

特別支援学級国語科で言葉をつなげて学び合う子の育成

— 関わりながら学ぶ楽しさを感じる授業を目指して —

池田 未来

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する4年生以上の5名の児童を対象に、他者と関わりながら学ぶ楽しさを感じることを目指し、言葉をつなげて学び合う子を育成する国語科授業を考案、実践し、検証を行った。実践Ⅰでは「聞くこと」に重点を置き、新校舎を紹介する新聞記事を書く活動、実践Ⅱでは「2~3人で話し合うこと」に重点を置き、絵本の紹介動画を作成する活動、実践Ⅲでは「5人で話し合うこと」に重点を置き、物語を読んでペーパーサート劇で表現する活動を主とした授業を行った。実践において、教師が「関わるための場づくり」と「学び合う関係づくり」の2つの視点を持った授業づくりを行うことで、児童の「聞きたい」「話したい」気持ちが高まり、言葉をつなげて学び合う姿が見られた。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 研究の動機

筆者がこれまで担当してきた自閉症・情緒障害特別支援学級の授業では、自分の考えを一方的に話して満足していたり、相手の思いや考えを聞かず、分からぬままであったりする児童の様子が見られ、考えを交流する場面での指導に課題を感じていた。大伴ら(2011)は、自閉症スペクトラム(以下ASD)の言語面での特徴について、言語の対人的使用(語用論的側面)に困難を示し、場面にあわない丁寧な言葉づかいをしたり、比喩・ユーモア・皮肉などに込められた意味が分からず、文字通りの解釈をしてしまったりする傾向があることや、様々な事例を挙げてASDのコミュニケーションの困難さについて述べている。このようなASDの特性を踏まえ、適切な支援を行っていく必要があると感じている。

(2) コミュニケーション

コミュニケーションの捉え方として、村松(2013)がコミュニケーションを「他者とこ

とばのやりとりを通じて、思いや情報、考えなどを共有すること」と定義づけたものを参考にする。コミュニケーションにおける話し手と聞き手の態度としては、共同で取り組む姿勢を持ち、話し手は自分の考えや思いを正確に言語化して伝え、聞き手はその内容に関心を持ちながら聞き、理解し、考えて自分の言葉を返すことである。そして、互いに内容や意味を共有することが重要である。このようなコミュニケーションが成立する状態を「言葉がつながる」とし、コミュニケーションを図りながら学ぶことを「学び合う」と定義した。児童が言葉をつなげて学び合うことで、自分の考えや思いを表現することや相手の話を聞くことには価値があると実感し、他者と関わりながら学ぶ楽しさを感じができると考える。

(3) 国語科と特別支援教育

本研究で実践する教科を筆者は国語科とした。平成30年改訂の特別支援学校学習指導要領各教科編の国語科では、目標として「日常生活における人とのかか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こと」が明記されている。この「伝え合う力」には、コミュニケーションの力も含まれると考える。国語科において集団の中で、話したり聞いたりする活動を行うことで、コミュニケーションの力を育むことができる。この平成30年の改訂では、資質・能力の3つの柱で目標が整理され、教科の系統性が示された。知的障害の教科別の指導においては、山元・笠原(2019)が「従前、知的障害教育の中では、各教科等を合わせた指導の中で各教科の指導内容を指導してきた実践がある」が、「時代と共に、知的障害者や自閉スペクトラム症等の認知特性、学習の仕方等も明らかになり、各教科で何を取り扱うことができるのか、明確になってきた」と述べている。今後は、これまでの知的障害教育における実践を活かしつつ、学習指導要領で示された各教科の資質・能力を育成していく方向性を捉えることができる。また、国語科教育と特別支援教育においては、原田(2010)が「現在の国語教育研究は発達障害の観点をふまえてつくられていないため、関わるためのツールとして十分に機能しない」と述べていることから、ASDが持つコミュニケーションの困難さやニーズに合わせて、国語科の授業を工夫していく必要がある。

(4) 特別支援学級

特別支援学級は、児童の状況として複数の学年で構成されており、学力の個人差が大きかったりするため、個の目標を設定する。目標を設定するための実態把握では、日頃の行動観察や個別の教育支援計画等に加え、検査等のアセスメントが有効である。検査結果を含め、複数の視点から児童の実態把握と目標設定を行い、適切な支援につなげていく。

(5) 児童の実態把握

本研究では、一斉指導で個の実態に応じた目標を設定し、支援を行う。児童の実態は、行動観察や個別の教育支援計画等と検査結果から把握する。行動観察や個別の教育支援計

画等でこれまでの学習経験、児童の願い、得意なこと、特性、本人が持っている苦手意識等を把握する。検査はWISC-IVで全体的な知的能力や記憶、処理等の力を把握する。これらの視点から、児童の実態把握を行い、個々の目標を設定し、具体的な手立てを考える。

2. 研究の目的

自閉症・情緒障害特別支援学級で、他者と関わりながら学ぶ楽しさを感じることを目指し、言葉をつなげて学び合う子を育成する国語科授業を考案、実践し、児童の姿から検証することを目的とする。

II 研究方法

1. 研究対象

金沢市立小学校 自閉症・情緒障害特別支援学級 4・5・6年生グループ5名

2. 研究計画

4～5月は児童の実態把握を重点的に行い、6～7月に授業実践Ⅰ、9月に授業実践Ⅱ、10～11月に授業実践Ⅲを行い、結果をまとめる。実践では、抽出児童の変容を捉え、その姿から課題と成果を整理し、次の実践につなげる。児童がコミュニケーションを図りながら学びを深める姿や他者との関わり方の変容を捉えたい。検証方法は、教師による見取り、授業動画から児童の様子や発言を分析する。授業動画の分析は、授業で児童を支援している特別支援教育支援員と行う。



〈表1〉5名の実態

| | A児（4年） | B児（4年） | C児（4年） | D児（5年） | E児（6年） |
|---------|---|---------------------------------------|--------------------------------|---|---|
| 話す・聞く | ・静かに話を聞き、内容を概ね理解している ・じっくり考えて、ゆっくり話す | ・思ったことをすぐ話す ・話したい気持ちは強いが、話を聞くことは苦手 | ・関心のあることを話したい気持ちは強いが、話を聞くことは苦手 | ・ぼそぼそと話すため、相手に伝わりにくい ・興味のある内容に関する話は聞く | ・静かに話を聞くが、会話の内容を理解することは難しい ・他の人の言葉を復唱して話すことがある |
| 関わりの特徴 | ・身体的な不自由さから、動作がゆっくりで、他の児童と同じ速さで話すことが難しい | ・自分のペースで物事をすすめたい気持ちが強く、C児とよくトラブルになる | ・自己中心的な言動が多く、他者とよくトラブルになる | ・興味や関心の幅が非常に狭く、大人に対して話すことが多い | ・誰とでも穏やかに関わる |
| WISC-IV | ・言葉を使って考えたり、表現したりする力が強い | ・視覚情報をもとに考える力が強い | ・言葉を使って考えたり、表現したりする力が強い | ・書くことに対する苦手意識が強く、数値も低い ・言葉を使って考えたり、表現したりする力が強い | ・全検査の結果が非常に低い ・視覚情報をもとに考える力が強い |

