

通常学級における学級経営のユニバーサルデザインについて －「学級づくりの7原則」の提案－

発達臨床支援高度化コース 18AD105

田中 達也

【指導教員】 沢崎 俊之 長江 清和 堀田 香織

【キーワード】 インクルーシブ教育 ユニバーサルデザイン 学級経営

1.社会的背景

(1)研究の動機

文部科学省(2012)の「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研究調査」によると、学級担任が「知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示す」と判断する児童生徒が各クラスに6.5%在籍するという。

また、文部科学省(2018)の平成29年度特別支援教育関係資料によると、特別支援学校や特別支援学級に在籍・通級指導教室を利用する児童生徒数が年々増加していることがわかる。特に通級指導教室を利用している公立小中学校の児童生徒数に注目すると、平成19年から平成29年の10年間で比較した際に自閉・情緒学級でおよそ4倍、学習障害・注意欠陥多動性障害の学級でそれぞれおよそ7倍も増加している。通級指導教室を利用する児童生徒は普段は通常学級に在籍しているということ、また、2012年の調査は医師による診断の出ている児童生徒の在籍数ではないということと鑑みると、通常学級では診断の有無に関わらず様々な困難を抱える児童生徒の数が年々増加していることが予想される。教員は上記のような特性を持った児童生徒も含めた、多種多様な子どもたちが在籍する学級集団を担任していく必要がある。

そうした中、担任をしていくにあたり授業と同等に大切となってくる学級経営について困難を感じる教員も少なくない。特に小学校現場においては初任者であっても初年度から担任として学級経営も行う必要があり、より苦心している教員が一定数存在していることが明らかとなっている。例えば、大前(2016)は、「山本ら(2004)がある県の初任者139名(小学校58名、中学校44名、高等学校37名)に対して行った調査の結果、初任者が望む研修内容として『教科指導』『生徒指導』『学級経営』の順で高かったことを報告している」と述べている。また、椋田(2014)は2007年度に小・中学校の3・4年次の新任教師31名(小学校29名、中学校2名)を対象に行ったインタビュー調査の中で、「これまでに教師を辞めたいと思ったことがある」と答えた教師が51.6%に上り、その理由として「学級経営」が上位に挙げたということと述べている。

このような状況を踏まえ、診断の有無を問わず多様な児童生徒が在籍する学校、その中でもまずは「学級」という単位で考えた際、子どもや教師も含めすべての人が過ごしやすくなるような学級経営というものが必要であり、その

ための指針となるものの必要性を考え本研究に至った。

「学級経営」に関する理論体系を始め、共生社会インクルーシブ教育システムとはどのようなものを目指しているのか、また、近年教育現場でインクルーシブ教育システムの構築の一助として盛んに取り組まれている「ユニバーサルデザイン」(以下、「UD」と記載)という考え方について順にみていく。

(2)学級経営について

(i)学習指導要領における学級経営の重要性

2020年から実施される新学習指導要領に向け、2016年の中教審答申において「学級経営の充実」が明記された。答申ではこれまでの学習指導要領総則において小学校編にのみ学級経営の充実が位置付けられていたことに触れ、54頁「1.学習活動や学校生活の基盤となる学級経営の充実」では、小学校に限らず中学校、高等学校までを通じた学級・ホームルーム活動の充実を図り、子供の学習活動や学校生活の基盤としての学級という場を豊かなものとしていくことの重要性が明記された。実際にその後公開された新学習指導要領では、小学校のみでなく中学校、高等学校においても学級経営、ホームルーム経営の重要性が明記された。

中学校学習指導要領解説特別活動編の「3 学級経営の充実と生徒指導との関連」において「学級経営の充実」が、高等学校学習指導要領総則編144頁の「第一節 生徒の発達を支える指導の充実」では「ホームルーム経営の充実」が繰り返し述べられている。小学校学習指導要領解説特別活動編の67頁では学級経営の充実に加え、生徒指導を着実に進める上での基盤が学級であり、学級担任の教師の営みが重要であること等も明記されている。このように、国全体の方針として授業のみではなく基盤となる学級経営に力を入れることが示されることとなった。

(ii)「学級経営」の定義について

一方、石川(2016)は「文部科学省は、学級経営について重要性は示している。しかし、定義は示していないので学級経営は非常に曖昧である。」と述べている。事実、先に挙げた中学校の新学習指導要領特別活動編120頁の「(1)学級経営と学級活動における生徒の自治的な活動」冒頭部において、「学級経営とは、一般的に、その担任教師が学校の教育目標や学級の実態を踏まえて作成した学級経営の目標・方針に即して、必要な諸条件の整備を行い運営・展開されるものと考えられる。」と記されている。「考えられる」という表

