

[国 語]

相手の考えを受け止めて話し合う力を高めるための指導の工夫

－特別支援学級における段階的指導を通して－

井口 笑子*

1 主題設定の理由

新学習指導要領における国語科の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」である。日常のコミュニケーションを円滑にするためにも、「話す・聞く」力と相手を受け入れる態度は欠かせないものである。

本研究で検討の対象とする2年生児童2名は自閉症・情緒障害学級に在籍しており、WISCⅢ知能検査（Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition）の検査結果から下記のような配慮を必要としている。

- 〈A児〉 自己の意志によって感情や思考をコントロールできる自己統制力が生活年齢から離れているため、個別や小集団で本人のペースに合わせた教育活動を行うこと。
- 〈B児〉 耳で聞いたことを長く記憶にとどめることが苦手であるため、視覚に残る支援や具体物を用いた言葉がけをすること。

A児は様々な言葉は知っているが、意味を理解して使っている言葉は少なく、思いがうまく伝えられない時に相手をけなしたり暴力に訴えたりする傾向にある。B児は、教科学習の中で挿絵を見ながら内容を把握していることが多く、物事を把握したり順序立てて話をしたりすることを苦手としている。自分と周囲との違いを感じてか、相手の感情を逆なでする発言が多い。2名の実態は、自己肯定感の低さ・障害特性・語彙の不足・対話体験の少なさに起因すると思われる。自分の考えを適切に表現し、相手の思いや考えを受け止めて話し合うことができる力を高めることで、他者との関わりも円滑になると考えた。そこで、語彙を増やす活動、「話す・聞く」活動、自己・他者評価を行い、指導の有効性を検証することとした。

2 研究仮説

【仮説1】

語彙を増やすことや書く活動に慣れることで、自分の考えを表現することができるであろう。

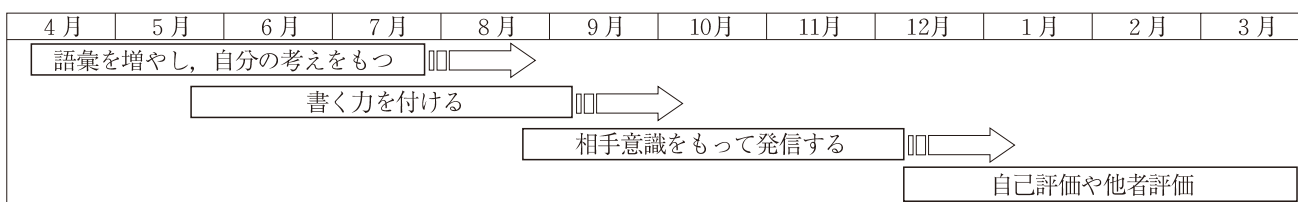
【仮説2】

相手のよさを認めるための評価方法を工夫することで自己肯定感を高め、相手を受け入れて話し合いができるであろう。

3 研究の目的と方法

考えを適切に表現し、互いの思いや考えを受容しながら話し合う力を高めるため、A児に対しては、意味理解をして使える感情表現を増やし、B児に対しては、順序立てて書いたり話したりする力を育成するための継続的な指導の在り方を明らかにするとともに、これと対応させた評価活動を設定することの有効性を明らかにすることを研究目的とする。

研究方法として、重点的に指導する内容と期間を設定し、「語彙を増やし、自分の考えをもつ→書く力を付ける→相手意識をもって発信する→自己評価や他者評価」の4ステップ（図1）に分け、段階的な指導を積み重ねて検証していく。



【図1 指導過程】

* 柏崎市立大洲小学校

4 実践の概要

(1) ステップⅠ：語彙を増やし、自分の考えをもつ ～スイミー（光村：2年上）の気持ちを考える活動から～
 低学年の発達段階や児童の実態から見ると、登場人物になりきって話したり書いたりする活動は、場面の様子を想像したり心情を把握したりするのに適している。そこで、場面毎に分からない言葉を調べて動作化をさせたり吹き出しにスイミーの気持ちになって台詞を書き込ませる取組を行ったりした。また、最終場面の読み取りが終わった後は、まぐろを追出すためにスイミーとは違う作戦を考えるように促した。（図2，資料1）



