

協働学習場面における授業ユニバーサルデザインの活用

－ 児童の授業への参加に着目して －

学習開発分野 (22821808) 鈴木 淳 心

本研究では、協働場面における児童の学びを分析することを通して、どのような環境デザインが児童の参加を保障したのかを明らかにすることを目的としている。その結果、児童が自分でやることややり方を選択することができる余地が児童の様々な授業への参加の仕方を保障したこと、児童同士のかかわりによって個の参加が保障されていたこと、単元の中で用意した課題の面白さが、児童の参加を保障したことが示された。

[キーワード] 授業ユニバーサルデザイン, 協働学習, 授業参加

1 はじめに

(1) 本研究の主題

授業ユニバーサルデザイン(以下、授業UD)とは、「発達障害の可能性のある子を含めて、全ての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す通常学級の授業デザイン」である(桂, 2021)。小貫(2014)は、指導方法のユニバーサルデザイン化のキーワードとして「時間の構造化」「情報伝達の工夫」「参加の促進」「展開の構造化」をあげ、授業をユニバーサルデザイン化する視点として14の視点を提示している。

筆者は教職専門実習Ⅱにおいて、小貫(2014)が提示している視点を取り入れた授業実践を行うことを試みた。しかし、筆者が準備した教材の完成度の低さがあり、一人で課題に取り組む場面ではなかなか活動に入れない児童がいた。一方、一人ではなかなか活動に入れなかった児童が、グループ形態で活動した際に周りの児童のかかわりによって活動に参加することができた場面があった。

教職実践実習Ⅲでは、児童同士がいつでもかかわり合うことができる環境を整えることに重点を置き、児童が支え合いながら学ぶ姿が見られることを期待していた。そこで見えてきたのは、児童一人ひとりがその時自分に必要な授業の参加の仕方を選択し、必要に応じて周りの児童とつながっている姿であった。

そこで本研究では、協働場面における児童の学びの姿を分析することを通して、どのような環境デザインが児童の参加を保障したのかを明らかにすることを目的としている。

(2) 先行研究の検討

①インクルーシブ教育と「つなぐ支援」

井上・窪島(2009)は、インクルーシブ教育における学級経営について、通常学級の担任の先生が特別な支援を要する児童とまわりの児童とのつながりを形成する、「つなぐ支援」を求めていることを明らかにしている。

これについて示唆を与える研究が、特別支援学校におけるピア・チュータリングの実践である。梶(2019)は、特別支援学校の交流及び共同学習において、言語表出のない重度重複障害のあるA児を知的に遅れないB児が「お手伝いチェックシート」を用いながら支援するという事例をあげている。それにより、A児、B児双方の行動が望ましい方向へと変化したことが示された(梶, 2019)。ここで使われている「お手伝いチェックシート」は、B児にA児への支援方法を提示するだけでなく、A児の意思を解釈するための補助になっていたと考えられる。

特別支援教育領域においては、「つなぐ支援」についての研究が行われているが、通常の学級については今後、研究を進めていく必要がある。

②通常の学級におけるインクルーシブ教育の試み

桂・小貫(2014)は、ユニバーサルデザインの考え方を元に、通常の学級における授業の中で、発達障害のある児童やグレーゾーンの児童と一緒に学ぶ授業づくりについて、実践研究を行っている。「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で

