

知的障害児における「主体的・対話的で深い学び」を引き出す教育的ニーズに応じた授業設計に関する研究

特別支援教育サブプログラム 21AE101

織田 あおい

【指導教員】 葉石 光一 長江 清和 山中 冨子

【キーワード】 知的障害 教育的ニーズ 主体的・対話的で深い学び 授業設計 実地研究

I. 問題と目的

1. はじめに

文部科学省は平成 29～31 年の学習指導要領改訂において、「より良い学校教育を通じてより良い社会を創る」という目標の下、①学習に向かう主体的な態度である「学びに向かう力・人間性等の涵養」、②生きて働く「知識及び技能の習得」、③未知の状況に対応できる「思考力・判断力・表現力等の育成」を育成すべき資質・能力としてあげた。また、このような資質・能力を獲得することに関して、学習指導要領の改訂に至る議論の中で「アクティブ・ラーニング」の重要性が指摘されてきた（中央教育審議会，2012）。ここでいうアクティブ・ラーニングとは、中央教育審議会（2012）の用語集によると次のように定義されている。

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」

このアクティブ・ラーニングの重要性は、大学教育の質的転換を求める議論で指摘され始めたものだが、今回の学習指導要領改訂のための中央教育審議会（2016）の審議のまとめにおいて、初等中等教育段階の教育への導入が方向づけられた。しかし学習指導要領改訂に向けた議論の中で、アクティブ・ラーニングの重要性が指摘される一方で、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善」を求めるものではなく、「子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すこと」を意図した「学習の在り方そのもの問い直し」を目指すことが主眼であることも確認されていた。その結果、学習指導要領の改訂作業においては、アクティブ・ラーニングによって目指されるべき学びの姿である「主体的・対話的で深い学び」という言葉が使われるようになった。

2. 問題の所在

「主体的・対話的で深い学び」は、先に述べたように学校教育によって育成すべき資質・能力を「いかに学ぶか」とい

う学習過程の在り方を示した言葉である。小学校学習指導要領解説総則編及び中学校学習指導要領総則編においては、求められる視点を次のように説明している。

①主体的な学び: 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につながる「主体的な学び」が実現できているという視点。

②対話的な学び: 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。

③深い学び: 習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題をもいだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

特別支援教育においても、「主体的・対話的で深い学び」を導入することの重要性が指摘されている。例えば三浦（2017）は、実生活・実社会で確実に『生きる力』となって活用できる資質・能力を育成するために、「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を進めてく必要があることを指摘している。一方で、このような動きに対して、「特に新しいものというよりは、これまでの特別支援教育実践と通ずるところがあるとして理解される傾向にある」（山中，2018）という指摘がある。例えば神山（2016）は、これまでの知的障害児教育に関して、「児童生徒の実態などに即して指導内容を選択・組織することなどにより、アクティブ・ラーニングの視点と同様に、児童生徒が主体的・対話的で深い学びができることを目指し、それにより児童生徒に育てたい力をつけることが目指されてきた」ことを強調している。また、「自分の意思・判断に基づいて自ら学ぶこと」を重視するといった主体的な学びの視点や、「『さまざまな人とのやりとり』を含めて『対話的』に学習すること」は、これまでの実践においても重視されてきたもの（石塚，2017）であるとする見方がある。

しかし、名古屋（2017）は、「ここで求められている『主体的』『対話的』という表現や、そもそも『アクティブ』の互換にある活動的な授業のイメージを固定的に捉えると、

重複障害学級に在籍する子どもや訪問教育の対象となっている子ども、いわゆる障害が重いとされる子どもの教育の実情とのイメージのギャップが懸念される」ことから、「『アクティブ・ラーニング』のイメージを、知的障害教育の実践、とりわけ障害が重いとされる子どもへの教育実践を前提に再構築していくこと」が必要であると指摘している。

知的障害は、「認知や言語などにかかわる知的機能」の発達の遅れとともに、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」に課題をもっている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2021）。こうした特性を背景に、知的障害児には、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面で生かすことが難しいという指摘がある。名古屋（2017）の指摘は、こういったことを念頭においたものだが、一方で「主体的・対話的な学び」により、学習内容の理解を深めることは、そういった知的障害児にこそ必要な学びと言える。ただし、知的障害児には学習への動機付けの低さ、学習が受け身になりがち傾向、コミュニケーションの困難といった学習上の課題があることがこれまでに指摘されてきており、「主体的・対話的で深い学び」を教育実践として形にするには、数々の課題があると言える。名古屋（2017）のいう「アクティブ・ラーニングの再構築」は、知的障害児が示す可能性のあるこれらの特徴を踏まえる必要性を指摘したものである。例えば、三浦・春日（2019）は、知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」の課題として、知的障害児には基礎的・基本的な知識・技能に課題が見られることがあり、「深い学び」にいたることの難しさがあることを指摘している。また知的障害児の中には、言葉での表現に困難をもつ者がいるなど、学び方に関する基本的な特性において多様さを有している。こういったことに配慮しつつ、知的障害児教育における「主体的・対話的で深い学び」の実践をどういったものとしていけば良いのか、授業設計と合わせて、教材づくりの点からも検討する必要がある。しかし、アクティブ・ラーニングに関する研究についてはかなりの蓄積があるものの、知的障害児等が示す多様な学び方、独自の学び方を踏まえたアクティブ・ラーニングの実施に関する研究はまだ少ない（水森, 2019）。

