

| | |
|-------------|------------|
| 群 教 セ | I01 - 09 |
| | 平 23. 243集 |

気がかりな姿のある児童が在籍する 小学校通常学級における国語科の指導

— 「授業お助けアンケート」による実態把握から
「授業のユニバーサルデザイン」の活用までを通して —

長期研修員 高橋 和夫

《研究の概要》

本研究は、国語科の授業において、気がかりな姿のある児童に必要な支援が学級全体の児童にも有効であるというユニバーサルデザインの考えを、児童の実態に即して取り入れ、児童が主体的に学習に取り組むようになることを目指した。児童がセルフチェックをする「授業お助けアンケート」を集計した「必要な支援をつかむチェックリスト」を基にして「教室のユニバーサルデザイン」と「授業のユニバーサルデザイン」を活用した。

キーワード 【特別支援教育 気がかりな姿 小学校通常学級 ユニバーサルデザイン】

I 主題設定の理由

特別支援教育の法制化により、これまで通常学級で指導に困難さが感じられるとされてきた「学習障害」及び「注意欠陥多動性障害」を始めとする発達障害への理解を深め、支援を充実させることが周知され、具体的な対応が求められてきた。

そこで、各学校では、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、地域の特別支援学校と連携した発達障害についての研修会の開催など具体的な対応を行ってきた。その結果、特別支援学校での勤務や特別支援学級の担任経験のない教職員においても、特別支援教育に関する一般的な理解は深まってきている印象を受ける。

学校での教育活動の中心は授業であり、授業での特別支援教育の充実が、学級経営、ひいては教育活動全般での充実につながると考える。特に、小学校で毎日のように設定されている国語科及び算数科の授業を、気がかりな姿のある児童への配慮を含めてきめ細かにしていくことができれば、学級全体の児童への学習指導を適切かつ計画的に進められ、充実した学校生活へとつなげていくことができると考える。

近年、算数科の指導では、少人数制やチーム・ティーチングなどの学習形態がとられ、きめ細かな指導体制が構築されてきているので、気がかりな姿のある児童に対してこれまでよりも細やかな対応ができるようになった。しかし、国語科の指導では、担任が一人で授業を行っている場合が多く、気がかりな姿のある児童への指導がスムーズにいかず、担任が対応に苦慮していることが課題として挙げられている。また、国語科の指導を中心として養われる読解力は、すべての学習における基盤となるものであり、気がかりな姿のある児童を含めた学級全体の児童に定着させていかななくてはならない力である。

これらのことから、小学校通常学級における国語科の指導に視点を当て、気がかりな姿のある児童に必要な支援が学級全体の児童にも有効に働く方法を取り入れていく必要があると考える。

そこで、国語科の授業に環境づくりや支援の手だてを工夫するユニバーサルデザインの考えを取り入れることにより、気がかりな姿のある児童を始めとした学級全体の児童に対して分かりやすい学習活動になり、児童が主体的に学習に取り組むようになるであろうと考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

小学校通常学級における国語科の指導で、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童に対して、環境づくりや授業中の支援を工夫するユニバーサルデザインの考えを実態に即して取り入れれば、児童にとって分かりやすい学習活動になり、主体的に学習に取り組むようになることを明らかにする。

Ⅲ 研究の見通し

- 1 児童の実態を把握する過程では、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童に対して、国語への関心・意欲をはかるアンケートを実施したり、「授業お助けアンケート」を集計した「必要な支援をつかむチェックリスト」を作成したりすれば、児童の実態が把握できるであろう。
- 2 授業を行う過程では、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童に対して、ユニバーサルデザインの考えを実態に即して取り入れれば、児童にとって分かりやすい授業になり、主体的に学習に取り組むようになるであろう。
- 3 検証を行う過程では、実践後のアンケート結果を考察したり、抽出児童の授業のビデオを分析したりすれば、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童に対して、ユニバーサルデザインの考えを取り入れたことが有効であったかどうかをとらえることができるであろう。

Ⅳ 研究の内容

1 基本的な考え

(1) 気がかりな姿のある児童

一つは、小学校の通常学級に数%から10%程度在籍していると言われているLDやADHD、高機能自閉症などの発達障害、又はその傾向が見られる児童のことである。これらの児童は、学校現場では「わがままな子だ」とか「教師の指導力や家庭の養育力の問題ではないか」などの見方をされてきた面がある。また、保護者が「普通の子なのに特別扱いされたらどうしよう」とか「子どもの特性をもっと理解してもらえたら・・・」などの不安や不満を感じてきた面もある。さらに、特別な支援が必要なことが周囲に理解されずに児童自身が思い悩んだり、意に反して失敗を重ねることによって自信を失ったりしてきた経緯があり、学校生活の様々な場面で周囲の理解と適切な対応がますます必要とされる。もう一つは、たとえ発達障害の傾向が見られないとしても、家庭環境や友達との関係、そのほかの様々な状況におけるトラブルによって情緒が不安定になり、学習面や生活面で特別な支援を必要としている児童のことである。これらの児童は、基本的な生活習慣が身に付いていなかったり、保護者の理解が十分でなかったりすることにより、学校生活や学習への取組に対して十分に適応できない面が見られる。引き続き、教師の注意深い観察と細やかな配慮が必要とされる。

