

知的障害児における学習活動への主体的な参加を促す支援に関する研究

特別支援教育サブプログラム

清水 あゆみ

【指導教員】 葉石 光一 長江 清和 名越 斉子

【キーワード】 知的障害児 主体性 学習参加 特別支援学校

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、学校教育において児童生徒に育成すべき資質・能力として、①学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性など」、②実際の社会や生活で生きて働く「知識及び技能」、③未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力など」をあげた。これは中央教育審議会（2016）で取りまとめられた内容であり、またこのような資質・能力の育成と関わって、新学習指導要領では、教師がどのように授業を行うかという観点ではなく、児童生徒がどのように学ぶかという観点で考えることの重要性が示された。この観点を具体的に表現したのが「主体的・対話的で深い学び」である。このような観点の発端には、いわゆるアクティブ・ラーニングの考え方を学校教育に導入しようとしたことがある。アクティブ・ラーニングは、中央教育審議会（2012）答申の用語集では、次のように説明されている。

「教員による一方向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。

しかし中央教育審議会（2016）において、学習の形態、考え方の一つであるアクティブ・ラーニングという言葉を用いることで、学校教育での取り組みが「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」に終始することにならないよう配慮する必要があることが指摘されたことにより、「主体的・対話的で深い学び」という、学び方の目指される様相を示した言葉が用いられることとなった。

2. 問題の所在

上述のように、現在の学校教育において、学習活動に対して主体的に取り組むことを支援することは、中心的な課題となっている。ところで、主体的な学びとはどういったことを指すのだろうか。主体的であること、または主体性とは、一般的な意味では自ら進んで、積極的に行動する様子

すが、今回の学習指導要領改訂に伴い、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では、主体的な学びを「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」ような学びを指すものとして整理・明確化している。しかし知的障害児においては、学習活動に対して主体的に取り組むことに困難を示す場合が多いことが、これまでに指摘されてきた。そのため、知的障害児教育において学習への主体的な参加を促す支援のあり方を追究するには、まずこの主体性という用語の使われ方を整理し、主体性の概念に関して、主に心理学的構造の点から明らかにしておく必要がある。その上で、主体的な学習参加を促すための支援と考えられる工夫を分析し、支援に必要な要件を明らかにする必要がある。

3. 研究の目的

本研究は、知的障害児における学習活動への主体的な参加を促す支援方法を明らかにすることを目的とする。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った（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、知的障害児の主体的な学習参加に必要な支援方法の要件を明らかにした（研究Ⅱ）。

Ⅱ. 研究Ⅰ：主体的な学習参加の支援に関する予備的検討

1. 主体性概念の構造

児童生徒の主体的な学びを支援する要件を考察するにあたり、まず主体性の概念を整理する必要がある。中央教育審議会（2016）に示された主体的な学びに関する内容を、心理学的側面から整理した結果、主に 4 つの心理学的概念と関連づけて理解することが必要であると考えられた。中央教育審議会（2016）は主体的な学びを、「1) 学ぶことに興味や関心を持ち、2) 自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って 3) 粘り強く取り組み、4) 自己の学習活動を振り返って次に繋げること」と定義している（括弧つきの数字は筆者による）。ここで、1) から 4) の内容は、それぞれ異なる意味をもつと考えられる。1) は学びに内在する面白さや意味の発見、2) は学ぶことと自分の将来との結びつきの理解、3) は自己コントロール、4) は学びに対する省察に相当するものである。

1) 学びに内在する面白さや意味の発見

学びに内在する面白さや意味の発見とは、内発的動機付けの契機となるプロセスである (Deci, & Flaste, 1995)。内発的に動機付けられた状態というのは、行動の動機(目的や原因)が行動そのものに内在する場合をいう。行動自体に面白みを感じている場合であるとか、行動の意味や価値が自分にとって大切な意味や価値と一致する場合、人はその行動を自発的に行うことができるとされる。学びの価値や意味に対してこういったことが生じれば、人は自ら積極的に学びに対して行動を起こす、つまり主体的に学ぶ行動に結びつくと言える。内発的動機付けと対照的な状態は、外発的動機付けと言われ、これは行動の動機が行動以外の事柄にある場合を指す。学びについて言えば、学びの目的や原因が学ぶことそのものにあるのではなく、例えば「親に怒られたくない」「ご褒美に何かを買ってもらいたい」といったような、賞罰に由来する状態を指す。外発的動機付けの問題は、動機となっている事柄がなくなれば、学びなど行動そのものも失われてしまうことである。しかし、行動や学びが内発的に動機付けられる状態を、多様な特性や経験、価値観をもつ人に対して同じように作り出すことができる環境設定というのは簡単に作り出せるわけではない。そのため学校教育の場で一般的である、一つの目標に向かった集団での学習においては、人の学びや行動は、そもそも内発的に動機付けられにくいところがある。しかし主体的な学びが上記のように、「興味・関心に基づくものであり、先を見通しながら次々と持続的につながっていくもの」を想定しているのであれば、それは意味的に内発的に動機付けられた状態を指すものである。そのため、そもそも外発的なものとして出発した学びを、内発的な学びへと変化させることを工夫して行う必要がある。ここで参考になるのが、自己決定理論の下位理論である有機的統合理論(西村, 2019)である。これは外発的動機付けにも自律性の異なる4つの水準があり、内発的動機付けと外発的動機付けには連続性があることを示したものである。4つの水準とは、自律性の低いものから、「外的調整」「取り入れ」「同一視」「統合」と言われる。外的調整は、典型的な外発的動機付けであり、賞罰による行動など、行動の意味や価値が全く本人のものとなっていない状態である。取り入れは、行動の意味や価値の理解を部分的に取り入れ始めた状態である。ただし行動の意味や価値を十分に理解できていないため、行動の評価が自分でできず、他者評価に頼らざるを得ない。同一視は行動の意味や価値の理解が進み、自分なりの基準で行動の評価が可能になっている状態である。統合は行動の意味や価値が自分のものとなってきており、葛藤や矛盾を感じることなく行動できる状態である。ここで、行動の意味や価値を理解し、行動を自律的・主体的なものに変化させるポイントになるのは、行動の意味や価値を示し、行動を評価する他者の存在である。学校教育の場で言えば、学びの意味や価値をよく知る教師が、児童生徒との対話や児童同士の共同の場をうまく設定し、学びの意味や価値の内在化を促す媒介として働くこ

