

知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱いに関する論考（２） －主体性の「定義」「目標」「評価」に着目して－

坪谷有也・上川達也・小山聖佳*, 田村典子・安久都靖・小山芳克・佐藤信**,
清水茂幸・名古屋恒彦・池田泰子・東信之・佐々木全***

*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, **岩手大学教育学部附属特別支援学校,

***岩手大学大学院教育学研究科

(平成30年3月2日受理)

1. 知的障害教育における主体性の取扱い

学習指導要領の改訂にまつわり、主体性に関する議論が盛んである。そこでは「主体的・対話的で深い学び」が重視され、とりわけ主体性の評価は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点のうち、「主体的に学習に取り組む態度」によって評価することが示された¹⁾。ここでは、表面的な形式を評価するのではなく、児童生徒が学びの見通しをもってねばりづよく取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるなどの取組みを多角的に評価する必要が指摘されている²⁾。

さて、「主体性理念」を伝統的に重視してきた知的障害教育の視点は、日々の教育実践から教育内容・方法、教育制度まで包括するものである³⁾。これに基づき、各学校では在籍する児童生徒の主体性のありようを求めて学校教育目標を示す⁴⁾。

しかしながら、教育一般あるいは特別支援教育において、主体性理念については、その定義や取扱いは多種多様であり、それをいかにして目標として取扱い、評価するののかという実践上の共通認識に至っていない。特別支援教育における数多の主張を例示すれば以下の通りである。

例えば、愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、「主体性とは、思考を働かせた目的的な行動」としている。卒業後の「働く生活」を実現するために引き出したいのは、自分の役割や集団との関係を意識した主体性で、目指す授業実践は、社会的・職業的自立の重要な基盤である「生活意欲」を育てること

で、キャリア発達を促すとしている⁵⁾。千葉大学教育学部附属特別支援学校では「子どもの主体性とは、できる状況下での子どもは、めいっぱい取り組み、首尾よく成し遂げる経験を積み重ねて、よりよくできるようになり、その過程で、できる力を確実に身につけていく」としている⁶⁾⁷⁾。広島県立広島北特別支援学校では、主体性を「自分から動く、自分で考えて動く、工夫する、選択する、最後までやり通す」としている⁸⁾。また、富山大学附属特別支援学校では、主体的を「すべてのことを自分一人であるということではなく、他人の力を借りたり補助具を用いたりしながらも、できる限り自分の力で行うこと」としている⁹⁾。岩手大学教育学部附属特別支援学校では「主体的に活動する姿」を学校教育目標に示している。その上で、主体的に活動する姿とは、児童生徒の活動の様子に基づいた目標であり、一貫したものであるとしている。具体的には「現在及び将来の社会参加において、主体的に、そして豊かに生きる人を育成する人」とある。更にその具体として「やりがいをもって意欲的に活動する人、自分の力で取り組む人、自分の役割に進んで取り組む人、精いっぱい活動し、満足感・成就感をもつ人、仲間と共に協力する人、心身共に豊かに生きる人」が示されている。

これらに示されているように、知的障害教育における主体性理念の取扱いについては、自ら取り組む態度、行為を習得可能なスキルとする立場や、できる状況が整えられた活動の過程で発揮された態度、行為とする立場など諸説あり統一見解には至ら

ない。

そこで本稿では、主体性の取扱いの実践上の共通認識を求める取組についてレビューし、その議論の収束先を検討する。ひいては、主体性理念を取扱う実践モデルの構築、提起のための一助とする。

