

第 3 章

研究のまとめ

I 研究のまとめ

1 本研究の成果

本研究では、「理解の促進」「動機づけ」「環境設定」の3つの観点から授業改善を行い、主体性の発揮や高まりをねらった取り組みがなされた。その結果、各学部の実践から、自分から取り組む姿勢が高まった事例が数多く報告された。この児童生徒の変容自体が大きな成果

であり、各実践の分析より導き出される成果を以下報告する。（具体的には「1-1 3つの観点と主体性との関係性」「1-2 児童生徒理解の深まり」「1-3 教員の意識改革」「1-4 本研究の6年間のまとめ」として、述べていく。）

1-1 3つの観点と主体性との関係性

（1）視覚的支援

実践報告では、「写真や絵カードの使用」「手本の演示」「完成形の視覚化」などの視覚的支援が多く取り入れられていた。見ることで活動の内容や手順・工程、終わりまでの見通しなどが分かるように、児童生徒の実態に応じた教材教具や場の設定における工夫が見られた。

このような視覚的支援が多く行われた背景には、視覚的支援が理解を促進し、興味関心を高めることにつながったことが挙げられる。その結果、主体性の発揮や高まりを促すことにつながったと考えられる。（図1）

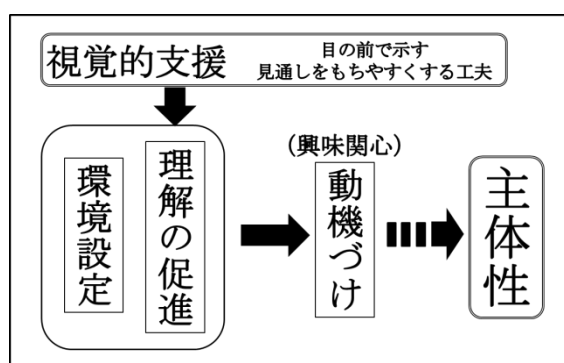


図1 視覚的支援と主体性との関係

（2）活動のしやすさ

実践報告では、「人・物・場所と動線の固定」「周囲の適切な対応」「道具を取りやすい位置に配置する」などの活動のしやすさに視点を置

いた工夫が見られた。児童生徒の活動を促すように、周りの人や物、活動場所などの環境を整理し、配置する手だてが主に行われた。また、支援者を環境要因ととらえ、児童が活動しやすくなるように、同じ対応を行うようにする取り組みも見られた。

このように物と場所と人の対応を同じにすることで、活動内容や、やり方などを分かりやすくし、自分からの行動を促す効果があったと考えられる。（図2）

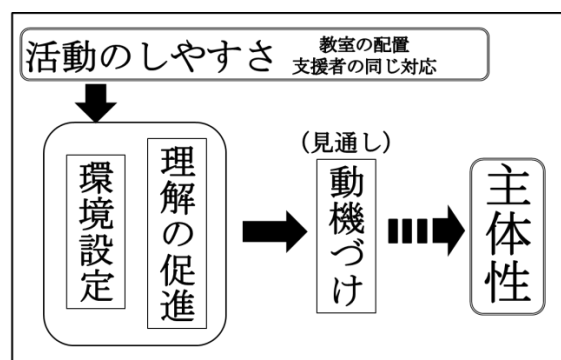


図2 活動のしやすさと主体性との関係

（3）授業展開の工夫

実践報告では「特長や経験を活かした役割の設定」や「考える時間の確保」などの工夫も行われた。ベースとなる授業の流れを決めて授業を展開することや、自分から行える内容を設定することで、児童生徒が自分から活動すること

を促す効果があった。

これは、理解の促進が図られ、安心して取り組める要因にもなっていた。この安心感が動機づけにつながり、主体性の発揮を促したと考えられる。(図3)

