

高等学校における「参加」と「理解」を促す国語科の指導

— ユニバーサルデザインに基づく授業づくりの工夫 —

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 鈴木 恵太
高知県立大方高等学校 教諭 板垣 真央

1 はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会の報告(2014)では、高等学校が果たすべき役割と責任について、最後の教育機関として「共通性の確保」を図る一方で、入学してくる生徒の「多様化への対応」も進め、高校教育の質の確保・向上を目指すこと示された。併せて、高校生の基礎学力の不足や学習意欲の低下のほか、不登校の増加や能力、適性、興味・関心、進路希望等が多様化している点についても指摘されている。文部科学省の調査(2012)によれば、小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒において、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示し、特別な支援や配慮を要するとされた者の割合は約6.5%に及ぶことが明らかとなった。現在、高等学校への進学率は98%を超え、義務教育段階での躓きや課題がそのまま高等学校へスライドする傾向にある。したがって、高等学校においては、特別な支援を要する生徒や、基礎的な学力の低い生徒、不適応行動のある生徒など多様な生徒の現状を踏まえながら教育の質を確保することが求められている。

第38回教育再生実行会議(2016)では、日本の子どもたちは諸外国と比較して著しく自己肯定感が低いことが示された。調査対象であった小学校4~6年生、中学2年生、高校2年生を経年比較すると、「自己肯定感が高い」という割合が小学4年生では21.6%であったのに対し、高校2年生では4.2%まで減少しており、学年があがるほど肯定的な回答が減少する傾向が示された。特に、特別な支援を要する生徒や低学力、学校不適応の子どもたちにおいて、自己肯定感の低さは共通した課題と考えられる。ここには、彼らが授業や学校生活において『参加』や『成功』の体験が少ないことが背景の1つとして挙げられる。かねてから小・中学校と比べ特別支援教育の遅れが指摘される高等学校であるが、高等学校に求められるニーズも様々であり、学力向上と併せそれらのニーズに応えることは喫緊の課題であると言える。

現在、多様な子ども達を含めた学級において、すべての子どもに効果的な授業を展開する「ユニバーサルデザイン(以下、UD)に基づく授業づくり」に関する研究や実践が盛んに行われている。UD化された授業によって、学習意欲や学習理解、自己肯定感の向上等の効果と併せて、これら効果が支援や配慮の必要な児童生徒だけでなく、すべての子どもに対して有効であることが示唆されている。しかしながら、それらの多くは小・中学校をフィールドとしたものであり、高等学校での実践例はまだ少ない。教科の専門性が増し、高次の学習が求められる高等学校において、特別な支援を要する生徒や低学力の生徒は、小・中学校時の基礎的な学習から躓きがあると想定され、それが学力や意欲、自己肯定感などの課題として多層化・複雑化しているものと考えられる。したがって、彼らの実態やニーズに応じ、学習内容や評価等を工夫するUDに基づく授業づくりの実践が求められる。この際、特に重要な点として授業への「参加」の保障が挙げられる。小・中学校から躓きが蓄積された生徒は、授業や自身そのものに対して諦めや嫌悪があると考えられるため、日常に行われる授業においては、「参加できる」という授業参加を基盤に「分かる」「できる」など学習理解と学習意欲を促し続けることが必要であろう。

2 研究の目的

本研究では、高等学校を研究フィールドとし、「生徒の『基礎学力が身につけていない』、『学習意欲が低い』、『自己肯定感が低い』という教育課題に対し、小学校や中学校からの躓きには『分からない・できない』から『やらない』という背景がある」との仮説のもと、すべての生徒が授業に対して「参加し

たい」という意欲を持ち、「分かる・できる」と思えるような授業づくりの工夫について、UDの視点から、その方略の具体化を図るとともに、UDの教育的効果を検証することとした。この際、すべての授業の基礎・土台となる「授業参加」を強く意識することで、生徒の学習意欲や学習定着度が向上し学習理解につながるのではないかと仮定し、その検証を行うことを目的とした。

