

小学校・中学校における読むこと・書くことの 習得が困難な児童・生徒に対する学習支援の 方法についての実践研究

—Which型学習課題の開発—

佐藤 明宏 ・ 藤村 まや* ・ 伊佐 祐香子* ・ 木村 勇樹*
(国語教育) (附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松小学校)
片岡 亜貴子** ・ 尼子 智悠** ・ 西吉 亮二** ・ 額田 淳子***
(附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属高松中学校)
一田 幸子*** ・ 田村 恭子**** ・ 木村 香織**** ・ 青井 香織*****
(附属高松中学校) (附属坂出中学校) (附属坂出中学校) (附属特別支援学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部
*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校
**762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校
***761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校
****762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校
*****762-0024 坂出市府中町綾坂889 香川大学教育学部附属特別支援学校

Research on How the Learning Support for Difficult Students Learn to Write and Read in Elementary and Junior High School: Development of a Which Type Study Subject

Akihiro Sato, Maya Fujimura*, Yukako Isa*, Yuki Kimura*, Akiko Kataoka**,
Tomohisa Amako**, Ryoji Nishiyoshi**, Junko Nukada***, Sachiko Ichida***,
Kyoko Tamura****, Kaori Kimura**** and Kaori Aoi*****

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

***Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide, 762-0031*

****Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*

*****Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

******Affiliated School for Special Needs' Students in Kagawa University, Ayasaka 889 Fuchu-Cho, Sakaide 762-0024*

要 旨 読み書きの能力は、言葉に関係付け（思考）て、発信して（表現）いく力であるが、その「思考」したことを「表現」へつなぐ重要な働きを担っているのが「判断力」である。この判断力を育成する具体的な方策として、本年はWhich型学習課題の開発に取り組んだ。その結果、学習課題の選択肢を与えることにより、子どもに学習意欲を喚起し、思考力・判断力を高め、最終的に言葉の力を育てることができていることを明らかにした。

キーワード 判断力 Which型学習課題 特別支援

1 はじめに

学習指導要領の改訂で言われている「児童に育成を目指す資質・能力」の三つの柱の2番目は「思考力、判断力、表現力を育成すること」であるが、昨年度、我々のプロジェクトでは、この中の「判断力」について分析・検討し、「判断力」は「思考」したことを「表現」へつなぐ蝶番（ちょうつがい）のような働きをしている」ということを明らかにし、読み書きに困難な児童生徒に対して、この自分の「判断力」をどう育てていくべきかということの研究に取り組んできた。授業のスタートに自分は何をすべきかという判断から、話し合いの中で絞られた二つの選択肢のどちらをとるかという自主判断、文学作品Aと文学作品Bとのどちらが良いかというような批評・判断など、判断する場面を設定し、自分で判断できる力を育てることによって読み書きの力の伸長を図ろうと考えたのである。そしてこの判断力を育成するために「国語教室の中での自然に生まれる判断の場の活用」と共に「意図的な判断力育成の場の設定」を行った。その判断する場面において、子どもは共通点と相違点を明らかにしながら思考力を働かせ、論理的に比較検討し、判断することができた。また、自分の考えだけでなく、自分の考えと友達のを考えとを比べて比較・検討するというような対話活動が活性化された。さらに、比較した後に、比べたことのそれぞれを自分の観点から評価し、その評価の根拠について意見をまとめるというような「批評力」を育てることもできた。

このように判断力を育てることに着目した授業設定により批評力を育成することで、文章に対する自分の考えを持つことができるようになり、さらには、自分の文章をメタ認知し、吟味しながら書くことができるようになってきたのである。

本年は、その場の活用と設定に加えて、その判断力の育成を促すための具体的な方法としてWhich型課題の研究に取り組むことにした。

このWhich型課題は、元創価大学教授長崎伸仁の「判断の仕掛け」の取り組みに学んだNS国語授業力研究会のメンバー5人が、2018年に

提唱した方法である。

NS国語授業力研究会の代表桂聖は次のように述べている。

私たちは、この一つの提案として、「Which型課題」の国語授業を提案します。「Which型課題」とは、「子どもが選択・判断する学習課題」です。例えば、「Aか？ Bか？」「1, 2, 3のうち、どれが一番〇〇か？」のようにして選択・判断する場面を作ります。

