Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-06-21

通常の学級における知的障害特別支援学級在籍児童の授業参加 ー『学び合い』・自由進度学習を取り入れる学級の事例研究ー

古村, 真帆

(Citation)
SNEジャーナル,27(1):97-117

(Issue Date)
2021

(Resource Type)
journal article

(Version)
Version of Record

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100478454

実践研究

通常の学級における知的障害特別支援学級在籍児童の授業参加

―『学び合い』・自由進度学習を取り入れる学級の事例研究―

古村 真帆
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科・日本学術振興会特別研究員）

本研究の目的は、インクルーシブ教育の視点から、『学び合い』・自由進度学習を取り入れる通常の学級において、知的障害特別支援学級に在籍し、同学年の学習に困難を抱える児童がどのように授業に参加をしているのか検討することである。小学3年生の通常の学級（うち、2名が知的障害特別支援学級に在籍）を対象に参与観察や担任教師へのインタビュー調査を実施した。その結果、知的障害特別支援学級に在籍する児童は、担任教師等の個別支援がごく自然に実施され、一学年下の学習課題や、児童の興味関心に応じた課題など、他児童とは異なる学習課題に取り組んだりする姿や、友達から教えてもらいながら学習したりする様子が観察された。一方で課題としては、友達から教えてもらった答えをそのまま書く等、学習理解については十分とは言い切れないことや、対人面の発達が良好ではない児童の授業参加は少ない現状が挙げられた。教師や友達との関係性が深まるにつれて、授業参加が増える可能性があるため、長期的な視点で児童の発達を支援する重要性を述べた。

キーワード
インクルーシブ教育　inclusive education
知的障害特別支援学級　special needs classroom for intellectual disabilities
通常の学級　general education classroom
『学び合い』　“learning each other”
自由進度学習　self-paced learning

Ⅰ．問題の所在

1. インクルーシブ教育の今日的問題

2012年に中央教育審議会初等中等教育分科会は、「共生社会に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を報告し、「インクルーシブ教育システム」において、障害のある子どももない子どももできるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すことが記された。障害のある児童らが単に「通常の学級にいる」というのではなく、通常の学級で行われる様々な活動に参加できるようにすることが必要である（伊藤、2019）。

しかし、通常の学級では、障害のある子どもが単に通常の学級にいる状態である「ダンピング」に陥りやすい。なぜなら通常の学級では、多数派となる「通常」の子どもたちを想定した教育が行われるためである。例えば、通常の学級に支援員が配置されたとしても、特別なニーズをもつ子どもがクラスの学習活動に参加せず、その子どもに全く別のことをさせているだけなら事実上の排除となる。また、みんなと同じことを強いるのでは、同化あるいは強制された参加になりかねない（荒川、2008）。このような課題を解決するため、通常の学級における授業づくりは、早急な検討が求められている。

教育実践においては、障害のある児童が「ダンピング」にならないよう配慮した事例が複数報告されている。例えば、LD傾向の児童が、独自のユニークな表現で物語を作成したことに周囲の子どもの見方が変わった実践（原田、2015）や、高機能自閉症の児童の感じ方を大切にし、授業に生かす重要性を報告する実践（宮本、2015）がある。このように、障害のある児童に配慮した実践は積み重ねられているが、これらは学習面に遅れのない児童が対象である。だが実際には、学習面に遅れのある児童も通常の学級の授業に参加することは多い。通常の学級という制約の中では、学習面に遅れのある児童に簡単な質問を当てるなどの配慮しかできず、発達課題にあった学習課題を十分に保障することができなかったとの報告（宮本、2008）があるように学習面に遅れがある、つまり知的障害がある児童への授業実践についても検討を行う必要がある。

しかし、先行研究において、知的障害のある児童を対象とした通常の学級の授業に関する実証研究は見当たらない。そこで本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する児童が通常の学級でどのように学習しているのか実践的検討を行う。その際、『学び合い』および自由進度学習に着目する。なお、『学び合い』および自由進度学習に着目する理由については次節で述べる。

2. 本研究の視点

本研究の視点である『学び合い』・自由進度学習について順に述べる。

『学び合い』は、一人の教師が児童全員にわからせる限界を指摘し、その解決策として考案された。教師は、その授業で取り組む課題を児童に伝え、子どもたちが相互に教え合って勉強をするというものである（西川、2019）。先行研究では、『学び合い』を取り入れた授業において、特別な支援を必要とする児童が他児童と同様な授業参加をする事例が複数報告されている。例えば、常に着席が求められる授業では落ち着かなくなり、離席行動をしてしまう発達障害のある児童は、『学び合い』では他の児童も立ち歩いているので、潜在化され必要以上に注意されることがなくなった。その結果、発達障害のある児童が他の児童と関わり合いながら学習する機会が増加した（水落ら、2008）。また行動面に困難さがある児童の授業参加に加えて、林・三崎（2015）は、『学び合い』では、分からない点をその場で解決し、分かることができるため、学力低位層への理解を促し、学習効果につながったと報告している。このように、『学び合い』を取り入れた授業は、学習面に遅れのある児童の授業参加を促進すると考えられる。

