

論文

肯定的評価を意識した小学校第1学年の算数科の ユニバーサルデザイン授業

A Universal Design Class for Mathematics with Positive Evaluation for the First Graders of
Elementary School

廣瀬 空(高知大学教職大学院)¹

近藤 修史(高知大学教育学部附属小学校)²

是永 かな子(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門・高知ギルバーク発達神経精神医学センター)³

HIROSE Sora¹ and KONDO Nobufumi² and KORENAGA Kanako³

1 Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

2 Kochi University Faculty of Education Elementary School

*3 Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, Kochi
Gillberg Neuropsychiatry Centre*

ABSTRACT

In this study, we analyzed the positive evaluation in the learning instruction with the awareness of the universal design of the class.

In the introduction of the class, there are the preparation of the learning environment as "I. Improvement of the learning environment", instructions on the desired study style as "II. device of information transmission", the following tasks are presented to the children who are ready as "III. Devising the contents of activities", the use of the ohajiki as a visual positive evaluation as "IV. Devising teaching materials and tools".

As the lesson progresses, there are the ensuring silence as "I. Improvement of the learning environment", there are presentation of the material "for a moment" as "II. device of information transmission", the pupils are encouraged to develop their own activities as "III. Devising the contents of activities", the use of visual aids as "IV. Devising teaching materials and tools".

Next, we discussed the importance of the following three factors for positive evaluation: (1) visual presentation, (2) specific praise, and (3) appropriate timing of praise.

I. 問題の所在

近年、通常学級においても、特別な教育的ニーズを有する児童生徒が一定数在籍していることが報告されている。したがって、通常学級における一斉指導でも集団指導の充実に加え、個に応じた支援を行うことが重要であろう。

海津ら¹⁾は、多層指導モデル(MIM)を開発している。多層指導モデル(MIM)とは、学級内の子ども全員を対象とする全体支援としての「1st ステージ支援」、そのみでは伸びの乏しい子どもを対象とする追加的支援としての「2nd ステージ支援」、それでも伸びの乏しい子どもを対象とする個に特化した支援としての「3rd ステージ支援」の三段階で支援を行うモデルである。多層指導モデルは、異なる学力層の子どもに対する学習指導として有効であることも示されている。よって一斉指導場面においても、1st ステージ支援と2nd ステージ支援という観点で検討することは有効であろう。

さらに、多様な教育的ニーズに応じる学習指導方法の一つとして、授業のユニバーサルデザイン(以下、授業UD)がある。授業のユニバーサルデザイン研究会によると授業UDとは、学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもが、楽しく「わかる・できる」ように工夫・配慮された通常学級における授業デザインであると定義されている。さらに高知県では『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック』が作成され、子ども一人ひとりの特性を踏まえた授業づくりの5つの柱が示されている。5つの柱とは、I. 環境の工夫、II. 情報伝達の工夫、III. 活動内容の工夫、IV. 教材・教具の工夫、V. 評価の工夫である²⁾。

さて佐藤³⁾は、授業での「分かる・できる」過程で、子どもは自信を深め、授業を通して、仲間の中で自尊感情や自己有能感を育む、と述べている。その上で、発達障害等を有する追加的な配慮が必要な子どもについて、追加的支援が必要な子どもへの適時適切な称賛は「ないと困る支援」の一つであり、周りの子どもの意欲をも高めることになる「あると便利で・役に立つ支援」になる、と指摘している。また竹下・大塚⁴⁾は、通常学級の第3学年からの2年間にわたる学級集団や個の授業参加状況に及ぼす効果の検証の中で、トークンエコノミー法によるクラスワイドな支援の手立てにより、学級集団の授業参加状況が改善したことを示している。低学年を対象とした研究として渡辺⁵⁾は、自我が成長して自己を主張し、リアリティの世界に気づき始める3・4年生は、問題が顕在化する場合が多々あることを踏まえて、その前の低学年(1・2年生)段階において予防的支援を行うことが重要であると指摘している。その具体的支援の一つとして、先生が安全基地となり、認めてあげることが大切であるとする。柳橋・佐藤⁶⁾は、小学校1年生「算数科」を対象に授業分析を行いユニバーサルデザインの視点を踏まえて、授業改善を行った結果、児童の授業参加度や自己評価、学級生活全般への満足度も高まったことを示している。また、その中の有用性の

