

知的障害特別支援学級における協同学習の試み

－ 小学校国語科文学教材への適用 －

石丸文敏 ・ 安永 悟

(久留米大学 教職課程) (久留米大学 文学部)

[キーワード] 知的障害児、抽象的思考、LTD 話し合い学習法、単元見通し、挿絵操作

1. 問題と目的

特別支援学校の学習指導要領解説(2009)には、知的障害のある児童生徒(以後、知的障害児と略す)の特性として、知識や技能が断片的になりやすく応用されにくいことや、成功体験が少なく主体的に取り組む意欲が育っていないこと、抽象的な内容の指導よりも実際の・具体的な内容の指導が効果的であることなどが挙げられている。また、学習指導要領改訂のポイントには、「一人一人に応じた指導の充実」、「職業教育の充実」等が挙げられている。このため、知的障害教育では生活単元学習や作業学習等の「領域・教科を合わせた指導」を教育活動の中心とする学校・学級が多く、国語や算数等の「領域・教科別の指導」は軽視される傾向がある。

しかし、特別支援学校学習指導要領解説(2009)には、知的障害児の特性を踏まえた教育的対応として、「児童生徒の興味・関心や得意な面を考慮し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習指導への意欲が育つよう指導する。」とも書かれ、児童生徒の状態・経験に応じた、適切な指導がなされることを求めている。児童生徒の状態・経験を十分に把握した上で、興味・関心や得意な面を生かして、生活経験とつながるような学習課題を設定し段階的に指導すれば、教科学習でも生活に生かせる知識・技能を伸ばすことができると理解する。

教科(算数)を対象とした石丸・安永(2015)の実践では、具体物の操作を通して解決できる課題から抽象的な思考を伴う課題へと段階的に明示し、1単位時間と単元全体の見通しを持たせる工夫を行っている。さらに、ペアによる交流活動が活発に行われるように、具体的な話し合い技法を明示することで、知的障害児でも協同学習が可能になり、対象児4名は、自分たちだけの協同によって「あまりのあるわり算」の問題を筆算で解けるようになった。これは、知的障害児でも、適切な学習支援があれば抽象的な思考が可能であることを示している。

そこで本実践では、石丸・安永(2015)の実践を参考に、知的障害特別支援学級に籍を置く知的障害児5名を対象とした国語科の単元「ごんぎつね」の授業を、協同学習の理論と技法に従って構成し、授業の見通しと話し合いのルールを明示することの有効性を、学習課題の理解と学習態度および対人関係の3側面から検討する。

授業の見通しに関して、本実践では石丸・安永(2015)の実践同様に、1単位時間ごとの見通しだけでなく、単元全体を見通す単元見通し学習(塩田, 1981)を導入した。しかし、算数科と異なり国語科、特に長文の文学教材では、単元全体における各授業の位置づけが理解しづらいこ

とが予想されたため、LTD 話し合い学習法の LTD 過程プランのステップをもとにした単元の指導計画を立てた。また、ランダムに並べた挿絵を順番に並べ替えながらそれぞれの場面のあらすじを確認するという活動を繰り返すという工夫も取り入れた。

話し合いのルールに関しては、石丸・安永（2015）で採用した5つの技法から4つの手順と具体例を話し合いルールとして明示した。採用した技法は①シンク＝ペア＝シェア（安永、2012）、②相談ペア、③お隣に聞こう（ジェイコブズら、2005）、および④リレー学習（犬山市授業研究会、2009）であった。特に LTD 過程プランの「話題の理解」にあたる各場面の読解6時間では、①挿絵を並べて本時を確認する（リレー学習）、②前時学習内容をふり返る（シンク＝ペア＝シェア）、③本時のめあてを確認する（お隣に聞こう）、④音読み、ごんの気持ちを探す（リレー学習）、⑤ごんの気持ちを考える（シンク＝ペア＝スイッチ）、⑥本時の学習内容をまとめる（お隣に聞こう）、の6段階を、すべての授業において繰り返し行った。