次に、自由進度学習とは、授業の進度を子どもが自分で自由に決められる自己調整学習の一つの手法である（蓑手、2021）。一斉授業では、個の学習ペースに応じることは難しく平均的なペースで授業は進められるが、自由進度学習では、児童が自分の学習ペースで学習ができる（比嘉、2002）。自分の学習ペースで学習ができることによって、学習に困難がある児童においても学習に取り組みやすくなることが報告されている。例えば、森（2011）は、一斉授業形式では、授業の開始や活動の指定、終了の通告などが教師主導で、かつ時間の枠づけが強いが、自由進度学習では、学習の開始・中断・終了や活動場所の選択

の境界が曖昧化し、実学習時間の確保が可能となり、「学業不振児」等の「学ぶ意欲の時間的なムラ」に対応できると報告する。枠づけが弱まることで、学習面に遅れのある児童も、学習理解に応じた学習内容を選択でき、授業参加が可能となると考えられる。

以上のように、『学び合い』及び自由進度学習を取り入れた授業を行うことで、知的障害のある児童を通常の学級での授業参加を促進する可能性があると考えられる。なお、自由進度学習は、「一人学び」と称され、「単独での学習」というイメージが抱かれやすい（森、2019）。そのため一見、自由進度学習と『学び合い』は相反するものに思われるが、西川（2019）は、『学び合い』を日々積み重ね、学びについて助け合える集団ができ上がったら、単元分の課題を一度に与えることも可能であると述べている。つまり、教師が一つの授業で一つの課題ではなく単元分の課題を与え、複数の授業時間を使って子ども同士で教え合いながら学習するというものである。これは、『学び合い』および自由進度学習を同時に行う授業方法である。この方法では、与えられた単元の課題が得意な児童は、自身の課題を先に進めながら、他児童に教えることで、学級全員がその単元の理解を深めていくことができる（西川、2019）。

3. 本研究の目的

本研究では、『学び合い』・自由進度学習を取り入れる通常の学級において、知的障害特別支援学級に在籍し、同学年の学習面に遅れのある児童はどのような授業参加をしているのか検討することを目的とする。学習に困難さを抱える児童を含めた『学び合い』や自由進度学習における授業づくりを検討することは、インクルーシブ教育実践への示唆を与えると思われ、重要な意義があると考えられる。

II. 方　法

1. 対象とするフィールドの選定とその理由

本研究は、関西の公立小学校を対象とした。対象学校では、特別支援学級在籍児童は通常の学級で過ごすことを基本とし、特別支援学級担任教諭や介助員が通常の学級に入り、特別支援学級在籍児童に対して個別支援を行っていた。教科や単元によっては特別支援学級で学習することもあった。対象学級は3年生1学級24名（うち、知的障害特別支援学級に在籍する男児2名：以下、A児、B児）であった。学級担任（教員歴7年目の40代男性：以下、X教諭）は、日常的に『学び合い』や自由進度学習を取り入れた授業実践を行っており、本研究の目的に適した事例になると考え選定した。なお、本来の『学び合い』は、教師は板書をしたり発問をしたりはせず、子どもが相互に学び合うことを促す質問や声かけをするというものである（西川、2019）。しかしX教諭は、授業によっては一斉指導を行ったり、『学び合い』の中でも必要に応じて、児童に教えたりすることもあるため、「『学び合い』を取り入れた授業実践を行っている」と表記した。

次に、知的障害特別支援学級に在籍するA児・B児について述べる。2名とも医学的には未診断であった。以下はX教諭や特別支援学級担任教諭、介助員から得られた情報である。A児は、3年生からの転入児童であったが、本学級においてすぐに友達ができる等、対人面での大きなトラブルはない。休み時間には集団遊びを楽しむ姿が見られる。誰とでも仲良く関わることができるが、特に仲が良い男児と一緒にいることが多い。授業中は離席や私語が多い。学習面では全般的な学習の遅れがみられ、同学年の学習内容の理解は難しいと思われる。また忘れ物が多い。B児は、聞いたことを理解する力はあると思われるが、文字の読み書きや計算等に困難さがある。授業中は絵を描いていることが多い。クラス全員で参加するゲームや席替えのくじ引きなどは参加しないことが多い。また、他児童との関わりは少なく、休み時間は一人で過ごすことが多いが、昨年度に比べると他者への関心は高まっている。例えば他児童が鬼ごっこをしていると「入れて」と言い、遊びに加わろうとすることもある。しかし、ルールを共有して遊ぶことはできず、他児童が鬼ごっこをする周囲を走り回っていた。

2. 手続き

（1）参与観察：20XX年11月から20XX年+1年3月の期間に、月1～2回の頻度で計8回参与観察を行った（うち、A児は欠席日が1日あった）。特に、A・

B児の授業中の言動、X教諭や他児童、介助員との関わりを中心に記録をした。授業時間以外の朝の会や休み時間等の生活場面も観察の対象とした。記録の収集は筆者によるフィールドノーツの記述で行った。学級においては、児童たちが学習で分からないことがある場合には援助をしたり、休み時間に一緒に遊んだりするなどの関わりをもった。