3. 研究の目的

新しい学習指導要領においてその重要性が指摘されている「主体的・対話的で深い学び」を、知的障害児教育の分野に導入するには、これまでの知的障害児教育の蓄積、「主体的対話的で深い学び」あるいは「アクティブ・ラーニング」という視点で新たに取り組み始められている教育実践の内容を整理し、その課題を明らかにする必要がある。本研究では、そういった先行研究を分析することを通して「主体的・対話的で深い学び」を知的障害児教育の実践において再構築する上で必要なことを検討する。ここで、子どもの学びの姿を「主体的・対話的」なものとするには、学びの場をどの

ように設計・整備する必要があるかという観点から検討する必要がある。そこで本研究では、このような観点から知的障害児教育において「主体的・対話的で深い学び」が実現できる授業設計の条件を検討する。具体的には、まず予備的検討として、先行研究の概観・整理、および特別支援学校における参与観察の結果の分析を行う（研究Ⅰ）。その結果を踏まえ、二度実施した実地研究での参与観察の結果分析を通して、知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業設計について考察する（研究Ⅱ）。

Ⅱ. 研究1：主体的・対話的で深い学びに基づく授業設計に関する予備的検討

1. 研究の概要

研究1として、知的障害児教育における「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究を整理するとともに、知的障害特別支援学校での参与観察を行い、「主体的・対話的で深い学び」に基づく授業設計について予備的な考察を行った。

2. 方法

1) 知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの文献検討

国立情報学研究所が提供する学術情報のデータベース・サービスである CiNii を利用し、研究テーマに関連する先行研究を検索・抽出した。検索キーワードには、「知的障害」「主体的・対話的で深い学び」「アクティブ・ラーニング」を用い、①「主体的・対話的で深い学び」とはどういったことを指すのかを整理すること、また②知的障害児を対象として「主体的・対話的で深い学び」を促す上で解決すべき課題は何かを整理すること、および、③知的障害児を対象として実施された「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」の実践を整理し、授業設計について留意すべき点を考察した。

2) 特別支援学校での参与観察と聞き取り

特別支援学校小学部での教育実践について、参与観察を行うとともに「主体的・対話的で深い学び」「アクティブ・ラーニング」に関連すると思われる内容について、記録をとった。また実践に関して、その意味や趣旨について、授業実施者である教師から聞き取りを行い、児童の「主体的・対話的で深い学び」を促す上で重要であると考えられた工夫を、授業設計の観点から整理した。

3. 結果と考察

3-1. 文献研究

1) 主体的・対話的で深い学びの再構築

先に触れたように、認知機能や学びに対する動機付けの低さのため、主体的な学びや対話的な学びの考え方を知的障害児の実態に則して再構築する必要がある。このことに関する基本的な考え方について、武富・松見（2017）は、「児童生徒の思考や判断を伸長していくことのできる個別性の

高い段階的な指導」という個の観点を指摘している。それと同時に、対話的な学びを両立させる必要があるが、名古屋(2017)はこの点について、対話や話し合い活動などの具体的な行為や活動をイメージして、皮相的に対話や協働という言葉を理解してしまうことに慎重であるべきであるという指摘をしている。例えば、障害が重い子どもについて、「教師が手を握ることで体の緊張がやわらぐということも『対話的』『協働的』な学習活動」とみるであるとか、作業学習などで「黙々と仕事をしていても、自分の前後の工程の生徒のペースを配慮し、呼吸を合わせて仕事を進めることは、真に『対話的』とみなすことができる」としている。このような指摘に基づけば、知的障害児教育の場に「主体的・対話的で深い学び」を作り上げる作業は、決してゼロからの出発というのではなく、既に積み上げられてきた知的障害児教育の実績の中に、それに該当するものがあり、その再解釈、あるいは捉え直しの作業から出発するものであると考えられた。もちろん、子どもの主体性、対話性、協働性に対する意識が十分にないまま指導を行っていたものについては、指導に対する意識を変えていく必要があるが、これまでの指導の内容を見直し、「主体的・対話的で深い学び」に位置付け得るものは、それを意識的な取り組みとするよう見直し、拡張・発展させることが、これまでの教育資源を無駄にしないという意味でも大切であろうと思われた。

2) 活動の組み立て

授業で取り上げる内容をどのように組織するか、という点については、それを方法論として抽象化してまとめることが簡単ではないという印象を受けた。先に述べたように、知的障害といっても障害の重さや特性の面で個々の児童生徒の様相は多様である。そういった個の様相にそった授業での活動内容についても、これまでに行われてきた実践の内容を概観すると、やはり多様である。また、実践の報告者が重視する内容やその表現についても、非常に多面的であるという印象を受けた。そのため、そういった実践の分析を通して、「主体的・対話的で深い学び」のポイントとなる共通性を抽出する観点の設定の仕方については、良い解決策が見出せず、課題として残った。そのため、ここでは知的障害児を対象とする「主体的・対話的で深い学び」の実践例をいくつか示し、その特徴に関して考察を行う。

