

# インクルーシブ教育システムの構築にむけた交流 及び共同学習の課題と展望

— 今後の共同学習のあり方を中心に —

川合 紀宗・野崎 仁美<sup>1</sup>  
(2014年10月2日受理)

Challenges and Prospects of Exchange Activities and Collaborative Learning Towards  
the Construction of Inclusive Education System  
— Focusing on effective methods of collaborative learning in the future —

Norimune Kawai and Hitomi Nosaki<sup>1</sup>

**Abstract:** Various studies on Exchange Activities have been conducted and revealed many instruction methods to promote exchanging between students with disabilities and those without disabilities. However, for Collaborative Learning that takes place in children between those students, the number of research studies are limited despite the fact that the importance of research on Collaborative Learning has been pointed out by many researchers and teachers. In this study, the nature of Exchange Activities and Collaborative Learning is described at first, and then effective methods of collaborative learning are explored from various case studies in order to reveal the contemporary challenges of Exchange Activities and Collaborative Learning. In addition, to examine more effective methods of Collaborative Learning by mutual learning and peer tutoring by students, to consider the way of the applying peer tutoring in Collaborative Learning, and to develop more effective Exchange Activities and Collaborative Learning for the future, the training methods for teachers and students to become more effective tutors in Collaborative Learning are described. Finally, the outlooks for the future studies on the nature of desirable Collaborative Learning are described.

Key words: exchange activities and collaborative learning, inclusive education system, peer tutoring

キーワード：交流及び共同学習、インクルーシブ教育システム、ピア・チュータリング

## I. はじめに

### 1. 問題の所在と研究の目的

文部科学省(2008a, b, 2009a, b)は従来の交流教育を交流及び共同学習と改めた。これらの内容は、以前までの交流活動や交流教育に共同学習の要素も入ったことで、場の共有のみならず、双方の学習目標の達成

も視野に入れられた。文部科学省(2008c)によると、交流には、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする側面があり、共同学習には教科等のねらいの達成を目的とする側面がある。この交流と共同学習の2つの側面は分かちがたいものとして捉え、相互に推進していくことが必要とされている。さらに、交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加の促進、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会とな

<sup>1</sup>広島市立広島特別支援学校

り、共生社会の形成に役立つことが示されている。このように交流の場を用意するだけでなく、特別支援学級、通常の学級それぞれに在籍する児童生徒にとって目的が達成されるような学習活動を行う必要がある。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」における論点整理においては、交流及び共同学習の実施は、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養っていくことが期待されている。このように、交流及び共同学習では共生社会の形成が目指される中で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の双方の目的が達成するような教育内容や方法の確立を目指している。

## 2. 交流及び共同学習とは

平成16年6月に改正された障害者基本法（2011）の改正により、「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と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」と規定された。その背景には、障害者の権利に関する条約（United Nations, 2006）が関係している。この条約によると、教育に関しては、第24条の「あらゆる段階における障害者を包容する教育制度（インクルーシブ教育システム）及び障害学習を確保する」という項目が関係し、①「同じ場で共に学ぶことを追求する」こと、②「個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備すること」の必要性が述べられている。

障害者の権利に関する条約（United Nations, 2006）によると、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする、といった目的がある。その上で、障害のある者となない者が共に学ぶ仕組みであること、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供されること等が述べられている。

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）による平成24年「共生社会の形成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）」においては、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムを構築していくことが目指されている。「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、社会に

積極的に参加し、貢献していくことができる社会であることが述べられている。また、すべての子どもが同じ場での教育を行ったとしても、実際に学習活動に参加できていなければ、子どもには健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えることにならないことも指摘されている。さらに、そのことが将来の社会参加を難しくする可能性があることも述べられている。このようにインクルーシブ教育が推進される中で、交流及び共同学習を推進するための方策およびその具体性について内容を明らかにする必要がある。

## 3. 交流及び共同学習の目的とねらい

平成20年3月に告示された小学校学習指導要領（文部科学省, 2008a）、中学校学習指導要領（文部科学省, 2008b）、平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領（文部科学省, 2009a）、特別支援学校教育要領・学習指導要領（文部科学省, 2009b）のそれぞれにおいて、「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」が定められている。また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、「学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること」が定められている。このように、通常の学校の学習指導要領において交流及び共同学習の機会を設けることの必要性についての記述がなされている。交流及び共同学習では、こうした機会を通じて、共生社会の実現を目指し、障害のある子どもと障害のない子どもという双方の子どもたちの社会性や豊かな人間性を育成する役割を担っている。

交流教育に関して、吉田・佐久間（2008）は、保護者、交流先の通常の学級担任教員、特別支援学級担任教員のそれぞれから交流教育に関するアンケート調査を行っている。どの立場においても、交流における特別支援学級に在籍する児童の目的やねらいは「社会性を養う」、「他者と協力する態度を養う」という、周囲との関係に関するものを位置付けることが多い。しかし、「教科学習の能力を高める」ことを目的やねらいとする回答は少ないことが述べられている。ただし、当時は学習指導要領に「交流」という名称で記述されていたこともあり、交流をする児童生徒や、交流先の児童生徒の教科等のねらいの達成については現在ほど考慮されていなかった可能性がある。

