

研究主題「通常の学級における特別な教育的支援の必要な児童への学習指導の工夫

- 小学校低学年における助詞のつまずきに着目して - 」

東京都教職員研修センター研修部専門教育向上課

文京区立誠之小学校 教諭 栗原光世

研究のねらい

「通常の学級に在籍する児童・生徒の学習障害、注意欠陥／多動性障害、高機能自閉症等に対応した教育的支援に関する研究」(平成 15 年度東京都教職員研修センター紀要)によれば小学校の通常の学級に在籍する児童のうち 5.1%が学習面又は行動面で著しい困難を示し、そのうち 3.5%は学習面で困難を示している。これは通常の学級に 1 名から 2 名の割合で困難をもつ児童が在籍していることを示す。

LD 等の発達障害のある児童の学習のつまずきとして、国語では「読む」「書く」等が挙げられ、特殊音節や助詞の習得の困難性が特徴的に表れる児童がいる。このような児童に対する指導は、児童の実態把握を行い、それを基にして、児童の特性に適した指導方法や分かりやすい教材の開発、単元計画等の指導計画の工夫が必要である。

本研究では、通常の学級において、特別な教育的支援の必要な児童が、助詞の正しい使い方について理解するために必要な指導方法や教材を開発することを目的とした。

研究の内容と方法

1 研究の内容

本研究では「LD 等の発達障害があり助詞の理解につまずきのある児童に対して、障害特性等に配慮した教材を開発するとともに指導方法を工夫することや、学習に見通しをもち集中して取り組めるよう、授業の構成に配慮することで、児童が意欲的に学習へ参加し、助詞を習得することができる。」を仮説とし、基礎研究及び実践研究を行い検証した。

2 基礎研究

(1) 発達障害のある児童のつまずき

助詞の理解につまずきのある児童の文では、「わたしわ、」等の助詞を音声どおりに「わ・え・お」と書く誤りが見られる。多くの児童は学年が上がるにしたがって助詞の正しい使い方が定着する。しかし、LD のある児童については高学年になっても助詞を正しく使うことが困難であるという報告がある。

このような文の「読む」「書く」のつまずきは、言語学の四側面を踏まえた段階的な指導を行う必要がある。LD 等の発達障害がある

(参考) 言語学の四側面
音韻論: 音と音との記号的関係
意味論: 物と言葉の関係
統語論: 言葉と言葉の関係
語用論: 人と言葉の関係
(竹田 1997)

児童には、読みの問題として拾い読みが見られることから、まず初めに一つ一つの文字がまとまりとして意味をもつ言葉になることを理解させる必要がある。次に「言葉と言葉の関係」を正しく理解させ、助詞を正確に用いて文を書けるよう指導する。つまり、児童に助詞に関するつまずきがある場合には、文字のまとまりを言葉として意味付けることに問題があるのか、言葉と言葉の関係を理解することに問題があるのかを判断して、段階的に指導する必要がある。

また、短期記憶の観点からの工夫も重要である。児童が一つ一つの文字を、まとまりとして意味のある言葉として認識するには、文字の並びを正しく記憶しなければならない。さらに、言葉と言葉の関係を理解する際にも、前後の言葉を記憶にとどめてその関係性を整理しなくて

は正しく助詞を使うことはできない。このように助詞を用いて文を作る過程においては文字や言葉の記憶が重要で、指導に当たってはそのための配慮も必要になる。

発達障害のある児童の指導では、授業をいくつかのセッションに分けて構造化することが、児童に見通しをもたせる効果があることや、明確で組織的に構造化した授業が読みの指導において有効であることが報告されている。こうした構造化した授業では、十分な復習と練習を行わせるとともに、視覚的な情報や聴覚的な情報等、複数の感覚刺激を活用して、個々の児童の実態に即した指導をすることが重要である。

(2) 通常の学級における特別な教育的な支援の必要な児童に対する指導の在り方

通常の学級における発達障害がある児童に対する指導については、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れることの重要性が指摘されている。特別な教育的支援の必要な児童に対する「特別な配慮」は、すべての児童の「分かりやすさ」となり、結果として、学級全体の学力の向上につながる等の報告もある。さらに、先行研究によれば、授業におけるユニバーサルデザインの要点として「情報提供の多様性」「表現の多様性」「内容の多様性」が挙げられており、教師は教材の提示方法を工夫し、児童には多様な表現方法の場を設定することが重要であると考える。

