

小学校・中学校における読むこと・書くことの 習得が困難な児童・生徒に対する学習支援の 方法についての研究

佐藤 明宏 ・ 山村 勝哉* ・ 住田 恵津子* ・ 藤井 大助* ・ 吉田 崇**
(国語教育) (附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松中学校)

藤崎 裕子** ・ 中田 祐二*** ・ 西岡 由都*** ・ 篠原 智子*** ・ 川田 英之****
(附属高松中学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属坂出中学校)

大西 小百合**** ・ 大西 祥弘***** ・ 松本 美智子*****
(附属坂出中学校) (附属特別支援学校) (附属特別支援学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部
*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校
**761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校
***762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校
****762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校
*****762-0024 坂出市府中町綾坂889 香川大学教育学部附属特別支援学校

The Study of Educational Support Method at Elementary and Junior High School for Students who have Difficulties in Learning Reading and Writing

Akihiro Sato, Katsuya Yamamura*, Etsuko Sumida*, Daisuke Fujii*,
Takashi Yoshida**, Yuko Fujisaki**, Yuji Nakata***, Yoshikuni Nishioka***,
Tomoko Shinohara**, Hideyuki Kawata****, Sayuri Onishi****,
Yoshihiro Onishi***** and Michiko Matsumoto*****

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522
**Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*
***Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*
****Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide 762-0031*
*****Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*
******Affiliated School for Special Needs' Students in Kagawa University,
889 Ayasaka, Fuchu-cho, Sakaide 762-0024*

要 旨 「読む／書く」領域の指導が困難である児童・生徒の読み書き指導の方法の開発を
行い、実践研究に取り組んだ。その結果、特別支援を必要とする子どもへの対応の実践的ポ
イントとして「1 言葉を【切る・つなぐ】行為の明確化・自覚化・焦点化」と「2 視覚
的サポート」と「3 構造的サポート」と「4 活動的サポート」と「5 教育機器の活用」
の5点が重要であることが明らかになった。

キーワード 「読むこと／書くこと」領域 特別支援教育 学習支援 アセスメント
サポート

1 本研究の趣旨

国語の研究授業の様相が、ここ十年で大きく変わってきた。公開の研究授業の中でも特別支援教育を必要とする子どもが目につくようになってきた。研究授業の最中に、ひたすら消しゴムに穴をあけている子、授業の途中で急に叫び出す子、ノートを書いている友達を指でつついて作業を邪魔する子、指導者たちは汗をかきながらその対応に苦慮していた。一人の子どものために研究授業のねらいから外れた授業になり、討議にならなかったこともある。こういう特別支援を必要とする子どもが普通学級の中に6%はいると言われている。

筆者らの研究グループが取り組んだのは、主として普通学級にいるLD、ADHD、高機能広汎性発達障害（高機能自閉症やアスペルガー症候群）等のいわゆる「読む／書く」領域の指導が困難である児童・生徒の読み書き指導の方法の開発である。「読む／書く」領域の指導が困難である児童・生徒に対して、筆者らは、まず、その困難はその子の脳のどのような仕組みの問題であるかをとらえようとした。

LD児の原因と考えられているのは、「脳の働きの特徴」である「認知発達の部分的な遅れや偏り」である。LD児のみならずADHD、高機能広汎性発達障害なども「認知発達の部分的な遅れや偏り」がある。そこで、まずその原因の部分をとらえるために「読み書き」を行う脳の仕組みについておさえておきたい。

永江誠司は、「読み書きの二重神経回路仮説」の図1を提示しながら「読む力・書く力と脳の働き」について、以下のように述べている。

読むときは、文字情報が目から後頭葉の視覚野に伝えられる。その後、情報は左脳の三つの部位からなる読むシステムに運ばれる。まず、文字の形を処理するために、側頭葉の下側頭回に情報が伝えられる。それとともに、文字の意味を理解するために側頭葉のウェルニッケ言語中枢と頭頂葉の角周にも情報が伝えられる。その情報を受けて前頭葉のブローカ言語中枢が働き、読むという行為が出てくるのである。ちな

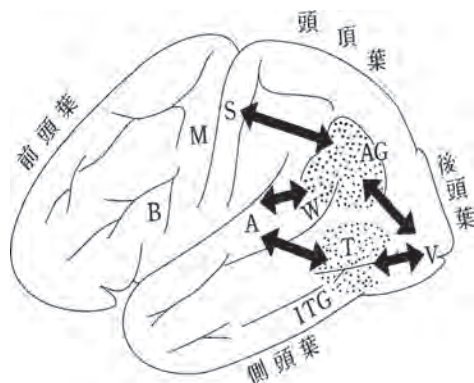


図1 読み書きの二重神経回路仮説⁽³⁾

視覚野(V)からの仮名情報は、左角回(AG)で聴覚情報(A)、体性感覚情報(S)と連合されるが、漢字情報は左側頭葉後下部(T)を介して漢字の意味と文字図形との連合が営まれる。Wはウェルニッケ言語中枢、Bはブローカ言語中枢、Mは運動野、ITGは下側頭回を示す(図と説明は加筆)。

