

小学校知的障害特別支援学級における協働的な学びづくり －物語論的アプローチと環境構成の考え方をを用いた生活単元学習の試み－

The Creation of Collaborative Learning in Elementary School Special Support Class for Intellectual Disabilities － An Attempt of Life Unit Learning by Narrative Approach and Formation of Environment －

福 江 厚 啓

要旨

近年、「多様な特性をもつ子どもが共に学ぶ」ということが求められている。しかしながら、子どもの個人差が大きく発達課題も異なる特別支援学級において、期待されるような学びは十分に保証できるのであろうか。この問いに対し筆者は、近年学際的に注目が集まりつつある「物語論的アプローチ」の考え方と、幼児教育における先行研究の成果である「環境構成」の考え方を取り入れた生活単元学習を提案し、その意義についての考察を試みた。

キーワード：特別支援学級 (special support class) / 協働的な学び (collaborative learning) /
物語論的アプローチ (narrative approach) / 環境の構成 (formation of environment)

I. はじめに

近年、「多様な特性をもつ子どもが共に学ぶ」ということが求められている。例えば、平成28(2016)年4月、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(いわゆる「障害者差別解消法」)が施行され、学校における「合理的配慮」が法的拘束力をもって求められるようになった。これにより、多様な特性をもつ子どもが共に学ぶ、いわゆる「インクルーシブ教育」の実践はこれまで以上に増え、今後その在り方もより多様化していくことが予想される。

また、最近話題となっている「アクティブ・ラーニング」においては、「主体的・対話的で深い学び」を通して「資質・能力」を身に付けていくことを目指しているが、その中でも、中心的役割を担っているのが「共に学ぶ」ことであり、「共同学習」の概念である。「共同学習」はアメリカで1980年代に最も盛んに開発されたということであ

るが、その社会的背景には、移民・貧困・発達障害などが社会問題化し、一斉授業、説明中心の授業の見直しが起こったことにある、ということである*1。このことから、アクティブラーニングもまた、多様な特性をもつ子どもが共に学ぶことを前提としつつ、その中で学びを深めていくことを目指していることがうかがえる。

このような社会的要請の背景には、個人レベルでも社会レベルでも様々な多様性が顕在化しつつある時代の波があり、教育にその対応が求められていることは言うまでもない。教育の現場である学校においても、この「波」は次第に勢いを増しつつある。既に多くの学級では様々な個性をもつ子どもが共に学び、前述したアメリカの例ではないが、様々な家庭の事情を抱えた子どもや発達障害をもつ子ども、外国人の子どもなど、学習にハンディキャップのある子どもも少なくない。特別支援学校や、小学校に設置された特別支援学級においても、それこそ様々なニーズから様々な課題を抱えた子どもたちが在籍し、場を共有して学習しているのが現状である。しかも、そのニーズは

FUKUE, Atsuhiro

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
生活科教育法、社会科教育法、小学校教育実習指導

年々高まりつつある。

ここで一つの課題が生ずる。子どもの「多様性」は、消極的に捉えれば学校現場が対応すべき現象であり、積極的に捉えれば、個々の学びを深める重要なファクターであることは言うまでもない。これは理解できる。だが、果たして現状の、そして今後迎えるであろう子どものさらなる「多様性」の中で、期待されるような学びは十分に保証できるのであるか。ことに、特別な支援を要する子どもたちが共に学ぶ「特別支援学級」において、このアンビバレントな課題は今後ますます大きくなっていくのではないと思われる。

卑近な例を挙げて恐縮ではあるが、筆者がかつて担任していた知的障害特別支援学級においても、このアンビバレンスを痛感することは多かった。わずか4名と、法定定員8名の半分にもかかわらず、既に「協働」はおろか、共に心と力を合わせて物事を行う「協同」あるいは単に関係をもつ程度の「共同」すら、その個性故に支援なしには困難な場合もあった。学年、発達課題、認知特性、生活経験、趣味趣向のばらつきは、通常の学級のそれに比して、人数が少ない分、より顕著であるとさえいえよう。

それでは、子どもの「多様性」が大きくなりすぎた特別支援学級においては個々の特性に応じた個別の学習のみが行われればよいのであって、「共に学ぶ」意味はないのであろうか。結論からいえば、この問いには、全国一律の回答は存在しない。在籍する子どもの人数や発達課題、あるいは相互の関係性にもよるであろうし、そもそも「何を学ぶのか」によるともいえる。また、視点を特別支援学級から少し広げて学校全体を俯瞰したとき、学級の人数編成やカリキュラムなど、その体制によっては、特別支援学級は個別指導に特化した方が合理的、ということもなきにしもあらずであろう。

しかしながら、一方では、あらゆる場面において「共に学ぶ」意味が全くゼロになるということは、まずない。むしろ、知的障害特別支援学級の子どもたちを観察していると、自己完結できない何かを補おうとするかのように、他者に応答的な関わりを求め、それにより学びを得ている場合も少なくはない。そうである以上は、特別支援学級

においても、共に学ぶことでその学習効果を最大限発揮するためにはどうあるべきか、という問いが必要ではないかと考える。

そのようなことを踏まえ、本稿では、特別支援学級における「協働的な学び」づくりについて一石を投ずべく、教育実践を踏まえて考察していきたいと考える。その際、①主として子ども理解及び状況把握の側面から「物語論的アプローチ」、②主として物的・空間的教育条件の面から「環境構成」、2つの観点を手がかりにしていくこととしたい。次章においては、かかる2観点のあらましを先行研究等から説明し、小学校における特別支援教育に取り入れることの意義について考察する。

Ⅱ. 物語論的アプローチと環境構成

1. 物語論的アプローチとは

子ども理解の方法論を包括しつつ、より大きな可能性をもつアプローチとして、近年注目されつつあるのが「物語論的接近」あるいは「ナラティブ・インクワイアリー」、「ナラティブ・アプローチ」(ナラティブはナラティヴと表記されることも多い)と呼ばれる研究あるいは実践の方法論である。本稿では、これらの概念を以下「物語論的アプローチ」と呼ぶ。

