

中学校における子どものかかわりを深めて学び合える授業づくり

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 是永かな子
香美市立鏡野中学校 教諭 山崎美知与

1 はじめに

思春期にあたる中学生は、特に、自分の勉強や進路についての不安や悩みが、最も多い¹。学校で過ごす時間の大半は授業であり、授業におけるつまずきは学校生活全般に関わる課題となってくる。更には、現在の教育に関する課題として、学ぶ意欲の不十分さ、規範意識の低下、特別支援教育、いじめや暴力行為等の問題行動の増加、不登校、などがあげられ²、人間関係の未熟さや社会性の低さから起こる問題も多く含まれている。また障害のあるなしに関わらず、学級のすべての児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うことが、児童生徒の学びや育ちを支援し、学校生活の安定を図ることができる考える。こうした学級全体に役立つ授業づくりとして、「教育のユニバーサルデザイン」が注目され、すべての子どもが「わかる・できる」ことを目指している。教育におけるユニバーサルデザイン化は、「個」と「集団」へ同時に必要な支援を行うことが可能となる。特別な支援を必要とする生徒にとっては個別の支援を重視していく以上に、学級の中で周りの生徒とつないでいく支援が必要となる。人間関係の未熟さや社会性の低さが指摘される中学生にとって、子ども同士をつなげ、対等な関係を築くには、他者とかかわるためのコミュニケーション力の育成と社会性を高めていくことが不可欠であり、学校生活の大半を占める授業場面において、これらをいかに育成していくのかを考えていかなければならない。

2 研究の目的

本研究では、中学校における学習活動について、特に生徒同士のかかわりを深めて学び合える授業づくりについて研究する。具体的には、グループ活動における「かかわり」に着目した授業観察や支援の手立てを提案した授業実践について検討する。また、SDQ等のアセスメントを行い、生徒の変容について考察する。

3 研究内容

(1) 対象

対象はA中学校1年生37名とし、特に国語の授業において支援案を基に授業実践を行う。

(2) 方法

1学期のアセスメントとして、4月下旬からの1学期間全学年での授業観察、また5月にSDQを実施するとともに、1学期の定期考査の結果から考察を行った。また、1学期の現状評価を教職員へフィードバックして共通認識形成を図り、2学期からの授業実践に関して協議した。

2学期からは1年生の授業観察を中心に行った。1学期のアセスメント及び2学期からの授業観察をもとに支援案を作成・提案し、グループ活動時の教具についても検討した。次に、実践授業の観察を行い、授業者への聞き取りと生徒の振り返りシートへの記述から生徒の変容をみた。また、2回目のSDQを12月に実施、2学期の定期考査の結果も踏まえ、総合的に考察した。

(3) 1学期のアセスメント

ユニバーサルデザインに基づく授業の5つのポイント³を視点に授業観察を行った。各教科でそれぞれのポイントを意識した授業づくりがなされていた。教員間での意識には程度の差が見られるので、改善の余地はあると思われる。生徒は、どの学年の生徒もまじめで、比較のおとなしく、特

に学習に対しては受身になりがちである。分からないことがあっても自分からは聞かない、あるいは聞くことができないといった生徒の姿も見られる。1年生も授業にまじめに取り組んでいる。しかし、一斉指導で説明などを聞くだけという時間が長くなると手遊びや寝る等の不適切行動が増えてくる。また、ペアやグループでの活動では、人任せにしてしまう生徒や積極的に活動できる一部の生徒同士でグループ活動を進めてしまう等、生徒同士が上手にかかわれていない様子が見られた。

次に、全学年の生徒・教員・保護者の三者を対象にSDQを5月に実施した。SDQとは、幼児期から就学期の行動スクリーニングのための質問紙である。向社会性・多動性・情緒面・行動面・仲間関係の5つの領域の支援の必要性を3つに分類する。質問紙は、教師用・保護者用・本人用があり、三者に実施することで、困難性との認識のズレが確認できる。

以下に、1年生のSDQの結果と考察を示す。

表1 1年生SDQの結果 (H: High Needs S: Some Needs L: Low Needs)

