

[特別支援教育]

中学校の通常学級における授業のユニバーサルデザイン化の有効性について

—セルフマネジメントツールの活用を通して—

小林 浩子*

キーワード：SW-PBS 授業のユニバーサルデザイン化 セルフマネジメント 問題行動

1 問題と目的

現在、通常学級内の6.3%の児童・生徒が学習面もしくは行動面で問題を抱えていると報告されている。(文部科学省, 2004) これらの子どもや学級集団の変化から、特別支援教育も個への支援のみでなく、学級経営やクラス全体に役立つ授業づくりが望まれている(花隈, 2007)。Sugai & Horner (2002) の提唱する学校規模の積極的行動支援(以下SW-PBS)の階層的な予防アプローチでも、学校・クラス規模介入の第1次支援で学生の80%を予防できるとしている。通常学級での環境要因に着目した支援の充実が、すべての子どもの生活の質の向上及び問題行動の発生の予防につながり、少人数学級や特別支援学級等で行われる個人要因に的を絞った支援へとつながっていくと考える。

また、武藤(2007)によれば、特別支援教育で得られた知見は、程度の違いこそあれ、通常学級に在籍する「同質」の児童・生徒にも有効なはずであり、その方向性の一つとして注目されている概念が「授業のユニバーサルデザイン化」である。佐藤(2007)は、通常学級の授業をユニバーサルデザイン化することで、LD等の子には「なくてはならない支援」、どの子にも「あると便利な支援」が展開できるとしている。学校生活の大半は授業時間であり、教師が日々の授業における児童・生徒の学びや育ちを支援し、子どもたちの自己実現が図られることで自己肯定感が高まり、いわゆる問題行動が減少し、学校生活全体が安定していくと考える。

この最大の変数が教師の指導行動である。実際に担任教師が特別なニーズのある子のための学習支援を行ったところ、学級全体の学業従事率やクラス全体の学力が向上したという報告(新潟市潟東東小学校, 2007)やSW-PBSを研究するグループで学級規模介入で効果をあげている報告(道城, 2007 大久保, 2007)、学習のユニバーサルデザイン化をめざしたセルフマネジメントツールを用いた授業改善とその効果を検証した報告(小林・古田島・長澤, 2009)がある。

しかし、これらはすべて小学校における実践であり、中学校現場における授業のユニバーサルデザイン化の効果を検証した例は見られない。中学校では、教科担任制で毎時間教員が変わること、教科の特異性によるクラスの見取りや問題の気づきの遅れ、子どもの発達段階との関わりなど、小学校と異なる部分がいくつかある。

そこで本研究では、小学校において効果があるとされた小林ら(2009)のセルフマネジメントツールで授業改善することにより、中学校でも授業のユニバーサルデザイン化の効果があるかどうかを検証することを目的とする。

2 方法

(1) 参加者の実態

① 教科担任

教科担任は、筆者、30代女性教諭。教職経験16年。特別支援学級担任。校内特別支援コーディネーターをつとめる。担当教科は理科。(本年度、理科の持ちクラスは、本研究のクラスのみ)

② クラス

男子17名、女子15名(計32名)の1年X組。5月に行ったQ-Uの結果は、学級生活満足群16名(50%)、侵害行為認知群5名(16%)、非承認群8名(25%)、学級生活不満足群3名(9%)で、男子の承認得点が低いことが特徴としてあげられ、自己肯定感の低さや自信のなさ、活動への消極性につながっていた。

クラス内には表1のクラスプロフィール(藤塚・長澤, 2009)に示すように, AD/HDの診断を受け特別支援学級に在籍している生徒(ただし, 本人は在籍を知らず, すべての時間を交流学級で過ごしている。), LDと疑われる生徒(文字が形にならない, 九九ができない), 私語や離席が目立つ生徒, 気持ちや活動の切り替えの難しい生徒等, 支援が必要な生徒が複数混在していた。4月当初は, 授業中静かになる時間がなく, 作業や活動の取りかかりが遅く, 全体的に落ち着かない雰囲気で授業が成立しづらかった。

