

小学校通常学級において、どの子も「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組める指導の工夫

— 気がかりな姿のある児童のつまずきに目を向け、
様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れた授業づくり —

長期研修員 大竹 訓子

《研究の概要》

本研究は、小学校通常学級において、気がかりな姿のある児童のつまずきに目を向け、様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れることで、どの子も「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組むことを目指した。まず、つまずきの要因や背景を探り、特別支援教育の視点から有効な手立てを「授業の土台」として整理し活用することで学習への参加を促す。さらに、国語科の授業に「見る、動く、友達に聞く・話す」など視覚、聴覚、運動感覚等を生かした多様な学び方を取り入れていく。このような授業づくりをしていくことで、気がかりな姿のある児童だけでなく、学級全体の児童が、何をするのか、どのようにするのかなど見通しを持ち、意欲的に取り組むことができることを明らかにした。

キーワード 【特別支援教育 小学校通常学級 つまずき 授業の土台 多様な学び方】

群馬県総合教育センター

分類記号：I 0 1 - 0 1 平成28年度 259集

I 主題設定の理由

平成24年度の文部科学省の調査では、小・中学校の通常学級において、知的な遅れはないものの学習上や行動上に著しい困難を抱える児童生徒の割合は6.5%であることが明らかになった。また、「児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体の指導をどのように行うのかを考えていく必要がある」という考察が示されている。さらに、教師の意識として、特別な支援を必要とする児童生徒への個別の支援が重視され、学級全体の中で包括的に支援しようとする点が不十分なことが推察されており、それらの児童生徒のつまずきに配慮した一斉指導の必要性が指摘されている。

国の「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」を受け、群馬県においても、平成25年3月に「群馬県特別支援教育推進計画」を策定した。その中で、特別支援教育を「一人一人の多様性を尊重し、その可能性を最大限に伸ばす教育」として捉え、施策の方向に「すべての子どもが共に活躍できる授業づくり」を挙げて「特別支援教育の視点を取り入れた授業づくり」を推進している。

所属校においても、「落ち着きがない」「理解していない」「意欲がない」など、気がかりな姿のある児童がどの学級にも見られる。また、その指導については、個別に取り出して指導することが望ましいという意識があり、学級全体へのより効果的な指導や授業の改善については不十分である。気がかりな姿のある児童は学級に一人ではないことも多く、一斉指導の中で個別指導を徹底することは難しい現状がある。また、授業の様子を見ると、教師や友達の話をしている時間が長かったり、学習活動に見通しが持てなかったり、抽象的な思考が求められ考える方法が分からなかったりするとき、気がかりな姿が見られることが多い。

以上のことから、本研究では、「気がかりな姿のある児童に対する特別な配慮が、学級全体の児童にとっての分かりやすさにつながる」という考えを基に、授業を見直していきたいと考える。まず、児童の気がかりな姿から、何につまずいているのか、なぜつまずいているのかを、学習や行動の特性、本人の思い、様々な場面での様子などから探る。また、特別な支援を必要とする児童の特性や支援について理解を深め、通常学級にも有効な手立てを「授業の土台」として整理し活用する。そのような手立てにより、分かりやすく見通しの持ちやすい授業になり、学習への参加を促すことができると考える。さらに、学習において児童のつまずきは様々であり、情報を取り入れ、思考し、表現する際の学びやすさも異なる。そこで、学習活動の中に、「見る、動く、友達に聞く・話す」など、様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れていく。それにより、自分から情報を取り入れ進んで活動している姿、自分なりの考えを持ち表現している姿、自分の取組に対し満足感や達成感を持っている姿を引き出すことが期待でき、気がかりな姿のある児童だけではなく、学級全体の児童が、「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組めるようになると考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

小学校通常学級において、気がかりな姿のある児童のつまずきに目を向け、特別支援教育の視点から整理した「授業の土台」の活用や、様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れることで、どの子ども「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組むことができることを明らかにする。

III 研究仮説（見通し）

- 1 チェックリストにより学習や行動の特性を把握すること、アンケート等により本人の思いを捉えること、複数の教師と情報交換すること、などを通して、つまずきの要因や背景を探ることができるだろう。
- 2 特別支援教育の視点を生かし、通常学級の授業にも有効な手立てを「授業の土台」として活用することで、分かりやすく見通しの持ちやすい授業になり、学習への参加を促すことができるだろう。

- 3 気がかりな姿のある児童から予想されるつまずきを基に、「見る、動く、友達に聞く・話す」など、様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れることにより、どの子ども「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組むことができるだろう。

IV 研究の内容

1 基本的な考え方

(1) 「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組む姿とは

「自分から情報を取り入れ進んで活動している姿」「自分なりの考えを持ち表現している姿」「自分の取組に対し満足感や達成感を持っている姿」を「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組んでいる姿と捉える。児童一人一人が、自分なりの学びを広げたり深めたりできることを大切にし、「ここまでできた」「これは分かった」というように肯定的に捉えていく。また、意欲的に取り組むためには、「やってみたいな」という興味・関心、「できそうだな」「やってみよう」という見通し、「できたぞ」「次はこうしたいな」という適切な振り返りが必要であると考え。

(2) 気がかりな姿のある児童とは

授業中、落ち着きがない、理解していない、意欲がない、など、学習への参加や取組に課題が見られる児童を気がかりな姿のある児童と捉える。障害の診断を受けている児童やその疑いがある児童も含まれるが、障害の有無に関わらず、学習面において現れている行動に目を向けていく。

(3) つまずきに目を向けるとは

つまずきとは、学習する上で妨げとなっているものと捉える。学習や行動の特性により、活動や思考に困難を感じているものをつまずきとする。児童が見せる気がかりな姿は、何かにつまづいている姿と捉え、その要因や背景を探っていくことが必要である。そのために、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関するチェックリスト」（群馬県教育委員会特別支援教育課）を用いて、学習や行動の特性を把握すること、アンケート等により本人の思いを捉えること、複数の教師から見た学校生活の様子について情報交換すること、などを通して、多面的な理解につなげていく。

