

知的障害のある児童の「聞く・話す」力を育む学習指導に関する研究 — 国語科「聞くこと・話すこと」の領域における個に応じた授業づくりのプロセスを通して —

広島県立黒瀬特別支援学校 檜垣 千聖

研究の要約

本研究は、国語科「聞くこと・話すこと」における「聞く・話す」力を育てるため、知的障害のある児童の個に応じた授業づくりのプロセスに基づく学習指導について研究したものである。対象学級の児童は、どの児童も「聞く・話す」力に課題があり、同一学級内において実態差も大きかった。文献研究から、特別支援教育においては、個々の児童の実態に応じて具体的に指導内容を設定した上で指導を進める必要があることが確認された。そこで、個に応じた授業づくりのプロセスに基づき、個々の児童の発達段階と教科の学習到達度の把握をし、それに応じた適切な教材選定による学習指導を、所属校小学部3名を対象に行った。その結果、実態に即した教材選定及び学習指導を行うことができ、児童の「聞く・話す」力を高めることができた。このことから、個に応じた授業づくりのプロセスに基づく学習指導を行えば、児童の「聞く・話す」力が育成できることが分かった。

I 主題設定の理由

所属校は知的障害特別支援学校である。小学部第4学年の対象児童3名は、療育手帳Aが1名、○Bが2名であり、それぞれ学習指導要領の小学部1段階及び2段階に相当する。児童は、発語がなく話し手に注目し続けられなかったり、発語はあっても思いついたことをそのまま話してしまったり、問われたことに対して答えられなかったりする等の様子が見られる。どの児童も聞いたり話したりすることに課題があり、またその実態の差が大きい状況にある。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部）（平成30年a）では、学習の基盤となる資質・能力である言語能力の育成について、言葉は「児童生徒の学習活動を支える重要な役割を果たす」¹⁾ことが述べられている。その中で、「特に言葉を直接の学習対象とする国語科の果たす役割は大きい。（中略）発達の段階に応じた言語能力の育成が図られるよう、国語科を要としつつ」²⁾取り組むことが示されている。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成30年b）（以下「各教科等編」とする）国語科の解説において、「知的障害のある児童の場合、障害の程度や発達の状態等により、話し言葉を獲得すること自体が国語科の主な学習内容になる場合がある。」³⁾ことが示されている。

つまり、全ての学習の基盤となる言語能力は、国語科を要として育成していくことが重要であり、その国語科においては、障害の程度や発達の状態等により、話し言葉の獲得そのものが学習内容となると

捉えられる。

「各教科等編」では、国語科の目標達成に向けて、「教師が児童の実態に応じた場面や言語活動を創意工夫して設定し、授業改善を図る」⁴⁾よう示している。また、特別支援学校での教科の指導について、山元薫・笹原雄介（2020）は、「定型発達の子どもたちは駆け抜けるように成長していきますが、知的障害のある子どもたちは、一つ一つ教育的課題として丁寧に、一人一人にあった学び方で指導していく必要があります。」⁵⁾と述べている。

これらのことは、知的障害のある児童の学習においては、個々の児童の実態に応じて、発達の過程に沿って、教師が意図的に指導したり支援をしたりする必要性を示している。

そこで、本研究では国語科「A 聞くこと・話すこと」の領域において、目標設定から授業の実施及び評価を含む、個々の児童の実態に応じた授業づくりのプロセスを構築し、児童一人一人に合った目標設定と学習指導により、知的障害のある児童の「聞く・話す」力の育成を目指す。

II 研究の基本的な考え方

1 知的障害のある児童の「聞く・話す」力とは

(1) 知的障害特別支援学校小学部国語科における「聞く・話す」力

「各教科等編」国語科では、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力の育成を目指すことが示され、「思考力、判断力、表現力等」に関する目標について

て、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。」⁶⁾と示されている。

また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年告示）の国語科の内容「思考力、判断力、表現力等」「A 聞くこと・話すこと」において、1段階の目標は以下のように示されている。⁷⁾（下線は筆者による）

- ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。
- イ 身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすること。
- ウ 伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。

下線部のように、「表情」や「身振り」等、言葉によらない表現方法も示されており、話し言葉を獲得する以前の段階の児童に対しては、非言語的な方法での理解や表現から、「思考力、判断力、表現力等」が高まったかを評価していく必要がある。

以上のことより、本研究においては、「聞く・話す」力は、「言葉や文字以外の非言語的な方法を用いることも含め、身近で関わりのある教師等の他者が伝えてくることを理解したり、教師や友だち等の他者へ表現したりする力」であると定義する。

