

「話すこと・聞くこと」の学習における思いや考えを伝え合う力を高める指導
ー ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開と支援の工夫を通して ー

気仙沼市立新城小学校 村上 峻

概 要

本市では、市内共通の課題である「誰もが学びやすく、考えを出し合いながら学びを深めることができる学習」の在り方を構築するための取組を進めている。また、本校では個別に支援を要する児童が在籍しており、校内研究を通して授業の工夫や学習環境の整備に取り組んでいる。

本研究の目的は、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた国語科の「話すこと・聞くこと」の学習における思いや考えを伝え合う力を高める指導の在り方を明らかにし、地域及び校内で推進することである。具体的には、ユニバーサルデザインの視点を取り入れて、「話すこと・聞くこと」の指導に生かすことができる「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」を作成し、提案するものである。

1 主題設定の理由

気仙沼市では、平成29年度から「学習状況改善事業」を立ち上げ、誰もが学びやすく分かりやすい授業づくりや学習環境の整備、主体的・対話的で深い学びにつながる学習の充実を進めている。これまでの取組では「一人一人の児童・生徒が学習課題を自分自身のことと捉え、意欲を持って学習に取り組むことにつながる学習環境や学習スタイル」の整備等を行ってきており、今後はその取組を更に推進していくことが求められている。

本校には、個別に支援を要する児童が通常の学級に複数在籍しており、学級内における学力差が大きい。補充学習等で支援を行っているものの十分ではなく、授業の一斉指導で、より効果的な指導を工夫する必要がある。そこで、昨年度よりユニバーサルデザインの視点を取り入れた校内研究に取り組んでいる。昨年度は、板書の構造化や活動の流れを示すことなどにより、視覚的に内容を理解させることや活動の見通しを持たせることに成果が見られた。一方で、授業のねらいに沿った発問や活動の精選、活動中につまずきが見られる児童への支援が課題となった。本校の児童のつまずきとして、授業の中で自分の思いや考えを持って話せなかったり、話をうまく組み立てられなかったりするなど、話すことに関する課題が挙げられる。併せて、集中して話を聞けない、話の内容を理解できないなどの聞くことに関する課題も見られる。思いや考えを伝え合う力の育成は本校児童の大きな課題である。そこで、今年度はユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導を継続し、授業展開の工夫を中心に国語科で伝え合う力の育成に取り組んでいる。

これらを踏まえて、本研究では国語科の「話すこと・聞くこと」の指導を通して「思いや考えを伝え合う力」を高めていきたい。その手立てとして、児童一人一人のつまずきを軽減するためにユニバーサルデザインの視点を授業展開と支援の工夫に取り入れていきたい。具体的には、学習の目的が明確で分かりやすく、学びを実感できるように、一単位時間の授業におけるめあて、活動、振り返りの設定を工夫していく。また、話したり聞いたりする場面でのつまずきを軽減するために、児童の実態から予想されるつまずきに応じて、学習形態やヒントになる資料の提示等の支援の手立てを工夫していく。それらを教師が指導に生かせる「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」にまとめ、提案していきたい。

以上のことから、国語科の「話すこと・聞くこと」の学習において、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開と支援の工夫を行うことで、思いや考えを伝え合う力を高めるための指導の在り方を明らかにし、地域及び校内で推進できると考え、本主題を設定した。

2 主題・副題について

2.1 「思いや考えを伝え合う力」について

学習指導要領解説の第1節国語科の目標では、「伝え合う力」は「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力」であると述べられている。

本研究では、「思いや考えを伝え合う力」を、相手意識を持ち、互いの立場、思いや考えを尊重しながら、話し手は自分の思いや考えを相手に分かりやすく話し、聞き手は話し手が伝えたい思いや考えを聞いて正確に理解する力と捉える。

2.2 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開と支援の工夫」について

桂(2010)は、国語学習におけるユニバーサルデザインについて、「学力の優劣や発達障害の有無に関わらず、全員の子供が楽しく『分かる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における国語教育のデザイン」と述べている。

小貫(2014)は、「どんなつまずきが授業で現れるかを具体的にシミュレーションするのがユニバーサルデザイン化された授業」であり、児童のバリアを除く工夫として「視覚化」「焦点化」「共有化」など14の視点を挙げている。

そこで本研究では、授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れることを、全ての児童が「分かる・できる」授業にするために、様々な児童の「話すこと・聞くこと」に関するつまずきを予想して、それを軽減するための工夫や配慮を行っていくことと押さえる。

「みやぎ授業づくりスタンダード」では、授業の導入では「本時の目標達成のために適切な学習課題(めあて)を設定する」「学習課題と学習のまとめが対応することを意識して設定する」こと、終末では「学習課題(めあて)に対応したまとめになっているか」ということが授業づくりのポイントとして挙げられている。また、佐藤(2015)は、「限られた時間の中で、向かう先(目標)とやること(内容)の明確化はいい授業に必須の要件」であり、「子どもの分かりやすさが高まるだけでなく、教師も取り組みやすくなる」と述べている。

これらを踏まえ、本研究では「授業展開の工夫」として、1単位時間の授業における導入、展開、まとめの各段階における、めあて、活動、振り返りをユニバーサルデザインの視点である「焦点化」「展開の構造化」などを取り入れて設定したり、見直したりすることで、「分かる・できる」授業の実践につながると考える。そして、それを土台として「思いや考えを伝え合う力を高める」ための授業に迫ることができると考えた。

