

VI 実践事例の紹介

「IV 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫」及び「V 肢体不自由のある児童生徒の教科指導における配慮や工夫—国語科を中心に—」で述べた内容を具体的に反映させた実践事例を紹介する。

以下、実践事例の概要を示す。

1. 事例1：児童生徒の実態に合わせて、補助用具や補助的手段を組み合わせた活用による指導

首から下の全身にわたる機能障害が重く、発声にも困難のある児童の事例である。限られた随意運動を生かし入力装置を工夫して、パソコンを中心とした機器を活用して、本人が主体的に教科学習に取り組み、また、学習の成果を新聞作りや描画という自己表現の活動へと発展させた。本事例では、デジタル教科書や教材をデジタル化して活用するなど機器の活用を積極的に進めると共に、学習の目標や内容に応じて「大事な部分は本人に書かせ、それ以外は担任が適宜入力するなどしてきた」と補助用具や補助的手段を使い分ける工夫が報告されている。

2. 事例2：学習全般においてイメージする力、表現する力を育み学ぶ力を育てるために

肢体不自由のある子どもは、経験の不足などの理由からイメージを持ちにくかったり表現する力に課題があったりと評価される場合が多い。本事例では、児童の言語能力をはじめ障害の状態や生育歴を踏まえての実態を把握し、体験的活動を取り入れ、合科や関連的な学習活動の工夫を活かした指導を展開した。また、担任が、個々の児童の課題に応じた指導を基礎としつつ、二人という「最小のグループ」で児童同士のやりとりや伝え合うことをていねいに取り上げた。そうしたことで、児童がやりたいことを自ら試行錯誤することを通じて、主体的に考えたり行動したりする力が育まれてきた様子が報告されている。

3. 事例3：異なる学年の小集団に対しての教科指導の工夫

学年の異なる児童に対して、小集団指導により言語活動を活発化させることで、児童の主体的な学習が促されるように工夫した国語科の指導事例である。国語科の各学年や領域の目標と内容を踏まえた評価規準を設け、児童の個別の課題を十分に踏まえた指導計画を作成した。また、小集団によるやりとりや児童同士の学び合いを引き出すために、話し合い活動の時間を十分に設けたり、話し合いの内容を焦点化したりするなどの工夫をしたことが報告されている。

4. 事例4：本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を育む指導—国語科の指導を中心に—

特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童の国語科の指導を通して、肢体不自由がある本人の特性及び学習環境に配慮しながら取り組んだ事例から、表現する力を育む指導の

在り方を検討した。運動や姿勢の困難や感覚の特性が及ぼす影響を「話す」、「書く」などの具体的な学習内容にとどまらず、生活体験や状況を実感する、イメージすることの困難につながることも考慮しての指導が必要であると示唆している。

また、特別支援学校（肢体不自由）の学習環境を生かした指導の工夫を検討することの重要性が報告されている。

5. 事例5：小学校1年生の入門期指導として、「語彙を豊かにする」ことに重点をおいた指導

『入門期』とは、第1学年のことである」と小学校学習指導要領解説国語編（1999. 文部省）に明示された。この入門期の国語の指導においては、安定した発声や明瞭な発音へと導くように「話すこと」で、姿勢や口形を身に付けるなど、言語活動の基礎となる力を育むていねいな指導が求められる。本事例は、この入門期の指導として、児童が体験を生かしたり、イメージを持ちやすい工夫をしたり、考えたり、考えたことを伝えたりする場面を意図的に設定して、児童が言葉を具体的に使う学習活動を重視した実践である。授業づくりにおいて、児童が 1)課題に気づく場面 2)考える場面 3)考えを伝える場面 4)振り返る場面 を適切に設定したことが報告されている。

事例 1 : 児童の実態に合わせて、補助用具や補助的手段を 組み合わせた活用による指導

土佐市立宇佐小学校 教諭 岡上里香

1. はじめに

宇佐小学校は、海と山に囲まれた小さな町にある。全校児童は 167 名。特別支援学級は 3 学級で、肢体不自由の学級に 1 名在籍している。本児は、6 年生の女の子。とても頑張り屋で、やるべきことをしっかりと意識して取り組むことができる。おしゃれが大好きで、ショッピングが楽しみの一つである。また、パソコンで絵を描いたり、インターネットなどを見たりするのも大好きである。

2. 障害の実態

小 1 の時に交通事故にあい、第 2 頸椎を損傷。首から下の運動障害・感覚障害、膀胱直腸障害、自律神経障害、呼吸筋麻痺などの症状がある。学校生活は車椅子で過ごし、人工呼吸器、パルスオキシメーターを使用している。学校には、ヘルパーとして毎日、母親か叔母と一緒に登校している。

3. 学習状況

本児は学習意欲が高く、しっかりと人の話を聞くことができ、課題に集中して取り組める。算数が得意で、図工や音楽も好きである。

学習はほとんど、6 年生の教室で交流及び共同学習として友達とともにしている。

車椅子には、テーブルがついており、教科書はテーブルに本立てをたてて、置くようにしている。ノートをとる代わりにトラックプロを接続したパソコンを使用し、板書されたものをワード（ワープロソフト）に打ちこんでいる。トラックプロとは、鼻に貼ったシールの動きをパソコンに付けられた CCD カメラが感知することで、顔を動かして文字パレットの文字を選択しながら入力をするシステムである。文字選択の確定は、0.5 秒の時間設定で行われている。

発表する時は、挙手したことを赤く点灯するライトで知らせている。顔を動かしてスイッチを操作している(図 1)。

はじめは気管切開のために大きな発声ができなかったが、ずいぶん上手になり、はっきりと話すことができるようになってきた。しかし、体調により、声が出にくいときもあるので、マイクをテーブルに常時備え付けている(図 2、図 3)。



図 1 パソコン操作の様子

掃除の時間は、活動に参加することが難しいこともあり、学習の時間を確保するために特別支援学級におかれている自動ページめくり機を使用して読書をしている(写真4)。

漢字の学習は、学習ソフトを用いている。筆順や読み方などを中心に練習している。図画工作の授業では、図画はパソコンを使って描き、工作はデザインを描いた上で、それをもとにどのようにしてほしいか担任に言葉で伝え、担任が作っている。音楽でのリコーダー演奏のときは、担任が指使いをやり、本児はリズムに合わせてタンギングをする。



図2 発表機器1



図3 発表機器2



図4 自動ページめくり器

4. 取組

(1) ノートづくり

本児がノートをとるとき、文字を選んで確定されるまでを入れると、一文字書くのに1秒近くかかり、ほかの友達と比べるとどうしても書くスピードは遅くなってしまふ。板書を写すことだけに労力を使ってしまうと学習効果があがらないので、学習の準備として、ワークシートのデータ化を通常の学級の担任にお願いしたり、プリントをスキャナーで取り込んで入力できるようにしたりしている。また、算数科では、図形や表、数式など入力が複雑になると本児への負担も大きい。あらかじめ、担任が練習問題、図形、表などを作成しておくなどの支援をしている。

高学年になり書く内容や量も増えてきたので、大事だと思われる部分は本児に書かせ、それ以外は担任が適宜、入力などもしてきた。これから、中学進学に向けて、本児がノートに書いておくべき内容を取捨選択したり、書き方を工夫したりして、負担を最小限にして学習効果を高めるように支援していかなければならない。

一方で、文字入力の短縮を図り、新たなシステムに切り替えていくことも視野に入れて今後取り組んでいく必要がある。

(2) デジタル教科書の活用

今年度よりデジタル教科書を国語科、算数科で使用している。デジタル教科書を用いることにより、算数科、特に図形領域で、本人が操作して図形を描いたり、移動させたりすることができるので学習効果が上がったように思われる。中学年で学習する三角定規やコンパスなどの使い方では、実際に本児が触れて操作することができないので、使い方を言葉で伝え、担任が代わってすることが当たり前であったが、教科書の上で、自分で動かすことができるようになったことは、学習への意欲向上につながった。

しかし、操作に慣れることが必要で、また初めての操作には時間がかかるため、簡単に操作できるような機能が望まれる。また、家庭でもデジタル教科書が自由に使えるようになると、自主学習にも生かせるし、本児の負担も軽減されるので、家庭用のデジタル教科書があれば、家庭学習の効率化も図れるのではないかと思われる(図5)。

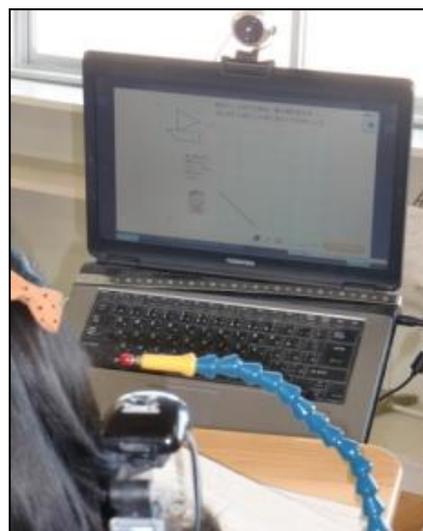


図5 デジタル教科書を用いた学習

(3) パソコンによる表現活動

本児に必要なと思われる力は、「伝える力」である。本児には生活していく上で、人の力を借りなければならぬことがたくさんある。様々な場面で自分の思いをしっかりと伝えていくことは、本児が生きていく上で大切に重要なことである。

「伝える」ための手段としてはいろいろあるが、本児はパソコンを操作するのが得意なので、それを生かして表現活動を行ってきた。

① 活動記録の作成

本児が活動したことを振り返り、自分の思いを表現することをねらいとしている。活動後、写真を取りこみ、感想も含め4枚ぐらいにまとめ、教室前に掲示した(図6)。



図6 活動記録

② 新聞作り

「自分」をいろいろな人に知ってもらうこと、また、レイアウトの仕方、記事の精選などして読みやすい新聞を作れるようにすることをねらいとしている。新聞を作った後は、友だちに読んでもらっている。

活動記録の作成や新聞づくりを通して、読み手を意識した内容や見やすいレイアウトなど、少しずつ身につけることができてきた。本児にとって、技術の向上は将来的にも役立つものだと思われる。また、自分が作ったものを友達を読んで、「すごいねえ」と言ってくれたり、写真などを興味津々に見てくれる友達の姿を見たりして、書くこ

との達成感や満足感を味わわせることができた(図7)。

③ 描画

本児は絵を描くことが大好きである。家庭や学校で描いたデザイン画、キャラクター画などは数十点にのぼる。その一つ一つがとても明るくかわいい絵で、見るものを元気にさせてくれる。使われる単語も happy や smile など前向きなもので、心の安定をうかがい知ることができる。現在は Paint を用いて、描画をしているが、今後さらに描画の技術を向上させていくためには、専用の描画ソフトを使用する必要があり、本児もそれを望んでいる。



図7 新聞作り



図8 作品1



図9 作品2

5. おわりに

現在、通常の学級で友だちと共に当たり前のように学習に取り組んでいるのは、学習を支える機器や補助用具があるからである。本児が学習する上で必要なものを、これまでの担任がそろえてきてくれたおかげである。一方で、今まで使ってきた補助用具であまり使わなくなってきたものもある。それは、発表機器のマイクである。4年生の本児を初めて担任した時、言葉でのコミュニケーション能力を向上させていくことの必要性を感じ、いろいろな場面で言語化を図ってきた。学校行事では、運動会への参加の仕方として放送係に入り、聞いている人にはっきり伝わるように練習を重ねた。高学年になってからは、放送委員会に所属し、放送を担当することで、全校の児童に向けて声を出すことにも慣れてきた。そうすることによって、前述したとおり、発声の方法を自分なりに身につけ、大きな声でかすれることなくはっきりと話すことができるようになったので、マイクをほとんど使用することがなくなった。このように本児の成長に合わせ、どんな機器が必要かをこれからも見極めていくことが大事である。

これからの大きな課題は、文字入力時間の短縮を図るために周辺機器を整えることである。また、学習や活動を充実させるために、専門ソフトなどを揃えていくことで

ある。

学習上、生活上の機器や補助用具のニーズは、個人により様々であると思うが、必要とする人にとって、それはなくてはならないものである。いろいろな情報を手に入れていくことは担任として重要な仕事だと感じている。また、どのようなものが必要であるかという、使う側からの発信もどんどんしていく必要を感じている。

読書に関しても、現在自動ページめくり機を使用しているが、今後は電子書籍などの利用も増えていくことであろう。インターネットも積極的に家庭で利用しているようであるので情報モラルの学習も重要である。

様々な課題があるが、本児が友だちと共に、いきいきと学習ができるように、それを支える機器や補助用具の情報の収集を今後も続けていきたい。

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ています。

事例 2：学習活動全般においてイメージする力、表現する力を育み学ぶ力を育てるために

東京都立青峰学園 教諭 森岡典子

1. はじめに

肢体不自由のある児童生徒は、イメージする力や表現する力に課題があると評価されることが多い。またこれまでの経験から、知的な能力から期待されるより語彙テストの結果が伸びず、7、8歳代に落ち着くことが多いと感じている。障がいの無い子どもたちは遊びの中で試行錯誤を繰り返し、楽しみながらさまざまな発見をし、その経験が学習の土台を作っていく。肢体不自由があると日常生活にも時間がかかり、障がいの無い子どもとは遊び一つをとっても経験できる質や量が少ない。また年齢が上がっても活動範囲や人間関係の広がりには欠けるため、触れる情報も少ない。肢体不自由のある児童生徒にも、主体的に活動できるよう学習環境を整え、柔軟な教育計画でそのときどきのニーズに応えることで、自ら学び、表現する力を育てていきたいと考える。