物語論的アプローチについては、医療、看護、心理学、社会学等、教育以外にもその研究・実践の範囲が広いものであるため、その全体像を紹介するには紙面に余裕がない。ここでは、小学校特別支援学級において、物語論的アプローチの観点を取り入れることの意義という観点に絞って、その先行研究を紐解いていくことにする。

(1) 物語(ナラティブ)という形式

まず、物語(ナラティブ)とはどのようなものをいうのであろうか。一般に物語とは、さまざまな出来事を時間の流れにそって筋立て、それを誰かに語ること、ないしは語られたものを意味する。私たちは自己や他人、物事や出来事をすべて言葉で認識し、捉えている。それを誰かに語る場合、私たちは出来事のすべてを語るのではなく、重要と思われる事柄だけを拾い上げ、つなぎ合わせ、筋立てて語る。逆にいえば、重要でないのみなき

れた事柄は捨象される。例えば、一週間の間には何度も食事を取り、毎日仕事に通い、夜には就寝しているが、取り立てて重要な変化がないような場合には「何もしない一週間だった」と語られることもある。自分や他人の像についても、語り手の目からみて注目すべき事柄や側面が拾い上げられ、つなぎ合わされて、「自分は（あの人は）…な人だ」などと語られる。もちろん、語り手が拾い上げた事柄や側面がその人のすべてではないし、その語り手が別の人にいつも必ず受け入れられるとは限らない。同じ人について、ある語り手と別の語り手が拾い上げる事柄や築き上げるイメージは、必ずしも同じとは限らない。

さて、このような性格をもつ物語ないしはナラティブについて、野口裕二は以下のようにいう。

「言葉は単独でもひとびとの生きる世界を変えてしまうほどの力をもっているが、それらがつなぎ合わされるとき、さらに大きな威力を発揮する。それが『ナラティブ』という形式である*2。」

野口がここでいう「言葉」は、自分で自分自身を語る「自己物語」においては、「エピソード」といい換えることもできよう。自分が体験した様々なエピソードを「自己イメージ」というある一定の見方から取捨選択し、それをまた自己イメージの筋に従って相互に関連付け配列したまとまりが、ここでいう「物語」なのである。

本稿で注目していくのは、子どもが自分自身について語る物語、すなわち「自己物語」であり、それを教師がどう見取り、その可能性を広げていくかにある。しかしながら、本稿の研究対象は小学校特別支援学級在籍の子どもであり、「語り」といっても書き言葉がおぼつかないこともあれば、話し言葉であっても十分な自己表現力を有している者ばかりとはいえない。さらには、自己を対象化して反省する「メタ認知」能力も個々において大きく差がある。それ故、「語り」の言語的側面のみならず、その表現や行為といった非言語的、無意識的側面、つまり身体的な「語り」もまた、（無自覚な場合も含めて）広義の「語り」として着目し、研究の対象としていく。いうなれば、子どもの姿そのものが広義の「語り」と考えて差し支えない。

さて、このようにして生成される内面的な「物語」は、本人の中での整合性はあるが客観的にみて普遍性をもつものではない。それゆえ、大人の目から見て理解しがたいこともないわけではない。この点については、幼児教育における子ども理解において以下のようにいわれることが明らかに示しているといえよう。

「そのときの様々な状況を考え合わせて、その幼児の立場から物事を見てみようとする姿勢、言動をその幼児の立場で受け止めてみようとする姿勢が教師には求められています。教師は、どうしても自分がこれまで育ってきた過程で経験してきたことによってつくられた自分の枠組みだけで幼児を見てしまいがちです。（中略）しかし、教師の目にはどのように映ろうとも幼児の行動には、そのようにせざるをえない理由があるのではないのでしょうか*3。」

ここでいう「そのようにせざるをえない理由」こそ、その子ども自身の「物語」が内包する「必然」なのだといえよう。前述の野口も、以下のように述べている。

「そういう展開のなかに、物語としての一貫性が見いだされたとき、わたしたちは、事態を理解したとを感じる。科学的な必然性や一般的な必然性はないが、『たしかにこういう展開がありうる』という感覚、それが『物語的理解』だといえる*4。」

このように考えると、教師は、自分自身のもつ既存のパラダイムにとらわれず、あるがままに子どもを見る必要があるということになるだろう。これについても、物語論的アプローチは「無知の姿勢」という有効な手立てをもっているのだが、ここでは紙面の都合上割愛することをお許しいただきたい。

このように、物語論的アプローチでは、現在の自分を起点とし、その自己イメージを成り立たせるような一貫性をもった時系列の「筋書き」として、一人ひとりの内面的な「物語」を把握することの一つの特徴がある。

同時に、もう一つの特徴として、ある瞬間の場面の全体図を総体的に把握することにつながる面もある。これらのことについて、前掲の野口は以下のように述べる。

「物語の形式をとることによって、より大きな説明力を獲得する。それは次の二つの作用を含んでいる。ひとつは、時間的認識という作用である。物語はさまざまな出来事を時間軸上に配列し、そのつながりを明らかにしてくれる。(中略)もうひとつの作用は空間的認識である。物語はさまざまな出来事をひとつの空間上に配置して、出来事の見取り図を提供してくれる*5。」

これについては、従来教育学が明確にしてこなかった「フィールドの論理(子ども・学習者、家族、教師、教材、環境等が教育という場において複雑に関係し合う中に働いている)」を解明することにつながるという指摘もある*6。いずれにせよ、子どもの内面を物語論的にとらえることで、その子どもを取り巻く周囲の状況を一人一人の立場に依拠しつつ関係性を含めて包括的にとらえることが可能となる。このことは、見取りを踏まえた支援や単元構想、教材の選定等に大きな可能性を開くものであると考えられよう。

(2) 物語の「構成」を促す～支援への可能性～

前項では、自己イメージを成り立たせるエピソードの取捨選択と再配列により、一貫性をもった「物語」が語られるということについて述べた。このような「自己イメージ」が先んじてあり、それに従って「語る」という、いわば「本質主義」的な見方がある一方で、その語りによりたえず自己イメージそのものが構成されているという「構成主義」的な見方もまた真であるといえよう。浅野智彦は「自己は、自分自身について物語ることを通して生み出される*7」と述べている。この立脚点に立ち、今一度物語論的アプローチについて考えてみよう。

