

子どもたちの多様性を生かした「学び合い、高め合う学級」づくり —小学校通常学級における教育のユニバーサルデザインをもとにした取組を通して—

松原 由紀子（平成 29 年度教育実践コース修了）

I 課題意識と目的

「共生社会」とは、だれもが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、わが国においても最も積極的に取り組むべき重要な課題である。（文部科学省、平成 24 年 7 月）

通常学級には学力においても、性格、行動面においても多様な子どもたちが在籍し、教育的ニーズも多様化している。筆者はこれまで通常学級の担任をしてきて、子どもたちがお互いに認め合い、学び合うことで、お互いを高め合っていくような学級をつくりたいと考えてきた。このような学級をつくることは、「共生社会」の実現につながるものである。

そこで、本研究では、多様な子どもたちが共に「学び合い、高め合っていく学級」に必要な要素を追究し、説明可能なものにするを目的として取り組む。

II 研究の枠組み

1 小学校教育におけるユニバーサルデザイン

阿部（2014）は、「クラス全体の社会性を高めることにより、自然に子どもたちが支え合い、育ち合う雰囲気ができあがる。そして、クラスがまとまるのに添って、子どもも共に成長していく。教室がまさに『共生共育』実現の場となる。」と述べている。また、学級で子どもを育てていくためには、個へのアプローチと集団（学級全体）へのアプローチも必要であり、「より多くの子どもたちにとって有効かどうか」という視点が重要であることを指摘している。そこで、ユニバーサルデザイン（ロナルド・メイス、1985、以下UD。）を教育に置き換えて考えていくことが有効なのではないかと考える。

目指す学級の姿を実現するために、実践を通して子どもの姿や変容から見えた有効な手立てや

活動を、教育のUDの中でさらに整理・再構築していくことで「学び合い、高め合う学級」に必要な要素を明らかにしていきたい。

2 子どもを支える3つの柱

阿部（2014）は「子どもを支える3つの柱」として、①授業のUD化、②教室環境のUD化、③人的環境のUD化を示している。この3つの柱をもとに、次のように仮説を設定した。

「学級が変容し、成長していくものだとすると、授業のUD、教室環境のUD、人的環境のUDも時間の経過に伴い、量的・質的变化があると考えられる。最初に教室環境と授業UDが教師によって整えられ、時間とともに成長・変化することによって人的環境のUDが形成され、広がっていく。これにより『学び合い、高め合う学級』になっていく。」

III 授業のUDをもとにした授業づくり

1 授業づくりの視点

川上（2015）は、「授業のUD論これまでの展開」で、授業づくりは教科のねらいにせまる教材研究が重要であり、ねらいの達成を目指す対象は学級の子ども全員であるということ、さらに授業づくりと学級経営を相補的にとらえていくことの重要性を示している。

2 授業シートの作成

授業づくりの視点を具体的かつ明確にするために、長江、細渕（2005）の示した「授業づくりの観点で読み替えた『授業のUD 7原則』」をもとに、授業づくりにおいて大切にしたい視点を示した授業シート（図1）を作成した。作成に当たっては、在籍校での授業参観から見出した手立てや工夫、既存のチェックリストやチェックシートを参考にした。そして、授業参観や自身の振り返りをもとに、授業のUDに基づいた具体的な手立てや授業運営の特徴を整理し、授業シートの項目（視点）を精査した。

＜授業シート＞	
学習課題に配慮した設定をしている	
1	前時のつながりや動機付けから、課題設定をしている。
2	学ぶ課題と学習形態に必然性がある。
五感に訴える教材・教具や環境を準備している	
3	学習のねらいに応じて、具体物や図、写真などを提示している。
4	視覚化でひきつける導入をし、学習意欲を高めようとしている。
ほしい情報を分かりやすく提供している	
5	簡潔な表現や具体的な言葉遣いを心掛けたり、スピードや抑揚を意識したりして指示や説明をしている。
6	学習の流れに沿った板書をしている。
7	質問を促したり考えを発言するようにすすめていたりしている。
多様な学び方に対応している	
8	子どもの理解度を示すサインをとらえている。
9	子どもの誤答や分からなさを生かし、全体で説明していく授業展開である。
10	課題が終わった子が、次にやることが用意されている。
すべての児童に学びの過程を保障している	
11	作業や活動の時間の区切りを示している。
12	「分かった」「できた」と実感できるまとめを行っている。
13	学習過程が分かったり、次への行動指針となったりするような振り返りをする時間を設けている。

