

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	書くことを楽しむ作文指導の実践：特別な支援を必要とする子どもたちへ
Author(s)	佐々木, 渚; 北野, 麻未
Citation	国語教育思想研究, 32 : 220 - 229
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054820">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054820</a>
Right	
Relation	



# 書くことを楽しむ作文指導の実践 —特別な支援を必要とする子どもたちへ—

大津町立室小学校 佐々木 渚  
丸亀市立富熊小学校 北野 麻未

キーワード：書くこと，作文，対話的，特別支援教育

## 1、はじめに

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』の〔思考力，判断力，表現力等〕の内容の「書くこと」の言語活動例には，文学的な文章を書く言語活動が示されている（p.35）。その中で，第3学年及び第4学年では「ウ 詩や物語をつくるなど，感じたことや想像したことを書く活動。」とある。

しかし，学校現場で勤務していて“感じたことを書く”のは，とてもハードルが高いと感じている児童が多いことを痛感してきた。感じたことを言葉にできるだけの語彙がない，書くという作業に抵抗がある，何のために書くのかわからない，そもそも書きたくないなど，その理由はさまざま。さらに“想像したことを書く”となると，具体的な場面を自分で設定することが難しい，読者の視点で振り返りながら伝わるように文章を書くことができない，など想像することの難しさも加わってくる。

そんなつらさを感じている児童が，小学校生活で適切な支援・指導を受けられず，何度も何度も同じようなつらさを経験してきたとしたら，「書くことが嫌いだ」となるのは，当然かもしれない。

本学級のA児もそのつらさを感じている一人だ。自閉症スペクトラムの診断がでている。学習意欲をなかなか持てないことも多く，特に書くことへの抵抗感が強い。字を書くのがめんどろだ，書くことの意義がわからないと感じている様子である。授業中離席することもあり，45分集中し続けるのが難しい。

そこでA児が少しでも書くことを楽しむ方法はなにかと考え，取り組んだものが本実践である。

また，難波（2010）が「国語科教育全般において，その理論や実践が語られるときに，特別な支援を必要とする子どもたちへのまなざしは乏しかった。」

（p.144）と指摘しているように，特別支援の観点も踏まえた国語科の実践報告は少ない。そこで，何がA児に効果的に働いたのか，何がA児にとって難しかったのか，また同様の授業を他学級で行う場合に

留意すべきこと等を考察し，本実践から得られた成果と課題を示す。そのことをこの実践報告の目的とする。

## 2、特性と書くことへの課題

### （1）特性として

岡崎（2020）は，自閉症児の心理行動特性について三つの代表的な仮説を示し，以下のように説明している。

#### ① 実行機能

実行機能（Executive Function ; EF）は，遂行機能とも訳される。さまざまな認知機能を統合，制御する高次の認知機能を指し，脳の前頭葉が担うと考えられています。主なものとして，物事の計画を立てること，状況に応じて物事の捉え方や扱い方，判断を柔軟に変えること，行動を抑制すること，情報を一時的に頭に留め，入れ替えたり組み合わせたりすること（ワーキングメモリ），新しい行動を生み出すこと，行動を振り返って評価することなどが含まれます。このような実行機能の困難が，新しい行動を生み出しにくいこと，活動の種類が限定的だったり同じ行動様式の繰り返しになったりすること，イメージする力が限定的だったりすることといった，こだわりの強さの背景として考えられています。

#### ② 中枢性統合

中枢性統合（Central Coherence）とは，脳の情報処理のスタイルが，一般的には物事の細部よりも全体をまとめ上げることを優先する傾向にあることを指します。自閉スペクトラム症がある場合，全体の統合よりも細部の情報処理が優先されるため，細部の把握は良好な一方で全体像をとらえることが困難な行動特徴につながっていると仮定されています。この仮説は弱い中枢性統合（Weak Central Coherence）仮説と呼ばれます。

#### ③ 心の理論

心の理論（Theory of Mind）とは，自分あるいは

他者のこころの状態（心的状態）を適切に推測し、自分や他者の行動や相互の関係性を良好にする働きを指します。行動に現れないその人の信念や意図、知識の有無や程度を推測することを求められる点で、自閉スペクトラム症における社会的コミュニケーションの困難の背景として心の理論の障害が想定されています。言語能力や知的能力が高い自閉スペクトラム症児者であっても、物語文の読解において文中に示されない登場人物の心情を推測することの困難としても表面化しがちです。

(pp.202 - 203)

上述されたことは、程度の差はあるが、A児にもあてはまる特性である。

## (2) 書くことへの課題

藤野（2019）は、このような自閉症児の特性を踏まえ、学習場面での困難さを次のように述べている。

たとえば、作文を書くプロセスを考えてみる。作文では、まずテーマを考える必要がある。ついで筋を組み立てる。これらには実行機能であるプランする力が必要となる。そして文章に内容を盛り込む際に、頭に浮かんだイメージを取捨選択しなければならない。幹になる事柄と、枝葉の事柄を整理する必要がある。それは中枢性統合の働きといえる。また、自分が書いた文章が相手にどう伝わるかを想像しながら表現を整えることは心の理論が関係するだろう。（中略）

