

## 第2章 授業で勝負する

### 第2節 ユニバーサルデザインという考え方

ここでは、授業のユニバーサルデザインという考え方を紹介します。私自身がかじりかけの受け売り状態なのですが、特別支援教育の実践が全ての教室で求められている今日、授業改革の重要な柱になると確信しています。

本節の文章は、2012年8月にまとめたものがベースになっています。若干の補足を加えながら紹介します。

#### 全員が楽しく「わかる・できる」授業をめざして

##### ――はじめのはじめの第一歩――

2012.8

#### 1 はじめに～授業が変われば子どもは変わる～

幸いにして、小規模校の少人数学級である。残りの教職年数からすると遅きに失した感はあるが、私の授業づくりが根本的に変わりそうな予感がする。お題目に終わっていた「全員が楽しく『わかる・できる』授業」への小さな第一歩が、今始まろうとしている。

#### 2 授業のユニバーサルデザインという考え方

##### (1) 「授業のユニバーサルデザイン」とは何か

「授業のユニバーサルデザイン」というのは、特別支援教育の考え方を生かして、全員が楽しく「わかる・できる」授業づくりをすすめようというものである。筑波大学附属小学校の桂聖さんを中心に授業のユニバーサルデザイン研究会(UD研)が組織されている。桂さんが国語科教師だということもあって、国語科における実践が先行している。ここでは、桂さんの授業を参観したり、講演を聞いたり、著書を読んだりして知り得た内容を、私流に咀嚼して紹介する。

国語授業のユニバーサルデザイン(以下、UDと略記)は、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン」と定義されている。ここ

で、「工夫」と「配慮」という言葉が、2つの研究的アプローチを示している。つまり、授業づくりの「工夫」という国語教育からのアプローチと、個別の「配慮」という特別支援教育からのアプローチである。授業づくりの工夫をした上で個別の配慮をするという順序で授業をデザインしていくことになる。

授業づくりを工夫する(授業改善)

+ それでも乗れない子のために

個別の配慮(特別支援教育からのアプローチ)