本研究では障害の有無にかかわらず、学校生活における学習面及び生活面で特別な支援を要する児童を「気がかりな姿のある児童」と考える。

(2) 気がかりな姿のある児童への国語科指導

気がかりな姿のある児童は、知的な遅れが顕著でないにもかかわらず漢字の読み書きの定着が十分でなかったり、友だちの前で自信をもって音読できなかったりして、主体的に学習に取り組めない様子が見られる。そのような児童に対して、なぜ漢字の読み書きが定着しないのか、なぜ音読が苦手なのかという原因を探ると共に、環境づくりや授業中の支援を工夫する必要があると考える。

本研究では、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童が学習のめあてをはっきりと自覚し、主体的に学習に取り組むための具体的な手だてを取り入れていく。

(3) 「授業お助けアンケート」

通常学級の担任が、気がかりな姿のある児童をより把握しやすいように、児童がセルフチェックをする形式のアンケート用紙を作成した。これまで、担任が行う観察だけでは分かりづらかった気がかりな姿のある児童を把握することをねらいとした。

(4) 「必要な支援をつかむチェックリスト」

児童が回答した授業お助けアンケートを集計し、気がかりな姿のある児童及び学級全体の児童に対しての必要な支援をつかむことをねらいとして作成した。

(5) ユニバーサルデザインの考え

本来、建築用語であった「ユニバーサルデザイン」が、教育の現場でも「気がかりな姿のある児童に対する特別な配慮が、すべての児童にとっての分かりやすさにつながる」という考えとして使われるようになってきた。これまで、通常学級では、気がかりな姿のある児童への個別的な指導と他の児童への全体的な指導とがうまくかみ合わない場面が往々にして見られた。例えば、個別的な指導に偏った場合には、学級全体の児童への配慮が欠け、学習に対する士気が低下したり、秩序が乱れたりしてしまうことがあった。反対に、全体の児童への指導の偏りにより、気がかりな姿のある児童への配慮が十分にされなかったことは、大きな反省点であった。そこで、担任が一人で効果的な授業を行うために、ユニバーサルデザインの考えを取り入れることが有効ではないかと考え、近年の書籍やインターネット上での情報などを整理し、環境づくりを工夫する「教室のユニバーサルデザイン」と、授業中の支援の手だてを工夫する「授業のユニバーサルデザイン」とに大別した。

① 教室のユニバーサルデザイン

児童が安定した気持ちで学校生活を過ごしたり、学習に臨んだりするための基盤となる支援と考える。

本研究では、学級の環境づくりを構成する要素として、「物理的な環境」「教師の対応」「友達との関係」の三観点から分類し、具体的な支援の方法を整理した（表1）。

表1 教室のユニバーサルデザイン(一部)

| 物理的な環境 | 教師の対応 | 友達との関係 |
|---|---|---|
| 1. すっきりとした環境構成 ①前面の壁の掲示物を精選する(できるだけ少なくする) ②前面の黒板は端から端まできれいにする ③プリント類を貼らない | 1. 温かな対応 ①不安を取り除く基本スキル ²⁾ を身に付ける(「みつめる」「ほほえむ」「話しかける」「ほめる」「触る」) 2. 机間指導 | 1. 温かな友達関係づくり ①言われると嬉しくなる言葉を増やす(「ふわっと言葉」) ②「だいじょうぶ?」「ありがとう」 ③言われると悲しくなる言葉を減らす(「ちくっと言葉」) |

② 授業のユニバーサルデザイン

児童が安定した気持ちで、かつ主体的に学習に取り組むために必要な教師の支援と考える。

本研究では、担任が把握した必要な支援を指導に活かしやすいように、「視覚にかかわる支援」「聴覚にかかわる支援」「運動感覚にかかわる支援」の三観点から分類し、国語科での具体的な支援の方法を整理した（表2）。

表2 授業のユニバーサルデザイン(一部)

| 視覚にかかわる支援 | 聴覚にかかわる支援 | 運動感覚にかかわる支援 |
|---|---|---|
| 1. 導入 ①フラッシュカードを活用する ②既習漢字、輪郭漢字など 2. 漢字指導 ③筆順が色分けされたワークを活用する ④★補助線入りのワークシートを活用する | 1. 漢字指導 ①音声化・言語化する ②「業」→「たてたて、ちよんちよん、よん、よちよんちよん…」 ③「親」→「木の上で立って見ている親」 ④「爪につめなし、爪につめあり」 2. 音読指導 | 1. 漢字指導 ①指書き ²⁾ (鉛筆を持たずに、筆順を唱えながら指で机の上に漢字を書く) ②「お手本を見なくても書けるようになるまで練習しなさい」 ③なぞり書き ²⁾ (薄い色で書かれた字の上を鉛筆でなぞる) |

