

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－

関口 朋子¹⁾ 細川かおり²⁾

¹⁾ 安房特別支援学校 ²⁾ 千葉大学教育学部

A Study teaching method on thinking in active learning for children with intellectual disabilities

SEKIGUCHI Tomoko¹⁾ HOSOKAWA Kaori²⁾

¹⁾ Awa Special needs school ²⁾ Faculty of Education, Chiba University

アクティブラーニングは、教師主導ではなく子どもの学びに着目することを前提とした能動的な学びであり、これを前提に「主体的・対話的で深い学び」の実現がめざされている。本研究は、「深い学び」に着目し特別支援学校小学部高学年の生活単元学習を分析することにより、深い学びを促す教師の支援について検討した。なお本研究における「深い学び」は溝上(2014)の「学習への深いアプローチ」を用いた。分析カテゴリーは、「児童の思考を促す手立て」「児童の意欲を高める手立て」「学習をするための枠組み」の大カテゴリーに対して、12の中カテゴリー、25の小カテゴリーから成る。その結果、「児童の思考を促す手立て」が最も多く用いられており、中カテゴリーでは「問いかけ」「受けとめ」「共感」が多く用いられていた。教師は問いかけ、子どもの反応を受けとめたり、共感しながら指導していた。

深い学びを促すには、授業の内容や進め方、形態、一人ひとりの子どもの特性によっても異なるだろう。今後はエピソードによる分析等により、児童が考えたり気づく深い学びのメカニズムや個人差について検討していく必要があるだろう。

キーワード：アクティブラーニング (Active learning), 深い学び (Thinking),
生活単元学習 (Sei-tan (Learning Unit of life-based problem solving learning)),
教師の支援 (teaching method)

I. 問題と目的

アクティブラーニングは、教師主導の授業ではなく子どもの学び方に着目するという考え方に基づいている(石塚, 2017)。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会における教育課程企画特別部会論点整理(2015)では、育成をめざす資質・能力を育むために「アクティブラーニング」により、児童生徒が積極的に学び、深い理解を促す指導を求めている。「特別支援学校幼稚園部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2017; 以下, 指導要領)では「主体的・対話的で深い学び」とされ、「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざした能動的学習であるアクティブラーニングの視点からの授業改善が求められている(石塚, 2017)。「深い学び」の視点は特に重要であるとされ、習得・活用・探究という学びの過程の中で子どもたちが思考・判断・表現できる授業の実現を求めている(中央教育審議会, 2016)。

知的障害児は「記憶、推理、判断などの知的発達に有意な遅れが見られる」(文科省, 2018)、「獲得した言葉

が伝える手段になりにくい」(土岐, 1998)など、思考・判断・表現すること自体に困難がある。通常であれば言語を用いて思考・判断し、言語を用いて表現することが前提となっているが、知的障害の場合は、個人差はあるものの言語での表現が困難であったり、言語で表現されたものが、本人の思考、判断のレベルとイコールとならないことも多い。したがって知的障害の学習特性に合わせて、アクティブラーニングによる授業改善を行うことや、深い学び促すことが求められる。丹野(2017)も知的障害のある子どもたちそれぞれの理解の程度や実態に応じながら、「深い学び」を実現していくことが求められているとしている。知的障害教育における「深い学び」の関する研究では、深い学びを実現した授業研究が報告されているものの(国立特別支援教育総合研究所, 2018)、まだ研究は少ない。

小学校における深い学びを促す研究においては、歌代ら(2017)は、国語科において「論理的思考力の方略化」を図る学習デザイン6点を考案しその有効性について検討している。三田ら(2017)は、理科の授業において他のグループと交流できるフリータイムを実施したところ効果があったとしている。松本ら(2015)は、学校と動物園を連携させた理科授業の指導と効果を検証したとこ

