

〈知的障害教育〉

児童一人一人の教育的ニーズに応じた 主体的な参加を促す特別活動の授業の工夫 —知的障害特別支援学級における学び合いの授業を通して—

沖縄市立宮里小学校教諭 ナーランシー 愛子

I テーマ設定の理由

平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育部会が報告した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、インクルーシブ教育システムを構築するためには、「子どもたち一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う」特別支援教育の充実が必要不可欠とし、最も本質的な視点として「それぞれの子どもが、授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていける」こととして、子どもたち一人一人の十分な学びを確保していくことが重要であると示している。また、小出 進（2005）は、「障害のある児童生徒は『できない子ども』ではなく、『できない状況に置かれがちな子ども』であって、できる状況を作ること、どの子どもも持てる力と自分らしさを発揮することができるようになる」と述べている。このことは、障害のある児童一人一人の学習環境を整え、個のニーズに応じた支援（支援ツール等）を設定し、教師による適切な人的支援を行うことができれば、児童が主体的に学習に参加し、学ぶ意欲が向上でき、充実した学校生活を送ることができるであろうと考える。

本研究の対象となる知的障害特別支援学級（以下「本学級」とする。）には、知的障害、脳性麻痺による右半身麻痺、22q11.2欠失症候群、自閉症スペクトラム障害、重度精神発達遅滞の（4つの学年にまたがる）計5名の児童が在籍しており、学習内容等を整理するなどいくつかの課題がある。その中には、児童の実態が、発達に遅れがあり発音が不明瞭で語彙も少なく、身辺自立や書字理解等が困難な児童から、下学年の内容であれば教師と課題を進めることができる児童、当該学年の学習内容を個に応じた内容で理解できる児童まで、知的発達の程度に幅があり、同時進行の授業を展開することが極めて困難であることがあげられる。また、共同の制作活動であれば、全員が意欲的に授業に参加し、特に高学年の児童は低学年の児童から頼りにされ、自信をもって活動し、良い手本となる場面が多いのに対し、その一方では国語や算数など、系統的・理論的な学習内容が多くなる教科においては、個々の習熟度に合わせた課題であってもなかなか集中力に欠けるために学習が難しい等があげられる。例えば、教師対児童の対一であれば、集中して問題を解こうとするのだが、教師が他の児童の指導のためにその場を離れると、学習意欲が保てず、一人では集中が困難になり、我慢強く最後まで課題をやり遂げることができない、という実態がある。

今次の学習指導要領の改定につながる、中央教育審議会教育課程企画特別部会による論点整理においては、子どもの「学習プロセス」等の重要性に焦点があてられ、子どもの学びに向かう力を引き出すためには、「実社会や実生活に関連した課題などを通じて、動機付けを行い、子どもたちの学びへの興味と努力し続ける意思を喚起する必要がある」としている。また、変化の激しいこれからの社会においては、様々な出来事を受け止め、自分の行動や役割を主体的に判断しながら、他者との対話や議論を通じて、協働的に問題を解決していこうとする力が求められている。本学級の児童は、本学級だけでなく、交流学級でも多くの時間を過ごしている。交流学級ではまだ、自分らしさが出せていないので、本学級の様子に表出ができ、他の児童と協力して課題解決ができるように「対話」を重ねる経験が必要であると考えられる。本学級の児童がどの教科・領域においても安心して学習に参加ができ、級友と学び合える授業の構築が求められる。

本研究では特別活動において知的な障害があり、学年や発達の程度にも幅がある本学級の児童が相手に自分の意見や考えを伝え、相手の考えに触れることで自己の考えを深める等の「対話」ができ、一つの目標に向かって「協働的」に課題を解決していくことができる学び合いの授業を目指していく。

教師からの指示を受動的に取り組むことが多い本学級の児童らにとって、自信を持って自分の意見が表出でき、他者との対話によって考えを深めるという経験を積ませたい。その中で、学習内容や活動内容全体の中で、まず始めに目標を意識する。次に自分の役割が理解でき、最後に自分の役割を果たしていくというような、協働していることを実感する体験を通して、自己の持てる能力を最大限に伸ばすことができると考える。

特別活動は「なすことによって学ぶ」（小学校学習指導要領解説特別活動編 2018）ことを方法原理としており、このことは、様々な構成の集団から学校生活をとらえ、課題の発見や解決を行い、より良い集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体を示している。特別活動は「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の3つの視点が重要視されている。これらの3つの視点は、知的障害のある本学級の児童にも重要であり、「対話」を重ねる中で積極的に集団参加や、課題解決に前向きに取り組んでいこうとする力を育む特別活動は有効であると考え、実践していきたい。

そこで本研究では、第一に児童の困難の背景を分析し、児童に係る教師等で共有できる個別の支援計画を作成して、主体的な活動を促す手だてを具体化していきたい。それを踏まえた、物理的環境支援の調整、個別の教育的ニーズに応じた支援ツール等の充実、教師による適切な人的環境の見直しを実践することで、児童のもつ学びの困難を改善し克服するための支援ができると考える。また、異学年集団の中での学び合いによって、対話する姿勢や協働的に課題解決する態度を育てることで、本学級はもとより、交流学級においても、自分らしく活躍ができ、自己の持てる能力を最大限に伸ばすことができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 物理的な支援環境を整え、教育的ニーズに応じた支援（支援ツール等）を充足することで、活動内容が理解でき、学ぶ意欲が向上し、主体的に課題解決する場面が増えるであろう。
- 2 異学年集団の学び合いの場において、教師による支援の在り方を見直すことで、児童の対話する姿勢や協働的に課題解決する態度を育むことができるであろう。

