

知的障害児の「総合的な学習の時間」の授業展開について

—— 知的障害児の「主体性」の捉え方と教師の省察を中心に ——

寺門 宏美*, 榎本 雅充*, 宮本 加代子*
広木 恒夫*, 中島 正憲*, 鍋木 治*

(2004年4月30日受理)

Study on a Developmental Process of Integrated Study at a Special School for Children with Intellectual Disability : Focus on Meanings of “Subjectivity” of Children with Intellectual Disability and Teachers' Reflections on a Process of the Class

Hiromi TERAKADO, Masamitsu ENOMOTO, Kayoko MIYAMOTO,
Tsuneeo HIROKI, Masanori NAKAJIMA and Osamu KABURAGI

キーワード：知的障害児の主体性 教師の省察 授業の枠組みづくり
子どもと教師の関係性

本研究の基盤は、附属養護学校中学部「総合的な学習の時間」の実践である。平成15年度は「メディア」をテーマとし、2学期以降は4～5人の小グループでの学習活動を行った。本研究ではそこで行われた三つのグループ活動の実践を通し、「知的障害児の主体性」を伸ばすには「どこまで意図し組織的に授業を組み立てればよいのか」「どこまでをリードし、どこで見守りかわればよいのか」等、授業を展開するにあたっての「主体性」の捉え方について検討した。

試行錯誤を重ねながら授業を進めた当時を振り返り、生徒の様子と教師自身の思いや願い、考えを重ねて検討した。その結果、実践からは知的障害児の「主体性」を引き出した。育てたりするにはある程度の枠組みが必要なが分かった。また、教師は迷いながらも一人ひとりの個性や「主体性」を捉えて子どもの思いに寄り添い、同時に教師自身が内面的に変化していく柔軟性が重要ということがグループの取り組みから導き出された。

こうしたことから「総合的な学習の時間」においては、子どもの思いと教師の思いが相互に作用していくことがテーマに向かう学習展開の必要条件であると考えられる。

*茨城大学教育学部附属養護学校

I はじめに

学習指導要領による「総合的な学習の時間」の実施義務を受け、本校中学部では平成13年度より「総合的な学習の時間」を教育課程に位置付けて本格的に取り組み、3年が経過した。平成13年度の実践では子どもたち自身が知を総合化し新しい世界を切り開くために、日常生活の範囲を超えた（あるいは「生活圏」を超えた）活動へと発展させるテーマ設定と主体的に取り組める活動を相互に折り合わせた実践が重要であることが明らかにされた（馬淵他 2002）。平成13年度の実践を受け、平成14年度においては「食」というテーマを設定し、生活単元学習との相違を明確にするとともに子どもたちが試行錯誤をしながら取り組める学習活動を保障し、授業づくりを進めた。

このように本格的な施行がスタートし「総合的な学習の時間」の実践が積み重ねられてきているが、一つのテーマを終え新しいテーマに移るとき、何からどのように始めたらよいのか暗中模索が毎年続いている。本校の実践に限らず、養護学校では通常の教育のような自由な発展、実践の蓄積に伸びは見られていないことが多い。県内各校、その実態と実践に幅はあるが「総合的な学習の時間」に対し、「生活単元との違いは」「到達点をどこにおけばよいのか」「子どもたちの主体性をどのように受け止め、授業に反映させていったらよいのか」等未だ戸惑いと不安が多く聞かれ、実践報告からは進路学習やクラブ活動的な内容に終始しているケースも多い（特殊教育諸学校研究会の報告等から）。時間を経ても「総合的な学習の時間」の実践が進展しにくい傾向はあると言えよう。

教育現場の戸惑いと不安への対応として、これまでは障害児の「総合的な学習の時間」とは何か、それをどう構想し、展開していくのか、その手がかりやヒントとなるものについてを中心に論じられてきている（荒川他 2001）。多くの実践例は「出来上がったモデル」「パターン化されたマニュアル・テキスト」を示そうとするものではない。しかし、大きな不安を抱く現場の指導者としては、目の前の子どもたちが主体的に活動するにはどう授業を展開したらよいか、という一心で実践例を参考に日々模索模倣し、その壁を乗り越えられないでいると考えられる。

これらの原因の一つとして、知的障害児の「主体性」を教師がどのように捉えるかという課題があると思われる。「総合的な学習の時間」において「主体性」は大きな柱となっているが、ここの知的障害児における「主体性」については明確にされていない。主体性の捉え方が曖昧のまま実践は展開し、教師は枠組みづくりという大きな壁に突き当たるのである。将来的には社会への適応が第一の目標とされる「知的障害児の主体性」を伸ばすには「どこまで意図し組織的に授業を組み立てればよいのか」「どこまでをリードし、どこで見守ってかわればよいのか」を実践を通して検討していく必要がある。

II 研究の目的

「総合的な学習の時間」については、「子どもたちがいかに活動していくことが望ましいのか」という点を中心として授業実践が分析されることが多い。しかし、知的障害児の「総合的な学習の時間」を考えるためには、活動そのもの以前に「目の前の子どもをどう捉えるか」が重要である。すなわち、「主体性」は「子どもをどう捉えるか」の中から見えてくると考えられるからである。こ

ここでは、「総合的な学習の時間」の展開の過程で行われた、「子どもをどう捉えるか」の中で重要な「主体性の捉え方」にスポットを当てて検討したいと考えた。また、この「主体性」を求めた「総合的な学習の時間」の実践では、授業分析とその考察に教師の内面から迫り、「主体性の捉え方」の変化から、今後のよりよい知的障害児の「総合的な学習の時間」展開の在り方が見えてくるのではないかと考えた。

Ⅲ 研究の方法

附属養護学校中学部は1年6名、2年3名、3年4名の生徒合計13名（男6名、女7名）の生徒と6名の教員で構成されている。生徒の障害は自閉症やダウン症、ウィリアム症候群などであり、知能検査では測定不能～精神年齢7才程度までの実態に幅のある学習集団である。本研究では総合的な学習の時間「かがやきの時間」の授業を対象とした。

