

[特別支援教育]

発達に遅れのある児童の「伝える力」を伸ばす学習指導の追究

－「書くこと」の意味付けから－

西潟 浩子*

1 はじめに

特別支援学級においても、通常学級と同じく「行事の後には作文」という活動を組む場合が多いのではないだろうか。しかし、例えば、文字の読み書きができない児童に鉛筆を持たせて文字をなぞらせる、実態に合わない形式的な作文指導をする、写真やカード類を駆使して機械的な活動を進める等、さまざまな問題が潜んではいないだろうか。「作文」という活動が、児童が主体的に書く活動ではなく、教師が書かせる活動になっては意味がない。

私は、自身のこれまでの経験から、特別な支援を必要とする児童にとっては、必然性と成功経験とが、さまざまな力を育み、高めていくということを実感してきている。それは「書くこと」についても、同じはずである。

そもそも、発達に遅れのある児童にとって、「書く」とはどういうことか。私は、その意味を、「覚えておいたり、思い出したりするため（振り返り）」、「伝えるため」の2点であると考えた。自分の書いたものを見て、または使って、体験したことを想起したり、他人と話題を共有しあったり、自分の体験を他人に教えたりすることで、児童は「書くこと」を通した一連の活動に達成感や成就感を感じるはずである。そして、そうしたうれしい体験、成功経験を重ねることが、「書くこと」や「伝えること」、つまりコミュニケーションの力を伸ばすことにつながっていくものと考える。

2 目的

本研究では、先に述べたような書かせる作文活動を改め、「書くこと」にしっかりと意味をもたせた活動を展開することにより、児童の「伝える力」を育て、伸ばしていく方法について検討する。

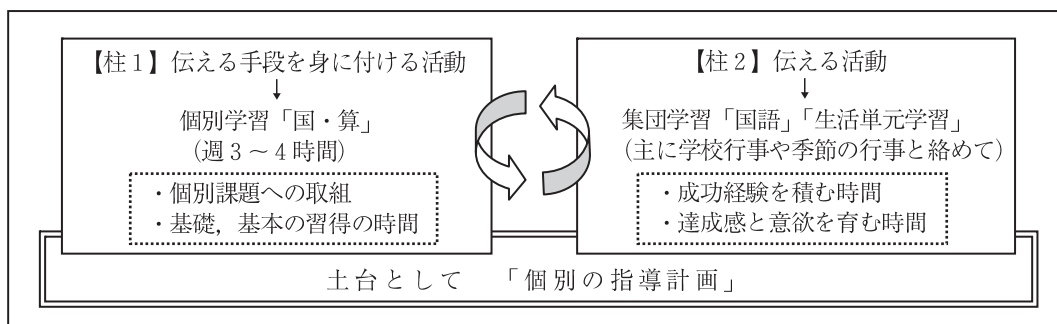
3 方法

「書くこと」を扱う学習を2本の柱から組み立て、相関関係をもちながら学習指導を進める。その際、「書くこと」について、3つの視点から意味付けをすることで、前年度（平成17年度）の課題を改善していく。そして、実態の異なる2名の児童に対して取組を重ねる中で、「伝える力」を伸ばす学習指導についての成果と課題を明らかにしていく。

(1) 「書くこと」の学習の組立と相関関係

当学級では、児童の実態から、「書くこと」の指導場面を、①ことばや文字等言語そのものに焦点を当てた活動（1対1の個別学習等）と、②生活単元学習的な大きな組立の活動と考え、両方のスタイルを並行しながら取り組んでいる。そのスタイルを踏まえた上で、「伝える力」を伸ばすための指導について、表1のように考えた。

表1 「書くこと」を扱う学習活動の2本柱



* 津南町立津南小学校

主にコミュニケーションの力の向上をねらう学習活動（伝える手段を身に付ける活動）と、そこで身に付けた力を生かして成功経験を積む学習活動（伝える活動）の2つである。この2本は並行して行われるものであり、柱1から柱2へ移行したり、柱2から柱1へ戻ったりしながら、螺旋状につながっていくものである。そして、そのいずれの活動にもかわり、それらを支える大事な基盤となるものが「個別の指導計画」であるという考えである。