連絡先著者：細川かおり 千葉大学教育学部 hosoka@chiba-u.jp

ろ、足場かけにより子どもの概念構築が支援されたとしている。これらの授業においては子どもの談話や子どもの作成したワークシートを用いて分析し、子どもの思考や理解を明らかにし主体的・対話的で深い学びが生じたとしている。しかし、知的障害においては談話や作成したワークシートへの記載からのみ思考や理解のプロセスを追うことは困難である。また児童の深い学びを促す教師の指導においても、知的障害児童に対して言葉だけでなく、身振りや視覚的な教材等も用いて授業を行っており、教師の発話だけでなく行動も分析する必要があるだろう。

関口ら (2018) は、「深い学び」を溝上 (2014)・松下 (2015) のいう「学習への深いアプローチ」とし、溝上 (2014)・松下 (2015) の大学生を対象にした「学習への深いアプローチの特徴」の定義を参考に、「学びのプロセスにおいて、自らの内面を働かせて、思考・判断し、それを表現することによって、既存の知識と新たな知識を結び付けたり、自ら新たな意味に気が付いたりして深まる学び」と便宜的に定義し、溝上 (2014) が大学生を対象に「学習への深いアプローチの特徴」としてあげた6視点を援用して、小学部の生活単元学習の授業実践におけるおけるふりかえりを分析し、知的障害児が内面を働かせて考えたり気づく学習への深いアプローチの様相を明らかにする試みをした。本研究では、そこで子どもが考えたり気づく「学習への深いアプローチ」が出現した156エピソードについて、教師がどのような手立てを用いて支援しているかを検討することによって、知的障害児の深い学びを促す教師の支援への示唆を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 対象

X知的障害特別支援学の高学年（小学部5年生6名、男子4名、女子2名）とその担任教師3名を対象とした。担任教師の教職経験はそれぞれ13年、3年、1年である。対象授業は201X年12月の生活単元学習「2学期を振り返ろう」（4時数）と201X+1年3月の生活単元学習「3学期を振り返ろう」（4時数）とし、単元内容は1,2時間目に写真や動画を見て、各学期開始時に立てた個人目標に対する自分の取り組みをふりかえり、各自ワークシートを作成し、3,4時間目に児童一人一人が学年全員の前でそのワークシートを用いて自分の学習成果を発表するという内容であった。

2. 手続き

(1) データの取得方法

言葉での表現に困難をもつ知的障害児の「学習への深いアプローチ」を捉えるためには、児童の言葉だけでなく、身振りや表情等、言葉以外の表現も分析する必要がある。また、その教師たちも言葉だけでなく、身振りや表情、視覚的な教材等を用いて授業を行っているため、同様の方法で分析を行う必要がある。そのために、授業を通した児童及び教師の発話、表情及び行動を記録できるように、ビデオカメラ2台を教室の前と後ろに、IC

レコーダー2台を3名の教師の近くに設置し、授業の様子を記録した。さらに観察者である第一筆者が、授業における児童と教師の発話、行動及び表情をフィールドノートに記録した。「1学期を振り返ろう」で予備観察を行った上で「2学期を振り返ろう」で2回（4時数）、「3学期を振り返ろう」で2回（4時数）、合計4回の授業データを取得した。1回あたりの授業時間は40～60分であった。

授業記録を基に、児童と教師の発話、行動及び表情を全て文字に書き起こした。また、児童が授業中に書いたワークシートも分析資料とした。また、対象教師が授業中の児童の発話や行動をどのように捉え、どのような意図で対応していたのかを検討するために、授業終了後にインタビューを行った。インタビューの内容はフィールドノートに記録した。

(2) エピソードの抽出方法

授業の流れやまとまりを重視し、一つの話題が始まり次の話題に移るまで、あるいは教師が児童を指名し次の児童を指名するまでを一つのエピソードとして区切った。「2学期を振り返ろう」では、1回目が78エピソード、2回目が96エピソード、「3学期を振り返ろう」では、1回目が69エピソード、2回目が68エピソード、合計311エピソードを抽出した。このうち児童が考えたり気づく学習への深いアプローチが出現した156エピソード（関口ら、2018）を分析対象とした。

