

知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成するための授業の工夫 — 学習の意味付け・価値付け・方向付けの工夫を通して —

広島県立呉南特別支援学校 田中 新一郎

研究の要約

本研究では、知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成するため、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」に係る指導・支援方法の工夫と、その効果について追究したものである。文献研究等から、児童が指導者からの個別的支援に頼ることにより、児童は自ら考え、判断し、表現することができていないことが分かった。学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」とは、「なぜ」「なんのために」「どうすればよいか」を児童に考えさせることであり、これらを考えさせるため、イメージしにくいなどの知的障害の特性に応じ、視覚的手掛かりを用いるなどの指導・支援方法の工夫を整理した。実践の結果、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫を行うことで、知的障害のある児童の自ら考え、判断し、表現する行動が増えるとともに、指導者が意図していない場面においても、児童が自ら考え、判断し、表現するようになることが分かった。

キーワード：学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」 思考力・判断力・表現力

I 主題設定の理由

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」を策定した。本プランでは、学習者自らが能動的に学びを展開する「主体的な学び」が求められている。

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「解説」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「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」¹⁾と示されている。

知的障害のある児童の主体性を高めることについて、「解説」では「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とともに、それらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等の育成を重視した教育を行うことが必要であり、児童生徒がこれらを支える知的な好奇心や探究心をもって主体的に学習に取り組む態度を養うことは極めて重要である。」²⁾と、思考力・判断力・表現力等の育成を重視した主体的な学習の必要性が示されている。

知的障害のある児童生徒が自ら考え、判断し、表現する力を育成するために、丹野哲也（2016）は「知的障害のある児童生徒が、それぞれの理解の程度や実態等に応じながら、自ら考え、判断し、表現

していく学習活動が授業や教育活動の中に計画的・構造的に組み込まれ、展開されていくことが求められる。」³⁾と述べている。

一方、知的障害特別支援学校の授業づくりについて、藤原義博（2013）は「教師からの個別的支援を得て子ども自身が『困らない』ことから、教師に頼る傾向を強める子どもも多く存在する。」⁴⁾と述べている。また「教師に頼ってしまえば、自分で判断し、意思を持って自ら行動する学習体験が希薄になってしまう。」⁵⁾と、自ら考え、判断し、表現する力を育成する上での課題を指摘している。

所属校知的障害部門の教職員を対象にしたアンケートでは「繰り返しや学習手順のパターン化によって身に付けた基礎・基本の力を日常生活へ生かすことができていない。」「児童生徒が自ら考え、判断する場面を設定できていない。」が回答としてあった。指導者が学習内容等を分かりやすく伝えようと意識するあまり、児童生徒が自ら考え、判断し、表現する「主体的な学び」にまで至っていないと考える。このことから、児童生徒は新たな学習に直面すると、指導者からの指示を待ったり、活動内容に自信がないと、指導者の顔を見ながら活動をしたりするなど、自ら考え、判断し、表現することができていない様子が見られる。

これらのことから、知的障害のある児童の自ら考え、判断し、表現する「主体的な学び」を育成するための授業の工夫について研究することとした。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自ら考え、判断し、表現する力

文部科学省（平成23年）は、「思考力・判断力・表現力等」を「自ら考え、判断し、表現する力」⁶⁾と示している。このことから、本研究では、「思考力・判断力・表現力」を、「自ら考え、判断し、表現する力」と表記する。

福岡県教育センター（平成23年）は、思考力は「論理的に考える力」、判断力は「選択・決定していく力」、表現力は「言語化し、表現する力」と定義している。また、思考力を六つの項目、表現力を三つの項目に分類し、表1のとおり整理している。

表1 思考力・判断力・表現力

力	項目	内容
思考力	比較	いくつかの物事を、同じところ、違うところ、似たところなどに目を付けて比べ、性質や特徴を明らかにする力。
	順序	物事の順序、時間・空間・因果・関心の強さや重要さなどで順序付ける力。
	類別	目的に合う観点を決めて、いくつかの物事を他と区別したりまとめたりする力。また、類や層を明らかにする力。
	理由付け	物事の結果を引き起こした原因、判断を下した主な理由、連鎖や循環をなす因果関係などを明らかにする力。
	定義付け	物事を抽象化して表したり、簡略に表したりする力。また、そのような言葉の意味内容を明らかにする力。
	推理	知識や経験を基にして、「知らない・これから」などの事物について、筋道立てて推し測る力。
判断力	選択・決定	思考を支え、制御し方向付けていく働きをもつ力。
表現力	脳内での内的な表現	一人学びの段階、脳内で自分の考えを言語化し、表出されないため、即時に見取り評価することが不可能な表現。
	自らの覚書としての表現	一人学びの段階、自分の考えをノートなどに書き写す表現。
	他人が分かるように説明する表現	協同学びの段階、自らの考えを他人に説明したり話し合ったりする表現。