(4) 適切な課題設定

実践報告では「理解した活動に新規要素を加える」「実態に応じた理解できる内容の設定」などの課題設定の工夫が行われた。

児童生徒にとって適切な課題設定は、児童生徒一人一人の実態を加味して行うことが重要である。小学部の実践では、今できることや興味関心の高いことを基に少し難しいことを課題として設定し、できることや興味関心を広げる意図で課題設定が行われていた。中学部の実践でも同様に、「行動の基となる能力」から適切な課題を設定し、「支援の方法と程度」で具体的に手だてを考えられていた。高等部段階では、活動の自由度を高めたり、仲間と一緒に活動したりすることで、動機づけを図るように課題が設定されていた。

このように、実態に応じた課題に挑戦することで、児童生徒の知的好奇心を刺激し、興味関心を高める効果があったと考えられる。この興味関心を高めることにより、主体性の発揮を促し、児童生徒一人一人の力を出し切ることができたと考えられる。(図3)

(5) 興味関心や得意なことを活かす工夫

実践報告では「好きなことや得意なことを活かした教材・学習内容・役割の設定」「成功体験の積み重ね」などの工夫が行われた。

興味関心を活かした題材設定や授業展開は、主体性を発揮し高める手だてとしての大きな柱となった。どの実践でも児童生徒の今できることや得意なことを多くの目で見て、児童生徒

の実態把握を綿密に行い、興味関心が高められるように行われていた。この興味関心や得意なことを活かす工夫は、直接的に動機づけを高め、主体性を高めることにつながった。(図3)

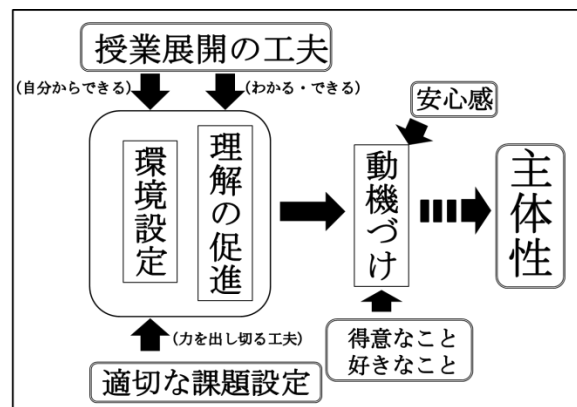


図3 授業展開の工夫と主体性との関係

以上のように「理解の促進」「動機づけ」「環境設定」の3つの観点で主体性の発揮や高まりをねらった授業づくりにおいて、多くの具体的な支援や手だてが報告された。この実践例から、3つの観点と主体性の発揮や高まりとの関係を整理すると以下の4点が見えてきた。

- ① わかる活動は動機づけを高める (図1)
- ② 環境設定が動機づけを高める (図1～3)
- ③ 理解の促進と環境設定は関係している (図1, 2)
- ④ 動機づけは主体性に直接的に関係している (図1～3)

このように、授業改善の実践例から、3つの観点と主体性との関係を整理でき、この考えを共有することで、より広い視野と多くの視点で授業改善を行うことが期待できる。この3つの観点と主体性との関係を整理できたことを、本研究の1つ目の成果として挙げる。(図4)