（2）**インタビュー**：参与観察日の放課後、X教諭にその日の児童の様子や関わりについて、観察で得られたエピソードを元にインタビューを実施した。エピソードでみられた児童の姿への疑問や感想を筆者から伝え、X教諭の考えや筆者がいないときに起きた出来事を記録するなど、情報収集を行った。記録の収集は筆者によるフィールドノーツの記述で行った。

3. 分析方法

本研究では通常の学級において、学習に困難さがある児童がどのように学習に参加をしているのかを検討することを目的とするため、特別支援学級に在籍するA児・B児の言動を中心に抽出した。その際、他児童との関わり合いも重要な視点となるため、A児・B児と他児童の関わり合いにも注目した。なお、専科の教師の授業は一斉指導が中心であったため分析から除外した。実際に分析対象とした授業は、A児が国語8単位時間、算数3単位時間、理科4単位時間、社会3単位時間、学活3単位時間、体育4単位時間、図書1単位時間、B児は国語6単位時間、理科7単位時間、社会4単位時間、学活3単位時間、体育5単位時間、図書1単位時間であった。A児・B児ともに26単位時間が分析対象となった。分析対象とした授業の科目や授業時数について**表1**に示す。エピソードの解釈は、X教諭から聞いた情報、観察期間中に捉えられた児童の様子、学級の状況などと合わせて総合的な視点から行った。なお、分析は、問題設定・データ収集・データ分析・執筆という4つの作業を同時進行的に進めていき、問題と仮説を徐々に構造化し、論文自体も次第に完成させていくアプローチである漸次構造化法（佐藤、2002）を参考にした。

表1　分析対象とした授業

教科	A児	B児
国語	8	6
算数	3	0
理科	4	7
社会	3	4
学活	3	3
体育	4	5
図書	1	1
合計	26	26

数字は授業時数を表す（単位時間）

4. 倫理的配慮

筆者が所属する機関の倫理審査委員会の承認を受けた。なお、本稿で登場する児童、教員は全て仮名である。そのうち、特別支援教学級在籍児童・学級担任はアルファベットで表記し、それ以外の通常の学級在籍児童はカタカナで表記した。

Ⅲ. 結果と考察

本学級では、一斉指導が行われることはあったが、大半は『学び合い』や自由進度学習を取り入れた授業方法であった。『学び合い』が行われていた場面では、学級のどの児童も自由に座席の移動や離席をし、教え合う様子が観察された。本学級では算数の時間に『学び合い』及び自由進度学習の両方を取り入れた授業が行われていた。算数の授業で児童らは単元の最初に配布される課題表を元に学習を進め、分からない問題があると相互に教え合う姿が観察された。本章では、A児とB児の授業中の様子について順に報告する。

1. A児の授業中の様子

① 一斉指導場面の様子

一斉指導場面では、X教諭からの発問に挙手し、適切に答える姿やノートに板書を写す姿がみられた。しかし、他児童と同じ速さで板書をしたり、X教諭の話を理解したりすることは難しく、学習内容についていけなくなる様子があった。また、離席や私語など学習とは関係がないことをすることがあった。例えば以下のエピソードが収集された。

【エピソード1：途中で授業についていけなくなる】
A児はX教諭の「この近くで交番どこにあるか知ってる？」という発問に挙手をし、呼名されると近所にある交番の場所の説明をする。学習が進むにつれて、X教諭は交番の役割を説明するなど、学習内容は複雑となり板書量が

増える。A児は板書をノートに書いているが、他児童と同じ速さで板書をすることができない。途中で板書をやめて、離席したり他児童に喋りかけたりする。(20XX年12月、社会)

【エピソード1】では最初は一斉指導を聞いて学習していたが、途中でついていけなくなった場面である。このような姿は他の一斉指導中にも多く観察され、他児童と同じペースで学習することの困難さが感じられた。

このように、一斉指導中は学習参加が難しい姿が多く見られたA児であったが、『学び合い』や自由進度学習が取り入れられた授業では異なる姿が観察できた。

② 『学び合い』を取り入れた授業の様子

『学び合い』におけるA児は、一人で学習を進めたり、個別にX教諭や他児童に教えてもらったりしながら、他児童と同じ課題に取り組んだり、他児童とは異なる個別の課題に取り組んだりする姿がみられた。また、仲の良いアキラがA児に学習するよう促す姿も観察された。例えば次の【エピソード2】である。

【エピソード2：友達と関わりながら学習する】
児童らは物語文を作成する学習活動に取り組む。A児の隣にはアキラが立ち、物語文を一緒に考えている。唐突にA児は「スシローでなにが好き？」と聞く。アキラは「スシロー？サーモン。トロサーモンとか炙りチーズサーモンとか」と答え、A児は「うまいな」と返事をする。その後二人は消しゴムを取り合ったり鉛筆で叩いたりして遊ぶ。しばらくしてアキラはA児に物語文の作成に戻るよう促す。A児は「暑いよって倒れました、ソウスケが暑いよって」と言う。アキラは「それなら“ソウスケは、こう言いました”って書いたら？」とA児の意図を汲み取り、文章にして伝える。(20XX年12月、国語)

