

知的障害教育と主体的・対話的で深い学び

Proactive, Interactive and Authentic Learning in Intellectual Disability Education

武藏博文¹

Musashi Hirofumi

要約

本論は、知的障害教育において、今後求められる子どもの学びの枠組みと在り方について考察することを目的とする。授業等において、共通的で核となる学習活動を三つのプロセスと二つのトライとして捉えた。教授プロセス（理解と習得のプロセス）、修正プロセス（確認と遂行向上のプロセス）、評価プロセス（自己認知と動機づけのプロセス）、協同による発表・応答活動、自己管理・自己解決である。それぞれの手順の概要、支援のポイントを説明した。

キーワード：知的障害教育 主体的・対話的で深い学び 授業改善 自己教示 振り返り

I. 問題と目的

平成29・30・31年改訂学習指導要領では、「何ができるようになるか：育成を目指す資質・能力」を明確にし、教育課程全体を通じて、それを体系的に育むこととした。知的障害教育でも同じ教育観に基づいて議論が深められてきた（国立特別支援教育総合研究所，2017；丹野，2017a；下條・照屋・大城，2019等々）。武藏（2021）は、知的障害教育で求められる資質・能力を検討し、3領域4段階に示した。そこで、本論では、その資質・能力を育むために、知的障害教育において求められる子どもの学びの枠組みと在り方について考察することを目的とする。

「どのように学ぶか：主体的・対話的で深い学び」は、子どもたちが、学校・地域・社会の中で主体的に学び、多様な人との対話を通じて考えを広げ、様々な課題への対応を実感できる学びの深まりを得ることである。学校では、日々の授業を改善する視点を共有して、授業を計画し効果的な指導を実現する。学習の過程や成果を評価し、さらに授業改善をすすめるのである（文部科学省，2018）。このことは、知的障害教育においても基本的に同一である。ただし、障害による種々の困難のために、深い学びの具体化をどのように図るかが問われている。

藤原・小林・阿部・村中・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（2012）、および藤原・武藏・香川大学教育

学部附属特別支援学校（2016）は、豊かな学びの機会を生むための授業展開の観点を明らかにしている。藤原（2016）は、授業づくりが目指すのは、「学校環境と学びの機会を十分に生かし、学年・学部のつながりと一貫性をもって、できるだけ早くから実的な生きる力を培うことである。」とし、授業の中で目指す学びの姿は、「児童生徒の主体性である。見通しをもった学習体験を積み重ね、そこで価値観を生み出す必要がある。」と述べている。

丹野（2017b）は、知的障害教育においては、学ぶ文脈を重視し、意味のある学習のまとまりを効果的に設定すること、特別支援学校学習指導要領の各教科等に示された特質に応じて、具体的な学習展開を工夫することが重要であるとした。各教科の特質に応じた「見方・考え方を働かせる」ことを前提とした具体的な配慮事項について言及した。

名古屋（2017）は、知的障害教育での学びの課題として、三つの学びの視点（主体的、対話的、深い学び）を一体的に理解する、特定の指導の形態に限定しない、障害の重い子どもの学びを構想する、対話・協働の本来の意図を大切に等々を指摘した。個に応じた支援、自立を目指した授業、仲間とともにある学校生活等の知的障害教育に蓄積された財産を生かした授業改善を提案している。

学びの視点に基づいた授業改善が試みられてきた（大

1 香川大学

森・東・佐々木・高橋・村上・那須・熊谷・藤谷, 2021; 上園・倉田・古里・辻・八幡, 2020)。白府・宮下・高石・清水・山口・堀濱・細谷・北村・小淵 (2018) は, 小学部から高等部までの実態に合わせて, 生活を豊かにする「3つのできる状況づくり」を設定して授業実践につなげた。葛西・西 (2020) は, 主体的・対話的で深い学びをふまえた授業づくりとして5つの視点を明らかにして授業評価を試みた。菅原・齋藤・丹野・小林・名取・安田・高橋・石田・佐久間・野村・細川 (2021) は, 知的障害のある児童生徒の深い学びの姿として10の概念を描き出した。

これらの多くは, 特定の授業実践の分析であったり, 教師を対象とした実践へのアンケートであったり, 各教科等の指導で特徴的な事項の抽出であったりする。主体的・対話的で深い学びの視点を包括し, 多くの授業に共通的な学習活動を提案し, その中での学びを検討する必要がある。さらにそれは, 教師の教授・指導という側面だけでなく, 子どもの学習・活用の側面と一体的に示すことが大切である。

学習評価のあり方として, 武蔵 (2012) は, 子どもの自己評価, 相互評価, 他者評価の関係について論じ, 多様な評価を学習や生活の随所に組み込むことを提案した。濱崎・林・今野・塚本 (2017) は, 課題発見・解決学習の指導を取り上げ, その中で振り返りの工夫をあげている。関口・細川 (2020) は, 生活単元学習でのふりかえりを分析し, 子どもの思考や学習を促す要因を検討した。

これらから, 学習指導と, 評価, 振り返りを関連づけて行うことが大切である。指導した内容を指導場面以外で行うように移行を促す。これにより多面的な評価が可能となる。子ども自身の自己評価力を育成し, 学習活動の中に位

置づける。これを教師による学習活動の評価と連動させることにより, 子どもの自己教示, 自らの振り返りを高めることができる。

II. 学習活動での三つのプロセスと二つのトライ

前述の検討から, 知的障害教育において, 主体的・対話的で深い学びの基礎となり, 学びの充実を支える指導支援のスタンダード, 多くの指導内容や指導形態の中に含まれる共通的で核となる学習活動を明らかにしておくことは意義がある。授業での活動を考える場合, 視覚支援や構造化を中心とした学習環境や, 子どもの興味や関心を考慮した教材等もあるが, ここでは, 主に教授過程, 指導法として捉える。

子ども一人ひとりに対してであるが個別のものではなく, 学級という集団の中で授業という活動を通してなされる指導支援である。高度で専門的な指導技術ではなく, 学校全体で教職員の誰もが共有するものである (武蔵, 2022)。三つのプロセスと二つのトライとして, 表1にまとめた。

第一は, 教授プロセス (理解と習得のプロセス) である。教師による教授・指導の過程と, 子どもの学習・習得の過程の関係を示している。子どもが自ら学ぶ方法を身につけることを目指す。内容の理解と技能の習得, 技能の習熟と課題への挑戦を分けて, 段階を踏んで行く。教師の側は, まず課題の内容を説明し, 次に例題を示して, それを子どもに練習させ, 最後に課題に取り組ませる。子どもの側は, まず内容を理解し, 次に手がかりを使ってやり方を覚え, さらに練習を重ねて, 自ら課題に取り組む。

