

集団の強みを活かした特別支援学級における協働学習

－ 国語科の授業実践を通して －

小松 正和

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 従来、特別支援学級の教科学習は、児童の特性等から個別学習が中心であったが、そればかりでなく関わりの中で学ぶ協働学習によって、主体的・対話的な学びにつながるのではないかと考える。本研究では、小学校特別支援学級において、協働学習を生み出すために「環境設定」「話す力の育成」「聞く力の育成」を目指す授業デザインを行った。実践の結果、児童が主体的に学習に取り組もうとする姿が少しずつ見られるようになった。そして、その後の学習活動や休み時間の中で、学習したことを自分一人で再現したり、友達に声をかけて再現したりしようとするなど、児童自身が主体的・協働的に学びに向かう姿を見ることができた。これらのことから、特別支援学級における協働学習を展開するにあたり、児童一人一人の主体性を引き出せるような学習を展開しつつ、個々に応じたスキルを引き上げていくことが必要であることが明らかとなった。

I 問題意識

1. 特別支援学級の現状

小学校の特別支援学級は平成 30 年度文部科学省学校基本調査によると、全国に 44,172 学級¹⁾に 183,691 名²⁾の児童が在籍しており、1 学級当たり 4.2 名在籍している。また、同調査によると石川県の特別支援学級には、374 学級¹⁾に 1,001 名²⁾の児童が在籍しており、1 学級あたり 2.7 名在籍している。

特別支援学級は、少人数であることから児童の実態に合わせて個別に丁寧な指導をしやすい状況にある。そして、特別支援教育においては個に応じた指導を行うことが求められていることは言うまでもない。学習指導要領においても個に応じた指導の充実や障害の状態や学習の進度などを考慮して個別指導を重視すると明示されている。特別支援学級は、在籍児童が複数学年にまたがっていたり、個々の児童の学力差が大きかったりすることも多い。そのため、国語科や算数科など達成度に差が顕著に出やすい教科においては、個

別指導を行っていることが多い。それは、個別指導が児童の実態に応じ、興味関心を生かして指導ができることにより、学習内容の理解が図られやすいからである。よって個別指導は大変有効な学習形態であると言える。

一方、特別支援学級に在籍する児童のニーズには、国語科や算数科の教科学習において、集団を活かして関わり合って学びを深めるということも挙げられる。それは、個別学習では十分に取り組みにくい他者と関わる力の育成について、協働学習を取り入れていくことで、高めていくことができると考えられる。他者と関わる力は、将来の社会生活に欠かすことのできない力でもある。

2. 集団の強みを活かした協働学習

学校の教育活動の多くは集団での学習であり、集団の中で個々の学びを深めている。そして、集団での学習を通してコミュニケーションや人間関係作りなどの人との関わりについて学ぶ。このような集団での学習を通して

多様な考え方に触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通して、学びを確かめたり、理解を深めたりしつつ、学びの目標に向かっていくことに集団の強みがある。

通常の学級においては、どの教科学習の場面においても当たり前のように集団の中で関わり合って学ぶ協働学習を行っている。協働学習や協働の目的について秋田・藤江(2010)は、次のように述べている。

- ・複数の人間が相互作用を通して学び合うこと。
- ・小集団として何かを共有していくこと。

つまり協働学習とは、同じ学習課題を全員で考え、理解を深め、そして、学びを深めていくことと考える。

また、協働学習の利点について秋田(2012)によると次の4点にまとめられている。

- ・説明や質問を行うことで自分の不明確な点が明らかになったり、より深く理解できるようになったりする理解深化の働きがある。
- ・集団全体としてより豊かな知識ベースを持つことができるので、限られた時間内で思考が節約でき、アクセス可能、利用可能な知識が増える。
- ・相手の反応などの社会的手がかりによって自己の認知過程や思考のモニタリングができる。
- ・やりとりすることで学び合う仲間の中への参加動機が高められ、同じ課題に向けて意見や活動を共有することによって、グループ意識が高まる。

特別支援学級に在籍する児童にとっても、複数児童が同じ学習課題に対して自分なりに考え、関わっていくことや共に活動することで理解を深めることに有効な部分は多くあるのではないかと考えた。特別支援学級においても、生活単元学習などの実践事例において集団を活かしつつ協働している学習活動が散見される(福江, 2017)。秋田は上述の著書の中で、「授業に参加しているが学習に関心を持

てない児童が友達に誘われてこの時点から授業に参加したり、課題が何か、何をすれば良いのかを友達にたずねてそっと教えてもらう」と述べているような現象については、特別支援学級においても多く見ることができるものである。

3. 国語科や算数科における協働学習

特別支援学級における国語科や算数科の授業は、学習したことが実生活につながる内容を取り扱うことが多く、文字指導や時刻、金銭などを個別学習の中で取り組んでいる。

特別支援学校学習指導要領の改訂にあたり、文部科学省初等中等教育局教育課程部会特別支援教育部会の第6回議事録³⁾によると「教科は社会生活とつながるだけということを保証するものではなく、純粋な算数とか、純粋な国語の読み取りとか、理科的な要素の中の自然の驚きなども知的障害の子どもたちの中にある」との意見が出された。つまり、知的障害のある児童にとっても、教科学習における学びの良さがあると言えるのではないか。そして、教科学習を生活に還して学びを広げたり、生活から得たことを生かして教科学習を深めたりすることが今後、より求められていくのであろう。

また、新学習指導要領では、知的障害児を対象とする教科の内容と通常の教育の内容との連続性や系統性を図りつつ指導し、育成を目指す資質・能力の3つの柱(「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」)についても小中学校と同様に示されている。

このことは特別支援学級においても通常の学級のように教科学習の中で友達と関わって学ぶ協働学習を行うよさがあるという可能性を示唆している。友達と同じ場を共有して学ぶ、友達のしていることを見て学ぶ、友達のしていることを真似て学ぶなどの行為が繰り返される中で発展し、やがて楽しさを感じる

ことができ、個々の持てる力の伸長をはかることができるのではないかと考える。本研究においては、言葉が学習や生活の中で大きな重点を占めるとともに、全ての学習の基盤になる国語科を基本として協働学習による児童の変容を追っていきたいと考えた。

Ⅱ 研究目的

本研究は、特別支援学級の国語科の授業において、協働学習を取り入れることで、個々の学びに深まりが見られるか、そのためにはどんな授業デザインが有効かについて明らかにする。