【エピソード2】のように、アキラはA児と一緒に少し遊んだりお喋りをしたりしながらも、A児の学習が進むように声掛けをする姿は他でも見られた。

このように『学び合い』によって、A児は友達からタイミングよく学習に促されることが可能となり、他児童と関わり合いながら課題に取り組む様子が観察された。しかし、以下の【エピソード3】のように、学習理解が不十分と捉えられるエピソードを収集した。

【エピソード3：話し合いでは自分の意見は言わず、感想は“楽しかった”】
それぞれの班で実験の予想を話し合う。A児は、自分の意見は言わず他児童が話し合う様子を黙って聞いている。(中略) 授業のまとめをノートに書く時間になる。A児は「ぼくは、いろいろ、のせたりしてたのしかった」と書いた。(20XX+1年2月、理科)

【エピソード3】のように、話し合い時に自分の考えは言わず、その授業の振り返りには「楽しかった」と書く姿があり、学習内容の理解は十分にできているのか判断ができなかった。このような姿は、後述の【エピソード6】でも見られた。

③ 『学び合い』・自由進度学習の両方を取り入れた授業の様子

前述したが、本学級では算数の時間に『学び合い』及び自由進度学習の両方を取り入れた授業が行われていた。A児は、他児童とは異なる個別の課題（2年生の学習など）が用意されており、次の【エピソード4】のように、X教諭や友達に教えてもらいながら学習する姿がみられた。

【エピソード4：教諭や友達に教えてもらいながら学習に取り組む】
A児は2年生相応の問題に取り組んでいる。A児は近くのタケシに学習とは関係がないことを話しかける。X教諭がA児に声を掛けると、A児は「わからん」と言い、X教諭は教える。その後、A児はプリントの2枚目を始め、分からない問題には「教えて」と言い、近くにいたユメカに教えてもらう。(20XX年11月、算数)

【エピソード4】では、A児は他児童とは異なる課題をしていたが、ユメカは気にせず、聞かれたことに答えていた。

加えて、以下のエピソードのように、X教諭がA児に学習をするように声掛

けしてもやろうとしないが、仲の良いアキラに誘われると学習に取り組む姿もあった。

【エピソード5：友達に誘われ、学習を始める】
A児はX教諭に「プリント3枚はやり」と声かけされるが、離席して取り組もうとしない。しばらくして、アキラがA児のプリントを持って来て、「やるで～」と言う。（中略）アキラがプリントを机に置くと、A児は着席しプリントを始める。（20XX年12月、算数）

【エピソード5】のように、アキラに誘われることで、学習を始める姿がみられた。このような姿は他の授業でも観察できた。このように、A児は、仲の良い児童を中心に他児童に教えてもらいながら、学習に参加していた。そのため、一斉指導よりも学習している姿が多かった。一方、学習をしているように見えるが、アキラに言われた答えをそのまま写している姿があった。次の【エピソード6】は前述【エピソード5】の続きである。

【エピソード6：友達に言われた答えをそのまま写す】
算数プリント1枚目はアキラが答えを言い、A児はその答えを書く。プリント2枚目は、A児は自分で解き、アキラは「ピンポーン」などと反応する。プリント3枚目は、アキラが答えを言い、A児は聞いた答えを書いていた。3枚目の途中でA児は「なあ、これアキラがやっていない？」と言って笑う。（20XX年12月、算数）

【エピソード6】は、一見学習をしているように見えるが、実際は答えをそのまま写しているという姿であった。適切な学習課題や、指導を受けているとは言い難い状況である。

このように、前述の【エピソード3】のように話し合い時に自分の考えは言わず、その授業の振り返りには「楽しかった」と書く姿や【エピソード6】のように、友達が言った答えをそのまま写している姿がみられ、学習内容の理解は十分にできているのか判断ができなかった。なお、X教諭も、答えを写していた場面については「2年生の問題をしていたが、理解しているのかは分からない」「A児はプリントをたくさんすることが良いことと思っていると思う」

というように、学習理解の不十分さについて言及している。

以上【エピソード1】から【エピソード6】に示されたように、A児は、『学び合い』や自由進度学習によって、他児童と同じ課題や個別の課題に取り組み、学習を中断したとしても、仲の良い友達からの促しにより学習を始める姿が見られた。『学び合い』や自由進度学習は、A児に必要な学習内容の提供やタイミングよく学習を促すことが可能であり、学習に向かいやすくなることが考えられる。一方で、他児童から言われた答えをそのまま写す等、A児に適した学習内容となっているのか検討が必要な姿も見受けられた。学習内容や指導方法など検討の余地があると言える。

2. B児の授業中の様子

B児は自由進度学習が行われていた算数の時間は全て特別支援学級で学習していたため、一斉指導場面の様子・『学び合い』を取り入れた授業での様子を順に報告する。

① 一斉指導場面の様子

一斉指導場面では、学習をしている姿はほとんどみられなかった。例えば以下のようなエピソードが見られた。

【エピソード7：授業に参加しない】
B児は着席しているが、独り言のように一人で喋っている。介助員が近くに行き静かにするよう言われ、静かになる。次に、両脚をバタバタと床に打ちつけ、再び介助員に注意される。（20XX年11月、国語）

【エピソード7】は、授業に参加しておらず、注意を受けている場面である。他児童と同じように参加する姿が多かったのは体育であり、体育では一斉指導中に立ち歩いてはいるがX教諭の話を聞いていた。例えば、以下のエピソードがあった。