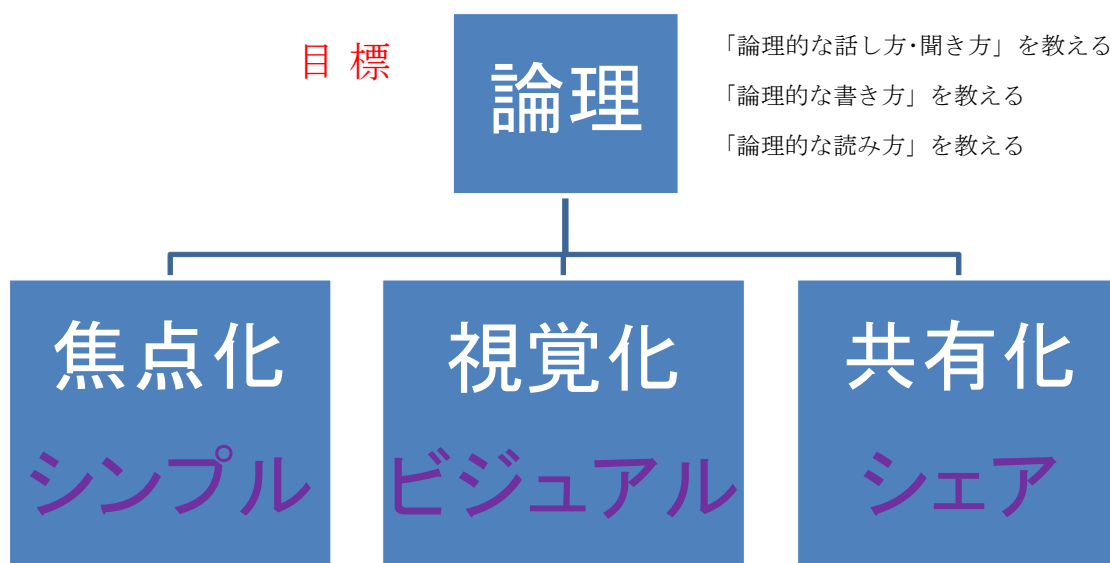


全員が楽しく「わかる・できる」授業をデザイン

## (2) 授業をデザインする目標と3つの要件

「論理」を授業の目標にする。具体的に言うと、「論理的な話し方・聞き方」「論理的な書き方」「論理的な読み方」を教えると言うことだ。

論理を授業の目標にした上で、「焦点化」「視覚化」「共有化」という3つの要件で授業をデザインする。「授業を焦点化(シンプルに)する」とは、ねらいや活動を絞ることである。「授業を視覚化(ビジュアルに)する」とは、視覚的な理解を重視した授業にすることである。「授業で共有化(シェア)する」とは、話し合い活動を組織することである。具体的には授業展開の中で触れていくことにする。



授業デザインの3要件

### 3 国語科「ありの行列」

「ありの行列」は、光村図書教科書3年の教材である。この教材を使って、4年生の学級で連続自主公開授業を行った。授業の流れは、およそ次のとおりである。

#### ■公開1 ■ 1 / 5時

- 日時 6月13日(水) 5校時
- 内容
  - ・文章構成をつかむ。(全体を3つの大きなまとまりに分ける)
  - ・問いと答えを見つける。(序論と結論の読み)
- ポイント
  - ・3段構成の見つけ方
  - ・中心文の見つけ方
  - ・要点のまとめ方
  - ・みんなが「わかる・できる」授業をめざす工夫と配慮

#### ■公開2 ■ 2 / 5時

- 日時 6月14日(木) 2校時
- 内容
  - ・本論の読みⅠ(ワークシートを使わないで③段落を読み取る)
- ポイント
  - ・接続語の読み取り方
  - ・事実と意見の見分け方
  - ・みんなが「わかる・できる」授業をめざす工夫と配慮

#### ■公開3 ■ 3 / 5時

- 日時 6月15日(金) 1校時
- 内容
  - ・本論の読みⅡ(ワークシートを使って④段落を読み取る)
- ポイント
  - ・ワークシートの与え方
  - ・みんなが「わかる・できる」授業をめざす工夫と配慮

#### ■非公開 ■ 4 / 5時

- 日時 6月15日(金) 2校時
- 内容
  - ・本論の読みⅢ(⑥～⑧段落を読み取る)

#### ■公開4 ■ 5 / 5時

- 日時 6月18日(月) 6校時
- 内容
  - ・要約
- ポイント
  - ・要約の仕方
  - ・みんなが「わかる・できる」授業をめざす工夫と配慮

#### (1) 第1時—文章構成をつかむ 序論と結論の読み

教材全体の学習課題は、説明的な文章の要約である。子どもには、『ありの行列』を読んで、家族に紹介しよう」と提示した。学習課題の設定は、「**焦点化**」(補

1)の問題である。これは、学習指導要領などを参考に設定する。

(補1) 「焦点化」というのは、授業のねらいをしぼるということです。つまり、1時間の授業であれもこれもやろうとしないということです。学習課題をシンプルにすることで、授業が分かり易くなります。教師には絞り込む力が求められます。

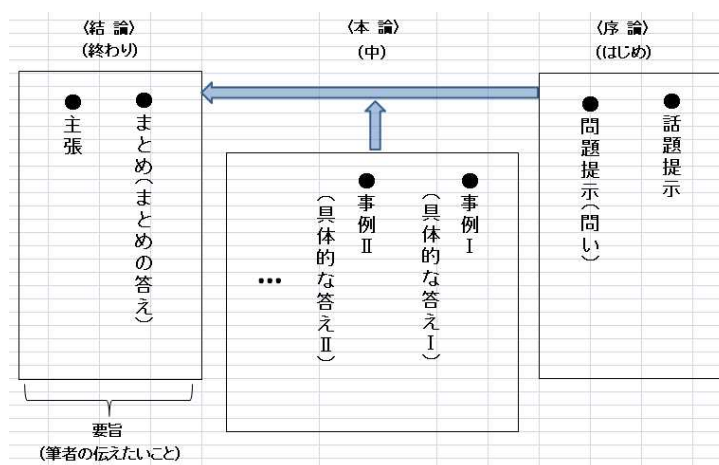
題名から文章の内容を予想する「題名読み」のあと、全文音読をした。音読は、ペア(補2)での段落交代読みをした。

