

知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」の指導と効果

—「総合的な学習の時間」による協同学習の授業分析を通して—

○ 中村 晋* 石飛了一* 原田 薫* 柘植雅義**
 *(筑波大学附属大塚特別支援学校) ** (筑波大学人間系)
 KEY WORDS: 協同学習 仲間関係 総合的な学習の時間

I. 目的

アクティブラーニングの一つである協同学習 (cooperative learning) は、チームで協力しながら課題に取り組む学習のことで、子どもたちの協力や学び合いを促進する指導技法である。知的障害教育では、多様な学習経験の中で、個人が持っている力を活用しながらより主体的に目標に向かうことのできる学習の場を提供することが重要である。小集団の仲間で目標を共有し、互いに支え合いながら目標を達成したり、評価し合ったりしながら学びを深めることができる協同学習は、知的障害児にとって有効な指導機会と考える。

本研究では、Johanson ら (2002) や涌井 (2014) の提案した基本要素を参考にした協同学習を「総合的な学習の時間」に設定し、互恵的な相互依存性を高める仲間関係の構築を目指した指導の展開を行う。その成果と課題から、有効な指導技法のあり方について検討し、知的障害教育における「主体的・対話的で深い学び」の可能性について考察することを目的とする。

II. 方法

1. 対象：知的障害特別支援学校高等部に在籍する 24 名の生徒で編成された縦割りグループ学習。各グループ 8 名、計 3 つの小集団を障害の程度や状態が異なり多様な教育的ニーズを有する生徒で構成した。

2. 学習形態／「総合的な学習の時間」において 6 月から 2 月の期間、単元名「世界の中の日本～様々な国の文化を探れ！大塚新聞編集部！」を設定し、1 単元 16～18 時間の授業を学期毎に 3 単元計画した。

3. 単元目標：本単元は、国際理解を題材に、生徒の自尊感情を育む学習として位置づけ、【他者理解・協同】、【自己理解・意思表示】、【役割】、【振り返り】、【国際理解】、以上 5 つの観点による目標を設定した。

4. 指導手立て：1) 協同学習の基本要素に基づく設定：本指導は、涌井 (2014) による協同学習の 6 つの基本要素を踏まえ、具体的手立てを設定した (Table.1)。小単元は、実際の交流を通して諸外国の人に日本と世界の国々のことについて調べたことを発表する機会を設定した。

6 つの基本要素	本実践での捉え
① 互恵的な相互依存性 (運命共同体)	・縦割りグループを編成し、共同で壁新聞を記事作る (共通の目標に向け、私の手段とあなたの手段で取り組む) ・集団で目標に向かう場面の設定 ・ペアや個人における困難場面を教示、援助する場面の設定 ・発表機会の設定と他者からの評価を受ける場面の設定
② (互いに高め合うような) 対面的なやりとり	・依頼、承認、賞賛といったやりとり場面の設定 ・話し合いによって作業を進める場面の設定 ・相互に評価し合う振り返りの機会の設定
③ 個人の責任	・全員の役割設定 ・リーダー的役割の設定と編集会議の設定
④ ソーシャルスキルや共同、協働スキル	・生徒間の場面に応じたコミュニケーションや関わり方を学ぶ指導機会の設定 (挨拶、お礼、伺い、応援、援助、教示など)
⑤ チームのふりかえり	・グループ内の振り返りの設定 ・単元ごとの学習発表会の設定
⑥ 多感覚・マルチ知能を活用	・生徒の実態や課題に応じた教材の工夫 空間的知能：視覚的教材の活用 (見て楽しい教材) 身体・運動的知能：あそびやスポーツを通じた交流の設定 音楽的知能：音声ペンを活用した音楽教材の活用 対人的知能・内省的知能：編集会議で相手の立場を考えたり、課題解決の方法を考えたりする機会の設定

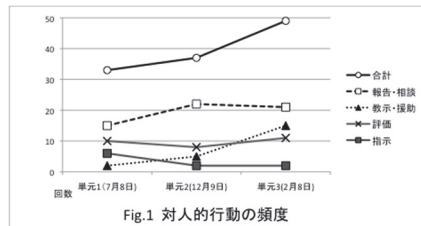
2) グループ指導の展開：各グループの代表 2 名の生徒に編集委員の役割が与えられ、生徒が中心となって調べたことをまとめ、発表する学習場面を設定した。共通の目標に向けて教え合い、援助し合う協同的な学習機会を通して、ポジティブに相互評価し、互いを認め合う姿勢の育ちを目指した。

3) 編集委員への指導手続き：授業のまとめに、代表が集まる「編集会議 (計 6 名)」を設定し、目標に対する評価と課題解決のための振り返りを行った。

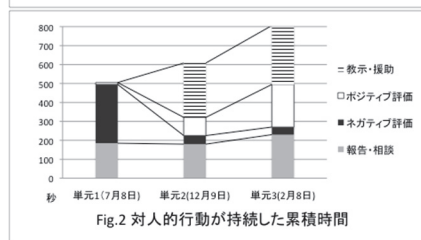
5. 分析方法：グループ A に属する 2 名の編集委員 (生徒 B,C) を対象に、指導場面の動画記録から、以下の分析を行った。分析 1) 対人的行動の頻度：調べ学習が開始して 5 時限目にあたる授業の展開 (50 分) を対象に、生徒 B,C の「報告・相談」、「指示」、「教示・援助」、「評価 (ポジティブな賞賛やネガティブな指摘)」以上 4 つの対人的行動の頻度を分析 (Fig.1)。分析 2) 対人的行動のトピック持続量 (時間)：分析 1 の対人的行動のうち、「報告・相談」、「教示・援助」、「ポジティブ評価」、「ネガティブ評価」について、1 件のトピックが始発してから終了までの持続時間を計測し、累積時間を分析 (Fig.1)。分析 3) エピソード記録：展開及び編集会議のエピソードを分析。

III. 結果

1. 対人的行動の頻度：Fig. 1 が示すように、単元 1 から対人的行動の合計が 33 回から 49 回へと 16 回増加。「指示」の減少 (6 回から 2 回) に対し、「教示・援助」が 2 回から



15 回、「報告・相談」が 15 回から 21 回へと増加。



2. 対人的行動のトピック持続量：展開 50 分のうち、「ネガティブ評価」が 310 秒から 40 秒の減少に対し、「ポジティブ評価」が 10 秒から 225 秒、「教示・援助」が 0 秒から 311 秒生起。

3. エピソード：編集会議では、生徒 B,C 間でまとめ方や他生徒の行動に対する課題が挙げられ、単元 2 以降、委員からの助言や提案を受ける発言や態度が見られる様子がかがえた。

IV. 考察

以上の結果から、本指導によって協同学習の 6 つの基本要素 (涌井, 2014) に基づく授業の設定は、知的障害児の集団においても学習効果を高めることが示された。リーダー的役割が求められる生徒においては、等しく教育的ニーズを有する生徒間による事後の振り返りによって、他者への教示や援助、賞賛によって互いの学習を支え合うための課題解決が可能になったと考える。ネガティブな評価 (指摘) の減少は、他者に対する温かく互恵的な姿勢の育ちを示しており、協同学習による学びの場が知的障害を有する生徒にとって、多様性を受け止め、認め合い、尊重し合う仲間関係の基盤作りと成り得ると考えたい。

(NAKAMURA Susumu, ISHITOBI Ryoichi, HARADA Kaoru, TSUGE Masayoshi)