

平成 21 年 5 月 27 日現在

研究種目：基盤研究 (C)
 研究期間：2006～2008
 課題番号：18530528
 研究課題名 (和文) 軽度発達障害児の在籍する学級における協同学習の効用に関する
 実証研究
 研究課題名 (英文) A research for examining the effectiveness of cooperative learning
 activities in regular classes with some developmentally-disabled children

研究代表者
 園田 雅代 (SONODA MASAYO)
 創価大学・教育学部・教授 研究者番号 00138596

研究成果の概要：

発達障害児の在籍している通常学級に協同学習を導入し、それによって学級の人間関係がより良好なものとなるか、発達障害児の学級満足感は向上するか等を調べた。その結果、効果について数値的に検証できるところまで至らなかったものの、導入後の Q-U (学級風土調査) スコアに改善が見られた。また対象校の校長・教員等への面接調査から、協同学習導入の利点として、児童同士の関係性への肯定的効果等が指摘され、あわせて、協同学習を実施する際の難しい点として教員への負担が大きいこと、と同時にその点が協同学習実施上の工夫にもつながることなどが抽出された。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006 年度	1,900,000	0	1,900,000
2007 年度	800,000	240,000	1,040,000
2008 年度	600,000	180,000	780,000
総計	3,300,000	420,000	3,720,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育心理学

キーワード：協同学習・発達障害児

1. 研究開始当初の背景

2006年、わが国では特殊教育、障害児教育(SE)に関する学校教育法の一部が変更となり、SEがカバーする範囲は劇的に拡大された。SEのサービスは、通常学級に在籍している、LD、ADHD、HFPDDといった、知的遅れの無い発達障害をかかえている子どもたちにも適用されることとなった。それ以降、日本では特別支援教育(SSE)という用語を用いるようになっていく。

つまり2006年というのは、わが国に特別支援教育が導入され、特別な教育的支援を

必要とする児童生徒を、通常学級において健常児と共に教育しようという取り組みが本格化し始めた頃であった。障害児の中でも特に知的遅れの無い発達障害児(本科学研究費申請当時は、「軽度発達障害児」という呼称であったので、研究課題名がそのようになっている。現在では「発達障害児」という呼称に統一されているので、本報告書では発達障害児の呼称を使用する)への、通常学級における有効な教育的支援はどのようなものか、また、他の健常児にとっても、発達障害児と

の関わりが有意義な体験となるような教育的支援はいかにして可能かなどが模索され始めていた。

総括するならば、発達障害児と健常児のどちらにも同じ学級の構成員として豊かな学習生活を享受させる指導法の開発が、わが国の学校教育における喫緊の課題であったと言える。

そこで、通常学級における健常児の学力向上と障害児の学習保障の両立を目指す学習法として、アメリカ等の統合教育で有効な指導法とされている「協同学習」に注目し、協同学習がわが国においてどの程度有効なのかを心理学的に検証することとした。

なお、協同学習とは学級における児童生徒の多様性を学習資源として活用するための強力な指導法であり、アメリカ等では、人種差別や学力格差の問題に対する効果的な学習指導法として認められ、それらに加えて、上述のように統合教育における有効性についても、種々の先行研究で確かめられているものである。

2. 研究の目的

協同学習が日本における統合教育の指導法としてどの程度有効なのか、換言すると、協同学習の導入によって、たとえば学級文化といったものも改善されるのかについて検証することが、本研究の主目的であった。

具体的には以下の事柄を目的とした。

- (1) 発達障害児を含む通常学級の学習活動における協同学習の有効性の検証
- (2) 協同学習を通じて育成される発達障害児の社会的技能・学級満足感等の変化についての検証
- (3) 協同学習が多様性尊重を促進する学級文化形成に与える効果の検証
- (4) 協同学習を用いるなかでの教師自身の授業観・自己効力感・児童生徒理解の変化に関する検証

