

## [特別支援教育]

# 言語表現に困難を示す児童の表現力を育むための ファシリテーション技術活用の効果

－知的障害児学級の自立活動「コミュニケーション」及び国語科での実践－

若林 匠美\*

### 1 問題の所在

文部科学省(2018)は、特別支援学級等で行う自立活動について、「自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない。」と示している。特別な支援を要する児童生徒が、学習上又は生活上の困難や苦手意識をもつことはできたとしても、自分ごとの問題として自覚し、支援なしに自ら改善・克服に向かおうとすることは極めて難しいことであると考える。知的障害教育における自立活動について、菊池(2022)は「自己化されていく学び」であるとし、「対象とする児童生徒がもっている資質・能力の部分に着目し生かせるようにすることや、困難の背景にある課題と考えられる資質・能力を踏まえ、対応していくことにより、指導の妥当性を図る」ことが重要であると述べている。児童生徒が学びを自己化していくために、その手段や方法を知らない児童生徒に対して支援する側の教師が特別な支援を施さなければならないことは自明である。また、児童生徒の学びが体験的であることや、繰り返す体験を経験として積み重ねる継続性が、児童生徒の成功体験を増やすことにつながるのではないかと。そのためには児童生徒の実態を把握し、中心的な課題を見付け、具体的な目標を基に手立てを講じなければならない。また、文部科学省(2018)は、自立活動6区分の1つ「コミュニケーション」の基礎的能力について、「相手に伝えようとする内容を広げ、伝えるための手段をはぐくんできていくことが大切である。」と示している。つまり、意思を伝える場には、意思を伝えやすくする表現方法と、何について話すのかという明確なテーマ(問い)があることが重要になるのではないかと。

向後・山本(2020)は、知的障害のある児童生徒への対応について、「意思を伝えようとする積極的な活動が認められなかったとしても、よく観察し、適切に働きかけをすることで知的障害の児童・生徒の『伝えたい』という思いを育てていく支援が重要」であると述べている。教師は、児童生徒の『伝えたい』意思を引き出し、彼らにとって表現しやすい表現方法を見付け、表現する場をつくっていくことが大切である。

現在、特別支援学級におけるコミュニケーション力を育てる研究や実践事例は多いものの、知的障害児学級の自立活動において教師が児童生徒の意思を言語化して引き出すための有効な手立てを明らかにした研究や実践事例は未だない。そのため、児童生徒が『伝えたい』意思をもっていることを把握しているにもかかわらず、教師がその意思を引き出すことができていないことが課題と考える。聴き手が話し手に対して行うあいづちや質問の言葉は、「もっとあなたの話を聴きたい」という聴き手から話し手へのメッセージとなる。そのため、ファシリテーションで扱う技術は、児童生徒の『伝えたい』意思を引き出すために有効な方策であると考えられる。

そこで、教師がファシリテーター役となって質問しながら対話し、児童がそれに応答するQ&A方式をとるファシリテーション技術の有効性について明らかにするとともに、言語表現を広げる可能性についても考えたい。

### 2 研究の目的

本研究では、本校の知的障害児学級に在籍するA児と言語表現活動を行う。教師が提示するファシリテーション技術により、意思を言語化することに苦手意識をもつA児が、自立活動の時間においてA児自身が生活経験を振り返る活動を通して、考える力、話して伝える力を育てていく学習活動の有効性を明らかにすることを目的とする。

### 3 研究の方法

(1) 対象児童：T市立Y小学校 特別支援知的障害児学級在籍児童1名(研究開始時の2022年4月現在5年生)

\*小千谷市立千田小学校

(2) 対象児童の実態

対象児童（以下、A児）は、知的障害児学級に所属している。特別支援学級の主な学習内容は、自立活動（週1単位時間）、国語・算数は第4学年後半から第5学年の内容、社会・理科は当該学年の内容、道徳科は実態に合わせて主に第2～4学年の教材を扱っている。その他の教科・領域は交流学級で学習している。以下、言語表現「話すこと」と「書くこと」について、本児の「できること」と「困難なこと・できないこと」に分類した。