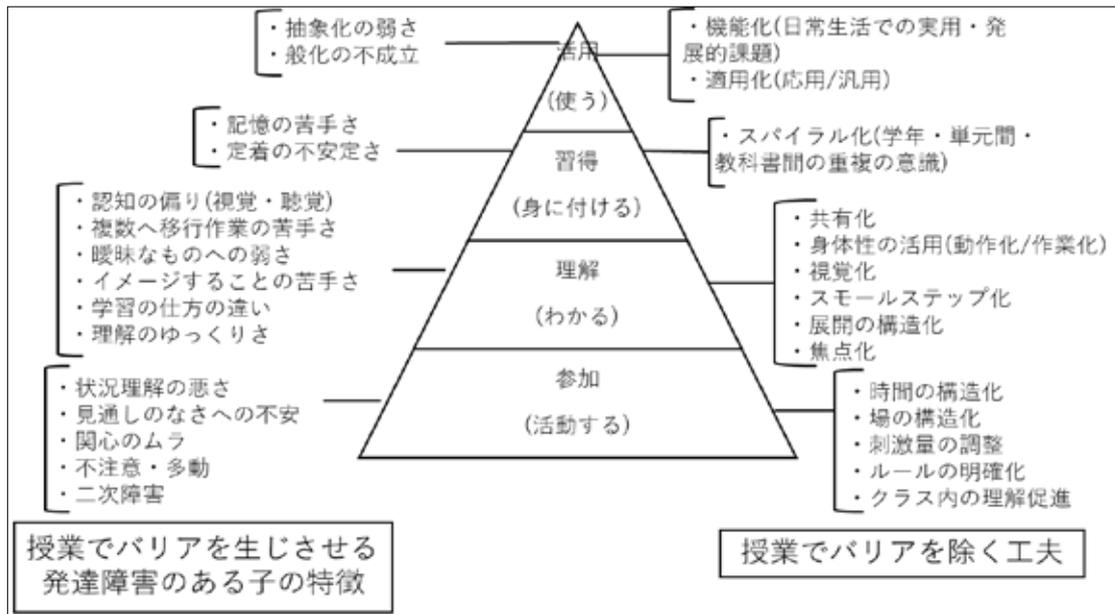


図1 授業のユニバーサルデザインのモデル図

全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう(障害者の権利に関する条約 第二条)。桂・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、どれだけシミュレーションできるかが授業の心臓部である」と語っている。様々な実践事例は、想定される児童のつまずきに対応するための例として示され、児童のつまずきをできるだけなくす授業をデザインするためのキーワードや視点も提示されている(図1)(桂・小貫, 2014)。

堤(2019)によると、インクルーシブ教育への転換に向けて、「通常学級の場の文化と知的障害教育の場の文化の相互作用的な変容」を推進していくという改革の方向性を示している。通常教育の場におけるインクルーシブな授業づくりのポイントとして、①子どもの生活現実につながるストーリーを重視し、教科内容の世界を切り結ぶこと、②協働学習を導入すること、③子ども一人ひとりの脳の神経回路の違いに応じて、学級環境や教材づくり、課題提起・教材提示の仕方などを工夫すること、を挙げている(堤, 2019)。

桂・小貫(2014)の実践を見てみると、①には「焦点化」が、②には「共有化」が、③にはその他の「授業でバリアを生じさせる発達障害のある子の特徴」を元にした、授業でバリアを除く様々な工夫が関連していると考えられる。「焦点化」とは、子どもたちが「わかった」、「できた」という瞬間

である山場を授業のどこに置くのかを決め、そこに向かって授業をどう展開していくかの流れをつくることであるが、①と③については、様々な実践が蓄積されている(桂・小貫, 2014)。②に関連する「共有化」は子どもがペアやグループで考えを伝えあったり教え合ったりすることであり、その有効性についても言及されている(小貫, 2014)。桂の実践の記録では、「ペアで話し合う」「周囲で話し合う」といった活動が行われていることが数多く示されている(桂, 2014. 桂ら, 2018)。一方で、その中で具体的にどのようなかわりが行われたのかについては明らかにされていない。

ペアやグループにおいて児童がどのようなやりとりを行っているのかについては今後さらに研究していく必要がある。

③ペアやグループのかかわりとUDL

インクルーシブ教育への転換の中で、ペア、グループのかかわりをどのようにとらえたいだろうか。その際に参考になるのが、Universal Design for Learning(以下、UDL)である。UDLはアメリカで研究されている、「学習科学に基づいた三原則をめぐって構造化された指導のフレームワーク」である(Hallら, 2018)。UDLでは、「個々の子どもは変化したり違っていることが『標準』であり、そのような違いは一見似通った特質(文化、年齢、人種、何かにおける成功レベル等)をもつ者たちの集団においても存在しているのが通常」という前提で、その一人ひとりがそれぞれに合った

