

インクルーシブ教育に向けた中学校での個別最適な指導による学習と

社会的スキルの育成

—通常学級英語科での UDL、校内適応指導教室での JP 学習、特別支援学級での SST—

豊田 頌 (教育実践コース)

tachyon107kaito107(at)gmail.com

※ (at)は、@に置き換えて下さい

1 はじめに

インクルーシブ教育システムと多様性への対応の推進により、学校現場においては本人の心身の調子やアセスメントツールの結果に基づいた、子どもの居場所を保障する支援が拡充されてきている。特別な支援を必要とされる児童生徒への支援のため、教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。そこで筆者は多様化した学校現場において求められることを次の三点に整理した。第一に、継続可能な範囲で、通常の場合にいる多様な生徒の学びを保障することである。第二に、多様な場合においても学ぶ内容が公平に提供されることである。そして第三に、通常の場合での学びを充実させるために、通常の場合と特別な場合の学びのつながりをもたせることである。上記の三つの求められることに対応した実践を試みた。実践1では中学校通常学級英語科において生徒の多様性を保障するための授業実践をし、実践2では校内適応指導教室において学習支援を実施し、実践3では特別支援学級(以下、支援級)においてソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)を実施した。本稿ではこれら三つの実践を報告する。

2 実践1—通常学級英語科での UDL—

(1) 目的

本実践の目的は、Universal Design for Learning(以下、UDL)の先行研究の知見を、授業実践に取り入れることである。UDLのために、CAST(2018)のUDLガイドラインに基づいて、行動と表出のための多様な方法を提供する。英語を学習したり、考えを英語で表現したりする際、学習者にとって負担が伴うことがある。そこで、UDLの知見を取り入れ、生徒の学習負担の軽減を試みる。

(2) 方法

① 参加者及び記録方法

筆者は授業実践を1回おこなった。対象者は中学2年生1クラス(男子19名、女子20名)であっ

た。記録方法は、授業開始から終了までの50分間、教室の前方カメラと後方カメラの二台で撮影したビデオ記録であった。評価方法は、ビデオ記録、行動観察、ワークシートの記述内容、成果物(アイデアマップ)の分析であった。

② 授業の概要

生徒が言語材料(動名詞)を帰納的に理解できるよう授業を構想した。授業では、〈導入→練習→メインの活動→文法を帰納的に理解する活動〉といった具合で、活動を配列した。教師によるモデルの提示や、文脈に合った活動での練習を通して、「文法を帰納的に理解する活動」に向けて、生徒は定着を目指す文法を使用し、経験を積み重ねる。

授業における生徒の動きは次のとおりである。まず、同年齢の中学生がSDGsの達成に取り組んでいる動画を視聴する。視聴後、身近な事柄である水の節約に焦点をあててクイズをする。クイズで出てきた動名詞を使った表現を口頭練習する。学習課題(SDGsを達成するために何ができるかを英語でアイデアマップにまとめる)を理解し、個人でワークシートを使って取り組む。その後、グループで集まって、出てきたアイデアを画用紙に集約する。希望する生徒がグループで出てきたアイデアの一部を全体共有する。穴埋め形式で、帰納的に理解する活動をする。動名詞が定着しているか確かめるため問題を解く。

(3) 結果と考察

行動観察、ワークシートとアイデアマップの記述内容から、言語材料を理解できていた生徒は、アイデアマップづくりの活動では表現に困っている生徒に教える姿、帰納的に理解する活動では言語材料を復習として理解している姿が見られた。他方で、言語材料が理解できていなかった生徒は、帰納的に理解する活動以前では、「なぜ動詞にingをつけるのか」と途中で指導者に質問したり、理解できた生徒に表現の仕方を教えてもらったりしていた。これはアイデアマップづくりの活動に入る前に言語材料を使った表現の練習が足りていな

かったからだと思われる。そのため、アイデアマップの活動に入る前に、言語材料を使った英文をアウトプットする活動を取り入れる必要がある。

また、アイデアマップづくりでは、生徒が自由にアイデアを出し合っていたことから、英語表現のための足場かけになっていた。一方で、多様なアウトプット方法を提供することにおいては、アイデアマップづくりは単にアイデアを書きとめる方法として機能しており、アウトプットの方法が画一的であった。多様なアウトプットができるよう、生徒に他のアウトプットのオプションを提供する必要があると考える。