(2) 「聞く・話す」力が発揮された具体的な姿

表1 「聞く・話す」力が発揮された具体的な姿（例）

発達の基盤	具体的な姿
言葉への気付き	・教師が話し掛けると注目する。 ・呼びかけると音声や身振りで返事をする。 ・教師の簡単な発声（「アー」等）を模倣する。
言葉と対象の対応関係	・反復音（「コロコロ」等）や特定の言葉を聞いて教師を見たり喜んだりする。 ・関心をもって話し手を見る。
模倣・動作化・シンボルの開始	・CMや歌等の音や声をまねて発声する。 ・教師の動作を模倣する。 ・要求を具体物の選択や指差し等身振りで表現する。 ・簡単な言葉を模倣する。
名詞・動詞・形容詞を含む言葉の理解と使用	・2語文の要求や指示が分かって行動する。 ・物の名前や動作などいろいろな言葉を使用する。
簡単な事柄を言葉で理解し表現する	・2語文で表現する。 ・3語文の要求や指示（「図書室に絵本を返す。」等）に応じる。 ・4語文の要求や指示（「荷物を出してから、カバンをしまう。」等）に応じる。
言葉と経験、イメージを結び付ける	・写真等の視覚的手掛かりを基に、伝えたいことを考える。 ・3語文を使って考えや出来事を伝える。

教育課程部会特別支援教育部会第8回（平成28年）の資料によれば、小学部1段階は8か月～18か

月程度、2段階は2歳～4歳程度、3段階は小学校第1学年～第3学年程度の発達段階を想定していることが示されている¹⁾ことから、知的障害特別支援学校国語科においては、小学校段階の教科教育以前の乳幼児期の発達段階に基づいて整理する必要がある。

徳永豊・田中信利（2019）は、発達初期のレベルにある子どもの教科教育について、「教科の視点を踏まえながら、子どもの発達そのものを扱うことになる。」⁸⁾と述べており、徳永（2014）は、発達段階と各教科の観点で行動項目を配列した「学習到達度チェックリスト」²⁾を作成している。

また、山元・笹原（2020）は、複数の発達指標を基に、学習指導要領の内容の順序性や系統性を示し、それぞれの学習内容の背景にある発達の基盤についても整理している³⁾。

これらを参考に、山元・笹原（2020）の示す発達の基盤に沿って、1段階及び2段階である児童について、本研究における「聞く・話す」力の具体的な姿を、表1のようにまとめた。

2 知的障害特別支援学校における授業づくり

(1) 知的障害特別支援学校の授業づくりの特徴

「各教科等編」の「知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」では、目標と内容を学年別に示すのではなく、段階別に示してある。これは、知的障害のある場合は、同一学年であっても個人差が大きいため、段階ごとに示すことにより、個々の児童の実態に即して各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにするためである。小学部では3段階、中学部と高等部は2段階ずつに分けて示してあり、この目標と内容を基に、生活場面から教材化したり、文部科学省著作教科書を活用したりして学習活動を設定している。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第3節3の(1)のクでは、知的障害のある児童生徒に対して教育を行う特別支援学校において、「各教科の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定する」⁹⁾と示されている。また、「各教科等編」国語科においても、目標達成に向けて、「教師が児童の実態に応じた場面や言語活動を創意工夫して設定し、授業改善を図る」¹⁰⁾とあり、個別に指導内容や学習活動を設定するよう示している。

また、徳永・田中（2019）は、「小・中学校における授業の目標設定と特別支援学校における授業の目標設定は、手続きが異なる部分があり、「個に応じた目標設定」が特別支援学校の授業の特徴である。」¹¹⁾と述べている。さらに、太田正己（2000）

(1) 平成28年5月18日教育課程部会特別支援教育部会第8回 資料3－1 pp.11-13に詳しい。

(2) 徳永豊（2014）：「障害の重い子どもの目標設定ガイド第2版 授業における「Sスケール」の活用」慶應義塾大学出版会に詳しい。

(3) 山元薫・笹原雄介（2020）：「知的障害のある子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう」ジアース教育新社に詳しい。

は、通常教育においては、目標も内容も方法も同一の大人数の一斉授業であるが、それでは学習効果を上げることが難しい子供を対象としているのが「障害児教育」であり、「個人差の大きい子どもたちを対象にする授業では、目標とするところも、内容や方法も、子ども一人一人に応じたものにしなければ、子どもたちに授業での学習効果を上げることは期待できない。」¹³⁾と述べている。

つまり、知的障害特別支援学校の授業づくりは、個に応じた目標設定と、個に応じた学習活動の設定が特徴であり、それらが実態に応じたものであることで、児童一人一人が学習目標を達成していくことができる。

(2) 知的障害特別支援学校国語科の授業づくりの課題

山元・笹原（2021）は、「知的障害のある児童生徒を対象とした国語科では、段階ごとの目標や内容の表記だけでは、段階間の差が大きく、学習指導要領の目標や内容が実際の指導目標や学習活動につながりにくい面があった。」¹⁴⁾と述べている。

