

Constructing lessons aimed at the realization of student's rich quality of life through learning as problems of myself

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加茂, 聡, 村松, 伸哉, 若月, 未来, 矢島, 渚人, 稲葉, 彩里沙, 齊藤, 文孝 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028718

自分事として学び、豊かな生活を実現する授業づくり

加茂聡 村松伸哉 若月未来 矢島渚人 稲葉彩里沙 齊藤文孝

(静岡大学教育学部附属特別支援学校)

Constructing lessons aimed at the realization of student's rich quality of life through learning as problems of myself

Kamo Satoshi Muramatsu Shinya Wakatsuki Mirai

Yajima Nagito Inaba Arisa Saito Fumitaka

要旨

本研究は、自分事として学ぶための要素や授業づくりのプロセスを明らかにすることを目的とする。文献からや校内授業研究会での検討を通して、「自分事としての学び」には「学びがよい」「身体的・感覚的な実感」「思考の揺さぶり」が要素として含まれていることが見出された。これらの要素を授業づくりのプロセスへと落とし込み、具体的な授業プロセスを提案する。さらに、「自分事としての学び」から見えてくる、知的障害教育における授業づくりの方向性を考察していく。

キーワード： 知的障害教育 自分事としての学び 豊かな生活 教科の本質

I. 問題の所在

1. 近年の教育界の動向

平成 29 年に幼稚園教育要領及び小学校・中学校学習指導要領、平成 30 年に高等学校学習指導要領改訂が行われた。改訂においては、学習内容だけでなく、それを学ぶことで「何ができるようになるか」という視点で、資質・能力が次の 3 つの柱で示された。①「何を理解しているのか、何ができるのか（生きて働く『知識及び技能』の習得）」、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成）」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力、人間性等』の涵養）」である。また、学びの連続性を重視して、すべての校種において、資質・能力の 3 つの柱で各教科の目標・内容を整理して示した。さらに、児童生徒が教科における見方・考え方を働かせて深い学びを実現できるように、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められている。教科の本質に迫り、資質・能力を育成することが求められていると言えるだろう。

また、今後の教育の大きな方向性を示した「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（文部科学省、2021）では、急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力として、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会

の作り手となることができるようにすることが必要」と示されている。その実現に向けてのキーワードとして、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が挙げられている。「個別最適な学び」は、「個に応じた指導」を学習者の視点で整理した概念として示され、「指導の個別化」と「学習の個性化」が挙げられている。資質・能力の育成にあたっては、より子供一人一人にとって意味のある学びを提供していく必要があると考えられる。

世界的な動きに目を向けると、OECD 教育とスキルの未来 2030 プロジェクト（OECD Future of Education and Skills 2030 事業）は、2019 年 5 月に未来の教育の枠組みである「OECD ラーニング・コンパス 2030」を発表した。ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）という枠組みは、「未知なる状況において児童生徒が意義のある、責任の持てる方法で自分の進むべき方向を見つけ、自分自身をナビゲートしていく（導いていく）必要があることを強調するために使われているメタファー」である。その中心概念と扱われているものが、「生徒エージェンシー（student agency）」であり、松尾ら（2020）は「自分と社会のウェルビーイングに向かって自らを導いていく意志や力であり、目標の設定、それを達成する行為の選択や実行を可能にするもの」と示している。「エージェンシー」は学術的には「行為主体性」と訳されるもので、自己を起点とした行為、あるいは主体の対象に対する進んだ働き掛け、主体の対象に働き掛ける優位性を強調するときに使われるものである。資質・能力の育成を考えた際に、学習者自身の主体性を中核に考えていく必要性を示唆している。

それぞれの報告の中で使われている言葉の共通性や相違点については、丁寧な整理が必要であろう。しかし、以上に挙げた国内外の動きを俯瞰してみると、今後の教育においては、①どのような時代でも通用する力をコンピテンシーベースで育てていくこと、そのためには②子供の主体性を中心として、③子供一人一人にとって意味のある学びを展開していくこと、さらにその学びの中で④教科の本質に迫ることが大切であると考えられる。

2. 本校のこれまでの研究経過

上述のような動向を踏まえながら、本校では平成31年度から令和2年度において「知的障害教育の各教科を通じた資質・能力の育成を目指す授業づくり～各教科の見方・考え方を働かせ、生き生きと学ぶ～」をテーマとして研究に取り組んできた。

