

知的障害特別支援学校における「深い学び」の検討 －各教科等を合わせた指導におけるエピソード記録から－

菅原宏樹¹⁾ 齋藤しおり¹⁾ 丹野祐介¹⁾ 小林寛子¹⁾ 名取幸恵¹⁾ 安田貴¹⁾
高橋良育¹⁾ 石田哲也¹⁾ 佐久間智大¹⁾ 野村知宏¹⁾ 細川かおり²⁾

¹⁾千葉大学教育学部附属特別支援学校 ²⁾千葉大学教育学部

Research of 「Authentic Learning」 in special needs school for Intellectual disabilities -from Episodic Record in Instructions that Combine Subjects -

SUGAWARA Hiroki¹⁾ SAITOU Shiori¹⁾ TANNO Yusuke¹⁾ KOBAYASHI Hiroko¹⁾
NATORI Sachie¹⁾ YASUDA Takashi¹⁾ TAKAHASHI Ryosuke¹⁾ ISHIDA Tetsuya¹⁾
SAKUMA Tomohiro¹⁾ NOMURA Tomohiro¹⁾ HOSOKAWA Kaori²⁾

¹⁾Special Needs School Attached to Faculty of Education, Chiba University

²⁾Faculty of Education, Chiba University

学習指導要領の改訂の要点である「深い学び」について、知的障害教育においては取り組みや検討の不十分さが指摘されている。現状を踏まえ、ローカルな実践から深い学びを考える帰納的・生成的視点をもって各校での暗黙的な深い学びに関わる実践を明らかにすることが求められる。本研究では各教科等を合わせた指導を主として実践を行う千葉大学教育学部附属特別支援学校を対象とし、授業での児童生徒のエピソード記録を束ね、概念化することを経て、知的障害のある児童生徒の深い学びの姿を明らかにした。その結果、「知識や経験を生かす」「工夫する」「熟達する」といった10の概念を深い学びの姿として描き出すことができた。

キーワード：深い学び (Authentic Learning),

知的障害特別支援学校 (Special Needs Schools for Children with Intellectual Disabilities),

各教科等を合わせた指導 (Instructions that Combine Subjects),

エピソード記録 (Episodic Recording Method)

1. はじめに

学習指導要領の改訂の要点の一つに「資質・能力」の育成がある。これは、「何を学ぶか」「教員が何を教えるか」という伝統的なコンテンツベースの教育観から、知っていることを活用して「何ができるようになるのか」というコンピテンシーベースの教育観への転換である。そして、この「資質・能力」の育成のためには、知識を関連付け、生かしながら活動する主体的・対話的で深い学びが必要とされる(文部科学省初等中等教育局教育課程課, 2017)。このうち特に、得た知識を相互に関連付け、生かしながら活動に参加することを目指す「深い学び」については、知的障害教育においては取り組みや検討の不十分さが指摘されている(石塚, 2017)。

しかし、知的障害教育において、こうした深い学びは既に各地・各校において暗黙的に実践されているものと推察される。そうした推察の理由として、知的障害教育を特徴づける教育課程の一つである各教科等を合わせた指導(以下、合わせた指導)と、資質能力の育成における「学びに関する捉え」の類似性が挙げられる。合わせた指導について学習指導要領各教科編解説(文部科学省

2018b)では「知的障害である子供を教育する特別支援学校においては、子供の学校での生活を基盤として、学習の流れに即して学んでいくことが効果的」とあり、各教科や領域の内容を合わせて指導することができると定めている。つまり合わせた指導とは、教科等の内容ごとに指導するのではなく、生活経験に沿って設定された活動の中に教科等に内容が含まれるようにすることで、子供が主体的に学習に関わっていけるようにするという子供を中心とし教育観に根差した指導の形態である。こうした合わせた指導についての考えは、深い学びについての考えと重なる点が多く見出せる。例えば、中央教育審議会(2017)では、深い学びの実現に向けて教師は、「教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる」と指摘している。また、国立教育政策研究所(2016)は資質・能力を身に付けるにあたって「文脈の中で必要に駆られて学ぶこと」や「教えられるのではなく、自ら学ぶこと」の重要性を指摘している。総じて、合わせた指導と深い学びは、どちらも「活動を通じて、その文脈の中で、自ら考えながら学ぶ過程である」と言えるのである。

