

鹿児島県総合教育センター
平成25年度長期研修報告書

研究主題

**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－

鹿児島県立武岡台養護学校
教諭 吉村 美妃

目 次

I 研究主題設定の理由	1
II 研究の構想	
1 研究のねらい	1
2 研究の仮説	2
3 研究計画	2
III 研究の実際	
1 研究主題に関する基本的な考え方	
(1) 知的障害のある生徒の「伝え合う力」を高める指導	2
(2) 関わり合う活動に視点を当てた「聞く・話す」の指導	4
(3) 「伝え合う力」を高めるための授業づくりの視点	5
2 実態調査	
(1) 本校国語科の指導に関する教職員の意識調査の概要	5
(2) 調査の結果及び考察	5
3 検証授業の実際と考察	
(1) 検証授業の概要	10
(2) 生徒の実態	10
(3) 「伝え合う力」を高める授業づくり	12
(4) 検証授業Ⅰの概要	13
(5) 検証授業Ⅰの実際と考察	13
(6) 検証授業Ⅱの概要	17
(7) 検証授業Ⅱの実際と考察	18
IV 研究のまとめ	
1 研究の成果	25
2 今後の課題	25
※ 引用文献・参考文献	

I 研究主題設定の理由

特別支援学校中学部国語科の目標においては、「日常生活に必要な国語についての理解を深め、伝え合う力を高めるとともに、それらを活用する能力と態度を育てる。」^{*1)}と示されている。そして「伝え合う力を高めるとともに、それらを活用する能力と態度を育てる」とは、日常生活の中で人と対話し、意思の疎通を図る力、国語を使って様々な事柄を表現する能力、表現しようとする意欲や態度を育て、生徒がこれらを生活の中で活用できる力を高めることを指している。従って、国語科の指導では、互いの思いや気持ちなど「伝え合う力」を身に付けることが重視されているといえる。この「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と考える。

人との関わりの中での本校中学部生徒の様子を見ると、教師や友達の話の内容を理解し、感想等を自分の言葉で表現する生徒、言われていることは理解しているが言葉での表現が難しく、単語や発声、または指差しや身振りなどを使い表現する生徒など、様々な実態がみられる。特に、表出言語が少ない生徒においては、自分の気持ちを表情や身振りなどのもてる力を活用して十分に表現することが難しく、相手に自分の思いが伝わらないために情緒が不安定になる場面もみられる。また、学校生活全般において、主体的な表現や生徒同士の関わり合いがあまりみられない。

授業における教師の課題として、指示が一方的になることが多く、生徒に表現させる場面が少なかったり、生徒同士で互いの思いや気持ちを表現させるような学習活動を設定していなかったりすることがみられる。このような授業においては、個別の課題学習が中心となり、教師と生徒のやり取りが多く、生徒同士が関わる場面を設定していないため、主体的に相手と関わろうとする生徒の意欲を引き出せず、活動の範囲や表現方法及び表現する機会を限定していたことが考えられる。

このような現状を改善するためには、生徒同士がそれぞれのもてる力を活用して、関わり合うことのできる活動を多く取り入れた授業を行う必要があると考える。学習活動においては、「聞く・話す」の指導において、生徒の興味・関心の高い教材・教具を使った関わり合う場面や、それぞれの役割を通して相手に伝える必然性のある場面を設定して、互いの存在を意識しながら、様々な表現方法で伝え合うことによって課題を達成できる活動を行うことが大切である。また、学習形態においても、ペアやグループなどを設定し、伝えることを体験できる場면을工夫する必要があると考える。

そこで、本研究では、国語科の指導において生徒の主体的に表現する意欲や能力を育むための効果的な指導方法や教材・教具の工夫、指導計画の改善を図り、関わり合う活動に視点を当てた「聞く・話す」の指導を行う。授業を通し、伝える楽しさや伝わる喜びを実感し、その経験を積み重ねていくことにより、伝えたいという気持ちを育むとともに生徒同士が主体的に関わり合い、日常生活で活用できる「伝え合う力」を高められるのではないかと考え、本研究主題を設定した。

II 研究の構想

1 研究のねらい

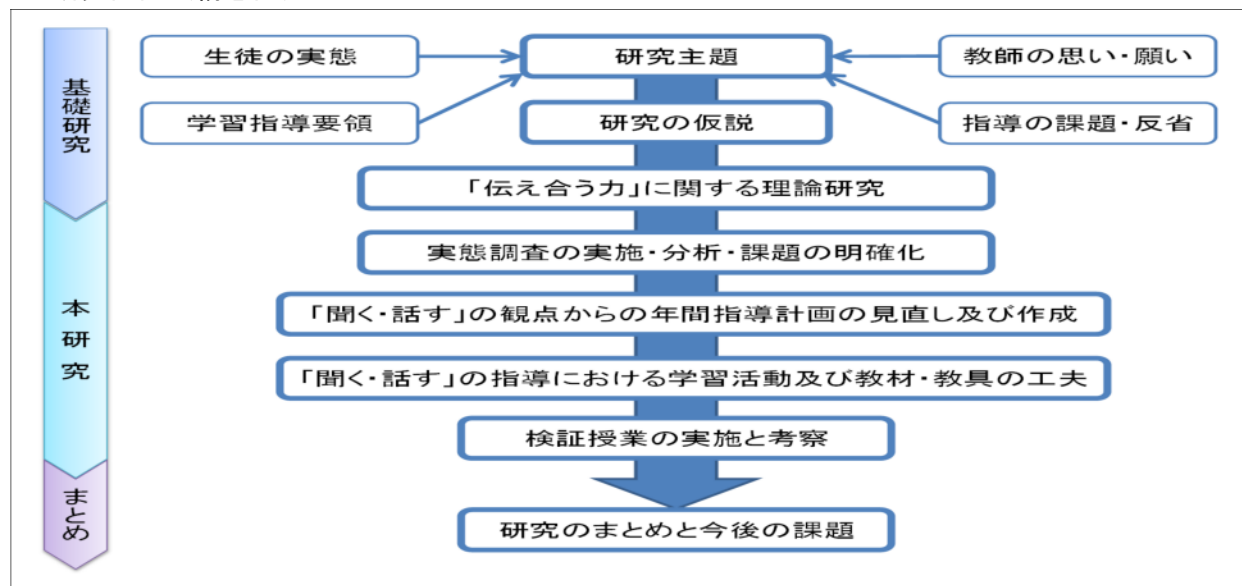
- (1) 「聞く・話す」の観点から、年間指導計画の見直し及び作成を行う。
- (2) 実態調査を行い、「聞く・話す」の指導における学習活動及び教材・教具の工夫など、効果的な指導方法を探る。
- (3) 検証授業等の分析を通して、本研究の成果と課題を明らかにし、今後の実践に生かす。

*1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）』 平成21年 教育出版

2 研究の仮説

知的障害のある生徒に、中学部国語科における「聞く・話す」の指導を通して、関わり合う活動に視点を当てた授業を行い、伝えたいという気持ちを育み、伝える楽しさや伝わる喜びを実感させる経験を積み重ねることにより、日常生活で活用できる「伝え合う力」を高められるのではないか。

3 研究計画（構想図）



Ⅲ 研究の実際

1 研究主題に関する基本的な考え方

(1) 知的障害のある生徒の「伝え合う力」を高める指導

ア 国語科の意義

言葉や文字などを用いて互いの思いや気持ちを伝え合うことは、日常生活の基盤となるものである。そして、言葉や文字を通して生徒は知識や情報を得るだけでなく、理解したり思考したりすることもできる。このような役割をもつ言葉や文字を習得し、それらを用いた表現力の育成は、国語科の指導が土台となる。これらのことを踏まえ、知的障害のある生徒にとっての国語科の意義とは、特別支援学校小学部及び小学校で培った日常生活に必要な国語の理解や表現力を深め、伝え合う力を高めるとともに、生徒の生活経験の広がりに伴って、「聞く・話す」、「読む」、「書く」力を更に伸ばして生活の中で活用できるようにすることにある。

イ 特別支援学校国語科の目標

特別支援学校学習指導要領国語科において、平成11年の目標と平成21年の目標を比較してみると、表1のとおり、全ての学部において「伝え合う力を高める」（小学部は「伝え合う力を養う」）という文言が加えられている。前回の目標では、日常生活に必要な国語を理解し表現する能力、国語で表現されたものの内容や事柄を理解する能力を伸ばすことが示されていた。今回の改訂では、個々の児童生徒が人と対話し、意思の疎通を図る力を高めることが目標として新たに加えられた。日常生活や将来の社会生活においても、相手の存在を意識しながら、人と気持ちや意思を伝え合い、交流を図ることは大切なことである。個々の児童生徒の発達の段階を考慮しながら「伝え合う力」を高めることを目指し、今後更に指導を行うことが大変重要だと考える。

表1 特別支援学校学習指導要領に示されている国語科の目標（下線は追加部分）

学部	平成21年の学習指導要領	平成11年の学習指導要領
小学部	日常生活に必要な国語を理解し、 <u>伝え合う力を養う</u> とともに、それらを表現する能力と態度を育てる。	日常生活に必要な国語を理解し、表現する能力と態度を育てる。
中学部	日常生活に必要な国語についての理解を深め、 <u>伝え合う力を高める</u> とともに、それらを活用する能力と態度を育てる。	日常生活に必要な国語についての理解を深め、表現する能力と態度を育てる。
高等部	生活に必要な国語についての理解を深め、 <u>伝え合う力を高める</u> とともに、それらを適切に活用する能力と態度を育てる。	生活に必要な国語についての理解を深め、それらを適切に活用する能力と態度を育てる。

ウ 「伝え合う力」の捉え方

小学校及び中学校の学習指導要領解説国語編において、「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」^{*1)}と表記されている。特別支援学校学習指導要領中学部国語科において、「伝え合う力を高めるとともに、それらを活用する能力と態度を育てる」とは、「日常生活の中で、人と対話し、意思の疎通を図る力、国語を使って様々な事柄を表現する能力、また、表現しようとする意欲や態度を育て、生徒が生活でそれらを活用できる力を伸ばすことである」とあり、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の3観点で構成されている国語科の内容において、「『聞く・話す』の指導は、言葉の習得を促す指導も含み、日常生活を送る上でコミュニケーションの手段として最も基本となる」と記されている。

知的障害のある生徒の「伝え合う力」としては、言語を通してのやり取りだけではなく、発声や指差し、身振りなどの非言語を用いるなど、個々の生徒がそれぞれのもてる力を使って、相手とのやり取りを主体的に行う力を育てることが大切である。

本研究では「伝え合う力」を図1のように捉えることとした。まず相手とのやり取りでは、相手の存在や行動を意識したり、相手が伝えてくる内容を理解したりする「聞く力」が必要である。そして、主体的に表現しようとする意欲をもち、生徒が表出する言葉をはじめとした様々な表現方法で相手に伝える「話す力」を身に付け、生徒同士の相互のやり取りの活動を積み重ね、生徒自身が伝え合う喜びを実感できることによって「伝え合う力」は、育まれていくと考える。