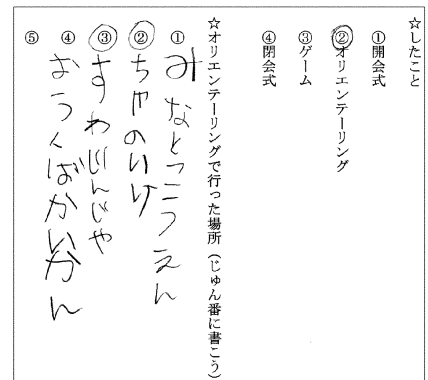
【図2 A児とB児の絵】

A児：ぼくの作せんは、みんなでまぐろを石にとじこめることです。
 はじめに、ひろがって石におびきよせます。そして、石にとじこめます。さいごに石からだし、みんなでサメになってやっつけます。
 B児：ぼくの作せんは、ロケットをぜんいで作ることです。はじめに、ロケットのかたちを作ります。スイミーは、うんでんせきによって、ほかのさかなはロケットのようにうんでんをします。

【資料1 児童の作文】

(2) ステップⅡ：書く力を付ける ～行事作文の取組から～

特にB児は、ひらがなを読むこともたどたどしく、一つの言葉を書くことも時間がかかり作文を嫌がる傾向が見られた。しかし、聞き取りをすると何分でも楽しかったことを話され続ける。そこで、聞き取りをしながら一緒に作文メモを作成した後に書く活動を1年間継続して実施した。流れとしては①出来事を列挙する（資料2）、②作文に書きたい内容を3つ選ぶ、③事柄の順序を考えながら、事実に対して感想を加えながら原稿用紙に書く、という方法である。原稿用紙は、児童がたくさん書けたという実感を得やすいように、1ページ180字詰めを用いた。なお、書くことに抵抗を感じていた前期前半（7月）まで、作文メモは児童から聞き取りをしながら教師が書き込んだ。内容は、児童がメモを声に出して読んで確認をした。前期後半からは、出来事を書き出す所まで教師がメモをした。



【資料2 作文メモ】

(3) ステップⅢ：相手意識をもって発信する ～一本の木（光村：2年下）の活動から～

教材文「一本の木」から、事柄の順序どおりに書くと言いたいことが相手に伝わりやすいということを学習した。その後、「始めに・次に・最後に」などの順序を表す言葉を使っておもちゃ作りの説明文を書く活動をした。普段、児童は友だちや大人に教えられるという体験が多く、意見を交流し合う機会は少なかった。しかし、休み時間を観察したり家での様子を聞いたりする中で、1年生と遊んだり家の手伝いをしたりすることを好んでいる実態が見られた。そこで、相手意識をもたせることで、伝えたいという意欲をもてるのではないかと考え、「おもちゃの説明書を作ろう。説明書を見せて一緒におもちゃ作りをしよう。」と働きかけた。活動は、①おもちゃを作る、②順序言葉を使って文をつなげる、③相手の作った説明文を見てよいところを伝え合う、④学習参観で家の方へ説明書を見せながらおもちゃを一緒に作る、という流れをとった。

(4) ステップⅣ：自己評価や他者評価 ～何に見えるかな（光村：2年下）の活動から～

ステップⅣでは、これまでの実践を踏まえ、相手の考えを受け入れるための対話活動と、自己肯定感を高めるための自己・他者評価に重点をおいた。この取組では、話題に沿って話すための絵カードの活用、ゲームを通じた対話場面の設定、認め合う意識を高めるための自己評価・他者評価カードの工夫を方策とした。

