

特教研 F-155

平成 21ー23 年度科研費若手研究 (B) 「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習の
ユニバーサルデザイン化に関する研究」 (課題番号 : 21730730) 研究成果物I

発達障害のある子どももみんな共に育つ ユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック (試作版)

～協同学習と「学び方を学ぶ」授業による新しい実践の提案～

涌井 恵 編著

発行：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

目次

はじめに	1
第1章 この本が目指していること	4
1. 『スイミー』（作：レオ・レオニ）のような協同学習を！	4
2. ふろしき忍者を育てよう！	4
3. ふろしき先生になろう！	4
4. スイミー風呂プログラムで大切にしていること 7箇条	4
第2章 協同学習とは？	6
1. 協同学習とは？	6
2. 協同学習はどんな集団にも活用できる	6
3. 協同学習がインクルーシブ教育場面で重宝される理由	6
4. 協同学習は本来、ユニバーサルデザインな指導技法である	7
5. 協同学習を活用して、わかる授業と安心して自分を発揮できるクラスを 目指そう！	7
6. 協同学習にはいろいろなバリエーションがある	8
7. 協同学習を成功させるポイント：協同学習の5つの基本要素を必ずそろ える	9
8. 障害のある子どもも参加する協同学習における配慮や手立て	11
第3章 「学び方を学ぶ」授業とは？	17
1. 学び方は一人ひとり違っている！	17
2. 「学び方を学ぶ」授業で扱う8+3の力 ～マルチ(知能の)ピザとやる きちゅトリオ～	18
3. 授業枠の設定について	21
4. 具体的な授業例と教科学習への展開	22
5. 【別冊】「学び方を学ぶ」テキスト<試作版>の使い方	23
第4章 実践例の紹介	25
1. 「学び方を学ぶ」考え方を活かした協同学習の授業実践	25
2. 「学び方を学ぶ」授業実践の報告	36
第5章 Q & A	41
編者・著者一覧	47

はじめに

この本は、平成 21-23 年度文部科学省科学研究費の助成を受けた若手研究(B)「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」（研究代表者：涌井恵 課題番号：21730730）の研究成果を基にしてまとめられました。国立特別支援教育総合研究所発行のメールマガジン第 53～58 号に掲載した連載記事（<http://www.nise.go.jp/cms/6,3601,13,257.html>）を中心に、加筆修正して、教師・保護者・教育関係者向けにまとめ直したものです。

発達障害のある子どもが共に学ぶ通常の学級における学級経営や授業づくりは、学校現場の喫緊の課題の一つとなっています。学習における困難だけでなく、友達との対人関係でトラブルに心を痛めている発達障害のある子ども、また、学級経営に苦戦している学級担任も少なくありません。

上記の研究では、このような課題を解決する一つの方法として、「協同学習 (cooperative learning)」が活用できるのではないかと考えました。協同学習は、チームで何か協力しないと解決できない課題を学習の中に組み込むことで、子どもたちの協力や学び合いを促す指導技法です。学力のみならず、社会性や仲間関係の改善や向上にも効果があると指摘されています。海外では障害のある子どもとない子どもが共に学ぶインクルーシブ教育場面においてもよく活用されています。しかし、研究開始当時、日本では発達障害等の障害のある子どもたちを含む集団における実践研究は、筆者の知る限りほとんどありませんでした。

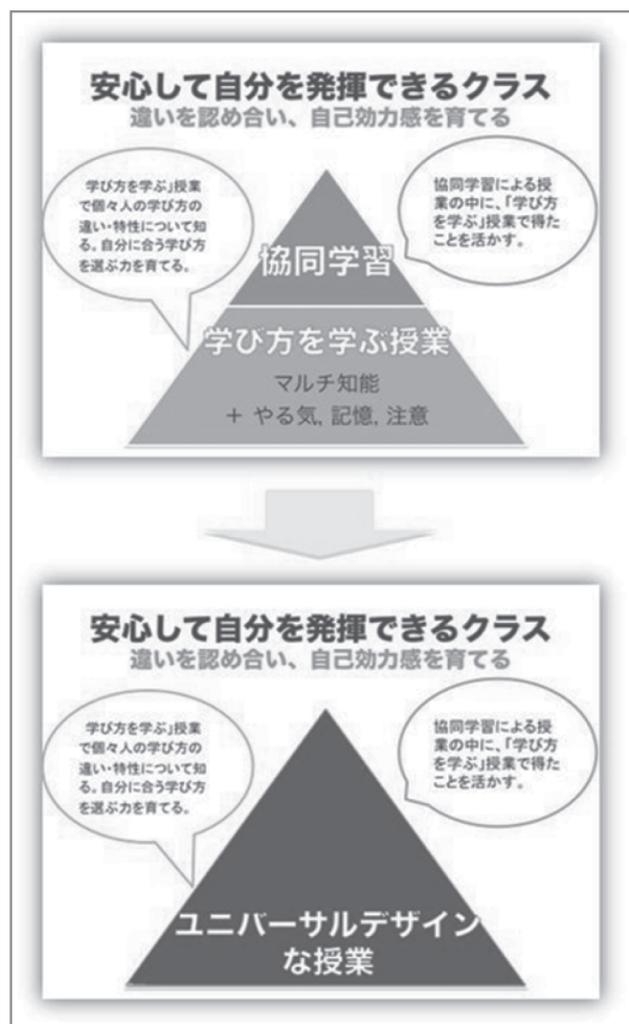
そこで、手探りのなか協同学習に着目した授業づくりや集団づくりの実践について検討してきました。その結果、一人ひとりの多様な学び方を尊重できるという協同学習の利点を活かすため、**協同学習と「学び方を学ぶ授業」を組み合わせた実践**の開発へとたどり着きました。

当初、この研究プロジェクトを仲間うちでは「スイミーとふろしき先生プロジェクト」と呼んでいました。これは、一人ひとりの力を合わせて課題解決をしていく『スイミー』（作者レオ・レオニ）のお話を協同学習の象徴として、また包む物の大小・形状に囚われることなく、変幻自在に包み方を柔軟に変えられるふろしきを、様々な子どもに合わせて柔軟にユニバーサルデザインな授業づくりのできる先生の象徴として命名したのでした。しかし、これを「スイミーとふろしき忍者・先生プロジェクト」に変えることにします。そして、本書に記した指導プログラム全体を「**スイミーとふろしき忍者・先生プログラム（略称：スイミー風呂プログラム）**」と命名することにします。なぜなら「学び方を学ぶ授業」では、子どもが自分で学び方を工夫できることや、教師や親や友達に自分に必要な支援をリクエストできることを究極の目標としているからです。

「学び方を学ぶ授業」を受けたことで、一人でも多くの子どもたちが、課題や自分の状況・能力に合わせて柔軟に学び方を変えてどんどん課題解決することができる「ふるしき忍者」になっていって欲しいと切に願っています。「学び」は学校の授業の中だけにあるのではなく、家庭のお手伝いの中にも、大人になってからの生活の中にも、会社の中にもあります。自分に合った「学び方」を人生の様々な場面に活用し、豊かで創造的な人生を子どもたちに切り開いていって欲しいと願っています。知識・技術が日進月歩で更新されていく知識基盤社会では、知識そのものよりも新しい知識を取り入れ活用する方法を身につけること、つまり「学び方を学ぶ (learn how to learn)」ことが重要になってくると指摘されています (Oliverio, 2001; Education Council, 2006)。「学び方を学ぶ」ことは、典型発達の子どもたちにも、また発達障害のある子どもにとっては自分の認知特性を理解する自己理解という面からも、大変重要なことです。

また、「学び方を学ぶ授業」と協同学習は補完的な関係にあり、協同学習の場面は「学び方を学ぶ授業」で学んだことを活用したり応用したりする大切な実践場面になっています。「学び方を学ぶ授業」で自己理解を深め、さらに協同学習場面で友達とやりとりする中で、自己理解や他者理解を深めるとともに、仲間から認められる経験ができることで自己肯定感が高められます。これは、安心して自分を発揮できるクラスづくり、違いを認め合い、自己肯定感を育てるクラスづくりへとつながります。そして、このような実践全体によって、一人ひとりの多様性に応じたユニバーサルデザインな授業・集団づくりを実現することができます。

本書では、発達障害のある子どもはもちろんのこと、クラスの一人ひとりを大切にしたい実践をモットーにしているというのも特徴の一つです。クラスに発達障害のある子どもがいない場合でも、大いに活用



図：「学び方を学ぶ」授業を基盤にした協同学習とユニバーサルデザインな授業との関係

できます。本書を手にとってくださいました貴方も、是非「ふろしき忍者」を育てる「ふろしき先生」となり、実践に取り組んでいただけたら幸いです。

なお、本書のほかに子ども用の教科書として、【別冊】の『**「学び方を学ぶ」テキスト<試作版>**』も作成しました。こちらも合わせてご活用ください。

平成24年3月吉日

ご縁のあったすべての方に感謝をこめて 涌井 恵

第1章 この本が目指していること

1. 『スイミー』（作：レオ・レオニ）のような協同学習を！

当初は、障害のある子が、黒い魚「スイミー」として、魚の目のような重要な役割を担えるような協同学習を一つの理想として考えました。でも、障害のある子どもだけがスターなのではなく、赤い魚たちも誰一人として欠けてはマグロに勝てる大きな魚になれません。クラスの一人一人誰もが自分の個性を生かし、大切な役割を果たしている、そんな協同学習を目指しませんか。

2. ふろしき忍者を育てよう！

自ら学び、自ら学びを工夫できる力を子どもたちに育てたい！ 「学び方を学ぶ授業」では、どんな学び方の工夫があるのか知るだけでなく、子ども自身が自分で学び方を工夫できることや、教師や親や友達に自分に必要な支援をリクエストできることを究極の目標としています。課題や自分の状況・能力に合わせて柔軟に学び方を変えてどんどん課題解決することができる「ふろしき忍者」の力は、子ども達が一生涯にわたって使える宝物になります。

3. ふろしき先生になろう！

風呂敷で、四角い菓子折だけでなく、スイカをくるんで持ち運べたり、ワインを運べることをご存じですか？

風呂敷は、西洋渡来のかばんなどに比べ、包むものの大小・形状に囚われることなく変幻自在に包むことができます。

これって、ユニバーサルデザインですよ。どんな学び方の子ども達も包み込むことができる授業づくりを目指している私たちにぴったり。ということで、ユニバーサルデザインな授業のできる先生のことを、ふろしき先生と呼ぶことにします。

ちなみに、本書では、『ユニバーサルデザインな授業とは、すべての子どもが「わかる」「できる」ことを目指した授業であり、一人ひとりの学び方の違いに応じて、いろいろな学び方が選べる授業である』と定義します。

しかしながら、「スイミーとふろしき忍者・先生プログラム（略称：スイミー風呂プログラム）」の最終目標は、ユニバーサルデザインな授業・集団づくりではありません。子ども達を「ふろしき忍者」に育て上げることを最終目標にしています。授業外でも、学校外でも、自ら考え、自ら学ぶ工夫できる、そんな自立・自律した「ふろしき忍者」になれるよう、バックアップするのがふろしき先生の役目です。

4. スイミー風呂プログラムで大切にしていること 7箇条

スイミー風呂プログラムでは、以下の7箇条を、プログラム実施者となる教師・保護者・支援者等の心構えとして大切にしています。

1. “三人寄れば文殊の知恵 “

いろいろちがう人間が力を合わせると、とてつもない力が出せる。人数分以上のミラクルな結果を出すことができる。

2. 「できない人はいない。すべての人はちがったやり方でできる。」

by ロン・メイス (The Center for Universal Design 元所長)

3. 学び方は人それぞれ異なっている。

↓↑

「私たちの教え方で学べない子どもには、その子どもの学び方で教えなさい」

(by 作者不明, LD 研究, 2009, 18(2), p.127 「巻頭言」 上野一彦著より引用)

4. 得意な学び方は変化するものである。

同じ課題でも、経験（学習の積み重ね）によって能力は発展する。例えば、ひと桁の足し算を最初は指で数えて行う方略から、次第に頭の中で暗算ができるようになる。

5. 人は日々成長するもの。

(大人でも) いつからでも人は成長できる。脳細胞は何歳からでも、大人になってからでも発達できることがわかっている。

6. みんなちがって、みんないい

7. ポジティブなことにいつも注目しよう。

“できない” という思い込みをはずし、自信や自己有能感を育て、子どもをエンパワメントすることを大切にする。

第2章 協同学習とは？

1. 協同学習とは？

協同学習では、チームで何か協力しないとできない課題を学習の中に組み込みます。協同学習は子どもたちの学力のみならず社会性や仲間関係の改善に効果のあるという研究知見が示されています。協同学習は、一つの指導技法であるという枠にとどまらず、競争ではなく協力・協働に価値をおく教育理念でもあります。単にグループで作業するだけでは協同学習とは呼びません。目標を共有し、その目標のために役割分担し、互いが協力し合い、成果を共有するチームとなることが、協同学習では求められます。

協力することが仕組まれた学習方法は、「協同学習」、「チーム学習」、「協働学習 (collaborative learning)」、「学び合い」、「『学び合い』」「ジグソー学習」と様々な名称で記述されることがあり、また実施方法もそれぞれによって若干異なる場合もあります。しかし、本書ではこれらの様々な協力することが仕組まれた学習方法の総称として「協同学習」という用語を用いることにします。

