

Differentiated Instruction を取り入れたリテラシー教育の実践と課題

(学校臨床心理専攻学校臨床学コース) 大石 若奈

(教育臨床講座) 富田 英司

Case Study of Differentiated Literacy Instruction

Wakana OISHI and Eiji TOMIDA

(2020年9月1日受理)

問題と目的

実践的背景

これまで日本の教育は質の高い家庭学習を背景とした学校における一斉授業が理想とされ、多くの児童生徒がその文化の中で世界的にみても高い能力を身につけてきた。このことは誇るべきことであるが、その成立前提となってきた地域内の強いつながりや質の高い家庭教育は、様々な社会文化的な変容を経て期待できなくなっている。本邦の公教育は、その変化を踏まえた多様性の高い教室に適合した新しい教育方法が必要な状況にある。そこで第2筆者の研究室では、多様な子どもが1つの教室で各々の認知スタイルと習熟度に応じて学べる環境を設計するために必要な知見を収集し、地域での実践を経て、多様な児童生徒を対象に対応した学習環境設計手法が学べるような学習活動及び学習教材を開発している。

この取組の中で、第1筆者は特にリテラシーに関する学習環境を開発している。第1筆者は小学校における授業補助に携わる機会を持ち、その中で、外国から転入してきたばかりで、日本語が流暢でない児童の支援に関わった。その児童らは授業中の日本語の理解に困難を示している様子だった。特に、国語の授業に関

しては、ある程度の日本語力が前提として求められている教科であるため、ほとんど授業についていくことはできていない状況だった。学習支援者は毎日毎時間サポートできるわけではない。また、2人の児童は、2人とも同じサポートを必要としているわけではなく、それぞれ異なるニーズがあると感じられた。現在の日本の学校教育において、このような外国人児童らは日本語の習得が必須であるとされ、他の児童がおこなっている学習活動が置き去りにされている状況があると考えられる。本来の学習活動に十分な参加ができていない状況であることが予想できる。そのようなことから、第1筆者はそのような多様なニーズを持つ児童に提供することのできる、多様な学び方を許容するリテラシー学習環境の開発をすすめることにした。

そこで本研究は、多様な児童が在籍する集団に対する学習環境を整備し、児童一人ひとりが自分の長所を生かし楽しんで学習することができるリテラシー教育を開発・実践し、その評価を通してさらなる改善の指針を得ることをねらいとした。そのために着眼したのが、北米を中心にアジアやヨーロッパで広く実践されている Differentiated Instruction (以下、DI) と

呼ばれる教育哲学である。

理論的背景

本研究の実践では、DIの理論的枠組みとその典型的な教授アプローチを取り入れていている。DIとは、学習者にとって最大限の成長を達成するために、1つの目標達成のための手段を複数用意し、一人ひとりの児童の能力や姿勢に対応した指導方法である (Tomlinson, 2014)。DIは、クラスを複数に分割したり、一人一人に全く違う教材を与えたりするのではなく、様々な生徒から成り立っているクラスというまとまりのなかで、どのように個々の学習者を伸ばしていくかが問われるものである。生徒はそれぞれ違った個人であり、その学び方も学習するペースも同一ではない。そのため、クラスにおける最終的なゴールは同じであっても、学習者全員が同じ授業を同じ方法で受け、同じアセスメントで評価されるのではなく、学習者によって工夫されるべきである (伊藤, 2013)。つまり、DIの考え方の中では、児童一人ひとりに適した学習方法またはスタイルは異なり、教室という1つの場所の中では、それらの多様性に寄り添った学習環境を整えることが必要だとされている。そのためには、児童らの特性を広く理解しておくことが重要であり、日常的な関わりの中で観察、情報収集をすることが求められている。

日本では、DIを取り入れた授業実践や実践研究は数少なく、小学生を対象としたものを見つけることはできなかった。中学校の英語科では、伊藤 (2013) は12時間で構成された1単元において、DIを取り入れた授業を実践した。その結果、生徒らの英語科授業に対する意欲が高まり、自分自身の英語力に対する自信が向上した生徒が多く見られたことが明らかになっている。一方で、授業準備に多くの時間が必要となること、また指導方法が確立できていなかったことが課題として挙げられており、本研究では実践期間が長期間確保できるため、それらの課題に対する改善策を模索することも可能である。本研究では、先行研究と異なり小学生を対象としているが、集団授業へのDI使用の手法を参考にしたい。

表1 年間を通じた授業展開内容

授業日	活動内容	使用した DI	
5月9日	読解力のアセスメント (絵本)	なし	
5月16日	読解力のアセスメント (絵本)	なし	
5月30日	文章読解 (推理)	ステーション・ローテーション	
6月6日	文章読解 (推理)		
6月13日	文章読解 (推理)		
6月20日	文章読解 (スピーチ)		
6月27日	意見文作成	センター学習	
7月4日	意見文作成	ステーション・ローテーション	
7月11日	文章読解 (絵本)	ステーション	
7月18日	ゲーム	なし	
10月11日	ゲーム	なし	
10月18日	文章読解 (SF 童話)	センター学習	
10月25日	文章読解 (SF 童話)		
11月1日	文章読解 (SF 童話)	センター学習 3つの能力	
11月15日	文章読解 (SF 童話)	センター学習	
11月22日	文章読解 (SF 童話)		
1月10日	文章読解 (絵本)		
1月17日	文章理解 (絵本)		
1月24日	文章分類 (童話数種類)		
1月31日	文章理解 (絵本)		
2月7日	文章理解 (絵本)		
2月14日	物語作成		コーナー学習
2月21日	物語作成		

実践の概要

2018 (平成 30) 年度より、愛媛大学の提供する地域連携実習の一環として「愛媛大学放課後学習教室」がスタートした。この愛媛大学放課後学習教室は、愛媛大学のキャンパスを会場として、放課後にその近隣の小学生を迎えて、学習機会を無料で提供するものである。2019年度現在4つのコースがそれぞれ週1回程度開講されている (詳細は富田・大石・市本・中山 (2019) を参照されたい)。各コースは学生リーダーを中心に構成された5-10名程度で運営されている。第一筆者は、愛媛大学放課後学習教室の学生代表ならびにことばのよみかきコースの学生リーダーを担当し、ことばのよみかきコースの企画運営を中心におこなっている。本研究が分析の対象とする某年のことばのよみかきコースでは、上述のDIを取り入れ、表1の通り授業を展開した。

