

## 児童の授業参加行動を高めるための ユニバーサルデザインによる授業づくり

井上亜衣子（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

綿巻 徹（長崎大学大学院教育学研究科）

内野 成美（長崎大学大学院教育学研究科）

本実践研究では、授業参加行動を高めることを目標として、小学校4年生を対象に、上手な話の聞き方を意識づける道徳の授業（条件B）、ユニバーサルデザインによる国語の授業（条件C）、集団随伴性を伴う授業中の行動のセルフモニタリング活動（条件D）を行った。ベースライン期（条件A）と、条件C、Dの授業中のオンタスク行動を直接観察でタイムサンプリング記録した。オンタスク行動のレベル、安定性、トレンドを条件内、条件間分析して、これらの授業と活動の効果を検討した。上手な聞き方を意識づける授業は、上手に聞くことがなぜ大切かを考えさせる活動を取り入れた場合にはオンタスク行動を増やすことが示された。ユニバーサルデザインによる授業はオンタスクの安定性を高める可能性が示唆された。セルフモニタリング活動は、それまでの授業で高められたオンタスク率を高いレベルに維持するのに寄与していることが示唆された。

**キーワード** 授業参加行動、ユニバーサルデザイン学習（UDL）、セルフモニタリング、集団随伴性、オンタスク

授業中に教師や発表児童の話を聞かない、課題に取り組まない、離席や私語をするなど、授業参加行動に困難がある児童を含む学級の授業づくりをどのように進めるかは、多くの教師の悩みのひとつである。特別な教育的支援を必要とする児童生徒の通常学級在籍率を調べた文部科学省の直近の調査（文部科学省、2012）に使われた行動面の問題（不注意、多動性・衝動性）をたずねるための質問紙（18項目）には、本実践研究が対象としている授業参加行動に関連する項目が9つ含まれている（例、教室など座っていることを要求される状況で席を離れる、気が散りやすい等）。これまで、授業参加行動を高めるための教育支援として、教師や発表児童の話を聞くなど児童側の授業に対する意識や行動を変化させるための工夫と、児童が授業内容をより理解でき、より能動的に授業に取り組めるようにするための教師による授業の工夫について提案や実践が行われてきた（例えば、道城、2014；河村ら、2007；日野市教師・教育委員会、2010；関戸・安田、2011；高橋・堀田、2009；安永、2012）。

児童側の授業に対する意識や行動を変化させるための教育支援として、セルフモニタリングや集団随伴性の技法を取り入れた指導の成果が報告されている（例えば、道城、2014；関戸・安田、2011）。道城（2014）は、小学校1年生の学級を対象に、机に貼られた標的行動ができたかをセルフモニタリングさせる方法で、教師の話をきちんと聴く行動の増加を試み、効果があったことを報告している。また、関戸・安田（2011）は、小学校4年生の学級を対象に、教師や発表児童の話をきちんと聞いたかをセルフモニタリングさせるとともに、その得点に応じてパズルのピース等を与える集団随伴性による介入を約6か月間実施して（ベー

スライン1か月を含む)、教師や発表児童の話を書く行動が改善されたことを報告している。このほかに、児童の学級適応を高めるための教育支援として学級ソーシャルスキルの指導が提案されている。例えば、河村ら(2007)は、小学校3・4年生が学ぶとよい学級ソーシャルスキルとして41種のスキルとその指導法を紹介している。そのうちの9種のスキルが授業参加行動と関連するものである(例、友達が話しているときは最後まで聞く、授業での発言の仕方)。さて、米国に目を転じると、話している人(つまり、話している教師や発表している児童)を見る、課題に取り組むなどの授業参加行動は、Stephens(1992)によって、学級内ソーシャルスキル(social skills in the classroom)の一部として概念化されている。Stephensは、学級内ソーシャルスキルとして4領域135項目を概念化しているが、その第4領域「課題に関する行動」43項目が授業参加行動と特に関連している。

一方、児童が授業の内容をより理解し、より能動的に授業に取り組めるようにするための教師側の工夫として、発問の工夫、協同学習など学習形態の工夫、ICTの活用を含む教材の工夫などが試みられてきた(例えば、高橋・堀田、2009;辰野、1992;安永、2012)。近年、米国では児童一人一人のニーズに応えるための指導法として、ユニバーサルデザインの原理に基づく授業づくりが提唱され、それを紹介、解説した著作が出版され始めた(例えば、CAST, 2011; Gargiulo & Metcalf, 2013)。それらのガイドラインによれば、学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning, UDL)は、提示に関する多様な方法の提供(表象)、取り組みに関する多様な方法の提供(参加)、行動と表出に関する多様な方法の提供(表現)の3つの原理に基づいて、柔軟な教材、柔軟な指導方略を用いることによって、児童の多様なニーズに応えることのできる授業づくりを実践しようとする試みのことである。

