

授業のユニバーサルデザインを通して、「参加する」から「理解できる」小学校国語科授業づくり

教職実践専攻・教科領域実践コース
 学籍番号 22GP306 氏名 高田 真那

1 はじめに

令和4年の文部科学省の調査¹⁾では、小中学校の通常の学級における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とされた児童生徒の在籍率は8.8%となっている。そして、文部科学省²⁾によると「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。」と述べられている。また、小学校学習指導要領解説総則編³⁾では「通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」と明記されている。このことから学級には様々な支援を必要とする児童がいることを踏まえ、学級の全ての児童が授業に参加して楽しく学び合い、理解できる授業づくりが求められていると考えた。

2 研究概要

(1) 授業のユニバーサルデザインについて

桂氏によると、ユニバーサルデザイン（以下UD）とは、文化・言語・国籍や年齢・性別などの違い、能力などにかかわらず、できるだけ多くの人が利用できることを目指した建築・製品・情報などの設計のことであり、こうしたUDの考え方を授業づくりに応用して考えられたのが「授業のユニバーサルデザイン」（以下授業UD）である⁴⁾としている。また、授業UD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、楽しく学び合い『わかる・できる・探究する』ことを目指す授業デザイン」⁵⁾と定義している。桂氏は、これまでの授業の在り方を見直して、誰もがわかるように改善するために、どのような要件や具体的な方法があるのかについて探ることを授業づくりの工夫とし、子どもの様々な事例に応じた配慮に関する知見を蓄積していくことを個別の配慮としている。また、授業づくりの工夫をした上で個別の配慮をするという順序で授業をデザインしていくことがこれまでの研究との決定的な違いであり、授業UDの特徴である⁶⁾と述べている。

(2) 参加する、理解できるとは

桂・小貫氏によると授業UDにおける子どもの学びには「参加」「理解」「習得」「活用」という4つの階層が想定できるとし、授業での学びを4つの階層で捉えた「授業のUD化モデル」がある。授業



図1 授業のUD化モデル⁹⁾

の最も土台となっているのは、子どもの参加であり、授業は参加しないと始まらない。一方、授業は参加すればよいというものではない。参加した上で理解できることが授業では求められる。また、授業において理解したものは自分のものとして他の場面でも活用できるようにならなければ授業から学んだことにはならない⁴⁾と述べている。本研究では授業のUD化モデルの参加が授業づくりの土台にあると考え、授業の中で全員が参加することが達成されることで全員の理解を目指した授業づくりに繋がると考えた。

本研究では参加の状態を「課題を自分のものとし、その解決にむけて取り組もうとしている状態」とし、理解の状態を「課題に対して自分の考えをもち、本時の目標を達成することができた状態」とする。それらを授業の様子を撮影したビデオ、授業後の児童のノートから見取り、取り組みの成果と課題について考察していく。

(3) 自己の課題意識

これまで授業UDの研究では「焦点化、視覚化、共有化」を柱とした実践研究が多く取り組まれてきた。焦点化はねらいを絞ったり活動をシンプルにしたりすること、視覚化は視覚的な手立てを効果的に活用すること、共有化は話し合い活動を組織化することとされている⁴⁾。焦点化、視覚化、共有化が参加することや理解することを目指した授業づくりにおいて一定の効果があることは先行研究によって明らかになっている。一方で、個別の困難を抱える児童を対象とした研究は多いものの、学級全体で学習の理解を追究した研究は少ない。また、焦点化、視覚化、共有化という視点に留まった取組が多く、それらをより具体的な手立てとして取り組んだ研究は少ない。授業UDの視点として3つの要素を踏まえつつ、それだけにとどまることなく、どのような手立てが理解することへと繋がるのか明らかにした研究が必要であると考え、研究仮説を設定した。本研究では授業UDの視点を取り入れながら、全員が参加することから全員が理解することを目指したより具体的な手立てとその有効性を明らかにしていく。

(4) 研究仮説

教材の特徴に応じた授業UDの手立てを講じることで、学級の全員に「参加する」から「理解できる」を促すことができる。

という研究仮説を設定した。前述したとおり、授業UDの視点を取り入れた授業づくりでは、その順序性において、まず授業づくりにおける工夫をした上で、次に個別の配慮をするという手順で授業をデザインしていくことが重要であるとされているため、ベースとなる授業づくりにおける工夫の部分に焦点をあてて研究を行う。また、全員が参加することから全員が理解することを目指した授業づくりにおいて、どのような手立てが効果的であり、またどのような工夫が必要であるかを明らかにしていく。

