

令和元年度 研究報告

研究主題

対話性を重視した学びに基づく 教育実践の創造

令和2年2月15日(土)

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校

目次

- 1 研究の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- 2 実践紀要（1）・・・・・・・・・・・・・・・・ 10
対話性の概念の検討と校内研修について
- 3 実践紀要（2）・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
小学部における『「やってみたい」という思いを
育む授業作り』
- 4 実践紀要（3）・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
中学部における「友達の考えを受け止め，選択・
行動する力を育む授業作り」
- 5 実践紀要（4）・・・・・・・・・・・・・・・・ 24
高等部における「自分の考えを整理し，表現する
力を育む授業作り」
- 6 研究のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・ 29

1 研究主題

対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造

2 研究主題設定の理由

(1) 前年度研究「できる・分かる・考える」授業作りから見えてきたこと

本校では、平成 23～26 年度の研究において得られた大切にしたい授業作りの視点を踏襲して、現在も授業作りを進めている。

【大切にしたい授業作りの視点】

- 児童生徒の内面に着目すること
- 「できる・分かる・考える」授業を展開すること
- 自分自身の学びや成長を実感できること

昨年度の研究「できる・分かる・考える」授業作りにおいては、授業改善の視点の具体化を考え、その視点を「できる・分かる・考える」に求めた。結果、「できる・分かる」が「考える」ことを支えていること、そしてそれらを十分に保障し、経験を着実に積み重ねていくことが重要であることが分かった。子どもの思いを大切に「できる」経験を積み重ね、「分かる」ことで安心感をもち、いろいろな場面で「考える」ことのできる姿を引き出すことの大切さに気づき、授業実践に取り入れることができた。

今後に向けては、学校生活の様々な場面において経験を積み重ねていくことで、児童生徒の内面をより豊かにし、一人一人の学びを深めていくことができるのではないかと課題が残った。

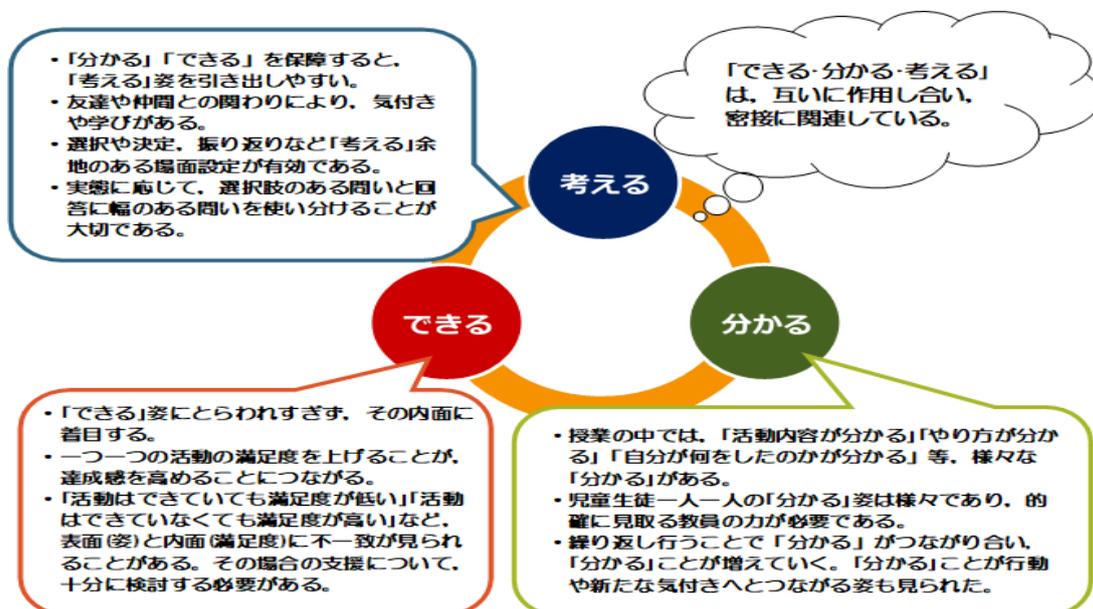


図1 「できる・分かる・考える」の関連性

(2) 子ども主体の学びを実現するための「対話」

前研究での成果と課題を踏まえて、一人一人が内面をより豊かにして学びに向かうために、今年度からの研究では「対話」という考えに注目した。

本校の児童生徒は、一人一人にたくさんの輝く部分がある一方で、周りが気になって集中できなかったり、できる力はあるのに気持ちの落ち込みなどから時間がかかったり、教師の話は聞こえているけれどなかなか指示が受け入れられなかったり、やることが分からなくて立ち止まってしまったり、そもそものやりたいことが見つからなかったり等といった、受け身的に学びに取り組む姿も見られる。

状況が変わると対応できなかったり、指示待ち的であったり、意欲に乏しかったりといった児童生徒の実態を踏まえるならば、「自ら考え、判断して行動を調整できる」力を育てていくことが大切になる。そのためには、子ども自身が学びに向かう思いをもち、いろいろと働きかけて、または受け取って、それを返して、といった主体的な学習の往還が必要となると考えた。本研究では、その学びのあり方を、「対話」という考えに求めた。

鹿毛(2007)は「対話とは、他者性(他者が自分とはまったく異質な存在であるということ)を前提としたコミュニケーションの営みである。「対話」とは単なる「会話」ではない。対話によって異質な世界に出会うことを通して、自分にとって自明なこと、自分が無意識に前提としていることが揺さぶられ、その対話経験自体が学びの契機となるのである。対話するにあたっては、相互の異質性を前提として、他者と誠実に向かい合いながら他者の内側から理解しようとする態度を求められる。つまり、他者が思ったり、感じたり、考えている背景に入り込んで、それをまるで自分の世界であるかのように引き受けながら理解しようとする心構え(いわゆる「共感的理解」)が必要になる。」と示した。パウロ・フレイレ(1968)は「対話のないところにコミュニケーションはないし、コミュニケーションの成立しないところに本来の教育もまた、ない。教育する者と教育される者が矛盾を乗り越え、認識する対象を仲介しながら共に認識する活動を行う相互主体的な認識をつくり上げる場、それが教育である。」と示した。

子どもと教師の関係性でいえば、目線を合わせて、相互主体的に認識をつくり上げていくことの大切さに言及している。これらに対して、批判的に対置したのが、「知識と自分との接点が失われたひとごと(他人事)の学び」(鹿毛, 2007)であり、「ただのレコーダーにすぎない生徒たちは、その伝達された内容を、辛抱づよく受け入れ、記憶し反芻する預金型教育」(フレイレ, 1968)である。そこには、一人一人が心の内にもつ探究、不断の発見と再発見等といった心の動きは見えない。学ぶという行為には、学ぶ対象と自分との接点を見いだす必要がある。

また、多田(2017)は「対話で大切なことの第一は、自分の考えを持ち、表現することです。(中略)第二は、人の意見を聴き、それをしっかりと受け止めることです。(中略)第三は、しなやかに自分の考え方を变化させる柔軟さを持つことです。」と示し、対話を「自己および多様な他者・事象と交流し、差異を生かし、新たな智慧や価値、解決策などを共に創り、その過程で良好な創造的な関係を構築していくための言語・非言語による、継続・発展・深化する表現活動」と定義した。

ここまでの対話についての考えを踏まえ、児童生徒の実態、小学部から高等部という生活年齢、障害の特性などを考慮するならば、本校の目指す方向性を設定することが必要になると考えた。対話の要素を踏まえつつも、対話そのものは難しいことが予想される児童生徒の実態を考慮し、対話を通じた学びにつながるあり方を模索した。それが「対話性を重視した学び」である。対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義し、表1のように対話に至るまでの段階をまとめた。

表1 対話性の視点から見た子どもの段階表

対話性を重視した学び

- ・「子どもが自ら考え、判断して行動を調整できる」力を育てていくことを目指した教育実践の視点
- ・「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出すこと」を重視した各題材における授業改善の視点



ステージ	対話性の視点から見た子どもの段階	学習者の状況	他者との関係
ステージ 1	【対 教師中心】 教師の言葉かけに対して、視線、表情、身振り等でやりとりする段階	子どもは能動的に発信（表情、発声、指さし、言語など）し、教師の応答を受けて、新たな意味付けを行う。	誰か（親）を心から信頼できるという気持ちをもてるようになることが大切。
ステージ 2	【対 教師中心】 周りの事物に興味をもち、1～2語文でやりとりする段階	語を組み合わせた文を使い、興味のあるもの等を教師に尋ねること等を通じて、外界の事物について新たな意味付けを行う。	事物への興味が強い。友達とのやりとり（遊び）の中に、協働的な意味をもつようなやりとりは見られない。
ステージ 3	【対 友達、教師中心】 友達を意識して、自分の考えをもって伝えることのできる段階	自分の立場から見た関係は理解できるが、他者からの見方は難しい。友達などの関わり合いの中で、共感し合ったり、自分と違う考えをもつ他者の存在を実感したりすることで、自らの考えを調整する。	自己主張するものの、友達に関心をもち、少しずつ関係をもつことにより、他者に対する意識を磨く。教師などの大人に対する一方的な尊敬の念があり、大人が示すものを絶対的に正しいと受け止める様子がある。
ステージ 4	【対 友達、仲間（異年齢含む）中心】 友達同士で、お互いの考えを伝え合うことのできる段階	具体的な事実や現実の対象に基づく思考をもって認識する。身の回りの多様な事象を、系統的に整理し理解しようとする。自分の伝えたいことを伝え、相手の伝えたいことを聞き取ることができる。経験を共有する仲間として、一定の結論を出すことができる。	同年齢の友達との関係の比重が大きくなる。ある程度自立してくるが、一方で大人に依存しなければならないことも多い。自己中心的な思考から脱して、他人の視点に立てるようになる。規則の認識は、絶対的なものではなく、みんなの合意があれば修正可能であると考えられるようになる。
ステージ 5	【対 仲間（異年齢含む）中心】 受容的な雰囲気、集団の中で考えを柔軟に作り出す段階	自分と他者の視点や相互作用を第三者の立場から互いに調整し、考慮できるようになる。受容的な雰囲気の中で考え、主体的に意見を交換することができる。仮説や推論から立てた意見を基に、新たな意味や問いを作り出すことができる。	同年代の親しい友人関係に入ること、人との円滑な関係を維持する技能を身に付ける。仲間から受け入れられないと傷付き自信を失うこともあるが、仲間から肯定的に評価されると自信が高まる。多くの人と関わる経験を重ねて、他者からの視点を正しく推論する力が育つ。

ここで、改めて確認すべきことは、表1に示した段階表は、児童生徒が対話できることを目標にして示したのではないということである。児童生徒の実態、学習集団の実態に合わせて、より子ども主体の授業を展開するために、授業改善の視点の一つとして位置付けたものである。形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指したのではない。

それぞれの授業において設定した目標に向けて、「対話性を重視した学び」を授業改善の視点として取り入れていく。それらの学習経験を積み重ねることにより、自ら考え、判断して行動を調整する力を、少しずつ育てていくことを目的としている。本研究では、対話性を重視した学びという視点から、これまでの授業作りで重視してきた視点を更に深め、整理することで、子ども主体の学びについて改めて考えていくこととする。

(3) 「対話性を重視した学び」の二つの学習モデル

対話性を重視した学びを通して、自ら考えたり、判断して行動を調整したり、新たな気づきを得たりするために、どのように子ども主体の学びをつくっていくべきなのか。ここでは、二つの学びのモデルを通して、具体的な実践方法を検討する。

一つ目は、「学習内容の伝達を中心に展開される主に一方向の学び」(以下、「主に一方向の学び」)のモデルである。これは、教師から子どもという主に一方向で、学習内容が伝えられていることを示したモデルになる。子どもたちはたくさんの知識や技能を覚えることが求められ、教師はそれに応じて知識・技能の量の拡大を目指していく。教科を文化遺産の継承・発展と見るならば、教えるべき内容は安定的に確定し、その内容を正確かつ効果的に習得させることができるのが特徴だが、子どもの学びの姿としては、受身的になりやすい。教師が上において、子どもが下にいるイメージになる。このとき、教師は子どもが期待したように学んでいるのかを注意深く見ていく必要がある。

