

第5章 学校文化としての協同学習

ーアメリカ合衆国カンザス州ホワイトチャーチ小学校の取り組みー

(寄稿 カンザス大学博士課程 齊藤由美子)

5.1. はじめに

特別支援教育への体制作りが急務である日本の小・中学校において、協同学習 (cooperative learning) は通常学級で学習する軽度発達障害のある子どもの学習やソーシャルスキルの有効なサポートのあり方として注目されてきている。日本においては、吉利 (2004) によって、アメリカ合衆国の協同学習モデルの発展過程とその成果が紹介され、また、日本の学校現場からも、指導方法としての協同的学習の実践が報告されはじめた。本稿では、アメリカの協同的な学習の実践事例として、カンザス州ホワイトチャーチ小学校における取り組みを紹介する。この学校では、カンザス大学研究者のサポートのもと、障害児教育と普通教育を統一した教育システムを学校独自で創りあげ(SAM: Schoolwide Application Model)(Sailor & Roger, 2005) [注①]、全ての児童一人一人の学習と社会性の発達を保障する実践が日々行われている。

ホワイトチャーチ小学校のある地域には、カンザスシティという都市部に働くブルーカラーの労働者の家族が数多く居住しており、この小学校の児童は黒人やメキシコ系の移民の家庭に育つ子どもたちが七割以上を占める。大都市周辺のこのような地域では、貧困レベルにある家庭の多さ、10代のシングルマザーの問題、保護者自身の教育レベルの低さ、英語以外の言語を母国語とする家族の増加など、教育サービスを提供する上での様々な課題を抱えている。しかしながら、ホワイトチャーチ小学校では、学校全体で困難な課題に取り組むことによって児童の学習・社会性双方の面で高い成果を挙げ、2005年度に米国教育省から「教育的に不利益の多い環境にありながら大きな学力向上を達成した学校」に送られるブルーリボン賞を受賞している。

本稿では、まず、ホワイトチャーチ小学校が実践している SAM の取り組みの歴史的・理論的背景について説明する。今回の調査の過程で、この小学校の先生方に、「どのような cooperative learning (協同学習) のストラテジーを使っていますか？」という質問をしたところ、具体的な授業のストラテジーではなく、いかに学校の児童全員の学習を保障するため母体となるクラス編成やグループ編成を工夫しているか、またいかに協同的な学習を通して社会性を育てる課題に取り組んでいるかという答えが返ってきた。この小学校で一丸となって取り組んでいるのは、広義の“協同的な学習”を学校文化として確立していくことであるという印象を受けた。狭義の“協同学習”の授業ストラテジーについて紹介する前に、アメリカで何故この学校のような SAM の取り組みが注目されてきているのか、その歴史的・理論的背景について整理しておきたい。次に、SAM の基本的な指針とそれを実践するための教師と学校スタッフの創造的な取り組み・工夫について紹介する。ここでは、指針に沿って、協同的な学習を含め、“子どもと教師の学習コミュニティー”が日々いかに実践されているのかについて報告したい。そして最後に、ホワイトチャーチ小学校で行われている協同学習の一場面 (Literature Circle:読書のサークル) を紹介したい。なお、報告のもとになっているのは、筆者がこの学校を訪問した際の資料、フィールドノート、SAM についての論文 (Sailor & Roger, 2005)、及び、SAM の取り組みを紹介した市販のビデオ資料 (Forum on Education,2004) である。また、本稿で紹介するホワイトチャーチ小学校の写真はこのビデオ資料から承諾を得て取り出したものである。

5.2. Schoolwide Application Model (SAM)の 理論的・歴史的背景

まず、SAM の取り組みが開発された背景となる米国の Special education の制度や歴史を説明したい。ここでは、米国の Special education に関する法律に定められた“最も制限の少ない環境での教育 (LRE:Least Restrictive Environment)”という基本理念、2001 年より始まった“教育のスタンダードに基づく改革 (Standard-based Reform)”、そして、これらの流れを受けて 障害児教育と普通教育を一つにした教育システムを創ろうという“教育のシステムチェンジ (System change)”という動向について述べる。

5.2.1. 制限の少ない環境での教育 (LRE:Least Restrictive Environment)

アメリカにおいて、“障害のある児童・生徒が、障害のない児童・生徒と共に学ぶ”という考え方は、30 年以上前の全障害児教育法 (EHA:the Education for the Handicapped Act,1975;現在は IDEA:Individuals with Disabilities Act,2004) の中で、すでに提唱されていた。それは障害のある子どもが“最も制限の少ない環境” (LRE: Least Restrictive Environment) で教育を受けるという基本方針である。この LRE の基本方針をどうすれば保障できるのか

というのが、アメリカの **Special education** が長年取り組んできた大きなテーマの一つであった。1975 年以来、この“最も制限の少ない環境”での学習を保障する取り組みの焦点は、障害のある児童・生徒が障害のない児童・生徒と同じ場所で教育を受けること（メインストリーミング）や、障害のある児童・生徒の個別教育プログラムの目標に対する指導と学習が通常学級の中で保障されること（インクルージョン）などの変遷を経てきた（Turnbull, Turnbull, Shank & Smith, 2004）。しかしながら、“障害のある児童・生徒に対して通常学級の中で個別のプログラムに基づいた指導が行われる”という取り組みが実際の教育現場で行われた場合、LRE の考え方から乖離した望ましくない結果になってしまうこともあった。すなわち、障害のある児童・生徒と補助教師が、一番後ろの席でクラス全体の学習と関係ない個別の学習を行っていたり、付き添う補助教師の存在が障害のある児童・生徒と他の児童・生徒との自然な友だち関係を妨げていたりというケースが多々見られたのである。そのような指導の形態は“**boy in the bubble**（泡の中に隔離された子ども）”という表現で批判されるようになった（McDonnell, 1998）。

