、フライパン、鍋、箸等の調理で使用する簡単な調理器具の名前について知っていることが分かった。そこで、調理器具の使用方法についても学習を発展させた。

### 【調理の基礎学習 1】〈調理器具、簡単な調理方法について知る〉

この学習では、生徒は指導者が提示した調理方法に必要な調理器具を選ぶことができた。【写真 V-3】また、選んだ調理器具を使って調理方法を全員の前で実演して発表することもできた。【写真 V-4, 5】発表の方法を言語のみではなく、実演して発表することで、生徒の自ら発表する姿を引き出すことができ、周りの生徒も友達が発表する姿をよく見て、互いに学び合う機会となった。

#### 「主体的な学び」に繋がったできる状況づくりと支援

- ・生徒が自ら選択できるように、本物の道具を用意する
- ・調理器具と調理方法が結びつくように、実際の調理器具を用意して実演して発表する場面をつくる
- ・生徒同士で確認できるように、生徒全員の前で選択した道具を使用して調理方法を実演する場面を設定する

#### 生徒の姿



【写真 V-3】



【写真 V-4】



【写真 V-5】

### 【調理の基礎学習 2】〈卵料理について知る〉

調理の基礎学習 2 では、卵が使用されている料理を料理本の中から探す学習を行なった。生徒は、ラーメンに入っているゆで卵、お弁当に入っている卵焼き、サンドイッチに入っている卵等、生徒がこれまでの食事で食べた経験のある卵料理を選ぶ姿が見られた。中には、レシピを見て「卵」と見つける生徒もいた。【写真 V-6】

生徒は調べ学習をした経験が少ないため、初めはどうして良いのかわからずに戸惑う姿が見られた。しかし、友達の様子を見たり指導者の言葉かけを受けたりして卵料理を見つけ始めることができた。【写真 V-7】指導者が卵料理について一方的に提示す

るのではなく，生徒が自分で卵料理を見つけ出す学習を行なったことで，自ら選び出す姿を見ることができた。さらに，個人の学習で終わらせるのではなく，自分達で調べた卵料理を携帯情報端末で撮影し，大型画面に映して全員で共有する場面を設定し，一人一人の学習を広げることも行なった。【写真V-8】

「主体的な学び」に繋がったできる状況づくりと支援		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・料理本から卵を使った料理を見つける活動を設定する</li> <li>・生徒同士でやりとりができるように，また，周りの生徒をモデルにして活動できるように，グループ別に分かれて学習をする</li> <li>・自分で探し出した料理が分かるように，携帯情報端末で撮影をする</li> </ul>		
生徒の姿		
		
【写真V-6】	【写真V-7】	【写真V-8】

### 【調理の基礎学習2】〈調理器具，調理方法に関するワークシートの作成〉

調理の基礎学習2の調理方法と調理器具について，個別でワークシートにまとめ，その後，全体で確認する学習では，一人一人の実態に応じたワークシートを用意することで，自らワークシートに調理方法や調理器具について書かれたカードを貼ったり，文字で記入したりすることができた。【写真V-9】調理器具や調理方法について全体で確認する場面では，調理器具や調理方法の絵が示された表に，調理器具や調理方法が文字で書かれているカードを自ら選んで貼り，発表することができた。【写真V-10，11】この学習では，生徒が興味・関心を持ち自ら考えワークシートに記入する姿が見られた。ワークシート作成という個人学習に留まることなく，全体で共有できる表を作成したことで，自分なりの方法（カードを選んで表に貼る，言葉で発表する等）で全員の前で発表する姿が見られた。

「主体的な学び」に繋がったできる状況づくりと支援

- ・自分でワークシートにまとめられるように，生徒の実態に応じてカードを貼る用と文字で記入する用を用意する
- ・自ら選択できるように，調理方法が記入された数種類のカードを用意する
- ・今後の学習で表を活用して学べるように，表に貼るカードは取り外しができるようにする

生徒の姿



【写真V-9】



【写真V-10】



【写真V-11】

【調理の基礎学習2】〈スクランブルエッグの作り方を考える〉

さらに，次時には前時に使用した写真を活用して，振り返りを行なった。指導者が大型画面に卵料理を映し出し，「卵料理はどれですか。」と尋ねると，自ら指差しをして「卵」と答えることができる姿があり，知識・理解が定着している様子がうかがえた。

【写真V-12】

スクランブルエッグを作るためにはどのような調理方法，調理器具を使って調理をするのかを知る学習では，生徒が表から調理器具や調理方法のカードを選択して調理方法を予想する活動を設定した。一方的に調理方法を教えられるのではなく，予想することで主体的に活動する様子が見られた。また，他の生徒がそのカードを見て実物の調理器具を選択し，調理方法を実演しながら発表をすることもできた。【写真V-

13, 14】

「主体的な学び」に繋がったできる状況づくりと支援

- ・振り返りができるように，生徒が携帯情報端末で撮影した卵料理の写真を大型画面に映し出す
- ・生徒が調理方法や器具について考えることができるように，表をホワイトボードに貼る。
- ・選択した調理方法を発表できるように，実物の調理器具を用意する

