

実践報告

社会科の学力向上を目的とした学習活動と 内容理解の自己評価シートの導入

—特別な教育的ニーズのある生徒が在籍する中学校通常学級の全生徒を対象に—

山本満紀子¹⁾・長澤正樹²⁾

キーワード: 自己管理スキル, 中学校通常学級, 特別な教育的ニーズ, 社会科, 学習のユニバーサルデザイン

Key words: self management skills, middle school regular class, special educational needs, social studies, universal design for learning

LD 研究, Vol.22 No.3, 302-311, 2013

I 問題と目的

通常の学級では、知的発達に遅れはないものの学習や行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.3%の割合で見られる(文部科学省, 2003)。それらの児童生徒の中には、学習障害、注意欠陥多動性障害(以下, ADHD)、広汎性発達障害などの診断名がつき、知的な遅れが見られなくても、学習活動の自己管理の未熟さから、授業中の学習活動を逸脱し、結果として十分な学力が得られない者が見られる。そのことが、彼らの自己肯定感を低下させ、学習活動への参加意欲をさらに低下させていると考える。特に通常の学級での一斉授業では、発達障害のある子どもに対して、個別の支援が十分でない場合、学習に対する自己管理ができないことで、学習活動がうまく成立せず、成績不振だけでなく、問題行動につながる可能性がある。

これまで、学習活動遂行を目的とした自己管理スキルの指導実践が多数報告されている(岡村・渡部・大木, 2009; 霜田, 2006; 霜田・伊澤・菅野他, 1998; 高良・今塩屋, 2003; 竹内・山本,

2004)。しかし、それらは個別に指導された実践であり、通常の学級で、教科学習の時間に一斉指導で取り組んだ実践報告はほとんど見られない。

中学校における通常の学級の教科学習は、授業担当者が一人で授業を行っていることから、通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある生徒に、授業中の学習活動の中で個別の指導を行うことは難しいことが多い。そのような中、近年、学習のユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning, 以下, UDL)が注目されている。UDLとは、全ての子どもたちが学びのエキスパートとなるよう、根本となるバリアを取り除き、正しい方向に導くアプローチ(CAST, 2011a)である。通常の学級の生徒全員を対象とした指導・支援であり、①提示に関する多様な方法、②行動と表出に関する多様な方法、③取り組みに関する多様な方法の3つの要素で構成されている。UDLは、教師が一人で、診断のない子どもにも適応できるので、多くの子どもの学力を保障することが期待される(Basham, Israel, & Graden, 2010)。そして、UDLの3つの要素の具体的な内容には、学習活動の自己管理スキルに関する項目も採用されている。自己管理スキルとは、「自分自身の行動を維持したり変えたりするスキルのまとめり、およびそれらの指導のまとめり」(Shapiro & Cole, 1994)であり、児童生徒が、自分が行うべき活動を自分で

Makiko Yamamoto, Masaki Nagasawa: Self Evaluation Sheet to Assess Comprehension of Activities for Learning Social Studies Conducted for All Students in a Regular Junior High School Class with a Student Having Special Educational Needs

1) 加茂市立若宮中学校

2) 新潟大学

確認し、解決していくスキルである。自己管理の主なスキルとして、自己教示、セルフモニタリング、自己評価、自己強化 (King-Sears & Carter, 1997) などが知られている。学習内容の支援はもちろんのこと、学習活動の自己管理スキル獲得と、その指導は、どのような生徒にとっても学力向上のために必要と考える。しかし、一斉授業の教科学習の自己管理スキルに関する UDL の実践報告はほとんど見られず、自己管理スキル導入と学力向上との関係を調べた報告も見られない。

そこで、本研究の目的は、中学校社会科の一斉授業で、特別な教育的ニーズのある生徒を含む学級の全生徒に対して、自己管理スキルの獲得のために自己評価シートを導入し、このことが生徒の学力向上に有効かどうか確かめることであった。なお、有効性は、学級の生徒と特別な教育的ニーズのある生徒それぞれについて検討した。

II 方法

1. 対象生徒

1) 通常の学級の生徒

A 公立中学校3年1組で実施した。学級の生徒数は22名で、生徒間に学力差が見られた。

2) 特別な教育的ニーズのある生徒Bの実態

B (男) は、小学校高学年時に、授業中に、教室からの抜けだしや他者への暴言等が見られ、医療機関を受診し、アスペルガー症候群、ADHD、反抗挑戦性障害の疑いと診断された。その後の授業や指導で、中学2年生までに、授業中の教室からの抜け出しや他者への暴言等は改善され、通院や授業は、医師の判断で中断していた。13歳5カ月時のWISC-Ⅲの結果は、VIQ 96、PIQ 94、FIQ 95、VC 105、PO 110、FD 71、PS 64であった。