「Which型課題」のよさは、何よりも、全ての子どもが授業に参加できることです。明確に理由をイメージできなくても、とりあえず、どれかを選択したり判断するだけなら誰でもできるからです。「What型」（何？）、「How型」（どのように？）、「Why型」（なぜ？）の課題では、学習活動に乗れない子がいます。しかし「Which型」（どれ？）の課題なら、主体的な学びの一步を踏み出すことができるというわけです。

（桂聖編著 NS国語授業力研究会著『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「Which型課題」の国語授業』、東洋館出版社、2018年、1頁）

私たちもこのWhich型課題は、より子どもの判断力を促すだけでなく、選択肢を子どもに委ねることによって子どもの学習意欲を喚起し、それによって読み書きに困難を抱える子どもたちに、従来以上のより高い学力を育てていくことができるのではないかと考えたのである。そこで我々は、昨年の判断力の育成の研究の上に立って、さらに具体的なWhich型課題の実践研究に取り組むことにしたのである。さらにその課題を子ども自身が解決するための思考ツールも開発した。

なお、桂が具体的に提唱しているWhich型課題は次のようなものである。

①〇〇はA？ B？、②〇〇はA～Cのどれ？、③

〇〇として適切なのは、A? B?, ④一番〇〇なのは、A～Cのどれ?, ⑤〇〇はA?それともnotA?, ⑥もしも〇〇だったとしたら、A～Cのどれ?, ⑦もしも〇〇の順位をつけるなら、その順番は?, ⑧もしも〇〇を目盛りに表すなら、いくつ?, ⑨〇〇はいる? いない?
⑩いい文章? よくない文章?。

(桂聖編著 NS国語授業力研究会著『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「Which型課題」の国語授業』, 東洋館出版社, 2018年, の項目より)

以上の具体的なWhich型課題をそれぞれの教材の特性に合わせ、児童・生徒の学習能力も配慮しながら、各学校で以下の方法を用いてその研究に取り組んでもらった。

2 研究の進め方

次のような手順でWhich型課題についての研究を進めていった。

- ① 対象児童・生徒に対するスクリーニングテストによるアセスメント
- ② アセスメントに基づくWhich型課題の授業設定
- ③ 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール
- ④ どのように思考を深めたかの振り返り
- ⑤ 成果と課題

以上の、①～⑤の観点に沿いながらそれぞれの研究交流を進めてきた。以下、各学校の研究の概要を紹介する。

なお、実践例は、特別支援学校→附属小学校→附属中学校の順序で、そして小学校と中学校はそれぞれ学年の低い順序に掲載している。高松、坂出それぞれのクラスの呼称は、附属高松小学校が、緑組、白組、赤組(低学年は、別の呼び名)、附属坂出小学校が、東組、西組、附属中学校は附属高松中学校、附属坂出中学校ともに1組、2組、3組という数字のクラス名になっている。

3 小学校・中学校における読むこと・書くことの習得の困難な児童・生徒に対する学習支援の実践事例

特別支援学校による実践事例

中学部2年生 実践事例①

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属特別支援学校令和元年度ことば・かずAグループ(6名:男子4名女子2名)

(2) 対象生徒A

発音が明瞭でなく、人前での発表に対して苦手意識がある。聴覚音韻と音と文字、文と読取につまずきの疑いがある。

(3) 授業の実際

学校行事の写真に合った文を作る。名詞と動詞の間に入る助詞を考えることで、助詞の働きに着目できるようにする。助詞を入れて文を作ることができるようになれば、写真を見て一から作文する活動に取り組み、絵日記などを文章で書けるようにしていく。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール
複数の助詞から正しいものを選択し、写真に合った文を作った。正確に選択できるようになれば、名詞と動詞も選択して文を作るようにした。同じ写真でも作文する人によって、並べる単語の順序が違ったが、順序が違っていても、単語につく助詞が正しいければ、内容は変わらないことを確認することができた。プレゼンテーションとカード操作を用いた。