3. 授業実践における観点

（1）児童の実態に応じた目標設定と手立ての工夫

児童の実態から個の目標を設定し、児童の持つ力を発揮しながら学習できるようにする。声かけや情報の提示（ワークシート含む）の仕方、児童の表現方法に幅を持たせる等、手立てを工夫する。

（2）安心して学習できる集団づくり

児童が「意見を否定されない」と実感できる場面を設定し、仲間意識を育てる。教師が児童の思いを尊重する姿勢を示すことで、安心して学習できるようにする。

（3）児童の興味・関心を活かした学習活動

児童の興味・関心を活かした学習課題や言語活動を設定する。「話すこと・聞くこと」の指導事項に限らず、「書くこと」や「読むこと」との関連、他の学級や家庭との連携を図りながら、言語活動で伝える相手と目的を明確にし、学ぶことの必要感が高まるよう工夫する。

III 実践

1. 実践の素地づくり

（1）児童の実態

集団全体のコミュニケーションは、教師か

ら始まるやりとりが多い。教師からの呼びかけや指示に、注意を向ける児童もいるが、内容を正確に捉えることが難しく、個別の声かけやくり返し説明する必要がある。児童同士が互いに注目したり、話しかけたりする様子はほとんど見られない。5名の児童の実態を表1に示す。

（2）集団づくり

児童が新しい集団で、安心して学習に取り組めるよう、4月に2つのことを行った。まずは、教師が児童の思いを大事にしていくことを伝え、児童が「したい」と思う活動を中心に学習することを話した。そして、これから何を学習したいかを尋ねた。これまで与えられた課題に取り組むことが多く、自分が「したい」と思う活動を問われても、よく分からぬ様子だったが、教師から昨年度までの学習を挙げると、少しづつ意見が出てきた。児童には、今後も「したい」と思う活動を思いついた時には、知らせてほしいことを伝えた。

次に、仲間意識が持てるよう大きな掲示板を提示し、全員で一枚の季節の掲示板を作る活動を行った。また、児童が「意見を否定されない」ことを実感できるよう、掲示板には好きな作品を作り、良いことを知らせた。す

ると、春の季語を使った短歌や俳句を作ったり、春に関する言葉を書いたりして、思い思いに複数の作品を仕上げることができた。児童同士の関わりは少なかったが、全員の作品を掲示するために配置を考えたり、他の児童の作品を認めたりする姿が見られた。

2. 実践 I 「新校舎の魅力を伝えよう」

(1) 単元設定の理由

① 児童が望むこと

年度初めに、児童に学習したい内容を尋ねると、EP 1 で示したやりとりがあった。

EP 1 「新聞」に関心を示す

- T 「どんなことを国語科でやりたいですか？」
 B 「他の人と新聞紙を作ってみたい」
 T 「新聞って知っていますか？」
 A 「知ってる。野球とか書いてあるでしょ。」
 D 「配達して、みんなを（に）届けたい。転校生（B 児）が書いた新聞を配りたい。みんなで配達。」
 C 「何、新聞で。」
 E 「新聞配達したい。」

B 児が発した「新聞」に、全員が反応を示したことから、新聞を書いて配る活動を取り入れることとした。

② 児童の課題

児童の実態を把握する中で、聞き手の反応を気にせず、興味があることを一方的に話す児童が多く、聞くことに課題を感じた。そこで、まずは相手の話を聞くことに重点を置き、話を聞いて反応を返すことを経験させたいと考えた。雨貝ら（2015）は、広汎性発達障害児への発話促進の指導において、「話す能力の促進のためには、話すこと自体を促すだけではなく、他者の話を聞く姿勢を伸ばすことも有用である」とし、他者の話を聞くことのできる環境設定の重要性を述べている。相手の話を聞くことが、他者と言葉のやりとりを通して学ぶための土台になると考えた。

(2) 単元について

単元の主な目標は、新校舎の魅力を伝える新聞を書く活動を通して、文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現の良さを見つけることである。そこで、新校舎の好きな場所を紹介する新聞記事を書き、感想を伝え合う場面を設定した。児童らは、4月から新校舎で過ごすようになり、まだ知らない場所も多く、どの児童も関心を持って取り組めると考えた。単元計画を表 2 に示す。

〈表 2〉 実践 I の単元計画

| 次 | 主なねらい | 学習活動 |
|-------------|---|--|
| 一 次 ④ | ・本単元の目的を明確にし、学習の見通しを持つことができる | ・新聞を作る手順を知る ・どんな新聞を作り、誰に見せるのかを明確にする ・学校探検をする ・どの場所の記事を書くのか決める |
| 二 次 ⑧ | ・新校舎を紹介する記事を書くことができる ・お互いの書いた記事を読み、感想を伝え合うことができる | ・紹介したい場所の記事を書く ・記事を読み、感想を伝え合う ・感想をもとに、書いた文章を見直す |
| 三 次 ② | ・新聞を紹介し、新校舎の魅力を伝えることができる | ・他のグループや紹介したい人に新聞を読む |

第二次の「記事を読み、感想を伝え合う」活動で、コメントカードを使った手続きを取り入れる。目的は 3 つある。1 つは、聞き手が「すてき」「行ってみたい」「アドバイスがあります」のカードを提示し、内容に応じて教師が「どこが素敵だったか」「どんなアドバイスがあるか」を尋ねることで、新聞記事の良さや改善点に気付くことである。2 つめは、聞く意識を高めることである。コメントカードを出す手続きにより、聞く必要感が生じ、「コメントカードを出すために聞こう」とする意識が高まり、感想を伝えやすくなると考えた。3 つめは、発表者と聞き手が言葉のやりとりを継続する意識を持つことである。聞き手がコメントカードを出すことで、発表を聞いたことを発表者に視覚的に示すことができる。網谷（2008）は、発達障害児者の集団における社会的コミュニケーション環境につ

いて「集団場面における仲間相互交渉で重要なことは、交渉相手の応答性である」とし、「発表者にとっては、発表者に明確に伝わる応答反応があることが条件」であると述べている。聞いたことが話し手に視覚的に伝わることで、話し手にとっては「話して終わり」ではなく、聞き手からの応答により、言葉のやりとりを継続する意識が持てると考えた。また、やりとりが継続されるように、コメントカードを出した相手に、発表者から「聞いてくれてありがとう」シールを渡し、具体的な感想について伝えるようにした。これらの活動の中で、相手の話を聞こうとする姿や、自分の書いた文章の良さに気付き、聞くことの良さを感じる姿に着目し、実践を検証していく。そこで、本実践では、特に他者の話を聞くことに課題のあるD児に焦点を当て、変容を捉えていく。

