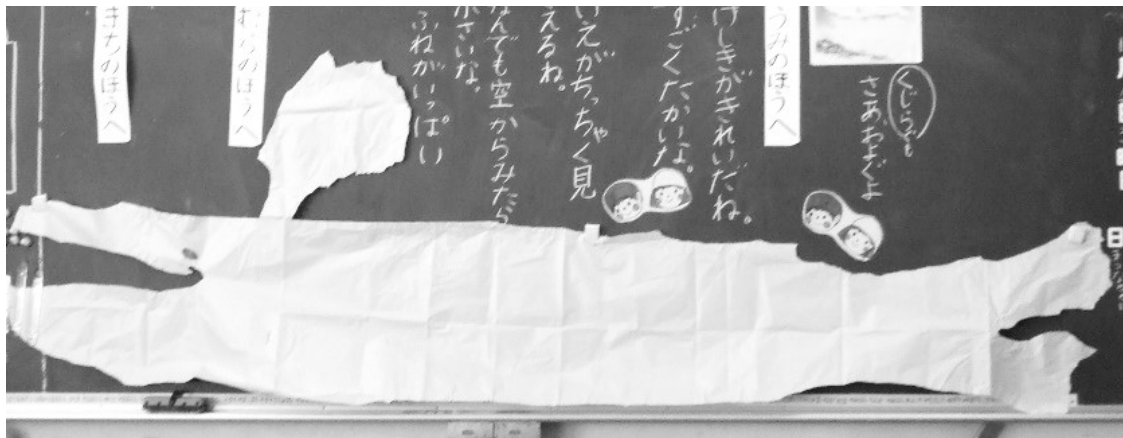


通常の学級における「特別支援教育」  
～授業における注意持続が困難な児童への  
ユニバーサルデザインの授業づくり～



## 目 次

I	はじめに	84
II	研究の概要	84
1	研究の動機	
2	研究の目的	
3	研究の対象及び方法	
4	研究の内容	
	(1) 抽出児の支援に関わって	
	(2) ユニバーサルデザインの授業づくり	
III	研究の実際	88
1	単元の概要	
	①単元名	
	②単元の指導目標	
	③単元計画（全14時間）	
	④単元の評価基準	
	⑤単元について	
IV	実践授業の実際と考察	90
V	まとめ	103
VI	引用・参考文献	105

## I はじめに

平成 19 年度に学校教育法の一部改正に伴う「特別支援教育の推進について」の通知が出され、特別支援教育の理念において「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別支援を必要とする児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」と記されている。このことから通常の学級でも、障がいの特性を理解し一人一人のニーズに応じた適切な教育を実施していかなければならないと定められた。

また、平成 24 年に「すべての学校において通常の学級には、学習上又は行動上困難があり教育上特別な支援を必要とする児童生徒が 6.5%の割合で在籍している」という文部科学省調査が出された。同じ年には「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」が文部科学省より報告された。この報告によると障がいの有無に関わらず多様な存在を認め合い、適切な合理的配慮の必要性を説いた上で、同じ場所で共に学ぶことについて言及されている。

共生社会の現実に向けた教育を進める上で通常の学級に特別支援教育の見方や考え方を取り入れることの必要性は増々高まっていると言える。

## II 研究の概要

### 1 研究の動機

筆者が特別支援学級を担当した時「今、目の前のこの子が、どのようにしたらやる気を持ち、楽しく学習ができて、何にでも前向きに取り組んでいってくれるのか、学校生活に自然な形で、うまく馴染んでいけるのか」と、日々の授業づくりなどに悩んでいた。関連書籍を読んだり、学習会に参加したりして、自分もできそうなことがあれば授業に取り入れた。その中で「通常の学級の担任であった時にしていたことと同じだ」と感じた。特別支援学級の担任になった時の方が、よりその子の特性を理解しようとし、よりその子にあったスモールステップに配慮しようとしていたように思う。「人数が少なくなったからできることだ」と指摘されれば、それも否定はできない。しかし「特別支援学級」でなされることも「通常の学級」でなされることも、両学級を担当した経験から「根本は同じ」と実感することができた。また、通常の学級の担任であった時期に経験年数の浅さや、教師としての児童への接し方、指導の在り方など、知識と技量の無さから、実際に担任した児童に対して適切な支援のニーズを把握して対応することができなかった。このことから、発達に凸凹をもつ子ども達の特性を理解してそれに応じた理にかなった支援・指導をすることの重要性を感じて現在に至っている。

通常の学級では人数が多ければ、それだけの多様さがあり児童生徒一人一人への必要な支援のニーズも様々である。通常の学級にいる特別の支援を要する児童生徒の割合が 6.5%という数字からも、児童生徒の支援のニーズを教師がしっかりと把握した上でそれに対応できる授業づくりが求められている。そこで、一人一人に必要な支援のニーズを把握して、より有効な指導を考えるとという特別支援教育の手法が、授業の中で役立つと考えられる。

この手法を取り入れて実践しているのが、桂（2016. p8）が提唱する授業のユニバーサルデザインである。これは、「発達障がいのある子どもを含む、通常学級の全員が楽しく学び合い『わかる』『できる』を目指す」ものである。また、小貫（2014. p108）は、「特別支援教育の手法を取り入れればユニバーサルデザイン化された授業になるのではなく、『このような困難が考えられるから、特別支援教育が役に立つ』という発想」と述べている。このことは、授業のユニバーサルデザインの考え方が、児童生徒にとって分かりやすいからといって、児童生徒の実態を抜きに、手法の型に当てはめた実践を進めることではないと考える。児童生徒の支援のニーズに応じてつまずきを乗り越えるために特別支援教育を役立て、児童生徒の学習の理解を進めていくという立場で考えていく必要がある。

そのことを念頭に置きながら、本研究では支援のニーズをもつ児童の授業参加と授業理解への手立てや工夫の一手法として、ユニバーサルデザインの授業づくりの実践を行う。

## 2 研究の目的

桂（2016. p8）は、授業のユニバーサルデザインとは「発達特性の理解とわかるための指導の工夫や個別の配慮」と「教科教育の本質、ねらいの焦点化」（資料1）の二つの軸が交わり融合したものであると述べ、小貫（2014. p33）は、「参加を促すための特別支援教育の視点だけではなく、授業の理解には教科教育の視点も必要になる」と述べている。

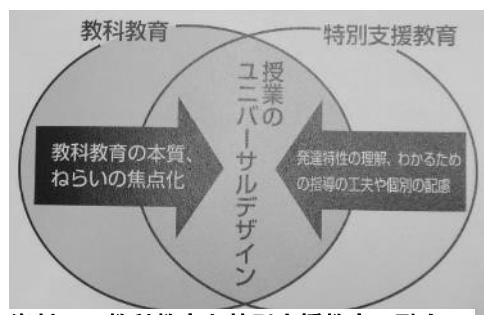
このことから授業のユニバーサルデザインは、発達障がいのある子を参加させるための特別支援教育の視点と授業を理解させるための教科教育の視点の両方が必要であるといえる（資料1）。

「平成29年度 校内研究」より、津市の小中学校におけるユニバーサルデザインの授業づくりに対する取組がどのくらい行われているのか調べたところ、研究内容でユニバーサルデザインの授業づくりにかかわる取組をしていた学校は全体の9.8%であった。その中身は、授業のパターン化に見られる時間の構造化や板書の工夫、ICT機器を活用するなどの視覚化といった授業参加を促す取組や、指導の工夫といった取組、教科のねらいを焦点化する取組であった。参加を促す取組から授業の理解を進める取組であった。

津市の小中学校におけるユニバーサルデザインの授業づくりに対して、組織的に実施している学校は10%に満たないという現状からも、ユニバーサルデザインの授業づくりの一提案として、本研究は、授業の中で何らかの支援のニーズをもつ児童（以下、抽出児）に、特に筆者が効果的だと思うユニバーサルデザインの指導の工夫を取り入れた授業づくりがどの程度有効であるか、授業実践を通し具体的に探していきたい。