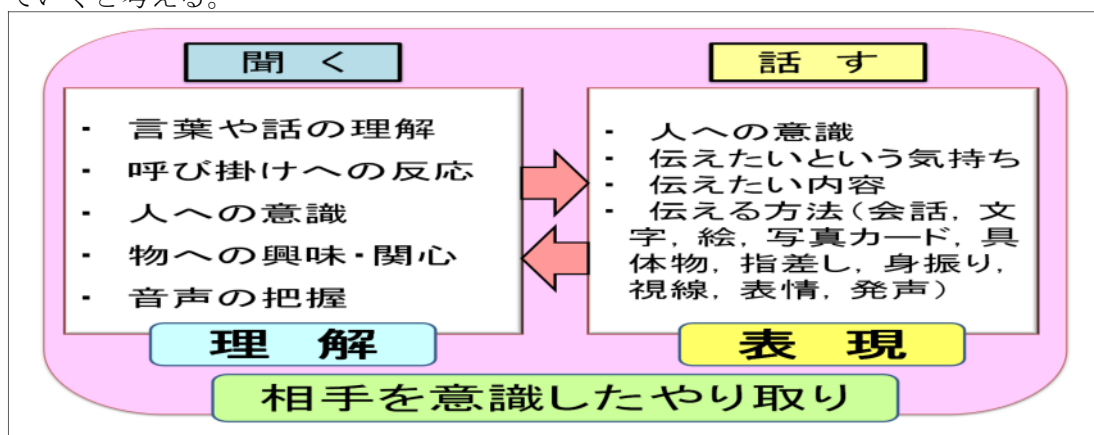


図1 知的障害のある生徒の「伝え合う力」

*1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』 平成21年 教育出版

(2) 関わり合う活動に視点を当てた「聞く・話す」の指導

知的障害のある生徒における国語科の指導は、「聞く・話す」、「読む」、「書く」を観点とした内容を、生徒の実態に応じて適切に設定し、社会自立するための能力と態度を育てることを目標としている。知的障害のある生徒への指導は、言葉の習得が国語の学習の中心となり、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の学習を積み重ねていく。このことから、知的障害のある生徒への国語科の指導においては、言葉の発達段階を踏まえることが必要である。

言葉の発達の段階について新井^{*2)}は、子どもは生後1歳前後の発達を遂げた頃から他者とのコミュニケーションに「ことば」（初期の頃は「ことば」にならない「音声（喃語など）」）を用いるようになる。また、「ことば」の獲得の前提となっているのは、目の前にないものでも頭の中でイメージする力＝「表象」であるが、この表象の力をコミュニケーションに結び付けていくためには、他者と気持ちを共有することがまず重要であると述べている。

他者と気持ちを共有するためには、絵や写真、具体物などを使うなどして、同じ空間においてやり取りを行うことが考えられる。そのやり取りを通して、他者（相手）を意識することになり、そこで経験したことが気持ちの共有にもつながっていくものとする。

国語科の3観点の中で、「聞く・話す」という活動は、人の話などを聞いてその内容を理解し応答するというように、最も相手を意識してやり取りが行われるものだと考える。そこで、相手を意識したやり取りを行う活動が多く設定できる「聞く・話す」の指導に重点をおいた授業づくりが重要だと考えた。

これまでの授業では、教師と生徒の関わりが多く、生徒同士の関わり合いがあまり見られなかった。「伝え合う力」を高めるためには、生徒同士がそれぞれのもてる力を活用して関わり合うことのできる活動を、多く取り入れた授業を行う必要があると考え、「伝え合う力」を育成する過程を図2のようにまとめた。

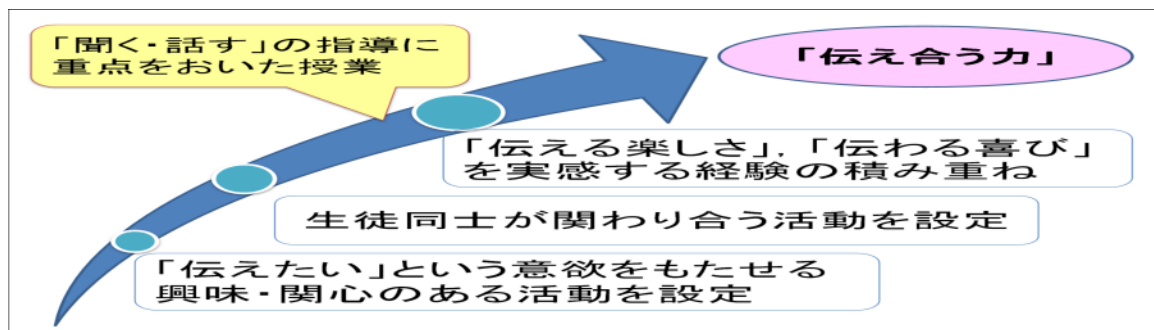


図2 「伝え合う力」を育成する過程

まず、生徒の興味・関心のある学習活動を設定し、相手に伝える必然性が生じる場面を設定することが必要である。その中で、互いの存在を意識しながら、様々な表現方法によって伝え合い、目標達成できる活動を継続的に行う。また、授業で使用する教材の配布などの準備をする活動は、相手を意識したり、意思を伝えたりすることができる機会として捉え、生徒が行う学習活動とすることができると考える。そして、国語科の授業において、生徒同士が関わり合う活動を設定し、伝わる楽しさや喜びを実感する経験を積み重ねることにより、伝えたいという意欲が育まれ、「伝え合う力」を高められるのではないかと考える。生徒と教師の関わりから、生徒同士の関わりへと移行し、授業以外の場面においては、更に多くの人との関わりが広がっていくものとする。本研究では、このような「伝え合う力」を育成する過程（図2）を基に、授業づくりを行う。

*2) 新井英靖 『キーワードブック特別支援教育の授業づくり』 2012年 クリエイツかもがわ

(3) 「伝え合う力」を高めるための授業づくりの視点

知的障害のある生徒の「伝え合う力」を高めるためには、授業づくりの視点を明確にすることが必要であると考えた。そこで、本研究では、授業づくりの過程を整理し、表2のとおり4視点を設けることにした。

表2 授業づくりの視点

視点1【既習事項や実態を踏まえた目標設定】 目標を設定するためには、まず、生徒の実態を丁寧に把握することが必要である。その上で、個々の生徒にとっての「伝え合う力」とはどのような力なのかということを見立てる。そして、題材における目標及び本時の目標、個人目標、学習集団の目標を明確に設定することで、それぞれの目標を達成するための具体的な指導内容や指導方法の設定に結び付ける。
視点2【関わり合う活動を意図的に取り入れた学習活動】 「伝え合う力」を高めるためには、生徒同士で関わり合う場面を増やすことが必要である。学習において、生徒同士の関わり合いが増えるように、相手に伝える必然性がある活動を意図的に設定する。 また、授業では、自分の役割を自覚し、相手を意図的に意識する機会をつくることで挨拶の号令や教材・教具の配布等の役割を生徒の実態に合わせて設定する。 さらに、言葉による表出が難しい生徒もいることから、生徒の動きや視線、表情などの表現に教師が気づきそれを言語化する。
視点3【主体的に関わり合うことができる学習環境】 互いに伝え合うためには、まず、相手を意識することが大切である。そこで、生徒同士でペアやグループをつくったり、お互いの存在をより意識できるような座席配置を工夫したりする。 また、教材・教具の収納場所の固定化や発表、活動等の立ち位置の明示を行い、生徒が自分で判断し、活動できるようにする。
視点4【理解を深め、主体的に表現できる教材・教具】 授業において、学習内容や活動の理解を深めるためには、生徒が一人で取り扱うことができ、生徒の実態に合った教材・教具が必要である。そこで、教材・教具を使って生徒同士でやり取りができた、自信をもって発表したりするなど、生徒自らが主体的に表現したり、相手と関わったりする場面を多く設定する。

2 実態調査

国語を指導する際の指導内容や、指導の工夫についての考えを知るために教師の意識調査を次のように行った。

(1) 本校国語科の指導に関する教師の意識調査の概要

国語科の指導を行う上での教師の意識と課題を把握するため、国語科の指導を担当する本校教師を対象に調査を行った。

ア 調査対象	本校の国語科の指導を担当する小学部・中学部・高等部の教師（80人）
イ 調査期間	平成25年6月～7月
ウ 調査方法	質問紙法（回収率：87%）
エ 調査内容	(ア) 国語科を指導する担当学年及びグループについて (イ) 国語科の指導内容について (ウ) 主体的な活動を促す手立てについて

(2) 調査の結果及び考察

ア 各学部における学習形態

小学部は、学級単位で国語科の指導を行っている学年と、児童の実態に応じた学習グループを編制し、指導を行っている学年があった。また、現在は学級単位の指導を行うが、児童の実態を十分に把握した後、実態に応じた学習グループを編制すると答えた学年もあった。中学部、高等部は、それぞれ学年単位で生徒の実態に応じた学習グループを編制し、指導を

行っていた。

イ 指導内容

特別支援学校学習指導要領では、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校において各教科の内容は、小学部は3段階、中学部は1段階、高等部は2段階の計6段階で示されている。特別支援学校学習指導要領解説総則等編において示されている各段階を整理したものが表3である。

調査は、特別支援学校学習指導要領解説総則等編に示されている、各段階の具体的指導内容例を拾い上げて作成した「具体的指導内容例一覧表」（表4）を基に、各学部、各学習グループの国語科指導担当教師が、自分の担当する学習グループ又は学級において、今年度、国語科の授業で取り扱う指導内容の項目をチェックをし、それぞれの学習グループにおいて「聞く・話す」、「読む」、「書く」の指導内容設定の現状などの傾向を探ることにした。

表3 特別支援学校（知的障害）の各教科の段階

学部	段 階	
小学部	1段階	主として教師の直接的な援助を受けながら、児童が体験したり、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとする内容
	2段階	主として教師からの言葉掛けによる援助を受けたり、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、児童が基本的な行動を身に付けることをねらいとした内容
	3段階	主として児童が主体的に活動に取り組み、社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとした内容
中学部		小学部3段階の内容の程度を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮しつつ、社会生活や将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容
高等部	1段階	中学部の内容やそれまでの経験を踏まえ、主として卒業後の家庭生活、社会生活及び職業生活などを考慮した基礎的な内容
	2段階	高等部1段階を踏まえ、比較的障害の程度が軽度である生徒を対象とした発展的な内容

表4 「聞く・話す」の観点からの各段階の具体的指導内容例一覧表（「読む」、「書く」は省略）

学部	段 階	主な指導内容
小学部	1段階	① 教師から名前を呼ばれたり、言葉を掛けられたりしたときなどに応じる。
		② 教師の言葉に、振り向いたり、耳を傾けたり、簡単な指示を受けてよく見たり、よく聞いたりする。
		③ 絵本や紙芝居や、まんがなどを読んでもらったり、写真や絵画などの中のものの名前などを読んでもらったりする。
		④ 教師や児童の身近な大人や兄弟、姉妹、友達からの話し掛けに応答する。
		⑤ 話し手を見たり、音声で模倣をしたり、返事をしたり、簡単な言葉で表現したりする。
	2段階	① 児童が生活の中で関わる様々な人の話し言葉や、テレビ、ラジオなどの媒体を通した音声の口調、速度などに慣れ、見たり聞いたりして、その内容を楽しむ。
		② 相手の話を最後まで聞く。
		③ 教師や友達などの簡単な指示や説明、話し掛けを聞いてその指示などに合わせた行動をする。
		④ 見たり、聞いたり、体験したりしたことを、簡単な言葉で相手に伝える。
		⑤ 自分の名前や要求などの意思を相手に伝える。
		⑥ 簡単な挨拶をする。
		⑦ 友達と一緒に簡単な台詞のある劇などを行う。

