

小集団を活用した特別な教育的ニーズのある児童の プランの改善に関する実践的研究

芦口 玲子

I 問題

Выготский(1934)は、「子どもの発達とは他者との共同行為から生起する」としている。

奈田・丸野(2007,2009,2011)は、自分とは異なる他者の考えに触れる機会を与え、双方の考えを比較・検討することで自分の考えを捉え直すという自己省察を促す場を設けることが認知発達を押し進める上ではきわめて重要であると指摘している。自他の考えの比較・吟味を積極的に求めることで自分の考えを修正し、新たな視点からの知識の再構成もできると示唆している。

大庭(2005)は、書字学習に困難を示す知的障害児を対象として個別支援場面を設定し、誤学習を避けるための支援と自己修正機能の獲得を促すための支援について検討している。それによれば、支援者が対象児童の書字遂行過程において、書字後に結果を確認するため段階的な教示をしていったところ、自分から書字結果に対して確認・修正行動が生起するようになっていったと報告している。つまり他者から活動結果に対する評価を得ることにより、自分の活動結果を捉え直す機会が与えられることになり、児童が自分の活動結果を確認・修正するという行動が生じる、プランが改善する可能性が生じることを示している。

しかし、通常の学級にも多く存在する可能性が示された特別な教育的ニーズのある児童は、その特性から他者との関係性を上手く構築できない点が大きな特徴としてあげられており(文部科学省, 2004)、そのため自分が行った行為に対し、他者からの適切な評価を得ることができず、自分の行為を捉え直す機会が持てないといえることができる。実行した行為がだれにも評価されないまま継続されれば誤学習の可能性もあり、正しい行為の獲得は困難であると考えられる。さらに他者との関係がうまく築けないということは、他者の行う良い見本、やり方などに気づくことができず、理解で

きない、自分の中に取り込めないということになる。つまり、特別な教育的ニーズのある児童は課題解決の際に実行された自分のプランを捉え直すことが困難な場合があり、「他者の関与しない状況下では問題解決の新たな選択肢が得られず、学習が停滞し、学習意欲の低下を引き起こす可能性が考えられる(大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012)」ため、通常の一斉授業の中だけでは求められる力がつきにくいといえる。では、どのような支援があれば、特別な教育的ニーズのある児童が他者の活動に注目し、よい見本を自分の中に取り入れることができるのであろうか。自己のプランを捉えなおし、他者の考えを取り入れることができるのであろうか。

本研究では Das,Naglieri and Kirby(1994)の提唱する PASS 理論を支援の根拠としていく。PASS 理論とは脳を 3 つの機能と 4 つの心理過程の対応で説明する Лурия (1973) の考えを引き継ぎ、発展させた理論である。脳幹を第 1 機能単位として注意覚醒、後頭葉・頭頂葉・側頭葉を第 2 機能単位として継次処理・同時処理を司るとしている。プランニングは第 3 機能単位とされる前頭葉部分の機能を指すとされている。プランとは、提示された問題を解決するための方法や計画のことであり、プランニングとは問題解決の方法や計画を決定し、実際に適用して遂行し、評価するまでの一連の認知プロセスを意味している。

以上のことから、通常学級の一斉授業とは別に他者を意識しやすい小集団の活動場面を設定し、友だちや先生から自己の行為結果に対する評価を得る機会を多く設定するれば、自己の行為結果に対する自己評価ができるようになるのではないかと考える。自己評価ができれば、他者の行為に注目する活動が引き起こされ、プランが修正される可能性があるのではないかと考える。

II 目的

小集団での学習場面を活用し、特別な教育的ニーズのある児童が行為プランを改善する過程で必要となる「自己評価」が形成されるための他者との関わりが促される学習課題及び場面設定、支援方法を検討する。

III 方法

1 対象児

この研究については大学の倫理審査を受けている。対象児は通常の学級に在籍し、小集団活動への参加を希望した小2男子2名、小3女子1名、小4男子1名、女子2名の、計6名で実施した。研究対象の6名の家庭からは研究協力の承諾を得ている。この6名に支援者を入れた4名ずつの2グループに分け、小集団活動を行った。これらの児童は参加当初より、保護者からコミュニケーションや国語への支援といったニーズがあげられている。

2 放課後学習会の概要

活動は原則週1回、小学校の空き教室での放課後学習会(以下、学習会)として実施した。1回約70分の小集団活動を前後半に分けて行った。前半活動は下学年の児童3名と支援者で約30分、後半活動は全児童6名と支援者で約40分間活動を行った。研究の対象として行った活動はX年5月から11月に実施した16回であった。

3 支援の形態

小集団活動の支援は、活動全体の進行や課題の説明を行う主指導者(以下、MT)1名と、他の児童と一緒に活動に取り組む補助指導者(以下、ST)2名の計3名で行った。課題は国語的なもの、算数的なものを中心に実施した。活動の流れとしては個人がそれぞれ考えを持ち、他者の意見に触れられるような学習場面が設定できる課題を継続的に行った。