Ⅲ 研究方法

1. 対象

(1) 習熟度別学習グループ

公立小学校特別支援学級に在籍する児童である。国語科、算数科の教科学習においては、習熟度別に数名の児童で学習グループを編成している。

本習熟度別学習グループでは、知的障害特別支援学級に在籍する2、3、4、5年生の児童が4名と自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する3年生の児童が1名の合計5名で構成されている。

比較的落ち着いて学習に取り組むことができる学習集団ではあるが、興味関心が持てないと学習意欲の減退が姿勢に現れる。

国語科の学習においては、ひらがなを概ね読むことはできるが、単語をまとまりとして捉えて読む力は十分でなく、逐次読みになってしまう児童もいる。しかし、音読練習を繰り返すことで、概ね正しく読むことができ、感情移入してなりきって音読できる児童もいる。一方、声の大きさの調節については苦手な児童もおり、読むことに意識が集中すると声が大きすぎたり小さすぎたりする。短文からの読み取りでは「だれ」「なに」などの事実問であれば読み取ることができる

多い。書字については、単音や身近な物については単語表記できるが、文章表記をすることは難しい。

(2) 抽出児童について

本習熟度別学習グループに在籍し、かつ筆者が学級担任をする知的障害特別支援学級に在籍する児童2名を対象として取り上げる。

① 児童 A について

実態

学習においては、自分から何かをしたいと言うことや、自分から何かに取り組んだりすることはあまり見られず、言われたことをすることが多い。そのため、声かけがないとなかなか活動に取り組もうとはしない。自分で絵本を持ってきて、見たり読んだりすることはあるが、読み聞かせになると、話を聞くことが難しく気が逸れがちになる。休み時間などは、一人で何をするわけでもなく歩きながら周りの児童のしていることを何気なく見ている様子が見られる。また、周りの児童に対して時折ちょっかいをかけようとする様子も見られる。

目指す姿

学習に意欲を持つことを目指した働きかけを行う。

- ・自分がしたいことやしたくないことに対して意思表示をすることができる。
- ・自分から学習活動に取り組むことができる。
- ・他児と関わりながら楽しんで活動をすることができる。

② 児童 B について

実態

学習活動全般において、前向きで楽しんで取り組むことができる。しかし、理解が伴わず雰囲気を楽しんでいる様子が強い。友達と何かしようとする気持ちを持ち、友達と関わりたいという思いを持っているが、一方的で

うまく関われない部分も多い。話を聞くことが難しく、失敗経験を積み重ねていたり、自分の思っていることを話す、話が前後して、うまく伝わらなかったりすることが多く見られる。また、見通しが持ちにくい活動においては不安になり、落ち着きがなくなる部分も見られる。

目指す姿

関わるスキルを身につけることを目指した働きかけを行う。

- ・話を聞いて求められた行動をすることができる。
- ・相手に分かるような話し方を身につける。

2. 実践計画

- I 期（4・5月） 児童の実態把握
児童同士の関係づくり
- II 期（6～10月） 授業実践 I・II・III
- III 期（11・12月） 学びの般化 検証

3. 検証方法

児童の実態把握から、友達と活動しようとする意識は見られたので、実践 I では、興味関心を持ってそのような活動を設定することで、関わりを生むことができるのではないかと考える。また、相手にうまく話を伝えることが難しいことから順序立てて話す学習を取り入れていく。この実践 I の取組を通して、関わりを生むことができたか、また話し方を身につけることができたか観察し、記録をする。そして成果と課題について整理し、実践 II の取組を行う。実践 II での取組を通して、成果と課題を整理し、実践 III を行い、その後、3 つの実践を通して研究の成果と課題をまとめる。

IV 結果

1. 実践 I 「友達に分かりやすく説明しよう～簡単なおもちゃ作りを通して～」

実践 I では、協働学習に向けて、まず「環境設定」に重点を置いて取り組む。「環境設定」

は以下の 3 点である。

- ・学習意欲を高め、友達と関わるができるように、学習教材を作って遊べる簡単なおもちゃとする。
- ・作ったおもちゃで遊び、児童同士が関わるような場の設定をする。
- ・学習が定着するように、おもちゃを作る、説明カードを書く活動を繰り返し行う。

児童は、順序立てて話すことが苦手であり、なかなか友達に思っていることが伝わらないことが多い。そこで本単元では、おもちゃ作りを通して、順序よく話すことで、相手に話が伝わることを学習し、物事を順番に話すことのよさを経験させたい。

(1) 指導計画（総時数 6 時間）

本単元の目標は以下の 2 点である。

- ・順序を表す言葉を知り、おもちゃ作りの工程について、順序を表す言葉を使って説明カードを書くことができる。
- ・友達と一緒に簡単なおもちゃ作りを行い、遊ぶことができる。

第一次では、学習活動の見通しを持つために、おもちゃで遊んだり、教師の作り方の説明を聞いたりして、これからの学習への見通しを持つ。第二次では、順序を表す言葉（「はじめに」、「つぎに」、「それから」、「さいごに」）を学習する。そして実際におもちゃ作り（紙コップロケット、紙コップけん玉、牛乳パックごま、ぱっちゃんがえる）を行い、説明カードを書く活動を設定する。おもちゃ作りの経験したことを生かして説明カードを書くため、言葉を想起しやすい。第三次では、自分たちが作った説明カードを使って他の習熟度別学習グループの友達に作り方を教え、一緒に作って遊ぶ活動を行う。

