

子ども主体の活動を実現する領域・教科を合わせた指導の授業づくりの研究

名古屋恒彦*, 小山芳克・田村典子・佐々木弥生・高橋円・中村昭彦・羽藤幸恵・

伊藤慎悟・齋藤貴子・藤原伊吹・小田島美咲**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属特別支援学校

(平成28年3月2日受理)

1. 問題と目的

特別支援教育においては、「自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する」(文部科学省, 2007)とされる。主体的な活動の実現は、特別支援教育の目的規定として重要であると言える。

知的障害教育の実践においては、戦後当初より、子どもの自立を目指し、生活単元学習等の総合的な生活学習が重視されてきた。しかし、1960年代を中心に、「社会自立」「社会適応」を目標とする教育が、「教育の社会への追従、主体性の喪失が懸念される」(引用者注:ここでの「主体性」は子どもの主体性というより、社会に対する教育の主体性と読み取ることができるが、ひいては子どもの主体性喪失にも通じよう)という指摘がなされていたという(小出, 1979)。

このことを裏付けるように、当時の実践報告には、厳しい訓練的方法がとられていたことが記録されている(加藤, 1960)。

このような子どもを受け身的な訓練に従事せしめるような動向を批判し、1970年代には、「子どもが主体的に外界に働きかける指導」(京都府立与謝の海養護学校, 1972)を主張する論も見られるようになった。

1970年代後半には、生活単元学習等の領域・教科を合わせた指導による主体的な活動の実現を目指す実践が提起されるに至る(信州大学教育学部附属養護学校, 1980)。

以後、今日まで領域・教科を合わせた指導を中心とした実践研究には、子ども主体の生活の実現を重視する動向が存在する(小出, 2014)。

ところで、岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、「附属特別支援学校」)では、子ども主体の活動の実現を領域・教科を合わせた指導の授

業研究を通じて検討してきている(岩手大学教育学部附属特別支援学校, 2013)。このことは、前述のように、今日的な特別支援教育の目的及び、知的障害教育の歴史的实践過程に鑑みても、妥当であると考えられる。

名古屋らは附属特別支援学校の実践研究に即し、同校中学部におけるライフステージに即した授業のあり方を検討した(名古屋他, 2015)。この検討の課題として、授業がライフステージに即しているかは、題材如何によるところが大きいことから、授業研究の段階でも題材をライフステージに即して適切であるかという、題材の質的検討を行っていくことが必要であることが指摘された。質的検討で言うところの質とは、附属特別支援学校の実践研究の文脈から、子ども主体の活動の成否にかかるところが大きいと考えられる。

そこで、本研究では、名古屋らによる前述の研究が提起した課題に即し、子ども主体の活動を実現する授業のあり方を、附属特別支援学校が大きく位置づけ、かつ知的障害教育における授業の中核である領域・教科を合わせた指導の授業づくりに着目して検討する。

2. 方法

本研究では、これまでの名古屋らによる研究(名古屋他, 2015)の方法を基に、以下の2つの方法を実施する。

(1) 中学部研究会記録の整理・分析

附属特別支援学校中学部において生活単元学習を主とした中学部研究会(計4回)を行い、その協議記録を資料として、本研究の目的である子ども主体の活動にかかる発言を読み取り(太田, 2007)、整理・分析する。読み取りにあたっては、

授業に関する協議での「主体」の単語を含む発言、見通しや活動しやすさを直接に論じた発言などを読み取り、整理・分析対象として採用することとした。

資料とした中学部研究会の概要は、以下である。

第1回：2015年4月16日(木)開催。主な内容は、生活単元学習のねらいに関してであった。

第2回：2015年5月28日(木)開催。主な内容は、各学年で行われる生活単元学習(3単元)の指導案検討であった。

第3回：2015年6月8日(月)開催。主な内容は、第2回で検討し、6月1日(月)～6月12日(金)にかけて実施されている生活単元学習(3単元)の授業改善にかかる協議であった。