中学部では「かがやきの時間」に取り組み始めて3年目であり「メディア」は3つ目のテーマとなる。テーマ設定の背景は障害種や発達差にかかわらず、どの子の生活に根ざしながらも日常生活を超えられるという点に着目した。どの子も家での生活ではテレビをはじめパソコンやTVゲーム、マンガなどを楽しむ様子が見られているということが、子どもたちの興味・関心をきっかけとした学習が期待できると考えた。子どもたちはそれぞれのメディアに日常的にかかわり、興味をもってはいるが、「メディア」そのものは知的障害養護学校の学習では取り上げられにくい傾向にある。学習形態は1学期に学部全体での学習を行い、2学期よりグループ活動を行った。実態把握としてビデオやパソコン、書籍などを選択し、自由に閲覧する様子を受け、障害や能力の差にかかわらず、最も子どもたちが取り組みやすいメディアとしてデジタルカメラやビデオカメラに絞ることにした。さらにグループ分けは「何を撮ってみたいか」という被写体の選択により分けた。

本研究では茨城大学教育学部附属養護学校における「メディア」をテーマにした「総合的な学習の時間」を生徒の変容のみならず、教師の変容を中心として授業実践を分析した。

下の図は「メディア」というテーマのうち、「カメラ」を使用して授業を行ったときのねらいと流れを示したものである。

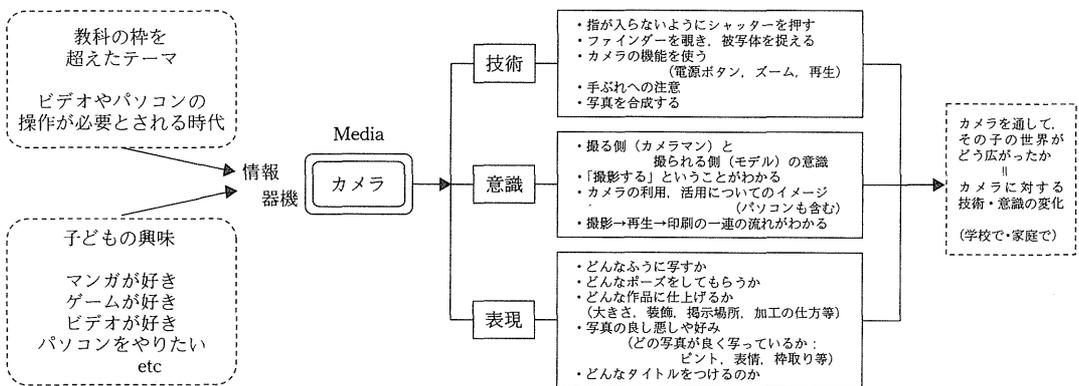


図1 「カメラ」を使用して授業を行った時のねらいと流れ

IV 結 果

1 Aグループの実践

(1) グループの特徴

本グループは、男子1名女子3名の計4名で構成されている。そのうち2名は自分のイメージをもって行動したり、やりたいことに対してその思いを積極的に言葉で伝えることができる。他2名は、みんなと一緒に活動することを好む。

(2) 学習活動

	活 動	内 容	省 察
10/17	どんな活動にするか 話し合おう 素材選択 ビデオ視聴	<ul style="list-style-type: none"> ・教師からいくつか活動を提案。その後自分たちのやりたいことを話し合い、劇づくりが話題に上る。 ・千と千尋の神隠しの本を読んで、好きな場面を選ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「千と千尋の神隠し」の劇をやりたいと強く願っており、その思いをどうしたら叶えることができるかを考えた。 ・生徒のやる気に比べて教師の不安や迷いが多く、どう時間を使うか授業の展開がつかめないでいた。
10/31	モデルと カメラマンになろう 撮影 印刷	<ul style="list-style-type: none"> ・デジカメの使い方に慣れる。 ・顔の表情（喜怒哀楽の表情）、簡単な動き等劇につながる練習を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・劇で障害の重い生徒の変容が見られるだろうか。劇の練習、衣装作りで多くの時間を費しそう。劇に代わる活動はないか悩みながら撮影の活動を進めていた。 ・不安を抱きながらの授業であったが、子どもたちは意欲的であった。「格好良く、かわいく」「喜怒哀楽」のポーズや表情は思いのほか自分で考え豊かに表現していたことに驚きを感じた。
1/30	パソコンで 合成写真をつくろう (教師が 操作中心に) 撮影 合成 印刷 ファイリング	<ul style="list-style-type: none"> ・映画の中の好きな場面を選び、場面に合うポーズをとったり、ポーズを要求したりする。 ・好きな場面の写真にポーズをとった写真をパソコンで合成。 ・合成写真にタイトルを入れたり、吹き出しや主題歌を入れたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・苦戦をしたが合成写真をパソコンで作成する技術を得ることができた。教師自身も映画に入ったような感覚をもてた。生徒達は、映画の主人公と同じ画面に自分が映っていることで、自分も映画の主人公になったような感覚をもつことができ、生徒達の気持ちと動きはさらに高まった。 ・タイトルや音楽も入れられることを知り、ピアノの演奏や歌を録音する生徒が出てきて、実際の映画により近付いているという気持ちが強まった。
2/26	大スクリーンの 前でポーズをとろう 撮影 ファイリング	<ul style="list-style-type: none"> ・集会室に白い布や模造紙で大画面を設定。 ・映画の中の好きな場面を選び場面に合ったポーズをとる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・合成写真よりも迫力があり、分かりやすいということを教師も実感する。 ・初めは恥ずかしがりどんなポーズをとればいいのか迷っていた。教師がその場面にあったポーズをやってみることで、生徒はやり方が分かり場面に合ったポーズをとることができた。

