

[特別支援教育]

主体的・対話的で深い学びに向けた話し合い活動についての一考察 -特別支援学級における「クラス会議プログラム」の実践を通して-

入澤亜由美*

1 問題と目的

共生社会の形成に向けた、インクルーシブ教育システムの構築についての方向性が出され、学校運営を進めるよう求められている。インクルーシブ教育システムについては、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。」³⁾と説明されている。また、現行の学習指導要領では、学校で学ぶ内容が、生きて働く知識や力として育まれることになる過程として、「主体的・対話的で深い学び」を挙げている⁴⁾。

以上のような教育の方向性において、特別支援学級が果たす役割とは何であるのか、改めて考えるようになった。山中(2018)⁶⁾は、特別支援学級と主体的・対話的で深い学びについて、「学びの連続性」「一人一人に応じた指導の充実」「自立と社会参加に向けた教育の充実が求められている」点に触れ、特別支援学校指導要領でも「資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」が同じく追及されていることに触れている。今井(2015)²⁾は、インクルーシブの視点に立ち、「子どものニーズに合わせた個別指導は重要であるが、子どもたちの関係性が孤立化している現状だからこそ、学校や学級において集団で学び合い、互いに育ち合うことを十分に保障する必要がある。」と指摘している。これらの指摘から、これからの特別支援教育では、これまでも行われていた「一人一人に応じた指導の充実」はもちろん重視されるが、「学びの連続性」を大事にし、将来社会で共に生きていく一員としての「資質・能力」を育てることについて、今まで以上に意識して取り組む必要があると言える。

自分の特別支援学級での授業を振り返ると、個別指導が中心となり、それぞれの課題に応じた指導の時間が多くを占めていた。そのため、対大人とのかかわりが多くなり、受け身になりやすいという面があった。そして、特別支援学級での学びが、交流学級で十分に生かされていないという課題があった。子どもたちの主体性を育て、交流学級でも生かされる力を育てるためにどうしていくとよいか、検討をしていた時、「クラス会議」の実践について学ぶ機会があった。赤坂は学級経営の視点から「協働力」の重要性を指摘し、「ルールの定着」と「認め合う人間形成」の可能性を挙げ、実践を行っている¹⁾。それらの実践を参考にし、高山(2016)⁵⁾は子どもが安心し、自信をもって過ごせる学級づくりの実践を行っている。高山は「クラス会議プログラム」を自学級に合うように組み直し、学級の課題解決を目指して「クラス会議」を中核に据えた学級指導を行った。当学級の実態から、それらの実践をそのまま行うことは難しいと思われたが、このような視点に立ち、授業を構成することで、今後の特別支援学級における指導について、方向性を見いだせるのではないかと考えた。

そこで本研究では、特別支援学級において高山(2016)の実践を参考に、「クラス会議プログラム」を当学級に合うように組み直した話し合い活動を実践し、特別支援学級における主体的・対話的で深い学びについての方向性を探りたいと考えた。今回は生活単元学習において実践することとする。

2 研究の方法

(1) 児童の実態

当学級(知的障害学級)は異学年で構成されている。人とかかわりたいと思い、積極的にかかわる児童が多い。しかし、コミュニケーションや感情のコントロールに課題があり、ルール等を理解するまでに時間が掛かったり、守れな

*刈羽村立刈羽小学校

かったりすることが多い。また、常にこのクラスにいるわけではなく、国語、算数の時間に特別支援学級で学習する児童が多い。しかし、週に2回、生活単元学習で定期的に顔を合わせる機会があり、互いのことはよく知っている。まともにはあまりないが、それぞれ関心を持ち、温かい交流ができていく。児童の実態は表1の通りである。