以上の関係を図（中略）にまとめた。

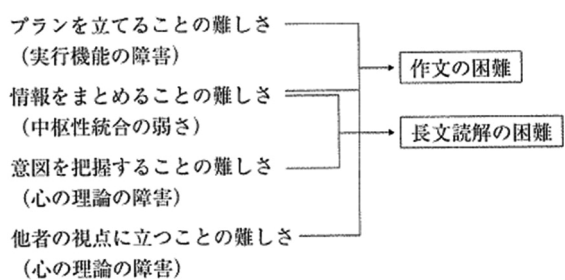


図11-1 ASD 児の認知の特徴と学習の問題の関係

(p.172)

以上のことから、自閉症児の書くことの学習は、その心理行動特性による難しさがあり、特に合理的配慮を必要とする指導事項であるといえる。

## (3) 授業実践前に用意した具体的な支援

以上の特性を踏まえ、以下のことを留意して授業設計を行った。

### i) 実行機能の難しさへの対応

まず、ワークシートを工夫した。学習で使用するワークシートを順に埋めていけば、ある程度のプロットが完成するように、テーマごとに簡単な枠組みを用意した。それを見ながら、本文が書けるよう、ワークシートは一枚にまとめた。また、文字を書くことに抵抗が強い場合のことも考慮して、絵だけでもお話を表現できるように、挿絵のスペースを用意した。

さらに、少人数学級であることを生かし、授業者がA児の思考を整理する個別指導の時間を多く確保したり、これからの学習の進め方や本時の学習目標を前もって提示したりするように心がけた。

### ii) 中枢性統合の弱さへの対応

本実践に限らず、普段から対話的に授業を進めることで支援することで対応している。本実践では、授業者が「これはどっちの結末にする?」「ここでお話は終わり?」などA児に尋ね、返答させることで、頭に浮かんだイメージの取捨選択ができるよう支援する場面があった。

### iii) 心の理論への対応

普段から授業中にIメッセージを伝え、児童と対話することで、他者の視点を示すことで対応している。本実践でも、同様の支援が行われた。

### iv) 空想作文の活用

書くことへの抵抗が非常に強くなっているA児が学習意欲を持てるように、二瓶（2015）が提案する「空想作文」を取り入れる。空想作文の概要について二瓶は次のように述べている。

書く活動に対して、なかなか意欲の上がない子がいます。こういった子には、「書くことっておもしろい!」とか「短い時間でこんなに書けた!」という体験を積ませるのが一番です。その「空想作文」は、短時間でできるだけでなく、子どもたちが喜んで取り組む活動です。

- ① テーマは「もしも(あなたがピンチのときに一度だけ)魔法がつかえたら」。まずは、子どもたちに今までどんなピンチに陥ったことがあるか聞きます(教師の盛り上げが重要です)。
- ② 用紙の左半分に、「シチュエーション」「どんな能力(魔法)か」「能力名」「発動条件」を順番に書かせます。
- ③ ②の順番に沿って右半分に創作文を書きます(早く終わったら絵も)。
- ④ 機会をつくって紹介します。ここで表現の工

夫などを取り上げ、共有することで、次に書くときに生かそうとする子どもが出てきます。書いていく順番が明確なので、「何から書いたらいいかわからない」ということはありません。

(p.106)

#### v) 例文の用意と書く活動のゴールの柔軟性

書く内容が決まっても、書き始めの言葉や、その内容をつなげる言葉が思いつかないことのあるA児の姿から、すべてのテーマについて例文を用意した。例文は、黒字で印刷されたワークシートに青ペンで書いた。またさまざまなパターンの文章を用意することで、A児が取り掛かりやすいものを選択できるようにした。以下に示す。

テーマ①もしも（あなたがピンチのときに一度だけ）魔法がつかえたら

- ・ワークシートのすべての欄に記入する。
- ・呪文や魔法名に面白ポイントをいれる。
- ・「セリフ」で書き出す。
- ・『 』で心の声を書く。
- ・最後の行まで書く。
- ・文末は常体にそろえる。

テーマ②もしも換金期限が今日までの宝くじが当たったら、どんな一日を過ごすか【A児】

- ・ワークシートのすべての欄に記入する。
- ・挿絵のスペースを区切り、3コマ漫画にした。
- ・主人公を授業者の名前に。
- ・文末は敬体に。
- ・バットエンドでオチをつける。

テーマ③もしも魔法のランプの精が現れたら

- ・ワークシートのすべての欄に記入し、作文はワークシートの裏まで書く。
- ・すべて吹き出しの会話文でお話をつくる。（地の文が一切ない）
- ・主人公ではなく、魔法のランプの絵。
- ・夢オチのあと、続きが気になる終わり方。

テーマ④もしもドラえもんが現れたら

- ・ワークシートの挿絵、題名は空欄
- ・文末は敬体に。
- ・会話文はなく、地の文のみ。
- ・起承転結の四段落構成。

テーマ⑤もしもワンピースの悪魔の実を一つ食べられるなら【B児】

- ・ワークシートの必殺技、題名は空欄で、作文は裏まで書く。
- ・挿絵のスペースを区切り、二つの能力の絵。
- ・文末は敬体に。
- ・地の文でも読者に語りかける口調に。
- ・段落の初めにある日、次の日、すると、でもなど接続詞を使う。