(補2) 授業のさまざまな場面で、ペア活動を取り入れます。ペア活動により全ての子どもが主体的に授業に参加するようになり、また苦手意識を持つ子の垣根を低くしてやることもできます。

初発の感想については次のようにした。まず、全員を起立させて、「へえーと思ったこと(初めて知ったこと)」「なんでと思ったこと(疑問に思ったこと)」「すごいと思ったこと(驚いたこと)」を1つ思いついたら座るように指示した。これによって全ての子の活動スイッチがオンになる。座ったら、思いついた1つをノートに書かせた。そして、書いたことをペアの相手に話させた。最後に、挙手で全体発表させた(補3)。全体発表までの一連の手順によって、自信をもてない子どもが生き生きと活動できるようになる。

(補3) この一連の流れは、子どもを書かざるを得ない、話さざるを得ない状況に追い込む(=全ての子の活動スイッチがオンになる)手法として、自分の授業スキルに加えてほしいです。有効性は私が保証します。

続いて、説明文の三段構成図を示し、教材文が「はじめ」「中」「終わり」という



組み立てになっていることをおさえた。このことは、「論理的な読み」と深く関わる。「ありの行列」という教材を通して、説明文の読み取り方を教えるのである。次に次に出会う説明文の読みに応用されなかったら、それは論理的な読みの力をつけたことにはならない。(補4)

(補4) 「論理」を目標にするというのは、「ありの行列」が読み取れるということではありません。「ありの行列」の読み取りを通して、何

に注目して、どういう手順で読んでいけば説明文が読めるかという「論理的な読みの力」を育てることが目標です。そのためには、まず教師が説明文の読み取り方(読みのスキルと言ってもいい)を会得していて、それを「ありの行列」という教材に落とし込む力を持っていなければなりません。

文章構成図をもとに、「問い」を見つけさせた。まず、「問い」は3つのまとまりのどこにあるかを問い、「はじめ」のまとまりであることを確認した。そして、「問い」の段落と文を次のようにして見つけさせた。

㉞(補5)一人読みをして、問いの文にサイドラインを引かせる。

㉟見つかっていないペア相手に見つけ方(文末表現に注目すればよいということ)を教えるように指示した。…思考過程の共有化を図ろうとしている。

㊱ペアで確かめさせる。全員がサイドラインを引いたあと、挙手発表。…「挙手一指名」方式を「作業ー確認ー指名」方式にすることで、全員が表現せざるを得ない状況を作れる。

㊲「なぜ」「でしょうか」を丸で囲ませた。問いの文の見つけ方を確認させるためである。…「問いの文の見つけ方」という論理的な読みの力の定着をめざしている。

㊳できるだけ短くまとめてノートに書かせた。文末を「だろうか」と常態にするを確認した。

㊴「はじめ」のまとまりでは、「問い」の文が中心文であり、㉠段落の要点になることをおさえた。

(補5) ㉞から㊴までの指導の流れを、授業展開の基本パターンの1つとして、是非マスターしてもらいたいです。次の場面も同じ展開になっていますが、これはさまざまな場面に応用できます。

次に、「問い」に対する「答え」を見つけさせた。手順は以下の通りである。

㊵「答え」が「終わり」のまとまりにあることを確認する。

㊶一人読みをして、答えの文にサイドラインを引かせる。

㊷見つかっていないペア相手に見つけ方(これから「答え」や「まとめ」を書くぞという言葉を見つければよいということ)を教えるように指示した。

㊸ペアで確かめさせる。全員がサイドラインを引いたあと、挙手発表。

㊹「このように」を丸で囲ませた。

㊺要点にまとめる。ここで、まとめ方の指導をした。

①述語を見つける。(できるというわけだ→できる)

②述語を修飾している語句を見つける。(においをたどって、えさの所へ行っ

たり、巣に帰ったりするので)

③主語を見つける。(ありの行列が)

