

授業のユニバーサルデザイン研究の基底

野 崎 武 司

1. 緒言

教育は技術で為せるものではない、とよく言われる。例えば、かつて「教育実践学」を提唱した齋藤浩志は次のように言う。「教育実践において教師の働きかけが、教育計画にもとづく目的意識的な内容によって終始一貫することは、事実としてありえない。・・・そこでは目的意識的なものも、無意図的、無意識的なものも含んだ生きた教師の人間（人格）の全体が子どもたちに向き合っている（齋藤 1992, p.9)」。そうとすれば、「教材研究」「教育方法」「教育技術」「指導方式」などは、「それがストレートに子どもたちに機能するのではなく、教師の『人格的フィルター』を通して子どもたちに機能する以外にありえない（齋藤 1992, p.9)」。こうした言説に感化されてきた筆者は、いわば世間に流布する「教育技術」を軽視してきた。そこに群がる教師たちをあさまじいと捉えてきた。

筆者はこうした「教育技術」観を持ちながら、一方で教員養成のある種の困難に直面するようになった。卒業生たちが何かしら新たな課題状況に追い込まれ、苦悩していることに様々に突きつけられるのだった。若い彼らが、手足にくっきりと残った子どもの歯形を見せながら、悲痛にクラスの実態を語る。彼らの手足に残る青痣。時にはもっと深刻な負傷者もいた。真面目で熱心であった卒業生が病んで休職という事態も生じた。そうした原因は、かつての「荒れ」とは異なるものであった。発達障害などという言葉が流布し始めたのは、それからまもなくであった。そうした出来事の中での筆者の異和感は、いわば、何の武器（教育技術）も授けることなく学生を教職へと送り出すことへの罪悪感だったように思う。

こうした時期に出会ったのが、「授業のユニバーサルデザイン研究会」であった。主導者の一人である桂聖の公開研究授業は実に魅力的なものであった。もっと魅力的であったのは、彼らが、いわば「方法の一人歩き」に警告を発していたことだった。授業のユニバーサルデザイン（以降、「授業UD」と略記）に衆目が集まる中で、方法的開発を担ってきた彼らが、何かしらの本質が抜け落ちていくことを危惧していると感じられた。

本研究の目的は、授業UD研究の魅力に迫ることである。特に、普遍化されつつある方法論の背後に潜む「教育方法の基底」とでもいうべきものを掴みだしたい。そのために、（1）授業UD研究を概略する、（2）教育実践学の知見を援用する、（3）桂聖の過去の実践記録から授業UD研究の起源に迫る、というアプローチを採用する。

2. 授業のユニバーサルデザインとは

桂 (2011, p.17) によれば、国語授業のユニバーサルデザインとは、「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」である。国語教育と特別支援教育の実践家・研究者たちのコラボレーションに端を発している。特別支援教育だけの授業研究へのアプローチでは、バリアフリー的な個別の配慮に重点が置かれがちであった。それを、国語教育の立場から特別支援教育の知見を生かし、「授業づくりを工夫した上で個別の配慮をするという順序で授業をデザインしていく (桂 2011, p.19)」方向へと転換させている。

桂の授業づくりの工夫 (あえていえば、教師による学習場面の構造化の程度は高い) は、様々な形で方法的な標準化が目指されている。まず、「授業では論理を教える」という強い主張がある (桂 2011, p.21-22, 36-31)。この点には、多くの国語授業の研究者や実践家たちの反論のあるところだろう。しかし、数々の桂の授業実践に触れてくると、アスペルガーなど相手の気持ちや登場人物の気持ちを捉えることの困難を抱えた子どもたちを意識したアプローチであることが感じられてくる。その他、「授業を焦点化 (シンプルに) する」「授業を視覚化 (ビジュアルに) する」「授業で共有化 (シェア) する」、「文学の五つの読み方」「説明文の五つの読み方」「詩の三つの読み方」など、教育技術の具体化・標準化といえる整理と体系化が展開されている。例えば、「説明文の三段構成」という図式は、「はじめ」「なか」「おわり」を分かりやすく整理するツールとして提示 (桂 2011, p.80) され、それは物語文の読み方 (中心人物の変化) に活用できる (桂 2011, p.81-85)。こうした論理的な考え方を活用できるようになれば、いわばどんな子どもも、自分で様々な文章を深く読み解くことができるようになるという (桂 2011, p.85)。