高さが示されているユニバーサルデザインの視点の一つとして、「称賛の工夫とその機会を増やすこと」を指摘しており、小学校1年生の児童にとって称賛は、意欲向上要因となりえるとしている。したがって、小学校低学年段階の児童にとって、授業UDを意識した活動の中で、特に肯定的評価の工夫について検討することは重要であるといえるだろう。

そこで本稿では、授業UDを意識した学習指導における肯定的評価について検討することを目的として、1st ステージ支援と2nd ステージ支援の2つの観点で、子ども全員が「分かる」「できる」授業を目指すための具体的な手立てについて考察することを目的とする。

II. 研究の方法

高知県内の小学校第1学年の算数科の授業を「1st ステージ支援」、「2nd ステージ支援」の観点から考察する。授業実践者は、第2著者である。検討の対象とした授業は、20XX年6月に行われた算数科の授業である。対象としたのは、全校児童650名のA小学校における第1学年◇組35名であった。「2nd ステージ支援」対象の子どもは特定せず、場面場面で「1st ステージ支援」のみでは作業が遅れる、思考に困難を示す子どもへの追加的支援として実施した。

III. 結果と考察

1 算数科授業実践

1.1 授業展開

まず授業全体の流れについて述べる。授業は、「どこがちがう？」というめあてが設定されており、「全員が同じ方向を向いている絵」と「一人だけ違う方向を向いている絵」の2種類の絵を比べる活動等を通して「なんぼんめ」の数の表し方について理解する学習であった。導入では、「間違い探し」として2つの絵を見比べながら、ちがいに気づく活動が設定されており、展開では、さらに「どこがちがう？」と課題を焦点化して、「うしろから3にん」と「うしろから3にん“め”」では意味が変化することを確認していた。まとめでは、児童に対して「前から○人目の子、起立」等動作を伴う活動を設定することで、本時の学びを確認していた。

具体的な授業展開及び児童と授業者の発言は以下であり、○が1st ステージ支援、●が2nd ステージ支援を示している。また、児童に対する肯定的評価に下線を引いた。考察は高知県の提唱する授業UDの5つの柱との関連と肯定的評価2つの視点から著者らが共同で行った。個人の特定を回避するため同じ児童であっても別の表記を行っている。

表1 導入(授業準備場面)

①授業準備をする。
○授業開始時、授業者が児童に対して、着席をして、数の合成・分解の唱えの練習を行うように指示する。指示に

従えている児童の机におはじきを置く(写真1)。

- 準備が遅れていた児童に対して、「いけるか?」と個別に声をかける。児童は準備をする。
- 机上が整理できていないがゆっくり準備していた児童に対して、「机の上きれいになったー?」と声をかける。それに対して、「まだ」といった児童に「頑張っー」と声をかける。児童は、片づけ始める。
- 準備ができ、おはじきをもらっていた児童が待てなくなったのを見て、「2個目を置きに行ってもいいか?」と個別に声をかけ、唱えの練習を促す。その後すぐに児童が、練習を開始したことを評価した。その後は児童は唱えの練習に取り組むことができていた。
- 「両足ペタッ」「背筋がピン」と声をかけ、良い姿勢を促す。
- 「〇〇君の目の合図素敵!」と教室の端の児童に対して、肯定的評価をする。
- 準備ができていなかった児童に対して、「Bさん、ちょっとずつ間に合わせよー」と声をかける。



写真1 個人に対するおはじきを配り準備を促す様子

授業準備場面では、特に肯定的評価を行うことによって学習規律を整える場面が多く見られた。準備ができている児童を肯定的に評価することは、周囲の児童の活動への参加の促進にもなっていた。さらに「机におはじきを置く」視覚的な肯定的評価を行っていた。また、「両足ペタッ」, 「目の合図」など、第1学年の児童にとって理解しやすい言語表現を用いて、児童の言語指示理解を促していた。

表2 導入(授業の挨拶をする場面)

- ②授業開始の挨拶をする。
- 一つおはじきを貼った後、「見えないところが見えるみんなが欲しいです」と声をかけ、これからおはじきを貼る場所に指でトントンと9回鳴らして示す(写真2)。続けて「全部で何個?」と聞く。
- 現在の時間を確認し、目標の時間に授業を始めることができたことを、全体に対するおはじきを使用し、評価する。児童は、「あと9個」「10個」というように各々発言する。