② どのように思考を深めたかの振り返り

個別課題で、カードを並べて文を作る活動を繰り返し行った。単元の初めは正しい助詞を選択できなかったが、終盤では、4つの助詞を選択する文でも正確に作ることができるようになった。

(4) 成果と課題

生徒Aは、毎時間同じ写真で練習を行ったり友達がする様子を観察したりすることで、「(人)は」「(場所)(道具)で」などの助詞の法則について気付くことができた。助詞につい

て理解が進むと、助詞を使って作文することもできるようになった。相手に正確に伝えることができるように、これからも様々な助詞についての使い方を学習していく必要がある。

附属小学校による実践事例

小学校1年生 実践事例②

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校令和元年度1年つき組(27名:男子13名女子14名)

(2) 対象児童B

自分の考えを話すことが苦手。言葉をまとまりで捉えられないため、一語ずつ拾い読みしている。語彙が少なく一人で課題に取り組むことが難しい。

(3) 授業の実際

② 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール

評価読みレベル⑦「もしも〇〇の順位をつけるなら、その順番は？」を取り入れた。クイズのヒントを出す順番に着目することで、3つのヒントでだんだんと答えに迫っていくためにはどのようなヒントをどの順番で出せばよいかを考えられるようにした。ペアでひとつのクイズを作る際に、マインドマップを活用しヒントになる言葉を共有した。また、ヒントの順番を操作できるように付箋紙を使って交流することで思考過程での気づきを交流することができた。児童は、「答えが分かるヒントは1つ目には出さない」という考えをもった。

② どのように思考を深めたかの振り返り

全体交流する前と後でヒントの順番についてどちらが最後まで聞かないと答えが分からないクイズになったかを振り返る活動を行った。ヒントの順番の入れ替えを通して、自分のクイズに自信をもてた。

(4) 成果と課題

児童Bはペアでのクイズ作りやヒントの順番を繰り返し行うことで、単元の終末には一人でクイズを考えることができていた。また、自分の考えたクイズを楽しんでもらえたことで学びが自信につながった。さらに思考を深めていく

ために、順番という見方が読むことや書くことにもつながる見方であるということに気付けるような手立てが必要である。

小学校1年生 実践事例③

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校令和元年度1年東組(35名:男子19名女子16名)

(2) 対象児童C

運動書字と読み読解に課題がある。ひらがなや漢字を正確な形で書くことが難しい。書かれていること構造を理解することが難しい。

(3) 授業の実際

「いろいろなふね」の「この船の中には～があります。」「この船は～をつんでいます。」という表現を比較し、筆者の意図や表現の工夫を捉える。また、自分が表現したい乗り物の場合は、どちらの表現を使えばよいかを考える。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール

評価読みレベルの⑥「もしも〇〇だったとしたらA、Bのどちら？」を取り入れた。教材文で理解した表現「中には～があります。」「は～をつんでいます。」の違いをもとに、自分が伝えたい乗り物の場合はどちらが合うかを実際の文型に当てはめてみながら考えられるようにした。その際には、どうしてそちらの表現がよいのかを説明させた。意味の違いを比べるワークシートを準備した。言葉の意味についてより理解を深めることができた。

② どのように思考を深めたかの振り返り

二つの言葉の意味について話し合った後、自分の紹介したい車では、どちらが合っているか自分で考え、さらに友達と吟味し、再考していった。

(4) 成果と課題

児童Cも自分の自動車に付いているパトカーの無線を紹介したい場合はどちらの表現が適当か吟味して表現することができていた。今回は実際に自分の紹介したい表現に当てはめて考えられるようなシートを使用した。他の教材においても同じように選択思考ができるツールを考えていきたい。

小学校2年生 実践事例④

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校令和元年度2年緑組(34名:男子17名女子17名)

(2) 対象児童D

考えをもつことができるが、なかなか表出することが苦手である。その表出する経験の少なさから、論理立てて自分の考えを説明することが難しく、なかなか自己の考えを深めることができない。

