

中学校特別支援学級（知的障害）における自立活動の授業づくり

ー 生活単元学習との学びのつながりに焦点を当てて ー

高木 由希・村上 理絵*

1. はじめに

広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）の特別支援学級（知的障害）では、知的障害教育の教育課程を編成し、各教科等を合わせた指導である生活単元学習を主な学習の形態としている。

特別支援学級における自立活動については、平成 29 年の学習指導要領改訂により、特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成に係る基本的な考え方の一つとして、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 7 章に示す自立活動を取り入れること。」が示された（文部科学省，2017）。本学級においても、従前より合わせた指導において自立活動を取り入れるとともに、領域別の指導として週 2 時間を設定し、1 時間を特別支援学級 3 学年全体、もう 1 時間を各学級で教育実践に取り組んでいる。

特別支援学級 1 年生（以下、本学級と略記）では、年度当初から取り組んできた生活単元学習において、生徒が主体的に取り組む、様々な成長が見られてきた一方で、明らかになっていく生徒それぞれのソーシャルスキルに関する課題に対して十分に手立てを講じることができずにいた。そうした課題について、自立活動の時間にソーシャル・スキル・トレーニングに取り組んでも、その場限りの学びになってしまったり、教師が捉えた生徒の課題や困難さと生徒の願いや認知とが一致せず、生徒が学習の意義を十分に感じられないままになってしまったりする課題があった。

知的障害教育において、自立活動を領域別の指導として展開するにあたっては、「領域・教科を合わせた指導を主軸にし、その補足として位置づけ、意味づけること」が望ましいとされている（名古屋，2010）。また、各教科及び領域と自立活動の指導が密接に関連し、それぞれの範囲に線引きするのではなく、深く関連し合った中で成長期にある児童生徒の様々な変化する実態を捉えることが大切（大井，2021）ともされる。本学級においても、生活単元学習と自立活動の指導を深く関連させた実践に取り組むことで、生徒の学びに向かう力を生かしながら個々の課題や困難の克服・改善に取り組めると考えられる。

本稿においては、「自立活動の指導において、生活単元学習で明らかになった課題を克服・改善し般化を図る」という一連の流れで学習活動を構成した生活単元学習と自立活動の指導を関連させた実践を報告する。

2. 研究の目的と方法

目的：自立活動と生活単元学習との学びを関連させる授業作りのあり方を模索する。

方法：①生活単元学習での学びの姿を捉えたり、実態把握シートを用いて生徒の課題を整理したりする。

②自立活動で学んだことを生活単元学習で実践できる題材を選定する。

③自立活動で授業実践を行い、授業記録（ワークシートや動画）から生徒の学びについて分析する。

対象：第 1 学年特別支援学級 男子生徒 2 名（生徒 A，B），女子生徒 3 名（生徒 C，D，E）

* 広島大学大学院人間社会科学研究科

Yuki TAKAGI, Rie MURAKAMI

Lesson planning of efforts to foster the independence (Jiritsu-Katsudo) in junior high school special support classes: Focusing on the connection to life unit learning (Seikatsu-Tangen-Gakusyu)

3. 授業づくり

(1) 実態把握

年度当初より学習を進めてきた「東雲中おはな大作戦」という単元での様子から生徒の強みと課題を整理した(表1)。「東雲中おはな大作戦」では、本校の教職員や生徒により気持ちよく学校生活を送ってほしいという願いを基盤として、入学したばかりの生徒たちが学校の一員として何ができるかを考え、校舎入口の花壇整備や花の栽培活動を通してよりよく人と関わっていく学習活動である。屋外の活動や根気のいる活動も多く、教室で学習を進めているだけではわからない様々な生徒の様子が明らかになった。

表1 生活単元学習で明らかになった生徒の強みと課題

強み	課題
<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えや思いを自分なりの方法で友達や教師に伝えることができる。 他者の存在を意識して活動することができる。 友達や教師と関わることを楽しむことができる。 人の役に立ちたい気持ちが強い。 	<ul style="list-style-type: none"> 体力がなく、活動が持続しない。 ex.すぐに座り込む、行動が全体から遅れる 友達が自分の思うように動かないことについて、自分の意見を言いたいのが伝えることが難しい。 自分の作業は淡々と進められるが、周囲の状況をあまり気にしていない。

次に、生徒それぞれの課題について、自立活動の6区分27項目で整理をした。整理には、島根県教育センター(2018)が作成した自立活動シート(図1)を用いた。この自立活動シートは、子どもを主語にした実態の整理が可能であり、課題や困難さのみならず強みについても整理できることから、選定した。

