

〈発達障害教育〉

論理的に思考し、表現する力を育む国語科指導の工夫

— アセスメントに基づく個別の配慮を通して（第2学年） —

宜野湾市立大山小学校教諭 長 浜 朝 子

I テーマ設定の理由

学校教育法の一部改正にともない、平成19年4月より、特別支援教育がスタートした。その間、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難さを改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことを目指した特別支援教育が本格的に開始されてから5年が経過した。平成24年に文部科学省が実施した「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%であり、40人学級で2～3人程度の児童生徒が在籍していることとなる。個別の配慮が必要な児童生徒の実態は個々によって異なってくるが、個別の配慮が必要な児童生徒が理解しやすいよう授業改善を行うことや、学級全体に対する指導を考えていくことは喫緊の課題である。

「小学校学習指導要領解説国語編（以下、「解説国語編」とする）」の国語科改訂の趣旨は、「実生活で生きてはたらき、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力を育むこと」等が重視されている。「C読むこと」の領域において、低学年の説明的な文章の解釈に関する指導事項は、「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」とあり、文章の内容や構造の理解、特徴の把握、書き手の意図を推論すること等、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめ、深めていくことが求められている。

これまでの説明的な文章における授業実践を振り返ると、書かれている内容を正しく読むことが中心の授業展開となっており、他の文章に活用できる読解力を身につけさせるための指導内容の明確化と論理的な読み方の指導に課題があったと考える。一方、こうした論理的な読み方ができる国語の力は、感覚的に進める授業では、全員をその水準まで理解させることにはいたらなかった。そこで、子どもの学びや思考の流れに沿った言語活動の設定と、それを通して身に付けさせたい力を明確にした指導の工夫が必要であると考えた。

また、本校には、話すことに苦手意識をもつ児童や書くことに時間を要する児童、さらに、集中がとぎれやすい、正確に読み取る力や聴き取る力が弱いなど、学習や行動に困難さを抱える児童が在籍する。このような認知の特性を把握した上で、教科の目標に合わせて「わかる・できる」授業を構築していくことは、国語科においても重要である。「言語は知的活動（論理や思考）や感性・情緒の基盤であり、国語力は各教科の学習の基本（「解説国語編」）」とあり、個別の配慮を要する児童は、個々の認知スタイルに応じた指導を行うことでねらいを達成することが可能となる。言い換えるならば、授業における児童の実態を把握し、それに応じた手立てを講じることで、論理的な思考を身につけさせることで表現する力を育むことができるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、授業設計の段階においてアセスメントで集団及び個の実態把握を行い、認知の特性を把握し、指導方法や手立てに活かすようにする。また、つまずきのある児童の背景を探り、適切な手立てを行う個別の配慮を組み合わせた授業づくりを行うことで、より多くの児童が教科の内容を理解し、論理的に思考し表現する力を育んでいくことができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

説明的な文章の単元において、アセスメントにより個々の児童の教育的ニーズを把握し、指導の工夫と個別の配慮を土台に習得から活用へとつなげた学習の単元構成を工夫することにより、「わかる・できる」授業につながり、論理的に思考し、表現する力が育まれるであろう。

II 研究内容

1 論理的思考力・表現力とは

「解説国語編」の教科の目標においては、思考力や想像力とは、「言語を手がかりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力であり、認識力や判断力などと密接にかかわりながら、新たな発想や思考を創造する原動力となるもの」と示されている。国語教育指導用語辞典（2012）によると、論理的思考の意味としては三つの用法があり、国語科においては、「①筋道の通った思考。ある文章や話が論理の形式を整えていること②直感やイメージによる思考に対して、分析、総合、抽象、比較、関係づけなどの概念的思考一般の意味で使われている」の二点が相当する。また、森田信義（2010）も、「新しい『学習指導要領』の作成に先立って、『論理的思考力』や『論理的表現力』の育成には、（中略）ものの見方や考え方、感じ方の力、すなわち認識能力に着目する必要がある」と述べている。

これらのことから、論理的思考力とは、見つけ出した情報に対して関連性を理解して解釈し、自らの知識や経験と「比較・分類・理由や根拠等を考えながら」結びつけたりする力、つまり、「関連づけて考える力」ととらえることができる。また、「表現に思考が現れる」と言われるように、思考と表現は切り離されたものとしてとらえるのではなく、関連させながら高めていくことが求められることから、論理的表現力とは、論理的に思考する力を基盤に書いたり話したりする力ととらえる。

2 アセスメントによる教育的ニーズの把握

アセスメントは、「評価、査定」と訳されるが、教育アセスメントの目的は、児童の学力、行動・社会的適応、身体発達の領域における教育的ニーズを明らかにすることである。

簗倫子（2007）は、「学習のアセスメントで学力の評価とともに欠かせないのが、学習のつまずきと学習の仕方（学習スタイル）を分析・把握することである」と述べている。また、梅津亜希子（2007）も、学力のつまずきにおける背景要因を探ることの重要性について、「単なる『国語のつまずき』から『読みのつまずき』、ひいては『文字から音を想起することのつまずき』というように、より詳細に子どもが有するつまずきを同定できれば、それに続く指導・支援プログラムもより明確で効果的なものになる」と述べている。つまり、どの領域でどの程度の学習困難があるか、また、その学習困難の背景にある認知的な特性を把握することが重要であると考えられる。言い換えるならば、児童の困り感に気づくことが通常学級で最も大切なことである。