↓

「ありは、においをたどって行ったり帰ったりするので、行列ができる。」

④「終わり」のまとめりでは、「答え」の文が中心文であり、⑨段落の要点になることをおさえた。

## (2) 第2時一本論の読み I

③段落では、事実と意見の関係をとらえる読み方を指導する。子どもには、「3種類の文に分かれて読もう」という課題を示した。

文を意識させるため、③段落は次のようなプリントをした。言葉が途中で切れないように改行(補1)しているのも、本読みが苦手な子へのでだてである。

③はじめに、ありの巣から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくすると一ぴきのありが、そのさとうを見つけてきました。これは、えさをさがすために、外に出ていたはたらきです。ありは、やがて、巣に帰っていききました。すると、巣の中から、たくさんのはたらきがあり、次々と出てきました。そして、列を作って、さとうの所まで行きました。ふしぎなことに、その行列は、はじめのありが巣に帰るときに通った道すじから、外れていないのです。

(補1) いつもいつもそうする必要はないが、改行時に読みが詰まる子がいる場合は、一度試してみるといいです。ちょっとした工夫でハードルが低くなることがあります。

3人グループを作り、①「調べる方法」の文②「調べた結果」の文③「分かったこと、考えたこと」の文に分かれて役割音読するように指示した。当然のことながら、バラバラになった。

バラバラになることで、「どの文がどの種類の文なのか？」という問いを引き出そうという仕掛けである。

「問い」が共有されたら、解決のための仕掛けに移る。今回は劇化を取り入れる。劇化により、読みの苦手な子が視覚的に理解する。(補2)

(補2) 劇化(簡単な動作化を含めて)は、授業を視覚化(ビジュアルに)するための代表的な手法です。他にもペープサート、挿絵や写真の活用、キーワードやキーセンテンスのカードの活用などの視覚情報によって理解を進めるのです。私のわずかな経験からでも、特別な支援が必要な子に限らず全ての子に有効です。授業が活性化します。

まず、どんな役が必要か尋ねた。「ウィルソン」「はじめのあり」「たくさんのあり」「読む人」が出され、役割を決めた。砂糖の山と巣の場所を設定し、ちょ

つとした劇が始まる。子どもたちは、もうそれだけで楽しくて仕方ない。

読み手が1文読み、それに関係する役者が動く。動きの後、「今の動きで良かったか?」「もっといい動きにするには?」「この文には動きがあったかな?」と話し合い、次の1文にすすんだ。

劇のあと、3種類の文は劇のどんなところに注目して区別すればいいのか、ペアで話し合い、全体で話し合った。(補3)そして、

- 「方法」の文ーウィルソンの動き
- 「結果」の文ーありの動き
- 「分かったこと」の文ー動きがない

と分けられることを確認した。

(補3) 「指導の工夫」と「個別の配慮」について触れておきます。ペアで話し合い、全体で話し合うという手順は、全ての子どもが学習活動に参加するための、あるいは発言しにくい子が言えるようにするための「指導の工夫」です。そうすることで大半の子どもの学習は進みますが、中には話し合いがうまく進まないペアもあります。そうした子どもたちに声を掛け、話し合いをリードしてやるのが「個別の配慮」です。

特に算数などでは、授業時間だけではカバーしきれず、事前や事後の指導を行う「特化した配慮」が必要になることもあります。

3人グループに戻り、教材文に「方法ー青」「結果ー赤」「分かったことー黒」のサイドラインを引かせた。(補4)そして再度、文の種類を考えながら役割音読を行った。今度はバッチリである。

(補4) とても些細なことですが、サイドラインの色を使い分けるだけで授業が「見える化」し、子どもの理解がぐんと進みます。指導の工夫というのは、こうした小さな積み重ねなのです。

授業のまとめでは、動きのある文は「ました」(過去形)で書かれていて「事実」の部分、動きのない文は「です」(現在形)で書かれていて「意見」の部分である(補5)ことを教えた。

(補5) 1時間の授業が、すべてこのまとめ部分に集約されることを感じ取っていただけたでしょうか。授業を「焦点化(シンプルに)」するというのは、こういうことなのです。