記から、学級経営についての明確な定義を文部科学省も示していないということが推察される。

加えて、大前(2015)や赤坂(2019)などは教育学部の教員養成課程において学級経営について方法などを学ぶ体制が必ずしも整えられていないことを指摘している。学習指導要領に明示しているように学級経営の充実を図りたいと考えていても、そもそもの方向性やそのための方法を明確に理解できないまま現場で実践をしなくてはならないという現状があり、これは先に見た教師の学級経営に対する困り感にも大きく関連していると考えられる。

(3) インクルーシブ教育システムについて

(i) 「インクルーシブ教育システム」の定義

「万人のための教育(Education for All)」の目的、すなわち学校がすべての子どもたち、とりわけ特別な教育的ニーズを持つ子どもたちに役立つということを可能にしていくため、1994年にスペインのサラマンカで、ユネスコとスペイン教育・科学省が共催した「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱」が満場一致で採択された。この声明(5項目)と行動大綱(85項目)の中で「特別なニーズ教育」という概念とともに、インクルーシブ教育とインクルーシブな学校(School for All)の精神が打ち出されている。2006年には障害者の権利に関する条約(以下「条約」と記載)が国際連合で採択され、日本にお手も従来の特殊教育の考え方から現在の特別支援教育の考え方へと大きく転換していくための契機となった。

日本においては障害者基本法や学校教育法施行令の改正に加え、2012年には中央教育審議会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下「報告」と記載)が出された。報告では条約第24条にあるインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、「『インクルーシブ教育システム』とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者となない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general education system』から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要」ということが示されている。また、特別支援教育を着実に進めていく必要性、障害のある子供がほかの子どもと平等に教育を受ける権利を享受・行使し、「同じ場で共に学ぶことを追求する」ことの必要性も記されている。

次に、上記に記された「合理的配慮」とはどのようなものか、そしてそのさらに土台となる「基礎的環境整備」というものについてをみていく。

(ii) 「合理的配慮」と「基礎的環境整備」

報告内において合理的配慮は「新しい概念」と記され、そのうえで「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享受・行使することを確保するために、

学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義された(同報告内25頁)。

また、この「合理的配慮」の充実を図るうえで欠かせないものとして挙げられているのが「基礎的環境整備」と呼ばれるものである。報告内では、「障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、『合理的配慮』の基礎となる環境整備であり、それは『基礎的環境整備』と呼ぶこととする。」と明記されている(同報告内26頁)。基礎的環境整備の充実を図るため、報告内では以下の8項目を挙げている。

- ① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
- ② 専門性のある指導体制の確保
- ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成による指導
- ④ 教材の確保
- ⑤ 施設・設備の整備
- ⑥ 専門性のある教員、支援員等の人員配置
- ⑦ 子に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- ⑧ 交流及び共同学習の推進

こうした8項目の観点を踏まえた上で、29頁では「ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である」ということが示されている。インクルーシブ教育を進めていく土台となる基礎的環境整備を行うためにも非常に重要となる「UD」について、次にみていく。

(4) UDについて

(i) ロナルド・メイスによる定義

UDはノースカロライナ州立大学ユニバーサルデザインセンター元所長で建築家のロナルド・メイス(以下、メイスと記載)によって「すべての年齢や能力の人々に対し可能な限り最大限に使いやすい製品や環境のデザイン」と定義された考え方である。また、メイスはUDの定義と合わせて「UDの7原則」を提唱した。古瀬ら(1997)の翻訳によると以下の通りである。

- ① 公平な利用
- ② 利用における柔軟性
- ③ 単純で直感的な利用
- ④ 認知できる情報
- ⑤ 偶発的または意図しない失敗に対する寛大さ
- ⑥ 少ない身体的な努力
- ⑦ 接近や利用のためのサイズと空間

この7原則を常に満たすものがUDである、という意味ではない。「実際のデザイン設計においては使いやすさ以外にも考慮すべきことはあり、より上手く組み込んで理想的なデザインを目指すにあたってのデザイナーの指針である」とメイスは述べている。つまり、上記の7つは無理にでも組み込むものではなく、あくまで目安として可能な限り含めることを目指していくものである。

(ii) 条約による再定義

その後、2006年に採択された条約内でUDが「調整または特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」と再定義された。メイスの定義からやや拡張され、「計画及びサービス」までが包括される形となった。教育の分野もこの「サービス」に包括されると考えられ、条約を契機として教育の分野でもUDの考え方に注目が集まった。