3 研究内容

(1) 方法

ア 対象クラスと授業者

対象は、県立A高校に在籍する生徒93名(1年31名、2年28名、3年34名)のうち、学校設定科目「表現のとびら」を履修している2年生、14名であった。14名の生徒は7名ずつ2講座に分けられるが、それは習熟度別に分けられたものではなく授業者についても同一教員が行う。授業者は採用2年目で今年度A高校に異動してきた。授業者の特徴の1つとして、個々の生徒に対して肯定的な声かけやコメントを書くといった細やかなフィードバックを行うなど、生徒に寄り添う姿勢の強さが挙げられた。

イ 対象科目の特性

「表現のとびら」は年間を通した教科(2単位)である。授業では『自分の考え(思考力)』や『書く力(表現力)』を習得することが目標であるが、教科書はなく、年間の授業計画をはじめ授業の教材等もすべて授業者に一任される形となる。対象生徒は、義務教育段階の基礎・基本や授業における学習規律が身につけておらず、学習意欲も著しく低い。自分の思いを言語化して表出することや、決められた分量を書くことに対する嫌悪感が強く、対象生徒にとって「表現のとびら」は最も苦手な教科の1つである。

ウ 実践期間と指導計画

研究は大きく「実態把握期」と「介入期」から構成された。4月から7月の実態把握期(プレアセスメント)として、生徒の心理・行動特性や学習到達度、授業における指導の特徴などに関する評価を行い、それらを踏まえ、8月に授業づくりについて授業者と協議を行った。9月から11月の介入期では、プレアセスメントを踏まえた支援案をもとに授業への介入を全11回、計22時間行った。支援期に続いて、指導効果の検証のための実態把握(ポストアセスメント)を行った。

エ 実態把握

プレアセスメントは、大きく以下の7項目であった。

①日本語版 Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997)

SDQは各5項目から構成される5つの下位尺度(行為、多動・不注意、情緒、仲間、向社会性)と、総合困難度(Total Difficulties Score, TDS)によって子どもの行動特性(強さと困難さ)を把握しようとする質問紙形式の心理尺度である。教師版の結果から、授業者は対象クラスにおける「集団」や「参加」、「人間関係」について課題を感じていることがうかがえた。また、生徒版の結果から、生徒は自身の「落ち着きのなさ」や「不注意」に課題を感じていることがうかがえた。

②授業評価アンケートおよびUDチェックリスト

授業評価アンケートは、UDの5つの視点(環境の工夫、情報伝達の工夫、活動内容の工夫、教材・教具の工夫、評価の工夫)に基づく質問項目について、生徒が該当授業を評価(および得点化)するものである。UDチェックリストは授業観察者と授業者自身が上記の5つの視点に基づく質問項目について、該当授業を評価(および得点化)するものである。

生徒の授業評価では「教材・教具の工夫」が最も低くなったが、これは下位項目の「ICTを活用し学習内容が理解しやすくなる工夫をする」という質問項目で最も得点が低かったためであると考えられた。また、観察者、授業者ともに授業評価として最も低かったのは「活動内容の工夫」

であった。これは、生徒に対して説明・解説という教授型の授業形態で終始展開されたことが要因だと考えられた。

④学校環境適応感尺度（アセス）(ASSESS : Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)

アセスは6因子、3観点から構成され、生活満足感、学習的適応、対人的適応など、生徒の「学校適応感」を捉えるアセスメントツールである(栗原・井上,2010)。

6つの因子について「要支援領域」にあった生徒は、両講座合わせて欠席者1名を除く13名のうち7名であった。総合的な適応感を示す「生活満足感」において要支援生徒はおらず、教師サポートは総じて高かったが、友人関係に関わる「友人サポート」「向社会的スキル」においては全体的に低くなるという結果が示された。