とが求められる。

2) 学ぶことと自分の将来との結びつきの理解

行動の見通しをもつことは、行動の動機付け要因としても重要である。上述の自己決定理論では、内発的動機付けの条件として、「自律性」「関係性」「有能感」という基本的心理欲求の満足を挙げている。自律性とは、他者によって統制されておらず、自己と一致した行動を自由に自発的にやりたいという感覚、有能感の欲求は環境と効果的にかかわりたいという感覚、関係性は他者と繋がりをもりたいという感覚である (Deci, & Flaste, 1995)。このうち、特に有能感は、見通しをもつこととの結びつきが強い。ここでいう有能感は、Bandura (1977) の自己効力感と同義である。Bandura は自己効力感に「結果予期」と「効力予期」の二つの見通しが必要であるとした(図1)。

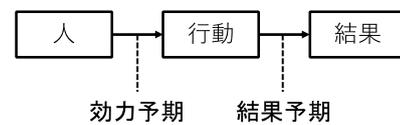


図1 Bandura の効力予期と結果予期
(Bandura (1977) を元に作成)

結果予期とは、人の行動がどういった結果と結びつかうかということに関する見通し、予測である。効力予期とは、人がその行動をうまく行えるかどうかに関する見通し、予測である。結果予期ができない状態は、何をどうすれば良いかわからない状態であるため、行動に結びつかない。結果予期ができて、効力予期がもてない場合、すべきことは分かっているが行動に移せないと考えられる。つまり、結果予期と効力予期が揃うことで、有能感をもつことができ、内発的動機付けの一つの条件が整うと言える。Bandura の自己効力感の考え方に基づくなら、教育の場において教師が行うべきことは、何をどうすれば良いか、努力の方向性を、児童生徒の手が届く範囲の事柄に設定することである。

3) 自己コントロール

自己をコントロールする力は、知能指数のような認知機能とは別の非認知スキルをベースとするものと考えられている。心理学的には、実行機能が自己コントロールに中心的な役割を果たしていると考えられている(例えば、森口 (2018) など)。実行機能とは、認知や行動を目的に沿って調整する心理機能である。いくつかのモデルが示されているが、「抑制」「切り替え」「ワーキングメモリ」から構成される Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter (2000) のモデルが一般的である。抑制は、目的と関係のない認知や行動を制御すること、切り替えは、認知や行動を目的に沿って柔軟に変化させること、ワーキングメモリは、認知や行動の過程に必要な情報を保持、更新する記憶機能である。

図2は目的に沿った行動に必要なサイクルを示したもののだが、実行機能は特に「実行」の側面で、余分な思考や行動



図2 行動調整のサイクル

を排除したり、「モニタリング」の結果に基づいて思考や行動を修正したりする過程と関連している。またワーキングメモリは、プランの立案、その実行、プランと実行の照合、プランの修正の全ての側面を下支えしている。実行機能は、上述のように目的に沿って認知・行動をコントロールする機能である。そのため、この機能を適切に働かせるには、そもそもの目的が明確であり、保持されていることが必要である。目的が明確であり、自分にとって意味や価値があるものであれば、認知や行動は方向づけられやすい。そういった意味で、内発的に動機付けられていることは、実行機能と強く関連するものと言える。

4) 学びに対する省察

省察とは、一般的な意味では、自分自身を顧みて、よく考えることを指す。学びに対する省察であれば、自分の学びの過程を自ら考えることであり、自らの思考や認知・行動を客観視することを含む。これは自らの思考や認知を考え、理解するメタ的な心理過程であり、メタ認知と呼ばれる。自分の思考や認知を認知の対象とする、つまりモニタリングすることがメタ認知の重要な要素の一つとなっている。そのため、先に述べた目的に沿った認知・行動のプロセスに関与するという点で、実行機能との結びつきが強い。

