

子ども主体の授業づくりでの一人ひとりへの

目標及び支援の最適化に関する研究

名古屋恒彦*, 小山芳克・田村典子・熊谷知子・佐々木弥生・星野英樹・高橋円・

羽藤幸恵・伊藤慎悟・齋藤貴子・坂本華苗**

※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30年3月2日受理)

1. 問題と目的

2017年3月, 「幼稚園教育要領」「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」, 次いで2017年4月には, 「特別支援学校幼稚部教育要領」「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」(以下, これら4点を一括して「新学習指導要領」)が公示された。これらでは, 一貫して「主体的・対話的で深い学び」の重要性が述べられている。

「主体的・対話的で深い学び」が有する「主体的」「対話的」「深い」というキーワードはいずれも熟考を要するものであるが, 本研究では以下, 「主体的」な学びに着目する。

主体的な学びは, 新学習指導要領の契機である「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」(中央教育審議会, 2014。以下, 「諮問」)の以下の記述にも見出される。

「『基礎的な知識及び技能』, 『これらを活用して課題を解決するために必要な思考力, 判断力, 表現力その他の能力』及び『主体的に学習に取り組む態度』の, いわゆる学力の三要素から構成される『確かな学力』をバランス良く育てることを目指してきたことを踏まえ, 「『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと, 『どのように学ぶか』という, 学びの質や深まりを重視することが必要であり, 課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる『アクティブ・ラーニング』)や, そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」

(中央教育審議会, 2014)。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会による「教育課程企画特別部会 論点整理」(中央教育審議会, 2015。以下, 「論点整理」)では, 諮問を踏襲しつつ, 「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の3点を「アクティブ・ラーニング」に求めている。新学習指導要領はこれらの経緯の中で成立しているといえることができる。主体的な学びは, すべての学校種を通しての教育上の課題である。

一方, 知的障害教育では教育目標として, 子どもの主体的な活動の実現が大切にされてきた(小出, 2014)。この動向は, 1970年代以降に顕著になってきたものである(名古屋, 1996)。子どもの主体的な活動の実現という目標観は, 知的障害教育の場合, 各教科等を合わせた指導に代表される社会での活動を前提とした学習形態で達成が図られる。しかし, これらが多くの場合, 社会生活の中での集団活動を基盤として展開されるため, 子ども一人ひとりへの目標設定や支援に不足が生じることが課題とされる。集団活動を基盤としながら, 個別の指導計画による一人ひとりの目標及び支援の最適化が求められるのである。

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, 1995年度より今日まで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, 2015)。

附属特別支援学校の約20年に及ぶ子ども主体

の授業づくりを追究する実践研究は、前述の時代状況の中では、先進的な取り組みとして評価できるし、今後の充実が期待される。

そこで本研究では、知的障害教育の子ども主体の授業づくりでの一人ひとりの目標及び支援の最適化の方途を、授業研究、個別の指導計画の検討等を通して事例的に検討する。

2. 方法

本研究では、本研究同様、附属特別支援学校中学部との連携で行われてきた名古屋らによる研究（名古屋他，2017）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

2017年4月～8月までに附属特別支援学校中学部において行われた中学部研究会（全6回）のうち、作業学習の個別の支援計画にかかわる支援の手立てを検討した中学部研究会2回（第3回，第4回）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），支援の意図と手立てに関する記述が明記されている文章を抽出、これらについて、主体性を示す「目当て・見通し」「自分の力の発揮」「満足感・成就感」の三つの視点（名古屋，1996。以下、「三つの視点」）ごとに整理・分析した。その際、個人が特定されないように配慮し、必要に応じて資料を取捨選択した。

資料とした中学部研究会の概要は、以下である。

第3回記録：2017年6月6日（火）開催。参観週間で公開する授業の指導案検討を行った。中学部が有する3作業班（クラフト班，石けん班，園芸班）すべてについての検討を行った。ここでの発言を三つの視点で整理し、筆者全員で確認・確定したものが表1である。