学習内容, 学習方法, 学習動機で学ぶことができるようにするためのカリキュラム(ゴール, 教材, 方法, 評価)を作るための原則やガイドラインを提供している(Ha11ら, 2018)。

UDL 原則は以下の 3 つである(表 1)。

表 1 UDL 原則

I. 認知的学習を支援するために, 提示に多様な手段を提供する。つまり, 教えるものや学ぶものを提示するのに柔軟な方法を提供する。学習の「what」。
II. 方略的学習を支援するために, 行動と表出に多様な手段を提供する。つまり, どのように学び, 知っていることをどのように表すか, その方法に柔軟なオプションがある。学習の「how」。
III. 感情的学習を支援するために, 取り組みのための多様な方法を提供する。つまり, やる気をおこし維持するために柔軟なオプションがある。学習の「why」にあたる。

UDL では, UDL 三原則を元にガイドラインとチェックリストを提示しており, これがうまく実施されれば, 「学びのエキスパート, つまり豊富な学習リソースを持ち, 知識を活用でき, 方略を持ってゴールに向かい, 目的志向でやる気のある学習者を育てるという教師自身のゴールをも支援するものとなる。」と語られている(Ha11ら, 2018)。

UDL の原則に共通するのは, 活動の柔軟性の保障である。学習者が環境, 関係の中で, 学習に必要となる支援を引き出し, 選択していくことが重要となる。本研究では, UDL の原則に学び, ペアやグループにおけるかかわりを, 話し合いとしてではなく, 学習者が柔軟にオプションを引き出し, 選択することを可能にする場としてみる。こうした見方の重要性は, 授業 UD 研究の今後の課題とも軌を一にする。秋田(2020)は, 『授業 UD 研究』第 10 号の巻頭言において, 「どの子にとっても権利の保障として大人が『学び』を認識し, 学びのためには一人ひとりの子どもが主体的に学びの環境に自らかかわり深く学ぶ経験を保障すること, そのためには共に学び合う場や多様なメディアにより, 参加や表現の手段を保障することも求められる。」と述べている。ペアやグループを授業における補足的な話し合いの場としてではなく, 児童同士がオプションを引き出し, 選択することを可能にする場として用意する。それでは, そこで児童はどのようにかかわっているのか。それはどのよ

うなオプションを引き出し, 選択しているのか。この点についての研究をすることが必要である。

(3) 研究の方法

本研究で対象とした事例は, 教職専門実習Ⅲ(20XX 年 10 月 5 日～20XX 年 11 月 6 日)における A 小学校 4 年生の授業である。

授業実践をビデオで録画し, 児童の逐語・行動を書き出した。それに解釈を加えてエピソード的に記述し, 分析を行った。なお, 一部音声聞き取りづらく, 逐語記録がうまく取れていない部分もある。

分析対象としては, 筆者が決めた枠組みから外れ, これまでの見方の中では授業に「参加していない」と見なされてしまう児童を対象とした。その際に, 児童同士の言語によるやりとりだけではなく, 視線や体の動きといった繊細なかかわりにも着目した。

分析の際には, 次の 2 点の課題を設定した。1 点目は, 児童が授業において教師が提示した課題にどのように向き合ったのかということを検討する。2 点目は, 児童が児童同士のかかわりの中で授業にどう参加していったのかということを検討する。

2 教職専門実習Ⅲにおける実践について

(1) 授業を行った単元について

今回の実践において行ったのは, 小学 4 年生国語「くらしの中の和と洋」という説明文を取り扱った単元である。文章の段落とその関係性に着目しながら, くらしの中にある「和」と「洋」を比較している紹介文を読んだり書いたりする学習を行った。各授業の課題及び内容は表 2 のとおりである。

