

協同学習が苦手な生徒を含む総合的な学習の時間の授業づくり

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教育学専攻特別支援教育コース

指導教員 寺田 信一

高知県立中村高等学校 教諭 瀧渦 公仁子

1 はじめに

「総合的な学習の時間」の学習指導要領において目標として設定される「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする」力が、社会のニーズから大学入試制度改革に線としてつながっていく中で、モデルを持たぬ実践の要求は、現場の教員たちを混乱させ戸惑いを与えた(水口,2015)。筆者も「主体的、創造的、協同的に取り組む」場の設定の難しさを痛感している。意見が出ない話し合いやリーダーのいないグループワーク、話し合いを放棄する生徒や「空気を読む」ことを強要する生徒間の雰囲気など課題が山積した。「総合的な学習の時間」の目標は意義深く、総合的な人間力の育成を目指すものだとは認識していても、一方で一部の生徒の自己肯定感や協同への姿勢を低減させる場になっていないかという危惧があった。すべての生徒が満足感や達成感を味わえるような活動の場として「総合的な学習の時間」を計画することは喫緊の課題であると考えた。

文部科学省、高等学校ワーキング・グループの報告によると、調査対象の中学校3年生全体のうち、発達障害等困難のあるとされた生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学するという。高等学校に進学する発達障害等困難のあるとされた生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約2.2%であり、同調査では全日制への進学が1.8%、普通科への進学が2.0%となっていた。また「平成27年度高知県における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査結果」によると、高等学校において、LD、ADHD、高機能自閉症等の診断・判断がある生徒が在籍している学校の割合は88.5%であり、診断・判断はなく「発達障害の可能性のある」生徒が在籍する高等学校の割合は59.6%にのぼっているという。以上のことから通常学級において、すべての生徒にわかる授業づくり「授業のユニバーサルデザイン(以下UD)」への取り組みの必要性が高まっている。UDに基づいた授業とは、障害のある人にとっても、障害のない人にとっても学びやすく、分かりやすい授業をつくることを目指すことを意味しており、学級全体に対する一斉指導で工夫や配慮を実施していくという視点である。また高知県教育委員会発行の「すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック」では「通常の学級における学習につまずきのある子どもへの支援の在り方」として「多層指導モデル(Multilayer Instruction Model:MIM)(海津・田沼・平木・伊藤・Sharaon Vaughn, 2008)」が挙げられている。UDとMIMモデルによる授業支援は、教科だけでなくすべての教育活動に有効であると考えた。

発達障害やその傾向を持つ生徒を含む協同学習では困難が予想される。総合的な学習の時間における協同学習には、答えがなく自由度の高い探究的活動が多く含まれるため、人間関係に不安を感じたり、見通しを持つことに難しさを感じたりするなど、活動に混乱を招く恐れがある。何の支援を受けることもなく、その結果協同学習が成立しなかったとすれば、その経験は他者との社会的関係の形成の困難さをさらに認識させ、自己肯定感や自己効力感を低下させる。協同学習を成立させるためには、生徒の特性を踏まえた支援を工夫していく必要がある。出口(2003)は、単に「グループによる学習」という学習形態を用いるだけで、適切な指導を行わなければ、必ずしも望ましい効果を期待できない可能性を示唆している。協同学習に対する指導として、授業のUD化からアプローチしていくことは、協同学習に苦手さを持つ生徒への指導として意義があると考えた。

2 研究の目的

本研究では、高等学校の総合的な学習の時間における UD に基づいた授業づくりを検討・実践することで、協同学習が苦手な生徒も、安心してグループワークに参加できる授業の在り方を考案し、その効果を検証することを目的としている。高等学校の現状から MIM モデル（海津,2008）の 1st ステージ（一斉指導）を中心とした授業づくりを行うことで、すべての子どもが安心して取り組める協同学習を中心とした総合的な学習の時間の授業を考察した。

3 研究内容

(1) 方法

ア 対象

A 県 B 高校の 2 年生を対象として介入支援した。期間中介入した対象の集団が変わったので、研究は第 1 部（介入Ⅰ・Ⅱ期）と第 2 部（介入Ⅲ期）に分けて行った。本報告書では第 2 部の支援介入を報告する。第 2 部ではクラスを解体し生徒が選択した領域に分かれて活動を行ったため、第 1 部で介入した 2H の授業者の担当する領域の集団に引き続き授業介入を行った。

