

小学校 特別支援教育

小学校中学年における『聞く』ための環境調整と
『聞く』ためのトレーニングの効果

三沢市立岡三沢小学校 教諭 早川 直美

要 旨

対象とする小学校中学年学級では、授業とは関係のない行動（以下、逸脱行動）を示すことが多く、『聞く』態勢が整わない状況が生じていた。そこで、『聞く』ための環境調整を行ったところ、逸脱行動が減少した。また、朝自習に『聞く』ためのトレーニングを行ったところ、聞きとりテストの得点に上昇が見られた。これらのことから、『聞く』ための環境調整と『聞く』ためのトレーニングは、逸脱行動の減少と『聞く』力の向上に効果があることが示唆された。

キーワード：小学校中学年、逸脱行動、環境調整、『聞く』ためのトレーニング

I 主題設定の理由

文部科学省(2012)の調査では、小中学校において「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は、6.5%であることが報告されている。小学校に限定すると、その割合は7.7%であり、40人の学級の中に3名程度の特別な教育的配慮を要する児童が在籍していることになる。その中でいずれの支援もなされていない児童生徒は38.6%、また、授業時間内に個別の配慮・支援を行っていない割合は49.9%である。

筆者の所属する小学校（以下、所属校）においても、各学級に学習面又は行動面で困難を示す児童が複数名在籍しているが、授業における個別の配慮や支援については、十分とは言えない。中学年の学級では、教師の話をお聞きせずに、質問する、活動を始める、自分の話をするなどが優先してしまう様子が見られた。また、話を聞いているように見えても、すぐに指示をお聞き返す、周りの様子を確認しながら活動する、聞き間違えて違う活動を始めるなど、『聞く』ことへの意識が希薄であり、その結果として『聞く』ことを指導される時間が多くなってしまい、授業が滞る場面が見られた。

そこで、竹田ら(2012)の「小学校入学後に最初に気をつけなければならないのは、全ての教科指導を進めるための基礎となる聞く力と読み書きの力である」という見解や、上嶋(2013)の「聞くトレーニングによって、子ども達は集中できるようになるだけでなく、聞き逃しや聞き間違いが改善され、聞くことに負担を感じなくなり、聞きながら書くことも、聞いたことを覚えることもできるようになり、学習により効果的な影響が現れるようになる」という見解を参考に、『聞く』ことに焦点を当てた学習を取り入れることにした。

一方、福岡ら(2004)は、「小学校入学当初から充実した学習活動が展開されるためには、その基盤となる話すこと・聞くことの学習態度の確立と学習上の約束が身に付いていなければならない」ということを述べている。さらに、日本授業UD学会(2016)の授業のユニバーサルデザイン(以下、UD)化モデルでは、「時間の構造化」、「場の構造化」、「刺激量の調整」、「ルールの明確化」、「クラス内の理解の促進」といった学級の基盤を整える手立てを講じることが、学びの階層の土台に位置付けられている。したがって、『聞く』ことの学習効果を高めるための前提として、学級全体で『聞く』態勢を整えるための基本的なルール作りとその定着を図るための取組が必要になると考えられる。

以上のことから、『聞く』ための環境調整を行い、その上で『聞く』ためのトレーニングを行うことが、『聞く』態勢や『聞く』力を向上することができることを検証することにした。

II 研究目標

小学校中学年の学級において、『聞く』ための学習環境を整え、『聞く』ためのトレーニングを行うことが学級集団の学習態勢や『聞く』力の向上に及ぼす効果を検証する。

III 研究の実際とその考察

1 研究方法

(1) 対象

研究対象の選定にあたって、前年度実施した標準学力検査(CRT)と、村上(2006)の「きくきくドリルBOOK③」の聞き取りテスト(10点満点)の結果について4学級を比較したが、いずれも顕著な差は見られなかった(図1、図2)。

