

知的障害のある児童の主体的に学ぶ意欲を高める振り返り活動の工夫 — 単元全体をつなぐ「振り返りファイル」の活用を通して —

庄原市立庄原小学校 臺 明子

研究の要約

本研究は、振り返り活動の工夫を行い、知的障害のある児童の主体的に学ぶ意欲を高めることを目的としたものである。所属校の知的障害特別支援学級に在籍する児童3名は、本時の学びを前時の学びと関連付けて考えたり、自分の成長や課題に自分で気付いたりすることが難しい。そのため、次の課題に向かう意欲につながりにくい。そこで、本研究では、単元全体をつなぐ「振り返りファイル」を活用させ、学習のつながりを意識させながら授業を行い、単元全体を振り返ることを通して、毎時間、学習のまとめを行った。これにより、児童は、次につながる思いをもつことができた。

これらのことから、知的障害のある児童に対して、学習の記録を残し、授業のイメージをもたせるなどの指導・支援を行うことは、主体的に学ぶ意欲を高めることに有効であることが明らかになった。

キーワード：知的障害　主体的に学ぶ意欲　振り返り活動の工夫

I 問題の所在

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（平成21年）では、知的障害のある児童は、「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うことや、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。

所属校の知的障害特別支援学級に在籍している児童は、指導者の指示をよく聞いて進んで学習に取り組む姿が見られる。しかし、自ら主体的に学びに向かう意欲という点では、十分とは言えない。それは、毎時間の学びが断片的になっており、学びがつながって高まっていく過程になっていないからである。したがって、意欲的に活動していたとしても、振り返り場面では、授業の目標が「できたか」「できなかったか」を述べるに留まっていることが多い。また、自分から前時の学びと関連付けて考えたり、自分の成長や自らの課題に気付いたりすることが難しいため、次の課題に向かう意欲につながりにくい。

これらのことから、知的障害のある児童が主体的に学ぶ意欲を高めたいと考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 主体的に学ぶ意欲を高めるために

(1) 主体的に学ぶ意欲を高める振り返りの工夫

広島県教育委員会（平成28年）は、「教育基本法第6条第2項及び学校教育法第30条2項を踏まえ、児童生徒の学習意欲の向上に資するため、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校のすべての校種において、見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動を重視することが、学習指導要領総則に位置付けられた。」²⁾と示している。さらに、「『ひろしま』学びのサイクル」を示し、「児童生徒に自分の学びについて振り返らせ、『目標に到達できた』『分かった』『できるようになった』という自覚や、『もっと知りたい』『さらに挑戦したい』という次の学びにつながる意欲を高めていく。」³⁾「振り返りにおいては、できたか、できなかつたかという結果だけでなく、『成功したのはどこが良かったのか』『失敗したのはどこが悪かったのか』、また『この次には、何をすればよいのか』といった学習方法を考えさせることによって、児童生徒は、主体的な学習を進められるようになる」⁴⁾「『今回は○○が原因で失敗したので、次回は△△の視点からアプローチしてみよう』といった思いを児童生徒がもつことにより、新たな課題解決の挑戦へつながり、主体的な学習を進められるようになる」⁵⁾と示している。

これらのことから、振り返りは、授業後に、自分

の言動を思い出し、活動したことに価値付けをし、自分の行動を改善あるいは修正する活動であると考える。児童に学習内容や学習方法を振り返らせ、学ぶ楽しさや有能感を高め、次につながる思いをもたせることを通して、児童の主体的に学ぶ意欲が高まると考える。

(2) 知的障害のある児童の振り返りの工夫

ア 障害特性や発達段階に応じた振り返り

橋本創一（2015）は、「知的障害者は、理解力の低さから問題表象がうまくできず、続くプランニングにも弱さを示す。したがって、方略を立てたり、推論せずに、試行錯誤的に行動をスタートさせてしまう。また、遂行の途中で自身の行動やその成果を振り返るモニタリングを忘れたり、間違いに気づいたり、ルール変更を指示されても柔軟に対応して切り替えること（シフティング）を、拒否する傾向がある。」⁶⁾とし、「日常的にそれらの要素を含んだ活動に取り組む必要がある」⁷⁾と述べている。

湯汲英史（2015）は、知的障害のある児童の振り返りと自己修正の難しさへの配慮の仕方について、「『①経験を振り返る→②どうしたら良いか、望ましい行動を導き出す』までのプロセスを支援していく必要がある」⁸⁾と述べている。湯汲（2015）の研究¹¹⁾を基に、指導・支援方法を整理し、表1に示す。

