

ユニバーサルデザインの授業における小学校教員養成課程 学生と保育士養成課程学生の視点

竹内 正裕

Students' Perspective in Class from the Viewpoint of Universal Design between Students in Primary School Teaching Course and Students in Nursery Teaching Course

Masahiro TAKEUCHI

要 約

ユニバーサルデザインの授業において学生がどのような視点を持ち授業観察をするのかを検討した。小学校教員養成課程の学生と保育士養成課程の学生との比較を通して、小学校教員養成課程の学生が学習指導法に視点をもち、保育士養成課程の学生が学習環境に視点をもち授業観察をする傾向があることがわかった。これを踏まえ、今後、両課程学生へバランスのとれた視点をもたせる指導をすべきことが示唆された。

キーワード：ユニバーサルデザイン授業、授業観察、学習環境、学習指導法

問題と目的

ユニバーサルデザインの授業とは、ユニバーサルデザインを視点とした授業である。ノースカロライナ州立大学のRonald Mace (1985) が「できるだけ多くの人が利用可能であるようなデザイン」がユニバーサルデザインであると提唱した。そして、7つの原則である公平性・柔軟性・単純性・分かりやすさ・安全性・省体力・スペース確保が必要であるとした (Center for Universal Design NCSU)。この考え方を意識して授業づくりに取り入れたものが、ユニバーサルデザインの授業である。日本授業UD学会の桂は、授業のユニバーサルデザインとは「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」であると述べている (日本授業 UD 学会 HP www.udjapan.org/)。文部科学省の調査 (平成24年度) では通常学級における支援の必要な児童の割合は約6.5%である。ユニバーサルデザインを視点とした授業が今後ますます必要性を増すと考えられる。例として、赤緑色盲の児童・生徒に対して黒板のチョークの色の赤を控え白や黄色を中心に使い板書が見やすいようにする。あるいは、自閉症スペクトラムの児童・生徒のスケジュールに対するこだわりに対して、見通しをもたせるように手順表を掲示するなどの工夫である。

将来教職を目指す学生にとっても、ユニバーサルデザインの授業を理解し実践することが望まれる。竹内 (2019) は、ユニバーサルデザインの授業VTRを小学校教員養成課程の学生に視聴させ、授業からどの程度ユニバーサルデザインとして工夫された環境構成や指導法が抽出

できるかを検討した。その結果、学級環境より指導法に注目した抽出項目が多かった。また、指導法においては参加の促進における個別化の場面や内容の構造化における学習の進め方・段取り・手順の場面において抽出度が高いことがわかった。

しかし、教職科目を履修している多くの学生がこのような傾向であるのか疑問が残る。本研究の目的は、保育士養成課程の学生と抽出項目を比較することで小学校教員養成課程の学生の授業の視点も明らかにしていくことである。小学校教員養成課程の学生は将来小学校教諭になることを目指している。小学校教諭には、児童理解、教職に対する誇り、教科指導、生徒指導のための知識、技能及び態度が資質能力として求められている。一方、保育士養成課程学生は将来幼稚園教諭や保育士を目指している。幼児教育に携わる者は、幼児理解と幼児の主体的な活動が確保されるために物的・空間的環境構成をするとともに、幼児の活動を豊かにする役割を担えることが資質能力として求められている。このような両課程の求められる資質能力の違いが、授業を見る視点に影響することが考えられる。2つの課程の学生の視点を比較することでそれぞれの課程に特有な視点があるのか明らかにしていきたい。

方 法

対象学生

対象とした学生は、教職課程の4年制大学において「教育の方法と技術」を履修し小学校教員を目指す小学校教員養成課程3年の女子学生41名と幼稚園教諭や保育士を目指す保育士養成課程4年の女子学生36名である。小学校教員養成課程学生の41名中30名の学生が小学校の教育実習を終了している。保育士養成課程学生の36名は幼稚園実習と保育実習を終了している。

