

[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

ーセルフマネジメントツールの活用を通してー

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の中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）一つのことにこだわりすぎて，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

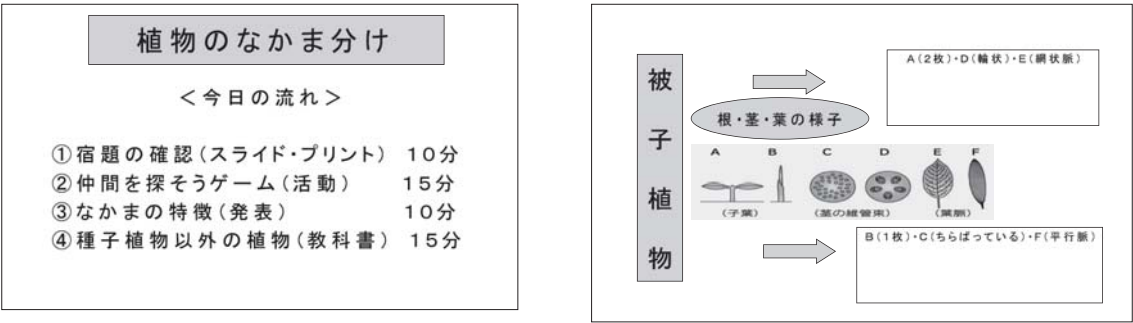
(1) 教師の指導行動の変容

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
ねらいや流れの揭示	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) 授業で使ったスライド例

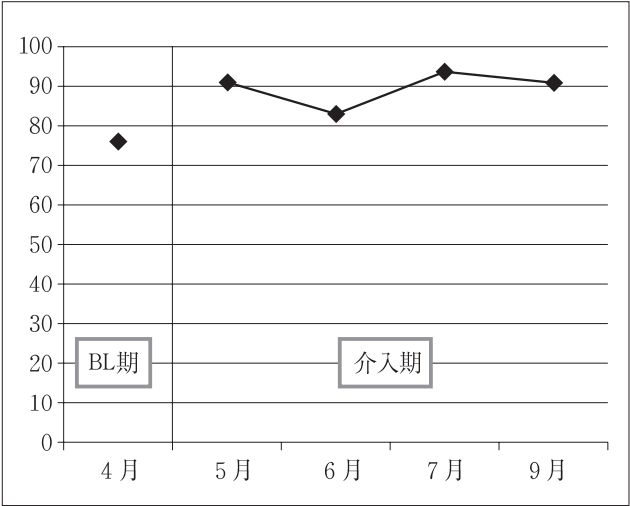


(2) クラスの行動変容

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。授業中の静寂な時間も増加し、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。

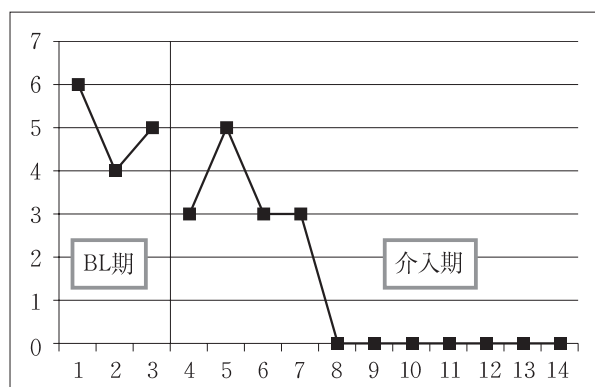
(グラフ 1) 実験レポートの提出率の推移



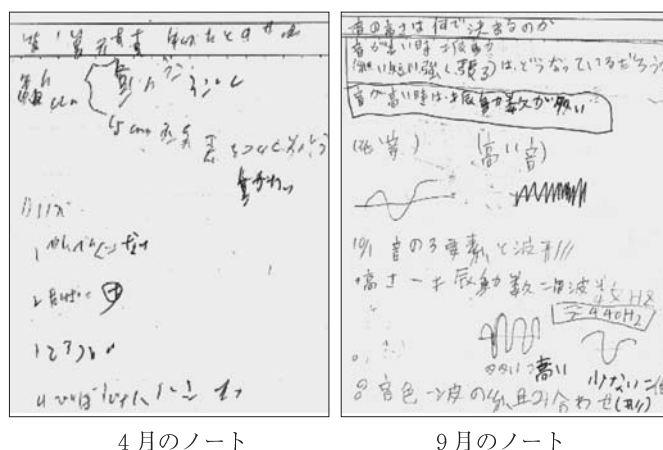
(3) 抽出児の行動変容

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ていないものの、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。