生徒の姿



【写真V-12】



【写真V-13】



【写真V-14】

## イ 対話的な学び

### 【調理の学習 2】〈スクランブルエッグづくり〉

調理の学習 2 のスクランブルエッグづくりにおいて、生卵を割る場面で、机やボールに卵を当ててみるが、なかなか割れないため卵を触ってみたり振ったりしてどのように割ろうか悩む姿が見られた。その様子を見ていた生徒が「こんこん」とジェスチャーを交えて割り方を伝え、卵の割り方を教えた。【写真 V-15】それを受けた生徒は、教えてもらったようにしてみると【写真 V-16】、卵を割ることができた。【写真 V-17】生徒が解決方法を伝え、それを受けた生徒が実行することで卵を割ることができた。指導者が解決方法を伝えるのではなく、生徒同士で考え問題を解決する姿を見ることができた。これは、生徒同士がやりとりをしやすい環境設定をした上で、生徒本人が自分で考えたり生徒同士が教えあったりできるように、指導者が極力様子を見守って直接的な支援をしないようにしたことが有効に働いたと考える。

#### 「対話的な学び」に繋がったできる状況づくりと支援

- ・自分で考えたり、生徒同士で教え合ったりできるように、指導者の支援は減らし、生徒の様子を極力見守るようにする
- ・互いにやりとりができるように、机の配置を行う、生徒の席順を考える

#### 生徒の姿



【写真 V-15】



【写真 V-16】



【写真 V-17】

## ウ 深い学び

### 【調理の基礎学習 2】〈スクランブルエッグの作り方を知る〉

前回の授業で作成した表を活用して、スクランブルエッグの作り方を予想する学習では、指導者からの「スクランブルエッグはどのようにしてつくるのか」という問いに対して、生徒は調理方法を示した表の中から、「まぜる」カード、調理器具として「ボール」「さいばし」の写真カードを選ぶことができた。【写真 V-18】

次に、生卵を提示して「何をしたらスクランブルエッグになるか。」の問いをすると、生徒は、表の中から「やく」のカード、「フライパン」の写真カードを選ぶことができた。【写真 V-19, 20】そして、生徒が選んだ調理器具、調理方法を見て、他の

生徒が実物の調理器具を使用して実演しながら発表をすることができた。最後に、生徒の答えが正しいかどうか、スクランブルエッグ作りの工程について動画を見て振り返りをした。

「深い学び」に繋がることができる状況づくりと支援

- ・生徒が調理方法や器具について考えることができるように、表をホワイトボードに貼る
- ・生徒が調理方法や調理器具について選択できるように、文字カードや写真カードを用意する
- ・調理方法や調理器具について表から選択して分類しやすい用に、調理方法のカードを貼る場所を赤色、調理器具のカードを貼る場所を青色にする

生徒の姿



【写真V-18】



【写真V-19】



【写真V-20】

【調理の学習2】〈スクランブルエッグづくり〉

生徒Aは、以前の学習では、生卵を手渡されるとゆで卵のように皮をめくる様子が見られた。今回は、卵がなかなか割れなかったが、すぐに支援を求めるのではなく、卵を当てる場所を変えてみたり、生卵かどうかを確かめるかのように卵を振ってみたりと自分で試行錯誤する様子が見られた。その後、卵を机に当て、ひびを入れて生卵を割る方法で割ろうとする姿が見られた。【写真V-21】

フライパンで卵を焼く場面では、一人分の卵を順番に焼くようにした。指導者が焼き加減を伝えなくても、一人一人の生徒が、丁度良い焼き加減のところで火を止めて焼くことができた。生徒は、指導者の支援をほとんど受けることなく卵を割る、卵をかきまぜる、卵を焼くといった一連の工程を行い、スクランブルエッグを作ることができた。【写真V-22, 23】この学習では、生徒が自ら考えて活動する姿が多く見られ、指導者の支援をほとんど受けることなく、スクランブルエッグづくりをすることができた。生徒は、これまで学んだ知識や技能を生かすことができたため、自分で考える、試行錯誤する、指導者の少ない支援で活動することができたと考える。

### 「深い学び」に向けたできる状況づくりと支援

- これまでの学習で学んだことを生かせるように、支援や言葉かけをなるべく少なくし見守る
- 生徒同士が互いの様子を見て学習できるように、机の配置を向かい合わせにする
- 調理をしている生徒の様子が見えるように、調理をする場所を前にする

#### 生徒の姿



【写真V-21】



【写真V-22】



【写真V-23】

#### ⑤ 3つの学びの視点で実践を振り返る

##### ア 主体的な学び

生徒の主体的な姿を実現するためには、生徒が興味・関心を持てるような学習内容、授業の展開が大切であった。さらに、写真やイラストのみではなく、実物を用意し、体験型の学習をすることが有効であった。時には、情報携帯端末を使用して、テレビ画面に動画や写真を映し出して学習を行うことも、生徒が興味・関心を持ち主体的に学習するために有効であった。

また、自己選択、自己決定できるような場面を設けると、生徒が自ら適切な調理方法や調理器具を選択し答える姿が見られた。卵料理を調べる学習でも、自らの卵料理の知識やこれまでの経験を生かして、料理を選び出す姿も見られた。これは、カードや実物等の視覚的にわかりやすい教材を用意したことで、自ら選択する姿を見ることができたと考える。