	TDS	行為	多動不注意	情緒	仲間	向社会性
生徒 N=38 (100%)	H: 1	H: 1	H: 0	H: 2	H: 3	H: 2
	S: 2	S: 1	S: 1	S: 1	S: 2	S: 2
	L: 35	L: 36	L: 37	L: 35	L: 33	L: 34
教員 N=38 (100%)	H: 6	H: 2	H: 6	H: 6	H: 5	H: 4
	S: 4	S: 5	S: 6	S: 6	S: 7	S: 8
	L: 28	L: 31	L: 26	L: 26	L: 26	L: 26
保護者 N=35 (92%)	H: 5	H: 8	H: 5	H: 4	H: 8	H: 2
	S: 2	S: 3	S: 1	S: 3	S: 8	S: 2
	L: 28	L: 24	L: 29	L: 28	L: 19	L: 31

生徒は、High Needs・Some Needsの人数は少ないが、情緒、仲間関係、向社会性での困り感が一定ある。教員の評価ではHigh Needs・Some Needsの生徒が、多動不注意、情緒、仲間、向社会性の各項目で32%である。保護者の捉えは、全体的に困難性が高い。High Needs・Some Needsが、特に行為では31%、仲間関係では46%である。多動不注意は17%であるが、High Needsに位置付けられた生徒の数値が高い。三者とも仲間関係での困難性が高い。

次に、1年生の1学期の定期考査の結果と考察を示す。

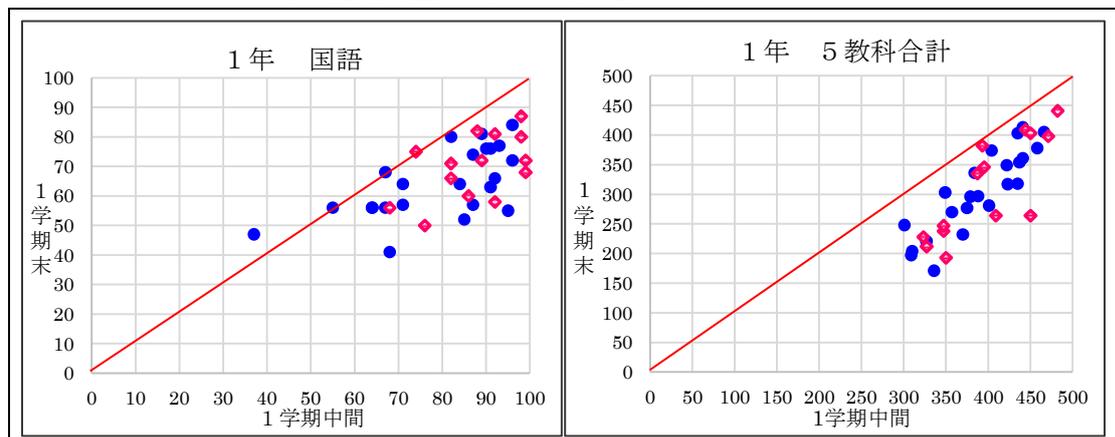


図1 1学期定期考査結果

男女間での差はあまりない。期末テストの結果が学級全体としても伸び悩んでいることから、中学生になってからの学習の積み重ねをいかに蓄積していくのが今後の課題であると考えます。

(4) 支援案を用いた授業前の協議・準備

1学期及び2学期のアセスメントから、特に仲間関係や共感性などの向社会性において支援の必要性が高い、と考察した。適切な仲間関係を築くことや向社会性を育てることは学校生活全般において取り組むことが必要である。本実践では、授業場面での生徒同士のかかわりを深めることで、互いに協力して学び合い、仲間関係などを向上させていくことができるのではないかと考えた。ユ

ユニバーサルデザインに基づく授業の 5 つのポイントから、「Ⅲ 活動内容の工夫」と「Ⅴ 評価の工夫」に焦点を絞り、考えられる支援を授業実践協力教員に提案し、協議を行った結果、具体的な支援の方法として以下の 4 点を授業で実践することとし、教具の準備と作成を行った。

表 2 支援案 (1 年国語)

◎グループ活動で他者と関わり、意見や考えを確認し合うことで、お互いを認め合う態度につなげる。

ユニバーサルデザインのポイント	手立て	期待される効果・状況
Ⅲ 活動内容の工夫 (主に学習形態の工夫)	①グループ内での役割を決める。(役割分担カード)	各々に役割を分担することで、人任せにせず活動に参加する。
	②ホワイトボードを活用する。	グループ内での意見のまとめ、学級全体への発表時に使用することで視覚化し、共有しやすくする。
	③資料は共有する。	一つの資料をグループで共有することでかかわりを持ちやすくする。
Ⅴ 評価の工夫	④生徒同士で相互に評価する。(スタンプ)	視覚的な評価をすることで、生徒同士の肯定的なかかわりを増やす。