(iii) 教育現場におけるUDの実践

日本の通常学校において教育分野のUD化を考える際にまず注目を集めたのは「授業」の分野であった。長江・細淵(2005)はインクルーシブ教育システムの構築に伴い、小学校において知的障害児の発達を促すための授業を考える中で授業を一つの「デザイン」として捉え、UDの考え方に着目した。現場の実践をUDの観点からまとめ、以下の「授業のUDの7原則」を提唱した。

- ①すべての子どもたちが、学びに参加できる授業
- ②多様な学び方に対して柔軟に対応できる授業
- ③視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定がなされている授業
- ④ほしい情報がわかりやすく提供される授業
- ⑤間違いや失敗が許容され、試行錯誤しながら学べる授業
- ⑥現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- ⑦必要な学習活動に十分に取り組める課題設定がなされている授業

長江・細淵もメイスの提唱に則り、チェックリストとして活用するものではなく、授業を一回・単元を通じて等のデザインとして見た際に包括されているということが望ましく、そのための指針として活用するものであると述べている。

(iv) 日本授業UD学会の理論

授業のUD化について今日に至るまで様々な知見や実践を積み重ねている団体の一つとして日本授業UD学会が存在する。伊藤(2016)によると、教科の専門性という日本が長年行ってきた通常学校の指導方法の側面からUD化を考えていくというアプローチをとっている学会である。同学会会長の桂は、授業のUDの定義を「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学びあい『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」としている。

また、日本授業UD学会湘南支部長の阿部(2014)は授業のみではなく「教育」におけるUDについての提唱を行った。教育のUDについて阿部は「『より多くの』子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザイン」であると定義した。

そして、教育のUDを考える上でこれまで多くの実践が行われてきている「授業のUD化」に加え、新たに「教室環境のUD化」「人的環境のUD化」の視点を追加した。これら三つの観点が柱となり「教育」のUDというものを下支えする形となっている。阿部(2019)は三つの観点は独立して存在するのではなく、「相互に影響し合っており、どれも切り離すことが出来ません。」と述べている。この提案を受け、赤坂(2019)は同書内において図1を作成した。赤坂(前述)も「どれが一つ欠けても、それ(教育のUD)は成り立たないのではないか」ということを述べている。



図1 阿部(2014)を受けて赤坂(2019)が作成した教育のUDのイメージ図

また、阿部(2014)は人的環境のUD化について「子ども同士が『支え合う・学び合う』クラス環境を育てること」という定義を行った。加えて、阿部(2019)は加えて以下の6つの「場」をクラスにつくることを提案している(下記④の括弧内は筆者の意訳)。

- ①安心して学ぶことができる場
- ②わからないこと、できないことに正直になれる場
- ③間違いから学ぶことのできる場
- ④共感のつづやきを大事に(できる場)
- ⑤援助を求めることができる場
- ⑥集団肯定感のある場

阿部や赤坂は同書内において、人的環境のUD化を考えるにあたりまず最優先に重要となるのは上記の①にあたる安心感のある学級、より居心地のよい学級をつくることであると述べている。

(v) 学級経営のUD化

日本授業UD学会は先に述べた人的環境のUD化に関連し、「学級経営」についての理論体系の構築に力を入れている。今年度も「学級経営のUD」についての研究会が何度か開催された。

上條(2019)は、学級経営を「ある児童・生徒集団に対して、

方針を定め、学級集団組織として整えて、目的を達成するよう持続的に働きかけること」とし、担任として学級経営に必要な事として①児童・生徒とその集団を把握・理解すること (Assess)、②その集団の思いをもとに方針を定めること (Decide)、③集団の一員として児童・生徒を結びつける (Relate)、④持続的働きかけにより集団を調整する (Coordinate)、の四つの観点を示し、それぞれの頭文字をとって“C・A・R・D(トランプの札)”としている。学級経営をしていくうえで大切なことは「どのような学級にしていくのか」というビジョンを明確に持ち、その実現のために効果的な手立てを選択していく、そのためのカードをきっていくというイメージで行うことであるとしている。

赤坂(2019)は、学級経営というものは学級を管理する・まとめるということではなく「子ども一人ひとりの環境の最適化を目指していくこと」であると述べた上で、横藤・野中(2011)の織物モデルや河村(2010)のルールとリレーションの理論をベースとし、学級経営のUD化の指針として①可能な限りすべての子どもにとって過ごしやすく学びやすい学級生活のために支援、②制度、学校、施設、教師(大人)からの一方的な支援だけでなく、子ども同士の双方向的な支援関係の育成、③教師の信頼関係に基づくリーダーシップ、の三点を「事前に」準備することである、としている。また、そうした上で学級全体の「協働的問題解決能力」を育成していくことが学級経営を行っていく上で重要としている。