受験期に入ったBの授業中の様子は、離席はないが教師の話を集中して聞いておらず、指示にすぐに従えないことがあった。板書をノートに書き写すことが苦手で、手遊びなど学習から逸脱する様子が見られた。課題への取り組みが遅く、個別に声がけすると取り組むが、一人では課題を遂行することが困難であり、学習活動の自己管理スキ

ルを指導する必要性が認められた。

2. 指導方法

1) 指導者

A 中学校3年生の2クラス (1組と2組) の社会科は男性講師 (20代後半の男性) が一人で担当した。第一筆者は、生徒の自己管理のための自己評価シートや自己評価のための小テストを作成し、男性講師に提供した。また、自己管理の指導の仕方についてアドバイスした。

2) 実施教科

社会科の公民分野であった。

3) 単元名

暮らしとつながる政治、暮らしを支える経済であった。

4) 使用教科書

教育出版「中学社会 公民 ともに生きる」(竹内・笹山・阿部, 2011) を使用した。

5) 学習活動の自己管理スキルの指導の手続き

学習活動と学習内容について、生徒全員が振り返ることができるように、自己評価シートを用いた。Bに対しては、授業での個別の特別な声がけ等の指導はせず、他の生徒と同じ手続きにした。

①授業の目標の提示

授業開始時に、生徒に見える大きさにした本時の目標を黒板に提示した。目標は、「中学社会 公民 ともに生きる」(竹内他, 2011) の教師用指導書を参考に、指導者が選択した。

②自己評価シートの提供

指導前に学習態度や学習内容を確認し、授業後に自己評価をするための自己評価シートを作成し、生徒に配布した(図1)。学習態度に関する項目は、CASTのUDLのガイドライン(CAST, 2011b)、学習指導要領(文部科学省, 2008a)、平成19年度全国学力・学習状況調査の質問項目(文部科学省, 2007)、THE ESSENTIAL55: An Award-Winning Educator's Rules for Discovering the Successful Student in Every Child (Clark, 2003) を基に、学習習慣の基本となると考えた行動「必要な物は全部用意できたか」「真剣に先生の話が聞けたか」

(持ち物と学習の確認)

※自己評価は、◎(よくできた)・○(できた)・△(少し足りなかった)で表現する。

年 組 番 氏名

日付	持ち物や態度について	学習の目標の達成	点数	サイン
／	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な物は全部用意できたか。() ・真剣に先生の話が聞けたか。() ・図や表をきちんと見られたか。() ・先生の指示通りに活動したか。() 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の目標が達成できたか。() ・重要語句は何かわかり、それを覚えたか。() ・今日の学習が世の中のできごとやこれまでのニュースなどと関連づけて考えられたか。() 	5	／

図1 自己評価シート

学習習慣に関する項目は、「持ち物や態度について」の欄に記載し、学習内容に関する項目は、「学習の目標の達成」の欄に記載した。

「図や表をきちんと見られたか」「先生の指示通りに活動したか」の4種類を選択し、生徒には「持ち物や態度について」の項目として提示した。また、学習内容に関する項目は、中学校学習指導要領解説社会科編の教科の目標と内容(文部科学省, 2007b)から、社会科の学習に必要なと考えた行動「学習の目標が達成できたか」「重要語句が何かわかり、それを覚えたか」「今日の学習がこれまでの生活や学習と関連づけて考えられたか」の3種類選択し、「学習の目標の達成」の項目として生徒に提示した。

③ルールの提示

自己評価シートを生徒に提示する時、使い方や禁止事項を指導者が説明をした。具体的には、「毎時間、授業の前に社会科系の生徒が配布する」「授業の初めに先生が、学習の目標をみんなに知らせる」や、「他者の評価を見て、ばかにしたり、茶化したりしない」「自己評価に△が多くても、社会科の評定に直接影響しない」など、手順や使い方と共に、自己評価シートの配布時に、自己評価や小テストの得点を他の生徒が見ても、批判しないように配慮した。ルールは自己評価シートの裏面に印刷した。