(ア)「移住促進」領域

介入Ⅲ期の単元「地域課題探究」は、クラスを解体し 8 つの領域「教育」「水産資源」「観光」「医療福祉」「移住促進」「防災」「食文化」「地域振興」に分かれて行われた。領域の選択は文理に関係なく生徒の希望によって決定した。ただし、地域課題のカテゴリーの特性によって、やや文理の偏りが見られる領域もあった。この単元は 2 年次で「新しい学力」を獲得するための中心的な単元となり、協同学習に特化して研究できることから、授業介入させてもらうことにした。

この授業の流れは、領域ごとに外部講師の講話を聴講し、その領域における課題を整理し、現地視察したのち、課題について提案や調査できることを各領域のグループごとに探究し、単元の最後にプレゼンをするというものである。授業者が担当する領域は「移住促進」で、生徒数は 16 名（男子 6 名、女子 10 名）である。構成は理系 8 名文系 8 名である。実態把握のアセスメントとして SDQ と「協同作業認識尺度」の質問紙を全クラス・全領域に行った。

(イ)SDQ の結果

SDQ は 4~17 歳までの子どもを対象とした行動スクリーニングで、サブカテゴリー「行為」「多動」「情緒」「仲間関係」「向社会性」を評価することで特別な支援ニーズを把握することができる質問紙である。6 月初旬と 11 月下旬に 2 学年の生徒全員と各クラスの主任である総合的な学習の時間の授業者全員に依頼した。SDQ の結果から、集団の困難を表す各項目の平均が学年平均を上回っていることがわかった。個別にみても協同学習に関連が深い「向社会性」において、臨床水準の困難を感じている生徒がプレでは 3 名、ポストでは 5 名存在した。特に 4 班に「向社会性」、「TDS」の困難が見られる生徒が集中していた。

(ウ)協同作業認識尺度

第 2 部の単元は協同学習に特化した単元であることから、「協同作業認識尺度」（長濱ら, 2009）を使用して協同学習に対する認識を測ることにした。「協同作業認識尺度」は「協同効用」「個人志向」「互恵懸念」の 3 つの因子から構成されており、5 件法で問う質問紙である。協同作業に対して肯定

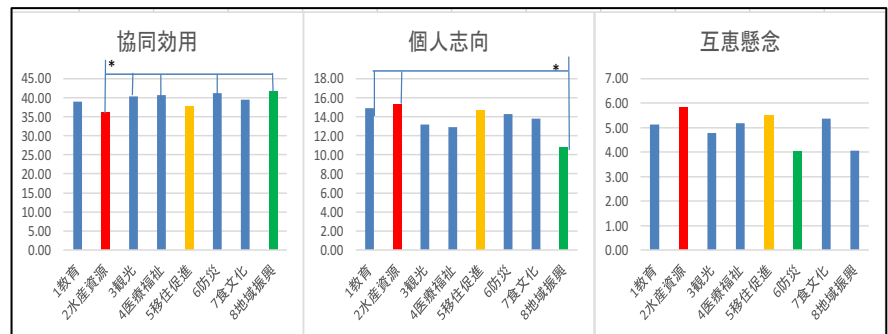


図1 領域・因子別協同作業認識比較(*と線は有意差の確認された領域 P<.05)

(注：赤は困難度が高く、緑は低い領域、黄色は介入領域)

的な認識が高い生徒は「協同効用」の得点が高い。「個人志向」「互恵懸念」は「協同効用」に対して負の相関がある。「協同作業認識尺度」の集計結果を図1にその分散分析表を表1として示す。多重比較による領域間の差では、「協同効用」において「水産資源（83%が理

表1 協同作業認識尺度因子と各領域間との分散分析表

	TypeIII_SS	df	MS	F	p
領域	49.066	7	7.0094	0.6330	0.7282
s	1915.811	173	11.0741	NA	NA
因子	110512.874	2	55256.4370	2577.9858	0.0000
領域×因子	877.339	14	62.6671	2.9237	0.0003
s×因子	7416.149	346	21.4340	NA	NA

