

系統性を踏まえ思考力に重点を置いた  
小学部低学年国語科の指導  
—小学部低学年で重点を置くべき指導事項を  
往還させる指導と評価—

Systematically Teaching Language Arts for Grade 1 and 2 Elementary School  
Students, Emphasizing Thinking Faculty

村主 光子

目次

I. 問題と目的	1 6
II. 方法	1 6
III. 結果	1 9
IV. 考察	2 3
V. おわりに	2 4
VI. 文献	2 5

# 系統性を踏まえ思考力に重点を置いた 小学部低学年国語科の指導 —小学部低学年で重点を置くべき指導事項を 往還させる指導と評価—

村主 光子

本研究は、「桐が丘L字型構造による指導・授業作り」に基づき、児童生徒の国語科におけるつまずきの特徴を踏まえ、当校で作成した「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」と「指導内容重点項目の系統表」を活用した単元「休みの日の話」について報告する。本単元は、系統性を踏まえ「表現・理解するための思考の仕方」に重点を置いた小学部低学年の国語科の指導である。小学校1年生から2年生の2学期途中までの1年半に渡る指導の実際を授業記録と逐語記録を基に、子どもにどのような力がついたのかを報告し、低学年で重点を置くべき指導事項と有効な指導方法を明らかにし、重点化した指導事項を往還させたきめ細やかな指導と評価に基づいた教師の関わり方について言及するものである。

キー・ワード： 系統性 思考力 国語科

## I. 問題と目的

当校国語科では、感覚や認知の影響から、肢体不自由の子どもに特徴的な学習上のつまずきとして、「情報のまとまりをつかむ」「情報同士の関係性をつかむ」「情報をまとめる」以上の3点を挙げた（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2016）。

そして、まず学習指導要領に示されている国語科の目標を構造化して捉え「表現・理解するための思考の仕方」を身につけることに重点を置いた指導が必要だと考えた（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2016）。次に、育てたい力を育むために「国語科として重点化した指導内容の大まかな流れ図」（図1、以下「流れ図」）や「指導内容重点項目の系統表」（表1、以下「系統表」）を作成し、これらの図表を活用し、小学部中高学年から中学部の指導において授業実践を積み重ねている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2014、2016、2018）。これらの授業実践は、学校研究において取り組んでいる「桐が丘L字型構造による指導・授業作り」（図2）に基づいて行われている（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、2014、2016、2018）。

筆者は、小学部中学年でつまずく子どもは、低学年ですでに困難さを示しているのではないかと考えた。そこで本研究は、小学部低学年の国語科の指導において、思考力の育成に指導目標・指導内容を重点化した単元「休みの日の話」について報告する。本単元は「桐が丘L字型構造による指導・授業作り」に基づき、児童生徒の国語科におけるつまずきの特徴を踏まえ、当校国語科で作成

した「流れ図」（図1）と「系統表」（表1）を活用した「話すこと」の単元である。本稿では、小学部1年生から2年生の2学期途中までの1年半に渡る指導の実際を授業記録と逐語記録を基に子どもにどのような力が身に付いたかを報告し、小学部低学年の時期に年間を通して長期的に重点を置いて指導すべき事項を明らかにし、有効な指導及び教師の関わり方について探究することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象学級と対象児童について

#### (1) 対象学級について

##### ① 全般的な実態

本校小学部第2学年（以下小2）は、小学校に準ずる教育課程（一部下学年適用を含む）に在籍する児童6名（男児4名、女児2名）の学級である。移動手段は、車いすが3名、独歩3名である。休み時間に校庭等で遊ぶ活発な子どもたちである。学習意欲は旺盛で、授業に積極的に取り組む姿勢が見られる。しかし、授業開始時に着席できるようになることや授業中に離席せず集中できるようになる等の学習態度を身に付けることに課題が見られる。

