

# 特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方

## ― 障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を通して ―

### 【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 濱崎 奈緒・林 香・今野 満美子・塚本 理恵

### 【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 准教授 竹林地 毅

### 【研究協力員】

広島県立尾道特別支援学校 教諭 道旧 正和・山本 将二朗  
広島県立広島特別支援学校 教諭 西脇 里佳・丸尾 明子  
広島県立福山北特別支援学校 教諭 砂古 陽乃・高亀 史恵  
広島県立呉南特別支援学校 教諭 田中 新一郎・前野 恵美

### 研究の要約

知的障害のある児童生徒が「分かって動ける」ための考え方が浸透し、各学校において学習環境等の整備が行われるようになった。しかし、「分かって動ける授業づくり」の目的が主体的な活動であることの理解が十分ではなく、指導者が作成したスケジュール表や役割分担表などに従って行動できることと捉えられている状況がある。また、児童生徒の「主体的な学び」を促すために、「課題発見・解決学習」が推進されているが、特別支援学校における取組では、障害特性等を踏まえる必要があり、工夫が必要であると考えられる。

そこで、再度、知的障害の特性等に応じた「分かって動ける授業づくり」に着目するとともに、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を通して、知的障害等のある児童生徒の「主体的な学び」を促す授業づくりの在り方について追究することとした。本研究では、知的障害又は知的障害と肢体不自由を併せ有する児童生徒を対象とし、障害特性等を踏まえ、「分かって動ける授業づくり」に係る指導・支援及び「課題発見・解決学習」を実施し、児童生徒の「主体的な学び」に係る行動変容について分析した。

その結果、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」を行えば、知的障害等のある児童生徒の「主体的な学び」を促すことができることが分かった。また、この結果を踏まえ、「主体的な学び」を促すための障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の授業モデルを作成した。

**キーワード：特別支援学校 主体的な学び 課題発見・解決学習**

### 目次

|                |    |
|----------------|----|
| I 問題の所在        | 49 |
| II 研究の目的       | 54 |
| III 研究の内容及び方法  | 54 |
| IV 研究に係る授業実践等  | 54 |
| V 授業モデル（試案）の開発 | 71 |
| VI 研究のまとめ      | 72 |
| 資料             | 74 |

## I 問題の所在

### 1 学校における現状と課題

広島県立教育センターでは、平成24・25年度研究事業において、児童生徒が「分かって動ける」ため

の指導・支援方法を工夫すると、児童が主体的に活動できることを明らかにし、「分かって動ける」ための授業の工夫等について、ポイントリスト等にまとめた。この「分かって動ける授業づくり」は、現在、本県の知的障害特別支援学校において、各校の研究テーマの一部として取り組まれるなど、考え方が浸透してきた。各学校において環境整備等の工夫が行われ、児童生徒が活動を見通しやすいうように、スケジュール等を提示するようになった。しかし、スケジュールを提示していても、指導者がさらに説明を加えることで、結局、指導者の言語指示によって行動していることがある。また、スケジュールに沿って作業を順番に行わせるだけになり、何のため

に行っているのかよく分からないまま、行動している授業を見ることがある。指導者の指示に従って行動することだけが、児童生徒の主体的な行動であるとは言い難いと考え。

こうしたことを踏まえ、知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」を促すために、再度、知的障害のある児童生徒の特性等に応じた「分かって動ける」授業づくりに着目するとともに、その考えを基に、「主体的な学び」を促すための授業づくりの在り方について研究することとする。

## 2 主体的な学び

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年）では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善」について示されている。

これに先駆け、広島県教育委員会（平成26年）は「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定し、変化の激しい今後の社会を担う児童生徒に必要な資質・能力を身に付けさせるためには、これまでの知識ベースの学びに加え、これからの社会を生き抜くために必要な資質・能力の育成を目指した「主体的な学び」の創造を目指す必要があると示している。また、「主体的な学び」を「学習者基点の能動的な深い学び」と示し、表1のとおり説明している。

表1 主体的な学び

| 項目       | 内容                                                                                                               |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習者基点の学び | 児童生徒の興味・関心、既有知識、経験、生活等を把握し、その内容を踏まえ、児童生徒の思い、願い及び考えなどを大切にしながら、教科等の目標を達成させるために必要な学習内容や効果的な指導方法を取り入れ、学習活動を組み立てていくこと |
| 能動的な学び   | 学習形態を問わず、学習者が学習活動に自ら積極的に関与する学びのこと                                                                                |
| 深い学び     | 学んだ知識をつなげて新たな知識を生み出したり、新たな学びを展開したりするような学びのこと                                                                     |

藤原義博（2012）は「『主体性』とは、自分の意志・判断によって、自ら責任を持って行動しようとする態度」<sup>1)</sup>であると述べている。

これらのことから、本研究における「主体的な学び」とは、児童生徒が自ら思考・判断し、学んだ知識を次の学習へつなげながら、学習活動に積極的に関与する学びであると考え。

## 3 障害特性等を踏まえた指導・支援

### (1) 知的障害の特性と特性に応じた指導・支援

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）は、「知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、『認知や言語などにかかわる知的機能』が著しく劣り、『他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力』も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。」<sup>2)</sup>と示している。また、「知的機能の発達の遅滞により、相手から発信された情報が理解できず、的確な対応ができないために、人とのコミュニケーションが十分に図れない」<sup>3)</sup>と示している。

三浦光哉（2017）は、知的障害のある児童生徒は「知的機能面において、記憶する、推論する、課題を解決する、抽象的に考える、素早く学習する、経験から学ぶなどの能力が制約」<sup>4)</sup>されていると述べている。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）（平成21年、以下「総則等編」とする。）では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいこと」<sup>5)</sup>「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないこと」<sup>6)</sup>「実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である。」<sup>7)</sup>と示されている。さらに、特性を踏まえた教育的対応について、見通しをもたせる工夫、分かりやすい日課や学習環境の整備、生活に結び付いた具体的な活動の設定等が必要であり、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にし、主体的活動を促すよう指導すると示されている。

これらのことから、知的障害のある児童生徒は相手から発信された情報を理解すること、記憶すること及び抽象的に考えることに困難さがあるため、情報を理解しやすい環境設定を行い、生活に結び付いた具体的な活動において成功経験を積ませる、主体的活動ができやすい状況を設定することが大切であると考え。また、このことは、知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」を促すために重要であると考え。

### (2) 肢体不自由の特性と特性に応じた指導・支援

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成

25年)は肢体不自由のある児童生徒は上肢、下肢又は体幹の運動・姿勢の障害のため、起立、歩行、机上の物の取扱いなど「日常生活や学習上の運動・姿勢の全部又は一部に困難がある」<sup>8)</sup>と示している。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2015、以下「特総研」とする。)は、肢体不自由のある児童生徒は、言語や上肢の障害のために意思の伝達などのコミュニケーションの面や文字や絵による表現活動の面など自己表現全般にわたって困難さがあると示している。

「総則等編」(平成21年)では、「肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きに困難があることから、様々な体験をする機会が不足しがちであり、そのため表現する意欲に欠けたり、表現することを苦手としたりすることが少なくない。」<sup>9)</sup>と示されている。また、表現する力を育成するために、体験的な活動を通して表現しようとする意欲を高めることが大切と示されている。さらに、「認知の特性に応じて指導を工夫することも重要である。」<sup>10)</sup>と示されており、認知の特性から課題を見て理解したり聞いて理解したりすることに困難がある場合には、課題の提示方法を工夫したり、複数の感覚を活用できるようにするなどの指導方法を工夫したりすることが大切であると示されている。

川間健之介・西川公司(2014)は、肢体不自由のある児童生徒は、直接的な種々の経験が圧倒的に少なくなることがあり、そのため、興味・関心の幅が狭かったり、受け身であったりすることがあると述べている。また、このような場合には、具体的な体験を多くもつ、繰り返し学習する、具体的・直接的な活動を多く取り入れるなどの工夫を行うと述べている。

「特総研」(2015)は、複数の種類の障害を併せ有すること(以下「重複障害」とする。)で生じる困難を「併せ有する一つ一つの障害から生じる困難」「一つ一つの障害が重複した場合に追加・増幅して生じる困難」等に分けて整理する必要があると示している。肢体不自由及び知的障害を併せ有すると、聴覚や触覚から得られる限られた情報の意味を理解したり、記憶したり、物事の因果関係を整理したりする困難が何倍にも増幅されると示している。また、「重複障害」により追加・増幅された困難を軽減するために、併せ有する一つ一つの障害から生じる困難について整理するだけでなく、障害が重複することで新たに生じる困難についても整理し、指導・支援を行う必要があると示している。

これらのことから、肢体不自由のある児童生徒は様々な体験をする機会が不足しがちであり、そのため、コミュニケーション及び自己表現に困難さがある。このことは、運動・姿勢及び感覚・認知の特性が影響していると考ええる。指導に当たっては、体験的な活動を通して、表現する意欲をもたせ、具体的な活動を取り入れる等の工夫を行うことが大切であり、その際には、学習時の姿勢及び認知の特性に応じて指導・支援方法を工夫する必要があると考える。また、肢体不自由と知的障害を併せ有している場合には、それぞれの障害から生じる困難だけではなく、障害が重複することで生じる困難について、一人一人の実態を把握し、指導・支援を行うことが重要であると考ええる。

### (3)「分かって動ける」授業づくり

藤原(2012)は「主体性」を育むために「授業づくり」の五つの観点<sup>11)</sup>を挙げ、これらを目指した授業を「分かって動ける授業づくり」と呼んでいる。

- 目標・内容をより高くより広くする
- 学びの機会・活動量を増やす
- 主体的な参加を促進する
- 充足感・満足感・達成感を生み出す
- 興味・関心を引き出し育む

#### 「授業づくり」の五つの観点

竹野政彦・矢野清美(平成26年)は、藤原(2012)が示した「分かって動ける授業づくり」を参考にして「知的障害のある児童に対して、併せ有する障害種別の特性等の実態に応じた『分かって動ける』ための指導・支援方法を実施すれば、児童は単元が替わっても活動内容を理解し、主体的に活動に取り組むことができることが分かった。」<sup>12)</sup>と述べ、「分かって動ける」ための「授業づくり」における支援の在り方として三つの観点、できるだけ学びの機会に触れさせ、繰り返し学習を重ねるための授業展開として四つの観点を挙げている。

- 物理的支援環境の整備
- 個のニーズに応じた支援の充足
- 人的支援環境の見直し

#### 「授業づくり」における支援の在り方の三つの観点

- 十分な参加機会
- 豊かな学習機会の設定
- 豊富な人とのやり取り
- 多様・多重な評価

#### 豊かな学びの機会を生み出す授業展開の四つの観点

これらのことから、実態に応じて、生活に結び付いた効果的な指導を行うとともに、児童生徒が状況を理解し、見通しをもって学習活動に取り組むことができるように、これらの七つの観点を授業に取り入れながら環境整備や指導・支援を行うことで、知的障害のある児童生徒が、単にスケジュールに沿って行動するのではなく、自ら思考・判断し、学習活動に積極的に関与する「主体的な学び」を促すことにつながると考える。

また、菊地一文（2013）は、「児童生徒本人が授業をはじめ、学習上・生活上経験したことについて、『ふり返り』を通して言語化や文字化することにより、自分なりに意味付け・価値付け・重み付け・方向付けていくことが重視される。」<sup>13)</sup>と述べている。

柳川公三子（2013）は、単なる知識やスキルの獲得を目指すのではなく、「何のために活動を行うのか。」といった活動の「意味付け」「価値付け」を大切にし、生徒自身に目標設定や振り返りを行わせた結果、生徒が自分で目標を決め、振り返りを行いながら意欲的に取り組む姿など、活動への「参加」の高まりが見られたと述べている。

これらのことを踏まえ、竹野ら（平成26年）は「分かって動ける授業づくり」では、活動の「意味付け」「価値付け」が必要であると述べている。

つまり、このことは「主体的な学び」で考えると、児童生徒に意欲をもたせ、学習活動に積極的に取り組ませることにつながると考える。

#### (4) 「課題発見・解決学習」

広島県教育委員会（平成29年）は、児童生徒の「主体的な学び」を促すために、自ら課題を見付け、それをよりよく解決していく「課題発見・解決学習」を推進している。

「課題発見・解決学習」とは、「自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探究的な活動をしていく学習」のことであり、「『課題発見・解決学習』の単元計画を見直す視点（例）」及び「日頃の授業を見直す視点（例）」（以下「見直す視点」とする。）として、次のように示している<sup>14)</sup>。

- 目標に迫る問いを、児童生徒から引き出せているか。
- 児童生徒に課題解決の見通しをもたせているか。（既存の知識や経験、他教科等の既習事項の活用等）
- 児童生徒にとって、課題解決に向かう必然性のある学習活動となっているか。
- 児童生徒の深い学びを実現するための指導の工夫が行われているか。

行われているか。

- 目標に向かって児童生徒の深い学びが実現していく姿を具体的にイメージできているか。
- 児童生徒が、自らの見方・考え方の高まりや学習の仕方を振り返ったり、それらを活用できる場面を考えたりする「振り返り」の場が設定されているか。

「課題発見・解決学習」の単元計画を見直す視点（例）

- 児童生徒の学習意欲を喚起させるような導入の工夫が行われているか。
- 教師が話し過ぎず、児童生徒の言語活動を充実させているか。
- 目標を達成させるために必要な協働的な学びの場を適切に設定しているか。
- 多様な考えを引き出す問いの工夫が行われているか。
- 本時の目標に対応したまとめを自分の言葉で表現させているか。

日頃の授業を見直す視点（例）

特別支援学校における「課題発見・解決学習」の取組において、児童生徒に興味・関心をもたせるための導入の工夫が行われている。知的障害のある児童生徒が授業に参加しやすくするために、興味・関心や意欲をもたせることは大切であるが、「見直す視点」を参考に取組を考えると、それだけでは、知的障害のある児童生徒の「自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探究的な」行動を促すために十分ではないと考える。そのため、「導入の工夫」に加え、「めあての提示の工夫」「考えさせる工夫」及び「振り返りの工夫」が必要であると考える。