表1：言語表現「話すこと」と「書くこと」における本児の「できること」と「困難なこと・できないこと」

	できること	困難なこと・できないこと
話すこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の児童と日常的な会話を楽しむことができる。</li> <li>教師や友達から「はい・いいえ」で答える質問で尋ねられたとき、うなずいたり、首を振ったりして意思表示で気持ちを伝えることができる。</li> <li>支援を受け、自分で書いた文章を見ながら相手に話して伝えることはできる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>伝える目的が提示されても、相手に対して意思を即興的に伝えることが苦手である。</li> <li>「～についてどう思いますか。」「あなたの目標は何ですか。」等、「はい・いいえ」以外の言葉で意思を示す質問には、ほとんど黙ってしまう。</li> <li>困った時に自ら教師や友達に尋ねることが難しい。</li> <li>「トイレに行きたいです。行ってきていいですか。」「ノートのどこに書けばよいですか。」という言葉は出にくい。</li> <li>音読で文字を読み間違えたり、文末を読み替えたりすることがある。</li> </ul>
書くこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>感想等を書く活動であると理解した上で、教師の「わたしは、〇〇のときに」等の書き出しの言葉を示せば、短文で書くことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>行事に向けた目標や、振り返り等を書く際、自分の意思をシート等にすぐに書くことが難しい。</li> <li>文字の大きさを整えて文章を書くことが苦手であり、長時間集中力を保つことが難しい面もある。</li> </ul>

したがって、本児が、教師から提示された問いや問い掛けられた言葉を理解して応答する言語活動を行うことを通して、本児が意思を表出する発話が増えることを目指す。

(3) 研究期間：2022年4月～2024年3月（A児5年～6年）

(4) 選定した自立活動の区分

実態から、特別支援学級知的障害児学級における表2の自立活動「コミュニケーション」の5つの項目のうち、項目②「言語の受容と表出に関すること」、項目③「言語の形成と活用に関すること」を選定した。なお、「話すこと」と「書くこと」を、自立活動と教科である国語科の言語表現の両方で扱う。

表2：自立活動「コミュニケーション」の項目（ちょん(2016)）

「コミュニケーション」の5つの項目
① コミュニケーションの基礎的能力に関すること
② 言語の受容と表出に関すること
③ 言語の形成と活用に関すること
④ コミュニケーションの手段の選択と活用に関すること
⑤ 状況に応じたコミュニケーションに関すること

(5) 採用したファシリテーション技術

ちょん(2016)が2003年に開発した表3「ホワイトボード・ミーティング®質問の技カード」（以下、質問の技カード）と表4「基本フレーム①定例進捗会議・基本フレーム③企画会議」を活用する。担任がファシリテーター（聴き手）、児童がサイドワーカー（話し手）になり、会議フレームの進め方の通り、表3の9つのオープン・クエスチョンと8つのあいづちを使いながら進める。A児は教師の問い掛ける言葉等を聞き、経験したことの振り返りや意思、アイデア等を話していく。教師は、A児が発話したままの言葉をホワイトボード上に書き可視化する。

(6) (4)と(5)とを関連させながら自立活動と国語科を行う。

○自立活動（コミュニケーション）・・・24時間

○国語科・・・10時間

表3：ホワイトボード・ミーティング®質問の技カード（ちょん(2016)）から引用

ホワイトボード・ミーティング®質問の技カード	
○9つのオープン・クエスチョン	○8つのあいづち
1 ～というとき？	1 うんうん
2 どんな感じ？	2 なるほど、なるほど
3 例えは？	3 わかる、わかる
4 もう少し詳しく教えてください	4 そうなんだあ
5 具体的にどんな感じ？	5 へえ
6 どんなイメージ？	6 だよねえ
7 エピソードを教えてください	7 それで、それで
8 なんでもいいですよ	8 そっかあ
9 ほかに？	