本研究における自ら考え、判断し、表現する力は、表1に示した力とする。

2 自ら考え、判断し、表現する力の育成

次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（平成28年）では「主体的な学びについては、児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。そのためには、単元等を通じた学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることなどが重要である。」⁷⁾と示されている。また、全国特別支援学校知的障害教育校長会（2013）は、児童が「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。」⁸⁾と示している。さらに、竹野政彦・矢野清美（平成26年）は、知的障害のある児童生徒が自ら考えて動くようになる「分かって動ける授業づくり」で大切なこととして「活動の『意味付け』『価値付け』が必要であることも分かった。」⁹⁾と述べた上で、「活動の『意味付け』『価値付け』しやすい指導・支援方法について追究する」¹⁰⁾ことを課題としている。

これらのことから、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」を行うことで、知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成することができると考える。

3 学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」

学習の「意味付け」「価値付け」について、菊地一文（2013）は「なぜ」「なんのため」という気付きを引き出す、主体的ややりがいをもてる工夫として「以前だったら物を作ったり、お茶を入れたりするだけでお茶会をやっていたものを、『誰かをもてなす』という背景を大事にし、必然性を高める」¹¹⁾と述べている。また、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（2012）は、児童生徒が主体的に活動する姿を実現するための手立てとして「経験を繰り返す中で『ものごとのつながりを理解する』ということも大切です。」とした上で、「つながりというものをちゃんと深めて、その行動の意図・意味・価値を理解することにつなげていくのです。」¹²⁾と述べている。さらに、学習の「方向付け」について、文部科学省（平成27年）は「問題の解決を目指して

学習活動を始めること」¹³⁾と示している。

これらのことから、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」について、意味を表2のように整理した。

表2 用語の意味

用語	意味
意味付け	「なぜ」という学習活動に意味をもたせること。
価値付け	「なんのため」という学習活動の価値をもたせること。
方向付け	問題の解決を目指して学習活動の方向を示すこと。

本研究では、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の意味を踏まえ、知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成するための指導・支援の工夫について整理する。

4 学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫

「解説」では「知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、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」「実際的な生活経験が不足しがちであることから、实际的・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。」¹⁴⁾と示されている。また、小島道生・片岡美華（平成26年）は、過去・現在・未来を「時間軸」として「知的障害のある児童生徒は、『時間軸』を抱くことに困難さがあることも多い」とした上で、「時間は目に見えず、児童生徒にとっても分かりにくいものです。積極的に、視覚的な手がかり（例；絵、写真、VTRなど）を活用しましょう。」¹⁵⁾と述べている。

学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」について、菊地（2013）は「なんのためにやるのかという必然性とか背景を大事にすることです。」¹⁶⁾として、「必然性」を高める活動を設定することの重要性について述べている。また、菊地（2016）は「さまざまな『役割』をとおして学び・育つことによって、ある日『気づく』ことにつながっている」¹⁷⁾「学習上又は生活上経験したことについて言語化、文字化、対話するなどして、振り返ることにより、自分なりにその経験を意味づけ・価値づけ・重みづけ・方向づけていくことを重視します。」¹⁸⁾「ことばがけなどの共感的な対応は、いわゆる本人

にとって起きていることや感じていることに対しての『意味づけ』や『価値づけ』につながる」¹⁹⁾と述べ、さらに、選択できる「よさ」の経験が大切として、「選んだことに対して自分なりに意味づけ、納得する必要が生じる」²⁰⁾と述べている。

これらのことから、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」には、「必然性」「役割」「振り返り」「共感的な対応」「選択」の場面を設定することが重要であると考ええる。また、その指導・支援の工夫として、知的障害の特性に応じて、写真や動画等の視覚的手掛かりを用いることが有効であると考ええる。