表1 生活単元学習にかかわる児童の実態

児童	実態（生活単元学習での様子を中心に）
A 知的障害学級 4年	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の内容を理解することが難しい。知的発達遅れの疑いがある。 ・こだわりが強く、新しい活動が苦手である。 ・人前で話すことを恥ずかしがり、自分からは話そうとしない。
B 知的障害学級 2年	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の内容を理解することが難しい。知的発達遅れの疑いがある。 ・自分の気持ちをうまく言葉に表せないことがある。 ・慣れた人とは安心してかわり、発言する。
C 自閉症・情緒学級 6年	<ul style="list-style-type: none"> ・行動に支障が出るほど落ち込むことがある。気持ちが不安定になりやすい。 ・やりたいことは見つけられるが、他の人の言動で落ち込み、意見を言えなくなることがある。 ・最後まで取り組むことに課題がある。 ・人前で話すことに自信をもち始めている。
D 自閉症・情緒学級 4年	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の内容を理解するのに、説明が必要。 ・他の人の行動に影響を受けやすく、集中が途切れやすい。 ・人前で話すときに、声が小さい。
E 自閉症・情緒学級 2年	<ul style="list-style-type: none"> ・はっきりと自分の意見を言う。 ・相手が傷つくようなことを言うことがある。 ・やりたいことを主張するが、譲ることもできるようになってきた。
F 自閉症・情緒学級 2年	<ul style="list-style-type: none"> ・こだわりが強く、自分のペースで活動する。 ・やりたいことを見つけ、主張することはできる。 ・思うようにいかないと泣いたり怒ったりすることがある。

(2) 話し合い活動の計画

生活単元学習は週に2回、自閉症・情緒障害学級と合同で行っている。「児童の興味・関心を生かした活動を設定し、小集団で協力して活動するよさを味わい、生活に必要な知識や技能、態度を身に付けることができるようにする。」という年間目標を置き、表2のような活動を行っている。本実践は7月の野菜の収穫に関連させて行うこととした。野菜を育てる活動は全員の共通体験であり、一人一人が思いをもって話し合うことが可能になると考えた。

表2 生活単元学習の年間予定

月	活動内容	月	活動内容	月	活動内容
4	新生を迎えよう	8・9	みんなで作ろう（作品展）	1	冬の遊び
5	野菜を育てよう	10	校外学習に行こう	2	1年間がんばった会をしよう
6	↓ 交流会をしよう	11	仲良く遊ぼう	3	6年生ありがとうの会をしよう
7	▼ 野菜を収穫しよう	12	交流会をしよう		

本実践では3時間の話し合い活動を構成し、実践する。1、2時間目で、仲間と輪になって話す経験をする機会を設けた。そして3時間目に、テーマについて話し合う活動を設定した。児童の行動観察をもとに、児童の変容を整理し、この実践の成果と課題について検証する。話し合い活動における児童の目標は表3のように設定した。

表3 話し合い活動の児童の目標

児童	話し合い活動の目標
A 知的障害学級 4年	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いで何をするかが分かる。 ・最後まで話し合いに参加する。 ・教師の支援を受け、発言する。
B 知的障害学級 2年	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いで何をするかが分かる。 ・自分の意見を周りの人に伝えるように話す。 ・聞かれたことに対し、自分なりに意見をもって参加する。
C 自閉症・情緒学級 6年	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの内容や全体の流れを理解する。 ・言いたいことを整理して、自分の意見を話す。 ・落ち込んだ時は、気持ちを切り替え、活動に参加する。
D 自閉症・情緒学級 4年	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの内容や全体の流れを概ね理解する。 ・相手に聞こえるように発表する。 ・必要に応じてクールダウンをし、活動に参加する。

E 自閉症・情緒学級 2年	・話し合いの内容や全体の流れを理解する。 ・相手の意見を最後まで聞く。 ・相手が傷つかない言い方で発言する。
F 自閉症・情緒学級 2年	・話し合いで何をすることが分かる。 ・最後まで話し合いに参加する。 ・反対の意見が出ても、怒らず聞く。

