

研究基調

目 次

I	研究主題	1
II	研究主題設定の理由	1
1	研究の背景	1
	(1) 本校に在籍する子どもの姿及び 卒業生へのアンケート結果から	1
	(2) 特別支援教育に係る動向から	2
	(3) 本校の実践的課題から	3
	(4) 研究主題設定に向けて	4
2	研究主題について	5
	(1) 「今を、将来をよりよく生きる子ども」	5
	(2) 「学び」について	5
	(3) 学校の役割と「学び」	6
	(4) 特別支援教育における「学び」	6
	(5) 本研究での「学び」の連続のとらえ	7
III	研究目的	9
IV	研究仮説	9
V	研究内容	9
VI	研究方法	9
1	各学部の取組	10
2	評価	10
3	研究構造図	11
4	研究計画	12
5	研究組織	12
VII	研究の実際	13
1	「学び」の連続する授業実践の位置付け	13
2	授業実践での主体的な「学び」を構成する三要素	13
3	授業場面での三要素とのかかわりについて	14
	(1) 「教材・教具」とのかかわりの意義	15
	(2) 「人（友達や教師）」とのかかわりの意義	15
	(3) 「自分」とのかかわりの意義	15
4	「学び」の連続する授業実践の実現に向けた取組の概要	16
	(1) 「学び」のつながりとひろがりを踏まえた授業実践の概要	16
	(2) 「学び」のつながりを目指した授業改善	17
	(3) 「学び」のひろがりを目指した取組	18
	参考・引用文献	20

I 研究主題

今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり ～ 「学び」の連続する授業実践に焦点を当てて ～

II 研究主題設定の理由

1 研究の背景

(1) 本校に在籍する子どもの姿及び卒業生へのアンケート結果から

前次研究「今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり～確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当てて～」の成果として、「友達が使っているパソコンを一緒に見ながら自分の番まで待てるようになった」、「前回学習したことを同じ場面で活用した」など、子どもが学んだことを活用している姿を確認することができた。また、日常的な様子からは、授業に意欲的に取り組む姿や、一緒に集団で学習している友達の姿をモデルにしている姿も見られるようになった。

しかしながら、子どもの中には、自分のもっている力やできるようになったことを自分で気付くことができていなかったり、どのようにしてできたのかが理解できていなかったりする姿も見られる。また、学んだことに対する自信を十分に感じ取れていなかったり、新たな場面で活用しようとする意欲の面で依然課題が残されていたりする。

ここで、本校卒業生に対する今の生活で重要な内容についてのアンケート結果（本校研究紀要第17集、平成21年）を見てみると、以下に挙げる結果を読み取ることができた。

- 卒業生のニーズは非常に多様化している。
- 職業生活では、スキル面よりも、「自己統制」や「他者からの働き掛けへの反応」等がより重要視されている。
- いろいろな状況での「活動の選択・決定」や「興味・関心の広がり」、「選択肢を増やすこと」等もニーズとして挙げられている。
- コミュニケーションや日ごろのやりとりというニーズだけでなく、より基本的な（「数」や「読む」「書く」など）学力面も重要視されている。
- 生活面では「自分のことは自分でする」、「家庭生活での役割」に関するものが重視される。

これらの卒業生に対するアンケート結果から、異なる環境の中でもよりよく生きるために、学校教育では「自己統制」や「かかわり」、「興味・関心の広がり」、「基本的な学力面」等の生活の基盤となるものを確実に積み重ねていくこと、そしてその積み重なった基盤となるものを活用しながら主体的に行動することが求められていると言えるとともに、子どもそれぞれの生活というものを一層把握する必要性が求められていると言える。

在籍している子どもの姿と卒業生へのアンケート結果は、自分は「これを学んだ」という自信

や「できる」といった子どもの思い、自己に対する気付き、生活の基盤となるものの確実な習得と活用、主体的な活動への意欲などが影響していると考えられ、生活する上で必要なものの習得や活用という面と情動面という二つの側面から学校生活の充実（今の充実）を図っていく必要があると言える。

(2) 特別支援教育に係る動向から

近年、障害のある児童生徒をめぐる動向として、障害の重度・重複化、多様化、注意欠陥多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）等の児童生徒への対応の必要性や、早期からの教育的対応に関する要望の高まり、卒業後の進路の多様化、ノーマライゼーション理念や国際生活機能分類（ICF）の障害観（2001年）の浸透などが見られる。こうした動向を背景として、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（平成17年12月）が取りまとめられ、児童生徒の個々のニーズに柔軟に対応し、適切な指導及び必要な支援を行うという観点が明確となった。そして、この答申の内容を踏まえ、学校教育法等の改正（平成18年）がなされ、平成19年4月から特別支援教育が本格実施となった。

さらに、教育基本法改正（平成18年）や学校教育法改正によって、「生きる力」を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成とともに、基礎的・基本的な知識・技能の習得と、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し、学校教育でこれらを調和的にはぐくむことが求められている。

これらの教育の根本にまでさかのぼった法改正を踏まえ、中央教育審議会によって「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成20年1月）の答申がなされ、特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領（平成21年3月）が告示された。この中では、「生きる力」をはぐくむ重要な要素として、①主体性・自律性など自己に関すること、②自己と他者との関係、③個人と社会との関係などが挙げられており、個人にかかわる力や人間関係形成力などの他者との関係性にかかわる力、責任や言語・情報活用力などの職業生活や地域での生活にかかわる力を身に付けることができるようになることが求められている。また、この中の第2節改訂の基本方針において、「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ことが述べられている。

以上のことを踏まえ、特別支援教育に係る動向から以下の点が重要と考えられる。

- 障害のある児童生徒の社会参加や自立に向けた主体的な取組を支援する視点に立つこと。
- 児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うことで「生きる力」をはぐくむ教育を行うこと。
- 「生きる力」で重視している思考力・判断力・表現力等の育成のために言語活動を充実すること。
- 一貫した教育支援を行うこと。

特別支援教育に係る動向から、障害のある子どもを総合的・多面的にとらえていくこと、社会参加や自立に向けて「生きる力」をはぐくむために指導方法や授業改善を行っていくこと、そして、子どもに対する教育支援がつながっていくことの3点が、学校に求められていると言える。

(3) 本校の実践的課題から

本校では、「自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成する」ことを目指している。

その姿を実現するために、わたしたち教師は、子ども一人一人と深くかかわりながら、「子どもが生き生きと目を輝かせる授業」、「子どもも教師も発見がある授業」、「子ども自身の学ぼうという思いがつながる授業」、「子どもが自ら学んだことを生かそうとする視点を踏まえた授業」等、こんな授業がしてみたいという思いをもっている。そんな授業実践への思いから、日々子ども一人一人を見つめ、有効な手だては何なのか、どのような教材を準備するのか等、子どもの「学び」をどのようにしたら深めることができるのかについて考え、実践したいという思いをもっている。

また、これまでの研究においてわたしたちは、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用を通じた教育実践、関係機関との連携を通じた授業づくり、ICFにおける個と環境の相互作用の理念に基づいた授業づくりなどに取り組み、一定の成果を確認してきている。また、前次研究においては、評価に着目し、子どもに何をねらっていくのか根拠をもって導き出し、その根拠に基づいて授業実践を行ってきた。その中で、学習課題の分析や目標設定がこれまでよりも分かりやすくなった、評価という視点から授業実践を見つめ直すことで目標の焦点化や子どもの確かな変容につながったなどの成果が確認できた。一方で、子どもの状態像の把握や学習課題の分析、実用性の高い個別の指導計画の検討及び個別の教育支援計画とのつながり、12年間の子どもの発達と新学習指導要領を踏まえた教育課程の見直しなどの課題が残された。

以上のことから、教育課程や個別の教育支援計画、個別の指導計画といった学校で子ども一人一人に対して教育を行う上で必要な書式等についての再検討と充実、子どもをより細かくとらえた上での授業実践の更なる充実を図るための取組という2点が本校の実践的課題であると言える。

