

# 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

—アクティブ・ラーニングを取り入れて—

佐藤 明宏・加地 美智子\*・藤村 まや\*・藤川 史菜\*  
(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\*\*・吉田 崇\*\*\*  
(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)  
藤崎 裕子\*\*\*・額田 淳子\*\*\*・大西 小百合\*\*\*\*・高木 真澄\*\*\*\*\*  
(附属高松中学校) (附属高松中学校) (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 Method of Support Difficult Students by Using Active Learning

Akihiro Sato, Michiko Kaji\*, Maya Fujimura\*, Fumina Fujikawa\*,  
Akiko Kataoka\*\*, Tomohisa Amako\*\*, Ryoji Nishiyoshi\*\*, Takashi Yosida\*\*\*,  
Yuko Fujisaki\*\*\*, Junko Nukada\*\*\*\*, Sayuri Onishi\*\*\*\*\* and Masumi Takagi\*\*\*\*\*

*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 JuniorHigh 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, Ayasaka 889 Fuchu-Cho, Sakaide 762-0024*

**要 旨** 特別支援を必要とする子どもの言葉の力を伸ばすための有効な教育方法としてのアクティブ・ラーニングに着目し、その研究に取り組んだ。そして、研究を進めるために四つの視点①主体的な言語活動を設定する、②論理的思考力を伸ばす深い学びを行う、③協働的学びの方法を工夫する、④学びのプロセスを自覚する、を設定し、児童・生徒にアセスメントを行い、それに応じた学習の展開を図った。

**キーワード** アクティブ・ラーニング ユニバーサルデザイン アセスメント

## 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の開発に、これまで5年間取り組んできた。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「視覚化」に焦点を置き、板書やビジュアルツールやノート指導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、「単元を貫く言語活動」の研究に取り組んできた。そして、4年目には比較思考による限定発問のあり方を研究した。そして、昨年はICT機器を活用した授業のあり方について研究した。これらの研究は、明治図書の研究図書及び毎年の教育実践総合センターの紀要に発表を続けている。

そして、本年は、今話題のアクティブ・ラーニングを取り入れた学習支援の方法について研究する。アクティブ・ラーニングとは子どもたちが主体的・対話的・協働的に学ぶ教育の方法である。子どもたちの思考を活性化し、どの子どもも格差なく、落差なく、段差なく主体的に学ぶための方法である。その方法としては、プロジェクト学習、フィールドワーク、プレゼンテーション、レポート・ライティング、演習、実験、調査、体験活動など様々に開発されてきているが、我々が目指すのはこのアクティブ・ラーニングによる特別支援を必要とする子どもの言葉の力の獲得である。文部科学省の論点整理ではアクティブ・ラーニングについて、次のように書かれている。

- 1) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。
- 2) 他者との協働が外界との相互作用を通じて、自らの考えを拡げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- 3) 子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次に

つなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。(『論点整理』教育課程企画特別部会・論点整理、平成27年8月26日、18頁)

「アクティブ・ラーニング」という文言から、活動中心のイメージはあるが、1)では、「深い学び」が意識されている。2)では、前回の学習指導要領改訂の柱の一つであった「言語活動の充実」の中の「対話的な学びの過程」が強調されており、3)では、主体的な学びとその振り返りが強調されていると言えよう。

このアクティブ・ラーニングは、また特別支援を必要とする子どもたちにとっても非常に有効なものである。クラスの中で遅れて進む子への学びの支援の方法の一つとしてユニバーサルデザインが着目されてきているが、山本早苗はこのことについて次のように述べている。

国語授業の現状として、「言語活動の充実を目指し、言語活動の具体化を図る授業」や「子ども主体の学びを目指し学習意欲の向上や単元の見通しを持てるようにする授業」「協働的な学びを目指し、話し合い活動やグループワークを重視した授業」などに向けて授業改善を図っている。このことは、アクティブ・ラーニングと重なるものである。(山本早苗「ユニバーサルデザインの視点でのアクティブラーニング」『教育科学国語教育』No.797、2016年5月、77頁)

そして山本はこの国語授業の改善点とユニバーサルデザインを結びつけるための次のような視点を提示している。

国語科授業のアクティブ・ラーニングのプロセスにおいて、次のような視点でユニバーサルデザインの具体化を図る。

- ・全員の子どものが主体的に楽しく学ぶ…学びの主体
- ・お互いを尊重して交流して学ぶ…協働的な学び
- ・自己の学びを振り返り活用する…学びの自覚(前掲資料に同じ、78頁)

さらに、香川県教育センターではアクティブ・ラーニングについて次のような提言をして

いる。

- 1 「深い学び」の過程を実現！
- 2 学びを深める問題の発見・解決のプロセス！
- 3 学びを深める思考の可視化！（香川県教育センターリーフレットNo.4, 2016年6月）

この「深い学び」とは言語活動の「質的充実」を図るということであるが、吉川芳則は、このアクティブ・ラーニングの「質的充実」のために「優先的に育てるべき思考力として論理的思考力を位置づけて、アクティブ・ラーニングの授業開発を試みる」として、その論理的思考力として次の四つを提示している。

