

2 思考活動を保障するユニバーサルデザインの授業づくりの実際

「物語と対話しながら ―『ばらの谷』―」（第6学年）

（１）育成したい「思考力」と思考に必要な要素

【単元で育成したい「思考力」】

物語の移り変わりを手がかりにしながら、物語のメッセージを象徴的に表すことばを選択し、経験や知識とつないで自分の考えを創造する力

コミュニケーション

自分と異なる読みや新しい読みと出合うとともに、その読みの背景を知る。

物語は、登場人物の変容や情景の変化を通してメッセージを発信する。そして、そのメッセージを伝えるために物語中のことばは吟味され、象徴的に表現されている。本単元では、経験や知識とつなぎながら、その象徴的な表現について自分の考えを創造するのである。

そして、上記「思考力」を育成する際には、「コミュニケーション」という要素が必要である。子どもたちは一旦自分の読みを確立すると、そこにこだわってしまい、容易にそこから離れられないことがある。読みが深まっていけないのである。そのような子どもたちは、友達とのコミュニケーションを経ることで自分の読みを客観視し、より適切に物語のメッセージを読むことができるようになると考えたのである。

（２）想定される個の様相

A児は、「設定―展開―山場―結末」という物語の移り変わりに即して読むことが難しい。また、授業において話合いが続き、話題が次々に進展していくと、そこについて行けず、混乱が大きくなる。それに対し、本単元では、物語の移り変わりからそのメッセージをとらえることを端緒に、「そのメッセージを象徴的に表すことばを選択する」「そのことばについて自分の考えを創造する」と一つの思考活動の段階の上に次の思考活動が成り立っていく。A児がこれらの思考活動を遂行するには、活動の段階を一つ一つ確実に上っていくことが求められた。

（３）ユニバーサルデザインの働きかけ

① 思考に必要な要素への働きかけ

目標は、大きな最終目標だけでなく、今日のこの時間の目標をいくつか区切って与えます。課題分析をしっかりと行い、小単元や作業のまとまりごとに具体目標をたて、１時間内にそれらの目標を順次達成していけるようなスモールステップでの課題を組めます。

（全国情緒障害教育研究会編、『通常の学級におけるAD/HDの指導』，日本文化科学社，2003年，52頁）

そこで、（１）で述べたコミュニケーションの意義を生かしつつ、（２）に示した個のつまずきにも対応することができるような働きかけを考えた。

まず、A児がコミュニケーションにおいてつまずく原因を探ってみた。すると、話合いの流れを押さえながら、その上に新たな考えを築いていくというワーキングメモリの不十分さが原因の一つとして考えられた。しかし、それは、話合いを目に見える形として残していくことと、課題を絞り、課題ごとに一つ一つ話合いを進めることで解決できる（環境因子）のではないかと考えた。

そこで本実践では、思考の要所ごとにコミュニケーションの場面を設定した。例えば、物語の状況の大きな移り変わりを讀んだ後、また、それに基づいて物語のメッセージを象徴的に表すことばを見つけた後等である（課題のスモールステップ）。そうすることで、友達の読みを受けて、自分の読みを見直したり補ったりするとともに、課題を明確にとらえながら思考活動を着実に進めていくことができるようになると考えた。

② 思考活動を繰り返す場の設定（背向型の原理）

第1次で「三つの職人の物語を読んで考えたことを『読書新聞』にまとめよう」という単元を貫く学習のめあてをもたせた。

ここでは、新聞の紙面の特徴に倣い、上段に最もお気に入りの物語を紙幅を取って紹介するようにし、子どもたちの意欲化を図るようにした。また、それぞれの物語を紹介する際には、中心となる記事として、物語のメッセージと心に残ったことば、そして、それについての自分の考えを入れるようにした。そして、単元第2次で三つの物語を読んでいった。

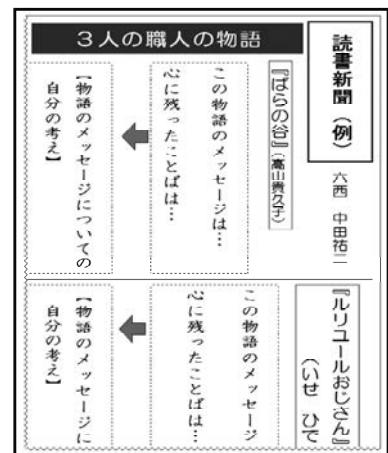
第2次では、まず、教科書教材『ばらの谷』（東京書籍、『新しい国語』六上）を読みながら、本単元で繰り返す思考様式モデル（左

＜物語と対話する手順（思考様式モデル）＞

- ①登場人物や情景の大きな変化を見つける。
- ②物語のメッセージを表すことばを見つける。
- ③物語のメッセージを表すことばについて、感じたこと、考えたことをまとめる。

【本単元で繰り返す思考様式モデル】

このように、最初は教師の支援を厚くした状態で思考活動を設定し、次第にその支援を取り除いて子どもたちに任せていくようにした。この思考活動の繰り返しにより、本実践でねらう「思考力」を育成しようと考えたのである。