先に述べた通り、様々な出来事がある一定の見方から取捨選択し、それをまたある一定の筋に従って相互に関連付け配列したまとまりが物語であるとすれば、その際には必ず、語られず関連付けられないものも存在する。そこに「自己物語が達成しようとする一貫性や完結性を内側から突き崩してしまうようなもの*8」があるゆえに、それらは意識的あるいは無意識的に排除され隠蔽されるのである。しかし、これを逆に考えれば、それら隠蔽されたものを「見えるようにすることによっ

て、一貫性や完結性を内部から揺さぶっていけば*9」、語りの修正により、自己物語は再構成され新たな解釈が生み出されていくということになるだろう。

このことは、教育実践における支援への可能性を示唆している。これを子どもの姿でいうならば、例えば、知的障害のある子どもは、近未来の活動に対し具体的なイメージ・見通しをもちにくい傾向をもっている。そこで、伏線となる何らかの「物語」を事前に提示しておくことにより、子ども自身の物語構成を促す積極的な支援ができ、子ども自身の文脈に基づいた価値ある学びにつながるのではないかと考えるのである。

佐伯胖は、知識には領域固有性*10があり、場面が異なるととたんに使えなくなる、という。ましてや小学生、しかも障害をもつ児童においては、意味や価値の理解が固有の場面と結びついていて当然といっても過言ではない。たとえ道徳教育番組でよりよい振る舞いを学んでいたとしても、実際には「それはそれ、これはこれ」なのである。これを物語論的アプローチの概念からいい換えるならば、場面の違いにより意図せず「隠蔽」されたものと見なすべきであろう。この隠蔽されたものが子どもの生活の文脈の中で相互に関連付くことが求められている。生活科で「情意的な気付き」と並び大切にされる「暮らしのなかで関連付けられていく気付き*11」は、まさにこのことを示しているものと考えられる。

もちろん、別の言葉で語り直せばいつもすぐに子どもの世界が変化するというわけではない。しかしながら、世界の見方の変化には必ず言葉の変化が伴っている。子どもをどのような言葉で捉え、意味付けるのかは、子どもに対する支援を考える上でとても重要な事柄である。また、子どもが自分自身や友達、周囲の物事をどのような言葉で捉え、意味付けているか、何を重要なものとして拾い上げ、何を見えていないのか、を考えることも、子どもの育ちを考える上で、きわめて重要な事柄である。

子どもが夢中になって活動するとき、その活動の体験は自己そのものと一体であるといってもよい。それゆえ、普段は活動そのものを意識の対象として分析的に見ることはなく、自分が「そんな

ものだ」と半ば無意識的に考えているイメージに埋没して楽しんでいる*12。したがって、子ども相互のズレが顕在化する葛藤場面こそ、育ちのチャンスである。他者を通して自己を一旦対象化し、場面が異なることで容易に「隠蔽」されてしまう先行経験の中から準用できるものを関連付け、行動も含めた語りを修正する。ここに見られるのは、自己と他者～人だけでなく、意識が対象化できる全て～との関係性の再解釈といっても過言ではないと考える。

このように、物語論的アプローチは子どもの内面世界、そしてその子どもを取り巻く周囲の状況の「見取り」と、その内面世界を広げる「支援」の双方に有効に用いることのできる可能性を秘めており、特別支援教育との親和性は高いといえよう。

2. 環境構成と生活単元学習

「環境構成」、あるいは「環境の構成」とは、今日の幼児教育がその中心原理の一つとする「環境による教育（education by environment）」において、教師（保育者）の教育的営み、あるいは働きの側面を説明する概念である。

幼児期においては、「教師が一方向的に知識や技能を教えたり、言語を中心とした間接経験の伝達などはふさわしくない。生活の中で自分の興味や関心に基づいた具体的で直接的な体験を多くすることによって生きる力の基礎（心情・意欲・態度）を培うのが幼児期である。要するに、子どもの内面から育つ能力を信頼し、その主体性を基本に置いているのである*13」とされる。その上で、「幼児の発達にそって、どのようなことを身につけてほしいかという具体的なねらいや経験する内容を含ませ、幼児が興味や関心を引きおこし主体的にかかわる活動ができ、しかもその中で成長に必要な体験を重ねていけることをふまえ、物理的・心理的な状況をつくりだす営み*14」を「環境の構成（formation of environment）」という。例えば、積み木はいくつ、どのように置いておくか、教室（保育室）のどこに動線を設け、どの空間を空けておくか、物をどう置けば遊び同士の交流が生まれるか、など、教師（保育者）の意図は多岐にわたる。小学校の特別支援教育においては、幼児教育とは

扱う子どもの発達の段階も、そのための教育形態も異なり、この全ては当てはまらないまでも、カリキュラムの一部、とりわけ知的障害・特別支援学級における「生活単元学習」においては、有効な概念ではないか、と考える。

知的障害のある子どもは、その学習上の特性として、習得した知識や技能が偏ったり、断片的になりやすかったりすることから、習得した知識や技能が実際の生活には応用されにくい傾向があるとされる。このことを踏まえ、实际的・具体的な内容で、特別支援学級において取り入れることができる「領域別の指導」の一つに生活単元学習がある。富山県教育委員会が発行している『平成28年度教員研修ハンドブック』によると、生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものであり、広範囲に各教科等の内容が扱われ、学習活動は生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切である、とされる。また、特別支援学校の小学部においては、児童の知的障害の状態等に応じ、遊びを取り入れた生活単元学習を展開している学校もあるという。遊びを取り入れた生活単元学習の実践は、小学校においても広く見られるところである。