(3) 抽出児童の実態と目標

① 聞くことに関する実態

D児は、興味や関心のあることを、一方的に話す。自分から質問しても、すぐに相手からの返答がなかったり、納得する返答でなかったりすると、何も言わずにどこかへ行ってしまい、最後まで話を聞くことが難しい。授業中は教室内を立ち歩き、後ろで本を読んでいることが多いが、興味のある話は聞いていることがある。

② 単元の目標

D児は、書くことが苦手で、新聞づくりに消極的だったが、「アナウンサーみたいに発表したい」「新聞を配りたい」と話していた。単元の目標は、好きな場所について紹介する文章を書くための材料を集め、伝えたいことを明確にし、Googleスライドを使って表現することである。聞き手としての目標は、発表を最後まで聞き、コメントカードを出して感想を伝えることである。

(4) 実践結果と考察

① 教材への関心から他者との関わりへ

教材に关心を持つことが、他者との関わりにつながる。D児は、コメントカードに关心を持ち、友達の話を聞くことができた。D児は、コメントカードが配付された時、教室の後ろの棚に隠れ、全く参加していなかったが、他の児童がコメントカードを出す様子を見て、そろそろと自分の机に置いてあるコメントカードを取りに行った。EP2はその後である。

EP2 教材へ関心を示す

D「(コメントカードを持って) これは何?」

T「発表を聞いて、どれか1枚のコメントカードを選んで、発表した人に見せるよ。」

D「(何も書かれていないカードを持ち) この緑(のカード)は何?」

T「すてき、行ってみたい、アドバイスがあります、以外の感想のときに出すよ。」

D児から質問してきたことで、コメントカードに关心を持ったことを感じた。この後、D児は発表者の正面に立ったり座ったりして、話し出すのを待つようになった。そして、発表を最後まで動かずに聞き、発表者に向けて真っすぐにコメントカードを出し、感想を伝えていた。コメントカードを見て、「触りたい」「出してみたい」と関心を持ったことから、「友達の発表を聞く」関わりにつながった。



〈写真1〉発表者の正面でコメントカードを出すD児

② 話が伝わった実感や認められた満足感から聞こうとする姿勢へ

発表者は聞き手からのフィードバックにより、自分の話が伝わった実感や認められた満

足感を得ることができる。その実感や満足感が、相手の話を聞こうとする姿勢につながった。D児は新聞記事を発表することに关心がなく、聞き手が出すコメントカードを見たり、感想を聞いたりせず、すぐに立ち上がっていたが、第三次で、隣にいた教師に立ち上がるのを止められた時に変容が見られた。(EP3)

EP3 感想を最後まで聞く

(発表後、立ち上がるのを教師に止められる)

T「見てね。せーの！」

(一斉にコメントカードが出される)

D「行ってみたい（のカードが）いっぱい！」

T「行ってみたい（のカードが）いっぱいやね。

良かったね。感想聞いてみようね。」

児童1「歴代の校長先生がいっぱいいて、なんて名前の人があるか（校長室へ）行って調べたいと思いました。」

児童2「ぼくは素敵。（だと思った）（写真を見て）絵が描いてあるのが素敵でした。」

児童3「ここが（写真を指さして）素敵やと思った。」

(照れくさい様子でD児が教室を飛び出す)

D児は、3名が感想を話す様子を笑顔で最後まで聞いていた。「行ってみたい」のコメントカードを見て、自分の話が伝わった実感と認められた満足感を得たことで、感想を最後まで聞くことができた。D児が最後に照れくさい様子で教室を飛び出したことから、感想を聞いて嬉しくなり「話して良かった」「聞いて良かった」気持ちになったと考える。

このように、相手に伝わった実感や認められた満足感を得ることが、他者と関わる楽しさや意欲につながる。そのために「話す→相手からのフィードバックを得る」ことを何度も経験することが重要である。そこで、話し手と聞き手を分ける形態から、児童がより自由に話し合う活動を取り入れる必要があるこ

とを感じた。

③ 互いを認め合うコミュニケーション

児童が安心して他者と関わるためにには、肯定的に聞いてくれる聞き手と、互いに認め合うコミュニケーションが大切である。しかし、実際は「アドバイスがあります」のコメントカードが相手を批判する言葉になり、児童同士の不快な感情のやり取りが生じた。教師の意図として「アドバイスがあります」は、良い文章に関する視点を得ることや、自分の文章を改善することにつなげてほしかった。しかし、その意図が児童に伝わらず、以下のやりとりが起こった。(EP4とEP5)

EP4 「アドバイスがあります」①

(C児の発表後、D児が「アドバイスがあります」を出す)

T「どんなアドバイスがありますか？」

D「字が分かりにくい。」

T「字が小さいってこと？」

D「分かりにくい。甘かった。」

T「甘いってどういうこと？」

D「・・・」

EP5 「アドバイスがあります」②

(D児の発表後、C児が「アドバイスがあります」を出す)

T「アドバイスってどんなの？」

C「言葉が甘い！」

D児は何度も「アドバイスがあります」を出した。理由を尋ねても同じ言葉を繰り返すだけで、D児の思いや考えを理解することは難しかった。EP4の後、C児も「甘い」と発言した。その表情や言葉の調子から、C児の不快な感情が読み取れた。具体的にどこが甘いのかを尋ねても返事はなく、ただD児に出されたコメントカードと「甘い」という言葉を自分に対する批判と捉え、敢えて同じ言葉を言い返したと思われる。結局、教師の意図した目的で「アドバイスがあります」が機能することはなく課題が残った。他者と関わる

楽しさを感じるために、不快な感情のやり取りではなく、互いに認め合う内容のコミュニケーションになることが重要である。

3. 実践Ⅱ「秋の絵本を紹介しよう」

(1) 単元設定の理由

① 児童が望むこと

9月からの授業実践Ⅱに向けて、児童に学習したいことを尋ねると、3名が「知らせたい！」と答えた。1学期に新聞を作つて発表した経験から、何かを作つて「知らせたい」のだろうと思われた。他にも「絵本を読みたい」「動画を作りたい」との意見があり、それらを組み合わせて、好きな絵本を紹介する動画を作成し、他の学級の児童に見せる活動を考えた。題材を「好きな絵本」にすることで、個々の児童の興味や関心に合わせられることも、設定理由の1つである。

