

# 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・生徒に対する単元を貫く 言語活動のあり方についての研究

佐藤 明宏・山村 勝哉\*・住田 恵津子\*・藤井 大助\*・吉田 崇\*\*  
(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) (附属高松中学校)  
藤崎 裕子\*\*・中田 祐二\*\*\*・篠原 智子\*\*\*・西岡 由都\*\*\*  
(附属高松中学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校)  
川田 英之\*\*\*\*・大西 小百合\*\*\*\*\*・福家 美香\*\*\*\*\*  
(附属坂出中学校) (附属特別支援学校) (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  
\*\*761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校  
\*\*\*762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校  
\*\*\*\*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

## The Study of Language Activities through the Unit at Elementary and Junior High School for Students who have Difficulties in Learning Reading and Writing

Akihiro Sato, Kastuya Yamamura\*, Etsuko Sumida\*, Daisuke Fujii\*,  
Takashi Yoshida\*\*, Yuko Fujisaki\*\*, Yuji Nakata\*\*\*, Tomoko Shinohara\*\*\*,  
Yoshikuni Nishioka\*\*\*, Hideyuki Kawata\*\*\*\*, Sayuri Onishi\*\*\*\*\*  
and Mika Fuke\*\*\*\*\*

*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*  
\*\**Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,*  
*394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*  
\*\*\**Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,*  
*2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide 762-0031*  
\*\*\*\**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,*  
*889 Ayasaka Fuchu-Cho, Sakaide 762-0024*

要 旨 クラスの中の特別支援を必要とする子どもを中心に据えて、単元を貫く言語活動を実践した。ゴールとしての表現物と共に、そのゴールに向かうプロセスが明示されていたために子どもは自分の現在のポジションを把握しながら安心して活動に取り組むことができた。子どもの活動目標の裏側には教師側の能力目標が設定されていたが、その能力目標も、学年があがるにつれて、子どもにも自覚できるようになることが明らかになった。

キーワード 「読む／書く」領域 単元を貫く言語活動 活動目標と能力目標

## 1 本研究の趣旨

最近、LD、ADHDなどが原因で、読むこと・書くことの学習指導が困難な児童・生徒が増えている。読むこと・書くことの言語力は国語科のみならず、全ての教科の基礎学力となる。そういう子どもたちに、これらの学習基礎力となる読むこと・書くことの学力を保障するための指導方法を開発していこうと考え、一昨年度より研究に取り組んできた。昨年度は、特に視覚的支援に焦点化した研究に取り組んだ。

〔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・生徒に対する視覚的支援の方法についての研究〕『香川大学教育実践総合研究 第27号』11-24頁、平成25年9月、においてその成果を発表している。）

昨年度の研究成果として「(ア) スケジュールを示す視覚支援」及び「(イ) 物事の相互関係を示す視覚支援」の有効性について確認することができた。

この特に前者の「スケジュールを示す」ということに関していえば、児童・生徒に自分が今取り組んでいることは、自分の過去の学習とどう結びついて、さらにこの学習が未来にどのように発展していくのかという学習の見通しを持たせることが大切であるということが明らかになった。

それは、言い換えるなら、自分の現在の学習の立ち位置を点でとらえるのではなく、自分の学びの履歴とその発展という大きな立体的スパンの中でとらえさせるということである。

そこでこの研究成果を受けて本年は、特別支援を必要とする児童・生徒に対する単元を貫く言語活動のあり方について研究することにした。

この「単元を貫く言語活動」というタームは、今回の学習指導要領の改訂とともに文部科学省が打ち出した文言である。

平成23年度から小学校で実施されている学習指導要領では、「言語活動の充実」が求められている。学習指導要領「総則」には、以下の観点が見記されている。

各教科の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上での必要な言語環境を整え、児童の言語活動を重視すること。

ここにA「児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ」という学力面での目標とB「基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動」という習得から活用へ向かう学習プロセスとC「言語に対する関心や理解を深め・（中略）・言語環境を整え、児童の言語活動を重視する」という児童の学習意欲を大切にしたい言語活動を設定する必要性が提示されている。

すなわちCの児童の意欲にそった言語活動の充実を図るために、Bの習得から活用へ向かっていく実生活の中で生かせる学習プロセスで学習を進め、そのことによって結果的にAの学力が育つのである。このようにABCは相互に関わり合いを持つ。言語活動の充実はそういう全体構想の中に位置づけるのである。

水戸部修治教科調査官は、次のように述べている。

国語科における「言語活動の充実」は、個々ばらばらに位置付けるのではなく、単元を貫いて位置付けることが大切である。それは言語活動が単なる活動ではなく、児童たちにとって、自ら課題を解決していく過程でもあるからである。（水戸部修治編著『小学校言語活動パーフェクトガイド 1・2年』明治図書、2011年、8頁）