2 研究の構想

本研究の研究構想を図1に示す。

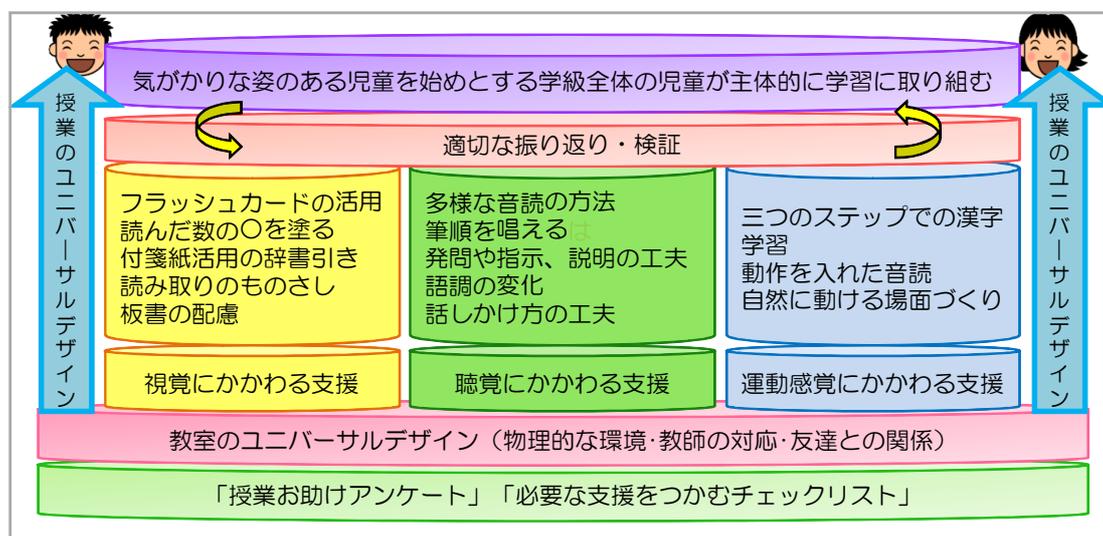


図1 研究構想図

V 研究の計画と方法

1 研究授業実践の概要

| | |
|-------|----------------------------------|
| 対 象 | 研究協力校 小学校第5学年 23名 |
| 実践期間 | 平成23年9月21日～9月30日 7時間 |
| 単 元 名 | 生き方を見つめて読もう 「大造じいさんとがん」 |
| 単元の目標 | 場面の移り変わりに気をつけて、中心人物の行動や心情の変化を読む。 |

2 抽出児童

| | |
|---------|---|
| 児童 A | 教師の指示に対してすぐに課題に取りかかることができない場面が、ほかの児童より多く見られる。一斉指導での指示だけでは徹底できないので、個別に声かけをする必要がある。しかし、考える問題では的確に意見を言うこともあり、理解力の高さを感じさせる場面が見られる。意欲的に学習に取り組んだ場面を見逃さずにほめ、自信をつけさせながら、学習への意欲を高めていきたい。 |
|---------|---|

3 検証計画

| 観 | 検 証 の 観 点 | 検 証 の 方 法 |
|------------------|--|--|
| 見 通 し 1 | 国語への関心・意欲をはかるためのアンケートを実施したり、「授業お助けアンケート」を集計した「必要な支援をつかむチェックリスト」を作成したりしたことは、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童の実態を把握するために有効であったか。 | アンケート結果を考察すると共に、「必要な支援をつかむチェックリスト」を作成する。 |
| 見 通 し 2 | 新出漢字の学習を全時の導入の場面に設定したことは、安定した気持ちで学習に取り組むようになるために有効であったか。 | 児童の様子を観察する。 |
| | 物語の内容をつかむ学習で、音読のシステム（題名の横に○印を10個描く・教師の範読・追い読み・起立して一人読み・様々なバリエーションでの一文交代読み）を工夫したり、付箋紙を活用したりしたことは、進んで読もうとしたり、辞書を引いたりするようになるために有効であったか。 | 児童の様子を観察すると共に、塗りつぶした○印や辞書に貼られた付箋紙の様子を分析する。 |
| | 三つの場面の内容をまとめたり、中心人物の心情の変化を読み取ったりする学習で、「中心人物」や「山場」などの読み取りのものさしを与えたことは、場面を要約したり、中心人物の心情をとらえたりするために有効であったか。 | 児童の様子を観察すると共に、ワークシートの記述を分析する。 |
| 見 通 し 3 | 物語の主題を考える学習で、中心人物の心情の変化を図式化したモデル図を用いたことは、中心人物の心情の変化をとらえ、主題を書き表すようになるために有効であったか。 | 児童の様子を観察すると共に、ワークシートの記述を分析する。 |
| | 音読を発表する学習で、文章を観点別に色分けをした線を引いたことは、工夫して読もうとするようになるために有効であったか。 | 児童の様子を観察する。 |
| 見 通 し 3 | 授業後のアンケート結果を考察したり、抽出児童の様子をビデオでの観察法を用いて分析したりしたことは、ユニバーサルデザインの考えが効果的に働いたかをどうかを検証するために有効であったか。 | 授業後のアンケート結果を考察したり、授業の様子をビデオを分析したりする。 |

4 評価規準

| 国語への関心・意欲・態度 (㊦) | 読む能力 (㊦) | 言語についての知識・理解・技能 (㊦) |
|---|-------------------------------------|--|
| 登場人物の心情を想像したり、登場人物の生き方について関心をもって読んだりする。 | 登場人物の行動描写や心情描写、及び情景描写から、心情の変化を読み取る。 | 文中に使われている語句の語感、言葉の使い方について関心を持ち、違いに気付く。 |

