

【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繋がったことを実感し、それを喜び、本人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 研究仮説と研究方法

研究テーマに迫るために、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、有効だと思われるアプローチ方法について検討し、以下の2点の仮説の検証を学部単位で進める。

【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。
- (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。

なお、共通の取り組みとしては、

- ・『子ども理解シート』やK-ABCⅡ検査を活用し、個の学び方の特徴を捉える。そして、得意を生かす支援、苦手を補う配慮を検討し、授業づくりに反映させる。
- ・事例児童生徒を取りあげ、長期的に変容を追う。その際に、エピソード記録をとり、事例児童生徒のあらわれとその考察を根拠に自己の成長や学びのつながり・蓄積の実感の可否を捉える。

4 取り組み実績

月	内 容
4月	・新任者オリエンテーション ・第1回 全体研究 今年度の研究について
5月～	・事例児童生徒の決定、子ども理解研修
6, 7月	・K-ABCⅡ検査 ・授業研究① (各学部1回)
8月22日	・全国国立大学法人附属学校連盟・同PTA連合会 東海地区研究協議会・実践活動協議会にて発表
9, 10, 11月	・第2回 全体研究 中間まとめ ・中心授業の事前検討
11月28日	・研究協議会 (授業研究②) ・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)
2月, 3月	・次年度の取り組み検討 ・第3回 全体研究 2年目のまとめ、次年度の方向性

5 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

6 研究経過

1年目の昨年度は、実感を妨げる要因やアプローチ方法について検討し、各学部1回の研究授業を行った。2年目の今年度は、1年目の成果と課題を基に、2点の仮説を立て、研究テーマに迫るための有効なアプローチ方法を検証してきた。その結果、知的障害のある子ども一人一人が自己の成長や学びのつながり・蓄積を実感するためには、下記の3点の要素が必要になると結論付けた。

7 研究成果

【児童生徒が自己の成長や学びのつながり・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

小学部では、事例児童の言動が変化するときには、『「吸収」→「感情の共有」→「思考」→「自信」→「想起、般化」』という学びの流れがあると分析した。そして、別の児童のケースでは、「分かることは進んで行動に表す」、「分かったことは友達に教えようとする」という特徴があると分かった。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たり、学習活動に反映したりしていくことで、学びの蓄積や「できた実感」につなげていけることが明らかになった。また、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検討を進めた。一人は、「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。そして、その共通点と特徴の違いに応じた支援の在り方を検討し、二人の変容につなげることができた。

各学部の実践を通して、子ども一人一人のこれまでの発達（多様な人・もの・こととの相互作用と統合を通じて本人が意味を見出していたり、納得感があったりすること・もの）とこれからの発達（教師などの周囲の人が本人に近接的に期待する姿）を踏まえた実態把握と目標設定が重要であることが明らかになった。また、この「これまでの発達とこれからの発達を踏まえた実態把握と目標設定」においては、令和4年度から本校で使用している『子ども理解シート』を活用した実態把握と共有を行い、発達上のつまづきや困難、その要因や背景を整理し、「得意を生かした支援」と「苦手を補う配慮」を検討することが有効である。

②児童生徒を主語とし、その思いや願いを捉える

教師が期待する姿と子どもの思いや願いとがズレていたり、ギャップがあつたりすると子ども自身が成長や学びのつながりを実感することは難しい。子ども自身が「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、見えない思いや願いを捉えることが必要となる。子ども自身が描く「あこがれの姿」、「なりたい自分」、「納得感のあること」などを踏まえたやりとりや活動設定を基盤にして授業づくりを進めることで、子ども自身が成長や学びのつながりを実感しやすいことが明らかになった。高等部作業学習の実践では、作業スピードに課題がある事例生徒が、教師主導のタイムスケジュールで進めたときと、自分で立てたタイムスケジュールで進めたとき、結果は同じであつたとしても活動後の表情や言動から推察される満足感に差があり、物事に取り組む過程の納得感も学びの実感に大きな影響を与えるということが分かった。