(3) 話し合いの方法と手立て

「クラス会議」の実践を参考にし、話し合いの方法と手立てを検討した。対等性を大切にするために「輪になる」こと、発言者が分かるように「トーキングスティックを使う」こと、参加者としての意識をもつことができるように「パスを認める」ことなどを参考にした。トーキングスティックは、時々授業の感想などを話すときに使っていたマイクを使うことにした。児童にとってはなじみがあり、関心をもつきっかけになるのではないかと考えたためである。また、「パス」を使うことで、話すことが苦手な児童も一言は話す機会を設けたいと考えた。また、話し合いの前に人前で話すことを繰り返すことで、安心して取り組めるようにしたいと考えた。

3 実践

3時間の計画は表4のように計画した。

表4 3時間のねらいと活動の流れ

1時間目	ねらい	・仲間と向き合って話すことを経験し、話し合いに向かう気持ちを高める。
	活動の流れ	1 輪を作ろう（この活動についての説明、移動して輪を作る） 2 お話しよう（好きなこと発表）
2時間目	ねらい	・仲間と向き合って話すことを経験し、話し合いに向かう気持ちを高める。
	活動の流れ	1 輪を作ろう 2 お話しよう（どっちが好き？） 3 話し合いのルールについて確認
3時間目	ねらい	・仲間と向き合って話すことを経験し、話し合いに向かう気持ちを高める。
	活動の流れ	1 輪を作ろう（輪を作る、話し合いのルールの確認） 2 お話しよう（野菜を使ってどんなことをするか相談しよう） 3 振り返り

(1) 1時間目「輪になってお話しよう1」（20分間）

1時間目の活動は生活単元学習の時間の前半20分間で行った。発言がしにくい児童も参加しやすくなるよう、円になり、互いの顔を見ながら話しをすることから始めることにした。

活動の導入では、MTが「みんなでより楽しく活動を考えて進めていけるように、みんなで意見を出し合えるようにしていきたい。」「お話するのが少し苦手でも、参加しやすい方法をみんなで考えていこう。今日はお話をする練習をしよう。」ということと「マイクをもった人が話す。」「言いたくない時や言えない時はパスをしていい。」ことを伝えた。

そして、「輪をつくらう」の活動では、「みんなの顔が見えるように、椅子も一緒にもって輪を作りましょう。」と声を掛け、活動をスタートした。STのサポートを受けながら、特にトラブルなく輪を作ることができた。ここでは特にタイムを測ったりすることはしなかった。

「お話しよう」の活動では、今回は他の人の意見とつなげるなどは特に指示せず、自分の思いを人前で話すことを目的とした。マイクを持つことで楽しい雰囲気になり、想定していたより楽しそうに話し、次の人にマイクを渡す様子が見られた。人前で話すことが苦手なA児は、マイクを渡されると受け取ることができたが、話すことは難しく、STに促されて「パス」と言った。「好きな食べ物」「好きな色」「好きな遊び」というテーマで3周したところで、活動を終了した。6人中5人は何かしら自分の好きなものを話した。A児もSTの支援を受けて「パス」と言うことができた。

(2) 2時間目「輪になってお話しよう2」

2時間目の活動も、生活単元学習の時間の前半20分間で行った。

「輪を作ろう」では、2回目ということもあり、特に困ることはなく、スムーズに動いていた。C児がA児、B児の椅子を動かすことを支援している姿も見られた。

「お話ししよう」では、他の人の意見も聞きたくなるような内容にしようと考え、「AとBのどちらが好きか。」をテーマにした。「カレーライスとオムライスのどちらが好きか。」というテーマでは、最初はMTが「わたしはオムライスが好きです。どうしてかという、ケチャップが好きだからです。」というモデルを示した。C児は「悩む・・・。」と言ってパスをした。続いたB児、D児はそれぞれ自分の好きなものを言った。E児は「私はカレー。」と言って隣のF児にマイクを渡した。F児は「僕はオムライスです。卵が好きだからです。」と言った。A児はSTが声を掛け、「カレー。」とSTに答えた。STと一緒に「カレー。」とみんなに伝えた。1周した後、C児は言いたくなかったようで、マイクをもらい、「カレーが好きです。給食のカレーが好き。」と話した。1回目の「お話ししよう」に比べると、話したいという姿が見られ、マイクを自分から受け取るような姿が見られるようになった。他の人が話していることをよく聞いて、「カレー食べたい。」「へ〜。」とつぶやく姿も見られた。