筆者は当学級を小1から継続して担任し、国語科の授業を担当して2年目になる。

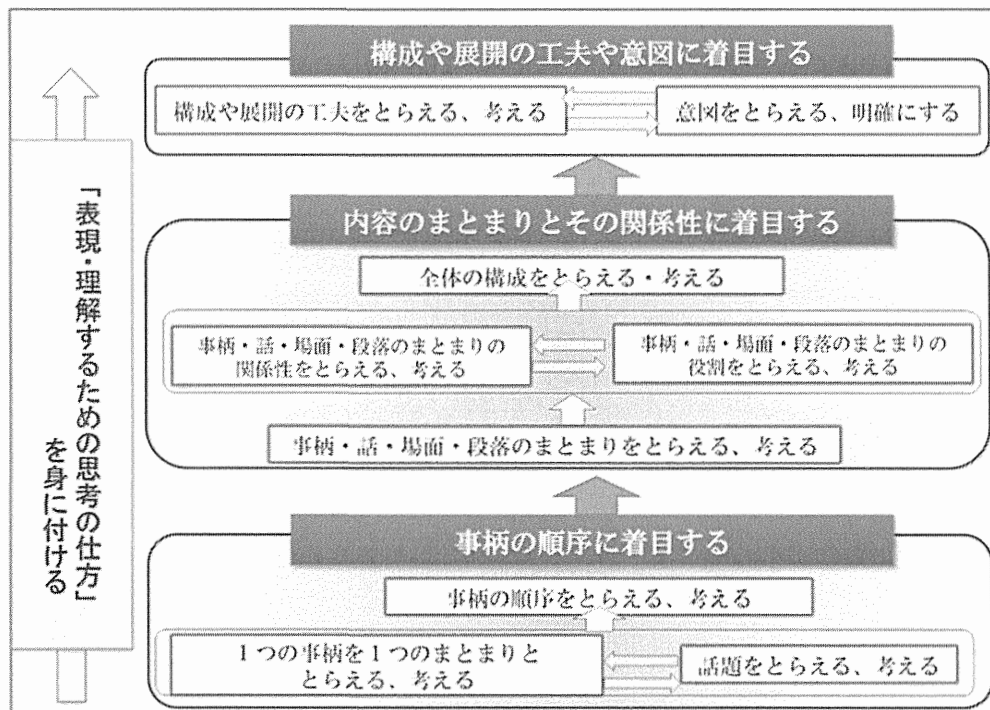


図1 国語科として重点化した指導内容の大まかな流れ図

表1 国語科指導内容重点項目の系統表

A 話すこと・聞くこと【ア 話題設定や取材・イ 話すこと】一部抜粋

指導事項	重点項目	評価
第1学年及び第2学年 ア 身近なことを経験したことなどから話題を決め、必要な事柄を思い出すこと。話し相手に応じて、話す事柄を順序立て、丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話すこと。	事柄の順序（A説明、B紹介など）を考えて話す。	
	事柄の時間の順序（A行動・経験したこと、B作業や物作り、C物事や事物の生起など）に沿って話す。	
	いくつかの事柄を順番に話す。	
	話題（大きなテーマ）に沿って、話す事柄を集める。	

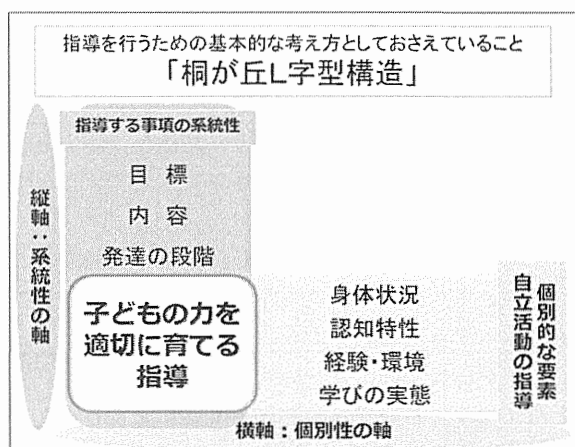


図2 桐が丘L字型構造による指導・授業作り

## ②国語科の授業における実態

対象学級の子どもたちは、大人に自分のことを話すことは多いが、入学当初は子ども同士での話がつながらない様子が見られた。音読する力には差があるが、本が好きで本の読み聞かせを集中して聞き、内容に沿った感想を話すことができる。上肢及び視知覚認知に難しさがあり、文字の読み書きの習得に困難を有し、入学当初は書字の時にいららする様子も見られた。国語科の授業には全員が積極的に発言し、学習に意欲的に取り組んでいる。

## ③国語科の指導方針

<低学年の指導で大切にしたこと>

- ◎話したい、読みたい、書きたい、伝えたい意欲を育む（意欲）
- ◎個々に合った話し方、聞き方、読み方、書き方を育む（技能）
- ◎言葉によって考え、考えたことを伝え合う力を育む（思考）

<指導計画の工夫>

1単位時間は45分で、最初の15分は平仮名から始まり片仮名、漢字を1日1文字ずつ学習する。残りの30分に単元を構成して指導する。

国語の授業時数は週あたり8.5時間あり、月曜日に単元「休みの日の話」を通年で設定し、「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の指導を関連させて指導する。その他は教科書を主な教材として単元を構成して指導する。

<教師の関わり方>

- ◎子どもと対話しながら子どもの話や活動を引き出し、主体的な学習となるよう期待して待つ。

- ◎子どもの話したことや書いたことを尊重する。
- ◎子どもの話の要となる部分を繰り返して全体に返し、子ども同士で話がつながるようにする。
- ◎子どもの発言の背景を想像しながら急がせない。

## (2)対象児について

### ①全般的な実態

対象児A（以下A君）は、小学部第2学年の男児。小1の2学期途中からトイレが自立し、食事や着替えには一部介助を要する。姿勢の保持や手指の巧緻性等、身体力の入れ方や抜き方のコントロールにしにくさがある。立体視が難しい等見え方にも困難がある。全般的に学習には意欲的であるが、本人が納得し、自信を持つまで時間がかかる面や自己本位になり場や他人に合わせにくい等、個別的なかわりが必要なことがある。手動車いすの自走が可能で、電車好きなA君は、休み時間に同じく電車好きの友だちといつも電車ごっこをして遊んでいる。知らない先生や先輩にも話しかける明るく活発な面をもつ。