授業を構成する際には、特別な教育的な支援の必要な児童に配慮するとともに、一斉授業で行えるような教材や指導方法等の工夫が必要である。

(参考)ユニバーサルデザインとは、障害の有無にかかわらずすべての人の役に立つという意味。

3 実践研究

(1) 対象児童の実態把握と個別指導計画

対象児童について、検証授業前の助詞のテストと授業観察及び担任からの聞き取り等を通して実態調査を行った。助詞のテストの結果、「じ かく。」の四角の中に「お」と「を」から助詞を選択する設問では、6問中正答が2問であり、文中に正しい助詞を記入する設問では「うさぎわ」という誤答があった。「は」「へ」「を」の助詞すべてに誤りがあることから、対象児童は全般的に助詞を理解していないと判断した。また、授業観察を通じて、対象児童は、授業開始10分から15分程度は集中して活動に参加できることが分かった。長い文の復唱に困難さがあり、話したいことがあってもうまく言葉で表現できない様子も見られた。また、音読では拾い読みがあり、文を書くことはできるが、助詞は音声どおりの文字を書き、特殊音節の記述にも誤りがあった。算数の計算は得意としているが、文章題の読解には問題があった。

このような実態から、記憶や注意等の問題があることが推察された。これらの結果を基に個別指導計画を作成した。目標を文字のまとまりを言葉として意識し、「正しく文を読む。」「助詞を使って正しく文を書く。」とした。さらに、具体的な指導の方法を、「言語的な指示」「視覚的な指示」「デモンストレーション」等の観点に分類して設定した。

(2) 指導の工夫

発達障害のある児童に対する指示や学習の説明は、視覚的な提示が有効な場合や聴覚的な提示が有効な場合等、個々の児童の特性によって様々である。本研究では対象児童の実態調査をし、個別指導計画を作成するとともに一斉授業で行える指導方法や教材等の工夫を行った。

複数の文字を、視覚的な教材とともに提示し、言葉としてとらえさせる工夫

授業の初めに「言葉集めの活動」を取り入れた。これは、複数の文字を言葉としてとらえ

るためには、文字のまとまりを意味のある言葉として理解させる必要性からである。そこで、文字を提示するだけでなく、補助的に絵カードを示すことによって、文字を意味のある言葉として理解できるようにした。

助詞を用いる文の構成については「言葉と言葉の関係」に着目できるように、3段階に分けて指導した。第1段階では、助詞を除いた文字（「いちごたべる。」等）を提示し、この中から名詞と動詞の言葉を探す活動を行った。その際に取り出した名詞や動詞を言葉として意識させるため、名詞の絵カードや動詞の動作を示した絵カードを提示した。第2段階では、「いちご たべる。」と分かち書きで示し、言葉と言葉の間に文字がくすることを視覚的に気付かせた。第3段階では「いちご」と「たべる」をつなぐ助詞の「オ」という音が「を」であることを文字カードで示した。

動作化することで助詞を意識させる工夫-指文字の活用

それぞれの助詞「は」「へ」「を」に指文字を対応させ、文を読む際に、助詞に動作を付けて表現させる指導を行った。「いちごをたべる。」の文に動作を付けると「いちごを」の「を」を言いながら指文字を示すことになる。これにより、文節で一回区切ることになり、文中の助詞に気付きやすくなると思った。また、対象児童は記憶に問題が見られるため、口頭で繰り返し文を唱えるだけでなく、動作化させることで助詞を意識しながら文を繰り返し、リハーサル効果によって記憶を保持しやすくなると考えた。一方、三つの助詞それぞれに指文字を対応させることが、児童にとって混乱をきたす場合には、児童の出しやすい動作を一つに決め、どの助詞に対しても同じ動作で示すことができるようにした。

見通しをもたせ、記憶を保持して書かせる授業構成の工夫

対象児童の集中力の持続状況から45分の授業を10分から15分の三つのセッションに分け、授業の構造化を図った。(表1)さらに、授業の流れを予定カードで視覚的に提示し、対象児童が学習活動に見通しをもてるようにした。

表1 授業の構造化

導入	あいさつ・学習内容の把握 (2分)
セッション1	言葉集め (10分)
セッション2	助詞を含む文の読みの活動 (15分)
セッション3	助詞を含む文を書く活動 (15分) 視写から聴写
まとめ	次時の連絡 (3分)