② 児童の課題

本実践では、実践Ⅰの課題を踏まえ、ペアやグループでの活動を取り入れる。理由は2つある。1つは、児童が自由に話し合う中で、「話す→相手からのフィードバックを得る」ことを多く経験するためである。しかし、ペアやグループの場を設けるだけで、児童が自主的に話し合うことは難しい。大伴ら(2011)は、「自閉症の人たちは、他者の気持ちだけでなく、自分の気持ちを自分でとらえることにも困難があり、要求の表現、伝達は非常に難しい」と述べているように、対象児童においても、要求することを諦めたり、相手に伝わるように話すことが難しかったりする実態がある。そこで、まずは2~3人で活動することで、話したことが相手に伝わりやすいようにする。そして、全員で共通の目標を持たせ、自分達で決める部分を多くすることで、目標に向かって話し合いながら活動できるようにする。

2つめは、児童が互いに認め合えるよう、協力する場面を設定するためである。ペアやグループ内で簡単な役割を決め、協力する必

然性のある活動を行う。

(2) 単元について

単元の主な目標は、秋の絵本を紹介する動画を作成する活動を通して、伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫して話すことである。低学年担当の教師から「低学年に読む秋の絵本を教えてほしい」との依頼が来たことを児童に伝え、単元の目的と伝える相手を明確にした。単元計画を表3に示す。

〈表3〉実践Ⅱの単元計画

| 次 | 主なねらい | 学習活動 |
|---------|---|--|
| 一次 ② | ・目的を明確にし、学習の見通しを持つことができる | ・どんな動画を作成したいか考える ・紹介したい絵本を1人1冊決める ・絵本を読み、紹介する内容を決める |
| 二次 ⑦ | ・相手や目的に応じて、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫して話すことができる | ・ペアやグループで絵本の紹介動画を撮る ・動画を見返して、感想を伝え合う ・感想をもとに、再び動画を撮影する |
| 三次 ② | ・秋の絵本を紹介し、面白さを伝えることができる | ・低学年に絵本の紹介動画を見てもらい、感想をもらう |

第一次で「どんな動画を作成したいか」を話し合い、全員共通のゴールとし、第二次から、ペアやグループで絵本の紹介動画を撮影する。動画で自分が話す姿を見て、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方についてふり返ることで、より良い話し方について考えるようとする、ペアやグループで単元のゴールに向かって児童主導で話し合いながら活動できるよう、4つに配慮する。1つは、1人当たりの持ち時間や動画の撮影場所や撮影の仕方等、各自で決めることが多いことで、話し合う必要が生じるようになつた。2つめは、教師に頼らなくても活動できるよう、「動画撮影→見る→感想を伝える」とシンプルな活動内容を繰り返す。3つめは、感想を伝えるときは相手の良いところのみを伝え、互いを認め合うようにした。4つめは、紹介者と撮影者に役割を分け、動画を撮影し

〈表4〉抽出児童の目標と手立て

| | | A児 | C児 | D児 |
|-----|--------------------|-------------------------------------|---|--------------------------------|
| 目標 | 国語科 | 相手に伝わる話し方について、声の大きさや速さを工夫して話すことができる | 相手に伝わる話し方について、声の大きさや速さ、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫することを理解することができる | 相手に伝わるように声の大きさや速さを意識して話すことができる |
| | 関わり | 自分の意見を積極的に伝えるとともに、相手からの返答を聞くことができる | 自分の思いを伝えつつ、相手の要求にも応えることができる | 自分の思いを相手に分かるように伝えることができる |
| 手立て | 自分から他者に感想を尋ねるように促す | | 人前で話すことが苦手なため、無理に話す必要はないことや、自分にできることを考えるよう伝える | 自分の思いや考えを表現する際に、言葉が足りないときは補う |

たり、撮影してもらったりすることを通して、協力できるようにした。教師は、児童が話し合う中で、適切な言葉を提案したり、言葉を補ったりして、コミュニケーションを支える役割を担う。

このような学習活動の中で、相手を意識した話し方とペアやグループ活動における児童の関わり方の変容を捉え、実践を検証していく。そこで、相手に伝わる話し方に課題のあるA児とD児、人との関わりに課題のあるC児の3人に焦点を当て、変容を捉えていく。

(3) 抽出児童の実態と目標

A児は、身体的な不自由さがあり、話し始めるまでに時間を要するため、話し合いでは黙ったままでいることが多い。C児は、タブレット端末の操作が得意で、動画作成への意欲が最も高いが、自己中心的で他者との関わりに課題がある。D児は、相手に伝わる声の大きさではっきりと話すことが難しい。単元の目標と手立てを表4に示す。

(4) 実践結果と考察

① 他者のアドバイスや話す姿を自分の話し方や読み方に活かす

A児は、グループ内の関わりを通して話し方や絵本の読み方が大きく変化した。最初は文章を読むことで精一杯だったが、徐々に大きな声ではっきりと話し、相手に伝わることを意識するようになった。A児の変化のきっかけとして、2つのことが考えられる。1つ

は、友達のアドバイスを素直に聞いたことである。A児は、撮影が終わると何度も「感想は?」「どうだった?」と自分から感想を尋ね、同じグループのB児から声を大きくした方が良いことや画面に絵本が映っていないこと等を指摘されていた。A児は、アドバイスされた内容を意識して、次の撮影に臨むため、徐々に相手を意識した話し方に変容した。2つめは、友達が話す様子をよく見てきたことである。A児は、絵本を読むときに色々な工夫をするようになったが、それらの工夫は同じグループの友達を参考にしていた。話の内容に合わせて、絵本を動かすD児や、登場人物によって声の調子を変えるB児を見て、徐々にそれらの工夫を自分の読み方に取り入れていた。また、A児の絵本の読み方をふり返るワークシートからも、工夫したこと自覚していたことが分かった。

4. 絵本のしゃかいでくふうしているところは、どこですか。

- 「 」のところで声をかえている
- 絵本をうごかしている
- 登場人物の言葉をかんがえて話している
- スラスラ読んでいる
- えしゃくをしている

〈図2〉表現の工夫を自覚するA児のワークシートの一部

② 自分の意見を受け入れてくれた相手の変容を実感し、相手を認める

C児は最初、ペア活動を拒否していたが、E児と活動する中で、E児を認めるようにな

った。それは、E児がC児のアドバイスを素直に受け入れ、徐々に話したり読んだりするのが上手になったことをC児が実感したからである。第二次で、教師がペアやグループで活動することを伝えると、C児は「一人でやりたい」と言い、そのまま2時間授業に参加しなかった。そこで、C児と個別に話す中で、C児の「1人でやりたいけど、難しい」「動画は作りたい」という気持ちを確認し、どうしたら良いかと一緒に考えた。最終的にC児は「次から○○(E児の名前)とやる」と決めた。C児は、見通しが持てないことに対する不安が大きく、ペア活動にかなり抵抗があつたが、動画を作りたい気持ちから活動に踏み切ることができた。E児とのペア活動の始めの頃は、E児を撮影しながら、言葉のイントネーションが間違っていることや絵本を読む速さが速いことを指摘していた。C児が指摘することに対して、E児は毎回「分かった」と返事をしたり、うなずいたりしていた。そして徐々に話し方や読み方が上手になっていくE児を見て、教師に「ねえ○○(E児の名前)、ちゃんと言えるようになってきたよ」や「(話す速さが)ゆっくりになってきた」等、良くなつたところを教師に伝えるようになつた。写真2とEP6は、C児とE児がペアでの練習に慣れ、紹介動画の本番を撮影する時である。