第4回：2015年7月8日(水)開催。主な内容は、第2回で検討し、6月1日(月)～6月12日(金)にかけて実施された生活単元学習(3単元)を踏まえての今後の授業改善にかかる協議であった。

なお、第3回では外部参観者からの発言も記録されているが、他の回との整合性を取るために資料からは除外した。

資料を整理・分析したものは、筆者全員で確認し、加除修正の上、表1～4として確定した。

なお、本研究における名古屋を除く筆者は、研究実施年度における附属特別支援学校中学部全教員である。

(2) 他の特別支援学校における授業の視察・資料収集

ここでは、附属特別支援学校同様、生徒主体の授業を目標として実践している県外実践校1校を訪問し、授業視察と資料収集を実施し、筆者全員で資料を回覧し、情報を共有した。

3. 結果と考察

(1) 中学部研究会記録の整理・分析

今回資料とした4回の中学部研究会は、年度当初の方向性の検討(第1回)、6月に実施された学級ごとの生活単元学習(各学級1単元、計3単

元)に関しての構想検討(第2回)と実施された単元の授業研究(第3回)、単元を終えての今後の方向性の検討(第4回)というように、時系列的に連続するものであった。そこで以下、時系列的に即して検討する。

① 1回記録より

単元のねらい(目標)の構成が議論されている。そこでは、「テーマを共有して頑張る」「自分の役割を頑張る」の2つの視点が示されている。その具体化はそれぞれ、「共通のテーマの達成を目指して」「主体的に」にであった。

全体としてのテーマの共有、個々の生徒の主体的な姿という形での単元のねらいの構成である。

個々の部分での「主体的に」は本研究の目的に合致するものである。全体であげられる単元のテーマの共有についても、テーマ意識は見通しや意欲に通じるものであり、主体的な活動にかかる目標設定と考えられる。テーマのある生活が主体的な姿を導くことを確認する発言も見られる。

② 2回記録より

指導案検討が主となっている。そこでは、主体的な姿を実現できる計画であるかが前提として確認され、単元計画、授業の流れ、場の設定、道具等のあり方が、見通しや活動しやすさの点から議論されている。

「はじめの会」「おわりの会」のあり方には複数の意見が出されている。

③ 3回記録より

実施された授業に対する記録であり、いわゆる授業研究会の中核の議論がなされている。

授業の事実に基づいて、手立ての成否が議論されているが、そこでも見通しや活動しやすさが中心的な課題であった。実際に活動しながら、さらには活動を繰り返しながら、見通しをもてるようになったことが複数あげられている。わかりやすい掲示等のあり方、今後の改善の課題なども議論された。

④ 4回記録より

学級ごとに生活単元学習を実施し、それらを授業研究したことを経ての、今後の方向性の検討で

ある。

第1回中学部研究会において議論されたねらい（目標）のあり方（表1参照）の見直しが行われている。目標設定を、共通と個という形で2つ設定することから、プロセスと当日という時系列の2つで整理できないかという協議である。結論的には、現行の構成を維持することとなったが、当日を含めた単元期間全体での主体的な活動の実現を目標として設定することが確認されている。

目標設定をどのような構成で行うかは、議論のあるところであるが、いずれの目標でも主体的な活動ということが目標とされることにおいては相違がないことが確認されている。

主体的な姿を捉え、記述する上での適切な表現についても協議されていた。結論を得たものと得るに至らなかったものがあるが、たとえば「ねらい」では、主体的な活動を表現しにくい等、表現如何で文意に質的違いが生じることが議論されており、授業づくりの精度を上げる上で重要な論点であろう。

(2) 他の特別支援学校における授業の視察・資料収集

本研究では、県外実践校1校を訪問し、授業視察及び資料収集を行った。

小学部では遊びの指導及び生活単元学習、中学部では生活単元学習、高等部では作業学習の授業視察を行い、指導案の提供を受けた。いずれの授業でも子ども主体の姿を目標とし、テーマを明確に掲げ、テーマに沿って活動を繰り返す展開であった。テーマを意識しやすい場や教材・教具、活動を繰り返せるための活動量や活動の流れなど、手立てごとに検討され、具体化されていた。