手続き

対象の学生は「教育の方法と技術」の授業で「ユニバーサルデザインを意識した授業について」の講義を聴く。続いて、公立小学校の承諾を得た特別支援学級の授業VTR（ユニバーサルデザインを意識した環境や指導法の活動と考えられる場面を筆者と公立小学校教員1名で抽出し20分に編集）を視聴させた。学生には付箋を配布しユニバーサルデザインと考えられる環境構成や指導法を記入させた。付箋1枚に1つの活動を記入させた。VTR視聴後、3～5名の10グループでKJ法的手法を使い「導入・展開・まとめ」が書かれた模造紙に記入した付箋をグループ化して貼った。さらにグループ化したものにキーワードを書かせた(資料1)。キーワードをもとに学級環境と指導法において学生の抽出項目を検討した。抽出項目の分類については筆者と公立小学校教員1名で各々分類した。小学校教員養成課程学生の抽出項目一致率は96.6%で保育士養成課程学生の抽出項目一致率は96.3%であった。不一致項目は協議して分類した。項目に分類されないものは、その他としたが分析からは除外した。抽出場面を記入した付箋をグループ化するために行ったKJ法的手法のワークショップへの参加・意欲等のアンケートを、ワークショップ終了後に行った。ワークショップの成果物及びアンケート結果は、今後の授業改善のために使用し本研究のデータとすることを学生に話し了承を得た。

講義内容概要

通常学級において支援の必要な児童が増加しているため、ユニバーサルデザインを視点とし

た授業の必要性を話す。次に授業でのユニバーサルデザインの間としてⅠ教師の話し方、Ⅱ授業展開、Ⅲ教材教具、Ⅳ、学習環境について順に具体例を挙げながら説明する。

また、ユニバーサルデザインを視点とした授業のポイントとして次の6つを説明する。①場の構造化、②刺激への配慮、③ルールの確立、④生活の見通し、⑤指示の出し方、⑥集中・注目のさせ方である。

特別支援学級の授業VTR内容概要

授業は国語科の単元「ことばをたのしもう(からすのパンやさん)」である。在籍児童は5名で、内訳は1年男児1名、2年男児1名、3年男児1名、3年女児1名、6年男児1名である。本授業では1年男児が欠席し、授業参加児童は4名であった。

学習活動は、Ⅰ学習の意欲付け(導入)として「聞くこと・話すこと」のウォーミングアップの活動として(1)カルタ取りをする。(2)しりとりをする。Ⅱ課題をつかむ(展開)では(1)「からすのパンやさん」のお話を聞く。(2)本時のめあてを確認する。(3)絵本に出てきたパンの中から食べたいパンを1つ選ぶ。(4)食べたいパン当てクイズをする。Ⅲ広げる(まとめ)では、個別学習に取り組む。学習過程・板書計画・座席配置を資料2に示す。

ユニバーサルデザインを視点とした学級環境の抽出項目

東京都日野市教育委員会の通常学級での特別支援教育のスタンダード(2010)の小学校用チェックリストを参考に、この指導案作成に参画した筆者と公立小学校教員1名とで授業から抽出できる項目を設定した。抽出項目は次の2場面、1. 場の構造化について2項目、2. 刺激量の調整について3項目と設定した。項目内容については、表1に示す。数値は、その項目の活動を付箋に記入した学生数である。日野市教育委員会のチェックリストは全12項目であったが、項目の中に「係や当番活動の仕事を明確化している等」の学期や年間を通した項目などは除外した。また、抽出の視点となる主な活動を筆者と公立小学校教員1名で選定した(表1)。

ユニバーサルデザインを視点とした授業における指導法の抽出項目

同様に東京都日野市教育委員会の通常学級での特別支援教育のスタンダード(2010)の小学校用チェックリストを参考に、抽出項目を次の4場面、1. 時間の構造化について2項目、2. 情報伝達の工夫について3項目、内1項目は「導入」「展開」「まとめ」の過程で分けた。3. 参加の促進について3項目、内1項目は「導入」「展開」「まとめ」の過程で分けた。4. 内容の構造化について3項目と設定した。分類後、内容が上記以外のものがあり5. その他として1項目設定した。項目内容については表2に示す。数値は、その項目の活動を付箋に記入した学生数である。日野市教育委員会のチェックリストは全13項目であったが、「1日の見通しをもたせる等」の授業VTRから抽出できないような項目などは除外した。抽出の視点となる主な活動も筆者と公立小学校教員1名で選定した(表2)。