(3) 授業実践後の教師の省察

生徒達は千と千尋の神隠しの劇をやりたいという気持ちが強かった。なぜなら、主人公になって演技をしたりグループの仲間と一緒に一つの場面を選んで配役を決め、演技をして楽しみたいと思っていたからである。しかし、教師側では、生徒が劇をやりたいという願いをもっていても、教師自身が映画の内容が分からなかったり、劇をやるにも「衣装はどうしたらいいのだろう。服を作るだけでもたくさんの時間がかかってしまうぞ。練習時間だってたくさんかかるはず」などと思ってしまう、いろいろな問題をクリアするにはどうすればいいのだろうか、劇を実現させるのは不可能なのではないかという思いが強かった。

また、障害の重い生徒でも劇をするという活動を楽しめるのだろうか、劇の練習ばかりやっていたらメディアを使ったかがやきの時間の目標を達成できないのではないかという不安もあった。そのためこの活動が始まった当初は、授業では本を見たり、ビデオを見たりして時間を費やしてばかりいた。

本やビデオを見た後で、生徒一人一人から好きな場面を選んでもらった。ビデオからそれぞれが選ぶとなると、再生・静止・早送り、巻戻しなどの作業に時間がかかるということから、本の中から好きな場面を選び、その場面にあったポーズの練習をすることにした。生徒達は、喜怒哀楽のかかれた顔の表情のカードを見ながら楽しそうに表現していたことに驚きを感じた。

しかし、教師にいろいろなアイデア（今回は中学部での話し合いからのヒント）があると、方法が違って生徒の願いを叶えることができるということが分かった。それは、実際に演技をしなくても、パソコンの技術を使えば、映画の中に入ることができるということであった。劇するにはどうしたらよいかといった不安や迷いは、この方法を知ることにより解消することができた。その方法とは、合成写真を作ったりプロジェクターで大画面を作ったりすることであった。生徒が自分で合成写真を作るという技術を身に付けるには時間がかかるので、教師が中心となって合成写真を作った。しかし、生徒達の表情は、ビデオを見て過ごした時よりも好きな場面を選んだ合成写真を作ったりスクリーンの中で演技をしているときの表情の方がはるかによい表情をしていた。

このように、教師は狭い範囲だけで考えずに、いろいろな方法を試したりアイデアをもらったりしながら、生徒の願いを叶えていけるような努力を惜しまないことがとても大切であるということが分かった。

2 Bグループの実践

(1) グループの特徴

本グループは積極的にコミュニケーションをとろうとする女子生徒2名、自閉的傾向の女子生徒1名、活動の見通しをもちにくい自閉症の男子生徒1名の計4名で構成されている。うち3名は言語でのコミュニケーションが可能であり、自分のやりたいことや思いを自ら教師に伝えることもできる。男子生徒はカメラや写真への興味は低く「自分が何をやるのか」の見通しがもてない場合、自他傷を伴うパニックを起こしやすい様子が見られている。日常的に個別の配慮を必要とする場面が他児に比べ多い生徒である。

(2) 学習活動

	活 動	内 容	省 察
11 / 14	①好きなものを 撮ろう	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマ(目的)を決め、DVビデオ、デジカメのどちらを使用するか生徒自身が自由に決めて撮影。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ活動なので障害の重い生徒にも「みんなと一緒に撮ってほしい。興味をもってほしいな」という気持ちが強かった。 ・ポーズをとることができたので、生徒ができる活動から展開しようと考えた。
12 / 5 12 / 12	②好きなものを 集めよう 撮影 印刷 ファイリング	<ul style="list-style-type: none"> ・デジカメ2台とアイドルのポスター、ディズニーの本を教師側で用意し、自由に撮影。 ・印刷リストから大判にプリントするものを選択。 ・教師の投げかけで準備したファイルに綴じ込み。 	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントした写真を見て「自分が撮った写真」ということだけで喜んでいて生徒が、大判にプリントしたことで満足度が高まり「もっと撮ってみたい」という気持ちが強まった。 ・短い時間ではあったが、障害の重い生徒もファイリングすることで自分の写っている写真を見てると感じた。
12 / 12	③家で好きなものを撮ろう 撮影 印刷 ファイリング 紹介	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭の協力を得て、家の中で好きなものを撮影。写真の説明も付け加えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の家族や好きなものを写す活動には高い意欲をもって取り組むことができることが分かってきた。 ・撮りたい方向にカメラは向けるが、液晶画面をのぞき被写体が収まっているかの確認が不十分であることが課題と気付く。
1 / 30	④きれいな写真を撮ろう 撮影 印刷	<ul style="list-style-type: none"> ・写真館のイメージで光沢のある紙を壁面に貼り、スタジオを設置。スポットライトの利用でライティングの変化も確かめてみた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ファインダーを見て写せるようにするため、三脚を使用することにした。「きれいな写真を撮らせたい」という思いでスタジオ、背景、ライトを設置。場の設定に時間がかかり活動時間を十分に確保できなかった。 ・以前よりいい写真が撮れるようになったが子どもの思いから発生した活動ではないので気持ちが次第に低下した感があった。

(3) 授業実践後の教師の省察

グループ活動当初の生徒の実態は、1名の生徒を除き、すでにカメラへの興味・関心が高く「カメラで写真撮影をしよう」という教師の提案に歓声を上げたり、嬉しそうな表情をする様子が見られた。カメラを扱うにあたり、教師側では「教える部分が多いが、まずそこを教えないとカメラを自分で操作することは難しい」という認識に立った。具体的には、電源やシャッターボタンの位置、持ち方や被写体の捉え方等の基礎的な技術面の学習である。次に、生徒がカメラの扱いに慣れるにつれ「ただ撮っていても仕方ない」との思いが生じ、各自「目的をもって写真を撮る」という自由度の高い活動を促すことに至った。実際の活動で興味・関心の高い生徒は、カメラを持っている

ろな物や人にかかわろうとする様子が見られた。また、自分なりに「〇〇を撮りたい」という目的をもっている様子も観察できた1)資料1 (Bグループ参考資料 <子どもの活動と教師の思い>)

