

上越教育大学研究プロジェクト成果報告書（一般研究）

特別な教育的ニーズのある児童を含む  
小集団活動場面を活用した学習支援方法の開発

平成30年3月

研究代表者 池田吉史

上越教育大学大学院学校教育研究科

## 1. 研究区分

一般研究

## 2. 研究題目

特別な教育的ニーズのある児童を含む小集団活動場面を活用した学習支援方法の開発

## 3. 研究期間

平成28年度～平成29年度

## 4. 研究組織

### <研究代表者>

大庭重治 (上越教育大学臨床・健康教育学系 教授) \*

池田吉史 (上越教育大学臨床・健康教育学系 助教) \*\*

### <研究分担者>

八島 猛 (上越教育大学臨床・健康教育学系 准教授)

池田吉史 (上越教育大学臨床・健康教育学系 助教) \*

### <研究協力者>

塚田 賢 (上越市立春日小学校 校長)

中澤和仁 (上越市立春日小学校 教頭)

大野隆司 (上越市立春日小学校 主幹教諭)

石田脩介 (兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 大学院生)

金子孝史 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生)

下田 宏 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生)

高井 透 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生)

山下拓也 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生)

小出芽以 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*

佐藤懸斗 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*

戸澤なつみ (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*

楠 淳 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*

棟方智美 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*

笹川美智 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*\*

佐脇由佳子 (上越教育大学大学院学校教育専攻特別支援教育コース 大学院生) \*\*

\* 平成28年度のみ担当

\*\* 平成29年度のみ担当

## 5. 研究成果の概要

### 5-1 問題の所在と本研究プロジェクトの目的

これからの社会は、障害のある人も障害のない人も、誰もが相互に人格と個性を尊重し合う、共に生きる社会（共生社会）であることが求められている。共生社会の実現に向けて、教育、福祉、医療、労働などの様々な分野から国を挙げた取り組みが行われている。特に、教育の分野においては、障害のある子が障害のない子と共に教育を受けるインクルーシブ教育システムの構築が目指されている。インクルーシブ教育システムの中で、障害のある子が障害のない子とともに学び合いながら、現在及び将来の自立と社会参加に必要なスキルを身につけることが期待されている。しかしながら、インクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みは途に就いたばかりで、解決しなければならない課題も多い。

発達障害のある子どもは、学習面や社会面、生活面など様々な側面で困難を抱えやすい。特に問題となるのは、発達障害の子どもは、困難を乗り越える術を一人で身につけることが難しいことである。したがって、発達障害の子どもに対しては、そのような術を身につけることができるように適切な指導及び支援を行うことが重要である。例えば、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童が学習につまずいた際には、本来であれば周りの友だちや先生に質問をするなど、自ら支援を要請することにより解決できることが望ましい。しかしながら、このような児童は、支援を要請することにより自らの能力のなさを露呈することを恐れ、援助を回避する傾向がある。このような状況が続くと、学習の遅れが蓄積され、さらに困難な状況に追い込まれてしまう可能性が高い。このため、学習につまずきを示す特別な教育的ニーズのある児童に対しては、普段の学習場面である学級とは異なる特別な学習の場を設定し、個々の児童の自己認知の状態に配慮しつつ、学習に対する動機づけを高めていく支援が求められている。特別支援教育においては、特に個々のニーズに応じた支援内容の選定が必要とされている。本研究が取りあげる小集団学習場面においても、個々の児童が他者との関係の中で自らの状態、あるいは他者の状態をどのように把握しているのかを常に配慮した支援が不可欠である。

そこで、本研究プロジェクトは、地域の小学校と協力して特別な教育的ニーズのある児童の自己効力感や学習意欲を高めるための放課後学習会を開催し、小集団活動場面を活用して、特別な教育的ニーズのある児童の学習支援方法を検討することを目的とした。特に、児童相互のかかわりを促すための支援方策について検討した。このような研究プロジェクトの実施は、特別な教育的ニーズのある児童に対して、定期的に学習支援の場を提供することができるとともに、発達障害児等における学習意欲の向上を目指した支援方法の検討、特別支援学級や通級指導教室における小集団学習支援場面を想定した支援方法の提案、院生の実践的指導力の養成等にも貢献することができると考えられた。

## 5-2 研究の方法

市内小学校において、特別な教育的ニーズのある児童を対象として、隔週1回程度、約2時間、年間20回程度、放課後学習会を開催し、小集団の中で児童の特性把握と学習意欲を高めるための支援を継続的に実施した。毎年9月に、1年生全員の保護者に対して放課後学習会に関する説明会の案内を配布した。説明会では、学習会の趣旨、支援方針、活動内容等について説明を行った。その後、参加を希望した児童に対して、学習会の実施案内を配布した。いずれの児童においても、コミュニケーション、読み書き、算数のいずれかに関する支援の希望があった。その後は、毎年3月に、6年生を除く全ての参加者に対して次年度の参加希望を確認した。学習会では、児童は4～8名程度の小グループに分かれ、読み書き、算数、コミュニケーションの要素を含む活動を行った。支援者は、研究代表者、研究分担者、研究協力者（院生）を含む8～12名であった。学習支援実施後、大学において支援者全員によるカンファレンスを開き、その日の結果と次回の支援計画について検討した。採用した支援方法と児童の学習状況の変化を研究室のNASサーバーに蓄積し、支援者が情報を共有した。また、3月には、1年生を対象としてWISC-IVを実施し、個々の認知特性を把握して、支援内容に反映させた。支援経過は概ね2か月に1回、研究協力者の学校長、主幹教諭、及び保護者に報告し、協力校の教師、保護者と支援の成果について共通理解を図った。以上の支援活動に関しては、対象校及び保護者の承諾を得て実施した。