活動の最後に、「マイクをもった人が話す。」「パスをしてもいい。」というルールについて、児童にどうだったかを聞くと、「マイクがあると話しやすい。」「パスができるのはいい。」と好意的に捉えていることが分かった。

(3) 3時間目 単元名「収穫する野菜について話し合おう」における話し合い活動

3時間目では、話し合い活動への意識も高まり、安心して参加できるようになってきた様子も見られたため、話し合っ決めて活動へと進めることにした。そこで3時間目は、野菜の栽培活動で育ててきた野菜を使って、どんなことをしたいかを話し合うことにした。

一つ目の話し合いのテーマは「枝豆」にした。「枝豆で何をしたいですか？①料理②プレゼント③その他」というテーマと選択肢を示した。児童は、円になって互いの顔が見えるように座り、「マイクを持った人が話す。」「パスをしてもいい。」というルールは継続した。今回は選択肢から選ぶということにしていたので、選択肢を示す3択の札を用意した。

マイクを渡し、意見を聞くと、「①料理」「②プレゼント」のどちらかを選んだ児童が多かった。「①料理」について、どんな料理をしたいのかを尋ね、順番に話すようにすると、D児が「コロケ」B児が「アイス」A児、C児、E児、F児は「ゆでる」という意見が出た。料理名の話になると、B児やD児、E児など、次々に意見を言いたい様子が見られたが、その時間は順番を守って話を進めた。「②プレゼント」については、A児、B児、C児、D児、F児は「家族にあげたい。」、C児、D児、E児、F児は「先生にあげたい。」という意見が出た。「～さんと同じで」という言い方で話をつなげる児童もいた。話し合いのまとめとして、「①料理」「②プレゼント」のどちらもやってみようということになり、具体的な料理名については、もう少し絞ってから話し合うことにした。

二つ目の話し合いのテーマは「さつまいも」にした。「さつまいもで何をしたいですか？①料理②プレゼント③その他」というテーマと選択肢を示した。マイクを渡し、意見を聞くと、「①料理」という意見が多かった。枝豆の時と同様に、どんな料理にしたいかを尋ね、順番に話すようにすると、A児、B児、C児、D児、F児は「お菓子を作りたい。」、E児は「大学芋を作りたい。」と意見を述べた。もう1周し、「クッキー」「アイス」「ケーキ」などの具体的なお菓子の名前が挙がってくると、「もっと言いたい。」とE児は手を挙げて発言しようとした。そこでも、順番を守って話を進めた。

話し合いのまとめとして「①料理」をすることは決定した。料理名については、枝豆同様、もう少し調べてから決定しようということになった。

4 考察

(1) 児童の変容から

それぞれの児童の目標と実際の様子についてまとめた(表5)。

表5 主体的・対話的で深い学びにかかる授業の様子

児童	話し合い活動の目標	授業での様子
A 知的障害学級 4年	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いで何をすることが分かる。 最後まで話し合いに参加する。 教師の支援を受け、発言する。 	<ul style="list-style-type: none"> STの声掛けをたよりに、内容を理解して参加した。 途中で退席せず、参加した。マイクをもつ人を見る様子が見られた。 STの支援を受け、「パス」と言ったり発言をしたりした。