文部科学省（2008c）は「共同学習」について、教科等のねらいを達成させる目的があるとしている。特

別支援学級の児童生徒と交流先の学級の児童生徒とがともに活動する環境の中で、それぞれのねらいを達成していく必要があるが、具体的にどのような活動が交流および共同学習なのかは明確に定義されていない。このように交流先の学級でともに学習をする場合、方針が明確になっていなければ、このような活動は単純に同じ場を共有することに過ぎないという解釈もなされる可能性もある（Wehmeyer, Bashinski, & Bovaird, 2007）。このことから、共同学習の具体的なあり方について明確に示した上で、特別支援学級と通常の学級でどのような環境を整備すればよいかを明らかにする必要がある。

交流及び共同学習を推進することは、インクルーシブ教育システムの構築に役立つ。実際に、従来から実施されてきた交流教育に関しては多くの研究がなされ、指導のあり方が様々検討されてきている。しかし、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒間で繰り返られる共同学習においては、その重要性が指摘されながらも研究の蓄積が少ない。そこで、本稿ではまず、「Ⅱ. 交流及び共同学習の在り方」に関して概述し、共同学習の在り方を事例から探り、交流及び共同学習の今日的課題を明らかにする。また本稿では、児童生徒の学び合いによるより効果的な共同学習の在り方を検討するという点から「Ⅲ. 共同学習におけるピア・チュータリングの活用」を検討すると同時に、今後の展開として「Ⅳ. 交流及び共同学習を促進させるための工夫」を考察し、交流及び共同学習を促進させるために必要となる環境設定や、教師やチューターとなる児童生徒に対する指導のあり方などについて述べる。そして、最後に「Ⅴ. 望ましい共同学習の在り方について」として、共同学習の在り方に関する研究についての今後の展望について述べる。

## Ⅱ. 交流及び共同学習の在り方

### 1. 交流及び共同学習の今日的課題

小出・宮崎（1980）は、統合教育の推進の中で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒に極力同じ目的や同じ内容の学習活動を用意することで、できる限り児童生徒の学習活動や生活活動を共同しながら進めることを目標としている。しかし、場の統合が図られる中でも、例えば通常の学級の中では方程式を学習しているのに、特別支援学級に在籍する児童生徒は足し算や引き算を学習しているといったように、学習の共同化が成立していない場合があることを指摘している。小出・宮崎は、場を統合するのみではなく、障害のある児童生徒とない児童生徒が共に仲間意識や連帯

意識をもって生活することを目標に掲げることの必要性を指摘している。ただし、共に活動することによって相互に嫌悪感を高めたり、児童生徒の優越意識や差別意識を強めたりすることがある点も併せて指摘している。また、細谷（2011）は、交流における問題点として、通常の学級の児童が世話をし、特別支援学級の児童が世話をされるような一方的な関係が固定化し、特別支援学級の児童の自立心が低下する恐れがあることを指摘している。また、特別支援学級の児童が通常の学級へ教科の授業へ参加するとき、障害の実態に応じた適切な指導が受けられにくくなることも問題点として挙げている。これらの記述から、仲間意識や連帯意識をもつこと、一方的な関係ではなく相互にかかわること、特別支援学級の児童の実態を考慮した授業研究を行う必要性が伺える。

一方で、吉利・手島・小宮・藤井（2001）は、通常の学級の教員が障害のある児童への専門的知識や技能の不足を感じていることから、インクルージョンの実践に消極的な態度を示すことが多いと指摘している。また、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒とともに授業を受ける場合、障害のある生徒が心理的に受容されないために期待される教育成果を必ずしも上げることができないという問題を挙げている。インクルーシブ教育が推進される中、通常の学級における支援体制が十分に整備されていないことが指摘されている。交流及び共同学習において、障害のない児童生徒の学級でどのように活動を実践するべきかを検討する必要がある。

### 2. 共同学習註の在り方

#### (1) 原田・水野（2008）の「学びの共同体づくり」

原田・水野（2008）は、佐藤（2003）の「学びの共同体づくり」を基に、学びの共同体をつくるための共同学習について述べている。佐藤は「学び」を、教材などの文化と学習者におけるかかわりを示した文化的実践、他者と自己におけるかかわりを示した対人的実践、学習者自身が自己を振り替えるなどの活動で行う自己内対話、という3つの活動であると述べている。文化的実践とは教材と自己を再構築していく学びであり、それに対して他者の応答的なかかわりによって多面的な検討が加わり、問題解決に向けての視点がより確実なものとなることを述べている。ただし原田・水野（2008）は、佐藤（2003）の事例解説では実践技法が見えにくく、授業実践のモデルの提示が必要であることを述べており、佐藤の所論を分析し、いくつかの技法例を提示している。

まず、グループの形態やグループ内の活動について、

一人では学ぶことのできない課題や内容を共同して挑戦できるような課題を設定することを提示している。また、学力に差が見られる児童生徒同士が、それぞれに得をするように「互恵的な学び」を形成していくことが、全員の学びを成立させる「共同体づくり」につながるということが述べられている。