2. 協同学習はどんな集団にも活用できる

協同学習は、典型的な発達（以下、典型発達とする）の子どもみの集団でも、障害のある子どもみの集団でも、典型発達の子どものみと障害のある子どもが混在する集団でも、どんな集団においても活用できるものです。

国際学力比較テスト (PISA) で首位となったフィンランドの他、欧米諸国においては、一斉指導ではなく小グループで活動する協同学習が授業の基本として展開されています (佐藤, 2004)。また、日本でも、2010年に閣議決定された「新成長戦略」や、同年に文部科学省より出された「教育の情報化ビジョン」において、21世紀を生きる子どもたちに求められる力を育む教育として、子ども同士が教え合い学び合う協働的な学びを創造していくことが提言されています。このように、通常教育の分野においても協同学習は重要視されていますし、特別支援教育の分野においても、特に海外では、障害のある子どもが同じクラスの仲間として、障害のない子どもと同じ教室で学ぶというインクルーシブ教育場面における有用な指導技法として、重要視され、活用されています (Meijer, 2001; Janney & Snell, 2006)。日本での実践はまだこれから、という段階ですが、本書を手にとっていただいた貴方に是非一緒に取り組んでいただきたいと思います。

3. 協同学習がインクルーシブ教育場面で重宝される理由

さて、協同学習が、障害のある子どもとない子どもが混在するインクルーシブ教育場面の指導でよく活用される理由はいくつかあります。一つは、男子のみ、女子のみ、あるいは成績の似通ったグループのような同質集団ではなく、多種多様なメ

ンバーが混在したグループ編成で行った方が、効果が高いとされていることです (Johnson, Johnson & Holbec, 2002)。もう一つは、協同学習では、一人一人の多様性に対応した学習課題を設定しつつ、チームとしての協力を促すことで、学級集団を育てていくことが可能である、つまり、教科学習で仲間関係を育て、学級づくりができるということです (西川, 2008; Janney & Snell, 2006)。

発達障害等の支援の必要な子どもがいる学級では、例えば、書字障害のある A ちゃんだけがワープロで作文を書けるといったバリアフリー的な支援にしる、ワープロでも、手書きでも誰でもどちらを選んでよいとするユニバーサルデザイン的な支援にしる、それをスムーズに実施するためには、障害の有無だけでなく一人一人の多様性を受け容れられる学級集団の育ちが必要です (高橋, 2004; Janney & Snell, 2006)。「A ちゃんだけひいきだ」とクラスメイトから揶揄 (やゆ) されたり、あるいは、要支援の子どもが自分への必要な支援を「特別扱い」として嫌がる背景には、こういった学級集団の育ちの有無が関わっているのです。

4. 協同学習は本来、ユニバーサルデザインな指導技法である

近年、通常の学級におけるユニバーサルデザインが注目されています。これは、特別な支援が必要な子どもだけでなく、どの子どもにも過ぎやすく学びやすい学校生活・授業を目指すことことを意味します。協同学習とは、チームで何か協力しなくてできない課題を学習の中に組み込む技法です。一人ひとりに役割分担が求められますが、その内容はその子どもの学習ニーズや個性や学び方にあわせて個別に設定することも可能です。このことから、ユニバーサルデザインな指導技法であるといえます。

5. 協同学習を活用して、わかる授業と安心して自分を発揮できるクラスを目指そう！

協同学習は学力と社会性、仲間関係の向上や促進に効果があることがわかっています (Johnson, Johnson, Holbec, & Roy, 1984)。協同学習の手法を使えば、普段の授業を通じて、学力のみならず、子供たちの人間関係を育て、親和的な学級を作っていくことができるのです。

もちろん、学活などの時間を使ってお楽しみ会などを企画し、エンカウンター (国分ら, 1996) による人間関係づくりの「エクササイズ」や、学級全体へ対人関係のコツ、つまりソーシャルスキルを教えることも、学級づくりの一つの策でしょう。しかし、学期に数回の特別な時間だけでなく、毎日の授業の中で、人間関係を育て、温かい仲間関係を育むことができたなら、どんなに学校生活が楽しくなることでしょうか。実際、協同学習に取り組む学級では、不登校が減るといった知見も報告されています (佐藤, 2003)。

是非、協同学習を活用して、わかる授業と安心して自分を発揮できるクラスづくりを目指してみませんか。

6. 協同学習にはいろいろなバリエーションがある

1. の1) で述べたように、協同学習には、様々なバリエーションがあります。

まずは、『学び合い』（西川，2008）について紹介します。『学び合い』の手法は非常にシンプルです。ある課題（例：算数の教科書 23 ページにある応用問題について、友達に解き方を説明できる）を、クラスの全員が達成することを目指します。課題解決に当たっては、何を使っても、誰と相談しても、一人で行ってもかまわないけれども、全員が目標達成することをめざす、というものです。教師が最初の 5 分くらいで課題の説明をした後、子どもたちはさっそく課題に取りかかります。グループは固定せずに、誰とでも作業してよく、立ち歩いてもよいというのが基本形です。この立ち歩いてもよい、というのは多動の子どもたちにとっては特に相性のいい授業設定です。立ち歩いている、課題に取り組んでいけば、とがめる必要はないのですから。また、『学び合い』では、「わからない」ということに最大の価値をおいています。「わからない」ことは学びを深め、真の「わかる」へと導く大きな鍵だからです。『学び合い』は学習面で遅れている子どもに光が当たり、活躍できる学習方法でもあるといえます。

この他、社会心理学者の Elliot Aronson が開発したジグソー法では、まずグループの中の一人一人に学習内容の担当部分（例えば Aさんは問 1、Bさんは問 2・・・など）を割り当てます。このグループは各自の担当課題が様々であるということから、ジグソーグループと呼ばれます。課題の担当決めが終わると、今度は同じ役割の者同士が集まって一緒に調べたり話し合ったりします。それが終わると、元のジグソーグループに戻り、それぞれが学習した内容を突き合わせ、共有し、課題解決します。

どのような手法にしる、協同学習の場面設定では、友達とのやりとりが必然的に発生するので、その中でコミュニケーションやソーシャルスキルの力を伸ばすことができます。

しかし、残念なことに、これまで、筆者が参観した協同学習の授業の多くは、一斉指導と同様に話し言葉や書き言葉偏重の授業でした。これではユニバーサルデザインな授業とは言えません。協同学習は本来的にユニバーサルデザインな指導技法であるという利点を活かすには、一人一人の学び方の個性に対応できるようにすることが必要です。

そこで、この「スイミーとふろしき忍者・先生プログラム」では、ハーバード大学教授の H. Gardner の提唱するマルチ知能（multiple intellegenes）等の観点から、子ども一人ひとりの学びをユニバーサルデザイン化していくことを提唱しています。マルチ知能の詳細については第 2 章に譲ることとし、次項では協同学習のポイントや進め方についてももう少し説明を続けます。

7. 協同学習を成功させるポイント：協同学習の5つの基本要素を必ずそろえる

協同学習には、5つの基本要素（Johnson, Johnson, & Holubec, 1993）というのがあります。これは、協同学習が単なるグループ作業で終わることなく、本物の協同学習となるための大変重要な条件です。協同学習による授業づくりにおいては、この5つの基本要素が必ず含まれるようにしておくことが重要です。

図2-1は協同学習の5つの基本要素の関係図（涌井, 2011）です。この5つの基本要素とは、(1)互恵的な相互依存関係がある、(2)対面的なやりとりの機会がある、(3)個人の責任があり、明確である、(4)ソーシャルスキルや協同・協働スキルが教えられ、頻繁に活用しなければならない、(5)チームのふりかえりを行う、のことで

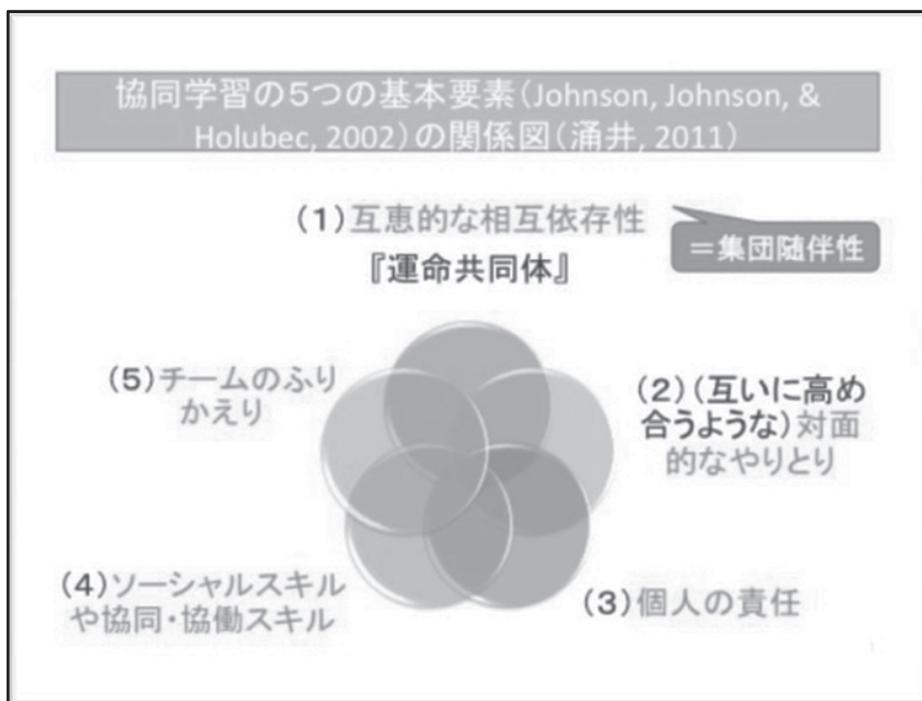


図 2-1 協同学習の5つの基本要素（Johnson, Johnson, & Holubec, 2002）の関係図（涌井, 2011）

(1)の「互恵的な相互依存関係がある」とは、授業のめあて、教材、役割分担、評価や成果（例えば、でき上がった作品のほか、賞状、達成のごほうびシールなど）などについて、互いに協力を必要とするような関係、つまり「運命共同体」の関係を作ることの意味します（応用行動分析学ではこれを集団随伴性といいます）。「クラス（または班）の全員が課題をクリアする」、「班で各自が自分の役割を果たし、協力して壁新聞を作る」など、みんなで協力しないとできないような関係を設定することが必要です。

(2)の「対面的なやりとりの機会がある」とは、実際に対面してこの問題はああだ、こうだと議論したり、教え合ったり、みとめ合ったり、ほめあったりできるような

機会を設定しておくということです。「じゃあ、みんなで協力してやって下さい」と指示しても、実際は課題が難しすぎて、自分の課題（役割）にかかりっきりで、友達と考えを交流したり、教え合ったりする時間がほとんどない、というのは悪い例です。『学び合い』（西川，2006）では、45分授業場合、クラスのできる子2、3名が15分で解ける課題を設定するのが最も適している、としています。このように、課題の難易度やめあての設定と行った互惠的な相互依存関係とも関連してきます。そのため、図2-1では互惠的な相互依存関係の円と対面的なやりとりの円が一部重なるように配置されています。また、5つの要素のすべてが重なり合うように配置されていますが、これは他の要素もそれぞれ5つの要素と互いに重なり合った関連性をもっているということを示しています。

(3)の「個人の責任があり、明確である」というのは、メンバーのいわゆる手抜きやさぼりを防ぐために必要です。例えば、班で新聞を作ることが課題なのに他のメンバーは作業せず遊んでいて、結局は班長一人で新聞を完成させたというのはよくないパターンです。一人一人がチームに貢献できるよう、やるべき役割分担や責任をはっきりさせます。

(4)の「ソーシャルスキルや協同・協働スキルが教えられ、頻繁に活用しなければならない」というのは、ソーシャルスキルや協同・協働スキルは我々が生まれながらにして持っているものではないからです。相手の話を聞く、相手を非難したり攻撃せずに間違いを指摘する、意見が違ってても建設的に話す、応援する、勇気づける・・・などチームで協同・協働して課題解決するために必要なスキルはいろいろあります。典型的な発達の子どもたち、特に高学年の子どもたちでしたら、特に教師が教えなくてもすでに何らかのソーシャルスキルや協同・協働スキルを持っているかもしれません。また、協同・協働スキルが上手な子どもの様子をみて自然に獲得していく（これをモデリングといいます。）、ということもあるでしょう。しかし、その場合でも、クラスでどんなソーシャルスキルや協同・協働スキルがあるのか出し合ったり、掲示したりするなどして、意識化していくことが大切です。

(5)の「チームのふりかえりを行う」というのも、欠くことができない大切な要素です。どんな風に援助し合ったら、また協力し合ったらチームがうまくいったのかについてチームでふりかえる機会を設ける。このことで、仲間同士がうまく課題に取り組めるような関係を維持するよう意識させたり、チームの目標達成を喜び合ったり、チームメイトの積極的な行動を引き出したりすることができます。授業の中でふりかえりを行う場合もありますし、帰りの会を利用するという方法もあるでしょう。実際には、協同学習に取り組んだばかりの時期では、ふりかえりの時間を取ることが難しい場合もあるかもしれません。協同学習のやり方に徐々に慣れてきたら、導入するとよいです。