この2点のうち、(1)で述べた子どもの変容や卒業生のアンケート結果を踏まえると、目指す授業実践を具体化し常に変容をもたせるなど、子どもの社会参加や自立に向けた取組(日々の授業実践)を意図して行っていくことにより、子ども一人一人に対して教育を行う上で必要な教育課程や個別の指導計画等の書式の見直しについても、実用的な観点から充実していけると考える。

したがって、本校の実践的課題においては、特に授業づくりを通してアプローチしていくことが有効であると言える。



写真1-1 自分の考えを出し合いながら、意見をまとめている様子（高等部数学）

(4) 研究主題設定に向けて

上記した(1)～(3)から集約される課題を、次の図1-1のように整理する。

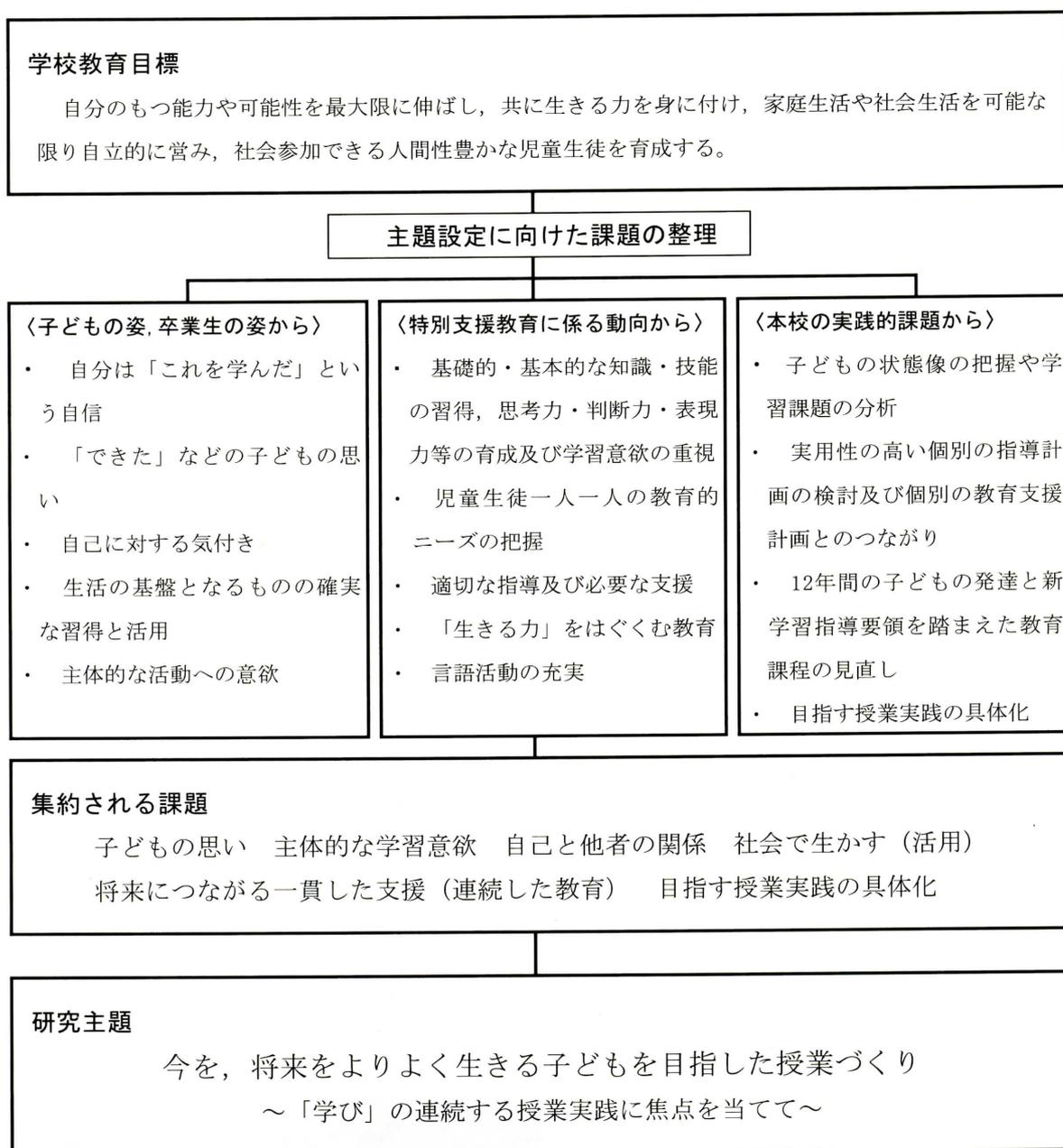


図1-1 研究主題設定に至る課題の整理

このことから、学校として行わなくてはならないことは、子ども一人一人の思いを大切にしたい取組を通じた学びが一貫して保障されていくこと、つまり連続していくことであり、そのことが今を、将来をよりよく生きる子どもを目指すために必要なことと考える。

そこで、研究主題を前次研究と同じ「今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり」とした。そして、今を、将来をよりよく生きる子どもの姿につながるために、わたしたちは、「学び」について再度見つめ、より具体性と変容のある日々の授業実践を通して、「学び」の主体として子ども一人一人の「学び」の連続を実現することが重要であると考えた。

2 研究主題について

(1) 「今を、将来をよりよく生きる子ども」

木村（2001）は、「子どもというものを連続的に学び、育ち、成長する者としてとらえる」重要性を述べている。また、滋賀の教育協議会報告書（2008）は、「人の成長過程を学びという視点から見た場合に、学びは一生涯連続している」としている。つまり、学校という範囲で子どもをとらえるのではなく、一生涯を通じて考えたときに、子どもを学び続ける存在としてとらえることが重要であるといえる。

学び続ける存在として子どもをとらえていくと、子ども一人一人にとっての「今」を人生のかけがえのない一時期ととらえ、今の学校生活の充実、「今をよりよく生きる」ことが、将来の生活（学校生活や卒業後の生活）の更なる充実、「将来をよりよく生きる」ことにつながっていかねなければならないと考える。

わたしたちが前次研究において目指した「今を、将来をよりよく生きる子ども」のとらえは以下のとおりである。

自分自身への「きづき」の下、その子どもなりのよさやもてる力を駆使して、自分の生き方を社会関係の中でより望ましい方法で表現し続けていく姿（前次研究より）

「きづき」の下・・・自分自身についての意識や理解をより高めることであり、自分のよさやもてる力に対する認識の前提。

よさやもてる力を駆使して・・・子ども自身の意思によりそれらをより能動的に発揮できること。

自分の生き方を社会関係の中で・・・自分は生涯どのように生きていきたいかという思いをもちながらも、ライフステージに応じて様々な場や人とのかかわりの中でということ。

より望ましい方法で・・・今の姿よりも高次化した考え方や行動を目指すこと。

表現し続けていく・・・自己選択・自己決定や環境への働き掛けも含めた自分自身の気持ちや意図などを生涯を通して表現すること。

今回の「学び」の連続に着目した研究を通して、今の子どもの「学び」の充実、「今をよりよく生きる姿」につながると考える。そして、それが子ども自身がよさやもてる力を駆使し、社会関係の中でより望ましい方法で表現し続けていく姿につながり、「将来をよりよく生きる」子どもの姿へとつながっていくと考える。

(2) 「学び」について

「学び」は本来、学校での教育活動のみに限定されるものではなく、日常生活場面や家庭生活、地域生活等あらゆる場面で起こっているものである。特に、日常生活場面では、子どもの主体的な姿が見られ、積極的かつ効果的に「学び」が行われているのをよく見ることができる。例えば、「自分の欲しい物を買いたい」、「お兄ちゃんのように買物ができるようになりたい」等の思いから、商品の値札を見て、お金を払うことができるようになったり、「自分の好きな番組を録画したい」という思いから、一人で録画ができるようになったりする。この点について、稲垣・波多野（1994）は、「生活上の現実的必要性から学ぶのであって、他者によって作り出された目標のもとに、ないしは本来の目標とむりやり結び付けられて学ぶのではなく、自分で作り出した目標、自

分のもとの実感できる目標との本質的なつながりで学ぶことを意味している」からで、「自分が行動の主人公であるという感じをもつ活動に従事する」からであるとしている。

以上のことから、「学び」は本来主体的に行われるものであり、人は、自分や自分の周りの世界についていっそう多くの知識を得ようとするばかりでなく、その相互の関連性について自分なりに納得したいという欲求をもっていると考えられる。