## 5-3 研究成果

### 5-3-1 各年度の実施概要と成果の公表

#### 1) 平成28年度

放課後学習会は、平成28年5月から平成29年2月の間に19回開催された。5月当初は2年生から6年生までの35名が参加し、10月からは1年生が加わり合計44名の児童が参加した。特別支援教育コースの教員2名と大学院生10名が支援にあたった。

平成28年度の研究成果は以下の通り公表した。

- ・第5回特別支援教育実践研究発表会（上越教育大学特別支援教育実践研究センター）
- ・上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第23巻
- ・学校教育研究科特別支援教育コース修士論文

#### 2) 平成29年度

放課後学習会は、平成29年5月から平成30年2月の間に15回開催された。2年生から6年生までの28名の児童が参加した。特別支援教育コースの教員1名と大学院生7名が支援にあたった。

平成29年度の研究成果は以下の通り公表した。

- ・第6回特別支援教育実践研究発表会（上越教育大学特別支援教育実践研究センター）
- ・上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第24巻

## 5-3-2 特別支援教育実践研究発表会における研究成果

### 1) 平成 28 年度

平成 28 年 11 月 5 日に開催された第 5 回実践研究発表会において、下記 2 題に関する内容でポスター発表を行った。

#### 【発表 1】

発表題目：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題（その 3）

発表者：石田脩介・山下拓也・棟方智美・高井透・楠淳・池田吉史・大庭重治

発表要旨：特別な教育的ニーズのある児童の他者とのかかわりの変化を促す際の支援方法の開発では、互いに情報を持ち寄って解決することが求められる情報統合型課題を基本として、そこに多様な意見も反映させることができる意見集約型課題の活用を工夫していく必要がある。本研究では、このようなねらいをもって独自に開発した課題の中から、「すごろくえすと」と名付けたすごろく課題について紹介する。この課題には、小集団の中での各自の役割、サイコロを振る順番、情報カードの割り振りを相談したり、各自の割り振りや情報カードを手掛りにして主人公の能力を決定したりする活動が含まれていた。この課題の遂行過程において、能力の異なる児童間の相談場面における意見交換の様子を分析することにより、他者との係わりの変化を促した。

#### 【発表 2】

発表題目：特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりに伴う創造性の拡大を促すための支援課題

発表者：小出芽以・戸澤なつみ・佐藤懸斗・金子孝史・下田宏・池田吉史・大庭重治

発表要旨：創造性は、他者との係わりを通して知識や技能が高まることによって形成される固有の心理特性である。特別な教育的ニーズのある子どもの創造性の拡大を促すためには、他者との係わりの中で対話の生成や模倣を促すことが重要であり、このような係わりの機会を積極的に設定していくことが必要とされている。本研究では、子どもの創造性の拡大を促すために独自に開発した課題の中から、惑星のテーマに合わせて架空のモンスターを表現する「宇宙ドリーマー」課題を紹介する。この課題では、まず与えられた不完全図形を使用して、各自がテーマに沿ったモンスターを描き、その説明を書き添えた。その後、お互いの作品を鑑賞し、その独創性やテーマへの適合性を評価する場面を設定した。その鑑賞時に観察される他者との対話の様子や、鑑賞活動に伴う自らのモンスターの表現の変化を分析することにより、創造性の拡大における係わりの効果を検討した。

## 2) 平成 29 年度

平成 29 年 11 月 11 日に開催された第 6 回実践研究発表会において、下記 2 題に関する内容でポスター発表を行った。

### 【発表 1】

発表題目：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題（その 4）

発表者：石田脩介・金子孝史・山下拓也・佐脇由佳子・池田吉史・大庭重治

発表要旨：特別な教育的ニーズのある児童の他者とのかかわりの変化を促す支援課題として、情報統合型課題と意見集約型課題双方の利点を活かす工夫をしていく必要がある。本研究では、このようなねらいをもって独自に開発したすごろく課題「すごろくえすと」の紹介と課題理解を観点とした活用結果を示す。本課題は、すごろくで動かすコマである勇者の能力を、情報カードを手掛りにして相談しながら決定する活動が含まれていた。第一回目においては、あらかじめ能力が決められた勇者を用意し、自分たちが選んだ勇者が実際にすごろくに挑戦するとどう動くのかを体験した。第二回目からは自分たちで相談して能力を決める活動を組み込んだが、まだ理解が十分でない児童が見られたため、第三回目から情報カードを改善した。回を重ねるごとに積極的に発言する児童が増えるとともに、上級生たちが下級生に配慮する様子が見られるようになるなど、かかわりの変化が促された。

### 【発表 2】

発表題目：特別な教育的支援を必要とする児童の授業スキル向上を促す取り組み

発表者：高井透・笹川美智・下田宏・池田吉史

発表要旨：特別な支援を必要とする児童生徒の問題行動が、学校の集団場面で大きな問題となっている。しかし表面的な叱責や集団からの切り離しといった対応では、児童の QOL を低下させ、二次的な障害をもたらしかねない。児童の問題行動の背景にある、授業で必要な行動やスキルの不足といった本質的な部分に対する対応が必要である。そこで本臨床では、「課題に集中して取り組む態度」、「他者との適切なかかわり方」の 2 つのスキルにしぼり、それらを楽しみながら身につけることのできる場面を意図的に設定し、児童のスキルを育成していくことを目的とした。

### 5-3-3 特別支援教育実践研究センター紀要における研究成果

#### 1) 平成 28 年度

平成 29 年 3 月に刊行された上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第 23 巻において、下記 2 題に関する内容で教材・教具の紹介論文を掲載した。

