

平成 23 年度
広島市教育センター

小学校中学年国語科における「聞く」力を伸ばす 指導法に関する研究

ーユニバーサルデザインの視点から
すべての児童への適切な支援を通してー

広島市立亀崎小学校教諭

西 田 理 恵

研究の要約

本研究は、聞くことをつまづきとそれに対する効果的な支援方法を探ることを通して、すべての児童の聞く力を伸ばすための有効な指導法を具体化することを目的にしたものである。

聞くことに困難さを示している児童が必要としている支援が、他の児童にも有効な支援になるのではないかと考え、つまづきの内容を把握し、それに応じたユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導とその有効性について検証した。

その結果、つまづきの把握をもとに、スモールステップでの繰り返し学習と指導内容の工夫（「焦点化」「視覚化」「共有化」）、支援が必要な児童への個別の配慮を行えば、聞く力の向上につながる事が明らかになった。

キーワード：聞く力，つまづき，ユニバーサルデザイン

I 問題の所在

平成20年に改訂された『小学校学習指導要領』では、言語に関する能力の向上が求められている。

自身の教育実践を振り返ってみると、児童の聞く力の指導についての課題を感じている。見た目は聞いているように見えるが指示とは違うことをしている、説明したことをすぐに聞き返す等、聞くこと自体への困難さを示している児童が少なくない。

高橋俊三は「選択的に、批判的に、創造的に聞き取る能力は、PISA型読解力に対応する力として求められている言語能力と重なる」¹⁾と述べている。このことから、小学校段階での聞く力の指導を工夫改善することが学習指導要領で求められている言語能力の向上へとつながると考えることができる。しかし、聞くことへの困難さを示している児童にとっては、そのための前段階が必要であり、まずは正確に聞く力を身に付けさせる具体的な指導法の必要性を感じている。

そこで、通常の学級において、聞くことに困難さのある児童がつまずきやすい内容や活動への支援を、学級全体への支援として工夫し、ユニバーサルデザインの視点に立った指導の工夫改善を行うことが、学級の児童全体の聞く力を伸ばすことにつながると考え、本研究に取り組むこととした。

II 研究の目的

聞くことにつまずきとそれに対する効果的な支援方法を探ることを通して、すべての児童の聞く力を伸ばすための有効な指導法を具体化する。

III 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究仮説の設定

- 3 実態調査
- 4 検証授業の実践計画と実施
- 5 検証授業の結果の分析・考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 「聞く」力について

『小学校学習指導要領解説国語編』では、第3学年及び第4学年の聞くことにかかわる内容を次のように設定している。

エ 話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること。

「話の中心に気を付けて聞き」とは、話している事柄の順序など、話の組立て方を意識しながら、話の要点を聞くことである。

そこで、本研究では聞く力を次のように焦点化してとらえることにする。

話の中心に気を付けて聞く力

「聞く力の能力表」²⁾を参考にし、「話の中心に気を付けて聞く力」までの到達段階を次のように設定する。

- 第1段階：内容を落とさず、付け加えず聞く。
- 第2段階：話された事柄の順序をとらえて聞く。
- 第3段階：話の要点をとらえて聞く。
- 第4段階：話の中心に気を付けて聞く。

(2) ユニバーサルデザインの視点について

桂聖によると、国語授業のユニバーサルデザインを次のように定義している。

学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく「わかる・できる」ように工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン。³⁾

本研究でも、この定義を用いて研究を進めてい

くことにする。また、同氏はユニバーサルデザインの視点でつくる授業デザインの要件として「焦点化」「視覚化」「共有化」を挙げており、本研究でもこの三つの要件を用いて授業づくりを進めていくことにする。