桂の教育技術は、様々な広がりを見せている。例えば、村田 (2013, p.2-7) は、社会科授業の難しさを提示しながら、「講義形式の暗記中心授業」と「子ども任せの調べ活動・まとめ活動」の両方を批判する。そして、全員で楽しく社会的な見方・考え方を身に付ける授業の方法として、「焦点化」「視覚化」「共有化」「スパイラル化」「動作化」「スモールステップ化」「クラス内の理解促進」と教育方法の具体化・体系化を行っている。「社会的な見方・考え方を子どもの発言レベルに落とし込む (村田 2013, p.26-27)」、「発問を焦点化する (発問の間口を狭くする) (村田 2013, p.28)」、「困っている友達を『見える化』する (村田 2013, p.78)」、「暖かいクラスをつくる三文スピーチ (村田 2013, p.138)」など様々な魅力的な実践的教育技術が提示されている。

また坂本 (2014) は、これまでの道徳授業の陥りがちな課題 (登場人物の気持ちを尋ねる発問が繰り返される、その度に3・4人が発言して教師が板書、ある程度きたら『あなたは親切にすることがありましたか』などの生活を振り返る指示、最後の教師のまとめ＝授業のねらいと発問などの関係が不明確) をあげながら、「焦点化」「視覚化」「共有化」「身体表現化」と教育方法の具体化・体系化を行っている。「学習指導要領の目標からねらいを焦点化 (坂本 2014, p.24-28)」、「発問の焦点化 (坂本 2014, p.34-42)」、「資料提示の視覚化 (坂本 2014, p.63-74)」、「思考の視角化 (坂本 2014, p.74-82)」、「話し合いの視角化 (坂本 2014, p.83-86)」など様々な魅力的な実践的教育技術が提示されている。

こうした授業UD研究の広がりの中で、桂ほか (2013) (文学編と説明文編がある) のように、より微細に国語の教材開発の技法 (順序を変える、選択肢をつくる、置き換える、隠す、など) をさぐる研究も進んでいる。

先に示したように、授業UD研究の具体的進展の一方で、何かしらの本質が見失われているのではないか、というのが本研究のテーマである。桂の授業実践の生き生きとしたものを、真に広げていくため欠かせない基底があるのではないか。ここでは、桂の教育実践を辿る前に、再度教育実践

学の視点に立ち戻っておきたい。

3. 教育実践の基底にあるもの

教育実践学を提唱した齋藤は、「教育実践において教師の働きかけが、教育計画に基づく目的意識的な内容によって終始一貫することは、事実としてありえない。・・・(教師の冗句やムダやムラを含めて)教師自身の無意識な言動や個性的な子どもとの向き合いの姿を伴って教育実践は展開されている。教育実践とはそのような教師と子どものひとつの生活の場であり、生活実践の一局面なのだ(齋藤 1992, p.9)」という。逆に子どもたちも「単に教師から働きかけられ、『人づくり』される受動的な存在ではない。子どもは学校という枠の中で生きているのでもないし、学校のために生きているのでもない。未成熟ながら自分の人間的なねがいや要求をもち、それを原動力として自分の世界をつくりつつ生きている人間である。・・・外界との相互の働きかけのなかで、『選びながら発達する』能動的・主体的な存在である。・・・子どもたちはたしかに、『教えられるコトによって育つ』けれども『教えられた通りには育たない』『教えすぎると育たない』『自ら学ばなければ育たない』のであり、さらに教えられなくても『自ら学ぶことによって育つ』し、逆に『人に教えることによって育つ』ことも多い(齋藤 1992, p.10)」という。