また、徳永・田中（2019）は、児童のこれまでの学びとこれから学び、それらの学びのつながりが重要となる一方、教師が目標設定をする際に、手続きが明確でないことや、発達の道筋や学びの系統性の視点が弱いことを指摘し、「子どもの実態把握や目標設定が適切に行われるためには、初期の定型発達について理解し、その枠組みから子どもの発達像を明らかにすることが必要となる。」¹⁴⁾と述べている。

これらのことは、知的障害特別支援学校における授業づくりでは、学習指導要領の内容を具体化して指導目標や内容を設定する必要があるものの、その手続きや内容に課題があることを示しており、発達の視点から実態把握や目標設定をしていく必要があることを示している。

(3) 教材選定の視点

大田勝司（2002）は、小学校国語科の教材研究について、「教材研究のいかんによって、授業の成立が大きく左右されるということになる。（中略）まず教育目標があって、その目標を達成するために教材が選ばれるのであって、はじめに教材ありきではないのである。」¹⁵⁾と述べている。つまり、教材の選定においては、指導の目標を明確にした上で選定することが重要であると言える。

知的障害特別支援学校国語科での教材づくりについて、山元・笹原（2021）は、学習の内容は示されていても指導の順序や活動の具体がないこと、児童の背景にある発達のな問題や障害特性による困難さを把握した上での教材化の難しさを指摘しており、児童の発達段階と学習の内容を繋いだ教材を活用し

ていくことが求められている¹⁴⁾。

これらのことから、知的障害特別支援学校国語科の授業づくりにおいては、①児童の発達段階と学習の到達度の両側面から実態を把握すること、②①を基に指導目標を設定すること、その上で、③②の目標を達成するための教材を作成したり選定したりすることという点に留意する必要がある。

3 個に応じた授業づくりのプロセス

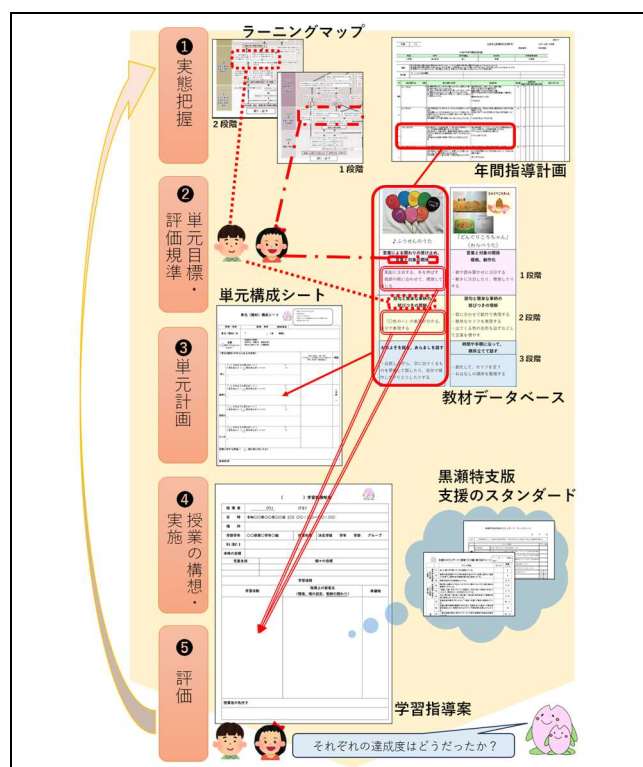


図1 個に応じた授業づくりのプロセス（筆者作成）

徳永・田中（2019）は、学びが成り立つための「欠かすことのできない条件に「目標設定と指導内容の選択の適切性」が挙げられる。」¹⁴⁾と述べている。知的障害特別支援学校において授業を行う際には、個々の児童の実態から指導目標や学習内容を決定していく必要があり、それらの内容に一貫性をもたせる必要がある。

図1は、個に応じた授業づくりのプロセスを表したものである。この手順に沿って、授業を計画、実施、評価していくことで、児童一人一人の実態に即した学習活動を進めることができ、個々の学習目標が達成できるようになると考える。この手順で用いるツールとその使い方について以下に示す。

(1) 「ラーニングマップ」の活用による実態把握及び目標設定

「個に応じた授業づくりのプロセス」（図1）では、始めに、この「ラーニングマップ」による実態

(4) 山元薫・笹原雄介（2021）：「知的障害教育における教材の最適化を図るツールの開発」教材学研究第32巻pp. 65-72に詳しい。

把握を行う（①実態把握）。

図2に国語科小学部1段階の「ラーニングマップ」の一部を示した。「ラーニングマップ」は、山元・笹原（2021）により、知的障害のある児童生徒の国語科の内容を発達段階に沿って系統的に整理されたものである⁽⁵⁾。各段階は、先述の表1「「聞く・話す」力が発揮された具体的な姿」を整理した際参考にした徳永（2014）の「障害の重い子どもの目標設定ガイド」の「学習到達度チェックリスト」と宇佐川浩（2007）の「感覚と運動の高次化理論」を発達指標とし⁽⁶⁾、STEPとして細分化されている。

