

# 通常の学級における特別な支援を必要とする児童の伝え合う力を高める指導の工夫 — 障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデルの実施を通して —

東広島市立造賀小学校 西崎 英里子

## 研究の要約

本研究は、通常の学級における特別な支援を必要とする児童に対し、障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデルの作成及び実施を通して、伝え合う力を高めることを目的としたものである。文献研究等により、特別な支援を必要とする児童の中には、「聞く」「話す」に困難があり、伝え合う力が十分身に付いていない場合があることが分かった。そこで、「聞く」「話す」に係る認知上の特性及び特性に応じた指導・支援方法を示した授業モデルを作成し、意見の整理のためのワークシートの活用、記憶及び思考を補助する付箋紙の活用など、指導・支援方法の工夫を行った。その結果、特別な支援を必要とする児童は、相手の話を正しく聞き取り、自分の考えを適切に話すことができたとともに、学級全体においても、伝え合う力を高めることができた。このことから、「聞く」「話す」に困難がある児童の障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデルの有効性を示すことができた。

**キーワード：**特別支援教育 障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデル 「聞く」「話す」

## I 主題設定の理由

### 1 汎用的能力の育成と協働的な学習

田村学（2015）は、「変化の激しい21世紀の社会では、知識の習得ばかりではなく、実社会で活用できる汎用的能力の育成こそが求められている」<sup>1)</sup>と述べている。併せて「これからのイノベーションの時代には、様々な知識や情報を活用して、目の前の問題を異なる他者と共に解決していくことのできる人材が求められている」<sup>2)</sup>と述べ、「こうした実社会で活用できる能力のことを『汎用的能力』と呼ぶ」<sup>3)</sup>としている。そして、「汎用的能力を育成する協働的な学習」<sup>4)</sup>の必要性を述べている。

また、東京都教職員研修センター（平成27年）は協働的な学習活動が目指すものとして、「人と人との間で知識を伝え合い、自他の考えを生かし合うこと、人間関係を培うこと」<sup>5)</sup>と述べている。

これらのことから、児童の汎用的能力の育成に当たっては、まず、互いの考えを伝え合う力を身に付けさせることが必要と考える。

### 2 伝え合う力を高めるために必要な要素

小学校学習指導要領解説国語編（平成20年）では教科の目標を「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考

力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」<sup>6)</sup>と示している。また、「『伝え合う力を高める』とは、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力を高めることである」<sup>7)</sup>としている。

吉村美妃（平成26年）は「『伝え合う力』は、相手が伝えてくる内容を理解する『聞く力』と、言葉だけではなく、様々な表現方法を使い、相手に伝える『話す力』を身に付け、伝える楽しさや伝わる喜びを実感することで育まれていく」<sup>8)</sup>と述べている。

これらのことから、本研究では、児童の伝え合う力を高めるには、人と人との関わり合いの中で、相手の話を正しく理解する「聞き方」と相手に分かる「話し方」を身に付けることが必要であると考えられる。

### 3 所属校の児童の実態と課題

これまで、所属校の第2学年（17名）は、国語科で伝え合う力を高めることを目標に指導してきた。その結果「聞く・話す」力に関する単元テストの得点は学級全体では向上したが、向上していない児童がいた。そこで、全員に広島県教育委員会（平成20年）作成による「学習面に関するチェックシート」を実施した。結果は次頁表1のとおりである。

本チェックシートは、「聞く」「話す」「読む」

「書く」「計算する」「推論する」の6領域について、4段階で回答する。領域ごとに合計を算出し、12ポイント以上の領域が一つでもあれば「学習上に困難があり、何らかの支援が必要」と考える。

表1 「チェックシート」結果

チェックシート	「聞く」	「話す」	「聞く」及び「話す」
12ポイント未満	14人	14人	
12ポイント以上	2人	2人	1人（児童A）

本学級の児童の場合、「聞く」「話す」に困難がある児童は5名（うち1名は「聞く」「話す」ともに該当する。）いることが分かった。学習場面において「聞く」に困難がある3名は、言葉の聞き間違いがある、集団場面での聞き取りが難しい、話合いの流れや話題の転換についていけないなどの様子が見られる。また、「話す」に困難がある3名は、言葉につまる、たどたどしく話す、正しい文法で話すのが難しい、思いつくままに話し、筋道の通った話をするのが難しいなどの様子が見られる。このうち「聞く」「話す」ともに困難がある1名（児童A）は、友だちと考えや感想を話し合うなどの伝え合う活動において、一方的に話す、相手の話の内容を聞き取れないなどの様子が見られる。

