

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研究

—比較思考に基づく限定発問についての研究—

佐藤 明宏 ・ 加地 美智子* ・ 住田 恵津子* ・ 藤井 大助* ・ 篠原 智子**
(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) (附属坂出小学校)

西岡 由都** ・ 尼子 智悠** ・ 吉田 崇*** ・ 藤崎 裕子*** ・ 川田 英之****
(附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属高松中学校) (附属高松中学校) (附属坂出中学校)

大西 小百合**** ・ 福家 美香*****
(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: A Study of the Limited Questioning based on the Comparison Thinking

Akihiro Sato, Michiko Kaji*, Etsuko Sumida*, Daisuke Fujii*, Tomoko Shinohara**, Yoshikuni Nishioka**, Tomohisa Amako**, Takashi Yoshida***, Yuko Fujisaki****, 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*

***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*

******Attached 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と特別支援学校に在籍する子どもとを中心に据えて、比較思考に基づく限定発問の研究に取り組んだ。①比べさせる二つの事柄の共通点と相違点、②比べる観点の与え方、③追加発問、補助発問のあり方、④発問を明確にするための視覚的手立て、という四つの観点で研究を進め、特別支援を必要とする子どもに分かりやすい情報処理の場を提供できるような比較思考に基づく発問や限定課題の方法を探っていった。

キーワード 「読む／書く」領域 比較思考 限定発問 視覚支援

1 研究テーマについて

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、これまで3年間の継続研究に取り組んできた。初年度にはその有効な方策について探り、10の観点を見いだした。2年目には、この観点のうち、とくに⑤視覚化に焦点を置き、板書やビジュアルツールやデジタルメディアなどの視覚的支援に焦点化した研究を進めてきた。さらに3年目には、生活の必要性に着目し、1時間の流れだけでなく「単元を貫く言語活動」の研究に取り組んできた。

さらに、本年は、特別支援を必要とする子どもの言葉の力を伸ばす方法としての発問の研究に取り組むことにした。発問の中には多くの創造性を求める曖昧な発問もあるが、特別支援を必要とする子どもにとってはそういう発問は難しい。そこで考えたのが、比較思考に基づく選択的限定発問である。

まず、比較思考について述べる。比較思考を平易な言い方で言い換えるなら、「比べること」である。物事の認識の仕方としての「比べること」すなわち比較過程は統合的全体過程であり、Aという物事とBという物事を比較する場合、それぞれに判断がなされるのではなく、AとBとの関係の中で判断が下される。例えば、桜の花とチューリップの花とを比較する場合、「花」という統合された範疇の中で、同じところ（花弁の数、春に咲く、唱歌に歌われる等）と違うところ（木と草木、単色と多色、大和言葉と外来語等）という観点が見いだされる。二つの花を比べることで歴史的・文化的な違いまで分かってくるのである。単独で捉えるよりも、より相対的に深く認識することができる。

一つの対象物をじっと見つめても、その特徴は捉えにくい。いくつかの類似点がある別の対象物と比べてみることによって、単独でそのものだけを見つめても気づかなかった対象物の

特徴がより鮮明になってくる。これが、「比べること」の意義である。「比べること」はその認識面を深めるだけでなく、認識主体の興味関心をも喚起させる。この比べることの効果を発問に取り入れたい。

AかBか、或いは、Aと書くべきところがなぜBか、というような明確な比較思考に基づく発問を工夫することにより、特別支援を必要とする子どものみならず、全ての子どもにより分かりやすい授業ができるのではないかと仮説を立て、研究を進めていくことにした。これらの研究成果は、全国の公立学校での同等の問題を抱える児童に対する指導方法の改善に寄与すると考える。

この限定発問に対して研究の視点は次の四点である。

- ① 比べさせる二つの事柄の共通点と相違点
- ② 比べる観点の与え方
- ③ 追加発問、補助発問のあり方
- ④ 発問を明確にするための視覚的手立て

以上の視点から、子どもが意欲的に学習に取り組めるための比べる発問の可能性について研究を進めていきたい。

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坂出小学校平成26年度1年東組(35名：男子16名女子19名)