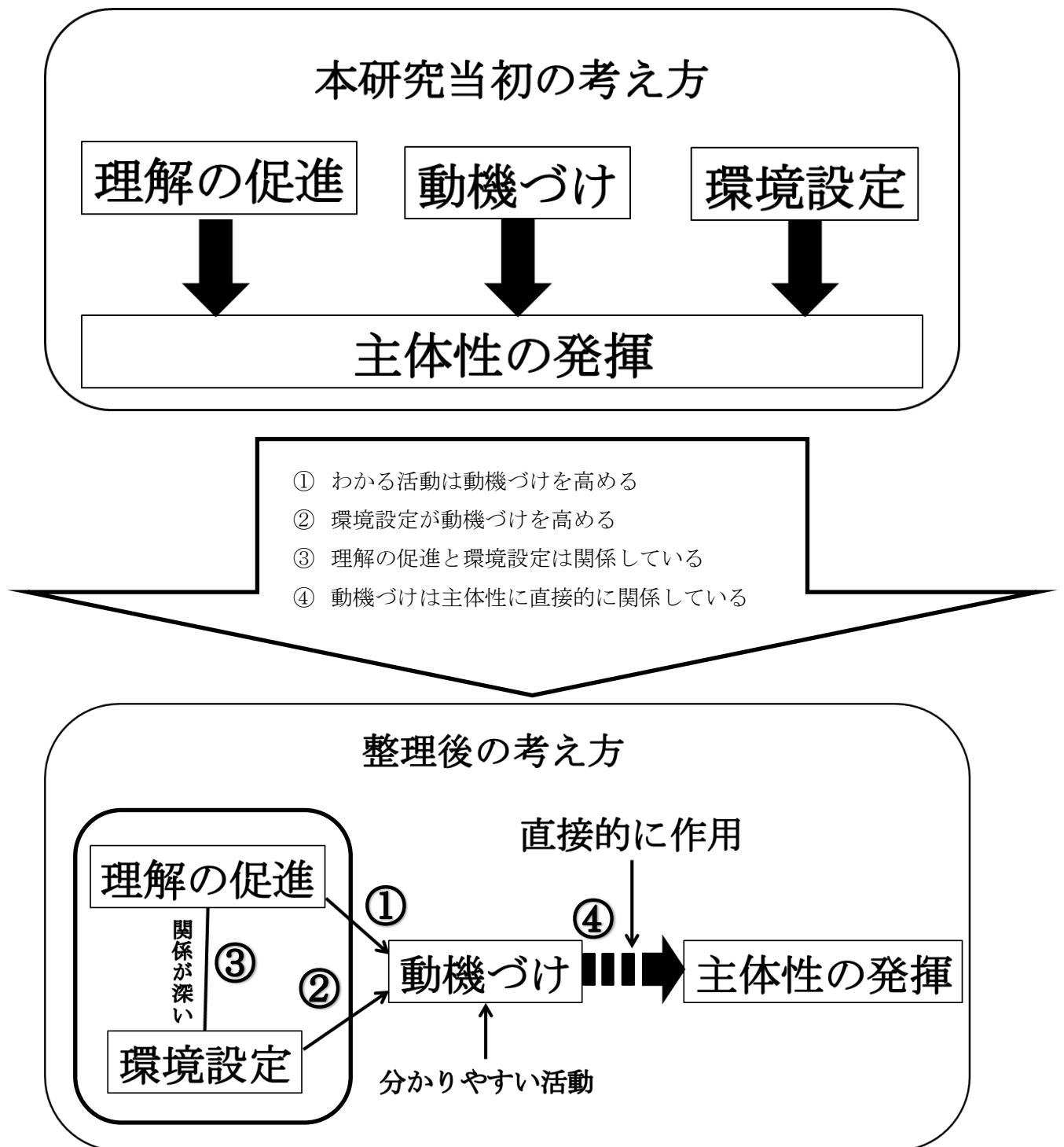


図4 3つの観点と主体性との関係

1-2 児童生徒理解の深まり

本研究は、主体性を「自分の意志判断に基づいて行動する様子」と定義して行われた。この主体性は目に見えるものではなく、児童生徒の内面にあるものであり、これをどのように評価するかが、本研究の課題の一つである。

この課題に対し、各学部の児童生徒の実態や、活動内容に応じて、様々な方法で主体性を見取る取り組みがなされた。

具体的にその取り組みを見てみると、小学部では実態把握で児童の「よさ」に注目し、得意なことや好きなことなどを授業展開や支援、手だてに活かす取り組みを行った。この基盤の上に、「授業振り返りシート（資料①P107）」を作成し、3つの観点の具体的な支援や手だてが、有効であったかを見る取り組みを行った。具体的には、映像記録を多くの目でチェックし、主体的な行動を評価する取り組みが行われた。

