

研究概要

【研究テーマ】

知的障害教育における

「子ども一人一人が自己の成長や学びのつながり・蓄積を実感する」

教育実践研究

1 テーマ設定の理由

「この間やったことがつながらない…。なぜだろう?」「この間と同じことやっているのにできない…。なぜだろう?」知的障害のある子どもたちと関わる中で、そんな疑問を感じるが多々ある。

日常的に関わり、生活をともにしている教師（支援者）は、子どもたちの成長や学びがつながったことを実感し、それを喜び、本人（子ども）や保護者に言葉にして伝えているが、本人の様子を見ているとそれを実感しているようには思えない場面に遭遇することがある。

なぜ、知的障害のある子どもたちは自己の成長や自己の学びのつながり・蓄積を実感しにくいのかを考えてみると、最初に思い当たることは、『知的障害による記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化の困難さ』に起因しているのではないかという点である。その困難さが、子どもの自己の成長や自己の学びのつながり・蓄積の実感を妨げる要因の一つとなっていることは容易に想像することができる。また、この困難さに対して直接的にアプローチしていくことはたやすいことではない。

本研究では、上記のような教育実践者の日頃直面する「知的障害のある子どもたちは、自己の成長や自己の学びのつながり・蓄積を実感しているのだろうか?」「一緒に生活している教師（支援者）は、子どもの成長を実感しているが、子ども自身はどうなのだろうか?」という疑問を取り上げ、前提となる知的障害の特性を踏まえつつ、その課題解決を目指して、有効な手立てを明らかにし、授業実践や日々の児童生徒との関わりに生かしていきたいと考え、本テーマを設定した。

2 研究の目的

知的障害のある子どもが自己の成長や自己の学びのつながり・蓄積を実感するために有効な教育実践を「学習の主体である子どもの立場から」明らかにする。

3 研究計画

令和6年度、7年度の2年計画で研究を進める。

4 研究仮説

- (1) 児童生徒一人一人の内面で起こっている変化や「自分らしい学び方」を捉えて、「成長の証」を見える化したり、共同保有したりすることで、児童生徒が自己の成長や学びのつながり・蓄積を実感できるのではないかな。
- (2) (1)のアプローチから得られた成果を授業づくり・生活づくりに生かすことで、自己の成長や自己の学びのつながり・蓄積を実感することができるのではないかな。

5 研究の経過

(1) 令和6年度初期の取り組み

各学部において、「子どもが自己の成長や学びのつながり・蓄積を実感できない要因」、その要因に対してどのようにアプローチしていくかについて検討し、事例児童・生徒に着目し、研究の目的に迫るための授業づくりを進めた。

	小学部	中学部	高等部
要因	活動のゴール（子ども）と学習のねらい（教師）にズレが生じているから、「できた」実感をもちにくいのではないかな。	子どもの学習の「ゴール」が明確でなく、教師側の「期待する姿」と子ども自身の「あこがれの姿」にギャップがあるからではないかな。	課題意識（目標設定）がもてていない、または、あいまいでズレがあるからではないかな。自分の力や成果が分かっていないのではないかな。
授業づくりの方向性	子どもの学び方から「蓄積された学びの姿」を捉え、学びの蓄積に向けて教師の「できたね。」と、子どもの「できた。」の実感の共有化を目指す。	子ども自身が描く「あこがれの姿」に迫る中で、教師が生徒の内面に寄り添い、日々の授業における生徒の学びをつなぎ、学びのまとまりを見える化することで、「少しずつよくなっている自分＝自己の内面の成長」への気づきを促すことを目指す。	子どもの「こんな自分になりたい」という思いを基に、それを具現化するステップや媒介を決定するなど、子どもの学び方に応じた目標設定や前回の振り返りを対話的に深めることで、生徒自身が長期的な目標とのつながりにおいて成長を実感することを目指す。