【エピソード8：一斉指導でのX教諭の話に加わる】
X教諭は児童全員を座らせ、次の活動の説明をする。B児は立ち上がり、X

教諭の近くまで移動する。X教諭が「顔面にボールを当てるのは危ないからだめ」と話すと、B児は両手でバツを作る。説明後X教諭は「Bくんありがとう」と言う。(20XX+1年2月、体育)

【エピソード8】は、B児も他児童と同じように活動に参加している授業での姿であった。X教諭は立ち歩き始めたB児に注意をせず、他児童に話を続けた。他の授業場面でもX教諭は離席を注意することはないため、他児童はB児の言動を否定的に捉えることなくX教諭の話を聞いていた。

② 『学び合い』を取り入れた授業の様子

B児は一人でできる学習活動では、積極的に取り組む姿が観察された。しかし、学習内容によっては、他児童とは異なる方法で取り組む姿も観察された。例えば、次の【エピソード9】がある。

【エピソード9：異なる方法で学習に取り組む】
児童らは物語文のあらすじを書くワークシートに取り組む。B児は、文章ではなく絵で物語文を表現している。介助員は、描かれた絵を見て、「セリフもひらがなで書いたら分かりやすいと思うな」と言う。しかしB児は書こうとしなかったので、介助員がB児の描いた人物の横に吹き出しを書き入れ、B児に「この人はなんて言っているの？」と聞く。B児が答えると、その言葉を介助員がワークシートに書き込む。(20XX年11月、国語)

【エピソード9】は、書字の苦手さがあるB児が、絵で内容を表現した姿である。介助員は文字を書くことを強要せず、B児から聞き取った内容を介助員が書いた。また、次の【エピソード10】のように、B児の興味関心によって学習内容が変更される場面もあった。

【エピソード10：興味・関心のあるテーマで学習参加】
児童らは昔の道具を調べる学習をしている。X教諭は「何か興味ある道具ある？」と聞くとB児は「携帯」と答える。X教諭が携帯電話を調べ始めるが、B児は「昔のミッキー！」と言う。X教諭は「まあ、昔のミッキー調べていいよ。画像集めて」と言う。B児は集中して調べ、タブレットの音声入力を使い説明文章を作成する。(20XX+1年3月、社会)

以上のように、【エピソード9・10】は、B児に合う学習方法や興味関心に沿うようにX教諭や介助員が柔軟に対応する場面である。課題を与えられた時点では、他児童と同じように取り組むことが求められていたのだが、B児は書字の困難さや興味関心の偏りがあり同じ学習内容を取り組もうとしていなかった。なお、他児童は、B児が独自の学習参加をしていることを知っているが、自身の学習課題に取り組み続けており、気にする様子はなかった。これは、A児が別の学習課題をしているときと同様に、児童の学びの進度が異なる自由進度学習が影響していると考えられる。

また、本学級は『学び合い』によって、児童同士の関わり合いは多い学級であったが、B児と他児童との関わりは少なかった。次の【エピソード11】は、唯一観察された他児童から教えてもらう場面である。

【エピソード11：友達に教えてもらう】
児童らは体育館の端と端に並び、反対側にいる児童とボールを投げ合う。アキラがボールを遠くまで投げている様子を見て、B児は「すごいなあ。なんでそんな、とぶの？」と言う。男児は「助走つけて、上まで、あげる」と教える。B児は教えてもらった通りに、後ろに下がり助走をつけて繰り返しボールを投げる。(20XX年11月、体育)

【エピソード11】のように他児童と関わり合って授業に参加する姿は他の場面では見られなかった。X教諭も他の場面で、B児と他児童が教え合う姿は見ていないと言う。

以上のように、B児は、自身の興味関心に合わせた他児童とは違う課題をすることはあったが、通常の学級において、教師が提示する学習内容に取り組んでいる姿は少なかった。また一人でできる個別の活動には参加することがあったが、グループ活動など他児童と一緒にする学習への参加は難しかった。

このように、授業中は学習に取り組む姿や他児童と関わる姿は少なかったが、朝の会や休み時間では、異なる様子が観察された。具体的には、観察当初

は、他児童との関わりは少なかったＢ児であるが、観察期間中にＸ教諭や他児童との関わりは徐々に増加したため、次節で報告する。

③　Ｂ児の授業中以外の様子

観察期間中に変化が見られたＢ児の姿を報告する。観察を始めた頃は、Ｂ児はＸ教諭や他児童と関わることはほとんど見られず、以下の【エピソード12】のように、朝の会で設定された活動に取り組もうとしなかった。

【エピソード12：朝の会でペアトークをしない】
朝の会ではペアトークと呼ばれる、座席が隣の児童とＸ教諭が設定したテーマで数分お喋りをする時間がある。Ｂ児は机上の自由帳を見ており、隣のケンも話そうとしなかった。(20XX年11月、朝の会)