表1「友達に分かりやすく説明しよう」
単元指導計画

次	主なねらい	学習活動と児童の主な意識の流れ
第一次 ①	・学習活動の見通しを持つことができる	<ul style="list-style-type: none"> <どんな学習をするのかな> ・教師の作った簡単なおもちゃで遊ぶ ・教師の作り方の説明を聞く ・今後の学習活動について知る <p>おもちゃ作り楽しみな</p>
第二次 ④	・順序を表す言葉を知り、それらを使って3工程の説明カードを書くことができる	<ul style="list-style-type: none"> <どの順番で使うのかな> ・「はじめに」「つぎに」「さいごに」の使う順番を知る ・紙コップロケットを作り遊ぶ ・作り方を説明カードに書く <p>使う言葉の順番が分かったよ</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <紙コップけん玉の説明カードを書こう> ・紙コップけん玉を作り遊ぶ ・順序を表す言葉を使って説明カードを書く <p>説明カードを書くことができたよ</p>
第二次 ④	・順序を表す言葉を知り、それらを使って4工程の説明カードを書くことができる	<ul style="list-style-type: none"> <どの順番で使うのかな> ・「はじめに」「つぎに」「それから」「さいごに」の使う順番を知る ・牛乳パックごまを作り遊ぶ ・作り方を説明カードに書く <p>「それから」を入れる順番分かった</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <ぱっちゃんがえるの説明カードを書こう> ・ぱっちゃんがえるを作り遊ぶ ・順序を表す言葉を使って説明カードを書く <p>説明カードを書くことができたよ</p>
第三次 ①	・友達におもちゃの作り方を説明し、一緒に作ることができる	<ul style="list-style-type: none"> <おもちゃの作り方を伝えよう> ・友達に簡単なおもちゃ作りを説明する ・おもちゃを一緒に作って遊ぶ <p>友達に作り方を説明できた</p>

(2) 授業の実際

ほとんどの児童はおもちゃ作りを楽しみにしていた。うまく作れる、作れないは様々であったが、自分で作って遊ぶことができることで楽しそうな様子であった。

制作では、教師に対して「手伝って」ということは、どの児童にも見られたが、友達に対しての「手伝って」ということは少なかった。遊ぶ場面では、自分の作ったおもちゃを試しながら、友達と和気藹々と楽しそうにしている様子が見られた。説明カード作りでは、順序を表す言葉を概ね正しく使うことができた。作り方の言葉を考える場面では、作る工程ごとに発表させ、板書したことを説明カードに書くことで書字に苦手のある児童も安心して取り組むことができた。

第三次では、他の習熟度別学習グループの友達に、作り方を説明し、おもちゃ作りを行った。どの児童も説明カードに書いてあるこ

とについて、正しく話をすることができた。

(3) 結果と考察

① グループ全体として

おもちゃ作りを種類を変えながら4回繰り返すことで、だんだんと意欲が見られ、3回目の学習場面では、「今日もおもちゃ作るん？ やった」という反応が返ってくるようになった。どのおもちゃ作りに対しても意欲的で楽しみにしていた。友達に声をかけて「一緒にしよう」と遊ぶ様子も見られた。そのような場面で、教師が媒介となって関わることでより関わりが広がったと考える。

紙コップけん玉の説明カード作りでは、「ボールにする」「ぐしゃぐしゃにする」など、それぞれの工程を自分なりの言葉で表現することができた。それらの言葉は微妙なニュアンスの違いがあるが、発言を受けて「似ていたね」などつつなげることで、自分の言葉は「大丈夫だった」と安心したように感じる。また、板書に位置付けた作り方の言葉から、自分で一番分かりやすいと思う言葉を説明カードに書いていた。そこには、自分が発言した以外の言葉を書く児童も見られた。友達の発言を受けての関わりと言える。

作り方の説明では、どの子も説明カードを一方向的に読んでしまう傾向が強く、伝える意識は薄かった。作り方を知らない友達に分かるように話をするという意識を持たせることが必要であったと考える。

② Aの姿から

学習活動に参加することはできたが、学習に対しての興味関心はあまり見られなかった。繰り返し学習することで、「おもちゃを作る→おもちゃで遊ぶ→説明カードを書く」の流れについては理解できた。おもちゃ作りでは、説明を聞いて取り組み、友達の作っている様子をちらちら見ていることから、「やりたい」という思いを持っていたと考えられる。しか

し、どのように作ったらいいのかが理解できていない様子が見られた。自分でできるかどうかを確認すると「分からん」と言い、「手伝って」と言うよう促すと「手伝って」と言って制作に取り組んだ。簡単なおもちゃのつもりであったが、A にとっては活動が分かりにくく、制作の見通しが持てなかったと考える。

A から周りの児童に対しての働きかけは、ほぼ見られなかったが、周りの児童から A に対してセロハンテープを切って渡すなどの関わる様子が見られた。周りの児童にとっては、A が困っているから手伝おうという仲間意識があったのではないかと考える。

遊びの場面では、制作段階と同様に意欲は低調であり、周りの児童が盛り上がって遊んでいるが、数回遊んだだけで手放してしまうことが多かった。声かけをすればその時は友達のやっている様子を見たり、自分で少し遊んだりはしていた。(図 1)

説明カード作りでは、順序を表す言葉を理解して使うことができたが、作り方の説明では、友達の発言を受け、そのまま同じように答えることが多かった。自分で考えて言う意識より、聞こえたことを言っているように感じる。どう答えたらいいのかをイメージできなかったことが考えられる。

また、説明カードを使っただけの発表では、順序を表す言葉を使って話したが、伝えるというより一方的に読んでいる感が否めなかった。つまり、何のために話をしているのかという目的意識や、相手に伝えようとする相手意識が明確でなかったと言える。



図 1 遊んでいる様子を見る A

③ B の姿から

どのような活動に対しても意欲的に取り組もうとするので、おもちゃ作りから説明カード作りまで一連の活動を楽しみにしていた。おもちゃ作りでは、自分でできるだけ作ろうとしていたが、うまくできない部分では「手伝って」と隣の児童に声をかけることがあった。隣の児童も自分のことで精一杯だったが、何度か「手伝って」と言って、押さえてもらったり貼ってもらったりするなど手伝ってもらった場面もあった。友達と遊ぶ際も「一緒にしよう」と声をかける姿が見られるなど、遊びの中でも関わろうとする姿が見られた。周りの児童が「うん」と言って、場を共にして遊ぶことはできたが、どの遊びも自己完結してしまうものだったため、関わりを深めるところまでには至らなかった。

説明カード作りの当初は順序を表す言葉の理解が難しく、友達に教えてもらいながら考えていた。自分で間違えに気づくと「ああ、もう」と不機嫌になることもあるが、友達に教えてもらうことで「そっか」と納得している様子も見られ、友達と学ぶことのよさがあったと考える。同じ学習スタイルを繰り返し行うことで、正しい順序で言葉を使うことも理解できた。

第三次の説明カードを使って他者に対して説明する場面では、短い言葉で書いているため、すぐに覚えて言うことはできたが、一方的で早口で言ってしまい、相手意識は十分ではなかった。