この評価の在り方を検討する中で、「主体性」の前段階として、理解して行動に移す姿や、できなかったことが支援を受けてできるようになる姿や、教員の支援が少なくなっても取り組める姿なども、将来の主体性の発揮につながると考えた。このような取り組みを行う中で、児童の実態にあった、段階的で達成が可能な「適切な課題設定の重要性」に、改めて気づくこともできた。（図5）

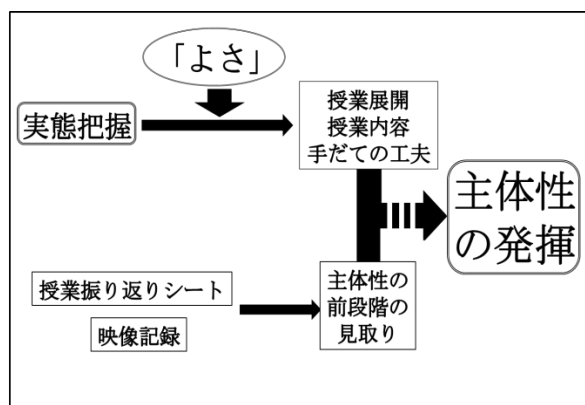


図5 児童の「よさ」に注目した実態把握の重要性

中学部では、「行動の基となる能力」と「支援の方法と程度」という、生徒一人一人の将来像を作成するときの観点を本研究にも活かした。この観点を活かしつつ、より客観的でわかりやすい実態把握のために、太田ステージによる発達検査を活用した。

この多角的に見た実態把握を基に、映像記録や「ワークシート（資料②P108）」を用いて、支援や手だての有効性の検証を行った。その中で、「自ら始める」「自らかかわる」「継続して行う」という3つの姿を主体的な姿ととらえ、主体性の発揮や高まりを評価した。（図6）

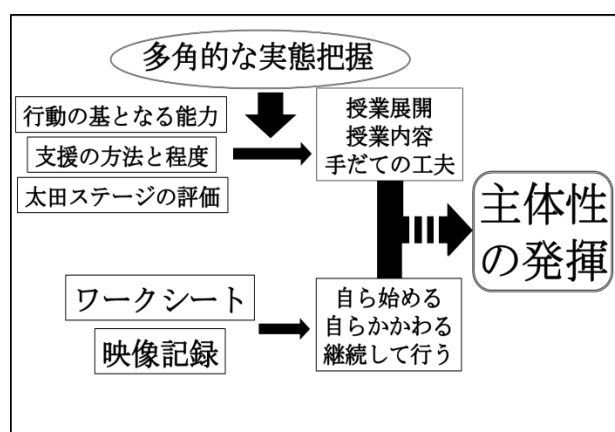


図6 多角的な実態把握の重要性

高等部では、将来像の現実化を進めるための個別の指導目標に応じて、課題設定を行った。

これを基に、映像記録や「記録シート（資料③P109）」などを活用し、実態に応じて支援の増減で主体性を見取る「システムティック・インストラクション」を基にした考え方を取り入れたり、エピソード記録から生徒の変容を見取ることによって主体性の高まりを評価したり、生徒が自ら活動に取り組んだ理由を聞き取り、動機づけの段階を見たりする取り組みが行われた。