#### 【論文 1】

\*上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第 23 巻 (pp.105-108) より転載。

\*詳細は、<http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/>を参照。

題目：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題

著者：石田脩介・山下拓也・棟方智美・高井透・楠淳・池田吉史・大庭重治

本文：(図表及び引用文献を除く)

#### 1 問題

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が期待される。そのためには、小集団学習場面を活用することが望ましい(大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012)。小集団学習場面の最大の特徴は、特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置する点にある。この仲介者の存在により、児童たちは円滑なコミュニケーションを観察、体験することができる。こうした小集団学習場面における支援課題として、情報統合型課題を取り上げ、課題の開発及び実践が試みられている(石田・川住・植村・大庭・池田・八島, 2015; 石田・植村・小出・大庭・池田・八島, 2016)。情報統合型課題とは、集団の成員が各自所有する情報を持ち寄って解決するタイプの課題である(仮屋園・丸野・加藤, 2000)。この課題の特徴は、情報カードを各成員に分配するため、全員が議論に参加し、情報を出し合っはじめて課題が遂行される点である。ただし、小集団学習場面において、このような情報統合型課題を用いることで、児童たちの係わりに変化は見られたが、一方で下級生は情報の単なる提供に留まりがちであった。また、活動における方略が洗練されることにより、かわり自体が少なくなる傾向も観察された。

そこで、本研究では、情報統合型課題と特性の異なる意見集約型課題に着目した。意見集約型課題とは、正答のない課題について、議論をしながら集団としての意見を決めていくタイプの課題である。仮屋園・丸野・加藤(2000)を参考にして、情報統合型課題と意見集約型課題の違いを表 1 に示す。

#### 2 目的

意見集約型課題の遂行過程における児童間の係わりを検討することで、特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための課題内容と、意見集約型課題の活用方法を検討することを目的とした。

### 3 方法

#### 1) 対象児

読み書き・算数・コミュニケーションに対する特別な教育的ニーズの訴えがあった小学校に在籍する2～6年生の児童16名（男子8名、女子8名）を対象とした。

#### 2) 分析対象

約75分の学習場面のうちの後半活動を対象とした。期間は、20XX年5月から9月にかけての10回であった。

#### 3) 支援場面

大庭ら(2012)を参考にして主指導者 MT(Main Teacher)と補助指導者 ST(Sub Teacher)4名が関与する小集団学習場面を設定した。

#### 4) 支援課題

意見集約型課題をベースに作成したすごろく課題（「すごろくえすと」）を実施した。課題内容は、主人公（コマ）の能力（体力、攻撃力、素早さ、優しさ、回復力）を班で相談して決め、モンスターなどが配醬されたすごろくに挑戦するというものであった。第1回で使用したすごろくマップを図1に示す。第1回から第3回目までは、意見集約型課題であり、第4回からは情報カード（図2）を導入することで、情報統合型課題の要素を盛り込んだ。また、第8回目からは、能力などが有利になるアイテムを決まった金額まで購入できる買い物の場면을導入した。「すごろくえすと」における課題の変更内容を表2に示す。

### 4 結果と考察

第1回から、非常に意欲的に活動に取り組んでいる様子が見え始めた。しかし、第2回、第3回と継続していくうちに、上級生や、発言力の高い児童が他の児童を説得し、周りにはそれを聞いているだけになりがちであった。これは、表1に記載した意見集約型課題に見られる特徴（特に、①②⑩⑬）が影響を及ぼしたためであると考えられた。そこで、それを解決するために、第4回からは、情報カードを導入した。情報カードを導入したことによって、他者の意見を聞かなければ、マップにどのようなマスが配置されているかがわからないため、他者の意見に耳を傾ける必要があった。この変更によって、下級生の発言数の増加が見られるとともに、聞き手も耳を傾けている様子が見られた。また、宝箱の中身の決定や買い物の場面に、下級生が参加しやすいルールを導入したことで、積極的に参加できるようになった。さらに、これまで他者の意見に耳を傾けず、自分の意見を通そうとしていた上級生においては、他者の意見についての感想を募ったり、それぞれの意見の良い点と問題点を挙げたうえで、どのようにするかを班で相談したりすることができるようになった。

これらの課題遂行の変化から、特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すためには、意見集約型課題のような開かれた解答に向けての議論の場面を設定しつつ、情報統合型課題のような各成員の役割を明確にしていく工夫が必要であると考えられた。



## 【論文2】

\*上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第23巻(pp.109-111)より転載。

\*詳細は、<http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/>を参照。

題目：特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりに伴う創造性の拡大を促すための支援課題

著者：小出芽以・戸澤なつみ・金子孝史・下田宏・池田吉史・大庭重治

本文：(図表及び引用文献を除く)

### 1 問題と目的

創造性 (Creativity) とは、「ある領域において適切に問題を解決し、流行を生み出し、新たな疑問を提起することで、特有の文化的背景として受け入れられるもの」と定義されている (Gardner, 1993)。Harris (2016) は、創造性は芸術教育に限らず様々な教科で活用され得るため、その価値は教育課程上の至るところに存在すると主張している。しかしながら、特別な教育的ニーズのある子どもは、認知的な偏りに起因する創造性の困難さを有すると考えられる。創造性の拡大とは、Vygotsky (1930) によれば、「他者との係わりに伴う経験の広がり創造性の基礎となる知識や能力を高めること」である。創造性の拡大には、対話の生成や表現の模倣といった他者との係わりを通じて知識や技能を獲得する経験が大切である。

そこで本研究では、特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりに伴う創造性の拡大を促すための支援課題を作成し、その効果を明らかにすることを目的とした。