では、取り組みが不十分であると言われる現在の状況は何によってもたらされているのであろうか。その原因

の一つに、知的障害の子供の言語の能力の不十分さがあるだろう。先行研究を見てみると、通常教育ではワークシートなどを用いて自らの思考の振り返りを促す、授業中の子供の「つぶやき」に注目するなどして深い学びの姿を捉えようとする研究が散見された（大木ら、2016；清水、2009 など）。新学習指導要領においても深い学びの実現のポイントとして言語活動の充実が挙げられている（文部科学省、2018a）。しかし、知的障害のある子供においては言語の発達がまだ十分でない場合も少なくない。そうした場合、子供の思考の過程を見るには、言葉にならない子どもの「内面」を探っていく必要があるのではないだろうか。丹野（2017）は、知的障害のある子供の深い学びについて、「個々の子どもの理解の程度や実態などに応じながら、自ら考え、判断し、表現していく学習活動が求められる」と述べており、通常教育以上に、一人ひとりの子供に寄り添った視点で深い学びを見取る必要性を示唆している。実際に、まだ数多いとは言えない「深い学び」に関する授業実践では、子供の「内面」や「気づき」に着目した事例が報告されている（加藤、2017；若生、2017）。

こうした現状を踏まえると、知的障害教育において具体的な子どもの深い学びの姿についてイメージをもつことは容易ではないものと推察されるが、深い学びの実現のためには、深く学ぶ子どもの姿を捉えることが求められよう。実践における子供たちの深い学びの姿を明らかにしていく必要があるのである。その際、言語発達が未成熟な場合のある知的障害の子どもにあっては、一般的な深い学びの定義をもって検討する演繹的な方法ではなく、一つ一つの実践から深い学びを考える、帰納的・生成的視点が求められるだろう。

2. 研究の目的

知的障害特別支援学校である千葉大学教育学部附属特別支援学校では深い学びとの関連性が高いと推察される合わせた指導を中心とした教育課程を編成しており、小学部、中学部、高等部で行われる合わせた指導の実践では暗黙的に深い学びの実現に向けた取り組みがなされていると思われる。そこで本研究では、同校の合わせた指導の授業を対象とし、授業での子どもの姿から深い学びの姿を探求的に明らかにすることを目的とする。

3. 研究の方法

3.1. エピソード記録の実施

(1)なぜエピソード記録なのか

「我々は子どもの深い学びの姿について、まだよくわかっていない」という立場に立って本研究を始めた。それを明らかにするためには、出来事の量でなく、質を捉えていくような視点（無藤、2004）をもちながら深い学びの姿について記述していくことが必要だと考えた。そのため、深い学びをしていると思われる子供の姿を、できるだけありのままに記録することが求められる。記

録には子供の活動の様子を詳細に記録できるエピソード記録が適していると考え、これを採用した。なお、深い学びは文脈の中での学びであること（国立教育政策研究所、2016）や言語活動の発達が十分でない場合もある知的障害のある子供においては内面を読み取る必要があるであろうことを踏まえて、子供の活動について文脈を切り捨てずに、教師による内面の読み取りを織り交ぜながら記録できるエピソード記録が、深い学びの記録に適した方法であると考えた。

(2) 記録の視点

通常教育での深い学びの姿をそのまま当てはめて、そのような姿を示す子供の様子を記録しようとした場合、子供の様子から深い学びを見出しにくい、あるいはエピソードが子供の様子を十分に表せない、というような事態になるのではないかと懸念した。そこで、目の前の子供の様子に寄り添い、できるだけ自由な発想で幅広く深い学びについて捉えたいと考え、記録のテーマ「子供が内面を働かせる姿」とした。記録はA4用紙1枚の記録シートを用いた（図1）。

図1 「深い学びの姿」記録シート

(3) 記録の実施

小学部の遊びの指導、中学部の生活単元学習、高等部の作業学習（図2）を対象としてエピソード記録を行った。研究への参加については保護者から書面にて了承を得た。対象授業の単元期間中、それぞれの教師が授業中に見られた子どもが内面を働かせる姿を、放課後に記入した。記録シートの作成は1単元につき3枚を目安としたが、学部の実情に応じて記録枚数を設定して良いこととした。記録者は小学部は7名、中学部は6名、高等部

は9名の学部所属する全員の教師であった。記録の取りやすさを考慮し、対象を特定の子供に絞らずに記録を行った。ただし、特定の子供に記録が集中しないようにするなど、学部の中で配慮を行った。

