

[特別支援教育]

知的障害特別支援学級の児童が安心して学習に
取り組むための指導方法の検討

—分からない時に助けを求める有用性に気付かせることを通して—

関口なをみ*

1 問題と目的

基礎学力を端的な言葉で表現する時、「読み、書き、そろばん」と表すことがある。字を読み、書き、計算をする力が基礎的な学力であることは確かであり、将来、自立して生活していく上で不可欠である。しかし、すらすらと文章を読んでも、言葉の意味が分からない、漢字が書けても、文章の中で使えない、計算問題は解けても、文章題の立式ができないという児童がいる。その原因は、文字を図として覚え、その文字がもつ意味を理解していないことや、小学校段階で習う四則の数式には、その裏に物語が存在することに理解が及んでいないことなど、言語理解の弱さが考えられる。そして、これらの児童は学力が定着しづらい。また、間違ふ体験が多いと学習意欲を喪失するだけでなく、分からないことに罪悪感を抱き、分からないときに助けを求められなかったり、自己肯定感が低かったりする児童もいる。しかし、このような児童の中には、教科書を読んで問題を解く形式の学習は苦手だが、動作を伴う学習や視覚に訴えた教材を利用することや、ヒントを二者択一にすることで学習内容を理解しやすいという特徴をもつ者がいる。人が考える時、必ず言葉を使用する。「言語は知的活動(理論や思考)の基礎であるとともに、コミュニケーションや感情・情緒の基礎であり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要である」(山中, 2011)。

そこで、動作を伴う学習や視覚に訴えた教材を利用すると学習内容を理解しやすいという特徴に着目し、動作を伴いながら文を言ったり、映像や動画を文と共に提示したりすることで児童の言語理解の力を高められるのではないかと考えた。分からない時に助けを求めることの有用性について気付かせること、さらに、できるようになったことだけでなく、たとえ答えが間違っているががんばり続けた努力を評価されることにより安心して学習に取り組むことができる指導方法について検討する。

2 方法

(1) 児童の実態

知的障害特別支援学級在籍児童。2学年次在籍女児(A児): wisc-Ⅲ FIQ71。特別支援学級には2学年次より在籍。4学年次在籍男児(B児): wisc-Ⅲ FIQ53。

2名共に日常生活では会話に不自由はない。日常的な音声言語での指示に従うことができ、内容は周囲を見て今どんな行動をするのか判断することができた。特別支援学級では国語と算数を中心に学習しており、自分のペースであれば、読むこと書くことに困難さを示すことがなかった。

A児はひらがなと1学年2学期までの文字を読み20字程度の文章を読んだ。しかし、正確さに欠け、内容理解までは至らなかった。50までの数の大小が分かり、繰り上がり繰り下がりのない加法減法ができた。しかし、数はもらうと増え、食べると減ることは日常生活の経験から分かっていたが、教科書などの文章題を読み、正確に立式することは難しく、たし算やひき算が数の増減を表すことを理解していなかった。

B児は3学年までの新出漢字を読み、30字程度の文章を読んだが、意味が分からない言葉が多く、内容理解までには至らなかった。繰り上がり・繰り下がりのある3桁の計算問題を解いた。

A児B児共に「合わせて」「みんなで(ぜんぶで)」「のこりは」「ちがいは」の言葉が、たし算の立式をするのかひき算の立式をするのかを決定する言葉であることは理解していなかった。また、答えを間違えると学習意欲が喪失した。

* 十日町市立松代小学校

また、分からないときに助けを求められず、分からないことに罪悪感をもち、自己肯定感が低かった。

(2) 指導の実際

① 短文を正しく読み内容を理解する。

【文章を読みやすくする支援と音読練習を継続させる工夫】

A児B児共に物語を好んだが、教科書の文を5行以上読ませようとすると「え、難しい・・・」と言い、意欲をなくした。A児は文末まで正しく読まず、思い込みで読むことが多かった。そこで、読みやすい物語文（井上，2009）を音読させることとし、次のような手順を踏んだ。