津市の小中学校におけるユニバーサルデザインの授業づくりに対して、組織的に実施している学校は10%に満たないという現状からも、ユニバーサルデザインの授業づくりの一提案として、本研究は、授業の中で何らかの支援のニーズをもつ児童（以下、抽出児）に、特に筆者が効果的だと思うユニバーサルデザインの指導の工夫を取り入れた授業づくりがどの程度有効であるか、授業実践を通し具体的に探していきたい。

## 3 研究の対象及び方法



資料1 教科教育と特別支援教育の融合

- ・対象者 市内小学校、第1学年
- ・実施期間 平成29年10月、11月のうち全14日間
- ・分析の方法 毎時間の観察と録画映像（教室前方と後方にビデオカメラを設置する）の振り返りから、指導の工夫が有効であるかを分析し検証する。

## 4 研究の内容

### (1) 抽出児の支援に関わって

抽出児は、授業において注意が続かず、しばしば衝動的に動き、こだわりが見られた。また授業中、自分が気になることがあると声に出し、教師の話をさえぎる姿も見られた。聞く時間や待つ時間が長くなるなど、やるべきことがはっきりしていない又は他者に合わせなければならぬ時間が続くと、授業中でも構わず席を立ったり、周りへちょっかいや干渉をしたりしていた。学習面においては、全般的な知的な遅れは見られない。だが、例えば、ひらがなや漢字の形をとらえて書くことができるが、覚えられず、書き順が一定でなかったり、与えられた課題に集中できずに飽きてしまう姿が見られたりした。

生活面では、抽出児の机の脚が、床に引かれた指定線よりはみ出したり、ずれたりしていると気になり、直さないと気が済まないなどのこだわりが見られた。また、周りの児童に対しても机のずれを直すように繰り返し干渉する行動が見られた。学級担任の聞き取りから抽出児をどのように引き付け、学習に参加させて理解をさせていくのか、抽出児を含めた学級全体の授業づくりについて模索している様子が伺えた。

このような情報をもとに、抽出児に必要な支援のニーズとは何かを考える。授業への集中が持続せず、待つ時間に、離席やちょっかいなど、しばしば衝動的な行動を見せる。そのことで、教師からの注意を受けたり、自分でもしてはいけないことだと分かっていたりするが、授業において集中が持続しない状況になると、その行動を繰り返してしまう。ここに、抽出児に必要な支援のニーズがあるのではないかと考えた。

しかし、教師が抽出児の行動の原因を、全て抽出児に求めているのは、何も解決しない。教師が抽出児の特徴を理解した上で、授業の中で起こるつまづきを予想し、つまづきが起らないように、指導の仕方を工夫していくことが必要である。そして、抽出児を引き付けることができるような、「楽しく、分かる、できる」授業に取り組んでいくことで、抽出児に必要な支援のニーズに応えることができるのではないかと考える。

### (2) ユニバーサルデザインの授業づくり

本研究では、抽出児が授業において集中が持続せず、待つ時間にしばしば衝動的な行動をとるという所に必要な支援のニーズがあると捉えた。そこで、(小貫・桂 2014) が提示する「授業のユニバーサルデザインのモデル図」(資料2)を参考に、特に抽出児に有効と思われる工夫を活用し、ユニバーサルデザインの授業づくりを進めたいと考える。

#### ① 「クラス内の理解促進」

「楽しく、分かる、できる」授業が成立するには、学級の温かい雰囲気を授業者が作ることが必要と考える。例えば、できたときにほめる言葉を伝えたり、こだわりが出た場面で、頭ごなしに注意するのではなく、「一緒に直そうか」と声かけをし、受容的な態度を授業者が示したりするようにする。

②「時間の構造化」

授業の見通しを持たせ、何をするのか、いつまでするのかを明らかにしておくことで、安心して授業に取り組めるようにする。黒板に1時間の授業の流れと、授業終了時刻の掲示をする。また、授業の構造を基本的に、「フラッシュカード、漢字ドリル学習、音読、本時のねらいに向けた学習」としてパターン化する。

③「ルールの明確化」

今回は、授業の中で、例えば「手を挙げ、当てられてから発言する」、「発言の時には『～です』と最後まで丁寧に言う」など、抽出児の授業でのがんばりや望ましい行動をほめることによって何が良いことなのかを具体的に提示する。

④「焦点化」

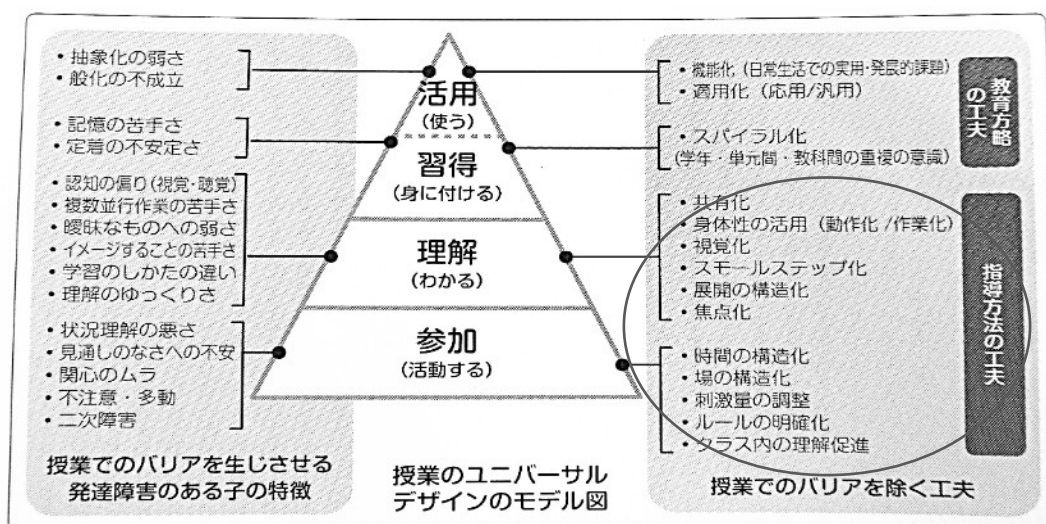
抽出児が分からない時間をつくらないように、授業のねらいを絞ることで、1時間の授業で何をしているのかを明確にする。

⑤「視覚化」

抽出児を引き付け、また考えることへの支援とするために、聴覚からの情報だけではなく、視覚からの情報を入れる工夫をする。

⑥「身体性の活用」(動作化/作業化)

抽出児の授業への引き付けと注意持続、内容の理解のため、言葉の様子を表したり、登場人物の動きをまねしたりする動作化、役割演技をする劇化、また作業活動など、体を動かす活動を入れる。



資料2 授業のユニバーサルデザインのモデル図 (丸図は筆者による加筆)

III 研究の実際

## 1 単元の概要

①単元名 「好きな場面を選び、役に分かれて音読を発表し合おう」  
(教材名「くじらぐも」光村図書 1年下)

②単元の指導目標

- ・ 会話を工夫しながら、場面の様子がよく分かるように音読する。
- ・ 場面の様子や登場人物の行動について、想像を広げながら読む。
- ・ 音読発表をしたい場面とやりたい役を決め、工夫を入れて音読発表する。

③単元計画 (全 14 時間)