また、嶋野（2004）は、『「学び」を「勉強」や「学習」と明確に区別することは難しい』としながらも、『「学び」という動名詞の持つニュアンスは、「勉強」や「学習」という名詞で表現されるよりも動的で、社会的・日常的な印象を持つ』としている。そして、佐伯（2008）は、「文化の中で生きて働くということの中に学びがある」している。

上述したことから、「学び」とは、主体的に自分や自分の周りの世界についていっそう多くの知識を得ようとしたり、その相互の関連性について納得したりするものであるととらえることができる。

(3) 学校の役割と「学び」

しかしながら、日常生活場面での「学び」では、例えば、お金の等価関係を理解してお釣りが少なくなるように支払うことよりも、買うことができるかできないかといった、いわゆるうまくいくかどうか重視され、十分な概念の形成にまで至っていない等の限界がある。そこに学校としての役割と目指すべき「学び」の姿があるといえる。

学校は、子どもが生活し、学習し、遊び、働き、社会化していく過程を担っている。したがって学校は、日常生活での「学び」よりも、知識（概念的知識）の獲得を促したり、理解を深めることを追究したりできるように設けられた機会を多く設定できる場であり、集団での生き方など将来の「学び」につながるための学び方を学ぶ場であると言える。

以上のことから、学校として目指すべき「学び」の姿を整理する。

「学び」のとらえから、学校における自分の周りの世界としての他者（友達や教師）や学習の対象、自分といった相互の関連性で、学校での「学び」は実現していくと考えられる。また、学校の役割から、そうした友達や教師、学習の対象、自分という関連性で学ぶ機会を意図的に多く設定できると言える。

そこで、わたしたちは、学校での「学び」を、ねらいを明確に設定した中で、子ども自身が主体となりながら、友達や教師、学習の対象、自分といった相互の関連性の中で知識を習得したり、あらゆる場面で活用したりできる「学び」であるととらえることにした。

(4) 特別支援教育における「学び」

ここで、特別支援教育の考え方から「学び」について整理すると、何らかの障害のある子どもにおいても、「学び」本来の姿は変わらない。しかしながら、障害による特性や学び方が違ったり、制約を受けているものが異なったりするなど、一人一人の子どもを細かく見ていくことが重要と言える。

ここで、知的障害を例に考える。知的障害の定義について、アメリカ精神遅滞学会（American Association on Mental Retardation:AAMR）は、1992年に知的障害を個人の資質（知能・適応スキル）と環境と機能の三者の相互関係でとらえ（その後、2002年に改定）、個人の絶対的特性ではなく、その個人とその環境の相互作用から、社会の中でいかに人間らしく生きるかに向けて支援

をしていくべきかを明確に示した。この点は、知的障害に限らず、現在、国際生活機能分類の障害観（以下、ICFと記す）により、活動と参加の視点で日々の取組を見つめなおすことや、子どもの内在していることのみならず焦点を当てるのではなく、その子どもの取り巻く環境面も含めて、多面的・総合的にその子どもの生活上の困難さに焦点を置く重要性が言われていることにも通じる。

このAAMRとICFの考え方から、個人の能力レベルとして適応スキルが重視されたり、環境に依存し過ぎたりすることではなく、社会との関係の中で発揮されるようにすることが重要である。つまり、個と環境が相互に作用し合う場である学校での授業づくりでは、発達をとらえた上で環境を適切に整えらるとともに、達成経験や自分から主体的に対象に働き掛けることを可能とすること、自信や意欲、心の安定といった子どもの情動面へのアプローチを可能とすること、他の場面での活用に必要な抽象的思考に困難を感じるなどの制約に関するサポートへのニーズに応じた手だてを工夫していくこと、集団の中で子ども一人一人に応じた活動や参加の姿を保障していくことなどが大切である。

このことに関しては、特別支援学校学習指導要領第6章「自立活動」の第3款において、的確な実態把握の観点として、障害の状態や発達や経験の程度、興味・関心などに加え、学習環境が含まれたり、個別の指導計画の作成に当たって「自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること」という文言が付け加えられたりするなど、環境についても大切にしたい視点である。

具体的に、特別支援教育における授業づくりで大切にしたいこととして、授業づくりサイクルとの関連で以下の図1-2のようにまとめる。

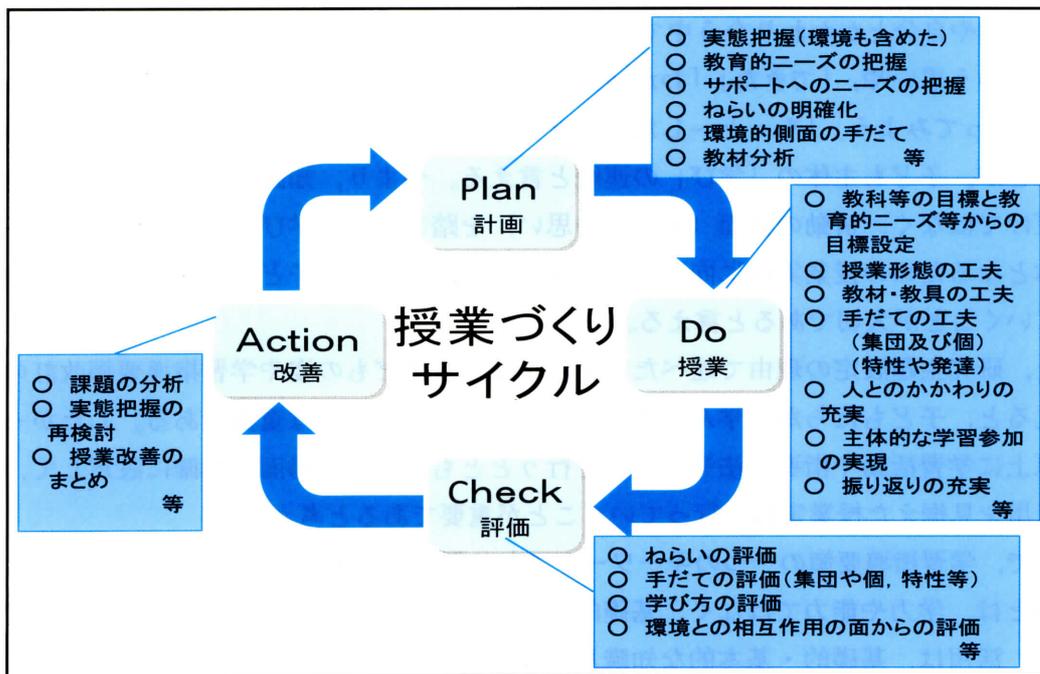


図1-2 特別支援教育における授業づくりで大切にしたいこと

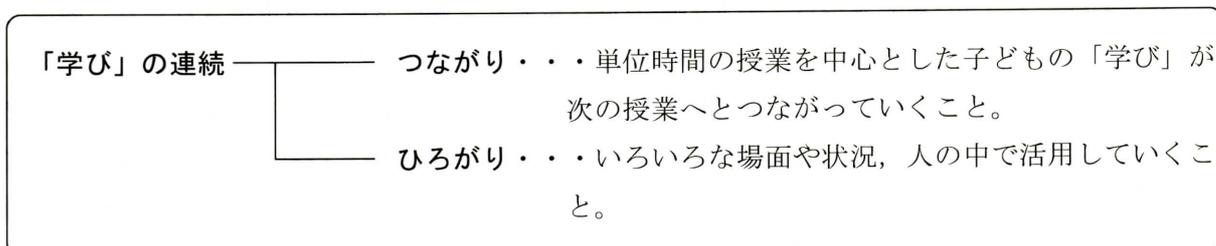
(5) 本研究での「学び」の連続のとらえ

上記の(1)～(4)を踏まえ、わたしたちが目指す「学び」の連続について、整理する。

「学び」の連続は、教育課程等に基づく系統性のある指導・支援及び引継ぎのシステムを含めた「学び」の積み上げ等の側面と、日々の授業実践を通した子ども一人一人の「学び」の場のつながりやひろがりという側面からアプローチすることにより実現すると考える。