3 昨年度の取り組み

(1) 実習校概要

対象：弘前市立A小学校 2学年1組22名

(2) 授業実践の内容

単元名：「かさこじぞう」（全8時間のうち第1時～第4時を担当）

昨年度は表1のような実践に取り組んだ。教材である「かさこじぞう」は昔話であり、児童にとって分かりにくい語句や表現が多く出てくる。低学年という発達段階を考慮し

て、児童の分かったという意欲を引き出し、参加へつなげることを目指して授業実践を行った(表1)。特に効果があったと考えられるのが「授業UDの視点での手立て」のアンダーラインの部分である。

表1 昨年度における主な授業実践

時	主な学習活動	授業UDの視点での手立て	意図
2	・初発の感想を基に学習の見通しを持たせる。 ・じいさまとばあさまの暮らしについて考える。	・単元計画表を提示し、学習に見通しをもたせる。(視覚化)	・この単元では何を学ぶのか、どんな活動をするのかを示すことで安心して授業に臨めるようにする。授業に目的意識をもたせる。
3	・めあての確認。 ・なぜだれもふりむいてくれないのか考える。 ・ばあさまの気持ちを考える。 ・じいさまの気持ちを考える。	・教科書の文を置き換えて提示する。(焦点化) ・ライトペアシェアをする。(共有化) ※ライトペアシェアとは書きたい子は書く、友達と共有したい子は立ち歩いて話してもいい、話している途中でまた書きたくなったら座って書いてもいい、という活動である。	・人物像を捉えるために、じいさまの人物像がわかる語句を置き換えて意識させることによって人物像に迫る。 ・じっくり書きたい子は書くことができ、書き終わってしまった子は他の子と交流することで意見が深まる。自分の進度に合わせて選択することで授業からの離脱を防ぐ。
4	・「とんぼりとんぼり」とはどんな様子か考える。 ・じそうさまに被せたかさこはじいさまにとってどんなかさこだったか考える。 ・「これでええ、これでええ」とは何がいの考える。	・動作化(共有化) ・教科書の文を置き換えて提示する。(焦点化)	・分かりにくい語句の意味や様子、気持ちを捉えやすくする。 ・間違えて読むことでその時のじいさまの心情について考えるきっかけにする。

(3) 実践の考察

① 授業UDの手立て「置き換え」について(焦点化)

第3時でめあての確認をする前に「年こしの日に、かさこなんか買うもんは、おらんのじゃろ。ああ、もちこももたんで帰れば、ばあさまはがっかりするじゃろうのう。」という文を「年こしの日に、かさこなんか買うもんは、おらんのじゃろ。さあ、帰ろう。」と置き換え、提示した。その意図は、「ばあさまはがっかりするじゃろうのう」という言葉にはじいさまのやさしい人物像が表現されており、ここに着目させ、じいさまの心情について考えるきっかけとするためである。児童からは、「さあ帰ろうってそんなすぐにあきらめなかった。」や「さあ帰ろうって思わなかった。」などの発言が見られた。これらの発言から、児童は中心人物である「じいさま」に心情を重ね合わせながら物語の読みを進めている様子がうかがえる。本文の表現を置き換えて提示し、その違いを比較検討するという活動によってじいさまの心情について考えるきっかけとなり、読みの視点が焦点化されていた。

第4時ではじいさまにとって大切なかさこをじぞうさまに被せたというじいさまの優しさに気づかせるために「そうじゃ。このかさこをかぶってください。」という一文を「そうじゃ。このいらぬかさこをかぶってください。」と置き換えし、提示した。

児童からは「夏に売ったらお金になるかも」という意見が出され、「いらぬかさこ」ではなかったということに気づくことができた。

置き換えによって、本時の課題や気づかせたいことに直接的に視点を向けることができた。また、児童の意欲を引き出しながら、本時のねらいに迫る自然な思考を促すことができたと考える。

