

# 児童の気付きが生まれる知的障がい特別支援学校小学部の生活科の授業づくり

大分県立大分支援学校 畠山 絵里

## 要旨

本研究は、知的障がい特別支援学校小学部の生活科の授業において、気付きを促し、気付きの質を高める要素について明らかにし、気付きの質を高めるための授業づくりを目的としたものである。先行研究や授業観察による調査から、授業のねらいに応じた具体的な活動や振り返りの設定、気付きを促す教師の働きかけを行うことが有効ではないかと考えた。これらを取り入れた検証授業を行った結果、児童の「気付き」が見られた。また、試行錯誤しながら「気付きを深める姿」、気付いたことを言語化することによる「自分の気付きを自覚する姿」、振り返りにおける友達との「気付きを共有する姿」などが見られ、気付きの質の高まりが確認できた。

〈キーワード〉知的障がい特別支援学校小学部 生活科の授業 気付き 気付きの質

## I 研究の背景と目的

### 1 背景

#### (1) 現状

中教審初等中等教育分科会教育課程部会「特別支援教育部会における審議の取りまとめ」では、インクルーシブ教育システム構築の観点から、学びの連続性を確保するため、各学校間で教育課程の円滑な接続が確保されるようにすることが必要であるとしている(注1)。また、「各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かしくくい」こと、「各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合がある」ことを指摘している(注2)。

平成29年4月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、学びの連続性を重視し、知的障がい者である児童のための各教科等の目標や内容については、小学校等の教科の目標・内容と関連させ、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理された。また、各教科等を合わせて指導を行う場合、各教科・領域の内容をもとに具体的に指導内容を設定するものとする(注3)。

各教科等を合わせた指導を行う場合は、各教科に定められた目標と指導内容を明確にする必要がある。その場合、一つの単元で複数の目標を立てて指導することになるが、これは知的障がいのある児童生徒にとって困難であると所属校では考えた。また、近年、地域の小・中学校から転入学してくる児童生徒数が増加傾向にあり、学びの連続性についても配慮するために、教育課程の改善が必要であると考えた。そこで、各教科等を合わせた指導を廃止し、各教科、領域別の指導を中心とした教育課程を編成することとした。その取組として、所属校は

令和3年度より生活科を新設し、実施している。新設に当たって、各教科等を合わせた指導である生活単元学習の内容の一部を生活科に移し、指導内容を配列したところである。指導内容については整理が進んでいるが、指導方法については明確ではなく、試行錯誤しながら授業を行っている状況である。

#### (2) 課題

このような現状から、知的障がい特別支援学校小学部の生活科の指導の在り方を明らかにすることが課題であるととらえた。

#### (3) 先行研究

##### ① 学習指導要領改訂について

平成30年特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)(以下、平成30年解説とする。)では生活科の知識及び技能に関わる資質・能力として示された目標について、「活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよき、それらの関わり等に気付くとともに、生活に必要な習慣や技能を身に付けるようにする」(注4)と述べられている。小学校生活科では学習を進める上で「気付き」を重要な要素としてきたが、知的障がい特別支援学校小学部の生活科においても今改訂より「気付き」について重点が置かれるところとなった。また、「内容の取扱いについての配慮事項」では、「生活科の学習活動が体験だけで終わるのではなく、その気付きの質を高め、それを基に考えることができるようにするための多様な学習活動を行うことが大切である」とし、気付きの質を高めることが求められている。また、「活動を繰り返したり対象との関わりを深めたりする活動や体験の充実こそが、気付きの質を高めていくことにつながる。そのために『見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動』を行うことが重要である」とし、意図的・

計画的・組織的な授業づくりが求められている(注5)。

以上のことから、知的障がい特別支援学校小学部の生活科の指導の在り方として、これまで小学校の生活科で行われてきた、気付きを生み、気付きの質を高める要素を授業に取り入れるとよいのではないかと考えた。小学校生活科においては、今まで気付きの質を高める授業についての授業実践や研究が多く行われて成果を上げているが、知的障がい特別支援学校ではその実績は少ない。そこで、小学校生活科の先行文献研究と、所属校で行われている生活科の授業観察による調査を行い、知的障がい特別支援学校における気付きを生み、気付きの質を高める有効な要素を探ることとした。

### ②生活科における気付きについて

生活科の気付きについては、平成30年解説において、「対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる。また、気付きは次の自発的な活動を誘発するものとなる」と定義している(注6)。また、朝倉淳(2004)は気付きの特質を、①主体的なかわりの結果であること、②個別的・個性的であること、③具体的・現実的・感覚的・感情的であること、④直感的・直観的であり非連続であること、⑤認識の芽であり知識・理解に発展すること、と示している(注7)。田村学(2009)は気付きの質の高まりについて、「無自覚なものから自覚された気付き」、「一つ一つの気付きから関連付けられた気付き」、「働きかける対象への気付きから、自分自身の気付き」へと質的に高めていくことが大切であると述べている(注8)。

気付きの姿や気付きの質の高まりの具体的な姿の分類のため、先行文献研究を行った(資料1-①)。これらの先行文献研究をもとに、「生活科における気付きの視点」を作成した(資料1-②)。本研究において、平成30年解説で述べられている気付きの定義と朝倉が示した気付きの特質を踏まえ、資料1-②を参考に気付きの姿と種類、気付きの質の高まりを確認し、仮説で立てた要素の効果を検証した。

