

<実践研究>

## UDLの視点から見る通常学級における授業実践

### —小学校1学年の国語科授業から—

宮澤 聡<sup>1</sup> 山ノ内町立東小学校

キーワード：UDL, 通常学級, 小学校1学年国語科

#### 1. はじめに

学習指導要領（2019）の改訂の大きなポイントの1つは、小学校・中学校・高等学校において各教科の学習指導要領解説に、「障害のある児童（生徒）への配慮についての事項」という箇所、それぞれの教科ごとに障害のある児童（生徒）への配慮の仕方の〈例示〉が各数列ずつ載ることとなったことである。今後も通常学級における特別支援教育の重要性が増していくと考える。

2007年度より特別支援教育が始まり、中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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

（2012）において、すべての教員は特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められ、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し指導や支援を行うことで、障害のある子どもはもちろんのこと、すべての子どもにとっても良い効果をもたらすことが示された。ユニバーサルデザインによる学級・授業づくりは、インクルーシブ教育システム構築には不可欠であり、これまで多くの小学校において実践されている。花熊（2018）<sup>2</sup>は、ユニバーサルデザインの学級・授業づくりについて、次のように述べている。

ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの提言は当初、小学校において、特別支援教育の担当者側から通常の学級の担任に向けて行われた。そこでは、「発達障害の子どもには『ないと困る支援』は、どの子にも『あると便利な支援』である」という観点のもと、①子どもが学習しやすい教室・学習環境を整備する、②学校生活における学習と行動のルールを明示する、③授業で学習の見通しが立つように視覚的支援を行う、④多様な子どもの状態に対応するための学習支援グッズを用意する、⑤個の違いを尊重しあう肯定的な雰囲気を持った学級風土を形成する、などの項目が示された。さらに、こうした取組が、特定の学級及び教師によって行われているだけでは、クラス替えや担任が変わったときに、子どもたちの間に混乱を招くリスクがあることから、学校の教職員全体

<sup>1</sup> 旧所属：信州大学教育学部大学院教育学研究科高度教職実践専攻

<sup>2</sup> 花熊暁（2018）：社会問題研究ユニバーサルデザイン学級・授業作りの意義と課題 67, p 1-10

がユニバーサルデザインの学級・授業づくりについて共通理解し、学校全体で共通の視点に基づいた取組を行うことの必要性が指摘された。

筆者が所属する小学校においても「東小スタンダード」として、グランドデザインに位置づけ実践を積み重ねてきている。しかし、花熊（2018）は、特別支援教育と教科教育のコラボレーションにおける課題として、「今後、学級・授業のユニバーサルデザイン化をいっそう推し進め、学級の全ての子どもたちの学びを保障していくためには、特別支援教育と教科教育の両者が互いの専門性を尊重・理解しあうと共に、自己の領域にない視点を取り入れあっていくことが必要である。」と述べている。ユニバーサルデザインのさらなる発展のためには、これまで特別支援教育担当者が推し進めてきたユニバーサルデザインの学級・授業作りを、通常学級担任が、教科教育と特別支援教育の知見を融合させ、積極的に推し進めていくことでより発展していくのではないかと考える。

そこで、本研究では、CAST<sup>3</sup>（2018）が提唱する学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning）の視点（以下UDLの視点とする）から、通常学級の国語科授業において、どのような授業の手だてを実行できるか検討する。UDLは子どもの学びにくさの原因をカリキュラム側に求め、学び方の異なる子どもたちが各々のやり方で授業にアクセスできるように、授業に多様な方法を提供する考え方である。特に本実践では、既存の一斉授業の方法では学習に困難さを示す児童に焦点を当て、学級の実態に合わせた小学校1学年国語科の単元展開を計画し、授業実践をする中でその手だてが有効だったか検証していくものとする。

## 2. 研究の方法

小学校1学年の国語科において、UDLのガイドラインを参考に通常学級の中でどのような具体的な手だてが実行できるか検討し、物語文、説明文の学習において実行できそうな手だてを導き出す。そして、抽出した児童を中心としつつ、学級の子ども一人一人の学びを想定し、考案した手だてを国語科の単元計画に盛り込み、とりわけ抽出した児童がどのような学びをしたのか省察することで効果を検証するものとする。なお、本研究での学習形態は、一斉授業を想定したものとする。