次	時間	目 標	主な学習活動	主な指導方法の工夫
第一 次	1 2 3	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">全文を通読し、学習の見通しをもとう。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 初発の感想を交流し、自分の感想をノートにまとめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 物語を場面ごとに短く区切って感想の交流を十分にした後、ノートに自分の感想をまとめる。</li> </ul>	②時間の構造化 ④焦点化 ⑤視覚化 ⑥身体性の活用
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 挿絵(掲示用)や挿絵ミニカード(児童用)を活用し、物語の設定、あらすじを正しくつかむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 楽しくあらすじをつかむために順序を入れ替えるしかけを取り入れ、順番を考える。</li> <li>・ 場面の出来事を簡単にまとめていく中で、物語の設定(時、場所、登場人物)を確認する。</li> </ul>	②時間の構造化 ④焦点化 ⑤視覚化 ⑥身体性の活用
	5 6	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">場面ごとに読み取りをし、登場人物の様子が表れる音読をしよう。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ はじめの場面の、子どもたちとくじらぐもの動作を読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ くじらぐもが子どもたちのまねをしていることを意識するため、助詞「も」に着目する。</li> </ul>	②時間の構造化 ④焦点化 ⑤視覚化 ⑥身体性の活用
7 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 物語を読む上で必要な用語を知る。</li> <li>・ 主語のない会話文の話し手を読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「会話文」「地の文」の役割について分かる。</li> <li>・ 児童が話し手を理解するため、場面の様子を劇にして活動する。</li> </ul>	②時間の構造化 ④焦点化 ⑤視覚化 ⑥身体性の活用	

第二次	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>くじらぐもに飛び乗ろうとする子どもたちと、それを応援するくじらぐもの様子を読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>繰り返しの言葉を工夫して読むことにより、高揚する子どもたちの気持ちを体感する。</li> <li>子どもたちとくじらぐもの動きの動作化を入れながら読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>②時間の構造化</li> <li>④焦点化</li> <li>⑤視覚化</li> <li>⑥身体性の活用</li> </ul>
	10 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>くじらぐもに乗った子どもたちの様子や気持ちを読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>会話文がない場面の登場人物の様子を想像するため、くじらぐもに乗った子どもたちになりきって会話文を考え、吹き出しに書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>②時間の構造化</li> <li>④焦点化</li> <li>⑤視覚化</li> <li>⑥身体性の活用</li> </ul>
	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>くじらぐもと別れる時の子どもたちの様子を読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>くじらぐもと別れるときの子どもたちの気持ちを想像するため、「さようなら」のあとに続く会話を、吹き出しに書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>②時間の構造化</li> <li>④焦点化</li> <li>⑤視覚化</li> <li>⑥身体性の活用</li> </ul>
第三次	13 14	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">好きな場面を選んで、役に分かれて音読を發表しよう。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>グループで選んだ場面の音読發表練習をする。</li> <li>音読を發表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>この単元で学習してきた音読の工夫を生かしてグループごとに音読の發表をする。</li> <li>工夫を生かして役になったつもりで楽しく發表をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>②時間の構造化（第13時）</li> <li>④焦点化</li> <li>⑤視覚化</li> <li>⑥身体性の活用</li> </ul>

#### ④ 単元の評価基準

関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
○場面の様子を想像しながら、お話を楽しんで読もうとしている。	○場面の様子を想像し、その様子が表れるように声に出して読んでいる。	○物語の読み方（登場人物、会話文、地の文）を理解して読んでいる。

#### ⑤ 単元について

「くじらぐも」は、体育の授業時間中に、くじらの形をした雲が現れ、「子どもたち」を飛行旅行に連れて行ってくれる物語である。また、雲でできた「くじら」が現れるこ



とで、空想の世界に「子どもたち」を誘い込んでいく。空想の世界で遊んだ後に「くじらぐも」は「子どもたち」に別れを告げて青い空の中へ帰っていき、「子どもたち」が現実の世界に舞い戻ってくるという、楽しい物語である。

本単元を設定した理由は、物語の設定が、「四じかん目」「一ねん二くみの子どもたち」「たいそうをしている」で始まり、抽出児が実際の学校生活の中で実体験した身近な描写になっていることから、物語の世界に入りやすく楽しんで学習を進めることができると考えたからである。

また、「子どもたち」が体操をしている動作や、「くじらぐも」と「子どもたち」のやり取りなど、登場人物たちの動きに関する叙述が多い。よって、動作化や劇化を通して、体を動かした活動を多く仕組むことができ、抽出児の注意持続と、楽しく内容理解を進める手立てになると考える。

#### IV 実践授業の実際と考察

##### (1) 第1時

第1時では、単元が楽しい学習になる期待をもたせるような導入をし、授業者が範読した後に次時につながる課題の提示をした。

##### 【授業における抽出児の予想されるつまずき】

本時では、これから始まる学習に期待がもてなかったり、つまらないと感じたりすることで、学習への意欲がもてずに注意の持続が続かないと考えられる。また「初めの感想を書こう」というそのままの課題提示では、抽出児が何故この課題をするのかという自分とのつながりがもちにくいと考える。

##### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

「これから楽しい学習が始まる」という学習への期待感をもたせることを目的として、ICT 機器を活用した。また課題提示の際は「おうちの人にかんそうをつたえよう」と設定し、感想を書くことへの抽出児とのつながりをもたせた。

##### 【抽出児の姿と考察】

テレビ画面に数種類の雲の写真を映し、雲の形がどんな物の形に見えるか、想像力を働かせるクイズを出した。抽出児が答えを発言しようと何度も挙手をしていた様子からも、ICT 機器を活用した視覚化は抽出児の興味を引き、集中力を持続させるための一助になったと判断できる。また課題提示において、なぜ感想を書くのかの趣意説明をしたことで抽出児も取り組みやすかったと考える。

##### 【授業を通して見られた課題】

抽出児は、授業者の範読している場面と違うページを見ている姿が見られた。全文を通しての範読であったため、テレビ画面に、範読場面と同じページの場面を映すなどの手立てが必要であった。

##### (2) 第2時・第3時

第2時では、1・2場面、第3時では、3・4・5場面において場面ごとに区切りペアで感想を話し合う活動を行った後に、感想の全体交流をする場面を設定した。そして全体交流で出た感想を授業者が黒板に板書していった。第2時では1・2場面、第3時

では3・4・5場面の感想を出し合った後にノートにまとめさせた。ノートに感想を書く時に、黒板に板書された感想も参考にしてよいとした。

#### 【授業における抽出児の予想されるつまずき】

授業の始まりが毎回違うことで見通しがもてず、不安感につながると考えられる。

思考の場面は、例えば、漢字ドリルに漢字を書くなどと異なり、することがはっきりしない場合、注意の集中が続かないことが考えられる。また、感想をノートに書く時に何を書いてよいのか困り、活動に参加できないかもしれないことも予想される。

#### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

授業をパターン化するために、授業開始時に、フラッシュカードを1分程度、漢字ドリル学習を8分程度行った。漢字ドリル学習の仕方は「新出漢字の読み方を全体確認する」「人差し指で3回机に書く」「ドリルになぞり書きする」の順番に進めた。思考の場面では、抽出児が他の児童とかわることによって授業へ注意が向けられるようにするため、ペアでの話し合い活動を入れた。また、感想を書く場面では、黒板の板書を参考にさせるようにした。

#### 【抽出児の姿と考察】

フラッシュカードは抽出児も注意を持続させ、他の児童と同様に活動することができたことから本時では注意の持続に効果があった。抽出児は始め、何を書いてよいのか分からずに戸惑っていたが、板書を参考に自分が思ったことに似ていることを選択させることでノートに書くことができた。

#### 【授業を通して見られた課題】

3・4場面の感想を出し合う場面で、抽出児と他の児童がかかわりをもつことによって活動と参加を促すために、ペアの話し合い活動を取り入れたが、抽出児は机に突っ伏して机の脚を蹴って音を出していた。これは、抽出児の隣席の児童が遅刻でいなかったため、「お隣や近くの友だちと、感想についてお話ししましょう」と指示を出したが、抽出児は「だって、となりおらんもん」と言い、授業への集中が途切れてしまったことからであろう。授業者は、授業開始前から隣席の児童がいなかった抽出児のことを考えて、「近くの友だち」と言ったが、抽出児にはその言葉が届いていなかった。このことから抽出児には「今日は、〇〇さんと〇〇さんと一緒にお話ししてね」などと、事前に伝えておくことで学習に参加することができたのではないかと考える。抽出児に対して丁寧な対応が必要な場面であったが、実践することができなかった。