(3) 授業の実際

物語のあらすじを書く時に、第一場面のことを書かなかった児童の実態をもとに、第一場面に何が書かれてあるのかについて読み直すことを通して、冒頭場面の担う役割を理解するとともに、物語の基盤となる設定が描かれていることに気付く。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール

物語のあらすじに第一場面のことを書かなかった児童が多いという実態をもとに、「第一場面っているのかな?」という問いを投げかけるところから学習を展開した。第一場面に描かれている観点を表にまとめる過程で、それが中心人物(たま)の心情の変化を起こす要因につながることであることに気づき、冒頭場面の重要性を認識することをねらった。チャート(表)を活用した。

② どのように思考を深めたかの振り返り

本時の問題解決前後の自分の考えを比べることで、なぜ自分の考えが変化したのかその理由を考え、問題解決の過程での自己の学びをメタ認知することができた。

(4) 成果と課題

Which型課題は、児童が自分の考えをもちやすく、本時の問題解決の土台に全員が乗ることができる。全員保障の学びを実現するために効果的な一つの方法であると感じた。児童Bにとっても、自分と同じ立場の友達とお互いの考えを述べ合うこともでき、アクティブに知を獲得することができた。

小学校2年生 実践事例⑤

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校令和元年度2年西組(34名:男子19名女子15名)

(2) 対象児童E

視覚文字、運動書字に関して課題があり、文章を正しく読んだり黒板の文字を視写したりすることに苦手意識がある。統語理解につまずきの疑いが見られる。

(3) 授業の実際

童謡「雪」を取り上げ、1,2番の歌詞を入れ替えてもよいのではないかというテーマで話し合う。場面の様子を具体的に想像し、1番と2番には時間の流れの順序性があること、作者の視点が遠くから近くへ移動していること等に気付く。その後、2番の歌詞の方が多くの人の印象に残りやすい理由を考える。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール

解釈読みレベルの③「○○として適切なのは、Aか? Bか?」を取り入れた。「雪」の歌詞の1番として、どちらかが適切なかを学習課題とし、どちらか一方を選択して、そう考えた理由を友達と交流した。歌詞を比較するワークシートを活用した。

② どのように思考を深めたかの振り返り

歌詞から想像した場面の様子を、1番と2番で対比させて板書して比較させた。交流の中で「ふっては」と「ふっても」の助詞等の言葉にこだわりながら具体的に想像を広げ、自分の考えを再考していった。

(4) 成果と課題

歌詞の一部だけを取り出して比較したり歌いながら音読したりしたことで、児童Eは場面の様子を想像して、1番を選択することができた。考えの理由を説明することは難しかったが、友達の説明を真似たり板書の言葉を使ったりしながら考えをまとめていった。

小学校6年生 実践事例⑥

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校令和元年度5年赤組(35名:男子18名女子17名)

(2) 対象児童F

統語理解につまずきが見られ、情報を整理し筋道立てて考えることが苦手である。しかし、聴覚音韻は優位で他者との対話は比較的得意である。

(3) 授業の実際

伝記「手塚治虫」の授業で、国松俊英と石子順の文章を比べて読むことで、それぞれが取り上げた出来事の違いから手塚治虫の人物像やそれぞれの作者の思いを想像できるようにする。

③ 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール

評価読みレベルの⑨「〇〇は、いる？いない？」を取り入れた。国松俊英の伝記には手塚治虫が小学生の頃の乾先生との出会いについて詳しく書かれていた。しかし、石子順の伝記には書かれていない。そこで「出会い」についての文章はあるのか、いないのかを問うた。

② どのように思考を深めたかの振り返り

児童Cは「いる」と答えた。その理由を挙げながら、友達と対話をし、国松俊英がなぜ出会いを書いたのかを想像するとともに、自分の出会いについても考えることができた。また、なぜ国松と石子の取り上げた出来事が違うのかという問いに対して、「もし、出会いがなければ漫画家になっていなかったかもしれない。出会いは大事だと読み手に伝えたかったのではないか。」という考えをもつことができた。山道のイラストを用いた自己評価カードを活用した。