表4：ホワイトボード・ミーティング®会議フレーム「定例進捗会議」・「企画会議」（ちょん(2016)）

<p><b>基本フレーム① 定例進捗会議</b></p> <p>日頃のコミュニケーションが良くなる</p> <p>ホワイトボードを4つに区切ります</p> <p>○発散（黒） 最近、どんな感じですか</p> <p>○収束（赤） 良いこと1つ・困ったこと1つ</p> <p>○活用（青） これからどうしたい？（主体） どうなったらいい？（客体）</p> <p>○助言 質問やアドバイス</p>	<p><b>基本フレーム③ 企画会議</b></p> <p>アイデアやエピソードを形にする</p> <p>ホワイトボード全面を使います</p> <p>○発散（黒） アイデアやエピソード</p> <p>○収束（赤） 採用したい意見</p> <p>○活用（青） 予定や役割分担</p>
<p>定例進捗会議は、短時間で深いリフレクション(振り返り)を促進する会議フレームである。</p>	<p>企画会議は、みんなの意見やアイデアを企画化する時に有効な会議フレームである。</p>

(7) 倫理的配慮

この研究の推進は、管理職や保護者から承諾を得た上でやっている。

## 4 実践の実際

### (1) 日常生活の一場面における言語表現トレーニング：ペア・コミュニケーション

表5：ペア・コミュニケーションにおける発話

※A：A児 T：教師
A1 「先生、トイレに行ってきていいですか」
T1 「はい。いいですよ。」(教師を見て、頷き返答する)
A2 (教室を出てトイレに向かう)
A3 「行ってきました」(教室に戻る)
T2 「おかえり」(Aを見て返答する)
* ( )：動作

表5は「トイレに行きたい時」の言語の表出場面である。授業中、教師はA児が足を組んだり、もじもじしたりする動作をみとめ、「トイレに行きたいの。」と尋ねると、A児は頷くか、首を振るかで意思表示をした。そこで、左記の表のような行動パターンを、まず教師がモデルで表した後、言語の表出と行動を学習した。

A児は、教師の承認を受容してからトイレに向かった。その後、授業中に何度か繰り返した結果、A児は意思を発話して行動するようになった。この行動パターンは、その後、交流学級に私物を取りに戻る

際にも、「～をとってきてもいいですか。」と表出できるようになる等、項目④コミュニケーションの手段の選択と活用にまでつながるようになった。

### (2) ペアトーク：テーマ「好きな教科」

ちょん(2018)は、ペアトークのねらいについて、「1 まず1対1で、バランスの良い聞き合う関係を育む。」「2 好意的な関心の態度が、発言を促進することを共有する。」等とし、対話のポイントとして、最初は誰もが話しやすい話題からスタートし、聞き合う関係をつくるのが大切であると述べている。

A児が5年生の7月頃から、週末の出来事についてよく話すようになり、教師との会話を楽しむ姿が増えてきた。そこで、5年生の9月から、月曜日1校時目の10分間を利用して質問の技カードを使ってペアトークを始め、6年生まで続けた。ペアトークをする際は、図1のように定例進捗会議のフレームを使ってA児の発話をホワイトボードに可視化した。

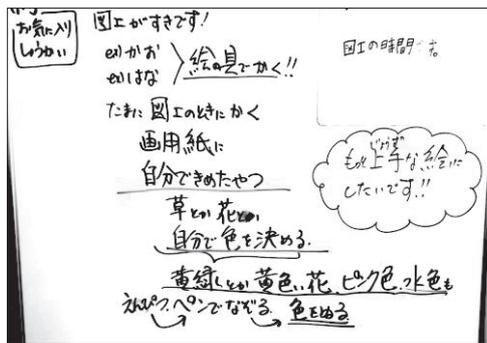


図1：A児の発話を可視化したホワイトボード1

初めの「発散」では、A児がテーマについて話したくなるように、また、その内容が詳しくなるように、ファシリテーター役の教師は9つのオープン・クエスチョンと8つのあいづち、情報を明確にする質問クローズド・クエスチョンを、A児の発話に合わせて使い分けながら進めた。

「発散」に続いて「収束」を行う。ペンを赤に持ち替え、A児に「良いところは?」と問い、聴き出す。A児は「発散」で可視化された自分の発話を眺めながら問いに答えた(図1の下線部分)。