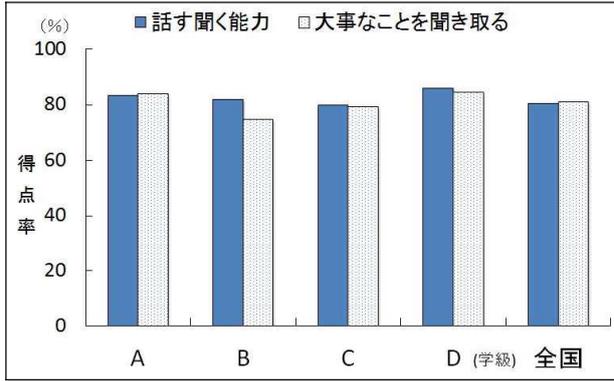


図1 標準学力検査 (CRT) の結果

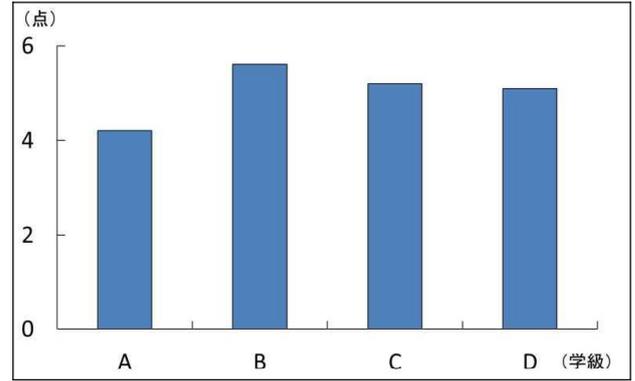


図2 聞き取りテストの結果(8月)

そこで、4学級の特徴を捉えるため、授業中の児童の行動に着目して分析することにした。いずれの学級も国語科の同じ単元の授業をビデオで撮影し、阿井・都築(2011)の行動分析カテゴリー(表1)を基に逸脱行動を分類し、5分毎に逸脱人数と逸脱回数を記録した。

表1 行動分析カテゴリー (阿井・都築, 2011)

離席	教師が「離席」を指示していないにもかかわらず、自分の机から体一つ分以上離れる行動
立ち上がり	教師が「立ち上がり」を指示していないにもかかわらず、自分の席から立ち上がる行動
手遊び	課題とは無関係に物をいじったり、手を動かしたりする行動
体を触る	手で自分の口や顔、頭などを触る行動
そわそわ行動	いすをがたがたとさせたり、体を揺らしたり、体をそわそわと動かす行動
よそ見	関係のない方向を向く行動
他児との会話	教師の許可なく他の児童と話をする行動
独り言	教師の指示内容と関係のない発言
姿勢の崩れ	机に伏す、机上に腕や頭を乗せる
無反応	机上に何も出さないうえ、何もしていない状態

その結果、B学級とC学級で授業中の逸脱行動の回数が多く、学習態勢を整えることに課題が見られた(図3)。そこで、B学級とC学級を研究対象とし、学級担任が『聞く』態度や『聞く』力に課題意識をもっていたC学級を実験群、B学級を統制群とした。逸脱行動の種類を見ると、実験群と統制群に回数の差はあるものの、よそ見、手遊びが圧倒的に多く、体を触るが次に多く見られた。

(2) 期間

期間は、2015年8月から12月であった。
 介入前：聞き取りテスト、逸脱行動の記録(8月)
 第1介入期：学習環境の調整(9月～10月中旬)
 第2介入期：『聞く』ためのトレーニング(10月中旬～11月)
 介入後：聞き取りテスト、逸脱行動の記録(12月)