## 2 研究の目的

知的障がい特別支援学校小学部の生活科の授業において、児童の気付きを生み、気付きの質を高めるための要素を明らかにし、気付きが促される授業づくりをする。

### <資料1-①> 気付きの姿の分類に関する先行文献研究一覧

論者	資料1-②を作成する上で参照した点
清水一豊(2009) *1	気付きの階層を感覚的、発見的、思考的、認識に分類し、気付きの質が高まる過程を示した。
小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編 *2	小学校低学年の児童における自分自身への気付きとして、「集団生活になじみ、集団における自分の存在に気付くこと」、「自分のよさや得意としていること、また、興味・関心をもっていることなどに気付くこと」、「自分の心身の成長に気付くこと」を挙げている。
野田敦教(2003) *3	児童に見られた気付きを集計分析する際、気付きの種類を二つに分け、さらにそれぞれを内容別に三つに分けた。
早川由美・川島芳昭(2017) *4	振り返りシートを使って児童が自分で気付いたことを振り返るための視点を7項目に分類し、児童が認識、判断できる言葉に置き直した。
小松寿美代 *5	自分自身への気付きの生起を見取るために作成した「生活科における自己評価」において、自分自身への気付きと想定される具体的な児童の表現について整理した。

### <資料1-②> 生活科における気付きの視点

対象	気付きの分類	主な概念	具体的な姿	
身近な人々・社会・自然	情緒的・直観的気付き *3	感覚的な気付き *1	<ul style="list-style-type: none"> <li>対象に対して諸感覚を用いて感じる</li> <li>情緒・対象の状態に気付く</li> </ul>	「○○だ！」 「○○見つけた」「○○があった」 「ここには○○があるよ」 「ふしぎだな」「おもしろいな」 「冷たい」「暖かい」「大きい」「小さい」等 *3*4
	分かるレベルの納得(関連付けられた気付き)	発見的気付き *1	<ul style="list-style-type: none"> <li>対象の変化を比較したり、対象に働きかけたりして得られる</li> <li>発見する</li> <li>見つける</li> </ul>	「ここで前に○○を見つけた」 「隣の○○に比べると～～だったよ」 「○と△、ここが違う」 「ここが同じ」 (どんなふうに変ったかな?比べてみるとうろかな?触って確認してみよう、もう一度よく見てみよう)→「分かった!」、 「あつ、そうか」 *1*3*4
		思考的な気付き *1	<ul style="list-style-type: none"> <li>対象の変化やしくみの原因、理由付けを考えることで得られる</li> <li>発見する</li> <li>見つける</li> </ul>	「考えたら○○だった」 「調べたら○○だった」 (疑問をもつ、自分の課題を見つける:○○したらどうなるかな?何で○○なんだろう?どうすればいいのかな?)→「分かった!」、 「あつ、そうか」 *1*4
		認識的な気付き *1	<ul style="list-style-type: none"> <li>思考的な気付きが広がり既有体験とつながるような気付き</li> <li>知らなかったことを知る</li> <li>分からなかったことが分かる</li> </ul>	「○○ってそういうことだったんだ」 「○○できたよ」 「そういうことか」 「○○が分かった!」 等 *1*4
自分自身	分かるレベルの納得	自分の心身の成長への気付き *2 *4	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が大きくなったこと</li> <li>できるようになったこと、役割が増えたこと</li> <li>さらに成長できること</li> <li>これからの成長意欲</li> </ul>	「○○ができるようになった」「○○することができた」 「○○が得意だと分かった」 「今日の授業で○○が分かるようになった」 「自分が水やりをしたからトマトが成長した」 「失敗したけど、もう1回やってみよう」 「○○してみても～～だった」 「前より○○が上手になった」 「これからも○○していきたい」 等 *2*4 *3*4*5
		自分のよさや得意としていることへの気付き *2 *4	<ul style="list-style-type: none"> <li>得意としていることに気付く</li> <li>興味・関心に気付く</li> <li>個性の伸長・開花の兆しが現れる</li> </ul>	「私は○○が上手だよ」 「○○を頑張ってやったよ」 「こんな方法見つけたよ」 「○○するのが面白かった」 「○○ってすごいなあ」 「○○が楽しかったです」 「○○できてうれしい」 「○○を考えた」 「○○を工夫することができた」 等 *2*4 *4*5
		集団における自己関与意識や成功感、成就感、仲間意識や帰属意識 *2 *4	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動における自己関与意識や成功感、成就感</li> <li>仲間意識や帰属意識</li> <li>友達のよさを見つける</li> <li>友達の行動からヒントを得る</li> </ul>	「みんなでやったからできました。わたしもがんばりました。またやってみよう」 「友達と一緒に○○をして～～だった」 「○○さん、すごい」 「○○さんの考え方、いいな」 「○○さんのようにやってみよう」 「○○さんが教えてくれて分かったよ」 「○○さんに教えてあげた」 等 *2*4 *4*5

## II 授業観察による調査

### 1 授業観察による調査の実施

生活科の授業における気付きを生み、気付きの質を高める要素を探り、仮説を立てることを目的に、授業観察による調査を行った。授業観察の概要と観察した授業内容については、以下に示す(資料2-①・②)。

#### <資料2-①> 授業観察による調査の概要

対象	大分県立大分支援学校小学部から抽出した学年の児童7名(小学部学習指導要領2～3段階の内容を履修)。
期間	令和3年5月21日(金)～令和3年7月16日(金)
方法	授業を観察(録画)し、録画データから(資料1-②)を参考に気付きの姿、種類について確認する。確認した内容から気付きが生まれた要因について分析する。

