

## 特別支援教育における 「学習形態の交互転換のある授業」モデルの構造

吉田茂孝\*

### The Model of “Classes with Alternate Change of the Learning Forms” in Special Support Education

Shigetaka Yoshida

#### 要約

本論文では、特別支援教育において個別支援が重視され、集団や子ども同士のつながりがあまり注目されていないことから、個別形態、一斉形態、小集団形態といった学習形態の特質に焦点をあて、特別支援教育における「学習形態の交互転換のある授業」モデルの構造を検討した。その結果、特別支援教育の視座から見た重要な視点を含んだ特別支援教育における「学習形態の交互転換ある授業」モデルの留意点を提起した。

キーワード：特別支援教育、学習形態の交互転換、授業モデル、学習集団

#### (Abstract)

This paper focused on the characteristics of the learning forms like an individual form, a frontal form, and a small group form because an individual form was attached greater importance to than to the groups and the relations among children in special support education. Then this paper considered a model of “classes with alternate change of the learning forms” in special support education. The result suggested the points to note in the model of “classes with alternate change of the learning forms” in special support education by including some important viewpoints in special support education.

Key words : special support education, alternate change of the learning forms, teaching model, learning group

---

\* 提出年月日2009年11月30日、高松大学発達科学部子ども発達学科講師

## 1. はじめに

特別支援教育における通常学級の授業では、原則的には個別支援が必要である。しかし、実践家や巡回相談に携わった研究者から、特別支援教育では、個別支援の重視や個別ニーズの強調から、集団や子ども同士のつながりが軽視されているのではないかと、いった報告がなされてきている（七木田、2007年、34頁、宮本、2008年、29頁参照）。また、「通常」の子どもであれば教育するが、発達障害児へは医療的根拠に基づいた個別対応といった「学校の誤った医療化への転身」といった指摘がなされている（田中、2008年、260-261頁参照）。

特別支援教育における通常学級の授業づくりに関する検討は、特別支援教育が開始された2007年以降行われているが、通常の学級における発達障害児への支援方法の開発に比べて、「特別支援教育支援員による個別支援の事例は報告されているが、授業づくりとその枠組みを問い返す議論は低調である」とも指摘されている（湯浅、2008年b、37頁参照）。加えて、こうした発達障害児や被虐待児、不登校の子ども、外国籍の子どもなどの「特別な教育的ニーズをもつ子ども」（以下、「特別なニーズの子ども」）が授業に参加するためには、周りの子ども集団が、「特別なニーズの子ども」を受け止める基盤の形成なしには、授業が成立しないのではないだろうか。またそうするためには、「特別なニーズの子ども」が周りの子ども集団とつながり、かかわり合う授業づくりが組織されなければならないのではないだろうか。すでに、一定期間の実践分析を通して、筆者は、授業成立のためには、学級において安定した人間関係をつくり出すために、学級でも授業でも子ども同士のつながりをつくり出す必要性を明らかにした（吉田、2009年参照）。このように、授業において人間関係をつくり出す点からも、「特別なニーズの子ども」を取り巻く子ども集団への授業方法が必要である。

本論文では、通常学級において「特別なニーズの子ども」を含んだ多様な子どもたちで編成される学習集団において、「特別なニーズの子ども」とその子どもを取り巻く子ども集団とが繋がっていくための授業方法を検討する。研究方法としては、「学習形態の交互転換のある授業」モデルに着目する。なぜなら、授業過程においては、個別形態だけではなく、学習内容に応じて、一斉形態、小集団形態（グループ・ペア）といった個別支援以外の形態を授業過程に取り入れることで、「特別なニーズの子ども」とその周りの子ども集団とのかかわりを問わなければならなくなるからである。こうした「学習形態の交互

転換のある授業」モデルについては、深澤広明氏が、吉本均氏の「学習集団指導に関する一つの定跡」を継承しつつ、新たに「学習形態の交互転換のある授業」モデルの試案（以下、モデル試案）を作成している。本論文では、深澤氏のモデル試案を手がかりに、特別支援教育における「学習形態の交互転換のある授業」モデルの留意点を明らかにしたい。

