

知的障害特別支援学校における  
「できる・分かる・考える」授業作り(3)  
—「考える力」を育てる授業作り—

神山 陽啓・加藤 恭子・金子 好・鎌田 麻恵・川俣 和則・  
五月女智子・坂本 綾子・備前 智史・池本喜代正

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第6号 別刷

2019年8月9日



# 知的障害特別支援学校における 「できる・分かる・考える」授業作り (3)<sup>†</sup> —「考える力」を育てる授業作り—

神山 陽啓\*・加藤 恭子\*・金子 好\*・鎌田 麻恵\*・川俣 和則\*  
五月女智子\*・坂本 綾子\*・備前 智史\*・池本喜代正\*\*  
宇都宮大学教育学部附属特別支援学校\*  
宇都宮大学教育学部\*\*

新学習指導要領の改訂にあたり、「思考力・判断力・表現力等」の育成が求められている。知的障害のある児童生徒は、日々の生活や学習活動の中で様々なことに気が付いたり、考えたり、判断したりしている。本人の発達実態に即した「考える力」を育成する授業作りをすることは、非常に重要である。そこで、知的障害児の「考える力」の概念を検討し、授業作りの方針を立て、授業実践を行った。実践を通して、「考える力」を育てる授業作りには、実態把握と課題設定、「できる・分かる」の保障、友達や仲間との関わり、問いの提示の工夫、考える余地のある場面の設定が大切であることが明らかになった。

キーワード：知的障害、考える力、授業作り

## I. はじめに

新学習指導要領の改訂にあたり、中央教育審議会から出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」の中では、育成を目指す資質・能力の三つの柱が示されている。「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生

かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」が挙げられている。知的障害教育においても、「思考力・判断力・表現力等」の育成が求められる。知的障害のある児童生徒は、日々の生活や学習活動の中で様々なことに気が付いたり、考えたり、判断したりしているという認識のもと、児童生徒たちの「考える力」を育てる授業作りについて研究を進めることは、「思考力・判断力・表現力等」を育成する上で、重要であると考えられる。

## II. 研究の目的と方法

本研究では、「考える力」とは、どのような力か検討した上で、授業実践を積み重ねる中で、「考える力」を育む授業作りで有効な取組を明らかにすることを目的とした。

ピアジェによれば、認知発達段階は、「感覚運動期」「前操作期」「具体的操作期」「形式的操作期」の4段階が設定されており、シエマを同化と調整を繰り返すことにより発達していくことを説明している。私たちは、知的障害の児童生徒も発達段階に応じた知識と経験、思考様式を有しており、新たな場面や問題が生じた時に、新たな知識・経験を獲得してシエマを修正・変化して考える力を育てていくプロセス

<sup>†</sup> Takahiro KAMIYAMA\*, Kyouko KATO\*, Konomi KANEKO\*, Asae KAMATA\*, Kazunori KAWAMATA\*, Tomoko SAOTOME\*, Ayako SAKAMOTO\*, Satoshi BIZEN\*, Kiyomasa IKEMOTO\*\*: A Study on the Instruction to Improve Thinking Abilities of Children with Intellectual Disabilities  
Keywords: Intellectual Disabilities, Thinking Ability, The Study of Teaching

\* School for Special Needs Education attached to Faculty of Education in Utsunomiya University

\*\* School of Education, Utsunomiya University  
(連絡先: ikemoto@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

を繰り返すと考え、「考える力」は図1のような学びの過程を繰り返すことで育つと捉えた。

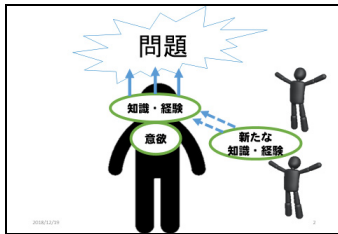


図1 「考える力」を育てる学びの過程

学校現場で考えてみるならば、子どもたちはこれまでの知識や経験を使って生活していて、日常生活は目の前の問題解決の連続である。ただ、これまでの知識や経験だけでは、解決を図れない問題が出現することもある。その場合、児童生徒は「どうしたら解決できるのだろうか」を考えることになる。そのような場合、子どもたちの周りには、共に学ぶ仲間がいて、その仲間から新たな知識や経験を獲得し、それまでの知識や経験を広げることがある。その広がった知識や経験を活かし、問題を解決することもあるのではないかと考えた。このことから、本グループでは「考える力」を「これまでの知識や経験を踏まえたり、新たな学びを加えたりしながら、意欲を持って問題を解決する力」と捉えることとした。