また、本校にはどの学級においても学習中につまずきが見られる児童が在籍している。国語科の「話すこと・聞くこと」の学習においては緊張してうまく話せない、話の内容を正しく理解できないなど、様々なつまずきが見られる。これをそのままにしておくことは、「話すこと・聞くこと」に苦手意識を持ったり、学年相応の力が身に付かなかったりすることにつながりかねない。そこで、本研究では「支援の工夫」として「話すこと・聞くこと」の学習における児童のつまずきを予想し、つまずきを軽減するためにユニバーサルデザインの視点である「共有化」「スモールステップ化」「視覚化」などを取り入れて教師が支援の手立てを工夫し、授業の中で行っていきたい。授業の目的を明確にして、活動中のつまずきを軽減するための手立てを講じた授業実践を重ねていくことで、目標とする児童の「思いや考えを伝え合う力を高める」ことができると考える。

なお、本研究では多層指導モデルMIM(図1)の考え方を踏まえ、「1stステージ全ての子どもを対象とした通常の学級内での効果的な指導」を対象にした。児童によっては、授業における個別の補足的な指導や通級による指導なども必要であるが、まずは土台

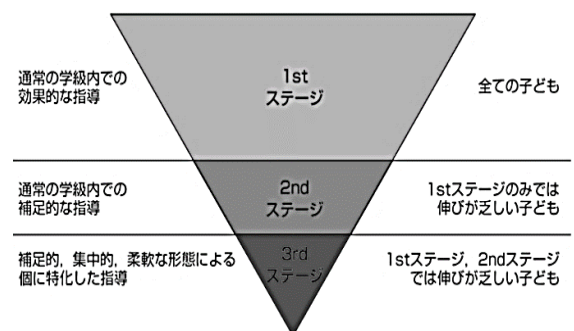


図1 通常の学級における多層指導モデルMIM

となる学級全体への効果的な指導を行うことに焦点を当てたい。個別に支援を要する児童を含めた児童一人一人の姿からつまずきとその要因を押さえて支援の手立てを考え、一斉指導の中で行うこととする。そうすることで、つまずきが見られる児童だけでなく、他の児童も学びやすくなるを考える。

3 研究の目的と方法

研究の目的は、国語科の「話すこと・聞くこと」の学習における思いや考えを伝え合う力を高める指導の在り方を明らかにし、地域及び校内で推進することである。この目的のために、先行研究や文献による理論研究を行う。また、児童を対象にした意識調査、教師を対象にした児童と指導に関する実態調査等を行い、「話すこと・聞くこと」に関する児童の実態を把握する。そして、「話すこと・聞くこと」の学習における「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」を作成し、それらを活用した授業実践を行う。実践や事後調査を通して児童の変容や教師の意見を分析し、「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」の有用性を考察して、地域及び校内で活用できるように改善し、提案する。

4 研究の実際

4.1 実態調査と分析

4.1.1 調査のねらい

国語科の「話すこと・聞くこと」の学習における今年度の新城小学校の児童及び教師の意識等を調査し、実態把握を行う。また、「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」に関して教師から意見を得て、有用性を考察する。

4.1.2 調査対象

第1回 気仙沼市立新城小学校 第1～6学年児童217名，教師（学級担任）8名

第2回 気仙沼市立新城小学校 第3学年児童30名，教師（管理職，特別支援学級担任を含む）14名

4.1.3 調査期日

第1回 令和元年6月10日（月）～18日（火），第2回 令和元年11月11日（月）～14日（木）

4.1.4 調査方法及び内容

(1) 児童を対象とした意識調査

1回目は「話すこと・聞くこと」に関する得意・不得意，苦手意識の原因などについての質問紙による調査を行い，児童の実態を把握する。2回目は授業実践を行う第3学年児童にのみ，1回目と同様の調査を行い，児童の変容を見る。

なお，第1学年児童は質問紙での調査が難しいため，質問項目を減らし，担任による聞き取りで調査を実施する。

(2) 教師を対象とした実態調査

1回目の内容は「話すこと・聞くこと」に関する児童の実態，自身の授業における授業展開や支援の実態について，質問紙による調査を行う。2回目は「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」を活用した授業を参観した教師へ，参観した授業実践や提案する資料について，質問紙による調査を行う。

4.1.5 第1回調査結果及び分析

(1) 「話すこと・聞くこと」に関する児童の意識と教師が捉える実態

児童の「話すこと・聞くこと」に関する意識調査では、「はっきりと話せるか」という問いに73.7%，話を「しっかり聞いているか」という問いに95.4%の児童が肯定的な回答をしている（図2）。一方で，教師は「分かりやすく話せる児童は多いか」という問いに全員が，話を「聞いて正しく理解できる児童は多いか」という問いに37.5%が否定的な回答だった（図3）。児童と教師の回答に大きな差があることから，授業における目指す姿やできたと判断する姿について，児童と教師の捉え方に

