

はしがき

この報告書は、平成 14 年から平成 17 年度にわたって、文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B))の助成を受けて行った「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)の成果をまとめたものである。

研究動機は次のようなものであった。学習障害児の多くは、学習上の問題と共に仲間とのトラブルなど社会性の問題も有している。個別的な学習指導技法や療育機関での社会的スキル訓練などがいくつか成果を上げているが、彼らの生活場面となる学校現場、特に通常学級のような集団場面における支援プログラムの開発は遅れている。そこで、仲間との相互協力的な関係の組み込まれた協同学習によって、学業成績のみならず、仲間との相互交渉を促進し、学習障害児の社会的適応を改善するための支援プログラムを開発しようというのが本研究である。

折しも、平成 16(2004)年 6 月に「障害者基本法」の一部が改正され、第 14 条第 3 項に「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒の交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。」ことが規定され、そして「障害のある児童生徒とその保護者の意志及びニーズを尊重しつつ、障害のある児童生徒が共に育ち学ぶ教育を受けることができる環境整備を行うこと」の付帯決議(法律案に対する付帯決議 5)がなされ、国として、障害のある児童生徒が共に育ち学ぶ教育について推進することが提言された。

これは、従来から特殊教育と通常教育の中で行ってきている、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との“交流教育”の一層の推進と、その継続・発展としての“交流及び共同学習”を通して、相互理解の推進を障害者施策及び教育面から規定したものである。

「協同学習」は、仲間同士の関係を活性化させ、お互いの学びを高め合うグループでの教育技法の一つであって、対象を障害のある子どもに限ったものではない。障害のない子どもだけの学級においても、様々な研究や実践があり、効果を上げている。一方、「共同学習」は障害のある子どもとない子どもが共に学習することを示す用語であって、特に教育技法については規定していない。この両者の言葉の指し示す意味には若干の違いがあるものの、「協同学習」はインクルージョンの進展に効果的でもあることが海外では報告されており、これからの日本の「交流及び共同学習」の発展に寄与できる教育技法でもあると考えている。

本書では、協同学習の先行研究の概要、実際の進め方について論述し、また、授業の実際がわかるように、実際の指導案などできるだけ具体的な資料を掲載するように努めた。

特別支援教育担当の教員、研究者の方だけでなく、通常の学級の先生方にも協同学習が広まってほしいと願っている。本書をご一読頂き、忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

平成 18 年 3 月

研究代表者 涌井 恵

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

研究組織

研究代表者 涌井 恵（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）
研究協力者 福井 雅子（愛知県蒲郡市立三谷小学校）
研究協力者 前田 典子（鳥取県浜田市立石見小学校）

研究経費

平成14年度 900千円
平成15年度 800千円
平成16年度 （中断）
平成17年度 600千円

研究成果の発表

ポスター発表

- ・ 涌井(小島)恵・氏森英亜 2002.8 学習障害児に対する協同学習の予備的分析 日本行動分析学会第20回年次大会発表論文集（日本大学）

目次

はしがき

第1章	協同学習とは？	1
第2章	集団随伴性に関する研究から協同学習への示唆	13
第3章	協同学習の進め方	37
第4章	特殊学級における協同的な活動を取り入れた授業実践—「子どもロケットごう、はっしや Part 2」(図工) —	45
第5章	学校文化としての協同学習—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—	57
参考資料	79

第1章 協同学習とは？

1.1. はじめに

協同学習について、Johnson, Johnson, & Holubec (1993)は次のように定義している。協同学習とは、小集団(small group)を活用した教育方法であり、そこでは生徒達が一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大限に高めようとするものである。しかし、ただグループに分けて学習させるだけでは、協同学習とは言わない。学習者を小集団に分け、その集団内の互恵的な相互依存関係を基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である。

米国では協同学習の活用はすでに19世紀からなされており、米国教育界の中心的な位置を占めていた。民主的社会における教育哲学を論じた先駆者であり、「学校と社会」(1899)の著者でもあるデューイ(Dewey, J.)も協同学習を積極的に活用し、奨励していた。しかし、1930年代の終盤になって、米国公立学校では個人間の競争が強調されるようになった。そして、その後、協同学習は再び興隆した。現在ではほとんどの大学の教員養成課程に協同学習による指導法の講義が設けられており、さらに、大学の他課程・他科目の講義そのものや、ほとんどの小学校においても協同学習が授業に取り入れられているという(Johnson, Johnson, Holubec, 1993)。協同学習は、国語、算数、理科、社会などの教科教育においても取り入れられているし、多民族からなる集団や障害のある子どもも含む集団など様々な対象に活用されている。また、コンピューターを利用して遠隔地の学校同士での学習や、英語が母国語でない者を対象にした英語学習にも活用されている。協同学習は様々な学習内容と様々な対象に適用可能な教育的技法であるといえる。

障害のある子どもの教育に関わる分野においては、近年ノーマライゼーション理念の浸透により、インクルージョン教育が世界的に広がっているが、これを実際に有効に現実化させる技法として、諸外国では協同学習が学習活動に積極的に取り入れられている(Meijer, 2001; Snell, Janney & Delano, 2000)。しかし、日本では「協同学習」に関する研究はわずかである上に、教育現場に「協同学習」という指導方法や考え方はまだあまり広まっていない。

そこで、本章では、まず協同学習とはどんな指導方法であるのかについて紹介することにする。

1.2. 協同学習の5つの基本要素

健常児や特別なニーズを持つ児童を対象に、数々の協同学習に関する研究を行っている Johnson ら(Johnson, Johnson, & Holubec, 1993; Johnson, Johnson, & Smith, 1991) は、単にグループで活動するだけでは協同学習とはいえず、真の“協同学習”を実践するためには、①互恵的な相互依存性 (Positive Interdependence)、②対面的な相互交渉 (Face-to-Face Promotive Interaction)、③個人としての責任 (Individual Accountability/ Personal Responsibility)、④社会的スキルや小グループ運営スキル (Interpersonal and Small-Group Skills)、⑤集団の改善手続き (Group Processing) という5つの基本要素をみとす必要があると指摘している。

協同学習には、いくつかのモデルがあるが、その全てのモデルにこの5つの基本要素は含まれている。そして、これは同時に、協同学習と旧来のグループ学習を区別する特徴でもある。また、Johnson ら (1993) は、協同学習と旧来の単なるグループ学習それぞれにおけるグループの持つ特徴の違いを表 1-1 のようにまとめている。

表 1-1 協同学習と旧来のグループ学習それぞれにおけるグループの持つ特徴 (Johnson ら, 1993)

協同学習	旧来のグループ学習
相互協力関係がある	協力関係なし
個人の責任がある	個人の責任なし
メンバーは異質で編成	メンバーは等質で編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係有り	自己に対する信頼のみ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的スキルが直接教えられる	社会的スキルは軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きが取られる	グループ改善手続きはない

また、図 1-1 に、協同学習を競争的学習や個別学習よりも生産的なものにする条件 (Johnson, ら, 1991) を示した。

1. 互恵的な相互依存関係を明確に自覚している
2. 対面して行う促進的相互交流が十分にある
3. グループの目標達成に向けた個人の責任とアカウンタビリティがはっきり認識されている
4. ソーシャルスキル（個人や小集団との対人関係スキル）を適切に頻繁に利用する
5. 将来の実効性を高めるために、グループの現状に関する協同活動評価を頻繁にかつ規則的に行う

図 1-1 協同学習を競争的学習や個別学習よりも生産的なものにする条件
(Johnson, Johnson, and Smith, 1991 より作成)

さて、次の項ではこれらの協同学習の5つの基本要素のそれぞれについて説明する。

1.2.1. 互恵的な相互依存性 (Positive Interdependence)

目標、ご褒美、教材、役割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。全てのグループメンバーは共有した目標に向かって一緒に働く。それぞれの生徒はグループの成功にとって、欠くことのできない重要な役割を果たし、グループメンバーを手助けする責任を持つ。全てのメンバーが目標に到達したときにだけ、グループは成功することになる。これは、応用行動分析のアプローチから観ると、相互依存型の集団随伴性(Group-oriented contingency)(Litow & Pumriy, 1975)といえる。ちなみに、相互依存型集団随伴性は、グループメンバー全員の遂行によって、自分を含むグループ全体への報酬・ご褒美(強化)が決定されることと定義される。

1.2.2. 対面的で促進的な相互交渉 (Face-to-Face Promotive Interaction)

仲間同士、援助したり、励ましたり、誉めたりしあうことで子ども達がお互いの(学習の)成功を促進し合うという機会を教師が最大限保証する必要がある。なお、対面的で促進的な相互交渉には、次 (a) ~ (f) のような特徴がある (Johnson ら, 1991)。

- (a) 効率的・効果的な援助を互いに提供し合う。

- (b) 情報や教材のような必要とされる資料を交換したり、情報を効率よく効果的に処理する。
- (c) 次の作業を改善するために互いの意見を交換し合う。
- (d) より質の高い意思決定と考慮されている問題に対する深い洞察を得るために、互いの結論や論理の組み立てにあえて異議を唱える。
- (e) 共通の目標達成への取り組みに全力を尽くすことを主張する。
- (f) 信頼し信頼されるように行動することで、グループの行動の目標達成に向けた互いの取り組みに影響しあう。
- (g) 適度な不安やストレスに特徴づけられた穏やかな緊張のもとで、相互の利益のために尽力することを動機づけられる。

1.2.3. 個人としての責任 (Individual Accountability/ Personal Responsibility)

個々のグループメンバーは、教材について学習する、あるいは自分の個人目標に到達するよう求められる。これは、自分がやらなくても仲間がやってくれるという「無賃乗車」（「社会的手抜き」とも言う）を防ぐものである。「無賃乗車」は、個々のメンバーがどれだけグループに貢献したかを明らかにすることが困難なとき、メンバーの貢献が重複しているときに生じる。グループメンバーは理解できているかどうかを確認するために、互いにクイズを出し合ったりする。学級が協同的なコミュニティを形成していくにつれて、他者への caring の感覚が発達し、互いに最善を尽くすよう励まし合うようになる。

1.2.4. 社会的スキルや小グループ運営スキル (Interpersonal and Small-Group Skills)

教師は、やりとり (turn-taking)、傾聴、自己主張、妥協、意見の対立の解決など様々な社会的スキルを、モデリングやガイド付きの練習やフィードバックの手法によって、教えなくてはならない。私たちは、他者と以下に上手に関わり合うかというようなことを、本能的に知って生まれ来てはいないからである (Johnson ら, 1991)。子どもたちが、質の高い協力ができるように、教師は社会的スキルを指導しなければならない。子どもたちに、社会的スキルを自分たちで定義させる方法の1つに、Tチャート (第3章参照) の作成が挙げられる。

1.2.5. 集団の改善手続き (Group Processing) グループの改善手続き

どんな風に仲間を援助したらよかったか等について、グループでのふりかえりの機会を設定する。このことにより、協同学習グループの中で仲間同士が上手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、グループの成功を喜び合い、仲間の積極的な行動を引き出したりすることができる。グループでのふりかえりの具体的な方法やワークシートの例は第3章協同学習の進め方を参照されたい。

1.3. 協同学習の代表的な教授モデル

協同学習の教授モデルには様々なタイプがあるが、Slavin(1995)や吉利(2004)を参考に主要な協同学習教授モデルの特徴について表 1-2 に示した。ここでは、表 1-2 に記してあるモデルのうち、特に障害のある子どものインクルージョンのために用いられている方法について紹介する。

生徒チーム学習法 (Student Team Learning Methods) は、米国メリーランド州ジョンズ・ホプキンス大学のスレヴィンら (Slavin, R. E.) が提唱したものである。この方法では教師は主に一斉指導の形式で学習内容に関する情報を生徒に伝える。その後、4～5人のグループ (集団内は異質のメンバーだが、集団間の能力は等質になるようにグループ分けする) に別れ、各生徒とはワークシートを使って相互に教えあったり、問題を出し合ったりして、学習内容の習得に努める。そして、個別テストが実施され、各個人の成績は以前のものとは比べてどの程度進歩したかを測り、それに基づいて得点を決める。チームの合計得点を集計し、最高点のチームグループは学級通信などで発表されるなどの特権や報酬を得ることができる、というものである。生徒チーム学習法の特徴は、集団間の競争を取り入れている点にある。また、①チームの報酬、②個人としての責任、③成功のための平等な機会という3つの中心的概念を重視している(Slavin, 1995)。なお、生徒チーム学習法には、生徒チーム-成績班 (STAD : Student Team-Achievement Divisions)、チーム・ゲーム競争 (TGT : Team-Games-Tournaments)、チーム個別化援助 (TAI : Team Assisted Individualization)、読解と作文のための統合された協同学習 (CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition) という4つのバリエーションがある。これらはいずれも障害のある子どものインクルージョンのために用いられている。

協力学習法 (Learning Together) は、「学習の輪 (circle of learning)」とも呼ばれるもので、米国ミネソタ大学のジョンソン兄弟ら(Johnson, D. W., Johnson R. T.) が中心となって提唱しているものである。アメリカでは1975年に全障害児教育法が制定され、障害のある子どもとない子どもの統合教育への要求が高まった。これに応えようとしたのが、この指導方法の開発の発端であった。この教授法は、「単に障害のある子どもを通常学級に措置するだけでは積極的な人間関係を十分に構築できない」という考えに基づいている(Johnson & Johnson, 1981)。この教授法の実施には、先述した協同学習の5つの基本要素 (①互恵的な

表 1-2 主要な協同学習教授モデルの特徴ⁱ

教授モデル名	グルー プ目標	個人としての責 任	成功のための 平等な機会	チーム 間競争	課題の 特殊化	個人へ の適用
<u>生徒チーム学習法 (Student Team Learning Methods)ⁱⁱ</u>						
<u>生徒チーム-成績班 (STAD: Student Team-Achievement Divisions)</u>	○	○	○ (改善得点)	時々	×	×
<u>チーム・ゲーム競争 (TGT: Team-Games-Tournaments)</u>	○	○	○ (トナメントシステム)	○	×	×
<u>チーム個別化援助 (TAI: Team Assisted Individualization)</u>	○	○	○ (個別化)	×	×	○
<u>読解と作文のための統合された協同学習 (CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition)</u>	○	○	○ (下位集団によつて)	×	×	○
<u>協力学習法 (Learning Together)ⁱⁱⁱ</u>	○	時々	×	×	×	×
<u>ジグソー法 (Jigsaw)^{iv}</u>	×	○ (課題の特殊化)	×	×	○	×
<u>ジグソー法 II (Jigsaw)^v</u>	○	○ (課題の特殊化)	○ (改善得点)	×	○	×
<u>グループ・プロジェクト (Group Investigation)^{vi}</u>	×	○ (課題の特殊化)	×	×	○	×
<u>複合指導法 (Complex Instruction)^{vii}</u>	×	○ (課題の特殊化)	×	×	○	×
<u>構造化された二人組法 (Structured Dyads Methods)^{viii}</u>	○	○	×	時々	×	×
<u>伝統的なグループ学習</u>	×	×	×	×	×	×

ⁱ Slavin (1995) の表に、さらに障害のある子どものインクルージョンにおいても使用されるモデルには下線をつけ、また脚注にそれぞれのモデルの提唱者を加えた。

ⁱⁱ提唱者：米国メリーランド州ジョンズ・ホプキンス大学のスレヴィンら (Slavin, R. E.教育心理学者)

ⁱⁱⁱ提唱者：米国ミネソタ大学のジョンソン兄弟ら (Johnson, D. W.教育心理・社会学心理学者, Johnson R. T. 理科教育研究者)

^{iv}提唱者：米国カリフォルニア大学サンタクルーズ校の社会心理学者アロンソン (Aronson, E.)

^v提唱者：米国カリフォルニア大学サンタクルーズ校の社会心理学者アロンソン (Aronson, E.)

^{vi}提唱者：イスラエルのテル・アビブ大学のシャランら (Sharan, S.教育心理学者)

^{vii} スタンフォード大学の Elizabeth Cohen(1986)など。発見指向のプロジェクト学習。バイリンガル教育

^{viii} Classwide Peer Tutoring(Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989)や Reciprocal Peer Tutoring (Frantuzzo, King, & Heller, 1992)など

相互依存性、②対面的な相互交渉、③個人としての責任、④社会的スキルや小グループ運営スキル、⑤集団の改善手続き)が不可欠である。

協力学習法では、まず多様な能力を示すグループを作る。グループの人数は2～6名の場合が多いが、これは利用できる教材または課題の性質に応じて決められる。Johnsonら(1993)は協同学習のグループを有効に働かせるためには、おそらく6名が上限だろうと述べている。さて、次に、各グループは共通の目標を達成するために助け合いながら1つの課題に取り組む。生徒間の相互依存関係を促すように、教材には工夫が施される。例えば、グループに対して教材を一組だけ与えたり、グループの一人ひとりに別々の資料や材料を与えたりして、互いに協力しないと課題が完成できないような教材を使ったりする。また、まとめ係(グループの主な結論や答えを要約する)や、チェック係(グループの全てのメンバーが回答や結論に至る道筋をはっきり説明できるかどうか確認する)、激励係(メンバーの貢献を讃える)、記録係(グループの決定事項を書き留めたりレポートを編集したりする)など様々な役割をそれぞれ分担して協同して活動に取り組むように仕組んだりする。

1.4. 協同学習の成果と課題

諸外国では、協同学習に関して実にたくさんの研究が行われている(Jacobs, Power, Inn, 2002; Snell, Janney & Delano, 2000)。1980年代から90年代にかけて協同学習に関する様々な研究文献のレビューや書籍が出版され(Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990; Slavin, 1995)、協同学習の成果についてまとめられている。Snell, Janney & Delano (2000)は、障害のある子どもたちも対象に含めた研究について特に系統的な研究をする必要性がまだあるが、これまでの研究成果は我々を勇気づけてくれるものであると述べ、協同学習に関連する成果(Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984)を表1-3のようにまとめている。学習到達度の上昇のほか、グループ内の人間関係の改善や自尊心の改善、利他的な行動や援助行動の増加などが挙げられている。

表 1-3 協同学習に関連する成果 [Johnson, Johnson, Holubec, & Roy (1984) “Circle of Learning”より Snell, Janney & Delano (2000) が作成]

学習到達度の上昇
グループ内の人間関係の改善
自尊心の改善
ハイレベルの推論 (reasoning) 方略、クリティカルな推論能力の増加
他者の見方から状況を眺める能力が卓越する
内発的動機付けが大きくなる
教科や勉強、学校に対してよりポジティブな態度になる
先生や校長、学校職員に対してよりポジティブな態度になる
まとまりがなく混乱した行動 (disruptive behavior) が減り、課題従事行動が増加する
他者に対する利他的な行動や援助行動が増加する
向社会的行動が増加する
葛藤を解決するスキルが改善する
出席が増加する

学力に関する研究では、協同学習が適切に実施された場合には、生徒の到達度は個人的学習や競争的学習よりも良いということが示されている。例えば、Slavin(1990)は 68 の協同学習に関する研究を分析し、72%の研究において協同学習群は統制群よりも成績が良かったことが明らかになった。また、Johnson and Johnson(1989)のメタ分析による研究レビューでは個人的に作業する生徒よりも協同的に作業する生徒の方が高い到達度を示したことが見出された。学習成果に対する協同学習の功績をもたらすキーポイントとなる概念は、互恵的な相互依存性、個人としての責任、成功のための平等な機会、協同的なスキル (ソーシャルスキル) の指導、そして学習方略の指導である (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1990)。

また、障害のある子どもを対象に含む研究でも同様のことが指摘されている。McMaster and Fuchs (2002)は 1990 年から 2000 年までの LD 児を対象に含む協同学習に関する研究について検討し、個人の責任や互恵的な相互依存性 (グループの報酬) が組み入れられた協同学習は、LD 児の学力の改善に効果的であったことを見出している。