表1 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生の授業VTRからユニバーサルデザインを視点とした環境を抽出した人数と比率

学習環境	場面 (数字)		小教員養成課程 n=41		保育士養成課程 n=36		p値	
	項目 (丸数字)	主な視点の活動	抽出人数	比率	抽出人数	比率		
1	場の構造化							
	①	整頓・置き場	座席の整頓・学習教材の配置	0	0.000	1	0.028	0.4675 ns
	②	座席配置配慮	U字型座席配置	4	0.098	8	0.222	0.2077 ns
2	刺激量の調整							
	①	前面掲示物 (刺激量の調整)	学習目標以外の掲示撤去	0	0.000	2	0.056	0.2153 ns
	②	物的刺激配慮	前面ロッカーにカーテン	1	0.024	3	0.083	0.3347 ns
	③	人的刺激配慮	多動性児童・衝動性児童の配置	0	0.000	0	0.000	1.0000 ns

表2 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生の授業VTRからユニバーサルデザインを視点とした指導法を抽出した人数と比率

授業における指導法	場面 (数字)		小教員養成課程 n=41		保育士養成課程 n=36		p値	
	項目 (丸数字)	主な視点の活動	抽出人数	比率	抽出人数	比率		
1	時間の構造化							
	①	授業の見通し	授業の流れの黒板掲示	1	0.024	12	0.333	0.0004 **
	②	時間の視覚化	授業開始と終了時間の時計掲示	9	0.220	15	0.417	0.0851 †
2	情報伝達の工夫							
	①-1	聴覚・視覚情報 (導入)	しりとり板書工夫・音読のリズム	11	0.268	0	0.000	0.0006 **
	①-2	聴覚・視覚情報 (展開)	話型の掲示・クイズ活動の具体物	10	0.244	16	0.444	0.0909 †
	①-3	聴覚・視覚情報 (まとめ)	個別学習内容の視覚情報	0	0.000	0	0.000	1.0000 ns
	②	具体的表現・指示	わかりやすい指示・繰り返し	0	0.000	11	0.306	0.0001 **
	③	記憶支援・板書	板書等文字の大きさ 絵本教材の内容簡略化	8	0.195	5	0.139	0.5574 ns
3	参加の促進							
	①	適切な助言	一人一人に応じた発問の仕方	11	0.268	13	0.361	0.4623 ns
	②	課題の工夫	聞く・話すのwarm up課題の工夫 大型絵本等の教材の工夫	19	0.463	5	0.139	0.0029 **
	③-1	個別化 (導入)	カルタの取り札の個別化	10	0.244	0	0.000	0.0013 **
	③-2	個別化 (展開)	発表順の工夫 (6年生から2年生)	4	0.098	4	0.111	1.0000 ns
	③-3	個別化 (まとめ)	個別学習・教材の個別化	24	0.585	20	0.556	0.8211 ns
4	内容の構造化							
	①	学習の進め方・段取り・手順	個別学習時の手順書 (メニューカード)	17	0.415	5	0.139	0.0109 *
	②	内容の細分化	1つ1つやることの指示 個別学習時のsmall step	2	0.049	0	0.000	0.4956 ns
	③	授業パターン	導入・展開・個別学習のパターン化	4	0.098	0	0.000	0.1184 ns
5	その他							
	①	上記以外	授業の雰囲気	3	0.073	0	0.000	0.2433 ns

†;p<.10 *;p<.05 **;p<.01 ***;p<.001

ワークショップにおけるアンケート

ワークショップ終了後に、両課程学生にワークショップに①参加できたか（参加度）、②考えが共有できたか（共有化）、③考えが広がったか（思考の深化）、④また、やってみたいと思うか（意欲度）、の4つの質問を「よくできた（4点）」、「まあまあできた（3点）」、「あまりできなかった（2点）」、「できなかった（1点）」、の4件法で回答させた。

