

知的障害児における共同行為—共同決定を育む指導について
—特別支援学校の作業学習の観察を通して—

村上 穂高

Guidance of Joint Action Joint Decision in Children with Intellectual Disability
— Participation Observation of on-the-job Training in Special Education School —

Hodaka MURAKAMI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第3号 (2021年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.3 (January 2021)

知的障害児における共同行為—共同決定を育む指導について ～特別支援学校の作業学習の観察を通して～

村上穂高

(京都教育大学附属特別支援学校)

Guidance of Joint Action Joint Decision in Children with Intellectual Disability —Participation Observation of on-the-job Training in Special Education School—

Hodaka MURAKAMI

2020年8月29日受理

抄録：本論文は知的障害児が集団との関係においてどのように共同行為—共同決定をなすのか、またその力を育む指導について特別支援学校の作業学習への参与観察によって明らかにした。それにより、教師は生徒同士の相互作用の把握、適切な指導技術、集団づくりの視点などを意識した指導を行うことで生徒同士の共同行為—共同決定を成り立たせていることを確認した。

キーワード：意思決定、共同行為、共同決定

I. 理論的整理と研究の目的

はじめに.

2006年12月13日、国連障害者権利条約が採択され、わが国でも2014年2月19日同条約の批准に至った。同条約12条においては、第1項において障害者の人権を確認し、第2項においては障害者の法的能力を有することを明記し、第3項においてその法的能力の行使に際しての意思決定支援の必要性を示している。そういった流れの中で教育の場においても新学習指導要領で自己の理解を深めることとともに環境や状況の把握による自己選択・自己決定の重要性をより重視し、それによる自立と社会参加への必要な資質・能力を育てることが示された。しかし、知的障害生徒の意思決定の在り方については、生徒が日常の授業場面においてどのように意思決定を行っているのかの検討はこれまで十分ではなかった。村上¹⁾では、特別支援学校での参与観察を通して、意思決定と指導者の指導意図とがどのように関係しているのかをエピソードを収集し検討したが、そこでは、身体の状態やそれによる活動への参加の度合い、作業の仕上がり状態の確認など、生徒個々に応じた意思決定場面が存在していること、そしてそのような意思決定の場面を創出しているのは指導者の指導意図（何について意思決定できるようになってほしいか）と、それへの生徒の応答であることを指摘した。また、従来、知的障害者の意思決定の在り方として提起されてきた共同行為—共同決定に関してはこれまでの実践の中で報告されてきたように共同の意味の世界への参入という意義があると考えられるが^{注1)}、生徒同士の共同行為—共同決定に関しては、指導が不十分な場合は、共同行為—共同決定が成り立たず一方の生徒の意思表示が阻害されうること、などを指摘した。意思決定に関しては本人が意思を形成するために、自分の置かれた状況や社会の状況に関して「多くの情報を分かりやすい形で提供」²⁾される必要があるが、その点に関しては障害の特性などに応じて分かりやすい授業が特別支援教育において提起されてきた。また、本人の障害の特性に応じた意思の表出の方法についてもこれまで明らかにされてきた^{注2)}。しかし、こういった指導は生徒個々の意思形成能力を問題にしており、他者や集団を意識しての意思決定能力を育む指導の在り方についてはこれまで十分な検討はなされていない。生徒の意思決定能力を、個々への指導の中で育むのか、或いは、生徒集団での指導の中で育むのか、学習場面、学習課題、学習展開を含めて議論の余地がある。

1. 集団における意思決定について

障害児教育においては、学習を集団との関係で捉えるのか、個々の生徒に分けられたものとして捉えるのか、検討がなされてきた。湯浅は障害児教育における学習場面・学習課題・学習展開を個々の子供の必要に即して完全に分ける外的分化論と個人差を前提にしつつ、それを学習集団の場で生かす内的分化論を区別し、その上で外的分化論に対し「こうした教育方法は障害児教育ではしばしば取り上げられてきたし、学習課題と子供の学習ニーズによっては必要である。」³⁾としつつも、同時に「内的分化論は安易に個別化の学習形態を構想するのではなく個々のニーズに対応しつつ、共通の学習の可能性を探ろうとする。」⁴⁾として、生徒の個別のニーズに応えることの必要性とともに、集団の中での個々の差異の中でこそ学べるものがあることを示唆している。同様に、森も特別支援教育においては「障害児教育では個に応じた指導、すなわち個人を単位としてその課題に合った指導を追及する視点は経験的に広く承認されており[中略]学習の個別化に対しても一般に受容的である。従って集団での指導の必要性を言われる場合も基本的には個人的学習の効率や指導体制上の問題、或いは副次的随伴的な教育効果から位置づけられ、学習という活動に含まれる共同性というその在り方自体に関わる本質的機能については十分に深められてこなかった。」⁵⁾として、これまでの特別支援教育において集団での学びの意義が深められてこなかったことを課題としている。集団での学びにおいては、知識、技術などの習得という発達の課題に対し、その「文脈を担保するために子供たちの協働(集団的な活動)が不可欠となる」⁶⁾が、同様に、権利主体として意思決定を行う土台としても生徒—生徒、生徒—教師の共同の関係がそもそも必要であると考えられる^{注3)}。こういった、知的障害生徒の学びあいについては、高橋らも実践的立場から、生徒の学びあいが言語を用いた教えあいに限るものではなく、互いを意識しあうという関係性を前提にして多くの生徒に成り立つものであることを述べている^{注4)}。このような論を踏まえると、知的障害生徒の意思決定を検討する上では、生徒個々の意思決定能力についての検討はなされてきているが、集団との関係性の中での意思決定の在り方についての検討が十分ではないことが考えられる。