まず遠藤・新井(2019)は、「授業に文化的・協働的な活動を取り入れ、役割を意識させることで課題遂行への切迫感を生み出すこと」を主体的・対話的で深い学びのポイントとして指摘している。文化的な活動とは、身近な生活の中にある事柄を指しており、児童生徒の体験として直観的に理解しやすい内容を指している。そういった、直観的にイメージしやすく、体験として用意しやすい内容と、言葉や数といった学習内容を結びつけることをポイントの一つとしていた。これは、知的障害のある児童生徒にとって理解しやすく、情動経験と結びついて印象に残りやすい事柄を取り入れることの重要性を指摘するものと考えられた。また、第二のポイントである「役割を意識させることで課題遂行への切迫

感を生み出す」というのは、自分に与えられた役割の遂行が、結果として何に結びつくかを分かりやすくイメージさせることを指している。例えば、役割を皆が遂行することが、「ボーリングをして楽しむ」ことの条件となっているような授業設計である。それにより、自分に与えられた役割を果たすことの重要性が「切迫感」をもって伝わりやすいという指摘である。ただしこれについては、まず「主体性」の考え方の点で、適切かどうか判断が別れるのではないかと思われた。主体性とは、「自分の意思・判断に基づいて自ら行動すること」である。遠藤・新井(2019)が指摘する「切迫感」による「主体的な行動」が、全員の楽しみを台無しにしないようにするために生じているものであるとすれば、授業の内容として大切な「役割の遂行」が道具的に扱われてしまっている印象が拭えない。もし「役割の遂行に失敗しないようにする」ことが行動の動機となっているとすれば、役割の中身やそれに取り組むプロセスをしっかりと身につけるというよりも、うまくいったかどうか、という結果に児童生徒が囚われすぎてしまうという懸念がある。学びの中で取り組む事柄の重要性を分かりやすく示し、理解してもらうことは大切だが、状況の設定によっては、児童生徒の意識が学びの目標とは異なる事柄に向いてしまう可能性があるのではないだろうか。一方で、「自分に与えられた、果たすべき役割」というのは、一般的にその成否が他者に影響を及ぼすものであるのも事実である。この点の考え方、学びへの位置付け方については、対話的・協働的な学びを考える上でも大切なポイントとなってくる事柄と考えられる。今後も引き続き考察していくべき検討課題である。

次に、深い学びについて考察する。深い学びとは「各教科の『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすること」(丹野, 2017)とされる。先行研究では、知識を相互に関連づけることで理解を深めるということに相当する内容がポイントとなっていると考えられる実践がみられた。例えば、関口・細川(2020)は、学年の振り返り(司会を頑張ったこと)を作文する授業において、頑張ることができた理由をうまく言葉にできない児童に対する教師の働きかけを分析している。関口・細川(2020)は、教師が行った働きかけを「問いかけ」「受けとめ」「共感」とカテゴリー化されるものとした上で、まず①考えを表出する促しをすること、②表出がみられた場合はそれを受け止め、共感することを重要なポイントとした。このことについて、共感してくれる他者の存在が自分の心の動き(司会を頑張った理由をこれだと思うこと)に自信を持つこと、そのように心を動かすような出来事を探そうとする意欲を高める」と考察している。また、三浦・春日(2019)は、生活単元学習で取り組んだ「ラーメン店をひらく」という実践において、外部の人にラーメンを提供するなど、一通りの学習を行った後、店の改善について話し合った場面を分析した。生徒たちはこの段階に至るまでに、学校に近いラーメン屋で美味しいラーメンの作り方を学ぶこと、大学祭

に出店し、お客さんから様々な感想を聞くこと、日清カップヌードルミュージアムでラーメンについて学ぶことなどを行っていた。話し合いに当たり、教師はそれらの体験を振り返ることができる資料を提示した。三浦・春日(2019)は、ここでの話し合いが活発になり、教師が想定した以上のアイデアが出された理由として、主体的・対話的な学びを繰り返してきたことで、生徒たちが得た知識が生きたものとなったと考察している。これらの実践を踏まえて気付くことの一つは、あくまでも限られた実践報告によるものであることを認識する必要はあるものの、関川・細川(2020)と三浦・春日(2019)の考察の観点が全く異なる点である。これについては、先に述べた「深い学び」の内容に至る道筋は様々であることを示していると考えられた。関川らが報告でとりあげた事例は、考えを発言等によって表出することにためらいがある生徒と教師の対一の場面であった。一方、三浦らの報告は、生活単元学習で取り組んできた実績を基にしたクラスでの話し合いの場面が取り上げられていた。こういったことを考慮すると、活動の場面設定の違い、対象児童生徒の特徴の違い、活動で扱っている内容の違いが、必要な支援の違いとなっていると考えられる。一方で、それぞれの研究であげられた支援のポイントは、背反的というわけではなく、必要性の強さ、濃淡はありつつも、いずれも必要な内容であろうと考える。少なくとも、これらの研究で指摘されている、主体的・対話的な学びを繰り返し、そこで経験してきたことを振り返る手がかりを豊富に提供し、それらの結びつきを考える支援を行うこと、児童生徒が感じたこと、考えたことを基本的には受容し、考えることを動機づけることが、深い学びにとって重要なポイントとなりうることを踏まえ、今後の実地研究や更なる文献研究を蓄積する中で、考察を深めていきたい。