また、単元を構想する際、気がかりな姿のある児童を中心に、理解しにくさ、活動への取り組みにくさという点でつまずきを予想する。そのつまずきに対して、どのような活動や手立てを取り入れるとよいかを検討し、学習指導案上に明記する。また、その活動や手立てが学級全体の児童に対して有効か、あるいは本人に選択させていくのがよいか、を検討する。さらに、授業中の児童の姿を通して、指導について評価し、次時への授業改善につなげていく。

(4) 通常学級にも有効な手立てとしての「授業の土台」とは

特別な支援を必要とする児童の特性や偏りなどから、適切な学習環境、分かりやすい指示や提示の工夫などを整理し、「授業の土台」として活用する（図1）。単元全体の指導に取り入れることで、気がかりな姿のある児童だけではなく学級全体の児童にとって、「できそうだな」「やってみよう」と、分かりやすく見通しの持ちやすい授業になり学習への参加を促すことができると考える。

- 黒板周り等の整理
 - ・黒板周りの掲示物を必要最小限にし、黒板は授業のためだけに使えるようすっきりさせる。
- 分かりやすさに留意した指示
 - ・聞く時と活動する時を分け、聞く時には姿勢を正すようにする。
 - ・ポイントを短冊に書き見やすく提示する。
 - ・復唱する、指さしする、など指示を確認できるようにする。
- 活動の流れの明示
 - ・活動の前に、やること、使う物、注意すること、活動時間などの確認をする。
 - ・見本やワークシートの拡大コピーなどを提示する。
- 板書の工夫
 - ・本時のめあてや学習内容、活動の流れが見て分かるよう、整理して板書する。
- 学習計画シートの活用
 - ・単元全体について、1時間ごとのめあてや学習活動が分かるよう「新聞作りの道シート」を用意し活用する。
 - ・学習計画に沿って毎時間の振り返りを書くことで、自分の取組や学習の積み上げを自覚できるようにする。

図1 本単元全体で取り入れる「授業の土台」

(5) 様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れた授業づくりとは

「見てできる」「やってみてできる」「友達に考えを聞いてできる」「友達に話すことで整理できる」など、多様な学び方があり、それを組み合わせることで情報を得やすくなったり、表現しやすくなったりする。児童のつまずきは様々であり、その支援も一つではないので、視覚や聴覚、運動感覚等を使った活動を工夫し、多様な学び方で学習できる場や時間を設定する。気がかりな姿のある児童にとっては、考える方法や手段となり、その他の児童にとっては、より実感を伴った理解、深まりや広がりのある考えを促すことができると考える。

2 先行研究とのつながり

国立特別支援教育総合研究所による「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」では、各教科における取組の難しい子どもたちに見られる多くの一般的なつまずきと、発達障害のある子どもがつまずきやすいことには共通する点が多いことが示されている。

愛媛県総合教育センターによる「一人一人の子どもが持てる力を発揮できる授業づくりに関する研究」では、実態の把握からつまずきの背景を拾い出し、その背景に対応する工夫点を取り入れて授業実践を行った。その結果、特別支援教育の視点を取り入れた授業実践をすることは、特別な支援を必要とする子どもだけでなく、学級全体の子どもにとっても有効であるとしている。

これらのことから、特別な支援を必要とする児童の特性やつまずきの背景から手立てを考え、学習環境に生かしていくことは、本研究においても取り入れていけると考える。一方、課題として、教科の授業実践に応じた工夫を検討していく必要性が指摘されている。授業づくりにおいて、つまずきを予想してその手立てを考えること、より具体的な手立てに掘り下げていくことが必要である。

3 実態調査から

(1) 授業の様子から

学級担任は、学習環境を整えたり、授業中のルールを示したり、分かりやすい指示や一人一人を大切にす姿勢を心がけたりしており、児童が興味・関心を持つような活動を取り入れて学習を進めている。そのため、意欲的に活動する児童が多く、発言も多い。自分なりの考えを持ち、ペアやグループでの学習も進んで取り組んでいる。しかし、授業において、教師の説明が多くなったり、教師や友達の話を聞くだけになったりする時間には、おしゃべりや手遊びをするなど、落ち着かない児童も見られる。また、気持ちを読み取ったり、自分の考えを書いたりする場面では、難しい、分からないと感じて意欲が減退してしまう児童が数名見られる。

(2) 事前のアンケート結果から

4学年児童26人に対し、5月に国語の学習への関心・意欲をはかるアンケートを行った。アンケートは、各項目について4段階で自己評価し、その理由を自由に記述することとした。国語の学習について、よく分かると答えている児童が少ないこと、「書くこと」があまり好きでないことが分かる(図2)。理由について見

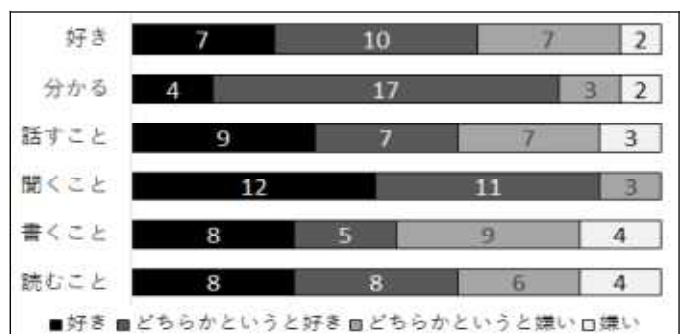


図2 国語の学習への関心・意欲をはかるアンケート

てみると、「嫌い・どちらかという嫌い」と答えている児童は、「難しい」「苦手だ」と感じ、学習活動への参加がしづらかったり、意欲を持つことができなかつたりしている様子がうかがえる。一方、「好き・どちらかという好き」と答えている児童は、友達との関わりの中で認められるよさを感じたり、自分自身の変化や向上を自覚したりできている様子がうかがえる。これらのことから、興味・関心を持つことのできる活動や分かりやすく見通しの持ちやすい手立てなど、苦手意識のある児童も安心して学習に参加できる工夫が必要だと考える。また、友達に認められる機会など、自分自身の取組を肯定的に捉えられるようにすることも大切だと考える。