表1 児童の行動を振り返る力の段階と指導・支援方法

段階	指導・支援
少し前のことと覚えておくことが難しい段階	<ul style="list-style-type: none"> 体験を通して望ましい行動を理解させる。 繰り返しの中で流れを把握させる。 その場で簡潔な言葉で評価する。 気持ちを込めた話し方をし、表情や身振りを添えて評価する。 スケジュールボードなどを活用させる。 活動直後に、絵や写真カードで、したことを確認させる。
簡単な文章で、自分の体験した事実について振り返り、表現することができる段階	<ul style="list-style-type: none"> 振り返りを習慣付けるために、日ごろから日記や日誌を書かせる。 絵や写真を使い、体験したこと具体的にイメージさせる。 どうすればよいか考えるのは難しいため、選択肢を2～3挙げて選ばせる。 伝えたい事柄を、目に見える動作と状況が結び付くように示す。 具体的な言葉で、一文一意の文で伝える。
気持ちを表現し、理由を付けた表現ができる段階	<ul style="list-style-type: none"> 絵や写真を使う、動きを再現する。 一緒に話し合って、振り返るべき言動を伝えたり、適切な自己修正案にたどり着くよう導いたりする。 自発的に気を付けることができるように、自分で修正したと感じられるようにする。

これらのことから、知的障害のある児童には、その特性を踏まえ、指導・支援方法を工夫し、学習の振り返りを繰り返し行い、習慣化させが必要であると考える。

イ 学びを深める振り返り

太田正巳（平成24年）は、「子どもにおいては、『見通し—学習—振り返り』という学習過程が重要になる」⁹⁾とし、「授業の初めに『見通し』を立てることが『振り返り』につながり、『学習内容の確実な定着』に結び付く」¹⁰⁾と述べている。学習のまとめの活動は、「統一のなかった、あるいは関連のはつきりしていなかった学習された個々の事柄を、関連をもって1つのものになるようにすること」¹¹⁾であると述べている。

上條晴夫（2015）は、ワークショップ型授業の基本形を提案し、「誰かと何かをしながらあることに気づいていくプロセス」¹²⁾が生まれる活動が必要だと述べている。また、学習者の気付きを引き出す体験プロセスには、スパイラル型の学びが必要であるとし、「振り返りを挟んだ活動をくり返すことによって、学習者は前の活動で学んだ気づきを次の活動の気づきで深めていく。」¹³⁾と述べている。

これらのことから、本時の振り返りを次時につなぐなど、スパイラル型の学びを行わせることにより、本時の学びを次時に関連付けるだけでなく、次時の学びを深めさせることができると考える。

ウ 単元全体をつなぐ振り返りの工夫

藤原義博・小林真・阿部美穂子・村中智彦・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（2012）は、「連続的・反復的なスパイラルな単元の進め方」や「徐々に内容の学習の量と質を高める」など授業のポイントを挙げ、「同じ単元の中での授業のつながり」という『連続性・反復性』のほかに、授業間の連續性、それからいわゆる学年間の連續性、ここもやはり必要」¹⁴⁾であると述べている。

植村伊裕（平成28年）は、「授業展開の工夫とは、授業の学習活動同士のつながりをもたせることである。学習活動の成果を次の学習に生かすようにする。同じ学習内容でも、形を変えて繰り返し反復できるようにする。」¹⁵⁾とし、「授業間のつながりも大切である。前時の振り返りを次の導入に生かすことである。」¹⁶⁾と述べている。

藤原義博ら（2012）は、「学びのプロセスにおいて『多様な評価』と『多重な評価』を行うことで、『評価』に価値を見出し、活動を動機付け、学習への意欲を高めることになるのである。」¹⁷⁾と述べて

いる。また、「『多様な評価』の機会を授業間で、そして、学年や学部を超えて、さらに、家庭や地域での活動や生活にも“つながり”をもって広げていくためには『評価システム』が必要である」¹⁸⁾と述べ、そのための支援ツールとして、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校の「交換記録ツール」を紹介している。そして、そのポイントと意義を表2のように示している。

表2 「交換記録ツール」のポイントと意義

ポイント	<ul style="list-style-type: none"> ① 自発的行動やプロセスを見る形に変換する。 ② 行動の結果を量で表す。 ③ 行動の結果を自己記録する。 ④ 自分自身の行動を評価する。
意義	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の主体的な活動を動機付ける。 ・教師・保護者・仲間などで共通の視点をもって評価し合う機会を提供する。 ・自主的・自発的な行動を褒め合い、認め合える関係を構築できる。

これらのことから、児童自身が主体的な活動を動機付けるためには、支援ツールが有効であると考える。毎時間の振り返りを記録に残し、児童の学びを授業ごと及び単元全体でつながりのあるものとし、学習の成果を次に生かすようにするために、単元をつなぐ「振り返りファイル」を開発し、活用させることとする。そこで、「振り返りファイル」の目的を学習場面ごとに、表3に整理した。