II 研究内容

1 児童の実態把握

これまで、学習記録から丁寧に習熟度を把握し、学習内容を設定して指導に当たってきたが、日々の行動観察等からの学習を困難にしている背景をとらえる必要性を感じた。そこで、今回はアセスメントツール「特別支援教育 はじめのいっぽ！」（井上賞子、杉本陽子共著 2012）を活用する（図1）。

本ツールは「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」「（人間・友人）関係」「自己コントロール」「不注意」「運動」「過敏さ」という11の場面から見た子どもの困難さの程度がわかる。このことによって、具体的に児童が困難さを示す場面を明確にしていく。また、その困難さの状況から「目からの情報処理の困難」「耳からの情報処理の困難」「衝動性の困難」「推し量ることの困難」「動きの困難」「感覚の困難」という6つの視点で、困難の背景を予想し、それを基に指導方法や教材・教具を工夫していく等、授業改善につなげていく。



図1 授業環境の見直しの視点

2 授業環境の見直し

藤原義博（2012）は子どもが「できた」と感じられる主体的活動を育む授業づくりについて「物理的環境」「人的環境」「個に応じた支援」の有り様を見直すことをあげている。本学級では、3つの視点で授業を見直して、児童に学んでほしい内容に合わせた教室環境を柔軟に整備する必要があると考える。また、個に合わせた特性に配慮した支援ツールを工夫することによって、児童同士の関わり方や児童への教師の働きかけ等、人的環境支援が変化していくのではないかと考える（図2）。

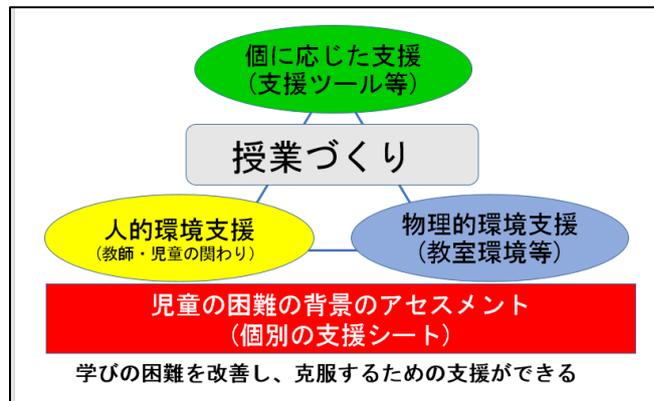


図2 授業環境の見直しの視点

そこで本研究では、前述の実態把握を基盤としながら、上記の3つの観点で、授業を毎時ビデオ分析することを通して、「安心して学習ができる」環境を整備していきたい。

3 学び合い活動について

本研究における学び合いの方法として鹿嶋真弓（2016）考案の「ひらめき体験教室」ワークを参考としている。学習においては、一般的に内発的動機づけ（自ら楽しく学ぶ意欲）を持つことが重要であると指摘されている

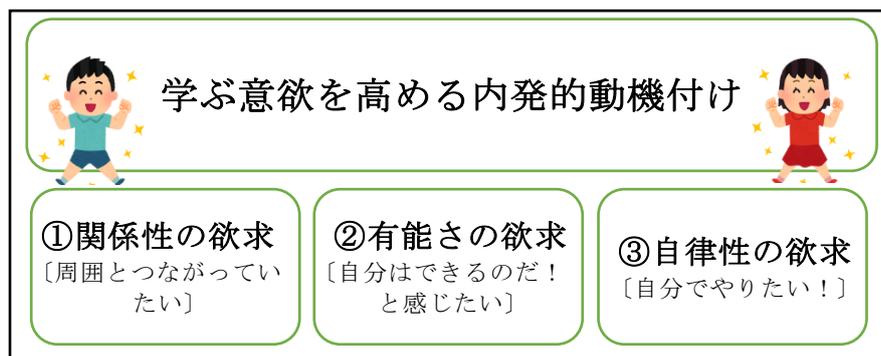


図3 内発的動機づけを支える3つの基本的心理欲求

（Ryan & Deci, 2000）。こ

の内発的動機付けは、さらには①関係性の欲求、②有能さの欲求、③自律性の欲求の3つの欲求に支えられている（図3）。

「ひらめき体験教室」におけるワークは、これらの欲求が十分に満たされることが内発的動機づけを促進するという考えに基づいて構成されており、子どもの学習意欲を高める3つの欲求を充足させる活動であると考えられる。そして、「ひらめき体験教室」の活動は「宝探し」や「謎