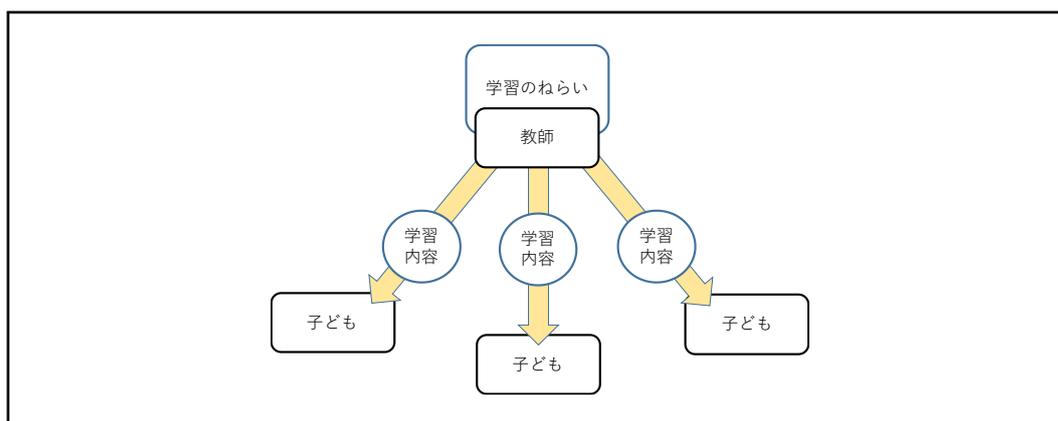


図2 「主に一方向の学び」のモデル

二つ目は、「学習内容を媒介として展開される主に双方向の学び」(以下、「主に双方向の学び」)のモデルである。こちらは、教師と子どものどちらが優位ということではなく、対等な関係性を示すイメージになる。子どもは主体性をもって、学びに向き合う。教師は、そこに至るまでの状況を含めて、子どもの様子を注意深く見守り支援していく。主体性とは自分の意思・判断によって自ら責任をもって行動する態度や性質のことを指し、学びの対象に向けた意欲や思い、願い等といった心の動きに基づいたものともいえる。学びの対象が、既有知識と結びつき、具体的な文脈や状況の中で、生きた知識・技能となっていく。

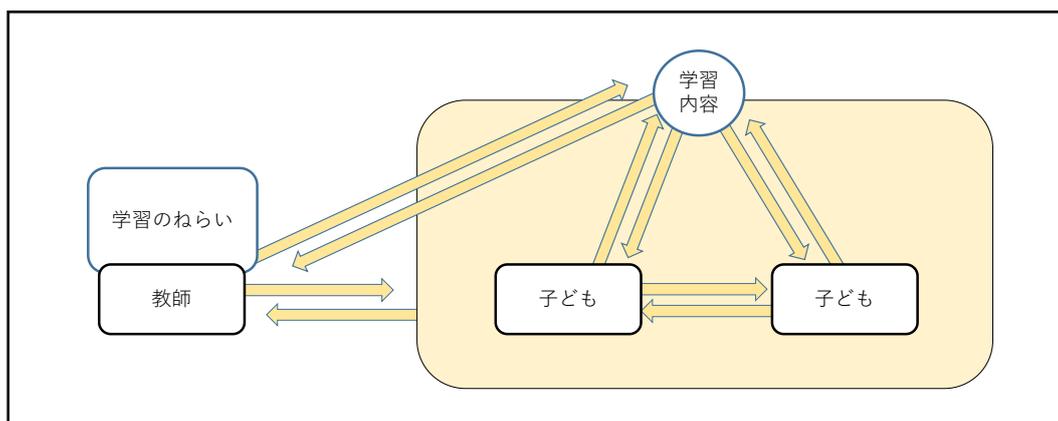


図3 「主に双方向の学び」のモデル

この二つの学びのモデルは、対立論を展開するためのものとして呈示しているわけではない。もちろん教えることを否定しているわけでもない。図2と図3のどちらにも、「対話性を重視した学び」は存在する。新学習指導要領の導入にあたり考えなければならないのは、この二つのモデルを、学習目標に沿ってどのように組み合わせて展開していくかということであると捉えている。その上で、相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識をつくり出していくことが大切であると考えている。

(4) 根気強く向き合い続けることの大切さ

本校の児童生徒は、一人一人に自ら行動する姿も多く見られるが、受け身的に学びに取り組む姿も見られる。つまり、学びに対して、必ずしもうまく向き合っていることばかりではないともいえる。背景には、興味関心がなかったり、苦手だったり、恥ずかしかったり、体調がすぐれなかったり、取り組もうにもやるのが分からなかったり、やっても教師の意図と違うことだったり、様々である。また、児童生徒の思いと教師の願いとの間には、常にズレが生じる。個人差もあり、教えても教師の意図したように学ばないことも多い。学びに向かう力は、誰しもが同じようにもっているわけではないし、状況によっても異なる。それらの状況を踏まえて、児童生徒とどのように向き合っていけばよいのだろうか。



児童生徒一人一人は、異なる存在である。教育実践において、教師は一人一人と向き合いながら、しっかりと現実を見据えて、一歩ずつしか進むことができない。このことは、「対話性を重視した学び」においても同様である。表1に示した段階等を参考にしながらも、本人の願いや考え、裏側に潜む不安などを受け止めながら、一人一人を異なる存在として認識し、根気強く向き合い続けることが大切となる。子どもの気付きに寄り添いながらともに学んでいくこと、決して焦ることなく適切な機会を捉えて働きかけていくこと等、子ども主体の学びを成立させるために、教師の果たす役割は大きい。児童生徒の内面を見つめながら、対話性を重視した学びを通して、子ども一人一人の新たな気付きや認識を作り出していきたい。

3 研究目的

対話性を重視した学びの視点から、日々の教育実践を捉え直し、それらを引き出す有効な手立てや要素を考える。子どもの思いや行動等を受け止めながら、対話性を重視した学びに基づいて授業実践を積み重ねる。

4 研究内容

学校全体の研究主題「対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造」を基に、各学部においては所属児童生徒の実態を踏まえて学部の研究主題を設定し、授業実践を積み重ねる。それぞれの成果と課題をもとに、対話性を重視した学びについての捉えを共有し、理解を深める。

(1) 子どもの思いや行動を見つめた実態把握

- ・教育実践におけるうまくいった事例、いかなかった事例の検証
- ・児童生徒や学部の実態把握

(2) 「対話性を重視した学びの段階表」の検討

- ・「対話性を重視した学び」の捉えの共有，段階表の作成・検証・検討

(3) 「対話性を重視した学び」に基づく授業実践

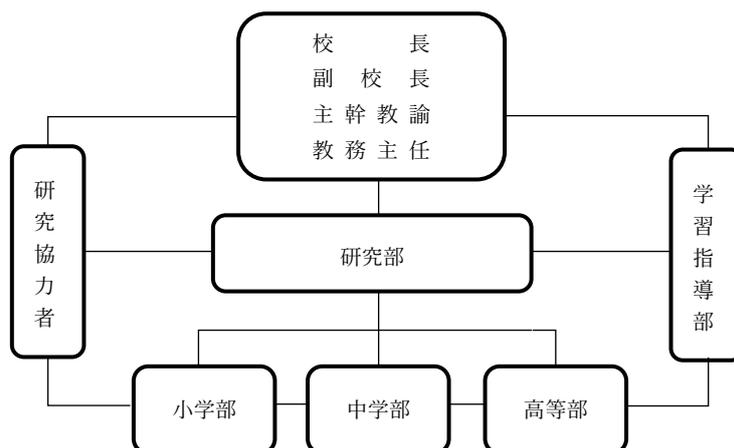
- ・授業作りの方針決定
- ・授業作りの方針に基づく授業実践，授業評価及び改善策の検討，改善授業の実践
- ・「対話性を重視した学び」に基づく有効な手立てのまとめ

5 研究計画（表2）

月	研究内容	研究会等
4月	・研究テーマ設定 ・研究計画検討	研究部会1
5月	・「対話性」に関する検討，共有	学部研究会1
6月	・研修「子どもの思いや行動を見つめる～教職経験におけるうまくいった事例といかなかった事例より～」	研究部会2 全体研究会1
7月	・研修「学部児童生徒の思いや行動を見つめる」 ・各学部テーマ検討	研究協力者との検討 全体研究会2
8月	・各学部テーマ検討，設定	学部研究会3
9月	・授業作りの方針決定 ・「対話性を重視した学び」の捉えの共有 ・研修「学びに向かう力から見る子どもの思いとは？」	全体研究会3 研究部会3 学部研究会4
10月	・授業実践，相互参観，情報交換	研究部会4 部内研究会
11月	・研究授業，研究協力者との検討	学部研究会5
12月	・授業評価，改善策の検討 ・学部研究中間まとめ，公開研究会に向けた授業検討	研究部会5 全体研究会4
1月	・公開研究会に向けた授業検討 ・公開研究会のワークショップ検討	研究部会6 部内リハーサル
2月	・公開研究会 授業公開，授業を語る会，学部別ワークショップ	全体研究会5 公開研究会
3月	・学部研究まとめ ・次年度の方向性	学部研究会6 研究部会7

6 研究組織

(1) 構成



(2) 研究協力者 (表3)

小学部	宇都宮大学教育学部准教授 宇都宮大学大学院教育学研究科准教授	石川 由美子 司城 紀代美
中学部	宇都宮大学大学院教育学研究科准教授	岡澤 慎一
高等部	宇都宮大学大学院教育学研究科教授 宇都宮大学教育学部助教	池本 喜代正 福田 奏子

(敬称略)

7 連携研究プロジェクトとの関連

附属学校園では、目指す子ども像「社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子ども」の実現、さらには育てたい資質・能力「学びをつなげる力」「かかわり合う力」「やり遂げようとする力」の育成を目指して、連携研究に取り組んでいる。

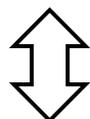


図4 連携研究プロジェクトの概要図

本校で定義した対話性「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識をつくり出す態度や性質」とも関連があり、「自ら考え、判断して行動を調整する力」を育てていくことは、「社会の変化に対応し、未来を創り出すたくましい子ども」という連携研究において目指す子ども像とも重なり合うことから、特別支援教育プロジェクト研究として位置付けた。

複雑な日常生活の中で大切な要素

「自ら考え、判断して行動を調整する」力



対話の要素を踏まえつつも、対話そのものは難しいことが予想される児童生徒の実態を考慮し、対話を通じた学びのあり方を模索した。それが・・・

対話性を重視した学び

「相互主体的に、自分の考えを表現したり、他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」



対話性のポイント

- (1) 子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする。
- (2) それぞれの主体的な思いや考えを尊重しながら、違いを活かすことを大切にする。

小学部	中学部	高等部
「やってみたい」という思いを育む授業作り	友達の考えを受け止め、選択・行動する力を育む授業作り	自分の考えを整理し、表現する力を育む授業作り
授業作りのポイント <ul style="list-style-type: none"> ・自己選択、決定できる場面を設定する。 ・分かりやすい環境を設定する。 ・関わりは教師を基盤として、徐々に広げていけるようにする。 	授業作りのポイント <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを表現する場面を設定する。 ・複数の選択肢を設ける。 ・意欲を喚起する。 ・発表したり、確認したりする場面を設ける。 	授業作りのポイント <ul style="list-style-type: none"> ・考えが深まるように発問を工夫する。 ・考えを表現したり、他者の考えを受け止めたりする場面を設定する。 ・安心して取り組める環境作りをする。