5 指導計画(全7時間)

| 過程 | 時間 | 主な学習活動 | 主な授業のユニバーサルデザイン | 評価とその方法 |
|------|----|---|--|--|
| つかむ | 2 | ○本文をいろいろな方法で音読し、おおよその内容をつかむ。 ○友達に説明できない言葉の意味を辞書で調べる。 | ◎読み方に変化をつけながら音読をする。 授UD聴2②③④ 授UD運2⑥ ◎辞書の調べた頁に付箋紙を貼る。 授UD視4⑩ | ㊦めあてに向かってすすんで音読している。 ㊦語句に関心をもって意味を調べている。 【観察・ノート】 |
| 深める | 3 | ○物語の中心人物を考え、班や学級全体で話し合う。 ○場面ごとの残雪をとらえるための作戦を班で話し合う。 ○物語の山場の一文を考え、班や学級全体で話し合う。 | ◎学習内容がはっきりと分かるワークシートを活用する。 授UD視6⑮ ◎中心人物の心情をとらえやすくなるために、読み取りのためのものさしを設定する。 授UD視6⑰ ★児童が板書したり、自分の考えを教師の所に見せに行ったりする活動を積極的に取り入れる。 授UD運3⑩⑬ | ㊦目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読んでいる。 【観察・ワークシート】 |
| 追求する | 2 | ○大造じいさんの残雪に対する思いの変化をとらえ、物語の主題を考える。 ○最終場面を、叙述に基づいて、登場人物の心情や考え方などを自分なりに表現しながら音読する。 | ◎心情の変化のモデル図を活用し、大造じいさんの心情の変化をとらえ、物語の主題を考える。 授UD視6⑮ ◎教科書の最終場面を拡大し、黒板に提示する。 授UD視5⑪ ◎文章を観点別に分け、色別に線を引く。 授UD視7⑱ | ㊦中心人物の心情の変化をとらえ、主題を自分の言葉で書き表している。 ㊦めあてに向かって工夫して音読している。 【観察・ワークシート】 |

注：表中の四角囲みは、資料4「授業のユニバーサルデザイン」の支援項目を表す

(例：授UD視1①)→「授業のユニバーサルデザイン」の視覚にかかわる支援「1. 導入」①)

表中の★印は、児童の実態を調査した後に追加した支援項目を表す

VI 研究の結果と考察

1 児童の実態を把握する過程で、国語への関心・意欲をはかるアンケートを実施したり、授業お助けアンケートを集計した必要な支援をつかむチェックリストを作成したりしたことにより、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童の実態を把握できたか。

(1) 国語への関心・意欲をはかるアンケート結果

① 全体の児童の傾向

約8割の児童が、国語が「好き」または「どちらかというとき好き」と回答した(図2)。「どちらかというとき嫌い」または「嫌い」と回答した5名の児童は、「漢字や音読が嫌い」を始めとして国語全般に対しての苦手意識を理由に挙げている。まずは、授業の導入の場面で、漢字や音読の学習への苦手意識を軽減し、楽しく学習に入れるような授業のユニバーサルデザインを取り入れる必要があることが分かった。

② 抽出児童の傾向

国語に対して「どちらかというとき嫌い」と回答し、その理由として、「漢字がおぼえづらくてむずかしい」を挙げている。音読の学習に対しても「どちらかというとき嫌い」と回答し、その理由として「声を出してつかれてしまう」を挙げている。漢字や音読の学習場面を中心に、意欲的な姿勢を積極的にほめていく必要があることが分かった。

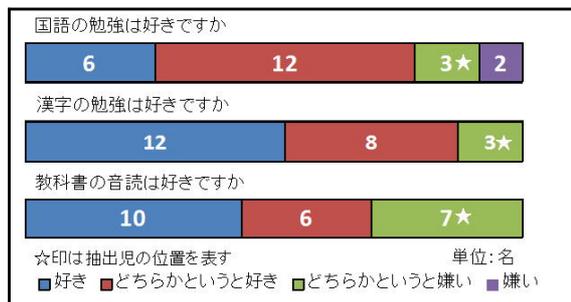


図2 国語への関心・意欲をはかるアンケート結果

(2) 必要な支援をつかむチェックリスト

① 全体の児童の傾向

授業のユニバーサルデザインを効果的に活用するために、児童への必要な支援をつかむ必要がある。そのために、学習の初めに、児童がセルフチェックをする「授業お助けアンケート」の結果を集計し、「必要な支援をつかむチェックリスト」を作成した(表3)。そして、全15項目のうち、特に「よくある」「時々ある」と回答した項目のある児童を授業中における特に支援が必要な児童とし、その人数を一覧表にまとめた(表4)。その結果、13名の児童が該当することが分かったので、座席表に記して学習場面での対応に役立てることとした。

② 抽出児童の傾向

抽出児童は、特に「運動感覚にかかわる支援」の項目に対して「よくある」と自覚していることが分かる。さらに、児童本人は「ない」と回答している「NO. 14ついで歩いてしまう」の項目についても、実践前に行った授業での様子から「時々ある」にあてはまると考えられる(表5)。そこで、抽出児童に対して、授業のユニバーサルデザインの中の「運動感覚にかかわる支援」を特に意識して授業を組み立てていく必要があることが分かった。

