

目 次

I	はじめに	1
II	研究主題について	1
1	今日の教育課題から	
2	本地区の特別支援学級、児童の実態	
III	研究の基本的な考え方	2
1	「学び合う」の意味	
2	目指す児童像	
IV	研究の仮説と研究内容	2
1	研究の仮説	
2	研究の内容	
V	指導の実際① ～知的障がい学級での実践～	3
VI	指導の実際② ～自閉症・情緒障がい学級での実践～	8
VII	研究の成果と課題	16
1	成 果	
2	課 題	

「学級集団の中で児童が生き生きと学び合う国語科指導」 ～かるた・絵カード・絵本を使った授業づくり～

提案者 那須烏山市立烏山小学校教諭 石川 敏達

I はじめに

南那須地区は栃木県の東部にあり、那須烏山市と那珂川町の一市一町からなる比較的小さな地区である。今回の提案に向けて、本地区の特別支援学級担任と通級指導教室担当、それに特別支援教育に関心の深い通常学級担任の共同研究として進めてきた。

今、特別支援教育で求められているものは、一人一人の児童の年齢や能力及びその特性にあった力を身に付けさせることである。

本地区において、これまでの教科の指導では、「個に応じた支援・指導」という観点重視して指導を行ってきた。その上で学級集団を生かした学び合いを行うことは、友達の思いや考えを知ることができる「多様性」や、ルールやマナーを守って活動する「社会性」を育てることができるという点で、将来の自立に向けて大切にしたいものと考えている。

かるたや絵本は児童にとって親しみのもてるものであり、指導法や教材を工夫することで個に応じた指導を進めつつ学級での学び合いを行うことに有効である。さまざまな学年、状態像の異なる特別支援学級集団の中で、児童それぞれの実態を知り、学び合うことのよさを生かした授業づくりを行った。

II 研究主題について

1 今日の教育課題から

近年、社会全体は多様に変化してきている。特別支援学級に入級する児童も様々な状態像を示すようになってきている。本地区でも特別支援学級に入級する児童が増加し、ADHDやLDの傾向をもつ児童や他者とのコミュニケーションをとることを苦手とする児童が増えてきている。こうした状況から、これからの特別支援教育においては、他者との関わり合いの中で個人として自立し、社会の変化に対応できる児童の育成が求められる。

これまで、本地区の特別支援教育における教科指導は、一人一人の実態に応じ、支援法を工夫することに重点を置いて進めてきた。さらに、これから児童が自立し社会に羽ばたいていくことを考えるとき、異なる個性をもつ児童と関わり合い学び合いながら学習を進めていくことも必要であると考え。これはまさに、今回の分科会の協議の柱と一致するところである。

そこで、国語科においては、言葉に対する関心を高め、言語感覚を養うことで実生活で生きて働く力を身に付けさせたいと考えた。特に、日常生活で使われる言葉から語彙を広げつつ、言葉を正しく理解し、自分の考えをもったり、相手に伝えたりする能力を育成することや、我が国の言語文化（ここでは絵本、かるた等）にふれて感性や情緒を育むことを重視したいと考え、本主題を設定した。

2 本地区の特別支援学級、児童の実態

本地区では、それぞれの学校での活動はもとより、春の運動会や秋の文化祭、レクリエーション活動を通して地区小中学生が交流する機会を設けて、ともに励まし合いながら楽しむ活動を行っている。その中では、協力し合って活動する児童がいる反面、集団の中に入っていけない児童もいる。

国語科の学習においては、以下のような実態をもつ児童が多く見られる。

【知的障がい学級】

- ① 全体的に話すことが好きである。
- ② 読み書きともにひらがな中心で、音読も拾い読みがほとんどである。
- ③ 読書は絵本が中心で、長い文章を読むことに抵抗を感じている。

【自閉症情緒障がい学級】

- ① 状態は様々であるが、学び合うことを楽しいと感じている。
- ② 話合いの中で友達の意見を聞き入れることが難しい。
- ③ 読むことよりも書くことを苦手としている。

Ⅲ 研究の基本的な考え方

1 「学び合う」の意味

- (1) 集団でいろいろな考えを交流することで、多様性が生まれる。
- (2) 相手意識をもって話し合うことで、ルールやマナーを守るといった社会性が生まれる。
- (3) 教え合ったり励まし合ったり認め合ったりすることで、望ましいコミュニケーション力が育つ。

2 目指す児童像

- (1) いろいろな考えを出し合いながら、教え合い、協力し合い、励まし合おうとする子ども
- (2) 相手を意識し、ルールやマナーを守って思いや考えを伝えようとする子ども
- (3) 学習で学んだことを自分の生活に生かそうとする子ども

Ⅳ 研究の仮説と研究内容

1 研究の仮説

- (1) 相手意識・目的意識をもった授業を展開すれば、意欲的に学習に取り組むであろう。
- (2) 様々な友達とかかわり合いながら学びを深めていけば、コミュニケーション力が育ち、言葉の力を豊かに広げたり深めたりすることができるであろう。