こうした教育の非カリキュラム的要素を含めた教育実践記録は数々存在するし、教育をめぐる物語(学園ドラマなど)も数多い。こうした意味での教育実践の基底に迫るために、ここで取り上げたいのは映画『学校Ⅱ』(山田・朝間 1996)である。『学校Ⅱ』は、北海道の高等養護学校の教師たちと生徒たちとの交流を描いた作品である。そこには、「教えられた通りには育たない」子どもたちと、人間としての教師たちとの、ジグザグなやりとりが展開する。

教師たちは、新入生の佑矢(排便の自己管理もできず勝手に動き回る)と、高志(発語せず他人と関わりを持とうとしない)に悪戦苦闘する。特に若手教師のコバは、佑矢の担当となり途方に暮れる毎日を過ごす。ところがある日の授業で、高志が佑矢の暴挙(もとこちゃんの大切な作文を破く)に対して「佑矢、うるさいぞ、静かにしろ!」と怒鳴りつける。「みんなが勉強しているんだから、お前も黙って字を覚えるんだ。わかったか、わかったらハイって返事しろ!」(山田・朝間 1996, p.94-98)。それ以降、高志も佑矢も驚異的な成長を見せる。

一見、こうした成長に教師たちは全く無力であるように描かれているが、この作品は教師たちのある種の教育方法を描いてもいる。少し場面を遡って、学校・印刷室でのシーン。佑矢に手をこまねきながらコバが激昂する。「チキショウ、今日は切れたぞ。佑矢、一度ひどい目にあわさないとわかんねんだな、お前は、わかんねんだな」「一体なんべんこの俺に臭いションベンひっかけりゃ気がすむんだよ」。そこでベテランのリュー先生は「子供たちに迷惑をかけられるのが教師の仕事でしょ」と諭しながら、「何でもいいんだよ、まず子どもとのとっかかりを見つける。そして共感しあう。それで次の段階に進めるんだから」(山田・朝間 1996, p.78-82)と述べている。

先述の高志と佑矢の飛躍の場面の直前に描かれているのは、リュー先生の夏休みの家庭訪問の場面である。「子供たちの閉ざされた心を読み取る(山田・朝間 1996, p.88-90)」ための教師の取り組みとして描かれている。そこでもリューは高志の家族とは会えず、高志との会話も実現しなかった。浜辺で釣りをしている高志に「今頃だと何が釣れるんだ? アブラコか?」「あー、いい気持ちだなあ。海はいいなあ」「まあ、いいか。高志に会えれば」とリューは高志に声をかけ続ける。直前に訪問した佑矢の家庭での話しも取り上げ、教師としての悩みを高志に打ち開ける。そこでたまたま高志の竿に魚がかかり、高志は笑いながらバタバタはねる魚をリューに見せるのだ。「結局その日は夕方まで高志と魚を釣り、何匹かみやげにもらって帰った」とある(山田・朝間 1996, p.90-94)。

高志と佑矢の飛躍の場面は、この直後に挿入されている。高志と魚釣りするリユーの取り組みは、まさしく、「子どもとのとっかかりを見つける」、そして「共感しあう」というアプローチそのものである。決して自覚的ではなかったであろうリユーの関わり、這いずり回るように家庭訪問するリユーの関わりなくして、高志と佑矢の飛躍はなかったと、この作品は告げているように感じる。