表3 「振り返りファイル」の目的

①見通し	<ul style="list-style-type: none"> ・表紙に単元計画を示し、単元の見通しをもたせる。 	
②課題設定	<ul style="list-style-type: none"> ・単元のめあてを共有させ、課題意識をもたせる。 ・次時のめあて自分で設定させ、課題意識をもたせる。 	
③評価	自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・毎時間のめあてを自己評価させ、活動の結果を価値付けさせる。(結果の判断、自分の思い)
	相互評価	<ul style="list-style-type: none"> ・毎時間の相互評価で、結果や思いを認め合い、自己肯定感を高める。
④まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・毎時間の学習の記録を見返させ、授業間のつながりを関連させやすくする。 ・単元の学びのプロセスから、自分の成長に気付かせる。 	
⑤新たな課題	<ul style="list-style-type: none"> ・単元のまとめで、次につながる思いをもたせる。 	

2 単元をつなぐ「振り返りファイル」の作成・活用の工夫

表1及び表3を参考に、単元をつなぐ「振り返り

ファイル」の作成・活用の工夫点を表4に整理した。

表4 「振り返りファイル」の作成・活用の工夫点

学習活動	振り返りファイルの作成・活用の工夫
①見通し	<ul style="list-style-type: none"> ・導入で、「振り返りファイル」を見返し、前時を想起する。 ・単元計画表で本時の活動を確認する。
②課題設定	<ul style="list-style-type: none"> ・個のめあてを発表する。 ・次時の個のめあて自分で設定する。
③評価	<ul style="list-style-type: none"> ・めあてを、自己評価する。 ・感想カードに記述する。 ・相互評価をする。
④まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・1時間1シートで振り返りシートを作成する。 ・「振り返りファイル」を見返し、単元全体を振り返る。
⑤新たな課題	<ul style="list-style-type: none"> ・時系列に長辺を貼り合わせ、「振り返りファイル」を横に広げると前時までの授業記録を一覧できるものにする。 ・めあてを絵や写真にできる言葉やキーワードで示し、自己評価やすくする。 ・めあてカード、感想カード、写真などを操作させ、自分に必要な情報を選ばせ、表現させる。 ・「次にしたいこと」が想起できないときは、「振り返りファイル」を見返させ、「またやってみたいこと」を考えさせ、次につながる思いをもたせるようにする。