(3) 適切な支援について

本研究では、さらに次の二つを取り入れて、つまずきへの支援がより効果的になるようにした。

ア 児童の実態把握に基づいたスモールステップ

特別支援教育ではその有効性が明らかになっている。

イ 繰り返し学習

『小学校学習指導要領』に示されている。

2 研究仮説の設定

小学校中学年国語科において、以下の3点に着眼した指導を行えば、「聞く」力の向上につながるであろう。

- (1) 児童の実態把握に基づいたスモールステップでの繰り返し学習
- (2) 「聞く」力に係る指導内容の工夫（「焦点化」「視覚化」「共有化」）
- (3) 個別の配慮（つまずきに応じた支援）

3 実態調査

(1) 対象

広島市立A小学校 第3学年B組 24名
（A児・B児を中心に児童全体）

(2) 内容

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2010年）の「学習面－行動面のチェックリスト」を用いた実態把握を行った。

児童全体については、「聞く」についての項目の「聞き間違いがある」「聞きもらしがある」や、不注意、多動の項目に複数の児童のつまずきが見られた。

特に、A児には不注意の項目に複数のつまずきが見られた。B児には「指示の理解が難しい」や「読む」

の項目に複数のつまずきが見られた。

4 検証授業の実践計画と実施

(1) 単元の構想

本研究では、児童のつまずきの状況を分析したうえで、1回分の学習内容を「焦点化」し、スモールステップでの繰り返し学習を取り入れた教材を作成する。授業では、「視覚化」「共有化」を取り入れた授業デザインの工夫と、つまずきに応じた個別の配慮を行うことで、聞く力の伸びとつまずきの改善を図る（図1）。

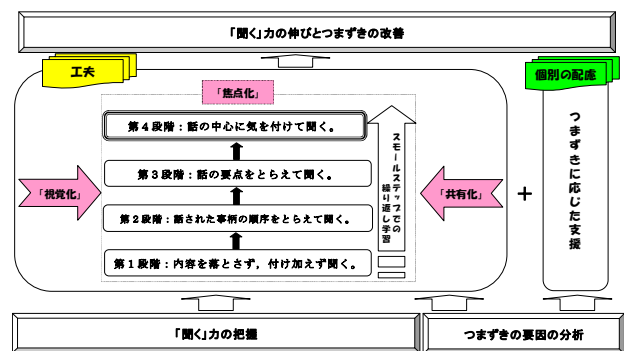


図1 児童のつまずきを基にユニバーサルデザインの視点を取り入れた「聞く」力を伸ばす指導法のモデル

(2) 教材の作成

ア 一教材につき4回の繰り返し学習をスモールステップで行う教材とワークシートの作成

イ 問題文の入ったCDの作成

(3) 単元計画と実施

ア 単元名

「きくきくタイム」

～大事なことに注意して聞こう～

イ 指導内容の工夫

(7) 児童の実態把握に基づいたスモールステップ

① 児童全体への支援

つまずきに応じて、主に次のような支援をスモールステップで行った。

- ・ 児童の聞く姿勢を確認してから話し始める

- ・ 短い言葉で簡潔に指示する
- ・ 大切な指示は絵や言葉で視覚的に示す
- ・ 学習の流れを示して見通しをもたせる
- ・ 伝える情報量を限定する

② A児・B児への支援

聞くことについての項目以外に、主に注意集中につまずきが見られたA児、意味理解につまずきが見られたB児に対しては、個別の配慮として次のような支援を行った。

注意集中 (A児)	意味理解 (B児)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 活動内容を掲示し、見通しをもたせることで、集中して活動に取り組めるようにする。 ・ ゲームや読み聞かせの開始を「始めます」「話します」といった一定の言葉に決めておくことで、集中するきっかけをつかめるようにする。 ・ 必要に応じて肩をたたいたり、名前を呼んだりして働き掛けを行い、活動中は集中して取り組むことができるようにする。 ・ 読む速さを変えるなどして、注意を向けやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 板書、掲示による視覚的支援を行う。 ・ ルールは平易な言葉で簡潔に説明する。 ・ 必要に応じて、黒板で絵を並び替えることでイメージすることができるようにする。 ・ 聞き慣れない言葉がある場合は、交流の時間に確認する。 ・ ルールの理解が難しい場合はデモンストレーションを行い、説明を聞くときも一つ一つ体を動かしながら理解させるようにする。

