

小学校通常の学級における 「学びのユニバーサルデザイン」の授業実践

——国語科における特異的自己効力感の変化に着目して——

Practices of Japanese Language Lessons Based on “Universal Design for Learning” in Elementary School : Focusing on Self-efficacy

杉 本 光 枝 古 井 克 憲
Mitsue SUGIMOTO Katsunori FURUI
(堺市立久世小学校) (和歌山大学教育学部)

2017年7月14日受理

抄録

本研究では、小学校通常の学級における国語科で「学びのユニバーサルデザイン(UDL)」の3原則を用いた授業実践を通して、学年全体の児童及び特別な配慮を必要とする児童の自己効力感に対する効果の検証を行う。6年生通常の学級の児童108名を調査対象とし、「ペアトーク」を重視した国語科での授業実践の前後に「児童用教科(国語)特異的自己効力感尺度」(富田・宇野 2013)を用いてアンケート調査を実施した。その結果、6年生児童全体では授業実践の前後で自己効力感の平均値の相違は認められなかった。しかし、事前事後ともに「行動の積極性」と「能力の位置付け」のカテゴリー間では相関がみられた。また、男子の「能力の位置づけ」において、事前と事後の結果に有意差がみられた。さらに、特別な配慮を必要とする児童の自己効力感の標準化得点を授業実践の前後で比較したところ、7名中6名が事前より事後の方が上昇していた。以上の結果及び児童や担任の自由記述を参考に総合的に考察したところ、「ペアトーク」を導入したUDLの授業実践は、特別な配慮を必要とする児童も積極的に参加しやすい点で国語科に対する児童の自己効力感を向上させる可能性があるとし唆された。

キーワード：小学校通常の学級、学びのユニバーサルデザイン、自己効力感

1. 研究背景

現在、各地の小中学校の通常の学級には、発達障害¹⁾の傾向があり特別な配慮を必要とする児童生徒が在籍し、学んでいる。2012年文部科学省「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」によると、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児童生徒が6.5%、学習面で著しい困難を示す児童生徒が4.5%と推定される。このような困難をもつ子どもの学習の場はどのように考えられているのだろうか。小中学校の特別支援教育では、発達障害及びその傾向を示す児童生徒が在籍する通常の学級の授業に、ユニバーサルデザインの視点を取り入れることが注目されている。授業のユニバーサルデザインとは「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・配慮された授業デザイン」(桂 2011)のことである。「まずは授業をわかりやすく」、その上で「個別のケースに対応する配慮を蓄積していく」ことが重視されている。現在、日本では、授業のユニ

バーサルデザインを促進していく上で、CAST(the Center for Applied Special Technology)によって考案された「学びのユニバーサルデザイン(以下、UDL)」が参考にされている。UDLのアプローチは、人々の能力や学習スタイルおよび好み等の多様性を前提として、すべての人々が平等に学ぶ機会を提供することを目的に設計されている。このユニバーサルデザインカリキュラムでは、通常の学級における学びのユニバーサルデザインの基本原則として、多様な学び方をする子どもたちに対応するため、①多様な「提示」の手段の提供、②多様な「表現」の手段の提供、③多様な「関与」の手段の提供の3つを示している(以下、UDLの3原則)。例えば、多様な「提示」の手段の提供には、知覚に合った多様な教材の提示の仕方(視覚化など)により、課題や学習内容の重要な部分に着目しやすくすることが含まれる。このことで、理解や学習へのアクセスがスムーズになる効果が見込まれている。多様な「表現」の手段の提供については、例えば、子どもの学習上の表現方法を、画一的にノートを取らせ