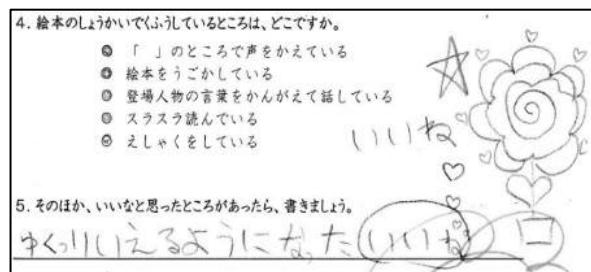
〈写真2〉C児とE児のペア活動の様子

EP6 絵本の読み方を一緒に考える

(E児が絵本にある「ン」という部分を読みづらそうとしている)

C「○○(E児の名前)って、どんな感じで読んだるん?「ン」とてどこ。」「息しづらいの?んーどうかな。」
E「息しづらいかも。」
C「『のぼっていったら』って言ったら、(スーと息を吸う)深呼吸して。」
E「ン!」
C「1回、「次の日、おひさまがのぼっていったら」って言ったら、スーって息吸って、はい。」
E「次の日、おひさまが上っていったら、(スーと息を吸う)・・・ン。」
C「ほら、言えた。(こうすれば)すぐ言える。」

E児は吃音があり、特に絵本の中で「ン」を発音する前は、何度も苦しそうな表情になっていた。EP6の後、E児はずっとC児が教えた読み方を続けた。実際、大きく息を吸い込んでも苦しそうな様子は見られたが、E児には読みやすかったのかもしれない。また、C児はE児が自分のアドバイス通りに読むことで満足感を得られたと考える。その後、C児は、E児の話し方や絵本の読み方を評価するワークシートで、他の誰よりも良い評価を付け、「いいね」と花丸のイラストを描いていた。(図3)それは、E児が自分のアドバイスを素直に聞き、変容したことに満足感を得て、相手を認めるようになったと考える。



〈図3〉E児を評価するワークシートの一部

③ 相手から認められたことで、自分も相手を認め、協力する

D児は、相手の良さを見付けることや他者と協力することに課題があるが、この実践で初めて、友達を認め、協力しようとする姿が

見られた。それは、D児が得意なことを友達に何度も認められたからであると考える。D児は絵本が大好きで、特に好きな本を読むときは登場人物になりきって楽しそうに読むので、D児の紹介動画を見ると、本人を含め、全員が笑顔になり、盛り上がった。特にA児は何度もD児の紹介動画を見て笑い、褒めていた。以下のエピソードは、A児の動画撮影の後である。(EP 7)

EP 7 「全部いい」と伝える

(A児の紹介動画を撮影した後)

T「どうやった？」

D「いいと思う。」

A「どこが良かったの？」

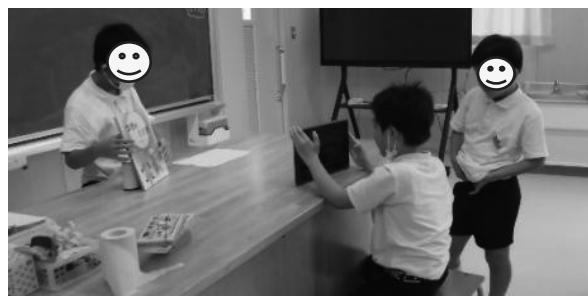
D（撮影した動画を見返す）

B「一番いいのはスラスラ言えてたところかな。」

D「全部いいと思う。」

A「ありがとうございます。」

D児はこれまで自分以外の動画に関心を示さず、友達に感想を伝えることはなかったが、この時はA児に「いいと思う」と2回伝えている。D児が肯定的な感想を伝えるのは、この時が初めてである。「全部いい」という言葉は、A児がD児に何度も伝えていた言葉である。また、D児は、このA児の撮影で「5、4、3、2、1、キュー！」と撮影開始のカウントダウンをして、タブレット端末ごしにA児が話す様子をじっと見ていた。この時からD児は、A児だけでなく、B児の撮影にも積極的に参加し始め、紹介する絵本を運んで撮影の準備をしたり、頑なに拒否していた動画撮影をしたりするようになった。D児は、自分が得意なことを友達からたくさん認められたことで、自分も相手を認める感想を伝え、相手のために行動し、協力するようになった。また、グループ全体でもD児が撮影することで、これまで固定化していた役割が分担され、3人で協力し合う姿が見られるようになった。



〈写真3〉A児を撮影するD児

④児童の得意なことを活かす

児童がすすんで他者と関わるために、タブレット端末の操作、絵本の読み聞かせ等、児童の得意なことを活かす活動が大切である。C児が拒否していたペア活動に取り組めたのは、得意なタブレット端末の操作を活かして動画を撮影したい気持ちが大きかったからである。また、D児も友達から認められたことが、自分の得意なことであるからこそ、相手を認めたり、協力したりするようになった。学習場面において、自分の得意なことを發揮し、他の児童から認められることが、他者との関わりにつながり、「話したい」「聞きたい」気持ちを持つことができる。

4. 実践Ⅲ「ペーパーサート劇をしよう」

(1) 単元設定の理由

①児童の望むこと

年度当初、A児やE児は「劇がしたい」と話していた。しかし、人前で話すことが苦手なC児のことを考えると、これまで取り入れることができなかった。そこで、実践Ⅱのように動画を撮影する等、話すこと以外の役割を選択できるようにすることで、全員が意欲的に取り組めるのではないかと考えた。

②児童の課題

実践Ⅲでは、これまでの学習を活かし、児童が5人で学び合うことに重点を置く。関わる人数が増えても、見通しを持って取り組めるよう、実践Ⅱと同じ活動を取り入れる。まず、単元のゴールを共有し、児童の意見を多く取り入れながら、児童主導で話し合いながら活動できるようにする。そして、動画を撮影する活動を取り入れ、個々の役割を決める

ことで、協力しながら学べるようにする。

③ 物語「あらしのよるに」

題材となる物語は、小学校三学年（平成31年度、学校図書）の教科書に載っている「あらしの夜に」とした。動物の絵本が好きな児童が多いことと、小学校三学年の題材で、子ども達の生活年齢に近いことから、物語の面白さを感じることができると考えた。この物語は、被食者であるやぎと捕食者であるおおかみが嵐の夜に暗闇で出会い、互いを仲間だと思い込むことで、二人の会話が不思議と噛み合ってしまうところに面白さがある。この面白さを感じながら学習をすすめることで、物語の場面や登場人物についてのイメージを膨らませながら読むことができると考えた。