### 3. UDLの視点から導き出した通常学級における一斉授業の中での手だて

#### 3.1 方略のネットワーク（どのように学ぶか）の脳領域（図1）に関わる手だて

この脳領域では、私たちの考えを整理し、表現している。例えば、作文を書いたり、算数の問題を解いたりする方略のタスクを司る。この脳領域に関わる困難さを抱えた児童の傾向

<sup>3</sup> キャスト（2018）バーンズ亀山静子・金子晴恵（訳） 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver. 2

としては、実行機能の低下が考えられる。例えば、「優先順位をつけて計画的に実行できない。」「情報を保持しながら他の作業ができない。」「文字を書くことが難しい。」「文章の構成が難しい。」といった困難が生じている可能性がある。そのような困難を持つ児童に対しては、児童の知っていることを表出する方法をいろいろな形にする手だてを講ずることで、より主体的に学ぶことができるだろうと考える。ここに関わる通常学級の一斉授業における具体的な手だてとして以下の手だてを考えた。

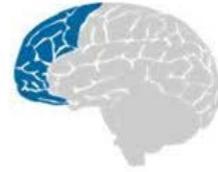


図1 方略のネットワーク

出典：CAST (2018)

- (1)得意な取り組み方の選択 (例「書く」ことよりも「理解」にエネルギーを注ぐようにする)
- (2)異なる考えやアプローチを持つ他者とのやり取りを通じて、アウトプットを盛んにする (例 ペアやグループで話す)
- (3)話したり書いたりする以外の表現方法を用意する (劇化・動作化)
- (4)書き出しの提示
- (5)指でなぞりながら話す

### 3.2 感情のネットワーク (なぜ学ぶか) の脳領域 (図2) に関わる手だて

この脳領域は、学習に取り組んだりやる気を維持したりしている。物事に対する興味・関心を司る感情のタスクである。この脳領域に関わる困難を抱えた児童の傾向としては、報酬系の低下、認知と方略の不全による動機付けの低下が考えられる。例えば、「衝動的に代替りの報酬を選択するために抑制のきかない行動を取る。」「報酬を得るまで注意を他のものにそらして気を紛らわせるために常にどこか動かし落ち着きがない。」といった困難が生じている可能性がある。



図2 感情のネットワーク

出典：CAST (2018)

そのような困難を持つ児童に対しては、学習への興味とやる気を刺激する手だてを講ずることで、より主体的に学ぶことができるだろうと考える。ここに関わる通常学級の一斉授業における具体的な手だてとして以下を考えた。

- (1)日常の様子から、児童の興味・関心があることを分析し、教材を関連させる
- (2)単元のゴールを明確に示す
- (3)他者からの評価をもらう

### 3.3 認知のネットワーク (何を学ぶか) の脳領域 (図3) に関わる手だて

この脳領域では、私たちが情報を集め、見たり聞いたり読んだりしたことを分類する。例えば、文字や言葉などを認知するタスクである。この脳領域に関わる困難を抱えた児童の傾向としては、視覚認知・聴覚認知の困難さがある。「教科書が読めない。」とか「音声情報のみで提示されると理解ができない。」といった困難が生じている可能性がある。そのような傾向にある児童に対しては、情報や内容をいろいろな方法で提示する手だてを講ずることで、より主体的に学ぶことが



図3 認知のネットワーク

出典：CAST (2018)

できるだろうと考える。ここに関わる通常学級の一斉授業における具体的な手だてとして以下の手だてを考えた。

(1)視覚的な情報の提供 (iPad や視聴覚機器の活用等)
(2)情報の精選
(3)情報の比較
(4)色分け等の構造的な板書
(5)板書の印刷の配布

#### 4. 授業実践と考察

##### 4.1 2021年10月1学年「くじらぐも」(全9時間)の授業実践

###### (1)単元の目標

各場面の登場人物や会話文を的確に捉え、登場人物の気持ちを考えながら、音読の仕方や工夫を考えることを通して、音読劇をすることができる。

###### (2)M児の実態

M児は、周囲の状況を把握したり、文章を読んだり書いたりことにやや時間がかかるが、体を動かしたり、友だちとのやりとりをしたりすることによって、その場の状況や登場人物の気持ちを想像することができる。

###### (3)M児を意識した単元展開

本実践は、M児を意識した単元展開を計画した。学習状況の把握に時間がかかる傾向にあるM児に対しては、単元を通じて「会話文」に焦点を当てたり、多感覚で学んだりすることができるような学習の展開を考えた(表1)。