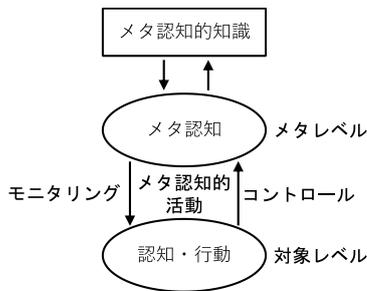


図3 メタ認知のモデル (久坂, 2020 を元に作成)

図3に示した通り、直面している課題について考え、何かを実行することは対象レベルの認知・行動である。メタ認知は、その上のレベルの認知過程であり、対象レベルの認知・行動をモニタリングしつつ必要に応じてそれを調整している。このモニタリングとコントロールのプロセスはメタ認知的活動と呼ばれる。またメタ認知的活動は、メタ認知的知識と呼ばれる過去の経験に基づく知識によっている。これには、直面している課題の解決方法のほか、自分自身の得意、不得意や行動の傾向といった事柄が含まれる。そういった知識に基づいて、対象レベルの認知・行動を監視し、必要に応じて調整する過程をメタ認知という。既存の知識をもとにうまく課題を解決できれば、それは学びに向かう動

機付けの要因となる。また課題に向き合う中で得た新たな知識は、次の学びにとっての資源となる。そのようなスパイラルは学びに向かう姿勢を強め、主体的で持続的な学びの土台になると考えられる。

2. 知的障害児教育と主体的な学びの捉え・支援

上記のように、主体的な学びに期待される内容は、動機付け、自己肯定感、実行機能、メタ認知といった心理機能・心理過程によってその構造を捉えることができる可能性がある。このような分析は、主体的な活動を支援するために行うべき事柄を整理したり、児童生徒の行動を評価したりする観点として有用である。一方で、知的障害児教育の現場における主体性の捉えは、必ずしもこのような要素的な分析からくるものではない。坪谷・上川・小山ら (2018) は、主体性の定義や取扱いは多種多様であり、実践上の共通認識に至っていないと指摘している。

例えば、上村・岸川・伊東 (2018) は、「自主的な選択行動」を主体性の表出と捉え、授業の分析を行った。その結果、「この子の思いを実現するにはどうしたらよいか」という共感的な立場で教師が連携して自己決定機会を提供することが主体的な行動の表出につながることを指摘している。また加藤・尾崎 (2018) は、主体的な行動を「何事に対しても『自分から』取り組む姿勢」と捉え、支援については「やってみたい」と思えることや、「できそう」と思えることを活動に含み持たせることと指摘している。こういった考え方は異なるものとして、坪谷・上川・小山ら (2018) を挙げる事ができる。坪谷らは、主体性を一般的・固定的に定義するのではなく、対象となる児童生徒、対象とする授業場面に即して、主体的な姿は操作的に定義されるものとしている。これは、実践によって主体性の捉えが様々であること背景にある考え方なのではないかと考えられた。

また支援について検討する中で、セルフモニタリングという手法に関心をもった。これは児童生徒の主体的な学習参加を促す支援法であり、自分が行うべき行動の参照として他者の行動をモニタリングする試みと、自分の行動をビデオ等を用いてモニタリングする試みとがある (例えば、高橋・大竹 (2017) など)。行動の自律的なコントロールには、行動のモニタリングが必要だが、知的障害児ではその苦手さがよく知られている。例えば好きなキャラクターが示す手本を真似るなど、セルフモニタリングの手法を通して行動を心理的に強化すること、自らの行動を客観的に捉えるメタ認知的視点を獲得すること、見通しをもって課題に取り組むことにより有能感、動機付けを得ることが期待できると考えられる。

3. 特別支援学校での参与観察と聞き取りに基づく支援方法の予備的検討

実地研究 I を実施した特別支援学校中学部での参与観察を通して、生徒の主体的な学習参加を促す支援方法の予備

的検討を行った。その結果、1)生徒の特性に応じた働きかけ、2)活動の見通しをもたせる構造化が重要であると考えられた。

1) 生徒の特性に応じた働きかけ

生徒らが15分間のマラソンに取り組んでいる際に、同じ声掛けを行っても、生徒によって頑張る姿に違いが見られた。そこで、普段の生徒の様子から、生徒一人一人によって声掛けに変化をつけた。すると、励ますような声掛けの方が頑張ることのできる生徒、発破をかけるような声掛けをしたほうが頑張ることのできる生徒の姿が見られた。主に中学部3年生を観察し、中学部3年の女子生徒で、普段から運動に苦手意識や嫌悪感を持ち、マラソン運動自体に消極的な生徒に対しては、①「頑張れ」等の言葉よりも「一緒にあのコーンまで頑張って走ってみよう」「一緒に頑張ろう」など寄り添うこと、②小さな目標を明確に示すことが有効であった。①は主にその場での励ましにみられた工夫であったが、合わせてタブレット端末などICT機器を活用し、活動の中で撮影した写真を用いながら、学習活動を振り返る中で良かった点を指摘するといった有能感支援の工夫もあった。これは知的障害児に難しいとされる自己モニタリングを促す支援と考えられ、今後、そういった振り返りを生徒同士で行う活動などに広げていくこと、達成感につながる環境調整と合わせて実施することでさらに効果が高まるのではないかと考えられた。