(イ) 繰り返し学習

スモールステップでの繰り返し学習を取り入れた単元の指導計画(全18回)を作成した(表1)。

表1 単元の指導計画

回	聞く構えをつくる集中トレーニング(5分間)	段階	お話の読み聞かせ(10分間)
1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黙って聞く。 ・ 体に向けて聞く。 ・ 気持ちを集中させて聞く。 ・ 考えながら聞く。 ・ 最後まで聞く。 		第1段階：内容を落とさず、付け加えず聞く。 第2段階：話された事柄の順序をとらえて聞く。 第3段階：話の要点をとらえて聞く。 第4段階：話の中心に気を付けて聞く。
学習内容の説明・聞くテスト			
	<音聞き取る>		A「西田先生の料理日記」
2	暗号を読み取ろう①	第1段階	料理に入れた野菜を聞き取る。
3	暗号を読み取ろう②	第2段階	野菜を切った順序を聞き取る。
4	暗号を読み取ろう③	第3段階	なぜ内を入れなかったのか理由を聞き取り、説明する。
5	暗号を読み取ろう④	第4段階	どのような料理を作ったのかを説明する。
	<単語聞き取る>		B「西田先生の旅行日記」
6	言葉の聞き取り名人になろう①	第1段階	使った乗り物を聞き取る。
7	言葉の聞き取り名人になろう②	第2段階	行った場所の順番を聞き取り、絵に番号をつける。
8	言葉の聞き取り名人になろう③	第3段階	なぜ車で行くことになったのか理由を聞き取り、説明する。
9	言葉の聞き取り名人になろう④	第4段階	どこへ行き、どんなことをしたのかを説明する。
	<文からキーワード聞き取る>		C「大そうじのお知らせ」
10	スリーヒントゲーム①	第1段階	3年生が大掃除をする日にちを聞き取る。
11	スリーヒントゲーム②	第2段階	話の順番を聞き取り、キーワードに番号をつける。
12	スリーヒントゲーム③	第3段階	話の内容に合う題名をつける。
13	スリーヒントゲーム④	第4段階	話の内容を説明する。
	<文章からキーワード聞き取る>		D「かめざき山体けん学習のお知らせ」
14	ことわざクイズ①	第1段階	登校時間と集合場所を聞き取る。
15	ことわざクイズ②	第2段階	話の順番を聞き取り、言葉で書く。
16	ことわざクイズ③	第3段階	話の内容に合う題名をつける。
17	ことわざクイズ④	第4段階	話の内容を説明する。
18	聞く再テスト		