各STEPで示されている項目は、学習指導要領の内容の記述に沿った言葉であるため、国語科という教科の指導の順序に沿った実態把握ができる。

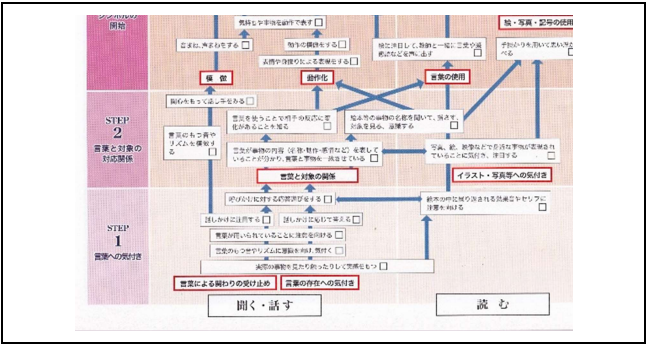


図2 国語科小学部1段階のラーニングマップ（一部抜粋）（山元・笹原2021）⁽⁵⁾

これらの項目をチェックしていくことで、児童の学習到達度を把握することができる。さらに、発達指標に沿って系統的に項目が配列してあるため、不確実な項目や全く見られない項目等、どの程度の達成状況かについても把握することができ、ある学習内容を達成するためのレディネスとなる事柄やその後の学習がどう発展していくかを確認しながら、目標や評価規準を設定することができる。（②単元目標・評価規準）

(2) 教材データベースを活用した教材選定

個々の児童の単元目標と評価規準を作成する（②単元目標・評価規準）際に、個々の児童の目指す姿をイメージして、年間指導計画の単元の領域や内容を踏まえ、「教材データベース」から児童の実態に合う教材を選定する。

異なる段階の児童に対して授業を行う際には、それぞれの段階に対して、ねらいや言語活動を設定することができる教材を用いる必要がある。そこで、教科の順序性と発達の順序性の両者を踏まえ、段階ごとの言語活動を整理した「A 聞くこと・話すこと」における教材データベース（図3）を作成した。

まほうのはこ	おい	くわしくはなそう	くわしくはなそう
よくいしんぼうおけ	松谷みよ子(1968)「あなたはだあれ」童話	ふふうせんのうた	色・名詞 (あかい くるま)
言葉への関与、言葉と対象の対応関係	言葉と対象の対応関係、機能・動作化・シンボルの関与	言葉への関与、言葉と対象の対応関係	言葉と対象の対応関係
1段階 ・シルエットを見てどんな食べ物を想像する。マッピングする、その名前を聞いたり言ったりする	・「あなたはだあれ」に登場する（イラスト・マッピング、言葉）シルエットからどんな動物か考える	・風船に注目する。手を伸ばす・想像して遊ぶ	・絵本を見て、同じ色や同じ名詞のカードを選び、構成する ・動物の絵のにおいで、好きな色やものを選んで組み合わせる
2段階 ・名前・動詞・形容詞を含む言葉の理解と使用	・名前・動詞・形容詞を含む言葉の理解と使用	・名前・動詞・形容詞を含む言葉の理解と使用	・名前・動詞・形容詞を含む言葉の理解と使用
・言葉を見て、選ぶ・シルエットや写真を見て、言葉で言う	・動物と名前を一致させ、動物の名前を言った時、鳴き声や動きを表現したりする	・「〇色の風船がいて」等、言葉で表現する	・「〇色の～」を見て、カードを組み合わせて表現する ・カードを組み合わせて「〇色の～」を言葉で表現する
3段階 ・言葉や絵が表す内容をまとまりとして捉える。言葉と言葉、言葉と絵の関係の理解と表現	・行動や気持ちを表す言葉を用いて理解し、表現する ・動物園など自分の経験したことと関連させながら感じたことを話す ・絵や写真など自分の経験したことと関連させながら感じたことを話す ・登場人物になったつもりで演じたり、表現したりする	・言葉しながら、次に出でくるものを想像して話したり、自分で操作してやりとりしたりする	・カードに描いた、好きな色や形を組み合わせて言葉で伝えたり、表現したりする

図3 教材データベース（筆者作成）

それぞれの教材について、各段階において指導目標にできる発達の基盤及びそのねらいを達成できると考えられる、教材を使った言語活動の例を学習指導要領の段階別に整理した。学習指導要領の段階の違う児童を対象とした場合においても、その段階ごとのねらいと言語活動例を整理することで、授業の中で、ねらいに応じた教材の使用ができると考える。