① 話題に沿って話すための絵カードの活用

「話す・聞く」単元は口頭での説明が多く、話が一方通行になりやすい。そこで、支援ツールとして視覚的に繰り返し見ることができる絵カードを用いることとした。同じ絵を見ていても互いの認識は異なるが、共有情報として絵カードを提示することにより、話題に沿った対話がしやすくなる考えた。絵カードは、次の3場面で使用した。①絵カードから想像した物を3ヒント形式で出題する、②質疑を受ける、③想像した絵を書き込んだカードを見せながら答えを伝える。また、話題からそれた場合、どこが話題と異なっているのかを確認する手がかりとしても絵カードを活用することとした。

② ゲームを通じた対話場面の設定

2名とも意見を発表したいという思いはとても強いが、相手の考えを否定する実態がまだ見られた。考えを主張するだけでなく、相手の話を最後まで聞いてから意見を交流する意識を高めるために、ゲーム活動が有効であると考えた。実践では、ちぎった紙を見てどのような形に見えたかをクイズ形式にして出題することとした。活動のねらいを「クイズで心をぴたり合わせよう」とし、ルールとして①相手の話を最後まで聞く、②分かりやすく話をする、③相手の話にあった質問をする、④相手の発表でよい点を見付けるという4点を設定した。

ゲーム前には、話を進行するための言葉や、話す順序どおりに自分の考えを書いた発表原稿（資料3）と答えの発表原稿を予め作成した。対話という性質からは、メモ程度が望ましいが、児童の実態から話が飛躍したり意図が伝わりにくくなったりすることが予想された。そのため、自分の言葉で説明ができるように原稿を作っておき、付け加えが必要な部分だけをその場で考えて話すことにした。

③ 認め合う意識を高めるための自己評価・他者評価カード

自己肯定感を高めるためには、自分自身の成長を感じることが大切である。そこで、自己評価と他者評価を取り入れた。評価の観点は予め児童に示し、自分や相手を客観的に評価できるようにしたいと考えた。児童が客観的に評価できるように、学習の途中には観点に沿った発言を褒め、児童が観点を意識して対話ができるように働きかけをすることとした。評価は、記号評価と文章評価で記述した。記号は、短時間で分かりやすく伝えられる利点をもつが、考えの根拠が分かりにくいいため、文章評価も合わせて実施することでより客観的な評価にしたいと考えたからである。文章評価は、肯定的意見とアドバイスを書く欄を設けることで、相手の意見を受け入れながら交流することをねらいとした。

「クイズはつばようメモ」 □に、まどめた名前・大きさ・形・色・場所などのヒントを書きましょう。	「れい」これからクイズを出します。 この形は、何に見えたり思えますか。	ぼくは、	に見えました。		
☆しつもんがあつたら答える。 ☆紙をくぱり、答えを書いてもらう。 ☆友だちが書きおわつたら、答えをたずねる。 ☆正しいを話す。 思えた形					
ぼくは、なぜ○の形に見えたかと思えますか。「れい」					

【資料3 発表原稿の形式】

5 考察

(1) ステップⅠの取組から

最初に、大きな魚を追い出すためにスイミーと違う作戦を考える活動を単元末に行うと提示した。児童は「スイミーよりもっといい作戦を考えよう。」と張り切って教材文を読み始めた。2名とも言葉は知っていても、意味を理解できていない言葉があったため、物語に出てきた言葉を動作化しながら意味を確認した。例えば「一口で、まぐろは、小さな赤い魚たちを一匹残らず飲み込んだ。」という文では、「一口」「残らず」「飲み込んだ」というキーワードに着目させ、赤い魚たちが全ていなくなる様子を身体表現した。当初、逃げた赤い魚もいると捉えていたB児だが、動作化した後は「残らずということは、まぐろは全部の魚を食べたんだね。」と逃げた魚は一匹もないことが理解できた。また、動作化をしたことで、スイミーの気持ちや台詞を吹き出しに書く活動では、A児は「ふう。逃げられてよかった。逃げられたけれど、みんな食べられてしまった。寂しい。」とその場の状況を把握し、感情を書き表すことができた。このことから、授業のゴールを設定し、意味が分かって使える語彙を増やすことで読み取りの力や表現力が高まり、自分の考えをもてるようになったと考える。