(ウ) 1回分の学習内容の「焦点化」

1回分で一つの学習課題を設定し、聞くべき内容を事前に提示することで意識できるようにした。

(エ) 指示や授業内容の「視覚化」

活動や指示内容を絵や図、キーワード等で示して視覚的な支援を行った。また、聞く構えをつくる5点の取り組みを作成し、教室に常掲した。

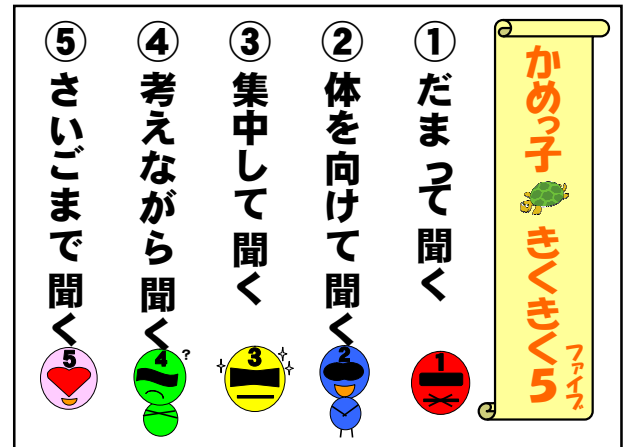


図2 聞く構えをつくる掲示物

(オ) メモしたことや聞き取れたことの「共有化」

全体やグループでメモの内容を伝え合わせたり、分かりにくいと思われる言葉の意味を確認したりする活動を行った。

ウ 個別の配慮

(ア) ワークシート「お助けシート」の工夫

第4段階では、キーワードを入れるだけで説明文が完成するワークシート「お助けシート」を用意し、通常のワークシートのどちらか使いやすい方を児童自身が選べるようにした。

(イ) 分析の方法

次の三つの方法により結果の分析・考察を行った。

ア ワークシートと事前・事後テスト

イ ビデオ記録による聞く構えの変容の見取り

ウ 現担任からの聞き取り

5 検証授業の結果の分析・考察

(1) 児童全体について

ア 児童の実態把握に基づいたスモールステップでの繰り返し学習について

お話Cの第3段階で、3名の児童が適切に答え

られなかった。お話Dでは、そのうち1名は適切に答え、残りの2名は不正解ではあったが、正解に近い解答ができていた。

このように聞くべきポイントが少しずつ定まっていることから、児童の実態把握に基づいたスモールステップでの繰り返し学習は児童全体にとって効果的であったと考えられる。

イ 指導内容の工夫「焦点化」「視覚化」「共有化」について

テストでは、児童全体の合計得点に伸びが見られた(図3)。さらに、集合場所や持ち物を聞き取る設問に伸びがみられることから、複数の情報の中から自分にとって必要な情報に注意して聞き取ることができるようになったと考えられる。

このことから、1回分の学習内容を焦点化し、聞くべき情報だけに注意を向けさせた支援が有効であったと考えることができる。

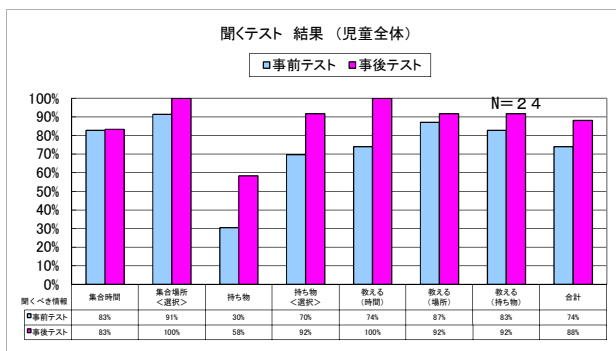


図3 事前・事後テストにおける設問ごとの得点率 (児童全体)

聞く構えをつくるための「かめっ子きくきく5」を常に掲示し意識付けしたことで、スムーズに聞く構えをつくるできるようになり、聞き返しや聞き間違いが減った。

このように具体的な言葉と絵で視覚的に確認できるようにした支援は、どの児童にとっても有効であると考えられる。

ワークシートからは聞き取ったメモの内容を交流することで、メモの質が向上し、話の中心に気を付けて聞く力へとつながっていったことが分かる。一方で、ビデオ記録からは、第1段階や第2段階の授業では、交流に戸惑いを感じている様子