4 研究構想図



V 実践の計画と方法

1 検証計画

項目	検証の観点	検証方法
見通し1	・チェックリストや児童へのアンケート、複数の教師との情報交換などにより、つまずきの要因や背景を探ることができたか。	・学級担任等へのアンケートを分析する。
見通し2	・「授業の土台」を活用することで、学習への参加を促すことができたか。	・児童の様子を観察したり授業のビデオを分析したりする。 ・児童や学級担任等へのアンケートを分析する。
見通し3	・様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れることで、「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組んでいたか。	・児童の様子を観察したり授業のビデオを分析したりする。 ・ワークシートの記入や振り返り、児童や学級担任等へのアンケートを分析する。

2 授業実践の概要

対象	研究協力校 小学校4学年 26名	
実践	実践期間	平成28年10月3日～14日
	単元名	見学したことを報告しよう
	単元の目標	伝えたいことの内容を明らかにして、読み手に分かりやすい新聞を作ることができる。

3 抽出児童について

A	授業中、真面目に取り組んでいるが、学習の定着は不十分である。自分から活動を楽しんだり自分なりの考えを書いたりする姿はあまり見られず、個別の言葉かけが必要である。国語に関するアンケートでは、国語の学習を好んでいるものの、「恥ずかしいので、話すことが苦手」と答えている。「分からないことが分かるようになるので、聞くことはどちらかというところ好き」と答えていて、教師や友達の話をしっかり聞こうという態度が見られる。
B	集中する時間が短く手遊びやおしゃべりが多い。じっくり考えることが苦手で頻繁に「分からない」「できない」と大きな声を出す。国語に関するアンケートでは、国語の学習は「漢字が難しいから」「文が長くて疲れるから」などの理由で、どちらかというところ嫌いだと答えている。劇をするなど、活動的な学習は好きだという記述が見られた。
C	学習の定着が不十分であり、特に「書く」「読む」ことについて課題がある。分からないことがあると意欲が減退してしまう。国語に関するアンケートでは、「難しい」「読めない所がある」「文を書くのが疲れる」などの理由で、嫌い、分からないと答えている。教師や友達の話聞くことは「いろいろ分かるから、どちらかというところ好き」、友達との話合いは「楽しく話せるから、どちらかというところ好き」など、自分とは違う意見を取り入れようとする態度が見られる。

4 評価規準

評価規準	国語への関心・意欲・態度	新聞作りに関心を持ち、取材したことを読み手に分かりやすく伝えるよう工夫しながら書こうとしている。
	書く能力	記事のまとめりごとに中心となる話題をはっきりとさせ、事例を挙げたり集めた資料を活用したりして、新聞記事を書いている。
	言語についての知識・理解・技能	省略や倒置、名詞止めなどの表現の仕方の工夫を捉えている。

5 指導計画

過程	時間	主な学習活動	予想される 抽出児童のつまずき	抽出児童を含めた学級全体の児童への支援 (見る、動く、友達に聞く・話すなどの工夫)
課題把握	1 ・ 2	<ul style="list-style-type: none"> 単元の見通しを持つ。 新聞の特徴や工夫をつかむ。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習への見通しが持ちづらい。 新聞についての知識がなく、特徴や工夫が分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> 単元の流れやゴールが分かりやすいよう、「新聞作りの道シート」や新聞見本を提示する。【見】 新聞見本の比較をすることで、読みやすさや分かりやすさといった点でのよさに気付けるようにする。【見】 見出し、写真、割り付けなどについて理解できるように、グループごとに新聞を色ペンで囲む。【見、動】
		(秋の旅行 群馬県立自然史博物館・群馬県庁 ※学校行事でカウント)		
課題追求	3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	<ul style="list-style-type: none"> 記事にする内容を決める。 記事を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> 何を新聞の記事にしたらいいか分からない。 伝えたい内容がはっきりしない。 分かりやすく文を書くことを意識していない。 たくさんの記事を書くことに飽きてしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> 旅行の様子を話しながら取り組めるよう、旅行に一緒に行ったグループでの活動とする。【聞・話】 気になる記事や写真などに付箋を貼りながら資料を整理することで、伝えたいことがはっきりしていくようにする。【見、動】 「分かりやすい文のポイント」を確認し、伝えたいことを正しく書くことを意識できるようにする。【見】 伝えたい内容をはっきりさせて書けるように、一枚のカードに一つの記事を書くようにする。【見、動】 一枚カードが書けたら、友達と見せ合ったり、教師に確認してもらったりしてもよいとし、気分転換したり、「一枚書けた」という実感を得たりしながら進められるようにする。【見、動、聞・話】 グループで「見出しアイデアカード(友達の記事を読み、ピッタリな見出しを考えてあげる)」を用いて交流し、そのアイデアを基に自分で決めることができるようにする。【動、聞・話】
		<ul style="list-style-type: none"> 割り付けや見出しを考える。 清書用紙に書いて仕上げる。 	<ul style="list-style-type: none"> どんな見出しにしたらいいか分からない。 たくさんの記事を書くことに飽きてしまう。 どう工夫したらよいか分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> 本文を清書する、見出しを工夫して書く、写真を切って貼るなどの活動について、自分なりの手順で進めることとし、新聞を仕上げることについての意欲が持続するようにする。【動】 黒板に新聞見本を掲示しておき、自由に見に来てよいこととする。【見、動】 他の友達の参考になるような表や紙面の工夫があったら紹介し、参考にできるようにする。【見】
まとめ	8	<ul style="list-style-type: none"> 新聞を見せながら伝えたいことを発表し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> 伝えたいことがはっきりしない。 友達の発表を集中して聞くことができない。 	<ul style="list-style-type: none"> 発表原稿の型を示すことで、自分の考えをまとめ、発表しやすくなるようにする。【見】 相互評価カードを配付し評価の観点を確かめることで、聞く視点を持つことができるようにする。【見】

VI 結果と考察

1 見通し1について、チェックリストや児童へのアンケート、複数の教師との情報交換などにより、つまずきの要因や背景を探ることができたか。

(1) 抽出児童の様子

抽出児童3名について、チェックリストを用いて学習や行動の特性を把握した。また、5月に国語の学習への関心・意欲をはかるアンケートを行った。結果は以下のとおりである。