このように、授業の見通しや話し合いのルールを明示し、ペアによる交流活動を中心とした協同学習を繰り返し経験することにより、知的障害児であっても抽象的な思考を伴う教科学習の理解だけでなく、主体的に学習へ取り組む態度や対人関係も向上すると考えた。

2. 授業実践の内容

(1) 対象児

対象児は、市立 A 小学校知的障害特別支援学級の3年男子(B)と6年男子(C・D・E・F)の計5名であった。B児(IQ53、WISC-IIIによる。以下同じ)は文章の意味理解は得意だが、相手の意見を最後まで聞くことができず、相手の気持ちを考えない言動で、兄弟や同級生とのトラブルを繰り返していた。C児(IQ38)は学習全般に対する苦手意識が強く、文字の理解も不十分で、一音一音拾い読みが精一杯である。質問に対して答えることが難しく、オウム返しへの反応が多く見られる。D児(IQ41)は構音障害が見られ、言葉によるコミュニケーションに苦手意識が強く、質問に対して答えることを嫌がることが多い。学習意欲は高いが、一度つまずくと継続できないところが見られる。E児(IQ46)にも構音障害があり、言葉によるコミュニケーションや文章による表現に苦手意識が強かった。自分の意見を言葉にすることができず、黙ってしまうことも多かった。F児(IQ67)は音読みも文章理解も得意な方だが、ADHDの特徴によるものか衝動的な行動が目立ち、情緒的に不安定な面が学習にも影響しがちで、不安が大きくなると思考が停止することもあった。

(2) 学習単元の設定

本実践では、小学校第4学年に配置されている文学教材「ごんぎつね」を課題文として取り上げた。本課題文は6つの場面で構成されている。

学年相当では14時間で設定されている学習内容を、対象児に合わせて学習時間はそのまま、読解指導を中心にして学習内容を変更した。通常の学級での読解目標としては次の2点があげられる。①物語を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方に違いのあることに気づくことができる。②場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述をもとに想像して読むことができる。しかし本授業では、対象児の生活と重ねながら登場人物について気づいたことを出し合う中で、場面の移り変わりや登場人物の性格や気持ちの変化を考えることができるようにするという指導目標を立てて学習を進めた。

D児・E児・F児の3名は、前年度、算数の学習で協同学習を経験しているが(石丸・安永、2015)、

B児・C児は未経験であった。5名ともに、言葉によるコミュニケーションだけでなく、長文読解も苦手であり、文学教材を用いて、あらすじや登場人物の気持ちなどを考えさせる学習は、本年度からの経験であった。本実践で取り上げた文学教材「ごんぎつね」（光村図書第4学年）は、登場する「ごん」と「兵十」の言動が、対象児5名の日常生活の友達関係、仲良くなりたいのにトラブルをくり返してしまうところに重なり、生活を見直す面からも適した教材と考えられた。

(3) LTD 過程プランをもとにした授業構成（単元）

教科書（光村図書）に示された学習過程と LTD 過程プランを表1に示す。教科書に示された学習過程では、長文読解が苦手な対象児5名は学習の見通しがもてないまま各場面の読解へ進んでしまい、登場人物の行動や気持ちの変化を捉えることは難しくなってしまうことが予想できる。そこで、LTD 過程プランのステップをもとに授業を構成することを考えた。LTD 話し合い学習法は、仲間との教え合いと学び合いを通して、学習教材である課題文を深く読み解く（安永・須藤2014）ことを目的としている。その LTD 過程プランは、1人で課題文を読み進めることができるように作られており、対象児5名にとってもわかりやすいものである。

この LTD 過程プランのステップをもとに、対象児5名に合った学習過程を考えた。まず、step1の全体像の把握では、挿絵をもとに各場面の印象的な言葉や文章を想起させ、4時間かけることによって長文のあらすじを理解させる。次に、step2の言葉の理解では、音読が止まってしまう言葉や漢字を一緒に調べる。スムーズに読み通すことができるようになったところで、step3の主張の理解で、作者が読者に伝えようとしている思いを考えさせる。そして、step4の話題の理解では、場面ごとに登場人物の行動と気持ちの変化を捉えさせ、作者の思いを確かめさせていく。step5とstep6の関連づけは、対象児5名にとって日常生活の友達関係とつないで考えることによって登場人物の行動や気持ちの変化を実感させる。しかし、記憶が断片的になりがちな対象児5名にとっては、全体を通しての関連づけは難しいと考えられたので、step4で取り上げられた内容と関連づけができるように工夫した。step7とstep8については、対象児5名の理解力を考慮して省くことにした。