も多く見られた。

このことから、共有化は必要な支援であることが考えられる一方で、タイミングや交流する内容など、取り入れ方にさらなる工夫が必要であることが言える。

ウ 個別の配慮について

第4段階の授業では、「お助けシート」を選択した児童がお話Bで17名(74%)いた。しかし、お話Cでは0名、お話Dでは2名(8%)と減少した。

このことから、聞くことにつまずきが見られるA児・B児に必要なと思われる配慮が、他の児童にとっても有効な支援であったと考えられる。

(2) A児・B児について

ア 児童の実態把握に基づいたスモールステップでの繰り返し学習について

A児は、事後テストで児童全体の平均とほぼ同じ得点となり、正答率が大幅に上昇した(図4)。

一方、B児には大幅な伸びは見られないものの、聞き取りメモの内容にB児の変容を見ることができる(図5)。事前テストのメモでは、「どの人」「3くみ」「雨」「できなくなった」等、聞こえてくる音を羅列している様子が伺える。しかし事後テストではそのような記述はなくなり、聞くべき内容に注意し、適切にメモを取ることができるようになっている。2名とも、児童の実態把握に基づいたスモールステップでの繰り返し学習が有効であったと考えられる。

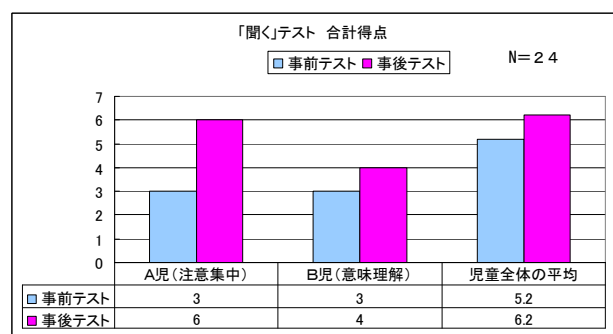


図4 事前・事後テストにおける合計得点の比較

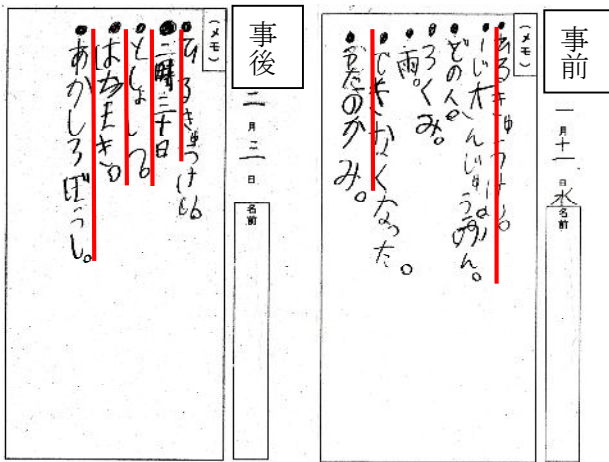


図5 事前・事後テストにおけるB児のメモ

イ 指導内容の工夫「焦点化」「視覚化」「共有化」について

A児・B児は、第4段階の授業においてワークシートに書いたメモの内容に次のような変容が見られた。

	A児		B児	
	聞き落とし数	お助けシート	聞き落とし数	お助けシート
お話B	4	○	2	○
お話C	2	×	1	×
お話D	1	×	0	○

A児・B児ともにポイントを正確に聞き取ることができる割合が増している。

ビデオ記録からは、A児の視覚的な働きかけにより活動に向かうことができる様子や、A児・B児ともに聞き取った内容のメモを交流することで得た情報から適切な答えに近づいている様子が見られた。

これらのことから、注意集中や意味理解につまづきが見られる児童にとって、焦点化された聞くべき内容をあらかじめ提示して意識させること、視覚的な働きかけを行うこと、情報を交流し聞いた内容を確認させることは、有効な支援であると考えられる。

ウ 個別の配慮について

B児は、「お助けシート」を使って、聞き取れたメモの内容をもとに、お話の内容を簡単にまとめる活動をスムーズに行うことができていた。

このことから、「お助けシート」自体が有効であったことと、必要に応じて選択できるようにしたことで、活動に積極的に参加する意欲を保つという点で有効だったことが考えられる。

また、ビデオ分析からは、教師による適切な働きかけと肯定的な評価が、つまづきの見られる児童にとって大変有効であると考えられる。

V 研究のまとめ

1 成果

(1) つまづきの把握とそれに応じた支援の必要性について

本研究では、学級の児童全員についての実態把握を行い、つまづきの状況に応じた支援について具体的に検討してきた。また、個別の配慮が必要な児童だけでなく、児童全体のつまづきを把握し、支援したことが聞く力の伸びにつながったと考える。