また、教材データベースの言語活動を整理するに当たり、発達の基盤を踏まえた学び方の特徴を考慮した。山元・笹原（2021）は、発達の基盤を踏まえ、「ラーニングマップ」のステップごとの児童の学び方の特徴について示している⁽⁵⁾。それぞれの段階の発達の基盤を踏まえた学び方の特徴に合わせて言語活動を整理することで、学習活動をより具体化でき、個々の児童の目標達成につながる教材選定になると考える。

(3) 個に応じた授業づくり

(1)(2)により、個々の児童の目標設定、教材選定、評価規準の作成を行った後、単元計画を作成（③単元計画）する。単元計画では、所属校の「単元構成シート」を使用して、単元のどの部分でどのような教材を使った学習活動を設定するのかを構想する。1時間の授業では、「教材データベース」の各段階の言語活動例を参考に、どのような活動を行うのか、段階ごとに示すことで、個に応じた学習活動の設定（④授業の構想・実施）ができる。また、授業を構想する際には、「黒瀬特支版支援のスタンダード」を参考に、障害特性に配慮する。これは、所属校において、障害特性に応じた指導を行うために作成されたもので、「教室環境編」と「授業づくり編（案）」がある。障害特性に応じた教室環境（視覚的情報の整理、動線の整理、見通しをもたせる支援等）や人的環境（パニック時の対応、指示の

(5) 山元薫・笹原雄介（2020）：「知的障害のある子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう」ジアース教育新社に詳しい。
(6) 山元薫（2023）：「知的障害教育における授業力を高めるツールの開発：授業づくり研修に活用した有効性の検討」【<https://shizuoka.repo.nii.ac.jp/records/14925>】（最終アクセス令和6年6月13日）に詳しい。

出し方等)について、基本的な事項がまとめられており、それぞれチェックリスト化されている。このチェックリストに沿った学習環境整備を行い、障害特性に配慮した授業となるようにする。

最後に、授業実施後には、個々の児童の評価基準に沿って学習状況を評価(⑤評価)し、「ラーニングマップ」の評価項目や「教材データベース」の言語活動を踏まえながら、指導の改善を行う。

以上の手続きにより授業を進めることで、個に応じた目標設定と、個に応じた学習活動の設定ができる。そしてそれらが実態に応じたものであることで、児童一人一人が学習目標を達成していくことができる。つまり、一人一人の「聞く・話す」力についての学習目標を達成させることができると考える。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

国語科「聞くこと・話すこと」の領域において、個に応じた授業づくりのプロセスに基づく指導を行えば、知的障害のある児童の「聞く・話す」力を育成できるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
個に応じた授業づくりのプロセスに基づく指導により、児童の「聞く・話す」力が高まったか。	行動観察 教師へのアンケート 聞き取り

3 教師へのアンケートについて

個々の児童の「聞く・話す」力の実態について、アンケートを実施する。研究授業実施前に表1の姿がどの程度見られるか、研究授業終了後に研究授業において表1の姿がどの程度見られたかを問う。アンケートは、A児、B児、C児それぞれについて問い、設問ごとに4件法で点数化して、研究授業前後の児童の変容について分析する。

○対象：対象学級担任2名、筆者

○実施日：令和6年6月25日(事前)
令和6年7月10日(事後)

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期間 令和6年6月26日～令和6年7月10日
- 対象 所属校小学部第4学年
- 単元名 くわしくはなそう

(「こくご☆☆」東京書籍)

○ 単元の学習内容

動作と動詞を一致させて、それらを使った二語文の表現に関心をもったり、二語文でより詳しく相手に伝えたりする。

2 個に応じた授業づくりのプロセスの実際

図1のプロセスに従って、授業づくりを行った。

①実態把握では、日常生活や国語科の学習の様子から、ラーニングマップによって実態を把握した。そこで明らかになった個々の児童の課題となるラーニングマップの項目を表3に示す。

表3 児童の課題

児童	課題
A	1段階STEP1～2 ・話し掛けに応じて答える ・言葉が事物の内容(名称・動作・感情など)を表していることが分かり、言葉と事物を一致させている ・動作の模倣をする
B	2段階STEP2 ・言葉の表す意味と行動を結び付ける ・見聞きたり、体験したりしたことを表す言葉を使用する
C	2段階STEP2 ・2～4語程度の指示を聞き、応じた行動をする ・見聞きたり、体験したりしたことを表す言葉を使用する

この実態把握と年間指導計画の単元の学習内容を照らし合わせると、対象児童共通の課題として、「動きで表す」ことがあると考えた。それに加え、B児、C児は、動作化した動きを言葉で表現することが課題と考えた。

一方、実態の差も明らかとなった。B児、C児は言葉を聞いて動作で表すことを目標とするものの、A児は「動作の模倣」という視覚的情報を必要とする点で、この実態差に応じた指導が必要であると考えられた。