A児は、学習面に関する項目において、「話す」「読む」「計算」がそれぞれ14ポイントであった。特別な教育的支援を必要とする12ポイントを上回っており、学習の多くの場面において理解が困難な状況にあると考えられる。アンケートでは、「話すこと」について「苦手だから」という理由で嫌いだと答えている。また、「書くこと」について「長く書けないから」という理由で、どちらかという嫌いだと答えている。できないことや苦手なことに対しては自信が持てず、意欲を持つことができていないと考えられる。B児は、行動面に関する項目Aにおいて、奇数番目の設問群（不注意）で7ポイントであった。特別な教育的支援を必要とする6ポイントを上回っていることから、学習面での課題は少ないものの、集中して学習に取り組む時間が短いことが考えられる。アンケートでは、「国語の学習が好き」「国語の学習が分かる」「話すことが好き」「聞くことが好き」「書くことが好き」「読むことが好き」というそれぞれの項目で、どちらかという嫌い（あまりよく分からない）と答えている。その理由として、「難しいから」「文が長くて疲れるから」など記述している。集中して根気よく取り組むことが苦手なため、難しい課題や分かりにくい活動に対して意欲が減退してしまうことが考えられる。C児は、学習面に関する項目において、「読む」13ポイント、「書く」12ポイント、「計算」14ポイント、「推論」12ポイント、行動面に関する項目Aにおいて、奇数番目の設問群（不注意）で8ポイントであった。学習の多くの場面において理解が困難な状況があること、集中して学習に取り組む時間が短いことが考えられる。国語の学習全般に自己評価が低く、「難しいから」「読めないところがあるから」「意味の分からない言葉があるから」という理由で、嫌い（分からない）と答えている。できない、分からないという積み重ねにより、意欲を持つことができていないと考えられる。一方、友達に話したり友達の意見を聞いたりすることは、「おもしろいことが話し合えるから」「自分よりすごい発表をするから」という理由で、どちらかという好きと答えている。友達との良好な関係の中で、交流を楽しみながら学習できていると考えられる。

(2) 考察

学級担任等からのアンケートでは、「チェックリストを行うことで、児童の学習や行動の特性について意識を向けることができた」という意見が出された。また、抽出児童に関わる数名の教師と学習や行動の様子について情報交換することで、児童の課題を把握していくことができた。国語の学習への関心・意欲をはかるアンケートでは、好きなことや嫌いなこと、苦手だと感じていることや楽しいと感じる活動などが、その理由と共に明らかになった。チェックリストで明らかになった点や教師が感じている課題と、児童が苦手意識を持ち意欲を持つことができていないことは共通することも多く、指導に結び付く手がかりとなった。

2 見通し2について、「授業の土台」を活用することで、分かりやすく見通しの持ちやすい授業になり、学習への参加を促すことができたか。

(1) 結果

① 黒板周り等の整理

前面の壁の掲示物は学校目標だけとし、黒板横の掲示物も必要最小限に抑えている。また、黒板には余計な物を貼らず、授業のためだけに使うようにした。視界に気が散りやすい物がないことで、黒板での指示や教師の話に注意を向けることができた。また、活動前に机上に用意する物を指示し確認をした。文房具などで手悪さをしたり、活動中に必要な物が無く困ったりする児童が減少した。

② 分かりやすさに留意した指示

聞く時と作業する時を分け、聞く時は姿勢を正すよう、合い言葉や掲示物を使いながら指示をした。教師に注目し聞こうとする気持ちを持つことができた。また、中心となる指示や言葉を一つずつ短冊に書き見やすく提示した(図3)。

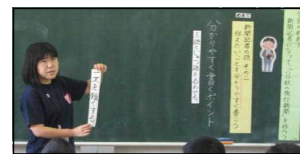


図3 短冊を使っての説明

集中して聞くことが苦手な児童も注意を向けて聞くことができた。さらに、指示が確認できるよう、復唱する、指さしをする、などの活動を取り入れた。聞いたことを確認したり、集中力が途切れているような児童も注意を向け直したりすることができた。単元全体の振り返りにも、「先生の説明がよく分かり、どんなことを書けばいいかが分かってスラスラ書けた」という記述が見られた。

③ 活動の流れの明示

活動の前に、やること、使う物、注意すること、活動時間などの確認を行った。何をどのようにすればよいか分かり、活動にスムーズに取りかかることができた。また、説明する際に、見本やワークシートの拡大コピーなどを掲示した。活動のゴールや取り組む場所が分かり、自分から取り組む姿が見られた。

④ 板書の工夫

本時のめあてや学習内容、活動の流れが見て分かるような板書を工夫した。活動の仕方や中心点など、指示する際に使用した短冊はそのまま黒板に掲示した(図4)。教師が指示したことが板書に整理されて残っていることで、確認しながら活動することができた。また、活動したことや学習内容が確認しやすく、児童が学習を振り返る際に活用することができた。

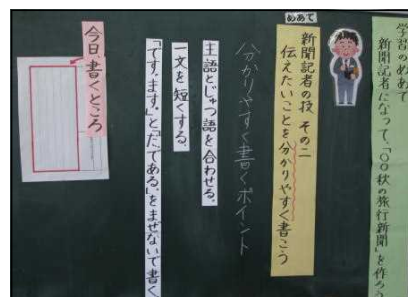


図4 見やすい板書

⑤ 学習計画シートの活用

単元全体の計画が児童にも伝わるよう、「新聞作りの道シート」を作成した。「新聞記者になって『〇〇秋の旅行新聞を作ろう』」という単元のめあてや1時間ごとの学習のめあて、学習内容を示した。旅行当日についても「新聞記者として取材をしる日」と位置付け、取材メモとデジタルカメラ(旅行班に一つ)を持たせた。メモをしたり写真を撮ったりすることは児童の持つ新聞記者のイメージと重なり、新聞を作るという単元のめあてを意識して活動している様子が見られた。単元全体の振り返りでは、「自然史博物館と県庁に行って、いろいろメモをしたり写真をとったりして取材ができました。その分いっぱい記事が書けたのでよかったです」という記述が見られた。