2. 対象児童

学習グループは、昨年度から在籍する女兒と今年度転入の男児の2名から成る。

- 1) A：女兒、8歳 小学3年生 脳性麻痺 知的発達障害 左目弱視 左利き。移動は、PCW(歩行器)での歩行が主である。筋力が弱く素早い動作は苦手だが上肢の機能に目立った障がいはなく巧緻性は高い。すぐにことばが出てこないことがある。聴覚記憶力が弱い (ITPA 言語学習能力の結果からは2～3要素)。構音がやや不明瞭で、長い単語や複雑な単語が苦手であるが、日常のやりとりに支障はない。ひらがなの読み書きがたどたどしいながらできるようになってきたところで、カタカナも少し読み書きできる。数は10までの操作が概ね可能である。就学前は、通常の保育園に通園しており、特別扱いしない園の方針でさまざまな活動に、可能な形で参加している。
- 2) B：男児 8歳 小学3年生 脳性麻痺 知的発達障害 左目弱視 右利き。足の手術とリハビリのため、就学前から昨年度までの4年間、療育センターで生活していた。移動はPCW(歩行器)での歩行が主であり、上肢の機能に目立った障がいはないが、生育歴から極端に経験不足で巧緻性に課題がある。語彙が乏しく、擬音語、擬態語を用いた表現が多いが日常のやりとりに支障はない。簡単な漢字の読み書きができ、数は繰り上がりの計算ができつつある。就学まで集団生活の経験がほとんどなく、コミュニケーションスキル、ソーシャルスキルを学ぶ機会に恵まれなかったと思われる。年齢相応にゲームなどに関心を持ち、的確に操作する力もあるが、感覚運動的な活動を好む。

3. 学習グループの目標

読み書きの基礎能力の向上や語彙知識の拡大を促すと同時に、それらを日常生活にどう生かすかという観点から以下の目標を設定した。

- 1) 学校にいるさまざまな人たちとコミュニケーションを楽しむことができる。
- 2) 自分の気持ちや経験を表現し、周囲と共有できる。
- 3) 友達や先生の話聞いて、自分の意見や考え、感想を持ち、表現できる。
- 4) 日常のさまざまな場面で見通しを持ち、必要に応じて周囲に助言を求めながら、自分で判断できることを増やす。
- 5) 毎日の生活に自分の好みや意見、判断を反映させて生き生き過ごす。

4. 学校生活全般における基本的な指導方針

～ 表現する力・イメージする力を育てるために ～

(1) 子どもたちがやりたがることをやってみる。

子どもたちが興味を持ったことをやってみる。気持ちが向いている活動であれば子どもたちは集中し、主体的に考え、工夫する。じっくり掘り下げる過程で「こうしたらこうなる、こうするためにどうするか」と、論理的な思考も育つと思われる。

経験不足を補うためにも実際に行為することで学ぶ活動を増やしたいと考え、道具の使用をテーマに、様々な造形活動を日常的に取り入れている。

(2) 情報提供を十分にして試行錯誤の経験を増やす。

子どもの内から出てくるものを大切にとはいっても、経験の無いことはわからない。判断の材料を提供するためにも素材や道具の使い方、表現のアイデアなどの情報はたっぷり提供する。ただしその情報をどう生かすかは子どもたちに任せる。ことばも造形表現も、子どもたちの中に芽生えたイメージをどうすれば形にできるか一緒に考え、求めに応じて助言したり手伝ったりする。独力でやり遂げることにはこだわらず、試行錯誤する過程を大切にする。

例：作文や工作場面で・・・対話を通して表現したいイメージを具体化する。

工作場面で・・・針金の曲げ角度を児のイメージ通りに教員が整えるなど。

(3) ファンタジーを共有し楽しむ。教え教えられる以外のコミュニケーションを豊かにする。

休み時間はできる限り子どもたちの好きなことやファンタジーに寄り添って一緒に楽しむ。好きなことがあり、自分のファンタジーを持っているのはよいことであろう。

したがって日々の学習活動は、そのときどきの子どもたちの興味関心によって常に変化していく。このような方法では学習の中断や後退、停滞を招く場合もあるが、子どもたちとともに考え、楽しむ経験が、着実に総合力の底上げにつながっていくと考える。

5. 学習活動全般における支援の基本

(1) 学習環境への配慮や道具の工夫

姿勢保持や視覚環境の整備など基本的な配慮の他に、無駄な努力や失敗をさげ、活動そのものに力を発揮できるように、今現在使いこなせる道具を用意する。自分が使

いやしい道具の理解は自己理解につながり、必要な環境を求めて主張する力を育てる。

(2) ことばかけの配慮 対話の重視

作文や造形活動の際に、必要に応じて、それぞれが表現したい内容にじっくり来ることば、じっくり来る形を一緒に探りながら進める。一方で、児童が集中している時は、必要最小限の介入にとどめ、思考を妨げないように見守る。

(3) わかるための教材

新しいことばや概念が出てきた時や子どもたちがわからない、知らないと意思表示した時は、視覚教材を用いて、学習内容が確実に理解できるように配慮する。

6. 学習内容と学習経過

(1) 国語 図工 算数 でとりくんだ「二人の楽しい美術館」

A 児はお化けが好きである。昨年、お化け屋敷が作りたいと張りぼての生首を作った。B 児の希望もあって今年も作った。風船を膨らませて木工用ボンドを塗り、紙をぺたぺたと貼り重ねていく。B 児は感触も楽しくてたまらない。どうすればこわい顔になるか色やデザインについて助言を求めるので、見本を描いたり、色の効果について助言したりした。それぞれの好みも反映させて完成後、学習室にある段ボールハウスを使ってお化け屋敷を作り、みんなに披露したいと二人が言い出した。

担任	「夏休みの作品とかも一緒に展示するといいんじゃない。二人の美術館。」
二人	「いいね」と満面の笑顔
B 児	「(ハウスの中に) 怖い本とか置いておくといいよ」うれしそう。
A 児	「暗いから見えないよ。そうだ、あのさテントに絵を映したのあったじゃん (みんなで色を塗ったシートでテントを作り、その一面に図工の作品をプロジェクターで映して楽しんだ)。あれで怖い絵を映せば！」得意満面。
B 児	「いいね こわあい美術館」とてもうれしそう。
A 児	「だめだよ、こわいって言ったら、ばれちゃうよ。」と真剣に。
B 児	「そうか、じゃあ楽しい美術館は。」
A 児	「いいね。(お客さんが) びっくりするね。生首1つはしゃべらせようね (昨年のは、ビッグマックと連動して口が開きしゃべる仕組み)」
B 児	「A ちゃんこわい声上手だから、(録音) 頼むよ」

生首の配置やビッグマックに録音することばを相談し、美術館の看板を作り、作品に添える名札を書いて、1ヶ月にわたって美術館を開いた。昼休みなど可能な場合は来場者の対応も行った。いつもは親しく話す相手にも、改まった雰囲気にも、ですます調の丁寧な話し方を心がけていた。また最初は質問に答えるだけだったが事務職員や他学部教員などの来客とやりとりするうち、自ら作品の解説を行い、特徴を上手にアピールするようになった。よく聞かれることはあらかじめ伝える様子も見られた (以下参照)。

B 児 「この絵は、弟の誕生日みんなでケーキ食べてるところです。その後公園に行って遊んで楽しかったから描いた。この絵が一番好きです。」
 A 児 「このロボットは腕が動きます。こっちはふたしてないから（筒状の腕の一本はふたが無く肩関節が見える）、中が見えるよ。ほらキャップ（ペットボトルのキャップ）で回るでしょ。パパが教えてくれました。」

お化け屋敷で驚く来客に大喜びで、見てほしいために相手の様子にお構いなしに誘っていたが、作品鑑賞の後に声をかけるようになった。美術館にはコメントを書きいただくスペースも設けており、来場者の感想を確認するのが毎日の二人の楽しみとなった。

（2）図工 総合的な学習 で取り組んだ「粘土／陶芸」

週1回の図工だけでは足りないと言うので、全校で釜に火を入れるまでの2週間ほど毎日、曜日によっては一日中陶芸に取り組んだ。経験の無い B 児は最初、柔らかく冷たい感触に夢中で、水を加えてどろどろにしてこねる。そこでカラー小麦粘土も与えると感触を楽しみつつも餃子やハンバーグなどの身近な事物を作る。自分が作ったものを見て色の選択や形に改良を加え、次第に写実的になっていく。昨年経験した A 児はろくろを一人で操作し、自分のペースで試行錯誤しては独自の作品作りに集中する。祖父に「ぐいのみ」を作ってもらいたいと言われたが「ぐいのみ」を知らない。そこで担任が参考に作って見せると、それを見て自分で作る。作品は祖父へのプレゼントとなった。たっぷり時間をとったことで素材に馴染み、表現することを楽しむことができた。

3. 生活単元学習での視覚教材の一例

（1）社会見学の事前学習でお金の使い方を学ぶ

買い物ごっこでは100円10枚のお小遣いの使い方を学んだ。最初は枚数きっかりの値札で硬貨の数を数える。続いて実際に即していくつ出せばよいか考える

（図1参照）。490円は「400円ともっと」だから1つ多く出せば足りる。A 児 B 児ともに10前後の数の操作を学んでいるところだが、社会見学当日、欲しい物がお小遣いの範囲に収まるかどうか、助言を受けながら自分で判断することができた。

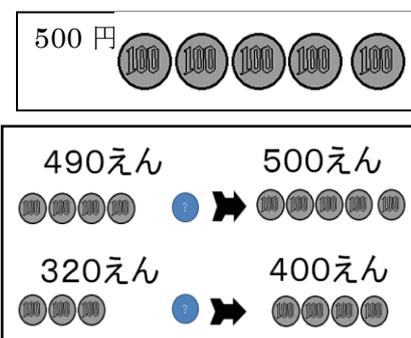


図1 視覚教材・値札

（2）栽培学習

植物の手入れに出てくることばの意味を、理解して実践するため、視覚教材を用いて解説する（図2）。意味がわかれば、どの苗を抜けば

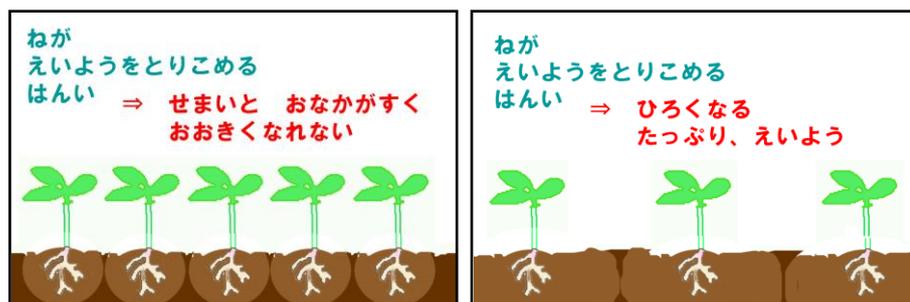


図2 「まびく」の意

ばよいのか、自分で考えて判断できた。

(3) 調理学習

簡単レンジ調理を紹介しているが、レシピを用意して進める。材料や道具、手順を知り、見通しを持って進め、後で振り返る。家庭でも挑戦できる (図3)。

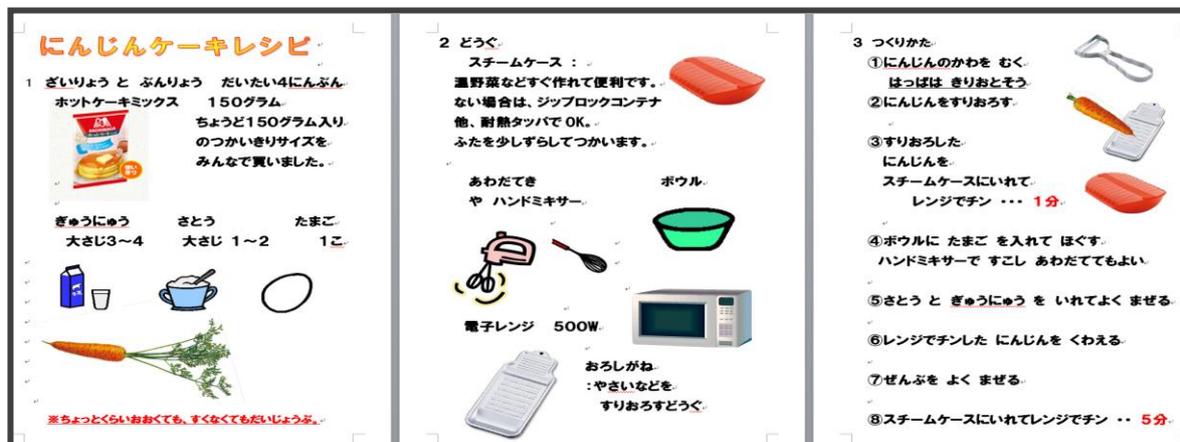


図3 生活単元学習 調理学習レシピの一例

(4) 国語 で取り組んだスピーチ当番

国語の時間には読み書きの基礎学習をそれぞれの進度に合わせて進める他、絵本の読み聞かせや絵本の製作、パソコンの活用 (社会見学のしおり作り他) など多様な内容に取り組んでいる。10月からは学習開始時にスピーチ当番を始めた。好きなテーマで何か短くお話をすること (テーマについては担任も相談に乗る)、相手が話しているときは静かに聞くこと、質問、意見、感想など必ずコメントすることがルールである。