A「比較」「類別」 B「順序」 C「原因・理由」  
D「推理・推論」（吉川芳則編『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校国語科の授業プラン』明治図書、2016年、13頁）

これらの提言を踏まえて、我々は、「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」としてのアクティブ・ラーニングの視点を次の4つに置く。

- 1 主体的な言語活動を設定する。（自分の考えを言語【読み書き聞く話す】で表現する。子どもが問題解決の見通しを持って取り組む。プロジェクト学習、フィールドワーク、プレゼンテーション、レポート・ライティング、演習、実験、調査、体験活動などの具体的な学習活動を展開する。）
- 2 論理的思考力を伸ばす深い学びを行う。（A「比較」「類別」 B「順序」 C「原因・理由」 D「推理・推論」）
- 3 協働的学びの方法を工夫する。（ペア学習、グループ学習などの相互学習）
- 4 学びのプロセスを自覚する。（振り返りと身に付けた方法の活用と展望）

また研究を進めるに当たってはこれまでと同様に特別支援を必要とする児童・生徒にアセスメントを行い、それに応じた学習の展開を図ることにする。

以上、アクティブ・ラーニングに関する4つ

の共通の視点を持って協同研究を進めていくことにした。

#### 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28年度1年東組（35名：男子17名女子18名）

##### （2）対象児童A

情報の統合、社会性認識等に問題を抱えているため、たくさんある情報をまとめることができにくい。また、友達との関係も築きにくいいため、協働場面で友達とうまく関わることができない可能性が考えられる。学習意欲にも波があるため、自分の興味・関心があるかないかで大きく学習意欲が変化する傾向がある。

##### （3）授業の実際

子どもたちは、教師が作成した物語を読んでも、自分も同じように物語を作ることができなかつたかと考えた。そこで、物語を作るためにはどのような手順で考えていけばよいのか、学習の計画を立て、計画に沿って、学習を進めていった。また、その過程で、出てきた新たな課題についても、友達と一緒に解決していきながら、楽しく、分かりやすい物語を書くことを目指して学習していった。

##### ① 主体的な言語活動の設定

物語を書くという言語活動を、より子どもたちが主体的に取り組むことができるようにするために、物語を書いた後に誰に読んでもらいたいかという相手意識を子どもたちに設定させた。その中で出てきた、クラス全員の物語を集めれば図書館になるのではないかという意見を取り上げ、この学習の最終目的を「お話を作って1東図書館を開こう」と設定した。

##### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び（B「順序」）

物語を詳しくするために、自分の物語に、「出来事や、物、人物」を加えていけばよいことを全体で学習した。また、その中で、教師が意図的に、起こった出来事の順序を無視して並べることで、子どもたちに、順序よく出来事を構成することの大切さを感じ取らせた。その後、子どもたちは、自分の物語を詳しくするた

めの出来事を、短冊に書いていき、どの順序に並べれば、物語の流れに合うか考え、短冊を並べながら物語を構成していった。この際に、何度も貼り替えができる短冊を使用する(図1)ことで、付け加えたいことがあった際にも、容易に付け加えることができるようにした。

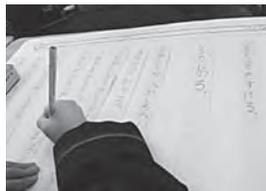


図1 【短冊に書く】

### ③ 協働的学びの方法の工夫

単元を通して、友達と関わってよかったことを、振り返りカードに記録し、積み上げていくことで、協働することのよさを実感させた。このような活動を繰り返していくことで、子どもたちは、困ったときは自然と友達と関わろうとするようになっていった。また、相談したいときは自由に友達と考えることができる時間を設定した。

### ④ 学びのプロセスの自覚

学習の計画を立て学習していくことや、それぞれの学習の振り返りを記入して残していくことで、自分がどのように学習してきたか、物語を作るにはどのような手順をおえばよいか振り返り、他の作品作りをする際にも生かすことができるようにした。

#### (4) 成果

たくさんの人に読んでもらいたいという目的意識があったことで、意欲的に学習に取り組むことができていた。また、短冊を貼るといった操作性があり、改善が容易な活動を取り入れたことで、自分の物語をよりよくしようと、最後まで考えたり、2つ目の作品を作ろうとしたりする姿が見られた。

### 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28年度1年月組(25名:男子12名,女子13名)

#### (2) 対象児童B

文字の形態識別, 長期記憶(知識), 視覚-運動の協応等に問題を抱えているため, 文字を

書くことが苦手であり, 理解力が低い。対人関係に, やや困難性が見られる。

### (3) 授業の実際

説明文「歯がぬけたらどうするの(東京書籍1年)」を読んで, 各国のやり方の似ている所や違う所を見付けることで, 筆者の分かりやすい書き方を探していく授業を行った。共通教材として, 教科書の本文を用いながら, 言葉と言葉, 言葉と文を見比べながら表作りにも取り組んだ。文章を読み, それについて考えたことや調べたことを友達と語り合うことで, 説明文に対する新たな見方や考え方が育まれた。