- 求めていた答えは、「10個」であったが、注意の持続が苦手な児童が「あと9個!」と発言したが、指をさし、「あと9個なのだよね!」と受け入れる。
- 行動面で困難のある児童が、授業とは関係のない発言をしたり、紙飛行機で遊んだりするが、授業者は受け流す。その後も離席していた児童に対して、「(おはじきを)9枚とったら、席へ座り。座れなかったら、出番交代」と声をかけ、本時における、学級全体に対する肯定的評価としてのおはじきを、黒板に貼る役割を与える。

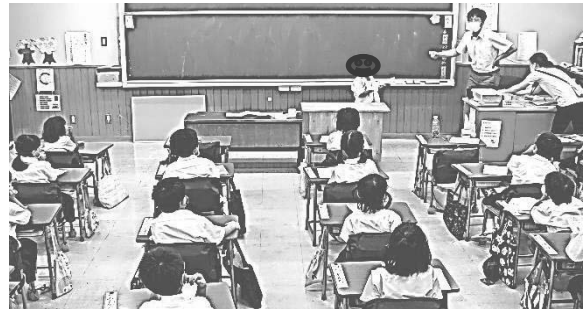


写真2 学級全体に対するおはじきのゴールを示す様子

はじめの挨拶の場面で行動面に困難のある児童が授業とは関係のないことをしていたが、授業者は取り合うことなく、受け流していた。できていることには明確な肯定的評価を行い、問題行動に対しては一定受け流す等の対応も重要であろう。ルールを明確に意識づけることは授業UDにおける環境整備として重要である。このように授業に入る前の段階では、特に「I. 環境の工夫」が意識されていた。

表3 導入(教材を提示する場面)

- ③教材(左を向いた犬が7匹いる絵)を提示する。
- 立ち歩いていた児童に対して、「Cさん、1回しか見せないよ」と個別に注意喚起をする。
- (上記の続き)さらに、全体に向けても、「しかも、一瞬しか見せないよ」と伝える。これによって、児童の注目が強化された。
- 教材を一瞬だけ提示し、注目を強化したうえで、「何がいた?」と発問する。「犬」と答える児童もいたが、挙手をしている児童もいた。授業者は、「手を挙げて発表しよう」と伝え、挙手を促す。注意の持続が困難な児童を指名する。その児童は「犬」と答える。授業者は続けて「何匹いた?」と全体に対して問う。これに対して黙る児童や、思いついた数を言う児童がいる。
- 「良い姿勢をとってください」と声をかけ、聞く姿勢を促した後、「あともう一瞬しか見せないからね」と言い、1回目の提示より長い時間提示する。その後、児童が挙手する様子を見て、黒板にその教材を貼る。
- 「先生の指のスピードと一緒に数えてみよう」と声をかけ、全体でゆっくり数える。

教材提示の場面において、授業者は「一瞬だけ」提示するという手立てを行っていた。このことによって児童は、一瞬しか見ることができないという意識をもち、注目していたと考える。これは情報伝達の工夫であろう。また授業者が発問して、児童が挙手をし、当てられた児童が発言するというパターン化を図ることは活動内容の工夫になろう。これによって、授業者の指示がなくても児童が主体となって活動に参加することができていたと考察した。

表4 展開(2枚目の教材を提示する場面)

- ④もう1枚の教材を提示する。
- 児童が犬の数を数えた後、「よく見てくれたからピタッとそろった」と注目していたことを評価した後、「もう1枚見せるから間違い探しだよ」、「1回しか見せないよ」と伝え、2枚目の教材を提示する。提示後すぐに約半分の児童が「わかった!」と積極的に挙手をする。
 - 注意を向けるようになった行動面に困難のある児童の「わかる」の言葉に授業者が反応し、こっそりと聞きに行く(写真3)。その児童は、無言になった。
 - 授業者が、次の提示をしようとする、行動面に困難のある児童が前に行き、2枚目の教材を覗こうとする。それに対し授業者は、「席から見とって、見せてあげるから」と声をかけ、席に戻るよう促す。一度席に戻ったものの、また近くに行き提示された絵をじっと見る。全体から少し遅れるが、挙手をして、アピールする。
 - 「今、Dさんは、一匹だけ・・・と言いました。」と一部を隠して伝える。このことによって、学級全体の児童に対して、何か知りたい、という意欲を高めると同時に、次の提示の際にどこに注目すればよいかを示す。
 - 2回目、上記の観点で見ないように促し、教材を提示する。児童らは、積極的に挙手をしてアピールをする。
 - 行動面に困難のある児童の「向きが違う」という発言を広げ、「この中に、一匹だけ向きが違う犬が見えた人は良い姿勢」と声をかける。良い姿勢をとった児童を見て、「すごい!Eさん、おはじきを1個貼って!」と声をかける。その児童は嬉しそうに動く。
 - 「どこの犬が違うか、みんなで指ビームして。せーの」と、違う犬を指で示すように促す。注意の持続が困難な児童の指をたどる。この際、一度教師が意図的間違えることで、注目を強化する。
 - この発問で、挙手をした学習面に困難のある児童を指名する。途中詰まるが「ちっちゃくて、3番目の犬が、反対を向いています。」と自分の意見を言いきる。授業者は、「すごいことを先生聞いたんだよ」とその児童の言ったことを板書で示し、「小さいと3番目と2つの情報を教えてくれたんだ」と強く肯定的な評価をする。
 - 全体の中から出てきた「左」という言葉を拾い、「左っ