みに文字を読むことができないディスレクシア(難読症)は、読むシステムに含まれる三つの部位間の統合が弱いと考えられている。

また、書くときには前頭葉後部の運動野と頭頂葉の体性感覚野が働いて、手指の動きや感覚を調整する。それと同時に、頭頂連合野の空間認知能力も働いて文字の構成や配置を処理し、さらに前頭連合野も活性化して、書くための思考活動を支えている。

筆者らは、文字として漢字と仮名を使う。表音文字の仮名は、読み書きの音韻的過程に関わる左角回(AG)を中心に処理されるが、表意文字の漢字は意味的過程に関わる左側頭頂葉下部(T)を中心に処理されると考えられている。つまり、二種類の文字を左脳の二つの領域で並列処理しながら読み書きをしている、と考えられるのである^{*1}。

以上のように、読み書きを行うときには、脳のそれぞれの処理パートを連合させながら、脳をぐるりと前から後ろ、下から上、そして分派・結合しながら情報処理・情報発信を行っていることが分かる。

この情報の流れを川の流れにたとえるなら、スムーズに流れる場合は、川は脳を周遊したあと、読むことや書くこととして流出(出現)す

る。ところが、川の途中で亀裂や障壁ができる
と、流れが分断されて流出できなくなってしまう
のである。そのために必要なのは、まずは流れ
を正常に戻すために、亀裂や障壁の部分を見
つけて修理すること、場合によっては別の流れ
のバイパスを造り、流れを復活させることであ
る。

すなわち、川が流れない（読めない、かけない）
という状況にあるとき、それは、出口付近の
問題か、あるいは、入り口付近の問題かとい
うことによってその対応が変わってくるので
ある。そういう障壁になっている部位を探り、
その部位の問題を解決しなければならない。その
障壁をとらえるのがアセスメントである。そこ
で筆者らが使ったアセスメントがすばるのスク
リーニングテストである。

「すばる」とは、香川大学の坂出地区の附属
学園の中に平成15年（2003年）に誕生した特別
支援教室のことである。この「すばる」は、香
川県下の発達障害の子どもを受け入れて教育相
談、学習指導を行ってきた。この「すばる」で、
国語科が通常の授業で指導すべき「聞くこと、
読むこと、書くこと」等の内容について、学
級・教科担任が、第1段階で簡単にその学習状
況を認知レベルの側面から把握できるスクリー
ニングテストを開発した。本テストは小学校を
2学年ずつの3段階とし、それに中学校を加え
た4種類で、義務教育9か年の児童生徒を対象
として作成されている。一斉、個別のどちらで
も実施可能なものとし、所要時間も40分前後を
基準としている。テスト項目は、「聴写、視写、
表記、語彙、想起、聞き取り、社会性、文の構
成、読み取り、語の識別、作文」でなりたっ
ており、本テストによって、個別の配慮を必要
とする児童生徒を把握し、さらに詳細な諸検査が
必要な児童生徒の見極めに活用できる*2。

2 指導のポイント

以上のアセスメントをもとに、その子にあ
ったバイパス教材を工夫し、特別支援を必要
とする子どもの読み書き指導に取り組むので
ある。

柱聖は、「国語授業のユニバーサルデザイン」
と銘打ち「国語授業に特別支援教育の視点
を取り入れる」として、「論理」を授業の目標
にして、3つの条件で国語科授業を工夫する
として、「○授業を焦点化（シンプルに）する」
「○授業を視覚化（ビジュアルに）する」
「○授業を共有化（シェア）する」をあげて
いる*3。この3つは特別支援教育だけでなく
全ての授業の基本であり、また特別支援教
育を必要とする子どものいるクラスではより
意識されなければならない視点でもある。そ
こで、この3点も取り入れさらに7つの観
点を加えて、筆者は特別支援を必要とする
子どもの読み書き指導にバイパス教材を使
って取り組むときのポイントを以下の10
項目に設定した。

- | |
|--------------|
| ① 支持的風土 |
| ② アセスメントを生かす |
| ③ 言語基礎力の育成 |
| ④ 生活の必要性 |
| ⑤ 焦点化 |
| ⑥ 視覚化 |
| ⑦ 動作化・劇化 |
| ⑧ 構造化 |
| ⑨ 共有化 |
| ⑩ 個別化・個性化 |

以下簡単にこの10のポイントを説明する。

① 支持的風土

ノーマライゼーションという考え方がある。
これは障害のある人となない人とお互いを尊重
し、支え合っていく社会を目指すものである。
ただ、これをそのまま教室に持ち込むことは
難しい。最近の学級には知的能力の差があり、
またアスペルガー、ADHD、高機能自閉症
などの子どもがいる。その割合は増えて
きている。そういう特別な支援を必要と
する子を特別支援学級に入れて指導し
ようとしても、その特別支援学級に入
ることを納得しない保護者がたくさん
いる。その子その子に応じた手立てを
より手厚く施すためには特別支援学級
の方がいいのであるが、それを保護
者の方が納得しない以上、

普通学級で指導していかなければならない。その普通学級で特別支援を必要とする子を指導するために難しいのは教師の指導技術だけでなく、「自分とは異なった子どもを認め合う。」という支持的風土である。

② アセスメントを生かす

先のアセスメントによって、その子の脳の各部位の機能や認知特性が明らかになる。するとそのこの苦手な認知プロセスではなく、得意な認知プロセスをとらせるような学習指導が企画できるのである。