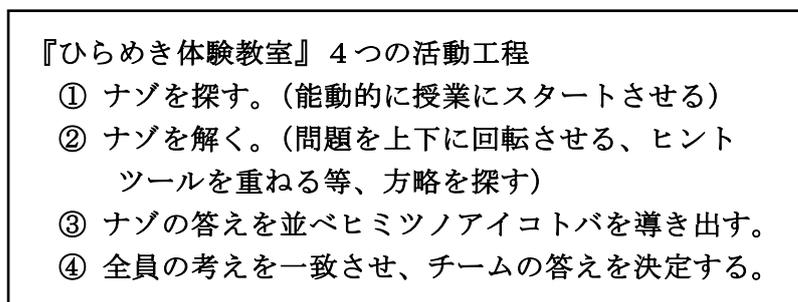


図4 『ひらめき体験教室』の活動工程

解き」等のゲーム性の要素を持った「ナゾ（問題）」を探し出す活動から始まる。そのナゾは、「学力」に関わらず「気づき」や、教材の物理的な操作による課題解決によって解き明かされる内容となっている。ナゾを解くにあたり、子どもたちは何度も、友達と話し合い、意見を出し合い「対話」を重ねゴールを目指していく。図4に「ひらめき体験教室」の活動工程をまとめた。

この一連の流れは、特別活動の中では「対話的な学び」として、異学年の児童や障害のある児童等、多様な他者と対話しながら協働することで、自分の良さや頑張りに気づき、自己肯定感を

高めることにつながっていくと述べられている。これらの活動を通して、子どもたちは主体的に問題に取り組み、仲間と「対話」を重ねながら学び合い、粘り強く問題解決にあたることができると考える。また、本学級の児童の課題である最後まであきらめずに課題や問題に取り組む「意欲を高める」、「やり抜く力がつく」、「対話を積み上げる力がつく」ことに重点を置いた「ひらめき体験教室」を取り入れた。

教師の指示通りではなく、試行錯誤し自分なりのやり方で考え抜く、という体験を通して子どもたちは考え続けることの楽しさ、重要さを感じ取ることができると期待できる。

4 マズローの欲求5段階説について

本研究では、まず第一に前述の「物理的環境」「人的環境」「個別のニーズに応じた支援(支援ツール等)」の視点による授業環境の見直しにより、児童が安心して参加ができる「授業づくり」を行う。このことは、マズローの欲求5段階説の基盤となる「安全欲求」にあたり、その上で、「ひらめき体験」による学び合い活動によって、他者と協働して課題を解決していく体験や「自分是可以する」、「チームの力になっている」という事を実感する体験が「社会的欲求」や「尊厳欲求」を満たしていくと考えている。このような学習プロセスを通して、児童が自分の能力を十分に発揮し、活動していこうとする「自己実現」への力を育てていきたい(図5)。

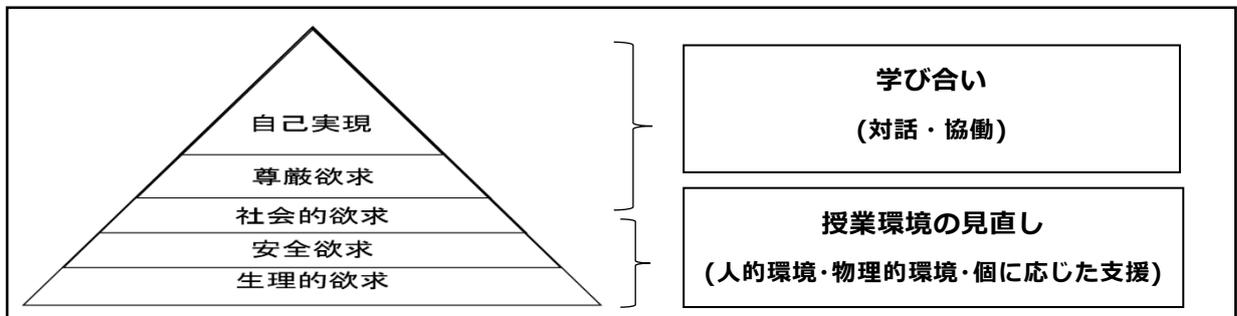


図5 マズローの欲求5段階説

III 研究の実際

1 児童の実態把握

本学級の児童5名に日々の行動観察や学習記録を参考にした、障害のある児童の学びの過程において考えられる困難さを明確にするために、「特別支援教育はじめのいっぽ!」にある97項目のチェックリストで「困難の背景」を分析するアセスメントを実施した(図6)。その結果から、全員に共通して「耳からの情報処理の困難」があげられた。そして「衝動性の困難」と「押し量ることの困難」