本研究の目的

本研究の目的は、愛媛大学放課後学習教室のことば

のよみかきコースについて、参加児童の自己評定値を対象として分析をおこない、DIを取り入れた授業設計について今後の改善指針を得ることである。

実践を進める際に設定した作業仮説は、「レディネスに応じた複数のワークシートを作成することで、多様な学習者がよりプレイフルな学びを体験する」(作業仮説1)というものである。したがって本研究では、学びの楽しさを学びの質の指標として捉える。

方法

本研究は、学生主導のプロジェクトを地域において展開するサクセッションリサーチである。研究法としては、デザイン研究(遠藤・益川, 2015)を採用した。デザイン研究は、厳密な実験室的統制をおこなうのではなく、複雑な要因が絡み合う教育実践の場で、データに基づいて徐々に授業のあり方を改善し、最終的に学習環境デザインの原則を明らかにしていこうとする研究手法である。

本研究は、上述の愛媛大学放課後学習教室において実践されたことばのよみかきコースへの参加児童に対して実施されたふりかえりアンケートの評定値を分析対象としている。

当該コースは 某年 5 月 9 日より、特定曜日の 16 時 30 分より愛媛大学キャンパス内にて実施された。

全ての授業終了後、参加児童全員に振り返りアンケートを実施した。アンケートでは、授業で扱った物語の内容それぞれに関してどの程度楽しさを感じたか、5 件法による質問項目を設けており、それらの得点についてレディネス、さらに学習スタイル 2 つの視点から分析した。

結果と考察

1 学期の実践

1 学期の実践では、レディネス別にワークシートを用意し、ステーション・ローテーションを用いて少人数グループごとの活動を進めた。

ねらいは次の 3 点であった。

- ・ 文章中の様々な表現や描写から、文章の内容を理解する力を育てる

- ・ 他者との関わりの中で、自己表現力と他者を認める力を育てる
- ・ 文章と触れ合い、様々な語彙や表現方法を知る

1 学期の活動では、全ての活動終了後、取り扱ったすべての教材に関する楽しさを調査するための振り返りを実施した。振り返りは 5 件法の自己評定でおこなった。その結果は、2 つの視点から分析された。まず 1 つ目は、レディネスによる分析である。1 学期の活動では、参加児童をレディネスレベルごとにグルーピングし、それぞれのレベルに合わせて指導するため、初回および 2 回目の活動時に参加学生によって児童らのレディネスレベルの調査がおこなわれた。評価基準は、外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA<話す>(文部科学省初等中等教育局国際教育課, 2014)の診断表から、読解力「順序・構成」「感想」、読書行動「予測・推測」の項目を抽出した。調査時には子どもたちの様子からそれぞれの項目を 5 段階で評価し、グルーピング時は 3 項目の平均値が 3.00 未満の児童をレディネス低群、3.00 以上 4.00 未満の児童をレディネス中群、4.00 以上の児童をレディネス高群として分類した。

1 学期で使用した教材別の楽しさをレディネスレベルごとに分類した結果、全ての教材においてレディネス中群に比べ、レディネス低・高群の楽しさ得点が低いことが明らかになった(図 1)。

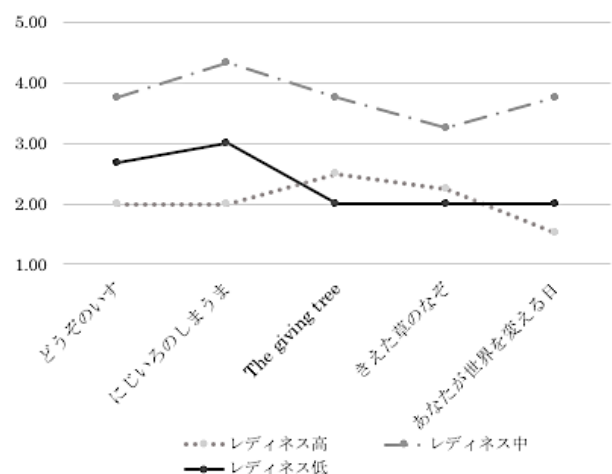


図 1 レディネス毎に分けた教材の楽しさ (平均評定値)

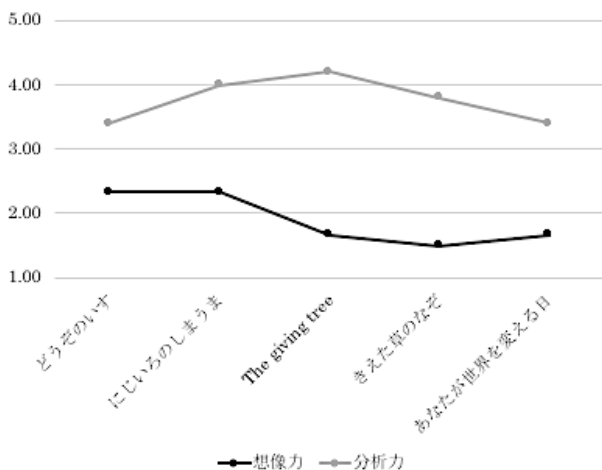


図2 学習スタイル毎に分けた教材の楽しさ (平均評定値)

1学期における児童らの様子から、レディネスだけでなく学習スタイルにも違いがあることが読み取れた。学習スタイルは、物語を読む際に自分なりの想像力を働かせ、展開を予想しながら読み進めていく想像型と、物語に含まれる情報を自分なりに整理しながら、コツコツと読み進める分析型、2つのタイプに分けられる。学校では多くの場合、分析型の児童生徒が適応的になる傾向にあるが、DIでは想像型の児童生徒も学びに導き入れられることが求められる。

本研究では、表紙から物語の内容を予想する過程からこれら2つの学習スタイルが分類された。想像型は、1)表紙の絵から物語の内容を想像し、その想像と比較しながら文章を楽しんでいること、2)ワークシートに、表紙には出てきていない動物を登場させたり、自分の興味に関連づけて細かいストーリーを自由に設定したりすること、がその判断基準となった。分析型は、1)表紙の絵や文字から冷静に物語を予測する様子、2)自分の好きなものとの関連はあまり見られず、どれだけ本当の物語と自分の予想を近づけることができるかに重点を置くこと、3)予想を楽しむよりも早く文章を読んで内容を把握しようとする様子、がその判断基準となった。