テーマ⑥もしも自分の体の一部をゴム人間にできるとしたら

- ・ワークシートの題名は空欄。
- ・四段落構成で、第一段落と第四段落はほとんど同じ文章だが、一部変えることでオチにする。

テーマ⑦もしも一日だけ人間以外の生き物になれるとしたら

- ・ワークシートのすべての欄に記入する。
- ・「セリフ」はなく、一人称の語りの地の文だけで話が展開する。
- ・午前・昼・午後・夜の時間で段落分け

テーマ⑧もしも昔の自分に会ってアドバイスできるとしたら

- ・ワークシートの挿絵、題名は空欄。
- ・突っ込みを入れたくなるようなおもしろエピソード。
- ・話が途中で「このあとどうなるでしょう？」と投げかけて終わる。

また、本授業実践をするにあたって、授業者の中で書く活動のゴールを以下のように考え、柔軟性を持たせた。児童の心理的負担を減らし、まずは書くことを「楽しむ」ことをねらったものである。

- ・例文を真似してもよいし、全く違う形式で書いてくれてもいい。
- ・こちらが用意したテーマ以外のものでも良い。
- ・ワークシートは書かずに、口頭でお話を作っても良いし、絵だけでも良い。

### 3. 授業実践の概要

#### (1) 目的

A児、B児が書くことを楽しむ

#### (2) 対象児童・時期・授業者

小学校4年生 A児 ASD

小学校4年生 B児 ADHD, ASD

A児・B児ともに特別支援学級に在籍中

2022年度3月特別支援学級の国語科の授業で

実施。授業者、佐々木渚。

### (3) 学習目標

◎テーマに合わせて思い描いたことを作文に表したり、友だちの空想作文を読んだりする活動を楽しみ、書いて表現する良さを感じる。

#### 【主体的に学習に取り組む態度】

- ・自分が思い描いたことを表現するために、必要な情報が抜け落ちていないか、適切な言葉になっているかを確認し、必要に応じて修正することができる。【思・判・表 B(1)エ】
- ・文章中の良い表現を見つけ、伝え合うことができる。【思・判・表 B(1)オ】

### (4) 単元計画

#### 第一次（第1時）

- これまでの学習を振り返る。
  - ・学習前アンケート調査
  - ・アンケートをもとに国語科の学習の中で、楽しかったこと、楽しくなかったことを振り返る。
  - ・これからの国語科の学習でどんなことに取り組みたいかを考え、交流する。
  - ・今後の国語科の学習を通して、自分がどうなりたいかを考える。

○本単元の活動目標を決める。

#### 第二次（第2時・第3時）

- 空想作文を書く。
  - ・テーマ①「もしも（あなたがピンチのときに一度だけ）魔法が使えたら」など児童の興味関心を引きそうなテーマ8つの中から、児童自身が選択する。

○互いの空想作文を読み合い、良いところやマネしたいところなどを交流する。

○児童の希望があれば、もう一度同じテーマで空想作文を書く。

#### 第三次（第4時・第5時）

- 20歳の自分を助ける空想作文を書く。
  - ・テーマ⑨「20歳のあなたがピンチです。今のあなたがタイムスリップして助けてあげられるなら、何をする？」
- 互いの空想作文を読み合い、良いところやマネしたいところなどを交流する。
- 必要に応じて加筆修正を加える。
- 時間に余裕があれば、同様の手順でテーマ⑩に取り組む。

- ・テーマ⑩「20歳の友だちがピンチです。今のあなたがタイムスリップして助けてあげられるなら、何をする？」

※第三次では、東京書籍『新しい国語四下』「言葉のタイムカプセルを残そう」との関連を扱う第四次（第6時・第7時）

○単元のまとめをする。

- ・書いた空想作文を短編集にまとめる。
- ・短編集を読んでもらい感想を集める。
- ・集めた感想を交流して、学習の振り返りを行う。
- ・学習後アンケート調査

○来年度以降これからの国語科の学習でがんばりたいことを交流する。

## 4. 授業の実際と考察

### (1) 第一次（第1時）より

本実践の導入部分で、A児・B児ともに国語科の学習についてのアンケート調査を行った。その際の授業の記録の一部を以下に載せる。

T: アンケートです。自分で書いてもいいし、先生と口で答えてもいいです。読むよ・・・  
A児: えーっと・・・  
T: 「国語の学習は好きですか」まるをつけるところは、まる付けたら  
A児: 俺は、  
T: うん。これね、正直にどうぞ。好きじゃないなら、好きじゃないでもいいです。  
A児: どちらでもない！普通だ！  
T: じゃあ普通って書いてどうか、普通。はい。  
あなたは国語科の学習で一番？  
A児: 何が好きですか・・・なに、全部嫌いだ！  
T: あはは（笑）。どれかというの？  
A児: どれかというの、全部嫌いだよ  
B児: どれかというの、漢字などかなあ  
T: ああ、どれかというの漢字が  
A児: 全部嫌いだ！！  
（中略）  
A児: 「国語科の学習をすることで、どんな自分にパワーアップしたいですか？」えーっと勉強をしないパワーアップをしたいです。  
T: それは、パワーダウンじゃないんですか？  
夢みたいなことでもいいので、書いてみてください。文字を一目見るだけで、画数がわかるようになりたいとか。  
A児: えーっと、国語をやりたいくならないようにパワーアップしたい  
T: アップじゃない、ダウンじゃん  
A児: いいやん  
T: アップして、アップ  
A児: アップ？分かった分かった分かった分かった。・・・リンゴはアップルです