3 実践2—校内適応指導教室での学習支援—

(1) 背景と目的

英語の学習内容は積み上げ式である。例えば、生徒は1年次に学習したことを踏まえ、2年次の学習に進む。校内適応指導教室では、生徒が登校できない状況により学習の空白が生じやすく、学年進行に応じた指導では、学習についていくことができない恐れがある。そこで筆者は英語科の学習内容として、音と文字との対応関係の習得と、ジョリーフォニックス（以下、JP）に焦点を当てた。英語学習において、音と文字との対応関係の習得は基礎的かつ、重要なスキルである。JPでは音と文字との対応関係が体系的、明示的に指導される。JPは多感覚を重視しているため、英語初学者でも学習がしやすいという特長がある。音と文字との対応関係の習得は英語学習の土台であるため、校内適応指導教室における英語学習にJP指導を加えることは有効であると考えられる。

一方で、JP指導には常に指導者がつく必要があるという難点がある。そこで、常に指導者が1対1でつかなくとも学習ができるように、学習内容をプログラムできるプログラミング教材「Scratch」を用い、JPの学習ツールを開発した。

本研究の目的は、ケーススタディとして校内適応指導教室において学習ツールを用いた学習支援を実施し、校内適応指導教室における英語学習のバリエーションを増やすことである。学習支援が有効であったか評価するために、次の二つを明らかにする。一つが、学習ツールを用いた学習が生徒の英語の音韻認識に及ぼす効果であり、もう一つが生徒の英語学習への意欲に及ぼす効果である。

(2) 方法

参加者は実習校の校内適応指導教室に通う3年生の生徒1名（以下、A）であった。学習支援前に、筆者は実習校での参与観察を通して、英語学

習を避けるAの様子を確認した。筆者はAとのコミュニケーションをとり、Aの学習観や英語学習のつまずきを把握した。そのつまずきを解消できることをAに伝え、学習ツールを用いた学習を提案した。実施時期は20XX年12月中旬から20XX+1年2月初旬であった。学習ツールを用いた学習の手順は次のとおりである。AはiPadでScratchを開き、スチューデントブック（山下2018）を用いて、1音目の「s」から42音目の「ar」まで順番に学習する。Aは1音を学習した後に、「振り返りシート」に日付や理解度を記入する。振り返りシート記入後は次の音の学習に取り組む。筆者は、Aが記入した振り返りシートを筆者の実習日に確認し、記入内容を踏まえてAに学習成果についてのフィードバックをする。フィードバックによって、きめ細やかな支援と意欲向上につなげる。

学習支援を始める前に、Aには、Scratchを使ったJPの学習方法を記載したプリントを配付した。これには学習方法の詳細が示されている。Aは、1音目の「s」はオリエンテーションとして筆者による手順の説明とともに学習し、2音目以降はプリントを参考にして1人で学習した。

効果検証のために、学習支援の前後に、事前・事後テストとして基礎音筆記課題（10点満点）、単語書き取り課題（6点満点）、単語発音課題（6点満点）の三つを実施し、学習支援前後での点数の変化を測定した。さらに、学習支援の前・中・後に、英語学習に関する質問紙を用いてAからの回答を4件法で求め、学習支援の前・中間・後での英語学習への意欲の変化を測定した。

(3) 結果と考察

基礎音筆記課題は事前0点、事後5点であった。単語書き取り課題は事前1点、事後1点であった。単語発音課題は事前0点、事後2点であった。音韻認識テストと質問紙の結果より、学習支援によるAの音韻認識と英語学習への意欲の向上が示唆された。単語書き取り課題において、Aは単語中の音を聴き取り、それを正解に近い文字に変換しており、全体的に書き取る量が増えた。単語発音課題においては、Aは単語を適切に読めているかどうか不安ながらも読んでみようとしていた。

指導者が常に1対1でつかずとも、学習ツールを用いた学習によって英語の音韻認識と英語学習への意欲を向上できたことは本研究の成果の一つだと考える。また、これまで英語を学びたいと思っていながらも、自身で学ぼうとしてこなかったAが英語学習に取り組み、今後の英語学習にも意欲を見せていることは大きな成果だと言える。