④自己評価シートの配布と回収

毎時間の授業の前に、社会科系の生徒が、指導者のところに自己評価シートを取りに行き、クラスの生徒に配布した。授業終了時に、授業者が回収した。

⑤学習習慣と学習内容の自己評価

指導者は、授業開始直後、学習習慣と学習内容について、自己評価シートに書いてある項目を確認するように伝えた。また、授業中も適宜、シートの項目を確認するように伝えた。授業の終了時、授業内容理解の自己評価を目的とし、小テストを毎時間実施した。内容は、その日の授業の重要語句や内容を問う簡単な5問テストで、第一筆者が作成した。その後、自己評価シートの各項目の評価の欄に、「よくできた」◎、「できた」○、「少し足りなかった」△の記号を、生徒自身がそれぞれ記入した。なお、小テストは、指導者が授業終了後に採点し、次の授業の最初に生徒に返却した。生徒は、返却された小テストの得点を見て、実施した日の記入欄に記入した。

3. 実施期間

2011年10月上旬の定期テスト終了後から、11

月下旬の定期テストまでの2カ月間実施した。授業は、週に1回～2回あり、介入は合計10回であった。

4. 評価

1) 自己管理スキルについて

授業で生徒が記録した自己評価シートを、実施後、第一筆者が回収し結果を集計した。

2) 学力の評価

介入前の定期テストの得点と介入後の定期テストの得点の平均点を算出した。

Ⅲ 結果

1. 学習活動の自己評価シートの結果

自己評価シートの自己評価を、「よくできた」◎は5点、「できた」○は3点、「少し足りなかった」△は1点として算出した。介入している時の授業に欠席した生徒はいなかったが、項目の自己評価が記入されていない回がある生徒が3名いた。自己評価が記入されていない項目については、0点として処理した。10回目の小テストの得点は、指導者が生徒に記入させることを忘れ、Bを含め全員が無記入だったので、10回目の小テストは実施しなかったものとした。

1) 1組全生徒の自己評価シートの結果

介入した1組全生徒の自己管理シートの10回の各項目の平均を算出した。10回の自己評価シートの結果は図2と図3の通りであった。

学習習慣に関する項目では、多くの生徒がほとんどの項目で「よくできた」◎の5点に近かった。おおむねどの項目も、回を重ねるごとに徐々に上昇し、5～7回目ではほとんどの生徒が◎(5点)をつけていた。

学習内容に関する項目は、学習習慣に関する項目より、自己評価の個人差があった。7回目では、若干下がっているが、どの項目も、回を重ねるごとに徐々に上昇していた。「学習の目標が達成できたか」の項目では、全員が10回目に、◎(5点)の評価をつけていた。

2) 特別な教育的ニーズの生徒Bの自己評価シートの結果

生徒Bの自己評価シートの結果は図4と図5の通りである。Bは、自己評価シートで未記入が1回と、小テストの0点が2回あった。学習習慣に関する項目では、「必要な物は全部用意できたか」が5回(4～7回目・10回目)、◎(5点)であった。また、「真剣に先生の話が聞けたか」と「先生の指示通り活動したか」が◎(5点)だった回がそれぞれ2回(4回目・6回目)であった。◎が3項目ある回は、4回目と6回目であった。9回目は未記入であった。

学習内容に関する自己評価では、「重要語句は何か……覚えたか」と「今日の学習が……考えられたか」の評価が高い日は、小テストの得点も比較的高かった。また、項目の自己評価はほぼ○(3点)か△(1点)のことが多かった。「今日の学習が……考えられたか」の項目は3回(4回目・5回目・10回目)、◎(5点)であった。

2. 学力テストの結果

1) 1組と2組(介入していない学級)の学力の結果

介入前のテストの平均点は、1組が66.5点($SD = 22.0$)で、2組は68.3($SD = 17.1$)であった。介入後のテストの平均点は、1組が70.8点($SD = 24.9$)で、2組は69.5点($SD = 22.3$)であった(図6)。1組は介入前より介入後のテストで4.3ポイント上昇した。また、介入前は1組のテストの平均点が2組より1.8ポイント下回っていたが、介入後の2組の平均点より1.3ポイント上回った。

2) 特別な教育的ニーズのある生徒Bの結果

Bの介入前のテスト得点は24点で、介入後のテスト得点は、29点であった。5ポイントの得点の上昇が見られた(図7)。

介入した1組と介入しなかった2組のテストの平均値の差についてt検定を実施した。1組は介入前のテストと介入後のテストの平均点において、有意差があった($t = 2.080, p < .05$)。2組は介

