

## &lt;実践研究&gt;

## 中学校の障害児学級から通常の学級への支援の在り方についての一考察

— ジグソー学習の実施を通して —

牛尾 浩美\*

障害児学級担当時、在籍生徒への交流学級での支援時に、通常学級で学ばいわれる障害のない生徒の授業に対する怠惰な態度や妨害といった不適応の様を目の当たりにしてきた。彼らはいわゆる「気になる生徒」であった。教員経験を重ねるうちに、障害児学級担当として学級運営はもちろん、この「気になる生徒」へも何かするべきことがあるのではないかと思うようになった。そこで、障害児学級から通常の学級への支援の在り方を探るべく、協力校での教科TTに取り組み、この取り組みを経て、TTの実施がない場合はどうするのかという思いから「生徒同士の学びあい」を引き出せないかと、ジグソー学習の計画・実施に至った。実施後の生徒へのアンケート調査より、この学習形態が通常学級で学ぶ様々な生徒一人一人のニーズを満たす一つの方策としての可能性を感じる事となった。

キーワード：障害児学級から通常学級への支援，TT，生徒同士の学びあい，ジグソー学習

## はじめに

中学校の教育現場で、これまでの自分の実体験や他校での様々な状況や取り組みの理解等を通して、中学校で学ぶ障害のある生徒に関連することについて、いくつかの疑問を持つようになった。

具体的には、「必要と思われたのになぜ小学校の時に障害児学級の支援を受けていないのか」、「なぜ中学校の障害児学級が充実しにくいのか」、「必要と思われるのになぜ中学校でも障害児学級の支援を受けないあるいは受けられないのか」等である。

特に校内に障害児学級があっても、そうした生徒の障害に対応していない場合の支援の難しさや、障害児学級に在籍をしたくない生徒が通常の学級で学ぶ場合の障害児学級からの支援の難しさに疑問を感じており、何か打開策はないかと考えていた。

また、障害児学級担当時に、在籍生徒が通常の学級で学ぶ際にも様々な支援をしていたが、その支援をしながら、通常の学級で学ばいわれる障害のない生徒の授業に対する怠惰な態度や妨害といった不適応の様を目の当たりにしてきた。そうした不適応の様は、自分の教科担当の授業やその他の場面でも見られた。不登校の生徒も多くいた。こうした状態の生徒は、いわゆる「気になる生徒たち」であった。この生徒たちをやっ

との思いで、中学卒業後の進路先に送り出したのもつかの間、次々と彼らの停学あるいは退学等々の情報が入る現実に直面した時に、もっと中学校で支援することはなかったのかとの思いに至り、充実した支援が必要なのは障害のある生徒だけではないと強く感じるようになっていった。特にそうした気になる子の中に、LDやADHDといった生徒たちはいなかったのだろうかとも気になっていた。

こうした疑問や中学校の状態に対して、障害児学級として今までの学級運営に加えて、もう少し何かできることや、やるべきことがあるのではないかと考えた。そこで「中学校の障害児学級の役割及び運営」として、「障害児学級運営」や「障害児学級から通常の学級への支援の在り方」等についてまとめることとした。ここでは「障害児学級から通常の学級への支援の在り方」に関して、通常学級の教科学習における障害児学級からの支援の在り方について一考察を述べていく。

## 1. 教科学習のTT

通常の学級のなかで、支援が必要な生徒に対して、障害児学級担当教員からの支援としてどのようなことが考えられるか、ということで具体的な取り組みの一つとしてよく述べられるTTに、実際に中学校現場で実践をさせてもらった。

協力校のA中学校は当時、生徒数約280名、教職員

\*広島県立広島養護学校

数26名、学級数10(障害児学級を含む)の中規模校であり、各学年の1クラスの人数は30名前後の様子であった。

実践にいたる流れとしては、協力校の見学、具体的な相談等を通して、2001年9月下旬より2学年全3クラスでの、数学科の授業でTTのT2として週に1時間の実践に取り組むこととなった。

(実施期間：2001年9月27日～2002年1月21日)