違いがあることが推察される。めあてを設定したり，振り返りを行ったりする際には，教師と児童が目指す姿や評価の観点等を共有できるようにしていきたい。

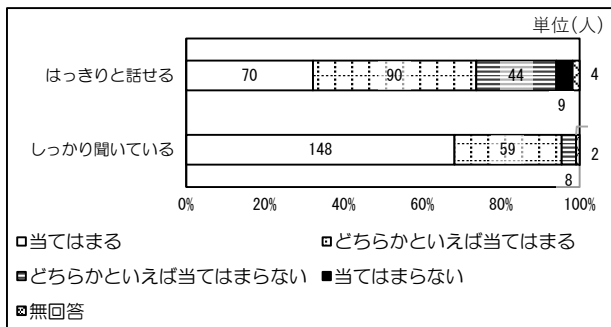


図2 「話すこと・聞くこと」に関する児童の意識

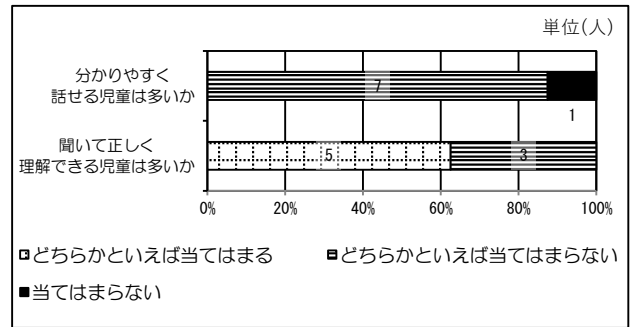


図3 教師が捉える「話すこと・聞くこと」の実態

(2) 「話すこと・聞くこと」の学習における困難さについて

「話す場面で難しさを感じることは」、「間違えていないか不安が大きい」「緊張している」「話すことが思い浮かばない」という要因が児童・教師ともに多かった(図4, 5)。このことから，不安や緊張を軽減し，話すことを準備する時間やヒントなどが必要だと考える。「聞く場面で難しさを感じることは」では，児童の回答では「話す人の声が小さい」「内容や使われている言葉が難しい」といったことが多かった(図6)。一方で，教師は「話を聞く目的意識がない」「集中できない」が多く，児童と教師では一致していなかった(図7)。児童の回答では，聞き手の問題だけでなく，話し手に改善が必要な事柄も挙げられているため，「聞くこと」の学習であっても，話し手への支援も考えていく必要がある。

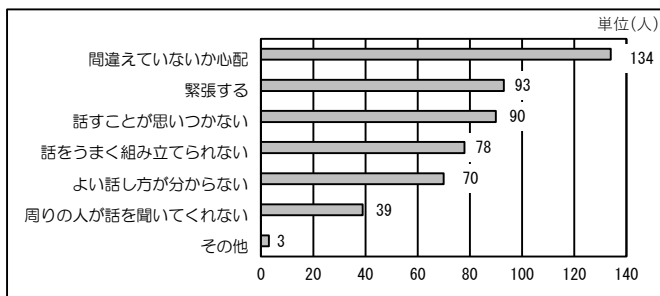


図4 児童が話す場面で難しさを感じること(複数回答)

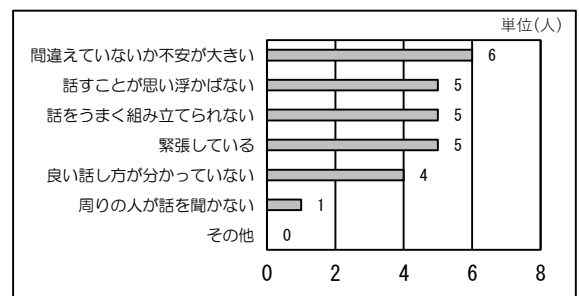


図5 教師が捉える児童が話せない要因(複数回答)

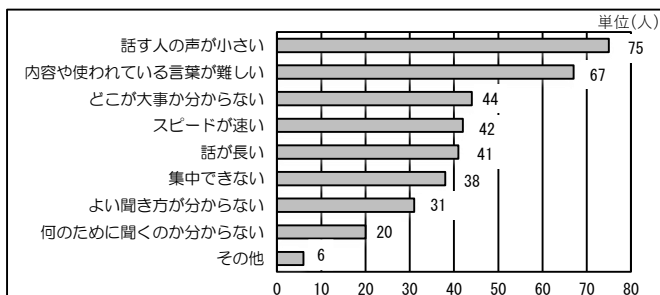


図6 児童が聞く場面で難しさを感じること(複数回答)

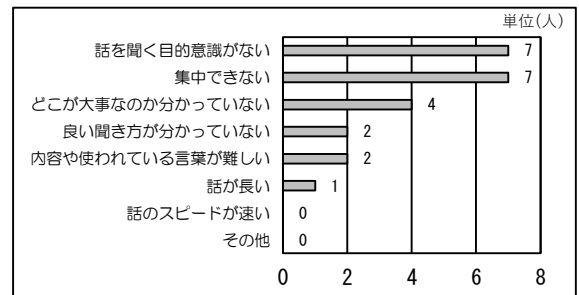


図7 教師が捉える児童が話を聞けない要因(複数回答)

(3) めあて，活動，振り返りに関する児童と教師の意識について

めあての設定については，児童と教師ともに肯定的な意見が多かった(図8, 9)。また，めあての達成につながる活動の設定も，教師はおおむね意識しているという回答だった。しかし，教師側ではめあてと活動の両方で「当てはまる」よりも「どちらかといえば当てはまる」という回答が多かった。このことから，これまでも目的意識を持たせるめあて，めあての達成につながる活動を意識して実践しているが，更に改善の余地があると考えられる。

めあてが達成できたかを振り返ることについては，20%近い児童が否定的で，教師側も半分が否定的な回答をしており，課題があることが分かった。めあてと照らし合わせた振り返りが十分に行

われていなかったり、授業のまとめで時間が足りなくなったりしていることなどが要因として考えられる。

これらのことから、自身の授業のめあてや活動をユニバーサルデザインの視点を踏まえて見直し、より学習の目的を明確にするとともに、めあての達成を目指した活動の設定を行っていききたい。振り返りについては、授業の導入・展開を焦点化して時間を確保するとともに、めあてとのつながりを意識させながら短時間で確実にできるように工夫していききたい。