#### ① 主体的な言語活動の設定

「筆者の分かりやすい書き方を見付ける」という視点で, 説明文を読む。授業では, 「日本と中国では, 歯が抜けたらどうするの」等の課題について友達と交流をし, それらの似ている所や違う所を見付けていく中で, 【すること】の詳しい観点を出していく。

#### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(A「比較」)

教科書に掲載されている6つの国の文章を, 2ヶ国ずつ比較することで, 問いに対する答えの書き方の特徴について, 読み取りをした。また, 似ている所や違う所を表にして視覚化することにより, どこが似ていてどのように違うのかを, 言葉や文に着目して考えられるようになった。全文を掲示して共通点や相違点を視覚化することで, 比較することの良さを感じた。

#### ③ 協働的学びの方法の工夫

本文への書き込み(線を引く, 丸で囲む)や表をもとにペア, 全体で交流をした。また, 自分の書き方交流タイムによって, 自分にとって分かりやすいまとめ方を考えられた。

本文への書き込みや表作りが, 時数を重ねるごとに質が高まり, 量も増えていくことで, 学びへの有用感を感じられるようにした。ペアでの交流や, その後の全体交流を聞くことによって, 新たに気が付いた, 似ている所や違う所を本文に書き加えていた。量は少ないが, 本文に書き込むことで, 自分で見つけた“筆者の分かりやすいポイント”を整理していくことができた。

#### ④ 学びのプロセスの自覚

Bは、比較読みの回数を重ねるごとに、本文への書き込みや表作りにおいて、自分の考えを表現することができた。この説明文において筆者は伝えたいことがあるから、相手に分かりやすく書いている、その分かりやすさとは何か？という問いについて、理由を明らかにして述べることができてきた。比較した結果、自分で似ている所に☆マークを付け、視覚的に分かるように書き込みをした。友達がしていなかったそのやり方を賞賛すると、喜んでいた(図2)。



図2 【書き込んだ箇所をペアで伝え合う】

#### (4) 成果

字を書くことに苦手意識を持ち、意欲はあるが集中力が続かないBが、説明文を読んでまとめることができたのは、主体的・対話的な活動を通し、自己の読みを深めることができたからだと考える。Bのように特別支援の必要な児童にこそアクティブ・ラーニングは有効であり、今後もこのような授業を積み重ねることで更に伸びていけると十分期待できる。

#### 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高松小学校平成28年度3年白組(32名:男子16名,女子16名)

##### (2) 対象児童C

大変幼く自立できず、対人関係にやや困難が見られる。文字の形態識別、視覚的短期記憶、言葉の想起につまずきが見られる。

#### (3) 授業の実際

単元「音読で気持ちを読み取り、伝え合い、表現しよう」で物語文「モチモチの木」の豆太の気持ちを考える学習において、場面毎に音読で豆太は強い心か、弱い心か、を読み取る授業を構想した。

##### ① 主体的な言語活動の設定

音読を用いて豆太の気持ちを想像し、一人読みでの気づきを書き込んだ教材文をもとにグループで交流した後、全体で学び合った。音読を「読み取り」「伝え合い」「表現」といったどの段階にも取り入れることで、一つの言語活動を繰り返すことができ、主体的な学びを成立させた。

##### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(A「比較」→D「推理・推論」)

豆太はその時強い心だと感じたら赤色で、弱い心だと感じたら青色で示すようにした。第四場面後半のグループ交流でシールの色を見たCは「この場面は赤シールばかりだ」と、他場面と比較し、類別した。また、豆太の気持ちだけでなく、対人物であるじさまとの関係を推論することができた。

##### ③ 協働的学びの方法の工夫

4人でグループ学習を8分間行い、教材文に赤、青シールを貼って自分の読みを書き込んだ。その後、2分間他グループの教材文への書き込みを見て回ることで、全体交流への意欲化を図った。

##### ④ 学びのプロセスの自覚

各場面の読み取りとして、これまでの物語文での学びを生かしたり全員で共通理解したことを使ったりして一人読みを進めていくようにしたが、第一場面で一人読みができなかったのはCだった。しかし、第一場面のグループ交流で友達の読みを知ることで第二場面からは一人読みができ、それを書き込んだ教材文シート(図3)をもとに、グループの友達と豆太の気持ちを中心に交流して音読しながら深めていくことができた。

#### (4) 成果

Cは、毎時間の一人読み→グループ交流→フ

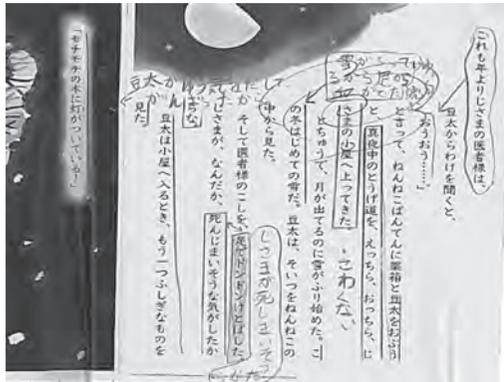


図3 【Cの教材文シート】

リー交流→全体交流を繰り返すうちに、音読を用いて人物の気持ちを想像し、友達と交流する中で更に音読して深めるという学びに自信もてるようになった。Cの書いた毎時間のふり回りからもそれを見取ることができるし、第四場面後半の全体交流では「この場面は赤シールばかりだ。」という気づきから「豆太の強い心分かる」という発言を出した後、授業の終盤では『モチモチの木に灯がついたのを見られたこと』は『じさまを助けたお返し』で『豆太とせっちんに行くじさまへのお礼』とつながっていると思う」と、自分の読みと友達の読みのつながりを推し測って発言することもできた。