表1 「くじらぐも」(9時間)単元展開

時	学習活動	M児を意識した単元や授業における手だて	前項の手立て番号と対応
1	教師が「くじらぐも」を範読し、登場人物を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアと音読する。</li> <li>・会話文を探しながら音読する。</li> </ul>	3, 3(2) 3, 1(2)
2	音読劇の役割分担を確認し、音読劇のための見通しを持つ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアで会話文と地の文に分かれて音読する。</li> <li>・動きながら音読してもよいことを伝える。</li> </ul>	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 1(2) 3, 1(3) 3, 2(2)
3	1の場面を読み、誰の会話文なのか確認し、音読の工夫を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「一、二、三、四」「まわれ、みぎ。」「あのくじらは、きつとがっこうがすきなんだね。」の会話文について考える。</li> <li>・ペアと音読したり、動作化したりする。</li> </ul>	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 1(1) 3, 1(2) 3, 1(3)
4	2の場面を読み、誰の会話文なのか確認し、音読の工夫を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「おうい。」「ここへおいでよう。」の会話文について考える。</li> <li>・ペアと音読したり、動作化したりする。</li> </ul>	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 1(1) 3, 1(2) 3, 1(3)

UDLの視点から見る通常学級における授業実践

5	3の場面を読み、誰の会話文なのか確認し、音読の工夫を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「天までとどけ、一、二、三。」「もっとたかく。もっとたかく。」について考える。</li> <li>・ペアと音読したり、動作化したりする。</li> </ul>	3,3(1) 3,3(2) 3,3(3) 3,1(1) 3,1(2) 3,1(3)
6	4の場面を読み、くじらぐもと子どもたちがどんな会話をしていたのか考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挿絵と吹き出しを掲示し、くじらぐもと子どもたちの会話文を考える。</li> </ul>	3,3(1) 3,3(2) 3,1(4) 3,1(5)
7・8	グループで役割を分担し、音読劇の練習をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで音読したり、音読劇をしたりする。</li> </ul>	3,2(3)
9	学級全員で音読劇を行う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音読劇を発表する。</li> </ul>	3,2(3)

(4) 登場人物の気持ちを想像し、会話文の読み方や工夫の仕方について考えることができ、自信を持って音読劇に取り組むことができた M 児(第 4, 5, 9 時)

第 4 時、「おうい。」「ここにおいでよう。」は、誰の会話文なのか考える場面。M 児は以下のような発言をした(表 2)。さらに、子どもたちとくじらぐもの位置関係に気をつけたり、声の出し方に気をつけたりしながら音読した。(図 4)

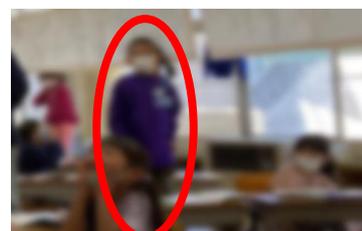


図 4 くじらぐもの位置に気づき、声の出し方を工夫する M 児

表 2 「くじらぐも」第 4 時授業記録(一部抜粋)

教師	「おうい。」と「ここにおいでよう。」は誰の会話文かな？
M 児 1	子どもたち。
S 児 2	子どもたちと先生。
教師	子どもたちと先生。どうして？
N 児 3	「みんなは」、「くじらも」って書いているから。
教師	なるほど、書いてあるね。じゃどう読めばいい？
A 児 4	くじらぐもは上だから立って読めばいい。
M 児 5	くじらぐもは、椅子の上で読むといいかも。
教師	そっか。できそうかな？
M 児 6	できそう。ほら。
教師	M 君。どこを向いて読めばいい？
M 児 7	うーん。下を向く。
教師	M 君は何の役なの？
M 児 8	くじらぐも。だから…。
教師	どんな気持ちで読む？
M 児 9	ここに来ていっしょにあそびたい気持ちで読む。
教師	なるほど。

5 時、「天までとどけ、一、二、三。」の会話文をどのように読んだらいいのか考える場面でも M 児は以下のような発言をした(表 3)。また、M 児の意見を視覚的に示すようにした(図 5)。そして、第 9 時、音読劇の発表では、以下のような姿が見られた(図 6)。

表3 「くじらぐも」第5時授業記録(一部抜粋)