系)」が、「観光」、「医療福祉」、「防災」、「地域振興」に対してそれぞれ有意に低値 ($P < .05$) であった。「個人志向」においては「地域振興」が、「教育」と「水産資源」に対してそれぞれ有意に高値 ($P < .05$) であった。「互恵懸念」では「水産資源」が、「防災」と「地域振興」に対してそれぞれ低値の傾向があったが、有意差は認められなかった。クラス間では有意差が認められないが、各領域に再編成することで協同作業認識尺度因子によって、集団間に有意差が生じることがわかった。構成する生徒の教育課程に文系理系の偏りが見られることから、クラス編成よりも領域選択による集団の編成の方が協同作業認識に偏りが見られることがわかった。同じ授業の活動をしても、領域によって理解度や達成度に差が出てくる可能性が考えられる。因子によって「地域振興」には、協同作業に肯定的な生徒が集まり、「水産資源」には協同作業に否定的な生徒が集まる傾向があるという結果が出た。介入領域「移住促進」は「協同効用」では2番目に低く、「個人志向」は3番目、「互恵懸念」は2番目に高くなっており、8つの領域の中でも協同作業がやや苦手な集団であることがわかった。SDQの「向社会性」に困難が表れている生徒と「協同作業認識尺度」の3つの因子で困難が表れている生徒が重なっていた。中でも困難を感じている生徒が一つの班に集中していることがわかった。実際、初回の授業観察で4班は話し合いが滞ることが多かった。SDQの学年と「移住促進」の平均比較ではすべての項目で平均を上回（「向社会性」では下回）っていた。SDQでも学習や対人関係に困難を感じている生徒が比較的多い集団であるということがわかった。

イ 研究計画

全体の実践期間は4月～11月の約8か月間で、対象集団への介入は9月から11月までの計7日7時間の授業で実施した。4月～7月を実態把握とし、単元によって介入期を3期に分け、9月を介入Ⅰ期・10月を介入Ⅱ期（Ⅰ・Ⅱ期で第1部）、11月を介入Ⅲ期（第2部）とした。（表2）。介入Ⅲ期「移住促進」への実践は11月の8・15・22の3回であった。

表2 指導計画

時期	方法
4月～	対象学年・クラスの授業観察、学年主任及びホーム主任への聞き取り調査等による生徒の実態把握
6月・11月	管理職等（4人）と「UDに基づいた授業づくりチェックリスト」を使用した授業評価（プレ・ポスト）
6月・11月	SDQをもとに対象クラス全体の傾向を分析
8月	夏季休業中に支援案を管理職・学年主任・ホーム主任に提案・協議
9月～11月	指導案をもとに授業実践 9月介入Ⅰ期・10月介入Ⅱ期（1部）、11月介入Ⅲ期（2部）

授業介入としては、筆者立案の指導案を学年主任、授業者と事前協議してから授業を実施した。生徒の変容を検討するために、授業後対象領域（「移住促進」）の授業者と生徒に対し、毎時「UDに基づく授業づくりアンケート（UDチェックリスト）」・「本時の評価」を行った。また各単元終了後に学年全体で同じアンケートを実施し、それぞれのアンケートの集計結果から、全ホーム・全領域授業の到達度を測り比較することにした。「協同作業認識尺度」領域間比較の統計はJs-star 2012 (2.0.7j)を使用した。