今回の研究においては、「学び」について再度見つけ、子どもが「学び」の主体となる日々の授業実践を通して、子ども一人一人の「学び」の連続を実現することが重要であると考え。

そこで、今回の研究において取り組む授業実践の範囲において、わたしたちは「学び」の連続を以下のように、つながりとひろがりという側面からとらえていく。



この「学び」のつながりとひろがりに欠かせないのが、子どもが主体となって学習に参加する姿であり、その原動力となるものとして子どもの思いがあると言える。

田口(1994)によると、知的障害のある子どもに対する「説明型」の授業と「発見型」の授業との比較を通して、子どもが主体的に学ぶ機会を大切にした授業の方が、時間が経っても定着が図られているという結果が報告されている。また、カナダ人心理学者バンデューラは、ある課題と向き合ったときに積極的な行動がとれるか、消極的な行動になってしまうかの大きな要因として自己効力感を挙げ、「自分にはここまでできる」という思いが行動を引き起こすという考えを示している。つまり、子ども自身が主体となって学ぶことにより、「学び」が連続していくと言える。

子どもがある教材に出会い、「やってみよう」「おもしろそう」などの思いを抱き、教材と向き合い、友達や自分とかかわり合う中で「Aさんと一緒にやってみよう」「Bさんのようにやってみよう」という思いや、「できた」「わかった」という「学び」を積み重ねたり、ひろげたりすることで、「やってみよう」「もっと～したい」という思いが引き出され、次の「学び」につながっていくことが、子ども主体の「学び」の連続と言える。つまり、知識等を習得したかどうかの側面からだけではなく、情動の側面（子どもの思い）を踏まえて「学び」を再度見つけ直し、子どもが主体となるための授業実践に向けて授業改善を行うことで、子ども主体の「学び」の連続を実現していくことが大切であると言える。

また、研究主題設定の理由で述べた本校に在籍する子どもの姿や学習指導要領改訂の趣旨等を踏まえると、子どもたちが、学んだことを活用できるかどうかは重要である。したがって、これまで以上に学習活動や指導方法等の工夫を行うとともに、活用場面を明確に設定して、学んだことの活用を見据えた授業実践を行っていくことが重要であると考え。

ここで、学習指導要領の一つのキーワードである習得、活用について整理したい。

習得とは、学力や能力ではなく、基礎的・基本的知識及び技能の習得を目指した学習活動の型であり、活用は、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動の型である。この活用において特に必要とされるのが、思考力、判断力、表現力であるとされる。(安彦(2008)及び文部科学省(平成21年)を参考)

したがって、「学び」がつながり、ひろがるためには、習得型の学習活動と活用型の学習活動との相互の行き来、つまり関連を図ることが必要であると考え。

Ⅲ 研究目的

子どもが、今を、将来をよりよく生きることができるよう、子ども一人一人の「学び」の連続を目指した授業実践の在り方を明らかにする。

Ⅳ 研究仮説

一連の授業実践において、次の2点に取り組むことで、子ども一人一人の「学び」が連続し、今をよりよく生きる姿が見られ、将来をよりよく生きる子どもの姿につながっていくであろう。

- 子どもが「学び」の主体となるための要素を探り、それに基づく授業実践を行う。
- 活用の場を明確に意図し、学んだことの活用を見据えた授業実践を行う。

Ⅴ 研究内容

子ども一人一人の「学び」の連続を意図した授業実践に取り組む。その際、以下の二つの視点を授業づくりに位置付ける。その上で、授業実践や取組に対する評価や分析を通して、「学び」の連続する授業実践の在り方を明らかにする。

- 【視点1】 子どもが「学び」の主体となるための学習活動や指導方法及び次の授業へつながるための工夫。(つながりの視点)
- 【視点2】 授業実践と活用場面での実践とを関連付ける取組。(ひろがりの視点)

Ⅵ 研究方法

全体研究主題を受け、研究の視点1と2を踏まえた研究内容に沿って、各学部ごとにそれぞれの指導の形態における取組を実施し、各学部の授業実践における取組や授業研究、子どもの変容及び教師からの評価、授業実践の変容によって仮説を検証する。

各指導の形態における各学部の取組は、事例研究を中心とし、各学部における「学び」の姿だけでなく、発達や学習経験の違い、生活年齢等との視点から、「学び」の連続を分析していく。

研究内容については、視点1と視点2を踏まえた日々の授業実践の積み重ねと客観的なデータ等の収集を通して、明らかになった成果と課題、新たな方向性を具体的に提案できるような実践研究を中心として進めていく。

1 各学部を取組

全体研究主題を受けた各学部研究主題と内容に関する具体的な取組は図1-3のとおりである。



図1-3 各学部の具体的な取組

2 評価

本研究の柱は授業づくりである。したがって授業づくりの評価は、子どもと教師の双方向から行う必要がある。

子どもの変容という側面からの評価のために、VTRや授業記録の分析、エピソード記録を行うのはもちろんのこと、子どもの「学び」の姿が授業改善を通してどう変容したかについて教師が共通した視点をもってとらえていく必要がある。そのために、授業改善を行った際の授業の記録として、「学びの印象度チェックリスト」（資料1参照）を用いることにした。この「学びの印象度チェックリスト」は、授業改善を行う際の共通した視点をもったり、新たに加えられた改善の視点が、実

際の子どもの姿としてどのように表れてきたかを検討したりするための授業の記録である。授業実践における具体的な取組や子どもの変容を、VTRや授業記録の分析、エピソード記録、「学びの印象度チェックリスト」の結果からより客観的に評価する。

次に、教師の変容という側面からの評価のために、鹿児島大学における平成21年度モデルカリキュラム事業「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」における授業実践力診断カルテを参考に、特別支援教育に合わせた形で作成した「授業実践力に関する自己評価シート」（資料2参照）を用いて、変容をとらえていくことにする。本校職員を対象としたこの「授業実践力に関する自己評価シート」と全体研究に関するアンケート（資料3参照）により、教師の力量形成という側面から本研究の有効性を検討する。