2 研究の内容

- (1) 児童の実態の把握（段階表の利用）
 - ・一人一人の児童の実態の把握
 - ・学び合いが成立できるための学習計画の作成

(2) 相手を意識し、目的意識がもてるような工夫

- ・絵本の読み聞かせ、一斉音読（暗唱）
- ・感想交流の場の設定
- ・発表の場の設定（クイズ大会・発表会）

(3) 学習のねらいに沿って集中して取り組むための工夫

- ・教材の開発（絵本づくり・かるたづくり・クイズづくり）
- ・支援の工夫（個に応じたワークシートや絵カードの作成）

V 指導の実例① ～知的障がい学級での実践～

【実践例1】

(1) 単元名 絵本クイズを作ろう

(2) 児童の実態（第2学年女子2名、第3学年男子1名、第4学年女子1名）

児童	国語への関心・意欲・態度	話す能力・聞く能力	書くこと	読むこと	言語についての知識・理解・技能	〈学び合い〉の観点から
2年A児	絵本に興味があり、拾い読みで読みながら読書に親しむことができる。	話はよく聞くことができるが、語彙力が少ないため、発表の内容は的を射ないときがある。	簡単な単語を声に出しながら一字一字ひらがなで書くことができる。	一字一字ひらがなを読むことができる。	ひらがなは書けるが、カタカナの読み書きができない。いろいろな名前を覚えられない。	グループ学習を好むが、自分の意見が通らないと学習への意欲がなくなり、学習が成立しなくなるときがある。
2年B児	絵本の絵を見て、内容を知ろうとしながら読書に親しんでいる。	発表が好きであるが、語彙力が少ないため、質問内容をよく理解できないことがある。	簡単な単語を声に出しながら一字一字ひらがなで書くことができる。	一字一字ひらがなを読むことができる。	ひらがなは書けるが、カタカナの読み書きができない。	友達とコミュニケーションをとることができるが、自己中心的な発言が少ない。
3年C児	教科書の挿絵や絵本に出てくる動物や人物、事柄に興味をもっている。	話を最後まで聞こうとせず、自分の考えを通そうとすることが多い。	習った漢字やカタカナを見ながら書き写すことができる。	絵本や簡単な読み物を一人で読み、書かれている事柄の大体を理解することができる。	ひらがなで書かれた単語や文の意味を読み取ることができる。	グループ学習では自分が中心となって活動することを好み、自己中心的に進めてしまう。
4年D児	教科書で学習する内容に関心が低い。	聞かれていることに関心を示さず、発表意欲が低い。	正確な文字を書くことが困難である。	絵本に興味をもち、拾い読みをすることができる。	ひらがなやカタカナを拾い読みで読むことができる。	自分の考えを表現することが苦手で、相手に伝わらないことが多い。

本学級は、読み書きがひらがな中心の児童たちで、音読は拾い読みがほとんどであり、読書も絵本が中心で、長い文章は読むことができない。

国語の授業の中でみんなで短時間に行っていることは、リズム音読（回文、かぞえた、ことわざ、かずとかんじ、あいうえおのうた）である。また、子どもたちが興味があるかるた（いぬぼうかるた、五色百人一首）にも取り組んでいる。個人差はかなりあるが、意欲的に取り組んでいる。このような活動を通して、読む楽しさを味わわせている。さらに本単元では簡単な絵本を読んでクイズを作り、クイズ大会をすることで関心を喚起し、経験を積ませたいと考える。

(3) 到達目標と評価

	個別目標	評 価
2 年 A 児	・絵本を見て、登場するものに関係のあるクイズを作ることができる。	・絵と簡単な文で登場するものが分かるクイズを作ることができる。 「これは、なんでしょう。」
2 年 B 児	・絵本を見て、場面の絵に関するクイズを作ることができる。	・一つの場面の中で、そこにある絵をもとにしたクイズを作ることができる。 「これは、だれのものでしょう。」
3 年 C 児	・絵本を読んで、場面に合ったクイズを作ることができる。	・一つの場面を選び、絵本の内容に合ったクイズを作ることができる。 「〇〇は、なにをしているでしょう。」
4 年 D 児	・絵本を読んで、場面の絵に合ったクイズを作ることができる。	・絵と簡単な文で、選んだ場面に合ったクイズを作ることができる。 「〇〇は、どうなっているでしょう。」

(4) 指導の実際

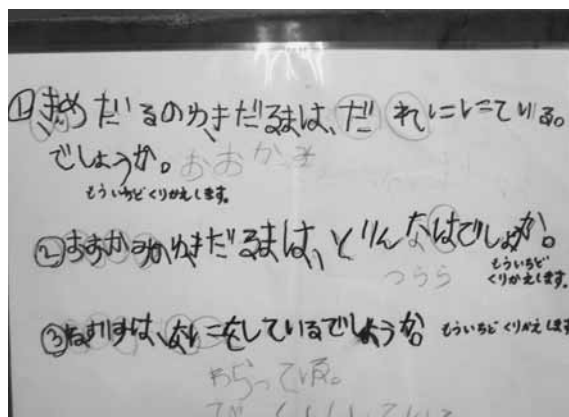
〈読み聞かせの様子〉



一人一人自分の好きな本を読んだり、読み聞かせを行ったりした。その後、絵本クイズを例示し、子どもたちの興味・関心を引き出した。説明後、全員から「やってみよう」という声が聞かれた。