短期記憶の保持に支援の必要な児童にとって、音声は忘れやすく、聴写を行う際には、段階的な指導が必要である。そこで、初めに視写を行い、続いて聴写を行うことを1文ずつ交互に行った。聴写においては、視写で扱った文の主語だけを変え、同じ助詞と述語を用いた。これにより視写の際、文を繰り返し唱えたり、その後に書いたりしたことが、聴写の際のリハーサルになると考えた。具体的には、初めに手本を繰り返し確認することのできる視写「いちごをたべる。」を行う。視写は手本の文を繰り返し復唱し、単語や文のまとまりをリハーサル効果によって記憶にとどめてから書く。その後、同じ助詞と述語を用いた文「すいかをたべる。」で聴写を行うという手順をとった。

(参考)リハーサルとは短期記憶の忘却を防いだり、長期記憶に転送したりするために記憶すべき情報を反復する行動。(「認知心理学キーワード」森他編 2005)

研究の結果と考察

1 結果

(1) 助詞の習得

対象児童の授業後のテストの結果は、助詞を選択する設問及び助詞を記述する設問ともに全問正答であった。視写では、単元の第1時目では一文字ずつ手本を確認しながら書いていたが、

文字のまとまりで書けるようになった。また、聴写では文を口ずさみ、助詞の表記を考えて、正しく書くことができるようになった。

(2) 児童の意欲的な学習の取り組み

対象児童は、絵カードに興味をもち、自発的に提示された絵の名称を答え、その後に提示した文字と一致させる様子が認められた。また、セッションを導入したことにより、授業後半の学習活動でも発言し、動作化や書く活動においても進んで行えるようになった。「は」「へ」「を」の3文字について1時間ずつ同じ展開で授業を行った結果、挙手が増え、特に動作化を積極的に行うようになった。書く活動は、視写から聴写の流れで行うことにより、集中して聴写する文を聞き取り、最後の設問まで落ち着いて行うことができた。

対象児童以外の児童においても、絵カード等の視覚的な教材は興味を引き、積極的に発言する姿が見られた。また、動作化は多くの児童にとって、動作をすること自体が楽しい活動になり、授業後も、指文字を付けることで助詞に気を付けて書く姿が見られた。

2 考察

(1) 多様な支援の効果

本研究では、視覚的な教材や動作化といった助詞の学習にかかわる教材の開発及びその指導方法と、学習への意欲的な参加を促すための授業の構造化を試みた。このような多様な支援によって対象児童は意欲的に学習に取り組み、助詞を習得することができた。児童の特性によって有効な教材や指導方法は異なるが、通常の学級における発達障害のある児童の教育的支援は、児童の特性に配慮した複数の教材や指導方法を併用することが重要であると確認した。

(2) 対象児童に配慮した指導による他の児童への学習効果

テスト結果から、特別な教育的支援の必要な児童の特性に配慮した段階的な指導や、複数の感覚刺激を活用した教材の使用は、対象児童だけでなく学級全体に対して、助詞の定着に効果があったことが明らかになった。特に、対象児童以外の児童において、絵カード等の視覚的な支援は文字のまとまりを意識させるだけでなく、学習に注意を向けることにも有効であった。助詞を動作化することは、楽しみながら行うことができる活動であり、繰り返すことにより、会話の中でも助詞が出てくると指文字で示し、文節で区切ることを意識するようになった。さらに、書く活動において助詞を正しく使用できるようになった。

また、検証授業後に児童にとつたアンケートから、対象児童だけでなく他の児童にとつても分かりやすい教材や指導方法であったことが明らかになった。これにより、通常の学級において個に配慮した指導が学級全体への分かりやすい学習につながったと考えられる。通常の学級において授業を組み立てる際、ユニバーサルデザインの考え方が重要であり、特別な教育的支援の必要な児童への対応が役立つものであると理解した。

今後の課題

本研究では4時間の単元計画で助詞の指導を行い、さらに他単元(説明文や物語文)で繰り返し活用できるように2時間の助詞の単元計画を作成した。この2時間の単元計画に沿って指導することが助詞の定着を図ることにつながるかどうか、さらに検証する必要がある。本研究では単語から短文を作る際の助詞の使用を対象としたが、今後は、作文教材等の長文におけるつまずきに配慮した段階的で多様な指導方法や教材を開発することが求められる。