(2) ステップⅡの取組から

B児は、「作文なんか嫌い。」と話し、1～2文で書くことをやめることが多かった。しかし、作文メモを活用した授業の流れを理解した後は、「まだ書くことがある。」とメモを見ながら、進んで書く姿が見られるようになった。その結果、平均して約500字の作文を毎回書くようになった。事柄の順序が分かるようにメモを作成すること、作文に書く内容を3つまでに限定すること、事実感想を加えるという作文の書き方が理解できたと考えられる。

A児は「書くのは面倒くさい。」と事実の文だけを3文ほど書いて終わる傾向が見られた。そこで、事実に対してどのように思ったかを、作文メモを作成する際に簡単に記述しておき、それを見ながら作文を書く指導を継続した。面倒だという意識に変化は見られなかったが、感想を加えて書く習慣は身に付き、約500字は書けるようになった。パターンを形成することで、安心して作文に取り組むことができたと思われる。また、行事以外で作文を書いたこともあったが、体験していない活動は長く文に表すことができなかつた。このことから楽しさを味わわせながら書く力や考えをもつ力を高めるためには、児童の興味ある行事や体験したことを取り上げることが必要であると考えられる。

(3) ステップⅢの取組から

学習した内容を伝えたい相手は誰かと問いかけた。すると、「家の人に伝えたい。」「1年生に教えたい。」という願いがすぐに児童から出てきた。普段、字を丁寧に書くように話しても「面倒くさい。」という言葉がすぐに出てくるA児であったが、この活動では「1年生でも分かるように文を並べないとね。」「家の人に見せるからきれいに書こう。」と話し、意欲的に取り組んだり整った字を書いたりしていた。

教師の作った文を並べ替える段階では、大きな違いは出てこないと予測していた。しかし、下記のような違いが見られた。2人で見比べたが「こっちも正しいけれど、ぼくの方が分かりやすい。」と互いに譲らない姿が見られた。そこで、学習参観を利用して自分たちの作った説明書で家の方がおもちゃを完成できるか確かめることにした。

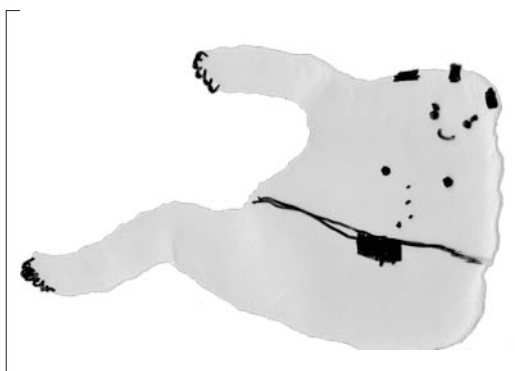
- A児：①（はじめに、）紙コップのその中心に、ストローが入る大きさのあなをめうちであけ、ストローのぎざぎざのぶ分をあなに入れます。
 ②（つぎに、）が用紙にかえるの顔をかいてきりぬきます。
 ③（さいごに、）紙コップをさかさまにして、紙コップのわきにはります。
- B児：①（はじめに、）紙コップをさかさまにし、その中心にストローが入る大きさのあなをめうちであけます。
 ②（つぎに、）が用紙にかえるのかおをかき、きりぬきます。
 ③（そのつぎに、）紙コップのわきに、かえるのかおをはります。
 ④（さいごに、）ストローのぎざぎざのぶ分をあなに入れます。