第4回記録：2017年6月26日（月）開催。クラフト班の授業に対する研究協議を行った。ここでの発言を三つの視点で整理し、筆者全員で確認・確定したものが表2である。

記録は、上記記録のうち、協議の記録のみを採用した。それらの中からさらに、本研究の目的で

ある一人ひとりへの目標及び支援にかかわる記述を抜粋、採用した。

なお、前述のように、資料の確定にかかわった本研究における第1著者を除く筆者は、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) 他の特別支援学校等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。

これらの資料に基づき、県外実践校1校における子ども主体の授業の特質を分析・整理した。

3. 結果と考察

(1) 中学部研究会記録の整理・分析

以下、第3回記録，第4回記録それぞれについて検討する。

① 第3回記録より

「目当て・見通し」にかかる議論が多く見られたが、このことは、6月という、年度の作業学習開始から間もない時期であることと関係するとみられる。「目当て・見通し」には、単元の活動や日程・流れなどへの目当て・見通しと、取り組む作業遂行にかかわる目当て・見通しのそれぞれについて発言がある。単元の活動や日程・流れなどに関しては、「始めの会」等の活動の流れによる支援、「がんばりカード」のような教材による支援などがあげられている。活動遂行に関しては、教材の工夫の他、教師の直接的な支援があげられている。

「自分の力の発揮」では、教材の工夫や、教師の直接的な支援があげられている。

「満足感・成就感」では、活動量のあり方があげられている。

② 第4回記録より

クラフト班限定の協議であった。

「目当て・見通し」では、「始めの会」等の活動の流れ、場の設定、年間計画についての支援が

あげられた。他の作業班と異なり、「始めの会」の必要性が作業種の特徴から述べられている。

「自分の力の発揮」では、教材の工夫、活動の流れ、教師の直接的な支援での対応があげられた。

「満足感・成就感」では、「終りの会」での活動の共有や作業中の評価が支援としてあげられた。

(2) 他の特別支援学校等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（特別支援学校）を訪問し、授業視察及び資料収集を行った。

小学部では、学校祭に向けての遊び場での生活をテーマにした遊びの指導が展開されていた。指導案では、「単元のねがい」において「存分に」という表現で主体的な活動の姿が表記されていた。

中学部では、学校祭の装飾や看板などを作る活動を生活単元学習として展開していた。「単元のねがい」において「楽しみに」「精一杯」など、学校祭という魅力的なテーマに連動した主体的な活動をイメージした記述がなされていた。

高等部では、学校祭での販売を目指した作業学習が展開されていた。「単元のねがい」では、期待する「主体的」「意欲的」といった表現で主体的な姿が記述されていた。個別の指導計画部分の「ねがい」では、「手を止めずに」「時間いっぱい」「最後まで」といった主体的な姿につながる表現も見られたが、多くが技能的な「ねがい」の設定が多く見られた。

3学部とも「単元のねがい」において主体的な姿が単元のテーマに即して記述されていた。単元のテーマに即して記述することで、主体性という抽象的な概念が、より具体的にイメージできると考える。また、高等部の個別の指導計画部分での「ねがい」に技能的な内容が多かったことは、知識・技能と主体性が密接不可分であること、あるいは密接不可分として考えるべきことを示唆する。

従前の学習では、単なる知識・技能の習得（詰め込み）が行われ、その知識・技能を必要とする意味や活用への意欲が軽視されてきた。主体性に根ざして知識・技能を理解することは、そのような過去の実践の反省的克服とみることができる。

学力の三要素の「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」は、まさに一つの学力を構成する三要素であり、切り分けられた「三種類」ではないことに留意すべきであり、実践校の指導案はその点で優れたものであると判断できる。

