

Constructing lessons in Japanese language education aimed at the development of the competencies for the children with intellectual disabilities : learning animatedly with working the perspectives and the way of thinking

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村松, 伸哉, 加茂, 聡, 石川, 慶和 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027927

知的障害教育の国語科における資質・能力の育成を目指す授業づくり

～言葉による見方・考え方を働かせ、生き生きと学ぶ～

村松伸哉^{※1}、加茂聡^{※1}、石川慶和^{※2}

(静岡大学教育学部附属特別支援学校^{※1}) (静岡大学教育学部^{※2})

Constructing lessons in Japanese language education aimed at the development of the competencies for the children with intellectual disabilities

— learning animatedly with working the perspectives and the way of thinking —

Muramatu Shinya^{※1}, Kamo Satoshi^{※1}, Ishikawa Yoshikazu^{※2}.

要旨

学習指導要領改訂により、各教科の見方・考え方を働かせる授業づくりが求められている。しかし、まだ特別支援学校において、具体的な授業づくりのプロセスを示した実践報告はないのが現状である。本研究では、国語科の実践報告を行い、その実践から見方・考え方を働かせる授業づくりや指導について考察を行った。授業づくりにおいては、教科の視点と学習者側の視点を融合しながら一人一人の実態に合わせて学習を進めていくことが大切であることが見えてきた。また、指導においてのポイントを整理し、今後の授業づくりの方向性を示すことができた。

キーワード： 知的障害 国語科 資質・能力 見方・考え方

I 問題の所在と研究の目的

1. 学習指導要領の改訂

平成 29 年に幼稚園教育要領・小中学校学習指導要領の改訂が行われ、令和 2 年度から小学校が全面実施となっている。平成 29 年の改訂では、学びの連続性が重視され、小中学校と同様に、特別支援学校でも資質・能力の 3 つの柱を中心にして、各教科の目標・内容が示された。

また、学習指導要領では、資質・能力を育成するためには、「各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実」が強調されている。また、「主体的・対話的で深い学び」の記述の中では、「特に『深い学び』の視点に関して、各教科等の学びの深まりの鍵となるのが『見方・考え方』である。」と説明されている。つまり、教科の特質に応じた見方・考え方を働かせることでより深い学びへとつながり、資質・能力を伸ばさせていくのである。今、特別支援学校においても各教科の見方・考え方を働かせる授業づくりが求められていると言えよう。

特別支援学校の取組としては、教育雑誌等で各教科の見方・考え方をテーマに特集が組まれており、その中で教育実践が紹介されている（全国日本特別支援教

育研究連盟，2019）。しかし、具体的に見方・考え方を働かせる授業プロセスを明確にした授業実践は少ない。見方・考え方を働かせる授業づくりの在り方を明らかにし、実践の蓄積をしていく必要があると言える。

2. 本校研究における授業づくりの押さえ

以上の流れを踏まえ、本校では「知的障害教育の各教科を通じた資質・能力の育成を目指す授業づくり～各教科の見方・考え方を働かせ、生き生きと学ぶ～」を研究テーマとして取り組んでいる。

(1) 見方・考え方の捉え

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中教審答申，2016）では、「教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が『見方・考え方』である」と示されている。

それらを踏まえつつも、知的障害教育では「個に応じた指導」が長らく大切にされてきており、個々の学習者の視点は外せないと考えた。そこで本校では、授業づくりにおいて見方・考え方を二側面から捉えている。一つが、「各教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」（以下、教科の見方・考え方）である。もう一つが、「個々の子供がもっている認知や思考の傾向としての見方・考え方」（以下、学習者の見方・考え方）である。この二つの見方・考え方をバランスよく働かせる授業づくりを行うことで、子供自身が教

科の見方・考え方を活用して資質・能力をよりよく身に付けることができると考えている。

(2) 授業づくりのプロセス

山元・笹原 (2019) の授業モデルを参考に、図 1 のような授業づくりのプロセスを想定している。知的障害教育における各教科の授業づくりプロセスとしては、主に以下の過程が挙げられる。①一人一人の児童生徒の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験を十分に考慮しつつ、学習指導要領に示される各教科及び段階の目標を踏まえて、単元 (題材) の目標及び内容を決定する。②次に、各教科の各段階に示す内容を基に、児童生徒の知的障害の状態や経験に応じて、具体的に指導内容を設定していく。③そして、授業実践を行う。④授業実践の中では、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行う。さらに児童生徒の学習状況を基に授業評価及び指導評価を行い、授業改善を繰り返して行くことで、単元 (題材) における資質・能力の育成へとつながっていく。