拾い読みのため内容を理解するまでに時間がかかるので、繰り返し読む時間を設定したり、教師が一人一人と一緒に読んだりしながら進めた。クイズ作りをするという目的をもたせながら絵本を読むことを意識付けた。

〈児童が作成したクイズ例〉



画用紙に全員がクイズを書くことができた。早く終わった児童にヒントとして裏面に絵を描いてはどうかと助言すると、全員が意欲的に絵を描き始めた。正しい文字が書けない児童が多いので、自分が聞いた字が読めるかを確認したり、友達が見てすぐに分かる絵を描くなどの相手意識をもたせたりしながら進めた。自分が書いた文字を直したり丁寧に色塗りをしたりして、一人一人が集中して取り組む姿が見られた。

また、授業中に終わらなかったところや、もっと知りたい・やってみたいと思ったことを、休み時間を使って自主的に学習する児童の姿が見られた。

〈クイズ大会の様子〉



学校の行事である授業参観に合わせてクイズ大会を行った。クラスの友達だけではなく、家族にもクイズを聞いてもらうことで、どの児童も意欲的に活動していた。また、アドリブでクイズを作る姿も見られ、絵本の内容を自分なりに読み取っていたことがうかがえた。

授業後に行われた児童の感想を読むと、全員のカードに「楽しかった」ということが書かれていた。また、「〇〇君の本が読みたくなった」という感想もあり、休み時間に友達を選んだ本を読む姿が見られた。

◎ 活用した絵本

- ・読み聞かせとアニメーション（「ともだち」シリーズ）
- ・ダヤン・あらしのよるに

【実践例 2】

- (1) 単元名 あいうえおであそぼう「自分や友だちの名前を入れたかるたを作ろう」
 (2) 児童の実態 (第 1 学年男子 2 名女子 1 名、第 2 学年女子 1 名)

学級	児童	国語への関心・意欲・態度	話す能力・聞く能力	書くこと	読むこと	言語についての知識・理解・技能	〈学び合い〉の観点から
知的	1 年男子 A 児	家庭で教科書の音読を忘れず、意欲はあるが間違いを素直に正せない時がある。	話すことは好きであるが時間的な順序がかなり入り乱れる。正確に伝えることは難しい。また、現実と想像の世界の区別がついていないこともある。	書き順が正しい加減。鏡文字の時が多い。5 月後半になってやっと名前が書けるようになる。名字はまだ書けない。	平仮名は自分の名前が読める。平仮名をまだ覚えている。一人で文章を読むことは難しい。	発音がうまくできない音がある。生活体験が乏しく、物の名前など知っている言葉が少ない。	一緒に声を合わせて読んだり交代で読んだりすることが好きであるが友だちの読み書きの速さに合わせられず読み書きに支援が必要である。
知的	1 年女子 B 児	家庭で音読や宿題や平仮名の練習には毎日忘れずに取り組んでいる。	話すことは好きであるが思いが通らないことがあると固まってしまい話さないことがよくある。話を聞いて質問できる。	50 音を 7 割位は覚えた。はねに気をつけて丁寧に書くことができる。	撥音や拗音の入った言葉はまだ十分には読めないが読むことが好きである。	理解できる言葉が多く言葉集めでは中心となっている。	何でも一番にやりたがり意欲はあるが、思い通りにならないと相手のことを考えず自分本位に課題を進めてしまう時がある。
自閉症・情緒	1 年男子 C 児	漢字に興味を持ちだした。話を聞くことは嫌いが偏りがある。	したことを詳しく話することができる。興味のないことは聞こうとしない。	50 音を 8 割位は覚えた。時折鏡文字や書き順の不正確さが見られることがある。	教科書をすらすら読んでしまう。拗音や促音言葉はまだ十分ではない。	理解できる言葉が多い。	自分がやりたい課題を優先してしまい友だちとの話し合いが成立しないことがある。
知的	2 年 D 児	家庭学習の音読や平仮名・漢字練習等には忘れずに丁寧に取り組んでいる。	話すことは好きである。また聞いたことの内容を聞き返すなど聞き取る力が弱い。	平仮名・片仮名・1 年生程度の漢字の読み書きはできるが、助詞や拗音・撥音の表記については正確ではない。	読書好きで文章が読めれば内容を理解することはできる。	理解できる言葉は多い。大人の話を聞いて育ってきたためか大人が使うような言葉を使うことがある。	下学年の児童との課題に喜んで取り組み「上手。頑張れ。」等褒めたり励ましたり出来る。自分だけの課題には支援を受けながら取り組んでいる。

知的障がい特別支援学級から 3 名、自閉症・情緒障がい特別支援学級から 1 名の 4 名で構成されたグループである。まだ平仮名の読み書きができない児童、経験が少なく語彙が乏しい児童が多い等、一人一人の学力・理解力・集中力に大きな開きがある。本単元では、子どもたちにとって一番身近な「名前」から 50 音表「あいうえお」の構成を知らせ、言葉に興味を持たせ語彙を拡げさせたい。また「学び合い」の観点から、身の回りのものや既習の学習で理解した言葉を出し合い話し合っかるた作りをする活動を通して、友だちの意見を聞くことの大切さや一緒にかるた作りをすることの楽しさに気付かせたい。