子どもたちはピントが合っていなかったり被写体が中央に写っておらず雑然とした写真でも、自分が撮ったということに常時満足しており、活動的であった。これらの様子は、今までの経験では「被写体」になることは多くとも、写真を撮る側＝カメラマンの経験は乏しかったことによると考えられる。「カメラを預けてもらった嬉しさ」「カメラマンとして被写体にかかわる喜び」などが活動の源であったのだろう。

しかし、教師側ではこれでよいのかという戸惑いを抱いた。カメラの操作を覚え、「自分の好きなもののできるだけ良い写真を撮ってほしい」「写真を撮る面白さを感じてほしい」という気持ちがあったため、ピントが合っていない写真や被写体を対象にゴミ箱を選択するなどの「きれい」から遠ざかる写真はあまり好ましくなかったからである。教師のこの思いにより、三脚、スポットライトなどのツールが登場し教室にスタジオが完成した訳であるが、「撮るだけで楽しい」という子どもたちの思いに「対象の再現性が高い写真を意識させたい」という教師の思いが先行する形となってしまった。「目的・対象が明確できれいな写真」という感覚は大切にしたいものであるが、その感覚は子どもたちにとって、どれほどの興味・関心のあるものなのであろう。また、「きれい」という子どもたちなりの価値観はどのようなものであったのか。教師の思いはどこまで子どもたちに伝わったのであろうか。グループ活動を終えてみて終盤の活動意欲への低下が感じられたのは、この「教師と子どもの価値観の相違」に関連があると思われる。

「カメラを使ってみたい」「写真を撮りたい」という気持ちは強いが、注意力や手指の機能的な問題からカメラの操作が難しいというグループの実態に対し、「慣れ、覚える」というカメラの操作に多くの時間を確保したことで、子どもたちにはカメラというメディアを扱う技術面の進歩がみられた。3学期のスタジオ撮影での活動はスムーズに行うことができたのは技術面というベースがあったことが大きい。ただ、残念であったのは教師が与えた枠組みでの活動が多く、子どもたちの思いそのものを中心とした活動が少なかったことである。例えば、一人ひとりの子どもたちの「カメラで写真を撮ることの価値」をもう少し明らかにできたら、一律に同じ教材、同じ場での活動にはならなかっただろう。技術面の重視と教師の価値観の先行が子どもの主体性の幅を制限した感がある。もっともっと子どもたち自身の思いと価値観を反映できるような活動を想定し、選択肢を多く準備することができたなら、今回のグループの実践はより豊かなものとなったと思われる。

3 Cグループ

(1) グループの特徴

本グループは、中学部生徒5名(男子4名、女子1名)により構成されている。会話が可能な生徒と言語によるコミュニケーションが難しい子に分かれる。また、自分から進んで活動に取り組める子と活動への参加は教師の補助や支援が必要な子があり、実態に開きがある。

全体的に電車や車に興味をもっている子が多い。グルーピングをする前から、それらの本やビデオを見るのを好む様子が見受けられた。グループ編成後、メディアをテーマとした学習に取り組むとき、子どもたちの興味や関心に配慮しながら学習を行った。そのとき、グループ全体でのデジカメを使った活動から一人ひとり個別の活動へと移行していった。以下に、全体での活動から個別の活

動へと変わっていった詳しい経緯を述べながら、整理してみたい。

グループでの活動を始めてから、活動の流れは①学校や勝田駅に行って写真やビデオに撮影する、②撮った写真の印刷や加工するという二つの内容に分けられる。「総合的な学習の時間」の主旨から、子どもたちの独自性や自主性を促していく中で「能力差を個性」として捉える考え方に変わり、個別の活動を保障していけるようになった。このことは、授業実践の中で当初の考えや予想とは大きく変わった部分であり、個別の活動を進めていったことは本グループの特徴として位置付けられた。

① 学校内外、勝田駅にて写真やビデオに撮る学習

学習活動	教師の思い	子どもの様子	省察
自由に写真を撮る	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちに自由にどんどん写真を撮って欲しい。カメラに興味をもち、写真を撮りたい子が多いので、外に出れば子どもたちが自由に活動できるきっかけになるかも知れない。 	<ul style="list-style-type: none"> 「何をやってもいいよ」と教室で何度呼びかけても固まっていた子どもたちは、外で思い思いの写真を撮っていた。子どもたちはこんなに撮りたいものがあるんだということが分かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちから何かアイディアが出るまでは待とうという思い込みから、外に出ることをなかなか考えつかなかった。もっと早く外に出ていたら、もっと早く取り組めたのに、と後悔した。
勝田駅にて写真を撮る	<ul style="list-style-type: none"> 外に出て自由に写真を撮っていたので、駅ではさらに子どもたちから、やりたいことが自由に意見として出てくるような気がした。 子どもたちはデジカメを覗いたり、写真を撮ろうとしたり、今までになかった行動をするのではないかと期待した。私が考えもつかないようなことを子どもたちがしてくれるのではないかと考えていた。 	<ul style="list-style-type: none"> AとBはカメラを扱うことよりも実物の電車に見入った。Cはビデオもカメラも撮りたいと主張した。DとEは、電車そのものや電車から降りてくる人などを撮り、集中していた。Eはデジカメの使い方に慣れていて、Dもデジカメの操作はすぐに覚えたが、アングルやプリントが独特な写真を撮り、そのアングルを好んだ。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたち一人ひとりの興味がばらばらでグループとして一つにまとめるにはどうしたらいいのか分からなくなってきた。EやCは技術面を伸ばし、Dは少しデジカメの使い方慣れたら、上手に写真を撮れる気がする。AやBにはどんな力を身に付けていってほしいかを考えなければいけない。

グループの活動は、「自由」の意味が分からないまま始まった。「総合的な学習の時間」では「子どもたちの主体的な学習を保障するもの」と頭では分かっているが、教師側がその意味を十分に理解し子どもたちに分かるように伝えられなければ難しい。「自由に撮っていいよ」と言っても、実際はどこまでを教師が準備し、どこから子どもたちに自由にさせるのかを教師側でしっかりと押さえておく必要がある。そうすれば、子どもたちの主体的な活動が進んで行くのである。勝田駅に出かけたことは、その良い例であったと思う。