ア 一目で読め、意味が分かるように教師が文字の間に薄く線を入れる。（A児）（写真1）

イ 3回から5回ほどの練習で自信をもって読める文章の量を本人に決めさせ、読み終わりが分かるようにする。（写真2）

ウ 音読は、「教師の音読を聞く」「教師と一緒に読む」「児童が一人で読む」の段階を踏み、自信をもって音読できるようにする。

エ 自信が付いたところでテストをし、合格したら賞賛の言葉と共に合格した文章の終行に印を付けていく。

（写真3）

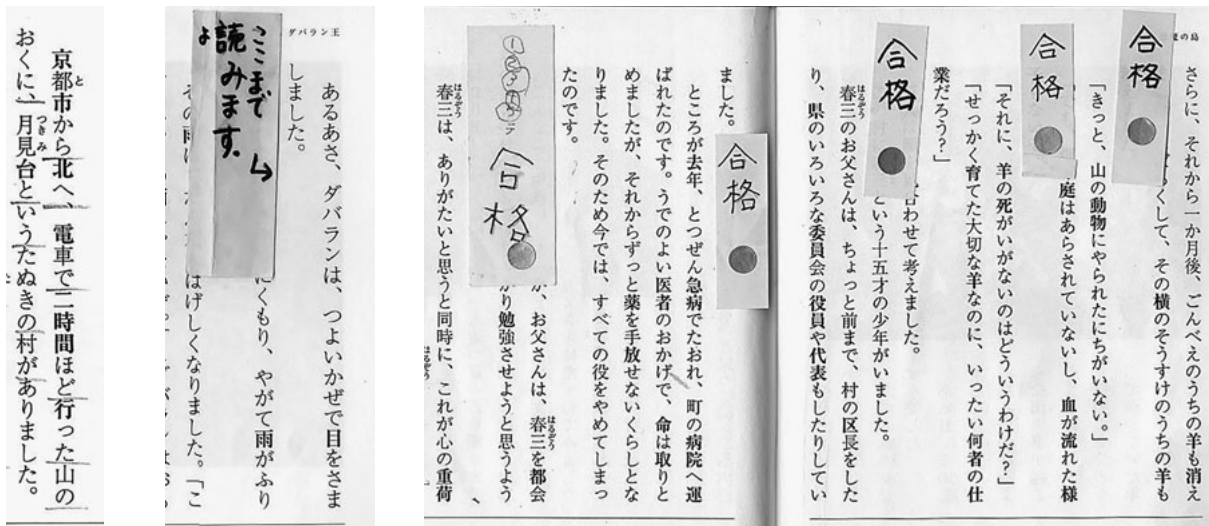


写真1

文字の間に薄く線を入れる。

写真2

読み終わりの印を付ける。

写真3

児童が決めた長さの文を音読練習する。

【文章の内容の理解を促す指導】

ア 文章の内容を体験させたり、映像・動画で確かめさせたり、絵で表させたりする。

イ 答えを二者択一させる。その際、「絵から選ぶ」「文字から選ぶ」の段階を踏ませる。

② 分からないときに助けを求めるスキルと分からないこと間違うことへの罪悪感を消失するための指導

ア 困ったときには必ず助けること、一緒に考えることを機会あるごとに伝える。

イ 課題につまずいている時に教えてほしいと思っているかを確認した上で、「教えてください」と言ってモデルを示す。

ウ 分からないことや教えてほしいことを伝えてきた時には「よく言ってきたね」と笑顔で伝える。

エ 間違った問題(苦手なこと)をできるまで続ける方が、すぐ正解するよりも努力をしていることを伝え評価する。

③ 文章題の正答を導き出すための指導【加法（合併・増加）及び減法（求残）の場合】

第1段階

【加法（合併・増加）】

ア 食べ物、学用品、友達や家族など身近なものが登場する文にし、児童が場面をイメージしやすい問題を提示する。

イ 2つの数(物)を一緒にする(合わせる)と数量が増加することを理解させるために、写真やミニチュア玩

具を使用し、「合わせると」「みんなで」と言いながら2つの数量の物を一緒にする動作をさせる。その際、2つの数量の物がそれぞれいくつあり、2つの物を一緒にすると数が増加していることを確認させる。