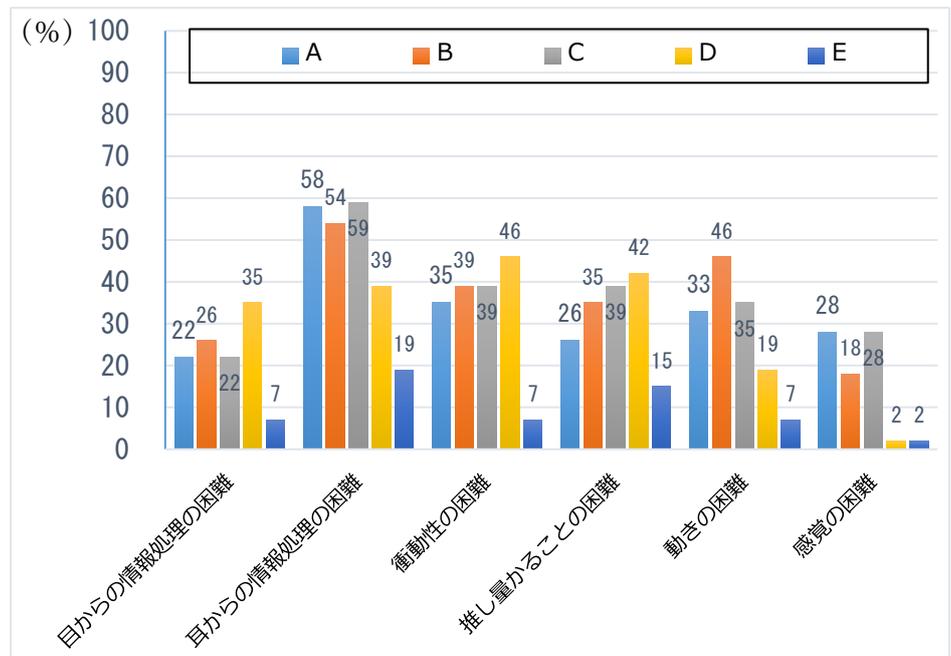


図6 困難の背景の予想

が続いて高いという結果になった。それらをふまえて指導においては視覚的に情報や課題が理解できるような教室の環境設定や時間の構造化が必要と考える。上記の分析を踏まえて授業の中で

の行動観察を重ねることで、児童の実態（状況像）や課題が改めて明確になった（表1）。

表1 行動観察による児童の実態と中心課題一覧表

児童	研究対象児童の実態	本研究に関する児童の中心課題(☆)
A	書字理解が困難 知的特別支援学校の各教科を 合わせた指導の形態で学習	☆教師の注目が外れると、離席し、教室内にある物を使用して大きな音を立てる。 ☆協働的な活動を好むが、言語・文字の理解が不十分で他の児童と同じ活動を行うことが難しい。
B	二年生の学習内容を個に応じた 速度で理解が可能	☆集団の中で、積極的に意見を言うことが難しい。
C	下学年の内容を学習 (領域による)	☆興味を優先してしまい周りに配慮した行動が難しい。
D	下学年の内容を学習 (2～3年生)	☆感情的な言動が見られ、良好なコミュニケーションの構築に課題が見られる。
E	下学年の内容を学習 (領域による)	☆協働的な活動のルールは理解しているが、意見を積極的に表出することが難しい。

2 検証授業①(11/21、11/22、11/26、11/28、前半4回)

(1) 授業の概要

本学級では異学年5名全員による「対話」や「協働」的に活動する機会が少なく、特別活動の授業を通して「対話」や「協働」的な関わり合いを増す可能性を探った。まず初めに、図7のようなナゾを複数用意する。次に、ナゾの答えをクロスワードに埋めていく。すると、ヒミツノアイコトバが図8のようにクロスワードから浮かび上がってくる。最後に、ヒミツノアイコトバを担当に伝え最終問題をもらう。最終問題が解けると、答えを全員が息を合わせて「行動」で示すことが条件であり、チームワークが求められる。こうした一連の活動内容を通して、児童は「対話」を重ね「協働」的に活動しながらゴールを目指していく「ひらめき体験」ワークはゲーム性を兼ねた特別活動の授業が実践でき、さらに、その問題のヒミツノアイコトバを本学級の学級目標に関連させることにより、より深く5名が学級目標を体感し、理解できると考えた。

(2) 授業の分析

4回の授業を重ねる中で、児童は活動の流れは理解し、ゲーム性のある授業展開によって抵抗なく授業に参加する様子が見られた。一方いくつかの課題も明らかになった。まず、教室環境の視点からは、机を集合させて話し合う場を設定しているが、興味に対して衝動的に行動してしまう低学年Cが問題用紙を独り占めする、肢体不自由児用のカットテーブルが通常サイズ用机より一回り大きいので低学年Bと、他の児童との間に距離があり、対話に参加し辛い状況が見られるなど、課題を共有し対話へ導く物理的な環境の支援が必要であった(図9)。また、その結果、教師の制止や行動指示が多くなり、児童の主体的な活動を抑制する場面が多かった。全員が目的や課題を共有し、協働して課題解決に向かうまでには至らず、また、知的障害のあ

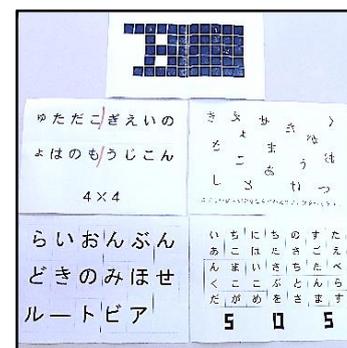


図7 ナゾ

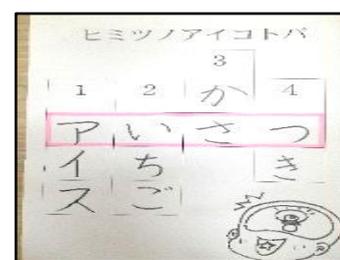


図8 ヒミツノアイコトバ



図9 問題用紙が共有できる
場所に無い状況

る本学級の児童は、簡単なひらがなの表記であっても「くらべる」「ちがいをみつける」等に困難があり、思考や気づきを助ける教具が必要であった（表2）。

3 検証授業②（1/9、1/11、1/15、1/18、後半4回）

(1) 授業の概要

表2 行動観察から見られた児童の実態

児童	行動観察から見受けられた児童の課題
A	・活動内容の理解は困難だが、興味は示している。
B	・声の小ささ、座席の配置に課題があり、意見が交換しにくい。
C	・問題の興味が優先され、問題を独り占めしてしまう、友達の意見を聞く、自分の意見を聞いてもらう等のかかわりができていない。
D	・自分の意見を相手に優しく伝えることが難しい。
E	・意思や感情の表出が少なく、活動への参加が消極的。