(表1) 1年X組理科におけるクラスプロフィール

生徒	気になる行動	背景に考えられるバリア
A	グループワークに消極的	(感) グループ学習・ペア学習の難しさ
B	ノートがとれない・スケッチができない 姿勢が悪く, 理科室だと立ち歩く 私語が多い	(認) 空間認知の弱さ (方) 目と手の協応の問題 (感) 後ろ向き, すぐにあきらめる
C	こだわりが強く, 活動の取りかかりが遅い 周囲のうささや不正に過敏	(方) 一つのことにとだわりすぎて, 他に目が向かない (感) 一人で学習する困難さ
D	忘れ物が多い・点数を気にする こだわりが強く, 活動の取りかかりやレポート提出が遅い	(方) 適切な優先順位がつけられない (感) 一人で学習する困難さ
E	基礎的な用語の定着が低い	(認) 重要な情報を見つける困難さ
F	移動時に一人であることが多い	(感) 孤立しやすい
G	ノートをとるのに時間がかかる・私語が多い	(方) 重要な情報を読み取る困難
H	ノートの字がくずれている・ペースが遅い	(方) 手書きの未熟さ・情報を探す困難
I	興味の幅が狭い・実験中の離席が目立つ	(方) 落ち着きがない
J	マイナスの発言が多い・取りかかりが遅い 私語や不規則発言が多い	(認) セルフモニタリングの弱さ (方) 後ろ向き・聞き取る弱さ (感) ふざける・破壊的な傾向
K	ノートを書くことで精一杯で定着しない 私語が多い	(認) 知識の少なさ, 情報を見分ける困難

※ (感) 感情ネットワーク (認) 認識ネットワーク (方) 方略ネットワークに起因すると考えられるもの

③ 抽出児

個別の行動観察の対象として, 興味の幅が狭く, 私語や離席が目立つI男と文字が形にならないために板書を書き写すことが困難で私語や離席が目立つB男の2名を抽出した。

(2) 手続き

1回50分の授業を1セッションとし, ABデザインを用いて, 2009年4月から9月までの6ヶ月間実施した。

① ベースライン期 (以下BL期)

4月をBL期とし, 介入策を何も行わず, 通常の授業を行い, 2時間ビデオ記録した。

② 介入期

表1のクラスプロフィールを作成後, シート1の実態把握シートを実施し, クラスの標的行動および抽出児の標的行動を決定した。その後, それらの標的行動を増加させるためにシート2の「聞く」の授業改善チェックリストから4つの目標指導行動(授業のねらいと流れの明示, 教材の視覚化, 抑揚をつけた指示の出し方, 活動を短く分ける工夫)とノートを書けない生徒のために板書量を減らす工夫を決定し, セルフチェックシートにより実施を確認した。

(シート1) クラスの授業の実態把握シート (抜粋)

クラスの学習の様子チェックリスト				
授業中にクラスの子の80%が守っている項目には◎, 50%が守っている項目には○, 30%が守っている項目には△をつけましょう。				
項目			チェック	優先順位
1	授業の前に、学習準備をしている。 (休憩時間中にトイレ、水のみ、鉛筆削りなどを済ませ、必要な教材を机の上に置く。)	準備	○	5
2	授業開始時間に席について、待っている。	準備	△	4
3	授業中は、口を閉じ、話し手を見て、最後まで話を聞いている。 (私語や手いたずらをしない。)	聞く	△	1
4	背筋を伸ばして、席にすわっている。	聞く	○	
5	席を立つときは先生の許可をもらっている (勝手に離席しない。)	聞く	○	
6	意見や質問のあるときは、挙手をし、許可を得てから話している。	話す	○	

(シート2) 授業改善チェックリスト「聞く編」(抜粋)

教師用授業チェックリスト【聞く編】		
該当する項目を選択して、「実践している→◎」「意識している→○」「意識していなかった→△」の記号を記入します。		
3～5話の聞き方		
1	話し手を見て、口を閉じ、最後まで話を聞くように指導している。	○
2	注目をさせて(私語と作業を止めて)から、指示を出している。	○
3	一つの指示で一つの課題を出している。	○
4	簡潔に説明を終了している (長い説明にならない)。	○
5	1時間の授業や活動の流れを板書や掲示物で示している。	△
6	1時間の授業のねらいを伝えている。	○
7	子どもたちを引きつけ、考えさせる教材や教具を用意している	◎