(2) 令和6年度、7年度前期の授業実践を通して見えてきた児童生徒が自己の成長や自己の学びのつながり・蓄積を実感するために必要な要素

① 児童生徒一人一人の「自分らしい学び方」を捉える

・『子ども理解シート』や『K-ABCⅡ検査』による実態把握から、得意を生かす支援、苦手を補う配慮を検討し、授業実践に生かすことができた。

・小学部生活単元学習の実践では、事例児Aに以下の姿が見られた。

○自ら作り出した意志で、取り組めた姿

○友達や教師と同じ活動の中で、「嬉しい」「楽しい」の感情を共感し合えた姿

○集団の目的に向けて、「わかった」実感を増やし思考を広げられた姿

上記3つの「学び」の姿からAの学びを捉え直したとき、Aの学びは、「吸収」→「感情の共有」→「思考」→「自信」→「想起、般化」していくこと、内面の変化が生まれるときのAの様子やきっかけとなることを整理し、図1のようにまとめることができた。また、このサイクル（図の黒矢印）を作り出すことで、Aにとって学びを「蓄積」し、「強化」していくことにつながるのではないかと考えた。このように、その子らしい学び方を捉え、そのサイクルを作り出していくことが学びの蓄積につながっていくと考えた。

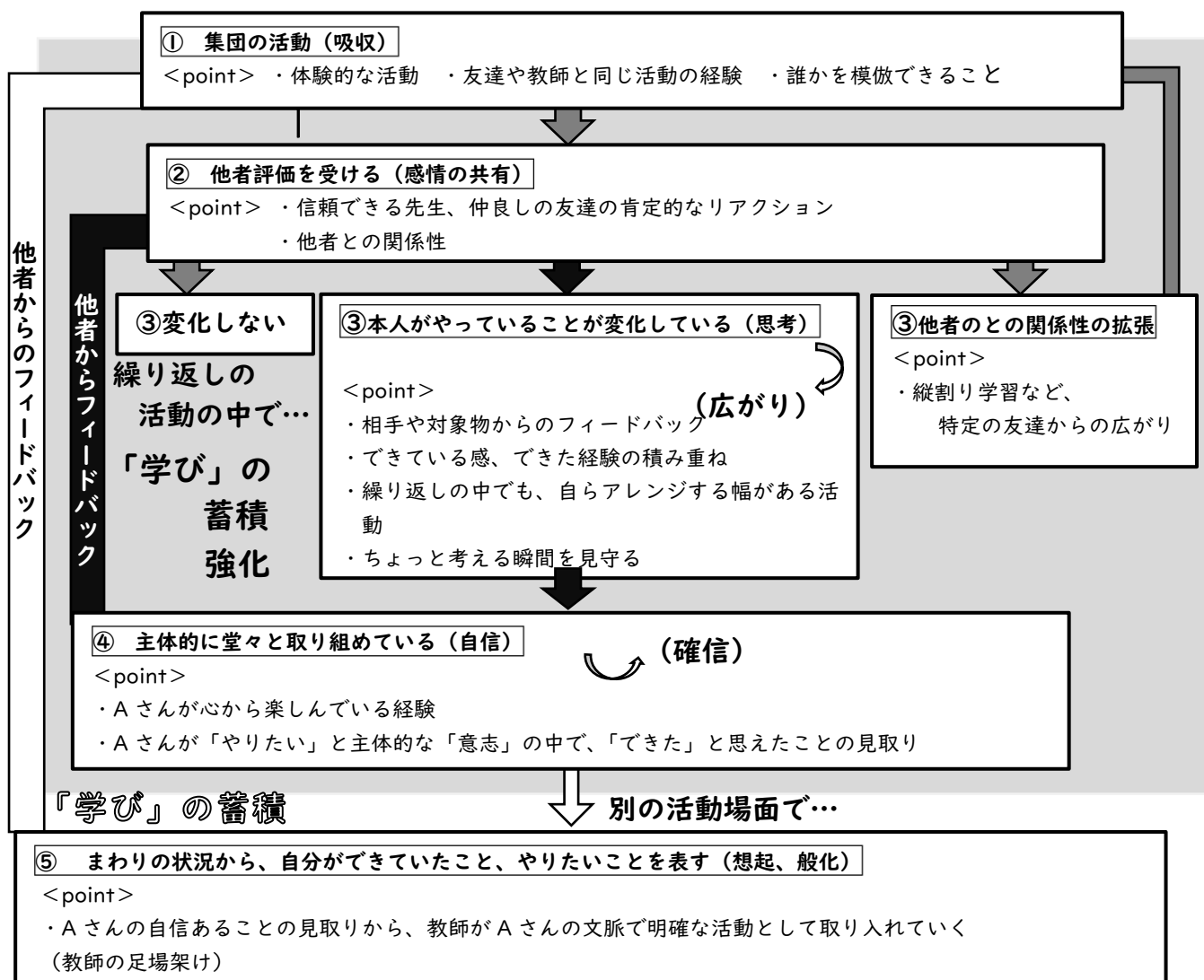


図1：事例児Aらしい学び方ときっかけとなること

- ・ 中学部では、子ども自身が多様な「ひと・もの・こと」と関わる上で手掛かりとしている認知的特性、今の自分として意味あることを『自分なりの学び』と捉え、それを生かしたやりとりを行っている。
- ・ 中学部美術の実践では、生徒の「こうしたい」という思いを大切に授業を進めた。そして、興味・関心の高い「線路」を題材とすることで、思いが高まり、思いどおりになりにくい苦手な技法にも挑戦することができた。また、「こうしたい」と具体的にイメージをもって進めている場合もあれば、結果として「こうなった」を後付け的に「○○みたい」と見立てる場合もあるということが分かった。対象生徒の文脈として、どちらがその子にとって意味のあることなのかを見極め、意味付け、価値付けをしていくことが大切だと分かった。
- ・ 高等部では、二人の事例生徒の自分らしい学び方についての理解を深めた。一人の生徒は、「繰り返しの活動を通して概念を形成していき、できた、できるようになったことを実感するタイプ」、もう一人の生徒は、「ゴールをイメージし、試行錯誤の過程で気付いた有効な方法を選択してゴールに近付いていることを実感するタイプ」であることが分かった。



中学部美術

「オリジナルぎんなんくんを創ろう」