③ 言語基礎力の育成

(ア) マッチング

文字が読めない、文字が書けないという子どもに対して基本的かつ有効な方法がこのマッチングである。

マッチングとは、「Aと同じものを見つける。」ということである。このマッチングは、ものごとを関連づけてとらえていくという言葉による思考力の基礎となる。

対象となる児童・生徒に表出言語がなくても、理解し、マッチングすることができれば、その児童・生徒の意志は伝わる。

(イ) 音読

幼児がかろうじて平仮名と片仮名の読み書きができるようになるのは、5歳半である。ところが、その読み書きができないままに小学校に入学してくる子どもがいる。その場合、既に3学年分ほどの学力差がついている*4。そこでまず、子どもたちにスクリーニング検査を行い、何ができていて何ができていないかを把握する。言葉の音の単位（モーラ）と文字との対応関係ができていない子どもには、モーラの単位を認識させた後、文字と音の対応（マッピング）をさせ、文字と音を関係づけていく必要がある。個々の平仮名を個々の文字と対応させて読めるようになったら、フラッシュカードなどを使って短時間で単語を瞬時に音読させ、その単語の音声と意味とを関係づけさせる。文字を音に変換することが自動化されていないとそれだけでエネルギーが消費され、意味内容の理解にたどり着けないからである*5。そこで大切に

なってくるのが「すらすら音読」ができることである。教科書のページの変わり目でとぎれることなく音読できるのは、ワーキングメモリーに前のページの単語が記憶されているからである。自分が今読んでいる単語の意味をさっき読んだ自分のワーキングメモリー内に残っている単語の意味と関係づけることができこそ、読むことが可能になる。

④ 生活の必要性

附属特別支援学校の小学部では、四季ごとに買い物学習がある。買い物にいくためには、「何をかうか」「お店屋さんで、どのように話すか」など、具体的な生活の中での言葉の使い方を考えることになる。また、中学部では、料理をつくることが多い、料理を作るためには、その手順を言葉にし、また文章にしていかなければならない。そういう生活の必要の中から言葉を獲得していけるのである。高等部では、修学旅行の計画は、1年前から始まる。どこへ行くか、何をするかということ、インターネットや本で調べながら、まとめては話し合い、書いていくのである。そういう生活の必要性に支えられた学習で子どもたちは意欲的にかつ主体的に読み書きを学んでいくのである。

⑤ 焦点化

授業を焦点化するというのは、特別支援教育だけでなく、全ての授業で大切なことである。国語科で言えば学習指導要領の内容が授業の目標とされているが、1時間の授業の目標は、子どもが読んでも分かるシンプルなものにした。

この焦点化のためには、国語科のその授業でどのような力を育てるかということを確認しておく必要がある。筆者は、国語の力の中心は「XとYとを言葉で関係づける力」であると考え。このXとYとのそれぞれに（語句、文、段落、図、写真、映像、外側の知識、経験）などが入る。この関係づける力について焦点化していくことが国語の授業作りの基本である。

言語基礎力で述べたマッチングの場合は、言葉と言葉との一対一の対応関係であるが、さらに関係のある言葉を見つけてつなぐことができ

たら、その子の言葉の世界は豊かに広がっていく。まずは単語同士の関連づけである。たとえば、雪が降ってきたとき、マッピングを使って、「ゆき」「しろい」「つめたい」「こたつ」「つらら」などとことばを書き出させていく。そして、その言葉を使って、簡単な文を書かせる。

文は、このように語と語を関連づけることによって成立するのである。この文と文とを、「それで」という順接の接続詞でつないでいくか、「しかし」という逆接と接続詞でつないでいくかということ、展開は大いに変わってくる。文と文との関連づけである。

この文がいくつかまとまって段落になり、この段落と段落との関係になると関連づける範囲は相当広くなる。この段落と段落との関連づけ方が文章構成になる。

⑥ 視覚化

附属特別支援学校の当時1年生担任であったF教諭が受け持っていた1年生のAさんは、言葉による指示で行動することが困難な子どもであった。例えば、机の上に、はさみ、鉛筆、のり、を置いて「はさみを取ってきてください。」と言葉で言っても、別のものをとってくるというような子どもであった。すなわち3つの中から1つを選ぶことも難しかったのである。ところが、机の上に、はさみ、鉛筆、のり、下敷き、ノート、ホッチキス、消しゴム、ボールペン、という8つのものをおいて、はさみとのりと鉛筆の絵を見せて、「この3つを取ってきなさい。」と言えればそれができたのである。その場で指定された3つを覚えて8つの中からとってくるということは、普通の子どもでも困難である。それをAさんが楽々できたのは、Aさんが空間認知優位であったからである。音声言語のない自閉症の子どもも絵や写真なら伝わるといふケースも多くある。そういう点でも、この視覚化ということは大変重要である。

⑦ 動作化・劇化

小学校低学年の物語の読解場面で、登場人物の様子や気持ちをとらえさせるために動作化させるという方法はこれまでよくやられてきた。こういう動作化や劇化などの身体表現を取