## 2. 「学習形態の交互転換のある授業」モデルの試案の検討

学習形態は、それぞれの形態の長所や短所を考慮して、授業の流れや教科内容の特質に応じて、3つの学習形態を弾力的に切り換えていき、各形態の特質を十分に生かしていかなければならない。このように、学習形態の交互転換が重視されてきた。吉本氏は、それを以下の「一つの定跡」として提示している（吉本、1977年、86頁）。

(1) 問いかけによる課題の明確化（限定・類比・否定によるゆさぶり）⇔ (2) 班におろす→ (3) 時間制限→ (4) 個人思考（作業・ノート）→ (5) 班話し合い→ (6) 机間巡視→ (7) うち切り→ (8) 評価しながらの班指名→ (9) 個人発表→ (10) 「接続詞」による集団思考の展開→ (11) 個人指名→ (12) 教師が立場をとる→ (13) 新しい次元での対立が生ずる→課題を明確にして班におろす。

今日では、深澤氏が、その「定跡」の試みを継承しつつ、以下のような「学習行為としての言語活動としての外言と内言の視点を組み込んだ『学習形態の交互転換のある授業』モデルの試案」を作成している（深澤、2006年c、69頁）。

教師からの語りかけ・問いかけ（一斉）→一人一人が受けとめ・考える（個別・内言化）→各自の考えをノートする（外言化）→ペア・グループで確かめる・交流する（小集団）→全体での交流と確認（一斉）→一人一人が吟味し・ノートする（個別・内言化）→…

深澤氏は、2006年4月から2007年3月まで「学力形成としての集団思考」というタイトルのもと『心を育てる学級経営』誌に連載をした。その連載第7回「授業における班の意義と班活動の位置」において、モデル試案を作成している。モデル試案は、深澤氏の論文の後半で言及されているが、ここでは、深澤氏の問題意識、モデル試案の今日的意義を確認するため、関係するすべての連載論文を対象にする。

### 2.1 授業における班を問う意味

授業における班を今日問うことにどのような意味があるのであろうか。授業における班を問う意味について、深澤氏の論考を考察することで、2点明らかになった。深澤氏は、

連載第6回「グループ活動やペア活動の成立条件—小集団効果を捉えなおすために—」において、以下のように述べている（深澤、2006年b、69頁）。

「小集団効果」も時代とともに変化する。戦後新教育とともに普及していく一九五〇年代や六〇年代のグループ学習にあっても、あるいは学級集団づくりや学習集団づくりのなかで「犬も歩けば班にあたる」といわれるほどに班という形態が教室に広がった一九七〇年代から一九八〇年代にかけても、ともかく子どもたちの生活のなかに、まだ子ども集団のなかで相談したり合意したりする経験やモデルが存在していることを前提としている「小集団効果」だったのではないか。だから、授業においてグループやペアといった少人数の形態にすることで、子どもたちは生活に根ざしながら何とか「かかわり合い」、話し合いらしきものをするのができたのではないか。

しかし、「少子化」等による生活スタイルが激変している今日においては、「成員同士がどうしてもかかわらざるをえない状況に立たされる」子どもたちには、そもそもどのように相互に「かかわる」のか、そのモデルとなるものが共有しづらく、教室において立ちすくむことも多いのではないか。そのため、「話し合い」の仕方や「かかわり」のあり方のモデルを、国語の指導においてだけでなく、そのつどモデル化して指導することが求められる。

1960～80年代にかけては、子どもたちの生活のなかや子ども集団のなかに「小集団効果」が成立していたのではないだろうか。今日、そうした時代とは社会的背景が大きく異なる。深澤氏は、かつて「小集団効果」が成立した背景にあった「子どもたちの生活のなかに、まだ子ども集団のなかで相談したり合意したりする経験やモデル」を、今日、「『話し合い』の仕方や『かかわり』のあり方のモデル」から、問い直そうとしている（同上参照）。このように、第一に、班を問う意味として、深澤氏は、社会的背景の変化から新たな「小集団効果」をつくり出すモデルの必要性を指摘している。

第二に、班を問う意味として、深澤氏は、班づくりをすることで学力問題に見られる正答主義からの克服を指摘している。そもそも、班とは、班を編成すれば自動的に「小集団効果」が生じるのではなく、班を教師の指導的評価活動によって育てなければならないのである。そのために深澤氏は、指導的評価活動の「過程主義」および個と集団の「評価の二重方式」を重視している。深澤氏は、連載第1回「正答を『ため込む』学力から他者と