（2）単元について

単元の主な目標は、「あらしの夜に」のペーパーサート劇を動画で撮影する活動を通して、物語の場面の様子に着目し、登場人物の行動を具体的に想像しながら読むことである。ペーパーサート劇にする理由は2つある。1つは、撮影する時に、タブレット端末の動きが少なく撮影しやすいからである。2つめは、ペーパーサートや背景を作る活動で登場人物の表情や、場面の様子について読み深めることができるからである。単元計画を表5に示す。

〈表5〉実践Ⅲの単元計画

| 次 | 主なねらい | 学習活動 |
|---------|---------------------------------------|--|
| 一次 ② | ・目的を明確にし、学習の見通しを持つことができる | ・どんな劇を作りたいか考える ・場面ごとの役割を決める ・登場人物の会話文を確認する ・背景や登場人物の表情を描く |
| 二次 ⑦ | ・場面の様子に着目し、登場人物の行動を具体的に想像しながら読むことができる | ・5人でペーパーサート劇を撮影する ・動画を見返して、感想を伝え合う ・感想をもとに、再び動画を撮影する |
| 三次 ② | ・物語の内容や面白さを伝えることができる | ・他の学級の児童に動画を見てもらい、感想をもらう |

第一次で「誰にどんな劇を見せたいか」という単元のゴールを全員で共有する。第二次から場面ごとにペーパーサート劇を撮影する中で、本文を読みながらペーパーサートの動かし方や会話文の読み方を考え、登場人物の気持ちや行動について、叙述に即して明らかにしていく。実践Ⅱ同様、単元のゴールに向かい、児童主導で話し合いながら活動できるよう、4つのことに配慮する。1つめは、話し合う必要が生じるよう、ペーパーサート劇を撮影する際は、児童が決める部分を多くする。どの背景や表情のペーパーサートを使うのか、それらをどのタイミングで入れ替えるか等を話し合うことで、叙述に即して場面の様子に着目することができると考えた。2つめは、見通しを持って取り組めるよう、活動をシンプルにする。3つめは、役割を決め、協力できるようになる。役割は、「おおかみ」「やぎ」「ナレーター」「動画撮影」「背景」の5つとする。この3つは実践Ⅱとほとんど同じである。4つめは、役割に関して、場面ごとに自分がやりたい役を選択することと、できなかった場合は誰かがフォローしてほしいことを児童に伝えた。児童同士のコミュニケーションにおける教師の支援も、実践Ⅱ同様、適切な言葉を提案したり補ったりしていく。

このような学習活動のなかで、物語を読み深めていく姿や集団における児童の関わり方の変容を捉え、実践を検証していく。そこで、文章を読み、理解することに課題のあるE児と、実践Ⅱで他者との関わりが広がり始めたC児に焦点を当てる。

（3）抽出児童の実態と目標

E児は本を読むことが好きで、普段から動物や魚に関する本を読んでいる。物語を読むときは、登場人物の言葉のやりとりを楽しむことができるが、内容を正しく理解したり、理解したことを言葉で説明したりすることは難しい。C児は実践Ⅱの抽出児童である。C児とE児の目標と手立てを表6に示す。

〈表6〉抽出児童の目標と手立て

| | | C児 | E児 |
|-----|-----|--|--|
| 目標 | 国語科 | 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や情景などについて、叙述を基に想像して読むことができる | 場面の様子について、登場人物の行動を中心に、想像を広げながら読むことができる |
| | 関わり | 自分の思いを伝えつつ、相手の要求にも応えることができる | 教師や友達からのアドバイスを聞き、自分の読み方に活かすことができる |
| 手立て | | 人前で話すことが苦手なため、無理に話す必要はないことや、自分にできることを考えるよう伝える | 個別に指示を繰り返したり、文中の言葉の意味を簡単な言葉で説明したりする |

（4）実践結果と考察

① 役割を果たすことで、他者と主体的に関わり読み深めていく

ペーパーサート劇を撮影する活動で、個々の児童が自分の役割を果たし、主体的に関わりながら、物語を読み深めていく姿が見られた。児童らの話し合いにより、ペーパーサート劇ではナレーター役が監督役も担うことになった。すると、C児は1場面のナレーター兼監督役に立候補し、自分で何度も本文を読み、場面の様子を正確に表現するために、周りの児童に色々な提案をしていた。EP8は、C児が雷の背景から始めることを提案し、背景役のD児に依頼する場面である。

EP8 物語の内容に合わせて背景を変える

よう提案し、D児に依頼する

（1場面の撮影後、感想を伝え合っている）

C「始め（の場面）って雷（の背景）じゃないの？ねえ！」

（A児とB児がC児を見る）

T「始めは雷（の背景）なの？」

C「始め（は）雷（の背景）だよ。それから小屋（の背景）だよ。」

B（雷の背景を探すも、見つからない）

「雷入ってないな」

C「雷入ってます」（自分も探そうとする）

（B児が雷の背景を見付け出したのを、C児がD児に渡す）
C「これ（雷の背景）の次に小屋（の背景）だわ。はい、持ってください」
D「よいしょ、よいしょ」（背景を受け取る）

この後も、C児は「ガラガラガラ」と雷の音を言うことを背景役のD児に提案し、D児が了承したことで、1場面の嵐の場面がより強調された。他にもC児は、撮影役のA児に、タブレット端末をペーパーサートに近付けて撮影するように伝えたり、「やぎ」役のB児に、ペーパーサートの表情が違うことを指摘し、正しいペーパーサートを手渡したり、「おおかみ」役のE児に、ペーパーサートを出すタイミングを教えたりしていた。C児が友達に提案する様子を見ていると、相手を見て、反応を伺いながら、自分の思いを伝えていた。C児が監督役として主体的に関わることで、全員が物語の場面の様子について考えたり、表現したりすることにつながった。



〈写真4〉 5人で役割を決めて活動する様子

② 児童や教師の話を聞いて、物語を読み深める

E児は、友達のアドバイスや友達と教師との会話を聞いて、自分一人では気付かなかつた場面の様子や登場人物の動きを理解した。また、物語の場面の様子を理解したことで、自分なりに工夫した表現を見せることがあった。E児は普段、教科書の文字を指で追いかながら音読し、文章を読みながら内容を理解することは難しい。特に、今回はペーパーサート

を動かすため、普段以上に読むことが難しかった。なんとか文章は読めるものの、内容を理解していないため、叙述に即してペーパーサートを動かすことはできなかった。しかし、活動する中で、E児が操作しているペーパーサートの動きが間違っていることに周りの児童が気付くようになった。以下のエピソードは、E児が担当するおおかみのペーパーサートが出てこないことに、A児やC児が気付いた場面である。(EP9)