り入れる方法もまた有効な場合がある。

⑧ 構造化

(ア) 学習内容の構造化

これは、国語科だけに限ったことではないが、「読む／書く」領域の指導が困難である児童・生徒にたいして、学習全体の見通しを持たせることが大切である。

1時間の学習で、何と何を行い、今現在は、その中の何をしているのか、そして自分はどうのような力をつけようとしているのかという見通しである。

この全体像を視覚的にとらえられるように同時的に示し、さらに現在の進行状況が分かるよう継時的なパネル等を用意しておくのである。視覚・聴覚のうちの得意な方法から学習が進められるようにわかりやすい配慮をして学習内容を構造化するのである。

(イ) 学習環境の構造化

個別に学習を進めるとき、指導者に対峙して座っているだけでは、個別に入れられない子どもがいる。そういう場合、たとえば衝立を持ってきて、他の子どもや窓の外の風景が見えないような空間を作ってそこで個別の学習をさせる。そういう環境設定の構造化が必要である。

⑨ 共有化

特別支援を必要とする子どもが居て、それを特別支援学校で個別に教える場合、普通学級の中で一緒に教える場合とがある。どちらの場合もその子は先に述べたような支持的風土の中で生かされなくてはならない。

特に、普通学級の中で教えられる場合、その子に他の子どもとは違った特別な配慮が必要である。ただ、その配慮をしていることをあからさまに他の子どもにみせてしまうと、その子がやる気を失うこともある。

そのために、教師の配慮は、授業前、授業中、授業後にこっそりとされるべきである。授業前としては、本日の授業の前に、例えば本日音読する箇所があれば、事前に指示したり、個別に時間をとって練習させておくことができる。「あす、〇〇について発表してもらおうよ。」とっておいて、その子のノートに書か

せておくこともできる。授業中ならば、全員にヒントカードを出し、その子のヒントカードだけに視覚的補助をつけておくということもできる。机間指導のときに、そっとその子にアドバイスをする。そうやって分かったことを全員の前で発表させてその子をうんと褒めることである。クラスみんながその子を褒め、学習成果を共有するような場を設定したい。

⑩ 個別化・個性化対応

(ア) 習熟度の差への対応

読みの習熟度の差は、「着目・関係づけ・認識していく言葉の範囲の差」として端的に表れる。習熟度の低い子は、まず音読ができない。それは、語句と次の語句との結びつき、あるいは、前文と後文との結びつきをとらえられていないからである。それに対して音読ができる子は、関係をとらえられるから、現在、声に出している文の次の文へ目線が行っており、スムーズに読めるのである。逆に、先に述べたように放課後や昼休みに残してしっかりと音読練習をさせることで、言葉の範囲を広げていくことができる。

この読みにおいて特別支援が必要な子どもへ、教材レベルでの対応の仕方で有効なのがその子にあったバイパス教材としてのリライト教材である。

(イ) 個性化への対応

読みにおいては習熟度の差だけでなく、個性の差がある。習熟度は同程度でも、読みの個性の差は存在する。40人いれば、40通りの個性的な読みがある。ただ、40パターンを想定するというのでは、授業展開が組みにくいので、まずは最低2つの読みのパターンの出現を想定して対応を考えたい。1つは、「感性型の読み」をする子どもである。「感性型の読み」とは、登場人物に感情移入して気持ちを捉えていくような読みである。もう1つは「知性型の読み」をする子どもである。「知性型の読み」とは、論理的に因果関係を捉え、文脈の整合性を求めるような読みである。

3 実践事例

小学校1年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成22年度1年西組(40名：男子19名、女子21名)

(2) 対象児童A

学級全体…学習で必要となる思考力を測る「思考力」テストを行った結果、物語の場面の様子や登場人物の気持ちを、「その登場人物になったつもりで想像する」という学び方が身につけている児童は6名であった。そのため、どの場面の様子や登場人物の気持ちのとらえも同様に不十分なものになっている。

児童A…国語科スクリーニングテストと普段の授業での様相から、音読、表記に関して問題を抱えていることが分かった。

以上の実態をふまえて、学級全体に対しては、自分の経験とつなぐことで、場面の様子や登場人物の気持ちをとらえやすくする働きかけを、児童Aに関しては特に音読に関する個別の支援を行った。

(3) 授業の実際

教師が登場人物になって動作化し、それを修正するという活動を行った。また、動作化の際に必要な音読の力を伸ばすために、児童Aが音読でつまずきそうな単語を意図的に学級全体に反復させたり、指で本文をなぞりながら音読させる習慣をつけさせたりした。

(4) 成果と課題

子どもたちは教師の動作を修正する理由を、自分の経験を語りながら説明していくことができた。また、児童Aも他の児童と同様に、登場人物の会話文を元気よく声に出しながら、生き生きと動作化していた。実践前後の「思考力」テスト(8点満点)においては、学級全体の平均点が1.1点、児童Aは3点得点が向上した。

物語を「読む」ための力を学級全体で伸ばしながら、児童Aに対しては音読、表記の継続的

な指導が必要であると感じる。

小学校3年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校平成22年度3年緑組 (39名：男子19名，女子20名)