『かかわる』学力へ』において次のように述べている。学びにおいて他者と「かかわる」ための疑問や課題を「試験に出ない」と切り捨てられることで、「正答」である用語を「ため込む」だけの学習に駆り立てられていく。そのために、「ため込まれた正答」は他者や社会的課題について、自分とは「関係ない」学力になってしまうのである（深澤、2006年a、69頁参照）。つまり、学力問題の根底にある問題とは、自分とは「関係ない」学びを強いられていることである。

そこでは、そうした正答のみを評価する「成果主義」ではなく、プロセスにおいて子ども同士の「かかわり合い」を評価する指導的評価活動の「過程主義」が必要なのである。また同時に、このことは個と集団の「評価の二重方式」とも関係している。評価が「正答」のみを評価する「成果主義」に陥ると、ほめられた個人のみが学級から浮き上がり、その子どもを取り巻く集団がしらけたりするケースも出てくる。だからこそ、個人がほめられることで、周りの子どもたちもほめられるように思える「評価の二重方式」が必要なのである。このため、『成果主義』ではなくて、『過程主義』の立場から、プロセスのなかでの『かかわり合う』関係のなかで、個人と集団を同時に評価していかななくてはならない。そうした評価活動に支えられて、授業における班の機能は、個人と学級をつなぐ媒体としての役割をも担うものになるのである」（深澤、2006年c、68頁）。このように、正答主義を克服するために、「正答を『ため込む』学力から他者と『かかわる』学力へ」の転換を目指す手がかりとして、授業における班が問われているのである。

## 2.2 「学習形態の交互転換のある授業」モデルの試案の今日的意義

こうした班を問う問題意識から、深澤氏は、吉本氏の「定跡」の試みを継承しつつ、モデル試案を作成している。ここでは、深澤氏のモデル試案の今日的意義について考察する。

深澤氏は、連載第7回の後半において、モデル試案について言及している。ここでは、班は、授業の一場面を構成する学習形態の一つであることを前提に、これまでの班に焦点をあてたミクロな視点から、学習形態全体を捉えるマクロな視点で、学習形態の交互転換のある授業づくりを述べている。深澤氏の論考からモデル試案の今日的意義を以下の3つに整理した。

第一の意義は、教師の指導を通して、子どもたちが学習形態のそれぞれの方法や行為の仕方を習得することである。深澤氏は、新教育運動において「子どもから」の理念を支え

るために、現実において「学習訓練」に注目した野村芳兵衛の学習指導案の事例を援用しながら、「個別—小集団—斉」形態を「学習訓練」することは、「繰り返し活動を通して身につけていくものとして指導していくべきものであることを今日あらためて教えてくれる」（同上論文、69頁）と述べている。学習形態を訓練するという点については、吉本氏は、「一つの定跡」として定式化したのみで、「話し合い」の仕方や「かかわり」のあり方をモデル化し、子どもたちに習得させるところまでは言及していない。この点は、今日の社会的背景との違いが見られる。

第二の意義は、深澤氏のモデル試案が身につけるためのモデルとして考えられた「開かれた」モデルである。深澤氏は連載第6回において、「そもそもどのように相互に『かかわる』のか、そのモデルとなるものが共有しづらく、教室において立ちすくむことも多いのではないか。そのため、『話し合い』の仕方や『かかわり』のあり方のモデルを、国語の指導においてだけでなく、そのつどモデル化して指導することが求められる」（深澤、2006年b、69頁）と提起している。このため、学校教育の様々な場面でモデル化する必要があり、これまでの「定跡」は、「方式」として固定したものではないが、深澤氏のモデル試案より詳細に言及されている。この点で、深澤氏のモデル試案は様々な場面で応用し易い「開かれた」モデルとして考えられる。