エピソード記録を実施するにあたり、教師が「何を記録すればよいか」戸惑うことが想定された。そうした個々の教師の疑問や悩みが解消されることを期待し、学部ごとに記録したエピソードを報告し合うカンファレンスを行った。先に述べた特定の子供に記録が集中することの回避はカンファレンスを通じて行った。なお、教師が子どもの学びを見とる目を養うことを目的に、深い学び、及び合わせた指導について、本校の教師を対象に研修会を実施した。



図2 千葉大附属合わせた指導の授業 -
上から遊びの指導、生活単元学習、作業学習

(4)研究倫理

3.2. 分析方法

中坪（2012）、安藤（2004）などにあるKJ法の実施手順を参考に行った。以下に実施の手順を示す。

(1)記録シートのカード化

記録シートの1枚1枚について、深い学びの要素と思われるものを取り出した。その際には次の手順を経た。

- a) シートの中で「学び」がある所に線を引く。
- b) 線を引いた箇所で起こっている学びの要素を取り出し、この事例以外にも当てはまる表現に置き換えて、付箋に記入する。その際、1つのシートにつき1つの学びとせず、思いつくことを、次々に書くようにする。またこの時点で、深い学びの姿としてまとめようとしないう留意する。
- c) a～bの手順を複数人で行い、1つのシートにつき2名が記入した付箋が貼られるようにする。
- d) 複数のカードを見比べながら3、40字程度のテキストにまとめ、カードを作る。

(2)カードのグループ化

複数のカードをまとめ、グループ名をつける。その際、以下の手順を経た。

- a) 似たカード同士をまとめグループを作る。グループにグループ名をつける。
- b) 似たグループ同士をまとめ中グループを作る。中グループにグループ名をつける。
- c) 適宜、グループを編成し直す、カードの配置を変えるなどする。
- d) 作成した中グループの項目について全校で検証を行う。溝上（2014）、田村（2018）などの先行研究を参考にし、中グループをまとめ、大グループを作成する。大グループの項目名を「深い学びの姿」とし、「千葉大附属版 深い学びの姿」（後述図6）を作成する。

4. 結果

4.1. 記録シートのカード化

小学部は40、中学部は34、高等部は20、計94のエピソード記録が集まった。1枚1枚の記録シートから次の工程で深い学びの要素と思われるものを取り出した。図3、4に、カード化のa)～d)までの工程について小学部のエピソード記録を例にして示した。エピソード記録からは、「やりたいことのイメージに近づこうとして、素材に働きかけ、手を動かしながらやり方を考える」と「素材に手を加えながら性質を味わう」の2枚のカードが生成された。同様の過程を経て、94のエピソードから、133のカードを生成した。

a) シートの中で「学び」があると思われる所に線を引く。

(1)

- ・「粘土に色をつける」という目当てをもっているところが見取れる
- ・色を付けるために(偶然行き着いたのではなく)わざわざ絵具コーナーに向かって見取れる

(2)

- ・粘土や絵具、水などの扱い方をいろいろ試し、本人なりにもつイメージに近づこうとしていると見取れる
- ・素材が変化することを期待して、素材に手を加えようとしていることが見取れる

○深い学びのエピソード

- ・「小麦粉粘土」を手にする前に、絵の具、水、砂を組み合わせ「ホットケーキ」に見立て、かき混ぜて遊んでいた。

・この遊び場では「土管の上」で飛び跳ねながら、遊び場を見渡し、気になる遊具に向かうことが多かった。このエピソードのときは「小麦粉粘土」を握りながら「土管の上」で飛び跳ねていた。

(1)

と『小麦粉粘土に、色を付けてみよう』とひめたようで、『さっきの絵の具が使えるかも』と考えたようで、「絵の具コーナー」へ向かう。ま(2)、筆を使って絵の具で粘土に色を付ける。『色が付いてきたけど、もっと色を付けたい』と思つ(2)辺りを見渡してみると、絵の具が入っている容器を見付ける。そこに水を足して色水を作る。粘土と色水を見比べて、粘土を浸してみる。『色が付くところがどろどろになっちゃった…やめた』と思ったのか、一度場を離れ、「土管の上」に戻って飛び跳ねたり、すべり台を滑ったりする。

10分後、また絵の具コーナーに戻って来て、色水を台の上に流して、そこに粘土を付けて色を付けようとする。透明板(3)を見て、色が付いているか確認をする。

(3)

- ・粘土に色水がどのくらいついているか、確かめている様子が見取れる

ホットケーキ!!