上條や赤坂は、学級経営という概念を「教師による学級集団の管理」という一方向の意味合いではなく、教師が中心となり子どもたちの過ごす学級集団に働きかけることを中心とし、さらに子ども同士も結びつける中で学級集団というものを相乗的につくり上げていくという双方向の考え方で提案しているという点でも共通していると考えられるのではないだろうか。

(vi)協同問題解決能力

2015年、PISAが従来の問題解決能力調査ではなく、革新分野として「協同問題解決能力調査」を行った。国立教育政策研究所(2017)によると、協同問題解決能力についてPISAは「複数人が解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことが出来る個人の能力である」と定義しており、これからの社会では一人で問題解決をする力のみでなく、複数の人と協力して問題解決をする力が求められているということを示唆している。

赤坂はPISAの定義した「協同問題解決能力」と自身の述べた「協働的問題解決能力」が同じものであると明言はしていない。しかし、先ほどの上條や赤坂の理想としている学級経営の姿はまさにこうした「協同」の力も育むのではないだろうか。そうした互いに協力し合うことが出来るような関係性を学級の中で構築していくためには、まず学級の中で一人ひとりが心理的安全性を確保する必要があることを赤坂(2019)は述べている。この集団にいても大丈夫、と

いう安全性があって初めて子ども達はその力を発揮することが出来るということである。そのため、多様な児童生徒一人ひとりが安心感を得ることが出来る学級環境をまずは整える必要があると考えることが出来る。

2.目的

こうしたことを踏まえ、本研究では「調整または特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」というUDの観点到に注目する。また、現在研究が進められている日本授業UD学会の「学級経営のUD化」の考え方も取り入れる。「すべての子どもたちが過ごしやすい学級」という人的環境を、教師を中心として子どもたちと双方向的につくり上げていく際にどのような手立てが大切となるのかということ、教員の実践を観察することを通じて仮説として提案することを本研究の目的とする。

多種多様な子どもたちがクラスに複数在籍し、教師も学級経営をしていくうえでの困り感を訴えているという現状がある以上、できる限り教室内の全員が過ごしやすいうような学級をつくるための指針を示すという事は非常に教育的意義が高いと考える。

3.方法

研究にあたり、A県内にある公立B小学校に実習を受け入れていただいた。詳細は以下の通りである。

(1)対象

A県内にあるB小学校のC教諭の担任学級(6年生,児童数34名)を主とした。さらに、D教諭担任学級(6年生,児童数33名)とE教諭担任学級(4年生,児童数37名)も実習期間内に3回以上参観したため本研究の観察対象とした。

(2)観察期間

2019年4月から7月の期間と10月から11月の期間に実施した。4月から7月は週2回、毎週木曜日と金曜日に固定で計24日間継続的に行った。10月から11月の期間は週1回、曜日は金曜日に固定し計6日間行った。

(3)記録のとり方

観察の記録は、その場での筆記記述を基本とした。その場で記述しきれなかった部分に関してはその日のうちにメモをもとに改めてまとめ直し、観察の記録とした。

また、石川(2016)も指摘しているように、「学級経営」について文部科学省からも明確に定義付けがなされていないということを考慮し、今回観察を行う上で「学級経営」についての定義付けを行った。今回はメイスの提唱したUD本来の定義を基に「教室内のすべての人が過ごしやすい学級をつくること」と定義した。また、上條や赤坂(前述)、そして新学習指導要領にも示されているように学級経営の中心となるのは教師であるという考え方に今回は則り、「教員のアプローチ」に絞って観察を行った。

(4)分析方法

記録した筆記記述のデータを基に分析を行った。内容を分析するにあたり、メイスや長江・細瀧の提唱した7原則の観点を基に、学級経営に置き換えた「学級経営のUDの7原則」を仮のものとして作成した(図2)。実習において筆者自身が授業実践等を行った機会もあり、その際の記録も存在している。しかし、今回はあくまで担任教諭のアプローチを分析対象とするため、その際の記録は分析対象から除外した。生成した観点を基に、教員のアプローチとして当てはまるものを行動の概念として抽出した。そこから下位カテゴリー、上位カテゴリーを生成した。

①全員が過ごしやすくなるための手立て
②多様性に関すること
③自身の役割に関すること
④情報の与え方に関すること
⑤ミスへの対応
⑥限りなく一人ひとりのストレスが少なくなるための手立て
⑦要求への対応

図2 メイスや長江・細瀧の7原則の観点を基に作成した学級経営のユニバーサルデザイン7原則(仮)