(2) 結果

ア UD 化授業実施と効果

介入Ⅲ期で実施した UD 化授業とその効果、今後の課題を表 3 に示す。

表 3 UD 化授業の効果と今後の課題

	事前評価	UD の実施	事後評価	今後の課題
Ⅰ環境の工夫	①授業に見通しが持てず何をしたいかわからない。 ②授業規律が浸透していない。	①単元と授業について、目標と流れを視覚化(模造紙に示し黒板に掲示)する。 ②役割分担と手順を明確化して授業規律を徹底させる。	①何をすべきか明確になり能動的に取り組むようになった。 ②役割分担の徹底で授業規律が浸透し、居眠りなどの活動の不参加がなくなった。	安心して学べる場を保障するため、教科や教員で例外がないよう、教員間による授業規律の共有と徹底が必要。
Ⅱ情報伝達の工夫	①活動の目的や内容が理解できないのかかわからない。 ②口頭指示だけでは聞き逃してしまう。	単元本時の学習の目標と流れを拡大コピーあるいは ICT で提示した。単元や本時の授業の説明は表を指示しながら行うことで注目を集めた。役割分担や話し合いのスキルについて ICT で説明し、班ごとに役割分担表と手順表を配布した。	本時の流れやワークシート、手順表などのガイドに沿って能動的に活動に参加することができた。授業目標を明確にして活動に臨むことができたので、授業に対する自己評価が高く、グループワークに対しても肯定的にとらえることができた。	対象の生徒の理解と授業者の伝達がかみ合っているのか反応を見極めて、次回にフィードバックすることが必要。
Ⅲ活動の工夫	①グループワークで誰から何を話しているかわからない。 ②一斉での説明では集中が続かない。	①役割分担を決め徹底させる。役割を毎回変える。個人の意見を表出したのち班で共有するように活動をパターン化する。 ②他者や他班との意見交換を活動の主とする。	①役割分担や手順が明確になり、安心してグループワークに参加できるようになった。 ②意見交換に能動的に取り組む姿勢が見られた。	自由度の高い話し合いの場を保障するため、環境整備や授業の枠組みの固定など、安心して参加できるような配慮が必要。 (例：話し合いのルール、スキルの提示)
Ⅳ教材・教具の工夫	①口頭での説明では注目を集めることが難しい。 ②個人の意見が出づらく、共有が難しい。	①ICT を利用する。 ②ふせんを使った意見表出で、個人意見の可視化・可動化を図る。	①ICT は効果的だった。 ②ふせんによって意見の量が可視化され、班への貢献度が明確になり意見が増加した。可動的なので意見の集約がスムーズだった。	①ICT 利用の可能性について、授業者自身の試行と情報収集が課題。また ICT でも一方的な説明だけでなく、「Ⅲ活動の工夫」を取り入れることが必要。
Ⅴ評価の工夫	①適時評価が難しい。 ②生徒が自己評価できない。	①班内で称賛し合えるように、ふせんを利用して班への貢献を可視化する。 ②本時の目標に即して活動できたか評価をフィードバックする。個別に声掛けし役割分担の遂行など具体的な称賛を行う。	①意見の表出が班への貢献度として可視化され、班内の肯定的な受容が意見の増加につながった。生徒評価が向上しており「Ⅴ評価の工夫」による効果が見られた。 ②自己評価の「とても高い」の割合が高く、自己評価が明確にできた。	生徒授業者間の評価のズレは、授業者自身が過小評価していた可能性がある。高校生が評価に対して言動で反応することはあまりないので、授業後にアンケートを実施して、生徒の評価を授業者が正しく認識することが必要である。

イ 指導中の質問紙

総合的な学習の時間では客観テストができないため、授業目標の到達度を測るために(ア)「本時の評価」として、①満足度、②達成度、③理解度を 5 件法で質問した。また単元の終わりには単元全体の到達度を測るために(イ)「単元振り返り」を 2 件法で質問した。

(ア)本時の評価

介入領域の「移住促進」は毎時、全領域は3回目終了後に行った。「移住促進」の「本時の評価」の時系列変化を図2に、全ホームの単元時系列変化比較を図3に示す。介入領域「移住促進」は、介入2回目(11/15)から肯定的な評価がすべての項目で100%を超え、

「とても高い」の評価も80%前後で安定している。他領域と比較しても肯定的な回答が多くなっている。SDQと「協同作業認識尺度」からは、協同

学習があまり得意ではない、という結果が出ていたが、介入3回目にして、協同作業認識の最も高かった「地域振興」とほぼ変わらない肯定的な回答が得られた。全領域を比較して、すべての項目で「防災」と「地域振興」の自己評価が全体的に高く、「水産資源」「食文化」の自己評価が全体的に低かったことは協同作業認識尺度と関連していた。