(3) 深い学びを促す教師の発話及び行動の抽出方法

学習への深いアプローチを促す教師の発話及び行動を抽出するために、学習への深いアプローチが出現した156のエピソードにおいて、教師の発話及び行動を、話し手の交代により区切り1発話・行動とした。エピソード内で学習への深いアプローチが出現する前の教師の1発話・行動を全て抽出したところ、その総数は1026となった。

3. 分析方法

先行研究において知的障害児に学習への深いアプローチを促す教師の発話及び行動を分析したカテゴリーが見当たらなかった。そこで、假屋園・永里・坂上 (2010) の授業における教師の指導的参加の研究において用いられた教師発話の機能のカテゴリーを援用して、学習への深いアプローチが抽出されたエピソードにおける対象児童の学習への深いアプローチを促す教師の発話及び行動の機能を分析した。假屋園ら (2010) のカテゴリーを分析に用いた理由は次の2点である。第一に、対象授業における教師の発話全てを教師発話の機能別に分類し、包括的に分析を行っている点である。第二に、教師の指導が児童の深い学びである思考をどのように促しているかを主眼に教師の発話機能を分類しており、本研究の目的と合致している点である。本研究では假屋園ら (2010) のカテゴリーを用いて、対象教師の学習への深いアプローチを促す発話及び行動の機能の分析を進める中で、対象教師には出現しなかったカテゴリーを除外し、また假屋園ら (2010) の教師の発話の機能のカテゴリーでは分類できない教師の発話及び行動について、新しいカテゴリーを追加し、カテゴリーを整理した結果、12の中カテゴリー

と25の小カテゴリーが生成された。さらにそれらを3つの大カテゴリー「1. 児童の思考を促す手立て」「2. 児童の意欲を高めるための手立て」「3. 学習するための枠組み」にまとめ、本研究における分析カテゴリーを作成した(表1)。

4. 倫理的配慮

データの収集にあたっては、協力校の学校長、対象教師、対象児童及びその保護者に研究の目的や内容、個人情報保護や個人情報の扱いに十分な配慮をことするなど、倫理的な配慮に関する十分な説明を行い同意を得た。