(2) 対象児童B

児童Bは、3年生の夏に本校に転入してきた帰国子女である。語彙が少なかったり、「てにをは」等の助詞を間違えて使ったりする場面が見られた。スクリーニングテストの結果、①「言葉の解釈」、②「長期記憶」、③「視覚-運動の協応」に問題があることが分かった。そこで、語彙を増やす時間を設定すること、同じ意味でも言い方の違う言葉があることへの理解、比喩表現に慣れることにの3点に重点を置き指導することにした。

(3) 授業の実際

1枚の写真を見て、詩に表す学習を構想した。それは、B児が無理なく文脈に即した解釈や比喩表現に慣れ親しんだり、語彙を増やしたりすることができると思ったからである。

(4) 成果と課題

B児は、擬音語を取り入れて詩を作ることができた。これは、イメージマップで言葉を集めていた成果である。使用したイメージマップは、五感を意識づけるために、5分割されていた。B児が擬音語を多く使用することができたのは、聴覚に関する言葉を集めていたからに他ならない。語彙の少なさを補う支援ができたと考える。しかし、今回の実践では解決できなかった課題もある。それは、単語の表記にかかわる課題である。作品の中にも「花をさ(か)せる」「風もなな(か)まに」「鳥はごあ(は)ん」「たくさんある(つ)まる」などの表記の間違いが見られた。単語の表記については、書かれた作品を見て、一つ一つ直させる指導になるだろう。一度の実践では、なかなか身につかないものであるが、今回のような書く学習を通して

指導することは有効であると考えている。

小学校4年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成23年度4年東組 (39名：男子20名，女子19名)

(2) 対象児童C

C児に学習遂行上の課題があることが想定された。スクリーニングテストの「言葉の意味認識」において複数の誤答が見られた。また自作の思考力テスト(10点満点)では3点と、クラス平均5.5点を大きく下回っていた。二つの事柄を関係付けてとらえることに困難を示していることがこのテストの解答から判断できた。

(3) 授業の実際

教科書教材『くらしの中の和と洋』において、なぜ、「部屋の使い方」の観点だけで、事例の順序が「洋→和」の順になっているのか、その理由を探っていった。

C児には、前時の板書写真を、本時の学習対象と並べて示した(視覚化)。スクリーニングテストにおいて、文字の形態識別が優位であったことを生かしながら、困難があった「言葉の意味認識」を助け、和と洋二つの事柄のつながりを考えていけるようにしたのである。そして、このような視覚からのバイパス指導によって問題解決の糸口を見出し、次のような記述をした。「和の内容は、初めの言葉に洋室を使って、洋室の内容を生かしているから。」C児が、和と洋二つの事柄を関係づけながら、その構成の意図をとらえようとしていることが伺えた。

(4) 成果

アセスメントで用いた思考力テストを実践後も行なった。C児は、3点から7点へと向上していた。内容のつながりに着目して、文章構成を考えられるようになってきたと言える。

また、学級全体に目を向けると、同テストにおいて平均が5.5点から7.2点へと向上した。この差についてt検定を行ったところ、有意差が

見られた [$t(38) = 4.99, P < .01$]。

小学校5年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校平成23年度5年西組(39名:男子21名,女子18名)

(2) 対象児童D

本単元で育成したい思考力について「思考力テスト」(実践者作成)を行ったところ、D児は「文章から書き手のメッセージをとらえる力」に課題があることが分かった。また、国語科スクリーニングテストにおいては、「言葉の意味認識」や「情報の統合」に困難さを示した。

(3) 授業の実際

新聞記事の書き手のメッセージをとらえる学習である。本時は、ある新聞記事を取り上げ、「見出しと本文から読み取れるメッセージに対して、写真がふさわしくない」という子どもの意識から始まった。

そこで、D児の感性型の読みを生かすことができるよう、その記事の写真の代わりとしてD児が適切と考えそうなものを複数用意し、自分の読みと照らし合わせて選択する場を設定した。文章のみから読み取ることが苦手なD児であったが、写真を手がかりに、本文や見出しとつないで記事のメッセージをとらえていった。

また、知性型の読みをする子どもとD児との交流により、互いに苦手な部分を補い合いながら考えを高めていった。

(4) 成果と課題

本実践の前後に思考力テスト(8点満点)を行ったところ、実践後のD児の得点が1点向上した。さらにD児は、実践前には見出し、本文、写真のどれも手がかりとすることができていなかったが、実践後は、見出しや本文から書き手のメッセージを読むとよいことに気付いていた。

本実践では、写真という手がかりがD児の文章の読みの補助となったが、文章のみからD児

の学習を保障するためにどのようなことができるか、徐々に教師の支えを取り除いていきたい。

中学校1年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校平成23年度1年2組(40名:男子20名,女子20名)

(2) 対象生徒E

生徒Eは、「対象に興味・関心がないと集中することができない」「授業中もぼんやりしている」等、ADHD(不注意型)の傾向が見られる。国語科スクリーニングテストを行った結果、文字の形態識別、視覚的短期記憶は得意であるが、言葉の解釈、言葉の意味認識、言語的推理等に問題を抱えていることが分かった。出口付近の問題であると考えられる。そこで、視覚的処理能力が優位であるという認知的な強みを生かして指導を行った。

(3) 授業の実際

「竹取物語」「枕草子」は中学入学後初めてふれる古典である。興味・関心を持って、そのおもしろさを味わいながら古典に親しむ態度を育成するために、授業では紙芝居や「音読譜」などさまざまな視覚教材を使用した。