一方で、学習ツールを用いた学習のみでは、英語の音と文字との対応関係と発音方法について明確な理解ができない可能性が示唆されたため、自習内容を補う形で指導者との振り返りを実施することが必要だと考えられる。

4 実践3—特別支援学級での SST—

(1) 目的

近年、インクルーシブ教育の推進に伴い、支援級に在籍する生徒が交流学級で授業を受けるケースが増加しているが、社会性の面での支援は十分になされず、生徒が実際に交流学級に行くと授業前後での生徒の発話が乏しい様子がうかがえる。国立特別支援教育総合研究所（2023）は、支援級担任に対し、中学3年生の交流及び共同学習に関する質問紙調査を実施し、「授業時間以外で交流を行うこと」の項目への「十分できた」「概ねできた」の回答が74.4%で、「あまりできなかった」「ほとんどできなかった」の回答が22.8%であった。筆者の実習校での観察場面においても、交流学級に行く授業前後での生徒の発話が乏しい様子が見られていた。そこで、本研究では、ケーススタディとして、交流学級での人間関係を形成しやすいように、支援級の自立活動において話題の適切さに関する枠組を用いた SST を実施する。本実践では、次の二点を検証する。一つが、SST が対象生徒の適切な話題を振るスキルに及ぼす効果であり、もう一つが、SST が交流学習での対象生徒の発話行動の般化に及ぼす効果である。

(2) 方法

① 参加者

参加者は、中学校の支援級に在籍する3年生の生徒1名（以下、B）であった。筆者による直接観察から、Bは支援級では友人と会話することがあり、質問やリアクション等のスキルを発揮できることを確認した。また、交流級での直接観察から、Bが授業前後にクラスメイトと会話していないことを把握した。Bとの事前面談から、Bは1・2年次の交流級では友人と会話していたが3年次では友人が交流級にいなくなり、交流学習の授業前後で会話することが減ったと発言をした。その他に、事前面談ではBは、①交流級で話せる人がいてほしいこと、②今の交流級に話せそうな人がいること、③高校生活でクラスに気軽に話せる人がいたほうがいいこと、を話していた。そのため、BにSSTを通した雑談スキルの獲得について提案し、Bと合意形成した。

② SST の内容

本実践では話題の適切さに着目した。良好な人間関係づくりは、相手との関係性において相手が応じやすい話題からの言葉のやりとりを通して、形成、発展すると考えたからである。SSTは自立活動の時間で実施した。SSTは計4回（週2回を継続して2週間）実施した。SSTの流れは次の通りであった。（i）事前に決めた話し相手（交流級クラスメイト2名、教科担任2名）に向けてBが話題を考えその場で言語化する、（ii）指導者が質問内容に対して「いい質問だね」等の言語賞賛をし、質問内容について雑談をする、（iii）各話し相手に対して3つ質問した後Bの質問を枠組によって分類し、適宜質問を修正する。場面設定について実際の話し相手はSSTに同席せず、話す場所や時間を限定し、シミュレーションとして指導した。

指導場面においては、話題の適切さに関する枠組を用い、Bが話題選びに困っていたり、選んだ話題が枠組に合わない場合には、指導者からフィードバックを行い、適切な話題選択ができるようにした。具体的には、指導者から、「今の話題は、枠組に合っているのかな？」などとB自身が考えられるようにフィードバックを返し、Bが枠組に基づいた話題を考え、修正できるようにした。話題の適切さに関する枠組は、「話し相手との話題の共通点」と、「話し相手との関係性に照らし合わせたうえで話題の心地よさ」の2つであった。

③ 評価方法

指導場面において、話し相手1人に対して1つ目から3つ目の話題を振るまでを1ブロックとし、各ブロックでの修正のためのフィードバック数を測定した。1つの話題に対し、共通点と心地よさの2つの基準からフィードバックをした。各ブロックにおいて聞き手に対して3つの話題を提示し、それぞれを2つの基準で評価した。指導者からのフィードバックの数が多いほど、SST指導場面でのBの話題が枠組から外れており、Bが話題を修正したことになる。また、SST指導場面におけるBの学習過程を明らかにするため、Bのつぶやき、指導者との雑談、振り返りシートの記述、Bの表情等を授業後に記録に残し、質的に分析した。