T: ま、リンゴはアップルですね。確かにそうですけど、それアップルじゃない、アップです。

A 児: どんな自分にパワーアップしたい

T: ほら、国語のテストを一目見ただけで、全部答えるとか

A 児: やっぱりね、テストは・・・(不明瞭)

T: まあ、面倒くさいもんね

A 児: やりたくならないように、勉強をしない。

T: それ、ダウン。ない、だもん

A 児: わからーん

T: はは、えっとじゃあどれだったら

A 児: 勉!!強!!自体したくない。

T: 勉強自体したくないのか

A 児: 勉強を、しないようにパワーアップしたいです。

以上の記録から、A 児が国語科の学習に対して強い抵抗感をもっていることが分かる。

また、授業者とA 児が、素直に自分の感情を言葉にして表現できる信頼関係が築けていることもうかがえる。

## (2) 第二次 (第2時・第3時・第4時) より

単元計画では、第2時・第3時で第二次としていたが、実際に授業をしてみると第二次の活動は第4時までかかった。

第2時では、児童がテーマを選ぶため、8つのテーマについてこちらが用意した例文を読んだ。第3時では、自分が選んだテーマのワークシートを用いて作文を書いた。A 児・B 児ともに順調に書き終えることができていた。第1時のA 児の様子と比べると、ずいぶんスムーズに取り組むことができていた。第4時では、感想交流を行った。

第3時のA 児の様子や、授業者の支援が分かる場面を以下に示す。(全31'49")

開始のあいさつ、「内容を考えよう」のめあてを確認後、ワークシートを受け取った2'50" ころ

A 児: よし、死ぬやつにしよーっと

T: あ、あのね、法律に触れない範囲でお願いします。

A 児: 法律?

T: 殺すとか・・・というのがないように

A 児: はい、わかった、じゃあ、はねられて治療費7000万円かかりました、はいいんでしょう? いいんでしょう?

T: ど、どうかな? まあ、まず名前書こう?

(中略)

3'28"

A 児: いくら当たったか、換金する・・・10億円

T: 10億円?! いいねー!! 夢あるねー!!

A 児: ジャンボ宝くじ10億円あるやん

T: 10億円あるある

(中略)

3'47"

A 児: 「だれにうちあげようか・・・て?

T: お母さんにだけ、こそつとと言うとか、友だちにだけ言ってみるとか、ばあ、おばあちゃんにだけ・・・

A 児: だれにも言わないで、あとでびっくりさせる

T: ああ、いいねえ!

(中略)

5'10"

T: ここの絵は描いてもいいし、描かんでもいい

A 児: いや、描かん。いや、後で描く。

T: うん、どうぞ。いいよー。

A 児: 文章・・・

T: ここまず題名

A 児: 10億当たったら

T: いいね、いいね

(中略) この間、一人で集中して取り組むA 児

7'13"

T: いいねえー。このひっそりとか、めっちゃいいじゃん、言葉の使い方が。

(中略) 授業者と少しやりとりをした後、A 児は集中したまま一人で挿絵を描き始める。その後、自分で文章の続きに取り組む。

13'20"

A 児: (ひとり言) 出たら、泥棒に襲われました。あははは(爆笑)

T: なになに? あ、泥棒? どこで盗まれるの?

A 児: えーっとね、っていうか、場面にしようか普通に10億受け取ろうか迷ってる

T: どっちにする?

A 児: 迷ってます。

T: いいねえ。想像がそれだけ膨らんでいるってことだねー。悩むねえ。

A 児: 悩む。

T: どっちが面白くなりそう?

A 児: え、泥棒のほうが面白いけど、なんかかわ

いそう

T: ああ、そうね、確かに。

A 児: どうしようかなあ

(中略)

15'15"

A 児: (突然) いえ～い!!!

T: あ、いいねえ。いえーいだね。いいじゃん。ここでおしまい? お話。

A 児: いや、まだ終わらないです。

T: 終わらないの?

A 児: 家族をびっくりさせるところまで書きたい

T: ああ、そうね、じゃあ、裏いく?

(中略) 集中して取り組む A 児の作文を読んで

18'30"

T: うんうんうん、いいじゃん。会話文が出てきたじゃん。「おかえり」って。

A 児: うわ、やべ、なんか顔でっかくなっちゃった (自分で描いた挿絵について)

T: あはは (笑)

(中略)

23'12"

A 児: 絵が終わりました～

T: おおー!! (拍手) いいねえ。じゃあ文にしていこうか。

(中略)

25'28"

T: 待って待って待って。まだ完成してくない?

A 児: なんで?

T: だってまだ 10 億が当たっていましたまだだよ。ここままだよ。電車でガタンゴトン乗って銀行に行こうよ。

A 児: 当たってました。じゃ、ここ・・・

T: うん

(中略) 作文する内容をつぶやきながら、集中して取り組む A 児

28'28"

T: 10 億を手に入れたお父さんとお母さんはなんて言うの? 何も言わなかった?

A 児: やったー

T: じゃあ、やったーって書くか。かぎかっこにして・・・みんなでやったーにしたら?

