

知的障害特別支援学校高等部の話し合い活動における生徒の特徴と教材の在り方に関する一考察

作業学習における商品開発に関する話し合い活動の事例分析

〇濱田曜

仲矢明孝

（岡山大学教育学部附属特別支援学校）（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 話し合い活動 対話的な学び エピソード

【目的】

特別支援学校学習指導要領解説総則等編では、言語活動の充実について、指導に当たっての配慮事項が示されている。しかし、知的障害特別支援学校では、話し相手との意識のズレや表現方法の未熟さ、言葉の意味理解の難しさなどにより、生徒同士の話し合いが成立しにくい状況がしばしば見られる。本研究では、知的障害特別支援学校高等部作業学習の話し合い場面の記録を整理・分析することにより、話し合い場面における知的障害生徒の特徴及び教材の在り方について検討する。

【方法】

1. 対象：知的障害特別支援学校高等部陶芸班の 1~3 年生 4 名の生徒を対象とする。なお、対象生徒の保護者には、研究の目的や方法等について説明し、研究参加への同意を得た。
2. 分析：202X 年 2 月 22 日、25 日、26 日の 9:40~10:30 の授業をビデオカメラで記録した。授業内容は、保護者に行った希望する新商品案のアンケート結果を基に、それが「売れるか・売れそうにないか」「作れそうか・難しそうか」についての話し合いであった。映像資料を基に、話し合い場面の生徒と教師の発言の逐語録と生徒の感情の推察や、指導場面での教師の内言をエピソードとして記述した。これらのエピソードの中から、話し合いに関する生徒の特徴が見られた場面及び生徒同士の話し合いが成立した場面を抽出し、生徒の特徴と教材の在り方について考察する。

【結果】

3 回の授業における代表的なエピソードを以下に示す。

エピソード①（22 日）テーマ「売れるか・売れそうにないか」※「私」は筆者を表す。

私が生徒 A に尋ねると、「多少売れるか売れん」と意見を捻り出した。私は、生徒 A が困りながらも話し合いに参加しようとしているなと感じ、「そうなんよ、売れるか売れんのよ。先生もな、分かんない。どっちでもいいんよ、どう思う？」ともう一度聞いてみた。生徒 A は少し興奮し、話し合いに参加しようと必死な様子で「（作るのが）ちょっと難しい」と答えた。生徒 A は「売れるかどうか」ではなく「作れるか作れないか」で考えていた。（中略）私は再度「生徒 A は？」と尋ねると、少し間を置いて「売れなさそう」と呟いた。理由を尋ねると、「これがちょっと難しいから」と、作る際の問題点を答えた。「売れるか売れないかはちょっと難しかったか」と声を掛けると、生徒 A はしゅんとした感じで頷いた。

エピソード②（25 日）テーマ「作れそうか・難しそうか」

私は、生徒 B の母が提案した花壇のピックのアンケート用紙を手に持ち、「花壇のピックは作れそうか、難しそうか？」と問い掛けた。生徒 C は「でもそれって形によるかな」と言った。私は、話し合いの思考の材料になるようにと、意見を肯定か否定かで分けて板書していた。「これは、できそう派の意見？できなさそう派の意見？」と尋ねた。生徒 C はピンときていない顔をしていたので、「はてな派の意見？」と尋ねると、即座に「はてな派」と答えた。他の生徒に尋ねると、生徒 B は「できそう」と即答した。理由を尋ねると、「全然新しい商品だからです」と、「売れそうか」と「作れそうか」を混同して答えた。そこで、「作るの難しそうですか、できそうか、どっちだと思う？」と板書を指さしながら尋ねた。私が言い終わらないうちに生徒 B は、「先生、もし難しかったら百均で売ってんじゃないですか、それ売ればいいんじゃないですか？」と言った。（中略）私は生徒 B に、今回の話し合いをしているかを確認しようと、「これを備前焼で作るのが簡単、できそうか、難しそうか？」と尋ねた。生徒 B は「できそうです」と即答した。理由を尋ねると、「何か簡単そうだから、棒を付けるだけでいいから」と答えた。生徒 C はピックの上部の形を問題としていたが、生徒 B は下の棒を付けることについて考えていた。