2) 活動の見通しをもたせる構造化

宿泊学習の調理の際、必要な材料があらかじめ小分けにされ、各自が自分の机に置かれたシートを見て、必要なものを自分で取りに行き準備するという工夫がされていた。生徒は、各自の理解力に合わせて用意されたシートに従って、行うべき行動ができていた。これは行動の見通しをもたせる環境の構造化によって自己効力感を高める工夫となっており、主体的な活動が支援されたと考えられた。

III. 研究2：主体的な学習参加の検討

研究2では、研究1での概念整理、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、特別支援学校小学部での実地研究において収集したエピソードを分析し、知的障害児の主体的な学習活動への参加要件を検討した。

1. 実地研究での参与観察の結果と考察

1) リズム運動の場面

小学部では、体育の授業の一環として、様々な姿勢での動きを音楽に合わせて行うリズム運動を取り入れている。普段は3クラス合同で行うのだが、この日はクラスで行った。普段行っている複数の動きの中から、うつ伏せになり、両手でそれぞれの足を背中側で掴み、反りかえる動きの「かめ」、四つん這いの状態から膝を上げ、足を上に大きく上げながら4本足で前に進む動きの「くま」、体操座りの状態から手を後ろに突き、腰を持ち上げた状態をキープする動きの

「橋」の3つを取り出して練習した。練習は全員一斉に行い、この日は音楽なしで、初めと終わりの合図は教員が笛で行った。3つの動きを一通り練習し終わった後に、成果を発表することとなった。児童が2人ずつ教室の前方に出て、「どれをやりたい？」という教員の質問に対し、教員が持っている紙板書に書かれた動き（「かめ」「くま」「橋」）の中から一つ選択し、みんなの前で披露した。対象児童は、求められている動き自体は可能だが、音楽に合わせて自分から取り組むこともあれば、教員から促されるまで取り組まなかったり、取り組んでも途中でやめてしまうこともあった。この日は、一斉に行う練習では「始め」の合図で動きが見られなかったが、普段のリズム運動ではできている動きであったため、「今は『かめ』をやる時間だよ」等の個人に向けた声かけを行ったところ、体を動かす活動に参加できるようになった。しかし個人での発表の際は様子に違いが見られた。教員から「○○君はどれをする？」と問われると、対象児童はまず、座っている場所から、指定された発表場所まで「橋」の状態に移動していき、発表を行った。その際、「もっとおへそを上げて」等の教員からのアドバイスにも応える姿が見られた。

〈考察〉

3つの中から自分のできるものを選ぶ自己決定の場を与えたことで、児童が自信のある動きを選択することができ、活動に面白みを見出したことで、合図を出す前から主体的に自己決定した動きをする姿が見られたのではないだろうか。このことから、教員からの指示によって活動を行う中にも、児童に活動参加への選択肢を提示することが、主体的な学習参加につながるのではないかと考えられた。

2) 文字学習の場面

おべんきょうタイムでは、複数の個人に合わせた学習を行っている。その中で、ひらがなの学習では、プリントを用いた学習を行った。プリントは、対象児が昭和のヒーローや、怪物・怪人等に興味をもっていたために、ひらがなど、その文字から始まる対象児が好きそうなもののイラストや写真をセットにしたものとなっており、それを用いてターゲットのひらがなをなぞり書きするという学習を行った。この日は「え」と「お」の学習を行った。担任の話では、対象児童は、ひらがなだけのプリントを単になぞり書きするような、学習感が強い活動では「キライ」と言って取り組まなくなる様子が見られることがあり、このプリントはそういった様子に基づいて考案されたものだった。そこで、なるべく楽しく学習に取り組めるように、声で効果音をつけ、なぞる文字を隠したところからひとつずつ紹介するなど、次を楽しみにしながら進められるように、工夫しながら学習を行った。また、すべて書き終わると、丸付けを行い、対象児の好きなシールを一つ選ばせて、プリントの好きなところに貼ってもらった。「え」のプリントが終わり、「お」のプリントを見せながら「もう一枚やる？」と質問したところ、「やる！」と答えたため、「お」のプリントも同様に行

った。

〈考察〉

対象児は、ひらがなのみが書いてあるプリントだと「勉強」という感覚が強くなってしまふからか、「キライ」という言葉が出ていると担任の教員から伺っていた。それに比べて対象児の好きな怪獣やヒーローのようなキャラクターを活用した教材を用意すると、もう1枚やりたいというように、学習活動に対して意欲的に取り組む様子が見られた。これは、対象児にとって興味関心があるものを学習活動に取り入れることが、主体的な学習にとって効果的であったことを示している。しかしここで見られた行動は、「シールがもらえる」ことによる外発的動機付けである可能性が否定できない。

そこで、その後のおべんきょうタイムでは、シールを前もって見せることはせずに、学習に取り組んだ。その場合であっても対象児はひらがなの学習に取り組むことができ、さらに、以前はプリントを見せても取り組むことがほとんどなかった自分の名前をなぞり書きに取り組むことができた。この時のプリントは、対象児の顔写真の下に視写のための枠線や、なぞり書きのための文字が書かれたものであった。以上の経緯は、対象児にとって「ひらがな」そのものは興味関心の直接の対象ではなかったものの、対象児の興味関心の対象と結びつけた教材づくり等の工夫により、学習の興味の範囲が広がったことを示唆していると考えられた。