第4章の1の実践2のダンスの事例を協同学習の5つの基本要素に照らし合わせてみると、4人のチームでダンスを上手く踊れるようにするという「互惠的な相互依存関係」がありました。そして、4人毎に対面してダンス練習し、やりとりする

機会が設けられていました。「個人の責任」については、得意な人が教え、不安な人が教えてもらうという役割分担がありました。「ソーシャルスキルや協同スキル」については、担任の先生は教える役の子ども達に、どのように教えたらよいか声かけしたり、実際見本を見せたりして各チームを廻っていきました。今回は「チームのふりかえり」は行いませんでした。

協同学習の手法を取り入れた授業をやってみたいと思われた方は、協同学習の5つの基本要素を軸に、授業の構成を考え、授業づくりしていくのがよいでしょう。『子どものソーシャルスキルとピアサポート—教師のためのインクルージョン・ガイドブック』（レイチェル ジャネイ、マーサ・E. スネル 著）にも、授業づくりのためのステップや、チームのふりかえりに使ったシートなどが掲載されています。さらに詳しく知りたい方はこちらもご覧下さい。また、研究協力して頂いた先生方からは、実践をやってみての感触として、体育や漢字学習、算数の九九の暗唱などは「体」、「絵（空間把握力）」、「音楽」、「人」など様々なマルチ知能を活用しやすく、「学び方を学ぶ」授業で学んだこと活かす協同学習がやりやすいと思われるということでした。

8. 障害のある子どもも参加する協同学習における配慮や手立て

障害のある子どもも協同学習に参加する場合、どのような配慮が手立てが必要なのでしょうか。

まずは、協同学習の5つの基本要素（Johnson, Johnson, & Holubec, 2002）の一つである「互恵的な相互依存関係」を上手く働かせるために、障害のある子どもが参加する場合にどのような配慮事項や支援の工夫が必要なのかについて説明することにしてしましよう。

「互恵的な相互依存関係」とは、チームメンバーが互いに協力し合い、助け合い、支え合うことができるような関係を、課題（目標）や教材や役割の設定によって作ることです。互恵的な相互依存関係がある場合、メンバーがそれぞれの課題を解決したり役割を果たすことによってチーム全体の目標が達成され、チーム全体に強化子（例えばチームとしての達成感であったり、賞状や得点やごほうびシールなど）が与えられることとなります。このことを応用行動分析学では、「集団随伴性」が働いているといいます。

筆者はこれまで集団随伴性について一連の研究（涌井, 2002; 2006a など）を行ってきました。これらの研究や先行研究等の知見から、発達障害等の障害のある子どもの集団において配慮すべき点として、以下の8点を挙げました。これらは主として障害のある子どもだけの集団における研究による知見です。しかし、筆者が通常の学級での協同学習の授業観察を行った経験からは、障害のある子どもと障害のない子どもを含む集団においても、また典型発達の子どものみの集団であっても共通して配慮すべき事項であると感じています。とはいうものの、本書は発達障害のある子どもも共に学ぶ通常学級での実践を対象としていますので、以下では特に障害

のある子どもと典型発達の子どもの含む集団を想定して説明していきます。

- ① ソーシャルスキルや協同・協働スキルの指導やおさらいをする。
- ② 上述①を実際に活用できるように指導場面を物理的に構造化する。
- ③ チームや個々人の目標達成までの遂行状況を逐次フィードバックする。
- ④ 障害のある子どもやメンバーの遂行能力に加えて、数的処理能力や集団全体のサイズや強化が随伴する集団単位（クラス全体、班毎、ペアなど）の大きさ等に配慮して、チームや個々人の達成目標（行動）を設定する。
- ⑤ 障害のある子どもの理解度に応じて強化子の種類を選ぶ。
- ⑥ 集団随伴性（＝互惠的相互依存関係）を理解しているか指導前と指導中にアセスメントする。
- ⑦ 教師はチーム内の仲間関係に常に注意を払っておく。
- ⑧ 教師は集団への同調が強いられないように常に注意を払っておく。

①については、典型発達の子どものみの集団においても言えることですが、チームで作業していくときに必要なソーシャルスキルや協同・協働スキルがまだ獲得されていない場合にはその指導が必要ですし、獲得されている場合でもクラス全体で定期的におさらいすると、チームでの協同がスムーズにいくでしょう。

②は、ソーシャルスキルや協同・協働スキルを子どもたちがより活用しやすくするための工夫です。障害のある子どもたちはソーシャルスキルを苦手とする場合が多いですから、協同スキルを実施する相手を限定したり、立ち位置に足形のマークを貼る、机の配置を考慮するなどして、子ども同士が関わりやすい環境を整えてあげることが重要です。

③は、チーム内の協力をより促進するために、誰が助けが必要なのかを可視化するために行うものです。例えば、ある体育のハードル走の授業では、自己ベスト記録をクラスのみんなが更新することを目標にした授業を行っていたのですが、その際、自己ベスト記録を更新できた者は体操帽を赤、未だの者は白とすることでフィードバックを行っていました。黒板に子どもたちの名札カードを貼って、課題ができた人は右側に移すという方法もあります。ポイントは、障害のある子どもの個々の実態に合わせて、だれもが理解できるフィードバックの方法を取ることです。

④についてですが、障害のある子どもも含めた一人一人の遂行能力に合わせた目標設定をすることが重要です。障害のある子どもがいわゆる「みそっかす」のような存在になるのではなく、チームの積極的に貢献できるような目標設定を考えてください。加えて、例えば「漢字テストでチーム平均が80点以上取る」というように数値目標が入っている場合、障害のある子どもの数的処理能力について考慮する必要があります。班員6名の平均値を計算することは無理でも、ペア単位ならば理解できるならば、ペアでの目標設定をすればいいでしょう。それも無理な場合は、数値目標の設定を見直す必要があります。また、達成目標となっている指導したい行

動が「駅伝」のような個々人の遂行の蓄積なのか、「二人三脚」のような行動自体に相互依存的性質があるものかによって、子どもたちの反応が変わってきます。チームで助け合って協力するというところに理解が乏しい段階では、「二人三脚」のような指導する行動自体に相互依存的性質があるものを選ぶとよいでしょう。

⑤の強化子の種類の選定は、障害のある子どもやクラスの子どもたちが体験や物を共有するという感覚がどの程度理解できているかによって変わってきます。班で賞状一枚というだけで、チームメンバー一人一人が達成感を感じられるかどうかということです。みんなで協力し合っているのだ、みんなで達成したのだという集団随伴性（互惠的相互依存関係）の理解がしやすい強化子を子どもに合わせて選びましょう。

⑥は上述の④や⑤とも関連しますが、本当に集団随伴性を理解しているかどうか指導前、指導中にアセスメントすることが必要です。比較的障害の程度が軽度のこどもであっても、意外と理解できていない場合があります。ある発達障害の疑われる子どもは、「答えを教え合ってもよい、協力しあって」と言われてもピンときていない様子で、自分で解かずに友達に聞くことは悪いことだと思い込んでいて、なかなか友達とのやりとりを始めなかったというエピソードがありました。最初は理解できていなくても、経験を重ねる毎に理解が進みますので、定期的に集団随伴性（＝互惠的な相互依存的関係）を理解しているかどうかチェックし、誤解を正すなどの支援をすることが必要です。

⑦は、チーム内で成績の悪いメンバーを責め、手や口が出るなどの暴言や攻撃行動を回避するために大切なことです。⑦の他に、上述の④や⑥も暴言や攻撃行動の回避のために大切です。誰かが責められたりせず、一人一人がポジティブにチームに貢献できるような目標設定をすることが肝要です。協同学習による授業では、子どもの活動中心の授業形態になるので、授業中に教師が子どもの様子を観察できる時間を多く確保することができます。座席表をアレンジしたチェック表などを活用して子どもの様子を見取りましょう。

⑧については、「チームに逆らわず同調することは、協同では決してない」ということを教師は胸に留め、子どもたちの様子に気をつけていて欲しいと思います。リヒテルズ（2006）は、協同とは集団への同調を強いるものではないと述べ、何か問題が起きたときや失敗したときに日本ではよく安易にチームに責任を取らせることを批判しています。集団で協同する場合には、すくなくならず集団の圧力が生じます。それがポジティブに作用すれば、意見がぶつかり合って初めてお互いを理解し、どのように協同の課題解決を進めたらよいのかを学ぶ大変有用な学習機会になります。ネガティブに作用すれば、本当は自分は違う意見だが声の大きな人に従うといったことになりかねません。自分の気持ちを抑えることなく素直に表現できるようなクラスの雰囲気作りのために、相手を尊重しながら自己主張するというアサーションスキルの指導を①のソーシャルスキルや協同・協働スキルの指導に取り入れるといいだろうと考えています。また、第3章で紹介する「学び方を学ぶ」授業も、

安易な集団内の同調を防ぐ役割を果たしてくれるのではないかと期待しています。それは、「学び方を学ぶ」授業はひとりひとりが違って、それぞれ違う良さを持っているという価値観を子どもたちやクラスに育むものだからです。

以上が、障害のある子どもも参加する場合に配慮すべき事項や手立てです。協同学習の5つの基本要素 (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002) の中の「互恵的相互依存関係」 (=集団随伴性) の観点から配慮すべき事項や手立てについて見てきましたが、①～⑧の各項目は、他の協同学習の基本要素とも密接に関連していることがわかると思います。図2-1では5つの円が重なり合って示されてあるように、5つの要素が相互に関連し合って協同学習が成り立っているのです。

さて、表2-1にこれらをチェックリスト形式にした指導者のための集団随伴性実施チェックリスト (涌井, 2006a; 字句を一部改変) を示しました。教師が対象集団に適した集団随伴性の操作を決定するための一助となるでしょう。なお、このチェックリストの項目は応用行動分析の「セッティング事象-先行事象-行動-結果・強化」という四項随伴性の理論的枠組みに沿って並べています (涌井, 2006a; 2006b)。応用行動分析からの理論的説明や集団随伴性についてもっと詳しく知りたい方は章末の文献11)～13)を参照して下さい。

表 2-1 指導者のための集団随伴性実施チェックリスト(涌井, 2006a; 字句を一部改変)

	項目	チェック欄
セッティング 要因に関する 事項	1. 対象児の数的処理能力のアセスメントを行ったか。	
	2. 対象児のソーシャルスキルや協同・協働スキルのアセスメントを行ったか。	
	3. 対象児にソーシャルスキルや協同・協働スキルのレパートリーがない場合、協同学習実施前に短期トレーニングを行ったか。	
	4. 指導中にソーシャルスキルや協同・協働スキルのおさらいをすることを指導手続きに入れたか。	
	5. 指導場面は、ソーシャルスキルや協同・協働スキルの遂行が想定される場面が頻出する文脈になっているか。	
先行刺激に 関する事項	6. 仲間の標的行動遂行状況のフィードバックを指導手続きに入れたか。	
	7. 仲間の標的行動遂行状況のフィードバックするために、仲間モニタリング(他者評価)手続きは使用できるか。	
	8. 強化の随伴単位を縮小し、被援助者を限定したか。	
	9. ソーシャルスキルや協同・協働スキルの遂行が想定される場面の構造化を行ったか。	
	10. 標的行動の評価表を対象集団に合わせて簡素化したか。	
結果・強化に 関する事項	11. 集団随伴性の理解に関するアセスメント(暗黙の了解事項の理解、強化子の共有関係の理解)を行ったか。	
	12. 対象集団に適合した強化基準値になっているか。	
	13. 対象集団が強化子の共有関係を理解していない場合、強化随伴単位で共有できる1つの強化子を用意したか。	
	14. 指導中、定期的に集団随伴性のアセスメントを実施することを指導計画に含めたか。	

注: 標的行動とは、個々人やチームの達成目標になっている行動のことである。

文献

- 1) Armstrong, T. (2000) : Multiple Intelligences in the Classroom (2nd Ed.). ASCD publications, Verginia USA. 吉田新一郎訳(2002):「マルチ能力」が育む子どもの生きる力, 小学館.
- 2) Janney, R. & Snell, M.E. (2006) Social Relationships and Peer Support. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. 高野 久美子・涌井 恵 監訳(2011): 子どものソーシャルスキルとピアサポート—教師のためのインクルージョン・ガイドブック, 金剛出版.
- 3) Johnson, D. W., & Johnson, R. T., & Holbec, E. J.(2002): Circles of Learning: Cooperation in the Classroom(4th ed.). Interaction Book Company. 石田裕久・梅原巳代子 訳 (2010): 学習の輪 改訂新版—学び合いの協同教育入門, 二瓶社.
- 4) 國分康孝 (監修) (1996) :エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かした楽しい学級づくり— (小学校編), 図書文化.
- 5) Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education.
- 6) 西川純 (2008) : 気になる子の指導に悩むあなたへ—学び合う特別支援教育, 東洋館出版社.
- 7) リヒテルズ直子 (2006) オランダの個別教育はなぜ成功したのか : イエナプラン教育に学ぶ, 平凡社.
- 8) 佐藤学 (2004) 習熟度別指導の何が問題か, 岩波ブックレット No.612, 岩波書店.
- 9) 佐藤雅彰・佐藤学(編) (2003) 公立中学校の挑戦—授業を変える学校が変わる, ぎょうせい.
- 10) 高橋あつ子 (編) (2004) LD、ADHD などの子どもへの場面別サポートガイド—通常の学級の先生のための特別支援教育, ほんの森出版.
- 11) 涌井恵 (2002) 仲間同士の相互交渉に困難を示す児童への集団随伴性による社会的スキル訓練—自発的な援助行動への副次的な効果も含めた分析—. 発達障害研究, 24(3), 304-315.
- 12) 涌井恵 (2006a) 発達障害児の仲間同士の相互交渉促進に関する研究—社会的スキル訓練における集団随伴性の有効性—. 風間書房.
- 13) 涌井恵 (2006b) 平成 14 年度～平成 17 年度文部科学省科学研究費補助金 (若手研究(B)) 研究成果報告書「協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究—学力と社会性と仲間関係の促進の観点から—」 (課題番号 : 14710117) [http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-140.html より入手可能]