4. 総合考察

本研究では、知的障害教育の子ども主体の授業づくりでの一人ひとりの目標及び支援の最適化の方途を、授業研究、個別の指導計画の検討等を通して事例的に検討した。

中学部研究会記録の整理・分析では、実際の授業に基づく記録から、生徒主体の授業づくりにおける支援として、単元計画や授業展開などの活動計画に関する支援、教材や場といった物理的な支援、教師の直接的な支援など、支援のカテゴリが可能であることが示唆された。これは、附属特別支援学校が提起している「授業づくりの視点」である「単元の設定」「単元の計画」「活動内容」「学習内容への支援」「協働的活動への支援」といったカテゴリー（岩手大学教育学部附属特別支援学校，2017）に対応するものであり、視点を定めた支援が実際の授業づくりでも機能し、かつ子ども主体の授業のあり方やその検討過程（指導案作成や研究協議など）を方向付けていることを示唆している。

他の特別支援学校等における授業の視察・資料収集では、「単元のねがい」が単なる知識・技能だけではなく、主体性に根ざして設定されていることが示された。知識・技能の習得を排除するのではなく、質的に充実をしていく方向性が読み取れた。

今後の課題としては、子ども主体の授業づくりを、子ども主体を見取る視点や、計画の手続き（附属特別支援学校における「授業づくりの視点」等）を明確にして、いっそう充実していくことがあげられる。さらに、子ども主体という質的に多面的な目標を、学力の三要素等に基づいて把握し、説明していくことも課題としてあげられよう。

表 1

<p><目当て・見通し></p> <ul style="list-style-type: none"> ・担当作業についてどのようになれば良いのかが分かりにくいことも集中が途切れる要因の一つになっているかもしれない。目指している様子やレベルを明確に本人が理解できる手掛かりがあると良いと思う。 ・（「やすり掛けは、どこまでやると良いのかが分かりにくい仕事である。本人が分かるような手立てとしては何があるか」という問いに対して）削る目印をチョークでつけている。チョーク跡が全部消えるまで削ることを目安にしている。見本も提示している。素手で触り、感触的にも理解できていると思っている。 ・教師が正面に座って、マンツーマンの取り組みをしていたが取り組みに見通しをもち、慣れてきた。言葉や指さしによる指示を理解し取り組むようになった。一人でできることも増えている。作業の様子をみて、最適な作業場所の配置を検討している。 ・その時々で気持ちで取り組みがまちまちだがときおり声掛けして促す程度にしている。 ・可能な限り作業室で、気持ちが乱れたときでも廊下や階段、調理室などで調整や作業に取り組んで欲しいと願っている。 ・前日取り組んだことを翌日の作業見通しとしている。作業内容が変更することで混乱が生じている。その日の作業内容のイメージ作りにつながるように朝の学級活動でも時間を設けたい。場の設定がなされている作業室を見に行くなど。 ・（始めの会について）自分の仕事が分かってきている生徒が多く、現在は不要と思っている。 ・（がんばりカードについて）1週間の予定を1枚としたカードを使用しているが、1日ごとの振り返りを行い、翌日の意欲や見通しにつなげたいと思っている。今単元で、1日1枚使
--

<p>用のがんばりカードを試作し、活用を試みることにした。</p> <p><自分の力の発揮></p> <ul style="list-style-type: none"> ・作業開始前に報告するタイミングについて確認している。他の生徒とのやり取りを気にする様子があるときには、その都度、声掛けをしたり、視線を送ったりして、自分の作業に集中するように促している。 ・難しすぎない、簡単すぎないという視点で、その生徒にぴったりと当てはまっているレベルの仕事を担当するという視点も大切にしたい支援の一つになる。 ・（効率よく作業する支援について）取り組み手順を示す。 ・（効率よく作業する支援について）スコップ1杯、すりきりなど用具の工夫をする。 ・（効率よく作業する支援について）ちょうど良い量が分かる支援として、タイムリーに褒めること。 ・（効率よく作業する支援について）教師の声掛けで手が止まってしまうことがある。見守りも支援である。 <p><満足感・成就感></p> <ul style="list-style-type: none"> ・（効率よく作業する支援について）取り組み数の増加が自信につながる生徒がいる。
--