III 研究の目的

本研究では、単元全体をつなぐ「振り返りファイル」を活用させ、知的障害のある児童に主体的に学ぶ意欲を高めることを目的とする。

本研究構想図を図1に示す。

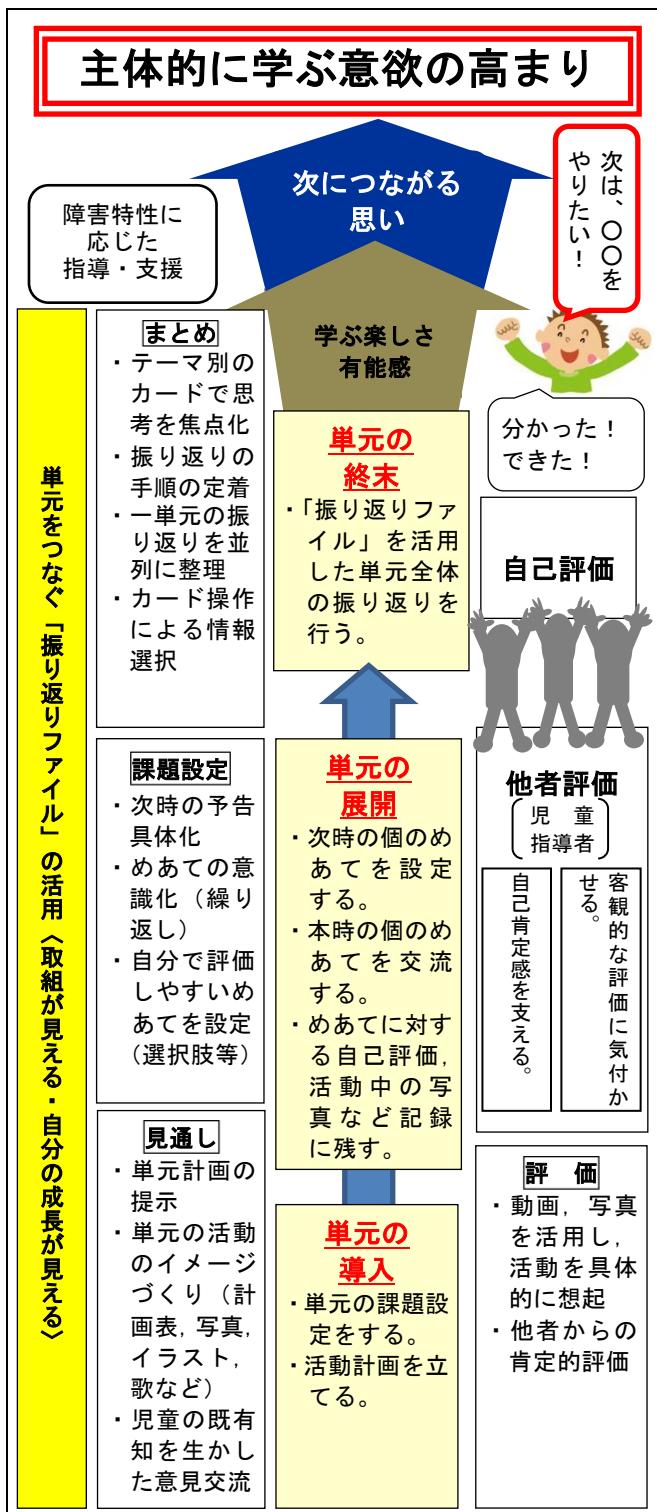


図1のように、まず、「見通し」をもたらせ、「課題設定」でめあてを意識させる際に「振り返りファイル」を活用させる。「振り返りファイル」に学習の振り返りを記録させるとともに、次時の個のめあてを設定させ、毎時間の学びを関連させるようにする。単元のまとめでは、「振り返りファイル」を見返させ、自分で必要な情報を選ばせ、操作をさせながら、自分の学びを振り返らせる。また、自己評価・他者評価を通して、学びを価値付け、自分の成長に気付かせる。それにより、学ぶ楽しさや有能感が高まり、次につながる思いをもたらせることができる。そして、児童の主体的に学ぶ意欲が高まっていくと考える。

がら、自分の学びを振り返らせる。また、自己評価・他者評価を通して、学びを価値付け、自分の成長に気付かせる。それにより、学ぶ楽しさや有能感が高まり、次につながる思いをもたらせることができる。そして、児童の主体的に学ぶ意欲が高まっていくと考える。

IV 研究の仮説

単元全体をつなぐ「振り返りファイル」の活用を通して、振り返り活動の工夫をすれば、知的障害のある児童の主体的に学ぶ意欲を高めることができるであろう。

V 検証の視点と方法

1 検証の視点

知的障害のある児童の主体的に学ぶ意欲を高めることができたか。

2 検証の方法

知的障害特別支援学級に在籍する第5学年1名、第6学年2名を対象に、振り返りの記述内容や「振り返りファイル」を活用する際の行動の変容を調査する。また、児童を対象としたアンケートを実施し、「学ぶ楽しさ」「有能感」の意識の変容を調査する。

(1) 振り返りの記述調査

○ 調査日 平成28年6月22日～平成28年7月7日

久保晶子（平成25年）の研究⁽²⁾を参考に、振り返りの記述調査の観点及び分析方法の観点を表5に示す。振り返りの記述調査を行い、次頁表6により点数化し、変容を調査する。

表5 振り返りの記述調査の観点

		項目
振り返り（自己評価）	本時のめあてに関わる記述	① めあてが達成できたかどうか、指導者の支援を受けて判断している。
		② めあてが達成できたかどうか、自分で判断している。
		③ 楽しかったことを中心に振り返っている。
		④ できたこと、頑張ったことなど自分の行動を肯定的に評価している。
		⑤ うまくいかなかったことも含めて振り返っている。
		⑥ 進んで取り組んだなど活動に対する意欲を表している。
	わ次時記に述べる	⑦ 次時への期待を表している。
		⑧ 本時に振り返った事柄を次に生かす気持ちを表している。
		⑨ 次の目標を自分で考えたり、選んだりしている。

他者に 関わる記述	(10)	友だちのめあてに関して気付きを述べている。
	(11)	友だちの行動を肯定的に述べている。
	(12)	友だちの活動に対する意欲について述べている。
	(13)	うまくいかなかったことも含めて気付きを述べている。
	(14)	友だちの行動へのアドバイスをしている。

表6 表5に対する配点

回答	点数
問①	1点
問②～問⑯	2点

(2) 行動観察による実態把握

- 調査日
 - 事前評価 平成28年6月22日
 - 指導・支援期前期 平成28年6月22日～平成28年6月28日
 - 指導・支援期後期 平成28年6月29日～平成28年7月7日
- 行動観察の観点
 - ・「振り返りファイル」の作成・活用の様子を「見通し」「課題設定」「評価」の3観点で観察し、授業に対する児童の言動の変容を調査する。
 - ・「単元のまとめでの『振り返りファイル』活用の様子」について観察し、活用状況を調査する。