#### ア 導入の工夫

丹野哲也（2017）は、知的障害のある児童生徒は、「成功経験が少ないことから、学習に取り組む意欲が十分に育っていないことがある一方で、興味・関心のある内容については、意欲的に取り組むことができる」<sup>15)</sup>と述べている。

肢体不自由のある児童生徒について、加藤隆芳・齋藤豊（平成23年）は、経験や体験の不足がもたらす難しさとして、興味・関心の幅の狭さを挙げている。

「特総研」（2015）は、「重複障害」のある児童生徒に対する学習を進める上での配慮として、児童生徒が興味・関心があることを学習につなげることで、「重複障害」のある児童生徒が学習に意欲的に取り組むことができると示している。

小貫悟（2016）は、授業において児童生徒が「分かった。」「できた。」となる瞬間を、「授業の山場」と述べ、「『山場』から逆算して授業をつくる

意識が求められる。」<sup>16)</sup>「『山場』がある授業づくりのポイントは、授業の導入部分にある。」<sup>17)</sup>「導入の『これをやってみるぞ』という気持ちがある、あとの『わかった！』という気持ちにつながる」<sup>18)</sup>と述べている。

これらのことから、導入においては、児童生徒に興味・関心をもたせることが大切であり、また、授業における「山場」を考え、「山場」から逆算し児童生徒に「やってみよう。」と思わせるような導入の工夫を行うことが大切であると考えられる。

### イ めあての提示の工夫

渡部匡隆（2012）は、知的障害がある場合、「抽象的な事柄の習得の困難さから、できるだけ視覚的な支援を心がけ、見て分かる手だて」<sup>19)</sup>が求められると述べている。

丹野（2017）は、ゴールを分かりやすく具体的に示すことにより、学習の過程について、見通しをもてるようにすることが必須であると述べている。

長沼俊夫（2014）は「重複障害」のある児童生徒が「活動の見通しをもてるように、活動に関連の深い実物、模型、身振り動作、写真、絵、文字などを使い、児童生徒が分かる（分かりそうな）方法を用いて活動の予告を重ねることが大切である。」<sup>20)</sup>と述べている。

これらのことから、授業で何をするのか、見通しをもたせるために、言葉だけでなく、写真等で視覚的に、そして、具体的にめあてを示すことが必要であると考えられる。このことは、導入の工夫とも重なることであり、児童生徒に「やってみよう。」と思わせるための工夫にもなると考える。

### ウ 考えさせる工夫

児童生徒が指導者の指示に従って行動するのではなく、自ら思考・判断し、行動できるように、指導者が話し過ぎないこと等も重要な視点であると考えられる。授業において、知的障害のある児童生徒に学習内容等を伝えようとする際、理解させようとして説明時間が長くなったり、児童生徒が考える時間を待てず、指導者がすぐに指示を出したりしてしまう様子も多く見られる。

三浦（2017）は、知的障害の特性を踏まえながら「成功体験や満足感・成就感が得られるようにし、自分で考える場面や教師が教える場面」<sup>21)</sup>を意図的に設定することが重要と述べている。また、「時には、一人でじっくり考え、課題を自己解決できるように導きます。」<sup>22)</sup>と述べている。さらに、考えるための材料を見極めて提供すると述べている。

「特総研」（2015）は、「重複障害」のある児童生徒の学習を進める上での配慮として、断片的な情報を統合して状況を判断するのに時間を要するため、分かりやすい情報の提示や系統立てて学習できるような教材の工夫に加えて、時間を十分に確保することが大切であると示している。

これらのことから、授業において、指導者が説明するだけではなく、考える材料を提供し、児童生徒に考えさせる時間を十分に設定することが大切であると考えられる。

### エ 振り返りの工夫

学習したことを振り返らせ、「深い学び」につなげるため、児童生徒に分かりやすくめあてを示し、めあてに沿って振り返らせることも重要であると考えられる。学校訪問等で、授業を参観すると、めあては示されていても、振り返りでは「頑張った。」「〇〇ができた。」等、めあてに沿った振り返りがあまり行われておらず、また、言葉だけの振り返りが行われている現状がある。

藤原（2012）は、「授業の終わりの“振り返り”で、その授業で頑張ったことを『評価』されても、自分のしたことのいったい何を、どこの部分を、どの程度『評価』されているのか本人はまったく理解も認識もしていないことが多い。」<sup>23)</sup>と述べている。

三浦（2017）は、「記憶の劣弱性からすぐに忘れてしまう」<sup>24)</sup>こともあると述べている。つまり、授業の最後に振り返りを行っても、記憶することの困難さから、学習活動等を振り返ることが難しいと考えられる。

松見和樹（2017）は、「『主体的な学び』で特に重要なのは、学習の振り返りである。」<sup>25)</sup>と述べている。

「特総研」（2015）は、肢体不自由と知的障害を併せ有すると、感覚を通して得られる情報の意味を理解したり、記憶したり、物事の因果関係を整理したりする困難があると述べており、確実に届く情報の提供及び理解を助ける教材・教具の用意を行うことが不可欠であると示している。

これらのことから、記憶の弱さを補い、認知の難しさに対応するために、言語だけではなく、写真等を活用し、児童生徒に分かりやすく伝わる形で振り返らせるための工夫が必要であると考えられる。

「見直す視点」、ア～エの障害特性等を踏まえた指導・支援及び学校における課題等を基に、次のような障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」

の視点（以下「『課題発見・解決学習』の視点」）で、授業改善を行うこととした。

- 学習意欲を喚起させるような導入の工夫
- めあての提示の工夫
- 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫
- 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫

#### 「課題発見・解決学習」の視点

これらの障害特性等を踏まえた指導・支援を行うことにより、児童生徒に課題に気付かせたり、課題解決に向けて活動させたりすることにつながると考える。

### (5) 「深い学び」

松見（2017）は、「深い学び」を実現させるために「学習活動の中に子供たちが、思考・判断・表現する場面を設定することが必要である。知的障害教育においても、授業等で考える場面を設定していくことが必要であり、これまでに身に付けた知識や技能を活用しながら問題発見・解決に向けた活動を行ったりする中で、思考・判断・表現できるようにしていくことが求められる。」<sup>26)</sup>と述べている。また、なぜ学ぶのか、何のために学び、その結果どんな力が付くのかといった、自分にとっての学びの意味をつかんでいけるようにすることが大切であり、それにより、児童生徒が自分の学習や生活の課題解決に向かう学びにつながると述べている。

田中博之（平成29年）は「深い学び」につなげるための工夫として、児童生徒の思考・判断・表現を支援するために、考え方のヒント、学習活動の流れ及び活動のイメージの例示等が効果的であり、これらを活用させることで、誰もが課題解決に取り組めるように支援すると述べている。さらに、児童生徒がヒント等を活用し、課題を解決することで「こうすればうまくいく。」という実感をもてるようになり、「深い学び」に到達できるようになると述べている。この考え方のヒント、学習活動の流れ及び活動のイメージの例示等は、知的障害のある児童生徒の特性に応じた指導・支援と一致すると考える。つまり、知的障害のある児童生徒の「深い学び」を促すために、これらの指導・支援が有効であると考え

る。これらのことから、「なぜ、学ぶのか。」などの学びの意味、つまり、活動の「意味付け」「価値付け」を行うことが、児童生徒の学習や生活の課題解決に向かわせることになり、「主体的な学び」につ

なげることができる。また、知的障害等のある児童生徒の「深い学び」のためには、授業において、思考・判断・表現するための場面を設定し、思考・判断・表現することを指導・支援するために、学習活動の流れや活動のイメージをもたせるための工夫を行うことが必要であると考え

## Ⅱ 研究の目的

本研究では、知的障害等のある児童生徒の「主体的な学び」を促すため、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を行う。これにより、「主体的な学び」を促すための授業づくりの在り方について示すことを目的とする。

## Ⅲ 研究の内容及び方法

- 文献研究により、特別支援学校における「課題発見・解決学習」について整理する。
- 各研究協力員の所属校において、各研究協力員が担任する学級で、保護者からの承諾を得た児童生徒8名について、指導者からの聞き取り及び行動観察等によって、実態を把握する。
- 児童生徒の障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」に係る指導を行っている授業を実践し、その有効性について、分析・検証する。
- 文献研究及び授業実践に基づき、特別支援学校における「主体的な学び」を促す授業づくりの授業モデルを示す。

## Ⅳ 研究に係る授業実践等

### 1 指導・支援方法の検証

#### (1) 対象児童生徒

表2のとおり、知的障害等のある児童生徒8名とする。

表2 対象児童生徒

| 障害種別           | 学部         |            |            |
|----------------|------------|------------|------------|
|                | 小学部<br>(名) | 中学部<br>(名) | 高等部<br>(名) |
| 知的障害           | 2          | 2          | 2          |
| 肢体不自由<br>・知的障害 | 1          | —          | 1          |

#### (2) 実施時期

表3のとおり、実施する。

表3 行動観察の実施時期

| 期       | 内容                              | 月    | 回数 |
|---------|---------------------------------|------|----|
| ベースライン期 | 通常、行っている授業                      | 6～7月 | 3回 |
| 指導・支援期  | 障害特性を踏まえた「課題発見・解決学習」に係る指導を行った授業 | 9～1月 | 5回 |

### (3) 授業参加に係る行動観察

#### ア 実施方法

藤原（2012）は、児童生徒に手厚く指導するほど学びの機会や活動量が減ると述べ、できる限り、児童生徒の「待つ」時間を減らし、動いて参加する機会を増やすことが授業展開の改善のポイントであると述べている。このことから、知的障害等のある児童生徒が、主体的に授業に参加することができているかを検証するために、竹野政彦・林香（平成28年）が実施した記録方法を参考として、「授業参加時間」を計測し、行動を観察することとする。

なお、「授業参加時間」とは、授業中、話している相手を見たり、ねらいに沿って自ら考え行動したりしている時間のこと等とする。ただし、児童生徒の実態によりそれぞれに基準を設け、計測する。

#### イ 分析方法

各授業における対象児童生徒の「授業参加時間」を計測し、各期での変容を分析する。

なお、「授業参加時間」については、各研究員の研究授業において、1単位時間の授業時間が異なるため、1単位時間における授業参加時間の割合を算出し、分析する。

### (4) 主体的な活動に係る行動観察

#### ア 実施方法

知的障害の特性等を踏まえ、児童生徒が主体的に活動できたかについて調べるために、竹野ら（平成26年）が実施した記録方法を参考として、指導者から対象児童生徒へ指示した回数（以下「指示回数」とする。）を算出し、指示どおり活動した回数と指示なしで行った回数（以下「活動回数」とする。）を記録する。

なお、指示は、シーラ・リッチマン（2001）及び小川浩（平成20年）の考えを基に、竹野ら（平成26年）が示した次の4分類とする。

- |                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| ① 言葉掛け<br>② 写真、絵及び実物などの提示<br>③ 指差し、モデルの提示、ジェスチャー<br>④ 身体的な補助 |
|--------------------------------------------------------------|

指示の4分類

### イ 分析方法

各授業における対象児童生徒に対する「指示回数」及び「指示回数に対する活動回数」の割合を算出し、児童生徒が「主体的に活動できたか。」について分析する。

### (5) 障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導

#### ア 実施方法

「『課題発見・解決学習』の視点」を基に、ビデオカメラを活用し、行動観察を行う。

#### イ 分析方法

指導者からの聞き取り及びビデオ視聴等を行い、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導が行われていたか及び児童生徒の行動変容について観察し、分析する。

## 2 指導の実際

### (1) 児童生徒の実態

各対象児童生徒の実態を表4に示す。

表4 児童生徒の実態

| 児童生徒 | 学部<br>学年    | 実態                                                                                                                                                                                             |
|------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A    | 小学部<br>第1学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・肢体不自由がある。</li> <li>・教師の問い掛けに合わせて、「はい。」という場面がある。</li> <li>・触察することができる。</li> <li>・音楽が好きである。</li> </ul>                                |
| B    | 小学部<br>第2学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・自閉症がある。</li> <li>・言葉でのコミュニケーションができる。</li> <li>・指示されたことを動作化したり表現したりすることができる。</li> <li>・集中することが苦手である。</li> <li>・気分の起伏が激しい。</li> </ul> |
| C    | 小学部<br>第3学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・自閉症がある。</li> <li>・音楽に合わせて体を動かすことが好きである。</li> <li>・予定の変更等に対応しにくく、見通しがもちにくい。</li> <li>・自分が思うとおりにならないときには、興奮することがある。</li> </ul>        |
| D    | 中学部<br>第2学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・見通しがもてると集中して取り組むことができるが、時間に厳しく、計画が予定どおりに進まないことと納得できないことがある。</li> <li>・得意なことは、促されなくても積極的に取り組むことができるが、苦手なことは、避けたがる様子が</li> </ul>      |

|   |             |                                                                                                                                                                                                                               |
|---|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>ある。</li> <li>・コミュニケーションに苦手さがある。</li> </ul>                                                                                                                                             |
| E | 中学部<br>第1学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・指差しや声を出すことで自分の思いを表現することができる。</li> <li>・学習内容の習得に時間が掛かるが、一度、習得すると確実にを行うことができる。</li> <li>・指導者の指示や周りの生徒から促されて行動することが多い。</li> <li>・周囲の様子が気になって、一つのことに集中しにくい。</li> </ul> |
| F | 高等部<br>第2学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・学級では、発言したり役割を果たしたりすることができるが、積極的でないことがある。</li> <li>・周りの生徒に配慮した言動ができ、役割が明確な活動に対しては、リーダーシップを発揮し、周りを巻き込みながら取り組むことができる。</li> <li>・読むことなど、学習面の課題が大きい。</li> </ul>         |
| G | 高等部<br>第1学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・肢体不自由があり、車椅子を常時使用している。</li> <li>・困ったときに、援助依頼ができる。</li> <li>・板書及び手順書に書かれた文字を読むことができる。</li> <li>・活動のペースはゆっくりだが、一人でできることが多い。</li> </ul>                               |
| H | 高等部<br>第1学年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害がある。</li> <li>・手順書で示された内容を理解し、活動することができる。</li> <li>・見通しをもち、集中して活動することができる。</li> <li>・自分の思いを表現することが苦手である。</li> </ul>                                                               |