このように総合的で自由度の高い性質をもつ生活単元学習において、「環境の構成」の概念は、極めて親和性が高いと考える。すなわち、単元構想においては、前節で述べた「物語論的アプローチ」により個々の内面世界や互いの関係性を見取った上で、教師がその子どもの発達課題を踏まえ、主体的に活動する中で、必要な経験を十分にできるよう適切な「環境の構成」を計画する。また、単元の展開に至っては、子どもの活動の進展と「内面の物語」の変化を見据えつつ、さらなる経験や育ちが促されるであろう環境を、子どもと共に再構成していく。とりわけ、子ども同士の主体的な関わりを促し、「共同」から「協働」へと活動を深化させ、よりよく「共に学ぶ」ことができるようにするという目的には、幼児教育において「協働」の実績をもつ「環境の構成」の考え方が大きく寄与することと考える。

これまでの特別支援教育は、畢竟「個別」の考

え方に基づいて特化してきており、子ども同士の「学び合い」の側面は第二義的とされてきた傾向がある。Iで取り上げたインクルーシブ教育等、子どもの多様性を踏まえた「協働的な学び」が叫ばれている今日、幼児教育の教育資産である「環境の構成」の概念を特別支援教育に取り入れることの意義は大きいと考える。

Ⅲ. 生活単元学習に物語論的アプローチと環境構成を生かす

それでは、特別支援学級における「協働的な学び」づくりについて、教育実践を踏まえてその成果と課題を考察していきたい。この実践は、前章で取り上げた2つの観点「物語論的アプローチ」、「環境構成」を手がかりにして行ったものである。

「たてよう！みんなのはばたきハウス」

この実践は、201X年に、O市立T小学校・知的障害特別支援学級において、筆者自身が担任教師として行った生活単元学習である。(本文に登場する子どもの名前は全て仮名である)

1. 子どもの実態と教師の意図について

学級は前年度からの持ち上がりで、構成メンバーも変わることなくそのまま1学年ずつ進級した2年生てんき、3年生みゆこ・さちと5年生ゆうじの計4名である。すっかり気心知れた間柄ではあるが、この頃はできることや語彙数が増えるなど、成長が著しい2、3年生に比べ、伸びが緩やかで見えにくい5年生ゆうじの立場が、相対的に低くなってきていることを教師は感じていた。普段の何気ないやりとりにおいて、ゆうじの発する言葉はいくつかのパターン化されたものが多く、「〇〇先生、好き?」「いいなー」「♪もーういーくつ寝ると(※お正月の歌)」など、口数が多い割に唐突で場にそぐわないものもよくあった。そのため、他者の動きに敏感なてんきやさちがその度に振り回されては「やれやれ」「意味分からん」等、あきれたような顔をするこももあった。教師は、この傾向はてんきやさちにとって心情面の育ちによくないし、そもそも、当のゆうじにとっては充実していないことの表れなのではないかと考えた。そこで、ゆうじのよく言う独り言の一つ「大

工さんになりたいなー」に注目し、その願いを形にするような学習を仕組むことを試みた。

支援学級は人数の割に広い空間を有している。ここに、みんなで入れる家を作る活動を行うことにした。実際に木材を使った家づくりなど、子どもの日常においてはそうそうできるものではない。しかも、自分よりも大きな「家」を形にすることは、自分たちの活動がはっきり目に見える形で成果に表れ、大きな自信につながることを期待できる。子どもたちは「家づくり」という具体的な活動を共有し、思いを出し合い活動を進めていくことになる。その中で、一人一人が十分に主体性を発揮し、友達と必要感をもってよりよく関わる体験をし、最後には「力を合わせてやり遂げた」という満足感を味わってほしいと教師は願った。

材料の木材は、1学期末の7月段階で、建築関係の仕事をしているゆうじの父親に相談し、準備を進めることにした。このこと一つとっても、ゆうじには誇らしく感じたようである。2学期の活動を楽しみにしている様子があがえた。

2. 物語論的アプローチと環境構成の観点から

子ども一人ひとりが活動のイメージをもち、それを共有できるようにするため、単元の導入において、自分たちで家を建て、そこでパーティをする子どもたちの物語(自作資料)を教師の読み聞かせで提示することとした。これは、「物語論的アプローチ」の理論を踏まえて、子どもが活動の中で自己物語を展開していく上で「伏線」となるであろう一つの物語を、あらかじめ提示しておく支援である。

ストーリーを構成する際には、活動の中心にゆうじが位置付くようにすることと、この頃人に引きずられることが多く、主体性の弱さを感じていたさちが活躍することを、まず第一に考えた。家の名前は支援学級の名前を冠した「はばたきハウス」とし、みんなの家であることを印象付

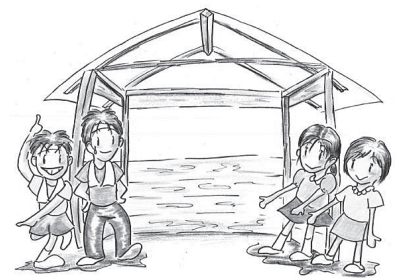


図1 物語(自作資料)の一コマ

けることとした。その上で、実際に「ハウス」を建築する過程を簡単に紹介し、子どもたちが見通しをもって活動を進めることができるようにした。子どもたちは物語にふれる中で建築過程を目の当たりにし、どんな家を作ろうか、どんなふうにお部屋を飾ろうかと思いを膨らませると考えた。さらには、登場人物の様子を通して、友達と一緒に作ったり支え合ったりしながら仲良くすることも意識し、活動に生かすことができると考えた。ストーリーの終末には、パーティをする場面を描き、実際に単元の終末、家族へのお披露目パーティを設定することで、自分たちみんなで家を作り上げた喜びを家族と一緒に味わい、自己有用感と自信とにつなげていくことをねらうこととした。

また、みゆこの好きな「気をつけて」「木をつけて」のような、同音異語の言葉遊びや「トンテンカン」といった擬音、似たようなフレーズの繰り返し等を盛り込むことで、言葉に対する感覚を豊かにしていくこともねらった。

絵本の装丁については、構成は、文字情報と絵を左右のページに分け、めくるごとに文字と絵の左右を入れ替える形式とした。また、子どもたちが普段から自由に手に取ることができるよう、学校図書館司書に依頼してブックコートフィルムを貼ってもらうとともに、絵本をもう1冊制作し、学校図書館にも貸し出し可能なものとして置いてもらうこととした。これにより、支援学級によく遊びに来ている交流学級その他の子どもたちにも現在進行中の活動を知らせ、場の安全を確保するとともに、4人それぞれと通常学級在籍の子どもたちとの交流が増えることもねらった。