② 授業UDの手立て「ライトペアシェア」について(共有化)(表1参照)

第3時でじいさまはなぜ「ばあさまはがっかりする」と考えたのか、じいさまの心情について考える場面を設定した。じいさまの心情を捉えるためには、ばあさまが1人家で楽しみにしているというばあさま心情を踏まえた上で、じいさまは常にばあさまのことを考

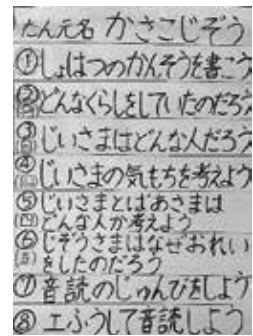


図2 単元計画表

えている優しい人であるということに気づかなければならない。低学年の児童にとっては高度な読みが求められるためライトペアシェアを行った。早く書き終わった児童は他の児童と共有している様子が見られ、考えたい児童はじっくり考えている様子が見られた。分からないという児童は他の児童の意見を聞きに行き、ヒントを得ている様子が見られた。最終的に全員が自分の意見を記述することが出来た。それぞれが自分に合わせた学び方をしている様子が見られ、全員が参加することに加え、理解することへも繋がっていた。

ライトペアシェアの活動から、書き終わった児童にとっては意見を共有し深める時間となり、書くことに苦手さのある児童にとってはヒントをもらう時間となっていた。書くことの得手不得手に関わらず、全員が参加し、課題に取り組む活動となっていた。また、自分の意見に自信がない児童も他の児童の意見を聞きに行くことで、この後の全体での共有の際に自信をもって発表することができていた。

③ 授業UDの手立て「動作化」について（視覚化/共有化）

作中に「とんぼりとんぼり」という児童がイメージしにくい表現があったため、動作化を取り入れた。3人の児童に「とんぼりとんぼり町を出て、村のはずれの野っ原まで来ました。」の部分を実際に演じてもらった。演じることで「とんぼりとんぼり」とはどのような様子なのか、その時にじいさまはどんな気持ちだったのかを児童に捉えさせるために実施した。ビデオからの考察で、「とんぼりとんぼり」とは下を見ながらゆっくり歩く様子であるということを見えられた様子が見られた。

動作化することで、叙述の表現が視覚的に分かりやすくなり、文意を理解することに繋がった。全員が参加することを目指すためには、動作化する児童以外にも演じる児童のために本文を読むなどの役割を与えることや動作化した児童にその時の心情などをインタビューすることなどが考えられる。

④ 授業UDの手立て「単元計画表」について（視覚化）

単元の最後のゴールが見えていたことで、音読発表会をするために登場人物の心情理解や人物像を勉強していこうという授業の目的をはっきりさせることができた。また、この単元計画表に沿って授業を進めていくことで、音読発表会に対する意識づけを持続させることができた。

しかし、単元を通しての流れは見えやすくなったが、1単位時間の授業の中での具体的な活動が分かりにくくなってしまったという課題もある。今後の実践では単元の流れを示すとともに1時間の授業の中の流れも示すことを意識していきたい。

4 昨年度の成果と課題

昨年度は授業UDの手立てを「全員が参加する」ことを目的に、授業づくりに取り組んだ。「かさこじぞう」は、昔話の文体であることから、児童にとっては馴染みが薄く、理解が困難な表現もあると予想される。そこで、この単元では、主に焦点化の手法として「置き換え」という方法を用いて、昔話の世界に「参加」できるよう配慮した。授業観察やビデオ、児童のノートの記述からは、「置き換え」による教材提示の工夫によって「わかった」「なんか違う気がする」など、児童の意欲が窺われ、教材に入り込んで読みを進めることができたことが成果である。また、共有化のための手立てとして「ライトペアシェア」を設定したことが、児童は自分のペースに合わせて学び方を選択することができ、多様な子どもに合わせた授業づくりへと繋がった。

一方、どのような手立てであっても、場面やねらい、児童に合わせて手立てを工夫しなければ全員が参加することを促すことができないという課題も見つかった。また、授業UDの

手立てを取り入れた授業づくりは参加を促すことに一定の効果が期待できるが、様々な手立てを取り入れることが目的にならないように注意する必要がある。手立ての検討にとどまることなく、参加することから理解することを目指した授業づくりとはどのようなものであるか検討が必要であると考えた。