第3章 「学び方を学ぶ」授業とは？

1. 学び方は一人ひとり違う！

あなたは知らない場所へ行くとき、何を手がかりにしますか？

——①地図を見る、②人にことばで説明してもらい、③道でその都度人に聞く、④同じ場所に行きそうな人に付いて行く——筆者の場合、大抵③か④です。あなたは①かもしれませんね。どんな説明が理解しやすいかは人それぞれ違います。そうです。授業も同じです。言葉で説明してもらった方がわかる子、図や絵と一緒に説明してもらった方がわかる子、全体像をぱっと示してもらった方がわかる子、順番を追って説明された方がわかる子、子ども達の学び方は一人ひとり違っていません。一般的な成績の子どもも、優秀な成績の子どももです。これを踏まえて、第1章にも記したように、著者はユニバーサルデザインな授業を以下の様に定義しています。

『ユニバーサルデザインな授業とは、すべての子どもが「わかる」「できる」ことを目指した授業であり、一人ひとりの学び方の違いに応じて、いろいろな学び方が選べる授業である。（本書 第1章 p.4）』

では、いろいろな学び方が選べる授業をどのように作っていったよいのでしょうか。

一つは、「学び方を学ぶ」授業をやってみることをお勧めします。どのような学び方があるのか、学級全体の子ども達と共有します。この授業を通じて、どんな学び方がうまく行くのかをふりかえるメタ認知の力を子ども達に育てることができずし、自然と教師も様々な学び方を念頭においたユニバーサルデザインな授業を考えられるようになります。

また、もう一つは、子ども同士で学び合う協同学習（cooperative learning）を活用することをお勧めします。ユニバーサルな支援のすべてを教師一人が用意する必要はありません。子ども達の力を借りるのです。これについては、すでに第2章で具体的に説明しましたので、そちらを参照ください。

「学び方を学ぶ」授業と協同学習のどちらを先にやってもよいです。しかし、できれば、どちらも年度当初から導入し、「学び方を学ぶ」授業で学んだことをいわゆる一斉指導だけでなく、協同学習を活用した授業にも展開／応用していくのが理想です。「学び方を学ぶ」授業も協同学習も、子ども自らが学ぶこと、考えること、活動することを重視していますので、自然と両者を組み合わせた授業づくりができるでしょう。

2. 「学び方を学ぶ」授業で扱う 8 + 3 の力 ～マルチ(知能の)ピザとやるきちゅトリオ～

「学び方を学ぶ」授業では、マルチ知能の 8 つの力と「やる気」、「注意」、「記憶」の 3 つの力の計 11 の力について取り扱います。

マルチ知能というのは、「言語的知能」、「論理数学的知能」、「空間的知能」、「身体運動的知能」、「音楽的知能」、「対人的知能」、「内省的知能」、「博物的知能」の 8 つのことで(表 3-1)、ハーバード大学の心理学者ハワード・ガードナー博士が提唱したものです(Gardner, 1999)。このマルチ知能の原語は multiple intelligences です。これは、多重知能、多重知性、多元的知能、マルチ能力、マルチプル・インテリジェンスと翻訳されたり、あるいは英語の頭文字をとって MI と記されたりもしていますが、すべて同じもののことです。

ガードナーは、これまでの知能検査は言語的知能や論理数学的知能といったごく一部の能力しか測定しておらず、人間の知能を狭く捉えすぎていると考えています(Gardner, 1993; 1999)。ガードナーは、capacity(能力)や skill(技能)などの心理学用語ではなく、あえて **Intelligences** (知能) を使い、知能の概念を広げようとした(Gardner, 1993; 1999)。したがって、ガードナーの意を汲むと、学術的には **Intelligences** を知能と翻訳するのが適当であると考えられます。ただ、「学び方を学ぶ」授業では、子どもたち、特に小学校低学年の子どもには「知能」という言葉は難しいだろうという判断から、「マルチの力」、「マルチピザの力」などといって説明します。

また、図 3-1 に『「学び方を学ぶ」授業で扱う 8+3=11 の力～マルチ(知能の)ピザ とやるきちゅトリオ～』を示しました。マルチ知能のピザは、学習障害の専門家であり、教師経験のあるトーマス・アームストロングが考案したもので、ガードナーが提唱した 8 つのマルチ知能を「ことば」「かず」「え」「からだ」「おんがく」「ひと」「じぶん」「しぜん」という子どもたちにも理解しやすい平易な表現へ変え、またピザの形に配置したものです(Armstrong, T., 2000)。さらに、実際に授業を行った三浦真子先生と杉村徳子先生のアイデアで、「やる気」の象徴としてお皿を、「記憶」の象徴としてフォークを、「注意」の象徴としてナイフを付け加えました。

表 3-1 マルチ知能理論 (Gardner, 1999) による 8 つの知能
 [Gardner, (1999) と Armstrong (2000) を参考に 涌井 (2011) が作成]

Gardner (1999) による分類	左に対応する マルチピザ (図3-1)での呼称	各知能の説明
言語的知能	ことば	話し言葉や書き言葉を効果的に使いこなす力。説得力や言葉を使って覚えた記憶力など。
論理・数学的知能	かず	数字を有効に使えたり、何かを明快に論証したりできる力。分類、類推、予測、仮説の検証ができるなど。
空間的知能	え	視覚的・空間的に物事を捉えたり、視覚的・空間的な認識を自由に転換したりできる力。絵、色、線、形、距離に敏感に反応できたり、イメージできたりする力など。
音楽的知能	おんがく	多様な音楽の種類を認識したり、識別したり、作曲したり、何かを音楽で表現（演奏）したりできる力など。
身体・運動的知能	からだ	物事を自分の体で表現したり、ものを自分の手で作ったり、作り替えたりする力。協調動作やバランス、手先の器用さ、身体的な強さや柔軟さ、機敏さなどを含む。
対人的知能	ひと	他人の感情やモチベーションを見分ける力。人間関係における様々な合図を読み取れる力など。
内省的知能	じぶん	自分の長所や短所を正確に把握し、気性や願い、目標、動機づけなどの自覚ができる力。また自分自身を律したり、大切にしたりする力など。
博物的知能	しぜん	さまざまな種類の植物や動物を認識したり、分類したりできる力。自然現象への敏感さや、いろいろな無生物の物質の違いを区別できる力など。



図3-1 「学び方を学ぶ」授業で扱う8+3の力 ～マルチ(知能の)ピザとやるきちゅトリオ～ (注：お皿はやる気、フォークは記憶、ナイフは注意を象徴化したものである。) [教材作成：三浦真子・杉村徳子]

マルチ知能について子どもに理解させる際には、次の二点をおさえておきましょう。①マルチ知能の8つは、例えばこの課題のときは、「ことば(言語的知能)」を使うという一対一の関係ではなく、人間はたいてい複数の力を活用しており、またその方が学習の理解と定着が進むということ、②マルチ知能のピザの「ことば(言語的知能)」は国語、「体をつかう(身体・運動的知能)」は体育、「かず(論理・数学的知能)」は算数などと、マルチ知能の力が教科に対応しているという理解は間違いであり、様々なマルチ知能を活用できるし、しているということです。例えば、国語の群読では、「ことば」の力のほか、口を動かすという「体をつかう」力や、友だちとタイミングを合わせるという「人」の力も使っています。子ども達に最初にマルチ知能について説明するときは個々の力とある課題を対応させて説明してもよいですが、ある課題とあるマルチ知能の力が一対一対応していると誤解しないよう気をつけて下さい。ある課題とあるマルチ知能の力を一対一対応させるのではなく、複数の力が使われていることを前提に、この課題では自分はどんな力を使って勉強したか、ふりかえりさせることが重要です。

「学び方を学ぶ」授業では、マルチ知能の8つの力の他に、さらに、発達障害の

ある子ども達が苦手としている「やる気」「記憶」「注意」（この三つの力を合わせた名称を「やるきちゅトリオ」とする。）についても取り扱います。図 3-1 にあるお皿は「やる気」、フォークは「記憶」、ナイフは「注意」を表しています。「やる気」は学びを下支えしてくれる土台となるものです。いくら優れたマルチ知能の力を持っていても、「やる気」がなければ学ぶ気になれず、学習は進みません。このことをピザをしっかりと受け止め、支えるお皿のイメージで表しました。また、「注意」とは必要なものや重要なものを切り出し、注目する力のことであり、ナイフのイメージを重ね合わせました。また、「記憶」は、学習した内容を取り込み、憶える力のことで、フォークで学んだことを食べる、すなわち取り込むというイメージを重ね合わせました。このようなイメージ化により、小学校一年生でも「やる気」「記憶（子どもには“とりいれる”または“おぼえる”と伝える)」「注意」という概念を理解させることができます。

また、子ども達には、『8つのマルチ知能のそれぞれは、ある学習をしているときに使う力もあれば、使わない力もあるけれども、「やる気」、「記憶」、「注意」はどんな学習の時にもいつも使う力です』と説明します。

「学び方を学ぶ」授業は、自分の認知特性について知る、理解する学習でもあるので、発達障害のある子どもたちの自己理解、障害理解にもつながる内容となっています。一方、障害のない典型的発達の子どものための教育においても、学び方を学ぶこと(learn how to learn)は、近年国際的に重要視されています(Oliverio, 2001; Education Council, 2006)。今後、日本の通常教育においても注目されていくことでしょう。

3. 授業枠の設定について

「学び方を学ぶ」授業の大まかな内容は次の通りです。①マルチ知能について知る、②やるきちゅトリオについて知る、③やる気のコツと対処策を知る、④記憶のコツと対処策を知る、⑤注意のコツと対処策を知る、⑥授業や生活の中で活用・応用する。

どれをどの順番で実施するかは、学級の状況や教科の学習内容に合わせて柔軟に考えてよいでしょう。低学年の場合は、まず、体験的な活動をしてから、前掲した図 3-1 の力をつかって理論的な話をする方が理解が進むでしょうし、高学年の場合は、理論的な話を先にしてもよいかもしれません。ただし、できれば一学期のうちに、マルチ(知能の)ピザの8つの力とやるきちゅトリオの3つの力を使って、私たちは学習しているんだということを学級全体で共有できるようにしておくといよいです。授業枠の設定については、学級活動の時間等を使って「学び方を学ぶ」授業を行っても良いです。また、特別に時間設定をせずに、授業の学習内容と関連させて、ミニレッスン形式等によって、その都度各教科の時間の中で取り扱うこともできるでしょう（第4章参照）。

4. 具体的な授業例と教科学習への展開

子ども達にマルチ知能について知ってもらうことを目的とした授業では、音読、計算、体操、リズム打ち、歌を歌う、ペア活動、などを実際に子ども達に体験させ、できたものや楽しかったことに○をしていき、マルチ知能の理解を深めるという方法もあります。だれもができるような活動を選び、“自分にも能力がある”と思えるようなものであることが大切です。なぜなら、「マルチ知能」の理論は、得意や不得意を焦点化させるのではなく、子ども達の可能性を引き出すことをねらいとしているからです。

また、注意のコツについての授業では、何に注意すべきかを知ることが大切、大事なものは太線、色ペン、囲み、下線を引いた箇所にある、番号を振ると見やすい等について、例えば、紙芝居を使ったクイズ形式で学びます（図3-2）。巻末の資料に注意のコツについての授業記録が掲載されています。こちらも参照してください。