役割分担カードは、1 グループ 3～4 名の学習班での使用を考えて作成した。役割も一人一役を担当するように、司会・記録・発表・感想の 4 つとした。またカード裏には、各々がどのような活動をするかを明記し、どの役割の担当になっても活動内容が一定理解できるように配慮した。



写真 1 役割分担カード

相互評価スタンプは、グループ学習に対する意欲につなげることを目的として、コメントは肯定的な内容の物を選択した。評価は教師から生徒に対して行われることが多いが、1 時間の授業の中で教室内のすべての生徒が肯定的な評価がなされたと認識できているとは言い難い。そこで、スタンプを使用することで容易に可視化を図るとともに、グループ内の生徒相互に評価を行うことにより、すべての生徒が「自分は評価された」と受け取ることができるのではないかと考えられる。

(5) 支援案に基づく授業実践

ア 介入前

通常の国語授業でグループ活動を行った後、生徒アンケートを実施した。内容は、かかわりと社会性を把握する項目の設定と生徒のかかわりや学びの変容を捉えるため自由記述欄を設けた。

表 3 質問項目

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 1. みんなの意見を聞くことができたか。 | 2. みんなの主張や意見がメモできたか。 |
| 3. 友だちが困っていた時には手伝うことができたか。 | 4. (グループ活動の感想などの自由記述欄) |

支援案介入前のアンケート結果は次の通りである。

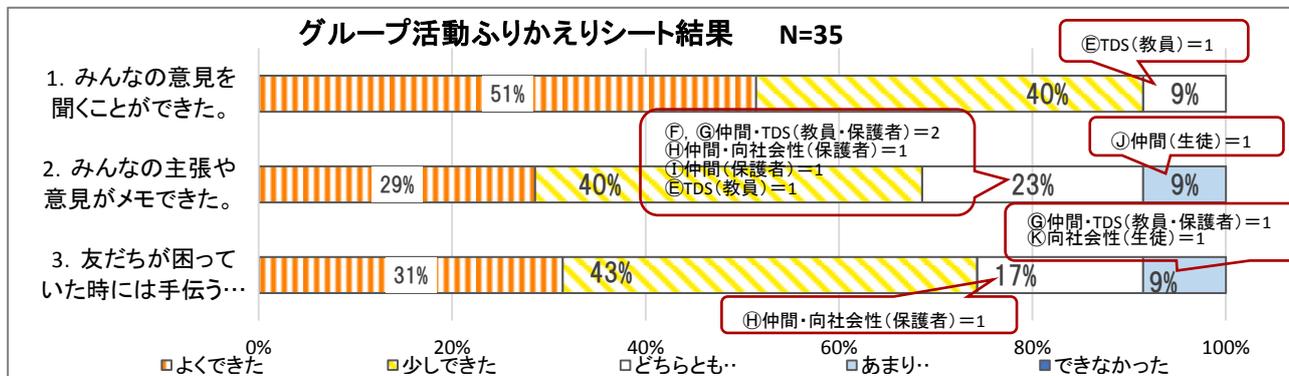


図 2 介入前のアンケート結果

否定的な評価の中で、1 学期の SDQ の結果から、特に TDS、仲間関係、向社会性において、教員・保護者・生徒本人のうちいずれかで High Needs に分類された生徒の人数を図 2 で示す。

介入前のアンケートでは、1の項目の肯定的な評価は91%である。2の項目の肯定的な評価は69%であり、聞くだけよりも低くなっている。書くことに対して困難さや苦手意識を持っている生徒がいると推測される。また、向社会性をみる3の項目での肯定的評価は74%である。ワークの問題を解くという内容であったので、相手の分からない所を教えることで「手伝う」ということを意識しやすかったのではないかと考えられる。自由記述では、かかわりや理解に関する「意見を出し合えた」、「考えが広がった」などの記述はあるが、具体的な内容にまでは踏み込んでいない。また、「特になし」や未記入が11人と、活動について十分な振り返りを行わない生徒が学級の三分の一程度いた。