教師	この「天までとどけ、一、二、三。」はどこにくるかな？
M児1	…
A児2	30 cmくらいだからこの辺。
教師	じゃ、2回目の「天までとどけ、一、二、三。」は？
T児3	50 cmくらいだから少し高くする。
教師	なるほど。ちょっと高くなったね。
教師	じゃあ。最後の「天までとどけ、一、二、三。」は？
A児4	うんと高くだよ。
教師	この辺？
M児5	もっと、高く。もっと上。だって、雲の上だよ。

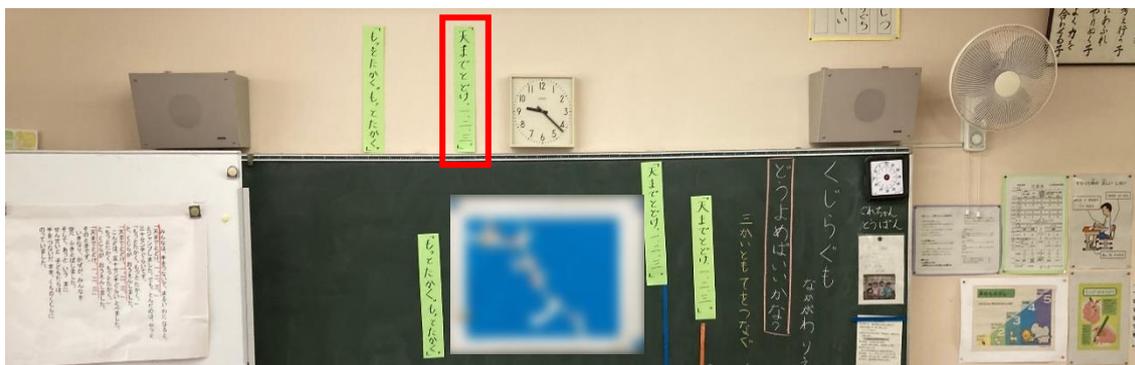


図5 M児が主張した「天までとどけ、一、二、三。」の会話文の位置

(5) 授業の考察

第4時, M児は, 「おうい。」と「ここにおいでよう。」は誰の会話文か考えた。M児は, 会話文が子どもたちであることに気がついた(表2 M児1)。次に, くじらぐもと子どもたちの位置関係に気がついた(表2 M児5)。さらに, くじらぐもだから, 下を向いて子どもたちに向かって話せばいいことに気がついていった(表2 M児7)。そして, 自分にくじらぐもの役割あることを理解することができ, (表2 M児8) くじらぐもの気持ちを考えながら音読することができた(表2 M児9)。

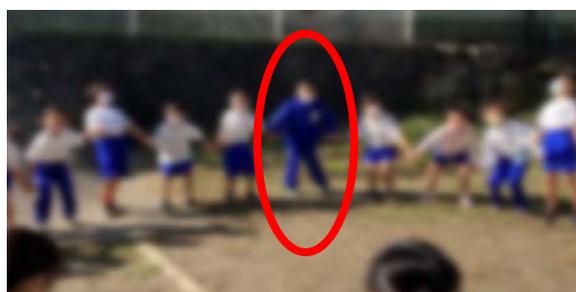


図6 音読の工夫をしながら一緒に音読劇ができたM児5

第5時, M児は, 「天までとどけ、一、二、三。」は誰の会話文なのか興味を持った。教師が「天までとどけ、一、二、三。」の会話文を提示し, どのように読んだらいいか問いかけた。すると, 30 cmや50 cmの紙テープで具体的な高さを知ったり, 友だちの意見(表3 A児2, T児3)を聞いたりする中で, M児は, 3回目の「天までとどけ、一、二、三。」は, より高い場所から, より大きな声で読んだ方がいいことに気がついていった(表3 M児5)。さらに, 教師がM児の発言を視覚的に示すことで(図5) M児は, 3回目の「天までとどけ、一、二、三。」を一番大きな声で読んだらいいと理解することができた。

第9時,これまでの学習から,音読劇の発表に自信を持ったM児は,友だちと一緒にくじらぐも音読劇に参加し,読み方を工夫しながら音読劇をすることができた。(図6)。

#### 4.2 2021年11月1学年「しらせたいな見せたいな」(全9時間)の授業実践

##### (1)単元の目標

飼育しているぐれちゃん(ヤギ)の体を触ったり,写真を撮ったりして観察メモをとり,観察メモを友だちと共有し,アドバイスを送り合うことを通して,お家の人が知らない情報を選択し,原稿用紙に観察文を書いてお家の人に伝えることができる。