ウ 問題文を読み、文からイメージしたことを教師と話しながら、簡単な絵に表す。(児童が絵に表せない場合は、教師と一緒に描いていく。)

エ 描いた絵から答えを出させる。

オ 立式させる。この時、答えが元の数(たされる数)より増加していることに気付かせるような声掛けをする。

カ 答えを書かせる。

【減法(求残)】

ア 加法と同様の手順で行う。食べ物、学用品、友達や家族など身近なものが登場する問題文にする。

イ 減法(ひき算)は、元になる数からある数を取ったら後の残り数を求めることで、求める数は元の数より減ることを理解させるために、写真やミニチュア玩具を使用し、児童が減ることと残ることをイメージしやすいように、いくつか食べたり誰かにあげたりした後の残りを求める課題を提示する。

「ぱくっ、食べてなくなっちゃった。」「あげたから少なくなっちゃった」「でも、これだけ残っているね」などと言いながら元の数(ひかれる数)からひく数を取る(食べる)動作をさせる。そして、残った数は元の数より減少していることを確認させる。

ウ 以下は加法と同じ手順を踏む。立式の際、答えが元の数(ひかれる数)より減少していることに気付かせるような声掛けをする。(写真4)

ペットボトルに入った水が10本あります。
 おともだちに6本あげました。
 のこりはなん本ですか？

第2段階

ア 問題文を読ませる。「あわせて」「みんなで」「のこりは」が加法や減法の立式を考えるキーワードになることに気付くよう『あわせて(みんなで)』または『のこりは』と書いてある時は、何算だったかな?たし算かな?ひき算かな?とヒントを出し、選択させ、ノートに何算の計算をしたらよいか書かせておく。(写真5)

イ 立式させ答えを計算させる。

ウ 答えを書かせる。

3 児童の変容

(1) 文章題に対する苦手意識の緩和

A児B児共に、自分が一目でできると分かる計算問題は安心した表情で解いた。しかし、計算問題で正解を出しているものと同等の難易度であっても、文章題として提示すると、読む前から表情が曇り、意欲をなくした。

しかし、音読テストの合格が増えると、文章を読む抵抗感が薄れていき、文章題の内容をイメージして絵に表すことや、二者択一のヒントから選んで立式したりするようになった。二者択一のヒントは、

「たし算かな?ひき算かな?」という声掛けのみの場合より、「合わせる計算は□算です」や「のこりはいくつ?の計算は□算です」と

「たし算かな?ひき算かな?」の表示がある場合の方が、安心した表情で問題に取り組むだけでなく、正答率も上がった。正答率が上がり、成功体験が増えてくると、文章題を目にした時に聞かれた「え〜、できない」「難しい」「やめた

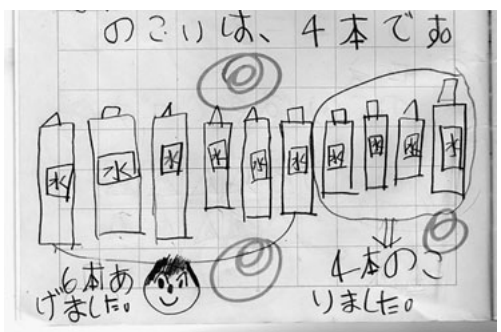


写真4

問題の内容を絵に表す。



写真5

たし算の文章題を解く。

くない」といった否定的な言葉が減っていき、代わって「これ、できる」「分かった」「次もやってみます」といった肯定的な言葉が聞かれるようになり、文章題が課題に出ても、表情を曇らせることがなくなっていった。