#### <資料2-②> 観察した授業内容

月日	内容	「題目」・(主な学習活動)
5月21日	ものの仕組みと働き	「ゴムを使ったオモチャを作って遊ぼう」(ゴムを使ったオモチャを作る)
5月28日	ものの仕組みと働き	「ゴムを使ったオモチャを作って遊ぼう」(作ったオモチャで遊ぶ)
7月1日	社会の仕組みと公共施設	「図書館に行こう」(いつ、どこで、何をするのかを知る)
7月2日	社会の仕組みと公共施設	「図書館に行こう」(図書館への行き方を知る)
7月16日	生命・自然	「トマトの観察をしよう」(トマトの観察をする)

### 2 授業観察による調査の結果と考察

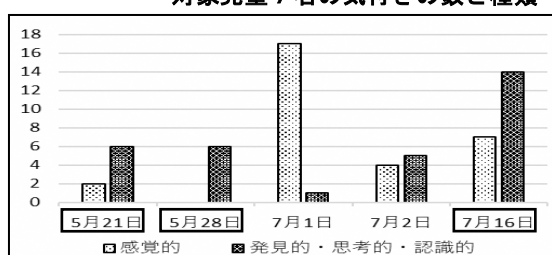
観察した授業分析の結果、特に以下の(1)～(3)が、児童の気付きの数や種類に影響を与えていた。

#### (1) 具体的な活動

オモチャを作って実際に遊んだり、実際にトマトを観察したりするような、対象と直接関わる具体的な活動を中心とした授業(5月21日、5月28日、7月16日)は、写真等の資料を用いた教師の説明が中心となる授業(7月1日、7月2日)よりも、発見的、思考的、認識的な気付きの占める割合が高かった(資料3)。また、具体的な活動を通して、試行錯誤を重ね、気付きの質を高める姿も確認された。7月16日の授業(「トマトの観察をしよう」)では、トマトの成長についての気付きが生まれるように、トマトの色や成長の度合いといった、観察の視点を示して活動を行っていた。活動の視点をもたせ、授業のねらいに沿った気付きを生むために意図的な活動を設定したことが、気付きの質を高めることにつながったと考えられる。

#### <資料3> 具体的な活動で見られた

対象児童7名の気付きの数と種類



※ □ …対象と直接関わる具体的な活動を中心とした授業

#### (2) 振り返り

授業中にゴムのオモチャを飛ばす方法やトマトの成長の度合い、赤くなった実の数など、授業のねらいに沿った気付きが生まれていた。しかし、振り返りでそれらの気付きを再度取り上げて確認することが十分ではなかった。また、「楽しかった」と感想を述べるのみで、授業のねらいに応じた振り返りではない場合もあった。また、振り返りで自分の気付き等について表現できていたのは授業者の発問に答えた児童のみであり、全ての児童が自分の活動について振り返り、表現することができていたわけではなかった。

平成30年解説では、「自分自身の生活を単に体験するだけでなく、振り返る学習活動が必要」であり(注9)、「熱中し没頭したこと、思わぬ発見をしたこと、成功したことなどの喜びを様々な方法で人に伝える活動を設定し、自分の気付きを深めることが大切である」(注10)とし、振り返りの必要性や、振り返り表現することで気付きを深めることの大切さについて述べている。また、田村(2009)は、「活動や体験したことを言葉などによって振り返ることで、無自覚だった気付きが自分の中で明確になったり、それぞれの気付きを共有し関連付けたりすることが可能」になり、「表現することで活動や対象を見つめ直したり、過去のことや周りのことと比べたりして気付きの質を高めていく」(注11)と、振り返ることにより気付きの質が高まることについて述べている。

気付きの質を高める上で、授業のねらいに応じた振り返りができる場面を設定し、気付いたことを表現したり共有したりすることが必要であると考えられる。

#### (3) 気付きを促す教師の働きかけ

教師の「どうして〇〇したの?」、「〇〇はどうなっている?」等の気付いたことを言語化させる発問や、「どうすればよい?」、「なぜ?」等の思考を促す発問により、気付きの姿が確認できた。

しかし、気付きを促すことが意識されず、思考を促すよりも教師が説明したり、答えを教えたりする場面もあった。また、教師の働きかけに反応して気付きが見られた児童もいれば、働きかけに反応がなく気付きが見られない児童もいた。児童によって、気付きの数や種類、気付いたことの表出の仕方や気付く内容などに違いが見られた。

このことから、気付きを生み、気付きの質を高めるためには、教師からの言語化や思考を促す発問が有効であると考えられる。また、抽象的な内容の学習や短期記憶への困難を示す特性をもつ児童が多いが、その実態には個人差がある。特性を踏まえた上で、それぞれの実態に応じた働きかけも必要であると考えられる。

### Ⅲ 仮説

授業観察による調査と先行研究を通して、気づきを生み、気づきの質を高める上で影響があると考えられる要素が明らかになった。そこで、本研究の仮説を、

「知的障がい特別支援学校小学部の生活科の授業において、授業のねらいに応じた具体的な活動と、活動後及び授業の終末に気づきを確認するための振り返りを設定し、気づきを促す教師の働きかけを行うことで、児童に気づきが生まれ、気づきの質を高めることができるであろう」とした。

### Ⅳ 検証授業

#### 1 検証授業の実施

検証授業の概要と内容については、以下に示す(資料4-①・②)。

#### 2 検証する要素について

##### (1) 授業のねらいに応じた具体的な活動

平成30年解説で、具体的な活動とは「見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなど対象に直接働きかける学習活動であり、そうした活動の楽しさやそこで気付いたことなどを自分なりに表現する学習活動である」(注12)としている。