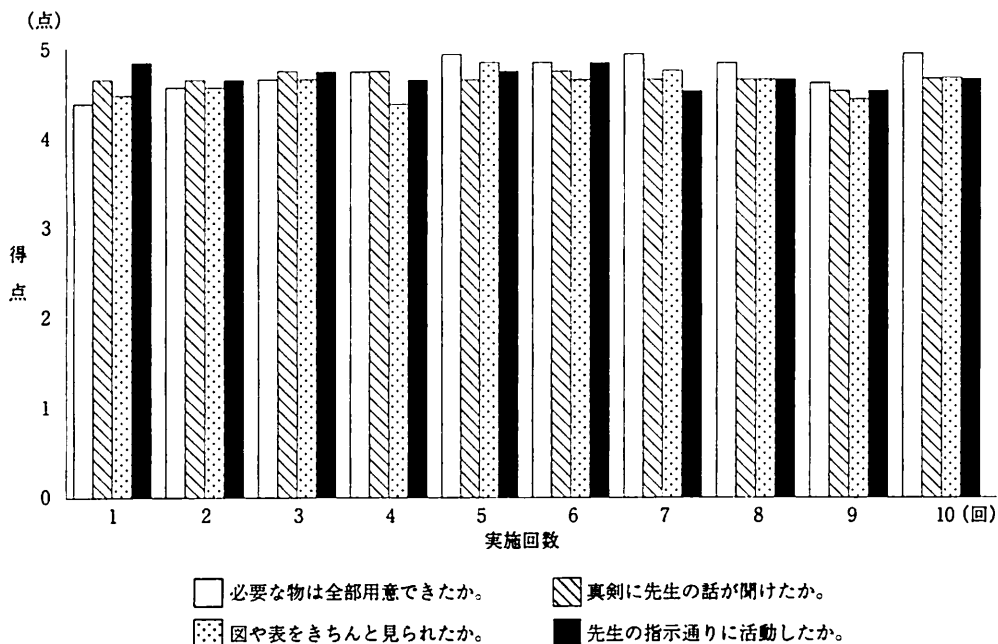


図2 学級全生徒の学習習慣の自己評価の平均
学習習慣に関する自己評価を得点に換算したものを示した。

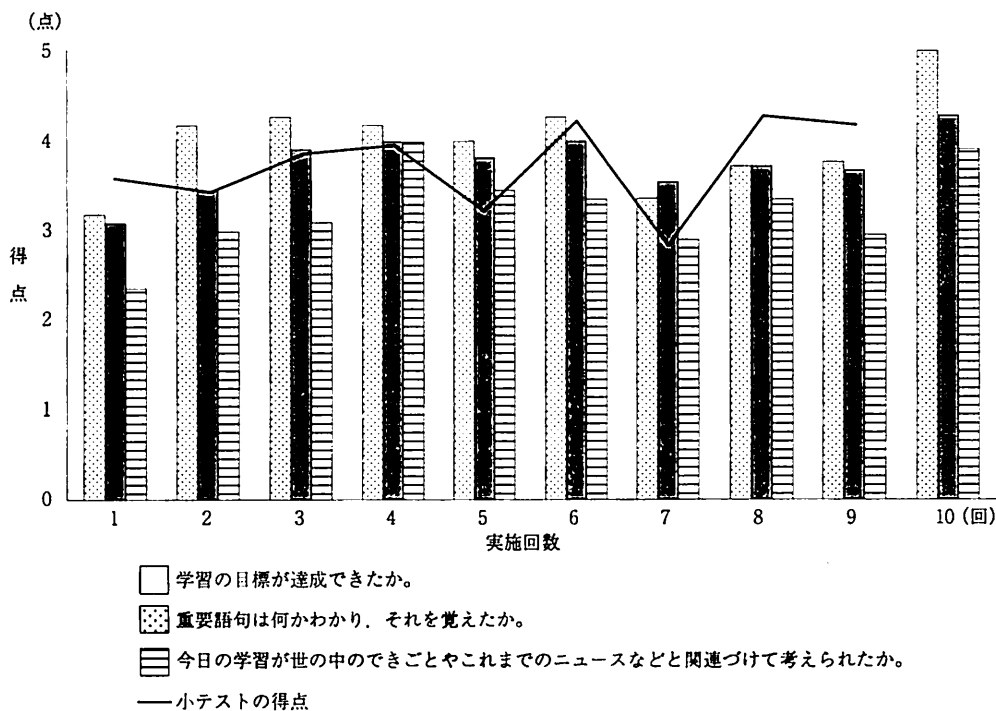


図3 学級全生徒の学習内容の自己評価の平均
学習内容に関する自己評価を得点に換算したものを示した。小テスト
10回は全員未記入。

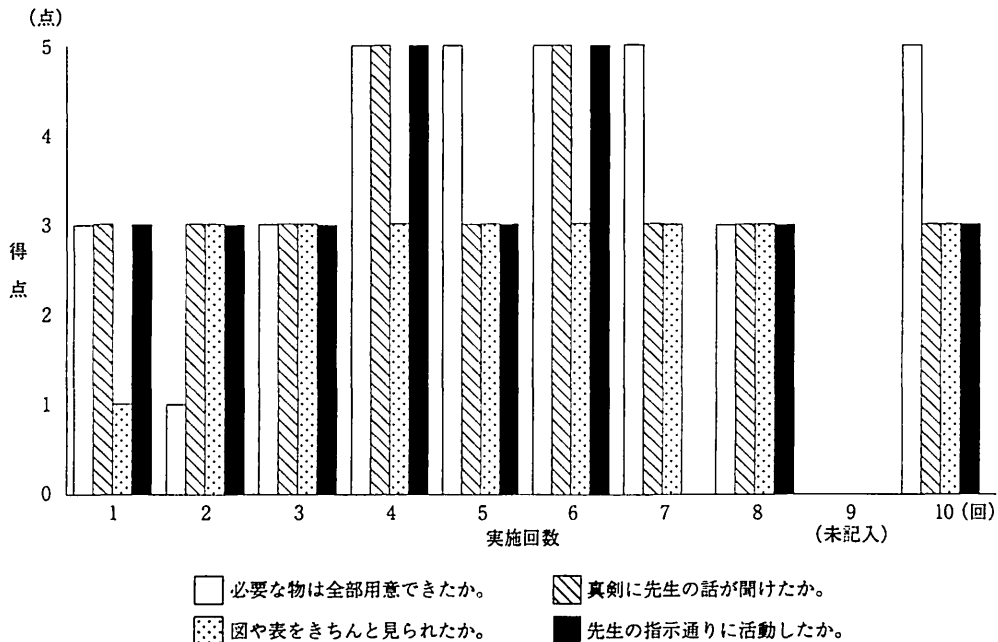


図4 特別な教育的ニーズのある生徒Bの学習習慣の自己評価の結果
学習習慣に関する自己評価を得点に換算したものを示した。

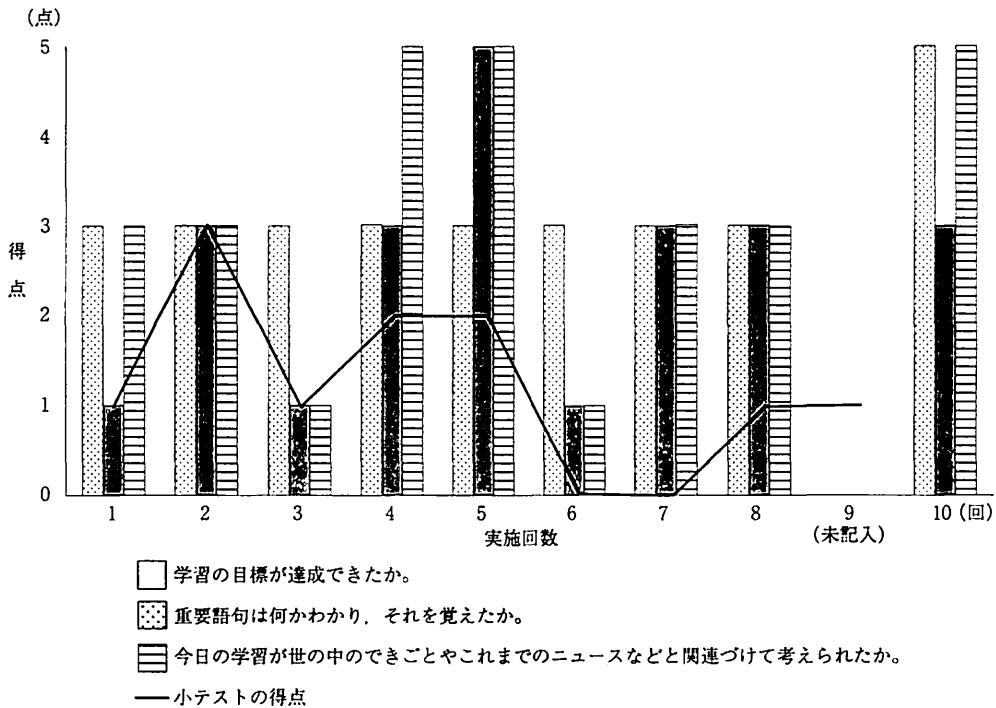


図5 特別な教育的ニーズのある生徒Bの学習内容の自己評価の結果
学習内容に関する自己評価を得点に換算したものを示した。9回は、小テスト以外未記入であった。

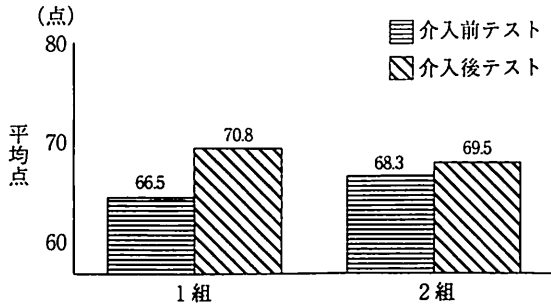


図6 1組と2組の介入前と介入後のテストの平均点
1組と2組の介入後の定期テストの平均点を示す。なお2組は介入していない学級である。