授業の流れや内容は変化していないが、検証授業①～④での課題を踏まえ「対話」し「協働」的に課題解決が行え、学び合いができる様具体的な支援方法を表3の通り整理した。また、本ワークではもともと想定されていなかった、思考や気づきを助ける教具「ヒントツール」を独自に考案し、児童間の協調性が高まるよう最終問題の「全員で息を合わせる」行動をより重視した。

教師の人的支援としては、行動指示や制止を減らし、各児童のひらめきを重ね合わせて、答えを導き出すことを助けるために、児童のひらめきや建設的な意見を板書して可視化することで対話が深まるよう支援方法を変更した（表3）。

表3 児童の課題を軽減する支援策

児童	児童の課題を軽減する支援方法
A	・教師や友達と一緒に取り組める活動的な内容の工夫。
B	・相手の注意を引いて発言することができるツールの使用。 (例：ひらめきカード)
C	・「聴く」「話す」際の合図になるツールの使用。(例：ひらめきカード) ・「全員で問題を共有する」ルールが視覚的に理解できる場の設定。
D	・「全員で問題を共有する」ルールが視覚的に理解できる場の設定。
E	・相手に伝わるよう発言ができるツールの使用。(例：ひらめきカード) ・「全員で問題を共有する」ルールが視覚的に理解できる場の設定。

(2) 授業の分析

「対話」や「協働」的な活動を促すために、教室環境を整備し、支援ツールを充足させたことにより、以下のような児童の行動の変容が見られた。

① 問題を全員で共有

低学年Cが問題を衝動的に一人占めしてしまう事が多く、全員が平等に問題を確認することが課題であった。そこで、プラスチック段ボールに番号を掲示し、番号順に問題が一覧できるボードを考案した（図10）。その結果、全員が問題を一覧することができ、問題を比較す

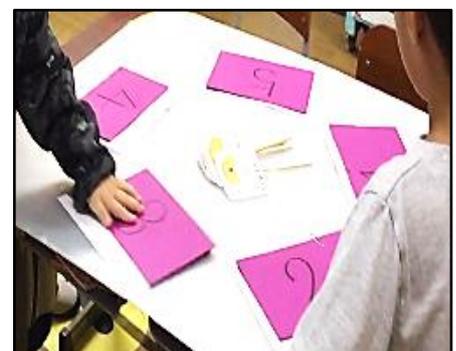


図10 問題が一覧できるボード

る、逆さまから見る等、児童が思考を深める場面が多く見られた。また、低学年Cが衝動的に問題を独り占めすることで、高学年Dは嫌な思いをしていたが、一覧視できることで5名が安心して活動することができるようになった。

② 意見の表出や、他者の意見への傾聴の促し

独自に考案した支援ツール「ひらめきカード」とは相手の話を注意して聴くため、また、表出に課題がある児童のために、発言する際に提示をすることで、相手へ「今から私が発表しますよ。」という意思の表明になり、提示されたら全員がカードを持つ児童へ注意を向けるための自助具である(図11)。この「ひらめきカード」を提示するようになり、声が小さく周囲に意見が届きにくいことが課題であった低学年Bは、発言が全員へ伝えられるようになった。また、低学年Cは、「ひらめきカード」が提示されたら、発言することを止め、相手の発表を注意して聴くことができるようになった。



図11 ひらめきカード

③ 思考や気付きの促し

解答に結び付く「ヒントツール」とは、各問題に沿って、答えに結び付くようなヒントを提供するツールである(図12・13)。例えば、スリットや50音表、線を引く型、重ねる物や透かして見るもの等、毎時の授業を記録したビデオから児童の行動観察を行い、個の能力や思考の傾向に沿った様々な種類を用意した。その結果、児童は自由にヒントツールを手にとって、逆さまにしてみたり、上下反転したり、透かす、折り曲げる、重ねる等、意見を自由に出し合い、「対話」する姿が増え、学年を超えた活発な意見交換も多く見られた。他者の多様な意見を聴くことにより、自己の見方、考え方に変容が現れ、より自分の考えが深まる様子が授業を重ねるごとに見られるようになった。



図12 ヒントツール (全種類)

また、自発的にうまく発言ができない子や交流ができない子に対して、その子の気持ち等を教師がくみ取り伝える、子どもと子どもの中をつないであげること等の、教師の支援姿勢を見直した結果、以下のような協働的に課題解決に向かう姿勢が見られた。