(2) 対象児童A

長期記憶、言葉の想起、言葉の解釈につまずきがある。

(3) 授業の実際

「新1年生に、小学校の楽しさを教えてあげる文章を書く」という単元を貫く課題を設定し、どのような内容を書けば、小学校生活をまだ経験していない新1年生に、小学校の生活や活動の楽しさを伝えられるのかを考えていった。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

A抽象的すぎる例文、B内容がふさわしくない例文、C具体的な例文、とを比べさせ、

Cはいいが、AとBはどちらも「楽しさを伝える」という目的に合わないということに気づかせようとした。

② 比べる観点の与え方

目的を再確認し、楽しさにつながらない二つの原因を、例文を比較する中で、それぞれ明確にしていった。

③ 追加発問、補助発問のあり方

例文が、目的に合った内容になっていない原因や、その修正方法を追究する追加発問（どう変えればいいのか）や補助発問（違うところはどこか）を行った。

④ 発問を明確にするための視覚の手だて

その文章を読んだ時の気持ちを表現した表情のイラストカード、「どうして」「どこが」の言葉カードを提示ながら、原因や修正方法を話し合っていた。

(4) Aの言語能力の変容

楽しさを伝えるためには、様子を詳しくしたり、読み手が「楽しみだな」「やってみたいな」と思える内容を選択して書いたりするとよいことに気付くことができた。また、この気付きを生かして、様子を詳しくしながら、小学校の楽しさを紹介する文章を書くことができた。

(5) 成果

全児童が、1年生という相手意識、楽しさを伝えるという目的意識を明確にしなが、より様子を詳しくした具体的な書く内容を選択することができた。

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高松小学校平成26年度2年赤組（34名：男子16名女子18名）

(2) 対象児童B

関連付けて文章を理解することが苦手である。国語科スクリーニングテストから、文字の形態識別、言葉の想起、情報の統合、言語的推理のつまずきが明らかになった。

(3) 授業の実際

「ニャーゴ」（東京書籍2年下）を教材に、音読劇をするために登場人物の様子や気持ちを想

像して台詞や動きを付け足そうという単元を貫く言語活動を設定し、学習を進めた。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

ねこの気持ちを想像するため、ねこがしたこと「ももをかかえて歩きだしました。」と「ももをだいじそうにかかえたまま小さな声で答えました。」とを比較する発問を行った。

② 比べる観点の与え方

「ねこの涙はうれし涙か、悔し涙か。」という問いを子どもたちがもつようねこの涙の意味を問いかけていった。

③ 追加発問、補助発問のあり方

さらに、ももの持ち方を尋ねることで、「だいじそうに」と言う言葉に着目させ、さらにさし絵に着目させることで、より詳細に比べさせることができた。

④ 発問を明確にするための視覚の手だて

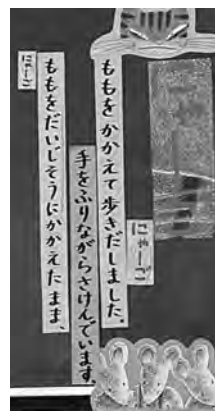
ねことねずみのしたことを色別カードに書き出して板書した。

(4) Bの言語能力の変容

Bは、ねこの行動の相違点について全体で話し合った後、「だいじそうに」桃を持つねこの気持ちをねずみがしたこととつないで想像し、ねこの涙をうれし涙だと判断して、ねこのカードを「なき虫」から「うれしなき」に書き換えた。

(5) 成果

Bは、人物がしたことを比較することで根拠をもって気持ちを想像し、最終的に音読劇のねこのせりふとして「また行っておいしいももを



【視覚的支援を行った板書】

いっぱい食べてあそぼうね。」と表現することができた。比較思考に基づく発問により、登場人物の行動や会話、挿し絵を関連付けて読む力が付き、根拠を明確にして想像を広げ、表現につながることができたと考えられる。

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坂出小学校平成26年度3年西組(34名:男子17名女子17名)