① 伝える手段を身に付ける活動について…【柱1】

教師と児童とが1対1、または1対2で学習する個別指導の時間である。「個別の指導計画」に沿った個別課題での学習時間であり、基礎・基本を大切に作る時間である。1時限の中に、3～4つの課題を組み込む。

② 伝える活動について…【柱2】

次のような「経験したことを伝えよう」と題した一連の活動を組む。

ア) 学校生活の中でのさまざまな体験

イ) 体験したことを思い出そう、教えよう …… たくさん話をする。それぞれの方法で書く。

ウ) 学級作文発表会、教室や廊下への掲示 …… 書いたものを使って思い出す。伝える。

アでは、学校生活の中でのさまざまな体験がどれでも題材となり得るが、運動会、遠足、学習発表会を始めとした行事や、調理活動や制作活動など、順序だてて考えることが容易で、児童にとって体験したことがわかりやすい題材、また、「おいしい」「うれしい」「楽しい」など心を強く揺さぶられたであろう活動を取り上げるようにする。

イは、これまで「作文」と呼んでいた書く活動の時間である。実態に合わない言語指導・文字指導、形式的な文法指導などにより、児童が失敗経験を積む時間となりがちであった反省点を生かし、「できたね」「やったね」のことが飛び交う成功経験を積む時間としたい。

(2) 「書くこと」の意味付け

児童にとって「書かせられる」活動から「思わず書きたくなる」活動への転換を焦点に、「書くこと」に次のような意味をもたせた。そして、【柱2】伝える活動の中で、その3つの視点から活動を組んだ。

視点① 明確な目的意識や相手意識をもたせること…… 回想や伝達など

視点② 的確に実態を把握し、手だての見極め・工夫をすること

視点③ 達成感や意欲を感じさせること…… 「書くこと」そのものや、作文発表会の場面で

(3) 対象児のプロフィール

① A児

小学校特別支援学級在籍 5年生 男子 ダウン症（中度知的障害）

S-M社会生活能力検査（平成18年11月実施）：社会生活年齢 1才9ヶ月（意思交換：0才11ヶ月、集団参加：1才6ヶ月、自己統制：1才8ヶ月と特に低い。）

体の動きや気持ちをコントロールすることが苦手で、動きの乱雑さや気持ちの浮き沈みがあり、学習活動に影響することがある。4年生後半からは、喃語が主である中にも、ひらがなを指でなぞりながら一文字ずつ読むようなことが見られ始めた。5年生になると、ごく身近な物（例「こつぶ」「しーる」「おっかあ」等）や、よく使うあいさつ（「おねがい」「ありがとう」等）を、発音不明瞭ながら、ゆっくり発するようになった。

自分の名前（ひらがな3文字）を書くことができる。その他、「い」「し」「つ」などごく簡単なものから、なぞり書きをすることができるようになってきている。

② B児

小学校特別支援学級在籍 6年生 男子 知的障害（軽度） 発達性失語症

S-M社会生活能力検査（平成17年11月実施）：社会生活年齢 5才0ヶ月（身辺自立、作業が比較的高く、意思交換、自己統制が低い。）

注意散漫、多動傾向。小学校入学時は表出言語なし。人とのやり取りが好きで、話したい気持ちがとても強い。構音障害あり。5年生段階で、単語でのやり取りを中心としたで会話や、「がっこう、いく?」「ごはん、たべました。」など、簡単な2語文（助詞は入らない）で意思表示することができるようになってきた。構成する文字数が3文字までの単語はおおよそ正しく聞き取ったり、話したり、書いたりすることができるが、「ぷんり（プリン）」、「だごん（だんご）」など、文字が入れ替わることがある。4文字・5文字と増えると、文字抜けや入れ替わりが顕著となる。ひらがな五十音を読んだり書いたりすることができるが、書くことについても、単語の文字数が増えると、文字が入れ替わったり抜けたりする。身近で目にするカタカナことばを書くことができるようになってきた。