交流学習場面では、般化の程度を検証するため、授業前後のBの会話の始発数を測定した。ベースラインとして、SST指導の前に2回測定を実施した。また、フォローアップとして、4回目のSSTから35日経過した時点で3回測定を実施した。

4回目のSSTから16日経過した時点で、Bに社会的妥当性に関する質問紙への回答を5件法で

求めた。それぞれの質問紙には、SST の目的、手続き、効果について問う項目が記載されていた。

(3) 結果と考察

フィードバック数の記録とエピソード記録より、BはSSTの回数を重ねるごとに指導者からのフィードバック数が減り、また自身で話題を修正できたため、適切な話題を振るスキルが向上したことが示唆された。Bに対する社会的妥当性に関する質問紙より、BはSSTに対して負担を感じず、SSTを通して雑談スキルを向上できたとする肯定的な回答を得られた。一方で交流学习でのクラスメイトへの会話の始発数は変化しなかった。これにはクラスメイトがどんな反応を示すかわからないといった不安があったからだとも考察する。フォローアップ期においては、2回目の観察から交流級で席替が実施され、BがSST指導場面で対象としていた話し相手との物理的・空間的な距離が離れたことも影響していると考えられる。

Bが交流学习において会話を始発できるよう、付加的な支援として、スクリプト（台本）を手元に用意しておくことや、Bを含めた小集団に教科担任から自然な形で話題提示、席配置の工夫等のプロンプトや環境構成が考えられる。その他の支援として、日常生活や特別活動の場面でのグループ活動の機会において、Bが安心して話す経験を積むために、Bがグループの仲間と話をする機会を設定することが考えられる。また、上述したように、本研究に移る前に指導者はBとの事前面談をし、そこで進学する高等学校でクラスメイトとの人間関係の形成ができるようにしたいという気持ちを確認した。本研究ではBの適切な話題を選ぶスキルが向上したが、これによってBの高等学校における人間関係形成に寄与できたと思われる。

5 おわりに

(1) 成果と課題

筆者の実践は以下の点で特別支援の発展に寄与すると考える。実践1では、UDLによる学習しやすい環境づくりを意識した授業実践を実施した。UDLの学びが保障された授業において、その活動の目的から逸れない形で生徒が取り組みやすい学習方法を選択することで、生徒の学習負担を減らすことができると思われる。実践2では、多様な学びの場にいる生徒に対して、ICTを用いたスモールステップでの学習支援を実施した。初学者でも取り組みやすい英語の音韻認識を指導事項とすることで、スモールステップで学習に向かえる環境を整えることができる。実践3では、支援級に

在席する生徒に対して自立活動でのSSTを実施した。実践3を通して、支援級在席に伴う課題の改善の視点から、生徒の実態に応じた自立活動の指導を実施した。今後の課題としては自立活動の指導で身に付けたスキルを交流級や日常生活で生かせるように、担任間で指導についての情報交換を行い、Bを含めた小集団に交流級担任、教科担任から自然な形で話題提示をすることが考えられる。

(2) 今後の展望

子どもが学習や行動面でつまずいたり、支援者が子どもの問題行動に困ったりしているが、従来のルールや方法で対応できない場合は、そのルールや支援方法に個別最適化を図る必要がある。個別最適化にあたっては、支援者は研修などを通して専門的知識を取り入れ、実践に移る。特別支援の発展のため、研修では校内のケースを持ち寄って具体的な支援策を考案したり、特別支援教育コーディネーターや通級指導教員は研修等で得られた知見を各々の現場のケース会議で生かしたりするなどの工夫が考えられる。

インクルーシブ教育に向けて、支援者は子どもに関する目標を設定し、支援方法に関する情報を収集し、適宜スモールステップで支援するだろう。そして、子どもが通常学級に行った際そこの活動を充実できるように、ユニバーサルデザインな環境を整えることが重要である。ユニバーサルデザインな環境は支援が必要な子どもたちだけでなく全ての子どもにとっても効果的にはたらく。このような、多様な学びの場をつなぐ、包括的・総合的な支援によってインクルーシブ教育が成り立つと考える。

引用・参考文献

- CAST (2018) Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: Author(金子晴恵・バーンズ亀山静子訳)
- 山下桂世子(2018)『はじめてのジョリーフォニックス ― スチューデントブッカー』東京書籍
- 国立特別支援教育総合研究所(2023)「学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施・評価・改善に関する研究」