④ 成果と課題

集団での学習活動として、全員で同一教材を使って学習活動を展開することができた。教材を変えながら同じ手順を繰り返し学習することで、見通しを持って取り組む様子も見られた。途中で制作があることで、学習に対する意識が切れにくかった。友達に対して制作や遊びの場面で関わっていこうとする姿が

見られる児童もいた。また、自分が体験したことをまとめていくことで、実感を伴って理解することができた。

しかし、A にとっては活動そのものが魅力的ではなく、気が逸れ集中できないことが多かった。また、説明カードを使って簡単なおもちゃ作りの交流を行った時には、カードを読むだけになってしまい、相手意識や目的意識を持たせて交流することができなかった。「環境設定」をしながら協働学習にしていくためには、相手意識を持たせることが必要であった。

つまり、実践Ⅰでは、「環境設定」で場の共有での関わりはあったが、何のために話をするのかという目的意識や、友達に自分の話を分かってもらって活動をするという相手意識を十分に持つことができなかった。また、話す力を培うために、相手に伝わる話し方のスキルを身につけていくことが必要ではないかと考える。そこには、自分の話を「分かってくれたい」、「聞いて欲しい」という思いを持たせることが欠かせない。そこで実践Ⅱでは、関わっていくために相手意識を持って話すための「話す力の育成」に重点を置いて取り組むことにした。

2. 実践Ⅱ「自分の好きな本を紹介しよう ～自分の好きな場面を伝えよう～」

実践Ⅱでは、実践Ⅰの取組から相手に向かって話をする力の育成が必要であると分かった。そこで、相手に伝えたいことを分かってもらうための相手意識を持つことができるようにする。そして、話すことに焦点を絞って学習活動を展開することで、児童は学習活動で何をめあてに取り組むと良いかが明確になるのではないかと考える。

また、話をする時に思いついたことをそのまま話してしまう児童が多いことから、話型を使って相手に伝わる話し方を学習する機会とする。さらに、相手に伝えるための「声の

大きさ」、「話す速さ」、「口を大きく開けてはっきり」など、よりよい話し方を学習し、相手に伝わるよさを感じることができるようにする。

本実践では、自分の好きな本を紹介するという活動を通して、意欲が高まるようにする。自分の好きな本を紹介することから、好きな本について知って欲しいという思いを持ち、学習活動に取り組むことができると考えた。

したがって本実践においては、「環境設定」を基盤としながら、「話す力の育成」に向けて以下の3点について取り組む。

-
- ・話型を提示することで、相手に伝わる話し方を学習する。
 - ・モデルになる児童を活用し、よい話し方について共有する機会を設ける。
 - ・ペアやグループ練習を行うことで、自信をもって話ができるようにする。
-

(1) 指導計画（総時数 9 時間）

本単元の目標は以下の2点である。

- ・選んだ本から自分の好きな場面を見つけて音読したり、好きな場面に感想を加えたりして話すことができる。
- ・相手に伝えることを意識して、自分の選んだ本の好きな場面を友達に分かるように、声の大きさや話す速さに気をつけて紹介することができる。

第一次では、教師の好きな本紹介を通して、挿絵を活用すること、音読をすることを見せ、これからの学習への見通しを持てるようにする。第二次は大きく分けて、2部構成とする。第二次前半は教師の紹介した3冊の本「ブレーメンの音楽隊」、「3びきのこぶた」、「おおかみと7ひきのこやぎ」の中から全員で話し合って1冊の本を決める。その本の中から自分の好きな場面を選ぶ活動を行う。場面選びでは、読み聞かせをしながら、挿絵を並べて全体から一覽で選べるようにする。そして選

んだ場面をグループやペアで音読練習をしたり、感想を考えたりする学習活動を行う。第二次前半の最後に、好きな場面発表会を行う。(第二次後半の「自分の好きな本紹介」の詳細については、実践Ⅲで述べる。)

表2「自分の好きな本を紹介しよう」
単元指導計画

次	主なねらい	学習活動と児童の主な意識の流れ
実践Ⅱ	第一次①	<ul style="list-style-type: none"> 本紹介の仕方を見て、学習の見通しを持つことができる <p><どんな学習をするのかな> ・先生の好きな本は…だね ・好きな本紹介したいな 好きな本を紹介するよ。どの本にしようかな</p>
	第二次①	<ul style="list-style-type: none"> 全員で選んだ本の好きな場面を見つけてことができる <p><好きな場面はどこかな> ・僕の好きな場面は…です 好きな場面を選ぶことができたよ。好きな場面は…です</p>
		<ul style="list-style-type: none"> 全員で選んだ本の好きな場面を音読練習することができる <p><自分の好きな場面を音読しよう> ・声の大きさは「2」 ・繰り返し練習をしよう 好きな場面を音読できた。間違えずに読めたよ</p>
		<ul style="list-style-type: none"> 全員で選んだ本の好きな場面の感想を考え、発表する <p><自分の好きな場面を発表しよう> ・好きな本は…です。好きな場面は…です ・感想は…です 感想を入れて友達に発表できた</p>
実践Ⅲ	<ul style="list-style-type: none"> 図書館で自分の好きな本を探して読むことができる <p><図書館で好きな本を見つけよう> ・どの本がいいかな ・この本が好きだな 自分の好きな本を見つけることができた</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> 自分の選んだ本の好きな場面を見つけてわけを考える <p><自分の好き場面はどこかな> ・僕の好きな場面は…だよ ・わけは…だよ 好きな場面とわけを考えられたよ</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> 自分の選んだ本の好きな場面を音読することができる <p><自分の好きな場面を音読しよう> ・正しく読めるかな ・何回も読むと上手になった 好きな場面を音読することができた</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> 自分の好きな本を紹介し、友達の好きな本について知ることができる <p><友達の好きな本はなにか> ・友達の好きな本は…だよ ・わけは…だからだよ ・しっかり話を聞けたよ 友達の本の好きな場面やわけが分かったよ</p>	
	第三次①	<ul style="list-style-type: none"> 他のグループの友達に本を紹介することができる <p><友達に本の紹介をしよう> ・友達に好きな本紹介するんだね ・どきどきするけど話せるかな 友達に好きな本紹介ができたよ</p>