このような捉えから、授業実践にあたっては、「問題への気付き」「問題解決」「思いや考えの共有」という3つの要素を軸に方針を立てた。まず、一つ目の「気付き」については、児童生徒が問題に気付き、「解決しよう」という気持ちを持てるようにする授業である。その際、児童生徒が問題に興味を持ったり、「なぜ?」「どうして?」という疑問や違和感を持ったりすることが「解決しよう」とする気持ちにつながる。二つ目の「問題解決」については、「どのように問題を解決したらよいか」を考えることのできる授業である。そのためには、教員は児童生徒の知識や経験がどの程度あるか一人一人よく見取った上で、児童生徒が自己選択したり、試行錯誤をしたりすることができるような適切な課題や場面の設定が大切である。三つ目の「思いや考えの共有」については、児童生徒一人一人が自分の気持ちや考えを表したり、伝え合ったりすることのできる授業である。この際、教員が児童生徒の気持ちや考えを適切に読み取り、児童生徒にフィードバックすることや友達や仲間に関心をもてる学習活動の工夫が重要なポイ

ントとなる。以上の三つの要素を大切にしながら、本グループの教員一人一人が実践テーマを設定し、授業実践を行った。次に、授業実践例を報告する。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 「うごき」の授業における実践

～自分で動きを調節するために～

##### (1) 対象児の実態

本校小学部3組は、5年生2名、6年生4名の計6名の児童が在籍している。運動能力の違いが大きくあるが、体を使った活動が好きな児童が多く、外で活発に体を動かしている。しかし、運動の中で自分の動きをうまくコントロールすることができず、物や人にぶつかってしまったりすることが時々ある。

そこで、自分の体の動きを自分で調整するという課題を取り入れ、考えながら体を動かす学習を行うことで、これまで意識していなかった自分の体の動きに気付くような授業作りを目指して実践を行った。

##### (2) 実践の経過

ラダー運動を学習の中に取り入れた。初めのうちは、児童が自分の思うように、勢いに任せて走ったり跳んだりしていた。そこで、児童が動きをコントロールしながら運動をしやすくするために、足に付けた印(赤、青)、ラダー内に置いた(赤、青)のカードをマッチングさせながら体を動かす活動を行った。毎回、左右に同じ色の印(右足:赤、左足:青)を付け、ラダー内に置かれたカード(赤、青)に合わせて跳ぶ活動を繰り返したことで、印とカードを手掛かりに、足の動きを調整しながら運動できるようになった。その上で、活動に変化を加えることにした。ゴールの位置を、動きを工夫しなければうまく印と合わせられないようにした(図2)。

すると、児童は体をひねりながらジャンプし、回って印に合わせていたり、片足ずつ印に合わせていたりすることができた。このように

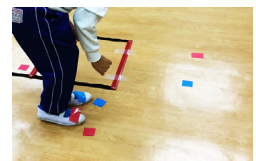


図2 ラダー運動のゴール

「分かった」「できた」という経験が積み重なり、自分自身の運動が認められたことで、何とか印に合わせてられる方法はないかと試行錯誤する児童の様子が見られた。

##### (3) 考察

本実践を通して、児童たちの「分かった」「できた」

という思いが、さらに「この前できたのだから、今日もできる。」「どうしたらできるのだろうか。」という「考えよう」とする意欲へとつながったことは、大きな成果であった。この意欲を持てるようになるには、児童自身が「分かった」「できた」という成功経験を十分に味わうことができる授業を組み立てることが、児童の「考える」姿を引き出すために大切な視点であると考えます。