(3) 指導の実際

〔1～3時〕

教材文「あいうえお」を一人で読んだり、文節毎に友達の後を追って読んだりして、リズムカルな音読を楽しんだ。まだ、教材文を目で追えない児童には、指で一緒に文字を辿りながら読み進めた。

平仮名の読める子が読めない子に対し「ここだよ」と教えたり、「こう読むよ」と手本を示したりする場面が見られた。何回も繰り返し読むうちに、繰り返し出てくる「あいうえお」は覚えてしまい、友達に続いて強調して元気よく唱えるようになった。

〔4～12時〕

50音表の中から自分や友達の名前を見つけ名前の1文字が頭に来る言葉を考え、かるたの言葉をリズム良く作る活動を行った。自分の名前が友達の名前と同じ音を持ち同じ表記であることを発見し、50音表の中から文字探しをする活動はとても興味を持って喜んで行っていた。中々言葉が見つからない時には、児童の関心のあるキャラクターや給食のメニュー、動物などクイズ形式で引き出すようにすると、一生懸命考え関連する言葉を見つけることができた。また共通の体験を思い起こさせるのも言葉を出させるのに効果的であった。自分本位の傾向の見られる児童も発表時には友達に順番を譲ってあげたり、ヒントを出してあげたりする姿が見られた。児童から出た言葉をつないで読みやすいかるた形式にした。自分たちの発表した言葉がまとまったことば(かるた)になると、一緒に読み上げて喜んでいた。

〔13～15時〕

マス目用紙に自分の名前のかるたを書き写す作業を行った。まだ鏡文字を書いてしまう児童にはなぞり書きができるよう下書きを書いて支援した。マスからはみ出さずに丁寧に書けた児童を他の児童が褒めてあげると、別の児童もやる気を出してはみ出さずに書こうとする態度が見られた。できたかるたは他の先生や友だちに見てもらったり読んであげたりして紹介することができた。「上手に書けたね」と褒めてもらい、とても満足した笑顔が見られた。

VI 指導の実例② ～自閉症・情緒障がい学級での実践～

【実践例1】

(1) 単元名 絵本を作ろう 「飛んできたあせかき石」

(2) 児童の実態 (第4・5学年男子4名、女子1名)

児童	国語への関心・意欲・態度	話す能力・聞く能力	書くこと	読むこと	言語についての知識・理解・技能	〈学び合い〉の観点から
5年A児	読んだり書いたりする活動に集中力に欠け、覚えようとする意欲が低い。	積極的に発表するが、まとまらなくなってしまうことが多い。	書くことを好まず拗音や促音等が身に付いておらず、言葉を飛ばして文章を書く。	簡単な文章を読み、内容を読み取ることができる。	漢字は読めるがほとんど書けない。句読点の使い方を間違えることがある。	友達とのコミュニケーションには問題はなく、学び合いの学習でも適切なやりとりができる。
5年B児	音読や漢字練習等家庭学習に丁寧に取り組んでいる。	自分の思いをなかなか相手に伝えることができず、途中で沈黙が続いてしまうことが多い。	書くことは得意な方ではない。書き始めに時間がかかるが、書き始めると順序よく文章が書ける。	語句のまとまりを考えながら文章を読むことができる。	漢字や接続語等の理解力がある。文字も丁寧に漢字が書ける。	グループ学習は嫌がらず取り組むが、自分の意志を積極的に伝える方ではない。
5年C児	本を読むことが好きで、国語には関心がある。	自分の考えをしっかりと話すことができるが、人の意見には耳を傾けないときもある。	文のつながりを考えながら主述の整った文章がある程度長く書ける。	文章を理解しながら様子が分かるように音読することができる。	辞書・辞典・図鑑などを使って調べることができる。	全員が同じように進むことを望み、自分ができていないことやできていない友達を非常に気にする。
4年D児	特に物語文の単元に興味をもち、学習に取り組む。	よく発表をするが、自分の考えが整理できないまま発表することが多い。	日記などに意欲的に取り組むが、文字の形や文のつながり等を意識せず、思いのまま書き表す。	事柄の順序を考えながら内容を読み取ることができる。	文字の形や文のつながり等にあまり意識しない。	周りを意識せず自分本位に行動しがちなため、友達から非難されることが多い。
4年E児	あまり自分の感情を出さずに学習している。	自分が納得いかないことを発表せず、沈黙が長くなることが多い。	自分の思いや願いを文章に書くことが苦手で、かなりの時間を要する。	書かれている内容を理解しながら読むことができる。	文字の大きさや配置に気を付けて、文字を丁寧に書くことができる。	一人学びを好み、一斉学習やグループ学習では、自分から友達に関わりたがらず自分本位に進めがちである。

昨年度は「組み立てを考えて書こう」の学習で、物語を書く学習をしており、物語を作ることが好きな児童が多い。授業は基本的に一斉指導であるが、グループ活動も取り入れ、テーマである「学び合い」を大切に授業を展開した。