### 2 方法

#### 1) 対象児

1～5年生の児童24名(男子14名、女子10名)を対象とした。特別な教育的ニーズとして、読み、書き、算数、コミュニケーションに関する支援が保護者により指摘された。

#### 2) 作成した支援課題

大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川(2012)を参考として小集団学習場面を設定し、特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりを通じた支援課題への取り組み状況を観察した。小集団学習場面では、異学年の児童からなる小集団を編成し主支援者と副支援者を配置した。

「宇宙ドリーマー課題」は、鯨の尾、猫の頭、クワガタのあごに見立てた不完全図形に絵を描き足し、惑星のテーマに合わせてモンスターを創造する課題である。作品の共有場面では、気に入った友達の作品を選択し、良い所を記録する活動を取り入れた。「宇宙ドリーマー課題」の手順は、以下の通りである。①星マップ (Fig.1) を読み、惑星のテーマを理解する。②モンスターを創造し、宇宙日記 [1日目] (Fig.2) にモンスターの絵、名前、説明を書く。③他グループと宇宙日記を共有し、気に入った友達の作品をドリーマーズカード (Fig.3) に記録する。④モンスターを創造し、宇宙日記 [2日目] にモンスターの絵、名前、説明を書く。宇宙日記の作成時間は、約10分とした。創造性に困難さを有する児童にはヒントカード (Fig.4) を用意し、主支援者の作品を見本にできるようにした。宇宙日

記は、動物の一部に見立てた不完全図形を用いるなど、アイデアを言語化して伝えることができるように工夫した。創造性に困難さを有する児童が他者の作品からアイデア取り入れようとする場面では、模写になっても良いこととして作品の完成を目指した。ドリーマーズカードは、児童が良いと思ったアイデアを記録することで思考を可視化し、次の作品を描く場面で振り返ることができるようにした。

### 3 結果と考察

全体の活動を通して、対話の生成では、アイデアの共有や表現技法の伝達に関する音声言語のやりとりがみられた。表現の模倣では、不完全図形の使用法、モンスターの全体像及び部分的な特徴を観察の対象とした視覚的なやりとりが確認された。対話の生成と表現の模倣といった他者との係わりの促進が創造的な知識や技能を獲得する機会を作り出した。

支援課題の実施では、3年生と2年生の相互の係わりが作品に反映された。対話の生成では、3年生と副支援者によるやりとりがあった。副支援者が3年生の作品について「何それ？ちょっと蝶々みたい。」と声を掛け、3年生は「蝶かクリオネかわからないから、チョウオネにしてる。」と答えた。2年生は、こうした対話のやりとりを聞き、不完全図形をモンスターの羽に使用するなどのアイデアを作品に取り入れた。表現の模倣では、3年生が2年生の作品を観察することにより、モンスターをコウモリに見立てるといったアイデアを取り入れた。作品の描き始めで3年生は、モンスターについて「蝶とクリオネのハーフ」と説明していた。しかし、2年生との係わりを通じて作品を描く過程で、モンスターの説明は「蝶とコウモリのハーフ」になった。こうした場面から、3年生と2年生による相互の係わりは、個々の作品の創造性に反映されたと考えられる。Fig.5に3年生の作品「チョウモリ」を、Fig.6に2年生の作品「ほしモリン」を示した。

本研究の支援課題は、特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりに伴う創造性の拡大を促したといえる。Laroche (2015) は、友達の作品をできる限り正確に模写するように指導することで、児童は形を創造し、模様を作り、想像するための新しい方法を学習すると述べている。他者の作品を模写してアイデアや表現技法を取り入れることは、短期的な視点では、創造性の拡大には結び付かない。しかしながら、長期的な視点では、個々の児童が適宜の時間を要してアイデアや表現技法を独自に発展させていくことが示された。他者との係わりを通じた経験は、創造性を拡大させるために重要であるといえる。対話の生成を促す働きかけは音声言語の情報として、また表現の模倣を促す働きかけは視覚的な情報として、特別な教育的ニーズのある子どもの創造性の拡大に貢献したといえる。

## 2) 平成 29 年度

平成 30 年 3 月に刊行された上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第 24 巻において、下記 1 題に関する内容で教材・教具の紹介論文を掲載した。

### 【論文 1】

\* 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要第 24 巻より転載。

\* 詳細は、<http://www.juen.ac.jp/handic/linkfiles/centerkiyou/>を参照。

題目：小集団学習場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための支援課題（その 4）

著者：石田脩介・金子孝史・山下拓也・佐脇由佳子・池田吉史・大庭重治

本文：(図表及び引用文献を除く)

#### 1 問題

特別な教育的ニーズのある児童が主体的に学習を進めるためには、支援者や他児との良好なコミュニケーションの獲得が期待される。そのためには、小集団学習場面を活用することが望ましい(大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川, 2012)。小集団学習場面の最大の特徴は、特別な教育的ニーズのある児童と周囲を結ぶ仲介者を配置する点にある。この仲介者の存在により、児童たちは円滑なコミュニケーションを観察、体験することができる。こうした小集団学習場面における支援課題として、情報統合型課題及びを取り上げ、課題の開発及び実践を試みてきた(石田・川住・植村・大庭・池田・八島, 2015; 石田・植村・小出・大庭・池田・八島, 2016)。情報統合型課題とは、集団の成員が各自所有する情報を持ち寄って解決するタイプの課題である(仮屋園・丸野・加藤, 2000)。この情報統合型課題を用いることで、児童たちの係わりに変化は見られたが、一方で下級生は情報の単なる提供に留まりがちであった。また、活動における方略が洗練されることにより、かかわり自体が少なくなる傾向も観察された。