学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫を表3のとおり整理した。

表3 「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫

項目	工夫	意味付け	価値付け	方向付け
導入	相手のことがイメージしやすいように写真を提示する。		○	
	既習事項と関連付けてイメージさせるために、成果物、写真及び動画を提示する。	○	○	○
展開	活動の方法を考えると、いくつかの方法から選択させる。	○		○
	何をするか理解させるために、モデルを示す。			○
	何をするか理解させるために、役割分担表、手順表及び話型を提示する。			○
	活動場所を理解させるために、椅子を使ったり床にマークを示したりする。			○
	児童の意見を引き出したり、分かりやすく伝えたりするために、児童の意見や話の展開を即時に文字やイラストで示す。	○		○
	活動に必要な物や係等を考えさせるため、児童だけで活動を行わせる。	○	○	○
まとめ	取り組んでいることの確認をするために、認めたり褒めたりする。	○		○
	本時の活動を振り返り、次時に向かうために、成果物、写真及び動画を提示する。	○	○	○
	相手のことがイメージしやすいように写真を提示する。		○	
	取り組んでよかったと気付かせるために、認めたり褒めたりする。		○	

5 所属校における授業づくりの実態

所属校知的障害部門における授業での指導・支援について明らかにするため、アンケート調査を行った。アンケートは、竹野ら（平成26年）が作成した「指導者に役立つポイントリスト＜分かって動ける＞改訂版」²¹⁾を参考にし、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の項目を加えて「授業づくりに係るアンケート」を作成した。

所属校知的障害部門の教職員を対象に「授業づくりに係るアンケート」を実施し、所属校知的障害部門における授業づくりの実態を調査した。「授業づくりに係るアンケート」の回答結果を図1に示す。

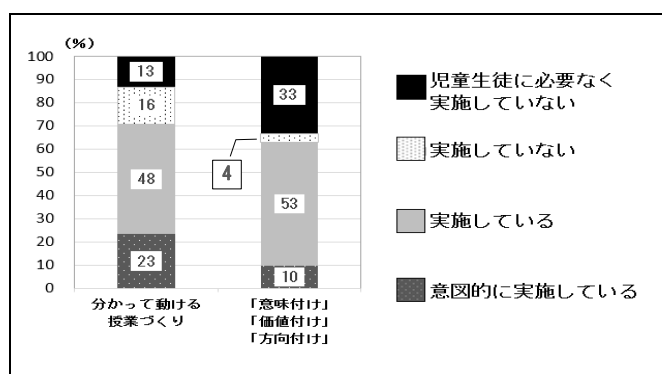


図1 所属校における指導・支援又は工夫の実態

所属校知的障害部門では、「分かって動ける授業づくり」の指導・支援と学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫ともに50%前後の教職員が「実施している」の回答があった。一方、「意図的に実施している」の項目について、回答に差が見られた。「分かって動ける授業づくり」の指導・支援は23%であるのに対して、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫は10%であった。このことから、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫を意図的には実施できていないことを表していると考ええる。また、「児童生徒に必要なく実施していない」の項目について、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫では33%もの回答があった。回答の内訳によると、小学部の教職員による回答が多かった。これは、児童実態を考えた際、「なぜ」「なんのために」「どうすればよいか」を児童に考えさせることを難しく感じているためと考える。

これらのことから、所属校知的障害部門における授業づくりでは「指導者に役立つポイントリスト＜分かって動ける＞改訂版」の指導・支援は概ね実施されていると考える。一方、学習の「意味付

け」「価値付け」「方向付け」の工夫は、意図的に実施されていないと考える。

6 生活単元学習の授業

「解説」では、「生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである。」²²⁾と示されており、その留意点として「単元は、児童生徒が目標をもち、見通しをもって、単元の活動に積極的に取り組むものであり、目標意識や課題意識を育てる活動をも含んだものであること。」²³⁾と示されている。生活単元学習は、「目標意識や課題意識を育てる活動をも含んだもの」であることから、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫によって、自ら考え、判断し、表現する力を育成するために適した学習を行うことができると考える。

このことから、児童に目標設定をさせ、見通しをもって学習活動に取り組ませるという本研究のねらいから生活単元学習で実践を行う。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫を行えば、知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