3 研究構造図

本研究の構造図を図1-4に示す。

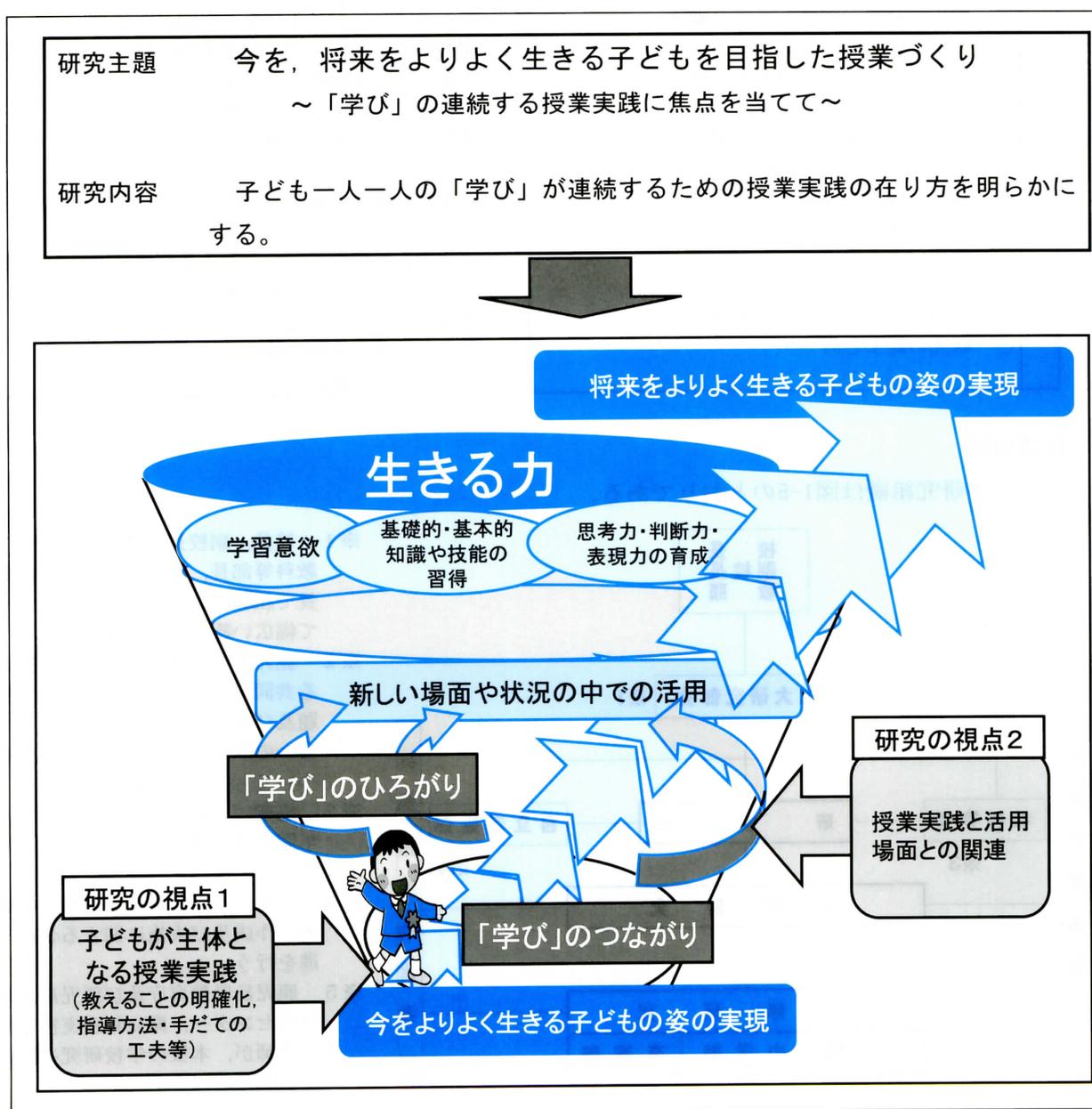


図1-4 研究の構造図

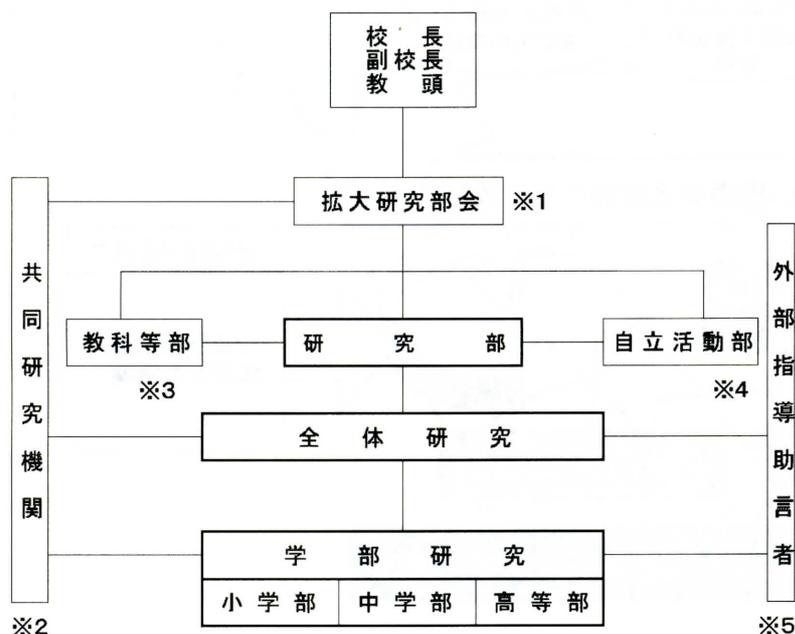
4 研究計画

今次研究は、平成21年～22年度までの2年間の計画とし、具体的な研究計画は以下に示すとおりである。

	研究事項	具体的な研究内容
平成21年度	<ul style="list-style-type: none"> ○ 研究課題の整理 ○ 研究主題の設定 ○ 研究主題に関する基礎研究 ○ 授業実践力に関する自己評価シート ○ 各学部の研究推進 ○ 第1回校内研究会（2学期） 全体 ○ 第2回校内研究会（3学期） 小学部 中学部 高等部 ○ 研究の中間まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 全体研究に関するアンケート実施・集約・分析 ○ 前次研究の成果と課題を踏まえた研究課題の明確化 ○ 今次研究の基本的な考え方の整理 ○ 自己評価シート結果の分析と研修内容の決定 ○ 全体研究理論に基づいた学部研究の理論構築 ○ 各学部の事例を通じた、目標設定等授業づくりに関する課題の確認 ○ 学部研究主題設定及び各学部研究の方向性についての共通理解 ○ 研究主題に関する理論的押さえ ○ 一年次研究のまとめ（中間） ○ 今年度の課題を踏まえた次年度研究の方向性の確認
平成22年度	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前年度研究の成果と課題の確認 ○ 各学部の研究・実践推進 ○ 教師の力量形成に関する取組 ○ 第3回校内研究会（1学期） 小学部 中学部 高等部 ○ 第4回校内研究会（2学期） 小学部 中学部 高等部 ○ 研究のまとめ ○ 第15回公開研究会（3学期） ○ 研究の総まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前年度研究における成果と課題の明確化 ○ 学部研究主題に関する授業実践の積み重ねと評価 ○ 附属小・中公開研究会参加による自主研修 ○ 卒業後の生活についての研修 ○ 各学部研究の共通理解 ○ 各学部の研究内容及び実践に関する結果の検証 ○ 研究内容に関するアンケート及び授業実践力に関する自己評価シートの実施、集約、分析 ○ 研究のまとめ ○ 研究の成果と課題の整理 ○ 次年度への引継ぎ

5 研究組織

本研究の研究組織は図1-5のとおりである。



- ※1 校長，副校長，教頭，学部主事，教科等部長，支援部長，自立活動部長で組織し，研究の方向性等について幅広い観点から協議する。
- ※2 鹿児島大学教育学部との連携による共同研究を行う。各学部の研究主題及び研究推進のほか，拡大研究部会への参加を通して全体研究推進についても共同で検討する。
- ※3 授業づくりに必要な教育課程及び年間指導計画，全体指導計画に関する企画・推進を行う。
- ※4 授業づくりに必要な個別の指導計画の作成及び実施に関する企画・推進を行う。
- ※5 鹿児島県教育庁及び鹿児島県総合教育センター，県立特別支援学校の講師が，本校の学校研究に関する指導助言を行う。

図1-5 研究組織図

VII 研究の実際

1 「学び」の連続する授業実践の位置付け

ここで、これまで本校で行ってきた授業づくりサイクルと授業実践サイクルを基に、今回の研究で焦点を当てる「学び」の連続する授業実践の位置付けについて説明する。(図1-6)