るといった方式以外に、全体が見通せるワークシートなど同時処理的ツールを用いて表現を促すことや、「吹き出し」や「表」形式でポイントを絞った表現活動を提供すること、また「隣の子と話し合う」など表現スキルに多様性をもたせることである。これによって、授業への参加や活動、また思考の仕方が広がることが期待できる。多様な「関与」の手段の提供については、子どもが教材に興味関心を示すこと、学習に対する努力を引き出す工夫が含まれている。ここでは、子どもたちの集中力の調整などを考慮に入れて学習時間や授業構成、また教師の関与に多様性をもたせることが課題として挙げられている。以上のようなUDLの3原則を導入した授業実践は、発達障害やその傾向のある児童をはじめ、特別な配慮を必要とする児童生徒の学習に肯定的な影響を及ぼすと考えられている。しかしながら、日本において、UDLの必要性は認識されつつあるが、その授業実践の効果について具体的に検証されているものは筆者の知る限り少なく、さらなる実践研究の蓄積が必要とされている。

そこで本研究では、小学校通常の学級における国語科での授業をUDLの3原則に則って試みた結果を、児童の学習に対する自己効力感の変化に焦点を当てて提示する。学校教育では、国語科をはじめ全ての授業が言語によって進められており、学習の基本となる言語の能力を身につけることは重要である。社会科などの教科を学習するときにも「読む力」や「表現する力」が必要であり、国語を学ぶことは、学校での学習には必要不可欠である。国語の授業は、扱う情報が多く子どもが自分で焦点を絞り整理しにくい。さらに言語活動が中心であるために、言語理解や言葉で表現すること、コミュニケーションが苦手な発達障害及びその傾向のある子どもにとっては苦勞が多いであろう。

日々の活動に従事してみようと思うとき、私たちは自分がどれくらいやれるのだろうか、成し遂げることができるのだろうかと考える。このように「実際にはやったことはないけれど、できそうかな」という自信が、心理学では“自己効力感(self-efficacy)”と呼ばれている。Banduraは、自己効力感とは、ある具体的な状況において、適切な行動を成し遂げられるという予期やイメージを持つことであり、確信でもあった(宇野 2013)。自己効力感の高い人は、活動的にポジティブな気持ちで問題に意欲的に対処していく。そして、それをやり遂げるよう自律的に進め、その結果も良くなる可能性が高い。発達障害やその傾向のある児童は、教科学習やコミュニケーションでつまづくことも多い。例えば、漢字の書字が不得意で、練習を重ねても他の子どもと同じように書けないことが気になると、学習への苦手意識が強くなってしまい、漢字の練習に抵抗感を示すようになる。言語での表現やコミュニケーションが困難であると、国語科の言語表現に取

り組む意欲が低くなることもありうる。ゆえに、UDLの3原則を導入した授業実践によって、発達障害やその傾向のある子どもの学習に対する自己効力感を高めることは、通常の学級において特別支援教育を促進していく際の重要課題として考えられる。

2. 研究目的

本研究では、小学校通常の学級における、国語科でUDLの3原則を用いた授業実践を通して、学年全体の児童、及び発達障害やその傾向のある児童といった「特別な配慮を必要とする児童」の自己効力感に対する効果の検証を行う。

3. 研究方法

研究の対象とした学校は、A小学校(児童数約650名)である。全学年においてUDLの3原則を導入した授業実践を行い、事前・事後のアンケート調査を実施した。そのうち本研究では6年生通常の学級3クラスの児童108名(男児53名、女児55名)を調査対象者とする²⁾。

調査期間は2014年9月～2014年12月であった。UDLの3原則を導入する前の事前調査は、9月の授業時(単元開始時間)に実施し、導入後の事後調査は、11月から12月の間の単元終了後の授業時に実施した。

アンケート調査の項目には「児童用教科(国語)特異的自己効力感尺度」(富田・宇野 2013)を用いた。この尺度は、全16項目の設問があり、5件法で回答を求めるものである。「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の位置づけ」の3カテゴリーに分類されている。