第二は, 修正プロセス (確認と遂行向上のプロセス) で

表1 学習活動の三つのプロセスと二つのトライ

教授プロセス (理解と習得のプロセス)
・ 教師が課題の内容を説明し, 次に例題を示し, 十分な練習をさせ, 最後に課題に取り組ませる
・ 子ども: 確実に内容を理解し, 十分に技能を習得して, 自分の思考をすすめながら, 課題解決につなげる
修正プロセス (確認と遂行向上のプロセス)
・ 教師の手助け, 注意喚起による修正から始めて, 子どもに主体を移す
・ 子ども: 課題の途中で, 自己確認・教示を行い, 自らの遂行力を高め, 思考につなげる
評価プロセス (自己評価と動機づけのプロセス)
・ 教師のもとで記録, 報告し, 教師の称賛を受け, 記録を再確認することから始めて, 子どもに主体を移す
・ 子ども: 課題を終えた後に, 自己記録・評価を行って報告・説明し, 教師からの評価・アドバイスをもとに振り返り, 自らの思考を働かせて改善を考え, 意欲を高める
協同による発表・応答活動
・ 教師が発表手本, 評価手本, 応答の仕方を示し, 振り返りをさせることから始めて, 子どもに主体を移す
・ 子ども: 課題のまとめとして, 皆の前で順に発表を行い, 教師や他の子どもから評価を得て振り返り, 自らの思考を働かせて改善を考え, 意欲を高める
自己管理・自己解決
・ 子ども: 自ら正確に素早く課題を行い, 自己確認・教示により遂行力を向上させ, 評価報告・説明を行って振り返り, 思考を働かせて改善を考え, 意欲を高める

ある。教師による修正・注意喚起から、子ども自身による確認、遂行向上への移行を示している。子どもが自己指示による遂行を身につけることを目指す。子どもの遂行は、教師からの手助けがもととなり、子どもが自ら手がかりを確かめて行うことにより向上する。最初は、教師が手助けして修正することから始め、その次は注意喚起により、子どもに気づかせる。その後、子どもに主体を移し、チェック・確認して課題をすすめる。最終的に、自己指示により自らの遂行を高める。

第三は、評価プロセス（自己認知と動機づけのプロセス）である。教師主導の評価・称賛から、子どもがアドバイスを得て振り返り、改善を考えることへの移行を示している。子どもが自らの振り返りを身につけることを目指す。最初は、教師の指示のもとで記録・報告し、教師の称賛を受ける。その後、子どもが記録に加えて評価を行い、評価を報告し、教師の評価を受け入れ、振り返る。最終的に、子どもが自己記録・評価を行い、評価を報告・説明して、教師のアドバイスを受け入れ、自ら振り返り、改善を考える。

以上の三つのプロセスが、知的障害教育の中で学びを深めるために、共通的な核となる学習活動といえる。

第四は、協同による発表・応答活動である。子ども同士で発表し評価活動を行い、学びを共有する経験を積むことである。子ども同士による話し合い活動のもことになる。知的障害がある場合、言語能力が限られ、他者とのコミュニケーションや言語を用いた活動に困難が生じやすい。そこでまず、教師が発表や評価活動の手本を示し、それをまねることから始める。他の子どもの発表を聞いて、それに応答したり、評価する仕方を学ぶ。そして、子ども同士で役割を分担・交代し、発表し評価し合う。

第五は、自己管理・自己解決である。これまで身につけた三つのプロセスと発表・応答活動をもとに、子どもが課題に自ら取り組むことである。課題解決、能動的学習の基礎となる。知的障害がある場合、認知発達が限られ、子ども自身をコントロールしたり、課題や状況に対応したりすることに困難を生じやすい。そこで、子どもが、正確に素早く課題を行い、自己確認・指示により遂行力を高め、評価報告・説明を行って自ら振り返る。それらを基に、思考を働かせて、今後につながる改善を考え、意欲を高める。

以上の二つのトライは、三つのプロセスをもとにして、知的障害教育の中で主体的・対話的な学習をすすめる活動といえる。

Ⅲ. 三つのプロセス

子どもが学習をすすめていく上で、基礎となる三つのプロセスについて概観する。

1. 教授プロセス（理解と習得のプロセス）

教授プロセス（理解と習得のプロセス）は、表2に示すように、①課題説明（内容理解）、②課題例示（実効的理解と技能習得）から始まり、③課題練習（技能習熟）を経て、④課題実行（理解と技能の活用）へとつづく教授過程（学習過程）である。

子どもが、確実に内容を理解し、十分に技能を習得して、自らの思考をすすめて、課題解決につなげる。大事な点は、①課題説明（内容理解）と②課題例示（実効的理解と技能習得）を分けて行い、内容の理解を確実にすすめた上で、例示を与えて技能の習得を図る。説明と例示の後に、③課題練習（技能習熟）の機会を設けて、子どもができる課題で技能の習熟を図った上で、④課題実行（理解と技能の活用）で、自ら課題を行うようにすすめる。新しい課題にチャレンジするのは大変である。課題説明、例示、練習、実行の4つの過程を省略せずに、順を追って行うことが大切である。毎回の授業で、繰り返して行い、各過程を徐々に深めていき、効率よく行うようにする。

（1）課題説明（内容理解）

教師による説明を通して、子どもが個々の知識や行動を関係づけることに注意を向け、課題内容の深い理解を得る。

知識を関係づけるとは、既知の知識同士、あるいは既知の知識と新しい知識を対応づけることである。知識には、言葉により表されるもの、身体の動作・行動による手続き的なもの、十分に言語化されない感覚的なものが含まれる。

行動を関係づけるとは、行動を起こすためのきっかけや行動により生じる出来事を実感させることである。行動には、意識的意図的に行うもの、無自覚的に行うもの、状況に依存して起こるものがある。

教師が指導性を発揮して、子どもに知識を対応づけてみ

表2 教授プロセス（理解と習得のプロセス）の流れ

①課題説明（内容理解）：知識や行動を関係づけ、課題内容の深い理解を得る
↓
②課題例示（実効的理解と技能習得）：理解をより確実にし、手がかりや手段を使いこなし、技能を習得する
↓
③課題練習（技能習熟）：得た知識と技能を活用し、手がかりや手段を使いこなし、技能の習熟を図る
↓
④課題実行（理解と技能の活用）：これまでの積み重ねをもとに、自ら課題に挑戦する

せて示す。知識と知識を一緒にする、結びつける、関係づける、仲間分けする、比べる等である。また、子どもに行動を関係づけて感じる体験をさせる。次の行動を示す、その順序を示す、きっかけを示す、得られる結果を示す、終わりを示す等である。こうした対応づけや関係づけの体験を、言葉や音、視覚的に強調して行う。子どもが内容や関係の理解に向かうようにする。

深い理解を得るとは、課題の内容を一通りわかるだけでなく、課題と、その目的やねらい、その内容の細かな部分や手順、その成果や応答と関連づけることである。ここでも教師が指導性を発揮して、課題の目的やねらいをはっきり目立つように示す、課題を行う際に大切な点や気をつけるべき点に注意を向けさせる、得られた成果や生じた応答との関係に注目させるのである。こうした関連づけの体験を、言葉や音、視覚的に強調して行う。子どもが課題の意味、働きや機能への気づきを深めるようにする。

(2) 課題例示 (実効的理解と技能習得)