### ②個別の指導計画で設定されている指導の方向性及び手だて・配慮

<指導の方向性>

- ◎発展課題：状況を正しく捉え、他者とのかわりを広げる。
- ◎中心課題：集団の中での学習態度を身に付け、基礎的な学力を習得する。

◎基礎課題：

- ・健康面を整え、心理的安定を図る。
- ・身体への意識を高め、姿勢の安定や手指の巧緻性を高める。
- ・よく見たり、よく聞いたりして情報を捉える力をつける。

<手だて・配慮>

- ◎情報量を減らし課題の提示方法をシンプルにする：聴覚優位な特性を活かして、視覚情報を理解できるようにする。継次的な情報処理による図の作成・活用等。
- ◎環境を整える：排泄リズムや体温調整、生活リズムを整える。作業や思考の時間の確保。本人なりの思いをくみとる声かけをする。見通しが持てるような学習活動の流れの統一。集団規範の活用と妨害刺激(光や音)の排除。
- ◎見やすさ、作業のしやすさ：座位保持いすとカットアウトテーブルを使用し学習姿勢を整える。滑り止めや握り付き鉛筆など学習補助具の活用。

### ③国語科の授業における実態

興味のある電車には知識が豊富で、生き生きと話ができるが、伝わらないことがあると悔しがり怒ってしまうことがある。人の話をよく聞いていて、興味のあること

は聞き逃さない。書字には苦手意識があり、きちんと書きたいという性格も相まって字形が整わずいらいらしてしまうことがある。音読は得意で、数回読むと覚えてしまうほどである。

### ④学習を通して目指す姿及び重点を置いて指導すべき事項の設定

上記の全般的実態等の個別的要素と、国語科としての系統性との双方を踏まえて、A君には国語科の学習を通して、伝えたいことを相手にわかりやすく伝えることができるように、伝え方(話し方や書き方)を習得し、言葉によって考え、考えたことを伝え合う力が育まれるとよいと考えた。そこで、年間を通して重点を置く指導事項を以下のように設定した。

- ・基礎的な読み書きの学習の仕方を身に付ける。
- ・事柄同士のつながりや話題と事柄との関係性を考えることができる。

なお、後者の事項は、「流れ図」(図1)の中の、特に「話題を捉える、考える」と「1つの事柄を1つのまとまりと捉える、考える」とを相互に関連づけた学習と、「事柄の順序を捉える、考える」学習にあたる。

### ⑤対象児童に対する指導の工夫

- ・単元内での学習活動の流れの統一
  - ・思考の見える化
- 詳しくは、「2.単元について」で述べる。

## 2. 単元について

### (1)単元名

単元名は、「休みの日の話」である。

### (2)指導期間

指導期間は、現在も指導継続中であるが、小1から小2の9月までについて報告する。

### (3)単元の指導目標

指導目標は、以下の4点であるが、「話すこと」の2点について報告する。

◎休みの日に経験したことや身近におきたことなどから話題を決め、伝えたい事柄を選ぶことができるようにする。〈話すこと〉

◎友だちに伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えて話すことができるようにする。〈話すこと〉

○話し手が伝えたいことや興味があることを聞き、質問を考えたり、話の内容をとらえて感想をもったりできるようにする。〈聞くこと〉

○話したことに沿って、語と語や文と文の続き方に注意しながら、つながりのある文を書くことができるようにする。〈書くこと〉

#### (4)単元の指導における工夫

国語科の系統性と学習上の困難さを踏まえ、工夫した2つの方略と学習活動の流れ及び教師の関わり方について述べる。

##### ①話し方

肢体不自由の子どもたちには、思いつくままにだらだら話す傾向がある。そこで、まず1文を短く話せるように指導した。話し方を「わたし[ぼく]は、～しました。」とし、子どもが発した言葉を文節ごとに教師が板書した。

次に、この話し方に慣れてきて伝えたいことが広がってきたら、話す前に簡単な構成を考えてから話すという話し方を指導した。子どもは、題名と2～3個の内容を発表し、教師が板書する。

##### ②思考のプロセスを見える化する指導

肢体不自由の子どもたちには、頭の中だけで情報を整理したり、全体像を捉えたりすることが苦手な子どもが多い。そこで、まず子どもは伝えたいことを考えながら話し、教師が文字にするという見える化の指導を試みた。事例では「お話作文(口頭作文)」と呼んだ。口頭作文とは、子どもが1文を短く話し、教師が子どもの発した言葉を板書して文を作ることである。

次に、口頭作文に慣れて伝えたいことが広がってきたら、話す前に簡単な構成を考える学習を入れる。子どもは、題名(話題)と2～3個の内容(事柄)を発表し、教師が板書する。この活動により子どもは、経験したことの順序や日にちなどを手がかりに話す順番を考え、話す前に順番を入れ替えることもできる。また、取り上げたいいくつかの内容(事柄)が、題名に沿っているかを考え、取捨選択できる。さらに、題名が適切かを考え、変更することができる。

##### ③2種類の方略を有した2つの学習活動

①、②で述べた2種類の方略を有した2つの学習活動について示す。「短い文で話し、口頭作文を作る」学習活動の流れと「構成を考えてから話す」学習活動の流れとを示す。

- A. 「短い文で話し、口頭作文を作る」学習活動の流れ
- ・話し手は、休みの日の出来事の中から話題を決め、いくつかの事柄を思い出しながら、1文を短く話す。
  - ・教師と対話しながら話を進める。(教師は必要に応じて子どもの言葉を繰り返したり、質問を入れたりする。)
  - ・話が終わると、聞き手の子どもたちが質問をする。(教師は、質問の意図が伝わっているかに配慮する。)
  - ・話し手は、聞き手の質問に答える。
  - ・本人が話したことに質問されたことを加えて、教師と対話しながら一緒に口頭作文をつくる。(教師が板書する。)
- B. 「簡単な構成を考えてから話す」学習活動の流れ
- ・話し手は、題名(話題)を発表し、題名にそって、2