その結果、一人の生徒に対して、前述のように様々な視点からの評価を行うことを通して、個々の生徒に対する理解をさらに深めることができた。

このように、生徒の実態に応じた支援や手だてが行われ、主体性の発揮につなげることができた。（図 7）

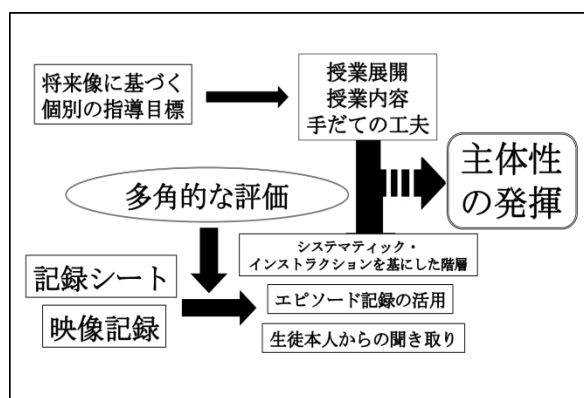


図 7 多角的な評価の重要性

この各学部取り組みから、児童生徒一人一人の将来像作成の観点に基づき、「児童のよさに注目した実態把握」「多角的な視点による実態把握」「課題設定の工夫」「様々な視点からの多角的な評価」を行うことで、結果的に児童生徒に対する理解の深まりを見取ることができた。これらの取り組みを共有化することにより、よりきめの細かい児童生徒理解が期待できる。（図 8）この点を 2 つ目の成果として挙げる。

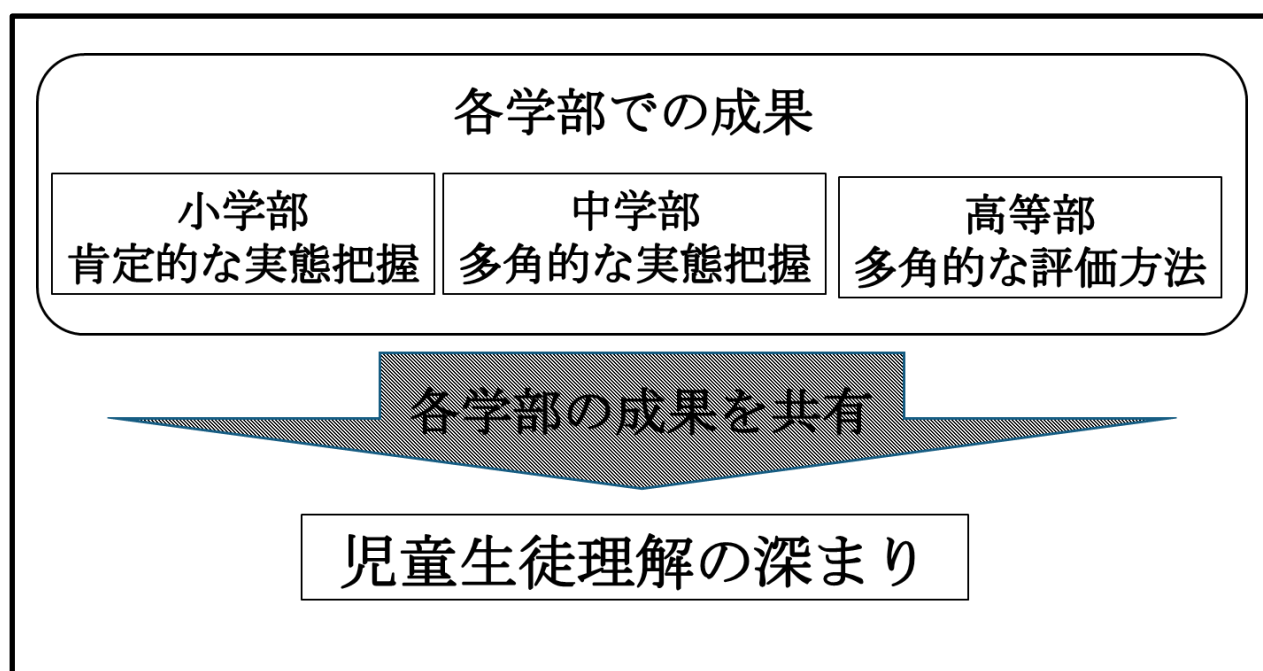


図 8 成果の共有化と児童生徒理解の深まり

2 今後の課題

「研究の成果」で示したように、本研究では多くの成果を得ることができた。しかし一方で、

検討すべき課題も見えてきている。ここでは、今後に向けて取り組むべき課題を3点挙げる。

2-1 主体性の評価方法の検証

研究の過程で様々な主体性の評価方法が示され、研究を始める前に比べ、主体的行動を見取する方法を見出すことができた。しかし、どの場面でどの方法が有効なのかは、今後も検討が必要である。