教師による例示を通して、子どもが、①課題説明 (内容理解) で得た理解をより確実にし、課題を行うための手がかりや手段を使いこなし、技能、手順を習得する。

教師による課題例示は、子どもが、課題の内容を復習して深めながら、行うことをはっきりと意識し、行う上で気をつける点や手順をしっかりとイメージするように示す。

手順の概要は、まず、教師が、例示の要所で、先に説明した内容、深い理解とした事柄を確かめてみせる。関係づけた点、気をつける点を、言葉や視覚的に強調して示す。次に、教師は、子どもが行うように教材や手がかりを使って課題を行ってみせる。行動の順序を強調して示す。道具の使い方を誇張して示し、コツをつかませる。

支援のポイントは、例示の中で、スケジュール表、手順表等の手がかりの活用の仕方を示すことである。手がかりを意図的に確認してみせる。行っていることを言葉にして示し、手がかりに結びつけて、例示をすすめる。

例示を通して、課題の結果を子どもに実感させる。やり方を示すだけでなく、結果までを結びつける。ゴール、できあがり、成果や応答に加えて、新たな理解、得られた感情までを捉えさせる。

例示は、課題の展開、進むべき方向を示すものでもある。課題のその後のつながり、広がりにつけさせる。課題を行う際に工夫した点、今後大切となる点、改善を考えるとよい点を示していく。

(3) 課題練習 (技能習熟)

子どもが、①課題説明 (内容理解) と②課題例示 (実効的理解と技能習得) で得た知識と技能を活用し、手がかりや手段を使いこなし、技能の習熟を図る。

練習する課題は、子どもが思考を働かせ、やり方を工夫して取り組むものにする。教師の例示と同程度の、子どものできる課題である。その難度は、子どもの内容の理解度

と技能の習得度による。評価の基準は、手がかりをいながらでも、正確に素早く行えることである。正確でも時間がかかったり、素早くても雑であったりでは達していない。

手順の概要は、子どもに教師の例示と手がかりをみて確かめ、それと同じように練習する課題を行って結果を得るように促す。最初は、教師が手助けして、子どもに教師による例示や手がかりを確認させ練習させる。子どもが例示を取り入れ、手がかりを参照して行うように方向づける。その次に、子どもに自ら練習するようにさせる。教師は、子どもが例示を確かめ、手がかりを参照して行っているかに注意を払う。その後、教師が徐々に離れて、子どもが一人で練習するように仕向ける。

支援のポイントは、子どもが、ある程度行えるようになって、時間が空いたり、練習する課題が変わると、あやふやになることがある。そこで、説明や例示に戻って確かめたり、スケジュール表、手順表等の手がかりを参照したりするように促し、子どもがつまずかずに行うように支援する。他の子どもの取り組みの様子を示して、行い方に気づかせ、まねて取り入れるように促す。

子どもが手がかりなしで行えるようになって、無理に手がかりを離す必要はない。手がかりを利用して、課題をより正確に素早く行うように促す。さらに、課題を行った後の確かめに利用する。

子どもが練習する課題に取り組む様子を、他の子どもと共有する。子どもが思い考えていること、やり方で工夫していることを、言葉や視覚的に示して、教師は他の子どもに示す。

(4) 課題実行 (理解と技能の活用)

子どもが、③課題練習 (技能習熟) までの積み重ねをもとに、理解した知識と習熟した技能を使って、自ら課題に挑戦する。子どもの実態と、課題や場面状況によりすすめる。

自ら挑戦する課題は、子どもがわかる・できるを実感する、興味関心のある、周りと共有できる、日常生活に関係するものにする。評価の基準は、学習した以外の課題に、子どもが手がかりを使って自ら挑戦すること、正確に素早く行えることである。

手順の概要は、子どもに練習課題でやり方を復習し、その結果を確かめてから、挑戦する課題に取り組むように促す。課題内容の少しの変更にも、子どもは困難を感じることもある。教師は、子どもがわかって取り組んでいるか、関心を持って前向きに取り組んでいるかに注意する。

支援のポイントは、子どもが行えても、雑であったり、時間がかかったりすることがある。そこで、正確に行うためのポイントや素早く行うためのコツを示す。課題が正しく、時間内に行っているかをフィードバックする。もしそれでも、子どもがつまずき困るようであれば、それまでに

行った練習課題と挑戦する課題とを対照させて示す。説明や例示に戻って確かめ、スケジュール表、手順表等の手がかりを参照するように促す。また、同時に取り組んでいる他の子どもの様子を示すことで、子どもが自ら気づいて行うように支援する。

子どもが課題に挑戦している様子やその結果を、同時に行っている他の子どもと交流する。互いの進み具合を確かめ合う。課題への理解が十分あるなら、時間を設けて、子ども自身が取り組んだこと、工夫したことを相互に説明したり、教えあったりする。子どもに言葉だけでなく、動作や身振り、実物等を交えて説明させる。子どもが自ら課題に挑戦した結果に価値があり魅力があることを、教師は誇張して示す。

2. 修正プロセス（確認と遂行向上のプロセス）

修正プロセス（確認と遂行向上のプロセス）は、表3に示すように、①教師の手助け（支援を受けての実行）から始めて、②教師の注意喚起（つまずきの意識と対応）へ変更し、その後に子どもに主体を移し、③子どもの自己確認（確認のもとで実行）を経て、④子どもの自己教示（遂行力の向上）へとすすむ移行（確認と遂行向上への移行）である。

子どもが、課題の途中で、自己確認・教示を行い、自らの遂行力を高めて、思考につなげる。大事な点は、子どもがつまずく前に、教師が必要な支援を提供し、失敗や困難を最小限にして導くことである。子どもが手がかりを確かめて課題を行うように習慣づけて、自らつまずきや誤りに気づいて修正するように促す。最終的には子どもが自己確認・教示により、気づいて修正するだけでなく、遂行力を高めるようにさせる。子どもが自ら修正したり、遂行を高めたりするのは難しい。子どもの実態と、そのときの課題内容に応じて、確認し修正して、自ら教示し遂行するようにすすめる。

（1）教師の手助け（支援を受けての実行）

教師からの手助けを受け入れて、子どもが、スケジュール表、手順表等の手がかりを確かめて、理解を新たにし、行動を修正しながら課題を行う。

手順の概要は、まず、教師が、課題の中で、子どもがつまずきそうな部分を見定める。課題の練習や自ら課題を行うときに、実行の程度を評価する。1つの課題をいくつか

の手順・工程に分けて捉える。その上で、子どもができる部分、できそうで危うい部分、一人では難しい部分が、課題のどの手順・工程であるかを評価する。通常は、できる部分、危うい部分、難しい部分が課題の中に混在する。

次に、子どもが課題につまずいてからではなく、つまずきそうなときに、手助けする。できそうで危うい部分は、支援が過剰にならないように、最小限の手助けを見極める。一人では難しい部分は、十分な支援を与えて行わせ、行うためのコツ・要領をつかませる。いずれでも、子どもの様子の変化に注意して、手助けの程度を増したり減らしたりして調整し、最終的に、教師からの支援を減らしていく。

支援のポイントは、つまずきそうなときに、子どもの遂行を止めて、説明し直すだけでは、子どもは理解できず、教師を頼りきってしまうことがある。そこで、教師は例示を再度見せて、その前や途中で、手がかりを確かめてみせ、内容等を声に発してから行ってみせる。加えて、子どもに、教師の前で、手がかりを確かめ、内容等を言うてから行うようにさせる。子どもが支援を受けても、つまずきを修正し、結果まで辿り着くのを見守り、認めて褒める。