「実生活で生きて働く力」を育むために、授業づくりで最も重要になるのが、言語活動を、単元全体を通して一貫するものとして位置づけること、つまり単元を貫く言語活動を位置づけた授業づくりです。（水戸部修治「実生活で生きて働く力の育成と、単元を貫く言語活動の位置づけによる授業

改善』『教科調査官が語るこれからの授業  
小学校』図書文化社、2012年、10頁)

以上のように学習指導要領総則で示されているABCの実現のためには、「単元を貫く言語活動の充実」を図ることが重要であるとされているのである。

「単元を貫く」ということで、教科調査官が言われていることをまとめると次の2点になる。

ア. 目的に応じて活用できる読みの力を育てる。

イ. 児童の主体的な学習を促す。

このアとイが大切なことであり、児童・生徒が学習のゴールを見通して、しっかりとした活動のめあてを持つことができればよいのである。

特に読むこと・書くことの学習指導が困難な児童・生徒にとって、「今、自分が取り組んでいることは、何の役に立つのか。そのことにどう繋がっていくのか。」という学習の見通しが持てないと学習意欲がわからない。目的が見えない細切れの練習学習は、そういう児童・生徒に苦痛をしいることになりかねない。

あくまで、児童・生徒の願いに貫かれた単元学習を展開することが、特に特別支援を必要とする児童・生徒にとって重要なのである。

ただ、ここで注意しておかなければならないのは、児童・生徒が主体的に取り組んだとしても、その活動が楽しいだけで児童・生徒の学力向上に結びつかなければ意味がないということである。

言語活動は、児童・生徒にとっては学習の目的であるが、教師にとっては目的ではない。現行教科書の扉には単元の目的が示されているがどちらかと言えばその読むことの目的が、児童サイドのものか教師サイドのものか曖昧であった。児童・生徒が学びたいことと教師が学ばせたいことは違う。そこを明確にした単元設定のあり方とそれに基づく指導の改善を図りたい。

児童・生徒にとってのめあては言語活動である。その言語活動に取り組みせながら、同時に

その児童・生徒に「この言語活動を遂行するために、この力を使っているのだ」と言葉の力を意識させる。教師も「この言語活動を通して、この力を獲得させているのだ」と意識する。もちろんこの意識化のレベルは学年段階や児童・生徒の能力の差によって違ってくるであろうが、そういうそれぞれの立場で目的と手立てを意識化することが重要になる。

具体的には、単元設定にあたっての、児童の言語活動のめあて（活動目標）とその言語活動によって教師が付けたい力（能力目標）との両者を併記して示すようにする。

教師サイドは能力目標を明確にしておくために、指導事項の系統性も明らかにしておく必要がある。今回、指導事項の系統性ととともに、その指導事項の習得のために扱う言語活動も活動としての系統性を意識して設定した。例えば、紙芝居づくりという言語活動は低学年にふさわしく、ポスターセッションを開いて考えを交流する言語活動は高学年にふさわしい。そしてそういう単元を貫く大きな言語活動の中に、それを支える小さな言語活動を1時間、1時間の本時の活動の中に位置付けた。

この小さな言語活動を含めて言語活動の系統性を明確にし、付けたい力との関係をとらえて実践的に位置づけた単元化をはかり、児童・生徒に単元を貫く言語活動に取り組みさせることにしたのである。

これから以下でその実践について紹介することにするが、その観点として、それぞれ次の3点を示す。

- 1 単元を貫く児童・生徒の活動目標と教師の能力目標
- 2 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある単元設定の工夫
- 3 特別支援を必要とする児童・生徒の言語能力の変容

以下で、この3点を踏まえた実践事例を紹介する。

## 2 実践事例

### 小学校1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小学校平成25年度1年そら組(26名:男子13名,女子13名)

#### (2) 対象児童A

Aは文章読解力に課題があり,国語科スクーリングテストの結果,情報の統合・言語的推理につまずきがあることが分かった。

#### (3) 授業の実際

「さしえかみしばいをつくろう」(「サラダでげんき」東京書籍1年下)

#### ① 単元を貫く児童の活動目標と教師の能力目標

##### [児童の活動目標]

幼稚園のお友達に分かりやすい紙芝居をつくって見せよう。

##### [教師の能力目標]

- ・ 登場する動物の順序や行動に着目し,場面の様子について想像を広げながら読む。
- ・ 登場人物の特徴や場面の様子から想像したこととつないで,紙芝居のせりふをつくる。