4 記録方法と分析の視点

活動ごとに、プランの改善が促されるような場面設定や支援手立て、課題作成上の工夫を行った。課題遂行後のワークシートを収集し、前回の活動結果と比較してその変化からプランの改善が成さ

れたか否かを判断した。同時にVTR記録と支援者のエピソード記録からどのようなかわりから行為プランの改善が起こったかを分析することによって「自己評価」がしやすい場面設定や支援手立て、課題について分析した。

IV 結果

第1期(X年5月～7月)第1回は「自分クイズ」として自己紹介を兼ねた言葉集めと、集めた言葉を使ったクイズ作成を行った。活動は二人組とし、ワークシートに挙げたキーワードを参考にお互いの好きなものについて質問し合いながらワークシートに相手の情報を書き取っていった。お互いに質問し合うことで相手について興味関心を持って活動していた。その後のクイズ作成についても、作成の途中にペアで出題し合う時間を設定したことで「ヒントの順番が簡単すぎる」「この言葉はみんなよく知らない」など相手からの評価を得ることにつながり、それによって自己評価が修正される助けとなってクイズの修正が行われる様子が観察された。

第2回から4回はグループで3ヒントクイズを作成して出題をする活動を行った。第2回は支援者からクイズを出題し、どのようなクイズかを体験させた。一つ目のヒントから連想する答えを、グループで協力したくさん出すことが重要になる。ヒントごとに個人の考えた解答を付箋に書いて張り出し、その都度グループ内で見せ合う時間を設定したことにより、ヒントから想起される個人の答えを全員で評価し合う活動が生まれ、その結果新しい言葉の想起につながる様子が観察された。第3回は前半活動で下学年チームが作ったクイズを後半活動で上学年チームに出題する活動を行った。出題対象がはっきりしていたため、上学年が学習会に来る時間を気にする発言や「こんなヒントではすぐにわかってしまう」といってヒントを熟考する様子など、相手を意識した発言や活動が観察された。

第5回・第6回は「10を探そう」という算数パズルを行った。5×5のマスの中に0～10、または1～9の数字が入ったワークシートを使用

し、隣り合うマスの数字を組み合わせて10になる組み合わせを探す活動を行った。何をするかがわかりやすい課題は児童の意欲を喚起するらしく、教示問題で要領を理解した児童らは、個人活動の時間中、用意したワークシートすべてに取り組む様子が観察された。ワークシートの中にはたくさんの答えが存在し、児童の力の差によっていくらかでも探すことが可能であった。しかし、その自由度の高さが意欲の喚起につながる児童も観察されたが、意欲の減退につながる児童も観察されたため、第6回活動ではルールの変更を行った。

第7回・第8回は「10を探そう」から派生して陣取りゲームを行った。実際の活動では、ワークシートから個人が答えを探し、答えの予想を持ってペアで対戦した。ペア対戦の次にグループになり、幾通りかの答えのパターンを考え合っグループ対抗戦へと進んでいった。第8回の活動では第7回の活動を振り返り、各チームがどのような作戦を立てて戦ったのかを全員で考える時間を持った。活動時間中は活動に夢中になり、なかなか意識して活動を振り返ることや活動全体を俯瞰することはできない。しかし活動を体験し、その活動の思考の軌跡を見ながら活動の様子を振り返ると、各自が各々の活動を評価することができ、それにより新たな視点や違うプランについての可能性を、それぞれの児童がそれぞれの力を駆使して発見する様子が観察された。

以上の支援結果から、児童が自分の考えを持てる課題であること、活動をふり返る学習の流れの重要性、自分の相手、対象となる児童が明確な二人組の学習が場面設定に有効なことが導かれた。支援者のかかわりとしては児童と同じ立場に立って活動することで交流感が増し、場面の主導権を決定できる機会を持たせることで自己決定感も充足されることが導かれた。

第2期(X年9月～11月)は、第1期を受け「10の扉」という質問作成課題を行った。質問することで出題者の答えを予測するという課題である。質問数を10個に限定することにより、どのように質問すれば効率よく出題者の答えを予測する

表1 E児の質問の変容

質問順 実験回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	○	○	■	■	■	◎	●	○	●	●正
10	◎	◎	◎	☆	●	◎	●	○	●	●正
11	☆	◎	◎	◎正	●	◎	●	○	●	●正
12	◎	◎	☆	■	☆	■	○	●	●	●正
	☆不	☆	☆	◎不						
14	◎	◎	☆	●	●正					
	◎	◎	●	●正						
15	☆	◎	◎	◎	○	●正				
	☆	◎	●	●	●正					