次は何して遊ぼう…粘土で何かできないかな?

あっ! さっきの絵の具使えるかも!

土管の上で遊ぶIさん

粘土に色を付けてみよう! 筆でぬりぬり…

あまり色は付かない… あっ! この容器に水を入れてみよう。

うわっ! べちゃべちゃになっちゃった…やめめた。

どうかならないかな… もう一回、行ってみよう

図3「記録シートのカード化」工程 a)

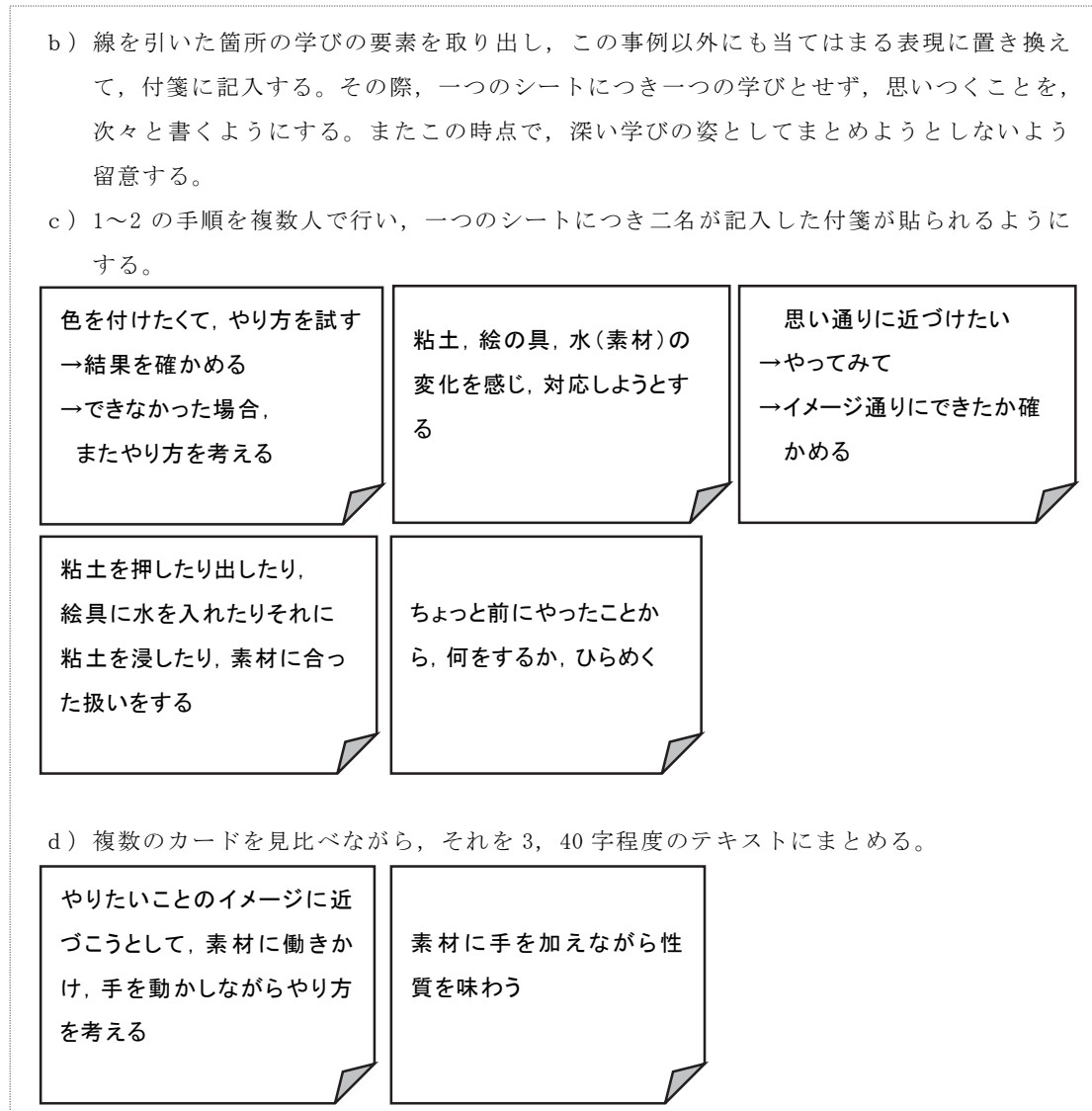


図4「記録シートのカード化」工程 b)～d)