表1 教師の発話及び行動の機能カテゴリー

1. 児童の思考を促す手立て(大カテゴリー)		
中カテゴリー	小カテゴリー	定義
説明	内容の説明	内容や意味が理解できるように説明する。 ・「この時〇〇しましたね」
促し	発話・動作の促し	発話や動作そのものを促す。 ・「Aさん読んでみて」 ・「立ってください」
確認	意見や進捗状況の確認	これまで出た意見や進捗状況を確認する。 ・「じゃあEくんは卒業したことですついう風に教えてくれましたが」 ・「それではみなさん3学期頑張ったこと書き終わりましたか？」
	意図の確認	児童の発言や行動の背景にある意図を教師が言葉にして確認する。 ・「トーンチャイム? トーンチャイムだけ？」
	理解の確認	子どもたちが理解しているかどうかを確認する。 ・「これわかる? ふりかえり」
投げかけ	課題についての具体例の提示	考えるべき課題について具体例をあげて考えさせる ・「あとは誰と? お家では? お家で誰と練習した？」
	課題について考える視点の提供	視覚的な教材(写真や実物等)を提示したり、ヒントを出したりして、課題について考えるための視点を提供する。 ・校外学習時の写真を大型テレビに映し出す。 ・「じゃあヒントはね。……例えば、うーんとお母さんいた？」
受けとめ	一言での言いかえ・まとめ	児童が言わんとしている内容を教師が一言の適切な表現で言い換えたり、発話内容をまとめる。 ・「あー」と言って画面を指さしたCに対し「うん頑張ったねー」
	児童の表現の受けとめ : 児童の表現の外在化 共感	児童の言葉や音声、身振りをそのまま教師が受けて、その続きを促す ・「それも思い出だね。見たかったけど見られなかったっていうのも思い出ですね」 児童の言動に共感的な態度を示し、思考や表現を促す ・発言した児童に対し、うんうんとうなずいたり、「うふふふ」と言ったりする。 ・「学校で、学校であったことを思い出して」
モニター	軌道修正	話の方向性を修正する ・「学校で、学校であったことを思い出して」
問いかけ	考えや理由の問いかけ	児童の考えや考えた理由を問いかける 「〇〇さんの発表どうだった？」 「どうして頑張ったの？」
	理由、根拠の掘り下げ	意見の理由や根拠を掘り下げる。 ・「Cちゃんははかっこいい姿勢でできてみたいだけ、どこに一番気を付けてたの？」
	内容への問いかけ	文言の具体的な内容を問いかけ、焦点を掘り下げる。 ・「どうやって踊ると一生懸命なの？」
	知識・経験の想起促進	問いかけることで児童のもっている知識や過去の経験を想起させる 「この時何したか覚えてる？」
	児童の意見への反証	反例を取り上げたり、それでいいのかを確認をしたりして、児童の意見の妥当性を問う。 ・「終わったひと」と確認した後、あえて「終わってないひと」と質問する。
教師主導	正誤の伝達・教示	正誤を教えたり、正しい方法を教示したりする。 ・「正解は〇〇でした」 ・B: 首を振り、身振りで「わからない」という意図を伝える。 教師: 手を左右に振りながら「そしたらわかんないって(言って)T1先生に」と言い、T1を手差しする。
2. 児童の意欲を高めるための手立て(大カテゴリー)		
動機の維持・向上	励まし	躊躇している児童を励ます ・「がんばれー、〇〇さん」
	賞賛	児童の言動を褒める ・「すごいー、拍手をする」
	盛り上げ	歓声をあげたり、合の手を入れたりして、場を盛り上げる ・「おー」
3. 学習するための枠組み(大カテゴリー)		
授業の進行	進行	次の学習内容に進める ・「では、次」
	指名	発言や発表をする児童を指名する ・「Dさん、どうぞ」
発表援助	発表援助	自力で発表を行うことが難しい児童に対し、教師の言動を真似させることで発表を行うことができるようにする。 ・教師「私は」 ・児童「じじやちゃ(教師の言葉を真似て言っている)」
	導き発話・誘導型	教師が求められる回答や発表のセリフを先行してほとんど言うことで、残りの部分を児童が自発的に言えるようにする。 ・教師が「がんばりました」まで言った後、続けて児童が「た」と言う。
学習参加	学習態勢の維持・改善	姿勢や注意持続など、児童が学習に向かう態勢を整える。 ・前かがみになっている児童に「体おこしてね」

表2 教師の発話及び行動の機能の各カテゴリー別出現頻度

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	出現頻度 (小カテゴリー)	出現頻度 (中カテゴリー)	出現頻度 (大カテゴリー)
児童の思考を促す手立て	説明	内容の説明	111 (10.8)	111 (10.8)	653 (63.6)
		促し	57 (5.6)	57 (5.6)	
		確認	10 (1.0)	60 (5.8)	
	投げかけ	意見や進捗状況の確認	37 (3.6)		
		意図の確認	13 (1.3)		
	受けとめ	課題についての具体的指示	23 (2.2)	93 (9.4)	
		課題について考える視点の提供	70 (6.8)		
	モニター	一言での言いかえ・まとめ	21 (2.0)	135 (13.2)	
		児童の表現の受け止め: 児童の表現の外在化 共感	33 (3.2)		
	問いかけ	軌道修正	81 (7.9)		
考えや理由の問いかけ		5 (0.5)	5 (0.5)		
理由、根拠の掘り下げ		41 (4.0)	175 (17.1)		
内容への問いかけ		16 (1.6)			
知識・経験の想起促進		11 (1.1)			
児童の意見への反証		83 (8.1)			
教師主導	正誤の伝達・教示	24 (2.3)	17 (1.7)		
児童の意欲を高める手立て	動機の維持・向上	励まし	17 (1.7)		
		称賛	13 (1.3)		
		盛り上げ	74 (7.2)	201 (19.6)	
学習をするための枠組み	授業の進行	進行	114 (11.1)		
		指名			
	発表援助	発表援助	12 (1.2)	54 (5.3)	
		導き発話・誘導型	42 (4.1)	51 (5.1)	
学習参加	学習態勢の維持・改善	29 (2.8)	67 (6.5)		
			22 (2.1)		
			67 (6.5)		
					172 (16.8)
			(合計) 1026 (100)	(合計) 1026 (100)	(合計) 1026 (100)