本研究では、単元の1次で身の回りにある風を利用したも

のについて考えさせたり、紙吹雪に風が当たった様子を見せたりして、風の存在や風の影響を受けた物の動きについて関心をもてるようにした。その上で、2次では、ウインドカーを自分で操作する具体的な活動を設定し、風の出し方や、風の強さと物の動き方の関係について気付くことができるようにした。その際、試行錯誤しながら対象と関わり、ねらった気づきが生まれるように、2/4時に「ウインドカーを走らせよう」、3/4時に「ウインドカーをゴールゾーンに入れよう」という、具体的で明確な課題を順次設定した。

##### (2) 授業のねらいに応じた振り返り

短期記憶の弱さを考慮して、振り返りの場面を「活動後」に設定した。また、授業を通して気付いたことを確認するための振り返りを「授業の終末」に設定した。「活動後」では、設定された課題に対して気付いたことや工夫したこと、分かったこと等についての発問をした。気付いたこと等を発表し合う中、気づきの自覚化を促したり、友達と気づきを共有して新たな気づきを生んだり、自分の気づきと関連付けたりして、認識的な気づきへと高められるようにした。「授業の終末」では、個々で振り返りが行えるように、また、字を書くことが苦手な児童や時間を要する児童に配慮して、一人1台配布されているタブレットのアプリ(注13)を使って振り返りを行った。アプリ内に授業のねらいに応じた振り返りの項目を設定し、それぞれの項目に対して日本語キーボード(かな文字入力)で入力できるようにした。また、アプリで活動時の写真データを扱い(振り返りの際に写真データを転送)、活動を思い出せるようにした。授業で気付いたこと等について振り返ることで、自分自身への気づきへと高めていくことをめざした。

##### (3) 気づきを促す教師の働きかけ

検証授業を行うにあたり、授業でねらう気づきについてと授業中は児童にヒントや説明を与えすぎないことについて、授業に関わる複数の教師間で共有し、具体的

#### <資料4-①> 検証授業の概要

目的	授業観察による調査の結果、気づきを生み、気づきの質を高めるであろうと考えた要素を授業に設定し、その効果について検証する。
対象	大分県立大分支援学校小学部から抽出した学年の児童2名。 障がいの状態：知的障がい(単一障がい学級)。小学部学習指導要領2～3段階の内容を履修。言語によるコミュニケーションが可能。
期間	令和3年10月22日(金)～令和3年11月5日(金)
方法	授業を録画し、録画データから(資料1-②)を参考に気づきの姿、種類について確認する。確認した内容から、気づきの質の高まりを分析する。
分析の視点	・設定した具体的な活動、振り返りにおいて、児童に気づきが生まれ、気づきの質が高まったか。 ・具体的な活動、振り返りにおける気づきを促す教師の働きかけにより、児童の気づきが促され、気づきの質が高まったか。

#### <資料4-②> 検証授業の内容

単元名	「風の強さを変えてオモチャを動かそうーものの仕組みと働きー」		
単元目標 ※抽出児童 A, Bに 対する	<ul style="list-style-type: none"> <li>風の強さによってウインドカーの動き方が変わることが分かり、意図した動き方になるように風の強さを変えることができる。(知識及び技能)</li> <li>風の強さによるウインドカーの動き方について知ったことや考えたこと、意図した動き方になるように考えたり工夫したりしたことを、表現したり伝えたりすることができる。(思考力・判断力・表現力等)</li> <li>風とウインドカーの動きの関係に関心や疑問をもち、試行錯誤したり友達と気づきを共有したりして、当たる風の強さを考えたり当て方を工夫したりしようとしている。(学びに向かう力、人間性等)</li> </ul>		
単元計画			
次	曜	「題目」・主な学習活動	本時でねらう気づき
1	1/4時	「身近な風の存在について関心をもとう」 ・身近な風の存在について知る。 ・風を視覚的にとらえたり体感したりする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>身の回りの風を利用したものや風の存在。</li> <li>風が当たると物が動く。</li> <li>風の強さで物の動きに違いがある。</li> <li>風に当たったときの感じ方。</li> </ul>
2	2/4時	「ウインドカーを速く走らせよう」 ・強い風を当ててウインドカーを速く走らせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>風を当てるとウインドカーが走る。</li> <li>強い風を当てるとウインドカーが速く走る。</li> <li>強い風を出す方法。</li> </ul>
	3/4時	「ウインドカーをゴールゾーンに入れよう」 ・風の強さを調整してウインドカーをゴールゾーンに入れる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>風の強さでウインドカーの動きが変わる。</li> <li>風の強さをコントロールすればゴールゾーンに入れることができる。</li> </ul>
3	4/4時	「風について学んだことを振り返ろう」 ・前時までの学習を通して気付いたことや工夫したこと等について振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までの活動を通して風について分かった、気付いたという自分自身への気づき。</li> </ul>
		単元を通じた振り返り	

な活動と振り返りに関して教師全員が以下のように意図的に働きかけることができるようにした。

言語化を促す発問を行うことで、不確かな状態の気付きを確かなものにし、気付きを自覚化し気づきの質を高められるようにした。また、「なぜこうしたの?」「これはなぜだと思う?」等の思考を促す発問を行うことで、児童が思考を重ね、深い気付きを導き出せるようにした。