(3) アンケートによる意識調査

- 調査日
 - 事前評価 平成28年6月22日
 - 第二次終了後 平成28年7月4日
 - 単元終了後 平成28年7月7日
- 検証方法

櫻井茂男（2009）の研究⁽³⁾を参考に児童を対象としたアンケートを作成し、知的障害特別支援学級に在籍する第5学年1名、第6学年2名を対象に学習に対する意識調査を行い、3回の結果を比較する。意識調査は、事前、第二次終了後、単元終了後に実施し、合計点を比較する。

表7 アンケート項目（児童用）

番号	項目
①	勉強は、楽しい。
②	間違えることがあるけど勉強はおもしろい。
③	新しい勉強は、おもしろい。
④	自分はどの勉強もできている。
⑤	友だちから、聞かれたことに答えることができている。
⑥	友だちからたよりにされている。

VI 研究授業

1 研究授業の内容

- 期間 平成28年6月22日～平成28年7月7日
- 対象 所属校 知的障害特別支援学級 第5学年（1名）第6学年（2名）
- 単元名 七夕集会を開こう
- 目標
 - ・自分の考えを話したり、友だちの考えの要点を聞き取ったりして、話し合い活動に進んで参加しようとすることができる。
 - ・自分の役割を果たしながら、友だちと一緒に七夕集会を行うことができる。
 - ・適切な道具の使い方を身に付け、七夕集会に必要なものを作ることができる。
- 指導計画（全10時間）

		時	学習活動
評事 価前	第一次	1	・七夕集会の内容を話し合う。
		2	・役割を決め、活動計画を立てる。 ・七夕集会のめあてをもつ。
指導 ・ 支援期	第二次	3	・短冊を作り、願い事を書く。 ・のりを使って、七夕飾りを作る。
		4	・自分で目標の数を決めて作る。 ・ハサミとのりを使って作り方カードを見て、七夕飾りを作る。
指導 ・ 支援期	第三次	5	・ゲームに使うものを作る。
		6	・七夕そうめんの作り方カードを作る。
指導 ・ 支援期	第四次	7	・調理に必要な材料を買う。
		8	・七夕集会を行う。 (歌、ゲーム、願い事の発表、そうめん作り)
		9	
		10	・七夕集会新聞を作る。 (単元を振り返り、まとめをする。)

○ 研究に関わる留意点

- ・児童のこれまでの経験や発想を生かして集会活動を計画させ、意欲を高める。
- ・めあてを具体化し、振り返りやすくする。
- ・次時の内容を具体的に知らせ、選択肢を用意するなどして、個のめあてを設定しやすくする。
- ・前時と本時を関連させやすくするため、前々頁表4を踏まえた「振り返りファイル」を活用させる。

VII 研究授業の結果と考察

1 振り返りの記述調査の結果と考察

表5を活用して分析した結果、図2、図3及び図4に示したように、A児、B児及びC児共に記述内容に向上が見られた。A児は、事前評価、指導・支援期前期は、表5の③⑦の記述が多かった。また、指導・支援期後期には、④⑤⑥の記述も見られた。事前評価では、漠然としていた感想カードへの記述が、指導・支援期後期では、表8のとおり、めあてを意識した内容となつた。さらに、「時間がかかっただけど…」と集会活動の課題に気付いた。

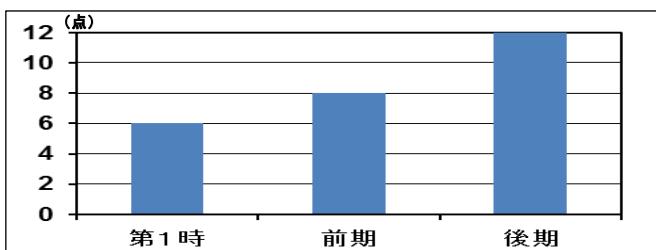


図2 A児の振り返りの記述内容の変容

表8 A児の振り返りの記述調査の結果

期	時	振り返りの記述内容及び行動観察
事前	1	・「そうめんを作るのが、楽しみ。」と記述した。 ・友だちへの評価を、めあてカードを見て行っていた。
前期	2	・「初めてのゲームリーダーが楽しみ。」「今までやったことがないから楽しみ。」と記述した。
後期	7	・「ぼくは、トマトを買いました。自分でお金を払いました。トマトを自分で選んで買いました。楽しかった。」とめあてに応じた記述をした。
	8	・ゲームのリーダーとしての役割を果たしたこと満足した記述や活動に時間が掛かったことに気付いた記述をした。
	9	・そうめん作りで、B及びC児が、うまくできていたところを具体的に挙げて評価した。