3-2. 特別支援学校での参与観察と聞き取り

以下に、実地研究Ⅰでの参与観察と聞き取りに基づき、知的障害児教育における「主体的・対話的で深い学び」について考察する。

1) 学習発表会の練習

筆者が配属された小学部では、学習発表会で「エイサー」の踊りを披露することとなっていた。教師が実施した工夫は以下の通りであった。①児童が立ち位置を理解しやすいように、床に児童の顔写真が貼られたマーカーを配置していた。②踊りの練習の際は、ビデオを見みせること、教師が手本を見せること、動作を説明する声かけを行うこと、児童の動きを褒めて評価する声かけを積極的に行うなど、多様な支援を行っていた。③踊りに使うマラカスを持たせ、リズムを取りやすくするとともに、発表会本番を意識させていた。マラカスには学年ごとに異なる色のテープが貼られ、準備に迷いが内容にしていた。④踊りに集中できない児童に対しては、寄り添いながら「やってみよう」「楽しいよ」等、教師自身も一緒に楽しんでいる様子を伝える声かけをしていた。⑤教材の準備については、児童が好きなこと、興味が

あることを、対話と観察を通して探りつつ、試行錯誤を繰り返す中で考える必要があるということだった。

2) 図工「穴をたくさん開けよう」

これは、ホールポンチを使用し画用紙の好きな所に穴を開け、セロファン折り紙を貼る授業である。教師の工夫は、次の通りであった。①同じ場所にばかり穴を開けてしまう児童に対し、「次はここに穴を開けてみよう」ではなく、「次はどこに穴を開けたらきれいになるかな」と声掛けをし、児童自身が考えるきっかけとしていた。

3) 生活単元学習「魚釣り屋さんをやろう」

本単元では、魚釣りに使う魚作り、お店屋さんとして着用するエプロンへの名前印字、チケット作成等を行った。エプロンに名前を印字する活動では、書くことができるかどうかによらない活動とするため、名前を切り抜いた画用紙を布の上に置き、絵の具で色付けするという方法を用いた。児童は使う絵の具の色や、色付けのデザインを自分で考えることを通して、楽しく夢中になって活動していた。また、チケット作成では、書字可能な児童による文字を書くグループ、チケットに貼る模様を、パンチを使って作るグループ、模様をチケットに貼るグループに別れ、流れ作業で活動を行った。得意としていることに基づくグループ分けが行われ、スムーズに活動が進められた。

Ⅲ. 研究2：主体的・対話的で深い学びに基づく授業設計の検討

1. 研究の目的

研究2では、研究1での先行研究の整理、および特別支援学校での知的障害児教育実践の参与観察による予備的分析を踏まえ、特別支援学校高等部での実地研究において収集したエピソードを分析し、知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」に基づく授業設計について考察した。

2. 実地研究での参与観察の結果と考察

2-1. 主体的な学び

1) 体育の時間「ペースランニング」

体育の時間に行われるペースランニングは、音声ガイドに合わせたテンポで、グラウンドに設定されたコースを10分間走り続けるという内容である。筆者が観察した時期は、体育の時間にこれを二回実施することとなっていた。走るコースは、①音声に合わせて走るか、またはそれよりも早く走ることができる生徒のための通常コース、②音声より多少テンポが遅くなってしまうが、走り続けることができる生徒のためのコース、③音声のテンポを聞きながらも自分なりのペースで走る生徒のためのコースに分けられていた。対象児は、4月のペースランニングでは三つ目のコースで走ることになっていた。しかし当初から走ることはなく、歩くか、または早歩きでペースランニングを終えた。

しかし7月のペースランニングでは、対象児は最初から音声ガイドのテンポに合わせて走る姿が見られた。コース

は4月と同じ三つ目のコースであった。途中からは自分の体力と相談しながら歩いたりする様子も見られたが、その後再び走る姿を見ることができた。

つまり、同じペースランニングであっても、4月と7月では活動に取り組む姿に違いが見られた。その一つの要因に活動を行う環境の違いがあると考えられた。個別の教育支援計画からの情報として、対象児には人前で発表したり、発言したりすることが好きであることが分かった。4月に筆者が観察したペースランニングは、通常の体育の授業として行われたものであり、グラウンドにはペースランニングの音声流れる中、生徒と教職員のみで授業が進められた。しかし7月に筆者が観察を行った際は、生徒や教職員の他に、授業見学に来ていた保護者の姿が見られた。この日、対象児は自分の保護者が見学に来ていることをすぐに理解した。体育の授業になるとペースランニングを行うコースに自ら向かい、自分なりに足首を回すなど軽いストレッチを始める姿を見ることができた。そして職員のスタートの合図でペースランニングが開始されると、対象児は最初から音声のテンポに合わせて走り出すことができた。コースの折り返し地点に保護者がおり、対象児は保護者からの声援を聞き、自分からも手を振り返しながらペースランニングを続けた。その後も、時折歩くこともあったが、自分なりのペースでペースランニングをやり切ることができた。4月と様子の違いは、保護者が見学に来ていたことによる場所が大きく、自分は頑張っているという姿を自分の保護者に見せたかったためと考えられた。さらに、この日のペースランニングでは、生徒たちが頑張っている姿を職員が写真に撮っていた。対象児は写真を撮ることや撮ってもらうことが大好きなため、自分が頑張っている姿を写してもらいたいという思いから、ペースランニングに主体的に取り組むことができたと考えられた。保護者の見学と写真撮影という2つの環境条件が複合的に働き、自分にとって大切な人に頑張りを認めてもらいたいという気持ちが生じ、活動に対して主体的に参加することにつながったと考えられた。