この単元の中心となる「みんなが入れる家づくり」は、扱う素材が大きく重いため、一人ではまずできない活動である。しかしながら、大きいとはいえども、活動の場という意味では自ずと限定された場となる。その上、金づち等の道具の数を意図的に制限することで、安全確保とともに、釘打ちのような個人単位になりがちな活動においても、主体的に関わり合う機会を保證できると考えた。

そのようなことを踏まえ、家の設計に当たっては、安全強度を確保しつつも、子どもたちができるだけ自分たちの力で建造できる上、工程が進む

につれて次第に難易度が増し、協力が必要とされる構造・工法とした。

具体的には、広さは既成の建材を切らずに生かせる2畳。4本の隅柱を3方の壁板で接合し、一方が開いた本体構造（写真）とした。建造工程は、①倒して置いた柱に壁材を釘で固定し左右の壁をそれぞれ制作（釘は重力に従い下へ打つ：平易）、②できた壁面を一旦裏返し、一方には後面最下段の壁材を、もう一方には後面および前面最上段の壁材を釘で固定（釘は床に近い低い位置で横打ち：難）、③みんなで壁を起こし、教師が仮留めした後、後面の壁を下から順に固定（釘は横打ち：やや難）、④みんなで屋根を載せる、⑤飾り付け、というおおまかな工程とした。この工程をたどることで、子どもたちは自ずと協力することとなり、みんなでやり遂げた喜びを味わうことにつながると考えた。

道具は、活動終了時に必ず、道具箱に整理して片付けることを徹底した。安全確保とともに、片付けの苦手なゆうじにとっては整理整頓の意識付けになることをねらっていた。



図2 はばたきハウス（9/14竣工時）

3. 活動の実際とその考察 ～教師の自己内省的物語を通して～

では、実際の子どもたちの姿はどうであったのか、実践当時、日々リアルタイムで書き起こし反省していた教師自身の「子どもたちの見取りの物語」を通して振り返ってみたい。

9月5日(月)はばたきハウスを作ろうよ

教師による絵本の読み聞かせ

単元の導入に当たって、教師は手作りの絵本を紹介し、活動イメージと目的の共有を試みた。昨年の同時期「しゃぼんだまでなかよくあそぼう」の単元で絵本での導入を経験している子どもたちなので、教師の手作りの絵本には、自分たちが登場していることを知っている。そのため、表紙を見た瞬間にわっと盛り上がった。物語が進行して“自分”が登場すると、音読の得意なさちは照れながら、“自分”の台詞を教師と一緒に読み始めた。「物語の世界」と「自分の内面世界」が重なり、つながり始めたことが見て取れた。

みゆこはすっかり物語の世界に浸り、台詞を繰り返し反芻して喜んでいて。特に、家が倒れそうになるハプニングシーンと、その後の「木をつけてね」「気をつけてでしょ」という同音異語の言葉遊びの部分がお気に入りのようであった。きっとみゆこなら気に入るだろうと、教師が予想して意図的に盛り込んだシーンである。

<意見を出し合う>どんなハウスにしようかな？

読み聞かせの後、廊下にストックしてある木材を子どもたちに見せ、絵本に登場した「ハウス」の大きさや質感を実感できるようにした。そして、「どんなハウスにしようかな？」と投げかけた。すると、みゆこから「パーティがしたい」という、物語の最終場面～自分たちの目指す目標～が出たところで、てんきからも「遊べる家がいい」「坊主めくり（※4人の好きなカードゲームである）がしたい」「オセロもできる」「水筒を置いて、お茶を飲みたい」「勉強もしたい」など、ハウスで何がしたいのかという思いが次々に出てきた。

てんきはいつもなら、言葉だけの指示ではなかなか活動をイメージできないところであるが、ハ

ウスで自分のしたいことを次々と表現し始めたことから、活動の見通しをもったこと、ハウス作りの意欲を膨らませていることがうかがえた。読み聞かせと、この話合いを通し、4人での活動イメージと目的の共有ができたと考える。

なお、教師はこの話をする際、「目当て」として「あ・な・たの約束」（あんぜん、なかよし、たのしくの頭文字である）を提示した。危ないことをしたり、意地悪をしたり、自分だけがふざけて楽しんだりしては「はばたきハウス」が完成しないこと、パーティができなくなることを伝え、「『おまえ』ではなく『あなた』の約束なんだよ」と、表情と語勢を変え話すことで、活動の目当てである「協力」、その具体としての「優しいふるまい」への“感覚レベル”の意識付けを試みた。（※この日の放課後、教室壁面に絵本のシーン一覧を掲示した）

9月6日(火)ぼく・わたしは小さな大工さん①

家づくりに着工

教師の願い：まず、釘打ちを十分に体験し、満足感を味わってほしい。

教師は活動の初回にあたり、あえて4人揃ってではなく2人ずつで行うことで、まずは一人ひとりが十分に釘打ちの経験ができるよう機会を保障することにした。関わりを促すためには、まず一人ひとりが釘打ちという活動自体にある程度満足している必要があるからである。このねらいを最大限に達成できるよう、個々の関係性を踏まえ、この日はまずてんきとさち、次にみゆことゆうじという組み合わせで2時間に分けて活動を実施した。

<てんきとさち編>

てんきとさちは、ともに人の動きに影響を受けやすく、いつもしゃべらずにはいられない。しかし、目の前の釘打ちの魅力が上回ったようで、すぐ側で会話（というよりは、互いの独り言に反応し合っている雰囲気）しながらも、自分の手元の釘打ちに集中し、思う存分に釘打ちを楽しんでいた。2人とも、釘打ちの技術は必要十分になった。