4.結果と考察

観察期間のうち、対象としていない教諭による授業時間や筆者自身が授業実践をした時間などを除いた結果、約112時間分の観察内容が分析対象となった。分析結果をまとめたものを表1に示す。分析の結果、38の行動の概念が生成された。そこから17の下位カテゴリー、12の上位カテゴリーが生成された。生成した上位カテゴリーについて、いくつか抜粋して実践などを具体的に示していく。なお、上位カテゴリーについては【】で示す。

(1)項目の説明

③の【役割の明確化】について、C教諭は学級の中で子どもたち一人ひとりに役割を持たせていた。給食当番や掃除当番なども班ごとに行わせるのではなく一人ひとりに分担を割り振り、学期内で固定していた。これにより、自分一人ではなく他の子ども誰がどの仕事を責任をもって行うのかを共有しやすくなり、仕事を忘れていた子がいた際には互いに声かけを行う場面も多く見ることが出来た。役割は視覚的にも把握できるよう教室内に掲示されていた。視覚的掲示は掃除や給食などの当番活動に限らず、例えば代表委員や学校行事の実行委員など、子どもたち一人ひとりが活躍をした際にもその功績も掲示されていた(図3)。なお、匿名性の観点から児童名は伏せて示す)。こうした掲示にはC教諭からのコメントも書かれており、子ども達が互いの活躍を確認しつつ嬉しそうに話し合っている場面も期間内に数多く見られた。以上のような、一人ひとりの役割が明確にわかるような教師からの働きかけを基に、子ども同士で声の掛け合う様子も多く見られた。

表1 分析結果

	概念	下位カテゴリー	上位カテゴリー
①	行動の承認 (〇〇のところが上手、など)	承認	ほめ
	全体での承認 (立候補者に対する全員からの拍手の促し)		
	個別での承認 (評価点に対する個々への承認)		
	現状肯定 (先生ノートあと1ページしかない ⇒「がんばったね」)	将来性	
	過程の評価 (表彰されなかった人に対する声かけ)		
	指導を含んだ承認 (出来ている人を褒めることで 周囲に気付けさせる)		
	将来像の見通し (「活躍のチャンス」「自信につながる」)		
集団意識 (みんな納得していないよ)	所属	所属感	
所属意識 (<今日のスペシャルコーチです>の名札)			
②	自主性 (「活躍のチャンス」)	選択	選択肢の提示
	選択 (「自分に合った解き方を考えよう」)		
	承認 (自分にはない意見の時には拍手)	他者視点	
他者視点 (式を見て相手の考え方を考えさせる)	他者視点		
一人一役 (掃除や給食など一人一役)		役割	役割の明確化
役割の固定化 (係・当番は学期内固定)			
係・当番の掲示 (一覽で教室横に掲示)	視覚化		
④	活動の視覚化 (今後の流れの板書)	視覚化	見通し
	授業の流れのパターン化 (毎回の授業の流れを同じにする)	パターン化	
	将来像の見通し (「記述のところが書いてあるすごい」)	将来性	
	意図の伝達 (「とても大事な公式だよ」)		
	下限の設定 (今日はここまでできていれば上出来)		
	評価の観点提示 (今回の学習はこの二つが出来ているかで評価します)		
	やり直し (挨拶時に声が小さい時など)		
	繰り返し (「正しい判断をする」という部分)		
	指導を含んだ承認 (出来ている人を褒め周囲に気付けさせる)		
	人権に関する声かけ (人の体ことは言っちゃダメなんだよ! ⇒「その通りだね」)		
指導後のフォロー (正直に話せばその判断は正しいよ)	努力の評価		過程の評価
出来ている部分の見取り (補助線書いてあるね、こうやって考えようとしたんだね。 白紙じゃなくてちゃんと考えていてすばらしい)			
教師の誠実さ (こちらに不備があった時には誠意をもって子どもに謝る)	教師の誠実さ	教師の誠実さ	
⑥	現状肯定 (真っ白じゃなければ大丈夫。 出来たらそれは自信になる)	現状肯定	現状の肯定
	下限の設定 (今日はここまでできていれば上出来)		
	速やかな応答 (自信なさげに言った発言を逃さず拾い始める)	安心感	
	他者視点 (あ、そういう考えもあるんだな、でOK)	他者視点	
	自分らしさ (自分の思った通りに話してくださいね)		
	選択 (自分に合った解き方を考えよう)	選択	
⑦	信頼(修学旅行の部屋決めに)誰一人悲しい思いをしないということが可能なのであれば話し合えて決めるという時間を設けてもいい)	子どもへの信頼	願いの実現
	意見の取り入れ (子どもの意見から授業のまとめをつくる)		
	要求への対応 (お楽しみ会の準備)		



