

中学校の国語科に注目した授業のユニバーサルデザインの実践 —授業参加促進と学力向上およびギフテッドの生徒の学習保障に 注目して—

岡部 茉央¹⁾，是永 かな子²⁾，岩城 裕之³⁾，田村 康忠¹⁾，松本 直子¹⁾

1) 高知県内公立中学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センター

3) 高知大学教育学部

Practice of Universal Design of Japanese Class at Junior High School -Focusing on Facilitating Participation, Improving Academic Achievements, and Education for Gifted students-

OKABE Mao¹⁾，KORENAGA Kanako²⁾，IWAKI Hiroyuki³⁾，TAMURA Yasutada¹⁾，Naoko Matsumoto¹⁾

1) Public Junior High School in Kochi Prefecture

2) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education,
Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

3) Kochi University Faculty of Education

要 約

生徒の授業参加促進と学力向上、ギフテッドの生徒の学習保障に注目し、中学校国語科で授業のユニバーサルデザインの実践研究を行った。その結果以下の三点が明らかとなった。第一に、授業実践前の生徒の実態把握において、通常学級内で学習に躓いている生徒の支援だけでなくギフテッド対応も必要であること。第二に、全5時間の授業実践での「発問の具体化」「視点の明確化」「教材の視覚化」「机間指導による個別支援」「座席配置の調整」等は1st、2nd ステージ支援として機能し、さらにギフテッド対応にも有効であること。第三に、指導案作成の過程で教科専門と特別支援教育両者の立場の意見交換を通じた授業設計によって、全ての子どもの作文の量と質が向上したこと。それらは生徒の授業参加保障に加え、深い学びへの到達の一助になったと考察した。よって授業のユニバーサルデザインを意識した授業の省察改善が教科教育においても有効であることが示唆された。

キーワード：中学校 国語科 参加の促進 学力向上 ギフテッド

1. 問題の所在

現在、通常の学級では障害のある子どもをはじめ、様々な特性や困難を有する子どもが学んでいる。そのため、子どもの多様性を前提とした授業づくりが必須であろう。

高知県では、高知県教育委員会は平成25年に『すべて

の子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～』を示し、平成27年には『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると

有効な支援～実践事例集 Vol.1』を公表した。また平成 29 年に高知県教育委員会が示した『高知県授業づくり Basic ガイドブックー平成 29 年度改訂版ー』において「ユニバーサルデザインに基づく授業づくり(pp.18-19)」が紹介されている。

それらのガイドブックにおいては、Ⅰ 環境の工夫、Ⅱ 情報伝達の工夫、Ⅲ 活動内容の工夫、Ⅳ 教材・教具の工夫、Ⅴ 評価の工夫の 5 つの柱での授業改善を提起している。

ところで国語科の授業のユニバーサルデザインについては、実践研究が蓄積されている。しかしそれらは小学校における実践が多く、中学校の実践的蓄積は十分ではないと考える。そもそも中学校においては、小学校までの学級担任制から教科担任制という環境変化や、小学校での失敗体験による意欲の低下等の二次障害対応を念頭に授業づくりを行う必要があり、全員が「わかる」「できる」授業の追求は容易ではない。それに加えて、国語の学習指導要領では小学校は「日常生活」を対象とするのに対し、中学校では「社会生活」を対象とする。教科における知識・技能、思考力、判断力、表現力等に日常生活から社会生活へと関係性の変化がある。このことは、小学校での意欲低下や関係を築きにくくなった生徒にとってハードルになり得る。

一方で、授業のユニバーサルデザインの成果を学力向上として示すことができれば、子どもの成功体験にもつながる可能性がある。その上、授業のユニバーサルデザインとして発達障害のある子どもの参加の促進のみならず、今後は能力が高いギフテッドの学びの保障も考慮すべき時期に来ているため、中学校における授業のユニバーサルデザイン実践の蓄積はとくに重要であろう。

2. 目的

本研究では、中学校の国語科に注目して、授業のユニバーサルデザインの実践研究を行う。とくに子どもの参加の促進と学力向上、そしてギフテッドの学びの保障の可能性について検討する。