「子どもとのとっかかりを見つけること」「共感しあうこと」は、何かしら教育実践の基底的な何かであるように感じられる。このことをもう少し突き詰めて考えたい。発語の遅い子どもとその保護者への支援で定評のある中川信子は、感覚統合理論に基づきながら次のように言う。「大人の方だけが『育てるぞ』と気負いこみすぎてもうまくいかなし、逆に、子どもが伸びようとしている時に、大人の反応が乏しくては、伸びるはずの芽も枯れてしまいます(中川 1986, p.11)」。「大人が子どもの伝えようとする表情や身ぶりをよく見ること、大人が子どもの言おうとすること(話し言葉もそれ以外も)をよく聞くこと、そして大人が子どもとじっくりつきあうことによって、はじめて大人と子どもの関係が成立し、言葉が成り立つためのスタートラインに立てる」。「そのためには、大人の側が子どもの『ことばにならないことば』を読み取る力、子どもの気持ちを受け止める力を、どのくらいとぎすますことができるかが、とても大切です(中川 1986, p.11)」。「特殊な言語訓練よりも、『毎日規則正しい生活をし、体を動かし、身のまわりのしまつやおうちの手伝いをきちんとするなどの基礎的な力を育てる中で、わかる言葉をしっかり増やすことの方が大切(中川 1986, p.14)」という。親の豊かな言葉かけは大切だが、親の独りよがりでは意味がないという。「『ヨウちゃん、ほら、自動車よ。ほら、あそこ』『あっ、ヘリコプターがとんでるよ!』『電車がくるよ。ほら、青い線がついてるよ。ゴーッって』・・・一方のヨウちゃんの顔には、『フン! もうあきあきだ!』とはっきり書いてあります。こういうお母さんを、私たちは『実況放送型』とか『実況中継型』と言います。無反応でムツツリ黙っているお母さんよりは、ずっといいのですが、でも、もうひと工夫して、自分のことばに対して子どもがどう反応するかを、もうすこし詳しく見て欲しいのです。一瞬表情がパッと明るくなるとか、目がキラッとするとか、お母さんの言うものの方をじーっと見るとか、子どもの興味が向けば、必ずなんらかの手がかりがあるはずです。その興味をすかさず捉えて、『ヘリコプターってすごいね!』と、感動を共有するような、ことばかけをすることが大切です(中川 1986, p.24)」。「中川は、子どもが言葉を掴む飛躍的な学び(サルと人間の壁を超えるような飛躍)を、社会的な出来事、共感を基盤とした間身体的な出来事として描いている。いわば、言葉の学習の根源的な始原に、間身体的な社会性が位置付いていることを描いている。

さて、齋藤の教育実践学は、教育のカリキュラム過程と非カリキュラム過程の重層として、教育実践の全体像を描いている(齋藤 1992, p.15)。そして齋藤は、「教育実践とは、教師と子どもたちとの人格(人間)的交流の『地』のうえに価値の授受という『図』が画かれていく、教師と子どもによる共同作製の営みなのであり、人間的な交流の『場』のなかでの営みなのである(齋藤 1992, p.14)」という。いわば端的に教育実践の基底にあるものは、「共感」しあう教師と子どもの身体であるといえる。

4. 授業UD研究の基底にあるもの

さて、ここでは授業UD研究の立役者の一人である桂聖の教育実践の系譜を辿ることから、授業UD研究の基底に迫りたい。

桂は、授業UD研究に関わる以前に、附属学校教員としての数々の実践記録を残している。そのすべてに桂の生き生きとした授業の息吹を読み取ることができる。ここではまず、「フリートーク」

を扱った2編の論考に言及しよう。桂は、文学的文章の授業は、①発問応答重視タイプ、②表現活動重視タイプ、③読書活動重視タイプ、④話し合い活動重視タイプに大別できるという(桂聖ほか、2002, p.50)。そして桂は、学習者の読みの交流・検討を中心とした④のタイプの授業を、「フリートーク」の手法でリファインすることを目指す。「フリートーク」とは、話題提供者の提案をめぐって、参加者が互いの読みを自由に語り合うという話し合い活動である。「やまなし」を素材に、作品の葛藤性に着目した教師の関わりが光る実践記録となっている。