また、協同学習と多様性の受容に関する知見について Snell, Janney & Delano(2000)は次のようにまとめている。

- ✓ 協同学習はお互いの違いを理解したり、個人の独自性を発展させることができ、また互いに学び合うことを支援することができる。
 - これらの特徴によって、生徒達は、人種やジェンダー、ステレオタイプ（紋切り型）の能力観を超えて人を見ることができ、共通の目標に向かって作業することでポジティブな対人関係を発展させることができる。
- ✓ 協同学習は対人関係スキルの獲得や相違点の受容に関連していることを示唆する研究には次のようなものがある。
 - 障害のある生徒の受容
 - 異なった民族グループ間でのポジティブな人間関係
 - 障害のある生徒とない生徒との間の相互交渉の改善
 - 自閉症や重複障害のある生徒を含むグループメンバー全員による学習の増加(Dugan et al., 1995; Hunt, Staub, Alwell, & Goetz, 1994; Slavin, 1995)

図 1-2 協同学習と多様性の受容に関する知見について (Snell, Janney & Delano, 2000 より作成)

1.5. 障害のある子どもを含むグループでの協同学習に関する研究の課題

一方、障害のある子どもを含むグループでの協同学習に関する研究の課題もある。Snell, Janney & Delano(2000)は次のように指摘している。多様性のある学級においても、学力に関する成果を得るための一つのアプローチとして、協同学習は強く支持されているが、しかし、どのような多様性のある学級にするべきなのかについてはまだ明かでない。したがって、協同学習によって障害のある子どもの学力はどの程度まで有意義に支援できるのか (Cosden & Haring, 1992; Lloyd, crowly, kohler, & Strain, 1988) について研究する必要がある。また、“伝統的な説教的な指導の場合の受動的な反応というよりもむしろ、グループの相互交渉の対人的なやりとりの中で(Cosden & Haring, 1992, P.55)” 協同学習グループでの学習や指導のほとんどが行われる。そのため、他者に注目することや、対人的なやりとりやあるいは一般的にコミュニケーションすることが苦手な生徒にとって協同学習は特にやりがいのあることで、しかも何らかのアコモデーション（調整）が必要だろう。

Bryant & Bryant(1998)や吉利(2004)も障害のある子どもに対しての適切なアダプテーション（代替的な回答方法、改良された教材）を導入することも考慮することを課題として挙げており、今後具体的な協同学習の教材開発を行うことが求められている。

これに関連して、最近、障害のある子どもに合わせて通常教育の学習内容や教材等に手を加えることに関して、**学びのユニバーサルデザイン化 (Universal Design for Learning: UDL)** (CAST, 1999-2006; Orkwis & McLane, 1998) という概念が注目されている。「学びの

ユニバーサルデザイン化」とは、指導教材や活動を誰もが参加可能なものにデザインすることである。これより、見ること、聞くこと、話すこと、運動すること、読むこと、書くこと、言葉を理解すること、注意すること、物事を組織立てて考えること、課題に従事すること、記憶することに関する能力に大きな差がある子どもでも到達可能な学習の目標を立てることができる (Orkwis & McLane, 1998)。「学びのユニバーサルデザイン化」には、①多様な手段による提示、②多様な手段による表現、③多様な手段による活動への参加という3つの原則がある (CAST, 1999-2006)。

協同学習を実施することと「学びのユニバーサルデザイン化 (UDL)」の三原則を反映することは全く矛盾しない。例えば6章のカンザス州ホワイトチャーチ校の実践では、読書サークル (Candler, 2006) という協同学習において、1つの文学作品についてレベルの異なる複数の読解問題を用意し、それを子どもの課題や目標に応じて使い分けている (斉藤, 2006)。この学校の補助教員は、読書サークルの授業では自分自身のレベルに合わせて自分の疑問を質問文にしたり、読んだ内容を要約したりという作業を行い、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参加でき、グループに貢献できる点が良いと述べている。

筆者の知る限り、日本ではインクルージョン場面での協同学習の実証的研究は未だない。「学びのユニバーサルデザイン化 (UDL)」の三原則を考慮し、学力にアンバランスさを持つ軽度発達障害の子ども達も積極的に参加できる学習内容や教材の開発を進めることが今後必要である。

文献

- Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (1998) Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 41-54.
- 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>
- CAST: Center for Applied Special Technology (1999-2006) Research & Development in Universal Design for Learning. Retrieved on April 20, 2006 from <http://ww.cast.org/research/udl/index.html>
- Cosden, M. A. & Haring, T. G. (1992) Cooperative learning in the classroom: Contingencies, group interactions, and students with special needs. *Journal of Behavioral Education*, 2, 53-71.
- Jacobs, G.M., Power, m. A., Inn, L. W. (2002)The teacher's source book for cooperative Learning: Practical Techniques, basic principles, and Frequently asked questions. Corwin Press. Inc., 日本協同教育学会(2005)先生のためのアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニックー. ナカニシヤ出版.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1981) The integration of handicapped into the regular classroom: Effects of cooperative and individualistic instruction. *Contemporary Educational psychology*, 6(4), 344-353.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, Johnson, Holubec, & Roy (1984) *Circle of learning: cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1993) *Circle of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.)*. Interaction Book Company. (杉江修治ら訳 1998. 学習の輪—アメリカ協同学習入門—.二瓶社)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Roy, P. (1984) *Circle of learning: Cooperation in the classroom (1st ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. , Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active Learning: cooperation in the college classroom*. (1st ed.) Interaction Book Company, 関田一彦監訳 (2001) 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—. 玉川大学出版.
- Litow, L. & Pumroy, D. K. (1975) A Brief Review of Classroom Group-Oriented Contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.
- Lloyd, J. W., Crowley, E. P., Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1988) Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, prereferral, teacher consultation, and peer-mediated interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 43-52.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) *Inclusive education and effective classroom practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Orkwis, R. & McLane, K. (1998) *A Curriculum Every student Can Use: Design Principles for Student Access*. By Orkwis, R. & McLane, K. , 1988, summer, Reston, VA: ERIC/OSEP Special Project, Council for Exceptional Children. © 1998 by the Council for Exceptional Children. Go to web links module in chap.2 of the Companion website for link to the full document.
- Slavin, R.E. (1990) *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1995) *Cooperative learning: Theory, research and practice*. (2nd ed.) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Snell, M. E., Janney, R, & Delano, M. (2000) Models of peer support in instruction. In Snell, M. E.& Janney, R(2000) *Social relationships and peer support*.Baltimore, Maryland:Paul H. Books Publishing Co.
- Wehmeyer, M., Lattin, D., and Argan, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and developmental disabilities*, 36(4), 327-342.
- 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.

第2章 集団随伴性に関する研究 から協同学習への示唆

2.1 互恵的な相互依存性と集団随伴性の関係

第1章で、応用行動分析のアプローチから観た場合、協同学習の5つ基本要素のひとつである「互恵的な相互依存性 (positive interdependence)」は、相互依存型集団随伴性 (interdependent group-oriented contingency) (Litow & Pumriy, 1975)と同じと捉えられると述べた。

第1章で述べたように、互恵的な相互依存性とは、目標、ご褒美、教材、役割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」の関係を作ることである。これによって、全てのグループメンバーは共有した目標に向かって一緒に働き、それぞれの生徒はグループの成功にとって、欠くことのできない重要な役割を果たし、グループメンバーを手助けする責任を持つことになる。これは、応用行動分析学のアプローチから観ると、相互依存型の集団随伴性(Litow & Pumriy, 1975)といえる。応用行動分析学では、人間の行動を「(セッティング事象) — 弁別刺激— 行動— 強化」という三項随伴性 (または四項随伴性) の考え方によって分析する。互恵的な相互依存性が導入されている場合、全てのメンバーの力 (すなわち各メンバー行動) が合わさると、グループは成功 (すなわち強化) を得ることができる。このように、グループメンバー全員の行動遂行によって、自分を含むグループ全体への報酬・ご褒美(強化)が決定されることを相互依存型集団随伴性という。

Litow & Pumriy (1975) による集団場面における随伴性の分類では、上記の相互依存型集団随伴性の他に、非依存型、依存型という3つが挙げられている。協同学習は通常学級等の集団場面において用いられるものであるので、この集団随伴性の分類について押さえておくことは、具体的な指導方法の記述、理論的枠組みの組み立て、洗練化に役立つものと考ええる。

そこで、この第2章では、集団随伴性について説明するとともに、その有効性や使用上の留意点、課題について述べ、協同学習に関する研究に集団随伴性はどのように貢献できるのかを考えることとする。

2.2 集団随伴性の定義とシステム

「集団随伴性(group contingency or group-oriented contingency)¹」は、海外ではすでに 1960 年代から、特に学級運営や集団行動のマネージメントにおいて広く研究され、活用されてきた。集団随伴性とは、ある特定の個人または集団の全員の遂行基準に応じて、集団への強化が随伴されることをいう。具体例としては、教師がスペリング・テストにおいて、班の平均点によって班に得点を与え、得点に応じ褒美として自由時間や休み時間、映画鑑賞などといった機会を班員に与えること(McLaughlin, 1981)などが挙げられる。この時、教師は集団に対する強化子の随伴操作を行っている。野球やサッカー、バレーボールなどチーム対抗のゲームや競技も、強化子である「勝敗」がチーム全体の遂行に依存しているという点で、集団随伴性を内包しているといえる。

応用行動分析学では、人の行動を「(セッティング要因)－先行刺激－行動－強化刺激(結果)」の三項(または四項)随伴性という枠組みによって説明する。場面設定やプロンプトが「先行刺激」の操作に当たるのに対して、集団随伴性は「強化刺激」の操作に当たる(Gresham, 1981)。ある行動(反応)に対する強化が、個人の遂行に応じて個人に与えられることを個人随伴性といい、一方、集団のあるメンバーまたは全員の遂行に応じて集団に与えられることを集団随伴性という。

表 2-1 に集団の行動変容手続きに関する主な分類概念について示した(Greenwood and Hops, 1981)。これは、Greenwood and Hops(1981)が 1970 年代までの先行研究の概観から提唱者毎に 6 つの分類にまとめたものである。また、学習行動の指導に集団随伴性を用いた藤井(1998)は、Greenwood ら(1974)の分類に強化を与える者は誰かという観点を加えた分類を示している。しかし、どの分類も、集団随伴性の特徴や性質の全てを簡明にかつ十分に言い当ててはいえない。そのような中で、現在のところ最もよく使用されているのは Litow and Pumroy (1975)の分類である。

Litow and Pumroy (1975)の分類では集団場面における強化随伴性は強化子の呈示方法によって、非依存型、相互依存型、依存型、の三つのシステムに分類されている。表 2-2 に集団場面における強化随伴性システムの分類とその例示による説明を示した。これは、Litow and Pumroy (1975) の分類を整理し直し、著者が具体例を加えて理解しやすいようにまとめたもので、小島(2000)の改訂版である。

非依存型では、グループの全員に対して同じ強化随伴性操作が適用されるが、それは各個人の成績に基づいて決定され、他のメンバーの成績は自分が強化を受けることに影響しない。ここで、Litow and Pumroy(1975)は「非依存」という語を使っているが、これは集団場面における「個人随伴性²」であるともいえる。「非依存」の代わりに単に「個人随

¹ Litow and Pumroy (1975)は、「集団」というものが遂行するのではなくて、集団の中の個人個人が遂行するのだという観点からすると、「group contingency」という用語は誤解を招く語であるので、Bandura (1969)の提唱した“group-oriented contingency(集団に方向付けられた随伴性)”という語を用いるのが適切であると主張している。しかしながら訳語にした場合、「集団に方向付けられた随伴性」ではかえって意味理解が困難になると考えられるので、本論文では両者とも「集団随伴性」と訳す。

² 「個別随伴性」という訳語も考えられるだろう。しかし、1対1の個別指導のことを指すと誤解されることが多かった。“individual contingency”は、1対1の個別指導場面でも、集団指導場面でも存在するし、また操作可能である。したがって、誤解をさけて「個人随伴性」と用語を用いることにした。

伴性」という用語を使用する研究者も多い。それに対して、相互依存型と依存型には「集団随伴性」という用語が使われる。

相互依存型では、グループの全員に対して同じ強化随伴性操作が適用され、グループ全体の遂行レベルによって全員の強化が決定される。各人の遂行と強化は、他のグループ構成員の遂行に相互に依存している。グループの遂行レベルの評価指標として、グループ全員の遂行成績の合計や平均値が基準レベルに到達することが挙げられる。さらに、Litow and Pumroy(1975)は、グループ内のある一つの遂行成績、すなわち、ランダムに抽出された個人の成績や、グループの最高個人得点あるいは最低個人得点もグループの遂行レベルの評価指標になると述べ、Drabman, Spitalnik, and Spitalnik (1974)の研究を例に挙げている。Drabman ら(1974)の研究は、教室内における離席、私語などの逸脱行動 (disruptive behavior) に対して介入を行ったもので、グループ内でランダムに抽出された個人の成績による集団随伴性条件では、セッションの最後に名前の書かれた紙が入った缶の中からランダムに一枚を選ぶという方法が取られた。ランダムに選ばれた個人得点にしる、最高個人点にしる、最低個人得点にしる、ある特定の個人の行動遂行が強化基準となっているものの、セッションが終わるまではグループの構成員の誰が強化基準の対象になるのか分からないためセッション中は相互依存的な性質が保たれるという意味で、Litow and Pumroy(1975)はこれらを相互依存型に分類したのだろう。もし、セッションの最初に強化基準の対象者が特定されている場合は、次に述べる依存型集団随伴性に当てはまる。ここまで詳しく Litow and Pumroy(1975)は説明していないが、最初から強化基準の対象者が特定されているか否かで随伴性の性質が若干異なってくるので、この違いを厳密に分けておく必要があるだろう。

依存型では、ある選ばれたグループメンバーの遂行成績によって、グループ全員の強化が決まる。メンバーの強化は、選出された人の行動遂行に依存しているのである。

様々な研究で最も採用されているのが Litow and Pumroy(1975)の分類ではあるが、彼らの分類は簡単で理解しやすい反面、あまりにも大雑把であるという批判もある。

涌井 (2003; 2006) は標的行動自体の性質や強化を随伴させる集団の単位 (規模) によって、集団随伴性の作用が異なってくる可能性を指摘し、相互依存型集団随伴性の下位分類を提案している。涌井 (2003; 2006) では相互依存型の場合に限った下位分類として提唱されているが、上記2つの観点は依存型の場合でも当てはめることができるだろう。また、2.8 の節において後述する『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』(涌井, 2003; 2006) では、集団随伴性の効果を高める教育的支援として、1つの強化子を共有することが有効であることが指摘されている。

そこで、筆者は標的行動自体の性質、強化を随伴させる集団の単位、強化子の性質という3つの観点から、依存型・相互依存型集団随伴性の下位分類を考えてみた(表2-4)。

まず、標的行動の性質によって、リレー式、二人三脚式、二人三脚リレー式の3分類が考えられる。リレー式では、個人間で独立した行動の蓄積、二人三脚式では相互依存的な行動の集積、二人三脚リレー式では下位集団の相互依存的な行動の集積によって大集団の強化が決定される。

次に、強化を随伴させる集団の単位はどうなっているのかという観点から、集団全体が強化随伴単位となる全体単位、集団をさらに分割し3名以上の小集団が強化随伴単位

となる小集団単位、集団全体を二人一組（ペア）に分けた下位集団が強化随伴単位となるペア単位の3分類が考えられる。

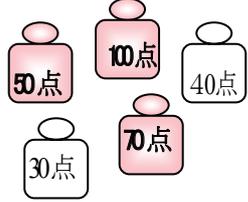
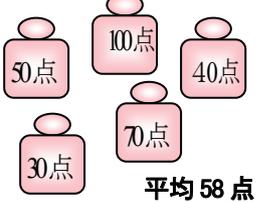
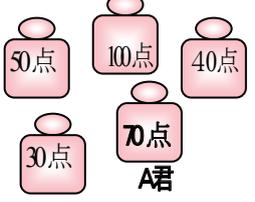
さらに、強化子の性質という観点からは、強化子が個々に分割され分配できる場合（例えば優勝したサッカーチームのメンバー一人一人に金メダルを与える場合）と、集団で一つのを共有する場合（例えば優勝したサッカーチームに一つの優勝カップを与える場合）、あるいは前者二つを組み合わせる場合（例えば優勝したサッカーチームのメンバー一人一人に金メダルを与えると共に、チームに一つの優勝カップを与える場合）の3つが考えられる。

集団随伴性の効果をさらに解明し、研究を発展させるために、集団随伴性の下位分類ごとに効果の検証を行っていくことも今後の課題として重要である。

表 2-1 集団の行動変容手続きに関する主な分類概念 (Greenwood & Hops, 1981)

提唱者	場面	分類概念	分類の根拠	分類/レベル
Hake & Vukelich (1972)	実験室	協力手続き	手続きの範囲	<ol style="list-style-type: none"> 相互依存的反応が求められる条件 対 依存反应的反応が求められる条件 反応の平等な分担 対 反応の交換 社会的反応 (仲間関与を知っている) 対 非社会的反応 (仲間関与を知らない) 協利行動の強制 対 それ以外の反応手続き
Greenwood, Hops, Delquadri, & Guild (1974)	応用場面	トークン手続き	トークンエコノミーを実施するのに必要な手続き	<ol style="list-style-type: none"> 行動基準 a.個人 b.集団 点数配分または達成記録 a.個人 b.集団 結果に対するバックアップ強化 a.個人 b.集団
Litow & Pumroy (1975)	応用場面	学級経営における集団随伴性	参加者の強化依存状況	<ol style="list-style-type: none"> 依存型集団随伴性 非依存型集団随伴性 相互依存型集団随伴性
Kazdin (1977)	応用場面	トークンプログラムにおける随伴性	強化を分配するために用いる反応基準	<ol style="list-style-type: none"> 個別化された基準 標準化された基準 集団全体の基準 (例: 最大・最小遂行値、平均値) <p>上記3分類全てに、個人か集団のどちらかに対するバックアップ強化に関する基準がふくまれている。</p>
S. G. O'Leary & O'Leary (1976)	応用場面	個人から集団まで連続体としての随伴性	行動と結果(強化)の関係に基づいた手続き	<ol style="list-style-type: none"> タイプ I: 一人の個人によって集団への強化が産出される。 タイプ II: 随伴性は厳密に個別化されたものであるが、結果(強化)は集団全体の遂行成績に応じて与えられる。 タイプ III: 個人を集団随伴性に間接的に関与させる。
Neumann (1978)	応用場面	強化に関する社会的条件	参加者に要求される反応条件と強化の依存状況	<ol style="list-style-type: none"> 強化を行う者 <ul style="list-style-type: none"> a. 計画的に指名された者 b. 無計画に指名された者 強化を受け取る者 <ul style="list-style-type: none"> a. 強化は随伴的に分配される。 b. 強化は非随伴的に分配される。 集団の反応基準 <ul style="list-style-type: none"> a. なし b. 計画的に指名された参加者の反応 c. 無計画に指名された参加者の反応

表2-2 集団場面における強化随伴性システムの定義と例示による説明[小島(2000)を改変]