(2) 実践における取り組み

授業実践において行った取り組みは大きく分けて 2 つある。1 つ目は, 授業の構成をシンプルにするということである。45 分の授業の中で取り組む課題を 1 つ又は 2 つに設定し, 児童が考える時間をできるだけ多く確保するようにした。課題は黒板とワークシートに明記し, 視覚的にいつでも確認できるようにした。課題について集中して考えることができるようにするため, 毎回ワークシートを配り, 板書は必要最小限に留めた。

2 つ目は, 児童同士でつながりやすい環境を整えることである。いつでも他の児童とつながることができるようにするため, 授業中は 45 分間グル

表2 単元における課題及び内容

	課題	内容
1	(導入)学習の見通しを立てる。 ○生活の中にある「和」と「洋」を考えよう。	生活の中にある「和」と「洋」をたくさんあげ、自分がこれから調べるものを決める。
2	○『くらしの中の和と洋』を読んで、書き方をまねしたいところを見つけよう。	教科書の本文の書き方に着目し、文章を書く際の手がかりにする。
3 4	○文章の書き方を意識して、相手に伝わる紹介文を書こう。	自分が決めた「和」と「洋」についてタブレット端末で調べ、クラスメイトに紹介するつもりで、紹介文を書く。
5(本時)	○お互いの紹介文を読み合い、文章を読んでわかったことや、書き方、表現の良いところを伝えあおう。	お互いの紹介文を読み合い、伝わったことを共有し合う。その中で、自分の文章のいいところや改善したいところ、他の人の文章でまねしたいところなどを見つける。
6	○『くらしの中の和と洋』の内容や言葉の表現から、話のまとまりを考えよう。	文章の意味のまとまりに着目するため、段落分けがされていない文章を配り、段落分けをする活動を行う。
7	○『くらしの中の和と洋』の文章の段落に名前をつけよう。	一つひとつの段落に書かれている内容に着目するため、段落に名前を付ける活動を行う。
8 9	○文章のまとまりのつながりを考えよう。	段落と段落の関係性に着目できるよう、『くらしの中の和と洋』の文章をバラバラにしたものを配り、意味が通じるように並び替える活動を行う。
10 11 12	○話のまとまりを意識して、クラスメイトに伝わる紹介文を書こう。	6～9 時間目までで学んだことを元に、自分の文章を読み返し、読み手を意識しながら加筆・修正を行う。

ープの形態で行うようにした。児童が自分のタイミングで考えたり周りの児童とつながったりすることができるように、課題について考える時間は一人で考える時間と話し合う時間を分けずに考える時間とした。その際、自分の意思を周りに伝えるためのサイコロを配った。このサイコロは、「青のにっこりマーク」「赤の考え事マーク」「黄色の助けてマーク」「黒のクエスチョンマーク」が書かれている。意味はそれぞれ、「今は話しかけても大丈夫」「今は一人で考えたい」「誰かと一緒に考えたい」「みんなで考えたけどわからないから先生教えて」というものである。単元の冒頭でサイコロの意味と使い方について説明した。サイコロの使用は強制ではなく、児童には必要であれば使ってもいいものであると伝えた。

(3)分析した授業・場面について

本時として取り扱うのは第5時間目である。こ

の時間は、児童がそれぞれ書いた紹介文をお互いに読み合う時間である。この時間を設定した目的は2つある。1つは、自分の文章には書いていない内容や言葉の表現に気づくこと、もう1つは他の人に自分の伝えたい内容がどのくらい伝わったのかを確認することである。教師が予想していたよりも書き終わっていない児童が多かったため、前半は引き続き紹介文を書く時間をとり、後半にお互いの紹介文を読み合う時間をとった。しかし、読む時間として筆者が設定した時間になっても、紹介文を書き終わっていない児童がいた。書き終わっていない児童と書き終わった児童がいる中で、何とか全員に他の児童の紹介文を読んでほしいと迷った時間であった。