そこで、情報統合型課題とは特性の異なる、意見集約型課題を取り上げ、実践を行った(石田・山下・棟方・高井・楠・大庭・池田, 2017)。意見集約型課題とは、正答のない課題について、議論をし、集団としての意見を決めるという課題である。結果として、特別な教育的ニーズのある児童の他者とのかかわりの変化を促すためには、意見集約型課題のような、開かれた解答に向けての議論の場面を設定しつつ、情報統合型課題のように、各成員の役割を明確にしていく工夫が必要であることが示された。

意見集約型課題に情報統合型課題の要素を取り込んだ課題として、これまで「すごろくえすと」を用いてきた(石田ら, 2017)。しかしながら、従来の「すごろくえすと」はルールが複雑であるとともに、議題が複数存在するため、課題の展開についていけない児童も散見された。

#### 2 目的

本研究では、意見集約型課題に情報統合型課題の要素を取り込んだ課題である「すごろくえすと」を課題理解の観点から改善・実践を行う。そして、遂行過程における児童間の

係わりを検討することで、特別な教育的ニーズのある児童の他者との係わりの変化を促すための課題内容を検討することを目的とした。

### 3 方法

#### 1) 対象児

読み書き・算数・コミュニケーションに対する特別な教育的ニーズの訴えがあった小学校に在籍する 2～5 年生の児童 15 名（男子 8 名，女子 7 名）を対象とした。

#### 2) 分析対象

約 75 分の学習場面のうちの後半活動を対象とした。期間は、20XX 年 9 月から 12 月にかけての 5 回であった。

#### 3) 支援場面

大庭ら(2012)を参考にして主指導者 MT(Main Teacher)と補助指導者 ST(Sub Teacher) 3 名が関与する小集団学習場面を設定した。

#### 4) 支援課題

意見集約型課題をベースに作成したすごろく課題（「すごろくえすと」）を実施した。課題内容は、勇者（コマ）の能力（攻撃力・運・素早さ）を班で相談して決め、モンスターなどが配置されたすごろくに挑戦するというものであった。第 1 回で使用したすごろくマップを図 1 に示す。第 1 回では、課題理解を促すために、あらかじめ能力を決められた勇者(4 種類)の中から 1 つを選び、その勇者を用いてすごろくに挑戦し、その後それを踏まえてもう一度選択、挑戦をした。第 2 回からは、情報カード（図 2）を導入し、勇者の能力も班で相談して決め、すごろくに挑戦した。第 2 回以降は、すごろくへの挑戦は 1 回であった。第 3 回からは、情報カードに 1 番大切だと思う能力と、それをいくつにするのかの設問を記載した。第 4 回からは、マスの種類を増やし、より多様な角度で相談ができるようにした。

### 4 結果と考察

第 1 回においては、1 回目の相談に比べ、2 回目の相談の方が発言する児童が多く見られたが、全員が発言してはいなかった。発言する児童が増えたことに関しては、一度すごろくに挑戦したことで、課題の内容を理解できた児童が増えたためであると考えられる。一方、発言をしなかった児童については、意見集約型課題の欠点である「参加しない成員がいても議論は進展する」ことが影響したと考えられる。第 2 回においては、情報カードを導入した。第 1 回とは異なり、全員が発言していたが、一人で能力を振り分けるのに時間がかかり、相談も振り分けた結果や情報カードの内容を伝えるだけで終わっている様子が散見された。これは、意見集約型課題の「自分の意見のまとめにくさ」が影響したと考えられた。そこで、第 3 回から情報カードの形式を変更した。その結果、能力の振り分けにかかる時間が減少し、相談においても「1 番大切だと思ったのは〇〇で、その理由は」というような発言が見られるようになった。これは、情報カードの形式が思考のプロセスを補助し、それが相談に繋がったと考えられる。第 4 回からは、マスの種類を増やした。その結果、対立的な意見が出るようになった。また、互いが妥協できる割り振りを模索する様子が観察された。これは、情報統合型課題では見られなかった、議論の形であった。

以上の結果から、意見集約型課題と情報統合型課題の要素を併せ持つ課題である「すぐろくえすと」を実施することで、児童の係わりが促されることが示された。そして、実践においては、課題理解に着目する必要があると考えられた。また、課題理解が進んでから新要素を追加することでさらに多様な係わりが促されることが示された。

#### 5-3-4 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文による研究成果

##### 1) 平成 28 年度

本研究の一部を下記 1 題に関する内容で修士論文として公表した。ここでは、研究の問題と目的及び結論について記述した。詳細は、次の特別支援教育コースのホームページ内に掲載されている。

<http://www.juen.ac.jp/handi/index.html>

##### 【修士論文要旨】

題目：特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりに伴う創造性の拡大

著者：小出芽以

#### I 問題の所在

##### 1 創造性の定義

創造性 (Creativity) とは、「ある領域において適切に問題を解決し、流行を生み出し、新たな疑問を提起することで、特有の文化的背景として受け入れられるもの」と定義されている (Gardner, 1993)。本研究において、他者との係わりを通じた創造的な活動が個々の児童の経験として内在化すれば、時間を超えて文化的背景を織り成す一助になると考える。

##### 2 学校教育と創造性

Harris (2016) は、創造性は芸術教育に限らず様々な教科で活用され得るため、その価値は教育課程上の至るところに存在すると主張している。Newton and Newton (2014) によれば、子どもが異なる考えを持ち、新たな可能性を探求し、イマジネーションを働かせ、実験し、問題を解決し、説明することを促す環境は年齢、能力、教科にかかわらず創造性を高めると示されている。創造性は、芸術教育だけでなく様々な教科の学習で求められるといえる。教師が創造的な活動の場をつくり、子どもの創造的な思考に働きかけることが大切と思われる。このことから、子どもの創造性を培うための環境設定や創造的な活動を支える教師の働きかけを重要視した。