研究テーマに迫るために、研究的な視点として3つ設定し、教育実践の中でそれぞれの視点について効果的な方策を追究するとともに、その成果を検証していった。3つの視点とは、「視点1 本校の目指す児童生徒像の具体化」「視点2 知的障害教育の各教科における見方・考え方を働かせる授業づくり」「視点3 資質・能力の育成に向かった確かな学びとするための観点別学習状況評価」である。研究における成果と課題を、表1にまとめる。

これらの研究の取組から見えてきたこととしては、子供の学びにおける「生活と学習のつながり」の大切さであった。図1に示すように、子供の学びを考えた際に、教科の学びと子供の生活を行き来することが大切であり、行き来することで教科の本質に迫る子供自身にとって実感のある学びになると考える。この教科の学びと生活は相互の関係であり、生活の視点が教科の学びを豊かにし、教科の視点が生活の視点を豊かにする関係になっていると考える。

このような生活とのつながりのある学びが見えてきたことが成果であり、さらに今後取り組んでいくべき課題であった。教育課程全体を視野に入れながら、子供の生活を丸ごと捉え、子供が「自分事」として課題を捉えて学んでいく授業づくりができれば、資質・能力の育成や本校の目指す児童生徒像「生活を切り開く人」へとより迫ることができるのではないかと考えられた。

3. 知的障害教育の歴史と「自分事としての学び」

さて、これまでの知的障害教育の歴史を振り返ってみると、生活を中心とする教育方法論と教科を重視した教育方法論の間で、授業づくりが揺れ動いてきた経緯がある（張、2001）。

現在においても、小中学校との学びの連続性を強く打ち出した学習指導要領改訂を受けて、教科指導への動きも強くなっている印象を受ける。しかし、本来子供の学びを考えた際に、生活と教科の関係として対立

表1 R2年度研究の視点における成果と課題

視点	成果	課題
視点1	○本校の目指す児童生徒像を具体化し、そこに資質・能力の3つの柱が位置していることを確認した。 ○具体化した姿を踏まえて、学校教育目標に向かって授業づくりを行った。	・本校で育てたい資質・能力の明確化には至っていない。 ・一つの授業のみならず、生活全体の中で「生活を切り開く人」を育てていく意識が足りない。
視点2	○教科の見方・考え方と学習者の見方・考え方の2側面から見方・考え方を捉え、授業づくりのプロセスを示した。 ○授業展開には、子供の視点に立って、学習過程を細かく想定して見取るという授業展開の形を示した。 ○教科の立場と特別支援教育の立場の共同研究者から意見をいただく中で、教師の教科の学びの理解、各教科の見方・考え方の理解へ、さらには子供の学びについて理解を深めた。	・子供自身にとって学習が意味のあるものとするために、子供の生活全体を捉えて授業づくりに生かしていく必要がある。 ・教科の本質を押さえつつ、一人一人の学習過程を詳細に想定し、子供が課題を自分事として捉えて学んでいく姿を引き出していくことが必要である。
視点3	○観点別学習状況評価を活用して、授業改善にまでつなげる流れを示した。 ○学習過程を子供の行動・発言といった事実から読み解き、それを踏まえて評価する形を示した。	・評価の妥当性を高めるため、評価規準をより具体的な姿で表し、共通の視点で学習状況を見取れるようにしていく必要がある。

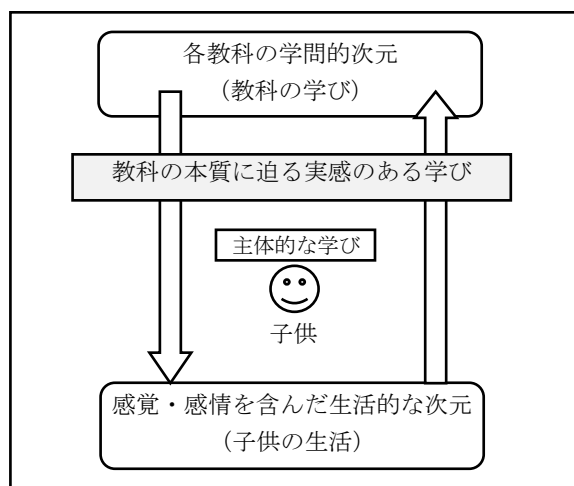


図1 学びにおける生活と教科のつながり

的に捉えるのではなく、図1のように密接に関連しているものとして捉えるべきであると考え。

今後の知的障害教育を考えていく上でも、教科と生活の視点を密接に捉えた授業づくり、つまり本校研究で紡いできた学習者目線での言葉で言えば、「自分事」として捉えた学びという視点での授業づくりが求められているのではないだろうか。しかし、これまで「自分事として学ぶ」といった視点での実践は少なく、自分事として学ぶための要素や具体的な授業づくりのプロセスについては明らかになっていないのが現状である。