3 結果と考察

(1)教師の指示

お互いの紹介文を読み合う前に、筆者が全体の前で伝えたことは次のとおりである。

「伝えたいと思ったことがどのくらい伝わったかな～。伝わったんだったら、あ、自分が伝えたいと思ったことをうまく表現できたんだな、なんでだろうな。伝わらなかった、どうしたらもっと伝わりやすくなったのかなって言うのを考えながら、この時間、お互いに、色々お話してみてください。時間は、うんと、15分、とりたいと思うので、それぞれ交換しながら読み合う時間取ってみてください。どうぞ、読んでみてください。」

このような指示を行った理由は、他の人から紹介文を読んで伝わったことを聞くことで、どれくらい自分が伝えたいことが伝わったのかを確認してほしいと考えていたからである。

(2) 分析を行ったグループの児童について

分析を行ったのは、みなとさん、ありさん、かずまさん、れなさん(名前は仮名)のグループである。その中でも、かずまさんとれなさんを中心として見た事例を取り上げる。図2のように、黒板から見て、左前にみなとさんが座り、その前にありさん、みなとさんの左隣にれなさん、みなとさんの左斜め前にかずまさんが座っているという位置関係である。カメラは、れなさんの左斜め後ろの方から撮影していた。

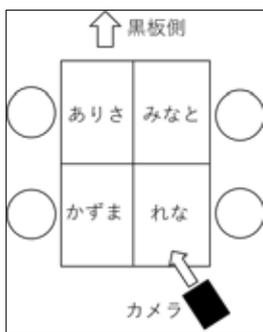


図2 児童の席順及びカメラの位置

(3) 児童の様子と考察

①かずまさんの参加の様子について

【場面1】

かずまさんは初め、タブレット端末で紹介するものについて調べながら、ワークシートに紹介文を書いていた。

「交換しない？」というみなとさんの言葉に対し、かずまさんは「いいよ。」と反応したが、その後もタブレット端末で紹介するものを調べ続けていた。

この場面でかずまさんは、自分の紹介文をまだ書き終えていなかった。そのため、筆者は「他の

人の紹介文を読む」時間としてその場を設定したが、かずまさんは「自分の紹介文を書く」時間としてその場を使っていた。A小学校では児童1人につき1台タブレット端末が配られているが、かずまさんはそれを使って紹介するものを調べ、筆者が配ったワークシートに紹介文を書いていた。

【場面2】

筆者が話し合いの時間と言ってから6分ほどたったころ、かずまさんは体を起こしてありさんの方に体を寄せ、「(紹介文を書き)終わったけどまとめ書けてないよ?」と言った。それに対しありさんは、「え、いいよ。続き書いていいよ。まだ(みなとさんの紹介文に関して)全然わかんないことあるから。」と返した。その時ありさんは、みなとさんとワークシートを交換してお互いの紹介文を読んでいたため、すぐにはワークシートを交換しなかった。

かずまさんが、グループで隣に座っているありさんに話をしている場面である。この時かずまさんは、本当はまとめを書きたいが、今は交換した方がいいという焦りがあり、ありさんに話しかけたと考えられる。それに対してありさんは、まとめが書き終わるまで書いていても大丈夫であるということを伝えていると考えられる。

【場面3】

ありさんに「続き書いてもいいよ。」と言われた直後、かずまさんはありさんの方を向いてワークシートを見ながら、「っていうか、紙がなくなりました。」と言った。教室を見渡してサイコロを手にしたが、すぐに机において席を立った。しかし、すぐに自分の席に戻ってきて、自分のワークシートを揃えながら、ありさんがタブレット端末を操作している様子を見ていた。自分のノートを手に取り、開いてページをめくりながら、「一回仮にこっちに書こう。」と言った。それからしばらくの間、一人で集中して紹介文を書いていた。