表1. 教科書に示された学習過程とLTD過程プランとの対応

時間	教科書に示された学習過程	時間	LTD過程プラン
2	1. 学習の見通しをもつ。 ・ これまでに学習した教材をふり返る。 ・ 「『ごんぎつね』を読み、感じたことや考えたことを話し合おう」という学習課題を設定し、学習計画を立てる。	4	導入 step1 全体像の把握
		1	理解 step2 言葉の理解
		1	step3 主張の理解
6	2. 教材文を読み、初発の感想を書く。 3. 教材文を読み、登場人物の行動や気持ちの変化を捉える。 ・ 登場人物の行動や会話から捉える。 ・ 登場人物同士の関係の変化について考える。	6	step4 話題の理解
		2	関連づけ step5 知識との関連づけ
5	4. 自分の感想をまとめる。 5. 感想を交流し、自分の感想を深める。		step6 自己との関連づけ
			評価 step7 課題文の評価
1	6. 学習をふり返る。		準備 step8 振り返り

また、国語科の交流活動は言葉のやり取りばかりになりかねない。そこで、挿絵を並べる活動を毎時間初めに取り入れたり、単元見通し表に学習の経過を書き入れたりして、本時学習が単元全体のどこに位置づけられるかがひと目でわかるように工夫した。さらに、手づくり拡大教科書、板書の構造化などで視覚的情報を取り入れ、ワーキングメモリの弱さを補えるように工夫した。

(4) 主な学習活動と協同学習

全14時間の主な学習活動と協同学習を表2に示した。step1では、まず、題名からどのような内容か予想させた。続けて、1の場面を読み聞かせ、主人公「ごん」の印象を考えさせた。後は、場面ごとの挿絵から、その場面の内容を想起させ、挿絵をペアで相談しながら順番に並べる活動を繰り返すことで、長文全体のあらすじを理解できるようにした。音読は、長文理解には欠かせないため、保護者にも協力してもらい、家庭学習でくり返し練習させた。step2の漢字・言葉調べは、教科書をもとに一緒に探すことにした。step3の作者が読者に伝えたい思いは、「ごんのように（ ）人になってほしい」の（ ）に言葉を当てはめるという方法で考えさせた。step4では、ごんの行動や気持ちの変化が捉えやすくなるように、ごんと兵十の関係を日常生活における対象児と友だちの関係に重ねて考えられるように工夫した。最後に、step5とstep6を合わせて、構造図をもとにごんのいたずらを悔いる気持ちや諦めずに兵十に伝えようとする気持ちを考えさせた。

表2. 授業時間全14時間の主な学習活動と使用した協同学習の技法

ステップ	時間	主な学習活動	協同学習
1 全体像の把握	4	題名からごんの印象を考える。 最初の頁から、ごんの印象を考える。 くり返し全文を読む。 挿絵を並べて、あらすじを確かめる。	シンク・ペア・シェア シンク・ペア・シェア リレー学習 リレー学習
2 言葉の理解	1	重要な漢字・言葉を見つける。 漢字・言葉を調べ、全文音読する。	相談ペア シンク・ペア・シェア
3 主張の理解	1	挿絵を並べて、あらすじを確かめる。 作者の思いを考え、めあてを考える。	リレー学習 シンク・ペア・シェア
4 話題の理解	6	いたずらをしたごんの気持ちを考える。 兵十が気になるごんの気持ちを考える。 いたずらをあやまりたいごんの気持ちを考える。 気づいてほしいごんの気持ちを考える。 わかってほしいごんの気持ちを考える。 どうしてもわかってほしいごんの気持ちを考える。	①挿絵を並べて、本時を確認。リレー学習 ②前時学習内容をふり返る。シンク・ペア・シェア ③本時のめあてを確認する。お隣に聞こう ④音読し、ごんの気持ちを探す。リレー学習 ⑤ごんの気持ちを考える。シンク・ペア・シェア ⑥本時学習内容をまとめる。お隣に聞こう
5・6 関連づけ	2	構造図をもとに、ごんの気持ちをふり返る。 作者の思いを考え、まとめる。	シンク・ペア・シェア シンク・ペア・シェア