音読という一つの言語活動で、一人読みやグループ交流、全体交流を行えた。Bのような児童にとって、一人読みでもグループ交流でも、音読を通して生まれた自分の読みを色で明らかにすることで、主体的・対話的・協働的な学びを行うことができ、有効だった。

#### 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28年度4年西組

(35名：男子18名女子17名)

##### (2) 対象児童D

言葉の意味認識、言葉の解釈、情報の統合等に課題がある。文章を読むことに抵抗があるため、文字量が多い文章に対しては意欲が下がる。文章から人物の気持ちや筆者の意図を考え

ることは苦手である。友達との話し合い活動は好きだが、じっくりと思考して自分の考えをまとめていくことには苦手意識がある。

##### (3) 授業の実際

図書室で本を借りる際に、「何を借りたらいのか分からない」とか「読みたい本がない」等と、本選びに困っている子どもがいた。そこで、子どもたちは、自分の心に残った物語を「主人公紹介ブック」(図4)で伝え合い、もっとみんなが読書を楽しめるようにしたいと考えた。最初に紹介ブック作りにおいて、子どもたちが不安に思っていることや工夫できそうなこと等を共有しておき、それをもとに学習の計画を立てて、授業を展開していった。

##### ① 主体的な言語活動の設定

「主人公紹介ブック」でお気に入りの物語を紹介するという言語活動を設定した。主人公紹介ブックとは、主人公の人物像と、心に残った場面の主人公の気持ちを吹き出しに書いて、本の形にまとめたものである。複数の場面の主人公の気持ちを表すことで、人物の気持ちの変化を表出することができる考えた。紹介する相手や、紹介する本の文章量については、自分の思いや実態に合ったものを選択できるようにした。

##### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(A「比較」)

まずは教科書教材『走れ』を使って、全員で主人公のぶよの人物像を捉えていった。既習の学びを生かして、主人公の行動と会話に着目しながら物語を読み、自分が捉えた人物像を付箋に書いて、その叙述の横に貼らせた。その際には、「前後の場面での人物像との比較」、「自分の経験や体験とつないで、その時の自分の行動や気持ちとの比較」を意識させた。

##### ③ 協働的学びの方法の工夫

自分で書いた付箋を持ち寄り、グループでよく似た考えをまとめたり、友達の意見に対して質問したりする等の話し合いの時間を設けた。例えば同じ「家族思い」という言葉でも、根拠とする叙述が違っていたり、同じ叙述から異なる人物像を捉えていたりすることに気づき、主人公の人物像や気持ちについて、自分の考えを

広げたり深めたりすることができた。その後、グループで解決しなかった問題については、全体で考える場を設けた。

#### ④ 学びのプロセスの自覚

友達のを聞いて納得できたものは自分のノートに青で加筆し、それを参考にしながら、自分の考えをまとめていった。友達との交流を通して、自分の学びが深まったことを視覚的に捉えることができるようにした。



図4 【主人公紹介ブックの製作】

#### (4) 成果

共通教材と自分のお気に入りの物語とを並行しながら、スモールステップで進めたことで、D児のような国語に対して苦手意識のある子どもも、自分の力で主人公紹介ブックを仕上げることができたという喜びを実感することができた。「共通教材で学んだことを使えば、自分にもできる」という安心感が、学習に対する意欲につながったのだと思う。

#### 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28年度5年緑組(31名:男18名女13名)

##### (2) 対象児童E

学習意欲があり、音韻識別、聴覚的短期記憶は優位であるので、授業中の対話はできる。しかし、文字の形態識別、言葉の想起、情報の統合、視覚的短期記憶、長期記憶(知識)に問題を抱えており、文章を読むことも、筋道立てて考えたり、自分の考えを書いたりすることも苦

手である。

#### (3) 授業の実際

「和の文化を受けつぐー和菓子をさぐる」を通して、自分も和の文化の担い手であることや、その文化を受け継いでいくことの大切さに気付けるようにする。そのためには、文章構成(序論・本論・結論で構成されている。本論では、和菓子について3つの観点から説明するという構成になっている。)を理解し、自分の調べや発表につなげられるようにする必要があった。

##### ① 主体的な言語活動の設定

13時間抜きの単元である。まず、「和の文化について調べて説明会を開く」というゴールを明確にして学習を展開していった(図5)。本教材を読むことと平行しながら、児童それぞれが自分の興味・関心のある和の文化について複数の本や文章などを選んで読んだ。そして、伝えたいことが明確になるように構成を考えて説明する会を開くことを設定した。