2) 体育の時間「えらんでGO」

観察した体育の内容の一つに、えらんでGOという運動会の種目があった。トラックにはハードルが設置されているが、ハードルの高さや間隔、数が異なる3種類のコースが用意されており、生徒は自分でコースを選択してゴールを目指す。3人同時に走り出し、順位が結果として示される。走ることが嫌いな対象児にとって、この競技は取り組み方の工夫が求められるところである。そのため、前向きに取り組むための目標として、1位を取ること、およびハードルを全部倒さずジャンプすることを設定し、えらんでGOの練習に取り組んだ。

さらに、対象児の実態に合った、対象児が取り組みやすい状況設定により、嫌いな走ることにチャレンジすることを取り入れる必要があると考えられた。具体的には、好きな音

楽を流したり、コースの途中に何か楽しめるような仕掛けを用意したりすることなどであり、結果として走ることに随伴して楽しさを感じることができるといったことが考えられた。そのような楽しさと結びつけて目標を達成できれば、自己効力感をもつことができ、次の機会に自信を持って取り組むことができるのではないだろうか。

2-2. 対話的な学び

1) 作業学習「手工芸」

対象児は、作業学習では手工芸班に属している。作業学習には、生徒たちが卒業後に作業所などで働くことを見据えて、作業だけではなく「おはようございます。」「お疲れ様でした。」といった挨拶や、「ありがとうございます。」「分かりません。」「材料が無くなってしまいました。材料ください。」「失敗してしまいました。申し訳ございません。」といった仕事の場面で必要となる報告、依頼、謝罪などのコミュニケーションの学習を内容として含んでいる。つまり、作業の場面での教員との実際のコミュニケーションを学び、社会生活に必要な力を身につける機会となっている。筆者が観察した際には、手工芸班では主に、文化祭などで販売するためのマスク・ストラップやクリップ、ミシンを使って作る鍋敷きなど、様々な物を作成していた。また、生徒の好きなことや障害の程度を考慮して教員が作業の担当内容を決めていた。この時、対象児は、手先が器用で細かい作業が好きということから、マスク・ストラップとクリップ作りを担当した。マスク・ストラップは、細いワイヤーに小さなビーズを通していく作業であり、クリップ作りは、木製のクリップにボンドを塗り、カラーのタイルを決められた色の順に3色貼り付けていく作業であった。

作業に入る前には、生徒一人ひとりにプリントが配布された。プリントにはその日に行う作業内容が書かれており、作業についての目標を記入するようになっている。目標の記入終了後、作業を開始する。作業終了後、振り返りの時間に生徒自身で自己評価をプリントに記入し、その場で教員が作業を評価するとともに、一言コメントが記入された。対象児の作業目標は「報告する。クリップをきれいに作る」というものであった。この目標は、前回の作業学習において、必要な材料が無くなったにも関わらず、教員に報告することなくただひたすら呆然と待ち続けていたことによるものである。材料が無くなったことを教員が気付くまで報告することができなかったため、その日の振り返りの時間に、「〇〇さん、材料が無くなってしまったら先生の名前を呼んで報告できるようになるといいですね。」と指導されていた。このことを覚えていたようで、この日の対象児は、材料が無くなると「〇〇先生、材料が無くなりました。材料をください」と報告し、その後の作業をスムーズに進めるとともに、作業目標を達成することができた。

クリップ作りの目標は「クリップをきれいに作る」といった内容だった。しかし、クリップ作りを始めた当初、クリップに付けるボンドの量が多く、タイルを貼るとボンドが

溢れてしまい、見栄えが悪く、周りが汚れてしまった。また、溢れたボンドが指に張り付いてしまうと、対象児はそれで遊んでしまい、作業が全く進まない様子が見られた。作業内容に関しては、クリップに貼るタイルの色の順番が見本で示された通りではなく、バラバラであったり、タイルが真っ直ぐではなく、ガタガタに貼られてしまったりするなど、課題が見られた。

そういった状況を受け、使うボンドの量を調節するように、「ボンドの量は少しだよ。ごまサイズくらいだよ。」というように言葉で説明していった。しかし、明確なボンドの量が伝わり難かったため、クリップに赤いペンで「ごまサイズ」を示す点を描き、それを参考にボンドの量を調節してもらうようにした。この工夫により、適切なボンドの量が理解されたようで、手をあまり汚さず、綺麗にクリップ作りを進めることができた。また手がボンドで汚れなかったため、作業が横道に外れてしまうことがなくなった。