また、本研究では「特別な配慮を要する児童」の実態把握として、一次チェックでは「気づきのポイントシート」(小野・庄司2012)、二次チェックとして「Z市アセスメントシート」を各学級担任に使用しチェックしてもらった。その結果、学習上の項目にチェックがあった6年生児童7名を本研究では「特別な配慮を要する児童」とした³⁾。表1. において7名の児童の概要を示す。これらの児童の学習面の困難においては「聞く力の弱さ」「協力の苦手さ」が共通していた。

なお、アンケートの結果等は個人情報保護し、データを統計的に処理して使用することでA小学校に承諾を得ている。

以下、第1に、本研究におけるUDLの3原則を導入した授業実践の概要を記述する。

第2に、授業実践が学年全体に及ぼした結果について提示する。具体的には、特異的自己効力感尺度の3カテゴリーの平均値及び標準偏差を算出し、さらに授業実践の事前・事後における平均値の相違を検定した。特異的自己効力感尺度の3カテゴリーの相関についても検証する。つづいて、性別における特異的自己効力感尺度の3カテゴリーの平均値及び標準偏差を算出し、

男子・女子ごとにおける授業実施前後の平均値の相違を検証した。

第3に、UDLを導入した授業実践が、特別な配慮を要する児童に及ぼす影響について、標準化得点及び調査対象者である児童の感想、授業実践を行なった担任の感想を基に検討する。

4. UDLの3原則を導入した授業実践の概要

授業実践の内容として、A小学校の6年生3クラスの担任と協働で、6年生国語科教材「自分の考えを明確に伝えよう『平和について考える』」の単元において、学習目標や指導内容などの授業計画を作成し、同時にUDLガイドラインのカリキュラム表を用いた

UDLの授業計画を作成し、各々のクラスで実施した(表2.)。とくに「聞くこと」の学習を進展させ、「ペアトーク」を取り入れた指導が展開された。

UDLの3原則を導入した授業実践を行う以前より、6年生担任は、国語を中心に授業の中で「ペアトーク」を多く取り入れていた。この学年の児童全体の特徴として「人の話を聞くことの苦しさ」「人前で自分の思いや伝えたいことを聞き手に伝えるように詳しく話す力が課題」ということを感じていたからである。ペアトークの取り組みは表1. で示した特別な配慮を要する児童にみられた「聞く力の弱さ」や「協力の苦手さ」に対する取り組みとしても適している。ペアトークの意義として、①表現力を育成する、②「聞き手」を育

表1. 特別な配慮を必要とする児童の実態

	学習面	行動面(注意集中)	行動面(社会性)	その他
A児	一斉指導での聞き返しなど聞く力の弱さ			視覚支援が有効(保護者より)
B児	一斉指導での聞き返しなど聞く力の弱さ	忘れ物が多い	友達への暴力・暴言 友達とトラブルが多い	行動面の問題が多い
C児	語彙が少ない 計算や九九が苦手 全体的に低学力	集中力に欠ける 忘れ物が多い		細かい作業が苦手 不器用 遅刻、欠席が多い
D児		集中力に欠ける 忘れ物が多い	友達への暴力・暴言	
E児		絶えず体を動かして落ち着きに欠ける 集中力に欠ける	友達への暴力・暴言 すぐにカッとなり、気持ちのコントロールが苦手 友達とのトラブルが多い	取り掛かりに時間がかかる
F児	一斉指導での聞き返しなど聞く力の弱さ	集中力に欠ける 整理整頓が苦手 忘れ物が多い	うまく友達関係を築くことができない コミュニケーションが下手	取り掛かりに時間がかかる
G児	語彙が少ない 一斉指導での聞き返しなど聞く力の弱さ	集中力に欠ける 忘れ物が多い	すぐにカッとなり、気持ちのコントロールが苦手 コミュニケーションが下手	遅刻、欠席が多い 自分の都合で善悪の判断をする