##### 3 特別な教育的ニーズのある子どもの創造性

特別な教育的ニーズのある子どもとは「障害のあることが周囲から認識されていないにもかかわらず学習上又は生活上に困難があり、特別な支援を必要とする子ども」と定める。一般に、自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder : ASD) や注意欠如・多動

性障害（Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder : ADHD）を有する子どもは、その特性からなる創造性の困難さが指摘されている。特別な教育的ニーズのある子どもは、障害や特性が不明確で、個々の子どもが感じる困難さも様々と想定される。ASD 児や ADHD 児の知見を踏まえながらも、障害の枠にとらわれず個々の子どもの多様性に配慮した研究は希少で有意義なものとする。

#### 4 創造性の拡大とは

創造性の拡大とは、Vygotsky（1930）によれば、「他者との係わりに伴う経験の広がり」が創造性の基礎となる知識や能力を高めることである。創造性の拡大には、対話の生成や表現の模倣といった他者との係わりを通じて、知識や技能を獲得する経験が大切であると考える。

#### 5 他者との係わりを促す環境設定

大庭・葉石・八島・山本・菅野・長谷川（2012）は、特別な教育的ニーズのある子どもの小集団を活用した学習支援の場を設定し、「他者とのかかわりの重要性を実感できるような学習形態」が「メタ認知の獲得」や「自分の考えを吟味する機会を作り出す」として有効性を示している。しかし、こうした実践においても他者との係わりを苦手とする子どもの存在が確認されるため、支援方法の検討を続けることが求められると考える。

#### 6 問題の所在

特別な教育的ニーズのある子どもにおける創造性の拡大は、他者との係わりが互いの思考を深め、問題を解決する、新たな疑問を発見するなど学校生活の充実に役割を果たすといえる。特別な教育的ニーズのある子どもの創造性を拡大させるために、対話の生成や表現の模倣により知識や技能を獲得する経験が必要であるとする。

## II 目的

本研究は、特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりを促す環境を設定することにより、支援者及び異学年の児童相互の係わりに伴う対話の生成と表現の模倣が創造性の拡大に及ぼす効果を明らかにすることを目的とした。

## III 方法

### 1 対象児

対象児は、小学校における通常の学級に在籍する 2 年生 9 名、3 年生 8 名、5 年生 1 名の計 18 名（C1-C18）であった。WISC-IV における FSIQ の得点範囲は、73 から 127 であった。特別な教育的ニーズとして読み、書き、算数、コミュニケーションなどに関する支援が保護者により指摘された。

## 2 手続き

実践は、20XX年6月から20XX年10月までの期間に原則として週1回約40分間、A小学校教室において行った。学習環境の設定は、大庭ら（2012）を参考にして小集団を編成し、主支援者（Main Teacher：MT）1名と副支援者（Sub Teacher：ST）4名（ST1-ST4）を配置した。副支援者は、児童と対等な立場で協力的に活動するSTc（Sub Teacher as a cooperater）と、集団内で優秀な児童として活動を支えるSTs（Sub Teacher as a supporter）という2つの機能を状況に応じて使い分けた。

## 3 対話の生成と表現の模倣を促す環境設定

### 1) 対話の生成

小集団による描画制作では、アイデアや表現技法を言語化して伝達できる児童、他者の作品への関心が高い児童、状況に応じて適切に受け答えのできる児童など、他者との係わりを得意とする児童を各グループに配置し、こうした児童を中心としたやりとりの機会が増えるようにした。副支援者の働きかけは、異学年の児童相互のやりとりを通じた対話の生成を促す役割を果たせるようにした。アイデアの共有では、児童の作品の良いところを伝えるなどして他の児童の注目を集めた。表現技法の伝達では、描き方を教える、教えてもらうなど音声言語を通じたやりとりを促進させた。テーマからの逸脱がみられた児童には、テーマに関する情報を一緒に読むなど、大切な情報への定位を促した。

### 2) 表現の模倣

小集団による描画制作では、創造性の豊かな児童が各グループに属するように配慮し、アイデアや表現技法を視覚的に共有できるようにした。作品の全体共有では、他グループの作品を鑑賞する活動を取り入れ、より多くのアイデアや表現技法の獲得を促した。副支援者の働きかけは、異学年の児童相互のやりとりを通じた表現の模倣を促す役割を果たせるようにした。小集団による描画制作では、他の児童よりも早く作品を完成させることにより、副支援者のアイデアや表現技法を見本として作品に取り入れることができるようにした。創造性の困難さを有する児童には、副支援者の作品を模写してアイデアや表現技法を取り入れても良いこととし、作品の完成を目指した。

## 4 描画課題の実施

「宇宙ドリーマー課題」では、鯨の尾、猫の頭、クワガタのあごに見立てた不完全図形に絵を描き足し、火、氷、魔法など6つの惑星のテーマに合う架空の生物を創造した。作品の全体共有では、気に入った作品を記録する活動を取り入れた。「ホシノモンスターズ課題」では、熊の頭とワニの尾に見立てた不完全図形に絵を描き足し、水と夢を惑星のテーマとして架空の生物を創造した。作品の全体共有では、独創的な作品を記録する活動を取り入れた。また、事前及び事後テストを実施し、他者との係わりのない状況で児童が個別に取り組む課題を設定した。