#### ② 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある単元設定の工夫

紙芝居をつくるという活動的な目標は子どもたちの意欲を喚起した。また,子どもたちは,この教科書の挿絵が大好きであり,そのことも子どもの意欲的主体的な活動につながった。

#### (4) 児童Aの言語能力の変容

Aの付け足したせりふから,登場人物の特徴と行動をつないで,場面の様子を想像することができるようになったことが伺えた。

#### (5) 成果

Aは授業でも自分から挙手し,登場人物の特徴と会話をつないで,「象は力が強くて器用だからサラダを混ぜることができる。」と発表していた。単元を貫く言語活動が,Aに場面の様子を想像し,分かったことを伝える楽しさを味わわせることに有効に働いたと考えられる。



【紙芝居をしている様子】

### 小学校2年生 実践事例②

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成25年度2年東組(34名:男子17名女子17名)

#### (2) 対象児童B

B児は,言葉に着目した読みができないだけでなく,複数の情報を一度に提示されると混乱する。また,記憶の把持が難しい。

#### (3) 授業の実際

「生き物のひみつクイズをときあおう-『ピーパーの大工事』-」という単元で授業を展開した。

#### ① 単元を貫く生徒の活動目標と教師の能力目標

##### [児童の活動目標]

友達につくった「生き物のひみつクイズ」を解き合おう。

##### [教師の能力目標]

説明的文章の中から必要な情報を見極め内容をつかむ力を育成する。

#### ② 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある単元設定の工夫

「クイズを解く」という目的をもって教科書の教材文や,他の説明文を読み進めていく。

#### (4) 児童Bの言語能力の変容

クイズを解くことを繰り返すなかで,提示されたクイズの問題文から,答えを導き出すのに必要な言葉に着目することができるようになってきた。その言葉を付箋に書いたものと,段落ごとにカードにした教材文を活用させること

で、答えが書かれているところを自分で見つけ出すことができていた。

#### (5) 成果

「クイズを解く」という目的意識をもち続け、教材文を主体的に読む児童の姿が見られた。また、B児を含め全員の児童が言葉に着目しながら教材文の答えに関わる内容を読み取り、クイズの答えをまとめることができた。

### 小学校3年生 実践事例③

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校平成25年度3年白組(38名:男子19名女子19名)

#### (2) 対象児童C

Cは、集中力が続かずじっくりと読んだり書いたりすることが困難である。国語科スクリーニングテストの結果、言葉の想起、解釈・意味認識に特につまずきがあることが分かった。

#### (3) 授業の実際

「音読が上手になって、お年寄りの笑顔が見たい」という单元名で、お年寄りに音読を聞いてもらうために、音読の工夫を見付け上手に音読ができるようになるという单元を貫く言語活動で授業を行った。共通教材から音読してみたい場面を選び、同じ場面を選んだ仲間と3人組を作り、地の文と登場人物それぞれに役割を決めて音読をした。

#### ① 单元を貫く生徒の活動目標と教師の能力目標

##### 〔児童の活動目標〕

お年寄りに上手な音読を聞いてもらおう。

##### 〔教師の能力目標〕

音読の仕方を工夫することによって主人公の気持ちを理解し表現する。

#### (4) 児童Cの言語能力の変容

児童Cは小グループになったことで、お互いのよさを感じ、「どうして、主人公のような感じに聞こえたのだろう」と感じたことをもとに課題解決をしながら、「○○な性格だから、おとりと柔らかい声で読もう」というような音読の工夫を見付けながら学習することができた。また、音読カードに自分の音読の工夫を書く

きにも今までなら上手く言葉にならなかったことも、音読を聞き合いアドバイスし合うことで、自分なりの音読の工夫やその理由を書き留めることができるようになってきた。

#### (5) 成果

児童の学習の目的がはっきりとし、さらに、自分の課題やグループの課題が把握しやすいことで、お互いにどんな工夫にこだわり、どうして「この音読いいな」と感じられるのかということを交流し合うことで児童自身の考えがよりはっきりしてきた。

### 小学校4年生 実践事例④

#### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校、平成25年度4年西組(39名:男子19名/女子20名)

#### (2) 対象児童D

D児は、書くことに苦手意識をもっており、特に文章全体を見通して書く内容を構成することが難しい。国語科スクリーニングテストや独自の「思考力テスト」の結果、文の構成・作文につまずきがあることが分かった。

#### (3) 授業の実際

教科書「わたしの考えたこと」(東京書籍4年)には、構成メモと、それを基にした分かりやすい文章例が載っている。しかし、ともすると子どもたちは、この例文の構成を、そのまま自分の文章構成に当てはめてしまう。それでは、文章構成を吟味する力を育成することはできない。そこで「单元を貫く言語活動」として次のような授業を構想した。