表2. UDLの3原則を導入した授業実践の概要

①多様な「提示」の手段の提供	②多様な「表現」の手段の提供	③多様な「関与」の手段の提供
1. 知覚するための多様なオプションを提供する →資料や教材の視覚提示 →ノートへ色分けした記入(意見文の書き方) →スピーチ大会では、感想を記入した各自のワークシートから一行ずつ抜出し、全員分を一覧にしたものを配布する 3. 理解のためのオプションを提供する →単元導入時、戦争と平和教材についての資料の提示や、語り聞かせを行う →「ペアトーク」の仕方、意義を説明し、モデルを全員の前で示す	5. 表出やコミュニケーションに関するオプションを提供する →ペアトークによるコミュニケーションを実現する →「話型」をワークシートに示す →ペアトークやスピーチを聞いた後、自分の感想を一行で書き込むワークシートを使う 6. 実行機能のためのオプションを提供する →単元の学習計画表を作成(短冊方式)し、毎時間の確認と学習の見通しに活用 →「表現方法の工夫」の具体例を全体に提示し、意見文の表現やスピーチに活用させる →最後のスピーチ大会では、感想を記入した各自のワークシートから一行ずつ抜出し、全員分を一覧にする	7. 興味をひくために多様なオプションを提供する →視覚提示や語り聞かせの実施 →各自のワークシートから一行感想を全員分抜出し、一覧にしたものを配布し、お互いの意見や感想を読み、相互交流をする 8. 努力やがんばりを継続させるためのオプション提供 →「学習計画表」現在の学習活動を意識させ、全体交流のスピーチを完成させることを目標に学習を進める →ペアトークでは、お互いの意見や感想を話し合い、相互評価、自己評価に結び付ける 9. 自己調整のためのオプションを提供する →ペアトークやスピーチで、聞き手や場を意識した「表現方法の工夫」を取り入れる

て、③他者の言葉からの学びを生かしながら、協力して考えをまとめる力を養う、が考えられる。さらに、ペアで知恵や意見を出し合い精選し、協力してまとめていく過程では、思考や判断が必要である。このようにペアトークは、互いの考えの交流により言葉の学びを促進するとともに、思考力や判断力を高めることにもつながっている。したがって、本研究においてUDLの3原則における多様な「表現」の手段の提供として、以前よりこの学年で取り組まれていたペアトークの取り組みが明確に位置付けられ、実践された。

本研究において実際に実践されたペアトークの取り組みの展開過程は、次の通りである。なお、特別な配慮を要する児童のペアについては、児童が弱いところを補強できるようなペアを事前に担任が検討し、配置された。

①見通しを持つ(課題の確認)

②一人で考える(考えを書いてよい)

人と考える

ペアトーク(単元のねらいに応じてふさわしい位置で実施する)

全体交流

③学習を振り返る(課題に対してどうであったかを確認する)

今回の実践「自分の考えを明確に伝えよう」の単元では、各自が自分の考えを発表し合う場面でペアトークが取り入れられた。単元の最後では、全体交流として「スピーチ大会」が行われた。