具体的な取り組みとしては、支援が必要と見られる生徒への授業中の個別の支援、生徒についてのT1との情報交換等に取り組んだ。

今までの教員経験のなかで、障害児学級も通常の学級も担任をしたことがあったため、障害児学級の授業担当、交流学級での障害のある生徒への個別の指導、教科担当として通常の学級の授業担当等、様々な形態で授業にかかわった経験はあったが、担当教科以外の授業に定期的にT2としてかかわった経験はなかった。今回の取り組みを通して、通常の学級の教科学習での生徒の様子を一部ではあるが、障害児学級担当教員からの支援としてどのようなことができるのか考えられるのかという視点で、客観的に見て考える機会が得られた。

T2として取り組むことにより、支援が必要と思われた生徒に、課題を生徒にわかりやすく伝えなおす、課題を解くに当たってつまづいている事象を指摘し一緒に考える、注意が散漫であれば注意を促す等、生徒が表示困難性にに応じて必要と思われる支援をすることができ、障害児学級担当教員として、通常の学級のなかで生徒のニーズを満たす支援の在り方としてTTの有効性を実感することとなった。しかし、改めてその支援を必要とする生徒の実態の多様さや支援の必要性等を目の当たりにするにつれて、TTの実施がない場合(現実には、現段階ではそうした場合が多いと思われる)は、どうするのかと考えるようになった。

教師は生徒が困難性を抱えている場合に支援を行う。しかしその支援をしたくても支援へのニーズがあまりに多すぎて、教師が答えられる限界を超えてしまうこともあるだろう。ごく当たり前のことだが、教室の中には生徒と教師がいる。支援の在り方として、教師から生徒にという方向性に加えて、「生徒同士の学びあい」という方向性も考えられないだろうか、実践を通して思いを深めていった。

## 2. ジグソー学習

### 1) ジグソー学習の実施にいたるまで

通常の学級にいる様々な生徒一人一人のニーズを満

たすひとつの方向性として、「生徒同士の学びあい」を引き出せないかと考えた。協同学習の一つの方法として「ジグソー学習」がある。日本の中学校での実践事例もあり、その内容から、通常の学級の生徒一人一人のニーズを満たしていくための具体的な一つの手立てとしての可能性を感じた。

協力校でのT2で考えたことや他県の通常の学級での取り組み、ジグソー学習の紹介について、T1と話し合い等をし、ジグソー学習の実施にいたる運びとなった。

### 相談資料1

#### 授業に入りこんで感じたこと

(9月27日～11月29日)

#### 生徒たちの気になる様子

- 授業道具を忘れる・準備しない。
- 学習に参加していない(私語・寝ている・手悪き・落書き・他の本を読む・立ち歩く・周囲にちよっかいをだす)。
- 授業妨害をすることもある。
- 板書をノートやプリントに書き写すのが難しい。
- 学力差がある(授業中に先行学習をしている・授業内容が理解しづらい)。

#### 支援をした時の生徒の様子

- ほとんどの場合わかることに喜びを感じているようである。
- 学習内容がわかると、授業態度が積極的になる。
- 支援が固定化することに対して敏感な生徒もいる。

#### その他感じたこと

- 一人一人に学習の支援をしていくと、授業時間内に支援が必要な生徒全員とかかわれない場合がある。
- 周囲の生徒が「学ぶ」という雰囲気をかもし出すと、気になる生徒達もその雰囲気に飲み込まれる感じを受ける。
- 授業とは別の場面だが、何かその生徒に頼みごとをして、役立ってくれたので感謝をするととても喜んだ。役立てそうな場面があると、生徒自身からかかわってきた。

相談資料1は、T2として感じたところなどを率直にまとめて、T1に見てもらったものである。表中に「生徒たちの気になる様子」で「授業内容が理解しづらい」をあげたが、各クラスに5名前後の様子に捉えた。文部省「学校教育に関する意識調査」(1999)によると、中学2年生で授業が「わからない」と「ほ

とんどわからない」と答えた生徒の割合が20.3%なので、概ねそうした結果にそっている。

また相談資料2として、通常の学級の中で生徒のニーズをどう満たすかという茨城県の取り組みの紹介をまとめたものを同様にT1に見てもらい、教師だけが生徒のニーズを満たす限界について話し合い、次の相談資料3を用いてジグソー学習の説明をした。