## (2) 児童生徒に対する授業改善の取組

### ア 児童A

#### (7) 実施学級

児童Aの在籍する学級は、小学部第1学年3名の児童で編制されている。指導者は3名である。

#### (4) 授業における課題

児童Aは、指示されたことについて行動することが難しい様子が見られる。また、目の前の教材に興味はあるものの、それをどのように操作するか、材料を組み合わせ、どのような作品ができるか等の理解は難しい。その要因として、指導者の口頭の指示だけでは十分に理解できず、教材の活用方法や活動をイメージしにくいこと、説明が長いと複数の活

動の内容を同時に理解することが難しいことが考えられる。

#### (ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、授業で行った指導・支援は表5のとおりである。

表5 児童Aの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                            |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 物理的支援環境の整備        | ・児童の見やすい位置に教材を提示する。                                                                                              |
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・毎回はじめに同じ歌を歌うことで、授業開始を意識できるようにする。</li> <li>・児童それぞれに合った教具を用意する。</li> </ul> |

#### (エ) 指導・支援期

授業は、表現活動（ぞうけい）「身近なものを使って遊ぼう2・3」において、スライム等で季節にちなんだ作品を制作しながら、感覚遊び及び造形遊びを行う内容であった。

指導者は、児童の障害特性等に応じて、表6及び表7のような指導・支援の工夫を行った。

表6 児童Aの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」）

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                  |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 物理的支援環境の整備        | ・児童同士がお互いに活動している様子を意識できるような席配置にする。                                                                     |
| 個のニーズに応じた支援の充足    | ・少ない支援で、「自分でできる」教材を用意する。                                                                               |
| 人的環境の見直し          | ・指導者の動線を整える。                                                                                           |
| 十分な参加機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・準備や片付けなど、児童ができる活動を増やす。</li> <li>・待つ時間を減らし、並行活動を増やす。</li> </ul> |

表7 児童Aの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点）

| 「課題発見・解決学習」の視点     | 指導・支援                                                                                                                           |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の活動及び使う教材を児童が興味をもてるように、ダイナミックに見せる。</li> <li>・活動を細かく区切り、一つ一つの活動で導入と振り返りを行う。</li> </ul> |
| 児童生徒が理解できるめあての提示   | ・具体物を見せて、短い言葉で伝える。                                                                                                              |
| 指導者が話し過ぎ           | ・指導者が、擬態語及び擬音語を活                                                                                                                |



|                      |                                                                                                                                                                  |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ず、児童生徒に考えさせる工夫の実施    | <p>動中に使用し、活動をイメージさせやすくする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・既習事項を生かした、児童が活動しやすい教具の工夫を行い、児童の主體的な活動を引き出す。</li> </ul>                                     |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・短い、分かりやすい言葉で評価する。</li> <li>・活動の区切り毎で振り返りの時間を設定し、何に対して褒められているのかが分かりやすくする。</li> <li>・児童のよい姿を見落とさないように指導者間で連携する。</li> </ul> |

## (オ) 検証の結果と考察

「児童Aの授業参加時間の割合」は、図1のとおりである。

「児童Aの授業参加時間の割合」については、ベースライン期と比較して、指導・支援期に徐々に増加した。これは、指導者の説明が長いと、活動の内容を理解することが難しい児童Aに対して、言葉の指示を精選し、擬音語及び擬態語を繰り返し使用したこと及び具体物を示し、活動の動機付けを行ったことにより、児童Aが授業の内容が分かったためであると考ええる。

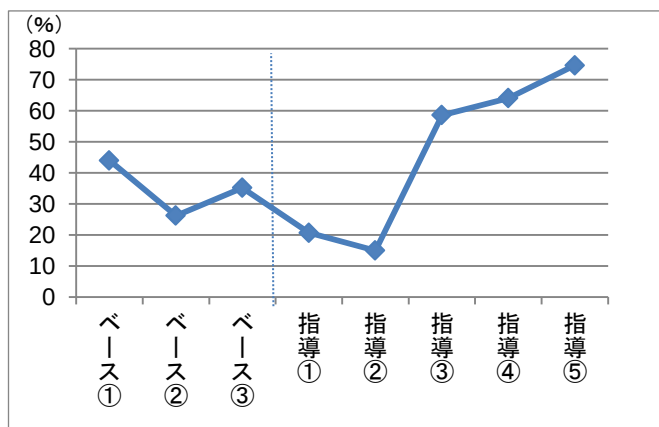


図1 児童Aの授業参加時間の割合

「児童Aへの指示回数」「指示回数に対する児童Aの活動回数の割合」については図2及び図3のとおりである。

「指示回数に対する児童Aの活動回数の割合」については、ベースライン期、指導・支援期ともに大きな変化は見られなかったが、1回の指示における活動の継続時間は、ベースライン期では、60秒程度だったのが、指導・支援期では、300秒程度に伸びた。障害特性等に応じた指導・支援が、児童に活動への興味・関心をもたせ、意欲をもって活動させることにつながったと考える。

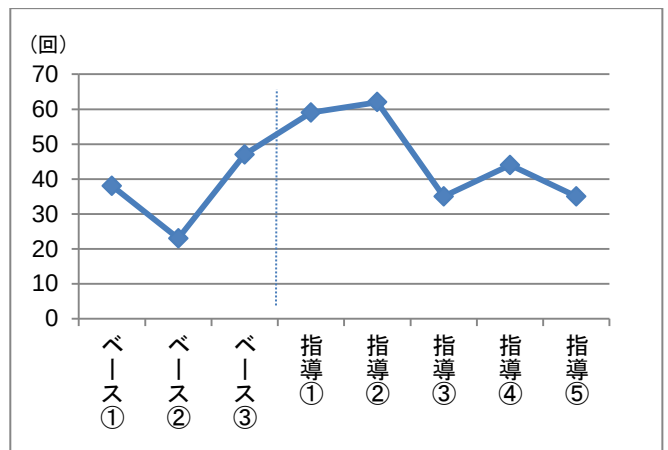


図2 児童Aへの指示回数

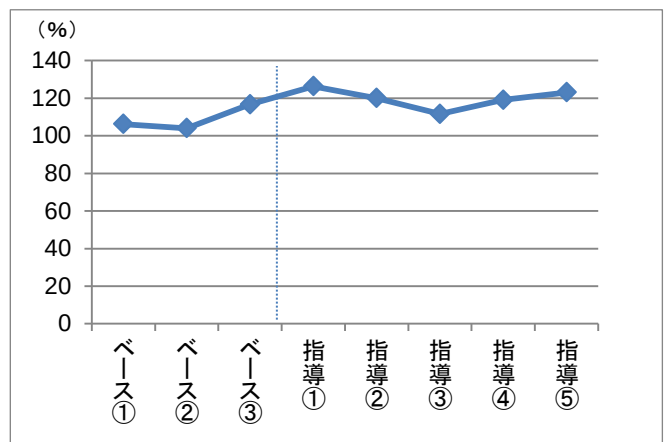


図3 指示回数に対する児童Aの活動回数の割合

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」「児童生徒が理解しやすいめあての提示」では、活動に使用する教材の提示方法を工夫し、児童が思わず手を伸ばしたくなるような提示を行った。このことにより、児童が教材をじっと見続ける姿や、教材に手を伸ばす姿が見られ、意欲をもって学習に取り組むことができたと考ええる。

「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」では、指導者3名が事前連携を行い、活動における言葉の指示を精選し、擬音語及び擬態語を使用して活動内容を繰り返し伝え、活動のイメージをもたせやすくした。このことにより、教材が変わっても、児童が自ら教材を揉んだり、混ぜたり、貼ったりすることができ、主體的な活動を促すことができたと考ええる。

「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」では、「混ぜる」「塗る」「貼る」等の一つ一つの活動で、授業を区切って導入と振り返りを行うようにした。ベースライン期では、活動に飽きて教材を

投げてしまうこともあったが、指導・支援期では、活動の途中で飽きることなく、一つ一つの活動に集中して取り組むことができ、活動への意欲を継続させることができたと考える。

## イ 児童B

### (7) 実施学級

児童Bの在籍する学級は、小学部第2学年5名の児童で編制されている。指導者は2名である。

#### (イ) 授業における課題

児童Bは、指示されたことや発問に対して行動したり、表現したりすることができる。注意を促して、話をすると意識して聞くことができるが、集中し続けることが難しく、他のことを考えたり、関係のないことを話し始めたりする様子が見られる。この要因としては、競争等の状況でないときには、他者への興味・関心が低く、意識を向けにくいことが挙げられる。

#### (ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、授業で行った指導・支援は表8のとおりである。

表8 児童Bの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                                                                                          |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者が話し始める前に「後で質問するね。」と見通しをもたせる言葉掛けを行う。</li> <li>・活動内容を「聞く」「見る」「考える」など、短い言葉で提示し、さらに、活動の中で最も頑張ること（本時の目標）を黄色いシートで示し、意識させやすくする。</li> </ul> |
| 豊かな学習機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活のあらゆる場面で、短い言葉で丁寧に伝える。</li> </ul>                                                                                                   |
| 豊富な人とのやり取り        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・次の児童にタッチをさせたりペンを渡したりして交代する場面を設定する。</li> </ul>                                                                                          |

#### (イ) 指導・支援期

授業は、国語科「くまさんくまさん」において、「イラスト、文字及び写真で示された動きを模倣したり、言語化したりすることができる。」というめあての下、みんなで示された動作を言語化したり、動作で表したりする内容であった。

指導者は、児童の障害特性等に応じて、表9及び表10のような指導・支援の工夫を行った。

表9 児童Bの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」）

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                                                                                    |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者が話し始める前に「後で質問するね。」と見通しをもたせる言葉掛けを行う。</li> <li>・活動内容を「聞く」「見る」「考える」など短い言葉で提示し、さらに活動の中で最も頑張ること（本時の目標）を黄色いシートで示し、意識させる。</li> </ul> |
| 豊かな学習機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活のあらゆる場面で、短い言葉で丁寧に伝える。</li> <li>・動作を言語化する際には、単語と擬音語を組み合わせる。</li> </ul>                                                        |
| 豊富な人とのやり取り        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・次の児童にタッチをさせたりペンを渡したりして交代する場面を設定する。</li> </ul>                                                                                    |

表10 児童Bの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点）

| 「課題発見・解決学習」の視点         | 指導・支援                                                                                                                |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・イラストではなく、児童の日常風景（歯磨き、手洗い等）の写真を提示する。</li> <li>・写真を提示した後、動作化を取り入れる。</li> </ul> |
| 児童生徒が理解できるめあての提示       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時の振り返りを丁寧に言い、本時のめあてを明確にもたせる。</li> </ul>                                     |
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・児童が表現した言葉を全て明記し、動作化させることでさらに、思考を促す。</li> </ul>                               |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の表現した言葉を書き込む用紙にキラキラテープを貼り、そのカードの枚数を評価の観点とする。</li> </ul>                    |

#### (ウ) 検証の結果と考察

「児童Bの授業参加時間の割合」は、図4のとおりである。

「児童Bの授業参加時間の割合」については、ベースライン期及び指導・支援期ともに、変動が大きかった。児童Bは、ベースライン期及び指導・支援期において、授業に意欲的に参加できていたが、指導者が他の児童に関わることで、待つ状況になったり、他の児童の発表等を聞く場面になったりすると、集中が途切れることが多かった。授業内容により、その状況や場面が多様であったため、児童Bの授業参加時間の割合の変動が激しかったと考える。

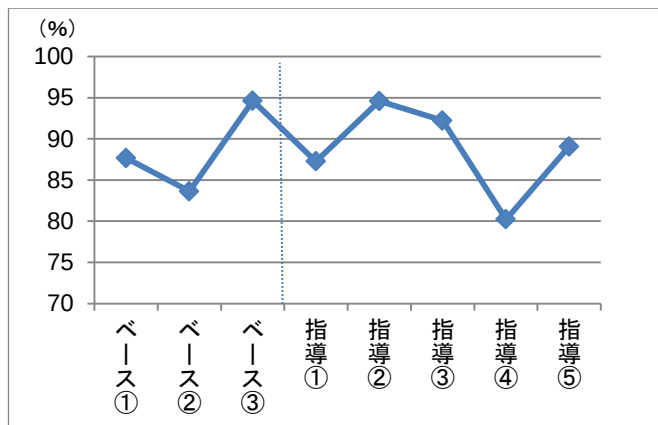


図4 児童Bの授業参加時間の割合

「児童Bへの指示回数」「指示回数に対する児童Bの活動回数の割合」については図5及び図6のとおりである。

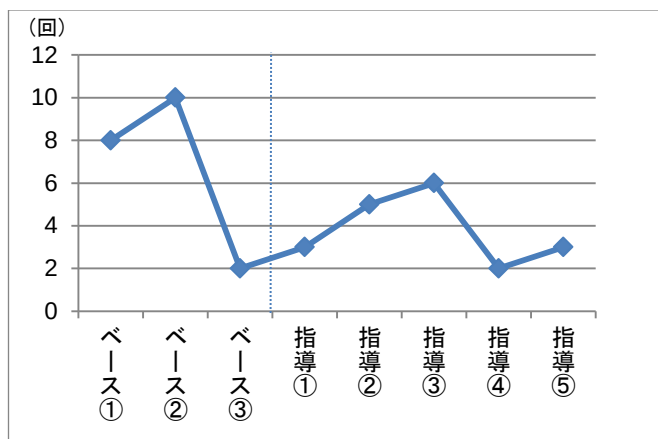


図5 児童Bへの指示回数

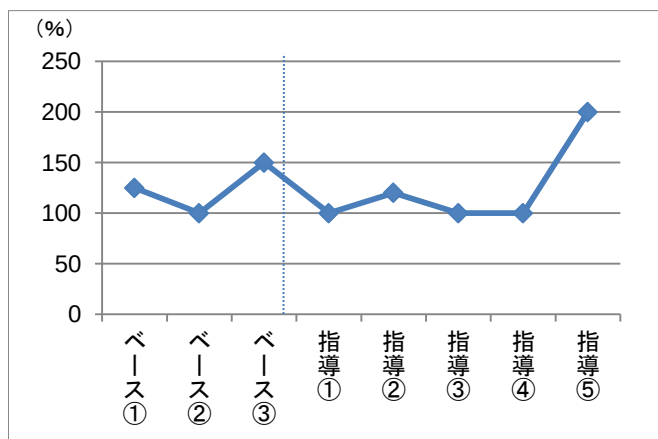


図6 指示回数に対する児童Bの活動回数の割合

「児童Bへの指示回数」は、ベースライン期から減少した。

「指示回数に対する児童Bの活動回数の割合」は、ベースライン期、指導・支援期ともに変化は見られなかった。指導者の指示について、児童Bは理

解ができており、的確に行動や発言をすることができていた。授業は、指導者の指示よりも発問が中心となって進められたため、指導者の言語等による指示は少なく、自ら思考し、発言する姿が見られ、「課題発見・解決学習」の指導が児童の「主体的な学び」を促すことに有効であったと考える。