5 今年度の取り組み

(1) 実習校概要

対象：弘前市立 A 小学校 6 学年 2 組 26 名（うち 2 名は特別支援学級）

(2) 授業実践の内容

単元名：「川とノリオ」（全 6 時間）

昨年度は全員が参加することを目指して授業実践を行ってきたが、今年度は全員が参加することに加え、全員が理解することを目指した授業実践に取り組んだ。

「川とノリオ」は、物語教材であるが会話文が少なく、情景描写や様々な表現技法が用いられていることが特徴である。そのため、ストーリーの展開を押さえながら、叙述をもとに登場人物の心情を読み取っていかなければならないところに難しさがある。また、物語において「川」という存在は重要な意味を有していると思われるが、それは作中で明らかになっていない。小学校学習指導要領解説国語編の「C 読むことのイ、エ」において、「登場人物の相互関係や心情を捉えること」「物語の全体像を想像すること」が目標として明記されている⁷⁾。よって、登場人物の心情に着目しながら、「川とノリオの関係性」から、物語の主題を捉えることを単元の目標とした。具体的には、各授業の終末で「川とノリオの関係性」について考える場面を継続して設定した。（表 2）授業実践を行うにあたって、全員が理解することを目指して、次項の工夫を行った。

表 2 川とノリオの単元計画

時	扱った場面	目標	主な学習活動
1	1, 2	・ 1と2の場面ではノリオは川を少し身近に感じているのに対して、川はノリオに対して何もしていないという関係性を捉えることができる。 めあて「1,2の場面での川とノリオの関係性について考えよう。」	・ 1の場面の川の様子を捉える。 ・ 2の場面での母ちゃんの心情を考える。 ・ 母ちゃんとノリオの関係を考える。 ・ 1と2の場面での川とノリオの関係性を考える
2	3	・ 3の場面ではノリオは川への気持ちが強くなっているのに対し、川はノリオに対して何もせず、流れ続けているという関係性を捉えることができる。 めあて「3の場面での川とノリオの関係性について考えよう。」	・ 3の場面での川の様子を捉える。 ・ 3の場面での母ちゃんの心情を考える。 ・ 母ちゃんとノリオの関係を考える。 ・ 川の様子とその時のノリオの心情を考える。 ・ 3の場面での川とノリオの関係性を考える。
3	4, 5	・ ノリオは川への思いが前の場面より弱まり、川はノリオに対して何もせず、流れ続けているという関係性を捉えることができる。 ・ ノリオが母ちゃんの思いに気づき始めていることに気づくことができる。 めあて「5での川とノリオの関係性、ノリオの母ちゃんに対する思いを考えよう。」	・ 4の場面での川の様子を捉える。 ・ ノリオの心情を考える。 ・ 母ちゃんのノリオに対する思いを考える。 ・ 5の場面での川とノリオの関係性を考える。
4	6, 7, 8	・ ノリオの気持ちはどこに向くわけでもなくその場で止まっており、そのようなノリオに対して川は何もせず、流れ続けているという関係性を捉えることができる。 めあて「8の場面でのノリオの心情を考え、川とノリオの関係性についてまとめよう。」	・ 7, 8の場面での川の様子を捉える。 ・ 6, 7の場面でのじいちゃんの心情を考える。 ・ 対比の表現に着目し、ノリオの心情を考える。 ・ 8の場面での川とノリオの関係性を考える。
5	9	・ ノリオは川よりも母ちゃんへの思いが強くなっており、川は変わらずずっと流れ続けていることを捉えることができる。 めあて「9の場面でのノリオの心情や川とノリオの関係性について考えよう。」	・ 9の場面での川の様子を捉える。 ・ ノリオの心情について考える。 ・ 9の場面での川とノリオの関係性を考える。
6	全部	・ 川は変化しないもの、ノリオは変化し成長するものとして描かれていることに気づき考えたことをまとめることができる。 めあて「川とノリオの関係性は何を表現しているか考えよう。」	・ 全体を通しての川の様子を捉える。 ・ 川とノリオ関係性をまとめる。 ・ 川とノリオの関係性から筆者が何を伝えたかったのか考える。 ・ ノリオの心情の変化を捉える。