したがって、教師の期待する姿と子どもの思いや願いとにズレやギャップがある場合は、教師がそれを認識し、一方的に教師の期待する姿に当てはめようとしないことが重要である。子どもとの対人的なやり取りの中で、子どもの「思いや願い」を推察し、意味を見出していたり、納得感があつたりすること・もの（子どもが新たな学びや役割に取り組むときの手掛かりとなること・もの）を活用し、子どもにとっての自然な文脈で

教師の期待する姿に迫ることができるように支援していく必要がある。

③環境要因の後押し（対人的な関わりにおける価値付けや意味付け、成果の見える化と他者との共同保有）

知的発達に遅れのある子どもたちは、記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化・概念化の困難さ等に伴い、学んだ知識や技能、それを生かした思考・判断・表現等がその場だけの限定的なものとなったり、断片的になったりする特徴がある。そのため、自分で学習と学習をつなげたり、自分と学習をつなげて考えたりすることが難しい場合が多い。これは、「自己の成長や学びのつながり・蓄積の実感」に対する人的・物的支援が必要であることを意味している。

人的支援として、小学部では、学習集団への安心感をもって参加できる環境づくりを基盤としている。側にいる教師が学習に向かう子どもの内面（心）の動きを推察し、子ども自身が何を実感しているのかを捉え、子どもの実感（実感の変容）から学びを創り出すことで、子どもの「できた実感」につなげることができた。安心感、信頼感をもって関わることのできる「拠り所となる他者の存在」と「学びの関係性づくり」が重要である。内面の推察においては、見取るポイントを焦点化したエピソード記録の活用が有効である。取り組みを継続することで、教師自身が対象児の「学び」や見方が変化していることの気付きにもつながり、子どもの実感をよりの確に捉えるための有効な手段であると言える。また、中学部では、作業学習で自分以外の他者に注意を向けて行動することの難しさを抱えていた事例生徒に対して、その子が意味を見出し、納得感のある作業を担う中で、自然な文脈で仲間と一緒に取り組む場面を設定した。そして、その子が作業に取り組んだことで周りの人にどのような影響を与えたのかという観点で教師が意味付けをし、フィードバックするやりとりをした。それを継続することで、事例生徒と一緒に作業に取り組む仲間に注意を向けるようになり、その仲間を気遣う自発的な言動が増加した。これは、「対人的な関わりにおける意味付け」が重要であると言えるだろう。

物的支援として、中学部では、『サポートブック（目標設定シート・振り返りシート等をファイリングし、その成果を整理してまとめ、可視化したもの）』を作成、更新し、生活単元学習や作業学習、特別活動（学級活動）の時間を中心に活用し、教師や仲間と共有することで、「少しずつ良くなっている自分」の実感を促すことができた。また、高等部の作業学習では、目標設定シートに前単元までの目標と評価を蓄積したり、作業販売会の結果を数値化し、レーダーチャートで示したりすることで、前回の評価を根拠にした具体的な目標設定につなげることができた。そして、それを継続することで、年度末の振り返りでは、具体的に变化した点をあげて自分の成長を記述する姿が見られた。これらの実践を通して、自分で学習と学習をつなげたり、自分と学習をつなげて考えたりする際の「自分なりに思考するための手掛かりや拠り所となる具体物（ツール）」の必要性を読み取ることができる。

8 次年度に向けて

上記のとおり、研究のねらいに沿って授業実践を進めたことで、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に必要な要素が明らかになった。

今後の課題や展望としては、

- ・事例児童生徒への有効なアプローチ方法の長期的視点での検証と生活場面への汎化
- ・子ども自身の実感や内面の推察の妥当性等の根拠となるエピソード記録の分析、解釈の充実

上記の2点があげられる。次年度においても「子ども自身が実感する」という観点に重きを置き、さらに研究を深めていきたいと考える。