(注)シンク・ペア・シェア…互いの考えを出し合い、問題を解決する。

リレー学習…一つの問題を交代しながら解く。

相談ペア…覚えていることを出し合う。

お隣に聞こう…理解できたか、ペアの相手に確認し、復唱する。

3. 授業実践の結果：学習理解について

(1) 第1時～第4時：step1 全体像の把握

まず、これまで学習した文学教材と少しでもつないで考えられるように、登場する動物・化物物について考えさせた。「おに」に対しては、「こわい」「大きい」等の意見が出てきた。同じように、「おおかみ」に対しては「こわい」「きば」等、「たぬき」に対しては「ばける」「いたずら」等の意見が出てきた。その後、本授業の課題文に登場する「きつね」について考えさせると、「いたずら」「ずるい」等の意見が出てきた。共通して悪い印象を持たれていることが理解できたようだ。

そこで、題名の「ごんぎつね」について考えさせた。自分たちが同級生から付けられたあだ名を連想したのか、「周りの人から付けられたあだ名ではないか」という意見が出た。この意見に対して、他の対象児も納得の様子が見られた。続けて、最初の場面を読み聞かせて、印象に残ったところを尋ねた。すると、対象児5名とも「いたずら」につながる言葉を見つけて発言した。挿絵と対比しながら全文を読み聞かせて印象に残ったところをノートに書き出させると、B児は「おそうしき」について書いていた。F児は、「あんないたずらしなければよかった」と聞いていた。他の3名は、「いたずら」について書いていた。第2時から第4時までは、音読練習を繰り返し、挿絵を並び替えながらあらすじを確認させ、課題文を場面ごとにわけて「1・2の場面」「3・4の場面」「5・6の場面」と分けて、印象に残る言葉を確認させていった。

(2) 第5時：言葉の理解

音読を繰り返していると、同じところで読み間違えたり、詰まってしまったりしていることがわかる。そのたびに、その言葉に線を引かせていった。そして、第5時に線を引いた言葉を出させ、一緒に意味と読み方を調べていった。調べるだけではわかりにくいところは、絵を描いて説明した。その後くり返し音読の練習をした。

(3) 第6時：主張の理解

挿絵を並び替える活動をペアで取り組ませ、全文のあらすじを再度確認した。作者の主張を、作者が読者に伝えたい思いという言葉で考えさせた。実際には、「ごんのように（ ）人になってほしい。」と板書し、（ ）に言葉を入れさせるようにした。ペアで考えて、「友だちをつくるために、はんせいできる」、「やさしくできる」、「努力する」、「あやまれる」、「あきらめない」という意見が出された。「いたずら」の印象が強かった「ごん」に対して前述の意見だったので、「初めからやさしかったのか？」と尋ねると、「初めはいたずらばかり」と答えた。そこで、単元全体のめあてとして、「ごんが、どのようにかわっていくか、見つけよう」と板書して、第6時を終えた。

(4) 第7時～第12時：話題の理解

第7時から、場面ごとに「ごんが、どのようにかわっていくか」を読み深めさせた。単元全体のどの部分を学習しているかがわかるように、これまでの経過を書き込んだ単元見通し表を示し、6時間かけて読み深めていくことを説明した。

課題文の1の場面では、印象に残る言葉を出し合い、兵十とごんを対比させるように板書していく中で、「ひとりぼっちでさびしいのではないか」、「兵十なら相手をしてくれるのではないか」