最後に「活用」を行う。ペンを青に持ち替え、A児に「これからどうしたい?どうなったらいいと思う?」と、問いを立てて聴く(図1右記の吹き出し部分)。表5は、テーマ「好きな教科」についての教師があいづちを入れ、質問を続けることにより、A2は「好きなこと」を2つ答えた。さらに、質問T3に対してA3は描く対象「自分で決めたやつ」と答えた。教師が「あいづち」(表2 8つのあいづち)を打つ時に声のトーンを変えることで、A児が笑顔になり、もっと話したい気持ちが伝わってきた。質問T4から、A児の発話の内容がより具体的になり、花の色や塗り方、描く手順まで話す等、自分で決めて描くことの楽しみや、絵を描く時の様子を思い浮かべながら話す様子が伝わってきた。

表6：定例進捗会議を活用した「発散」…A児の発話起こし

※A：A児 T：教師 ( )：あいづち [...]：沈黙考	T4 どんな色を使うのですか。
T1 「好きな教科」というと?	A4 黄緑とか黄色い花、ピンク色、水色も使います。(T なるほど)
A1 図工が好きです。(T わかる、わかる)	T5 最後に、エピソードを教えてください。
T2 どんな感じですか?	A5 [...]
A2 顔とか花を描くのが好きです。あと、絵の具で描くのが好きで、図工の時に描きます。(T へえ、そうなんだ)	T6 なんでもいいですよ。
T3 もう少し詳しく教えてください。	A6 [...] 絵は、まず鉛筆で描いて、ペンでなぞります。(T それで、それで)
A3 画用紙に自分で決めたやつを描きます。(T うん、うん)	それから、色を塗ります。(そうなんだあ)
A3 草とか花とか。自分で色を決めます。(T そうなんだあ)	T7 ありがとうございます。

(3) 定例進捗会議 (表3 基本フレーム①) : テーマ「マラソン大会に向けて頑張っていること」

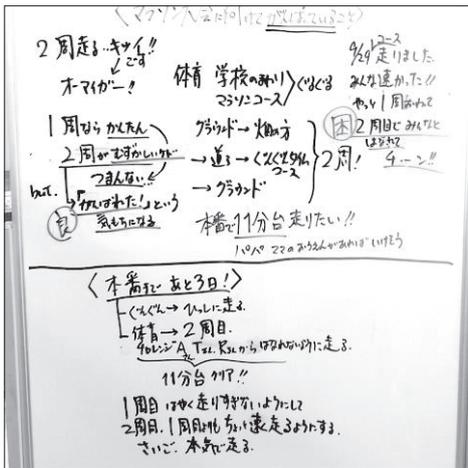


図2 : A児の発話を可視化したホワイトボード2

学校行事の目標を考えたり、活動後の振り返りを書いたりする際に、定例進捗会議のフレームを使ってホワイトボードに可視化した。「発散」「収束」「活用」の手順は(2)の実践と同様である。

「発散」では、まず教師が「マラソン大会に向けて頑張っていること」というと?と質問した。A児は、マラソンコースの順路が分かるように話し始めた。続けて「どんな感じ?」と問うと、A児は、「2周走るのはキツイ!!」と答え、教師も「わかる、わかる」とあいづちで応えた。さらに、「もう少し詳しく教えてください」と問うと、A児は「(1周ならかんたん) つまんない、でも『(2周は) がんばれた!』という気持ちになる」と、発話に感情の表出が増えてきた。教師も「そうなんだあ」と自然とあいづちが出た。このように、聴き手によるあいづちは、児童から感情を引き出す上で有効な手段であることがいえる。

その後の「収束」で「2周目でみんなと離れてチーン!!」と困っていることを語ったが、最後には「本番は11分台で走りたい」という具体的な目標を掲げ、両親の応援を背に本番に臨もうとする意思が表れた。この目標の言葉から教師は、「みんなに追いつきたい」というA児の努力意思を認めることができた。

「1 問題の所在」において示した向後・山本 (2020) の提言のように、発達に遅れがあったとしても、自立活動の時間における対話型の学習活動を積み重ねることがA児の言語表現力の向上につながることを教師自身が実感した。

(4) 第4学年国語科 単元名「クラブ活動を紹介しよう」

A児は、4年生から3年間、ゲートボールクラブに所属した。この単元は、3年生にクラブ活動を紹介することを目標としている。ゲートボールクラブの活動について発表するため、単元の前半は、伝えたいことを考える時間とし、後半で紹介文を作成する活動に取り組んだ。図3はA児の発話の可視化である。