2. 共同行為における共同決定の指導という視点での作業学習について

集団での学びあいの学習場面の設定としては、特別支援教育では作業学習が取り上げられることが多くある。作業学習は集団で行う授業であり従来から分業と共同の活動の中での生徒の学びについて、その価値が認められてきたが、そういった作業学習における実践の中で、意思決定に関わるものとして、以下のような指導の有効性が伝えられてきた。名古屋は、作業学習におけるできる事例的検討により、作業学習における分かる状況づくりについて「道具・補助具の活用、教師の声掛け、手助けが適切に手立てとしてとられたときに作業がよく継続され、作業量の増加がみられる」ことを示した⁷⁾。そして、意思形成の土台となる理解について道具・補助具などの環境の準備を行うことの有効性を述べている。また、茨城大学附属特別支援学校における作業学習の改革の取り組みにおいては、生徒に求める力については、「基準のあいまいな中で自分の仕事や役割を直実に遂行していくことができる力」⁸⁾とした上で、実際の指導に関しては、作業に必要なスキルを身につけたら意図的に「適度なあいまいさ」を残す授業設計やステレオタイプのやりとりから意図的に逸脱するような会話の重視など⁹⁾、生徒自身が判断し、実行できる状況を意図的に創る必要性を伝えている。また、失敗経験についても報告の中でその重要性が指摘されているが、失敗を起こしたときに、生徒がどのように指導者に相談できるのかという意思表出の場面として捉えたり、失敗経験を通してどのような行動の改善への気づきが得られるのかという意思形成に関わるものとして捉えられている^{注5)}。ただ、こういった集団での学びに関しては「個人にとって学びが成立しているかどうかを絶えず吟味し、[中略]授業が展開している状況を子供の最も近くにおいて、把握する教師の役割がなければ個人の中で学びは成立しない。」¹⁰⁾として、集団の中では個々の学びが見落とされる可能性があり、それを乗り越えるためにも教師の指導の役割が重要であると示唆される。こういった点を踏まえた上で、生徒の意思決定に関する指導、及び、共同行為—共同決定を成り立たせるための指導についての具体的な在り方の検討が求められる。

3. 研究の目的

本論文では、特別支援学校の集団の学習場面(本論では作業学習)において、指導者がどのように生徒同士の共同行為—共同決定を成り立たせる指導を行っているのか、またそれによりどのような共同行為—共同決定が成り立つのかを明らかにすることを目的とする。

II. 研究の方法

本研究では授業における生徒の意思決定を支える指導をその対象とする。吉崎は教師の意思決定モデルに関して、教師は授業計画（予想された生徒の反応）と授業実態（現実の生徒の反応）とのズレを認知し、ズレの程度とその原因に応じて計画していた行動かを吟味し、状況によっては教材内容や授業構造についての知識と行動選択肢を呼び出し満足できる行動選択を行うとしているが¹¹⁾ 本研究においても教師の意思決定の場面を教師による生徒の様子¹²⁾の把握とそれによる授業計画とのズレに気付いた指導者の働きかけと仮定して抽出する。ただ、吉崎の主張は、中学校、高校での教師の意思決定モデルであり、特別支援学校においては「児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が顕在化する中で[中略]教師らが協働して課題解決に向き合うチームアプローチを導入している」¹²⁾ ことが一般的である。本研究においても、授業はメインティーチャー (MT) とサブティーチャー (ST) によって行われているが、研究の目的上、MT の指導を中心に uptake、教師間の連携の在り方に関しては今後の課題とした。また、本研究においては、教師の意思決定を中心に検討を行うが、そういった指導がどのように生徒個々の意思決定及び共同決定を支援したのかを検討するため、教師の指導に後続する生徒の行為についても取り上げる。生徒の意思決定に関しては「自らに関する意思決定をおこなうこと」¹³⁾ として定義するが、湯浅は重度・重複障害児の意見表明に関し、その場に参加すること、学習の場での快・不快を表すこと、学習のリズムに乗る・乗らないという選択的行為によって、教師の指導を拒否するという意見表明を行っている指摘しており¹⁴⁾、その意味において、生徒が複数の選択肢を明確に理解した上で言語的、非言語的に選んだ行為だけではなく、他者に対する何らかの意思表示の機能があると筆者がその場の状況に応じて感じ取った行為に関しても意思決定と仮定し検討する。

手続きと分析方法

(1) 対象とした授業

2020年1月10日～2020年1月23日にかけてA特別支援学校高等部窯業班の授業に1日あたり1.5時間ほどの参与観察を行った。観察の対象とした授業では、授業者が生徒自身の学習意欲を育てることを目的とし、教師より受動的に学ぶのではなく先輩などの身近な他者の行為を「見て（自ら）習う」学習の形態を目指している。授業では、ろくろ班、たたら班などの作業内容の違いにより各基本集団（2～4人程）をつくり先輩は後輩に教える機会の中で自分の知識や技能を整理して伝え、後輩は先輩の作業の姿への憧れなどの動機を基に先輩の活動を失敗経験や様々な試行錯誤の過程を通して模倣し、身に付けていくことを目的としている。（授業者への聞き取りより）本授業では、共同行為—共同決定の成立が授業の条件として目指されており、このような授業意図より共同行為—共同決定の指導の在り方を検討する上で、本授業が適切であると判断した。