このような状況に対して、McDonnell（1998）は、通常学級における効果的な指導法への新しい視点を提案している。それは、従来のように障害のある児童・生徒や学習につまずきのある児童・生徒に対する特別な指導プログラムを実施して“教室内隔離”のような状態を作るのではなく、“児童・生徒の学習を学級における教育環境の運営システムそのものの成果として見なす”（McDonnell, 1998, p.201）という考え方である。学習者を取り巻く大きな環境要因との継続的な相互交渉を考慮した取り組みは、言葉の発達やコミュニケーションの学習、Community-based instruction（コミュニティーを基盤とした指導や支援）、Positive behavior support（望ましい行動をサポートすることで問題行動をなくしていく支援）[注②]など、アメリカの **Special education** の分野でその効果を認められたものが多い。共通するのは、障害のある児童・生徒固有のニーズに焦点をあてた指導だけでなく、その児童・生徒が学習する環境に注目していることである。すなわち、望ましい成果を作り出す環境、またその成果を受け入れる環境への働きかけが、実践的な取り組みの重要な要素となっていることである。McDonnell の視点は、**Special education** の分野で開発され、効果が認められてきた指導法を通常学級の学習に応用することで、全ての児童・生徒の学習をサポートする環境的な基盤を作ることを目指すものである。そのための基本となるストラテジーとして、“（年齢や課題などが）異質の児童・生徒集団編成”、“協同学習(Cooperative learning)”、そして“ピア・チュータリング(Peer tutoring)”があげられている（McDonnell, 1998）。ちなみに、これらのストラテジーは、ホワイトチャーチ小学校における学習環境に日常的に用いられている。

さらに、Salisbury と Strieker（2004）によれば、教師の指導法やクラスの学習活動の構造が“応答的（responsive）”であることが、障害のある児童の学習を通常学級で保障するための大変重要なポイントである。この“応答的な環境”という考え方は、障害のある子どもだけでなく“すべての子どもの学習を保障する”という後述する普通教育の改革で求められている要素とも一致している。表 1 は、Salisbury と Strieker（2004）による小学校レベルにふさわしい教育改革の重要なポイントであるが、これらのポイントはホワイトチャーチ小学校の実践にも認められる要素である。

表1. 小学校レベルにふさわしい教育のリフォーム (Salisbury & Strieker, 2004)

リフォームの特徴	教室の中での実践例
<i>Student-centered</i> (児童中心・児童主体の)	児童が自分で読む本や作文のトピックを選んだり、研究のパートナーなどを友達同士で話し合っ決めてたりする
<i>Authentic</i> (実際の・本物の)	生活の中の出来事や事項を教材に用いる; テストやグレードに補足して児童の実際のパフォーマンスを記述する
<i>Challenging</i> (やりがい、手応えのある)	教師は、スタンダードに記された情報やスキルを全ての児童が学ぶことができるという高い目標と期待を持つ
<i>Constructivist</i> (構成主義的な)	少ないトピックについて深める学習をする
<i>Developmental</i> (発達の)	児童一人一人の認知的、情緒的な特徴や、学習スタイルの違いに配慮する
<i>Cognitive</i> (認知的な)	鍵となる概念や原理、スキルを学ぶためにメタ認知的な思考を強調する
<i>Democratic</i> (民主的な)	障害のある子どもをはじめ、様々な能力やニーズをもつ子どものグループ(同質な集団ではない)の編成をし、民主的に運営する
<i>Collaborative</i> (協力的な)	協同学習などのストラテジーを用い、クラス全体を相互に助け合うユニットにする
<i>Reflective</i> (思慮的な)	児童は自己調整的で、自分の学習を自分でマネジメントする
<i>Holistic</i> (総合的・全体的な)	教科の内容は統合単位の中で教えられる
<i>Social, active learning</i> (社会的で活動的な学習活動)	活動的でにぎやかな教室

5.2.2. 教育のスタンダードに基づく改革

現在、アメリカでは No Child Left Behind Act (NCLB: “一人もおちこぼれを出さない教育”法) (2001) によって教育のスタンダードに基づく改革 (Standard-based Reform) が強力に推し進められている。改革の背景には、これまで各州や地方の教育機関には明文化したカリキュラムが存在せず現場の教員の裁量に任される部分が大きく、すべての児童・生徒の学習ニーズに応えきれていなかったこと、また、障害のある児童・生徒のカリキュラムが個別のニーズから立案された個別教育プログラムをもとに作られており、しばしば通常学級の子どもたちの学習内容とかけ離れた低い目標になっていたこと、などの反省があった、と言われる (Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004)。

この法律 (NCLB) によって、国は州に教科内容のスタンダードとそれに基づいた一般の教育カリキュラムを作成すること、児童・生徒が学習すべき基準を作成し、それをもとに児童・生徒の学習の進捗を明らかにすることを義務付けた。さらに、州に学力アセスメントの実施を義務付け、アセスメントの結果を改善させることをもって、学力向上への州のアカウンタビリティ (責任) を高めることを目指した。

これらのスタンダードは障害のある児童・生徒にも適用されることになっているが、例外として、特に重い障害のある児童・生徒には、州の代替アセスメント (alternative assessment) が州のスタンダードアセスメントの代わりに行われる。そしてこの代替アセスメントを受ける児童・生徒の割合は、全児童・生徒の 2%までに制限されている。この政策を理解するためには、アメリカと日本では“障害”といわれる状態に違いがあることを考慮しなければならない。現在、アメリカで障害があると診断されて Special education の対象となっている児童・生徒の割合は学齢期の子ども全体の 12%にも及び、その対象者うちの 70%近くの障害カテゴリーは学習障害と言語障害である。これに対して日本では、平成 14 年度に特殊教育諸学校、特殊学級に在籍する又は通級による指導を受ける義務教育段階の児童・生徒の比率は 1.48%であり、加えてこれから特別支援教育で対象となる通常学級に在籍する特別な支援を必要とする発達障害のある児童・生徒の割合は 6%前後と推定されている。従って日本の状況に置き換えると、アメリカで“重い障害”があると診断され州の代替アセスメントを受ける児童・生徒の割合は、日本で現在の特殊教育の対象となっている児童・生徒の割合より少し多い程度、またアメリカで州のスタンダードアセスメントを受ける児童・生徒の割合は、日本でいう軽度発達障害のある子どもを含んでおり、日本で現在普通学校に通う児童・生徒の割合より少し少ない程度ということになる。