#### 4 特別な支援を必要とする児童の課題

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成22年）は、「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」において、「通常の学級における発達障害のある子どもへの教育的支援の在り方については、教育現場にとって喫緊の課題」<sup>9)</sup>であるとし、「学習面のつまずきへの支援は、行動面、対人関係面への支援とともに、その障害特性に応じた対応が求められる大きな課題」<sup>10)</sup>と述べている。さらに、「特に教科学習においては、様々な発達上の特性が影響し、困難を示すことになる」<sup>11)</sup>と述べている。

また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が、小・中学校の通常の学級の担任及び教科担任教員188人を対象に行った「これまで経験した発達障害の特性のある子どもの教科学習の難しさについて」の聞き取り調査及びアンケート調査（2008年）では小学校国語科において、「話の要点に気をつけて聞くことができない」「筋道を立てて話すことが難しい」<sup>1)</sup>等の回答があった。このことから、発達障害がある児童には、「聞く」「話す」に困難があるた

めに、国語科の学習の難しさがある場合があることが分かった。これにより、伝え合う力が十分身に付いていない児童には、その児童の「聞く」「話す」に係る認知上の特性に応じた指導の工夫が必要であると考ええる。

これらのことから、特別な支援を必要とする児童の伝え合う力を高める指導の工夫について研究したいと考え、本研究主題を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 「聞く」「話す」に係る認知上の特性及び特性に応じた指導・支援方法

西岡有香（2012）は、「子どもの様子を観察するとき、単に『～ができない』と捉えるのではなく、“子どもが困っている”のは『聞く』『話す』の困難があるため、その背景にはそれぞれの認知上の特性があるのだという見方をしていく」<sup>12)</sup>と述べている。

海津亜希子（2012）は「学力のつまずき要因」<sup>13)</sup>として、「聞く」「話す」に係る要因を述べている。また、海津（2012）は、「子どもがつまずいている課題や、子どもがどこまで習得しているかを把握する際の視点を提供する」<sup>14)</sup>ツールとして、「学習領域スキル別つまずきチェックリスト—国語」<sup>(2)</sup>を示している。

竹野政彦・門西昭臣（平成23年）は、「聞く」ことに係るつまずきについて、「聞く」に係る認知上の特性を「注意集中」「音韻認識」「意味理解」「短期記憶」<sup>15)</sup>の四つの観点で整理している。また、指導者は、児童が聞いて行動するまでの一連の段階があることを理解し、認知上の特性を把握して指導・支援を実施する必要があると述べている。

佐伯正香（平成26年）は、「話す」ことに係るつまずきについて、海津（2012）の「学習領域スキル別つまずきチェックリスト」と「学力のつまずき要因」を基に、「話す」に関する特性等を「音声表出（言語）」「語彙（記憶）」「文法（言語）」「会話（思考）」「対話（相手意識）」<sup>16)</sup>の五つの観点で整理している。

これらを参考にし、「聞く」に係る認知上の特性及び「話す」に係る認知上の特性等を設定した。これらの特性に対応した具体的な学習環境・学習場面の例を挙げ、「聞く」「話す」に係る特性及び特性に応じた指導・支援方法を整理した。次頁表2及び表3に示す。