図2のグラフは、これら2つの学習スタイル別に楽しさ得点を分析したものである。グラフを見ると、全ての教材において想像型の得点を分析型の得点が上回っている。

以上の分析から、1学期の実践を通して、子どもた

ちの学習スタイルに違いがあることがわかり、その中でも想像力を使って学習する想像型の児童は、分析型の児童と比べ、授業に対して感じている楽しさが少なかったことが明らかになった。また、レディネスごとにワークシートの難易度を設定していたにも関わらず、レディネス低・高群の児童は中群の児童に比べ、楽しさ得点が低かったことから、授業の中で楽しいと感じた時間が少なかった。このことは、1学期の実践が従来のように、到達度が中程度であり、分析力が高い子どもにとって適したものであり、DIが狙いとした能力の多様さに対応した学びの場が提供できていなかったことを意味している。

このような結果になった理由として、①学習者が自ら学習方法を選択できなかったこと、②能力の多様性ではなく、能力の高低に対応させて学び方を複数設定したこと、が考えられる。次の実践では、以上のような省察から、想像型の児童及びレディネス低・高群の児童が楽しさを感じられるような学習環境を検討する必要がある。そこで、1学期の知見より、次の作業仮説を追加し、2学期の実践へと臨むこととした：学習スタイルに応じたワークシートの用意と学習者自身による学習方法の選択ができる学習環境において、多様な学習者がよりプレイフルな学びを体験する(作業仮説2)。

2学期の実践

1学期の実践を経て明らかになった課題に対応するために、2学期では、レディネス別に作成されたワークシートを引き続き採用したことに加え、(1)学習スタイルごとのワークシートの導入、(2)児童ら自身によってワークシートを選択できるような変更、(3)センター学習を導入し、児童らが学習方法を選択できるような変更、をおこなった。

2学期では、児童10名に対してレディネスと学習スタイル、2つの視点からグループ分けした。その結果、レディネスは高群が3名、中群が4名、低群が3名と分類され、学習スタイルによるグループ分けでは、想像型が5名、分析型が5名と分類された。本研究では、毎回の授業の最後にふりかえりアンケートを実施している。このアンケートは、授業改善と同時に、児

童らの授業に対する「楽しさ」の自己評価をおこなった。アンケートは、5件法の設問を10問前後、自由記述の設問を2問用意しているが、ここでは授業の楽しさに関連する「時間があつという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」「物語の内容が楽しかった」の3つについてレディネス別グループごとの平均得点の変化および学習スタイル別グループごとの平均得点の変化を分析した。

図3～5は、「時間があつという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」「物語の内容が楽しかった」という3つの問いそれぞれに対するレディネスごとの平均得点を示したものである。図3～5の3つのグラフともに、1学期と同様、レディネス中群の得点のみが高い傾向にある。しかしながら、「時間があつという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」の2つの質問に関しては、1学期ほどの差は見られず、レディネス高群、レディネス低群の得点も2.00を下回ることは少ないことが明らかになった。

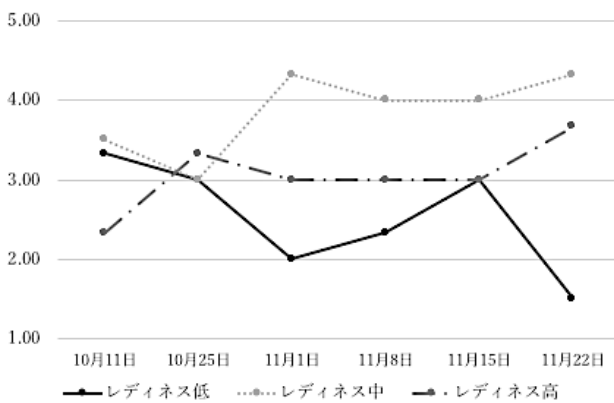


図3 レディネス毎の時間感覚（平均）の推移

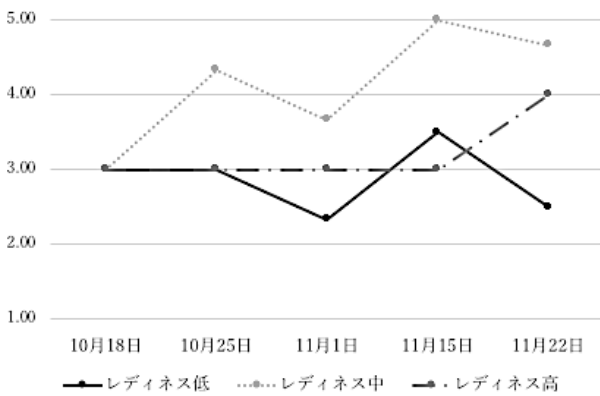


図4 レディネス毎のワークシートの楽しさ（平均）の推移

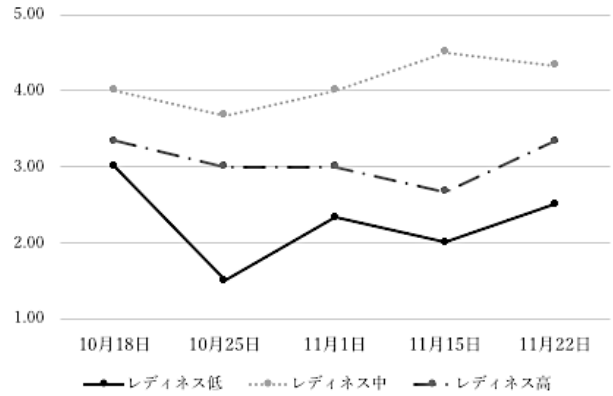


図5 レディネス毎の物語の楽しさ（平均）の推移

一方で、「物語の内容が楽しかった」の項目に関しては、特にレディネス低群の得点が低い傾向にあり、レディネス低群の児童は活動には楽しさを感じていたが、物語そのものにはあまり興味を示していないと考えられる。