() 内は%

Ⅲ. 結果と考察

1. 教師の支援の分析

教師の支援について各カテゴリーの出現頻度を表2に示した。全体として多様な手立てを用いているといえるが、大カテゴリーの分類では、「児童の思考を促す手立て」が653 (63.6%)、「児童の意欲を高める手立て」が201 (19.6%)、「学習するための枠組み」が172 (16.8%)であった。このことから、対象教師たちは児童の学習への深いアプローチを促すために、「児童の思考を促す手立て」を多く用いていたことが示された。

最も多く用いられた「児童の思考を促す手立て」の中カテゴリーにおいて教師が多く用いていたのは、児童に問いかける「問いかけ」(175 (17.1%))と児童の表現を受けとめる「受けとめ」(135 (13.2%))であった。次いで「内容の説明」(111 (10.8%))となっていた。これら3つのカテゴリーを合わせると、「児童の思考を促す手立て」の64.5%を占めていた。一方、出現が少なかつ

たカテゴリーは、教師が会話の軌道を修正する「モニター」(5 (0.5%))、正答や正しいやり方を教える「教師主導」(17 (1.7%))であり、「児童の思考を促す手立て」に占める割合は3.4%であった。教師が学習への深いアプローチを促そうとする時、教師が児童をリードするような手立てが用いられることは少なく、児童に「問いかけ」たり「受けとめ」たりしながら、促しているといえる。

「思考を促す手立て」の中カテゴリーにおいて出現頻度が多かった「問いかけ」と「受けとめ」の小カテゴリーを見ると、「問いかけ」では、問うことによって児童に知識や経験を想起させる「知識・経験への想起促進」(83 (8.1%))が最も多く、問うことによって児童自身が意見や理由を考えることを促す「考えや理由の問いかけ」(41 (4.0%))が次に多く用いられていた。また「受けとめ」の小カテゴリーでは、児童に共感的な態度を示す「共感」(81 (7.9%))が多く用いられていた。

このことから、「問いかけ」のカテゴリーにみられるように、教師たちは、児童に自分の知識や経験を使って

表3 事例

発話・行動例	対象児童の深い学び	対象教師の発話・行動の機能
1 T2:「Fちゃん、Fちゃんさー6年生の司会、頑張った？」 2 F:「はい。」 (中略) 3 T2:「Fちゃん何でさー、司会頑張れた？…頑張れたってわかる？」 4 F:小さな声で「うん」 5 T2:「何で？…何で頑張ったのFちゃん。…頑張った理由」 6 F:「頑張った理由はねー」 7 T2:「うん」 8 F:何も言わず黙っている。 9 T2:「じゃ、ヒント出していい？」 10 F:「はい。」 11 T2:「それとももうちょっと考える？」 12 F:(慌てた様子で)「えええっとな、ヒント(をお願いします)」 13 T2:「じゃあヒントはね、…例えば、うんと、お母さんいた？」 14 F:はっきりとした声で「はい。」 15 T2:「じゃあお母さんがいたから僕は頑張ったんだよー、とか。…みーんなどと一緒に」と言ってペンで写真を指し示し「Fくん誰とやった？」と尋ねる (D児がT2にワークシートを書き終えたことを報告) 16 T2:「Fくんあと誰と一緒にやった？誰？」 17 F:写真を指さして「Eくん。」 18 T2:「これは？」 19 F:「Bちゃん。」 20 T2:「これは？」 21 F:「Cちゃん。」 22 T2:「Fくんだけじゃなくしてみーんなどと一緒に司会をやったから頑張れた。…そういうことなんだけど、頑張れた感想…何で頑張れた？」 23 F:T2の顔を見ている。 24 T2:「どっちかな？何でDちゃん頑張れた？」写真を指さしながら「お母さんが見てたから？それともみーんなど一緒にだったから？」 25 F:「ん、んと。」写真を指さして「みんなと一緒に。」 26 T2:「みんなと一緒に。」 27 F:「みんなと** (言いよんでいる様子)」 28 T2:「みんなと一緒に。」 29 F:「司会をしたから。」 30 T2:「あー、じゃあそう書こっか。みんなと一緒に司会をしたからですって書こう。」 31 F:「はい。」 (以下省略)	・深い学び	◇問いかけ：理由や考えの問いかけ ◇問いかけ：考えや理由の問いかけ ◇問いかけ：考えや理由の問いかけ ◇受けとめ：共感 ◇投げかけ：課題について考える視点の提供 ◇問いかけ：児童の意見への反証 ◇投げかけ：課題について考える視点の提供 ◇投げかけ：課題について考える視点の提供 ◇投げかけ：課題についての具体例の提示 ◇投げかけ：課題についての具体例の提示 ◇投げかけ：課題についての具体例の提示 ◇問いかけ：考えや理由の問いかけ ◇投げかけ：課題について考える視点の提供 ◇受けとめ：児童の表現の受けとめ：児童の表現の外在化 ◇受けとめ：児童の表現の受けとめ：児童の表現の外在化