5. UDLの3原則を導入した授業実践が学年全体に及ぼした結果

(1)授業実践の事前・事後の平均値の差

アンケート結果の検定を行ったところ、6年生児童全体では授業実践の事前・事後に平均点の差はなかった(表3.)。

(2)各カテゴリーの相関

事前・事後ともに「行動の積極性」と「能力の位置付け」の各カテゴリー間では相関が見られた(表4.)。

表3. 授業実践の事前・事後の平均値の差

第1カテゴリー「行動の積極性」	事前平均点 (標準偏差)	事後平均点 (標準偏差)	t 検定
Q1.国語の勉強で難しいことに挑戦するのは嫌だ。 Q2.国語の勉強では、すぐにあきらめてしまう。 Q3.国語の勉強で嫌なことに挑戦しないで、逃げ出してしまう。 Q4.国語の勉強で始めはできなかったことでも、できるまで挑戦する。 Q5.国語の勉強で、やりかけたことを途中で投げ出してしまう。 Q6.国語の勉強では、答えがわからなくても一生懸命がんばる。 Q7.国語の勉強で困ったことでも、なんとか乗り越えられると思う。	3.35 (0.86)	3.28 (0.95)	n.s.
第2カテゴリー「失敗に対する不安の低さ」			
Q8.国語の勉強をする時、うまくいかないのではないかと心配することが多い。 Q9.国語の勉強で、思っていた答えと違ふと、どうしたらよいかわからなくなる。 Q10.国語の勉強で、どうしたらよいかわからなくて、まごまごすることがある。 Q11.国語の勉強で、他の人と比べて心配することが多い。 Q12.国語のテストで、点数が悪いとくよくよ考える方だ。 Q13.国語の勉強で失敗したことが嫌なことを思い出して暗い気持ちになることがよくある。	3.37 (0.95)	3.42 (0.91)	n.s.
第3カテゴリー「能力の位置づけ」			
Q14.国語の勉強で、友だちよりもくわしく知っていることがある。 Q15.国語の勉強で、友だちよりも得意なことがある。 Q16.国語の勉強で、「自分は結構できるんだ」と思っている。	2.83 (1.05)	2.70 (1.09)	n.s.

表4. 各カテゴリー間の相関

(事前)

相関係数	第1カテゴリー 「行動の積極性」	第2カテゴリー「失敗に 対する不安の低さ」	第3カテゴリー 「能力の位置づけ」
第1カテゴリー 「行動の積極性」 Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	1		
第2カテゴリー 「失敗に対する不安の低さ」 Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	.153	1	
第3カテゴリー 「能力の位置づけ」 Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	.487**	.163	1

** p<0.01

(事後)

相関係数	第1カテゴリー 「行動の積極性」	第2カテゴリー「失敗に 対する不安の低さ」	第3カテゴリー 「能力の位置づけ」
第1カテゴリー 「行動の積極性」 Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	1		
第2カテゴリー 「失敗に対する不安の低さ」 Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	.115	1	
第3カテゴリー 「能力の位置づけ」 Pearson の相関係数 有意確率 (両側)	.435**	.061	1