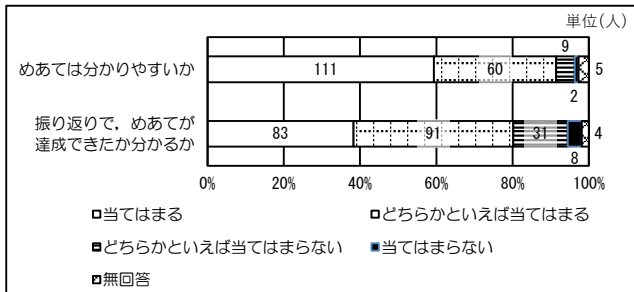


図8 めあてと振り返りについての児童の意識

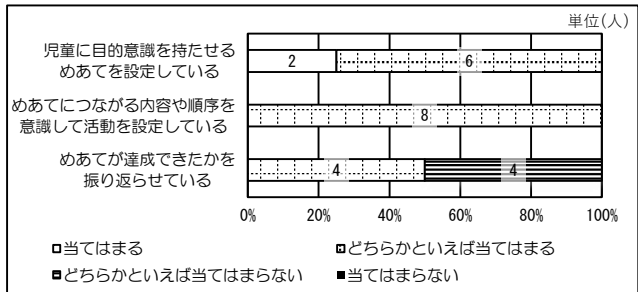


図9 めあて、活動、振り返りについての教師の意識

4. 2 指導の手立て

4. 2. 1 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり

本研究では、ユニバーサルデザインの視点として、小貫(2014)の「授業でバリアを除く工夫」の14の視点及びCAST(2011)の「学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドラインVersion2.0」を参考にしながら授業展開と支援の工夫を考えた。

小貫はユニバーサルデザイン化された授業を「参加」「理解」「習得」「活用」の4つの階層に分け、各階層における授業のバリアを除く工夫として14の視点を挙げている(表1)。本研究では、「分かる・できる」授業を目指し、1単位時間における授業展開と支援の工夫を行っていくことから、主に「参加」「理解」段階の①～⑪までの11の視点を参考にしたい。

CAST(2011)の「学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドラインVersion2.0」では、3つの主原則とガイドライン、チェックポイントが示されている。「学びのユニバーサルデザイン(UDL)」は「融通が利かず『全員一律で対応させようとする』ようなカリキュラムに対処するための枠組み」であり、「柔軟な学習の目標、方法、教材・教具、評価の方法を提供し、学習者の個人差に対処するのに役立つ」考えである。本研究では、主にガイドライン1, 3, 7, 8を参考にしたい(表2)。

本研究では、これらのユニバーサルデザインの視点を取り入れながら、授業づくりに活用できるように「授業展開のポイント」と「つまづきに応じた支援例」を作成した。

表1 授業でバリアを除く14の視点

階層	授業でバリアを除く14の視点	内容
参加 (参加する)	①クラス内の理解促進	・誰もが活躍できる場面、助け合う場面、互いのよさが認められる場面などを設定し、子供同士のよい関係を築く。
	②ルールの明確化	・学校生活などのルールや授業中のきまりなどをはっきり示し、暗黙のルールをつくらないようにする。
	③刺激量の調整	・掲示物や音など、授業の妨げとなる刺激を減らす。
	④場の構造化	・教室や特別教室、体育館などの場や、そこで使用する道具を徹底的に整頓する。
	⑤時間の構造化	・授業全体の見通しを目に見える形で示す。
理解 (分かる)	⑥焦点化	・1時間の中で何を教えるか、その焦点を絞る。
	⑦展開の構造化	・授業の焦点化にちとついて授業の展開を構成する。
	⑧スモールステップ化	・ある課題を前にしたとき、高い壁だと感じる子に小さな踏み台をいくつもつくって乗り越えられるようにする。
	⑨視覚化	・紙やホワイトボードに指示を書くなど、目に見える形で示す。
	⑩身体性の活用	・動作をまねる、劇化するなどの動作化をする。
	⑪共有化	・子供がペアやグループで考えを伝え合ったり、教え合ったりする。
習得 (身に付ける)	⑫スパイラル化	・既習事項を復習する内容を随時授業に取り込む。
活用 (使う)	⑬適用化	・学んだことを応用したり、ほかのことに適用したりする。
	⑭機能化	・授業で学んだことを実生活で使えるようにする。

※「授業のユニバーサルデザイン入門」(2014)を参考にまとめたもの

表2 主に参考にしたい学びのUDLガイドラインVersion2.0の内容

ガイドライン1 知覚するための多様なオプションを提供する
チェックポイント
○聴覚的に提供される情報を、代替の方法でも提供する
○視覚的に提供される情報を、代替の方法でも提供する
ガイドライン3 理解のためのオプションを提供する
チェックポイント
○背景となる知識を提供または活性化させる
○パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる
○情報処理、視覚化、操作の過程をガイドする
ガイドライン7 興味を引くために多様なオプションを提供する
チェックポイント
○個々人の選択や自主自律性を最適な状態で活用する
○不安材料や気を散らすものを軽減させる
ガイドライン8 努力やがんばりを継続させるためのオプションを提供する
チェックポイント
○目標や目的を目立たせる
○協働と仲間集団を育む
○習熟を助けるフィードバックを増大させる

4. 2. 2 授業展開のポイント（補助資料2）

「授業展開のポイント」は「話すこと・聞くこと」の学習の1単位時間の授業のめあて、活動、振り返りを設定する際のポイントを示した資料である。

めあてと活動設定のポイントについては、小貫が示す14の視点の中から「焦点化」「展開の構造化」等の考えを参考にして整理した。また、振り返りについては「焦点化」とUDLガイドライン8「努力やがんばりを継続させるためのオプションを提供する」考えを参考にして整理した。それぞれのポイントについて解説する。