図3 子どもたちの活躍の掲示

⑦の【願いの実現】について述べる。E教諭のクラスでは毎週「クラス会議」というクラス全員での話し合いの時間を設けていた。「クラス会議」は赤坂(2015)が「問題解決能力を付けるという目的を達成するために、価値と態度とスキルと方法論を学びつつ展開される話し合い活動」と述べており、いわゆる学級会活動とは少々異なるものとして位置付けている。E教諭が実践されていたクラス会議は図4のように学級全員で輪になり、議題について全員が意見を言う機会が与えられ話し合いを進めていくという形で展開されていた。



図4 クラス会議の様子

図4は10月に見学した際の様子で、クラス会議を行うにあたり司会進行や書記の立候補をE教諭が募っている場面である。この時は「自習の時間に静かにならない」というクラス全体に関わる悩みの投書があり、その内容についてのクラス会議であった。

この活動は一学期から可能な限り週一回、主に学活の時間で行っているらしく、E教諭は基本的に子ども達の様子を見守り、時折クラス会議を進めていく中でのアドバイスをしていた。例えば意見がどんどん挙がり書記の子が困っている際に、「どう書いたらいいかわからなくなったら『どう書いたらいいですか』って聞いていいんだよ。」という声かけや、ある子が意見を言っている最中に雑談をしている子らがいた際にはすかさず「今のところちょっと残念だよ。話している人の話をちゃんと聞いていない人たちがいる。」と発言されている場面があった。そうした助言も交えつつ基本的には子ども達に司会の進行や内容の発言などはほぼ子ども達自身の力に任せていた。

最終的に時間内に子ども達自身の力でひとまずのクラスとしての解決策を出し、最後にE教諭は「よく自分たちだ

けでここまで決めることが出来たね。」と学級の全員を労っていた。この話し合いの内容は一回で終えるのではなく、一週間取り組んでみた結果を次週のクラス会議の際に共有して改善策を話し合うとのことであった。

また、E教諭に伺ったところ、1学期の期間には学級全体の問題点ではなく個々人の悩みについてを学級全員で共有し、一人の悩みに対し全員で考え解決策を出し合うという活動も行っていたとのことである。全員で悩み、自分たちの力で知恵を出し合い協力する中で願いを実現していくというクラス会議の活動に、E教諭のクラスの子どもたちもとても楽しそうに参加していた。その陰には、教員の適切な舵取りともなるサポートが必要不可欠である。

(2)出現頻度の多い項目

そして、C教諭の実践の分析の中で特に多く見られたのが①と④の項目であった。

①については特に【ほめ】についてが多く見られた。実習期間中、初日から筆者がまず注目したC教諭の行動として「子どもをほめる」というものがあった。これは漠然とほめるのではなく、例えば「いい姿勢だね」「声が大きくて素晴らしい」など普段の生活の中での行動を具体的に伝えるというものである。この声かけは周囲の子どもにも聞こえるように言うことでできていない周囲の児童にも気付かせるという指導の意味合いも含んでいるとのことであった。また、代表委員等の様々な代表を決める際などに立候補してくれた人をまず全体で拍手をしてほめる、ということを行っていた。併せてそうした立候補の機会には「活躍のチャンス」という言葉を用いて「やったらそれだけ自信にも繋がる」というように未来の姿を想起させる言葉かけも行っていた。

普段からのこうした教師の声かけもあってか、クラス内では例えば普段授業中に発言しない子が発言した際に自然とお互いに拍手し合い「やったじゃん」等の暖かい言葉をかける姿を見ることが出来た。また、普段の活動の中でも「絵すごく上手いね」「授業中たくさん発言してすごいね」等、子ども同士で互いの長所を具体的に伝え合っている様子を何度も見ることが出来た。

④の項目については【見通し】【ルール】という上位カテゴリーが生成された。授業や生活の流れの中で、C教諭は先の流れを板書して示すということをよく行っていた。板書したものはその後もずっと残しておくことで、子どもたちもいつでも確認できるような状態になっていた。

授業での取り組みとしては、主に算数と理科の授業において授業の流れそのものがパターン化されており、子どもたちは次に何を行うのかということ把握しやすい状態になっていた。例えば算数であればまずは「頭の体操」という今回の授業で用いる知識の確認の導入を行ったのちに問題、課題の確認、その後自力解決・横の人と解き方の確認、全体で確認という流れを毎回の授業で繰り返している

た。加えて自力解決の活動の際、C教諭は机間指導の中で「わからなくても白紙じゃないことに意味があるからね」「補助線書いてあるね、こうやって考えようとしているんだね。素晴らしい」などの声かけをされていた。