さらに、授業の最後に振り返りをして学習を終わるだけでなく、次時の授業の初めに前時の授業で何を学んだのかを確認をし、そこから本時の展開へと結びつけていけるような授業の導入をしたことで、生徒は前時で学んだことを生かし主体的に学ぶことができたと考える。「受け身型」ではなく、生徒が自ら考えて主体的に活動できるように、課題の提示方法についても生徒の実態に合わせて考えていくことの大切さが明らかになった。

## イ 対話的な学び

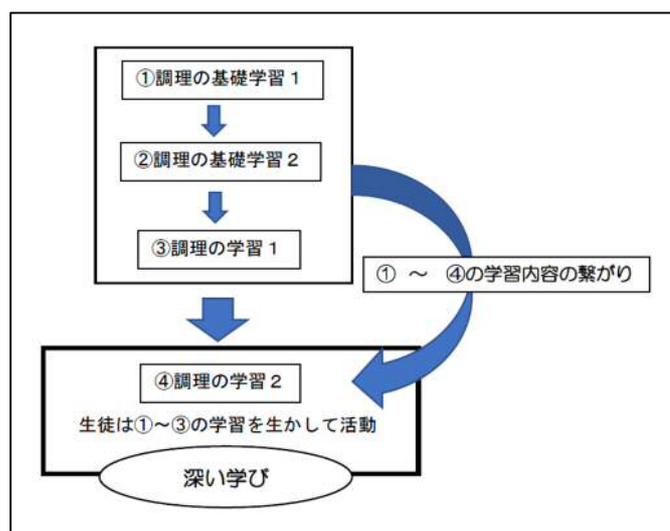
本事例の生徒は、指導者との関わりはあるが、生徒同士となると関心をもつことが少ないといった傾向であった。本ユニットでの学習を通して、主体的に教材、教具と関わる姿は多く見られたが、生徒同士との関わりはまだまだ少なかった。生徒同士の対話的な学びのためには、どのような学習内容や、できる状況づくりと支援が必要かを、今後の課題として考えていく必要がある。

ただし、学習の中で、他の生徒が活動している様子をモデルにして自らも活動する姿が多く見られた。これは、直接的な関わりではないが、本事例の生徒の実態を考えると、生徒なりの関わりの方であったと考えても良いのではないだろうか。他の生徒のモデルとなる生徒がいたことで、それぞれに学び合い活動することができたと考えられる。個別の学習ではなく、集団としての学習の効果が少しずつ見られている。このような姿を大切に、今後は生徒同士の対話的な学びができるように学習内容を考えていきたい。

## ウ 深い学び

「深い学び」を実現するためには、

【図V-3】のように、学んだことを次の学習に生かせるように、①～④の学習の繋がりを持ち学んだことを次の学習で生かせるように学習計画を立てることが有効であったと考える。調理の学習2では、指導者がスクランブルエッグの作り方を先に提示するのではなく、①～③で学んだことを生かすことで、調理器具、調理方法、調理工程に至るまで、生徒が自分で考えて答えを導き出せたと考える。



【図V-3】深い学びの実現に向けた学習の繋がりイメージ図

支援に関しては、指導者は、生徒が自ら考える、試行錯誤できるように、生徒の様子を見守る、生徒の考えを導き出せるような言葉かけや支援が重要であった。学習の最終段階においては、指導者の少ない支援の中で生徒が自ら考えて活動できるように、指導者は支援方法を精選して行うことが大切である。

## エ 取組の成果として

このように、「主体的、対話的で深い学び」の視点での授業づくりを整理すること

で、それぞれの学習場面で生徒の主体的な学び、対話的な学び、深い学びがあることが分かった。学習を通して、生徒は、調理器具や調理方法についての基礎的な知識や使用方法について考え、身に付けることや、身に付けた知識を生かして適切な調理器具や調理方法について自ら選択することができた。さらに、言葉、カード、実演するといったように、自分なりの方法で発表することができた。また、学習の中での課題、困りに関して、自ら考える、試行錯誤することができた。

生徒は、本ユニットの学習の中で、学習への意欲や期待感を持つことができるようになった。受け身的な様子が多かった生徒にこのような姿が見られたことは、大きな成果である。学習で身につけた力を、次の調理活動で生かす、他の授業の中でも生かせるように学習内容の検討を行なっていきたい。そして、さらに学びを深めていくためにも、学校の学習に留まることなく、学んだことを生かして家庭生活の中でも生かせるように家庭との連携を大切にしていきたいと考える。