駅に着いてから、子どもたちが動き始めた。まさに自由に動き、自分の思い思いの活動をした。教師側が駅に行くことだけを準備したが、後は子どもたちの様子を見守った。こうして子どもたちの活動が始まった一方で、一人一人の興味がはっきりと違うことが分かったし、子どもたちの主張が聞こえはじめた。

② 撮った写真の印刷や加工

学習活動	教師の思い	子どもの様子	省察
写真の印刷	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人の興味の違いを尊重し、グループで一つにまとめようとせず、個別に活動を進めて行く方向に考えが切り替わった。そう考えることで、子どもたち一人一人に望む姿が浮かぶようになった。活動の目的が明確になってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> これまで指示だけを受けて動いてきたEが休み時間になっても印刷をしたいと主張してくるようになった。Aは印刷したい写真を指定するようになり、順番まで待たせられるようになった。Bは印刷して出てくる写真をじっと見たり、パソコンの画面を集中して見ている。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分で撮った写真の印刷は子どもたちにとってこんなに嬉しいことだったと気付いた。課題は子どもたちが機器を使いたい時に使えず、待っている時間の改善であった。印刷写真が普通紙では見栄えがしないのを子どもたちも気付き、教師側が環境面、準備物を整えていくことが重要だと感じた。
個別にパソコンで活動	<ul style="list-style-type: none"> 環境設定し、準備物を用意しておき、子どもたちが自由に選び活動できる点を大事にしたい。 機器のセッティングに時間をかけ、授業時間を少なくしてしまったことを反省し、時間確保と準備物の工夫を考えた。パソコンを2・3台用意し、子どもの興味に対応するためにパワーポイントなどの個別の支援教材も準備した。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業前にパソコンをセッティングすると、Aはパソコンの前に座り、授業の開始を教室で待っているようになった。Dは妹へのプレゼントする写真を撮りたいと考え、喜ばれるための写真を何度も撮り続けた。Cは友達のやることを見ながら、そのままねをしてやりたいことを決まっていた。 	<ul style="list-style-type: none"> 教室に留まり皆と一緒に活動してほしいと思っていたAが、自ら教室で待ち、パソコンで積極的に取り組むようになった。子どもたちのやりたいことの水準が上がり、教師が今もっている技術や知識だけでは追いつかなくなってきた。Hにはパソコンの操作について教師が知っていることしか伝えられなかった。
自分で決めて活動	<ul style="list-style-type: none"> 自分で何をしたいか考え、選んで活動する経験が少なく、戸惑う子どもの様子が見えてきた。自分で考えて選ぶとる経験を増やしていきたいと考えた。カメラ操作やパソコンの操作の他に評価の際には「どうしてそれを撮ったのか」、「うまくできたと思うか?」という問いかけにより、自分で判断する力も身につけたいと考えた。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達のまねからなかなか離れなかったCは、「お母さんにプレゼントしたい」と考えたときに、自分で考えて枠を描き、独自の写真のフレームを作った。Eは、自分の好きな写真を選び、好きな言葉を書くことに集中して取り組んだ。Aはパワーポイントを用い、知っている言葉をキーボードで表した。 	<ul style="list-style-type: none"> 個別の課題が見えてきて、言葉かけや指示の仕方も具体的にできるようになってきた。一方で子どもたちがやりたいことを満たしてあげられないことに対して、子どもたちの変化を見取る力と技術も必要であると再確認した。

個別の活動を行うようになり、教師が子どもたちに対して具体的な問いかけができるようになった。当初はグループ活動の意味が分からなかったが、一人一人の違いを個性として肯定できるようになってからは、各自の興味、能力差に合わせて考えていけば良いのだということが分かった。個

別に活動を進めたことは子どもの変化をさらによく見取れるようになった要因となり、学習を進める上では有効であった。実際に、一人一人に合った課題を用意したり、場の設定をして、子どもの変化をよく見ようと考える、個別の問いかけの仕方や一人一人の活動準備も丁寧に行えるようになった。一方、子どもの要求を満たす（活動を保障する）ため、技術や知識を教師が蓄えておかなければならないことを痛感した。

(2) 授業実践後の教師の省察

授業を進めるにあたって、その時教師が考えたことや感じたこと、何をきっかけとして何を学習活動に取り入れたか。それに対し、子どもたちはどんな反応だったかをまとめるようにし、その反応に対して何を感じたかを省察として整理した。このように、教師の気持ちやその時に考えたことを中心に学習活動をふり返ることで、教師自身の変化が子どもたちの変化に反映されていたことが分かり、子どもたちの行動を見取っていくための視点を見出すことができた。

「総合的な学習の時間」の目的は主体性を育てることにある。また、授業に当たっては選択肢を多く用意する中で、子どもたちが、自分から選びとることができること、どうしてそれを選んだのかを考えることに重要な意味がある。そこにたどりつくまでに教師自身が思考錯誤したが、それは様々な点で捕われていたり、柔軟な考え方ができなかったことが大きな要因だったと思う。

捕われていたことの一つに、グループの名前のことがある。当初、子どもたちの好きな「電車グループ」という名前を決めたら自分の好きな活動を求め、子どもたちが自由に動き出すのではないかと予想した。自分の好きなものをグループの名前に選んだのだから、その好きなことから、やりたいことを考えていこうと予想した。教師側の強い思い込みもあり、そうなるだろうと考えていたが、予想とは裏腹に子どもたちのやりたいことは「本屋さんに行きたい」とか「ビデオを見たい」とか、あまり電車にかかわらないことを主張し続けたのだった。