3) 図工の場面

図工の時間に、前日の宿泊学習の終わりの会で発表した、各自が頑張ったこと・楽しかったことを振り返り、それに關する掲示物を作成したことがあった。「調理」「花火」「買い物」等の中から、対象児は「調理」を選択した。宿泊学習での調理の機会は、夕ごはん朝ごはんの2回であった。対象児は、教員が「調理の何が楽しかったの？」と質問したことに対して、「ピザづくりが楽しかった」と発表した。そこでこの授業では、あらかじめ紙皿に肌色の色紙を張り付けたもの2枚をピザ生地に見立てて用意し、児童が赤色の絵の具をピザソースに見立てて塗り、用意された具材を使ってオリジナルのピザ作りを行った。具材として用意されたのは「ベーコン」「コーン」「チーズ」「ピーマン」「ウインナー」であった。これらの具材のイラストや写真がついた細切りの色画用紙が紙コップに入れられており、それらを好きな大きさに切り、ピザの上ののせていくという活動だった。個別に分かれて作成する時間になると、まずは導入として、対象児に「夕ごはんを作ったんだっけ？」と尋ねてみた。すると「ピザ」と答えた。そこで「じゃあ、楽しかったオリジナルのピザ、もう1回作ろうか」と言って活動を開始した。児童はソーセージのカップに入った赤色の色紙に最初に手を伸ばした。理解したうえで選んだのか、適当に色紙を取ったのかを把握するために「〇〇さん、これ何？」と聞くと、「ソーセージ」と答えた。このことから、対象児

は活動に用いる材料を理解したうえで、自分で選択したと考えられた。その後、ピーマン（緑）を手に取り、ピザを作っていた。しかし、ピザ生地として用意されたもう1枚の色紙には一向に具材を乗せるような様子が見られなかった。そのため、「もう1枚の方には何乗せようか？」等の声をかけたが、「キライ！」と具材の色画用紙を丸めてしまう様子が見られた。そこで「コーンは乗せる？チーズとかはどうかな？」と2枚目のピザ生地ではなく、乗せる具材に話題を変えたところ、コーンの紙を手に取り、また作業を始めることができた。最終的には2枚のピザを完成させることができ、しかもその2枚は同じ色をほとんど使わずに、全く違う色合いのピザとなった。その後、完成した2枚のピザと教員が用意した対象児の顔写真を画用紙に張り付けて、掲示物を完成させることができた。

〈考察〉

担任の教員から授業後に得られた情報に基づいて考察すると、この場面で「キライ」という言葉が出たのは、実際の夕飯づくりではピザを1枚しか作らなかったことによるのではないかと考えられた。つまり、宿泊学習のことを思い出しながらの活動であったため、事実と違い、ピザを2枚作ることに対象児は抵抗や違和感があったのではないだろうか。実際にはピザを2枚食べていないため、2枚目のピザの完成イメージを対象児の中で作ることができなかった、つまり、事実と異なる結果予想ができず、2枚目を作りたくないというように動機付けが低下したと考えられた。また、こちらから2枚目のピザの声掛けをした際に「キライ」の発言が出たので、とっさに2枚目という話題から児童の思考をそらすために、使っていない具材の話に切り替え、それが今回は上手くいったことで2枚目を完成させることができたが、まず自分が宿泊学習に参加しておらず、調理の際に1枚しかピザを作っていないことを把握していなかったことが今回の課題点であり、自分が参加していなかった学習活動の内容や児童の様子等も教員間で情報共有をしておくことは、児童の主体的な学習参加に関わる大切な事項であることが分かった。

4) 生活の時間の場面

生活の時間には、野菜の観察記録のための写真撮影と、図工の時間に作成したお面にゴムひもを通してかぶって遊べるように完成させる活動を行った。2時間目と3時間目の間の休み時間に、担任が教室から、「〇組さん、授業始めますよ」というように、授業開始の声掛けを行ったが、対象児はグラウンドに立ったまま戻ってこなかった。そこで「〇〇君、生活の野菜やるよ。授業始まるから教室に戻ろう」と声をかけたが「野菜キライ！」と言いながら、涙をぼろぼろとこぼし始めた。お面づくりの方は楽しめるかもしれないと考え、「お面もやるよ、仮面ライダー作ろうよ」と声をかけてみたが、今度はそれに対して「お面キライ！」「帰る！」と言いはじめた。そこで、「じゃあ、教室でお話聞くよ。何がしたいか、何が嫌か教室で教えてよ」と声をかけると、「帰