(2) 対象児童C

スクリーニングテストで、視覚的短期記憶、言葉の意味認識、情報の統合につまずきがあることが明らかになった。

(3) 授業の実際

単元を貫く言語活動として「2年生に自然のかくし絵クイズをする」ことを設定した。その際、教科書の説明文から、クイズの答えの解説にふさわしい、主述の関係が明確に示されている1文を選択する学習を行った。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

クイズの解説として、説明文の1文目と2文目のどちらもふさわしいが、役割が異なる。

② 比べる観点の与え方

着目した文の内容を示す写真をそれぞれに並べて提示し、写真と結びつけながら対応する文を選ばせようとした。

③ 追加発問、補助発問のあり方

自分がクイズの解説を聞く側になったとして、どちらの文で解説されると納得できるかを問うた。

④ 発問を明確にするための視覚の手だて

写真の各部分を強調するために、マスキ



【写真と文とつなぐ】

グを施した拡大写真を提示した。

(4) Cの言語能力の変容

写真という視覚情報の助けを借りて、視覚的短期記憶をカバーすることができ、文章の中から、中心となる文を見いだせるようになっていった。

(5) 成果

教師の比較に特化した支援を受けることによって、写真と文とを結びつけ、それらを見比べることによって、それぞれの文の役割をよく把握し、クイズの解説にふさわしい適切な文を選択することができた。

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高松小学校平成26年度4年白組(38名:男子19名女子19名)

(2) 対象児童D

自分の世界に入ってしまう、なかなか授業への集中が維持できない傾向がある。国語科スクリーニングテストから、言語的推理、言葉の想起、情報の統合のつまずきが明らかになった。記述テストやノートなど乱雑に書いてしまうときがある。

(3) 授業の実際

「木竜うるし」(東京書籍4下)の作品の特徴を考える際に、既習教材「ごんぎつね」と比較する。共通点や相違点を見付けながら読みの観点がはっきりとしてくる。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

「木竜うるし」の特徴を既習教材「ごんぎつね」と比較する発問を行った。

② 比べる観点の与え方

今までの読書経験をもとに「時代」「場所」「出来事」「全体からの印象」「登場人物の相互関係」などの違いに着目した観点が与えられ、比較を行った。

③ 追加発問、補助発問のあり方

同じ観点から比較しても分からない児童に対して、自分がクイズの解説を聞く側になったとして、どちらの文で解説されると納得できるかという具体的な問いを個別に問いかけ



【児童A ノート】

ていった。

④ 発問を明確にするための視覚的手だて

文と挿絵を対照させながら、原作本の挿絵も取り入れながら、挿絵を視覚的支援の手だてとして用いた。

(4) Dの言語能力の変容

図は、Aのノートである。挿絵も利用して比べたことで観点がはっきりしたので、自分の考えが書きまとめられた。

(5) 成果

ノートと黒板と挿絵とを使って、観点を意識させながら、繰り返し作品の特徴を確かめさせた。このときの比較思考に基づく発問により、思考が焦点化され児童は課題解決に向かえたとともに読む力、書く力も高まった。

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高松小学校平成26年度5年白組(37名:男子19名, 女子18名)

(2) 対象児童E

対人コミュニケーションを苦手とする傾向がある。国語科スクリーニングテストから、文字の形態識別、視覚的短期記憶、言葉の想起にややつまずきが見られた。

(3) 授業の実際

単元「森林について興味を持ったことを調べよう」で、「森林ブックガイドを書く」という単元を貫く言語活動を設定した。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

教材文「森林のおくりもの」(東京書籍5

年下)の本論一では、木材の性質に応じた使われ方を説明するのに、筆者は数種類の木を例に挙げ、段落ごとに述べ方を変えている。ヒノキとケヤキの段落は、性質を先に述べて使われ方へとつなぐ、という共通点がある。しかし、ヒノキは3つの性質を述べた後それら全てを使われ方につないでいる一方、ケヤキは1つの性質ごとに1つの使われ方へとつなぐ、といった述べ方の違いが見られる。

② 比べる観点の与え方

性質と使われ方に着目して2つの段落を比較することにより、自分の紹介したい木材の性質と使われ方のつながりを示すつなぎの言葉を意識し、それをういて書くことが理解できるだろうと考えた。