教室では不自然にならない程度に授業に参加し、生徒とともに活動を行った。参与観察中に筆者が意思決定場面であると判断した場面について了解を得た生徒のみ個別に写真を撮り、そのときの状況や筆者の感じたことなどをフィールドノートへと記録した。ビデオを固定し撮影を行い、授業後に再度視聴してエピソード内容の確認と授業中には気付かなかった出来事についてフィールドノートに追記した。エピソードの解釈に関しては、フィールドノーツを授業者に開示し、その解釈の妥当性に関して指摘をうけ修正を加えた。また、授業を行った教員に毎授業後に10～15分程度のインタビューを行い、特に重要と判断したエピソードに関しての指導意図を聞き取った。記録された写真とその場の状況や筆者の印象（以下エピソードとする）は、1授業あたり、10場面ほどであった。その中より、教師の指導の在り方が対照的と思われたA君（2年生）とB君（3年生）の二人の生徒の共同行為の在り方を抜き出し、教師の指導を対応させ表にした（次ページ表1）。B君とA君が共に行った共同行為に関しては、B君がリーダーを任されており、便宜上、B君の共同行為に分類した。具体的な指導方法に関して言語による指導がよく行われたが^{注6)}、特別支援教育の指導技法においては、「教師の言語行動以上に、授業の展開の中で使用されるのが教師の非言語的行動である。非言語的行動とは、身振り・手ぶり、身なり、位置や姿勢などである。[中略]特別支援教育の教師の非言語的行動は通常教育の教師に比して多用されるだけでなく、きわめて重要な役割をはたしていると言える。」¹⁵⁾ とあるように非言語的な関わりもまた、多くみられた。こういった指導に関して厳密に分類を行うことを目指すのではなく、あるがままの指導の様子を記述するように試みた。その上で、教師が生徒同士の活動を確認した上で関わらない場合は様子を見守るとした。

Ⅲ. 結果と考察

(表.1 A君とB君の共同行為に対する指導の比較)

A君の共同行為	教師の指導	B君の共同行為	教師の指導
1/10 釉薬掛け ①C君に釉薬の色を教える ②D君に釉薬のみ出しを筆で直すように言う 1/14 粘土切り・窯入れ ③D君に粘土の切り方を伝える ④C君に窯入れを教える。教師はつく棒が四つないことを気付かせる ⑤A君がD君の切った粘土を確認する ⑥A君とD君が窯入れを行う。つく棒の数に気付かせる 1/15 粘土切り・粘土の成型 ⑦A君がD君にたたら切り方を教える ⑧A君が粘土の型押しをD君に教える ⑨A君がD君に粘土のまとめ方を教える 1/20 教室掃除 ⑩E君がイライラしてA君と口論する。A君がE君を外に締め出す ⑪A君がD君に机の拭き方、(水拭きからからぶきへ)を教える 1/23 販売準備 ⑫Fさんの調子が悪く、部屋に入れない。A君が心配してきたが、関わらないように指示を出す	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の言葉をはっきりと言い直す、相手に代わって応える ・共同行為を見守る ・共同行為を見守る ・気付くのを見守る、気付きをほめる ・共同行為を見守る ・気付くのを見守る。気付きをほめる。 ・共同行為を見守る ・共同行為を見守る ・共同行為を見守る ・「その言い方ではイライラしはるからやめてあげて」と互いの気持ちを言語化し関わりを抑制する ・共同行為を見守る ・Fさんが自分から入るように指導者間で打ち合わせ、A君には関わらないように指示をし抑制する 	1/10 釉薬掛け ①Gさん、Hさんに釉薬のつけ方を教える ②HさんとGさんに釉薬のつけ方を教える 1/14 粘土切り ③GさんとHさんに粘土の切り方を教える ④Gさん、Fさんに粘土の切り方を教える 1/15 粘土切り ⑤Fさんにたたらやり方を教える 1/16 器の整形 ⑥B君、Gさんの器削りを見てほめる 1/17 器の点検 ⑦B君、D君、A君が製品を点検 ⑧点検した皿の中心の部分が残っていたことを作り手に確認させる ⑨B君が点検の基準(釉薬のむらについて)を尋ねる ⑩B君が、点検の基準「ムラムラ」をD君とA君に伝える 1/21 器の点検 ⑪窯の回路の接続をB君が行うのをD君が見ている ⑫花瓶の水漏れのチェックをB君にFさんに伝えるように指示するが、B君があまり覚えていない 1/22 教室掃除 ⑬B君がC君に長靴を履くように指示を出す、教師がとめる ⑭B君、C君の仕事ぶりをほめる ⑮排水溝の蓋を5人の生徒が相談しながら組み合わせる 1/23 販売準備 ⑯FさんにB君が花瓶の水漏れチェックの方法を教えているが、水漏れを調べる紙がひかれていない。 ⑰B君が会計の準備をしている姿をA君D君に見学させる	<ul style="list-style-type: none"> ・共同行為を見守る ・共同行為に介入し、HさんとGさんに手添えをする ・共同行為に介入し見本とともに擬音語で伝える ・共同行為を見守る ・共同行為を見守る ・包む、片付ける、など簡潔な指示をする ・生徒同士で話し合うように指示し、共同行為を見守る。 ・定型句を用いて確認させ、共同決定を成り立たせる ・点検の基準を伝える ・擬態語を用いて共同決定を成り立たせる ・共同行為に介入し見るように指示する ・共同行為に介入し、正しいやり方を教える ・C君の状態を見て、関わらないように関係することをとめる ・共同行為を見守る ・作業から抜けようとするD君を引きとどめ、共同行為を成り立たせる。助言を与える。 ・共同行為に介入し、以前の作業日誌(ツール)を見て思い出させようとする ・B君の姿を見るようにA君らに指示。お金の数え方を伝える。