今年度、本単元では、グループで物語の設定や構成を話し合ったり、書いた物語を読み合い、互いのよさを中心に感想を交流し合ったりする活動を多く取り入れることとした。そのことにより一人一人の想像力や構想力を深め、創作活動への興味・関心を高めていきたいと考えた。また、テーマである「学び合い」を通して、他者とのコミュニケーションを豊かにして学級集団としてのよりよい人間関係づくりにも効果を得たいと考えた。

(3) 指導の実際

〔第 1 時〕

地元に伝わる民話「飛んできたあせかき石」を読み聞かせ、全員であらすじを確認し、おもしろいと思ったことを中心に感想を書いた。その後感想を発表し合い、「突然あったらびっくりすると思う。」「実際にどこにあるか見てみたい。」等の感想をもとに、どんな話を書きたいか、誰に読んでもらいたいかを考えさせた。また、実際に読んでみたいというように、もっと楽しくなる話を作り、家族や学校の人々に紹介しようという相手意識をもたせた。



〔第 2、3 時〕

登場人物、場所を表す言葉を探した後、出来事や様子を表す大事な言葉を探した。

1 の場面は全体で行い、「①ひとりでサイドラインを引く→②プリントに書く→③発表して全体で確認する」という手順を示した。

2 の場面からは、2 人と 3 人のグループに分かれて同様のことをし、場面ごとにグループで確認した。ひとり学びをした後にグループで確かめる時間を設けたので、友達のもの参考にしたり意見交換をして決めたりしていた。

会話文の広がりをつけるために、3 つの石（右、真ん中、左）それぞれの役割分担をしたところ、家族を設定（父、母、息子）することとなり、その役割が分かるような会話文を入れることを確認し、担当場面を決めた。

〔第 4 時〕

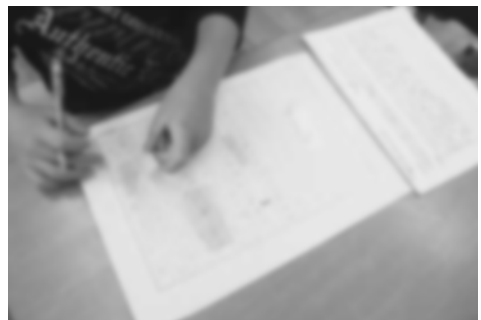
場面がつながるようにそれぞれの出だしの言葉を考え、その言葉の後に会話文を入れながら、担当場面の下書きを書いた。書き終わった後は見直しをして自分で推敲するように話したが、書き上がったことで集中力が切れ、ほとんど誤字・脱字を直さず、また書き足しなどの推敲もできていなかった。

〔第 5、6 時〕

友達の文章を読みながら付箋にアドバイスを書いて貼り、5 分ごとに交換して全員分を読み合った。

誤字・脱字にはピンク、文章の直しは水色、その他のアドバイスは黄色と、内容ごとに色と大きさを変えた付箋を使用することにした。

初めはひとりでは何も見つけられなかった児童も 2 人目以降は、友達の付箋のつけ方を参考にしながら誤字・脱字を直したり感想を書いたりすることができるようになってきた。



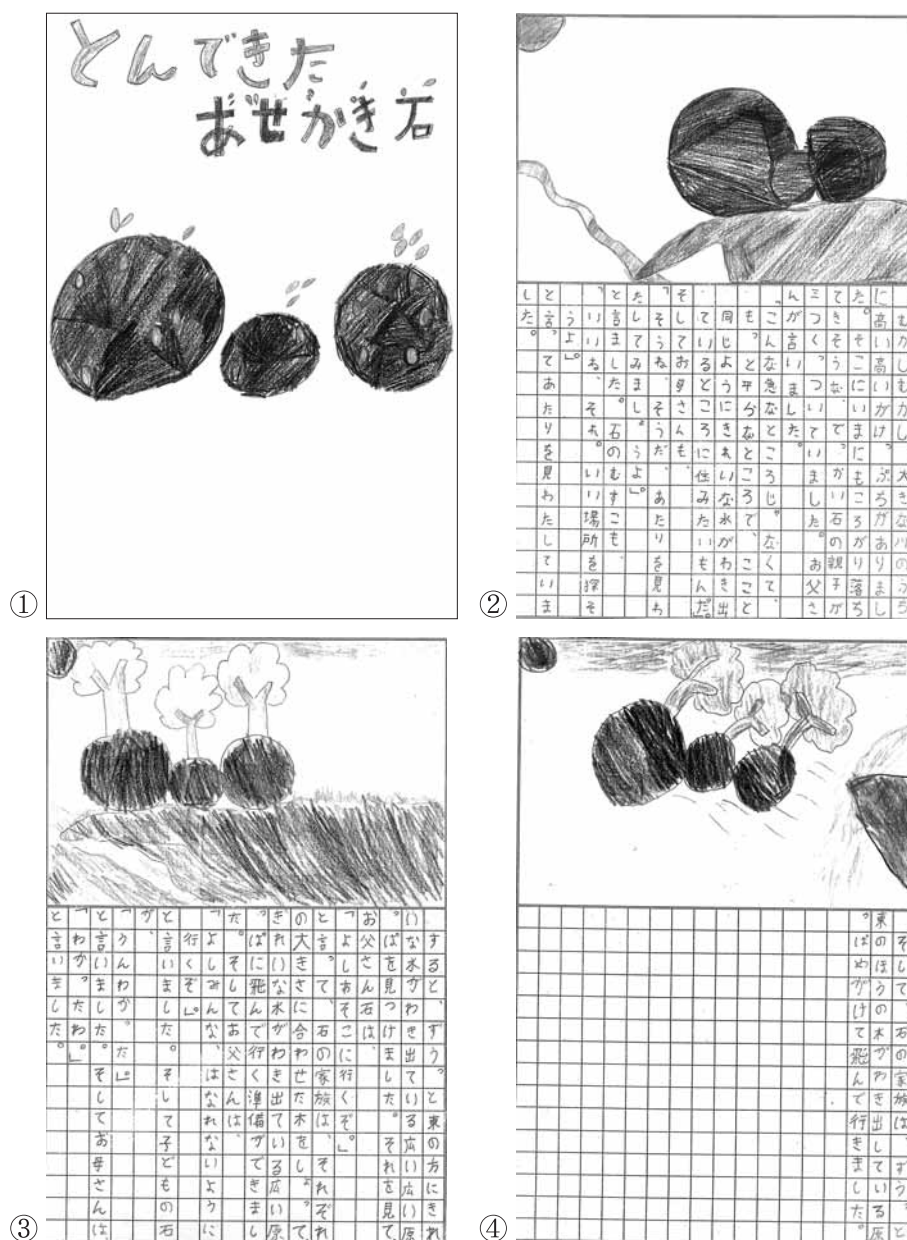
手元に戻ってきた文章を見て、直されていることに驚きや興味をもって読んでい
る様子が見られた。その後、読み合いの感想を書いて発表した。どの児童もアドバ
イスされたことを喜び、次は自力で見つけないという感想が書かれていた。