てどっち?」と確認する。児童は指で左を示すが授業者は児童に「左の方を向き」と指示する(写真4)。

- 「Fさんのとっても良い言葉に1個だけ、ひらがなをくっつけます」と言い、ひらがなをくっつける場所を示す。「どんな言葉が分かった人は手を挙げてよー」と声をかける。児童のほとんどが挙手をし、授業者のほとんどが「せーの」の声掛けで、「め!」と答える。
- 答えたことに対して、「すごいなー、スピード感が良い」と言い、前でうろろうろしていた児童に、おはじきを貼るように促す。児童は貼ろうとしないため、授業者が「交代するで?」と声をかける。机までおはじきを取りに行き、おはじきを貼る。

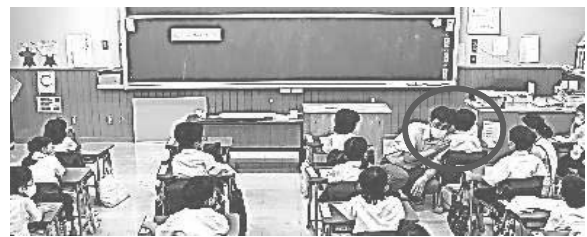


写真3 教材について、遊んでいた注意の持続に困難のある児童に聞く様子



写真4 「左」について確認している様子

この活動では、支援が必要な児童を活かす場面を設定していた。授業者は、行動面に困難のある児童の「わかる」という言葉から、その児童を指名して授業に「参加」させたり、学習面に困難のある児童を当てて、全体の中で発表することができる場面を設定したりしていた。特に、学習面に困難のある児童の発表の際には、その内容に対するフォローや強い肯定的な評価を与えるといった追加の手立てを行っていた。支援が必要な児童を指名する時は、どのようなことがあってもフォローすることが大切であると考えた。

さらに指でさすように促す等、「動き」を意識した活動を取り入れていた。個を意識した支援のみならず、全体に対して、動きを活用することも含めて、児童の注意の持続を図ることができる、活動内容の工夫を行うことが重要であると考察した。このように授業UDとしては、個別の配慮としての徹底的な肯定的評価や「動き」を取り入れた活動の設定という「Ⅲ.活動内容の工夫」、「Ⅴ.評価の工夫」が、より意識されていたと分析した。

表5 展開(3つ目の教材の活動に取り組む場面)

- ⑤ノートを準備する。
- 授業者の求めている行動を、「Gさんみたいに筆箱も出ているかな?」や「Hさんは下敷きも入っています」というように、行動面に困難のある児童の姿を学級全体におけるモデルとして示す(写真5)。これにより、行動面に困難のある児童の注意の持続、さらには周りの児童に望ましい姿を伝えることができていた。
- 注意の持続が苦手な児童が、周囲の児童の様子を見て、授業に不要な物を片づけに行く。授業者は、その児童に声をかけつつ、児童のノートを開く。
- ⑥めあてを書き、活動に入る。
- 黒板にめあてを書く前にゆっくり書くこと、短く書くことを伝え、児童の参加の意欲を高める(写真6)。
- 注意の持続が苦手なI児に対して、「一緒に書いてよ。短く書くから。これ書けたら、1年生としては合格や」と個別に声をかけ、活動への意欲を高める。I児は授業者が黒板に書き始めるのを見ると、ノートを閉じて、紙飛行機を飛ばして遊び始める。授業者は、紙飛行機を預かり、児童は席に着く。
- めあて「どこがちがう?」を、一文字ずつ確認しながら書いていく。
- 教材(全員が同じ方向を向いている絵と一人だけ違う方向を向いている絵の2種類の絵)を、間違い探しを促すように声をかけ、提示する。
- 3つ目間違い探しの際、挙手でアピールする声が大きくなる。授業者は一旦手を下ろさせて「今日は『はい』って言った人には当てません。声が大きいと一生懸命考えている人が考えられなくなります」と指示する。
- 紙飛行機で遊び始める行動面に困難のあるJ児に対して、「あなたはさっきまで頑張っていたよ。その目はいけると思う。期待しています」と伝える。しかし、児童の紙飛行機遊びは止まらない。授業者が、座るように促すも、児童は遊びをやめず、教室内を歩き回る。それを見て、他のK児も遊びに加わる。授業者は、全体で行っていた活動をやめて、「ごめん、二人のために、これのける」と板書のおはじきを2つ外す(写真7)。それらを二人に配り、「あなたたちの頑張りで、このおはじきを貼り」と復活のための機会を与える。