本授業では音読も行った。抽出児にも読みやすいように、短い文節で区切り追いかけ読みをしたが音読に参加する姿が見られなかった。楽しく音読ができるような、手立てや工夫を授業者は準備しておく必要がある。

### (3) 第4時

本時では物語の全体をつかむために、場面の挿絵や挿絵のミニカードを用いて物語の順番を考えさせた。

### 【授業における抽出児の予想されるつまずき】

本時の内容の見通しがもてなかつたり、体を動かす活動がなかつたりすると注意の持続がしにくいと考える。思考の場面では、手元に手掛かりがないと今何をしているのかがはっきりせず、学習に参加しにくくなると予想した。

### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

「くじらぐもがどんなお話か話そう」という課題提示をし、物語のあらすじを家の人や友だちなどに、お話ができるようにする学習という見通しをもたせた。また、抽出児の注意を引き付けるためのしかけとして、場面を入れ替えて提示した。さらにペアの話し合い活動を入れ、他の児童とのかかわりをもたせることで抽出児の注意の引き付けを行った。思考の場面では挿絵カードを手掛かりに、それぞれの場面でどんな出来事が起こったのかを話し合わせた。

### 【抽出児の姿と考察】

「次の時間の授業は何」と気になったことを声に出して注意が学習に向いていなかったが、場面の順序を変えるしかけを提示したところ黒板を見るようになり「そこ、違うよ」と学習に注意を向けることができた。

挿絵のミニカードをペアで1セット配付し、手元で順番を操作できるようにしたことで、授業参加の手立てとなった。



写真1 挿絵カードを並べかえている

抽出児が挿絵カードの大きさが違うことが気になり、カードを重ねて大きさを調べ始めていたので、授業者が支援に入り授業へ注意を戻すことができた(写真1)。そして5場面を「くじ

らがばいばいしているところ」と自分の言葉でまとめることができたので、授業者が「それ、いいね」とほめ、挙手して発表するように促したところ抽出児も応じた。

全体交流の場面においては、授業者が抽出児を指名すると約束した場面まで、他の児童の発表を聞いて授業に参加する様子が見られた。最後の場面まで出来事をまとめられたことで、学級全体で自然に拍手が起こり、最後に発表した抽出児にも笑顔が見られた。このことから、授業者が意図的に、抽出児が活躍できる場を設定することは、抽出児が注意を持続させるために、効果があったと考える。また、抽出児が発表し終えた後、抽出児に「よかったよ」などの声かけや「いいね」のハンドサインなどができれば、さらに抽出児の「できた」という気持ちを高めることができたのではないかと考える。

### 【授業を通して見られた課題】

ペアでの話し合い活動、挿絵カード配付後の教師の説明時間において抽出児の注意を引き付けておくことが難しかったため、ペアでの話し合い活動では全体説明の後に何をするかの確認など、抽出児に直接声かけをする方法も考えられる。配付物を伴う説明がある場合は、最後まで説明した後に配付し、抽出児が待つ時間を最小限に抑えるように配慮が必要である。

第5時では、1場面の「子どもたち」と「くじらぐも」の動作を読み取りを行う。1場面で主語が「子どもたち」となっていることや助詞「も」に着目させ、動作化を通して「くじらぐも」が「子どもたち」のまねをしている様子を捉えさせる。

抽出児が物語の内容理解を進めるために、繰り返し本文を読むことが大事だと考え、本時より授業の中で一人音読の時間を設けるようにした。

#### 【授業における抽出児の予想されるつまずき】

本文の叙述からだけでは、場面の様子がイメージしにくいと考えられる。また前時までの学習活動で行った音読場面で、抽出児が他の児童と一緒に音読する姿が見られなかったため、読むことに対して何らかの抵抗があると予想される。

#### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

教材提示のしかけとして、授業者が注目させたい語句を意図的に変えて音読する「間違い探し読み」を行った。叙述の中で「くじらぐも」と「子どもたち」を入れ替えて音読し、抽出児に物語の違和感をもたせることで焦点化した。また、板書掲示を工夫して視覚的にイメージをもてるようにした。さらに注意の持続や内容理解のために、叙述に即した動作化を活動に入れた。

一人音読の場面では、教科書に描いた方が抽出児に分かりやすいと考え、物語を通読できたら教科書の題名横に小さな丸を描かせるようにして意欲づけを図った。学級全体で適宜、丸の総数を挙手させるようにした。

#### 【抽出児の姿と考察】

「間違い探し読み」をした場面では、叙述の違いを見つけるというゲーム性があり楽しい活動であったため、始めは教科書を開き授業に参加する姿勢が見られたが、教科書に戻ったり、語句について話す活動に入ったり、活動が行ったりきたりすることが多くなったりすると教科書の本文と違うページを開くなど、注意が切れてしまった。このことから「間違い探し読み」をさせる個所を、より焦点化させる必要があった。また書画カメラなどで教科書の本文を映して今どの文を読み上げているのかが分かるように、視覚的な支援が必要であったと考える。動作化を取り入れた場面では、他の児童と一緒に席を立ち「くじらぐも」の動きをする姿が見られたことから、動きを取り入れた活動は有効であった。

一人音読に意欲がもてるように丸を描かせる手立てを考えた。本時では活動する姿は見られなかったが、抽出児がその手立てを嫌がっているわけではなく、意識が向いていないと思われるので引き続き継続して様子を見ることにした。

#### 【授業を通して見られた課題】

話し合いの場面において、授業から注意が逸れて授業と関係がないことを口に出す姿が見られた。授業者と他の児童とのやりとりを聞く時間が長くなって、抽出児の待つ時間が増えたことが原因であると考えられる。

#### (5) 第6時

第6時では、第5時の続きで、主語が「子どもたち」から「せんせい」に変化して「くじらぐもは誰を見ているのか」に注目させた。本文には「先生」と「くじらぐも」の動

きの叙述の間に、「子どもたち」の動きが書かれていない。「くじらぐも」はこの時「せんせい」か「子どもたち」のどちらを見て動いているかを考えさせた。

【授業における抽出児の予想されるつまずき】

第5時と同様に本文の叙述からだけでは、場面の様子がイメージをもちにくいと考えられる。

【つまずきを取り除くための指導の工夫】

前時の既習内容の確認の場面では、主語が「せんせい」に変化する前までを、掲示物を使いながら板書をして振り返った(写真2)。また場面の様子がイメージしやすいように、本文の叙述通りに役割演技をして動作化を行った。

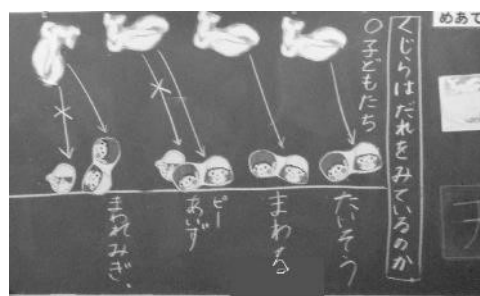


写真2 第5時、第6時 板書

【抽出児の姿と考察】

掲示物があることで、抽出児も「子どもたち」が間にいることに気付くことができた。さらに「くじらぐも」役に挙手をするなど、授業へ参加する姿が見られたことから、今回の動作化と視覚化の両方からの手立ては有効であったと言える。

【授業を通して見られた課題】

授業者の説明時間が長くなると、他事をしたり他の児童へのちょっかひが見られたり、抽出児の集中が続かない様子が見られた。指示や説明を抽出児に伝えることが難しく、話が長くなってしまふことがあったので、有用な言葉を選んで短い指示、説明になる努力をする必要があると感じた。

(6) 第7時・第8時

第7時は、物語を読む上で必要な「会話文」「地の文」について学習させた。また2場面本文の主語が書かれている叙述について、話し手が誰なのかを会話文前後の叙述から読み取らせた。第8時では、第7時で出された児童の考えの違いを確認し、話し手が誰なのかをはっきりさせる学習をした。主語が誰かをはっきりさせた後に役に分かれて劇化をした。また、教科書「会話文」の上に誰が言った台詞なのかを明記させた。