タイルを貼る作業の様子を見ると、対象児は見本を見ながらクリップにタイルを貼っているものの、それでも貼りつける順番が見本と違ってしまっていた。そこで貼る順番の理解が促されるように、タイルが入っている箱に工夫をした。タイルは3つにスペースを区切った箱に、色ごとに入れられていた。そのスペースに「1」「2」「3」と番号をつけ、その数字の順番通りにタイルを貼っていけば良いようにした。対象児がある程度決められた順番通りにタイルを貼ることができるようになるにつれ、数字を隠した状態でも見本通りに正しい順番でタイルをはることができるかを試し、最終的には数字の標識が無い状態でクリップ作りを進めるというように段階的に進めていった。

作業学習では、一個の作品が完成するたびに生徒は手を挙げ教員を呼び最終チェックをしてもらい合格をもらう。不合格の場合、教員は生徒に対し「どこがダメか分かりますか」と問いかけていた。生徒は見本と自分の作品を見比べ、正しい作品になるよう修正していった。こういった教員とのやりとりは、コミュニケーションや意志伝達の練習となるだけでなく、よりよい作品を作成させるためにはどうしたらよいか、理解を深める機会にもなっており、教員との対話的な学びのプロセスとなっていると考えられた。

2) 現場実習の事後学習

現場実習は、作業所と同様のシステムで行うこととなっている。出勤時間と退勤時間が定められており、一日実習を終えると賃金(100円)がもらえることになっている。その現場実習を約2週間行った。対象児のクラスでは、現場実習で得た給料で、いつもお世話になっている両親にプレゼントを買うことにした。買い物学習を行う事前指導において、両親(母親もしくは父親)に何をプレゼントするのかを生徒はプリントに記入した。プリントには、2つ書く項目があり1つ目は「両親にプレゼントしたいもの」、2つ目は「なぜそれをプレゼントしたいのか」であった。ただ物を買ってプレゼントするのではなく、事前指導にて生徒はどんな思い

をもってプレゼントを考えているのか、生徒自身が得た給料でそのプレゼントは購入することができるのかなど、段階的、計画的に指導が行われた。買い物を済ませた後は、どんなものを両親にプレゼントするのか、学級内で一人ひとり発表を行った。発表内容は「誰に向けてプレゼントを買ったのか」「なぜそのプレゼントを選んだのか」の2点であった。生徒たちは友達の発表を聞くことで、プレゼントに対する思いを知ることができ、買い物学習の学びを共有することができていた。

高等部1年生から3年生まで全学年合同で行われた現場実習の事後学習発表会では、生徒が一人ずつ、現場実習の目標や得た気づきを発表した。どんな現場実習を経験したのか発表会を通して振り返るとともに、現場実習で得た学びを共有することにより、生徒は新たな気づきを得られたり、今後の学習・作業に経験をどのように生かしていけば良いのかを考えたりする時間になったようだった。

2-3. 深い学び

1) 生活の時間

生活の時間では、生徒自身が苦手なことをできるようにしていこうという単元目標で個別学習を進めていた。対象児は、プリントを用いてカタカナ書字の学習を行っていた。カタカナがうすく印字されたプリントを使い、なぞり書きによってカタカナを練習することの他、練習した文字が使われている物や動物の名前を、イラストを見ながら書くといった学習につなげていった。例えば、「ア」というカタカナであれば、プリントにはマスが4つ用意しており、最初の2マスは書き順を示した見本を見ながらなぞり書き、残りの2マスは書き順を意識しながら自分自身で書くという様子であった。続けて、「ア」の音を含む名称(例えば、①アリ、②アイス、③アサガオなど)を、イラストを見ながら書字していった。この時、「ア」以外の文字はうすく印字されており、なぞり書きできるようになっている。

プリントの学習はここで終わりだが、対象児の様子を見ていたところ、単語の下に続けて一つの文を作成していた。例えば、「アイス」の下に続けて「をたべる」と書き、「アスをたべる」、「アサガオ」の下に続けて「をみる」と書き、「アサガオをみる」といったように、自ら文を考えてプリントに記入していた。なぜこのような文を書いたのか、経緯・理由を対象児に聞いたところ、「アイスが好きだから」「アサガオを見たことがあるから」と答えた。文字は伝えたり表現したりする道具として学ぶものである。対象児に見られた行動は、日常生活の経験と結びついて想起された言葉を表現する道具として学習内容を生かそうとするものであり、より実用的なレベルで一層深い学びになっていると考えられた。

2) グループ活動

グループ活動のねらいは、高等部在学中または、卒業後において、家庭や余暇の場面で必要とされる知識や技能を、体

験を通して学ぶことである。対象児が在籍しているグループではパターゴルフを行った。ルールは、10回のチャレンジで誰が最も多くホールインワンを達成できるのかを競うというものであった。ホワイトボードには生徒たちの氏名とともに、成績がわかりやすいようにホールインワンの数が記入されていた。

競技に入る前に、教員からパターの持ち方、ボールを打つ姿勢の見本が示された。その後、生徒一人ひとりが順番に練習を行った。決められた時間まで練習を行い、最後にホールインワンに挑戦するという課題に取り組んだ。生徒たちは、練習を積み重ねる中で自分の課題と向き合い、ホールインワンを達成するのに必要な力加減、姿勢、目線などを考えているようだった。