(注) ☆:上位概念をあわせた質問 ◎:上位概念を聞く質問 ○:属性・特性を聞く質問
●:下位概念を聞く質問 ■:その他の質問

正:正解 不:不正解

ことができるか、というプランを必要とする課題である。第9回では出題者の考える「食べもの」を当てる質問を作成した。初回ということもあり児童はランダムに個別の名称を質問し、なかなか出題者の考える「食べもの」を当てることはできなかった。質問作成課題は、その種類や順序を考えて行うことでより少ない質問回数で正解を当てることができた。大きく質問プランの改善が行われた児童Eの結果を表1に示す。はじめは個別の名称が質問の中心であった。活動のふり返りや上級生の考えに触れる中で、分類やカテゴリーのまとまりで質問すると効率よく正解できるということを理解して少ない質問で正解に至るようになっていった。

V 考察

1 設定課題について

自己評価を持つために、まずは自分の考えが持てなければならぬ。そのために課題理解が容易で「自分でもやれそうだ」という意識が持てる課題が設定されなければならない。どのようなことをすればよいかゴールが明確で、見通しの持てる課題が意欲をもって取り組める課題であったといえる。

また、正解は一つであるが、そこにいたる解法が多くあり、与えられた条件のもとグループやペアで話し合いながら答えを絞っていくような課題が行為プランの改善を見るためには有効な課題で

あった。

課題を理解してからまず自分なりの考え、自分の答えを持ち、グループやペアでその答えを見せ合い、考えを述べ合うことは自己の考えや他者の考えに対して評価がしやすく、その結果各自のプランが改善される様子が観察された。以上より、どの児童も自分なりの考えを持てる課題が他者とのかわりが促されるために有効な課題であるといえる。

2 場面設定

対象となる相手がはっきり限定される場面設定が有効であった。特に二人組の活動は相手からのフィードバックがすぐにかえってくることで課題に対する意欲が持続し、有効であったといえる。

3 支援方法について

1) 言語化する

支援者が、課題内容やその場にあって見えないものやことを言語化する支援が有効であったといえる。特別な教育的ニーズのある児童は課題や見本を自分に引き寄せて考えることに困難がある。その部分を支援者が平易な言葉で言語化し、補うことで課題や見本が児童に自覚され、課題に接近することができた場面が観察された。課題に接近することができれば自分の意見を持つことができ、他者の考えと比較することができるようになる。また、課題が理解できない場合の質問の仕方、「できない」「わからない」という態度の表現の仕方など、支援者が見本となり、進んで活動にかかわることが活動の促進につながっている様子が観察された。

2) 活動を振り返る

各自がそれぞれに自分の考えを持つことができれば、次はその考えを他者に説明する必要がある学習の流れを設定することで、他者の考えと自分の考えを比べ、「自己評価」が促される時間となった。多くの時間をとらなくても、少しの時間となりと見せ合う、グループの中で解答を回して見せ合うといった時間を設定するだけでも自分の考え以外の他者の考えに触れることができた。その場ですぐ行為プランの改善に至らない場合も次の機

会の解答に影響するなど、児童にとっては考えの幅を広げる有効な時間だったことが観察された。

自分たちの活動を振り返る時間を設けることも有効であった。こういった時間を設けることは自分たちの活動を考える対象として意識することになり、他者の活動と自分の活動を比べ、自己評価がしやすくなったものと考えられる。その後質問の質が変化したことが児童のワークシートより認められたことから、行為プランの改善に有効であったといえる。

文献

- Das, J.P., Naglieri, J.A., & Kirby, J. R.(1994) *Assessment of Cognitive Processes: ThePASS Theory of intelligence*. Boston: Allyn&Bacon.
- Л у р и я , А.Р.(1973), *О с н о в ы н е й р о п с и х о л о г и и* . 神経心理学の基礎—脳の働き—. 鹿島晴雄訳,(1999),創造出版.第2版.
- 文部科学省 (2004) 小・中学校における LD (学習障害) ADHD (注意欠陥/多動性障害) 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案).
- 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2012年12月 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm>2013年1月15日
- 奈田哲也・丸野俊一(2007)協同問題解決場面での知的方略の内面化過程の検討: エラー分析を用いて. 発達心理学研究,18,139-149.
- 奈田哲也・丸野俊一(2009)他者との協同構成過程での知的方略の内面化はいかにしたら促進するか. 発達心理学研究,20,165-176.
- 奈田哲也・丸野俊一(2011)他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか. 発達心理学研究,22,120-129.
- 大庭重治(2004)特殊学級における書字学習支援—個別支援場面における事例を通して.発達支援研究,8, 9-11.
- 大庭重治(2005)書字学習困難児の発達特性と学習支援.上越教育大学研究紀要, 24(2),819-828.
- 大庭重治(2008)平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援.障害者問題研究,35(4),254-262.
- 大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂 (2012)小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援.上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要,18,29-34.
- В ы г о т с к и й , Л.С.(1934), *М ы ш л е н и е и р е ч ь* . 柴田義松訳,(2001), 思考と言語 (新訳版), 新読書社.