学習参観では、おもちゃを作成した後に家の方から感想を伝えてもらった。「順序は違うけれど同じおもちゃができるね。分かりやすかったよ。」と褒めてもらった。その言葉を聞いた後は「友だちと違っていても、順序と順序を表す言葉が合っていれば分かるし、やっぱり2人とも正しかったんだ。」と納得していた。家の方へ教えるという目的があったことで学習意欲が継続し、学んだことを正しく活用しようとする意識が高まったと考えられる。また、学習をした者同士であると評価が曖昧になりがちだが、伝えた相手から感想を話してもらうことで、客観的に学習内容を確認することができたと考える。

(4) ステップⅣの取組から

① 話題に沿って話すための絵カードの活用

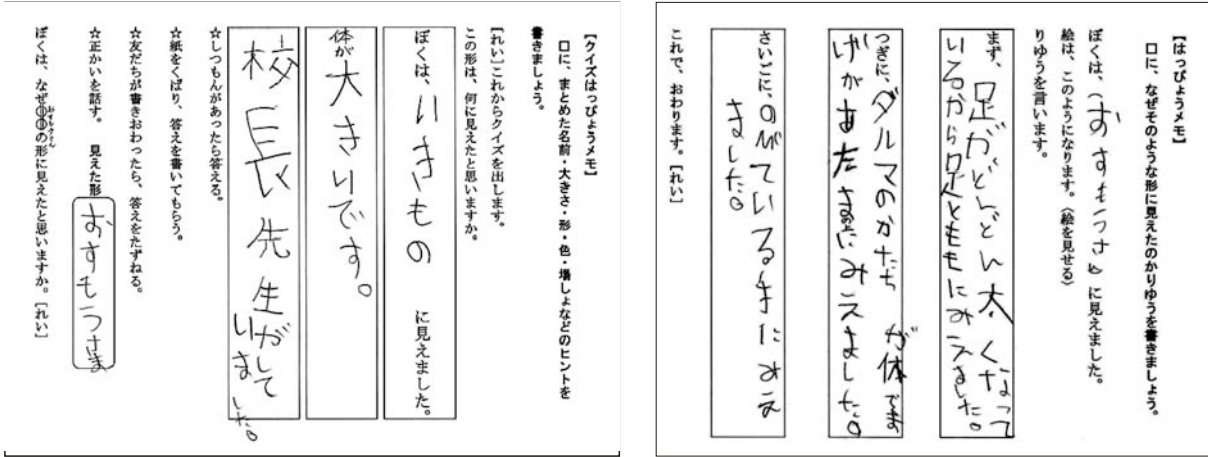
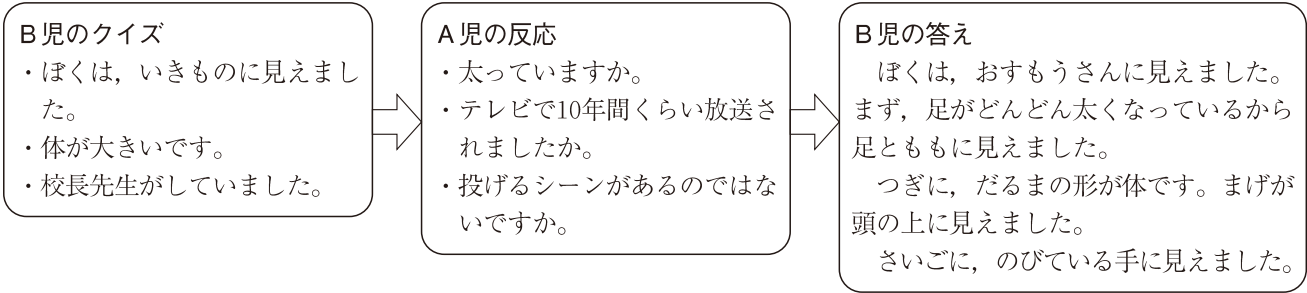
2名だけで対話をする相手責める言動がまだ見られることがあった。そこで、相手を受け入れたり話題に沿って話をしたりできるように指導を工夫することが必要だと考え、絵カードを用いた対話活動を行った。絵カード（資料4）を見ながら相手の考えに沿って話すことは、話を聞いてもらいたい気持ち強い2名にとって難しい課題であったが、自分の見方だけを一方的に話すのでは、意見を交流し合うことはなかったと考える。A児は、途中で話題が逸れたが、絵カードを示しながら対話の内容を確認すると話を元に戻すことができた。また、B児は、A児が話題から逸れた時でも、絵カードを見て質問を考えるなど相手の気持ちを汲み取って対話しようとする姿が見られた。このことから、視覚的な情報は、相手の考えを理解したり話題に沿って意欲的に学習に取り組んだりするためのツールとして有効であったと言える。