** p<0.01

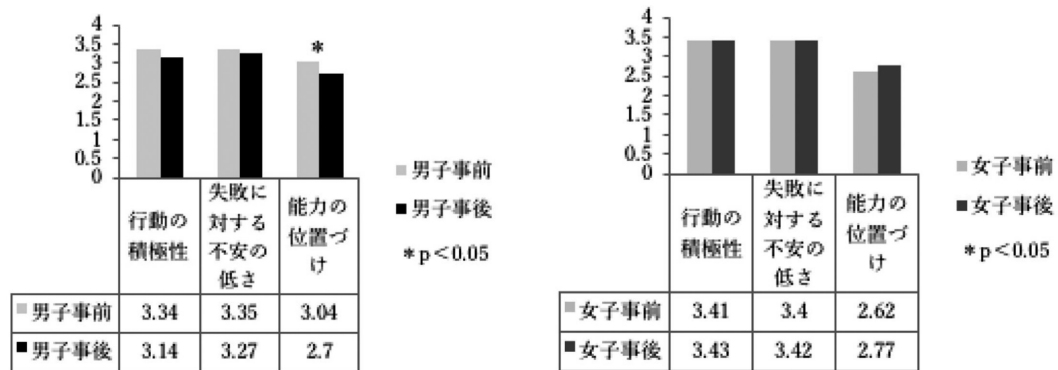


図1. 性別における事前・事後の平均値の差

(3)性別による授業実践の事前・事後の平均値の差

また、性別による平均値の差を調べたところ、6年男子児童においては、「能力の位置付け」において事前・事後に相違がみられ、事後のほうが低くなっていた(図1.)。

6. UDLの3原則を導入した授業実践が特別な配慮を必要とする児童に及ぼした影響

特別な配慮を必要とする児童にUDLの3原則を導入した授業実践が及ぼす影響については、標準化得点(得点差の標準偏差)を算出して検討する。標準化得点の算出方法は次の①～③の通りである。①事前と事後での「得点差」をすべての子どもについて求める。たとえば、事前12点、事後15点であれば、プラス3点ということである。②こうして求めた得点差の平均値と標準偏差を計算する。③1人1人の得点差を評価する(標準化得点)。標準化得点を求める計算式は、 $15 \times (\text{個人の得点差} - \text{得点差の平均値}) / \text{得点差の標準偏差} + 100$ である。この標準化得点は、IQと同じように見ることができる。100ならば全体と同じように変化した、115ならば全体よりもプラスに変化した、85ならば全体よりもマイナスに変化した、という結果である。この標準化得点を調査対象者全員に算出し、学年全体(N=108)と「特別な配慮を必要とする児童」(N=7)で、

それぞれ平均値を求めたところ、表5. より「特別な配慮を必要とする児童」の自己効力感は授業実践の事後においてプラスに変化していた。さらに、表6. より「特別な配慮を必要とする児童」の結果は、7名のうち、A児を除く6名において、事前よりも事後の自己効力感が上昇していた。

表5. 標準化得点の平均値

	学年全体	特別な配慮を必要とする児童
平均値 (標準偏差)	100.00 (15)	108.14 (12)

(1)授業実践に対する児童の感想

UDLの3原則を導入した授業での体験が、特別な配慮を必要とする児童と、その他の6年生の児童との間でどのように違ったかを知るために、ペアトーク実施後に児童に記入してもらった感想シートを提示し比較する。

1) 6年生全体の感想

6年生全体の感想では、自己評価とともに他者評価も多く書かれており、他者と自己との比較をし、他者の評価に対して自己評価が下がる意味合いの感想が多くなっている。

表6. 「特別な配慮を必要とする児童」の事前・事後の得点及び標準化得点

	事前の得点	事後の得点	得点差	標準化得点
A児(女)	57	44	-13	87.38
B児(男)	61	72	11	112.84
C児(男)	32	52	20	122.38
D児(女)	50	64	14	116.02
E児(男)	40	40	0	102.23
F児(男)	42	52	10	111.78
G児(女)	63	66	3	104.35

6年生全体の感想例

- ・意見が思いついていない時にも、ペアトークなど友達と話し合うことからヒントを得て、考えが持てた。
- ・相手の意見を聞いて自分の考えが深まった。
- ・作文を見せ合うと「ああ、こう書くといいんだ」「いい表し方だな」と感心することがあった。
- ・友だちの作文を読んで「自分もこう書けばよかったな」と反省することがあった。
- ・友だちが「ここはこうしたらいいよ」と言ってくれたのでうまくできた。
- ・良くない点も教え合った。

2) 特別な配慮を必要とする児童の感想

一方、気になる児童でA児を除く6人の感想には、比較はしても他者への評価が書かれていることはほぼなく、他人と交流したことはよかった、というような事実についての感想にとどまっていた。

気になる児童の中で、ただ一人事前よりも事後の自己効力感が低下しているA児の感想には、自分と他者との比較について書かれていて、他者に対する肯定的評価も書かれていた。

特別な配慮を必要とする児童の感想例

- ・友だちの意見を聞いて、こんな考えもあるんだと思った。友だちの意見は、自分とは違っていろんな考え方をされていていいなあ、と思った。(A児)
- ・いろんな子の考えがわかるのは面白い。直接いってくれるのでわかりやすくよかった。(B児)
- ・友だちの意見と自分の意見のどちらもわかるからいいと思った。友だちの意見を聞いて、自分の発表にも役立つから一石二鳥だと思った。(C児)
- ・いろんな人の意見を聞いて、自分の作文には書いていないことがたくさん聞けた。研究発表にとても役に立った。(D児)
- ・二人で話すことで、相手の意見がわかった。自分に対する意見を言うてくれることがよかった。(E児)
- ・ペアトークだと、二人で意見を交換するので、やりやすかった。(F児)