絵を描く、可能な範囲で実物を確認するなど、お互いのイメージをなるべく共有できるように配慮する。そのため、そのまま調べ学習や造形活動に移ることもあった。

<靴の話> A 児がニュースで見たという「疲れにくい靴」について発表した。足にぴったりフィットしていると疲れにくい、疲れの度合いもちゃんと実験して調べていたと熱弁をふるう。そして父親は出かける場所によって靴が違おうと言う。それに対し B 児は「スーツのときに履く黒い革靴」がわからないと質問する。そこで職員靴箱を見に行った。いつもスーツ姿の校長先生の靴、カジュアルな服装で通勤する教員の靴など、色もデザインも多種多様で興味津々である。通りかかった事務職員が、好みの靴のデザインや洋服とのコーディネートについて話してくれるのを楽しんで聞いた。

<お休みの日の話> B 児がショッピングモールのゲームに参加してラジコンを当てたと話してくれた。「どんなゲームだったの？」と A 児が質問すると、「ぎゅーって引っ張って、ぱっと離してくるくるって行って穴に入ったら当たり」と答える。A 児が「ピンボール (兄が持っている) みたいなの？」と聞くと、B 児はピンボールを知らないと言い、同じ表現を繰り返す。そこで互いに絵を描いてみることにした。

A 児 「釘があって、ぶつかって、こうくるっと回ったりするの」

B 児 「えっとお、ぱっと離すと、こう行って、当たりの穴に入ったら当たり」

A 児は絵の好きな兄の影響もあってか、漫画の記号的な表現を用いてボールの動きをわかりやすく表現する。一方のB児は、絵に描くことでレバーや当たりの穴の位置関係を示すことができた。その後担任が二人の絵を見ながら、擬音語や擬態語、指示代名詞で表現された内容を具体的な表現に置き換えて聞かせ、確認した。

まずは情報の共有をテーマに進めたことで、相手の話に関心を持ち、「こういうこと?」「これに似てる?」と活発にやりとりができた。そして「こういうのなんて言えればいいの」と伝えるためのことばや表現の仕方を考えるようになってきた。

(5) その他 日常の造形活動

自立活動の時間にビーズのブレスレットやカラーガラススタイルを並べたコースター作りなどを楽しんだ。ブレスレットは自分の分を作ったら友だちの分も作る。友だちの好きそうな色やよく身につけている色考えた。休み時間にはそれぞれの興味関心に沿って一人で、または二人で、学年の全員や先生とさまざまな内容で遊びを楽しんでいる。

例：パソコンゲーム・UNO・チャンバラごっこ・妖怪退治ごっこ・探検・あやとり

7. 現在の様子

2年目となったA児は使う道具に注文をつけることも多く、「ここが短いと使いやすい」などとの的確で具体的な配慮を求める。また係活動を話し合った時には「表を作って、磁石で、B君と交代で」と当番表の作成を提案した。さまざまな道具や情報共有の手段が身近にあり、その用途について話し合いながら進めてきたことで、必要な支援があれば自分にもわかる、できると自信を深めているようである。そのためうまく言えないことばもいい間違いを気にせず堂々と言うようになり、何度も言うことで上手に言えることばが増え、さらに自信を深めている。またコミュニケーション範囲拡大のため、保健室、事務室などにお使いに行ってもらうのだが、昨年度は「スヌーズレンルーム」が言えないために事務室に鍵を借りに行くお手伝いを断った。ところが今年度は「スヌーズ」までしか言えないままなのだが「伝わるよ」と助言するとうなずき、「大丈夫だった」と借りてくることができた。そして馴染みのない内容の場合「紙に書いてくれれば大丈夫」とお使いを申し出るようになった。上手に言うことも大切だが、周囲の力を借りてもよいし、伝わればよいのだと、今の自分にできる方法を自発的に考え工夫するようになった。学習面では、年度当初は1文字1秒程度の読み方だったが、観察日記など自身が書いたものでは特に、単語ごとのまとまりでスムーズに読めるものが増えている。3、4語文の短い文章のお話なら自分で読んで内容を楽しむこともできる。よく使う4音節までの単語は独力で書けるものも増えている。妖怪ごっこで4~5つの妖怪の名前をすらすらと言うようになるなど、コミュニケーションが活発になって聴覚記憶力も伸びたと思われ、そのことが読み書き能力の向上にもつながっていると思われる。

B児は、はじめて経験することがほとんどで活動自体が楽しくて仕方ない様子。「先生見て見て」とはしゃぐことも多い。しかしながら「やってみたい」と言った

ことが実践され、自己効力感や達成感、充実感を持つことができる場面が増えたと思われ、落ち着いて活動できるようになってきた。ただただ素材をもてあそび、感触を楽しむ様子から、ガラススタイルのモザイク作りでは「ここはぼくの好きな緑を1列並べて、こっちは青にする」など見通しや設計を口にするようになった。感触を楽しみやすい、設計を考えやすいなどそれぞれ素材の特性もある。多様な素材や活動の準備が力を引き出す結果となったようである。また年度当初は、B児の擬音語・擬態語による表現を「〇〇なのね」と言い換えて情報提供しても、なかなか担任の意図するところが伝わらず、取り入れることがむずかしかった。しかしながら最近では相手の話をよく聞いてことばを選び、言い直す様子も見られるようになってきた。今後の成長を大いに期待している。

8. イメージする力・表現する力

イメージする力、表現する力はすなわちコミュニケーション能力であり、社会で生きていくために必要な力であろう。成長に伴って変化する環境や自身の役割への適応など、生きていくために必要なすべてを教えることはできないのであるから、自分で新しいことを学び、工夫して日常を楽しむ力を育みたい。したがって表現する力は、語彙や文法力、知識の増大はもちろん、周囲とイメージを共有するための総合的なスキルとして育てたい。その意味で、子どもたちの意欲を生かした多様な活動で試行錯誤を促し、考え工夫する楽しさを共有する試みは、その土台作りにつながっていくものと考えている。

文献

- 1) J. ヘンドリック (2000). 「レッジョ・エミリア保育実践入門」. 石垣恵美子他 (監訳). 北大路書房.
- 2) 佐藤学 (2011). 「驚くべき学びの世界」. ワタリウム美術館編.

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ています。

事例 3 : 異なる学年の小集団に対しての教科指導の工夫

国立特別支援教育総合研究所 長沼俊夫
千葉県立桜が丘特別支援学校 教諭 高山大樹

1. はじめに

特別支援学校（肢体不自由）においては、教科学習に取り組む児童生徒が少数であり、教員との一対一のていねいなやりとりが可能である半面、児童生徒同士のやりとりや学び合う機会がどうしても少なくなってしまうことが、課題のひとつである。こうした課題に対しては、同学年で学習の進度が異なる児童生徒や異学年でも学習内容の近い児童生徒を小集団の学習グループとして編制し指導するなどの工夫が考えられる。その際には、個別の課題を踏まえつつ小集団によるやりとりや児童生徒同士の学び合いを引き出す工夫が大切である。

本事例では、学年の異なる児童に対して、小集団指導により言語活動を活発化させることで、児童の主體的な学習が促されるように工夫した国語科の実践を紹介する。

2. 児童の実態と指導体制

(1) 児童の実態

小学部高学年で、当該学年及び一部下学年の教科等を中心に学ぶ児童は、3年生1名、4年生1名、6年生1名の3名である。以下、A児（3年生）、B児（4年生）、C児（6年生）とし、3名の児童の実態についての概要を示す。

① 身体の動きや姿勢

2名は車いすを利用しているが、机上での学習においては体格に合わせたカットアウトされた机を用意することで、両上肢を使い安定した姿勢で活動できる。B児は上肢の可動域が狭く、机上の教材を扱う場合も配置や出し入れに支援が必要である。書字に関しては、3名ともやや書くスピードが遅く筆圧は弱い、作文用紙のマス目に鉛筆で書くことができる。

② コミュニケーション

A児とB児の二人は、日常から活発に会話でやりとりをしている。担任以外の教員に対しても自分から積極的に話しかけているが、クラス以外の友だちに対しては、A児はやや消極的である。B児は同じ学年の友だちを中心として、幅広い友だちとかかわりをもとうとしている。C児は二人に比べて、言語で自己表現をすることがやや苦手であり、口数も少なめではあるが、児童同士の会話でやりとりをすることはできる。

③ 学習

3名ともそれぞれの学年に準ずる教科等の内容を学習している。しかし、国語科に関しては、各領域の習熟度に差がみられる。特に6年生のC児は自分が思ったことを書いて表現することが苦手であり、文章の中心部分を詳しく書き広げることができず、下学年の目標を十分に達成しているとは言い難い実態である。そこで、書くことの領域である単元に関しては、C児の目標を3・4年生の目標である「中心を明確にして書く」という目標を設定して、3・4年生と一緒に取り組むことにした。

(2) 指導体制

学級は3年1組と4・6年1組とで分かれているが、教科ごと、または一つの教科においても単元によって3名合同の授業として指導したり、小学習グループや個別に分かれたりして指導している。各学級を担当する2名の教員で指導している。

2. 国語の指導の実際

(1) 授業計画

①単元名

伝えたいことを書く『心の動きがわかるように』（教科書 教育出版）

②単元について

私たちは常に他者とかかわり合いながら生活をしている。会話や文章などいろいろな手段でお互いの情報を伝え合っている。身の回りのできごとや感じたことなどを伝え合い、お互いの考えに共感したり、ちがいを認め合ったりして人間関係は深まっていくものだと考える。

本単元は「書くこと」を中心に据えた単元である。一番伝えたいことを文章の中心に据え、段落相互の関係に注意して、書く内容を構成することが目標である。また、教材文から心の動きがわかるような文章の書き方を読み取り、自分の気持ちを詳しく文章に書くことも目標となる。そのためには、文章を構成する「はじめ」「中」「終わり」の組み立てが重要になってくる。一番伝えたい場面は詳しく書き、そのほかの場面は切り捨てたりあっさりとして書いたりすることが必要である。文章の山場を読み手に分かりやすく伝えるための書き方を学習していくことになる。

本学習グループの児童はこれまでに、中心をはっきりとした文章を書くべく、「はじめ」「中」「終わり」の文章構成を学び、「中」部分の中心となる段落の内容をふくらませ、一番伝えたいことをはっきりさせる学習を積んできた。その結果、文章の各段落の分量を考えながら、中心の段落を長く書こうとする意識はついてきたように感じている。しかし、出来事を幅広く時系列に沿って記述する書き方が目立ち、中心とする場面の記述もあっさりとしたものになりがちで、今ひとつ中心がはっきりとしない文章になってしまっている。そこで、一番伝えたいことを中心に据えて、その時のできごとや気持ちが詳しく述べられた文章の書き方を学べるとよいと考えた。分かりやすく伝えるために中心を明確にし、効果的に文章を組み立てる力や、場面の様子や気持ちを生き生きと書き表す力を育むために、この単元を設定した。

③ 単元の目標

- ・段落相互の関係に注意して文章を構成し、中心の明確な文章を書くことができる。
- ・場面の様子や自分の気持ち、感じたことを詳しく、生き生きと表現することができる。
- ・お互いの作文のよさや工夫した点について認め合うことができる。

④国語における児童の実態と評価規準

3名の児童の国語に関する実態と課題及び評価規準は、表1に示す通りである。評価規準は、学習指導要領に示す各学年における各領域の目標を基に本校で作成した。C児については、5・6年生の評価規準が基本であるが、一部「書くこと」に関しては「書くことが苦手」という本人の実態に合わせ、5・6年の評価規準「目的に応じて、筋道を立てて文章を書くことができる。」ではなく、3・4年生の評価規準である「段落相互の関係な

どに注意して文章を書くことができる。」を準用し、本単元では具体的に「中心を明確にして書く」という目標を設定した。

表 1 国語に関係する実態と課題及び評価規準

	A児（3年生）	B児（4年生）	C児（6年生）
実態と課題	<p>文章を書くことが好きである。出来事や心の中で思ったこと、言われたことなどを率直に書き、書いていく内に次々に新しく書きたいことが浮かんでくるタイプである。発表することに対して意欲的で、自分の話を友だちに聞いてもらうことに喜びを感じることができる。しかし、あっさりと書くべきところが分からず書きすぎてしまい、中心がはっきりとしない文章を書いてしまう面がある。また、一文が長くなることもよくあり、書く前に頭の中で書く内容をまとめてから書く学習が必要である。</p>	<p>想像力が豊かである。物語を読んだり気持ちを想像したりすることが得意で、国語の学習を楽しみにしている。文章を書くことに対しても、文章の中心を意識しながら書く分量を調節したり会話文を多く取り入れたりして、教わったことをしっかり実践しようと努力している。さらに中心の場面ではもう少し詳しく書けると、よりよい文章になる。中心部分の場面の様子や自分の気持ちを詳しく書くことで、読み手に伝わりやすい文章を書くことができる。とよい。</p>	<p>書くことに関しては、出来事を整理して順序よく並べることが得意である。自分から思ったことや感じたことを話すことはあまりなく、文章を書く時も、自分の思いや考えを表現することに苦手意識をもっている。書く前に友だちとの話し合い活動をするので、書く内容を豊かにした上で整理できるとよい。また、長い文章を書く必要はないが、中心となる部分だけは心の動きや場面の様子を詳しく書けるようになるとよい。</p>
評価規準	<p>[第3・4学年]</p> <ul style="list-style-type: none"> 工夫して話し合ったり、幅広く読もうとしたりする。 目的に応じ、筋道を立てて話し、要旨を聞くことができる。 段落相互の関係などに注意して文章を書くことができる。 目的に応じ、段落相互の関係を考えて読むことができる。 文字や文章などのきまりを正しく書くことができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 読書に関心をもち、工夫して表現しようとする。 目的の応じて伝え、意図を考えて聞くことができる。 <u>段落相互の関係などに注意して文章を書くことができる。</u> <p>[→目的に応じて、筋道を立てて文章を書くことができる。(5・6年)]</p> <ul style="list-style-type: none"> 文章の内容や要旨を把握しながら読むことができる。 文字や語句などの決まりを知り、正しく書くことができる。