(3) 標的行動と記録方法

① 教師の目標行動と記録方法

シート2のチェックリストから選択した4つの目標について、(ア)ねらいや流れの掲示では、授業開始時に示したかどうか、(イ)教材の視覚化は、授業においてパワーポイント(以下、PPT)や視覚資料を用意したかどうか、(ウ)抑揚をつけた指示は、声のトーンや大きさを変化させたかどうか、(エ)活動を細かく分ける工夫は、1セッションに3つ以上の活動をいれたかどうかを授業後、セルフチェックシートに記入し、各月の平均を表2に示した。板書量を減らす工夫については、介入期において、PPTと連動したプリントや教科書・表のコピーを配布した。

② クラスの標的行動と記録方法

クラスで増やしたい行動として、静かに活動に取り組む時間を増やすこととし、エピソード記録で示した。また、指示が聞けて、活動の切り替えができていることのOn-task行動として時間内にレポートが書き終わることとし、レポートの提出率の平均を各月で算出し、グラフ1に示した。

③ 抽出児の標的行動と記録方法

特に理科室での私語、離席の目立つI男については、自席で実験することを標的行動とし、実験中の許可を得ずに離席した回数を測定し、グラフ2に示した。板書が書けないB男については、板書をノートに書き写すことを標的行動とし、4月と9月のノートの記入の仕方の変化を図2に示した。

3 結果

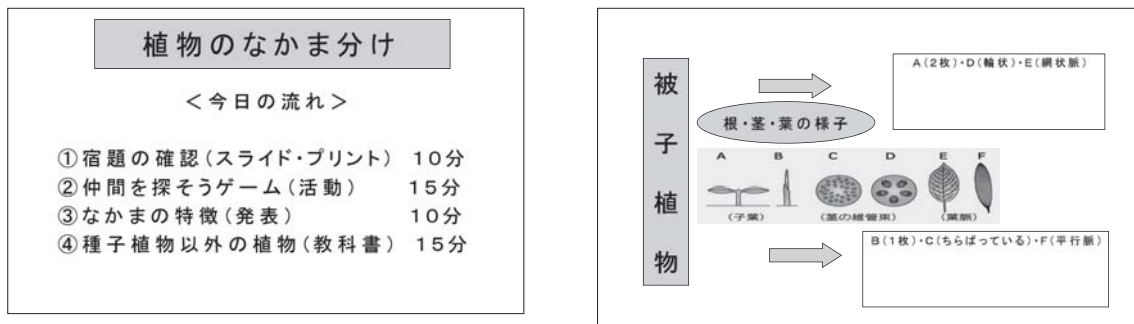
(1) 教師の指導行動の変容

教師の指導行動について、表2に示す。BL期では、ほとんど生起していなかった行動が、介入初期から増加し始め、7から9月では、ほぼ100%に保たれていた。図1は、実際に授業内で提示したスライド例である。

(表2) 教師の指導行動の変化

目標行動	4月(BL期)	5月	6月	7月	8月	9月
ねらいや流れの掲示	0%	67%	88%	100%	100%	100%
教材の視覚化	14%	67%	75%	100%	100%	100%
活動を細かく分ける工夫	29%	67%	75%	86%	100%	100%
抑揚をつけた指示の出し方	14%	67%	88%	88%	100%	100%

(図1) 授業で使用したスライド例

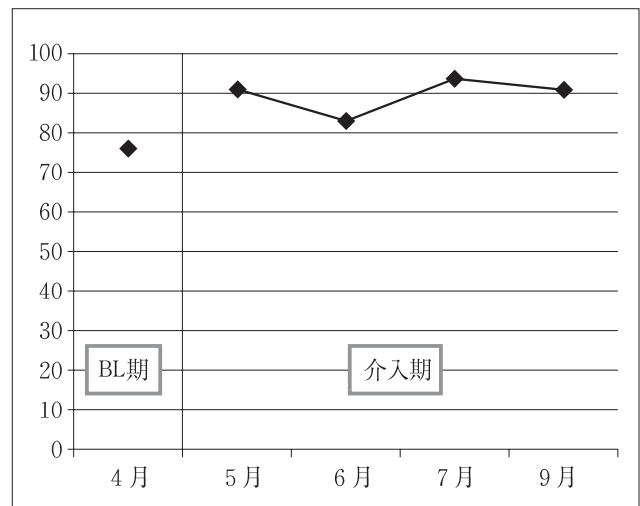


(2) クラスの行動変容

BL期においては、授業開始までに7分かかることがあったが、9月にはほとんどチャイムとともに授業を開始することができるようになり、遅くとも1分以内には全員が授業開始の指示を聞く体勢を作れるようになった。