<p style="text-align: center;">7のたん</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 \times 1 = 7$</td> <td style="padding: 5px;"><u>$7 \times 6 = 42$</u></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 \times 2 = 14$</td> <td style="padding: 5px;"><u>$7 \times 7 = 49$</u></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><u>$7 \times 3 = 21$</u></td> <td style="padding: 5px;"><u>$7 \times 8 = 56$</u></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><u>$7 \times 4 = 28$</u></td> <td style="padding: 5px;">$7 \times 9 = 63$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><u>$7 \times 5 = 35$</u></td> <td></td> </tr> </table>	$7 \times 1 = 7$	<u>$7 \times 6 = 42$</u>	$7 \times 2 = 14$	<u>$7 \times 7 = 49$</u>	<u>$7 \times 3 = 21$</u>	<u>$7 \times 8 = 56$</u>	<u>$7 \times 4 = 28$</u>	$7 \times 9 = 63$	<u>$7 \times 5 = 35$</u>		<p style="text-align: center;">おっと、これはしっばい。</p> <p style="text-align: center;">たくさん色をつけすぎると わかりにくくなってしまふ。 大事なこと、1～3つくらいまで にしよう</p>		
$7 \times 1 = 7$	<u>$7 \times 6 = 42$</u>												
$7 \times 2 = 14$	<u>$7 \times 7 = 49$</u>												
<u>$7 \times 3 = 21$</u>	<u>$7 \times 8 = 56$</u>												
<u>$7 \times 4 = 28$</u>	$7 \times 9 = 63$												
<u>$7 \times 5 = 35$</u>													
<p style="text-align: center;">計算もんだい</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 \times 1 = \square$</td> <td rowspan="5" style="border: 1px solid black; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">こたえ</p> <p style="text-align: center;">7 , 9 21 , 3 12</p> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 + 2 = \square$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 \times 3 = \square$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 - 4 = \square$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">$7 + 5 = \square$</td> </tr> </table>	$7 \times 1 = \square$	<p style="text-align: center;">こたえ</p> <p style="text-align: center;">7 , 9 21 , 3 12</p>	$7 + 2 = \square$	$7 \times 3 = \square$	$7 - 4 = \square$	$7 + 5 = \square$	<p style="text-align: center;">計算もんだい</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">① $7 \times 1 = \square$</td> <td rowspan="5" style="border: 1px solid black; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">こたえ</p> <p style="text-align: center;">① 7 , ② 9 ③ 21 , ④ 3 ⑤ 12</p> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">② $7 + 2 = \square$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">③ $7 \times 3 = \square$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">④ $7 - 4 = \square$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">⑤ $7 + 5 = \square$</td> </tr> </table> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 5px;"> <p>番号をふると、 みつけやすくなる</p> </div>	① $7 \times 1 = \square$	<p style="text-align: center;">こたえ</p> <p style="text-align: center;">① 7 , ② 9 ③ 21 , ④ 3 ⑤ 12</p>	② $7 + 2 = \square$	③ $7 \times 3 = \square$	④ $7 - 4 = \square$	⑤ $7 + 5 = \square$
$7 \times 1 = \square$	<p style="text-align: center;">こたえ</p> <p style="text-align: center;">7 , 9 21 , 3 12</p>												
$7 + 2 = \square$													
$7 \times 3 = \square$													
$7 - 4 = \square$													
$7 + 5 = \square$													
① $7 \times 1 = \square$	<p style="text-align: center;">こたえ</p> <p style="text-align: center;">① 7 , ② 9 ③ 21 , ④ 3 ⑤ 12</p>												
② $7 + 2 = \square$													
③ $7 \times 3 = \square$													
④ $7 - 4 = \square$													
⑤ $7 + 5 = \square$													

図 3-2 「注意」の授業の紙芝居（抜粋）

次に、教科学習への展開例を挙げます。以下は「読み」の学習の例です〔下記箇条書きの（ ）内に対応する力を記しました〕。

- ・ 群読をする。（「体をつかう」「人」）
- ・ 読み取った内容についてディスカッションする。（「ことば」「人」）
- ・ お話をもとに劇やダンスをつくる。（「ことば」「体をつかう」、グループで行うならば「人」）
- ・ 読み取ったことをイラストや絵にする。同じ作品の映画を観る。（「え（絵）」）
- ・ 作者の工夫を分析し、整理する。（「かず」）
- ・ 朗読にBGMをつけてみる。（「おんがく」）
- ・ 学習の目標を立て、ふりかえりを行う。（「じぶん」）
- ・ 自分の好きな芸能人だったらどう思うか考える（「やる気」）
- ・ 重要事項の覚え方を考えさせる（「記憶」）
- ・ 大事な点を色ペンで書く。（「注意」）

実際に「学び方を学ぶ」授業を行った先生方からは、次のようなコメントを頂きました。

- * 注意の学習で学んだことは、他の授業でノートを書くときや新聞づくりで活かすことができる。
- * 頭の回転の速い子、成績の良い子は実は人から言われなくても、自分で学び方を知らず知らずのうちに工夫しているのだろう。「学び方を学ぶ」授業でこの工夫を意識化させることは、発達障害のある子どもに限らず、他の子どもたちにとっても意義が大きい。
- * 「学び方を学ぶ」授業をすることで、他の授業においても教師自身が一部の知能（特に言語的知能、論理・数学的知能）に偏らないよう授業の内容を気にするようになった。
- * 「学び方を学ぶ」授業を行ったことで、子どもたちが一人一人の違いを当たり前と感じ、またできないことは特別なことではないと受け止めるようになった。その結果、発達障害のある子どもへの支援がやりやすくなった。

できるだけいろいろなマルチ知能や「やるきちゅ」の力を活用した授業づくりを、是非、あなたも考えてみて下さい。

5. 【別冊】「学び方を学ぶ」テキスト<試作版>の使い方

別冊の「学び方を学ぶ」テキスト<試作版>では、小学校低学年のお子さんでも使えるよう、すべての漢字にふりがなをふり、またひらがなが続く文章は分かち書

きにしたり、行末の単語が分断されないよう配慮しています。また「やってみよう♪」課題にも、小学校低学年でも取り組みそうなものをいれてあります。大人と一緒に取り組むなら小学校低学年から、一人で読むなら小学校中高学年、また中学生にも活用できるようにと考えて作成しました。

しかしながら、ページによっては難しい言葉や言い回しがあるかもしれません。お子さんに合わせて、言葉を言い換えたり、課題をアレンジしてください。

また、本書で学んだことを確かな力とするために、是非、学校場面や生活場面にあわせた「応用問題」を工夫して考えていただければと思います。

授業の組み立て方については、本章および第4章の実践例を参考にして下さい。

文献

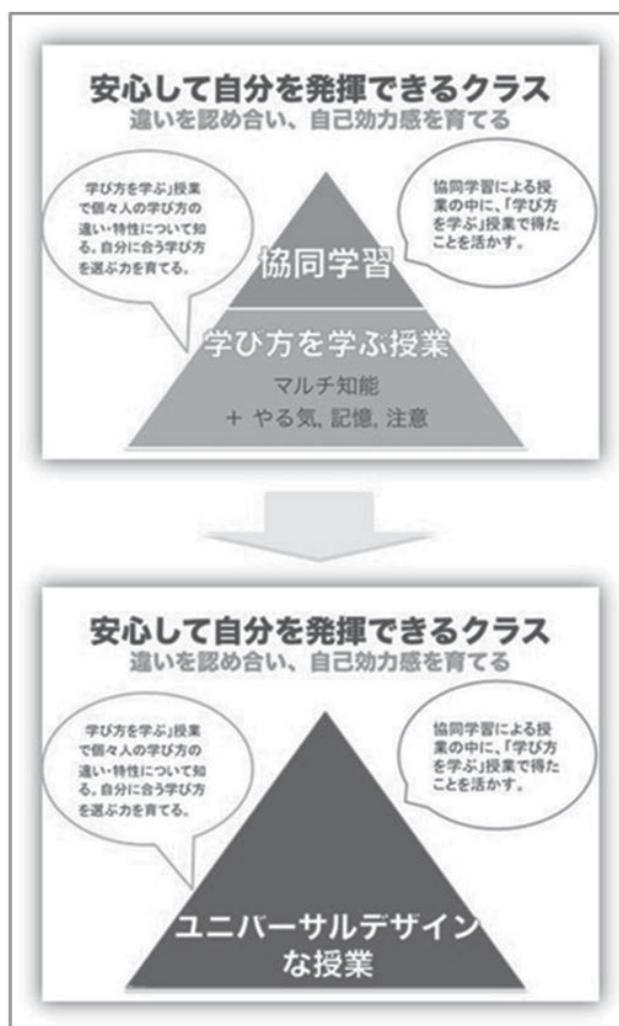
- 1) Armstrong, T. (2000) : Multiple Intelligences in the Classroom (2nd Ed.). ASCD publications, Virginia USA. 吉田新一郎訳(2002):「マルチ能力」が育む子どもの生きる力, 小学館.
- 2) Education Council (2006) Recommendation of the European Parliament and the Council of 18December 2006 on key competencies for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30.12.2006
- 3) Gardner, H. (1993) Multiple intelligences: The theory in practice. New York: BasicBooks. [黒上晴夫監訳(2003)『多元的知能の世界:MI理論の活用と可能性』日本文教出版.]
- 4) Gardner, H. (1999) Intelligence reframed. New York: Basic Books. [松村 暢隆訳(2001)『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社.]
- 5) Oliverio, A. (2001) L'arte di imparare. BUR Biblioteca Univ. Rizzoli. [川本英明訳(2005)『メタ認知的アプローチによる学ぶ技術』創元社.]

第4章 実践例の紹介

1. 「学び方を学ぶ」考え方を活かした協同学習の授業実践

前章では、「学び方を学ぶ」授業について、その理論背景やその実際を紹介しました。この「学び方を学ぶ」授業を基盤におき、協同学習のなかに「学び方を学ぶ」授業で学び得たことを活用していくことで、一人一人の学びの多様性に柔軟に対応できる授業づくりが可能となります。また、一人一人の学びの多様性に柔軟に対応できる授業とは、近年話題になっているユニバーサルデザインな授業と言い換えることができます。筆者らはこのような授業は、安心して自分を発揮できるクラス、そして違いを認め合い、自己効力感を育てるクラスへとつながっていくと考え、実践研究を行ってきました(右図参照「学び方を学ぶ」授業を基盤にした協同学習とユニバーサルデザインな授業との関係を示してあります)。

そこで、本章では、「学び方を学ぶ」授業で学んだことを協同学習の中で活かすことを目指した実践例や、「学び方を学ぶ」授業の実践例をご紹介します。



図：「学び方を学ぶ」授業を基盤にした協同学習とユニバーサルデザインな授業との関係（「はじめに」より再掲）

(1) 授業の概要

小学3年生のクラスにおいて、「学び方を学ぶ授業」をミニレッスン形式にして協同学習と組み合わせた実践を、漢字学習を題材に行いました。

この実践では、一時間の授業スケジュールを次のように設定し、原則毎回同じスケジュールで漢字学習を進めました。その授業スケジュールとは、最初の15分ほどをとって「ミニレッスン」と称して「学び方を学ぶ」授業を行い、その後漢字についての協同学習（本実践では『学び合い』の手法により行いました）、漢字テスト、最後に、本時の「学び方」をふりかえり次時の「学び方」を考えるふりかえりを行うというものでした（図4-1）。原則毎回同じスケジュールにしたのは、子どもたちに見通しを付けやすくさせるためです。さらに、子どもたちに見通しがつくように、ミニ黒板に授業のスケジュールをいつも掲示しました（写真4-1）。

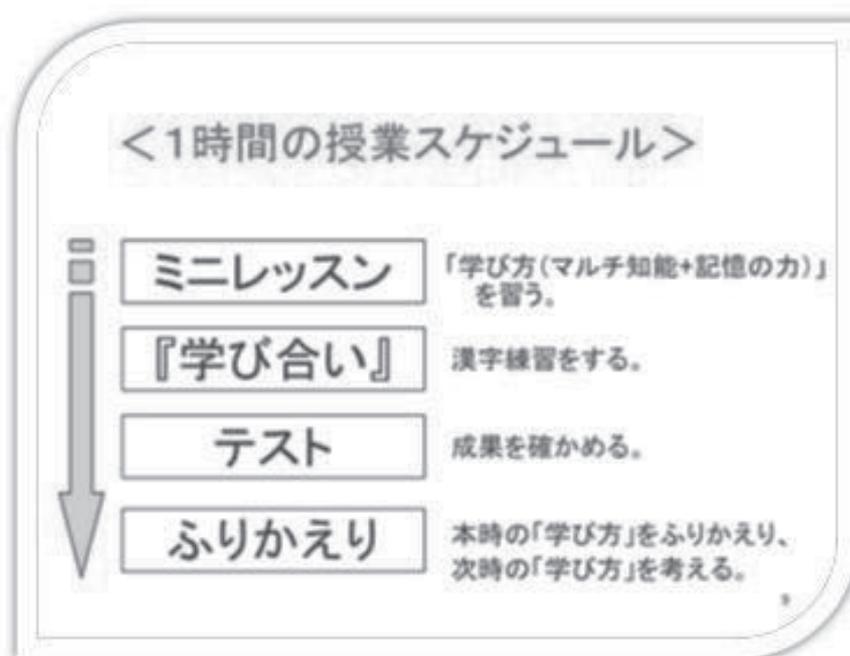


図 4-1 授業のスケジュール



①

写真 4-1 実際に黒板に掲示したスケジュール

ミニレッスンでは、漢字の覚え方にはどんな方法があるかクラスで出し合った後、それをマルチ知能のピザ [Armstrong(2000)を参考にして作成] からマインドマップ状に枝を伸ばし、図示することもやりました。毎回毎回のミニレッスンで学んだことを、少しずつ書き足していき、最終的に図4-2のようになりました。