アセスメントには専門的な手法が必要なものもあるが、児童の学習の様子、テスト、書字、絵画作品等によって担任が行う日常的な実態把握も非常に有用である。

3 指導の工夫と個別の配慮を組み合わせた授業づくり

桂聖（2012）は、「全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』国語授業をつくるには、まず『焦点化・視覚化・共有化』の観点から『指導の工夫』をすることが大切になる。（中略）それでも活動が停滞する子がいる場合には『個別の配慮』が必要になる」と述べている。また、「『指導の工夫→個別の配慮』という順序で、国語授業を改善していくこと」の重要性にもふれている（図1）。梅田真理（2012）も、「一人一人の困難さに対応する以前に、学級全体に対して『わかりやすい授業』を工夫することも大切である」と示していることから、指導内容を絞って指導の工夫を行うことと、学習特性を考慮することを念頭に教材研究を進めることで、指導目標の達成を図る。そのことにより、全ての児童が意欲的に学習に向かうことができ、指導目標が達成できるであろうと考える。

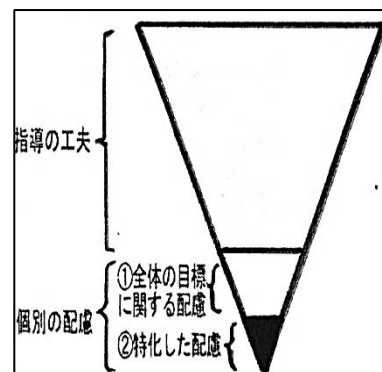


図1 指導の三層構造（桂 2012）

4 指導内容の焦点化の工夫

桂は、「教材にしかけをつくるとは、教科書教材を子ども自らが、考えたくなり、話したくなる教材に加工することである」と述べ、「教材に『しかけ』をつくる国語授業10の方法」を提唱している（表1）。例えば、時間的な順序に着目させるために段落の順序をかえて提示したり、文末表現を換えたりすることで文の役割に着目させることができる。このように、教材にしかけをつくることにより、教師の教えたいことを児童の学びに転換することができ、学習に対する意欲と思考が活発になることが期待できる。つまり、教材にしかけをつくることは指導内容を焦点化していくことにもつながり、内容理解と論理的な読み方を育むために有効

表1 教材にしかけをつくる10の方法（桂 2012）

- | | |
|---------|-------|
| ①順序をかえる | ⑥限定する |
| ②選択肢を作る | ⑦分類する |
| ③置き換える | ⑧図解する |
| ④隠す | ④配置する |
| ⑤挿入する | ⑩仮定する |

な手立てであるとする。

Ⅲ 研究の実際

1 児童の教育的ニーズの把握について

本研究においては、教師の気づきや見立てのほかに、「国語に関するアンケート」「Q-U調査」岡山県総合教育センターが開発した「アセスメントシート」を活用して教育的ニーズの把握を行う。「アセスメントシート」は、学級集団の学習にかかわる諸能力の全体的な特徴を把握し、それに応じた指導・支援を導き出す一助にすることができると考える。

行動観察と三つの調査の分析から、浮かび上がった児童の実態と支援の観点から予想される手立てを導き出し、全体に対する指導の工夫と個別の配慮に活かすこととする（表2）。

表2 アセスメントから浮かび上がった支援の観点と学級の実態

つまずきの多い項目	アセスメントから浮かび上がった支援の観点	手立て	学習特性への考慮
（問題1）「言葉をみつけよう」 ③ いちようやかん ② みかんくつまで ① あひるおにふゆ 語をまとまりとして素早く認識できる力	○文字や語を正しく認知する力が弱い。 ○教科書や資料等から素早く情報を読み取ることが難しい。 →拾い読みが見られる。 →読み間違いが多い。 ○言葉を理解する力が弱い。 →一定のスピードで文字列を読みながら、意味を理解することが難しい。	①指を添えて読む。 ②スラッシュを入れる。 ③定規をあてる。 ④一行スリットの活用 ⑤掲示物の書体への配慮（ゴシック体の使用） ⑥視覚的な手がかりや具体物の活用 ⑦わかる言葉への言い換えをする。	①～⑥ 視覚的支援 ⑦聴覚的支援
（問題2）「書き写そう」 たいけい犬です。 けは、（中略） ます。かたのいねは、 こまをかついて たろうくんは、 文章を見て書き写す力	○目と手の協応動作 →なめらかな視線の移動が難しい。 →板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかったりする。 →読みにくい字を書くことがある。 ○巧緻性 →姿勢や鉛筆等の用具の使用がぎこちない。 →手先をコントロールすることが苦手である。 →字をとてども丁寧に書くために時間がかかる。	①言語化しながら書く。 ②注視するためのビジョントレーニング ③正しい姿勢のチェック ④鉛筆の持ち方トレーニング ⑤適切な道具の使用（12センチ以上の鉛筆）	①聴覚的支援 ②視覚的支援 ③④ 姿勢保持 ⑤学習ルール
（問題5）「何の絵かな」  ①男子と女子二人が砂場にいる絵 ②はっぱがたくさん落ちている絵 ③砂の山をこわされ女子が怒っている絵 場の状況を理解する力	○ある行動や考えに対するこだわり傾向 →注目すべき視覚情報に着目することが難しい。 →他の児童は興味を持たない物に興味を持つ。 ○推測の難しさ →場の雰囲気をつかむことが苦手である。 →話し合いの場面で、友達とコミュニケーションが上手にできないことがある。	①学習の流れを明示し見通しを持たせる。 ②大切な指示は文字で示す。 ③どこに着目するかを示す。 ④相手の気持ちの代弁	①～③ 視覚的支援 ④聴覚的支援
（問題7）「ひらがな(ほ)を見つけよう」 ①あいうえおほくほ・・・ ②つほうきえりほま・・・ 注意を持続し、提示された視覚的な情報の中から、必要な情報を選択する力	○文章を読む際、細かいところまで注意を払うことが苦手である。 →不注意な間違いをすることがある。 →課題や活動で注意を集中することが難しい。 ○早合点や飛躍した考えをすることがある。 →出し抜けに答えることがあり順番が待てない。 ○学習課題や活動に必要な物をなくしたりよく落としたりする。	①導入で興味を持たせる工夫 ②授業を短いユニットに分ける。 ③動と静を組み合わせる。 ④活動時間を具体的に示す。 ⑤話す・聞くルールの明確化 ⑥机上には、必要なものだけを出す。	①②作業 ③調整 ④視覚的支援 ⑤⑥ 学習ルール
「Q-U調査」 ・難しい問題もすぐにあきらめないで考えているか。 ・自分の意見を発表するのは好きか。 ・勉強ができるようになるうとがんばっているか。 学習意欲	○自信がない →発表することが苦手である。 ○恥ずかしい →小さい声での発表になる ○何をどう言えばよいかわからない →ねらいや内容から外れたことを発表する	①ペア活動を取り入れる ②ペアで前に出て発表する ③声のもののさしの活用 ④友達のモデル発言の再現、解釈、続きを言う。	①②活動 ③視覚的支援 ④聴覚的支援
【学級の実態】 ・新しく出会う言葉や抽象的な表現は、記憶することが困難な傾向があると思われる。 ・姿勢保持や正しい鉛筆の持ち方に課題がある児童もいる。 ・長い文章を読むことや発表に苦手感をもつ児童がいる。 【個別の配慮】 ・学習に集中して取り組める時間が短い。 ・文字を書き写すことに困難さがある。 ・板書や教材教具などへの注視に課題がある。 ・音読が苦手である。			