(4) 成果と課題

「音読譜」を使用することで、仮名の発音のまま読んでいた生徒Eも、最終的に教科書の古文を見ながらすらすら読めるようになり、暗唱もできた。歴史的仮名遣いを現代仮名遣いに直す小テストでは20問中17問正解した。内容理解の面でも、紙芝居やイラスト等を使用することで、「竹取物語」ではあらすじを短い言葉で説明することができた。「枕草子」の内容を自分でまとめることはできなかったものの、ペア学習での級友が描いた絵やマップが理解の助けになったと授業後の感想で述べていた。このような視覚教材は、生徒Eだけでなく他の生徒の内容理解にも役立っており、定期テストの学級平

均は古文の問題30点中26点と好結果であった。

今後も、認知的強みを生かした個別の支援を
考えていきたい。

中学校2年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校平成23年度
2年1組(39名:男子20名,女子19名)

(2) 対象生徒F

生徒Fは小学校時に医者からADHD(ジャ
イアン型の自己正当化型ADHD)の診断を受
けている。国語科スクリーニングテストを行っ
た結果、音韻識別、言葉の想起、言語的推理に
問題を抱えていることが分かった。入口付近の
問題と推定できる。そこで、生徒Fの問題を解
決するために、特に音韻識別に焦点化して指導
を進めた。

(3) 授業の実際

音韻識別の力を伸ばすためには、まず何より
音読を繰り返させることが必要である。今回の
実践では、古典教材「平家物語 那須与一」を
グループで群読する言語活動を行った。

(4) 成果と課題

生徒Fは群読の分読や練習の中で、グループ
で合わせて40回以上本文を音読した。発表会
で、生徒Fは「年五十ばかりなる男」の役を中
心に、動作を交えた発表を行った。

事後テスト(定期テスト)の結果、歴史的仮
名遣いの問題のクラス平均は、6.54点(満点7
点)、内容に関する問題は、平均9.46点(満点
11点)と高い数値であった。生徒Fは、歴史的
仮名遣いの問題で口語訳を書くミスを犯し、1
点であったが(テスト後の再確認では6問正
解)、内容の問題は7点と一定の理解が行えて
いた。

生徒Fは、「読み」において入口付近の理解
に問題があると判断でき、文字情報の「視覚入
力」→「脳」→「音声出力」というトレーニ
ングを群読中での繰り返すことにより、読みの力

が向上したと言える。

また、生徒Fを始めとした授業後の感想から
は、群読の学習が古典への関心を大きく高めた
ことが確認できた。

中学校2年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成23年度
2年1組(40名:男子19名,女子21名)

(2) 対象生徒G

生徒Gは、他者とあまり関わりを持とうとせ
ず、一人で過ごすことが多い。知識は豊富であ
るが、数学や理科などに偏っており、文章表現
が苦手であり、国語学習において、実力を発揮
できていないことが多い。国語科スクリーニ
ングテストにおいて、聴写や社会性の問題につ
まづきがあった。これらから、学級内の支持的
風土の向上に工夫し、生徒Gの交流の幅を広げ
るとともに、視覚化や共有化を通じた表現活動
での成功体験の保証をしていく学習を構築した。

(3) 授業の実際

文章表現が苦手な生徒Gにとって、表現しや
すい題材として短歌の創作を行うこととした。
視覚優位の生徒Gに対するバイパス教材とし
て、写真をもとにして短歌を考えさせる方法が
有効ではないかと考え、視覚化の一助として、
校内の写真を用いた校内吟行を行った。言葉
だけを頭の中で考えるよりも、目の前に写真に
写されたものや、連想するものをヒントに言葉
を紡ぎ出すことができるのではないかと考えた
のである。

(4) 成果と課題

文章表現をほとんどできなかった生徒Gが、
視覚化の一助となる写真を利用することによ
って、写真にマッチした短歌を詠むことが
できた。

グループ活動において意見表明を苦手とした
生徒Gも、支持的風土のあるグループ活動に
よって、他のクラスの短歌に対する鑑賞文を書

くことができるようになってきた。

また、授業を受けた生徒のほとんどが、普段の国語における表現の授業よりも意欲的に取り組むことができた。よりよいものを作ろうという意欲が、三十一文字に使われる一言一句の言葉に対するこだわりにつながった。

中学校3年生 授業実践

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校平成23年度3年1組(38名:男子17名,女子21名)

(2) 対象生徒H

生徒Hは自己表現を苦手としており、「書くこと」「話すこと」が中心となる学習活動には意欲がもてない。国語科スクリーニングテストを行った結果、言葉の想起、解釈、意味認識、視覚と運動の協応に問題を抱えていることが分かった。また、社会性を試す問題においても偏向が見られた。そこで、生徒Hの問題を解決するために学習の構造化と視覚化に焦点を絞り、指導を進めた。

(3) 授業の実践

「校内スピーチコンテストに向けて説得力のある意見文を書く」という生活の中での必要性を感じられる課題を設定し、主張・根拠・反対意見に対する反論が明確な意見文を書く言語活動を行った。絵カードやシンキングマップを活用したアイデアシートを授業に取り入れて、学習手順の明確化及び思考の可視化を図った。