この教育のスタンダードに基づく改革によって、アメリカでは、各学校各学年の何パーセントの児童・生徒が各教科で学ぶべき基準を達成したのかという情報が、その学校の実績として公表されるようになった。このため、学校は、障害の有無に関わらず、全ての児童・生徒一人一人の学習を保障するための努力を迫られている。ホワイトチャーチ小学校が受賞した“ブルーリボン賞”は、教育のスタンダードに基づく改革におけるこの学校の努力を国から認められたものと言える。

5.2.3. 教育のシステムチェンジ (System change)

前述した政策 (LRE,NCLB) の流れを受けて、アメリカにおいて研究が盛んになっている Special education の研究分野のひとつが“教育のシステムチェンジ (System Change)”であり、これは障害児教育と普通教育を一つにした新たな教育システムを作ろうという動向である。本稿で紹介するホワイトチャーチ小学校が実践している SAM: Schoolwide Application Model(Sailor & Roger, 2005)もこのシステムチェンジの取り組みの一つである。ここでは SAM が開発された歴史的背景について Sailor と Roger(2005)を参考に説明する。

初期の Special Education は現代医学の診断的な性格を取り入れたもので、障害は病理としてみなされた。過去には 30 以上の障害カテゴリーが存在し (例えば、学習障害、行動障害、自閉症など)、さらにその障害名が分化して治療教育のための特別のカテゴリーが作られることもあった。そして心理学とテスト業界が組んで、Special education を受ける児童・生徒が“仕分け”されたうえ障害の診断が下されて、普通教育とは別の高度に専門分化された治療教育を受けるようになっていった。1980年代に、米国教育省は Special education への措置に関して障害カテゴリーの分化を制限するように政策を改めた。この政策転換の背景には、障害のある児童・生徒が共に通常学級で学習する統合的な実践が効果をあげているという研究報告が増加したこと、また、障害のある児童・生徒のみの分離クラスでの学習や通常学級から引き抜いた個別の学習の形態では効果があまりあがらなかったという研究報告が増加したこと、という事情があげられている (Sailor & Roger, 2005)。

先にも述べたように、現在、アメリカの教育現場では、全児童・生徒の 12%が何らかの“障害”があるとされるが (そのうちの 7 割は学習障害と言語障害の障害カテゴリー)、この割合の大きさは、通常学級の児童・生徒に学習面や社会性の面で何らかの問題があった場合に“障害”名が与えられ、彼らが高度に専門分化された Special education の対象となっていた結果であるともいえる。この現象は“治療教育”としての Special education の教師の専門性を高める一方で、通常学級の教師が障害のある児童・生徒の学習を専門家任せにして自分の担当の仕事として考えない、という弊害を生むことにもなった。また、実際には障害はないものの社会性の面で課題のある黒人の子どもたちやメキシコ系の移民など英語を母国語としない、また、異なる文化を持つ子どもたちの多くが、“障害がある”と誤認されてしまっているという問題も明らかになってきた。実際、ホワイトチャーチ小学校の立地するような大都市の中の貧困地域が抱える教育的課題に取り組む際、子ども自身のもつ課題と環境要因からの課題が複雑に絡み合っているため“障害”の境界もあいまいになり、“悪いところを治す”という治療教育的な考え方だけでは対処できないという状況が認識されるようになってきた。

SAM はこのような状況に対処するために開発された学校の教育システムの改革である。すなわち Special education と普通教育という二本立ての構造を白紙に戻して、障害の有無に関わらず全ての児童・生徒の学習を保障する新しい教育の体制を学校ぐるみで構築しようとする試みである。例えば、小学校 3 年生の Joey はサポートを受けても 3 年生の学年レベルの学習で進歩が見られない。このとき Joey の学習を保障するために考えなければならない問題は、Joey を学校の教育場面のどこに配置するか、誰と学習するか、何を学習する

かということであって、Joey のために特別な代替の場所を作ったり、Joey に補助教師をずっとつけて学習させたりすることではない。ホワイトチャーチ小学校では、学校ぐるみの職員の配置やスケジュールの工夫によって、Joey にも他の子どもたちと同じように、自分の能力や学習スタイルに合った方法での学習を保障しようと試みるのである。以前はこの学校でも“障害のある児童の教育”、“Title I（環境的リスクにある児童への読み・書きの補習教育）”、“英語を母国語としない子どもたちへの教育”など分離された教室で別々の教育プログラムが行われていたが、現在はこれらのプログラムが一つになり、共通の場所で、様々なレベルにある児童に対して、一人一人のニーズに応じたサポートと指導が行われている。教師や場所の問題を含め、学校の限りある資源をいかにアレンジするかについて、日々創造的な工夫が行われている。

5.3. SAM の基本的な指針とそれを実践するための創造的な取り組み・工夫

Sailor と Roger（2005）が開発した SAM には 6 つの指針があるが、ここではそれらを説明し、ホワイトチャーチ小学校がその指針にそってどのような工夫を独自に行っているのかを、主に指導の場面に關するものについて紹介したい。

5.3.1. 指針 1. 普通教育が全ての児童の学習基準となる

この指針の下位項目には、全ての児童が普通教育の児童とみなされること、普通教育の教師が全ての児童に対して責任を持つこと、全ての児童が普通教育のカリキュラムに基づいて指導を受けることなどがある。この“普通教育の教師が障害のある児童を含め、全ての児童に対して責任を持つ”というやり方は、アメリカの学校では大変珍しい。SAM を実践するホワイトチャーチ小学校では、障害のある児童に対して、Special education 教師ではなく、普通教育の教師が IEP（個別教育計画）の実施に責任を持ち、Special education の教師と協力して障害のある子どもの指導にあたっている。実際にはこの学校では“Special education 教師”という肩書きも使われず、教師には、“学級担任教師”と“サポート教師”の 2 種類しかない。普通教育の教師が障害のある子どもの教育に対して責任を持つようになったことについて、この学校のある教師は肯定的にとらえている。「Special education の教師でなく、クラスの教師が責任を持つようになって、教師の心構えが変わりました。それまで、クラスにいる障害のある児童については、“私の担当の子どもじゃない”という意識で、専門家である Special education 教師が私の教室に来るのをただ待っていました。その間、その子は私の教室にいるのに何もすることができませんでした。でも今は、教師が皆で勉強しあって、その子どものニーズにどう対応すればよいのかということを学んでいます。教師はチームで自分の得意分野を出し合って勉強を続けています。」