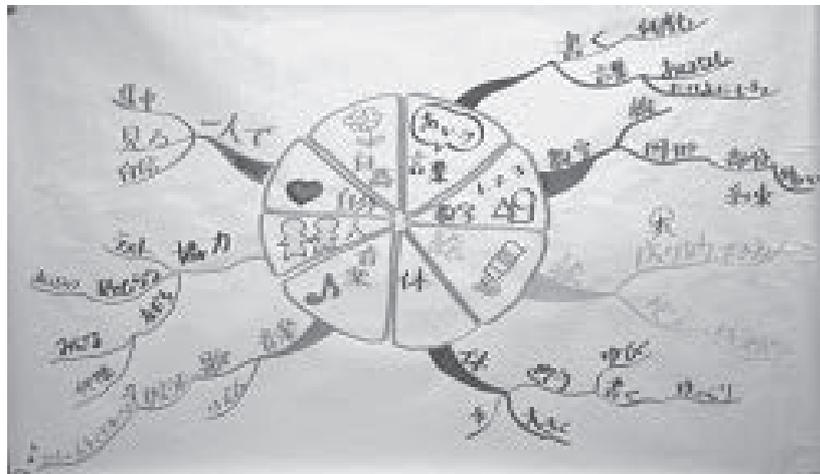


図 4-2 ミニレッスンで書き足していったマルチピザのマインドマップ版
～「学び方を学ぶ」で学んだことのまとめ～

漢字練習の『学び合い』（西川，2008）では、「みんなが合格点（前半は90点、後半は100点）をとる」という目標を達成することを子どもたちに求めました。ただし、特に班やグループを指定することなく、誰とでも、あるいは一人で学習してもよいという設定でした。最初は自分一人で練習して、後からみんなの様子を見に行く子もいれば、ペアやグループで問題を出し合うテスト方式で学習する子、難しいところを友達と言い合いながら学習する子など様々でした。「何度も見る」という方法で学習し、テストの点数も取れていた子もいました。また、注意集中の問題があるため、自分から隣の多目的教室（空き教室）で一人で学習することを選ぶ子もいました。

漢字テストの後にはふりかえりとして、学びノートに①どんな方法で憶えたか、②次はどんな方法で憶えたいかを子どもたちに書いてもらいました。また後半からは、「ふりかえりシート」への記入も行いました。

（2）実践後の結果と考察

図4-3にある、子どもたちの学びノートや「ふりかえりシート」の記述結果から、子どもたちそれぞれに、いろいろな学び方を自分で考え、やってみた結果も考慮して次回の学び方を選んでいる様子が見とれました。

また、子どもたちの学びノートには、仲間意識や協同意識が伺われる記述もありました。例えば、AさんやB君は次のように記しています。

こんどはもっと多い人ずうでやって、みんながいい点をとれるようになりたい。なぜかという、みんな（と）やった人はみんな100点とれたから、80点とかだった人とやって100点みんなとれるようになりたい。こんどは20人くらい100点とりたい。（Aさん）

次は同じ列の人と多ぜいでやりたいです。なぜかという、多ぜいの人とやった方が考えがいろいろあって、もっとじょうたつしそうだからです。あとほかの人の考えやしつ間をきけば、その人たち全員が100点をとれそうだからです。それと次はいけんやしつ間をみんな、どんどんいって苦手な人も楽しく、自身（自信）をもってやってほしいです。（B君）

※ 注：文中の（ ）内は著者が加筆したものの。

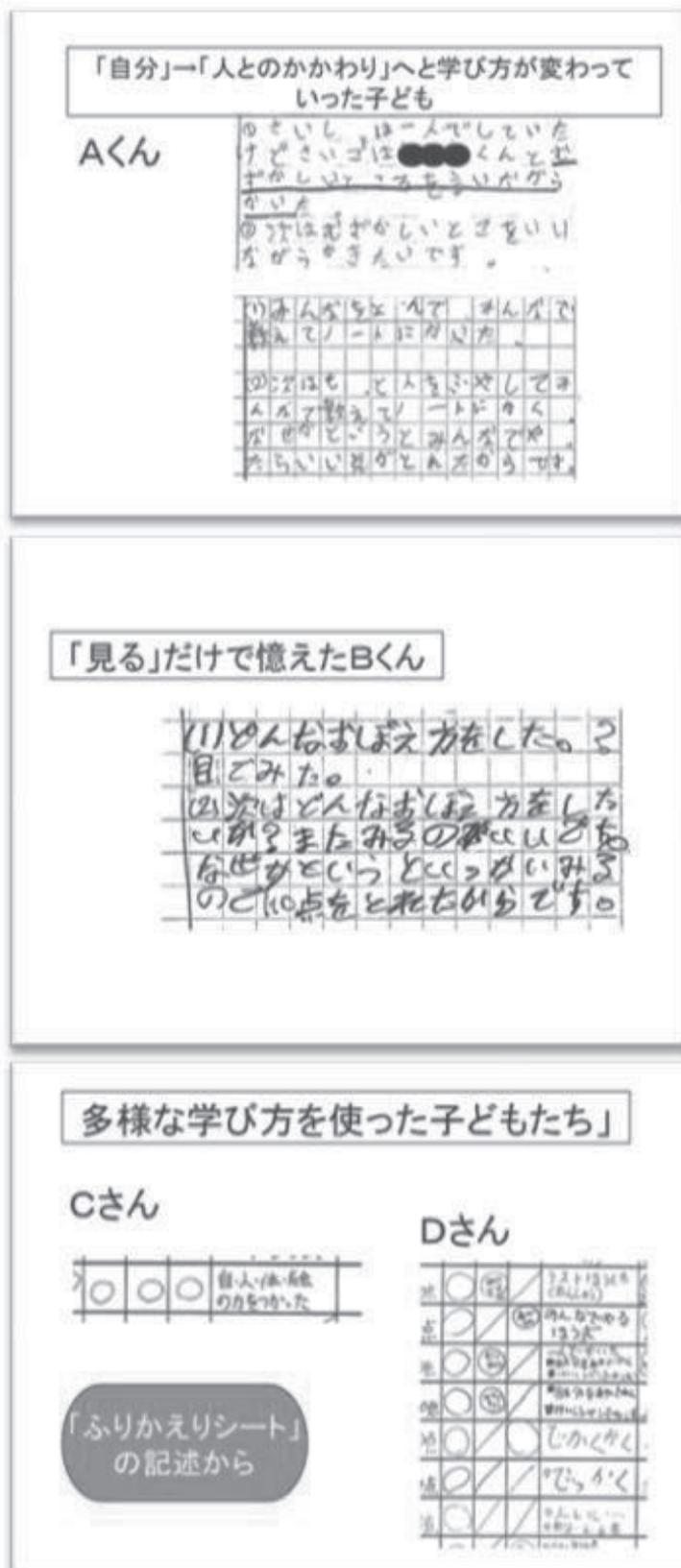


図4-3 子どもたちの学びノートや「ふりかえりシート」の記述

漢字学習は1年間継続して行いました。その漢字学習にマルチ知能と『学び合い』をかかわらせながら学習をしたおかげで、マルチ知能や『学び合い』を継続して学習することができました。マルチ知能について知ることは、自己理解、他者理解につながると考えられます。また、『学び合い』によって、ソーシャルスキル、人への思いやり、協同意識などを育むことができました。この二つを継続して実践することができたので、漢字以外にもこのような力や姿勢を培うことができたと思います。

漢字学習は、子どもたちから嫌われることが多いですが、アンケートをとったところ、子どもたちの多くが好意的にとらえていました。また、年度当初、漢字を苦手としていた子どもも、それなりに点数をとることができました。これらは、得意な知能、好きな知能に関する学び方ができたことが大きな要因だと思われます。

気になる子どもとして挙げられていたBくんは、家庭で漢字練習をしてきていたので、『学び合い』の時間は、安心して過ごしていることが多くみられました。担任が「他の人に教えたり、見てあげたりしてみたら」と声をかけたことがあったが、そうしたかかわりはまだあまりできいませんでした。それでも、いつもは周りより遅れることの多いBくんが、反対の立場で友達とかかわれる機会が少しでもできたことは、子どもたちの関係づくりにおいて大きなことだったと思います。

もうひとりのEくんは、基本的に友達とかかわったり、自ら動いたりすることを好む傾向があったので、『学び合い』スタイルを始め、自分で自由に動ける学習形態は向いていたようです。その日の気持ちによって取り組み方にはどうしてもムラがあったが、積極的に友達に声をかけながら学ぼうとする姿が見られました。

マルチ知能や記憶について学んだ「学び方を学ぶ」授業を行ったことで、従来の書いて憶えるのみといったやり方ではなく、多様な学び方を選べ、どの子どもも学びやすい授業を行うことができました。また、子どもたちには、人によって得意または苦手とするマルチ知能に違いがあることを知り、できないことは特別なことではないこと、また違いを当たり前と受け止めるという意識の変化がありました。このことで、注意集中のため別室（隣の空き教室）で勉強するということも、ごく自然に本人にも、他の子どもたちにも受け止められていました。別室で勉強していても、クラスの“みんな”と勉強しているという感覚はどの子どもたちも持っているようでした。これについては、『学び合い』で“みんな”で課題達成をすることを意識させてきたということもよい影響を与えていると思われました。

学級担任として、特別な支援がとても自然にやりやすくなりました。通常学級で特別な支援を行う場合、周りからからかわれたり、ひいきだといわれたり、また本人のプライドや抵抗感があって、実施が難しい場合がありますが、本実践は、こういった問題を解決してくれるヒントとなると考えられます。

実践2) 運動会マスゲーム「きめて君がいく」での協同学習を目指して

杉村徳子・三浦真子・涌井恵

(1) 授業のめあて

マスゲームの踊りが得意な人と不安な人でグループになって教え合うことを通して意欲的に練習に取り組み、お互いがより上手に踊ることができる。

(2) 授業の流れ・概要

実践を行ったのは中規模校の小学2年生のクラスで、クラスの人数は23名でした。明るく前向きで落ち着いた雰囲気のある学級でした。しかし、自分に自信がないためか、おとなしい児童が多く、担任は気に掛けていました。クラスには、LDの可能性がある(LDI-Rの結果による)などの特別な支援が必要な子どもが数名いました。

本実践は、小学校2年生の運動会のダンスの振り付けについて学年全体で一通り練習した後に行われました。昼休みの時間にクラスで行いました。

まず、ダンスに必要な能力について、マルチ知能のピザ(図4-4)に当てはめて確認しました。この時には「やるきちゅ(やる気、記憶、注意)」の学習は未だしていなかったため、マルチ知能のピザにある8つ力のみから選びました。子どもたちからは、「体」、「音楽」といった意見が出ました。このようにして、「学び方を学ぶ」授業で習ったこととダンスの練習が結びつくよう意識づけを行いました。



図 4-4 使用したマルチ知能のピザ〔教材作成者 杉村徳子・三浦真子〕

その後、踊りが得意な人と不安な人が混じるようにして、4人のチームに分けられました。チーム毎に練習をしていきます。全員で踊って練習するチームや、得意な人と不安な人とペアになって練習するチームなど様々でした。

膝を曲げるタイミングにうまく手拍子を合わせることができなかったAさんは、

同じチームの男の子に一对一で教えてもらっていました。Aさんは、いつも自信がない感じで動作がワンテンポ遅く、気になる児童として名前が挙がっている子どもでした。

しばらく二人の様子を見たあと、担任は、Aさんではなく、相手の男の子の方に指導に行きました。どのように教えたらよいのかをアドバイスしたのです。その後、Aさんはみるみる上達し、二人ともとってもいい笑顔で踊るようになりました。

★ ポイント★

協同学習では、困っている子どもに直接指導するのではなく、ペアやチームでどのように助け合えばよいのかを教える。

さて一方、普段から体の使い方がぎこちなく不器用でリズムに動作を合わせることが苦手なB君のチームでは・・・。

てっきり自分は踊りが得意な人になるとばかり思い込んでいたB君は、最初のチーム分けのところでへそを曲げてしまいました。他のメンバーが優しく声をかけてくれて、しぶしぶ踊ってはみるのですが、手拍子と動作のテンポがうまく合いませんでした。B君は自分ができていなかったことに気づくことはできたのですが、それを受け容れることは難しくなかなか気持ちを持ち直すことはできませんでした。加えて、あまりにもB君の身体能力や協調運動の能力が低く、他の子どもたちもどうダンスをおしえたらいいのか困惑してしまっ、教え合うというのは大変難しい状況でした。

練習の最後に、まとめとしてクラス全員でダンスを踊ったところ、B君以外はみんなテンポがしっかり合い、手足がピンと伸びて切れがよく、とても上手に踊れました。

(2) 実践後の考察

教師の一斉指導だと、教師の言う通りにできていなくても気付かない子どももいますが、今回の取り組みでは、細かい動きまでお互いに気を付けあって練習できました。また、共に学ぶことで意欲も高まり、大きな声で歌いながら楽しく練習することができました。