このようなプロセスの中で、見方・考え方を働かせる授業を行うためには、②の単元化 (題材化) していく部分では、主に「教科の見方・考え方」を押さえて、③の授業展開時には、主に「学習者の見方・考え方」を押さえるべきであると考えた。なお、実態から授業づくりが始まっていることを踏まえれば、学習者の見方・考え方はすべてのプロセスに入ってくるものであ

るが、形式的に重点として分けている。このような授業プロセスで、授業づくりを行っている。

(3) 学習者一人一人の学習過程の想定

③の授業展開時に、学習者の見方・考え方を押さえるためには、学習者一人一人の学習過程を想定する必要があると考えている。その想定の際には、メタ認知の概念が参考にしている。

メタ認知とは、「認知活動を意識化して、もう一段階上から捉えること」とされ、メタ認知的活動では方略の処理過程を事前・遂行・事後段階の 3 つの段階で示している (図 2 ; 三宮, 1996) 。

この概念を参考にすることで、教科の見方・考え方を子供自身が課題解決に向かってどのように方略として活用していくのかといった学習者個人の学習過程を想定できると考えられる。授業展開時には、授業目的に迫る活動部分に、事前・遂行・事後段階の子供の学習過程を想定してから授業を行っている。

3. 本研究の目的

本研究では、本校研究の取組に沿って行った国語科の実践を報告する。本実践から、言葉による見方・考え方を働かせる授業づくりに大切な要素と指導のポイントを明らかにする。