④基礎力診断テストおよび前期中間試験

基礎力診断テストの評価は、学力指標 (GTZ, 学習到達ゾーン)としてS1~D3の15段階で評価され、一般的に高校生の学力水準の標準と言われるのはCゾーンである。GTZにおいて、Dゾーンの生徒というのは、義務教育段階の学習が身につけていないとされるD3ゾーン層を含む、進路実現が難しい、あるいは実現後も長く続かないとされる生徒である。

基礎学力診断テスト「国語」のGTZについては、欠試者1名をのぞく13名中、11名がDゾーンに属した。授業においても、基礎・基本事項の定着が甘い様子がみうけられ、特に作文を書くということに関しては苦手意識が強いことがうかがえた。

⑤RSES-J(The Japanese version of the Rosenberg Self Esteem Scale)

生徒の自己肯定感に関する評価として日本語版RSES(RSES-J) (Mimura & Griffiths, 2007)を用いた。また生徒の状態や支援状況に関する情報について校内支援会議等の資料を参照した。RSES-Jの平均点は21.5(SD 3.56)であった。一般大学生を対象とした先行研究(内田・上埜, 2010)の結果(平均25.10±4.57)と比較すると平均点がやや低い結果であった。

⑥授業観察

計11回の授業観察から、生徒の特徴として全体的に逸脱行動が多いことが挙げられた。私語や離席、居眠り等が目立ち、ある授業では、全体が静かになった時間というのは4~6秒間のみで、活動中は質問も含めて絶えず声が上がリ、概して落ち着きのない様子が観察された。ある特定の生徒については授業中に合計11回の離席が観察された。また、どの生徒も押し並べて集中力が短く、授業者の説明が3分を超えるとふせてしまう傾向がみられた。また、何度声をかけても寝続けたり、授業内容によって課題を放棄し寝てしまったりする生徒もみられた。さらに一見真面目に座っているように見える生徒も、授業者が反応や注目を促した際に挙手や発言をしなかったり顔がまったく上がらなかったりという実態があった。

オ 指導法

プレアセスメントをもとに、UDに基づく授業づくりについて手立てと期待される効果を検討した。概要のみ示すと、「環境の工夫」では、休み時間と授業の切り替えが難しく、スムーズに授業内容に入りにくい状況があったため、授業を構造化し見通しを持たせることで生徒が落ち着いて学習できるよう、本時の流れを授業の導入で提示し、今どの活動をしているのかが分かるようにした。「情報伝達の工夫」では、授業者が全体に問いかけても反応せず、当事者性が著しく低い状況があり、また、口々に発言して授業者の指示が聞けていない状況もみられたため、説明する際には全体に注意喚起をした後、それぞれ呼名することで再度確認を行った。「活動内容の工夫」では、授業に対する意欲が低く集中が続かない、課題を放棄する等の状況があったため、ストップウォッチを利用して授業展開を速くしたり、活動のバリエーションを持たせたりした。「教材教具の工夫」では、課題に取り組まない、あるいは取り組めない生徒がいる状況であったため、ICT等を活用し、生徒が「やってみたい・参加したい」と感じられる教材づくりを行った。「評価の工

夫」では、自己肯定感や学習意欲が著しく低い状況が見られたため、スタンプカード等を用い、評価の視覚化を行った。

カ 手続き

プレ・アセスメントから示された私語や離席の多さ、反応性や当事者性の低さなどの特性を踏まえ、UD化された指導案を作成し、授業実践を行った。介入授業は全11回、22時間とした。全介入授業が終了した後、ポスト評価として、授業評価アンケートやUDチェックリスト、SDQ等を行った。

キ 分析方法

介入開始前の実態把握期(プレ期)と、UDに基づく介入授業を経た介入終了後の実態把握(ポスト期)では、授業づくり、生徒の行動、学習到達度という3観点においてどのように変容したのか、分析した。

授業づくりについては、UDの5領域に関して、「授業評価アンケート」および「UDチェックリスト」の両質問紙について、プレ・ポスト比較を行った。また、介入最終日にUDに基づく授業に関するアンケートを生徒/授業者に対して実施し、内容分析を行った。