## 2. 「生活学習」の授業における実践

～学んだことを活かし、災害から進んで身を守る力を高めるために～

### (1) 対象児の実態

本校高等部では、「防災の学習」を授業に組み込み、A・Bグループという学習集団に分けて実態に応じた学習を行っている。防災Aグループは、公共交通機関を使って自主通学をしている生徒や卒業後に単独での通勤を目指している生徒の14名で構成されている。

緊急地震速報を使った避難訓練の積み重ねなどにより、校内での学習場面においては、進んで身を守る行動を取れる生徒が増えてきた。しかし、身近な大人がいない校外の場面では、具体的な行動を考え、行動を起こすことが難しいと思われる生徒もいる。

そこで、災害後の被害をイメージし、状況に応じた適切な判断や行動ができる力を身に付けたいと考え、校外で地震に遭うことを想定した話し合い活動を設定した。知識や経験をもとに意見を述べたり、友達の意見に触れて気付きを得たりすることを通して、災害を「自分の身に起こりうること」と捉え、どのような状況下でも自らの命を守るために行動しようとする意識を高めることを目指した。

### (2) 実践の経過

授業の中では、知識や経験を活かして、活動できるようにするための場面設定を行った。例えば、毎回の授業の中で、地震を知らせる警報音を聞いて避難行動を実演する場面(図3)を設けるなど、これまでに学習した事柄を復習し、全員で共有することで、知識として定着を図った。

また、地震の被害を具体的にイメージできるよう、実際の地震の映像や写真を図3 ロールプレイの様子呈示したり、話し合いが滞ったときのヒントとなるイラスト入りのカードを準備したりした。



そうすることで、初めは、地震が起きたときの行動について、自分の意見を出すことができなかった生徒が、「考える」ための手掛かりによって、地震への対応について自分なりの意見を持てるようになった。

さらに、意見交換を活発にするための工夫を行った。例えば、話し合いの経過が分かりやすくなるように、生徒の意見を教師が板書し、要点を整理しながら、話し合いを行った。生徒の発言を引き出し、生徒同士が互いの意見を視覚的に確認できるようにした。また、話し合いが滞った場面では、新たな視点を得られるような問いかけをしたり、進んで発言することが難しい生徒には、その生徒にとって分かりやすい簡潔な言葉で質問したりするなどして、意見を十分に引き出せるようにした。

そうすることで、生徒は自分の意見に自信を持って伝えるだけでなく、友達や仲間の意見を参考にし、自分の考えを整理し、判断することができるようになった。

### (3) 考察

本実践を通して、ロールプレイや話し合い活動が、互いの知識や経験を持ち寄って問題を解決しようとする場面に有効であった。また、生徒が自分の思いや考えを表せるようにするためには、教師の積極的な介入や発問の仕方の工夫が非常に重要であると指摘できる。

今後は、緊急時に助けを求める実践的な方法を学んだり、校外学習に防災の内容を盛り込んだりするなどして、生徒たちが防災に関心を持ち、これまでの学びをもとに自ら判断・行動する力を高められるよう、実践を続けていきたい。

## 3. 「作業」の授業における実践

～学んだことを自分で評価できるために～

### (1) 対象児の実態

本校高等部の作業学習班の一つであるクリーンサービス班は、6名の生徒が所属している。自分の作業態度について自己評価するとき、項目に関係なく毎回同じ評価を付けたがったり、生徒自身と教員の評価で違いが大きく生じたりする生徒がいる。

そこで、自分の作業態度を客観的に捉える力を身に付け、主体的な勤労態度につなげることを目指し、作業で学んだことを生徒自身が自ら評価できるような授業作りを行うこととした。

### (2) 実践の経過

客観的に自分の作業を捉え、自分で選択したり判

断したりするために、タブレット端末の活用を行った。作業中の写真や動画を活用し、作業でよくできているところや改善した方がいいところに、図4のように生徒自身が印を付けたり、言葉を書いたりした。また、作業中の評価基準を「安全に」「最後まで集中して」など短い言葉で小項目化したことにより、それらを手掛かりにして、その日の作業の中での目標（がんばりたいところ）を生徒自身が記入しやすくなった。