第三の意義は、深澤氏が「これまでの『定跡』の試みを継承しつつ、学習行為としての言語活動としての外言と内言の視点を組み込んだ」（深澤、2006年c、69頁）と述べているように、「学習行為としての言語活動としての外言と内言の視点」である。連載第7回では、詳しく説明されていないが、連載第8回「学習は言語に支えられ、言語は他者を必要とする」において、PISA調査をめぐる議論から、リテラシー概念の拡大は、「知識を活用し運用する基盤や現象形態としての『言語活動』のあり方への問い直しを促すもの」（深澤、2006年d、67頁）になっていると指摘されている。深澤氏は、言語活動について次のように述べている。「言語活動は、相手や他者を必要としている点が重要である。それは、『話す』ことを『聞く』人がいるというレベルだけでなく、『読む』ためには『他者』が書いたテキストが必要であるし、『書く』ためには誰かに向かって書くのかの『志向』性が必要である。言語は、まことにその意味で『他者』を『志向』する社会的なものであり、言語を介して人は人と『かかわる』のであり、そうした『かかわり』を通して人は『人』らしくなっていくのである」（同上論文、69頁）。すなわち、知識活用という意味での言語活動とともに、人間関係や自己の形成を図るための言語活動という点から、深澤氏のモデル



試案に見られる「教師からの語りかけ・問いかけ」を「一人一人が受けとめ・考える」内言と「各自の考えをノート」し、「ペア・グループで確かめる・交流する」外言をさせることで、子どもたちは、他者とかがわりながら自分自身のアイデンティティを形成していくのである。

### 3. 特別支援教育の視座から見た「学習形態の交互転換のある授業」モデル

#### 3.1 特別支援教育の視座からの提起

深澤氏のモデル試案は、個別支援以外の一斉や小集団の形態を取り入れることで「特別なニーズの子ども」も周りの子ども集団とかがわる必要があるため意味があると考えられる。この点で、「特別なニーズの子ども」が周りの子ども集団とつながる授業モデルを深めるために、特別支援教育の視座から見ると重要な点が存在する。それは、「特別なニーズの子ども」は、内言を苦手としている点である。本論文では、内言について焦点をあてる。そのさい、一つは、特別支援教育において重視されている個別支援から、「特別なニーズの子ども」への指導について考える。もう一つは、「特別なニーズの子ども」への指導と同時に、個別支援以外の一斉や小集団の形態によって「特別なニーズの子ども」とその周りの子ども集団とのかかわりを問わなければならない「特別なニーズの子ども」を取り巻く子ども集団への指導についても考える。この二つが特別支援教育からの重要な視点と考える。こうした重要な視点をもとに、深澤氏のモデル試案の矢印（この矢印は、深澤氏のモデル試案における展開の順序を示すものである。以下、「矢印」）における留意点を検討する。

##### 3.1.1 「特別なニーズの子ども」への指導

「特別なニーズの子ども」の内言の困難については、例えば、湯浅恭正氏は、「内言等の実行機能の発達に困難さがあるとされる発達障害児にとって、学習の基礎となるこうした力を形成することは、特別支援教育の重要な課題である」（湯浅、2008年b、37頁）と述べている。また、新井英靖氏は、虐待によるものも含む「落ち着きのない」子どもの支援方法でも「行動を抑制する『言語』を育てる」や「行動の自己コントロールの方法を学ぶ」ことも重視されていると述べている（新井、2007年、64-65頁参照）。このように、「特別なニーズの子ども」は、頭の中で音声を伴わない言葉で思考や行動をコントロールする働

きのある内言を苦手としている。

ここでは「特別なニーズの子ども」が内言を苦手としているからこそ、深澤氏のモデル試案にあるような、「一人一人が受けとめ・考える（個別・内言化）→各自の考えをノートする（外言化）」のプロセスを、身につけさせていく必要があるという立場から考える。例えば、「特別なニーズの子ども」は、自分の気持ちがうまく伝えられず、友だちを叩いたり、蹴ったりしてしまう。こうした子どもに対して「自己を表現する言葉」を見つけ、増やすことで、自分を表現し、対話によって仲間をつくる実践が見られる。例えば、小学校3年生で「低学力と言動からLD、ADHD傾向」のヒロシを担当した学級担任の実践においては、方針の1つに「言葉につまり、思いを言語化できないヒロシに『自己を表現する言葉』を共に見つけ、増やしてあげること」を立て、自分を表現し、対話によって学級の生活を楽しむようになるまでの仲間づくりが見られた（神坂、2009年参照）。このように、子どもが自分の気持ちを言葉にすることで、学級内に共感する友だちが現われ、つながりが生まれる。