考えさせたり、現在の児童の考えを把握したりして、児童の学習への深いアプローチを促すと同時に、「受け止め」の「共感」のカテゴリー示すように、児童の言動に共感的な態度を示し、思考や表現を促していることが推察された。また「共感」は児童にとっては「共感的に関わってもらっていること」を実感し、安心して自分の考えを表現できるように促しているとも考えられた。

上記以外で頻度が多かった小カテゴリーは、「児童の意欲を高める手立て」(大カテゴリー)の中の「盛り上げ」(114 (11.1%))であった。これは児童が発言に対して「おー」などと教師が言い、相の手を入れたり歓声をあげたりして場を盛り上げるものである。児童の発言したことを盛り上げることにより、発言することそのものが肯定され、さらにもっと発言しようという意欲をもたせるものである。これらが多いことは、自発的な発言が少ない知的障害の特徴とも考えられる。

2. エピソードによる分析

表3に具体的なエピソードを示す。「受け止め」が深い学びの促しにみられた事例である。最初は「問いかけ」を用いているが、その後「受け止め」を用いて子どもの考えるを促している。

1) 事例における教師の指導

初め教師(T2)はF児に問いかけ、F児が「3学期当初に立てた自分の目標を頑張ることができたと思っている」のか、それとも「そのようには思っていない」のかを把握しようとするが、これに対しF児は「はい」や「うん」と返事をするだけで内面を働かせて考える様子はみられない(2, 4)。このようなF児の反応に対し教師(T2)は、言葉の間に「問」を取ってF児の反応を伺いながら、頑張った理由について再度「問いかけ」を行う(5)。F児は「頑張った理由はねー」と言うものの、その後言葉が続かず(6)、黙り込む(8)。このまま「問いかけ」を続けてもF児がどのように考えているのかをうかがい知ることができないと判断した教師(T2)は、F児に「ヒントをもとに頑張った理由について考える」か、それとも「自分で考えるか」、二つの選択肢を提示する(9, 11)。これに対しF児は慌てた様子で「ええええっとね、ヒント。」と言う(12)。教師(T2)はF児の様子から「ヒントがないと困ります」という意思表示をしたものと捉え、頑張った理由の例として「お母さんが見に来てくれたから」と「みんなと一緒にだったから」の二つを挙げると(15, 22)、F児は「みんなと一緒に」と答える(25)。教師(T2)はF児がみんなと一緒に何をしたことを頑張ったことと考えているのか、その理由を示すことができるように「みんなと一緒に。」までを言い、あえてその先を言わずにF児の反応を待っている(26)。F児は、言いよどみながらも(27)、最終的には自分の言葉で「司会をしたから。」と答える(29)。これは「頑張った理由はみんなと一緒に司会をしたから」であると自分の考えの根拠を示しており、内面を働かせて自分で考えた姿であると考えられる。