この学校では、子どもの障害名は一切使われない。教師は障害の名前とその存在よりも、子どもの持つニーズを把握し、そのニーズに応じて教育サービスをどう提供するかを検討する。この障害名を用いないという方針について、ある教師はこう述べている。「障害名は私たちにこの子がどういう子どもであるかということは何も教えてくれません。それよりは保護者や、前の担任にどんな手段を使えばこの子どもの学習がうまくいくのかという話を聞いたり、チームの中でブレインストーミングしたりすることが大事です。」前述したようにこの学校の児童たちは“障害”以外にも様々なニーズがあり、当然のことながら、子どものニーズや学習スタイルなどの実態の把握は、障害の有無に関わらず全ての子どもに対して行われている。さらに、この学校では“障害”が区別されないため、“インクルージョン”という言葉も用いられていない。

クラス編成や学習のグルーピング、時間割の作り方にはこの学校独自の様々な工夫が見られる。例えば、基本のクラス編成を行うときに、もし1つの学年に2つのクラス（1クラスの児童は20人前後）があるとしたら、1クラスは同学年の児童のみのクラス、もう1つのクラスは2つの学年が混在するクラスを編成するという。教師はチームとしての話し合いで情報を共有しあって、どの児童がどちらのクラスの学習スタイルに向いているのかを決定する。また教師自身の教えるスタイルも考慮され、どちらのクラスの担任になるかを決定する。ちなみに、クラス教師は担任したクラスを次の年に持ち上がるか、同じ学年にとどまるかを自分で決めることができるが、2年続けて担任した後はまた元の学年に戻る。この小学校のシステムでは、教師は連続した2学年以外の学年を教える事はほとんどない。つまり、教師は当該2学年を教えるスペシャリストになるという。

児童は障害の有無に関わらず、ニーズに応じて、様々な学習グループや指導体制を経験する。筆者が見学した2年生のクラスでは、教師が教室前方のグループ席に6人の児童を円形に座らせて、ワークブックと読み物を用いて、単語の読みや意味の確認をしたり、単語を書いたり、読み方の練習をしたりという活動を行っていた。教師は6人の児童一人一人と丁寧なやり取りを行い、全員が確実に学習内容がマスターできるまでじっくり時間をかけて教えていた [写真1はビデオ (Forum on Education, 2004) にある小グループでの指導場面]。教師がその6人グループと学習している20分ほどの間、クラスの他の児童は、



写真1 学習課題のレベルを基本にした小グループでの指導場面

個人やグループの学習テーマに従ってそれぞれの学習活動を行っていた。その活動の様子を概観すると、グループ毎に机がセットされている一角で3人の児童はボタンの数を手で数えながら引き算のプリントに取り組んでいた、2人の児童が広告から切り抜いた紙をノートに貼り付けて話し合いをしながら日記のようなものを書いていた、4人の児童が本のコーナーで何冊かの本を見比べながら話し合いをしていた、3人の児童が個々に本を読んでいたが2人はグル

ープ毎にセットされた机の前に座って、1人は休憩コーナーのボールプールの中で寝転びながら読書をしていた。6人グループの学習が終わった後、教師は次の5人のグループを前方のグループ席に呼び、同様の活動を始めた。このような読みの学習のグループ編成は、基本的にその児童が必要としている課題別に編成されるが、習熟度を見る頻繁な小テストの結果によって度々この編成は変わるという。また、障害のある児童だけのグループを作ることはないという。ある教師は「学校では障害名も使っていないし、どの子どもが障害を持っているかということは、この2年生のクラスでは子どもたち同士にもわかっていないと思う。」と語っていた。

児童は、基本のクラスでずっと授業を受け続けるわけではなく、障害の有無に関わらず、ニーズに応じて、様々な学習グループや指導体制を経験する。例えば、基本のクラスが、先に述べたJoeyにとって高度すぎるレベルの算数の学習活動を行う場合、Joeyはクラス外の複数の学年で形成するグループに入って、自分に合ったレベルの算数の学習を行う。その時間は、補習的な算数のグループ学習が他の補習の必要な子どもたち対しても行われるため、Joeyだけが特別な扱いをされるわけではない。同様に、Joeyに対して1対1の指導ももちろん行われる事はあるが、これは障害のある児童に限らず、ニーズに応じてどの児童に対しても行われることであるという。写真2は集中的な読みの練習を行っている場面



写真2 階段下に設けられた個別学習コーナー

であるが、1人の教師が異なる学年2人の児童の学習サポートをしている。この個別学習が行われている場所は、階段下の踊り場に机といすをセットしたコーナーである（日本ではあまり見ないが、ホワイトチャーチ小学校に限らず、アメリカの小学校では共用部分にセッティングされた個別の学習のコーナーを時々見かける）。

このように、全ての児童が普通教育のカリキュラムに基づいて学習するためにスケジュールや学習グループ

の編成の仕方、教師の配置や動きなどに学級や学年を超えた柔軟で創造的な対応が行われている。ある教師はSAM導入後の仕事の変化についてこう述べている。「SAMを導入してから私たち教師の仕事は変わりました。それまでは20人の子どもについて私一人で見えていたけど、今ではそのような意識はありません。教師同士がお互いに協力し合って子ども見ているという意識があります。一人一人の学習を保障するために時間や場所や人のやりくりをするのは大変だけど、皆で創造的に知恵を出し合って、使えるものはみんな使っています。」

5.3.2. 指針 2. 全ての学校の資源 (resource) は全ての児童のために用いられる

この指針の下位項目には、全ての児童が全ての学校活動に参加すること、全ての資源が全ての児童のために使われること、児童自身も学習指導プロセスの一部に組み入れられること、などがある。ホワイトチャーチ小学校では、全ての児童が学年相応のクラスで、年齢相応の学習活動や課外活動に参加している。学校の限られた資源、特に学校スタッフは、教師以外にも、児童の学習活動をサポートするためにできることを協力し合っているという。例えば、スピーチセラピストは、基本的に IEP（個別教育計画）でスピーチセラピーのサービスが必要とされる児童のために小学校に定期的に派遣されているが、この小学校では、スピーチセラピストは、サービスの必要な児童と 1 対 1 でセラピーを行うのではなく、その児童の“LRE：できるだけ制限の少ない環境”での学習をサポートする、という考え方で指導を行っている。そのため、スピーチセラピストもサポート教師として対象児童のいるグループ学習を定期的に指導している。このグループ学習の時間の指導で、スピーチセラピストは対象児童の教師や友だちとのやり取りの様子から必要な課題を発見し対応することができ、また、“聞くこと、話すこと”について少し気になっている対象児以外の児童についても適切なアドバイスを行うことが可能になったという。