その他の活動の際にも、その活動の意図や目的を明確に、授業ごとに繰り返し伝えることで子どもたちも意識をもって授業内の活動に取り組む様子が見られた。

【ルール】については主に学級集団としての規律を伝える声かけなどの行動概念から生成した。具体的には、先に挙げた「周りに気付けさせるほめ」というものもひとつ挙げられる。これは教員側から周囲の子どもたちに「こうなって欲しい」ということを伝える意味合いでもあるとC教諭は話していた。そのため、できている特定の児童に聞こえる声ではなく学級全体に聞こえるように【ほめ】を巧みに用いていた。そうしたものに加えて、例えば朝の会や授業での挨拶の声が小さい場合などには一言「やり直し」と伝える場面が期間中何度も見られた。また、学級全体に指導をした際にはそこで伝えたことをその後も繰り返し伝えるということも行っていた。

このように、学級として守る必要のある部分は日々繰り返し伝えていくことで一人ひとりがルールを互いに認識し合い、安心して過ごすことが出来る学級へと繋がっていた。

5.総合考察

(1)「学級経営」の再定義

結果を踏まえ、まずは「学級経営」の定義を再検討した。事前に定義したものは「教室内のすべての人が過ごしやすい学級をつくること」というものであったが、観察をしていく中で担任のC教諭は「児童の安心感」をととても意識しているということが分かった。安心感については、阿部・赤坂(2019)も、まずは安心感のある学級をつくることの重要性を説いている。また、①や④の結果を始め、安心感のある場は教員からの働きかけをきっかけとして子ども達同士でも行動し、教師から子ども達・子ども達同士という相乗効果としてつくられていくものであると考えた。

以上を鑑み、前述の定義を「学級内の一人ひとりが安心して過ごすことが出来る場をつくりあげていくこと」と再定義した。なお、「つくること」を「つくりあげていくこと」とすることで、教師からの一方向のものではなく双方向性の意味合いを想起しやすい表現とした。

(2)「学級づくりの7原則」の提案

また、観察によって見られた教員の働きかけの分析結果を基に、上位カテゴリーの要素を含めメイス、長江・細淵の提唱した7原則に沿って再考案し、学級経営のUD化を「学級づくりの7原則」としてまとめ、以下に提案する。

なお、(1)で行った「学級経営」の再定義をうけ、より双方向性という意味合いを想起しやすい「学級経営」という言葉を「学級づくり」と言い換えて表記する。

以下、具体的に述べていく。

学級づくりの7原則

- ①教室内のすべての人が居心地が良いと実感できる学級
- ②多様な個性を持つ存在に対して柔軟に対応できる学級
- ③一人ひとりの役割が明確で活動への参加が容易にできる学級
- ④活動の見通しやルールが把握しやすいように情報が共有できる学級
- ⑤間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら過ごすことが出来る学級
- ⑥一人ひとりが自分らしく、無理に合わせようとしないで過ごすことが出来る学級
- ⑦一人ひとりの想いが共有され、願いを実現することが出来る学級

①教室内のすべての人が居心地が良いと実感できる学級：自分はこの集団にいても良いという心理的安全性を教室内のすべての人が確保できている学級。

教師と子どもとの信頼関係をベースとし、子ども同士の信頼関係も構築されて初めて居心地の良さを感じる学級が構築されるため、教師は日々の子どもの様子をしっかり見取り具体的にほめる等のことを日常的に行う中で「いつでも見ている」ということを子ども達に伝えていくことが大切となる。

②多様な個性を持つ存在に対して柔軟に対応できる学級：個性・考え方が尊重され、共感し合うことができる学級。

一人ひとりの個性が保障され、多様な考え方の重なり合いや絡み合いが、豊かな人間性の育成の土壌となると評価されるようにすることが大切となる。活動の中で選択肢を与えることで自分に合う方法を考える機会を多く与えたり、道徳等で互いの意見をじっくりと聞くことが出来る機会を活用し、他者の考え方に触れ、それを受け止めるという場を意識的に設けることが大切となる。その際、教師は自分と相手の考え方などは異なることが意識しやすくなるような声かけを併せて行うことが大切となる。

③一人ひとりの役割が明確で活動への参加が容易にできる学級：日々の生活において、学級の中で自分は何をするのかが直感的にわかりやすい学級。

視覚的な掲示を始め、例えば一人ひとり異なる当番を割り振りそれを固定化する等、自身のみでなく周囲も互いの役割が把握することができ、子ども同士でも声を掛け合うことがしやすくなるような構造化の工夫も重要となる。

④活動の見通しやルールが把握しやすいように情報が共有できる学級：安心して教室内で過ごすことのできる情報として、活動の見通しや学級内でのルール等が誰でもすぐわかる学級。