2. 主体性の取扱いを巡る潮流

主体性の取扱いに関して、その共通認識を求める取組には次の二つの潮流がある。これらについて述べ比較検討する。

(1) 内容項目を網羅する「リストアップ」

一つ目の潮流は、主体性の内容項目を網羅しようとする、いわば「リストアップ」するものである。例えば、田畑は75編の先行研究をレビューし、その内容から質的データとして取り出した主体性概念の属性を「能動的な認知・情意・行動」に整理し、先行要件としての「周囲の大人の働きかけ」や「子どもの発達・情意・体験」、帰結としての「子どもの健康的な自我・発達」「子どもの前向きな情意」「子ども自身が対処・周囲に適応する力」との動的な関連を整理した「子どもの主体性」の概念モデルを示した。ここで挙げられた属性「能動的な認知・情意・行動」は「子ども自身が自分のことと認識すること、気持ちをコントロールするといった情意、自らできることあるいは努力が必要な行動」が含まれた。加えて「子どもの主体性は、段階的に発達する」とし「属性と帰結は、個々の子どもの主体性を捉え、評価する際に活用できる」と述べている¹⁰⁾。

その上で「能動的な認知・情意・行動」「子どもの健康的な自我・発達」「子どもの前向きな情意」「子ども自身が対処・周囲に適応する力」の下位項目として主体性の内容項目を網羅しリストを作成、これに基づいて主体性を多角的・多面的に捉え評価している。

また、加藤・安部・柘植は、先行文献から抽出した主体性の内容項目を基にして6領域30項目のチェックリストとして網羅した。6領域は「自発性」「自立性」「自律性」「判断力」「創造性」「自己表現」であり、特別支援学校（知的障害）幼児・児童用に作成された。この使用によって「チェックリストの

合計得点、領域別得点、項目別得点により幼児・児童の主体性が得点化され、個人、各学校（各学級）の様々な実態を客観的に把握することができた」とし、主体性を数値データとして評価することの使用方法を見出した。

また「教師が主体性を意識したことで幼児・児童の主体性が育まれたと、ほとんどの教師が認識している」と述べている¹¹⁾。このことは、主体性を実践的に取り扱うための方法として一定の成果といえよう。

しかし、これらのように主体性を取り扱う際にその内容項目を「リストアップ」する取組には、いくつかの懸念もある。

一つは、学習活動内容によっては、見取ろうとする内容項目に偏りが出る可能性があることである。例えば、特別支援学校の中学部・高等部における作業学習では、生徒が自分の活動内容や工程、道具や機械の操作方法などに見通しをもちながら活動する姿が目指されることがある。この場合、前出の加藤・安部・柘植のチェックリストに示された主体性の内容項目のうち、自分からあいさつするなどの項目がある「自発性」や仕事をやり通そうとする「自立性」などは、十分見取ることができる。しかし、一定の作業工程を理解し、作業を進める学習では、「創造性」の項目は、見取りにくいだろう。これらは、むしろ「遊び」や「生活単元学習」「美術」などでは見取りやすいかもしれない。つまり、チェックリストの活用は、学習に即して、その内容項目の一部を抽出して用いるなどの工夫が必要だろう。

もう一つは、チェックリストに示された主体性の内容項目ごとに数値化することで、特定の内容項目における落ち込み部分が先鋭化し、教師がそこに着目するあまり、その改善・克服を意図して訓練的に指導がなされることである。このとき、児童生徒の主体性の発揮よりも特定の知識技能の習得が重視される。例えば、表出言語の少ない児童生徒の主体性を見取りでは、チェックリスト中の「自発性」「自律性」「自己表現」といった項目が極端に落ち込むことが予想される。こうしたとき、教師は、ついついあいさつや会話などの表出を必要以上に、あるい

は不自然な場面設定によって行うことがあるかもしれない。ときに、このような関わりは、当該児童生徒本人への心理的負担をかけてしまい、本人の自己肯定感を低くする結果を招き、かえって「主体性」発揮のハードルとなる。