#### ① 单元を貫く児童の活動目標と教師の能力目標

##### 〔児童の活動目標〕

友達に、自分の考えを書こう。

##### 〔教師の能力目標〕

意味段落の配列について、考えが読み手によく伝わるように吟味することができる。

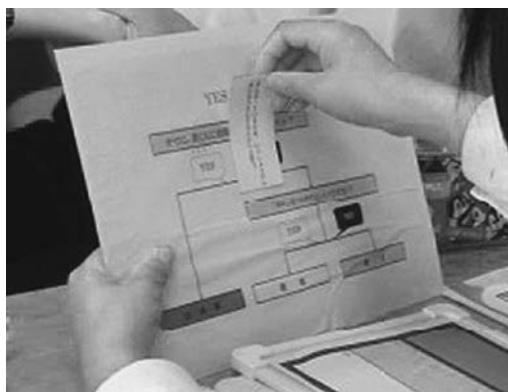
#### ② 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある单元設定の工夫

教科書の例文にある、「出来事の説明」→「自分の考え」→「考えた理由」を参考にした自分

の構成メモが、考えを伝えるのにふさわしいものかどうかを吟味する場を設ける。具体的には、教科書の例文を学んだ後、3年生や1年生で学んだ説明文を提示した。3年生のそれでは、「具体」→「考え」の順で文章が展開され、逆に1年生のそれでは、「考え」→「具体」の順で文章が構成されている。以下は、この二つを提示した際の記録である。

- C1：最初に「考え」を書くのは、何かおかしい。
- C2：いや、始めに、考えをまとめて書いた方が、分かりやすいよ。
- T：みんなは、自分の文章を、今は、どのように構成しているの。
- C3：「出来事」→「考え」の順です。教科書が、そうだったから…。
- T：今、何に悩んでいるの？
- C3：文章の組み立て方です。

なお、本單元においては、このような單元展開と同時に、特別支援教育の考えを生かした二つの教材を、單元を通して活用できるようにした。一つは、「考え」「出来事」「理由」を、チャート図に沿って分類できるものである（写真上）。



もう一つは、それでも、「理由」と「考え」を混同してしまう児童のための、補完的シートである。

#### （4）児童Dの言語能力の変容

D児に、本時のめあてを聞き取ったところ、「並び方を変えてもできるかどうかを考えます。」という、吟味の必要性を意識した反応が返ってきた。また、思考活動後は、「始めに『考え』を書いて、読む人が、どんどん興味をもって読める構成にした。」と答え、構成を吟味できるようになったことが伺えた。

#### （5）成果

「例文」→「自分の文章」という、単純な一方向ではなく、「複数の例文」←→「自分の文章」と、言語活動を設定することで、どの児童も、確実に文章構成を吟味できた。実践前後に行った「思考力テスト（10点満点）」では、クラス全体の平均では、1.3ポイントの、D児においては、1ポイントの向上が見られた。

#### 小学校5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  
第5学年（39名）

##### （2）対象児童E児

E児は、自分の思いを言葉で表現することに意欲的である。一方で、言葉の意味認識や解釈、情報の統合につまずきがある。

##### （3）授業の実際

漫画家・やなせたかしさんの新聞記事5紙を読み、その生き方について自分の考えをまとめる授業を行った。E児の得意な活動を取り入れたのである。

##### ① 単元を貫く言語活動と教師の能力目標 〔児童の活動目標（単元を貫く言語活動）〕

人物の生き方が書かれた文章を読み、自分の生き方について考える言語活動

##### 〔教師の能力目標〕

優れた叙述に対する自分の考えを創造することができる。

##### ② 言語活動が主体的・意欲的になされるため魅力ある単元設定の工夫

E児及び学級全体の学びを保障できるよう、たくさんの文章を読むための「文章の大体を読むこつ」を学級の宝として残したり、ICレコーダーに録音した文章を聞きながら読めるようにしたりした。

#### (4) 児童Eの言語能力の変容

新聞記事5紙という、たくさんの文章を扱ったが、児童Eは「小見出しから読みたい記事を見つける」「知りたい言葉を見つけて、その周りを読む」「かぎ括弧(やなせさんの言葉)を中心に読む」などの「文章の大体を読むこつ」を活用しながら、やなせたかしさんの評伝を書き上げた。

#### (5) 成果

児童Eの得意な活動を取り入れ、その中でつまずく部分を想定し、補うようにすることが、「単元を貫く言語活動」の遂行に有効に働いたと言える。

### 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平成25年度6年緑組(34名:男子19名女子15名)

#### (2) 対象児童F

児童Fは、国語の授業に意欲的に取り組み、発言も多い。人前で話すことに抵抗感はない。しかし、話す内容は、話題が次々に変わりすぎてしまい、聞き手は今が何の話をしているのか聞き取ることも難しい。