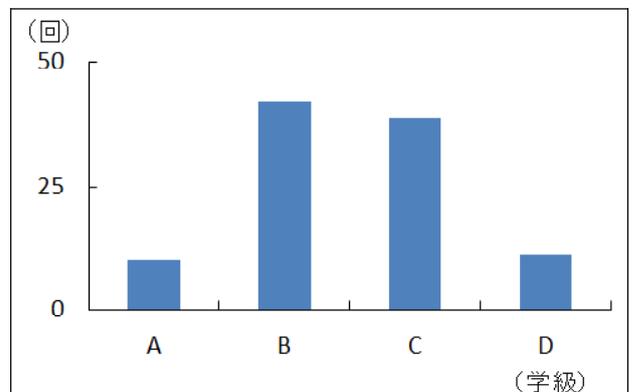


図3 授業中の逸脱行動回数(8月)

(3) 方法

ア 第1介入期

実験群について、表2に示したチェックリスト（小貫ほか，2010）を用いて、担任が評価した上で、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）と課題を整理した。そして課題の中から、担任と相談の上、実施しやすさ、負担の少なさなどを考慮し、座席配置の工夫と、『聞く』ルールの確認と徹底をすることにした。

座席配置は、相互に逸脱行動を誘発し合う児童の関係性、教え合う関係の構築、教師の支援が必要な児童の配置に配慮した。

『聞く』ルールは、①授業態度（授業の準備をして待つ、椅子に深く座る、背筋を伸ばす）、②集中の仕方（合図があったら素早く集中する）、③聞き方（手を膝に置き、身体を教師の方へ向けて聞く）について、全員が整うまで待つことを徹底した。なお、ルールの確認にあたっては、イラストやモデルを示すなどの視覚的提示を適宜取り入れた。

イ 第2介入期

朝自習（原則として、月・火・木・金曜日）の10分間に、山崎・大西（2014）及び上嶋（2013）を参考に、『聞く』ためのトレーニングを実験群と統制群それぞれに、計18回実施した。

山崎・大西（2014）の「聞くカトレーニングブック」は、記憶、注意、想起、思考操作、想像、音韻認識という聞くための六つの力をバランスよく伸ばす構成のため、10分程度で実施できるように問題を選ぶ際にも、六つの力のバランスが偏らないよう問題を組み合わせ、8回実施した。

また、上嶋（2013）の「3ステップ 聞くトレーニング」は、指示に従う力を段階的に培うプログラムであり、例えば、白紙に「用意、スタート」の合図で紙が真っ黒になるまでぐるぐる線を書き続ける「らくがき」、着席トレーニング、「点つなぎ」などが用意されている。いずれも、特別な技能を必要としないことから、全ての児童が取り組むことができ、また短時間での実施が可能である。このプログラムは、10回実施した。

