

## 児童が読みを深めるユニバーサルデザイン化についての一考察 — 小学校国語の授業実践における教師の働きかけに着目して—

宮澤 聡 高度教職開発コース

キーワード: ユニバーサルデザイン, 国語科授業, 教師の働きかけ

### 1. 問題の所在と研究の目的

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の報告（2012）によれば、通常学級で知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた子どもは約 6.5%に上る。また、新学習指導要領解説では、「障害のある児童についての事項」の箇所では、それぞれ障害のある児童への配慮の仕方（例示）が各数列ずつ載ることとなった。子ども一人ひとりの学びの権利を保障するためにも、通常学級における授業のユニバーサルデザイン化（以下UD化とする）が必要だと考える。

桂（2011）は、授業UDの視点として「焦点化、視覚化、共有化」を提唱した。「焦点化」とは、授業のねらいを限定・明確化すること、「視覚化」とは、記述内容を動作化・図化など、視覚的な理解を可能にすること、「共有化」とは、子どもの考えのよさを他の子どもたちに分かち伝えることとされている。この視点を取り入れた授業実践は全国に広がっている。しかし、UD化することが目的（単に、焦点化、視覚化、共有化）となった授業実践を散見することもある。また、筆者自身もこのUDの視点を授業に取り入れ実践してきたが、児童の読みが深まらず、UD化することが目的となった経験をした。それは、吉田（2015）が「授業のUDは指導を平準化することで、子ども一人ひとりの違いや多様さに応じた指導が失われ、その指導になじまない子どもの排除につながる。」と指摘するように、方法論だけが先行し、目の前の子どもに応じた指導をするという視点が欠けていたと振り返る。

そこで、本研究では、小学校国語の読み深めにおいて、教師の働きかけに着目しながら、UDの視点（焦点化、視覚化、共有化）を有効に働かせる方法について明らかにしたいと考える。

### 2. 研究の方法

困難さを抱えた児童がどのように読みを深めていたのかを発言・表情等の記録から明らかにする。また、その時、教師は何を考え、全体指導の中において困難さを抱えた児童にどのような働きかけを行ったのかを省察するものとする。

### 3. 実践及び総合考察

#### 3.1 実践事例1 4学年 物語「ごんぎつね」

##### (1)困難さを抱えた児童の様子

A児は、学習をゆっくり理解していく児童である。授業中は、友だちの発言の意図がわからなく黙っている傾向にある。しかし、これまでの既習知識を思い出したり、視覚的な支援等をしたことによって、意欲的に取り組めるだろうと考える。

## (2)教師の働きかけ(全体指導の中における、A児への働きかけ)

### ①既習知識を活用した学習問題による働きかけ

前単元で俳句の学習をした。児童たちは、心情描写と行動描写にはそれぞれメリット、デメリットがあると捉えていた。本時は、描写の特徴に学習問題が焦点化されるよう、新美南吉の草稿を用いることとし、学習問題を「『うれしくなりました。』と『目をつぶったままうなずきました。』のちがいは？」に設定した。

### ②「比較する」教材提示による働きかけ

本時は、「うれしくなりました。」と「目をつぶったまま、うなずきました。」の表現のちがいに着目できることが前提となる。学習の理解がゆっくりなA児にとっても、すぐに着目できるように、草稿と教科書が比較できるように提示した

(図1)。資料や図を提示する際は、比較することによって、そのちがいを捉えやすくなるだろうと考える。

### ③その時の学習状況を把握し、その子の「今」への働きかけ

本時、S児が「ごんは、うたれたのに『うれしくなりました。』って書いてあって、本当にうれしくなるのかなって思う。」と発言する。S児は、草稿に対して違和感をもった。教師は、このS児の発言を活かしたいと思った。しかし、A児の様子を見たときに、この時点でS児の発言の意味を理解することは難しいと考えた。そこで、S児の発言は受け止めつつも、既習知識である「心情描写」と「行動描写」を思い出す時間を設けるようにした。