授業観察の分析から、児童の気付きの傾向を確認し、その傾向に応じた働きかけを個別に行った(資料5)。

**<資料5> 抽出児童の気付きに関する実態と働きかけ**

抽出児童	気付きに関する実態	働きかけ
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気付いたことや分かったことがあると、言語化して周りに伝えている。</li> <li>・意欲的に自分から対象に関わり、感覚的、発見的な気付きが多く見られた。</li> <li>・一つ結果が出ると完結して思考を深めることが少なく、思考的、認識的な気付きがほとんど見られなかった。</li> <li>・友達の様子や発言をきっかけに気付くことが少なかった。</li> <li>・短期記憶が弱い傾向にある。(※検証授業2/4時で確認)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の発言や様子に注意を向けさせる。</li> <li>・A児が気付き、言語化した内容をメモし、振り返り時に提示する。(3/4時～)</li> <li>・思考、言語化を促す発問をする。</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信のなさや緊張、恥ずかしさから、気付いたことを伝えたり、発表したりすることが少なかった。</li> <li>・見られた気付きは、感覚的な気付きが主で、発見的～認識的な気付きは少なかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気付きの発言に対して価値付けを行うことで自信をもたせ、積極的な言語化を促す。</li> <li>・思考、言語化を促す発問をする。</li> </ul>

**3 検証授業の結果**

**(1) 授業のねらいに応じた具体的な活動**

2/4時の「ウインドカーを速く走らせよう」という課題を設定した授業において、B児は団扇を速く動かしたらウインドカーが速く走ることに気付いた。その後、さらに速くするために、団扇の振り方(縦と横)を変えたり、団扇の枚数を変えて両手に持って扇いだり、2枚重ねて扇いだりして、試行錯誤を重ねた。団扇の振り方によって帆に風が当たりにくいことや団扇が重いと速く扇げないことに気付き、最終的には、団扇を1枚にして小刻みに扇ぐことで帆に多くの風が当たり、速く走ることに気付いた。試行錯誤を重ねながら気付きの質が高まる様子を確認した。

A児についても、具体的な活動を通して気付きの姿と質の高まりを確認することができた(資料6)。

**<資料6> 具体的な活動におけるA児の様子**

<p>具体的な活動：ウインドカーを速く走らせる</p> <p>A児：帆の山折り側から風を当てているため、速く走らない。</p> <p>T1：谷折り側から風を当てて走らせている友達の様子を見せ、競争させる。<b>【働きかけ：友達を意識させる】</b></p> <p>A児：①競争に負け、悔しがる。<b>【感覚的な気付き】</b></p> <p>T1：「(負けたのは)何でなん?」<b>【働きかけ：思考を促す発問】</b></p> <p>A児：①「分からないよ、反対にしたらこうなる」と、ウインドカーの向きをくるくる変えて動かす。<b>【感覚的な気付き】</b></p> <p>T1：ヒントとなるように教師と競争させ、手本を見せる。</p> <p>A児：負けて「悔しー!」</p> <p>T1：「何で先生速いん?」<b>【働きかけ：思考を促す発問】</b></p> <p>A児：①自分のウインドカーと団扇をT1と交換し、再びT1と競争して、再び負ける。<b>【思考的な気付き】</b></p>
--

A児は帆の山折り側から風を当てていたため、速く走らせることができなかった。谷折り側から風を当てると速く走ることに気付いている友達や教師と競争しながら、友達に負けるのはなぜなのか、負けないためにどうしたらよいかについて思考を重ねた。帆の山折り側、谷折り側から風を当てたり、教師とウインドカーや団扇を交換して試したりと、試行錯誤しながら気付きの質を高めていく様子を確認した(下線部①)。

**(2) 授業のねらいに応じた振り返り**

**①活動後に行った振り返りにについて**

2/4時のウインドカーを走らせる方法への気付きをねらう活動後の振り返りに関して、B児は教師の「どうやってウインドカーを走らせたか?」という発問に対して、手を振りながら「こうやって、扇いだら走った」と発言した。その後、さらに教師が発問を続けると、活動を思い出しながら、「団扇! 団扇で走った!」や「風のおかげで」と、気付いたことについて次々と発言を重ねた。その過程で、団扇を扇いで風を当てることでウインドカーが走ったことへの気付きを自覚していく様子を確認した。

また、活動後の振り返りで友達と共有した気付きを次の活動に生かし、気付きの質を高める様子も見られた(資料7)。

**<資料7> 振り返りで友達と気付きを共有して気付きの質が高まる様子(A児)**

<p>具体的な活動：ウインドカーを速く走らせる</p> <p>試行錯誤を重ねたが、谷折り側から風を当てれば速くなることの気付きに至らない。</p> <p>↓</p> <p>活動後の振り返り：どうやってウインドカーを速く走らせたのか振り返る</p> <p>主T：「速く走らせるためにどうしましたか?」</p> <p>C1：「こっち(山折り側)じゃあまり走らないから、こっち(谷折り側)にします」と発表した後、「(風を当てる)向きがある。こっち(山折り側)やとあんまり(走らない)」と走らせて見せる。</p> <p>T1：「(C1の方)見て見て、ほら」</p> <p>A児：②C1の発表に注目し、隣のT1に「気付いた!」と言う。</p> <p>ウインドカーを走らせながら、③「これじゃあ(山折り側)進まないね」帆の向きを変え、「これ(谷折り側)だったら進む」と伝える。</p> <p><b>【認識的な気付き：集団における自分の存在への気付き】</b></p>
---