図5 研究の全体図Ⅰ（「対話性を重視した学び」における授業作りについて）

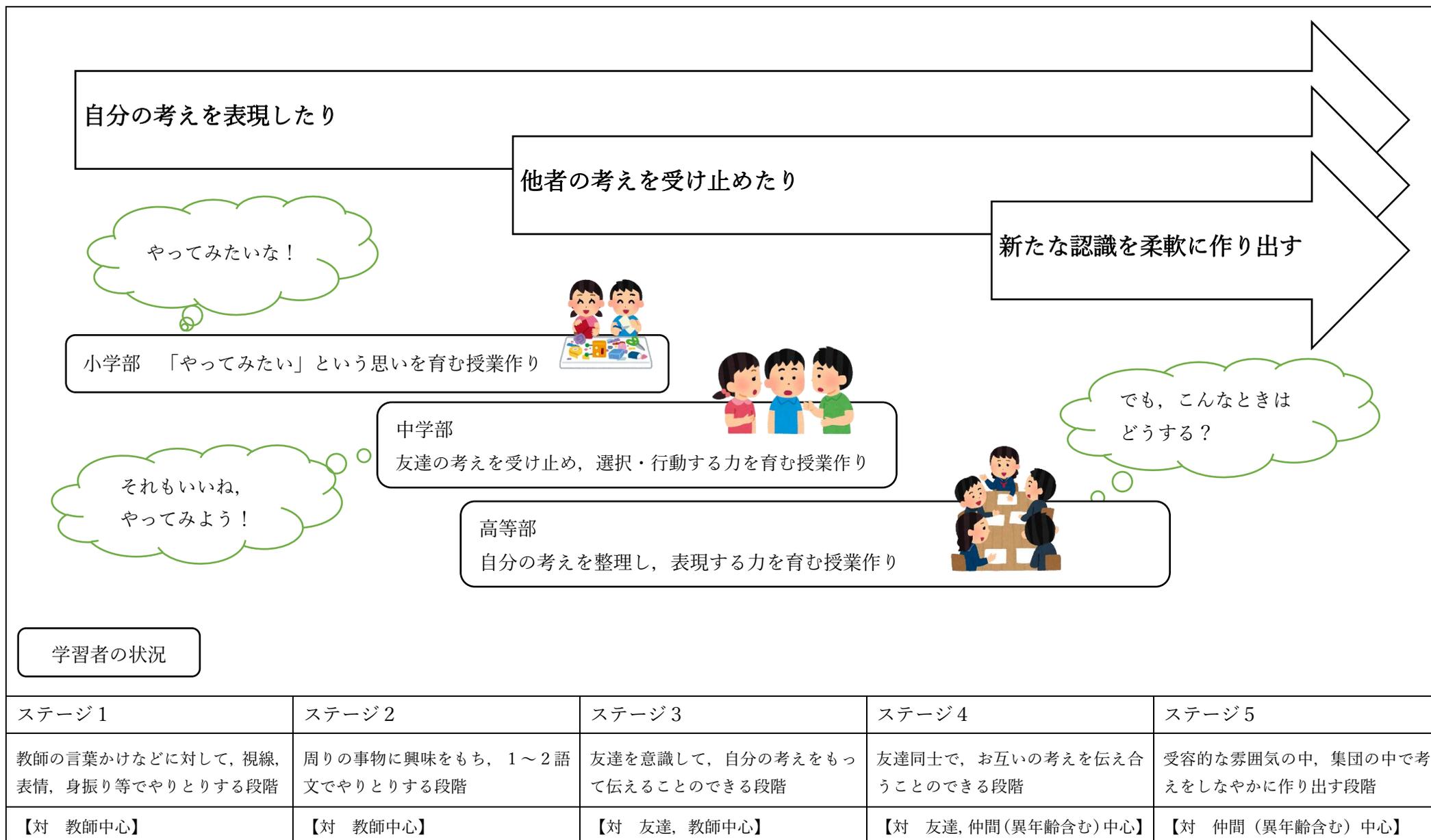


図6 研究の全体図Ⅱ（対話性と学習者の状況との関連）

知的障害特別支援学校における対話性を重視した学びに基づく 教育実践の創造(1)

—対話性の概念の検討と校内研修について—†

小出博史*・岡澤慎一**

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

本稿では、知的障害教育特別支援学校における授業作りに関して、「対話性」という観点から検討を加えた。まず、「対話性」という観点について整理し、「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義した。さらに、対話性を重視した学びでは、子どもが自らの思いや願いをもち、発信していくことが学びの前提にあることから、子どもの内面を捉える視点について校内研修を重ねた。最後に、対話性の概念の検討と校内研修において、互いの意見を尊重し合いながら、多様な意見の中で新たな気づきを得る、謙虚に学び合う教師集団における対話性の重要性を指摘した。

キーワード：対話性、校内研修、知的障害特別支援学校

I はじめに

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校では、平成23～26年度の研究（研究主題：「子ども一人一人が輝く学校作り」～本人・社会のニーズに応じたキャリア教育と教育環境～）において得られた「大切にしたい授業作りの視点」（表1）を踏襲し、PDCAサイクルを丁寧に追った授業作りを現在まで積み重ねてきている。

表1 大切にしたい授業作りの視点

- 児童生徒の内面に着目すること
- 「できる・分かる・考える」授業を展開すること
- 自分自身の学びや成長を実感できること

これらは、キャリア教育の視点での授業改善から

† KOIDE Hiroshi*, and OKAZAWA Shinichi**, :
Lesson planning for children with intellectual disability from the view point of “dialogicality”(1)
Key words : “Dialogicality, In-school training, School for children with intellectual disability”
* Special Needs Education School Attached to the Faculty of Education, Utsunomiya University
** Faculty of Education, Utsunomiya University
(okazawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

生まれたものであり、児童生徒の行動を支えている思いや願い、意欲といった内面に着目し、それらをより豊かに育てていくことで、目指すべき姿を引き出すことを意図するものである。

本校における前研究「『できる・分かる・考える』授業作り」においては、授業改善の視点の具体化を考え、その視点を「できる・分かる・考える」に求めた。その結果、「できる・分かる」が「考える」ことを支えていること、そして、それらを十分に保障し、経験を着実に積み重ねていくことが重要であることが分かった。子どもの思いを大切にしたい「できる」経験を積み重ね、「分かる」ことで安心感をもち、いろいろな場面で「考える」ことのできる姿を引き出すことの大切さに気づき、授業実践に取り入れることができた。

今後に向けては、学校生活の様々な場面において経験を積み重ねていくことで、児童生徒の内面をより豊かにし、一人一人の学びを深めていくことができるのではないかという課題が残った。

II 対話に関する検討

本校の児童生徒は、一人一人にたくさんの輝く部分がある一方で、周りが気になって集中できなかつ

たり、できる力はあるのに気持ちの落ち込みなどから時間がかかったり、教師の話は聞こえているけれどなかなか指示が受け入れられなかったり、やることが分からなくて立ち止まってしまったり、そもそものやりたいことが見つからなかったり等といった、受け身的に学びに取り組む姿も見られる。

状況が変わると対応できなかつたり、指示待ち的であつたり、意欲に乏しかつたりといった児童生徒の実態を踏まえるならば、「自ら考え、判断して行動を調整できる」力を育てていくことが大切になる。そのためには、子ども自身が学びに向かう思いをもち、いろいろと働きかけて、または受け取って、それを返して、といった主体的な学習の往還が必要となると考えた。前研究での成果と課題を踏まえて、一人一人が内面をより豊かにして学びに向かうためのあり方を、「対話」という考えに求めた。

鹿毛（2007）は「対話とは、他者性（他者が自分とはまったく異質な存在であるということ）を前提としたコミュニケーションの営みである。『対話』とは単なる『会話』ではない。対話によって異質な世界に出会うことを通して、自分にとって自明なこと、自分が無意識に前提としていることが揺さぶられ、その対話経験自体が学びの契機となるのである。対話するにあたっては、相互の異質性を前提として、他者と誠実に向かい合いながら他者の内側から理解しようとする態度を求められる。つまり、他者が思ったり、感じたり、考えている背景に入り込んで、それをまるで自分の世界であるかのように引き受けながら理解しようとする心構え（いわゆる『共感的理解』）が必要になる。」と示した。

パウロ・フレイレ（1968）は「対話のないところにコミュニケーションはないし、コミュニケーションの成立しないところに本来の教育もまた、ない。教育する者と教育される者が矛盾を乗り越え、認識する対象を仲介しながら共に認識する活動を行う相互主体的な認識をつくり上げる場、それが教育である。」と示した。

子どもと教師の関係性でいえば、目線を合わせて、相互主体的に認識をつくり上げていくことの大切さに言及している。これらに対して、批判的に対置したのが、「知識と自分との接点が失われたひとごと（他人事）の学び」（鹿毛，2007）であり、「ただのレコーダーにすぎない生徒たちは、その伝達された内容を、辛抱よく受け入れ、記憶し反芻する預

金型教育」（フレイレ，1968）である。そこには、一人一人が心の内にもつ探究、不断の発見と再発見等といった心の動きは見えない。学ぶという行為には、学ぶ対象と自分との接点を見いだす必要がある。

また、多田（2017）は「対話で大切なことの第一は、自分の考えを持ち、表現することです。」、 「第二は、人の意見を聴き、それをしっかりと受け止めることです。」、 「第三は、しなやかに自分の考え方を変化させる柔軟さを持つことです。」と示し、対話を「自己および多様な他者・事象と交流し、差異を生かし、新たな智慧や価値、解決策などを共に創り、その過程で良好な創造的な関係を構築していくための言語・非言語による、継続・発展・深化する表現活動」と定義した。

ここまでの対話についての考えを踏まえ、知的障害教育特別支援学校における児童生徒の実態、小学部から高等部という生活年齢、障害の特性などを考慮するならば、本校の目指す方向性を設定することが必要になると考えた。対話の要素を踏まえつつも、対話そのものは難しいことが予想される児童生徒の実態を考慮し、対話を通じた学びにつながるあり方を模索した。それが「対話性を重視した学び」である。対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義した。

Ⅲ 対話性を重視した学び

対話性を重視した学びを通して、自ら考えたり、判断して行動を調整したり、新たな気づきを得たりするために、どのように子ども主体の学びをつくり出せるか。ここでは、二つの学びのモデルを通して、具体的な実践方法を検討する。

一つ目は、「学習内容の伝達を中心に展開される主に一方向の学び」（以下、「主に一方向の学び」）のモデルである。

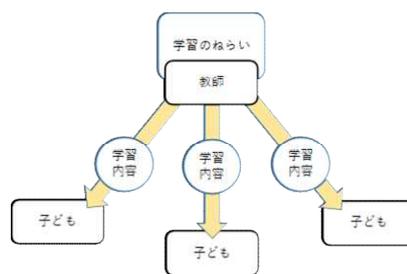


図1 「主に一方向の学び」のモデル

これは、教師から子どもという主に一方向で、学習内容が伝えられていることを示したモデルになる。子どもたちはたくさんの知識や技能を覚えることが求められ、教師はそれに応じて知識・技能の量の拡大を目指していく。教科を文化遺産の継承・発展と見るならば、教えるべき内容は安定的に確定し、その内容を正確かつ効果的に習得させることができるのが特徴だが、子どもの学びの姿としては、受身的になりやすい。教師が上にいて、子どもが下にいる図式になる。このとき、教師は子どもたちが期待したように学んでいるのかを注意深く見ていく必要がある。

二つ目は、「学習内容を媒介として展開される主に双方向の学び」（以下、「主に双方向の学び」）のモデルである。

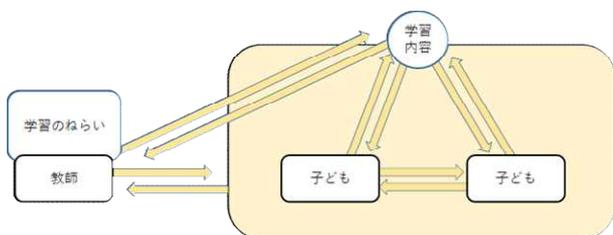


図2 「主に双方向の学び」のモデル

こちらは、教師と子どものどちらが優位ということではなく、対等な関係性を示す図式になる。子どもは主体性をもって、学びに向き合う。教師は、そこに至るまでの状況を含めて、子どもの様子を注意深く見守り支援していく。主体性とは自分の意思・判断によって自ら責任をもって行動する態度や性質のことを指し、学びの対象に向けた意欲や思い、願い等といった心の動きに基づいたものともいえる。学びの対象が、既有知識と結び付き、具体的な文脈や状況の中で、生きた知識・技能となっていく。

この二つの学びのモデルは、対立論を展開するためのものとして呈示しているわけではない。もちろん教えることを否定しているわけでもない。図2と図3のどちらにも、「対話性を重視した学び」は存在する。新学習指導要領の導入にあたり考えなければならないのは、この二つのモデルを、学習目標に沿ってどのように組み合わせて展開していくかということであると捉えている。その上で、相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識をつくり出していくことが大切であると考え。

Ⅳ 内面に着目すること

内面に着目するとは、学びの結果としての行動そのものについて、行動が見られたから「よかった」、見られなかったから「できなかった」というような単一的な評価だけではなく、行動が見られても、見られなくても、そこに至る学びの過程はどうだったか、心の動きはどうだったか、なぜこのような過程をたどったのかなどについて、丁寧に捉えていくことを意味する。

児童生徒一人一人は、異なる存在である。教育実践において、教師は一人一人と向き合いながら、しっかりと現実を見据えて、一歩ずつしか進むことができない。このことは、「対話性を重視した学び」においても同様である。本人の願いや考え、裏側に潜む不安などを受け止めながら、一人一人を異なる存在として認識し、根気強く向き合い続けることが大切になる。子どもの気付きに寄り添いながらもともに学んでいくこと、決して焦ることなく適切な機会を捉えて働きかけていくこと等、子ども主体の学びを成立させるために、教師の果たす役割は大きい。児童生徒の内面を見つめながら、対話性を重視した学びを通して、子ども一人一人の新たな気付きや認識を作り出していきたい。

Ⅴ 校内研修—内面に着目するために—

対話性を重視した学びを検討するにあたり、本校における定義付けを行った。そして、実際に授業を組み立てる段階に向けて、押さえないといけない要素を、校内研修を通して共通理解を図ることとした。校内研修を進めるにあたっては、教師同士の対話、つまり自分の意見を表現し、他者の多様な意見を受け止め、その中で新たな気付きを得たり、新たな考えをつくり出していくことを大切にしたい。

校内研修で取り組んだのは「子どもの内面を捉える」についてである。対話性を重視した学びでは、子どもが自らの思いや願いをもち、発信していくことが学びの前提にある。受け身的な学びの姿では、生き生きとした子どもの心の動きが見られず、結果として教師が教えたこと以上の広がりは見られないことが多い。つまり、対話性を重視した学びとは、形式的に対話を取り入れた授業を目指したものではなく、対話を通して子ども主体の学びを創造するという、学びのあり方そのものを問い直す教育実践の創造であるともいえる。