はじめに実態把握として、生活や学習における本人の得意なことや頑張っていること、苦戦していることや困っていることを挙げ、優先順位の高いものについて自立活動の6区分27項目で整理した。次に、年間の指導目標を設定し、指導項目の選定と具体的な指導の内容を設定した。

本学級の生徒に共通する指導項目には「2 心理的な安定」の(2)状況の理解と変化への対応に関すること、(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること、「3 人間関係の形成」の(3)自己の理解と行動の調整に関すること、(4)集団への参加の基礎に関することの4点が共通して挙げられた。

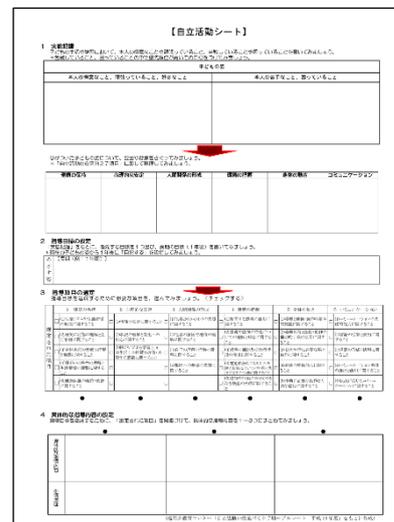


図1 自立活動シート

(2) 題材の選定と授業計画

生活単元学習での学びの様子と自立活動シートを用いた課題の整理の結果から、本学級においては、「身体的な疲れを感じると作業中であっても勝手に作業をやめてしまう生徒」と「疲れを感じても作業を進められる生徒」の2つのタイプに分かれることが明らかになった(図2)。また、それぞれのタイプ

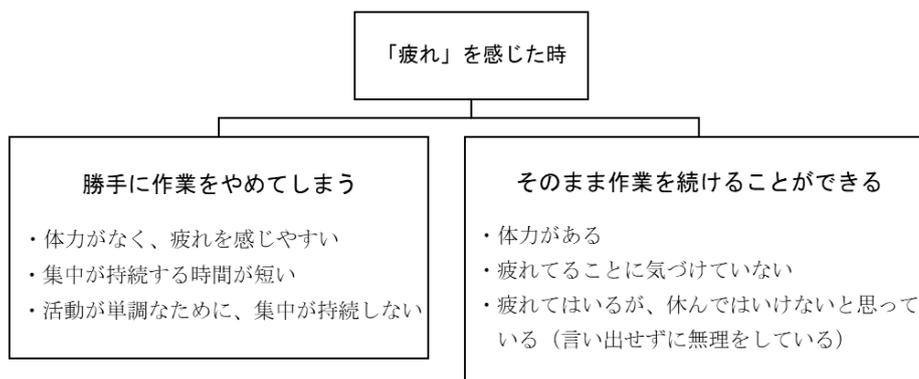


図2 疲れを感じた時の生徒の様子と行動の背景の考察

の背景には、保持する体力の違いや集中を持続できる時間に関する課題が考えられた。一見、作業中の態度として理想とも捉えられる後者においても、疲れを感じていてもその状態を周囲に伝えることが難しいことや疲れていることを伝えてはいけないと思ひ、疲れを感じているにも関わらず適切に休息をとる判断ができない、そのことを相談することができないといった困難さがあると考えられた。よりよく人と関わる力を伸ばすという指導目標で単元を構成している本学級の生活単元学習では、生徒同士が関わりあいながら活動を共にすることが多く、「疲れを感じる」とそのものよりも、「疲れを感じた際に勝手に活動を中断してしまうこと」が課題となる。疲れを感じた時に、休みたいことを周囲に確認・相談をできる力、そうした仲間の状況を認め、応援する態度を育てる題材とすることで、結果的に「自分が勝手に作業をやめてしまったら、友達が困る」「学級の仲間の一員として自分は作業をしている」「自分の要求や助けを認めてくれる仲間がいる」といった集団の一員としての意識を高めることにもつながると考えられた。

これらのことから、指導内容として「疲れた時の言動」を取り上げることとした。生活単元学習で学びをイメージすることができるよう、具体的場面を取り上げながら、休息をとりたいことを適切な方法で周囲の友達や教師に伝え、自分も周囲も気持ちよく活動することができることに重点をおき、授業計画を立てた。

一方で、生徒によっては「疲れる」といった感情を表わす言葉を知らないことも考えられ、言葉が指し示す内容を学ぶことも必要であると思われた。そこで、題材全体では「こんな時どうする？」を生徒と教師との合言葉とし、学校生活で起こりうる様々な場面に応じた気持ちの理解や意思の表出の方法について学ぶこととした。題材計画の一部を表 2 に示す。