(イ)単元の振り返り

「協同作業認識尺度」で高い協同認識を持っていた「防災」や「観光」と同じく8個の項目で100%を達成した。「1地域の現状を知る」「2地域の課題を知る」「3地域課題のグループ共有」「4自分の意見を表示」「5グループで問題点を集約する」「6自分の役割を理解」「9何を視察すべきか理解した」「10地域課題を他者と話し合うことができた」図4)領域別でみると「水産資源」が「いいえ」と答えている割合が多く協同作業認識尺度と関連していた。

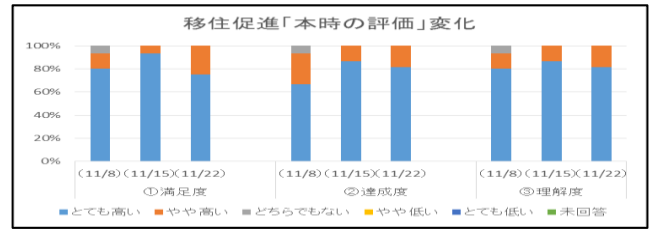


図2 「移住促進」の「本時の評価」時系列変化

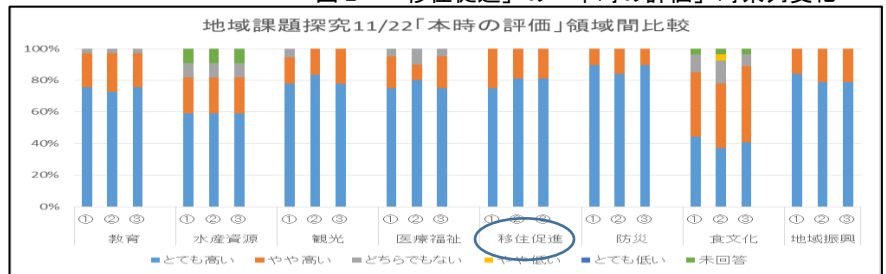


図3 「本時の評価」領域間比較 (*①満足度②達成度③理解度)

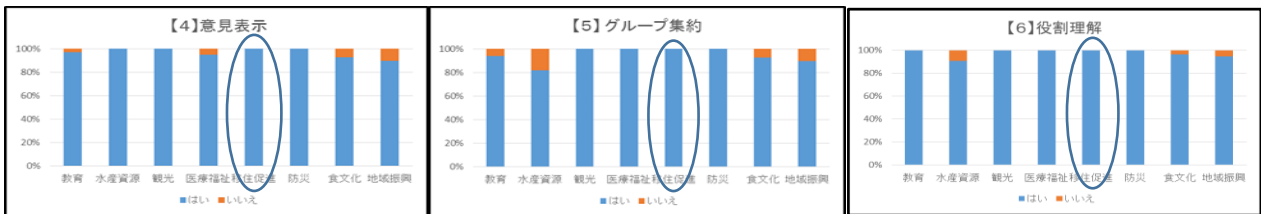


図4 「移住促進」が100%を達成した項目集計例

ウ UD チェックリスト

(ア)全領域間 UD チェック比較

Ⅲ期は先述したようにクラスを解体して、生徒が選択した領域で協同学習によって課題を探究する単元である。11月22日に行われた3回目の授業終了時に、全領域でUDに基づく授業づくりアンケートを実施してもらった。集計結果を図5に示す。