### 相談資料3

#### 「ジグソー学習」について

○1975年にアメリカのアロンソン等によって開発された。

○小集団学習において課題が成員間の協力や相互に依存して初めて達成できるような構造化、学習場面において学業成績の低い児童・生徒に学習活動への参加を促すような学習課題の構造化といったことをねらって開発された。←「人種によらず、何とかすべての子どもたちが、学習活動に積極的に参加し、学力や人格を高める効果的な学習はないだろうか」(アロンソン)

○協同学習と仲間による教えあい学習を基本原理として学習への参加を均等化することで、学習を活性化させ、児童・生徒間の対人関係を円滑にする。

○学習の効果としては次のことがあげられる。

- \* 生徒同士が互いを好ましく思うようになる。
- \* 生徒が学校への興味を増し、好意度が持続する。
- \* 生徒が自身を重要な存在であると自分の価値を認め、自尊心が高まる
- \* 生徒間の競争的な感情が減少する。
- \* 生徒に他の生徒から学ぶことができると信頼感が高まる。
- \* 学力差にかかわらず、全体の学力が向上する。
- \* 生徒間に共感が生じ、相手の立場にたつて物事が考えられるようになる。
- \* 生徒が学習に主体的にかかわる。
- \* 生徒の学習に対する責任感が向上する。
- \* 生徒のコミュニケーションの技能が向上する。

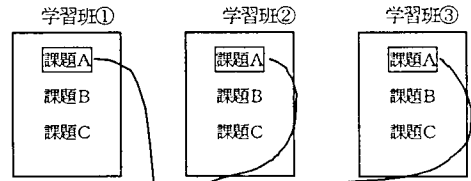
○ジグソー学習の手順(基本的なもの)←学習者が、パズルのピースのような役割を演じることが名称の由来

1. 学習集団を小集団に分ける。
2. 教材を分担可能にする。
3. 教材を一人一人に分担する。
4. 同じ教材を協同学習するカウンターパートグループを作る。
5. カウンターパートセッション(カウンターパートグループでの協同学習)を行う。
6. カウンターパートグループで学習したことを持ち

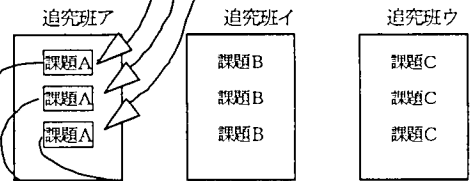
寄り、もとの小集団で教えあうようにする。(生徒は自分が学習した教材について他の生徒に教えなければならない責任が義務付けられている。)

(例)

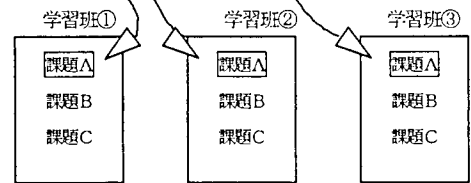
#### ☆ 課題分担 (1～3)



#### ☆ 課題追究 (4～5)



#### ☆ 発表 (6)



相談資料3で、ジグソー学習による効果を特にT1に伝えた。ニーズを持つ生徒にとって自尊心を高めることは二次的・三次的な困難性を防ぐ一つの手立てになること、全体的な学力の向上・学習に対する責任感の向上・生徒が学習の主体者となる等は、ニーズのある生徒だけでなく全体のためにもなるのではないということ等を伝えた。

### 2) ジグソー学習の実施

協力校でのジグソー学習の実施がきまり、実施内容についてT1と話し合いを深めた。

実際の学習にどういった形でジグソー学習を組み込むのか、班の組み方はどうするのか、課題設定はどうするのか等、具体的に実際の授業を想定して、3回程度の打ち合わせを行った。学習課題のプリント作成および班の設定はT1が、学習指導案やジグソー学習の仕方等生徒への配布プリントはT2が作成と、役割を分担した。作成したプリント等の内いくつかは次に示

してある通りである。「学習を成功させよう!!」とした学習上のルールをまとめたものは、実際には拡大印刷されて学習中終始黒板に掲示される形で使用された。

実際の授業では、これまでと同じ役割分担でT1はT1、T2はT2として授業に臨んだ。実施期間等は次のようである。

実施期間：2001年12月6日～2002年1月29日

(授業実施期間：2002年1月24日～29日)