強化随伴性システム	個人随伴性 (individualized contingency)	集団随伴性 (group-oriented contingency)	
定義	個人の遂行成績に応じて個人に対する強化が決定される。	グループ内のある選ばれた者(達)または全員の遂行成績に応じて、グループ全体への強化が決定される。	
下位分類 ¹	非依存型	相互依存型	依存型
	各個人の遂行成績に基づいて個人の強化が決定される。他のグループメンバーの成績は自分が強化を受けることに影響しない。	グループ全体の遂行成績によって全員の強化が決定される。各個人と遂行と強化はグループの遂行に相互に依存している。 なお、グループの遂行成績の評価指標には、全員の遂行成績の合計、グループの平均値、(セッションの最後に)ランダムに抽出された個人の得点、最高・最低個人得点などがある。	ある選ばれた者(または下位グループ)の遂行成績によって、グループ全員の強化が決定される。グループメンバーの強化は、選出された者の行動遂行に依存している。
ある学級における漢字テストへの適用例	漢字テストで 50点以上の点数を獲得できた者だけに 、5分間の休み時間が与えられる。	計算テストのクラスの平均点が、50点以上ならば、 全員 に5分間の休み時間が与えられる。	A君の計算テストの点数が、50点以上ならば、 全員 に5分間の休み時間が与えられる。
上記例の強化基準	個人の遂行成績 	全員の遂行成績 	ある選ばれた者の遂行成績 
上記例において強化を受ける者	強化基準に達した個人 	グループメンバー全員 	グループメンバー全員 
その他の例	・徒競走	・クラス対抗全員リレー ・駅伝 ・バレーボール	・クラス対抗代表リレー ・班の代表者のジャンケンで班の発表の順番を決める場合。 ・ヒーロー手続き(Patterson ら, 1969)

注)  は強化を受けることができた人を示す

¹厳密には、Litow & Pumroy (1975)は各型の定義において「グループの全員に対して同じ強化随伴性操作が適用されるが」という条件を挙げている。しかしながら、必ずしもそうでない場合においても彼らの3つの分類が適用されている(Davia and Blankenship, 1996)。したがって、表内には記載しなかった。

表 2-3 依存型・相互依存型集団随伴性の下位分類

分類の観点	下位の分類カテゴリー
a. 強化される行動の性質	a1) リレー式 (個人間で独立した標的行動の集積)
	a2) 二人三脚式 (相互依存的な標的行動)
	a3) 二人三脚リレー式 (下位集団の相互依存的な標的行動の集積)
b. 強化を随伴させる集団の単位	b1) 全体単位 (対象集団全体を1つの集団として強化を随伴させる)
	b2) 小集団単位 (対象集団をさらに3名以上の小集団に分け、小集団毎に強化を随伴させる)
	b3) ペア単位 (対象集団をさらに2名のペアに分け、ペア毎に強化を随伴させる)
c. 強化子の性質	c1) 個々のメンバーに分割・分配 (強化子が個々のメンバーに分割され分配できる；例えば優勝したサッカーチームのメンバー一人一人に金メダルを与える場合)
	c2) 集団で共有 (集団で一つのを共有する；例えば優勝したサッカーチームに一つの優勝カップを与える場合)
	c3) c1 と c2 の組み合わせ (c1 と c2 の2つの強化子を組み合わせる；例えば優勝したサッカーチームのメンバー一人一人に金メダルを与えると共に、チームに一つの優勝カップを与える場合)

2.3 集団随伴性に関する研究の対象と有効性

多様な人々を対象に、様々な人数、場面に渡って、集団随伴性操作は多様に適用されている(Hamlet, 1985)。集団を扱う性格上、学校場面で適用されることが最も多い。教室での不適切な行動の減少と適切な行動の増加や、学業課題の遂行を介入の標的とした研究が多く報告されている。例えば、Barrish, Saunders, and Wolf (1969)を起源とする Good Behavior Game (GBG)が有名である。これは、対象集団を数グループに分け、適切・不適切な行動に対して得点を与え、チームの総得点によって勝敗を決めるというゲームである。多くの研究が、GBGによって作文や書き取りの成績を上げ、私語や離席を減少させ、効果的な学級運営に成功を収めてきた(例えば Fishben and Wasik, 1981; Saigh and Umara, 1983)。

もちろん発達障害児・者についての研究も多く報告されている。

研究の対象児・者における障害の種類は、知的障害、自閉症、学習障害、情緒障害、行動障害など様々である。年齢層も幼児から成人まで幅広い。児童・生徒を対象とした研究では、比較的知的障害が軽い者を扱った論文が多く見られるが、幼児や成人を対象とした研究では、重度発達障害児・者を扱った論文が散見される。重度の知的障害児・者には集団随伴性のシステム自体を理解できないのではないかという危惧は、いくつかの研究によって否定され、知的障害の程度に関わらず、幅広い層に対して集団随伴性操作が適用できる可能性が示唆されている(Gola, Holmes, and Holmes, 1982; Jellison, Brooks, and Huck, 1984; LeFebvre and Strain, 1989; McNally, Norusis, Gentz, and McConathy, 1983)。

ただし、自閉症を対象とした研究は数が少ない。自閉症児を含む発達障害児の集団を対象とした研究(涌井, 2003; 2006)では、自閉症児の場合集団随伴性の付随的效果として現れる自発的な援助行動の頻度がとても低いかほとんど見られないことが指摘されているものの、対象数が少ないため結論は得られていない。また、学習障害、情緒障害や行動障害を対象とした研究は児童・生徒が主で、扱われている標的行動も異なっている。したがって、現時点では対象者の障害の違いによって集団随伴性の効果の違いが見られるか否かについて、文献を通して比較検討し結論づけるにはまだ早いと考えられる。今後は、方法論的な検討から一歩研究を進め、障害種別の効果の違いについても研究を積み重ねていく必要がある。

ところで、介入の標的行動は、大まかに(a)学業課題や課題従事行動、(b)不適切な行動(例：私語、離席、不適切な笑い)あるいは破壊的な行動(例：言語的・身体的な攻撃)の減少、(c)仲間との社会的相互交渉または社会的スキル、の3つに分類できる。純粋に集団随伴性の標的行動に対する効果のみを検証した研究は少なく、大部分の研究が、標的行動と拮抗する行動(例：学業行動が標的行動であるときの、私語のような両立しない行動)、仲間との相互交渉、付随的に発生した援助行動または非援助行動、仲間からの受容、自尊心といった標的行動以外の従属変数の測定を行い、付随的な変化も含めて

介入の効果を検証している(例えば、Gola et al., 1982; Nevin, Johnson, & Johnson, 1982; Jellison et al., 1984; Mesch, Lew, Johnson, & Johnson, 1986; Lew, Mesch, Johnson, and Johnson, 1986; Salend, Wittaker, Raab, and Giek, 1991; Speltz, Shimamura, & McReynolds, 1982;)。他の研究と違って、介入による副次的・付随的效果³までもが、主な研究テーマとして扱われている点は、集団随伴性研究の特色といえる。集団随伴性は、治療の標的者と非標的者双方に多くの様々な効果を与えることは既に 80 年代半ばには指摘され、専門事典に項目として挙げられている(Hamlet, 1985)。しかしながら、付随的效果の詳細についてはまだ不明な点も残されており、今後の検討が期待されている(Kohler, Strain, Hoyson, Davis, Donina, and Rapp, 1995)。

2.4 集団随伴性の付随的效果についての 研究概要

先述のように集団随伴性が集団内の対人関係に、多くの様々な効果を与えることが知られるようになり、80 年代半ば頃から、社会的相互交渉や仲間の受容に及ぼす集団随伴性の付随的效果への関心が高まった。学業行動や不適切な行動を扱った研究においても、社会的相互交渉または仲間の受容などの付随的な行動変容についての記述が多く見られるようになった(Speltz et al., 1982; Mesch et al., 1986; Lew et al., 1986; Salend et al., 1991)。

また、社会的相互交渉の中でも特に仲間同士に援助的な行動あるいは非援助的な行動(非難・罵声など)が、集団随伴性によって自然発生することが、逸話的な記録としてこれまでに多く報告されている(例えば Alexander, Corbett, and Smigel, 1976; Speltz et al., 1982; Wilson and Williams, 1973)。最近、こうした現象に実験的な検証を試みた研究が散見されるようになった(Kohler, Strain, Maretsky, & DeCesare, 1990; Kohler et al., 1995; Pravder and Israel, 1983)。

例えば Kohler et al.(1990, 1995)は、自閉症幼児と健常幼児間の遊びにおける相互交渉を標的として介入を行い、果たして集団随伴性によって自然発生的な援助的行動が出現するのかどうかを検討した。その結果、援助スキルを教えるまで、対象児間に自然発生的な援助的行動は見られなかった。しかし、訓練後の集団随伴性条件期には援助行動が出現し、またベースラインに戻すと援助行動は消失した。Kohler ら(1995)は先行研究

³ Greenwood and Hops (1981) は、副次的効果 (side effects) とは、標的行動あるいは他の行動に対して通常計画されていなかったのに、手続きを適用している間に思いがけずして出現した効果であると定義している。副次的効果は付随的效果(collateral effects)とも記述される。Gree and Polirstok (1982) によれば、副次的・付随的效果の 1 つである collateral behavior (並立的、付随的な行動)とは、個々の(separate)標的行動を治療した結果として変化する行動だが、標的行動とは反応型が異なる行動と定義されている。したがって、これは反応般化ではない。Kazdin (1982)はこの現象に反応コバリエーション(response covariation)という別の名称を付けているが、これは反応般化ではないという点で一致している。反応般化とは、訓練刺激(先行刺激)が提示された時に、最初に訓練された反応に類似した反応が起こることをいう(Skinner, 1953)。

(Greenwood and Hops, 1981)と異なり、集団随伴性によって、援助行動が必ずしも一貫して自然発生するわけでないことを強調している。

非援助的な行動について、Greenwood and Hops(1981)は集団随伴性研究の広範囲なレビューの中で、言語的な嫌がらせ、脅かしのジェスチャーやしかめっ面、叱責など、いずれも軽い仲間からの圧力が観察されたことを指摘する研究は多いが、傷害や暴力が観察されたことを報告している研究は1つもないと述べている。また Pravder and Israel(1983)の研究では、行動障害児を対象に集団随伴性によって付随的に強制的な行動(脅かし、罵り、身体的な接触)が増加するかを検討したところ、先行研究とは異なり、逆にその減少が示されている。

さて、仲間の受容や自尊心に関する研究について以下に記す。学業的・対人的な障害のある特別なニーズを持つ子どもを対象に、学業成績、適切な教室での行動、仲間からの受容、自尊心について、個人随伴性と集団随伴性とで比較を行った Nevin ら(1982)は、それらの測度の増加には集団随伴性の方がより効果的であったと報告している。また、Jellison ら(1984)は重度知的障害児を対象に、音楽の授業における肯定的な相互交渉と健常児による重度知的障害児の受容の促進を目的とした研究を行った。彼らは、小グループを作り、集団随伴性によって強化子を提供するという構造化によって、仲間の受容が増加したと報告している。集団随伴性には、標的児の社会的な地位を肯定的に変化させる付随的効果があり、そのことから集団随伴性による介入は、障害児と健常児の統合教育における1つの有効な方法として提案されている(Jellison et al., 1984; Lew et al., 1986)。小学校中学年以降になると、友情概念の発達と共に、学校場面での仲間関係や社会的地位は安定し固定されてしまう。だから、社会的スキル訓練で改善が見られたとしても、仲間の受容を高めることはなかなか難しい(Bierman and Furman, 1984)。集団随伴性は、このような困難を克服する解決策として、今後注目されていくであろう。

2.5 集団随伴性による介入の許容度に関する研究

集団随伴性による介入そのものが、被介入者あるいは実行者となる生徒・教師・セラピストにとって受け入れ易いものであるかという観点から、介入の社会的妥当性を検討した研究が、わずかながら存在する。

例えば、McLaughlin (1982)は書字を標的行動とし、生徒に個人・集団随伴性システムに対する好みを尋ねたところ、両者に相違はなかった。また、Tingstrom (1994)は通常学級と特殊学級の教師 204 名に対し、相互依存集団随伴性による Good Behavior Game に対する許容度(acceptance)を尋ねたところ、個人的な介入技法(正の強化とレスポンスコスト)と同様に受け入れ易いものであったと報告している。健常児の研究において、Elliott, Turco, and Gresham (1987)は破壊的な教室行動の減少を標的とした3つの集団随伴性システム(非依存・依存・相互依存)について、その許容度を比較した。生徒(5年生)の許容度は、どのシステムも中程度であった。一方、教師と学校心理士は、非依存システムは受け入れ難いとし、依存・相互依存システムは受け入れ易いと評定した。

介入手続きの実行に対する許容度の研究は、上記に挙げた研究ぐらいしか見当たらないが、これは重要な研究の一つであると考えられる。なぜなら「受け入れ易い介入はより使用され、使用される介入はより受け入れ易い」(Tingstrom, 1994)からである。つまり、介入の実行者となる教師が受け入れ難い介入方法は、それがどんなに効果的であると言われていても、実際に使用される可能性はほとんどないからである。今後の研究結果を受けて、手続きを改良していくことはもちろんのこと、教師やセラピストが集団随伴性手続きを誤解せず、よりよく理解できるように、ガイダンスしていくことも必要となってくるだろう。

2.6 集団随伴性の長所と短所についての

まとめ

これまでの研究結果から、集団随伴性の長所と短所をまとめると、次のようになる。

まず長所の一つは、同じ集団の仲間への社会的相互交渉が増加し、援助的な行動が付随的、自然発生的に「誘発」されることが挙げられる(Greenwood and Hops, 1981)。集団随伴性操作によって、間接的に仲間同士の相互交渉やグループへの報酬に関わる行動に対する仲間の圧力や影響を刺激することができるが、第一点目の長所はこれが肯定的に現れた場合である。仲間同士の相互交渉や援助的な行動の増加そのもの自体、社会性の促進においてとても意味あることである。

二つ目に、それらの現象が教師のプロンプトを減少させる可能性を示唆した LeFebvre and Strain (1989)によって、集団強化随伴性は教師のプロンプトによる介入を効果的に補足し、系統的にフェイディングするための有効な手段となるかもしれないことも指摘できる。

三つ目の長所として、グループのメンバー間の仲間の受容が高まり、仲間関係が改善することが挙げられる。

四つ目として、経済的かつ実用的であることが挙げられている。教師またはセラピストが、一人で同時に、複数人のクライアントの行動変容を取り扱うことができ、時間や労力の節約となると Litow and Pumroy (1975)は指摘している。

短所としては、場合によっては、非難や攻撃行動などが付随的に生起する可能性があることが挙げられる。これは、仲間の圧力や影響が否定的な形で作用してしまった場合に起こるだろう。倫理的な観点からも、こうした現象が生起することは避けなければならない。しかし、これは必ず生起するものとは結論できない。集団随伴性によって強制的な行動(脅かし、罵り、身体的な接触)が減少した例もある(Pravder and Israel, 1983)。

2.7 集団随伴性実施上の留意点

負の付随的効果を回避または最小限におさえるために、集団随伴性施行上の留意点として次の4点が指摘されている。

まず第1点目は、グループ内の各人に確実に標的行動の遂行能力があることをアセスメントしておくことである(Alberto and Troutman, 1986; Heron, 1987; Sulzer-Azaroff and Mayer, 1991)。Davis and Blankenship (1996)は、個々の遂行能力が異なる場合には、次のような個別的な配慮を含む相互依存型集団随伴性を使用することを提案している。個別的な目標を設定し、全メンバーが個々に設定されている目標を達成できたときに強化子を与えるというもので、この方略は、随伴性の相互依存的な性質は維持したままで、指導プログラムを個別化することを可能にする。

第2点目は、どのような達成基準によってグループに強化子が与えられるのか、そのシステムについて対象者全員が完全に理解していることを確認することである(Alberto and Troutman, 1986)。

また第3点目に、介入の間、仲間関係に注意を払っておく必要がある(Davis and Blankenship (1996)。

第4点目に、相互依存型集団随伴性システムにおいて、平均された遂行成績を強化基準とする場合には、個人の遂行成績を定期的にチェックしておく必要がある。なぜなら、得点が平均化されても個人の得点は測定されない場合、ある個人の成績の低さはグループの高い平均値に隠れてしまうからである(Davis and Blankenship, 1996)。集団随伴性技法が作用していないならば、その個人には、別の介入手続きを考えなくてはならないだろう。

上述の点に配慮することによって、集団随伴性の効果を損なうことなく、負の副作用を十分抑えることができるだろう。

さらに、涌井は中度から軽度の発達障害のある子どもの集団を対象にした一連の研究成果(小島, 1999; 2001; 涌井, 2002; 2003; 2004)から、「集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進モデル」(涌井, 2003; 2006)を構築し、中度から軽度の発達障害のある子どもに集団随伴性を適用する際、自発的な援助行動を促進しやすくするための指導上の配慮点や教育的支援方法を挙げているが、これについては次の節で説明することにする。

2.8 集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進モデル

2.8.1 集団随伴性の効果とその阻害要因

小島(1999; 2001)や涌井(2002; 2003; 2004)は、社会的スキルに困難を持つ中度から軽度の発達障害のある子ども達の集団を対して、集団随伴性を用いた介入を行い、指導の標的行動とした社会的スキルの獲得と、集団随伴性の付随的效果として現れる自発的な援助行動等の促進を目的とした研究を行った。

その結果、標的行動に及ぼす効果に関しては、相互依存型集団随伴性は個人随伴性と同程度あるいはそれ以上の効果があることが小島（1999）や涌井（2002; 2003）の結果から示された。主に1960年代から1970年前半までの健常児を対象とした先行研究を概観したLitow and Pumroy(1975)の報告においても、同様のことが指摘されている。発達障害児の集団を対象とした本研究においても同様の傾向が示され、発達障害児集団においても集団随伴性は標的行動の獲得に有効であることが指摘された。

次に、集団随伴性が自発的な援助行動等の標的行動以外の行動に及ぼす付随的効果(collateral effects)について述べる。小島（1999; 2001）や涌井（2002; 2003; 2004）一連の研究では、自発的な援助行動のほか、共感的行動を含む向社会的行動や、仲間同士の相互交渉における変化についても検討された。なお、これらの研究で取り上げている自発的な援助行動やその他の行動は、指導していない行動であって、強化子が直接与えられる行動ではないことをここで確認しておく。研究当初の仮説（涌井2003; 2006）では、集団随伴性による強化の連帯・共有によって、自発的な援助行動や仲間への注目が促されるという付随的効果が生じると、単純なモデルが考えられていた。しかし、研究結果によって、発達障害児集団において付随的効果を生み出すためには、考慮しなければならない要因があることがいくつかあることが明らかになった（涌井2003; 2006）。例えば、援助行動のレパートリーを持っているかどうか（小島, 1999; 涌井, 2002）や、援助場面の構造化の程度（小島, 1999; 2001）、集団随伴性において用いる標的行動の評価表の書式の複雑さ（小島, 2001; 涌井 2003）といった変数等が自発的な援助行動の出現頻度に影響していることが指摘された。

そこで、涌井(2003; 2006)はそれらの変数を「セッティング要因—先行刺激—標的行動—結果・強化」の四項随伴性(Bijou, 1993; 1996)という応用行動分析の枠組みに当てはめて図式化し、発達障害児において集団随伴性が機能しない場合のメカニズム（図 2-1）を示した。

まず、援助スキルの行動レパートリーの欠如や対人指向性の乏しさ、強化基準に対応した数的処理能力の欠如といったセッティング要因が、自発的な援助行動の出現頻度の減少に影響を与えていることが小島(1999)と涌井(2002; 2003)から示唆された(図 2-1 の①)。

また、援助場面の構造化の程度が低く、援助されるべき子ども(被援助者)が限定・特定されていないことや標的行動の遂行結果を示す評価表の書式が複雑であると、自発的な援助行動の先行刺激の弁別が困難となり、このことも出現頻度の減少につながることも小島(1999; 2001)と涌井(2003)から明らかになった(図 2-1 の②)。

しかも、もし自発的な援助行動が出現したとしても、援助された子どもが拒否や無反応を示した場合は、自発的な援助行動の消去が起きてしまい、仲間同士の相互交渉の促進されなくなることが小島(1999)より示された(図 2-1 の③)。