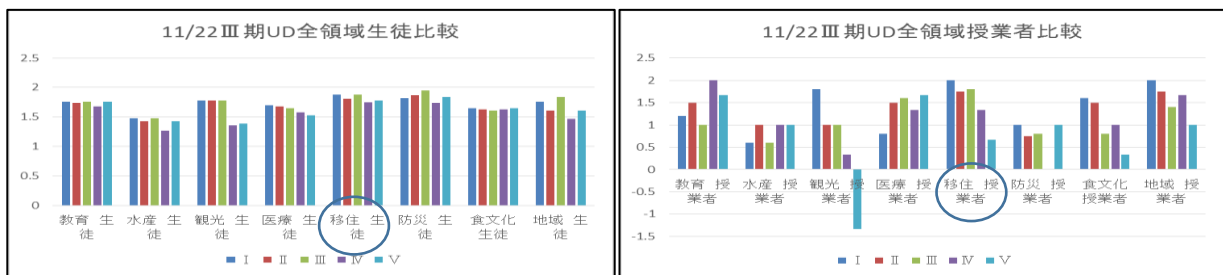


図5 介入Ⅲ期 UD 全領域間授業者・生徒比較

生徒集団の比較において、「水産資源」の評価が概ね低く、「防災」の評価が概ね高いのは「協同作業認識尺度」で述べた集計結果と相関するものである。「移住促進」の授業評価は「防災」の授業評価と同程度に高くなっており、「地域振興」の授業評価よりも高い評価を出していることがわかる。「協同作業認識尺度」では「水産資源」の次に協同学習が苦手な集団であるという結果が出たが、授業後のUDチェックリストから「移住促進」の生徒たちがもともと持っていた協同作業の認識以上に協同学習に参加できた授業を実施していたことがわかった。

(イ)「移住促進」のUDチェック時系列比較

11月8日は介入Ⅲ期の初回であったため、生徒自身がお互い初めての協同学習となった。授業者の総合的な学習の時間の授業を受けることも初めてである生徒がほとんどで、緊張した授業となった。Ⅲ期での生徒・授業者の授業評価を時系列に重ねた図を図6に示す。

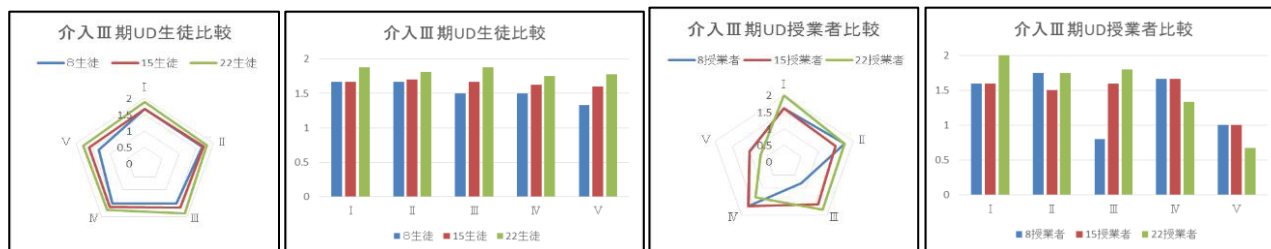


図6 「移住促進」の生徒・授業者時系列比較

生徒の評価は回を重ねるごとに上がっている。11月8日は「V評価の工夫」が低かったが、11月22日にはすべての項目でバランスよく高い評価をしている。授業者の評価は「V評価の工夫」以外はおおむね高めで安定している。11月8日の「Ⅲ活動の工夫」が低くなっているが、「地域課題探究」の一番初めの授業であり、翌週15日、翌々週22日の評価は高くなった。

4 まとめ

協同学習における授業のUD化において、最も効果的だったのは、「I環境の工夫」の座席や授業規律による環境の整備、「Ⅲ活動の工夫」の授業のパターン化と手順・役割分担の明確化、「V評価の工夫」の協同学習のプロセスへの評価であった。高等学校の教科学習では、取り組みや積極性、貢献度など数値化できないプロセスへの評価に慣れておらず、改善の余地を十分に残している。総合的な学習の時間において、教科学習では測りづらい評価を十分に生徒に返すことが可能になる。

本研究では、役割分担と手順の明確化を実践してみたが、司会進行のセリフそのものをフォーマットするには至らなかった。話し合いのテンプレートがあれば、話し合いの場面で話し方や意見の共有・集約・拡散の仕方に迷わずに済む。そのような型にそって司会進行を練習する機会があれば、スキルとして身につけることができるだろう。ひとたび単元に入ってしまうと、話し合いや協同学習そのものに特化して時間を割いて練習をすることは難しくなる。自由度の高い探究的な単元に入る前に、協同学習のスキルを学び、練習する予備的単元が必要である。練習の方法としてテンプレートを利用しながらロールプレイをしたり、ディスカッション・スキルをあらかじめ意識させて、グループワークしたりすることも有効である。1年次から複数回練習を取り入れることで、2年次の大きな探究型単元をさらに効果的に進めることができる。中高一貫校であれば、中学から取り組むことで、話し合いのルールが浸透し、内部進学生は、高校から合流する外部進学生のファシリテーターの役を担うことができるようになるだろう。このようなツールを利用し、安心してグループワークに参加できる経験を積むことで、協同作業の認識は肯定的になり、他者とのかわりに不安を感じなくて済むようになる。