2 国語授業のデザイン

(1) 指導の工夫

アセスメントの結果から、特に視覚的支援が有効であることが見えてきた。教材の内容や論理構造を見える化することで、分かりやすさにつながる。児童の教育的ニーズを教材研究や指導の工夫に活かすことで、児童にとって分かりやすく、指導のねらいが達成できるようにしていく。

① 指導内容の明示

学習指導要領の指導事項をより具現化し、各教材における特性を考慮した指導内容の抽出を、桂による「説明文の読みに関する学習用語の系統」を参考に作成した（表3）。

表3 説明的な文章教材における指導内容（第二学年）

5つの読み方 教材名	①要点・要約	②問いと答え	③表現技法	④三段構成	⑤要旨や意図
たんぼぼのちえ	・主語 ・述語	・話題提示 ・まとめの答え	◎時間的な順序 ◎様子と理由	◎三段構成 (はじめ・中・終わり)	
どうぶつ園のじゅうい	◎主語 ◎述語		◎時間的、事柄の順序 ◎理由の文		・事例の順序の意図
しかけカードの作り方	・小見出し		◎説明の手順 ◎接続語・修飾語 ・写真を使った説明	・三段構成 (はじめ・中・終わり)	◎写真を使う意図
おにごっこ	◎主語 ◎述語	◎問い ◎まとめの答え	◎事柄の順序 ◎接続語 ・理由の文	◎三段構成 (はじめ・中・終わり)	・事例の順序 ・三段構成の意図

② 視覚的支援（情報の視覚化）

説明内容を、言葉だけのやりとりだけで理解させることは難しい。センテンスカードや写真を並べ替える活動を行い、説明内容の見える化を図る、また、問いに対する答えを色分けして提示することで、論理の見える化を図るなど、視覚的な理解を重視する。そのために、センテンスカード・写真・挿絵の並べ替えや、動作化、劇化、分類、色分け、デジタル教材などを活用する（写真1・2）。すると、誰にとっても考えやすくなり、児童がどう考えたのかという思考の流れも見えてくる。さらに、黒板の前で指差しながら説明させることも、聴き手にとっては何について話しているかが明確になり、理解も深まる（写真3）。

③ 聴覚的支援（指示・発問の工夫）

複数の情報処理が苦手な児童もいることから、「一時一指示」を心がける。発問や指示が具体的に明確だと、児童も考えやすくなる。また、すぐに答えを出させるのではなく、「なぜそう思ったのか。」「何に着目したらいいか。」など、それを引き出す考え方や着眼点を共有できる発問を工夫する。

④ 板書の構造化

書く場所や一行の文字数は、児童のノートと対応させる。また、キーワードや挿絵を用いて学習の流れを分かりやすくする（図2）。さらに、参考になる児童の発言を板書に残すことで、それらをヒントに説明活動が行えるようにするなど、思考の見える化と深化、整理につなげる。