このことから、実態把握に基づいたスモールステップでの繰り返し学習を行ったことや、形成的評価を繰り返してより実態に沿った指導を行ったことが、聞く力の伸びにつながったものとする。

(2) ユニバーサルデザインの視点の有効性について

A児・B児とその他の全体の児童に一定の聞く力の向上が見られたことから、今回の研究で行った支援は多くの児童にとって有効であったと考える。つまづきの見られる児童に必要な支援が他の児童にとっても有効な支援になるというユニバーサルデザインの有効性を実感することができた。児童のつまづきの内容を適切に把握しそれに応じた支援が行われることで、すべての児童にとって「わかる・できる」授業づくりを目指すことができるのではないかと考える。

(3) 指導者自身の意識改革の必要性について

この研究を通して、担任自身が児童の聞く構えを意識して指導をすることができ始めると、児童

の聞くことへの意識が向上した，という実感を得ることができた。

また，ビデオ記録から，A児は教師の言葉かけや周りの児童の雰囲気によって，集中度が増したり落ちたりしていることが分かった。注意集中につまづきが見られる児童にとって，本人も周りの児童も落ち着いて話を聞くことができる雰囲気づくりを行うこと，必要に応じて個別の働きかけを行うことが有効な支援であると考ええる。

これらのことから，児童の聞く力を伸ばすためには，指導する際の教師の意識改革が必要であると考ええる。

2 課題

(1) 特化した配慮の必要性について

本研究においては，意味理解につまづきが見られたB児の伸びが少なかった。このような児童に対しては，つまづきの見直しと共に，今回取り組んだ指導の工夫とは別の，個別のさらなる支援も必要だったのではないかと考えている。桂聖は，「個別の配慮」には「全体の目標に関する配慮」と「特化した配慮」の二種類のレベルがある⁴⁾と述べており，これと一致する結果となった。

ユニバーサルデザインの視点に立った授業づくりによって，多くの児童の力の伸びを保証したうえで，さらに配慮が必要な児童への手厚い特化した配慮を行うことで，どの子も確実に力を伸ばすことができるのではないかと考える。

(2) 「聞く」力の定着・活用について

本研究では，基礎的な聞く力の習得を目指す取り組みを行ってきた。今後は付けた力をさらに定着させ，活用するための継続的な取り組みが必要となる。

そのためには，指導者にとって使いやすい教材を作成し，無理なく取り組みを継続させる必要がある。本研究では，短時間で手軽に使い，使い方が分かりやすい教材の作成を進めてきた。今後はこの教材をもとにさらに改良したり，学年に応じた教材を開発したりして，系統的に聞く力が伸ば

せるようにしていきたい。

(3) 年間指導計画とのつながりについて

本研究では，聞くことだけを取りあげて指導を行ったため，一定の成果を得ることができた。しかし，実際の教育活動の場面では，教科書単元との関連や授業時間数への配慮などが課題となる。帯時間や学校裁量の時間等を使い，教科書単元との関連を図りながら継続的に取り組むことができる方法について今後考えていきたい。

引用文献

- 1) 高橋俊三「発言を聞かせる 取り出して訓練する」，『教科教育国語教育No.716』明治図書 2009 p.7
- 2) 高橋俊三・声とことばの会『小学校国語科聞く力の評価と指導すぐに使える評価テスト』明治図書 2007 p.11
- 3) 桂聖『国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー』東洋館出版社 2011 p.17
- 4) 授業のユニバーサルデザイン研究会『授業のユニバーサルデザインを目指す国語授業の全時間指導ガイド 1年ー特別支援教育の視点をふまえた国語授業づくりー』東洋館出版社 2012 pp.12-13

参考文献

- ① 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』2010