(2) 授業の実際

児童は、教師の好きな本「にゃーご」の紹介を聞いて、興味を持ったとともに「やりたい」「やってみたい」と声を上げた。その後、

児童の馴染みのある話を3冊選び、読み聞かせをすると児童はより興味を持った。

児童が選んだお話は「ブレーメンの音楽隊」が4名、「3びきのこぶた」が1名であった。話し合いでは、「ブレーメンは動物がいっぱい出てくるから楽しい」や「ブレーメンの方がおもしろい」といった意見を出した児童に賛同し、全員一致で選んだ本は「ブレーメンの音楽隊」に決まった。

場面選びは、主に挿絵を手掛かりとして選んだ。友達に左右されることも想定されたが、自分の思いを持ち、全員が別々の場面を選んだ。その後、自分の好きな場面の挿絵を手がかりに小見出しをつけた。

好きな場面の音読練習では、ひらがなを読むことが苦手な児童は「なんて読む？」と確認し、教えてもらいながら読むことができた。

音読練習では、「どんなところが上手だったか」を問うと「大きな声だった」と発言し、その後の自分の発表に生かそうとする様子が見られた。このことは、音読した児童をモデルと認識した結果と言える。

(3) 結果と考察

① グループ全体として

児童は楽しみながら自分の好きな場面を選んだ。「ねこと出会うところ」「泥棒が食事をしているところ」など様々であった。小見出しをつけるときには、自分で考えるのが難しい児童に対して、他の児童が小見出しの案を出してくれた。音読練習は、ペアやグループで取り組み、それぞれが話型に合わせて練習をすることができた。話型があることで、自分たちで練習を進めることもできた。相手に伝えるための個別のめあてをもたせることで、「声の大きさ」「速さ」など意識することもできた。めあてがあることで、自分なりに話そうとする意識化につながったと考える。さらに友達の音読を聞き合う中で、「上手だった」や「どうぞ」、「〇〇さんやよ」との発言

も自然と聞かれ、相手意識を持っていた表れと言える。

②Aの姿から

全員で選んだ本の読み聞かせでは、じっくり聞いている様子はあまり見られなかったが、挿絵を時折見て内容を確認、場面展開は興味のある様子だった。全員で選んだ本の好きな場面紹介では、挿絵の一覧を見て迷うことなく動物が重なり合って驚かしている場面を選んだ。小見出しを聞いたところ「わからん」と答えたので「友達に考えてもらおう？」と聞くと「うん」と答えた。他の児童に聞くと「驚かす」「乗っかっている」「ぐるぐるしてるところ」などが出され、「驚かすところ」と小見出しをつけた。小見出しをどうつけたらいいかがイメージできなかつたと考えられる。友達から選択肢を出してもらうことで、自分なりのぴったりの言葉を選ぶことができたと考ええる。周りの児童にとってもAのために考えるという関わりにつながった。

発表に向けたグループ練習では、「次、Aちゃんだよ」との声かけを受けて紹介や音読に取り組んだ。自分の出番になると、聞こえる声の大きさを読むことができた。しかし、友達の音読を聞いている様子があまり見られなかった。友達の話を聞く必要性を感じていないと考えられ、いかに聞くよう仕向けていかを考えていく必要があった。

③Bの姿から

全員で選んだ本がBの選んだ「3びきのこぶた」ではなく、「ブレーメンの音楽隊」になったが、友達の意見を聞き、すぐ「いいよ」と賛同した。多くの児童がブレーメンを選んだことや「3びきのこぶた」にそこまでの強い思いがあったわけではないのかもしれない。場面選びでは、泥棒が酒盛りをしている場面を選んだ。挿絵の様子や叙述から「楽しそう」「美味しそう」などと言っていた。

表3でよりよい話し方について児童と教師の会話の一部を示した。発表に向け、気をつけることを話し合った際に、友達が「正しく、2の声の大きさを読む」と声のものをさしを参考にして発言したのを受け、「私は、2の声で（読む）。大きすぎでうるさいのはだめだから3の声はだめ」と自分なりに考え、2の声を読むことを意識した発言をしていた。（表3下線部）この発言は、友達の声の大きさがモデルになっていたこと、2の声の大きさが適切であるという実感を持っていることによって生まれたものである。発表場面でも、声の大きさに気をつけ、自信を持って発表することができた。しかし、BもA同様に話すことに精一杯で、聞く意識を持つことは難しかった。

表3 よりよい話し方に向けての会話記録

T: 今日の音読練習どんなこと気をつける?
D: すらすら読む。
T: あ、そうなんだ。すらすら読みをがんばるんだね。Eさんは?
E: 正しく、2の声の大きさを読む。
T: そうだね声の大きさ大事だったよね。Bさんは?
B: <u>2の声で（読む）。大きすぎでうるさいのはだめだから3の声はだめ。</u>
T: あ、うるさすぎはだめだよ。2の声で読むって言うこといい?
B: うん。2の声で読む。
T: じゃあCさんは?
C: 間違えない。
T: Cさん上手だし間違えずに読んでね。早くなりすぎないようにもしてね。最後Aさんは?
A: 大きな声で読みます。
T: 大きな声で読むんだね。声の大きさはいくつ?
A: 3です（笑っている）
他: えー、ダメー・・・
T: 3でよかったっけ?
D: 2の声だよ。
T: そうだよ。2の声で読むとよかったんだよね。Aさん、2の声で練習しようね。

④成果と課題

実践Ⅱでは、「話す力の育成」に向けて重点を置いて取り組んだ。児童は発表をするためのワークシートに好きな場面や感想などを書き込みながら、話型を使って発表することができた。話型があることで、伝わる話し方について学ぶこともできた。また、ペアやグループでの練習では、友達に声を掛け合いながら取り組む様子が見られた。モデルの児童がいることで、より良い話し方についても触れることもできた。

話型があることで、どの児童も話をすることができた。そして発表に向けてのモチベーションを高めることにもつながった。しかし、話をすることにばかり専念してしまい、友達の発表の時に、聞くことが十分意識できなかった。聞く姿勢や聞く視点を明確にしておくことが必要であったと感じる。

よって実践Ⅱでは「環境設定」を基盤として、「話す力の育成」は行うことができた。しかし、話す力と対になる聞く力を十分に育成できなかった。そこで実践Ⅲでは話す力に加え、「聞く力の育成」にも重点を置きながら取り組んでいくこととした。