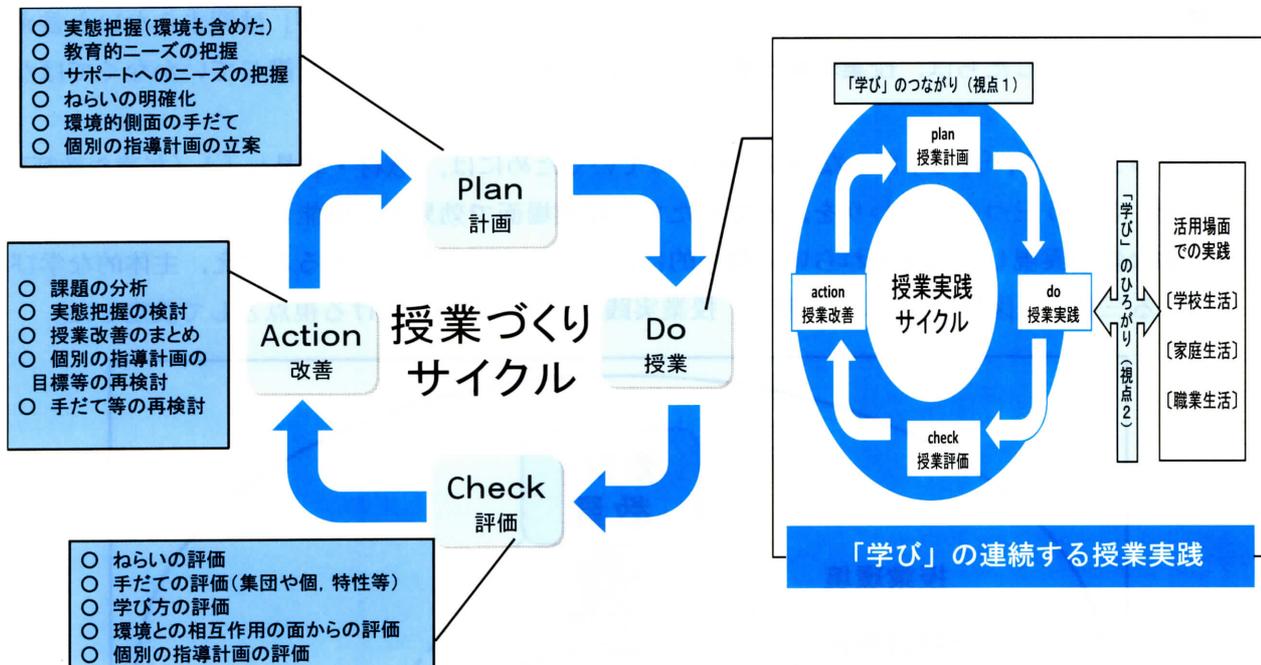


図1-6 「学び」の連続する授業実践の位置付け

図1-6に示しているように、これまでに行ってきた授業づくりサイクル (PDC Aサイクル) については、これまでの成果 (個別の教育支援計画や個別の指導計画を踏まえた目標設定の在り方, 評価等) を踏まえて継続しながら、「学び」の連続する授業実践を目指し、今回の研究においては授業実践サイクル (p d c a サイクル) に焦点を当てて進めていく。

その際、研究の視点として示した「学び」のつながりについては、授業計画→授業実践→授業評価→授業改善 (授業実践サイクルの効果的な運用) に繰り返し継続して取り組んでいくことを通して、単位時間を中心とした子どもの「学び」が次の授業へとつながっていくための学習活動や指導方法及び手だての工夫を明らかにしていきたい。また、「学び」のひろがりについては、授業実践での「学び」を意図して活用場面での実践とを関連付けていくことにより、授業実践を通した「学び」を、いろいろな場面や状況、人の中で活用していくための取組について探っていく。

2 授業実践での主体的な「学び」を構成する三要素

では、わたしたちが目指す子ども一人一人の「学び」が連続する授業のために単位時間の授業実践において、どのような点に着目し、授業実践を行えばいいのだろうか。

学校での「学び」は自分の周りの世界としての他者や学習の対象, 自分といった相互の関連性で深められるとすると、授業実践では、他者としての友達や教師とのかかわり, 学習の対象としての教材・教具とのかかわりを主体的に行うことができるように、学習活動や指導方法を工夫したり、

手だてを充実したりしていくを通して、「学び」は深められると考えられる。

つまり、まず、ねらいを明確にし、それを授業の軸として、教えるための材料としての教材・教具としっかりかかわることが大切である。そして教材・教具とかわりながら、友達や教師との社会関係の中で自分とかわっていくことを大切にしたいと考える。この友達や教師との社会関係を大切な要素として取り上げるのは、教育の大きな目標である社会参加と自立に向けて、授業場面自体が一つの社会参加の場でなくてはならないと考えるからである。この「教材・教具」、「人（友達・教師）」、「自分」との主体的なかかわりのうち、一つでも欠ければ、「学び」は深まらないと言え、そのためにわたしたちは、授業環境を整え、集団及び個に応じた手だてを講じていかななくてはならない。

以上のことから、「学び」がつながりひろがっていくためには、「教材・教具」、「人（友達や教師）」、「自分」という三つのかかわりを、わたしたちが授業場面で効果的に機能させることで、子どもの主体的な姿が実現し、授業のねらいに効果的に向かっていくことができると考え、主体的な学びを構成する三要素（図1-7）として整理し、授業実践及び授業改善における視点として設定した。

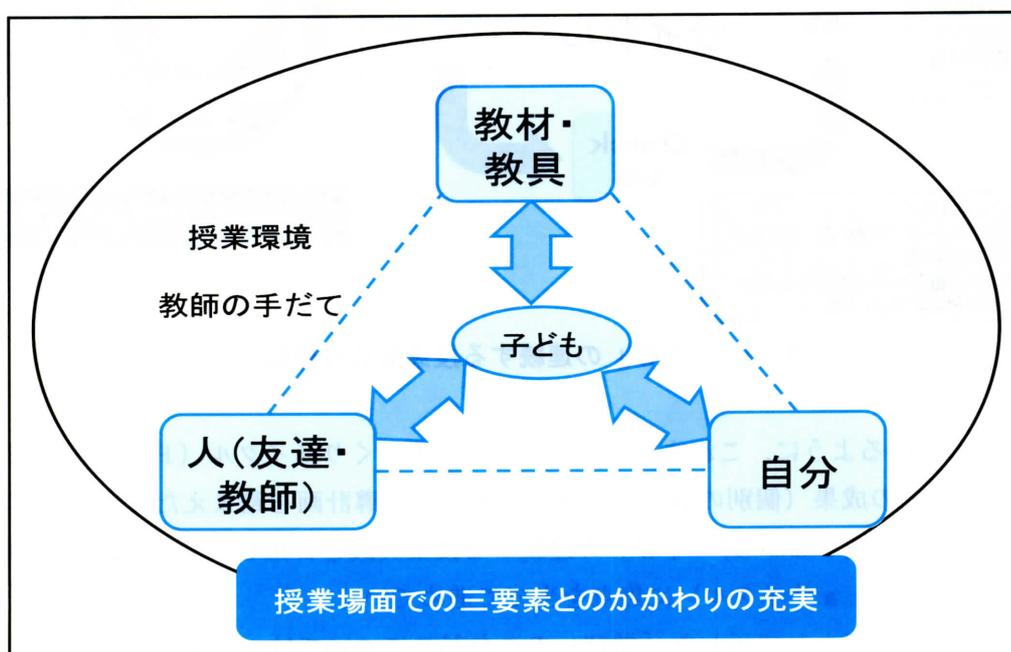


図1-7 授業場面での主体的な「学び」を構成する三要素

3 授業場面での三要素とのかかわりについて

授業目標へアプローチする具体的な授業場面の中で、主体的な「学び」を構成する三要素とのかかわりで子どもの「学び」を見ていくためには、前提となる条件がある。それは、授業を行う上での環境と教師の手だてである。

ICFやAAMRの定義等からも、その子どもを取り巻く環境の重要性は明らかである。環境として、授業実践の中では、物的環境や人的環境等があるが、まずは授業環境自体が、学びやすい場の設定でなくてはならない。そして、人的環境としての教師が、子ども一人一人のサポートへのニーズに応じた手だてを講じていかななくてはならない。

したがって、わたしたちは、授業場面での「学び」を構成する三要素とのかかわりを子どもが主体となって行い、その結果として「学び」が連続していくことができるように、学びやすい授業環境と教師の手だてを前提として考えていきたい。

また、主体的な「学び」を構成する三要素については、発達段階やライフステージ、その子ども一人一人の実態や特性、学習集団の傾向等によって、三要素それぞれのウェイトが必ずしも同じであるというわけではない。しかしながら、ウェイトバランスが変わりながらも、「教材・教具」「人（友達や教師）」「自分」の三要素から、授業実践の際の学習活動の設定や指導方法の工夫、手だての内容等を考え、授業改善を行うことにより、「学び」の連続する授業実践が可能となると考え、各学部とも「学び」の三要素を授業実践及び授業改善の視点として設定することとした。

(1) 「教材・教具」とのかかわりの意義

授業とは、太田（2008）によると、「教授－学習過程」であるとともに、「教材を媒介とした働きかけである」とされる。そして、その働き掛けは「教師と子どもとがともに教材へかかわるといふ相互の主体性を大事にした働きかけ合いを意味している」としている。つまり、全体目標と個人目標を立て、それらの目標達成に向けて具体的にアプローチする授業実践において、教材とは教師の教えたことと子どもの学びたいこととをつなぐものである。したがって、教師と子どもとの間で教材に対するとらえ方に違いがあると、その教材を使って授業の目標に到達することは難しいと言える。