小学部	3段階	① 教師や友達，身近な人などの話，テレビやビデオの中の言葉などを注意して聞き，内容が分かる。
		② 話を終わりまで注意して聞く。
		③ 分からないときは聞き返す。
		④ 簡単な指示や説明を聞き取り，そのとおりに行動する。
		⑤ 自分の気持ちや意思，希望などの内容を話したり，発表したりする。
		⑥ 相手に伝わりやすいように，なるべく正しい発音で話す。
		⑦ 日常の挨拶をする。
		⑧ 相手に伝言をする。
		⑨ 電話での簡単な受け答えをする。
中学部		① 教師など周りの大人の説明や家族，友達の話聞いてその内容を理解する。
		② 簡単な放送や録音を聞いて内容の概略を聞き取る。
		③ 簡単なメモを取りながら聞き，分からないときは聞き返す。
		④ 指示や説明を聞き取って行動する。
		⑤ 見聞きしたことや体験したこと，自分の気持ちや意思，意見や要望，人への伝言などを感情や状態，動作を表す言葉を使い事柄の順序をたどって，用件を話す。
		⑥ 学級会などで自分の意見をみんなに分かるように話す。
		⑦ 人に尋ねられたときは，「いつ，どこで，誰が，誰に，何を，どうしたか」に沿って，はっきりと応答する。
		⑧ 発音，速さ，声の大きさに気を付けて話す。
		⑨ 自分の家族の名前，住所，学校や学年の簡単な自己紹介をする。
		⑩ 必要に応じて，相手に合わせて丁寧な言葉を使う。
		⑪ 電話などでの基本的な応答の方法を理解する。
		⑫ 簡単なぞなぞをする。
		⑬ 「急がば回れ」などのことわざ，「注意一秒けが一生」などの標語を理解する。
		⑭ 自然や季節の言葉を取り入れた簡単な俳句をつくる。
高等部	1段階	① 周囲の人からの指示や説明を聞いて理解する。
		② 必要な場合は，メモをとって中心的な内容を正しく理解する。
		③ 物語，劇，放送などを聞き，あらすじが分かったり，中心的な内容を正しく聞き取ったりする。
		④ 相手への伝言や，電話での対応，また，ホームルーム活動や生徒会活動などの場においても，正確に必要な内容を伝えたり，話したりする。
		⑤ 相手に応じて敬語で話す。
		⑥ 物語，劇，放送などを見たり，聞いたりして楽しみ，その感想を話したりする。
	2段階	① 相手の立場や意図，気持ちを考慮しながら話を聞き取る。
		② 物語や劇を見たり，聞いたりして，場面の情景や登場人物の気持ちが分かる。
		③ 指示や説明を聞き取り，適切に行動する。
		④ テレビ放送やラジオ放送などから，必要な情報を得て生活に生かす。
		⑤ 「誰」に（と）話すのか「相手」に応じて，適切に話したり，伝えたりする。
		⑥ 人の意見を聞きながら自分の考えを整理して明確に話す。
		⑦ 筋道を立てて正確に必要な内容を話す。
		⑧ 自分の立場，場や相手に応じて尊敬語や謙譲語を適切に使い分ける。
		⑨ 電話やコンピュータ等の情報機器の活用の際の言葉の使い方などを身に付ける。
		⑩ 自己紹介では，自分の氏名などとともに，趣味，希望などについても，限られた時間の中で，必要な内容を話す。

図3は、中学部の各学習グループにおいて、教師が、「聞く・話す」の各段階の内容を、どれくらいの割合で取り扱っているかを示したものである。ここで、中学部の学習グループ編制方法について説明する。中学部では、入学時に実態把握のためのテスト等を行い、その結果や小学校または、小学部の個別の指導計画等を参考にして習熟度別のグループ編制を行う。1か月ほどの試行期間を経た後、再編制し学習を進める。次の学年では、その時の生徒の実態等を考慮しながら、再度編制を行っている。各学年での編制は4・5グループであり、指導者は、生徒の実態に合わせ、各1～3人である。

図3を見ると、取り扱っている指導内容の段階は、習熟度別の学習グループでその割合が異なっていることが分かる。このことは、各グループの生徒の実態に合わせ、指導内容を選択した指導が行われているといえる。一方で、生徒の既習内容と現在の習熟度をベースに中学生という生活年齢や発達の段階を加味しながら指導内容を検討し、実際の指導に生かしていく必要があると考える。

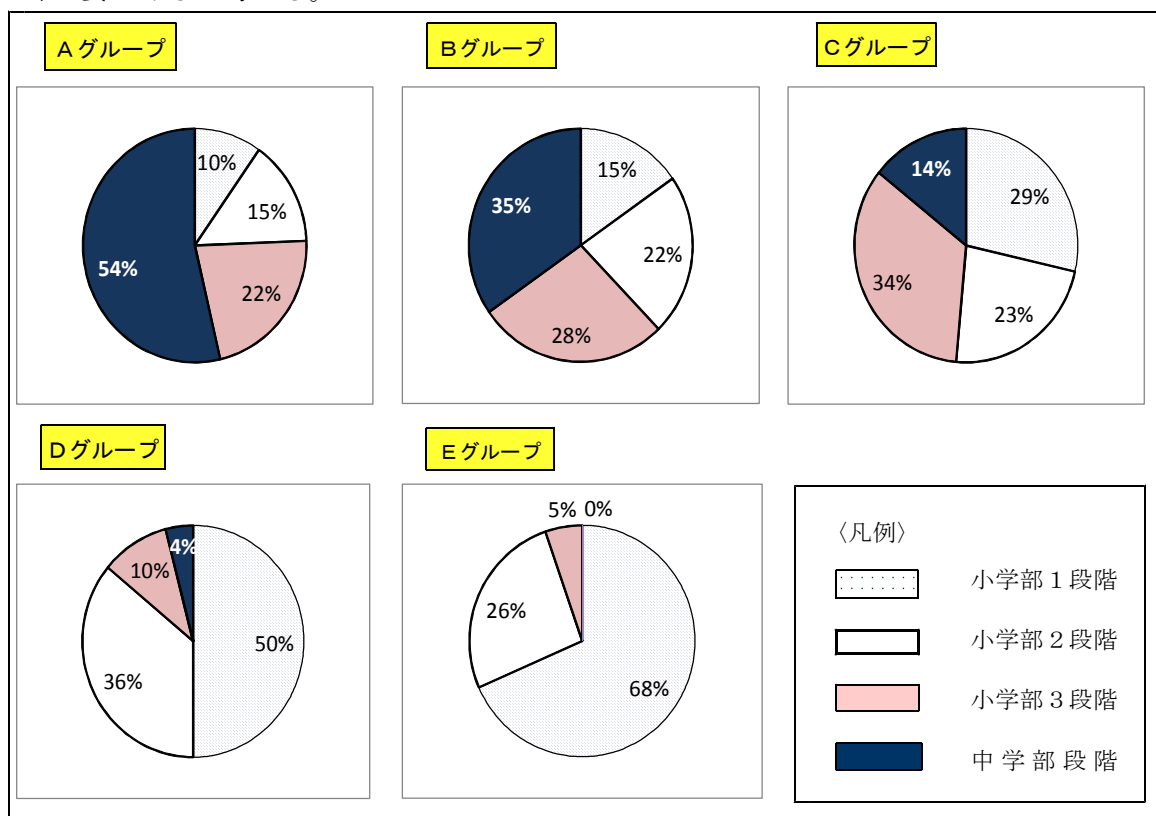


図3 中学部学習グループにおける「聞く・話す」の指導内容の段階別割合

図4は、中学部学習グループの教師が平成25年度において、授業で取り扱う学習内容の項目をチェックをする方法により、指導内容の取扱状況を調査した結果である。

取扱いが多かった指導内容の項目は、「呼び掛けへの反応」、「簡単な指示への反応」、「模倣・返事・簡単な表現」となっており、「聞く・話す」力の最も基本となる指導内容をどの学習グループにおいても大切に取り扱っていることが分かる。

取扱いの少なかった項目は、「標語づくり」、「電話の基本的な応答」、「メモの活用、質問」、「放送内容の概略の聞き取り」、「電話での簡単な受け答え」、「簡単な劇」、「簡単な俳句づくり」となっていた。取扱いの少なかった項目をみると、「標語づくり」や「簡単な俳句づくり」などは、「読む」、「書く」の指導と合わせた内容であり、総合的な観点で取り組む項目である。また、「電話の基本的な応答」や「放送内容の概略の聞き取り」、「簡単な劇」などは、生活単元学習など他教科等との関連の中で取り扱うことが考えられる項目であるとも言える。