写真1 センテンスカードの並べ替え

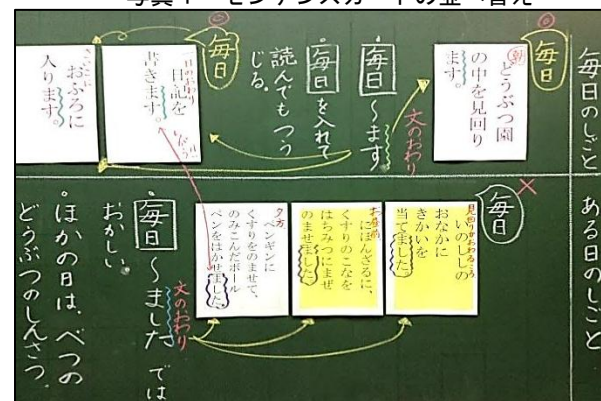


写真2 表に分類



写真3 前に出ての説明活動

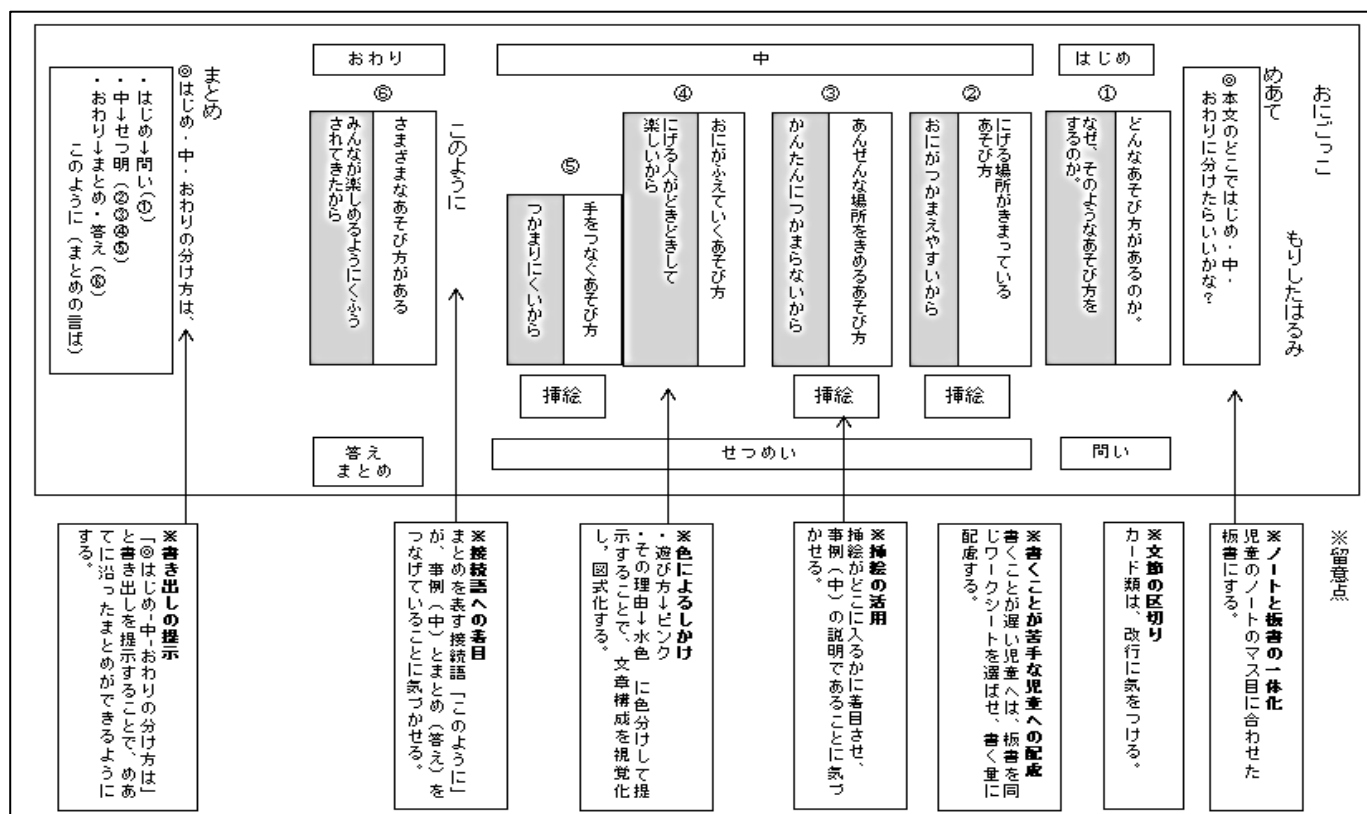


図2 板書の構造化

⑤ 掲示物の活用

単元の見通しを持たせるために、学習のゴールを示した掲示物や言葉の木など、既習事項を常に振り返ることが可能な掲示物を教具として活用する（写真4）。

⑥ ペアでの活動

多くの児童に話す機会を保障するためにも、ペアでの活動は有効である（写真5）。「ペアで一つの答えを決める」「ペアで理由を考える」など、細かいステップで問題解決や説明活動を取り入れる。このようなペアでの活動を繰り返し取り入れることで、答えの導き方という思考過程が共有でき、学び合いが構築される。また、ペアが分かるように説明することは、表現力を高める上で重要である。ペアでの活動を通して安心して話すことができ、ひいては、自信をもって発表することにつながる。と考える。

(2) 個別の配慮

ねらいの達成に迫るために、個別の配慮を行う。例えば、集中が途切れやすい児童には、動作化の際に意図的に役割を与え、他児に貢献する機会をつくり、自己有用感を育てる。また、書くことに時間を要する児童にはキーワードを視写するワークシートを選択させる。学習の流れを視覚的に示すことで、見通しをもって学習活動に取り組めるようにするなど、個別の配慮や手立てを追究することも重要になってくる（表4）。