生徒の行動については、日本語版SDQ自己評価版/教師版を用い、5つの下位尺度とTDSの得点について、プレ・ポスト比較を行った。分析では対応のあるt検定を用いた。またカテゴリについても同様にWilcoxonの符号付き順位検定を用いて分析した。また、日本語版RSESを7月(プレ)と11月(ポスト)に実施し、Wilcoxonの符号付き順位検定を用いてプレ・ポスト比較を行った。

学習到達度については、授業で取り上げた学習内容理解の到達度の推移について、介入授業で取り上げた作文課題および定期テストを分析した。課題(作文)は、各授業の主題に沿った形で出題され、授業時間内に作成されたものである。全5回分を取り上げた。評価は、設定した評価基準(10満点)で介入者と授業者の2名が採点し、各々の得点の合計(20点満点)で評価した。分析は、介入指導前(プレ評価)の課題である「GWについて」を基準として、介入中および介入後の5回の課題との比較についてMann-Whitney検定を用いて検討した。なお、この分析では、3回の定期テスト(6月前期中間テスト、9月前期期末テスト、11月後期期末テスト)から「作文」問題として課した部分を抽出し再評価したのもも分析対象とした。

(2) 結果

ア 授業について

授業評価アンケートおよびUDチェックリストをプレ、介入期、ポストの3つの時期で比較を行った結果をFig. 1, 2, 3に示す。授業評価アンケートでは、すべての項目においてポスト値が最も高くなった。特にプレ時に最も低い値であった「教材・教具の工夫」については、介入授業においてICTやスモールステップ化したワークシートに配慮した授業づくりを行った結果、5項目の中で最も高い値となった。授業者のUDチェックリストでは、「評価の工夫」をのぞく4つの項目でプレ時と比べポスト値が高くなった。特に「活動内容の工夫」では、講義型だけに終始しないようにバリエーションをつけた授業構成を工夫した結果、最も高い値となった。参観者のUDチェックリストでは、すべての項目についてポスト値が高くなったが、授業者同様「活動内容の工夫」の値が最も高くなり、プレ時に比べて最も大きく変化した。

また、ポスト授業終了後、対象生徒14名にUDに基づく授業づくりとして実践した介入授業について、アンケートを実施したところ、プレ・アセスメントからもみえた生徒たちの「書くこと」への強い苦手意識は、介入を経ても大きく緩和されなかったものの、授業時において作文を書くための方略を知ることができたと感じていることが示された。また、ICTとスモールステップ化したワークシートについて高い効果を感じたことも顕著に示されたが、この点はUDポイントとして特に意識した点であった。自由記述の項目では、「前よりは楽になった」「スライドの内容

もとても見やすくてやりやすいです」「やれる事は増えたと思います」という声が多く聞かれた。授業者に対してもすべての介入終了後、UDに基づく授業を行った振り返り、および生徒の変容に関する意識を尋ねるアンケートを実施したところ、「UDを取り入れた授業の効果を実感し今後も続けていきたい」と考えていること、「生徒たちが介入前と比べ介入後では授業の取り組みが良くなった」と感じていること等の回答を得た。