(1) 検証の視点

児童が自ら考え、判断し、表現することができたか。

(2) 検証の方法

福岡県教育センター（平成23年）は、思考力・判断力・表現力を一体的に評価すると示した上で、思考力・判断力・表現力の捉え方について示している。思考力は、表1のとおり六つの項目に整理されている。判断力については「思考を支援、制御し方向付けていく働き」をもち、思考の過程において同時進行で行われるとして、思考力と一体化すると示している。さらに、表現力は「脳内で思考・判断しているときの言語による内的な表現」「思考・判断の過程や結果を自らの覚え書きとして表す表現」「思考・判断の過程や結果を他人が分かるよう

に説明する表現」の3段階で説明している。その中で、「脳内で思考・判断しているときの言語による内的な表現」は、形式的に評価し指導・支援することは不可能であり現実的ではないとしており、「思考・判断の過程や結果を自らの覚え書きとして表す表現」及び「思考・判断の過程や結果を他人が分かるように説明する表現」を評価すると示している。

これらのことから、「思考・判断の過程や結果を自らの覚え書きとして表す表現」及び「思考・判断の過程や結果を他人が分かるように説明する表現」といった表現力の段階を観て、思考力及び判断力を評価すると考える。また、判断力は、思考力と一体化して捉えるため、思考力における六つの項目について評価をすることとした。

表1を基に、行動観察の視点として表4のとおりまとめた。

表4 行動観察の視点

視点	様子
比較	いくつかの物事について、同じところ、違うところなどを比べている。
順序	物事を、時間や空間などで順序付けている。
類別	いくつかの物事を、目的に合わせて区別したりまとめたりしている。
理由付け	物事を引き起こした原因や理由を明らかにしている。
定義付け	物事を抽象化や簡略化で表したり、意味を説明したりしている。
推理	物事について、知識や経験に関連付けている。

表4における「比較」等の視点に即し、六つの項目に分類される児童の様子を、思考したと捉え、自ら考え、判断し、表現した行動とする。研究授業における、指導者が意図して思考させようとした回数（以下「機会数」とする。）と、児童が、「比較」等に分類される行動があった回数（以下「実数」とする。）や、気付きを記録するとともに、「機会数」に対する「実数」の割合（以下「割合」とする。）を調査し、分析する。

検証は、次のとおり行動観察によって行う。

- 調査日
ベースライン期 平成28年11月29日・30日
(2時間)
- 指導・支援期 平成28年12月1日～14日
(6時間)
- 対象
所属校知的障害部門小学部第3学年

IV 研究授業について

1 児童の実態

本研究に係る学級は、単一障害学級であり、知的障害のある男子児童3名で編制されている。各児童の実態を表5に示す。

表5 児童の実態

児童	実態
A児	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 抽象的な会話や指示を理解することは難しく、言われていることが分からないときは反響言語を表出する。 ○ 写真やイラストを使って説明をしたり、友だちの活動の様子を見せたりすると、学習活動の内容を理解することができる。
B児	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害を伴う自閉症がある。 ○ 新しい学習内容のときや活動のイメージがもちにくいときに、指導者からの指示を待つ。 ○ 学習内容に見通しをもつことができると、進んで行動することができる。
C児	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ これまでの経験と結び付けて考えることが難しい。 ○ 新しい学習内容のときや活動のイメージがもちにくいときに、指導者からの指示を待つ。 ○ 学習内容に見通しをもつことができると、進んで行動することができる。

3名の児童は、経験の少なさからイメージすることが難しいといった知的障害の特性が見られる。この特性に応じて、指導者が単元及び授業の内容や活動の手順等を、文字やイラスト等で示すことで、見通しをもって学習に参加することができる。しかし、新たな学習に直面すると、指導者からの指示を待つなど、自ら考え、判断し、表現することができていない。

2 研究授業の内容

- 期 間 平成28年11月29日～平成28年12月14日
- 対 象 所属校知的障害部門小学部第3学年
- 教科名 生活単元学習
- 単元名 季節の行事をしよう②（ゲーム遊びをしよう）
- 目 標
 - ・ 話し合い活動等において、自分の考えを表現することができる。
 - ・ 学習活動の内容や意味を理解して、活動に参加することができる。

○ 指導計画（全8時間）

期	次	時	学習活動
ベースライン期	一	1・2	・ルールを理解して、ボウリングやいすとりゲームをする。
		3	・友だちと一緒に遊ぶために、友だちを招待する方法を考える。
指導・支援期	二	4	・友だちを招待するために、招待状の内容を考えて書く。
		5	・友だちを招待するために、招待状を渡す。 ・友だちと一緒に遊ぶために、役割を考えて分担する。
		6	・招待した友だちを喜ばせるために、自分たちで役割を果たしながらゲームを進行する。
	三	7	・招待した友だちを喜ばせるために、工夫できる点を考えて改善する。
		8	・招待した友だちを喜ばせるために、工夫した点を意識しながらゲームを進行する。