また原田・水野（2008）は、教師の傾聴態度が児童生徒にどのように影響するかについても述べており、児童生徒の発言は他の児童生徒の発言に影響されたか、児童生徒のそれまでの発言とどのようにつながっているか、学んでいる内容のどの部分につながっているか、ということを識別することで、児童生徒の発言の相互的なかわりを補助することを提示している。

これらのことをまとめ、原田・水野は「共同学習」の条件について次のように提示している。共同とは、「学習メンバー一人ひとりがよりよく成長することを、メンバー全員が目標にして学ぶ」集団自体であることを指している。また杉江（2004）や石田・鈴木（2006）は、「共同の意義や価値の学習は、教科内容の理解や対人的・社会的スキルの育成に常に付帯しており、これらが同時並行的に行われるのが共同学習」であると述べている。

このような交流及び共同学習において共同学習的な活動をすることで、教科の内容の理解と人間関係や社会性を深めることにつながる可能性がある。そこで次節では、共同学習の観点から交流及び共同学習の具体的な内容についての考察を行う。

## （2）Johnson, Johnson, and Holubec（1993）の「学習の輪」

共同学習について、Johnson, Johnson, and Holubec（1993）は、グループを活用した授業には次のような例がしばしば起こりうることを指摘している。それは、①特定の者に課題を押し付ける他者依存傾向、②グループ内の能力の高い者が自己に得するようにリーダーシップを悪用するリーダーシップの悪用、③能力が高い者が常に説明し、発言時間を奪い取るなどの学習格差、④役割や地位が固定化するグループ内における役割の固定化、である。このようにグループ学習のすべてが共同学習の条件を満たすとは限らず、集団形態という形式の問題ではなく、質的な要件があることを示唆している。共同学習を成立させるための要件として、次の条件を満たすことが挙げられている。それは、①相互協力関係である、②対面的-積極的相互作用がある、③個人の責任が明確である、④スモールグループでの対人的技能を適切に使う、⑤グループの改善手続きの時間がある、以上の5つである。以下、それぞれの要素の詳細について述べる。

Johnson et al. は、それぞれの要件について次のように述べている。1つ目の相互協力関係とは、児童生徒一人に次の2つの責任がかかっていることである。1つは、与えられた教材を自分自身が学習すること、もう1つは、グループのメンバー全員が確実に教材を学習することであり、個人とグループという二重の責任を持っているグループ内の関係が相互協力関係となる。この関係がグループメンバーに理解されると、①仲間の一人ひとりの努力がグループの成功には必要不可欠であり、誰か一人に課題を任せてしまうとといった、他者依存が無くなる、②グループメンバーはそれぞれ異なる役割や課題があり、それぞれが独自に責任を持って貢献をする、といったことが明らかとなる。相互協力関係を学習グループの中に組み込むには、個人が課題を学習することと、グループ目標あるいは共通目標が明示されることが必要となる。また目標に対する協力関係を強めるために、連帯報酬（グループ全員が9割以上正答すれば一人5点ずつのボーナス点が与えられる）を加えたり、資料の分担（メンバーそれぞれに課題の完成に必要な情報の一部ずつを与える）をさせたり、相補的役割（読み手係、チェック係、激励係、推敲係）を配分する、という工夫も挙げられている。

2つ目の構成要素は、グループ内の対面的-積極的相互作用である。児童生徒同士が顔をつきあわせて相互に活動することにより、相互の学習と成功を促進していくことが述べられている。そのことによって、①課題の回答に向けたやりとりの方法を学ぶこと、知的な活動を仲間相互のやりとりによって共有できること、②援助や補助という活動の中で多様な仲間との社会経験の場となり社会的な喜びを得ることができること、③仲間同士の言語的反応や非言語的反応が、相互の学習成果の適否に関するフィードバックとなること、④相互作用により意欲の低いメンバーにやる気を促す機会となること、⑤人間関係を深めるための基礎となること、という5つの効果を示している。

3つ目の要素は個人の責任についてである。それぞれのメンバーが査定を受けるとき、またその結果がグループとそれぞれの個人に返されるときに個人的な責任感が生じる。各個人が責任感を感じるようにするためには、次のような手続きを行う必要がある。それは、①グループの仕事に各メンバーの努力がどの程度貢献しているのかを査定すること、②グループと各個人にその結果をフィードバックすること、③メンバーが不要な努力をしないうで済むように、グループに対して手助けをすること、④すべてのメンバーが最終成果に責任を持つということをはっきりさせておくこと、の4

つである。また、グループの人数が少ないほど、個人の責任は大きくなることが述べられている。

4つ目の要素は、スモールグループでの対人的技能を適切に使うことである。生産的な共同グループにするためには、協力をするために必要な社会的技能を教えること、そしてそれらを利用するための動機づけが必要である。また、スモールグループについて、清水・佐國（2003）は、小学校理科の授業中にクラス全体で話し合うこと、スモールグループで話し合うことを比較した調査を行った。その結果、スモールグループによる話し合いにより、①クラス全員での話し合いと同様に、児童が学習前に保持している概念を、科学的な概念に変容することができ、長期に保持させる。②構成した新たな自分の考えに自信を持たせ、高い自信度を長期に保持させる。③児童相互の関わり合いの強い会話を多く誘発し、新たな疑問や考えを創発させる、の3点において効果があったことを述べている。