⑤指導における工夫と配慮事項

本単元では、指導方法について以下の点を工夫した。

1) 書く内容を絞り込み、焦点化する

あれもこれもと書いてしまうと、出来事を時系列で並べた文章になってしまう。また、中心となる場面に対する意識が薄まってしまうおそれもある。そこで、心が動いた瞬間を中心とし、書く内容をその前後の場面のみに絞ることとした。そうすることで、より詳しく心の動きや場面の様子を書くことができるのではないかと考えた。

手だてとしては、「書き出しの工夫」をして、書く場面を絞り込んだ。文章の書き出しは、記述する場面を決定する上で重要なポイントである。中心となる心が動いた瞬間の、少し前の場面から書き始めることで、記述する場面を限定するようにした。さらに「 」でくくる言葉である会話文や内言語から書き出すことで、読み手を引きつけるような、生き生きとした文章が書けるのではないかと考えた。

2) 話し合いをして、中心部分の内容をふくらませる

中心となる場面の記述をふくらませたいB児やC児が、場面の様子や自分の気持ちを詳しく書けるようにするためには、話し合い活動を通して、書く内容をふくらませることが効果的であると考えた。書く前に言葉で表現することで、書くことが苦手なC児も、書く内容を広げたり整理したりすることができ、書きやすくなるのではないかと考えた。そのために、話し合いの活動の時間を十分に設定した。

3) 短冊を使用して文章の組み立てを考える

話し合いを通して書く内容をふくらませるのはいいが、その後、中心を明確にしないと伝わりづらい文章になってしまう。書き始める前に文章の組み立てを考える時間を設けることが大切であると考えた。考えを整理する際には、メモやワークシートの活用が有効ではあるが、肢体不自由があり書くことには時間がかかる児童にとっては、なるべく煩雑な作業は避けたい。そこで、構成を組み立てる時には、短冊を使用することとした。書く内容をポイントとなる項目ごとにワークシートにまとめ、それを切り離して短冊にし、自由に取捨選択したり組み替えたりできるようにした。長い文章を書くことが苦手なC児にとっても、単文で書く内容をまとめることができるよい手だてになると考えた。

⑥指導計画（11時間扱い）

本単元の指導計画は、表2に示す通りである。

表2 本単元の指導計画

時数	学習内容	指導上の配慮や工夫
1	<ul style="list-style-type: none"> ○学習内容を知り、作文「伝わった気持ち」を音読する。 ○作者はどんな心の動きを伝えたかったかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○心の動きを鮮明に伝えることが、大切だということをおさえる。 ○感想を発表し合い、書かれている内容や作者の心の動きを、大まかにとらえられるようにする。
1	<ul style="list-style-type: none"> ○で、段落ごとに書かれている内容をまとめ、中心となる段落とそれ以外の段落を比べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ワークシートに記入して、要点をまとめるようにする。「だれが」「どうしたか」が分かるように、簡潔にまとめられるようにする。 ○「はじめ」で場面について簡潔に説明していることや、中心部分は分量が多く、心の動きが鮮明に書かれていることに気づくようにする。
1	<ul style="list-style-type: none"> ○「伝わった気持ち」の文章で使われている、分かりやすく書く工夫について、気づき、学ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○題材分の冒頭と、「 」から始まっていない文章を比べ、「 」から文章が始まることの効果や意味について話し合えるようにする。 ○題材分の会話文が多く書かれている箇所と、会話文を入れずに地の文だけで説明した文章を比べて、会話文の効果について話し合えるようにする。 ○例文と題材文を比べて読むことで、心の動きは行動や様子を詳しく書くことで、分かりやすく表現できることに気づかせる。
1	<ul style="list-style-type: none"> ○文化祭の出来事やそのときの気持ちについて詳しく書き直すことを知る。 ○ワクワクステージのビデオを見直し、その時の出来事や気持ちを思い出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○次時の話し合い活動につながるように、発表を工夫したところや頑張ったところを賞賛する。また、お客さんの反応やそのとき思ったことなどを聞き、思い出せるようにする。 ○特にA児が頑張った点を賞賛し、書く意欲が向上するように配慮する。
2	<ul style="list-style-type: none"> ○ワクワクステージの出来事やそのとき感じたことなどを3人で話し合う。 ○話し合いで話題になった内容や、思い出した出来事などを、ワークシートに書きためる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○友だちや教師と話し合いをすることで、その時の出来事や感じたことを振り返り、詳しく思い出したり整理したりするようにする。 ○B児には自分のことやお客さんのことなど、たくさん発言してもらい、出来事やそのとき感じたことなどをふくらませられるようにする。 ○ワークシートには「工夫したところ・頑張ったところ」「その時思ったこと」など書く項目を分けておき、それにそって書けるようにする。 ○C児のために、長い文章ではなく、簡潔な文章で書いてよいことを伝える。

1	○記入したワークシートを切り離して短冊にし、取捨選択しながら「はじめ」「中」「終わり」の構成に組み立てる。	○自由に書く内容を並びかえられるように、短冊を組み立て表に貼り付けて並べるようにする。 ○まず、「その時思ったこと」の中から一番伝えたいことを選び、中心に据えるようにする。 ○「その時思ったこと」の前の段落に、「工夫したところ」や「お客さんの反応」などの短冊を並べ、気持ちが動いた理由が分かりやすくなるように組み立てる。 ○B児やC児が筋道を立てて詳しく書けるように、組み立てを考えられるようにする。 ○A児があればこれもと欲張って書いてしまわないように、話の中心と関係ない内容は捨て、整理できるように働きかける。
3	○組み立て表をもとに、文の構成を意識しながら原稿用紙に書く。	○3時間目に学習した「 」をつけた書き出しで始め、全員が書き出しを書き終わったら発表をし、相互評価できるようにする。 ○段落と段落のつながりにも気をつけ、接続詞などを使いながら、組み立て表にそって書き進めるようにする。
1	○お互いの作文を読み合い、中心が明確に書けたかどうか、また、場面の様子や気持ちが詳しく書けた部分を相互評価する。	○中心部分や詳しく書けた部分に注目して相互評価できるようにする。 ○詳しく書けた部分が分かりやすいように、発表の前に書き直す前の作文も紹介する。

(2) 授業の実際 (5時間目 / 11時間)

前時に文化祭で児童たちが舞台発表した「野球コント」のビデオを観て当日の様子を思い起こした。本時では、その舞台発表をふり返り、友だちの様子、お客さんの様子を表現したり、自分の感じたこと思ったことを整理して表現したりすることを目標とした。

本時における各児童の目標は、表3に示す通りである。

表3 本時の目標

A児	B児	C児
<ul style="list-style-type: none"> 自分が頑張った点やお客さんの反応を詳しく話すことができる。 お客さんの反応や、自分の気持ちを黒板の書き方を取り入れてワークシートにまとめることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達と一緒に工夫した点を交えて、発表場面の様子を詳しく話すことができる。 いろいろな場面の様子やその時の自分の気持ちを、黒板の書き方を取り入れてワークシートにまとめることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの発言を聞いて、場面の様子や自分の気持ちをふくませたり、整理したりすることができる。 一番心に残っている発表の場面の様子と、それによって生じた気持ちを、ワークシートにまとめることができる。

① 舞台発表時の様子やその時感じたことなどを話し合う（約 15 分間）

1) 指導上の配慮や工夫

3人の児童の話が、意欲的でやりとりが深まる話し合いとなるように、以下の点を意識して児童への発問やフィードバックの声掛けをした。

- ・ワークシートにまとめることとなる、「工夫したところ、頑張ったこと」「お客さんの反応」「思ったこと、感じたこと」を中心に、児童から発言を引き出すようにする。
- ・発表内の面白かった仕草さやギャグなどは、その場で実演してもらい、話し合いが盛り上がるようにした。
- ・一人の児童からの発言を他の児童へとフィードバックし、同意や他の意見を引き出すようにした。

児童が発言した内容の要点をサブティーチャーが付箋に書き留めた。この付箋メモは後半のワークシート作成の際に活用した。

2) 児童の様子

- A児：「自分が頑張ったこと」をふり返り、その頑張った場面で「お客さんがどんな反応をしていたか」を結びつけて話すことができた。
- B児：自分以外の「友だちのよかった点」をふり返るように促したことで、友だちと一緒に工夫した点を交えて、舞台発表での様子を詳しく話すことができた。
- C児：友だちの発言を聞いて、場面の様子をより具体的にイメージしたり、自分の気持ちを整理したりする時間が持てた。その上で、自分が印象的だった場面やその時の自分の気持ちを明確にして発言することができた。

② 話し合った内容から印象深い場面や自分の気持ちをワークシートに書きためる（約 15 分間）

1) 指導上の配慮や工夫

- ・ワークシートには「工夫したところ、頑張ったこと」「お客さんの反応」「思ったこと、感じたこと」の3つの項目を書くスペースをとり、短い文章で書けるようにスペースを工夫した。
- ・はじめに、会話文や個性的な気持ちの表現、比較など工夫された書き方で書かれたワークシートの一例を示した。
- ・サブティーチャーが書いた付箋のメモを見て、話し合いの話題を思い出し、ワークシートに書くようにする。
- ・話し合いで話したこと以外にも思い出したことがあれば、どんどん書いていいことを伝える。
- ・C児には長い文章ではなく、簡潔な文章で書いてよいことを伝える。
- ・教員は机間を回り、場面の様子や気持ちが詳しく書けている表現は賞賛し、児童が自信をもって書けるようにする。

2) 児童の様子

- A児：はじめに示した記入の一例から、自分なりに考え比喩表現を使って書くことができた。
- B児：自分の発言した内容のメモをみて考え、よりよい表現に書き換える場面もあった比較の表現を自分なりに工夫して使うことができた。
- C児：書くことが苦手なC児であるが、要所で教員の助言を受けながら時間いっぱい

使って書き続けることができた豊かな表現も出てきた。「 」を使い、自分の気持ちを生き生きと詳しく表現できた。

③ ワークシートに書いた内容を発表し。相互評価する（約8分間）

1) 指導上の配慮や工夫

- ・友だちの文を聞いて、そのよさに気づくことが大切である。そのことをまず確認する。
- ・お互いの文が、会話文や個性的な気持ちの表現、比較など分かりやすい書き方で書かれていることに気づくことができるようにする。
- ・黒板の記入例に立ち返りながら、工夫された書き方について整理できるようにする。

2) 児童の様子

3名全員が、自分で書いたワークシートの中から自信のある一枚を選んで、発表することができた。

4. まとめ

(1) 言語活動を充実させるための小集団による学習の意義

本單元である「伝えたいことを書く一心の動きがわかるように」は、「書く」ことが指導内容の中心である。「目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること」、「自分の考えを明確にして文章全体の構成を効果的に考えること」が重要な課題となる。「情報を収集して整理し、自分の考えを明確にする」ためには、話し合いにより話題を決めたり、収集した情報に関係付けたり、他の人の話を聞き自分の意見と比べるなどすることで、はじめて考えがまとまり、書く内容が明確になる。こうした学習活動には、友だち同士のやりとりができる環境がたいへん有効である。本実践では、3名の児童が活発に話し合い、それを踏まえたことで「書きたいこと」を主体的に書き出す姿がみられた。

小集団であっても友だちの考えを聞く、自分の考えを発表するというやりとりが、授業において言語活動を充実させるためにとても大切であることが示唆された。

(2) 本実践における配慮や工夫

①重点の置き方やまとめ方に配慮した指導計画

児童の実態等を考慮し、より効果的な指導ができるように、国語科の指導内容の中で、「中心の明確な文章を書く」ことに重点をおき、児童同士の伝え合う活動を意図的に設定した指導を計画した。また、児童が自らの経験を踏まえて生き生きと表現できるよう、文化祭の舞台発表を題材に扱った。

②障害特性への配慮

書くことは可能であるが、時間がかかる児童たちである。短冊にして活用できるワークシートを用意したり、サブティーチャーがメモを用意したりすることで、話し合う時間、考える時間を十分にとることができていた。このように、「できる活動（書ける）」であっても、中心となる学習活動である「自分の考えを述べたり整理したりすること」を充実させるために、児童が「書く動作」に労力をかけすぎないようにする配慮は、児童が課題に主体的に取り組む上で有効である。

③個別の課題に応じた指導

学年の異なる3名であるが、個別の実態に合わせて目標を設定した。「単元の目標」、「授業(本時)の目標」が具体的に設定されていた。こうした具体的な目標に基づくことで、学習活動ごとに、例えば、「(A児)自分が頑張った点やお客さんの反応を詳しく話すことが