4. 倫理的配慮

研究を進めるにあたり、事例児の保護者に研究協力の依頼をし、同意を得ている。

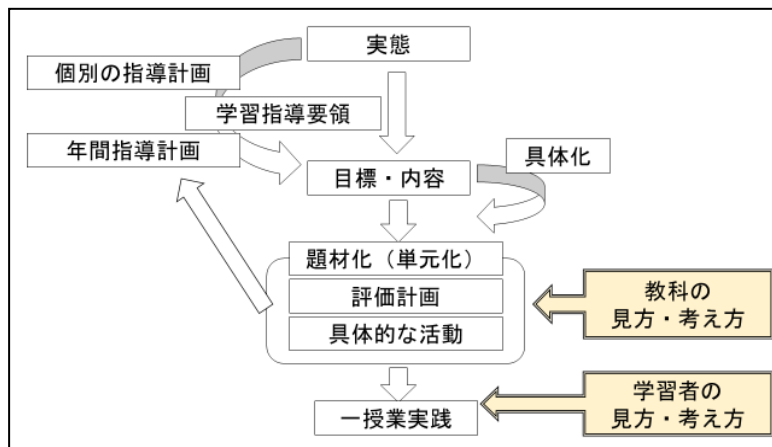


図 1 本校での授業づくりプロセス

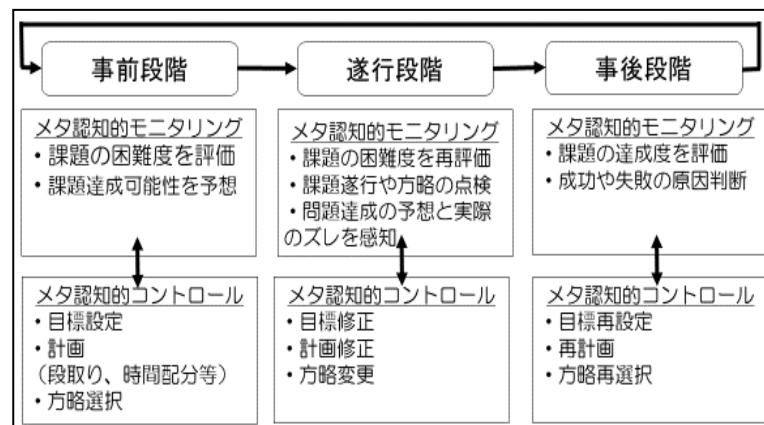


図 2 メタ認知的活動の 3 つの段階

II 教育実践（小学部2年国語科）

授業プロセスに沿って、小学部2年生男児を事例児（A児）として、『おべんとうばす』を題材に国語科の授業を構想した。

1. A児の認知特性

A児の実態把握のために、日本版K-ABCⅡ個別式心理教育アセスメントバッテリーを実施した。結果は表1に示す。

検査から見えてきた認知の特徴として、新規の情報について、見たことと聞いたことを結び付けて覚えたりすること、それを後から思い出して活用することが得意であるが、理解を伴わずに表面的に覚えてしまったり、必要ではない場面で想起されたりしてしまうという側面をもち合わせている。また、人への興味・関心の低さ、注意の共有、模倣の弱さなどの影響もあると考えられ、物対自分の関係になりやすくなることから、人対人の関係の中で注意を共有し、学習を進めていく配慮を行うべきということが分かった。検査結果から見えてきた認知面の特徴を表2にまとめる。

表1 A児のK-ABCⅡの検査結果

認知検査	標準得点	習得検査	標準得点
認知総合尺度	62	習得総合尺度	59
継次尺度	61	語彙尺度	51
同時尺度	58	読み尺度	80
計画尺度	63	書き尺度	
学習尺度	92	算数尺度	55

表2 A児の認知面の得意・不得意

得意	不得意
<ul style="list-style-type: none"> 聞いたことと見たことを結び付けて覚える 覚えた情報を後から思い出す 聞いたことをもとに手で作業する 目で見てわかる範囲で手順を理解する 文字や文章を読む 	<ul style="list-style-type: none"> 覚えたことを場面に応じて適応的に活用する 人を見てまねる 分からないときに人を頼る 聞かれたことに口頭で答える 情報の細分に注目して特徴を捉える

2. 単元構想時の流れ

授業づくりのプロセスに沿って授業づくりを行い、個別の教育支援計画、指導計画等を中心にA児の実態に合わせた単元目標・内容を決定した（表3）。A児は、毎日の給食の時間（お弁当）を心待ちにしている、お弁当に入っている食べ物の名前を言うことが得意である。給食のお弁当を教師の介助を受けながら完食し、教師の「○○食べたね。」に対して笑顔を見せる姿も見られる。給食の時間に教師に褒めてもらいたいという意欲が高いため、お弁当を題材にすることは、教師とのやり取りの成功体験を積み重ねる上で大切な要素だと考えた。物語の展開やイラストがシンプルで分か

表3 単元構想で検討した主な項目

個別の教育支援計画（長期目標）	<ul style="list-style-type: none"> 身の回りに関するスキルを身に付けて、自分で最後までできることを増やす 活動に対して見通しをもち、教師や友達と一緒に、落ち着いて活動に取り組むことができる
個別の指導計画（年間の願う姿）	<ul style="list-style-type: none"> 手順表やイラスト、教師の手本を見て、自分でできることを増やす 新しい活動や場所、人の中で、教師や友達と一緒に活動に参加することができる
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> お弁当に入りたい食べ物を教師に伝える活動を通して、教師の関わりに注目して、自分の要求を伝え、お弁当を作ることができる。（小学部国語科1段階）
生活への広がり	<ul style="list-style-type: none"> 言葉で伝えることの良さを感じ「おべんとうばす読みたい。」と自分の要求を言葉で身近な教師へ伝える姿。

りやすいこと、お弁当箱に食べ物を入れることで終わりが分かりやすいことから『おべんとうばす』という絵本を題材として選定した。

3. 本単元で働かせたい見方・考え方

学習指導要領では、「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を言葉の意味、働き、使い方等に注目して問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考える。」と示している。

本題材に置き換えると、「教師とのやりとりの中で言葉での要求の働きに着目して、教師へ想像した食べ物を言葉にすること」である。教師が要求に適切に応え、やり取りを通して伝わった実感を得ながら、見方・考え方を働かせることができるように単元計画を立てた。

4. 授業の展開（10/10時間）

本時の目標を達成するために、A児の学習過程を事前に想定し、見方・考え方を働かせている姿と支援を表4のように設定した。具体的には、認知面で得意な面を活かしながら、お弁当に入れる具材を要求する言語活動を設定した。また、教師へ要求を伝える必然性や伝えたい気持ちを高めることができるように、A児が色塗りをした教材を使い、それを不透明な容器に入れた（図4）。