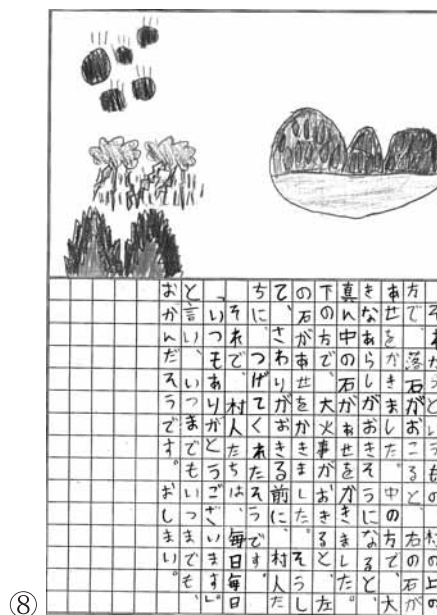
〔第7、8時〕

アドバイスされたことをもとに推敲し、清書をした。挿絵が思いつかない児童は、
話の内容からどんな絵がよいか友達に相談したり、ポーズをとってもらったりしな
がら描いている姿が見られた。

最後に、読んで欲しい気持ちが伝わるように、おすすめの場面とメッセージを書
いた。

〈完成した絵本〉





① 初発の感想

② 場面ごとの内容（大事な言葉を抜き出す）

細本をゆへらう①
 「讀んで来たあせかき石」
 〇あせで
 お話を讀んで感動をよめる
 名詞

す。	たり	い	で
手	り	い	で
真	が	で	あ
と	あ	あ	た
たり	り	理	し
して	そ	由	は
て	し	は	二
か	と	つ	の
ん	こ	石	飛
さ	か	は	ん
つ	で	ど	て
し	見	こ	き
た	つ	に	あ
り	け	あ	せ
い	た	る	が
い	ら	の	き
	じ	か	石
	の	か	ト
	か	オ	し
	知	に	る
	り	さ	讀
	見	あ	ん

[illegible]

③ アドバイスをし合った感想



◎参考文献 「読みがたり栃木の昔話」 2004年10月20日発行 下野民族研究会編

【実践事例 2】

- (1) 単元名「かるたについて知ろう」
(2) 児童の実態（第6学年男子1名、第3学年男子2名）

児童	国語への関心・ 意欲・態度	話す能力・ 聞く能力	書くこと	読むこと	言語についての 知識・理解・技能	〈学び合い〉 の観点から
6年A児	文章を聞くことで内容を理解することができる。辞書で言を調べるとに興味を示している。	話はよく聞くことができる。日常会話には困らないが、表現在乏しい。	苦手意識があり、面倒がる。事実を短く記述することが多い。長文を書くときは、支援を受けながら文章を作っていく。	言葉のまとまりごとに印を付けることで意味をとらえて音読できる。簡単な文章の大体を読み取ることができる。	3年生程度の漢字の読み書きができる。	積極的にコミュニケーションをとり、適切なやりとりができる。話と合いでもまとめ役として活躍している。
3年B児	少しずつ増えてきたので、意欲的に取り組むことができる。	簡単な用件を相手に伝えることができる。複数の指示や説明を聞き取ることができる。	表現を工夫しながら書くことができるが、所々文字が抜けたり、誤った表記であったりすることがある。	語句のまとまりをある程度考えながら読むことができる。	語彙は豊富だが、適当な使い方ができないことがある。	積極的に質問したり、友達に話しかけたりしながら学び合いを進めることができる。
3年C児	読んだり書いたりすることは嫌いだいが、難しいことと新しいことと意欲が低下しがちである。	簡単な指示で活動することができる。自分の身近に起こったことでも順序立てて説明は苦手である。	字はていねいである。順序立てて文章を構成したりすることは苦手である。	ひらがな、カタカナ、2年生程度の入った漢字の読み取りができる。	漢字に意欲的で、習っていない漢字も書こうとする。言葉の意味が分からず、質問してくることが多い。	友達と話をしながら一緒に学習することができる。思いこみもあり、話合いがうまく成り立たないこともある。