関連する試みとしては、小学校の事務員さんが仕事の空きを見つけて、定期的に読みの個別指導の必要な子ども数人の対応をしているという。写真 3 は事務室のテーブルでその



写真 3 事務員さんによる読みの学習のサポート

個別指導を行っている様子である。教師の話によると、個別指導の時間と教師のやりくりで苦心している教師たちの様子を見て、事務員さんが「私であれば一日に 30 分間サポートしますよ」と申し出てくれたのだと言う。この学校では全ての職員が指導と学習のプロセスに関わることで学校全体の大きな目標である“全ての児童一人一人の学習を確実にサポートすること”に貢献している。

職員のみでなく、児童自身も、学校内の指導と学習のプロセスに組み入れられている。先に述べたように、クラスのレベルで、小さいグループや学習のペアを作るアレンジメントが行われる。写真 4 は複数学年のクラスで行われているピア・チュータリングの様子である。年長の学力レベルの高い児童が、集中力に欠け個別の対応の必要な年少の児童に対して課題学習のサポートを行っている。ある教師はこう述べている。「この学校では子どもたち自身も教えるプロセスに参加しています。サポートの必要な子どもに教えることは、高度な学びの形態です。」この障害のある子どもとピアを組み合わせる場合には、どの児童にするかを教員のチームが注意深く検討



**写真4 複数学年集団（クラス）における
ピア・チュータリングの様子**

しているとのことだった。「教師たちは、どの児童が障害のある子どもをサポートするスキルや、忍耐力や、サポートをしたいという意欲をもとも持っているかということをよく知っています。教師たちは、ピアの教え方が適切であって、親切にしすぎたり、過保護にあつかったりすることがないように注意しています。教師の仕事は、注意深く見守ったり、時には、やって見せたり指導したりして、ピアがお互いに適切に教えあうことができるようにすることです」。また、この小学校では協同学習

の取り組みも日常的に行われているが、これについては、5・4で読書のサークル（Literature Circle）のストラテジーについて紹介したい。

さらにこの小学校では、小さい学習コミュニティが学年を超えた学校レベルで形成されている。仲間の課題サポートグループとでもいうもので、年齢の異なる3-5人のグループの児童が定期的集まって、仲間の宿題や課題を手伝う。児童は自由学習の時間などにも同じグループの仲間に自由にサポートを頼むことができるルールになっている。

この小学校では見ることがなかったが、中学校、高校のレベルになるとSAMを実施する学校では、“学習のセンター（Learning center）”というストラテジーを用いて、障害の有無に関わらず、生徒のニーズをサポートしているという。これは個別の指導が行える柔軟なスペースを学校内に設けて、そこに時間を決めてサポート教師を配置し、宿題の手助けをしたり、授業の小論文やプロジェクト[注③]に関わる材料を探す手伝いをしたり、欠席した生徒が欠席日のできなかつた学習を取り戻したり、などの学校の学習に関わる生徒のサポートを行う、ということである。

ここで少し説明しておきたいのが、アメリカの学校文化と日本の学校文化の違いである。アメリカでは幼稚園の遊びや学習活動の段階から、一斉に皆で同じ活動をするという場面が日本よりずっと少なく、子どもは教室の中にある様々な活動のコーナーから自分のやりたい活動を選んで行ったり、場所を移動することによって違う活動に取り組んだり、自分で調べたことを発表したりといった学習場面が多い。また、個としての活動が中心であるがゆえに、幼稚園段階においても協同的な学習が意図的に行われている。さらに、小学校卒業後の中学校の授業は単位制で、自分の履修する教科を教える教師の教室に授業を受けに行く、という方式で行われる（日本の大学のようなイメージ）。アメリカの中学生には日本の中学生のように“自分の教室や机”があるわけではなく（自分のものとして使えるのは廊下のロッカーのみ）、選択教科などもあってクラス全員が同じ授業をとるわけではないので、日本のように“ホームルーム”を強く意識する場面も少ない。ホワイトチャーチ小学校で、個々の児童が、同じクラスにいる他の児童の学習内容と関係なく自分の課題に取り組んだり、クラスと違う場所に出向いて授業に参加したり、意図的に協同的な活動を行

ったりする学習のシステムは、アメリカでは幼稚園段階からその芽が始まり、さらに中学校以降の段階にもつながっていく学校の文化であることを述べておきたい。

5.3.3. 指針 3. 学校は社会性と“市民性”の発達 を直接にサポートする

この指針の下位項目は、学校は PBS:望ましい行動のサポート (Positive behavior support) を個人、グループ、学校の全てのレベルで行う、ということである。PBS はもともと行動障害のある児童・生徒の社会性の発達を促すために特別に開発された指導・支援の方法であった。しかしその後、PBS は全ての児童・生徒に効果的であること、特に、都市部の荒廃した貧しい地域で困難に立ち向かっている子どもたちの学校で有効であることが証明されてきた。ホワイトチャーチ小学校をはじめとして SAM を実践する学校では、学校ぐるみの PBS を実践し、障害の有無に関わらず全ての児童の社会性と市民性の発達をサポートする取り組みが行われている。

ある教師はホワイトチャーチ小学校の学区域における PBS の重要性をこう説明している。「この学校に来ている児童のほとんどはとても貧しい家庭から来ていて、正しい行動規範を親が教えてくれない場合が多いのです。また、家でもびくびくして気が休まらなかったり、家庭生活のパターンに一貫性がなかったりするケースも多く、学校が唯一安心できる安定した環境だという子どももいます。学校で安定した人との関わりを経験して、自分自身に自信を持てるようなサポートをしたり、望ましい行動規範を学校の人間関係の中で教えたりしていく事はとても大切です。」

