

知的障害特別支援学校における

「できる・分かる・考える」授業作り(2)

—「分かる」授業作り～児童生徒が自ら参加・活動する姿を目指して～—

山崎 有子・司城紀代美

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第6号 別刷

2019年8月9日

知的障害特別支援学校における

「できる・分かる・考える」授業作り(2)[†]

—「分かる」授業作り～児童生徒が自ら参加・活動する姿を目指して～

山崎 有子*・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**

「分かる」とは単に知識を得ることではない。「やってみてわかる」「状況をつなげてみてわかる」といった側面から考えると、子どもたち自身の世界を広げることが重要であり、知的障害を有する子どもたちの「分かる」をこのような観点から捉え直してみる必要がある。本研究では児童生徒にとっての「分かる」とはどのような状態であるか検証した上で、授業実践を積み重ね、児童生徒が自ら参加・活動する姿が見られるような「分かる」授業作りで有効な手立てを明らかにすることを目的とした。知的障害を有する子どもにとっての「分かる」はさまざまな視点から捉えられることが明らかになり、どのような支援が子どものどのような「分かる」姿に結びつくのかを教師が意識することが重要であると示唆された。

キーワード：知的障害、分かる、授業実践

I. はじめに

知的障害を有する子どもにとって「分かる」とはどのような状態であろうか。佐伯(1995)は、「分かる」について「やってみてわかる」「状況をつなげてみてわかる」という二つの側面からの説明を行っている。「やってみてわかる」とは「世界に操作を加え、はたらきかけ、変化させて、何か、既知のものから未知のものをさがし求めてみようとする」ことであるとされる。このことは、自分が働きかけることで変化が起こるという経験と結びつくものであると考えられる。また、「状況をつなげてみてわかる」とは、「一見『別の世界』と思える状況同士が、統一的に説明され、つなげられ」ることであるとされる。このことは、これまでの経験と今やっ

ていることが結びつくことであると言えよう。つまり、「分かる」ことによってその子どもの世界が広がることが重要であると考えられる。知的障害を有する子どもたちにとっての「分かる」を自分自身の世界の広がりとして改めて捉え直してやる必要がある。

II. 研究の目的と方法

本研究では、児童生徒にとっての「分かる」とはどのような状態であるかについて検討を重ねながら授業実践を行い、児童生徒が「分かる」ために有効な手立てを明らかにすることを目的とした。

まず、「分かる」の捉え方をグループ内で協議した。「分かる」についての捉え方はそれぞれであり、学習の形態によっても、また発達段階によっても、様々であった。(図1)

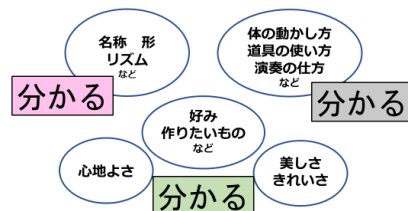


図1 学習場面における「分かる」

[†] Yuko YAMAZAKI*, Kiyomi SHIJO** : A Study on the Classes to Facilitate Understanding of Mentally Challenged Children

Keywords: Mentally Challenged, Understanding, The Study of Teaching

* School for Mentally Challenged of Utsunomiya University

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

例えば、名称や形が「分かる」、リズムが「分かる」などの知識に関わるもの、ボールを蹴るときの足の動きなど体の動かし方が「分かる」、織物を織ったりミシンをかけたりするときの道具の使い方が「分かる」、楽器の演奏の仕方が「分かる」などの技能に関わるものがある。その他にも、自分の作りたい物や自分の好みが「分かる」、声を合わせる心地よさが「分かる」、見た目の美しさが「分かる」などといった様々な「分かる」がある。

一方で、目に見えない抽象的な事柄や概念（例えば歌声や速さなど）は、知的障害を有する児童生徒にとって「分かりにくい」ものである。「分かる」を追求していくにあたっては、「分かりやすさ」という点にも留意する必要があることを再確認した。