本学級は異学年の構成である。学習内容もそれぞれ異なるが、「学び合い」を意識する上で、月に数時間程度、同一の教材で学習を進めることもある。昼休み等を活用して百人一首大会を行うなど、児童はかるた遊びが好きである。今回はそれを生かし、3年生の教科書の「かるたについて知ろう」の題材を活用することとした。

始めに、文章読解の段階で、絵カードを使用し、だいたいの内容を読むだけでなく見て分かるように工夫した。そして、その内容を俳句形式の短文で表し、長文に対する苦手意識を軽減させた。文章の内容を話し合ったり、短文を作ったりする活動を通して、お互いのよさに気付きながら、楽しく学び合いができるようにしていきたいと考えた。

(3) 指導の実際

〔第 1 時〕

「かるたについて知ろう」の全体を読み、大まかな内容を把握した。テキストは教科書のコピーを活用した。漢字が読めない児童にはルビをふったもの、まとまりが分からない児童にはマーカーペンで囲んだものを渡し、読みの段階でなるべくつまづきがないように工夫した。

読点ごとの丸読みや役割分担読みをし、読めないところは教えてあげる様子が見られた。

また、行の頭が一マス下がっているのが段落であることを確認し、それぞれ段落分けをした。

〔第 2 時～第 5 時〕

各段落ごとに、中心となる語や文を探し出す活動を行った。

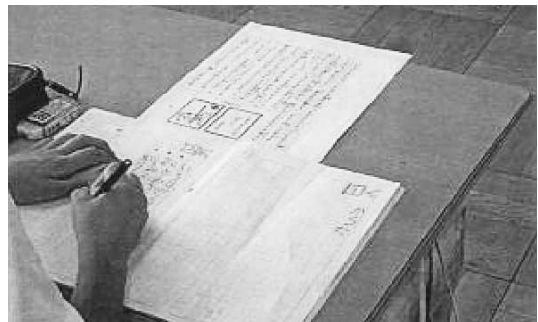
文章を読んだ後に、意図的に一問一答式の問題を出し、そこから大切だと思う言葉をキーワードとしてノートに書き出させた。初めは意欲的だったが、段落が進むにつれて多少マンネリ化になり、飽きてくる様子も見られた。

6年生の児童は、要領よく言葉を見つけ出し、根気よく取り組んでいた。さらに、とまどっている3年生に声をかけたりヒントを与えたりして、意欲の継続を促していた。

〔第 6 時〕

学習のまとめとして、今まで書き出してきたキーワードを生かして、俳句形式の文章を書き、学習かるたを作る活動を行った。

自分が印象に残っている絵カードを見ながら、五・七・五の文章を作った。なかなか文章が思い浮かばないときは、同じ絵カードを見て、他の児童と一緒に指を折って言葉を確認しながら作業を進める様子も見られた。



「かるたを知ろう」の短文が完成した後は、児童の興味関心を維持させるために、教科書に出てきた他の物語文のかるたを作ることとした。

「スイミー」や「お手紙」の挿し絵の入った絵カードを見ながら、どんな話だったかをお互いに確認したり、絵カードを共有したりして、イメージをふくらませていた。

まとめでは、自分の作った文章を発表し、お互いに賞賛し合うことができた。

〔第7時〕

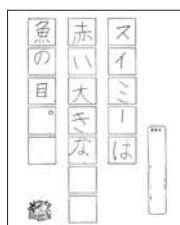
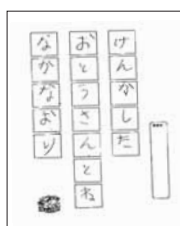
作ったかるたや、学習したかるた（いろはかるたや百人一首）で遊んだ。「いろはかるた」ではことわざの意味を確認するなどしていた。