3. 方法

本研究の対象生徒は A 中学校 1 学年の生徒 33 人とする。1 学年は 5 クラスで編成されており、そのうちの 1 学級を対象とした。

また本研究では、学級全体の参加と理解を促す「1st ステージ支援」の指導法の改善と、通常学級内で個別の支援

を行う「2nd ステージ支援」の具体化に焦点を当てた。指導は、以下のような手立てで行った。

第一に、子どもの実態把握のため授業実践前の対象学級生徒の学力テスト等の結果や授業中の行動観察を行った(201X 年 4 月～7 月)。

第二に、指導案作成の過程で、授業担当者、国語科教員、管理職、国語を専門とする大学教員、特別支援教育を専門とする大学教員が複数回協議を行った。高知県教育委員会が示すユニバーサルデザインの 5 つの柱を考慮した国語科授業指導案を作成し、授業実践を行った(201X 年 8 月～11 月)。

第三に、1 単元全 5 回の授業実践において、省察の機会を設定し、学級全体を対象とした 1st ステージ支援と通常学級内の個別の支援としてとくに 2 人の子どもの学習参加を促進する 2nd ステージ支援の観点から授業を改善した。また 2 人のギフテッド支援が有効な子どもの学習保障についても工夫した。授業者以外は授業時に授業全体や子どもの様子を参観し、授業後に成果と改善点について提案した。参観できなかった者は録画したビデオを見て、協議内容を共有した(201X 年 11 月)。

第四に、5 回の授業実践後に対象学級生徒の評価活動や授業中の行動観察の結果を分析し、総合的にユニバーサルデザインを考慮した国語科授業の有効性について検証した(201X 年 11 月)。

第五に、教材選択にあたり、人間関係の客観視ができる教材として「少年の日の思い出」を採用した。具体的な言語活動は「主人公に友人としての立場から助言をしよう」というもので、読者の共感的な立場から離れ、主人公と共感する読者としての思いを客観視し、価値付け、さらそれを作中の人物に語らせるという活動にした。中学校国語科がねらう「社会性」を意識したものとした。また本実践研究を実施するにあたっては、A 中学校の管理職に対して研究の趣旨、目的、プライバシー保護の厳守、データは研究目的以外に用いないことなどを説明して、同意を得た。

4. 結果

4. 1. 授業実践前の対象学級生徒の実態

以下に上記手立てに従って、結果を記す。

まず、表 1 として、研究対象とした学級の授業実践前の実態を示す。

4. 2. 3 第2時の実践と結果

第2時の指導のねらいは、僕とエーミールの人物像を捉えることであった。学習活動としては、4人の学習班の内2人は僕、2人はエーミールの担当として、読み取る範囲を絞っていくこととした。具体的には本文の記述内容とそこから分かる人物像を資料3の付箋に書き出した。その後、学級全体の僕担当者とエーミール担当者がそれぞれ集団で共有することとした。