桂聖(2005)は、国語授業で豊かな「フリートーク」を生み出す基盤として、朝の会でのフリートークの積み重ねの重要性を説いている。①話題提供者による提案(朝起きるのが苦手、なんとか克服したい)、②話し合い活動(寝る時間を早くしてはどうか、目覚ましの数をふやしてみても、目覚ましを遠くに置いてみても、寝る前に早起きのめあてを言ってみても等)、③話題提供者によるまとめ(早く寝るようにします。目覚ましを増やして置き方にも工夫してみます)、④話し合い活動の振り返り(教師の価値付けなど)(桂聖2005, p.44)。フリートークで話し合う力を育成するには、年間を通した意図的な指導が必要であるという。そこに、発言技術の指導をあげている。そこには、①発言の観点レベル、②話形レベルがあるという。例えば、「小学生には携帯電話は必要ないと思います。それはたくさんオカネを使ってしまうからです」という主張は、「結論+理由」という発言の観点で、「～です。それは～だからです」という話形を用いている。そこで、「話形の押しつけ」ではなく、「話し言葉の育ちをふまえ、必然性のある指導をすること」の重要性を説いている(桂聖2005, p.45)。たとえば、たまたま「結論+理由」で発言できた子の表現を取り上げて、そのよさを価値付け、クラスの発言方法へと位置づけていく。そのことで、「全国一律ではない、クラス独自の発言文化」を培うことができるという。こうした着想は、桂によって授業UDを実現するための学級経営の明確な手法として整理されることになる(桂聖ほか2014, p.9-11)。発言技術(①構成を工夫して話す、②意見を関連づけて話す、③表現を工夫して話す)も、話題のタイプ(①情報提供型:学校の近くのおいしい店等、②悩み型:平泳ぎが上手になるには等、③想像型:もし百万円のとからくじが当たったら等、④対立型:給食と弁当どっちがいい等)も、精練されている。①情報提供型→②悩み型・想像型→③対立型という順序で話題をフリートークしていくと仲間関係をつくりながら、話し合う力を高めていけるという。

桂のいう「話し言葉の育ちをふまえ、必然性のある指導をすること」は、「話形の社会的構成」とでもいうべき内容である。教師の価値付けをもとに、学級の中で、みんなで「話形」を育てていくのである。それはあたかも、「共感」を軸に、「学級という社会的身体」を培う営みであるように感じられる。

こうした桂の視点の萌芽を辿ろう。桂ほか(2001)では、桂の生活科の実践をもとに、様々な論者が多様な議論を展開している。桑原昭徳は、当時の生活科を次のように批判している。子どもたちは、目新しい活動に興じるが、それらの活動にどれほどの教育的意味があるか(学習内容の問題)、教師の指示で体験や活動が進行するばかりで、子どもたちによる創意工夫や発見がない(学習方法の問題)、指導案には楽しい活動のあと子どもたちの話し合いが予定されているが、集合することもできず、挨拶もないままに終わる(学習規律の問題)。そうした当時の風潮に比して桑原は、桂の生活科の授業(外国の〇〇さんとなかよし)を高く評価している(桂ほか 2001, p.93-94)。学習内容・学習方法の両方に教育的意義を見いだすことができ、子どもたちの相互的な言語表現活動が活発になされていると。詳述はできないが、授業UDの「焦点化」を明確に読み取ることで実践となっている。

ここで、桂は子どもたちの本来の話し言葉を育てる工夫を論じるに当たり、次のような失敗談を援用している。「初めて1年生の担任をしたときの話である。入学して間もないころ、国語の授業

で、楽しく遊ぶ子どもたちが描かれている絵をもとに、次のように問いかけた。『絵の中の友達は、どんなお話をしてるかな。＜ほくは、～と話したと思います＞』というように話してごらん』。1年生の子どもは、何も話さなかった。放課後、その話をある先輩の先生に話した。すると、次の言葉が返ってきた。『話形を先に指導するから、子どもが話さなくなる。自分の言葉で話すようにさせないとだめだ』。これには大変ショックを受けた」。これ以降、桂は、「共感」を軸とした「話形の社会的構成」へと踏み出すのである。

ここに描かれている桂は、子どもと感じあえない教師、子どもを受け止められない教師、子どもを一方向的に枠づける教師としての桂の姿である。桂自身がそれを乗り越えた先に、授業UD研究が開花したと言っても過言ではないように思う。桂(2001, p.113)は、自らの生活科の授業の基盤に関して次のように述べている。「公開授業の1年生の子どもたちにも・・・『聞き手』を意識し、『自分の言葉で』『語りかけながら』『わかりやすく』話そうとする子どもも多くいる。このような話し手がいるから、『真剣に』聞く。だからこそ、『授業が成立』するのである」。