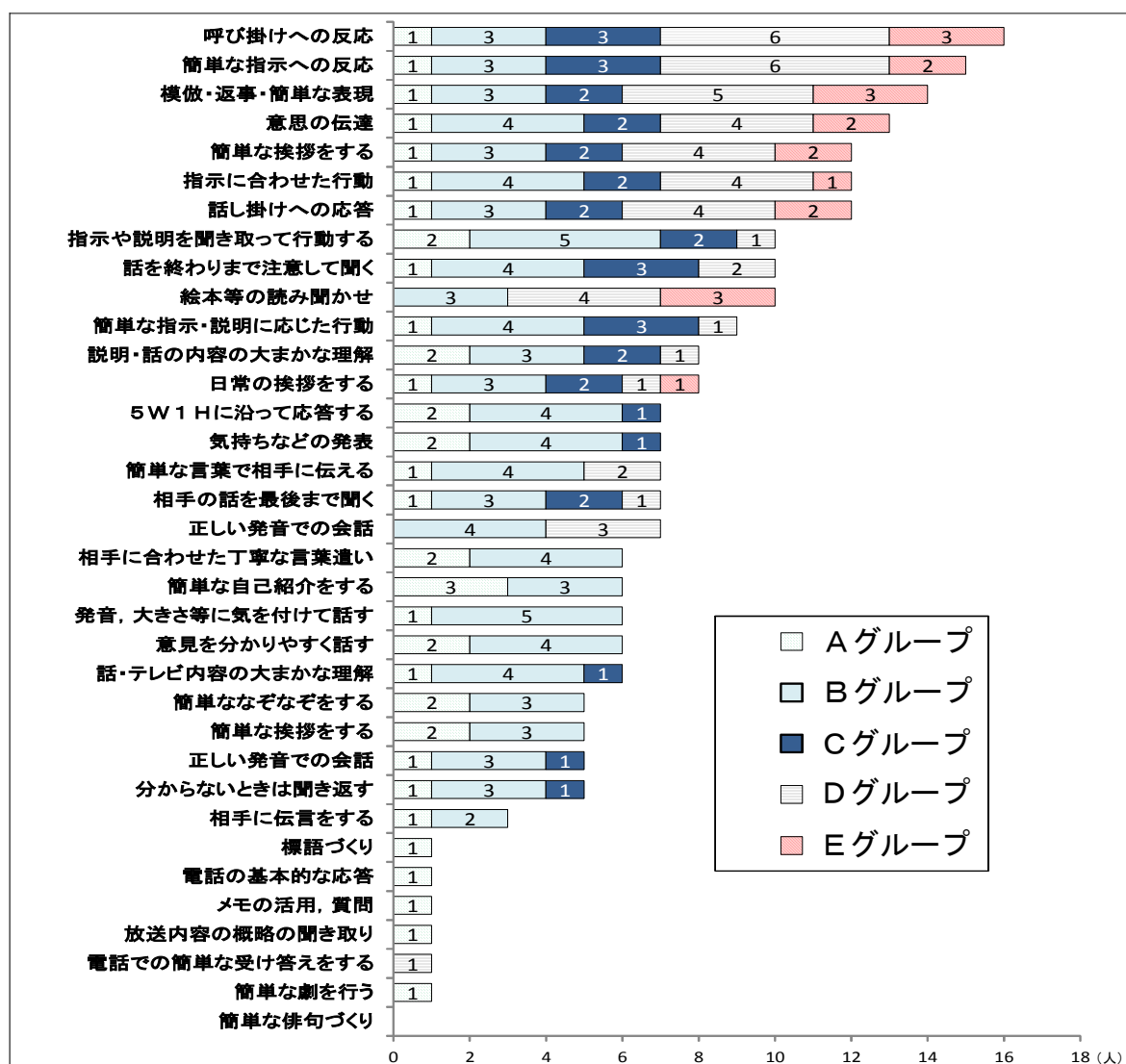


図4 中学部「聞く・話す」の指導内容

ウ 主体的な活動を促す手立て

「伝え合う力」を高めるために、生徒の主体的な活動を促す手立てを8項目挙げ（表5）、教師が意識して取り組んでいる手立てについて4段階評価（している・時々している・あまりしていない・していない）で調査を行った。項目については、鹿児島県総合教育センター指導資料特別支援教育第168号「知的障害のある児童生徒に対する指導の評価の在り方」の教師の指導の評価の観点例を参考にした。

授業を行う際に「手立ての設定をしている」と回答した項目は、「⑦生徒が自信をもてる言葉掛け」、「⑥生徒が興味・関心をもてる学習内容の設定」が特に多かった。どちらの項目も、「している」と回答した数が全体の半数以上を越えており、教師が日頃の授業において、意識的に生徒の意欲を向上させる取組をしていることが分かる。

表5 主体的に活動するための手立て

① 生徒が考える場面を設定している。
② 生徒が自己選択したり、自己決定したりする場面を設定している。
③ 生徒の実態に応じた活動場面を設定している。
④ 生徒が一人で報告したり、発表したりできる支援をしている。
⑤ 生徒同士が自分の思いや気持ちなどを伝え合う場面を設定している。
⑥ 生徒が興味・関心をもてる学習内容を設定している。
⑦ 生徒が自信をもてる言葉掛けをしている。
⑧ 生徒が「できた」という満足感を得られる教材・教具を使用している。

一方、「手立ての設定をあまりしていない、手立ての設定をしていない」と答えた項目が多かったものは、「③司会やプリント配布の役割など実態に応じた活動場面の工夫」、「④生徒が一人で報告したり、発表したりできる支援」、「⑤生徒同士が伝え合う場面の設定」であった（図5）。

このような意識調査の結果から、主体的な活動や表現が難しい、生徒同士の関わり合いが少ないという生徒の実態は、教師が、授業において、主体的に活動し生徒同士が関わり合う場面を意識して設定していないことに一因があるのではないかと考える。

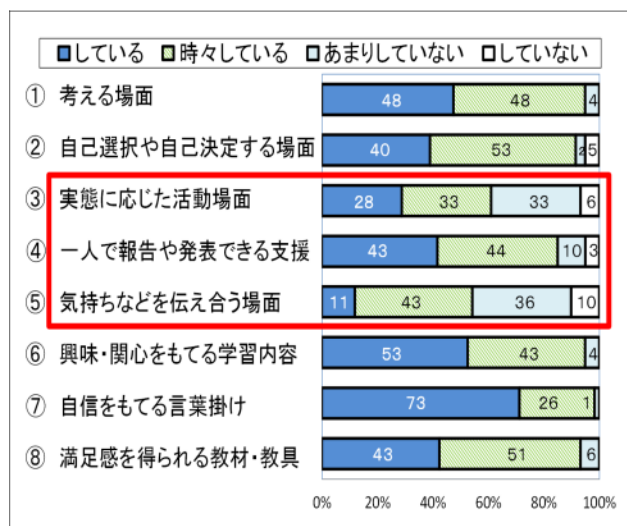


図5 手立ての設定の状況

3 検証授業の実際と考察

(1) 検証授業の概要

検証授業は表6に示すとおり、検証授業Ⅰで3時間、検証授業Ⅱで3時間、計6時間実施した。

表6 検証授業の概要

回	I-1	I-2	I-3	Ⅱ-1	Ⅱ-2	Ⅱ-3
実施日	6月26日	7月4日	7月10日	10月30日	11月1日	11月7日
題材	「もののなまえ」			「お話を聞こう」		
主な学習形態	二人組	二人組	全体	全体	グループ	グループ
主な学習活動	1 聞き取りゲームをする。 2 二人組で絵本の中から野菜を探す。 3 野菜の名前や数を発表する。	1 聞き取りゲームをする。 2 二人組で絵カードのマッチングをする。	1 写真を見て二語文をつくる。 2 ワークシートに二語文を書く。 3 文を発表する。	1 教師の紙芝居を見る。 2 役割を決める。 3 「おはなし会」の計画を書く。	1 役割ごとに練習する。 2 グループごとに練習をする。	1 「おはなし会」をする。 2 お互いの紙芝居の感想を発表し合う。

(2) 生徒の実態

中学部3年生は、A～Eの学習グループを編制している。検証授業は、中学部3年生のCグループ（生徒6人、指導者2人）を対象として行うこととした。Cグループは、言葉の表出のある生徒と、言葉の表出の少ない生徒とで編制されている学習グループである。教師の話を理解することはできるが、もてる力を活用して主体的に言葉などで表現することについては実態差があり、生徒同士の関わり合いがあまりみられないという課題が挙げられる。

表8は、「聞く・話す」の観点を中心とした生徒の実態を示したものである。生徒の中には、日常生活でよく見たり、聞いたりする単語の内容を理解し、その単語を使って簡単な会話ができる生徒もいれば、知っている単語の絵カードや写真を指し示したりすることができる生徒もいる。教師の指示を聞いて行動でき、言葉掛けを受けながら提示された個別の課題学習に、取り組むことができる生徒もいる。しかし、自ら自分の思いや気持ちを表現することが難しく、周りからの指示を待つ場面が多くなり、生徒同士の関わり合いがあまり見られない生徒もいる。

これらのことから、生徒がこれまでに習得した力を生かしながら、友達とのやり取りや、自

分の思いや気持ちを様々な方法で表現できる多くの経験を積むことが、Cグループの生徒にとっては必要であると考える。

表8 「聞く・話す」の観点を中心とした生徒の実態（「読む」、「書く」は、省略）

生徒	日頃の様子、人との関わり	「聞く・話す」
A	教師の言葉が分からないときは、そのまま同じ言葉で返すこともある。友達よりも教師への関わりが多い。	簡単な指示、話を聞いて行動したり、返答したりすることができる。自分の言葉で簡単な内容を話すことができる。
B	同じグループのEが気になるときには耳をふさいだり、顔を伏せたりすることがある。自分から、周囲と関わることは少ない。	簡単な指示、話を聞いて行動に移すことができる。「うん（はい）」、「だめ（いや）」などの限られた単語で、自分の気持ちを表現することができる。
C	時計や車など気になるものを見付けると、集中できないことがある。友達との関わりは少ないが、要求を指差しやいくつかの身振りで教師に伝えることができる。	簡単な指示、話を聞いて行動に移すことができる。「ばる(○)※生徒の発声のとおり記載」、「ばつ(×)」などの限られた発声や遊びたい道具を教師に見せるなどして自分の気持ちを表現することができる。
D	周囲の動きが気になり、学習に集中できないことがある。休み時間に、友達と追い掛けっこをして楽しむことが多い。友達の様子を教師に伝えることもある。	簡単な指示、話を聞いて行動に移したり返答したりすることができる。発表をする際、周囲が気になり、徐々に声が小さくなり、周りの生徒に発表の声が聞こえないこともある。
E	聞き慣れない言葉だと、そのまま同じ言葉を返すことがある。友達がしている遊びに興味をもつと遊びの集団に加わることもある。	簡単な指示、話を聞いて行動に移したり返答したりすることができる。発表をする際、声が小さいことが多く、周りの生徒に発表の声が聞こえないこともある。
F	教師の言葉に対して、そのまま同じ言葉を返すことが多い。周囲との関わりはあまりみられない。	簡単な指示、話を聞いて行動に移すことができる。自分の好きなものやしたいことを選んで、答えることができる。

検証授業を行う中学部3年生Cグループの前年度の個別の指導計画から、国語科における実態を把握するとともに、個人目標を、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の観点別に整理し、学習の取組を把握した。個人目標の観点別分類結果を図6に示す。例えば、「絵本を楽しみ、簡単な質問に答えることができる。」という目標は、「聞く・話す」の観点であり、「簡単な言葉や短い文を大きな声で読むことができる。」は、「読む」の観点、「身近な物の名前を、平仮名や片仮名で書くことができる。」は「書く」の観点であるというように分類した。

図7は、Cグループ全体の3観点の割合である。「聞く・話す」の目標は全体の2割弱で、これまでの授業においては、取扱いが他の観点に比べて少なく、「読む」「書く」の指導が中心になっていたことが推測される。自ら自分の思いを表現することが難しい生徒の実態に照らし合わせると、「聞く・話す」の指導を重点的に行い授業において生徒同士が伝え合う活動を積極的に取り入れることが必要であると考える。