表3 必要な支援をつかむチェックリスト

| No. | 授業中に、つぎのことがありますか？ あてはまるところに、○をつけましょう。 | 授業中に、つぎのことがありますか？ あてはまるところに、○をつけましょう。 | | | | 必要な支援 |
|-----|--|--|-------|------|------|-----------|
| | | ない | たまにある | 時々ある | よくある | |
| 1 | 音読の時に、読んでいる場所が分からなくなる。 | 4名 | 17名 | 2名 | 0名 | 視覚にかかわる支援 |
| 2 | 音読の時に、読み間違える。 | 3名 | 15名 | 4名 | 1名 | |
| 3 | 音読の時に、目がチカチカする。 | 17名 | 6名 | 0名 | 1名 | |
| 4 | 新しく習う漢字が、なかなか覚えられない。 | 12名 | 7名 | 2名 | 2名 | |
| 5 | 黒板のまわりのいろいろな物が見えて気がちる。 | 22名 | 1名 | 0名 | 0名 | |
| 6 | 先生が言葉だけで質問をすると、意味が分からない。 | 9名 | 11名 | 3名 | 0名 | 聴覚にかかわる支援 |
| 7 | 先生が何を話したのかが分からない。 | 11名 | 11名 | 1名 | 0名 | |
| 8 | 友達が発表した話の意味が分からない。 | 17名 | 6名 | 0名 | 0名 | |

表4 特に支援を必要とする児童の人数

| 必要な支援 | 時々ある | よくある | 実人数 |
|-------------|------|------|-----|
| 視覚にかかわる支援 | 8名 | 4名 | 9名 |
| 聴覚にかかわる支援 | 8名 | 0名 | 5名 |
| 運動感覚にかかわる支援 | 3名 | 9名 | 7名 |
| 実人数 | 10名 | 7名 | 13名 |

注:「よくある」「時々ある」欄の人数は、のべ人数

表5 抽出児童の必要な支援をつかむチェックリスト

| No. | 授業中に、つぎのことがありますか？ あてはまるところに、○をつけましょう。 | 授業中に、つぎのことがありますか？ あてはまるところに、○をつけましょう。 | | 必要な支援 |
|-----|--|--|------|-------------|
| | | 時々ある | よくある | |
| 1 | 音読の時に、読んでいる場所が分からなくなる。 | ○ | | 視覚にかかわる支援 |
| 9 | 「さあ、始めましょう」と言われた時に、何をしたいのかわからない。 | ○ | | 聴覚にかかわる支援 |
| 12 | つい後ろや横を向いてしまう。 | | ○ | 運動感覚にかかわる支援 |
| 13 | つい手悪さをしてしまう。 | | ○ | |
| 15 | ついおしゃべりをしてしまう。 | | ○ | |

2 授業を行う過程で、「ユニバーサルデザインの考え」を取り入れたことにより、分かりやすい授業になり、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童が主体的に学習に取り組んだか。

(1) 視覚にかかわる支援

① 全体の児童の様子

ア フラッシュカードを活用する

フラッシュカードを全時間の導入時に活用し、前時に学習した漢字の読みの復習をした。授業開始と同時にフラッシュカードをめくり、「教師の後について2回読む」→「同じく1回読む」→「児童だけで読む」と変化をつけながら復習した。文字通り「フラッシュ」のような速さに、児童は全体的に集中して教師の手元に注目し、しっかり声を出している様子が伺えた。その後、新出漢字の学習に入るパターンで単元全体を通したことにより、授業の始まりを安定させることができた。

表6 本単元で取り入れた視覚にかかわる支援

| 視覚にかかわる支援 | 活用した「授業のユニバーサルデザイン」 | | 活用時 |
|-----------|-------------------------|---------------------------------------|------------|
| | 活用した「授業のユニバーサルデザイン」 | 活用時 | |
| | 1. 導入 | ①フラッシュカードを活用する | 全7時 |
| | 3. 音読指導 | ④読んだ回数のお印を塗る ⑥★ルビ付き教材文を活用する | 全7時 |
| | 4. 辞書引き指導 | ⑨教科書の調べる語句を囲む ⑩辞書の調べた頁に付箋を貼る | 第2時 |
| | 6. 読み取り指導 | ⑮学習のめあてや取組がはっきりと分かるようなワークシートを活用する | 第3時 ～6時 |
| | | ⑰「中心人物」「山場」など、読み取りの手がかりとなる「ものさし」を提示する | 第3・5時 |
| | ⑱観点ごとに、教科書の文章に色分けした線を引く | 第7時 | |

イ 1回読むごとに○印を赤鉛筆で塗る

第1時の音読指導の初めに、「題名の左隣に○を10個描きなさい」と指示を出して、黒板に例示した。そして、「1回読み終わるたびに○を1個赤鉛筆で塗りましょう。学校で読んでもお家で読んでもいいのです。この勉強が終わるまでに10回読むことが目標です」と説明をした。第2時以降、教科書を開くたびに塗った○印の数を聞いた。塗った○印の数が1個でも増えた児童がいたら大げさなくらいにほめるようにした。このシステムは、「音読カード」を使うのではなく、「題名のすぐ横」に○印を描くところによさがあり、「なくさない」「すぐに確認できる」などの点がスムーズに授業に入るリズムを生み出すと考える。目標の10回に達しても、新たに○印を書き足して読もうとする児童も見られた（資料1）。

資料1 音読数



ウ 辞書に付箋紙を貼る

「友達に説明できない言葉を鉛筆で囲みましょう」と言って、2ページごとに作業をした後、発表させ、教師の板書をノートに写すよう指示した。その後、付箋紙を配付し、「調べた言葉を付箋紙に書いて頁に貼ります。辞書にたくさん付箋紙が貼られるとどんどんお利口になります」と話した。教室がしんとなり、辞書をめくる音だけが響いていた。終わらなかった分は宿題としたところ、家で熱心に取り組んできた児童も見られた（資料2）。