(4) 成果と課題

これまで生徒Hは聴覚的短期記憶に優れる一方、言葉の意味認識の力が弱く、一度出された教師の指示にこだわり、その後の急な変化に対応できないこともあった。しかし、言語活動を表す絵カード黒板の決まった位置に掲示し、学習の過程を示すと落ち着いて学習に取り組むことができるようになり、意欲も高まった。

また生徒Hだけでなく学級全体の生徒がアイデアシートを活用して活発な言語活動を行うこ

とができた。手順が明確であり、シートに書き込むことで、自ずと文章が完成していく。また、意見交流や相互評価の場面でもこのアイデアシートを提示して周囲の理解を得たり、シートに沿って自分の考えを説明したりすることができる。「書くこと」「話すこと」が苦手な生徒へのバイパス教材としてさらに改良を加え、活用したい。

4 実践研究の評価と課題

(1) 特別支援学校教員から

本研究プロジェクトでは、「指導のための10のポイント」に基づいて、小学校・中学校合わせて8の実践が紹介されている。その中でも共通しているのが、前述したアセスメントに基づいた実践であることである。そこから課題を見つけ出し、具体的な指導に生かしているという点で、どの実践も意義のある実践である。

また、多くの実践で取り上げられているのが、「焦点化」と「共有化」、「視覚化」である。ポイントとして挙げられていない事例もあるが、実際にはどの実践も「単年で育てたい力」として目標を焦点化して取り組んでいる。目標を絞ってシンプルに分かりやすくすることで、活動に取り組みやすくなったのではないかと考える。また、個々に考えたことや練習したことなどを全体の場で共有し合うことは、思考が深まるだけでなく、みんなに認められることで自尊感情が高まり、学習意欲にもつながっていくと考える。お互いに自分との違いを認め合うことは、「支持的風土」にもつながり、個別の指導では体験できない集団での学習ならではの有効な指導方法であると考えられる。さらに、「視覚化」もまた有効な方法である。言葉によるイメージができてにくい子どもにとっても、視覚化することによってヒントとなりイメージしやすくなるのである。筆者らが外国に行つて言葉が理解できなくても、マークや写真などによって理解できることが多いのと同じである。「動作化・劇化」を取り入れた実践も同様に、視覚的・体験的にイメージすることで思考が深まったと

思われる。

通常学級には、いわゆる発達障害（LD、ADHD、高機能広汎性発達障害）の診断を受けた子ども以外にも、学習等につまずきがあり支援を必要とする子どもが多く在籍していると思われる。そして、筆者自身が以前そうであったように、どのような指導・支援が必要であるか試行錯誤している指導者たちが大勢いると思われる。本書で紹介された理論及び実践が、支援を必要とする子どもを指導するうえでの指針となり、子どもたちの生活上や学習上の困難を克服することにつながっていくことを期待している。そして、「指導のための10のポイント」をはじめとする特別支援教育の視点が、小学校や中学校の通常学級の指導においても「特別な支援」ではなく、だれにでも必要な支援として認識され、実践されることを期待している。

教科の中でも全ての教科の基礎となる国語力の向上を図るといった点からもLD、ADHD、高機能自閉症といった特別支援の対象となる子どもたちにとって大きな福音になると考えられる。児童・生徒たちに分かりやすい授業を工夫する事は、個にも全体にも有効な支援となり、どの子にも分かりやすい授業が成立する。そして、思考の共有化ができる子どもには高い思考力が身に付けられるという恩恵を享受できるものであると考える。指導者たちのこのような取り組みが、各教科に広がり苦しんでいる子どもたちが少しでも減ることを願っている。

各実践とも、必要なアセスメントをとり対象児童の切り口に迫っていて非常に理にかなっている。それによりアプローチの仕方を見誤ることなく、必要な支援が必要なタイミングで必要なだけ行われることができるといえる。「国語のスクリーニングテスト」の作成に携わった者としては指導者たちの特別支援教育に少しでも寄与することができたのかと思うと本当に嬉しい。

また、どの実践も授業を「焦点化(シンプル)」「視覚化(ビジュアル)」「共有(シェア)」されているために、全員参加の授業を実現されるものである。また、どの実践も特別支援を必要と

した対象児の実態を深く冷静に見つめようとしており、アセスメントにおいて合理的に科学的に検証されている。それだけではない。児童生徒の目線に下りていて温かく愛に満ちている。まさに、カウンセリングマインドの立場に立っている。学級も支持的風土に包まれており児童生徒の自尊感情をはぐくむ事ができているのではないだろうか。

(2) 研究代表者総括

2の指導のポイントに示した10の項目から指導にあたった小学校1年生から中学校3年生までの実践を並べてみて、特別支援を必要とする子どもへの対応の実践的ポイントが5点浮かび上がってきた。それは、「1 言葉を【切る・つなぐ】行為の明確化・自覚化・焦点化」と「2 視覚的サポート」と「3 構造的サポート」と「4 活動的サポート」と「5 教育機器の活用」の5点である。これに以下で述べる。