②児童生徒を主語とした実感の捉え

- ・ 教師が期待する姿と子どもの知りたいこと、やりたいことがズレていたり、ギャップがあったりすると子ども自身の学びとならない。「子ども自身が分かりやすいことや知りたいことは何なのか」、「どのような思いをもっているのか」、「物事とどのように向き合い、捉えているのか」など、見えない「実感」を捉えることが必要である。子どもは、「何が学びとして定着しているのか」、「どんな場面だったらできるのか」、「何をしようとしているのか」、「何を表そうとしているのか」など、子どもを主語とした実感を捉え、子どもがしようとしていることをつなげて、蓄積できるような関わりが必要である。
- ・ 中学部の実践では、子ども自身が描く『あこがれの姿』、『納得感のあること』を生かしたやりとりや活動設定を基盤とすることを大切に授業づくりを進めている。

③対話による他者の価値付け、意味付け（言語化）、感情の共有

- ・ 子どもの「実感」から学びを創り出すためには、他者との「学びの関係性」が重要である。子どもの生きた「実感」に対して、言語化してフィー

ドバックしていく（実感を言語化する）ことで、子どもは教師に意図や思いを受け止めてもらえたと思える。この『子どもの「実感」から学びを創り出せる関係性』を構築していきたい。

- 中学部では、授業の振り返り場面において、他者（仲間や教師）との共感的な関わりと対話（意味付けや価値付け）や仲間同士の認め合いやアドバイスなどのやりとりを大切にし、『子ども自身が体験と自分をつなげて考える』ことや、『少しずつ良くなっている自分』の実感を促すようにしている。子どもにとっては、あらゆる場面で他者からの働き掛けや促しと本人の自我（自分なりの思いや世界観）との折り合いをつけながら行動し、対人的相互交渉において本人が折り合いをつけ、他者との対話を通して自分の幅を広げることが大切である。また、教師（支援者）は、「～ねばならない」、「かくあるべし」という固定概念から脱却し、子どもにとっての学び（意味あること）となるように支援していく必要があるということが分かった。
- 高等部作業学習の実践では、生徒と教師の対話を大切にして授業づくりを進めた。「セルフチェック」という言葉が先行していた事例生徒に対して、その場や振り返り場面で「セルフチェック」ができていたことを価値付けていくことで、本質を理解し、他の活動場面でも生かしている様子が見られた。また、評価についても教師に依存する傾向があったが、対話を通して目標を具体化したり、評価基準を確認したりすることで、根拠をともなった妥当な自己評価ができるようになった。