(4) 成果と課題

児童Fは、Which型課題によって考える視点が明確になり、自分の考えをつくることにつながった。しかし、他の児童と対話をする際に、理由を吟味できるような支援が必要であった。

小学校6年生 実践事例⑦

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校令和元年度6年西組(34名：男子15名女子19名)

(2) 対象児童G

視覚文字に関して課題があり、文章を正しく読んだり音読したりすることに苦手意識がある。集中力を持続させることが難しい。

(3) 授業の実際

教材文「海のいのち」を取り上げ、人物像や物語などの全体像を具体的に想像した。登場人物の考え方や生き方が伝わってくる複数の叙述に着目させ、その違いや意味を吟味していった。そして、それらの叙述を基に物語から伝わってくるメッセージを考えていった。

③ 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール

解釈読みレベル⑤「一番〇〇(〇〇として一番適切なものは)なのはA~C(三つ以上)のうち、どれか？」を取り入れた。瀬の主を仕留めなかった場面で、太一に影響を与えたのは、どの言葉かを選択させた。その際、自分が選んだ言葉と、選んだ理由を教材ボードを使って友達と交流した。

④ どのように思考を深めたかの振り返り

各場面での与吉じいさやおとう、母の言葉の意味について確認した後、山場の場面で太一が瀬の主を仕留めなかったのは、誰が(与吉じいさ・父・母)のどの言葉が一番影響を与えたからなのか、自分で考えた。さらに、友達と考え、その理由を交流しながら再考していった。

(4) 成果と課題

複数の場面と、そこでの言葉について意味を吟味するため、着目する言葉が多いと対象児童にとって難しいかった。しかし、場面や言葉を絞り、焦点化することで、叙述から理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができた。

附属中学校による実践事例

中学校1年生 実践事例⑧

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校令和元年度1年3組(35名：男子18名女子17名)

(2) 対象生徒H

読み読解につまずきが見られ、抽象的な表現や曖昧な表現を理解することを苦手としている。

(3) 授業の実際

小説「飛べかもめ」において、最後に書かれ

である「どこかで雨が上がったのか、海に大きな虹が出ている」という一文が作品全体にもたらす効果について考え、雨上がりの虹の情景と少年の心情を重ね、より深く作品を味わうことをねらいとした。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール
評価読みレベルの⑨「○○はいる？ いらない？」を取り入れた。「『飛べかもめ』における最後の一文は必要か、必要でないか」ということで理解を深める手立てとして、最後の一文を除いた本文を提示し、この一文がある場合とない場合とで感じる印象について自由に考えを述べさせた。その後、なぜそう考えたか、本文中の叙述を引用し、自分の考えを記述させた。ワークシートを活用した。

② どのように思考を深めたかの振り返り
授業では、課題について、小グループで各場面における情景描写との関連、情景と心情のつながりなど最後の一文がもたらす効果について意見を交流させた。

(4) 成果と課題

生徒Hは単元の初めに、「最後の一文は必要ない。なぜなら、あの一文の前に話は終わっているから。」と述べていたが、授業後の振り返りには「あの一文には他の文とのつながりがあることに気付いた。だからあの一文は必要だと思うようになった」と記述した。評価読みの課題を提示することで文章に対する自分の考えをもつことができたと考える。今後この学びを次の作品の読みへとつなげられるような指導の工夫が必要である。

中学校1年生 実践事例⑨

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校令和元年度1年1組(35名:男子18名女子17名)

(2) 対象生徒I

言語的知識に困難があり、作品の前後の内容や文意のつながりを理解することを苦手としており、自分の考えをもてないことがある。

(3) 授業の実際

小説「さんちき」において、『侍』が作品全

体にもたらす効果について考えた。なぜ作者は『侍』を物語に登場させたのかを考えさせることで、作品の主題や作者の意図に迫ることをねらいとした。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール
評価読みレベルの⑨「○○はいる？ いらない？」を取り入れ、「『侍』は必要?必要ではない?」という学習課題を設定した。理解を深める手立てとして、『侍』の登場場面をカットした本文のワークシートと、教科書の本文を比較しそれぞれの印象を記述させた。

