

# 特別支援学校の図画工作科における 主体的・対話的で深い学びの促進

— 知的障害のある児童の「対話的な学び」に着目して —

学籍番号 199213  
氏名 下岡 花子  
主指導教員 庭山 和貴

## 1. 本研究の背景と目的

本実践研究の目的は、知的障害のある児童の図画工作科（以下、図工と表記する）の授業における「対話的な学び」を促進するために、その環境設定を明らかにすることである。

新学習指導要領では、3つの資質・揚力の育成をめざし、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が求められている（文部科学省，2018）。中央教育審議会（2016）は「子供たちが主体的・対話的で深い学びを実現した姿」を整理し、各学校園種においても実践事例の検討が早急にすすんでいる。その中で、演習形式の活動への困難さ、配慮を要する事例が指摘され（菊池，2020；原田・枝広，2017；水森，2019）、その代替方法の検討や人的環境整備、「対話」の捉え方が課題となっている。そこで本研究では、知的障害のある児童の「対話」を、「教室空間におけるものやひととの相互作用であり、児童が対話対象であるものやひとに対して自ら働きかけること、ものやひとからの働きかけに反応すること」と定義し実践をすすめた。特別支援学校の図工の授業観察から、児童の対話行動をABC分析記録用紙を用いて記録・収集し、知的障害のある児童の対話対象（教材・教員・友だち）・内容（反応した・働きかけた）を明らかにした。また、対話成立場面に共通する状況を基に仮説を導き出し、授業実践を重ねることで、知的障害のある児童の対話行動を促進する環境整備について検討した。

## 2. 実践研究Ⅰ：図工の授業における児童の対話ニーズの把握

実践研究Ⅰでは、図工の授業において児童の対話行動について観察し、相互作用を把握することを目的とした。発達段階の異なる2集団（グループ1と2）について、授業担当者4名により計89件の対話エピソード記録を収集した。これを基に対話対象と内容の分類を行った。また、図工の授業で用いることの多い色や動作に関する言語理解についてアセスメントを実施し、倫理審査承認後、実習校で活用している第3版S-M社会生活能力検査の社会生活年齢と照合し、言語理解に関するニーズを把握した。

その結果、対話成立場面はグループ1は76.4%、グループ2は82.9%と、児童の対話行動と前後の出来事の結びつきにくさと、「教員」に「反応した」ものが多いことが明らかとなった。中でも、社会生活年齢が1歳台の児童で構成されたグループ1は、非言語による対話行動が多く周囲から理解されにくいこと、色と名前の一致が未確立で、動作に関しては同じ意味の分かりやすい表現（擬態語）によって言語理解する様子が観察された。「働きかけた」場面には、対話行動の直後に反応があること（色形の変化、言葉かけ、困難な状況の解決）が共通した。

### 3. 実践研究Ⅱ：ニーズを踏まえた授業の工夫と対話エピソード記録の活用

実践研究Ⅱでは、実践研究Ⅰを踏まえ立案した仮説（①教員の共感的反応を返すことで、児童ともとのかかわりが継続する、②分かりやすい言葉を用いるとともに、ICT機器を活用することで、児童からの言葉や行動変容を引き出す）を授業で実践し、授業担当者4名により計40件の対話エピソード記録を収集した。対象集団の変更を受け、言語理解に関する追加の検査を行い、表出言語と理解言語についてアセスメントを行った。なお、この期間は新型コロナウイルス感染症対応のため、実習校マニュアルに基づき、「友だち」を対象とした対話行動を引き出す設定や授業の工夫を取り入れることを控えた。

その結果、対象集団は変わったが、対話エピソード記録上で全体に占める児童の対話対象に「教員」が多いことには変わりはなかった。ただし、「教材」との相互作用の割合が増し、教員の支援なしで教材に関わる行動が増加した。感染症対策から一人ひとりに教材を揃え、課題を区切りながらスモールステップで展開したことにより児童の課題理解が進んだためと推察された。特にグループ1の複数の児童に、教員が反応することにより課題遂行の継続がみられ、「教員」に対し「働きかけた」割合も上昇した。その内容にも要求以外に、報告・発見・同意等が現れた。グループ2の児童には正しい道具の使い方を意識した行動変容がみられた。

### 4. 実践研究Ⅲ：ニーズを踏まえた授業の工夫の検証と対話エピソード記録を活用したチームづくり

実践研究Ⅲでは、実践研究Ⅱと同集団に対し同じ仮説を踏まえた授業実践を行い、対話エピソード記録を授業担当者4名により計49件収集した。対話対象・内容の分類を行い、その変容から、仮説の有効性について検証した。また対話エピソード記録をできるだけ授業日のうちに記録・回収し、授業担当者間でその場面を振り返り、気づいたことを共有することで、児童の非言語による表現等への理解促進を図り、チームとして授業改善に取り組んだ。

その結果、実践研究Ⅱの結果と比較すると、グループ1では全体に占める「教員」との対話の割合が、グループ2には「友だち」の割合に増加が見られた。これらの変化はあったが、2集団ともに「教員」に「働きかけた」割合は同様の結果を維持した。このことから、仮説の有効性が明らかとなった。同時に、対話エピソード記録を活用してチームづくりをすすめたことで、授業担当者間で児童理解がすすみ、児童の様子に合わせた支援の提案や課題難易度調整につながった。また教員自身が自分の行動を振り返り、改善する機会とすることもできた。

### 5. 総合考察と今後の課題

実践研究ⅠのアセスメントおよびⅡ・Ⅲの授業改善に伴う対話エピソード記録と対話対象・内容の分類結果の変化から、知的障害のある児童の対話的な学びは、「教員」に対して「反応した」ものが多く、非言語による対話行動は成立しにくいことが明らかとなった。発達段階が1歳台の集団、3～5歳台の集団ともに対話的な学びの促進には、言語理解のアセスメントに基づいた指示の工夫、授業中の活動の課題分析、ICT機器の活用、教員の共感的反応等が重要であり、これによって学びが深まることも示唆された。今後の課題として、これらの環境設定が図工の教科以外の場面においても対話行動が促進されるのかについて検証する必要がある。