その上で、言葉や視覚的な強調をして示す。実物を提示する、選択肢を示す。ジグ・補助具を使わせる。援助を求めさせる。手を添えて身体的援助をする。

（2）教師の注意喚起（つまずきの意識と対応）

①教師の手助けからすすんで、教師の注意喚起により、子どもがつまずきに気づいて、スケジュール表、手順表等の手がかりを確かめて、行動を修正しながら課題を行う。

手順の概要は、最初は、子どもが課題につまずきそうな箇所を、教師が言葉や視覚的に注意を喚起する。子どもに手がかりを確かめて、つまずかないように気をつけて行うように促す。その次に、子どもが自分でつまずきに気づくようになったら、教師が注意喚起を行うタイミングを極力遅らせる。課題の事前や要所で、子どもに手がかりを確かめるように促すだけとする。その後に、子どもが手がかりを確かめて、つまずかないで確実に行動しているかを評価する。子どもが気をつけて行っていることをフィードバックする。課題や場面状況（時間、場所、相手、活動等）が変わると、確かめて行動することが不安定になる場合がある。安定して行えない課題や場面状況では、教師の注意喚起、あるいは手助けに戻って支援する。

表3 修正プロセス（確認と遂行向上のプロセス）の移行

①教師の手助け（支援を受けての実行）：教師の手助けを受け入れて、手がかりを確かめ、行動を修正しながら課題を行う	→ ②教師の注意喚起（つまずきの意識と対応）：教師の注意喚起により気づいて、手がかりを確かめ、行動を修正しながら課題を行う	→ ③子どもの自己確認（確認のもとで実行）：内容や遂行等を自ら確かめて、課題を行うことにより、一定した成果をあげる	→ ④子どもの自己教示（遂行力の向上）：自己教示して、課題を行うことにより、遂行力を高め、成果をよりよいものにする
---	---	---	---

支援のポイントは、子どもの気づきが課題の遂行につながるように、教師は、要所で注意喚起を強調して示したり、確かめるヒントを出したり、確かめるように誘導したりする。教師が注意喚起のタイミングを遅らせて、子どもの手がかりの確認が曖昧になるようであれば、手がかりを確かめて行う仕方を再確認する。子どもにその内容を言葉でつぶやくようにさせ、指差し等のチェック動作をはっきりと行わせる。その上で、場面に合わせて、素早く確かめるように促す。

注意喚起を受けて行っても、子どもがつまづかないように取り組んだときは、認めて褒める。注意喚起のタイミングを遅らせたときに、子どもが自ら手がかりを確かめて、つまづかないように取り組んだり、つまづきに気づいて行動を修正したりするのを見守り、認めて褒める。

(3) 子どもの自己確認(確認のもとで実行)

②教師の注意喚起からすすんで、子どもに主体を移し、内容や遂行等を自らチェックして、課題を行うことにより、一定した成果をあげる。

内容や遂行等の確認は、確認する内容をまとめて、遂行チェックリストにする。子どもに、課題を行う前に、目的・内容、手順・方法、準備・段取り等の内容確認を行わせる。課題の途中で、目的・内容を確認、手順や方法をチェックし、遂行の具合を確かめる遂行確認を行わせる。

手順の概要は、手がかりを確かめて行動することが、子どもに定着したら、確認内容をまとめた遂行チェックリストに代えて、それを使って、課題に取り組ませる。最初は、教師のもとで、子どもが、課題の前に、自ら遂行チェックリストを見て内容等をつぶやいて確かめる。課題の途中で、自ら遂行チェックリストをチェックして遂行の具合を判断する。その次に、子どもが自ら遂行チェックリストを確かめて課題に取り組む。教師は、確かめて取り組んでいるかに注意を払う。その後、教師が徐々に離れて、子どもが一人で遂行チェックリストを使って確認し、課題に取り組むようにさせる。

支援のポイントは、子どもが気をぬかないように、内容や遂行等の確認を意識的に行わせる。一つひとつの手順・工程ごとに、手がかりを確認するのではなく、課題の事前や途中、終了直後の要所で、遂行チェックリストにより、内容や遂行確認を行うように促す。子どもが確実に確認動作を行うこと、自らつぶやいて確かめたり、指差し等のチェック動作をして判断したりするのを見守り、認めて褒める。

子どもの発語に限られるときでも、確認することは大切である。動作や身振りを使い、VOCA等を利用して確かめさせる。子どもに手がかりを指差しさせて、教師が読み上げて内容を確認する方法もある。

(4) 子どもの自己教示(遂行力の向上)

子どもが、自らに教示して、課題を行うことにより、遂行力を高め、成果をよりよいものにする。子どもの実態と、課題や場面状況によりすすめる。

自己教示による遂行の評価の基準は、自ら内容や遂行等を確実に確認すること、自己教示により一人で課題を行うこと、課題や場面状況(時間、場所、相手)が変わっても行えることである。

手順の概要は、まず、子どもが、遂行チェックリストを使って、意識的説得的に自分に言い聞かせて、課題を行うように習慣づける。子どもが内容等を意識して、逸脱せずに着実に遂行しているのを、教師は確かめるのみとする。次に、自己教示により遂行できたことを実感させる。子どもに、教師や他の子どもに対して、自己教示して行った様子を説明させたり、得た結果を披露させたりする。

支援のポイントは、教師は、課題や場面状況ごとに、子どもと一緒に、自己教示を行う意味や方法を考えて、実際に行うように励ます。似た課題、新しい場面、異なる機会を設定して、子どもが変化に気づいて、自己教示の内容をうまく合わせて、課題を行うように促す。自己教示して行ったことを説明させ、認めて褒める。自己教示により遂行することに価値があり魅力があることを、教師は誇張し

表4 評価プロセス(自己認知と動機づけのプロセス)の流れと移行

①記録：指示されて記録を行う	→	①記録・評価：評価の仕方を学び、記録に加えて評価を行う	→	①自己記録・評価：自らすすんで記録・評価する
↓		↓		↓
②報告：教師が待っていて報告する	→	②評価報告：報告の仕方を学び、評価報告をする	→	②評価報告+説明：評価報告に加えて、その内容を説明する
↓		↓		↓
③教師の称賛：子どもの報告を称賛する	→	③教師の評価・フィードバック：教師の評価を重ねる	→	③教師のアドバイス：教師からのアドバイスを受け入れる
↓		↓		↓
④再確認：指示されて記録を確かめ直す	→	④促されて振り返り：次に取り組む課題を考える	→	④自ら振り返り：今後につながる改善を考える

て示す。

子どもが自己教示をして取り組む様子を、他の子どもと共有する。自己教示の内容やその取り組み方を、教師は同時に取り組んでいる他の子どもに示す。

子どもの様子によって、自己確認の練習、教師の注意喚起や手助けまでに戻って支援する。子どもの実態と、課題や場面状況に見合った経験を十分に積むことが大切である。

3. 評価プロセス（自己認知と動機づけのプロセス）

評価プロセス（自己認知と動機づけのプロセス）は、表4に示すように、①記録→報告→教師の称賛→再確認から始まり、②記録・評価→評価報告→教師の評価・フィードバック→促されて振り返りを経て、③自己記録・評価→評価報告+説明→教師のアドバイス→自ら振り返り、へすすむ移行（自己認知・動機づけへの移行）である。