表2 「聞く」に係る認知上の特性及び特性に応じた指導・支援方法

特性	具体的な学習環境・学習場面の例
注意集中	①視覚化②動作化③低刺激④焦点化⑤合法的離席 ①児童が興味をもつ教材・教具の提示、板書の工夫 ②はっきりした表情・身体表現と併せた指示・説明 ②説明を聞いてからの動作化 ③集中しやすい座席位置 ③机上の整理、黒板周りの掲示物の整理 ③声の大きさの設定 ③個・二人・小集団等の複数の指導形態 ④注目させてからの指示・説明 ④話し手に体を向けた聞き方 ④「聞く」時間と「書く」などの時間の明確化 ⑤役割の設定（黒板に貼る係などの指導者の手伝い）
	①文字化②はっきり話す③確認④リヴオイジング ①めあてを板書し、文字を見て音読 ②抑揚等の変化のある語調での指示・説明 ③指示・説明の後、個別に確認、内容の復唱 ④聞き違いの正しい言葉への言い換え
音韻認識	①具体的な指示・説明②活動内容のモデリング ③確認④見通し⑤キーワード化 ⑥聞いたことを関連付けるための思考ツール ①「ちゃんと」などの抽象的な言葉を少なくし、簡単な言葉での具体的な指示 ②例の提示や代表者による動作化 ③指示・説明の内容の復唱 ④指示・説明が分からないときの尋ね方のルール ④見通しをもたせてからの指示・説明 ④授業の流れのパターン化 ④授業の流れが見える板書 ⑤授業のねらいや目標の分かりやすい提示 ⑤活動の目的や聞き取る内容の視覚的提示 ⑥メモ、付箋紙の活用 ⑥付箋紙を意味によって結び付ける思考ツールの活用
	①簡潔な指示・説明②ナンバリング③確認④視覚化 ①短い言葉で具体的かつ簡潔な指示・説明 ①一つの活動に対して一つの指示・説明 ②ナンバリング等による分かりやすい指示・説明 ②ナンバリング等によるメモ ③指示・説明を理解したかどうかの確認 ④指示・説明の内容の視覚的提示 ④スケジュールカードによる見通し
意味理解	
短期記憶	

表3 「話す」に係る認知上の特性等及び特性等に応じた指導・支援方法

特性等	具体的な学習環境・学習場面の例
音声表出	①文字化②ホワイトボードの活用③リヴオイジング ④声のものさし⑤キーワードの明示 ①音声言語を文字化した掲示物や板書等による確認 ②ホワイトボードに書くことによる話す内容の整理 ③児童の発言を正しい発音や抑揚に置き換えた言い方 ④場や集団の規模に合う声の大きさの提示 ④復唱やリズム打ちによる話す速さの提示 ⑤発音しにくい音を含むキーワードの視覚提示

語彙	①リヴオイジング②キーワードの明示 ③実物・写真・絵の用意 ①児童の発言を適切な言葉に置き換えた言い方 ①発言を簡潔にまとめた言い方 ①分かりやすい表現への言い換え ②板書や短冊などによるキーワードの掲示 ②キーワードを記した短冊を使用した説明 ②学習教科の用語を使用した説明 ③写真等を添えた学習教科の用語の掲示物
	①リヴオイジング②キーワードの明示 ③話型の掲示④文の構造や助詞のマーキング ⑤ホワイトボードの活用 ①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール
文法	①リヴオイジング②キーワードの明示 ③話型の掲示④文の構造や助詞のマーキング ⑤ホワイトボードの活用 ①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール
	①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール
会話	①リヴオイジング②キーワードの明示 ③話型の掲示④文の構造や助詞のマーキング ⑤ホワイトボードの活用 ①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール
	①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール
対話	①リヴオイジング②キーワードの明示 ③話型の掲示④文の構造や助詞のマーキング ⑤ホワイトボードの活用 ①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール
	①児童の発言について、文章として欠落した部分を補う等の言い方 ②よく使う言葉の掲示物 ②③文法を補う話型に沿ったキーワードや学習教科の用語の使用 ④主語、述語や助詞を色分けしたワークシートの使用 ④助詞を補う話型に沿った文章の作成 ⑤付箋紙や短冊に書いた単語や文を組み合わせ、ホワイトボード上で整理し、視覚化する思考ツール

## 2 「聞く」「話す」に困難がある児童の障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデル

表2及び表3を基に、「聞く」「話す」に係る認知上の特性に応じた指導・支援方法を考え、「『聞く』『話す』に困難がある児童の障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデル」（以下、「授業モデル」とする。）を作成した。次頁表4に示す。

本「授業モデル」の作成に当たり、工夫した点は次の3点である。①学級経営及び学習過程における指導項目を挙げ、授業における指導・支援の工夫だけでなく、教室環境づくり及び学級内の理解促進を併せて進めることを意識した。②指導・支援方法及

びその具体例を提示することで、児童のつまずきの様子と児童が指導・支援を受けて活動する姿をイメージしやすくした。③指導・支援方法及びその具体例と、それに係る認知上の特性を対応させ、キー