共同行為-共同決定を成り立たせるための指導

生徒間の共同行為-共同決定を成り立たせる指導について、A君、B君への教師の指導を基に検討を行う。

(1) 共同行為を成り立たせる指導

共同行為を成り立たせるための指導については、教師は生徒同士の共同行為を見守る指導と、共同行為に介入す

る指導とを行っていることが確認できた。

○共同行為を見守る指導

- ・先輩が後輩に釉薬のつけ方、粘土の切り方、型押し仕方などを伝えるのを見守る。
- ・先輩が後輩の作業を確認するのを見守る。
- ・判断の基準を提示した上で生徒同士で話し合うように指示し、共同行為を見守る

○共同行為に介入する指導

- ・先輩に代わり釉薬のつけ方、ろくろの仕方などを手添えと、擬音語、擬態語で伝える。
- ・先輩が忘れている場合に、代わりに正しいやり方を教える
- ・先輩の言葉をはっきりと言い直す、後輩の代わりに返答する
- ・先輩の行為のどこに注目するのかを指示する
- ・調子の悪い生徒に関わらないように生徒間の関係を調整する
- ・共同行為から抜けようとする生徒を共同行為の場に引き留める。

結果より教師は生徒間の教えあいがスムーズに行われているときには、生徒の教えあいを見守る立場をとる。しかし、教えあいに齟齬が生まれている場合には共同を成り立たせる指導を行うことが分かった。では、どのような場合に教師は、介入を行うのか、A君と、B君二人の先輩と、それぞれの後輩との関係に着目してみる。A君はD君（1年生）とのペアを組んでおり、B君はFさん（2年生）、Gさん（1年生）、Hさん（1年生）に教えるように設定されている。教師は、A君がD君などの後輩に教える場面においては、共同行為の見守りという立場をとることが多かった。

【具体的なエピソード】 1/14—A君③ A君がD君に粘土の切り取りを教える場面。A君が「時間あるし、①回見本みせるな」と言い、粘土を用意しながらD君に言う。A君が「まずゴム型用意して」と言うと、D君は聞いていないような顔の角度ではあるが、ゴム型を用意する。A君は粘土にゴム型を当てて、ゴム型に沿って粘土を切り取る見本を見せる。A君はD君の顔を覗き込み、「ていねいにな。どう？めっちゃきれいやろ」と尋ね、D君の応答を待つ、しばらくしてD君が頷く。

【具体的なエピソード】 1/14—A君⑤ D君が一人で作った生地が出来上がりをA君が確認する場面で、D君の生地を受け取り「確認するな」と言う。そして、定型句（窯業班で定められた確認の仕方）を使い、「ふちは、きれい、しわはない、はんこは真ん中」と確認し、指でOKと示す。A君は、その後、生地に少しのしわを確認したのか、しばらく生地を見つめるが、「ちょっとくらいは大丈夫や。94点くらいかな」と、D君に笑いかけ「合格」と微笑む。D君はA君と目を合わさないが、それを聞いて「よし」と頷く。

【具体的なエピソード】 1/15—A君⑨ A君がD君に粘土の塊の整え方を教える場面で、A君が粘土を何度か机にうちつけながら「両手で（粘土を）持って、回転させて」と言う。A君が粘土を持ち上げ、落とすのを繰り返して「（粘土を）たたく、1, 2, 3, 4. 上からとんとん」と言いながら粘土を上から両手でたたき成型する。D君がうまく粘土を整えられない姿を見て、A君、後ろから手添えをして、一緒に粘土を整える。

授業者へのインタビュー（A君とD君の共同行為について）「A君は窯業班で使う言葉（確認の為の定型句など）が分かってきている。D君もその言葉と意味がつながり始めている。A君は以前は一人で思い通りにやりたい人だったが、（D君に教えることを通して）変化も受け入れてきている。」

【エピソードの考察】 以上のエピソードで教師は、傍にいながらもA君とD君の教えあいを見守る立場を取っている。その理由としては、事例 1/14—A君③の粘土の切り取りを教える場面において、「時間あるし、1回見本みせるな」とA君が実際に見本を見せてから後輩に行かせていたこと、事例 1/14—A君⑤でA君が出来上がりを確認する場面では「ふちはきれい、しわはない、はんこは真ん中」という窯業班で定められた定型句を用いて確認していたこと、また、失敗に対しても「ちょっとくらいは大丈夫や。94点くらいかな」「合格」というように、失敗に対して肯定的な評価を与えているということ、そして、事例 1/15—A君⑨の粘土の整え方を教える場面では、後ろから手添えをして伝えるなど、A君が後輩への教える方法について、教師が行っている指導の方法をうまく取り入れながら行っているという点にあると考える。A君はこれまでの教師の指導や先輩の指導をよく見ており、後輩への指導にうまく取り入れていると言える。インタビューでは指導者はA君が作業の内容をよく理解してきていることを認め、A君が教えることを通して自身も成長する可能性があること、A君からの指導を