(3) 実践の考察

① 学習課題の統一(焦点化)

焦点化について桂は「学ぶべき事柄が一回の授業内に多すぎれば、結局、大切な事柄が何かわからなくなり、何も学ばないのと同じ結果が生じることになる。（中略高田）授業に

おける学習内容の本質を見極め、その一点に集中するという作業が焦点化の意味なのである。」⁸⁾と述べている。「川とノリオ」では前述した通り、様々な表現技法が使われており、難解な作品である。一つ一つの表現に着目し、その真意を追っていくことは児童が一つ一つの言葉にとらわれることで物語の全体像を捉えにくくなると考えた。このことから授業で取り扱う内容を厳選し、焦点化することで児童の思考の流れをスムーズにすることができ、単元の目標に迫ることができると考えた。そのため焦点化として、授業内容を川とノリオの関係性を捉えることに絞った。

② 授業の流れの統一(展開の構造化)

川とノリオの関係性を考えていくためには、母ちゃんとノリオの関係性を踏まえなければならない。単元の目標に迫るために、各場面で登場人物の心情を踏まえながら、川とノリオの関係性を扱うことで、最終的に川とノリオの関係性の変化に気づき、主題に迫ることができると考えた。そのための手立てとして展開の構造化を行った。

展開の構造化について小貫は「思考する課題、提示のタイミング、情報の内容の質と量の調整などを行い、授業展開を分かりやすく工夫することです。展開が分かりにくい授業では、子供たちは正しい方向への試行錯誤が難しくなります。」⁹⁾述べている。焦点化した授業内容を理解へと繋げるために授業を構造化する必要があると述べている。

展開の構造化として導入に前時の復習を行い、次に「川」の様子を捉え、その後「母ちゃん」や「ノリオ」の心情を捉え、最後に「川とノリオとの関係性」について考えるという授業の流れを統一した。(表2参照)実際に第1・2時を終え、第3時の導入で児童に本時の学習の目標について問うと「川とノリオの関係性」との返答があり、児童たちの中で目的や授業内容に見通しを持ち、明確になっていることが確認できた。授業の流れを構造化することで読みの視点や本時の課題が明確になり、授業に参加することに加え、全員が理解するための土壌が構築できたと考える。

③ 主な登場人物の関係性の図示(視覚化)

「川とノリオ」は場面ごとに登場人物の心情や関係性に変化していく教材であり、場面ごとの変化を捉え、視覚的に分かりやすくするために毎回、授業の導入で川とノリオ、母ちゃんの関係性を画用紙に図示し、確認する活動を設定した。

(図3)

主な意図は2つある。1つ目は前時の復習として前時に休んでいた児童や前時にそれぞれの関係がうまく捉えられなかった児童を取りこぼさないためである。これまでの学習を再確認する時間を設けることで、本時の授業に参加するための土壌を整え、本時のねらいを全員が達成するための土台作りを目指した。実際に第1時のまとめで「川はノリオを遊び相手だと思っている」とまとめ、誤った認識をもった児童がいたが、第2時では川が「川は無」「いつときも休まず流れる」とまとめられており、川に対して正しい捉えへと変わっていた。これは第2時の導入で、川がノリオに語りかけている描写は川が話をしているのではなく、あくまでノリオが川が自分に語りかけているように感じただけであると関係図を示しながら確認したためであると考えられる。



図3 関係図

2つ目は場面ごとに登場人物の関係性を捉える際に、前の場面と比較し、関係づけながら登場人物の関係性を考えることで主題に迫るためである。前時に捉えた登場人物の関係図を黒板に掲示しておくことで、本時の場面での登場人物の関係性を考える際に、前の場面と比較して関係性を考えるための手立てとして用いた。(図3)第3時のまとめの際に「㊦の時川に興味があったけど㊦㊦では母ちゃんの方が思いが強くなっていた。」「ノリオは川よりも母ちゃんのことを考えていて関係がうすくなっている。」というように前の場面と比較検討している姿が見られた。さらに、各場面で考えたことを画用紙に残しておき、第6時の時に板書へ掲示することで、関係性や心情の変化を視覚的に分かりやすくし、物語全体での関係性を捉えることへと繋げる意図があった。第6時で物語全体を通して川はどんな様子であったかと聞くと、児童はすぐに「変わらない」「ずっと流れている」と答えた。川からノリオへの矢印がどの場面でも点線の矢印(関係性がない)であることから物語全体を通して川はあくまで自然としていつときも休まず流れていたことが視覚的に明確になり、ほとんどの児童が物語全体における川の位置づけを捉えることができていた。これは理解を促すことができた瞬間であった。