3. 実践Ⅲ「自分の好きな本を紹介しよう ～友達の好きな本は何かな～」

実践Ⅲは、実践Ⅱの単元指導計画の後半であり、自分の好きな本について学習をする場面である。実践Ⅱでは、話すための基礎的な力を培うことができたが、話すことに精一杯で聞くことにまでには至らなかった。そこで本実践では、発表場面における「聞く力の育成」に向けた取組を行う。

自分の好きな本を紹介することから、前回以上に児童の意欲が増して、主体的に取り組む場面を想定することができる。そして、自分の好きな本を紹介するだけでなく、友達の好きな本や好きな場面を聞き取ることに重点を置くこととした。

そこで、本単元では「聞く力の育成」に重点を置いた取組みとして以下の3点について行う。

-
- ・聞く視点として本の題名、好きな場面、好きなわけの3つをあらかじめ示し、何を聞き取るかを明らかにする。
 - ・聞き方の上手な児童を褒めて強化することで、周りの児童の意識を高める。
 - ・声かけや問い返し、事前指名することで、聞くことに集中させる。
-

(1) 指導計画

本単元の目標は以下の通りである。

- ・自分の好きな本の題名や好きな場面、好きなわけを話し、好きな場面を音読で伝えたり、友達の発表を聞き取ったりすることができる。

第二次後半は学校図書館を利用し、自分の好きな本を探し、紹介する活動を行う。第二次前半と同様に話型になったワークシートを使い、本の題名、好きな場面、好きなわけ、音読を行う。前半では、感想について考えたが、特定場面から感想を考えることが難しかったため、好きなわけを考えることにした。多少の変更はあれども、似たような学習活動を繰り返すことで、児童は見通しを持って取り組むことができる。発表を聞く場面においては、何を聞いたら良いか聞く視点を明確にすることで、聞くことを意識化する。また、聞く意識が高まるよう、日頃の授業の中でも声かけなどを行う。第三次では、他の習熟度別学習グループの友達にも自分の好きな本紹介を聞いてもらう活動を設定する。課外には児童が紹介した本の読み聞かせを行い、友達が紹介してくれた本について詳しく知る機会を設定する。

(2) 授業の実際

自分の好きな本を紹介できるので、児童の意欲はとても高まっていた。図書館の本を手にとってじっくり見ている様子が見られた。たくさんの中の中から悩みながら何冊も本を並べて考えている子もいた。多くの中から見つけ出せない子には、あらかじめ好きそうな本を平置きにして手に取れるようにすると、そこから本を探す姿も見られた。

好きな本の場面選びでは、挿絵を頼りにしながら自分の好きな場面を選ぶことができた。発表では、聞く視点として「本の題名」「好きな場面」「好きなわけ」を示し、個に合わせて

視点をさらに絞り込んでいくことで、視点の内容を聞き取ることができた。また、話を聞く姿勢として、「相手を見る」、「最後まで聞く」ことを伝え、時折声かけをすることで意識化につながった。また、話が聞けていたかを個別に確認を入れていくことで、視点に沿って話を聞く意識を高めることにつながった。

(3) 結果と考察

①グループ全体として

本選びや場面選びでは、自分の好きな本を紹介できるからこそ楽しみながら悩み、選んだのだろうと考える。やはり、そこには自分の大好きなところを友達に紹介することができるということで、意欲が一層高まり、自分から取り組む姿につながったと考える。

発表では、聞く視点を確かめ、それぞれの児童に視点を持たせると、どの子も概ね正しく聞き取ることができた。視点を絞ることで何を聞き取ればよいのかが明確となったと言える。

話を聞くときの姿勢を示し、聞き方上手な児童を褒めたところ、その姿を真似て聞こうとする姿が見られた。児童にとってよい姿について理解できたと考える。友達が好きな本について一生懸命話す様子を見て、どの子も聞こうとする姿勢が見られた。友達の発表を聞いて「前より上手になっていた」というような相手を思いやるような発言を聞くこともできた。そこには、友達の発表を一生懸命聞き、本音としてそのように感じていたのだろうと思われる。

②Aの姿から

自分の好きな本に「シンデレラ」を選んだ。教室でよく読んでいた本である。Aが好きなディズニーやジブリの本を平置きで並べておくすぐに選んで、何度も読んでいた。Aの目にとまりやすい環境にしたことがよかったと考える。本の紹介では、好きな場面を「ガ

ラスの靴を履くところ」を選んだ。わけは「キラキラしてきれいだから」と考えることもできた。好きな本であるからこそ、ストーリーが分かっており、「ここ」と自分で決めることができた。発表では前回の学習を生かしながら聞こえる声の大きさを発表することもできた。学習の積み重ねが成果として見られたと考える。友達の発表を聞く時に「本の題名」を視点として与えると、その内容を聞き取ることができた。発表をずっと注視しているわけではないが、所々確認している様子が見られた。「〇〇さんの好きな本何だった」と問うと、「崖の上のポニョ」などと答えた。問い返しがあることで、聞くことへの集中につながったと言える。

図2にあるように、まとめのワークシートでは、話をしっかりと聞くことができていたので、どれが誰の紹介した本かを正しく答えることができた。さらに、紹介した本を友達に配ることも行なったが、正しく配れたと同時に「どうぞ」と自然に言葉を添えて渡すこともできた。「どうぞ」という言葉には、相手意識を持っている言葉の表れとも言える。



図2 Aの取り組んだ確かめワークシート

③Bの姿から

自分の好きな本選びでは、「アナと雪の女王 エルサのサプライズ」を選んだ。以前より図書館で借りていたのでお気に入りの本であった。すぐに「これにする」と決まり、自分の思いがそこに込められていたから迷うことがなかったのだろう。好きな場面選びでは、「ドレスのところにする」と悩みながら選んだ。

わけを考えるとときには「緑色のドレスがかわいいからです。」と挿絵を手がかりとして書くことができた。

友達の発表を聞く時に、「本の題名」、「好きな場面」を聞き取るように伝えたと、題名はしっかりと聞き取ることができた。(図3) 友達の好きな場面について確かめると大体は聞くことができた。聞く視点が明確であることは、話を聞くことが苦手なBにとっても有効であったと言える。