対話性の検討と並行して取り組んだ「子どもの内面を捉える」ための校内研修について表2に示す。

表2 校内研修一覧

研修1
子どもの思いや行動を見つめる—教職経験におけるうまくいった事例といかなかった事例より—
研修2
学部児童生徒の思いや行動を見つめる
研修3
学びに向かう力から見る子どもの思い

研修1「子どもの思いや行動を見つめる」

教育活動の中で、教師の願いと実際の子どもの姿にズレが見られることがある。各々の教職経験を振り返りながら、子どもの思いにどのように向き合ってきたのかを伝え合うことで、対話性を重視した学びについて考える糸口となるよう企画した。

本研修は、同一学部の教員7名程度のグループで討議をした。強く印象に残る「うまくいった事例」と「うまくいかなかった事例」を一つずつ挙げ、順番に発表した。そして、事例について対話を重ねた。

研修の成果としては、教職経験の違い等から、子どもの思いの捉え方にも違いがあり、他者からの多様な解釈を受け止める中で、自らの捉え方の枠を広げる機会となった。また、自らの体験を基にしたことで積極的に話をする事ができ、聞き手側も自らの経験に重ねて共感したり、質問したりといった様子が見られた。

【子どもとの対話的な学びを考える 1】自分自身の経験から…

うまくいった事例・うまくいかなかった事例を思い出す

これまでの教職経験を振り返り、思い出してください。

①子どもとの教育実践において、うまくいった、嬉しかったと思う事例をお書きください。

②失敗した、うまくいかなかった、悩んでしまったと思う事例をお書きください。

①事例の紹介
②実態
③できたとときの様子

友に学部研究会にて発表していただけます。もし参考になることがあれば、③の欄に

うまくいった、嬉しかったと思う事例

音楽の時間に、みんなで歌唱することが難しい生徒が、卒業生式歌の最後のフレーズを歌うことができた中1自閉症男子の事例。

音楽の時間に、みんなで歌唱することに対しては苦しさをもっていたが、特定の歌(テレビのCMソング等)は好きであり、教師に対して歌うことを求めたり、それと一緒にワンフレーズ歌ったりする様子が見られていた(教師は手をマイクに見立てて示していた)。また、学校祭でも、手話付きの歌の特徴的な2つの動きを、小さいながらも自ら曲に合わせて取り組むことができた。

本時においては、本人が穏やかな表情で、周りの友達が歌っている様子を見ていると感じた瞬間を捉えて、教師がマイクに見立てた手を向けると、「あい びりふ いん ふーちーあー しんじてる」と小声で歌うことができた。

②失敗した、うまくいかなかった、悩んでしまったと思う事例

朝、スクールバスから降りて、そこから着替えるまでに30分以上かかった小4自閉症男子のSさんの事例。

好きなもの(電車)のイメージが頭から離れないのが、小声で「オタンゴトン…」等とつぶやきながら、自分の世界に没入している様子があり、教師からの言葉かけはなかなか入らない様子が見られた。言葉による簡単なやり取りを楽しむことはできるが、自分の興味関心のあるものに強く限られていた。

スクールバスから降り、みんながいなくなるまで靴を脱ぎ履きせず、教室に着いても連絡板を出すことまでも時間がかる。なかなか動き出さないことに対して、タイマーを使ったり、少し動作を促すように支援をしたり、次の時間の開始(例えば、朝の運動)を早めたりしたが、なかなか決める手立てには至らなかった。教師としては、本人の主体的な動きを待ちながらも、でもなかなか期待したように行動しないもどかしさを感じながら、「少しずつ」を言い聞かせて取り組んだ。

③うまくいかなかったときの様子

図3 校内研修1の資料

研修2「学部の児童生徒の思いや行動を見つめる」

子どもから発信された思いに気付き、子どもの視点に立ちながらその思いを捉え、どのように授業改善に活かしていくのか。また、一人一人の思いを概観し、学部の児童生徒にはどこに良さがあり、どこに課題があるのかを考えるために企画した。

本研修は、同一学部の教員7名程度のグループで討議をした。事前に担任と副担任が、児童生徒一人一人の強く印象に残る「うまくいった事例」と「うまくいかなかった事例」を挙げ、それらの事例を基に、各々の視点から子どもの思いを捉え、ラベルに書いていった(図4)。

研修のフレーム2 「学びに向かう心の動き」

学びに向かう心の動き 主体的	学びに向かう心の動き 受身的
<p>【工夫】</p> <p>2本ずつ織ると、きれいな。何色がいいかな?</p>	<p>【喜び】</p> <p>うまく完成した!友達にみてほしい。うれしい。</p>
	<p>【我慢】</p> <p>マイク使いたいけど我慢しよう。</p>

図4 校内研修2のラベル(記載例)

ラベルには、子どもの思いとその具体的な姿を端的に書くことを確認した。主体的・受身的という対立軸で示した演習フレームにラベルを貼っていくことで、学びに向かう思いの特徴を捉えることとした(図5)。



図5 演習フレームを使った実態把握

例えば、小学部では、「やってみたい」という興味、「これ知っているよ」という安心感、「できた」という達成感が、主体的な場面で見られることが確認できた。一方で、「どうすればいいのかな?」といった不安や焦りから受身的になることも確認できた。子どもの視点から具体的な姿を捉え、それを話題にして対話することで、一人では気付かなかった

新たな内面への気付きにつなげることができた。

研修3「学びに向かう力から見る子どもの思い」

授業を方向付ける土台の部分「学びに向かう力、人間性等」である。学習指導要領に示された段階や文言を改めて見直し、各々の考えや思いを伝え合う中で、新たな気付きを得ながら共通理解を図るために企画した。

本研修は、小中高の学部教員6名程度で構成したグループで討議をした(図6)。学部間のつながり、学部ごとの違いを意識しながら、特定の教科を基にして「学びに向かう力・人間性等」について検討した。



図6 小中高の学部教員によるグループ討議

例えば、体育・保健体育のグループでは、友達に関する記述(小学部2段階にある「友達とともに」から高等部2段階の「自己の役割を果たし仲間と協力したり」までの段階)を確認した。小学部段階では「競争すると楽しい」といった楽しさが前提にあり、中学部から高等部にかけては「〇〇さんを目標にする」「一緒にがんばろう」「私も準備をしないと」「勝ちたいから、友達と協力して動きを確認しよう」などと状況に応じた多様な思いにつながるのではないかと話し合った。自らの所属する学部だけでなく、学部間のつながりを意識した討議は、異なる知識や捉え方を交換する場として有効であった。

VI おわりに

今年度、新たに研究を始めるにあたり、対話性をどのように定義するか、その前提となる子どもの内面の捉えをどのように共有していくかは、大きな課題であった。研究の方向性に迷いが生じながらも、その度に立ち戻ったのは、「自ら考え、判断して行動を調整できる」力を育てていくためには、どのよ

うな学びが必要なのかという、教師自らに向けた切実な問いである。

知的障害のある子どもたちは、知的機能に制約があり、適応行動に制約を伴う状態があることを特徴としている。しかし、だからこそ「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義した対話性という視点が必要であると考ええる。そして、対話性を重視した学びでは、子どもの思いに寄り添うことが前提であることを忘れてはならない。その視点が抜け落ちたときには、教師主導の学び、受身的な学びになるものと考ええる。

対話性の概念の検討と校内研修を経て、今後は実際の授業を通じて検討をしていく。対話性を重視した学びで描く理想的な姿と実際の学びの姿とを重ね合わせながら、少しずつ授業改善を図っていくこととなる。その過程においても、お互いの意見を尊重し合いながら、多様な意見の中で新たな気付きを得るという謙虚に学び合う教師集団として、研究に向き合っていきたい。

付記

本稿は、宇都宮大学教育学部附属特別支援学校において共同で取り組まれているものの一部を筆者らの責任の下に発表するものである。

文献

鹿毛雅治(2007)子どもの姿に学ぶ教師―「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」. 教育出版.

パウロ・フレイレ(2018)被抑圧者の教育学―50周年記念版. 亜紀書房.

多田孝志(2018)対話型授業の理論と実践―深い思考を生起させる12の要件. 教育出版.

島森俊央(2018)気付きを促す対話型研修のススメ. 生産性労働情報センター.

知的障害特別支援学校における対話性を重視した学びに基づく 教育実践の創造(2) —小学部における『「やってみたい」という思いを育む授業作り』—†

小鍋壮史*・手塚則子*・齋藤由紀*・石川由美子**・司城紀代美**
宇都宮大学教育学部附属特別支援学校*
宇都宮大学教育学部**

本稿では、知的障害教育特別支援学校小学部における授業作りに関して、児童の「やってみたい」という思いを基に授業を展開することを目指して検討を重ねてきた。主体的に活動したり、自分の思いを相手に伝えたりすることを大切にしたい授業作りのポイントについて検討し、小学部1組(1・2年生)における生活学習「作って食べよう」と小学部2組(3・4年生)における生活学習「絵本で遊ぼう」の授業作りに関する実践を取り上げ、各々の成果と課題について言及した。

実践を通して、自己選択場面を設定することで授業内容や教材教具への関心を高めたり、授業場面以外でも自分の思いを伝えようとしたりする姿を引き出すことができた。

キーワード：やってみたい、自己選択、主体性、授業作り、知的障害特別支援学校

I はじめに

本校の小学部児童は、思いをもっているにもかかわらず表現することが難しかったり、関わり方が一方的になりやすかったりするなどの実態がある。友達同士の関わりを育む場面は休み時間が中心であるが、学校生活全般を通して関わる主な相手は教師になることが多い。児童の実態を考えると、低学年では友達同士で関わりながら活動することは難しいものの、高学年になるにつれて少しずつ周囲の友達との関わりが増え始めてくる様子が見られる。

本校では、令和元年度からの2か年で「対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造」を研究テーマとして設定した。対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と捉え、子ども主体の学びを大切にしている。小学

部においては、児童の実態を踏まえて、対話性の中でも、特に「自分の考えを表現する」という部分に注目して、研究を進めていくことにした。

知的障害を有する児童にとって、自分の思いを相手に伝えることは、難しい課題ではあるが、社会生活を送る上で必要となる重要な能力の一つである。また、他者とコミュニケーションを図れるようになることは、卒業後の生活を豊かにするためにも必要である。

そのためには、安心感のある学習環境の中で、「おもしろそう」「楽しそう」「好き」「知りたい」「できるようになりたい」等といった様々な思いを育んでいくことが大切になる。それらが「やってみたい」という思いにつながり、周囲の教師や友達に思いを伝えたいという意欲にもつながるのではないかと考え、本テーマを設定した。

II 目的と方法

本研究では、主体的に活動しようとする思いをもつためにはどのような条件が関係するのか、自分の思いを相手に伝える力はどのようにして育むことができるのかといった点について、授業実践を重ねる中で有効な手立てを明らかにしていく。児童の「やってみたい」という思いを基に、授業を展開するこ

† ONABE Takeshi*, TETSUKA Noriko*, SAITOH Yuki*, ISHIKAWA Yumiko**, and SHIJO Kiyomi
** : Lesson planning for children with intellectual disability from the view point of “dialogicality”(2)
Key words : “Let’s try it”, Self choice, Independence of will, Lesson planning, School for children with intellectual disability

* Special Needs Education School Attached to the Faculty of Education, Utsunomiya University

** Faculty of Education, Utsunomiya University

(ym_ishikawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

(shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

とを目指して実践を重ねる。

Ⅲ 対話性を重視した学びに基づく授業作り

自分の思いを相手に伝える力を養うことや主体的に活動する思いを高めるための工夫等、実践していくにあたっての授業作りのポイントについて学部内で協議した。

自分の思いを相手に伝える力を養うために、関わる相手としては教師を基本として徐々に広げていけるように考えた。小学部では低学年から高学年になるにつれて、親や教師との関わりに変化が出てくることから、子ども同士のつながりの重要さが一層増してくるものの、まずは一対一でのやりとりに慣れることが必要となる。

また、主体的に活動する思いを高めるために、選択することを通して、自分の思いを表現することを大切にしようと考えた。さらに、児童が興味関心を示すような教材教具の呈示、何をするのが分かる学習環境の設定が大切であると考えた。以上のことをまとめたものが表1である。

表1 授業作りのポイント

- | |
|--------------------------------|
| ○関わる相手は教師を基盤として、徐々に広げていけるようにする |
| ○自己選択できる場面を設定する |
| ○分かりやすい環境を設定する |

これらの授業作りのポイントを年間指導計画や題材計画に取り入れ、小学部の教師一人一人が授業実践を行った。授業研究会を開き、授業作りのポイントの有効性を確認したり、新たな視点を見出したりすることで、対話性を重視した学びの有効性について検討した。また、実践を通しての児童の変容を記録・検証することによって、よりよい授業作りができるように活かしていきたいと考えた。