### ④児童の意見を価値づける働きかけ

教師は、S児の発言を価値づけるために、「Sさんの言っていることわかる？」と発問した。すると、M児が

「Sさんは、ごんは、うたれたのにうれしいっていうのは変じゃないかってことだと思う。」と発言し、S児の発言を価値づけた。この時、A児は、うたれてしまったごんの心情は、「うれしい」だけではなくもっと複雑なものであることを理解した。その後、教師が、「『目とつぶったまま、うなずきました。』だとみなさんはごんの気持ちをどう読み取ることが出来る？」という問いかけに対して、A児は「(ごんは、) やっと気づいてもらえたんだな。」と発言した。この姿は、うたれたごんの心情を読み深めることができた姿と捉えることができる。

## 3.2 実践事例2 5学年 説明文「言葉の意味が分かること」

### (1)困難さを抱えた児童の様子

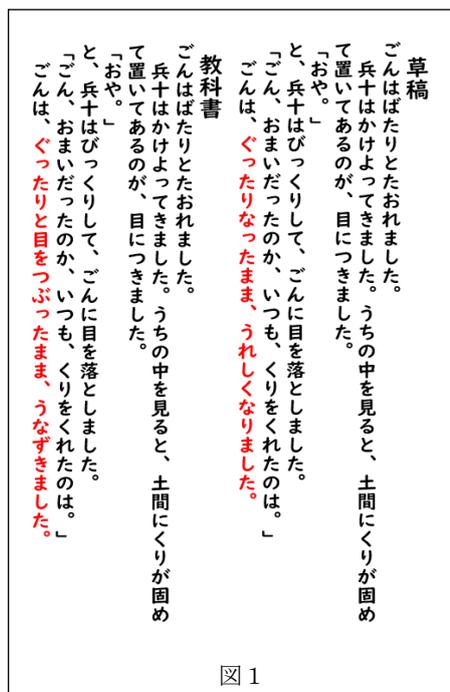


図1

I 児は、新聞やコラムのような構成が考えられた文章をあまり好まない。しかし、生活体験を活用したり、学習活動に「できそう」という見通しを持てたりすることによって、意欲的に参加できるだろうと考える。

(2)教師の働きかけ(全体指導の中における、I 児への働きかけ)

①既習知識を活用した学習問題による働きかけ

結果と原因という概念は、普段の生活の中で必ず使われている。また、これまでの学習でも事実と理由については学習してきた。本時は、教科書本文に入る前に、結果と原因の概念を捉えるため、日常の風景をもとに例文を示すことにした。例文、「給食を食べなかった。なぜなら、おなかがいたかったからです。」は、「給食を食べなかった」が結果であり、「おなかがいたかったから」は原因となる。これを見た I 児は、結果と原因の概念を捉え、「風邪をひいた。なぜなら、雨の中で遊んでいたから。」と発言し、原因と結果の関係を理解していった。

②その時の学習状況を把握し、その子の「今」への働きかけ

8 段落を解釈する場面。I 児は、8 段落を解釈できずに困っている様子だった。そこで教師は、「『どうしてこのような表現をしたのでしょうか』の『この』をはっきりさせてみて。」と発問し、指示語が示す文章を明確にすることにした。すると、I 児は「あーそうか。」とつぶやき、「この」が示す「朝食にスープを食べました。」に着目することができた。これによって、I 児は、8 段落は結果について書いてあることを理解できた。教師は、その時の児童の表情をよく観察して、その場での対応を変えていくことによって、児童の学びが深まっていくのではないかと考える。

③「比較する」教材提示による働きかけ

本時は、結果と原因が対である重要性に気がついてほしい。そこで、教師は結果のみ提示するようにした。(図 2)すると、I 児も「なんでそうなのって聞きたくなる。」と発言し、結果と原因の関係について考えることができた。資料を比較して提示することで、結果と原因が対であることの必要性を感じることができたと考える。