対象等：中学2年生全3クラスに対して3時間実施

ジグソー学習の初期の段階では、まず課題設定と学習班・追究班の班の組み方に教師の力が注ぎ込まれる。協力校の学習での、班の組み方の実際と課題設定の仕方に触れておく。

<課題設定の実際>

- 全体の課題をそれぞれが分担する作業がしやすいだろうと言うことで、章末問題を課題とした。
- 章末問題を精選し、難易度ごとに大きく分担可能な4つの課題に分けた。

<班の組み方の実際>

- ジグソー学習に初めて取り組むので班の人数を極力少なくし、1班4人までのグループとした。
- 4つに分担した課題の難易度を見て、生徒の普段の様子から課題選択の様子を想定し、学習班におよそ同じ課題を選択する生徒の重なりがないようにした。
- 男女混合班とした。
- 生徒の現在の席の近隣同士が概ね組むようにした。
- 教室を縦又は横に大きく二分し、それを目安にして細かく学習班を組んだ。
- 学習班のリーダーはあらかじめ指名し、追究班のリーダーは授業で実際に班が出来上がったところで班ごとに指名をした。

生徒配布用プリント例

(学習活動説明プリント横分割版)

( )年 ( )組 ( )番 名前( )

◎ 学習活動のねらい

「図形の性質と証明」の学習のまとめを、みんなで協力しながらすすめ、学習内容に興味や関心を持ち、理解を深める。

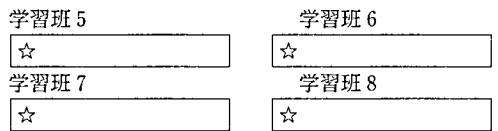
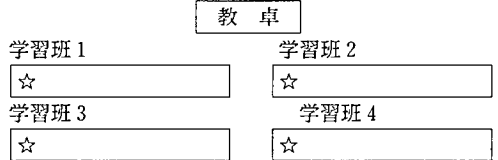
◎ 学習活動のながれ

- ①指示に従って、移動して学習班をつくる。(班長を知る)
- ②学習班の中で、配布された課題(プリント4枚)を分

担する。

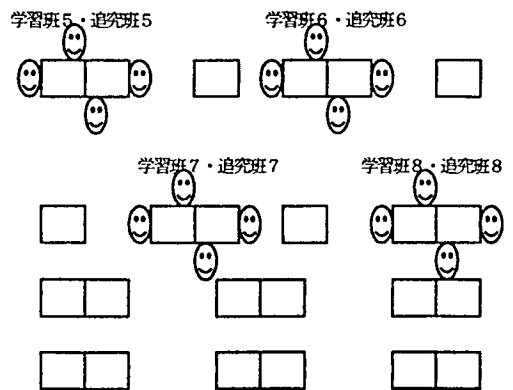
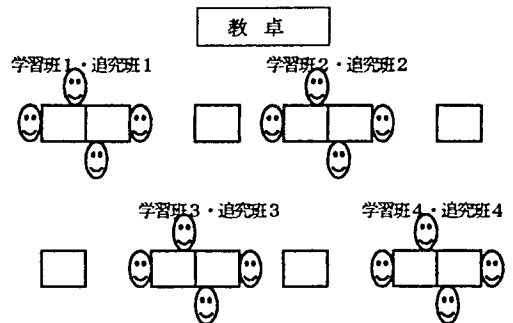
- ③同じ課題の人どうして集まって、(課題)追究班を作る。(リーダーを知る)
- ④追究班ごとに協力して、課題を解き、答えをまとめる。
- ⑤学習班でまとめを発表できるように、追究班で発表の練習をする。
- ⑥もとの学習班に戻って、課題のまとめを発表しあう。
- ⑦全員の発表が終わったら、個人で学習のまとめをする。
- ⑧学習の最後に感想文を書く。

◎ 学習班のメンバー (☆印は班長)



\*学習班1～4が追究班1～4を、学習班5～8が追究班5～8をつくること。

◎ 学習班の座席・(課題)追究班の座席



\* 追究班のリーダーは先生が指示。リーダーはみんなが協力できるようにする。

<実際はB 4一枚>

☆班活動に全員が協力しよう。  
 ☆自分が分担した課題に責任を持って取り組もう。  
 ☆人に話しかけるときは名前を呼ぼう。  
 ☆人が話しているときはその人に注目しよう。  
 ☆他の人の意見を静かに聞こう。  
 ☆他の人の意見を大切にしよう。