ワードで提示することで、指導者は、特性に応じた指導・支援をするという意識をもち、効果的に支援することができると考えた。

表4 「聞く」「話す」に困難がある児童の障害特性に応じた伝え合う活動の授業モデル

	指導項目	指導・支援方法及びその具体例		特性等に係る キーワード
学級経営	落ち着ける教室 環境	○集中しやすい座席位置，児童の机上の整理		注意集中
		○黒板周りの掲示物の整理		
		○作業，話し合い，クールダウン等，目的別コーナーの設置		
	分かりやすい授 業	○授業の流れのパターン化		意味理解
		○一定のルールに則った板書		
		○スケジュールカードによる見通し		短期記憶
		○学習規律の徹底	・話型，発言ルール，声の大きさ等の掲示物	音韻認識 文法，会話
			・話し方・聞き方のスキルの習得	会話，対話
		○指導者の指示・ 説明	・注目させてからの指示・説明	注意集中
			・短く具体的な言い方	意味理解
・聞いたことの確認，復唱	短期記憶 音声表出			
温かい学級風土	○学級内のルール及びマナーの明確化及び掲示		意味理解	
	○児童の発言及び行動を取り上げた，指導者の肯定的な評価			
導 入	学習への興味付 け	○既習事項の掲示による学習内容の想起		短期記憶
	学習課題の共有 化	○日常生活及び学習体験と関連付ける等，興味・関心をもたせる 話題提示		意味理解
		○授業のねらい，目標及び話し合いのテーマのキーワード化		
展 開	学習形態の工夫 役割分担	○個性や特性を生かした役割分担が可能なグループ編成		注意集中
		○話し合い活動の役割分担及び意欲付け		意味理解
	活動内容の可視 化	○思考の整理	・指示文の少ないワークシート	意味理解
			・色分け及び枠の形等で示した文型	文法
			・観点に沿った色別の付箋紙の使用	意味理解 語彙
			・学習用語を記載したヒントカード	
			・必要に応じて，写真や絵等の活用	
	スムーズな進行	○話し合いの視覚化	・思考ツール等による意見の整理，深化	意味理解
			・付箋紙の並べ替えによる話す順序の組立て	文法，会話
			・作成した発表原稿を見ながらの発言	
		○司会進行の話型及び話し合いのルールの提示		会話，対話
		○ヘルプカードの活用		意味理解
発 表  意 見 交 流	○意見の共有のため の構造的な板書	・ホワイトボード等によるグループの意見の 発表及び掲示	注意集中	
		・意見同士の関係を示す矢印・枠等の書込み	意味理解 短期記憶	
ま と め	個人評価	○丸印，表情マーク，簡単な言葉等による児童の振り返り		意味理解
		○言葉掛け，サイン等を用いた児童の相互評価		
	相互評価	○言葉掛け，シール等を用いた指導者の肯定的な評価		
		○児童ができるようになったこと及び変容を取り上げることによる 意欲付け		

「○」は指導・支援方法を，「・」は指導・支援方法の具体例を示す。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

通常の学級における特別な支援を必要とする児童に「授業モデル」を用いて障害特性に応じた指導・支援を行えば、児童は相手の考えを正しく聞き取り、自分の考えを適切に話すことができる。これにより、児童は互いに伝え合うことができるであろう。

2 検証の視点と方法

(1) 検証の視点

通常の学級における特別な支援を必要とする児童の伝え合う力を高めることができたか。

(2) 検証の方法

ア 行動観察

○ 調査日

ベースライン期 平成28年5月20日（2時間）  
指導・支援期 平成28年6月24日～7月1日（6時間）

○ 検証の考え方

文部科学省（平成23年）「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】」及び井上一郎（2008）の論を基に、「話すこと・聞くこと」領域における伝え合う力を構成する項目を、「話題」「話す」「聞く」「話し合う」「態度」の五つにまとめた。また、項目ごとに児童の伝え合う行動を整理し、児童の伝え合う力が高まったかを調べる行動観察の視点①～⑩とした。本単元で求める、小学校低学年児童の伝え合う行動の様子を表5に示す。

表5 伝え合う行動の様子

項目	児童の行動の様子
話題	①相手の考えに興味をもち、相手を見たり体を向けたりしている。
	②話を聞いて、相手が話している目的が分かり、ワークシートに書いている。
話す	③話題が分かり、それに沿って話している。
	④考えを伝えるために、相手の顔を見たり体を向けたりして話している。
	⑤取り上げる事柄の順序を考えて説明している。
	⑥言葉を選び、まとまりごとに話している。
	⑦丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話している。
	⑧適切な声の大きさや速さ、姿勢で話している。
聞く	⑨相手の考えに興味をもち、相手の顔を見たり体を向けたりして聞いている。
	⑩大事なことを落とさないように聞き、特徴をメモに書いている。