同じことは、書く学習でも見られる。次々に話題が変わったり、同じ話題が何度もくり返し出てきたりと、筋道のない文章になってしまう。

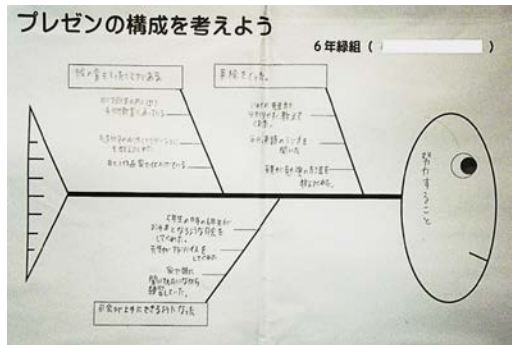
スクリーニングテストの結果「言葉の想起」「言語的推理」がやや低いことが分かった。この二つの認知特性は順序立てて思考すること、文脈の流れを理解することに関わりがある。これらが困難な場合には自己の考えを他者に伝える活動に支障ができる可能性がある。

#### (3) 授業の実際

言語活動を設定しても、支援がなければ付けた力は定着しない。「活動あって学びなし」

とよく言われるが、まさに児童の作品ができることが目標になってしまう。

そこで、本実践では思考ツールを利用した。下図はフィッシュボーンと呼ばれるもので、頭の部分にテーマ、大骨の先に本論で取り上げる話題、小骨に話題についての具体例を書き込めるようになっている。



#### ① 単元を貫く言語活動と教師の能力目標

〔児童の活動目標(単元を貫く言語活動)〕

6年間の成長を振り返り、支えてくれた方々に、感謝の気持ちをプレゼンテーションで伝える。

〔教師の能力目標〕

中心を明確にすること」「文章構成」の知識を実際に活用する。

#### ② 言語活動が主体的・意欲的になされるため魅力ある単元設定の工夫

序論・本論・結論を示した作文構想表を子どもに分かりやすくするために一目瞭然のフィッシュボーンというビジュアルツールを用いたことで子どもたちが意欲を持って取り組んだ。

#### (4) 児童Fの言語能力の変容

児童Fは、大骨に「バドミントンのコーチから教わった平常心」「担任から学んだあきらめない心」「元担任から学んだ友だちを思う心」の三つを書き込んだ。さらに、小骨にはその時々で交わされた言葉、心打たれた瞬間を書き加えていった。

こうしてできあがったフィッシュボーンを基にして児童Fは、表原稿作りや提示資料の収集を行い、立派に発表をすることができた。

## (5) 成果

「中心を明確にする」ことは小学校3・4年生で学習している。児童Fは知識として理解はしていたが、なかなかできなかった。言語活動を行うことで、理解にとどまっていた知識が、使える知識にまで引き上げられ、定着した。

さらに、思考ツールを利用したことで、無理なく児童Fは文章を整えることができた。思考ツールは教科書に載っている発表メモと違い、①書く分量が少ないこと、②考えが視覚化されることという利点がある。順序立てて思考することが苦手なT男にとってぴったりの支援であったと考える。

## 中学校1年生 実践事例⑦

### (1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成25年度1年1組(41名:男子22名女子19名)

### (2) 対象生徒G

生徒Gは自分の意見を表出することが苦手な生徒であり、グループ活動でも聞き役になることが多い。国語科スクーリングテストの結果、言葉の想起、解釈・意味認識、社会性、情報の統合、長期記憶につまずきがあることが分かった。

### (3) 授業の実際

「感じたことを文章にしよう」(光村図書1年)の鑑賞文を書く単元では、瀬戸内美術館ネットワークで実際に募集されているアート鑑賞文に応募するための文章を書くことを、「単元を貫く言語活動」として次のような授業を展開した。

#### ① 単元を貫く生徒の活動目標と教師の能力目標

##### 〔生徒の活動目標〕

絵の魅力を伝える鑑賞文を書き、芸術鑑賞プロジェクトへ応募しよう。

##### 〔教師の能力目標〕

伝えたいことが明確な鑑賞文を書くことができる。

#### ② 言語活動が主体的・意欲的になされるため魅力ある単元設定の工夫 ピカソの「泣く女」を題材に「何を感じるか」



【交流会の様子】

を整理し、ストーリーマップを使って「絵から感じる物語」を創作した。

### (4) 生徒Gの言語能力の変容

伝えたいことが明確になり、その後のグループでの交流も活発になり、鑑賞文を書くことへの移行もスムーズであった。

### (5) 成果

事前では「形」や「色」の説明だったGの鑑賞文も、感性に寄り添う自由な雰囲気での創作と交流を繰り返すことにより、伝えたいことが明確になった。終末には「ジェットコースターのような人生」という題名で鑑賞文を書くことができた。自分の意見に自信をもって書くために、この単元を通した言語活動は有効であった。