Aさんには、このグループで学びあう方法が合い、踊りが得意な男の子と楽しそうに練習し、みるみる上達し、笑顔で踊れるようになりました。一方、B君にとっては有効な手立てとはいえませんでした。B君は、自分ができない自覚を持っておらず得意ではない方に分けられたため、悔しさを素直に周りの子ども達の教えを受け入れたくない気持ちになったと考えられます。また、B君の身体能力や協調運動の能力が低く、踊りが得意な子どもでも教え合うのは難しかったと考えられます。気になる児童の不得意の度合いとやる気を見極めることが必要です。

また、この解決策として、自分が教えた経験があれば他者から教えられるもの受

け入れやすくなるだろうという考えから、協同学習の最初の学習内容は、気になる児童が得意なものを選ぶという工夫も考えられます。また、直されることを極端に嫌うなど、発達障害等のある子どもの個々の特性に配慮することが不可欠であり、それに見合っためあてを設定することが大切であると考えます。

上記の点以外に、協同学習をうまく成立させるためには、特に発達障害のある子どもなどが含まれる個人差の幅が広い集団では、目標とする達成基準をどのレベルにするのかが大変重要になります。実践が終わってからふりかえってみると、全員が100点満点の踊りを目指すのではなく、ある子どもは手拍子がそろうようにする、また別の子どもは〇〇のポーズの時に腕を真つすぐに伸ばすなど、個人毎に目標を決めて、それぞれの個人目標をグループの全員が達成できるよう助け合うという設定の工夫も考えられました。

ところでB君の後日談ですが、この実践のあと、今までずっと苦手だったラジオ体操を自分から練習したいと担任のところへやってきました。B君がこうした気持ちになれたのは、グループ練習のときに他の子どもたちがB君を責めたりせずに、なんとかうまくできないかと四苦八苦して教えようと関わってくれたことも大きかったと思われています。できないことに傷ついたけれど、それを乗り越えて練習しようと前向きになれたB君の成長と、そんなB君のやる気を育ててくれたクラスの子も達の集団の育ちを感じられたエピソードでありました。

実践3) いろいろ学び方が選べる漢字学習：「かん字につよくなろう」

杉村徳子・三浦真子・涌井恵

(1) 授業のめあて

マルチピザを基に漢字の学び方の考えを出し合い、その中から学び方を選んで漢字を覚えることができる。

(2) 授業の概要

最初の授業は、3 学期に行われた。まず、学習前後の児童の変容をみるため漢字 50 問テストを行いました。その後、「かん字を いまより やっつけよう」というめあてを学級全体で確認しました。「どうしたら得意になる？」と問いかけ、漢字を覚えるコツを考えさせたところ、次のような意見がでました。

- ・ 本で調べる。
- ・ 得意な人にコツを教えてもらう。
- ・ ノートに練習する。
- ・ 間違った漢字を練習する。
- ・ 漢字表で確かめる。

その次の授業では、めあてを「漢字の覚え方を出し合い、自分のやりたい方法を選び、その方法で漢字を覚える。」としました。自分の漢字テストの結果もふりかえらせながら、どんな覚え方（練習方法）があるか子ども達から出させました。その際、マルチピザも紹介し、それぞれの力を使った方法を考えさせました。



写真 4-2 漢字リレーの様子：順番に一画ずつ書いていく。

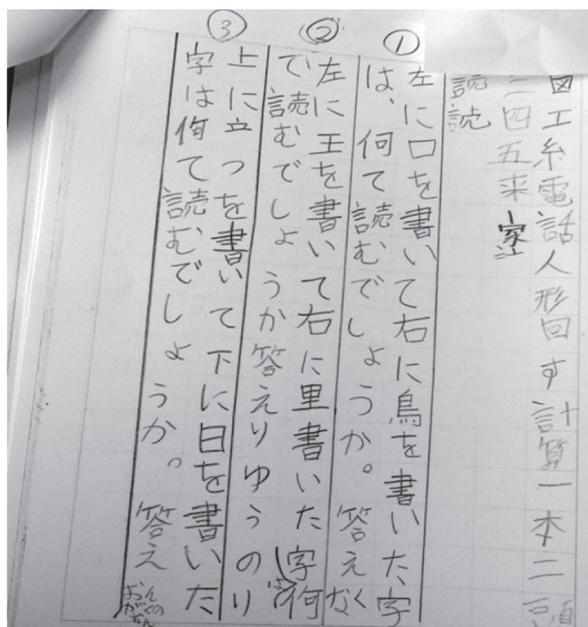


写真4-3 漢字歌のノート

(3) 考察

漢字テストの結果からは、通常の漢字学習よりも、いろいろな学び方で漢字練習をした方が良い結果が出るとは即断できませんでした。しかし、本実践はたった2時間の実践です。一人ひとりの子どもがはっきりとした役割やめあてを持ち、この練習の仕方に慣れれば、良い学習の方法になるという手ごたえを感じました。それは、意欲的になりにくい漢字練習だが、どの学び方を選んだ子どもも大変意欲的に漢字練習をすることができたからです。特に、漢字リレーでは、曖昧なままに書いていた漢字をお互いにチェックすることもできたり、子ども同士は対等な立場なので「間違えたら恥ずかしい。」と必死なため、集中して取り組むことができたりと良いところがたくさんありました。

ただ、学習のめあてをはっきりさせることと、教えても責めない指導は、協同学習を行う際にはいっそう重要であると感じました。

2. 「学び方を学ぶ」授業実践の報告

杉村徳子・三浦真子・涌井恵

以下の紹介する授業実践は、小学1・2年生を対象に行った事例です。これらの実践を参考に、適宜読者の対象の子ども達や学級の状況にあわせて、順序を変えたり、内容をアレンジして欲しいと思います。どの実践も、試行錯誤をしながらも、一定の手応えと効果が見られた事例です。考察についてもよく読み、さらなる実践の深化に役立てていただければ幸いです。

実践1) 記憶の仕方の学習

(1) めあて

物の名前を思い出す方法を考えたり発表したりする活動を通して、一人ひとりいろいろな方法で記憶していることや、いろいろな記憶の方法があることを知る。

(2) 活動の様子

紙袋に教室にある文房具等計7つ（①黒板前の針金にかかっている洗濯バサミ1つ、②窓際のレターケースの上の缶に入っている割り箸1本、③黒板に貼ってある数ブロック1個、④教卓の上のペン立てにあるはさみ1本、⑤教卓の上にあるアラビックのり1個、⑥教卓の上にあるマジック（黄色）1本、⑦後ろのロッカーにある紙箱1個）を無言で入れていきます。その後、何が入っていたか思い出させます。記憶した方法を考えさせたところ、「うごき」、「まきもどし」、「かたち」、「いろ」、「もじ」、「なかよし」で覚えたという答えが子ども達からでてきました。

(3) 考 察

無意識に思っていたことを意識させることで、記憶の仕方に目を向けさせることができました。道徳の心のノートには「自分の好きな遊び」など、自分を知ることが促す活動があるが、今回の活動は新しい自分を知る活動であると感じました。しかし、記憶の仕組みや記憶の仕方など十分に教えることができなかったのも、記憶の仕方について教えるテキストがあれば良いと感じました。「記憶の学習→マルチピザの学習→マルチピザの視点から記憶の学習をふり返る」という単元計画にすれば、よりマルチピザの力を意識させることができると思います。

実践2) やる気を下支えする学習：「ぼく・わたしのダイヤモンド」**(1) めあて**

自分の良い所や友達の良い所を知ることを通して自己肯定感を高め、前向きに学習するやる気の基礎を作る。

(2) 活動の様子

教師は「自分の中にどんなダイヤモンドが隠れているかな、目立たないけど、こんなことが好き、こんなことが上手、こんなことが得意、ということを見つけていきます。」と子ども達に話し、自分や友だちの良いところを見つけるように指示しました。星形の紙に自分で気づいたよいところ、あるいは友だちからいってもらったよいところを書き込んでいきました。最後に友だちとお互いにダイヤモンドを見合いました。教師は「その日にあったお友達のダイヤモンドを教えてください。お星さまの紙を準備するからこれから帰りの会でお友達のダイヤモンド探しをしましょう。自分のでもいいよ。今日は、自分のダイヤモンドをみつけました。」と言い、授業を終わりました。



写真4-4 「じぶんの中にひかるダイヤモンド」の写真

(3) 考察

子どもたちは、照れくさそうだったが、自分のダイヤモンドを教えてもらうと、とてもうれしそうでした。子ども達がどういう良いところを見つければいいのかわからず、「やさしい」など型にはまったものばかり出てきたのが残念でした。得意、上手にあたる「ほうきで掃くことが得意」などの例も出せば良かったです。

~~マルチピザを基にして考えることによって、教師から子どもの能力の特質が理解しやすくなり、また子どもも自分のことを理解しやすくなりました。~~

~~マルチピザの考え方を学んだことで、子どもと考えを共有するツールとして使うことができます。ペアで上手に話し合えたら「人が得意だね。」と誉めたり、「まっすぐに並ぶには、絵の力を使うよ。」と確認したりできました。~~

※38頁から39頁5行目は編著者の意向により削除されました。新しく事例を加えて修正した書籍が出版されておりますので、そちらもご参照ください

【「学び方を学ぶ：発達障害のある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団作りガイドブック」（ジアース教育新社）】

実践4) やるきちゅトリオの紹介と注意の学習

(1) めあて

- ①やるきちゅの3つの力を知る。
- ②注意の力についてワークを通じて体感し、注意の力を知る。
- ③注意を向けやすくする方略を考える。
- ④実生活や学習場面での応用について考える。

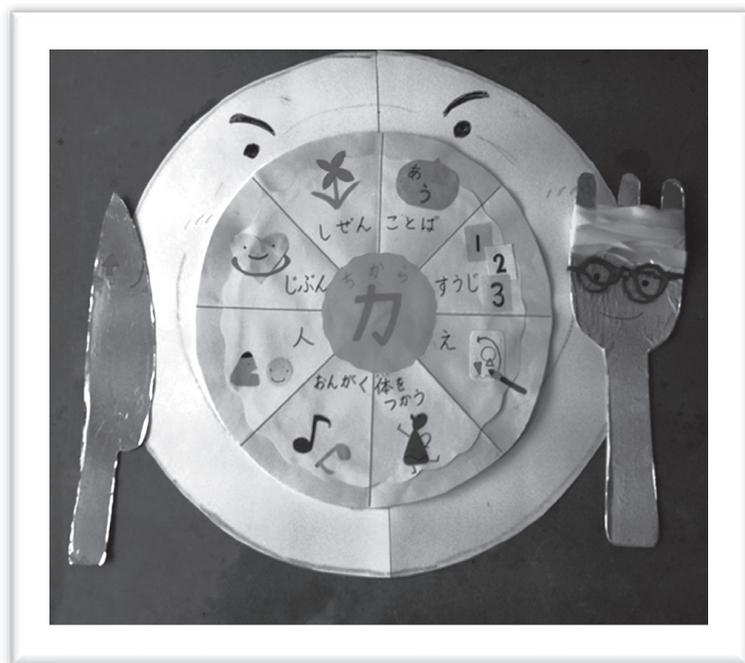


写真4-5 やるきちゅとマルチピザ

(お皿がやる気、ナイフが注意、フォークが記憶を表している。)

(2) 活動の内容

やるきちゅトリオについて説明した後、図4-7のような教材を使って、注意のワークを行いました。このワークでは、注意の力を体感したり、注意を向けやすくす

る方略を学習しました。



図 4-7 注意のワークで使用した教材(一部のみ)

(3) 考察

マルチピザの力はその時々で使う力が違うが、「やるきちゅ」はいつも使う力だということに子ども達は、非常に納得していました。やる気をお皿、ナイフを注意、フォークを記憶としたことは、子ども達にとって分かりやすかったようです。

記憶は、フォークの動きと結び付けたいので「取り入れる」としました。記憶する前に体の中に「取り入れる」ことを子ども達に伝えたかったからです。

注意の向け方や注意を引く方法は、授業の中で話を聞くとときやノートにまとめるとき、新聞作りのときなど、様々な場面で生かすことができると思いました。

<文献>

- 1) Armstrong, T. (2000) Multiple Intelligences in the Classroom (2nd Ed.). ASCD publications, Virginia USA. 吉田新一郎訳(2002):「マルチ能力」が育む子どもの生きる力, 小学館.
- 2) 西川純 (2008) 気になる子の指導に悩むあなたへ-学び合う特別支援教育, 東洋館出版社.
- 3) 金子晴恵 (2008) 「学ぶこと」について学ぶ授業, CRN連載 教員のスキルアップ, Child Research Net, <http://www.blog.crn.or.jp/report/08/05.html> (アクセス日 2012年3月29日)

第5章 Q&A

Q1：協同学習では話し合い活動が多く、学習障害（LD）や注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症などのような発達障害のある子ども達にとっては、難しいとされます。どのような指導の工夫をしたらよいでしょうか？

A1：一番大切なことは、協同学習の課題設定を読み書き中心の課題でなく、8つのマルチ知能のピザの観点を取り入れた課題にすることです。

例えば、班新聞をつくるという課題ですと、マルチ知能のピザ（第3章の図3-1参照）の『絵』の力をつかって挿絵を描く係や、あるいは『体』の力をつかって挿絵のモデルのポーズをとる、あるいは『ことば』や『人』の力を使うけれども、誰かとペアを組み、助け合いながらインタビューする、あるいは、例えばもし、発達障害のあるA君が虫博士と呼ばれるくらい昆虫の知識が豊富だったら、その彼の『しぜん』の力をかりて、記事のネタにする、というふうに、課題をいろいろと柔軟に考えることができます。まず、言葉でのやりとりにこだわらない、文字にこだわらない、そういう授業をする中で、発達障害のある子ども達が分担できる役割や、グループに貢献できる役割のアイデアがたくさん出てくるでしょう。