～3個の事柄を挙げ、話す事柄の順序を決める。「1つ目は～」 「2つ目は～」(教師は、必要に応じて子どもの言葉を繰り返したり、質問を入れたりする。教師は、簡単な構成を板書する：赤枠に題名、黄色枠には番号を振り事柄を記入する。)

- ・話し手は、簡単な構成を見ながら、短い文を意識して話す。教師と対話しながら話を進める。
- ・話が終わると、聞き手の子どもたちが質問をする(教師は、質問の意図が伝わっているかに配慮する)。
- ・話し手は、聞き手の質問に答える。

##### ④教師の関わり方

◎話し手の子どもと教師が対話しながら話すときに配慮したこと

- ・否定しない(雰囲気作り)。
- ・子どもが考えて出した言葉を尊重し、そのまま使う。
- ・助詞などの誤りはこの時点ではあまり訂正しない。
- ・子どもが自ら悩み迷っている(思考している)とき、何に迷っているかを明確にして、信じて待つ。
- ・子どもの言葉がどの段階にあるのかを評価しながら要となる部分を強調して繰り返す。
- ・子どもの発言の背景(家族関係、障害特性、心理面等)を想像しながら急がせず学習を展開させる。

### Ⅲ. 結果

指導経過を表2にまとめた。主な学習の流れごとに指導の経過を報告し、経過を基にまとめた図表を示す。

#### 1. 指導の経過

##### (1)学習活動の流れ「短い文で話し、口頭作文を作る」における指導経過

A君は小1の1学期には、休みの日の出来事の中から大好きな電車のことを選び、話すことができた。A君は、休みの日のことを思い出せないということはなかったが、6人中2人は時折休みの日の出来事を思い出せないということや伝えたいことが見つからないことがあった。

A君は、口頭作文の指導により書き言葉で1文を短く話せるようになった。「上野駅はパンダのホームドアだった」等伝えたいことははっきりしているが、話題に対する事柄が部分的であった。10月2日には選んだ事柄が2つになり、10月10日には、地下鉄博物館までの行き方を順序立てて話し、「かえりは」という時を表す表現も出てきた。11月8日と11月21日には「～したあと」という表現が見られ、事柄のまとまりがつかめ、順序で捉えていることが伺えた。そこで、話す前に簡単な構成を考える学習活動を組み入れることにした。

流れ図の話題と事柄を行き来させる学習の中で、時を表す表現が出てきた。これは、事柄の順序を捉える、考えることにつながる姿と評価できる。

学年 月日	短い文で話し 口頭作文を作る	授業記録より
小1 4.5.8 5.15.5.8 6.5.8 9.9.9 9.9.9 10.2 10.10 10.16 11.8.31 11.21 11.27 12.11 1.15	<p>短い文で話し 口頭作文を作る</p> <p>・ きんざせんにのつて、うえのにいった。パンがのホームドアだった。                  ・ いちがやにいった。どうしていけなくらでおりのかな。                  ・ きんざせんにのりました。                  ・ よこすかせんで、よこすかにいきました。かいしがとまっていた。                  ・ ぼくは、どうひにパパとクラウドにいきました。ハッピーセットにポケモンカードがはいていました。                  ・ ぼくは、にちようひにカラオケにいきました。ポテトをたべました。                  ・ ぼくは、やすみじかんにあおやませんせいとうこうせいのほうのエレベーターたんにいきました。エレベーターがうごいているかかくはんにしました。                  ・ ぼくは、けいおうルールはくぶつかにいききました。でんしゃのうんてんをしました。プラレール7000はくぶつかにいきました。                  ・ ぼくは、パパとむさしうらわからさいきょうせんにのつて、あかはねまでいきました。そして、うえのとうきょうラインにのりました。うえのからきんざせんにのりました。ちかてつはくぶつかにいきました。あはねは、とうきょうせんにのつてたかのぼは(たかだのぼは)やまのてせんのえきからちようせいせんがみえました。たかのぼはからおよそ1じかんでいけなくらにつきました。                  ・ ぼくは、にちようひパパがいなくて、ゲームもできなくて、いえですーとただらしてました。                  ・ ぼくは、ママときりりにいきました。たのしかつたです。                  ・ ぼくは、うらわでしきしきみしました。しきしがつつかしたあと、くさつがつつかいして、またくさつが三ばんせんにきました。                  ・ ぼくは、ぼはといけなくらでこうりゆうして、スタンプをしました。いけなくらまつりにいって、ミニやまのてせんにのつたあと、ミニしんかんせんにのりました。そのあと、シラスノをたべました。                  ・ ぼくは、パパとくるまいずのれんしゅうにいきました。くるまいずでおでかけしました。べつしよめまこうえんにいきました。                  ・ ゆうごばんはきょうさでした。おもしろかったです。ねるまえインフルエンザをしました。三人でしました。                  ・ ぼくは、ママとやまにくをたべにいきました。ぎゅうたんをたべました。こどもなのにねきさたべくさんたべました。おもしろかったです。                  ・ いたり、アレクサーであそびました。おはようもいたり、天きもまいたり、うたをきいたり、おやすみもいたり、いってあそびもいたり、ただいまもいたり、グリーンをきいたりしました。まかいはまるかったです。まん中に雷がライトがつきました。</p>	<p>授業記録より</p> <p>A 話題を選び話題に沿った事柄を選べる</p> <p>・ 話題に対する事柄が部分的イ書き言葉で、一文を短く話せるようになった</p> <p>・ 話題を選び話題に沿った事柄をいくつか選べる</p> <p>ウ 時を表す表現が出てきた。(横線部：かえりほしたあと等)</p> <p>・ 最初に話した事柄と別の事柄を話すことが出てきた</p> <p>・ 伝わらない言葉があることを、音で文字でも伝えられない。(うえのとうきょう、シラスノコ、べつしよめま、アレクサー等)</p> <p>・ 話題に物の紹介を選んだ</p>
小2 1.30 2.13 2.19 4.10 4.16 4.23 5.8	<p>簡単な構成を考えてから話す</p> <p>「きくいせき」 ①おかしなとくをいってこと                  ②おかしなとくをいってこと</p> <p>「はなはな」 ①とてつら                  ②ゲームカード</p> <p>「休日」 ①おもしろいことについてこと                  ②おもしろいことについてこと</p> <p>「イベント」 ①イベントについてこと                  ②イベントについてこと</p> <p>「はなはな」 ①おもしろいことについてこと                  ②おもしろいことについてこと                  ③おもしろいことについてこと                  ④おもしろいことについてこと</p> <p>「りよう」 ①りようについてこと                  ②りようについてこと                  ③りようについてこと                  ④りようについてこと</p> <p>「アメリカ」 ①                  ②りようについてこと                  ③りようについてこと</p>	<p>工題名をつけられた                  力事柄を順番に並べられた                  旅行の行程を好きな乗り物                  で順序立てる                  キ 話題(題名)や事柄を体言止                  めできている</p> <p>ク ケ ①②③をまとめて言い換                  えられた(自ら「まあ、①②③                  はむさしうらわからしような                  んがさわなまでのいきかたっ                  てことだけとねとつづやい                  た)</p> <p>・ 授業中に作文を書ききれず、                  自宅で書いた                  コ 事柄の中から話すときに取                  捨選択していた</p> <p>コ ①は考えは直しを繰り返                  し、決められなかった。伝えた                  いことが複雑になりどう話し                  ていいか、どうまとまりをつ                  くればいいか迷った。</p>