また、単に自己を表現するだけではなく、例えば、ADHD児や被虐待児などに見られる「落ち着きのない子ども」に対して、自分で見通しをもつための言語を育てる教師の働きかけや、起こった事実を「振り返る」ことで気持ちが高まったときの行動を意識化させる働きかけが見られる。新井氏は、ADHD児や被虐待児などに見られる「落ち着きのない子ども」に対して、上述したように、①「行動を抑制する『言語』を育てる」、②「行動の自己コントロールの方法を学ぶ」、ということを指摘している。①は、落ち着きがなくなる原因が脳から出された命令がうまく伝わらないことを指摘している。このため、「落ち着きのない子ども」は、「〇〇したい」という気持ち（興奮系）と「〇〇してはならない」という気持ち（抑制系）のバランスがとれず、抑制系の命令が流れにくくなり、落ち着きのない行動になってしまう。それゆえ、抑制系の命令を喚起するような教師の働きかけが必要である。例えば、お腹の空いている子どもには「あと30分でお昼だからもう少し我慢しよう」と言葉をかけ、また、何かをしたくて我慢できなくなっている子どもには「これを頑張れば〇〇できるよ」という見通しをもたせる言葉かけをする。②は、友だちとのトラブルが起きた後、「振り返る」中で学ぶことを重視している。事実を確認するだけではなく、子どもの気持ちを意識化させる。その上で、気持ちが高まったときはどうすればよいかを学習させる（新井、2007年、64-67頁参照）。このように、自分の行動をコントロールするためにも言語を育てる教師の指導が重要である。



### 3.1.2 「特別なニーズの子ども」を取り巻く子ども集団への指導

同時に、「特別なニーズの子ども」を取り巻く子ども集団への指導も必要である。そのさい、「特別ルール」の問い直しと「わからないことをわからない」と言える集団づくりに焦点をあてて考察する。

第一に、「特別ルール」の問い直しである。これまで、自分の気持ち、思い、考えなどを言語化するために、教室を居場所にすることが目指されてきた。その結果、自分の意見を発表したり、まちがったり、「わからない」発言をすることができるようになってきた。しかし、そのような学級づくりをしても、「特別なニーズの子ども」を支えきれない場合があるのではないだろうか。

通常学級において「特別なニーズの子ども」は、「現実には『あたりまえ』と『適応』とを強要されがちになる。その抑圧的な空気を敏感に感じ取り、特別な場所を求めているのが特別なニーズのある子どもたちである」（湯浅、2009年b、19頁）。例えば、外国籍の子どもにしても、習慣や文化などから逸れた者が顕在化し、学級への同化を強いてしまう（恒吉、1995年、193-208頁参照）。また、「特別なニーズの子ども」を授業に参加させる手立てとして、電卓や100マス計算の表などを用いるが、そうした子どもは、自分だけが特別扱いされるのを拒む場合もある（田中、2005年、169頁参照）。そのさい、このような「特別なニーズの子ども」には、特別な指導の合意とともに、「特別なニーズの子ども」への「特別ルール」を周りの子ども集団と合意形成する必要がある。

さらに、「特別ルール」には注意しなければならない点がある。福田敦志氏は次の2点を重視している。一つには、「特別なニーズの子ども」への「特別ルール」を他の子どもたちに対して倫理的に要請するのではなく、子どもたち全員の学習空間の保障という側面からも説明すること、二つには、「特別ルール」は「特別なニーズの子ども」のためのものであるが、「特別ルール」の設定については、すべての子どもたちに開かれていると実感させていくことである。この理由として、福田氏は「障害の有無にかかわらず、自分の生きづらさ、学習のしづらさを軽減する方向へと向かう提案ができないところに、一人ひとりすべての子どもたちが安心して学べる場をつくり出すことなど不可能」と述べている（福田、2009年、48頁参照）。このように、「特別なニーズの子ども」だけではなく、学級全員の視点から特別支援教育を問い直すことが必要である。