4 結果

(1) A児の取組

① 伝える手段を身に付ける活動…【柱1】

ア) 短期目標（平成18年度1学期「個別の指導計画」より）

- ・ごく身近な物について、文字・音声・意味の一致するものを増やす。
- ・教師と1対1のやり取りで、指示された物を出したり、持ってきたりすることができる。

イ) 取組

まずは、A児の机の周辺にあり、授業中に「～を出しましょう。」と指示される頻度が高い物（例「えんぴつ」「はさみ」「のり」等）に的を絞り、文字カードを見たり、教師の発する音声を聞いたりして実物を取り出すという課題に取り組んだ（写真1）。名称だけでなく、チョコチョコ・ぺたぺたという音や身振りも交えながら、一つの物について、いろいろな角度から理解できるように働きかけた。すると、身振りを手がかりにした判別から始まり、徐々に文字を結び付ける流れで習得が進んだ。併せて、教室内の用具置き場に「はさみ」「のり」「ペン」などひらがな表記の札を付けると、物と文字との一致が促進されていった。



写真1

② 伝える活動…【柱2】

ア) 明確な目的意識という視点から

A児は、とても人なつこく、人とかわりながら明るく楽しく活動することができる。歌ったり、踊ったり、破いたり、投げたりするような全身を使った遊びを好み、それらの活動後には、「もっと」「またやりたい」の気持ちを身振りで表すことがあった。そこで、体験した楽しい思いをA児自身が覚えておくために、文字や絵や具体物で表して残すこととした。A児は、形として残ったものをくり返し見たり、指差したり、読んだりすることで、時間がたっても活動を思い出して楽しむことができるようになった。また、形として残っているものを介して、「～やったよね」「おもしろかったね」など、A児と教師とが話題を明確に共有できるようにもなった。

イ) 的確な実態把握、手だての工夫という視点から

喃語が主で、表出言語がほとんどないA児に作文を書かせるため、前年度までは、教師がことばを作り、文字化し、それに従ってA児が文字スタンプを押すという活動をしていた。A児にとっては、何を書いているのか理解できない活動になってしまっていた。

その課題を改善すべく、A児にとって楽しい活動であることを第一に考えた。昨年度末から移行し始めたなぞり書きを取り入れ、文字スタンプから自筆文字へとステップアップすることとした。筆圧の弱さを補うために、先の太くて柔らかいフェルトペンを使用した。

そして、教室で体験を再現し、教師も一緒に楽しみながら、A児のわかることばを探り、そのことばを短冊に書くこととした。短冊に書く手順は、教師がまず鉛筆でひらがな文字を書いてやり、それをA児がなぞるというスタイルを進める。例えば、新聞紙で遊んだ活動について書く場合、新聞紙破りを再現したところ、A児が「わー」「あめ、あめ」ということばをしきりに発した。そこで、短冊に「わー」「あめ」などのことばをそのまま書く。そして、短冊の脇には新聞紙自体も貼り付けた（写真2）。また、なぞり書きする、書いた短冊を並べる、貼る、絵を描くなどの流れを組んだことで、活動にめりはりができ、A児は最後まで飽きることなく活動することができた。

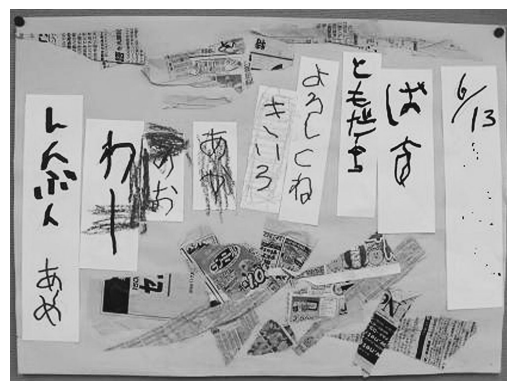


写真2

ウ) 達成感や意欲という視点から

学級作文発表会では、児童の実態に合わせ、発表の支援を行った。短冊に書かれたものすべてが、A児のわかることば、読むことのできる文字であったため、教師の支援がなくてもA児が一人で読み進めることができた。これまで、教師の支援を受けずに自分の力だけで何かを進める場面がほとんどなかったA児にとって、自分が主役になれる場というのがとても貴重な機会となり、A児自身、とても嬉しそうに、胸を張って声を出していた。

また、例えば「はしる」という文字を読んで走るしぐさをしたり、「しーる」という文字を読んで手にシールを貼るしぐさをしたりするなど、文字・音声とその意味とが一致していることを証明する場面が見られるようになって