こうした学びのユニバーサルデザイン(以下、UDLと表記)は日本にも紹介され、実践が試みられ始めている。例えば、涌井(2012)は「一人ひとりの学び方の違いに応じて、いろいろな学び方が選べる授業」と定義している。また花熊(2011)は、UDLの授業のポイントとして、教室環境や学習環境の整備、学習や行動のルール of 明示、視覚的手がかり・分かりやすい指示による見通しの立てやすい授業、複数の学習方法や教材の準備、教師の支援技術の向上の5点を挙げている。また日野市教師・教育委員会(2010)は、全ての児童が参加しやすく、わかりやすい授業や学校を作ることがUDL環境であるとした上で、これまでの授業づくりや学級経営に関する工夫を収集し、それらを「参加の促進」「ルールの明確化」などを細目として包含する指導方法、学級環境、等の各スタンダードに整理している。

以上の問題とその背景を踏まえ、本実践研究では、児童の授業参加行動を高めるための授業づくりのひとつとして、教師や発表児童の話を書きちゃんと聞く行動を増やすことを目標に、上手な聞き方についての授業、UDLの3つの原理(表象、参加、表現の仕方の工夫)に基づいた授業を行うとともに、セルフモニタリングと集団随伴性の技法を用いた活動を行い、直接観察で得た対象児の授業参加行動(オンタスク率)を条件内、条件間分析することによって、これらの授業と活動の効果を検討することにした。

## 教育実践研究 1

授業中に話をきちんと聞く行動を増やすことを目標として、道徳の2時間分の授業の中で

「上手な話の聞き方」の指導を小学校4年生の1学級に行った。予め選定した児童12名の事前と事後における授業中のオンタスク行動を直接観察で記録し、その生起回数の変化と、実施した授業中の児童の発言内容を基に、指導の効果を検討した。

## 方 法

**対象学級** X小学校4年生の1学級（男子13名、女子14名、計27名）

**実施期間** 対象児及び指導目標の選定を4月に実施し、事前の行動観察、指導、事後の行動観察を5月から7月上旬にかけて実施した。

**対象児の選定と指導目標の選定** Stephens（1992）の学級内ソーシャルスキル第4領域43項目を翻訳して作成した7ポイントリッカート尺度の教師用授業参加行動質問紙を使い（非常に少ない＝1点、非常に多い＝7点）、授業参加行動のニーズが高いと担任教師が判断する6名（男子5名、女子1名）について担任教師から回答を得た。「話している教師の方を見る」「他児の話をちゃんと聞く」の得点が相対的に低かったため（それぞれの平均値は3.2、3.0、全体平均は3.7）、話をきちんと聞く行動を指導目標とした。担任教師が選んだ6名とそれ以外の6名を直接観察の対象とした（男子10名、女子2名）。なお、本報告では、担任教師が選んだ児童のうち5名のみを分析対象とした（担任教師が選んだ6名のうち1名を除外したのは、データポイント数が極端に少なかったからである）。

**授業参加行動の直接観察** 瞬間タイムサンプリング（momentary time sampling）を用いて、第一著者（以下、指導者と表記する）が事前に11回、授業と授業の間に4回、事後に5回、授業参加行動を観察した。ただし、事後の5回目の観察は、観察時間中の授業の形態が他の観察セッションとは大きく異なっていたので、分析対象から除外した。直接観察は1授業の40分間を10区間に分け、各区間の終端時の児童の行動をコード記録した。

**上手な話の聞き方の授業** 上手な聞き方をテーマに道徳授業を2回行った。1回目は、多様な聞き方のビデオを見た後、上手な聞き方、下手な聞き方を判定させ、上手な聞き方がなぜ大切かを考えさせた。2回目は、代表児童が演じる聞き方のモデルを見た後、全員で2つの聞き方をロールプレイし合い、上手な聞き方がなぜ大切かを再度考えさせて発表させた。

## 結 果

オンタスク行動の増加については、5名中3名は、オンタスク行動成績（performance）のレベル（平均）の上昇と安定性の増加がみられた（図1のA児、B児、C児）。他の1名（D児）は、事前、事間、事後のいずれも行動成績の変動が大きく、指導の効果が判定できなかった。残り1名（E児）は、事前フェーズの途中から行動成績の上昇と安定性の増加がみられ、指導の効果の評価の対象とならなかった。2回目の授業の意見や感想の内容から、児童の話の聞き方への意識が高まったことが示唆された。例えば、上手な聞き方をしなくていいと当初述べていた児童が、授業の終末には「下手な聞き方をしていると、あまり深く分からない」と意見を変えた。別の複数の児童は、「（上手な聞き方をすると）質問できるし、深く知ることができる」「（話し手が）話しやすくなるし、楽しくなる」などと述べていた。