② どのように思考を深めたかの振り返り
教科書が正しいと思いつけている生徒にとって、登場人物の存在を問う学習課題は意外性があったようだ。話し合いの中で、「当時の様子や主人公の人物像を鮮明にするため」や、「職人の生き方と比較するために『侍』は必要」という結論になり、生徒自らの力で主題に迫ることができた。

(4) 成果と課題

生徒Iははじめ課題について「侍は必要。」とだけ記入していた。なんとなく必要だと思いが、根拠が思いつかないようであった。しかし、班での話し合いで、「職人としての生き方と比較するために絶対必要。」という意見をもった。評価読みの課題を設定することで、文章に対する自分の考えをもつことができ、効果的であったと考える。今後は、本文に基づいた根拠がもてるように指導していく。

中学校2年生 実践事例⑩

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校令和元年度2年3組(35名:男子21名女子14名)

(2) 対象生徒J

視覚音韻に問題を抱えている。学習意欲が乏しく、集中力が持続しない。単語理解につまずきの疑いがある。

(3) 授業の実際

太宰治の小説「走れメロス」とシラーの詩「人質」を、太宰治が書き加えた場面や表現に着目して比較し、作者の意図や表現の工夫を捉え

る。また、アニメや漫画等の視覚教材と文章表現との相違点を考え、文学作品のおもしろさや魅力を探り、作品がもつ価値に気付けるようにする。

④ 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール
評価読みレベルの⑨「○○はいる？ いらない？」を取り入れた。理解を深める手立てとしてマインドマップを活用し、作品のキーワードとなる「信じる」等の言葉を語句・語彙としてだけでなく、文章の展開に即して整理した。生徒は、「メロスを苦悩や葛藤を抱えた一人の人間として描き出した太宰治の作品の方がよい」と判断し、「書き加えた場面や表現はいる」という意見をもった。

② どのように思考を深めたかの振り返り
初読後と単元終末に『『走れメロス』がもつ価値』について書いた。考えの変容を自覚したり、他者の考えと比較したりして自分の考えをより確かなものとした。

(4) 成果と課題

Jは初読後の「メロスの勇気ある行動を伝える作品」という考えに、「友情という小さいようでとても大きいようなこと」と付け加え、自分の考えを広げることができた。言葉や作品の奥にある作者の意図まで捉えようとしたが、具体的に書けなかった。新たな疑問点を整理し、さらに思考を深めていくための手立てが必要である。

中学校3年生 実践事例①

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校令和元年度3年1組(39名:男子21名女子18名)

(2) 対象生徒K

学習意欲に問題はないが、視覚文字・統語理解につまずきの疑いがある。

(3) 授業の実際

俳句の鑑賞、創作、句会の開催という言語活動を通して、日本語の表現の多様性、簡潔な表現に込められた多様なものの見方や感じ方を気付かせる。また、言葉に対する認識を様々な角度から考え直し、俳句で表現するおもしろさを

実感させる。

① 取り入れたWhich型課題と用いた思考ツール
鑑賞文を書く学習では、魅力を感じたことを伝える語彙を増やすために、マッピングを行った。その後、評価読みレベルの②「○○は、A～C(三つ以上)のうち、どれか？」を取り入れた。句会での互いの作品を批評し合う場で、自分の句に対する客観的評価をもらい、その中から、推敲する際に取り入れる意見を選んだ。自分自身の言葉に対する認識を別の視点から考え直す機会となった。

② どのように思考を深めたかの振り返り
ストーリーマップを活用して学びの流れを視覚化した。単元初めと終わりの自分の姿だけでなく、何をきっかけに自分の学びが深まったのか生徒自身がつかむことができた。

(4) 成果と課題

Kは、句会で出た推敲のヒントとなる友人のコメントから、自分の作品修正に生かせるものを選び取っていた。こう表現したいというイメージを持ちつつも、自分一人ではどう直すべきか困っていたため、自分が納得いく作品作りができた。しかし、いくつかの表記の間違いを自分で気付くことはできなかった。今後、バランスよく文字を書けるワークシートの工夫や生徒自らが表記ミスに気付ける手立てを考えることが課題である。