このように、教師の思い込み（捕われていた考え）があるために、なかなか授業が進まず焦った。どうにか進めたい、けれども、『子どもたちの自由に進める』ということが理解できず、悩んだ時期が長かった。「自由にしていよいよ」と呼びかけても、子どもたちから答えが返ってこないことを何故か理解できなかった。「自由に」ということが「子どもの主体性に任せ教師は何もしない」という誤解をしていたために、ただ呼び掛けるだけに留まってしまった。

授業を進めるにあたっては、教師が最初から「はい、自由にね」と手放すのではなく、ある程度の「枠組み」をつくり、その中で子どもの活動を保障していかなければならない。それが分かるようになったのは、グループ全体で活動するのではなく、一人一人個別の活動をしていけばよいのだと気付いた頃に重なる。同時に今までの自分の考え方を切り替えていかなければならないということに気付きはじめた時期でもあり、総合的な学習の時間の本質的な意味を自分なりに見出した頃だったと思う。その点で、総合的な学習の時間は、教師がいかに柔軟に考えを深め、子どもの変化を見取るかが重要になることを体験的に知った。

その例として、「評価」の問題がある。グループ活動を始めたばかりの頃の「評価」を気にしている子どもたちの様子と、生き生きと活動を始めた子どもたちの様子を比較して考えてみたときに、子どもたちは本当はいろんなことがしてみたいのに、それが言えなかったということが分かった。なぜ言えなかったのかは、おそらく、「こんなことをやりたいと言って笑われないかな」というよ

うな自信のなさや、自分で物事を決めて活動する経験の少なさもある。けれども、根底にあるのは、教師の「評価」を過剰に気にしているからではないかと考えられる。教科・領域の学習にある一定の到達点を定め、そこに達成しようと子どもたちを引き上げることに慣れてしまっているからではないだろうかと思われる。

本グループでは、主体性、自由、自己選択をキーワードに進めていくことになったが、これらは教科領域の学習だけでは補えないということも再確認した。「総合的な学習の時間」は、子どもの変化や成長を見取り、それを生かしていく教師の力量が求められている。

V 考 察

これらの三つのグループの実践から(1)「主体性」の保障と教師の「枠組み」づくりのバランス、(2)「総合的な学習の時間」の授業展開と教師の省察の重要性について考察したい。

(1)「主体性」の保障と教師の「枠組み」づくりのバランスについて

各グループは「デジタルカメラを使って何をしたい？」という共通の投げかけから始動し、上記のような実践に至った。これを踏まえ、知的障害児の「主体性」について考えたいと思う。

Aグループの子どもたちは「千と千尋の神隠しの劇づくりをしたい」という思いが明確であり、その思いがグループ活動のテーマとなった。自分なりのイメージをもち、次々にアイデアを出す子とその子に寄り添おうとする子でグループ集団のまとまり、活動に積極性が見られた。Bグループの子どもたちはカメラを操作できるという嬉しさと「〇〇を撮りたい」という思いをもち、積極的に人や物にかかわる様子が多く見られた。Cグループでは、初め子どもたちには「どうしたらよいかわからない」「間違っていたらどうしよう」という戸惑いと不安があったものの、次第に一人一人が自分なりの活動への取り組みを見出した。このことより、知的障害児でも「〇〇をしたい」という思いや気持ちはどの子も抱いており、教師の支援（場、方法、道具等の提供と補助）により、思いを実現するために、生き生きと活動できることが分かる。

支援する際に難しいのは、知的な遅れがあるために、「自分のやりたいこと」と「実際にできること」に大きなギャップがあり、その大きさゆえ、問題解決の策や手段を子ども自身が見出しにくいということである。また、経験不足や思考を広げたり深めたりすることの困難さから、教師の学習の意図に反し、ねらい（テーマ）から外れてしまいやすいということもある。「カメラやビデオといったメディアを主体とした活動ではなく、これまで経験してきたものなどにイメージを重ね合わせ、気持ちを走らせてしまう」「ピントの合っていない写真でも満足」「自分の興味・関心のあることは集中し、それ以外は消極的」「電車」を活動の糸口としたら、本屋に行くことを希望してきた」など、子どもたちの「主体性」が逆に授業づくりの上で「教師の悩み」ともなった。

このような「主体性」をどう捉えるかにより、それを受けてつくられる授業は大きく変わってくる。子どもの主体性を取り上げ、思いそのままに進むならば、テーマから外れたトピック的で系統性のない授業になる恐れがあり、教師の思いやねらいのままに授業が進むならば、教師も子どもも混乱なく活動はスムーズに流れるものの、子どもの思いから離れ、内面的な満足度に欠けていく学

習になる恐れがある。どちらも子どもが活動していれば一見授業が成立しているように見受けられるが、どちらに偏りすぎても「総合的な学習の時間」の主旨からはずれてくるであろう。子どもたちが本来もっているであろう興味・関心や個々のエネルギーをもとに活動し、さらにその広がりや高まりをもたせ、その子の新しい世界を拓く学習とするためには子どもの「主体性」の保障とそれに対する教師の「枠組みづくり」のバランスが大切と思われる。

つまり、「主体性」とはその子どもの「内面」に存在するものであり、子どもの立場と思いに沿おうとする教師の姿勢無くしてその存在自体を捉えることは難しい。さらに、一人一人の個性的な「主体性」の押さえと見守りを無くしては「総合的な学習の時間」の授業展開は難しい。

知的障害児の「総合的な学習の時間」では、子どもの内的な要求や願いや問いと隔たりのあるところで、かれらに習得させたい意味や価値を固定的に設定して、そこに導いていくというのではない。子どもの問題意識やこだわりのなかに、どのような探求や実現への願いや見通しが含まれ、そこにどのような学びへの発展の可能性があるかを探り、その発展のために、教師として準備ができるかを探索し構想する場、ということをもまず念頭としておきたい(石川英志 2000)。

授業づくりにおいての子どもと教師の相互の関係を図に表すと以下ようになる。テーマに沿った教師の思いA(例:デジタルカメラを使いメディア学習をしたい)により初めの授業が展開され、そこで同時に子どもの活動A'(例:友達の写真を撮っている)が認められる。子どもの活動の内面(例:友達の写真をたくさん撮りたい)から教師は新たな思いB(例:校内の自由撮影の学習)をもち、次の活動を展開する。そこでの子どもの様子である活動Bを受け、教師はさらに思いCを抱き次の活動Cへの展開を導くのである。

