

特別支援学校(肢体不自由)教師の授業における「主体的な学び」の認識と 配慮・工夫に関する調査研究

安田 浩士

I 問題

今般の教育課程改革において、諮問文では、『『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る』としている。ここから、「アクティブ・ラーニング」が特に注目され、教育課程改革において、子どもたちに育む「資質・能力」の明確化とともに、その「資質・能力」を育むための学習指導のあり方として「アクティブ・ラーニング」に関する書籍や論文が数多く出されることとなった(田代・宮川・馬場, 2018)。

しかし坪谷・佐々木・東(2017)は、特別支援教育の現場の実践では、子ども主体の授業と言いながら、教師主導で子どもの活動がほとんどない授業、子どもはスムーズに活動しているもののその実は教師の指示によって動かされているという授業が現場で見られることを指摘している。その原因として坪谷・上川・小山(2018)は、児童生徒の主体的な姿を実現するために必要な「主体性理念」について、定義や取扱いが多種多様であり、それをいかにして目標として取り扱い、評価するのかという実践上の共通認識に至っていないと、主体性の理念についての問題点を明らかにしている。

中でも、肢体不自由児は身体の動きに制約があり、様々な面で経験が不足していることが多く受動的な態度になりがちであり、主体性に欠けることが報告されている(海老沢, 2013)。肢体不自由教育における教育課程の累計を見てみると、自立活動を主とする教育課程の対象となる児童生徒が増加し、小・中学校に準ずる教育課程の下で学習する児童生徒は減少する現状にある(古川, 2004)ことが示されている。川間(2004)は、肢体不自由養護学校における教科学習の課題として、準ずる教育課程の対象者の減少に起因する適切な学習集

団の確保の困難さや、教師の教科指導に関わる指導技術の不足を指摘している。これらの研究から、準ずる教育課程における学習に関する研究の必要性がうかがえる。

これらのことから、肢体不自由特別支援学校教師の児童生徒の各教科等の授業における「主体的な学び」に関する認識、授業における主体的な学びの位置付け、配慮・工夫をどのように行っているのかを調べることに意義があるのではないかと考える。

II 目的

特別支援学校(肢体不自由)教師の児童生徒の「主体的な学び」の認識及び背景と各教科等の授業における学び方、配慮・工夫及び認識との関連を明らかにする。

III 研究 I

1 目的

特別支援学校(肢体不自由)教師が児童生徒の「主体的な学び」をどう認識し、各教科等の授業においてどのような配慮・工夫を行っているのかの現状を明らかにする。

2 方法

全国の特別支援学校(肢体不自由)のうち、協力可能と返信のあった 61 校 226 名に現在または過去 3 年以内に担当していた、準ずる又は下学年適用の児童・生徒 1 名を想定してもらい、質問紙調査を実施した。

3 分析方法

①各項目の回答結果をそれぞれ集計し、単純集計により整理する。

②自由記述は、KJ 法を参考に整理収束する。

表1 「主体的に取り組む姿」の認識の有無

認識の有無	回答者(%)			
	全体	小学部	中学部	高等部
有り	131(85.6)	55(90.2)	30(83.3)	46(82.1)
無し	18(11.8)	5(8.2)	6(16.7)	7(12.5)
無回答	4(2.6)	1(1.6)	0(0)	3(5.4)
合計	153(100)	61(100)	36(100)	56(100)

表2 授業形態

授業形態	回答者(%)			
	全体	小学部	中学部	高等部
一斉授業	88(42.1)	44(44)	19(39.6)	24(40)
集団授業	33(15.8)	10(10)	7(14.6)	16(26.7)
一対一の授業	77(36.8)	41(41)	17(35.4)	19(31.7)
その他	11(5.3)	5(5)	5(10.4)	1(1.7)
合計	209(100)	100(100)	48(100)	60(100)

4 結果と考察

協力が得られた 61 校 226 名のうち、45 校 159 名分の結果を回収した(回収率 70.3%)。6 名の回答を除く 153 人の回答を有効回答として分析を行った。

対象児が「主体的に授業に取り組む姿」の認識については、131 名があると回答しており、多くの教師が「主体的に授業に取り組む姿」の認識をもっていることが分かった(表 1)。具体的な認識の内容としては「実験のやり方などをノートや板書を見ながらすすんで取り組もうとする姿(理科)」や「グループワークで、まず自分から発言したり、相手に質問したりする姿(社会)」等があげられた。