(グラフ2) I男の実験時の離席回数の変化



(図2) B男のノートの書字の変化



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1週間3時間しかない授業時間中の実践だけでも、小学校における先行研究と同様の変化が見られた。つまり、中学校においても、特別支援で得られた個への知見は学級集団全体にも有効であり、従来の教科指導法に特別支援の視点をプラスすることでクラス全体に役立つ包括的な支援になりうると言える。同時に、通常学級内で個に対する特別な支援を展開しなくても、集団への指示が通りやすくなることで、個の問題行動も減少した。個への直接支援を行わなくても、集団の変化に伴って、個の問題行動を予防できることが示された。これが、武藤（2007）がめざす特別支援教育と通常教育の双方向の連携であろう。

特に効果があったと実感した指導行動は、ねらいや流れの掲示と短く活動を区切ることであった。時間を守る意識が低く、活動の取りかかりが遅かったクラスだが、授業のねらいや流れ、時間を示すことで、「先生、次は〇〇だよ。時間がなくなっちゃうよ。」「もっと、〇〇には時間がかかりそうだから、早く進めようよ。」等の声が聞かれるようになった。さらに授業時間を意識できたことで、チャイム着席して待っている人数も増加した。

興味の幅が狭く、集中が続かないI男は、6月終わりから急に離席が減少した。教師の行動変容と比較すると、授業開始時に短く区切った活動予定を視覚的に知らせることが本人の見通しや意欲につながったと考えられる。

B男については、PPTと連動した板書によりノートのとり方のスキルが定着してきたこと、書くのに時間がかかる（定規がうまく使えないため）表や枠をプリントして配布したことが書く意欲につながったと考えられる。また、他の板書を写すことが遅い生徒にも同じ支援を行ったことでクラス全体に板書をきちんと書き写す雰囲気ができあがったと考える。

(2) セルフマネジメントツールの有効性について

本研究においては、筆者自身の実践ということで、BL期にビデオを撮影してから、実態把握シートに記入した。シートとビデオを比較したところ、自分でつけた評価と生徒の実態はほぼずれずに記入されており、シートの項目は授業をメタ認知する項目として妥当であったと考える。多忙な学校現場においては、ビデオ撮影や分析、他者から観察してもらう時間を確保することは難しく、自分の授業やクラスの実態を正確にメタ認知でき、なおかつコストのかからない方法として、実態把握シートは有効であろう。

また、次の授業改善チェックリストの項目も実態把握シートで選んだ行動を増やすための指導方法が焦点化されているため、目標行動を決めるのに時間がかからなかった。ただ、目標行動のイメージ化の部分では自分の今まで見たことや聞いたことのある指導行動しか思い浮かばなかったため、今後の課題として残る。さらに、セルフチェックシートに記入したことで、毎時間の取組を意識することができた。セルフチェックシートに記入する項目も実施の有無とI男の離席回数だけだったので、負担を感じることはなかった。シートへの記入により、授業がうまくいかない時も自分の準備不足等が認識でき、自己の行動改善につながった。

今回の実践により、小学校で効果のあった3部構成のセルフマネジメントツールは、中学校でも効果が確認された。

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に広めていくことが大切だと考える。そして何より、お互いにフィードバックし合える職員関係、職場環境を構築することが大切である。これらを踏まえ、さらに中学校における実践を重ねていきたい。

〈引用・参考文献〉

- 道城裕貴 松見淳子(2007) 「通常学級においてめあて&フィードバックカードによる目標設定とフィードバックが着席行動に及ぼす効果」, 行動分析学研究, 20(2), 118-128
- 藤塚仁志 長澤正樹(2009) 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 491
- 花隈暁(2008) 「まとめと提言 ユニバーサルデザインの学級経営と授業を目指して」, 特別支援教育研究, (607), 36-39
- 小林浩子(2009) 「通常学級における学習のユニバーサルデザイン化の有効性～教師の指導行動の変容による学級集団および特別なニーズのある児童の問題行動の改善について～」, 新潟大学特別支援教育専修年報, 1, 61-64
- 小林浩子 古田島恵津子 長澤正樹(2009) 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, 490
- 文部科学省(2004) 「小・中学校におけるLD, AD/HD, 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」
- 武藤崇(2007) 「特別支援教育から普通教育へ：行動分析学による寄与の拡大を目指して」, 行動分析学研究, 21(1), 7-23
- 大久保賢一 福永顕 井上雅彦(2007) 「通常学級に在籍する発達障害児の他害行動に対する支援」, 特殊教育学研究, 45(1), 35-48
- 坂本真紀 武藤崇 望月昭(2003) 「養護学校教師における自己決定支援パッケージの効果に関する検討」, 行動分析学研究, 18(1), 25-37
- 佐藤慎二(2007) 「特集「あとと便利」ユニバーサルデザイン」, 特別支援教育研究, (596), 32-37
- Sugai, G. & Horner, R. (2002), The evolution of discipline practices:school-wide positive behavior supports, Child&family Behaviour, Therapy, 24, 23-50