また、「学び方を学ぶ」授業では「やるきちゅトリオ（やる気・記憶・注意）」（第3章の図3-1参照）のコツやその弱さを補う方法を教えます。やる気、つまり課題への動機づけや、記憶や注意というのは発達障害のある子ども達が特に苦手としている事柄です。学んだコツや弱さを補う方法を、実際に協同学習場面で活用できるよう配慮してください（注：協同学習のポイントは子ども達の学び合いを促進することです。ですから、直接教師が声かけするよりも、子ども達同士でコツの活用を声かけできるような働きかけを考えて下さいね）。

このように、いろいろな課題設定や課題を解くための手段や方法を使うことになるので、それがつまりは一人ひとりの学び方に合わせたユニバーサルな授業になっていると捉えることができます。

Q2：協同学習の5つの基本要素（第2章の図2-1参照）の一つに、「ソーシャルスキル/協同・協働スキルを教える」というのがありますが、具体的にはどんなことを教えればよいですか？

A2：友だちの話を聞く（傾聴）スキルは、協同学習場面で頻繁に使うソーシャルスキルです。また子ども同士の学び合いを深めるためには、友だちの「わからない」サインや言動に気づくことが重要です。わからないときは「わからない」と友だちに言うことができればいいのですが、子どもにとっても、大人にとっても「わから

ない」というのは恥ずかしくてなかなか言い出せないものです。クラスの間みんなが互いに「わからない」時のサインを知っていれば、もっと「わからない」と伝えやすくなります。「わからない」時のサインというのは、例えば、首を傾げている、「う〜ん」と渋い顔をする、「わかった、わかった、わかった・・・あ、でも・・・」などです。意外でしたか。実際、子ども達はどんなサインを出しているか是非観察してみてください。

さて、子ども達にソーシャルスキルや協同・協働スキルを教える方法には、Tチャート(図5-1)という便利な方法があります。Tチャートの一番上部に何か教えたいスキルを書きます。そして、そのスキルを使っているときに見えるものと聞こえるものについて、話し合っていきます。Tチャートは、ソーシャルスキルを子ども達自身が理解出来る言葉で定義づけることができるとても良い方法です。なお、このTチャートを使った話し合いは、協同学習のふりかえりのセッションとして行ってもよいです。

友だちの話を聞く	
見えるもの	聞こえるもの
	
互いに対面する； 一歩離れて 接近して座る 互いに見つめ合う(鼻の辺りを みる) 首を動かす(あいづち)	「うんうん」 「へえー」 「どうと？」 「具体的には？」

図5-1 Tチャートの例(友だちの話を聞くスキルを定義した場合)

Q3：特別支援学校（知的障害）でも、協同学習による指導はできますか？

A3：できます。静岡大学教育学部附属特別支援学校の中学部において、先駆的な取り組み（海野，2011；静岡大学教育学部附属特別支援学校，2011 他）がなされているので参考にして下さい。視覚的な支援ツールを用意し、課題や場面の構造化をしっかり行いつつ、協同学習の5つの要素を取り入れた実践を行っています。第38回研究協議会（2011/11/18）での実践発表では、幼稚園児に披露する大道芸をペアで練習するという授業が行われていました。ペアの練習の成果を発表する場面では、発表するセリフの視覚的手がかりが用意されていたり、がんばるポイントの選択肢が提示されていたりと随所に工夫がなされていました。大成功したペアの発表のあと、「〇〇くん、本当にかっこよかったよ～」ととても感激した様子で別のペアの生徒が話しかけていました。クラス全体の育ちを感じられるとても素晴らしい実践でした。

また、特別支援学校での協同学習のポイントについて藤原（2011）がまとめています。参考文献を巻末にいくつか示しましたので、是非ご一読ください。

Q4：「学び方を学ぶ」授業は、漢字学習とセットで行わなければならないのでしょうか？また、漢字や九九などの暗記学習だけでなく、思考を深める学習においても使えるのでしょうか？

A4：繰り返し学ぶ機会が設定できるという利点から、今回は漢字学習を選びましたが、違う学習課題を題材にしてもかまいません。また、暗記学習だけでなく、様々な学習活動に「学び方を学ぶ」授業で学んだマルチ知能の8つの力とやるきちゅトリオの3つの力を活用してください。例えば、「やる気」レッスン内容の一つに、なぜこの勉強をしなくちゃいけないのか、この勉強は実生活のどんなことに役立てられるのかを考えると、やる気が変わってくる、また好きなことと学習内容を関連づけるとやる気アップにつながるというのがあります。これは、算数の文章題のような思考を問う課題においても、活用できます。この勉強をするとどんな良いことがあるか、あるいは自分の好きなことと関連させて問題を解けないか、子ども達に考えさせるのです。算数の文章問題をリンゴとバナナの話から、子どもの人気キャラクターのピカチュウとニャースの話にするだけで、子ども達の反応が違ってくるという経験、あるのではないのでしょうか。それと同じです。また、マルチ知能の力をつかって、文章題を絵や数直線に表現したり（『絵』の力）、式の意味を言葉で説明したり（『ことば』や『数字』の力）、タイルを手で操作したり（『体』の力）するなどして、思考を深めていくことができます。

Q5：「学び方を学ぶ」授業では、教師が子ども一人ひとりの学び方に配慮できるようになればいいのでしょうか。特別支援教育コーディネーターとして、学級担任に「学び方を学ぶ」授業を勧めるときのポイントを教えてください。

A5：そうですね。「学び方を学ぶ」授業を行うと、教師自身も一人ひとりの学び方に配慮したユニバーサルデザインの授業づくりを自然と意識できるようになります。

しかし、「学び方を学ぶ」授業の究極の目標は、子ども達が自分で学び方を工夫したり、自分に必要な支援を教師や友だちにリクエストしたりできることです。教師の授業づくりにとどまらず、子ども自身が自らの学び方をふりかえることができるところまでが「学び方を学ぶ」授業である、というポイントをおさえるようアドバイスして下さい。

Q6：新学習指導要領では学習内容が以前よりも増えました。協同学習を取り入れたり「学び方を学ぶ」授業を行っても、一年で学習内容の全てをこなせるでしょうか。

A6：協同学習のやり方にはいろいろなバリエーションがありますが、特に『学び合い』（西川，2008）では、全員ができていなくても設定した時間がきたら授業を終わります。ただし、「時間内にみんなができるために、一人ひとりがもっとできることはないかな」と言って子どもたちに時間内に終わるよう求めます（橋本，2010）。『学び合い』がうまく回り出すと、子どもたちは自分が課題をできるかではなくて、クラスのみんなができるか、分からないで困っている子はいないかを考えるようになります。少しでも友達に教える時間を確保するために自発的に予習してくる子が出てきたというエピソードも聞きます。したがって、協同学習を取り入れたからと言って、授業時間が足りなくなると言うことはありません。

また、「学び方を学ぶ」授業については、特別に時間設定する場合（第4章の2.を参照）は4～6月頃に3時間程度を考えていますので、それほど負担にならないと思います。15分程度のミニレッスン形式の場合（第4章の1.実践1を参照）も、実践者の先生は子どもたちの発言をまとめていった模造紙がそのまま教材になるので、教材準備の負担感もなく進めることができたと言っています。また、ノート指導等すでに行っている指導の中には「学び方を学ぶ」授業と重なるものが多々あると思います。新たに時間を増やすと言うより、すでに行っているものを「学び方を学ぶ」授業として整理すると捉えるとよいでしょう。

Q7：授業のユニバーサルデザインという言葉をもっとよく耳にします。協同学習と「学び方を学ぶ」授業を組み合わせた授業・集団づくりは、授業のユニバーサルデザインを目指しているのですか？

A7：そのとおりです。協同学習と「学び方を学ぶ」授業を組み合わせた授業・集団づくりは、一人ひとりの学び方の違い、多様性に柔軟に対応できるユニバーサルデザインな授業を目指しています。あるいは、教師中心から学習者中心の視点へ、つまり教師の教えやすさから子どもの学びやすさに着目した授業づくりを目指しているとも言えられるでしょう。そして、このような取り組みは、安心して自分を発揮できる学級づくりや、違いを認め合い自己効力感を育てる学級づくりにつながると考えています。

本書で紹介した実践から、『「学び方を学ぶ」授業の視点を取り入れることにより、教師自身が多様な感覚を活用する授業内容を考えるようになった。』、「子どもたちが一人ひとりの学び方の違いを受け入れ、認め合うようになり、発達障害のある子どもや気になる子どもへの特別な支援が行いやすくなった。」という効果が示されました。これらの研究成果から、目標としていた、上記のような理想の学級へと近づけたのではないかと考えています。

ただし、「**スイミーとふろしき忍者・先生プログラム（略称：スイミー風呂プログラム）**」がめざしているのは、ユニバーサルデザインな授業にとどまらない、ということをも、再度強調しておきます。自ら学び、自ら考え、工夫できる自立・自律した学習者である「ふろしき忍者」（子ども達）を育てていく、というのが究極の目標です。

<文献>

- 1) 藤原義博（2011）協同学習による授業づくりを目指してみよう（連載 子どもがわかって動ける授業づくり第9回），実践障害児教育，通号452号，pp. 38-43. 学研教育出版.
- 2) 橋本恵美子（2010）Q1 時間内に課題が終わらない！. [西川純（編）クラスが元気になる！『学び合い』スタートブック. 学陽書房， pp. 116-117.]
- 3) Johnson, D. W., & Johnson, R. T., & Holbec, E. J.(2002): Circles of Learning: Cooperation in the Classroom(4th ed.). Interaction Book Company. 石田裕久・梅原巳代子訳（2010）: 学習の輪 改訂新版—学び合いの協同教育入門，二瓶社.
- 4) 西川純（2008）気になる子の指導に悩むあなたへ—学び合う特別支援教育，東洋館出版社.
- 5) 静岡大学教育学部附属特別支援学校（2011）第38回研究協議会&研究フォーラム2011 配布冊子
- 6) 海野好章（2011）特別支援学校（知的障害）での協同学習を取り入れた授業実践—仲間と共に学び合う姿を目指して—，日本協同教育学会第8回大会（千葉大学）発表論文.

謝辞

本書の発行には、文部科学省科学研究費若手研究(B) (課題番号: 21730730) の助成を受けました。

平成 21-23 年度文部科学省科学研究費若手研究(B)「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」 (研究代表者: 涌井恵, 課題番号: 21730730) の実施にあたっては、研究協力者として、杉村徳子先生、三浦真子先生 (青森県野辺地町立野辺地小学校) や田中博司先生 (東京都杉並区立杉並第九小学校)、佐々木弥生先生 (岩手県矢巾町立矢巾北中学校)、荒川正敏先生 (神奈川県横須賀市立船越小学校)、金子由美先生 (兵庫県川西市立清和台小学校)、塚田直樹先生 (群馬県太田市立尾島中学校)、長江清和指導主事 (埼玉県教育局特別支援教育課)、廣澤俊房指導主事 (大分県教育センター) よりご協力を得ました。また、授業実践には青森県野辺地町立野辺地小学校の高松吉道校長、東京都杉並区立杉並第九小学校の福岡勤校長よりご理解とご支援をいただきました。研究期間中は、新型インフルエンザの流行、またあの 3.11 の東日本大震災があり、研究の遂行自体が危ぶまれました。そのような状況の中、授業実践を下された先生方に心より感謝申し上げます。この他、たくさんの方のご支援と励ましにより研究を遂行し、このような教員向けのガイドブックと子ども向けのテキストを完成させることができました。ここにお世話になりましたすべての方へ感謝の意を表します。

発達障害のある子どもをはじめ、一人ひとりの子ども達に研究成果を返していけるよう、今後も研鑽していきたいと思えます。

編者・研究代表者 涌井 恵

編者・著者一覧

(50音順 平成24年3月現在)

編者

涌井 恵 (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)

著者

杉村徳子 (青森県野辺地町立野辺地小学校) 第4章1の実践2), 3), 第4章2

田中博司 (東京都杉並区立杉並第九小学校) 第4章1の実践1)

三浦真子 (青森県野辺地町立野辺地小学校) 第4章1の実践2), 3), 第4章2

涌井 恵 (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所) 全章

平成21-23年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B))「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」

(研究代表者:涌井恵, 課題番号:21730730)

研究成果物 I

**発達障害のある子どももみんな共に育つ
ユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック (試作版)
～協同学習と「学び方を学ぶ授業」による新しい実践の提案～**

平成24年3月30日 初版発行

編著者 涌井 恵 (わくい めぐみ)

発行所 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

e-mail wakui [アットマーク] nise.go.jp

([アットマーク] を@にして送信して下さい)

Copyright © 2012 涌井恵 All Rights Reserved.

※ 無断転載を禁ず。