イ 第1回及び第2回実践授業

本実践では、支援案を基にユニバーサルデザインの視点から「活動内容の工夫」としてグループ活動（学習）を授業場面で取り入れることにより、互いに協力して学び合うために生徒同士のかかわりを増やすことを目的とし、第1回は古典領域の『伊曾保物語』から「犬と肉のこと」、「鳩と蟻のこと」という二つの物語の共通点をグループで意見を出し合った。また第2回は、『竹取物語』が千年以上たった今でも、人々に愛され、語り継がれている理由をグループで考えた。授業後の生徒へのアンケート結果は、次の通りである。

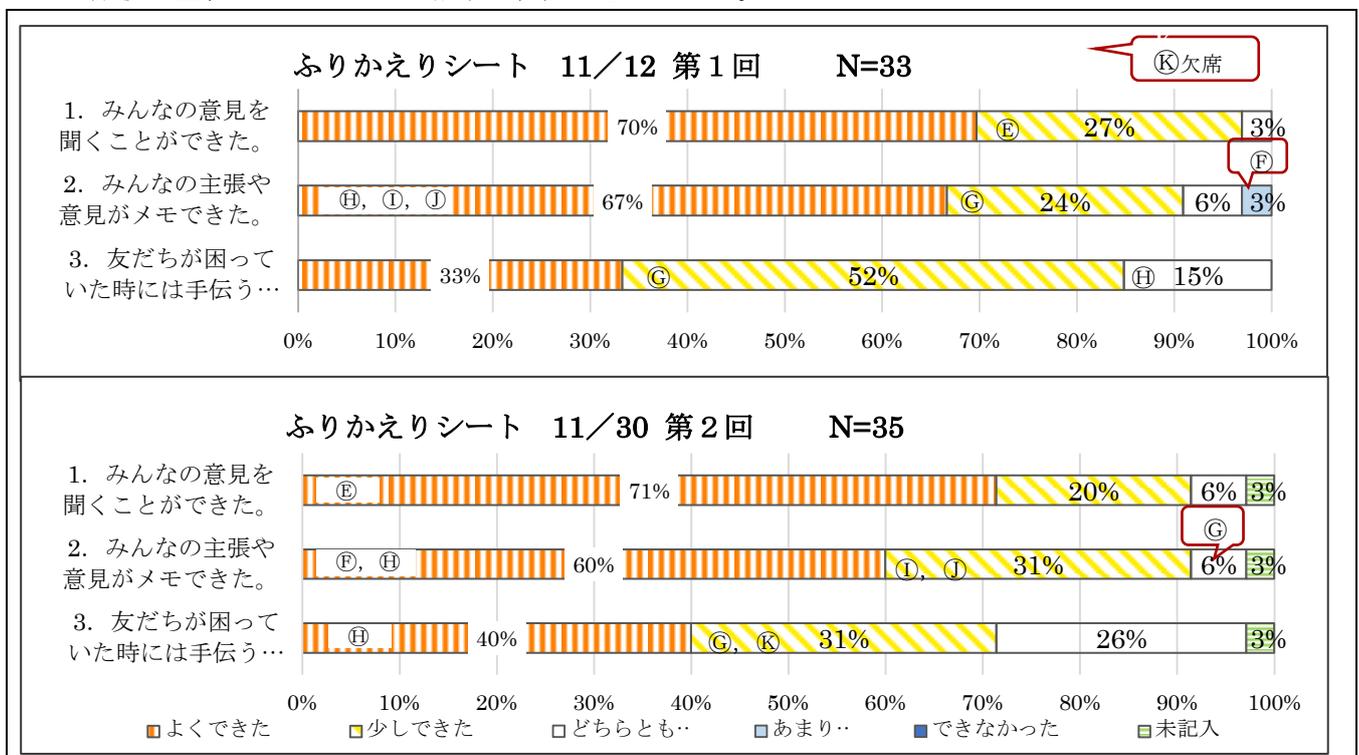


図3 生徒評価の結果（第1回、第2回実践授業）

第1回と第2回の比較から、2の項目では「よくできた」が7ポイント減少した。グループ全員の意見をメモすると書く量が増え、苦手な生徒は意欲をなくす結果になったと考える。3の項目では、「どちらともいえない」が9ポイント増加し、肯定的な評価も14ポイント減少したことから、グループ活動においてどのような行動が「手伝う」ことになるかが不明ではないかと考えた。そこで、第3回ではグループ内で仲間を「手伝う」ことへの介入を行い、その効果についても考察する。自由記述では、「それぞれの担当に分かれて話し合う事ができた」、「一人ひとりが真剣に話を聞けていた」等のかかわりに関する記述と「曖昧だった自分の意見を話し合うことによってまとめられた」「相手の意見をしっかり聞き、それをもとにして新しい意見を出すことができた」というように、グループで活動することによって自分の考えが広がったり、理解が深まっている様子がうかがえる記述が多くなってきている。また、「特になし」や未記入はなくなり、

それぞれの生徒が自分の活動を振り返ることができていた。

ウ 第3回実践授業

古典領域の『矛盾』を学習した後、教員が選択していた故事成語の中から一つを選び、自分が調べたものについてグループで交流をした。本授業ではグループ内で仲間を「手伝う」ことへ介入をした。どのような行動が「手伝う」ことになるのかを具体的に例示した『グループ活動（学習）時の手伝い方』（表3）を作成し、グループ活動開始前に司会担当者が読み上げ、グループ全員で確認を行った。