③ 追加発問, 補助発問のあり方

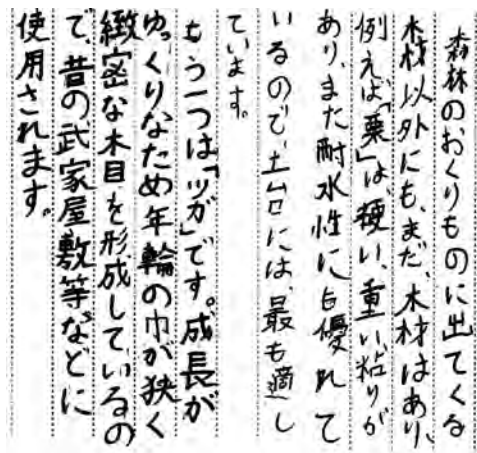
ヒノキ型かケヤキ型(性質と使われ方の結びつきのタイプ分け)のどちらかを選択するよう発問することで、どのように書けばよいかイメージ化できるようにした。

④ 発問を明確にするための視覚的手だて

性質には波線, 使われ方には傍線というように、同じ印を付けるようにした。これにより具体的な操作を加えながら違いをとらえることができた。

(4) Eの言語能力の変容

性質と使われ方のつながりを示すつなぎの言葉の使い方を理解し、自分の文章に取り入れて



【Aの書いたブックガイド】

使えるようになった。また、どの木材にも性質にふさわしい使い方がある、という筆者の伝えたいことに気付いた。

(5) 成果

Eは、友達の見解を聞くことで性質と使用方の対応について理解し、自分の紹介したい木材「クリ」と「ツガ」について、性質を列挙した後、「～ているので」という言葉で使い方へとつなぐ「ヒノキ型」を用いて、「森林ブックガイド」を書いた。違いに着目して取り上げた2つの段落の比較思考に基づく発問が効果的だったと考えられる。

小学校5年生 実践事例⑥

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成26年度5年東組(39名:男子18名女子21名)

(2) 対象児童F

言葉に含まれた意図を十分に吟味できなかったり、自分の価値観が強かったりする等、言語性推理力、社会性認識につまづきがある。

(3) 授業の実際

メディアを利用するとき気を付けることを伝える文章を書く活動の中で、図で説明する文章が先にあるのと、具体例で説明する文章が先にあるのではどちらが読み手に伝わりやすいかを比べさせた。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

伝えたい結論は同じだが、結論に至るまでの、文章の構成が違う。

② 比べる観点の与え方

図で説明している段落と、具体例で説明している段落を入れ替えて読み、どちらが伝わりやすいと感じたかを表出させた。



【構成を入れ替えることができる教材】

③ 追加発問、補助発問のあり方

個々の児童の捉え方の違いから、それぞれの構成のよさに気づくように児童の考えをとりあげた。

④ 発問を明確にするための視覚的手だて

図で説明する段落と、具体例で説明する段落を入れ替えることができる教材、ワークシートを工夫した。

(4) Fの言語能力の変容

実際に入れ替えて読んでみながら、どちらが伝わりやすいか、理由も含めて考え表出することができた。

(5) 成果

帰納法的な説明の仕方と、演繹法的な説明の仕方の双方の構成方法の良さについて理解し、自分が文章を書くときに生かしていくことができた。

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26年度1年1組(40名:男子23名女子17名)

(2) 対象生徒G

人の気持ちを理解したり周りの状況に合わせて行動したりすることを苦手としており、そういうことを改善したいと考えている。国語科スクーリングテストから、言葉の解釈、言葉の意味認識、情報の統合、空間認知、言語的推論のつまづきがあることが分かった。

(3) 授業の実際

「少年の日の思い出」(光村図書1年)を題材に、リテラチャー・サークルの手法を用いて物語を解釈する言語活動を行った。登場人物に注目した活動で比較を用いた。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

第2場面における「僕」と対立するものについて考えた。例えば「エーミール」であれば、共通点は「少年」「ちょう集め」等、相違点は「部屋(貧富)」「熱情と冷静」等である。