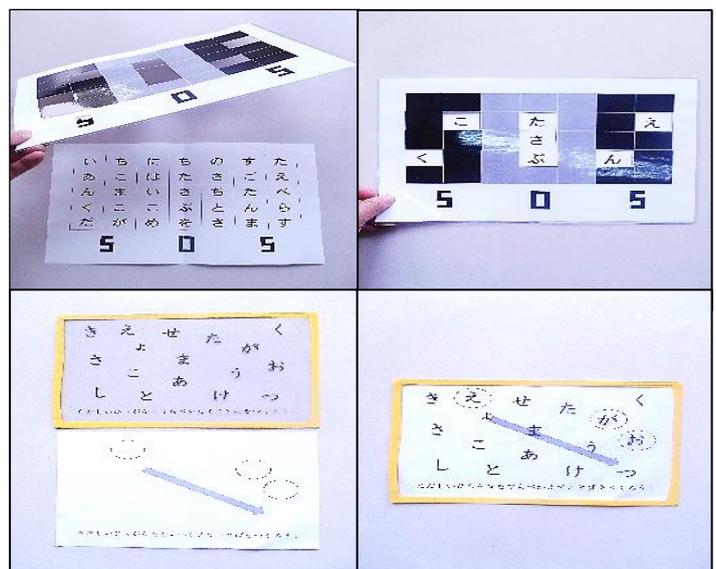


図13 ヒントツール (使用例：重ねて使用)

④ 児童の発言を可視化

「児童の発言を黒板に可視化する」とは、5名の児童の顔写真を黒板に掲示し、各自発言した内容を、教師が適宜板書していく(図14)。その結果、児童は時間が経過し忘れてしまった発言を各自が黒板で確認することができるようになり、時系列で問題を考える一助になった。その上、発言回数が増えるにつれ、板書も増えていくので、一目で自分が授業に参加していることがわかり、自信にもつながり、「頑張って最後まで問題を解くぞ!」という意欲や諦めない心を育むことにつながった。

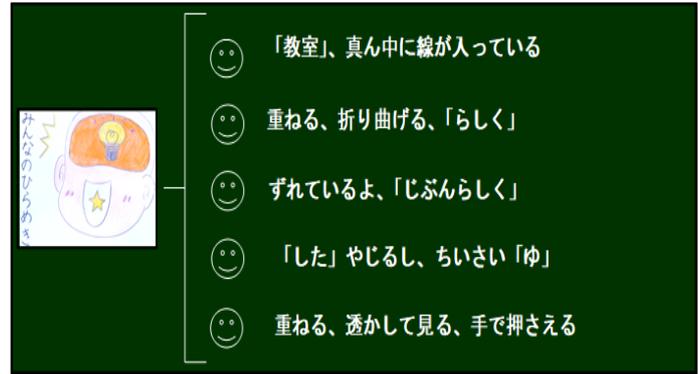


図14 児童の発言を黒板に可視化

⑤ (全員で息を合わせる) 最終ゴールの活動

答えにたどり着くことがゴールではなく、全員が息を合わせて答えを行動で示すことをゴールとした。そうすることで、より5名が互いに声を掛け合い、協働して課題を解決し、学級の連帯感が高まり、さらに低学年Aは活動に参加している実感と「一緒にゴールまで行くことができた」満足感を味わい、また他の児童も同様に全員で最終ゴールした達成感へつなげることができた。

4 研究仮説の検証と考察

「ひらめき体験」ワークの授業を毎回ビデオ撮影し、児童の活動の様子や教師の動きを分析した。授業を重ねるにつれ、本研究のテーマである「意見の表出」、「対話・意見の交換」「協働性」について見られた児童の変容を、図15、図16、図17に整理した。

仮説1 「物理的な支援環境を整え、教育的ニーズに応じた支援(支援ツール等)を充足することで、活動内容が理解でき、学ぶ意欲が向上し、主体的に課題解決する場面が増えるであろう。」

(1) 意見の表出

授業環境を整えるため、問題を一覧できるボードを設置した結果、全員が問題を共有することができるようになり、問題を比較する、逆さまから見る等、思考を深め意見を表出する場面が多く見られた(図15)。また、ヒントツールを導入してからは、全員が積極的に問題に取り組み、解く楽しみを体感する場面が増え、学ぶ意欲が向上することにつながった。高学年Eはヒントツールを導入してから、積極的に問題に重ねる、透かして見る、なぞる、など、自分の意見を周りの児童に表出する場面が増えた。また、低学年B・C、高学年D、も同様にヒントツールを活用することで、自分の考えに確信が持て自信を持って意見を伝える場面が増加した。そして、低学年Aは、仲間と協力して問題を解く楽しさを体感することで、文字を書きたいという意欲が向上し、以前より書く課題に積極的に取り組むよう