また、一つ一つの学習内容を「新聞記者の技」として示した。「新聞作りの道シート」や掲示してある拡大コピーを見ながら、授業前に「今日は技の2だ」「いよいよ清書をするんだな」など、学習の流れを意識したつぶやきが聞かれた。また、単元全体の振り返りからは「新聞を書く技を1から教えてもらったので、よく分かりました」「新聞を書く順序が分かりやすかった」など、単元全体の学習の分かりやすさに触れた記述が見られた。

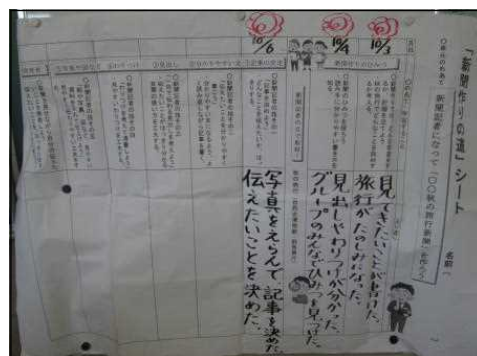


図5 単元計画の活用(「新聞作りの道シート」)

さらに、同じシートに振り返りを書き込む欄を設け、授業の終末で活用した。1時間ごとの学習のめあてや学習内容に対応した振り返りを書く児童が多く見られた。拡大コピーして掲示し、全体の振り返りにも活用した(図5)。

⑥ 学級担任等のアンケートから

短冊を使って中心点を押さえると、板書が整理され内容の理解を促すことができると感じた。事前に中心となる指示や言葉を短冊に書いておくことは、児童にとって理解しやすい表現を吟味することになり、短く分かりやすい説明につながった。また、見本やワークシートの拡大コピーなどを用いて説明したり、活動を順序立てて提示したりすることで、やることが分かりやすくなり、普段、

教師が個別に言葉をかけないとなかなか活動できない児童も進んで取り組んでいた。

また、児童の思考の流れに沿った単元計画を立てることで、教師にとって身に付けさせたい力や活動が明確になった。単元のめあてや学習内容を児童に伝えることで、単元全体の学習に見通しを持たせることができ、意欲を持続させることができた。さらに、毎時間授業の終わりに単元計画に振り返りを書かせることで、児童は単元の中の本時の位置や次時のめあてを確認し、学習の流れを意識することができた。学習したことや頑張ったことを自覚することもでき、達成感を得ている様子だった。授業を参観した教師からも「児童にも分かりやすい単元計画があることで、見通しを持つことができ、自分から進んで取り組む姿につながっているのではないか」という意見が出された。

(2) 考察

気が散りやすい物の調整や分かりやすさに留意した指示をすることで、気がかりな姿のある児童だけではなく、学級全体の児童にとって、「先生の言っていることがよく分かる」「何をするのかが分かる」ことになり、指示内容を正しく理解することができた。また、活動のゴールや流れ、方法などを明確に伝えることで、児童は「自分にもできそうだ」「やってみよう」という気持ちを持つことができた。活動の途中で、やるべきことが分からなくなったり、忘れてしまったりする児童にとっては、自分で確認できる情報があることで、安心して活動を続けることができた。

単元計画については、児童の思考の流れを意識してポイントを絞り、児童が理解しやすい表現で提示した。それにより、児童は単元のめあてに向かって一つ一つの学習内容を積み上げていく意識が持てたと考える。また、単元全体の学習に見通しを持つことができ、「おもしろそうだ」「やってみよう」という気持ちを持つことができた。さらに、1時間ごとの学習のめあてに沿って振り返ることで、「自分は今日～を頑張った」「～ができた」という達成感や満足感を得ることができた。

以上のように、「授業の土台」を活用することは、何をするのか、どのようにするのが分かりやすく、見通しを持ちやすい授業になり、「できそうだ」「やってみよう」と学習への参加を促すことに有効である。

3 見通し3について、様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れることで、「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組んでいたか。

本授業実践において、単元を構想する際に、抽出児童についてのつまずきを予想し、そのつまずきに対してどのような手立てが有効かを検討した(表1)。表中の①②③は、以下の(1)具体的な手立ての項目を表したものである。

表1 抽出児童の様子から予想されるつまずき

意欲的に学習することについて	A児	B児	C児	手立て
・集中して取り組む時間が短く、気が散りやすい		○	○	②③
・分からないことがあると、授業への参加が難しくなる		○	○	①②
・自分から活動に取りかかろうとしない	○			①③
・書くことに対して苦手意識が強い		○	○	①②
書く力について	A児	B児	C児	手立て
・正しい文で書くことが難しい	○	○	○	①②
・文章構成の理解が不十分である	○		○	①
・何を書いたらよいか分からない	○		○	①②③
・読みやすく分かりやすい新聞についてのイメージが持てない	○	○	○	①②
・分かりやすく文を書くことについて、具体的な書き方が分からない	○	○	○	①

(1) 具体的な手立てと児童の様子について

① 見る活動について

ア 見本や具体物を見る

単元の導入では、新聞見本や教師自作の新聞を掲示し、どのような新聞を作るのかを伝えた。生活科での町探検新聞や社会科での消防署新聞などを思い出す児童が多く、関心を持つことができた。

また、第3時以降には、毎時間黒板やホワイトボードに新聞見本を掲示しておき、必要な時に見

ることができるようにした。B児は新聞見本に興味を示し、「見出しをまねしていいですか」と質問し、時々見本を見ながら書き進めていた。学級全体でも、新聞見本から様々な工夫に気づき、自分の新聞にも取り入れようとする児童が多く見られた。

第4時では、自分たちで撮ってきた写真やパンフレット、旅行のしおりの記述などを見ながら下書きをした。特に写真は興味を持って見ていて、詳しい内容を思い出しながら書き進めていた。C児は自分が選んだ写真を楽しそうに見て、その時の様子を話しながら書き進めることができた。振り返りには、「写真をじっくり見たらいろいろ書けてよかったです」という記述も見られた。