実際のA児の学習時の表れとして、事前段階では、活動の目的的理解や前回までの学習活動についての記憶の想起ができるように、空のお弁当箱を見せて、環境設定や教材の出し方を変えずに授業を進めた。「お弁当作る。」と言って、自分から取り組もうとする姿が

表4 想定したA児の学習過程と支援

本時の目標	教師の「次は何ですか。」という問い掛けに応じて、二つの選択肢の中から好きな食べ物を教師に伝えて、お弁当を作ることができる。	
段階	見方・考え方を働かせている姿	主な支援
事前	教師の問い掛けに対して、自分の入れたい食べ物の名前を伝えると、そのイラストがもらえることが分かる。	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までの学習経験を思い出せるように、同じ教材、環境設定、教材の提示の仕方で行う。 ・活動の目的を意識できるように、何も入っていないお弁当の模型を前のボードに提示しておく。
遂行	教師の問い掛けに注目しながら、好きな食べ物をイメージして、言葉で伝えている。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の問い掛けに注目できるように、児童の正面から話し掛ける。 ・言葉での要求の働きに注目するように、選択肢は二つに絞って提示する。 ・自分の好きなイメージした食べ物が言葉で要求できるように、選択肢を一つずつ提示したり、箱に食べ物のイラストを入れて名前のみ提示したりする。
事後	言葉で好きな食べ物を教師に伝えて、お弁当ができたことを、教師からの話を聞いて確認をしている。	<ul style="list-style-type: none"> ・お弁当を作ったことが分かるように、お弁当にはめ込んだ物を指差しで対応させながら確認する。



図3 具材を入れた教材の様子



図4 言葉で教師に要求している様子

見られた。遂行段階では、教師の「次は、何ですか。」という発問に対して、頭の中で想像したお弁当に入れたい食べ物を言葉で伝えることができた。要求を言葉にすることで、自分の欲しい具材がもらえることが事前段階でわかっていたため、教師の発問を聞く姿勢が見られた(図4)。事後段階では、完成したお弁当を見ながら、「〇〇(食材) 入ってお弁当できたね。」「Aさんが〇〇と言ったんだよね。」と行った活動や取組み方を教師と一緒に確認することができた。

5. 遂行段階における子供の変化

遂行段階の「教師の「次は何ですか。」という発問に対して、頭の中で想像したお弁当に入れたい食べ物を言葉で伝える」場面でのA児の学びの変化を表5、表6に示す。

表5は、単元の10時間中の7時間目の記録の一部である。「こっちからもやりたい。」「二つちょうだい。」などの自分の要求は出てきているものの、直接行動に移して手を伸ばして伝えて、教師とのやりとりの中で言葉で要求を伝えるには至っていない。そこで、本単元で働かせたい見方・考え方である「教師とのや

りとりの中で言葉での要求の働きに着目して、教師へ想像した食べ物を言葉にすること」を本人の中で落とし込めるように、教師は児童の言いたいことを汲み取り、応答的に言語化して返していくようにした。その中で安心して教師とやりとりする楽しさを感じ、言葉の要求の働きにA児自身が気付くことができるように、授業改善を繰り返した。

その授業改善を繰り返した後のやりとりの様子が、表6である。表6は10時間目の遂行段階の様子の一部である。表5のやりとりと大きく異なる部分は、教師からの関わりに対してA児が適切に応じていること、直接手を伸ばすという行動ではなく、言葉を用いて自分の要求を伝えている様子が見られる。言葉を一つの方略として活用して、要求を伝える姿が見られている。

以上のように、子供の学習過程を丁寧に見取りながら支援を行っていったことで、本単元で捉えていた見方・考え方を働かせ、単元目標で挙げた力をA児が身に付けることができた。