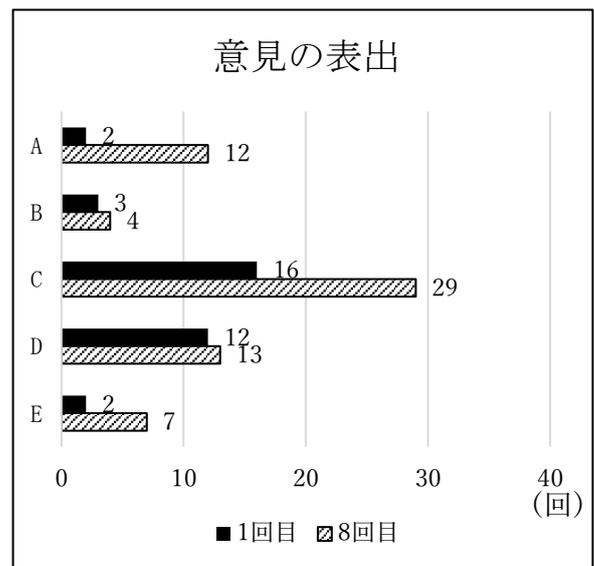


図15 意見の表出の変容

になり、今後の文字学習への動機付けにつなげることができた。

仮説2「異学年集団の学び合いの場において、教師による支援の在り方を見直すことで、児童の対話する姿勢や協働的に課題解決する態度を育むことができるであろう。」

(1) 対話・意見の交換

主体的に考え、判断し、行動できるようにするため児童への言葉かけを必要最少減にし、行動指示を見直した。そして、児童が活動内容を理解できるように、手順を黒板に示す、タイムタイマーによるタイムマネジメント等、を行った。また、教師が意識して児童の発言を拾い上げ、黒板に記録し、全体に返すことに重きを置いた。その結果、児童は時系列で活動内容が理解でき、また、時間の経過が視覚的に把握できるので安心して活動することができた。そして、黒板に5名の発言が記録されているので、時間が経過しても、他者の発言を確認することができ思考を深める一助となった。また、低学年Bは、衝動的に問題を独り占めし、他の児童が確認できず困る場面が多かったが、プラスチックボードに問題を張り、全員が一覧できる教室環境にした結果、全体的に意見を自由に発言する場面が増え、一対教師から児童対児童の「対話」へと、学習形態が個から集団へと協働的な学び合いに変化していった。そして、ヒントツールを複数重ねて使用し、透かして見る、なぞってみる等、児童同士の学び合いの中から多様な考えが生まれ、自由に意見を交換させる「対話」が多く見られるようになった。低学年Aは言葉でのやり取りはまだ難しいが、自分で選んだヒントツールを他の児童に渡し、使用するよう促す場面が見られた。受け取った児童は、ヒントツールから新たな気づきが浮かび、答えに導くことにつながっていた。このことは、低学年Aが自分の考えを周囲に伝えていると解釈ができる。そして、低学年Cは以前、衝動的に発言をしており、相手の意見を聴くことが課題であったが「ひらめきカードを提示した人に注目し、聴く」ことが理解できた結果、ひらめきカードに反応し他の児童の意見を聞いてから、発言する場面が見られるようになった。また、低学年B、高学年D、高学年Eは他の児童がヒントツールを活用し思考を深めている様子をじっと見つめ思考し、新たなひらめきが生まれ「こうじゃない？」等、意見を交換する場面が多く見られた（図16）。

(2) 協働性

検証授業8回目では、高学年Dが授業のめあてを「全員で読みたい。」と発言し、全員が声を合わせて読み上げることができ、授業への強い意欲が開始直後から感じられた。その後、問題を探するときも、全員で力を合わせて集中が途切れることが無く、最後まで見つけ出すことができた。また、文字を書く際にも、率先して高学年Eは、低学年Aの補助を行い、協働で答えを書くことができた（図17）。線に沿って折り曲げて解く問題では、高学年が中心となって、協