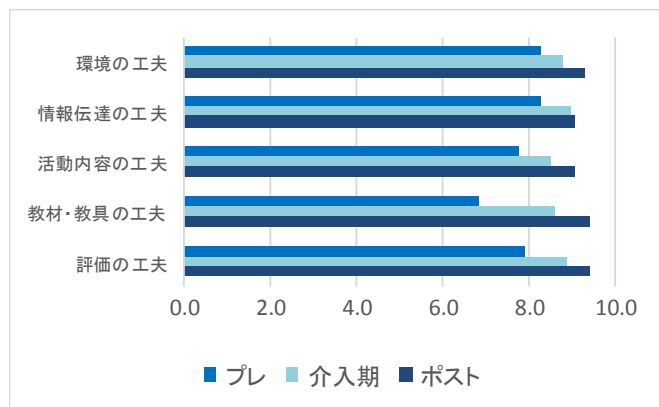


Fig. 1. 授業アンケート比較

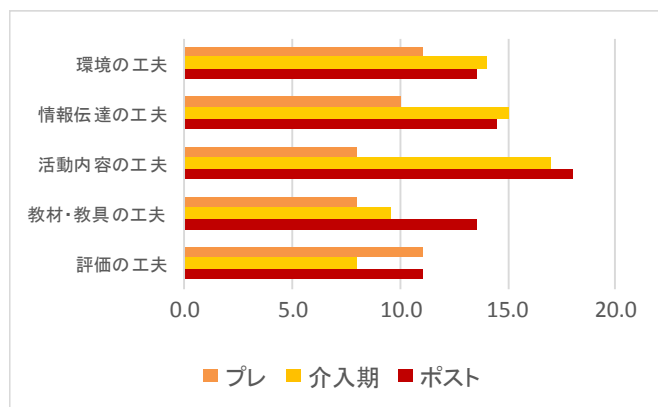


Fig. 2. UD チェックリスト(授業者)

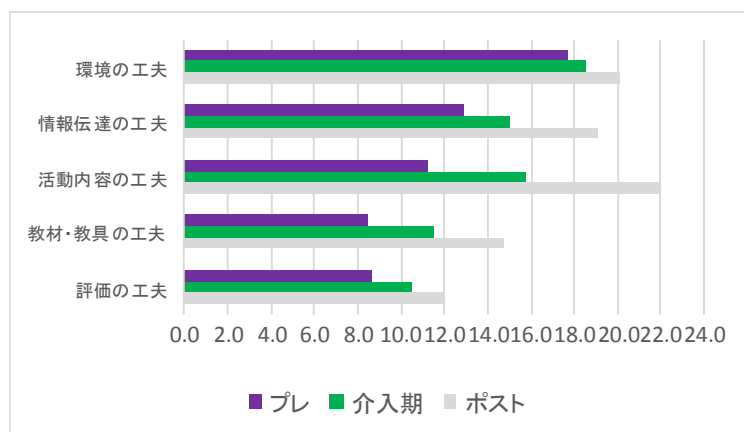


Fig. 3. UD チェックリスト(参観者)

イ 生徒の行動の変化

プレ-アセスメントから、逸脱行動について、授業規律の側面からではなく、まずは生徒のできるところから始める授業参加の側面からアプローチすることにした。生徒が「楽しそう」「やってみたい」と思う教材づくりや活動のバリエーションを増やし、授業にメリハリをつけることで生徒の参加意欲を高める授業づくりを行った。例えば、教材づくりにおいては、フォントサイズに留意しイラストを添える等の課題に対する見た目のハードルを下げたり、「LINE」や「Instagram」といった生徒と親和性の高いトピックスを例文や思考の導入に用いたりした。また、活動のバリエーションにおいては、「個人で考える」「ペア・グループで考える」といった学習形態のバリエーションだけではなく、1時間の授業の中に「話す」「聞く」「読む」「書く」「考える」といった多様な活動を配置し、生徒には「担当を設ける」「挙手を促し確認する」等、当事者性が増すような仕掛けを心がけた。その結果、介入授業の経過とともに、授業中の私語や居眠りをする生徒や回数が減少し、授業での活動に参加する様子がよく観察されるようになった。また、課題放棄についても減少傾向にあり、これまで授業内で1度課題放棄をしたら次の活動には絶対に取り組みなかつたある生徒は、途中からでも再び授業に参加するようになった。RSES-Jについては、プレ-アセスメント時の得点(平均 21.5 ± 3.56)と比べポスト-アセスメント時の得点(平均 22.0

±7.70)が高くなり、各生徒の変化を検討したところ、14名中8名がポスト評価の点数が高くなっていた。Wilcoxonの符号付き順位検定を用いてプレ・ポストの得点の差を検討したところ、統計学的な有意差は認められなかった($z=-1.1$, $p=0.29$)。