これらを踏まえ、教材データベースより、動きを言葉で表現する「表現カード」(図4)と、動きを言葉で表すことができ、動きが簡素で模倣しやすい「だるまさんが」の絵本を教材として選定した。

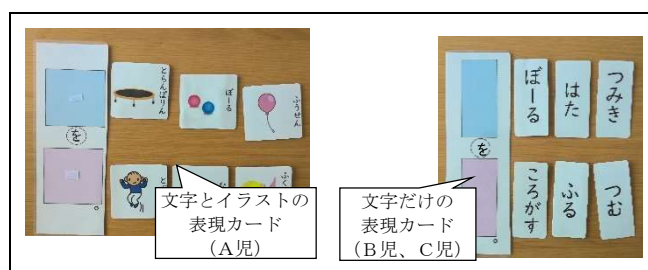


図4 表現カード

そこで、②単元目標・評価基準の作成では、「だ

るまさんが」を共通の教材としながら、A児は教師の動きを見て模倣することを、B児、C児は教師の言葉の指示を聞いて動作化することを目標とした。

「表現カード」は、1段階であるA児と、2段階であるB児、C児の実態の違いから、イラストありのものとイラストなしのものの2種類を使用することとした。そして、A児は具体物とイラストを一致させてカードを選択することを、B児、C児は名詞と動詞の単語カードを組み合わせ、それを言葉や動作で表現することを、目標として設定した。（表4）

表4 個々の単元目標

児童	単元目標
A	動作の模倣をしたり、教師の問いかけに応じて具体物やカードを選んだりすることができる。
B	言葉と行動を結び付けたり、見聞きしたことを言葉で表現したりすることができる。
C	指示を聞いて動いたり、遊びの様子を見て、名詞と動詞を組み合わせ、言葉で表現したりすることができる。

ここまでの選定した教材や学習活動をどのように実施していくかを単元構想シートに整理し（③単元計画）、④授業を構想した。③単元計画では、「だるまさんが」の動作模倣から始め、時数を重ねるにつれて「〇〇さんが～した」という教師の指示を聞いて動く学習活動を増やすこと、表現カードに関連する学習活動では、各時間で扱う遊具（ボールやトランポリン等）を変化させていくことで、様々な動詞に触れることができるようにすることを計画した。（表5）

④授業の構想では、児童の実態と障害特性に配慮し、絵本の読み聞かせ→動作化→遊びの説明→遊ぶ活動というように静的な動きと動的な動きを組み合わせることや、遊具をどこに配置するかといった学習環境等について検討して計画した。

表5 選定した教材と学習活動

選定した教材と学習活動
・「だるまさんが」の絵本を使った読み聞かせ ・「だるまさんが」の動きを模倣する ・「〇〇が～した」という指示を聞いて動く ・遊具（ボール、トランポリン、風船等）で遊び、その様子や楽しかった遊びを「〇〇を～する」の表現カードで表現する

以上のプロセスにより授業を実施して評価を行い、再び実態把握、学習活動を見直し・改善しながら指導を進めた。

V 研究授業の分析と考察

1 A児について

初回の授業では、教師の問いかけへの注目ができない様子があったが、動作化の活動においては、モ

ニターを注視したり、教師の動きを模倣したりする姿が見られた。研究授業5時間目では、絵本「だるまさんが」に関する動きを模倣するだけでなく、教師が手を振りながら呼びかけると、教師に注目し、模倣して手を振り返す姿も見られた。また、遊具を使って遊ぶ場面では、教師がイラストカードを提示しながら「何で遊ぶ？」と問いかけると、視線を向け、イラストカードを注視して選択することができたり、具体物を手に取ったり、遊びの中で自分が思う遊びを身振りで教師に伝えながら遊んだりすることができた。

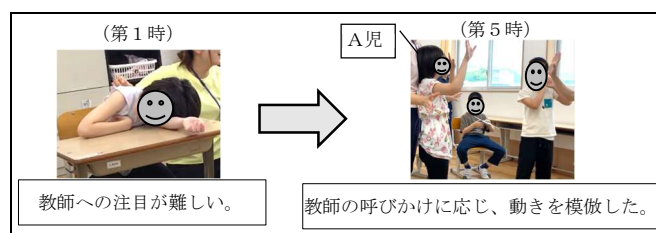


図5 A児の学習の様子

これらは、ラーニングマップによる実態把握により、2段階に繋がる1段階での姿や課題を系統的に把握でき、A児の注目を促したり、動作化しやすい教材を選定したり、やりたい遊びをイラストカードや具体物を選択させたりする活動といった、1段階相当であるA児の実態に合った学習課題の設定ができたことが効果的であったと考える。また、話し掛けに応じて答えること、動作の模倣をすることといった、話し手に注目することが課題として明確となり、A児の注意を引いた上で言葉を掛けたり、動作やカードで示したりすることを意識した指導ができたことが効果的であったと考える。