第二に、「わからないことをわからない」と言える集団づくりである。そもそも、「わか

らないことをわからない」と言うためには、自分がどこからどこまでがわかっていないかを理解できている子ども、または、「〇〇がわからない」と言える子どもだけではない。むしろ、どこがわからないかもわからない子どもも視野に入れて教師は考える必要がある。また、「わからない」発言をして授業を止めて教師や他の子どもに教えてもらってもわからない場合がある。この場合、わからない時の惨めさや「わからない」の表明によってその子どもが傷つくのである。こうした問題に対して、福田氏は、「一つには、わからなさを表明しようとしている子どもに、そこで取り組んでいる課題がどのように見えているのかを応答する側が想像しながら、そのわからなさを代弁していくということである。二つには、その代弁した内容が正しく代弁できているかについて、代弁の対象となった子どもに確認を求める対話を呼びかけていきながら、その子どもの声を公の場に引き出していくということである」（福田、2009年、53頁）と述べている。こうした点に留意しながら集団づくりをすることで、「特別なニーズの子ども」も安心して授業に参加することが出来るのではないだろうか。

### 3.2 特別支援教育の視座から見た「学習形態の交互転換のある授業」モデルの試案の留意点

ここでは、前節で確認した「特別なニーズの子ども」とその子どもを取り巻く子ども集団への指導に、特別支援教育の視座から見た重要な視点から、深澤氏のモデル試案の以下の①～④の間にある「矢印」の留意点を検討したい。

#### ①教師からの語りかけ・問いかけ（一斉）→一人一人が受けとめ・考える（個別・内言化）

授業の途中で子どもがわからなくなる前に、見通しを子どもたちに持たせる工夫が重要である。「教師からの語りかけ・問いかけ」は口頭で指示を出すだけではなく、黒板にあらかじめ限定した「語りかけ・問いかけ」や学習の手順を書く。そうすることで、「特別なニーズの子ども」に授業へ見通しをもたせ、授業への参加を促すことができる。こうした子どもが学習課題とつながるように、不安な点を解消し、教材へのアクセスを見つけることが重要である。また、このことは、学級のすべての子どもに共通して学習活動への見通しを形成する契機にもつながる。

#### ②一人一人が受けとめ・考える（個別・内言化）→各自の考えをノートする（外言化）

「ペア・グループで確かめる・交流する」前に、「各自の考えをノートする」ことにより、

一人ひとりの個性的な意見が出しやすくなる。しかし、自分の考えを書くのが苦手な子どもには工夫が必要である。黒板に見通しや問いを限定して板書したとしても、自分の考えを書けない子どもがいる。こうした子どものためには、教師が個別支援で話を聞き取って文章として書くことが試みられている。例えば、「子どもが発する『でんしゃ』『どうぶつえん』といった単語を『でんしゃにのってどうぶつえんにいきました』と翻訳して書き」、また、子どもの話には、話の前後関係や時間の経過がバラバラな場合がある。こうした場合は、『おべんとうをたべた』『ぞうをみた』『でんしゃにのってどうぶつえんにいった』など、フレーズで書き取って行って、それを子どもとともに、並べ代えていく作業をすることで徐々にそうしたことを意識できる」ようになる（高橋、2008年、132頁参照）。このように、一斉形態から個別形態へ転換した際には、個別でしっかりと聞き取ってノートに書けるよう支援していくことも、集団へのアクセスに必要な段階となる。

また、「特別なニーズの子ども」に対して個別支援や授業中に別の内容を個別で授業する場合は、先述した「特別ルール」の問い直しが必要なのではないだろうか。「特別なニーズの子ども」と周りの子ども集団に「特別ルール」の合意と学級全員への開放性を確認する。そのさい、「特別なニーズの子ども」が個別支援を要求しない、または拒否する場合は、無理強いするのではなく、別の方法を考える必要がある。例えば、「特別なニーズの子ども」の班のメンバーが授業中の先生の説明を「特別なニーズの子ども」へ中継するという「授業中継」の試みがある。班のメンバーは、中継役を一人一教科受け持ち、授業前に予習をして「特別なニーズの子ども」への中継に取り組んだ試みである（田中、2005年、169-170頁参照）。この「授業中継」の取り組みの特質は、第一に、教科毎に中継役が代わり、席も毎時間替わっている点である。班のメンバーが、一人ひとり中継役になることで、一人の子どもだけが抱え込まない取り組みになる。第二に、学級にも班から提案して了解を取っている点である。このように、「特別なニーズの子ども」と周りの子ども集団とのつながりをつくる合意や開放性も注意する点である。