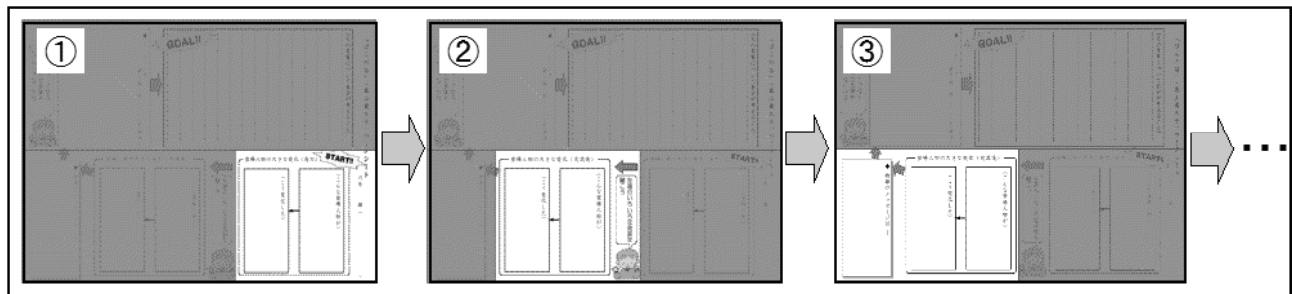


【読書新聞の例】

図参照)を子どもと共に構成することで、思考活動の見通しをもたせた。続いて、それを『ルリコールおじさん』（持ち込み教材、伊勢英子作）に活用しながら学習を進めていくようにした。さらにその後、『桃花片』（東京書籍、『新しい国語』六上）の自力読みの場を設定した。

（４）学習指導の実際

授業は上掲した思考様式モデルに示す手順に沿って進んだ。その際、この思考の手順に沿ってワークシートを作成するとともに、それを黒板横のスクリーンに映し出した（下図）。子どもの活動に合わせて「今、どの活動が行われているのか」を明確に示すことで、より一層子どもたちに思考の手順を意識させようとしたのである。



【思考の手順を順次スクリーンに明示】

まず、子どもたちは、自力で登場人物や情景の大きな変化を見つけた。その後、自分が見つけた「物語の大きな変化」について友達とコミュニケーションの場をもつようにした。本実践でねらう「思考力」の第一段階（物語の移り変わりをとらえること）を、どの子にも達成させるためである。

そうして物語の変化についての自分の読みを深めた後、子どもたちはその読みを生かし、次の段階である「物語のメッセージを象徴的に表すことば」を自力で見つけていった。この一人学びの後には、「物語の大きな変化」を見つけた時と同様、友達とのコミュニケーションの場を設定し、「メッセージを表すことば」として、よりふさわしいものを吟味していくようにした。そして、最終的に、そのことばについて感じたこと、考えたことをまとめていった。



【思考の要所でのコミュニケーション】

本実践では、このように、「思考力」育成に必要な要素である「コミュニケーション」に有効な

働きかけとして「課題のスモールステップ」を行った。

この過程において、「思考力」高位群の抽出児4名からは、物語中のことばを再度吟味し直したり、よりふさわしい考えを選び直したりしながら思考活動を遂行している様子うかがえた。例えば高1児においては、物語の大きな変化をとらえる過程においてコミュニケーションが有効に働いた。コミュニケーションを経ることにより、物語からとらえた変化は、「ソフィー（女の子）が話しかけても無視をしていたのに、本の表紙をソフィーだけのものに作り替えてくれた」から「悩みのなかったルリユールおじさんが、ソフィーと出会ったことによって、自分の過去を振り返り、迷うようになった」と変容した。登場人物の内面にまで着目するようになったのである。高1児はこの読みを基盤として、続く「メッセージのとらえ」、そして「メッセージを象徴的に表すことばのとらえ」へと学習を進めていくことができていた。

【『ルリユールおじさん』における高1児の読み（右の読書新聞より）】

「一筋」もいい。何かを夢中で追うのもいい。でも、「迷い」ってもっといい。「迷い」を「出発点」に変えていけるのならばそれでいい。

「わたしも魔法の手をもてたろうか。」

…（中略）…「迷い」を「出発点」に変えるのは自分。…（中略）…迷いばかりだと進めません。「迷い」を変えるのは自分次第です。



【高1児の読書新聞から】

一方、特に支援の必要な児童として抽出していた低1児（18頁のA児）は、思考様式モデルのそれぞれの段階で遅れながら進んでいたが、コミュニケーションによって何をどのように書けばよいかをつかむことができていた。

A児が物語からとらえた変化は、コミュニケーションを経て「仕事中心のルリユールおじさんが、ソフィーに会ってからはソフィーと遊んで、木の下でお弁当を食べた」から「迷いがなく、自信がもてるようになった」と変容した。そして、そのように考えを変えた理由を、「初めの自分の考えは、大きな変化とは言えないから。」と答えた。ただ友達の考えに流されたのではなく、自分で判断したことがここからうかがえる。