(1) めあて設定の工夫

学習内容の「焦点化」を図り、学習の目的を明確にしたり、児童の学習意欲を高めたりするために、以下のようなポイントを踏まえて1単位時間の授業のめあてを設定する。

- ・本時で何ができるようになるか、学習の目的を明確にする。
- ・めあてを達成できたか、判断しやすくする。 など

(2) 活動設定の工夫

「展開の構造化」を図り、めあての達成に向かってそれぞれの活動の目的が明確になるように、以下のようなポイントを踏まえて1単位時間の活動を設定する。

- ・めあてが達成できるように、主活動を明確にする。
- ・スモールステップで学習が展開されるように、内容や順序を組み立てる。 など

(3) 振り返りの工夫

めあてが達成できたかということに「焦点化」して振り返ったり、児童が意欲を継続したりできるように、以下のようなポイントを踏まえて振り返りを設定する。

- ・めあてと照らし合わせて振り返る。
- ・改善したい、生かしたいことを挙げ、意欲をその後の活動につなげられるようにする。 など

「授業展開のポイント」の使い方は、授業の計画を立てる際に、これらのポイントに照らし合わせながら自身の授業展開を見直し、本時のめあて、活動、振り返りの内容を設定していく。

4. 2. 3 つまづきに応じた支援例（補助資料3～9）

「つまづきに応じた支援例」は「話すこと・聞くこと」の学習における児童のつまづきに応じて、活動中の支援の手立てを考える際の参考となる資料である。内容は「予想されるつまづき」、背景として「考えられる要因」、つまづきを軽減するために取り入れる具体的な「支援の手立て」をまとめた(図10)。

児童のつまづきは、授業実践を行う第3学年児童の授業中に見られる具体的な姿から、話し手では6つ、聞き手では4つのつまづきを捉えた。さらに、同じつまづきであっても、背景には複数の異なる要因が考えられ、それぞれの要因に応じた支援の手立てが必要だと考えた。そこで、つまづきの背景として考えられる要因を、第3学年児童の実態や実態調査の「児童が話す・聞く場面で難しさを感じること」「教師が捉える児童が話せない・聞けない要因」を分析して捉えた。具体的な「支援の手立て」は、小貫が示す14の視点等を基にしてそれぞれのつまづきと要因に応じて設定し、話し手版と聞き手版に分けてまとめた。また、「支援の手立て」は、関連するユニバーサルデザインの視点を明確にするために、その内容や目的に応じて7つの項目に分類した（補助資料10）。

使い方は、まず授業の計画を立てる際に、学習内容と児童の実態を考え合わせて、支援例から「予想されるつまづき」を押さえる。「予想されるつまづき」は、授業で多くの児童に見られたり、少数の児童でも教師が重点的に支援を行いたいと考えたりするものにする。次に、教師が児童の実態を踏まえて、つまづきの背景として「考えられる要因」を押さえる。最後に、「支援の手立て」から授業に取り入れる手立てを考える。なお、「予想されるつまづき」「考えられる要因」「支援の手立て」はあくまで例として示しており、それらを活用して児童の実態や授業の内容に合わせて支援方法を考える。また、空欄を設けることで、授業者が実態や授業に合わせて加筆しながら使えるようにしている。

本研究では第3学年児童の実態を中心とした「つまずきに応じた支援例」を作成し、それを取り入れた授業実践を行う。実践の成果と課題から「つまずきに応じた支援例」の内容を再検討するとともに、校内の他の教師から支援例についての意見を得て、有用性の考察や改善に生かしていきたい。

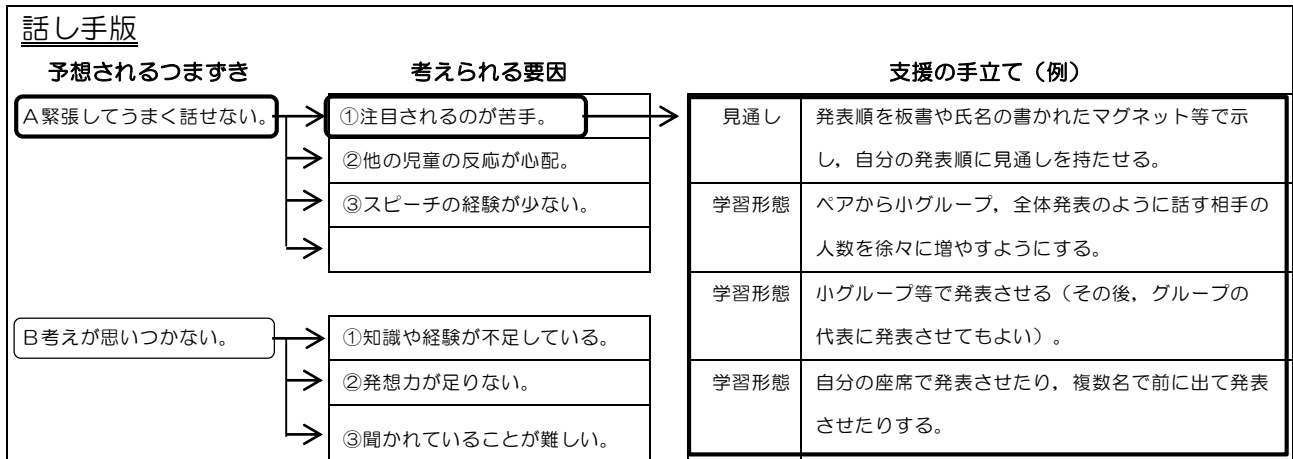


図10 「つまずきに応じた支援例」の内容構成(話し手版)