また、活動の切り替えにも時間がかかっていたが、9月には、指を折ってカウントダウンをすると10秒以内に片付けをしたり、活動を中断したりできるようになった。授業中の静かな時間も増加し、口を閉じて集中できる時間と活動時間のメリハリが出た。BL期は、小テストを実施する際でも静かになるまでに時間がかかったが、9月にはテスト配布の指示後、10秒以内に静かになるようになった。On-task行動としての実験レポートの提出率は、BL期では、76%だったが、介入期では、平均89%と13ポイント増加した。

(グラフ1) 実験レポートの提出率の推移



(3) 抽出児の行動変容

I男の実験時における離席回数をグラフ2に、B男のノートの記入の変化を図2に示す。I男は、BL時は落ち着きがなく、すぐに他の班の友達のところへ移動していたが、介入期は、徐々に減少し、9月現在、離席行動は見られなくなった。B男については、まだ完全に板書を読める字で写しきれないものの、板書を書き写す量は増加している。それに伴い、授業中に話したり、横を向いたりする時間が減少した。

4 考察と今後の課題

(1) 介入効果について

BL期と介入期を比較すると、教師の目標とする指導行動が100%に近づくにつれ、クラス全体、抽出児両方の問題行動が減少し、適応行動が増加した。これは、教科担任制の中学校においても授業のユニバーサルデザイン化が有効であることを示唆していると考ええる。教科担任のかつ週3時間しかない授業時間中の

さらに、中学校では、教科ごとに学習内容が専門的になり、教師もほぼ毎時間変わるので、子どもの抱える困難さを見過ごしがちである。しかし、このセルフマネジメントツールを用いることで、複数の教師が共通の観点で授業を観察したり、構成したりすることが可能になる。同じ土台にたつて、授業を見直すことにより、全教科で共通して取り組むべきこと、逆にその教科でこそ伸ばせる力が明確になり、専門性を生かした役割分担ができるようになる。複数の専門的な教員が関わる中学校でこそ、共通のシートを用いたチーム支援は効果を発揮するであろう。今回の取組を一教科に限らず、学校規模で実践することで、より大きな効果が期待できると考える。

(3) 今後の課題

今回の実践においては、いくつかの課題も残る。

まず1点目は、データの社会的妥当性である。本研究は、筆者が授業をしながら、記録をしたものであり、客観的なデータとしての社会的妥当性は低い。現場で実践していく場合、正確なデータをとることは難しく、今後研究を進めていくにあたっては、大学等の外部との連携も必要不可欠である。また今回は、学級集団の行動変容の指標として指示を聞けるまでの時間やノートの提出率を定義した。しかし、行動分析は、あくまでも個人の変容を見る指標であるため、今後、実践を重ね、集団の変容や集団随伴性を査定する指標を明らかにしていく必要があると考える。

2点目は、シートの項目が中学生の発達段階に応じた項目であるかどうかという点である。今回は、小学校で使ったシートと同様の項目から選択して実践した。小学校での実践は、数多く報告され、小学校段階で必要な支援や有効な支援は、たくさんあるが、中学校で実践できる項目かと考えると疑問が残るものもある。高等学校での支援体制や将来の就労を考えると、中学校では、集中する時間を延ばす工夫や我慢してやり遂げる力の育成も視野にいれなければならない。発達段階に応じたシートの項目や指導方法の見直しを行い、中学校版のチェックシートが必要であると考える。

3点目は、フィードバックと概念形成の点である。道城（2007）が指摘するように、行動が維持されるには効果的なフィードバックが必要とされている。今回、学校全体で学習のユニバーサルデザイン化に取り組んでいたことで、他の教師からの「がんばっているね。」等の声かけがうれしかった。教師のスタッフトレーニングに関する先行研究（坂本・武藤・望月，2003）においても、生徒の変容という自然の正の強化だけでは教師の行動は維持されないことが明らかにされており、今後、校内にどのような強化システムを構築していくかが大切だと考える。その際、チェックリストや授業改善のみが先行すると、指導行動だけが形骸化し、罰的な刺激になる危険性を含んでいる。そこで、学校規模で取り組む際には、授業改善のマニュアルだけでなく、学習のユニバーサルデザイン化のこれまでに至る経緯（必要性）や効果、危険性について十分