④成果の見える化

- 中学部作業学習の実践では、作業学習への関心が薄かった生徒Bに対して、毎時間の振り返りの中で、「Bさんが頑張ったからCさんが仕上げの工程に取り組めるね。」、「パン屋さんが笑顔になるね。」と、本人の頑張りが他者に与えた影響を価値付け、それを作業日誌や掲示物などで見える化した。そのような取り組みを続けることで、「〇〇さん喜んでくれるかな。」と発言する様子が見られるようになった。これは、少しずつ自分の取り組み（頑張りが）が周りの人に良い影響を与えていることに気付き、そのことに喜びを感じられる自分がいることに気付き始めた（自己の成長を実感した）ということができるだろう。
- 高等部作業学習の実践では、1、2か月ごとのスパンで行う販売会を評価の機会とし、その結果をレーダーチャートで示した。また、一枚のシートに残して前回の様子と比較できるようにしたことで、良くなったところを具体的に伝えたり、ステップアップした次の目標を具体的に書いたりする姿が見られた。

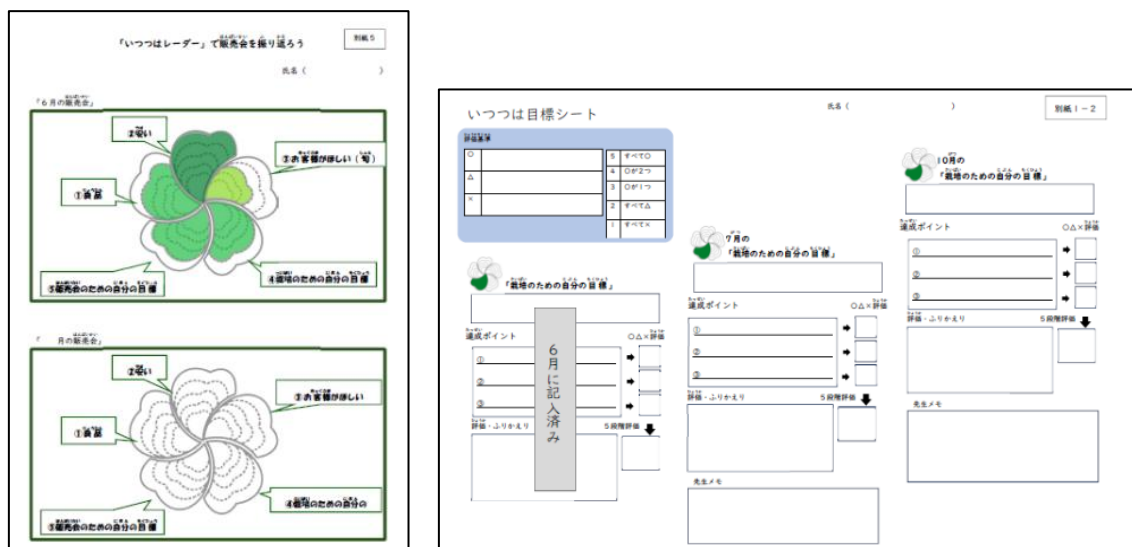


図2：高等部作業学習 農園芸班で活用しているツール

6 令和7年度後期に向けて

令和7年度後期に向けては、各学部での授業実践を通して、5(2)に示した知的障害のある子どもが自己の成長や学びのつながり・蓄積を実感するための手立てについて、引き続きその有効性を検証していき、研究の目的に迫っていきたい。