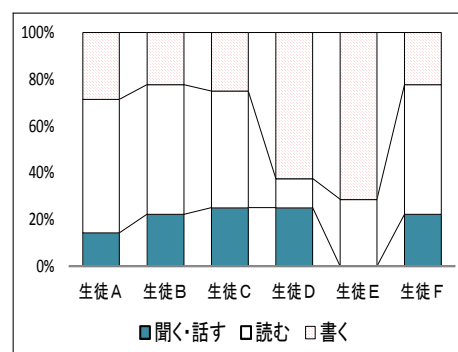


図6 Cグループ個人目標観点別の割合

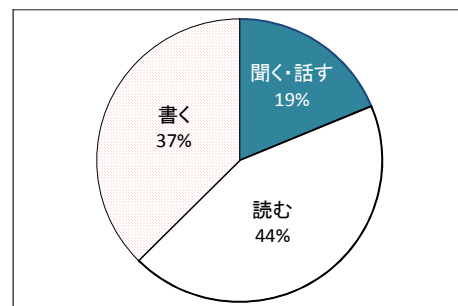


図7 Cグループ全体の3観点の割合

(3) 「伝え合う力」を高める授業づくり

検証授業では、教師間で授業前と授業後に打合せを行い、共通理解を図った上で授業づくりに取り組んだ。表7は、表2（p.5）に示した授業づくりの4視点を基に具体例を挙げたもので、打合せでは、この観点を中心に共通理解を図るように工夫した。また、授業づくりの視点及び具体例は、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の国語科の観点のうち、今回の検証授業において、重点的に意識した内容は◎印で、意識した内容は○印で示した。

教師間での打合せでは、授業前に題材の目標を確認した後、授業づくりの4視点及び具体例に沿ってそれぞれ検討し、必要な教材・教具の準備や教師のモデル提示の簡単なリハーサル、当日の大まかな流れやティーム・ティーチングの動きを確認した。授業反省においても、授業づくりの4視点に沿って、それぞれ成果と課題を出し合った。課題については、必ず、授業を行ったその日のうちに、分析を行うとともに、改善策を出し合い、次時の授業につなげるようにした。

表7 授業づくりの視点及び具体例

授業づくりの視点及び具体例	「聞く」	「話す」	「読む」	「書く」
視点1【既習事項や実態を踏まえた目標設定】				
① 個別の指導計画における、国語科の目標、既習内容の整理	◎	◎	◎	◎
② 国語科の3観点における、個々の生徒の実態把握	◎	◎	◎	◎
③ 人との関わりにおける、個々の生徒の実態把握	○	○		
④ 題材における目標の設定（全体・本時・個人）	◎	◎	○	○
視点2【関わり合う活動を意図的に取り入れた学習活動】				
① 年間指導計画の確認	◎	◎	○	○
② 題材の意義の確認	○	○	○	○
③ 生徒同士が伝え合う場面や活動を取り入れた指導計画の立案	◎	◎	○	○
④ 学習の展開の工夫	◎	◎	○	○
⑤ 生徒の実態に応じた役割の設定	◎	◎	○	○
⑥ 理解を促したり、自信をもたせたりすることできる言葉掛け	○	○	○	○
⑦ 生徒の言葉や動作の言語化	○	○		
視点3【主体的に関わり合うことができる学習環境】				
① 相手を意識しやすい座席配置	○	○		
② 見通しをもちやすくするための板書	○	○	○	○
③ 教材・教具の分かりやすい配置	○	○	○	○
④ 丁寧なモデルの提示	○	○	○	○
⑤ 集団編製の工夫	○	○	○	○
⑥ 指導体制の工夫	○	○	○	○
視点4【理解を深め、主体的に表現できる教材・教具】				
① 学習意欲を引き出す実態に応じた教材・教具	◎	◎	○	○
② イメージしやすく、言語化しやすい教材・教具	◎	◎	○	○
③ ICT機器の活用	◎	◎	○	○

(4) 検証授業Ⅰの概要

題材目標

- ア 夏の野菜の名前を友達と協力して絵本の中から探し、同じ絵カードと対応させることができる。
- イ 夏の野菜の名前を使って二語文を作り、友達の前で発表することができる。

検証授業Ⅰでは、主体的な活動をするための手立てを意識した授業づくりとして、生徒同士が主体的に関わり合うことができるように、生徒が理解しやすい絵カードや写真カードなどの視覚教材を用い、生徒同士がやり取りしやすい、ゲーム的要素を取り入れた学習活動を設定する。また、相手の身振りや話などをよく見たり、聞いたりする活動、友達を意識してやり取りを行い、自分の思いを相手に伝える場面を多く設定した授業を行う。

ア 題材の指導計画

検証授業Ⅰを設定するに当たって、生徒の実態を踏まえ、生徒にとって身近な単語の学習を通して、主体的に学習活動に取り組む意欲や自分の思いなどの気持ちを伝え合う力を高めるために、本校の中学部指導計画6～7月の題材の一つである「もののなまえ」を設定した(表9)。その理由を以下に述べる。

身近なものの名前の学習はこれまでも取り組んでおり、生徒にとっては内容を把握しやすい学習である。従って、生徒は苦手意識をあまり感じることなく、学習に取り組めると思われる。本題材では、夏の野菜の単語を友達と協力して絵本の中から野菜の絵や、野菜の名前を探す活動を通し、言葉を増やすとともに、他の生徒を意識しながら簡単なやり取りができるようになることを目標とした。

表9 題材「もののなまえ」指導計画

次	主な学習活動・内容	時数
一	1 色の名前を学習する。 ・ カラーボールを使って、色の学習をする。	2
	2 夏野菜の名前を学習する。 ・ 二人組で、絵本の中から夏野菜を探し、発表する。	
二	3 夏野菜の絵カードのマッチングをする。 ・ 夏野菜の絵カードのマッチングを、二人組で出題者と回答者の役割を交代しながら行う。	1
三	4 夏野菜の名前を使った文を作り、発表する。 ・ 話形シートや写真を手掛かりに、野菜の名前を使った文を作り、発表する。	2
	5 「もののなまえ」の学習の復習をする。	

(5) 検証授業Ⅰの実際と考察

ア 指導に当たって

検証授業Ⅰにおいて、学習で取扱う野菜の名前は、これまでに学習したものや普段の生活で身近にあるものを中心にした。

また、野菜は、学習する季節や学校行事、年中行事等にも関連した単語を取り扱うように配慮した。これらの単語は、学校の図書室で生徒が日頃よく見ている絵本を利用して、絵と単語を対応しやすいようにした。このことにより、生徒が好きな絵本の中や私たちの生活の中には、様々なものの名前があることを理解し、今後の生活において、本に親しむ気持ちを育んだり、習得した単語を意識して使うことができたりするようにしたいと考えた。また、学習活動では、ゲーム的要素を取り入れ、相手の話をよく聞き、友達を意識してやり取りし、自分の思いや気持ちを相手に伝えたりする場面を多く設定し、生徒同士が主体的に関わり合うことができるようにした。

イ 教材・教具の工夫

生徒同士が主体的に関わり合う活動をするために、教材・教具の果たす役割は大きいと考える。そこで、検証授業Ⅰでは、相手（ペアの友達）を意識することができるように、二人で扱うことができるような教材・教具を作製した（表10）。

表10 教材・教具の活用場面と工夫の視点

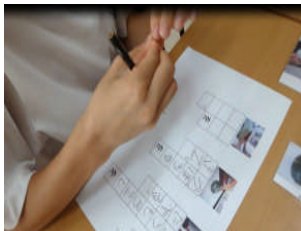
活動場面	教材・教具	工夫の視点
絵本の中から夏の野菜をペアと一緒に探す活動	・ 絵本シート ・ 野菜絵カード	絵本にある野菜の絵とは異なる絵カードを準備することで、ペアで協力する必然性を設定する。
野菜の数や名前を発表する活動	・ 発表ボード	話形シートをボードに貼ることで、一人で発表することができる。
ペアで絵カードのマッチングをする活動	・ スタンド式絵カード	相手によく見えるようにスタンド式にすることで、相手を意識して操作することができる。
野菜の名前を使って二語文をつくる活動	・ 野菜写真カード ・ 動作写真カード	学習した野菜の名前を使うことで、二語文をつくったり、動作化したりできる。

ウ 検証授業Ⅰ－1の様子（展開部分を掲載）

検証授業の様子については、相手を意識したやり取りや主体的な活動の場面において、生徒の変容を比較し分かりやすいように、1回目（Ⅰ－1）と3回目（Ⅰ－3）を掲載する。

観	主な学習活動	ねらい	生徒の様子	課題の考察、改善
展 開	5 聞き取りゲームをする。 視点4－③ ICTを活用することで、興味をもって楽しみながら課題に取り組むことができる。	○ 注意して話を最後まで聞く。 ○ ペアの友達を意識する。	① 教師の指し示すものに注目していない。話を聞いていない。 	・ 生徒を立たせた状態で動画の音声を聞かせてしまったことや、場の設定が適切でなかったことから、教師の話を聞く環境になっていない。 ・ 注目を促す言葉掛けをしていない。 ↓ 視点3－①・3－④ 教材・教具の提示、モデルを示す時は、生徒が見やすく聞こえやすいように座席を配置し、生徒が注目した状態で提示等を行う。
	6 絵本の中（絵本シート）から、夏の野菜の名前を探す。 視点4－① 絵本と同じ絵のカードや野菜の名前の文字カードを作製する。	○ 絵本を見て知っている野菜の名前を話したり、聞いたりする。 ○ ペアでやり取りをする。	② ペアでやり取りをしていない。 	・ 横並びの座席配置のため、隣の相手を意識しにくい。 ・ 相手を意識しにくいので、ペアでのやり取りに結び付かない。 ↓ 視点3－① 相手の顔や動きがよく見えるように、対面の座席配置にする。
	7 探した野菜の名前や数を発表する。 視点4－② 話形シートや発表ボードを作製する。	○ 話形シートや発表ボードを使い、ペアと一緒に発表する。	③ 話形シート、発表ボードの使い方が分からず、何をすればよいかわかっている。 	・ 教師が発表ボードの使い方のモデルを丁寧に示していない。 ・ 発表ボードの様式が、生徒の実態に合っていない。 ↓ 視点3－④・4－② CTとSTでモデルを示し、練習して使い方を確認する。話形シートや発表ボードの様式を変更する。

エ 検証授業Ⅰ－3の様子（展開部分を掲載）

過程	主な学習活動	ねらい	生徒の様子	課題や成果の考察、改善
展	5 全員で写真を見て話をする。 視点3－① 3－④ 教材・教具、モデル、発表者がよく見えるように座席を配置する。 モデルを丁寧に示した後、一人ずつ練習をする。	○ 注意して話を最後まで聞く。 ○ 写真を見て知っている単語を話したり聞いたり、動作化したりする。	④ 生徒Bが、友達が選んだカードを指差す。 	- 生徒Bは、友達が選んだカードが間違いであることに気付いた。 ↓ - モデルを示す時間を十分にとったことで、写真カードが示す野菜の名前や動作語を理解することができ、友達の間違いにも気付くことができたと考えられる。 - 今後、それぞれの学習活動において、一つ一つ丁寧にモデルを示すことが大切である
	6 ワークシートを使って文を作る。 視点4－② 学習活動5で使ったカードを小さくしたものを作製し、ワークシートに記入する際の手掛かりとして活用できるようにする。	○ 学習した単語を使って、二語文をつくる。	⑤ マス目の数に合った単語を書いている。（正解：きる。）ワークシートには、「きって」と書いている。 	生徒Eは、「切る」ではなく「切っている」と書きたかった。 ↓ 視点2－⑥・4－① ワークシートは、マス目のあるものを用いる。 書いたものを読んで確認するようにする。 生徒が書こうとしていた言葉を取り上げ、その言葉を使った文と一緒に考えたり、書いたりする。
開	7 作った文を発表する。 視点2－⑥ 4－② 学習活動5・6で使った教材・教具をそのまま用いることで、自信をもって発表することができるようにする。 「みんなの前で発表することができた」、「上手にできた」というような自信につながる言葉掛けをする。	○ 発表ボードやワークシートを使って、一人で発表する。	⑥ 助詞を意識して読んでいない。（例：とまと、あらう。） 	生徒A、E、Fは、写真カードの内容だけを読んでいる。 ↓ 視点2－⑦・3－④ 絵カードや写真カードを使って学習する際は、名詞、動詞等、それだけを示すのみで終わらないようにする。学習した単語を使った表現が広がるように、短い文をつかって、一緒に読んだり、読みながら動作化したりする。
			⑦ 生徒Bが、作った文を身振りで表現する。 	- 生徒Bは、言葉掛けがなくてもワークシートを持ち、主体的に発表場所へ移動している。 ↓ ④の場面において、生徒Bは、友達が選んだカードの間違いに気づき、指差して教えた。その際に、カードの内容を身振りで表現しており、教師から賞賛を受けたことで、自信をもつことができた。