5 実践検証

5.1 所属校での実践検証

所属校で、以下のとおり実践検証を行った。

授業実施日	単元名	主な内容
7月1日(月)	インタビューをしてメモを取ろう	・インタビューの質問の答えを、メモを取りながら聞く。
9月11日(水)	グループで話し合おう	・学級遊びや係活動について話し合い、グループで考えをまとめる。
11月1日(金)	町について調べてしょうかいしよう	・調べたことを分かりやすく紹介するために、発表の工夫を考える。

5.2 第1回実践検証

5.2.1 授業について、授業の流れ(補助資料11,12)

5.2.2 考察

(1) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開の工夫

めあての設定では、「焦点化」を図り、短い文章で学習内容が明確になるようにめあてを設定した。指導における重要事項を踏まえて設定したが、「まとめり」「だいじなこと」とは何を表すのかを確認する必要があると、導入に時間がかかった。めあてに使う言葉は、文言の押さえが明確であることは不可欠であり、前時までに確実に理解させたり、本時で確認したりすることが必要であった。

活動の設定では、「スモールステップ化」を図り、メモを取る活動を4回に分けて聞き取る内容の難易度が徐々に上がるようにした。活動ごとに児童が書いたメモを自分で振り返る時間を設けたことは、活動の区切りを明確にし、次の活動に集中して取り組むことにつながった。本実践では、事柄のみを聞き取る「質問2」から事柄と補足情報を聞き取る「質問3」にかけて難易度が大幅に上がったため、「質問3」の活動ではメモが間に合わない児童が複数見られた。また、4回の中でどの活動が主活動か明確でないという点も課題となった。活動の難易度を適切に上げること、主活動を軸として「展開の構造化」を図りながら活動を設定することは改善が必要となった。

振り返りでは、めあてが達成できたかを確認するために◎○△で自己評価をさせた。また、次の学習への意欲につなげるために、次回気を付けたいことを記述させた。しかし、◎○△をど

う判断するのかという基準が不明確だったため、めあてが達成できたかの判断が曖昧になった。何ができて、何を改善する必要があるのかを明確にできるように振り返らせる工夫が必要であると考える。

(2) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた支援の工夫

児童の実態から「内容や使われている言葉が難しい」「集中して話を聞くことができない」「話し手以外の児童が騒がしい」（改訂前の支援例から引用）といったつまずきや要因を押さえて支援の手立てを設定した。

具体的な支援の手立てとして、生活経験から内容を想起しやすいように、新城小学校に関する身近な事柄をインタビューの内容として扱ったことで、児童にとって分かりやすいものとなった。授業の進め方に見通しを持たせるために、メモを取る回数や徐々に難しくなっていくことを予告したことも、児童が意欲的に学習に取り組むことにつながった。また、話を聞く際に静かにすべき場面であることを視覚的に理解できるように、「お静かに」と書かれた表示を提示することで、静かに集中して話を聞く様子が見られた。

課題としては、話のスピードについてくることができない児童が複数見られたことなど、予想していたものとは異なるつまずきが授業の中でいくつか見られた。事前につまずきと要因を分析する際には、丁寧に実態把握を行い、支援の手立てを複数用意しておけるとよいと考える。

5. 3 第2回実践検証

5. 3. 1 授業について、授業の流れ（補助資料 13, 14）

5. 3. 2 考察

(1) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開の工夫

話合いの学習であったため、めあてを「焦点化」できるように司会、話し手、聞き手の役割ごとにめあてを設定した。めあてが長くなったという課題もあったが、役割ごとに目指す姿を明確にすることができた。

活動の設定では、活動の仕方を理解できるように、初めに代表児童4名がデモンストレーションにより、話合いの一部を手本として示した。主活動であるグループでの話合いの際に、司会がどのように進行するかなどを具体的に理解させることにつながった。また、話合いの目的を明確にするために、クラス遊びの内容を決めるという議題を設定し、グループの話合いで決まったことを実際のクラス遊びに反映させることにした。目的を明確にすることに加え、児童の話し合う意欲を高めることにもつながった。

振り返りでは、それぞれの役割のめあてと照らし合わせながら記号で振り返らせ、できたことと次に頑張りたいことを記述させて進歩や改善が必要な点を自覚できるようにした。しかし、感想のみとなり、どのような点ができているかなどを具体的に挙げている児童は少なかった。授業のねらいに沿った振り返りができるように、キーワードで振り返りの観点を示すなどの工夫が今後の課題となった。

(2) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた支援の工夫

児童の実態から「間違えていないか心配」「緊張する」「話し手の声が小さい」といったつまずきや要因を押さえて支援の手立てを設定した。

具体的な支援の手立てとして、不安を軽減するために、自分が推薦する遊びとその理由を事前にカードに書かせ、それを基に話合いで意見を述べるようにさせた。事前に話すことを準備してあるという点で話し手は安心して意見を述べることができた。これは、友達のカードを見て意見を共有しながら、共通点や違いを考えることにもつながり、聞き手にも役立った。司会の進行の仕方や意見の述べ方をまとめた話型のプリントも、児童が話し合う際の参考となり、学習の見通しを持つことや不安の軽減につながった。また、話を聞きやすくするためにグループをついで仕切ったことで、教師の指示が伝わりにくくなるなどの課題はあるものの、視覚から得られた情報を減らすという点では効果があった。