4. 総合考察

本研究では、子ども主体の活動を実現する授業のあり方を、附属特別支援学校が大きく位置づけ、かつ知的障害教育における授業の中核である領域・教科を合わせた指導の授業づくりに着目して検討した。

附属特別支援学校中学部における学級ごとの生

活単元学習の授業研究を軸とした記録からは、学部全体の目標設定のあり方を主体的な活動の実現という点から議論・確認し、実際の授業構想・実施・授業研究を行っていることが認められた。全体の目標に関する共通理解をもつことで、授業構想・実施・授業研究もブレずに行うことができることが示されたと言える。意見の分かれることもあるが、それらも目指す姿が共通していることで、対話が可能となるであろう。

附属特別支援学校中学部においては、授業研究を通して得られた知見に基づき、共通理解の前提とされた目標のあり方を見直していることにも注目したい。授業の事実から学部全体の目標理解という授業づくりの前提の再検討にまで議論を及ぼしていることは、いわゆるPDCAサイクルが授業づくりを軸に実質化していると言える。

他の特別支援学校における授業の視察・資料収集では、学校全体が子ども主体の活動の実現を共有し、授業展開がなされていた。子ども主体を具体化するための計画のあり方や多様な手立ては示唆に富むものであった。一貫した目標の下での多様な授業展開は、子どもの主体的な活動を多様に実現していく営みとして有効であると考えられる。

今後の課題としては、本研究で確認された授業づくりを軸としたPDCAサイクルの中で、授業の手立ての改善という直接的な実践にかかわる側面と、それらの前提となる教育目標や教育課程の改善という全校の方針に関わる側面がそれぞれにいかに関与され、改善されているかをいっそう検討していくことが求められよう。

表1 第1回記録より

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・（単元のねらいの）考え方は、作業学習と同様。「テーマを共有して頑張る」「自分の役割を頑張る」の2本立。・単元のねらいで具体的な文言にしていく。具体化させるのは、1つ目「共通のテーマの達成を目指して」と、2つ目「主体的に」。・中学部の作業は、各期間にテーマがあるのか？→テーマを設けたのは、前回研究で生徒への達成感や分かりやすさを求めた結果。販売 |
|---|

会をテーマにしていくことで、製品を作る理由やゴールがイメージしやすくなり、見通しをもつ→主体的な姿へと。

表2 第2回記録より

- ・授業者の思いが指導案に盛り込まれているか、伝わるか。その思いや生徒の主体的に活動する姿が見られる指導計画・展開か。
- ・単元設定については、生徒の様子から校外活動への期待感や、製作・販売・お楽しみという作業の流れに見通しをもちやすいため、昨年度の計画を踏襲して同じ「粉物」を用いた調理活動をメインにした。
- ・展開では「はじめの会」「おわりの会」を設定して、短時間ながら目的意識や見通しがもてるようにし、気持ちを切り替えるけじめの時間としたい。
- ・1日に練習をして、2日にはパン作りはない。続けてパン作りをした方が、生徒の意欲になるし、チラシ作りにも生きると思うため、2日もパンを作れると良い。
- ・単元設定については、生徒がまだ販売活動を経験していないこと、校外学習を経験していないことを踏まえ、毎日朝課題や休憩時間に取り組んでいる刺繍を活動のメインにして、手紙を付けて家族へのプレゼントを目的にしたい。
- ・本時の指導にあたってについては、はじめの会とおわりの会を省略し、日々の目的については、朝の会で確認したい。おわりの会については、調理の片付けを重視したいため省略した。
- ・「テーマの達成を目指して」は、支援で深めていける。各自の目指す目標金額を商品と合わせていけば目標が分かりやすい。また、販売して得た金額を生徒に振り分けていき、「今〇〇くんはいくらまで貯まった。〇〇くんはまだ〇円だ！明日も作って売ろう！」といけるのでは？