先にも書きましたが、国語科という教科の本質が理解できていないと、焦点化を図ることはできません。このことについては、「第4節

授業記録を読む」で詳しく解説します。

### (3) 第3時一本論の読みⅡ

④段落をペアで1文交代音読したあと、③段落の観察カードを例示し、「ウィルソンになって、実験の観察カードにまとめよう」と課した。

<p>【結果から分かったこと】 ありの行列は、はじめのありが巢に帰るときに通った道すじから、外れていない。</p>	<p>【結果】 しばらくすると1びきのありが、さとうを見つけた。 ありは、やがて、巢に帰っていった。 すると、巢の中から、たくさんのありが出てきた。 そして、列を作って、さとうのところまで行った。</p>	<p>【調べ方】 ありの巢から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおいた。</p>
---	--	--

テキストを閉じさせ、  
④段落のセンテンスカードを黒板に掲示し、子どもたちにも配った。(補1) 文の順番は大幅に変えてある。(補2)これによって、子どもがどんな順序で実験したのかという課題意識を持つことになる。

さらに、思考の補助具として「あり」と「たくさんのあり」のさし絵を配り、(補3)ペアでカードを並べ替えさせた。

その際、接続語に着目することを付け加えた。

ペアでの作業は、その組み合わせによってバラツキが大きい。子どもたちに任せてしまったのだが、困難が予想されるペアには積極的に介入して司会役をした方がよかったかもしれない。失敗から学ぶと考えるか、成功体験こそが大事だと考えるか、

<p><b>ケ</b> すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりちりになってしまいました。</p>	<p><b>ク</b> そのうちに、ほかのありたちも、一びき二びきと道を見つけて歩きだしました。</p>	<p><b>キ</b> ありの行列は、さとうのかたまりがなくなるまでつづきました。</p>	<p><b>カ</b> ようやく、一びきありが、石の向こうがわに道のつづきを見つけました。</p>	<p><b>オ</b> 次に、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎってみました。</p>	<p><b>エ</b> まただんだんに、ありの行列ができていきました。</p>	<p><b>ウ</b> 帰るときも、行列の道すじはかわりません。</p>	<p><b>イ</b> そして、さとうに向かっすすんでいきました。</p>	<p><b>ア</b> 目的地に着くと、ありは、さとうのつぶをもって、巢に帰っていきました。</p>
---	--	---	---	---	---	--	---	--

るか、ケースバイケースの判断が求められる。

(補1) 黒板に掲示するセンテンスカードのミニチュア版は、遠い板書のカードを読むことより、手元のカードを実際に操作しながら考えられることがポイントです。「個別の配慮」を要する子がいる時は、特



に有効です。

(補2) 順序を変えるというのは、授業の「しかけ」の1つです。「しかけ」は、子どもにやりたいという気持ちにさせるためのものです。詳しくは、「第4節 授業記録を読む」で触れます。

(補3) 挿絵カードは、前時の劇化と同じく授業を「見える化」するための道具です。絵カードを文章に合わせて動かすことで、内容がイメージできます。

ペアで発表したあと、全体で動作化により確かめていった。そして、オ→ケ→カ→ク→エ→イ→ア→オ→ウの順であることを確認した。

いよいよ、前時の活動を生かしながら観察カードにまとめる段階である。まず、センテンスカードを「調べ方」「結果」「分かったこと」に分けさせ、記号に青・赤・黒の丸を付けさせた。そして、観察カードの該当箇所にセンテンスカードを貼らせた。最初の計画ではカードに書かせるつもりだったが、それに要する時間を考えて貼り付ける方法にした。

「分かったこと」は、「帰るときも、行列の道すじはわかりません。」という1文だが、これでは不十分だ。そこで、「帰るときも」の「も」の役割に着目し、「行く時はどうなっていたのか」と問うた。欠落している主語も補う必要がある。次のように整理した。「ありの行列は、行くてをさえぎってもまたできるし、帰るときも道すじも変わらない」

#### (4) 第4時一本論の読みⅢ

⑥段落は、キーワードを抜いた要点の文を示し、テキストから答えを見つけさせた。「ウィルソンは、はたらきありの体のしくみを研究してみると、ありはおしりのところからとくべつのえきを出すことが分かった。」

⑦段落は、「この研究から、ウィルソンは、ありの行列のできるわけを知ることができました。」という1文である。これをできるだけ短くまとめるように指示した。ペア学習で、いい場面に出会った。一人は、「ありの行列のできるわけを知った。」とまとめていた。それを見た他の一人が、「主語がないとダメだろ。」と助言した。第1時の学習が生きている。