表2 チェックリスト（小貫ほか，2010）

学級環境	
I.場の構造化	1 教室内の物については、一つ一つ置く位置が決まっていますか
	2 教材の場所や置き方などが一目で分かるように整理されていますか
	3 座席の位置は個々の特徴に合わせたものになっていますか
II.刺激量の調整	4 教室内の掲示物によって気がそれたりしないように配慮がされていますか
	5 教室の前面の壁の掲示物は必要最小限なものに絞られていますか
	6 教室の棚等には目隠しをするなど、余計な刺激にならないような配慮がなされていますか
	7 教室内、教室外から刺激となるような騒音（例 水槽、机、廊下等）が入らないように配慮していますか
III.ルールの明確化	8 ちょっかいを出す、話かけるなどの刺激し合う子をお互いに離れるような座席位置にしていますか
	9 クラス内のルールはシンプルで誰もが実行できるものに設定されていますか
	10 クラス内での役割（例 当番、係）について行動の手順・仕方が分からなくなった時、実際に参照できる工夫（例 手順表・マニュアル）がされていますか
IV.クラス内の相互理解の工夫	11 担任からクラス内のルールについての確認、評価を適切なタイミングで行っていますか
	12 一人一人の目標について明確にし、本人に伝え、それについて一貫した指導を行っていますか
	13 助け合ったり、協力したりする場面を意図的に設定していますか
	14 クラスの状況や方向性について、保護者会などで理解が得られるような説明をしていますか
授業における指導方法	
I.時間の構造化	15 授業の初めに内容の進め方について全体的な見通しを提示していますか
	16 授業の流れの中で、今、何が行われているかが分かる工夫をしていますか
	17 時間割の変更などについてはできるだけ早く伝える工夫がされていますか
	18 (タイマーなどを活用して)作業など時間の区切りが分かるように工夫していますか
II.情報伝達の工夫	19 指示・伝達事項は聴覚的(言語)にだけでなく、視覚的(板書)に提示するようにしていますか
	20 抽象的な表現、あいまいな表現をできるだけ避け、具体的な表現に置き換える工夫をしていますか
	21 大事なことはメモさせる、メモを渡すなど、記憶に負担がかからない方法を工夫していますか
III.参加の促進	22 分からないことがあった児童が、担任からの助言を受けやすくする工夫をしていますか
	23 どの児童も発表できる機会をもてるよう工夫がされていますか
	24 1つの課題が終わったら、次にすべきことが常に用意されていますか
	25 集中の持続が可能のように、課題の内容や取り組み方に少しずつ変化をもたせていますか
IV.内容の構造化	26 (ワークシートなどを活用して)学習の進め方、段取りが分かりやすくなるような工夫がされていますか
	27 課題についてできる限り学習内容の細分化(スモールステップ化)を行っていますか
	28 授業がスムーズになるように毎回の進め方にある程度パターンを導入していますか

2 結果

(1) 第1介入期…学習環境の調整

ア 座席配置の工夫

座席配置の主な変更は図4のとおりである。児童aを中心に相互に影響し合っていた児童b, cの座席を離して配置した。担任教師とコーディネーターの評価では、個々の逸脱行動はゼロではないものの、お互いに逸脱行動を誘発することはなくなったことが確認された。

児童d, e, fは、教師の個別配慮が必要な児童であったことから、教師の目が届く座席に配置したところ、担任教師がタイミングよく言葉かけを行えるようになり、学習の進め方が分からないことからくるよそ見、手遊び等の逸脱行動は見られなくなった。

児童gは、他者に説明する等の役割を果たすことができる配置としたことから、空白の時間に起こる逸脱行動はなくなった。

イ 『聞く』ルールの確認・徹底

①授業態度の確認を確実にを行うことによって、学習用具を探すことなどをきっかけとする逸脱行動が減少した。また、②集中のしかたの意識化、③姿勢の図示、姿勢確認の号令、により、教師の発言や行動を見逃さずに反応しようとする児童が増え、結果として『聞く』学習態勢が整ってきた。

ウ 学習環境の調整の結果

学習の環境調整を行った第1介入期後に、実験群の国語の授業において再度VTRによる逸脱行動の回数を記録し、介入前と比較したところ、33回から21回に減少した(図5)。

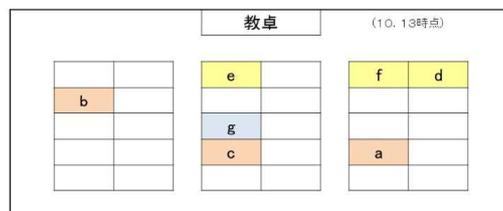
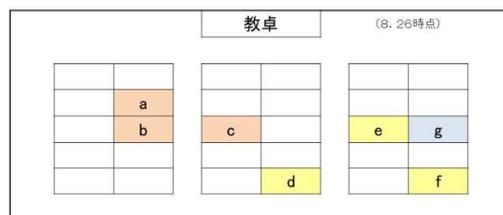


図4 座席配置の変更

(2) 第2介入期…『聞く』ためのトレーニング

ア 『聞く』ためのトレーニングの実施と逸脱行動の変化

学習環境の調整により、『聞く』学習態勢が整ってきたことが確認されたため、『聞く』ためのトレーニングを実施した。山崎・大西(2014)の「聞く力トレーニングブック」は、記憶、注意、想記、思考操作、想像、音韻認識という聞くための六つの力をバランスよく伸ばす構成のため、苦手な力を求められる課題では、意欲を維持することが難しい児童が見られたが、個々の苦手な分野が浮き彫りになった。