このような取組を通して、図4 生徒が印を付けた画像生徒たちに徐々に変化が見られ、初めは自分の作業の評価で、全て良い評価を付けていた生徒も、自分の作業中の写真に具体的な印や言葉を毎回付けていくことで、次の作業時に改善したいことについて具体的に気付けるようになった。

また、自分で選択したり、判断したりするための場面を意識的に設定した。清掃が終わり、報告する前に、自分で担当した清掃箇所の点検や確認作業を生徒自身で行うようにした。さらに、提示された清掃用具と手順で作業をすることに慣れてきた後は、清掃場所に応じた清掃用具の選択と活用を生徒自身が行った。

このような取組を通して、担当する清掃箇所に汚れが残っていないか、点検作業をしてから報告する姿が見られたり、仲間と相談をしながらより良い清掃手順を考えることができたりした。

### (3) 考察

生徒一人一人が、各清掃の基本となるやり方について、ある程度の理解や定着が図られてきたことを把握した上で、どんなことに気付き、判断して作業をしてほしいかを明確にする必要があった。生徒自身の気付きにつながるように、自分で作業を評価しやすい環境を整えることが重要であることが明らかになった。そして、判断に大きく迷ったり、毎回決まったことしか言わなかったりする生徒に対しては、教員からの適切な働きかけが重要であり、その働きかけ次第によって、生徒は自分の考えを整理したり、広げたり、深めたりできることが分かった。

また、評価基準のある個人目標の設定や振り返りは、生徒自身に「考える」機会があるという点では有効的であったが、より具体的で客観的な目標とその評価ができるようにしていかなければならないと感じている。生徒の評価と教員の評価との差異が大

きくなく、できるだけ一致するような取組を行うことが、今後の課題となる。

## IV. 全体考察

上記のⅢで述べたような授業実践を通して、「考える力」を育む授業作りの中では、①「できる」「分かる」という経験の保障、②友達や仲間との関わり、③問いの提示の工夫、④考える余地のある場面の設定が大切であることが指摘できる。そしてその根本にあるのが、的確な実態把握であり、具体的な目標設定である。これらの要素を盛り込んだ授業を積み重ねることで、将来、課題や困難に直面した時に、自分で対処していける力・問題解決力を培っていけると考えられる。また、様々な場面での「考える力」は、自己認識の力を高め、生きていく上で必要な自己選択・自己決定できる力も育まれていくと考えている。そして、「考える力」は、一人で完結する力ではなく、人の力を借りながら共に生きる力という側面もある。そのため、学校の友達や仲間、そして教師と共に学習や生活をする中で、「考える力」を育むことが十分にできると言える。新学習指導要領における「思考力・判断力・表現力」の育成は、知的障害のある児童生徒にとっても重要な課題であり、今後も「考える力」を育む授業作りで得た知見を生かし、授業実践に当たっていききたい。

## 付記

本稿は、宇都宮大学教育学部附属特別支援学校における平成30年度校内研究のグループ研究として共同で取り組まれているものの一部である。

## 主な参考文献

- 1) 中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び方策等について（答申）
- 2) 高垣隆治・池本喜代正（2001）自己選択・自己決定の力を育む授業 ―知的障害養護学校の作業学習を通して―、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、24、186-196。
- 3) 太田正巳（2004）子どもの自己決定を重視した授業展開、特別支援教育のための授業力を高める方法、黎明書房、127-140。

平成31年3月29日 受理



# **A Study on the Instruction to Improve Thinking Abilities of Children with Intellectual Disabilities**

**Takahiro KAMIYAMA, Kyouko KATO, Konomi KANEKO, Asae KAMATA,  
Kazunori KAWAMATA, Tomoko SAOTOME, Ayako SAKAMOTO, Satoshi BIZEN,  
Kiyomasa IKEMOTO**