子どもが、課題を終えた後に、自己記録・評価を行って報告・説明し、教師からの評価・アドバイスをもとに振り返り、自らの思考を働かせて改善を考え、意欲を高める。大事な点は、記録・評価、報告、振り返りを、子どもが自ら行うようになることである。自己評価した内容を報告し説明するように促す。教師の評価・アドバイスを受けて、子どもが自ら今後につながる改善を考えるように仕向ける。子どもが振り返りを行い、改善を考えるのは難しい。記録・評価、評価報告+説明、称賛・アドバイス、振り返りの4つの過程を十分に経験してつなげて行うことが大切である。

(1) 記録→報告→教師の称賛→再確認

子どもが課題を終えた後に、教師に指示されて記録を行い、待っている教師に報告し、教師の称賛を得て、記録内容を再確認する。

1) 記録

教師に指示されて、記録をする。最初は、行った事実を印に残す。子どもが簡単に行える仕で行う。例えば、マグネットをボードに貼る。ブロック等をケースに貯める。カードを剥がして箱に入れる。記録シートの枠内にシールを貼る、判子を押す。筆記具で塗り潰す。その次に、行った事実「何を行った」を、子どもに記録させる。記録の仕方を徐々に変更して、少しずつコンパクトにする。例えば、記録シートに課題シールを貼ったり、行った課題を選んで丸やチェックをつける。

支援のポイントは、教師は、記録の例を示し、子どもに同じように行うように促す。子どもが課題をしたら一緒に記録を行う。最初は1対1形式や、1日ごとに独立した記録欄の記録シートを使うようにする。すすんで、子どもが表組みをわかるようなら、一覧表形式、カレンダー式の記録用紙を試す。子どもが途中で投げ出さないように、必要に応じて支援を行う。他の子どもの記録の様子に気づかせる。

文字がわかるときでも、書字指導ではないので、子どもの努力と時間を要しない方法がよい。文字・文カードを選んで貼る。なぞり書きする。部分的に視写する。できるなら、文字や簡単な文で書き残す。

2) 報告

教師に促されて、行った事実「何を行った」を報告する。最初は、教師が、子どもの前で待っていて、記録を終えるのを見計らって、記録シートを見せて報告するように促す。または、すぐ近くにいる、別の教師に見せるように促す。その次に、子どもが、離れた相手を探して、報告するように習慣づける。報告相手の教師は、教室の中で居場所を決めて待つ。さらに、教室の内外で他の仕事等をしているようにする。子どもに、教師に近づいて注意を引き、記録シートを見せて報告するようにさせる。

支援のポイントは、指導や記録を支援する教師と報告相手の教師に分かれて、TTで支援を行うことである。子どもが記録を終えたら、指導や記録を支援する教師が、報告相手の教師へ向けて報告するように促す。または、子どもに報告相手の教師を探して、注意を引いて報告を始めるように促す。報告相手の教師がそれに応じて、子どもの報告を受ける。

3) 教師の称賛

子どもの報告に伴って、記録シートを介して、行った事実を取り上げて、称賛を与える。子どもの行った事実の中でも、とくに教師が求める結果を選択的に認めて褒める。加えて、子どもが記録を書いて報告したこと自体を認めて褒める。教師の称賛は、具体的な形に示して行う。例えば、子どもの好きな感覚刺激、物や活動を伴わせる。記録シートに花丸をつけたり、ごほうびシールを貼ったりする。両手で丸のサインを示す、花丸札を子どもに示す。

4) 再確認

教師の称賛の際に、教師に指示されて、子どもが記録を確認し直す。教師は、記録シートに注意を向けさせて、子どもに、再度、記録を通じて行った事実を確かめさせ、次も課題に取り組むように意識づける。

(2) 記録・評価→評価報告→教師の評価・フィードバック→促されて振り返り

子どもが、評価の仕方を学び、記録に加えて評価を行う。加えて、報告の仕方を学び、評価内容を報告する。その上で、教師からの評価・フィードバックを得る。指示されて、自己評価の内容を振り返る。

1) 記録・評価

子どもに記録に加えて評価を行わせる。評価は前向きな視点で行うことを強調しておく。はじめに、観点ごとの評価（認知的評価、情意的評価）の仕方を教える。加えて、観点ごとの評価を段階づける仕方を教える。

観点ごとの評価は、理解や技能、習熟等の認知的評価「わかった」「うまく行えた」等と、達成や意欲、動機づけ

等の情意的評価「楽しかった」「結果に満足した」等がある。

段階づけ評価は、最初は、主観的な位置づけを行わせる。薄い色から濃い色までの濃淡の帯の中で位置づける、直角三角形の斜辺の中で位置づける等がある。その次に、段階評定を行わせる。△○○の3段階、「ちょっと」「すこし」「まあまあ」「けっこう」「めっちゃ」の5段階から選ぶ等がある。

支援のポイントは、教師は、課題を例示する際に、課題例示の結果を評価してみせる。その際に、前向きな点に注目して取り上げることを示す。記録シートに記録欄に加えて評価欄を作り、子どもが記録をする際に、行った事実に加え、子ども自身の評価を記入させる。子どもと一緒に、子どもの評価を考えることから始めて、子どもが自ら評価をするようにすすめる。他の子どもの評価の様子に気づかせる。段階づけ評価の練習として、同じ内容を互いに評価し、その違いを知る。子どもが評価を行った後に、その評価の理由を一緒に考える。前向きな理由づけをするように促す。

2) 評価報告

子どもに事実に加えて、子ども自身の観点ごとの評価、段階づけ評価を報告させる。「何を行い」「観点ごとの評価の項目のそれぞれで」「段階づける」までを、教師とやりとりしながら行う。

支援のポイントは、子どもに観点ごとの評価を前向きに行わせることである。教師がきっかけをつくり、やりとりを主導しながら行う。事実の報告だけになってしまうことがあるので、記録シートに記入した評価の内容に注意を向けさせ報告させる。評価項目ごとに、子ども自身の評価を取り上げる。子どもが、事実の報告につなげて、評価報告するのを促して待つ。

3) 教師の評価・フィードバック

子どもの評価報告（観点ごとの評価や段階づけ評価）に対して、教師の評価を重ねて示す。子どもの評価と一致する点を強調して評価する。適切である点、以前より向上した点に注意を向ける。加えて、気をつけるとよくなる点、修正するともっとよい点について構成的なフィードバックをする。また、子どもが試みる、行ったが十分といえない行動にも肯定的フィードバックを与える。

支援のポイントは、教師の評価・フィードバックを、子どもの評価報告に対応した前向きな視点で行うことである。花丸やごほうびシールに加え、記録シートにコメント欄を作り、具体的な称賛や励ましを記入する。複数の教師がそれぞれに子どもの評価を行う。子ども同士で記録を見せ合い、評価し合う機会をつくる。