② 比べる観点の与え方

違いのある点を見つけさせ、その点をもとに観点を考えさせた。また、交流によって得

た他者の観点を含めて考えを深めるようにした。

③ 追加発問、補助発問のあり方

先挙げた「部屋（貧富）」「熱情と冷静」等の違いのある点同士が同じカテゴリーになるような観点を考えるよう補助発問を行った。

④ 発問を明確にするための視覚的手だて

特に板書を工夫し左右からの矢印が中心に向かう対立図を視覚的支援の手だてとして用いた。ノートの形式もそれに合わせた。

(4) Gの言語能力の変容

Gは学習開始時、「僕」と「エーミール」を比較し、「評価される」と「人を評価」、「貧しい」と「金持ち」など文章中の言葉による比較をしていたが、交流を通してそれらの情報が「子どもの振る舞い」と「大人の振る舞い」という概念に統合されることに気付いた。

(5) 成果

Gは、これまで一つの文章を見つめただけではとらえられなかったことを比較思考で読み取ることができた。さらに、活動から考えたこと気付いたこととして、「もっとたくさんの対比を見つけ（登場人物の）性格を正確に読みたい」ということを挙げた。比較思考により、自身のつまづきを解消できる方法を見出したGの意欲の高まりが感じられた。また、個人が比較したことをクラス全体で話し合うことで、物語の解釈に広がりを感じられた。

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平成26年度1年3組（40名：男子22名女子18名）

(2) 対象生徒H

忘れ物が多く、集中力がない。こまめに指示をしないとノートはとれない。国語科スクーリングテストから、文字の形態識別、情報の統合、空間認知、言葉の意味認識につまづきがあることが明らかになった。

(3) 授業の実際

「竹取物語」（東京書籍1年）を教材に、古典学習への入門として古典に親しむ態度を育てる

ことを目標とする。作品を読み味わう中で、もの見方や考え方の現代と共通する点や異なる点を捉えさせ、「物語の出で来はじめの祖」とされる「竹取物語」の作品の魅力に迫らせ、古典を読むことのおもしろさを体感させる。そのために、作者の意図や考えに迫る課題を設定し学習を進めた。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

「作者は、『天上の世界』（月の世界）と『地上の世界』（人間の世界）のどちらをすばらしい世界だと考えていたか」ということを考えさせる。

② 比べる観点の与え方

「不死の薬」「天の羽衣」「心異になるなり」「きたなき所」「心もとながりたまふ」等、本文の言葉を手がかりに、それぞれの世界がどのような世界として描かれているか比較を行った。

③ 追加発問、補助発問のあり方

課題を焦点化するために、「技術」と「感情（愛情）」のどちらをすばらしいものとして描いているかという追加発問を行った。

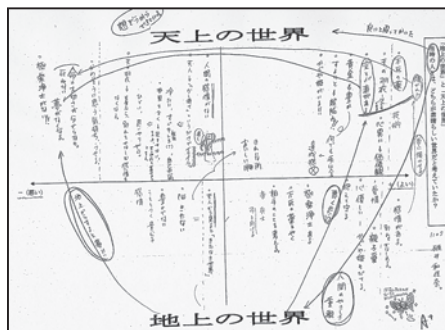
④ 発問を明確にするための視覚的手だて

比較が容易に行えるよう、以下の思考ツール（マトリックス）を視覚的支援の手だてとして用いた。

このマトリックスで、二つの軸から読みを深めることができた。

(4) Hの言語能力の変容

Hは、友達の見意見をメモしたり、板書を写したりといったことをほとんどしない。空間認知、文字の形態識別につまづきがあるためか、



最初は、視覚的支援のマトリックス図にもほとんど記入できなかった。「意見文を書く」ということにも最初抵抗を示したが、それまでの友達との話し合いの中で自分が思ったことや考えたことを書けばよいということを理解し、黙って書き始めた。次がその一部である。