4. 研究の目的

以上を踏まえて、本研究は、自分事として学ぶための要素や授業づくりのプロセスを明らかにすることを目的とする。さらに、「自分事ごととしての学び」から見えてくる、知的障害教育における授業づくりの方向性について考察していく。

Ⅱ. 自分事として学び、豊かな生活を実現する授業づくり

1. 「自分事としての学び」とは

文献からの知見や校内授業研究会での具体的な子供の姿から、自分事としての学びについて校内で検討してきた。検討を通して、自分事としての学びの要素として、「学びがいい」「身体的・感覚的な実感」「思考の揺さぶり」を見出した。図2のように捉えている。

定義としては、「自分事としての学び」は「事象を自分との関係に基づいて理解すること」（村山ら、2019）と捉えることができる。しかし、その学びの大前提として、子供一人一人にとって自分なりの「学びがいい」がなければならない。

その上で、「自分との関係に基づいて理解していく」ために、子供たちの「身体的・感覚的な実感」を基にして概念へと結び付けていくことが必要である。

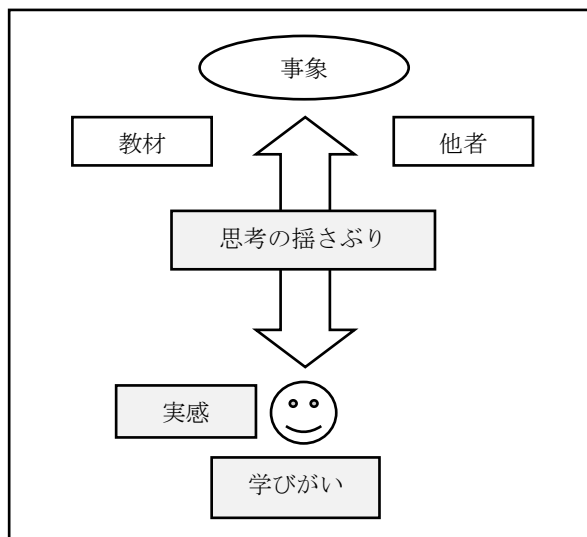


図2 自分事としての学びの要素

さらに、物事の本質的な理解へと深めていくためには、自分の捉えを崩したり、見つめ直したりするだけの「思考の揺さぶり」が必要であると考えている。

なお、対象とした研究の窓口は、教科別の指導である。具体的には、小学部は国語科、中学部は数学科、高等部は職業科を窓口として、自分事としての学びを検討してきた。あくまでも、教科別の指導の中で見えてきた成果であることを御了承いただきたい。

(1) 学びがいいについて

「学びがいい」とは、「学ぶことの価値とか学ぶ意義のようなものへの、漠然とした希望をいただいていること」（佐伯、1995）であり、子供の学びの原動力となるものと捉えることができる。

その強い原動力を生み出すためには、佐伯（1995）が指摘するように、自分自身の捉えている生活との接点を見出すことである。その結果、「やってみよう」「なんでだろう」「知りたい」といった興味関心をもつ姿、「〇〇のために、これを学ぼう」「自分にとっては、この学習は必要だ」といったように学習への必要感をもつ姿等が引き出されると考える。自分事としての学びを成立させる、大前提の要素であると考えている。

(2) 身体的・感覚的な実感を伴う学習

物事を理解していくためには、「身体的・感覚的な実感」は不可欠である。発達段階の幼い子の教育においては「感覚教育」「遊び」といった生活にある基礎体験を大切にしていることから分かるように、概念化された思考を支えるものは、身体的・感覚的な実感であることが分かる。

自分事としての学びを実現する際には、概念を形式的に覚えるのではなく、自分の感情等を含んだ身体的・感覚的な実感を伴っていくことが大切であると考えている。

(3) 思考の揺さぶり

さらに、物事の本質的な理解へと深めていくためには、「思考の揺さぶり」が必要であると考えている。自分の身体的・感覚的な実感だけでなく、その実感を見つめ直し、子供自身が問いをもって物事に向かっていくことが深い理解へとつながっていく。