表 2

<p><目当て・見通し></p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の作業班では始めの会を行わずにすぐ作業を開始しているが、クラフト班では機械を使用していることから、作業内容の確認や安全に気を付けるために、静かで落ち着いた状態での確認が必要であるので、始めの会をする必要がある。 ・場の設定について、できるだけ工程順に配置し、自分が工程の大切な一つを担っていることを感じてもらえるように考えた。クラフトは機械を使うなど安全への配慮が大切な作業

であるが、今年度のクラフト班の生徒のメンバーならば、本単元の配置で十分に安全に取り組める配置である。また、T1の配置を生徒から教師が見える位置に変えたことで、必要な場面では教師にアイコンタクトをとりながら落ち着いて、作業に取り組むようになった。

- ・クラフト班では、年度初めに作成する「あいわ」を基本にし、「くまさん」、メモスタンドと工程が増え使用する部品が増えていく。11月の学校公開ではメモスタンドを予定しているが、どのタイミングで別の製品を作るかは生徒の様子による。工程や部品が増えたりすることで作業量も増えていくことを考慮して、安全に作ることを前提にしてその時期を考えていく必要がある。

<自分の力の発揮>

- ・生徒たちは、作業中、必ずしも全く休まずに手を動かしているわけではないが、手を止めている時間は生徒にとって必要な間であり、多少の時間であれば、見守るようにしている。
- ・Aさんは塗りむらはあるが、塗装がだいぶうまくなってきている。何度かやり直ししながら、自分でやっている様子を見守っている。筆を使ってほしいと願っている。
- ・Bさんはその日の体調で、完成の個数が変動してしまうことがある。また、その時々一人で対応しきれないことがあると混乱してしまうので、教師に報告しながら作業を進めることにしている。始めは細かく報告するようにはしていたが、今では工程ごとの報告で対応できるようになった。
- ・生徒に仕事の精度をどこまで求めるかについては、製品として作っていることから、出来映えについての基準を伝えるようにしたい。出来栄の基準が生徒に分かるように伝える支援は必須である。また、製品の質が保てるように生徒に応じた支援が必要である。

- ・ベルトサンダーでのやすり掛けは、平らにやすり掛けができないことがある。その理由の一つは本人の技術だが、その他に機械の調子によることもある。その場合は機械の調整をしたり、教師のやすり掛けで補ったりする必要がある。何が原因か詳しく調べて対応する必要がある。

- ・生徒たちは自分の仕事に対して、始めは作業の手順を覚え、次に精度や質を意識していくというように、作業の質を上げていく。

<満足感・成就感>

- ・終りの会での振り返りでの生徒同士による仕事の出来具合を確認する場面では、お互いに取り組んだことを認め合うことを大切にしている。作業中には教師に報告する場面がありその時に教師が出来具合を確認し、やり直したり、うまくできたことを褒めたりしている。

文献

- 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2015）：研究紀要 23. 岩手大学教育学部附属特別支援学校, pp.1-12.
- 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2017）：研究紀要 24. 岩手大学教育学部附属特別支援学校, pp.1-11.
- 小出進（2014）：知的障害教育の本質—本人主体を支える。ジヤース教育新社, pp.29-37.
- 名古屋恒彦（1996）：知的障害教育方法史 生活中心教育・戦後50年。大揚社, pp.136-177.
- 名古屋恒彦・小山芳克・田村典子・熊谷知子・佐々木弥生・星野英樹・高橋円・羽藤幸恵・伊藤槇悟・齋藤貴子（2017）：子ども主体の授業づくりにおける一人ひとりへの支援の最適化に関する研究。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4巻, pp.16-21.
- 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.