話し合う	⑪話題や話の流れに沿って話し合っている。
	⑫話し手と聞き手の役割が分かり交互に話している。
	⑬自分の考えと相手の考えの同じところや似ているところに気付き、話している。
	⑭話の流れに沿った質問をしている。
態度	⑮相手の考えを尊重し違いを受けとめて聞いている。
	⑯相手の話に応じて、うなずいたり相づちをうったりしている。

○ 検証方法

表5の視点に即し、研究授業において①～⑯の行動が求められる場面の総数及び児童が適切に行動した回数を記録する。児童A1名と児童Aを除く児童16名について、1単位時間内の適切な行動の割合を五つの項目ごとに算出し、ベースライン期と指導・支援期の適切な行動の割合を比較、分析する。

イ 事前・事後テストによる学習内容の定着状況の把握

○ 調査日 事前 平成28年2月16日  
事後 平成28年7月1日

○ 検証の考え方

所属校で採用している「話すこと・聞くこと」領域の単元テストにおける、第1学年時及び第2学年時の得点を用いて、比較、分析する。

ウ 児童を対象としたアンケート調査

○ 調査日 事前 平成28年6月9日  
事後 平成28年7月4日

○ 検証の考え方

第2学年児童を対象に、所属校で活用している学習アンケートを参考に、伝え合う力に関するアンケート調査を行い、事前と事後の結果を用いる。項目は表6に示す。

○ 検証方法 4段階尺度法

表6 伝え合う力に関するアンケート調査

	質問項目
①	自分の考えを書いたり話したりすることは好きですか。
②	他の人の意見を聞くことは好きですか。
③	学習の中で他の人と意見交流することが楽しいですか。
④	友だちや家族と話し合うことは好きですか。

Ⅳ 研究授業

○ 期 間 平成28年6月24日（金）～7月1日（金）  
○ 対 象 所属校第2学年（1学級17人）  
○ 単元名 だいじなことをおとさずに、話したり聞いたりしよう

○ 目 標

大事なことを落とさずに聞いたり、分かりやすく話したりすることができる。

## ○ 指導計画

次	時	主な学習活動
一	1	話を聞いて答えることに興味をもつ。
	2	メモの取り方を確かめる。
二	3	大事なことを落とさないように話を聞き、メモに書いたり分からないことを質問したりする。
	4	迷子の案内放送を聞き、迷子の特徴を説明する。
	5	分かりやすい案内放送について話し合う。順序を考えた案内放送をし、聞き合う。
三	6	作成した問題を出し合い、交流する。

## V 研究の結果と考察

### 1 行動観察における結果と考察

#### (1) 項目ごとの結果と考察

##### ア 話題

「話題」について適切に行動した割合の結果を図1に示す。

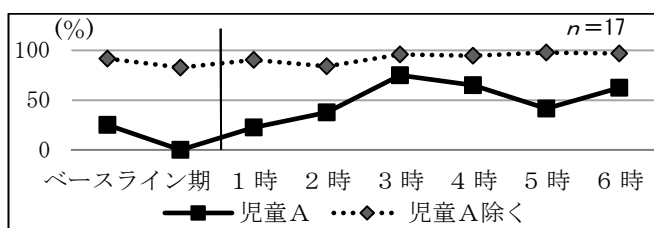


図1 「話題」について適切に行動した割合

児童Aは、第2時以降、話している人を見る回数の割合が増えた。これは、第1時から机の向きをコの字型から前向きに変えたことが有効であったと考える。第5時が低下した原因は、授業参観があり集中の持続が難しかったためと考える。

##### イ 話す

「話す」について適切に行動した割合の結果を図2に示す。

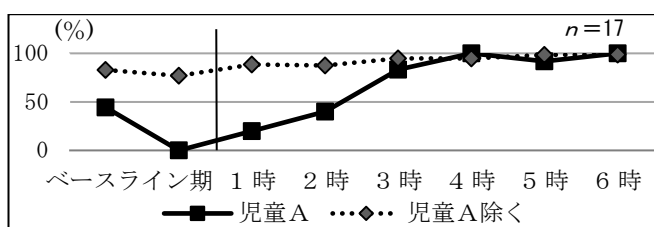


図2 「話す」について適切に行動した割合

第3時以降、話題に沿って話す割合が増えた。これは、話す内容の板書及びワークシートへの記載等の指導・支援方法が有効であったと考える。また、まとまりごとに話す様子や、取り上げる事柄の順序を考えて話す様子が見られた。これは、言葉のまと