この場面でかずまさんは、続きを書きたいがワークシートが足りない状況であった。教師にそのことを伝えるためにサイコロを使おうとしたが、直接話した方が早いと考え席を立った。しかし、教師が他の児童のところにいるのを見て、自分の席に戻ったのではないかと考えられる。その後、ノートに続きを書くことを思いつき、足りない分

のワークシートをノートで代用していたと考えられる。

【場面 4】

場面 3 から 1 分半ほど経ち、かずまさんは自分のワークシートを持ってありさんに「一応終わったよ。」と言った。ありさんは、まだみなとさんとお互いの紹介文をまだ読んでいたため、かずまさんはその間、自分のワークシートを左手に持ったままタブレット端末を操作して待っていた。ありさんとみなとさんがお互いの紹介文を読み終わると、ありさんはかずまさんのワークシートを受け取り、自分のワークシートをかずまさんの机に置いた。かずまさんは机の上に置かれたありさんのワークシートを受け取り、読み始めた。

この場面でかずまさんは、自分が紹介文を書き終わったことを伝えつつ、まだお互いの紹介文を読み続けているありさんとみなとさんを待っていた。その間、タブレット端末で自分の紹介するものについて調べており、時間を有効に使おうとしていたことが分かる。

【場面 5】

場面 4 から約 5 分後の場面である。かずまさんは隣のグループのともきさんの紹介文を読んでいた。ともきさんが「ねえもう、終わりましたか？さあ早く、終わりました？」とかずまさんに言うと、ともきさんの方を向いて指で「3」を示しながら、「あと、30 秒！」と言ってともきさんのワークシートに視線を移した。その後椅子に正座をして紹介文を読んでいた。

ともきさんの紹介文を読み終えたかずまさんがありさんの方を見ていると、「終わりました？」と言いながらともきさんが近づいてきた。かずまさんがともきさんのワークシートを手渡すと、ともきさんはそのワークシートを受け取り、別の児童の紹介文をかずまさんの机の上に置いた。

この場面でかずまさんは、隣のグループであるともきさんの紹介文を読んでいる。これは、筆者が決めたグループの人の紹介文を読んで満足するのではなく、他のグループにいる人の紹介文まで読もうとしている姿であると考えられる。

また、ともきさんが紹介文を読み終わったかどうか聞いた際、「あと 30 秒！」と言っている姿は、

ともきさんに待ってもらい自分のペースで紹介文を読もうとしていたと捉えることができる。

②れなさんの参加の様子について

【場面 1】

読み合う時間が始まった際、れなさんのワークシートに書かれている紹介文は 3 行であった。れなさんは、「ご飯」と「パン」についての紹介文を書いていたのだが、タブレット端末は「パンとご飯」と書かれたウェブサイトを開いた状態にしていた。時々、タブレット端末や前回までに調べたことをメモしているノートをチラッと見ながら、ワークシートに紹介文を書いていた。

紹介文を書いてもらう際、筆者は紹介文を書くためのワークシートのみを配り、メモや構成を考えるためのワークシートなどは配布していなかった。紹介文を書くために一度メモをしたかったれなさんは、調べたことをノートにメモを取り、紹介文を書く際の手がかりにしていた。

前回までの 2 時間は紹介文を書く時間として設定していたが、れなさんはその時間、紹介文を書くための材料をノートに丁寧にメモをしていた。そのため、紹介文自体はあまり進んでおらず、筆者が「他者の紹介文を読む時間」として設定した時間を「自分の紹介文を書く時間」として使っていたと考えられる。

【場面 2】

筆者が話し合いの時間と言ってから 3 分ほど経った時、ありさんが「みんなで(紹介文を)まわそう？」と 3 人に向けて言った。その時、みなとさんとかずまさんも、それぞれタブレット端末で調べ物をしていた。れなさんはありさんの呼びかけに反応し、顔を上げたが、みなとさんの様子をチラッと見てワークシートに紹介文を書き続けていた。