次に、授業実践例を報告する。

1 実践1：1組「つくって食べよう」における授業作り

小学部1組は、1年生3名、2年生3名の計6名の児童が在籍している。学校生活にも慣れ、授業に積極的に参加することができるようになってきた。人との関わりに関心がもてずに、一人で遊ぶ児童もいるが、休み時間には、食べ物の絵本を見たり料理のまねごとをしたりして、自分から教師や友達と積極的に関わる児童が増えてきている。

一方で、友達を気にするあまりに、友達の意見に左右されやすく、選択肢の中から好きなものを選ぶことが難しい場面が多く見られるのが課題である。

自分の好きなものを選択し決定していくことは、よりよく生きていく上で重要なことである。「つくって食べよう」では、「食べたいものを考える」「材料を選ぶ」「工夫して作る」等、様々な活動を行うことができる。作った後に食べる活動があることで、より興味をもって楽しく取り組むことができる。

そこで、本実践では、自分の好きなものを選び、工夫しながら作る喜びや楽しさを経験させたいと考えた。その中で、教師と相談したり、友達の様子を見たりして、人との関わりが多くもてるような授業作りを目指して検討を行った。

(1) 実践の経過

① 教師と相談したり友達の様子を見たりして好きな材料を選ぶ場面

事前調査（保護者）により好きな材料を確認し、全員が好きな材料を選べるようにした。また、友達の様子が見えるように、コの字型の座席を設定した。作りたいもの（クレープのトッピング）を考える際には、視覚支援教材（図1、図2）を活用し、興味・関心や学習意欲を高めるようにした。

エピソード1「友達のものを見比べる」

視覚支援教材を使って、完成イメージを作る場面。AさんとBさんは、「これ、入れる」等と話しながら、自分で考えて好きな材料を選択し、クレープの完成イメージを作ることができていた。作り終わると、隣同士の二人はお互いに見比べて、「クリーム、一緒」「苺、同じ」と楽しそうに会話をしていた。



図1 クレープ作りの視覚支援教材



図2 視覚支援教材の活用例

② 材料の乗せ方や包み方などを教師と一緒に試行錯誤しながら行う場面

クレープの完成イメージを作った後、実際のクレープ作りに取りかかった。自らの完成イメージを見ながら、材料をトッピングすることができた。クレープの包み方は、3パターンの写真を用意した。

エピソード2「教師に確認しながら」

完成イメージと実際のクレープ作りの関係性がつながっていなかったCさん。完成イメージを作る視覚支援教材には、材料のシールを全部貼ってしまっていた。実際にクレープを作る際には、教師の顔をのぞき込んで確認しながら、一つ一つ材料を置いていた。少しずつやり方が分かると、安心して自ら材料を置く様子が見られた。

(2) 考察

① 小学部内研究会での話し合いから

作って食べる活動は児童にとって魅力的であり、最初から最後まで授業を楽しんでいた。「こんなものが作りたい」という思いをもって取り組むことができる状況作りと合わせて、本人が「できた」という達成感を味わえる内容であったと思われる。

本実践では、「(材料に)何を選ぶ?」と聞くことによって、児童の思いを引き出すことができた。また、作っている中で、友達の様子にも関心を向けていた。それにより、児童同士でクレープを見せ合ったり、会話したりといった関わりを増やすことができた。教師の意図的な言葉かけにより児童同士の関わりが増えたことから、改めて言葉かけの重要性を確認することができた。

② 成果と課題

本実践を通して、①自分で選択すること、②分からないときや不安に思うときには教師に相談すること、③自分の作ったものと友達の作ったものを比較したり友達と話したりながら楽しく活動することの

3点について、児童は学ぶことができた。魅力的な素材を使い、「やってみたい。」という思いを大切にすることが土台にあったからだと思う。

一方で、自分で選択することが難しい児童に対して、どのように働きかけていけばよいかという課題も残った。日常生活の様々な場面において、自分で選択できる機会を多く設定していくことで、思いを伝える素地を育てていきたい。そして、自分の思いを表現することを通して、人との関わりがもてるように、引き続き取り組んでいきたい。

2 実践2：2組「やさいオバケになろう」における授業作り

小学部2組は、3年生3名、4年生3名の計6名の学級である。

人との関わり方においては、自分のやりたいことに友達を巻き込もうとしたり、反対に友達が介入してくることを嫌がったりするなど、自己主張が強く見られる。一方で、興味関心の近い友達と一緒に楽しそうに遊ぶ様子が見られることから、友達への関心の高まりも感じている。また、絵本に対する関心は高く、自ら読むことは難しいものの、読み聞かせが好きな児童は多い。

本実践では、読み手と聞き手がやりとりをしながら絵本を読み合い、その後で絵本の世界とつながった環境の中で遊ぶ「読み合い遊び」を行う。絵本の世界で遊ぶ中で、自分のやりたいことを実現したり、教師や友達と関わったりしながら、他者への関心を高めていきたい。そして、自己選択しながら夢中で遊びに入り込む中で、楽しいと感じたり、達成感を味わったりできるようにしたいと考えた。

尚、読み合い遊びでは、児童の興味関心に合わせて、絵本や教材を準備することが大切になる。遊びが展開される中で、教師は児童の「やりたい」思いに寄り添い、遊びのきっかけを作ったり、遊びのモデルを示したりすることで、児童一人一人が遊びに入り込めるように支援していく。

(1) 実践の経過

① 児童の興味関心を適切にとらえた、絵本選びや教材作り

エピソード1「食べ物の絵本と絵本に出てくる大鍋」

大鍋の中で起こっていることを気にしながら、直接絵本の世界とは関係のない電車になったり、大鍋の周りに戻ったりしていたDさん。みんなには鍋に

入るように声をかけていたが、自分が入らない。そこへ、大鍋に入ったり出たりしながら、活発に遊んでいたEさんが、「ねえDくんも入ったら？」と声をかけると、Dさん「しょうがない。そんなに言うなら～」と言いつつ、大鍋に入り「これでいいか。Eくん！」とEさんに呼びかけていた。

学習活動の初めに読んだ「オバケカレー」という絵本では、主人公（きつね）が持つカレー粉の香りに誘われ、野菜のオバケが次々に大鍋に入ってしまう場面がある。食べ物や調理に興味関心の高い児童が大鍋にみんなで入ったら、関わりが生まれるきっかけになるのではと考えた。そこで、段ボールで大鍋と鍋の蓋を作り、教室の中心に配置した。大鍋は本実践において、児童全員の遊びのよりどころとなった。大鍋を介して、児童同士の関わり合いが生まれた。



図3 授業の様子①（大鍋で遊ぶ様子）

② 一人一人が遊びに夢中になれる手立ての工夫

エピソード2「児童の興味を引く素材」

教師は「おにぎりを作ろう」とFさんを誘ったが、自分ではやらずに教師がおにぎりを作る様子を見ていた。しばらくしてから、自分でお花紙を使って、おにぎりを作るFさん。おにぎりを教師に渡し、教師が食べる真似をして「すっぱ～い」というと満足していた。その後、おにぎりが出てくる好きな絵本（「おべんとうしろくま」）を片付けると、「オバケカレー」に出てきた大鍋のところに行き、段ボール製の大きなしゃもじを使ってぐるぐる混ぜた。

また、Fさんの行動を見て、お花紙に気付き、それを大鍋に入れる動作を繰り返すGさん。お花紙を調味料か何かに見立て、鼻歌のようなものを歌いながら、大鍋に入れることを楽しんでいました。

FさんもGさんも普段一人遊びや大人と関わる機会が多い。Fさんは、以前「おべんとうしろくま」の絵本を読んだとき、おにぎりに興味を示していた。またGさんは、ままごと遊びのとき、友達の混ぜている鍋の中に、いろいろな物を入れて遊ぶ様子が見

られていた。普段の児童の様子から、遊びのきっかけになりそうな物を準備し、モデルを示したり誘ったりした。



図4 授業の様子②（おにぎり作り）

(2) 考察

① 小学部内研究会での話し合いから

本実践では、絵本の世界でその子なりの遊びを展開することができた。児童全員が同じ世界観で遊ぶことは難しかったが、お互いを気にするような様子も見られた。自由遊びという形態の中で、一人一人の思いが十分に表現できていたと感じている。

小学部内研究会では、さらに遊びを発展させるための提案として、遊びにストーリーを設定したり、途中で何かイベントを起こしたりといった意見が出た。教師側の意図を少し加えることで、児童同士の関わりをより増やすことができるのではないかとこの意見である。また、より学習効果を高めるためには、自由遊びにおけるT1とT2の連携、役割分担のあり方について検討していく必要性が挙げられた。

② 成果と課題

絵本への興味関心が高まり、読み合いの場面では、絵本の内容によく反応し、楽しむ様子が見られた。「オバケカレー」の絵本の文脈に緩やかに影響されつつ遊ぶことで、場所や物を共有する場面が生まれ、人と関わる場面も増えた。現段階では、児童と教師との間でのやりとりが多いものの、今後は児童同士が関わりを深められるような手立てを工夫したい。

IV 全体考察

実践1「つくって食べよう」では、自分の好きな材料を選択することを通して、自分の思いを表出することを目的として実施した。「作って食べる」活動は児童にとって関心の高い活動である。自分で作って食べるという一連の流れの中で児童は達成感を

味わうことができたと考える。また、児童によってクレープの中身が異なることで、友達が作っている様子にも興味を示す児童もいた。

実践2「やさいオバケになろう」では、絵本の読み合い遊びにおいて児童のやりたい遊びを引き出すとともに、友達同士の関わり合いを広げることが目的として実施した。遊びを通して絵本そのものに興味関心をもてるようになっていたり、絵本に出てくる大鍋などを用いてそれぞれが思い思いの遊びに夢中になったりすることができた。また、教師や友達を遊びに誘ったり、友達の遊びを見て同じ物に興味を示して遊んだりする場面も見られた。

二つの実践を通して、「やってみたい」という思いを大切にすることで、児童が主体的に活動したり、自分の思いを相手に伝えたりといった場面を引き出せることが分かった。その思いを育むために検討してきた授業作りのポイント（表1）も、有効であることが確認できた。

授業作りのポイントの一つに挙げた「分かりやすい環境を設定する」ことは、児童の不安感を軽減し、落ち着いて授業に参加できる効果があった。学習内容、学習の展開、学習環境（教材の使い方、動きやすい動線等）を分かりやすく設定することは、「やってみたい」という思いの土台にあると考えられる。

次に、「自己選択できる場面を設定する」ことに関しては、学習場面に関わらず日常のいろいろな場面で、自ら選択できる場면을積み重ねていくことが、一人一人の主体的な思いを作る上で必要であると、改めて感じた。実践1では、「こんなクレープが食べたい。」という思いをもち、好きな材料を選んでトッピングをした。実践2では、絵本の世界にある大鍋や素材が配置された環境の中で、各々の興味関心に基づいて遊ぶ物を選び、遊び方を考えるといった姿が見られた。どちらの実践においても、活動に魅力と自由度の高さがあり、それが一人一人にとっての選択の幅の広さを生んでいた。だからこそ、主体的に取り組む姿を引き出すことができたのであると思われる。

一方で、選択をすることで意思を示しても、好きな物を選んでいるのか、友達の真似をしているのか等、何を基準にして児童は選択をしているのかについては疑問が残るところもあった。自分で選択することが苦手な児童への支援については、さらに検討していく必要がある。

しかし、その点については、小学部内研究会でも話題に挙がった。そこで共有したことは、自分が活動したことを振り返ることの大切さである。自分の選択したものを、活動したことを言語化するという過程を経て、個人内言語や情操は豊かに育っていく。これは、表出が難しい児童においても同様であり、児童が選択する場面に合わせて、教師が言語化することで少しずつ育っていく。児童の内面の成長を支援することで、「やってみたい」という思いや自分で選択する力が育っていくものと考えている。

今年度の取り組みを基に、小学部児童における対話性を重視した学びについて、引き続き研究を通して検証していきたい。

付記

本稿は、宇都宮大学教育学部附属特別支援学校における令和元年度校内研究の小学部研究（メンバー：阿部正明、石川雄大、小松崎信彦、増淵有美、小鍋壮史、齋藤由紀、手塚則子、石川由美子、司城紀代美）として共同で取り組まれているものの一部を筆者らの責任の下に発表するものである。

参考文献

- 三浦光哉（2019）「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善とは．実践障害児教育，No.548，10-11.
- 谷田育弘（2019）「対話的な学び」に着目した生活単元学習の授業改善．実践障害児教育，No.548，16-19.
- 丹野哲也（2017）知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善．特別支援教育研究，No.724，2-7.
- 高垣隆治・池本喜代正（2001）自己選択・自己選択の力を育む授業－知的障害養護学校の作業学習を通して－．宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要，第24号，186-196.