「主体的、対話的で深い学び」の視点共有シート 調理の基礎学習1～調理の学習2

主体的な学び	児童生徒の学習での姿 授業づくりで大切にしたい視点	具体的な活動記入欄	できる状況づくりと支援
主体的な学び	<p>□自らすすんで学ぶ姿があるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>興味関心を持ち活動することができているか。</li> <li>十分な活動量で学習することができているか。</li> <li>自己選択・自己決定する姿が見られるか。</li> <li>学習を振り返ることができているか。</li> </ul>	<p>指導者が調理方法を提示すると、必要な調理器具を自ら選択することができた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>選択した調理器具を使用して、調理方法（混ぜる・焼く等）を全員の前で実演して発表することができた。</li> <li>料理の本から、ゆで卵、卵焼き等、食べたことのある料理を見つけたことができた。</li> <li>前回の卵料理調べで生徒が見つけた卵料理をテレビ画面に映し、指導者が「卵料理はどれですか。」と尋ねると、自ら指差しをして「卵」と答えることができた。</li> <li>自ラワークシートに調理方法や調理器具について書かれたカードを貼ったり文字で記入したりすることができた。</li> <li>調理器具や調理方法の絵が示された表に調理器具、調理方法が文字で記入されているカードを自ら選んで貼ることができた。</li> <li>フライパンやIH機器を使用してスクランブルエッグの作り方を実演して発表することができた。</li> <li>他の生徒が調理方法を実演する姿を見て、自ら前に出てきて同じように実演しようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が自ら選択できるように、本物の道具を用意する。</li> <li>自分で探し出した料理が分かるように、携帯情報端末で撮影をする。</li> <li>自分からワークシートに取り組み始めるように、生徒の実態に即してカードを貼る用と文字で記入する用を用意する。</li> <li>自ら選択できるように、調理方法が記入された数種類のカードを用意する。</li> <li>選択した調理方法を発表できるように、実物の調理器具を用意する。</li> <li>生徒のモデルになるように、生徒が前で実演してモジュールを示す。</li> <li>生徒同士で確認できるように、選択した道具を使用し生徒全員の前で調理方法を実演する場面を設定する。</li> </ul>
対話的な学び	<p>□人・もの・ことに関わる姿があるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分から教材・教具に関わる姿が見られるか。</li> <li>自分から指導者や友達に関わる姿が見られるか。</li> <li>自分なりの方法で児童生徒同士が対話する（話合う相談し合う、関わりある）姿が見られるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>卵がなかなか割ることのできない生徒に「こんこん」とジェスチャーを交えて伝え、卵の割り方を教える。</li> <li>割り方を教えてもらった生徒は教えてもらった通りに卵を机に当てると卵にひびが入り割ることができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分で考えたり、生徒同士で教え合ったりできるように、指導者の支援は減らし、生徒の様子を極力見守るようにする。</li> <li>互いに関わり合いができるように、生徒の座席配置をする。</li> <li>周りの生徒が活動している様子が見えるように、机の配置をする。</li> </ul>
深い学び	<p>□深く考えている姿や学んだことを生かそうとする姿があるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の思い、考え意見等を言葉や様々な方法で表現することができているか。</li> <li>自ら問題を発見したり、解決方法を考えたりする姿が見られるか。</li> <li>学習したことを授業の中で生かそうとする姿がみられるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導者の「生卵はどのようにしたらスクランブルエッグになりますか。」の問いに対して「フライパン」「焼く」と答え、表からカードを選ぶことができた。</li> <li>フライパンやIH機器を使用して、スクランブルエッグの作り方を実演して発表することができた。</li> <li>周りの生徒が卵を割る様子を見て、自分の番になったら同じように卵を割ろうとする。</li> <li>指導者の言葉かけ等を通して、自分で焼き加減を考えて調理することができた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>選択した調理方法や調理器具についてのカードを分類しやすい用に、調理方法のカードを貼る場所を赤色、調理器具のカードを貼る場所を青色にする。</li> <li>これまでの学習で学んだことを生かせるように、指導者は支援や言葉かけをなるべく少なくする。</li> <li>生徒同士が互いの様子を見て学習できるよように、机の配置を向かい合わせにする。</li> </ul>

【表V-4】本事例の「主体的、対話的で深い学びの視点共有シート

### 3 課題と展望

#### (1) 授業づくりについて

今年度の研究では、「主体的、対話的で深い学び」の視点を全校で共有し、3つの学びを実現するために授業改善をすすめること、さらには授業者の授業づくりを支援するシステムを構築することをねらいとして行なった。

各部の取組では、授業研究会や授業検討会において視点共有シートを使用し、児童生徒の学びの姿や「できる状況づくりと支援」について検討をした。

「主体的な学び」では、小学部段階では、児童が興味、関心を持てるような教材や好きな遊びの設定、繰り返しの活動の中で児童が主体的に活動する姿が見られた。

中学部、高等部段階になると、家庭生活や地域生活で主体的に生活できるように、自ら考えて活動するための手だて、例えば、スケジュールや手順書の提示や資料、ワークシートの活用によって自らすすんで活動する姿を見ることができた。慣れない活動や苦手な活動においても、適切な「できる状況づくり」や「支援」をすることで、生徒が活動に向かう姿を見ることができた。

「対話的な学び」としては、ペアでの活動、グループでの話し合い活動が見られた。また、ものとの関わりから広げていく段階や、指導者との関わりが中心といったように、児童生徒の実態に応じて、「対話的な学び」の評価は様々であった。「対話的な学び」は言語活動による対話と捉えがちであるが、様々な実態の児童生徒にとっての「対話的な学び」について整理し、評価していくことが課題として挙げられた。また、児童生徒同士の「対話的な学び」を深めていけるように、授業展開の中に活動をどう設定するのか、またその時に指導者はどのような支援や言葉かけを行うかを意識しながら、授業を考えていくことも必要である。

「深い学び」では、学んだことを次の学習に生かせるような学習計画や展開が重要であったと考えられる。また、指導者は、生徒が自ら考えたり、試行錯誤したりできるように、必要最低限の支援、時には、児童生徒の様子を見守ることが大切であった。加えて、生徒の考えを導き出せるような言葉かけや支援も重要であった。