といういたずらが好きな理由がわかってきた。まとめには、「あそびのつもりだった」、「大切なうなぎだから、かえしたかった」との意見が出された。

第8時では、1の場面のごんの気持ちを確認した後、2の場面を読み聞かせて印象に残る言葉に線を引かせ、出させていった。いたずら好きのごんが村人の様子を覗き見するとともに、兵十のおっかあが亡くなったことに気づいていくごんの気持ちの変化を捉えることができた。まとめで、1の場面の「ちょいといたずらが」と2の場面の「ちょっ、あんないたずら」を比較させると、「いたずらでは（ ）」の（ ）に、「友だちはできない」、「あやまれない」、「あそべない」の意見が出された。

第9時、3の場面でも、前時と同様に学習を進めていった。「おれと同じひとりぼっちの兵十か」の言葉を見つけ、兵十の寂しさを示す言葉や兵十の寂しさに対するごんの行動や気持ちを示す言葉が多く見つけられた。まとめでは、「つぐないは、（ ）」の（ ）に、「くりや松たけ」、「心のこもったもの」の意見が出された。

第10時では、3の場面のごんの気持ちを確認した後、4の場面のごんの行動や気持ちの変化について考えさせた。「かくれて」、「二人の後をつけ」るごんの気持ちとして、償いを「よろこんでくれているかな」と兵十の反応に期待する意見が出された。まとめでは、「まっている間、ごんは（ ）と考えていた。」の（ ）に、「かえろうかな」、「おそいな」、「しりたいな」、「やっぱりあやまろう」、「友だちになりたい」の意見が出された。

第11時では、前時のごんの気持ちを確認するとき、「気づいてくれないかな」という意見も出された。続く5の場面では、「神様のしわざ」という言葉から、「ごんは、いたずらばかり、と思われている」「やさしいのは、神様しかいない」という意見が出された。まとめでは、「兵十、（ ）をわかって。」の（ ）に、「ぼくが持ってきたこと」、「つぐないは、ぼくだ」、「友だちになりたい」の意見が出された。

第12時では、前時のごんの気持ちを確認し、最後6の場面のごんの行動や気持ちの変化を、兵十の行動や気持ちの変化と対比して考えさせた。前時までは、ごんの側から書かれていたが、この場面だけは「あのごんぎつねめ」、「おまいだったのか」と、兵十の側から書かれている。「ぐったりと目をつむったまま、うなぎきました」のごんと、火なわじゅうを「ぱたりと取りおとしました」の兵十の、それぞれの思いを想像させるところである。ここでは、まとめで、ごんの「うなぎきました」の後に、「わかってくれて、よかった」、「もってきて、よかった」の意見が出された。兵十の「ぱたりと取りおとしました」の後に、「たしかめずにうってしまって、わるかった」、「だれかわからずにうって、わるかった」の意見が出された。

(5) 第13時～第14時：関連づけ

上記(4)の「話題の理解」のそれぞれの場面で、関連づけができるように、「○○くんと同じ気持ちだね」、「同じようなこと、△△くんにもあったね」と声をかけてきた。この経験を活かした全文を通して、「ごんのように、やさしい、あきらめない人になってほしい」という作者の願いを再確認することも必要かと考え、全文をふり返ってみた。挿絵を順に並び替えながら、あらすじを確認し、それぞれの場面の印象に残った言葉を出し合わせた。それぞれのところでのごんの気持ちを思い出していくと、「さびしい」、「あそびたい」、「おれのせいだ」、「あやまりたい」、「わかってほしい」というごんの気持ちがたくさん出されていった。しかし、それぞれの場面を思い出すばかりで、まとめにはなりにくかった。

4. 授業実践の結果：学習態度について

対象児5名に対しては、年度当初より算数では単元見通し学習を取り入れ、ペア活動での話し合いのルールを提示し、協同学習に取り組み、「わり算」の問題まで自分たちの力で解くことができるようになっていた。しかし、国語では、長文の理解が難しく苦手意識も強いため、低学年の教材で朗読劇に取り組む程度であった。