まりを色分けして示した掲示（図3）や、話す順序に合わせて書き込めるワークシートを作成し、書いたものを見ながら話させたことが、児童Aの語彙及び短期記憶の弱さを補い、有効であったと考える。

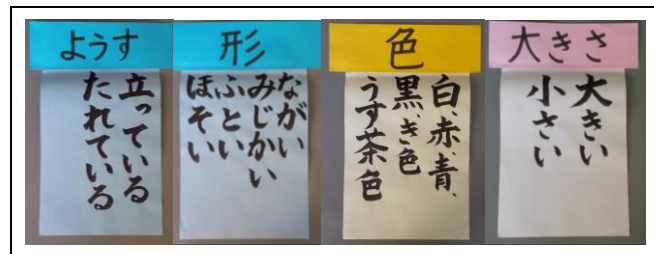


図3 言葉のまとまりの例の掲示

##### ウ 聞く

「聞く」について適切に行動した割合の結果を図4に示す。

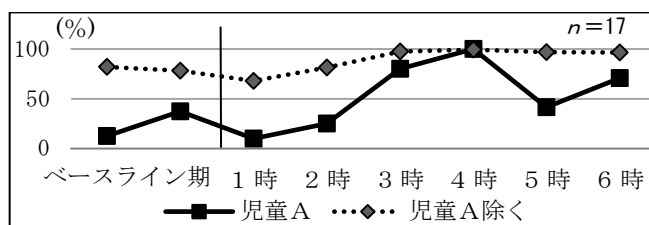


図4 「聞く」について適切に行動した割合

児童Aは、第3時以降、相手に体を向けて聞く様子が見られた。これは「話題」でも述べたが、話している方向を見る指導・支援方法が関係していると考え。また、聞いたことをメモに書く回数の割合が増えた。これは、図5のように特徴を書いた付箋紙をワークシートに貼ってメモの代わりにしたり、掲示物や板書から適切な言葉を選んで書き写したりすることが、児童Aの意味理解を促すとともに、語彙の弱さを補い、有効であったと考える。

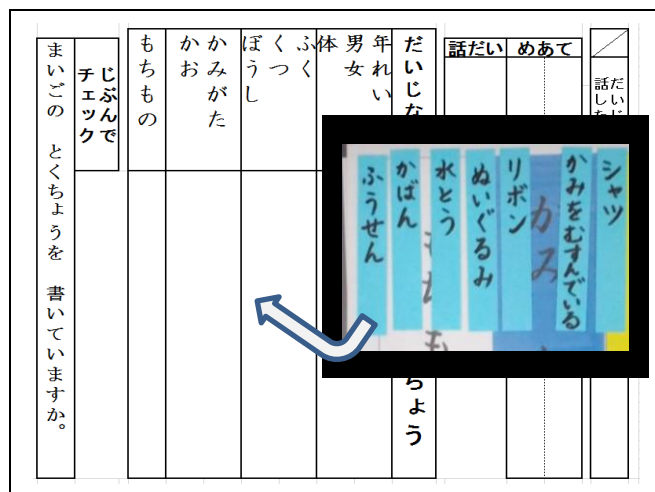


図5 付箋紙を貼って使うワークシート



## エ 話し合う

「話し合う」について適切に行動した割合の結果を図6に示す。

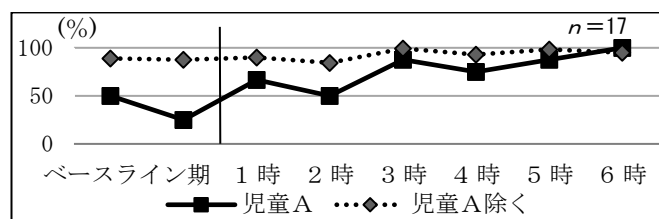


図6 「話し合う」について適切に行動した割合

第3時以降、話の流れに沿って話したり質問したりする様子が見られた。児童Aを含め、児童は互いに相手のメモの取り方や説明の仕方の良かったところを見付け、言葉で伝えたり丸印を付けて評価し合ったりした。友だちとのやりとりをモデルにさせる指導・支援方法は、児童Aの意味理解を促し、有効であったと考える。また、自分が聞き手であることを意識させるために役割名札(図7)を用いたことが有効であったと考える。