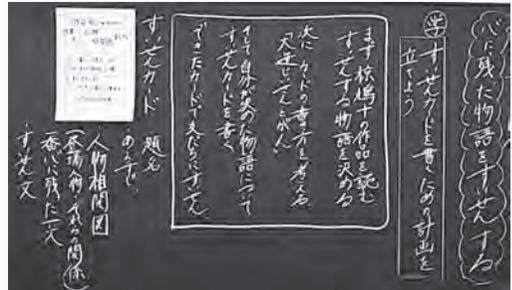


図5 【単元のゴールとそれに向かう計画】

##### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(見つけた観点の比較)

本教材は、本論の中で「和菓子の歴史」「ほかの文化とのかかわり」「和菓子文化を支えてきた人」という3つの観点について書かれている。この観点を見つけた後、自分が調べている和の文化を説明するときの観点を考えた。

「『歴史→他国とのかかわり→人』という観点の順序は、大まかなところから細かいところへ視点を移すことができる書き方だ。」「歴史という外枠をつくってから、その中を詳しく書いていける書き方だ。」など、筆者の観点をそのまま自分の調べたことに適用するのではなく、観

点の順序性にも気付くことができた。

### ③ 協働的学びの方法の工夫

「和の文化」といっても、児童が興味・関心を持つものは、衣に関係したもの、食に関係したもの、住に関係したものと様々であった。また、その調べた内容の深さも様々であった。しかし、互いに調べたことを発表し合い、聞き合うことで自分に足りない観点到に気付くことができた。また、自分の調べた内容が友達の調べた内容とつながったり、個々が調べたことを総合的に考え、日本の文化について、その多様さや奥深さも実感できたりした。

### ④ 学びのプロセスの自覚

自己の変容に気付けるように、学び方全体を振り返る時間を設定した。本文を読み取り、どんな観点が必要なのかが分かる段階、自分の調べたい和の文化が見つかり、情報を集める段階、本文の観点を参考に説明文を書く段階、説明会を開いた後など、表現物をもとに振り返った。

Eは、友達と自分が調べたことを話し合ったところが成果につながったと振り返っていた。友達が同意してくれると自信につながり、「調べてよかった。言ってよかった。」と思えたようだ。

#### (4) 成果

Eが、説明会に向けて意欲を持続できたのは、主体的・対話的な活動を通し、自己の読みを深めることが出来たからだと考える。今後も、この「学習してよかった。」という経験の積み重ねられるように授業を組織していくことがEはもちろん、一人一人の未来志向につながっていくものと期待している。

### 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28年度5年東組

(35名：男子18名女子17名)

#### (2) 対象児童F

学習意欲に波がある、言葉の解釈、意味認識等に問題がある。情報量の多い資料に対しての学習意欲は低い。小グループでの対話はできる

が、学級全体に自分の考えを発表することは苦手である。筋道立てて考えたり、自分の考えを相手に分かりやすくまとめたりすることも苦手である。

### (3) 授業の実際

子どもたちは、教師が作成した物語推薦カードを読み、自分も同じように作ってみたいと考えた。そこで、自分の心に残った物語を友達に推薦するためには、どのように学習を進めて行けばよいか計画を立て、その計画に沿って学習を展開した。その過程で、登場人物の心情を表す叙述に着目し、読みを深めていった。友達と話し合いながら、物語のおもしろさがよく伝わる推薦カードになるように学習を進めていった。

#### ① 主体的な言語活動の設定

「推薦カード」で自分の心に残った椋鳩十作品を友達に推薦するという言語活動を設定した。子どもたちが主体的に取り組むために、推薦する相手を考えさせ、図書室に掲示すると全校生に推薦した物語を読んでもらえるという子どもたちの考えを生かし、それらをまとめて、全校生に椋鳩十作品を読んでもらえるような推薦カードを作ろうという最終目的を設定した。

#### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び（「C類別」）

推薦するために登場人物の心情に着目して詳しく読みとる大切さに気付いた子どもたちは、まず行動と会話に着目して読み進めた。文中の行動と会話に色分けした線を引いた。そうすることで、行動と会話以外にも登場人物の心情を表している情景描写があることに気付いていった。

#### ③ 協働的学びの方法の工夫

話し合いの約束をもとに話し合うことでどの子も安心して交流することができた。個人解決の後、話し合いが必要な場合は子どもが挙手することで、話し合いの時間を設定した。話し合いの際には、自分の考えが持っている場合、自分の考えを持ってはいないが自信のない場合、まだ考えが持っていない等、どの程度考えが持っているかを最初に伝え合い、発表する順番を工夫することで、より深まりのある話し合いを設

定することができた。

#### ④ 学びのプロセスの自覚

心情に着目して読み進めていく中で、登場人物の心情がよく伝わってくる叙述を見つけて行った。それをワークシートに書きためていくことで、行動・会話・情景描写に着目して読み取ってきた心情の深まりを実感できるものとなった。また推薦カードの心情がよく伝わってくる叙述をおすすめの一文を書く際に、ワークシートに書きためてきた叙述の中から選ぶことができた。

#### (4) 成果

子どもたちと学習の最終目的を決めたことで単元を通して目的意識を持つて物語を読むことができた。また、友達と協働しやすいように話し合いの約束を設定したことで、文章を書いたり、推敲したりするのが苦手な子どもでも、推薦カードを完成させることができた。