この【エピソード12】ではペアトークをしなかったが、観察3回目で収集した【エピソード13】では、Ｘ教諭とペアトークをする姿が観察された。

【エピソード13：朝の会でＸ教諭とペアトークをする】
欠席児童がいたため、Ｘ教諭がＢ児とペアトークする。Ｘ教諭はＢ児が自由帳に描いている絵を指差しながら「これってダース・ベイダーの仲間？」と聞く。Ｂ児は「わからない。俺、ターミネーターしか見てへん」と言う。Ｘ教諭がターミネーターの話を始めると、Ｂ児はＸ教諭の顔を見ながら楽しそうに喋り始める。(20XX年11月、朝の会)

このように、Ｂ児の好きな話題を通してＸ教諭との会話を楽しむ様子が見られた。その日のインタビューで、Ｘ教諭は「Ｂ児とこれほど喋ったのは初めて」と述べていた。その後、筆者が観察していない日に他児とペアトークをすることも増えたとのことである。さらに、観察最終日にみられた【エピソード14・15】は、他児童と関わり合う様子である。

【エピソード14：Ｂ児のペースで朝の会に参加する】
この日は朝の会を、教室後方に円形に並べたベンチに座り行う。Ｘ教諭が「朝の会をしましょう」と言うと、児童らは机を前方に移動させ、ベンチに着席するが、Ｂ児は教室前方の自席に着席したままである。Ｘ教諭が「Ｂくんおいでよ」と声をかけると、Ｂ児は「このプリントが終わったら行きます」と答える。Ｘ教諭は「はい」とＢ児に返事をして、朝の会を始める。しばらくするとＢ児はタブレットを触りながら少しずつ朝の会をしている場所に近づき、Ｘ教諭の隣に座る。その後は、Ｂ児もスピーチをするなど、朝の会に参加した。(20XX+1年3月、朝の会)

【エピソード14】では、Ｂ児のペースではあるが朝の会に参加する姿が観察された。次の【エピソード15】では他児童からＢ児に関わり、それに答えるＢ児の姿が観察された。

【エピソード15：休み時間に他児童と関わり合う】
Ｂ児が使っているタブレットのアプリについて、タケシ「どうやった？」、レン「どうやって絵、かくの？」など児童らは次々にアプリの使い方を尋ねる。Ｂ児は他児童のアプリを実際に操作しながら「こうやって、こう！」と言い教える。(20XX+1年3月、休み時間)

【エピソード12】から【エピソード14】で見られたように、Ｂ児の朝の会への参加は徐々に増えた。また、【エピソード15】のように、Ｂ児が得意なタブレットを媒介にし、児童間の関わり合いが見られた。授業参加は少なかったＢ児であるが、朝の会や休み時間ではＸ教諭や他児との関わりが増えていた。

Ⅳ．総合考察

本研究の目的は、『学び合い』・自由進度学習を取り入れた通常の学級において、知的障害特別支援学級に在籍し、学習面に遅れのある児童はどのような授業参加をしているのか検討し、今後のインクルーシブ教育実践への示唆を得ることであった。

本研究で分析した学級では、一斉指導に加えて、『学び合い』や自由進度学習が日常的に実施されていた。Ｘ教諭は頻繁に児童らが関わり合うように促す声かけを行っていた。そのため、本学級では、授業中に問題が分からず手が止

まっている児童がいたら、他児童が教える姿が多く見られた。

本章では、1.『学び合い』を取り入れた授業における知的障害特別支援学級在籍児童の様子、2.『学び合い』・自由進度学習の両方を取り入れた授業における知的障害特別支援学級在籍児童の様子について、順に考察をする。

1.『学び合い』を取り入れた授業における知的障害特別支援学級在籍児童の様子

『学び合い』を取り入れた授業に関して得られた知見は、(1) A児は他児童に教えてもらいながら学習に取り組むことが可能であったが、B児は他児童に教えてもらったり学習に取り組んだりする姿は少なかったこと、(2) A児やB児へのX教諭や介助員による個別支援がごく自然に実施され、一学年下の学習課題や、興味関心に応じた課題など、他児童とは異なる課題での学習を行っていたこと、(3) A児やB児の学習理解は十分とは言えず検討の余地があることであった。

(1) について、A児は仲の良い男児を中心に、他児童から分からない問題を教えてもらいながら学習に取り組む姿が多く見られた。この姿はA児に対してのみ見られた姿ではなく、他の児童も分からないことがあれば友達に聞いていたので、日常的な相互作用の姿として本学級では受け入れられていた。『学び合い』によって、仲が良い友達からタイミングよく学習に促されることが可能であるため、A児は学習に取り組む姿が多かったと考えられる。一方で、B児は学習に取り組む姿は少なく、他児童が教えようとする姿もほとんどみられなかった。『学び合い』が全ての児童の学習を促すとは言えないと考える。

(2) について、A児やB児に対するX教諭や介助員による個別支援がごく自然に実施され、一学年下の学習課題や、興味関心に応じた課題など、他児童とは異なる課題での学習に取り組むことがあった。しかし、通常の学級において個別支援を行うことは容易ではない。例えば、不可欠なサポートであっても、一人だけ特別な配慮を受けているという点で、支援員が周囲の児童にとって「ずるい」こととして映る場合がある（武井、2017）。しかし、本学級ではそのような実態は観察されなかった。その理由として推察されることは、『学び合い』によって児童同士が会話することが多く、介助員が個別に教える声が目立ちにくいことや、他児童も分からないことがあれば、すぐに友達に聞いていたので、対象児にのみ教える介助員の存在が特別な存在には映らなかったことが考えられる。また、一学年下の学習課題や、興味関心に応じた課題など、他児童とは異なる課題での学習が可能であったことに関しては、自由進度学習の影響も考えられるため、次節で考察をする。