写真4 言葉の木



写真5 ペアでの活動

表4 個別の配慮や手立て

- 板書とノートの一括化
- 書く量への配慮
- ワークシートの工夫（罫線・マス目等）
- 書き出しの提示
- ミニカードなどを活用して操作化
- 動作化等における役割行動
- 学習の流れの提示
- スキルカードの活用など

3 指導の実際

(1) 検証授業 1

- ① 単元名・教材名 読んで考えたことを書こう 「どうぶつ園のじゅうい」(以下、省略)

(2) 検証授業 2

- ① 単元名 オリジナル説明書を書いて、一年生とおもちゃ作りをしよう！

教材名 「しかけカードの作り方」「おもちゃの作り方」

- ② 単元の目標 (○重点目標のみ抜粋)

○手順、事柄の順序などに気づいて読むことができる。

○おもちゃの作り方や遊び方を、順序を表す接続語(つなぎ言葉)を用いて、内容のまとまりごとに幾つかに分けて、手順に沿って分かりやすく書くことができる。

- ③ 指導計画(全10時間)

	次	時	・学習活動	・指導上の留意点 ★指導内容※しかけ	学習活動に即した 【評価規準】(評価方法)	個別の配慮及び支援
単元を貫く言語活動 オリジナル説明書を書いて、一年生とおもちゃ作りをしよう！	第一次 教材に出会う	1	・「しかけカード」がどのようなものかを知る。 ・学習計画を立てる。	・手作りおもちゃを見せ、1年生に伝えたいという意欲をもたせる。 ・自分が選んだおもちゃの作り方の説明を書くことを知らせ、筆者の説明の工夫を見つけようという学習課題を設定する。	【関】オリジナル説明書を書くことに関心をもち、学習計画について話し合おうとしている。 (観察・発言・ノート)	・板書と同じワークシート
	第二次 説明の工夫を見つける	2	・教材文の文章構成を読み取らせる。 ・カードの土台を作成する。	・4つの項目があることに気づかせる。★小見出し ※順序並び替えるしかけ(小見出し・写真)	【読】文章の構成に気づきながら読んでいる。 (観察・発言・ノート・作品)	・手でカードの並べ替え ・ペア学習 ・カード作り(実演) ・板書と同じワークシート
		3	・〈作り方〉を読みながら、カードを作成する。	・文章や写真に着目して作成させる。 ★写真や長さ・気をつける文があることのよさ ※順序を並び替えるしかけ(文) ※写真や数値を隠すしかけ	【読】事柄の順序性を考え、文章と写真を合わせながら読み、カードを作っている。 (観察・発言・ノート・作品)	・手でカードの並べ替え ・ペア学習 ・カード作り(実演) ・板書と同じワークシート
		4	・筆者の説明の工夫を整理しまとめる。	・順序を表す言葉を使うよさ、数値や写真を使うよさ、作り方のこつや気をつけることの文があるよさに気づかせる。	【読】カード作りの体験をもとに、文章を読みながら説明のこつを見つけている。 【言】順序性を表す表現の意味を理解している。(発言・観察・ノート)	・ペア学習 ・板書と同じワークシート
		5	・「けん玉の作り方」を読み、説明の工夫を見つける。 ・オリジナル説明書の〈前書き〉〈材料と道具〉を書く。	・4つの構成のうち〈前書き〉〈材料と道具〉に焦点化する。 ★小見出し ※本文をリライトしたしかけ	【読】中村さんの説明書を読んで、説明の工夫の使い方を確かめている。(観察・発言) 【書】説明の工夫を使って説明書を書いている。(説明書の記述内容)	・ペア学習 ・リライト文と教材文が書かれたカードを手元で見る ・板書と同じワークシート
	第三次 オリジナル説明書を書く	※6(本時)・7	・オリジナル説明書の〈作り方〉と〈使い方・遊び方〉を書く。	・4つの構成のうち〈作り方〉〈使い方・遊び方〉に焦点化して書かせる。 ★順序を表す言葉 ★長さを表す言葉 ★気をつけることの文 ★絵と文の照応 ※順序を並べ替えるしかけ	【書】説明の工夫を使って説明書を書いている。 【書】順序を表す言葉を使って、つながりのある文章を書いている。 【言】「しかけカードの作り方」で学んだ表現を文章の中に活かしている。(説明書の記述内容)	・ペア学習 ・手でカードの並べ替え ・段落(文)の色分け ・二種類の短冊シート(罫線・マス目) ・説明のこつを入れた短冊シート ・絵カードの利用(見て描く・カードを貼る)
		8	・ペアで説明書を読み合い、説明の工夫を使って書いているか確かめ、清書をする。	・読み返しの観点を示す。 ★順序を表す言葉 ★長さを表す言葉 ★気をつけることの文 ★絵と文の照応	【書】説明書を読み返し、自己校正している。 (説明書と付箋紙カード)	・ペア学習(教師の介入) ・見直し表の利用 ・教師のリード
		9	・グループで説明書を読み合い、説明の工夫を使って書いているか確かめる。	・読み返しの観点を示す。 ★順序を表す言葉 ★長さを表す言葉 ★気をつけることの文 ★絵と文の照応	【話】作品を読み合い説明の工夫を使って書いているか確かめ、感想を伝え合っている。 (説明書と付箋紙カード)	・グループ学習(教師の介入) ・見直し表の利用
		10	○他の説明書や手順書を読む。 ○単元を通して身につけた力を確認する。	・教材文や自分で書いた説明書の工夫と似ているところ、よりよい説明などに着目して、工夫を見つけさせる。	【関】事物を説明している本に関心をもち、説明の工夫に気づきながら読んでいる。(発言・ノート)	・ペア学習(教師の介入) ・まとめの書き出しの提示