そこで、今回行われた評価方法の利点や問題

点を、校内で共有し、場面にあった主体性の評価を行えるようにしていくことが重要である。つまり、児童生徒一人一人の内面にある主体性を、どのようにとらえるのか、学校全体の共通した視点を持ち、組織的に行えるようにしていくことが必要である。

2-2 主体性のとらえの共通理解

本研究では「自分の意志・判断に基づいて行動する様子」を主体性としてとらえ、授業改善を行って、その発揮や高まりを見取った。この取り組みを通して、各学部の実態に応じて、内容を理解して行動する様子や、自分でできることが増えて行く様子など、主体性の「意志判断に基づく」前段階の行動を主体的行動としてとらえる取り組みが行われた。また、継続する力なども主体的行動としてとらえる取り組みも

なされた。

このように、様々な実践で考えられた、「主体性の前段階」や主体的行動は、主体性の発揮につながるものである。この各学部で取り組まれた、「主体性の前段階」の考えられる成果を、全校で共有することで、主体性を柱とした学部間のつながりができ、より共通理解が深まると考えられる。

2-3 常に改善し続けるために

本研究では、主体性の発揮や高まりをキャリア教育の視点の重要な要素としてとらえ、児童生徒の将来の自己実現をめざし、日々の授業改善に取り組んできた。その結果、多くの改善が行われ、児童生徒が主体性を発揮する場面や高まっていく様子を見ることができた。

この成果を今後の教育活動に活かすためには、主体性の重要性を共有し、授業改善に向けたPDCAサイクルを継続しなければならない。また、授業改善のプロセスの形骸化を防ぎ、将

来の自己実現に向けた主体性の発揮や高まりをねらった教育活動の改善を継続していくことが重要である。そのためには、授業改善に向けて、実践の記録をとることや、教員間で授業を見合う「授業研究会」などの取り組みを、今後も継続的に行っていくことが有効であろう。取り組みの実現に向けては、教員一人一人の、より良い教育環境をつくろうとする意識と、教員間で考え方を共有できる場を確保することができると考えられる。

<引用・参考文献>

- 1) 内閣府. 平成 23 年版 障害者白書. 2011
- 2) 福井信佳. わが国における障害者の離職率. 日本職業・災害医学会医誌第 58 巻. 2010. p266-269
- 3) 文部省・中央教育審議会. 今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）. 1999
- 4) 文部科学省. 特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領. 2009
文部科学省. 特別支援学校教育要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 教育出版. 2009
- 5) 文部科学省. 小学校学習指導要領. 2008
文部科学省. 小学校学習指導要領解説総則編、総合的な学習の時間編、特別活動編. 東洋館出版社. 2008
文部科学省. 中学校学習指導要領. 2008
文部科学省. 中学校学習指導要領解説総則編、特別活動編. ぎょうせい. 2008
文部科学省. 中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編. 教育出版. 2008
- 6) 国立特別支援教育総合研究所. 知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究. 2008
国立特別支援教育総合研究所. 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究－「キャリア発達段階・内容表（試案）」に基づく実践モデルの構築を目指して－. 2010
国立特別支援教育総合研究所. 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック－キャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善、個別の教育支援計画に基づく支援の充実のために. ジアース教育新社. 2011
- 7) 岩手県立総合教育センター 特別支援教育室. 特別支援学校（知的）キャリア教育推進ガイドブック「理解編」. 2008
岩手県立総合教育センター 特別支援教育室. 特別支援学校（知的）キャリア教育推進ガイドブック「実践・資料編」. 2008
岩手県立総合教育センター 特別支援教育室. 特別支援学校キャリア教育 啓発リーフレット（保護者用）. 2008