これまでも、「ゆさぶり発問」と言われるように、子供の思考を深める過程は研究されてきた。ゆさぶり発問について詳しく見ていくと、広義には「子ども達の学習に変化をもたらす緊張を誘う発問のこと」とされている（文部科学省、2009）。また、青木・今村（1976）はゆさぶり発問の種類を3つ挙げている。限定発問（子どもの思考を収束させ、方向づけるための発問）、類比発問（対比や比較を通してゆさぶる発問）、否定発問（否定や矛盾を通してゆさぶる発問）である。このように、自分の捉えている世界とのズレを感じたり、自分の捉えをさらに焦点化したりする過程を通して、子供の思考が深まり、本質的な理解へつ

ながっていくことが分かる。

なお、その自分の実感と事象の間で揺らぐ際に、教科指導において柱になるものは「教科の見方・考え方」である。教材（もの）、事象（こと）、他者（ひと）と向き合っていく中で、自分自身の見方・考え方を基にしながら、教科の見方・考え方を働かせ、思考を深めていくと考えている。

2. 自分事として学ぶための授業づくり

前述した「自分事としての学び」の要素を、授業づくりのプロセスへと落とし込んでいった。

本校での令和2年度までの研究において、知的障害教育の各教科における基本的な授業づくりのプロセスとして、図3のように示している。このプロセスに沿って、「自分事としての学び」を実現する授業づくりを考えていく。

(1) 単元（以下、題材も含む）目標・内容と題材決定の段階

実態から単元目標・内容と題材を決定する段階では、子供の「学びがい」の視点から主に検討することが必要である。

そのために、単元配列表等を活用しながら、子供の生活全体を捉え、子供にとっての生活と接点のある「学びがい」のある単元内容となっているか検討するようにしている。

(2) 題材化（以下、単元化も含む）や授業の展開を検討する段階

単元目標・内容と題材決定を受けた後の題材化する部分では、「身体的・感覚的な実感」「思考の揺さぶり」を主に検討することが必要である。

そのために、単元内で働かせたい教科の見方・考え方を押さえ、その見方・考え方を学習の中で子供たちが自然と働かせていくように学習計画をしていくことが必要であると考えている。具体的な授業づくりのシート等については、令和2年度までの本校研究にまとめてあるので、そちらを参照していただきたい。

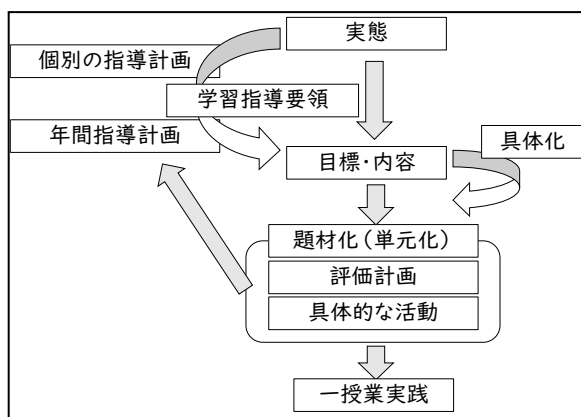


図3 各教科の授業づくりの基本的プロセス

(3) 授業づくり全般に関わる部分

授業プロセスを見ても分かるように、知的障害教育の授業づくりにおいては、一人一人の実態に合わせた指導が基本である。そのため、授業づくり全般において、子供の認知特性や学び方を踏まえていくことが求められる。

そのために、本校では、大学教授と連携し、日本版K-ABCⅡ個別式心理教育アセスメントバッテリーの実施をし、子供の認知特性を捉えている。それらの結果を参考にして、一つ一つの学習が点ではなく、その子の発達の線としてつながっていくように心掛けて授業づくりを行っている。

「自分事としての学び」として考えても、この学習者自身の認知特性を含んだ物事の見方・考え方を捉えて授業づくりを行っていくことは、特に重要であるとされている。

Ⅲ. まとめと今後の課題

本研究では、「自分事としての学び」の要素として、「学びがい」「身体的・感覚的な実感」「思考の揺さぶり」を見出し、具体的な授業づくりのプロセスを提案した。以下に、本研究の中心である「自分事としての学び」といった視点から見えてくる、知的障害教育の授業づくりの方向性について考察していく。