④ 本時のねらい

「どんな順番？」ゲームを通して説明のこつを確かめることにより、オリジナル説明書の〈作り方〉を書くことができる。

⑤ 本時の仮説

展開1の場面において、順序がばらばらに提示されたセンテンスカードを並べ替えることによって順序を表す言葉などのよさや説明のこつ（接続語・長さ・気をつけることの文）を確かめることで、そのこつを活用しながらオリジナル説明書の〈作り方〉を書くことができるであろう。

⑥ 本時の展開（6／10時間）

過程	学習活動・内容	指導の工夫	個別の配慮	評価
展開一（説明のこつの確認） 展開二（オリジナル説明書の作り方を書く）	2. 〈作り方〉の部分のカードを並べ替えて、正しい順番について話し合う。 ・ペアで話し合う。 ・各段落の気をつけることの文を探す ・「それから」の段落の傍線の言葉の言い換えをする。 ・段落の役割を考えながら、〈作り方〉のまとまりを役割音読する。	・バラバラに提示されたカードをペアで並べ替える。どの言葉に着目したかを話し合わせる。 ・『きつく結ぶ』まで書かなくてもいいのでは？」等の揺さぶり発問で、気をつけることの文の必要性に気づかせる。 ・傍線の部分を動作化して、言い換える言葉を見つけさせる。 ・役割音読で段落の役割を確かめる。	・ペアでミニカードを実際に並べ替えさせて考えさせる。 ・実演してイメージを図る。 ・動作化の際、役割を与える。 ・段落ごとに色分けしておく	 役割行動 【書】説明の工夫を使って説明書を書いている。 【書】順序を表す言葉を使って、つながりのある文章を書いている。 【言】「しかけカードの作り方」で学んだ表現を文章の中に活かしている。 （説明書の記述内容）
	3. めあての確認をする。 3つのこつを入れて、〈作り方〉をわかりやすく書こう 4. オリジナル説明書の〈作り方〉を書く。 ・一工程ごとに書く。 ・書いたものを読み返す。 6. 本時の学習を振り返る。 ・感想を書き、ペアに話す。	・短冊カードに一工程ごとに書かせる。 ・学習の足跡の掲示物を参考にさせる。 ・手順が分かる絵を掲示し、作り方を想起させる。 ・必要に応じて絵カードを配布する。 ・2/4段落までは書けるようにする。 ・説明の工夫を使って書くことができたかどうかを振り返らせる。	・説明のこつを入れた短冊カードを用意する ・絵は切って貼ってもよいことにする。 ・1/4段落まで書けるようにする。 ・書き出しの言葉を与え、続きを書くようにする。	

(3) 検証授業3

- ① 単元名・教材名 2年A組オリジナルおにごっこを考えて楽しくあそぼう！「おにごっこ」（以下、省略）

4 研究仮説の検証

本研究では、アセスメントに基づき指導の工夫と個別の配慮を土台に習得から活用へとつなげた学習の単元構成の工夫を行った。そこで、論理的に思考し、表現する力が育まれたかどうかについて、授業の実際、児童の発言内容および行動観察、作品やノートにおける変容、検証授業前後のアンケート等の分析を基に検証を行う。

(1) 論理的に思考し、表現する授業の検証

① 授業における児童の発言内容および行動観察より

授業のねらいを焦点化し教材にしかけをつくることにより、例えば『できあがりです』の段落が作り方の最初にくるのはおかしい。」「事柄の順序を仲間分けすると分かりやすい」など、教材文としかけ文を「比較」「分類・整理」といった思考を意識した発言が出てきた。

また、検証3「おにごっこ」において三段構成の学習後、「前に勉強した『おもちゃの作り方』も、はじめ—中—終わりに分けることができるよ。はじめは前書きと材料。中は作り方。終わりは遊び方になる。」「『たんぼのちえ』も『このように』という言葉があるから、⑩段落はまとめになるね」と、既習の説明的な文章に関しても文章構成を考え、確かめようとする発言が見られた。このことから、児童の論理的に思考し表現する力を育むことができたもとらえることができ

表5 児童の発言

法	
---	--

	主な指導内容 (内容理解・論理的な読み方)	しかけの方法	・児童の発言(要点) ★個別の配慮を要する児童の発言
「どうぶつ園のじゅうい」	検証授業1 ・時間的な順序 (時を表す言葉)	順序を変える	・文の初めの言葉がヒントになっている。 ★獣医の仕事が、朝から順番に説明されている。
	・理由を表す言葉	置き換える	・理由を表す文は「～なのです」となっていて、様子を表す文と文末が違う。
	・筆者の説明の意図	分類する 仮定する	・文末の違いで、毎日する仕事かどうかすぐにわかる。 ★表にすると「毎日の仕事」と「ある日の仕事」が一目でわかる。
「しかけカードの作り方」	検証授業2 ・説明の手順 (順序を表す接続語)	順序を変える	・「まず」「次に」と言う言葉が、順番を表している。 ★順序を表す言葉を入れると、文が書きやすい。
	・写真を使う意図 (写真を使った説明)	配置する 隠す	・文と写真の並びがあっている。 ★文と写真の両方があると、説明の仕方がわかりやすい。
	・分けて説明することのよさ (小見出し)	仮定する	・〈材料〉や〈作り方〉と分けて書かれていると、必要なところをすぐに探せるからいい。
「おにぎり」	検証授業3 ・内容理解 (教材文の遊び方の数)	限定する	・「遊び方」と「理由」について考えながら読んでいく。 ★様々なおにごっこの遊び方には、それぞれ楽しい理由がある。
	・問いの文や表現技法 (文末・接続語・語句)	置き換える	・問いの文は、文末が「～でしょうか」となる。 ★問いの文を探すことができた。
	・三段構成 (はじめ - 中 - 終わり)	図解する	・はじめには問い、中には説明、終わりにはまとめがくる。 ★3つに分けると、書かれていることが分かりやすい。