結果

（1）小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした学級環境と指導法の総抽出数の各比較

学級環境と指導法の各総抽出数と各総非抽出数でFisherの正確確率検定（表3と表4）。その結果、学級環境に有意差（ $p=0.0184$, $p<.05$ ）があり小学校教員養成課程学生より保育士養成課程学生が学級環境に注目して項目を抽出していることがわかった（表3）。指導法においては両課程学生に差はなかった（表4）。

表3 学級環境の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	5	200
n=41	(0.0244)	(0.9756)
保養成4年	14	166
n=36	(0.0778)	(0.9222)

両側検定： $p=0.0184$ * ($p<.05$)

表4 指導法の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	120	495
n=41	(0.1951)	(0.8049)
保養成4年	106	434
n=36	(0.1963)	(0.8037)

両側検定： $p=1.0000$ ns ($.10<p$)

（2）小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした学級環境の場面抽出項目の比較

小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生が抽出した学級環境の場面抽出場面における人数比率の検定をFisherの正確確率検定で行った。1. 場の構造化場面と2. 刺激量の調整場面ともに有意な差はなかった（表5と表6）。

表5 場の構造化の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	4	78
n=41	(0.0488)	(0.9512)
保養成4年	9	63
n=36	(0.1250)	(0.8750)

両側検定： $p=0.1444$ ns

表6 刺激量の調整の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	1	121
n=41	(0.0082)	(0.9918)
保養成4年	5	103
n=36	(0.0463)	(0.9537)

両側検定： $p=0.1016$ ns

（3）小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした授業における指導法場面抽出項目の比較

同様に、小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生が抽出した指導法の場面抽出項目における人数比率の検定をFisherの正確確率検定で行った。1. 時間の構造化場面は有意差

($p=0.0003$, $p<.01$) があり小学校教員養成課程学生より保育士養成課程学生が時間の構造化に注目していることがわかった (表7)。2. 情報伝達の工夫場面は有意差 ($p=0.0159$, $p<.05$) があり小学校教員養成課程学生より保育士養成課程学生が情報伝達の工夫に注目していることがわかった (表8)。3. 参加の促進場面は有意な傾向 ($p=0.0536$, $p<.10$) があり小学校教員養成課程学生が保育士養成課程学生より参加の促進に注目している傾向があることがわかった (表9)。4. 内容の構造化場面は有意差 ($p=0.0010$, $p<.01$) があり小学校教員養成課程学生が保育士養成課程学生より内容の構造化に注目していることがわかった (表10)。

表7 時間の構造化の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	10	72
n=41	(0.1220)	(0.8780)
保養成4年	27	45
n=36	(0.3750)	(0.6250)

両側検定: $p=0.0003$ ** ($p<.01$)

表8 情報伝達の工夫の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	19	186
n=41	(0.0927)	(0.9073)
保養成4年	32	148
n=36	(0.1778)	(0.8222)

両側検定: $p=0.0159$ * ($p<.05$)

表9 参加の促進の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	68	219
n=41	(0.2369)	(0.7631)
保養成4年	42	210
n=36	(0.1667)	(0.8333)

両側検定: $p=0.0536$ † ($.05<p<.10$)

表10 内容の構造化の項目総抽出数

	総抽出数	総非抽出数
小養成3年	23	100
n=41	(0.1870)	(0.8130)
保養成4年	5	103
n=36	(0.0463)	(0.9537)

両側検定: $p=0.0010$ ** ($p<.01$)

(4) 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした学級環境の各抽出項目の比較

1. 場の構造化について2項目、2. 刺激量の調整について3項目について有為な差はなかった (表1)。

(5) 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした授業における指導法の各抽出項目の比較

小学校教員養成課程学生が保育士養成課程学生より有意に抽出していた項目は、2. 情報伝達の工夫① - 1 聴覚・視覚情報 (導入) ($p=0.0006$, $p<.01$)、3. 参加の促進②課題の工夫 ($p=0.0029$, $p<.01$)、③ - 1 個別化 (導入) ($p=0.0013$, $p<.01$)、4. 内容の構造化①学習の進め方・段取り・手順 ($p=0.0109$, $p<.05$) の4項目であった (表2)。