(2)授業実践を行なった担任の感想

授業実践終了後に聞き取った担任の感想を以下に整

理する。6年生児童全体について「聞き手、話し手といった自分の役割を意識して活動ができるようになった」「何を話すのか、何を聞くのか、を考えて活動できるようになった」という変化が見られた。一方、「特別な配慮を必要とする児童」については「相手(聞き手)がはっきりしていることで、話しやすさがあり、いつもより活発に話していたようだ」「今は話すとき、今は聞くとき、という時間の区切りがはっきりしていて、活動にメリハリがあるように感じる」という変化が見られた。実際の授業の様子について、具体例でいうと、C児、D児については、ふだんは授業中に集中が途切れることが多いが、ペアトークの活動中は、「考える」「考えたことを書く」「相手に話す」「相手の話を聞く」というふうに、一つ一つの活動の区切りがはっきりしているので、集中が途切れることがなく取り組んでいる様子だった。ただ、「普段から意見交流が上手な子にとっては、今回のペアトークは形だけになってしまった気がする。そのような児童には、ペアトークから自分や相手の表現方法と内容についても、良い点、悪い点を考えさせ、それを伝える工夫もさせてみる、などより高度な目標設定が必要」と、反省・発展としての感想もあった。

7. 考察

(1)UDLの3原則を用いた授業実践による児童の自己効力感の向上

本研究では、UDLの3原則を導入した授業実践の事前・事後において自己効力感の平均値に相違は認められなかった⁴⁾。しかし、表4.で示したように、国語科の特異的自己効力感尺度による3カテゴリー「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の位置づけ」において各カテゴリー間の傾向では、事前・事後ともに「行動の積極性」と「能力の位置づけ」に相関が見られた。今回の授業実践では、表2.「②多様な『表現』の手段の提供」でのペアトークによる意見交流や自分の感想をワークシートに書き込む活動、最後のスピーチ大会への参加などの積極性が「行動の積極性」にあたる。これらの場面で積極的な児童は、「能力の位置付け」が高い結果になっていると考えられる。以上より、ペアトークのような学習機会を国語科において設定すること、及び学習活動への積極的参加を促すことが、自身の能力への自己効力感の獲得につながっていると考えられる。

さらに、本研究においては特別な配慮を必要とする児童の自己効力感の標準化得点は授業実践後に向上しており、児童や担任の感想からもペアトークを取り入れた授業に対する肯定的な評価が認められた。

以上より、ユニバーサルデザインを取り入れた授業のめざす「わかる・できる授業」の実践の観点から、特別な配慮を必要とする児童も積極的に参加しやすい

ペアトークでの意見交流は、全員が参加できる活動、表出の学習場面であると考えられる。したがって、ペアトークを導入したUDLの授業実践は国語科に対する児童の自己効力感を向上させる可能性があるとし唆される。

(2)自己効力感の性差

本調査では、男子の「能力の位置づけ」において、事前と事後の結果に有意差が見られた。厳密にいうと自己効力感と自尊感情は異なる概念であるが、青年期における自尊感情の変動について研究をおこなった北村(2011)は、その中で、自尊感情の高さは、関係的自己の変化に対する意識に関連していると述べている。相手に応じて自己が変化することを肯定的に受け入れる人ほど自尊感情が高いという。

また、自尊感情の基盤について、対人的条件または個人的条件のどちらに基づいて自己を評価するかは、男性では達成などの個人的条件に、女性では対人的条件に基づくように変化するという。わが国でも、梶田(1988)が高校生・大学生を対象とした自己評価の意識に関する質問紙調査から、女性の場合、他者のまなざしの意識に関わるもの(人のうわさなど)が自己評価の意識の中で大きな比重を占めるのに対し、男性の場合これと並んで自己に対するまなざしに関わるもの(自分に自信を持っている、自分が嫌になるなど)の比重も大きいことを指摘している。