前単元「モチモチの木」(光村図書3年)で初めて単元見通し学習に加えて、挿絵を並べ替える活動を入れて実践した。これらの創意工夫のせいか、それまでの国語の文学教材の授業とは異なり、教材文を読むことも避け気味だったC児が、読み飛ばしがないように、両手の人差し指で文字を押さえながら真剣に音読する姿が見られるようになった。構音障害を気にするD児とE児は、算数の授業では具体物を使いながら身振り手振りで説明することができるようになっていた。しかし、国語の授業では自分の考えを言葉で伝えなければならず、どうしても口籠ることが多かった。音読の声も小さくなりがちであった。この単元では、少しずつ意見交流に発言することが増えていき、全体の中でも挙手をして自分の考えを述べることができるようになってきた。ADHDの傾向からか、最後まで話を聞くことが難しく、途中で口を挟むことが多かったB児とF児だったが、国語の授業に対しても積極的に参加できるようになり、仲間の意見を遮ることもなく、意見交流を楽しめるようになってきた。

5. 授業実践の結果：対人関係について

B児は、言葉で気持ちを伝えることが苦手で、相手の言葉の裏にある気持ちを理解できないまま衝動的に行動し、トラブルを繰り返してきた。一緒に遊びたくて、休み時間のたびに友だちの後を追って運動場に飛び出していき、たびたび喧嘩をして戻ってきていた。そのB児が、構音障害で言葉が不明瞭になりがちでD児とE児の発言を最後まで聞き、発言の意味を確認しながら交流することができるようになっていた。

C児は、低学年のころ多動傾向が強く、衝動的な行動を繰り返していた。周りの人の言葉が理解できなかったのか、上手く返すことができなかったのか、学校中を走り回っていた。Cの母親は少しでも言葉によるコミュニケーションができるようになってほしいと、毎日C児が帰ると、「今日は学校、どうやった？」と声をかけるようにしていた。しかし、C児は、その質問が苦手で、毎回嫌そうな顔で、「今日は学校、どうやった？」とオーム返しをするばかりであった。そのC児が、この単元が終わるころ、母親の質問に答えるようになったと聞いた。母親は、「最近、Cと会話ができるようになった」と喜んで報告された。

ADHDの傾向が見られるF児は、友だちの発言を最後まで聞くことが難しかった。思いついたら周りの状況を考えることもなく、思ったことを発言してしまっていた。そのようなF児が、対象児の中でも発言に一番時間のかかるC児とペアを組み、C児の発言を最後まで待ってあげるだけでなく、言葉を補足してあげたりして、交流を楽しむことができていた。

D児とE児も、構音障害を気にせずに発言し、笑顔で交流することができるようになった。

6. 考察

(1) 学習課題の理解について

対象児5名は、これまでの文学教材の学習では、登場人物の行動について問われると答えることができていたが、登場人物の気持ちについて問われると上手く答えられなかった。さらに、前

の場面での登場人物の言動について問われると、ほとんど答えることができなかった。これは、教材文が長文になり、全体把握が難しくなるからではないかと考えられた。国語科の文学教材の学習は、算数科の学習のように具体物操作もほとんどなく、スモールステップで一問ずつ解いていくことで単元全体が見えてくるという学習過程でもない。しかし、「児童生徒の興味・関心や得意な面を考慮し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習指導への意欲が育つよう指導」（文部科学省，2009）すれば、具体的には、LTD 話し合い学習法の LTD 過程プランのステップをもとに単元全体の見通しを目に見えるようにすること、また挿絵の順番をペアで考える活動であらすじを何回も確認すること等の活動の工夫によって、知的障害児でも長文を理解し意見交流もできるようになることを示すことができると考える。