加えて、発達障害児の場合、(a)集団随伴性の（相互）依存的性質や(b)強化子の共有関係を理解していなかったり、(c)（相互）依存的性質から類推される暗黙の了解(仲間の正反応数の少なくとも自分がより多くの正反応数を稼げば集団の強化が得られること)を理解していなかったりすると、相互依存型集団随伴性は機能不全または機能低下を起こすことが涌井(2003)から明らかになった(図 2-1 の④)。(b)に挙げた強化子の共有関係を理解していないこととは、強化は“集団の仲間と共に”得たのだという体験の共有や、

(物的)強化子は共有の成果であるという物の共有を理解していないことである。集団への強化子が強化される集団の仲間一人一人に与えられる場合、介入手続き上は集団随伴性が操作されていても、子どもは(a)と(b)の無理解という要因により個人随伴性の制御を受けていると誤学習して、実際は集団随伴性が機能していなかったことが指摘された。また、(c)の理解の欠如によって集団随伴性が自発的な援助行動に及ぼす間接的強化力が弱まり、付随的効果も含めた集団随伴性の作用は低下すると考えられることも指摘されている。

2.8.2 集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進 モデルと教育的支援

そこで、前述した集団随伴性が効果的に機能することを妨げる阻害要因に対して、その改善・解決のための様々な教育的支援を行ったところ、その有効性が実証された（小島, 2001; 涌井, 2002; 2003; 2004）。応用行動分析的アプローチでは、子どもの行動はセッティング要因や先行刺激、強化に関する環境調整によって変容が可能であると考えられる。このような理論的パラダイムに則って、涌井(2003; 2006)は各研究（小島, 2001; 涌井, 2002; 2003; 2004）で行った教育的支援を四項随伴性の枠組みで捉え直し、発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉促進モデルを考えた（図 2-2）。

まず、この『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』のセッティング要因に対する教育的支援について説明する。

前述した発達障害児において集団随伴性が機能しない場合のメカニズム（図 2-1）では、援助スキルの行動レパートリーの欠如は自発的な援助行動の出現頻度の減少につながることを指摘した。これに対する教育的支援として、涌井(2003)では指導開始前に短期援助スキル訓練を行い、また指導セッションの中に援助スキルのおさらいの機会を設けたところ、強制的な身体ガイドや的外れなプロンプトなどの不適切な援助行動の出現が抑制された(図 2-2 の①)。

また、涌井(2002; 2003)と小島(2001)において、ゲームの流れとして同一標的行動の遂行機会が1セッション中に何度も設けられていて、これは同時に援助行動の自発的出現の想定場面が頻出する文脈の設定にもなっていた。これには、標的行動の学習機会の増加と自発的な援助行動の出現機会の保証という利点がある(図 2-2 の②)。

また、涌井(2004)と小島(2001)では、セラピストが仲間の標的行動遂行状況を逐次フィードバックするという手続きを加えた。標的行動の反応の正誤をフィードバックすると共に、あといくつでグループの強化目標が達成できるのかを伝えた。これは対象児の数的処理能力に対するプロンプトとして機能し、強化基準に対応する数的処理能力を発揮することが可能となった(図 2-2 の③)。

次に、『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』における先行刺激に対する教育的支援について説明する。

先述した仲間の標的行動遂行状況の逐次フィードバックは、自発的な援助行動の先行刺激の弁別を助ける教育的支援にもなっている。また涌井(2004)では仲間の標的行動遂行状況をモニタリングさせるという仲間モニタリング手続きによって、自発的な援助行動の先行刺激の弁別を促した。このほか、被援助者を限定するために強化の随伴単位を例えばペアにするといったこと(涌井, 2003; 小島, 2001)や、小島(2001)のように「やり直しの機会」を設けたり、涌井(2002; 2003; 2004)や小島(2001)のように移動の少ないゲーム場面を設定したりするなどして援助場面を構造化すること、小島(2001)のように標的行動評価表の記入欄の数を少なくして対象児の知的レベルや数的処理能力に合わせて

簡素化することも、自発的な援助行動の先行刺激の弁別を助ける教育的支援にもなる(図 2-2 の④)。

最後に、『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』における結果・強化への教育的支援について説明する。

結果・強化への教育的支援として、対象集団に合わせた強化基準値の設定や、集団随伴性の理解についての定期的なアセスメント、相互依存的な標的行動を選定すること、強化随伴単位で 1 つの強化子を共有することの 4 つが挙げられている(小島 2001, 涌井, 2004)。これらによって、対象児が個人随伴性の制御を受けていると誤解するのを防ぐことができ、自発的な援助行動に対する間接的強化が働き、集団随伴性の機能が高まると考えられる(図 2-2 の⑤)。

強化基準値の設定では、対象児の遂行能力の考慮はもちろんのこと、対象児の数的処理能力や集団全体のサイズや強化随伴単位の大きさ等に配慮しなければならないだろう。小島(2001)では毎セッション集団随伴性の理解についてのアセスメント及び確認を行ったが、対象集団によっては間隔をあけてアセスメント実施しても十分であるかもしれない。また、チームで協力して頑張ったのだということ、すなわち、集団随伴性の相互依存性を明確化する一つの方法として、小島(2001)では会話という相互依存的な行動を標的行動とし、またペアで共有の強化子を使用した。これによって、同じ強化随伴単位に所属する仲間との「われわれ感情(we-feeling)」(岡部, 1996)が高まるのではないかと考えられる。「私たち」「僕たち」といった複数代名詞の使用がその指標として考えられるが、その点については特に実証的に検証されていないので今後の課題であると涌井(2003; 2006)は指摘している。

以上に挙げたセッティング要因、先行刺激、結果・強化に関わる教育的支援によって、集団随伴性が機能的に働くようになり、自発的な援助行動の増加が促される(図 2-2 の⑥)。この自発的な援助行動に対して援助された仲間が好応答すること、つまり援助者からのプロンプトに被援助者が従うことによって被援助者の標的行動の正反応率の上昇が導かれる(図 2-2 の⑦)。そのことがさらに援助者からの援助行動や向社会的な行動を増大させるという好循環が起これり、自発的で、肯定的な援助者－被援助者間のやりとりが促されることとなる。

また、一方で、援助者から仲間に対する賞賛や共感行動は、被援助者の標的行動の強化子としても働くと考えられる。これらの自発的で、肯定的な仲間同士の相互交渉の増加は、集団の雰囲気や、仲間の受容・親和性につながると推察される。涌井(2002)から集団随伴性場面に活動的で明るいイメージが抽出されたが、涌井(2002)では時系列な変化については検証していない。この結果のみで集団随伴性が集団の雰囲気等に与える効果があると即断することは避けるため、図 2-2 の『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』にはこの変数は敢えて加えられていない。これは今後の研究課題として残されている。

また、小島(1999)では対象が中・軽度発達障害児である場合、自発的な援助行動の出現には知的レベルよりも対人指向性の高さが影響する可能性を指摘した。しかし、逆に、集団随伴性の指導が進むにつれて対人指向性が高まる可能性もある。卵が先か鶏が先か、といった議論に近いかもしれないが、この点についても結論を出すことは保留し、図 2-2 の『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』に加えられていない。これにつ

いても教育的支援の条件を整えた上で、再度検討することが必要であると指摘されている(涌井, 2003; 2006)。

集団随伴性が及ぼす効果の範囲について、今後の検討課題として残されているものもある。しかしながら、『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』によって、発達障害児の集団指導においてどのような教育的支援を行ったらよいのか、いくつかの具体的な支援方法が明らかになっている。

なお、涌井(2003; 2006)は、実践場面への応用を考えて、『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』の構築によって明らかになった教育的支援をチェックリスト形式にしたものを試案している。表 2-3 に指導者のための集団随伴性実施チェックリストを示した。これは、教師などの指導者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して作成されたものであるが、学習障害など、いわゆる軽度発達障害のある子どもが在籍する通常学級において協同学習を実施する際、どのような互恵的関係すなわち集団随伴性を導入すればよいのかを検討する際に参考となるだろう。

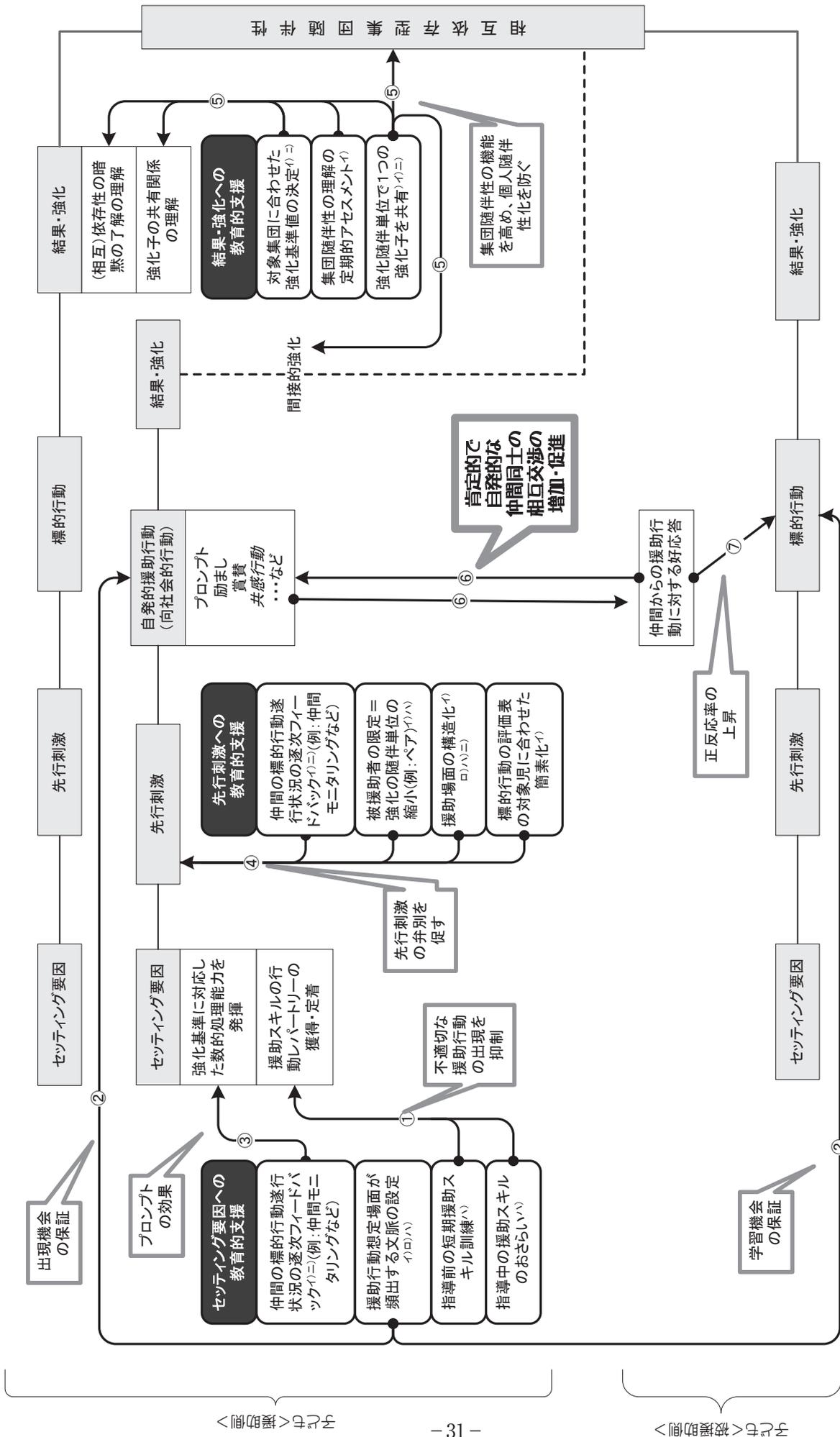


図2-2 発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル
 [注：イ) は小島(2001), ロ) は浦井(2002), ハ) は浦井(2002), ニ) は浦井(2003), ホ) は浦井(2004)の研究に対応している。]

表 2-4 指導者のための集団随伴性実施チェックリスト

	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. 対象児の援助スキルのアセスメントを行ったか。	
	3. 対象児に援助スキルのレパトリーがない場合、指導前の短期援助スキル訓練を行ったか。	
	4. 指導中に援助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、援助行動想定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. 援助想定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。	

2.9 協同学習に関する研究や実践への示唆

『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』（涌井, 2003;2006）では、自発的な援助行動の生起の前提条件として、援助行動の行動レパートリーを既に獲得していることを挙げ、該当する援助行動が未獲得である場合は援助行動の指導も別に行うことをその対策として挙げている。この指摘は、Johnson, Johnson, and Smith(1991) が協同学習の5つの基本要素として、教科的な内容の学習と共にグループでの協力等に関わる社会的スキルを指導しなければならないと指摘していることとも合致する。

この他、本章で述べてきた集団随伴性の実施上の留意点や『集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル』（涌井, 2003;2006）の中で説明された教育的支援の観点は、実際に協同学習の指導案を考えていく上で、大変参考になると思われる。

文献

- Albert, P. A. & Troutman, A. C. (1986) *Applied Behavior Analysis for Teachers* (2nd Edition). Bell and Howell Company. 佐久間徹・谷晋二監訳 (1992) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- Alexander, R. N., Corbett, T. F., & Smigel, J. (1976) The effects of individual and group consequences on school attendance and curfew violations with predelinquent adolescents. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 221-226.
- Bandura, A (1969) *Principles of Behavior Modification*. Holt, Rinehart & Winston.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969) Good Behavior Game: Effects of Individual Contingencies for Group Consequences on Disruptive Behavior in a Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Bierman, K. L. & Furman, W. (1984) The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Bijou, S. W. (1993) *Behavior Analysis of Child Development*. Context Press. 園山繁樹・根ヶ山俊介訳 (1996) 子どもの発達と行動分析. 二瓶社.
- Bijou, S. W (1996) 人間発達の行動分析学におけるセッティング要因. In S. W. Bijou & Emilio Ribes (Eds.) *New Directions in Behavior Development*. Context Press. 山口薫・清水直治監訳 (2001) 行動分析学からの発達アプローチ. 二瓶社, 163-171.
- Davis, P. K. & Blankenship, C. J. (1996) Group-oriented contingencies: applications for community rehabilitation programs. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 29, 114-118.
- Drabman, R., Spitalnik, R., & Spitalnik, K. (1974) Sociometric and disruptive behavior as a function of four types of token reinforcement programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 93-101.
- Elliott, S. N., Turco, T. L., & Gresham, F. M. (1987) Consumers' and clients' pretreatment acceptability ratings of classroom group contingencies. *Journal of School Psychology*, 25, 145-153

- Fishben, J. E. & Wasik, B. H. (1981) Effect of the Good Behavior Game on Disruptive Library Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 89-93.
- 藤井好子 (1998) 発達障害児の学習に関する随伴性の分析的研究—個別随伴性と集団随伴性の比較—. 東京学芸大学大学院修士論文.
- Gree, R. D. & Polirstok, S. R. (1982) Collateral gains and short-term maintenance in reading and on-task responses by inner-city adolescents as a function of their use of social reinforcement while tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 123-139.
- Greenwood, C. R. & Hops, H. (1981) Group-oriented Contingencies and Peer Behavior Change. In P. S. Strain (Ed.), *The Utilization of Classroom Peers as Behavior Change Agents*, Plenum Press, 189-255.
- Greenwood, C. R., Hops, H., Delquadri, J., & Guild, J. (1974) Group contingencies for group consequences in classroom management: A further analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 413-425.
- Gresham, F. M. (1981) Social Skills with Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research* Spring, 51, 139-176.
- Gola, T. J., Holmes, P. A., & Holmes, N. K. (1982) Effectiveness of a Group Contingency Procedure for Increasing Prevocational Behavior of Profoundly Mentally Retarded Residents. *Mental Retardation*, 20, 26-29.
- Hamlet, C. C. (1985) Group contingency. Bellack, A. S. & Hersen, M. (Eds.), *Dictionary of Behavior Therapy Techniques*, Pergamon press Inc. 山上敏子監訳 (1987) 行動療法事典. 岩崎学術出版社, 122-123.
- Heron, T. E. (1987) Group-oriented contingencies. In Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L., *Applied Behavior Analysis*, Ohio: Merrill Publishing Company, 499-514.
- Jellison, J. A., Brooks, B. H., & Huck, A. M. (1984) Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32, 243-264.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active Learning: cooperation in the college classroom*. (1st ed.) Interaction Book Company, 関田一彦監訳 (2001) 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—. 玉川大学出版.
- Kazdin, A. E. (1982) Symptom substitution, generalization, and response covariation: implications for psychotherapy outcome. *Psychological Bulletin*, 91, 349-365.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., Davis, L., Donina, W. M., & Rapp, N. (1995) Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. Special Issue: Community integration for persons with the most severe disabilities: Innovations in school, employment, and independent living settings. *Behavior Modification*, 19, 10-32.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Maresky, S., & DeCesare, L. (1990) Promoting Positive and Supportive Interactions Between Preschoolers; An Analysis of Group-Oriented Contingencies. *Journal of Early Intervention*, 14, 327-341.
- 小島恵 (1999) 発達障害児集団における集団随伴性の効果—社会的スキルの獲得過程と自発的援助行動の出現に関する分析から—. 学校教育学研究論集, 第2号, 29-39.
- 小島恵 (2000) 発達障害児・者における仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. 特殊教

- 育学研究, 38, 79-84.
- 小島恵 (2001) 集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究—知的障害児と自閉症児の比較から—. 国立特殊教育総合研究所紀要, 28, 1-9.
- LeFebvre, D., & Strain, P. S. (1989) Effects of A Group Contingency on The Frequency of Social Interactions Among Autistic and Nonhandicapped Preschool Children: Making LRE Efficacious. *Journal of Early Intervention*, 13, 329-341.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1986) Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 229-239.
- Litow, L. & Pumroy, D. K. (1975) A Brief Review of Classroom Group-Oriented Contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W., Johnson, R. (1986) Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *Journal of Psychology*, 120, 323-334.
- McLaughlin, T. F. (1981) The Effects of Individual and Group Contingencies on Reading Performance of Special Education Students. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 76-79.
- McLaughlin, T. F. (1982) A comparison of individual and group contingencies on spelling performance with special education students. *Child and Family Behavior Therapy*, 4 (2-3), 1-10.
- McNally, R. J., Norusis, P. L., Gentz, S. A., & McConathy, L. C. (1983) Use of self-delivered reinforcement and group contingency management to increase productivity of severely retarded workers. *Psychological Reports*, 52, 499-503.
- Nevin, A., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1982) Effects of Group and Individual Contingencies on Academic Performance and Social Relations of Special Needs Students. *Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
- Pravder, M. D. & Israel, A. C. (1983) The effect of peer influence systems on children's coercive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 145-152.
- Saigh, P. A. & Umara. M. (1983) Effect of the Good Behavior Game on Disruptive Behavior of Sudanese Elementary School Students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 339-344.
- Salend, S. J., Whittaker, C. R., Raab, S., & Giek, K. (1991) Using a Self-Evaluation System as a Group Contingency. *Journal of School Psychology*, 29, 319-329.
- Skinner, B. F. (1953) *Science and Human Behavior*. MacMillan, New York.
- Speltz, M. L., Shimamura, J. W., & McReynolds, W. T. (1982) Procedural variations in group contingencies: Effects on children's academic and social behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 533-544.
- Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G. R. (1991) *Behavior analysis for lasting change*. Harcourt Brace College Publishers, New York.
- Tingstrom, D. H. (1994) The Good Behavior Game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 31, 57-65.
- 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.
- 涌井恵 (2003) 発達障害児集団における集団随伴性による仲間相互交渉促進に関する条件分析. *コミュニケーション障害研究*, 20(2), 63-73.