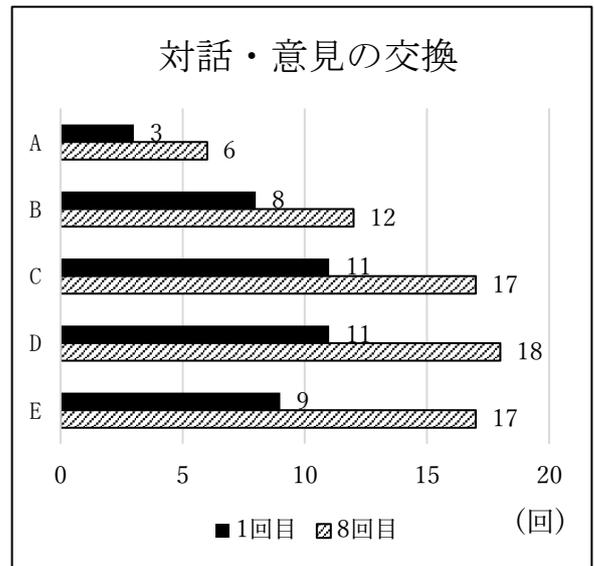


図16 対話・意見の交換の変容

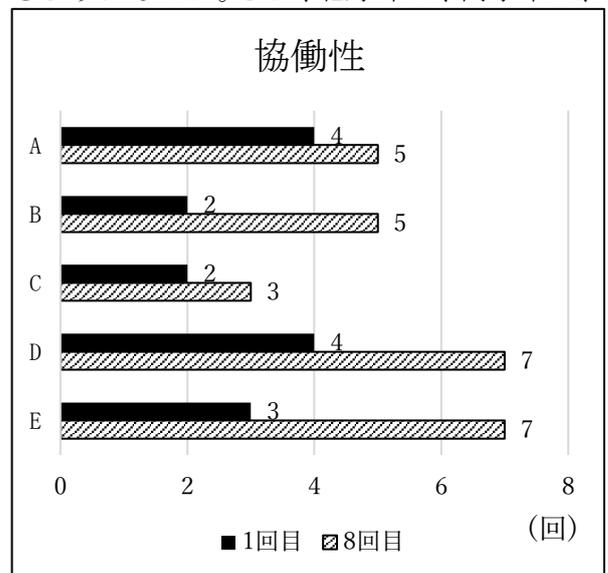


図17 協働性の変容

働的に折り曲げる姿が見られ解答に繋げることができた。そして、全員が息を合わせて、答えを行動で示すことを最終ゴールとしたことにより、より5名が互いに声を掛け合い、協働して課題を解決し、全員で最終ゴールをした達成感を味わうことができ、全員から「また、やりたい。」という声があがった。全体的に、問題の解き方や考え方が理解できた結果、対話そして協働的に学び合う姿が増加し、授業中、全員の活動が途切れることが見られなかった。

(3) 交流学級での変容

8回の検証授業を終え5名の交流学級の担任に、児童の変容について聞き取り調査を行った。低学年Aは、以前よりも書くことへの意欲が高くなり、数字が1から3まで、一人で書けるようになった。また、低学年Bは、以前は学級全体の中では意見を言うことが無かったが、1年生へのプレゼントをクラスで決める際に「折り紙で作ろう」と提案し、折り紙の本を持ってきて、全員に内容を紹介することができた。低学年Cも、朝の健康観察の声が大きくなり、「はい、元気です。」と返事ができる様になった。そして、高学年Dは以前まで、テストでわからないことがあれば、そのままであったが、最近は、解こうという意欲が芽生え、読み方や書き方などを積極的に聞くようになった。高学年Eは、一人ではできない課題があると、黙ってそのままにしていたのが、友達に手伝ってもらい、一緒にできるようになった。また、他の児童と比べ、学習意欲が高く、一生懸命授業に参加しているという、嬉しい声が多くあがった。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) アセスメントを行い、児童のできること、できないこと等の課題が可視化された。
- (2) アセスメントを基にして、物理的環境支援、人的環境支援、個に応じた支援が整備できた。
- (3) 学び合う活動の中で、個々の課題を支援するための教材を作成することができた。
- (4) 異学年の「対話」を深め、児童の「協働」的な学び合える姿がみられた。
- (5) 各交流学級の担任から、以前より積極性が出て、全体に意見を伝えるようになった、また、わからないことがあれば、そのままにしていたのが自ら読み方、解き方等を聞いて問題を解こうとする意欲が見られ始めている、という嬉しい声が多くあがった。

2 課題

- (1) 本学級のみではなく、5名の交流学級でも、同様な「ひらめき体験」ワークができるよう交流学級の担任と連携して取り組む必要がある。
- (2) 「ひらめき体験」ワークを通して、自分の力で問題を解く楽しさを体感することができたので、他教科にも問題を解く喜びを広げていくよう、教材や教具の工夫が必要である。
- (3) 教材や教室環境、教師の人的支援等、日々、支援や指導の検証と考察の充実を図る。

〈参考文献〉

- 文部科学省 2018 『小学校学指導要領(平成 29 年告示)解説特別活動編平成 29 年 7 月』 東洋館出版社
- 鹿嶋 真弓 2016 『ひらめき体験教室へようこそ』 図書文化社
- 鹿嶋 真弓 2016 『うまい先生に学ぶ実践を変える 2 つのヒント』 図書文化社
- 藤原 義博 武蔵 博文 2016 『特別支援教育のための 分かって動いて学び合う 授業デザイン』 ジアース出版
- 藤原 義博 拓殖 雅義 2016 『特別支援教育のとおき授業レシピ』 学研プラス
- 西川 純 2016 『サバイバル アクティブ・ラーニング入門』 明治図書
- 丹野 哲也 2015 『特別支援学級だからこそできること』 東洋館出版社
- 大沼 直樹 2014 『障害のある子をその気にさせて伸ばす インタレスト・メソッド』 明治図書
- 徳永 豊 2014 『障害の重い子どもの目標設定ガイド』 慶應義塾大学出版会
- 大沼 直樹 2013 『インクルーシブ教育に向けた特別支援教育 ブレないための六原則』 明治図書
- 比嘉 展寿 2012 『社会性や自尊感情を育む教育プログラムの例』 筑波大学付属大塚特別支援学校研究紀要 (56) P106-112
- 井上 賞子 杉本 陽子 2012 『特別支援教育 はじめのいっぽ!』 学研
- 藤原 義博 2012 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校
『これならみんなわかって動ける 特別支援教育における 授業づくりのコツ』 学苑社

〈参考 URL〉

- マズローの欲求 5 段階説 <https://www.jibun-compass.com/maslow>
- モチベーションを上げる 3 つの欲求 心理学者デンが明かした報酬と意欲の関係 <https://www.millkeyweb.com>
- 文部科学省 『教育課程企画特別部会 論点整理』 <https://www.mext.go.jp>
- 千葉大学附属養護学校 第 34 回公開研究発表会シンポジウム
<http://w2.avis.ne.jp/~wakayou/chibadai/chibadai.htm>