4.2. グループ化

(1)小グループ、中グループの作成

カード化の工程で生成したカードを用いてグループ化を行った。カードのうち似ていると思うもの同士をまとめ、グループ名をつけた。グループ名を「深い学びの姿」とし、「千葉大附属版 深い学びの姿(試案)(後述図○)」を作成した。以下にグループ化の過程の一部を示す。なお、文中の【 】で囲った部分はカードの内容を、《 》は中グループ、〈 〉は小グループを示している。

○《活動の目的と、自分のしていること比べる》

まず、授業での活動の目的に関するカードに注目した。例えば、【求められている活動の質の基準がわかって、確かめながら活動する】や【自分のしたことの結果が、やりたいことのイメージ(活動の基準)にどれくらい近づいたか検証する】といった内容のカードが見られ、これは子供が自分のしていることを見て、集団で行う活動の目的に沿って、それを振り返るという主旨の内容であると考えた。これら、5つのカードを〈活動の基準を理

解し、基準にそって判断する〉というグループにまとめた。また、【過去の経験から活動の目的(基準)を考える】【過去の経験と今の体験を結びつけ、ギャップを埋めようと環境に働きかける】といった内容のカードは、過去に活動の目的に近付けた体験と、今の活動の状況を比べ、その違いに気づき、目的に迫ろうとするという主旨の内容であると考えた。これら2つのカードをまとめ〈過去の経験から活動の目的(基準)を考える〉というグループにまとめた。これら2つの小グループに加え〈自分のしたことと、活動の目的(基準)との違いに気づく〉〈活動の基準を守ろうとする〉〈不安を乗り越え、自分なりの基準をもつ〉の3つのグループを合わせまとめ、中グループ《活動の目的と、自分のしていること比べる》を作成した。

○《目的に合った方法を探る》

目的に対してどういった方法をとるかということに関するカードを見てみると、【上手くいっている他の人とそうでない自分を見比べて、違い、どうすれば上手いのかを考える】【「上手いかない」「やりにくい」理由

を考えて、より良い道具を準備する】といったものがあつた。これらは目的意識や、目的を果たせたときのイメージをもっているが、それに至らない現状を踏まえて、目的に至るための方法を考えるという主旨の内容だと考えた。これら、7つのカードを〈上手くいかないう理由を考える〉というグループにまとめた。また、【物・素材から連想、ひらめきを得て、目的に近付こうとする】【ひらめいたことをやってみる】といったカードは、始めから明確な目的意識をもっていないものの、活動することで、あるいは過去の経験などから目的を思い付くという主旨のものだと考えた。これら、4つのカードを〈活動しながら、やり方を思い付く〉というグループにまとめた。これら2つの小グループに加え、〈必要な道具を準備する〉〈工夫する〉〈補助的な手段を考える〉〈調べる〉の4グループを合わせまとめ、《目的に合った方法を探る》という中グループを作成した。

以上のように、カードのグループ化を行い、計52の小グループと計20の中グループが作成された。



図5 グループ化作業の様子

(2)全校での内容の検証（大グループの作成）

作成した小グループと中グループについて、記録を実施した小学部から高等部までの教員22名で、グループの

名称や分け方、まとめ方の検証を行った。検証においては田村（2018）、溝上（2014）などの先行研究を参考にした。なお、文中の《 》は大グループを示している。

○《うまくできたことを実感する》

子どもが自分の行ったことに対してどのように感じているかということに関するグループに注目した。《自分の力を発揮したい》《上手くできたことを実感する》《あきらめない、くじけない》といったグループがこれに当たる。これらは溝上（2014）が学習への深いアプローチとして指摘する「学びながら成長していることを自覚的に理解すること」や、田村（2018）が深い学びの種類の1つとして指摘する「知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ」に見られるように、子どもが自分の行いを周囲の助けを借りながら肯定的に価値づけている様相を捉えたグループである。これらを、《うまくできたことを実感する》というグループにまとめた。ただしこれらの中グループが表している子どもの様子は、先行研究と異なり、子どもが自らの行いに価値を感じていることや、価値自体について言語化できているとは限らず、子どもの姿から行いに価値を感じている様が見取られたものである。