## 教育実践研究2

別の小学校4年生の1学級を対象に、話をきちんと聞く行動を増やすことを目標として、

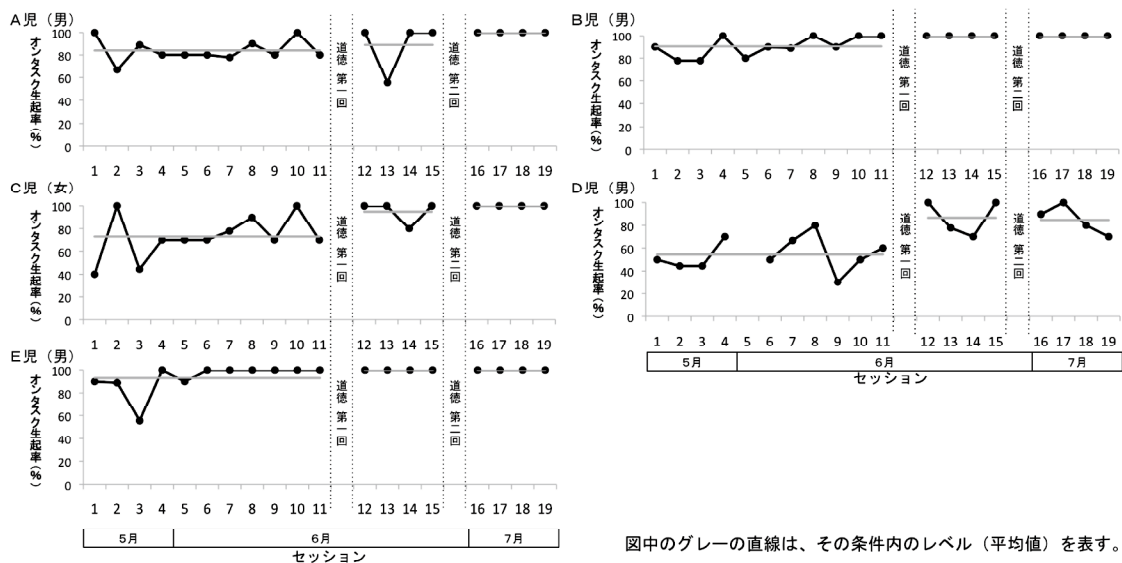


図1 オントラスク行動の生起率の変化 (X小学校)

教育実践研究1の道徳の2回目の授業とほぼ同じ授業を1校時分実施した。また、児童の授業参加行動を高めることを目標にして、UDLの原理を取り入れた国語の授業と、1日の3つの教科の授業を対象にセルフモニタリング活動(集団随伴性による強化を伴う)を行った。教育実践研究1と同様の手続きで、予め選定した10名の授業中の行動データを直接観察法で集め、オントラスク率のレベル、安定性、トレンドを指標にして指導の効果を検討した。

## 方法

**対象学級** Y小学校4年生の1学級(男子18名、女子13名、計31名)

**実施期間** 対象児及び指導目標、指導法を決めるためのアセスメントを9月に実施した。直接観察による授業参加行動のベースラインの記録、測定、道徳の授業、UDLの原理を活用した国語の授業、セルフモニタリング活動を10月から12月中旬にかけて行った。

**対象児の選定と指導目標、指導法の決定** 担任教師からみて学習面にニーズがあると思える8名(男子3名、女子5名)と、比較対照するための2名(男女各1名)の計10名を直接観察の対象とした。担任教師に、学習面にニーズがある8名の認知面の特徴を質問紙で回答してもらった。その質問紙は、埼玉県教育委員会(2004)がWeb上に公開している児童の実態把握用チェックリスト中の認知発達に関する43項目を借用し、4ポイントのリッカート尺度(ほとんどあてはまらない=1点、とてもあてはまる=4点)に構成し直した質問紙である。質問紙の得点から、この8名には視覚処理・同時処理が得意でも継時処理が特に困難な児童、逆に、聴覚処理にくらべ視覚記憶が困難な児童がいること等が示唆されたので、国語の授業で、物語の流れ、登場人物の気持ちを書けるようになることを目標として設定し、物語の流れや登場人物の気持ちを視覚的に捉えやすく図化し、また長文の要点部分のみを印刷した学習補助用ワークシートと音読を併用して授業を行うことにした。

**実験デザイン** A<sub>1</sub>-B-A<sub>2</sub>-C-A<sub>3</sub>-Dデザインで行った。A<sub>1</sub>とA<sub>2</sub>、A<sub>3</sub>はベースライン測定、Bは「聞き方」をテーマにした道徳の授業、CはUDLによる国語の授業、Dはセルフモニタリング活動である。各条件のセッション数は順に、5、1、3、3、1、5セッションである(A<sub>3</sub>はデータポイントが1つなので、分析の対象から除外した)。