いった。

(2) B児の取組

① 伝える手段を身に付ける活動…【柱1】

ア) 短期目標 (平成18年度1学期「個別の指導計画」より)

- ・日常使う名詞、動詞について、文字・音・発声の一致 (3～5文字の単語)。
- ・経験したことを、名称、色、形、数、いつ、どこ、誰など、3つの説明で伝えることができる。

イ) 取組

前年度からの継続課題として、絵を見て動詞を答え、それを文字ブロックで並べるといふ課題に取り組んだ。並行して、身近な食べ物や日用品について、絵カードや写真カードで示し、その物の名称を声に出して答えたり、文字で書いたりする学習を重ねた。まずは、3文字までの名称 (例「さらだ」「めがね」等) に限定し、「わかった」「できた」という経験を積む。文字が抜けたり、入れ替わったりした時には、教師が正解を言い、正しく聞き取らせることとした。

その結果、動詞については、平成17年度末時点 (写真3) では、まったく違うことばを並べたり、「たべる」を「たべ」とする文字抜けなどがあったが、平成18度の1学期終わりになると、正しく並べられるようになってきた。9月になると、「たべる」「のむ」については確実となり、「かぶる」を「かぶく」に、「みがく」を「みがる」にするなどの語尾1文字を誤る傾向が見られた。10月末になると、その誤りが減り、正しく文字を並べられることが多くなった。そして、11月末 (写真4) には、文字ブロックを使わずにカードに自分で書き込むことができるようになってきた。

名詞についても、3文字までの物の名称については、正しく書けるようになってきた。同時に、文字が入れ替わったり、抜けたりしても、自分で気がついて修正できるようになってきたことが大きな成長であった。頭の中を整理し、課題にじっくり取り組むことができるようになってきたことの表れである。

② 伝える活動…【柱2】

ア) 明確な目的意識という視点から

前年度までは、書いてどうするという明確な意識をもたせることができなかつたため、一つのことばにじっくり集中することが苦手なB児にとっては、「書くこと」がその場限りの活動に陥りやすかつた。

B児は、自分の思いをうまくことばにできないこともあったが、人がとても好きであり、物怖じしない性格であったため、ふだんから、周囲の大人や友だちへ、ことばによるかかわりが積極的に見られた。また、家でのできごとを、学校で私たちに話すことが多く、その際、大好きなお母さんや家族の名前がよく出てきていた。

そこで、学校で体験したことを「お母さんにも教えてあげよう。」と伝え、目的として意識させることとした。お母さんの存在は、B児にとってはこの上ない意欲付けとなった。「おかあさん、みてください。」と言い、嬉しそうに話したり書いたりした。この書く活動を行いながら「また、お母さんにも教えてあげようね。」という声かけを繰り返していくうちに、B児の方から「おかあさん、みせます。」ということばが出るようになった。さらに、「〇〇さん (特別支援学級の友だち)、みる?」「〇〇せんせい (交流学級担任)、みてください。」と、期待・願望を表すようになっていった。

イ) 的確な実態把握、手だての工夫という視点から

前年度の実践では、まず、やったことを振り返りながら、B児が文字チップを並べて文章を作るという方法をとった (写真5)。しかし、教師がB児のことばを文字化したり、修正したり、話の流れを規制したりする場面が多かつた。さらに、B児がまだ習得していない丁寧語「～です」「～しました」や、助詞「～を」「～で」なども、教師が入れながら、とにかく主語・述語のある文章にすることを目指していたため、B児にとっては、「よくわからない」「難しい」という時間になっていた。



写真3 H18年2月



写真4 H18年11月

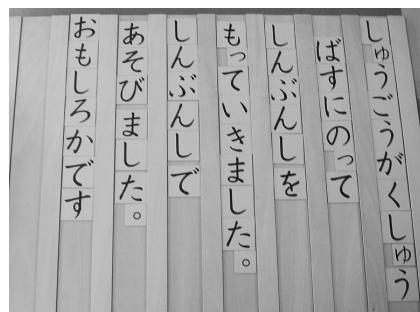


写真5

また、文字チップで並べた文章を1行ずつ視写することが、B児にとっての「書くこと」の最重要課題となってしまう、体験を振り返って書くことでねらうものとはずれが生じていた。