涌井恵（2004）仲間モニタリングと集団随伴性を組み合わせた指導による対人行動と自発的援助行動の促進. LD 研究, 13(1), 67-77.

Wilson, S. H., & Williams, R. L. (1973) The effects of group contingencies on the first graders' academic and social behavior. *Journal of Social Psychology*, 11, 110-117.

第3章 協同学習の進め方

本章では、Snell & Janney (2000)を基に、協同学習による授業を構築するための8つのステップ（表 3-1 参照）を紹介する。

表 3-1 協同学習による授業を進めるための8つのステップ[Snell & Janney (2000)より著者が作成]

ステップ1：グループの授業の目的を書く。
ステップ2：生徒をグループに分ける
ステップ3：役割を割り当てる
ステップ4：個人の目標を決める
ステップ5：教材
ステップ6：指導する協力スキルを決める
ステップ7：どのようにグループを維持するか計画する
ステップ8：教師のコメントとフィードバック

以下は、Snell & Janney (2000)の第5章 ”Models of Peer Support in Instruction”の中の“GETTING STARTED WITH COOPERATIVE LEARNING” (p.121～p.128) のほぼ全訳である。一部省略した図表もあるので、関心のある方は原典を参照して頂きたい。

ステップ1：グループの授業の目的を書く。

協同的な活動を計画するに当たっての最初のステップは、授業の目標を決めることである。グループメンバーの各々は目標達成のために責任を負うが、どの生徒も同じアプローチを取る必要はない。生徒が自分たちの成功のためには何が必要かを知るために、目標は測定可能で観察可能な用語で書くべきで、また、成功のための基準も含まれているべきである（例えば、事前テストの点数よりも30%以上の得点アップ）。授業の性質によって、グループで共有された目標は、あるテストである特定の点数を獲得することであったり、あるいは何かの作品を作ることであったり（例えば、モデルを作成する、一発芸を披露する）、ある問題を解決することであったりする。

ステップ2：生徒をグループに分ける

協同グループは大抵、民族性、ジェンダー、能力、社会経済的地位の点で異質なメンバーで構成される。年度の初めは、教師はクラスの個々の生徒と親しくないため、生徒はランダムにグループに分けられる。しかしながら、教師が生徒の学力レベルやソーシャルスキルについてわかるようになったら、基礎グループを形成するために、系統的に異質なグループを創っていくことができる。基礎グループによって協同学習が実施されている間であっても、時には、短期間のプロジェクトで、教師が一時的な、つまりその場限りのグループ分けをすることもあろう。教師は、以前と同じプロジェクトを実施するときは、生徒が自分たちでグループを作る(自分でグループを選ぶ)ことを許すこともあるだろう。しかし、これは大概同質のグループ編成になってしまう(例：あるグループでは高学力の友達同士が集まる)。典型的なグループのサイズの範囲は、2人から6人である。基礎グループのメンバーは、全ての生徒がそれぞれクラスメートと一緒に協力し手作業できる機会が持てるように、順番に交替するべきである。

ステップ3：役割を割り当てる

グループのメンバーに役割を割り当てることによって、生徒たちにグループ活動の間、ある特定の課題に対する責任を持たせることになり、また、ポジティブな相互依存を助長することになる。役割は課題に関連させることもできるし、(作業)過程に関連させることもできる。教師がその生徒のスキルに適した役割を割り当てることもあるし、生徒に自分の興味やスキルに合った役割を選ぶように言うこともある。表 3-2 は協同グループに典型的な役割のいくつかをリストに挙げたものである。



表 3-2 協同グループにおける役割 (Putnam, 1997)

記録係	グループの作業について記録をまとめたり、ノートをとったり、答えを書いたりする。
読み上げ係	教材に書かれてあることや、グループの答えを読み上げる。
要約係	グループで決まったことを総括したり、みんなで共有したアイデアを要約する。
勇気づけ係	グループメンバーがよく遂行できたこと、あるいは課題に取り組み続けたことを強化し、目的達成への強い決意を植え付け、メンバーが参加するよう誘う。
案内係 (Courier; 添乗員、案内人、 イタリア語で使用者の意)	グループに教材を持ってきたり、目的を達成するためのメッセージや課題を運ぶ。
チェック係	みんなが課題をしているか、(グループで考えた) 解答に同意したかどうか、課題や議論、あるいは解答について理解しているかどうかを確認する。
質問係 (Interrogator)	グループのメンバーに解答を明確にしたり、表面的な反応を避けたり、より深く物事について探求するよう促す。
マネージャー係	進んできた方向で達成出来るようにし、グループプロセスをまとめ上げる。
タイム・キーパー係	時間に気を配りながら、グループが課題をし続けたり、次の課題に進ませたりする。
声のコントロール専門家係 (Voice control technician)	グループの声の大きさのレベルを観察して、静かにした方がよいときにはそれを伝える。
イコライザー係 (Equalizer)	確実に公正かつ思いやりを持ってグループメンバーが扱われるようにする。つまり、参加の機会が与えられ、グループの作業から恩恵を受けられるようにする。

ステップ4：個人の目標を決める

個人の説明責任 (accountability) を確実にするために、そして進捗状況を把握するために、教師は個別化された、測定可能な目標を設定するべきである。たいてい、IEP (個別教育計画) を持っているグループメンバーは、グループの課題に関連した個別的な達成目標を持っているだろうし、アコモデーションや場所の modification を持っているだろう。チームのメンバー間でその努力の度合いや参加の度合いが不公平であると、グループの動機付けや到達度にマイナスの影響があることが、研究から示されている (Cosden & Haring, 1992) [太字は訳者による]。しかし、これはみんなが同じ目標を持っていないからではない、という意味ではない。学級の子どもたちが「みんなが、同じ事柄を学んだり、あるいは同じ方法で学ぶわけではない」[太字は訳者による]ということに慣れてきたら、個別化

は全てのグループメンバーが貢献することができる方法として受け容れられるだろう。

ステップ5：教材

教材を取りに行ったり、配ったり、返却したりすることは、生徒によく割り当てられるグループの役割である。また、教師は、生徒がグループと個人の目標の両方を達成する必要があるような教材を利用したり、教材の一覧リストを作成することもできる。

ステップ6：指導する協同スキルを決める

協同スキルとは、対人的なもので、グループの参加を効果的にするために必要なチームワークスキルのことである。年少の生徒たちは、典型的には、グループに居続けるとか、教材を共有するとか、やりとりする（turn takings）とか、アイデア探しに貢献するとか、他者を励ますとかいったスキルを学ぶ必要があるだろう。中等教育段階の生徒は、傾聴すること（active listening）や、建設的な批判をしたり、受けたりすること、別の言葉で易しい表現に言い換えること、時間を管理すること、葛藤を解決すること（conflict resolution）といったスキルを発達させることが必要だろう。障害のある生徒の場合、かれらのある特定の障害、あるいはスキルのレパートリーに関連して、協同スキルについては手助けが必要な者もいれば、単に苦手な協同スキルを改善することだけが必要な者もいる（Cosden & Haring, 1992）（図 3-1）。

最重度の障害のある生徒の場合

- ・誰がグループメンバーなのかわかる。
- ・グループメンバーに挨拶する。
- ・グループの活動に部分的に参加するためのスキルを発達させる。

軽度の障害のある生徒の場合

- ・適切な質問をする。
- ・自分の考えを述べる（Asserting ideas）。
- ・グループの他者の発言を注意して聞く。

障害のない生徒の場合（以下に挙げたスキルは、個々のスキルの小さなまとまりになっている）

- ・グループメンバーを効果的に相互交渉させるようなコミュニケーション・スキル（例：他の生徒の、はい／いいえのサイン、絵カード、あるいは、補助具に慣れる。押しつけがましくなく参加するように生徒にプロンプトする方法を知っている。）
- ・協同グループの課題をやり通すように、グループメンバーを互いに動機づけさせるといった、ピアサポートに付随する行動。

図 3-1 「障害のあるメンバーが協同学習グループの相互交渉から恩恵を受けるために必要なスキル」 (from Cosden & Haring, 1992)

ステップ7：どのようにグループを維持するか計画する

協同学習の目標は、しばしば観察を通じて最善の状態についてモニターされる。すなわち、教師はグループを順に巡回し、生徒を観察して、グループの作業の中でどんな協同スキルを使っているかについて手早くメモを書き留める。縦軸に生徒の名前、横軸の一番上に標的の協同スキルを書いた表が観察結果を記録するために一番簡単な方法だろう。今使用されたスキルについては「+」マーク、仲間や大人にプロンプトされた場合には「P」のマーク、使用されていない、あるいは十分でないスキルには「-」のマークをつける。これらの結果について各行（各児）の結果を分析することによって、いつグループまたは個別の指導が必要なのかを決める手助けとなる。

ステップ8：コメントとフィードバック（ふりかえり）

グループメンバーは自分たちグループがどんな風に機能していたかについて、教師にコメントを求めることができる。それから、教師はグループとふりかえりを共有する。この課題は、年少の生徒にはたいていの場合、難しい。Tチャートと一緒に使って議論することによって、生徒たちはソーシャルスキルを自分たちが理解出来る言葉で定義づけることができるということを、何人かの教師たちはみつめてきた（Tチャートについては図 3-2 の上段参照）。シンプルグループプロセスチャートは、ある特定のソーシャルスキルの使用について、グループで自分たちの進歩を自己評価できるよう手助けしてくれる（図 3-2 の第2段目に、小学校低学年に適用した例がある。年長の生徒にも修正して適用できる。）

Dugan ら（1995）は、自閉症の同級生が1名在籍する第4学年の生徒にソーシャルスキルを教えるために最初、学級ゲームを使用した。そして、社会科を協同学習グループで行うという文脈において、スキルを精練した。アクリニム（*acronym*：頭文字を組み合わせて作った略語）「SCORE」が、5つのソーシャルスキルを覚えるために使用された。

- **Share your ideas with others.** 自分の考えを他者と共有する。
- **Correct each other's work.** お互いの作業の間違いを訂正する。
- **Offer praise to each other.** お互いにほめ合う。
- **React others, but do so calmly.** 他者に反応する、ただし冷静にそうする。
- **Encourage and help other groups members.** グループメンバーを励まし、手助けする。

1. 社会的な目的を子どもに定義させるためのTチャートの使用

教師は生徒に自分たちが作業するときのある特定の行動について焦点を当てるよう求める。そして、それはどんな風に見え、どんな風に聞こえるかについてブレインストーミングする。教師は生徒たちの定義を記録するために（下図のような）Tチャートを使用する。

静かな声を使おう

見えるもの	聞こえるもの
互いに対面する； 一步離れて 接近して座る 膝がくっつく 互いに見つめ合う	ささやき声 “一步分（聞こえる）声” 穏やかな声 とても静か

2. 協同的グループ授業のふりかえり

グループセッションの終わりに数分のグループのふりかえりの機会を持つ。

- ・ 最初に、ニコニコマークの表を使って、自分たちのことを評価するように求める（下図左側の表）。
 - ・ その後、2つの開かれた質問（open-end questions）に答えるよう求める（下図右側）。
- クラス全体で何が起こったのかについて議論した後、ふりかえりの機会を持つ。
- ・ 生徒はグループに残ったままで、教師が授業の学習内容や社会的な目標について話し合うように促す。
 - ・ 生徒は自分たちのグループのデータを観て、どのようにグループがうまく行ったかについてと、次の授業ではどんなことをしたらよいかについて話し合う。
 - ・ 教師は、グループにフィードバックを与えるためのデータを集め、生徒たちが一緒にうまく作業できたよい例を指摘する。

最初のグループプロセスふりかえり表	授業後のグループプロセスふりかえり表
<p>私たちはどんな風だったかな？</p> <p>私たちは静かな声を使いました：</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>私たちはルールを守りました：</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>ここにサインを</p> <p>_____</p>	<p>私たちのソーシャルスキル：</p> <p>私たちはどんな風だったかな？</p> <p>次回は私たちはどんなことをしますか？</p> <p>ここにサインを</p> <p>_____</p>

図 3-2 協同的なグループスキルについて定義したり、モニターしたり、ふりかえりをするために一年生に教師が使用した方法 (Ayles, B., O'Brien, L., & Rogers, T., 1992)
【次ページに続く】

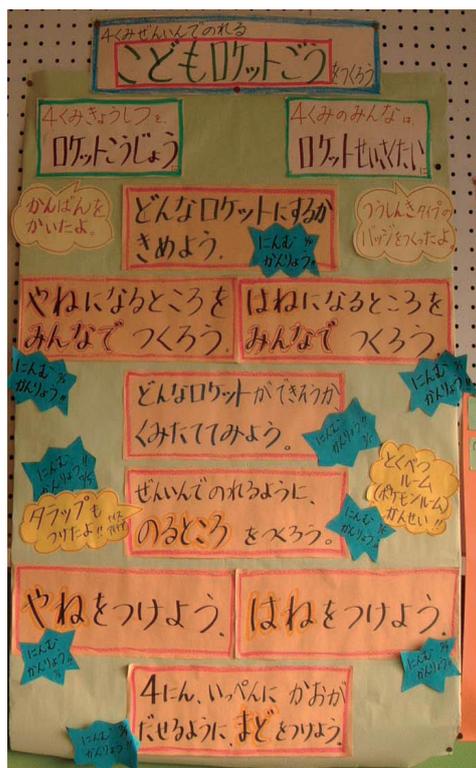
3. ソーシャルスキルの使用についてのモニター

- ・ グループを始める前にスキルについて話し合う。
- ・ グループ活動の後、どんな風によくできたかについてクラスで一緒に話し合うことを生徒に伝える。
- ・ 教師は生徒達がグループ授業の間どんな風に作業していたか観察することを生徒に伝える。
- ・ 教師はグループからグループへと周り、必要ならば、指導上の目的や社会性に関する目標について覚えておくべきことを提供したり、援助したりする。
- ・ 生徒の／グループの名前の書かれた手早く書き留められる記号を使って（下図参照）、教師は授業中に生徒の社会性に関する目標についてのデータを集める。

記号		+		-	
1 = 静かな声		+ = 良い		- = 改善が必要	
2 = 役割を果たし続けている					
チャイ・リー ドゥグ ルイス	エヴァ ブラッド テリー	ウィリアム セリス ダイクワン	レイチェル ケイティ アルム	ジャメル キアラ ラッセル	
キャサリン ダニエル トーン	トニー クリストファー タマラ		エリン ジョアン ベス	キルク テリスタ シャノン	

図 3-2 協同的なグループスキルについて定義したり、モニターしたり、ふりかえりをするために一年生に教師が使用した方法 (Ayres, B., O' Brien, L., & Rogers, T, 1992)

第4章 特殊学級における協同的な活動を取り入れた授業実践 —「子どもロケットごう、はっ しや Part 2」(図工)—



ロケット作りの経過の掲示



授業で作成したロケットの実物

1. 授業実践の概要

この4章では、情緒障害特殊学級における図工の授業実践について報告する。「子どもロケットごう、はっしや Part 1, 2」という協同的な活動を組み込んだ単元（各12時間ずつ）のうち、本稿では協同的な活動が多く含まれている「子どもロケットごう、はっしや Part 2」の8時数目について特に詳しく経過を報告する。この8時数目の授業では、協同的な活動によって児童の学習と対人関係の促進をねらっていた。なお、この学級には、軽度発達障害のある児童を含め、計4名の児童（1年生男子2名、3年生男子1名、4年生男子1名）が在籍していた。

また、この学級では、算数の時間においても協同的な活動を組み込まれた「みんなで楽しく計算ビンゴ」という単元の実践も行っていた。この実践については、章末の資料 4-1 に単元「みんなで楽しく計算ビンゴ」のまとめを掲載した。

2. 対象児及び在籍学級について

本授業実践が行われた公立小学校情緒障害特殊学級（以下、E組）には、軽度発達障害のある児童を含め、計4名の児童（1年生男子2名、3年生男子1名、4年生男子1名）が在籍していた。なお、この小学校には知的障害特殊学級も1学級併設されており（以下、F組）、計3名の児童（1年生男子1名、5年生男子1名、6年生男子1名）が在籍していた。

本稿では軽度発達障害のあるA児について特に中心的に見ていくこととする。

A児は、小学3年生（8歳）の男児であった。A児は小学2年生のときから情緒障害特殊学級であるE組に在籍している。

A児は、活動的でたくましい子どもである。体を動かすことが大好きで、自分から進んで声をかけ、同学年の友達と元気に遊ぶ。感情のコントロールは苦手なので、多動で衝動的な行動も目立つが、彼の特性を理解して助けてくれる友達も多く、グループ活動等には喜んで参加している。しかし、自分に自信が持てず、自分の非を認めることが苦手なので、少しでも困難を感じると逃避してしまい、新しいことを学ぶことや学習意欲を持続させることは大変難しい。小学2年生の算数の5割を理解している。書くことは苦手だが、ひらがなカタカナはほぼ全て読める。

今年度は、A児の学級に1年生が2名新しく入級したので、お兄さんらしく一緒に遊びたいという思いはあるが、うまくいかず、教室からの飛び出しや1年生への強引な関わりが目立ち始めた。また、教師の関心を1年生よりも自分に向けさせようと躍起になっている様子も見られた。

表 4-1 に、A児を含む情緒障害特殊学級E組に在籍する児童の実態について示した。

表 4-1 A児の在籍する情緒障害特殊学級の児童の実態

児童名	児童の実態
A児 (3年)	<p>◆図工に関わる実態：描画は稚拙（4歳程度）である。苦手意識が強く、絵は自分から描こうとしない。絵の具の使う量を加減できず、チューブから思い切り搾り出してしまう。工作は好きで楽しんで作る。はさみで細かいところまで切れるようになった。折り紙もきちんと折れるようになってきた。作業は早い。</p> <p>◆全般的な行動特徴など：知的な遅れはない。多動性、衝動性があり、集中時間が短く感情のコントロールが難しい。</p> <p>◆友達との関わりの様子：同学年の友達とは仲良くしたいと思っている。仲のよい友達もいる。交流では、ある程度は、わきまえた行動をとることができる。E組では、何でも自分の思い通りにしようとして、言動、行動がかなり乱暴になる。</p>
B児 (1年)	<p>◆図工に関わる実態：入学前には、なぐり書きをするような体験はしていなかった。入学後、クレヨンや鉛筆をもつようになり、電車の絵をかこうとするようになった。はさみやのりもほとんど使ったことがなかった。手が汚れることを嫌がる傾向がある。</p> <p>◆全般的な行動特徴など：見通しがもてない活動には消極的になる。自分がいやだと思うと何もかも拒否してパニックになりやすい。軽度の知的障害がある。</p> <p>◆友達との関わりの様子：友達と一緒に過ごすことはあまり意識していない。幼稚園では、集団の中に入ることは難しかったという。入学後、同学年のC児の存在を意識するようになり、一緒に遊ぶこともできるようになってきた。一方、B児は、相手が誰であれ関係なく同じ対応をするので、「席につくだよ」と機嫌の悪いA児に注意するなどして仕返しをされることがある。同じようなことが繰り返され、今では、「A児のことは嫌い」と意識しているようである。</p>
C児 (1年)	<p>◆図工に関わる実態：丁寧な作業が苦手で、イメージしたものが表現しきれない傾向はあるが、発想は豊かで、工作が大好きである。いつも同じような絵になるが、描くことも好きである。</p> <p>◆全般的な行動特徴など：やや多動であるが知的な遅れはない。教師の指示は良く理解できる。</p> <p>◆友達との関わりの様子：友達と遊びたいと強く思っている。幼稚園では、自分の思い通りにしたい気持ちが強く、友達との衝突が絶えなかったという。入学後は、完全に主導権を握ることができるB児と一緒に遊ぶことが多い。一方、A児については、A児の口調が乱暴なので、C児にはその真意が図れない。責められる、ひどいことをされそうだと感じてしまう。C児は、初めA児に対抗したが、かなわないと感じ、一緒に活動を避けるようになった。</p>
D児 (4年)	<p>◆図工に関わる実態：大変苦手である。描画では、人の体の動きを表現することが難しい。顔を描くことはできるが、いつも同じ表現である。手先が不器用で、作業にも時間がかかる。工作などでも、何をどう作ってよいか、自分ではアイデアが浮かばない。</p> <p>◆全般的な行動特徴など：人と関わることが苦手で自分から話すことは少なく、いやなことがあっても黙って辛い表情をしていることがある。知的な遅れはない。</p> <p>◆友達との関わりの様子：上述のように、人と関わることが苦手で、特に、元気なA児への対応はあまり得意ではない。具体的には、A児の姿を見るとびくびくしてしまう。A児の強い口調によく涙を浮かべている。A児に遊びに誘われると嫌と言えず、しかたなくついていく、といった様子が見られる。</p>