ウ 学習到達度 (作文評価)

プレ・アセスメント時の5月に課された「GWについて」という作文(プレ評価)と介入期に課した作文あるいは課題について、計20点満点の評価点の変容をFig. 4で示した。また、実態把握期、介入期で実施された定期試験についてもプレ評価との比較を行い、Fig. 5で示した。プレ評価を基準として、各課題および定期試験の得点の差異についてMann-Whitney検定を用いて分析を行ったところ、プレ評価と比べ、課題⑤をのぞくすべての課題/定期試験について統計的に有意な得点の向上が認められた(課題① $z=-3.30$, $p=0.001$; 課題② $z=-2.11$, $p=0.04$; 課題③ $z=-2.34$, $p=0.02$; 課題④ $z=-2.97$, $p=0.003$; 課題⑤ $z=-1.87$, $p=0.06$; 前期中間 $z=-3.11$, $p=0.002$; 前期期末 $z=-3.20$, $p=0.001$; 後期中間 $z=-2.71$, $p=0.01$)。

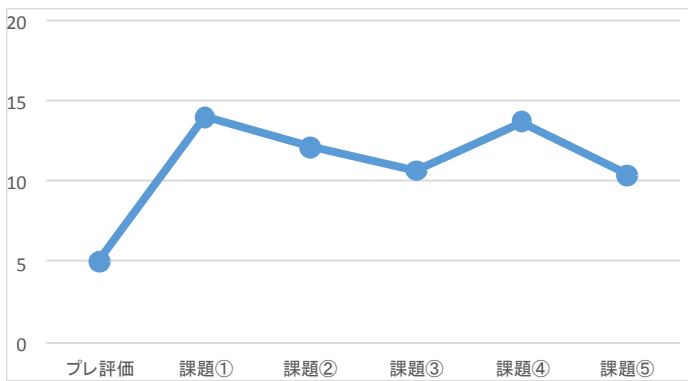


Fig. 4. プレ評価と課題の得点変容

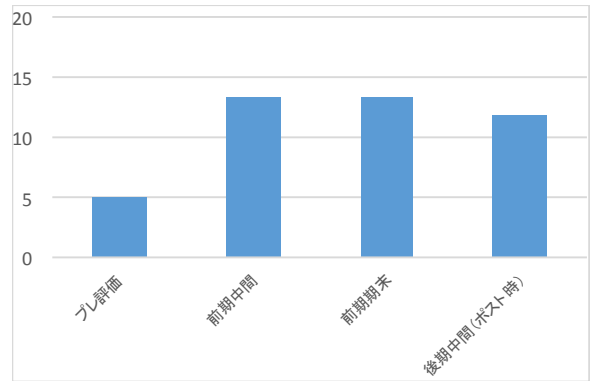


Fig. 5. プレ評価と定期考査の得点比較

4 まとめ

(1) UDに基づく授業による生徒の変容と授業づくり

本研究について、UDに基づく授業づくりを行った結果、授業内における作文あるいは課題の評価点や定期考査の得点から、生徒の作文を書く力はプレ時に比して有意に向上したことが示された。作文課題は授業で取り上げた要素や構成を踏まえることが求められるものであったが、成績の向上から作文の構成力や文章力が上がり、学習到達度の進展が示唆された。