③各自の考えをノートする（外言化）→ペア・グループで確かめる・交流する（小集団）  
→全体での交流と確認（一斉）

③の二つの「矢印」の間に共通しているのが、班や学級内での交流と確認である。深澤氏も連載第9回「差異へのまなざし—授業対話を促進するために—」において、次のように述べている。「授業研究の実際においても、各自の意見がかみ合わず、自分の主張だけ

を言い放っている『討論』型の授業や、その逆に何でも『わかりました』と十分な吟味もしないまま受け入れ、『一つにまとまってしまう』班話し合い場面に遭遇することは多い（深澤、2009年e、69頁）。深澤氏は、この問題に対して、「そのどちらにおいても、お互いの意見の『差異』を確認し合うことが不十分なのである」とし、「差異」の確認のために、「自分自身の視点から距離をとり、相手の視点に立つ必要がある」と指摘している（同上参照）。話し合いにおいて「差異」を大切にすることで、一人ひとりの個性的な意見が尊重され、また異質な視点や見方により質的にも高まる。

ここでは、「差異」の視点と同時に、特別支援教育の視座から考えると、この「矢印」の時にこそ、先述した「わからないことをわからない」と言える集団づくりが必要なのではないだろうか。「差異」を確認し合うためには、「どうせ聞き返しても、教えてもらっても『わからない』から止めてもしかたがない」といった考え方を学級から払拭することが求められる。こうして、小集団形態や一斉形態といった集団へと形態を転換する場合、「特別なニーズの子ども」の学習権の保障を考える必要がある。

#### ④全体での交流と確認（一斉）→一人一人が吟味し・ノートする（個別・内言化）→…

最後に、全体で確認したことを「一人一人が吟味し・ノートする」ためには、授業において、「できたこと」「わかったこと」あるいは「できなかったこと」「わからなかったこと」がわかって、はじめてノートすることができるのではないだろうか。「できたこと」「わかったこと」は、もちろん「できた」「わかった」から書けることであって、「できなかったこと」「わからなかったこと」、つまり、「できない」「わからない」ところがどこなのかがわかったことも成長の証ではないか。もし、正答のみを重視する「一人一人が吟味し・ノートする」を授業の終末部分に位置づけるのなら、「成果主義」に陥る。この「矢印」では、ノートに正答を書くことを求めるのではなく、一人ひとりの学びの履歴を書くことが重要である。それゆえ、授業は、「単に、自分の得意なことを学級が評価するということを指導するだけでは」なく、「他方では、自分の困難さを意識し、場合によっては、教師や友達に援助を要求する力の基礎にもなることに留意」し、「『できること』『得意なこと』と『できないこと』『苦手なこと』を自覚していく自己理解の力」を育てることも大切である（湯浅、2008年a、185頁参照）。このように、一斉形態から学んだ内容を個別形態へと転換する場合、個人の成長の記録や達成感を得るような方法に注意する必要がある。

#### 4. おわりに

本論文では、特別支援教育において個別支援が重視され、集団や子ども同士のつながりがあまり注目されていないことから、個別形態、一斉形態、小集団形態といった学習形態の特質を十分に生かした「学習形態の交互転換のある授業」モデルに焦点をあて、深澤氏のモデル試案を手がかりに特別支援教育における「学習形態の交互転換のある授業」モデルの構造を検討した。その結果、まず、深澤氏の問題意識やモデル試案の今日的意義を確認した。次に、モデル試案を手がかりに特別支援教育の視座から、第一に、「特別なニーズの子ども」が苦手とする内言について、「特別なニーズの子ども」への指導、第二に、「特別なニーズの子ども」を取り巻く子ども集団への指導を考察した。こうした特別支援教育の視座から見た重要な視点から、深澤氏のモデル試案にある「矢印」の留意点を検討することで、特別支援教育における「学習形態の交互転換ある授業」モデルの留意点を提起した。

本論文では、深澤氏のモデル試案を中心に検討した。けれども、授業実践において必要な教材や指導案については検討していない。「特別なニーズの子ども」が周りの子ども集団と「つながる」方法としては、子ども同士の学び合いをつくり出す教材の開発や指導案づくりも議論されている（湯浅、2009年a参照）。この点については今後の課題である。