A児は活動中、帆の谷折り側から風を当てると速くなることの気付きまで至らなかった。しかし、活動後の振り返りに関して、友達と気付きを共有したことで、風を当てる帆の向きによって速さが変わることに関心した(下線部②)。共有した気付きをもとに再びウインドカーを走らせ確認する姿から、気付きの質の高まりを確認した(下線部③)。

②授業の終末に行った振り返りについて

タブレットのアプリ内に設定した項目に沿って振り返りを行った。教師がタブレットに転送した写真の中から項目に合ったものを選んでアプリに貼り付けた後、写真を見たり板書を確認したりしながら入力した(資料8)。

＜資料8＞ 抽出児童の振り返りの内容

時	振り返り項目	A児	B児
1 / 4 時	なにについて、べんきょうしましたか?	風	きょうはかぜについてべんきょうしました
	かぜがあたると、どうなりましたか?	かみがぼーとなった	⑥※未入力
	かぜにあたって、どうでしたか?	たのしかった	⑥※未入力
2 / 4 時	きょうは、なにをしましたか?	ういんどカーをはしらせる	⑥※未入力
	ういんどカーは、はやくはしりましたか?	はしりました	⑥※未入力
	はやくするには、どうしたらよいですか?	⑨うちわであおぐ	きょうういんどカーをはやくはした④(う)ちわをつよくあおぐ
3	きょうは、なにをしましたか?	ごーるぞーんにいれよう	ういんどカーをうちわであおいでごーんに入れる
4	ごーるぞーんに入れるために、どうしましたか?	④よわいかぜでやったー	④よわくうちわあおいでゴールに入れる



活動中に気付いたことを表現しており、その内容は授業のねらいに沿ったものであった(下線部④)。A児は2/4時に帆の谷折り側から風を当てるとウインドカーが速く走ることに気付いたが思い出せず、入力することができなかった(下線部⑤)。B児については、操作に時間がかかったため未入力の項目があった(下線部⑥)。

(3) 気付きを促す教師の働きかけ

教師の発問により、気付きを表現し深める姿や、実態に応じた個別の働きかけにより、活動時の気付きを表現する姿が確認できた。(資料9-①・②)

＜資料9-①＞ B児への気付きを促す教師の働きかけ

具体的な活動：ウインドカーを速く走らせる

B児：団扇を速く動かしたらウインドカーが速く走ることに気付いた後、「ねえ、見て」と近くのT2に声をかけ、走らせて見せる。

T2：⑦「どうやって速くしたの？」働きかけ：言語化を促す発問

B児：団扇を扇いでウインドカーを走らせた後、⑧「ゆっくりとき、あかさ、ゆっくりすると走り、ゆっくりすると最後走らん」と言い、ゆっくり扇いでウインドカーを走らせて見せる。【思考的な気付き】

T2：「ゆっくりすると走らんということね。⑨じゃあ、速くするにはどうすればいい？」働きかけ：思考を促す発問

B児：⑩「団扇を速く動かす」と言って、団扇を縦振りで速く動かし、ウインドカーを走らせて見せる。【認識的な気付き】

...

B児：両手に団扇を1本ずつ持ち、両手で扇いで風を当てる。風がうまく帆に当たらず走らない。【感覚的な気付き】  
2枚の団扇を重ねて扇ぐ。団扇の動きが遅くなり、風が出なくなる。【発見的な気付き】

T4：「こっち(2枚重ねて扇ぐ)もいい考えだと思ったんだけど。なんでだろうね？」働きかけ：思考を促す発問

B児：団扇を1枚に戻して扇ぐ。ウインドカーが走る。【思考的な気付き】

T4：「こっち(1枚)の方が(ウインドカーが)速かったね。⑪なんでだろう？」働きかけ：思考を促す発問

B児：⑫大きい振り幅で扇ぎながら「手を動かしたら、ざっざっ(大きくゆっくり)じゃなくて、小さい振り幅で扇ぎながら「ささっと速く動かしたら、こんぐらい速く動かしたら」【認識的な気付き】

気付いたことの言語化を促す教師の発問があった(下線部⑦)。気付いたことを説明する姿から、自分の気付きを自覚する様子を確認した(下線部⑧)。また、ウインドカーを速く走らせる方法への気付きを促すための意図的な発問により(下線部⑨)、「ゆっくり扇ぐと走らない」から(つまり)「団扇を速く動かす」(と速くなる)へと気付きの質が高まる様子を確認した(下線部⑩)。

また、ウインドカーに風を当てる際の団扇の振り方や扱う団扇の数について試行錯誤するB児に対して、思考を促す教師の発問があった(下線部⑪)。発問に対して、試行錯誤して気付いたことを表現しながら団扇を1枚にした理由を答える姿から、気付きの質が高まる様子を確認した(下線部⑫)。

＜資料9-②＞ A児への気付きを促す教師の働きかけ

2/4時：活動時に帆の谷折り側に風を当てると速く走ることに気付く  
⇒振り返り項目「速くするにはどうしたらよいですか？」→「⑨うちわであおぐ」

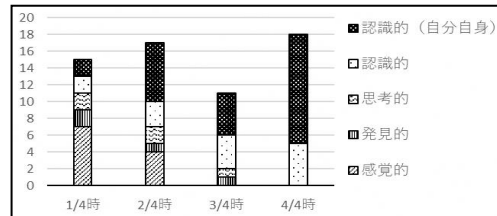
3/4時：活動時に弱い風を当てて速さをコントロールするとゴールゾーンに入ることに気付く  
⇒振り返り項目「ゴールゾーンに入れるためにどうしましたか？」→思い出せずに考え込むA児にメモを見せる→「④よわいかぜでやったー」