表3 グループ活動（学習）時の手伝い方の例示

グループ活動（学習）時の手伝い方	
【考えをまとめたり、発言する時】	
* 話している相手を意識して聞く。*	話しやすくなるように相づちをうったり、うなずいたりする。
* (意見のまとめが進まなかったり、発言しづらい友だちに)	「一緒に考えよう」などと声がけをする。
【グループの意見をまとめたり、みんなの意見のメモをとる時】	
* メモの取り方のポイントを伝える。*	(書けていない友だちに) 自分の書いたメモを見せる。

課題設定が前2回と異なり、教具の使用が十分に行えなかった。聞き取ったことをワークシートへ各自が記入していくためホワイトボードは使用せず、また他グループとの交流もあり、役割分担カードも使用しなかった。授業後の大学の指導教員との話し合いで、役割を明確にして曖昧さを回避することが必要であると指摘を受けた。活動前に役割を決めたが、各自の役割を明示していないので、机間指導時にはその都度確認しなければならなかった。授業後の生徒評価は以下の通りである。

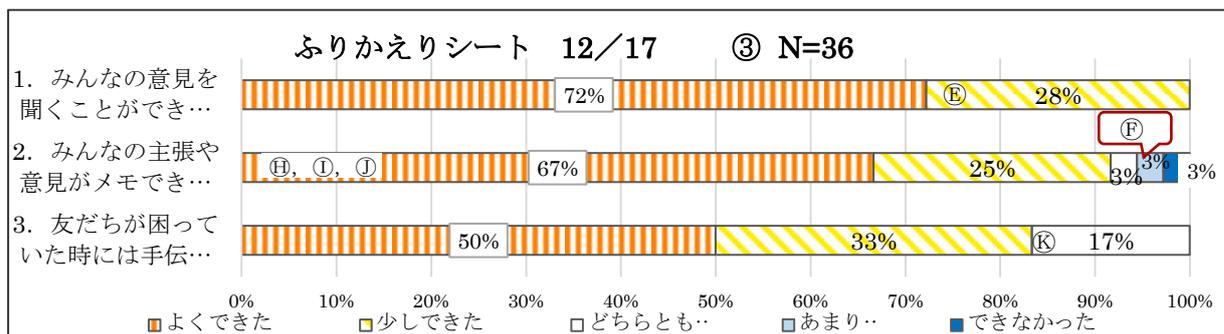


図4 第3回実践授業 生徒評価の結果

1の項目は、他者からの聞き取りが課題達成に必須であったことから全員が肯定的な評価になったと考える。自分の意見を伝えるだけでなく、他者の意見を聞くことがかわりを増やすために必要である。今回の実践では「聞く」ことはできているが、意見を返すまでには至っていない。2の項目では、今回はキーワードや一人の意見の記入では課題が達成できず、必然的に書く量が多くなり、最後まで仕上げられなかったり、書くことを途中で諦めたりする結果となり否定的な評価が増えたと思われる。3の項目は、前回より「よくできた」が10ポイント、「少しできた」が2ポイント上昇した。手伝いの仕方について具体的な例示を確認したことで、「手伝う」ことへの意識化ができたと考える。自由記述では、「他の班の人のもしっかり聞くことができた」と他班との交流で、かわりが広がっていた。また、「自分が調べた故事成語以外のものも調べてみようと思う」など、学びの意欲につながる記述もみられた。