A 児: ・・・えー (書き間違えた様子)

T: あはは。「ゆ」になっちゃった。

A 児: やったー

T: みんなで言ったことにする?

A 児: うん。

T: よろこんだのかな。(A 児が書き終わるのを見届けてから) おおおー!! (拍手)

A 児: いえーい、いえーい、終わった～! (跳びはねて喜んで)

T: やったね～ (拍手) 書けたねー。じゃあ座ろう。

A 児: リフレッシュはー?

T: うん、振り返りしたらおしまいだよ。

(中略)

29'45"

T: 次の国語の時間に

A 児: え、もう次ないよ?

T: 今日はない。今日じゃない。次の日。次の日の国語の時間にお互いのを読んで、読み合っただいところをね、お互いに言ってほしいなと思います。すごい良く書けてました。

はい、切り替えて振り返り。今日は想像して書こう。どうだった? 想像できた?

A 児: はい、できました!!

T: じゃあ、貼っておいで。どれか・・・

A 児: これだ!! はあ～はあー!! (必殺技のように)

T: 待って待って。「想像して」だよ、今貼るのは。「想像して」。「想像して」ができたでしょう?

二人とも想像したね。

はい、じゃああれは? 「書こう」は?

B 児: できた!

T: おおー!

A 児: じゃーん!!

T: おおおー! おっ、二人とも大変よくできました!

A 児: はい、じゃありフレッシュ

T: まだよー。先生からの評価も聞いてください。座る、5, 4, 3, 2, 1。

素晴らしい。二人とも「想像」しっかりできています。文章・・・

A 児: ぼくの話は、ほぼ絵だから

T: (A 児) の方法もいいよね。絵にかいて、それを文章にしていくっていうの。

A 児: バアーン、シュシュシュシュ (嬉しそうにテンションが高い様子)

T: ね。二人とも花丸でした。

どう? 二人とも書くの苦手って言ってたけど、今日のは? どうだった?

A 児・B 児: ・・・ (何かしらはつぶやいている)

T: 今日花丸貼れたね。できたってことだね。やったね。はい、じゃああいさつはちゃんとしますよ。座りましょう。

第3時では、だんだんと作文づくりに熱中して取り組む A 児の姿が見られた。後半 25'～28' ごろの授業者の指導も素直に聞き入れていて、本実践前にこちらが想定していたものよりも、はるかに活動を楽しむ A 児の姿があった。授業の終末で A 児が自信をもって「できた」と答えられた理由を考察していく。

### i) 授業者の受容的・共感的な言葉の多さ

先に示した授業記録に、授業者の受容的な言葉かけを二重下線で示した。第3時だけを振り返ってみても、授業者の受容的な言葉が非常に多いことがよくわかる。それと同時に、A 児の発言を否定する言葉がないこともわかる。前項の第一次の授業記録にも受容的・共感的な言葉は多い。

授業の冒頭で A 児が「よし、死ぬやつにしよっ

と」と発言した際に、例えば「それは読んでる人が嫌な気持ちになるから止めましょう」等の指導をしてしまってもおかしくない場面だが、本授業者は「あ、あのね、法律に触れない範囲でお願いします。」と、否定ではなくお願いする形でA児の発言をやりわりと諫めている。また、その根拠を“法律”という言葉で表現しているもの効果的に感じる。もし、これが“読者の気持ち”や“小学生が書くにはふさわしくない”と一般的に思われている”というような曖昧な根拠だと、A児の特性からも理解が難しだろう。しかし、法律と表現することで、そのあたりのかけひきをする必要がなくなっている。

授業者の発言を受けA児は「はい、わかった、じゃあ、はねられて治療費7000万円かかりました、はいいでしょう？いいいでしょう？」と授業者の判断の線引きを求めているが、これも授業者は「ど、どうかな？まあ、まず名前書こう？」と否定せずに上手にかわしている。授業冒頭で学習者の意欲を削ぐようなかけひきがなかったことは、とても効果的だったと思われる。そしてやはり授業者の受容的な言葉・共感的な言葉によってA児の意欲が高まっているように感じる。

### ii) 書くことに関する具体的な褒め方

国語科の書くことに関して、授業者は具体的に、すぐに褒めている(太下線部)。18'30"ごろは、教室は静かでA児・B児ともに、かなり集中して取り組んでいた。そのような雰囲気だと、このまま集中して活動を続けてほしいと思う教員もいると思うが、授業者は「うんうんうん、いいじゃん。会話文が出てきたじゃん。「おかえり」って。」とすぐに、明確に、簡潔に褒めている。

また終末の振り返りのA児が花丸を「想像して」ではないところに貼った場面で、授業者はそれを見逃さずに「待って待って。「想像して」だよ、今貼るのは。「想像して」。「想像して」ができたでしょう？二人とも想像したね。」と訂正をさせている。全体的になんとなく褒めるのではなく、めあてに対して、できたかできていないかの判断を明確にして褒めていることで、学習者が本時の学びを実感しやすくなっている。

難しいかと思われる活動を無事に終え、学習者が達成感でいっぱいなのか訂正を求めるのは、学習者の頑張りに水を差すような心苦しさもある。しかし、「楽しかった」だけで終わらない中身のある授業に