【資料4 絵カード】

② ゲームを通した対話場面の設定

児童が進んで話をするには、話したいと思える対話場面を設定する必要がある。本実践では、上記の絵カード（最初は絵が描かれていない状態）を用いてちぎった紙がどのように見えるか3ヒントゲーム形式で行った。この活動では、互いに質問し合う姿が見られた（資料5）。ゲームは児童が喜んで話し合う活動であったが、「心をぴったりと合わせる」というめあての意識付けが弱かったため、A児が予め作成した問題より難しいクイズに変えたことがあった。また、授業の中でA児が「B児の話は話題と違う。」と批判した場面が見られた。そこで、A児のクイズを代弁したりB児の思いを受け入れてから話を戻したりするなど児童の思考をつなげる必要が生じた。ゲームを通した活動で児童が対話から離れた際には、授業でつきたい力を焦点化して児童に示したり、教師が児童の気持ちに入り込んだりするコーディネートが大切であると考えられる。



【資料5 B児のクイズ】

③ 認め合う意識を高めるための自己評価・他者評価カード

本実践では、自己評価と他者評価の観点を予め児童に示し、授業の最後に記号評価と友だちのよいところとアドバイスを文章で書く活動を行った。B児は、A児に改善点だけを指摘する傾向があったため、授業のゴールやめあてを繰り返し明示した。第1回目の自己・他者評価（資料6）では、2名とも相手の話を遮って質問したり自分の考えを話したりしていたことから、相手に対して「友だちの話を最後まで聞いたり話したりすることができていない」と厳しく評価していた。特に、B児はA児に対して「もうちょっと紹介の仕方考えた方がいい。声もうるさい。」など、批判的な意見ばかりを書こうとしていた（表1）。そこで、評価を一度止め、教師がよかった点を具体的に褒めた。険しい顔をしていたB児だが、評価を伝えると表情が穏やかになり「ぼくは、ヒントの出し方が上手なのか。次もみんなが分かるヒントを出そう。」と自信をもった様子を見せた。その後、評価カードには、よかった点を必ず1つ書いてからアドバイスを送ることを確認して評価に入った。B児は、A児から「分かりやすく話していたね。」など肯定的な評価を受けると、「Bさんもゆっくり話していたからよかった。」など、回を重ねる度に相手のよい面に着目するようになった。更に、B児はA児から「いい問題です。最後に全員で正解できてよかったですね。」と出題やヒントの内容を褒められたことがあった。B児は「ありがとう。話を聞いたり協力したりするといいいことがあるんだ。」と喜んでいた。評価毎に褒められることで、友だちから認められているのだと実感でき、自己肯定感の上昇につながったと考える。

また、単元を通して同じ観点をういたことや、文章で相手を褒める欄を設けたことで自分や相手のよい所を探そうという意識になり、自己評価や他者評価が少しずつ上向いたと言える。

活動中は、評価の観点到に沿っていたところや、児童が気付いていないよさをすぐに教師からフィードバックした。「ぼくってそんなにすごい？」と嬉しそうに話したり友だちが褒められていた点を真似ようとしていたりする姿が見られた。活動が終わってから評価を伝えるより、どのような点がよかったのかを児童が実感しやすく、自己肯定感や学習意欲も高まったと考える。