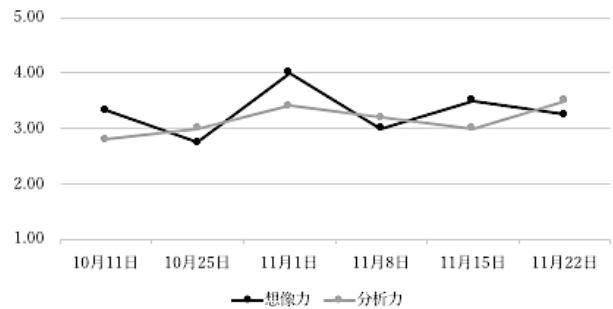


図6 学習スタイル毎の時間感覚（平均）の推移

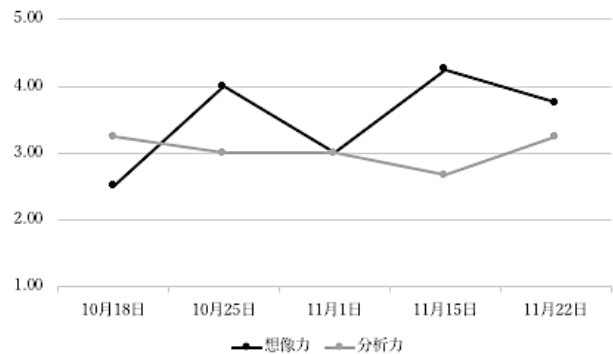


図7 学習スタイル毎のワークシートの楽しさ（平均）の推移

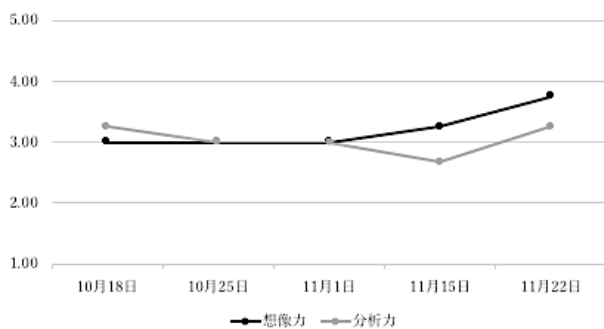


図8 学習スタイル毎の物語の楽しさ(平均)の推移

図6～8は、「時間があっという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」「物語の内容が楽しかった」という3つの問いそれぞれに対する学習スタイル別の平均得点を示したものである。3つのグラフともに、想像型と分析型の得点の差は小さく、3.00を下回ることもあまり見られなかった。図2と比較すると、この結果は、分析型の学習者の評定値はそれほど大きく変わっていないが、想像型の学習者の評定値が分析型と同様の水準まで上がっていることを意味している。

1学期の実践では、レディネスごとに分けたワークシートを作成し、ステーション・ローテーションを導入していたが、2学期の実践では、レディネスごとのワークシートに加えて、学習スタイルごとのワークシート、児童によるワークシート選択、センター学習等を導入した。その結果、レディネス別では、依然としてレディネス低児童の評定値が低いものの、学習スタイル別に見たところ、評定値の差はほとんど見られなかったことから、2学期に導入した取り組みは、1学期よりも学習スタイルの多様性に対応できたことが示唆される。このことから、作業仮説2で提示したように、学習スタイルに応じたワークシートの用意と学習者自身による学習方法の選択ができる学習環境は、子どものプレイフルな学びに役立つことが示唆された。

1学期から2学期まで学習方法の準備についてもっぱら検討を重ねてきたが、これまでの実践では、授業のねらいが十分に子どもに理解されていなかった可能性が潜在的な課題として浮かび上がってきた。さらに1学期および2学期の活動では、子どもたちに何

を理解してほしいかが不明確であり、最終的に達成すべきねらいが定まっていなかったことから、それぞれの授業のつながりが見えなかった。単元を通してなんのために活動するか、授業に参加することで子どもたちは何を理解することができるかが不明確だったことで、ただ本を読む、読み終われば新しい本を読むというように、目的がないまま、ただ本を読み内容を理解する行為の連続になっていることに気づいた。そこで、3学期の活動に向けて、授業設計および単元設計の方法を見直すことにした。まずは、子どもたちの現状について話し合い、何を理解する必要があるのかを考え、そのためにはどのような活動を用意し、単元そのもののねらいを定める必要があるのかについて話し合った。1～2学期の活動では、DIという枠組みを使用するために授業を設計していたのに対し、3学期に向けて児童の現状から必要な理解を考え、それに基づいた授業設計をするといった順序への転換が必要であることが明らかになった。以上のような経緯から、3学期の実践は、学習環境の設計は大きく変わらないものの、授業設計の段階で、逆向き設計(Wiggins & McTighe, 2005)を導入した。逆向き設計とは、何を身に付けさせたいかという教育の成果から授業を設計し、評価方法を授業設計の段階から構想することで授業の目的をより明確化し、深い理解を学習者にもたらすための理論と一連の技法のことである。この逆向き設計の導入に伴い、作業仮説として、「授業設計の際に逆向き設計等の手法により、単元の到達目標を体系的に設定し、そこから学習活動を組み立てることは、多様な学習者のプレイフルな学びの場を作ることに貢献する」(作業仮説3)を設定した。

3学期の実践

3学期は、レディネス別にワークシート(1学期から導入)、能力タイプごとのワークシート(2学期から導入)、児童自身によるワークシートの選択(2学期から導入)、センター学習導入による児童自身による学習方法の選択(2学期から導入)に加え、授業設計段階より、逆向き設計の枠組みを取り入れ、学習目標を児童と教師で共有できるように工夫した。また3学期における実践では、DIの考え方に加え、逆向き

設計の理論に基づいて授業設計をおこなった。単元を貫く活動として、『物語の要素を使用してオリジナルの物語を書こう』という活動を設定し、児童それぞれがオリジナルの物語を作成することを目標に授業に参加した。

3学期は、引き続き日本人児童7名に対してレディネスと学習スタイル、2つの観点からグループ分けをした。レディネスによるグループ分けの結果として、レディネス高群が2名、中群が2名、低群が3名と分類され、学習スタイルでは、想像型が5名、分析型が2名と分類された。本研究では、2学期と同様に毎回の授業の最後にふりかえりアンケートを実施している。このアンケートは、授業改善と同時に、児童らの授業に対する楽しさについて自己評定することを目的としている。アンケートは、5件法の設問を10問前後、自由記述の設問を2問用意しているが、ここでは授業の楽しさに関連する「時間があっという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」「物語の内容が楽しかった」の3つについてレディネス別グループごとの平均得点の変化および学習スタイル別グループごとの平均得点の変化を分析する。