EP9 E児のペーパーサートの動きについて周りの児童が声をかける

(E児が担当するおおかみが出てこないことに、撮影役のA児が気付く)

A「待って。おーい。おおかみはどこ行った？」

C「違う！「すごいあらしですね」って言つたら、こいつ（おおかみ）が。始めはさ、これだから」

T「じゃ、その前の「コツン、ズズー」は？」

(C児が教科書で確認する)

C「「コツン、ズズー」って言つたのは、これ（おおかみ）で、ニューって出てくる」

T「ここに「ガタン」ってあるよね？これは？」

(C児が教科書で確認する)

C「(E児に向かって)「ガタン」って言つたら、これ（おおかみ）出てきて。分かった？」

E（うなずく）

この後、E児は、おおかみの登場するタイミングを修正した。そして、おおかみが登場した後の「コツン。ズズー」とおおかみの足音が鳴る場面で、E児はペーパーサートの持ち手で机をたたき「コツン」という音を表現するようになった。A児の指摘やC児と教師との会話により、E児はおおかみが登場するタイミングと、その後の「コツン。ズズー」がおおかみの足音であることを理解し、足音が鳴る様子を想像し表現していた。その後も、E児は自分で読むだけでは分からなかった物語の内容を、他の児童からの指摘や児童と教

師との会話を聞くことで理解し、自分なりに表現を工夫していた。

③集団への安心感が、不安を軽減する

ともに学習する集団への安心感があると、苦手な状況で不安を感じても、落ち着いて学習に参加することができる。特にC児は、見通しが持てない状況や失敗することが非常に苦手で、活動を拒否する傾向があった。しかし、本実践では始めから活動に参加し、苦手なことにも取り組もうとする姿勢が見られた。それは、ともに学習する集団に慣れ、安心感を持つようになったからであると考える。

C児は、見通しが持てない単元の始めが特に苦手である。本実践でも「見通しが持てるまでは参加しないだろう」と筆者は考えていた。以下のエピソードは第一次3時である。児童らは、第一次1時に登場人物が「おおかみとやぎ」であることを確認しつつも、何度か「やぎ」と「羊」を間違えていた。(EP10)

EP10 登場人物について冗談を言いながら笑い合う

T「前の時間はどんなことをしましたか？」

A「表情（について考えた）」

T「表情？何の？」

A「羊とやぎの表情」

T「羊とやぎの表情・・・」(C児とE児は間違いに気づき、笑顔)

C「違う！」

A「間違えた！おおかみとやぎ」

E「おおかみとやぎと羊」(冗談を言う)

C「フハハハハ」

T「羊はないの！」

C「おおかみとやーしとー」(冗談を言う)

A「やし？」

D「フッ（笑う）」

E「やーぎー！フフフ」

A「あー頭がおかしくなりそう」

A児が間違えてから、C児は終始笑顔だった。単元の始まりに冗談を言いながら笑い合

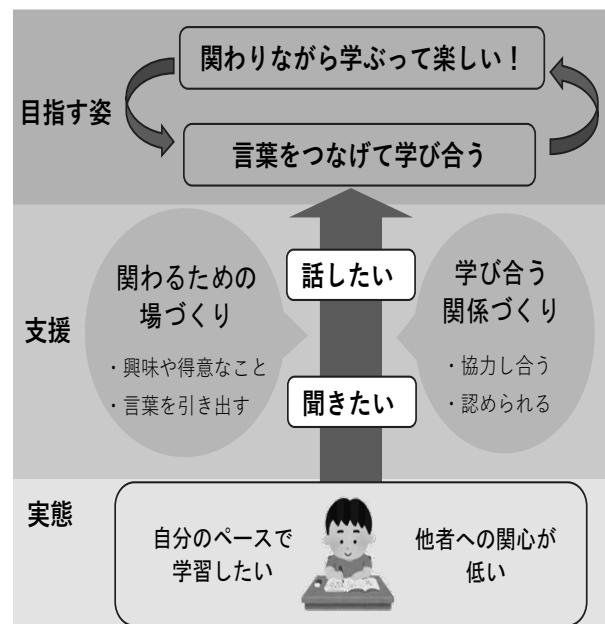
う雰囲気の中にC児が入ることは、これまで見られなかった。友達と冗談を言うC児の様子から、見通しが持てないことに対する不安よりも、ともに学習する集団への安心感が大きくなつたと感じた。

また、C児はこの実践で苦手なことにも挑戦した。これまで「恥ずかしいから」と言い、物語の登場人物になって読むことを拒否し、5場面までは、ナレーターか動画撮影の役割を選択していた。教師から見ると、人前で失敗することを恐れているように感じた。しかし、なぜか6場面で自分から「やぎ」役を選んだ。活動が始まると、一度は「できない」と言い、B児に代わってもらいつながら、最終的に「やぎ」役で、会話文を読むことに挑戦していた。この時のC児は「先生、横に来て」と言ったり、必要以上にふざけたりしていたことから、不安は大きかったと思われる。しかし、「失敗しても、誰もC児を責めないこと」が分かったので、不安が小さくなり「やってみよう」という意欲が高まったのではないか。「この集団でなら失敗しても大丈夫」という安心感が、苦手なことにも挑戦しようとする姿勢につながつたと感じた。

IV 考察

1. 実践を通して

言葉をつなげて学び合う児童を育成したいと考え、授業実践を行つた。その結果、相手の話を聞いて、言葉を伝えたくなるような「関わるための場づくり」と「学び合う関係づくり」の2つの視点を持つことが重要であると感じた。(図4)集団の中には、自分のペースで学習したい児童や他者への関心が低い児童もいたが、他者と関わるための場があり、児童間に学び合う関係性が構築されることで、友達の話を聞いて、自分の文章や話し方を振り返ったり、話し合いながら想像を広げたりして、国語科の学びを深める姿を捉えることができた。



〈図4〉 言葉をつなげて学び合う子に向かうイメージ図

(1) 関わるための場づくり

① 児童の興味や得意なことを取り入れる

児童の興味があることや得意なことを教材、学習内容、言語活動に取り入れることは、学習への意欲を高めるだけでなく、他者に関心を持ち、自分の考えを伝えようとする姿勢につながつた。実践では、児童が「したい」と言ったことや、児童が好きなことや得意なことをなるべく多く取り入れた。D児が得意とする絵本の紹介を認められ、友達と協力し、感想を伝えるようになったり、人との関わりに課題のあるC児が、ずっとやりたかった動画作成で、主体的に自分の考えを友達に提案したりするようになった。このような姿から、学習活動の中で児童の興味があることや得意なことがあると、他者に関心を持ち、自分の考えを伝えようとする感じた。これは林田ら(2020)が自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動において「児童の興味のあることを題材に学習を進めると、他児への思いやりや協力する重要性を認識し、自主性や社会性が育つ」と述べているように、国語科の授業でも同様であると考える。