## 中学校2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平成24年度2年2組(39名:男子18名女子21名)

### (2) 対象生徒H

生徒Hは、集中力が続かずじっくりと読むことが困難であり、グループ活動も苦手な生徒である。国語科スクーリングテストの結果、言葉の想起、解釈・意味認識、社会性、情報の統合につまずきがあることが分かった。

### (3) 授業の実際

「君は『最後の晩餐』を知っているか」(光村図書2年)は、「最後の晩餐」が「カッコいい」と思わせる根拠を筆者が科学的に説明した



評論文である。一般的にはキーワードを押さえたり、要約したりといった授業展開が考えられる。しかし、「要約しよう」という課題では生徒の興味・関心は高まらず、学びは成立しないことが多い。そこで、「単元を貫く言語活動」として次のような授業を展開した。

① 単元を貫く生徒の活動目標と教師の能力目標

[生徒の活動目標]

筆者になり、絵の魅力をグループでプレゼンしよう。

[教師の能力目標]

「解剖学」「遠近法」「明暗法」のキーワードを捉え、段落の役割や構成を考え、要約ができる。

② 言語活動が主体的・意欲的になされるため魅力ある単元設定の工夫

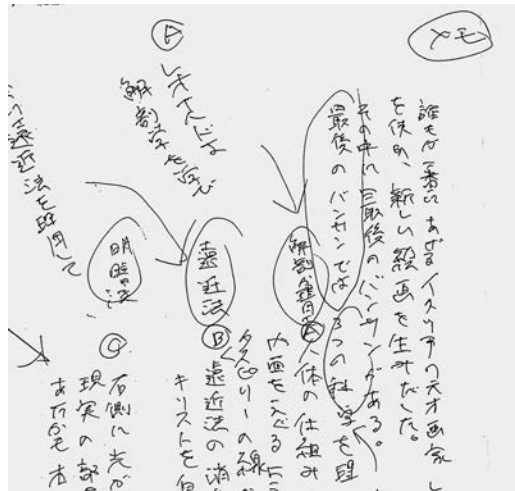
本論前半①～⑯段落は普通に音読しても4分かかる。文章の要点を押さえ、2分以内で（1秒も超えないのが条件）、しかも相手に分かるようにプレゼンをするために、生徒たちの学びは、段落構成やキーワードを話し合いながら要約していく、教師の能力目標と重なっていった。

(4) 生徒Hの言語能力の変容

Hのプレゼンの一部を示す（下線部）。

H：明暗法って何なん？  
 K：（絵を指しながら）この絵を見てよ。ことここで何か違うよね。  
 H：あっ色が違う。  
 K：こっちは？  
 H：明るい。  
 K：こっちは？  
 H25.7.24: 暗い。  
 K：これは窓から差し込む光とかそういうのを計算して部屋の明るさを調節することで、本物の部屋に見立てようとしているわけよ。…

Hは、Kなど他の生徒に問かける形でプレゼンを行いクラスの賞賛を得た。Hのノートの構想メモからは、キーワードや要点を捉えてい



【Kのプレゼン構想メモ】

ることが伺える。

(5) 成果

Hは授業後の感想で「最後の晚餐を要約してみても大切な所は残していらぬところは捨てるということを知った。おもしろかった。またやってみよう」と書いていた。単元を貫く言語活動がHに要約の大切さと楽しさを自覚させるものになったと考えられる。これに視覚支援等を組み合わせることで、より有効な習得のための支援の方法となるだろう。

中学校2年生 実践事例⑨

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成25年度2年2組（41名：男子21名女子20名）

(2) 対象生徒I

生徒Iは、こだわりが強く、好きなことに対しては集中して取り組む。しかし、興味が湧かないことには取り組まない。国語科スクリーニングテストにおいて、言葉の想起、言葉の意味認識、社会性、情報の統合の問題につまずきがあった。

(3) 授業の実際

「仁和寺にある法師 徒然草より」（光村図書2年）は、中学校古典の定番教材である。通常の授業では、文語で書かれた「徒然草」の章段のおもしろさについて考えたり、兼好法師のも

のの見方や考え方について想像したりする活動を通して古典に親しむことを目指すことが多い。

しかし、Iのように興味関心が学習活動の中心となるような生徒には、一つの章段にこだわった学習ではなく、「徒然草」という作品を全体的に俯瞰するような学習が適切だと考えた。