また、新しい単元であるかけ算やわり算の文章題の学習においても不安感をもつことなく意欲的に学習に臨んでいた。

(2) 分からない時に助けを求める姿の表出

A児B児共に、問題が解けなかったり、言葉の意味が分からなかったりして困った時は、無言になり下を向いたまま動けなくなったり、怒った言動をしたり、教室の隅に行ってしゃがみ込んだりする行動が見られた。しかし、分からない時や困ったときには助けを求めるスキルを覚え、分からないことや教えてほしいことを教師に伝えた時、「よく言ってきたね」と笑顔で応えられる経験を積むに従い、自分から平穏な表情で、「分かりません、教えてください」「これ、どうしたらいいですか」「これ、ちょっと難しいです。こっちならできそうなんだけど。先生、こっちをやらせてくれませんか」と言う姿が見られるようになった。

(3) 文を読むことに対する意欲と文の意味に対する興味の増加

A児B児共に音読をさせると、教師が読んで聞かせた直後は正確に読んだが、初めから一人で読ませたときは正確に読まず、自分の思い込みで読んでしまう様子が見られた。耳で聞いた言葉を声に出しており、文字を目で追って正確に読むことが苦手だったのである。そのことに気付かず、授業では、一度に百字程の文章を読ませていたため、読み違えを指摘することが多く、児童の表情が曇っていった。しかし、音読テスト合格の印をもらうことを励みに、短文を読む練習に取り組むようになったことで正確さが増していった。また、間違いを指摘される前に、「あ、違った。もう一回練習してきます」と自分から間違いに気付くようにもなった。

日常の会話には、不自由を感じない児童たちではあるが、物語文の中に出てくる文を読んでその場面をイメージすることは難しかった。しかし、物語文に出てくる言葉を実際の生活の中で体験したり、インターネットの画像や動画で確かめたりする学習を続けることにより、「これって、こういうことだったのか。これを見たことがあります」「知らないと思ったけど、知っていました」「もっと調べていいですか」「これってどういう意味かなあ」という言葉が聞かれるようになってきた。また、B児は、自分から国語辞典を引き、分からない漢字や言葉を調べるようになった。

4 考察

(1) 文章の内容を理解することについて

我々は日常的に文を見たり聞いたりしているが、その内容を理解する時は、無意識のうちにその文章にある場面を思い浮かべイメージ化をしている。従って、イメージが思い浮かんで初めて言葉の内容を理解する。すらすらと読むことができて読解できないのはそのためであった。イメージが浮かぶということは文章の内容が視覚化されることである。

A児B児共に、音声言語による2つ以上の指示を記憶に留めておくことが苦手であった。そこで、学習の手順や連絡事項は、番号を付けて箇条書きにして示した後、読ませて、何が書いてあるかを確認させた。

学習の手順や連絡事項は、短文であり、学校生活で経験している日常性が高いものが多いことから、何をしなければならぬかは文章から児童自身がイメージしやすい。しかし、日常生活での動作と語彙が一致していない場合、言葉を聞いたり文章を読んだりしてもその情景を思い浮かべることができず、意味を理解するまでには至らなかった。

そこで今回の実践では、文章の内容を児童がイメージしやすいように視覚化することと、五感を通して体験・経験させることの二点を意識した。具体的には、国語の授業では、例えば「水がちょろちょろ流れていた」という文章の理解を促すために、校庭の雪解け水の流れを見るだけでなく、それと同時に、水量が増した川の流れも見せ、その違いに注目させながら言葉で表現させた。また、実際に体験できない場合には、インターネットを利用し、映像や動画を利用したりした。並行して、算数の文章題の授業では、問題の内容をイメージしやすくするために日常性の高い内容の文章を提示し、写真やミニチュア玩具を使用して動作化したり絵で表したりした。加えて、問題とヒントの文を読ませ、ヒントから二者択一した答えをノートに書かせた。糸山(2008)によれば「思考の大部分は、視覚イメージの再現・操作だと考える。つまり、(頭の中に再現して)目で考える力=視考力を活用することが思考力養成に役立つということ」だという。