B児は、単元全体に③の記述があった。また、第4時から、②④⑤の記述があった。表9のとおり、指導・支援期後期に、めあてを達成した喜びを表す記述をしていた。また、相互評価の場面では、B児は、話し手の児童に対し、自発的に注目するようになった。友だちの話に応じた感想を話していた。

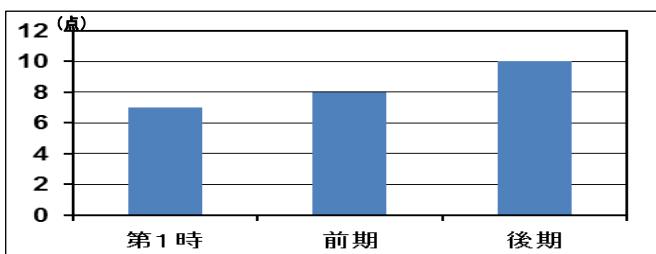


図3 B児の振り返りの記述内容の変容

表9 B児の振り返りの記述調査の結果

期	時	振り返りの記述内容及び行動観察
事前	1	・「七夕の話のペーパーサートが楽しかった。」「そうめんを食べるのが楽しみ。」と記述した。 ・「二人ともよかったです。」と述べた。
前期	2	・「そうめんのリーダーになってよかったです。」「トマト、ピーマン、のりがいる。」と記述した。 ・発表の際に「また、お店で買いましょう。」と、友だちを意識した言葉を述べた。
後期	7	・「『そうめんのつゆ』を買いました。お店の人におきました。楽しかった。」と述べた。
	8	・「七夕そうめんを作りました。ゲームをしました。楽しかった。一生懸命そうめんを作りました。一緒に頑張って良かった。」と記述した。
	9	・C児に対し「笛を持ってくれて嬉しかった。」と述べた。

C児は、全時間で、③の記述があった。指導・支援期後期に、④⑤⑥の記述が見られた。C児は、友だちの評価を受けて自分の考えを述べた。表10のとおり、めあてを達成したことに対し、楽しさや喜びを表す記述をしていた。

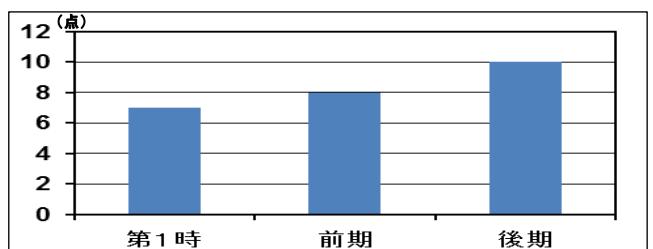


図4 C児の振り返りの記述内容の変容

表10 C児の振り返りの記述調査の結果

期	時	振り返りの記述内容及び行動観察
事前	1	・「みんなで仲良くけんかをしないように頑張りましょう。」と述べた。 ・「A君、B君、とってもかっこよかったです。」と述べた。
前期	4	・「わっかかざりを8個作りました。自分で作つて楽しかった。わっか8個でかけ算ができます。」と述べた。 ・「B君、17個作つて頑張った。」「B君は～と言つたけど、かっこいい。」と述べた。
後期	8	・「願い事リーダーをした。5回発表して、嬉しかった。」と記述した。 ・友だちのことが言えなかつた動画を見せると友だちのよかつたところについて言えた。
	9	

2 行動観察による実態把握の結果と考察

(1) 毎時間の授業での「振り返りファイル」活用の様子の変容

ア 見通し

事前評価で、児童は学習に対し、受動的になりがちであった。指導・支援期で、「振り返りファイル」

の表紙に単元の学習計画を示したことにより、A児及びB児は、活動内容を読んで、関連したことを話したり、質問したりするなど活動への意欲が見られた。C児も、学習計画自分で確認することができた。これは、児童に、事前にその時間の活動内容を知らせることにより、毎時間の活動内容の理解を促すことができたからであると考える。本時を示す印を作り、操作できるようにしたことで、必要な情報に注目しやすくなり、自分で確かめることができた。また、どの児童も、前時の写真に関心が高く、前時との関連を図ることに有効であった。