図1 授業シート

3 授業シートをもとにした授業

在籍校5名の教諭に授業シートを用いて授業実践をしてもらった。その振り返りから、項目のすべてに○がつくことを目指すものではなく、授業者が授業のねらいや子どもに身に付けたい力など、本時の授業運営で大切にしている視点を意識することが大切だと分かった。また、項目3「⑨子どもの誤答や分からなさを生かし、全体で説明していく授業展開である。」の重要性が指摘された。

子どもの誤答や分からなさから課題解決に向かっていくことで、分かっている子、分からない子の両方が話し合いに参加できるようになる。ここでは、分からなさやなぜ間違ったのかを説明することや、どう考えれば正解にたどり着けるのかを説明することとなり、どちらの立場の子どもも主体的に参加することができる。

そして、教師が意図的に誤答や分からなさを生かした展開を仕組むことで、「全体で説明していく」過程を通して対話が生まれ、一人ではできない学びが実現する。分からないことについて考えや意見を出し合い、みんなで解決していく過程が楽しければ、この学びのよさを感じることができる。

IV 授業での人的環境のUD形成を目指して

1 授業と学級づくり

人的環境のUDの形成と広がりのためには、まず他者意識を育てることが必要である。そのための方法として、①授業の中で疑問や課題をもとにして他者の意見や考えを聞く力と②伝える力を付けていく。分かってほしいと聞いたり、分からない子の分からなさを推測して分かるように伝える

たりするように、授業の中で意図的に働き掛けていく。これによって、関係性を深めることができる。

2 子どもたちが「学び合い、高め合う」授業実践

4/16、5/21、7/19、10/12の4回、算数の授業の教師と子どもの発話を分析した。発話を分類するにあたって、「発話カテゴリー」(岸、野嶋、2006)、「子どもの多様な発話を引き出す教師の発話」(金沢、2017)を参考に、授業における発話カテゴリーを図2のように作成した。

授業における教師の発話	
○ 指示的発話	正解を求めたり、正しい答えに導いたりするような開いた発問・発話。
○ 支援的発話	子どもの思考を促し、子ども同士の考えをつなげる発話。
① 運営的発話	授業運営にかかわる発話 (例:「これから理由を書いてもらいますね。」指名) 1 問題に対する発話の促し (例:「どうですか。」、「どうなりましたか。」) 2 問題や課題について考える視点の提示 (例:「図算で求められますか。」) 3 子どもの思考を誘導したり教師の望む回答に導いたりする発話 (例:「同じ大きさの分数にはどんな関係があるのかな、きまりがあるのかな。」)
② 指示的発話	4 子どもの発言を教師がまとめる発話 (例:「子どもの言葉を言い換えて『小数点が動く』っていう先達の学習をいっただけなんです。」)
③ 支援的発話	1 子どもが発話同士を結びつける発話 (例:「～さんが、1/3で高ってるんだだけ。」) 2 子どもが発話と課題を結びつける発話 (例:「～さんは何で比べたのしょう。」) 3 子どもの言葉を再発話 (例:「子どもの言葉を言い換えずに『上がった下がったりするのね。』」) 4 子どもが言葉や気持ちを受け止めたり認めたりする発話 (例:「うなずいてくれてありがとう。」「なるほど、そう考えたんだね。」) 5 子どもが言葉や学び姿に問い掛ける発話 (例:「～さん、どうしてそれを見たと分かるの?」)
授業における子どもの発話	
指名応答	教師の指名に対する発言・発話
自発応答	1 教師の発言・発話に対する自発的な発言・発話 2 友達との発言・発話に対して自発的に応答する発言・発話

図2 授業における発話カテゴリー

4つの授業における教師の発話率を求め、図2のカテゴリーに基づいて①運営的発話、②指示的発話、③支援的発話の発話率を求めた。結果は表1、図3の通りである。

表1 授業における教師の発話分類

月/日	教師の発話率	授業における発話のカテゴリー		
		①運営的発話	②指示的発話	③支援的発話
4/16	44.4%	34.0%	40.9%	25.0%
5/21	36.0%	40.7%	11.9%	48.1%
7/19	26.4%	21.7%	17.4%	60.9%
10/12	30.4%	22.9%	31.4%	45.7%

注) 教師の発話率は、発話総数に対する教師の発話数の割合。①、②、③は、教師の発話数における各発話カテゴリー別の割合。

授業記録の分析から、教師が他者意識をもたせるための働き掛けやノートの書き方などについて指導する発話が回を重ねる度に減少し、子どもから「分からない」という発言が出現するようになる。さらに納得するまで「分からない」と言い続けられる子どもが現れ、子どもたちがお互いに言葉をつなげて学習を進める姿が見られるよう