IV. 総合考察

1. 支援の基盤となる考え方

観察の中で、対象児が学習活動に参加しない場面が見られた。そういった際に、学習活動に参加していない理由を対象児に聞くと、「いや」「やりたくない」と一言で終わってしまった。しかし、そういった場合であっても、生徒の気持ちの根底には「授業を受けたい」という思いがあると思われることがあった。授業に参加したくないと言いながらも、他の生徒の姿を見ることで活動への動機付けが高まり、皆と一緒に活動するのは難しくても少し離れたところであればできる、と言って活動を行うことがあった。集団での活動に参加することが困難な場合に、一旦その場から距離をおくことが必要なことがあり、「授業を受けたい」という気持ちがあることを忘れず、その高まりをいかに支援することができるか、実習を振り返って係わり方、場の作り方を整理し、授業設計に必要な要素を考察する必要があると感じた。これには、生徒が置かれている状況に加えて、教育的ニーズや好み、物事の受け止め方の特徴などにも考えを巡らせる必要があると感じた。

2. 主体的・対話的で深い学びに基づく授業設計

武蔵(2022)は、知的障害教育において、「主体的・対話的で深い学び」の基礎となり、学びの充実を支える指導支援のスタンダード、多くの指導内容や指導形態の中に含まれる共通的で核となる学習活動を明らかにしておくことの重要性を指摘し、学習活動で必要とされる三つのプロセスと二つのトライとしてまとめた(表1)。以下に、これまで述べたエピソードの内容を、この考え方に沿って考察する。

2-1) 主体的な学びと関連する授業設計

エピソード1)「ペースランニング」は、評価プロセス(自己評価と動機づけのプロセス)に該当する学習活動と思われた。教師や授業参観の保護者からの声かけは、称賛や即時的な評価となっており、それが動機付けとなった主体的な活動につながるものと考えられた。

表1 学習活動の3つのプロセスと2つのトライ

教授プロセス(理解と習得のプロセス)	<ul style="list-style-type: none"> 教師が課題の内容を説明し、次に例題を示し、十分な練習をさせ、最後に課題に取り組ませる 子ども: 確実に内容を理解し、十分に技能を習得して、自分の思考をすずめながら、課題解決につなげる
修正プロセス(確認と遂行向上のプロセス)	<ul style="list-style-type: none"> 教師の手助け、注意喚起による修正から始めて、子どもに主体を移す 子ども: 課題の途中で、自己確認・教示を行い、自らの遂行力を高め、思考につなげる
評価プロセス(自己評価と動機づけのプロセス)	<ul style="list-style-type: none"> 教師のもとで記録、報告し、教師の称賛を受け、記録を再確認することから始めて、子どもに主体を移す 子ども: 課題を終えた後に、自己記録・評価を行って報告・説明し、教師からの評価・アドバイスをもとに振り返り、自らの思考を働かせて改善を考え、意欲を高める
協同による発表・応答活動	<ul style="list-style-type: none"> 教師が発表手本、評価手本、応答の仕方を示し、振り返りをさせることから始めて、子どもに主体を移す 子ども: 課題のまとめとして、皆の前で順に発表を行い、教師や他の子どもから評価を得て振り返り、自らの思考を働かせて改善を考え、意欲を高める
自己管理・自己解決	<ul style="list-style-type: none"> 子ども: 自ら正確に素早く課題を行い、自己確認・教示により遂行力を向上させ、評価報告・説明を行って振り返り、思考を働かせて改善を考え、意欲を高める

エピソード2)「えらんでGo」は、教授プロセス(理解と学習のプロセス)に該当する学習活動と思われた。えらんでGOでは、一位でゴールする、およびハードルを倒さないという明確な目標が設定された。その上で練習を繰り返し、その中で目標達成可能なコースを選ぶ機会が保障されていた。こういった手立ては主体的な学びにつながる動機付けを高めるものと考えられた。

2-2) 対話的な学びと関連する授業設計

エピソード1)「手工芸」は、修正プロセス(確認と遂行向上のプロセス)と評価プロセス(自己認知と動機づけのプロセス)の2つに該当する学習活動と思われた。クリップ作りでは、ボンドの量が多く見栄えが良くないこと、および見本通りの順番にタイルが貼れていないことが指摘された。ここで教師は、ボンドの量(ごまサイズ)が伝わりやすいようにペンで印をつけたり、材料のタイルが入れられた場所に貼り付ける順番と対応した数字を書いたりした。また、作品が不合格だった場合、「どこがダメかわかりますか」と作業内容を教師と生徒でチェックするようにしていた。これは、修正ポイントの明確化、および「次から気を付けよう」とする自己修正の習慣を身に付けることにつながる。また作業全体を通して目標プリントを使い、作業学習終了後に、生徒自身で掲げた目標が達成できたか、できなかったかを自己評価をすることとなっていた。その上で、最終的に教員からの評価が伝えられたが、こういった内省や外部評価を繰り返し吟味することの中に、教師と生徒の間の対話があり、学びの深まりや学習を動機付けることにつながるものと考えられた。