(3) については、学習理解に関して明らかになった課題である。A児は友達から言われた答えをそのまま写す等の姿が見られたり、B児は教師から指示された学習をする時間が少なかったりし、学習理解が不十分と思われる姿があった。西・伊藤（2018）は、児童同士の学び合いの様子を観察したところ、低学力児童の一部は、他児童の答えを写すことで学習を終え、教師の目には、その児童は活動に積極的に取り組んでいたように映っていたという。そのため、テストを実施するまで児童の学習理解の不十分さは気付かれなかったことを報告する。この研究は低学力児童であるが、知的障害があればより一層、学習理解は難しいと考えられる。『学び合い』では児童同士が教え合うことを原則とするが、知的障害のある児童が理解しやすいように教え合うことは難しいだろう。専門性を持つ教師による指導の重要性が改めて示唆されたといえる。また、児童らが教え合う際には、相手が学習理解を深められるような教え方を促す等、さらなる検討が必要である。

2.『学び合い』・自由進度学習の両方を取り入れた授業における知的障害特別支援学級在籍児童の様子

前述の通り、『学び合い』と自由進度学習の両方を取り入れた授業において、A児は一学年下の学習課題や、本来の主活動とは違う学習をするなど、他児童とは違う学習課題をすることがあった。B児は算数の授業は全て特別支援学級で学習していたため、『学び合い』と自由進度学習の両方を取り入れた算数の授業での様子を観察することはできなかった。しかし、B児も通常の学級で学習をする際には、他児童とは違う学習課題をすることがあった。このように他児童とは違う学習課題に取り組むことのあるA児やB児について、他児童は「違い」を気にする様子はなく、自身の学習課題を進め、A児やB児から質問されたときにはごく自然に答えていた。これらの姿は、自由進度学習の影響と

考えられる。つまり、本学級では、算数が得意な児童は先へ進み、苦手な児童は繰り返し同じ課題に取り組むなど、児童によって取り組み方が異なっていた。そのため「違い」があることが日常的に当たり前の光景と考えられ、A児やB児の違いも学級に溶け込んでいたと思われる。武井（2017）は、同質性を前提とした共同体のまとまりを強調すればするほど、障害のある子どもが教室空間において異質な存在であることが際立ち、逆に共同体からの排除を招くと指摘する。本学級では、「違い」が日常的にあることで同質性が弱まり、A児やB児の排除に繋がらなかったと考えられる。

しかし、『学び合い』や自由進度学習を取り入れた本学級であっても、A児とB児は授業参加の度合いが異なることが明らかになり、単に授業方法が知的障害特別支援学級に在籍する児童の授業参加を促すわけではないことが示唆された。具体的にはA児は、仲の良い男児を中心に他児童と一緒に学習をする姿が多く見られたが、B児は他児童との関わり合いや授業参加は少なく、B児の授業中における参加の姿はダンピングと捉えられる姿が多かった。この同じ学級で過ごす2人の授業参加の違いについて、対人面の影響があると思われる。つまり、対人面の発達が良好なA児にとって『学び合い』・自由進度学習は授業参加を促す良い方法と言えるだろう。一方でB児は他者との関わりが少なく、対人面の発達は良好とは言い難いため、授業参加に繋がらなかったと考えられる。しかし、B児は朝の会や休み時間のエピソードで見られたように、少しずつ教諭や他児童との関係性を広げ、集団への参加は増えている段階である。今井（2015）は、発達障害児の学習の場への参加を保障する場合、学習に向かう準備段階として授業の場にひとまず出席していている段階も保障しつつ、授業の活動や参加している友達に興味を示したときに、参加を呼びかける教師の働きかけが不可欠と述べる。B児も教諭や友達との関係性が深まるにつれて、友達や友達が行っている活動に興味を示すと考えられ、インクルーシブな参加に繋がると思われる。

このように対人面の発達が良好ではない児童が『学び合い』・自由進度学習を取り入れた授業に積極的に参加するまでには時間がかかると考えられる。そのため、「授業の場にひとまず出席している段階」や教師が見守っている状況はダンピングのように見えるが、インクルーシブな参加を達成するための途中段階と考え、長期的な視点を持って児童の発達を支援することが重要だと考える。

なお本稿では、A児とB児の授業参加の度合いが異なることについて、紙幅の都合上、対人面の発達に着目して考察を行った。しかし、授業参加の度合いについては児童の認知能力の発達差等、その他の多様な要因も考えられる。今後の研究では、多様な要因にも着目した分析を行う必要があるだろう。