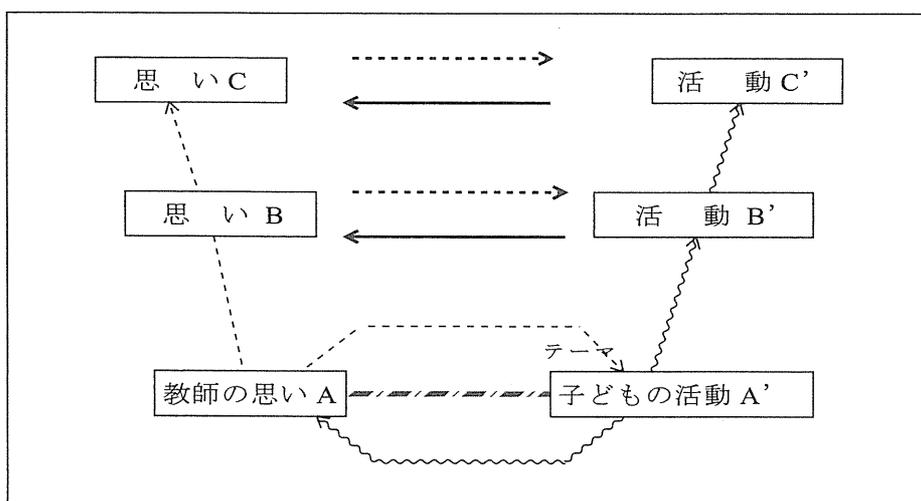


図2 子どもと教師の相互の関係性

図2での~~~~>は子どもの主体的な活動であり,---->は主体的な活動を引き出し,伸ばすための教師の「枠組み」である。子どもの活動を受け、教師はその時の子どもの様子や状況に応じて「枠組み」を設定する。子どももそのときの枠組みの中で、主体的な活動を見せる。したがって、活動Aと活動Bの子どもの様子と教師の枠組みは異なる可能性がある。つまり,~~~~>は子どもの主体性の変化

を、……は教師の枠組づくりの変化＝主体性の捉え方の変化を表している。これらは異なる場合もあれば、継続する場合もある。どちらかが停滞し、矢印線が進展しないとき、一方の矢印線もやがて停滞するような関係があるといえる。

(2) 「総合的な学習の時間」の授業展開と教師の省察の重要性

既述の実践では、どのような知的障害児も一人一人興味・関心があり、主体性をもっていること、その主体性は教師側で学習環境を整えたり、主体的な活動を導き出す素地づくり（カメラやパソコン等の教材の技術の向上）や思いを引き出して実現可能な活動に変換（子どもの思いを叶えるような教材研究も含む）させていくような「枠組みづくり」が必要なことが分かった。

「総合的な学習の時間」の場合、「枠組みづくり」には幅の広いいくつもの選択肢がある。テーマが抽象的であればなおさら自由度が高く、選択肢は増えていく。そのテーマの中に子どもたちの興味・関心がどこにあるのか、やりたいことは何か（明確でない場合、何をやりたいかを子どもと一緒に探ることも含む）、教師の思いと願いに絡めどのような教材、活動の場、活動の流れ、支援の方法で展開していくのが良いのか等、複数のアイデアが考えられるであろう。これは「総合的な学習の時間」の授業の面白さと言える。教師が子どもに合ったテーマについて解釈をしながら、一から子どもたちと一緒にオリジナルの学習を進めていく面白さでもある。つまり、教師のテーマ設定や解釈の仕方、子どもの実態と学習集団、学校や地域の特徴、社会事情などにより、あらゆる独創性を見出せるものが「総合的な学習の時間」である。

しかし、この選択肢の広さ、自由度の高さが授業を進める際、授業展開の障壁となることも実践により分かった。具体的な活動への変換やパソコン操作の技術等、子どもの思いに教師の枠組みづくりが追いつけない、教師の思いで活動を設定し、子どものやる気が低下してしまった、何をどのように進めたらよいかなかなかつかめない等のつまづきである。学習を進めていく上で、教師が方向を見出せずに足踏みする期間がどのグループにも見られたが、「総合的な学習の時間」においてこの教師のつまづきこそ、次の展開を生み出す重要なポイントとなるのではないかと考える。

このつまづきにより教師は試行錯誤を重ね、答えを求めて模索する姿が実践の中でしばしば見られてきた。その時の教師の心の内は、子どもの様子と内面を見つめるとともに自らの思いと照らし合わせる作業をしている。自分の考えを構築し直すことで、結果として子どもの思いや内面の変化を見取ったり、理解を深めたりすることができた。また、教師自身の固定された観念からの開放やテーマや授業展開への新たな視点をも見出す可能性が高まったと言える。子どもの様子から「～ができるようになってほしい」ではなく、「この子の思いを実現するにはどうしたらよいか」という子どもの共感的な立場で授業展開を考えることで、結果として子どもの主体性を主眼とした学習に絞ることができた。

このような教師の授業にのぞむスタンスと省察が「総合的な学習の時間」では重要なのではないか。授業展開においての戸惑いや不安、つまづきを恐れず、悩みながらも子どもとともに一步一步進んでいくことが知的障害児の「自ら学び自ら考える力」をつくり、「総合的な学習の時間」の実践を積み上げていくのではないかと考える。また、今回教師の省察については「省察を試みても教師自身というより子どもの活動へ目が向けられてしまう」傾向にあり、更なる課題が浮き彫りにされたと考えられる。