2) 事例における教師の支援についての考察

F児は普段から自分から発言したり、行動したりすることは少なく、教師の支援を待つ傾向があり、やりとり

が受動的で内面で何を考えているのか捉えにくい児童である。本事例においても、F児は教師(T2)の問いかけに対し、黙り込んだり(8)、教師の顔を見たりして(23)、教師の支援を待つ様子が見られる。

本事例において、教師(T2)はF児が自分自身の言葉で話し始めるまでは、繰り返し「問いかけ」でF児が自分自身で考えるように促したり(1,3,5)、「投げかけ」で考えるための手がかりを与えたりする手立てをとっているが(16,18,20)、F児に自分の言葉で話し始める兆候が見られると(6,25)、「問いかけ」や「投げかけ」をやめ、F児に「うん」と返事をして共感的な態度を示したり、F児の言葉をそのまま繰り返したりする「受けとめ」に切り替えている。このような教師(T2)の支援を受け、F児は最終的には3学期の司会を頑張った理由について、「みんなと一緒に」「司会をしたから」と自分の言葉で表現し(26,29)、学習への深いアプローチの姿をみせている。

尾之上・丸野(2012)は発言することが少ない児童が発言できるようにするための教師の働きかけについて、児童自身が「自分の発言に対して、周囲のみんなは共感的にかかわってくれている」と認識できるようにすることが重要であると述べており、藤井(2016)も同様に「子どもには、自分が心を動かしたことについて共感的に話を聞いてくれる他者が必要」とし、「共感してもらうことにより、自分の心の動きに自信をもち、そのように心を動かすような出来ごとを探そうとする意欲を高める」としている。このように「受けとめ」には児童の発言に共感して安心させたり、自分の発言に自信を持たせ、児童の表現を促す機能があると考えられ、特にF児のように自分から表現することが苦手でありとりが受動的な児童に対して有効な手立てであると考えられる。

IV. 総合考察

本研究では、假屋園ら(2010)を参考に教師が学習への深いアプローチを促すために「教師の発話・行動の機能カテゴリー」を作成して、知的障害特別支援学校5年生の生活単元学習のふりかえりにおいて、対象児童に学習への深いアプローチが出現したエピソードにおける教師の発話及び行動を分析して知的障害児に学習への深いアプローチを促す教師の支援の特徴について検討した。

その結果「児童の思考を促す手立て」が最も多く用いられていた。「思考を促す手立て」の中カテゴリーの分析では、「問いかけ」、「受けとめ」が多く用いられ、一方教師が児童をリードする手立てである「モニター」、「教師主導」はあまり用いられていなかった。また、小カテゴリーまで分析すると、「知識・経験への想起促進」、「考えや理由の問いかけ」(以上中カテゴリーは「問いかけ」)、「共感」(中カテゴリーは「受けとめ」)「盛り上げ」(中カテゴリーは「動機の維持や向上」)が多く見られた。これらから知的障害のある児童に対して、教師は児童が自分の知識や経験を振り返り、関連付けるように促したり、児童の発言に対して、なぜように考えたか「理由」を丁寧に聞くなどすると同時に、児童生徒の発言に対して、例え答えの一部しか発言していな場合でも受けとめて「共感」していると考えられる。知的障害児は言語で

表現することが困難な児童が多い。授業における「発言」では、自分の考えを説明したり、求めに応じた内容を考えねばならず、通常の会話と異なる負荷もかかるであろう。また知的障害児は「単語のみ」での表現も多く、児童が伝えようとしていることが伝わりにくいことも多い。そのことが教師が「知識・経験への想起促進」、「考えや理由の問いかけ」、「共感」を用いながらねばり強く、丁寧にかかわっていることに関係していると推測される。