小学校教員養成課程学生より保育士養成課程学生が有意に抽出していた項目は、1. 時間の構造化①授業の見通し ($p=0.0004$, $p<.01$)、2. 情報伝達① - 2 聴覚・視覚情報 ($p=0.0000$, $p<.01$)、②具体的表現・指示 ($p=0.0001$, $p<.01$) の3項目であった (表2)。

(6) 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のワークショップ後のアンケートの比較

ワークショップ後にアンケートを行い各質問の平均得点に対して t 検定を行った。①参加できたか (参加度)、②考えが共有できたか (共有化)、③考えが広がったか (思考の深化)、④また、やってみたいと思うか (意欲度)、の4つの質問に対して小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生との間に有意な差は認められなかった (表11)。

表11 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のワークショップの質問紙結果（4件法）

質問項目	小教員養成課程 (n=41)		保育士養成課程(n=36)		t値	
	M	SD	M	SD		
参加	3.67	0.53	3.51	0.50	1.26	ns
共有	3.76	0.43	3.57	0.50	1.65	ns
深化	3.61	0.60	3.60	0.49	0.08	ns
意欲	3.61	0.49	3.42	0.56	1.50	ns

* : P<0.05 ** : P<0.01

考察と課題

（1）小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした学級環境の抽出項目の比較

学習環境においてユニバーサルデザインの手立てが考えられる2場面（場の構造化と刺激量の調整）のすべての5項目の各課程学生の総抽出率を比較した結果、小学校教員養成課程学生より保育士養成課程学生の方が学習環境項目に注目していることがわかった。保育士養成課程学生が環境に注目する理由として、保育教育の5領域と呼ばれる「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」がある。専門科目で保育内容演習（環境）Ⅰ、保育内容演習（環境）Ⅱを履修することで環境への視点が顕在化したのではないかと考えられる。幼稚園教育要領、保育所保育指針においても幼稚園教育あるいは保育で育みたい資質・能力に関わるねらいとして上記の5領域がねらい、内容、内容の取扱いとして掲載されている。保育士養成課程学生が幼児教育は体験を通して学んでいくこと、そのために環境の構成は重要であることを実習なども通じて体感しているからと考えられる。幼稚園教育要領では、「幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」と述べられている。

竹内（2019）は小学校教員養成課程学生が学級環境より指導法に注目していることを示したが、この結果も両課程学生の差として表れた要因とも考えられる。ただ学習環境における場の構造化場面や刺激量の調整場面の各項目間には差はみることができなかった。

（2）小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のユニバーサルデザインを視点とした指導法の抽出項目の比較

小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生の授業VTRからユニバーサルデザインを視点とした指導法の全項目の抽出比率には差がなかった。しかし、指導法の各3場面において差があった。時間の構造化場面では保育士養成課程学生の抽出率が高く、参加の促進場面と内容の構造化場面では小学校教員養成課程学生の抽出率が高い結果を得た。以下各場面の項目について考察する。

時間の構造化場面の項目、授業の見直しについて保育士養成課程学生は抽出が多い。抽出された付箋には「タイムスケジュールの掲示がしてあった」「活動時間の掲示があった」等の記入が多く見られた。小1プロブレムの課題の対策として幼稚園や保育園では年長の10月ころからアプローチプログラムとして園児たちに時間の意識をつけさせる工夫が求められている。このような意識が保育士養成課程学生にあったのではないかと考えられる。

情報の伝達の工夫場面では、両課程に差は見られなかった。場面内の項目、聴覚・視覚情報(導入)においては保育士養成課程学生の抽出はなかったが小学校教員養成課程学生は11名が抽出していた。付箋に「カルタ取り場面での教師の音読のリズムの工夫」、「発言の板書のわかりやすさ」を多くの学生が記入していた。小学校の国語科の授業では、教師の音読は常に意識されるものであり、板書に対しても常に板書計画を意識していることが抽出に反映されたと思われる。逆に具体的表現・指示においては小学校教員養成課程学生の抽出がなく保育士養成課程学生が11名抽出していた。付箋に「短い発問や指示・説明」「わかりやすい声量」「内容のわかりやすさ」「ゆっくり繰り返し」等が記入されていた。幼児教育では子どもたちに、伝えたいことをより簡潔に短い言葉で話す必要がある。幼稚園実習等を通して言葉の使い方について意識することがあったと思われる。抽出にはこのような背景があるのではないだろうか。