5. 結語

さて、様々な方法的に標準化されつつある「授業UD研究」であるが、その基底には、「共感を軸とした間身体的な学び」が位置付いていると考える。共感しようとする教師の構えと感受性、子どもたちの共感する力・表現する力を引き出そうとする教師の技術、共感の輪を培う授業構成、それこそが端的に授業UDなのではないか。

「教師の原罪というものがあって、教師は自分を変えないで、なんとかうまくい仕事のできる方法はないものか、そういう便利な手段はないものか」というようなことを絶えずざぐっている。彼らは技術しか求めない。・・・技術というのは、結局自分の救いなわけです。子どもの救いの問題ではないわけです。ここに教師の業がある(林・竹内 2003 p.147)」。竹内敏晴との対談の中で、林竹二はこうに言っている。桂はある意味、子どもの救いに向けて、自らを変えることで、新たな教育技術を開いたのである。

さて、教育技術とは何だろうか。林竹二は、本当に教えたいことは「自分の生地から出てくるもの(林・竹内 2003 p.207)」でなければならないと言う。それを受けて竹内敏晴は次のように言う。「教材は、それを教師がこなしきっていた場合には、ある意味で言えば、教師が自分自身を形成してきた素材ですよ。だからおそらくそれは武器としてではなく、自分の中から生地として流れ出すんじゃないか(林・竹内 2003 p.208)」。この竹内の指摘を敷衍すれば、教育技術は、子どもに向き合うための武器ではない。むしろ困難に対処する中で生み出されてきたものであり、教師の血や肉としての生地(シェル)のかたまりである。いわば、教師という人間から離れた技術などというものはない。教育技術には、それを生み出した教師の生き方や世界観などが張り付いている。それゆえ、ことさら初任者が教育技術に触れるとき、教師としての構えや見方などまで身に宿するのである。教師自らの身体性に合わない教育技術を身に付けることはできない。それは身にならないのである。教師自らが変わらなければその先へは進めない。もちろん新たな事態には、これまでの技術を糧としながらも、子どもの救いへ向けて、新たな自己変容へ踏み出さざるを得ない。教育実践の基底には、共感を軸に、子どもの救いへ向けて新しい自分を生み出そうとする者としての教師の姿がある。子どもの声を聞ける人とは、そういう人間であらざるをえない。

参考・引用文献

林竹二・竹内敏晴(2003)『からだ=魂のドラマ』藤原書店

桂聖ほか(2001)「生活科授業における指導の独自性と共通性：附属山口小1年、桂授業『外国の○○さんとなかよし』の分析」山口大学教育学部『研究論叢 芸術・体育・教育・心理』51巻3号 pp.91-118

桂聖(2002)「国語科授業活性化のための＜対話＞研究」『全国大学国語教育学会発表要旨集』103号 pp.10-19

桂聖ほか(2002)「生きて働く力を育てる国語科学習指導の研究(5)」『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要』第30号 pp.45-54

桂聖ほか(2003)「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究(1)」『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要』第31号 pp.69-78

桂聖ほか(2004)「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究(2)」『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要』第32号 pp.131-141

桂聖(2005)「フリートークによる話し合う力の育成(1)」『東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要』第27号 pp.43-48

桂聖(2006)「アニメシオンの手法による文学の読みの授業」『東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要』第28号 pp.25-30

桂聖(2011)『国語授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社

桂聖ほか(2013)『教材に「しかけ」をつくる国語授業10の方法』東洋館出版社

桂聖ほか(2014)『授業のユニバーサルデザインを目指す「安心」「刺激」でつくる学級経営マニュアル』東洋館出版社

小貫・桂(2014)『授業のユニバーサルデザイン入門』東洋館出版社

村田辰明(2013)『社会科授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社

中川信子(1986)『ことばをはぐくむ』ぶどう社

斉藤浩志(1992)『教育実践学の基礎』青木書店

坂本哲彦(2014)『道徳授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社

竹内敏晴(1988)『ことばが劈かれるとき』ちくま文庫

山田洋次・朝間義隆(1996)『学校Ⅱ』ちくま文庫

(本研究は、平成26～27年度科学研究費補助金基盤(C)「体育授業のユニバーサルデザインに関する実践的研究」(26350719)の研究成果の一部である)