受け入れる用意がD君にもできつつあることを把握した上で共同行為の見守りという指導の立場をとっている。また、そういった点に加えて、A君のD君に対する言葉がけやそれを受けるD君の態度を見守る中で、両者の心的な関わりが深まっていることを認めていたといえる。ただ、A君が他者と関わる行為全てを教師が容認していたわけではない。いくつかの場面では、A君と友達との行為に介入している。

【具体的なエピソード】1/20—A君⑩ E君が、朝から調子が悪い様子で情緒が不安定になっている。出来上がった皿を乱暴に置くなど、気になる行動を繰り返す。そのたびに教室にガチャンという音が響く。教師がE君の表情を確認し、「E君、ちょっと休憩しようか」と声をかけるが、E君の顔が硬直していてE君より答えがない。教師が再度、「休憩しよな」とE君に声をかける。A君がその様子を見て、E君の傍により「疲れてる？」とE君に話しかけ顔を覗き込む。教師はすぐに、A君に作業机を示し「むこうで作業してください」とE君に関わらないように伝える。

【エピソードの考察】 事例1/20—A君⑩ではA君の関わりに教師は介入し、不用意にE君に関わらないようにしている。他の例でも感情の起伏があり不安定な生徒との関わりにおいて教師は何度か、A君と他の生徒の関わりを制限している。A君が他の生徒の抱える感情の不安定さや場の状況が見えずに関わってしまうことがあることを踏まえて、指導者が関係を調整する関わりを行っているといえる。このように、指導者は、生徒同士の関係性を調整する関わりを頻繁に行っており、こういった指導を行うことで共同行為の基盤となる集団の関係を維持していると考えられる。では、A君とは対照的に、共同行為に対して指導者による介入が多かったB君の教えあいの様子はどうか。B君が、他の生徒に教えている具体的な場面を上げる。

【具体的なエピソード】1/10—B君①② 器に釉薬をつける場面、釉薬の入ったバケツに器を入れ、釉薬をつける。この場面ではB君はHさんとGさんに教えている。Hさんは作業がまだ分かっていないようで、B君が器を持っているHさんの手を支えて手添えを行っている。しかし、HさんよりもしっかりとB君が器を握ってしまい、Hさんの手は器から離れかけている。（この手添えの仕方は、Hさんが一人でできるようになるためというより、Hさんにより失敗作を出させないためという印象を持つ手添えの仕方である）また、Gさんは精密な動作が難しいのか、動作が大きく、釉薬に器をつける際に手がぶれてしまい、釉薬をつける位置がずれてしまう。それを見て、B君がGさんに代わり作業をやってしまう。こういった様子を見ていた教師が間に入り、Hさんに対して再度、教師が手添えを行い教えるようにする。また、Gさんに対しても教師が手添えを行い、ゆっくりと釉薬に器を入れる、ゆっくりと器を置くというように動作を指導する。

【具体的なエピソード】1/15—B君⑤ B君とFさんが一緒に粘土を切っている。Fさんが粘土を押さえる板を支え、B君が糸で粘土を切る係。切り終わった粘土の薄さをB君は一人で確認し、黙って捨てる。（製品には使えないほど薄かったようである）次に新しい粘土をB君が用意するが、切る厚さについて、Fさんの持っている板をB君が一人で外していき調整する。（Fさんの方は、B君の手元と表情を視線が往復し、何かを教えてもらいたい様子ではある。）その後も無言で、粘土を切る行為を二人で繰り返す。

指導者へのインタビュー（B君が教え方について）「B君は作業内容を相手に伝えるのが難しい。私が間に入って教えるようにしており、その点に関してはB君にも理解をとっている。また、教える内容を（こちらが思っているよりもB君自身が）覚えていないこともあり、その点でも支援することがある。（B君が教える相手である）また、GさんやHさんに関しては間身体的模倣（言葉で伝えきれないことを身体を通して伝える）のつもりで教えている。」

【エピソードの考察】 事例1/10—B君①②の釉薬をつける場面では、B君はHさんに手添えを行っているが、Hさんが器を持つのをB君が支えるのではなく、B君が器を持ってしまっている。これは、Hさんが一人でできるようにするための手添えというより失敗させないためという手添えのように見える。インタビューでは手添えなどの方法で身体的に伝える必要のあるHさんやGさんに対して、B君の教え方では伝わりにくいと判断した教師が間に介入し、代わりに指導を行ったことが分かった。事例1/15—B君⑤で、B君がFさんが一緒に粘土を切っている場面では、Fさんが支え方が悪いのか、切り終わった粘土が十分な厚みでないことを確認したB君は黙って捨てているが、Fさんの方は、B君の手元と表情を視線が往復し、何かを教えてもらいたい様子である。しかし、B君はそれには気付いておらず、無言での作業がその後も続けられた。この場面を含めて、B君は、無言で作業を進めること、或いは指示のみを出すこと、後輩の失敗を否定的に受け止めることが多く、A君に比べ説明

のための言葉が見受けられず、後輩の表情などにも反応できない場面が多くみられた。指導者へのインタビューでは、B君が他者に何かを伝えることが難しいということを教師は既に理解しており、また後輩であるHさんとGさんは言葉だけでなく、身体的なガイドが必要であると指導者は考えているが、その点に関してはB君では難しく、指導者が行う必要があると考えている。このように、教師は個々の生徒（教える側、教えられる側）双方の障害の特性や性格、知識、技能などを判断しながら、障害の特性やその他の能力に応じて共同行為を生徒間だけでは行えないと判断したときには共同行為を成り立たせる関わりを行う。