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」では、教科書のイラストではなく、学級の児童が歯磨きや手洗い等を行っている日常場面の写真を提示した。これにより、学習意欲が喚起され、動作を表す言葉を、自然と児童から引き出すことができたと考える。また、写真を児童に提示する際、少しだけ見せるなど、見せ方の工夫を行うことにより、児童の興味を引き出し、学習への意欲を喚起させることにつながったと考える。

「児童生徒が理解しやすいめあての提示」では、導入時に、前時の掲示物を基に既習事項を振り返らせることにより、本時とのつながりを明確にしながめあてを提示していたため、児童が理解しやすく、学習意欲を喚起することができたと考える。また、板書の工夫として、見通しをもたせる部分、めあてに対して学習している部分及び既習事項の部分と、板書を配分することで、児童の理解を深めさせることができたと考える。

「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫の実施」では、一つの動作に対して多様な表現を求めることで、児童の中に自由度が増し、気づきや動作を表す言葉が多く発言され、友だちの発言から自分の考えをつなげるなどの「主体的な学び」の姿が見られた。

「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」では、児童が発表した動作を表す言葉を書き込む用紙にキラキラテープを貼り、枚数を評価の観点とした。振り返りでそれらを動作化させることで、動作と言語のつながりを実感させることができていた。これらのことにより、児童Bに学習の達成感を味わわせ、次時への意欲につなげることができたと考える。また、本時の学習では、児童の身近な日常生活の場面に基に文づくりを行った。授業後、給食準備のため、エプロンに着替えたり机の移動をしたりする際に、児童Bが学習で学んだ文型を活用し、表現する様子が見られた。児童の日常風景を教材としたり動作化させたりしたことで、児童の生活とつながりをもたせ、活用しようとする行動を促すことにつながったと考える。

さらに、教材が児童の日常とつながるものであったことにより、擬音語を思考する際、自ら歯ブラシを準備し、実際に動作化をして音を聞こうとアイデアを提案していた。知的障害の特性を踏まえ、生活に結び付いた内容を取り上げたことにより、児童が考えることをイメージしやすく、児童の主体的な活動を引き出すことができたと考える。

## ウ 児童C

### (7) 実施学級

児童Cの在籍する学級は、小学部第3学年6名の児童で編制されている。指導者は3名である。

### (イ) 授業における課題

児童Cは、指示されたことについて行動しようとするが、指示された内容が理解できず、行動できなかったり活動に集中しにくかったりする様子が見られる。その要因として、指導者の口頭の指示だけでは十分に理解できず、活動をイメージしにくかったり、指導者の説明を聞く時間が長いと注意がそれやすかったりすることが挙げられる。

### (ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、授業で行った指導・支援は表11のとおりである。

表11 児童Cの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援方法

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                        |
|-------------------|--------------------------------------------------------------|
| 物理的支援環境の整備        | ・指導者に注目させるとともに、離席を防ぐため、扇形に机及び椅子を配置する。                        |
| 個のニーズに応じた支援の充足    | ・見通しをもたせるため、学習活動をイラストと文字で提示する。<br>・活動内容を理解させるため、指導者がモデルを見せる。 |

### (エ) 指導・支援期

授業は、生活単元学習「げきあそびをしよう」において、「招待した教員に劇を見せる」という目的の下、「おおきなかぶ」のストーリーに合わせて役割分担し、劇の練習に取り組む内容であった。

指導者は、児童の障害特性等に応じて、表12及び表13のような指導・支援の工夫を行った。

表12 児童Cの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」）

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                       |
|-------------------|-----------------------------|
| 物理的支援環境の整備        | ・指導者に注目させるため、扇形に机及び椅子を配置する。 |

|                |                                                              |
|----------------|--------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足 | ・見通しをもたせるため、学習活動をイラストと文字で提示する。<br>・活動内容を理解させるため、指導者がモデルを見せる。 |
| 十分な参加機会の設定     | ・児童に役割を与え、カードを掲示させたり、司会進行させたりする。                             |

表13 児童Cの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点）

| 「課題発見・解決学習」の視点         | 指導・支援                                                                                                                                                    |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫     | ・指導者が劇の内容を動作化して示す。<br>・児童が入ることができる大きな家や被り物等の思わず触りたくなるような教材・教具の工夫を行う。<br>・「招待した教員に劇を見せる」という目的を理解しやすいように、前単元での同様の活動の様子を毎回、授業の導入で提示し、既習事項と結び付け、イメージさせやすくする。 |
| 児童生徒が理解できるめあての提示       | ・言葉だけではなく、イラスト及び文字を用いて、めあてを分かりやすく示す。                                                                                                                     |
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫 | ・説明を聞くだけの時間を減らす。<br>・カードをホワイトボードに貼る等の役割をもたせ、活動する時間を増やす。                                                                                                  |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫   | ・達成感を感じ、意欲をもって活動に取り組むことができるように、即時評価を行う。<br>・振り返りでは児童が理解しやすいように写真及び動画を提示しめあてに沿って評価を行う。                                                                    |

### (オ) 検証の結果と考察

「児童Cの授業参加時間の割合」は、図7のとおりである。ベースライン期及び指導・支援期で、大きな変化は見られなかった。

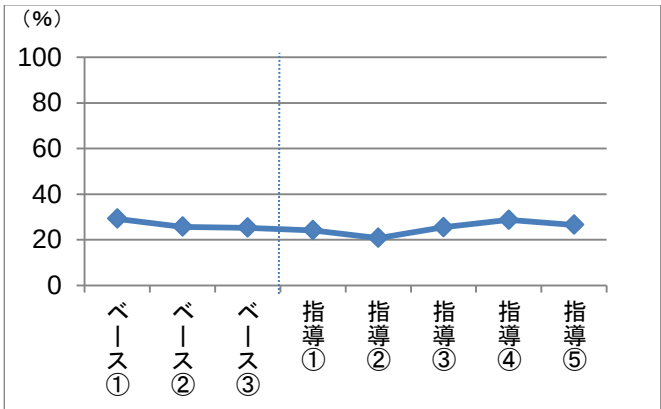


図7 児童Cの授業参加時間の割合



「児童Cへの指示回数」「指示回数に対する児童Cの活動回数の割合」については、図8及び図9のとおりである。

「児童Cへの指示回数」については、ベースライン期から指導・支援期で大きく減少した。また、「指示回数に対する児童Cの活動回数の割合」は大きく増加し、100%を超えた。

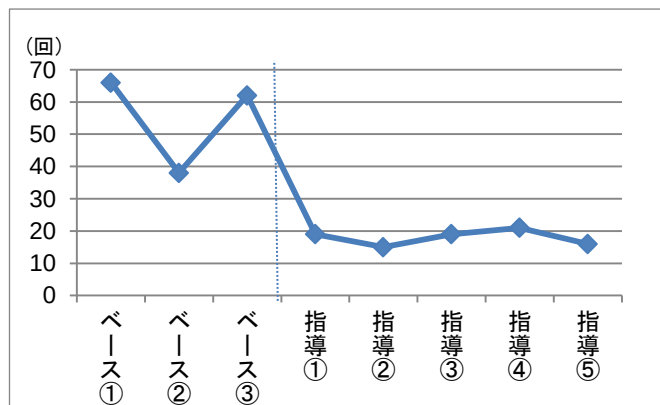


図8 児童Cへの指示回数

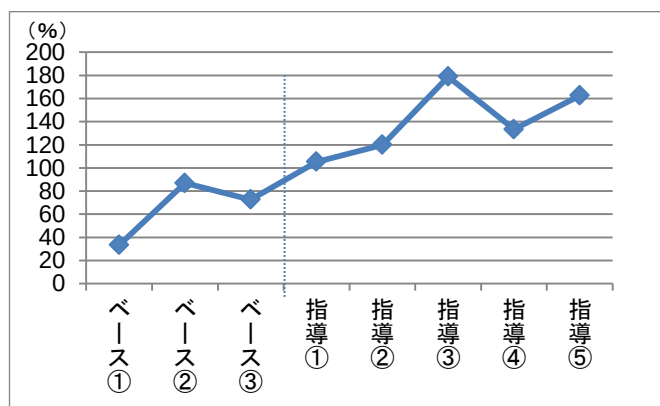


図9 指示回数に対する児童Cの活動回数の割合

「児童Cの授業参加時間の割合」は、ベースライン期と指導・支援期を比較して、大きく変化はなかったが、ベースライン期では、指導者が児童に対して指示を行う回数が多く、児童は、指導者の指示を受けて活動していたと考える。また、「児童Cの授業参加時間の割合」は、ベースライン期及び指導・支援期において30%程度を推移している。これは、児童が主体的に活動に参加できるように、障害特性等を踏まえた指導・支援を行ったが、一人一人が劇活動において役をもち、順番に演じるという活動であったために、待ち時間が長くなり、その結果、児童の集中がそれてしまい、授業参加時間が伸びにくかったと考える。

指導・支援期において、「児童Cへの指示回数」

は減少し、また、「指示回数に対する児童Cの活動回数の割合」は100%を超え、指示がなくても、自ら考え、行動する様子が増えた。このことについて、障害特性等を踏まえた指導・支援を行うことにより、児童に見通しをもたせ、自ら考えて行動させることができたと考える。

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点として、指導者が劇の内容を動作化して示したり、被り物等の児童が思わず触りたくなる教材・教具を準備したりする等、「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」を行った。また、児童が入ることができる大きな家を用意し、「入ってみたい。」と児童に思わせるなど、劇活動に興味・関心をもたせやすいようにした。これらのことにより、自ら教材・教具に手を伸ばして活動しようとしたり、家が提示されると自ら入ろうとしたりする様子が見られた。教材・教具を活動の手掛かりとして提示することで、興味・関心をもって活動に参加させることができたと考える。さらに、このことが劇活動を行うという本時の課題に気付かせ、児童の「主体的な学び」につなげることができたと考える。

「児童生徒が理解しやすいめあての提示」及び「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」では、言葉だけではなく、イラスト及び文字を用いてめあてを分かりやすく示した。また、達成感を感じさせ、意欲をもって活動に取り組ませることができるよう、即時評価を行ったり、振り返りにおいて児童が理解しやすいように写真及び動画を提示し、めあてに沿って評価を行ったりした。このめあての提示の工夫による児童の変容はあまり見られなかった。しかし、振り返り場面では、写真や動画等を用いて振り返らせることにより、動画等を注視する様子が見られ、評価されると笑顔になるなど、達成感を感じさせることができたと考える。また、前時での振り返りを次時での導入にも活用するなど、次に活動を行う際に、児童に課題を意識させやすくすることにつながり、児童の主体的な行動を引き出すことにつながったと考える。

「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」では、指導者の説明を聞くだけの時間を減らし、カードを貼らせる等の役割をもたせるようにした。児童Cは聞くばかりであると、意識が他にそれやすいことを考慮し、説明を聞く際に、カードを貼りに行く等させることで、指導者に意識を向けて話を聞くことができる時間が長くなった。また、カードを提示されると、自らカードを貼ろうとするな

ど、考えて行動する様子が見られた。これは、児童が、これまでの学習と本時の学習を結び付けて考えた結果として表れた行動であると考ええる。

これらの障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を行った結果、授業参加時間に大きな変化はなかったが、指示がなくても自ら考え行動する様子が多く見られるようになった。また、本單元における「招待した先生に喜んでもらうために、劇を行う。」という課題については、認知や記憶の難しさから、児童が單元における課題を発見し、解決に向けて取り組むことは難しかったが、1単位時間において、自分の役をよりよく演じるためにどう行動したらよいかという課題に気付き、考えて行動する様子が見られるようになり、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導は、児童の「主体的な学び」を促すことに有効であったと考える。

## エ 生徒D

### (7) 実施学級

生徒Dの在籍する学級は、中学部第2学年4名の生徒で編制されている。指導者は2名である。

### (イ) 授業における課題

生徒Dは、指示されたことについて、理解して実行しようとするが、体力面に課題があり、継続し集中して取り組むことが難しいことがある。また、コミュニケーションに課題があり、自分の思いを相手に適切に伝えることができないことがある。その要因としては、指導者の口頭の指示だけでは、どのようにすればよいか、どのようにしたらうまくいくかをイメージしにくいこと及び他者の気持ちを理解しにくく、相手の気持ちを考えて行動することが難しいことが挙げられる。

### (ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、授業で行った指導・支援は表14のとおりである。

表14 生徒Dの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                    |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業の流れや目標を分かりやすく提示する。</li> <li>写真及びイラストを使用し、活動内容の理解を図る。</li> </ul> |
| 人的支援環境の見直し        | <ul style="list-style-type: none"> <li>主担当と副担当が連携し、同時に指示しないなど役割を明確にする。</li> </ul>                        |
| 十分な参加機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の役割分担を明確にし、できるだけ、生徒同士で活動できるようにする。</li> </ul>                    |

## (I) 指導・支援期

授業は、生活単元学習の「お弁当をつくろう」「家事をしよう」など、複数の単元で実施した。

指導者は、生徒の障害特性等に応じて、表15及び表16のような指導・支援の工夫を行った。

表15 生徒Dの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」）

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                                                |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業の流れや目標を分かりやすく提示する。</li> <li>写真及びイラストを使用し、活動内容の理解を図る。</li> <li>個に応じたワークシートを使用させる。</li> </ul> |
| 人的支援環境の見直し        | <ul style="list-style-type: none"> <li>主担当と副担当が連携し、同時に指示しないなど役割を明確にする。</li> </ul>                                                    |
| 十分な参加機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の役割分担を明確にし、できるだけ、生徒同士で活動できるようにする。</li> <li>友だちと協力して活動する場面を意図的に設定する。</li> </ul>              |
| 多様・多重な評価          | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の活動を、その都度、肯定的に評価する。</li> </ul>                                                              |