### 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28年度1年2組(40名:男子21名女子19名)

#### (2) 対象生徒G

自分の考えを表現したり、他者に伝えたりすることに自信がなく、特に「書くこと」に苦手意識を持っている。学習意欲はあるものの、集中力が持続せず、活動が遅れがちになる。国語科スクーリングテストでは、言葉の想起、文字の形態弁別、言葉の意味認識、長期記憶につまづきがある。

#### (3) 授業の実際

「少年の日の思い出」を読んで学習したことを、「書くこと」の活動に活用できるような授業を行った。

#### ① 主体的な言語活動の設定

「情景描写を使って、小説の冒頭場面を創作する」ことを単元終末の言語活動として設定した。授業では、物語全体の学習後、再度冒頭場面の情景描写に焦点をあて、表現の工夫や効果について、自分の考えを持つたり、交流したりすることで、情景描写を使って書くときの視点

や観点を得られるようにした。

#### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(A「比較」)

冒頭場面の情景描写に着目し、一文がある文章とない文章とを比較して、表現の工夫や効果について、根拠や理由をもとに、自分の考えを持つことを目指した。

また、情景描写を使って創作する際、Yチャート(図6)を使って、自分が設定した冒頭場面の「見えるもの」「聞こえるもの」「登場人物が考えたことや感じたこと」について視覚化することで、ねらった表現の工夫と効果の結びつきを意識しやすくしたり、他者と比較することで新たな視点をもてるようにしたりした。

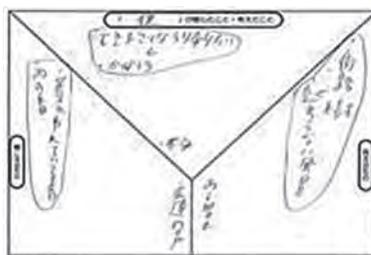


図6 【Gが作成したYチャート】

#### ③ 協働的学びの方法の工夫

Yチャートを使って4人グループで交流し、自分が気付かなかった視点を持つことができた。また、グループ活動や全体交流でホワイトボードを活用しながら意見をまとめ、学習の振り返りに生かすことができた。

#### ④ 学びのプロセスの自覚

「少年の日の思い出」で学習したことをもとに、情景描写を使って小説の冒頭場面を創作した。「情景描写を使ってどのような効果をねらうのか」、「そのためにどのような言葉や表現を使うのか」を考えてから書くようにした。

#### (4) 成果

初めは、「聞こえるもの」に「雨の音」だけ書いていたが、グループ交流の後、自分にはなかった視点を書き込み、さらに残りの2つの欄にも自分の考えを書くことができた。創作した冒頭場面では主人公の不安な気持ちを「雨の音」で表したり、気持ちの変化を「雨から晴れ」という天気で表したりしていた。Gは書いた作品

を交流しているときも、自信なさそうにしていたが、「主人公の不安の高まりを情景描写で表現しているところがおもしろい」など、友人にほめてもらったことで「主人公の気持ちの変化を伝わりやすく表現できた」「情景描写を使うことで、より小説を楽しめたり、同じことでも表現を工夫すればよりよくなったりすることが分かった」と感想に書いていた。

「少年の日の思い出」の冒頭場面の情景描写に着目し、表現の工夫や効果について考えたり、考えたことを交流したりする中で、これまで何となく読んでいた言葉や無関係だと思っていた表現にも筆者の様々な工夫が隠されていたことに気付くことができた。また、小説を読むときの新たな視点を知り、言葉や表現の有用性を実感したことで、主体的に「書くこと」にもつながったのではないかと考える。

#### 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高松中学校平成28年度2年1組(39名:男子19名女子20名)

##### (2) 対象生徒H

生徒Hは読むことが苦手で、黙読も音読も時間がかかる。また書くことを厭うので、学習意欲にムラがある。国語科スクーリングテストでは、言葉の解釈、情報の統合、空間認知、長期記憶につまずきがみられた。

##### (3) 授業の実際

『平家物語』の「扇の的」をPRする「3分間CM」の製作のため、言葉や表現に向き合い作品の魅力に迫る授業を行った。対象を香川県の小中学生に定め、CMを観ると『平家物語』を読んでみたくなるように、伝える内容や伝え方の工夫を考えることとした。このような単元の設定により、音読中心から一歩進んで、表現に向き合う古典学習を目指した。

##### ① 主体的な言語活動の設定

言葉や表現について深く考えられるような課題を設定し、それぞれに根拠を示して自分の考えを伝え合う言語活動を設定した。そのうち「祇園精舎の鐘の声はなぜ鐘の音(おと・ね)

ではないのか(作品の役割)」「風の描写は何を表現しているのか(情景描写と心情)」「与一が扇の真ん中ではなく、要ぎはを射切るのはなぜか(筆者の意図・古人の考え方)」「黒革をどしの鎧の武士の場面は必要か(構成)」について考え、それを『平家物語』の魅力としてCM作成に活用させた。

##### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(A「比較」D「推論」)