課題としては、話しやすいように、同じ係活動の5～6人でグループを組ませたが、意見を述べる機会が少ない児童が見られた。より積極的に話し合えるようなグループの人数やメンバー構成を工夫していく必要がある。また、司会に指名されていない児童が勝手に意見を述べるグループが見られた。司会の進行に沿って話し合えるように、導入で話合いのルールを徹底することが必要であった。

5. 4 第3回実践検証

5. 4. 1 授業について、授業の流れ（補助資料 15, 16）

5. 4. 2 考察

(1) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開の工夫

めあての設定では、「本時で何ができるようになるか、学習の目的を明確にする」などのポイントに沿ってめあてを設定した。めあてを「焦点化」とするとともに、どのような観点で発表を工夫するかを具体的に示したことで、達成できたか判断しやすいめあてとなった。

活動の設定では、「展開の構造化」を図り、グループで発表してアドバイスを伝え合った後、それを基に自分の発表内容や発表の仕方を見直すようにさせた。児童はアドバイスを生かして発表の仕方を工夫しており、それぞれの活動の目的が明確でつながりのある授業展開となった。また、導入の説明を短時間で行ったことで、児童が主体となって話す・聞く時間を十分に確保することができた。課題としては、発表を聞きながらアドバイスシートに記入したり、自分の発表原稿を直したりする児童が見られた。発表が終わってからアドバイスを書くというルールを明確にしたり、事前に本時の流れを示して活動に見通しを持たせたりする必要があった。

振り返りでは、第2回の実践と同様に、めあてが達成できたか記号で振り返らせ、できたことと次に頑張りたいことを記述させた。本時では、めあてに加え、発表するとき気を付ける観点を示したことで、自分の発表では何ができていて、努力が必要な観点は何かを明確にしながら児童が振り返りを行うことができた。

(2) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた支援の工夫

児童の意識調査と実態の観察から「緊張してうまく話せない」「適切な声の大きさ、速さ、話の長さになっていない」「話に集中できない」などのつまづきを押さえて手立てを設定した。

授業では、話を聞く目的を明確にするために、友達の発表を聞いてアドバイスシートに5つの観点で◎○△の評価を付け、それを基にアドバイスを伝え合った。友達が頑張っていた点を認めながらアドバイスを伝える児童が多く、それが発表者の安心につながった。アドバイスを伝えるという目的を持たせたことで、集中して話を聞いている児童も多かった。アドバイスシートについては、自己評価を付けさせたり、自分が重点的に工夫したい観点到に印を付けさせたりするなど、更なる活用の工夫が考えられる。児童の実態や友達関係を考慮しながら教師が1グループ3～4人で構成メンバーを決めたことも、活発な話合い活動につながった。また、よい発表の参考になるように、導入で発表例のCDを聞かせたことは、声の大きさや話す速さが適切かを判断する基準となり、有効だった。教師が範読しながら、資料を出すタイミングを示範するなど、更なる工夫も考えられる。

これらの授業実践や並行して行った理論研究を通して、「授業展開のポイント」ではポイントとして示した内容の具体性、「つまづきに応じた支援例」では「予想されるつまづき」「考えられる要因」「支援の手立て」の整合性や重複している内容の整理、「支援の手立て」の具体性を中心に見直しを行った。

6 研究の成果と課題

6. 1 研究の成果

(1) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業展開の工夫

第3学年児童への調査では、めあてが分かりやすいかという質問に「当てはまる」と回答した

児童が6月と比べて11月には増えた（図11）。振り返りでめあてが達成できたか分かるかという質問に対しても、同様の結果が得られた。

また、11月に教師を対象に行った調査では、「授業展開のポイント」は自身または校内の指導において、児童の「思いや考えを伝え合う力」を高めるために活用できるかという質問に、回答した全員から肯定的な回答を得られた。理由として、「目的を明確にしてめあて、活動、振り返りを設定できる」「授業展開を焦点化できる」「大事なことや留意すべきことが短くまとめられていて見やすい」ことなどが挙げられた。「主活動とそれ以外の活動のつながり、活動の目的を見失わずに設定できる」ことから、活動の設定のポイントが特に参考になるという意見もあった。

これらのことから、「授業展開のポイント」の活用により、児童は学習のめあてを明確に捉え、振り返りによりめあてが達成できたか自覚することにつながったと考える。また、教師側が目的を明確にしてめあて、活動、振り返りを設定する際に役立つと考える。授業実践では、めあて、活動、振り返りの工夫を通して、児童が目指す姿を理解したり、主体的に話す・聞く活動を行ったり、自身の努力や課題を自覚できたりする姿が見られたことから、「授業展開のポイント」の活用により、「思いや考えを伝え合う力を高める」指導につながっていくと考える。

(2) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた支援の工夫

第3学年児童への調査では、6月に比べて11月には自分の考えをはっきりと話せると回答した児童がやや増加し、相手の話をしっかり聞いていることに関しては肯定する児童が多い結果が維持されている（図12）。また、「話す場面で難しさを感じること」の変化を見ると、「よい話し方が分からない」「話をうまく組み立てられない」など、6つの項目で難しさを感じると回答した児童が減少した。「聞くこと」では、「話す人の声が小さい」など5つの項目で僅かに減少した。一方、「スピードが速い」など2つの項目の回答が増加した（図13、14）。