するためにも大事なポイントだと思われる。

### iii) 学習者を尊重する態度

授業者は、本時に限らず日ごろから、提案はしても最終判断は学習者にさせていることが多い(波下線部)。第2時で、学習者がテーマを選ぶ際にも「先生決めて」と言われたにも関わらず、一旦くじ引きをし、さらにその結果でよいかどうかと、学習者に問い返していた。

本時でも同様の場面があった。その一つが13'20"ごろである。想像が膨らみ、「出たら、泥棒に襲われました。あははは(爆笑)」とひとり言をいったA児に対して、「なににない？あ、泥棒？どこで盗まれるの？」と受容したあと、「えーっとね、っていうか、場面にしようか普通に10億受け取ろうか迷ってる」というA児の発言を受け「どっちにする？」と判断をゆだねている。その結果「え、泥棒のほうが面白いけど、なんかかわいそう」というA児の考えを引き出すことができていた。

また、15'15"ごろの「ここでおしまい？お話。」「家族をびっくりさせるところまで書きたい」という授業者とA児のやりとりにも、授業者の学習者を尊重する態度がうかがえる。書くことに抵抗を示すA児に「書きたい」と言わせたのは、それだけ学習意欲を高めることができたということである。

A児の作品なのだから当然のことではあるはずなのだが、時間がない小学校の教科指導の中でここまで徹底して学習者に判断を委ねられる教員は案外少ないのではないかと感じる。第2時のA児のように「先生決めて」や「先生はどっちがいいと思う？」と決断ができない児童も出てきた。しかし、あくまでもその児童の学びの時間なのだから、本人に決めてもらうという授業者の態度が、結果的に学習者の意欲向上につながったようである。

### iv) 効果的なワークシートの形式

本時のA児の活動への取り組みをみると、ワークシートの左半分プロットを完成させる→文章を書く→挿絵を描く→文章の続きを書く→挿絵の残りを描き上げる→文章を書き上げる、という手順で進んだ。文章だけ、絵だけでなく、その両方に交互に取り組むことで、ちょうどよい切り替えと想像しやすさがあつたのではないかと感じている。また、ワークシートを1枚にまとめたことも、全体像を把握しやすくするという点において効果的だったようだ。

### v) 活動の見通しや完成した作文の具体的なイメー

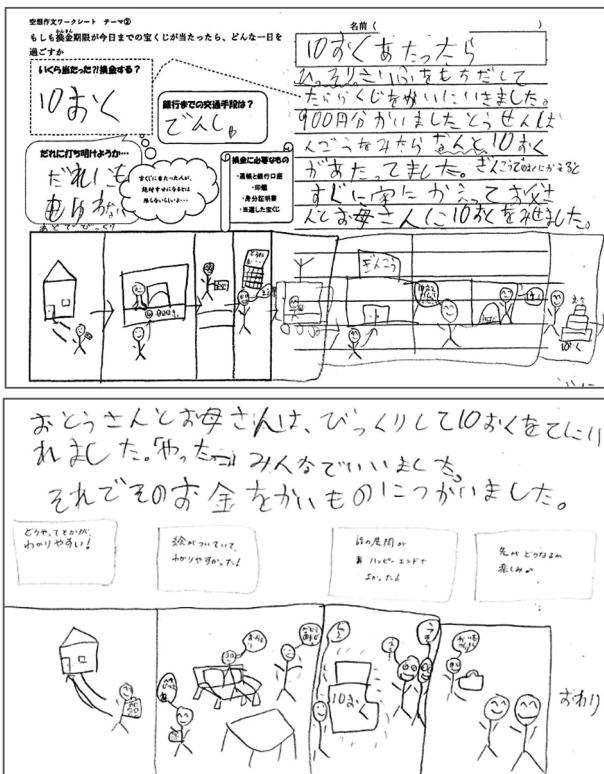


ジを持っていたこと

本単元は書くことを主な指導事項に設定しているが、実際に学習者が書き始めたのは、この第3時が最初である。つまり2時間かけて活動の準備を行ったということになる。時間的な余裕と、これからの学習の進め方を2回聞いたことで、学習者が本時の活動への見通しを十分に持っていたようであった。

また前時に作文のテーマを決めた際、7つの例文を読んだ。これも作文の具体的なイメージを持つのに効果的に働いたようである。

【資料1】第3時でA児が書いたワークシート



第4時は、第3時に二人が書いた作文を読み合い、いいところ見つけに取り組んだ。本人はとても楽しそうな雰囲気だが、ウキウキした気持ちをコントロールすることが難しかったようで、A児はなかなか着席できなかった。第4時で特に注目したい場面を以下に示す。(全24'03")

2'45"

T: この前さ、  
 A児: ああ、先生、今日友だちと約束してる。  
 T: あ、本当。  
 A児: ママが外で遊びなさいっていったけん、友だちと・・・(不明瞭)  
 B児: (不明瞭。別の話をしている様子)  
 A児: カコーン!! ゴムボールやけん・・・(不明瞭)  
 T: うんうん、そうやね。じゃ、話していいですか?  
 A児: うん

T: この前さ、おもしろい話を二人が考えてくれたので、今日はお互い読み合っ、良いところを書いていってほしいなあと思います。

A児・B児: (落ち着いた様子)  
 (中略) 授業者が一つだけ残っていた例文を読む6'00"