3. 研究の方法

市教委の推薦を受け、該当校の校長の了解を得られた小学校のうち、発達障害を持つ児童が在籍するクラスを適宜、選び、以下の方法論でアプローチした。

- (1) 調査対象クラスに定期的に訪問し、授業観察および教員からの聞き取り調査を行った。
- (2) 調査対象校に対して、特別支援教育、協同学習などに関する講習会・勉強会を随時、全校教員に対して行い、関係者全体の理解と協力を求めた。
- (3) 児童生徒自身の認知を把握するため、また学級の実態把握のために学級満足感等に関する調査等を数回行い、その変化の実態ならびに変化要因について

分析をした。

具体的には、研究協力校の1年生・3年生・5年生の全児童に対し、学級風土検査(Q-U検査)ならびに道徳性診断検査(TK式TMT)を施行し、協同学習導入の1年後に、同一児童に対し(2・4・6年生)に同種の検査を施行した。

- (4) 上記(3)の結果については、折々に校長ならびに教員にフィードバックし、相互検討ならびにコンサルテーションの機会を適宜、設けた。
- (5) 協同学習に関する教員の意識を把握するために、半構造化面接を実施した。
 - ①協同学習を学校に導入する際の工夫・留意点について、校長等の学校管理者等2名への面接調査
 - ②協同学習について、その利点や難しい点、実施上の工夫等について、教員たち7名への面接調査

4. 研究成果

主な研究成果は以下のとおりである。

(1)

学級内の人間関係を診るQ-Uを使い、協同学習導入前後の変化を調べた。全体として、導入後のQ-Uスコアに改善が見られたものの、発達障害をもつ児童への協同学習の影響を特定するまでには至っていない。

これは、協同学習を実施した授業の直前、直後にQ-Uを用いることが困難であったために、協同学習以外の要因が多数混在した状態での変化測定になってしまったからである。

(2)

協同学習は学習活動の構造化を伴う。協力し合う手順や目標の共有化について、課題提示やその意義付けを明示し、児童の活動を方向付け、制御していく。この明示化された活動の枠組み(ルール)は、発達障害を持つ児童にとって有効なガイドとなり、見通しのある取組における安定した人間関係の基盤となる。

同時に、障害のない児童にとっても、見通しのある活動は、障害のある児童との関わりに対する負担感を軽減させるものとなることうかがえた。

(3)

今回、研究協力校において協同学習が導入・展開されるようになったのは、ひとつに校長主導のトップダウン方式で全校的にその導入が図られたことが大きかった。校長の民主的リーダーシップのもと、全校教員に対する発達障害児ならびに協同学習に関する講習会・勉強会の開催、ならびに教員たちとのコンサルテーション等が有益であることが確認された。逆に、校長の積極的関与、もしくは全教員が参加するという機運が得

られない学校の場合は、協同学習の導入等に種々の困難をきたすことがわかった。

(4)

研究協力校の通常学級の担任6名、また特別支援学級の教員1名に対して一人当たり約30分の半構造的面接調査を行い、その結果をKJ法でまとめたところ、以下の①から⑤までの5つのカテゴリーが抽出された。

①一般的な協同学習への認知

ほとんどすべての教員から、協同学習はグループ学習よりも「どの子にもポジションや活躍できる場がある」「どの児童にも課題が明確にされ、一人ひとりに負荷がかけられる」「やりっぱなしでなく、振り返りがある」、また「ある課題を解決するために意図的に組まれた集団によってお互いに協力し合い、助け合いながら取り組んでいく」という特色があるととらえられていた。

②協同学習がもたらす児童同士の関係性への肯定的効果

最もよく取り上げられてコメントされていたのは、「どの児童も意見や思いを言いやすくなる」というものであった。そのほか、「友達がほめてくれるのが嬉しいと感じる」「児童に助け合いの気持ちが出てきた」「メンバーがとても仲良くなった」「児童が学級に安心感を持ちやすくなる」など、総じて、児童の社会性ならびに学級風土の向上について言及されることが多く、多様性が認められる関係性が学級にできたこと、学級に安心感をいだきやすくなったことの2点が強調されていた。また、「クラスの他の子から励まされたり認められたりということがあると、児童の力がついたり自信になったりする」といった、児童同士の関係が良好になることが、児童のより総合的な力の育成につながると指摘するものもあった。