つまり、主体性の内容項目を網羅的に評価することだけでは、実践上の不適合を認めない。

(2) 特定の内容項目をもって象徴する「ピックアップ」

二つ目の潮流は、特定の行動に着目し、それによって主体性を象徴させようとする、いわば主体性の一内容項目を「ピックアップ」するものである。

例えば、「行動の自発や自律」を主体性の内容項目であるとして着目し、支援目標とした実践研究がある。ここでは授業における活動内容に即して観察可能な行動の具体的内容を設定し実践し¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾、特定の行動の習得やルーティン的な発揮が目標であり評価の対象とされた。このような行動には果たして主体性を確かに反映しているかどうか、単なる行動の確立ではないかとの懸念が付きまとう。

別な例では「自己決定」を主体性の内容項目であるとして着目し、支援目標とした実践研究がある。授業において自己決定場面を設定し、その行動の発揮から主体性を評価しようというものである。松田・二階堂・福森らは「自己決定は、学習内容を高めるうえでも欠かすことのできない要素である」とし、知的障害のある生徒の自己決定を可能にするような「自己決定概念の提示、支援方法や評価方法の開発」が求められてくるとし、生徒の活動過程における支援手順をまとめ、生徒が主体的に活動できるようになったことを論説し評価とした。その一方で、教師が障害の重い児童生徒の自己決定の見取りには苦慮していることを指摘している¹⁵⁾。このことは、児童生徒の選択に資する能力が暗黙裏に前提化されており、併せて、教師の見取りの努力や力量をも前提とする。京都教育大学附属特別支援学校では「生徒の主体的参加」を研究テーマに掲げ、生徒の自己選択・自己決定を重視した「自分で選んで、決めて、参加する授業」を目指している¹⁶⁾。ここでは、自己選択・自己決定について次のように留意さ

れている。「自己選択・自己決定を重視した授業」は「生徒の価値観を社会的な方向へと高めていくことを目指すことを包容するものであり、社会生活に参加する主体としての学び育ちを目指す」としている。この実践研究における主体性の評価は、教師が児童生徒たちと共に活動しながら、可能な限りデジタルカメラで児童生徒の姿や表情を撮影し、授業後に授業者全員で記録画像を基に、情報を共有し、意見交換をしながら進められた。

また「自己決定」では、学習活動内容の影響も受ける。例えば、特別支援学校の小学部における遊びの指導の際に、児童の興味・関心に基づいた遊びをいくつか用意し、どの遊びにも取り組めるように一目で見通せるような場の設定を行う。これによって、児童は様々な遊びを体験し、児童自身の興味・関心が広がっていく中で自己選択・自己決定をしながら遊びを展開していると評価できる。一方で中学部では、作業学習の作業班は事前に決まっておき、役割分担も生徒の実態に即したものが準備されていることが多い。作業学習のように、分担や手順が決められ作業をしていく授業では、主体性の発揮を見取る場面が乏しいと言える。

つまり、主体性を取り扱う際に、その内容項目を「ピックアップ」する取組には、やはりいくつかの懸念があり、これだけでは、実践上の不適合を認めない。

3. 議論の収束の観点

前述した二つの潮流は、主体的な姿を目標とし評価しようとする教師にとって有益な評価の観点を提供するものには違いない。その手法は、目標を明示することでそれに呼応して評価が明示されるという原理に基づいていた。主体性を一般的・固定的に定義し、それに児童生徒の姿を対照させ、目標とするものである。

しかし、ここでは対象とする児童生徒を個別的・具体的に想定していない。あくまで、一般化・固定化された内容に児童生徒を当てはめようとするものであり、それゆえに実践上の不整合が生じていた。

特別支援教育は個別の教育的ニーズに基づき、ま

た児童生徒の個別的・具体的で多様である。児童生徒の主体的な姿は、学校教育目標の内容に即し包括されつつ個別の指導計画にて個別的・具体的に焦点化され定義される。そして、評価においては目標に即しつつ「主体性がいかに発揮されているか」という観点で評価することが必要である。ここでは「～をすれば主体的である」と児童生徒に求めるのではなく「～をしている姿に、いかなる主体性を見出すのか」とし、教師の見取りの要領が求められる¹⁷⁾。