6年生男子は、自己の変化を肯定的にとらえることが難しかった、また授業実践の前は自己のまなざしを中心に自己評価していたものの、ペアトークという他者との意見交流の経験を経て、他者との比較において自己を評価した結果、事後の特異的自己肯定感のアンケートでは低い結果になっているのかもしれない。詳細な検討は今後の研究課題であるが、ユニバーサルデザインを用いた授業実践においては、特別な配慮の有無及びその詳細の検討はもとより、自己効力感の性差にも着目する必要があると考えられる。

8. まとめと今後の課題

以上の結果より、小学校通常の学級における授業実践では、多くの児童が積極的に参加し活動できるUDLの授業構想の工夫と、学習に対する適切な評価の方法の工夫を行うことで、授業に参加した児童の特異的自己効力感に影響を及ぼすことが明らかになった。なかでも、全員参加型のペアトークなどの意見交流の場面の工夫に注目ができる。それらの実践を可能にするために、小学校低学年から高学年にかけて教室全体でのコミュニケーションや協同的思考を育てていく系統的な取り組みが望まれる。

今後は、UDLの授業実践が、どのような特徴のある

児童にどのような効果をもたらすか、児童の学力との関連も踏まえ検討する必要がある。「特別な配慮を必要とする児童」については、心理検査等の結果を加味し、発達障害の診断のある児童の傾向についても検証する必要がある。通常の学級の指導においてより効果的な授業実践をこれからも追及していきたい。

注

- 1) 本研究における発達障害とは、発達障害者支援法による「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」をいう。
- 2) 本研究で用いた「児童用教科(国語)特異的自己効力感尺度」の対象は、小学校3年生以降が適正年齢であるとされている。そこで、アンケート項目の回答に未記入が少なく、アンケートの回収人数が最も多かった6年生を研究対象と選定した。
- 3) 本研究において「特別な配慮を必要とする児童」とした7名全員、発達障害の医学的診断を受けていない。
- 4) ペアトークを取り入れたUDLの国語の教科学習という事実を通して、自分が感じた感想を「～できたことがよかった」と主体的に述べている特別な配慮を必要とする児童に対し、自己と他者の比較による感想を「友だちは～だが自分は～だった」と自分の弱点も含めて客観的に述べているのが本研究の対象者である6年生児童全体の傾向である。6年生児童全体の傾向として、自他の比較による自己評価によって自己効力感を形成するタイプの子どもの多いのではないだろうか。また、このタイプの子どもたちは、自他の比較によって自己効力感は上がりにくくなっているため、授業実践の事前・事後において平均値の相違が認められなかったのではないだろうか。一方で、特別な配慮を必要とする児童の中には、自分自身の達成感で自己効力感を形成する者がいるのかもしれない。このタイプの子どもたちには、主観的な自己理解だけでなく、他者との関わりから客観的な自己理解につながるような経験をさせていくことも課題であると考えられる。

文献

- 梶田 毅一(1988)『自己意識の心理学第2版』東京大学出版会。
 桂聖・広瀬由美子(2011)『授業のユニバーサルデザイン VOI 3』東洋館出版社。
 北村謙崇(2011)「青年期における自尊感情の変動性と関係的自己の可変性との関連」『人間・環境学』20, 1-11。
 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(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について」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, 2017年7月21日。)
 小野次朗・庄司清弥(2012)「通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づきー『気づきのポイントシート』作成の試みを通してー」和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 22, 177-181。
 宇野宏幸(2013)『特別支援教育から考える通常学級の授業づくり・学級経営・コンサルテーション』, 金子書房。