続いてメッセージを象徴的に表すことばを選ぶ際にも、コミュニケーション前は、それを見出すことができていなかったが、コミュニケーションを経て「わたしも魔法の手をもてたろうか」ということばを物語から選ぶに至った。多くの友達の考えを知ることで、その中から自分の思いに合うものを選択できたのだろう。

さらに、本実践前までのA児は、物語の部分にこだわり、移り変わりを読むことを苦手としていたが、本実践を通し、A児は物語全体をとらえることができるようになっていった。それは、三つの物語を読んだ後の、A児の読書新聞に現れている。

【A児の読み（読書新聞より）】

私は、この物語（『ルリユールおじさん』）は、最後には最初のことに話が戻っていつているので、そこを読んだ時にびっくりしました。これは、三つの物語で同じ展開でした。おもしろかったです。

また、低2児は、授業終末に自分の考えをまとめる際、自分の経験とつなぐことができていた。

以前の家庭科の時間、手縫いとミシンだと、手縫いの方が温かみが感じられるということがあった。ルリユール（本の装丁職人）の他にも手袋などの手作業のものは、ルリユールと同じように温かみが感じられる。

(5) 成果と課題

① 量的・質的な検証

本実践の前後でテスト（12点満点）を行い、「思考力」の伸びを検証した。その結果、平均点で1.0点向上した。この差についてt検定を行ったところ、有意差が見られた〔 $t(37)=3.29, P<.01$ 〕。このことから、本実践を通して「思考力」の向上が図られたと言える。

さらに、同テストの設問ごとに、具体的にどのような力が伸長したのかを分析した。

物語の大きな変化をとらえること（設問二）や物語のメッセージをとらえること（設問三）における能力の伸びが顕著であった。一方で、メッセージを表す象徴的なことばをとらえたり（設問四）、物語のメッセージに対する自分の考えをまとめたり（設問五）する能力については、

設問	各設問で問うた能力	実践前正答率	実践後正答率 ($n=37$)	有意差
一	物語の内容を正しく読み取ることができるか	89.5%	86.8%(0.97)	無
二	物語の変化を一文で表すことができるか	82.5%	98.2%(1.19)	1%
三	物語のメッセージをとらえることができるか	89.5%	100.0%(1.17)	5%
四	メッセージを表す象徴的な言葉をとらえられるか	77.6%	81.2%(1.05)	無
五	物語のメッセージに対する自分の考えをまとめられるか	46.7%	52.6%(1.13)	無

【具体的な能力の変容】

正答率の伸びは見られるものの、そこに有意差は見られなかった。なお、設問一の「正確な読み取り」については、本実践ではこの能力の伸長を図ってはいないため、変容が見られないのは妥当な結果であると判断できる。

また、A児の同テストの得点は右図のように変化した。ほとんどの設問で得点が向上し、合計点も3点から8点へと高まった。

設問	各設問で問うた能力（配点）	実践前	実践後
一	物語の内容を正しく読み取ることができるか（1）	0点	1点
二	物語の変化を一文で表すことができるか（3）	1点	3点
三	物語のメッセージをとらえることができるか（2）	0点	2点
四	メッセージを表す象徴的な言葉をとらえられるか（2）	0点	1点
五	物語のメッセージに対する自分の考えをまとめられるか（4）	2点	1点

【A児の「思考力」テスト結果】

一方では、質的検証において「思考力」高位群・低位群ともに見られた課題がある。それは、「物語のメッセージを象徴的に表すことばについて、自分が選んだことばの妥当性をどれだけ吟味できていたのか」ということである。

② 考察

学習集団全体の検証からも、また、A児の結果からも、物語の変化をとらえたり、そこからメッセージをとらえたりする「思考力」が高まっていることが分かる。また、「（4）学習指導の実践」で詳述したように、高1児も低1児（A児）も、コミュニケーションを経ることで、それぞれの課題における自分の考えを見直し、高めていった。

これらのことから、コミュニケーションという要素が思考するために必要であったこと、また、思考に必要な要素への働きかけや、単元における思考活動の繰り返しが、個にも全体にも有効であったことがうかがえる。特に本実践の「思考力」は、細かな思考が段階的に積み上がっていきながら課題解決につながるものであったため、コミュニケーションの課題をスモールステップにしたことが有効に働いたと言える。

課題が残ったのは、メッセージを象徴的に表すことばをとらえることにおいてである。ここが不十分であったため、「思考力」テストの設問五においても、「物語中の表現と関係付けて自分の考えを書く」という評価の基準に達することができない子どもが多くいた。読書新聞には書いているものの、「思考力」テストには転移・活用されていないということである。

この原因として考えられるのは、メッセージを象徴的に表すことばをとらえる必要性が子どもたちに感じられていなかったということである。子どもたちは、物語のメッセージを読むことはできるようになった。そして、メッセージがとらえられれば、それについての自分の考えも書けるのである。子どもたちにとって、そこに「象徴的に表すことばをとらえる」という学習をはさむ必要性は薄かったのだろう。