##### (2)W児の実態

W児は,国語の学習に対する意欲を持ちにくい時もあるが,自分の興味・関心のあることや明確な目的意識や相手意識がある時には,進んで活動に取り組むことができる。

##### (3)W児を意識した単元展開

本実践は,W児を意識した単元展開を計画した。想いを寄せて飼育しているぐれちゃん(ヤギ)を観察の対象とし,ぐれちゃん(ヤギ)の秘密をお家の人に伝えようという目的意識・相手意識を明確にした単元展開を計画した(表4)。

表4 「しらせたいな見せたいな」(9時間)単元展開

時	学習活動	W児を意識した単元や授業における手立て	前項の手立て番号と対応
1	本文を読み,学習の見通しを持つ。	・飼育しているぐれちゃん(ヤギ)の観察をして,お家の人が知らないぐれちゃん(ヤギ)の秘密を伝えようと提案する。	3,2(1) 3,2(2)
2	これまでの飼育してきたことを想起し,ヤギの様子を共有する。	・これまでのぐれちゃん(ヤギ)の様子を振り返り,どんな様子だったか発表し合う。	3,3(1) 3,1(2) 3,2(1)
3	観察メモに書く観点を確認する。	・観察する観点(大きさ,形,色など)を踏まえたお手本を掲示する。	3,3(1) 3,3(2) 3,3(3)
4・5	触ったり,写真を撮ったりしながら観察メモを書く。	・飼育しているヤギに直接触わる時間をとる。 ・iPadで写真や動画を撮る。	3,3(1) 3,3(3) 3,2(1)
6	原稿用紙の使い方を確認する。	・原稿用紙の使い方のお手本を掲示する。	3,3(1) 3,1(4)
7・8	友だちに発表したり,意見をもらったりしながら清書する。	・友だちと下書きを読み合い,よかった文や表現を伝え合う。また,お家の人が知らないという観点から,どんなことを書いたらいいかアドバイスし合うようにする。	3,2(3)
9	お家の人に読んでもらい,学習のまとめをする。	①お家の人から感想(評価)をもらう。	3,2(3)

(4)想いを寄せて飼育しているぐれちゃん(ヤギ)の秘密をお家の人に知らせたいと願い,ぐれちゃん(ヤギ)の写真を撮ったり,触ったりしながら観察をすることを通して,ぐれちゃん(ヤギ)の特徴に気がつき観察文を書くことができたW児(第5時,8時)。





図8 W児が書いた清書

### (5) 授業の考察

第5時、W児は、ぐれちゃん（ヤギ）観察メモを書く場面。W児は、これまでの飼育の経過を思い出し、ぐれちゃん（ヤギ）の体を触ったり、写真を撮ったりしながら、ぐれちゃん（ヤギ）の観察メモに書いていった（図7）。さらに、教師が前に出て発表してほしいと尋ねると自ら進んで、観察メモの内容を指さしながら、発表することができた（表5 W児4）。これは、今まで想いを寄せていたぐれちゃん（ヤギ）を観察の対象としたことがW児を意欲的にさせたのではないかと考えた。

第8時、W児は、自分が書いた観察メモを友だちに読んでもらい、肯定的な意見をもらうとともに「食べ物のことも書いた方がいい。」というアドバイスをもらった（表6 S児2）。その提案を聞いたW児は、掃除当番の際にあげたシャインマスカットをおいしそうに食べたことを思い出し、そのことをお家の人に伝えたいと考えた（表6 W児2）。W児は、そのことをお家の人知らない情報として追加し、観察文を書くことができた（図8）。

## 4.3 2021年12月1学年「じどう車くらべ」「じどう車ずかんをつくろう」（全12時）の授業実践

### (1) 単元の目標

じどう車くらべの文章を読み、「問い」「しごと」「つくり」の概念や文章構成について理解し、それを活かして自分が選んだ車の「しごと」と「つくり」を文章にすることを通して、自動車図鑑を書くことができる。

### (2) Y児の実態

Y児は、音声による抽象的な概念の理解にはやや時間がかかるが、視覚的な支援によって

理解を深めることができる。

(3) Y 児を意識した単元展開

本実践は, Y 児を意識した単元展開を計画した。文章構成が一目でわかるように概念ごとに文と文の間隔をとったり, 色分けしたりした構造的な板書を示し, 視覚的な支援が連続する単元展開を計画した(表 7)。