○《熟達する》

活動のやり方の流暢さや、技術的なことに関するグループに注目した。《方法が熟達する》というグループがこれにあたる。これは田村（2018）が指摘する「手続き的な知識がつながるタイプ」と同様に動作に関する知識が相互に関連づけられることにより、1つの熟達した動作として現れる様相を捉えたものである。このグループを、《熟達する》として1つの大グループとした。ただしこのグループが表す子どもの様子は先行研究とは異なり、関連付けられる個々の動作に関する知識は、全てを言語化できるとは限らない身体的な知識である場合が多い。

以上のような過程を経て、20の中グループから、10の大グループが作成された。大グループの項目名を「深い学びの姿」とし、「千葉大附属版 深い学びの姿」（図6）を作成した。



図6 千葉大附属版 深い学びの姿

5. 考察

本研究では、知的障害のある子供の深い学びの姿を探索的に明らかにした。その際、通常教育での定義をそのまま当てはめるのではなく、言葉になりにくい、子供たちの思考の過程を見取ることが必要と考えた。そこで「内面を働かせる姿」を記録の観点としたエピソード記録をまとめ、「千葉大附属版 深い学びの姿」を作成した。ここに、知的障害のある子供の深い学びの姿として、子どもが活動への目的意識を自分の役割意識へと広げる姿、問題に向かって方法を試行錯誤する姿、上手くできた実感をもとに、自分を発揮することに喜ぶ姿、変化する周囲の環境に柔軟に対応しようとする姿、過去の経験を今の体験と結び付けて考え、問題に対処しようとする姿などを描き出すことができた。知的障害教育において深い学びをどのように捉えるかについては継続的な議論は望まれるが、本研究で示された知的障害のある子どもの深い学びの姿は、こうした議論に示唆を与え得ると考えられる。

また、インフォーマルな場での発言であったが、研究の成果について本校の教師から「深い学びの姿を明らかにしてみたら、これは今までも大切にしていたけど、きちんと言葉に出して評価したり、明文化して授業で扱ったりしていないものだった。」というような声が聞かれた。「なぜ深い学びを追求するのか」という意義や価値についてローカルな営みから問い直すことにより、新たな視座が得られるのではないだろうか。

文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）では深い学びについて、「習得・活用・探究という学びの過程において、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に向かう『深い学び』ができていくか」というように整理している。先に述べた本研究で描き出した子どもたちの姿と、ここで述べられる深い学びの姿は、重なる部分が大きいと思われるが、当然、そうでない部分もあるだろう。こういった点が異なるのか、それらは取り入れ目指すべきものなのかなど、文部科学省の定義や先行研究と照らし合わせ、「千葉大附属版深い学びの姿」の内容やグループの構成などについて更なる検証を行いたい。

6. 引用文献

- 安藤香織（2004）「6-2 KJ法」無藤隆・南博文・麻生武・やまだようこ・サトウタツヤ編、「質的心理学—創造的に活用するコツ」、新曜社。
- 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などについて（答申）」。
- 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, 236-251.
- 加藤公史（2017）「自ら気づき，行動を起こそうとする『内面の育ち』」，武富博文・松見和樹（編），「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。
- 国立教育政策研究所（2016）「資質・能力[理論編]」，東洋館出版。
- 溝上慎一（2014）「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」，東信社。
- 無藤隆（2004）「1-1 生成の視点へ」，無藤・南博文・麻生武・やまだようこ・サトウタツヤ編，「質的心理学—創造的に活用するコツ」，新曜社。
- 文部科学省（2018a）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）。
- 文部科学省（2018b）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）。
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）「新学習指導要領改訂の基本的な方向性」，特別支援教育，65, 4-15.
- 中坪史典（2012）「子ども理解のメソドロジー」，2章「子ども理解の方法としてのKJ法」，ナカニシヤ出版。
- 大木裕未・齊藤武・和田一郎（2016）「ナラティブ論に基づく対話的な理科授業における子どもの思考・表現の変容過程の分析」，臨床教科教育学，16, 2.
- 清水祐子（2009）「Scaffoldingの考え方を取り入れた支援による問い方の発達の様相」，上越数学教育研究，24，上越教育大学数学教室，65-74
- 田村学（2018）「深い学び」，東洋館出版。
- 丹野哲也（2017）「知的障害教育と育成を目指す資質能力」，武富博文・松見和樹（編），「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。
- 若生友樹（2017）「『自分から』『自分で』を育てる中学部作業学習（鎌足と紙班）の実践～『気づき，考え，判断する』授業づくりを目指して～」，武富博文・松見和樹（編），「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。