できたか。」と評価の観点を明確に設けることができた。

(3) 今後の課題

本実践は、小集団だからこそ可能な「個に応じたていねいな指導」であると言える。こうした指導を展開するためには、綿密な指導計画の作成が必要である。また、年度が変わると児童生徒の在籍状況が変わり、学習集団の編制を再考することも必要となる。こうした状況の中で、このようないねいな指導が学年や学部との進行に伴い系統的に進められるためには、個別の指導計画に児童生徒各人の「学習の履歴」として適切な評価が記載されることが大切である。また、前提としてシラバスや年間指導計画で具体的な指導内容を系統的に把握することが必要である。

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ています。

事例4 本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を 育む指導－国語科の指導を中心に－

国立特別支援教育総合研究所	主任研究員	徳永 亜希雄
静岡県立中央特別支援学校	教諭	成島 純
同校	小学部主事	園田 一哉
同研究所	上席総括研究員	笹本 健

1. はじめに

「Ⅴ－2」で述べた通り、言語活動を中心とした表現する力は、全ての教科等で育成すべき思考力・判断力・表現力の基盤となるものであり、その育成は、各教科で「国語力」として培われ、その基礎は国語科と位置づけられる(文化審議会、2004)。

一方、「Ⅲ－1」で述べたとおり、肢体不自由のある児童生徒のある教科指導においては、本人に内在する運動や認知の特性、経験の少なさ等への配慮に加え、学習集団の確保の難しさや授業時間数の少なさ等の学習環境にも配慮した上での指導計画の検討と実際の指導が重要だと考えられる。

本研究の研究協力機関として協力を得た静岡県立中央特別支援学校(以下、同校)は、本校の他に病院内訪問教育を有する、肢体不自由部門及び病弱教育部門のある特別支援学校である。「Ⅲ－2」にあるとおり、多くの特別支援学校(肢体不自由)では、いわゆる準ずる教科学習に取り組む児童生徒の集団を編成することが難しい状況にあるが、今回協力を得た、同校小学部の小学校の教科に準ずる及び下学年対応の学習グループ(以下、小学部Aグループ)は、肢体不自由のある児童9名から構成され、決して多くはないものの集団が形成されている。しかしながら、実際に教科学習の多くは、1～3名の各学年において行われ、全国的な動向と同様に、少人数での授業が多くなっている。そのため、言語活動の中でも、一定の集団規模が必要される、読み合ったり、意見を述べ合ったりする活動の補償に難しさがある。

特別支援学校学習指導要領解説書において、自立活動の時間があること等による特別支援学校(肢体不自由)の時間的制約について述べられている。同校小学部Aグループにおいては、週3時間の自立活動の時間を設定していることや、例えば4年生の国語科の年間時間数も週6時間、年間210時間であり、標準時数とされる245時間より少なく、さらに学年で実施している朝の会等で単位時間の45分間が確保できないこともあり、教科学習に取り組む時間数は決して多くはない状況にある。

本稿では、小学部Aグループの4年生児童A君への国語科の指導実践を通して、肢体不自由があるという本人の特性及び学習環境に配慮しながら取り組む表現力の育成の在り方について検討することにした。

2. 指導の実際

(1) 対象児童及び学習環境の状況

①児童A君の状況

4年生男児。3年生まで普通小学校に在籍し、4年生から同校に転入した。保護者の送迎により自宅から登校している。二分脊椎の診断を受けており、下肢に運動と感覚の麻痺があるため、移動には車いすを使用している。座位姿勢の保持や上肢には機能障害はない。四つ這い位での移動は速く行うことができ、体を動かすことが好きである。

各教科の目標や内容に応じて、当該学年や下学年の学習に取り組み、国語科と算数科に関しては下学年の学習に取り組んでいる。3年時に行ったWISC-Ⅲの結果からは、視覚的な認知能力や処理速度・短期記憶が、言語理解の表現や表現力に比べて優位であり、また、視覚的・運動的表出能力が、聴覚的短期記憶、数処理能力、注意集中に比べて優位であるという結果が出ている。

これまで、入退院を繰り返すことで学習面が遅れがちになり、学習に対する興味や意欲が持てなくなってきたという経過があったが、同校転入後、スモールステップや振り返りをくり返す学習に取り組む中で、「やればできる」という自信をつかみ、学習に対して前向きに頑張ろうとする姿が見られるようになってきた。漢字検定9級に合格し、今年度中には8級にも挑戦するなど、意欲的に取り組もうとしている。

②学習環境の状況

クラスの児童数は1名だが、普段は、5年生1名、6年生3名と各担任3名で約20平方メートルの教室を共有して学習に取り組んでいる。集中しにくいのではないかと考えられたために同校職員に確認したところ、お互い学習の刺激になっているとのことであった。前述のとおり、自立活動の時間は週に3時間であり、国語科の時間は週平均6時間であるため、通常の学級に比べて時間数は多くはない。普段は車いすに座り、カットアウトテーブルを用いて教室での学習に取り組んでいる。その他の特別な補助用具等は使っていない。

学級担任は、小学校からの人事交流として同校に勤務しており、教科指導についての経験は比較的豊富である。保護者は教育にも協力的で、暖かい家庭環境であり、本年度小学校から同校に転入したことで親子共に落ち着いて過ごしている様子で、そのことがA君の学習に落ち着いて取り組む姿勢にもプラスになっているような印象がある。

(2) 国語科の指導の実際～研究授業の取組から

ここでは、研究授業として取り組んだ国語科「モチモチの木」(3年生の単元)での指導について取り上げる。

①題材名 モチモチの木

②題材設定の理由

A君は4年生であるが、今回3年生の題材を扱うことにした。その理由は、A君がこの題材についてまだ学習していないことと自分より小さい子がどのように成長していくのか興味を持ちやすいと考えられたことである。本題材は「モチモチの木」を中心にして場面の状況変化が少なく、同じような生活体験をイメージしやすく、登場人物が少ないためにA君にとって人物像をとらえやすいと考えた。また、A君は初めてのことにに対して「できない」と意識することが強く、自分から前向きに取り組もうとするまでに時間がかかることから、主人公の豆太の性格と自分を重ね、「自分も頑張

らなくっちゃ」と思えるようになってほしいという願いもあった。

本題材は、五つの場面に端的な小見出しが付き、それぞれの場面ではっきりと登場人物の変容が分かることから、A君にとって読みやすく、一つ一つの場面で主人公の変わっていく様子に気付くことができると考えた。また、次の場面ではどのように変わっていくのだろうかに興味を持つとも考えられた。

そして、挿絵を使うことで、場面の情景をイメージしやすくなる。黒く描かれた木、顔をそむけて目だけを木に向けている豆太、泣きながら坂道を走る豆太、黒い木に月と雪が重なって色とりどりに見える木・・・、挿絵からでもはっきりと主人公の思いや気持ち伝わってくると思った。

表現力の育成につながる言語活動として、「読むこと」において紹介したい本を取り上げて説明することや、必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章を読むことが期待される題材ではあるが、これまであまり積極的に本を読もうとしてこなかったA君の実態を踏まえ、本題材をきっかけに興味のある本を選んで読むことができるようになることを期待した。

③題材のねらい（評価規準）

＜関心・意欲・態度＞

- ・登場人物に着目して同じ作者の作品を読むことを楽しもうとしている。

＜読むこと＞

- ・会話や心情表現、行動を表す文などから人柄が分かることを知り、着目して読んでいる。
- ・登場人物について考えたことを交流し、一人一人の感じ方の違いに気づいている。
- ・同じ作者の作品から興味のある本を選んで読んでいる。

＜書くこと＞

- ・登場人物を中心に、友達への紹介文という目的に応じた表現を用いて書いている。
- ・自分にとって必要な部分や情報を特定して書き抜いている。
- ・文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりしている。
- ・書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて感想を述べ合っている。

＜伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項＞

- ・言葉に登場人物の心情が表れていることに気づく。

これらを踏まえ、A君の実態及び学習環境を考慮したねらいとして以下のように設定した。

＜関心・意欲・態度＞

- ・興味を持って学習活動に取り組むことができる。

＜読むこと＞

- ・挿絵や言葉に着目し、おもしろいと思う所に気づくことができる。
- ・登場人物の思いや気持ちを想像して読むことができる。
- ・興味のある本を選んで読むことができる。

＜書くこと＞

- ・登場人物の思いや気持ちを、吹き出しに書くことができる。

・紹介文を書くことができる。

<話すこと・聞くこと>

・疑問や感想など、思ったことを発表することができる。

④本題材に対するA君の実態

読むこと	書くこと	話す・聞く
<ul style="list-style-type: none"> ・漢字にふりがなをふりながら読むことができる。 ・教師の範読を聞きながら、指で追いながら教科書を音読することができる。 ・行毎、段落ごと、場面毎とだんだんと読む量を増やしながら、音読することができる。 ・おもしろいと思った所をみつけて読むことができる。 ・登場人物の心の変化に、気づくことができる。 ・挿絵を見て、どの場面かを予想することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・感想や自分の思ったことを書くことに苦手意識がある。 ・短い言葉で、書くことを言葉に出しながら書くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいと思ったことの原因を簡潔な言葉で話すことができる。 ・教師の範読を聞いて、大事だと思う所を発表することができる。

⑤指導計画

教科書の指導書別冊では15時間の例が紹介されているが、前述のとおり授業時間数の少なさ及び、ねらいを絞ったA君への指導の計画を立てるという観点から、計13時間の計画を立てた。

本時は、7/13時間で、会話や行動に着目し、登場人物の気持ちや人柄をとらえながら読む事ができるとのねらいのもと、「豆太は見た」の前半「…なきなきふもとの医者さまへ走った」までを読むことを主な活動とした。

⑥本時の指導

1) 本時の目標

- ① (読む) 豆太が「なきなき走った」理由が一つではないことがわかる。
- ② (書く) 豆太の気持ちを吹き出しに書くことができる。

①についての規準	②についての規準
<ul style="list-style-type: none"> ・『医者様をよばなくっちゃ』や「表戸を体でふっとばして走りだした。」などからじさまを助けたいという気持ちをとらえることができる。 ・二つの「なきなき走った」には、モチモチの木へのこわさと、もじさまを失うことのこわさから、じさまを助けたいという豆太の気持ちがわかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「じさまあつ。」と「じさまっ。」の違いが分かり、その言葉に続く台詞を書くことができる。 ・「なきなき走った」と「なきなきふもとの医者様へ走った。」ときの、豆太の気持ちを書くことができる。

2) 本時の構想

A君がより取り組みやすい授業にするため、この題材を二つの視点から構成し、授業に安定感と柔軟性を持たせながら進めていきたいと考えた。すなわち、縦の軸として「授業の進め方に見通しを持たせる」ということと、縦軸を支える横の軸として「見て・読んで・聞いて・書きたい気持ちにさせる」という二つの面から授業を構成することにより、少しずつ授業に慣れ、自分から取り組もうとする気持ちを持てるように支えていきたいと考えた。表現力の育成には、体験的な学習を通して表現する意欲を高めることが大切とされる(文部科学省、2009)。これらの手立てによって、仮想ではあるが、A君は豆太の行動を追体験し、表現しようとする意欲が高まることを期待した。

① 『授業の進め方に見通しを持たせる』

45分間の授業のなかで何をするのははっきりさせ、毎回同じように授業と進めていくことで、授業の進め方に慣れさせていく。具体的には、次のようなことを行うように、A君が見通しを持って授業に取り組めるようにした。

- ・授業の始めに今日学習する場面を音読する。
- ・登場人物の言葉や行動に着目し、なぜ登場人物はそうしたのか考える。自分だったらどうするかを考える。吹き出しに気持ちを書く。
- ・次の時間に読む箇所を確認する。

本時では「豆太は見た」の場面の前半を読み、豆太の言葉、行動に着目していく。前時までに登場人物の言葉や行動が分かるところを色分けしておくようにした。豆太の同じようなセリフの言い方の違い、泣き方の違い等を考えさせたり、実際に声に出したりしていくことで、豆太の気持ちや人柄をとらえさせていく。その後、自分だったらどうするか、豆太に掛けたい言葉は何か考えさせていく。そして、最後に豆太の気持ちを吹き出しに書かせていきたいと考えた。

② 『見て・読んで・聞いて・書きたい気持ちにさせる』

ア) 『見て』についての工夫と配慮

- ・大型絵本：この題材の大型絵本を挿絵の代わりにホワイトボードの横に置くことにした。教科書には載っていない場面の絵もあるため、絵本を見ることでイメージも持ちやすいと考えた。
- ・マーカー：A君にとって文を読むこと自体、抵抗を感じる人が多い。そこで、視覚優位という特性を踏まえ、それぞれの登場人物の言葉や行動をマーカーで色分けし引いていくことで、教科書を開いたときにすぐに「誰が」ということを、視覚的に確認することができるようにした(図1)。

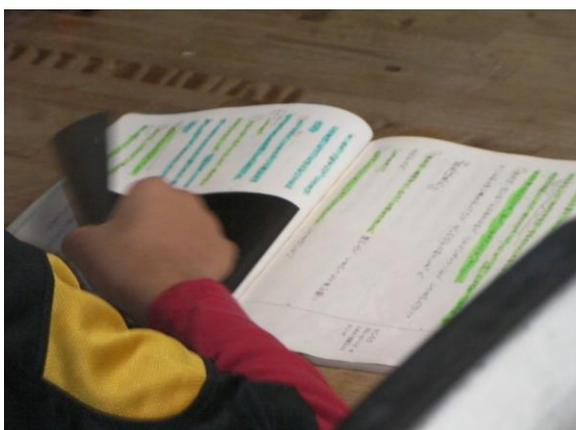


図1 教科書にマーカーを引く



図2 模造紙による提示

- ・板書と教科書：模造紙に場面毎に本文を書きホワイトボードに貼る。段落番号付けや登場人物の言葉や行動の色分け、音読の印などA君と一緒に進めていき、教科書と板書を同じ書き方にすることで、A君が板書を見ながら教科書に立ち返ることができ