対象児の主な授業形態について「一斉授業」「グループワーク等の集団授業」「教師と児童生徒一対一の授業」「その他」の 4 項目から、複数選択で尋ねた(表 2)。この結果から一斉授業が最も多く、ついで一対一の授業の形態が多いことが分かる。これは、川間(2004)の示す「対象者の減少に起因する適切な学習集団の確保の困難さ」と一致する結果となった。

対象児が主体的に取り組むための目標・評価

表3 目標・評価の設定

参考の 有無	回答者(%)			
	全体	小学部	中学部	高等部
有り	83(79)	37(80.4)	18(81.8)	28(75.7)
無し	22(21)	9(19.6)	4(18.2)	9(24.3)
合計	105(100)	46(100)	22(100)	37(100)

表4 配慮・工夫の有無

配慮・工夫 の有無	回答者(%)			
	全体	小学部	中学部	高等部
有り	109(76.8)	45(77.6)	23(65.7)	41(83.7)
無し	33(23.2)	13(22.4)	12(34.3)	8(16.3)
合計	142(100)	58(100)	35(100)	49(100)

対象者が主体的に取り組む姿の認識をもとに、指導案を作成しているとした教師は 105 名(73.4%)で、そのうち 83 名(79.0%)が授業の目標・評価の観点を設定する際に「主体的に取り組む姿」を参考に設定していた(表 3)。また、具体的な目標・評価の内容については「課題に取り組むことができたか」「意思・思いを伝えることができたか」「説明することができたか」の項目が高く、これらの回答から教師が目標・評価を設定する際に、「課題への取り組みや児童生徒の発言」を重視する傾向があることが伺えた。

対象児が主体的に授業に取り組むための配慮・工夫を考える際に、認識を参考に設定しているとした教師は 109 名(76.8%)であった(表 4)。具体的な内容を整理収束した結果、全学部を通して「授業の内容を工夫する」「教材・教具を工夫する」「教員が支援を行う」が上位 3 項目を占め、これら 3 つのことを教師が配慮・工夫を考える際に重視していることが分かった。

「主体的に授業に取り組む姿について」「目標・評価について」「配慮・工夫について」それぞれ校内での検討機会があったかを尋ねた結果では、「姿について」は、117 名(79.1%)が、検討機会があったと回答した。「目標・評価」については、93 名(62.4%)が、検討機会があったとしている。「配慮・

表 5 校内検討機会の有無

機会の有無	回答者(%)		
	取り組む姿	目標・評価	配慮・工夫
有り	117(79.1)	93(62.4)	101(69.2)
無し	31(20.9)	56(37.6)	45(30.8)
合計	148(100)	149(100)	146(100)

工夫について」は、101 名(69.2%)が、検討機会があると回答していた。

IV 研究Ⅱ

1 目的

研究Ⅰから、教師の「主体的な学び」の認識をもつに至った背景と授業における配慮・工夫との関連を事例的に明らかにする。

2 方法

研究Ⅰにおいて、具体的な認識をもち、目標設定・評価、配慮・工夫を行っているとは判断された特別支援学校(肢体不自由)教師 2 名を対象に、半構造化面接を実施した。

3 分析方法

①両校とも半構造化面接で得た情報をボイスレコーダーに録音し、エピソード記録として、調査項目に関する内容ごとに整理した。

②A 県立 B 特別支援学校教師と C 県立 D 特別支援学校教師のエピソード内容を比較し、共通する状況や経験、指導の工夫について整理した。

4 結果と考察

「主体的取り組む姿」の認識については、B 校の教師は対象児が自分 1 人でプリントを出したり教科書を開いたりする様子から、「自分でできるんだ、やるんだという気持ち」を感じたことを理由としてあげていた。D 校の教師は授業の内容を自分で復習し、不明点や丸つけを教師に求める様子から、あきらめずに取り組む姿を「主体的に取り組む姿」として捉えたことが明らかになった。

認識を基にした目標・評価について、B 校の教師は対象児に身につけさせたい能力から、D 校の

教師は、学習指導要領の内容を簡潔に設定しているとの回答を得た。

評価の際に注意している点としては、B 校の教師は生徒の目線から評価をすること、D 校の教師は対象児の変容を捉えるようにすることがあげられていた。両校の教師共に、長期的な対象児の実態の見取りから、対象児の変容を捉えている実態が明らかになった。