参加の促進場面の2項目、課題の工夫と個別化(導入)において、小学校教員養成課程学生の抽出数が多かった。課題の工夫では「大型絵本の文章の簡略化」「パン当てクイズのためのパンの選択肢の考慮」「話型の揭示」を付箋に記入していた。よりわかりやすい授業をするためには、どのような課題を工夫すると良いのかという意識が小学校教員養成課程学生にはあるのではないだろうか。個別化(導入)項目では「能力に合わせた教材」「補助教員の位置」などが付箋に記入されていた。情報伝達の工夫場面でも小学校教員養成課程学生は導入での抽出が多い傾向であった。小学校の授業では、授業への子どもの意欲・関心を導入場面でも引き出していくのがとても教師にとって大切な活動である。このことが導入場面での抽出数の多さの原因とも考えられる。小学校の指導案の学習過程計画では「導入」「展開」「まとめ」の流れを特に意識して記述している。

参加の促進場面では学習の進め方・段取り・手順の項目において小学校教員養成課程学生が保育士養成課程学生より多く抽出していた。小学校教員養成課程学生は「学習順のわかりやすさ」「ルールの確認」「手順書の準備」などを付箋に記入していた。上記でも触れたが小学校の学習では45分間の学習活動の進め方が常に意識される。こうした意識が参加の促進場面での抽出数を多くしている要因と考えられる。

(3) 小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生のワークショップ参加に関するアンケートの比較

授業VTRを視聴してユニバーサルデザインの視点から付箋に抽出した活動等をKJ法的手法でまとめることをグループワーク(3人～5人)で行った。その後、ワークショップへの参加度・共有化・思考の深化・意欲度についてアンケートを行った。その結果小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生の平均得点に差はなく、両課程学生ともに質問4項目に対して高い平均得点を示した。両専攻学生がワークショップに対して意欲的に取り組みワークショップを行う利点である共有化や思考の深化に対しても認識したことがわかった。間接的ではあるが両学生の授業に対する姿勢は積極的なものであり、授業への意欲等が上記の小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生の抽出項目の差に影響したことはないと考えられる。

(4) 今後の課題

ユニバーサルデザインの授業VTRを小学校教員養成課程学生がどんな視点で授業を見ているのかを保育士養成課程学生との比較で検討してきた。小学校教員養成課程学生は子どもをどう指導していくと良いかという視点、特に指導過程に注目する傾向があることがわかった。保育士養成課程学生は子どもの成長の基盤となる環境構成を主に注目する傾向があるといえた。このことは、両課程の履修科目によると思われる。小学校教員養成課程学生は、小学校の教員

になるために、保育士養成課程学生は幼稚園教諭や保育士になることを目指し学習している。小学校教員養成課程学生は3年生で各教科の授業教育法を履修し模擬授業等を通して指導案を作成する。指導案には授業過程が含まれ、そこでは「導入」「展開」「まとめ」の時間経過を意識して子どもへの指導法が記述される。教育実習においても略案と呼ばれる大まかな授業指導案と細案と呼ばれる綿密な指導案を作成する。何度も指導案を作成していくことで指導過程への意識が強くなるはずである。保育士養成課程学生の幼稚園や保育所における指導案は、指導過程に「導入」「展開」「まとめ」の区別はなく経過時間のみ記述される。小学校の指導案が指導過程の項目が児童の活動と指導上の留意事項であるのに対し、環境の構成の項目が指導計画表の一番左に位置している。このことから幼児教育において環境が重要な視点となることが伺える。

このように、両課程学生の視点の差異は、履修科目や学習指導案、実習等での学びから形成されるといえる。しかしながら、子どもたちへの教育は環境構成と指導法の両輪がバランスよく調和され遂行されなければいけない。小学校教員養成課程学生には環境構成に、保育士養成課程学生には指導過程も意識させることは大切である。これには、大学教員が、この傾向を理解しバランスの良い教育方法を学生に教えていくことが必要と思われる。