知的障害特別支援学校における対話性を重視した学びに基づく 教育実践の創造(3) — 中学部における「友達の考えを受け止め、選択・行動する力を育む 授業作り」—†

牧田英美里*・富川聡*・山崎有子*・岡澤慎一**

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

本稿では、知的障害教育特別支援学校中学部における授業作りに関して、生徒が友達の考えを受け止め、様々な考えや取りうる選択肢の中から自ら考え、判断して選択し、行動する力を育むという観点から検討を行った。こうした観点に基づいて学びに向かう授業とは、どのようなものであるかについて検討し、中学部1～3年生で行う体育「シュートの練習をしよう」と中学部3年生における生活学習「修学旅行の振り返りをしよう」の授業作りに関する実践を取り上げ、各々の成果と課題について検討した。その結果、いずれの実践においても、生徒が「できる」、「分かる」環境を整えることで、自分の考えをもち、その中で友達の考えとの違いに気付き、選択・行動することができるようになることが分かった。また、対話性とは、音声言語を主とした言語活動の中に留まるものではなく、生徒の種々のふるまいや表情変化など、様々なやりとりの中にこそふんだんに見出されるものであり、そうしたやりとりを重ねることが生徒の内面的な変化にも大きな条件として関与していることが示唆された。

キーワード：受け止める、友達、授業作り、知的障害特別支援学校

I はじめに

本校中学部生徒の実態として、生活を重ねるなかで他者との関わりが広がり、特定の教師だけでなく、様々な教師や自身の学年以外の友達に関心をもつようになってきており、友達の頑張りを素直に認めることができる様子が多く見られている。また、興味の幅が広がり、様々な活動に意欲をもって取り組むことができている。その一方で、自分の思いを強く通そうとする場面や、友達の思いを受け入れながら適切な行動に移すことが難しい様子も見られる。

本校では、令和元年度からの2か年で「対話性を

重視した学びに基づく教育実践の創造」を研究テーマとして設定した。ここでは、対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と捉え、子ども主体の学びを大切にしている。中学部では、対話性の中でも特に「他者の考えを受け止める」の部分に注目し、身近な他者である教師や友達との関わりの中での対話性を重視した学びについて検討することにした。

中学部では、生徒自らが学びに向かって試行錯誤する過程で、「できた」、「分かった」というような達成感を積み重ねていくことを大切にしている。また、このことは、新しい課題に出会ったときに自分で問題を解決していこうとする力につながると考えられよう。本研究においては、生徒が試行錯誤を重ねる状況に焦点を置き、友達との関わりの中で、自分の中にはなかった新たな考えに出会うことで、友達の考えを受け止め、友達の考えを踏まえつつ、様々な選択肢を検討し、考え、判断して次の行動を

† MAKITA Emiri, TOMIKAWA Satoshi*, YAMASAKI Yuko*, and OKAZAWA Shinichi** :

Lesson planning for children with intellectual disability: from the view point of "dialogicality"(3)

Key words : Lesson planning, School for children with intellectual disability, acceptance, friend,

*Special Needs Education School Attached to the Faculty of Education, Utsunomiya University

**Graduate School of Education, Utsunomiya University

(okazawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

選ぶことができるのではないかと考え、主題を設定した。そして、こうした力をどのようにして育ていくことができるのかについて検討を重ねながら授業実践を行い、有効な手立てを明らかにすることを目的とした。

II 方法

中学部では、授業中での対話性を重視した学びを、教師や友達とのやりとりを重ね、思いを受け止め、生徒が自分自身を振り返り、さらに行動し、試行錯誤する学びと捉えた。そして、教師間で協議を重ね、学びの過程において必要な、生徒の活動について表1のように整理した。

表1 生徒の活動

① 自分の考えをもつ・表現する
↓
② 友達の考えを受け止める・比べる
↓
③ 試してみる・選んで行動する

そして、表1で示した生徒の活動を引き出すための授業作りのポイントを表2に整理した。

表2 授業作りのポイント

○生徒が自分の考えを表現できる場面を設定する
○複数の選択肢・意見を呈示する
○生徒の興味があることを取り上げ、活動に対する意欲を引き出す
○複数の選択肢を試した結果、何を選択するかを発表する場面を設ける

生徒の実態を踏まえ、生徒が自分の考えをもったり、友達の考えと比べたりすることができるよう、生徒の経験に基づいた具体的な場面を取り入れることにした。また、音声言語を介したやりとりだけでなく、生徒の行動や表情など、一人一人に応じた表現の方法を大切にしたい。

教師一人一人が、これらの授業作りのポイントを取り入れた授業実践を行い、生徒の変容を見ながら、授業展開の工夫や教材・支援の改善について検討した。

III 対話性を重視した学びに基づく教育実践

1 実践1: 体育「シュートをしよう」(1~3年)における授業作り

中学部の体育は3学年合同で行われている。1年

生6名、2年生5名、3年生6名の計17名で、内訳は男子11名、女子6名である。

生徒の多くは運動に意欲的に取り組んでいるが、体力や粗大運動の巧緻性、判断力、一斉指示の理解など様々な能力についての個人差が大きく、個別の配慮が必要である。また、昨年度までにユニホックのゲーム経験がある生徒もいる一方で、ほぼ初体験の生徒もあり、ルールの理解や基本的な技能の習得状況にも差が見られる。発表に関しては、積極的に自分の考えを言える生徒も多いが、考えをまとめたり、意思を表出するのに支援が必要な生徒もいる。

本時は、シュートに関する練習やゲームを通じて、ボールやスティックの扱いに慣れ、狙ったところにボールをシュートする技能を高めることを目標としている。また、良いシュートをしている友達を手本として紹介することで、状況に応じたシュートのポイントに気が付いたり、まねや工夫をしたりできるようにしたいと考えた。

学習集団は、止まっているボールをシュートする班、転がってくるボールをシュートする班、転がるボールを走りながらシュートする班の3班に分かれて練習とシュートゲームを行った。各班で目標を決めて活動することで、各班の友達とお互いに目標を意識してシュートができるようにした。さらに、各班から手本となる生徒を選び、全体で良い点を確認し合う活動を行うことで、他の生徒の気付きや考えに触れ、共有する機会にしたいと考えた。

(1) 実践の経過

① 手本となる生徒を紹介し、良い点を確認し合う

エピソード1「転がるボールを走りながらシュート」

Aさんは、手本の生徒のシュートを見て、教師からの「どうだった？」の問いかけに対して、最初はうまく答えることができなかったが、次に、教師の「速く走った？」「歩いてた？」の問いかけに対して、「速く走る」と答えることができた。

その他の生徒からは「走るのが速かった」「打つのが強かった」「上手だった」などの発言が挙がった。

考えを共有した後の練習では、Bさんから「Cさん、ゆっくりだ。速く打った方がいいよ」等の言葉が聞かれた。

転がるボールを走りながらシュートする班では、「ボールのところへ走って行って打とう」を目標として呈示した。班の生徒の多くが、練習やシュートゲーム、手本の生徒のシュートを見て良い点を確認

し合う活動を通じて、遠くを転がるボールに対しては速く走って追いつくこと、ゴールとの距離が遠い際には強く打つことが大切であることに気付き、実際にやってみることができた。

② 友達の良い点を確認し合う活動の前後にシュートゲームを行い、それぞれの生徒が気付いたことを活かそうとする場面の設定

エピソード2「手本を見た後のシュートゲーム」

手本となった生徒のシュートを見たり、良い点の発表を聞いたりしたことで、最後のシュートゲームに意欲的に取り組む生徒の姿が見られた。

良い点として発表されたポイントを意識してシュートしようとしている生徒が多く見られた。また、ゴールをよく見てシュートすることの大切さに気付き、実践する生徒も見られた。

(2) 考察

① 中学部内研究会での話し合いから

- ・班ごとに目標を決めたことで、生徒は焦点を絞って友達のシュートを見ることができた。教師の言葉かけも目標を意識したものとなり、生徒も注目できた。
- ・手本の生徒の実演を見て、気が付いたことを積極的に発言できる生徒がいた。
- ・目標を意識できる生徒もいたが、難しい生徒もいた。
- ・自分の班の目標と打ち方はよく分かって見ていたが、他の班のものは視点が分かりにくいようだった。全体で共有するのではなく、班ごとに手本となる生徒の良い点を確認し合う活動であれば、自分の練習したことを基に友達のシュートを見ることができ、班の目標を踏まえたシュートの仕方を考えたりすることができたのではないかと。

② 成果と課題

生徒の多くは、班ごとの目標を意識してシュートすることができ、友達のシュートを見ることができた。また、良い点を確認し合う活動の際に、教師が生徒の発言を分かりやすく整理して伝えることで、生徒が目標を意識したり、行動を変えたりする場面が見られた。

課題としては、目標の設定に関して、自分のやりたいことができるようになり、より目標に近づけるように技能のポイントを精選し、分かりやすく的確な指示で伝え、生徒の意欲を喚起していくことが挙

がった。また、文字や音声言語で示す、手本を見せるといった方法の他に、道具や場の工夫、目標と反対のことをあえてやってみて対比するなど、適切な支援により分かりやすく示すことが必要となることが挙げられた。

2 実践2：「修学旅行を振り返ろう」（3年）における授業作り

本学級は男子3名、女子3名、計6名の学級である。文字や音声言語による表現が難しい生徒もいる。

本学級は、自分の興味のあることに対して集中して楽しんだり、与えられた仕事に対して前向きに取り組んだりする生徒が多い。また、友達を手助けしたり、一緒に楽しもうとしたりする姿が見られるが、自己中心的になりやすい側面がある。一緒に楽しもうとするあまり相手との距離感がつかめなかったり、互いを意識するあまり強い感情を相手に向けてしまったりする等、集団における関わり方に課題がある。

修学旅行は、3年生にとって大きな行事の一つである。事前学習においては、共通の話題を基に、興味や関心をもって取り組む様子が見られた。当日は、混雑する電車での移動疲れや見知らぬ土地での緊張感をもちながらの活動だったが、それぞれの場所を楽しむ姿が見られた。

そこで、友達と一緒にいった修学旅行について、一枚の「思い出マップ」にまとめるかたちをとり、全員で振り返る機会を設定した。修学旅行で楽しかったことや初めて知ったこと、自分で体験したことをみんなで伝え合った。1・2年生へ紹介したい場所や次に行ったらやってみようなどと考えて、「思い出マップ」に示すようにした。

(1) 実践の経過

① 6人全員で一枚の「思い出マップ」作りを設定

エピソード1「終始マップを気にしている」

自分の世界に入り込んだり、特定の気になる生徒を注視したりすることの多いDさんは、楽しかった思い出として選んだ地下鉄の写真とそれに合わせたコメントをよく見ている。また、隣のEさんが選んだ写真も見ていた。

音声言語による表出ができる生徒は、思い出マップに貼り出された写真を身を乗り出すようにして見て、話をしたい様子が見られた。

あらかじめ6人それぞれが欲しいと伝えてきた場所の写真を用意したことにより、そのときの思い出

を共有することができた。また、友達がどんな写真を選んだのか興味をもち、友達の発表を楽しみに聞こうとする姿が見られた。「思い出マップ」作りは生徒の興味を引く素材となった。「思い出マップ」を作るという同じ目的を共有し、一つのものを作り上げる中で、生徒同士が共に学び合う姿が生まれた。

② 自分の思いを相手に伝える手立ての工夫

エピソード2「自分から星のシールを貼る」

写真を貼り、そのときの気持ちなどを付箋で記した後、1・2年生へ紹介したい場所に星のシールを貼った。6人とも進んで貼ることができた。Fさんは、自分が貼った写真だけでなく、友達が貼った別の場所に星のシールを貼った。理由を聞くと、「面白そうやってみたい」とのことだった。

付箋に書く内容については、あらかじめホワイトボードに見本を呈示することで何を書けば良いのかを分かりやすく示した。また、実態に応じて簡単な言葉にイラストを添えた付箋の中から選択できるように教材を準備した。どの生徒も自分の気持ちを表現することができた。Fさんについては、友達の発表を聞いたり、友達や自分が貼った写真や付箋を見たりする中で、じっくりと考えて紹介したい場所に星のシールを貼ることができた。

(2) 考察

① 中学部内研究会での話し合いから

- ・写真があったことで、どの生徒も今何をしているのか分かり、その手がかりを基に何らかの反応が見られた。
- ・写真を介して、教師と生徒、生徒同士がつながっている様子が見られた。
- ・教師が司会の役割を果たして、万遍なく生徒に発表の機会を設けた。生徒のつぶやきを拾ったり言葉を付け加えたりしながらやりとりを深めることが大切だった。
- ・視覚的な支援については、普段使っているものであれば、表現のツールとして使える。

② 成果と課題

「思い出マップ」作りを介して、6人が向き合い一つのものを作り上げるという学習に取り組むことができた。また、自分一人だけではなく、みんなで楽しかったという喜びを共有することができた。今後は、発信することが難しい生徒にとっての表現ツールのあり方や、思いを引き出すための手立てを考