4 研究の成果と課題

これまでの実践の成果を、本論文の序論にあげた研究の視点からまとめる。

(1) 用いられた A「which型課題」とB「思考ツール」を抜き出してみると以下のような。

-
- ア 特別支援学校 中学部
- A ④1番適切なのは、
B プレゼンとカード操作
- イ 1年つき組(高松小)
- A ⑦順位付け
B マインドマップ、付箋紙操作
- ウ 1年東組(坂出小)

- A ⑥もし…だったら
B 2つの言葉の対比ワークシート
- エ 2年緑組（高松小）
A ⑤ーor Not
B チャート（表）の利用
- オ 2年西組（坂出小）
A ③AかBか？
B 歌詞の比較ワークシート
- カ 5年赤組（高松小）
A ⑨いる， いない？
B 山道をプリントした自己評価カード
- キ 6年西組（坂出小）
A ④1番適切なのは？
B 教材ボード
- ク 1年3組（坂出中）
A ⑨いる， いない？
B 比較ワークシート
- ケ 1年1組（坂出中）
A ⑨いる， いない？
B 比較ワークシート
- コ 2年3組（高松中）
A ⑨いる， いない？
B マインドマップ
- サ 3年1組（高松中）
A ②A～Cのどれか？
B ストーリーマップ

まず、序論で紹介した「which型課題」がどのように使われたかの回数をみると、①0回、②1回、③1回、④2回、⑤1回、⑥1回、⑦1回、⑧0回、⑨4回、⑩0回、となり、⑨が4回あるケースを除いて、後は分散していることが分かる。「which型課題」の多様な方法の提示で教師側の選択肢も広がったといえる。

なお、この⑨の4回は小学校高学年と中学校である。

「A or B」という選択式の課題は、どちらかと言えば、小学校1年生で採用された「①順位付け」や「⑥もし…だったら」、などと比べて二者択一であり、一見単純そうである。しかし、「A or B」を選ばせるだけでなく、自分が

選んだ根拠を教材文中に求めさせていくという言語活動をさせることで深い読みの力を育てることができる。

佐藤佐敏は、このAorBという選択式の発問について、次のように述べている。

「A or B」という選択式の発問による話し合いを組織する教育的な意義としては、この発問を手段として用いることで、〈読みの力〉を付けることにある。加えて、この発問を手段として用いることで、〈作品の魅力や価値〉に気付くことを目的としている。

佐藤佐敏『思考力を高める授業』三省堂、2013年、15頁

すなわち、しっかりした読みの力をつけさせようとしたときにこの「A or B」という選択式の発問が有効であり、それゆえ上級の学年でより用いられたと考えられる。

思考ツールについても学校ごとにより分散しているが、これは採用した「which型課題」との関係で決まってきたのであろう。対比的な課題については、対比的な思考ツールが用いられるなど、課題と思考ツールは表裏の関係にあるといえるのではないだろうか。

（2）今後の課題

各実践報告の成果を見る限りに於いて、今回取り組んだ「which型課題」はどの学校種、どの学年においても、児童・生徒の学習への興味・関心を喚起し、学習を焦点化し、児童・生徒の思考力・判断力を活性化し、最終的にそれぞれの言葉の力を高めることができたといえることができる。

本研究により、この「which型課題」を教師が児童・生徒に与えることは、これまで読むこと・書くことの習得が困難であった児童・生徒への有効な学習支援の方法の1つになるということが明らかになった。ただ、ここに「学習課題を与える教師」と「教師の学習課題を受け取る児童・生徒」という関係がある。しかし、将来的に児童・生徒が自分で言葉の力を伸ばすた

めには、教師に与えられるだけでなく、児童・生徒が自ら学習課題を見いだしていくことができる力も必要になってくる。そのことを今後の我々の研究課題としてさらに研究を続けていきたい。

(引用文献)

- 1 桂聖編著 NS国語授業力研究会著『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「Which型課題」の国語授業』、東洋館出版社、2018年
- 2 佐藤佐敏『思考力を高める授業』三省堂、2013年