る！」と言いながらも教室に戻ることができた。教室に戻ってからは、席には着いたが、「帰る！」等と発言しながら、落ち着かない様子が見られた。そこで担任の教員と話をしたところ、「帰る」の発言から、翌週に控えた宿泊学習が関係している可能性が推測された。対象児は、毎年泣きながら参加するなど、宿泊学習に苦手意識をもっている。そのため、その見通しが心理的に悪いほうに働いたのではないかと考えられた。そこで、担任の教員が対象児と一緒にカレンダーの前に行き、今日の日付と宿泊学習の日付を確認した。その後は教員の説明が終わるまでは、落ち着いた様子が見られた。しかし、写真を撮るために、他の同級生二人と共に、外に出るために、教室の外の下駄箱のところまで来ると、再び「キライ！」と言って涙を流し始めた。そこで「〇〇君のきゅうり、実がなっているかもよ？見に行ってみようよ」と話題を変えて対象児の前に外靴を置くと、泣きながらも靴を履き替えた。他の二人の写真の撮影を終えた後、対象児に、「〇〇君の野菜見に行ってみようよ、大きくなっているかな？」など問いかけると、野菜の前までは来ることができた。しかし、野菜の前まで来て、「大きくなっているね。写真に残しておこう」と問いかけ、写真を撮ろうとすると、「写真キライ！」と言ってまた泣き始めた。写真の撮り方に関しては、以前にも学習しており、操作方法は既知であったため、写真の画面のまま、児童の前に画面を差し出し、「3回押したらおしまいだよ、パシャパシャしよう」と声をかけると「きらい！」と泣きながらではあったものの、ボタンを押すことができた。

〈考察〉

対象児童は、先にある不安要因に対しての見通しの立て方がうまくできていないように考えられる。そのため不安要因である宿泊学習とは異なる授業であっても、それが1週間先であっても、ふとしたきっかけで不安要因を思い出してしまい、自分の感情をうまくコントロールできなくなっているのではないかと考えられた。

5) 心理的な安定に関する場面

担任からの情報として、夏になってから、対象児は暑い中、駅から歩いてくるためか、ただ気温が高いことによるものなのか不明であるものの、心理的に不安定気味であった。先日はその不安定さから、同じクラスの友達に手が出してしまったことがあったということだった。そこで、対象児の普段とは異なるテンションの上がり方や、衝動性に注意しているということだった。この頃、児童は皆、朝の支度として登校したらカバンを置き、手を洗い、体操着に着替え、係活動を行い、晴れであればグラウンドで、雨であればプレイルームでマラソンを行っていた。ただ、朝の会の開始を知らせる音楽が鳴ってしまったら、係の仕事やマラソンは途中でもおしまいというルールで行っていた。この日、対象児は朝の着替えに普段よりも時間がかかってしまい、さらにその影響で、マラソンのためにプレイルームへ出た瞬間に朝の会のはじめを知らせる音楽が鳴ってしまった。そのためか、

教室へ戻るように声をかけても「きらい」しか言わずに動かなくなってしまった。

さらに下校の際、クラスみんなで外に整列し、校門にいる保護者のところに向かおうとすると、急に「帰るの嫌い」「学校嫌い」「帽子嫌い」などと泣き出してしまった。担任から朝に聞いた話のこともあったので、この暑さの中で帰るのが嫌なのかと考えて、「そっか、今日は暑いもんね」等の共感の言葉をかけた後、「お母さんはすぐそこまで来てるけど行ってみる？」と声をかけると、「行く」とは答えたものの、泣き止みはしなかった。お母さんのもとへ行っても「帰るの嫌い」「歩くの嫌い」「帽子嫌い」等の目先のものすべてに「嫌い」と発言する姿が見られたため、暑さのような環境的な要因による心理的な不安定をうまくコントロールすることの困難が、かなり大きいのではないかと考えられた。

〈考察〉

対象児童は、自分の環境的な要因と心理的な不安定との関連がよく理解できず、また対処の方法等が分からないのではないかと考えられた。つまり、「暑い」という事態に対して、自分への影響の因果関係を理解したり、本人がどのような行動を起こしたらその不快感や、嫌悪感から脱出できるのかが分からないために、人にあたってしまったり、怒りながら泣き出してしまおうという事態に陥ってしまうのではないかと考えられた。

6) ボールペンの組み立ての場面

おべんきょうタイムでは、児童に合わせて複数の学習を行っている。ボールペンの組み立てでは、4つの部品に分解された黒ボールペン（「ペン先」「インク」「本体」「キャップ」）が、中が4つに仕切られたケースに、部品ごとにボールペン6本分入っており、それを組み立てる学習を行っていた。対象児は行うべき作業に求められる動作自体はわかっていたが、一度組み立てたものを分解し始めてしまったり、次のパーツに取り掛かるのに時間がかかったりする姿が見られた。担任に相談したところ、対象児がごっこ遊び等の、何かになりきる遊びが好きだという情報が得られた。直近の取り組みでは、手が止まってしまった際に、「〇〇君、このボールペン6個完成させないとお客さんに届けられないよ」といったように、ストーリー性のある声掛けをしたところ、ゆっくりではあるが、作業を最後まで行うことができたこともあり、この日は初めから、「ボールペン工場やろう。今日も6本出荷したいので、組み立てお願いします」と言って、作業を始めてもらった。すると、今までは最初のパーツから次のパーツに移るまで、時間がかかっていたのだが、この日は次のパーツをすぐに手に取る姿勢が見られた。

〈考察〉

自分がストーリー（今回で言う、工場でおさかなセットを作る）の主人公となって商品を作る役割を担うというような、目的が明確、かつ児童にとって馴染みやすく、ボールペンを組み立てるという作業に児童が具体的な意味を見出すことができるような工夫が、作業への参加とスムーズな遂