になった。子どもの学ぶ姿の変容は、教師の発話の変容にあるのではないかと考えたが、図3の結果に示すように、教師の発話のみが要因とは考えにくい結果だった。

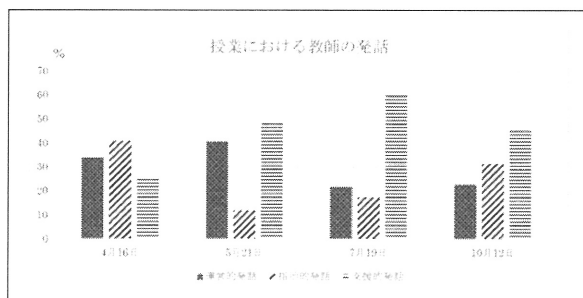


図3 授業における教師の発話

改めて各授業を見直してみると、授業自体にそれぞれ異なる特色があった。4/16は、発言の仕方や話の聞き方、ノート書き方などについての指示的発話が多い。5/21は、2択の発問をしたことで、どちらにも手を挙げられない子どもが現れ、「分からない」と子どもが自分から分からなさを表出している。7/19は、自力解決で一人も正しい答えを導き出せず、全員が「どうやって計算すればよいのか」という課題に向き合い、「分からない」という子どもが納得するまで子どもたち同士で説明を繰り返していた。10/12は、ほとんどの子が自分なりに自力解決している。そこから一般化を図り、より抽象的に説明しようと教師が整理しながら進めている授業展開である。

以上から、授業のねらいや学習内容によって、教師の発話は変化すると分かった。教師の発話率が低く、支援的発話の多い授業は、子どもの分からなさを解明したり説明したりしていく展開の授業である。そのような授業展開であれば、図2の「授業における子どもの発話」の「自発応答② 友達の発言・発話に対して自発的に応答する発言・発話」が多くなり、子どもたちが言葉をつなぎ、かかわりながら学習をしていると言えるだろう。

子どもたちの発話についても、子ども同士で発話がつながる場面を各授業で数えた(図4)。結果、5/21、7/19は増加している。これは、教師の支援的発話の増加と関係している。しかし、教師の支援的発話が増加している10/12も、7/19と同じ13であった。

3 子ども同士の人的環境のUDの形成

以上の結果をもとに総合的に考えると、授業のねらいや学習内容、そして教師の発話に大きく影

響されることなく、子どもたちは「分からなさ」を共通項として、お互いに言葉をつなげて説明し合ったり、話を聞き合ったりしながら授業を進めるという学び方を身に付けていくと推察された。

そのプロセスは、以下の4段階に整理できる。

1) 他者意識をもつ

自分の考えを伝えるときに、根拠となるノートの図や表を示したり友達の反応を見ながら発表したりする姿が見られるようになった。これが、他者意識をもって聞いたり伝えたりする姿である。

2) 子どもが他者を理解する

①子どもが友達の発言、発表を理解しようとしながら聞き、それについてさらに質問したり繰り返し説明を求めたりする姿、②友達の考えを受けて理解したことや新たな気づきを自分の言葉で言い換える姿が見られるようになった。これが、子どもが他者を理解しようとする姿である。

3) 子ども同士の関係性の深まり

教師の介入がなくても、子どもがお互いに応答や聞き返しを繰り返しながら、授業が展開していく。加えて、「分からない」と子どもが自分から言える姿である。

4) 子ども同士の人的環境UDの広がり

授業における発話から、子どもたちの関係性の深まりを見取ることができた。子ども同士の人的環境のUDが形成され、広がってきている。

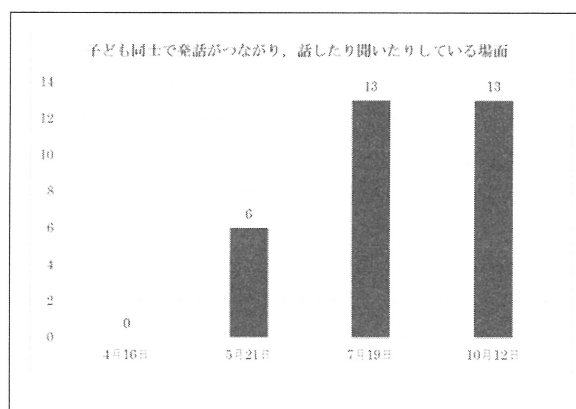


図4 授業における子ども同士で発話がつながり、話したり聞いたりしている場面数

V 子どもたちの多様性を生かした「学び合い、高め合う学級」づくり

1 教育のUDの位置付け

教室環境のUDを含む人的環境のUDによる教師と子ども、子ども同士の関係づくりを重視した取組の中に、授業のUDに基づいた授業づくりが位置付けられる。これは、人的環境のUDが授