Ⅴ．おわりに

本研究からは、『学び合い』・自由進度学習という学習方法により、児童の「違い」が見えにくくなり、他児童とは違う学習課題や個別支援の実施が受け入れられやすくなることが示唆された。また、対人面の発達が良好な児童にとっては、友達と一緒に学習に取り組むことができ、授業に参加しやすくなると思われた。一方で、学習理解は十分とは言えず、適切な学習内容や指導方法について検討の余地があると言える。加えて、対人面の発達が良好ではない児童の授業参加は少なく、『学び合い』や自由進度学習の限界も示唆された。しかし、授業場面以外では他児童との関わりが増えていたため、今後は授業での他児童との関わりや、それに伴い授業参加が増える可能性がある。より長期的な視点で検討する必要があろう。

最後に、X教諭の教育方針について付言する。X教諭は活動に参加しない児童に、参加を促す声掛けはするが、強く注意をして、無理に参加させようとはしなかった。X教諭のインタビューから推察される教育方針には、「参加するかどうかは本人の意思を尊重し、本人が決定すること」「注意をすることで周りの子どもが参加していない子を“ダメな子”と捉えてしまう」等がある。高橋（2015）は、指示を守れない児童に対する教師の指導を他児童が見て、「ミニ先生」としてお世話を始めることがあり、それが過剰になったときには「〇〇くんは困った子」というラベリングが暗黙の裡に埋め込まれ、〇〇くんのふるまいすべてが「困まったこと」のように受け止められてしまうと危惧している。X教諭は授業に参加していない児童に対して、見守りながらタイミングを見て児童らが授業に参加できるような声かけや学習内容を変更したりして

いた。本学級において、知的障害特別援学級在籍児童が通常の学級集団から排除されず、自分のペースでの授業参加が可能であったことの背景にはX教諭の教育方針の影響もあったと思われる。

今後の課題は2点ある。1点目は、知的障害特別支援学級に在籍する児童と他児童との関わり合いの方向性についてである。本研究ではA児は他児童との関わり合いが多く見られたが、授業中の多くは、他児童がA児に教えるという一方向のものであった。単に関わりが多いだけではなく、互いに教え合う等の両方向の関わり合いの実態について、さらなる検討が必要である。2点目は、本研究は3年生の1学級を対象としたものであり、他の学級においても同様の結果が得られるのか、また学年差や学校による違いがみられるのかについて検討する必要がある。

謝辞

本研究にご協力いただきました小学校の先生方、児童の皆様、保護者の皆様に深く感謝申し上げます。また研究並びに本論文の執筆にあたりご指導賜りました神戸大学大学院の赤木和重先生に厚く御礼申し上げます。皆様、ありがとうございました。

文献

荒川智（2008）インクルーシブ教育入門―すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり．クリエイツかもがわ．

高橋知己（2015）子どもと家庭と学校が結ぶネットワーク．蘭千壽・越良子（編）ネットワーク論からみる新しい学級経営．ナカニシヤ出版．36-41.

原田大介（2015）「言語活動の充実」とインクルーシブな国語科授業．インクルーシブ授業研究会（編）インクルーシブ授業をつくる―すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法―．ミネルヴァ書房．72-82.

林康成・三崎隆（2015）『学び合い』授業と一斉指導教授型授業を比較した学力低位層への学習効果と継続性　日本科学教育学会研究会研究報告、29(4)、33-36.

比嘉俊（2002）学習の個別化とその評価―中学校理科教育実践を通して―　琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要、9、127-136.

今井理恵（2015）参加と共同を軸にした授業づくりの方法論．インクルーシブ授業研究会（編）インクルーシブ授業をつくる―すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法―．ミネルヴァ書房．60-71.

伊藤駿（2019）インクルーシブ教育研究の論点整理―インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて―　教育文化学年報、14、22-31.

蓑手章吾（2021）子どもが自ら学びだす！自由進度学習のはじめかた．学陽書房．

宮本郷子（2008）一人ひとりの子どもたちとていねいに向きあう―通常の学級のインクルーシブな学級・授業づくり．荒川智（著）インクルーシブ教育入門―すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり．クリエイツかもがわ．30-32.

宮本郷子（2015）インクルーシブ教育を支える学級集団づくり・授業づくり．インクルーシブ授業研究会（編）インクルーシブ授業をつくる―すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法―．ミネルヴァ書房．109-123.

水落芳明・小日向文人・久保田善彦・西川純（2008）発達障害児をもつ学習者のいる学級における「学び合い」の事例的研究　日本教科教育学会誌、30(4)、39-48.

文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育のための特別支援教育の推進（報告）．

森直人（2011）個性化教育の可能性―愛知県東浦町の教育実践の系譜から．宮寺晃夫（編）再検討教育機会の平等．岩波書店．115-146.

森直人（2019）単元内自由進度学習は子どもに何をもたらすか？―相互行為に注目して．小山儀秋（監修）教科の一人学び「自由進度学習」の考え方・進め方．黎明書房．126-130.

西徳宏・伊藤駿（2018）低学力児童の困難は学校階層背景によっていかに異なるか―二つの小学校の事例研究から―　SNEジャーナル、24（1）、84-102.

西川純（2019）個別最適化の教育．学陽書房．

佐藤郁哉（2002）フィールドワークの技法　問いを育てる、仮説をきたえる　新曜社．

武井哲郎（2017）「開かれた学校」の功罪―ボランティアの参入と子どもの排除／包摂．明石書店．