入前と介入後の平均点において有意差は認められなかった ($t = 2.074, p > .05$)。したがって介入をした1組は、介入しなかった2組と比べて定期テストの得点について、有意な差があったという結果が得られた。

3. 1組のグループ別の結果

1組の生徒のテストの平均点が上昇したが、SDが大きく、個々の生徒でのばらつきがあったので、成績別に分析した。生徒の介入前のテストの得点から成績の上位・中位・下位のグループ別にして、介入後の結果を比較した。介入前のテストの学年平均の+1標準偏差値を上位群、±1標準偏差値を中位群、-1標準偏差値を下位群とした。各群の人数は、上位群が3名、中位群が15名、下位群が4名であった。対象生徒Bは下位群に該当した。

1) 3つの群の自己評価シートの結果

学習習慣に関する項目で、上位群と中位群のほとんどの生徒の自己評価が「よくできた」で、平均点は4点以上だった。下位群は、どの項目でも上・中位群の生徒の自己評価より落ちていて、平均点は、4点前後であった。

学習内容の自己評価では、上位群と中位群の平均は、上位群が4点、中位群が3.8点とあまり変わらないのに対し、下位群は、平均が2.8と、上・中位群より1～1.2ポイント低かった。下位群は、学習習慣、学習内容に関する項目のどちらも上位群・中位群より低かった。特に学習内容に関する

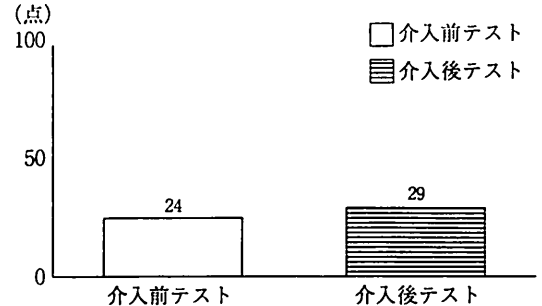


図7 対象生徒Bのテストの得点
対象生徒Bの介入前テストの得点と介入後の得点を示した。

項目は差が大きかった (図8)。

2) 各群別の学力の結果

介入前のテストと介入後のテストの平均点では、上位群が4.7ポイント、中位群では7.1ポイント上昇した。しかし、下位群では3.2ポイント下降した (図9)。

IV 考察

1. 自己管理の指導結果について

1) 学級の全体の生徒について

学級全体として、自己評価シートの自己評価の平均値が介入1回目は3.8で、徐々に上がり10回目の平均値は4.6となった。また、全生徒の10回の平均値は4.2であった。このことから、自己管理スキルを元々身につけていた生徒も一部いた可能性もあるが、自己管理シートを導入することで、さらにほとんどの生徒が、自己管理スキルを身につけることができたのではないかと考えた。

2) 特別な教育的ニーズのある生徒Bについて

自己評価シートの結果では、「必要な物は全部用意できたか」の項目の自己評価が、比較的高い回が多く、他の項目でも「よくできた」と自己評価する回が増えていった。しかし、全般的には「できた」の自己評価にとどまっている項目が多かった。指導前に比べると自己管理スキルの獲得はある程度認められたが、他の生徒と同じような水準に達していないと考えた。