さく者がすばらしい世界だと考えていたのは、天上の世界だと思う。なぜならこと竹取物語は月からうつくしい姫や天人空をとぶ天の羽衣不死の薬といったゆめのような道具、薬、といったとてももらってうれしいものばかりでこのさく者は、天上の世界のことは羽ごろもや不死の薬やすごい所だといわんばかりのことをかいているが、地上の世界のことは一つもほめている所はない。ただ一つあるのならば人間と同じ感情が天上にないということである。しかし感情がないイコール平和と戦そうもなくうらむこともない世界といえるだろう。それにこの作者は、地上の世界をけなしていると思うきたなき所地上の世界がそういわれていたのが理由だ。天人から見れば地上はきたなき所とけなしている。この物語は作話しなのでそれを言ったのは作者とってはか言ではないのだ。このような理由から作者は天上のほうがいいと思っていたと思った。(略)

(5) 成果

Hは、最終的に自分の意見をノート1枚半にまとめることができた。それは選択的限定発問により、どちらかの立場をとりやすく、それについての根拠を探し、考えることができたからである。そのため級友の発言も理解しやすく、話し合いの中で考えをより深めることができたと考えられる。

このように、多くの情報統合に困難を示す生徒には、この限定発問とそれ連動した視覚支援のツールが有効であることが明らかになった。

さらに、Hのような特別支援が必要な生徒だけでなく、全ての生徒の思考が深まり、現代世界と照らし合わせて考えたり、作品の魅力に

迫ったりすることができていた。

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26年度2年1組(40名：男子21名女子19名)

(2) 対象生徒J

自分の意見がまとまらず、表現できないことが多い。国語科スクーリングテストから言葉の想起・言葉の意味認識・社会性認識・言語的推理のつまずきがあることが分かった。

(3) 授業の実際

「走れメロス」(光村図書2年)を題材に、主人公についての意見をふまえ、作品の魅力伝える書評を書く言語活動を行った。登場人物の特徴や役割を比較で明らかにした。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

山賊の出現と王の関係について検討した。「メロスの命」を観点に「王」と「山賊」の共通点と相違点を考えた。

② 比べる観点の与え方

メリット・デメリットを比較して考えて立場を決定し、その根拠となる表現を探して意見をまとめさせた。

③ 追加発問、補助発問のあり方

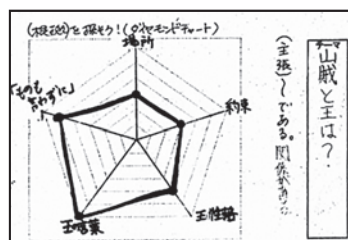
概念的な読みで終わっている部分「人の心は当てにならない」と「ものも言わず」を具体的に説明するよう追加発問を行った。

④ 発問を明確にするための視覚の手だて

以下の思考ツール(ダイヤモンドチャート)を視覚的支援の手だてとして用いた。

(4) Jの言語能力の変容

言動に注目して、登場人物の思考を想像しながら読み、自分の考えとしてまとめることがで

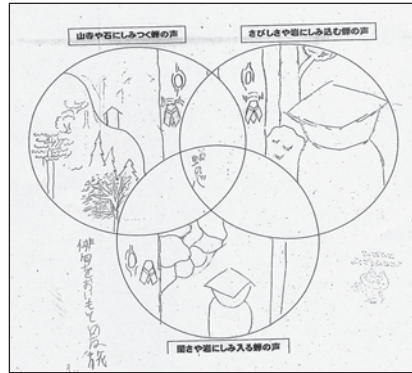


【生徒Bのダイヤモンドチャートの一部】

きた。またダイヤモンドチャートを使うことで、根拠を明らかにして意見を書いたり、友達との質問に答えることができた。

(5) 成果

Jは『走れメロス』の作品の魅力のひとつとして、「山賊の場面のように読む人に判断が任されているところがあることだ」という意見を書評にまとめることができた。比較思考で自分の意見を持ち、交流活動で解釈の偏りや新しい視点に気づき、単元を通して読書の楽しみにふれることができたと考えられる。



【生徒A ベン図】

中学校3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26年度3年1組(39名:男子18名女子21名)

(2) 対象生徒K

対人関係を作るのに問題があり、一つの物事に対して執着する傾向がある。国語科スクーリングテストから、文字の形態識別、視覚的短期記憶、言葉の想起、情報の統合のつまずきが明らかになった。記述テストは無回答が多い。聴覚的短期記憶が優位である。