主な登場人物の関係性を図示する活動は、児童の読みを全体で確認することで読みの視点のある程度揃えることができ、参加や理解するための土台を作ることができた。また、比較検討するための材料としてや物語全体を通しての関係性を俯瞰して考える材料として活用することでより理解を深めるための手立てとして有効であった。しかし、図示する際に子どもたちの言葉でまとめることを意識しすぎたために曖昧な言葉や表現もあり、「ノリオは川への思いが変わった。」という曖昧な理解でとどまっている児童もいた。登場人物の関係性や心情を細かく理解するためには、図示する際の言葉や表現を分かりやすくすることや本時の活動の工夫も必要である。

④ 板書の構造の統一(視覚化)

視覚的に分かりやすく登場人物の関係性を捉えるために、右から川、ノリオ、母ちゃん(じいちゃん)というように毎回板書の構造を統一した。(図4)児童のまとめを見ると「川はノリオに対して～、ノリオは川に対して～」とまとめられていたことから、それぞれの場面での登場人物の心情や関係性が視覚的に分かりやすく整理されていたと考える。登場人物の関係性を考えるための手立てとして効果があり、理解を促す手立てとなった。

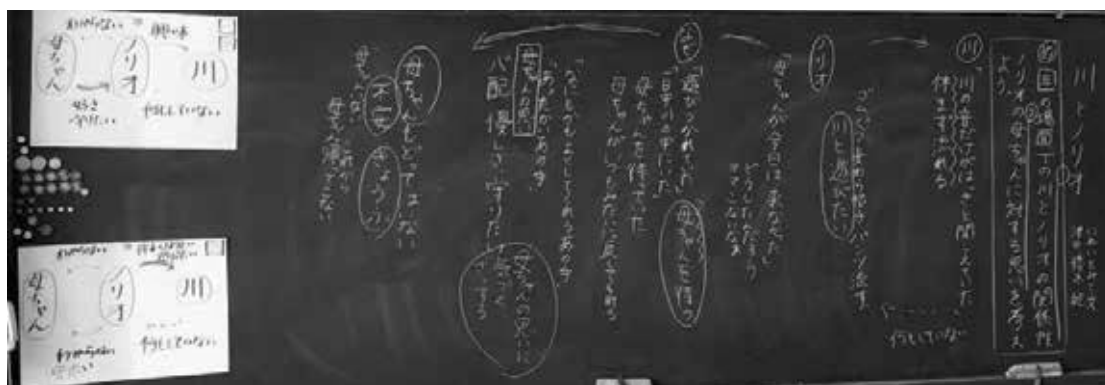


図4 第3時の板書

⑤ 実践のまとめ

本実践では、物語の主題に迫る活動を主軸に据えて、単元全体を通して登場人物の心情を捉えながら、川とノリオの関係性について考えてきた。授業の最後のまとめでA児は「川

とノリオの関係性は、最初はノリオが川に興味を持って遊びたいと思っていたけれど、母ちゃんがいなくなってしまうからは、ノリオは自分だけを考えたり、ノリオの川への関心は全て母ちゃんを心配したり、帰ってきてほしいという気持ちに変わったから、川とノリオの関係は場面が進むとともに薄くなっている。」とまとめていた。川とノリオの関係性の中に母ちゃんの存在を見出し、母ちゃんとノリオの関係性に着目しながらそれを踏まえながら川とノリオの関係性を捉えている。各場面の関係性を比較しながら考えており、主題に迫ったまとめであった。他にB児は「川とノリオの関係性は、最初から川がノリオに対する思いはなくて、ノリオが川に対する思いは母ちゃんがいなくなってしまうから母ちゃんへの思いが強くなって、川への思いはうすくなって、川とノリオの関係は、場面が進んでいくにつれて薄くなっている。」とまとめていた。薄くなっているということから川とノリオの関係が断ち切られていないということに気づいている。ノリオにとって川はなくてはならない存在であることに気づき、母ちゃんが亡くなってからもどこかでノリオが川への思いを大切にしていることをわずかに捉えている。場面の移り変わりや変化を捉えながら、単元を通して川とノリオの関係性について考えてきたからこそたどりついたまとめであった。