3. 指導の計画と展開

1) 単元名

「子どもロケットごう、はっしや Part 2」(全1 2時間)

(1) 単元の目標

- ① ダンボールを積んで遊び、作りたいE組のロケットのイメージをもつ。
- ② ロケットの制作を通して、学級の仲間とかかわり、意欲的に活動する。
- ③ 分からないときやできないときに、教師や友達に助けを求める。
- ④ 用具を正しく安全に使い、ダンボールの組み立て、切断、接合などをする。

2) 単元の捉え方

(1) 児童の実態

前述の表 4-1 を参照のこと。

(2) 単元の設定

E組の学級のめあてを「子どもロケットごう、はっしや—やる気いっぱい、みんなでいっしょになかよしE組—」と決めたときに、A児がロケットを作りたいと言い出した。A児は工作が大好きなので、ロケット制作を通して、A児のよさを引き出せるのではないかと考えた。同じように工作の得意なC児、乗り物好きなB児にも関心が持てる単元となるであろうと考えた。また、学級委員となったD児は、これまで、指名されても、首を振る程度の反応しか返さなかったが、めあて決めるときには、「子どもロケットごうでいいと思う」と発言をした。今年度、E組の最上級生となり学級委員になったことの自覚の表れを感じた。D児は不器用ではあるが、自分が発言をして決めたE組のめあてを受けてのロケット制作には関心を示すだろうと考えられた。このように、E組4名全員にとって、興味の持てる学習が展開できると考え、図工を中心とした単元「子どもロケットごう、はっしや Part 1, 2」を構想することにした。

Part1 では、自分のロケットを作ることにした。作業能力に差があったので、個に応じて支援を行った。ここで、際立ったのは、A児の技能とC児の発想力である。次々と、装飾をつけ、個性的なロケットに仕上げていった。B児は、自分ではほとんど作ろうとせず、教師に作ってほしいという反応であった。D児は、はじめ困っていたが、自分から「屋根の作り方を教えてください」などと教師に尋ねることができた。そして、全員のロケットが完成し、保護者に見てもらった。どの子も得意満面といった表情であった。ロケット制作に不安をもっていたD児も、できあがったロケットにお母さんを乗せ、大変満足していた。

お互いのロケットで楽しく遊んでいたが、傷みが激しくなったため、次は、みんなのロケット作りを約束し、自分のロケットは片付けることにした。みんなのロケット作りが本単元にあたる Part 2 である。子どもの意識には、「今度こそ、全員で乗れるじょうぶなロケットを作るぞ」という思いがある。子どもたちには、ロケット制作隊の隊員になりさせたい。そして、ロケット作りの過程を『任務』と位置づけ、楽しく取り組ませたい。

Part1 の自分のロケット作り同様に、ダンボール箱を材料とする。ダンボール箱は、大きさもさまざまに容易に手に入る。ダンボール箱は丈夫で扱いやすく、積み、自分が入る、中に何かを入れる、ものをつける、接合あるいは切断して形を変えるなど、いろいろ工夫して楽しめる素材である。個の実態に応じた目標を立て、ダンボール工作を通して基本的

な工作の技能を伸ばしたいと考えた。

子どもたちが大好きなロケットの共同制作には、一緒に作ったり遊んだりするかかわりの場も設定できる。制作場面では、友達の話の聞いたり自分から話したりする必要性が生まれ、ことばによる自然なコミュニケーションも生まれるであろう。本学級における人間関係の鍵を握る A 児の得意なダンボール工作をとりあげたことで、A 児の興味が持続することをねらった。さらに、A 児の技能をアピールして他児に A 児をすごいと思わせる場面を設定する。認められるうれしさを A 児に味わわせ、学級の仲間に優しく教えようという気持ちを引き出したい。A 児の良好な仲間へのかかわりは、E 組の和づくりの足がかりとなるであろう。人とかかわる体験の積み重ねがコミュニケーション能力の育成につながるのではないかと考えた。そして、そのかかわりが楽しい体験であれば、さらに人とかかわりたいという気持ちを引き出せると考え、本単元を設定した。

なお、表 4-2 に単元構想 『子どもロケットごう、はっしや』 Part2 を示した。

(3) 本時について

本時での『任務』は、本体の組み立てを完了することである。前時に引き続き、翼に見立てたダンボールをガムテープではりつけていく作業と、切り込みを入れて窓を作る作業に分かれて行う。

翼の接合は、D 児と B 児の分担である。大きなロケットなので、ガムテープを貼るときに誰かに押さえていてもらわないとできない。指示待ち傾向のある D 児と依頼心が強い C 児とが、必要にせまられて助け合える場面を仕組み、二人で作業を進めていくことができるように支援をしたい。窓は、A 児と C 児の分担である。自分の思いが強い二人には、順番を待ち、同じ作業を交代でやることを課題とする。お互いの作業を、しっかり見るように指示をしたい。特に A 児には、用具を独り占めしてしまうことのないように言葉かけをする。自分が見本を見せてから C 児に代わり、C 児がうまくできないときは、優しいことばで教えることができるように支援したい。

ロケットが完成したところで、『任務完了』を確認して、TV 局の取材風インタビューを行う。そして、すぐに乗ってみたい A 児を代表にして、『テスト飛行』をする。活動に見通しの必要な D 児、B 児、C 児には、まず A 児が乗るところを見せたい。発射の効果音、背景の星空などを演出することで、全員の乗ってみようという気持ちを引き出せるであろう。次時には、全員でロケットを発射させる。協力して作った満足感を味わせるとともに、感動を誰かに伝えたいという思いにつなげていきたい。

3) 本時の指導 (8 / 12)

(1) 目標

- ・みんなで協力してロケットを組み立て、完成インタビューに応える。

【個別目標】

A 児：ダンボールカッターを正しく使って窓を切り取ることで、C 児の見本になる。

C 児：ダンボール箱に切り込みを入れ、窓を作る A 児の作業をよく見て、まねる。

D 児：ガムテープを適当な大きさに切り、B 児と一緒にダンボール箱同士を貼り付ける。

B 児：ダンボール箱同士をガムテープで貼るときに、箱を押さえることで、D 児に協力する。

表4-2 単元構想 『子どもロケットごう、はっしや』 Part2 (全12時間<学活を含む>)

<p>子どもの実態</p>	<p>人とうまくかかわることが苦手な子どもたちである。みんなと遊びたいが自分中心のA児に対し、あまり干渉されたくないD児やB児。自分の思いの強いC児。お互いの気持ちはあまりかみ合うことなく、なかなかうまく関係が作れないでいる。B児は機能的な問題ではなく体験不足のためできないことが多い。C児は発想が豊かで工作は得意である。A児は作業能力は高く好きなことには集中して取り組める。D児は不器用で工作はあまり得意ではない。</p>
<p>過程</p>	<p>学習の展開と予想される反応 指導の手だて</p>
<p>ふれる みおとす ふかめる ひろげる</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Part1</p> <p>E組のめあて「子どもロケットごう、はっしや」に決定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ E組のロケットを作ろう。でも、自分のロケットもほしいな。 ・ 自分のロケットを作ったよ。お母さんにも見てもらったよ。 ・ いっぱい、遊んだね。でも、こわれてきちゃったよ。 <p style="text-align: center;">今度は、全員乗れる丈夫なみんなのロケットにしよう。</p> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Part2</p> <p style="text-align: center;">どんな、ロケットがいいかな？(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ どんなロケットにしようかな。 ・ 作ったら、みんなで乗りたいね。 ・ どんなふうに作ればいいのか？ ・ ロケット作りが、ぼくたちの任務。 ・ 隊員バッジ、かっこいいでしょ。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>E組の隊員に与えられた任務は「ロケット制作」協力して、ロケットを作るぞ、おー！</p> </div> <p style="text-align: center;">ロケット制作隊、任務開始！(6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 今日の指令は？ ・ 任務完了のシールをたくさん集めたい。 <p>指令1 材料を用意せよ</p> <ol style="list-style-type: none"> ①ダンボール箱を積んで、どんなロケットにするか決める。 ②どのダンボール箱を使うか決める。 <p>指令2 本体を組み立てよ</p> <ol style="list-style-type: none"> ①屋根と翼のパーツを作る。 ②本体に、屋根と扉をつける。 ③本体に、翼と窓をつける。 ④仕上げて、完成インタビューに応える。本時8/12 <ul style="list-style-type: none"> ・ 早く、乗ってみたい。テスト飛行をしよう。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>やったね、「E組の子どもロケットごう」完成。</p> </div> <p style="text-align: center;">ロケット完成記念パーティを開こう！(4 学活2を含む)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ロケットに乗って、宇宙にとびだそう。5,4,3,2,1 発射！ ・ 宇宙服を作って、宇宙飛行士に変身。 ・ F組の友達を招待して、ロケット完成パーティーを開こう ・ 招待状を書こう <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>お母さんや他の先生、協力学級の友達にも見せたいな。</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の見通しをもたせるために、ロケット作りの計画を立てる。 ・ 視覚的にとらえられるように、計画書を作成させ、提示する。 ・ ロケットの制作を「E組のロケット制作隊の任務」と設定して興味付けを図る。 ・ 具体的な活動を「指令」として示していくことで、ロケット制作隊員になりきらせ、学習意欲を高める。 ・ ダンボール箱を切断したり接合したりする前に、積んで遊びながら、ロケットのイメージをふくらませる。 ・ 使うダンボール箱を決めるときには、必ず使う理由を聞き具体的な計画につなげていく。 ・ 屋根、翼、扉、窓をつける際には個の能力に応じた課題をもたせる。 ・ 子ども同士のかかわりがもてるように、活動を仕組み、支援する。 ・ ロケットが完成したら、TVリポーター風にインタビューをし、「ロケットに乗って宇宙へ行こう」という思いを浮かびあがらせる。 ・ 「テスト飛行」として興味のある子どもに取り組みせるときに、効果音や背景を工夫して、全ての子どもが乗りたいという思いを引き出す。 ・ 全員でロケットに乗り込み、ロケット発射のシュミレーションを行うことで、自分たちのロケットに愛着をもたせる。 ・ 人とかかわりを広げるために、誰に招待状を書きたいか自分で考えさせる。 ・ F組(併設の知的障害特殊学級)の友達にロケットを紹介して、いっしょに遊び、さらに、他の人にも見てほしいという思いをふくらませる。
<p>こんな子どもに</p>	<p>学級の仲間を意識して自分からかかわっていきこうとしたり(D児、B児、C児)下級生に優しくしようとして(A児)することができる。造形活動に興味をもち、自分から進んで描いたり作ったりしてみようとするすることができる。(D児、B児)よりよいものに仕上げるために、自分の活動をふりかえり、工夫をすることができる。(A児)安全に気をつけ、約束を守って、友達と仲良く楽しく造形活動をすることができる。(A児、B児)</p>

(2) 準備

制作中のロケットと材料、ダンボールカッター、色ガムテープ、ロケット作り計画書、指令書、効果音テープ、星空（星つき黒カーテン）、隊員バッジ、任務完了シール、模擬マイク

(3) 指導体制

E組担任1名と特別支援教育指導補助員1名の計2名で指導に当たった。

(4) 指導過程

表4-3に指導過程について示した。

(5) 評価

・協力して楽しくロケットを作り、自分なりにインタビューに応えられたか（活動の様子、発言より）。

【個別の評価視点】

A児：カッターを安全に使ってC児の見本となって作業をし、C児に交代することができたか。

C児：A児の作業をよく見て順番を待ち、A児をまねて、正しく用具を使い作業を進められたか。

D児：ダンボール同士をくっつける作業を、B児の力を借りて最後までやりきることができたか。

B児：ダンボールのパーツを本体に貼りつけるために、教師と一緒にD児に協力することができたか。

4. 成果と課題

「子どもロケットごう、はっしや Part 2」では、ロケット制作隊の隊員になりきり、ロケットづくりの計画と立て、それを受け毎時間「指令書」を与えた。さらに、ロケット作りの経過を掲示して、視覚的にも課題がよくわかり、活動に見通しがもてるようにした。窓を切り抜く作業は、A児とC児の分担にした。自分の思いが強い二人に、順番を待ち同じ作業を交代でやることを課題としたのである。お互いの作業をしっかりと見るように指示をした。特に、A児には、その技能をほめつつ、用具を独り占めしてしまうことのないように言葉かけをした。その結果、自分が見本を見せてからC児にかわり、C児がうまくできないところを手伝うことができた。

子どもたちが大好きなロケット共同制作には、一緒に作ったり遊んだりする関わりの場も設定できた。本学級における人間関係の鍵を握るA児の得意なダンボール工作を取り上げたことで、A児の興味が持続することをねらった。さらに、A児の技能をアピールして他児にA児をすごいと思わせる場面を設定した。認められるうれしさを味わったことで、A児は、学級の仲間に優しく教えようという気持ちを持つことできたと考える。

表4-3 指導過程について

学習活動	A 児 (3 年)	C 児 (1 年)	D 児 (4 年)	B 児 (1 年)
<p>①. 指令書を確認、作業にとりかかろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> 本日の任務を一人一人発表する。 * T 1 は指令書で視覚的に確認させる。 * T 1 は、ハサミ、ダンボールカッターなど、用具の取り扱いや約束について、全体に確認する。 仲良く作業をする。 * T 1 は、作業の進行状況を把握して、遅れているところを助け合えるように支援する。 	<p>指令 まどをつけよう。 ふたりでこうたいでやろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> * T 1 は、A 児とC児のかかわりがうまくいくよう支援する。 * T 1 は、作業に先立って、ダンボールカッターの使用上の注意をA児とG児に言わせて、確認する。 * T 1 は、C 児の見本となるようにと声をかけ、C 児と交代でやることを確認する。 ・ダンボールカッターを正しく使い、切り込みを入れて、窓をつける。 ・C 児がやっているときに、手を出さずに見守る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・A 児の作業を見る。 * T 1 は、A 児の作業をよく見ているように指示。 * T 1 は、C 児に手をそえ、ダンボールカッターを安全に使えるよう配慮する。 ・教師と一緒にダンボールカッターで窓を切り取る。 	<p>指令 つばさをつけよう。 ふたりでいっしょにつくろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> * T 2 は、D 児とB児の作業を補助する。 ・必要な長さだけ手でガムテープを切る。 ・どこに、ガムテープを貼ると、ダンボール同士がうまくくっつくか考える。 ・困ったときにT2に自分から聞く。 * T 2 は、ダンボール同士を支えもち、どのような形になればよいかを確認。 ・B 児と協力して作業しB 児に感謝する。 * T 2 は、D 児が B 児の協力にお礼を言うよう促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ガムテープをT2の補助を受けて、手で切り、D児にわたす。 ・D児がガムテープを貼るときに、ダンボールを押さえている。 * T 2 は、B 児を励ましガムテープを切るように指示する。 * T 2 は、B 児にダンボールのどこを支えればよいかを教える。
<p>②. 本日の任務完了の報告しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> 任務完了を報告して、シールを受け取る。 * T 1 は、TV局のリポーターになって一人一人にインタビューをする。T 2 はカメラマンに扮する。 インタビューに応え、ロケットを作り上げた思いを話す。 	<ul style="list-style-type: none"> *お互いのよさを認め合えるように、T 1 は、A 児、C 児のがんばりを、T 2 は、D 児、B 児のがんばりをみんなに紹介して、任務完了シールを与える。 ・任務完了をはりきって報告する。 ・誰をのせたいか、どこに行きたいかなどのインタビューに最初に答える。元気に話し、雰囲気盛り上げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・任務完了シールを喜んで貼る。 ・恥ずかしがらずに、語尾をにごさずインタビューに答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・任務完了の報告を、はっきりとした声で話す。 ・みんなの前でインタビューに応じ、何人乗りか等に、答える。 * T 1 は、D 児のことがよく聞こえるように、周囲を静かにさせる。リポーターとして、D 児のことがを繰り返す。 ・A 児がロケットに乗り込む様子を見る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・D 児と一緒に任務完了の報告をしてシールを貼る。 ・3人のインタビューを聞いて、まねをして、自分なりのことばで話す。 * T 2 は、A 児がロケットに乗り込むのを見て、一緒にカウントダウンをするように促す。興味を引き次の活動への見通しをもたせる。
<p>③. テスト飛行をしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> * T 2 は、発射の効果音や星空を準備する。 代表児がテスト飛行をする。カウントダウンで、ロケットを発射させ気分を味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> * T 1 は、すぐに、乗ってみたい A 児の気持ちをくんで、テスト飛行の代表にする。 *次は、全員で乗ってみたいという思いを引き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・A 児のテスト飛行をよく見る。 * T 1 は、C 児に乗りたいたい素振りがあれば、A 児と一緒に乗せる。 * テスト飛行を見て、自分も乗ってみたいという思いを引き出し、次時へつなげる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・任務完了の報告を、はっきりとした声で話す。 ・みんなの前でインタビューに応じ、何人乗りか等に、答える。 * T 1 は、D 児のことがよく聞こえるように、周囲を静かにさせる。リポーターとして、D 児のことがを繰り返す。 ・A 児がロケットに乗り込む様子を見る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・D 児と一緒に任務完了の報告をしてシールを貼る。 ・3人のインタビューを聞いて、まねをして、自分なりのことばで話す。 * T 2 は、A 児がロケットに乗り込むのを見て、一緒にカウントダウンをするように促す。興味を引き次の活動への見通しをもたせる。

* 教師支援 ・子どもたちに期待する姿 (T2は特別支援教育指導補助員)

情緒障害特殊学級における協同的な活動の事例：

「子どもロケットごう、はっしゃ Part 2」(図工)

協同学習の5つの基本的構成要素の視点からこの事例を読み解く

1. ポジティブな相互依存 (Positive Interdependence)=集団随伴性

- ◆ 翼の接合：D 児と B 児の分担。大きなロケットなので、ガムテープを貼るときにどちらかが押さえていなければならない。指示待ち傾向のあるD児と依頼心が強い C 児とが、必要にせまられて助け合える場面が仕組まれてある。
- ◆ 窓の切り込み：A児と C 児の分担。自分の思いが強い二人には、順番を待ち、同じ作業を交代でやるのが課題として設定されている。A 児が見本を見せてから C 児に代わり、C 児がうまくできないときは、優しいことばで教えるように授業内容を想定している。

事例の報告から、上記のようなポジティブな相互依存が設定されていることが読み取れる。ロケットの作成に当たって、作業をペアに分かれて役割分担しており、さらにそのペアの作業は二人で協力しないとできない内容になっている。

さらに、この事例の工夫している点として、画一的にペアに同じ作業を割り振るのではなく、それぞれの子どもの特徴や得意な面に合わせて、ペアの組み分けや作業内容が設定されていることが挙げられる。