以上のように、B児が主体的に書く活動ではなく、教師が書かせる活動になっていたこの取組を見直し、翌平成18年度には、次のような取組を行った。

伝える手段を身に付ける活動（個別学習）で身に付けたことを生かすこと、例え単語の羅列になろうとも、それがB児の現段階のできることであれば、それを最大限生かすこと、背伸びしすぎの文章指導は一切なくすことで、B児の思いを表すという方法へ切り替えた。そして、「思い出しカード」を用意し、頭にひらめくままにことばを書いたり、話題・場面が変わるごとにカードを変えたりできるようにした（写真6）。そうすることで、順を追うことが苦手なB児でも、純粋に「書くこと」を楽しむことができた。すべてを書き終わってから、カードを並べ替えられるため、B児が自分なりに頭の中で順番を整理する活動を組めるようになった。

A児同様、書き終わり、貼り終わった後に、開いているスペースに自由に絵を描いていいことを告げると、喜んで絵を描いていた（写真7）。それが「誰」であるか、「何」であるか、他人が見ればわからない絵もあったが、B児の中では、確実に「誰」「何」が意識されており、書くことに並び、描くことが「伝えること」の手段の一つとなっていた。

右のグラフ（図1）は、B児が平成18年度に書いた作文と、その際使用した思い出しカードの数、及び、作文中の2語文・3語文の数を表したものである。どの作文も、思い出しカード数、つまり、B児が思い出す場面数はほぼ横一線だが、作文中の2語文・3語文の数は増えていることがわかる。6月8日の作文と3月18日の作文を比較してみると、その差は歴然である（表2）。

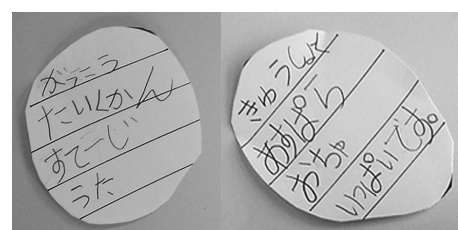


写真6



写真7

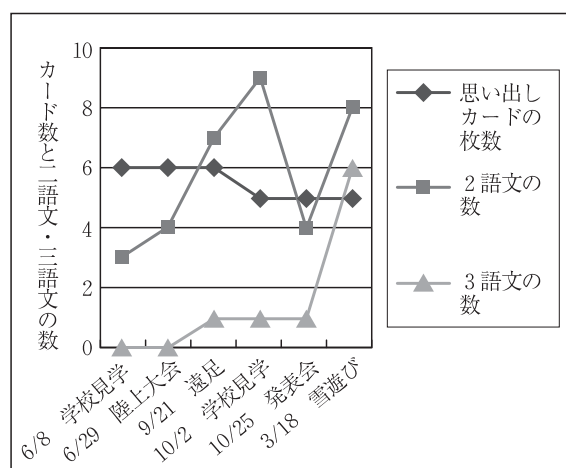


図1 B児の伝える活動による「書く力」の変化

表2 B児の作文の比較（個人名や地名等は、〇〇〇等に省略）

平成17年6月8日 「学校見学」	平成18年3月18日 「雪遊び」
<ul style="list-style-type: none"> ・きゅうしょく あすばら おちゃ いっぱいです。 ・プール そうじ おもしろかったです。 ・がっこう たいいくかん すてーじ うた ・ぱじゃま きがえ まくらおく ・また 〇〇 せんせい いっしょに いきます。 	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇〇 ちゅーびんぐ のりました。〇〇〇しょうがっこう 〇〇〇しょうがっこう ともち いっしょに すべりました。 ・△△△せんせい おそいです。ほくは、おさきにいきました。また ・△△△せんせいと □□□せんせいと ほくは、すべりました。 ・おひる らーめん たべました。しょうゆ たべました。うまい ・また おかあさんと ほくは、ちゅーびんぐ いきます。

ウ) 達成感や意欲という視点から

学級作文発表会では、発表後に「質問はありませんか。」と言うルールだけ伝え、あとは最初から最後まで、発表の一切をB児自身の進行に任せた。思い出しカードに書かれた単語や文章を一つ一つ読んでいくB児であったが、書かれているものすべてがB児の知っていることばであることから、自信をもって読み進めることができていた。時々、文字が抜けることがあっても、思い出しカードに単語がしっかり書かれていることと、その周りに描かれている絵とが、内容を補う役目をしており、発表を聞く側へ十分な情報発信をしていた。