【授業における抽出児の予想されるつまずき】

「会話文」「地の文」の説明場面では、聴覚的な情報だけでは理解がしにくいと予想される。話し手が誰なのかを読み取る場面でも、手元にある教科書を見るだけでは、今どこのことについて話し合っているのか、どこの文のことなのかなど、全体との間にずれが生じてしまうと注意が続かなくなると考えられる。

【つまずきを取り除くための指導の工夫】

第5時の視覚的な支援の反省を活かし、ICT機器で会話文を含む本文を提示した。抽出児が分かりやすいように「地の文」と「会話文」が入った場面から、それぞれ「地の文」だけ「会話文」だけを映して物語を読む上で必要な用語について見て分かるように工夫した。

【抽出児の姿と考察】

ICT 機器を活用した場面では、抽出児に会話文はいくつあるかと問うと、「7つです」と答えた。また主語がある最初の会話文「おーい」は誰の言葉なのかを授業者が全体に問うと、抽出児は「みんなです」と挙手発言をして授業に参加する姿が見られた。視覚化することで、抽出児に伝わりやすく授業者にとっても言葉の説明が最小限で済むという効果があった。

#### 【授業を通して見られた課題】

主語が誰なのか、児童の意見が分かれて考えを出し合う場面が長く続き、抽出児においては他事をしたり後ろを向いて座ったりするなど、授業とかかわりのない動きをする姿が見られた。授業者として、教材研究では予想していなかった場面のやり取りに時間をかけ、抽出児の待つ時間が長くなったことで授業参加を持続させることができなかったと考える。

#### (7) 第9時

本時は3場面の「くじらぐも」に飛び乗ろうとする「子どもたち」とそれを応援する「くじらぐも」の様子を読み取らせた。読み取りの際には、繰り返しの言葉を工夫して読むことにより高揚する子どもたちの気持ちを体感させたいと考えた。また「子どもたち」や「くじらぐも」の動きを動作化させた。

#### 【授業における抽出児の予想されるつまずき】

繰り返しの会話文を工夫して読む際に、本文の叙述や挿絵を見るだけではイメージがもちにくく、授業への注意が続かなくなると予想される。

#### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

全員音読の場面では、「たけのこ読み」の手法を用いた。抽出児も楽しく音読ができるように自分の読みたい一文を選び、選んだ箇所になったら起立して読む方法である。本時のねらいである「天まで とどけ 一、二、三」と3回出てくる繰り返しの会話文を、だんだん声を大きくして音読させることに気付かせるため、文字の大きさを変えたカードの順番を入れ替えて黒板提示をした。

#### 【抽出児の姿と考察】

全員音読の場面では、抽出児も読みたい一文を選択し、活動に参加する姿が見られたことから、変化をつけて繰り返すことは、楽しく学習するための効果的な手法になると考えられる。

順番を入れ替えるしかけの場面で、抽出児は「あれ」と反応し「はぁー」とつぶやいた。掲示の順番についても「だめ」という返事をし、ここでペアでの話し合い活動を仕組み順番を話し合わせた後、発表させた。

授業者が学級全体に何が違うのかを尋ねると、抽出児が挙手をし「あの一、文字が小さくなっていくと声も小さくなっていきます」と答えた。つまり、だんだん文字が大きくなるはずなのに、小さくなっているところがおかしいということである。このことから抽出児が、最初は小さな声で音読することに、自然に気付くことができたと考えられる。他の児童の「文字が小さい方が最初の方」また「声が大きくなるし、高くジャンプしていく」という発言から会話文カードの高さを変えて掲示した(写真3)。

このように、「子どもたち」がだんだん高く跳ぶ様子を、視覚的に高さを変えて掲示したことで、物語の様子が抽出児にも分かりやすくなり、授業への注意の持続と、授業参加、授業内容の理解につながったと考えられる。さら

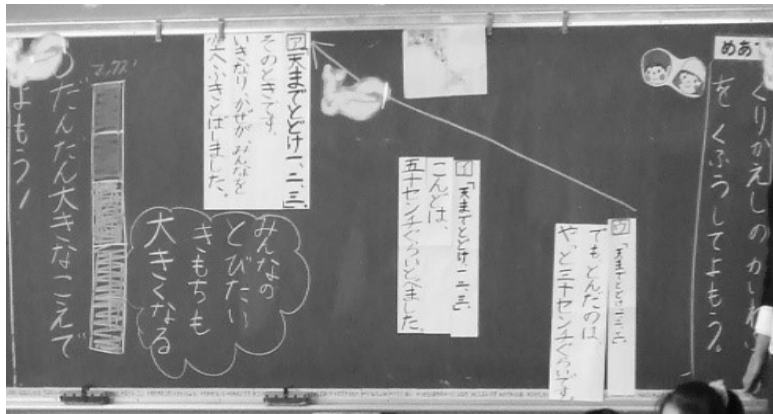


写真3 第9時 板書

に、音読する時の声の大きさの違いをイメージしやすくするために、声のメーターを板書して、一回目はここまでで、二回目はここまで、3回目はマックス、と授業者が図を指しながら、実際に、学級全体で会話を声に出した。

抽出児も、強弱をつけて、会話を音読する姿が見られた。「すごい。これでみんなくじらまでバッチリ飛べそうだね」と授業者が言うと、「でも声だけじゃだめだよ。跳ばないとだめだよ」という児童の自発的な言葉から教室で手をつないで輪になり、劇化した。抽出児は手をつなぐことはしなかったが輪の中に入ってはいたので、授業者が「そこで一緒にやってね」と受容的な態度を示すようにした。抽出児は、その場でジャンプをするなど、一緒に活動することができた(写真4)。このことから本時では、しかけを用いた提示の工夫、視覚化、劇化が有効であった。



写真4 台詞に合わせて劇化する様子

本単元では初めて抽出児が音読に参加する姿が見られた。本時では読むスピードがゆっくりで、たどたどしかったが、一人音読に参加して隣の席の児童に「〇〇ちゃん、丸何個」と聞く姿が見られたことから、すぐには活動に取り組みなかつたとしても継続していくうちに状況を理解して活動に参加できるようになることが分かった。

【授業を通して見られた課題】

思考の場面で、話を聞くことや待つことが長くなる時間に他事などをする姿が見られた。

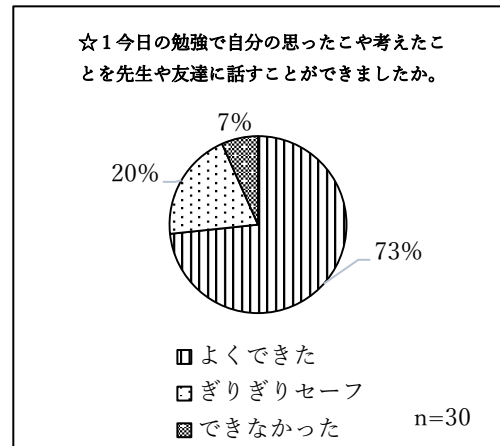
本時の授業はしかけの提示や板書の工夫、劇化活動において抽出児の反応が良かった。抽出児が所属する学級において抽出児以外の全児童に対しては有効であったのかを、本時の授業における振り返りシート（資料3）を用いて調査した。

本授業に参加していた児童30人中、「今日の勉強で、自分の思ったことや考えたことを先生や友達に話すことができましたか」の質問に対して「よくできました」（資料4）に丸を付けた児童が73%（22人）、「ぎりぎりセーフでした」が20%（6人）、「だめでした」が7%（2人）だった。この2人は隣席する児童であった。授業者がペア児童の様子を把握し、適切な支援を行う必要があった。