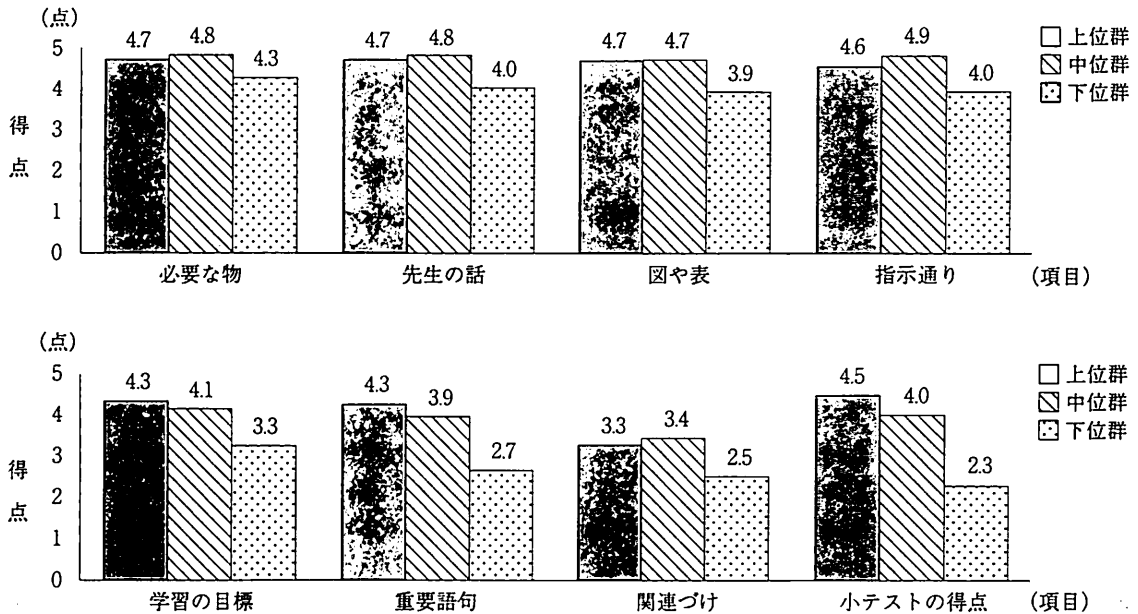


図8 各群別の自己評価シートの項目別平均点

それぞれの群の自己評価の項目別平均点を示す。上部のグラフは学習習慣に関する項目。下部のグラフは学習内容に関する項目。「必要な物」は必要な物は全部用意できたか、「先生の話」は真剣に先生の話が聞けたか、「図や表」は図や表をきちんと見られたか、「指示通り」は先生の指示通りに活動したか、「学習の目標」は学習の目標が達成できたか、「重要語句」は重要語句が何かわかり、それを覚えたか、「関連づけ」は今日の学習がこれまでの生活や学習と関連づけて考えられたか、「小テストの得点」は小テストの得点をそれぞれ、示す。

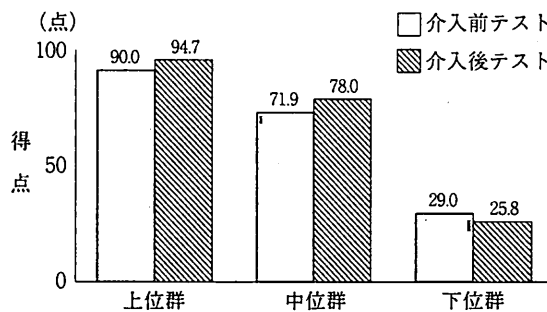


図9 各群別の平均点の変化

それぞれの群の生徒の介入前テストの平均点と介入後テストの平均点を示す。棒グラフ上部の数字は平均点を示す。

2. 自己管理スキルと学力との関係

1) 学級の全体の生徒について

学級の介入後の定期テストの平均点が、介入前より有意に ($p < .05$) に伸びたことから、学級のほとんどの生徒にとって、自己評価シートを導入した自己管理スキルの指導が、学力向上に有効であったと考えた。しかし、SDが大きく個人差を

考慮する必要がある。

2) 特別な教育的ニーズのある生徒Bについて
介入前テストと介入後テストの得点が24点から29点に変化したことから、B自身の学力面でわずかな上昇を認めたが、社会科で求められる基準を十分に満たすまでは至っていなかった。今回の介入では、介入前に比べると自己管理スキルをあ

る程度身に付け、学力もわずかに向上という成果はみられたが、学年の平均点までには至らなかった。

3. 各群別の結果について

成績別の各群の自己評価シートを導入した自己管理スキル獲得と学力との関係についても考察した。

1) 自己管理スキルの獲得について

結果から、上・中間層の生徒のほとんどは、自己管理スキルを身につけているが、下位群の生徒は、基準を十分に満たすだけ獲得ができなかったと推測した。

2) 自己管理スキルと学力との関係

上位群と中位群は、定期テストの平均点が上昇したことから、自己評価シートを導入し、自己管理スキルを身につけることが、学力の向上に有効だったと考えた。特に成績の中間層の生徒の学力の伸びが顕著であることがわかった。