表16 生徒Dの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点）

| 「課題発見・解決学習」の視点         | 指導・支援                                                                                                                                          |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫     | <ul style="list-style-type: none"> <li>依頼を受けて活動する等、必然性のある授業の導入の工夫をする。</li> <li>本時の目標を隠し、展開1で解決すべき課題を提示し考えさせ、展開2で更なる課題を提示し、目標を理解させる。</li> </ul> |
| 児童生徒が理解できるめあての提示       | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の言葉を使って目標を提示したり、目標について説明したりする。</li> </ul>                                                             |
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>質問して生徒に考えさせる場面を多く設定する。</li> <li>自分から発言したくなる場面設定の工夫をする。</li> <li>発表時には、理由を添えて発表させる。</li> </ul>           |

## (ロ) 検証の結果と考察

「生徒Dの授業参加時間の割合」は、図10のとおりである。

「生徒Dの授業参加時間の割合」については、ベースライン期及び指導・支援期で、変動はあるものの、あまり変化はなかった。

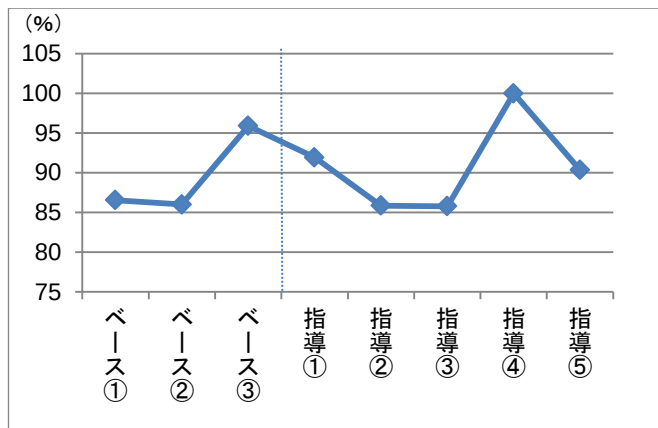


図10 生徒Dの授業参加時間の割合

「生徒Dへの指示回数」「指示回数に対する生徒Dの活動回数の割合」については図11及び図12のとおりである。

「生徒Dへの指示回数」については、ベースライン期から指導・支援期で減少した。「指示回数に対する生徒Dの活動回数の割合」においては、指導・支援期で増加した。

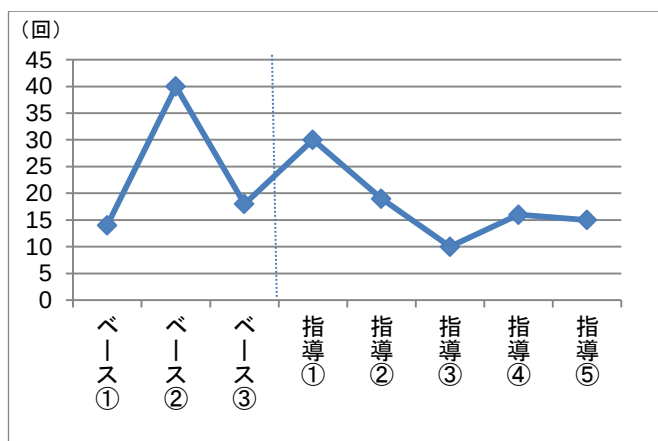


図11 生徒Dへの指示回数

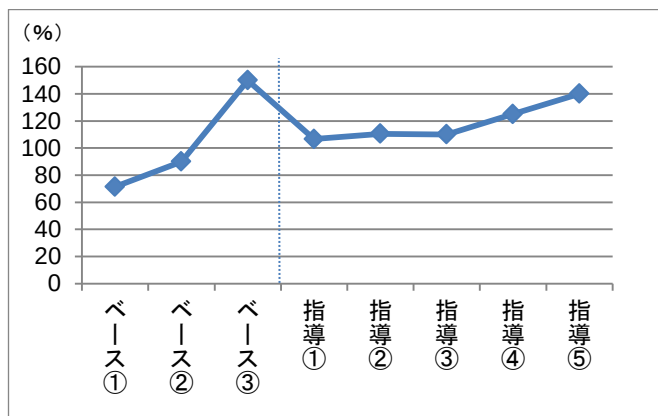


図12 指示回数に対する生徒Dの活動回数の割合

「生徒Dの授業参加時間」「生徒Dへの指示回

数」「指示回数に対する生徒Dの活動回数の割合」の結果から、本学級では、複数の単元で授業しているため、調理実習などの内容では、手順書を見て活動するなどができている。ベースライン期③で授業参加時間が伸びたと考える。しかし、積極的に取り組む活動とそうでない活動の差があった。また、ベースライン期では、指導者の説明が長く、説明の中で生徒に指示することが多かったため、生徒は、指導者の指示を聞いて行動することが多かった。しかし、指導・支援期において、「指示回数に対する生徒Dの活動回数の割合」が大きく変容しており、このことは、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導が、生徒の自ら思考・判断する「主体的な学び」を引き出すことにつながったと考える。

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」では、教員からの依頼を受けて洗濯をするなどの必然性のある導入の工夫があり、生徒は意欲をもって学習に取り組むことができたと考える。また、そのことにより、丁寧に干す、丁寧にアイロンを掛けるなど、目標を意識した行動につながりやすかったと考える。また、本時の目標を隠し、展開1で栄養について学ばせ「バランスの大切さ」を理解させた後、展開2で、実際にお弁当にどのようなおかずを入れたらよいかを考えさせるなどの工夫により、生徒は「バランスのよいお弁当をつくる」ということの意味を理解し、深い学びにつながりやすかったと考える。

「児童生徒が理解できるめあての提示」では、生徒から出た言葉を使って目標を提示したり目標について説明を行ったりしたことで、目標を具体的に理解させ、学びを深めさせることができたと考える。

「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」では、生徒に「どういうこと？」と思わせ、解決場面で「分かった。」と思わず発言したくなるような場面設定の工夫を行うことにより、生徒に活動を通して、どのようにしたらよいかについて考えさせることができた。また、友だちと一緒に活動を行う活動を仕組むことにより、生徒同士で話し合い、課題解決に向けて学びを深めさせることができた。と考える。

ベースライン期には、生徒の課題として、やりたいと思える活動とそうでない活動に対する意欲に差があったが、指導・支援期では、多くの活動において、友だちと協力して取り組む姿が多く見られるようになった。このことは、「課題発見・解決学習」

の指導の過程において、指導者が、友だちと一緒に  
行わせる場面を意図的に仕組み、生徒同士で課題を  
解決させたことにより、生徒は友だちと協力するこ  
との大切さが分かり、協働的な学びにつながったと  
考える。

オ 生徒E

(7) 実施学級

生徒Eの在籍する学級は、中学部第1学年6名の  
生徒で編制されている。指導者は2名である。

(イ) 授業における課題

生徒Eは、指導者に指示されたり、他の生徒から  
促されたりして行動する様子が多く見られた。また、  
聞くだけの時間が長くなると、覚醒が下がる様子  
が見られた。その要因としては、指導者の口頭の  
指示だけでは、十分に活動を理解できず、活動をイ  
メージしにくかったり、集中を向け続けることが難  
しかったりすることが挙げられる。

(ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、  
授業で行った指導・支援は表17のとおりである。

| 表17 生徒Eの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援 |                                                                                                         |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 「分かって動ける授業づくり」の観点               | 指導・支援                                                                                                   |
| 個のニーズに応じた支援の充足                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>接客サービスの流れを図及び写真で提示する。</li> <li>個々のめあてを具体的に言葉と文字で提示する。</li> </ul> |
| 多様・多重な評価                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>正しい行動ができたところは、具体的に称賛する。</li> <li>即時評価を行う。</li> </ul>             |

(エ) 指導・支援期

授業は、作業学習「接客サービス」において、  
2月の参観日に保護者に接客サービスを行うため  
に、接客サービスの基本的な技術を身に付けさせる  
内容であった。

指導者は、生徒の障害特性等に応じて、表18及び  
表19のような指導・支援の工夫を行った。

| 表18 生徒Eの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」） |                                                                                                                       |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 「分かって動ける授業づくり」の観点                              | 指導・支援                                                                                                                 |
| 個のニーズに応じた支援の充足                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>見通しをもって活動できるように、授業の流れを毎回、ほぼ同じように設定する。また、授業の流れについて、写真等を用いてスケジュールを示す。</li> </ul> |

|          |                                                                                                                                                               |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | <ul style="list-style-type: none"> <li>活動時間が分かりやすいよう、タイマーを活用する。</li> </ul>                                                                                    |
| 多様・多重の評価 | <ul style="list-style-type: none"> <li>活動が終わると、すぐに振り返らせ、できたこと等をすぐに評価する。</li> <li>評価カードを用いて、自己評価させるとともに、指導者及び他の生徒からの他者評価も取り入れることで、できたこと等を実感させやすくする。</li> </ul> |

| 「課題発見・解決学習」の視点         | 指導・支援                                                                                                                                             |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫     | <ul style="list-style-type: none"> <li>「参観日において、保護者に一人で接客を行うために接客サービスを行う」等の目的について、写真や図等を提示し、意欲を高めさせる。</li> </ul>                                  |
| 児童生徒が理解できるめあての提示       | <ul style="list-style-type: none"> <li>活動の都度、めあてに沿った評価及び生徒の課題に沿った評価を行うことで、めあて及び課題を意識しやすくする。</li> </ul>                                            |
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>「線まで水を注ぐ」という課題に気付かせやすいよう、手掛かりとなるテープを貼り、生徒に分かりやすく示す。</li> <li>指導者の立ち位置を検討し、生徒から離れ、手順表を活用させやすくする。</li> </ul> |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫   | <ul style="list-style-type: none"> <li>評価を「○」「×」の2段階にし、生徒が評価しやすくするとともに、評価を分かりやすく伝える。</li> <li>客観的に行動を振り返らせるために、写真や動画を用いて振り返りを行う。</li> </ul>       |

(オ) 検証の結果と考察

「生徒Eの授業参加時間の割合」は、図13のとおりである。

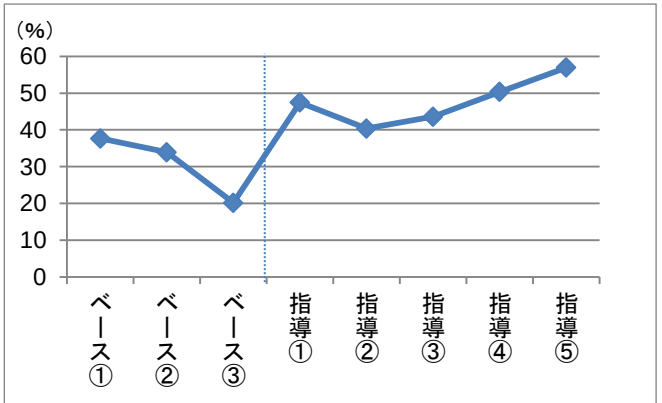


図13 生徒Eの授業参加時間の割合



「生徒Eの授業参加時間の割合」については、指導・支援期に徐々に増加した。生徒Eは、待ち時間が長いと覚醒が下がりやすく、ベースライン期では、他の生徒が接客サービスの練習をする際に、眠ってしまう様子が多く見られた。しかし、指導・支援期に入り、「なぜ、接客サービスの練習を行うのか。」について、写真等を用いながら説明することで、生徒に「保護者に自分で接客できるようになるために、練習をする。」ということ意識させたり、1単位時間の授業に集中しやすいように授業時間等の調整を行ったりした。このことにより、覚醒が下がる時間が減り、また、他の生徒の活動している様子を見ながら待つ等、授業に参加する時間の増加につながったと考える。

「生徒Eへの指示回数」「指示回数に対する生徒Eの活動回数の割合」については図14及び図15のとおりである。

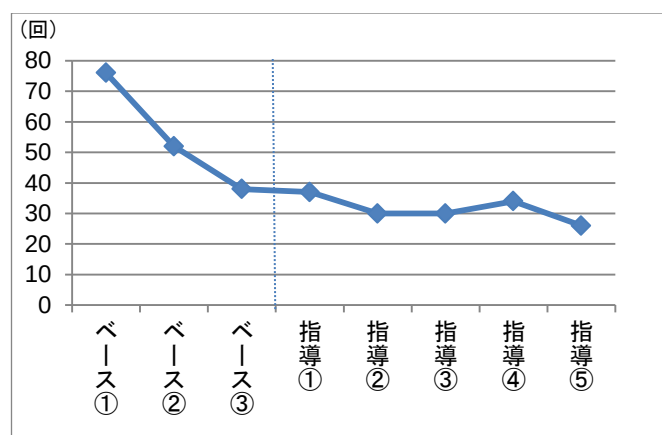


図14 生徒Eへの指示回数

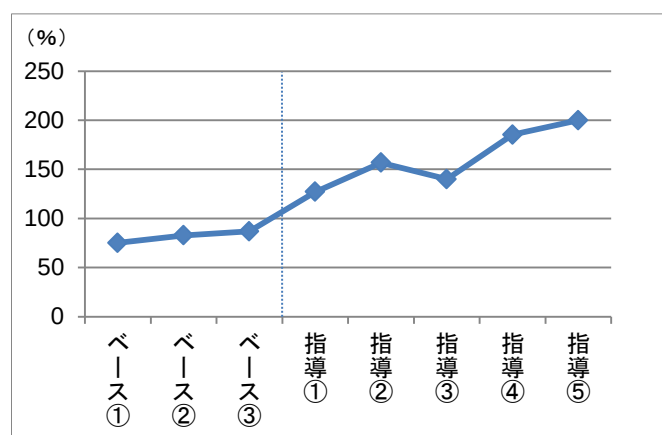


図15 指示回数に対する生徒Eの活動回数の割合

「生徒Eへの指示回数」については、ベースライン期から指導・支援期で大きく減少した。また、「指示回数に対する生徒Eの活動回数の割合」が大

きく増加し、100%を超えた。ベースライン期では、手順表等が示されていても、生徒がそれを手掛かりに活動する様子はあまり見られず、指導者の身体的な補助や指差し等の指示を受けて活動していた。そのため、ベースライン期での指示回数の増加につながったと考える。指導・支援期に入り、生徒が手順表等を手掛かりにして自ら考えて行動できるように、生徒と指導者の距離を取るようしたり、言葉掛け等の指示をできるだけ行わないようしたりした。このことにより、自分から手順表に目を向け、指差し等しながら確認して活動する様子が見られるようになった。手順表という、障害特性等に応じた指導・支援を行い、その有効性に気付かせるように指導者が促すことで、生徒が手順表を活用し、自ら考えて行動することにつながったと考える。