そこで、「単元を貫く言語活動」として次のような授業を展開した。

① 単元を貫く生徒の活動目標と教師の能力目標

〔生徒の活動目標〕

「徒然草新聞」を作り、兼好法師の人物像について伝えよう。

〔教師の能力目標〕

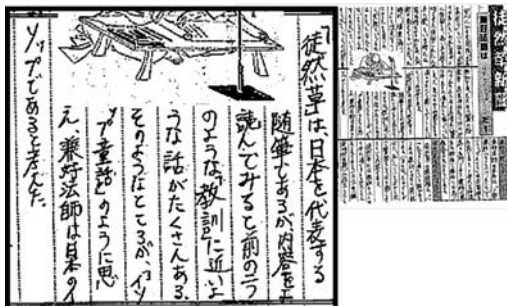
帰納的に書き手の人物像を想像し、古典の魅力について考えを述べる

② 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある単元設定の工夫

徒然草の現代語訳文庫本を用いて、いくつかの章段をもとに書き手の人物像を想像し、自分の意見をもつという言語活動で、帰納的な思考ができるようにした。

(4) 生徒Iの言語能力の変容

Iは徒然草の章段を幾つか読み「教訓」という共通性から、兼好法師は「日本のイソップだ」という意見をもった。単元終了時の古典に関する感想では「書きぶりなどが共感できる」と述べている。他の生徒も、新聞作りを通して古典の魅力について意見をもつことができた。



【徒然草新聞の実際】

(5) 成果

古典の一部だけを読むのではなく、新聞作りというゴールに向かって古典のいくつかの部分を読むことは、多くの情報から自分の考えをまとめることに有効と考えられる。

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坂出中学校平成25年度2年1組(40名：男子19名女子21名)

(2) 対象生徒J

Jははじめに授業に取り組んでいるが、文章の構成を組み立てて書いたり話したりすることが苦手である。国語科スクーリングテストの結果、文字の形態識別、視覚的短期記憶、言葉の想起、情報の統合につまずきはあるが、聴覚的短期記憶が優位であることが分かった。

(3) 授業の実際

「恥ずかしい話」(東京書籍2年)は、「恥ずかしいという感情はどのようなものか」ということを論証している説明的文章である。説明的文章を苦手としている生徒は多く、活字で表されている文章をそのまま信じ込んでしまう傾向にもある。しかし、「恥ずかしい」という感情は、だれもが経験しており、専門的な知識がなくても議論ができる論題である。書かれてある内容をそのまま受け入れるという理解にとどまらず、既有知識や経験とつなげ、新たな内容や書き方を創造する読みにまで到達できると考え、「単元を貫く言語活動」として次のような授業を展開した。

① 単元を貫く生徒の活動目標と教師の能力目標

〔生徒の活動目標〕

「恥ずかしい話」の批評文を書こう～筆者の論に納得できるか～

〔教師の能力目標〕

論証の組み立てを捉え、根拠や具体例等が適切に用いられ、結論に導かれているか吟味することができる。

② 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある単元設定の工夫

本題材の授業に入る前に、自分の恥ずかしい体験を想起させ、ノートに記述させたりグループで語ったりした。その体験談が筆者の論で説明できるかどうかを検討させることで、筆者の論証を吟味することになり、話し合いも自然に起こり、教師の能力目標と重なっていった。

(4) 生徒Jの言語能力の変容

Jの批評文の一部を示す

恥ずかしい話というじゅぎょうをしました。自分が思うに恥ずかしいというかんじょうはひととさるぐらいだとおもう。ライオンがえものをとるのにしっぱいしたらはずかしいよりはえさおとりのがしたというかんじょうになるとおもう。(中略) さくしゃがもっともひきだしているとおもうのは124P 2 教えてあげないというところには(中略) ぜったいにするなといわれたらぎゃくにそれをしてしまいたくなるというこうか、 お笑いの世界などにつかわれています。(以下略)

これまでJは、学習の振り返りやまとめて「よくわかった。おもしろかった」としか記述したことがない。今回は、授業で話し合われた内容についての意見や筆者の書きぶりの工夫と効果についての意見を述べている。

(5) 成果

Jは批評文に「恥ずかしいはなしのレポート」と独自のタイトルをつけ、1ページ超の文章を書いて提出した。「これでレポートを終わります」という結びの言葉から、主体的に学習に取り組んできたことがうかがえる。単元を貫く言語活動によりクラスの話合いが活発になり、Jも他の生徒との話し合いの中で自然と筆者の論の進め方や述べ方について自分の考えを持つことができたことと推察できる。