エ 実践協力教員との振り返り

各実践後に生徒の反応やグループ活動の様子について実践協力教員と振り返りを行い、成果及び課題や改善点について話し合った。まとめと考察は以下の通りである。

(7) 支援案の手立てについて

「役割分担カード」は、分担を視覚化することで役割が明確になりグループ活動に全員参加

できた。役割の固定化や自分たちで決められない状況、個々の特性への配慮が必要な場合もあり、教員の適切な介入と、どのように分担が行われているかを把握しておく必要がある。「ホワイトボード」の使用は、掲示により各グループの意見が一目でわかり、共通点や相違点が容易に比較できた。字の大きさ等、後方座席の生徒への配慮を意識させることが、他者を気遣う社会性の向上につながるのではないかと考える。「資料の共有」は、今回は資料を使用する課題設定ではなかったため実施しなかった。一つの資料をグループで共有することでかかわりが持ちやすくなると考える。「相互評価スタンプ」は、手間をかけずに生徒全員への評価の可視化ができた。スタンプの肯定的なコメントは生徒同士で評価し合うことで、仲間に「認められている」と認識するのに役立っているのではないと思われる。よりよい仲間関係を築くには、自分は認められている、受け入れられていると思えることが必要であり、かかわりを増やすことにつながる。

(4) その他

交流の仕方を示すことで、何をしたら良いかわからないという生徒が減った。生徒を急がさないように十分な活動時間を保障する必要がある。また、課題の設定が固定化してしまう。

(6) 実践の評価

ア SDQ（2回目）の結果と考察

12月に実施した第2回目のSDQの結果を第1回目と比較する。調査は第1回目と同様A中学校の全学年の生徒、教員、保護者を対象としたが、授業実践を行った1年生の評価を示す。

表4 1年SDQ各尺度（1回目・2回目）の支援レベルごとの人数比較

記入者	支援レベル	TDS		行為		多動不注意		情緒		仲間		向社会性	
		1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
生徒 N=37 (100%)	H	1	2↑	1	1	0	2↑	2	1↓	3	0↓	2	3↑
	S	2	2	1	4↑	1	1	1	1	2	4↑	2	5↑
	L	35	33	36	32	37	34	35	35	33	33	34	29
教員 N=37 (100%)	H	6	5↓	2	3↑	6	5↓	6	7↑	7	7	4	8↑
	S	4	6↑	5	10↑	6	7↑	6	3↓	7	8↑	8	0↓
	L	28	26	31	24	26	25	26	27	24	22	26	29
保護者 N=30 (81%)	H	5	6↑	8	5↓	5	3↓	4	2↓	8	9↑	2	3↑
	S	2	2	3	6↑	1	2↑	3	3	8	0↓	2	6↑
	L	28	22	24	19	29	25	28	25	19	21	31	21

注) N数はSDQ2回目の有効回答者数。()内は有効回答率

生徒は情緒と仲間関係ではHigh Needsが減少したが、TDS、向社会性の項目においては1名、多動・不注意では2名High Needsが増加した。教員は、TDS、多動・不注意ではHigh Needsが減少したが、行為、情緒では各1名、向社会性で4名High Needsが増加しており、支援レベルが上がっている。保護者は、行為、多動・不注意、情緒でHigh Needsが減少したが、TDS、仲間関係、向社会性とも1名High Needsが増加した。t検定の結果、どの項目においても有意差は認められなかった。各項目での人数の増減はあるが、生徒・教員・保護者の三者とも全体的に支援の必要性が高くなった傾向がある。中学1年ではその前後の学年に比べてやや適応状態が悪いことが示され⁴、中学への移行に伴う環境の大きな変化で、一時的に不適応症状を示す生徒が増加したためと考察する。また中学校は教科担任制のため、実践した教科のみではなく、学校生活全般の変化としてのSDQには結果が示しにくいと考える。