表2-2

学年/ 月日	簡単な構成を考えてから話す	
小2		
5.5.14	「ありまらいくせんがー」①車でいって、おからけいしだつて ②くんでんをじだつて ③オレンジソースをのんだつて	・選んだ話題の全体像をとらえて話題に沿った事柄を選べる
5.5.21	「もちもちのいもちがりにいっただはなし」①車でいっただつて ②とニールの中でおもちをたつたつて ③くるまでたつたつて、いもちをもちもちがたりしたつて	□行った場所は同じでも伝えたいことによつて題名を考え工夫している(ロボットセンターに行つたこと、ロボットセンターのロボットの様子、ロボットの作り)
5.5.28	「ロボットカーセンターにいっただつて」①ロボットコースをまわつたつて ②車を一しゆりしたつて ③おもしろかつたつて	□題名と事柄との間で、伝えたいこととどのような関係でまとめるか工夫し、迷つ
6.6.4	「ロボットはいつだつて」①三人でおだめじつだつて ②びんごういんごうのせんせつといつだつて ③田んぼをたつたつて	
6.6.11	「ロボットカーはいつだつて」①東武野田線と新幹線を見だつて ②ペンキをまわつたおもしろいペンキをたつたつて	
6.6.18	「ロボットカーセンターのかみり」①おもしろい小田急線を見だつて ②おもしろいMSEおもしろいおもしろい	
6.6.25	「辻堂のロボットカーセンターのロボットの話」①足らぬ車いすをやりました ②チームの話 ③しよらぬ車いすのつたつて ④いけつたつて	
7.7.3	「土曜日と日曜日の話」①土曜日はたつたつて、日曜日はたつたつて ②日曜日は、おもしろいおもしろい	
7.7.9	「休みの話」①しよらぬ車いすに行つたつて ②ABCパートに行つたつて ③おもしろい	
7.7.17	「三つ休みの話 池袋」①おもしろいおもしろいおもしろい ②おもしろいおもしろい	
8.8.30	「なつ休みの大くんなでん車のなつ」①おもしろいおもしろいおもしろい ・おもしろいおもしろい ・おもしろいおもしろいおもしろい ・おもしろいおもしろいおもしろい ②おもしろいおもしろいおもしろい ③おもしろいおもしろいおもしろい ④おもしろいおもしろいおもしろい	□事柄同士の関係に気がつき、うまどめるか迷つ(1つ目の中に2つのことが入つていゝる) □話題は決まつていゝるが、どんな題名にするかを迷つていゝた
9.9.3	「ロボットカーセンターのかみり、大井町の車いすおもしろい」①おもしろいおもしろいおもしろい ②ABCパートに行つたつて ③おもしろい	・伝わりにくい言葉を予想して自ら紙に書いて伝えた(うらせん、西国、うたけこ)
9.9.10	「オタクに行つたつて」①おもしろいおもしろいおもしろい ②おもしろいおもしろいおもしろい ③おもしろいおもしろいおもしろい ④おもしろいおもしろいおもしろい ⑤おもしろいおもしろいおもしろい ⑥おもしろいおもしろいおもしろい ⑦おもしろいおもしろいおもしろい ⑧おもしろいおもしろいおもしろい ⑨おもしろいおもしろいおもしろい ⑩おもしろいおもしろいおもしろい	□一部だが事柄の2つをまとめて小見出しをつけられた
10.9.9	「三連休」①おもしろいおもしろいおもしろい ②おもしろいおもしろいおもしろい ③おもしろいおもしろいおもしろい	