【引用・参考文献】

- ・文部省. 1999. 『小学校学習指導要領解説総則編』.
- ・文部省. 2000. 『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平11年3月）解説－総則等編－』.
- ・馬淵功一他. 2002. 「知的障害児の『総合的な学習の時間』に関する一考察」茨城大学教育実践研究, 第21号, pp15－26
- ・荒川智他. 2001. 「障害児の『総合的な学習の時間』」. 全障研出版部.
- ・石川英志. 2000. 「総合的学習と教科の基礎・基本」. 日本教育方法学会編, 図書文化, pp28
- ・2001. 渡部昭男他. 「特別なニーズ教育と『総合的な学習の時間』」. SENジャーナル 6, 文理閣

[資料1]

Bグループ参考資料 <子どもの活動と教師の思い>

① 好きなものを撮ろう

2学期前半の3つの活動（書籍の閲覧、ビデオ視聴、機器操作）を体験し、一番興味深く活動していたのがデジカメやビデオカメラによる撮影だったため、班の主となる活動はカメラに決まった。「写真を撮りたい」と意欲的な生徒と「全く興味なし」と思えるような生徒がいた。自由にカメラでの撮影を促しカメラを渡すが、操作方法が分からないという生徒が多い。そこで「カメラで写せること」が大切だと考え、操作方法を伝え、撮影する時間を多く確保することにした。活動に意欲的な生徒はどんどん撮影していたが、興味のない生徒は、カメラを渡そうとすると嫌がり、一緒にカメラを持ち撮影しようとするシャッターを押すことはできるものの一枚撮るとその場から離れようとしていた。「無理にさせても、何か方法はないかな？」と考えていると「F君、こっち向いて」という他の子の声。するとこの生徒はVサインをして口を開け、何やらポーズを決めているようだった。この姿を見て、「モデルなら本人の気持ちに沿って、みんなとやれるかも」と思い、本人には自分で撮る活動より撮ってもらう（モデル）活動が良いと考えた。

授業の後半には自分が撮った写真を見る時間を設けた。自分で撮った写真がモニターに映ると「これ私が撮ったんだよ」と喜びながら周囲に伝えている様子が見られた。自分が写した写真ということで、アピールの仕方も違うんだなと思った。また写真撮影に興味を示さなかった生徒も、映像がモニターに映ると落ち着いて見ていた。ビデオは普段あまり見ないが、知っている友達や自分が映って画面に登場すれば案外見るのだなと思った。これからの活動の中にも、自分で撮影、その日に撮った写真をみんなで見合うことにしようと思った。その中で撮影方法についても写真を見ながら全員に伝えることができるからと考えた。

② 好きなものを集めよう

自分で写した写真に関心のあった生徒たちの様子を見て「せっかく撮った写真だから集めてみては？」と生徒たちに提案した。生徒たちは「いいねー」と乗り気。でも「Fはどうか？写真を集めて興味があるのかな？」と内心不安だった。女子は自分で撮った写真を丁寧にファイルに入れていた。それに比べてFは自分ではなかなかファイルに入れることができず、活動が止まっていた。教師と一緒にファイルに写真を入れて「これ、F君が撮った写真だよ」と言うと笑顔を見せたが、ページをべらべらとめくるだけであった。「あー

やっぱりだめか」と思いながら様子を見てみると、べらべらしながらも、自分が写っている写真を短い時間ではあったが見ている感じがした。Fなりに自分の写真を見ているののではないかと考え、写真を撮ろうとはしない様子はあるが、教師と一緒にでも写真を撮りプリントした写真を集めることは、グループ活動の中でFの主体的な活動になると考えた。また、このファイルがかがやきの時間の活動記録になるとも考えた。

③ 家で好きなものを撮ろう

学校での撮影を重ねると操作がスムーズになり、被写体を捉えて写すことができるようになってきた。しかし、生徒たちの「撮りたいもの」に偏りが見えてきた。いつも同じような物を撮影しているのではないかと感じ始めた。「ここで被写体を変えようか？」と考え「家にある好きな物」を撮ってくるということを提案した。保護者の協力を得、家の中の好きな物を撮影。自分の家族や好きな物を撮影してきたことでMやRは大騒ぎ。Fもファイルした写真をべらべらとめくっていた。写真の紹介をしてもらおうと尋ねてみると、写真に写っている物について説明してくれた。しかしHの説明を聞いていると「どこに写ってるんだ？」と首をかしげてしまうことが多かった。よく写真を見ると、写真のはじの方にHが説明しているものが写っていた。「撮りたいものは決まっているのに、何で中央に写っていないんだろう」と不思議に思った。普段デジタルカメラで撮影する際のことを思い出してみると、撮りたい方向にカメラを向けてはいるが、ファインダー（画面）をのぞいて、その中に被写体がおさまっているかの確認が不十分なのではないか。「ファインダー（画面）を見て写せるようにするには……」といういろいろ考えた。そして「三脚使ってみようか」ということになった。

④ きれいな写真を撮ろう

三脚の使用ということで、写したい物をファインダー（画面）で確認できるようにした。被写体を中央に位置付けた写真が撮れるようになってきた。このように三脚を使って写真撮影をしている様子が、何かか本物のカメラマンのように見えてきた。生徒たちにも「何かカメラマンのようだね」と思わず言ってしまった。しかしこの「カメラマン」という表現が生徒の動きを少し変えたように感じた。被写体に対し生徒が考えていろいろなポーズを要求してくるようになったのだ。「これはおもしろいかも」と思い、すぐに「カメラマンの撮影するスタジオがあるといいのでは」と考えた。準備は大変だったが、生徒たちがスタジオの雰囲気を少しでも味わえるようにと、スポットライトの利用や背面の模様などもいろいろ考えてセッティングしてみた。生徒たちはカメラマンになりきって撮影をしていた。とても表情よく活動に取り組んでいた。ただこのスタジオでの活動が続くと、当初のような生徒たちの目の輝きが見られなくなってきたように思う。「マンネリしてきたのでは」と思った。みんな統一の場所での活動は、やはりいつまでも新鮮な気持ちではられないのは当然であり、生徒自身が自由に選択できるような、生徒の発想を生かした場づくりができると良かったと反省している。