5つ目の要素は、グループの改善手続きについてである。このことはグループのメンバーが、自分たちがどの程度目標を達成し、効果的な取り組みのための関係を維持しているかを振り返る際に必要となる。グループの改善手続きとは、グループによる取り組みを顧みること、メンバーのどのような行為が有効であったか、あるいは有効ではなかったかを明らかにし、どのような行為が引き続きなされるべきか、あるいはどのような行為は修正・改善されるべきなのかを決めることである。このような改善手続きを行うことで、①学習グループの中で仲間同士がうまく課題に取り組むことができるような関係を維持するように意識させること、②共同的技能の学習を促進させること、③メンバーが自分の参加の善し悪しを確認できるようにすること、④認知レベルと同時にメタ認知レベルでも考えるように保証すること、⑤グループの成功を喜び合う機会ができ、仲間の積極的な行動を引き出すこと、を可能にすることが述べられている。

以上が Johnson et al.（1993）の述べる、共同学習における5つの基本的な構成要素である。また、グループの中に、障害がある、または学力に差がある児童生徒がいた場合について、他の児童生徒と同じ速さや水準で行動することが難しい可能性がある。この場合は個人を評価する際、他のグループメンバーが不利にならないように配慮しながら、別の基準を設けて評価することが望ましいとされている。

### （3）ピア・チュータリング（peer tutoring）の活用

吉利ら（2001）は、ピア・チュータリングにおける授業モデルについて、学習者がペアを組み、教える側であるチューター（tutor）と教えられる側である

チューティー（tutee）となり、相互に影響し合いながら学習に取り組む活動と定義している。個別化された学習の場を設定し、年長者や理解の進んだ者の教授行動を、年少者や補助的支援が必要な者の指導に活用する技法であり、障害のある児童生徒に対する学習支援および双方の学業や相互作用を助長する目的のためにも取り組まれている。

ピア・チュータリングの形態として、吉利らは次の3つの形態を挙げている。1つ目は学年の異なる年長者が年少者に対して教授する異年齢チュータリング（cross-age tutoring）、2つ目は学級内でペアが構成される同年齢チュータリング（same-age tutoring / within-class tutoring）、3つ目は障害のある児童生徒や到達度の低い児童生徒がチューターとして、健常児や学習の到達度の高い生徒を教授する役割を果たす逆転チュータリング（reverse-role tutoring）である。

## Ⅲ. 共同学習におけるピア・チュータリングの活用

### 1. はじめに

インクルージョンを進める中では、障害のある児童生徒が通常の学級内の同年齢のペアで学習することが前提にある。そのような環境の中では、①学級全体ピア・チュータリング（class-wide peer tutoring、以下CWPT）、②学級全体生徒チュータリングチーム（class-wide student tutoring teams、以下CSTT）、③ピア・援助学習法（peer-assisted learning strategies、以下PALS）、といった同年齢チュータリングにおける応用モデルが開発されている。

### 2. CWPTの活用

CWPTは、軽度の知的障害のある児童生徒や低学力児の基礎的学習スキル改善のために、1980年代前半に開発されたもので、読み、綴り、語彙、数学、社会科などの幅広い教科や領域に活用されている。

手続きは、①全児童生徒を週ごとに変わるペアに割り当てる、②学級を2つのチームに分け、そのいずれかにペアを無作為に割り当てる、③全児童生徒に発表や実践の内容についてのステップを教示する、④全児童生徒にチューティーが示したエラーの修正や正しい反応に対する称賛の方法について教示する、⑤日ごとの課題をペアに与える、⑥得点を記録することをチューターに教示する（チューティーが正答した場合は、得点がチームに記録されるようにする）、⑦勝利チームの発表や得点を掲示する、⑧勝利チームを称賛し褒賞を与える、⑨それぞれのセッションにおいて

チューターとチューティーの役割を入れ替える、という流れとなっている。

また利点として、即時的で正確なフィードバックができること、自習に比べると課題により多くの時間をかけることができること、多様なペアとの教授や学習の両方を試みることで、学級内で学業的・社会的支援を受けること、の4点が挙げられている。

### 3. CSTT の活用

CSTT は、共同学習の要素とCWPTの要素のそれぞれを統合したモデルである。1980年代後半に、中等教育段階における軽度の知的障害のある子どもの学習能力を改善するために開発された。

CSTTの要素として、①4～5人程度の小規模でかつ多様な学力や人種のものを含む学習チームを形成する、②ゲーム形式を導入する、③チームメンバー間の共同目標を組織する、④系統化された教授を行う、⑤日ごとの生徒の活動について得点化をし、それを掲示する、の5つが挙げられる。CSTTでは、このような要素を含んだ約30分間のセッションが週に2～4回程度の割合で実施される。