## 5 記録と分析

小集団による描画制作と作品の全体共有の場面では、4 セットのビデオカメラとマイクを用いて映像と音声を記録した。また、映像と音声の記録をもとにトランスクリプトを作成した。他者との係わりは、「対話の生成」と「表現の模倣」を分析の視点とした。「対話の生成」では、作品を完成させる過程でアイディアの共有、表現技法の伝達、作品評価など音声言語によるやりとりの場面が作品に反映されたかを分析した。「表現の模倣」では、副支援者や他の児童と作品を見せ合う、作品を観察してアイディアや表現技法を取り入れるというような視覚的なやりとりの場面が作品に反映されたかを分析した。創造性の評価は、Runco and Jaeger (2012) による創造性の基準をもとに「独創性 (Originality)」と「効果性 (Effectiveness)」を分析の視点とした。「独創性」は Ten Eycke and Müller (2015) を参考として不完全図形の使用箇所をカテゴリ化した。副支援者及び児童における作品の全体傾向から出現率を算出し、独創性スコアに換算した。「効果性」は Karmiloff-Smith (1990) を参考として非現実的な表現をカテゴリ化した。個々の作品における非現実的な表現の割合を算出し、効果性スコアに換算した。

## IV 結果と考察

### 1 「宇宙ドリーマー課題」

#### 1) 2 年生 C8 の係わりと作品への反映

2 年生 C8, 3 年生 C10, 3 年生 C13, ST4 の相互の係わりが作品に反映された。C8, C10, ST4 の作品は、不完全図形を頭に使用してモンスターを創造するなどの共通点がみられた。C13 が「こういう爪」とモンスターの足に鋭い爪を描き入れる場面では、ST4 が「それ俺も描こう」と発言し、C13 の爪の描き方を模倣する見本となった。C8 は、こうしたやりとりをきっかけとして ST4 の作品から爪の描き方を模倣し、新たな表現技法を取り入れたと思われる。対話が生成される場面を表 1 に示した。C8 の作品を図 1, C10 の作品を図 2, ST4 の作品を図 3 に示した。

#### 2) 結果のまとめ

対話の生成では、アイディアの共有、表現技法の伝達、作品評価に関して、音声言語でのやりとりがみられた。表現の模倣では、不完全図形の使用法、架空の生物の全体像及び部分的な特徴を観察の対象とした視覚的なやりとりが確認された。他者との係わりを促す環境設定は、対話の生成と表現の模倣により創造的な知識や技能を獲得する機会を作り出した。

### 2 「ホシノモンスターズ課題」

#### 1) 3 年生 C12 の係わりと創造性への反映

3 年生 C12 と ST1 の相互の係わりが作品の創造性に反映された。C12 と ST1 の作品は、



不完全図形の使用箇所に通点がみられた。C12 と ST1 はともに、蛙に見立てたモンスターを創造した。事前及び事後テストの比較では、C12 の独創性スコアと効果性スコアが上昇した。その理由として、C12 が事後テストで ST1 のアイデアを取り入れ不完全図形を蛙に見立てたことが考えられる。ST1 が小集団による描画制作で描いた作品は蛙と魚の組み合わせであったのに対し、C12 は事後テストの作品で人魚を組み合わせている。C12 は、ST1 の作品から得たアイデアを独自に発展させて作品を仕上げたと思われる。対話が生成される場面を表 2 に示した。小集団による描画制作で描かれた C12 の作品を図 4、ST1 の作品を図 5 に、事後テストで描かれた C12 の作品を図 6 に示した。

## 2) 結果のまとめ

事前及び事後テストの比較では、創造性スコアの全体平均が上昇した。水をテーマに描いた作品の全体平均は、独創性（事前 33、係わり中 57、事後 57）、効果性（事前 21、係わり中 24、事後 34）であった。夢をテーマに描いた作品の全体平均は独創性（事前 62、係わり中 71、事後 74）、効果性（事前 26、係わり中 30、事後 31）であった。他者との係わりを通じた対話の生成と表現の模倣は、創造性に反映された。創造性スコアにおける全体平均の推移を図 7 から図 10 に示した。

## V 総合考察

### 1 創造性の拡大とその要因

他者との係わりに伴う対話の生成と表現の模倣が創造性の拡大に影響を及ぼした要因としてメタ認知の働きが考えられる。Palincsar and Brown (1984) の実践は、他者との係わりがメタ認知の働きを促進させるとしたが、支援者の役割に主たる観点が置かれていた。本研究においては、支援者に限らず異学年の児童による係わりがメタ認知の促進に果たす役割を見出した。また、異学年の児童相互のやりとりから、学年の違いにより対話の生成や表現の模倣が果たすメタ認知への作用は異なる傾向がみられた。

### 2 他者との係わりを促す環境設定の成果

Gilman (2007) は、活動への参加とコミュニケーションを促す友好的な環境設定の重要性を述べている。実践記録では、他者との係わりに困難さを示す児童がクラスの仲間からの働きかけを受け創造的な活動への参加と他者との係わりに対する意欲を高める過程が示されている (Gilman, 2007)。こうした実践記録は、特別な教育的ニーズのある子どもへの一方向的な係わりに視点が置かれた。対して、本研究では、特別な教育的ニーズのある子どもの双方向の係わりを重要視したことが成果になったといえる。

### 3 創造性に反映された他者との係わり

表現の模倣について Laroche (2015) は、見たり、模写したり、新たに創造することで描けるようになることを示している。また、友達作品をできる限り正確に模写するよう指導することで、形を創造し、模様を作り、想像するための新しい方法を学習すると述べられ

ている (Laroche, 2015)。先行研究では、表現の模倣が児童の創造性を豊かにするとして成果を示しているが、創造性における評価の観点は明確にされていない。本研究は、独創性や効果性といった評価の観点を設けたことに意義があったと考える。