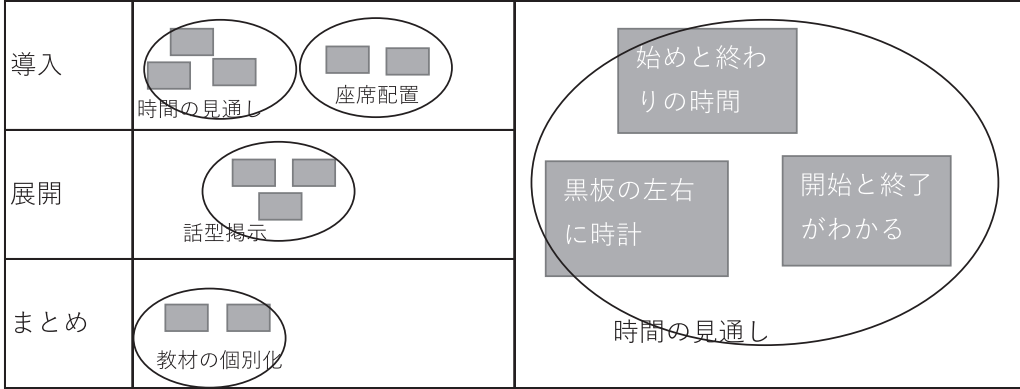
本研究で明らかになった小学校教員養成課程学生と保育士養成課程学生の授業観察の視点の差異は、背景に子どもの発達段階の違いや発達を踏まえた教育の目的・目標に対する教育方法上の違いが大きく影響していると考えられる。このことについても関連性をさらに探究していきたい。

謝 辞

本研究において学生の抽出した付箋内容を項目に分類する作業に協力いただいた公立小学校教員の方、またアンケートに協力してくれた学生に感謝申し上げます。

資料

資料1 付箋によるユニバーサルデザインの活動の抽出例 右図は拡大部分



資料2 学習過程・板書計画・座席配置

学習過程		時間	指導上の留意事項												
15	<p>1 聞くこと・話すことのウォーミングアップをする。</p> <p>(1) カリ取りをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○教師と対顔しながら、読み上げられた百人一首の札を取る。 ○取った札を読み上げる。 ・忘れの～ ・恋りきな～ ・世の中は～ ・夏の夜は～ ・恋すてふ～ <p>(2) しりとりをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○一人一回ずつしりとりをする。 ○出た言葉、最初から順に全員で読む。 	15	<p>☆学習の見通しをもたせるために、学習活動カードを黒板に貼る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○取るために一言ずつよく聞き取ることで、聞くことのウォーミングアップをさせる。 ○「用意はいいですか」「いいですよ」のやりとりを促し、集中できる雰囲気作りをする。(T1) ○児童が聞き取りやすいよう、リズムを意識して読み上げる。(T1) ☆A児童は、教師の示した読み札とマッチングさせる。(T2) ☆B児童、C児童には、最初の1文字を明確にした札、D児童、E児童には、取り札を使用させる。 ○全員で声を出すことで、話すことのウォーミングアップをさせる。 ☆出た言葉を書き取る。(T2) ☆言葉が浮かばない児童にはヒントを与え、安心して参加させられるようにする。(T1) 												
20	<p>2 食べたいパン当てクイズをする。</p> <p>(1) 「からすのパンやさん」のお話を聞く。</p> <p>(2) 本時のめあてを確認する。</p> <p>食べたいパン当てクイズをする。</p> <p>(3) 絵本に出てきたパンの中から、食べたいパンを1つ選ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いちごパン ・むぎまきパン ・とうもろこしパン ・パンタパン ・かえるパン <p>(4) 食べたいパン当てクイズをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○クイズの出し方を知る。 ○食べたいパン当てクイズをする。 「ほくか、わたしが食べたいパンはどれでしょう」 ・「さん」 ・「～です」 ・「～です」 	20	<ul style="list-style-type: none"> ○わかりやすい言葉に直したり、文字を拡大したりして、児童用に作成した大型絵本で読み聞かせる。(T1) ○パンが出てくるページをパウチしたものを一人1枚ずつ配布する。 ○選んだパンのカードを各自のケースに入れるよう伝える。(T1) ○食べたいパン当てクイズを実際に行って見せる。(T1)(T2) ☆短い言葉での説明を提示する。 ○疑問の仕方や声の大きさなど練習し、自信をもって取り組むことができるようにする。(T2) 評自分か食べたいパンを選び、クイズにして出題することができる。(行動の観察) 評友達クイズを聞いて、自分が考えた答えを発表することができる。(行動の観察) 												
35	<p>3 個別学習に取り組み。</p> <p>(1) かごの勉強(個別の学習課題)をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○メニューカードに従って、学習を進める。 ○「できました」と報告し、チェックを受ける。 ○分からないことや困ったことは、「わかりません」と知らせる。 <p>(かごの勉強の内容)</p> <table border="1"> <tr> <td>A児童</td> <td>C児童</td> <td>D児童</td> <td>E児童</td> </tr> <tr> <td>名前比べ</td> <td>単語視写</td> <td>文章視写</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">机でできること(自由課題)</td> </tr> </table>	A児童	C児童	D児童	E児童	名前比べ	単語視写	文章視写		机でできること(自由課題)				35	<ul style="list-style-type: none"> ○落ち着いて課題に取り組めるように声掛けをしなから、机間指導する。(T1)(T2) ○課題が確認できるように、机上に各自のメニューカードを置かせる。 ○「できました」「わかりません」と報告した後、他の児童の助けにならないよう静かに待つよう促す。(T1) ○絵本に開通させた個別の学習課題をかごの中に用意しておく。 ○本読みは、わかりやすい言葉に直したり、文を脚割したり、漢字を用いたりした、手作りの「からすのパンやさん」の絵本に取り組ませる。 ○個別の学習課題が終わった児童には、自由課題に進んでよいことを伝える。(T1)(T2) 評絵本に出てきた言葉に興味をもたせ、最後まで課題に取り組むことができる。(行動の観察) ○できたこと、取り組めたことを総括し、満足感や達成感をもたせる。(T1)
A児童	C児童	D児童	E児童												
名前比べ	単語視写	文章視写													
机でできること(自由課題)															
40	<p>4 本時の振り返りをする。</p>	40													
45		45													