**授業参加行動の直接観察** 教育実践研究1とほぼ同様の方法で直接観察した。観察は、教科の授業を対象に指導者が行った（B条件の道徳の授業は行動観察をしなかった）。指導者が授業を行った国語の授業（C条件）では、ビデオで行動を録画して集めた。

**上手な話の聞き方の授業** 道徳の時間に、教育実践研究1の第2回目の授業とほぼ同様の手続きで指導した（授業時間の関係から、上手な聞き方がなぜ大切かを考えさせる活動はできなかった）。話を聞くさいの注意点として、Y小学校の「Yっ子の聞き方の約束」に掲げられた7項目を利用した（例えば、「静かに」「話す人の方を向いて」「最後まで」等）。

**UDLによる国語の授業** 光村図書『国語四下はばたき』の単元「三つのお願い」全9時間のはじめの3時間の授業をUDLの3つの原理に基づいて組み立てた（表1）。

表1 UDLの3つの原理と実施した国語の授業方略・教材との関係

UDLの3つの原理 <sup>1)</sup>		国語の授業で実施した指導 <sup>2)</sup>
多様な方法に関する提示に關する提供(表象)	1 知覚するための多様なオプションを提供する	・声に出して本文の重要部分を読む
	2 言語、数式、記号のためのオプションを提供する	・ワークシートを用いてストーリーを整理する
	3 理解のためのオプションを提供する	・ワークシートを記入する際に、はじめは教師がモデルを示し、その後児童が自分の力で行う
多様な方法に関する取り組みに關する提供(参加)	4 興味を引くために多様なオプションを提供する	・感想を書く際に、ヒントカードを使うかどうかを選択する
	5 努力やがんばりを継続させるためのオプションを提供する	〔単元のアウトラインとゴールを毎時間示す〕
	6 自己調整のためのオプションを提供する <sup>3)</sup>	
多様な方法に関する行動と表出に關する提供(表現)	7 身体動作のためのオプションを提供する	・指のサインで評定点を示し、それをもとに意見を発表し、討論を行う
	8 表出やコミュニケーションに関するオプションを提供する	・数値で登場人物の気持ちを評定する(0~100点)
	9 実行機能のためのオプションを提供する	

<sup>1)</sup> 学びのユニバーサルデザインガイドライン(CAST, 2011)。表象、参加、表現は Gargiulo & Metcalf (2013) の用語法。

<sup>2)</sup> 具体的な指導は児童の行動、〔 〕で示したものは教師の行動。

<sup>3)</sup> 自己調整のためのオプションは、別の機会にセルフモニタリング活動として行った。

**聞き方のセルフモニタリング活動** 児童に、授業中の自身の話の聞き方や私語について、1日の教科の3授業で7日間セルフモニタリングさせた（児童には「聞き方チェック」の呼び方で説明した）。1授業末の3分間を利用して、私語2項目、話の聞き方2項目をそれぞれ5段階評定させた（できなかった=1点、ものすごくよくできた=5点）。帰りの会でその日の3回分の得点を各自に集計させ、基準点（60点満点中57点）以上を合格とした。集団随伴性の手続きとして、壁に貼った大型のグラフ用紙に合格者数分の星印を貼らせた。合格できなかった児童への配慮として、合格者数の計算は指導者が机間を回りながら行った。また星印貼りは、毎回当番班を交代し、当番班の児童全員で貼るようにさせた。放課後、指導者側が各児の個人用台紙に個別集計表を重ね貼りするとともに、コメント欄に授業中のよかった行動などを記入して、翌朝返却するようにした。

**データの分析手続き** 目視分析で特に重視されている3つのデータ特徴、つまりレベル、安定性、トレンドを観点にして、条件内分析と条件間分析を行った。ただし、データポイントが少なかったため、レベルは一般に使われている中央値でなく平均値を使用し、トレンドは条件内の前半平均値と後半平均値を結んで求めた。安定性は、本データの得点間隔が粗い