論理的思考力を伸ばす深い学びのために、Aの「比較」とDの「推論」に重点を置いた。特に「与一が扇の真ん中ではなく、要ぎはを射切るのはなぜか」については、導入で漫画のコマを比較した後、語り本系の教科書と読み本系の「源平盛衰記」を比較して読んだ。その際、既習事項をつないで「与一の心情」「扇の行方」「オノマトペ」の3つの視点で比較し、自分の意見をまとめた。ここでは筆者の意図や古人の考え方と併せて推論することで課題解決する能力の育成を目指した。

##### ③ 協働的学びの方法の工夫

協働的学びの方法の工夫として、1人1枚のホワイトボードに意見をまとめ、交流会で提示資料として使った。意見の変容は色を工夫して書き込み、お互いの思考を可視化した。またCM作成のためのチームでの活動の時間を十分に設定し、得意を生かして役割を分担した。

##### ④ 学びのプロセスの自覚

「言葉集めシート」を使って、気になる言葉を継続して記録して、生徒に日常生活の中で語彙を増やしていることの意識付けを行った。また「CM作成のために作品の魅力を探す」という学習の見通しを目標として単元の初めに示すことで、学習意欲を持続させることができた。

##### (4) 成果

生徒Hは単元を通して古文の表現に着目し、「弓の名人、那須与一」「風で与一の心を表す工夫」「臨場感を表す音」の3点を、『扇の的』で香川県の子供たちに伝えたい魅力として書評に書き、CMを製作することができた(図7)。「要ぎは」の考察に至るまでに、「祇園精舎の鐘の声はなぜ鐘の音ではないのか」「北風が春風

に変わったのはなぜか」「漫画に古語でオノマトペをかいてみよう」などと課題の問い方を工夫したことや、解決の糸口を比較に絞ったこと、意見交流活動を繰り返すこと、タブレットを活用することなどで、生徒Hも自分の意見が持て、他の人に伝えようという意欲にもつながった。



図7 【生徒Hによる『家物語』の魅力】

### 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坂出中学校平成28年度2年1組(40名:男子21名女子19名)

#### (2) 対象生徒I

学習意欲があり、音韻識別、聴覚的短期記憶は優位であるので、授業中の対話はできる。しかし、文字の形態識別、言葉の想起、情報の統合、視覚的短期記憶、長期記憶(知識)に問題を抱えており、文章を読むことも、筋道立てて考えたり、自分の考えを書いたりすることも苦手である。

#### (3) 授業の実際

「モアイは語る——地球の未来」を読んで、筆者の論証の仕方に納得するか否かを判断する。「イースター島にはなぜ森林がないのか」(東京書籍 小六)との共通点・相違点から、本文には書かれていない事実をどう扱うべきかを考える。文章を批判的に読み、それについて他者と語り合うことで、説明文に対する新たな

見方やおもしろさに気づいたり、文章をうのみにせず読むことの価値を実感したりする。

#### ① 主体的な言語活動の設定

「筆者の論証の仕方に納得するか」という視点で批評文を書く。授業では「四つの論証で最も重要な論証はどれか」「イースター島と地球を類比して論じている筆者の論証は適切か」などの課題についての考えを交流し、それらを批評の際の観点とする。

#### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び(A「比較」)

「イースター島にはなぜ森林がないのか」と「モアイは語る」とを比較することで、「モアイは語る」の文章の特徴について、自己の認識を深めた。また、イースター島と地球を類比して論じている筆者の論証が適切かどうかを考えるために、イースター島と地球を比較し、ベン図を用いて共通点や相違点を視覚化することで類比することの妥当性を考えた。

#### ③ 協働的学びの方法の工夫

ベン図をもとに四人組、全体で交流した。全体交流では、パネルディスカッションを行い、対話活動のメタ認知化を図った。Iは、それらの活動を通して、ベン図に相違点を書き加えていた(図8)。量は少ないが、ベン図に書き込むことで、自分で情報を取捨選択し、整理していくことができた。

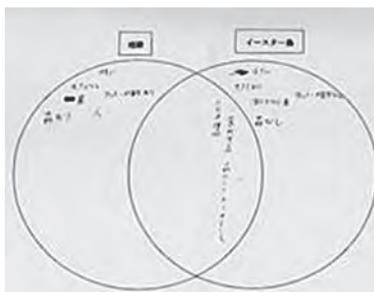


図8 【Iが作成したベン図】

#### ④ 学びのプロセスの自覚

Iはノート1ページにわたり自分の意見を書くことができた。筆者の論証の仕方に納得できないという自分の考えについて、理由を明らかにして述べることができています。



特に言葉の想起・解釈・意味認識、長期記憶（知識）のつまずきが明らかになった。

### （3）授業の実際

「〇〇市の市長を選ぼう」という模擬選挙を設定し、4人の候補者の公約を読み取って、自分の選んだ候補者に投票するという授業を行った。

#### ① 主体的な言語活動の設定

実際に教室を選挙会場に見立て、「受付」や「投票用紙をもらう」などの手順を示し、さらに矢印で進む方向を示した。何をするのか見て分かるような場の設定を行い、投票するまでを一人でできるようにした。その際、「お願いします」「ありがとうございます」などの言葉遣いに気を付けることも指導した。また、候補者名を書く際には、実際と同じように、記載台の前面に全候補者名を掲示し、それを見ながら正しく名前を書けるようにした（図10）。