表 7 「じどう車くらべ」「じどう車ずかんをつくろう」(12 時間)単元展開

時	学習活動	Y 児を意識した単元や授業における手だて	前項の手立て番号と対応
1	本文を読み, 学習の見通しを持つ。	・「しごと」と「つくり」ごと間隔があいた本文を用意する。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(5) 3, 2(2)
2	既習内容を思い出し, 文末表現に着目し, 「しごと」と「つくり」に関する問いを見つける。	・文末に注目させ, 「問い」の文章について想起させる。 ・「しごと」と「つくり」に関わる問いを色分けする。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4) 3, 3(5)
3	乗用車・バスの「しごと」「つくり」について考える。	・乗用車・バスの「しごと」と「つくり」を色分けして示す。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4) 3, 3(5)
4	トラックの「しごと」「つくり」について考える。	・トラックの「しごと」「つくり」を色分けして示す。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4) 3, 3(5)
5	クレーン車の「しごと」「つくり」について読み取り, 乗用車・バス, トラック, クレーン車を比べて文章全体の組み立てについて考える。	・乗用車・バス, トラック, クレーン車の「しごと」「つくり」を色分けしたものを示し, 比較する。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4) 3, 3(5)
6	はしご車の「しごと」「つくり」について考える。	・はしご車の「しごと」「つくり」について読み取り, 自動車図鑑制作の見通しをもつ。 ・色分けされた構造的な板書を掲示しておく。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4) 3, 3(5)
7・8	じどう車図鑑にのせたい車を選び, 「しごと」と「つくり」について考える。	・選択した自動車の「しごと」と「つくり」は何か問いかける。 ・色分けされた構造的な板書を掲示しておく。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4) 3, 3(5) 3, 1(4)
9・10・11	自分が選んだ車の「しごと」と「つくり」を文章にして, 図鑑にする。	・選択した自動車の「しごと」と「つくり」を文書としてまとめる。 ・色分けされた構造的な板書を掲示しておく。	3, 3(1) 3, 3(2) 3, 3(3) 3, 3(4)

			3, 3(5) 3, 1(4)
12	出来上がった図鑑を互いに読んで感想を伝え合ったり, お家の人に読んでもらったりする。	・友だちやお家の人から感想(評価)をもらう	3, 2(3)

(4) 既習学習の乗用車・バス, トラックの「しごと」「つくり」の順序を思い出したり, 色分けされた構造的な板書に着目したりすることを通して, 文章の構造を理解し, 自分の選んだ自動車の「しごと」と「つくり」を区別した文章を書くことができたY児(第5, 12時)

第5時, 乗用車・バス, トラックの「しごと」と「つくり」について想起したY児は, 教師の問いかけや色分けされた構造的な板書(図9)に着目しながら, 以下のような発言をした(表8)。

表8 「じどう車くらべ」「じどう車ずかんをつくろう」第5時授業記録(一部抜粋)

教師1	「つくり」がどこに書いてあるか説明できる人?
Y児1	そのためについて書いてあって, じょうぶなうでがのびたり, うごいたりするようにつくってありますって書いてある。
教師2	どう? —中略—
教師3	これを見て気がついたことない?
Y児2	...
教師4	ちょっと隣の友だちとお話してみて。
M児1	Yちゃん何だと思う?
Y児3	同じものが何回も出てきてる。
教師5	Yさんどういうこと?
Y児4	「しごと」「つくり」「つくり」ってなっていて, それがまた出てきている。
教師6	Mさんどう?
M児2	うん。そうなる。