筆者が見学した日は、この学校に勤務して日の浅い教師たちに対して、児童に対する行動マネジメントの評価が行われていた。SAM のリサーチアシスタントが教師の授業をチェックリストに基づいて評価し、授業後にそのフィードバックが行われていた。評価項目は、例えば、児童に対して肯定的な言葉をかけているか（もし児童の行動が望ましくないものであったとしても）；学習活動に移る前と終わった後の教師の行動がスムーズで効果的だったか；児童の小さなルール違反に迅速にかつ静かに対応したか；この学習活動の目標が何であるかをはじめにはっきりと説明したか；全ての児童にとって活動的に授業に参加する機会が複数回あったか；児童の学習や社会的行動について、具体的なフィードバックを行ったか；次に何が起きるかという予測的な情報を具体的に発信したか、など。授業の中だけでなく、児童が写真をとりにきた事務室、休み時間の体育館や移動中の廊下など、いたるところで学校のスタッフやボランティアの地域の方が児童の行動を見守っていて、全員で民主主義的な価値観を共有し児童に伝えようとしている様子が伺えた。

協同的な学習やピア・チュータリングなど児童同士の学習や日常の関わりにおいても、社会性の発達は重要なテーマである。筆者の見学時にも、普段の学習場面で、隣り合った児童同士でわからないことを質問したり、教えあったりする姿が何度も見られた。教師はこのように述べている。「この学校の取り組みの大きな要素は児童がお互いに教えあうことです。障害のある子どもにとって、ピアの存在は学年レベルの学習内容を教えたり、ソー

シャルスキルのモデルとなったりするだけではありません。その障害のある子どもが“自分はこのクラスの一員なんだ”と自分自身で感じられるようにピアが手助けをしています。お気づきのようにこの学校の校舎のいたるところで児童同士の助け合いの姿が見られ、私たちもそれを支援しています。この点では、助けられているのは障害のある子どもだけでなく、援助を必要とする全ての子どもです。教師に手助けを頼む前に、子どもたちは自分たちで助け合おうとします。“他の子どもに教える”というのは学習のもっとも高度な形態です。この学校の地域では、ソーシャルスキルが欠けている住民が多いのです。この理由から、ソーシャルスキルについて教える機会は、障害のある子どもだけでなく、全ての児童が恩恵を受けるように毎日の活動の中に盛り込まれることが大切です。共感や同情、葛藤を解決することはとても大切です。この子どもたちは学校の外では弱く見られないように、いつも自分の権利を主張して大きな声を出していますから。私たちはこの子どもたちの教育を通じて子どもの行動に変化をもたらし、この地域の社会問題にも一石を投げようとしているのです。」

5.3.4. 指針 4 . 学校は民主主義的に組織され、データに基づいて動き、また問題解決を図るシステムである

この指針の下位項目は、学校はデータに基づいてチームの協議プロセスを用いること、全ての学校スタッフが指導と学習のプロセスに関わること、学校は障害カテゴリーの言葉を用いないこと、そして、学校は現地のリーダーシップチームによって運営されること、などである。

先に述べたように、ホワイトチャーチ小学校では全ての学校スタッフが指導と学習のプロセスに関わり、また児童について、障害カテゴリーは使わずにそのニーズを語るようにしている。学校としての大きな目標を共有しながら、これらの取り組みを行うことは、学校の民主主義的な組織作りに大きく貢献している。

ホワイトチャーチ小学校では、日々の教育実践の中で障害の有無に関わらず、全ての児童の学習進度と社会性のスキルが把握されている。そのデータに基づく話し合いによって次に学校が力を入れるべき方向性が決定される。例えば、算数の成績がなかなか改善しなかったときは、チームで話し合っ、週2回、午後に算数の補習グループを実施することになり、これが、大きな成果を上げることになったという。教師チームの上には、最高の決定権を持つ学校のリーダーシップチームがあり、ここには全ての学校スタッフと保護者、地域コミュニティのメンバーが含まれる。

5.3.5. 指針 5. 学校は家族やコミュニティーに対して開かれている

この指針の下位項目は、学校が児童の家族と生きたパートナーシップを保持していること、学校は地域のビジネスやサービスの提供者と生きたパートナーシップを保持していること、などである。ホワイトチャーチ小学校は公立の小学校でありながら、Special education と通常教育が一つになったユニークな教育システムを用いているため、児童の保護者には、SAM の実施については十分に説明がなされる。これまでのところ、障害児のみのクラスを望む保護者はいなかったということであったが、もしいた場合は、SAM を実施していない他の近隣小学校に紹介するとのことであった。

ホワイトチャーチ小学校では家族のメンバーが指導と学習のプロセスに関わることを奨励し、また、家族のためのリソースセンターを用意している。

5.3.6. 指針 6. 学校はシステムチェンジの努力に対して州や学校区からのサポートを得る

この指針の下位項目は、伝統的な官僚主義から一步進んで、学校のシステムチェンジの努力に対して州や学校区からのサポートを得ることである。教師たちは何よりも、ホワイトチャーチ小学校が児童の学習や社会性の面での実績を挙げることによって、州や学校区からのサポートを得ることができることを期待している。

5.4. 協同的な学習の取り組み：読書のサークル Literature Circle

最後に、ホワイトチャーチ小学校で行われていた協同学習の一つである読書のサークル (Literature circle) について紹介したい。これは、少人数の児童が集まって読んだ本について深く話し合う活動で、様々なバリエーションがあり、アメリカの小学校では広く用いられているストラテジーであると言われる。ここではまず、協同学習としての読書のサークル (Literature circle) のストラテジーについて Candler(2006)の情報から説明する。また、ホワイトチャーチ小学校で行われていた読書のサークルの活動場面を、特に、障害のある児童が活動に参加している様子を中心に紹介したい。

5.4.1. 読書のサークル Literature Circle

この協同学習のストラテジーは、4~6人の児童が集まって読んだ本について話し合うと

いうものである。“協同 (collaboration)”がこのアプローチの中心となる要素である。児童は、他の読者と共に本の内容や意味を考えていく中で、理解をより深め、自分の考え方を再構築していく。さらに、テーマに沿った話し合いをしたり、感想を書いたり、芸術的に表現したりすることによっても理解が深めることができる。