## (2) 学習活動の流れ「簡単な構成を考えてから話す」における指導経過

小1の1月末から「簡単な構成を考えてから話す」学習活動に移行した。A君は新しい学習活動に戸惑う様子もなく、家族旅行の話題について行き先を題名（箱根湯本）とし、大好きな乗り物（①登山鉄道、②ケーブルカー）によってまとまりを作り、旅行の行程に沿って順番を考えた。お出かけの乗り物や行き方と出かけ先のことでもまとまりを作り、時間経過に沿って順番に話すことができるようになった。当初、他児は「～に行きました」等、文をそのまま題名や事柄にしてしまうこともあったが、A君は「～のこと」など体言止めで表現できていて、行動したことや経験したことに基づいて、伝えたいことを1つのまとまり（事柄）として捉えられていることが伺えた。これは、流れ図の「1つの事柄を1つのまとまりと捉える、考える」にあたりと推察される。

小2の4月16日「春やすみのおでかけ」では、①～④を発表した後に「まあ、①から③はむさしうらわからしょうなんふかざわまでのいきかたってことだけどね」とつぶやいた。これは、小学部中学年の「事柄のまとまりの関係性をとらえる、考える」ことにつながる姿と評価できる。しかし、この力の定着には時間を要し、現在まだ定着していない。その様子は後で述べる。

2年生になりどの子も話したいことが増え、1人10分以上時間がかかることもあり、学習活動の見直しが必要となった。みんなの前で自分のことを話したいという子どもたちの意欲と構成を考えることに重点を置くことを鑑み、「書くこと」は宿題とした。A君は、書くことへの負担感を減らす工夫で述べたことを踏まえて、徐々に自分で文章を考えて書くことができるように、保護者とも連携して指導にあたった。

小2の4月末頃からA君は、伝えたいことが複雑になり、題名や事柄を決めては直すということを繰り返すことが増えた。どう伝えたらよいのか、どうまとまりを作ったらよいのかを迷っている様子だった。A君は、悩みながらも教師と対話して題名と事柄を決めた。すると、あまり大事ではなかったことが見付き、話したり書いたりするときに省略することも出てきた（4月23日「りょこう」では①と④だけを書いた）。休みの日の事実を報告することではなく、本人がどうまとまりを作るかを大切にした。

小2の5月末頃から出かけた場所は同じでも、題名を工夫する様子が見られ始めた（「ロボットケアセンターに行ったこと」、「ロボットケアセンターのかえり」、「辻堂のロボットケアセンターのロボットのこと」）。また、題名と事柄との間で伝えたいことをどのような関係性でまとめようか工夫したり迷ったりする様子が出てきた（6月11日「ヨコタメガネにいった話」という題名だったが、ヨコタメガネに行く途中の電車の話とパンケーキを食べ

た内容だった）。

7月には、題名だけでなく、事柄同士の関係性にも気づき始めて、どのようにまとまりを作るかを迷い始めた。7月17日逐語記録によると、A君は初めから「ちょっとどっちかわからないから三連休の話」と題名を決めていた（筆者はこれを聞き逃していた）。その日は、題名を何度も「〇〇のこと」としてほしいと言ったり、三連休に戻したいと言ったりして悩み、やっと「三連休」に決まったが、A君と教師とのやりとりは20回余に及んだ。

この日はどう事柄のまとまり作るかで悩み、事柄を選ぶことにも時間がかかった。池袋に家を見に行ったら、「電車の見える家を見に行ったら」と言ったので1つ目の枠に板書しようとする「ねえ、そうじゃない」といってA君は泣きながら怒った。友だちからも落ち着くのを待とうという発言があり、絵を描いて欲しいと言ってみたりしてしばらくやりとりを繰り返し、話し始めて20分近く経過し、教師が一度区切ろうとしたとき、A君が「最初のお部屋は電車が見えて…」と言った。この言葉を教師が繰り返すと、A君は続けて「でー、次のお部屋は電車が見えないんですけど…」と言った。そしてA君は1つ目を「じゃ、電車の見える家と電車の見えない家を見せてもらったこと」にすると考え、決められた。2つ目は「フラスコ（シュラスコ）を食べたこと」とすぐに話してくれた。題名を決めてから2つの事柄を決めるまでのA君と教師とのやりとりは、40回にも及んだ。

1つ目の事柄の中に、2つのことがあるということに教師が気づいてあげられなかったことを反省した。おそらく、最初の「どっちか分からないから…」と言ったときに、教師が何と何かを聞いていれば、こんなに混乱させずに話すことができたのではないかと逐語記録を作成して気づかされた。話題と事柄とを行き来させるだけではなく、事柄と事柄との関係性にも気づき、悩んでいる。この悩んでいること、思考していることに価値があり、教師は子どもが何に悩んでいるかに気づけるようにかかわりたいと痛感した。この日のことは、教師の関わり方として教訓となったが、思考の仕方の深まりについても評価に値する出来事だったといえる。単純に①電車の見える家②電車の見えない家③シュラスコと並列に並べて順番に話すよりも、思考の仕方として深まりがでてきていると感じさせられた。