これらの「ポジティブな相互依存」を集団随伴性の観点から見てみる。各ペアに作用している相互依存型集団随伴性は、涌井(2006)による相互依存型集団随伴性の下位分類に照らし合わせて考えると、次のようになる。翼の接合を分担したD児とB児のペアの場合は、まず、強化される行動の性質は、二人三脚式に分類される。どちらかが段ボールを押さえ、どちらかがガムテープを貼るという相互依存的な行動によって、翼の接合の完成という強化子が二人に得られるのである。一方、窓の切り込みを分担したA児とC児のペアの場合は、段ボールを切るという同じ作業を交代でやるのが課題として設定されているので、リレー式に分類される。個人間で独立した行動の集積によって、窓の完成という強化子をA児とC児の二人は得ることができる。なお、ペア毎の作業では、強化随伴の単位はペア単位になっているが、ロケット制作という大きなくりで観ると、学級全員の4名の子どもたちにロケットの完成、全員でロケットの発射という強化子を得ることができているので、強化随伴の単位は、全体単位ということができる。

2. 対面的な相互交渉 (Face-to-Face Promotive Interaction)

「子どもたちが大好きなロケットの共同制作には、一緒に作ったり遊んだりするかかわりの場も設定できる。制作場面では、友達の話の聞いたり自分から話したりする必要性が生まれ、ことばによる自然なコミュニケーションも生まれるであろう。・・・(中略)・・・さらに、A児の技能をアピールして他児にA児をすごいと思わせる場面を設定する。認められるうれしさをA児に味わわせ、学級の仲間に優しく教えようという気持ちを引き出したい。」<(2)単元の設定より>

上記の記述からわかるように、共同制作を行うことで、友達同士の対面したコミュニケーションの機会を設定することができている。また、教師は意図的に、A児の優れた技能を他児にアピールする機会も設定している。

これらによって、友達同士の積極的なコミュニケーションが促進され、またA児に友達に認められるうれしさや友達に優しくしようという気持ちを引き出すことをねらっている。

さらに、ロケットが完成した後、「本日の任務完了の報告しよう」（表 4-3 指導過程を参照）という学習活動を組み、教師（表 4-3 ではT 1）が TV 局のリポーターになってインタビューし、集団場面での発表の機会を設定している。

これらの機会を設定した結果、事実、4. 成果と課題の項にあるように、実際の実践によって、ねらい通りの成果を上げることができている。

3. 個人としての責任 (Individual Accountability/ Personal Responsibility)

ペアでの協同作業も含め、何をすべきかがかかれた「指令書」が子どもたちにそれぞれ与えられていた。これは、ロケット制作において、個人がすべき作業とそれに対する責任を明確に示す、という役割を果たしていた。同時に、これは、子どもたちに視覚的に課題を提示するという側面もあり、子どもたちは活動に見通しを持つことができるという利点もあった。

4. 社会的スキルや小グループ運営スキル (Interpersonal and Small-Group Skills)

A 児と C 児について、用具を独り占めすることなく順番を待ちお互いの作業を交代でやる、といった自己統制に関する社会的スキルや、お互いの作業をしっかりと見合うといった社会的スキルが指導の標的行動として挙げられている。また、B 児と D 児では二人で協力してロケット本体に翼を貼り付けるというように、協力という社会的スキルことが指導の標的行動として挙げられている。

授業のアレンジとして、お互いの作業をしっかりと見合うということは、実際どんなことなのか、Tチャートを子どもたちに作成させる活動を含めてもよいだろう。

身につけるスキル：「お互いの作業をしっかりと見合う」	
 見えるもの	 聞こえるもの
<ul style="list-style-type: none">・ ペアの友達のそばに立つー 一歩くらい離れて	<ul style="list-style-type: none">・ 何も聞こえない・ 「うまくできてるね」・ 「その調子！」

図4-1 Tチャートの例

5. 集団の改善手続き (Group Processing)

本事例では、集団の改善手続きのためのふりかえりの時間は設定されていなかった。授業の最後に、どんな風に仲間を援助したらうまくいったか、自分の役割を「果たすことができたかなど」といったことをふりかえる時間を設定してもよいだろう。

単元について

単元「みんなで楽しく計算ビンゴ」は、1年生も計算を習い始めたことから、それぞれが自分のできる計算を使って、一緒に楽しく学習をしたいと考えて設定した。計算そのものは別々であるが、ゲームの場にのせることによって、関わりの場も設定できる。友だちの答えを聞いたり自分の答えを伝えたりしていく中で、お互いを尊重することを大事にしたいと考えた。

ふれる

繰り上がり、繰り下がりのあるたし算、ひき算ができ、九九も2年生のときに覚えたA児。失敗を恐れ少しでも困難だと思う計算から逃げってしまうので定着は今一つである。最近1年生が計算をしていると、自分も同じ問題をやりたがったり答えを教えようしたり、1年生を気にする様子が見られる。そこで、個別に行ってきた計算領域の学習を一斉学習で扱うことで意欲化を図ろうと考えた。「計算ゲームで、みんな一緒に勉強をしようか」の言葉にどの子も目を輝かせた。

みとおす

みんなでできる「計算ビンゴ」を紹介する。出題された計算の答えでビンゴをそろえていく。各自が学習している計算を担当して、友だちの答えを聞いてその数を探すことを約束した。計算練習が嫌いなE児も、自分にしかできない計算を担当することで、得意満面であった。また、課題がわかりやすく見通しがもてるように「みんなでゲーム(計算ビンゴ)」→「マイチャレンジ」→「おたのしみボックス」という学習の流れを確認した。

ふかめる

計算が速く正確にできると、計算ビンゴはどんどん楽しくなる。「マイチャレンジ」の時間には、それぞれが集中して、計算の力をつけるためのプリント学習に取り組むことができた。最後の「お楽しみボックス」では、迷路や形遊びなどの個人用のゲーム的な算数学習を取り入れた。最後に好きな学習を選べることで楽しみが増し、「マイチャレンジ」の課題をやりとげようとがんばる姿が見られた。

ひろげる

D児を誘い、さらに難しい計算を加えて学級全員で計算ビンゴを行った。D児は四則計算がすべてできる。D児のよさを実感できるよい機会となった。また、一緒に学習する仲間が増えると楽しいことも味わうことができた。

単元構想

4組「みんなで楽しく計算ビンゴ」(全6時間)

子どもの実態

- D児(4年) わり算の筆算では、位がずれて正確さに欠けるときがあるが、四則計算は一通りできる。
- A児(3年) 九九はうろ覚えである。簡単なたし算、ひき算の筆算は、時間はかかるが何とかできる。
- B児(1年) 具体物を操作しながら、5までの数同士のたし算ができるようになった。
- C児(1年) 学習時間を決め休憩を入れながら進めている。繰り上がり繰り下がりのない計算はほぼできる。

*指導の手だて

- ・ ぼくも、計算ができるようになったよ。(B児)
- ・ たし算は得意。ひき算も速くなったよ。時間、計って。(C児)
- ・ 3つの数は難しそうで、やだな。(C児)
- ・ そんなの、簡単じゃん。でも計算ってめんどくさい。(A児)

◎習った計算を使って、計算ビンゴをやってみよう①

- ・ 簡単な5までの計算はB君がやってね。
- ・ たし算、ひき算はC君だよ。
- ・ でも、答えが10を超えるときは、A君、助けてね。
- ・ かけ算も、A君しか、習っていないから、たのむよ。

- ・ みんなで一緒に、やると、楽しいね。
- ・ 間違えないように、計算練習をしよう。

◎計算練習はマイチャレンジでばっちり。計算ビンゴもパワーアップ④

- ・ みんなでゲーム → マイチャレンジ → おたのしみボックスの順番にやるんだね。
- ・ マイチャレンジは、自分でやるよ。先生、まるつけてね。

- ・ 計算ビンゴ、おもしろいよ。もっとやりたいな。
- ・ 今度は、D君も、一緒にやってみようよ。

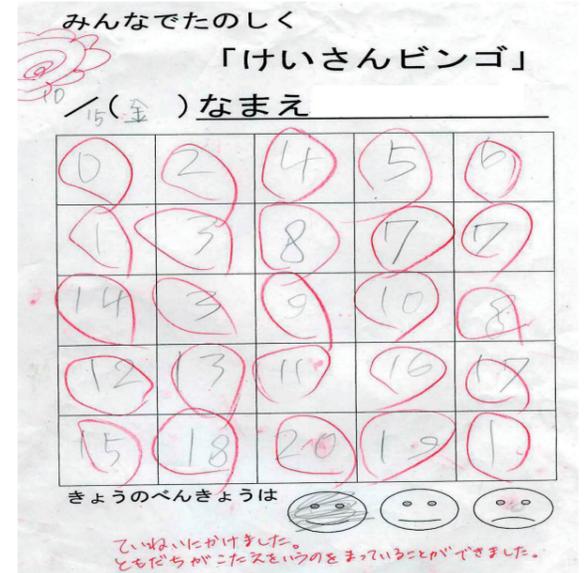
◎D君も一緒に、計算ビンゴに挑戦①

- ・ 今日も、いっぱいビンゴをそろえたいな。
- ・ D君、わり算ができるなんてすごいな。

- ・ もう、ビンゴは得意だよ。計算も速くなったみたい。
- ・ 今度は、計算すごろくをやろうよ。

こんな子どもに

- D児 正しく四則計算をして、自信をもって答えを発表する。わからないときは、自分から聞く。
- A児 間違えたら直す。いやだと思っても逃げずに落ち着いて計算練習に取り組む。友だちをばかにしない。
- B児 5までの数同士のひき算のやり方が分かる。数に興味をもって、楽しく数えたり計算したりする。
- C児 繰り上がり、繰り下がりのある計算の仕方にも興味を示す。答える時には、自分の番まで待つ。



単元を終えて

人と関わる体験の積み重ねがコミュニケーション能力の育成にもつながるのではないかと考え、算数学習の場でも、関わりの場面を取り入れた本単元を設定した。

「計算ビンゴ」は、発達段階も特性も異なる子どもたちが、自分の課題に取り組みながら、友だちを意識して学習できる教材であった。どの子も早くビンゴになって、真剣に自分に与えられた計算に取り組んだ。最初E児は、友だちが計算をするまで待てず、答えを言うてしまうことが多かった。しかし「これはE君にしかわからないね」と認められることがうれしくて、しだいに友だちの計算を待つこともできるようになっていった。

まとめ

本学級の算数は通常A児、F児、G児の3人で行っている。3人とも集中できる時間が短いので、1時間に3つの内容を盛り込み、切り換えて学習を進めるようにしてきた。学習内容を、みんなでできるゲーム、各自の学習課題に取り組む個別学習、お楽しみタイムの3つに分けることで、学習に見通しがもて、算数学習への意欲を持続させることができた。また、「計算ビンゴ」のようなゲーム的な要素を取り入れた学習は、子どもの興味をひき、意欲を高める上で有効であった。さらに、ゲームの中で友だちを意識することができ、お互いを認め合うことにもつながっていった。今後も、子どもの関わりを重視した遊びから学習へとつなげていけるような算数教材を開発するとともに、支援のあり方を探り、人と関わる中で意欲的に学ぶことのできる子の育成をめざしたい。

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 て決めたりする
<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知っています。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て、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イス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歩進んで、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こと。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



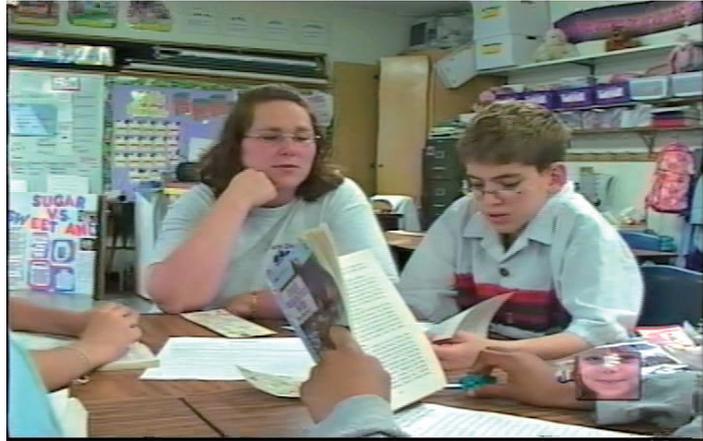
写真6 グループ毎に本をとりいき、活動始める

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**

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

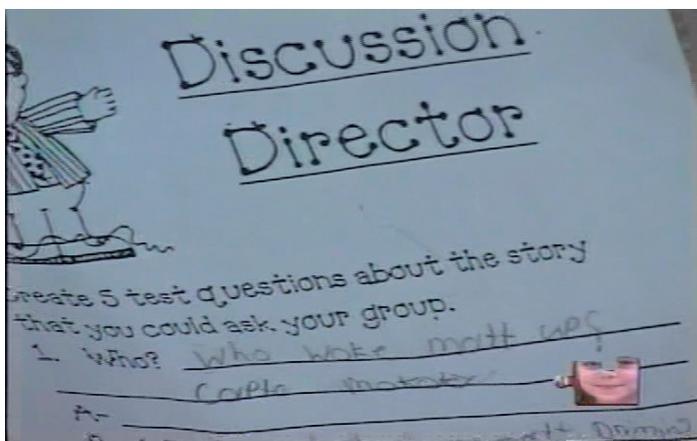


写真9 “話し合いの監督”の役割シート

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。

参考資料

〈出典〉

小島恵・佐藤克敏・海津亜希子（2002）学習障害児における協同学習プログラムの開発に関する研究—自己効力感（self-efficacy）、仲間の受容、学力の観点から—．中山科学振興財団活動報告書 2001，（財）中山科学振興財団，p64-74.

研究助成4

学習障害児における協同学習プログラムの開発に関する研究
一自己効力感(self-efficacy)、仲間の受容、学力の観点から一

小島 恵・佐藤 克敏・海津 亜希子
(独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

1. はじめに

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、読む、書く、聞く、話す、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を持つことと定義される。学習障害のある子どもは、学習におけるつまずきの経験を重ねることにより、自分はいつてもできない、自分はいつとも失敗するなどといった否定的なセルフ・イメージを持つようになってしまいう者も多い。こうしたことを防ぎ、彼らの発達を支援するために、個々の認知的特性に合わせた指導プログラムが必要となる。

しかし、個別の指導方法や援助方法に関する研究は数多くあるものの、集団学習場面における有効な指導方略についてはまだ明らかになっていない。学習障害のある子どもへのほとんどは、細やかな個別対応ができる特殊学級ではなく通常学級の在籍している。したがって、通常学級のような集団での授業においても効果的な指導方略も開発する必要がある。

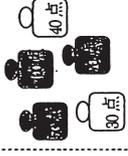
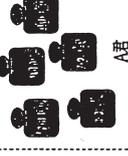
近年、ペアやグループで行う協同学習の研究がみられるようになった。仲間と協力し問題解決に当てることが組み込まれた協同学習によって、学習課題の成績だけでなく、自尊心や自己効力感(self-efficacy)などのセルフ・イメージや、仲間の受け容れが高まることが報告されている。Meschら(1986)の研究では、対人的に孤立しており、また学業成績も低い学習障害のある子どもを対象に相互依存型集団随伴性を用いて、書き取りと算数の課題の協同学習を行った。ここで、相互依存型集団随伴性とは、グループメンバー全員の行動如何によって、全員の強化報酬・ご褒美が決定される強化随伴性のことという。お互いの行動が、お互いの強化に影響し合うことから、相互依存型と名付けられている。また、グループの中のある任意のメンバーの行動によって、グループ全員の強化が決定される場合は依存型集団随伴性という。一方、集団場面であっても個人の行動に対し個別に強化が与えられる場合は個人随伴性あるいは非依存型集団随伴性という。表1に集団場面における強化随伴性システムの分類とその例(小島, 2000)²を示したので参照されたい。

さて、Meschら(1986)の用いた相互依存型集団随伴性の1つは、クラスを班に分け、班で協力して学習を行い、もし班員全員のテストの正答率が80%以上になれば、5点ボーナス得点がテストに追加され、また課題従事行動に従事し、肯定的なコメントによって賞賛したり勇気づけたり、全員が理解しているかどうか確認したりするという社会的スキルを使用した場合も班に対して5点のボーナス得点が与えられるというものであった。このような相互依存型集団随伴性によって、仲間同士の適切な相互交渉の頻度が増加し、また、仲間に対する受容と好意の高まり、学業への肯定的な態度と好成績が得られた。また、Nevinら(1982)³の研究では、相互依存型集団随伴性を用いたグループ学習において、最も高い学業到達度と教室での適切な行動や仲間の受容度の増加し、また自尊心も高まったという成果がもたらされている。

人間は他者との社会的関係を積み重ねることによって自分をいうものを知るようになる。仲間との経験はセルフ・イメージの発達に関係があると言われており(Pope, McHale and Craighead, 1988)⁴、仲間との協力して問題解決する機会が設定されている協同学習は、他者との関係の改善だけでなく、自己に対する認知を変容させる可能性がある。しかし、学習障害のある子どもを対象にした協同学習の研究はまだ少なく、その効果や学習障害のある子どもを対象とした場合の配慮点などは明らかになっていない。

そこで、本研究では、学習障害のある子どもに対して協同学習を行い、学習課題の成績、自尊心や自己効力感、仲間の受け容れに及ぼす効果的について検討し、その知見を基に学習障害児の協同学習プログラムの開発を行うことを目的とした。

表1 集団場面における強化随伴性システムの分類と例(小島, 2000)

	Litow & Pumroy (1975)	強化基準	強化を受ける人	例と説明
個人随伴性 (Individual contingency)	非依存	個人の遂行成績 50点以上	強化基準に達した個人 	漢字テストで50点以上の点数を獲得できた者だけに、5分間の休み時間が与えられる。
集団随伴性 (group-oriented contingency)	相互依存	全員の遂行成績 平均50点以上	グループメンバー全員 	漢字テストのクラスの平均点が、50点以上ならば、全員に5分間の休み時間が与えられる。
	依存	ある選ばれた者の遂行成績 A君 50点	グループメンバー全員 	A君の漢字テストの点数が、50点以上ならば、全員に5分間の休み時間が与えられる。

注:  は強化の得られた者を示す。

II: 方法

1. 対象児

本研究では、①在籍学年よりも1～2学年程度の学力の遅れがある、②社会的スキルに弱さがあり友達関係に困難を抱えている、③他児が傍で学習していても離席せずに学習を行える(多動や注意の転導性がペア学習に支障がない)、以上3つの条件を満たす学習障害のある児童2名(A児とB児)を対象とした。彼らはいずれもA民間指導機関に通っていた。

1) A児

通常学級に在籍する小学校4年生(研究開始時8歳6ヶ月)の男児である。9歳6ヵ月時点でのWISC-IIIの結果は、FIQ90、VIQ95、PIQ86で、全般的な知的発達水準は標準範囲にあるが、処理速度に弱さがみられた。

また、行動観察より、席を立ち歩いたりするなどの多動傾向はみられないが、集団場面ではぼつぼつとして指導者の話を聞いていないなど、寡動傾向がみられた。また、縄跳びが飛ばない、シャツツのボタンをはめのに時間がかかる、コンパスの軸足がずれてしまうため円が描けない、消しゴムで誤字を消す際に消し残しがあるなど粗大・微細運動ともにぎこちなさがあった。

学習面に関しては、算数では小学校2年生で習う三角形・四角形の定義、小学校3年生で習う三角形の製図と分度器の読み方、分数計算が未習得であった。国語では2年生の漢字において、漢字の一部が欠落するなどの間違いと全く書けない未習得の文字がみられた。また訓読みと音読みの区別が分からなかった。しかしながら、A児は漢字の勉強は得意で、好きな勉強であると言っていた。