認識を参考にした配慮・工夫とその成果については、B 校の教師は、十分な時間・スペースの確保・生徒全体への指示の浸透を行ったことにより、生徒全員が自分の課題を理解し、活動に取り組むことができるようになったことが成果としてあげていた。D 校の教師は、授業のプリントや教材の工夫や指導内容の工夫の工夫を行うことで、文章の構成やまとまりが分かるようになったことや登場人物や場面の切り替えが理解できたことを成果としてあげた。両校の教師とも、授業の環境設定や、教材教具の工夫をしたことで、スムーズな活動や対象児の理解につながったことがうかがえた。

「主体的な学び」の実践上の課題について聞いた際には、B 校の教師は「主体性の評価の難しさ」を課題としてあげた。1 人 1 人の児童生徒によって異なる「主体性」を、何を基準に評価すれば良いのかが分からず、評価を行うにも教師の主観による部分が大きいため教師間で評価にばらつきが出てしまう。また評価を行う際に、対象児の「主体的な学び」について情報の共有を教員同士で行う際にも教師の力量の差によって評価が変わってしまうという課題があるということも指摘されていた。D 校の教師は「準ずる教育課程の母体の少なさによる話し合い等の学習機会があまりないこと」が課題であるとしていた。教師から意見を示しても「それは先生だから」という理由で理解してもらえないように、多様な意見を取り入れるのが難しいことが明らかになった。特に国語科のように意見の交換をする中で様々な価値観や意見に触れたりできる教科では、それがあまりできないことのもどかしさを感じているようだった。

校内での「主体的な学び」の検討機会については、両校の教師とも放課後や授業後の振り返りとして、雑談程度であるものの、情報の共有が行われていることが明らかになった。

V 総合考察

対象児が「主体的に授業に取り組む姿」の認識については、全学部を通して、ほとんどの教師が「認識がある」と回答しており、その多くが「児童生徒の授業における様子」の観察から捉えられたものであった。このことから「主体的に授業に取り組む姿」を考える時、ほぼすべての教師が児童生徒の実際の授業の様子からその認識をもつようになったことが考えられる。しかし、そうした認識はあくまで特定の対象児に限って捉えられたものであり、どの児童生徒にもあてはまるものではない。担当する児童生徒の実態把握や教師間での情報共有など、日常的に「主体的に学ぶ姿」や児童生徒について話し合う機会を設けておくことが必要であると考えられた。

今回の研究では「主体的な学び」の実態として、児童生徒の「主体的な学びの姿」についての認識や検討機会はあるものの、その姿を授業の目標設定や評価、配慮・工夫に活かしている人数が少なくなることから、「主体的な学び」が対象児の姿を捉える段階でとどまっており、授業の内容や配慮に活かしきれていない実態があることが予測された。

準ずる教育課程の主体的な学びの実践上の課題については、大きく2つことがあげられた。1つ目は、主体性の評価についてである。先行研究や質問の回答からも、児童生徒の「主体的な学び」をどのように評価していくべきかを考える必要がある。そしてそのためには、日常的に「主体的に学ぶ姿」や児童生徒について話し合う機会を設けておくことが重要であると考えられた。2つ目に、「人数の少なさに起因する指導の難しさ」があげられる。グループワークや話し合い活動など、少人数での学習が多い「準ずる教育課程」の授業で

は、どのような学習活動でその問題を補っていくかを考えなくてはならない。そのためには、学年や教育課程を越えた共同学習の機会を設定すること等が必要になると考えられる。

文献

海老沢ひとみ(2013)〈実践報告〉児童生徒が主体性を身につけるための学習環境の整備:地域との連携を活かした実践. 筑波大学特別支援教育研究:実践と研究, 7, 87-91.

川間健之介(2004) 肢体不自由教育における重点課題. 宍戸和成, プロジェクト研究(平成13年度～平成15年度) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所, 54-57.

田代高章・宮川洋一・馬場智子(2018)教育課程改革における「主体的・対話的で深い学び」の位置付けと課題. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 115-132.

坪谷有也・上川達也・小山聖佳・東信之・佐々木全・名古屋恒彦・池田泰子・清水茂幸・田村典子・伊藤嘉亮・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・佐藤信(2018)附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発(2)一知的障害特別支援学校における研究テーマ「主体性」の協働的追求を通じて一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, 5, 36-43.

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.

古川勝也(2004) 肢体不自由養護学校における課題. 宍戸和成, プロジェクト研究(平成13年度～平成15年度) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所, 49-53.