#### (5) 第5時一要約

授業の冒頭、各ペアにストップウォッチを持たせ、できるだけ速く役割音読するように求めた。どんなにがんばっても2分以上かかる。タイムを確認して、「1

分以内で文章の内容を伝えてほしい。どうすればいいか考えよう。」と課題を出した。要約の必要感を持たせるための仕掛けだ。

そこで、段落の要点を書いたセンテンスカードを黒板に貼った。ここでは一覧

表になっているが、実際には「はじめ」の①は水色模造紙、「中」の②から⑧は黄色模造紙、「終わり」の⑨は桃色模造紙に印字したセパレートカードになっている。「視覚化」である。

①なぜ、ありの行進ができるのだろうか。  
*行* *列* *かんさつ*

②ウイルソンという学者が実験とけんきゆうをした。  
*はじめの*

③ありの行進は、たてまわりのありが単に帰るときに通った道すじから外れていない。  
*行く手*

④ありの行進はまっすぐをさえぎってもまたできるし、帰るときは道すじも変わらない。  
*道しるべ*

⑤ウイルソンは、はたらきありが地面に何かしるべになるものをつけておいたのではないかと考えた。  
*体*

⑥ウイルソンは、はたらきありのおしりのしくみを研究した。  
*わけ*

⑦ウイルソンは、ありの行進ができるいりまを知った。  
*えき*

⑧はたらきありは、えきを見つけると、道しるべとして地面にしるべをつけながら帰り、ほかのありたちは、においにそって歩く。  
*えき*

⑨しるべをたどって行ったり帰ったりするので、ありの行進ができる。  
*におい*

①のカードを読んだ途端、子どもから「おかしい」という声が上がった。「間違っている」と言う。「先生が間違えるはずないだろ。」と言うと、「ありの行進ではなく、行列だ。」と言い張る。「そうだっけ？」

ととぼけてノートを振り返らせたあたりから、子どもが前のめりになってきた。

②からはペアで間違い探し読みをさせた。ペアによる問題解決、説明活動、さらには友だちの発言の再現・解釈といった活動は、「共有化」のためのてだてだ。この間違いセンテンスカードも桂さんの授業からもらったものだが、自分でも驚くほど子どもに受けた。

正しい要点文ができあがったので、①から⑨を通して読んでみようと呼びかけた。ストップウォッチを持っていた子どもたちは、その所要時間がおよそ1分であることを気づいた。全文要約は段落の要点をつなげて話せばいいこと、必要な接続語を補足することなどを確認した。――これが一般的な要約文である。桂さんはこれを「書き手の要約」とよび、それを「読み手の要約」（時間の長短や知りたい事柄などの条件に応じた要約）につなげる授業を見せてくれた。それを真似て、「書き手の要約から読み手の要約へ」というのが「焦点化」した課題である。

「おうちの人、忙しいやんか。1分間も聞いてられへんかも…。今度は20秒

程度で話せへんかな。」と投げかけてみた。考えていく中で、カードの色の違いが文章構成を表していることに気づいた。そして、「はじめ」の①、「中」のまとめである⑧、「終わり」の⑨をつないでいった。

「10秒以内だったらどうする？」と聞くと「①と⑨のカード」、「5秒以内だったら？」と聞くと「⑨だけ」と、時間の長短による要約の仕方を掴んでいった。

最後に、「どのようにしてありの行列のでき方が分かったの？」と聞かれたら、「中」の部分を詳しく話せばいいことなどを伝えて、授業を終えた。

#### 4 算数科「わり算の筆算」

##### (1) 指導の工夫として

東京書籍「新しい算数」では、わり算の筆算の仕方を次のように説明している。

$$\begin{array}{r} 2 \\ 3 \overline{) 72} \end{array} \quad \dots \text{十の位の7を3でわり、商2を十の位に} \mathbf{たてる}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ 3 \overline{) 72} \\ \underline{6} \end{array} \quad \dots 3と2を \mathbf{かける}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ 3 \overline{) 72} \\ \underline{6} \\ 1 \end{array} \quad \dots 7から6を \mathbf{ひく}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ 3 \overline{) 72} \\ \underline{6} \\ 12 \end{array} \quad \dots \text{一の位の2を} \mathbf{おろす}$$