- 8) 東京都教育委員会. 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の推進 (平成 20 年度 障害のある児童・生徒の自立と社会参加を目指した指導の研究・開発事業 (キャリア教育推進委員会) 報告書). 2009
- 9) 国立特別支援教育総合研究所. 障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究アンケート調査報告書. 2009
国立特別支援教育総合研究所. 障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究. 2010. p13-22
- 10) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校. 卒業後の「働く生活」を実現するために—12 年間の教育内容の検討—. 2009. p53-58
- 11) 文部科学省. 「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引」—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—. 2006
- 12) 文部科学省・中央教育審議会 キャリア教育・職業教育特別部会. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申). 2011
- 13) 国立教育政策研究所. 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書). 2002
- 14) 三村隆男. 図解 はじめる小学校キャリア教育. 実業之日本社. 2004. p9
- 15) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター. キャリア教育の更なる充実のために—期待される教育委員会の役割—. 2011. p4-5
- 16) Nevill&Super. The Values scale manual: Theory, Application, and research. Palo Alto, CA. 1986
- 17) Wehman, P &Kregel, J .Functional Curriculum for Elementary, Middle, and Secondary Age Students with Special Needs 2nd Ed. Pro-ed, TX. 2004

対象児：

年 月 日

課題設定		
最初に授業を行う際の課題設定（具体的な目標行動）、3つの観点の工夫を書く。		
理解の促進	動機づけ	環境設定
・	・	・

評価

児童の様子
・ 授業中での子どもの様子を書く。（別紙で行動の記録を取る。）
考察
・ 上記の子どもの様子をどのように見取り、その行動の理由、改善の方向性などを書く。

改善

課題設定		
考察を受け、次の授業でどこを改善を行うかを考える。 考えたものは「・」で記入、その中で実際に授業で取り組むものは「◎」で記入する。		
理解の促進	動機づけ	環境設定
・	・	・ ◎

月 日		グループ 生徒名
テーマ		
目指す具体的な姿		
実態（課題）		
支援・手立て	理解の促進 環境設定 動機付け	
場面		
評価方法と基準	評価例	数量 支援の回数 行動の回数 プロンプトの質の高まり 行動観察 聞き取り ワークシート など
考察改善	(支援・手立ての3つの視点 主体的な姿)	

学部研究 チーム別話し合い ワークシート

日 時 () 月 () 日 ()

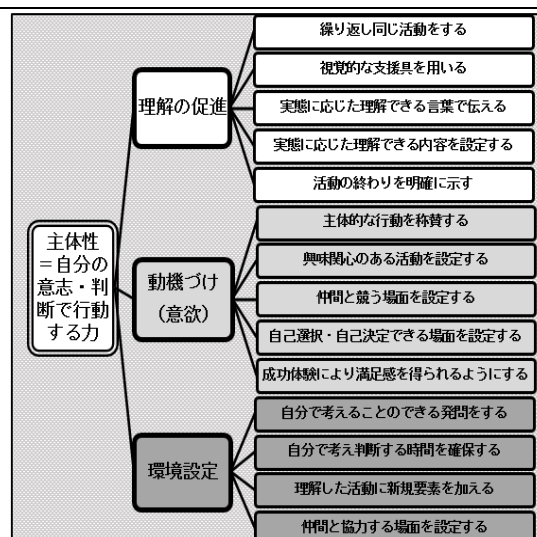
対象生徒 ()

担当教員 ()

授業名	主体的に取り組むことができている場面	有効な手だて

授業名	主体的に取り組むことが難しい場面	有効だと思われる手だて（今後試してみたい手だて）

<その他>



お わ り に

副校長 神田 佳明

「自分の力を発揮し、生き生きとした姿をめざすキャリア教育の実践」をテーマとして推進してきた研究も、3年目のまとめの年を迎えることができました。本研究は、平成24年度までの前研究「知的障害のある児童生徒へのキャリア教育の在り方を探る一児童生徒の「自己実現」をめざす取り組み」の3年間の研究の成果を踏まえ、取り組んできましたので、合計6年間かけてキャリア教育を軸に研究を進めてきたことになります。