4) 促されて振り返り

教師に指示されて、振り返りを行う。子どもに教師からの評価・フィードバックの内容を確かめさせる。子ども自身の評価報告と比べさせる。適切である点、以前より向上

した点に気づかせる。次に取り組む課題の目標や内容、うまく行うための方法を考えさせる。

支援のポイントは、子どもに、教師の評価・フィードバックの内容を復唱させる。記録シートに振り返り欄を作り、子どもの気づきとしてあがりそうな内容をあらかじめ項目にしておき、選んで丸をつけさせる。教師に指示されながら、気づいた点を書き留める。子どもが前向きに、適切な課題の目標や内容、実施の方法を考えるように支援する。次の目標や内容、方法を実施するための準備を一緒に考えて、実際に試すように促す。

(3) 自己記録・評価→評価報告+説明→教師のアドバイス→自ら振り返り

子どもが課題を終えた後に、自ら記録・評価を行って報告・説明し、教師のアドバイスをもとに、自ら振り返り、改善を考える。子どもの実態と課題の内容によりすすめる。

1) 自己記録・評価

子どもが自らすすんで記録・評価をする。自己記録・評価では、行った事実に加え、認知的評価「わかった」「うまく行えた」等と、情意的評価「楽しかった」「結果に満足した」等を、それぞれ段階づけて評価する。

支援のポイントは、子どもが自ら取り組みやすいように周囲の環境を整える。例えば、行う場所や時間帯、活動順を決めておき、決まって記録・評価を行う。また、子ども自身で準備し片付けるように、記録ファイルのある場所、片付け方を決めておく。自ら記録や評価が行えるように、記録シートに視覚的な強調等の工夫をする。他の子どもが記録や評価に取り組んでいる様子に気づかせる。

2) 評価報告+説明

子どもが評価報告に加えて、その内容を説明する。評価報告の説明は、認知的評価につなげて、「よくわかったこと」「うまくなってきたこと」等を、情意的評価につなげて、「楽しく感じたこと」「結果として得られたこと」等を、子どもに語らせる。

支援のポイントは、教師は、説明の例を示し、子どもに記録シートを使って、評価報告に加えて説明を行うように促して待つ。教師がきっかけやヒントを与えてやりとりしながら行う。子どもに言葉だけでなく、動作や身振り、実物等を交えて説明させる。

3) 教師のアドバイス

子どもの評価報告と説明に対し、教師のアドバイスを実感させる。子どもの評価報告へのアドバイスは、認知的評価に対して、知識を関係づけ、理解を深める、個々の技能を高め、正確に素早く行うためのアドバイスを、情意的評価に対して、注意を向け、集中して取り組む、意欲が高まり、課題に挑戦するためのアドバイスを提案する。

支援のポイントは、子どもとのやりとりから発展するように留意し、子どもの評価報告・説明を前向き具体的に取

り上げてアドバイスする。子どもが納得して受け入れるように仕向ける。記録シートのコメント欄にアドバイス内容を書き込んで示す。子ども自身に書き取らせてもよい。

4) 自ら振り返り

子どもが、子ども自身の評価報告・説明と教師のアドバイスを比べて確かめ、今後につながる改善を考える。今後につながる改善は、「わかったことが何になるのか」「できたことがどう生かせるのか」「どうしたらもっと楽しくなるか」「得た結果から次に何に取り組むか」等を、子どもに考えさせる。

支援のポイントは、子どもとのやりとりから発展するように留意し、子どもが自ら振り返るように促す。記録シートの振り返り欄に、今後につながる改善を書かせる。子どもと一緒に、改善を考えることから始めて、子どもが自ら考えて書き込むようにすすめる。他の子どもが振り返りをする様子に気づかせる。振り返りの内容を見せ合い、子ども同士で交流し披露する機会をつくる。子どもが考えた改善を、実際に試みるように支援する。行う方法を一緒に考えたり、行う機会を提供したりする。子どもが自ら振り返りをするものの価値を誇張して示す。

IV. 二つのトライ

子どもが学習をすすめるにつれて、挑戦する二つのトライについて概観する。

1. 協同による発表・応答活動

発表・応答活動は、表5に示すように、子どもたちが中心となり、①発表（発表者と発表シナリオ）、②評価活動（評価者と評価ポイント、聞き手の応答）、③振り返り（促されて→皆で互いに）を、④役割分担と交代を行って、順に繰り返す活動である。

子どもが、課題のまとめとして、皆の前で順に発表を行い、教師や他の子どもから評価を得て振り返り、自らの思考を働かせて改善を考え、意欲を高める。大事な点は、子どもが、皆の前で、行った事実に加えて、前向きな評価報告を発表することである。それをもとに、評価者や聞き手の子どもと相互強化的なやりとりをする。発表し評価し

合った後に振り返ることで、今後につながる改善を意識する。発表者、評価者、聞き手、進行係等の役割を分担し交代して、発表と評価活動の両方を経験する。子どもの実態と課題の内容によりすすめる。

(1) 発表（発表者と発表シナリオ）

子どもが順に発表者となって、教師や他の子どもの前で、発表シナリオをもとに、前向きな評価報告を発表する。

発表シナリオは、子どもがわかる、絵や写真、イラスト、視覚的な強調、文字の箇条書き等で示す。内容は、起・承・結で構成する。起（発表の始まり）では、聞き手の注意を引き、何を発表するかを宣言する。承（発表）では、子ども自身の記録・評価をもとに、行った事実を発表する。加えて、評価報告（観点ごとの評価や段階づけ評価）を行うようにする。結（発表の評価と交代）では、評価者から評価をもらい、聞き手とやりとりし、発表を交代する。

手順の概要は、最初は、教師が発表の手本として、子どもが行うように発表してみせる。発表シナリオを確認しながら発表する様子を示す。その次に、子どもに発表者を交代する。教師の発表手本と同じように行うように促す。子どもによって、教師と一緒にやることから始め、徐々に一人で発表するようにする。すすんで、子どもが、自ら発表シナリオを確認しながら発表する。教師は、発表シナリオを介して、子どもが発表することを支援する。

支援のポイントは、教師の発表手本は、発表者の子どもに前向きな評価報告をするのを促すとともに、評価者と聞き手の子どもにもそれが伝わるように示す。子どもが発表を行いやすいように、発表の掲示や指し棒等の道具、VOCA等を使って行ってみせる。子どもが発表をする際に、発表の順番や子どもの立つ位置、体の向きがわかるように、子どもの顔写真や立つ位置の目印、足型等の手がかりを工夫する。

子どもが、発表をすすめるごとに、発表シナリオを確認する動作を行う。指差し、指し棒で確認、マグネットを移動、チェックを書く等を行わせる。それが難しければ、教

表5 協同による発表・応答活動

①発表（発表者と発表シナリオ）：子どもが順に発表者となり、発表シナリオをもとに、前向きな評価報告を発表する ↓	④役割分担と交代：発表者、評価者、聞き手、進行係の役割を、子ども同士で分担して、順に交代しながら発表と評価活動を行う
②評価活動（評価者と評価ポイント、聞き手の応答）：他の子どもの発表に対し、前向きな視点で評価者として評価する、聞き手として応答する ↓	
③振り返り（促されて→皆で互いに）：皆からの評価をもとに振り返り、今後につながる改善を意識する	