<実際は拡大印刷され学習中終始黒板に掲示された>

生徒配布用プリント例  
 (発表の仕方プリント)

( )年 ( )組 ( )番 名前( )

◎発表会のしかた

(発表の練習を追究班でしてから、学習班で実際に発表会をする。)

1. 司会は班長がする。
2. 発表の順番を決める。

\* 発表をするときの大切なこと

レポート用紙(課題の答えをまとめたもの)は、班員分コピーをとっておき、自分が発表するとき班の人に配ること。

発表者は、班員に聞こえるようにはっきりと言うこと。聞く人は、大切なことはメモをとること。

3. 発表の仕方(追究班で練習しておく)

①今から「課題〇〇」についての発表をします。(〇〇は自分が担当した課題)

②「課題〇〇」のレポートを見てください。

③この課題を解くのに、利用した図形の性質(または定理)は〇〇です。

④この課題の解き方を説明します。最初に……です。次に……です。……

\* 自分のレポート用紙を班員全員にみえるようにしてから、レポートの内容にそって説明をしていく。

\* 必要だったら、レポート用紙に直接色ペンで書き込みをしながら説明をする。

⑤質問はありませんか？

\* 質問があったら、発表者が答える。

\* どのように答えてよいかわからないときは、まず、同じ追究班の人に聞きに行く。

それでも解決しない場合は、先生に聞きに行く。

⑥以上で「課題〇〇」についての発表を終わります。

<実際はB 5一枚>

学習のルール(掲示用)

◎学習を成功させよう!!

～ルールを守って気持ちよく学習をしよう～

☆おしゃべりをせずに、学習班・追究班にすばやく移動しよう。

☆班での学習中に、教室を立ち歩かないようにしましょう。

☆班で話すときは、班の人に聞こえる程度に静かな声で話そう。

3) ジグソー学習に対する生徒の意識

ジグソー学習の終了時に、生徒に対してアンケートを行った。90名の生徒がアンケートに答えた。内容を詳しく見ていきたい。

表1 ジグソー学習の良い点への生徒の自由記述の概要

理解について	自分や周囲の学ぶ姿勢について	困難性の解決等について
* 学習内容の理解が進んだ	* 学習に責任が持てた * 周囲と協力して考えることができた	* 周囲が一生懸命分るまで教えてくれた * 分からない事を周囲に質問しやすく聞けた
* 学習内容が良く理解できた	* 発表ができた * 自分の力が発揮できた	* 分からないことを相談しあって解決できた
* たくさんの意見(解決方法)が聞けた	* 多くの時間話し合えた * じっくりと問題に取り組み考えられた	* 分かるまで問題に取り組めた
* わかった	* 集中できた * 楽しく学習できた * 学習にリラックスして取り組めた	* 自分たちの力で問題が解決できた * それぞれに合った学習ができた
	* お互いに意見を交換し合えた * 教えあえた	* 色々な課題が準備してあった

表2 ジグソー学習の良くない点への生徒の自由記述の概要

自分に関する事について	他人に関する事について	班活動・その他について
* 学習態度が良くなかった(落書き・私語・立ち歩き)	* 学習態度が良くなかった(私語・自分勝手な様子・遊んでいた)	* 作業が早く終わった班の態度が良くなかった(おしゃべり)
* 学習に対して無責任だった	* 発表者の説明がわからなかった	* 班なので無駄話が起こりやすい
* 課題がわからなくてもほっておいた	* 発表者の説明がわかりにくかった	* 班の話し合いがまとまらなかった
* 発表の仕方に工夫が必要だった	* 発表者が説明できなかった	* 班全体で困っているときには先生から援助がほしい
* 自分の説明の仕方が下手だった	* 発表者の説明を聞いていない	* 学習班の組み方が
* 説明された課題を理解する時間がもう少し必要だった	* 話し合いに参加しない人がいた	* 追究班で男女の偏りがあった

* 課題が難しかった	* 人任せの様子があった	* 追究班の意味がわからなかった
* 説明されても理解できない課題もあった	* 課題を理解できていない人がいた	* もっと多くの課題に取り組みたい
* 自分にあった課題選択ができなかった	* 解答のまとめ方がわかりにくかった	* 課題の設定の仕方
		* 班の机が狭かった
		* 移動が大変だった
		* いつもより時間が多く必要だった