一方で本実践において反省すべき点もあった。すべての児童がこのような気づきを得てまとめることができなかつた点である。「ノリオは川への思いが変わった。」という曖昧な捉えで終わっている児童も見られ、全員が理解することに近づくためには分かったという児童の意見を他の児童へも共有させ、全体で深める共有化の場面が必要であった。共有化について桂は「自分の立場を表明させたり、(中略高田)ある子の発言を他の子に説明させたりなど、話し合い活動を組織化することが必要」⁸⁾と述べている。話し合い活動を設定はしていたものの、話し合う時間を設けているだけで組織化することができていなかった。

表3 第6時の共有化の場面のやり取り

表3は第6時の実際のやり取りを書き起こしたものである。児童の活発な反応を引き出せず、会話の流れでそのまま話合いをさせている。どこが分からないのか、何を分ける必要があるのか、何を話し合えばいいのかなど話合いの必要性や話し合うための視点を全体で共有してから話合いをさせることが大切であると考える。この場面では何

T	最初ノリオは母ちゃんに対してどう思っていましたか
C	わからない
T	何が分からなかったの？
C	…
T	どういう感情が分からなかったの？
C	そういうことか
C	母ちゃんへの思い…
T	最後はどう変わりましたか
C	ノリオと母ちゃんの思いが逆になった
T	ノリオと母ちゃんの思いが逆になったってどういうこと？皆さんは〇〇さんの言っていること分かる？
C	うん…
T	先生に教えてくれませんか
C	…
T	では近くの人と話し合ってみてください
	～近くの人と話し合い～
T	逆になったということはつまりどういうことですか
C	わかんなかったのがわかった
C	わかるようになった

も確認することなく話し合わせていたため、話し合う前と話し合った後で意見が深まっておらず、ノリオの母ちゃんに対する思いが変わったというところで考えが止まっている。「最初は分からなかった気持ちが分かったのなら、どんな気持ちが分かったのか話し合ってみよう」と視点を示したり、ノリオの心情は最初と最後の場面では変化しているということ全体で押さえてから、「具体的にどんな気持ちからどんな気持ちへと変わったのか」を話し合わせるなど、全員の分からないという疑問を共有し、何について話し合うのが明確にすることが重要であった。

また、さらに細かな配慮や工夫によって参加することから理解することへと繋がったのではないかと考える。1つにプロジェクターの使用が挙げられる。授業では叙述の表現に着目して登場人物の心情を考える場面や前の場面の表現と比較して心情や関係性を捉える活動が多かった。その際にプロジェクター等を用いて本文を掲示し、注目する箇所や児童が根拠とした叙述の表現を示すことで、他の児童も同じ表現に着目することができ、読みをさらに深め、全体で同じ疑問について考えることができたのではないかと考える。口頭で教科書の該当部分を示しただけであったため、一部の児童がどこをみればよいのかわからず、授業に参加できていない場面があった。

6 成果と課題

参加することについて、「かさこじぞう」では低学年という発達段階を踏まえて、授業に参加したいと思えるような意欲を引き出す工夫を中心に実践を行った。授業UDの視点から具体的な手立てを講じたことによって発表したいという意欲を引き出し、活動を多く設定することでどの子も飽きさせない工夫が参加へと繋がっていた。「川とノリオ」では高学年という発達段階を踏まえて、学習が難しいことが参加することへの障壁となっていると考え、教材研究に力を入れて焦点化、展開の構造化、視覚化の配慮をした授業づくりを行った。課題が統一されていたことで思考する内容が焦点化されたことが参加へと繋がっていたと考える。全員が参加することを目指すためには、様々な工夫を行っても参加できない児童がいることを想定して、参加できない児童がいた時にどうアプローチするかを吟味し、さらなる手立てや声掛けを用意しておくことがとても大切であると考えている。