師が代わりに確認を行い、子どもはそれに合わせて発表のみ行う方法もある。

発語が限られる子どもが発表するときは、動作や身振りで示す、カード等を選択して示す、VOCA等を利用する。指し棒で指したものを教師や他の子どもが読み上げる等の方法がある。

(2) 評価活動（評価者と評価ポイント、聞き手の応答）

他の子どもの発表を聞いて、前向きな視点で評価ポイントをもとに、評価者として評価する、聞き手として応答する。

評価ポイントは、観点ごとの評価から、二つ程度の評価項目をあらかじめ選んでおき、全員にわかるように、絵や文字で全体に掲示する。理解や技能、習熟等の認知的評価に関しては、「よくわかったね」「じょうずだね」「うまいね」等、達成や意欲、動機づけ等の情意的評価に関しては、「楽しそうだね」「やったね」等である。

手順の概要は、最初は、教師（MT）が評価者を行ってみせる。例えば、評価ポイントの「じょうずだね」の掲示を指差して、「～さん、じょうずです。」と言って示す。その次に、子どもに評価者を交代する。教師の評価手本と同じように評価するように促す。掲示や道具を使い、発表者に向かって、はっきり分かるように評価させる。すすんで、評価者の子どもが、評価ポイントの掲示を使って自ら評価を行う。教師は、評価ポイントの掲示を介して、評価者の子どもを支援する。

続けて、教師（ST）が聞き手として先導し、他の子ども全員と一緒に、「よかったね」等の応答を示す。次第に、聞き手の応答も、子どもたちで行うように促す。

支援のポイントは、教師の評価手本は、評価者の子どもに前向きな評価をするのを促すとともに、発表者と聞き手の子どもにも、それが伝わるように示す。評価者の子どもが、発表者のよくない点、つまづいた点を捕まえて評価してしまうことがある。そこで、普段から観点ごとの評価を前向きな視点から行うことを強調しておく。手本の際にも、まず前向きな点に注目して取り上げることを示してみせる。評価の仕方は具体的な形にして、言葉に加えて、両手で丸のサインを示す、ピンポンプザーや花丸札・カード等を示す。聞き手の応答も、皆で唱和する。両手で丸のサインを全員で示す、花丸札を持って一斉に挙げる。

評価の発展として、子どもたちが発表・応答活動に慣れて、課題への理解が深まったら、評価者の子どもに、注目点、よい点をあげて、「～さん、〇〇がじょうずです。」のように評価させる。さらに、評価ポイントに、評価者の子ども自身の気持ちを示す「やりたいカード」を含めて「わたしも〇〇したいです」や、改善点を示す「よくなるカード」を使って「もっと〇〇したらよいです」等を加える方法もある。

評価者と聞き手の応答の後に、教師（MT）が評価・

フィードバックを重ねて示す。課題の達成程度、子どもの観点ごとの評価や段階づけ評価のうち、注目点、よい点を、皆の前で繰り返して取り上げる。

(3) 振り返り（促されて→皆で互いに）

子どもが、①発表、②評価活動を通して、皆からの評価をもとに振り返り、今後につながる改善を意識する。

手順の概要は、最初は、発表・評価の後に、発表者の子どもは、評価者の子どもから花丸カード等をもらい、評価内容を復唱する。教師による重ねての評価を受ける。その次は、発表・評価の後に、評価者や教師の評価を復唱し、指示されて、発表者各自の記録シートに、評価項目を選んで丸をつけたり、評価内容を書き留めたりする。

すすんで、発表者、評価者のいずれもが、互いの評価、教師の評価をもとに、今後につながる改善を考える。各自の記録シートに、振り返り内容を自ら書き込む。子ども同士、教師と確かめ合う。

支援のポイントは、よかった点、よくなる点に注目させることである。子ども全員にわかるように、皆の前で、評価ポイントの掲示でやりとりしたり、花丸カードを貼ったりしながら振り返る。教師が注目すべき点を強調する。改善を考えるためのヒントを出す。やりとりしながら、一緒に考える。

記録シートを使った振り返りは、子どもの実態と課題の内容によりすすめる。振り返りで得た内容は、子どもの実態に応じて記入の仕方を工夫し、記録シートに書き込ませる。他の子どもの発表や、他の子どもが受けた評価から、よいと思ったこと、関係することは、子ども自身の振り返りに取り入れるように促し、記録シートに書き残させる。他の子どもが振り返りをする様子に気づかせる。子どもが考えた改善を、子ども同士で実際に試みるように支援する。子どもが自ら振り返りをするものの価値を誇張して示す。

(4) 役割分担と交代

発表者、評価者、聞き手、進行係の役割を、子ども同士で分担して、順に交代しながら発表と評価活動を行う。

進行係は、発表の全体をすすめる。最初は、教師が進行係を行う。発表とそれに続く評価活動の手順を、子どもたちにしっかりと示し、活動の流れを理解させる。その次に、進行係の子どもを決めて、教師と一緒に行動することから始め、徐々に役割を引き継ぐ。すすんで、子どもたちが発表・評価活動に慣れてきたら、役割も固定せずに、その日ごと、活動のたびに、役割を入れ替えて分担し、様々な活動を経験させる。

支援のポイントは、進行係を行いやすく、他の子どもにもわかりやすくするために、評価の掲示や子どもの顔写真、指し棒等の道具を効果的に使う。発語が限られる子どもが進行係を行うときは、VOCA等を活用する。

実態の異なる子どもも参加できるように、発表や評価の

表6 自己管理・自己解決を構成する力

教授プロセス：④課題実行（理解と技能の活用）

- ・すぐに課題に取り組み始める
- ・学習した以外の課題に挑戦する
- ・正確に素早く課題を実行する

修正プロセス：④子どもの自己教示（遂行力の向上）

- ・子ども自身で内容や遂行等を確実に確認する
- ・自己教示により一人で課題を行う
- ・課題や場面状況（時間、場所・相手）が変わっても行える

評価プロセス：①自己記録・評価→②評価報告+説明→③教師のアドバイス→④自ら振り返り

- ・自己記録・評価を行う。観点ごとの評価（認知的評価、情意的評価）を段階づけて行う
- ・評価内容を報告し説明する
- ・教師のアドバイスを受け入れる
- ・自ら振り返る。今後につながる改善を考える

協同による発表・応答活動：①発表→②評価活動→③振り返り

- ・発表し評価を聞く
- ・他の発表を聞き評価する、応答する
- ・皆で互いに振り返る。今後につながる改善を意識する

仕方を工夫する。教師は、子どもたち同士のやりとりの橋渡しをして、子どもが発表した内容への理解を深めて、意欲を高めるように注意する。

話し合い活動へ展開として、三人ぐらいの中で、発表者、評価者、進行係の役割を順に交代し繰り返す。例えば、まず発表者として発表して評価を聞き、次に評価者として評価を行い、それから進行係として他の子どものやりとりをすすめて、さらに次の発表者となる。これを繰り返す。