プレ評価での「GWの出来事」に関する作文を取り上げた授業では、14名中8名の生徒が白紙で課題を提出した。また、提出した6名の生徒についても指示された字数をクリアしたのは3名のみであった。授業観察では、自由度が高く思考や自己開示が求められる作文に対して、「作文嫌い」「書くことない」等の声が多く聞かれ、机に突っ伏したり私語が止まらなかったりと初めから取り組む意欲のない生徒もいた。しかしながら一方で、取り組もうとはしてもどのように作文を書いて良いのか、方法が分からないから書けないという生徒も少なくなかった。そこで、生徒の興味・関心が高い教材づくりや型・見本の提示、ICTの活用等留意してUDを意識した作文指導を行った。その結果、授業において逸脱行動が減少し、ほとんどの生徒が課題を放棄せずに取り組めるようになるとともに作文の学習成果についても向上が見られた。生徒にとって「型」や「例」の提示が活動の見通しとして機能し、今何をすべきか、どのように取り組めばよいのか、求められているゴールは何か等について明確化したことで、これならばできそうだと学習意欲が高まったり作文課題に取り組みやすくなったりしたのではないかと考えられる。また、ワークシートやICTを活用して生徒の記憶や気持ちにアプローチし、作文を書くための前提をクラス全体で作るよう努めたことで、より生徒の実態やニーズに即したスモールステップ化が図られたと考えられる。

UD化された授業は、対象生徒の逸脱行動の減少、授業参加や学習意欲の向上、学習理解の促進につながったと考えられる。特に、UDポイント「教材・教具の工夫」におけるICTの活用や「活動内容の工夫」については、介入後のアンケート等をみても生徒・授業者ともその効果を強く実感しているようだ。本研究において、活用したICTはパワーポイントを投影するためのプロジェクターとパソコンであったが、それらに期待した最も大きな役割は情報の「視覚化」であった。口頭での指示・説明が通りにくい生徒の実態があった中で、ポイントやゴールを焦点化して提示することや、問題をスライドに写すことで間延びする時間が減少させることが可能となった。授業観察においては生徒の視線が上がる様子やスライドに注目する様子が多く見受けられた。また、何度声をかけても眠り続ける生徒やその日の心身の状態やモチベーションによって教室から出てしまう生徒がいた中で、周囲が楽しそうに授業に取り組んでいたり、これなら自分にもできそうだと感じられたりすると授業の途中からでも参加してくる場面が多々見受けられた。生徒の興味・関心を引き、この教材を学ぶ意味や意義を伝え、活動内容をスモールステップ化することで「できる」から始められた授業づくりにおける成果と考えられる。また、自己肯定感を計るRSES-Jにおいても、有意差は認められないものの、プレ期よりもポスト期の得点が上昇し、なおかつ14名中8名もの生徒の得点が上昇していた。項目別にみると、その傾向は、特に「私は、自分のことを前向きに考えている」という項目で顕著であった。これは、生徒の「授業が楽しい」「授業が分かる」「自分もやればできる」等といった意識の変容が示唆され、自己肯定感が上がったことがうかがえる結果であろう。UDに基づく授業づくりによって、授業の基盤となる参加を促し、視覚化やスモールステップ化、フィードバックを行うことで「できる」を積み上げ、自己肯定感が向上し、学習理解も深まったと考えられる。

(2) 今後の課題

本研究の結果を般化していく上ではいくつかの課題が考えられる。対象生徒の人数が増えた時、また異なる教科での取り組んだ時、本研究で行ったアセスメントや指導が可能か等の検討が必要である。また、生徒全員の「できる」「分かる」を目指す、かつ教科としての質が高い授業のために求められる準備や教材研究には、それなりの労力が必要なのも確かであろう。しかしながら、かねてから、教員一人一人が生徒のために試行錯誤をくり返しながら行ってきた教材研究や授業改善というのは、まさにUDに基づく授業の定義である『すべての子どもが「分かる」「できる」授業』の根幹にあるものであり、連関するものではないか。学校教育の核であり、生徒が求める「授業」におけるUDのさらなる検証と実践が必要であると考えられる。

〈参考文献〉

- 第38回教育再生実行会議(2016). 日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について.
- 高知県教育委員会(2013). 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～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～
- 栗原慎二・井上弥(2010). アセス(学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト)の使い方・活かし方. ほんの森出版
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室(2014). 初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- 内田知宏・上埜高志(2010). Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討—Mimura&Griffiths 訳の日本語版を用いて—. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58(2), 257-265