業のUDを内包しているというよりも双方向で影響し合っているものとする。

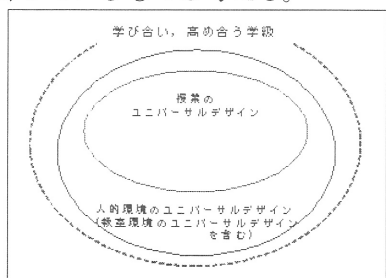


図5 「学び合い、高め合う学級」における教育のUDの位置付け

これまでの実践を通して、授業のUDは、時間の経過によって変化しないと考える。そして、学級づくりの第1段階は、教師による人的環境のUDが大半を占める。まずは教師が、子ども一人一人とつながる働き掛けや取組が重要である。教師がかかわり方のモデルになる。時間の経過に伴って、教師の人的環境のUDが減少し、子ども同士の人的環境のUDの量が多くなっていく。子ども同士がお互いの学びや成長を支え合ったり、かかわりの中で育っていったりする姿である。

子ども同士の人的環境のUDの量が多くなった姿は「学び合い、高め合う学級」の姿と重なる。

2 目指す学級の実現に向けて

「学び合い、高め合う学級」をつくるために、どんな取組や手立てが有効なのかを実践の中で探ってきた結果、図6のように整理できる。

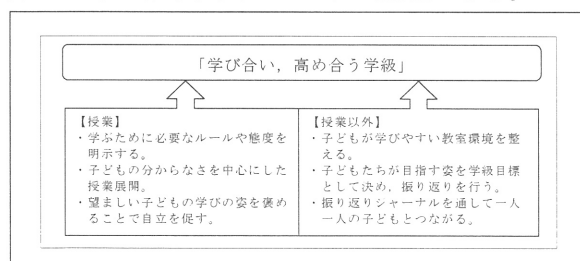


図6 「学び合い、高め合う学級」に向かうための実践

「学び合い、高め合う学級」の実現には、授業が重要な位置を占めている。重要なのは、子どもたちの分からなさや難しさを授業の中心に据え、それを全体で解明したり解決したりしていく展開をとることである。子どもたちは、全員が問題を解決・理解するために、自分とは違う理解や考えをしている友達存在に気づき、友達の考えや心情を理解しようとする。そして、一人一人が納得できるように努力を続ける。

このような授業展開を大切にしていけることで、

友達と共に学ぶことのよさや楽しさを感じ、学級という集団で解決できたという喜びを味わうことができる。これは同時に仲間と協働するためのスキルや意欲の向上をもたらす。結果として、子どもたちの学校生活すべての場面に影響していく。

授業以外の取組では、子どもたちによる学級目標の設定と定期的な振り返りは、学級という集団におけるメンバーシップや集団を向上させようとする気持ちを持続させるのに有効であった。振り返りジャーナルでは、授業だけでは拾いきれない子どもの個人的な悩みや困っていることなどの問題に対応することができ、それについてやり取りすることで、担任と子ども一人一人とのつながりを深めたり支えたりすることができた。

以上のことから、「学び合い、高め合う学級」を実現するためには、分からなさを中心にした授業展開を中核にし、授業以外で子どもの多様性を生かし、支えることが必要であるといえる。

【参考文献】

阿部利彦（編著）授業のユニバーサルデザイン研究会（著）『通常学級のユニバーサルデザイン プランZERO～気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり』、東洋館出版社、2014

岩瀬直樹、ちよんせいこ（著）『「振り返りジャーナル」で子どもとつながるクラス運営』、ナツメ社教育書ブックス、2017. 2. 16

金沢緑『「発話モデル」が教師の熟達化に及ぼす影響—小学校理科授業を対象にして—』、学習開発研究 10 号、2017. 3. 16

川上康則（東京都立青山特別支援学校）「ユニバーサルデザインの本質を見きわめる」、一般社団法人日本LD学会会報第 94 号『＜連続講座＞ユニバーサルデザインと特別支援教育④』、一般社団法人日本LD学会、2015. 9. 1

岸俊行、野嶋栄一郎『小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析』、教育心理学研究、2006

文部科学省 初等中等教育分科会（第 80 回）配布資料『特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1』、文部科学省、2012. 7