(10%刻み) ため、中央値エンベロープではなく、記述統計のレンジを測度として代用した。

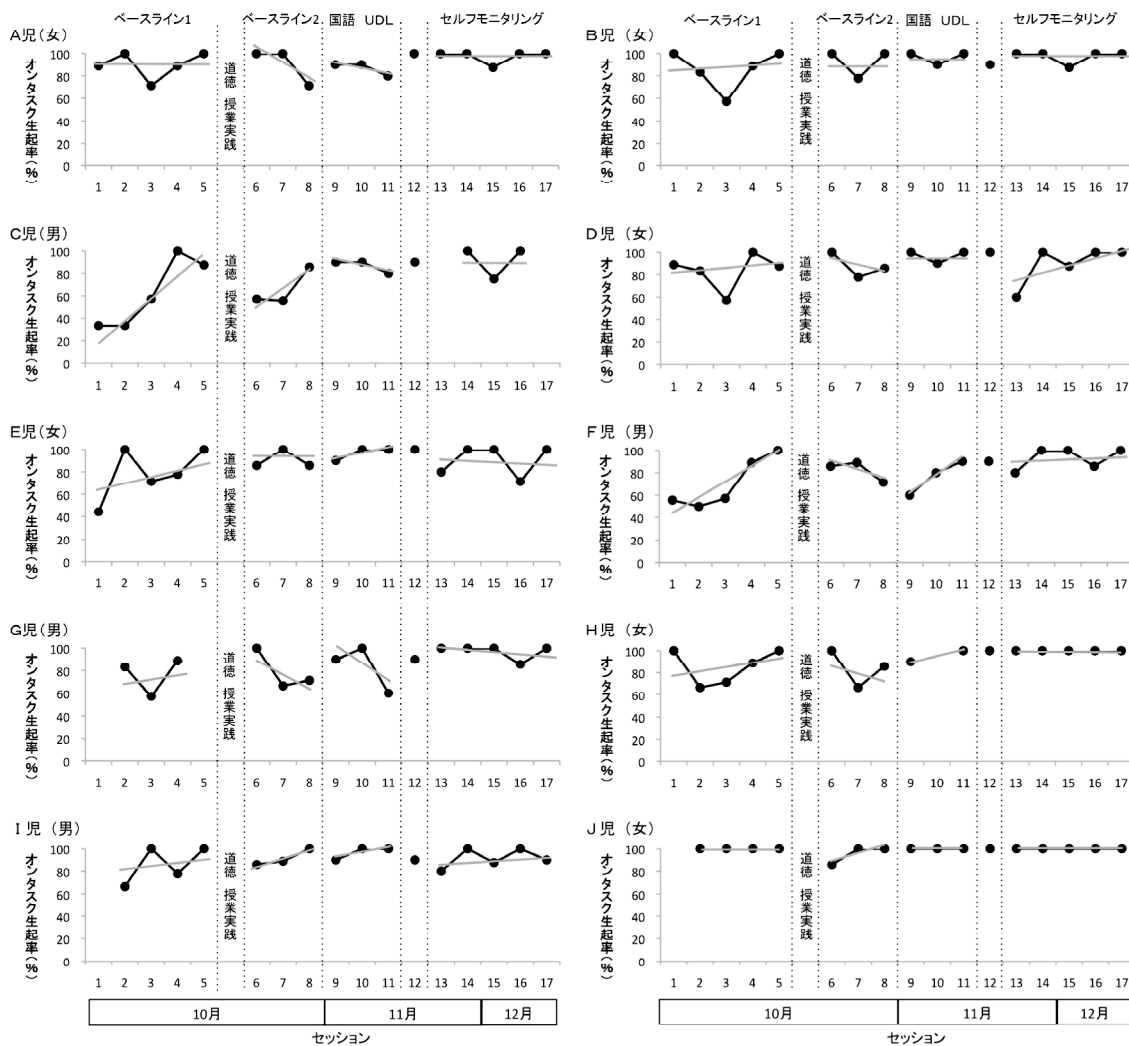
**セルフモニタリング活動の社会的妥当性** 全指導終了後に、セルフモニタリング活動の負担感、話の聞き方の上達度等の9項目を問う4ポイントリッカート尺度(ほとんどそう思わない=1点、とてもそう思う=4点)と自由記述欄からなる質問紙を実施した。

## 結果

対象児の結果を折れ線グラフで示したのが図2である。以下では、先述した3つの測度でどのような特徴の対象児が何名だったかに注目して、条件内、条件間分析を行う。ある特徴を示した対象児の人数が4つの条件でどのように分布していたかを測度別にまとめたものが表2～表4である(これらの表を作成するための元になった数値を示したのが表5である)。

### 1. 条件内分析

**道徳授業開始前ベースライン期** 8名のレベルは、70～80%台の者が6名だった。変動は、8名全員がレンジ幅25%以上で、変動が大きかった。トレンドは、2名がゼロ加速、6名が上昇だった。3つの指標の特徴を総合的にみると、8名中4名は対照としたI児(レベルが低かった方の1名)と大差がなく、残り4名はI児よりもレベルが低かった。



図中のグレーの直線は、その条件内のトレンドを表す。A～H児は担任教師が学習面にニーズがあるとした8名、I児、J児は学習面にニーズのない対照児2名。

図2 オンタスク行動の生起率の変化 (Y小学校)

**道徳授業後ベースライン期** 8名のレベルをみると、かなり高いまたは非常に高いと判定された者が6名だった。オンタスク出現率が安定している児童が2名、変動が大きい児童が4名だった。トレンドをみると、1名は上昇、2名はゼロ加速、残りの5名は下降だった。対照のI児と比較すると、レベルが低い者が5名、変動が大きい者が4名だった。