③協同学習を学級に導入するうえでの工夫・方略

この事柄について教員たちから多く語られたのは、「適切な課題のタイプ」ならびに「グルーピングの工夫」「教員の適切な支援」という3点に関してであった。

(i) 適切な課題のタイプ

このことに関して教員たちが共通して述べていたことは、協同学習をするには「児童にとって身近な課題がよい」「どの子も意見を持てるような課題がよい」「全員ができて全員が楽しめるような課題にする」「協同学習は発見学習に向いている」「協同学習は色々な見方ができる課題に向いている（それに気付かずに他の子から教えてもらう子も、また気付いて発言できる子も共に嬉しいので）」「適度な長さ（例、15分は超えない）の課題にする」「その日の学習の振り返りに使うと効果的」というものであった。

(ii) グルーピングの工夫

「グルーピングの工夫」については、「グルーピングはあらかじめ教員が行う」「普段から、色々な子と組む（例、特別支援教育の対象の児童とも組んだり、高学年であっても男女の別なしに組めるように、など）ようにさまざまなグループを作り、どの子とも組めるような下地を作っておく」「特に低学年では基本は二人組みが適切」「課題に取り組むときは個人からグループ、そして全体へ、まとめのときは全体からグループ、さらに個人へといった流れにするとよい」などが顕著な意見であった。

なお協同学習を行う際には「グループリーダーになれる子ども」「きちんと意見を言える児童が各グループに一人は必要」という意見と、一方で、「課題によっては皆がリーダー的機能を果たせるので、特にリーダー的な児童は要らない」「グループの中で役割が固定しないよう、役割が替わるように配慮をする」という意見が両方見られた。

(iii) 教員の適切な支援

また「教員の適切な支援」とは、「協同学習の実施前に、どの子ども意見を持っているかをワークシートやカードなどで確認して、意見を持っていない場合は個別の支援を行う」「実施中も、教員が児童の様子をよく見て、うまく参加できていない児童に支援する」といったものである。

④協同学習を実施することについての難しさ

大きく分けて以下の3点、協同学習の実施は「時間がかかる」「教員への負担が大きい」「これまでのグループ学習との違いがよくわからず、実施してもこれでよいのかととまどう」ということが難しさとして取り上げられていた。

(i) 時間の問題

「時間がかかる」とは特に、低学年であったり、課題が皆にとってわかりやすいものでなかったり、また進行の手順が明確でなかったりした場合などについて語られた。

(ii) 教員への負担の大きさ

「教員への負担が大きい」とは、上記③の「教員の適切な支援」に関して、「それ（事前の個別支援などの準備など）が大変」と語られたり、あるいは「司会役の児童とかが決まっていなかったり、リーダー役のできる子どもがなかったりすると全部、教員が見ないといけなくて、そこが難しい」などと話されたりした。教員のこういった支援について「工夫して取り組むと面白い」と認知するか、あるいは「大変」とその点を重視して受け取るかは、単に協同学習の受け止め方にとどまらない、その教員の教育観などと結び付いている面があることが導出された。

(iii) 協同学習とグループ学習の違いについての困惑

「協同学習とグループ学習との違いがよ

くわからずとまどった」「今までのグループ学習に関する自分の実践が否定されたように感じられた」という意見も散見された。

⑤ 特別支援教育に協同学習を導入するうえでの工夫や難しさ

多く語られたのは、「特別支援教育の対象児もグループの中で役割を取れるように、取れる役割を割り当てた」「課題によっては、その児童に個別の準備を指導して行かせた」「いつもその子だけが事前の準備をしなくてすむように、その子の得意なことや活躍できることを課題にするなどの工夫もした」「パターンや手順がはっきりわかると、そういった子どもたちも動きやすくなるので、パターンや手順をはっきり示す」などであった。また、他の児童から認められることは特別支援教育の対象児にとっても嬉しく、学級に安心感をもちやすくなるので「教員からだけでなく、他の児童からほめられるようにする」という工夫についても語られた。