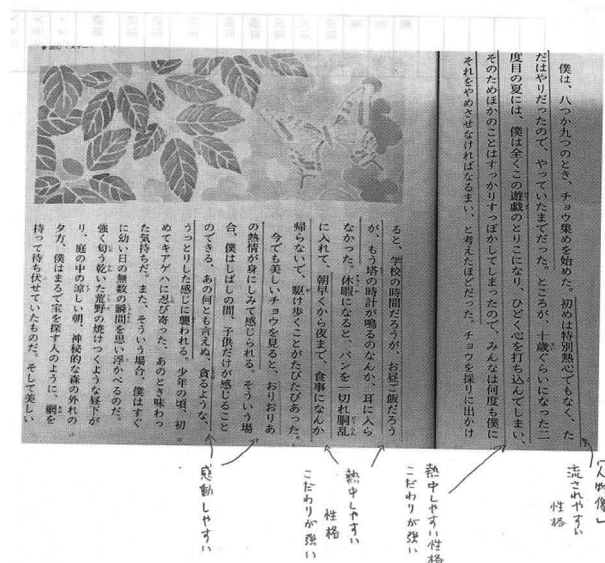
資料3 読み取りのための付箋

本文の記述

そこから分かる人物像、「性格」「思い」など

また2nd ステージ支援として、資料4の人物像のワークシートを使って、本文の記述に線を引き、線を引いたところから分かる人物像を書き込んでいく視覚化を行った。

資料4 人物像のワークシート

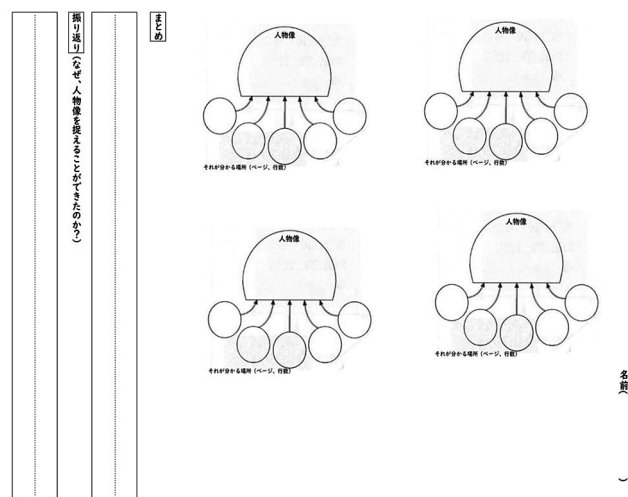


第2時の結果と改善点としては、人物像を捉える時に例を示したのは良かったが、机間指導で促しても作業が進まない子どももいたため、着目ポイントの提示も必要であったことが指摘された。一方で子どもの活動開始までに約15分かかったため、手遊びをする子どももいた。よって端的な教示の意識化が必要と考察した。資料4の直筆のアドバイス入りワークシートを渡したことは良かったと評価された。一方で、わからないときに教員を呼ぶ子どもも複数人いるため、子ども同士をつなげる支援も必要ということが指摘された。

4. 2. 4 第3時の実践と結果

第3時の指導のねらいは、僕とエーミールの人物像を捉えてまとめることであり、学習活動は僕担当者とエーミール担当者が、それぞれで4人グループを作り、資料5の模造紙大のシンキングツール（クラゲ図）に個人が書いた付箋を貼りつつ話し合った。その上で資料6を用いて自分達のグループの意見をまとめ、最後に学習班に戻って、説明し合うこととした。担当者班にわけてグループワークを行うことで、後に学習班に帰ったとき、生徒全員が報告しなければ学習班全体の活動が止まってしまう。そのため、すべての生徒に役割を持たせ、参加を促すということをねらいとした。

資料5 シンキングツールとまとめシート



第3時の結果と改善点としては、模造紙大のシンキングツールは個々人の考えの見える化につながっていたと考察した。また模造紙大のシンキングツールを掲示することやまとめを記入することは、具体的な確認につながっていたと推察した。2nd ステージ支援としては具体例を示すなどを実施し、グループワークの際には ①司会、②書く人、③カードを貼る人、④サポートする人という役割を決めることとした。役割決めは主体的に活動させ、責任感を持たせるための指示であったが、結果として③カードを貼る役が人気になった。よって今後は、役割の内容に工夫が必要であり、とくにサポート役は暇そうな様子が見られた。グループで話す際の順序に関しても混乱していたため、発言の順番に関する指示があった方がよいことや先にカードを分類して、後で貼る作業に入るほうが良いことが指摘された。また2nd ステージ支援の子どもを友人がサポートしたが結局何を書いたら良いかわからない様子が見られたこと、個人作業時間が長くグループ作業時間が短いなどの時間配分の課題があったため、必要に応じて個人作業の時

間であっても、カードを書いた人がカードを書けない人に見せる、写すことを許容する、それらを教員が促すことも生徒間での2nd ステージ支援になると考察した。そして学習班で報告の際には報告の「型」を提示することが2nd ステージ支援になると指摘された。