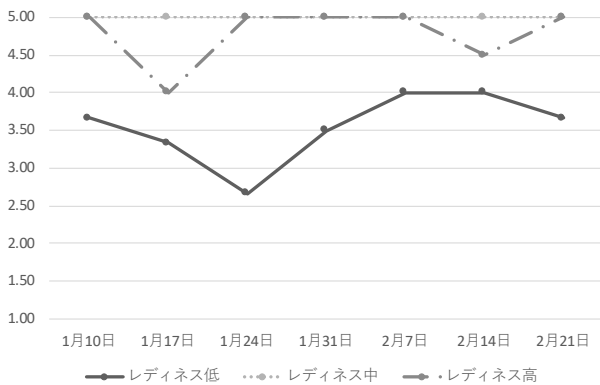


図9 レディネス毎の時間感覚(平均)の推移

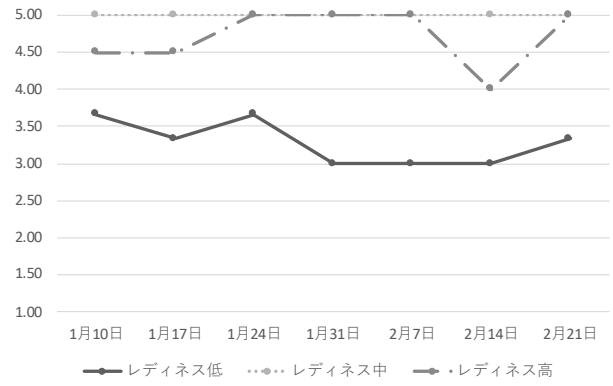


図10 レディネス毎のワークシートの楽しさ(平均)の推移

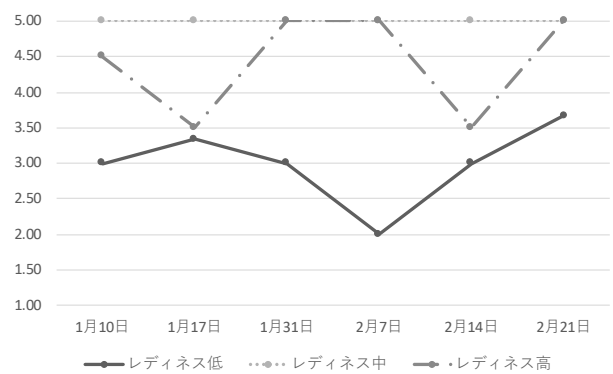


図11 レディネス毎の物語の楽しさ(平均)の推移

図9～11のグラフは、「時間があっという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」「物語の内容が楽しかった」という問いに対するレディネスごとの平均得点を示したものである。全体の傾向として、レディネス中・高群に比べ、レディネス低群の得点が低い傾向にあることが明らかになった。また、1～2学期では、レディネス中群の得点だけが特に高い傾向にあったが、3学期では中群と高群の得点がおおよそ同程度になっており、なおかつ数値のほとんどが4.00以上で推移している。

図12～14のグラフには、「時間があっという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」「物語の内容が楽しかった」という問いに対する学習スタイル別の平均得点を示した。「時間があっという間にすぎた」「ワークシートが楽しかった」という2つの項目については、分析型に比べて想像型の得点が低い傾向にあるが、3つの項目に共通してどちらの学習スタイルも3.00以下の数値はほとんど見られなかった。

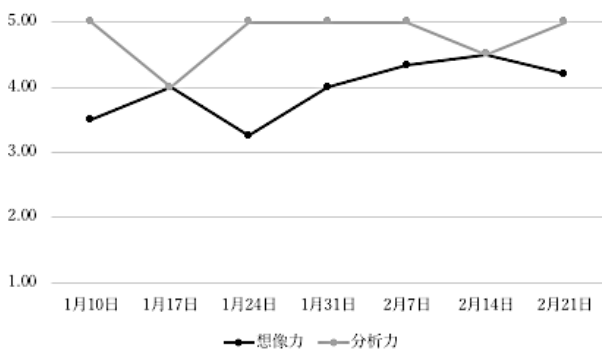


図 12 学習スタイル毎の時間感覚(平均)の推移

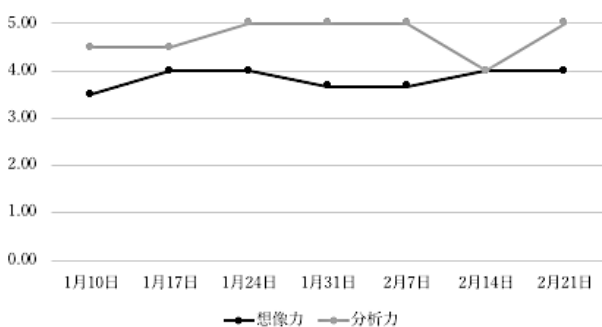


図 13 学習スタイル毎のワークシートの楽しさ(平均)の推移

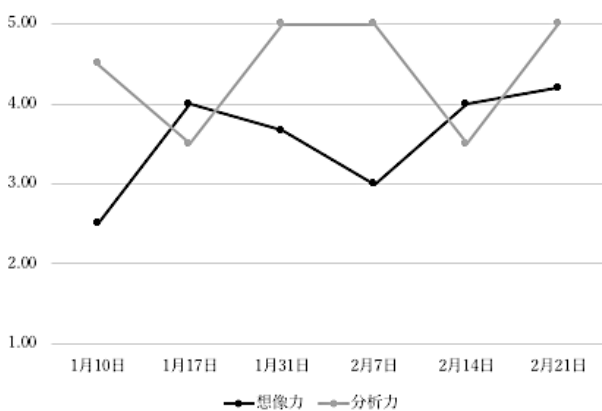


図 14 学習スタイル毎の物語の楽しさ(平均)の推移

以上に見てきたように、3学期の実践では、全体として自己評定値が高いところで推移していた結果となったが、逆向き設計の枠組みを取り入れ、あらかじめ単元全体の学習目標を児童と教師で共有することができていたため、子どもたち自身がこの授業に参加する必要性を理解していたことが影響したと考える。1学期から2学期にかけては、3学期のように単元を貫く活動が設定されておらず、毎回の授業がなんのためにおこなわれているのかわかりづらかった。また授