(3) 授業の実際

「おくのほそ道」(東京書籍3年)を教材に、古典を、単なる知識として学ぶだけではなく、「古典はおもしろい」と価値を実感することを目標とし、生徒一人一人が芭蕉研究者となって「なぜ芭蕉は旅に出たのか」を追究していく単元を貫く課題を設定し、学習を進めた。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

「閑さや岩にしみ入る蟬の声」の句における芭蕉の思いを追究するため、推敲の過程である「山寺や石にしみつく蟬の声」「さびしさや岩にしみ込む蟬の声」と比較する発問を行った。

② 比べる観点の与え方

「山寺」「さびしさ」「閑さ」、「石」「岩」、「しみつく」「しみ込む」「しみ入る」の違いに生徒は自然に着眼し、比較を行っていった。

③ 追加発問、補助発問のあり方

「閑」と「静」の違いについて、語源をもと

に、さらに違いを考える補助発問を行った。

④ 発問を明確にするための視覚的手だて

比較が容易に行えるよう、思考ツール(ベン図)を視覚的支援の手だてとして用いた。

(4) Aの言語能力の変容

図は、Kのベン図である。三つの句の違いをAは言葉ではなく、絵で表現している。これはこれでAにとって意味があるが、このベン図を基に小集団で次のような話し合いが行われた。(一部抜粋)

- S1: 山寺がこっちに入っていないって事は必要でなかったってことやろ?
 S2: 山寺, 何の意味やったんやろ?
 S1: あっ石は響かんからここしみつくになっとるんかな。なんかしみ入るのほうがさ、しーんって感じがせん?
 S2: ああしみ込むやったらなんか音が。
 S1: こわーい。
 K: あっ。わかったかも。これ石にしみつくぐらいうるさく、周りがうるさくてその中の蟬ってことやな?
 S3: ん?
 K: 違うん?
 S3: 蟬の声が…山寺があるんか知らんけど、岩や山寺に浸透するような…閑かな中に蟬の声だけが響くようなそういう状況ではない? 山寺や石があるようなところにさ、人がわいわいおると思う?
 K: だって山寺はみんな行くやろ?

Kは普段、理解できないという理由もあり、あまり発言しない。ここでは、約3分の間に、あいづちも含めると14回発言を行っている。下線部は他の生徒のやりとりを聞いていたAの「あっ。わかったかも。」という気づきの発言である。ここから班の話し合いが深まっていった。

(5) 成果

Kは最終的にノート3枚(1892字)の評論文を書いた。単に一つの句から考えるのではなく、比較思考に基づく発問により、授業へ参加できると同時に、読む力、書く力も高まったと考えられる。また、比較の発問で焦点化されることで集団の思考も深まり、クラス全体でも通常の1.5倍の量の評論文が書けていた。比較は特別支援が必要な生徒のみならず、全ての生徒にとって有効な発問である。

小学部1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26年度1年

(2) 対象児童L

知的障害があり、言葉の認知面で問題がある。不明瞭な発声により、正確な言葉の捉え方が苦手である。

大勢の前で発表することを好み、学習には意欲的に取り組むことができる。

(3) 授業の実際

本単元「大きいと小さい」は、比べるとい具

体的操作活動を通して、言葉の概念を養うことをねらった単元である。

① 比べさせる事柄の共通点と相違点

身近にある色々な品物を「大きいもの」と「小さいもの」に弁別する。比べる物は色が違っていたり、模様が付いていたりする。

② 比べる観点の与え方

児童は、つい色や模様の有無などカラフルな部分に目が向きがちである。そこで、まず同じ色、同じ模様のものについて比べさせ、大小をとらえる方法をマスターさせた。そのうえで、違う模様や色のものを提示し、そういう別の観点にとらわれることなく、物の大小で弁別するのだということを知らせた。