このように、ラーニングマップによる実態把握に基づいた目標設定と教材選定により、実態差に応じた指導ができたことにより、A児は教師の言葉掛けに応じて模倣やカード選択ができ、単元目標を達成できたと考える。

表6 教師アンケートによる事前評価及び事後評価

「聞く・話す」力	事前	事後	差
教師の動作を模倣する	2.00	2.33	0.33↑
要求を具体物の選択や指差し等身振りで表現する	2.67	3.00	0.33↑

また、教師アンケートによれば、表6のとおり、単元目標に関連する項目の点数の上昇も見られ、「聞く・話す」力が高まったと言える。

2 B児について

初回の授業では、B児は様々な遊具を使って遊ぶ中で、擬態語の表現はあるものの、動詞の表現が少

なく、動きを言葉で表すことが難しい様子が見られた。研究授業6時間目では、楽しかった遊びを発表する場面において、動画を見ながら確認した言葉を参考に、「風船を膨らませるのが楽しかったです。」と3語文を使って伝える姿が見られた。

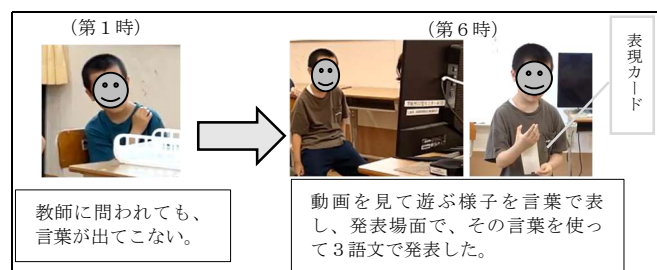


図6 B児の学習の様子

これは、初回の児童の様子から、個に応じた授業づくりのプロセスに基づいて、学習活動を見直したことが影響していると考えられる。学習活動の中で、B児は遊びに夢中になり、言葉の表現がない様子があったため、指導の改善が必要と考えられた。そこで、個に応じた授業づくりのプロセスに基づき振り返ると、実態把握や単元目標は妥当と考えられたが、④授業の構想において、学習活動の設定を見直す必要があると考えられた。具体的には、④授業の構想のツール「黒瀬特支版支援のスタンダード授業づくり編」の項目「今は「聞くとき」「書くとき」「話すとき」「見るとき」等を区別して情報を同時に提示しないようにしている。」の観点で見直し、「遊ぶ場面」「見る場面」「言葉で表現する場面」を分け、活動場面の整理を行った。その中で、「遊ぶ場面」では、実際に遊具を使うことを重視して、教師が児童の遊びの様子を言葉で代弁して補足し、「見る場面」において、遊んでいる様子を動画で見せ、注目の対象を明確にした上で、体験した動きと言葉を結び付けて言葉で表現させた。最後にそれらを通して、「言葉で表現する場面」において表現カードを用いて、自分が遊んで楽しかった遊びを「〇〇を～するのが楽しかった。」と他者に言葉で伝えさせた。

このように、個に応じた授業づくりのプロセスに基づいて学習活動を見直し指導の改善に繋げることができたことにより、B児は動きと言葉を結び付けて3語文で表現できており、単元目標を達成できたと考えられる。

表7 教師アンケートによる事前評価及び事後評価

「聞く・話す」力	事前	事後	差
3語文を使って考えや出来事を伝える	2.67	3.00	0.33↑

また、教師アンケートによれば、表7のとおり、単元目標に関連する項目の点数の上昇も見られ、「聞く・話す」力が高まったと言える。

3 C児について

発語のあるC児ではあったが、初回の授業では、指示を聞いてもそれを動きで表現できなかったり、名詞は言葉にするものの、動詞の表現が少なく、言葉で表現できなかったりする様子があった。授業後に目標達成に至らないことが予想されたため、個に応じた授業づくりのプロセスにより、C児の課題の一つである「見聞きしたり、体験したりしたことを表す言葉を使用する」を、その前の項目である「言葉の表す意味と行動を結び付ける」へと修正し、目標を「言葉と行動を結び付けて、教師の指示を聞いて動いたり、遊びの様子を言葉で表現したりする」と修正した。

研究授業5時間目、6時間目では、動作化の活動において、「AさんとCさんが手を繋ぐ。」のような3語文の指示に応じることができるとともに、様々な遊具を使って遊ぶ活動では、「旗を振る」という言葉と動作が一致したり、ビー玉でどうやって遊びたいか尋ねられた際に「転がす」と伝えたり、発表場面で「ビー玉を転がす。」と言ったりする様子が見られるようになった。