次に取り上げた上嶋(2013)の「3ステップ聞くトレーニング」は、特別な技能を必要としないことから、意欲的に取り組む様子が観察された。「らくがき」の開始当初、10秒の活動時間では、ほとんど線を書けずにいた児童が、時間を意識し、できるだけ多く活動するための集中の大切さに気付く、トレーニング最終回には、B4の紙一面が真っ黒になるくらい書けるようになっていた。「点つなぎ」も同様に、自分の記録を毎日掲示することによって、記録更新を意識して、より集中して取り組むようになった。学級のほぼ全員が最初の記録から時間を短縮することができた。

環境の調整や『聞く』ためのトレーニング介入前は、実験群でaからnの14名の児童に逸脱行動が見られていた。『聞く』ためのトレーニング実施後は、授業場面での逸脱行動が更に減少した(図5)。介入前と比較すると第2介入期後では13回となり、減少した。

介入前に、逸脱行動は14名の児童に見られたが介入後は全ての児童で逸脱行動の回数が減少した(図6)。さらに、14名中9名は介入後(12月)に逸脱行動が全く見られなかった。

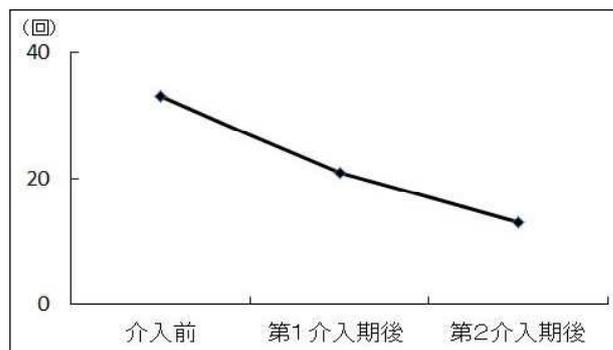


図5 実験群における逸脱行動の回数の変化

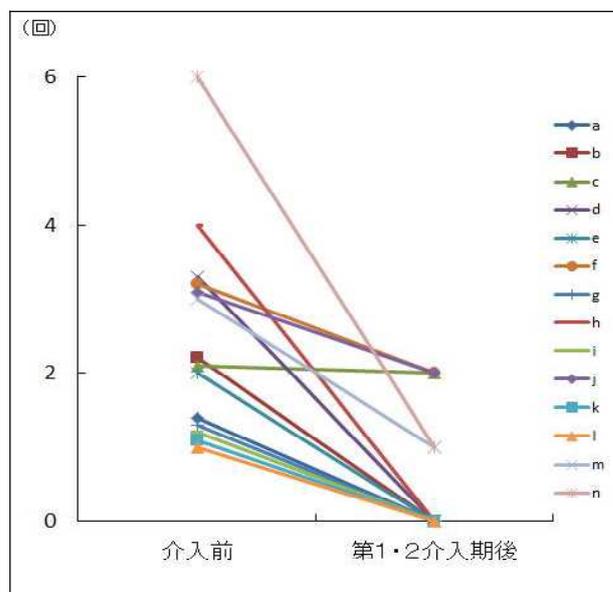


図6 逸脱行動の変化(個人毎)