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」では、「参観日において、保護者に一人で接客を行うために接客サービスの練習を行う」等の目的について、写真等を提示し、意欲を高めさせるようにした。導入において、保護者の写真や授業の目的等が示されることにより、自ら保護者の写真を指差したり、指導者の方を見て話を聞く時間が長くなったりするなど、生徒の活動に対する意欲を引き出すことができ、その後の活動においても、自分で考えて行動する様子が多く見られた。「なぜその活動を行うのか。」という活動の意味や価値が生徒にとって理解でき、その結果として、生徒の「主体的な学び」につながったと考える。

「児童生徒が理解しやすいめあての提示」「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」では、写真等を用いて、めあてを分かりやすく示すとともに、活動の都度、めあてに沿った評価及び生徒の課題に沿った評価を行うことで、めあて及び課題を意識しやすくした。生徒は、「コップに適量水を注ぐ」ことが、指導・支援期における継続的な課題であった。生徒の指導・支援期のめあては、「手順表を見ながら一人で接客サービスを行うことができる」であった。生徒に意欲をもたせ、活動に取り組ませたり、記憶の弱さに対する対応をしたりするために、接客サービスの練習を行わせた後、即時評価を行うようにした。評価では、めあてに対する評価及び「コップに適量水を注ぐ」ことに対する評価を、欠かさず行った。このことにより、生徒が「コップに適量水を注ぐ」ことが自分の課題であること

に気付き、水を注いだあとに、コップを目線の高さまで持ち上げて、適切な量が入っているか確認したり、再度、写真カード等で確認したりする様子が見られた。これらのことから、理解しやすいめあてを提示し、めあてに沿った評価を行うことで、生徒に課題に気付かせ、生徒が課題の解決に向けて考え、行動する様子を引き出すことができたと考える。

## カ 生徒F

### (7) 実施学級

生徒Fの在籍する学級は、高等部第2学年6名の生徒で編制されている。指導者は2名である。

### (イ) 授業における課題

生徒Fは、学級の中では、友だちから頼りにされる存在であり、発表場面では、友だちから意見を促されることがよくある。促されれば、質問等に対して答えたり、役割を果たしたりすることができるが、自分から積極的に取り組めないことがある。その要因としては、役割を果たすことに対し、自信がないことが挙げられる。

### (ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、授業で行った指導・支援は表20のとおりである。

表20 生徒Fの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                                           |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業の流れや目標を注目させやすくして提示する。</li> <li>生徒の実態に応じた手順書や教材などを準備する。</li> </ul>                      |
| 人的支援環境の見直し        | <ul style="list-style-type: none"> <li>主担当と副担当が連携し、担当生徒を決め、同時に指示しないなど、役割を明確にする。</li> <li>活動内容と担当生徒に対応した指導者の立ち位置を決める。</li> </ul> |
| 十分な参加機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の役割分担を明確にし、生徒同士で活動できるようにする。</li> <li>一人一人に役割をもたせ、活動の明確化を図る。</li> </ul>                 |
| 豊富な人とのやり取り        | <ul style="list-style-type: none"> <li>ペアで活動を行わせる。</li> </ul>                                                                   |

### (イ) 指導・支援期

授業は、総合的な学習の時間「修学旅行に行こう」において、「訪問先の外国の生徒に折り鶴の折り方を分かりやすく教える方法を考える」という目

的の下、実際の場面を想定させながら、どのようにしたら言葉が通じない相手に理解してもらえるかについて生徒同士で考えさせる内容であった。

指導者は、生徒の障害特性等に応じて、表21及び表22のような指導・支援の工夫を行った。

表21 生徒Fの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」）

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                                                                                    |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個のニーズに応じた支援の充足    | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業の流れや目標を注目させやすくして提示する。</li> <li>生徒の実態に応じた手順書や教材などを準備する。</li> </ul>                                               |
| 人的支援環境の見直し        | <ul style="list-style-type: none"> <li>主担当と副担当が連携し、担当生徒を決め、同時に指示しないなど、指導者の役割を明確にする。</li> <li>活動の内容と担当生徒に対応した指導者の立ち位置を決める。</li> </ul>                     |
| 十分な参加機会の設定        | <ul style="list-style-type: none"> <li>一人一人に役割をもたせ、活動の明確化を図る。</li> <li>生徒の役割分担を明確にし、生徒同士で活動できるようにする。</li> <li>生徒同士で考えさせたり、活動させたりする場面を十分に設定する。</li> </ul> |
| 豊富な人とのやり取り        | <ul style="list-style-type: none"> <li>ペアで活動を行わせる。</li> <li>生徒に活動の一部を委ね、生徒同士でやり取りできる場面設定をする。</li> </ul>                                                  |
| 多様・多重な評価          | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の活動を、肯定的に評価する。</li> <li>映像を用い、生徒同士で評価させる場面を設定する。</li> </ul>                                                     |

表22 生徒Fの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点）

| 「課題発見・解決学習」の視点     | 指導・支援                                                                                                                                                                                  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>前時の反省から本時の課題を設定し、生徒同士で解決させる。</li> <li>学校訪問で、他国の生徒に折り鶴の折り方を分かりやすく教える方法を考えるという課題を解決させる。</li> <li>実際の場面をイメージさせ、具体的に場面設定をして体験させながら考えさせる。</li> </ul> |
| 児童生徒が理解できるめあての提示   | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業の導入で、生徒個々の目標を具体的に示す。</li> </ul>                                                                                                               |

|                        |                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで活動させ、考えを共有させたり、述べ合わせたりする。</li> <li>・生徒同士のやり取りを大切にし必要に応じて、指導者はファシリテーター役になる。</li> <li>・質問して生徒に考えさせる場面を多く設定する。</li> <li>・生徒の発言を、生徒の言葉を使用して板書する。</li> </ul> |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・映像を基に具体的に改善点を考えさせる。</li> <li>・特によかった点について、具体的に述べ合わせさせる。</li> <li>・前時の反省を基に改善した内容で活動させ、映像を基に振り返らせて、更なる改善点を考えさせる。</li> </ul>                                   |

## (オ) 検証の結果と考察

「生徒Fの授業参加時間の割合」は、図16のとおりである。

「生徒Fの授業参加時間の割合」について、ベースライン期では、指導者が質問する際に、生徒Fが答えることが多く、その結果、授業に参加する割合が高くなったと考える。指導・支援期に入り、授業改善を行った結果、一問一答で答えられる質問が減ったこと及び振り返りをプリントに記入する際に早く書き終わり、集中を切らしてしまう様子が見られたことから、指導・支援期①において、授業参加時間が伸びにくかったと考える。

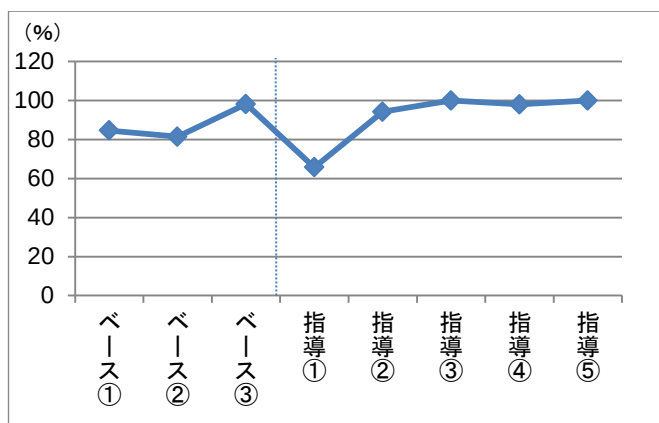


図16 生徒Fの授業参加時間の割合

「生徒Fへの指示回数」「指示回数に対する生徒Fの活動回数の割合」については図17及び図18のとおりである。

「生徒Fへの指示回数」については、ベースライン期から指導・支援期で減少した。また、「指示回数に対する生徒Fの活動回数の割合」は、指導・支

援期で大きく増加し、150%を超えた。

「生徒Fの授業参加時間」「生徒Fへの指示回数」「指示回数に対する生徒Fの活動回数の割合」の結果から、ベースライン期では、指導者の説明が長く、説明の中で指導者が生徒に指示することが多かったため、生徒は、指示を聞いて行動することが多かったと考える。また、「折り鶴の折り方を外国の生徒にどのように教えたら分かりやすいか」を考えさせる内容であったため、ベースライン期では、どのように工夫したらよいか分からなかった生徒に対し、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を行うことにより、前時までの学習を生かし、自ら考え行動するなど「主体的な学び」を促すことにつながったと考える。

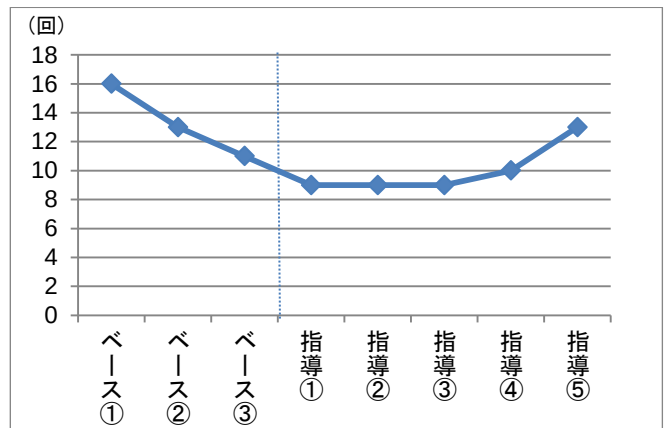


図17 生徒Fへの指示回数

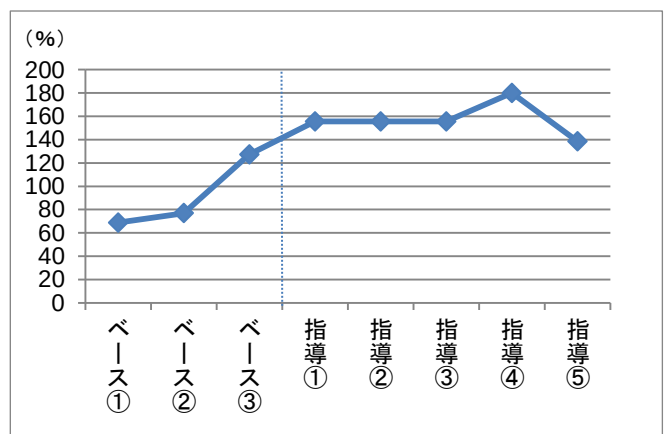


図18 指示回数に対する生徒Fの活動回数の割合

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」では、導入部分で前時の生徒の発言を撮影した動画を見せながら課題を明確にするなどの工夫を行ったことにより、生徒は活動を通して「もっとこうしたい。」「このように工夫したらよい。」

ということを具体的に考えることができ、積極的に考えを述べることができたと考える。また、実際の場面を想定し、教える役と教えられる役になって、課題を具体的に考えさせる工夫をしたことにより、実際に、相手の立場に立って考えることができ、積極的に自分の考えを述べることができたと考える。

「児童生徒が理解できるめあての提示」では、前時までの生徒の発言から本時の目標を設定したり考えさせたりしたことにより、より目標を意識することができたと考える。

「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」では、生徒の発言を簡潔に板書し、提示したことで、お互いの考えを理解させることができたこと、友だちの考えを基に自分の考えを自由に述べ合う雰囲気をつくったことにより、生徒同士の考えが深まり、振り返りにおいて、改善案を出し合うことができたと考える。

「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」では、導入部分で目標を意識させた上で動画を活用して振り返らせたり、生徒同士で自由に考えを述べ合える雰囲気をつくって発言させたりすることにより、生徒は課題が明確になり、具体的に自分の意見を述べることができたと考える。

また、授業の振り返りにおいて、ベースライン期では、「このことがいけなかった。」と相手の課題を指摘することが多く、話合いが深まらなかったり、険悪な様子になったりすることが多かったが、指導・支援期において、指導者が発問の工夫をすることで、生徒はお互いに相手のよさに気付き、褒め合う雰囲気がつくり出されたことにより、話合いが深まったと考える。

## キ 生徒G

### (7) 実施学級（グループ）

生徒Gの所属する学習グループは、高等部3名の生徒の作業学習グループである。指導者は2名である。

### (イ) 授業における課題

生徒は、指示されたことについて行動することができる。また、作業の中で使用するミシン等の道具を扱う技術も身に付いてきている。しかし、指導者が生徒Gに付き添う形で指導を行っているため、生徒が自ら課題を考えたり、困ったことに関して自ら克服しようと行動したりする経験は少なく、そういった行動はあまり見られない。

### (ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、

授業で行った指導・支援は表23のとおりである。

表23 生徒Gの所属する学習グループにおけるベースライン期の指導・支援

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                  |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 物理的支援環境の整備        | ・課題や活動を行いやすい机や椅子の配置にする。                                                |
| 個のニーズに応じた支援の充足    | ・目標数や達成数を表に示し、各作業の進行具合を視覚的に共有できるようにする。                                 |
| 多様・多重な評価          | ・指導者や他の生徒から評価を受けるために、発表場面を設定する。<br>・肯定的な評価を行い、生徒の技術の習熟度に応じて、客観的評価を加える。 |