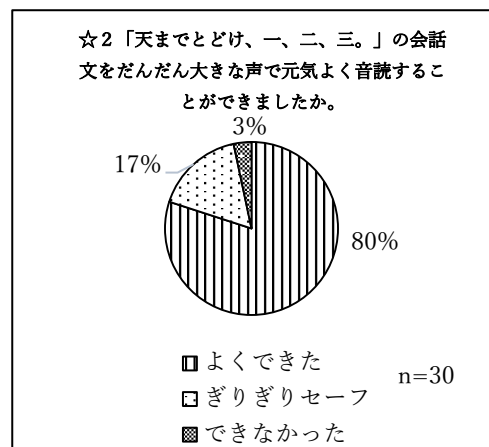
また、ペアの次にグループで話させるなど、違う方法の工夫を状況に合わせて使うことも考えられる。さらに、ペアでの話し合い活動以前に、授業者側の理解のさせ方の手立てが不十分で、児童が思いや考えをもつことができないまま、活動に入ってしまったことも考えられる。児童が課題を十分に理解できるように、ねらいを絞った上で、説明の工夫や理解確認を丁寧にしていく必要があった。

また、『天までとどけ、一、二、三』の会話文をだんだん大きな声で元気よく音読することができましたか」の質問（資料5）に対しては、30人中3%（1人）の児童が「だめだった」と答えたが、「できた」「ぎりぎりセーフでした」と答えた児童の割合が97%であったことから、本時では、教材にしかけを入れることや、劇化などの活動を取り入れた工夫をすることで、授業のねらいに迫る学習となり抽出児だけでなく、他の児童にとっても楽しく、分かりやすい授業につながったと考える。

資料3 授業で適宜使用した振り返りシート



資料4 第9時「振り返りシート」の集計結果



資料5 第9時「振り返りシート」の集計結果



(8) 第10時・第11時

「くじらぐも」に乗った「子どもたち」の様子や気持ちを読み取らせた。第10時では、会話文が無い場面の登場人物の様子を想像して、どのような会話をしているのかペアで考えさせ、全体交流をさせた。また第11時では、前時の全体交流で出された会話を参考に、自分が考えた会話をワークシートに記入させた。そして黒板に掲示してある「くじらぐも」の好きな場所にワークシートをマグネットで貼らせた。授業の終わりには、「くじらぐも」に乗った「子どもたち」になったつもりで劇化をさせた。

【授業における抽出児の予想されるつまずき】

「子どもたち」が風で空に飛ばされて、「くじらぐも」に乗る様子の具体的なイメージをもちにくいと考える。またワークシートの記入においては、書くことが思い浮かばず学習から注意が逸れてしまうことも考えられる。

【つまずきを取り除くための指導の工夫】

教材のしかけや視覚化、実際の具体物を使って抽出児に場面の様子がイメージできるようにした。またワークシートを活用して作業の時間をつくったり、劇化したりすることで学習への注意持続を図った。

【抽出児の姿と考察】

「間違い探し読み」のしかけを取り入れ、「子どもたち」が空へ飛んでいく様子を表す言葉に着目させることで焦点化した。抽出児も間違いを見つけ、挙手をする姿があり、授業に参加する場面が見られた。また、風に吹き飛ばされた「子どもたち」が「くじらぐも」に乗る時は「ふんわり」乗っていたであろうと授業者は捉え、その様子が抽出児にもイメージできるようにティッシュを用いて吹き飛ばされる様子と降りてくる様子を実際に見せた。抽出児は様子を見ていて「ふんわり落ちてきた」とつぶやいた。このことから、教材提示の工夫と視覚化が、注意の引き付けで有効であったと考える。

吹き出しのワークシートを活用し、書くという作業の時間を作ることで、注意の持続を図った。抽出児はワークシートを受け取ると、全体交流で出された意見が書かれた板書を見てそれを参考に記入していた。

また、一人音読の時間を継続して設定してきた。授業者に漢字ドリルの丸付けをされるとすぐに漢字ドリルを片付け、音読を始めた。本時でも隣の席の児童に、「ねえ、丸、何個」と問う姿が見られるとともに、一人音読に取りかかる時間が前時より早くなったことから、意欲をもって学習に取り組んでいることが伺えた。一人音読の時間を何分とは決めておらず、抽出児の様子を確認して時間を設定した。授業者が音読を止めた時、音読が途中であっても、1回とカウントしてよいとしていたので、読む時間を長く必要とする抽出児にとって、1つも丸ができないという状況を無くすことができ、授業参加への集中持続につながったと考える。

【授業を通して見られた課題】

ペアでの話し合い活動の場面では、抽出児のペアは話し合いが進まず授業者の支援が必要となった。抽出児が必要な時に必要な支援を授業者ができるように、常に抽出児の様子に気を配り、配慮する必要があった。

劇化においては、児童が自分のワークシートに書き込んだ会話文を使って行った(写真5、6)。

今回は裏地に使う、ポリエステル製の白布を利用した。布がふわふわする様子を見て、抽出児も笑顔であった。

床に敷いた白布を「くじらぐも」に見立てその上に児童が座り、順番に台詞を言っていく活動を設定した。布が動く様子に気持ちが高揚したために、抽出児も座るまでに時間がかかってしまった。

今回の劇化では抽出児の注意を引き付けることはできたが、学習のねらいである活動ができなかった。小道具を使った楽しい活動は収集がつかなくなってしまうことも考えられるので、事前に授業でのルールを確認しておくなど、指導が必要になると考える。



写真5 「くじらぐも」に見立てた白布



写真6 白布を使った劇化の様子

#### (9) 第12時

本時は5場面で、「くじらぐも」と別れる時の「子どもたち」の様子を読み取る場面であった。挿絵を参考に、「子どもたち」が「くじらぐも」にどんな言葉かけをしたのかを、始めにペアで話し合わせた。その後、全体交流を行った。そこで出された会話文の板書を参考に、ワークシートに自分の考えを書かせた。そして、「くじらぐも」と「子どもたち」の別れの場面を劇化する活動を行った。

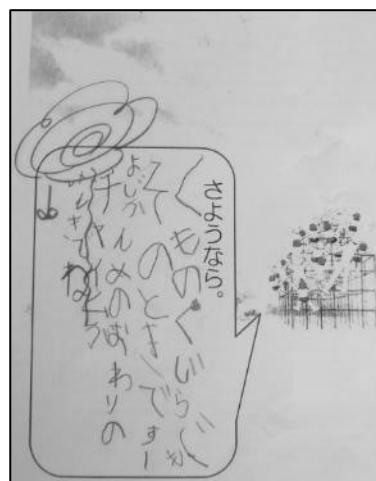
#### 【授業における抽出児の予想されるつまずき】

別れ際の言葉に、何を書いてよいのか戸惑ったり、体を動かす活動の時間が確保されていないと、集中が持続しにくかったりすることが考えられる。

#### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

全体交流で出された会話文の板書を参考に、ワークシートを書く作業活動や、書き込んだ会話文を使って劇化をすることで、授業参加への注意喚起とする。

#### 【抽出児の姿と考察】



資料6 吹き出しワークシート

吹き出しワークシート（資料6）は抽出児のものである。授業者の『さようなら』に続く言葉があるとしたら、子どもたちは何と言っているか」という発問に対して、「さようなら」という言葉だけが印象に残ってしまったことで、教科書の『さようなら』の後に実際に書かれている文を書いたのであろうと思われる。「くじらぐも」と別れる「子どもたち」の会話を考えるという授業者の意図がうまく伝わっていなかった。「げんきでね」と書いたのは、指導者が机間指導で板書を参考にするよう指導したことからであろう。

一人音読の場面では、第9時の抽出児を記録した映像と比べて、本時の方が早く読めるようになり、音読時の抽出児の様子も違っていた。第9時では音読をしながらも周りが気になって音読が途中で止まり、隣の児童に「今、何回目」と聞く姿があった。またこれまでは、手で顔を触ったり体や顔をモゾモゾと動かしたりしていたが、本時ではその様子が減り、集中して音読する姿が見られた。