イ 実験群と統制群の逸脱行動の比較

実験群と統制群を比較すると、実験群は逸脱行動の回数が減少し、統制群はその回数が増加した(図7)。

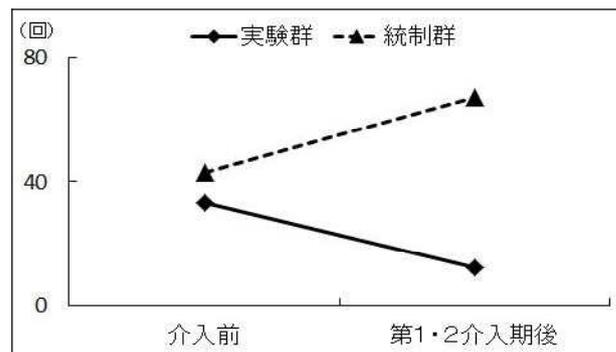


図7 実験群と統制群の逸脱行動の変化の比較

(3) 聞き取りテストの結果

介入前と介入後の聞きとりテストの結果を図8に示した。介入前は、実験群と統制群ともに5点台であり、顕著な差はなかった。実験群は、介入後に1点以上の上昇が見られた。統制群は、介入後に得点の上昇はほとんどは見られなかった。参考ではあるが、研究対象としなかった学級A、Dは、実験群と同様に得点に上昇が見られた。

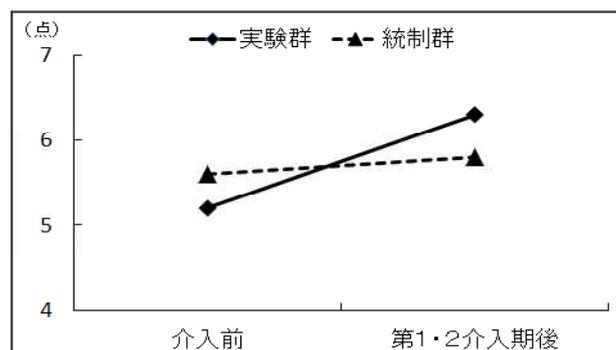


図8 実験群と統制群の聞き取りテストの比較

3 考察

実験群では、学習環境の調整の結果、授業中の逸脱行動が減少した。本研究で取り上げた「座席配置の工夫」、「『聞く』ルールの徹底」は、『聞く』力を高めるための前提となる学習態勢の確立に効果があったことが示唆された。

座席配置の工夫は、児童間の負の相互作用を低減し、児童同士の学び合いや教え合いを意図した組み合わせを考慮することによって、空白の時間を有効に活用し、互いに望ましい学習時間を創出することに貢献するものとなった。「『聞く』ルールの徹底」は、児童が学習を進める上で必要な情報に注意を向ける前提となるものであり、『聞く』ことの基盤を整えることに効果があったと思われる。教師の話に注意を向ける、最後まで聞くといった学習の様子が観察されており、これまで多く見られた聞き逃しや聞き間違いによる学習の停滞が予防できたことが推察される。学習活動にスムーズに取り組むことができる場面が増えたことで、当初多く観察された「よそ見」や「手遊び」などの逸脱行動の減少につながったものと考えられる。また、『聞く』ためのトレーニングについては、トレーニング実施後に更に逸脱行動が減少していることから、基本的な学習態勢がある程度確立した上で実施することにより、学習に向かう態勢をより確かなものとする作用があったと考えられる。

さらに『聞く』ためのトレーニングのみを行った統制群では、聞き取りテストの得点の上昇が見られなかったが、実験群では、得点の上昇が見られた。参考ではあるが、研究対象としなかった学級は、『聞く』ためのトレーニングの実施により、実験群と同様の得点の上昇を示していた。

この結果から学習態勢を整えるための「学習環境の調整」や「『聞く』ルールの徹底」は、その後の学習を左右するものであったと考えることができる。

IV 研究のまとめ

今回取り組んだ学習環境の調整は、「座席配置の工夫」、「『聞く』ルールの徹底」の2点であった。暗黙の了解として意識することのなかった点に再度目を向け、児童と担任が共に確認できる形を作っていく取組は実施してみると改めて何も特別なことをしたわけではないことに気付かされた。しかし、実験群の学級担任は、当初『聞く』態度、『聞く』力の課題をどう捉え、どこに解決の道を見出すか悩んでいた。これは、何もC学級担任だけの問題ではなく、教師の指導スタイルと児童の学習スタイルが一致していれば、児童も教師も何も悩むことはないが、うまくかみ合わない時にどう考えるか、全ての教師に問われている問題である。