① 定例進捗会議 (図3-1) : テーマ「ゲートボール、むずかしいけど楽しいよ おすすめポイント」

まず、教師が「ゲートボールってどんな感じ?」と質問した。A児は、ゲートボールの難しさから話し始め、次にボールがゲートを通過した時の嬉しさを語った。冒頭の発話からテーマの語句を確認しながら感想と感情を話していることが分かる。中盤では、ゲームを進めるうちに難易度が上がるが、「そのチャレンジが楽しい」と感情を表している。最後のエピソードでは、「まわりの人はうれしかったよ」とあり、チームの仲間が難しいチャレンジを達成した瞬間をみんなで分かち合ったことを伝えている。この最後に語った言葉は、A児が友達の様子をよく見て感じたことを表している。A児は、自分以外のことも語ったことになり、この基本フレーム②が表現の幅を広げる有効な手段であったことが分かった。

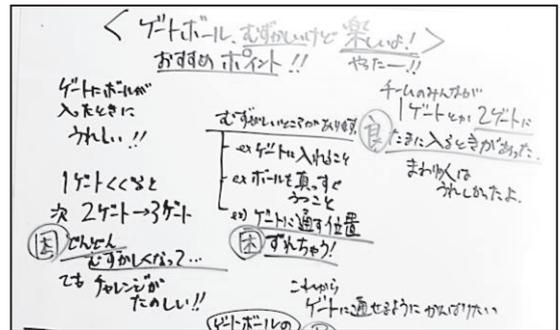


図3-1 : A児の発話を可視化したホワイトボード3-1

② 企画会議 (図3-2) : テーマ「チラシにゲートボールのおすすめポイントをのせよう!」

企画会議は、意見やアイデアを企画化する時に有効な会議である。図3-1の対話の翌日、A児から「ポスターみたいなものがあるといい」という提案があった。そこで、企画会議では、まず、教師が「ゲートボールのおすすめポイント」というと?と問いで「発散」を始めた。すると、A児は、ボールを通過した時の嬉しい気持ちやゲートを通らないときの悔しい気持ち、友達が先に入れたのを見て羨む気持ち等を語った。これらの発話は、新たに

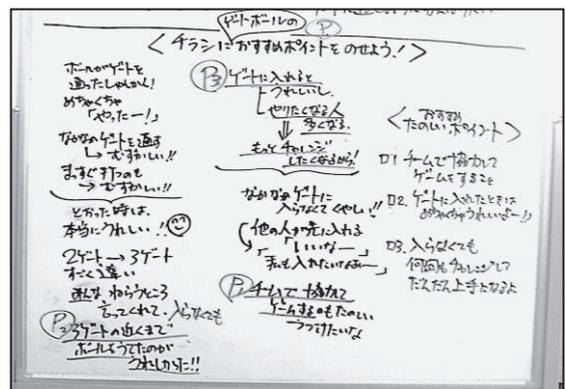


図3-2 : A児の発話を可視化したホワイトボード3-2

想起した感情であり、表現の幅が広がっていることが分かる。「収束（図3-2①下線部分）」では、「発散」で可視化された発話の中から、「チームで協力してゲームをする」、「もっとチャレンジしたくなる」等、A児の体験を基にゲートボールの良さや感情をポイントとして選んだ。最後の「活用」では、「楽しいおすすめポイントは？」という問いについて、「収束」で選んだポイントを基に、「チームで協力してゲームをすること」等の3点（図4）を考えた。「発散」「収束」「活用」のどの段階の発話ともテーマと正対しており、A児が語る目的を理解していること、紹介したい内容が明確になっていたことが読み取れる。教師が提示するテーマは、児童が語る目的を理解しやすいように提示することが重要であり、言語表現が広がることや発話量が増えることにもつながることが分かった。