このモデルであるCWPTとの主な相違点として次の4つが挙げられている。1つ目は、学級が2つの大規模なチームに分けられるのではなく、いくつかの小規模チームに分けられること、2つ目は、児童生徒は無作為に分けられるというよりも、スキルの水準が同程度になるようにグループに割り当てられること、3つ目は、1週間ごとではなく4～8週間同じグループで活動すること、4つ目は、グループの課題は週ごとに設定されるが、次の新たな課題が開始されてもグループが維持されることである。

### 4. PALS の活用

PALSとはCWPTの趣旨を活かしながら作られたモデルであり、1990年代初頭において通常の学級の教員が児童生徒の読み困難を予防・防止するために立案されたものである。PALSは幼稚園から高等学校レベルまでの読みの教授に応用され、算数に用いられることもある。

PALSの方法として、CWPTと同じように、児童生徒は競争する2つのグループに割り当てられ、ペアになって相互にチューターとチューティーの役割を担う。当初はGrades 2-6 PALSという第2～6学年の児童を対象としたPALSが開発され、その中では達成度の低い児童の能力に合わせて教員が用意した教材を用いることがある。この活動では、週ごとに35分間のセッションを3回行い、4週間ごとにペアと

チームの再編を行う。

PALSの手続きは、①チューターが読みのエラーを修正し、読みの正確さと流暢さを向上させるパートナー・リーディングを行う、②内容の確認や要約を段落ごとに実施し理解を促す小段落学習(paragraph shrinking)を行う、③児童生徒が次の学習内容についての予測を立て、音読し、予測の適否についての判断をした後、主旨を確認させる予測リレー(prediction relay)を行う、という3つの活動から成る。

各活動においては、モデルを示すために達成度の高い児童生徒が先に実践し、5分間で役割を交代する。残りの時間はパートナー・リーディングに続く復唱(2分)、教材の準備や活動の交代(3分)のために用いられる。ペアは、各活動段階において正しく音読したり、適切な教授を行ったりすることで得点を獲得できる。ペアの得点はチームに算入され、チームで勝敗を競う活動となる。

### 5. ピア・チュータリングにおける教育成果

先に述べた教授モデルの教育成果について、Mortweet, Utley, Walker, Dawson, Delquadri, Reddy, Greenwood, Hamilton, and Ledford (1999)は、CWPTにおいて、軽度知的障害の児童の綴りに関しての成果を報告している。第2,3学年の2学級に在籍する4名の児童において、CWPTの実施期間では軽度知的障害の児童、ペアとなった障害のない児童の双方で綴りの正確さや学習遂行において高い水準が示されたことが報告されている。また別の事例では、CWPTを適用した軽度知的障害の児童9名において、週ごとに行われた綴りのテストの平均得点が95%、長期記憶(long-term retention)に関する事後テストの得点が89%にそれぞれ達したこと、さらに児童の自尊心の向上が得られたことが報告されている。

またCSTTについては、Maheady, Sacca, and Harper (1987)による第9～10学年の生徒91名を対象にした数学の学力に関する調査から効果が示されている。対象生徒のうち28名はLDや行動障害のある生徒だが、CSTTにより毎週のテストにおいて平均で20%の得点の上昇が見られたことが報告されている。

PALSにおける読み能力についても、成果が出されている。Fuchs, Fuchs, Mathes, and Simmons (1997)は12の小学校において、実験群と統制群を無作為に20学級ずつ設定し、2～6年生の児童を学習障害のある児童、学業不振の児童、障害のない児童、の3つのタイプに分け、PALSの手続きを行い検証した。PALSを適用する実験群においては、ペアは学級における読み能力の高い半数の児童が、読み能力の低い残りの半

数と組み合わせられ、そのペアは4週間ごとに再編された。3つのタイプからそれぞれ代表とされる各学級3名ずつの生徒のデータを分析した結果、読み能力の測定に使用されたテストや児童のタイプに関わらず、実験群に著しい読み能力の向上が示された。

これらの結果から、ピア・チュータリングの適用が、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒双方の学業や社会的相互作用の促進に影響を及ぼしていることが伺える。

## 6. 共同学習とピア・チュータリングにおける課題

ピア・チュータリングに関しては、上記のような効果が出ているが、吉村ら(2001)は、ピア・チュータリングを行う際の問題を3つ指摘している。

1つ目は、ペアの組み合わせによる配慮が必要となることである。年齢や性別、人種や経済的背景、学習到達度など、複雑な要因を考慮しなければならない。また、学習到達度が著しく異なるペアにおいては、学習到達度の高い児童生徒が相手のために忍耐強く学習することが困難となることや、学習到達度の低い児童生徒が模範的な学習モデルを失うといった例があることが報告されている。

2つ目は、授業時間や内容を吟味する必要があるということである。教員やチューターのトレーニングは不可欠であり、また教員やチューターごとに様々な実態がある。吉村らはトレーニング内容や時間の設定について、柔軟性が重視されると同時に、一定の共通理解やガイドラインを確立することの必要性があることを述べている。

3つ目は、興味・関心の共有などによる、相互作用を促進するための場面設定や動機づけの強化が必要になることである。

これら3つの問題点はピア・チュータリングのみならず、Johnson et al. (1993)の共同学習など、グループやペアによる活動を行う際に注意が必要となる。