**UDL国語授業期** 8名中7名がかなり高いもしくは非常に高いレベルにあると判定された。またレンジは6名が小さく、安定していた。トレンドは3名が上昇、2名がゼロ加速、3名が下降だった。3つの指標を総合すると、対照のI児と同じような特徴の児童は4名であった（B児、D児、E児、H児）。残りの4名は、I児よりもレベルがやや低かった。また後者の4名のうちの2名はI児よりも、変動が大きかった。

**セルフモニタリング期** レベルは8名全員が約90%以上の非常に高いオンタスク率だった。またレンジを見ると、4名は安定しており、2名は大きく変動していた。またトレンドは、7名がゼロ加速、1名が上昇だった。3指標の特徴を総合的にみると、8名中6名は、対照のI児の特徴とよく似ていた。残り2名については、レベルはI児とあまり違わなかったが、変動が大きかった。この2名中1名は、トレンドが上昇だった。

## 2. 条件間分析

ここでは、条件変更によって、レベル、安定性、トレンドがどう変わったかをみていく。学習ニーズのあった8名のうち、条件内レベルが非常に高いレベルにあると判定された対象児の人数は、A<sub>1</sub>条件（道徳授業開始前ベースライン期）、A<sub>2</sub>条件（道徳授業後ベースライン期）、C条件（UDL国語授業期）、D条件（セルフモニタリング期）とフェーズ（期）の進行に連れて、1、3、4、8名と増えていった（表2）。また、オンタスク行動が安定

表2 4つの観察期におけるオンタスク行動の出現レベル(平均)段階別人数(N=8)

期	非常に低い	かなり低い	低い	やや高い	かなり高い	非常に高い	計
	29%以下	30~59%	60~69%	70~79%	80~89%	90%以上	
ベースライン1	0	0	1	3	3	1	8
ベースライン2	0	0	1	1	3	3	8
UDL国語	0	0	0	1	3	4	8
セルフモニタリング	0	0	0	0	0	8	8

表3 4つの観察期におけるオンタスク行動出現率のレンジ別人数(N=8)

期	変動	やや安定	安定	計
	25%より大	20~25%	20%未満	
ベースライン1	8	0	0	8
ベースライン2	4	2	2	8
UDL国語	2	0	6	8
セルフモニタリング	2	2	4	8

表4 4つの観察期におけるオンタスク行動のトレンドの段階別人数(N=8)

期	下降		緩やかな下降	ゼロ加速	緩やかな上昇	上昇		計
	-15以下	-15<s<-5	-5≤s≤-2.5	-2.5<s<2.5	2.5≤s≤5	5<s<15	15以上	
	∖∖	∖	(∖)	—	(∕)	∕	∕∕	
ベースライン1	0	0	0	2	3	2	1	8
ベースライン2	0	5	0	2	0	1	0	8
UDL国語	1	0	2	2	1	1	1	8
セルフモニタリング	0	0	0	7	0	1	0	8

表5 直接観察法で収集したY小学校4年生のオンタスク行動の生起率の条件内分析結果 (N=10)