ありさんが、「途中の人で今切り上げてても良い人〜。」「無理〜？」と言うのに対し、みなとさんが「まだ書いてるから。」と言ってありさんに自分の紹介文を渡した。ありさんもみなとさんに自分の紹介文を渡し、お互いの紹介文を読んでいた。

この場面は、ありさんが「他の人の文章を読み合う時間」にしようとする他の 3 人に働きかけた場面である。「途中の人で今切り上げてても良い人〜。」

という言葉は、筆者が授業冒頭に「他の人の紹介文を読み合う時間は、自分の紹介文が途中の人も読み合ってください。」と言ったことを受けているものであると考えられる。

れなさんは、ありさんの言葉に反応して顔を上げたが、自分の紹介文を書くことに集中することを選んだ。この時はかずまさんも紹介文を書き終わっていなかったため、みなとさんはありさんと 2 人で紹介文を読むことを提案したのだと考えられる。

れなさんは、その後も自分の紹介文を書くことに集中していたが、周りの 3 人は書くことをやめさせたり、紹介文の読み合いに参加させようとしたりすることはなかった。れなさんがその後自分の活動に集中することができたのは、この 3 人のかかわりのおかげであると考えられる。

【場面 3】

場面 2 から 5 分ほど経った時、タブレット端末を見ていたれなさんは、自分の辞書を取り出し、ページをめくり始めた。「て」で始まる言葉が載っているページを開き、言葉の意味を調べていた。一度、辞書を閉じた後、もう一度辞書を開いてページをめくり始めた。今度は「ゆ」から始まる言葉が載っているページを開き、言葉の意味を調べていた。

この場面でれなさんは、タブレット端末を見ていてわからない言葉を、自分の辞書を使って調べていたと考えられる。言葉の意味は、タブレット端末があればすぐに検索することができるのだが、れなさんは自分の紙の辞書を使うことを選択し、言葉の意味を調べていた。

(4) その後の筆者の動き

17 分の読み合いの時間、筆者は「自分の文章を書き終わって他の人の文章を読んでいる児童」と「自分の文章が書き終わらず文章を書いている児童」が混在している状況に戸惑っていた。授業前から書き終わらない児童がいる事は想定しており、書き終わって読み合いをしている児童の話している声を書いている児童の集中を妨げてしまうのではないかという懸念はしていた。しかし、具体的な解決策を持たないまま授業を迎えた。授業中、教室で響く声をまだ書いている人は騒がしいと感じているのではないかと考え、どうにかしなくてはと悩んでいた。

結果として筆者は、全体の場で今の状態を児童

がどうしたいと考えているのかを聞くことにした。色々な案は出たのだが、4 分ほど話して筆者が授業終了間際であることに気づき、書き終わっていない人にはそのまま書き続けてもらい、他の人の紹介文を読んだ人にはそこで学んだことをノートに書いてもらう時間にした。

4 おわりに

(1) 研究の成果

本研究の目的は、協働場面における児童の学びの姿を分析することを通して、どのような環境デザインが児童の参加を保障したのかを明らかにすることであった。本研究で明らかになったことは以下の 3 つである。

1 つ目は、児童が自分でやることややり方を選択することができる余地が、児童の授業への様々な参加の仕方を保障したということである。時間をどのように使うか、道具は何を使うか、与えられた道具をどのように使うかについて、どの事例でも児童が自ら選択している。もしその選択肢がなければ、事例としてあげていたかずまさんやれなさんは、筆者が「他の児童の紹介文を読み合う」という活動に参加することは困難であったと考えられる。