のことから、「振り返りファイル」は、単元や毎時間の見通しをもたせるため効果的であったと考える。

イ 課題設定

事前評価では、指導者が示しためあてを、そのまま書いていたが、指導・支援期後期から、児童はめあて自分で設定できるようになった。指導・支援期後期になると、A児は、指導者の問い合わせに答えながら、自分で次時のめあてを決めることができた。B児及びC児は、選択肢から選んでめあてを設定できるようになった。さらに、B児は、第7時の買い物のめあてを決める際に、指導者の問い合わせに対し、「お店の人に聞いて買う。」と答え、めあて自分で決めた。これは、選択肢を示したり、言葉の掛け方を工夫したりして、指導者が意図するめあての具体を児童と考えるようにしたためであると考える。また、個のめあての設定に児童が関わることで、次の活動への見通しをもたせ、自分のめあてを強く意識させることができたと考える。

さらに、導入で、児童のめあてを発表する場を設けた。めあてを発表した後に、「頑張ります。」「頑張りましょう。」など、聞き手を意識した言葉を自分で考えて発言する姿が見られ、主体的に授業に取り組む意欲を引き出すことができたと考える。

ウ 評価

事前評価では、「できたか」「できなかつたか」に留まっていることが多かったが、指導・支援期の振り返り活動で、「振り返りファイル」作成することにより、指導・支援期後期には、自分で考えて作成しようとするようになった。これは、「めあての評価→振り返りシートに添付→感想カード記入→振り返りシートに添付→相互評価」と活動をパターン化したため、手順が理解できたためであると考える。また、自己評価で感想カードを書く際に、活動中の動画や写真をタブレット等で見せるなどの支援を行

い、具体的なイメージをもたせる際に、めあてに応じて、提示する資料を精選することで、より効果的に評価させることができた。

相互評価では、焦点化して話すことや、集中して話を聞くことに難しさがあったが、指導・支援期後期には、話し手をよく見て聞いたり、関連した反応を返したりすることができるようになつた。これは、「振り返りファイル」の記録を手掛かりにすることで、話しやすくなり、聞き手にも伝わりやすくなつたためと考える。

(2) 単元のまとめにおける「振り返りファイル」の活用の変容

事前評価では、単元のまとめは、単元末に行った活動の感想を書いていることが多かったが、本単元の指導・支援を通して、単元のまとめで、「できるようになってうれしかったこと」と「もっと挑戦したいこと」などテーマに合わせて、まとめを書くことができた。A児は、写真にこだわらず、書きやすい情報を自分で選び、自主的に作業を進めていた。B児及びC児は、自分で写真を選んで記述していた。これは、「振り返りファイル」には、時系列に情報があり、書きたい事柄を自分で見付けやすかつたことや、めあて、感想カード及び写真等をラミネートしたので、操作しやすかつたためと考える。また、「次にやってみたい」ことを考える際には、A児及びB児は、計画で考えていた意見を出したが、C児は、すぐには思い付かなかった。そこで、「振り返りファイル」を手掛かりに考えさせたところ、一番楽しかつた「空気砲の的あて」を自分で選んで発表した。

このように、次につながる思いをもつことができたのは、単元全体をつなぐ「振り返りファイル」に学びを記録させ、見返させて活動のまとめを行うことで、児童が「振り返りファイル」の仕組みを理解し、自分で活動を見返すことができたためと考える。図5に「振り返りファイル」の活用の様子を示す。



図5 「振り返りファイル」の活用の様子

3 児童を対象としたアンケートによる意識調査の結果と考察

図6、図7及び図8に示したように、児童の「学

ぶ楽しさ」「有能感」の数値は、事前評価よりも指導・支援期後期が上回った。A児は第4時から第6時を欠席したため、前期で2項目とも下がったが、授業で達成感を味わったことで、「有能感」や「学ぶ楽しさ」が向上した。B児も、徐々に数値が上がった。これは、学習の結果をカードや写真で見返すことができたためと考える。また、C児は、前期の「学ぶ楽しさ」が下がったが、活動内容によっては、「学ぶ楽しさ」を感じにくかったためだと考える。買い物や集会活動、単元のまとめで達成感を味わうことができたため、後期の評価では、「学ぶ楽しさ」「有能感」が高まったと考える。これは、各自が自分の役割を果たし、できたことを実感しながら学習に取り組むことができたためであると考える。