「1 言葉を【切る・つなぐ】行為の明確化・自覚化・焦点化」

言葉は語としてのかたまりが、それぞれにつながり合って文意を形成する。まずは、この基本単位としての語の切れ目を自覚的にとらえさせなければならない。これが【切る】という行為である。文節ごとに○をつける読みとか、区切り線、キーワードの太字、などは切ることによってこの基本単位をとらえさせていく方法である。この基本単位をさらに拡充していった単位が文(センテンス)のまとまりである。色を変えたキーセンテンスや地の文から会話文だけを抜き出したカードなどはその単位を明確にし、自覚化させるための方法である。

そうして、切った単位を【つなぐ】ことによって言葉と言葉が響き合い、新たな意味が形成され思考が深められる。この単位をつなぎ合わせるときに有効な方法が音読・視写である。ただ、特別支援を必要とする子どもにはこの音読という【つなぐ】行為は難しく、手立てが必要になってくる。音読シートや動作化と組み合わせた音読表現など小学校でされてきている音読の工夫は中学校でも使われる。

音読譜や分読ワークシートなどは中学生に対しての細やかな音読指導である。

「2 視覚的サポート」

先の言葉による【切る・つなぐ】行為のサポートは言葉による言葉のサポートであるが、特別支援の子どもに有効なのは、さらにこれに視覚的サポートを組み合わせたということである。すなわち、言葉だけでなく視覚教材を使って【切る・つなぐ】行為を行っていくのである。「木の写真」やイメージマップ、板書写真、実物写真、「見出し、写真、本文」の関係づけや選択写真教材などは小学校での実践であるが、中学校でも紙芝居や絵本やイラストの取り入れ、デジカメの活用と壁面掲示、アイコンを取り入れた板書とワークシートなどはこの視覚的サポートにあたる。特別支援学校の筆順アプリもこの筆順に関する視覚的サポートにあたる。

「3 構造的サポート」

構造的サポートとは「子どもの学習活動を筋道立てて示すサポート」のことである。

今回紹介した全ての実践において板書やワークシートなどによって一単位時間の学習の流れが構造化して示されており、子どもは「今自分は、どこに向かって学習を進めているのか、そのどの段階にいるのか、この学習を終えたら次にどの学習が始まるのか。」ということ把握し、安心して学習を進めることができたのである。繰り返しによる活動パターンの把握や中学校における板書提示の工夫やアイデアシートなどがそれにあたる。

「4 活動的サポート」

国語の学習活動はどちらかといえば一人でじっと読んだり聞いたりするような言語理解活動中心の静的な活動になりがちである。それは特別支援を必要とする子どもには苦痛を強いることになってしまう。そこで、1で述べたような音読行為が有効になる。この音読行為は活動的である。さらに動作化、ペア活動、グループによる読書紹介活動、イメージマップ作り、群読、構内散策や鑑賞ポストイット、スピーチコンテストなどの表現行為を盛り立てていくような活動的サポートが有効である。

「5 教育機器の活用」

先の視覚的サポートとも関連することであるが、特別支援を必要とする子どものために手元に板書写真を提示するとか、校内を撮影し短歌作成を行う授業など、教師や子どもが手軽にデジカメを活用できるようにしておく必要がある。こういうデジカメやビデオなどは、プロジェクターにつないで提示できるし、その場でノートを提示するということもできる。

携帯を使った筆順アプリは画期的である。これは、視覚的なサポートになるだけでなく、バイブ音や振動なども使って聴覚的、触覚的な五感を生かした学習の可能性を広げる。

この携帯電話を持たせることより、子どもに手元でその子に応じた指示を出すことも可能になるので、これからの特別支援を必要とする子どもへの非常に有効な手立てとなるであろう。

以上、これらの実践をトータルでとらえてみると、小学校に特別支援学校で開発されてきた教育方法を取り入れることにより、普通学級の中の特別支援を必要とする子どもたちへ、よりきめ細やかな対応ができることが分かる。また、中学校には、そういう特別支援学校で開発された方法とともに、小学校で行われている方法を取り入れることにより、特別支援を必要とする中学生に意欲的な学習活動を展開させることができる。

繰り返しになるが、これらの手立ての基本は、①教師の観察、②アセスメントの実施、③方法の選択、④実施、⑤評価、ということを適切に行っていくことである。

こうして特別支援を必要とする子どもへの対応を工夫していくことは、同時に普通学級の他の子どもの学習をより分かりやすいものにしていくことになる。この研究が帰国子女の子どもにも有効に働くということも明らかになった。

引用文献

- *1 永江誠司「脳科学から考える子どもの読む力・書く力」『児童心理 No863』, 金子書房, 2007年8月号, 50ページ

- * 2 第3回 香川大学教育学部特別支援教育研究
大会資料集, 2011年, なお, このテストは, 平
成18～22年度文部科学省特別教育研究経費「特
別支援教育促進事業」特別支援教育の充実 発
達障害児を対象とした根拠のある指導と評価を
伴う支援, 香川大学教育学部, 2011年に全て収
録されている。
- * 3 桂聖『国語授業のユニバーサルデザイン』東
洋館出版, 2011年
- * 4 横山裕之「子どもにもやさしい特別支援教育
をめざせ」『現代教育科学』No576, 2004年, 6
ページ
- * 5 特別支援教育士資格認定協会編『特別支援教
育の理論と実践 II 指導』金剛出版, 2007年,
63ページ