（2）共同決定を成り立たせる指導について

共同行為を成り立たせる指導について検討したが、次に、共同決定を成り立たせる指導について検討を行う。生徒による共同決定について、二つのエピソードを基に検討する。

【具体的なエピソード】1/14—B君③ B君がGさんに粘土の切り方を教える場面に教師が関わる。B君に代わり、教師が粘土の切り方を教える。教師が、「シューっとな。」と擬態語を使いながらGさんの手に糸を握らせ、粘土を切っていく。切り取った粘土を、教師がB君に見せ、教師が「どう？」と出来栄えについてB君に確認する。B君が「ちょっと薄い」と答える。教師「厚いところと薄いところあるやろ？むらがあるとあかん、Gさん、またしてや」と、教師はB君の言葉を補うとともに、もう一度やってみるようにGさんに促す。Gさんが教師の手添えを受けながら、もう一度やってみる。教師が「指チョコキにしてみ」と持ち方を手添えで教える。教師は、「最後まで我慢な（力を入れ続けるように）」と言葉掛けを続ける。具体的な指示に、Gさんも視線を粘土にやり集中して取り組む。（休憩をはさんでの作業の再開）教師が、「次は僕やらへんし一人でやってみ」と一人でやるようにGさんに促す。Gさんがやってみるが、前半よりも指に力が込められており、十分な厚さになっている。教師が「うまくなったやん」とほめると、B君が粘土の厚さを確認して「先生の言うことちゃんと聞いてたんやな。上手やな」と同じようにほめる。その後は、Gさんは教師の言葉掛けだけで作業できるようになる。Gさん、出来上がった粘土を嬉しそうに持ち上げ、B君に見せる。

【具体的なエピソード】1/17—B君⑦⑧⑨⑩ 窯出し後の点検作業で、A君、B君、D君、3人が窯出し後の製品の点検作業を行っている。B君が「これアウトやな」（製品にならないという意味）と言い、釉薬がはみ出している製品を教師に見せる。教師は、「B君（だけ）が決めるんじゃなくて3人で相談するんだよ」と後輩とともに考えるように促す。D君が「ひびいつているあやしい」と皿を見せ、A君が「みせて、アウトやな。3人で相談しよう」と答える。〈作業を続ける〉D君が、皿を「釉薬がやばい。はがれてる」とB君に見せるが、B君は無言で捨てる。D君が再び、「これも釉薬がはがれている」とB君に尋ねるが、傍のA君もしばらく考え、「先生にみせよう」という。教師に見せると、「おへそがない（定型句で皿の中心にのこりやすい突起）はずなのにあったということやな、だめです」（本来点検して、中心に凹凸があれば削る必要があるが削れていなかった）と基準を再度伝える。A君は、「（作った生徒に）おへそあったで」と、作った生徒に伝える。B君が、「これは？」と白い地に黒い跡がある皿を教師に見せる。教師は「なんで（黒い跡が）できた？」と尋ねる。B君が答えられないので「白釉に黒い釉薬のついた手でさわってしまったな」と理由を説明する。B君が作り手のC君に説明にいく〈作業を続ける〉教師が「3人で相談するんやで」と3人に再度伝える。D君が「これ（釉薬が）薄いなあ」と皿を教師へ持っていく「釉薬にむらがあるんやな」と、教師も確認する。A君が別の皿を教師へ持っていく「どうですか？」と尋ねる。教師は「3人で相談しなさい」と再度言う。B君が、「これアウトやな。釉が混ざっている」とD君に聞く。D君は、「これあかんばい」といい、A君が「みんなで相談しよう」と言う。D君が別の皿を「これあやしい」と持っていく、A君が「撥水剤ぬりすぎやな」と答えて、よける。〈作業を続ける〉A君が「D君、これB級品（規格外）やな」とD君に確認し、D君も「これだめなやつやな」と答える。B君が、「これ先生に」と教師に見せにくる。教師は、「釉が薄いところがあっても模様になっていたらOKだが、こんなのは釉がムラムラになっていてだめ」と基準を説明する。A君が「これアウト、釉がムラムラ」と教師の擬態語の真似をする。D君も別の皿を取り上げて「これ、ムラムラ」と答える。その後、教師が関わらずに3人で確認作業を続けられる。

指導者へのインタビュー（生徒による共同での点検について）「点検の基準が分かっているのは、先輩であるB君である。A君、D君はそういった先輩から教えられるように設定している。今年は理解の高い生徒が多いのでこういった体制をとっている。点検内容に関して、作り手の生徒の作業に関係のあるものに関しては本人に伝えるようにしている。」

【エピソードの考察】 事例1/14—B君③では、B君が教える行為に教師が関わり、Gさんに説明をし、Gさんに対して手添えをするなどを行っている。Gさんは次第に手添えがなくても指の力の入れ方などを自分で判断できるようになっているが、こういった指導の在り方は、「教材そのものに注意を促すが[中略]共同活動の主体も教師にある段階」から「教師が静観し見守るだけで子供がゆっくり遂行できる段階」¹⁶⁾へ移行したと考えられる。それを支えていたのは、暖かく言葉をかけ続け見守る教師の姿勢である。B君もそういった指導者の見守りの様子を見て、Gさんに「上手やな」と、相手を認める言葉掛けを使うようになっている。B君は指導者の指導を通して後輩の見守り方を身に着け、結果としてGさんがもっと作業したいという思いへとつながっていた。B君は、前述のように相手の気持ちに寄り添うことが難しい生徒ではあるが、教師の言葉掛けや教師による行為の意味づけを見ることにより自分も相手を認める言葉掛けを発することができており、生地の厚みに関しても教師が仲介となることで、GさんとB君の間での共通理解が現れた。また、指導者が介入することにより結果として立場としては弱い後輩のGさんの意思が阻害されることなく、作業をもっとやりたいと笑顔で表現するという意思形成と意思表出が支えられていた。