2 つ目は、児童同士のかかわりによって個の参加が保障されていたということである。かずまさんは、場面 2 においてありさんに話し合わなければいけない状況の中でまとめが書き終わっていないという焦りの気持ちを話している。これは、筆者が全体に向けて、この時間は他の人の文書を読むよう伝えたためである。かずまさんは、今は他の人の紹介文を読む時間であり、早く紹介文を書き終わらせなければいけないという意識になってしまったと考えられる。しかし、ありさんが「続き書いていいよ。」と言ったことで、かずまさんは自分のペースで紹介文のまとめを書くことができた。れなさんの事例では場面 2 で、れなさんとかずまさんがまだ紹介文を書き終わっていない状態であったにも関わらず、ありさんが紹介文を読み合う時間にしようとしていた。これは、筆者が授業冒頭に紹介文を書いている途中の人も他の人の文章を読み合うよう伝えたことが影響していると考えられる。しかし、れなさんとかずまさんが紹介文を書いている様子を見たみなとさんが、「まだかいてるから」と言ってありさんと 2 人

で紹介文を交換していた。

つまり、かずまさんに対するありささんの返答やれなさんに対するみなとさんの配慮が、2人がその時に必要な授業への参加の仕方を保障したのだと考えることができる。

3点目に、単元の中で用意した課題の面白さが、児童の参加を保障したと考えられる。筆者が「お互いの文章を読み合う時間」として設定した場においても、れなさんとかずまさんが自分の紹介文を書いていた。これは、それだけ丁寧に紹介文を書こうとしていたからであると考えられる。授業準備を行う際、45分の授業の中で課題を1つか2つに絞って出すため、少ない課題の中でどうしたら児童が学びを得ることができるのかについて、考えていた。

(2) 教師の働き掛けについて

筆者が授業を行っていた際は、教師が「書いている人が騒がしいと感じているのではないか。」と考えてどうにかしようとして行動した。しかし、実際に児童の姿を分析してみると、目の前の課題に集中して取り組んでいる様子が見られた。今回筆者が行った働き掛けは、集中して文章を書いたり他の児童の文章を読んだりしている児童にとって必要のないものであったと考えられる。

(3) 今後の課題

本研究における課題は、授業における児童の学びを見ることができなかつた点である。本研究で、授業において児童が様々な方法で授業に参加していることが明らかとなった。しかし、児童がその中で具体的にどのような学びを得ているのかについては検討することができなかつた。そのため、今後検討していく必要がある。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2020)「コロナ時代の学びの保障—子どもの読む・学ぶ権利の保障—」、『授業UD研究』, 第10号, p. 1.
- 外務省(2014)「障害者の権利に関する条約第二条」, https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (最終閲覧日, 2024年1月30日)
- 井上善之・窪島務(2009)「小学校の通常学級担任に対する支援の在り方に関する研究」, 『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』, No. 59, 23-32.
- 梶正義(2019)「重度重複障害のある児童に対する

学校行事におけるピア・チュータリングの活用とその効果に関する一事例」, 『関西国際大学研究紀要』, 第20号, pp. 1-12.

桂聖・小貫悟(2014)『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」授業のつくり方-』, 東洋館出版社.

桂聖(2018)「写真で見る全員で『深い学び』を実現する国語授業」, 桂聖ほか(編著), 『授業のユニバーサルデザイン Vol. 11』, 東洋館出版社, pp22-33.

桂聖・小貫悟(2021)『授業UDを目指す「全時間授業パッケージ」国語 5年』, 東洋館出版社.

川上康則・桂聖・田村学(2018)「多様だからこそ、学びが深まる—クラス全員の『深い学び』とは」, 桂聖ほか(編著), 『授業のユニバーサルデザイン Vol. 11』, 東洋館出版社, pp. 34-47.

トレイシー, E.H・アン, M・ディビッド, H.R. バーンズ亀山静子(訳)(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—』, 東洋館出版社.

堤英俊(2019)『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どものたち—インクルーシブ社会への教育学—』, 東京大学出版会.

Utilizing class universal design in collaborative learning situations : Focusing on children's participation in classes

Atsumi SUZUKI