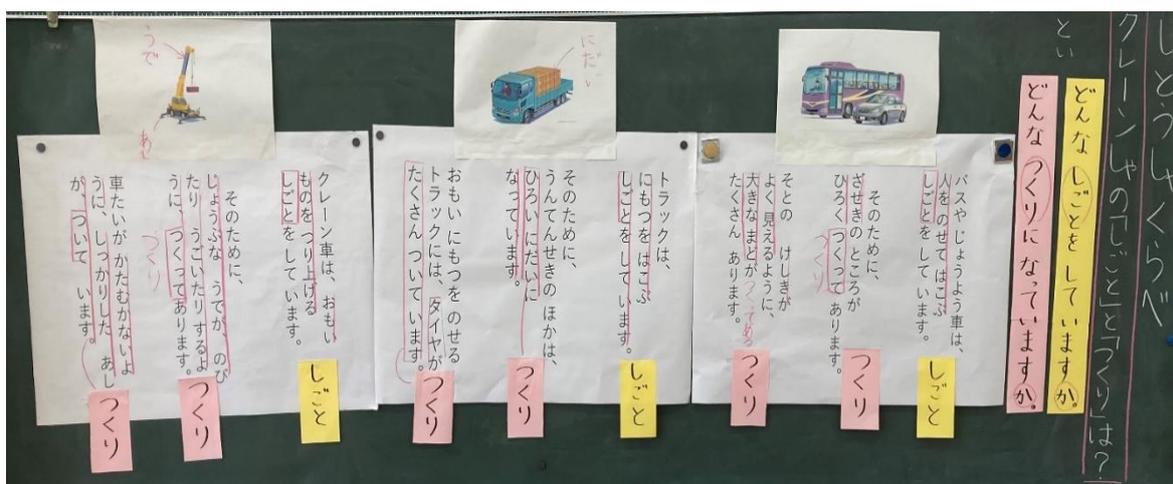


図9 概念ごとに色分けした構造的な板書

第10時, Y児は, 救急車を選択し, 「しごと」と「つくり」を区別しながら, 以下のような文章を作成した(図10)。

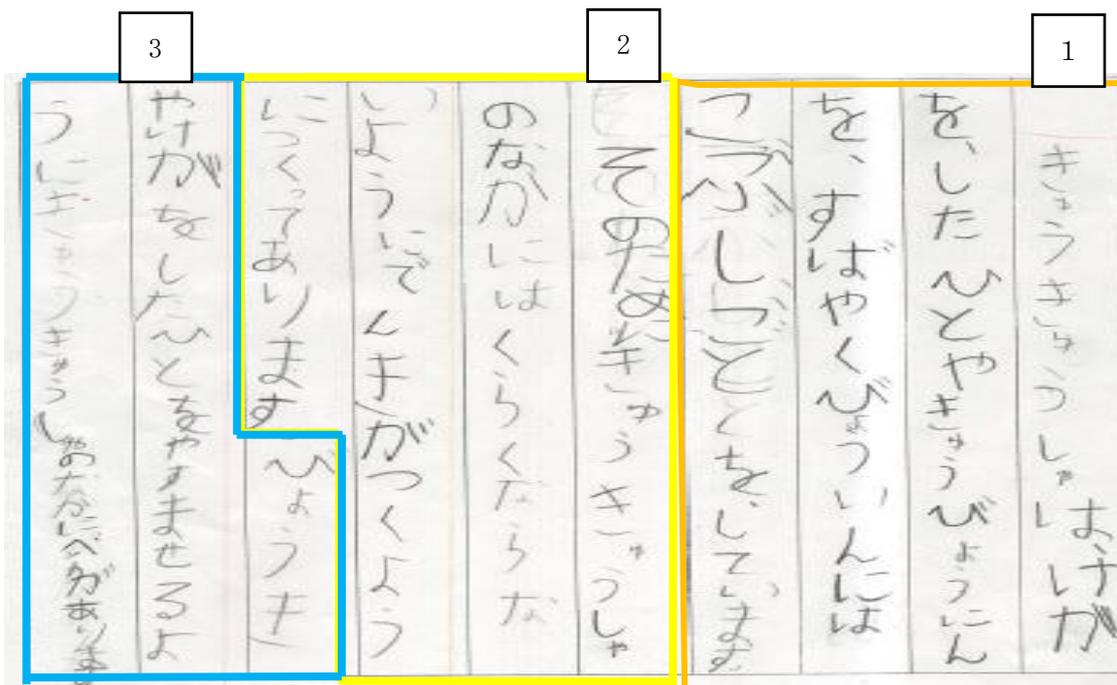


図 10 Y児が作成した救急車のじどう車ずかんの文章

### (5) 授業の考察

第5時、クレーン車の「しごと」と「つくり」について考える場面。S児は、乗用車・バス、トラックでの学習を活かして、クレーン車の「つくり」が書いている場所を理解し、皆の前で説明することができた。(表8 S児1) 次に、教師が概念ごとに色分けされた構造的な板書を提示する(図9)。すると、S時は、隣の友だちと相談する中で、文章全体の構造を理解していった。(表3 S児3 S児4)

第12時、S児は、「じどう車くらべ」の学習を活かして、自ら選んだ救急車の「しごと」と「つくり」をまとめたじどう車ずかんを書いていく(図10)。まず、救急車の「しごと」についてまとめ文章にした(図10Ⅰ)。次に、「そのために」の接続語を使用して、1つ目の「つくり」について書いた(図10Ⅱ)。さらに、2つ目の「つくり」について書き加えていった(図10Ⅲ)。