B児: 次、おれの! 次、おれの!  
 A児: はい、じゃあつぎは(B児)～  
 T: はい、じゃあ(B児)ねー。(B児)自分で読みますか?  
 B児: はい  
 T: はい。みんなに見せながら読めますか? 大丈夫? こうやって読む?  
 (中略) B児が作文を音読する。

8'15"

T: じゃあ(A児)どうですか、(B児)のお話読んで。  
 A児: 微妙です。笑えない。  
 T: 良いところをお願いします。  
 A児: 良いところですね、全く普通だから良いと思います。

T: あら(A児)、良いところを考えていこうよ～  
 A児: うーん、ってかこの主人公だれ?  
 T: ぼくじゃないの? 違う?  
 A児: えーっとねー、透明人間、ってか知らない男の子です

T: ちょっと待って、二人とも椅子に座って。楽しいのは分かるけど・・・(不明瞭)

A児: ふーん、ふーん  
 (中略) A児が作文を音読する。

A児: 普通ですね。  
 B児: まあまあ普通だけども、ちょっと時間が少ないように感じた

T: 二人とも、わかった、次こうしたらいいよーは分かっただけど、良いところ探そう。良いところ。

A児: いえーい (テンションが抑えきれない様子)  
 B児: 良いところは・・・えっと、わかりやすい。

T: 話が分かりやすい。オッケー  
 A児: (一人で楽しそうにつぶやいている)  
 T: わかりやすい、(A児)のは、わかりやすい。じゃあ(B児)のは? 話が分かりやすかったんだってよ。

A児: ええっ?  
 T: なんで分かりやすいと思った?

B児: え? 絵と言葉があるから、どうやって、どうしたのかがよく分かったー

T: ああ、書き方がどうやってとかがよく分かった、よく分かった

A児: ねえ、先生、この前さ、当選番号の先生のやつ見せてよ

T: ちょっと待ってね  
 (不明瞭。授業者と2人が話している)

T: じゃあ、教えてください、いいところ。  
 A児: えーっとね

T: うん  
A 児: 普通っぽくて面白かったです。  
T: じゃあどこがおもしろかったですか。  
A 児: えーっとね・・・一文字じゃなくてよかったです。  
T: それじゃ良いところにつながらない。  
A 児: 一の漢字がうまかったです  
T: 中身中身!  
A 児: 中身のことは、中身のことはありませんね。ええっと、4コマ漫画みたいだった。  
B 児: 何が?  
T: (B 児) の。  
(中略) なかなか A 児が B 児の良いところを見つけれない  
12'29"  
T: まだあるの (B 児) !  
B 児: はい。10億ゲットしたとき、ああ、みんな・・・みんな・・・  
T: うん、うん  
B 児: 嬉しそうでよかったなあって思いました。  
T: ああ、話の展開が嬉しそうでよかった?  
B 児: うんうんうん。分かりやすいし  
A 児: 先生みたいに最後に最悪なことがあるようなことはしていません!  
T: あははは (笑) そうですね。  
A 児: 先生最低です!  
(中略)  
13'15"  
A 児: ええっとですね、発想がすごかった。  
T: おお! 発想! どの発想がよかった?  
A 児: ええっと (不明瞭)  
(中略) 授業者から作文を交流学級の担任の先生か校長先生か保護者に見せて感想をもらうことを伝える。  
14'59"  
T: だれに見せようか? それぞれ変えていい。  
A 児: はあ?・・・校長先生一択にしようかと思っただけで、恥ずかしい気がするなあ。どうしようか  
B 児: 一番慣れている人!  
T: だれにします? それは  
A 児: なんか賞状でももらえないかなあ  
T: あははは (笑)  
A 児: 褒められるかなあ〜 (不安と嬉しさが混ざった様子)

以上のように、A 児は終始落ち着かない様子であった。B 児も A 児につられてそわそわし始めていた印象を受けた。

本時の A 児の発言に注目していると、前時よりも声の大きさも大きく、強い言葉が増え、自分の心情を表現した言葉が多いように感じられた (二重下線部)。これは、本時の活動が A 児の心情を揺さぶったことが一因だと考えられる。本時の A 児の様子は

落ち着かないものの、そこまでトゲのあるものではなかった。第3時で作文を完成させた喜び、本時で読まれることへの照れや嬉しさを感じ、その気持ちをコントロールしづらかったのではないだろうか。そう考えると、第3時・第4時の活動は A 児にとって楽しめるものになったと評価できそうである。

課題としては、互いの作文のいいところを見つける際の支援の不足にある。今回いいところを発言しにくかったのは、①「いいところ」という抽象的な問いかけ、②児童にとって難しい課題に対する適切なトークン (良い行動に対するポイント。ためるとご褒美と交換できる。) の提示がなかったことが一因として考えられる。①に関しては、具体的なポイントを事前に示し、互いの作文の中からその要素を見つけださせることで、取り組みやすくなったのではないかと考える。②については、授業途中 (記録上は不明瞭であった部分) で授業者が「1つ見つける毎に1枚シールを貼る」ことを提案したことにより、A 児、B 児ともに積極性が増している。このことから、はじめからトークンの提示をすることで、さらに意欲的に取り組み、ひいては達成感の向上につながったのではないかと考えられる。