行を促したと考えられた。

7) 身支度・手洗いの場面

生活では、身支度の中でも「手洗い」の復習を行ってきた。これ以前に、宿泊学習に備えて調理の勉強を行った際、手洗いの学習を行ってきた。そのため調理の際はしっかりと石鹸をつけて手をこすり洗いをしているのだが、クラスでの休み時間後の手洗いなどは、石鹸をつけずに濡らすだけで終わってしまったり、石鹸を出してもそのまま流してしまったりするクラスの児童の姿が多く見られた。そこで、復習という形で手洗いのやり方を再確認する授業が行われた。学習にあたっては、テレビの画面で資料を写して何をすべきか理解を促す工夫を行った。はじめは、色々なところを触った担任の手にはばい菌がたくさんついている（水性ペンで書かれている）という映像を見て、身近なところや、普段遊んでいるところにばい菌がいるということを学んだ。続いて、そのばい菌が自分の体内に入ると腹痛や発熱等の体調不良になることを、テレビに写されたイラストで確認した。その後、児童の手に水性ペンでばい菌のイラストを複数書き、石鹸でこすり洗いをする練習を行った。対象児も普段石鹸をつけずに手洗いを終わらせてしまい、注意されることが多いが、今回はしっかりと手に書かれたイラストが落ちるまで手をこすり洗いする姿が見られた。

〈考察〉

児童たちはこの授業までの取り組みにおいて、手を洗うことを指導されてきたが、手洗いそのものの意味が分かっていなかったために、石鹸で手を洗わずに指導を受けてしまうことがあったと考えられた。そこで、自分の身の回りの環境中にばい菌が存在していることを教員が作成した映像を通して確認したり、実際に手にばい菌を書くことでばい菌を可視化したりすることで、いつもは見えないけれど、自分の手にはばい菌がついているということを確認した。また、そのままばい菌が体内に入ると体調不良等、自分にとって良くないことが起こることを視覚的に確認できたことから、石鹸をしっかりとつけて洗うことができるようになったのではないかと考える。また、この場合は、その時にペンで書いたものを落とすために石鹸を使った可能性も考えられるが、それから時間がたった現在も、しっかりと石鹸を使って手洗いができているため、「石鹸で手を洗う」という行動が身についたと言っているのではないかと考えられる。

知的障害がある児童にとって、目に見えないものを自分のイメージで補ったり、話で聞いた物を具体物としてイメージすることが苦手な傾向がある。そのため、「手についたばい菌を落とす」という、言葉を主とした指導ではなく、実際にばい菌を可視化し、それをどうする必要があるかを具体的に示す工夫をしたことで、視覚的な情報処理が伝わりやすい知的障害児にとって、見通しをもちやすく理解がしやすくなったのではないかと考えた。

8) 宿泊学習の場面

対象児の在籍校では、小学部1年時より学校に併設された宿泊型訓練施設での宿泊学習を、毎学期に1回、年2回行っている。対象児童は、母親と離れることや、家に帰れないことから、今までの宿泊学習の際には、宿泊の事前学習の際に「きれい」「帰る」と泣き出してしまったり、3年生前期の宿泊学習の際では、当日も学校に来て泣き出す姿が見られていた。しかし、教員が撮影した写真や映像をテレビ画面で確認しながら振り返り学習を行う際には、は立いたり、「嫌い」等の発言が見られることはなく、自分や友達の姿を見ることができた。筆者が関わった今回の宿泊学習では、事前学習を含め、夕飯に苦手なものがあつた時以外は取り乱す姿は見られず、一度も泣くことなく宿泊学習を行うことができた。また、保護者からの連絡帳のコメントには、宿泊学習の話の家で児童に聞いたところ、「楽しかった」「また泊りする」という発言があつたと記載されていた。

〈考察〉

今回、泣かずに宿泊学習を終えられたことには、経験の蓄積による慣れによるところはあるだろう。しかし、意図的な取り組みとして、宿泊の振り返り学習において、自分の姿を客観視できるような映像を用いる工夫を行ったことで、宿泊学習の内容と、それに対して自分ができることを理解できたことに意味があつたのではないだろうか。宿泊学習のおおまかな流れは毎回同じであり、アクティビティや、寝る場所、作る料理、湯船につかるか否かなど、細かい部分を含めて有能感を感じることができたことで、「また泊まりたい」と思うことができるようになったのではないだろうか。

IV. 全体考察

本研究では、「主体性」という言葉を心理学的側面から四つの要素に分け、知的障害児の主体的な学習参加に必要な支援の要素は何かを考察した。具体的には、実地研究において携わった教育実践の中にこれら四つの要素がどのように取り入れられているかを分析した。その結果、これらの要素は学校教育の中で、単発的に取り入れられているのではなく、いくつかの要素が複合的に関連しあっていることが確認された。