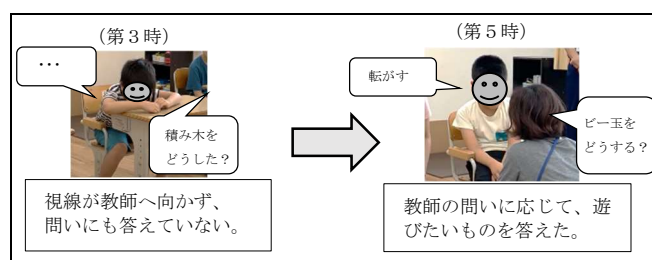


図7 C児の学習の様子

学習活動については、修正した目標の達成に向け、言葉と事物が一致するよう、教師が意図的に物や動きに関する言葉を代弁するとともに、やりたい遊びを言葉で表現しながら言葉と事物を一致させた上で、表現カードを用いて「〇〇を～する。」と言葉で表す学習活動を設定し直した。また、もう一方の課題である「2～4語程度の指示を聞き、応じた行動をする」については、動作化の指示を2語文から3語文になるようスモールステップで活動を設定した。

このように、ラーニングマップを用いて実態を見直すことで、目標を再設定しやすく、指導の改善に繋げることができたことにより、C児は動詞への意識が高まり、動きと言葉を一致させて表現でき、単元目標を達成できたと考えられる。

表8 教師アンケートによる事前評価及び事後評価

「聞く・話す」力	事前	事後	差
3 語文の要求や指示に応じる	2.33	3.00	0.67↑
2 語文で表現する	2.33	2.67	0.34↑

また、教師アンケートによれば、表8のとおり、単元目標に関連する項目の点数の上昇も見られ、「聞く・話す」力が高まったと言える。

4 個に応じた授業づくりのプロセスに基づいた学習指導の効果について

3で述べたことから、個に応じた授業づくりのプロセスによる指導が、以下の点について効果的であったため、一人一人の「聞く・話す」力を高めることに繋がったと考える。

- ・ラーニングマップによる実態把握により、個々の児童の課題が具体化されるとともに、「聞くこと・話すこと」の領域における段階間の系統性が分かることで、それぞれの段階での姿の繋がりがもて、段階の違う児童であっても課題の共通点を見出すことができたこと。

- ・教材データベースを作成し、発達段階を踏まえた教材の使い方を整理したことで、共通の教材を個々の課題に応じて使用することができたこと。

- ・授業を行い、児童の姿から目標達成に至らないことが伺える場合に、個に応じた授業づくりのプロセスに戻り、実態把握から見直すことで、授業改善の視点を得ることができ、指導の改善ができたこと。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 国語科「聞くこと・話すこと」の領域において、個に応じた授業づくりのプロセスに基づく指導を行えば、知的障害のある児童の「聞く・話す」力を育成することができることが分かった。

2 研究の課題

- 単元の指導開始後に、個々の実態把握や学習活動等を修正する必要があったことから、短期間での実態把握、また、学習の一部の行動観察のみでの実態把握では不十分であることが分かった。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 日々の児童の姿を様々な場面で継続的に実態把握をすることや、サブティーチャー等との複数人での実態把握を行うことで、より精度の高い実態把握となると考える。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年a）：「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）」開隆堂出版p. 206
- 2) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 206
- 3) 文部科学省（平成30年b）：「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）」開隆堂出版p. 79
- 4) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 78
- 5) 山元薫・笹原雄介（2020）：「知的障害のある子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう」ジエース教育新社p. 35
- 6) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 79
- 7) 文部科学省（平成29年告示）：「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」p. 90
- 8) 徳永豊・田中信利（2019）：「障害の重い子どもの発達理解ガイド 教科指導のための「段階意義の系統図」の活用」慶應義塾大学出版会p. 55
- 9) 文部科学省（平成29年告示）：「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」p. 65
- 10) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 78
- 11) 徳永豊・田中信利（2019）：前掲書 p. 1
- 12) 太田正己（2000）：「障害児教育&遊びシリーズ⑤ 障害児のための授業づくりの技法」黎明書房p. 37
- 13) 山元薫・笹原雄介（2021）：「知的障害教育における教材の最適化を図るツールの開発（知的障害国語科の内容の系統性と発達の基盤の整理）」教材学研究第32巻p. 71
- 14) 徳永豊・田中信利（2019）：前掲書p. 55
- 15) 大田勝司（2002）：「4 教材研究の意義」全国大学国語教育学会編「新訂 小学校 国語科教育研究」学芸図書 p. 36-37
- 16) 徳永豊・田中信利（2019）：前掲書p. 4

【参考文献】

- 宇佐川浩（2007）：「障害児の発達臨床Ⅰ 感覚と運動の高次化からみた子ども理解」学苑社
- 広島県立黒瀬特別支援学校（2024）：「黒瀬特支版支援のスタンダードー授業づくり編ー」<https://www.kurose-sh.hiroshima-c.ed.jp/img/file359.pdf>（最終アクセス令和6年8月28日）