また、各教科の「見方・考え方」を踏まえて学習内容を考えていくことは、次年度以降に向けて検討していかなければならない課題である。各教科を合わせた授業の中で、それぞれの学習内容がどの教科に整理されるかを考えていくことが必要である。

2-(3)の事例で取り上げた、調理の学習の中にも様々な学習内容が含まれており、単に、職業・家庭の要素としての「調理工程」の確認のみの学習では収まらない。

その他の各教科との繋がりを踏まえて、「調理活動」を通してどのような学びができるのかを指導者が意識していくことが必要である。今後、他の学習内容においても、各教科との関連や含まれる各教科の内容について整理していくことが課題である。

学習項目	学習内容	含まれる教科の内容
調理の基礎学習 1	○調理器具について知る	例：【職業・家庭】【国語】
	○簡単な調理方法について知る	例：【職業・家庭】【国語】
調理の基礎学習 2	○卵料理について知る	各教科との関連や含まれる各教科の内容について整理
	○調理方法と調理器具についてまとめたワークシートや表を作成する	
	○ゆで卵の作り方を知る	
	○スクランブルエッグの作り方を知る	
調理の学習 1	○ゆで卵を作る	
調理の学習 2	○スクランブルエッグを作る ○指導者の少ない支援を受けて、スクランブルエッグを作る	

【表 V—5】 学習内容と含まれる教科について

今年度、『主体的、対話的で深い学び』の視点共有シート」を活用したが、その中で改善点も見えてきた。次年度に向けて、さらなる授業力の向上を目指して、新たなシートについて検討中である。今回の研究の成果と課題をまとめ、「主体的、対話的で深い学び」の視点での授業改善にとって必要な視点の整理を行い、学校全体で活用できるツールの開発を行なっていきたい。

授業づくりのシステムの構築としては、視点共有シートをツールとして、【図 V—1】のような授業づくりの支援システムの構築を考えた。「主体的、対話的で深い学び」の視点を共有し、3つの学びを意識して授業づくりをすることで、それぞれの学びについてより深く考えることができた。また、授業者だけでなくコーディネーターが共に授業づくりをすることでより深めることができた。

次年度に向けても、授業づくりを支援するシステムづくりと運用は、授業力の向上のためには、必要不可欠である。今年度の課題を整理し次年度に繋がられるように、全校体制でシステムの構築ができるように考えていきたい。

### (3) 最後に

呉竹総合支援学校では、これまで児童生徒の主体的な姿を目指して授業改善に取り組んできた。今年度の研究は、一人一人の「主体的、対話的で深い学び」とは何かを考え、学びの実現ために適切な「できる状況づくりと支援」の検討を行った。今年度の研究を通して、「主体的、対話的で深い学び」の実現においても、「できる状況づく

りと支援」は必要不可欠であることを確認することができた。

しかし、それだけではなく、児童生徒に「育てたい力」を明確にすること、学びの土台となる「目標設定」「学習内容」「学習計画」の検討することがさらなる課題として見えてきた。児童生徒の自立と社会参加のために、12年間を見据えて児童生徒に「育てたい力」について考え、育成を目指す資質、能力（知識・技能、思考・判断・表現力、学びに向かう人間性等）を明確にしていくことが必要である。そのためには、「主体的、対話的で深い学び」の実現と、呉竹総合支援学校の児童生徒の実態に応じた12年間の繋がりのある教育課程編成が求められる。

新学習指導要領では、児童生徒が「何ができるようになるか」（育成を目指す資質、能力）、「何を学ぶか」（学習内容）、「どのように学ぶか」（主体的、対話的で深い学び）の重要性が述べられている。さらに、これらを実現するためには、「カリキュラム・マネジメント」の重要性が言われており、「カリキュラム・マネジメント」は学校組織の運営力を高め、組織運営の見直しにも繋がるとしている。「主体的、対話的で深い学び」の実現と「カリキュラム・マネジメント」は切り離せないものであり、学校組織運営の改善、授業の改善を行うために必要不可欠のものである。呉竹総合支援学校においても、次年度においては、児童生徒の育成を目指す資質、能力を明確にし、児童生徒の学びの質を高めていかなければならない。そのためにも、「主体的、対話的で深い学び」の視点での授業づくりと、「カリキュラム・マネジメント」が一体となった改革が急務である。

## VI まとめ（学習指導要領の未来像の提案）

### 1 「社会に開かれた教育課程」から「社会で育む教育課程」へ

平成28年12月に出された「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）」（以下「中央教育審議会答申」という。）において、「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が共有し，連携・協働しながら，新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し，学習指導要領等が，学校，家庭，地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすこと必要であると提案された。

東総合支援学校や西総合支援学校における実践報告で紹介したように，京都市ではこれまでも，人や社会との関わりの中で主体性や社会性を育むことに取り組んできた。その取組を通して，これからの特別支援学校は，地域の資源を活用するだけでなく，地域に貢献する活動を通して地域に積極的に関わり，共に歩んでいく「街づくりに貢献する学校」であらねばならないと考えている。学校と社会が連携・協働しながら，新しい時代に求められる資質・能力を社会全体で育むためには，目標や内容の共有が不可欠である。そのために，東総合支援学校の実践報告では，カリキュラムパッケージとカリキュラムマップを作成，その活用についての提案を行なっている。