事例1/17—B君⑦⑧⑨⑩では、生徒たちは作業を任せながらも製品の基準が分からずに何度も指導者に聞きに行く場面である。しかし、そのたびに指導者は「3人で相談するように」という共同行為を見守るという立場をとる。しかし、同時に「釉が薄いところがあっても模様になっていたらOK」「こんなのは釉がムラムラになっていてだめ」と、教師は何度も基準を説明する。釉薬の掛かり方についての判断が難しい生徒たちであったが、最後の方の事例1/17—⑦では、釉薬が「ムラムラ」という擬態語を教師が用いたことをきっかけとして、生徒同士で互いに判断を確認しあう生徒の姿が見られるようになっている。擬音語、擬態語における説明の機能に関しては「音と意味のつながりを強め、身体動作・ジェスチャーで視覚的に提示することにより」¹⁷⁾行為の意味を説明する機能があると報告されているが、教師はそういった効果的な指導を直感的に用いることにより、生徒同士の共同決定を支えていることが確認できた。

IV. 総括的考察と課題

本研究により明らかになったことを確認し、課題を示す。

1. 総括的考察

本研究により明らかになったことを以下に記す。

・共同行為-共同決定を成り立たせる指導

村上¹⁸⁾では、生徒同士の共同行為-共同決定に関しては、指導が不十分な場合は、共同行為-共同決定が成り立たず一方の生徒の意思表示が阻害されうることなどを指摘するにとどまったが、本研究では共同行為-共同決定を成り立たせる指導についていくつかの示唆を得た。以下に整理する。

(1) 生徒同士の相互作用の把握

生徒の実態の把握について、特に、生徒同士の相互作用の様子（子供相互、或いは教師子供間のコミュニケーションの実態）¹⁹⁾の把握が重要であることが分かった。本研究では、B君とA君という二人の生徒を対象的に比較したが、教師は両者の後輩との相互作用の様子を把握した上で共同行為を見守る、介入するなどの判断を行っていた。こういった点により、共同行為を成り立たせるためには生徒の発達レベルなどの認識の問題だけではなく、生徒相互の心的な関わり合いを教師が把握することの重要性が改めて指摘できたといえる。それは後述する、学びの場を維持するための基本的な生徒間の関係性の調整という指導にもつながっていた。

(2) 適切な指導技術

教師が手添えと言葉掛けから言葉掛けだけへの見守りへの移行などの段階的な指導を行うことや、擬音語、擬態語などを有効に用いることにより、生徒同士で一つの基準を共有して、作業のでき（事例1/14—B君③）や、製品の良し悪し（事例1/17—B君⑦⑧⑨⑩）などを共有できた場合、生徒同士で共同決定しうることが確認できた。擬音語、擬態語は発達年齢の違う生徒でも対象に対して同様の状態をイメージしやすいという利点があり共同決定を成り立たせるために教師が多用していた。そして、個々の指導技術だけではなく教師の共感的で受容的

な応答²⁰⁾は他の生徒にも伝わり、意思表示しやすい雰囲気を形成することが示された（事例 1/14—B 君③）。

（3）集団づくりの視点

指導者は、常に生徒同士の関係を創るだけではなく、ときに関わらないことを指示し、（事例 1/10—A 君①、1/23—A 君⑩など）関わりを調整する指導を行うことが確認できた。集団と個人の関係では、集団を意識して関わりを持たせる指導とともに、集団そのものの関係性を保つために関わりを抑制して調整する指導を有効に行う必要があることが分かった。集団づくりの技術として子供の統制や共同場面を創出するだけではなく、安心して意思表示できる場として、生徒同士の関係を良好に保つという指導技術の必要性についても確認できた。

・まとめと課題

今回の研究では、知的障害を持つ生徒が他者と共同行為し、共同の意思決定をなしうるために必要な指導の在り方について検討を行った。基本的には、授業について積極的な参加が見られた生徒を対象に分析したが指導意図や授業進行と関連しない生徒の意思をどのように受け止め、育むべきかも今後検討が必要である^{注7)}。また、あくまで、本研究において生徒が行った意思表示は作業学習という限られた範囲の中における学習内容に関わる意思決定である。日常の家庭環境や学校外での活動、また卒後の生活において知的障害を有する生徒がどのように意思決定を行おうのかという点と、そのための支援の在り方については今後の課題である。また、近年、特別支援教育におけるティームティーチングの在り方が問題とされており²¹⁾、本研究が対象とした授業実践においても、MT と ST の両者の指導意図を聞き取り、指導の意図にズレが生じるときが複数確認されたが、分析は行っていない。こういった指導者間の連携の在り方に関する研究に関しても、今後の課題としたい。

注

1) 共同行為の具体的な例として、手島由紀子（2002）「知的障害児教育における自己決定に関わる実践の検討」日本教育方法学紀要 第28巻 153頁—161頁 など。