この実践後、文章題において、たし算問題、ひき算問題共に視覚的な手掛かりを使うと、声掛けのヒントのみの時より正答率が上がった。さらに、文章題を目にした時の否定的な言葉が減っていき、「これ、できる」「分かった」「次もやってみます」などの肯定的な言葉が増加した。さらに、新しい単元の、かけ算やわり算の学習にも意欲を示した。

これは、文を読んだり書いたりすることと絵を描くことが苦手ではなかったという児童の特性があったと共に、短文を正確に読む継続的な学習により読むことに自信が付いたこと、情報を残せる絵や文により必要な事項を繰り返して確認できたこと、さらに、体験や視覚に訴えた教材により文章の内容をイメージして思考することができるようになってきたことが要因ではないか、と推測される。

(2) 自分で選ぶということについて

苦手なことに対して、自分から積極的にやってみようと思うことは大人でも難しい。さらに、成功体験が少ない場合、「また失敗するのではないか」という思いが意欲を削ぎ消極的な態度を生みやすいことは、容易に推測できる。しかし、「このくらいの量ならできるかもしれない」や「このやり方ならできるかもしれない」「ここまでやったら終わる」といった先の見通しが立つものなら、やってみようという気持ちが起りやすい。

学習がうまくできなと感じている子どもは学習意欲を失い、自信がもてない状態にある。社会心理学者であるバンデューラ (1997) は「やったことはないけれど、できそうかな」といった自信や革新のことを「自己効力感」と呼んだ。「自己効力感は、自分がうまくできたという「成功体験」を重ねること、他人がうまくいっているのを見ること、気分が心理的・身体的に興奮すること、また自分や他者がうまくいっていることを想像することで向上すると考えられている。このなかで、成功体験の影響力が大きい、とりわけ発達障害のある子どもの場合は、重要である。授業の中でいかに成功体験を得て達成感を感じてもらうかが鍵となってくる」と宇野 (2013) は述べている。

今回の実践の結果、文を読むことや文章題を学習することに対する抵抗感が薄れていった。音読練習の際、児童が自ら決めた量を読むこと、音読テストの合格が続いたこと、ヒントから正解を選ぶことにより、自信がない問題も安心して回答できたことが成功体験を増やし、学習意欲にもつながったのではないかと推測される。

(3) 分からない時・困った時の言動を望ましいものに変えることについて

A児B児共に課題を難しいと感じたり、意味が分からなかったりして学習につまずいたりすると、下を向き表情をこぼらせて無言になる、教室の隅にしゃがみ込む、怒り出すという姿が見られた。分からないこと、間違ふこと、できないことに罪悪感と羞恥心をもっていることが原因の一つであった。また、そのような行動をとっているのは、分からなかったり、できなかつたり、疲れて休みたかつたりして困っているからだということに児童自身が気付いていなかったのである。授業中に無言になること、しゃがみこむこと、怒り出すことは問題行動と見なされやすい。大久保 (2014) は「なぜその行動をとるのか、または、なぜその行動をやめてくれないのかを理解すること」と「問題行動を減らすだけでなく、新しい行動を教えること」が重要であることを説いている。

B児は以前、授業の途中でポーとすることが多かったが、まじめで素直な性格で表情からも怠けているとは思えなかった。筋力と体力がやや弱く疲れやすいため、集中が途切れた時は休憩を取らせることにした。休憩を何分間にするかは担任が決めていたが、徐々に本人に決めさせていった。当初、B児は休憩を授業中に取ることに罪悪感をもっていたが、休憩後は気分が良くなり学習もはかどった。担任から褒められることも増え本人の充実感も増した。休憩を取るためには担任に頼み授業時間との折り合いを付けなければならず、B児は徐々に小さな交渉ができるようになっていった。

今回の実践の結果、自分から平穏な表情で、「分かりません、教えてください」と言って担任に頼むだけでなく、「これ、どうしたらいいですか」「これ、ちょっと難しいです。こっちならできそうなんだけど。先生、こっちをやっているですか」と尋ねるようになった。これは困ったことを言葉で伝えることにより、困っている時は一人で悩まないで、助けて(教えて)もらい問題を解決することの有用性を理解したのではないかと、また、自分の要求が認められたり、成功体験が増えたりしたことで安心感をもって相手に頼むことができるようになったのではないかと推測する。