前研究の成果については、本集録の第1章を中心にまとめてありますが、端的に申し上げれば本校の独自の鍵概念である児童生徒一人一人の「将来像」を「設定」し、「具体化」し、「現実化」していくことを通じ、キャリア発達を促していく実践研究といえます。

将来像を「家庭・職場・余暇」の3つの場から、高等部卒業後5年程度先まで見越して、一人一人に設定するということを保護者とともに進めていくことは、夢や希望、楽しさもある一方、難しさや戸惑いもあり、結果として小・中・高一貫のモデル構築が中心となった感があります。しかしながら、「今を『生き生き』と過ごすことが、将来の『自己実現』につながる」を成果として得ることができました。そのため、平成25年度からの本研究では、この「生き生き」をキーワードとして、本校キャリア教育のゴールである「将来像の実現」に向け、テーマを設定しました。

知的障害特別支援学校では、これまでも将来の自立と社会参加をめざし、教育実践を積み重ねてきました。中央教育審議会で示されたキャリア教育の定義「一人一人の社会的・職業的自立に向けて、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と相通ずるものではありませんが、知的障害教育におけるキャリア教育の意義とは、この「キャリア発達を促す」という視点から、自校の教育課程を含めた教育活動全般を見直すことにあると思います。

本研究では「今を生き生きと過ごすことが、将来の生き生きにつながる」を合言葉に、今ある授業を見直す中で「主体性の発揮・高まり」を育む授業づくりの必要性に改めて気づかされました。本校として「主体性」の定義づけを行った上で、「環境設定・理解の促進・動機づけ」の3つの観点から独自のワークシートを開発し、授業改善を図りました。また、主体性の芽生え行動ともいえる前段階の行動を見とるため、映像記録やエピソード記録の手法の活用、評価の客観性について精度を高めるためのシステムティック・インストラクションの活用、さらには教員の「主体性を発揮」するため、学部研究と個人研究の併用、キャリア発達を支える健康教育部の設立など、研究推進の手法についても工夫しました。

前研究と対照的に授業づくり実践が強調されたきらいもありますが、今の実践の充実なくして将来の充実はありえないと私たちは信じています。子供たちが、「自分の人生の主人公」として生き生きとこれからも活躍できるよう願っています。

末筆ではありますが、本年度の研究にあたり、埼玉純真短期大学教授 伊藤道雄先生をはじめ、県教育局特別支援教育課、県立総合教育センター、東京学芸大学附属特別支援学校副校長 小金井俊夫先生、本学教育学部 葉石光一先生、中下富子先生、山中冴子先生、埼玉県立吉川南高等学校 山田直子先生、前教官 服部純一先生には、懇切丁寧にご指導賜りました。さらにはこれまでの6年間、数多くの先生に支えられ、まとめられたことに心より御礼申し上げます。

研究同人

【 校 長 】 尾崎 啓子

【 副校長 】 神田 佳明

【 教 諭 】

〈小学部〉

磯川あけみ
新井 清健○
大崎由香里○
大山 洋子○
西野 碧
大迫 利衣
永倉 充
関根 貴博
今井あゆり
茂木 絢美
村瀬 拓弥
吉田 廉人

〈中学部〉

柳澤 真美
村瀬太一朗○
仙石 大吾○
吉田 祥子
三浦 駿介
濱田 悠希
加藤 智子
加藤 和子
木下 祐香

〈高等部〉

田上 智明○
神保まなみ○
綿谷 衛
安藤 剛史
田辺 彩
遠山 秀雄
栗原 悦子
佐藤 容亮
関口 義己
岩崎 有香
前薊 彩愛
戸張 真衣
永山 宏平
竜野 航宇

○：研究推進係

【 特別支援教育臨床研究センター「しいのみ」 】

江袋 明（中学部教諭） 服部 純一（専門相談員）
国分 操（専門相談員）