まずノート準備場面では、支援が必要な児童を具体的なモデルとして学級全体に伝えることによって、他の児童の望ましい行動理解を促すことができた。支援が必要な児童も肯定的に評価されて、注意持続強化にもつながっていた。

活動場面では、一定の問題行動を受け流しつつも、他の児童に対して影響を及ぼすようになると、授業者も対応しなければならぬ。本時では、言い聞かせることで対応が行って

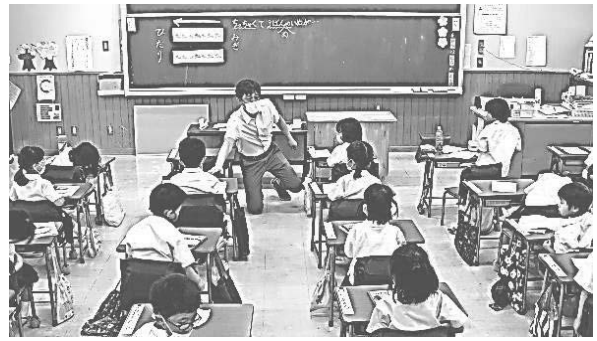


写真5 行動面に困難のある児童をモデルとしてノートの準備を促している様子

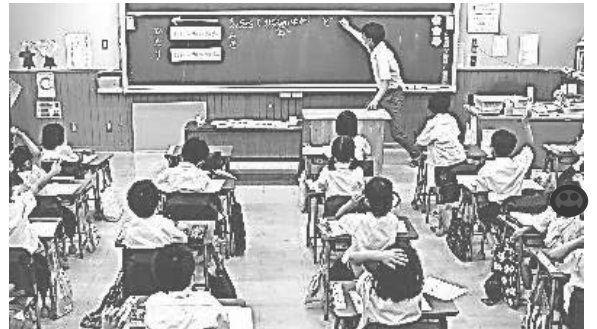


写真6 途中で確認しながらめあてを示している様子

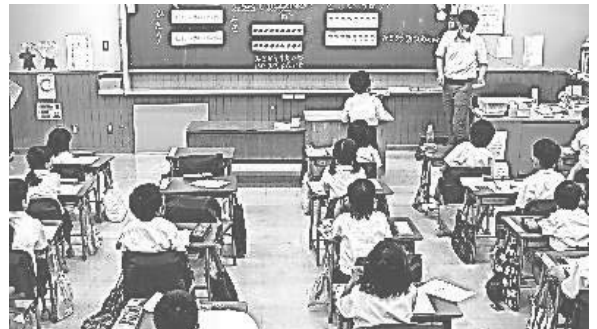


写真7 遊んでいた2名の児童のためにおはじきを外す

いたが、それでもおさまらなかったため、学級に対する視覚的肯定評価としてのおはじきを外すことで、個人行動の集団に対する意味を伝えていた。この際、「あなたたちの頑張りでおはじきを貼り」と声をかけることで、ただ叱るだけでなく、その後の復活の機会も保障していた。

表6 確認問題に取り組む場面

- ⑦一つ目の確認問題(前から2台が赤い車の絵と前から2台目が赤い車の絵の2種類の絵)に取り組む。
- L児に、「前から2台が赤い車」と書かれた紙を渡し、全体で文章を確認した後、その児童に、「(2種類の絵の内)どっちのお話か」を(復活の機会として)問う。M児は、正しい絵の方に貼る。先ほどM児に返したおはじきを黒板に貼るように促す(写真8)。
- もう1つの絵について、もう1名のおはじきを返したN