え工夫していきたい。

IV 全体考察

実践1では、班ごとの目標を設定しておくことで、友達のシュートをポイントをつかみながら見ることができ、良さを見付けることができた。課題としては、「ゆっくり」や「優しく」などの抽象的な言葉を、生徒自身が体を動かすことを通して知るための工夫などが挙げられた。こうした言葉が生徒と教師、生徒間において相互にふんだんにやりとりされることを重ねるなかで自身の行動を調整する言葉となり、運動調整が促進されることが期待されよう。

実践2では、一枚の「思い出マップ」を制作することで、授業の目標が明確になり、全員が同じ目標に向かって学びを進めることができた。写真やイラスト、模型などの教材を呈示することで、文字や音声言語での表現が難しい生徒も一緒に思い出を振り返ったり共有したりすることができた。このように、多様な生徒が共有できる信号を介したやりとりを重ねることが、生徒間相互のつながりをいっそう強固なものにすることが期待されよう。

これら実践から、友達の考えを受け止め、選択・行動するためには、まず、生徒が自分自身の中で考えをもつことが必要であることが分かった。活動や教師の指示内容を、生徒の実態に合わせ、生徒にとって「できる」、「分かる」状況になることで、自分の考えをもち、自分の考えと友達の考えを比べながら活動を進めることができる。そのためには、音声言語による指示や表出活動にとらわれず、写真や絵カード、場面の工夫など、生徒の各々が現に発し、受け止めることができるような信号による教材や環境の準備が必要であり、やりとりやコミュニケーションの観点が重要であることを改めて感じた。

付記

本稿は、宇都宮大学教育学部附属特別支援学校における令和元年度校内研究の中学部研究（メンバー：岩松雅文、加藤恭子、牧田英美里、益子丈生、五月女智子、富川聡、山崎有子、岡澤慎一）として共同で取り組まれているものの一部を筆者らの責任の下に発表するものである。

知的障害特別支援学校における対話性を重視した学びに基づく 教育実践の創造(4)

—高等部における「自分の考えを整理し、表現する力を育む授業作り」—†

伴怜子*・安西一樹*・須藤里江*・池本喜代正**・福田奏子**

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校*

宇都宮大学教育学部**

本稿では、知的障害教育特別支援学校高等部における授業作りとして、自分の考えを整理し、表現する力の育成を目指して実践を重ねてきた。対話性を重視した学びの視点から、それらの力を身に付けるためにはどのような指導や支援が必要かについて検討し、高等部における生活学習「人との関わりについて」の授業実践を行って、成果と課題について言及した。実践を通して、自分の考えや思いを表現する手段の獲得や工夫、考えや思いを表現する場の保障、経験や知識を基に、より深く考える場面の設定が大切であることが明らかになった。

キーワード：表現する力、授業作り、知的障害特別支援学校

I はじめに

近い将来の社会自立を控えた高等部では、自立や卒業後のよりよい社会生活の実現を目指し、生徒の主体的な学びを大切にしながら日々の授業や生活指導を行っている。本校の高等部生は、指示をよく聞き活動できたり、他者との関わりを好み、自分から友達や教師に関わろうとしたり、興味のあることにおいては、進んで相手に伝えようとする様子が見られる。一方で、指示がないと失敗することによって不安を感じ、なかなか活動できなかつたり、自分の考えをもっているものの、その考えに自信がもてず、他者に伝えることが難しかったり、考え自体が一方的だったりする様子が見られ、人との関わり方ややりとりの仕方に課題もある。

本校では、令和元年度からの2か年で「対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造」を研究テ

マとして設定した。対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と捉え、子ども主体の学びを重視している。

他者との関わりの中でよりよく生活していくためには、自分の思いや考えをもった上で、他者の意見や考え方に触れ、自分の考えを見直したり深めたりしながら整理をすることが必要になる。そして、自分なりの方法で他者に伝えたり、また、受け止めたりといった双方向のやりとりを積み重ねていくことが、日々の学校生活や家庭生活を豊かにしていく。自立や卒業後のよりよい社会生活を目指すにあたって大切な視点であると捉え、本研究のテーマとして設定した。

II 目的と方法

本研究では、対話性を重視した学びの視点から、他者とのやりとりに注目した実践を積み重ねることで、自分の考えを整理し、表現する力を育むための授業作りのあり方について検討することを目的とした。

授業実践にあたり、自分の考えを整理し、表現する力をより効果的に育めるよう、授業のポイントについて学部内で協議をして、次の3点を視点として

† BAN Reiko*, ANZAI Kazuki*, SUTO Rie*, IKEMOTO Kiyomasa ** and FUKUDA Kanako
** Lesson planning for children with intellectual disability: from the view point of "dialogicality"(4)
Key words : Expressing Ability, The Study of Teaching, Intellectual Disabilities

* Special Needs School Attached to the Faculty of Education, Utsunomiya University

** Faculty of Education, Utsunomiya University

(ikemoto@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

(k-fukuda@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

設定した。

- ①考えが深まるような発問の工夫
- ②考えを表現したり、他者の考えを受け止めたりする場面の設定
- ③安心して取り組める環境作り

①の「考えが深まるような発問の工夫」は、生徒の考えを深めるとともに、考えの幅を広げるために必要であると考えた。生徒の思考に揺さぶりをかけるような発問をすることで、より一層考えを深めたり、多様な価値観や考え方を引き出したりすることが大切である。②の「自分の考えを表現したり、他者の考えを受け止めたりする場面の設定」は、一人一人が自分の考えを表現できる場面を意図的に設定することが必要であると考えた。その際、考えをもてるように焦点化して発問したり、時間を十分に確保したり、言語・イラスト・サイン等による選択肢を活用したりするなど、一人一人の実態に合った工夫が必要である。一方で、他者の考えを受け止めるためには、相手の意見を意識しやすい状況作りをすることが必要になる。③の「安心して取り組める環境作り」は、生徒が考えを表現しやすい雰囲気作りが必要であると考えた。教師や周りの生徒の受容的・共感的な態度であったり、題材によっては、生徒同士の交流が図りやすい集団の構成や場の工夫をしたりすることも必要である。

これらの授業作りのポイントを基に、高等部の教員一人一人が授業実践を行い、成果と課題について把握し、次年度の研究につなげていく。次に、授業実践例を報告する。

Ⅲ 対話性を重視した学びに基づく教育実践

1 実践1：「プライベートとパブリック」(男子グループ)における他者の考えと比べながら、安心して自分の考えを表現できる授業作り

(1) 課題設定の理由

高等部1～3年男子グループは、1年生8名、2年生5名、3年生3名の計15名である。異性の関心については、異性と関わりたいと考える生徒がいる一方で、異性との関わりに嫌悪感をもつ生徒や、関心を示さない生徒もいる。実態としては、自分の思いや経験を正しく相手に伝えることが難しい生徒や、相手の思いや状況を考えて行動することが難しい生徒がいる。

思春期を迎えた生徒達は自分と他者への関心が高

まっている。性についても様々な興味や関心が生まれてくる中で、自分の体と心の変化について戸惑ったり、自他の違いや男女の違いを意識し始めて、関わり方について葛藤したりすることがある。生徒達が男女の性について正しい知識を得ることや、状況に応じた適切な異性との関わり方を考えることは、豊かな人生を送るために必要なことである。本題材「人との関わり方」では、様々な場面における異性を中心とした他者との関わり方について学ぶ。その中で、相手の思いや自身の適切な行動について考え、その是非について判断したり、他者に自分の考えを伝えたりすることで、生徒一人一人が性についての多様な考え方が得られるようにしたいと考えた。

本時はその第1時間目として以下の3点を目標とした。

- ①「プライベート」と「パブリック」の違いを知る
- ②異性との関わりにおける望ましい行動を考える
- ③異性との関わり方に気をつけようとする

本実践では、初めに「プライベート」と「パブリック」について、スライドを基にプライベートな場所としてよいことや、パブリックな場所としてはいけなことを確かめた。その後、〇×クイズとして、異性との関わり方について、望ましい行動について考えた。このとき、全員が意見を表しやすいように「〇」「×」「？」の3種のカードを用いた。その後、「相手にしてほしいこと」をされたときにどうしたらよいのか、「相手にしてほしいこと」を自分がしたらどうなるのかについて、具体的な場面を示し、それについて友達同士で考えを伝え合った。授業では教師も含めて同性のみの学習集団として構成し、生徒が安心して意見を言える環境作りを行った。

(2) 実践での様子

① 全員が表現しやすく、考えが見えるカードの活用

「〇」「×」「？」のカードは、どの生徒にとっても考えを表現しやすくなるツールとなった。友達同士で考えを比べ合ったり、教師が理由を問うことで考えを広げたり深めたりするきっかけにも活用できた。

エピソード1「プライベート？パブリック？」

食事のマナーの問題で、異性と店内でデートをしているときに、食べ物を口いっぱい頬張ったり、両手に食べ物を持ったりする行為の是非を問うた。多くの生徒が「×」カードを挙げたが、一人の生徒は迷いながら「？」カードを挙げた。理由を尋ねる

と「店ではなく、自分の部屋なら、プライベートな空間なのでいいのではないか」というものであった。「？」カードがあったことで、生徒の多様な考えの一つを教師が拾い上げることができた場面であった。

② 同性のペアで考えを伝え合う機会の設定

生徒一人一人がもつ考えをペア同士で伝え合う場面を設けることで、改めて自分の考えを整理したり、考えを深めたりできると考えた。

エピソード2「そういうのもあるね」

異性の体に急に触る、無理矢理キスをするなどの「してはいけないこと」をするとどうなるか、ということについてペアで話し合った。「逮捕される」「嫌われちゃう」「話してもらえなくなっちゃう」などの意見が交わされる中で、生徒達が自分の考えとペアになった友達の考えを比べる様子が見られた。



図1 授業の様子①（意見を伝え合う様子）

(3) 考察

① 高等部内研究会での話し合いから

「○」「×」「？」のカードについては、生徒の意欲を高められたり、考えの理由を聞く入り口になって良かったという意見があった。しかし、一部の生徒は、「正誤」にこだわってしまう様子も見られた。ペアでの話し合いは同性であったことで、照れるなどの様子も見られず真剣に行うことができていた。取り上げる場面については、生徒の実態差もあり、より精選すると良いという意見が挙がった。

② 成果と課題

「○」「×」「？」のカードは、自分と他者の考えを比べたり、教師が理由を問うことで考えを深めたりでき、有効であった。ペアでの考えの伝え合いについては、男子グループは障害程度の差も大きく、学習集団の人数も多かったことから、一斉に行うには難しさがあった。生徒の実態に応じてさらにグループを細分化し、扱う話題を精選した上で、話し合う方法も含めてさらに検討を重ねていきたい。

2 実践2：「プライベートとパブリック」（女子グループ）における自分の考えを整理し、表現する力を

育む授業作り

(1) 課題設定の理由

高等部1～3年女子グループは、1年生1名、2年生3名、3年生3名の計7名である。友達や教師との会話を楽しんだり、好きな異性のアイドルの話で盛り上がりすぎる生徒が多い。また異性への関心が高い生徒や、具体的なイメージをもつまでには至らないが「結婚をしたい」と発言している生徒もいる。

心と体が大きく変化する思春期にある生徒たちは、異性への興味関心も高まっていく。正しい性の知識を得るとともに、状況に応じた適切な行動を考えられるようにすることは、生徒たちの卒業後を見据えた、今、必要な力であると考えた。

本題材では、同性のグループで学習集団を構成した。ただし、能力別のグループではない。同性であっても距離感等が難しい生徒もいるため、異性に限らず、人と関わるときに自分がどう行動するのが良いかを考えたり、判断したりする力を身に付けられるようにしたいと考えた。また、その判断した考えを自分なりに表現する力も身に付けられるようにしていきたい。

本時は「プライベート」と「パブリック」を知ることから始める。①違いが分かること、②状況に応じて他者と関わる際の望ましい行動について考えること、③学校生活や卒業後の生活を想定して、自分なりの考えをもとうとすることを目標とした。

授業では最初に、プライベートとパブリックの言葉の意味を整理した。次にスライドや写真を使用しながら、女性としてパブリックな場所ではいけないことや注意すべきこと等をクイズ形式で学習した。その際、自分の意見を表現する手段として「○」「×」「？」のカードを用いた。「？」のカードは、生徒が判断に迷ったときに活用できるだけでなく、教師が生徒に「？」を選んだ理由を聞くことで、生徒の考えを広げたり、深めたりできると考えた。

(2) 実践での様子

① 安心して話ができる環境と雰囲気

個別の会話ではなく、授業の中で意見を言う際には、普段の仲間の中でも緊張する生徒がいる。また、性に関する内容を扱うと恥ずかしいという感覚をもつこともある。自分の意見を表現してよい、いろいろな意見があってもよいと感じられるようにしたいと考えた。