期	指標	学習ニーズ有り								学習ニーズなし	
		A (女)	B (女)	C (男)	D (女)	E (女)	F (男)	G (男)	H (女)	I (男)	J (女)
ベースライン1	データ数	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5
	レベル (Mean)	89.8	85.8	62.2	83.3	78.7	70.3	76.4	85.4	86.1	100
	相対的高低	非常に高い	かなり高い	低い	かなり高い	やや高い	やや高い	やや高い	かなり高い	かなり高い	非常に高い
	レベル (Med)	88.8	88.8	57.1	87.5	77.7	57.1	83.3	88.8	88.8	100
	レンジ	28.5	42.8	66.6	42.8	55.5	50.0	31.7	33.3	33.3	0
	安定か変動か	変動	変動	変動	変動	変動	変動	変動	変動	変動	安定
	SD	10.4	15.7	27.4	14.2	20.6	20.1	13.8	14.0	14.4	0
	トレンド	—	—	／／	(／)	／	／	(／)	(／)	／	—
傾き <sup>注1)</sup>	0	0.9	20	2.5	5.5	13.8	2.7	3.7	11.1	0	
ベースライン2	データ数	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	レベル (Mean)	90.4	92.5	66.1	87.8	90.4	82.0	79.3	84.1	91.5	95.2
	相対的高低	非常に高い	非常に高い	低い	かなり高い	非常に高い	かなり高い	やや高い	かなり高い	非常に高い	非常に高い
	レベル (Med)	100	100	57.1	85.7	85.7	85.7	71.4	85.7	88.8	100
	レンジ	28.5	22.2	30.1	22.2	14.2	17.4	33.3	33.3	14.2	14.2
	安定か変動か	変動	やや安定	変動	やや安定	安定	安定	変動	変動	安定	安定
	SD	13.4	10.4	13.8	9.1	6.7	7.5	14.7	13.6	6.1	0
	トレンド	＼	—	／	＼	—	＼	＼	＼	／	／
傾き <sup>注1)</sup>	-14.2	0	14.2	-7.1	0	-7.1	-7.1	-7.1	7.1	7.1	
UDL国語授業	データ数	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	レベル (Mean)	86.6	96.6	86.6	96.6	96.6	76.6	83.3	95.0	96.6	100
	相対的高低	かなり高い	非常に高い	かなり高い	非常に高い	非常に高い	やや高い	かなり高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い
	レベル (Med)	90.0	100	90.0	100	80.0	80.0	90.0	95.0	100.0	100
	レンジ	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	30.0	40.0	10.0	10.0	0
	安定か変動か	安定	安定	安定	安定	安定	変動	変動	安定	安定	安定
	SD	4.7	4.7	4.7	4.7	4.7	12.4	17.0	5.0	4.7	0
	トレンド	(＼)	—	(＼)	—	(／)	／／	＼＼	／	(／)	—
傾き <sup>注1)</sup>	-5	0	-5	0	5	15	-15	10	5	0	
セルフモニタリング	データ数	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
	レベル (Mean)	97.5	97.5	91.6	89.5	90.2	93.1	97.1	100.0	91.5	100
	相対的高低	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い
	レベル (Med)	100	100	100	100	100	100	100	100	90.0	100
	レンジ	12.5	12.5	25.0	40.0	28.5	20.0	14.2	0.0	20.0	0
	安定か変動か	安定	安定	やや安定	変動	変動	やや安定	安定	安定	やや安定	安定
	SD	5.0	5.0	11.7	15.5	12.2	8.5	5.7	0.0	7.6	0
	トレンド	—	—	—	／	—	—	—	—	—	—
傾き <sup>注1)</sup>	0	0	0	6.6	-1.4	0.9	-2.3	0	1.6	0	

注1) 傾きは次の公式「(後半の平均点-前半の平均点)÷データポイント間の距離」で求めた。

していると判定された対象児の人数も、0、2、6、4名のように増えていった(表3)。なお、安定性については、UDL国語授業期(C条件)の方が後続のセルフモニタリング期(D条件)よりも安定状態にある対象児数が多かった。トレンドについては、ゼロ加速の対象児の人数がセルフモニタリング期以前は2名だったが、セルフモニタリング期には7名にまで増えた(表4)。

### 3. セルフモニタリング合格者数の変化

合格者の割合は、初日の50%(15/30名)から最終日には97%(29/30名)に増えた(7日間の合格者数は順に、15名、16名、18名、17名、19名、22名、29名)。なお、1、5、7日目は欠席者がいたため参加児は30名)。

### 4. セルフモニタリング活動の社会的妥当性

表6に示したように、ほとんどの児童が、話し手を見て静かに聞くことの大切さと、これ



からもそうしたい、セルフモニタリングが聞き方の上達をもたらすと回答していた（それぞれの平均値は 4.0、3.9、3.8）。しかし聞き方と学習の関係に関する意識はやや低く、1日3授業のモニタリング活動にやや負担を感じていた（それぞれの平均値は 3.3、3.1）。自由記述欄に、2名が楽しかったが負担でもあったと記述していた（例、「ききかたチェックはたいへんだけだのしかったです」）。その一方で、11名が肯定的な評価を記述していた（例、「聞き方チェックをやってとてもよくなったと思います」「きき方チェックってすごくやくにたつと思いました」）。

表6 セルフモニタリングに関する質問紙の結果 (N=30)

カテゴリー	項目	M	SD	Med	Mo	レンジ
聞き方への意識	話す人を見て、静かに聞くことは大切だ	4.0	0.0	4.0	4.0	0.0
	聞き方が上手か下手かは、学習と関係がある <sup>注)</sup>	3.3	1.0	4.0	4.0	3.0
	これからも話す人を見て、静かに話を聞きたい	3.9	0.2	4.0	4.0	1.0
聞き方の上達度	前よりも聞き方を意しきするようになった	3.8	0.4	4.0	4.0	1.0
	前よりも自分の聞き方がよくなった	3.7	0.4	4.0	4.0	1.0
セルフモニタリングの成果	聞き方が良くなったのは聞き方チェックをしたからだ	3.8	0.5	4.0	4.0	2.0
学級全体の上達度	前よりも学級のみんなの聞き方が良くなった	3.7	0.5	4.0	4.0	1.0
セルフモニタリングへの評価	7日間やった点数づけと集計はたいへんではなかった <sup>注)</sup>	3.1	1.1	4.0	4.0	3.0
	聞き方チェックをまたやりたい	3.9	0.2	4.0	4.0	1.0

<sup>注)</sup> 逆転項目(質問紙には、聞き方が上手か下手かは学習とは関係ない、7日間やった点数づけと集計はたいへんだったと記載)