表1の内容については85名(94.4%)の回答があり、今回のジグソー学習に対して生徒が良い印象を多く持ったと考えられる。

表2の内容については68名(75.6%)の回答があり、今回のジグソー学習の課題点等が率直に述べられている。

大半の生徒が、今回の学習に対して良い印象を持ったが、同時に課題性も多く感じていた。

表2の内容に対して「改善が可能か」については、68人の回答中49人(72.1%)が可能であるとし、具体的な改善案が記述されていた。主には、私語をしない・学習に責任を持つ・班活動をきちんとする等、学習に対してそれぞれの自覚を高めていこうと言った内容であった。班の組み方に関しては、自分たちで決めたいと言う意見もあった。また、一部には改善方法として、「先生が注意する」と言うものもあった。

「これからどんな形の授業を受けたいか」では、「今回の形のような授業」22人(24.4%)、「いつもと同じ形の授業」10人(11.1%)、「その他」27人(30.0%)、「要望なし」31人(34.4%)で、一斉授業の形態よりはジグソー学習的な形態の授業への要望が高かった。「その他」は授業の形態と言うよりも、授業の内容がわかりたい・楽しく授業をしたい等、授業全体に対する要望と言ったものが多かった。

ジグソー学習に対する生徒の意識としては、概ね肯定的なものが多かった。学習に対する課題点を多くの生徒が感じながらも、ジグソー学習にまた取り組んでみたいと思う生徒が約4人に1人がいたことは、ジグソー学習が生徒にとって何らか「良いもの」になる可能性が見られることとして前向きに捉えたい。

ところで授業形態への要望として、形態としての回答としては捉えにくかったが、生徒は授業に対して率直に分かりたいであるとか、授業を楽しいものにした、と多く述べていた。思いがけず、教科の学習をより充実させていく大切さを垣間見ることができた。

「分かりたい」と生徒は願っているのである。

#### 4) ジグソー学習による理解度

今回の学習形態での学習内容の理解度についても、学習の終了時に生徒にアンケートを取った。結果を見ていきたい。

ところで、理解度について「よくわからない・わからない・わかった・よくわかった」の4つの理解尺度に設定したのだが、実際の生徒の回答は、「半分くらいわかった」伝えるように、「わからない」と「わかった」の中間に回答を示すものが多かった。「生徒の現実がどうなのか」を大切にしたいので、本来ではないのだが、「半分くらいわかった」の尺度も取り入れ、実際には5つの理解尺度を採用した。結果としては、参考として捉えることとする。

また、理解度の割合を出す際に計算値は四捨五入の操作をしているので、その合計は100%とはならない場合がある。

表3 ジグソー学習による理解度

	よくわかった	わかった	半分わかった	わからない	よくわからない
人	12	43	22	9	4
%	13.3	47.8	24.4	10.0	4.4

#### <参考表> 学校の授業の理解度

(文部省「学校教育に関する意識調査」, 1999)より

	よくわかる	かなりわかる	半分わかる	かたじけなくない	ほとんどわからない
%	4.7	39.5	35.4	16.2	4.1

\* 中学校2年生の結果

直接の比較にはならないが、表3と参考表を見ると、ジグソー学習による学習内容の理解度への効果に対して、多少の希望が持てるのではないだろうか。ただし、今回の学習は実際には計画よりも多くの時間をかけて学習をしていることもあり、かなり丁寧な学習がされていることは考慮に入れなければならない。

しかし、学習の結果として「よくわかった・わかった」と感じた生徒が60%を超えたことは評価したい。

理解度についてももう少し詳しく様子を見ていきたい。通常の学級の中には様々なニーズがあるが、いわゆる気になる生徒たち(低学力、怠惰や授業妨害等の様子がある生徒)と、高学力と思われる生徒たちについて、この学習に対する理解度を見ていく。

表4 気になる生徒たちのジグソー学習による理解度

	よくわかった	わかった	半分わかった	わからない	よくわからない
%	11.5	42.3	23.1	11.5	11.5
計	53.8		23.1	23.0	

表5 高学力と思われる生徒たちのジグソー学習による理解度

	よくわかった	わかった	半分わかった	わからない	よくわからない
%	27.2	36.4	36.4	0	0
計	63.6		36.4	0	

表4と表5を見ると、今回の学習がおそらくニーズが違おうだろう生徒たちにおいても、学習の理解度をそれぞれある程度満足させるものだったのではないかとと思われる。表4において「わからない・よくわからない」とした生徒は大半が、課題選択の時に、予想された選択の様子とは大きく異なり、選択予想よりもより難易度の高い課題を選択した生徒たちであった。