エピソード③（26 日）テーマ「作れそうか・難しそうか」

風鈴の作り方を iPad で検索すると、植木鉢を使って作る風鈴があった。私が「なんか、植木鉢でもできるらしいぞ」と言うと、生徒 B は「植木鉢？先生、今、植木鉢作ってますよ！」と気付きを嬉しそうに発言した。そこで、私は植木鉢を使って風鈴の見本を作った。生徒 B は嬉しそうに「風鈴できました！」と他の先生にも報告していた。生徒 A も「これ売った方がいい」と嬉しそうに言った。私が相槌を打つと、生徒 C は「でも、それ風に乗るか分からない」と言った。生徒 B はこの話を聞き、「先生やってみようよ！外行って」と発言した。生徒 C は、自分の考えを聞いてほしいように「風鈴っ

て普通、風の勢いで、これ、こういってこ鳴るやん」と風鈴の下の方を触りながら話した。全員で実際に鳴らしてみた後、私は「もうちょっと改良すると、できそうか？難しそうか？」と尋ねてみた。生徒 B は「ああ、良さそう！こういう風にすればいいんじゃないんですか？」とイメージがもてたことで自信をもって発言した。生徒 A は「うどん屋さんみたい」と言った。生徒 C に尋ねると「あー、どっちもどっち」と悩んでいる様子で答えた。私は「できそうな意見と、難しそうな意見をどっちも教えて」と聞くと「できそうな意見だったら、普通に、風鈴の型として使えそうだけど、難しそうだった場合、もう風鈴じゃないやん」と植木鉢を使うことに抵抗を感じているようだった。私が「作るのが難しそうってこと？」と尋ねると、生徒 C は「いや、お客さんがどう思うか。風鈴じゃないって言われそう」と言った。（中略）生徒 D に尋ねると、「できそう」と少し自信なさそうに返答した。理由を尋ねると「このやり方でできそう。でも、音が鳴るか分かんない」と見本のときにも起こった現象を心配していた。私は「もっと薄くしたらできると思うよ。できそうかな？」と尋ねると、「うん」と返事をした。（中略）最後に生徒 A に尋ねると、「できそう」と答えた。理由を尋ねると「風鈴…が…気持ちいいから」と言葉に詰まりながら音色が心地よくなったことを話した。

【考察】

3 つのエピソードから話し合い場面における生徒の発言の特徴は次の 3 点、即ち、①教師の意識とズレのないやりとり（生徒 C, D）、②教師の意識とのズレはあるが本人なりの理解に基づいた話題に沿った意欲的発言（生徒 A）、③他者の意図は理解しているが自分の思いを優先し、自分のストーリーに沿った発言（生徒 B）にまとめることができる。

生徒が思考する課題については、エピソード①の生徒 A、エピソード②の生徒 B, C のように、既知の知識や経験以外に判断材料がない場合、教師の問い掛けに対し、教師の質問とはズレた返答が見られた。子どもは「学習課題」がつかめていないと、教材とつながれない（佐藤、2012）のであり、教師は生徒とやりとりする際、写真という物を介しているつもりでも、生徒たちは教材ではなく教師の顔色や言葉を手掛かりとしてやりとりしていた可能性も考えられる。教師の質問の意図とズレたやりとりが見られる場合、生徒を教材に戻すために「教材の何を見るか」について介入する手続きの必要性が示唆される。

本授業では、生徒が思考する手掛かりとして、画像と実物を提示した。画像を提示した際、エピソード②のように、教師の質問の意図と生徒の捉え方にズレが生じており、その他のエピソードからも、同様にズレが多く見られた。知的障害のある生徒の経験範囲は狭い場合が多く、生徒間で話し合いのテーマのイメージを共有しにくいと考えられる。近年の特別支援学校の授業では、インターネット等の普及により、エピソード②のように、授業では画像を提示してイメージの手掛かりにしようとするものが多くなっているが、画像を扱う場合の課題に留意することが必要であろう。

一方で、本授業の場合、実物を提示した際には生徒からの自発的な発言が増え、生徒同士の話し合いも活発化していた。特に、エピソード③では、「作れそうか・難しそうか」という抽象的テーマに比べ、実物を用いた「風鈴を鳴らすために」という具体的テーマの場合、話し合いは、活発であった。一人ひとりの子どもが教材とつながることで、今度はそれを「媒介」として子ども同士がつながることができる（佐藤、2012）のであり、話し合いの際に提示する最適な教材の選択と生徒をつなぐことの重要性が示唆される。

（HAMADA Yo, NAKAYA Akitaka）