エピソード2) (現場実習の事後学習)は、協同による発表・応答活動に該当する学習活動と思われた。賃金をどのように使うか、考えを教師のアドバイスを得ながらまとめ、発表することによって生徒同士でも学びの共有ができた。知的障害がある場合、言語能力に起因する対話的活動の難しさがある。しかし、振り返りや発表に、教師が丁寧に手本を示したり、介在したりすることで、生徒は学ぶ機会を深めることが可能になると考えられた。

2-3) 深い学びと関連する授業設計

深い学びのエピソード1) (生活の時間) については、教授プロセス(理解と習得のプロセス)に該当する学習活動と考えられた。教員は、対象児にとって必要な学習内容を踏まえたカタカナプリントを用意し、使い方を説明した上でカタカナの書字学習を進めていった。対象児は書き順も覚え、順調にカタカナを書き進めることができおり、プリントが対象児のニーズに最適なものであったと考えられた。そういった状況での学習が進められる中で、対象児は指示されたわけではなくとも関わらず、練習しているカタカナを使った一文を完成させていった。教授プロセスが適切であったことから、現在の学びとこれまでの経験が自然と結びついた深い学びとなり、それが学習している文字、単語が含まれた文を自ら作るという主体的な学びへとつながるものと考えられた。

深い学びのエピソード2) (グループ活動) についても、同様に教授プロセス(理解と習得のプロセス)に当てはまる学習活動ではないかと考えた。教員は課題(パターゴルフでホールインワンを多く入れること)を提示し、必要な手本(パターの持ち方、ボールを打つ姿勢等)を見せた。分かりやすく課題を提示し、十分な例示等の教授の過程があることで、生徒はその後、一人ひとりが課題を意識しながら、練習を積み重ねていった。このようなプロセスもまた、教師と生徒、過去の経験と現在の経験の交流による深い学びにつながりうるものと考えられた。

3. まとめと今後の課題

学習活動を学びの深まりに繋げるには、活動の意味がよく理解される必要がある。目標を立て、それに沿って考え、行動すること、目標と結果の吟味を行うこと、これらは目的に向かった認知・行動に欠かせないものであり、その一つひとつが明確であることが学びの深まりにつながる。しかし、知的障害児には、これらを単独で行うことに困難があり、それに丁寧に寄り添うことが教師には求められる。このとき、生徒の特徴を理解していること、生徒の日々の経験に耳を傾け、次の学習に関連付けて学習活動に取り入れること、目標や成果を発表する機会を増やし、内省を促すことが重要だが、教師はこれらの過程に生徒との対話的な関係を基本として関わる必要があると思われる。対話に支えられた学びの深まりは、生徒の主体的な学習に向けた促しともなると考えられた。

なお、今後の課題として、生徒の内面の思いを汲み取ることがあげられる。実地研究を通して、生徒が何を必要としているのかを常に考えることが、個に応じた支援を考える根底にあると感じた。そういった思いに応える支援を、改めて検討していくことが必要である。

文 献

・中央教育審議会(2012) 新たな未来を築くための大学教育

の質的転換に向けて:生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)。

・中央教育審議会(2016) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ。

・遠藤貴則・新井英靖(2019) 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた知的障害特別支援学校のアクティブラーニング授業の分析:ミドル教師の授業の質的分析を通して。茨城大学教育実践研究, 38, 247-257.

・石塚謙二(2017) 知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング:「深い学び」の実現と学びのメカニズム。発達障害研究, 39(30), 236-242.

・神山務(2016) アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・評価の一体化。実践障害児教育, 12月号, 10-13.

・葛西一馬・西永堅(2020) 知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」を踏まえた授業づくりの視点。共生科学, 11巻11号P.110-121.

・三浦光哉(2017) 特別支援教育のアクティブ・ラーニング:「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善。ジアース教育新社。

・三浦駿介・春日知花(2019) 知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」:生活単元学習「ラーメン店をひらこう」の実践から。埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 17, 9-16.

・水森ゆりか(2019) アクティブ・ラーニングの課題:多様な学び方という観点から。四天王寺大学紀要, 68, 333-342.

・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2021) 障害のある子供の教育支援の手引き:子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて。

・武藏博文(2022) 知的障害教育と主体的・対話的で深い学び。香川大学教育学部研究報告, 7, 17-28

・名古屋恒彦(2017) 「アクティブ・ラーニング」と知的障害教育の授業づくり。発達障害研究, 39(3), 36-40.

・関口朋子・細川かおり(2020) 知的障害児のアクティブラーニングにおける深い学びを促す教師の支援:生活単元学習におけるふりかえりの分析。千葉大学教育学部研究紀要, 68, 353-358.

・園山繁樹・趙成河・時津啓(2021) 知的障害児と自閉症を併せ有する児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」に関する一考察。島根県立・島根県立大学短期大学部教職センター年報, 67-81

・武富博文・松見和樹(2017) 知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング。東洋館出版社。

・丹野哲也(2017) 知的障害教育における主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善:新特別支援学校学習指導要領を踏まえて。発達障害研究, 39(3), 2-9.

・山中冴子(2018) 特別支援教育の視点から見た新学習指導要領の議論:「主体的・対話的で深い学び」を中心に。埼玉大学教育学部紀要, 教育科学, 67(1), 53-60.