### ③ 企画会議「活用」の文章化

A児は、教師の「3つのポイントをどのように伝えるかな。」という質問を聞くと、ホワイトボードを眺めて沈思黙考した。しかし、意思を整理することができず黙ったままだったため、教師が「ゲートボールは？」と書き出しの語句を提示した。すると、まず、図4を見て、「チームで協力してゲームをするスポーツです。」と話した。教師は、A児の発話を繰り返しながらホワイトボードに可視化した。しかし、A児はすぐに「『ゲーム』（の語句）はなくていい。」と言って一文目をまとめた。次に紹介するポイントについて、教師は図5の左枠中段□2を話すと予想したが、A児は図5の左枠下段□3にある「入らなくても何回もチャレンジしてだんだん上手になります。」と話した。教師は文章を補う言葉がほしいと思い、「どこに、何が入らないの。」と尋ねた。すると、A児は「ゲートに…打ったボール？」と、迷いながら答えたので、教師はA児の言葉「ゲートに打ったボール」を補い、ホワイトボードに書いた。最後に、A児は図5左枠の中段□2にある「ゲートにボールを入れたときは、めちゃめちゃうれしいです」を見ながら迷わず話した。その後すぐに「『めちゃめちゃ』はいらない。」と×で消した。

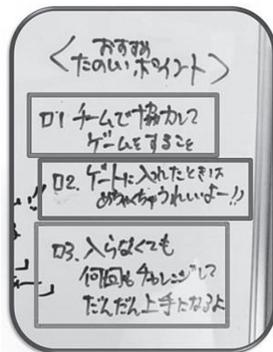


図4：図3-2で発話されたポイント

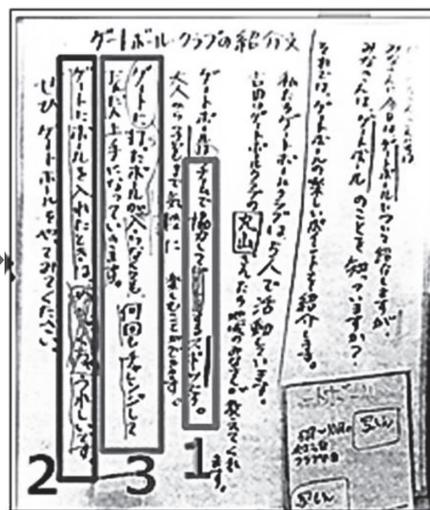


図5：A児の発話を可視化したホワイトボード3-2の一部と紹介文（案）

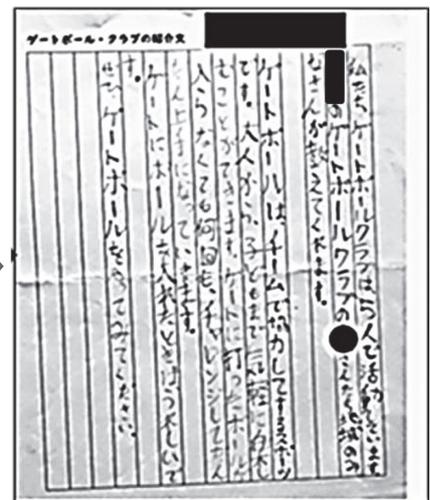


図6：クラブ活動紹介文の清書

紹介文として仕上げるため、冒頭部分に教師による文章の補足があるが、A児は可視化された自分自身の発話を基に紹介文の下書き（図5）を仕上げることができた。そして、下書きを見ながら、クラブ活動紹介文の清書を書き、それに合わせてゲートボールクラブを紹介するポスター（図7）を仕上げた。①定例進捗会議と②企画会議と段階を踏むことにより、本児の中で伝えたい内容が明確になり、その意思が言語表現にも具体的に表れた。そして、クラブ活動について詳しく発表することができた。

## 5 成果と今後の課題

本研究では、ホワイトボード・ミーティング®におけるファシリテーションの技術を活用し、A児の課題解決に向けた言語表現活動で支援を行った。その結果、A児の言語表現力の向上に効果的であることが明らかになった。



図7：クラブ活動を紹介するポスター

### (1) 言語表現活動での児童の変容

コミュニケーションにおける言語の受容や表出、活用には、他者との対話が必要であり、対話には言語の表出前に沈黙考等の自己内対話が伴うことが多い。今回の実践では、表現活動を決まった形式で継続的に行ったこと、意思を言語化する活動を複数の学習場面で取り入れたこと、身近で多様なテーマを取り上げ繰り返し行ったことにより、A児の表出する情報が増えただけでなく、表出する言語も豊かになったといえる。コミュニケーションの多くは、他者とのかわりによって成り立つものである。本研究では、教師がA児の語った言葉のままホワイトボードに可視化し書き起こしながら意思を受け止めることで、A児が話したい、伝えたい情報を引き出すことができた。