1. 子供自身が豊かな生活を実現するために

特別支援学校の教育目標は、「自立」である。この目標に向けて、これまでも知的障害教育では、「生活中心の教育」と言われるように、子供の実態に合わせて生活に即した内容を扱ってきた。しかし、新井(2021)が指摘するように、生活に必要なスキル(知識・技能)の習得に留まっていた印象は否めない。

今後の授業づくりを考えると、改めて学習者である子供の学びを中心として授業づくりを行い、その中で生活に必要なスキルだけでなく、教科の本質に迫る授業づくりを進めていく必要があると考える。将来の予測困難な社会においても自分らしく生き抜く資質・能力をよりよく身に付けていくことが、将来の自立につながると考えている。

2. 「生活」「教科」について見つめ直す

そのように考えると、自立を目指して資質・能力を育成するためには、これまで知的障害教育において議論されてきた「生活」と「教科」の関係についても見つめ直していく必要があるだろう。

改めて、知的障害児の学習上の特性を見てみると、学習指導要領では、以下のように示されている。

「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等

を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要とされている。…(省略)…また、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。そのため、学習の過程では、児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる。さらに、抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である。」

この学習上の特性を踏まえて、長らく知的障害教育では「生活中心の教育」を行ってきた。まさに、佐藤(2020)が指摘する、実生活や実社会の中で「力を使いながら、力を身に付ける」というように、実際的な生活場面の中で指導することが知的障害教育の本質的な指導方法として大切にされてきた。

しかし、現在学習指導要領で求められている資質・能力の育成という点で考えると、新井(2021)が指摘するように生活に必要なスキル(知識・技能)の習得のみならず、教科の本質へ迫る授業づくりが求められる。学習者である子供たちの生活をベースにしながら、そこから教科の本質へと思考をつなげていくことが大切である。

このように考えていくと、今後の知的障害教育の授業づくりにおいては、生活と教科を相互補完的な関係で捉えていくべきであると考え。そもそも生活の中に教科教育の原点は含まれており、生活そのものを学ぶからこそ教科の本質を学び、教科の本質を学ぶからこそ生活の本質を知り、豊かな生活へとつながっていく。この相互補完的な関係だからこそ、生活の中で教科の本質の価値や良さに気づき、「力を使って、力を身に付ける」といった知的障害児に合った学びが実現できる。

このように、本研究での中心的な視点である「自分事としての学び」として、生活と教科を相互補完的な関係として捉えた授業づくりを行っていくことは、今後の知的障害教育を考えていく上でも、非常に重要なアプローチである。これらの取組が、子供たちの一人一人の自立や豊かな生活を実現することにつながると考えている。

3. 今後の課題とまとめ

今後の課題としては、本研究で提案した自分事として学ぶ授業づくりのプロセスに沿って、実践を積み重ねていくことである。その際には、自分事として学ぶ姿を具体的に想定し、子供たちの学習状況を評価することを通して、さらに授業づくりについて深めていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、本校研究部の共同研究者としてアドバイスや御助言をいただいた、静岡大学の太塚玲先生、香野毅先生、坂口京子先生、山元薫先生、松元新一郎先生、石川慶和先生、愛知教育大学の高綱睦美先生をはじめとする先生方に感謝をいたします。

引用文献

- 青木幹勇・今村資泰(1976)国語科ゆさぶり発問. 明治図書.
- 新井英靖(2021)子供の生活を豊かにする学び. 静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラム 2021 講演資料.
- 松尾直博・翁川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓(2020)日本の学校教育におけるエージェンシー概念について―道徳教育・特別活動を中心に―. 東京学芸大学紀要総合教育科学系. 71. 111-125.
- 文部科学省(2009)4. 発問. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/004.htm (2021年12月24日閲覧).
- 文部科学省(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申). 村山史世・石井雅章・陣内雄次・高橋朝美・滝口直樹・長岡素彦・村松陸雄(2019)2030 アジェンダ・SDGs を理解し、自分事化するためのワークショップの実践 6 つの事例と自分事化のフェーズ. 武蔵野大学環境研究所紀要. 8. 47-65.
- 佐伯胖(1995)「学ぶ」ということの意味. 岩波書店.
- 佐藤慎二(2020)知的障害特別支援学校 子供主体の授業づくりガイドブック. 東洋館出版社.
- 張穎楨(2001)知的障害教育における生活と教科の関係論―序論―. 教育科学研究. 19. 17-27.