イ 比較して見る

第2時では、文字ばかりの紙面、見出しが大きく書かれている紙面、写真やイラストが多い紙面を提示し、どれが見やすいか、読みたいと思うのはどれかという発問をした。B児は新聞をよく見比べていて、「写真がある」「字が小さい」など、気付いたことを多く発言していた。また、学級全体でも、「文字ばかりだと見づらい」「大きく書いてある文字を見ると何が書いてあるか分かる」など読みやすさや分かりやすさについての発言があった。

ウ 友達の様子を見る

単元を通じてペアやグループの形態を取り入れた。A児は、友達が何をしているか、どのように書いているかをよく見て、同じように取り組もうとしていた。B児は、「見せて」と友達に話しかける姿が多く見られ、「ああ、そうか」とつぶやきながら取り組んでいた。自分から「見て」と自分の書いた文や見出しなどを見せることも多く、友達との関わりを楽しみながら活動していた。

学級全体では、特に第6・7時の清書で、写真の切り方や貼り方、割り付けの仕方など、友達の工夫を見て、自分の新聞にも取り入れようとする様子が多く見られた。

エ 観点を見て確認する

第4時で下書きを書く際には、「分かりやすく書くポイント」として3点確認し、カードにして各グループに配付した。文を書く際に、ポイントを見ながら書く児童は少なかったが、読み返す時には、ポイントを確認しながら推敲する様子が見られた。また、新聞記事としてより良い文にするために取り入れてほしいことを「より分かりやすく書くポイント（レベルアップバージョン）」として示した。「レベルアップさせたいな」と言い、ポイントを見ながら書く児童も見られた。

第8時のグループ発表会では、導入で、読みやすく分かりやすい新聞について、大切な点を確認し掲示した。発表原稿には、読みやすさや分かりやすさの観点で、自分の新聞のよさを書くことができた。また、相互評価する際には評価の観点としてワークシートに載せた。観点ごとの◎○△の評価に加え、その理由や感じたことを記述できる児童が多かった。

オ 考察

以上のように、見本や具体物、友達の様子などを見る機会があることは、抽出児童にとって、活動内容の理解が深まり、「できそうだ」「まねしてやってみよう」と、自分から進んで活動する姿を引き出すことに有効である。その他の児童にとっては、自分の考えを広げ、より良い表現を工夫することができたと考える。また、比較することや観点を示すことなど、考える視点を明示することは、学級全体の児童にとって、何をどのように考えれば良いかが分かり、自分なりの考えを持つことに有効である。

② 動く活動について

ア 活動を切り替える

第2時には、黒板前に児童を集めて新聞見本を比較する活動を行った(図6)。比較する対象を意識しやすく集中して見ることができた。また、黒板前で教師の説明を聞く、グループになって友達と一緒に取り組む、という活動の切り替えをはっきりすることができた。

また、第3時以降には、新聞見本を黒板やホワイトボードに掲示しておき、参考にしたい場合には見に来てよいことを伝えた。B児やC児は、新聞見本や友達の様子を見に席を離れることが多かったが、席



図6 黒板前に集まる

に戻ると書く活動に取り組むことができていた。また、学級全体の児童も、新聞見本を見たり、新聞見本について友達と話をしたりするなど、自分の集中時間や関心に応じて、見る、話す、聞くなどの活動と書く活動とのめりはりを付けて取り組んでいた。

第4時の下書きでは、1枚のカードに一つの記事を書くようにした。B児やC児は、1枚のカードが書けると「1枚できた」と満足そうに友達に見せながら次のカードを書き進めていた。学級全体の児童も、1枚1枚伝えたいことをはっきりさせて書くことができた。また、活動の最初に「自分で選んで取り組もう」ということで、「自分でどんどん書くよ！コース」「友達と協力し合う！コース」「先生チェックして！コース」を提示し、1枚書けた後、自分の好きなコースで学習を進めるよう伝えた。「友達に読んでもらいたいな」「先生、チェックして」と言って立ち上がる児童や、「2枚目は自分でどんどん書けるよ」と自信を持って取り組む児童などの姿が見られた。

イ 色ペンで囲む、線を引く

第2時では、見出しや割り付け、写真やイラストの工夫などの「新聞のひみつ」について理解を深めるため、実際の新聞から「新聞のひみつ」を見つけて色ペンで囲む活動を取り入れた(図7)。A児は、最初のうちは友達の様子を見ていたが、自分からペンを持って見出しや写真を囲むことができた。振り返りには「赤・青・黄色で囲んだのが楽しかった」と記述した。B児は「これが見出しかな」と友達に話しかけながら積極的に活動していた。学級全体の児童も、「これが見出しだね」「ここにも



図7 色ペンで囲む様子

イラストがあるよ」「一つの記事はここまでかな」などと話しながら、次々と色ペンで囲むことができた。また、割り付けについては、「線で囲んでから、いくつの記事でできているか数えてみよう」と投げかけた。割り付けはきれいな長方形でなくてもよいことや四つくらいの記事でできていることなどのつぶやきが聞かれた。振り返りでは、「新聞作りって大変だと思っていたけど、見出しとかが分かってよかったです」「新聞のひみつで、記事に合わせるイラストや写真などの工夫、見やすくするための見出しの書き方など、新聞作りの方法がよく分かった」などの記述が見られた。

ウ 付箋紙を貼る

第3時では、新聞記事として使いたい写真に付箋紙を貼り、書く記事の内容を決める活動を取り入れた。また、「記事にしたい写真を4枚選ぶ」という指示で4枚の付箋紙を渡した。一度選んだ写真から付箋紙をはがして違う写真に貼るなど、自分の考えを整理していく様子が見られた。A児は自分から活動に取り組んだり、考えを表したりすることは少ないが、自分から付箋紙をどんどん貼ることができた。

エ はさみで切る、のりで貼る

第6・7時の清書では、選んだ写真を自由な形に切って新聞に貼るようにした。A児は下書きでは、なかなか書き出せなかったが、自分で選んだ恐竜の写真を型取って切るうちに「ガオー」という表現を使って書き表し、文を長く書き足すことができた(図8)。単元全体の振り返りでは、「新聞作りで写真を切って貼ったことが楽しかった



図8 A児の新聞(一部)