資料2 辞書に貼られた付箋紙



エ ワークシートを活用する

第3時から第6時までの読み取りの学習では、学習のめあてや何を考えるのかが一目で分かるようなワークシートを用意した。「何をどのように考えればよいのか」がはっきりと分かるワークシートを用意することも、場合によっては効果的であると考える。読み取り学習のまとめとなる第6時の「物語の主題を考える学習」では、23名中22名の児童が「作者が最も言いたいことを題材から離れ、一般化させて書く」という条件を満たしながら自分の言葉で主題をまとめることができた。時間内に書くことができなかった1名の児童は、読解力や表現力において学級内で上位に位置する児童であり、「考えすぎてまとまらなかった」ことをその理由として挙げていた。

② 抽出児童の様子

ア フラッシュカードを活用する

授業開始と同時に「前の時間の復習です」と言ってフラッシュカードを始めることで、友達と一緒に学習に入り込むことができたようだった。始業に少し遅れたときも、急いで席に着き、漢字を読むことができた。姿勢は教師に正対できない場面も見られたが、正しく読む声は教師の所まではっきりと届いていた。

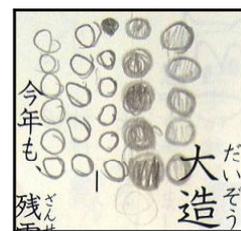
イ 三つのステップで漢字を学習する

毎時間、代表者が板書された新出漢字をなぞり書きする活動が設定されていたが、自分の番が回ってきたときには積極的になぞれていた。空書きをする場面では、利き手とは反対の手を挙げて書いていたこともあったが、教師の言葉かけにより利き手に替えて書くようになった場面も見られた。

ウ 1回読むごとに○印を赤く塗る

「赤鉛筆で塗る」という指示にこそ従えなかったものの、目標の10回を超え、さらに読もうという意欲が十分に見られた。最終的には、音読回数は11回を数え、大いにほめることができた（資料3）。赤鉛筆で塗ることを徹底させようとしていたら、児童の読もうという意欲を持続させることができたかどうかは分からない。場面によっては大目に見るところは見て、よいところをほめて伸ばしていくことの大切さを改めて実感した。

資料3 音読数



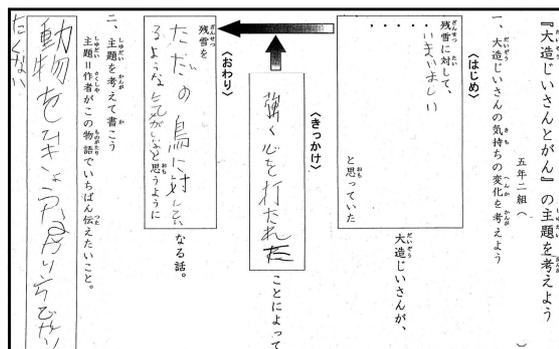
エ 辞書に付箋紙を貼る

本文中の合計八つの語句を丸印で囲み、辞書を引くことができた。意欲的に頁をめくりながら言葉を調べたり、調べた頁に付箋紙を貼ったりする様子が見られた。

オ ワークシートを活用する

ワークシートに書くことは、ノートに書くことに比べると抵抗が少なく感じ、また何をするのかがよく分かるので、取り組み易かったようだった(資料4)。授業の最後に書いた「振り返りシート」の「楽しかったことやがんばったことは何ですか」の設問に対しては、ワークシートを使った全時間において「考えること」と記されていた。ノートとワークシートとを効果的に使い分けていくことも時には必要だと感じた。

資料4 第6時(主題を考える)のワークシート



(2) 聴覚にかかわる支援

① 全体の児童の様子

ア 筆順を唱える

「筆順を唱えながら書くと、耳からも刺激が入るから早く覚えられます」という教師の説明に納得した様子で、しっかりとした声で筆順を唱えながら漢字を書く様子が見られるようになった。

イ 変化をつけた音読

教師が読んだ後に児童がついて読んでいく「追い読み」を取り入れた。このときに大切なことは、児童が読む声の最後に教師が少しかぶせて読むことである。こうすることにより間延びせずリズムよく音読を進めていけた。合間にほめ言葉を入れながら読んでいくうちに、児童もリズムに乗り始め、声が大きくなったり、表情が明るくなったりするなど、楽しい雰囲気でも音読を進めることができた。

② 抽出児童の様子

ア 筆順を唱える

教師の耳にも届く声で、筆順を唱えながら指書きをすることができていた。その態度をほめ続け、全時間を通して安定した態度で漢字の学習に取り組むことができた。

イ 変化をつけた音読

教師と児童とで1頁を読んだ後に、起立して自分でもう一度1頁を読む場面では、読み飛ばすこともなく、自分のペースで読めていた。ほかの友達が読み終わって腰掛けていく中でも、最後まで読もうという姿勢が見られた。

(3) 運動感覚にかかわる支援

① 全体の児童の様子

ア 三つのステップで漢字を学習する

「なぞり書き」では、「1ミもはみ出さないように」という指示に対して、児童は意欲的に反応し、薄く印刷された字の上を真剣になぞっていた。写し書きが終わった児童が5名程になったところで、「一緒に空書きします」と言って、児童と正対し、筆順を確かめた。書くスピードを上げていくと、より大きな声で筆順を唱えながら楽しそうに取り組む様子が見られた。