2. 自己管理・自己解決

自己管理・自己解決は、表6に示すように、これまで身につけてきた三つのプロセスと協同による発表・応答活動をもとに、子どもが課題に自ら取り組む。

子どもが、自ら正確に素早く課題を行い、自己確認・教示により遂行力を向上させ、評価報告・説明を行って振り返り、思考を働かせて改善を考え、意欲を高める。自己管理・自己解決を行っていくために、さらに次のことが大切になる。

第一に、注意の統制と記憶の想起である。様々な刺激から取捨選択し、注意を向け続け、適切に配分する。それまでの学習で得たことを思い出し、照合して判断する。自己管理・自己解決を効率的にすすめる上で、基礎となる認知能力である。そのために、子どもが集中しやすい環境を整える。課題の与え方、手がかりやフィードバックを工夫する。注意や記憶に関する自己教示をさせる。また、必要な物事の記憶の仕方、思い出し方を教える等がある。

第二に、高次の対応づけである。物事を深く理解し、技能に充分習熟する。概念同士を対応づけて、種々の操作を

統合し、高次のネットワークを形成する。それらをもとに、生活や学習での前向きな思考や行動の基礎を形づくる。そのために、きっかけとよい行動、関係する事柄とよい行動、よい行動と結果の関係を繰り返し練習させる。前向きな評価・アドバイスを重ねて示し、子どもに振り返りを促す。物事を前向きに捉えることを強調し、今後につながる改善を子どもと共に考える。

第三に、ルールに基づく行動である。明確な規則や決まりだけでなく、社会的な常識、暗黙の了解等の様々なレベルがある。単に課題を行うだけでなく、社会的な規則や決まりを意識して、自ら目的的に行動する。基となる道理や慣習を意識して、思考をすすめる。そのために、生活の様々な関係をルール（言語教示）として意識させる。ルールに一致した行動をすることで、結果を得る経験を積み重ねる。状況に合わせて、有効な結果が得られる適切なルールを検討させ、それを自己教示させる。ルールに基づいて行動すること自体を認めて褒める。

第四に、出来事からの推測、類推である。等価関係や見本合わせを基礎にして、教師の示す例示や他児の様子、子ども自身の取り組みから、目的・対象・操作の関係やつながりを見て取る。さらに、時間関係を基礎にして、出来事の関係（A→B）を見取り、それを子ども自身の課題や行動の関係（A'→?）に当てはめる。そのためには、学習の最初から、例示や説明を子どもに十分に与え、関係を推測させる。等価関係、時間関係の例を与える。等価関係や時間関係を文脈の手がかりに行動する。似た課題、新しい場面、異なる機会において、類推して行う経験を積み重ねる。

V. まとめ

本論では、知的障害教育で求められる学びのあり方を考察した。どのような学習活動を組織し、指導支援を工夫すること（本論では、三つのプロセスと二つのトライ）が、授業づくり・授業改善の基礎となるのかを示そうとした。これまでの授業づくりの経験をもとに、その主要な部分を示せたのではないかと思う。

本論は、以下の三点に重点をおいて論じている。

第一に、知的障害教育での子どもの学びが、特別なものでなく、「主体的・対話的で深い学び」の基礎となり、それへと発展・つながる。

第二に、特定の学習内容や指導形態ではなく、授業という集団での学びの場で、個に応じた学びの仕組みと支援の工夫を明らかにする。

第三に、様々な授業や学校生活の中に、共通する学習活動に着目することで、学校の教育活動全体をマネジメントして、子どもの学びのアップを図る。

特別支援教育、とくに知的障害教育において、学びの充実を如何に図るのか、さらなる検討が必要とされる。

本論の限界として、個々の学習活動の内容について、その詳細を十分に論じきれず、分かりづらい部分が残った。子どもの年齢や能力、状況、置かれている学習環境により、変わってくる部分がある。取り上げた学習活動は独立のものではなく、相互に重なり合い関係しあっている。そのため、本論とは異なる捉え方も可能である。

引用文献

- 藤原義博（監著）・小林真・阿部美穂子・村中智彦（編）・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校（著）（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。
- 藤原義博（2016）わかって動けて学び合う授業づくり。藤原義博・武藏博文（監）・香川大学教育学部附属特別支援学校（著）。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。6-10。
- 藤原義博・武藏博文（監）・香川大学教育学部附属特別支援学校（著）（2016）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。
- 濱崎奈緒・林香・今野満美子・塚本理恵（2017）特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方—障害特性等を踏まえた「課題発見・解決学習」の指導を通して—。広島県立教育センター平成29年度研究報告。49-74。
- 上園宗徳・倉田沙耶香・古里王明・辻清美・八幡彩子（2020）知的障害教育における高等部家庭科の効果的な授業づくり～主体的・対話的で深い学びに向けた授業実践～。熊本大学教育実践研究。37。151-163。
- 葛西一馬・西永堅（2020）知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」を踏まえた授業づくりの視点。共生科

学。11。110-121。

- 国立特別支援教育総合研究所（2017）知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方。平成27～28年度 基幹研究B-310研究成果報告書。
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年3月）
- 武藏博文（2012）子どもの評価・表現力を高める支援へ。実践障害児教育。473。2-5。
- 武藏博文（2021）知的障害教育と育成を目指す資質・能力。香川大学教育学部研究報告。5。55-68。
- 武藏博文（2022）「学びの充実」は実現できるのか。LD研究。31。1。1。
- 名古屋恒彦（2017）「アクティブ・ラーニング」と知的障害教育の授業づくり。発達障害研究。39。3。262-266。
- 大森響生・東信之・佐々木全・高橋幸・村上瑠星・那須星香・熊谷知子・藤谷憲司（2021）知的障害特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善の試み—中学部「作業学習」を事例として—。教育実践研究論文集。8。165-170。
- 関口朋子・細川かおり（2020）知的障害児のアクティブラーニングにおける深い学びを促す教師の支援—生活単元学習におけるふりかえりの分析—。千葉大学教育学部研究紀要。68。353-358。
- 下條満代・照屋晴奈・大城政之（2019）カリキュラム・マネジメントの観点に基づく特別支援学校と特別支援学級における教育課程編成の課題—知的障害者教育の教育課程を中心に。Journal of Inclusive Education。6。56-64。
- 白府士孝・宮下知子・高石純・清水拓海・山口詠子・堀濱孝文・細谷一博・北村博幸・小淵隆司（2018）生活を豊かにしていく力を育む授業づくり（1）～知的障がい教育における主体的・対話的で深い学びの具現化を目指して～。北海道特別支援教育研究。12。1。23-32。
- 菅原宏樹・齋藤しおり・丹野祐介・小林寛子・名取幸恵・安田貴・高橋良育・石田哲也・佐久間智大・野村知宏・細川かおり（2021）知的障害特別支援学校における「深い学び」の検討—各教科等を合わせた指導におけるエピソード記録から—。千葉大学教育学部研究紀要。69。65～71。
- 丹野哲也（2017a）中央教育審議会答申を踏まえた育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメント～本研究の意義と研究成果の活用に向けて～。国立特別支援教育総合研究所。知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方。p152-157。
- 丹野哲也（2017b）知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善—新特別支援学校学習指導要領を踏まえて—。発達障害研究。39。3。228-235。