表5 遂行段階のA児の発言・行動と教師の関わり・支援（7時間目）

事例児の発言・行動		教師の関わり・支援
・「二つやりたい。」	←	・「次は何ですか。」と食材を二つ提示する。
・「こっちからもやりたい、こっちからもやりたい。」と食材に手を伸ばし、お弁当の模型に入れる。	←	・「どっち？」
・「卵。」「ぶどう。」と入れた物に触れながら発言する。	←	・「そうか、二つとも入れたかったんだよね。」 ・「これはなに？」
・しばらく、お弁当の模型を触って眺める ・「次は、タコさんウインナーとブロッコリー入れたい。」	→	・タコさんウインナーとブロッコリーの食材を用意して、子供の視線が教師へ向いたら、「次はなんですか。」と聞く。
・「二つちょうだい。」（食材に手を伸ばす）	→	・「二つとも入れたかったんだね。」
・入れた食材を見て、触る	→	・「タコさんウインナー、入れたかったんだね。」

表6 遂行段階のA児の発言・行動と教師の関わり・支援（10時間目）

事例児の発言・行動		教師の関わり・支援
・「おにぎりにしたい。」	←	・「次は何ですか。」と食材を二つ提示する。
・教師から受け取り、おにぎりをお弁当の模型に入れる。	←	・「おにぎりにしたい、わかったよ。」 「どうぞ。」とおにぎりを渡す。
・「からあげとトマトにする。」	←	・「Aさん、おにぎりにするって教えてくれたね。」
・教師から受け取り、からあげとトマトをお弁当の模型に入れる。	←	・「次は何ですか。」と聞く。
	→	・「からあげとトマトにするんだね。」 「どうぞ。」とからあげとトマトを渡す。
	→	・「からあげとトマトにするって言えたよね。」

6. 生活への広がり

学びの変化が見られたのは、国語科の学習場面だけでない。本単元を積み重ねるごとに、A児の学校生活の中で変化が見られた。朝の会で「今日お弁当作る？」と、授業を楽しみにしていることを教師に伝えたり、「お弁当バス作った。」「先生と一緒に作った。」と、授業の話を学校だけでなく家庭でも話したりすることが増えた。また、絵本を教師に見せながら「先生、読んでください。」と要求を言葉で伝える姿が増えた。

本単元で要求を言葉で伝えることの成功体験を積み重ねたことで言葉での要求、自分の行動調整、言葉を使った関わりなど、言葉への自覚が高まっている場面を数多く見る事ができた。

III. 考察

1. 知的障害教育における見方・考え方を働かせる授業づくりについて

本実践では、学習成果が学校や家庭生活に広がったことから、単元目標で示した資質・能力の育成を行うことができた。

その要因としては、以下の2点が大きく挙げられる。まず一点目は、教科の見方・考え方と学習者の見方・考え方をつなげることができたことである。授業づくりプロセスに沿って、見方・考え方の二側面を捉えながら行ったことで、教科として教えたことを子供の学びたいものとして、学習者の立場で落とし込んでいくことができた。見方・考え方の二側面を融合した単元をデザインしていくことが大切であると考えられる。また二点目としては、学習者一人一人の学習過程を丁寧に想定することである。メタ認知の概念を参考に、事前・遂行・事後段階を想定して授業実践を行ったが、学習者がどのように学ぶかといった視点に着目するこ

とができた。個人の認知や思考の傾向といった学びのスタイルやこれまでの既習事項、興味関心等を踏まえて、学習者の学習過程を丁寧に見取りながら授業づくりを進めていくことが大切であると考えられる。

以上のように、見方・考え方を働かせる授業づくりの大切な要素として、教科の本質に迫る中でも、学習者側の視点を融合しながら一人一人の実態に合わせて学習を進めていくことが挙げられた。

なお、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（中間報告）」（中央教育審議会，2020）の中で、「個別最適な学び」がキーワードとして挙げられ、現在注目を集めている。「個別最適な学び」とは、「個に応じた指導（学習の個別化と学習の個性化）を学習者側の視点から整理した概念」と示されている。本実践から見えてきた授業づくりの要素と重なる部分が多い。これまでの知的障害教育でも「個に応じた指導」は非常に重視されていたが、今後の授業づくりにおいては、教科の視点を踏まえながらも学習者目線の実態に合わせた授業づくりが求められていだろう。