#### ② 論理的思考力を伸ばす深い学び

一つ一つの公約の中からキーワードになるものを黒板に貼っておき、ワークシートにまとめていく際のヒントとした。ワークシートは、そのキーワードを観点ごとに分類して書き込めるものにした。

また、何に力を入れた公約であるかもカードで選択できるようにした。投票の前には、候補者を選んだ理由を考える時間を設け、ワークシートにもキーワードをもとに記入するようにした。

#### ③ 協働的学びの方法の工夫

ワークシートに公約をまとめる際には、ペアで選んだ候補者の公約をまず一人でまとめ、その後、ペアで確認し、まとめる時間を設定した。また、まとめたことをペアで分担して発表し、全体の場で共有した。

#### ④ 学びのプロセスへの自覚

授業後の振り返りで、Kは「候補者の選び方や投票のやり方が分かった」「選んだ候補者の名前を正しく書けた」と語っていた。また、実際に投票するときには生かせそうなこととして、記載台に記された候補者の名前を見て書けばいいことを挙げていた。



図10 【選挙のシュミレーション体験】

#### （4）成果

キーワードをヒントとして提示することで、Kも一人で公約をワークシートにまとめていくことができた。また、自信のない部分については、ペアに相談して修正していった。18歳選挙がスタートし、Kも来年には投票権を手にするようになる。実際の選挙体験に結び付けた主体的な学習活動を行うことで、実践の場で生かしていける自信がついたように感じる。

### 3 実践研究の成果と課題

これまでの実践の成果を、本稿序論であげた研究の視点からまとめる。

#### （1）主体的な言語活動を設定する。

どの実践も教科書を越えたリアリティーのある言語活動を設定していた。特に実践事例①④⑤⑥⑪では、相手意識、目的意識を単元の冒頭ではっきりさせ、ゴールを設定し、ゴールに向けての活動を計画していた。また、実践事例②、⑨、⑩は児童・生徒に課題意識・問題意識を持たせることから主体性を引き出そうとしていた。そして、実践事例③は音読表現活動、⑦は、創作活動、⑧は3分間CMの製作など、「表現中心」の活動を用意していた。

#### （2）論理的思考力を伸ばす深い学びを行う。

以下それぞれの実践で先生方が考えて育てようとした思考力は以下の通りである。

A「比較」「類別」…実践②、実践③、実践④、実践⑤、実践⑥、実践⑦、実践⑧、実践⑨、実践⑪

B「順序」…実践①

C「原因・理由」…実践⑪

D「推理・推論」…実践③、実践⑧、実践⑩

これを見ると「比較」「類別」思考が非常に

多いことが分かる。比較と類別は、物事を言葉でとらえていくことの基本であり、その言葉の違いをおさえた上で、その言葉と言葉の関係が原因と結果であるとか、理由であるとか推論していくのである。

(3) 協働的学びの方法を工夫する。

それぞれの実践で取り入れていた協働的学びは次の通りである。

ペア学習…実践①, 実践②, 実践⑩

グループ学習…実践③, 実践④, 実践⑤, 実践

⑥, 実践⑦, 実践⑧, 実践⑨, 実践⑩

この協働的学びに関しては、グループ学習が多かった。特に小学校の高学年や中学校などではグループでの多様な考えの交流が求められているといえよう。ただ、その場合、まず一人一人の個人としての考えを固める場を作りあげてから交流をさせる配慮が必要である。

(4) 学びのプロセスを自覚する。

振り返り…実践①, 実践②, 実践③, 実践④,

実践⑤, 実践⑥, 実践⑧, 実践⑨, 実践⑩,

実践⑪

身に付けた方法の活用と展望…実践①, 実践

⑥, 実践⑦, 実践⑪

振り返りの実践は多かった。ただ、振り返ったことを活用につないだということを表明している実践事例はやや少なかった。

(5) 今後の課題

実践全体を通して見て、年齢差や読み書き能力の困難さの違いは様々であっても、四つの観点を取り入れたアクティブ・ラーニングの学習はそれぞれに一定の成果をあげることができたと言える。また、その四つの観点を便宜上、列挙してあげたが、協働的に友達と学ぶことで主体的な言語活動が生まれたり、言語活動の振り返りによって思考力が深まったことを自覚できて、さらなる活用への意欲が生まれたり、友達の異なった考えと比較することで自分の学びが深まったと自覚するというようにこの四観点は絡み合って深い学びを生み出す相乗効果を生み出していると考えられる。

さらに、この四観点の中を細かく見ると、例えば思考力に関して言えばアクティブ・ラーニ

ングのキーになる思考が比較思考であるというようにその重要度の差も見えてきた。

また、ユニバーサルデザインの考え方は、学習に困難を抱える子どももクラスのみならず一緒に楽しく勉強できる工夫を求めるものであるが、この違う文脈から生まれてきたユニバーサルデザインの考え方とアクティブ・ラーニングの考え方との間にかなりの共通点があることも明らかになった。

今後は、さらに特別支援を必要とする児童生徒に対して有効かつベースとなるアクティブ・ラーニングの要素を明らかにしていきたい。

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。