理解することについて、教材をよく解釈し、単元の目標に迫るために思考するために指導内容を精選する必要があると考える。そのためには何を学ぶのかということを中心化し、どのように学ぶのかを構造化しなければならない。「川とノリオ」では単元を貫く課題を設定し、時間をかけて思考を重ねてきた。最後のまとめでは「人はいろいろなことで変わるけれど、川は変わらずずっと流れている。」などと主題に迫る意見もあった。一方でそこまでの理解に到達できなかった児童も多くいた。全員が理解することを目指すためには、構造化した授業の流れに加えて、さらに細やかな発問の工夫や共有化の工夫が必要である。また目の前の児童の実態に合わせて、立ち止まって考える場面を増やしたり、ペアで話し合う場面を設けたりなど、臨機応変な対応が必要である。

参加するから理解できる授業づくりについて、昨年度の実践では全員が参加することを目指して授業づくりを行ってきた。参加を促すために行った、置き換えや動作化は授業におけるポイントへと児童が目を向けるきっかけとなり、そこから登場人物の心情を理解することへと繋がった。ライトペアシェアは進度が揃わない児童に対してどの子も飽きさせることなく授業に参加させるための手立てとして行ったが、児童同士の関わりが増え、自分にあった学び方を選択することでどの子も登場人物の心情の理解を深めることに繋がった。参加を目指して行った工夫や手立てが理解にもつながることに気づいた。

今年度の実践では高学年ということもあり、参加することも理解することも共通して、内容の難しさが障壁になっていると考えた。理解を促すための手立ては参加するための手立てへと繋がっていくと考え、全員が理解することを目指して実践を行った。どうわかりやすく理解させるのかを考えながら教材研究の部分で学習内容の焦点化を行い、単元設定、授業の流れ・板書の構造化を行った。理解に迫るための手立てが、一方ではシンプルな授業構成となったことから参加しやすくなったという効果も見られた。「参加するから理解することを目指した授業づくり」では、参加と理解のそれぞれでどこにバリアがあり、何がバ

リアとなっているのかを見極めることが重要である。児童の抱える苦手さ、教材、教科の特性など様々なバリアを想定した上で授業UDの視点でアプローチできることを考え、実践していく必要がある。

本実践を通して、参加するから理解することへ促すことができた場面はあったものの、全員が参加することから理解することを達成するには改めてとても難しいということが分かった。全員の参加や理解を目指すためには手立ての工夫だけではなく、発問の焦点化や指示の出し方など、目には見えない細かな工夫がとても重要であると考え。実際に手立ての工夫によって児童の参加や理解を促すことができた場面はあったものの、発問の曖昧さや細かな配慮の欠如によって児童が参加できなくなった場面や理解することが困難になってしまった場面もあった。全員が参加することから理解することを目指した授業づくりはとても難しいことではあるが、難しいからといってあきらめるのではなく、難しくても目指さなければならないことであると考え。そのために何を学ぶのか、何が大切なのか目的を明確にし、意図をもって授業をしたい。今回は参加することから理解することを目指した授業づくりを行ってきたが、授業のUD化モデルでは次に習得、活用へと繋がっていく。中・長期的な視点で今後生きる資質・能力を育成するための授業づくりを目指していきたい。

7 謝辞

本研究を進めるにあたりご協力いただきました実習校関係者の皆様、並びに弘前大学教職大学院関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省「通常の学級に在籍す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」(令和4年12月13日)
- 2) 初等中等教育分科会「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)」
- 3) 【総則編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説
- 4) 一般社団法人日本授業UD学会『授業UDを目指す「全時間授業パッケージ」国語2年』(令和3年, 東洋館出版社)
- 5) 一般社団法人日本授業UD学会ホームページ(令和4年12月22日最終閲覧)
- 6) 桂聖『国語授業のユニバーサルデザイン』(平成23年, 東洋館出版社)
- 7) 【国語編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説
- 8) 桂聖, 小貫悟『スタートブック文学授業のユニバーサルデザイン』(平成26年, 東洋館出版社)
- 9) 「授業のユニバーサルデザインを実現する4ステップとは？」
[https://kyoiku.sho.jp/194884/#:~:text=\(2024年1月21日最終閲覧\)](https://kyoiku.sho.jp/194884/#:~:text=(2024年1月21日最終閲覧))