### (3) 第三次 (第5時・第6時・第7時) より

第三次では、テーマ⑨「20歳のあなたがピンチです。今のあなたがタイムスリップして助けてあげられるなら、何をする?」か、テーマ⑩「20歳の友だちがピンチです。今のあなたがタイムスリップして助けてあげられるなら、何をする?」のどちらかを選んで、空想作文に取り組んだ。

第5時では、テーマを決め、「詳しく書こう」をめあてに、お話の場面や状況を設定する学習が展開された。しかし授業前に A 児の物がなくなるアクシデントが起これ、A 児は終始学習に身が入らない様子だった。授業者が A 児に問いかけながら、どうにかお話の設定を一旦は作ったが、A 児が全く楽しそうではない様子を見て、「このアイデアはなしにしよう。明日考えよう。」ということになった。

第6時でも、A 児の学習への意欲はいま一つ高まらず、A 児の考えた流れをもとに、授業者が質問したり選択肢を提示したりしながら、代筆してどうにか書き上げるという展開だった。この日は年度末残り2日という日で、5時間目に交流学級でお楽しみ会が開催されることもあり、A 児の気持ちも学習へ集中しづらい状況であった。

第7時では、第三次の活動の振り返りを行った。この日は、WBCの試合が朝からあり、教室で野球観戦を行っている学級もある中だったため、前時に引き続きA児にとって集中しづらい状況だった。そのような中で、振り返りを行った。B児は作文を読んだ保護者からの手紙を読んで、とても満足そうな様子だった。また、「想像がたくさんできてよかった」と発言し、自分で想像を膨らませて作文を書き上げたことへの達成感をもっているようだった。A児は、作文を読んだ交流学級の担任の先生からの手紙はまだ届いていなかったが、学習を振り返って「楽しかった」と発言した。1年間の書く活動を通して、初めてのポジティブな言葉であった。

全体を通してある程度の達成感を得たようだったが、第二次から第三次にかけては、A児が学習への意欲を持ち続けることが難しかった。その理由を以下に考察する。

#### i) テーマの難易度

2つめのテーマは「20歳の〇〇がピンチです。今のあなたがタイムスリップして助けてあげられるなら、何をします？」だった。このテーマの問題点は①話の方向性を選べない点、②どんな「ピンチ」でどう「助ける」のか等、自分で考えなければいけない抽象的なところが増えた点、③現在の自分から離れすぎた点にある。児童本人が書いてみたいと思えるテーマを選べるように、複数の選択肢を用意しつつ、その選択肢も児童の経験を生かして書けるようなものにする必要があった。その上で、「会話文を2ついれよう」などスキルアップの要素を取り入れていくことで、楽しさ、達成感を感じつつ、書く力を高めていくことができたのではないかと考える。

#### ii) 落ち着いて書くことのできる学習環境づくり

第3次は年度末という日程や、物がなくなったアクシデント、WBCなど、A児が集中しづらい環境が続いた。学習内容や時数も限られている中で、どのようにしたら弾力的に柔軟に学力保障できるのか課題が残る。児童が心穏やかに学校生活を送れるよう日頃から配慮しつつ、余裕のある日程で授業計画を立てる必要があった。

### 5. 成果と課題

本実践を通して、A児、B児が2つの作文を書き上げられたこと、生き生きと集中して書く姿を見せてくれたこと、そして書くことに抵抗が大きかった

A児が本実践に対してポジティブな反応を示してくれたことが大きな成果と言えよう。

本実践の成果と課題は、「4. 授業の実際と考察」のなかで考察として述べたものと同じである。ここでは、その項目を列挙しておく。

#### 【成果（効果的だった点）】

- ・授業者の受容的・共感的な言葉の多さ
- ・書くことに関する具体的な褒め方
- ・学習者を尊重する態度
- ・効果的なワークシートの形式
- ・他者からの評価（手紙）

#### 【課題（改善の余地があった点）】

- ・「いいところ」という抽象的な問いかけ
- ・効果的なトークンの活用
- ・テーマの難易度
- ・落ち着いて書くことのできる学習環境づくり

本実践はA児の課題解決を中心に行ったが、一緒に学習に取り組んだB児にとっても、同様の成果が見られた。課題では、A児にとって「テーマの難易度」が適切でなかったと示したが、B児にとっては適切だった。特別な支援を必要とする児童の授業実践においては、個々の目標と課題に対して適切な難易度のものをそれぞれに用意する必要がある。

特別な支援を必要とする子どもたちのニーズは、実にさまざまである。A児にとっては効果的だったことが、ほかの児童にも効果的である確証はない。しかし、本実践で得られた成果と課題が、特別な支援を必要とする児童との学習において、何らかのヒントとなれば幸いである。

### 6. 参考引用文献

- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版社
- 難波博孝（2010）「特別支援教育における文学教育」浜本純逸監修・難波博孝編『文学の授業づくりハンドブック 第1巻—授業実践史をふまえて—小学校・低学年編／特別支援編』溪水社、pp.144 - 181
- 岡崎慎治（2020）『特別支援教育基礎論』放送大学教育振興会 pp.202 - 203
- 藤野博（2019）『特別支援教育総論』放送大学教育振興会 p.172
- 二瓶弘行（2015）『子どもがいきいき動き出す！小学校国語 言語活動アイデア事典』明治図書出版株式会社