表4の生徒たちで、ジグソー学習にまた取り組んでみたいと思った生徒の意見として、「学習が楽しかった」・「学習がよかった」・「わからないところがわかるようになった」等があったこと、表5の生徒たちで、そうした生徒たちの意見として「学習が楽しかった」・「人に教えると自分もよくわかるようになる」・「説明を聞くだけでなく自分で考える人が多くなるのでよくわかるようになる」・「授業が思うように進まないが理解できる人が増える」等があった事を紹介しておく。

### 5) まとめ

今回の学習で考えられたこと等と、ジグソー学習一般の効果としてあげられていることとを、関連付けて述べると次のようである。

ジグソー学習の効果としてあげられていること	今回の学習で考えられたこと等
生徒同士が互いを好ましく思うようになる。	互いの様々な学びの姿(学習に主体的に取り組む姿等)を見ることにより、好ましく思う可能性は生じる。
生徒が学校への興味を増し、好意度が持続する。	今回の学習だけではわからないが、授業に対して「楽しい」と思った生徒は多くいた。
生徒が自身を重要な存在であると自分の価値を認め、自尊心が高まる。	他の生徒の学習の理解の助けとなる体験をすることによって、自分は役立つ存在であると言うことが意識化され、自尊心が育つ可能性は生じる。

生徒間の競争的な感情が減少する。	集団として全体的に向上していこうとまでの意識は見られなかった。
生徒に他の生徒から学ぶことができる信頼感が高まる。	課題解決や課題理解の段階で多くの生徒が実感していた。「教えあえる・学びあえる・考えあえる」と言うことに意義を見出していた。
学力差にかかわらず、全体の学力が向上する。	可能性はある。
生徒間に共感が生じ、相手の立場にたつて物事が考えられるようになる。	明らかにはされなかった。
生徒が学習に主体的にかかわる。	少なくとも「授業中に寝る」・「まったく学習に関わらない」と言った今までの学習の中で気になった様子は見られなかった。普段は課題を解くことすらしない生徒が、課題に熱心に取り組み、解いた時には大きな達成感を得ている様子もあった。
生徒の学習に対する責任感が向上する。	すべての生徒にはないが、見られた。「何をしなければならぬか」が生徒に浸透すれば解決されるだろう。
生徒のコミュニケーションの技能が向上する。	コミュニケーションをせざるを得ない場面が学習形態に多く盛り込まれており、学習を繰り返せば向上する可能性はある。

今回の学習で、ジグソー学習の効果と思われることが多く見られたが、課題も多くあると思う。課題としては次のようである。また、その他に考えられたこともまとめておく。

### <課題>

- 教師の事前準備に多くの時間が必要である。(班の設定・学習課題の精選等)
- 課題設定が難しすぎた面があった。
- 結果的に、計画よりも多くの時間がかかったことから、学習効率としては不安な面が見られた。
- ジグソー学習の効果が必ずしも全体のものになっているとは言えない。
- 学習活動の形態が複雑なことから今まで体験したことがなかったことから、どんな活動をすればよいか生徒が見通しを立てにくかった。

<その他>

○一斉学習的な授業と異なった生徒の学習の姿を見ることができ、この姿を見ることで、より細かに生徒の困難性が浮かび上がり、その困難性に対して適した支援のあり方を教師が気づききっかけになるかもしれない。

課題については、概ね学習を繰り返していくことによって解決されるのではないかと感じた。しかし学習の実施にあたって、教師の事前準備は大変なものがある。

これまでのことをまとめると、「協同学習は決して容易なものではない。しかしその成果は価値ある実りをもたらしてくれる。」という言われていることがよくわかった。

ところで、学習のすべての場面を協同学習的にすればよいのかと言ったことには疑問が残る。個人でじっくり課題に取り組むことも時には必要であるだろうし、「これが一番」であると言った学習方法はないと感じる。現実的には、生徒にとって有効であると思われる学習形態を組み合わせるべきだろう。しかし学習全体に協同的であるという雰囲気をかもし出すことは非常に効果のあることなのではないかと感じる。