図3 友達の発表を視点に沿って聞くA、B

④ 成果と課題

「聞く力の育成」に重点を置いた本実践では、どの児童も話を聞こうとする意識を持って取り組むことができた。聞く姿勢を確認し、よい聞き方のできている子を褒めることで、その姿に迫ろうとした。聞く視点を端的にすることも有効であった。さらに児童の実態に合わせて視点を絞ることで何を聞くかに集中できたと考える。また、話すことについても実践Ⅱを踏まえて繰り返してきていることから、自信を持って話す姿が見られた。そして、実践Ⅱを発展的に取り扱っていることから、関わるための話すことと聞くことを一体的に学ぶことができた。そのことにより、関わっていくためのコミュニケーションの基盤となる部分を培うこともできたと考える。

V 全体的考察

1. 実践ⅠⅡⅢを通しての児童の変容

実践ⅠⅡⅢを通してA、Bの変容を整理すると図5のようになる。

(1) Aの変容

I期では、Aには、自分の意志を持つこと、何かに向かう気持ちを持たせることを目指した。好きなものを活動に取り込んでいくことで、主体的に取り組む姿が見られた。つまり、どんな環境設定をするかが鍵になってくる。

Ⅱ期の実践Ⅰでは、おもちゃの面白さを十分に感じられなかったが、実践Ⅲでは、好きなものを題材にした結果、自分から活動に取り組み、友達の前で話型を手がかりとして発表することができた。さらには聞く視点があることで、話を聞くこともできた。言葉を介しての関わりは少ないが、物を介しての協働する場面は所々行うことができた。

実践の般化を見るⅢ期では、絵本「てぶくろ」を教材として劇を行った。動作化では、叙述に合わせて動作することができた。(図4) 劇は、必然的に友達との関わりが生まれる。台詞を覚えて行うのは難しいと考え、大型テレビで映し出して行い、友達の台詞を聞いて、自分の台詞を言うなど自分の出場を理解し、友達と一緒に活動することができた。友達と台詞を揃えて言うこともでき、相手意識も見られるようになった。そして何より、自分でやりたいと思って取り組み、楽しんでいる様子が見られた。Aにおける成果は、実践Ⅲの後に現れた。

単元後についても表4にあるように、休み時間などにダンボール手袋の前に立って台詞を言って手袋に入ったり、学級の児童を誘って入ったりする姿も見られた。このことは、Aが目的意識を持って主体的に行動したという点で、これまでの学校生活からは考えられないような変化である。また、個人懇談の際に自宅に帰ってから「てぶくろ」の台詞を口にしたたり、絵本を音読したりするという話を聞くことができた。

「てぶくろ」を教材とした学習は、これまでの環境設定(友達とでできる劇、ダンボール手袋に入る)、話すこと(聞こえる声で演じ

る)、聞くこと(友達の台詞を受けて自分の出番を知る)というような総合的に捉えた学習となっており、実践の総体とし捉えることができると考え、Aにとっては主体的に取り組むことのできる題材から、人との関わりが広がったと言える。



図4 「てぶくろ」の劇をしているA

表4 「てぶくろ」の学習後のAの様子

11/22	「てぶくろ」の学習終了
11/27	「てぶくろのげきしたい」と言い、手袋の前に行き、台詞を言う
11/29	家でも一人でてぶくろの台詞を言っていた(連絡帳記述より)
12/3	国語の授業後、グループの友達とてぶくろごっこをする
それ以降、毎日台詞を言って、てぶくろに入る	
12/11	教師の手をひいて「(台詞を)いって」と言い、台詞の最後に「入れて」と言うと「ダメです!」と言って、てぶくろの話に変化を加えて遊ぶ
12/13	学級の児童に声をかけて「きて」と言い、一緒に自分で台詞を言って入る
12/19	台詞を言い終わった後「どうぞ」と言ってと促す
12/20	個人懇談の折に家での様子を聞く ・家でもよくてぶくろの台詞を言っている ・てぶくろのテキストを自分で読む とのことであった

(2) Bの変容

I期の様子から、どんなことでもやってみたいという気持ちが見られるBであるが、することが明確化されている状況であれば、落ち着いて話を聞いて取り組むことができた。そして、Bにはそのような環境が欠かせない。さらに情報のある程度整理していくことで、求められる行動にも近づいていけることも明らかとなった。

II期の実践IIでは、話型があることで自信をもって話すことができると共に、より意欲的に取り組むことができた。話型については、汎用性を広げていくことが必要になってくるが、「好きな場面は・・・」という話型を「好きな〇〇は・・・」と自分で変えて使ったりする姿も見られるようになった。

実践の般化を見るIII期の劇では、やりたい役を決め、友達と一緒に取り組んだ。練習当初は自分の出番がくる前に出たり、出番を忘れてしたが、やがて自分の出番を覚えて取り組むことができた。他児との間合いややり取りを学ぶことができたと言える。台詞を暗唱することもでき、自信を持って言うことも