## 5. 担任教師からのコメント

UDLによる国語の授業については、「ワークシートは児童にとって分かりやすかったと思う」「普段挙手をしない児童も、今日の授業では挙手している場面があった」、またセルフモニタリングについては、「話の聞き方への意識が高まったように思う」「もともとできていた児童もさらに聞き方がよくなった」「子どもたちが聞き方チェックを続けたいと言っている」「またやらせてもいいと思う」とのコメントがあった。

## 総合考察

上手な聞き方の道徳授業が小学校4年生の授業参加行動を高めるか(オンタスク率で測定)については、X小学校ではベースライン期に上昇した1名を除く4名中3名に改善を支持する結果が得られたが、Y小学校では得られなかった。その理由としては、X小学校で実施した上手に聞くことが大切な理由を考え、発表する活動(多様な聞き方のビデオ視聴とそれを基にした話し合いとシェアリング)をY小学校では実施できなかったことと、単一事例実験デザインの要である安定したデータの収集が不十分だったことが考えられる。

UDL授業で児童の授業参加行動を増やせるかについては、オンタスク率レベルの変化によってそれを支持する十分な証拠が得られなかった。しかし、UDL国語授業期にレベルが非常に高いと判定された対象児数がA<sub>1</sub>条件の1名から4名に増えたことや、パフォーマンスの変動幅(記述統計のレンジ)が小さい対象児数が他の3条件よりも多かったこと(6名)、また担任教師から「普段挙手をしない児童も、今日の授業では挙手している場面があった」等のコメントが寄せられたことは、UDL授業が児童のオンタスクの安定性を高める、つまり、提示(表象)、取り組み(参加)、行動と表出(表現)の工夫が児童を授業に引きつけ、参加を促す可能性があることを示唆している。今後、1日複数のUDL授業を継続実施した

場合の効果を確認しながら、UDLをより実質的なものへと発展させていく必要がある。

セルフモニタリング活動期には、オンタスク率の安定した対象児の人数がUDL国語授業期よりも減ったものの、高いレベルにあると判定された対象児の人数は、測定を行った4つの条件の中で最も多かったこと（8名全員）、また児童や担任教師から、よくなった、役立ったとの感想、コメントがあったことは、授業参加行動の割合を高いレベルに維持するのに寄与することを示唆している。なお、本実践研究の場合、実験デザイン上、セルフモニタリング活動の効果測定のための固有のベースライン測定がなされていないので、セルフモニタリング活動の単独の効果の判定には一定の限界があることに留意する必要がある。

## 結 論

1. 上手な聞き方を意識づける授業は、ビデオ視聴、話し合い等をおして上手に聞くことがなぜ大切かを考えさせる活動を行った場合に、オンタスク行動を増やすことが示された。
2. UDL授業は、オンタスクの安定性を高める可能性が示唆された。
3. 授業中の聞く行動と私語をセルフモニタリングする活動は、それまでの授業で高められたオンタスク行動を高いレベルに維持するのに寄与していることが示唆された。

## 文 献

CAST (2011) *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

[キャスト (2011) バーンズ亀山静子・金子晴恵 (訳) 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver. 2.0. 2011/05/10 翻訳版]

道城裕貴 (2014) 通常学級において目標設定とセルフモニタリングが児童の聴く行動に及ぼす影響. *人間文化*, 34, 13-20.

Gargiulo, R. M., and Metcalf, D. J. (2013) *Teaching Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach 2nd ed.* Belmont, CA: Wadsworth.

河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著 (2007) いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル小学校中学年 図書文化社

花熊暁 (2011) 学校全体で取り組む授業ユニバーサルデザイン：子ども一人ひとりを大切にする授業をめざして. *特別支援教育研究*, 652, 7-10.

文部科学省 (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 著者

埼玉県教育委員会 (2004) 「LD、ADHD、高機能自閉症」の児童生徒の理解と支援のために：特別支援教育推進体制モデル (中間報告) 著者

関戸英紀・安田知枝子 (2011) 通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援：クラスワイドな支援から個別支援へ. *特殊教育学研究*, 49(2), 145-156.

Stephens, T. M. (1992) *Social Skills in the Classroom. 2nd ed.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

高橋純・堀田龍也 (2009) すべての子どもがわかる授業づくり：教室でICTを使おう 高陵社書店

辰野千寿 (1992) やさしい心理学 授業の心理学：授業の基礎・基本 教育出版

東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟 (2010) 通常学級での特別支援教育のスタンダード：自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方 東京書籍

涌井恵 (2012) 選べる！ユニバーサルデザインな授業づくり (1) 「学び方を学ぶ」授業のススメ：学び方は一人ひとり違っている！. *LD, ADHD & ASD*, 10(2), 50-53.

安永悟 (2012) 活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ 医学書院