また、児童生徒はどのように「分かる」のだろうか、そのプロセスを整理することが、児童生徒が「分かる」ためのアプローチのヒントになるのではないかと考えた。

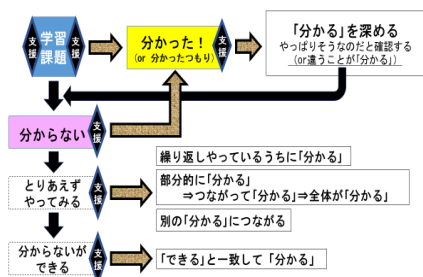


図2 「分かる」プロセスの例

児童生徒一人一人の「分かり方」は様々で、図2のプロセスは一例に過ぎないが、それぞれのプロセスで展開される支援には、「分かる」ための有効な手立てがあるはずである。

そこで、児童生徒の「分かる」プロセスと支援場面を図3のように整理し、実践を重ねた。授業作りを進めるにあたっては、児童生徒の実態や興味関心を的確に把握した上で、「分かる」ための教材・教具の工夫及び「分かる」ための指導・支援の工夫について検討した。

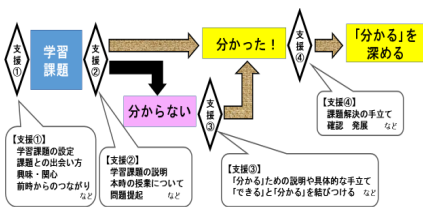


図3 「分かる」プロセスと支援

次に授業実践から見い出せた「分かる」ために有効な手立てについて報告する。

Ⅲ. 結果と考察

1. 小学部「日常生活学習」における実践

対象：小学部1組（1，2年生）

学習場面：朝の会

【支援】

- ・児童一人一人の実態について、何が分かっているのか、何ができるのかを把握する。
 - 活躍する場の設定に活かすことができた。
- ・ミニホワイトボードを活用した情報の集約
- ・写真やイラスト、コミュニケーションサインの活用
 - 知ること、確認することの手助けになった。
- ・毎日同じ活動の流れを繰り返す
 - 毎日の積み重ねで「知る」ことができた。また、「知る」から「分かる」へとつながり、落ち着いて生活できるようになった。
 - 児童の自主性、活躍の場が広がっていった。

【考察】

本実践を通して、改めて小学部1年生段階の日常生活学習が大切な学習活動であることを知ることができた。「昨日→今日→明日」という概念や、抽象的とも言える天気について毎日丁寧に確認することで「知る」、「分かる」を積み重ねることができた。また、児童の実態に応じて、名前や場所を確認したり、数字や平仮名などの学習の場としたり、好物を選択したりするなどの活動も取り入れた。その結果、一つ一つの活動が、一人一人の「分かる」を引き出し、断片的な学校生活の情報を、「今日」という日に結びつけていくことができた。

2. 小学部「生活学習」の授業における実践

対象：小学部3組（5，6年生）

授業場面：雪だるまや雪の結晶を作る

【支援】

- ・これまでの制作の経験を踏まえつつ、児童の興味・関心に寄り添った内容にする。
 - 制作への意欲が高まった。
- ・説明を聞く場所と制作する場所を分けた。
 - やるべきことに意識を集中することができた。
- ・実態に応じた数パターンの工程表の利用
 - 教師と一緒に確認することで作り方が分か

り、活動に取り組むことができた。

- ・使用する道具はセットしておく。
→制作時間の確保や制作そのものに集中することにつながった。
- ・工程をできるだけ単純化、簡略化する。
→「作れそう」という前向きな気持ちで取り組むことができた。
- 工程表を見て一人で制作することができた。

【考察】

本実践では、実態に応じた工程表の利用や活動に集中するために環境を整えることの重要性が挙げられた。工程表を基に、自分で創意工夫しながら自由な発想で作品を作り上げる児童がいた一方で、見本や手順どおりに制作することにこだわってしまう児童もあり、兼ね合いの難しさも感じた。

3. 中学部「音楽」の授業における実践

対象：中学部生全体（1，2，3年生）

授業場面：4拍子のリズムを手拍子で打つ

【支援】

- ・ボディーパーカッション（手や足）
→楽器がなくても楽譜が読めなくても楽しむことができた。
- ・4拍子の指揮の練習
→音楽の基本となる4拍子の体得につながった。
- ・メトロノームの利用
→一定の間隔で拍を刻み、テンポに乗って続けられるようになった。
- ・繰り返しの練習
→リズムの打ち方ややり方が分かるようになっていった。
- ・イメージしやすいテーマの設定
→生徒から多くの言葉やリズムが出た。
- ・スモールステップの積み重ね
→理解が深まり、個に応じた技術の向上につながった。

【考察】

活動の中で、繰り返し行うこと、スモールステップを積み重ねていくことで、最終目標をスムーズに達成することができた。音楽は実技が伴うため、活動内容や方法が分かっても技能面がついていかないことが多い。誰もがができる手拍子を取り入れ、同じ内容を繰り返すことで、その技能面の不足を補