研究授業において、表3にまとめた学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の指導・支援の工夫を行い、指導計画に沿って実践することとした。

V 研究授業の分析と考察

1 自ら考え、判断し、表現する場面における結果と考察

各児童の自ら考え、判断し、表現した結果を表6及び図2に示す。表6は、毎時間における「機会数」「実数」を示しており、その数値を「割合」として図2に表している。

表6 自ら考え、判断し、表現した回数（回）

	ベースライン期		指導・支援期													
時数	1	2	3	4	5	6	7	8								
種類	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会	実数	機会
A児	15	18	14	23	11	15	10	16	21	21	30	29	15	14	35	28
B児	15	17	23	25	欠席	欠席	30	27	41	37	30	24	49	42		
C児	19	21	21	24	14	17	16	19	31	25	41	38	25	21	欠席	

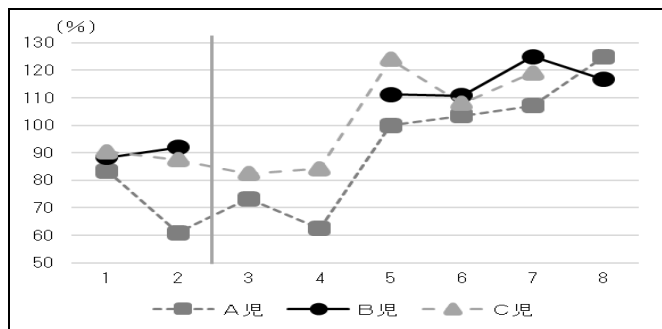


図2 自ら考え、判断し、表現した割合

図2のとおり、児童が自ら考え、判断し、表現する「割合」が増加した。

また、第5時から「割合」が100%を超えた。

学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫を行うことにより、児童は、自ら考え、判断し、表現する行動が促され、指導者が意図していない場面においても、自ら考え、判断し、表現するようになったと考える。

一方、第3時及び第4時は「割合」が減少した。

これは、これまで指導者が準備や指示をすることで児童の行動を促していたため、児童は指導者の指示が分からなかったり、待っていたりしたと考える。

2 授業における指導・支援の工夫と考察

(1) ベースライン期（第1時・第2時）

ベースライン期では、ボウリングやいすとりゲームを行った。前単元において、児童はクッキーを調理し、そのクッキーを食べてもらうため担任以外の教員を招待した。第1時では、招待された教員がお礼を児童に伝えた際、一緒にボウリングやいすとりゲームを行った。

ボウリングでは、自分や友だちの順番を意識しながら参加する「順序」が見られたが、指導者に指示されて活動する様子が多かった。

(2) 指導・支援期

ア 第3時

友だちを招待してボウリングを行い、喜ばせようという「なんのために」に向け、学習の「価値付け」の工夫として、招待する友だちのことがイメージしやすいように写真を提示した。また、友だちを招待する方法を考えさせる際、学習の「意味付け」「方向付け」の工夫として、児童の意見を引き出したり、分かりやすく伝えたりするために、児童の意見や話の展開を即時に文字やイラストで示し、方法を選択させた。

友だちを招待する方法を考えさせる際、テレビCMや招待状等の実物を選択肢として提示することで、各方法を具体的にイメージさせたり、生活経験と関連付けて、その効果に気付かせたりした。そして、選択肢から最適な方法を選ばせるための話し合い活動を行わせ、指導者が児童から出た意見等を文字やイラストを使って板書することで、話し合いを整理した。

これらの工夫により、友だちを招待する方法を選択肢から選ぶ「比較」の様子が見られたと考える。

しかし、表6より、「実数」は少なかった。これは、話し合い活動が児童にとって慣れない活動であり、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫が的確ではなかったためと考える。

イ 第4時

友だちに招待状を書くことに向けて、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫として、既習事項と関連付けてイメージさせるために、具体物を提示した。

クッキーを食べに来てもらうために書いた招待状と、招待した人が食べに来てくれた様子の写真を併せて提示し、前単元での経験と関連付けて考えさせた。この活動によって、招待状を書くことで友だちに来てもらえることに気付かせることができた。