事例からは「問いかけ」には、児童自身が内面を働かせて考えることを促し、さらに問いかけを重ねることでその理由や考えを掘り下げる機能があり、課題自体が抽象的で児童が自分の考えを捉えづらいつつ、児童一人では何をどのように考えてよいかわからない場合に用いることが有効であると考えられた。また「受けとめ」は、「問いかけ」の後、児童自身が自分で表現しようとする様子が見られたタイミングで「受けとめ」が用いられ、共感的な態度を示したり、児童の表現をそのまま繰り返したりして、児童が表現するまでじっと待つという手立てがとられていた。その結果、児童の表現を促し、そして表現すること自体が児童の内面を働かせることにつながり、最終的に学習への深いアプローチを引き出していた。このことから「受けとめ」には、安心して表現することができるようにしたり、自信をもって表現できるようにしたりするなど、児童の表現を引き出す機能もあり、自分から表現することが苦手でありとりが受動的な児童に対して有効な手立てであると考えられる。

事例においては、教師の問いかけに対して早い時期に、児童が「黙り込んだり、教師の顔を見たりして、教師の支援を待つ」様子がみられている。こうした児童の様子から、児童に早い段階で正解を求めるような態度があるとも推測され、考えたり気づこうとする児童生徒の態度を育てていくことも必要であろう。

本研究では、知的障害児に対する考えたり、気づく学びを促す教師の指導の特徴を分析するために、カテゴリーに分類して主に量的に検討した。その結果、考えさせたり、気づきや表現を引き出す教師の指導によって、知的障害児が考えたり気づいたりする深い学びを促すことが可能であることが示された。こうした指導は、Wood, D. (1976) が提案する足場かけとも考えられる。しかし本研究では一授業の分析であり、考えたり、気づく学習への深いアプローチを促す手立ては、授業の内容や進め方、形態によっても、一人ひとりの子どもの言語などの特性や、年齢やこれまでの経験によっても異なってくるだろう。今後はエピソードによる分析等により、児童が考えたり気づく深い学びのプロセスや個人差について検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015) : 教育課程企画特別部会論点整理. 文部科学省.
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 (2018) : 育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成－知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの活用－. ジアース教育新社.
- 3) 藤井千春 (2016) : アクティブ・ラーニング授業実践の原理. 明治図書.
- 4) 假屋園 昭彦・永里 智広・坂上 弥里 (2009) 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究 (2) 対話に対する教師の指導方法の開発をめざして. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 61, 111-148.
- 5) 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 (3), 236-242.
- 6) 松本朱美・馬場敦義・森本信也 (2015) : 動物園における小学校理科教育との連携の試み－対話的な学習を通じた指導の試み－. 理科教育学研究, 56 (1), 59-74.
- 7) 松下佳代 (2015) : ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房.
- 8) 三田幸司・柘植一輝・石井信孝・風呂和志・柴一実・山崎敬人 (2015) 子どもの主体的・協働的な課題解決による理科授業の開発：小学校における化学変化の見方や考え方に焦点をあてて. 学部・附属学校共同研究紀要, (44), 211-219.
- 9) 溝上慎一 (2014) : アクティブラーニングと教授パラダイムの転換. 東信堂.
- 10) 文部科学省中央教育審議会 (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の改善及び必要な方策等について」.
- 11) 文部科学省 (2017) : 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領.
- 12) 文部科学省 (2018) : 特別支援学校学習指導要領解説 各教科編 (幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 13) 尾之上高哉・丸野俊一 (2012) : 如何にしたら, 児童たちは, 学び合う授業の中で「自分の考え」を積極的に発言できるようになるのか. 教授学習心理学研究, 8 (1), 26-41.
- 14) 関口朋子・細川かおり (2018) : 知的障害児の「深い学び」の姿をどう捉えるか－知的障害特別支援学校における生活単元学習の分析－. 日本特殊教育学会第56回大会発表論文集.
- 15) 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), 228-235.
- 16) 土岐邦彦 (1998) : 障害児の発達とコミュニケーション. 全国障害者問題研究会出版部
- 17) 歌代温子・佐藤多佳子 (2017) : 論理的思考の方略化を図る国語の授業デザイン－アクティブラーニングを視点とした高学年説明的文章の指導の在り方－. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 4, 65-74.
- 18) Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976) : The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.