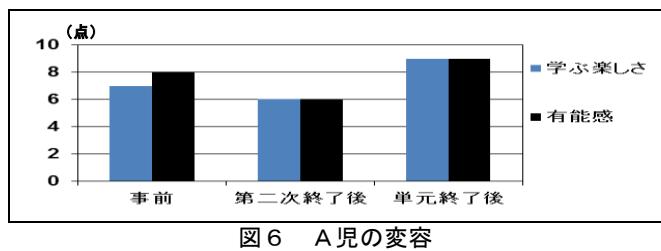


図6 A児の変容

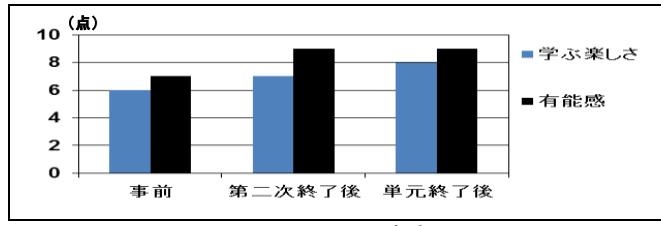


図7 B児の変容

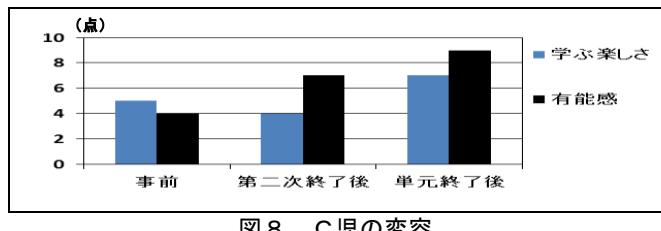


図8 C児の変容

VIII 研究のまとめ

1 研究の成果

- 知的障害のある児童に対し、単元全体をつなぐ「振り返りファイル」を活用させ、単元を通して振り返る活動を行えば、主体的に学ぶ意欲を高めることができることが分かった。
- 障害特性に応じた指導・支援を行いながら、次のめあてを考えさせ、次の学習に見通しをもたせることにより、次につながる思いをもたせる

ことができた。

2 研究の課題

- 主体的に学ぶ意欲を更に高めるためには、今後も、児童が感じた次につながる思いを、次の学習や生活に生かしていく学習プロセスを繰り返し経験させる必要がある。
- 他教科においても同様の学習プロセスや評価システムを実施し、主体的に学ぶ意欲を高めていく必要がある。

【注】

- (1) 湯汲英史（2015）：『知的障害・発達障害のある人への合理的配慮—自立のためのコミュニケーション支援—』かもがわ出版pp.66-67を参照されたい。
- (2) 研究の詳細については、久保晶子（平成25年）：「知的障害のある生徒のキャリアプランニング能力を高める指導に関する研究—キャリア発達を促す体験活動を中心とした授業づくりを通して—」『やまぐち総合教育支援センター平成25年度長期研修教員調査研究』<http://www.ysn21.jp/tyousa.html>を参照されたい。
- (3) 研究の詳細は、櫻井茂男（2009）：「自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて」有斐閣pp. 53-54を参照されたい。

【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) 広島県教育委員会（平成28年）：『広島県教育資料』p. 88
- 3) 広島県教育委員会（平成28年）：前掲書p. 88
- 4) 広島県教育委員会（平成28年）：前掲書p. 88
- 5) 広島県教育委員会（平成28年）：前掲書p. 97
- 6) 橋本創一（2015）：『インクルーシブ教育システム時代のことばの指導』p. 141
- 7) 橋本創一（2015）：前掲書p. 141
- 8) 湯汲英史『知的障害・発達障害のある人への合理的配慮—自立のためのコミュニケーション支援—』かもがわ出版p. 66
- 9) 太田正巳（平成24年）：『知的障害の授業展開「まとめ」をすれば授業の効果が上がる—学習活動「見通し・振り返り」と評価—』ジアース教育新社p. 27
- 10) 太田正巳（平成24年）：前掲書pp. 27-28
- 11) 太田正巳（平成24年）：前掲書p. 41
- 12) 上條晴夫（2015）：『教科横断的な資質・能力を育てるアクティブラーニング 小学校 主体的・協働的に学ぶ授業プラン』図書文化p. 28
- 13) 上條晴夫（2015）：前掲書p. 30
- 14) 藤原義博・小林真・阿部美穂子・村中智彦・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（2012）：『これならみんな分かって動ける 特別支援教育における授業づくりのコツ』学苑社p. 165
- 15) 植村伊裕・藤原義博・武藏博文監修（平成28年）：『特別支援教育のための分かって動けて学び合う授業デザイン』ジアース教育新社p. 21
- 16) 植村伊裕・藤原義博・武藏博文監修（平成28年）：前掲書p. 21
- 17) 藤原義博ら（2012）：前掲書pp. 20-21
- 18) 藤原義博ら（2012）：前掲書p. 21

【参考文献】

- 広島県教育委員会（平成28年）：『広島県教育資料』
 櫻井茂男（2009）：『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—』有斐閣
 藤原義博・武藏博文（平成28年）：『特別支援教育のための分かって動けて学び合う授業デザイン』ジアース教育新社