<p>B 知的障害学級 2年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いで何をすることが分かる。 ・聞かれたことに対し、自分なりに意見をもって参加する。 ・自分の意見を周りの人に伝わるように話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・内容を理解して参加した。 ・さつまいもでアイスを作りたいなど、自分の意見をもって参加した。 ・マイクをもったことで、話すことに集中することができた。周りの人に聞こえる声で発言した。
<p>C 自閉症・情緒学級 6年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの内容や全体の流れを理解する。 ・落ち込んだ時は、気持ちを切り替え、活動に参加する。 ・言いたいことを整理して、自分の意見を話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の流れが分かると、他の児童のサポートをしようとする様子も見られた。 ・落ち込むことなく活動に参加した。 ・選択肢から選んで発言する場面では、悩んですぐには発言しなかったが、時間内に気持ちを整理して決めた。 ・もっと言いたいという姿が見られるようになった。
<p>D 自閉症・情緒学級 4年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの内容や全体の流れを概ね理解する。 ・相手に聞こえるように発表する。 ・必要に応じてクールダウンをし、活動に参加する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・内容や活動の流れを理解して参加した。 ・初めは少し緊張した様子が見られたが、慣れてくるとマイクを持つとすぐに発言するようになった。 ・クールダウンをする必要はなく、落ち着いて参加した。
<p>E 自閉症・情緒学級 2年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの内容や全体の流れを理解する。 ・相手の意見を最後まで聞く。 ・相手が傷つかない言い方で発言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・内容や活動の流れを理解した。 ・自分の意見をたくさん言いたいという様子が見られたが、マイクを持った人が話すというルールを守って、他の人の発言を聞くことができた。 ・口調はきついこともあったが、マイクを持つことで話し方を意識している様子が見られた。
<p>F 自閉症・情緒学級 2年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いで何をすることが分かる。 ・最後まで話し合いに参加する。 ・反対の意見が出て、怒らず聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・内容を理解して参加した。 ・時々集中できずに体を揺らしていたが、他の人の意見を聞いて発言する様子が見られた。 ・他の人の意見に対し、怒ることはなく、マイクを持った人の話をよく聞いていた。

(下線は主体的・対話的で深い学びに関連した様子)

この実践の前は、何かを話し合う時、自分の思いを主張し続けたり、自分の世界に入って話し合いに参加できなかったりする姿が多く見られ、全員で話し合ったとは言えない状況だった。今回の実践を通して、「みんなで話し合う」という場と方法を整えることで、全員が安心して活動に参加することが可能になった。これまでほとんど参加できていなかったA児は、教師の支援を受けながら「パス」と言って参加することが可能になり、3時間目には発言もすることができた。また、主張が強かったE児は、ルールを示し、確認しながら進めることで、他の人の意見を受け止められるようになった。

これらのことから、本実践での児童の目標は概ね達成でき、「クラス会議プログラム」を当学級に合わせて構成したものにより、主体的・対話的で深い学びに向かう、児童同士の対話が可能になることが分かった。

(2) 主体的、対話的で深い学びに向けて

3時間の実践を振り返り、成果があったのは「話し合いたい。」という意欲の高まりであると考ええる。

意欲が高まった要因は大きく2つあると考える。一つ目は、「多様な参加が可能になった点」である。「パスをしてもいい。」というルールは、発表を苦手としている児童への配慮が目的だった。パスを認めたことで、いつもであれば発表を促されてから恥ずかしがってもしもじするようなことが見られていたが、「パス！」と発言することには抵抗感がなく、自分から言うことができた。パスした以外は他の人の発言を聞いているようで、例えば作りたい料理の話題になった時等は「ケーキをつくりたい。」など発言することができ、「参加」することができた。そのように、児童の「発言したい。」「今は発言したくない。」という自己選択の機会を提示することで、児童は主体的に決定することが可能になり、おのずと主体性が高まったのだと考えられる。また、話すことが苦手ではないE児にとっても、話したいタイミングでないときはパスをするなどして、意見をまとめる時間を確保していた様子が見られた。このように、児童がどうしたいかを選び、どのような形でも「参加しているんだ。」と感じられるようにすることで、その話し合いの一員であることが意識付けられたのだと考える。