また抽出児の「最後までできた」という気持ちをもてるように、抽出児が一度通読できたタイミングで、学級全体の一人音読を止めるようにした。本時も読み終わった後に、自分の周りの児童に、「何回読めた」と聞く姿が見られた。

ここで抽出児に「できた」という経験をたくさんさせたいと考え、学級全体にテストをすることを伝え、すらすら読めるかの音読テストを行った。抽出児がすらすら読めている一文を確認し、その箇所について音読テストを行った。抽出児にとって確実に音読できる部分を選んだが、今回が初めてだったので全員の前で読むことへの抵抗を感じることも考えられる。よって今回は「チャレンジしたい人」という形で挙手をさせた。挙手をした児童に「勇気があってすごい。がんばってるね」などとほめた。最初に挙手をしていなかった児童もみんなの「合格」という様子を見て徐々に挙手をし、児童21名が合格していった。このように「やったね」「すごいね」「できた」「合格」というほめ言葉を、気になる児童により多くかけることができるように授業者が仕組んでいくことで「やってみよう」という気持ちにつながると予想される。抽出児は挙手をしなかったが他の児童の様子を黙って見聞きしている姿が見られた。

抽出児に一人音読の時に教科書へ丸を描いて読んだ回数が分かる様にしたり、全体の場で課題へ取り組む様子をほめたりすることを繰り返していく中で、抽出児は授業に参加していくようになった。この経験から始めは参加しなかったとしても何回か繰り返していくうちに、抽出児が学習内容を理解して参加する可能性もあると考える。また、授業以外での音読練習の積み重ねなども必要になってくる。抽出児の様子を授業者が捉えて実践していくことが大切だと考える。

#### 【授業を通して見られた課題】

ワークシートを記入する場面では、授業者が吹き出しのワークシートを先に児童に配付し、話し合い活動を進めてしまったため、抽出児はワークシートを受け取ると話し合いに参加せず、すぐにワークシートへ書き始めてしまった。配付する前に、抽出児には声かけなどが必要であった。抽出児にとって、授業者に違うと指摘されたりワークシートを直すことになったりすることは、気持ちのモチベーションが下がってしまうと考えられるので「失敗した」と言う気持ちにさせないような授業づくりや抽出児へのかわり方を考えていくことが必要である。

(10) 第13時

本時では、音読発表会に向けて音読の工夫を児童に想起させ、場面ごとの工夫を学級全体で確認していった。また、音読場面の選択と登場人物の役選び後、同じ場面を選んだ児童のグループで音読練習をさせた。

【授業における抽出児の予想されるつまずき】

既習場面の工夫を忘れていることが考えられる。また、やりたい役や場面を選ぶことができなかった場合、学習への意欲や注意が続かないとことが予想される。

【つまずきを取り除くための指導の工夫】

全場面の挿絵を黒板に掲示し、音読の工夫のポイントを板書した。それにより、自分が選択した場面の音読の工夫を、確認して練習時に生かすようにした。また、抽出児も意欲的に参加や活動ができて音読発表会を十分に楽しめるように、学級全員が自分で選んだ場面や役をできるようにした。

【抽出児の姿と考察】

音読発表をするための場面選びをした。掲示してある挿絵場面の下に自分のネームプレートを黒板に貼りに来る時に動かなかった。授業者がどこの場面がよいか尋ねると、「5場面がいい」と自分で選択した。本時は、抽出児が風邪気味で、体調が良くなかった。抽出児は「のどが痛い」と言い、気分が乗らない様子であったが、「やりたい」という気持ちはあると判断した。その後、同じ場面を選んだグループで役割を決める時は「くじらぐも」役を選択した。そして、学級担任が抽出児童に寄り添い参加することができた。

【授業を通して見られた課題】

授業者として、体調不良であった抽出児に「しんどいね」などと共感的な態度を示し、授業へ参加できるように声かけをしたが、机にうつ伏せになっている状態から変わることはなかった。抽出児が場面や役を自分で選択する姿が見られ、授業に参加しようとする前向きな態度を示した時に、そのような頑張りを認めたりほめる言葉をかけたりすることなど、十分ではなかったと考える。「しんどいけど、やろうとする気持ちがあるんだね」など、抽出児の態度や様子から気持ちを授業者が汲み取り、さらに、ほめたり励ましたりすることで授業への参加の様子が違ってくる可能性がある。

(11) 第14時

本時は、音読発表会であった。授業開始すぐに行っていたフラッシュカードや漢字ドリル学習などはせず、5分程時間を取り、音読発表の練習をすることと、「聞く人の約束」を全体で確認した後、音読発表会を行った。発表で登場人物に動きをつけるグループもあるだろうと考え、ICT 機器を利用した。テレビ画面に、場面ごとの文章を写し、動きを付けたいグループは、教科書を持たずにそちらを見て発表してもよいとした。

【授業における抽出児の予想されるつまずき】

予定がいつもと違うので混乱があるかもしれないと考えた。また抽出児自身の発表や他の児童の発表を聞いたりする場面で、注意が逸れてしまう可能性がある。

### 【つまずきを取り除くための指導の工夫】

発表会当日なので、フラッシュカードなどをしないという事前連絡を学級全体にしてもらうように学級担任に依頼した。

音読発表に注意を向け続けられるように発表の仕方をリレー形式にし、役の雰囲気づくりや誰が何の役なのかをはっきり分かるように被り物を使った。さらに発表直前に「聞く人の約束」を掲示するようにした。

### 【抽出児の姿と考察】

当日、抽出児は欠席であった。抽出児童が参加していたとしたら、既習までの劇化をする場面では、他の児童と一緒に活動をする姿があり、前時の学習では、場面や役選びもすることもできたので、発表会に参加することができただろうと考える。また、今回の発表をリレー形式にしたことで、参観者が同じ場面を繰り返し見る構成にしなかった。よって、最初から最後まで通しての物語を楽しむことができ、抽出児も飽きずに参観できたのではないかと考える。

実際授業における他の児童の様子であるが、発表前に5分程度の練習時間を確保することで児童も安心していた。発表会直前に、聞くことについてのルールを明確にして、確認を行った。「はっぴょうちゅうは」の後を空白にしておき、聞く人はどんな態度が望ましいのかを児童に考えさせた。児童からは「体育座りで見る」「しゃべらない」「発表する人を見る」などが出され、発表中も約束を意識することができていた(資料7)。

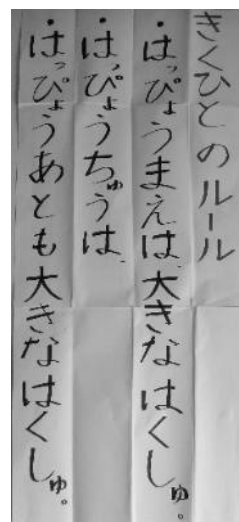
発表前の児童は少し緊張している様子であったが、教室の後ろまで聞こえる声を出す、動きを付ける、声の大きさを変えるなど、工夫を入れて最後までやりきっていた(写真7)。授業の振り返りシートには「自分のやりたい役がやれてよかった」「今日の発表がすごく楽しかった」「友だちと一緒にまたやりたい」などと書かれていた。抽出児について考えた授業づくりであったが、他の児童も楽しみながら学習に参加できた。

### 【授業を通して見られた課題】



写真7 音読発表の様子

抽出児にとって聞く時間が長くなることで発表から注意が逸れてしまうことを考え、「聞く人」の約束を掲示した。だが、実際に抽出児が音読発表会に参加していたとしたら、掲示物があるだけでは不十分であったと考える。掲示物があったとしても注意が逸



資料7 「聞く人」のルール 掲示物

れる場面があっただろうと考え、そのような場合、授業者が再度、掲示物に注目させて気付かせたり、約束ができていれば「いいね」の「OK」サインを送ったり、受容的な態度での抽出児へ働きかけが必要であると考え。