(2) 学習態度について

本実践に参加した対象児 5 名は、共通して国語科、特に長文の文学教材を苦手としていた。登場人物の行動には興味を持つことができるが、その気持ちを想像することは難しく、前の場面との変化を考えることは苦痛な作業のようであった。5 名には、全文のあらすじがなかなか把握できなかった。特に、漢字、ひらがなを読むことにも抵抗を感じている C 児や構音障害で発言に自信のない D 児と E 児にとっては、算数科のような具体物の操作も少なく、文章と言葉のやりとりばかりで進められる文学教材の学習は、自分が何をしているのかさえ理解しにくいものとなっていたのかもしれない。そのように苦手意識の強かった C 児が、仲間の意見を熱心に聞き、音読に取り組み、質問に対して自分なりの言葉を使って答えようと努力する姿が見られるようになった。D 児や E 児も、対象児 5 名の中では構音障害を気にすることもなく、積極的に自分の意見が言えるようになっていた。ADHD 傾向の B 児と F 児も、仲間の意見を遮ることもなく、笑顔で仲間の意見を聞き、仲間の意見を踏まえた意見の言い方ができるようになっていた。これは、知識技能が断片的になりがちと言われる知的障害児であっても、自分の意見を聞き入れてくれるという安心感がある中であれば、学習に参加できる、抽象的な思考も可能になってくるということを示すものであろう。これは、この文学教材の内容が、対象児の日常生活の人間関係につながる身近に感じられるものであったことも大切な要因ではないかと考える。

(3) 対人関係について

知的障害だけでなく構音障害や ADHD も伴う対象児 5 名は、家庭内や学校での人間関係でトラブルを何度も繰り返してきた。その結果、学習面だけでなく、人とのコミュニケーションにも自信をなくしていた。D 児、E 児、F 児の 3 名は、前年度から算数科での協同学習によって 3 名の間には基本的信頼関係や支持的風土が形成されてきた。しかし、そこに協同学習の経験が全くない B 児と C 児が加わり 5 名になると、楽しく過ごすことはできるものの、協力して学習を深めるまでにはなり得ていなかった。その 5 名を対象に、協同学習の理論と技法にもとづいて授業を計画し、実践した結果、5 名の対人関係は仲が良いだけの関係から、互いを高め合う関係へと大きく成長した。国語科の文学教材を取り入れることで、身近な登場人物の行動や気持ちの変化を感じ取り、対象児 5 名が互いの意見を聞き、交流することができるようになり、学習や人間関係に不安の大きかった対象児 5 名が安心して意見を出し合える関係を築いていくことができてきたからだと考えられる。

7. 要 約

本研究では、知的障害特別支援学級において、協同学習の理論と技法に基づき計画した国語科の授業（単元「ごんぎつね」）の有効性を検討した。対象児は公立小学校の知的障害特別支援学級に在籍する3年生男子（B）と6年生（C、D、E、F）の計5名で、授業者は学級担任であった。本単元では、文学教材の長文理解が難しく苦手としていた対象児5名に対し、LTD話し合い学習法（安永・須藤、2014）のLTD過程プランのステップをもとに、単元全体の学習過程を明らかにし表に示すことで、単元全体を見通した上で各時間の学習に取り組めるようにした。また、各場面のあらすじを、挿絵の順番を考えながら確認するという活動をくり返すことで、長文に対する苦手意識を軽減させた。また、対象児の理解力や集中力を考慮して、全ての学習でペアによる交流活動を実施した。その際、ペア活動の内容と方法や話し合いのルールを明示して、安心して学習に参加できるようにした。その結果、長文の文学教材を苦手としていた対象児5名が、主体的にペア活動に取り組み、それぞれに登場人物の気持ちを想像し、交流して理解を深めることができるようになった。また、対象児5名の対人関係にも肯定的な変化が認められた。

引用・参考文献

- 犬山市授業研究会（2009）授業を変える研究的実践の文化の中で：犬山市授業研究会 2008年度
の成果． 協同教育実践資料 10 日本協同教育学会．
- 石丸文敏・安永悟（2015）知的障害特別支援学級における協同学習の試み－小学校算数科「あ
まりのあるわり算」の実践－． 協同と教育， 11， 43～53．
- ジェイコブズ、J.・パワー、M.・イン、L.W.（2005）先生のためのアイデアブック． 関田一彦
（監訳）、伏野久美子・木村春美（訳）日本協同教育学会（ナカニシヤ出版）．
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）．
- 塩田芳久・横田証真（1981）バズ学習による授業改善． 黎明書房．
- 安永悟・須藤文（2014）LTD話し合い学習法． ナカニシヤ出版．