表7 本単元で取り入れた聴覚にかかわる支援

| 聴覚にかかわる支援 | 活用した「授業のユニバーサルデザイン」 | | 活用時 |
|-------------------|--------------------------|-------------------------|-----|
| | 1. 漢字指導 | 2. 音読指導 | |
| 支援 | ① 音声化・言語化する | ① 教師の範読→② 追い読み→④ 一文交代読み | 全7時 |
| | ③ 短く区切って出す | ③ 発問と作業指示は対にして出す | 全7時 |
| | ⑥ 文・動詞の言葉で出す | ⑥ 抽象語を少なくして具体的に話す | |
| | ⑦ 発問と作業指示は対にして出す | ⑦ 声の大きさや抑揚、速さに気をつける | 全7時 |
| ⑧ 抽象語を少なくして具体的に話す | ⑧ 「ゆっくり」「強く」「繰り返し」を使い分ける | | |

表8 本単元で取り入れた運動感覚にかかわる支援

| 運動感覚にかかわる支援 | 活用した「授業のユニバーサルデザイン」 | | 活用時 |
|-------------|--|-----------------------------|---------|
| | 1. 漢字指導 | 2. 音読指導 | |
| 支援 | ① 指書き (鉛筆を持たずに、筆順を唱えながら指で机の上に漢字を書く) | ① 起立読み (起立して読み、読み終わったら腰掛ける) | 第1・3～7時 |
| | ② なぞり書き (薄い色で書かれた字の上を鉛筆でなぞる) | ② 短く区切って出す | |
| | ③ 写し書き (手本の字を見ながら書く) | ③ 一文・動詞の言葉で出す | 第3～6時 |
| | ④ 空書き (教師は児童に正対し、左手人差し指、鏡文字で児童と一緒に空中に書く) | ④ 発問と作業指示は対にして出す | |
| | ⑤ 写し書き | ⑤ 抽象語を少なくして具体的に話す | |

イ 起立して読む

起立して読むことの利点として、適度の緊張感を伴うということがある。マナー化してしまいがちな長文の音読に適度な動きを意識的に取り入れることで、集中力を持続していけると考えた。また、指導する側としても、「誰が読み終えて、誰がまだ読み終えていないのかが一目で分かる」ということも利点の一つである。児童はこのシステムにすぐに慣れ、1頁を読み終えるやいなや起立して、音読を始める様子が見られた。

ウ 自然に動ける場面づくり

自分の考えを書く段階では、自信をもてなかったり、書けなかったりした児童も、友達と交流することによってワークシートに考えを書き込むことができていた。また、「書けたら先生の所に持っていらっしやい」と指示を出すことで、友達の動きに刺激され、取り組む姿勢が向上した児童も見られた。

② 抽出児童の様子

ア 三つのステップで漢字を学習する

座席が前方に位置していたので、指書きの時の筆順を唱える声が教師の位置までよく聞こえてきた。そばに近づき、しっかりと声を出していることをほめながら、大きくはみ出している字のところに指を置くと、すぐに気がつき、ていねいになぞり直していた。

イ 起立して読む

体を揺らしたり、離席したりして読んでいる姿も見られたが、ほかの児童とほぼ変わりなく起立したり、腰掛けたりする動作を行いながら、教師に聞こえる声で音読することができた。

ウ 自然に動ける場面づくり

班の友達と話し合う活動では、班の代表として、まとめた考えを板書したり、発表したりする姿が見られた。また、時には班の友達と意見が対立し、不満そうな表情が見られたくらいに、意見の交流ができていた。

3 検証を行う過程で、実践後のアンケート調査結果を考察したり、抽出児童の授業のビデオを分析したりすることにより、ユニバーサルデザインの考えを取り入れたことが、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童が主体的に学習に取り組むのに有効であったかどうかを確かめることができたか。

(1) 実践後のアンケート結果

① 全体の児童の結果

各ユニバーサルデザインの支援について、児童へアンケートを行った結果、右表のような回答を得た。児童23名の全321の回答のうち「そう思う」が265項目(82.6%)、「だいたいそう思う」の51項目を合計すると316項目(98.4%)において、満足できる効果があったと考えられる結果が得られた(表9)。

② 抽出児童の結果

全ての質問項目について「そう思う」と回答している(表9)。抽出児童にとっても効果的な支援であったと考えることができる。

表9 実践後のアンケート結果

| 支援 | 実践後の児童へのアンケート項目(対象児童23名) ※は授業時1名欠席のため回答児童は22名 | ★印は抽出児童の位置 単位:名 | | | |
|-----|--|-----------------|----------|-----------|--------|
| | | そう思う | だいたいそう思う | あまりそう思わない | そう思わない |
| 教・教 | 先生と授業中によく目が合った | 12 ★ | 7 | 4 | 0 |
| 教・教 | 先生は授業中によくほめてくれた | 21 ★ | 2 | 0 | 0 |
| 授・視 | 1回読むごとに〇をぬるともっと読もうという気持ちになった | 18 ★ | 5 | 0 | 0 |
| 授・視 | 辞書にふせん紙をはるともっと調べようという気持ちになった | 17 ★ | 5 | 1 | 0 |
| 授・視 | 全部の漢字にかながふってあるプリントがあったのでよかった | 21 ★ | 2 | 0 | 0 |
| 授・視 | 教科書に色別に線を引くと工夫して読みやすかった※ | 19 ★ | 3 | 0 | 0 |
| 授・視 | 「中心人物」を考えたり「山場」を探したりする勉強は楽しかった | 17 ★ | 6 | 0 | 0 |
| 授・視 | プリントがあると何を勉強するのが分かりやすかった | 20 ★ | 3 | 0 | 0 |
| 授・聴 | 先生の後について読んだり一文交代で読んだりして楽しかった | 18 ★ | 5 | 0 | 0 |
| 授・聴 | 先生の話し方は分かりやすかった | 23 ★ | 0 | 0 | 0 |
| 授・聴 | 先生の話し声は聞き取りやすかった | 22 ★ | 1 | 0 | 0 |
| 授・運 | いつも漢字の勉強から始まると決まっているとやりやすかった | 20 ★ | 3 | 0 | 0 |
| 授・運 | 班の友達と話し合うのは楽しかった | 20 ★ | 3 | 0 | 0 |
| 授・運 | 黒板に班や自分の考えを書くのは楽しかった | 17 ★ | 6 | 0 | 0 |