表3 第3回記録より

- ・「コースターを作ってプレゼントしよう」という単元について、「プレゼントする」ことについては、6人ともイメージしやすいようだったが、「コースター」については、イメージが難しいようだった。単元始めに提示した他、毎日の休憩時間にコースターを使ってお茶を飲むことで、イメージが膨らめばと思っている。
- ・休憩を入れても30分ずつの活動で集中力が心配されたが、繰り返す中でお茶を飲んですぐに活動に戻る生徒が増えてきた。
- ・活動中は、みんなで頑張っていると感じられるように、コの字の配置、教師も自分でコースターを作り、できたことや現状を声に出し合いながら一体感を感じられるようにした。
- ・「頑張ったらいいことがある」が分かるようにしたい。1人分の必要経費を1200円に設定して、表1列に1200円分の枠を作り、できた分のイラストを貼っていく。材料費についても表を作り、材料費分のパンができたら純利益分の表に貼るようにしている。
- ・テーマの設定について、「修学旅行」を目指しているが、今は「作ること」に終始している。そのため、時間を見付けて販売についてや修学旅行についてイメージを膨らませている。
- ・分業や個々の役割、「みんなで」を意識できるような配置や掲示物について、期間中に改善を繰り返しているが、まだ追いついていない状況。

表4 第4回記録より

- ・生単、作業の目標を「目標①テーマに向かって、みんなで協力して…」 「目標②自分の役割を…」から、「目標新①テーマに向かって、自分の役割を…」 「目標新②校外学習当日…、販売会当日は…」の2本立てではどうか。

- ・「主体的に」が大きなテーマである以上，期間中の主体的な姿，当日の主体的な姿を目指していくという目標設定の在り方もありではないか。
- ・（結論）従来の目標①，目標②の設定の仕方を変更しない。目標①に対して個別の目標を立てにくい生徒に関しては，単元の全体目標を基に，個人目標は設定しない。
- ・（結論）目標①については，評価に当日の様子も含めていく。
- ・学級生単の2週間の様々な意見から，「主体的な姿」を評価するのは，教師の目であり，生徒の姿をみとることで評価している。そのため，具体的な姿については，「主体的に取り組む」というその過程も大切に評価したい。そのためには，「～できる」だと「できた」「できなかった」の二極化のイメージにもなってしまうため。
- ・授業の方針は，生徒の主体的な姿を「ねらう」ではなく，「ねがう」でもなく，「めざす」だと思うが，いかがか。

谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・伊藤慎悟・齋藤貴子・阿部大輝（2015）：知的障害特別支援学校中学部におけるライフステージに即した授業計画・手立ての研究．岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集，第2巻．pp.25-29.

太田正己（2007）：特別支援教育の授業研究法 ロマン・プロセス法詳説．黎明書房，p. 206.

信州大学教育学部附属養護学校（1980）：新しい生活単元学習の創造．日本文化科学社，pp.1-225.

文献

岩手大学教育学部附属特別支援学校（2013）：研究紀要 22．岩手大学教育学部附属特別支援学校，pp.1-18.

加藤茂男（1960）：「学校工場」方式について．全日本特殊教育研究連盟編：学校工場 精薄児の職業教育．日本文化科学社，pp.11-59.

小出進（1979）：教育課程・指導法の変遷．全日本特殊教育研究連盟編：日本の精神薄弱教育—戦後30年—第2巻 教育の方法．日本文化科学社，pp.1-37.

小出進（2014）：知的障害教育の本質—本人主体を支える．ジアース教育新社，pp.29-37.

京都府立与謝の海養護学校（1972）：よさのうみ．京都府立与謝の海養護学校，pp.14-31.

文部科学省（2007）：特別支援教育の推進について（通知）．

名古屋恒彦・小山芳克・田村典子・熊谷知子・熊