表 2 題材計画

第一次	気持ちを表すことばを知ろう	1 時間
第二次	こんな時どうする？ ①疲れて休みたい時／疲れている友達を見た時（1） ②不安なことがある時／不安がっている友達を見た時（1） ③イライラした時／イライラしている友達を見た時（1） ④イライラの気持ちの正体～怒りの火山～（1）	4 時間

4. 授業実践

(1) 自立活動「こんな時どうする？～疲れた時 編～」

授業の導入では、「疲れた」と感じたことのある出来事についてワークシートを用いて個人で振り返ったあとに、学級全体で共有し、「疲れた」と感じることは誰にでもあることを確認した。生徒がそれぞれに「疲れた」と感じた出来事を考え、具体的な教科名や学習活動を挙げて疲れた場面を想起していることがうかがえた。(図 3)

次に、3コマ漫画を用いて「こんな時どうする？」の題を提示した(図 4)。視覚的に示したことで、生徒が状況を理解しやすくなり、生徒 E は「これっておはな大作戦のことじゃないですか！」と発言していた。その後、生徒の実態に応じて疲れて休みたいときの言動を考える「青君チーム」と、疲れている友達に掛ける言葉を考える「紫君チーム」に分かれて考えを共有し、劇でロールプレイをして考えを発表しあった。

「青君チーム」では、教師の支援を受けながら、ワークシートに示された 2 つの選択肢から、疲れを感じて休みたいときの方法について考えた。生徒 C は、勝手に休んでしまった時のことを相手の気持ちを踏まえて考えを

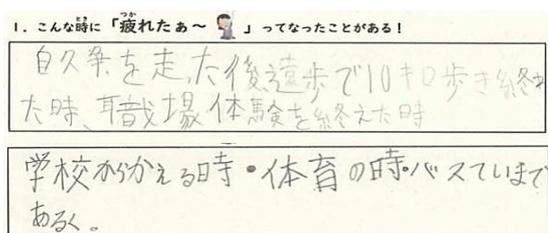


図 3 「疲れた」と感じた出来事



図 4 3コマ漫画

高木 由希・村上 理絵(2022),「中学校特別支援学級(知的障害)における自立活動の授業づくりー生活単元学習との学びのつながりに焦点を当てー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 51 集」, 63-67.

記入していた(図5)。感情の言葉の理解や学習内容の理解が難しいことも予想されたが、劇の場面では、生徒が自ら「休んでもいい?」とセリフを言う姿が見られた。

「青君チーム」では、生徒Aが最初は「手袋がない」という漫画の絵の変化について考えを記述していたが、じっと考えて、もう一つの考えとして体調を気遣う言葉を記述していた(図6)。

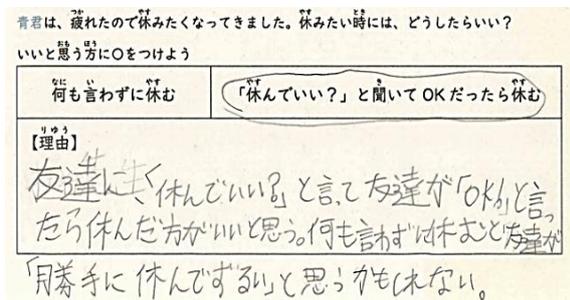


図5 青君チーム生徒の記述

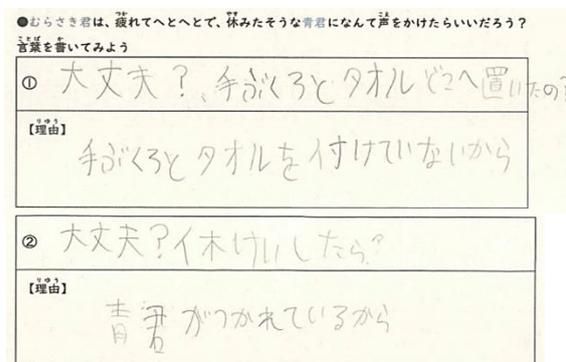


図6 紫君チーム生徒の記述

(2) 生活単元学習「東雲中おはな大作戦～秋～」

自立活動の実践の2日後に、コスモスの栽培に向けた土づくりに取り組んだ。土づくりの活動は2回目であり、生徒A、Bと生徒C、D、Eのグループに分かれて活動をした。生徒が自立活動での学びを想起できるよう、2時間計画の授業で休憩時間をあらかじめ提示せずに学習活動を展開した。

活動中、生徒Cがお茶を飲みたいと自ら生徒DとEに尋ねていた(表3)。この時、授業者も同じ場で作業をしていたが、授業者に確認することなく友達に確認していた。また、他の場面においても生徒Eが授業者に休憩をとることを尋ねることがあった。授業者が他の生徒に確認するように促したところ、すぐに確認をし、みんなを休憩に誘う姿が見られた(表4)。