業に参加してなんのメリットがあるのか明らかにされていなかったことから、児童らの授業に参加する意欲が向上しなかったと考えられる。また、レディネスおよび学習スタイル別の得点推移をみたとき、それぞれの差は小さくなっており、特にレディネス中群と高群の差が小さくなっていることがわかる。これは、逆向き設計を取り入れたことで授業そのものの目的が明らかになり、高群の児童がよりよい作品を書き上げたいという思いを持ったことで、積極的に授業に参加するようになったことが影響していると考えられる。

表 2 継続参加児童の特徴

児童	特徴
児童 A (4年)	<ul style="list-style-type: none"> 絵を描くことが好き 漫画が好き 授業中は冷静であることが多いが、授業前は他の児童と仲良く、一緒に過ごす 物語を一人で読むよりも、大学生と一緒に落ち着いて読むことを好む
児童 B (4年)	<ul style="list-style-type: none"> 動物が好き アニメや漫画が好き クイズ等、他者と競うことを好む 賑やかで授業中はムードメーカーになる 授業中は、1つの活動を継続しておこなうよりも、複数の活動に参加することを好む 物語を読むことよりも体を動かすことを好む 物語を読んで自分なりに想像し内容を創造的に変更することを好む
児童 C (4年)	<ul style="list-style-type: none"> 絵を描くことが好き 授業中は冷静に課題に取り組むが、大学生が予想しないような面白い回答をすることが多い 面白い活動に関しては積極的に参加する 内容理解の面で難しい解釈をすることが多く、物語を深くゆっくりと読み進める
児童 D (6年)	<ul style="list-style-type: none"> 文章を書くことが得意で、いつもワークシートに文字が埋め尽くされている 物語を読む速度が速く、内容理解もスムーズ 一度集中し始めたら長時間集中が続く 冷静で他の子から信頼されている たくさんの知識を持っており、クイズでも活躍する場面が見られる

1 学期から継続して取り入れている DI だが、3 学期には逆向き設計の枠組みのもとで DI の要素を取り入れた。つまり、逆向き設計を使用した授業設計が前提にあり、単元全体の最終的な目標や授業内容の意義を児童と教師が共通理解したうえで DI の要素を取り入れることは、児童一人ひとりを生かす授業設計をする際に最も効果的であることがわかった。一方で、レディネス低群の児童の得点が全体として低い傾向にあることには変わりなく、今後はレディネス低群の児童に対する効果的な DI の要素をさらに検討する必要がある。

児童ごとの分析

学期ごとの児童集団全体の傾向を以上の通り分析してきたが、それに加えて児童一人ひとりに着目して、その学びが年間を通じてどのように変化したかを捉えることで、授業改善がこれまでどのように進んできたかを評価することができると考えられる。そこで、1 学期から 3 学期まで通して参加した児童を対象に、ふりかえりにおける自己評定がどのように変化したかを分析した。

年度を通して継続して参加した児童は 4 名であった。4 年生 3 人と 4 年生 1 人だが、それぞれ違った特徴を持つ。表 2 は、4 名の児童の特徴を個別にまとめたものである。

表 3 年間の主な出来事

授業日	出来事
5月30日	推理小説を読み始め、DI の一つであるステーション・ローテーションを取り入れた授業を開始する
6月13日	環境問題に関する物語を読み始める
7月11日	新しい絵本を読む
10月18日	新しい物語を読み始める
11月1日	DI の一つである三つの能力を取り入れた授業を展開する
11月22日	新しい物語を読み始める
1月10日	新しい絵本を読み始める
1月17日	児童間でいざこざが起きたため、当該児童に一人一人面談をおこなう
1月24日	いざこざに関与した児童に対して指導する
2月14日	オリジナルの物語の作成し始める

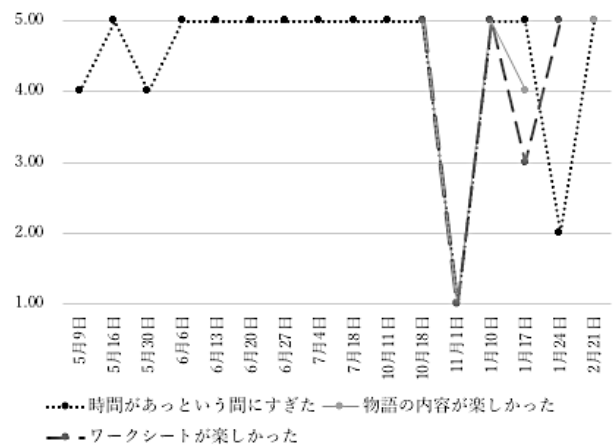


図 15 児童 A のふりかえりアンケート得点推移

表 3 は、年間の主な出来事である。授業設計の面だけでなく、児童同士の関係もふりかえりの結果に影響すると考えたため、それらを含めてリストアップをおこなった。

図 15 は、児童 A のふりかえりアンケート得点の推移を示したものである。1 学期の活動に関しては、全体的に高い評価がなされている。しかしながら、2 学期の 11 月 1 日の活動時、全ての項目が 1 となっており、2 学期の活動の中でその日の評価だけが大きく落ち込んでいることがわかる。この日は、10 月 18 日から読み進めてきた星新一 (1982) の『未来いそつぷ』に収録された「アリとキリギリス」の 3 回目の授業となっており、DI の手法一つである 3 つの能力を使用し、創造力、実践力、分析力 3 種類のワークシートに取り組むことで、物語の内容理解を深めることを目標としていた。

児童 A は、創造力のワークシートを選択し、「お話の続きを考えよう」というテーマの課題に取り組んでいた。回答済みのワークシートを見ると、自分なりにお話の内容を考え、字だけではなく絵を使用して表現しており、難しさを感じている様子は感じられなかった。また、活動中に撮影した写真を確認すると、児童 A が支援学生や他の児童と笑顔で意見を交流している写真があり、授業そのものに不信感を抱いている様子は感じられなかった。しかし、児童 A は 10 月 25 日の活動に不参加であったため、他の児童よりも内容理解が十分ではなかったことが予想される。もしかすると、内容がわからないまま授業に参加し、不安を感じ