<p>原因</p> <p>せん。それでは、どうしてこのような表現をしたのでしょうか。</p>	<p>結果</p> <p>⑧同じことは、母語ではない言語を学ぶときにも起こります。 「朝食にスープを食べました。」 これは、アメリカ人の留学生が言った言葉です。日本語では、 スープは、「飲む」と表現することが多いため、日本語を母語とする人が聞くと、やや不自然に聞こえます。子どもとはちがいで、この留学生は、「飲む」という言葉を知らなかったわけではありませ</p>	<p>結果</p> <p>⑥あるとき、こんな言いまわしに出会いました。 「出てくちびるをふんじやった。」 この子は、「出てくちびるをかんじやった。」と言いたかったのです。それなのに、どうしてこんな言いまわしをしたのでしょうか。</p>	<p>原因</p>
--	---	---	-----------

図 2

3.3 総合考察

焦点化という視点を有効に働かせるためには、ただ、学習問題を絞るのではなく、教師はその児童と本時の学習問題をつなぐように働きかけることが必要であることがわかった。教師は、その児童は、「今」どんな既習知識をもっていて、その既習知識を次の授業や単元にどのようにつながるのかを考える。そして、学習内容の包括的な理解をしつつ、目の前の児童に応じた学習問題を設定する必要があると考える。

視覚化という視点を有効に働かせるためには、ただ教材を見せるのではなく、教師は、その

児童が「比較する」ように働きかけることが必要であることがわかった。困難さを抱えた児童も含めて、その資料のどこに意識を向けたらよいのか、教師が意図的に教材・資料等を提示する必要があると考える。

共有化という視点を有効に働かせるためには、ただ意見を交流するのではなく、教師がその児童の「今」に即時的に対応し、様々な意見を受け止め、子どもの思考が行き来したり、価値づけたりするように児童同士をつなげる働きかけをすることが必要であることがわかった。教師は、授業の中で身につける概念は明確にしつつも、目の前の児童に応じて内容を変えることができる力量が必要だと考える。

#### 4. 研究の成果及び今後の課題

##### 4.1 研究の成果

本研究では、桂（2011）の提案したUDの視点（焦点化、視覚化、共有化）の視点を授業に取り入れて実践を行ってきた。この視点と教師自身のこれまでの授業経験と照らし合わせ、どのような働きかけが有効なのかを探ることを通して、教師自身がこれまで無自覚に行ってきた、困難さを抱えた児童と学習内容とを結びつける働きかけを自覚的に行うことができた。このUDの視点は、授業改善の視点として今後も活用できるだろうと考える。また、教師の働きかけが、目の前の子どもの何に有効だったのか、どのような効果を発揮したのかを教師自身が自覚していくことがUD化の本質ではないかと考えることができた。

##### 4.2 今後の課題

本研究における今後の課題は2つある。1つ目は授業評価である。困難さを抱えた〇さんへの働きかけが、その他の児童にとっても読みを深める手だてや支援になっていると考えられる姿は授業記録からもみられた。しかし、困難さを抱えた児童の学びが、その他の児童にどのように波及していったのか十分に検証・評価ができていない。授業評価の在り方については、今後も検討を重ねていきたいと思う。2つ目は、この視点をどのように広げていくかという点である。今後は、学校経営ビジョン（グランドデザイン）と関連させながら、職員間でこの視点を共有し、学校全体で授業改善を図るとともに、より一層授業のUD化を推進していきたいと考える。

#### 主な参考文献

- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について  
文部科学省. 学習指導要領解説（2017）小学校国語編. 東洋館出版社  
桂聖（2011）. 国語授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版社  
吉田茂孝（2015）. 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法学的検討. 障害者問題研究 Vol. 43No. 1  
石井順治（2012）. 「学び合う学び」が深まるとき. 世織書房  
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. 東洋館出版社