## 5. 本実践の成果と展望

### (1) 本研究における成果

本研究では、UDLの視点を通常学級における一斉授業の手だてに転移できるか検討し、単元を通して、その手だてを講じていくことによって、抽出した児童が積極的に授業に参加していく姿が見られた。

「くじらぐも」の実践のM児は、学習状況の把握に時間がかかる傾向にあるが、体を動かしたり、周囲の動きを感じたりすることで状況の把握ができる。そこで、視覚的な情報や動作化・劇化などを単元の中に意図的に盛り込み、多感覚で学ぶことを通して、意欲的に参加しようとする姿が見られるようになってきた。また、単元の中で、取り組む課題を

会話文に絞り、学習を展開することで、M 児は、何を学んだらいいのかがわかり、自信をもって活動することができたのではないかと考えた。

「しらせたいな、見せたいな」の実践の W 児は、自分の興味・関心や学習活動に対する明確なめあてがないと参加意欲が湧いてこない姿も見られる。そこで、普段から興味・関心のある出来事・事象・対象等を題材として単元を展開していこうと考えた。また、お家の人にぐれちゃん（ヤギ）の秘密を伝えたいという目的意識・相手意識を明確にしたことで、活動にめあてを持ち、自ら進んで参加することができたのではないかと考える。

「じどう車くらべ」「じどう車ずかんをつくろう」も実践の Y 児は、音声による抽象的な概念の理解にやや時間がかかるが、文と文に間隔を設け、色を使って概念ごとに整理した構造的な板書を示すことによって、抽象的な概念も理解することができた。また、単元を通して、その板書を掲示し、常に見返すことができるようにしたことで、理解した概念を読む領域から書く領域へと転移させていくことができた。

以上、3 実践における UDL の視点から導き出した手だては、筆者のこれまでの国語科授業の中でも行われてきた手だてである。子ども主体で考えてきた日々の授業実践の中にもユニバーサルデザインの視点が含まれており、それにどのような意味があるのか自覚し、意味づけていくことが大切あると考える。これまで行われてきた授業における手だてを、UDL の視点から捉えなおし、改めて実践をすることで、自らの授業実践を自覚的で意識的なものにできたことが、本実践での成果であった。

### (2) 本研究における展望

本研究では、通常学級担任が UDL の視点を単元・授業の手だてに取り入れ授業実践を行った。通常学級担任がユニバーサルデザインの授業を行う意義は、学習環境の調整やルール作り等の授業の外側の部分ではなく、内側である授業そのものを変えていくことができる点であろう。教科教育の知見が豊富な通常学級担任が、その教科の特性と UDL の視点とを照らし合わせながら、単元・授業における具体的な手だてや学習展開ができることが、通常学級担任の強みであるといえる。よって、これからのユニバーサルデザインの授業作り・学級作りは、通常学級担任にどれだけ遍満させることができるかにかかっている。私自身、その一助となれるように実践を積み重ねていきたいと考える。

### 参考文献

- 阿部利彦（2017）. 授業のユニバーサルデザインと合理的配慮 金子書房
- 奥村真衣子（2019）. 信州大学教職大学院「通常学級における特別支援教育」講義資料
- 梶谷真弘（2018）. 学級経営&授業のユニバーサルデザインと合理的配慮 明治図書
- 桂聖（2011）. 国語授業のユニバーサルデザイン 東洋館出版社
- 桂聖（2016）. 国語授業 UD のつくり方・見方 学事出版
- 桂聖・日本授業 UD 学会編（2016）. 「授業のユニバーサルデザイン Vol8」 東洋館出版社
- 筑波大学附属小学校国語研究部（2018）. 筑波発読みの系統指導で読む力を育てる. 東洋館

宮澤

出版社

トレイシー・E・ホール, アン・マイヤー, デイビット・H・ローズ (2022) .UDL 学びのユニバーサルデザイン 東洋館出版社

花輪敏男 (2019) .独立行政法人教職員支援機構 特別支援教育の実際～通常学級における「特別な配慮」～ <https://www.nits.go.jp/materials/intramural/017.html> (2022-8-18)

光村図書(2020).『こくご一下ともだち』

文部科学省. 学習指導要領解説(2019)小学校国語編. 東洋館出版社

(2022年11月11日 受付)

(2023年 2月28日 受理)