るようにした（図2）。

イ)『読んで』についての工夫と配慮

- ・音読の工夫：A君にとって音読は“苦手”とするところである。「登場人物の気持ちになって読もう」といっても難しいところがある。そこで、声の大きさ、速さ、口の形、声の調子など、ポイントとなる点をはっきりとさせることで、自分で工夫しながら音読できるようにし、A君の自信につなげていくようにした。
- ・意味しらべ：この教材には「つつ立つ」や「ぶっさかれる」など、表現の特徴として多くの強調語が用いられている。また、A君にとって難しいと思われる言葉や方言なども入っている。それらの言葉を抜き出し意味を書いた表を作ることで、意味が分からないことによる躓きを防ぎ、前向きな気持ちが途絶えないようにした。

ウ)『聞いて』についての工夫と配慮

- ・範読CD：音読をするときのお手本として使用した。教師だけの範読であると毎回違う読み方をしているとA君が感じることもあるだろう。CDを使い同じ言い方を聞くことで、どんな言い方をしているか教師と確認しながら聞くことができ、自分だったらどのように音読するかA君に考えさせることもできるようにした。これは、教師とA君のマンツーマンの関係に第三者を取り入れてより豊かに学んでいく手だてでもある。
- ・ICレコーダー：音読の時に使用する。A君の音読を教師が録音し、「音読の工夫」で注意するポイントを見ながら自分の音読はどうであったか振り返ることができる。また、どうしたらもっと気持ちを込めて音読することができるか改善点を自分で見つけられるようにさせたい。このことも、他の友達の音読を聞くことができないことを補う手立てでもある。

エ)『書いて』についての工夫と配慮

- ・吹き出し：本単元は登場人物の言葉が少ない。どんな気持ちや思いを持っているか想像しながら読ませていきたいと考えた。そこで、教科書に貼れる程度の吹き出しの紙を用意し、思っていることや感じていることを書かせていきたい。しかし、それでもA君が1人であることから一方的な意見に偏りがちである。そこで、高学年の友だちはこんなことを言っていた、他の小学校ではこんな意見も出た、というように“架空の友だち”の意見を紹介させ、「それも考えられる」「そうかもしれない」と想像の幅を広げさせ、いろいろな見方があることに気付かせていきたいと考えた。

3) 本時の展開

主な活動	主な指導の留意点(具体的な支援・配慮)
<ul style="list-style-type: none"> ・「豆太は見た」前半を音読しよう。 ・登場人物の気持ちについて考えよう。 ・初めの「じさまあつ。」と次の「じさまつ。」は今までの「じさまあ。」と同じか？考えよう ・「なきなき走った。」と「なきなきふもとの医者様へ走った。」ときの豆太の気持ちを考えよう。 「最初は足にしもがかみついて痛くてないた。」 「いたくて、寒くて、こわかったから。」 ・二回目はじさまが死んでしまうかもしれないと思ったからないた。 ・二つの「なきなき走った」に豆太の気持ちを吹き出しに書いてみよう。 「なきなき走った。」 「なきなきふもとの医者様へ走った。」 ・豆太の様子や気持ちが分かるように音読しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「音読の工夫」でどんな読み方をしたらいいか考えたものを発表させる。 ・学習課題を確認し、今までの学習の振り返る。 ・じさまの様子、そして、じさまの様子から豆太が何をしたのかを振り返る。 ・初めの「じさまあつ。」と二度目の「じさまつ。」に続く台詞を考えさせ、実際に教師とA君で役を演じて、言い方の違いに気付かせる。 ・ICレコーダーで言い方を録音し、A君が自分でどんな言い方をしているか気付かせる。 ・豆太にとって夜はとってもこわいもの。夜のモチモチの木なんて見られないことを、今までの学習から振り返らせて押さえる。 ・「でも、大すきなじさまが死んでしまうほうが、もっとこわかったから、ー」で、モチモチの木への恐れより、じさまの方が大事なんだ、ということを押さえる。 ・“架空の友だち”の意見も出しながら、いろいろな気持ちがあることに気付かせていく。 ・ホワイトボードに気持ちを書いていく。 ・A君の発言を途切れさせることなく、どんな意見も聞いていく。 ・時間が余ったら音読させたい。 ・次時は「豆太は見た」の後半場面をやることを伝え、終える。

4) 事後評価の視点

- ・豆太の「なきなき走った」理由が一つではないことをとらえることができたか。
- ・吹き出しに気持ちを書かせるときの手立て（架空の友だちの意見を出させること）により、同じ気持ちを書いたり、違う気持ち見つけたりして書くことができたか。

⑦本時の授業についての協議から

以下、授業後に行った筆者4名による協議、小学部Aグループを中心とした関係職員による授業反省会での主な協議内容について、1) 本人の特性に関すること、2) 主に学習環境の特性に関すること、3) 主に国語科の指導に関すること、という視点から整理する。

1) 主に本人の特性に関すること

○疾患に関わる特性について

- ・移動に車いすを使っていて、豆太のように走るという行為が難しいこと、今回の豆太が行った行動と逆にA君自身が大人に病院に連れて行ってもらう経験が多いことを踏まえ、今回の豆太の行動や心情に迫るための工夫があったら良かったかもしれない。
- ・同様に、足の裏に霜が刺さって痛い感覚について、麻痺により臨場感を持って考えることが難しいことを踏まえた指導上の工夫が必要だったか。
- ・動きに制限があることを踏まえ、より情景を理解しやすくするため、活動の中に大きな動きを取り入れたほうがよかったのではないか。例えば、熊がまるまっとうなり声をあげているところ、前のめりに走っている時の身体が傾く角度等。
- ・視覚優位という特性を生かした板書等のさらなる工夫が必要か。

○学習に取り組む姿勢について

- ・研究授業ならではのものものしい雰囲気の中でA君も緊張していたが、今年度の転入当初ならば、同じ雰囲気では机に伏す等で授業に参加できていなかったはずである。今回はよくがんばって取り組んでおり、学習に取り組む姿勢に成長の跡が感じられた。
- ・小学校から同校への転入について、A君も保護者も安心して過ごせる環境で学習に落ち着いて取り組むようになっていると考えられる。

2) 主に学習環境の特性に関すること

○学習集団の補償について

- ・国語科は、算数他の教科と違い、深い読み取りなどの力が求められ、他の子との意見交換や互いの刺激し合いが重要と考えられるため、マンツーマンでの授業には難しさがある。また、マンツーマンでは、活動のメリハリが付けにくく、苦しい面もあるが、A君は、他の子がいるほうが緊張してしまうかもしれない。
- ・国語科での話し合いや、紹介・発表等の活動が難しいため、道徳で他学年と合同で取り組んだり、教育課程の異なる同学年グループの中で発表活動を取り入れたりしている。
- ・マンツーマンでの重苦しさ回避のためにも、活動の中に大きな動きを取り入れたほうがよかったのではないか。
- ・友達との意見交換ができないため、架空の友達からの意見を設定し、授業を進めている。ただし、参考意見を示すと、「うん、そうだね」とそのまま受け入れ、それとは異なる自分の意見が間違っていると捉えてしまうような傾向がある。自分の意見を自分の言葉で言えるようになってほしい。

○授業時間数の確保や指導内容の精選について

- ・時間数や学習進度等から授業内容の精選が必要だが、学習指導要領の目標・内容からそれらの整理をしているのではなく、物語文・説明文等のまとまりとして整理している。学年や学部を超えた目標や内容の整理ができればよいが、そこまではできていない。
- ・拡大した本文等、たくさんの教材が準備・工夫してあったが、今日のねらいに絞ったものに限定し、発問もよりクリアにしてはどうか。

3) 主に国語科の指導に関すること

○「読むこと」に関連して

- ・A君は、テレビのアニメは見るが、同じ漫画でも冊子は読みたがらず、「コロコロコミック」のような、わかりやすいコミックが好きらしい。読まず嫌いのような面もある。したがって、3、4年生の「読むこと」のねらいには幅広く読書しようとする態度を育てるとあるが、現段階では、A君にはいろいろな本があることをまずは知って欲しいと考え、本題材でのねらいも「興味のある本を選んで読むことができる。」とした。
- ・物語文の読み取りは難しいというが、説明文はどうだろうか。

○「書くこと」に関連して

- ・時間の都合上、最後に予定されていた、吹き出しに豆太の気持ちを書き込む作業ができなかったが、書くことのねらいというより、読むことのねらいを深める、思考を整理するために、またマンツーマンでの授業の行き詰まり感にメリハリを与えるためにも、途中で書く活動を設けたほうがよかったのではないか。
- ・書く活動での有効性が確認された一方で、書くことへの抵抗感等もある中での配慮が必要。そのまま書かせるが難しいならば、次のようなワークシートを用いて書きやすい状況を作ると共に書き方について教えてはどうか。

最初の「じさまっ」は [] という感じだけど、

後の「じさま」は [] という感じがします。
--

3. 考察

以上の取り組み及びまた研究期間中に行った同校職員とのその他の協議内容等を踏まえながら、本人の特性及び学習環境に配慮しながら取り組む表現力の育成の在り方について考察する

(1) 主に本人の特性に関すること

①運動と姿勢の障害による影響について

A君の場合、下肢に麻痺があるため移動には制限があるが、机上での学習にはほとんど問題がなく、本時で必要とされた教科書を開いて読む、吹き出しに文字を書くといった活動そのものに制限は見られなかった。一方、小学部Aグループや他の特別支援学校（肢体不自由）に多く在籍する脳性疾患のある児童生徒の場合、上肢による操作や姿勢の保持に課題があることが多く、その場合は、文字を書く、教科書やノートのページをめくる、一定時間継続的に学習に取り組むといった基本的な行為等に制限があり、表現力を育成するための学習にも制限が生じることが考えられる。

したがって、表現力を育成する教科学習においては、上肢の操作性や姿勢を保持する力がポイントであり、児童生徒自身の力だけで難しい場合は、教科学習の時間における適切な補助用具や補助的手段の活用が望まれる。併せて、自立活動の時間における指導との密接な関連が重要となる。ただし、教育活動全体で行う自立活動、すなわち、教科時間の配慮的な自立活動の場合は、教科そのものの目標の達成に支障を来さないような配慮が必要となる。

一方で、A君にも、坂をかけ降りる豆太の心情に迫らせることに難しさがあったように、その他の運動の障害が学習に及ぼす影響についても検討が必要であり、その上

で、本時の活動の中にもっと動きを取り入れたほうが良かったのではないかといった指摘のような、指導上の工夫や配慮についての検討が必要である。

② 肢体不自由があることによる経験不足や学習意欲への影響について

これまでの小学部Aグループの教員との協議の中で「経験の不足に由来すると思われるような想像力の乏しさを感じる」「経験の不足をどう補うかが課題である」といった発言が複数聞かれた。A君の場合も豆太のように走るという行為が難しいことや、今回の豆太が行った行動と逆にA君自身が大人に病院に連れて行ってもらう経験が多いことを踏まえた配慮の必要性が指摘された。

したがって、題材の目標や内容に関連したこれまでの経験等について配慮した指導内容の検討や、その教科内或いは教育課程内にとどまらない、体験の機会の設定や推奨等が必要だと考えられる。

併せて、A君の場合は、これまで起因疾患に関連して、何度も入退院を繰り返し、学習に空白があるだけでなく、そのことによる学習内容の分かりづらさによる学習意欲の低下が以前は見られたという。そのことを踏まえた上で、今回行われたような丁寧に学習に取り組む姿勢を作っていく指導の積み重ねが重要だと考えられる。

③ 感覚の特性への配慮について

肢体不自由のある子どもの認知面の困難の把握とそれにもとづいた配慮の必要性については多く指摘されている（一木、2009 他）。A君の場合も、発達検査の結果から得られた視覚の優位性に基づいた教科書へのマーカーの書き込み等が行われると共に、さらなる板書の工夫も指摘されている。また、A君の場合は、豆太が経験した足の裏に霜が刺さって痛い感覚について、臨場感を持って考えることが難しいという特性があり、このことを踏まえた指導上の工夫について指摘された。

以上のように、表現力の育成に必要となる読み書き等に児童生徒の感覚の特性の把握とそれに基づいた配慮が重要であると考えられる。

（２）主に学習環境の特性に関すること

① 学習集団について

一人学級にいるA君の場合、他の子どもとの意見交換や発表し合う等の活動の難しさがあった。そのため、授業者は、架空の友達からの意見を設定したり、吹き出しに気持ちを書き込むことで思考を整理したりするような工夫を行っていた。併せて、他学年と合同で道徳に取り組んだり、教育課程の異なる同学年グループの中で発表活動を取り入れたりしている。また、小学部Aグループにおいて、居住地校交流を同学年同士の刺激が多い、とても良い機会として位置づけている児童も多いようである。

多くの特別支援学校（肢体不自由）や肢体不自由特別支援学級においても、適切な学習集団の確保が課題となっており、そのための工夫と配慮が必要といえるだろう。一方で、少人数で密度が濃い学習ができる、というプラスとしての特性についても付言しておきたい。