振り返りの際、A児に対してメモ(気付きの発言)を提示した。2/4時では活動時の気付きを思い出せず、気付いたことを表現できなかったが(下線部⑬)、3/4時はメモをきっかけに記憶を想起し、自分が気付いたことを表現する姿を確認した(下線部⑭)。

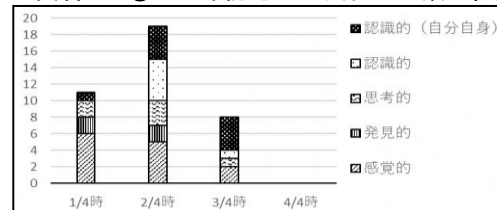
(4) 単元を通して見られた気付きの数と種類

単元を通して、抽出児童それぞれに気付きが見られた(資料10-①・②)。

＜資料10-①＞ 確認された気付きの数と種類 (A児)



＜資料10-②＞ 確認された気付きの数と種類 (B児)



※4/4時…欠席

## V 考察

### 1 授業のねらいに応じた具体的な活動について

課題が設定された具体的な活動において、試行錯誤を重ねる過程で、授業のねらいに沿った気付きが生まれ、気付きの質が高まる姿が確認できた。

課題があることで、活動が焦点化され、授業のねらいに沿った気付きを生みやすい状況を作ることができたと思われる。また、何を解決したらよいかを児童にとって分かりやすい、具体的で明確な課題であったことで、自分の解決すべき課題としてとらえることができた。それが、対象との主体的な関わりと試行錯誤を促し、気付きの質を高めることにつながったと推察する。

また、単元の2次はウインドカーを走らせる活動が中心であったが、課題を発展させて繰り返し取り組めるようにしたことで、対象と深く、また、視点を変えて関わることができ、気付きの質を高めることにつながったと推察する。

課題があることで活動が焦点化されてはいるが、同じ活動であってもA児は風を当てる帆の向きについての気付き、B児は団扇の数や振り方の違いによる風の強さへの気付きと、気付きの内容は異なり個別的、個性的であった。児童の気付きを大切にした授業においては多様な気付きを受容する環境が作られ、その中で児童それぞれが存分に試行錯誤を重ね、気付きの質を高めた結果ではないかと考える。

対象と直接関わり操作できる活動を繰り返したことは、活動と思考が同時に行われることで気付きにつながりやすくなったと推察する。知的障がい児にとって、抽象的な内容よりも実際的な生活場面において具体的に思考、判断、表現できる内容の指導が効果的であるとされ、具体的な活動を中心とした実際的な状況下での指導が多く取り入れられてきた。具体的な活動は知的障がい児にとって学習のしやすさとかみ合った形であったのではないかと考える。

### 2 授業のねらいに応じた振り返りについて

活動後の振り返りにおいては、活動時に気付いたことを思い出し発表する姿が確認できた。活動のたびに振り返ることは、短期記憶が弱い、集中力が持続しにくい等の傾向がある児童にとって、活動中の気付きを自覚して表現する上で有効であったのではないかと考える。また、友達と気付きを共有することで、活動中に気付かなかったことに気付く姿や、共有した気付きを次の活動に生かす姿も確認できた。共有した気付きを次の活動に

つなげるためには、その気付きについて記憶し、それをもとに活動する場が必要である。長く記憶にとどめておくことが苦手な児童にとって、活動後に振り返り、振り返り後に再び活動の時間を設定するという即時性の高さは、気付いたことを生かす活動を行う上では有効であったのではないかと考える。

また、具体的な活動であったことで、振り返り時の発問に対して児童が実体験をもとに考えることができた。このことは、活動の過程で自分が何に気付き、どのようにしたのかについての記憶想起を促し、振り返り時の表現につながったのではないかと考える。

授業の終末の振り返りでは、活動を通して気付いたことを入力し、表現することができた。振り返りの項目を設定し振り返る内容を焦点化したことが、有効であったと思われる。また、振り返りを行うためには記憶をたどり、思い出し、表現する必要がある。写真や板書が活動の記憶を想起させ、気付いたことを表現する上で有効であったと思われる。さらに、活動と活動の合間に振り返りを行うことで記憶が強化され、定着を促されたことが、授業の終末の振り返りにつながったと思われる。

### 3 気付きを促す教師の働きかけ

活動中に気付かなかったことへの気付きや友達との気付きの共有を促すために、また、ねらう気付きに向かうように、教師による児童の思考の様子をとらえた発問や言葉かけが行われた。これらは、教師間で授業でねらう気付きや気付きを促す働きかけについて共有した成果であったと思われる。

具体的な活動において、言語化や思考を促す発問が行われた。そのタイミングは、児童が気付いたことを表現した時や、試行錯誤を重ね答えに近づいた時であった。それらのタイミングで行われた、対象の変化やその理由を考えられるような発問により、気付いたことを表現し自覚しながら、認識的な気付きへと高まる様子が確認された。また、児童の返答に対して、ねらう気付きに近づくように意図的に思考を促す発問が繰り返された。そのことで、自分の行動をさかのぼって団扇の扇ぎ方と風の強さ等の因果関係へと気付くといった、気付きの質の高まりが確認できた。タイミングをとらえ、児童の思考に沿い、思考を方向付けるような教師の発問が、気付きの質を高める上で有効ではないかと考える。