以上を確認した上で、第4時および第5時への改善を以下のように検討した。

まず第4時について、第一に、僕の人物像を模造紙大のシンキングツールに貼り付けた学びの軌跡で確認する際に、教科書と同じ抽出箇所であるが違う人物像のまとめになっている意見に注目して、一つの行動から複数の人物像が導き出せることに気づかせること。第二に、エーミールの人物像も模造紙大のシンキングツールで意識的に確認すること。第三に、エーミールの人物像について、次のA、Bの二つの発問をして、それぞれ考えさせること。Aは、僕とエーミールの蝶好きは、同じ質のものか、違うのか。違うなら、教科書の記述に触れながら、どう違うのか説明させること。Bは、エーミールが嫌われている、嫌な奴、という意見が示されたが、それは僕以外の人も同じだったのか、違うのか。また、そのように考えた理由も書くこと。そして、ABについて考えを個人思考としてワークシートにまとめ、その後意見交換、発表などを行うこと。

次に第5時について、最終回であるため僕の人物像をふまえて、エーミールのこと、あの事件のことなどをこの話を聞いた私の立場で、大人になった僕にアドバイスをすることが、エピローグに書く内容になることを示すこととした。このエピローグの内容が思考、判断、表現の表現活動になることを確認した。単元のまとめにむけて、エーミールは嫌われているという人物像を書いたグループが多かったため、この人物像は誰から見た人物像であるかという確認のアプローチを行い、「指で潰した」思いを考えることに意識を向ける必要があることが指摘された。この確認を経ることは、共感的に読む読者から、一度それを客観化する読者への変化を促す目的があった。中学校一年生の生徒に対して、小学校国語科の「日常生活」を元にした活動から、「社会生活」を元にした活動へ変化させるものであった。同時に、教員が働きかけを行わないと、中学校一年生にとって、この読みの変更は難しいことも明らかとなった。