じていたのかもしれない。3 学期に関しては、1 月 17 日と 1 月 24 日の評価が少し下がっていることが読み取れる。ことばのよみかきコースでは、3 学期に児童間のいざこざがあり、それらについて発覚したのが 1 月 17 日である。その日は、関係している児童一人ひとりに話を聞くため、数人の児童と複数の支援学生が入退室を繰り返していたため、教室内は騒がしかった。さらに翌週の 1 月 24 日には、関係していた児童のうち 1 人が活動への参加を取りやめてしまったことや、今後同じようないざこざが見られた場合どのような措置をとるかということに関して児童らに説明していたため、活動の空気感は通常と少し異なったものになったかもしれない。全体を見ると、1 学期から 3 学期まで比較的高い評価を示している結果となったが、いざこざの当該児童ではなかった児童 A に関しても、教室内の空気感や児童間の関係性が不安定だったことに影響を受けた可能性があると考えられる。

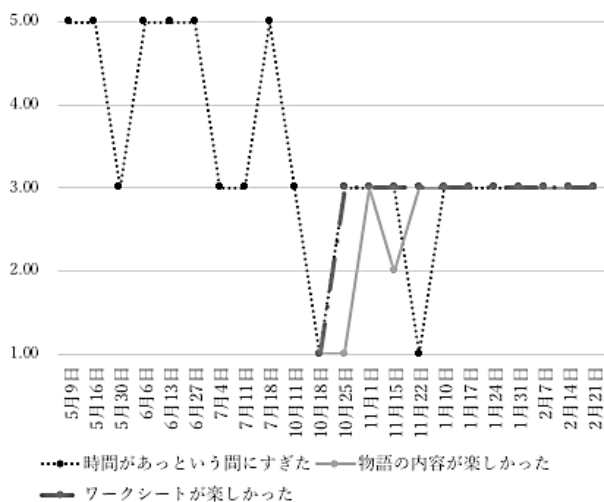


図 16 児童 B のふりかえり得点推移

児童 B に関して 2 つのことが読み取れる。1 つ目は 2～3 学期の評価に比べ、1 学期の評価が高い傾向にあることである。1 学期と 2～3 学期の違いとして、使用している DI の手法が挙げられる。1 学期主に使用していたのはステーション・ローテーションと呼ばれる手法で、授業時間の中で 3 種類または 4 種類の活動を取り入れており、児童らは、15～20 分おきに活動をローテーションすることで、学習目標の達成を目指していた。一方 2 から 3 学期はセンター学習とい

う手法を主に取り入れていた。センター学習は、授業時間の中で用意している複数の活動の中から子どもたちが自身が選択した 1 つの活動に取り組んでもらう手法である。児童 B の授業中の様子を見ると、集中力が続きにくかったり、他のことに気が散りやすかったりする傾向がみられた。そのため、2～3 学期の 1 つの活動に集中し続けることが求められる授業スタイルに比べ、1 学期の短時間の活動を複数おこなう授業スタイルの方が好ましいと感じていた可能性があると考えられる。

2 つ目は、10 月 18 日と 11 月 22 日の評価は低い傾向にあったことである。この 2 日に共通することとして、新しい物語を読み始め、登場人物や大まかな内容を理解することを学習目標として設定していたことが挙げられる。児童 B は、文章を読むことを苦手としており、物語を読むことに関して拒否感を示すことが多々あった。そのため、ワークシートに絵で書けるような問いや、選択式の問いを多く取り入れていたが、そもそもの文章を読む行為に対して強い嫌悪感を抱いていた可能性がある。

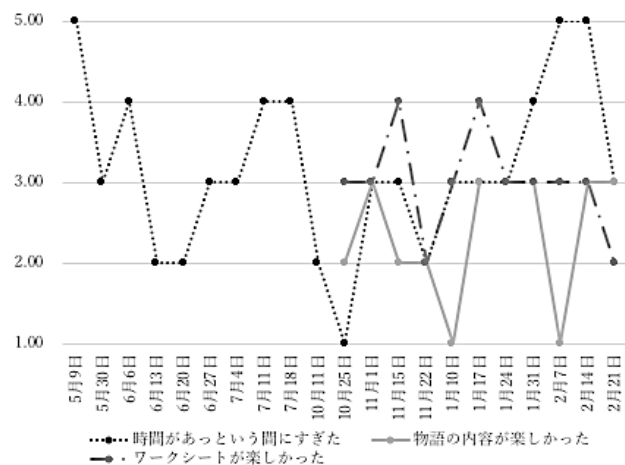


図 17 児童 C のふりかえり得点推移

児童 C は全体を通して、得点の変化が激しいことが読み取れる。しかしながら、得点が大きく低下する傾向として 2 つの要因が挙げられる。1 つ目は、扱った教材が難しい内容であることである。5 月 9 日や 7 月 11 日は、絵本を教材としており、分量が短く内容理解が易しいものであった。一方で、6 月 13 日から

7月4日の間で教材に設定していたのは推理小説と環境問題を扱った小説である。児童Cは一人で物語を読むことが難しいため、教材自体の内容が難しいものであると、そもそも内容理解をすることが難しくなってしまう。児童Cのように、物語を読むことそのものに困難を感じる児童にとっては、適切なレベルの物語を教材に設定する必要があると考えられる。また、2つ目は新しい物語を読み始めた日であるということである。10月25日、11月22日の「時間があつという間にすぎた」得点、1月10日の「物語の内容が楽しかった」得点が1または2であることに関して、これら3日間の共通点として新しい物語を読み始めた日であるということが挙げられる。児童Cは物語を読むこと自体に苦手意識があることで、内容理解に困難を示し、このような結果になったことが予想される。