新学習指導要領等が告示され，「社会に開かれた教育課程」の重要性が説かれている。しかし，「学校を主体として，学校教育に対する理解を得，社会との連携・協力のもと学校教育を推進していく」という理解にとどまっていることが多いのではないだろうか。中央教育審議会答申においては，「“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が共有し，連携・協働しながら，新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちに育む」と示されている。教育の場を学校だけと狭く捉えず，社会全体で，就学期だけでなく生涯にわたって，子どもたちを育むという考え方である。生涯にわたって社会全体で子どもたちを育む教育のありようを考えた時，特別支援学校の担うべき役割は何であろうか。

京都市では，「レジリエント・シティ事業」を推進している。様々な危機をしなやかに逞しく乗り越え（レジリエント），いつまでも持続，発展できるような街（シティ）づくりである。そこは，「レジリエントな人々が集い，活躍し，育つ街」でもある。この先，災害だけでなく，少子高齢化の進行，生産年齢人口の減少等に伴う新たな様々

な問題も生じてくる。そんな中でも京都が京都であり続けるために、ピンチをチャンスに変えて更なる発展を遂げる「しなやかな強さ」が、これまで以上に重要になっている。

このような街づくりを進めるに当たって、総合支援学校がこれまで取り組んできた内容や方法が大変重要になってくると考えている。

西総合支援学校における実践報告では、具体的に機能するインクルーシブ教育システムの中核を学校が単体で担うのではなく、学校・保護者・地域の方・大学の先生・福祉施設の関係者などで構成されている学校運営協議会が担うことを提案している。学校運営協議会では、障害のある子どもたちの教育や生活について、学校教育という場だけにとどまらず、生涯を見据えた社会全体で行う教育のあり方に、毎回、様々なテーマを設定し熟議を行なっている。そして、多くの関係者と連携・協働を行いながら実践を進めている。例えば、「障害のある子どもたちが社会参加・貢献できる共生社会」をテーマに熟議を行なったことがある。地域の方から、「災害時等、本当に助け合える地域になっているのか。日頃から、向こう三軒両隣の人がお互いによく見知っており、困った時に助け合えるような地域づくりが大切だと思っている。個人情報保護のこともあり、災害時に特別に助けが必要なご家庭をどのように把握したらいいのかわからない」というご意見があった。総合支援学校で行なっている個人情報の収集・管理・保護の方法をお伝えすると、「なるほど」とお答えになり、その後の防災訓練で実践されていた。このような些細なことも含め、地域に積極的に関わり共に歩んでいく「街づくりに貢献する学校」づくりを推進することが、「社会に開かれた教育課程」の実践が本来目指している姿ではないだろうか。

## 2 学習指導要領の一本化

中央教育審議会の答申では、学校段階間の接続について様々な提言がなされている。中でも、「幼稚園，小学校，中学校，高等学校等と特別支援学校との連続性」について以下のように示されている。

- 子どもたちの学びの連続性を確保する観点から、知的障害のある児童生徒のための各教科の目標・内容の考え方や、重複障害者等の教育課程の取扱いを適用する際の留意点等について、小・中学校等の各教科の目標・内容との連続性に留意して整理し、分かりやすく示すことが必要である。
- 小学校等から特別支援学校への転学や、特別支援学校から小学校等への転学が

行われた場合に、各学校において、前籍校から引き継いだ個別の教育支援計画や個別の指導計画を基に、子どもたちの障害の状態等や学習の履歴等を踏まえた、継続的な指導や支援が行われるよう、個別の教育支援計画や個別の指導計画の引き継ぎ、活用についての考え方や留意点を示すことが必要である。

- 次期学習指導要領の改訂において、知的障害のある児童生徒のための各教科の目標・内容の整理を行うことを踏まえ、長期的には、幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校等との間で、教育課程が円滑に接続し、子どもたち一人一人の学びの連続性を実現していくために、国として、学校種別にかかわらず、各教科の目標・内容を一本化する可能性についても検討する必要がある。

現在、特別支援学校だけでなく、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の通常学級や特別支援学級に様々な障害のある児童生徒が在籍している。京都市の総合支援学校小学部においても、小学校入学時点では、特別支援学校への就学が適切であろうと思われる児童の中に、いずれは小学校の特別支援学級や通常学級へ転籍した方がよいのではないかという感じる児童も在籍している。

新学習指導要領においても、学部段階及び学校段階間等の接続や連続性のある多様な学びの場の保障について示されている。さらに、個々の児童に応じて、必要であれば小学校学習指導要領の当該学年の教科等の目標や内容に従って指導するように記されており、特別支援学校小学部において、小学校の当該学年の各教科等を指導することは可能となっている。

しかし、連続性のある多様な学びの場の保障、生涯にわたる社会全体での資質・能力の育成を考えた場合、中央教育審議会答申において、「次期学習指導要領の改訂において、学校種別にかかわらず、各教科の目標・内容を一本化する可能性についても検討する必要がある」と示されているように、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等、特別支援学校の各教科の目標・内容を一本化することが望ましいと考える。