以上のことから、教材とは、「授業の成立条件の一つであり、授業目標達成のための教師と子どもをつなぐ材料」ということができる。したがって、学習対象としての教材をいかに分析し、その教材とかかわるための手だてとして教具をいかに工夫するか等の「教材・教具」とのかかわりが、目標とする子どもの姿に到達するかどうかの鍵を握ると考える。

(2) 「人（友達や教師）」とかかわりの意義

今を、将来をよりよく生きる子どもの定義から、「自分のよさやもてる力を社会関係の中で表現する」子どもの姿を実現するためには、授業実践の中に社会関係の中で学ぶ機会を多く設定する必要があると考える。

また、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の考え方によると、人やモノの支えがあると、できるようになっていくことが多いとされる。最初は、一人でできることは非常に小さいが、他者とともにできる、道具とともにできるようになっていき、そして一人でできることが増えていくとされる。そして、それはすべて他者との関係性の中で活動することが前提となる。この「発達の最近接領域」の考え方は、まさに集団としての授業実践の必要性を示唆していると言える。

次の「学び」に向かうための原動力とする「子どもの思い」についても、成功経験、達成経験、成功している人を見る（有意義なモデルの存在）という体験などにより高められるとされる。

つまり、授業実践の中で、「人（友達や教師）」とかかわりで深める機会を設定し、集団としての学び合いのための手だてを工夫していくことが、自分一人の「学び」を他者との関係性の中で深めていくことにつながり、その関係性が、将来の社会参加へとつながっていくものと考えられる。

(3) 「自分」とのかかわりの意義

子どもにとっての学習活動は、子どもがその授業の中で出会った教材とかかわり、その結果として、その教材を自分なりに解釈して、表現していくことである。そう考えると、学習活動において、子どものできることやよさを生かすことができる行動が学習活動として設定されたり、既有知識が想起できたりすることで、より主体的に学習活動に参加することができると考えられる。

前出のヴィゴツキーによると「参加は理解に先行する。ものごとの理解の前に、大人の行為のまねや大人に助けられた社会的文化的行為のなぞりによって、文化的営みへの参加のレベルを深めていく」とされ、その過程を経て、「自分」とのかかわりにより「学び」が深められると言える。

つまり、授業実践において、集団の中で、子ども一人一人がより主体的に学習活動に参加しながら、自己評価や相互評価等を通して、学習活動を自分とのかかわりで振り返ることで、「学び」を自分で把握できると言える。そのためには、子どもをより細かにとらえ、個別の支援を充実させた上で、自分の感覚や身体を存分に使うことで取り組んだり、自分の「学び」を即時的に振り返ったり、学習への参加及びフィードバックの機会を増やしたりするなど、学習活動や教材・教具の工夫等を行うことで、その子なりの判断の基準（これについて頑張った、これができたなど）となるものを培っていくことが必要であるとする。

4 「学び」の連続する授業実践の実現に向けた取組の概要

子どもは、時間の流れとともに周囲の環境の変化に応じて、成長・発達していく。小学部よりも中学部や高等部へと進むにつれ、友達との関係も多くなり、卒業後の進路なども考えると学校だけではなく、より違う環境の中や社会に近い場面で生活することも多い。（本校研究紀要第10集，平成8年）こうした発達の視点と、ライフステージ等を踏まえると、「学び」のひろがりの範囲において、各学部ごとに若干の違いが認められる。

そこで、「学び」のつながりとひろがりを踏まえた授業実践の概要と、それを踏まえた各学部の取組の方向性について次に述べる。

(1) 「学び」のつながりとひろがりを踏まえた授業実践の概要

「学び」のつながりとひろがりを踏まえた授業実践での概要図を図1-8に示す。

各学部において「学び」のつながりとひろがりの範囲において違いはあるが、その上でわたしたちが目指すものは、「学び」の連続する授業実践である。

そのために、まず、わたしたちは授業のねらいを明確に設定した上で、習得型と活用型の学習活動を踏まえた指導計画の立案及び授業実践を行う。

次に授業実践の際の方法として、子どもが「学び」の主体として活動するために、子どもの「思い」を大切にしながら、主体的な「学び」を構成する三要素とのかかわりを視点において、指導方法や学習活動の工夫や手だてを考えながら授業実践に取り組み、評価、改善を繰り返していく。

上記のことに取り組むことで、授業でのねらいを基に習得若しくは活用を目指した学習活動において、ねらいを達成するだけでなく、子どもの思いが次の授業実践へと継続してつながり、子どもが「学び」の主体となって活動し、学習の対象としての「教材・教具」、「人（友達や教師）」、「自分」といった相互の関連性の中で学び方も同時に身に付けていくことになり、それがあらゆる場面で生かすことのできる「学び」につながっていくと考える。

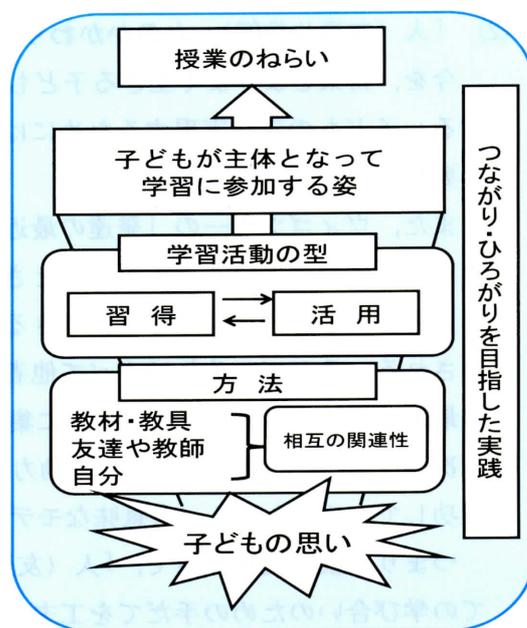


図1-8 授業実践での概要図

(2) 「学び」のつながりを目指した授業改善

主体的な「学び」を構成する三要素を踏まえると、「学び」のつながりを目指した授業像として次の4点に集約される。

- 授業のねらいが明確で、子どもの思いと合致した授業
- 教材・教具への主体的なかかわりが見られる授業
- 社会関係（人とのかかわり）の中で行われる授業
- 自分にフィードバックされる授業

この授業像の実現に向けた授業実践の流れと授業改善の観点との関係について、次のように整理した。(図1-9)

これまで、授業実践を通して、教師側が教えたい内容として設定したねらいが達成されたかどうか、子どもの思いと合致したものになっていたかなど、授業の軸とも言うべき側面から評価・改善を行ってきた。その評価・改善に加えて、新たに授業改善の観点として、「学び」の三要素を用いながら主体的な姿が見られたか、どんな「学び」が起こっているのかについて評価するとともに、次の授業に向けての改善点を明らかにする。この三要素から行う授業改善により、共通の視点をもちながら、授業実践における手だてや指導方法、教材・教具、学習活動や学習過程等の有効性について集団と個の両方から授業改善を行うことができると考える。