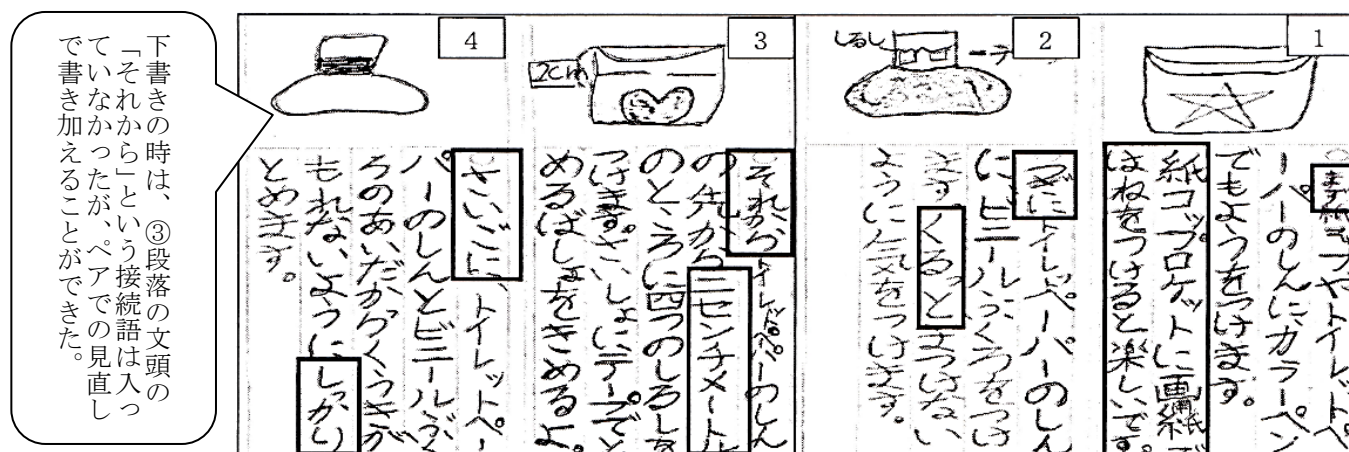
単元を貫く言語活動を設

単元を貫く言語活動を設定し、習得から活用へとつなげた単元構成にすることにより、「書くこと」をゴールとして指導の展開を行うことでねらいに沿った書き方の習得につながり、論理的に表現する力に結び付いたと考えられる。また、低学年の児童は体験を通して内容を理解することが多いことから、体験活動を取り入れた。その結果、検証2でのカード・おもちゃ作りや、検証3でのおにごっこ遊び体験が言語表現と結び付き、作り方や遊び方のイメージを基盤に教材文で読み取った論の展開を活用した説明文を書くことができたと推察する(表6)。

カードの作り方 | 検訂

	検証授業 2 「しかけカードの作り方」		検証授業 3 「おにごっこ」	
説明文	A：ねらいに沿った内容が書かれている (B基準+修飾語・詳しい説明)	21人	A：ねらいに沿った内容が書かれている (B基準+事柄の順序)	23人
	B：ねらいに沿った内容が書かれている (接続語・長さ・気をつける文・文と絵の対応)	6人	B：ねらいに沿った内容が書かれている (接続語・文末表現)	4人
	C：ねらいに沿った内容が書かれていない	0人	C：ねらいに沿った内容が書かれていない	0人

推敲も、学習のねらいに合わせて行う必要がある。そこで、四つの項目からなる見直し表を基に、ペアで推敲させた。その結果、児童自身に本学習でのねらいを意識させることができ、さらに互いに教え合うことで、第二学年の指導事項がおさえられたまとまりのある論理的な文がかけられるようになった(図4)。

 $\mathfrak{I}_{-8}$

単元を終えての感想からは、「文だけでなく絵もつけると分かりやすくなる。」「順序を表す言葉を入れると書きやすい。」「はじめ—中—終わりに分けると、長い文も読みやすくなる」など、読む相手を意識し論理に着目する児童も見られた（図6）。

④楽しくなる理由

しん
か
ま
り
に
く
く
な
り
、
よ
り
も
っ
と
楽
し
く
な
り
ま
す
。

③新しいルール

そ
こ
で
、
花
び
ら
を
大
き
く
し
た
り
小
さ
く
し
た
り
し
ま
す
。
ま
た
、
お
に
も
に
げ
る
人
も
線
を
は
み
出
し
た
ら
ゲ
メ
と
も
の
め
す
。

②こまったこと

お
に
が
つ
か
ま
え
に
く
く
な
り
ま
す
。
と
こ
ろ
が
、
花
び
ら
が
大
き
い
と
、

①あそび方

ひ
ま
わ
り
の
中
に
お
に
が
入
り
、
花
び
ら
を
ま
る
く
ま
る
く
ま
わ
る
に
け
る
人
を
お
い
出
し
た
り
ひ
、
ば
、
中
に
入
水
る
あ
そ
び
方
が
あ
り
ま
す
。