一方で、下位群の生徒の平均点が上昇しなかった結果から、下位層の生徒は、自己管理シートで自己管理スキルをいくぶん獲得することはできたが、それだけでは、十分な学力向上にはつながらなかったことがわかった。

本研究では、UDLの構成要素の一つである学習活動の自己管理スキルを自己評価シートを導入し指導することにより、ほとんどの生徒の社会科の学力向上に有効であり、特に中位群の生徒に有効であることがわかった。一方で、特別な教育的ニーズのある生徒Bを含め、それだけでは求められる基準に到達しない生徒がいることがわかった。

V 今後の課題

全員を対象とした自己評価シートだけでは、求められる自己管理スキルを身につけることができず、また、求められる学力の基準に達しないBを含めた生徒に対して、今後、どういった支援を行うかが、課題である。そのような生徒に対しては、達成状況に応じて、自己管理スキルを個々に指導する時間や、個別の学習支援を進めていく必要が

あると考える。自己管理スキルの指導については、例えば、授業中の個別の声かけの実施や、授業以外で自己管理について学習する時間を設けることが考えられる。また、学習支援については、小グループで学習指導し、それでも求められる基準に達しない場合は、その子の特性に応じた個別指導へと、段階的に介入を強める方法も考えられる。現行のカリキュラムの中で、いかにしてこのような指導の機会を保障するのか、検討することが必要である。

また、通常の学級で、UDLに基づく教科指導を実施する場合、学校や教科学習における基準の明確化と、生徒全員を対象に学習した内容がどれくらい身に付けているか、教師が毎時間振り返る必要がある。そして、教師自身の明確な指示の工夫や、資料や図などを効果的に用いるなど、わかりやすい授業となるような教授方法の工夫と、生徒の学習の進め方に、ある程度の多様性を認めるなども必要である。なお、今回は社会科の公民分野の一単元で実施しただけであり、別の単元・教科、他学年を対象とした実践による比較が今後必要である。

謝 辞

本研究を行うにあたり、快く協力して下さったA中学校の先生と生徒の皆さんに心より感謝申し上げます。

文 献

- Basham, J.D., Israel, M., & Graden, J. (2010) : A comprehensive approach to RTI : Embedding Universal Design for Learning and technology. *Learning Disabilities Quarterly*, 33, 243-255.
- CAST (2011a) : *About UDL*. Center for Applied Special Technology, Wakefield, MA. (<http://www.cast.org/udl/index.html> [2011年8月4日取得]).
- CAST (2011b) : *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield, MA. バージズ 亀山静子, 金子晴恵訳 (2011) 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.

- Clark, R. (2003) : *THE ESSENTIAL55 : An Award-Winning Educator's Rules for Discovering the Successful Student in Every Child*. Hyperion, New York. 亀井よし子訳 (2004) あたりまえだけど、とても大切なこと. 草思社.
- King-Sears, M.E. & Carter, S.L. (1997) : *Teaching Self-management to Elementary Students with Deveropmental Disabilities, Innovations (No.11)*. American Associations on Mental Retardation.
- 文部科学省 (2003) : 第 15 期中教審第一次答申.
- 文部科学省 (2007) : 全国学力・学習状況調査の質問用紙.
- 文部科学省 (2008a) : 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2008b) : 中学校学習指導要領解説社会編 3-5.
- 岡村章司, 渡部匡隆, 大木信吾 (2009) : アスペルガー障害児の算数テスト場面における課題従事行動の支援—自分で見いだした解答方略を活用した自己管理の効果の検討—. 特殊教育学研究, 47, 155-162.
- Shapiro, E.S. & Cole, C.L. (1994) : *Behavior Change in Classroom : Self-management Interventions*. Guilford Press, New York.
- 霜田浩信 (2006) : 自閉症児に対する学習課題遂行のためのセルフ・マネジメント行動の指導. 立教大学教育学部紀要, 40, 67-74.
- 霜田浩信, 伊澤信三, 菅野 敦他 (1998) : 自閉症児における「自己学習」行動の形成—自己記録による行動形成の検討—. 特殊教育研究施設研究年報, 83-88.
- 高良秀昭, 今塩屋隼男 (2003) : 知的障害者のメタ認知に及ぼす自己教示の効果. 特殊教育学研究, 41, 25-35.
- 竹内啓一, 笹山晴生, 阿部 齊監修 (2011) : 中学公民 ともに生きる. 教育出版.
- 竹内康二, 山本淳一 (2004) : 発達障害児の教科学習を支えるセルフモニタリング. 特殊教育学研究, 41, 513-520.

(2012年6月4日受取, 2013年5月26日受理)