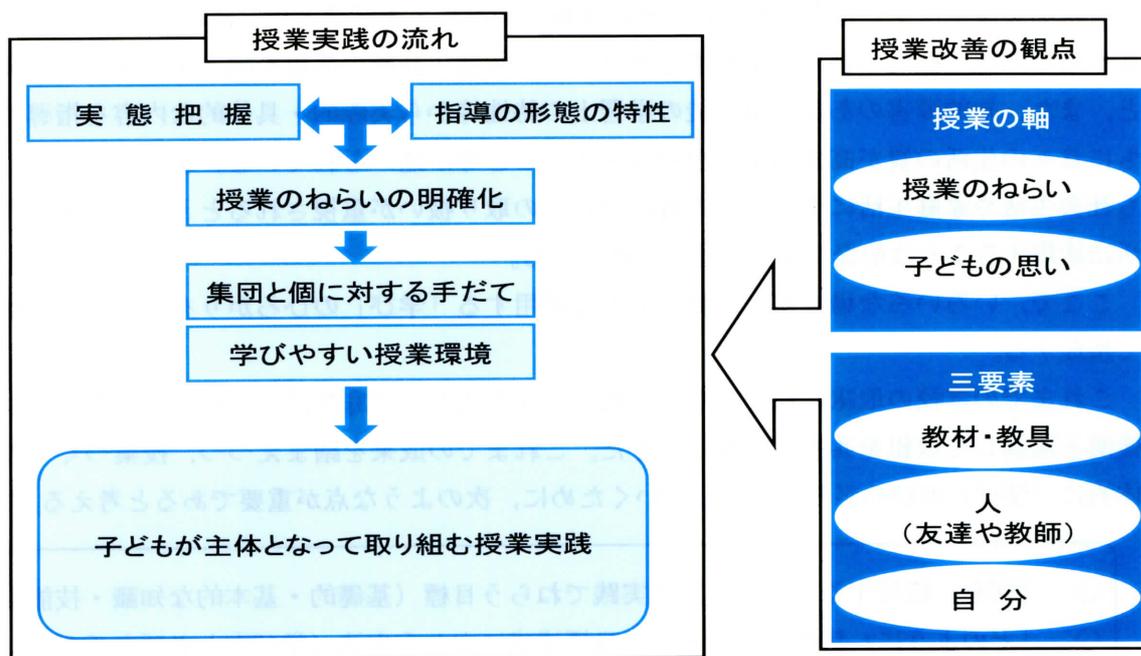


図1-9 授業実践の流れと授業改善の観点との関係

この図1-9を基に授業改善を行っていくこととし、「学び」のつながりを目指した各学部取組について表1-1に示す。

表1-1 「学び」のつながりを目指した各学部を取組

学 部	対象となる指導の形態	つながりを見る範囲	授業改善の観点	手 段
小 学 部	算 数	一単位の授業 同じ単元（題材）内	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">授 業 の 軸</div> + <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">「学 び」 の 三 要 素</div> </div>	V T R を 使った 授業研究
中 学 部	教科別の指導 (国語, 数学, 保健体育)			
高 等 部	すべての指導の形態			

(3) 「学び」のひろがりを目指した取組

日々の授業を中心として、主体的な「学び」を構成する三要素と授業の軸にかかわる観点から授業改善を行っていったときに、そこでの「学び」をどのようにいろいろな場面や人、状況の中で活用できるかどうかは重要である。

「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」の中でも、基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視するとともに、知識・技能の活用を図る学習活動を充実すること、また、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等から実際の・具体的な内容を指導するとともに日々の生活の質が高まるような指導をすること等が述べられている。また、高等部に関しても社会生活や家庭生活に生かせる内容についての取り扱いが重視されるとともに、履修内容を生活に活用することは前提であると述べられている。

ここで、いろいろな場面や人、状況の中で活用する「学び」のひろがりを目指した取組について整理する。

これまでの本校の取組においても、支援ツールを共有し家庭生活での活用を目指したり、関係機関と連携して取組を共有したりしてきた。これまでの成果を踏まえつつ、授業づくりの中で具体的に「学び」のひろがりを目指していくために、次のような点が重要であると考える。

- 「何を」活用するか・・・授業実践でねらう目標（基礎的・基本的な知識・技能など）
- 「どのように」活用するか・・・目標達成に向かう方法（学び方と必要な手だて）
- 「どこで」活用するか・・・活用を図る場や機会の設定
- 「どこを目指して」活用するか・・・次へつながる「学び」の方向性

この中で、「何を」活用するかについては、「学び」のつながりを目指した授業実践を通して身に付いていくものと言えるとともに、習得型の学習活動に必要なものとも言える。そこで、「どのように」活用するか、「どこで」活用するか、「どこを目指して」活用するかについて明らかにした上で授業実践を充実させることが望まれる。

「どのように」活用するかについては、主体的な「学び」を構成する三要素とのかかわりで授業のねらいに迫る日々の授業実践において同時に身に付けた学び方に加えて、いろいろな場面で活用するという面で困難を感じている子どもの実態に応じた手だてが必要とされる。また、「どこ

で「どこを目指して」活用するかについては、発達段階や個々の特性等を踏まえた授業づくりの計画段階において、学ぶことの意義価値から具体的な活用場を意図しつつ、実践していくことが必要とされる。

以上のことから、授業場面での実践と活用場面での実践との関連を図っていくために、習得と活用につながる指導計画（習得型と活用型の行き来する授業実践）を立案し、実践していくことと、具体的な活用場面を意図した授業づくりを行うことが重要である。

以下に、「学び」のひろがりを目指した各学部の取組を示す。（表1-2）

表1-2 「学び」のひろがりを目指した各学部の取組

学 部	ひろがりの範囲（「どこで」「どこを目指して」）	取 り 組 む 内 容
小 学 部	同じ単元（題材）内のひろがり（算数） 学校生活でのひろがり	算数科と関連した学習活動の整理 朝の会における算数的活動の設定
中 学 部	異なる指導の形態でのひろがり（他教科） 学校生活や家庭生活でのひろがり	エピソードノートの記述 教師間の連携と共通実践 家庭との連携
高 等 部	異なる指導の形態でのひろがり 家庭生活や職業生活でのひろがり	現場実習等に向けた取組 家庭との連携

上記した授業実践の概要及び各学部の取組の方向性に基づく各学部研究の実際については、それぞれ「小学部の研究」、「中学部の研究」、「高等部の研究」の中で詳しく述べることにする。



写真1-2 友達同士で問題を出し合う様子（小学部算数）

【引用・参考文献】

- 安彦忠彦編（2008） 「活用力」を育てる授業の考え方と実践 図書文化
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 世界保健機関（WHO）編著（2005） ICF（国際生活機能分類）活用の試み ―障害のある子どもの支援を中心に― ジアース教育新社
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所編著（2007） ICF及びICF-CYの活用 試みから実践へ ―特別支援教育を中心に― ジアース教育新社
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 研究代表者：竹林地毅（平成16年） 知的障害のある児童生徒の内発的動機づけを重視した授業に関する研究
- 稲垣佳世子 波多野誼余夫(1994) 人はいかに学ぶか～日常的認知の世界～ 中公新書
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（平成8年） 研究紀要第10集 伝え合い，分かり合う関係をめざして
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（平成17年） 研究紀要第15集 子どもの生活をつなぐ支援体制づくりをめざして
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（平成19年） 研究紀要第16集 自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり
- 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（平成21年） 研究紀要第17集 今を，将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり―確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当てて―
- 木村吉彦（2002） 学校間連携の必要性～子どもの学び・育ちを連続的に捉える～ 日本教育会機関紙『日本教育』9月号
- 文部科学省（平成17年） 特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）
- 文部科学省（平成20年） 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について
- 文部科学省（平成21年） 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部），高等部学習指導要領
- 人間教育研究協議会編（2009） 〈活用〉の力とは何か―新しい学習指導要領の理念と実践― 金子書房
- 太田正巳（2008） 特別支援学校の授業づくり基本用語集 黎明書房
- 佐伯胖（2008） [特別講演] 学びにおけるインターラクシオン 情報システム学会誌 Vol. 4 No. 1 pp. 21-29
- 真城知己（2003） 特別な教育的ニーズ論～その基礎と応用～ 文理閣
- 佐藤 学（2000） 「学び」から逃走する子どもたち 岩波ブックレット
- 滋賀の教育協議会（2008） 滋賀の教育協議会報告書 社会の中に生きる個人を育成するために～ともに学び，ともに育ち，ともに生きる～ pp. 10-11
- 多鹿秀継 南憲治編著（2009） 児童心理学の最先端―子どもの育ちを科学する― あいり出版
- 田中耕治編(2008) よくわかる授業論 ミネルヴァ書房
- 田口則良（1994） 精神遅滞児の認知的動機づけに基づく指導法の研究 北大路書房
- 富永光昭（2006） 特別支援教育の授業づくり～よりよい授業を目指して～ ミネルヴァ書房
- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校（2004） これからの時代を生きる子どもに学ぶ力を育てる授業 東洋館出版社