うことができたと考えられる。

4. 中学部「生活学習」の授業における実践

対象：中学部2年生

授業場面：オリジナルの作品を作る

【支援】

- ・行事や生活に絡めた制作
→生徒の動機付けを図ることができた。
- ・作品例の呈示
→出来上がりのイメージが湧き、見通しをもつことができた。
- ・個別に作品例の呈示
→生徒の好みを活かした作品ができた。
- ・生徒の実態に応じた道具や材料の利用、作り方の呈示
→作り方が分かり、自力で作成できることにつながった。
- ・選ぶ経験の積み重ね
→自分の好みに合うものを選べるようになった。

【考察】

行事や生活に関連した制作活動は、制作意図が分かりやすく、生徒の関心が高まることが分かった。また、生徒によっては制作意図と作品例から創作意欲を湧かせることができ、積極的に取り組む姿が見られた。個別に作品例を呈示したり、材料を用意したりすることは、作りやすさや分かりやすさにつながることが多く、有効な手立ての一つと考えられる。

5. 高等部「体育」の授業における実践

対象：高等部生全体（1，2，3年生）

授業場面：短距離走

【支援】

- ・授業の大まかな流れを毎時間統一
→見通しをもって活動できる。
- ・連続した動きがある場合、動きが変わる位置に指示を表示する。
→切れ目なく活動できた。
- ・写真や動画を教師とともに確認する。
→自分の動きを客観的に捉えられることができた。
- ・使う体の部位にテープで目印をつける。
→自分の体の部位が分かり、意識して運動できるようになった。
- ・腰にスズランテープをつけて走り、速く走ると

テープが高く浮くことで、「速く走る」ことを視覚的に確認できるようにした。

→具体的にどのくらいの速さで走ればよいのか分かり、意欲的に活動に取り組む生徒が増えた。

・題材の最終目標を示す。

→学習する意味を理解しながら取り組むことができた。

・基本的な動きの練習を毎時間取り入れる。

→正しい動きの体得につながった。

【考察】

繰り返し基本的な動き方の練習を取り入れることで、意識しなくても基本的な動きを行えるようになる生徒がいる一方、身に付いている今までの動き方から離れられず、基本的な動き方の体得が難しい生徒もいることに指導の難しさを実感した。また、走る速さなど目に見えないものを指導する際は、視覚的に確認しながら活動できると分かりやすく、生徒の意欲向上や動きの幅を広げるために有効な手立てと考えられる。

6. 高等部「作業」の授業における実践

対象：高等部生（織物・縫製班）

授業場面：作業製品を作る

【支援】

・織物と縫製のグループ分けは、年間を通して固定。

→学習を積み重ねる時間が保障された。

・一定期間、同じ製品の製作を繰り返す。

・「作業→報告→休憩→作業」という活動の流れの固定。

→繰り返すことで、作業工程が分かり、道具の扱いに慣れていった。

・作業量をテープの長さで表示

・完成品の数を○シールで示す。

→作業量を目で見えて確認できるようになり、自己の振り返りに活かすことができた。

【考察】

本実践では、学習を繰り返し、それを積み重ねたことによる生徒の成長を実感することができた。出来高をテープやシールで表し、作業を重ねるごとにそれらが増えていくことが分かりやすく、作業する喜びへとつながった。また、完成品を学校祭で販売するなどの接客を意識した製作、販売に向けた活動

は、生徒達の作業に対する意欲を保ちつつ、主体的に取り組むための有効な手立てと考えられる。

IV. 全体考察

以上のことから、知的障害のある子どもたちにとっての「分かる」は様々な視点から捉えられることが明らかになった。また、最終的な「分かる」姿だけでなく、そのプロセスに目を向けることの重要性も示された。

特別支援学校の授業の中には、子どもたちが「分かる」ための支援が埋め込まれており、教師が無意識に行う「暗黙知」となっていることも多い。どのような支援が児童生徒のどのような「分かる」と結びついているのか、教師が意識しながら支援をしていくことが重要であるといえよう。

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平成30年度校内研究のグループ研究（メンバー：伴内敦子、大石英知、小森純代、山崎有子、伴怜子、須藤里江、小松崎信彦、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。

文献

佐伯胖（1995）「わかる」ということの意味。岩波書店。

平成31年3月29日 受理

A Study on the Classes to Facilitate Understanding of Mentally Challenged Children

Yuko YAMAZAKI, Kiyomi SHIJO