### 4 単元を通して見られた気付きの数と種類

単元が進むにつれて認識的な気付きが増えてきた(資料 10-①・②)。これは、活動後や授業の終末に振り返

りを設定し、気付いたことを確認して表現したこと、また、課題を発展させながら活動を繰り返し、気づきを積み重ねていった成果であると思われる。さらに、気づきの積み重ねがあったことは、4/4時の単元を通しての振り返りにおいて、自分の気づきを表現することにもつながり、認識的な気づきが増えたという結果につながったと思われる。

## VI 研究のまとめ

### 1 成果

本研究を通して、知的障がい特別支援学校小学部の生活科の授業において、児童に気づきを生み、気づきの質を高めるためには、授業のねらいを明確にした上で設定した具体的な活動、振り返り、気づきを促す教師の働きかけが有効であることが明らかになった。

授業のねらいに応じた具体的な活動においては、知りたい、解決したいという児童の意欲を喚起するような課題があることで、課題を解決しようとする主体的な姿勢と試行錯誤する姿につながった。さらに、教師がそうした児童の様子を見取り、言語化や思考を促す発問を適宜行うことは、児童に課題を意識させて活動に向かわせ、試行錯誤を促すことにつながった。また、教師の発問と児童の表現が繰り返される過程は、児童の気づきを深めることにもつながった。これらは、気づきの質を高める上で有効であった。

短期記憶が弱い児童や集中力が持続しにくい児童にとって、活動のたびに振り返る活動を設定することは、記憶が鮮明な状態で振り返ることができ、自分の気づきを自覚したり、友達と気づきを共有したりすることにつながった。また、振り返り後に活動の時間を確保することは、振り返りで生まれた新たな気づきを生かすことにもつながった。さらに、活動のたびに振り返りを共有し積み重ねることは定着を促す上で効果があり、授業の終末の振り返りにおいて、活動全体を通して生まれた対象への気づきを自覚し、自分自身が気付いたこととして表現するといった、自分自身への気づきへ高める姿につながった。

### 2 課題

本研究で、小学部学習指導要領2～3段階を履修する知的障がい(単一)の抽出児童に対して、気づきを生み、気づきの質を高めるために設定した要素が有効であることが分かった。所属校では、実態の異なる児童と一緒に生活科の授業を受けているという状況である。本研究で

設定した要素は全ての児童への指導のベースとした上で、個々の実態に応じた指導の工夫や手立て等の個別の配慮が必要であると考えられる。

本研究では、児童の気づきの姿を確認する際、録画データから児童の発言と行動に注目した。児童によって、言語で表現することが難しいため音声言語を用いないコミュニケーションを主としている場合や、教師の言葉かけの内容を理解することが難しい場合もある。そのような児童の気づきの見取り方についても、今後探っていきたい。

知的障がい特別支援学校小学部の生活科の内容は12項目あり、基本的な生活習慣に関する内容、生活や家庭に関する内容、中学部における社会、理科につながる内容と多岐にわたる。本研究の検証授業は、中学部における理科につながる内容の一つ、「ものの仕組みと働き」で行った。この内容においては、本研究で検証した要素は有効であった。他の内容においても有効であるか、今回の成果をもとに授業を行い、検証していきたい。

また、本研究は新設された生活科の年間指導計画を充実させていくための取り組みの一部として検証したものである。本研究の結果をフィードバックし、今後の指導計画作成や授業づくりへの第一歩にしていきたい。

## ＜引用文献・参考文献＞

- (注1) 中教審初等中等教育分科会 教育課程部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめ(報告)p. 3(平成28年)
- (注2) 中教審初等中等教育分科会 教育課程部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめ(報告)p. 15(平成28年)
- (注3) 文部科学省 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 pp. 67-68(平成30年3月)
- (注4) 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)p. 41(平成30年3月)
- (注5, 注6, 注10) 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)p. 75(平成30年3月)
- (注7) 朝倉淳 「生活科における『気づき』の概念についての基礎的研究—学習指導要領と指導要録の分析を通して—」 日本教科教育学会誌 第26巻 第4号 pp. 65-66 2004
- (注8) 田村学 『今日的学力をつくる新しい生活科授業づくり』 pp. 42-43 明治図書出版株式会社 2009
- (注9) 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)p. 74(平成30年3月)
- (注11) 田村学 『今日的学力をつくる新しい生活科授業づくり』 pp. 45-46 明治図書出版株式会社 2009
- (注12) 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)p. 41(平成30年3月)
- (注13) AKIHIRO SUZUKI による教育アプリ「えにっき」
  - ・野田敦教 「生活科学習における『気づき』の分析的研究」 『生活科・総合的学習研究』第1号 pp. 9-16 2003
  - ・中村義行 「知的障害を伴う児童の認知機能と学習」 『佛教大学教育学部学会紀要』第6号 pp. 15-25 佛教大学教育学部学会 2007
  - ・鹿毛雅治・清水一豊編著 『平成20年版小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり 生活』 pp. 12-28 東洋館出版社 2009
  - ・文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編(平成30年2月)
  - ・早川由美・川島芳昭 「生活科における子どもの気づきを支援する評価シート開発とその効果の検討」 『宇都宮大学教育学部実践紀要』第3号 pp. 15-22 2017
  - ・小松寿美代 「『対象への気づき』から『自分自身への気づき』へと高める生活科指導の工夫—自己評価カードを活用した振り返りの場を充実させることを通して—」