オ 検証授業Ⅰの成果と課題

検証授業Ⅰの成果と課題及び検証授業Ⅱへ向けての改善点		
視点 1	成果	過去2年間の「聞く・話す」、「読む」、「書く」の目標設定のバランスを把握することができた。
	課題	既習内容は、大まかには把握することができたが、細かく分類、整理していなかったために、生徒によっては、目標設定が適切ではなかった。
	改善	過去2年間の個別の指導計画を見直し、既習内容を確認するとともに、指導内容具体例一覧表と対応させて、細かく分類、整理し、学習内容の重複や生徒の実態などを考慮した目標設定をする。
視点 2	成果	絵カードのマッチングをペアで行い、カードが一致したら、互いにハイタッチをするようにモデルを示したことで、相手や動きを意識することにつながった。
	課題	展開時の導入で、「聞き取りゲーム」を行った。友達の名前を聞き取り、ペアを組む活動を取り入れたが、生徒だけでペアを組むことは難しく、教師の言葉掛けや支援が必要となった。 絵カードのマッチングが、生徒によっては簡単な課題だったため、教師の言葉掛けがないと一人で活動を進めてしまう生徒もおり、ペア学習であることを意識させられなかった。 生徒が活動できる役割（目標カードなどを掲示する、挨拶をする、教材・教具の配布と片付けなど）を数多く設定したため、生徒は教師の指示に従うだけの活動になってしまった。 配布する教材・教具など、所定の場所を決めていなかったため、生徒は主体的には動けず、教師の指示が多くなってしまった。
	改善	関わり合うことができる学習活動の内容を再検討し、相手に伝える必然性のある活動内容を設定する。 生徒の役割は、相手を意識することにポイントを絞るため、授業開始時と終了時の挨拶と教材・教具の配布の活動に限定する。 配布物等は専用のかごを準備し、設置場所を決めておき、少ない言葉掛けにより、自分で判断して、準備、配布、片付けができるようにする。
視点 3	成果	一斉、個人、ペア、それぞれの学習形態に合った座席配置にすることで、「聞く」こと、「話す」こと、「書く」こと、「読む」こと、「見る」ことを意識しやすくなった。
	課題	板書は、文字だけの掲示物が多かったため、生徒はイメージしにくく、指し示すものに注目できなかったり、興味・関心をもてなかったりする様子がみられた。
	改善	掲示物等は、文字とともにイメージできるように、写真やイラストと一緒に提示する。提示する際は、文字と写真・イラストを対応させながらゆっくり読むようにする。
視点 4	成果	二語文を作る活動で使用した教材をボードに活用することで、一人で発表することができた。 写真カードを使用したことで、友達の選んだカードが正解かどうかということを他生徒が判断しやすくなり、授業では不正解だった友達のカードを指差して教える場面がみられた。
	課題	興味・関心を高められると考え「聞き取りゲーム」で動画を用いたが、必要な情報を聞き取る活動は難しかった。 言葉のみの使用説明のため生徒が使い方を理解できず、一人で発表することができなかった。
	改善	学習内容における生徒の実態を整理し直し、実態に応じた教材・教具を工夫する。 初めて使用する教材・教具は、教師がモデルを示して理解を深められるようにする。

カ 授業づくりの視点に基づいた課題の整理

検証授業Ⅰを終えて、授業づくりの視点について、より具体的な内容を検討する必要があると考え、再度、反省・成果・課題・改善点等を整理することにした（表11）。

表11 授業づくりの視点に基づいた授業分析

授業づくりの視点及び観点例	課題、改善等
視点1【既習事項や実態を踏まえた目標設定】	
① 個別の指導計画における、国語科の目標、既習内容の整理	指導内容具体例一覧表と対応させた既習内容の整理
② 国語科の3観点における、生徒の実態把握	国語科の3観点における課題や得意な活動等、宿題の状況等について、担任からの聞き取り
③ 人との関わりにおける生徒の実態把握	日頃の様子の聞き取り、関わるための手立ての確認
④ 題材における目標の設定（全体・本時・個人）	生徒同士が関わり合う、伝え合う姿の具体的なイメージ化

視点2【関わり合う活動を意図的に取り入れた学習活動】	
① 年間指導計画の確認	他教科、領域、行事等との関連を確認
② 題材の意義の確認	実態と目標との整合性を確認
③ 生徒同士が伝え合う場面や活動を取り入れた指導計画の立案	伝え合う場面、活動の具体化
④ 興味・関心をもたせる学習の展開の工夫	学習活動の流れの確認、導入時の工夫
⑤ 生徒の実態に応じた役割の設定	当番の仕事の内容を精選・学習活動内での役割を設定
⑥ 理解を促したり、自信をもたせたりする言葉掛け	生徒の様子の観察、発問の工夫、言葉掛けの精選
⑦ 生徒の言葉や動作の言語化	生徒の表現を十分に待ってから言語化
視点3【主体的に関わり合うことができる学習環境】	
① 相手を意識させやすくする座席配置の工夫	対象となる相手・提示物の正面になるような座席配置
② 見通しをもたせやすくするための板書	文字の大きさ、分かりやすい表記、絵カードの確認
③ 教材・教具の分かりやすい配置	種類別に専用のかごに入れる、配置する場所の確認
④ 丁寧なモデルの提示	十分なモデル提示時間・生徒の練習時間の確保
⑤ 自ら判断し主体的な活動を促すための工夫	必要最小限の言葉掛け、立ち位置マットの活用
⑥ 集団編制	学習内容に応じて、集団の人数を変更
⑦ 指導体制	学習内容に応じて、指導者数を変更、C TとS Tの役割分担の確認
視点4【理解を深め、主体的に表現できる教材・教具】	
① 学習意欲を引き出す実態に応じた教材・教具	これまで使用した教材・教具や、楽器等の活用の検討
② イメージしやすく、言語化しやすい教材・教具	これまで活用した文字カードや、絵カード・写真カードの整理と大きさ等の変更、発表ボードの改善
③ I C T機器の活用	大型テレビ、パソコンの活用、画面切り替えの工夫（マウスの活用）

※ C T：チーフ・ティーチャー S T：サブ・ティーチャー

(6) 検証授業Ⅱの概要

題材目標 ア 絵本や紙芝居等の読み聞かせを通して、絵や相手が伝えてくる表情や身振り、話の内容を見たり聞いたりして、様々な話に興味・関心をもつことができる。 イ 生徒同士で紙芝居を行うことで、友達の台詞を聞いて、ページをめくったり、太鼓をたたいたり身振りをしたりして、関わり合いながら表現することができる。
--

検証授業Ⅱでは、生徒が理解しやすい紙芝居を取り上げ、生徒同士が関わる場面を設定することにした。

最初は、教師による読み聞かせを行う。その際、単に絵を追って読み聞かせを行うのではなく、教師が生徒に呼び掛けて台詞を一緒に読んだり、動作化したりするなどの活動を取り入れ、読み手と聞き手とが関わる場面を設定する。

次に、生徒だけで構成したグループで、紙芝居の読み聞かせができるように、紙芝居を画

像としてパソコンに取り込み、デジタル化した紙芝居を準備し、生徒が簡単な操作によって画面を変えることができるようにする。台詞は、絵が示す内容を生徒が言いやすく、覚えやすい形に簡素化することで自信をもって表現させ、グループの友達や聞き手に伝えることができるようにする。紙芝居の中で行う動作は、台詞に合わせた身振りを生徒が考えて紙芝居に取り入れるようにする。また、紙芝居での役割を決める際は、挑戦したい役割を生徒が自分で選択できる場面を設け、意思を相手に伝えたり、主体的に発表したりする意欲をもたせる。

第三次では、生徒が練習した紙芝居を発表する場として「おはなし会」を設定し、練習の成果や紙芝居を通して友達と関わり合うことの楽しさを実感できるようにする。また、本グループだけではなく、他の国語科学習グループとも紙芝居を通じた関わり合う活動を設定することで、授業で学習した「聞く・話す」内容を、様々な場面で表現できるよう活用した。

(7) 検証授業Ⅱの実際と考察

ア 題材の指導計画

検証授業Ⅱでは10～11月の題材である「お話を聞こう」（表12）を取り扱うことにした。これまでの「お話を聞こう」の学習では、この時期が読書月間であることに関連し、様々な絵本や紙芝居などのお話を聞く学習が多く設定されている。検証授業を行うCグループの生徒においては、これまで教師による紙芝居の読み聞かせが中心となっており、生徒同士が紙芝居を通して関わり合う活動はあまり設定されていなかった。そこで、生徒が友達とグループをつくり、生徒による紙芝居の読み聞かせの学習を通し、自分の役割だけではなく同じグループの友達と互いの役割を意識し、協力しながら発表したり、生徒同士が関わり合ったりすることができるような学習内容を設定した。

表12 題材「お話を聞こう」の指導計画

次	主 な 学 習 活 動 ・ 内 容	時数
一	1 教師の読み聞かせを楽しむ。 ・ 数種類の中から、読んでもらいたい紙芝居や絵本を選び、意思を伝える。 ・ 登場人物等、簡単な質問を聞いて答える。 ・ 感想シートに、読んだ本やおもしろったところなどを書いて発表する。 ・ 台詞や絵に合う身振りを考えたり、模倣したりする。	2
二	2 「おはなし会」の計画を立てる。 ・ 「おはなし会」で読む紙芝居を見る。 ・ グループのメンバーを確認し、自分が担当したい役割を選ぶ。 ・ 計画シートに「おはなし会」の日時や自分の役割等を書く。 3 紙芝居の練習をする。 ・ 自分の役割を確認する。 ・ グループごとに練習をする。	2
三	4 「おはなし会」をする。 ・ グループごとに発表する。 ・ 互いのよかったところを発表する。 5 他のグループと「おはなし会」をする。 ・ Dグループの友達に読み聞かせをする。 ・ 「おはなし会」の様子をVTRを見て振り返る。	2