### (2) ファシリテーション技術の活用の有効性

ホワイトボード・ミーティング<sup>®</sup>の技術活用は、A児の言語の表出や形成に効果的であったことは明らかである。

一つ目は、「発散」するためのテーマや問い、「収束」や「活用」における問いが明確であることが、児童が思考し意思を表出する大きな支えとなる。テーマや問いを具体的で理解しやすい内容で提示することで、A児は問われているテーマを見直し確認しながら発話することができた。問われているテーマを確認することは、各教科の授業で児童が課題を確認しながら学習を進める過程と同様であり、学習目標を達成するために大切な過程であると考えられる。

二つ目は、ファシリテーターによるオープン・クエスチョンと児童の発話に対するあいづちの使い分けである。A児が目的意識をもって話したいと思えるテーマや問いであることが前提であるが、「例えば」「もう少し詳しく教えてください。」という質問や、「そうなんだあ」「なるほど、なるほど」「わかる、わかる」というあいづちは、好意的な関心の態度を示すことができ、意思の表出を促進することに有効な手立てであった。

三つ目は、発話の可視化である。A児は、自分が話した言葉を見ながら思考する姿が多く見られた。話した内容を基に、もっと伝えたい情報を想起し、発話を増やすことができた。

四つ目は、国語科での対話においても相手を意識した言葉や感情表現が見られたことである。自立活動で対話を繰り返して言語表現の幅を広げ、その経験を国語科で活用することは、話して伝える力を育む学習活動においても有効であったと考えられる。

五つ目は、会議フレーム(表4)が対話を短時間で行えるように組まれており、集中力を保つことが難しいA児にとって有効であったといえる。それぞれの実践に要した時間は、定例進捗会議で8分間程度、企画会議でも15分間程度であった。比較的短時間でA児から意思の表出がみられ、集中力を保つことにも有効であったと考えられる。

### (3) 今後の課題

一つ目は、A児がファシリテーター役になって教師に質問する場の設定が少なかったことである。A児のような軽度の知的障害である児童が話し手の発話を受容することは可能である。ホワイトボード・ミーティング<sup>®</sup>の質問の技カードを効果的に活用し、児童自らオープン・クエスチョンを選んで質問したり、独自の質問を考えて問い返したりすることは、言語表現を伴うコミュニケーションの幅を広げることができ、大切な言語表現活動の一つといえよう。

二つ目は、活動後に振り返りアンケートを行い、児童自身の自己評価を取り入れなかったことである。自己評価カードを作成し、振り返りを蓄積することで、児童の実態に応じた学習活動をさらに工夫、発展することができるだけでなく、児童自身が成長をより実感しやすくなるといえる。

今後は、本実践の有効な手立てをさらに積み重ねていく。また、通常学級においても児童がファシリテーターとなり、ホワイトボードに可視化しながら互いの話を聴き合う機会を増やし、児童同士が相互に支え合う良好な関係性を育むようなインクルーシブな環境づくりを考えていきたい。

### <引用・参考文献>

- 1) 文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)」, 2018年
- 2) 菊池一文「確かな学力が育つ知的障害教育『自立活動』Q&A」, 東洋館出版社, 2022年
- 3) 向後礼子・山本智子「学校現場にいかす特別支援教育ワークブック-多様な子どもたちへの理解を深める-」, ミネルヴァ書房, 2020年, pp.41-48
- 4) 名古屋恒彦「確かな学力が育つ知的障害教育『各教科等を合わせた指導』Q&A」, 東洋館出版社, 2022年, pp.174-176
- 5) ちよんせいこ「ホワイトボード・ミーティング<sup>®</sup>検定試験公式テキストBasic 3級」, 株式会社ひとまち, 2016年
- 6) ちよんせいこ「元気になる会議ホワイトボード・ミーティングのすすめ方」, 解放出版社, 2018年, pp.18-27