なお、ここでは児童生徒の姿を「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に切り分けて言語化し評価するというのではなく、児童生徒の姿を言語化したのちに三観点を対照させるという一体的な運用が望ましいだろう。このことは、現在、岩手大学教育学部附属特別支援学校における実践研究中において検討されているところである¹⁸⁾。

また、上記の考えを反映し、現場で共有可能な実践モデルとして提起されようとしているのが「納得の手続き」である。これは、主体性を一般的・固定的に定義することを前提とせず、対象となる児童生徒について、対象とする授業場面に即して、主体的な姿を操作的に定義する。ここで得られた個別的・具体的な内容を、授業者をはじめとする関係者間で共通理解し、実践、評価をする一連の手続きをすることをもって「納得の手続き」と称している。

ここで操作的に定義された内容は、そもそも学校教育目標を起点とし、学部目標、指導の形態別目標、単元目標、本時の目標として、順次具体化、焦点化されるものである。このプロセスの概念を示したものが図1である。

学校教育目標は、全ての児童生徒が志向する内容であるから当然ながら抽象度が高い。それを順次具体化していくが、各段階では具体化する際の観点がある。例えば学校教育目標から学部目標として焦点化する際の観点は「年代」である。つまり「小学部児童の年代にあつては」「中学部生徒の年代にあつては」などの枕詞に続けて、具体的な表記を得ていく。次いで、指導の形態別目標として焦点化する際の観点は「生活単元学習にあつては」「体育にあつ

ては」などの枕詞に続けて、具体的な表記を得る。

そして、単元目標として焦点化する際の観点は、活動内容の詳細と時期である。「この時期の、この活動にあつては」などの枕詞に続けて、具体的な表記を得る。授業目標では、単元内での活動における内容段階や時間(今、現在の位置づけ)である。「単元期間中の今、本時にあつては」などの枕詞に続けて、具体的な表記を得る。最後に、個別の支援目標である。ここでは「今、ここでのこの子どもにあつては」などの枕詞に続けて、具体的な表記を得る。

この一連の手続きでは、一定範囲の関係者を想定し、その中で子どもの主体的な姿について評価し、関係者が納得を見出す。これは現象学でいう「間主観的な理解」^{18) 19)}と同義である。