最後には学習で使った絵カードを見直ししながら、初めて知ったこと、楽しかったことなどの感想を述べ合った。友達の意見にうなずく場面も見られた。

児童作品〈学習かるた〉

取り札

絵札



【実践例3】

(1) 単元名 お話を作ろう「ことわざ絵本」

(2) 児童の実態（第4学年男子1名女子2名）

学級	児童	国語への関心・意欲・態度	話す能力・聞く能力	書くこと	読むこと	言語についての知識・理解・技能	〈学び合い〉の観点から
自閉症・情緒	4年女子A児	読んだり、書いたりするのにかかる時間が学習に意欲的に取り組むことができる。	語彙力が乏しいため言葉がなかなか出てこない。簡単な説明や指示を聞き取って行動することができる。	簡単な漢字を使って文章を書くことができる。	語句のまとまりを考えながらゆっくりではあるが音読することができる。内容の理解は難しい。	2年生程度の漢字の読み書きができる。	友だちの意見を素直に受け止めることができる。
自閉症・情緒	4年女子B児	漢字が得意で練習に意欲的に取り組んでいる。難しいことに直面すると固まってしまうことがある。	発表場面では、自分の考えや思いを積極的に述べるができる。一斉指導でも指示や説明を聞き取ることができる。	日常生活でよく使われる漢字を使って文章を書くことができる。	始めて読む文章でもスムーズに読むことができる。内容のたいたいを読み取ることができる。	漢字の意味を理解して文章に合わせて使うことができる。	話し合いでは、中心になることが多い。自分の思い通りにいかないと固まってしまうことがある。
自閉症・情緒	4年男子C児	読んだり、書いたりすることに苦手意識を持っているが、量をとることで意欲的に取り組むことができる。	語彙力が乏しいため教師が言葉を付け加えないと内容の理解は難しい。簡単な説明や指示を聞き取って行動することができる。	ひらがなを使って簡単な文章を書くことができる。助詞や拗音・撥音を使うことができる。	言葉の区切りや印をつけることで短い文章を音読することができる。	1年生程度の漢字の読み書きができる。	教師に自分の意見を伝えることができる。

同学年3人から構成されるグループであるが、ひらがなを使って簡単な文章を書くことができる児童、2年生程度の漢字を使って文章を書く児童、漢字は得意で習った漢字をたくさん使い一生懸命に文章を書く児童、と一人一人の能力の差が大きい。自分の思いを文章にすることが苦手な児童が多く、書くときに「分からない」と言って悩んでいることが多い。本単元では、書くことに苦手意識を持っている児童にことわざの本を活用し、お話作りをすることで書くことへの意欲を高めていきたい。また、学び合いの観点から、みんなで一緒にことわざの意味を考えたり、お話作りをしたりすることの楽しさに気づかせたい。

(3) 指導の実際

〔第1時〕

- (1) 暗唱 「我が輩は猫である」「雨にも負けず」
- (2) ことわざについての説明
- (3) ことわざゲーム

ことわざに関する絵を見せ、2つのことわざの中から絵に合うことわざを選ばせ、挙手させた。

言える児童は、選んだ理由も言わせた。ことわざを6つ用意していたが途中で、時間がなくなり5つまでしかできなかった。

失敗は成功のもと・花より団子・七転び八起き
負けるが勝ち・早起きは三文の得・海老で鯛を釣る



- (4) 次時の活動を説明

「早く作りたい」と言う児童もいて、お話作りへの意欲を高めることができた。

〔第2時〕

- (1) 暗唱 「我が輩は猫である」「雨にも負けず」
- (2) ことわざのお話作りの説明

① 事前に模造紙に書いておいた見本「負けるが勝ち」を見ながら書き方の説明をした。
・「 」かぎかっこの使い方、書き出しは一マス空ける。

② 使いそうな接続詞を黒板に掲示した。

・1つでも使えたら使ってみようと言明

③ 習った漢字はできるだけ使うように指示をした。

④ ①～③を見本で確認した。



(3) お話作り

書き出しは、事前に作成しておいた。また、接続詞をうまく使えないと予想される児童には接続詞が入る場所を赤で囲み、最初の一文字目を入れておいた。どのことわざのお話を作るかは、5つのことわざの中から児童に自由に選ばせた。

A児→「失敗は成功のもと」

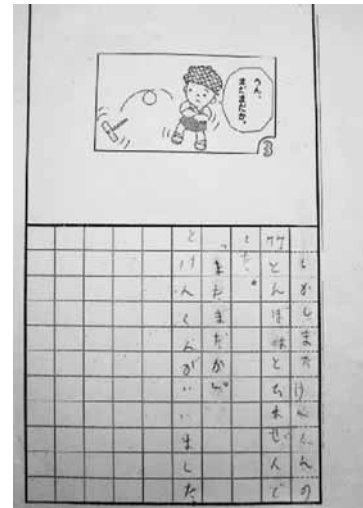
B児→「失敗は成功のもと」

C児→「花より団子」

(4) 発表

作ったお話を発表し合い感想を言わせたいと思っていたが、時間がなく書くまでにとどまった。

(教材文と見本作品) (児童作品)



VII 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 個に応じた支援を行いつつ、学級での学び合いを行うことを通して、ルールやマナーを守り、思いや考えを広げたり深めたりすることができた。
- (2) 学び合いを通して個人で学習したことが認められて自信につながり、国語への関心を高めることができた。
- (3) 相手意識・目的意識を明確にして授業を展開したので、学習意欲が高まった。

2 課題

- (1) 個別学習や学び合い活動における一人一人への支援について、さらに研究を深めたい。
- (2) 話し合いを活発にするための工夫（マニュアルの作成）について研究を深めたい。
- (3) 子どもたちの興味関心を高めるような地域素材、人材の活用について研究を深めていきたい。