読書のサークルには固定した方法はなく、子どもの学年や協同学習の経験歴に応じて様々なバリエーションが紹介されているが、ここで紹介するのは“役割分担のある読書のサークル”の一例である（注：後述するホワイトチャーチ小学校の実践で使われているものとは異なる）。4人の児童が役割をひとつずつ分担することで、グループの活動がより楽しくなり協同の機会が豊かになる。児童は読書のサークルまでに課題となった部分を読んでおき、読書のサークルの時間を使って個々の役割シートに書かれた学習をする。4つの役割は、要約まとめ係り、言葉の発見係り、質問係り、そしてお話の地図係りである。資料5-1はこの読書のサークルのためのワークシートである。

1)要約まとめ係り

- ア. ワークシートの要約の部分を書いてください。お話にとって大事な登場人物や出来事だけを書いてください。
- イ. その要約をグループの前で読む練習をしてください。
- ウ. グループに要約を読んだ後、他の仲間が自分の要約を書くのを手伝ってください。

2)言葉の発見係り

- ア. 読みの宿題の中から2つの新しい言葉を選んでください。
- イ. インデックスカードにそれぞれの言葉とページを書いてください
- ウ. それぞれの言葉の意味をカードの裏に書いてください。
- エ. この言葉をグループに教える準備をしてください。本からこの言葉を使った文を読んで、言葉の意味を説明して下さい。それからグループの仲間も言葉とその意味をワークシートに書いてください。

3)質問係り

- ア. 話し合いのために3～5つのおもしろい質問を作ってください。
- イ. あなたのグループで仲間の考えや意見を深く聞けるような質問を考えてください。
- ウ. インデックスカードに質問を書いてください。
- エ. 質問をグループに発表したら、グループの仲間一人一人がその中から2つの質問を選びワークシートにその質問と答えを書いてください。

4)お話の地図係り

- ア. どんなお話の地図を作るかを選んでください。（人物の相関図、お話の要素の図、図表、その他など）
- イ. お話を図で表現してください。
- ウ. チームにその図について話をする準備をしてください。どうしてその図を選んだのか説明してください。他の仲間がワークシートのこの部分を書くのを手伝ってください。

これらの4つの役割は、グループ学習1回ごとに交代して、皆が順番で各役割に当たるようにする。“役割ルーレット”を使って楽しく分担を決めるアイデアなども紹介されてい

る (Candler,2006)。

5.4.2. ホワイトチャーチ小学校の読書のサークル

活動

読書のサークルの活動は、ホワイトチャーチ小学校の5年生のクラスでも行われていた。このクラスには障害があって授業のサポートが必要な児童が何人かいるが、クラス教師、サポート教師が協力しあって学習活動を支えている。例えば、サポートの内容を含めた指導案を書いたり、一つの読み物について、同じ概念から質問のレベルの違う3種類のテストを用意したりして、それらを児童の課題や目標に応じて使い分けているという[注④]。読書のサークルの学習活動にこれらの障害のある児童がどのように参加しているのか、また、学習面、社会性の面への影響についての教師のコメントを紹介する。

写真5では読書のサークルを始める前に、教師がグループで学習する際の注意事項を説明している。「単語の読み方がわからなくてつまってしまった友達がグループにいたらどうする？あなたが単語を言ってしまっている？だめだよ。まず、待ってあげて応えるチャンスをあげる。もしヒントが必要だったら、次に解決のためのストラテジーを教えてあげてください。」



写真5 教師が読書サークルの前に活動の説明をする

本は教室においてあるようだ(写真6)。各グループ毎に話し合いが始まった。教師の指示は「自分の役割シートを机の上に出してください。グループごとに本をとって座る場所を見つけて話し合いを始めてください。」

サポート教師によると、「読書のサークルの時間には、児童たちは自分が疑問に思ったことを質問にしたり、読んだ内容の要約を書いたりという

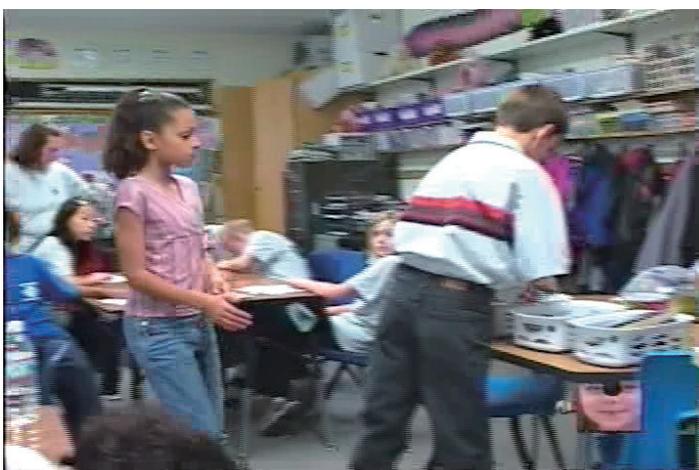


写真6 グループ毎に本をとりにいき、活動始める

作業を自分自身のレベルで行う。それを持ち寄ってグループで話し合うので、障害があってもなくても誰もが自分自身のレベルで読書サークルに参加したり、グループに貢献したりすることができる方がいいところだと思う。」と述べている。

この男の子はサポート教師と共に読書のサークルに参加している(写真7)。サポート教師によるコメント:「彼はこのグループの取り組みで今年とても成長しました。行動的に落ち着いてきたし、友だちとの関係にも大きな変化が見られるようになりました。気持ちが安定して、初めの頃よりグループの時間に席を立つ回数がずっと少なくなったし、大きな声を上げることはなくなりました。」