4. 2. 5 第4時以降への改善提案に対しての指導者の工夫

授業の流れについては以下を意識した。

第一に、僕の人物像を模造紙のシンキングツールで確認することについては、一つの行動から複数の人物像が導き

出せることに気づかせることを目指す。

第二に、エーミールの人物像を模造紙大のシンキングツールで確認することに関して、僕とエーミールの共通点は何かについて、口頭で確認することとする。

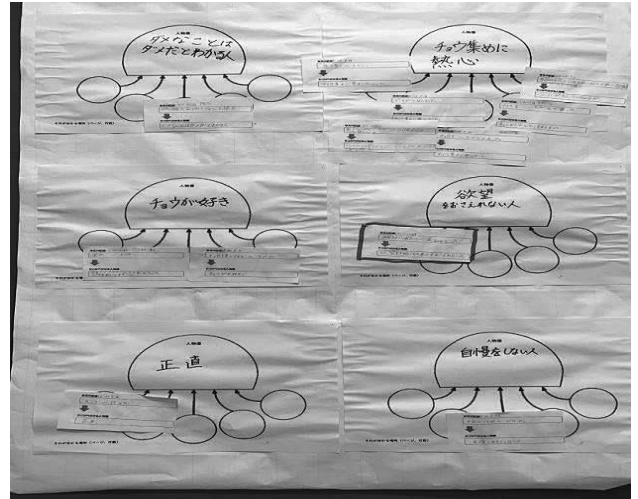


写真1 僕担当者の読み取り

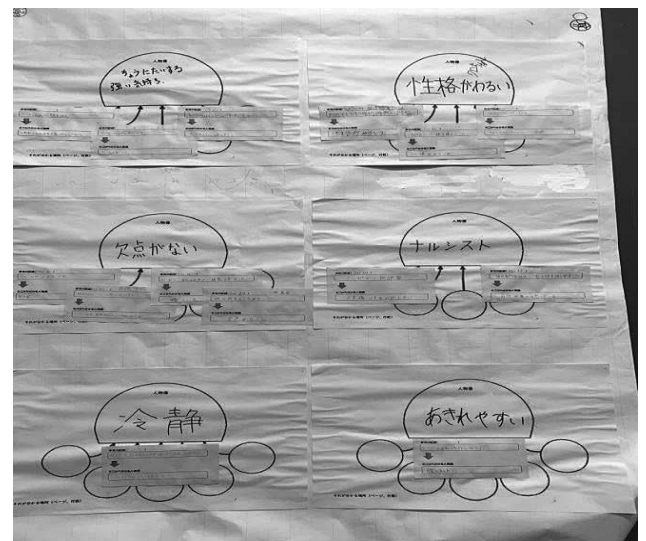


写真2 エーミール担当者の読み取り

「問1」として、僕とエーミールの蝶の楽しみ方が同じか違うかについて、まずワークシートに自分の考えを書く項目を設定する。その際に選択肢として、同じか違うかを選ばせ、本文の記述に触れながら、僕とエーミールそれぞれの楽しみ方を理由とともに書くこととする。具体的には、理由は「本文に（ ）とあったから」でもOKとするが、「本文に（ ）とあって、自分はどう考えたのか」という思考の過程が書けることを目指す。思考の際の2nd ステージ支援は個別に声かけをする。個人思考でそれぞれが記述できたら、学習班で共有し、共同で思考を深め

るという展開にする。

第三に、「問2」として、エーメールを嫌いなのは誰かとして、自分の考えを書くことにする。僕と書くことが想定されるため、その後理由を書くことを促す。例えば、「教科書158ページの12行目からは僕の見線で書かれているから」等を例示する。

第四に、まとめを書く際には、私目線からの僕とエミールの人物像を書くことを意識させる。

そして、評価規準は以下のように設定し、子どもにも明示する。A評価は僕、エーミールのどちらにも偏らずに書いている内容であること。B評価は僕、エーミールのどちらかに偏って書いている内容であること、とした。

4. 2. 6 第4時の結果と考察

第4時の指導のねらいとしては、捉えた人物像が本文でどのような役割を担っているのかを考えることとした。学習活動は、それぞれの人物像について確認すること、僕とエミールの人物像を比較し、特徴を考えること、この人物像は僕視点のものであることに気付くこと、この人物像はいつの僕から見た人物像かをおさえること、とした。



写真3 模造紙での振り返り



写真4 良いコメント例の提示

第4時の結果と改善点としては、教示内容が事前に準備され教示時間が短く、前回までの復習を入れても子どもの

課題着手までに10分もかからなくなっていたことが評価された。またヒントとなる表現を例示することによって作業着手できた子どももいた。質問で教員を呼ぶ子どもがいても、教員は近くの子どもにつなげる促しをしていたり、近くの子どもが何を質問するのかを教員を呼んでいる子どもに尋ねたりする行動も見られたことが良い変化として評価された。課題としては、思考を深める話し合いができている班が少ないため、話し合いによって意見が追加されたことを意識できるワークシートの欄の設定やグループ活動のときには1人1言は発言することを徹底することが提案された。また、ギフテッド支援が有効な子どもは自分から教えるかかわりをあまりしなかったため、教員が意図的に良いかかわりをしているペアやグループを具体的に評価することによって、子どもの共有化を促す必要性があることが指摘された。



写真5 2nd ステージ支援の子どもとギフテッド支援の子どもとのいるグループ学習

4. 2. 7 第5時の結果と考察

第5時の指導のねらいとしては、読み取ったことをふまえてエピソードを書くことができる、とした。学習活動は僕の友人である私から僕へのアドバイスを書くこと、書いたことを共有することとした。

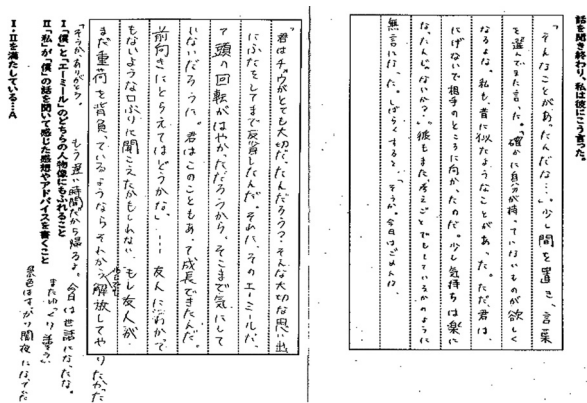
結果を第1時と第5時のワークシートを比較する形で以下に示す。

資料6 2nd ステージ支援の子どものワークシート(右が第1時、左が第5時)