難しさについては、対象児も興味を持って取り組めるような「課題の設定が難しい」ことがほとんどすべての教員から指摘されていた。また、なかには、これまでの対人関係の経験が乏しかったり、他の児童からほめられることがさほど喜びにならない児童もおり、「誰かと組んだり、グループにするのが難しい」児童もいること、その場合、本人だけでなく他の児童が「課題によっては、そういった子と一緒にグループになるのを嫌がることもある」ので、「そういう子がいたとき、どうグループを作ればいいのかどう、声かけて手立てしたらよいかが一ときわ難しくなる」ということが指摘された。

以上のように、7名の教員は総じて協同学習の導入に肯定的だったが、グルーピングすると、(i) 協同学習を知ったことで、これまでの自分の教育活動の意義が再確認され、

理論化・概念化が促進されたと受け止めた教員群、(ii) 協同学習とグループ学習の違いがよくわからず、あるいは自分の教育活動が否定された（「単なるグループ活動ではいけない」と批判されたかの）ように受け止めて、やや複雑な受け止め方を提示する教師群とに分かれた。この2群の違いは、教員歴とはあまり関係がなかった。むしろ、そこには個々の教員の持つ教育観、例えば、「授業中、教員が予想していることと違った事態が生じることを良しとするか、あるいは困ったことと認知するか」ということ、また「予想と違うことが起こったときに自分が対処できるか否か」という見通しや自信、さらには準備や個別支援などの手立てを「大変、面倒」とその側面を強く感じ取るか、あるいは「大変だけど、そこが面白い。児童の反応から教育の手ごたえを感じられるのは、まさにその部分」と感じ取るかの相違も大きいように思われた。

協同学習が児童にどのような影響をもたらしたかについては、異口同音に、児童同士の関係性・社会性に関することが指摘された。またそれがひいては、学級全体に安心感をもたらしやすいことについてもふれられており、これはまさに協同学習のひとつの確かな効果と言えよう。一方で、研究協力校に協同学習が導入されてからまだ数年しかたっていないということもあり、協同学習の実証的効果としてアメリカの先行研究などでしばしば取り上げられている、児童の学力向上に関しては今回、明確な指摘は得られなかった。これについては今後、より長期的に検討する必要があるだろう。

(5)

わが国の教員等に対して、「特別支援教育における協同学習」の理解ならびに実践的な示唆を得られやすくするために、この分野において定評のある、以下の著作の翻訳を試みており、近々に出版予定である。

R. Janny & M. E. Snell (2006)
“Social Relationships & Peer Support 2nd ed.” Brookes Publishing Co

5. 主な発表論文等
[学会発表] (計2件)

Kumiko Takano, Masayo Sonoda & Kazuhiko Sekita Two Ways to Introduce CL (Cooperative Learning) 国際協同教育学会 (JASCE) 第29回大会 2009年1月 イタリア トリノ

Masayo Sonoda, Kumiko Takano & Kazuhiko Sekita Interviews with Regular Class Teachers about Implementing CL 国際協同教育学会 (JASCE) 第30回大会 2009年5月 中京大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

園田 雅代 (SONODA MASAYO)
創価大学・教育学部・教授
研究者番号 00138596

(2) 研究分担者

関田 一彦 (SEKITA KAZUHIKO)
創価大学・教育学部・教授
研究者番号 70247279

高野 久美子 (TAKANO KUMIKO)
創価大学・教育学部・准教授
研究者番号 90409772

吉川 成司 (YOSHIKAWA SEIJI)
創価大学・教育学部・教授
研究者番号 30191555