板書計画

座席配置

学習過程の指導上の留意事項で☆マークの活動は授業指導者がユニバーサルデザインを視点として考えた活動である。

引用・参考文献

- 青木敏伸. 正確率検定 Exact test. <http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/exact.html>. (2019/08/10)
- 石橋裕子・梅澤実・林幸範編 (2011). 小学校教育実習ガイド 萌文書林
- 大豆生田啓友・高杉展・若月芳浩編 (2014). 幼稚園実習保育所・施設実習 第2版 ミネルヴァ書房
- 桂聖・廣瀬由美子編著 (2012). 授業のユニバーサルデザインの授業、Vol.5 東洋館出版社
- 門倉恭子・鈴木文江・中里勝也・大谷真信・保延理恵 (2015). ユニバーサルデザインの授業づくりに関わる研究 相模原市教育委員会 教育研究集録 No.229
- 木村美幸編集 (2017). 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 中央公論社
- 小泉裕子・田川悦子編 (2017). 幼稚園実習保育所実習のMind&Skill 東洋館出版社
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/hoiku/ (2019/08/23)
- 佐藤克敏 (2015). ユニバーサルデザイン教育の目指すもの 教育心理学年報 第54集 175-176
- 次世代教員養成研究会編 (2014). 次世代教員養成のための教育実習 学文社
- Center for Universal Design NCSU : Principles of Universal Design
https://projects.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/docs/Japanese.pdf (2018/08/10)
- 総合初等教育研究所 (2017). 小学校新学習指導要領改訂の要点 文溪堂
- 竹内正裕 (2019). ユニバーサルデザインの授業における学生の視点、名古屋女子大学 紀要65号、269-276
- 東京都日野市公立小中学校教師・教育委員会・小貫 悟編著 (2010). 通常学級での特別支援教育のスタンダード 東京書籍
- 日本授業UD学会 www.udjapan.org (2019/08/23)
- 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/afeldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2019/08/16)
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 文部科学省 スタートカリキュラム アプローチカリキュラム https://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf (2019/08/23)