## IV. 交流及び共同学習を促進させるための工夫

### 1. 相互作用を促進させるために

先述した通り Johnson et al. (1993)の共同学習や、ピア・チュータリングにおける授業モデルは学業の向上と児童生徒間に社会的相互作用が働くといった点で効果的である。特に、ピア・チュータリングにおいては実践的な効果も表れている。ただし、実際に活動を行う際には、①ペアの組み合わせによる配慮、②授業時間や内容を吟味し、教員やチューターに活動のため

の指導を行うこと、③障害のある児童生徒とない児童生徒の間で興味・関心の共有などによる社会的相互作用を促進するための場面設定や動機づけの強化を行う必要がある、という3つの課題を解決する必要がある。以下に、これらの課題を解決するための方策を述べる。

## 2. ペアの組み合わせによる配慮

堀川(1998)は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の人間関係について、学齢期の障害のある児童が障害のない児童の集団の中に入った場合、拒否や無視といったネガティブな社会関係を経験することが多い、あるいは障害のある児童のソーシャルステータスが低いことが、そのようなネガティブな経験につながるがあると述べている。そこで、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が1対1の個別の関係にある、friendshipの形成に注目している。

障害のない児童生徒同士におけるfriendshipにおいては、一定の研究蓄積があり、friendshipの形成によって人との協調や、衝突の解決など、人間関係におけるスキルの発達に役立つことや、ストレスに対する感情的サポートとなること、憂鬱や落胆を緩和するものとして作用すること、自分の居場所や安心、自己への価値を感じることやコミュニティの一員となっていくことの手助けをする、などといった役割があることが述べられている。このことから、friendshipの形成は児童生徒の社会性の発達に重要な役割を果たしていることが伺える。

障害のある児童生徒と障害のない児童生徒におけるfriendshipのあり方について、Zetlin and Murtaugh(1988)は、学習障害のある高校生と、障害のない高校生32名を対象とし、friendshipのパターンを1年間の観察と自己報告から検討した。その結果、障害のある生徒は障害のない生徒に比べて全般的にfriendshipが少なく、同性との関係に限られる傾向があり、親密さや持続的な安定に欠けるとともに、衝突を起こしやすい関係をもっていることが示された。

また、Siperstein, Leffert, and Wents-Gross(1997)は、障害のない児童同士のペア、障害のある児童と障害のない児童のペアをそれぞれ作り、15分のプレイセッションの中で、プラスチック製の筒状の道具を用いるMarbleworksという課題(遊び)に取り組みせ、観察を行ったところ、障害のない児童同士のペアは、リーダーとフォロワーの役割のバランスが取れるように役割交代がなされていた。しかし、障害のある児童と障害のない児童のペアは、双方向的なかわりや応答、典型的な役割交代のバランスを取ることができなかった。

このことに関して Sipertein et al. (1997) は、子どもの friendship の多様性として、この関係性を理解することを提起している。上記のペアは、障害のない者同士でも親友とそうではない友達がいるように、典型的な friendship ではない人間関係を持っていると解釈されており、このペアに見られた不均等な役割分担は、近所での年齢が違う友達関係や兄弟関係において見られるものであると指摘している。

障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がペアを組む場合、このように friendship にも多様性があるということを考慮しながら組む必要がある。上記で述べたように、異年齢による友達関係や兄弟関係のような関係をもつペアといったような関係など、様々な friendship のあり方からどのようなペアやグループを編成するべきかを考慮する必要がある。また、そのためには児童生徒同士でどのような実態が見られるのかを教員が把握する必要がある。

### 3. 教員やチューターに向けた指導

協同学習の推進のためには、教員や児童生徒が共同活動のためのスキルを身につけることが必要となる。吉利ら (2001) の述べる通り、ガイドラインを用いたり、研修を行ったりする必要がある。

Johnson et al. (1993) の協同学習において、教員は①授業の目標をはっきりと具体化させておく、②授業の前に学習グループの編成についての方針を決める、③児童生徒に学習課題と目標の構造をしっかりと説明する、④グループによる協同学習が有効であるかを観察し、課題に対する質問に答えたり、スキルを教えたりといった支援をしたり、児童生徒の対人スキルやグループ活動を活発にしたりするための指導を行う、⑤児童生徒の達成度を評価し、効果的に協力できたかどうかを話し合うようにするための手助けを行う、といった主要な5つの手順を行うことの重要性が述べられている。

また、グループの中に、障害がある、または学力的に差がある児童生徒がいた場合については、他の児童生徒と同じ速さや水準で行動することが難しい可能性がある (Johnson et al., 1993)。この場合は個人を評価する際、他のグループメンバーが不利にならないように配慮しながら、別の基準を設けて評価することが望ましいとされている。このような手順や評価する際の注意などについてガイドライン等で明確に示すことや、研修を行うことで手順を把握することが必要となる。