2) 特別支援教育における分かりやすさの問題は自閉症を中心に進められてきた傾向がある。自閉症児に関する分かりやすい情報の伝達という意味での意思形成支援としては、佐々木他を参考。（佐々木正美（1993）『自閉症療育ハンドブック』学習研究社、佐々木正美監修（2004）『自閉症児の為に絵で見る構造化』学研のヒューマンケアブックス）意思表示の支援としては、アンディ・ボンディ他を参考（アンディ・ボンディ、ロリ・フロスト（2006）『絵カードでコミュニケーション』二瓶社）キャロルグレイ（2005）『マイソーシャルストーリーブック』スペクトラム出版社、坂井聡（2002）『コミュニケーションのための10のアイデア』エンパワメント研究所）。ただ、知的障害や自閉症を有する生徒本人が日常生活におけるどういった点に関して自己決定をなしたいのかという当事者の視点の検討や、そのために何が障壁になるのかという家族、学校、社会からの意思表示の抑圧という社会的な実態について特別支援学校においてはほとんど留意されていないといえる。

3) 湯浅は知的障害生徒の自己決定に関して、自己決定とは「当事者の自由気ままな意思に従うことではない」とした上で、それを個人還元主義に基づいた医療モデルの自己決定論として斥け、本人とそれに関与する者との「共同の関係においてよりよい決定を本人の選択としてどう迫るか」として自己決定を共同性、共同決定の問題としている。（湯浅恭正（2006）『障害児授業実践の教授学入門』大学教育出版 18頁）

4) 高橋らは「子供どうしの学びあいというと私たちはつい子供同士で教えあったり、人のやり方や考え方を自然と学び取っていくという姿を想像してしまいます。こうした学びあいは知的障害児にはとても難しいことのように思えてしまいます。しかし、複数の子供が同じ場所に集い、お互いに影響しあっているという姿を学びあいと捉えればどんなに障害の重い子供でも不可能なことではありません。例えば、友達がみんなの前に出て自分の作ったものを見せることも学びあいの一つです。」と、重度の障害のある生徒についても集団での学びの必要性を報告している。（新井英靖 高橋浩平（2008）『特別支援教育の実践力をアップする技とコツ 68』黎明書房 103頁）

5) 失敗の機会を大切にすることについては、様々な実践の報告がある。尾崎の実践報告では、「失敗したときに「どうしたらうまくいくかを考えてもう1回やってみよう」とやり直すチャンスをもらえ何回か繰り返しているうちにうまくできた生徒

の表情は晴れやかである。」などの記述がある（尾崎祐三 松矢勝宏 編著（2013）「キャリア教育の充実と障害者雇用のこれから」ジエース教育新社）

6) 清水貞夫（1982）「障害児」に対する授業活動の分析カテゴリー ET82-5 1-6 頁を参考に表記

7) 岸野ほか（岸野麻衣 無藤隆（2005）「授業進行から外れた子供の発話への教師の対応」教育心理学研究 53 号 86—97 頁）では、授業進行から逸脱した発話に対して教師が授業の構造化や学習内容との関係で逸脱をどのように授業に取り入れるのかなどの検討は行われているが、特別支援教育においては不参加という行為自体も障害の重度の生徒にとっては拒否の意思表示であり、授業に引き戻すこと以上にどのようにその意思を受け止めるのかの検討が必要である。

引用・参考文献

- 1) 村上穂高（2020）「授業場面における知的障害児の意思決定について」教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要第2号
- 2) 柴田洋弥 尾添和子（1994）『知的障害を持つ人の自己決定を支える』太揚社 121 頁
- 3) 湯浅恭正（2006）『障害児授業実践の教授学的研究』大学教育出版 117 頁を要約
- 4) 湯浅（2006）前掲書 118 頁
- 5) 森博俊（2014）『知的障害教育論序説』群青社 35 頁
- 6) 森博俊（2014）前掲書 48 頁
- 7) 名古屋恒（1997）「作業学習における知的障害生徒に対する支援的対応に関する事例検討」特殊教育学研究 34 号 70 頁
- 8) 新井英靖（2009）『障害児の職業教育と作業学習』黎明書房 21 頁
- 9) 新井（2009）前掲書 28 頁を要約
- 10) 湯浅恭正（2006）前掲書 133 頁
- 11) 吉崎静夫（1988）「授業における意思決定モデルの開発」日本教育工学雑誌 12 号 51-59 頁
- 12) 内海友加利・平山綾乃 安藤隆男（2018）「肢体不自由特別支援学校のティームティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善」特殊教育学研究 56 号 231 頁—240 頁
- 13) 長瀬修・川島聡（2004）『障害者の権利条約—国連作業部会草案』明石書店
- 14) 湯浅（2006）前掲書 88 頁
- 15) 渡辺健治・湯浅恭正・清水貞夫（2012）『キーワードブック特別支援教育の授業づくり』クリエイツかもがわ 91 頁
- 16) 湯浅恭正・富永光昭（2002）『障害児の教授学入門』コレール社 91 頁
- 17) 高野美由紀（2010）「養護学校の教師発話に含まれるオノマトペの教育的効果」特殊教育学研究 48 号 82 頁
- 18) 村上（2020）前掲書
- 19) 清水貞夫（1997）『授業改善の技法』学苑社 129 頁
- 20) 清水貞夫（2000）『障害児の為の授業づくり』全国障害者問題研究会出版部 204 頁
- 21) 内海 友加利 平山綾乃 安藤隆男（2018）「肢体不自由特別支援学校のティームティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善」特殊教育学研究 56 号 231 頁—240 頁