課題を放棄しグループワークに参加しない生徒の状態像の改善に対し、特別支援教育の知見とUDの視点からのアプローチは有効だった。協同学習が成立しなくて困っているのは生徒自身であり、話し合いをどう進めるべきかわからず、他者とのかわりに躊躇を感じているのだというところが出発点とな

った。アセスメントによって生徒個人同士や他集団との比較ができ、支援を要する生徒が明らかになったことは、本研究でも大きな成果であった。「地域課題探究」において実施したアセスメント「協同作業認識尺度」は協同作業に特化したものである。アセスメントの内容が単元の目標に即しているため、教員間の実態把握の共有がスムーズに行えた。自由度の高い協同学習においても、支援を要する生徒がいる以上は、参加できる環境を整える必要がある。それを示すのに、アセスメントによる実態把握は非常に有効であった。探究型の授業で支援介入してもいいのか、どのように支援することが生徒たちの協同学習を阻害せずに深めることになるのか、と思い悩む教員への支援にもつながった。教員個人の印象や力量ではなく、生徒自身が困難を感じている状態像なのだとすることを一定の評価によって客観的に明らかにすることは、支援に取り組む教員への支援効果も持っていた。「協同作業認識尺度」では、生徒が希望選択した領域によって有意差が出るほど協同作業認識に偏りが見られた。特に理系の生徒が多く構成する領域では、協同作業に対する困難さが著しかった。客観的な実態把握によって、教員の「やりにくさ」から生徒支援の必要性へ主体が変化し、授業改善へ大きく前進した感があった。生徒個人の特性や成育歴から、協同作業に困難を感じる生徒が確実に存在し、支援の無い協同学習がさらに困難を深め、自己肯定感やその後の社会参加へも影響を与えるという文脈は、客観的なアセスメントがあって初めて示すことが可能になった。北添ら（2009）は大学の学部1年生に対して行ったAQ（The Autism-Spectrum Quotient：健全範囲の知能を持つ成人の自閉的傾向あるいはその幅広い表現型の程度を測定するもの）の結果から、理系の専攻分野の領域の学生に「コミュニケーションが苦手で、新しい社会的場面に不安を抱えている学生（北添ら, 2009）」が文系の専攻分野よりも多く存在することを示している。本研究の対象校は80%以上が進学する学校であるが、本研究で、高校の文理選択の時点ですでに、「コミュニケーションが苦手で、新しい社会的場面に不安を抱えている」傾向に偏りが出てくることが明らかになった。筆者が行ったアセスメントや授業観察の結果は、北添ら（2009）の結果を支持するものであると考える。

協同学習は諸刃の剣とすることができる。枠組みを整え、安心して活動できなければ、むしろ協同作業に対して失望と無力感を覚え、卒業後もその印象に支配されかねない。ともすれば協同学習は「自主性を重んじる」という建前のもと、教師の介入もなく生徒にとっては不安な環境で進められることがある。アクティブ・ラーニングの導入を是とする近年の教育方法の方向性からその傾向はさらに増加するだろう。適正なアセスメントにより支援の必要性を把握した上で、協同学習にUDを十分に取り入れて初めて、自由な意見や新しい創造を保障することが可能になるのではないだろうか。

文献

- ・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（心理発達科学）, 50, 175-183.
- ・海津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn(2008) 通常の学級における多層指導モデル（MIM）の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—. 教育心理学研究, 56, 534-547.
- ・北添紀子・藤田尚文・寺田信一・是永かな子・泉本雄司・植田和佐（2009）大学生における自閉症スペクトラムの調査—the Autism-Spectrum Quotient 結果の分析—. LD 研究, 18, 1, 66-71.
- ・水口洋（2015）総合的な学習の時間の行方. 国際キリスト教学報, 57, 35-45
- ・文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編
- ・長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房（2009）協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究, 57, 24-37.
- ・特別支援課(2016) 平成27年度高知県における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査結果. 高知県教育委員会,
- ・特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 高等学校ワーキング・グループ（2009）高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告. 文部科学省,