表3 作業中の生徒の言動1

生徒C、D、EとTで土を混ぜる作業中
生徒C 「Eさん、ちょっと、うち、お茶飲んでもいい?」
生徒E 「いいよ」
生徒C 「いい? Dちゃん。お茶のんできていい?」
生徒D 「いいよ」

表4 作業中の生徒の言動2

生徒A、Bと生徒C、D、Eの2チームに分かれてプランターに土を入れる作業中
生徒E 「先生、休憩してもいいですか?」
T 「みんなに聞いてごらん」
生徒C 「いいよ」
生徒E 「Dさん、休憩してもいい?」
生徒D 「いいよ」
生徒E 「Aくん、Bくん、休憩しちゃってもいい?」
生徒E 「ありがと～」
T 「みんなで休憩する?」
生徒E 「うん」
T 「じゃあ、みんなに言ってあげて」
生徒C 「休憩しよ～」
生徒E 「休憩しよ～ Dさーん、休憩とろ～」
T 「ちょっと休憩しようか、みんな」

5. 成果と課題

本稿では、生活単元学習での学びの姿から自立活動における指導内容や題材の選定を行い、生活単元学習との関連をはかった自立活動の授業づくりについて報告をした。本実践において、自立活動直後の生活単元学習で、学びを活かして作業中に自ら生徒が休憩を求める姿が見られたことから、生活単元学習との関連を深めた実態把握や題材選定に、一定の成果を得ることができると考えられる。

成果が得られた理由について2点考察する。1点目は「自立活動シートを用いた実態把握」である。自立活動シートを用いて生徒の実態を把握したことで、似たような課題のある生徒についてもその背景が異なることが明確となり、支援の方針や指導内容について深く検討することができた。菊池(2020)は、知的障害教育における自立活動の課題の1つに「個々の実態把握と背景要因の分析」を挙げたうえで、「知的障害の状態は連続体であり知的機能や適応能力も多様である」としている。発達検査等の数値だけでは捉えることのできない日々の生活での姿をもとに6区分27項目で再度、捉えなおすことで、

高木 由希・村上 理絵(2022),「中学校特別支援学級(知的障害)における自立活動の授業づくりー生活単元学習との学びのつながりに焦点を当ててー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 51 集」, 63ー67.

めざす生徒の姿が明確になったと考えられる。

2点目は、「生徒自身が学習の意義や価値を実感できる題材選定」である。上述した自立活動シートを用いた実態把握に加え、生活単元学習での学びの姿と結びつけて、課題や困難さとその背景を整理した上での題材選定は、生徒の目指す姿を具体的にイメージしながら授業づくりをすることにつながった。知的障害のある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で活かすことが難しい(文部科学省, 2018)。しかし、生徒が体験したことのある活動や共感できることを題材に取り入れたり焦点化したりすることによって、生徒自身が、「これを学んだら他の授業の時に使えそう」や「使ってみよう」と具体的な学びを生かす場面等をイメージすることができ、「学びたい」と意欲が高まったと考えられる。

国立特別支援教育総合研究所(2020)は、知的障害のある児童生徒への自立活動の指導の指導上の留意点として「指導内容の選定にあたっては、幼児児童生徒が興味をもって主体的に取り組み、成熟感を味わうことができるような指導内容を取り上げること」や、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲を高めるために「実際の学習活動を通して指導することが効果的」としている。このことから、生活単元学習との関連を図ることで、より一層、知的障害のある児童生徒にとっての学びが豊かになるものと考えられる。

一方、本実践は一事例であり、教育課程全体での検討はなされていない。個々の生徒の課題の克服・改善に向けて個の課題に焦点を当てていくことはもちろん必要であるが、学校生活全体や各教科等を合わせた指導などとの関連を図った自立活動の授業実践に今後も取り組み、より生徒の学びを豊かにしていくことができるよう事例研究を進めていきたい。

【 引用・参考文献 】

文部科学省, 中学校学習指導要領, 2017

名古屋恒彦, 特別支援教育「領域・教科を合わせた指導」のDABC ～どの子にもやりがいと手応えのある本物の生活を～, 東洋館出版社, 2010

大井靖, 知的障害教育を拓く自立活動の指導～12の事例から学ぶ「個別の指導計画」の作成と指導の展開～, ジアース教育新社, 2021

島根県教育センター, 自立活動シート, 2018

文部科学省, 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部), 2018

菊池一文, 知的障害教育における自立活動の課題とその対応方策, 特別支援教育研究, 757, 2020

国立特別支援教育総合研究所, 特別支援教育の基礎基本 2020, ジアース教育新社, 2020