小2の2学期になり、「夏休みの大へんなでん車のたび」では「1つ目、でん車のたびまでの行きかた」とした後、少し混乱している様子だったので、A君の発言として1つ目の中にさらに枠を書き1段下げて「・赤ばねまで行って」「・けいひんとうほく線であきはばら」「・そうぶ線にのって両国に行った」と板書すると、「あー」と言って受け入れてくれ、成長を感じた。さらにこの日驚いたことは、紙が欲しいと言ってメモ用紙を渡すと、構成を発表しながら伝わりにくそうな単語を「そうぶせん」「両



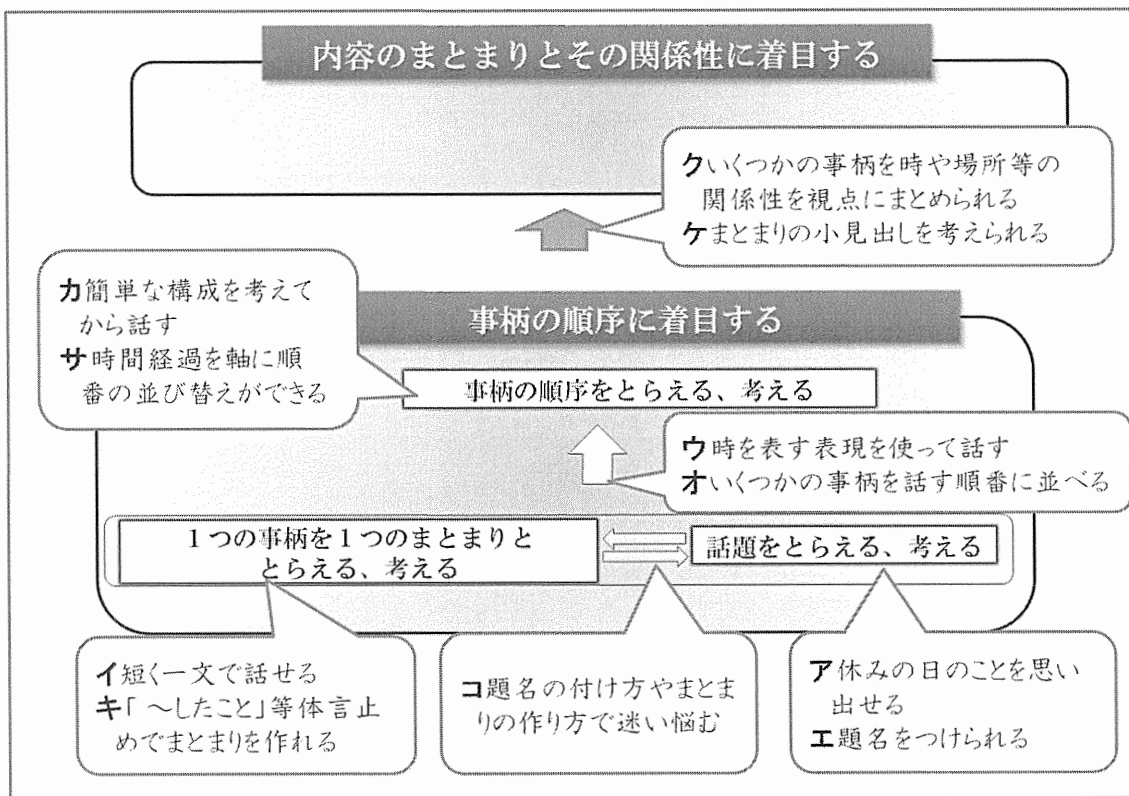


図3 国語科として重点化した指導内容の大まかな流れ図と実際の子どもの様子

国」「うたげごう」と書いてくれた。

他児は、夏休みの話で9個の事柄ができ、2、3個ずつのまとめを作って小見出しをつけることができた。A君は、夏休みの沖縄旅行について事柄が11個にも及んだ。その中で③と④を「ホテルのこと」と小見出しをつけることができた。それ以外の事柄のまとめを作ることについては「わからない」ということができた。

## 2. 指導のまとめ

以上のような指導経過より、流れ図(図1)で示した項目や項目同士の関係(矢印の部分)に実際の子どもの様子を記入したのが図3であり、子どもの学習状況を構造的に捉えることができた。また、指導と評価を繰り返す、単元における指導目標の分析により段階性を設けることができた(表3)。

なお、表2、3と図3における片仮名の項目は、図表間において共通(同一もしくは類似)のものであることを示している。

## IV. 考察

### 1. 小学部低学年で重点を置くべき指導事項を往還させる指導と評価について

本稿では小学部低学年の子どもに、得意な「話すこと」

の学習活動を通して、休みの日の出来事を友だちに伝えるという題材を用いて、思考力を身に付けさせることに重点を置いた指導を、長期的に展開させたものであるとすると、この取り組みにより、小学部低学年で育てたい力である「身近な出来事の中から話題を決め、伝えたい事柄を1つのまとめとして捉えていくつか選び、それらを順序という関係性で捉えることにより、順序立てて話す」という力が身に付いた。

さらに、事柄同士を時や場など様々な関係性をとらえたまとめを作るようになった。これは、「流れ図」(図1)で示した「内容のまとめとその関係性に着目する」ことの先駆けであり、小学部中学年につながる姿であるといえる。