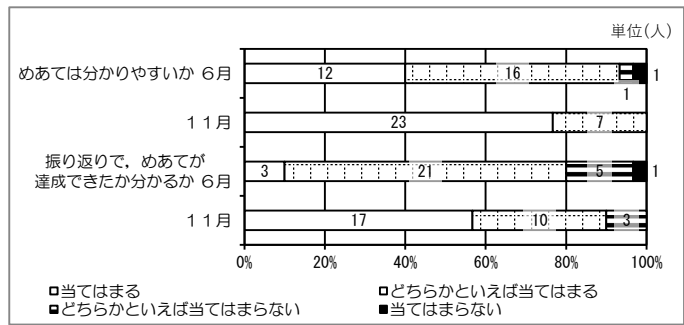


図11 めあてと振り返りについての第3学年児童の意識

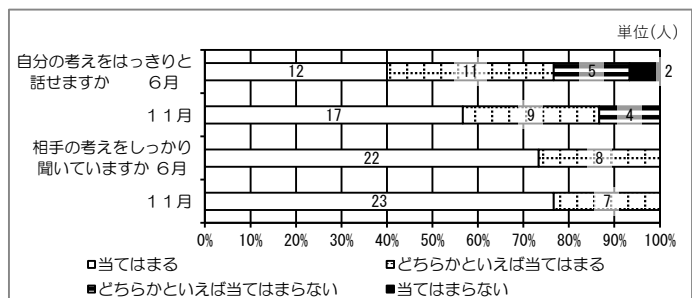


図12 「話すこと・聞くこと」に関する第3学年児童の意識

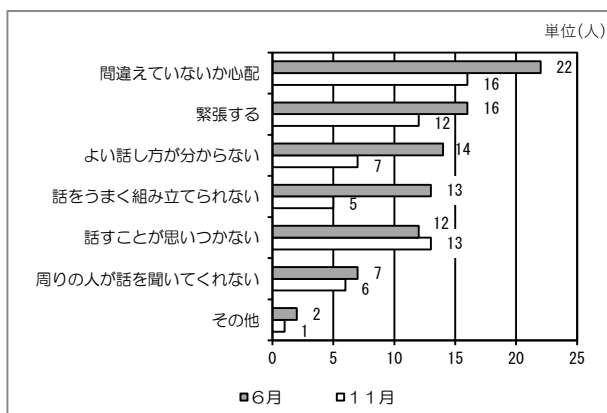


図13 第3学年児童が話す場面で難しさを感じること（複数回答）

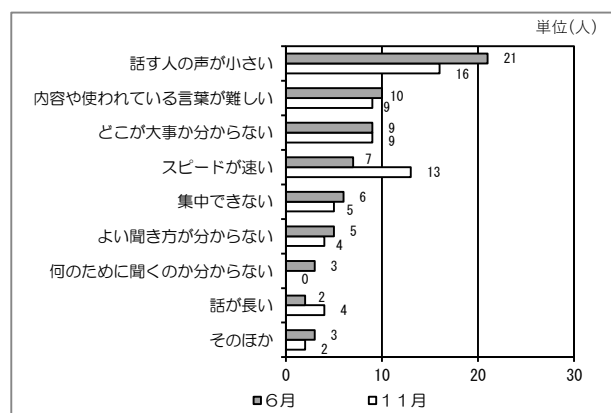


図14 第3学年児童が聞く場面で難しさを感じること（複数回答）

11月に教師に行った調査では、「つまずきに応じた支援例」は自身または校内の指導において、児童の「思いや考えを伝え合う力」を高めるために活用できるかという質問に、90.9%から肯定

する回答を得られた。その理由として、「話し手版と聞き手版やつまずき別にまとめられていて、活用しやすい」「つまずきや要因に対する手立てが具体的に示されている」といった意見が挙げられた。

これらのことから、「つまずきに応じた支援例」の資料やそれを活用した授業実践は、児童の「話すこと・聞くこと」に関するつまずきや苦手意識を軽減し、「思いや考えを伝え合う力を高める」指導につながっていくと考える。

6. 2 今後の課題

(1) 校内での「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」を活用した実践の検証

「授業展開のポイント」と「つまずきに応じた支援例」を活用した授業実践を第3学年で3回実施した。これらの資料の活用について校内の教師から意見を得たが、校内の他の教師による実践を行うまでには至らなかった。他の学年での実践、及び他の教師による実践を行い、提案の有用性を更に検証していきたい。

(2) 「つまずきに応じた支援例」の内容等の見直し

「つまずきに応じた支援例」は本校の第3学年児童の実態を中心に作成している。他の学級や学年では、違ったつまずきやその要因も考えられるため、更に内容を見直していくことで汎用性を高めていきたい。

また、教師への調査では「つまずきに応じた支援例」をまとめた表のレイアウトが分かりにくいという意見が複数挙げられた。「予想されるつまずき」と「考えられる要因」「支援の手立て」のつながりが分かりやすいようにフローチャート図で示すなど、より活用しやすいように改善していきたい。

引用・参考文献

「*」はWeb上の資料

文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 国語編」

小貫悟，桂聖著（2014）「授業のユニバーサルデザイン入門」p. 48-56

授業のユニバーサルデザイン研究会編著（2010）「授業のユニバーサルデザイン Vol.1 全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくり」

桂聖，石塚謙二，廣瀬由美子・小貫悟 日本UD学会編著（2018）「授業のユニバーサルデザイン Vol.11 『深い学び』を目指す授業UD 学びの過程における困難さへの対応」p. 66-77

CAST（2011）「学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文Version2.0」

トレイシー・E・ホール，アン・マイヤー，デイビッド・H・ローズ編著（2018）「UDL 学びのユニバーサルデザイン クラス全員の学びを変える授業アプローチ」

佐藤慎二（2015）「実践 通常学級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」p. 27-38

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 多層指導モデルMIM <http://forum.nise.go.jp/mim/> *