#### 4 特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援

創造性に困難さを有する児童を対象とした先行研究は、ASD や ADHD など特定の障害との関連性を見出すことに主な視点が置かれた。本研究は、障害の枠にとらわれず、個々の児童の多様な困難さに配慮した学習支援の手立てによって結果を示したことが進展であったといえる。協同的な学習支援の場では、個々が得意とする能力も多様であるため、他者との係わりを通じて児童の能力が多面的に引き出されたと思われる。

## VI 結論と今後の課題

特別な教育的ニーズのある子どもの他者との係わりを促す環境を設定することにより対話の生成と表現の模倣が創造的な知識や技能を獲得する機会を作り出すことが示された。また、支援者及び異学年の児童相互の対話の生成と表現の模倣において創造性の拡大に及ぼす効果が明らかとなった。創造性が拡大される過程では、特別な教育的ニーズのある子どもの多様性がみられた。この背景として、他者との係わりを促す環境設定が個々の児童の特性により異なる影響を及ぼすことが明らかとなった。特別な教育的ニーズのある子どもが、様々な方法で創造的な知識や技能を獲得し、それが個々の作品に適宜の時間を要して反映されるために、創造性が拡大される過程も多様になることが示唆された。今後の課題として、分析ではより正確に視線を記録すること、課題の実施では過去から現在に至るまでの全ての作品を鑑賞し、自己の作品における変容過程を認識する機会が必要である。

### 5-3-5 対象児童へのアンケートによる研究成果

平成 29 年度の放課後学習会において、参加児童の活動への意識がどのように変化したかを調べるために、下記のアンケートにより評価した。

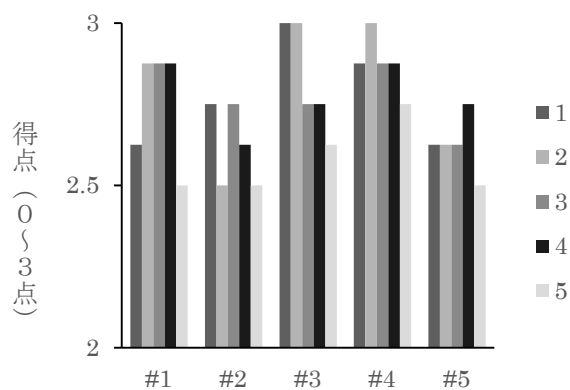
がくしゅうかい おも こた  
 学 習 会 について、あなたが 思 ったとおりに 答 えてください。

あ  
 当てはまるところに1つだけ、しるし（レ）をつけてください。

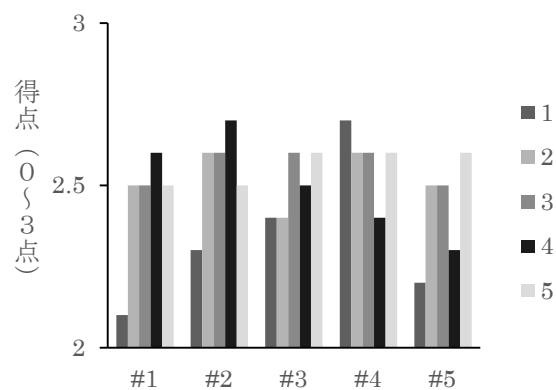
	とても思う おも	やや思う おも	あまり思わない おも	ぜんぜん思わない おも
1) 学習会の活動がよくできます。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) 学習会で、友だちといっしょに活動ができます。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) 学習会の活動がよくできることは大切です。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) 学習会で、友だちといっしょに活動することは大切です。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) 学習会の活動は、楽しいです。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

アンケートは、①6月28日、②7月12日、③10月11日、④12月13日、⑤2月7日の計5回実施した。下記に、すべてのアンケートに回答した2～3年生の児童の結果を活動グループ別に示す。回答は、0（ぜんぜん思わない）～3（とても思う）の4件法で集計し、その平均値を図に示した。

Aグループでは、全体的に得点が高いことがわかる。Bグループでは、指導を重ねるにつれて活動や他者とのかかわりに対する自己効力感や重要度、満足度が高くなる傾向があることがわかる。



A グループ (N=8)



B グループ (N=10)

## 6 学校現場や授業への研究成果の還元と今後の検討課題

本研究プロジェクトでは、2年間にわたり、近隣小学校のご協力の下、特別な教育的ニーズのある子どもたちを対象として、放課後学習会の場を活用した学習支援を継続的に実施した。その結果、特別な教育的ニーズのある子どもたちの学習を促すためには、課題の調整、環境の調整、支援者の係わりの調整の3つの視点から包括的な視点に立ち支援を行うことが有効であることが示唆された。また、それらの支援を通して、子どもたちがその場限りの解決方法としてではなく、その後の自立的な活動への取り組みを支えるスキルを習得させることが将来の自立と社会参加に向けて重要であることが考えられた。さらに、それによって、成功体験を重ね、次もやってみようという前向きな気持ちを育むことができることが示唆された。

この放課後学習会は、平成17年度より実施しており、当初は20名程度の参加者を得て開催されている。このような支援活動の提供は、特別な教育的ニーズのある子どもたちの発達支援において大きな役割を果たすことができ、またその活動自体が大学院に在籍する院生の実践力の向上にも貢献できることは明らかである。今後もこのような形態による支援の場に対するニーズは益々高まることが予想されることから、その実施方法のあり方をさらに検討しながら、そのニーズに適切に応じていく体制を整えていく必要があるだろう。

### 謝辞

本研究の実施にあたり、上越市立春日小学校より多大なるご指導、ご協力を頂きました。ここに記して深く感謝申し上げます。