一度ではなく繰り返し伝えるという工夫や視覚的に示すということ、毎回の活動の流れをパターン化することで次に何を行うのかの見通しを立てやすくするような工夫も重要となる。その中で教師側からのみでなく、子ども同士も

互いに意識し合うことが出来る環境を作り上げていくことが大切となる。

⑤間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら過ごすことが出来る学級：間違いは恥ずかしいことではない・間違えても大丈夫という意識を一人ひとりが持ち、様々なことに積極的に関わることが出来ることを大切にする学級。

普通の授業や生活場面で、例えば「こうやって考えようとしていたんだね」等、結果ではなくその過程をも見取った上での声かけが重要となる。また、教師側も時には間違いをする姿を見せ、その際には誠意をもってしっかりと謝るといふことで間違いや失敗そのものが悪いという事ではないという姿勢も示していくことも大切となる。

⑥一人ひとりが自分らしく、無理に周りに合わせようとしなくても過ごすことが出来る学級：背伸びせず、心身ともにストレスが少ない状態で過ごすことが出来る学級。

結果ではなく、現状でどこまで達成しているのか、どのように取り組んでいるのかという過程に注目できるような声かけをしていくことが大切となる。また、日ごろから一人ひとりにあった選択肢を提示するなど個々によって過ごしやすさが異なるということを理解しやすいような活動や声かけを行うことで、子どもが自分らしさを発揮した時、それを受け入れてくれる周囲の態度や環境を育てていくことが大切となる。

⑦一人ひとりの想いが共有され、願いを実現することが出来る学級：子どもの興味・関心から生まれた活動・要求に、十分に対応できる学級。

一人ひとりが自由に想いを表現できるよう、まずは教員が子ども達一人ひとりを信頼している姿勢を十分に示すことが大切となる。その上で出てきた個々人の抱える悩みや願いなどを学級のみならず一緒に考えることが出来るような環境を整え、それを実行することで子ども達一人ひとりが所属感や達成感を感じる事が出来るような活動を行うことが大切となる。

6.今後の展望

本研究を通じて、UDの観点から「すべての人が過ごしやすい学級」をつくるうえで大切となる7原則を示すことが出来た。しかし、ある行動が複数の要素に絡む場合や、それぞれの要素の相関性などを示すまでには至らなかった。また、今回は実習の期間が曜日で固定されていたということもあり、観察できた授業の教科にも偏りがあった。

来年度4月からは自身が学校現場で教員として教壇に立つことになる。そこで、今回示した7原則を基に自身でも実践を積み重ね、より具体的な「学級づくりの7原則」への改善を図っていく中で「学級経営のUD化」についての探究を深め、学級内のすべての人が笑顔で過ごすことが出来るための指針を模索していく所存である。

7.引用・参考文献

- 阿部利彦(2014)：「通常学級のユニバーサルデザインプラン zero 気になる子の『周囲』にアプローチする学級づくり」.東洋館出版社
- 阿部利彦・赤坂真二ら(2019)：「人的環境のユニバーサルデザイン」.東洋館出版社
- 赤坂真二(2015)：「クラス会議入門」.明治図書
- 赤坂真二(2019)：日本UDカレッジ「学級経営」-学級手段づくりの理論と方法-
- 中央教育審議会(2016)：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
- 花熊暁(2018)：「ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題」.社会問題研究 67(146),1~10頁
- 伊藤良子(2016)：「インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは？」東京学芸大学教職大学院年報 4 13~23頁
- 国立教育政策研究所(2015)：「PISA2015年協同問題解決能力調査-国際結果の概要-」.
<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>
- 文部科学省(2012)：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
- 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」
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2015)：「インクルーシブ教育システム構築事業」.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/06/16/1358945_02.pdf
- 文部科学省(2018)：「平成29年度特別支援教育関係資料」
- 椋田容世・小野圭司(2014)：「若手教師のメンタルヘルスのための実践的取り組みの検討-教員メンタルサポートプログラム-」.埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 77~83頁
- 長江清和・細淵富夫(2005)：「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想-知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて-」.埼玉大学教育学部紀要(教育科学)第54巻第1号
- North Carolina State University(1997)：「THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN」.古瀬敏、安澤徹也ら、訳
<https://www.kenken.go.jp/japanese/research/hou/topics/universal/7udp.pdf>
- 大前暁政(2015)：「教員養成課程において『学級経営の方法』を習得させることを目指した講義内容と講義方法の提案」.京都文教大学臨床心理学部心理社会的支援研究 5巻 55~74頁
- 大前暁政(2016)：「現代の小学校における自立に導くことを意図した学級経営の困難性に関する研究」.臨床心理学部研究報告 第9集 49~66頁

※アルファベット順で記載