児童生徒には、グループ活動のための技術を指導する必要がある。Gillis and Ashman (1998) は、社会

科におけるグループ学習において課題の進め方や、協同学習を促進するための対人関係等に関するスキルについての指導を行った場合と、指導を行わなかった場合の学習の過程や結果について比較検討している。課題の進め方に関しては、まず課題を小さなまとまりに分け、各自が責任を持って完成するようにし、メンバーが平等に参加できるように促した。また、共同を促すために、お互いの意見をよく聞くこと、他人の立場を理解しながら相違を友好的に解決するといったスキルについて扱った。また、小集団に向けてフィードバックを行い、学習の進捗を評価することも行った。すると、これらの指導が行われたグループの方が活発な討論が行われ、学習成績も良好であったことを報告している。このような研究から出口 (2003) は、単に「グループによる学習」という学習形態のみを用いてグループ学習を行っても、グループ学習に対する適切な指導を行わなければ必ずしも望ましい効果は期待できないと指摘しており、グループ活動に関する技術を指導することが必要となる。

### 4. 相互作用を促進するための場面設定や動機づけの強化

特別支援学級は通常の学級と比較して、在籍する児童生徒の数が少ないことから、相互の交流における児童生徒数の比率は通常の学級に在籍する児童生徒の方が多く、特別支援学級に在籍する児童生徒の方が少ない場合がほとんどである。奥野・松浦・鬼木・庫本・落合・小林・船津・川合 (2009) は人数比率に注目し、この人数比率を逆転させた場で交流を行う研究を行った。交流の内容は特別支援学級での昼食時交流であり、中学校の通常の学級に在籍する生徒2名を中学校特別支援学級での昼食会に参加させることで、それぞれがどのような意識の変容を見せたかを比較・検討した。

奥野らの研究における特別支援学級の生徒たちの実態について、合唱コンクールや体育祭、文化祭などの全校生徒の参加する学校行事においては学年が進行するに従って通常の学級との交流を肯定的に捉える意見が出てきていることが述べられている。しかし、その他の縦割りで活動する学校行事や生徒会、委員会活動においては、特別支援学級の生徒は通常の学級の生徒の多いところでは活動しにくい、意見が言いにくい、話の内容がよくわからない、等の意見が述べられた。

また部活動において、多数を通常の学級の生徒が占める部活動では特別支援学級の生徒が孤立しがちであることも述べられている。交流の事前アンケートにおいて交流人数比率にかかわる項目に注目すると、特別支援学級生徒の7割以上が少数の通常の学級の生徒と



の交流であれば、普段の自分を出しながら楽しく活動ができると回答している。そのことに対して、通常の学級の生徒の半数は、自分が少数の立場になった場合も通常と変わらないと回答しており、両者に意識の差が見られる。また、特別支援学級の7割以上の生徒が「通常の学級の生徒にも、一人ひとりの良さがある」、通常の学級の8割以上の生徒が「障害のある生徒は一人ひとりの良さがある」という項目について肯定的な回答をしており、個を意識した交流を行うことのできる可能性が示されている。

交流に向けて、特別支援学級の生徒は昼食交流の呼びかけのポスター制作や、通常の学級の生徒を直接迎えに行くなどの事前準備を行った。実際の交流の場面では、特別支援学級の生徒も通常の学級の生徒も、昼食前には交流に対して消極的な意見を述べたり緊張したりといった様子が見られたが、昼食後はうちとけたり、リラックスした様子が見られた。会話はほとんどが特別支援学級の生徒から切り出すことが多く、一問一答のみで答える場面などもあった。

奥野らは、この結果から通常の学級の生徒たちの障害のある人々に対するマイナスイメージが、肯定的に変化したことを述べている。通常の学級の生徒から障害のある生徒へかかわろうとすることについて、肯定的な変容を見せたことが伺える。

以上のアンケート結果により、通常の学級に在籍する生徒の交流の人数や構成比を変えることで、相互の興味・関心などの共有につながり、相互作用の促進につながる可能性がある。これらの取り組みが学習場面での相互作用にもつながるかどうかについては検証を行う必要があるが、学習以外でこのような取り組みを行うことで、児童生徒の相互作用がより活発になることが予測される。

## V. 望ましい共同学習の在り方について

交流及び共同学習において、単に障害のある児童生徒とない児童生徒が同じ場所で活動するのみでは、共同学習における双方の学習目標の達成には結び付かない。場の共有が図られたとしても、相互の関わりもなくそれぞれが目的の異なる活動をしているならば、交流及び共同学習の活動として成立しない。よって障害のある児童生徒とない児童生徒が相互の関わりを持ちながら、双方の学習の目的を達成させる工夫を行うことが必要である。

このような活動として、本稿では共同学習とピア・チュータリングの活用について述べた。まず共同学習では、教科内容の理解と対人的・社会的スキルの育成

が同時並行的に行われることが杉江（2004）や石田・鈴木（2006）によって示されている。このことから、交流及び共同学習において共同学習を扱うことで、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との相互のかかわりと双方の学習目標の達成を目指した活動が可能となる。

また、ピア・チュータリングは障害のある児童生徒とない児童生徒双方の学習の支援と相互のかかわりの促進といった面で有効であることが、実践研究で報告されている。ピア・チュータリングは学習者が教える側のチューターと、教えられる側であるチューティーの役割に分かれ、学習を進める方法である。吉利ら（2001）は同年齢同士のピア・チュータリングとしてCWPT、CSTT、PALSのそれぞれを取り上げ、学習の効果と相互作用の促進について挙げている。