◎自分でせつ明書を書いてみてわ
 か、たことは、作り方やどうぐや
 絵をかかないと、どういうふうに
 作ればいいのかわからないことで
 す。自分は、絵やどうぐや作り方
 を書いたらわかりやすくなるので、
 つぎもわすれずに書きたいなとお
 もいました。

◎わりやすくてなるための書き方の
 いろいろを記入している。

図 6 授業後の感想

さらに、このような学習の積み重ねが日常生活の中でも生きてはたらくことにつながり、日記の中で順序を表す言葉を使って文を書いている児童も確認することができた(図7)。

今日の、一・二校時に、
國語の時に二つこをしま
した。
おに二つは、いろいろの
しるいがありました。
一回目に、ふっうのちに
二つこをしました。
二回目は、手つなぶかに
をしました。
最後に、こおりおにをし
ました。
ぼくは、一回もつかまっ
ていません。
また、やりたいです。

図7 児童の日記

本研究では、アセスメントで把握した認知特性を含む児童の実態から、特に視覚的支援が有効であることが明確になった。そこで、説明内容や論理構造の見える化を図った。検証授業前と授業後のアンケートから、「③作文を書くこと」と「⑤発表すること」に大幅なポイントの増加が見られた(図8)。

活動	10月 (%)	11月 (%)
①国語	86	92
②ペア活動	78	88
③作文を書くこと	70	88
④教材文を読む	63	73
⑤発表すること	40	70

図8 「好き・できる」と答えた割合

2-9

とから、教育アセスメントを用いた児童の実態把握は、授業の焦点化・視覚化にも、「わかる・できる」授業にもつながったと考える。

② Q-U調査からの考察

学校生活意欲プロフィールでは、すべての項目においてポイントの増加が見られた(図9)。これは、指導の工夫と適切な個別の配慮により、学習に対する意欲と自己肯定感が高まり、自信をつけてきたことを示していると言える。

「難しい問題も、すぐにあきらめないで考える」「勉強ができるようになると頑張っている」という学習意欲に関する設問に対する肯定的回答が増加していること、また、授業を通して出てきた「自分で並べ替えをしたらできた。」「料理の本から説明のこつを八つも探せた。」といった児童の発言からも、意欲の高まりが感じられる。さらに、ペアでの活動を通して、児童同士の学び合いができるようになり、そのことが良好な友達関係を育むことにもつながったと考えることができる。

(3) まとめ

授業における児童のつぶやきや発言、作品やノート、ビデオによる授業記録などから、検証授業前に比べ、学習に対する意欲の向上や根拠に基づいて説明するなど、児童の変容が確認できた(表7)。

以上のことから、アセスメントにより児童の教育的ニーズを把握し、指導の工夫と個別の配慮を土台にした授業展開が、学級全体への支援となつて有効に働き、みんなが「わかる・できる」を実感できたと考える。また、習得から活用へとつなげた学習の単元構成を工夫することにより、「読むこと」で習得した知識・技能を、「書くこと」において活用することができ、論理的に思考し表現する力を育むことができたと考察する。

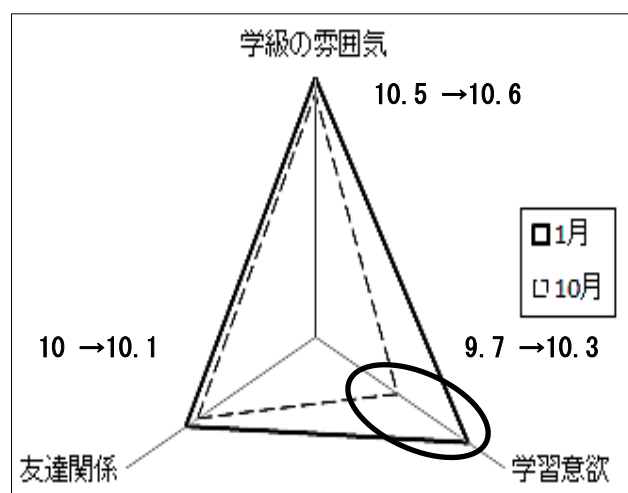


図9 学校生活意欲プロフィール

表7 児童の変容

- 学級での居場所・所属感が高まった。
- 学習に参加することができた。
- 指示や発問の意味が分かった。
- やるべきことが分かり、学習に集中しやすくなった。
- 友達と学び合うことができた。
- 根拠に基づいて考えたり話したりすることができた。
- クラスのみんなから、認められる場面が増えた。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) アセスメントにより児童の教育的ニーズを把握し、指導の工夫と個別の配慮を土台にした授業展開を行うことで、一人ひとりの「わかる・できる」授業につながった。
- (2) 「わかる・できる」授業の積み重ねが、お互いを認め合える関係を深め、学習意欲の向上へと結びついた。
- (3) 習得から活用へとつなげた学習の単元構成にすることにより、習得と活用を往還する中で基礎的・基本的事項の定着が図られ、論理的に思考し表現する力を育むことができた。

2 課題

- (1) 学び合いを深めるための指導内容と授業展開の構造化
- (2) 学習したことを実生活の中で生きて働く力にするための般化・機能化

〈主な参考文献〉

- 桂聖 2012 「説明文『うなぎのなぞを追って』を読む」『教育研究』不味堂出版 第67巻・第12号、65頁
- 森田信義 2010 『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社
- 篁倫子編著 2007 『学校で活かせるアセスメントー特別支援教育を進めるためにー』明治図書