二つ目は、「安心して話せる場になった点」である。これまでは話合いが成り立たず、全員が参加できる話合いができないという実態があった。「何を話しているのかわからない。」「話したい人だけが話していて、聞いているだけでつまらない。」「自分の意見を言うのがはずかしい。」という児童にとっては、不安が高まる要因があったと考えられる。そこで、主体的な話合いを可能にするために「どうすればいいかが分かる。」「何をしているのかが分かる。」という条件を満たした場面設定をした。その際に、クラス会議プログラムの実践を参考にした流れをもとに、更に視覚支援や選択肢の提示など、児童に必要な支援を加え、授業を構成した。「マイクを持った人が話す。」というルールは、安心して話ができる環境設定として行った。児童はマイクに興味をもち、マイクをもつうれしさがあつたようで、その人以外は聞くということについても、予想より困難なくルールを受け入れた。このことから、話合いにルールを設定したことは、児童が安心して話合いに参加するために有効であったと考える。自分の発言が認められるということ、話す機会が確実にあること、パスをしても参加していると認められることなど、安心した理由は児童によって異なるが、「それもいいんだよ。」という条件をあらかじめ示すことが安心につながったといえる。

今回の実践は児童が「主体的に参加できるようになる。」という初歩段階は達成することができたと考えている。しかし、学んだことを現在の生活や将来に生かしていけるような「対話的で深い学び」の段階までにはいかなかったと考える。今後、本実践のような話合い活動を継続し、主体的に話し合い、学び合う集団を育てていくことで、学んだことを自分の経験と結び付け、生活に生かしていけるような学びになるようにしていきたい。

5 おわりに

本実践後、話合いの続きを行った。枝豆は取り立てを自分たちで茹で、おいしくいただき、また、それぞれの交流学級担任と家の人にプレゼントをした。さつまいもは、本やインターネットで調べて話し合い、さつまいも入りのカップケーキを作った。それらは子どもたちが話し合っただけで決めたことであり、「自分たちです。」という意識をもって生き生きと活動に取り組む様子が見られた。実践をしてみて感じたのは、今までも特別支援教育で行われてきた「児童の実態を考慮したスモールステップの手立ての有効性」と、「同じパターンで行うことの効果」である。輪になって好きなものを話す活動を繰り返したり、テーマを変えて同じ形式で話し合ったりする、「繰り返しの活動」は、これまでも特別支援学級の学習においても重視されてきたことである。「繰り返すこと」は、児童が見通しをもって活動に参加するのに効果的であり、安心して活動に取り組むことができるようになる。これまで行ってきたことも生かしていきたいと感じた。

また、これまで、生活単元学習で生活に生かせるように、という思いをもって活動を設定してはいたが、教師がすると決めたことを「させる」ことが多かったという反省がある。そのような活動でも楽しそうに取り組む姿は見られていた。しかし、児童が「決める」「選ぶ」「考える」ことを改めて大切にしていくことで、「自分たちです」「自分たちの活動」という思いは強くなった。今回の実践から「子どもの思いに立ち返ること」の重要性を改めて感じた。児童の学びが将来につながる学びになるよう、今後も取り組んでいきたい。

引用参考文献

- 1) 赤坂真二（編著）、近藤佳織（共著）、『いまクラス会議がすごい！』学陽書房、2014年
- 2) 今井理恵『インクルーシブ授業をつくる』ミネルヴァ書房、2015年、62pp
- 3) 文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」報告、2009年 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
- 4) 文部科学省「総則・評価特別部会、小学校部会、中学校部会、高等学校部会における議論の取りまとめ（案）」、2016年 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/attach/1374509.htm
- 5) 高山史「子どもが安心し自信をもって過ごせる学級を目指して－「クラス会議」を中核に据えた学級指導を通して－」、上越教育大学、教育実践研究第26集、2016年、119-204pp
- 6) 山中冴子「特別支援教育の視点からみた新学習指導要領の議論～「主体的・対話的で深い学び」を中心に～」埼玉大学紀要、教育学部、67(1)、2018年、53-60pp