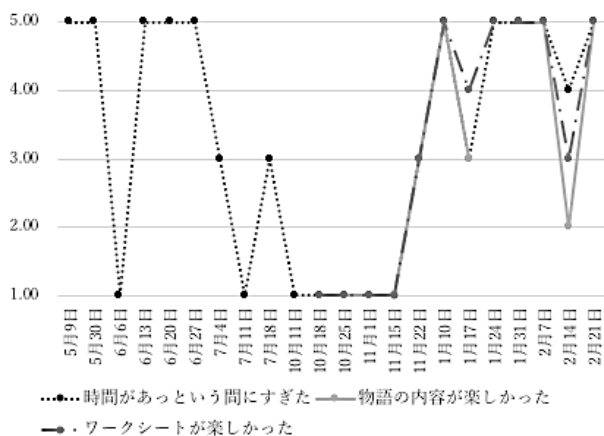


図18 児童Dのふりかえり得点推移

児童Dに関しては、2学期の期間中の得点が特に低くなっていることが読み取れる。児童Dは物語を読むことに対して得意意識があり、レディネス高レベルに合わせて用意したワークシートでもスムーズに解くことができる。また2学期は1学期の実践を通してよみかきコースの授業や担当大学生、また他の児童に慣れてきたこともあり、アンケートに対して投げやりな回答をおこなっていた可能性がある。しかし、1月17日のいざこざが起きた際、児童Dに対して厳しい指導をおこなってから、アンケートに対して適切な回答をしてくれたと予想する。また、2月14日

に大きく評価が下がっているのは、自分でオリジナルの物語を作成する活動であったため、分析型の児童Dにとっては苦手な活動であったことが予想できる。

総合考察

本研究のねらいは、多様な児童が在籍する集団に対する学習環境を整備し、児童一人ひとりが自分の長所を生かし楽しんで学習することができるリテラシー教育を開発・実践し、その評価を通してさらなる改善の指針を得ることだった。その結果、集団に属する児童はレディネスレベル、学習スタイルがそれぞれ異なり、また、それらのタイプごとに授業に対して感じる楽しさの度合いに差があることがわかった。そこで本研究では、DIの要素を取り入れた授業実践をおこない、タイプごとに適切なDIについて検討してきた。1学期から3学期に書けて、デザイン研究の方法に依拠しながら、少しずつ授業デザインを変化させることで、以下の3つの作業仮説が支持されたと考えられる。

1. レディネスに応じた複数のワークシートを作成することで、多様な学習者がよりプレイフルな学びを体験する
2. 学習スタイルに応じたワークシートの用意と学習者自身による学習方法の選択ができる学習環境において、多様な学習者がよりプレイフルな学びを体験する
3. 授業設計の際に逆向き設計等の手法により、単元の到達目標を体系的に設定し、そこから学習活動を組み立てることは、多様な学習者のプレイフルな学びの場を作ることに貢献する

特にレディネスに合わせたワークシートと学習スタイルに合わせたワークシートを使用することは、レディネスおよび学習スタイルの違いによって生じていた授業に対する楽しさの差を軽減することに有効な手段であることがわかった。しかしながら、3学期の活動で取り入れた逆向き設計の枠組みは、全体的な楽しさ得点の向上につながり、さらに楽しさの差の軽減に、より効果的だった。そもそもDIは、クラスというまとまりの中でどのように個々の学習者を伸ばしていくかを問われるものであり、単元そのもののねらいや、最終的な達成目標は前提条件として明確に決

定していなければならない部分である。また、それらは児童と教師の間で共通認識として存在しており、児童自身が授業に参加する意義を感じていることが必要である。DI の要素を用いた学習方法の工夫は、単元そのもののねらいや、最終的な達成目標のような前提条件の部分がおろそかになっていけば効果はあまり見られず、逆向き設計を用いた授業設計がおこなわれている上で DI の要素を取り入れることは、児童一人ひとりが自分の長所を生かし楽しんで学習することができる授業づくりをする上で非常に効果的であるといえる。

しかし、逆向き設計を用いた 3 学期の実践に関してレディネス低群の児童の楽しさ得点は中・高群に比べて低かった。物語を読むことそのものに苦手意識を持つ児童にとって有効な DI、またリテラシー教育のあり方はどのようなものなのか、逆向き設計を用いた授業実践をおこないながら、引き続き検討していく必要がある。

引用文献

- 伊藤由紀子 (2013) 「Differentiated Instruction (生徒の多様性に応じた指導)」を取り入れた中学校英語科の授業実践 大阪市教育センター研究報告, 23, 1-22.
- 遠藤育男・益川弘如 (2015) デザイン研究を用いたエビデンスに基づく授業研究の実践と提案 日本教育工学会論文誌, 39(3), 221-233
- 星新一 (1982) 未来いそっぷ 新潮社
- 文部科学省初等中等教育局国際教育 (2014) 外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA 文部科学省
- 富田英司・大石若奈・市本早香・中山晃 (2019) 学生主体の放課後学習支援における活動の変遷 大学教育実践ジャーナル, 17, 67-74
- Tomlinson, C. A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD. (ようこそ、一人ひとりをいかす教室へ C.A. トムリンソン 著 ; 山崎敬人・山元隆春・吉田新一郎 訳 2017 北大路書房)
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design*. ASCD. (ウィギンズ, G. P., マクタイ, J. (西岡加名恵 訳) (2012). 理解をもたらすカリキュラム設計 : 「逆向き設計」の理論と方法 日本標準)

謝辞

愛媛大学放課後学習教室の開催にあたっては、何よりもまず研究へのご協力と学生中心の運営に深いご理解と寛容さを持って見守ってくださった参加児童の保護者の皆様に深く御礼申し上げます。また地域連携実習として、第 1 筆者と共に授業運営に取り組んでくださった学生の皆様、様々なご助言を頂いた河野極先生、誠にありがとうございました。

愛媛大学放課後学習教室を開催するにあたっては、児童の安全確保や危機管理の面で、当時の教育学部長・佐野栄先生をはじめ、教育学部の荻田知則先生、樫木暢子先生、尾川満宏先生、英語教育センターの中山晃先生の協力を得たほか、教科教育学の先生方にも支援学生からの相談に乗っていただくなど多方面でご理解・ご協力を頂きました。改めてここに深い感謝の意を表します。

この研究は、令和元年度愛媛大学教育改革促進事業(愛大教育改革 GP)「学習者の多様性を活かした指導法が習得できる授業科目の開発」(実施担当者: 富田英司, 中山晃, 隅田学, 向平和, 河村泰之)の支援を受けて実施された。