この手続きによって見出された、児童生徒の目標は、個別的・具体的に明示される。当然ながら評価はこれに呼応して明示されるだろう。

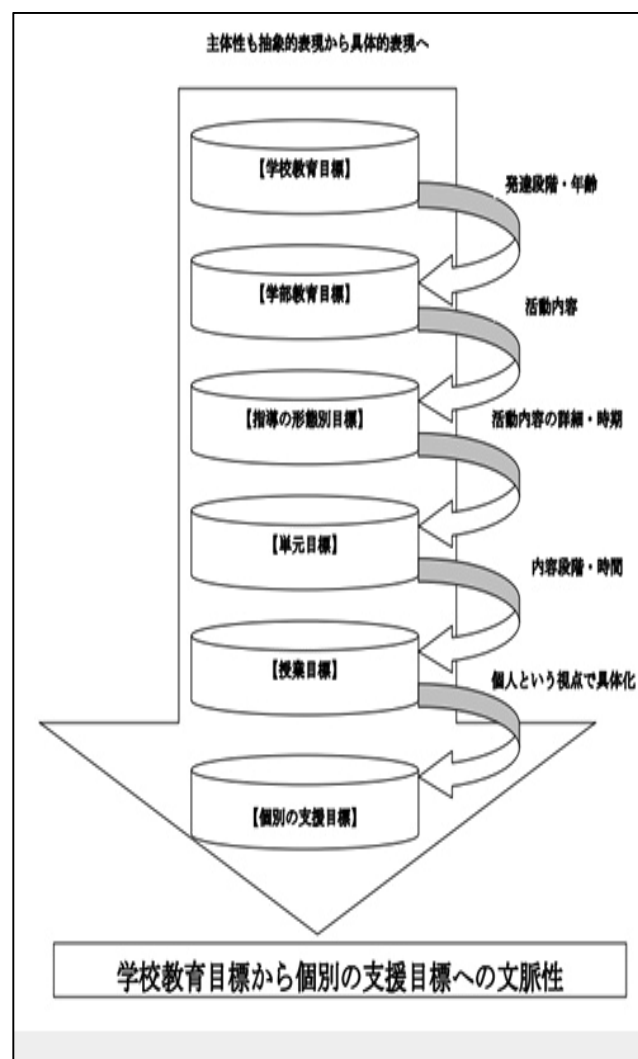


図1 「主体性理念」を評価可能な個別の支援目標に変換するプロセス

4. まとめ

本稿では、主体性の取扱いの実践上の共通認識を求める取組についてレビューし、その議論の収束を求めた。

主体性の取扱いについては、これを一般的・固定的に定義し、その内容項目を網羅する「リストアップ」したものと、その内容項目から特定の行動を抽出し象徴する「ピックアップ」によるものがあった。いずれも、主体的な姿を一般的・固定的に定義することで目標並びに、評価を明示しようとした。

しかし、対象となる児童生徒の主体的な姿は、そもそも個別的・具体的なものであり、それを操作的に定義することが必要である。

本稿では、主体性の取扱いの実践上の共通認識をそこに求め、実践上の要領として「納得の手続き」を提起し議論の収束としたい。

実のところ「納得の手続き」は、取り立てて新たな手法ではなく、現場で培われた素朴な方法であろう。その素朴さゆえに、現場では、着目されにくく、むしろ理論的な後ろ盾や「できた」「できない」の明確な判断基準を求めて先の二つの潮流になびきやすい。しかし、筆者らは、この素朴な方法こそが、主体性の取扱いを巡る議論の収束先として現場に浸透していくものではないかと考えている。

今後、主体的な姿を個別・具体的に定めたり記載したりする要領や、「納得の手続き」の具体的な要領を示すことをめざしたい。

注釈

指導案における記載において、主体性を三観点によって主体性を評価するための要領として、次のような協議がなされた。

本校の指導案では、単元の目標には「単元で目指す主体的な姿」や本時の目標には「本時で目指す主体的な姿」と目標に記す内容が「主体的」という言葉がキーワードとして扱われている。これについては、4月に行われた全校研究会で共通理解が図られている。併せて、全校研究会の資料には、「個

人の目標」にも「主体的に活動する姿」を示すと記されている。

中学部クラブ班の学習指導案（H29,6,20）の生徒Aさんを例に述べる。Aさんの本時の目標は「塗り残しや塗りすぎに気を付けながら、芯材や枝の塗装に取り組む」である。附属特別支援学校では、この本時の目標は学校教育目標に示している「主体的に活動する姿」に基づいて設定されていることから、この本時の目標そのものがAの主体的な姿だと言える。つまり、目標の構成要素については次のように整理することができる。

①塗りすぎに気を付ける思考、判断力

→「思考・判断・表現力」

②塗り残しや塗りすぎることなく塗ることができる技能、塗り残しや塗りすぎないようにするための知識

→「知識・技能」

③塗り残しや塗りすぎに気を付けながら、芯材や枝の塗装に取り組む姿そのもの

→「主体的に学習に取り組む態度」

「主体性」は、「知識技能」の習得や「思考・判断・表現力」の育成と相互に促進し合うものであることから、三観点それぞれが独立したものとして記述される場合もあれば、相互に関連しながらある観点がある観点到に包摂されて記述される場合もあるだろう。

そして、とりわけ主体性を重視してきた本校の視点は、個人の目標が「主体的に活動する姿」を示していることから、個人の目標の文章全体がその児童生徒の主体性の発揮の姿を表しており、「自分から」「自分で」といった「主体性」を想起させる具体的な言葉が記されていないとしても、本校の目標設定のベースが「主体的な姿」である限り、矛盾しない。

引用文献

- 1) 文部科学省(2016)：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_1.pdf (2017. 5. 8 閲覧).