### (エ) 指導・支援期

授業は、作業学習（生活デザイン）「製品づくり」において、文化祭に向けてランチョンマットを制作する内容であった。

指導者は、生徒の障害特性等に応じて、表24及び表25のような指導・支援の工夫を行った。

表24 生徒Gの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」）

| 「分かって動ける授業づくり」の観点 | 指導・支援                                                                                           |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 物理的支援環境の整備        | ・いつ・どこで・どの順番に・何をするのか分かって動けるための手掛かりを配置する。                                                        |
| 個のニーズに応じた支援の充足    | ・主体的に活動できるように、手順表などを用いる。<br>・工程の中でできること、苦手なことについて自分で分析させ、必要な援助を求めさせながら効率よく製品をつくらせるための手順表の工夫をする。 |
| 人的環境の見直し          | ・指導者の動線を整える。                                                                                    |
| 十分な参加機会の設定        | ・待つ時間を減らし、個人作業を増やす。                                                                             |
| 豊富な人とのやりとり        | ・支援を求めさせるために、一人でできない工程を意図的につくる。                                                                 |

表25 生徒Gの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点）

| 「課題発見・解決学習」の視点     | 指導・支援                                          |
|--------------------|------------------------------------------------|
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫 | ・課題解決に向けて考えやすいように、指導者から「今日はここまでやってほしい。」という達成目標 |

|                           |                                                                                                              |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | を提示する。                                                                                                       |
| 児童生徒が理解できるめあての提示          | ・各工程の説明がめあてになるように、手順表に記述する。                                                                                  |
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫の実施 | ・前時の授業目標をボードに残しておき、それを手掛かりに本時の目標を自分で設定し、発表できるようにする。<br>・作業の中で指導者の支援が必要な箇所を自分で考えさせ、手順書に印を付けさせ、必要に応じて支援を求めさせる。 |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫      | ・評価しやすいように、前時の授業の目標及びまとめ（達成数）をボードに残しておく。                                                                     |

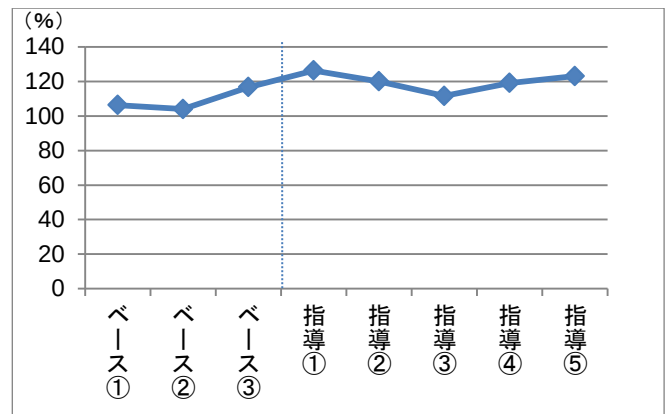


図21 指示回数に対する生徒Gの活動回数の割合

## (オ) 検証の結果と考察

「生徒Gの授業参加時間の割合」は、図19のとおりである。

「生徒Gの授業参加時間の割合」は、ベースライン期、指導・支援期とも100%であった。ベースライン期及び指導・支援期において、作業内容や活動回数等が視覚的に示されており、生徒は、見通しをもって活動しやすかったため、授業に集中して参加することができていたと考える。

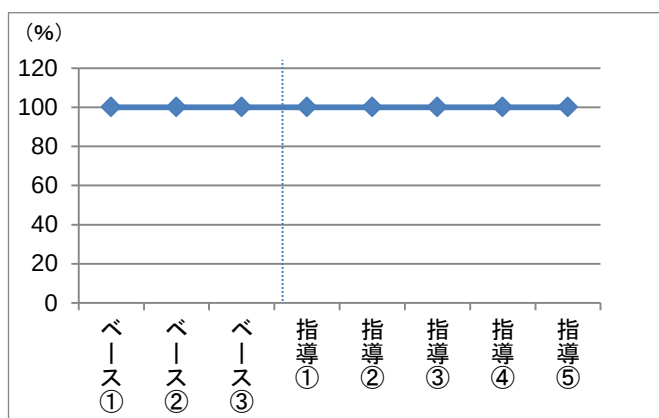


図19 生徒Gの授業参加時間の割合

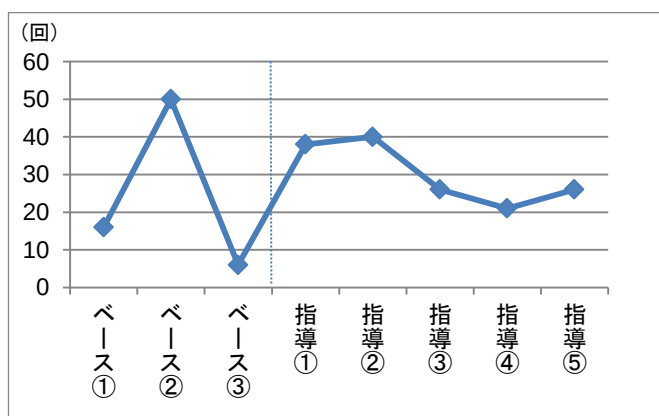


図20 生徒Gへの指示回数

「生徒Gへの指示回数」「指示回数に対する生徒Gの活動回数の割合」については、図20及び図21のとおりである。

「生徒Gへの指示回数」について、ベースライン期と比べて、指導・支援期①②に、指示回数が増えている。これは、授業内で生徒に課題を発見させようと、意図的に生徒に質問し、考えさせていたが、結局、やるべきことを指示する内容であったためである。指導・支援期③以降は、生徒自身で思考を深めることができたため、減少した。

「指示回数に対する生徒Gの活動回数の割合」については、ベースライン期、指導・支援期ともに指示に対して的確に作業に取り組んでいたため、大きな変化が見られなかったが、指導・支援期に僅かであるが、増加している。これは、指導・支援期において、指導者が「製品を作るための工程を理解し、見通しをもって主体的に作業ができるようになること」「工程の中で自分ができると苦手な作業について自分で分析し、必要な支援を求めながら効率よく製品をつくること」を生徒の目指す姿として考え、その姿を引き出すために、指示をできるだけ減らし、生徒の思考を促したためであると考えられる。

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」では、到達目標を指導者側が提示し、その目標達成のために思考させる場面を設定した。このことにより、生徒は、時間内にこれだけやらなければならないということを意識できるようになり、意欲をもって活動に取り組むことができるようになった。しかし、「時間内に作業を終わらせるために、どうしなければならないか。」という課題解決への過程を考えさせることは難しかった。これまで、課題解決に向けて、自ら考えて行動する経験が不足していることから、どのように課題解決の過程を考え



てよいのか分からなかったため、繰り返し授業で考えさせる経験を積ませることが必要であると考え。また、時間内に作業が終わらないのはなぜか等、自分の作業を客観的に振り返ることは難しく、今後は、自分の課題に気付かせ、課題解決に向けてどのようにすればよいかを考えさせるための手立ての工夫が必要であると考え。

「児童生徒が理解しやすいめあての提示」「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」及び「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」では、前時の授業の目標やまとめをボードに残しておくことによって、ボードに残した前時の内容を手掛かりとして、自分の課題やその目標時間に向けての達成具合を発表できるようになった。さらに、自ら挙手して発言したり、援助依頼を行ったりするなど、積極性も見られるようになり、自ら考え、行動する様子が増え、障害特性等に応じた「課題発見・解決学習」の指導が、生徒の「主体的な学び」を促すことに有効だったと考える。

ク 生徒H

(7) 実施学級

生徒Hの在籍する学級は、高等部第1学年5名の生徒で編制されている。指導者は2名である。

(イ) 授業における課題

生徒Hは、手順表を見て作業を行うことができる。しかし、分からないことがあるときに、積極的に質問したり、ペアに協力を要求したりすることが苦手である。指示されたことを行うことはできるが、自分で工夫しようとする様子は見られにくい。その要因としては、質問するタイミングがつかみにくかったり、自信がないことにより積極的に行動しにくかったりすることが挙げられる。

(ウ) ベースライン期

「分かって動ける授業づくり」の観点に基づき、授業で行った指導・支援は表26のとおりである。

| 表26 生徒Hの在籍する学級におけるベースライン期の指導・支援 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 「分かって動ける授業づくり」の観点               | 指導・支援                             |
| 物理的支援環境の整備                      | ・見通しをもちながら作業することができるように、手順表を提示する。 |
| 豊富な人とのやり取り                      | ・ペアで作業を行わせる。<br>・報告、連絡等を徹底させる。    |
| 十分な参加機会の設定                      | ・一人一人の役割を明確にする。                   |

(エ) 指導・支援期

授業は、作業学習「食品加工基礎」において、「製品として品質の高い商品を作ること」「コミュニケーションや時間を意識しながら作業を進めること」をめあてに、製品を作る内容であった。

指導者は、生徒の障害特性等に応じて、表27及び表28のような指導・支援の工夫を行った。

| 表27 生徒Hの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「分かって動ける授業づくり」） |                                                           |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 「分かって動ける授業づくり」の観点                              | 指導・支援                                                     |
| 物理的支援環境の整備                                     | ・手順表が提示し、見通しをもちながら作業することができるようにする。<br>・生徒の動線が交差しないよう設定する。 |
| 個のニーズに応じた支援の充足                                 | ・作業内容を理解させるために、指導者がモデルを示す。                                |
| 豊富な人とのやり取り                                     | ・ペアで作業を行わせる。<br>・報告、連絡等を徹底させる。                            |
| 十分な参加機会の設定                                     | ・一人一人の役割を明確にする。                                           |

| 表28 生徒Hの在籍する学級における指導・支援期の指導・支援（「課題発見・解決学習」の視点） |                                                           |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 「課題発見・解決学習」の視点                                 | 指導・支援                                                     |
| 学習意欲を喚起させるような導入の工夫                             | ・前時の学びを踏まえ、2種類のケーキを提示し、作業のポイントに気付かせる。                     |
| 児童生徒が理解できるめあての提示                               | ・一人一人に自分のめあてを発表させる。<br>・時間を見て残り時間を言わせる。タイム係を生徒にさせる。       |
| 指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫                         | ・生徒の質問に即答せず、ペアに尋ねたり、手順表を確認させたりさせる。立ち位置は、なるべく生徒から離れた場所にする。 |
| 本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫                           | ・出来上がりを見て、それぞれ本時のめあてが実行できたか発表させる。                         |

(オ) 検証の結果と考察

「生徒Hの授業参加時間の割合」は、図22のとおりである。

「生徒Hの授業参加時間の割合」については、ベースライン期及び指導・支援期とも100%であり、変化は見られなかった。生徒は、ベースライン期、指導・支援期ともに集中して作業に取り組んでおり、このことは、手順表が提示され、一人一人の役割が明確にされていたことにより、自分のすべきこ



とを理解し、見通しをもって作業を行うことができたからであると考ええる。

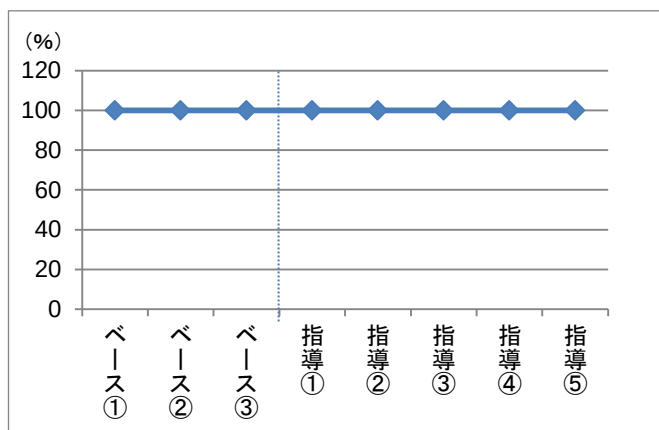


図22 生徒Hの授業参加時間の割合

「生徒Hへの指示回数」「指示回数に対する生徒Hの活動回数の割合」については図23及び図24のとおりである。

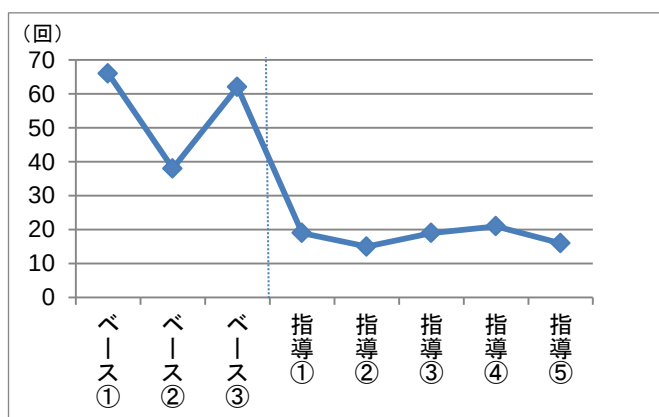


図23 生徒Hへの指示回数

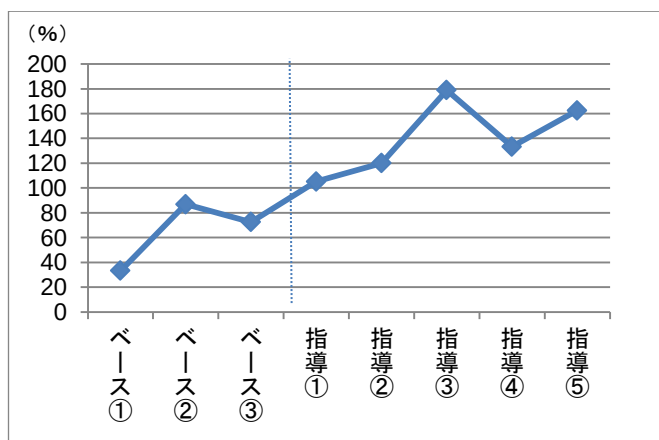


図24 指示回数に対する生徒Hの活動回数の割合

「生徒Hへの指示回数」については、ベースライン期から指導・支援期で大きく減少した。ベースラ

イン期において、生徒は、分からないことがあると、指導者に質問をし、それに対して、指導者がすぐに質問に回答し、活動を指示していた。しかし、指導・支援期において、指導者が生徒からの質問に対して、即答せず、思考させる発問を意識したため、生徒からの質問は減少し、同時に指導者の指示回数も減少したと考える。