<その他>の項目は、障害児学級担当教員の視点なのかもしれない。中学生にもなると、意図的に自分の困難性をなかなか周囲にわかる形では表さなくなることがあると思う。仲間や同年代に映る自分の像がどうなるかが一番気になる時期であり、「わからなくて困っている」等自分の困難性をさらけ出す姿は、あからさまに出てこなくなってきたりではないだろうか。しかしその困難性が表れてくれないことには、ニーズを満たすだろう必要な支援の在り方が考えにくい。例えば、ADHD かなと思われる生徒が落ち着かないさまを見せてくれる方が、手立てはむしろ考えやすいのであり、問題なのはいつもの授業の中で「静かに自分だけが困っている」生徒、あるいは「困難性が浮き彫りになるので授業内容に関わらない」生徒、ではないかといった感を持っている。

生徒の様子を細かく見ようとするときに、何か意図的に場面を仕組むと言った意味からも、学習の形態を変えていくことに意義は見出せるのではないだろうか。

通常の学級にいる様々な生徒一人一人のニーズを満たすひとつの方向性として、「生徒同士の学びあい」を引き出せないかと考え、協力校での「ジグソー学習」実施に至った。

学習を作り上げていく大変さはあったが、そのもた

らす効果を考えると、生徒一人一人のニーズを満たす手法の一つとして、考えることはできるのではないだろうか。

### 3. まとめ

障害児学級担当教員として、「それ以外の生徒のニーズを満たすためには」を考えてきたが、まずニーズが明らかであると思われる生徒に対して TT の形態で直接援助をしていく有効性を感じた。

そしてジグソー学習の実施を通して、生徒全体の様子を見て、生徒一人一人のニーズを満たすための学習とは何かと言う視点で、教科担当教員とともに教科学習の時間を作り上げていくことも、有効ではないかと考えられた。

また学習の形態を変えることにより、生徒の困難性が今までとは異なった様子で浮かび上がった場合に、障害児学級担当教員としてそのニーズを満たす支援の在り方を新たに考える機会に巡りあえるのではないかと考えた。これを図式化すると次のようである。

#### 数学の TT の実施

<生徒の困難性に応じてした支援の例>

- \* 課題を生徒にわかりやすく伝えなおす
- \* 課題を解くに当たってつまづいている事象を指摘し一緒に考える
- \* 注意が散漫であれば注意を促す

TT の有効性を実感 ← 必要性に応じた支援の可能性

支援を必要とする生徒の実態の多様さや支援の必要性を目の当たりにするにつれて、TT の実施がない場合どうするのかという思いから「生徒同士の学びあい」を引き出せないかという考えへ

一つの対処策としてジグソー学習の計画・実施

- \* 実施後アンケート結果より、様々な実態の生徒にとって有効な学習形態である可能性。

### 参考文献

尾崎洋一郎・草野和子・中村敦・池田英俊 (2000) 学習障害 (LD) 及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える—, 同成社。



- 尾崎洋一郎・池田英俊・錦戸恵子・草野和子 (2001) ADHD 及びその周辺の子どもたちー特性に対する対応を考えるー, 同成社.
- 森孝一 (2001), LD・ADHD 特別支援マニュアルー通常クラスでの配慮と指導ー, 明治図書.
- リング・J・フィフナー (2000), こうすればうまくいく ADHD をもつ子の学校生活, 中央法規出版.
- 落合俊郎・堀智晴・大屋幸子 (1997), ユネスコがめざす教育, 田研出版.
- 筒井昌博 (1999), ジグソー学習入門ー驚異の効果を授業に入れる24例ー, 明治図書.
- 焼津市立大富中学校 (1996), 「自分」を意識しながら学ぶ生徒ー共感的な評価と支援的な指導の工夫ー, 明治図書.
- 蘭千壽 (1983), 児童の学業成績および学習態度に及ぼす jigsaw 学習方式の効果, 教育心理学研究31.
- D・W・ジョンソン, R・T・ジョンソン, E・J・ホルベック (1998), 学習の輪 アメリカの協同学習入門, 二幣社.
- エリオット・アロンソン (1986), ジグソー学級, 原書房.