エピソード1「恥ずかしくて・・・」

下着が透けて見える服装やブラジャーのひもが見えている写真を使用した質問に対して、「×」を上げる生徒たちに「何がダメなのか？」と投げかけた。なかなか手が挙がらない中、Aさんは「恥ずかしくて…（みんなの前で言えない）」と発言。教師の近くへ来て、耳元で話すように促すと自分の考えを話すことができた。それを教師が全体に伝えることで話を進めることができた。

② 自分の考えを表現する「？」カード

質問に対して「○」「×」で答えるという方法は、一言で答えられることから反射的に反応してしまうこともある。生徒たちの迷いも意見として取り上げ、どのようなことで迷っているのかを引き出すことでさらに他の生徒も考えが深まるのではないかと考えて「？」カードを取り入れた。

エピソード2「ズボンなら・・・」

スカートをはいている女性が足をそろえて座っている写真と足を開いて下着が見えている写真を使用し、どちらがよいか質問した。足を開いている写真に対してほとんどの生徒が「×」を挙げたが、Bさんだけが「？」カードを挙げた。下着が見えてしまうような座り方に対して「×」を挙げることを予想していたため、何に迷っているのかを聞くと、「ズボンなら…」とつぶやいた。足を開いて座ると同じ状況であっても、服装が違えば許されるのではないかという思考が見えた瞬間であった。



図2 授業の様子②（自分の考えを表現する様子）

（2）考察

① 部内研究会での話し合いから

○×クイズでは、写真で示される情報を基に、場面を限定したり想定を変えたりすることで、より具体的に生徒が考えることができ、そこから話し合いが広がるのではないかという意見が挙げられた。また、「どこが？」や「なぜ？」という教師の発問に対して、生徒なりの言葉で答えようとする姿も見られた。このことから、「なぜ？」という発問を大切に、生徒が考える時間を十分に確保することで、生徒同士の対話へ発展させることも計画できると考えられる。さらに、答えが明確ではなく、曖昧なままで次時につなげるような発問を取り入れると、生徒が繰

り返し考えたり、判断したりする状況を作ることができるという話も出た。

② 成果と課題

女子のみの少人数グループで学習することによって、意見を表現しやすい環境を作り、実態や状況に合わせて理由を聞いたり、具体例を挙げたりする等の発問をすることができた。しかし、新しい知識として生徒に伝えるべきことや、適切な行動を判断する力を付けるためにはどのような学習が適切なのか等、性教育としての学習内容を精選する必要がある。

「なぜ？」を考える十分な時間と、自分と異なる意見を知って、さらに再検討する機会を意図的に授業に設定していきたい。

IV 全体考察

二つの実践を通して、対話性を重視した学びには、一人一人が表現できる手段の保障と、考えを深めるための発問の工夫が必要であることが分かった。意見に対して賛成か反対かを「○」か「×」で表現することは、一つ的手段として有効であった。その上で、「なぜそのように表現したのか」「他者の考えについてどう思うのか」等について考える機会を設けることで、対話のきっかけを作ることができた。生徒一人一人の表現する機会を保障しながら、考えを揺さぶることによって、新たな気づきを生み出すことができたと考える。

また、授業のねらいと内容を考慮して、学習集団を編成することも重要な視点であった。二つの実践は性教育を扱っており、生徒によっては恥ずかしさを感じるのではないかと考えた。同性の集団で編成することで、安心して取り組める環境作りができたと思われる。一方で、男女の互いの理解を促すためには、男女がともに学ぶ集団を作ることにも必要なのではないかという意見もあった。それに加え、効果的に学習を進めるための学習集団の人数についても考えた。男子グループは、一斉指導の形態、隣の人と二人組といった編成をした。女子グループは少人数で編成した。お互いに話をしやすい雰囲気を作ることができたのは、少人数の編成であった。以上のことから、ねらいと内容によって学習集団を変えることが、より効果的に学ぶ上でも重要であることが分かった。

今後、さらに対話性を重視した学びを深めるためには、日頃から生徒自らが考えを表現できる環境作

りと、行動を決定できる機会を設けることが大切になると考える。教師は指示を出す頻度を状況により調整し、共に学級で生活するものとして「どうすればよいのか」「次に何をするのか」等、何気ないことでも生徒とともに考え、生徒自身が行動を決められるようにしていきたい。

付記

本稿は、宇都宮大学教育学部附属特別支援学校における令和元年度校内研究の高等部研究（メンバー：安西一樹，鎌田麻恵，神山陽啓，齊藤祥平，須藤里江，伴怜子，備前智史）として共同で取り組まれているものの一部を筆者らの責任の下に発表するものである。

文献

山下勝弘（1987）精神薄弱者のための性教育ガイドブック 大揚社
全国特別支援学校知的障害教育校長会（2019）知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ 東洋館出版社

9 研究のまとめ

(1) 成果と課題—子どもの学ぶ姿から—

一年目の研究全体を通して、子どもの学ぶ姿から見えてきた成果を二点、課題を一点挙げる。

成果の一つ目は、対話性を重視したことで、多様な違いが生まれたことである。そして、その中で何かに気付いたり、考えて表現したり、関わりをもったりする場面が見られたことである。

二つ目は、子ども自身の意欲を踏まえた「できる」を大切にすることで、主体的に学習に取り組む姿に徐々に近づけることができたことである。

課題としては、他者の考えを受け止めるための、分かりやすい情報の呈示、整理の仕方である。分かるためには、「何をする」という目的意識と、「何を言っている（している）」という自他の意見等の違いが分かるようにしなければならない。全員が話題を共有しながら取り組むためには、視覚支援を活用して記憶を補うことが必要であると感じた。

各学部の授業作りから見えてきた成果と課題は、表4に示す。

表4 各学部の成果と課題

	成果 (○) と課題 (▲)
小学部	<p>○「やってみたい」という思いを大切にすることで、主体的に活動したり、自分の思いを相手に伝えたりといった場面を引き出せることが分かった。</p> <p>○分かりやすい環境の設定は、児童の不安感を軽減し、落ち着いて授業に参加できる効果があった。</p> <p>○学習場面に関わらず日常のいろいろな場面で、自ら選択できる場면을積み重ねていくことが大切だった。また、活動に魅力と自由度の高さがあることで、選択の幅が広がった。</p> <p>▲選択をすることで意思を示しても、それが本当に好きで選んでいるのかについては、疑問が残るところもあった。教師は、その意味を真摯に問い続けることが必要になる。</p>
中学部	<p>○活動内容や指示の仕方を生徒の実態に合わせ、生徒にとっての「できる」、「分かる」状況になることで、自分の考えをもち、自分の考えと友達のことを比べながら活動を進めることができた。</p> <p>○生徒が表現でき、そして受け止めることのできる状況作りが必要であることが分かった。</p> <p>○関係を表す抽象的な概念（例えば「強いー弱い」等）は対にして確認するなど、言葉の理解を広げるための工夫が必要であった。</p> <p>○何をするのか、どこに注目するのかという目的が明確であることの必要性が分かった。</p> <p>○教材を介したり、生徒のつぶやきを拾ったり、座席の配置を工夫したりすることで、友達同士のつながりを作ることができた。</p> <p>○日頃から友達の良さに目を向ける機会を設けることが大切であった。</p> <p>▲生徒の内面的な変化や思いを読み取り、その意味を解釈し、一人一人に必要な手立てを探ることが必要になる。</p>
高等部	<p>○一人一人が表現できる手段の工夫と、考えを深めるための発問の工夫が必要であることが分かった。「なぜそのように表現したのか」「他者の考えについてどう思うのか」等について考える機会を設けることで、対話のきっかけを作ることができた。</p> <p>○授業のねらいと内容を考慮して、学習集団を編成することは重要な視点であった。集団の人数、同質性と異質性を考慮しながら編成する必要があった。</p> <p>▲日頃から生徒自らが考えを表現できる環境作りと、行動を決定できる機会を設けることが大切になる。何気ないことでも生徒とともに考え、生徒自身が行動を決められるようにしていきたい。</p>

(2) 次年度の授業作りの方向性

次年度の授業作りにおいて、学校全体として大切にすることを挙げる。それを、①「分かる状況作り」、

②「違いを活かせる状況作り」、③「試行錯誤ができる状況作り」、④「多様な表現の尊重」という四点にまとめた。

①「分かる状況作り」については、表4の小学部の成果にある「不安感を軽減し、落ち着いて授業に参加できた」が示すように、学びの土台となるものであると考える。また、全体を通した課題でも、他者の考えを受け止めるための、分かりやすい情報の呈示、整理の仕方の大切さに触れた。相互主体的に表現したり、受け止めたりするためには、互いに「分かる」状況が必要になる。それがなければ、双方向の学びにはならない。

②「違いを活かせる状況作り」については、いろいろな対話の定義に出てきた「他者との相違を前提として向き合う」や「差異を活かす」という言葉にあるように、違いがなければ対話が生まれないことを意味する。つまり、対話性を重視した学びにおいても、違いがあることが必要なのである。その違いを活かすことで、学びの広がりや深まりを作り出すことができる。もちろん、その違いは、一人一人の主体的な思いからのものでなければならない。

③「試行錯誤ができる状況作り」については、うまくいったときには「もっとこうしよう」と意欲を高め、うまくいかなかったときには「次はこうしよう」と改善を図るといふ、主体的な学習の往還のことを指す。つまり、主体的に学ぶ姿というのは、試行錯誤している姿であるともいえる。他者の考えに触れ、そこから自らを見つめ直す。そして、また表現する。その学びのプロセスこそが重要である。図5（研究の全体図I）で示したように、それが「自ら考え、判断し行動を調整する」力につながるものとする。小学部では「選択」、そしてそれを引き出す「活動の魅力と自由度の高さ」が、試行錯誤につながる文脈で捉えることができる。中学部では「考えを比べながら活動を進める」という部分から見えてくる。そして、高等部では「考えを深めるための発問」を受けて、新たな視点で考えるという姿に見ることができる。

④「多様な表現の尊重」とは、音声言語のみではなく、文字、写真、絵カード、指差し、視線など、様々な表現方法のことを指す側面と、それぞれの思いや考えを否定せずに互いを尊重し合う側面、という二つの側面を意味する。知的障害教育における対話性を考える上で、学習者の状況を踏まえた段階を検討することが必要であると考え、表1（対話性の視点から見た子どもの段階表）を作成した。様々な思いや考えをもち、実態も異なる子どもたちが、互いを尊重し合う中で育まれる対話性とは、授業場面のみならず、学校教育全般において育てていくものであると考える。表4の高等部の課題にある「日頃から生徒自らが考えを表現できる環境作り」というのは、多様な表現の尊重をしていく学習集団作りの視点であるともいえる。

これらを、今年度の成果と課題から見えてくる、次年度の授業作りへの引き継ぎ事項としたい。

（3）次年度の研究の方向性

一つは、子どもの内面の見取りである。どのように読み取ればよいのかというのは、各学部の課題であった。今年度はエピソードを記録することでアプローチをしていったが、うまく捉えられることばかりではなかった。これら評価に関する点については、次年度の課題としたい。

もう一つは、日頃からの集団作りという観点である。互いを尊重し合える、分かり合える、伝え合える関係を、どのように構築していけるのか。それは、学習集団をどのように作るかという視点であると同時に、その中での一人一人の力をどのように育てていくかという視点でもある。

以上二点を含めて、授業作りと普段からの教育実践を、子どもたちに寄り添いながら、丁寧に取り組んでいきたい。

特別支援教育プロジェクト

校長 梶原良成
副校長 伊藤美喜
主幹教諭 江田良子
教務主任 伴内敦子
研究主任 ◎小出博史

《小学部》

○小松崎 信彦
手塚 則子
◎小鍋 壮史
齊藤 由紀
石川 雄大
○阿部 正明
増淵 有美

《中学部》

○五月女 智子
○加藤 恭子
益子 丈生
◎牧田 英美里
冨川 聡
岩松 雅文
山崎 有子

《高等部》

○齊藤 祥平
◎伴 怜子
備前 智史
○神山 陽啓
鎌田 麻恵
安西 一樹
須藤 里江

栄養教諭

下妻 理恵

養護教諭

渡邊 亜花理

(◎：研究推進係 ○：研究部)

研究協力者

(順不同, 敬称略)

宇都宮大学教授 (教育学研究科)

宇都宮大学准教授 (教育学部)

宇都宮大学准教授 (教育学研究科)

宇都宮大学准教授 (教育学研究科)

宇都宮大学助教 (教育学部)

池本 喜代正

石川 由美子

岡澤 慎一

司城 紀代美

福田 奏子

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校 令和元年度研究報告

発行日 令和2年2月15日

発行者 宇都宮大学教育学部附属特別支援学校

〒320-0061 栃木県宇都宮市宝木町1丁目2592番地

TEL:028-621-3871 FAX:028-627-4561

E-mail:tokubetsushien@cc.utsunomiya-u.ac.jp