図7 話し手・聞き手を示す役割名札

## オ 態度

「態度」について適切に行動した割合の結果を図8に示す。

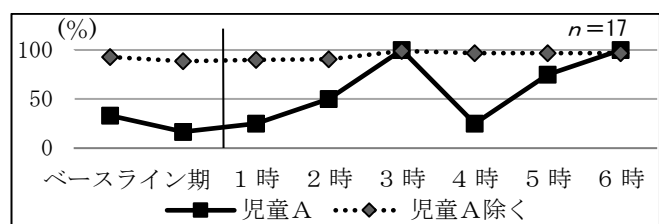


図8 「態度」について適切に行動した割合

第3時及び第5時以降は、相手の話にに応じてうなずいたり、違いを受けとめて聞いたりする割合が増えた。これは、友だちの考えの良いところを見付ける活動において、話を聞くだけでなく、ワークシートを見比べながら、丸印やシールで評価させたことが有効であったと考える。第4時では、メモを見せ合ってペアトークを行う際に、友だちと自分のメモの表記が異なっており、受けとめることができた。

かった。このため、第4時が低下したと考える。

## (2) 児童Aの行動観察における総合的な考察

児童Aは、行動観察の項目すべてで伸びが見られた。これは「授業モデル」を用いて行った、意見の整理のためのワークシートの活用、語彙及び文型の提示、記憶及び思考を補助する付箋紙の活用等の指導・支援の工夫が、児童Aの意味理解を促し、語彙、短期記憶等の弱さを補ったためと考える。これにより、児童Aは、大事なことを落とさずに聞いてメモに書き、書いた原稿を基に特徴を説明することができたと考える。また、ペアや3人組での話し合いにおいて、付箋紙を用いて書き込んだワークシートや図9のような相互評価シートの活用が、児童Aの意味理解を促したと考える。これにより、児童Aは、友だちの答えの良いところを見付け、友だちと感想や考えを伝え合うことができたと考える。

## (3) 学級の児童の行動観察における考察

「授業モデル」は、他の児童にも有効だったと考える。活動の進め方が分からないとき、図10の「ヘルプカード」を用いて無言で挙手させたことで発表以外の発言数が減った。また、付箋紙のヒントカードの活用により、安心して学習に取り組むことができた児童がいた。さらに、学年始めから継続してきた教室環境の整備及び学習規律の徹底により、落ち着いて学習に取り組む雰囲気があった。これらのことが学級全体の理解を促すことにつながり、学級全体の児童がメモの取り方を理解でき、大事なことを落とさずにメモに書くことができたと考える。



図9 シールによる相互評価

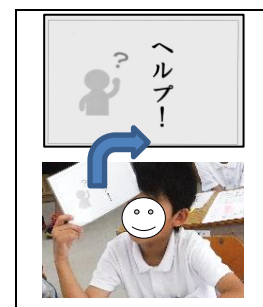


図10 ヘルプカード

## 2 事前・事後テストによる学習内容の定着状況に係る結果と考察

事前・事後テストの結果を次頁図11に示す。学級全体においては、大きな変化は見られなかった。これは、もともと高い数値を示していたためと考える。また、児童Aの得点に10点の伸びが見られた。特に絵を見て特徴をとらえて書く設問において満点であった。これは、大事なことや特徴を適切に捉え、