です」と記述した。C児は書くことに苦手意識が強いが、写真を選ぶ、切ったり貼ったりする、などの活動を楽しみながら、文を書き進めることができた。学級全体の児童も、はさみで切ったりのりで貼ったりする活動を楽しみ、そこからイメージを広げている様子が見られた。振り返りには、「本文を書いて写真を切り取って貼ると、第1記事ができたな、第2記事もできたな、とわくわくしてきて、完成した時はとてもうれしかったです」などの記述が見られた。

オ 考察

活動する場に変化を付けることは、落ち着いて学習することが苦手な児童にとっては、気分転換につながり、意欲を持続させることに有効である。その他の児童にとっても、活動の区切りが分かりやすくなり、集中力を高めることに有効であると考え。また、友達の様子を見る、相談する、書き進める、といった活動を自分の関心や集中力に合わせて取り入れていくことは、学級全体の児童にとって、自分から進んで学習する上で有効であると考え。ワークシートをカード化することは、抽出児童にとって、始めと終わりが分かりやすくなり、1枚書けたという達成感や〇枚できたという満足感を得て、次も頑張ろうという意欲を持つことに有効である。その他の児童にとっても、一つ一つ伝えたい内容を精選して書くことにつながったと考える。

また、自分で操作したり作業したりすることは、学級全体の児童にとって、自分の考えや取組が可視化され、「できた」「分かった」ということを実感することに有効である。また、自分の考えを整理したり再認識したりすることができ、より深い理解につながると考える。書くことに苦手意識が強い児童にとっては、書く活動以外の方法があることでできることが増え、そこから自分の考えを持ったり書く活動に取り組んだりすることができ、学習に取り組むきっかけとして有効である。

③ 友達に聞く・話す活動について

ア 友達に聞く

単元を通じてペアやグループの形態を取り入れ、友達に分からないことを聞いたり、相談したりしながら学習するよう伝えた。A児は、第3時で写真を選んだ後、伝えたいことを下書きカードに書き出すことができなかった。友達がA児の選んだ写真を見ながら「どう思ったの?」と聞くと、「かわいかった」と答えた。「それを書けばいいんだよ」と友達にアドバイスしてもらった。自分から友達に聞くことができなかったが、友達とのやりとりの後、自分なりにカードに書くことができた。C児は、分からないことがあると積極的に友達に聞いていて、友達に聞くことで安心して活動することができていた。学級全体でも、友達に確認したり相談したりする姿が多く見られた。

第4時では、記事を書き終わった児童が、友達同士で読み合い推敲する姿が見られた。より良い文になるよう、助言し合ったり、友達の良いところを伝えたりする姿が見られた。振り返りでは、「友達が教えてくれたので、分かりやすい文になりました」「友達と相談したり読み合ったりしたので、間違いがなかった」などの記述が見られた。

イ 友達に話す

第3時から第5時までは、旅行班の友達とグループを作り活動するようにした。B児は写真を見て、「食べられちゃうよ」「かっこよかったよな」など、感じたことを友達に楽しそうに話し、話したことを記事にして書き進めていた。学級全体の児童も、旅行でのことを話すことで、詳しい内容を思い出したり、確認したり



図9 友達に話す

しながら書き進めていた(図9)。振り返りでは、「旅行班のみんなと写真を決めたりしたことと、記事をどんなふうにかいたらいいか話し合ったことが楽しかったです」「みんなに話していると、そんなこともあったなあとか思い出してよかったです」などの記述が多く見られた。

ウ 考察

友達に聞いたり話したりしながら活動することは、書くことに苦手意識が強い児童も、安心して楽しい気持ちで学習することができ、意欲を持続させることにつながった。学級全体の児童にとって、友達に聞くことは、確認したり相談したりすることができ、自分から必要な情報を取り入れようとする気持ちを持たせることに有効である。また、友達と話すことで、書く内容を整理したり膨らませたりしながらより良い文を書くことができ、「頑張って書けた」「よい文になった」という満足感や達成感を得ることに有効である。自信がなく自分からなかなか活動できない児童にとっては、友達の様子を見て活動の内容を理解したり、友達の話していることを聞いて自分の活動に取り入れられることができ、学習に進んで取り組むことに有効であると考え。

(2) 単元のアンケート結果から

単元のアンケートでは、ほとんどの児童が「楽しかった」「よく分かった」と答えている(図10)。また、自由記述には、「できるようになったことは見出しや割り付けなどを書けるようになったことです」「文を書くのが好きになりました。新聞作りが楽しかったです」「自分が本当に新聞記者みたいになれてよかった。小さい字で何行も書いてがんばれた」などの記述が見られた。楽しみながら活動し、自分なりに工夫した新聞を書くことができたことで、自己評価が高くなっていることが分かる。また、「いろいろな人に読んでもらいたいのので一生懸命書いてよかった」「みんなに読んでもらうために工夫しました」などの記述からは、「読んでもらいたい」「楽しい新聞を作りたい」と意欲的に取り組み、本単元で身に付けたい力の一つである「読み手を意識する」ことが達成できたことが分かる。



図10 単元終了後のアンケート

抽出児童の記述を見てみると、A児は、「新聞作りでがんばったことは、写真を貼れて、いろいろなことが書けてよかったです」と記述している。自分から休み時間にも見出しに色を付けたりイラストを書いたりして、より良い新聞にしようとして取り組んでいた。活動に対して消極的で自信のない様子が見られるA児にとって、本単元では自分なりの力を発揮し意欲的に学習することができたと考える。B児は「新聞作りの時間が長くて、新聞作りが楽しかったです」と記述している。十分な活動時間により、自分なりに考えて取り組み、新聞を完成させることができたことで、達成感や満足感を持つことができたと考える。C児は「がんばったところは、文の書き方や絵のかき方です。写真の貼り方も工夫しました。あと、できるようになったのは、文を長く書けるようになりました」「最初は書けそうになかったけど、楽しそうだからやってみたら、新聞が2枚書けてとてもうれしかったです」と記述している。C児は、書くことに苦手意識が強く、学習前には「書けるかな」「いやだな」と話していたが、学習が進むにつれ、集中して活動していた。やること分かる、できそうだと感じてやってみる。その結果、できたという実感を得たり、友達や教師から認められ自信を持ったりすることが増えたと考える。