特別支援学校 小学部6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平成25年度6年

(2) 対象児童K

Kは平仮名や片仮名は全て書くことができるが、見え方に困難があるため整った文字を書くことが難しい。そのため文字を書くことに抵抗を示すことがある。

表現することは好きで、大勢の前で発表することを好み、意欲的に取り組む。

(3) 授業の実際

本単元「修学旅行発表会をしよう!」は、経験したことを文で表したり、言葉で伝えたりすることをねらった単元である。

単元の最後の活動「全校生の前で発表する」を知らせることにより、目的意識をもって学習に取り組む、苦手な書く活動にも意欲的に取り組むであろうと考え、本単元を設定した。

① 単元を貫く児童の活動目標と教師の能力目標

〔児童の活動目標〕

修学旅行で楽しかったことをワークシートにまとめ、朝礼で全校生徒に知らせよう。

〔教師の能力目標〕

自分が経験したことを写真を手掛かりにしながら文に表し、それを大勢の前で表現することができる。

② 言語活動が主体的・意欲的になされるための魅力ある単元設定の工夫

ワークシートに写真を貼付することにより、書く内容が明確となり、抵抗なく書く活動に取り組むことができた。

(4) 児童Kの言語能力の変容

全校生の前で発表することを楽しみにしていたKにとって、発表当日の様子は大変生き生きとしたものであった。参観した友達や指導者たちからも大きな賞賛を得ることができた。

自分の書いたワークシートに基づいた発表で成功を収めたKは、書く活動にも自信を深めたようである。



【Kのワークシート】



【全校朝礼で発表するK】

### (5) 成果

児童の学習意欲を大切に活動を行うことにより、苦手な書く活動にも意欲的に取り組むことができた。

また、単元終末の活動を知らせることにより、児童の活動への目的意識を向上させることができた。単元を貫く言語活動を行う際には、学習の見通しをもたせること、児童が主体的に取り組めるような学習を展開することが重要である。

## 3 実践研究の成果と課題

### (1) 実践研究の成果

小学校、中学校、特別支援学校のそれぞれにおいて、クラスの中の特別支援を必要とする子どもを中心に据えて、単元を貫く言語活動を実践した。

実施した言語活動は、ア 紙芝居、イ ひみつクイズづくり、ウ 音読カード、エ 飲み物の作り方紹介文づくり、オ やなせたかしさんの評伝づくり、カ お世話になった人へのプレゼン、キ 絵の見方のプレゼン、ク アート鑑賞文を書く、ケ 徒然草新聞、コ 批評文づくり、サ 全校集会での修学旅行の発表づくり等、多様な発信型・活動型の言語活動を設定することができた。そして、そういう目に見えやすい魅力的・具体的な活動を設定したため、子どもサイドの目標も子どもにとらえやすくなった。

また、ゴールとしての表現物が具体的に示され、さらにそのゴールに向かうプロセスが明示されていたために特別支援を必要とする子どもも自分の現在のポジションを把握しながら安心して活動に取り組むことができた。

それぞれの子どもの活動目標の裏側には教師側の能力目標が設定されていたが、その能力目標も、学年があがるにつれて、子どもにも自覚できるようになっていた。すなわち、自分が今取り組んでいる言語活動で自分にどんな言葉の力がついているのかという自覚的学びである。この学びはメタ認知の発達とともに強化され、それによってより一層の能力の獲得がなされたのである。

### (2) 実践研究の課題

平成26年2月8日に開催された香川大学教育学部附属特別支援学校の第17回教育研究発表会の全体提案において、「これまで授業は、指導者主導で活動量が少なく、受け身の授業であったが、これから特別支援学校で目指す授業は、活動量が多く、児童生徒が自立的、主体的に活動する授業である」という提案がなされた。

単元を貫く言語活動を設定した授業は、この

活動量の多い子ども主体の授業を生み出すことになる。そういう点で我々の研究はこの附属特別支援学校の研究と同一地平に立つものである。

ただ、附属特別支援学校では、この一人一人の自主性を引き出すために、一人一人の個性的な違いに応じた細かな配慮をしている。同じ教室内の子どもに対しても場合によっては、個別に違う対応をしている。しかし、我々は、特別支援を必要とする子どもを中心にすえつつも、その他の児童・生徒に対しては、同質の言語活動に取り組ませている。それは、普通学級と特別支援学級との人数規模の違いによるものではあるが、そういう点で我々の研究は、まだ、一斉指導の枠組みから抜け切れていない部分もある。さらに附属特別支援学校の実践に学びつつ、もっと個別支援のノウハウを取り入れ、さらなる指導の改善をはかっていきたい。

#### 付記

本論文に掲載された執筆者の所属は、研究当時のものである。