児に、言葉で説明するように促す。回答に詰まった際、授業者が全体への助けを促しながら、N児が説明する。児童に返したおはじきを黒板に貼るように促す。

- ⑧二つ目の確認問題(後ろから3人目が座っている絵と後ろから3人が座っている絵の2種類の絵)に取り組む。
- ⑨3人目の「め」を強調できていたことを価値づけ、全員で「1・2・3人目」の音読を促す(写真9)。
- ⑩児童で「前から〇人目の子が起立する」活動を行う。
- ⑪テンポを大切に、授業者のかけ声に対して、全員がリズムよく反応することができていたら、学級全体に対する肯定的評価としてのおはじきを貼る。
- ⑫徐々に、「後ろから」や「右から」も混ぜながら活動を行う。このように難易度を上げていくことで、学習内容の定着を図る。

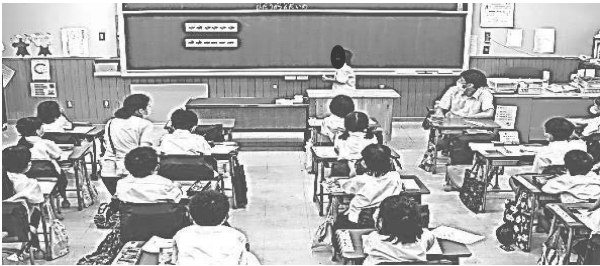


写真8 注意持続困難な児童に復活機会を与えている様子



写真9 「〇〇め」を強調しながら確認の様子

最初の確認問題の際、問題行動でおはじきを受け取った2名の児童に活躍の場面を与え復活する機会を保障していた。児童は与えられた役割を実行できたため、再度学級としてのおはじきを貼ることができていた。このように、早期に児童が認められる場面を作り、授業への参加を促していた。

2つの確認問題の後、実際に「〇〇め」を行うことにより、学習内容の理解を促していた。動きを伴った理解を促すこともでき、列ごとにチームとなって活動に取り組んでいたため、自分の動きがチームの評価につながる場面も設定していた。このことはより児童の活動への参加を促すことにつながったと考察した。

表7 まとめ場面

- ⑩まとめをする。
- 「今日の黒板の中で一番大事なひらがなが見つかった人？」と発問する。(本時では「め」の色のみ変えて板

書し)「め」が大事なことを確認する(写真10)。

- 「め」がなかったら、どんな失敗するのかを問う。
- まとめをノートに書くのが遅い0児の机に他児童が集まり、早く書くよう促すが教師が個別に対応する。

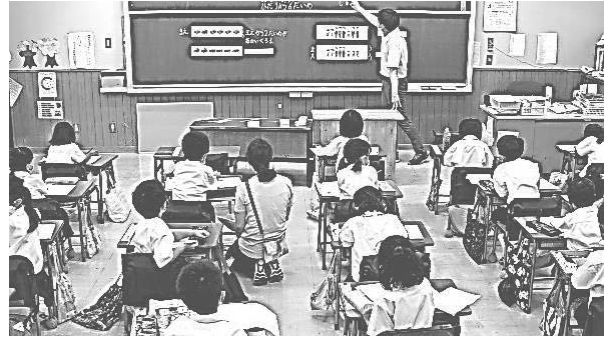


写真10 まとめを示している様子

本時のまとめをする場面である。特に、小学校低学年段階では、本時のポイントである内容をおさえることが重要である。本時では、「め」というひらがなのみを色を変えて板書することによって、視覚的に強調していた。また、確認問題の際、「め」を強調して音読したり、実際に動くという活動をしたりしていた。このように、多感覚での理解を促すことも、授業UDとして大切であると考察した。

IV. 総合考察

本稿では、授業UDを意識した学習指導における肯定的評価について検討することを目的として、1st ステージ支援と2nd ステージ支援の2つの観点で整理し、子ども全員が「分かる」、「できる」授業を目指すための具体的な手立てについて考察することを目的とした。高知県の提唱する授業UDの柱との関連と肯定的評価についての2つの視点から考察を示す。

まず、高知県の提唱する授業UDのための5つの柱との関連について、授業の流れに沿って記述する。

導入では、児童一人ひとりにおはじきを提示しながら教室を回り、声をかけつつ、授業に取り組むための準備を促していた。このように特に低学年の場合、授業に臨むにあたっての学習規律や学習環境の整備が重要であろう。さらに「〇〇しなさい」と指示をするのではなく、「〇〇ができていた人からおはじきを渡す」と褒める学習規律を行っていた。