さちは普段、学校であったことを家で語ることが少ない。しかし、この日は釘打ちが楽しかった

ことを家で話していた、と母親から連絡帳で教えていただいた。

＜みゆことゆうじ編＞

みゆこは普段から確固たる活動イメージをもっており、周囲に左右されず、一人でも集中して遊ぶことができる。一方のゆうじは、大工仕事に対する意欲は満々だが手先が不器用で諦めてしまいやすく、気が散りやすい。ゆうじがすぐ頼らずに、試行錯誤する経験を十分積むことができるよう、関わりをもちやすいてんきやさちではなく集中型のみゆこと組み合わせる方が得策であると教師は考えた。

2人とも、先の2人と同様、すぐ側で釘打ちを始めた。器用なみゆこはすぐに安定した技術を発揮し始めたが、ゆうじは案の定、釘を保持できず倒したり途中で曲げてしまったりしてなかなかうまくいかず、教師に支援を求めてくる姿もあった。それでも、教師の助言や支援を受けながら繰り返し取り組む中で、自力で最後まで釘を打ち込むことができるようになり、満足げな表情を見せた。

この日は、全員、休み時間も使って十分に釘打ちを楽しむことができた。

9月7日(水)ぼく・わたしは小さな大工さん②

4人揃って、家づくりを進めよう

教師の願い：釘打ちを楽しみながらも、友達のことも考えて気持ちに折り合いを付けようとしながら、「なかよし」を意識して活動してほしい。

いよいよ、4人揃っての活動である。建物の左右2面分の壁がほぼ形になってきており、子どもたちの釘打ちも文字通り板に付いてきた。「釘を打つ」ことの手応えや楽しさを引き続き味わいつつも、4人になることで関わりのお機会はぐんと大きくなることが予想された。

意図的に2本しか準備していない金づちを最初に手にしたのは、てんきとさちであった。みゆこはその様子をニコニコと見ながら自分の番が来るのを待っている。ゆうじは、まだてんきとさちが釘を1本も打っていない段階から「代わって」を連発しており、友達の状況を判断することに困難があることが見て取れた。教師は、やんわりと「待ってあげることもなかよしだよ」と気付きを促し

た。

さちが3本目の釘打ちをしている時、「ちょっと待ってね」と言葉を発した。教師はすかさず「その言葉が、なかよしだね」と言葉をかけた。

すると、その釘を打ち終えてすぐ、さちは「はい、ゆうじさんどうぞ」と、ゆうじに金づちを渡した。教師はその姿を「なかよしのふわふわポイント、1ポイントだね」と認め、花丸マークを掲示することでさらなる意識化を試みた。

てんきは、自分が釘を打ちたいという気持ちが強いため、長い間自分一人で金づちを占有していたが、さちの持っていた金づちがゆうじから再度さちを経由してみゆこに渡るに至って、「自分も誰かに渡してあげたい」というところに意識が到達したようで、占有していた金づちを手の空いたさちに「さっちゃん、どうぞ!」と渡す姿が見られた。その後は、割とスムーズに金づちのやりとりを始め、手の空いたさちが釘渡しのサポートなどにも動き始めたので、教師は教師用にしていた金づちを1本渡し、回転効率を上げて子どもの満足度も保障することにした。

活動時間も終わりに近づいたところで、この日の山場である「1枚目の壁起こし」を提案した。物語のイメージにすっかり浸っているみゆこは、「いきすぎないように、気を付けてね」と言う。4人揃ってかけ声をかけて壁を持ち上げ、見事に立ち上がった壁に、歓声が上がった。

この日は、釘打ちに大分満足してきたこと、みんなで壁を立て上げて形にできたことで、4人それぞれに、大きな満足感を味わうことができた。



図3 釘の位置を教えサポートをするさち



図4 壁を立てるよ。せーの…

9月9日(金)ぼく・わたしは小さな大工さん(課外編)

ちょっとだけ、家づくりを進めよう

教師の願い：のこぎり体験を通して、自分たちの家に愛着を深めてほしい。

前日は、校外行事のため大工作业は休止であった。この日、てんきは朝から釘打ちをしたくてうずうずしていたが、現時点で釘を打つべき壁面はほとんどできあがっていた。いつもなかなか我慢ができず、気持ちに折り合いを付けることがてんきの課題であると考えていた教師は、「我慢もあんぜんの勉強だよ」と、機会指導を入れながらも、意欲をつなぐために、次に考えていた活動のうち個別支援が必要なのこぎりの作業を合間に進めておくことにした。

国語や算数の個別課題が終了した子どもたちから順に、のこぎりで屋根の骨組みとなる木材の切断作業を行った。複雑な構造の部材を寸法通りに切り出して組み付ける必要があり、どうしても教師の指示を聞いて順に行うことになる。それでも、順番を待って、1人ずつのこぎり作業を体験することができた。

9月12日(月)ぼく・わたしは小さな大工さん③

2枚目の側壁を立てて、家の形を完成させよう

教師の願い：みんなで2枚目の壁を立ててハウスが完成に近づいていることを実感し、ますますやる気になってほしい。

週明けのこの日は、ほとんどできあがっている2枚目の横壁を立て、すでに立っている1枚目の壁部分と接合していくのが主たる作業であった。金づちは2本に限定されており、釘打ちが必要な部位も限定されているため、必然的に子どもたちが同じ所に集中することとなる。初発の時間のような、広い場所を自由に打っていく状況とは異なり、好むと好まざるとに関わらず、道具の面でも場の面でも、待ったり手伝ったり見守ったりと、自ずと関わらざるを得ない状況が生まれていた。

2本の金づちを媒介として、いつの間にかてんきとみゆこ、さちとゆうじのペアができた。「みっちゃん持って」「いいよ」と言葉をかけ合ったり、ゆらゆらと動く支えのない壁板をさりげなく押さえたり、当然のように相手を思いやった行動

をしている。釘打ちの経験を重ね、相手の状況を理解した適切なサポートは、まさにこの子どもたちなりの「協働」の姿であると教師は嬉しく思った。

接合の準備ができたところで、全員でかけ声を合わせて2枚目の壁を立てる。すぐに教師が、子どものものよりも一回り太い釘で基準となる数カ所を固定し、「ハウス」は大枠ができ上がった。その後、活動は再び、壁の釘打ちに戻った。先ほどとはペアを交代し、金づちを交代しながら作業は進んでいく。さちが他の3人に次々関わることで、ペアは流動的に交代していた。