これらのグループ活動について①ペアの組み合わせによる配慮が必要になること、②授業時間や内容を吟味する必要があること、③興味・関心を共有し、相互作用を促進するための場面設定や動機づけの強化が必要になること、というそれぞれの問題が挙げられた。

1つ目のペアの組み合わせによる配慮に関しては、教員が児童生徒の実態を把握する必要がある。また、friendshipの観点から、障害のある児童生徒同士の場合と同じような関係性であるとは限らないことにも留意する必要がある。2つ目の授業時間や内容を吟味することに関しては、Johnson et al. (1993)の教員に必要とされるスキルや児童生徒に必要とされるスキルを明確に示す必要とされる。3つ目の興味・関心を共有し、相互作用を促進するための場面設定や動機づけの強化に関しては、学習以外でも交流の機会を持つことが必要となる。その際、奥野ら（2009）の事例のように、障害のある児童生徒とない児童生徒の人数比を逆転させるといった活動が相互のかかわりを促進させることが予測される。

註：文献によって「共同学習」、「協同学習」双方の用語が用いられているが、本稿では混乱を防ぐため、「共同学習」に統一した。

## 【文献】

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成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）. 文部科学省ホームページ, 2012年7月23日, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)（2012年10月30日）閲覧。

- 出口拓彦 (2003) 「グループ学習に対する教師の指導」に関する研究の動向と展望. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 50, 175-183.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997) Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Gillis, R. M., & Ashman, A. M. (1998) Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90, 746-757.
- 原田信之・水野正朗 (2008) 「学びの共同体づくり」論の授業技法化モデル. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 10, 179-190.
- 堀川真紀子 (1998) 知的障害者に対する統合教育の到達点と課題. *教育福祉研究*, 4, 60-69.
- 細谷一博 (2011) 小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題—函館市内の特別支援学級担任への調査を通して—. 北海道教育大学紀要 教育科学編, 62(1), 107-115.
- 石田裕久・鈴木稔子 (2006) 協同学習の考え方と『協同』を学ぶ授業実践. *人間関係研究*, 5, 17-18.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993) *Circles of Learning: Cooperation in the classroom*. Interaction Book, Minnesota. 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳 (1998) 学習の輪 アメリカの協同学習入門. 二瓶社.
- 小出進・宮崎直男 (1980) 実践 望ましい統合・交流教育展開のために. 学習研究社.
- Maheady, L., Sacca, M. K., & Harper, G. F. (1987) Classwide student tutoring teams: The effects of peer-mediated instruction on the academic performance of secondary main-streamed students. *Journal of Special Education*, 21(3), 107-121.
- 文部科学省 (2008a) 中学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2008b) 小学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2008c) 交流及び共同学習ガイド. 文部科学省ホームページ, 2008年7月23日, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm) (2012年6月5日閲覧).
- 文部科学省 (2009a) 高等学校学習指導要領. 文部科学省.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校教育要領・学習指導要領. 文部科学省.
- Mortweet, S. L., Utley, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S. S., Greenwood, C. R., Hamilton, S., & Ledford, D. (1999) Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65(4), 524-536.
- 奥野正二・松浦由紀・鬼木智子・庫本ゆかり・落合俊郎・小林秀之・船津守久・川合紀宗 (2009) 交流人数比率の差異による通常学級生徒と特別支援学級生徒の意識の変容に関する研究. *中学教育*, 40, 99-105.
- 佐藤学 (2003) 教師たちの挑戦. 小学館.
- 清水誠・佐國勝 (2003) 理科授業におけるスモールグループでの話し合いの効果. 埼玉大学紀要 教育学部, 52(2), 17-25.
- 障害者基本法 (2011) 内閣府ホームページ, 2011年8月5日, <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/s45-84.pdf> (2012年6月5日閲覧).
- Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Wents-Gross, M. (1997) The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal on Mental Retardation*, 102(2), 111-125.
- 杉江修治 (2004) 教育心理と実践活動—協同学習による授業改善—. *教育心理学年報*, 43, 156-165.
- United Nations (2007) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. 外務省ホームページ, 2007年10月1日, [http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/shomei\\_32.pdf](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/shomei_32.pdf) (2012年7月3日閲覧). 外務省仮訳.
- Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J.A. (2007) Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74(1), 101-120.
- 吉田恵美子・佐久間宏 (2007) 小学校における交流教育に関する研究—教員及び保護者へのアンケート調査を通して—宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 31, 324-332.
- 吉利宗久・手島由紀子・小宮三彌・藤井聰尚 (2001) アメリカ障害児教育におけるピア・チュータリング (peer tutoring) の展開—インクルージョンの教授モデルを中心に—. *発達障害研究*, 23(3), 200-208.
- Zetlin, A. G., & Murtaugh, M. (1988) Friendship patterns of mildly learning handicapped and nonhandicapped high school students. *American Journal on Mental Retardation*, 92(5), 447-454.