③ 追加発問、補助発問のあり方

見てかんがえるだけでなく、映像や具体物も取り入れながら、視点を明確にして問いかけることで、具体的に手で持って操作しながら考えさせた。



〈大きな画面で行う大小の比較〉



〈色や模様の付いた教具〉



〈実物を使った操作活動〉



〈生き生きと発表するL男〉

④ 発問を明確にするための視覚的手立て

プレゼンテーションを活用することにより、大きい画面で物の大小の比較が行えるようにする。

また、実物を「大きいもの」と「小さいもの」に弁別するという操作活動を行うことにより、具体的な実感を伴った大小の比較が行えるようにさせた。

(4) Lの言語能力の変容

具体的な操作活動により確かな言葉の獲得を果たしたAは、自信をもって「大きい」「小さい」という言葉を、動作を交えながら友達に発表することができた。文字の形態識別、視覚的短期記憶、言葉の想起、情報の統合のつまずきという問題点をカバーする形で、操作的に比べるという学習方法が有効に働いたと考えられる。

(5) 成果

大きさを比べるという活動を視覚支援や具体的な体を使った捜査活動を取り入れて行うことにより、言葉の捉え方に苦手意識のあったL男も意欲をもって言葉の獲得に取り組むことができた。「比べること」は言葉の概念を深めるだけでなく、言葉への興味関心を養うことにも大変有効である。

3 実践研究の成果と課題

(1) 実践研究の成果

比較思考に基づく限定発問に対して研究の視点は次の四点であった。

- ① 比べさせる二つの事柄の共通点と相違点
- ② 比べる観点の与え方
- ③ 追加発問、補助発問のあり方

④ 発問を明確にするための視覚的手立て

これらの共通の研究の視点をそれぞれに持ちながら、各学校の子どもに応じた指導を進めていった。

まず、①については、テキストの文章や例文をとりあげて比較させる事例が多く見られた。その際、比較の条件を揃えるという意味で、比較するテキストの、比較する観点（具体性のレベル、心情の表れ方、登場人物の性格、言葉遣い等）に関わらない他の部分は、共通したものであることが望ましいことが分かった。すなわち、比較する観点以外の情報を与えると混乱するので、その他の部分はできるだけ排除しておくことが重要であるということである。比べる内容としては文章の形式を比較したものと内容を比較したものに分かれ、学年が進むにつれてその範囲も広がってきていることが分かった。

つまり、特別支援の子どもに必要なことは、まず情報処理できる範囲を限定していくことであり、学年につれてその情報処理範囲も広がってくるので、比較の範囲もそれに合わせて広げていく必要があることが明らかになった。

次に②については、これは、④とも絡んでくることではあるが、学年が下になるほど、文字だけでなく、テキストの文に加えて、絵やカードや写真や実物などの具体物が用意されていることが分かった。これらカード等を用意することにより、テキストという抽象化された文字に具体性が付加され、より比べやすくなっていくということである。

なお、上学年や中学校などのように年齢が上がってくると、文字テキストをまとまりごとに対比的に整理しやすくするための「思考ツール」が用いられるようになってきている。こういう思考ツールを年齢や子どもの認知タイプに合わせて開発していくことの必要性が明らかになった。

また、③について言えば、教師が追加発問を述べるという音声による支援に加えて、写真や図や絵図などの支援、カードによる視覚的支援が有効であることが分かった。また、たくさん

の情報が溢れている場合には、逆に絞り込んで比べさせることも大切であるということが分かった。

さらに④について言えば、これはこれまで述べてきたこととも重なってくるが、テキストだけでは理解しにくい子どもに対して、写真や絵や絵図や思考ツールは有効であるし、またテキストを色分けしたり、矢印で対比的に示したりすることが、比較思考を促すのに役立つということが分かった。

(2) 実践研究の課題

比較思考に基づく発問や限定課題が、特別支援を必要とする子どもに分かりやすい情報処理の場を提供するということは明らかになった。

ただ、思考力の観点で言えば、比較思考だけでなく、順序、類別、定義付け、理由付け、推理、帰納法、演繹法、具体化・抽象化、多面化などの発展段階の思考がある。特別支援を必要とする子どもたちに比較思考からさらにそういう発展思考に導いていく指導のあり方について研究することが今後の検討課題である。

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。