また、B児は、「しつもん、ありますか。」「〇〇さん、ありますか。」「〇〇せんせい、ありますか。」と積極的に話しかけ、自分の発表だけでなく、人とのやり取りを楽しんでいた。そして、教師から質問を返されると、それについて、話の筋を曲げずに適切な返答をすることができるようになっていった。

5 考察

(1) 「書くこと」の学習の組立……2本の柱とその相関関係から

伝える手段を身に付ける活動（個別学習）と伝える活動（集団学習）とを、密接にリンクさせたことで、児童は違った角度から同じ目標に向かった活動を進めることができた。特に、発達に遅れのある児童にとっては、指導場面を限定するよりも、いろいろな活動場面とつなげて、繰り返し行えば行うほど、力は身に付きやすくなる。その結果、「伝える力」へつながる基礎・基本の定着が促進されたと言える。「個別の指導計画」という土台を基に、2本の柱を組んで、相関関係を築きながら学習を進めていくことが、「書くこと」を生かしてコミュニケーションの力の向上を目指す際に、有効であったと考えている。

(2) 「書くこと」の意味付けについて……3つの視点から

① 明確な目的意識

A児は、体験したことを覚えておくため、そして、回想して何度も楽しむために書き、B児は、大好きな家族に伝えるために書いた。回想と伝達、二つの目的は異なるように思え、実は「人」という共通項をもつ。伝えた人から反応を得たり、認められたり、一緒に話し、笑い、分かち合い、感情を共有することが、「書くこと」から「伝える力」へのパイプを作っていた。人は、やはり、人とかかわりの中で「伝える力」を伸ばしていくのだということを再確認した。

② 的確な実態把握、手だての工夫

A児にとっても、B児にとっても、できない部分の底上げというより、今できていることやこれまでやってきたことを生かして伝える活動を組んだことが最も重要なポイントであった。できる活動が増えたことで、授業中、児童が主体的に考えたり、書いたり、話したりする場面が確実に増えた。

「書くこと」を通して「伝える力」を伸ばそうと重ねてきた実践であったが、伝えようとする、またそれが伝わる経験を重ねることが、文字を書いたり文章を書いたりする、いわゆる「書く力」の向上にもつながっていた。発達段階の異なる児童への文字や言語にこだわらない取組が、結果的に、文字や言語の発達をも促していたと言えよう。

③ 達成感や意欲

②でも述べたように、できることを生かした活動を組んだことで、児童は確実に成功経験を積んでいった。また、書くことに加え、話したり、描いたり、身振り手振りを入れたり、それぞれの発達段階・特性に合ったコミュニケーション手段を耕し、それを認めることで、児童の「伝える力」の向上につながる事が明らかとなった。

今回、作文発表会を設定したことで、全員が主役になれる場が保障された。児童の側から「またやりたい」「○○さんに見せたい」という気持ちを表すようになったことは、今後、人間関係の拡充へもつながる大きな一歩であった。また、発表の場は、話す側のルールや聞く側のマナーを学ぶいい機会であり、特別支援学級においては希薄になりがちな児童同士のかかわりをもたせられる場ともなった。これは、実践開始段階では、ほとんど予想していなかった成果である。

6 今後の課題

(1) 確実に伝える力を身に付けるために

児童一人一人が、より確実に自分の思いを伝えられるよう、伝える手段を身に付ける活動（個別学習）のより一層の充実と、伝える活動時間の確保・伝える場の保障をしていきたい。

(2) 伝えたい相手の拡大を、人間関係の拡充へ

交流学級の先生・友だち、校内の先生、他校児童との交流会等、伝えたい相手や場面を拡大していくこと、そしてそれを児童の意欲に沿って具現化していくことが、人間関係の拡大へつながっていくはずである。今後も、伝える活動を通して、人とかわることを大事にしていきたい。

7 参考文献

伊藤一城 「小学校入門期において『書くこと』の力を伸ばす指導に関する一考察—小学1年 1学期の取組—」
教育実践研究第16集, 2006年, p11~16