2) B児

通常学級に在籍する小学校3年生(研究開始時8歳6ヶ月)の男児である。8歳6ヵ月時点でのWISC-IIIの結果は、FIQ102、VIQ95、PIQ110で、知的発達水準は標準範囲にある。個人内差をみると、視覚認知に関連する下位検査が優位であるのに比べ、言語理解に関する下位検査が劣っていた。

また、行動観察より、語彙が少なく、まとまった文章で人前で休日の出来事や楽しかったことを発表することができず、単語や短文の羅列になってしまい、指導者が伝えたい内容を言い換えてあげて必要があった。乳幼児期には多動傾向がみられたが、現在は集団活動から外れることなく参加できていた。一斉指導場面では、別のことを考えていて指導者の指示を聞き漏らすことがみられたが、大人1名に対して子ども1〜2名の場面では、そのようなことはみられなかった。

学習面に関しては、算数では計算問題では小学校2年生相当の文章題が解けなかった。国語では自由作文は数行しか書けず、文章を書くことに対する抵抗感が強かった。また、文章読解問題も、文章や問題の量が多いと解くことを拒否した。また、2年生の漢字において、ハライの向きが左右逆になる、綱は合っているが旁が間違っているなどのような覚え間違いと未習得の文字がみられた。文章読解問題や作文課題に比べ、漢字の読み書き課題に対する抵抗感は弱かった。

2. 場面設定

セッションは、A民間指導機関の教室で行われた。1セッションの時間は、セッション1から5までは約15〜20分、セッション6・7は約35分のセッションであった。A児とB児は対面するように机を向かい合わせて着席し、その間に1名の指導者が着席して指導に当たった。指導者に対面する位置にビデオカメラを設置し、3名の行動を録画した。図1に協同学習の場面設定を示した。

3. 手続

1) 学習課題の選定とアセスメント

A民間指導機関の指導者と筆者らとで、A児とB児の指導ニーズおよび協同学習で取り上げる学習課題について話し合った。その結果、漢字の学習はA児とB児とに共通して未習得の課題であること、また、両者において課題に対する抵抗感が無いあるいは弱く、積極的な課題への取り組みが予想されたことから、2年生の漢字の書き取り課題を協同学習における主要な学習課題として選定した。

協同学習の開始前に対象児の漢字能力の詳しい実態把握のため2年生で習う全ての漢字(160字)の

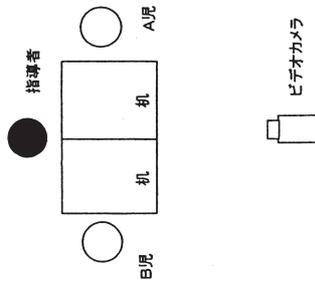


図1 協同学習の場面設定

書き取りテストを行ったところ、次のような結果が得られた。

A児においては、誤字が23字、書けなかった漢字が9字あった。主な誤字の特徴として、形の似た漢字や似た意味の漢字との覚え違い(黒→里、里→黒、矢→失、姉→妹、東→南)、ハネ、トメ、ハライの誤り、消しゴムできれいに消さずに重ね書きすることによる誤りが挙げられた。後者2点に関しては、A児の手の不器用さが原因として考えられた。なお、偏と旁が左右逆になる誤りはみられなかった。

B児においては、誤字が35字、書けなかった漢字が14字あった。誤字は、正しい形よりも線が一本以上多いあるいは少ないもの(半→半、谷→谷、何→何 など)が一番多く、漢字の大雑把な形は捉えられているが細部まで注意して形を捉えていないことが伺われた。また、正しい漢字の一部は含まれているが残りの部分が様々な漢字の部分の合成でできているという誤り(黒→黒、一→一、一→一、茶→茶 など)もみられた。また、誤字であるとは判断しなかったが、消しゴムで消さずに重ね書きするため、線が二重になってしまった字がいくつかあった。また、アセスメントA児もB児も、プリント1枚迎りの問題数が多いとこなかなか解きたがらなかった。

以上の結果から、漢字の形に注目を促す課題である、プリント1枚あたりの問題数が少ない、また対象児たちの成功感を高めるため8割程度の正答できるような難易度にするという条件を満たす課題を用意することにした。

各セッションで用いた具体的な課題は以下の通りであった。

セッション1・2では、読み書きの問題のプリントを使用した。プリントには対象児が自力で全ての問題が解答できるように、ヒントとなるメモやマンガを掲載した。セッション3以降は、白抜き文字に、枠から線がはみ出ないように、正しい筆順で漢字を書くという課題プリントを用意した(以下、白抜きプリント)。このプリントのねらいは、漢字の形(トメ、ハライ)や筆順に注目して枠から線がはみ出ないように丁寧に書くことであった。プリントの文字の大きさは大・中・小の3種類を用意した。また、学習した漢字の習得を確認するため、ヒントの何も書かれていない白紙プリント又はマス目プリントに自力でその字を書く課題(以下、学習確認プリント)も用意した。1セッションで解かなければならないプリントの枚数は設定せず、各児の課題遂行に応じてプリントが与えられた。これは、早

く課題遂行が終わってしまった者が相手の課題遂行が終わるまで待たなくともいいように配慮したためであった。A児・B児ともに消しゴムで文字をきれいに消すことに改善が見られなかったため、セッション5・6・7では白抜きプリントの他に間違っている答を消すという課題の消しゴムプリント(セッション5:仲間はずれの語彙探しと繰り上がりのある1桁の加算。セッション6:仲間はずれの漢字探しと分数・小数の加算)を用意し、セッション7では、消しゴムプリント(課題:生き物の性質についての間違い探し)と算数文章題プリント(1桁の乗算と2桁の加算)を用意した。各セッションの協同学習課題について表2にまとめた。

表2 各セッションの協同学習課題

セッション	A児	B児
1	読み書きプリント「顔」1枚5題。	読み書きプリント「顔」1枚5題。
2	読み書きプリント「黒」1枚1題×3枚と1枚2題×1枚。	読み書きプリント「船」1枚1題×4枚。
3	白抜きプリント「里」「黒」(大2枚・中1枚・小1枚)1枚1題×4枚×2字。学習確認プリント2題。	白抜きプリント「船」「顔」(大2枚・中1枚・小1枚)1枚1題×4枚×2字。学習確認プリント2題。
4	白抜きプリント「半」「首」「茶」(大2枚・中2枚・小1枚)1枚1題×5枚×3字。学習確認プリント3題。	同左
5	白抜きプリント「曇」(大2枚・小3枚)1枚1題×5枚。学習確認プリント4題。消しゴムプリント「仲間はずれの語彙探し」繰り上がりのある1桁の加算」各1枚計2枚。	同左
6	白抜きプリント「妻」(大2枚・中2枚)1枚1題×4枚。消しゴムプリント「仲間はずれの漢字探し」「小数の加算・分数の加減算」各1枚計2枚。	同左
7	消しゴムプリント「生き物の性質についての間違い探し」。算数文章題プリント「1桁乗算と2桁加算」。	同左

2) 協同学習の手続き

まず始めに個々人でプリント課題を解く。その後、A児はB児の、B児はA児の先生役となり、お互いのプリントの「友だちチェック」を行った。「友だちチェック」は、チェックすべき点や正答が表記されている「友だちチェックシート」を用いて行われた。間違っている箇所には×はつけず、まずは相手に間違っていることを伝え、場合によってはヒントなどを教えてもいいこととし、正答を書くことができた後に○をつけることとした。これは、お互いにペアに対する肯定的な他者評価を与えるために設定されたルールであった。また、二人で全ての問題に○がもらえた場合、トークン強化子と

して1人に1つずつシールが与えられるという相互依存型集団随伴性によって、強化が与えられた。シールは「二人のがんばり表」に貼られ、シールが表一杯に埋まったら、二人でポラロイド写真撮影ができるとした。

3) 自己効力感尺度の測定

ペア学習指導前の前後に、A児とB児に対し自己効力感尺度(嶋田ら, 1995)⁶⁾の評定を求めた。ただし、本研究では質問項目の漢字に振り仮名を使用した。これは、一般化されたも(generalized)自己効力感を測定するものである。これは、Shererら(1982)⁶⁾によると、どの課題にも共通な効力感とされる。嶋田ら(1995)⁶⁾の尺度は、12項目から構成されており、質問項目は、例えば、「にがてな科目でも、できるようにしたい」と思っている、がんばればとくになれたいと思う」「たのしい生活は、どんなに努力してもできないと思う」(注:実物は振り仮名付)などである。全ての質問項目を表3に示した。

それぞれの質問項目に対し、「よくそう思う(4点)」「すこしそう思う(3点)」「あまりそうおもわない(2点)」「ぜんぜんそうおもわない(1点)」の4段階のうち、自分の気持ちが一番当てはまるものに印を付けるよう求めた。

表3 自己効力感尺度(嶋田ら, 1995)

質問内容
1. にがてな科目でも、できるようにになりたいと思ひ、がんばればとくになれたいと思う。
2. たのしい生活は、どんなに努力してもできないと思う。
3. その気になれば、学校の授業の内容は、たいていわかるようになると思う。
4. いくら努力しても、自分がしたいような生活はできないと思う。
5. がんばって勉強すれば、成績はよくなると思う。
6. 今、幸せでなくとも、その気がなくなればおとなになったら、幸せな生活ができると思う。
7. その気がなくなっても、学校の勉強はなかなかわかるようになるのではないと思う。
8. がんばれば、大人になったら、楽しくなると思う。
9. 学校の成績は、いくら努力してもよくなると思う。
10. どんなにがんばっても、大人になつたら楽しくはならないと思う。
11. どんなに勉強しても、にがてな科目はとくになれないと思う。
12. 今、幸せでないなら、どんなにがんばっても幸せでないと思う。

4. 測定

1) 課題正答率

セッション1~6までの読み書きに関する課題について、友達チェックを行う前、つまり誤答の修正を行う前の課題正答率をセッション毎に算出した。正答数/総課題数×100(%)という算出式に拠って算出した。

2) 仲間同士の相互交渉

各セッションの録画VTRの中から10分間を抽出して観察を行い、指導者とA児、B児の行動及び

位の感覚の指の隙間を作って笑い合った。以上のように、やりとりが数回続いた。このようにやりとりが続いたのは初めてであった。セッション6では、友達チャェックのやりとりが続き、自分のプリントに間違いはなかったですかと問いかけA児とのやりとりが続いた。間違っている点はなかったもので、最後にB児は「やったあ」と喜び、A児はB児に採点したプリントを見せてあげた。このようにA児とB児間のやりとりが続くことは、指導開始以前にはほとんど見られなかったことであつた。

セッション7は、消しゴム課題場面の仲間同士の相互交渉の出現回数を示したものである。セッション4や6に比べてペアへの働きかけは減少し、反対に注目行動が増加したという傾向がA児とB児ともにみられた。

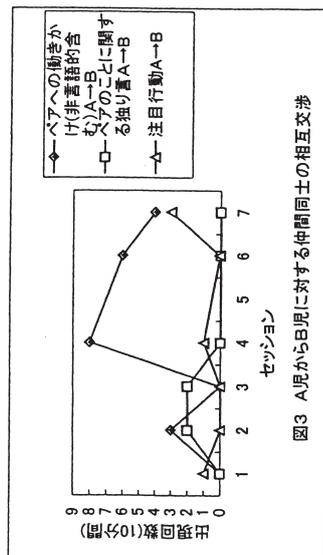


図3 A児からB児に対する仲間同士の相互交渉

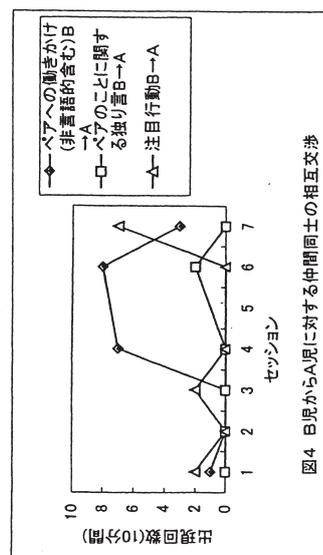


図4 B児からA児に対する仲間同士の相互交渉

3) 自己効力感尺度

A児の指導開始前に測定した自己効力感尺度の合計点は39点であった。指導後に測定した自己効力感尺度の合計点も同じ39点であったが、項目4「いくら努力しても自分が見たいような生活はできな

きなと思う」の評価が下がり、項目7「その気になっても学校の勉強はなかなかわかかるようになるな」と思う」の評価が上がった。

B児の指導開始前に測定した自己効力感尺度の合計点は42点であった。それに対し指導後に測定した自己効力感尺度の合計点は38点と減少した。指導開始前の評定に比べ、2点以上減少した項目は、項目4「いくら努力しても自分が見たいような生活はできな」と思う」、項目6「今、幸せでなくとも、その気になってがんばればおとなになったら、幸せな生活ができな」と思う」、項目10「どんなにがんばってみても、おとなになったら楽しくはならないと思う」の3つであった。反対に、項目9「学校の成績はいくら努力しても良くなな」と思う」は、「あまりそう思わない」から「全然そう思わない」へと評定が1点増加した。

IV. 考察

本研究では、肯定的な他者評価と相互依存型集団随伴性の手続きを含む協同学習を行った。学習課題は対象児の達成感を高めるため8割程度の正答率を見込んだ課題を用意されていたので、B児においてはセッション2を除いて100%前後の値を示した。しかしA児においては、ヒントの見忘れや、白抜き漢字の一面の見落としなど誤りという予想外の誤りが見られ、セッション2と6課題正答率は60%台となつてしまった。しかし、A児の課題に対する動機付けは落ちることなく、間違いを指摘されても素直に直していた。友だちチャェックで、互いに肯定的な評価(花丸、「OK」、「very good」など)をもらえることによって、間違いを直すことの抵抗感が低減されたと考えられる。B児も当初は「直す」ということを嫌がっていたが、指導期半ばから抵抗無く答えを修正するようになった。友だちチャェックにおいて、正答だけを強化するのではなく、訂正した場合も強化を与えたことが有効であったと考えられる。

仲間同士の相互交渉については、指導開始以前はA児とB児はそれぞれが話したいことを指導者に話しかけるだけで、3者間やA児-B児間のやりとりはほとんど見られなかった。それが、セッション4以降、数ターンの会話が見られた。また、セッション7の消しゴムプリント課題ではA児B児ともに回答を見合うという仲間への注目行動が多く見られ、それとペアへの働きかけと合計した値をみると、ペアに向けられた行動の出現頻度は前のセッションよりも増加していた。このことから、対象児間の親和性の高まりが示唆される。また、仲間への働きかけの中には、ペアの誤答についての説明も含まれていた。他者に説明を行うことにより、対象児の課題に対する理解がより深まるということが推察された。また、指導者もその説明の程度によって、対象児の理解の程度を知ることができるという利点があつた。

自己効力感に関しては、嶋田ら(1995)⁵⁾の研究によると、自己効力感尺度の小学校中・高学年児の平均得点は38.68点であった。指導開始前のA児とB児の自己効力感尺度得点は、ほぼ平均に近い値であつたことから、A児とB児の自己効力感が高くも低くも平均的であつたといえよう。A児は、課題正答率がB児よりも低いことが数回あつたにもかかわらず、指導後の自己効力感尺度得点は変わらなかった。友だちチャェックによって最終的には全て正答に直し、満点の評価がもたらえることが効果的であつたのか、楽天的でよくよくないというA児の性格的要因によるものなのか判断は難しい。B児については、課題正答率は高かつたのに指導後の自己効力感低下してしまつた。低下した項目を詳しく見ていくと、将来に対する自己効力感(例えば、項目10「どんなにがんばってみても、おとなになつたら楽しくはならないと思う」)に関する項目の低下が大きかつた。学習に対する自己効力感

にはほとんど低下は無かった。以上のように、A児とB児に学業に対する自己効力感の低下はほとんど見られなかったことから、今回の指導の予防的な効果も示唆されるが、今後、具体的な学習課題に対する課題特異的な自己効力感(Bandura, 1977)も測定し、厳密に検討していく必要があるだろう。

文献

1. Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W., Johnson, R. (1986) Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *Journal of Psychology*, 120, 323-334.
2. 小島恵 (2000) 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. *特殊教育学研究*, 38, 79-84.
3. Nevin, A., Johnson, D. W., and Johnson, R. (1982) Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
4. Pope, A. W., McHale, S. M., and Craighead, W. E. (1988) Self-esteem Enhancement With Children and Adolescents. Pergamon Press Inc. 高山麻監訳 (1992) 岩崎学術出版社.
5. 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1995) 児童生徒のストレス過程に及ぼすセルフ・エフィカシーの効果. *日本健康心理学会第8回大会発表論文集*, 100-101.
6. Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, W., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., and Rogers, W. (1982) The Self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
7. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

研究助成5

関係志向的自己の構造

—生涯発達の視点からの検討—

唐澤 真弓

東京女子大学・現代文化学部

1. はじめに

「自己とは何か」われわれは自己について内省するとき、自己とは心の中にある閉じた思考の連続であるかのように感じることもあるが、実は、そこにある思考の要素は、個人を取り囲む文化、社会的な価値などに大きく依存している。したがって、自己の構造を捉えるためには、自己の特性のうち、どのようなものが重要であるかをそれぞれの文化で吟味する必要がある。近年、心理学において、こうした文化的背景の重要性が再認識され、文化的要因を検討する研究が日本の内外を問わず、盛んになってきた(Markus & Kitayama, 1991; Nisbett, et al., 1990)。そこでは、欧米で見出された心の性質が、文化普遍的ではなく、日本をはじめとするアジア諸国において、欧米とは異なって形成されていることが指摘されている。このような実証的研究に基づく理論的立場は、文化心理学と呼ばれている。文化心理学では、心の問題を文化にある意味との相互作用としてとらえようとする。また、思考、感情、動機づけなど人の持つ様々な心を当該の文化に生きることを通して作り出されているとする。これは、人間形成において、日常生活といった社会的・集合的な場に参加すること、文化に生きることが重要な要因であるとする立場である。

本報告では、こうした文化心理学の自己に対する考え方を踏まえ、その理論を基にした日本の自己の特性をまとめ、それらが幸福感や日常的満足といった心理的特性とどのように関わってかを実証的に検討する。

2. 文化的自己観

文化心理学的研究で一つの鍵となる考え方が、各文化特有の人間観、文化的自己観である。Markus & Kitayama (1991) は、文化に共有された主体の概念を文化的自己観とし、その文化に適応を試みる人々の思考形態、社会的行動パターンといったものが反映されると考えた。西欧文化で優勢な「相互独立的自己観」と日本を含む東洋文化で優勢な「相互協調的自己観」とを区別し、特に日本の自己の特質について考察している。北アメリカをはじめとする西欧文化では自己は他者とは独立した存在であるとすると一相互独立的自己観一が優勢であるのに対し、日本をはじめとする東洋文化では自己とは他者との関係することによって存在するとする考え方一相互協調的自己観一が優勢であるとしている(Figure 1 参照)。相互独立的自己観において、人

中山科学振興財団活動報告書 2001

発行日 2002年9月23日

発行人 小林 登

発行所 財団法人 中山科学振興財団
〒113-8666 東京都文京区白山1-25-14 柳中山書店内
TEL 03-5804-2911 FAX 03-5804-2912

ホームページ <http://www.nakayamashoten.co.jp/>

制作 株式会社 中山書店

〒113-8666 東京都文京区白山1-25-14

© 2002 Nakayama Foundation for Human Science
Printed in Japan

印刷・製本 昌美印刷株式会社

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）

平成 18 年 3 月

研究代表者 涌井 恵（わくい めぐみ）

独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

電話 046-848-6850（直通）

e-mail wakui@nise.go.jp

URL <http://www.nise.go.jp>