2. 言葉による見方・考え方を働かせるための指導のポイント

本実践から見えてきた、言葉による見方・考え方を働かせる指導のポイントを、授業者を含め授業に関わった教員で出し合った。

言葉による見方・考え方を働かせ、獲得していくために大切なこととして、まず「安定した環境」と「応答的な環境」があることが出された。本実践でも、子供が今使っているコミュニケーション活動を土台にして、教師は児童の言いたいことを汲み取り、応答的に言語化して返していく中で言葉の機能に児童が気付くことができるようにしていった。自分のもっている言葉を安心して伸び伸びと使い、それに応答的に応える教員や友達がいることが環境として大切であると考え

る。また、言葉の使い方、働き等を学習者自身が意味付け、価値付けを行っていくためには、「体験の豊富化」が鍵となっており、抽象的な内容ではなく具体的な体験を基にして、「目的的に」「意図的に」そして「自発的に」言葉をつかえるような学習を進めていく必要性が出された。本実践の中でも、「お弁当を作る」という子供が主体的に取り組める活動の中で、言葉その文脈の中で目的に向かって意図的に使っていたことが、生きた言葉として子供が使い、資質・能力の育成につながったと考えられる。

以上のような点が、言葉による見方・考え方を働かせる上で、指導のポイントとして見えてきた。坂爪（2015）を参考に、図5のように整理した。

3. まとめ

知的障害教育の各教科において、見方・考え方を働かせる授業づくりの実践報告が少ない現状の中、一つの授業づくりの方向性を示唆することができたと考え

る。なお、言葉による見方・考え方を働かせる授業づくりの要素や指導のポイントは、国語に限らず、あらゆる学びにおいても同じであると考え。子供本来の自発性を妨げることなく、最大限発揮できるように支えていく環境を整えていくことが、子供自身はその学びを獲得し、活用していくことへとつながっていくと考える。

本論文では、一実践から知的障害教育の国語科における授業づくりについて考察した。今後、本研究の成果を基に、国語科における実践をより増やし、さらに検証をしていく必要がある。そして、他教科での実践へと広げていきたい。

引用文献

三宮真知子（2018）メタ認知で〈学ぶ力〉を高める、北

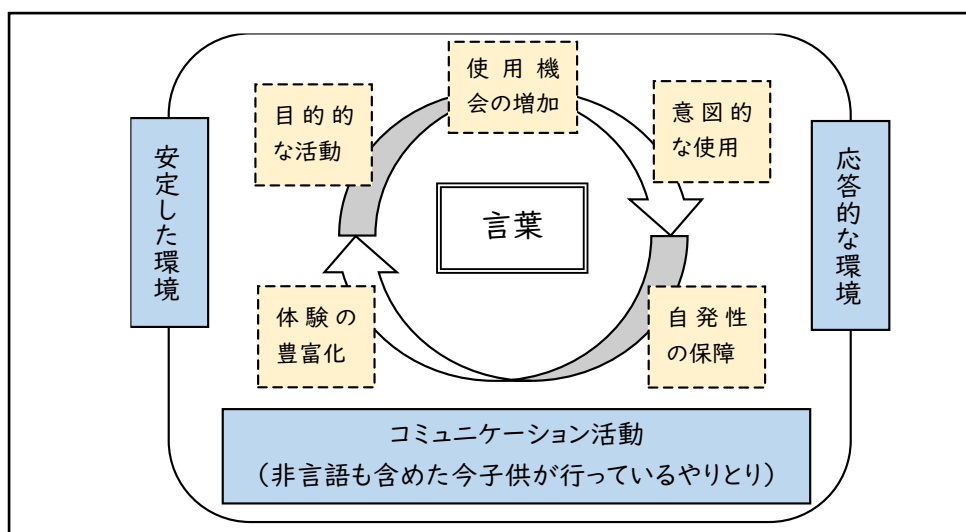


図5 言葉による見方・考え方を働かせるための指導のポイント

大路書房.

全日本特別支援教育研究連盟 (2019) 特別支援教育研究, No. 742, 東洋館出版社.

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必要な方策等について (答申) .

中央教育審議会 (2020) 「令和の日本型学校教」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協同的な学びの実現～ (中間報告) .

坂爪一幸 (2015) ことばとは何か, インクルーシブ教育システム時代のことばの指導, 全国特別支援学校知的障害教育校長会, 学研プラス, 11-28.

山元薫・笹原雄介 (2019) 知的障害教育における「資質・能力」を育む教科別の指導, 静岡大学教育学部研究報告 (教科教育篇) 第 51 号, 83-92.