注:「教・教」は「教室のユニバーサルデザイン」の「教師の対応」を表す
「授・視」は「授業のユニバーサルデザイン」の「視覚にかかわる支援」を表す
「聴」「運」はそれぞれ「聴覚にかかわる支援」「運動感覚にかかわる支援」を表す

(2) ビデオによる観察

全7時間の抽出児童の様子をビデオで撮影し、気がかりな姿を基準（表10）に従って数え、グラフ化した（図3）。それは、抽出児童の気がかりな姿が少なくなれば、すなわち主体的に学習に取り組む姿が多くなることにつながるのではないかと考えたからである。そのために、なぜ気がかりな姿が見られたのか、どうすれば気がかりな姿を少なくすることができるのかをビデオ及びグラフから考察した。

第1時によそ見が多かったのは、「何もすることがない状態」があったためではないかと考えた。「一つの課題が終わったら次に何をするのかを明確に伝えること」が、大切な支援の一つであることを改めて実感

できた。また、第3・5時にも気がかりな姿が比較的多かったのは、「班に任された状態」が長く続いたためではないかと考えた。班学習などでも「段取りや見通しを明確にすること」が大切な支援であることが分かった。さらに、多動傾向が見られる抽出児童に対して、「できた課題を教師の所に持って行く」「児童が板書をする」「動きを取り入れて音読をする」などの活動を授業の中に積極的に取り入れることも、児童が学習へ集中するために有効な支援であると考えられる。

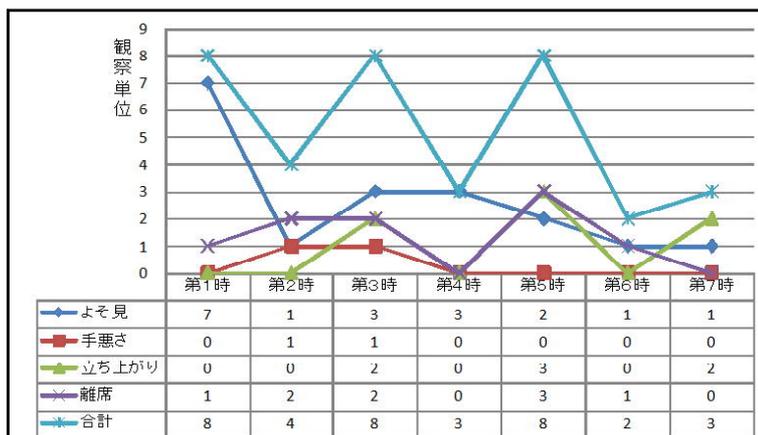


図3 ビデオによる抽出児童の観察

表10 気がかりな姿のカテゴリー

| | |
|-------|---------------------------|
| よそ見 | 学習活動とは関係のない方向を5秒以上見ている状態 |
| 手悪さ | 学習活動とは関係のない物を5秒以上触っている状態 |
| 立ち上がり | 学習活動とは関係のない状況で椅子から立ち上がる状態 |
| 離席 | 学習活動とは関係のない状況で離席する状態 |

VII 研究のまとめ

1 成果

- 学習活動に入る前に、気がかりな姿のある児童を始めとする学級全体の児童に必要な支援の傾向をつかむことによって、児童の実態に即した授業中の支援を計画することができた。
- 「授業お助けアンケート」からつかんだ児童の実態を基にユニバーサルデザインの考えを取り入れたことで、気がかりな姿のある児童とほかの児童への指導を一体化して考えることができた。
- 抽出児童の学習の様子をビデオで観察することにより、気がかりな姿のある児童が主体的に学習に取り組むようになるための授業の改善点を確認することができた。

2 課題

- 他教科等にも活用できる「必要な支援をつかむチェックリスト」を作成していきたい。
- 他教科等にも活用できる「授業のユニバーサルデザイン」を作成していきたい。
- 特別な支援を要する児童への対応は、発達障害などに関する知識を増やすだけでなく、獲得した知識をその場に応じて適切に選択し、使いこなすことができる技能を高めていきたい。

<参考文献>

- ・佐藤 慎二 著 『通常学級の特別支援 今日からできる40の提案』 日本文化科学社(2008)
- ・松浦 均、西口 利文 編 『観察法・調査的面接法の進め方』 ナカニシヤ出版(2008)
- ・桂 聖 著 『国語授業のユニバーサルデザイン』 東洋館出版社(2011)

(担当指導主事 岡田 明子)