学習指導要領の一本化を進めるにあたっては、以下のようなことが必要になってくる。

- ① 幼稚園、小学校、中学校、高等学校等における特別支援教育の充実
- ② 西総合支援学校における実践報告で紹介されているような連続性のある多様な学びの場の保障を目指し、教科の学習も含めたより積極的な交流及び共同学習の推進
- ③ 北総合支援学校における実践報告で紹介されているような適切にカリキュラ

ム・マネジメントを実施し評価するシステム

- ④ 呉竹総合支援学校における実践報告で紹介されているような3つの資質・能力を育むための主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うための体制づくりや方法の確立

特に、現在、特別支援学校に在籍している子どもが、小・中学校において教科等の指導を受ける場合等、連続性のある多様な学びの場における学習を考えた場合、各授業において子どもの3つの資質・能力を確実に育むための授業づくりが不可欠になってくる。

呉竹総合支援学校の実践報告では、調理実習の学習において、3つの資質・能力の観点で目標を整理しなおし、「主体的・対話的で深い学びの視点共有シートを活用して授業改善を行なった。また、そのような授業づくりを担当・担当者任せにせず、教職員チームとして授業づくりを行うための「授業づくり支援システム」についても提案を行なった。学習の場が小・中学校の一斉授業の場になり、学習目標や内容が小・中学校の各教科の目標や内容になったとしても、同じシステムと方法論で授業づくりができると考えている。

その際、評価をどのように行うのかということが重要となる。中央協議会答申では、「評価の3つの観点」について、以下のように提言されている。

- 現在、各教科について、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、総括的に捉える「評定」とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが明確にされている。評価の観点については、従来の4観点の枠組みを踏まえつつ、学校教育において重視すべき3要素（「知識・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」）を踏まえて再整理され、現在、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の四つの観点が設定されているところである。
- 今回の改訂においては、全ての教科等において、教育目標や内容を、資質・能力の3つの柱に基づき再整理することとしている。これは、資質・能力の育成を目指して「目標に準拠した評価」を実質化するための取組でもある。
- 今後、小・中学校を中心に定着してきたこれまでの学習評価の成果を踏まえつつ、目標に準拠した評価を更に進めていくため、こうした教育目標や内容の再整理を踏まえて、観点別評価については、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、小・中・高等学校

の各教科を通じて、「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観点に整理することとし、指導要録の様式を改善することが必要である。

- その際、「学びに向かう力・人間性等」に示された資質・能力には、感性や思いやりなど幅広いものが含まれるが、これらは観点別学習状況の評価になじむものではないことから、評価の観点としては学校教育法に示された「主体的に学習に取り組む態度」として設定し、感性や思いやり等については観点別学習状況の評価の対象外とする必要がある。
- すなわち、「主体的に学習に取り組む態度」と、資質・能力の柱である「学びに向かう力・人間性」の関係については、「学びに向かう力・人間性」には①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価（個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する）を通じて見取る部分があることに留意する必要がある。
- これらの観点については、毎回の授業で全てを見取るのではなく、単元や題材を通じたまとまりの中で、学習・指導内容と評価の場面を適切に組み立てていくことが重要である。
- なお、観点別学習状況の評価には十分示しきれない、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況等については、日々の教育活動や総合所見等を通じて積極的に子どもに伝えることが重要である。

今回の学習指導要領においては、全ての教科等において、教育目標や内容を資質・能力の3つの柱に基づき再整理している。評価については、学習指導要領に定める目標に準拠して実施することが明確にされており、評価の観点については、従来の4観点の枠組み（「知識・理解」、「技能」、「思考・判断・表現」、「関心・意欲・態度」）を踏まえつつ、資質・能力の三つの柱（「知識・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」）を踏まえて再整理されることが望ましいとされている。

呉竹総合支援学校の実践報告で提案した「育成すべき3つの資質・能力」による目標の整理と「対話的・主体的で深い学びの視点共有シート」を一体化し、主体的・対話的で深い学びの視点共有シートに、その単元や授業における育成を目指す3つの資質・能力を明記し、各授業や単元ごとに3つの資質・能力の観点で評価できるような書式と方法論が必要であると考えている。

### 3 学習指導要領に基づき、個のニーズから出発するカリキュラム・マネジメントの推進

新学習指導要領では、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進においては、各学校は以下のように努めることと示されている。

- ・教科等横断的な学習を充実すること
- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うこと
- ・学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めること
- ・「カリキュラム・マネジメントの推進にあたっては、児童又は生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくよう工夫すること