#### 参考文献

- ・新井英靖「特別な教育的ニーズを持つ子どもへの支援方法～ADHD児と被虐待児に焦点をあてて～」日本特別ニーズ教育学会『SNEブックレットNo.1「特別ニーズ教育と学校づくり」』2007年、56-71頁所収。
- ・神坂大河「一人ひとりを大切に作る仲間づくり\*ヒロシの心の声を言語化させてあげたい\*」湯浅恭正編著『特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり2 子ども集団の変化と授業づくり・学級づくり〔小学校中学年～高学年〕』明治図書、2009年、41-55頁所収。
- ・高橋浩平「小学校の学習支援と授業づくり①—『国語』のつまずきと学習支援」湯浅恭正編著『やわらかアカデミズム・<わかる>シリーズ よくわかる特別支援教育』ミネルヴァ書房、2008年、130-133頁所収。
- ・田中朋「ノリの心の世界を旅しよう—孤立をこえて共同の世界へ」中村牧男・高木安夫・田中朋・福田敦志・船越勝著『ゆきづまる中学校実践をきりひらく—苦悩を乗り越え、共同の世界へ』クリエイツかもがわ、2005年、135-172頁所収。
- ・田中康雄著『軽度発達障害—繋がりあって生きる』金剛出版、2008年。
- ・恒吉僚子「教室の中の社会—日本の教室文化とニューカマーの子どもたち」佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年、185-214頁所収。
- ・七木田敦「小学校における非言語性学習障害の実態—巡回相談から見えてくること」『教育と医学』654号、慶應義塾大学出版会、2007年、30-37頁所収。

- ・深澤広明「連載第1回 正答を『ため込む』学力から他者と『かかわる』学力へ」『心を育てる学級経営』255号、明治図書、2006年a、67-69頁所収。
- ・深澤広明「連載第6回 グループ活動やペア活動の成立条件—小集団効果を捉えなおすために—」『心を育てる学級経営』260号、明治図書、2006年b、67-69頁所収。
- ・深澤広明「連載第7回 授業における班の意義と班活動の位置」『心を育てる学級経営』261号、明治図書、2006年c、67-69頁所収。
- ・深澤広明「連載第8回 学習は言語に支えられ、言語は他者を必要とする」『心を育てる学級経営』262号、明治図書、2006年d、67-69頁所収。
- ・深澤広明「連載第9回 差異へのまなざし—授業対話を促進するために—」『心を育てる学級経営』263号、明治図書、2006年e、67-69頁所収。
- ・福田敦志「学びの共同化を実現する授業・学級づくり\*ゼロ・トレランスを越えて\*」湯浅恭正編著『特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり3 自立への挑戦と授業づくり・学級づくり〔中学校～高校〕』明治図書、2009年、41-54頁所収。
- ・宮本郷子「一人ひとりの子どもたちとていねいに向きあう—通常学級のインクルーシブな学級・授業づくり」荒川智編著『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、2008年、28-53頁所収。
- ・湯浅恭正「発達障害児と集団づくりの展望」大和久勝監修、湯浅恭正編著『困っている子と集団づくり』クリエイツかもがわ、2008年a、161-185頁所収。
- ・湯浅恭正「学級を視野に入れた特別支援と授業のあり方」『日本教育方法学会第44回大会発表要旨』2008年b、37-38頁所収。
- ・湯浅恭正編『特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり全3巻』明治図書、2009年a。
- ・湯浅恭正「子どもの生活力の育成と特別支援教育」湯浅恭正編著『特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり3 自立への挑戦と授業づくり・学級づくり〔中学校～高校〕』明治図書、2009年b、11-24頁所収。
- ・吉田茂孝「特別支援教育における学級指導と授業指導のあり方—通常学級における実践分析を通して—」『全国私立大学教職課程研究連絡協議会第29回研究大会分科会発表資料』2009年。
- ・吉本均著『発問と集団思考の理論』明治図書、1977年。

(付記) 本論文は、科学研究費補助金若手研究(B)「特別支援教育において編成される多様な子どもの学習集団での授業実践の教授学的研究」(研究代表者:吉田茂孝、課題番号20730524)の研究成果の一部である。



研 究 紀 要  
第52・53合併号

平成22年 2月25日 印刷

平成22年 2月28日 発行

編集発行 高 松 大 学  
高 松 短 期 大 学  
〒761-0194 高松市春日町960番地  
TEL (087) 841-3255  
FAX (087) 841-3064

印 刷 株式会社 美巧社  
高松市多賀町1-8-10  
TEL (087) 833-5811