事後の振り返りでは、みゆこ、さちが互いに、釘を打つ際に持っていてくれて嬉しかったことを発表した。共通の活動体験を通じて、互いの思いに共感し合えたことが見て取れた。

9月14日(水)ぼく・わたしは小さな大工さん④

みんなで屋根を載せて、家を完成させよう

教師の願い：みんなで屋根を載せてハウスを完成させ、達成感を味わってほしい。

いよいよ屋根を載せる工程を残すだけとなった「はばたきハウス」。完成は間近である。この作業は、高い場所での作業が多く、どうしても教師が「クレーン」のような仲介役兼現場監督として指揮をとらざるを得ない。つまるところ、これまでのように個々が比較的思い思いに作業をするというシーンは、屋根が載った後の「飾り付け」「釘の点検」くらいしかなく、全工程の仕上げにふさわしい「協働」をねらった時間であった。

活動が始まるとすぐ、みんなでの屋根の取り付け作業を開始する。いつもの癖で金づちを取りに行ったらてんきは、さちに「今日は屋根を載せるんだよ」と言われ「ええー」と言いながらも金づちを片付け、合流する。屋根を支える二等辺三角形のパーツをてんきとゆうじ、さちとみゆこのペアでそれぞれ1つずつ持ち、柱の横に置いた椅子の上に登る。そ



図5 滑るように、ハウスに載っていき屋根

れでも、子どもの腕の長さでは全く届かない。「クレーン役」の教師が片方ずつ受け取り、ハウスの上の部分に固定していく（事前に金物で台座を設けておいた）。前後の三角形を梁でつなぐと、最後の仕上げ、「屋根」を載せる作業である。絵本の1シーンのように全員で端を持ち、三角の上に滑らせるように載せる。同時に、教師が後方から押し込んでサポートし、屋根が無事、家の上に乗った。「はばたきハウス」、完成である。

教師が「はばたきハウス、完成！」と宣言すると、「やった、やったあ！」と歓声上がる。そして、男子は釘の点検（追加のくぎ打ち）、女子は飾りつけへと、自然と分担が分かれ、最終仕上げの作業に入った。高いところにつなぎ輪の飾りを貼ろうとするさちのみゆこがサポートし、セロハンテープを渡したり、留めてあげたり。てんきとゆうじも、「このくぎが出ていた」「こっち、足りない」と、それぞれに「ハウス」を見回りながら、互いに「ほくがやっておくよ」等、言葉を掛け合っていた。

この日の振り返りでは、さちが「私が飾りを押さえて、みゆちゃんがつけてくれました。嬉しかったです」と思いを発表し、それを聞いたみゆこも嬉しそうに、同じシーンのことを（あたかもお返しのように）発表した。友達と関わりながら、共に活動を進めてきたことで、子どもたちの内面において互いの存在が大きく、温かいものに育ってきていることを教師は嬉しく思った。



図6 はばたきハウス、完成!

9月16日(金)はばたきハウスでパーティをしよう
家族と一緒にばたきハウスの完成を喜び合おう
(祖父母参観)

みんなでカーテンやテーブルの準備をし、はばたきハウスでのパーティが始まった。事前に家族には、ここまでの活動の写真をテレビで見せ、どのようにして完成に至ったかを説明しておいた。

ホットケーキとジュースのささやかなパーティではあったが、「がんばったね」「よくこれだけの家、作れたね」等、家族から言葉をかけられ、満足そうに笑顔を見せた。

これを以て、「はばたきハウス」を作る一連の学習活動は終了した。この活動で味わったであろう「自分の力を発揮することの手応え」や「やり遂げた喜び」そして、「友達の温かさ」が、子どもたちの今後の人生の宝物となってくれることを願っている。

4. 実践から解明されたこと

特別支援学級における「協働的な学び」づくりについて、「物語論的アプローチ」、「環境構成」を手がかりにして行った教育実践を踏まえ、その成果と課題を考察していきたい。

(1) 「物語論的アプローチ」の観点から

① 活動展開の「チャート」としての「物語論的アプローチ」

まず、本章で紹介した実践については、担任教師である筆者自身の「物語」、エピソード記述を元にその展開を追うことができる。この記述は、実践時にリアルタイムで書き下ろしたものであり、教師自身が実践を内省し、「子どもの内面をどのように見取り」、「関係性をどのように見取り」、次時の活動に微調整を加えてきたかを示すものである。

生活単元学習は、教師から一方的に与える学習活動ではない。幼児教育や生活科、総合的な学習と同様、活動が展開していく中で、子どもの願い、学びや経験、関係性の変化等を見取り、教師のねらいを踏まえて具体的な支援を模索していくところにその特質がある。「物語論的アプローチ」により、教師は自己の実践を振り返る中で、常に「現在」の立ち位置から自身の支援とその根拠となる見取りを意識の対象に乗せ、言語化していく。これにより、子どもの変容とその子どもを取り巻く状況の変化、双方を的確に捉え、「協働」へ向けて活動を展開して行くことができたと考える。いわば、航海における「海図（チャート／chart）」のような役割といえよう。

なお、私見ではあるが、かかる「物語論的アプ

ローチ」を用いたエピソード記述の実践を繰り返すことで、教師自身が自己の認知を対象化する能力、いわゆるメタ認知能力を高めることにつながるのではないかと考えるが、これを結論付けるには、さらなる実践研究による検証を待つ必要がある。

② 「自己物語」展開の「伏線」としての「物語論的アプローチ」

この実践においては、事前に絵本による導入を行っている。これは、実践の概要でも示した通り、子どもが活動の中で自己物語を展開していく上で「伏線」となるであろう一つの物語を、あらかじめ提示しておくという意図的な支援である。この支援により、子どもたちは程度の差こそあれ、活動に見通しをもち、その時々で「望ましい姿」を自ずから想起しながら、「協働」へ向け主体的に学びを深めていくことができたと考えられる。