## V まとめ

本研究では、授業において集中が持続せず、衝動的な行動をとる児童への有効な支援を探ってきた。支援のニーズに応えるための手法として今回は、小貫・桂（2014）が提示しているユニバーサルデザインの授業づくりの「授業のユニバーサルデザインのモデル図」（p87 資料2）を参考に、特に抽出児に有効と思われる工夫を活用し、ユニバーサルデザインの授業づくりの授業実践を進めてきた。授業実践の全体を総括した。まとめを以下に記す。

### ①「クラス内の理解促進」について

授業中に机の脚を床の線にそろえるこだわり行動が、何度か見られた。そのような行動が起こった時、ある授業では「気になるね」と声をかけて一緒にそろえた。また別の授業では、「どうしたの」と声をかけると「どうもしないよ」と周りに強要することなく、学習に戻っていく姿が見られたことから、授業者の受容的な態度は、抽出児のこだわりへの気持ちを満足させ、落ち着きにつながると考える。さらに、このような授業者の態度が、抽出児に対する他の児童の受容的な雰囲気づくりにもつながると言える。

### ②「時間の構造化」について

今はどの段階でどの段階までくれば終了であるかという見通しをもつことが、授業参加へのモチベーションを保ち注意の持続にもつながると考え、毎時の流れを決まった場所に明示した。また授業の終了時刻を示した時計を教室の時計の下に掲示した。授業者が、授業終了時刻の時計を掛けことを忘れることがあると、「何時まで」と聞く抽出児の姿が見られ、がんばるための目安になっていたと考える。

また、1時間の授業の構造をパターン化することを取り入れた。パターン化することで、次に何をするのが分かり、抽出児の学習への準備や取り掛かりも早くなっていった。それによって、抽出児をほめる機会も増えた。終了時刻を示し、見通しをもたせることや授業の流れを明示することは、抽出児にとって分かりやすさにつながり有効であったと考える。

### ③「ルールの明確化」について

授業の中で、抽出児のがんばりや望ましい行動や態度があった時に、それをほめるという形で適宜、実践してきた。発言時には挙手をすることや、教室の一番後ろまで届く声で発表するなどができた時には、ほめるようにした。こうすることで発言時に挙手をし、「～です」と丁寧な伝え方をしたり、自分の発表の番になるまで他の児童の発表を聞きながら待ったりする抽出児の姿が見られるようになってきた。「～のようにする」という具体的な方法を示すことで、抽出児の自尊心を下げることなく学習に向かう望ましい姿勢を身に付けさせていくことになると考える。

授業における抽出児の望ましい姿は授業者の短期間における授業実践の中だけでできたものではなく、学級担任による授業ルールの明確化が日頃の取組で行われていることの影響が大きいと考える。よって実践授業において有効であったと言えるかどうか

かは定かではないが、抽出児の望ましい行動を継続的にほめるということで強化することは学習規律をより定着させていくことへの一手法となると考える。

#### ④「焦点化」について

1時間の授業で学ばせたいことを絞ることを意識した。挿絵の順番を入れ替えて提示することで、物語の順番を正しく捉えさせることにねらいを絞った。また、注目させたい語句に焦点化させ、ねらいに迫るために行った「間違い探し読み」では、抽出児が間違いの言葉を見つけて挙手する姿が見られた。このように、抽出児の注意を引き付けることと、授業参加へ効果が見られた。しかし、授業者が十分にねらいを絞りきれずに、聞く時間や待つ時間が増えた間延びした授業になったり、内容を詰め込みすぎた授業になったりしてしまい、抽出児が十分にねらいを達成できるような授業ができなかった。

#### ⑤「視覚化」について

分かりやすい板書や本時の課題の提示、ねらいに焦点化するために ICT 機器を利用し視覚的に工夫した提示を行った。第1時の単元の導入に使用し、いろいろな形の雲をパワーポイントで提示した。また、繰り返しの会話文「天までとどけ一、二、三」の文字の大きさを変えて声の大きさ表し、抽出児に声の出し方の工夫を見て分かるようにした。さらに、「子どもたち」の高揚していく気持ちを表すのに、掲示の高さを変えて提示した。抽出児は「声が小さくなると、文字も小さくなる」と挙手をして発言し、掲示物の文字の大きさに合わせ、他の児童と一緒に会話文を音読する姿が見られた。抽出児が、注意を向けたり集中を持続させたりする場面があったことから、視覚化は有効であると言える。

#### ⑥「身体性の活用」について

抽出児に、場面の様子が分かるようにするため、動作化や劇化をする活動を多く取り入れた。挙手をして「くじらぐも」役に立候補し、クラス全体の前に立って「くじらぐも」の台詞を言ったり、他の児童と一緒に役割演技をしたりする姿や、一度、役をしても再度、挙手する姿も見られたことから、有効であったと考える。しかし、楽しい活動であると、気持ちが高揚してしまうこともあり、事前指導が必要であった。

今回は「授業のユニバーサルデザインのモデル図 (p87 資料2)」における4つの階層うち、授業参加(活動する)と理解(わかる)階層で、筆者が「くじらぐも」の単元において特に抽出児に有効だと思われる指導の工夫について授業実践を通して試みてきた。

有効であった工夫は、①「クラス内の理解促進」②「時間の構造化」⑤「視覚化」であった。おおむね有効であったものは③「ルールの明確化」⑥「身体性の活用」であった。

課題が見られた工夫は④「焦点化」であった。

有効な工夫だと思われたものに関して、①は学級づくりであり、すぐに実践していけるものであると言える。また②、⑤も掲示物や具体物の用意など、授業の流れを示すことは授業者にとっても実現がしやすく、比較的容易に教室にもち込むことができる。またおおむね効果が見られた工夫に関してもルールを守る集団にできるかは、教師次第と考える。

課題が見られた工夫に関して④「焦点化」では、授業のねらいにつながる重要な視点である。1時間の授業において、何を一番に学ばせたいのかを、教材研究を通して明確にすることが大切だと考える。

本研究では、取り上げなかった「指導方法の工夫」の視点もあるが、授業づくりでは児童の支援のニーズに応じて、これらの工夫の視点を入れることも考えられる。また、今回、参考にした「授業のユニバーサルデザインのモデル図」(p87 資料2)には、「参加」「理解」の上に「習得」「活用」があり、これらは身に付けたことを使うことができるようにすることである。桂・小貫(2014.p39)によると「習得」「活用」に関しては、「学年をまたぐ継続的な支援や学校全体での組織的な対応が必要である」と述べられていることから、授業者本人の努力できるものと、校内研修など、学校全体で取り組んでいくものという2つの視点から授業のユニバーサルデザインを考えていかなければならない。

今回の授業実践は一例であり、抽出児に有効であったことが他の児童には有効でないことも考えられる。目の前の児童に必要な支援のニーズを的確に把握できる目を教師が養い、ニーズに合った指導方法の工夫と学校全体の組織的な取組の両視点から授業づくりを考えていくことが必要である。

最後になりましたが、本研究にあたり、ご指導・ご協力いただきました市内小学校の校長先生をはじめ教職員の皆様、関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

## VI 引用資料・参考文献

- 『こくごー』上下 光村図書 (2015)
- 『小学校国語 学習指導書 1年』光村図書 (2015)
- 文部科学省初など中など居育局特別支援教育課「特別支援教育の推進について」 (2007)
- 文部科学省初など中など教育局特別支援教育課  
「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」 (2012)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)
- 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ための特別支援教育の推進(報告)」 (2012)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)
- 桂 聖・日本授業UD学会 編著 『授業のユニバーサルデザイン Vol. 8』東洋館出版社 (2016)
- 小貫 悟・桂 聖 著 『授業のUD Books 授業のユニバーサルデザイン入門 どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方』東洋館出版社 (2014)
- 津市教育委員会提出文書 「平成 29 年度 校内研究主題・研究計画」 (2017)
- 桂 聖・小貫 悟 編著 西尾市立西野町小学校 著 『スタートブック 文学授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版 (2014)



○桂 聖 編著・「考える音読」の会 著

『理論が身につく「考える音読」の文学アイデア50』東洋館出版社

(2011)