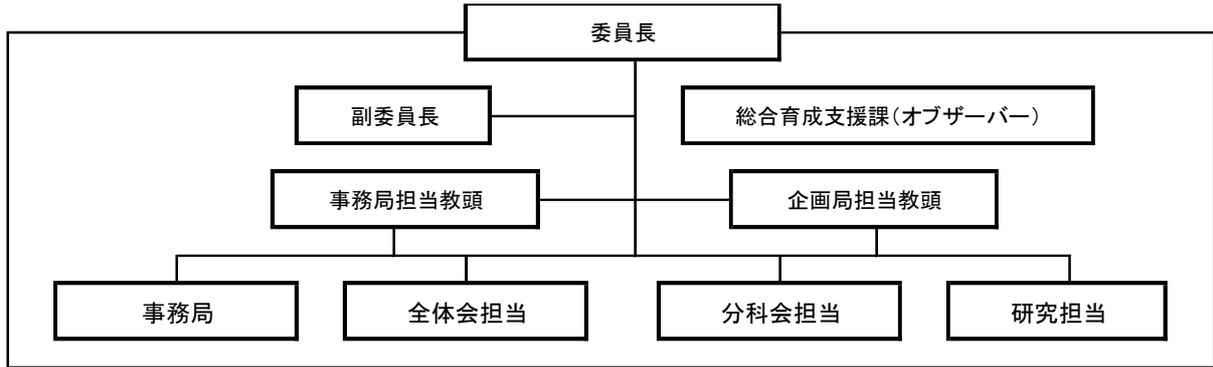
北総合支援学校における実践報告で紹介しているように、京都市では個別の包括支援プランを中核に据え、個の教育的ニーズに迫り、個別の目標から出発するカリキュラム・マネジメントを行なってきた。しかし一方で、「児童生徒の目標から適切に授業内容が設定できているか」、「学部間で指導内容に継続性や系統性が確保できているか」等、学習指導要領を十分に踏まえた教育課程になっていないのではないかという課題が挙げられた。そこで、小学部・中学部・高等部の指導内容が子どもたちにとって適切に設定されているのか、12年間の一貫性は確保されているのか等について、学校全体で縦割りグループを編成し研究協議を行なった。その際、各指導者は、新学習指導要領の各教科等の目標、各段階の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取扱いを踏まえて研究協議に参加した。京都市がこれまで取り組んできた個のニーズから出発するカリキュラム編成を新学習指導要領の目標や内容を踏まえて検証し、指導内容を吟味し、修正・追加する取組である。

全国の特別支援学校において、創意工夫しながらカリキュラム・マネジメントを行なっている。しかし、「特別支援学校において、教科別の指導の形態で個々の子どもたちの教育的ニーズに十分に応じることができているのか」、「重複障害の児童生徒に対して、各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わない場合、

その取捨選択はどのように適切に行い評価するのか」、「各教科等合わせた指導において、学習指導要領の目標・内容をしっかりと網羅できているのか」等の声もよく聞かれる。

今後、北総合支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの研究を踏まえ、地域制総合支援学校4校で新学習指導要領の目標や内容を踏まえた指導内容の吟味・修正・追加に取り組むことで、個別の包括支援に基づき個のニーズをから出発して、学習指導要領の目標・内容と照らし合わせた適切な指導内容の設定やカリキュラム編成を行うための「個別のカリキュラム・マネジメント・ツール」のようなものが策定できるのではないかと考えている。しかし、カリキュラム・マネジメントにおいて大切なことは、生涯にわたる子どもたちの学びを育むために、学校・家庭・地域の関係者にとって「学びの地図」としての学習指導要領等の具体的な活用方法である。各学校が実践しているカリキュラム・マネジメントを新学習指導要領の各教科等の目標、各段階の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取扱いを踏まえて検証し修正・追加を行う方法論とともに、カリキュラム・マネジメント・システムとして提案することが望まれると考える。

## 実行委員会組織



### (2) 運営委員会

委員長 富家 直樹 西総合支援学校長  
 副委員長 加藤 勉 北総合支援学校長  
 副委員長 加地 宝治 東総合支援学校長  
 副委員長 平元 良子 呉竹総合支援学校長

### (3) 事務局組織

#### ○事務局

(案内作成, 発送, 集計, 実行委員会運営)

北総合支援学校教頭 伊丹 由紀 部長  
 北総合支援学校副教頭 上田 征樹 副部長  
 北総合支援学校副教頭 田中 由美子 副部長  
 北総合支援学校教諭 山本 美紀  
 東総合支援学校教諭 小野 正統  
 西総合支援学校教諭 小澤 牧子  
 呉竹総合支援学校教諭 渡邊 知晶

#### ○全体会担当

(全体会企画, 準備, 全大会運営, 進行)

呉竹総合支援学校教頭 柳森 豪宏 部長  
 呉竹総合支援学校副教頭 野口 亜紀 副部長  
 呉竹総合支援学校副教頭 鎌田 由佳理 副部長  
 呉竹総合支援学校教諭 早川 未紗  
 東総合支援学校教諭 居澤 正樹

西総合支援学校教諭 浦瀬 大介  
 北総合支援学校教諭 小林 涼子  
 呉竹総合支援学校教諭 小松 宏彰

#### ○分科会担当

(分科会共通事項確認, 各校指導案集調整)

東総合支援学校教頭 河村 貴之 部長  
 東総合支援学校副教頭 中野 欣也 副部長  
 東総合支援学校副教頭 小島 恭子 副部長  
 東総合支援学校教諭 高橋 岳  
 西総合支援学校教諭 真鍋 由香  
 呉竹総合支援学校教諭 冠 雄祐  
 北総合支援学校教諭 高田 慧

#### ○研究担当

(全体会研究実践報告, 研究紀要作成)

西総合支援学校教頭 清水 美穂子 部長  
 西総合支援学校副教頭 松宮 ちづる 副部長  
 西総合支援学校副教頭 横井 潤 副部長  
 西総合支援学校教諭 三神 あかね  
 東総合支援学校教諭 坂口 卓哉  
 呉竹総合支援学校教諭 早川 未紗 (兼務)  
 北総合支援学校教諭 巖 早紀