本題材では、紙芝居『おおきくおおきくおおきなあれ』*3)を取り扱うこととした。この紙芝居を選んだ理由は、リズム感のある台詞が繰り返し使われており、その台詞が、小さかったものが大きくなるという場면을転換するキーワードとなっているため、生徒が興味をもちやすく分かりやすい内容となっているからである。また、「ぶた」や「たまご」、

*3) まついのりこ 『おおきくおおきくおおきなあれ』 1983年 童心社

「ケーキ」などの馴染みのある絵や、絵に関連した「ぶーぶーぶー」，「おおきくなった」，「もぐもぐもぐ」など生徒がイメージしやすく動作化しやすい台詞で構成されている。そのため、音声言語による表出が難しい生徒にとっても表現しやすく理解しやすい。

紙芝居の活動は、生徒が3人一組で行うことができるように次の役割を設定した。

- ① 「せりふ」（紙芝居の話を読む。）
- ② 「たいこ」（ページをめくり、台詞のリズムに合わせて太鼓をたたく。）
- ③ 「うごき」（台詞に合わせた身振りをする。）

この役割を設定することで、台詞や合図を聞いたり、絵や身振りを見たりして、自分の役割を通し、グループの友達と関わり合うことができる。紙芝居の展開に沿って、一緒に台詞を言ったり、身振りをしたりすることを、発表者が聞き手に対して呼び掛けるように設定しているため、生徒同士のやり取り場面が生まれ、内容や絵を楽しむだけではなく、人との関わりを楽しむことにもつながっていくと考える。

イ 検証授業Ⅱで目標とする生徒の姿

関わり合う活動を意図的に取り入れ、次のような行動の様子を目標にしたいと考える。

【聞いている（聞こうとしている）：理解】 - 話をしている人の顔を見ている。 - 話や活動等が終わるまで着席している。 - 相手の動作を見ている。 - 指し示した物や提示された物を見ている。 - 話や提示した物に対して、見たり、指差しをしたりするなどの反応がある。 - 話や提示した物に対して、笑顔になるなど表情が変わる。	【話している（話そうとしている）：表現】 - 言葉や発声で表現している。 - 絵カードや写真を指差したり、提示したりしている。 - 表情、身振り、挙手等で表現している。 - 自分で選択している。 - 相手の肩や手に触れたり、握手やハイタッチをしたりする。 - 誰かに伝えたいという気持ちをもっている。
【伝え合う姿】 相手を意識した上で、生徒一人一人がもっている「聞く・話す」力を活用し、自分の意思や気持ちを表現し合っている。	

ウ 学習指導案の工夫

検証授業Ⅱでは、指導者が更に「聞く・話す」の指導を意識することができるよう学習指導案の本時の実際に、具体的指導内容（pp. 6～7 指導内容具体例一覧表）を生徒の主な学習活動に対応させて、明記することにした（表13）。また、言葉掛けの工夫については、生徒の主体性を引き出すことを意識し、意図的に設定することにした。

表13 検証授業Ⅱ 本時の実際（導入部分を掲載）

過程	主な学習活動	教師の発問 言葉掛け 手立ての工夫	具体的指導内容（指導内容例一覧表より） 「聞・話」→「聞く・話す」 「読」→「読む」，「書」→「書く」
導入	1 本時の当番を確認する。 ・ 教師の発問を聞き、当番ボードのマグネットを見て今日の当番は誰か考える。 ・ 当番であることに、自分で気付いて返事をしたり挙手したりする。 ・ 友達の名前を呼んだり、指差しをするなどして、当番であることを本人に教える。	今日の当番は、誰ですか？ ・ 当番ボードに注目を促した後は、生徒の表情や指さしなどの動きに注意し、当番が誰かに気付いた場面を言語化する。	「聞・話」 小2段階 ー③ 「読」 小1段階 ー① 教師や友達などの簡単な指示や説明、話し掛けを聞いて、その指示などに合わせた行動をする。 自分の名前や身近なものの名前の平仮名、絵本やテレビ、まんがに出てくるものの名称や活動を知り、拾い読みをする。

エ 検証授業Ⅱ－1の様子（展開部分を掲載）

検証授業Ⅱについては、相手を意識したやり取りや主体的な活動である伝え合いの場面において、生徒の変容を比較し分かりやすいよう、検証授業Ⅰと同様に、1回目（Ⅱ－1）と3回目（Ⅱ－3）を掲載する。この中では、生徒同士の関わり合いや伝え合いの場面を細かく分析し、生徒間の関係性を下の図に示す。

教師が紙芝居のモデルを示した後、「やってみたい人はいませんか？」と言葉掛けを行うと、自ら挙手した生徒Fがたいこをたたいた。その様子を見た生徒Cは、自ら立ち上がり、たいこをたたき、その後、生徒D、生徒E、生徒A、生徒Bと続いた。ここで、生徒が互いの発表する様子を見たり聞いたりしたことで、「自分も発表したい」という意欲が高まり、たいこの役割を通した関わりが見られたという場面である。

この場面における課題についての分析を、表14に示す。

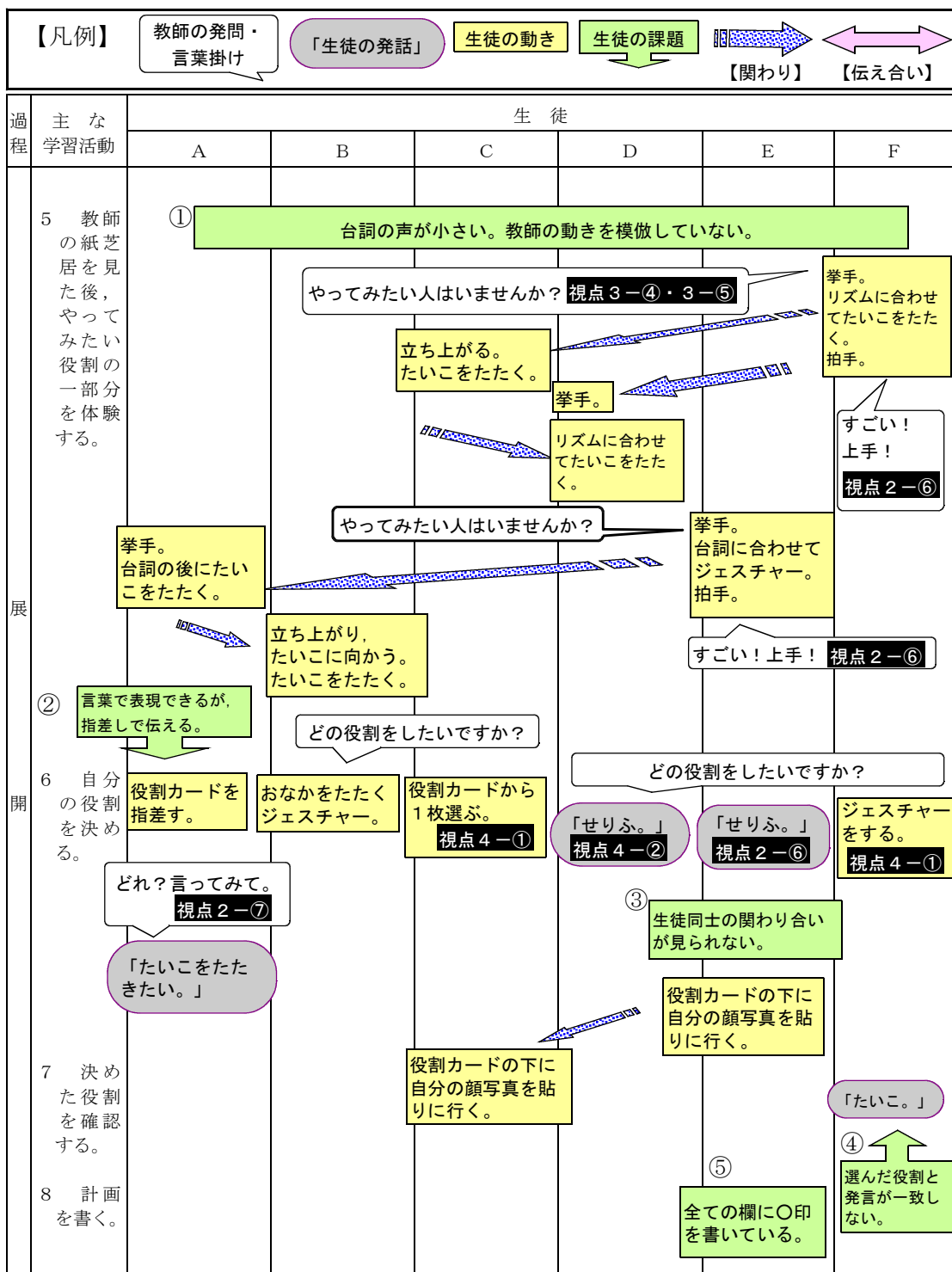


表14 検証授業Ⅱ－1における分析

	課 題	分 析	改善点
課題①	生徒の声が小さい。 動きを模倣していない。 	・ 台詞が長くて多いために台詞を覚えにくく、自信をもてない。 ・ スライド枚数が多い。 ・ モデルを示す位置が、適切ではない。 ・ テレビ画面を中心にしている。	・ 台詞は、生徒の実態に合わせて調整する。 ・ スライド枚数を少なくして、話の展開を分かりやすくする。 ・ 身振り「うごき」を行う位置を聞き手の正面にする。 ・ 発表者が立つ位置を示す立ち位置マットに注目を促す。
課題②	言葉で伝える力をもっているが、指差して伝えようとしている。 	・ どの役割をしたいか、考える時間が少ない。 ・ 役割カードを選択することだけが優先されている。	・ 生徒が思考できる時間を確保する。 ・ 言葉で表現できる生徒に対しては、教師が行動をすぐに言語化せずに、生徒が発言するまで待ったり、必要最小限のヒントを出すだけにしたりする。 ・ 生徒自らが考えるような働き掛けをし、生徒のもつ力を引き出すようにする。
課題③	生徒同士の関わり合いがみられない。 	・ 教師の説明が多い。 ・ 生徒同士で、カードを選ぶなど、考えたり話し合ったりする時間がない。 ・ 教師がカードを持っているので、生徒同士で選択する活動ができない。	・ 生徒がカードを選択する場面では、教師の支援を減らし、カード等を生徒自ら取り扱うことができるように工夫する。
課題④	選んだ役割と発言が一致していない。 	・ 生徒が、自分の役割（うごき）と絵カードの内容の違いを理解できていない。 ・ 太鼓のイラストが1番分かりやすく、「たいこ」と大きな声で指差しながら見たままを発言している。	・ カードを選択させるだけでなく、その場で再度生徒に「何の役割をするの?」とか、言葉の表出が少ない生徒へは「うごきをするんだね。」と、問い掛け、自分の役割を理解できているかどうか確認する。
課題⑤	全ての欄に○印を書いている。 	・ 生徒が初めて使用するワークシートだったため、書き方を把握していない。 ・ モデルの示し方が十分でなかったため、自分が選んだ役割を覚えることができていない。	・ ワークシートの書き方を丁寧に説明し、実際に教師が書いてモデルを示す。 ・ 書く前に、各生徒の役割を教師が確認する。