$$\begin{array}{r} 24 \\ 3 \overline{) 72} \\ \underline{6} \\ 12 \end{array} \quad \dots 12を3でわり、商4を一の位に \mathbf{たてる}$$

$$\begin{array}{r} 24 \\ 3 \overline{) 72} \\ \underline{6} \\ 12 \\ 12 \end{array} \quad \dots 3と4を \mathbf{かける}$$

$$\begin{array}{r}
 24 \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \\
 12 \\
 \underline{12} \\
 0
 \end{array}
 \quad \dots 12 \text{ から } 12 \text{ をひく}$$

十分に懇切丁寧な説明に思えるのだが、3年前に担任した5年生にはこれを全く理解していない児童が複数いた。その時、個別指導に使ったのが「グレーゾーンの子どもに対応した算数ワーク」(明治図書)である。

①たてる

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 3 \overline{) 7} \phantom{2}
 \end{array}$$

※指で数字を隠す。

②かける

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 3 \overline{) 72}
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6
 \end{array}$$

※除数×商のかけ算を筆算で書く。

③うつす

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \\
 12
 \end{array}
 \quad \longleftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6
 \end{array}$$

※「うつす」のプロセスを加える。

④ひく

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \\
 12
 \end{array}
 \quad \longleftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6
 \end{array}$$

⑤おろす

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \\
 12
 \end{array}
 \quad \longleftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6
 \end{array}$$

⑥たてる

$$\begin{array}{r}
 24 \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \\
 12
 \end{array}
 \quad \longleftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6
 \end{array}$$

### ⑦かける

$$\begin{array}{r}
 \underline{24} \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \phantom{0} \\
 12
 \end{array}
 \quad \leftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6 \\
 3 \\
 \times 4 \\
 \hline
 12
 \end{array}$$

### ⑧うつす

$$\begin{array}{r}
 \underline{24} \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \phantom{0} \\
 12 \\
 \underline{12} \\
 0
 \end{array}
 \quad \leftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6 \\
 3 \\
 \times 4 \\
 \hline
 12
 \end{array}$$

### ⑨ひく

$$\begin{array}{r}
 \underline{24} \\
 3 \overline{) 72} \\
 \underline{6} \phantom{0} \\
 12 \\
 \underline{12} \\
 0
 \end{array}
 \quad \leftarrow \quad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 \times 2 \\
 \hline
 6 \\
 3 \\
 \times 4 \\
 \hline
 12
 \end{array}$$

教科書との違いは僅かに思えるが、このわずかなスモールステップ化によって救われる子が確実にいる。3年前にそれを実感した。

今回の指導では、「指導の工夫」としてこれを採用することにした。つまり、児童の実態からすると、全体指導そのものを変更する方が理解を高めると考えた。指導に当たっては、さらにいくつかの工夫を加えた。

まず、「グレーゾーン…」では「①たてる②かける③うつす④ひく⑤おろす⑥たてる⑦かける⑧うつす⑨ひく」となっていた計算過程を、「①たてる②かける③うつす④ひく⑤おろす①たてる②かける③うつす④ひく」と変更した。①から④までを一連の流れとして意識させ、パターン化させるのがねらいだ。

さらに、「①たてる②かける③うつす④ひく⑤おろす①たてる②かける③うつす④ひく」をA3用紙にプリントし、黒板に掲示した。計算過程の「見える化」を図るためである。また、同様のものをB5サイズでラミネートしていつも手元に置かせ、下敷きとしても使えるようにした。

さて、児童の反応はというと…

■A児■ わり算の筆算は、①たてる、②かける、③うつす、④ひくをくりかえして、わられる数が2けただと⑤おろすは1回で、3けただと2回で、①～④は2けただと2回くりかえして、3けただと3回くりかえします。だから、わられる数がふえたらふえるほど、①～④のくりかえしと、⑤の回数がふえるということが分かりました。