② 言葉を引き出して児童をつなぐ

集団の中には、他者に要求する言葉を伝え

ることが目標となる児童もいれば、国語科の学習を深める言葉を伝えることが目標となる児童もいた。

要求する言葉を引き出すためには、児童のしたいことを実現させるために他者の力を借りる必然性のある活動を取り入れることが有効だった。実践ⅠでD児が紹介したい場所のスライドを作るために、教師に文字の表記や書く内容について細かく指示したり、実践Ⅱで、自分の動画を撮影してもらうために、撮影役の児童にタブレット端末の位置について身振りを交えて分かりやすく伝えたりする姿が見られた。そして、相手が要求に応えてくれることで、「出した要求が伝わると、自分の思いが実現する」という実感を持ち、更なる要求の言葉が引き出されていった。児童だけで難しい場合は、教師が間に入って言葉を補ったり、相手に分かる言葉で伝えたりすることも必要である。

国語科の学習を深める言葉を引き出すために、児童に具体的な視点を示すことが有効であった。実践Ⅱで、教師からA児に「同じグループの友達に「どこが良かった?」「声は大きかった?」と尋ねるといいよ」と尋ね方のモデルを示したことで、A児は他者のアドバイスを自分の話し方や絵本の読み方に活かしていた。また、実践Ⅲで、C児に「背景とペーパーサートの動かし方が、本文と合っているか見てほしい」と伝えると、C児は背景役やペーパーサートを操作する役の児童に色々な提案をして、「読むこと」の目標を達成する姿を捉えることができた。

(2) 学び合う関係づくり

① 目標に向かって協力し合う関係性

児童が単元のゴールに向かって互いに協力しようとする中で、意欲的に相手の話を聞いて感想を伝えたり、自分の考えを伝えたりする姿が見られた。互いに協力するためには、全員が達成したいと思える目標を共有し、役割を通して関わることが有効だった。他者と

の関わり方に課題のある児童にとって、自分がすべきことや、相手のためにしたら良いことを考えて行動することは難しいが、与えられた役割を果たすことで協力することはできる。実践Ⅱでは、見る人が「読んでみたい」と思うような絵本の紹介動画を作ることを単元のゴールとして、ペアやグループで動画撮影を行った。実践Ⅲでは、見る人が「面白い」と思うようなペーパーサート劇にすることを目標にして、5人で役割を分担しながら活動した。児童が話し合って決めた目標を設定することで、学ぶ目的が明確になる。学ぶ目的が明確になることで、児童が与えられた役割を果たし協力することができる。その中で、相手の話を聞いて感想を伝えたり、自分の考えを伝えたりして、学び合う姿が見られた。

③ 認められることから始まる関係性

他者と関わることの楽しさを感じるためには、児童が互いを認め合う関係性が大切である。その関係性が構築されるためには、児童にとって、まず他者から認められる経験が重要である。実践の中で、児童が自分の書いた文章や話し方や絵本の読み方について、他の児童から認められることで、自分も相手を認めようとする姿が見られた。対象児童の中には、相手の良さを見付け、伝えることが難しい児童がいたが、友達から認められることで、相手の言葉に関心を持って聞き、肯定的な感想を伝えることができた。自分が認められる経験を経て、相手を認めるようになる。そして、児童が互いに認め合う関係になることで、関わることの安心感や満足感を得ながら学びを深めていくことができる。

2. 本研究の対象集団について

本研究の対象集団について2点述べる。1点目は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童を習熟度で分けた集団である。5名は、全員4年生以上で生活年齢が近く、実態に個人差はあるものの、これまでの学習経験が似通っているため、同じ題材を用いて学

習することができた。2点目は、常に同じ集団で国語科を学ぶ環境が整っていることである。林（2022）は、特別支援学級の教育課程の事例として、一部の教科を特別支援学級で学習し、その他を交流学級で学習する教育課程において、特別支援学級での抽出学習は国語科が多く、指導方式は限りなく個別に近いプリント学習が多いことを述べている。理由の一つとして、児童がそれぞれの交流学級に合わせた時間割で動き、特別支援学級と交流学級の教室を行ったり来たりするため、決まった時間に全員そろって学習するのが難しいことがあると考える。この教育課程と比較すると、筆者が担当する集団は、毎日同じメンバーが集まって学習している点において、他の小学校にある多くの特別支援学級とは異なる。毎年、年度当初は教室から逃げ出したり、騒がしかったりする児童もいるが、固定化された集団で学習を積み重ねることができるため、徐々に集団に慣れ、ほとんどの児童が落ち着いて学習に取り組むようになる。個別学習ではなく、集団の中で落ち着いて他者と関わりながら国語を学ぶことは、児童の言語力やコミュニケーション力の育成において、意義があると考える。

V 終わりに

自閉症・情緒障害特別支援学級の児童が言葉をつなげて学び合うためには、筆者がこれまで考えていた以上に、教師が児童を信じて任せることが大切である。教師が支援する部分も必要だが、児童が「○○したい」という意欲を持って活動することが、他者と関わりながら学ぶことへの大きな原動力になる。教師にできることは、そのための場を作り、児童同士の関係性を見守り、言葉をつなげて学び合う姿を信じて待つことである。そして、今後は国語科の学びを個々の自立活動の学びにつなげ、他教科や生活の場に広がるようにしていきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 雨貝太郎・園山繁樹（2015）広汎性発達障害児に対するサイコロトーキ場面における発話促進の指導. *特殊教育学研究* 53 (1), 47-55.
- 2) 綱谷優子・武蔵博文（2008）発達障害児の集団における社会的コミュニケーション環境についての検討－「発表者」「聞き手」の役割学習の効果－. *特殊教育学研究* 45 (5), 265-273.
- 3) 林田真一・松山郁夫（2020）自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるストレングス視点からの授業実践と課題:「ゴムロケットをみんなで飛ばして楽しもう」の取り組みを通して. *佐賀大学教育実践研究*, 第38号, 125-134.
- 4) 原田大介（2010）特別支援の観点から見た国語科教育の問題－発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に. *国語科教育*, 第68集, 67-74.
- 5) 村松賢一（2013）コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣－話すこと・聞くことの具体的指導法とアイディア. *教育報道出版社*
- 6) 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説各教科等編
- 7) 文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引き～子供達一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. 第3編, 246頁.
- 8) 大伴潔・大井学（2011）特別支援教育における言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援. *学苑社*
- 9) 山元薰・笛原雄介（2019）知的障害教育における「資質・能力」を育む教科別の指導－学習指導要領の変遷から知的障害教育の教科を読み解く－, *静岡大学教育学部研究報告* 第51号, 83-92.