他方、いわゆる準ずる教科の学習をする児童生徒の少なさは、同時に指導する教員の集団の確保も難しいことを意味する（川間、2004）。同じ教科や同じ学年の内容について協議する機会が少なく、担当者にとって重要な課題となっていることが「Ⅲ—２」でも指摘されており、教科指導に関する研修の機会の確保や通常の学校の教員による教科部会等への参加等も有効だと考えられる。

②授業時間数の確保や指導内容の精選について

十分な時間数の確保の難しさが指摘され、そのために指導内容の精選が必要とされた。その際、単純に当該学年で使用している教科書の内容を削るのではなく、「V-1」で述べたとおり、学習指導要領の目標と指導内容に立ち返り、精選を図ることが重要だと考えられる。その際、当該学年の中で完結するのではなく、学年や学部を超えた系統性のある指導へつなげることが重要であり、そのことは複数の学部を持つことが多い特別支援学校では取り組みやすい面があると考えられる。今回の題材においても、目標と内容を絞り込んだ、丁寧な対応がなされている。

一方、前述の学習集団の小ささをプラスとして、単なる時間数ではなく、同一時間内での学習の密度の濃さや個別の指導計画に基づいた丁寧な指導により、時間数の少なさを補うことができると考えられる。

4. まとめ

以上、肢体不自由があるという本人の特性及び学習環境に配慮した、表現する力を育む指導について、同校の国語科の指導を中心に検討を行った。本人の特性については、運動と姿勢の障害による影響、肢体不自由があることによる経験等の不足、感覚の特性への配慮、についてそれぞれ整理した上で指導を行う必要性について指摘した。学習環境については、学習集団及び授業時間数の確保や指導内容の精選について取り上げ、同じくそれらの整理に基づいた必要性を指摘した。

A君の事例を中心に、同校のAグループ職員の協力を得ながら述べたことについて、今後他の事例や他校においてさらに検証を深めることが必要だと考える。

文献

- 1)文化審議会(2004)、これからの時代に求められる国語力について.
- 2)一木薫(2009)、肢体不自由児の教科指導(2) 肢体不自由児が示す認知面の困難、
肢体不自由教育、188、44-47.
- 3)川間健之介(2004)、肢体不自由教育の重点課題、国立特殊教育総合研究所平成13年度～平成15年度プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」成果報告書.
- 4)光村図書(2011)、学習指導書別冊 国語三下あおぞら.
- 5)文部科学省(2009)、特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了承を得ている。

事例 5：小学校 1 年生の入門期指導として、「語彙を豊かにする」ことに重点をおいた指導

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校 教諭 尾崎美恵子

1. 本校における授業研究

本校では、「自ら学び、考え、表現する力を育む授業をめざして」をテーマに、小・中・高等部の各学部の教育課程ごと、および自立活動部、院内部、寄宿部のグループで、授業研究を進めている。小学部の A・B 課程のみ一つのグループで取り組んでいる。

小学部の A・B 課程（A は当該学年の教科指導、B は下学年・および知的代替の教育課程の内容を一部取り入れた指導）では、今年度は「自分の思いを豊かに表現する授業をめざして～国語の授業をとおして～」をテーマに授業研究に取り組んでいる。

研究をすすめるにあたり、児童が思いを豊かに表現できるようにするための授業として、体験を生かしたり、イメージをもちやすい工夫をしたり、考えたり、考えたことを伝えたりする場面を意図的に設定するようにした。そのことで、児童が言葉を具体的に使う学習活動となり、語彙を豊かにすることにつながると考えた。

授業づくりにおいては、意図的な場面設定と各場面での手立ての工夫を行っている。

- ①今日の課題に気づく場面〈課題提示の工夫（発問、板書など）〉
- ②考える場面〈考える材料やヒントの工夫（実物、操作、イメージ、体験、映像など）〉
- ③考えたことを伝える場面〈発表、話し合いなどの方法、教師の発問など手だての工夫〉
- ④まとめの場面〈プリント記入、振り返りなどの仕方の工夫〉

以上の考えをもとに、「小学校 1 年生の入門期指導として、『語彙を豊かにする』ことに重点をおいた指導」について、紹介する。

2. 国語（小学部 1 年）の授業の実際

（1）対象となる児童について

対象となる男子 1 名(A)、女子 1 名(B)の障害の状態と指導上の配慮について述べる。

2 名とも脳性まひ、通常の幼稚園、保育所を卒園した。現在、1 年生の学習内容を小学校の進度に沿って進めている。2 名とも地元の児童との関わりをもつため居住地校交流を行い、できるだけ同じ学習ができるよう交流先の進度も聞きながら学習している。

国語に関する実態と配慮事項は表 1 のようである。

（2）国語の年間指導内容

小学校 1 年生の進度に沿って学習しつつも、児童の理解の状況や時数との関係で単元によっては省いたり詳しく学習したりしながら精選を行い、他教科との関連ももたせながら国語の学習を行った（表 2）。

表1 国語に関する実態と配慮事項

	A	B
話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・高校、中学の兄もいるので、時事話題やゲームのルールなどもよく話している。 ・友達の意見を聞いてそこで使われた言葉を利用した意見が言える。 ・人の話を聞いている途中で、自分が思いついたことを話してしまうことが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話題は多くないが話したい気持ちは強い。 ・語彙が少なく、適切な語を考へたり、要点を絞って話す力は弱い、学習による気づきや伝えたい思いはある。 ・自分の考えを押し通そうとすることが多いが、話し合いをする気持ちはある。
書く	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなは書けるが、鏡文字になるものがある。2学期後半以降には減ってきた。 ・字のバランスがよくなく斜めにもなる。 ・文章を書く時には、書きたい文を本人が一度言い、言ったことを教師が黒板に書いて本人がノートに写している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・習った文字は書ける。落ち着きのなさもあり枠からはみ出しても平気である。気づいていても教師からの指摘がないと気づかなかったふりをしている。 ・漢字はいろいろな読み方を覚えきれない。 ・枠を見て文字の起点と終点を定めにくい。
読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなは細かい字でもすらすら読める。(書きと読みのギャップが大きい)漢字も読めるものも多い(ゲームの影響)。 ・話の内容は大まかに捉えられているようであるが、捉えた内容についてまとめて順序立てて話すことはまだ難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなを追って読むのはたどたどしく、単語で区切ってあげると読みやすい。 ・読み聞かせでは、簡単な絵本でも全体のあらすじはまだ捉えにくく、ある場面のある部分のみなら書かれていることを言える。
配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> ・机は天板が広く(85 cm×65 cm)、天板の周りから物が落ちないように天板の縁に1 cmほどの高さがあり、身体が固定できるようにU字型にカットしてある。 ・プリントへの書字はすべり止めを裏につけたバインダーで固定して行う。 ・文字を書く枠は、バランスよく書く目安になるように一文字を2×2の枠に区切る。 ・文字の書き順は、「たて、よこ、しゅー、ながーく」など運筆の方向やはねる、止めるなどの動きがわかるように、声に出して唱えて覚えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・後ろを3 cm位高くした児童椅子を使用し、足裏がつくところに足台を置く。 ・一番言いたいことを一つにしぼり、文の終わり(「しました」「です」など)を意識して話すように伝えている。

表2 国語の年間単元一覧

	話す・聞く	書く	読む(文学作品、説明文)	言語	
一学期	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなとたのしく ・はなしましよ、ききましよ 	<ul style="list-style-type: none"> ・あいうえお ・えとことばでかきましよう ・ぶんをつくりましよう ・しらせたいことをかきましよう ※えにつき 	<ul style="list-style-type: none"> ・運筆練習(方向、書く強さなど) ・絵日記、体験作文(行事、できごとの後、週末) 	<ul style="list-style-type: none"> ・おはなしききたいなよみたいな ・けむりのきしゃ ・なにがかくれているのでしょうか ・おおきなかぶ ・ほんをよみましょう 	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばあそび(しりとり、反対言葉など)
二学期	<ul style="list-style-type: none"> ・なつやすみにしたことをしようかいしよう ※おむすびころりん(劇練習) 	<ul style="list-style-type: none"> ※やさしいが大きくなったよ ・たのしかったことをかきましよう ・みじかいことばでかこう 	<ul style="list-style-type: none"> ・けんかした山 ・だれがたべたのでしょうか ・いろんなおとのあめ ・やまでじゃんけん ・はたらくじどう車 ・りすのわすれもの ・天にのぼったおけやさん 	<ul style="list-style-type: none"> ・かたかな ・漢字 ・つなぐことば ※カルタをつくろう 	
三学期	<ul style="list-style-type: none"> ・だいじなことをれんらくしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・かきたいことを一つえらんで 	<ul style="list-style-type: none"> ・うみへのながいたび ・みぶりでつたえる ・おてがみ 	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字 ・いきます、いく(敬体と常体) 	

※は生活科と関連づけて行った

(3) 授業の一例

ここでは、小学校1年の教科書にある「けんかした山」の授業について取り上げる。

本題材は、小学校に入学してから学習した「けむりのきしゃ」「おおきなかぶ」に続く読みものである。わかりやすい場面展開で挿絵の助けもありストーリーを理解しやすく、内容も「けんか」の話で子供達が身近に感じやすいお話しである。

本時は9時間扱いの4時間目である。お月様の言葉を詳しく読みながら、実際に台詞を言ってみたり、これまでの自分のけんかの経験を思い起こさせたりすることで、山の気持ちに気づけるように指導を行った。

本時の目標は以下のように設定した。

- ㊦ 文章から登場人物の気持ちを考えることができる。
- ㊦ 友達の考えをよく聞いたり、自分の考えを発表することができる。

本時の学習の流れは以下のようなものである。(吹き出しの数字については(4)で解説)

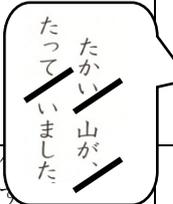
時配	学習内容と学習活動	教師の指導・支援	教材
2 15	<ul style="list-style-type: none"> ○はじめのあいさつをする。 ○1と2の場面を音読する。 ○本日の学習内容を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ① ② ・一人読みをしてから、全体で交互読みをする。 	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 月様の言うことを聞かない山はどんなきもちなんだろ </div>		
15	<ul style="list-style-type: none"> ○お月様の言葉を詳しく読む ・わからない言葉を確認する。 ・お日様の言葉との違いを考える。 ・お日様とお月様の言い方を演じてみる。 ・「あんしんしてねていられない」の言葉の意味を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「お月さま『が』いいました。」ではなく、『も』になっている、いつ言ったのか、何を「おやめなさい」と言っているのか、「おやめなさい」と「やめなさい」のちがいを、動物が寝ているところ、お月様は動物たちにどのようにねてほしいのか、などのことから考えられるようにする。 ・山はけんかをやめたか、どの文からわかるか、山が動物の様子に気づいたらどうするか、叱られたとき山は何と言ったか、等から考えられるようにする。 ・注意されてもけんかをやめなかった経験などを思い出しながら考える。 ・山になったつもりで演じながら吹き出しの言葉を発表できるようにする。 	ワークシート
5	<ul style="list-style-type: none"> ○山の気持ちを考え記入する。 ・ワークシートの吹き出しに記入する。 		
5	<ul style="list-style-type: none"> ○考えたことを発表する。 		
3	<ul style="list-style-type: none"> ○まとめをする。 ○学習のふりかえりをする。 ○おわりのあいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ③ ④ ⑤ ⑥ ・ワークシートに自己評価欄を設けておく。 	

(4) 授業の詳細

上記指導案上の「学習の展開」の①～⑥の各場面について、授業中の教師の指導や支援の実際について以下に記す。

①「音読する」活動

学習活動	支援	支援の意図
一人で2場面を音読	<ul style="list-style-type: none"> 言葉かけ「自分の速さでよいので丁寧に大きな声で読む」「1と2の場면을音読」 	<ul style="list-style-type: none"> 本日学習する部分がかかる。 自分のペースで読める。 覚えるくらいまで音読すると臨場感ある音読ができるようになり、内容の理解の助けになる。 Bは一字一字読んでしまうので、センテンスを一息で読めるように「あいているところまで」を手がかりにする。 〈読めるようになるための手がかりを作る〉
読み	<ul style="list-style-type: none"> 提示『。』で交代して読みます。」 言葉かけ「言葉のまとまりを考えて読みましょう。」 	<ul style="list-style-type: none"> 今読んでいる部分に集中できるため、特にAは自分のペースで先に読み進めてしまうのでペースを合わせるために必要。
	<ul style="list-style-type: none"> 最初の一文は教師が読む。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師が最初に読むことでBもついていける速さに調整することができる。〈理解を助けるための個別の対応〉
	<ul style="list-style-type: none"> Bは自分の指で追いながら聞くように指示。 Bは交互読みの時自分で指で追いながら読んでいても、ずれる。そういう時は、区点のところで教師が止めたり、一緒に教師が指で文字を追う。 	<ul style="list-style-type: none"> Bはまだ一字一字読んでいるのでペースが遅い。今どこを目で追っているか教師が確認するためにも、単語で捉えて読めるようになるためにも、指追いが有効。 Aとペースを合わせるようにする。 〈理解を助けるための個別の対応〉