■B児■ わり算の筆算のべんきょうをはじめてするとき、わたしは、「ぜったいむずかしいやろなあ。」とっていました。けれども、先生がわり算の筆算のやり方を教えてくれたので、すごくかんたんだと思います。わたしが、はじめてわり算の筆算を学習して思ったことは、「たてる」「かける」「うつす」「ひく」「おろす」のくりかえしだったので、とてもかんたんだと思います。

■C児■ さいしょは、むずかしそうにおもっていたけど、やっていたら楽しくなりました。わり算の筆算のおぼえ方は、①たてる、②かける、③うつす、④ひく、⑤おろすです。むずかしいやり方だと、わたしは思っていました。こんなにかんたんなやり方だと思っていませんでした。わたしは、さいしょ、びっくりしました。

B児・C児は、今回のターゲット児童である。わり算の筆算の「基本」は、全員がクリアした。

## (2) 個別の配慮として

落とし穴があった。教科書に、「筆算のしかたを説明しましょう」として2つの計算が記されている。

$$\begin{array}{r} \textcircled{1} \quad \begin{array}{r} 210 \\ 4 \overline{) 843} \\ \underline{8} \phantom{0} \\ 43 \\ \underline{43} \\ 3 \\ \underline{3} \\ 0 \end{array} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \textcircled{2} \quad \begin{array}{r} 206 \\ 3 \overline{) 619} \\ \underline{6} \phantom{0} \\ 1 \\ \underline{0} \\ 19 \\ \underline{18} \\ 1 \end{array} \end{array}$$

C児は少し時間がかかったが、繰り返し練習することでクリアした。しかし、B児にはどうしても越えられない壁として立ちはだかった。①の「 $3 \div 4$ 」は「 $4 \div 3$ 」、②の「 $1 \div 3$ 」は「 $3 \div 1$ 」というように、除数と被除数を逆にして商を立ててしまうのである。これは、何度指導しても修正できなかった。

はたと考えた。今のB児には、これらは別の種類のわり算として映っている。それを理解させるということは、2倍の負担を強いることになる。B児がクリアした基本パターンの中でこれを理解させる方法はないのか。模索を繰り返し辿り着いた方法は、次のようなものだ。

### ①たてる

$$3 \overline{) 7 \overset{2}{\phantom{0}}}$$

$$7 \div 3$$

※被除数÷除数の式を書く。

### ②かける

$$3 \overline{) 72}$$

$$7 \div 3$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ \times 2 \\ \hline 6 \end{array}$$

商を立てる時、「被除数÷除数」の式を書くという1ステップを加えさせた。ただそれだけの変更なのだが、この1行を加えることでB児は壁を突破した。

元来、「個別の配慮」は、いわゆる「しんどい子」に特段の努力や負担を強いることなく、楽しく分かり、できるようにするためのものである。壁に当たってからは遅い。教師の眼力と引き出しの多さが求められている。

蛇足ながら、補助計算は習熟とともに卒業していった子もいた。しかし、ターゲット児童にはしぶとく書くことを求めている。少なくとも2桁の数で割る筆算をクリアするまでは求め続けるつもりでいる。定着には教師が思っている以上に時間がかかるものだ。

## 5 おわりに～UDの私的位置づけとその可能性について～

もう四半世紀も前のことだ。障害のある子の学びを普通学級で保障しようという取り組みを、当時の流れに抗してすすめていた。「原学級保障」と呼んでいたこの営みでは、障害のある子を障害児学級に在籍させた上で、障害児学級担任が当該児童とともに「交流学級」に入り込む形をとった。本来の趣旨からすると、障害児学級担任の存在そのものが不要ということになるのだが、現実の普通学級は障害児にとって敷居が高かった。そこで、障害児学級担任の存在を普通学級のあり方が変わるまでの「過渡期の矛盾措置」と位置づけた。――25年余の時を経て障害児教育が特別支援教育と呼ばれるようになったところで、普通学級の普通教育が本質的に変わったわけではない。

桂さんを通してUDと出会った今、色褪せてしまっていた「原学級保障」がめざしていた教育が現実味を帯びて蘇ってきた。UDは、若き日の理想郷に近づく手立てになる。あくまで「近づく」であって「実現する」とは言わないが、積年のモヤモヤが晴れていくような確信を覚えている。教壇に立てる日はもうそれほど長くはないが、だからこそ走り続けるしかない。