表現する力が大きく伸びたためと考える。

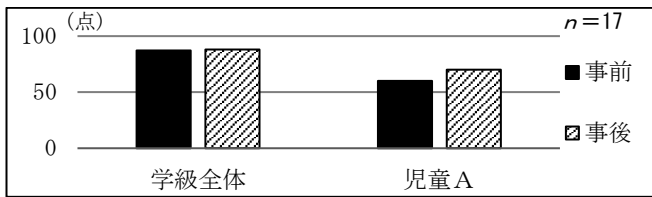


図11 事前・事後テストの結果

### 3 児童を対象としたアンケート調査の結果と考察

児童を対象としたアンケート調査の結果を図12に示す。質問項目は117ページ表6を参照されたい。

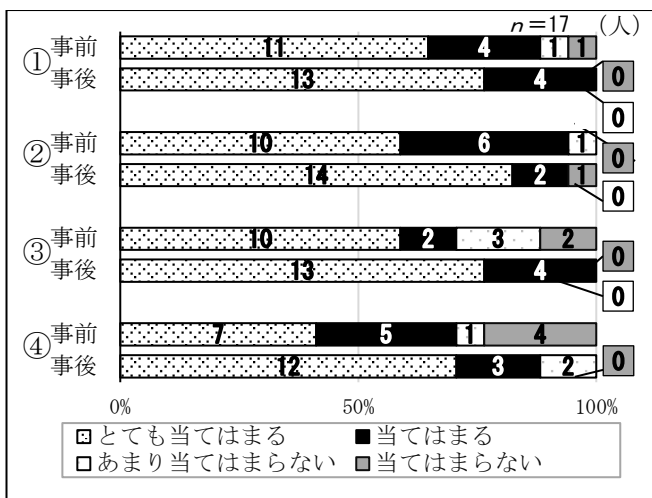


図12 伝え合う力に関するアンケート調査の結果

学級全体で、聞くこと、話すこと、話し合うことについて肯定的な回答が増えた。また、「聞く」に課題があった児童2名は、「他の人の意見を聞くことが好き」と回答した。「話す」に課題があった児童2名は、「友だちや家族と話し合うことがとても好き」と回答した。これらは、友だちの話を正しく聞いたり、自分の考えを分かりやすく話したりする活動を通して、考えを伝え合う良さが経験できたことによるものと考えられる。

## VI 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

「聞く」「話す」に係る認知上の特性に応じた指導・支援方法を取り入れることで、特別な支援を必要とする児童は、相手の話を正しく聞き取り、自分の考えを適切に話すことができた。「授業モデル」の実施は、特別な支援を必要とする児童の伝え合う力を高めるために有効であることが分かった。また、

通常の学級における「聞く」「話す」に係る認知上の特性に応じた指導・支援方法は、学級の全ての児童の学習にも有効であることが分かった。

### 2 今後の課題

本「授業モデル」について、小学校低学年の児童への有効性は確認できた。引き続き、伝え合う力がさらに高まる高学年の児童への有効性を検証していく。また、必要に応じて高学年の児童の発達段階に応じた授業モデルの開発に取り組む。

#### 【注】

- (1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(平成22年):『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』p.6を参照されたい。
- (2) 海津亜希子(2012):『個別の指導計画作成ハンドブック第2版 LD等,学習のつまづきへのハイクオリティな支援』日本文化科学社p.99を参照されたい。

#### 【引用文献】

- 1) 田村学(2015):『授業を磨く』東洋館出版社p.12
- 2) 田村学(2015):前掲書p.2
- 3) 田村学(2015):前掲書p.2
- 4) 田村学(2015):前掲書p.34
- 5) 東京都教職員研修センター(平成27年):「新たな学びを支える教科等指導の工夫〜『21世紀型能力』を育むための様々な言語活動や協働的な学習活動〜」『平成26年度東京都教職員研修センター紀要 第14号』p.9
- 6) 文部科学省(平成20年):『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社p.9
- 7) 文部科学省(平成20年):前掲書p.9
- 8) 吉村美妃(平成26年):「知的障害のある生徒の『伝え合う力』を高める指導の在り方―関わり合う活動に視点を当てた中学部国語科における『聞く・話す』の指導を通して―」『鹿児島県総合教育センター平成25年度長期研修報告書』p.1
- 9) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(平成22年):前掲書p.237
- 10) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(平成22年):前掲書p.237
- 11) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(平成22年):前掲書p.5
- 12) 西岡有香(2012):「C-2『聞く・話す』の指導〔Ⅱ〕指導」『S. E. N. S養成セミナー 特別支援教育の理論と実践〔第2版〕Ⅱ指導』金剛出版pp.53-54
- 13) 海津亜希子(2012):前掲書pp.107-108
- 14) 海津亜希子(2012):前掲書p.23
- 15) 竹野政彦・門西昭臣(平成23年):「通常の学級における発達障害のある児童生徒に対する授業改善の研究―斉授業における『聞く』指導の実施を通して―」『広島県立教育センター研究紀要第38号』p.32
- 16) 佐伯正香(平成26年):「通常の学級における特別な支援を必要とする児童の説明する力を高める指導の工夫―算数科の話合い活動における『話す』ことへの指導・支援を通して―」p.3

#### 【参考文献】

- 広島県教育委員会(平成20年):「学習面に関するチェックシート」『特別支援教育ハンドブックNo.2』
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2013):『改訂新版 LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド』東洋館出版社
- 文部科学省(平成23年):『言語活動の充実に関する指導事例集―思考力,判断力,表現力等の育成に向けて―【小学校版】』教育出版
- 井上一郎(2008):『国語力の基礎・基本シリーズ 話す力・聞く力の基礎・基本』明治図書