以上のように、アンケートの自己評価や自由記述からも、本単元の学習において満足感や達成感が得られたことが分かる。「見る、動く、友達に聞く・話す」など、一人一人が様々な感覚を生かして多様な学び方をする中で、自分から情報を取り入れて活動し、自分なりに考え表現することができ、それらの取組を肯定的に振り返ることができたからであると考えられる。

以上のように、アンケートの自己評価や自由記述からも、本単元の学習において満足感や達成感が得られたことが分かる。「見る、動く、友達に聞く・話す」など、一人一人が様々な感覚を生かして多様な学び方をする中で、自分から情報を取り入れて活動し、自分なりに考え表現することができ、それらの取組を肯定的に振り返ることができたからであると考えられる。

4 アンケート結果の変容から

国語の学習への関心・意欲をはかるアンケートについて、5月と10月の結果を比較した(図11)。「国語の学習が好き」の項目では、学級平均値は2.8から3.3となった。また、「嫌い」「どちらかという嫌い」と答えた児童が9人から2人に減少している。「国語の学習が分かる」の項目では、学級平均値は2.9から3.4になり、「よく分かる」と答えている児童が4人から13人に大幅に増えている。

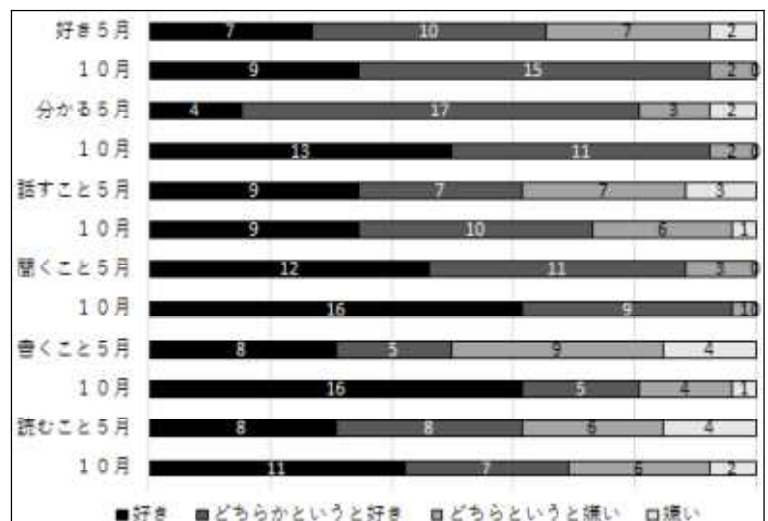


図11 国語のアンケートの変容

「話すこと」では学級平均値が2.8から3.0に、「聞くこと」では学級平均値が3.3から3.6に、「読むこと」では学級平均値が2.8から3.0に高くなった。また、「書くこと」については学級平均値が2.7から3.4になり、「好き」と答えた児童が16人と各項目の中で最も多く、「どちらかという好き」を合わせると21人となった。

抽出児童を見てみると、A児は「話すこと」が1から2に、「読むこと」が3から4になった。B児はどの項目でも評価が高くなり、特に「書くこと」では、「分かるとスラスラ書けるから」という理由で2から4になっている。C児は、1の自己評価だった「好き」「分かる」「書く」「読む」についてそれぞれ2、2、2、4と評価が高くなっている。

以上のように、全体的に自己評価が高くなっているが、特に「書くこと」についての伸びが大きいことが分かる。本授業実践「見学したことを報告しよう」の学習が効果的に現れていると考えられる。また、「楽しい」「分かる」の項目でも自己評価の高さが顕著になった。学級担任との打合せや授業実践を通して、「授業の土台」「様々な感覚を生かした多様な学び方」を取り入れて、国語科の授業を進めたことが成果となって現れたと考える。

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

- 特別支援教育の視点から、有効だと考えられる手立てを「授業の土台」として整理し、単元全体を通しての手立てに取り入れたことで、児童が、何をするのか、どのようにするのかなどの見通しを持つことができ、「できそうだ」「やってみよう」と学習に参加することができた。
- 「見る、動く、友達に聞く・話す」など、様々な感覚を生かした多様な学び方を取り入れ、授業づくりを行ったことで、自分から情報を取り入れ、自分なりに考え表現する姿を引き出すことができ、「できた」「分かった」と実感し、意欲的に取り組む児童を育成することができた。

2 課題

- 学級や学年において、児童の発達段階の違いや学習規律が身に付いているかなどによって、活動の多さのために児童が落ち着かなくなる場合も考えられる。実態に応じて、活動量の調整や具体物の扱い方など、熟考することが必要である。
- 学級全体の中で包括的に支援を行うことは有効であったが、学習目標との実態差が著しく大きい場合、学習の内容や量を適切に設定するなど、より丁寧な個別の支援を考えていく必要がある。
- 国語科だけではなく、他教科でも、「授業の土台」や「様々な感覚を生かした多様な学び方」についての有効性を探っていく必要がある。

Ⅷ より良い実践に向けて

- 特別支援教育の視点を取り入れることについて、本研究では、気がかりな姿のある児童のつまずきに目を向け、その要因や背景を探り手立てを考えることに視点を置いたが、その児童の持つ強みや興味・関心のあることを学習に生かすことも、大切な視点だと考える。
- 「授業の土台」「様々な感覚を生かした多様な学び方」により、主体的な学びや児童間での学びが促進できたと考える。教師が賞賛できる機会が増えたり、個別の支援が必要な児童へのよりきめ細かな支援ができたりするなど、学級全体の学習を成立させるためのよさや必要性について、さらに考えていきたい。

<参考文献>

- ・佐藤 慎二 著 『実践 通常学級ユニバーサルデザインⅠ』 東洋館出版社 (2014)
- ・佐藤 慎二 著 『実践 通常学級ユニバーサルデザインⅡ』 東洋館出版社 (2015)
- ・柘植 雅義 編著 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』 金子書房 (2014)

<担当指導主事>

矢野 勉 城田 謙司