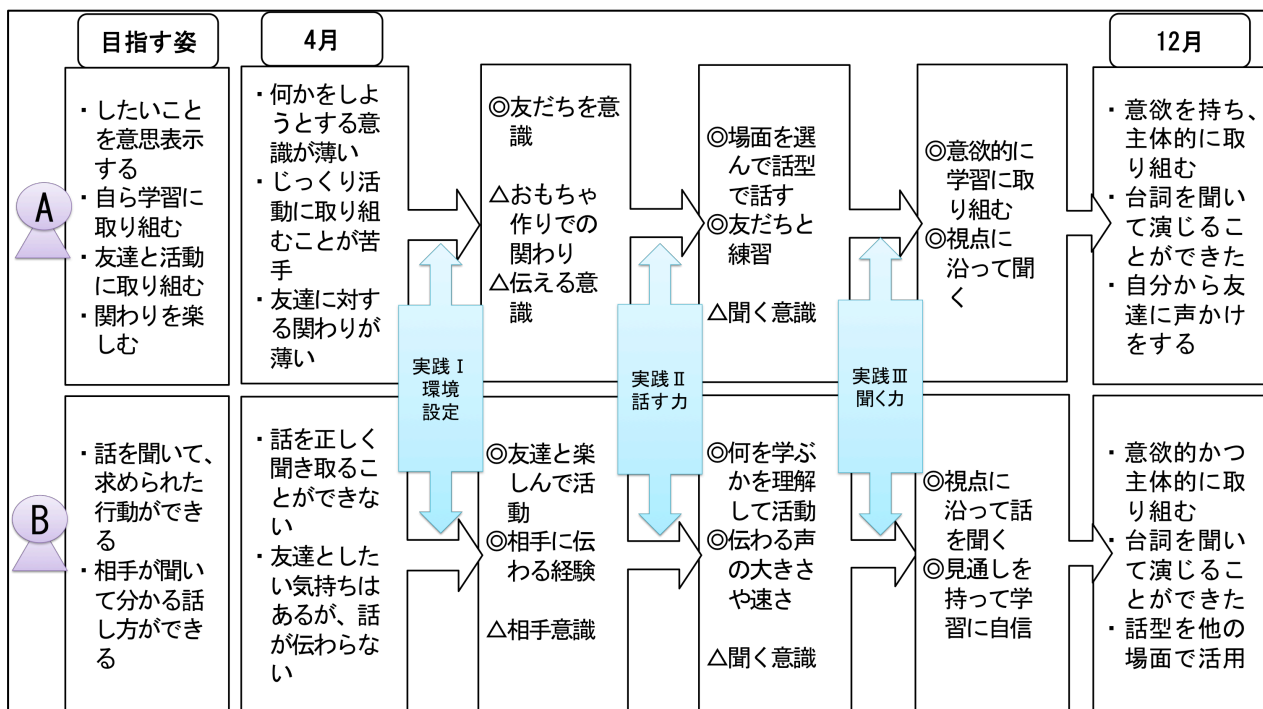


図5 実践I・II・IIIによるA、Bの変容

できた。全員で揃えて台詞を言う部分で友達が「せえの」と言っているのを聞いて、誰も言わない時には率先して「せえの」と声を出すなど、劇を全員で創り上げようとする意欲も見られた。また、台詞を忘れてしまっている児童に対して、「〇〇さんやよ」と教えてあげることもあり、相手を気遣うことも増えた。聞いて行動することが苦手なBであったが、状況把握をし、正しく行動できる場面も見ることができ、劇は自信を持って取り組むことができた。振り返りでは「みんなと勉強することは」という設問に対して選択肢から「楽しい」を選び、「みんながまってくれたから」と理由を書いた。もともと友達と活動することが好きなBではあるが、単に同じ場を共有するだけでなく、会話の対象として相手を認識することができたのではないかと思われる。友達と活動する良さを味わったからこそ、そのような振り返りを書いたのであろうと考える。

2. 本実践の意義

特別支援学級において協働学習を行うには、場の共有ができる程度の他者意識を持っていることが前提になる。その上で、様々な学習活動を繰り返し、他者意識を高めていくことが必要になるであろう。

さらに、言葉を媒介として協働学習にするために、話したり聞いたりする基本的な力が必要になる。通常の学級の児童は、様々な学習場面や生活場面において、それらを身につけていく。しかし、特別支援学級の児童においては学習したことを生活場面に般化することが難しいことが想定される。そこで、話す力、聞く力を意図的・計画的に培っていかねばならない。その上で、それらの力がうまく組み合わせられた時、協働学習につながっていくのではないかと考える。

本研究は教師が児童の間に入って協働学習を行ったが、そのような経験を積み重ねてい

くことでより自分たちで言葉を介した協働学習につながっていくと考える。

VI まとめ

1. 結論

特別支援学級における協働学習によって児童が主体的に学習する姿が見られるようになった。特別支援学級において協働学習を展開するために、実践を通して児童の学習意欲が高まるような「環境設定」を基盤としながら、スキルとしての「話す力の育成」「聞く力の育成」を図っていくことが必要であることが明らかとなった。(図6)そこには、一人で完結しない学習活動を設定しながら、個々の持てる力をいかに伸ばしていくかが鍵になる。児童は意欲を持って活動に取り組むことで主体性につながり、そこから相手に意識が向く。また、話すこと、聞くことはコミュニケーションの根幹であり、欠かすことのできない力でもある。実践の中で友達と学び、物や言葉を介して関わり、協働学習によるよさを多少なりとも味わったのではないかと考える。そして、これらの学習経験が今後の学習活動に少しでも波及していくことを期待したい。

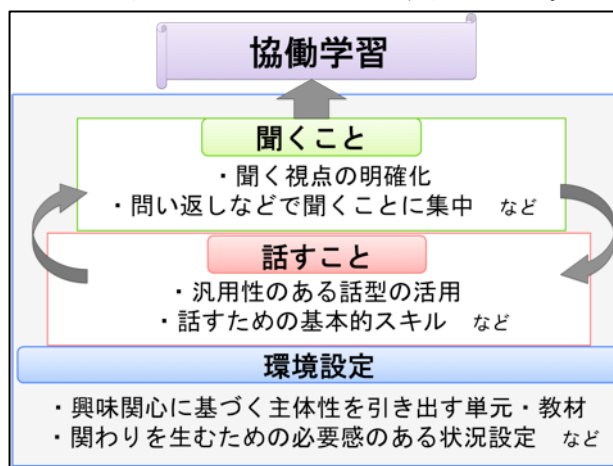


図6 協働学習につながるモデル図

2. 今後の課題

本研究を通して協働学習による児童の変容する姿を見ることができた。しかし、人と関わりの中だけで個々の持てる力が伸長していくわけではない。そこには個別学習と関わり

合って学ぶ協働学習を組み合わせながらより個のニーズに対応した学習活動を展開していくことが必要である。

現在、将来の社会生活に必要な力の基礎部分の指導を繰り返し行っている。今後も児童が社会に出て行く時にどんな力が必要になるのか見定めながら指導していかねばならない。そして、児童一人一人の社会的自立につながっていくよう意識を持って実践していきたい。

註

- 1) 文部科学省 学校基本調査 (2019) 編成方式別 学級数 (2-2) .
- 2) 文部科学省 学校基本調査 (2019) 学級編成方式別児童数 (2-2) .
- 3) 文部科学省 初等中等教育局 教育課程部会 特別支援教育部会 (2016) 第6回議事録.

引用文献・参考文献

- 1) 秋田喜代美・藤江康彦 (2010) 授業研究と学習過程. 財団法人 放送大学教育振興会, 143-147.
- 2) 秋田喜代美 (2012) 学びの心理学-授業をデザインする-. 左右社, 142-150.
- 3) 福江厚啓 (2017) 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-. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 10, 15-27.
- 4) ジョンソン, D. W. ・ジョンソン, R. T. ・ホルベック, R. T. (2010) 学習の輪-学び合いの協同教育入門-. 二瓶社.