これらを授業UDの観点で整理すると、「I. 環境の工夫」としての学習環境の整備、「II. 情報伝達の工夫」としての褒めることによる望ましい姿の伝達、「III. 活動内容の工夫」としての準備ができていない児童への次の作業の提示、「IV. 教材・教具の工夫」としての視覚的な肯定的評価としてのおはじきの活用が行われていた。

次に、展開についてである。まず教材提示の際「一瞬だけ」提示する工夫が行われていた。伊藤は、教材に「しか

け)をつくる10の方法の一つとして、「隠す」ということを述べ、それによって子どもたちは必死にイメージしながら考え出すことができるし、そこから少しずつ見えるようになっていくことで、授業を焦点化することができる」と述べている。このように児童の興味・関心を引き付けながら、授業の焦点化をすることができると同時に、フラッシュカード的な効果を含み、注意の持続が苦手な児童にとっても、注意を強化することができていたと推察した。

さらに活動内容は、始めは難易度の低い課題から取り組むように促し、徐々に難易度の高い活動を設定していくといった活動のスマールステップ化が意識されていた。小貫⁸は、達成までのプロセスに細やかな段階(踏み台)をつくることで、どの子どもも目標に到達しやすくするスマールステップ化が理解を促すための指導の工夫として有効であると述べている。それによって、学習面で困難のある児童でも徐々に理解することができて、活動に参加していた。

展開の活動では、同じような活動が続くといった活動のパターン化が行われていた。川上⁹は、予定変更に対応できず、学習活動に参加できないという子どもに対してパターンの学習に工夫することが有効であると述べている。つまり「変化に弱い」という特徴を「パターンの学習は得意」と見ると、授業の進め方は決まったパターンを繰り返した方が安定的な力を発揮できる。本授業でも見通しが持てないことで参加できなくなる傾向にある児童も活動の見通しをもって活動に参加することができていた。

児童の挙手によるアピールが強い際には、「今日は『はい』で言った人には当てません。声が大きいと、一生懸命考えている人が考えられなくなります」と声をかけ、「静けさ」をつくるように促していた。佐藤¹⁰は、「静けさ」は、アスペルガー症候群等の子どもにとって、「ないと困る支援」であり、他の子どもにも「あると便利で・役に立つ支援」になると指摘する。多様性のある通常学級において「静けさ」は、大切な環境づくりの一つである。このことを静かにする理由とともに児童に伝えることは重要であるだろう。

また指をさすように促す、起立着席の中で確認する等の「動き」のある活動が多用されていた。活動に「動き」を多用することは、児童の学習参加や学習内容の理解を促すために重要であると考えた。

これらを授業UDの観点で検討すると「I. 環境の工夫」としての静けさの保障、「II. 情報伝達の工夫」としての「一瞬だけ」の教材提示、「III. 活動内容の工夫」としての動きのある活動の設定、「IV. 教材教具の工夫」としての視覚的理解のための教材(掲示物)の使用が行われていた。

このように授業を通して、すべての子どもが「分かる」、「できる」ための配慮がされていた。したがって、本授業は授業UDが意識されていた授業であると考察した。

次に、肯定的な評価について述べる。高知県の授業UDガ

イドブックにも授業UDのための柱の1つとして「V. 評価の工夫」が示されている。このことから、授業UDの観点から見ても有効な支援であることが分かる。

本授業では、学級全体に対する視覚的な肯定的評価として黒板に提示するおはじき、個に対する肯定的評価として児童一人ひとりの机に置くおはじきの二つのおはじき(教具)の活用、問題行動に対する説諭とそれに伴う肯定的評価の機会の保障が有効であった。これらについて考察を述べる。

まず学級全体、児童一人ひとりに対する肯定的評価としてのおはじきについてである。小学校低学年段階においては、学習規律を整えることが重要であると考えられる。本授業では、叱ることで学習規律を整えるのではなく、良い行動を褒めることによって、望ましい行動を促す手立てが多用された。細水¹¹は、褒めることは、その子だけでなく、クラス全体に先生の価値観を伝えることができると述べ、それによって先生の価値観が伝わった子どもは先生の意図を察知して授業に参加してくれる、と指摘している。このように、褒めることで教師の価値観を伝える評価の活用も重要であろう。