その様相を宿泊学習を例にとってまとめたい。宿泊学習では、年に2回、学校に隣接された生活訓練施設において、各クラスごとに授業終了後、買い物、調理、レクリエーション、入浴、布団準備等を行い、家庭とは違う場所で、自らの力で自立した生活を送れるよう学習を行っている。知的障害児の特性から、予告をしておくことで、当日の児童の混乱などを防いだり、見通しが立てやすくなる。そのためにも、事前学習として、宿泊学習で取り組む事柄の連続の確認を行っている。例えば、夕飯の調理の際にどんなものを作るのか、実際の調理映像を用いて事前学習を行った。筆者が関わった際は「チリコンカン」という料理を作ることになっていたが、最初に担任が料理名を口頭で写真を用いて発表した際には、児童の反応は、聞いたことがない、見たことがない料理であり、大きな反応は見られなかった。そこで映

像教材を用いて材料の確認や、調理工程、完成品を見せたところ、「トマト!」「ぐつぐつしてるね」等の自分の既知の具材や調理法の知識と重ね合わせた多くの反応が見られた。これは知的障害児に伝わりやすい視覚情報に配慮した教材を用意することで、自己コントロールにつながる見通しを持たせるという工夫に該当すると考えられた。

また、宿泊学習の終わりの会では、二日間を通した写真や映像をテレビ画面に映し出しながら活動の振り返りを行った。途中で担任が「これは何しているところ?」等の内容に関する質問をしていたが、みんな内容に即した回答ができていて、自分の学習した内容がしっかりと思い出され、理解できているように感じた。これは ICT 機器を活用したセルフモニタリングによる、学びに対する省察に当たると考えられた。

さらに、宿泊学習の終わりの会の最後では、宿泊学習で各自が一番楽しかったこと、または頑張ったことを発表する機会がもたれた。宿泊学習の内容を、文字とイラストで描いた紙がホワイトボードに貼られ、前に出た児童一人ひとりが、それを指差しながら、自分の言葉で発表した。これは学びに内在する面白さや意味の発見を深める活動に当たると考えられた。

終わりの会でそれぞれが選んで発表した楽しかったこと、頑張ったことは、宿泊学習後の授業で取り組む学習の題材と結び付けられ、生かされていた。これは実際に体験したことに基づいた学習活動の設定であり、学ぶことと自分の将来との結びつきの理解を促す取り組みと考えられた。

この様に、一つの学習単位の中に、主体的に学ぶことにつながる要素が複合的に取り入れられて実践されていることが分かった。このことは、他の学習活動においても同様であった。四つの要素に関連する、自ら行動を動機付けること、将来への見通しをもつこと、自らの認知や行動をモニタリングし、コントロールすることは、いずれも知的障害児にとって困難であることが指摘されている。今回、参与観察で分析した実践に、これらの要素が繰り返し、複合的に扱われていたのは、その重要性の表れと言える。

なお、本研究では、主体的な学習活動への参加に必要な四つの要素の重要性を確認することができたが、教育実践における効果的な支援法を具体的に明らかにすることは十分できなかった。今後の検討課題である。

引用文献

- ・Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Towarda unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- ・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) 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及び必要な方策等について (答申)

・Deci, E. L., & Flaste, R. (1995) Why we do what we do. 桜井茂男監訳, 人を伸ばす力: 内発と自律のすすめ. 新曜社

・加藤智子・尾崎啓子 (2018) 知的障害特別支援学校における主体性を育む生活単元学習の取り組み: 中学部 1 年生の働く学習 (カフェ活動) の実践から. 埼玉大学紀要 教育学部, 67(1), 101-114.

・久坂哲也 (2020) 「メタ認知」と学び. マナブコラム, 2020 年 10 月 16 日

<https://berd.benesse.jp/special/manabucolumn/classmake19.php> (2022 年 1 月 31 日閲覧) .

・西村多久磨 (2019) 自己決定理論. 上淵寿・大芦治編著, 新動機づけ研究の最前線. 北大路書房, 45-73.

・Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000) The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

・森口佑介 (2018) 自己制御の発達と支援. 金子書房.

・高橋彩・大竹喜久 (2017) 自閉スペクトラム症児の朝運動への参加を促すための宝暦: 対象児の「特定の対象への強い興味」を取り入れたビデオ教材の効果の検討. 行動分析学研究, 31(2), 132-143.

・坪谷有也・上川達也・小山聖佳ら (2018) 知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱いに関する論考(2): 主体性の「定義」「目標」「評価」に着目して. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 36-43.

・上村裕子・岸川順子・伊東麻衣子 (2018) 特別支援学校における知的障害児の主体性を育む授業の展開: クラス連携・日常生活の指導・生活単元学習の授業を通して. 佐賀大学教育実践研究, 36, 351-365.

謝 辞

論文の作成にあたり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。

指導教員の埼玉大学教育学部葉石光一教授には終始適切なご指導を賜りました。ここに深謝の意を表します。また同教授長江清和教員、並びに同教授名越斉子教員には、本論文の作成にあたり、副指導教員として適切なご助言を賜りました。感謝申し上げます。

埼玉大学教育学部附属特別支援学校では、長期にわたり実習をさせていただき、多くの観察記録の機会や、それに伴うご助言をいただきました。本研究の遂行にあたり、快く実習及び授業の参与観察にご協力くださった教職員及び児童・保護者の皆様に、感謝いたします。