なお、先に挙げた実践においては、教師の手作りによる、子どもたち自身が登場する物語を提示したことにも大きな効果があると思われる。少人数で構成される特別支援学級においては、子ども自身が目指したくなる「成長のモデル」とでもいうべき存在がないことも少なくない。教師にもそうした「モデル」としての役割は確かにあるが、一方、職務上子どものよくない面を叱ったり注意したりする役割もあることから、「協働」を促していく上でのモデルとしては必ずしも望ましいことばかりとはいえない。このようなことから、絵本の登場人物にこの「モデル」の役割を託すことの意義は大きいと考えられる。実際、実践の中でみゆこは幾度も、絵本の台詞を言葉にしており、自己物語とモデルとしての物語が重なり合っていることが見て取れる。

一方で、先に「モデル」が提示されることにより、活動が広がらない可能性も課題として見て取れた。例えば仮に、家を建てる実践を通常学級の生活科で行うような場合、「2階も作ろう」「外壁に色塗りがしたい」「ここをお店にしよう」等々、子どもたちの思いや願いは活動の中で膨らむことが予想される。こうした創造的な子どもがいる通常学級には当てはまらないことではあるが、知的障害をもつ子どもたちを対象とする生活単元学習

においては、「モデル」としての物語を超えて創造性を働かせることは、難しくなるのかもしれない。そのような特性のメリット・デメリットも踏まえて実践を計画する必要があると考えられる。

(2) 「環境構成」の観点から

① 子ども同士の関わりを促す「環境構成」

この実践では、「子ども同士の関わりを促す」ことをねらって環境の構成を行った。活動の場の広さや共用の道具を制限することで、子ども同士の必要感のある関わりを生み出すことにつながっている。これは、「環境構成」の先駆者である幼児教育における、先行研究の成果を再確認する形であるが、より個人差の大きい小学校・知的障害特別支援学級においても有効であることが明らかになったといえよう。

② 小学校に適した「環境構成」の発想

この実践における環境構成についてより詳細を見てみると、その中心にある発想は幼児教育におけるそれとは大きく異なる面をもっている。「はばたきハウス」の実践では、物の配置や教師の立ち位置といった空間条件以上に、ハウスの構造・建築工程そのものに関わりを促す仕掛けがある。

まず最初は一人ひとりが満足し自信と意欲をもてるように、そこから工程が進むにつれ、次第に関わりを促す環境になっていき、子どもたちが「協働」へと体験を深めていくよう段階的に工程を計画している。これは「単元構想」という段階的発展型の授業計画をもつ小学校的な「環境構成」の発想といえよう。いわば、「環境構成」の幼児教育における成果をそのまま取り入れるのではなく、45分を一単位時間として分断しつつ、それを積み重ねる小学校の教育文化により適した形で導入し、その有効性を示したことが「はばたきハウス」実践における成果の一つであると考えられる。

以上のことから、小学校・知的障害特別支援学級における「協働的な学び」づくりに際し、「物語論的アプローチ」と「環境構成」、2つの観点を生活単元学習に取り入れることに、一定の意義を認めることができた結論づけ、本稿を閉じることとしたい。

IV. おわりに

本稿を閉じるにあたり、残された課題について述べる。

本稿では、小学校・知的障害特別支援学級における「協働的な学び」づくりに際し、「物語論的アプローチ」と「環境構成」、2つの観点を生活単元学習に取り入れることの意義について考察してきた。これについては、前章で示したようにひとかどの成果が得られたのではないかと考える。

課題としては、未だこれらの観点を取り入れた実践例は少なく、今後とも多くの実践を積み重ね、分析し、その効果をより詳細に確認していく必要があることが挙げられよう。特に、「物語論的アプローチ」については、個々の教師の内省能力や表現能力の違いが教育効果に及ぼす影響を明確にした上で、その効果を保証するための在り方を模索していくことが必要である。また、「環境構成」については、より小学校の教育文化に適合した方法論を模索していくことが必要となってくるであろう。

このようにして得られる知見は「協働的な学び」を目指すものである以上「インクルーシブ教育」や「アクティブ・ラーニング」とも極めて親和性が高い。今後、より多様な特性をもつ子どもが共に学ぶことを踏まえ、さらなる後続研究が求められる。

〈引用・参考文献 註〉

- * 1 上条晴夫『教科横断的な資質・能力を育てるアクティブ・ラーニング小学校 主体的・協働的に学ぶ授業プラン』図書文化社, 2015, p.23.
- * 2 野口裕二『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院, 2002, p.20.
- * 3 文部科学省『幼児理解と評価（平成22年7月改訂版）』ぎょうせい, 2010, p.32.
- * 4 野口, 前掲書, 2002, p.25.
- * 5 野口, 前掲書, 2002, p.25.
- * 6 田中昌弥「教育学研究の方法論としてのナラティブの探究の可能性」、『教育学研究』第78巻第4号, 2011, pp.77-88.
- * 7 浅野智彦『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』勁草書房, 2001, p.4.
- * 8 浅野, 前掲書, 2001, p.15.
- * 9 浅野, 前掲書, 2001, p.15.
- * 10 佐伯胖「子どもの納得世界を探る」、佐伯胖・大村彰道・藤岡信勝・汐見稔幸著『すぐれた授業とはなにか—授業の認知科学—』東京大学出版会, 1989, pp.51-66に詳しい。
- * 11 前田一男「子ども観を問い直す『気付き』の特質」、『生活科・総合の実践ブックレット第8号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2014, pp.28-29.
- * 12 こうしたことについては、矢野智司「子どもの遊び体験における創造的瞬間—体験を反復する創造性のコミュニケーション論—」、佐藤学・今井康雄『子どもたちの想像力を育む』東京大学出版会, 2004, pp.56-72に詳しい。
- * 13 児嶋雅典「環境による教育」の項目, 森上史郎・柏女靈峰編『保育用語辞典第4版』ミネルヴァ書房, 2008, pp.131-132.
- * 14 後藤節美「環境の構成」の項目, 森上史郎・柏女靈峰編『保育用語辞典第4版』ミネルヴァ書房, 2008, p.100.