これらの工夫によって、これまでの経験や知識と結び付けて考える「推理」につながったと考える。

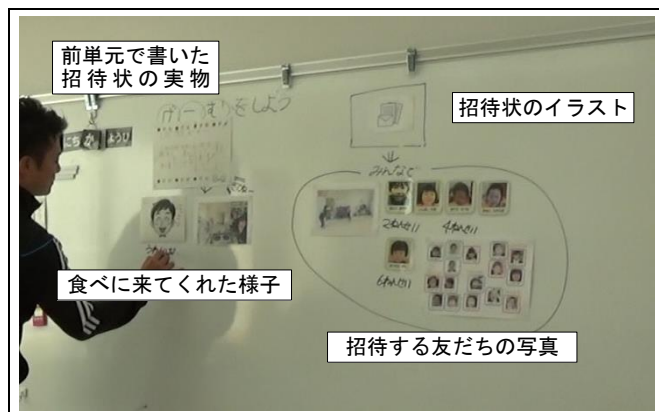


図3 写真を提示して過去の出来事と関連付けて考えさせる様子

しかし、表6より、「実数」は減少した。これは、招待状の内容を児童に考えさせたが、「いつ」「どこ」などの内容が抽象的であり、自分で考えさせることが難しかったからであると考えられる。

ウ 第5時

ボウリングを児童だけで進行させるため、役割分担を行った。その際、学習の「意味付け」「方向付け」の工夫として、活動に必要な物や係等を考えさせるため、児童だけで活動を行わせた。

ベースライン期（第1時・第2時）におけるボウリングでは、指導者が進めたり指示したりしていた場面があった。本時は、指導者が指示をしないことで、児童は自分で考えて得点表を板書したり、得点の計算や順位の発表をしたりした。

この工夫は、実際の場面における活動が児童にとっての必然性を高め、活動の「なぜ」について考える「理由付け」につながったと考える。

エ 第6時

児童がボウリングを円滑に進行するため、導入において、学習の「方向付け」の工夫として、役割分担表を提示した。

招待した友だちを喜ばせるという「なんのために」と、各児童の役割を確認した。その上で、役割分担表を提示することで、自分で役割を確認しながら進めることができた。

この工夫によって、自分の順番や役割を行うタイミングを理解する「順序」や、誰がどの役割を行うかを考える「類別」につながったと考える。

オ 第7時

第8時に向けて改善する場面を設定した。前時において、役割を行うことができたか振り返るため、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の工夫として、児童の活動の様子を写真や動画で提示するとともに、取り組んでいることの確認をするために、児童の活動を認めたり褒めたりした。

前時では、招待した友だちを喜ばせようと活動していたが、B児は自分がボウリングに優勝し、招待した友だちの前で喜んでいて、喜ぶB児と勝てずに悔しそうな友だちの様子を写真で提示した。これにより、B児は、友だちを招待していることの意味を自分なりに考え、「仕事を頑張る。」と発言し、ゲームに勝つことよりも、自分の役割を行うことを優先するようになった。

また、C児は、ボウリングの後、順位を発表する役割を行った。振り返りでは、指導者が示したモデルとC児が行った様子の動画を見比べさせた。C児は、違いに気付いて「拍手をしながら大きな声で言う。」と発言した。その発言に対し、「先生も拍手と声の大きさだと思ったよ。」と、指導者は児童の活動を認めたり褒めたりする共感的な対応を行った。これにより、C児は、拍手と大きな声を意識して、練習を行うことができた。

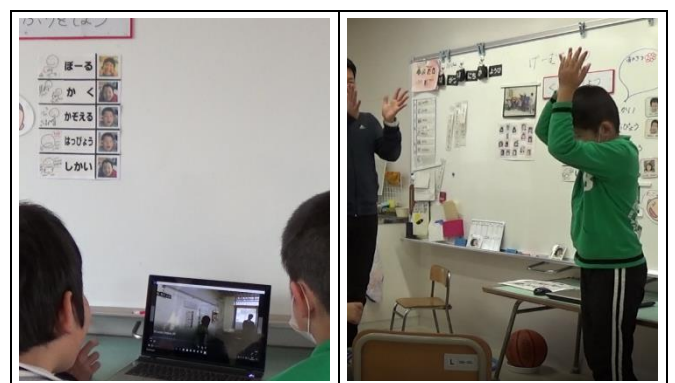


図4 動画を見ながらの振り返りと発表の練習をするC児

これらの工夫により、指導者のモデルと自分の様子の動画を見比べる「比較」につながったと考える。

力 第8時

招待した友だちを喜ばせるという「なんのために」を理解させた上で、学習の「方向付け」の工夫として、手順表や話型を提示した。

司会役のB児は、手順表があることで、落ち着いて進行することができた。また、話型があることで、司会の進め方において「どうすればよいか」を理解して、考えて行動することができた。