[illegible]

指導者の考察は以下である。まず参加の促進に関して、第1時は書けなかった子どももいたが、第5時には全員がエピソードを書けたことが良かった。2nd ステージ支援の子どもは、資料7に示す穴埋め式ワークシートを使用した。全てを自分で書くまでには到達しなかったかもしれないが、集団の思考活動には参加する様子がみられた。エピソードに書いてはいないが「『僕』は性格が悪い、きらわれている」などのコメントを授業中に言っていた。よって本人なりにイメージの変化があったと評価した。もう一人の2nd ステージ支援の子どもはそもそも最後に少し書く学習スタイルであったため、授業中の活動は少なかった。しかし休み時間に「ここ何て書く？」と聞きにくるなど、ワークシートを提出しようという気持ちは見られたことが評価できる、とのことだった。

資料7 ギフテッド支援が有効な子どものワークシート(右が第1時、左が第5時)



一方で能力が高い生徒は、文章量が増えたのみならず、道徳的な内容から物語理解に基づいた内容の記述に変化していた。このことは、共感的な読者から、一度それを客観視し、メタの視点での読みへと変化したことを意味するであろう。「私」としての「日常生活」の読みから、「私」と他者を相対化した「社会生活」の読みへの変化である。さらに、授業の感想を日記に書かせたところ、「読みを深められてよかった」「物語の面白さがわかった」などの感想を書いた生徒もいた。

5. 考察

本研究では中学校の国語科の授業のユニバーサルデザインの実践研究を行った。以下に結果を手立てに従って示す。

第一に、授業実践前の子どもの実態把握では、定期テストで、学年1位と学年最下位の生徒がいる学級であること

が明らかになったため、学級全体のわかりやすさを追求する1st ステージ支援と通常学級内で学習に躓いている子どもの個別の支援としての2nd ステージ支援のみならず、ギフテッド対応も必要であることが明確になった。日本におけるギフテッド対応は緒についたばかりであるが、全ての子どもの「わかる」「できる」として、ギフテッドの子どもの学習保障も今後は具体化される必要があろう。

第二に、指導案作成の過程では教科専門の立場と特別支援教育の立場から意見交換を行った。全ての子どもの理解を促進する働きかけについて、深い学びと参加の保障の観点から協議した結果、授業のユニバーサルデザインの追求が全ての子どもの学力向上に寄与する可能性が見出された。

第三に、全5時間の授業実践においては、発問の具体化、視点の明確化、教材の視覚化、机間指導による個別支援、相性を考えた座席の配置やグループ活動、思考過程を見える化するための付箋やワークシートの活用などを行った。それらの工夫は1st ステージ支援および2nd ステージ支援として機能するのみならず、ギフテッド対応にも有効であった。

第四に、授業実践後の対象学級生徒の評価としては、全ての子どもが、第1時のエピソードよりも第5時のエピソードの方が作文の量も質も向上していた。情報伝達の工夫としての明確な指示、活動の工夫としての他者の意見の回答例としての提示、環境の工夫としての個別介入、評価の工夫としての子どもをつなげる支援など、授業のユニバーサルデザインを意識した授業の省察と改善が国語科授業においても有効であることが示唆された。

また、小学校の読みから中学校国語科が目指す読みへの変化も見られ、中学校国語科の目指すより深い学びへの変化を促すことができたと考える。

引用文献

- 高知県教育委員会(2013)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～』。
- 高知県教育委員会(2015)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援～実践事例集 Vol.1』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html>
 (2020年4月23日参照)。
- 高知県教育委員会(2017)『高知県授業づくり Basic ガイド

ブ ッ ク - 平 成 29 年 度 改 訂 版 - 』
<https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/2017111500013.html> (2020 年 4 月 23 日参照) .