障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導の視点である「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」及び「児童生徒が理解できるめあての提示」では、2種類のケーキを提示し、ケーキの膨らみ方の違いの要因について気付かせることにより、製品として質の高いケーキにするポイントに気付かせ、めあてを焦点化するとともに、生徒の意欲を喚起していた。また、そのポイントを意識する必然性をもたせることができ、めあてを明確に意識させることができたと考える。さらに、生徒同士で、めあてを発表し合うことで、めあてをより意識し、作業を行うことができたと考える。

「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」では、事前に指導者が質問の出そうな課題を想定し、質問が出たときに、質問に即答せず、ペアでの話し合いを促したり、指導者がモデルを示したりすることにより、生徒が自ら思考し、課題を解決しようとする姿が見られた。また、時間を意識させるために、リーダーを活用し、生徒同士で声を掛け合いながら作業を進めさせることができ、より主体的な行動へとつなげることができたと考える。

指導・支援期においては、困るような状況になっても、課題解決のために、自ら考え、行動する様子が増え、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導が、生徒の「主体的な学び」を促すことに有効であったと考える。

## V 授業モデル（試案）の開発

文献研究及び授業実践での指導・支援方法を基に、「主体的な学び」を促すための障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の授業モデル（試案）（以下、「授業モデル」とする。）を後掲のとおり、作成した。

なお、「授業モデル」では、知的障害及び肢体不自由等のある児童生徒の思考に係る障害特性等を「見通しのもちにくさ」「言語理解の難しさ」「記憶の弱さ」「経験不足」の四つを挙げ、それらに応じた指導・支援方法の具体例を示した。「授業モデル」について解説する。

「授業モデル」は授業展開に沿って「『課題発見・解決学習』の視点」の四つの視点を配置した。

○ 「学習意欲を喚起させるような導入の工夫」

導入において、「他者から依頼を受けて活動に取り組む。」などの必然性をもたせたり、「なぜ、学習に取り組むのか。」という活動の意味や価値を写真等を活用して理解させたりすることで、児童生徒の学習意欲を高めることができた。また、動作化して示したり、写真等を活用したり、日常生活を取り上げたりすることで、イメージしやすくなり、興味・関心をもたせやすかった。さらに、興味・関心をもたせるとともに、授業における「山場」を考え「山場」から逆算し、「山場」につながる内容で、児童生徒に「やってみたい。」と思わせるような導入の工夫を行うことが大切であると考ええる。

○ 「めあての提示の工夫」

言葉での説明だけであると、十分理解できず、説明があっても、見通しがもてず、授業に参加しにくいことがあった。また、物や写真等を用いて前時の振り返りを行い、既習事項や前時を想起させ、本時の課題に気付かせたりつなげたりすることが大切であり、このことが、児童生徒の「深い学び」につながるということが分かった。そのため、言葉だけでなく、写真等で視覚的・具体的にめあてを示すとともに、既習事項と結び付けるための工夫が必要であると考ええる。このことは、導入の工夫とも重なることであり、児童生徒に「やってみたい。」と思わせるための工夫にもなると考える。

○ 「指導者が話し過ぎず、児童生徒に考えさせる工夫」

実施授業において、指導者の説明が長いため、授業参加時間が短くなったり、集中が途切れたりすることがあった。また、指導者が児童生徒から距離を取ったり、ファシリテーター役を務めたりすることによって、児童生徒が自ら考え行動する様子が多く見られるようになった。指導者が説明するだけでなく、考える材料を提供し、児童生徒に考えさせる時間を十分に設定することが大切であると考ええる。

○ 「本時の目標に対応したまとめ及び評価の工夫」

活動の都度、めあてや課題に沿った評価を行うことで、児童生徒がそれらを意識しやすくなり、次の行動に結び付きやすくなった。そのために、写真等を用いて、客観的に行動を振り返らせやすくなることが大切である。記憶の弱さを補い、認知の難しさに対応するために、言語だけではなく、写真等を活

用し、児童生徒に分かりやすく伝わる形で振り返らせるための工夫が必要であると考ええる。

## VI 研究のまとめ

### 1 成果

- 知的障害等のある児童生徒に対して、障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を実施すれば、児童生徒が、自ら課題に気付いたり、課題解決に向けて自ら考え、行動するなど、「主体的な学び」を促すことができることが分かった。

### 2 課題

- 児童生徒の障害特性等に応じた指導・支援方法として、「分かって動ける授業づくり」について、再度、着目したが、広島県内に、その考え方は浸透してきたとは言いつつも、十分に正しく理解されていないことが分かった。知的障害等のある児童生徒の「主体的な学び」を促すために「分かって動ける授業づくり」の指導・支援は不可欠であると考ええる。今後も知的障害の特性等に応じた指導・支援方法として「分かって動ける授業づくり」を行い、さらに、障害特性等を踏まえ、「課題発見・解決学習」を進めるための指導・支援方法について追究したい。
- 「課題発見・解決学習」において、知的障害等のある児童生徒に課題発見させるために、具体的な課題を提示し、課題と認識させることもあれば、児童生徒自らが課題を発見し、課題解決に向けて取り組むことができることもあり、児童生徒実態によって、課題発見の方法は様々であった。今後も、児童生徒の実態等に応じ、課題発見させるための指導についても追究したい。
- これまでに学んだ知識と、学習を結び付けることが知的障害等のある児童生徒の「深い学び」につなげるためには重要であると考ええる。記憶及び言語理解の難しさがある知的障害の特性を踏まえ、学習を振り返らせるための工夫について今後も追究したい。
- 8名の児童生徒を対象としており、知的障害等の実態は、さまざまであった。そのため、実態によって、指導・支援方法も異なる。今後は、この授業モデル（試案）を活用し、指導・支援方法の有効性について更に検証したい。

最後に、本研究に当たり、懇切丁寧に御指導・御助言くださった研究指導者の竹林地毅先生、さらに御協力いただいた研究協力員の皆様や研究協力校4校の関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。

## 【引用文献】

- 1) 藤原義博 (2012) : 「わかって動ける 子どもの主体性を引き出すための授業改善」『月刊 実践障害児教育 8月号』学研教育出版p. 6
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (平成25年) : 『教育支援資料 ～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～』p. 107
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (平成25年) : 前掲書p. 107
- 4) 三浦光哉 (2017) : 『特別支援教育のアクティブ・ラーニング ―「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善―』ジアース教育新社p. 48
- 5) 文部科学省 (平成21年) : 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚園・小学部・中学部)』教育出版p. 244
- 6) 文部科学省 (平成21年) : 前掲書p. 244
- 7) 文部科学省 (平成21年) : 前掲書p. 244
- 8) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (平成25年) : 前掲書p. 145
- 9) 文部科学省 (平成21年) : 前掲書 p. 234
- 10) 文部科学省 (平成21年) : 前掲書 p. 236
- 11) 藤原義博 監修・著 小林真・阿部美穂子・村中智彦 編著 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 著 (2012) : 『特別支援教育における授業づくりのコツ これならみんな分かって動ける』学苑社p. 6
- 12) 竹野政彦・矢野清美 (平成26年) : 「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究Ⅱ ―分かって動けるための課題分析を通して―」『研究紀要 ―第41号―』広島県立教育センター
- 13) 菊地一文 (2013) : 「第2章 キャリア教育の新たな定義の理解とその推進によって期待されること」『知的障害特別支援学校のキャリア教育の手引き 実践編―小中高の系統性のある実践―』ジアース教育新社p. 17
- 14) 広島県教育委員会 (平成29年) : 『小学校及び中学校「課題発見・解決学習」実践のための事例集』p. 1
- 15) 丹野哲也 (2017) : 「知的障害教育と育成を目指す資質・能力」『知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング』ジアース教育新社p. 10
- 16) 小貫悟 (2016) : 『授業のユニバーサルデザインVol. 8 ―保存版! 授業のユニバーサルデザイン基本キーワード 中学校における授業のユニバーサルデザイナー―』東洋館出版p. 15
- 17) 小貫悟 (2016) : 前掲書p. 15
- 18) 小貫悟 (2016) : 前掲書p. 69
- 19) 渡部匡隆 (2012) : 「第2章 個別の指導計画・個別の教育支援計画の理解と作成・評価力」『知的障害教育における専門性の向上と実際―知的障害教育指導の充実と人材育成を目指して―』ジアース教育新社p. 20
- 20) 長沼俊夫 (2014) : 「12 肢体不自由教育の実例5―重複障害児の理解―」『改訂版 肢体不自由児の教育』放送大学教育振興会p. 160
- 21) 三浦光哉 (2017) : 前掲書p. 49
- 22) 三浦光哉 (2017) : 前掲書p. 50

- 23) 藤原義博 (2012) : 前掲書p. 20
- 24) 三浦光哉 (2017) : 前掲書p. 50
- 25) 松見和樹 (2017) : 「第3章 アクティブ・ラーニングを通してキャリア発達を支援する」『知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング』ジアース教育新社p. 32
- 26) 松見和樹 (2017) : 前掲書p. 32

## 【参考文献】

- 竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣 (平成25年) : 「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究 ―児童が分かって動ける指導を通して―」『研究紀要 ―第40号―』広島県立教育センター
- 竹野政彦・矢野清美 (平成26年) : 「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究Ⅱ ―分かって動けるための課題分析を通して―」『研究紀要 ―第41号―』広島県立教育センター
- 文部科学省 (平成29年) : 『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/09/1399950\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/09/1399950_3.pdf)
- 広島県教育委員会 (平成29年) : 『平成29年度広島県教育資料』
- 川間健之介・西川公司 (2014) : 『改訂版 肢体不自由児の教育』放送大学教育振興会
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2015) : 『特別支援教育の基礎・基本 新訂版―共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築―』ジアース教育新社
- 尾崎祐三・菊地一文監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 (2013) : 『知的障害特別支援学校のキャリア教育の手引き 実践編―小中高の系統性のある実践―』ジアース教育新社
- 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12月号』東洋館出版
- 筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校 (平成23年) : 『「わかる」授業のための手だて―子どもに「できた!」を実感させる指導の実例―』ジアース教育新社
- 竹野政彦・林香 (平成28年) : 「通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた授業づくりの研究 ―『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデルの開発を通して―」『研究紀要 ―第43号―』広島県立教育センター
- シーラ・リッチマン 著 (2001) 井上雅彦・奥田健次 監訳 (2003) : 『自閉症へのABA入門 親と教師のためのガイド』東京書籍
- 小川浩 (平成20年) : 「ジョブコーチに学ぶ 分かりやすく教える技術」『月刊実践障害児教育 5月号』学習研究社
- 小川浩 (平成20年) : 「ジョブコーチに学ぶ 分かりやすく教える技術」『月刊実践障害児教育 6月号』学習研究社
- 田中博之 (平成29年) : 『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き ―新学習指導要領のねらいを実現する授業改善―』教育開発研究所p. 60

**「主体的な学び」を促す障害特性等を踏まえた  
「課題発見・解決学習」の授業モデル（試案）**

| 過程   | 項目                                     | 思考に係る<br>障害特性等    | 指導・支援方法の具体例                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|----------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入   | 学習意欲を<br>喚起させる<br>ような<br>導入の工夫         | 見通し<br>言語理解<br>記憶 | <ul style="list-style-type: none"> <li>「なぜ、この学習に取り組むのか。」等の目的について、写真等で提示し、簡単に説明することで、意欲を高める。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|      |                                        | 言語理解              | <ul style="list-style-type: none"> <li>複数のものを比較・対照させることで、課題に気付かせ、課題解決の過程をイメージさせやすくする。</li> <li>疑問をもたせたり、他者から依頼を受けさせたりするなど、活動に取り組む必然性をもたせる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                      |
|      |                                        | 言語理解<br>経験不足      | <ul style="list-style-type: none"> <li>イメージしやすいように、身近な生活における写真を提示し、児童生徒が思わず言いたくなるようにする。</li> <li>指導者が活動内容を動作化して示すなど、提示の工夫や児童生徒が思わず取り組みたくなるような教材・教具の工夫を行う。</li> <li>実際の場面をイメージさせ、具体的に場面設定を行い、体験させながら考えさせる。</li> </ul>                                                                                                                                                       |
|      | めあての<br>提示の<br>工夫                      | 記憶<br>言語理解        | <ul style="list-style-type: none"> <li>物や写真などを用いて前時の振り返りを行い、既習事項や前時を想起させ、本時の課題に気付かせたりつなげたりし、めあてを意識させる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                          |
|      |                                        | 見通し               | <ul style="list-style-type: none"> <li>一人一人に自分のめあてを話させる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|      |                                        | 言語理解              | <ul style="list-style-type: none"> <li>児童生徒の発言した言葉を使ってめあてを示したり、目標について説明したりする。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 展開   | 指導者が<br>話し過ぎず、<br>児童生徒に<br>考えさせる<br>工夫 | 言語理解<br>経験不足      | <ul style="list-style-type: none"> <li>「どうしてかな。」等、児童生徒に問い掛けるような発問の工夫を行い、考えたり発言したくなったりする場面設定をする。</li> <li>聞くだけの時間を減らし、活動する時間を増やす。</li> <li>児童生徒が表現した言葉を取り上げて板書等を行う。</li> <li>動作化させることで、思考を促す。</li> <li>指導者の立ち位置を検討し、児童生徒から距離を取り、考えて行動するよう促す。</li> <li>発表時には、事実だけではなく、理由を添えて発表させる。</li> <li>ペア又はグループで活動させ、考えを共有させたり、述べ合わせたりする。</li> <li>必要に応じて、指導者はファシリテーター役を務める。</li> </ul> |
| 振り返り | 本時の目標<br>に対応した<br>まとめ及び<br>評価の工夫       | 記憶                | <ul style="list-style-type: none"> <li>前時と比較して評価しやすいように、前時の目標及びまとめをボードに示す。</li> <li>達成感を感じ、意欲をもって活動に取り組むことができるように、即時評価を行う。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                      |
|      |                                        | 見通し<br>言語理解<br>記憶 | <ul style="list-style-type: none"> <li>活動の都度、めあてに沿った評価及び課題に沿った評価を行うことで、めあて及び課題を意識させやすくする。</li> <li>客観的に行動を振り返らせやすくするために、写真・動画や授業での成果物等を用いて振り返りを行わせたり、改善点を考えさせたりする。</li> </ul>                                                                                                                                                                                              |