本研究を通して、実験群の学級担任は、かみ合わなさに対応するため、児童が変わることを求める前に、自分の指導スタイルを見直すことに取り組んだ。それが学習環境の調整と、『聞く』ためのトレーニングであった。その結果、逸脱行動が減少すると共に、複数の児童から「切り替え上手になった」、「集中して話を聞くことができるようになった」、「きちんと聞くと、先生の話がどんどん楽しくなってきた」という感想が

得られるなど、児童の学習スタイルがよい方向に変化した。

筆者は、特別支援教育コーディネーターという立場で、担任と一緒に課題を整理し、解決のための手立てを検討してきたが、担任一人で、現状に向き合い、冷静に解決策を導き出すことの困難さを改めて感じる機会となった。今回得られた課題把握のための視点と実践の具体策を他の学級の授業に提供し、個々の学級の実情に合った改善策を共に考えていく取組を継続していきたい。

V 本研究における課題

今回の研究では、『聞く』ための学習環境の調整と『聞く』ためのトレーニングにより、逸脱行動が減少し、『聞く』力が向上した。しかし、逸脱行動がなくなったわけではなく、チェックリストを用いて抽出した課題の全てに対応できたわけではないことから、学級全体で行う手立てを今後も継続して充実させることが必要である。また、介入後も逸脱行動が見られる児童の中には、明らかに授業が分からず、逸脱行動につながっている児童もいることが考えられる。学校全体、学級全体、配慮が必要な児童、個別に配慮が必要な児童への手立て、といった階層的な支援が必要である。その第一歩として、授業のユニバーサルデザインの視点から授業を見直すことで、学校全体の取組にしていくことが可能になると思われる。

<引用文献・URL >

- 1 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支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm(2015. 6. 1)
- 2 竹田契一・花熊暁・熊谷恵子 2012 『特別支援教育の理論と実践 II 指導』, p. 23 金剛出版
- 3 上嶋恵 2013 『3ステップ 聞くトレーニング』, p. 4 さくら社
- 4 福岡哲司・松永辰美・金子志麻・吉田恵子 2004 「小学校における『話す力』の基盤としての『聞く力』育ての手だて」 山梨県総合教育センター
<http://www.ypec.ed.jp/center/kenyukaihatu/kiyou/H16/kokugo/kokugo5.pdf> (2015. 6. 1)
- 5 日本授業UD学会 2016 『授業のユニバーサルデザインvol.8』, 東洋館出版社
- 6 村上裕成 2006 『きくきくドリルBOOK③』, 文英堂
- 7 阿井淑乃・都築繁幸 2011 「注意欠陥多動性障害児の学習行動の分析－「運動」のある活動時と「運動」のない活動時での行動の比較を中心に－」, 『障害者教育・福祉学研究第7巻』, p. 25-36
- 8 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』, p. 27 東京書籍
- 9 山崎衛・大西知佐子 2014 『聞くカトレーニングブック』, マインEラボ・スペース

<参考文献・URL >

- 阿部利彦・授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部 2014 『通常学級のユニバーサルデザインプランzero』 東洋館出版社
- 阿部利彦(編者)川上康則・片岡憲仁・上條大志・久本卓人(著) 2015 『通常学級のユニバーサルデザインプランzero2 授業編』 東洋館出版社
- 上嶋恵 2008 『1分間集中トレーニング』 学陽書房
- 加藤辰雄 2010 『誰でも成功する授業ルールの指導』 学陽書房
- 文部科学省 2008 「現行学習指導要領・生きる力 第2章 各教科 第1節国語」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm#3_4gakunen(2015. 6. 1)