②「今日の学習内容を知る」活動←〈今日の課題に気付く場面〉

学習活動	支援	支援の意図
前時の学習の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 発問とやりとり 場面1の絵を見せ、「二つの山はどうしていたんだっけ?」→2名そろって「けんかしていた」 「お月様はどうしてほしいんだっけ?」→2名そろって「けんかしないでほしい」 	<ul style="list-style-type: none"> これまでの学習とのつながりを意識できるようにする。 前時までのことが理解できているかどうか確かめる。
本日考える内容を知る	<ul style="list-style-type: none"> 提示と板書:「次にお月様が出てくるよね。今日は『お月様に言われた山の気持ち』を考えます」と話し、板書する。 しかし、お月様の言うことを聞いたかどうかはまだわかっていない、と捉えた。「お月様の言うことを聞かなかった」ではなく「お月様に言われた」という表現で板書はとどめておく。「言うことを聞かずけんかをやめなかった」ということがわかった時点で、もう一度本時の課題を再確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 前時までのことが理解できているかどうかわかったので次の提示をする。 今の児童の思考の段階にあった課題の提示に変更し、思考が進むにつれて、本題に近づくように補足していく。

③「お月様の言葉を詳しく読む」活動←〈考え、考えたことを伝える場面〉

学習活動	支援	支援の意図
お月様の言葉を一つ一つ確認していく。	<ul style="list-style-type: none"> 板書 お月様の言葉を板書する。教師が指しながら読む。 	<ul style="list-style-type: none"> 注目してほしい文を改めて書き、教師がもう一度読むことで気持ちを向ける。
	<ul style="list-style-type: none"> 言葉かけ「お話しする人の顔を見ようね」「真似してやってみよう(相手が身振り手振りで表したことは真似してみる)」 	<ul style="list-style-type: none"> その他「いい言葉をまねる」「同じ考えの時は『同じです』と言う」など発言する人を注目して話を聞くようにする。〈相手の発言を聞くための工夫〉

	<ul style="list-style-type: none"> ・発問とやりとり T(教師)『『おやめなさい』ってどういうこと?』 →2人「やめてってこと」 →T『『やめなさい』とどう違うの?』 →A:強い口調で「やめなさい」と言う。B:Aの発言を聞いて真似して「やめなさい」と言う。 →T「じゃあ『おやめなさい』はどう言う?』 →2人は口々に強い口調で「おやめなさい」と言う。 →T「お日様は「けんかをやめろ」だったね。お日様とお月様はどっちが強い感じがしてどっちがやさしい感じがする?」 →B「お日様が強くて」A「お月様がやさしい」 →T「じゃあそういうように『おやめなさい』読んでみようよ」 →2名はお日様とお月様の注意の仕方を対照的に音読することができた。 ・言葉かけ『『そうでないと』ってどういうこと? Bさん』 	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の感じを「つよいーやさしい」「明るいー静か」と形容詞で表したり、挿絵での違いをさがしたりしながら、言葉にして言う活動などを取り入れると会話文のイメージを作りやすく、内容の理解だけでなく言葉の表現もふくらんでいく。 〈イメージ化する時の材料の提供〉 ・Bの方が理解していない可能性がある言葉はBを中心に確かめていった。〈理解を助けるための個別の対応〉
お月様の気持ちを考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・発問とやりとり ・「あんしんして寝ていられない」に線を引き、自分が寝られなかった時のことを順番に発表する。 ・その後、その時の気持ちを出し合うと「こわかった」「悲しくなっちゃった」などの言葉が出てきた。それから「じゃあ動物たちはどうやって寝られるとよいか」と聞くと、「ぐうぐう眠れるとよい」「いっぱい寝るといい」「山がうるさくない方がよい」「山から火が出ると動物が逃げちゃう」という言葉が出てきて、お月様の「安心して寝てほしい」「山に静かになってほしい」という気持ちが理解できたようである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・そのままの言い回しでは意味がつかめないと考え、自分の体験を思い出す。〈体験をもとにして文章のイメージ化をはかる〉 ・板書に児童が表現した言葉を書き留め、あとでワークシートに書く時に参照できるようにする。〈考えたことを書く時に忘れないようにする、整理して書くための補助〉
山はお月様の言うことを聞いたのかどうか、考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・発問とやりとり T「山はどうしたのかな?」 →A「けんかしてる」B「けんかをやめない」 →「そのことがわかる文は どれかな?」 →2人で『それでも・・・』を読む →板書する。 →T「やめなかったということは、お月様の言うことを?」 →2人で「きかなかった」 	<ul style="list-style-type: none"> ・大事な文を板書する。 〈理解を助けるために、大事な文に注目できるようにする〉 ・理解できた時点で本時の課題を本題に近い表現に修正する。 〈考えることを思考の進みに応じてより具体化していく〉

④「山の気持ちを考える」活動←〈考える場面〉

学習活動	支援	意図
山の気持ちを考える。	<ul style="list-style-type: none"> 叱られてもけんかをやめなかった経験を発表する。2人とも「兄弟げんかをしていたが、母に叱られてもやめなかった」ということを出す。 状況を整理してうまく言えなかったので、言い終わったあとに、もう一度教師が整理して文章化し、言い直して言葉を覚えられるようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> 前時までに2人でけんかをして背の高さ(山の高さ)を競い合う体験活動〈その場で体験する〉は取り入れていたので、本時は叱られてもけんかをやめなかった経験を出し合う。〈過去の体験をもとにイメージ化し、考えるヒントとする。〉 言いたいことを話したあと教師が整理して正しい言い方を伝える。〈適切な言葉で言い直すことで語彙の定着を図る〉
その時の気持ちを思い出して、山の気持ちを想像してワークシートに記入。	<ul style="list-style-type: none"> 児童のつぶやき A:「むかつく」という言葉が出ていた。本児自身がそういう思いをしたこともあるようだし、兄やテレビの影響からかこういう状況の時はこういう思いをする、ということも結びついているようだ。一人で考えられたので、あえて助言は入れない。 B:先ほどの動物たちのことも考えるよう助言したら「ぼく(山)の方が(背が)高いよ。動物たちは関係ないよ。」と内容に対して的確な考えを表していた。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の体験という手がかりがあるので想像しやすい。 言葉を上手く選ばないようであれば、言おうとしている意味を含む言葉を提示して、書くことを助ける。 B児は文字を小さく書きにくいことと、書きたい文章が長いことから途中で代筆した。 児童のつぶやきを板書しておくか一人ずつ紙に書き留めたものを見せるとワークシート記入の表現がより豊かになったかもしれない。

⑤「考えたことを発表する」活動←〈考えたことを伝える場面〉

学習活動	支援	意図
自分がワークシートに記入したことを発表する。	<ul style="list-style-type: none"> 言葉かけ「山の気持ちになって、お話しするように言ってみようね」 A:抑揚をつけて「お前むかつくから出て行け！」を会話をしているように読む。 B:書いたものを読むのが精一杯。→何度か読む練習をして再発表 	<ul style="list-style-type: none"> 「山の気持ちになって」だけではおそらく表現しきれないので「お話しするように」という言葉を足して発表を提示する。〈より感情をこめた音声表現ができるようにするための言葉かけの工夫〉 他人の発表を聞くための手立ては③に同様。

⑥「本時のふりかえりをする」活動←〈まとめの場面〉

学習活動	支援	意図
今日のふりかえりをする。	<ul style="list-style-type: none"> 「きょうのはりきり」をワークシートに記入する。短時間で自分の学習がふりかえられるように、顔文字に○をつけるようにしてある。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の本日の学習態度をふりかえるようにする。1年生なので、内容の理解をふりかえるよりも自分の頑張りをふりかえる方がより長続きすると考えこの方法をとっている。〈より主体的に学習していくための工夫〉

その他、発表する時には「誰に向かってどの大きさの声を
出すとよいのか」わかるように、四月から「こえのものさし」
を掲示して使っている（図1）。

板書はなるべくワークシートを書く時に考えたことを思い
出しやすいように配列や内容を決めた（図2）。

児童が書いたワークシートは図3（A）、図4（B）の
ようである。



図1 こえのものさし

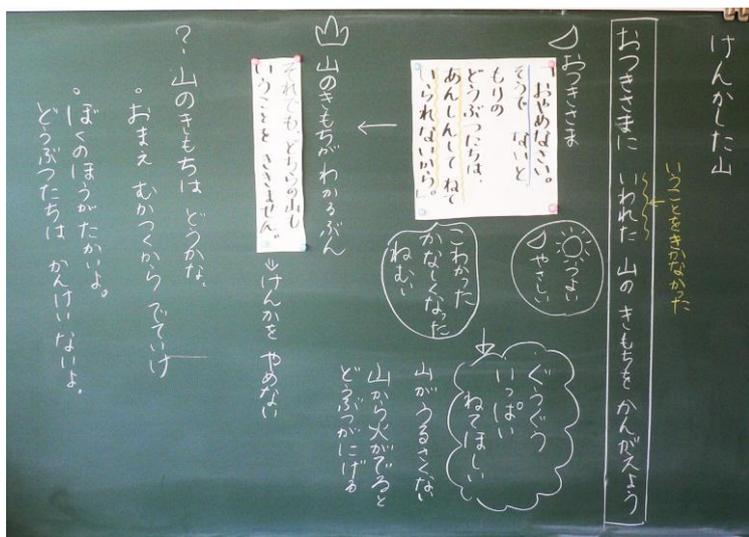


図2 板書

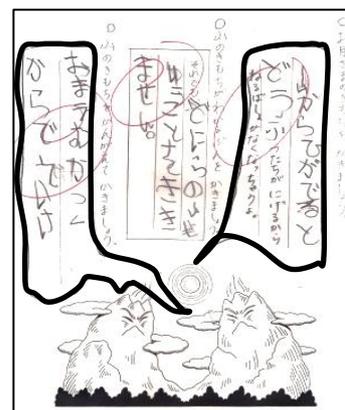


図3 ワークシート(A)

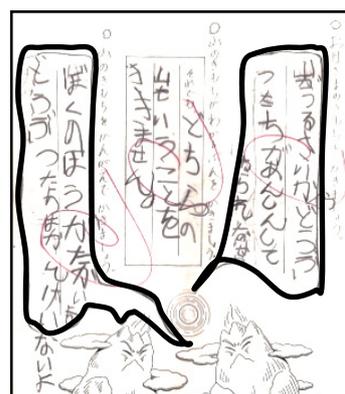


図4 ワークシート(B)

3. まとめ

実践を継続していく中で、児童らはより多くの言葉を使っ
たり、整理した話し方ができるようになったりしてきた。例
えば、帰りの会での「今日楽しかったこと」を話すコーナー
では、年度当初は「今日は体育が楽しかったです」だけであ
ったのが、「今日は体育で〇〇をやってうまくいったので楽し
かったです」というように、文章にふくらみが出てきている。

実践を振り返って、語彙を増やす指導について以下のようにまとめられる。

(1) 体験を取り入れることで考える手がかりにすることができる。

体験をもとにして読み取る文章をイメージしやすくするようにした。授業の中で体験を
してみたり、過去の体験をふりかえる時間をとったりすると、児童の中から言葉がたくさ
ん出てきていた。体験の取り入れ方には、過去の体験をふり返る方法と、今その場で体験
してみる方法とがあった。過去の体験をふり返る方法は、その体験を教師も一緒に共有し
ていれば、言おうとしていることが推測しやすいが、家庭での体験などでは言おうとし
ている内容を推測しづらいことが難しい部分であった。その場で体験する方法の方がその
児童の感じている気持ちを言語化したものを、より理解しやすく修正しやすいが、その場
でできる体験には限りがあった。それぞれのよさを生かして体験を取り入れていくと、文
章の中に書かれているものをイメージしていく手立てとしては有効だった。ただ、児童が言
語化したものは、言葉を補わないと、まだ他人に上手く伝わる表現にならないので、教師
は修正しながら児童に返していく支援が常に必要である。

(2) 題材の内容理解を深めることで使える言葉を増やすことができる。

その題材を学習し、内容を理解していく時に、まずは、その題材が読めるようになることが始まりである。肢体不自由のある児童の中には、視覚や認知の面での障害のある児童もあり、題材を読めるようになるまでの支援も必要であった。教科書の文字を読みやすくするための工夫や集中して読めるための工夫などである。

次に内容の理解を助けるためには、大事な言葉や文に注目できるようにしたり、ある言葉や文章表現を理解するためにイメージしやすくなるような材料を提供したり、体験を取り入れたりすることも必要であった。

(3) 意図的な場面設定(考え、伝える)により伝えようとする姿を引き出すことができる。

友達の発言を聞いて参考にしたり、演じてみたり過去の体験を思い出したりするなかで自分の考えをまとめていったりするような「考える場面」と、自分が考えたことを「伝えていく場面」を意図的に設定した。その中で、今考えることを思考の進みに応じて具体化していく支援や、相手の発言を聞けるようになるための支援などを行った。このことで、他人の考えを聞いて自分の考えを修正していったり、一緒に考えたりする機会となった。また、改めて「発表する」ことでより適切な表現を考えようとする様子も見られた。適切でない言葉は随時よりよい言い方を伝えて言い直していくようにした。

(4) 考えたことを形にして残していくことで定着させることができる。

学習において思考したことを残したり、より自分の中で整理して思考できたり、より正しい表現として定着させたりするのに、板書やワークシートを活用した。板書やワークシートはその時間の思考の道筋が残りつつ、自分が最後にワークシートにまとめる補助となるように工夫した。しかし、児童は話すとたくさん言葉が出てくるがいざ書く時になると筆が止まってしまう部分もあるので、児童のつぶやきをもっと残っていく工夫が必要であった。児童のつぶやきを文章化していく時の手立て(カード化して有効な言葉のみを抜き出して整理するような板書の使い方など)をもっと細かく考えていくことが必要である。

以上のような成果と課題が見られた。障害の状態に応じた工夫をしながら実践を続けることでより豊かな表現力を育てていきたい。