加えて、「児童生徒が実感したかどうか」という見えないものを評価するため、引き続きエピソード記録を大切にしたい。エピソード記録は、子どもとの関わりの中で感じたことや考えたことなど、観察者の心の動きを記録するものである。活動をともした教師が、「印象に残ったこと、心が動いたこと」を「5W1Hのエピソードを書き、どう感じたか、どう解釈したか」、「自分はどうか関わったのか」を叙述していく。教師が「今変わった」「前と違うぞ」といった直感的な変化を記録するようにしていきたい。さらに、その実感を的確に捉え、学びを創り出していけるような「学びの関係性」も大切にしていきたい。

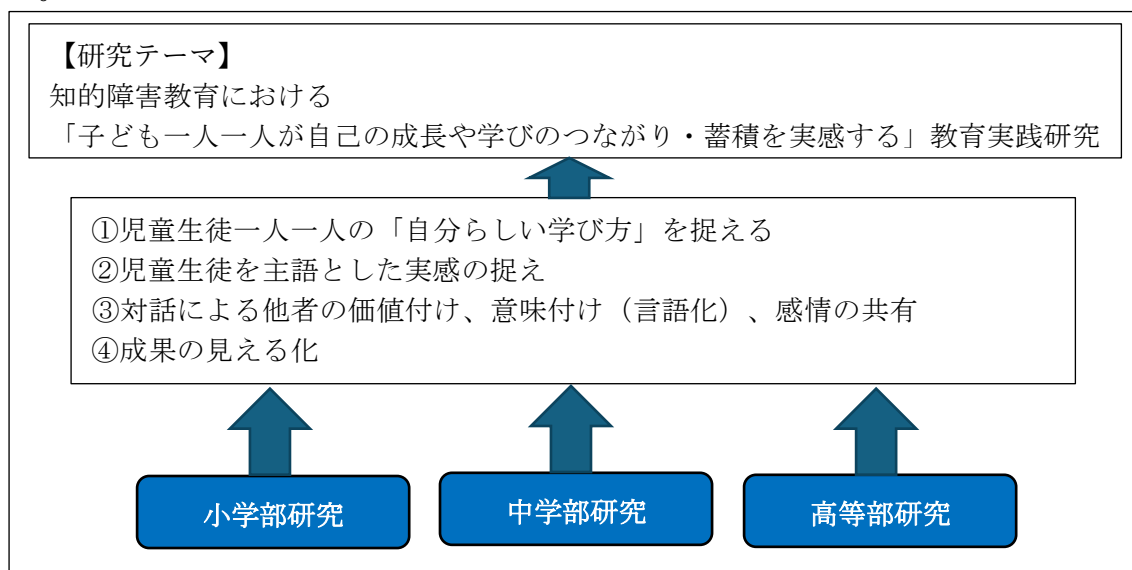


図3：令和7年度 研究イメージ図

7 令和7年度の計画と共同研究者

(1) 研究計画

月	内 容
4 月	・ 新任者オリエンテーション ・ 全体研究① 研究概要について
5 月	・ 事例児童生徒の決定、子ども理解、K-ABCⅡ検査
6, 7 月	・ 授業研究（各学部1回）
8 月 1 日	・ 夏季特別支援教育セミナー
9, 10, 11 月	・ 全体研究② 中間まとめ ・ 中心授業の検討と研究協議会に向けた準備 ・ 中心授業の事前研
11 月 28 日	・ 研究協議会（授業公開、事後検討会） ・ はごろも『夢』講演会 （東京大学先端科学技術センター シニアリサーチフェロー 中邑賢龍氏）
12 月, 1 月	・ 研究のまとめ（学部、全体）、研究集録準備
2 月, 3 月	・ 次年度のテーマの検討、研究集録25発行

(2) 共同研究者

全体：静岡大学教育学部特別支援教育専攻 教授 香野 毅 氏		
小学部	中学部	高等部
静岡大学教育学部 特別支援教育専攻 准教授 石川慶和 氏	静岡大学教育学部 特別支援教育専攻 教授 香野 毅 氏	静岡大学教育学部 特別支援教育専攻 准教授 山元 薫 氏