(4) 社会参加に必要な力について

藤原 (2013) は、現在及び将来の自立や社会参加に向けた「生きる力」を培うためには、未だ経験していない、あるいは経験不足で興味・関心をもてない内容や活動にいかに取り組みせ興味・関心をもたせるか、やりとりの苦手な子どもであるからこそ、普段の授業において子ども同士が協同的にやりとりをして学び合う機会をつくること、達成感や有能感、成功感を生み出すためには「評価」が欠かせないこととし、授業づくりの重要性を説いている。そして、授業で目指す重要な目標の一つが子どもの「自分の意志・判断によって、みずからの責任をもって行動しようとする態度」である「主体性」の姿だとしている。

学校で過ごした年月よりも社会人として過ごす年月の方が何倍も長い。社会人としての人生をよりよく生きることが

誰にとっても大切となる。しかし、仕事には分からないこと、自分の苦手なこと、新しいことにも取り組まなければならないことがある。そんな時、不安定にならず、どうすればよいかに気付いて行動できることが大切になる。

今回の実践において目指した「文章の内容を理解すること」は仕事の手順や指示を理解することにつながる。「分からない時に助けを求めるスキルの獲得」と「文章題に対する苦手意識の緩和」は、困った時に不安定にならず働く意欲をもち続ける力につながっていくものと確信している。

5 おわりに

当校の特別支援学級では国語と算数を中心に授業を行っている。複数の学年に児童が1名ずつ在籍しているため、それぞれの児童に応じた学習内容を、教師と一対一で行う授業が多い。しかし、時折、異学年同士の合同授業がある。一般的に様々な困難を示す児童には、教師と一対一の学習形態が有効と思われる。しかし、児童の意欲や達成感は友だち同士の学習の中で成功体験を積み、肯定的な評価を受けた時の方が大きい。今回の実践では、児童同士の協同的なやりとりと評価について実践できなかった。特別支援学級内の異学年同士のかわりだけでなく、交流学級でのかわりにおいても、肯定的な評価を生む成功体験を積ませてやるのが大切である。児童の社会参加に必要な力を育むためにはどのような授業をつくっていかなければならないのかを念頭におきながら、これからも実践を重ねていきたい。

〈引用文献〉

- アルバート・バンデューラ編著（本明 寛・野口京子 監訳）『激動社会の中の自己効力』金子書房，1997年
 糸山泰造 『絵で解く算数』朝日新聞社，2008年，8-10pp
 井上憲雄 『小学校学習漢字1006字がすべて読める漢字童話』本の泉社，2009年
 宇野宏幸 「ユニバーサルデザインの授業と未来‘自己効力感’を育てる授業づくりを目指して」
 『実践障害児教育8月号』学習研究社，2013年，60-61pp
 大久保賢一 「応用行動分析学（ABA）を学ぶ先生たちに伝えたいこと」
 『実践障害児教育3月号』学習研究社，2014年，18-21pp
 藤原義博 「子どもにとって「分かる・できる」授業づくりー興味・関心の育みをめざしてー」
 『特別支援教育研究8月号』東洋館出版社，2013年，2-7pp
 山中伸一 『文部科学省言語活動の充実に関する指導事例集【小学校編】まえがき』教育出版株式会社，2011年

〈参考文献〉

- 伊庭葉子 『さくらんぼワーク はじめての計算・文章題』明治図書，2014年
 小林マヤ 「音読＝読解ではない!? 読解困難は言語の問題が原因」『実践障害児教育8月号』学習研究社，2015年
 外山滋比古 『わが子に伝える「絶対語感」』ゴマブックス株式会社，2008年
 新潟市福祉部障がい福祉課 「働く・働きつづけるために必要な力」『はたらくためのガイドブック』2015年，25pp