イ 定期考査の結果と考察

授業実践が定期考査の結果に表れているかを考察する。結果は次の通りである。

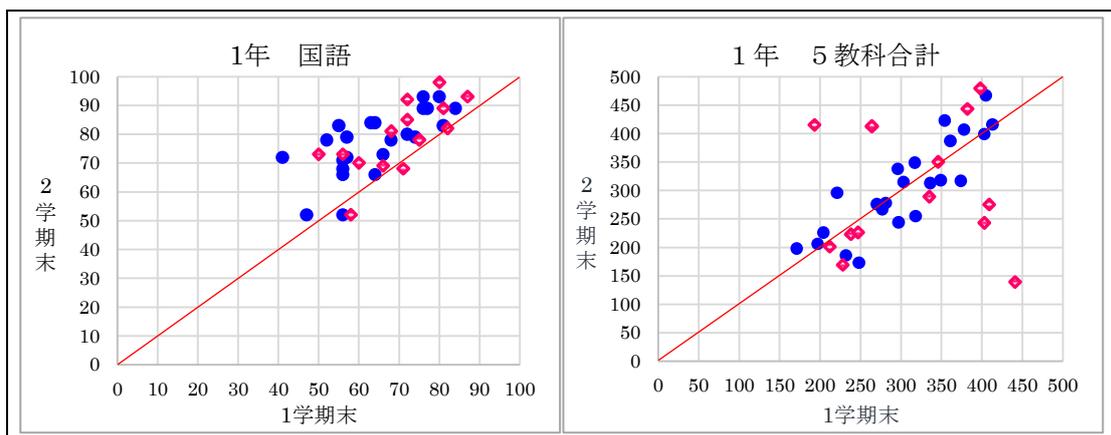


図5 1・2学期末定期考査結果

5教科の合計点でみると、1学期より得点の下がっている生徒が18名で、学級の約半数の生徒に相当する。生徒自身の得意・不得意もあり、各教科間での得点には、ばらつきも見られる。国語の結果でみると、1学期の期末テストと比較して、点数の下がっている生徒は3名いた。2名については、支援レベルが高くなってきている生徒である。もう1名については、支援のレベルは2学期に下がってきているものの、保護者の困り感が一定ある。授業実践で行ったグループ活動への介入では、「自分がやらなくても何とかなる」、という人任せにする生徒を出さないように役割分担カードなどの具体物を使用し、生徒同士のかかわりを増やすことに取り組んだ。2回目の介入直後に、国語の2学期期末テストが実施されており、全体的には点数が上昇していることから、意欲的に課題に向き合い、理解や思考を深める一助になっている。出題範囲や問題の傾向が違うため単純に比較することはできないが、かかわりを深めて学び合うことは、学力向上にもつなげていくことができるのではないかと考えられる。

4 まとめ

本研究では、子どものかかわりについて、国語で実践を行った。生徒のアンケートや教科担当教員の振り返りから、グループ活動時において生徒同士のかかわりを一定増やすことはできた。また、生徒の理解や学びの広がりもみられた。成果をふまえた課題として以下の三つがあげられる。第一は、生徒同士が学び合うグループ活動となるような課題の設定である。第二は、かかわりへの配慮である。今回の実践が、他者とのかかわり自体に困難を示す生徒への支援として有効であるのかについては、他学年をも対象とした実践を行い、検討する必要がある。第三は、グループ活動を行うことで個々の生徒の学習にどのような効果があったのかを客観的に把握することである。今回は自由記述で変容を捉えたが、生徒がどのように学び、変容しているのかを客観的に把握する方法を考えていかなければならない。また、学力向上につながるのかについても今後の実践の積み重ねと検証が必要である。

《参考文献》

- 1 厚生労働省（2009）「平成21年度 全国家庭児童調査結果の概要」。
- 2 文部科学省（2007）中央教育審議会教育振興基本計画特別部会（第7回）配付資料3-1「現在の教育に関する主な課題」。
- 3 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、すべての子どもにあると有効な支援～。
- 4 野田航・伊藤大幸・藤田知加子・中島俊思・瀬野由衣・岡田涼・林陽子・谷伊織・高柳伸哉・辻井正次（2012）「日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire 親評定フォームについての再検討—単一市内全校調査に基づく学年・性別の標準得点とカットオフ値の算出—」『精神医学』54巻,4号, pp.383-391。