さらに、本授業でも用いられた教具を用いた視覚的な評価は、言語での評価に比べて児童にとって残り、視覚的に理解できる。また小貫¹²は、授業情報を「見える」ようにして情報伝達をスムーズにする「視覚化」は特に聴覚情報と視覚情報を同時提示することで授業内の情報が入りやすくなると述べている。

また、「ご褒美」を一定数集めることができたなら大きなご褒美がもらえる、というトークンエコノミー法もある。竹下・大塚¹³も、トークンエコノミー法を活用することで、学級集団の授業参加状況が改善したと報告しているように、頑張ったらよいことがある経験を重ねることは、学習参加に向けた動機づけとしても有効であろう。

次に問題行動に対する説諭とそれに伴う肯定的評価の機会の保障についてである。本授業では、授業に参加せずに授業とは関係のない遊びをすることで、授業を妨害するような様子が見られた。それに対して、授業者は淡々と対応しつつ、同時に肯定的評価としてのおはじきを児童に返すことで対応していた。このように、叱ることが必要な場合もあるだろう。佐藤¹⁴は、褒めることを前提としてうえで、叱ることが必要な場合の原則として「短く、厳しく、端的に」ということ、行動の改善を求めているのであって子ども自身を否定しない、ということ述べている。よって叱ることと同時に褒められる、学習に参加するチャンスを保障することが大切であると考察した。

本授業全体を通して、継続的に肯定的評価は行われていたが、特に高知県授業UDガイドブックに記されている「V. 評価の工夫」における支援の内の「適切な行動と結びつくように、行動の直後に評価を行う等、賞賛や注意のタイミングをはかる」工夫は随所に見られた。例えば、良い行動にはそ

の場で言語での称賛をしながらおはじきを貼る, 説論を行った後には, すぐにその児童の活躍の機会(つまり, 褒める機会)をつくる等といったように, 児童の行動と肯定的評価の間の時間は短ければ短いほど効果的である。これは児童の立場からは適切な行動と受けた評価とが結びつきやすくなり, 「どの行動が良い行動なのか」ということを知ることができる。これを評価の工夫として繰り返すことで, 学級集団として, 学習規律を褒めて整えることができると分析した。

参考文献

- ¹ 海津亜希子, 田沼実敏, 平木こゆみ, 伊藤由美, Sharon Vaughn(2008) 通常学級における多層モデル(MIM)の効果—障害1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通して—『教育心理学研究』56, pp. 534-547.
- ² 高知県教育委員会(2021) すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック.
- ³ 佐藤慎二(2015) 『実践 通常学級におけるユニバーサルデザインII 授業づくりのポイントと保護者との連携』東洋館出版, pp. 69-70.
- ⁴ 竹下雅美, 大塚玲(2021) 小学校におけるクラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた取組 授業参加状況の改善を目指した2年間の実践『静岡大学教育実践総合センター紀要』31, pp. 1-9.
- ⁵ 渡辺実(2019) 通常学級における支援を必要とする子への具体的な支援方法の考察『花園大学社会福祉学部紀要』27, pp. 63-75.
- ⁶ 柳橋知佳子・佐藤慎二(2014) 通常学級における授業ユニ

これらを踏まえて, 子ども全員が「分かる」, 「できる」授業を目指すための肯定的評価の工夫として, 肯定的評価を, ①視覚的に示すこと, ②具体的に伝えること, ③適切なタイミングで示すこと, の3つが重要であると考察した。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

バーサルデザインの有用性に関する実証的検討—小学1年生「算数科」を通じた授業改善を通して—『植草短期大学研究紀要』15, pp. 49-56.

⁷ 伊藤幹哲(2015) 『算数授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版, pp. 126-128.

⁸ 小貫悟著, 授業のユニバーサルデザイン研究会編著(2016) 授業のUD化モデル『授業のユニバーサルデザイン vol. 8』東洋館出版, p. 10.

⁹ 川上康則著, 授業のユニバーサルデザイン研究会編著(2010) 学習のつまずきへの具体的な指導『授業のユニバーサルデザイン研究会 vol. 2』東洋館出版, p. 51.

¹⁰ 佐藤慎二(2014) 『実践 通常学級ユニバーサルデザイン学級づくりのポイントと問題行動への対応』東洋館出版.

¹¹ 細水保宏(2009) 『算数のプロが教える授業づくりのコツ』東洋館出版, pp. 16-18.

¹² 前掲8, p. 11.

¹³ 前掲4, pp. 1-9.

¹⁴ 前掲3.