- 2) 文部科学省(2016) : 3. 学習評価の在り方について http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364317.htm (2017. 5. 8 閲覧).
- 3) 高倉誠一 (2015) : 特別支援教育の理念の解釈に関する考察-「特別な教育的ニーズ」概念の検討をもとに-. 植草学園短期大学研究紀要, 第 16 号, 39-45.
- 4) 名古屋恒彦・藤谷憲司・田村英子・田村典子・小山芳克・岩淵昌文・熊谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・北條真聖・細田聡志 (2014) : 知的障害特別支援学校中学部における多様な生徒の主体性を育む職業教育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第 13 号, 235-244.
- 5) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校(2012) : 未来を拓く力の育成-卒業後の「働く生活」を実現するために-小・中・高等部 12 年間の系統的なキャリア教育を推進するための授業づくり-. 愛媛大学教育学部附属特別支援学校研究集録, 38.
- 6) 千葉大学教育学部附属特別支援学校(2008) : 一人ひとりの思いを大切にしたい豊かな学校生活づくり-子ども主体の状況づくりを深めて-. 千葉大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 34, 1-3.
- 7) 小出進(2014) : 知的障害教育の本質-本人主体を支える. 植草学園ブックス, 特別支援シリーズ 1.
- 8) 広島県立広島北特別支援学校(2012) : 児童生徒が主体的に活動する授業づくり. 広島県立広島北特別支援学校研究紀要, 12.
- 9) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校(2009) : 児童生徒が地域社会で主体的に活動するための支援はどうあるべきか-地域生活につながる授業づくり-. 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校研究紀要, 32, 1.
- 10) 田畑久江(2016) : 「子どもの主体性」の概念分析. 日本小児看護学会誌, 25(3), 47-54.
- 11) 加藤悠, 阿部崇, 柘植雅義 (2016) : 特別支援学校(知的障害)に在籍する幼児・児童の主体性に関する研究. 筑波大学特別支援教育研究 10, 13-21.
- 12) 佐々木全 (2003) : 生徒一人一人が自主・自立的に活動できる授業をめざして. 岩手県特別支援教育研究会編, 創造とチャレンジ, 117-119.
- 13) 佐々木全 (2005) : 知的障害を有する生徒の自主・自律的行動を促す教材の一例. 岩手県立総合教育センター, 教育研究岩手, 93, 80-81.
- 14) 寺川愛美・吉田ゆり (2017) : 発語の少ない自閉スペクトラム症児へのコミュニケーション指導・支援. 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 16, 256-265.
- 15) 松田文春・二階堂修以知・福森護 (2007) : 知的障害生徒の「自己決定」に向けての支援に関する研究. 中国学園紀要, 6, 195-201.
- 16) 早川透・廣内絵美・井上紀知・小坂真由美・藤村彰・須崎幸代・松田孝可子・西野貴司・松永磨 (2010) : 特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業の創造(4)-選択・決定理由の広がり期待するアプローチ-. 京都教育大学教育実践研究紀要, 10, 173-182.
- 17) 坪谷有也・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・清水茂幸・田村典子・福田博美・佐藤信 (2017) : 知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱に関する論考-「主体性理念」を評価可能な支援目標に変換する実践研究プロセスの提起-. 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, 4, 103-107.
- 18) 鯨岡峻(2005) : エピソード記述入門-実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
- 19) 鯨岡峻(2015) : 人間科学におけるエヴィデンスとは何か, 「接面」からみた人間諸科学. 新潮社. 187-228.