これらの工夫によって、進行の順番やタイミングを考える「順序」につながったと考える。

また、A児は転がったボールを所定の位置に戻す役割であった。ベースライン期では、役割を自覚してボールを所定の位置に戻すことができていた。本時においては、所定の位置にボールを戻すだけに終わらず、次に投げる友だちのことを意識して、「どうぞ。」と手渡しする様子が見られた。

招待した友だちを喜ばせるためという学習の「価値付け」や、自分が行う役割の意味や内容を理解させる学習の「意味付け」「価値付け」の工夫により、指導者が意図していない場面においても、児童が自ら考え、判断し、表現するようになったと考える。



図5 ボールを戻す役割をするA児

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 写真等を提示して既習事項と関連付けるなどの学習の「意味付け」、褒めたり認めたりするなどの学習の「価値付け」、手順表等を提示するなどの学習の「方向付け」の工夫を行うことで、知的障害のある児童の自ら考え、判断し、表現する行動が増え、さらには、指導者が意図していない場面においても、児童が自ら考え、判断し、表現するようになることが分かった。
- 学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」には、「必然性」「役割」「振り返り」「共

感的な対応」「選択」の場面を設定することが重要であり、また、その工夫として、知的障害の特性に応じて、写真や動画を用いて実際の・具体的に展開することが有効であることが分かった。

2 研究の課題

- 知的障害のある児童が自ら考え、判断し、表現する行動は増えたものの、これらの力を育成することができたかは明らかにできていない。今後も、学習の「意味付け」「価値付け」「方向付け」の指導・支援の工夫を継続的に行う必要があると考える。

【引用文献】

- 1) 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（幼稚部・小学部・中学部）』教育出版 p. 244
- 2) 文部科学省（平成21年）：前掲書p. 193
- 3) 丹野哲也（2016）：「知的障害教育における『アクティブ・ラーニング』の考え方」『特別支援教育研究第704号』東洋館出版社p. 2
- 4) 藤原義博（2013）：「子どもにとって『分かる・できる』授業づくり―興味・関心の育みをめざして―」『特別支援教育研究第672号』東洋館出版社p. 2
- 5) 藤原義博（2013）：前掲書p. 4
- 6) 文部科学省（平成23年）：『改訂の基本的な考え方』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm
- 7) 文部科学省（平成28年）：『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』p. 133
- 8) 全国特別支援学校知的障害教育校長会（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』ジアース教育新社p. 17
- 9) 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―」『広島県立教育センター 研究紀要第41号』p. 107
- 10) 竹野政彦・矢野清美（平成26年）：前掲書p. 108
- 11) 菊地一文（2013）：『実践キャリア教育の教科書 特別支援教育をキャリア発達の視点で捉え直す』学研教育出版 p. 160
- 12) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（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. 171
- 13) 文部科学省（平成27年）：『教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料ver. 7』p. 45
- 14) 文部科学省（平成21年）：前掲書p. 244
- 15) 小島道生・片岡美華（平成26年）：『発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切に授業プログラム45～』ジアース教育新社p. 26
- 16) 菊地一文（2013）：前掲書p. 160
- 17) 菊地一文（2016）：『気になる子のためのキャリア発達支援』学事出版p. 11
- 18) 菊地一文（2016）：前掲書p. 21
- 19) 菊地一文（2016）：前掲書p. 44
- 20) 菊地一文（2016）：前掲書p. 53
- 21) 竹野政彦・矢野清美（平成26年）：前掲書p. 109
- 22) 文部科学省（平成21年）：前掲書p. 247
- 23) 文部科学省（平成21年）：前掲書p. 247

【参考文献】

- 広島県教育委員会（平成26年）：『広島版「学びの変革」アクション・プラン』
福岡県教育センター（平成23年）：『「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくりガイドブック ―小学校編―』