サポート教師の話(写真8)。「この男の子には、学習面でも行動面でもよい変化が見られました。彼の学習達成度は、今、

学年レベルの少しだけ下ぐらいにまでたどり着きました。今年度の始めには、学年レベル



写真7 サポート教師の支援を受けながら読書サークル活動に参加する

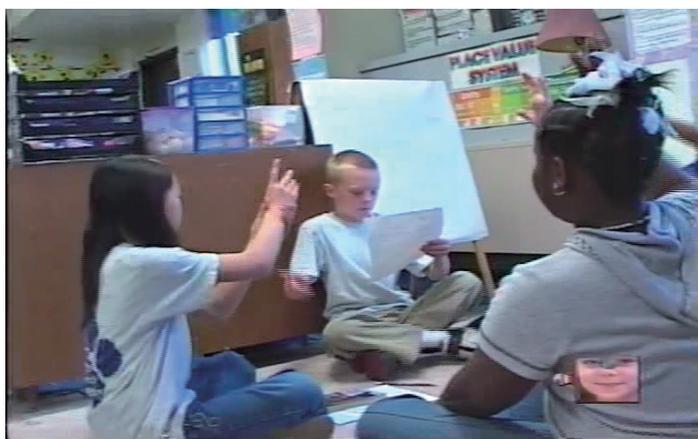


写真8 協同的な学習などの取り組みにより、学習面・社会性の面で成長が見られた男子

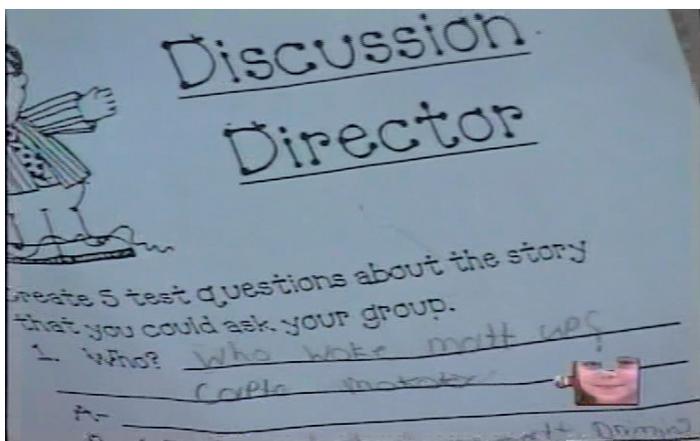


写真9 “話し合いの監督”の役割シート

からとても遅れていたもので、大きな進歩です。読むこと、書くことに大きな進歩が見られました。行動面では、課題に取り組む集中力が出てきました。以前は課題によく取り組んでいるときは、声をかけてあげたり、シールを貼ってあげたりなどのごほうび的な意識付けが必要だったのですが、今年はそれも必要なくなりました。」

写真8の男の子はこの読書の

サークルで「話し合いの監督」という役割を分担しているようだ。役割シート（写真9）の内容は「グループの仲間が話を理解しているかどうかを尋ねるために5つの質問を書きましょう。だれ？の質問・・・いつ？の質問・・・どこ？の質問・・・なに？の質問・・・どうして？の質問・・・」この読書のサークルの時間、彼は本の内容に関する質問を考え、それをグループ内で質問して話し合いを進めていた。

5.5. まとめ

本稿では、アメリカ合衆国における協同的な学習の実践事例としてカンザス州ホワイトチャーチ小学校が実践を紹介した。大都市の貧困地域にあって多くの教育問題を抱えるこの小学校において、学習面や社会性の面での困難さを持つのは障害のある子どもだけではなく、多くの児童に共通した課題としてとらえられていた。普通教育と障害のある子どもの教育を統一した教育システムを作り、普通教育に **Special education** で培われた様々な手法を用いることで、ホワイトチャーチ小学校は、児童一人一人の学習面、社会性の面での成長を確実にサポートしていた。この学校にいる全ての学校スタッフや児童の“協同”と学習のコミュニティーの形成が、この小学校の実践の核であると思う。協同学習のストラテジーはこの学習コミュニティーを機能させるための一つ的手段として用いられているといえる。大きな意味での“協同的な学習”はホワイトチャーチ小学校の文化としてしっかりと根付いているように感じられた。

*注の説明

①カンザス大学研究者によるサポート：このサポートは、カンザス大学 Sailor 教授他の提唱する SAM のリサーチの一環で行われている。リサーチアシスタント（博士課程学生やリサーチのために働く研究者）が小学校に定期的に訪れ、教員と話し合いをしたり、情報を提供したりして SAM の実践をサポートする。

②**Positive behavior support**: 日本ではまだ訳語が定まっておらず、「積極的行動支援」、「ポジティブな行動支援」、「プラス的行動支援」などいろいろな訳されているが、これらと同じものをさしている。

③**プロジェクト**：学期中に行う日本の「自由研究」の様なもの。単元に関連する大きなテーマの中から自分で何について研究するか決めて様々な資料を調べ、まとめ、発表する、というのがよくある方法。アメリカの大学の授業ではそのような課題がよくだされるが、アメリカでは小学校の段階からそのような学習の仕方の原型が見られる。

④**同じ概念で質問のレベルの違う3種類のテスト**：例えば、物語の内容の理解について、記述させる、ばらばらに書かれた文を順番に並べ替える、3つの書かれた文の中から正しい文を選択するなど、質問のレベルを変えることで、一人一人の子どもの学習課題に合わせて、その子どもが物語の内容を理解していることを確認することができる。

参考文献

- Candler, L.(2006).Literature circle model: teaching resource from the classroom of Laura Candler.
Retrieved on March 15 from <http://home.att.net/~TEACHING/litcircles.htm>
- Forum on Education (Producer). (2004). Creating a unified system: Integrating general and special education for the benefit of all students [motion picture].(Available from the Forum on Education at Indiana University, SRE 182, 2805 E. 10th st, Bloomington, IN, 47408)
- McDonnell, J.(1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 199-215.
- Sailor, W. & Roger, B(2005).Rethinking Inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*,86 ,503-509.
- Salisbury, C., & Strieker, T. (2004). Elementary school. In C. Kennedy, & E. Horn, (Eds). *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- 吉利宗久(2004)アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果.
発達障害研究, 26(2), 128-138.

資料5-1 読書のサークルのワークシート

読書のサークルの準備シート

名前 _____

本の題名 _____

ページ _____

この課題の期限日 _____

*

要約 (何が起こったか?)

新しい単語	ページ	私の推測では・・・	辞書の定義

質問：

答え：

先生の質問：

答え：

絵を描いたり、図を用いたりして、この物語についての重要な事柄を表現しましょう。自分の絵や図について説明できるよう準備しましょう。