「何に見えるかな」の話方・聞き方・学び方ひょうか①

◎とてもよくできた ○できた △あまりできなかった ×できなかった

ひょうか	自分	友だち
1 友だちの話をさいごまで聞くことができた。	◎	×
2 友だちに分かるように、話すことができた。	◎	×

★分かったことやかんそうを書こう。
ちよつとにてなかつたかな？

★友だちのコメント（よいところ一つ以上、アドバイス一つ）
エフがたかよかった。
もうちよぶ声を下球方よかった。

【資料6 自己評価・他者評価カード】

【表1 A児に対するB児の他者評価の変容】

評価項目 回数	1 友だちの話をさいごまで聞くことができた。	2 友だちにわかるように話すことができた。	友だちのよいところやアドバイス
1回目	×	×	よみかたがよかった。もうちょっと声を下げた方がよかった。
2回目	○	○	声が大きすぎる。
3回目	◎	◎	声の大きさがよかったです。クイズがむずかしかったけどおもしろかったです。

6 成果と課題

(1) 成果

ステップⅠからステップⅣの実践をふまえた研究の成果として次の2点を挙げる。

① 4段階ステップの効果

ステップⅠの動作化や吹き出しに書く活動によって、言葉の意味付けができるようになり、心情に関する語彙や表現が豊かになった。ステップⅡでは、ステップⅠと連動させ、作文を書く手順やステップⅠで学んだ語彙をどのように取り入れるとよいかをパターン化して提示し、書く活動に取り組んだ。作文メモを生かして繰り返し書くことで、書く技能や、場面の様子と自分の気持ちとを結び付けて表現する力が向上したと考える。更に、ステップⅢとⅣでは、自分の考えや思いを伝える相手を決め、対話場面の設定を工夫したことで、相手を意識した意見交流が成立するようになった。このように、指導内容を4段階に分けたことで、自分で考えて書く力、相手に自分の考えを伝える表現力の高まりにつながった。

② 評価活動の有効性

相手を責め合う関係にあったA児とB児であるが、自分や相手の様子を以前と比較して「～しているから丸だ。でも、～はこうした方がいい。」など客観的に捉えた評価をするようになった。また、単元を通した評価項目にしたことで、「前より丸が多くなった。」と自身の成長を確かめる姿が見られた。文章評価で、自分では気付かなかったことを褒められた時は、内容を繰り返し読み「こうするといいのか。」と納得した表情で話をしてきた。どの発言や内容がよかったのかを具体的に評価してもらうことで変容や成長に気付き、自己肯定感や相手のよさを認める気持ちが高まった。このように友だちとの関わりから学ぶ経験を積み重ねることで、相手の思いを受け入れて対話する力が育ったと考える。

(2) 課題

次の2点の内容は、課題として残ったことである。

① 日常のコミュニケーションの中で相手の考えを受け止めて話を促すための方途

授業の中では、互いに相手の考えを受け入れてから質問をしたり意見を言ったりする姿が見られるようになった。しかし、日常生活の中では感情に任せて怒る場面があった。国語科での取組と生活の場との関連を図り、互いのよさを認め、よりよい人間関係づくり能力を高める工夫を今後も継続していきたい。

② 評価項目の工夫の必要性

2名とも授業になると「今日の評価のめあては何か。」と評価の観点を気かけながら授業に取り組むようになった。観点を示しながら評価活動を進める内に、A児は「～が出来ていないから△。～は出来たから○」と客観的に見て妥当な自己判断ができるようになった。しかし、B児は相手や教師から褒められた時に◎を付ける傾向が見られた。自己肯定感が高まったと言えるが、評価項目を更に見直し、根拠ある自己評価により自分の変容を客観的に見取る力を育てたい。

引用・参考文献

国語教育研究所編 『教育科学 国語教育』 No.725 明治図書, 2010

「小学校国語学習指導書2(上)」光村図書, 2005 「小学校国語学習指導書2(下)」光村図書, 2005

文部科学省「小学校学習指導要領解説 国語編」, 2008 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説」, 2008