小学部中学年の学習につなげるためには、低学年で指導事項を重点化させ、往還させる必要があると考える。

今後、本単元で身に付いた力が、教科書を使用した他の単元(「読むこと」や「書くこと」)にどのように影響を与えたかについても報告したい。

### 2. 有効な指導方法

認知特性などの個別的な要素を踏まえて、身に付けるべき話し方や有効な指導方法について考察する。

対象児は、小学部低学年の段階で「短い1文で話す」という話し方と「簡単な構成を考えてから話す」という話し方を身に付けることができた。思考力を育むための重要な指導方法は、この2つの話し方を用いた思考の見える化したことであつたと考える。

表3 段階性を持たせた単元における指導目標

休みの日に経験したことや身近におきたことなどから話題を決めることができる。
コ経験したことや身近におきたことの中から友だちに伝えたいことを選び、適した題名をつけることができる。
エ経験したことや身近におきたことを思い出し、友だちに伝えたいことを選ぶことができる。
ア経験したことや身近におきたことを思い出すことができる。
話題に沿って、伝えたい事柄を選ぶことができる。
コ友だちに伝えるために必要な事柄をいくつか考え、話題に沿って取捨選択できる。
キ話題に沿って、友だちに伝えるために必要な事柄を「～のこと」「～したこと」などとまとまりをつくることができる。
ア話題に沿って、友だちに伝えるために必要な事を思い出すことができる。
友だちに伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えることができる。
クいくつかの事柄を時や場所等の関係性を視点にまとめたり、わけたりできる。
サ事柄の時間の順序に沿って、事柄を並べたり、並び替えたりすることができる。
オ事柄を順番に並べることができる。
話す事柄を順序立てて話すことができる。
カ考えた構成に沿って、事柄のつながりを考えて話すことができる。
ウ行動したことや経験したことに沿って、時を表す表現(～した後、帰りに等)を用いて話すことができる。
イいくつかの事柄を順番に話すことができる。

1つ目は、子どもが話している言葉を同時に文字にするという見える化である。口頭作文の指導により、子どもが発した言葉を教師が板書し、子どもはその文を見ながら文の続きを考えたり、次の文を考えたりすることができた。低学年の子どもは、文字を書くことに苦手意識があるため、教師が手だてとして文字化することが必要であると考え。文字を書くという負担を減らし、思考することに集中できるようにした。

2つ目は、構成を簡単な図にして示す見える化である。頭の中だけで情報を整理したり、全体像を捉えたりすることが苦手な子どもたちにとって、話したい事柄を話題に沿って集めたり、集めた事柄同士の関係やつながりを整理したり、自分の伝えたいことをまとめることに寄与したと考える。認知の特性からも図を見ることや活用することは得意ではないが、思考力を身に付けるためには、事例で示したように得意な継次的な情報処理により図を作成し、活用することを低学年の段階で指導すべきであると考え。

### 3. 教師の関わり方

今回の実践では、教師と対話しながら子どもが思考する学習活動を取り入れているため、教師の関わり方が子どもの思考力の向上に影響を与えていると考える。

子どもの発言の要となる言葉を繰り返すためには、子どもの発言を図3や表3のように流れ図や系統表を活用して構造的段階的に把握する必要があると考える。

また、子どもの学習態度や体調などを考慮し、家族との関係や障害の受容など心理的な面、抽象的思考の難し

さなど認知の面といった個の要因を踏まえることも同時に必要である。

教師の関わり方は、教科の系統性と個の要因(個別の指導計画)等の両面を踏まえる「桐が丘L字型構造による指導・授業作り」そのものであるといえる。

## V. おわりに

系統性を踏まえ、小学部低学年で重点を置くべき指導事項は、「流れ図」(図1)で示した「話題を捉える、考える」と「1つの事柄を1つのまとまりととらえる、考える」ことであると考え、「思考が見える化」する指導方法を用いて、指導と評価を往還させた結果、中学年の指導事項である関係性の理解へとつながった。これは、教師が意図的に子どもの発言を図3のように位置付け、要になる言葉を繰り返す等によって、子ども自身がまとまりを意識したり、関係性に気づいたりするきっかけを作ることができたと考え。小学部低学年の子どもが、言葉を通して身近な出来事をまとまりとして捉え、考えるには、教師の役割が欠かせない。

一方で、今回の実践を通して、流れ図や系統表を活用して得られた結果の図表(図3, 表3)を基に、段階性を設けた評価規準の作成が可能になったと考える。

今後も、「目の前のこの子にとって、主体的な学びとは何か」を追究し、長田(2018)も指摘しているように子どもの力を信じ実践を積み重ねていきたい。

## VI. 文献

- 1) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第50巻  
(2014). 学校研究 該当学年の目標及び内容, 進  
度での学習が難しい子どもへの「書くこと」の指導 国  
語科
- 2) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第51巻  
(2016). 平成26・27年度文部科学省特別支援教  
育推進事業研究充実事業研究成果報告書
- 3) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第53巻  
(2017). 国語科 系統性を踏まえ, 一人一人の育て  
たい力を明確にした国語科の指導
- 4) 長田友紀 (2018) 対話的な学びを進めるためのポイ  
ントー主体的・対話的・深い学びの関連付けー. 月  
刊国語教育研究 545号