検証授業Ⅱ-3では、生徒による紙芝居の読み聞かせを「おはなし会」という場を設定して行った。これは、AグループとBグループが、それぞれ読み聞かせを発表した後、発表ボードを用いて、「誰が・何を・どうした」という感想を発表している場面である。

【凡例】

- 教師の発問・言葉掛け
- 「生徒の発話」
- 生徒の動き
- 生徒の課題
- 【関わり】
- 【伝え合い】

過程	主な学習活動	生徒					
		A	B	C	D	E	F
展	6 「おはなし会」をして、互いに感想を合う。	⑥ Dの発言に気付いていない。 ↓ Dを見ていない。	友達の紙芝居はどうでしたか？ 誰が頑張った？ 視点2-⑦		何度もうなずく。 「がんばった。がんばった。」 「Aさん、たいこしてた。がんばった。」		
		Eの写真を指差す。視点4-② ボードのEの写真を指差す。視点4-② Eさんが頑張った？			【伝え合い①】	Bのところへ行きカードを貼る。視点4-② 「はい！」 挙手。 「Bさん、『うごき』をばんざい。」 「ばんざーい。」 ジェスチャー。	
開		自分の胸を指差す。挙手。 感想を発表したい人？			笑う。		
		「Fさんが、Cさんは、元気。」 「Dさん、元気に、元気に・・・発表しました。」			【伝え合い②】	Dさん、聞こえた？ うなずく。笑顔を見せる。	誰が頑張った？ 「Fさん、『うごき』をエイエイオー！」
		ゲーサイン。 ピースサイン。	上手に発表できたね。Dさんが嬉しそうだよ。視点2-⑥		写真を指差す。		
		Cさんが頑張った？ 視点2-⑦		「C。」			⑦ Eを見ていない。 ↑ Eの発言に気付いていない。
		「Dさんが、元気に元気に元気に元気でした。」			拍手。		
					【伝え合い③】		

表15 検証授業Ⅱ－3における分析

【課題】

	課 題	分 析	改善点
課 題 ⑥ ⑦	友達の発言に気付いていない。 	- 発表者の声が小さく、相手に聞こえていない。 - 誰に向けて感想を発表しているのか、分からない。	- 発表場面は、発表者と聞き手がお互いの顔が見える位置にする。 「〇〇さんを見てね。」などの発表者への注目を促す言葉掛けを行う。 - 発表者の言葉や表現が聞き手に伝わるように、言語化したり絵カード等を提示したりするなどして、視覚的にも理解しやすくする。

【伝え合い】

	伝え合い	分 析	考 察
伝 え 合 い ①	CがEの顔写真を指差し、Eが返事をしている。 	- Bは複数の顔写真の中からEを選び、Eについて感想を発表したいということを伝えている。 - BはEの顔を注視しており、伝える相手を意識している。 - EはBの顔を注視しており、相手の話を聞こうとしている。	- 発表ボードの使い方が分かり、自信をもって他の生徒に伝えることができた。 - 教師がBの指差しを「Eさんが頑張った？」と言語化することで、Eに伝わり、Eが返事をすることができた。 - Eの返事を聞いたことで、Bは、「伝わった」ということを実感することができた。
伝 え 合 い ②	AがDについて感想を発表し、Dがうなずく。 	- Aは発表ボードにC, D, Fの顔写真を貼り、全員に対しての感想を発表しようとしている。 - DはAの様子をよく見て意識して話を聞こうとしている。	- 生徒は、発表ボードの使い方が分かり、写真カードや絵カードを手掛かりにして、感想を発表することができた。 - Aの発表内容は、教師が想定していないものであったが、Aの「伝えたい」という気持ちを尊重し、Aが発表し終わるまで待ったことで、教師の支援なしに自分の言葉で、感想を発表することができた。 - Dは、「聞いててね。」という言葉掛けにより、Aの様子や話を集中して見たり聞いたりすることができた。
伝 え 合 い ③	再度AがDについて感想を発表し、Dが拍手をする。 	- Aは先程の感想の発表を思い出し、再度、みんなの前で発表しようという意欲をもっている。 - DはAが発表する様子や話を注意して見たり聞いたりしている。	- Aは伝え合い②の場面において、自分の言葉で感想を発表することができ、自信につながった。 - Dは2回も自分についての感想を発表してくれたAに対し、嬉しいという気持ちやすごいという気持ちを拍手で表すことができた。

カ 授業づくりの視点の具体的な工夫と生徒の反応

	視点の具体的な工夫と生徒の反応
視点 1	前年度の個別の指導計画の個人目標を「聞く・話す」、「読む」、「書く」の観点別に整理した。また、題材「お話を聞こう」における前年度の指導内容を整理し、学習の状況を把握した。前年度の目標や既習内容の整理を行った結果、「聞く・話す」の観点の目標設定が他に比べて少なかったことと、題材「お話を聞こう」での学習は、主に教師による読み聞かせを中心として、簡単な質問に答えるという取組であった。これらを踏まえて目標設定を行った。
視点 2	検証授業では、生徒同士でグループをつくり、生徒による紙芝居の読み聞かせの活動を行った。グループ活動では、生徒による紙芝居の読み聞かせを行うことで、自分の役割だけではなく同じグループの友達と互いの役割を意識し協力しながら発表したり、生徒同士が関わり合ったりすることができると考えた。そこで、3人一組で行うことができる役割「せりふ・たいこ・うごき」を設定した。 音声言語による表出が難しい生徒にとっても、「たいこ」や「うごき」の役割を設定することで、表現することができるように工夫した。また、教師の話聞いて行動することができる生徒の実態から、本題材では紙芝居の話を「せりふ」担当の生徒が読み、その話を聞いて、「たいこ」と「うごき」担当の生徒が、それぞれの役割を行うというように、関わる相手が教師から生徒へと広がるように設定した。 生徒による紙芝居の読み聞かせの活動後に、友達が何の役割を頑張ったか、写真カードや絵カードを手掛かりに感想を発表する活動を取り入れた。 役割を決める際は、教師がモデルを示した後、やってみたい役割を絵カードを手掛かりに、3枚のカードの中から選んだり、役割名を発言したりするなどして、生徒が自分で役割を決めることができた。活動中に「たいこの役割は誰？」などの発問をすると、友達を指差したり「〇〇さん」と答えたりして、自分だけではなく友達の役割も意識している様子がみられた。 感想を発表する際は、顔写真カードと役割の絵カード、動作を表すカードを使用して「誰が、何を、頑張った。」という感想を、友達の前で発表することができた。カードを手掛かりにすることで、自分の言葉で気持ちを表現しようとする生徒もみられた。
視点 3	グループ編制は、生徒の表現方法の実態や生徒同士の相性等を踏まえて教師が行った。題材では、生徒同士がお互いの役割を意識することが重要であることから、教師がモデルを示し、自分の役割を十分に確認した上で、グループでの練習を行った。 それぞれの立ち位置には色別にマットを置き、生徒が自分で立ち位置を判断し移動ができるようにした。 生徒は、立ち位置を示すマットの色をよく見て、間違うことなく一人で移動できていた。また、使用する道具は、それぞれの役割ごとに専用のかごに入れて準備しておくことで、その中から自分で取り出すなど自分の役割を意識している様子がみられた。
視点 4	教材・教具は、生徒が一人で扱うことができることを意図して作製した。 紙芝居は、内容や展開が分かりやすいものを選び、台詞は練習をする中で生徒が読みやすいように一部簡略化して、生徒に合わせた台詞ブックを作製した。 紙芝居の絵は、プレゼンテーションソフトを使い、生徒がパソコンで容易に次の絵を出すことができるようにデジタル化した。パソコンと接続した大画面テレビで紙芝居の絵を映し出すことで、生徒の興味・関心を高めるだけではなく、読み手にも聞き手にも紙芝居の展開が分かりやすいようにした。 楽器は、扱いやすくリズムを表現しやすい太鼓を選んだ。太鼓の音は、聞き取りやすいため、リズムに合わせて聞き手が一緒に台詞を言ったり、手拍子や身振りがしやすかったりすることが考えられた。 デジタル化した紙芝居を行うことで、生徒はパソコン操作に高い意欲をもって取り組むことができた。キーボードのキーを押すと、大画面テレビに映る絵が変わる様子を、身を乗り出して見ている生徒もいた。 太鼓の音が合図となり、自ら台詞を言ったり、身振りをしたりする生徒もいた。

キ 検証授業Ⅱのまとめ

「お話を聞こう」による学習では、生徒自身による読み聞かせの活動を取り入れた。3人一組で読み聞かせを行うことで、生徒達は役割を通してグループ内でお互いの意思などを伝え合うことができるのではないかと考えたが、「せりふ・たいこ・うごき」それぞれの活動を定着させるような手立てが少なかったことが、今後の課題となった。

しかし、互いのグループの読み聞かせについて感想を発表する場面においては、発表ボー

ドやカードを手掛かりにしながら、指差しや身振りなどで、友達の頑張りを賞賛する場面がみられた。また、自分の言葉で友達に伝えようとする場面があり、その言葉を聞いた生徒は、笑顔やうなずき、拍手などで嬉しいという気持ちを表現し伝えることができていた。

その他、検証授業Ⅱの学習期間は、学級に戻ってから、帰りの会の時間に、紙芝居の台詞の一部や動きを1日の反省で自ら発表する生徒もいた。また、学習で使用したプリントを自宅に持ち帰り、プリントの絵や単語を指し、「おはなし会」での自分や友達の役割について、家族に話をする生徒もいた。

教師間の連携については、生徒のこれまでの学習や実態を踏まえて、毎時間、教師間で授業について検討する時間を確保したことで、次時への指導内容や教材・教具、場の設定、教師の言葉掛け等の工夫、改善を図ることができた。

検証授業を通して、生徒の実態に差はあっても、授業で相手と関わることのできる学習内容や学習環境を整えることにより、生徒は様々な手段を用いて伝え合う活動が可能になるということを強く感じた。「聞く・話す力」は、言葉での表現があるかないか、指示どおりに動けるかどうかだけではないということを、教師は常に意識して、生徒のもてる力を生かしながら、「伝え合う力」に結び付くような学習内容や教材・教具の工夫等に心掛けなければならないと考える。

Ⅳ 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 生徒の実態に応じた「伝え合う力」についての考え方を明らかにし、関わり合う活動に視点を当てた国語科における「聞く・話す」の指導内容を授業において具体化することができた。
- (2) 国語科の指導についての実態調査及び意識調査を行い、学習グループ別に「聞く・話す」、「読む」、「書く」の指導内容の実態や指導者の意識を明らかにすることができた。
- (3) 検証授業での対象生徒の実態把握では、これまでの個別の指導計画に記載してある、国語科の目標を観点別に整理することで、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の目標設定の状況や既習内容等を把握することができた。
- (4) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編国語科の内容を基に、具体的指導内容一覧表を作成し、検証授業において活用することで、「聞く・話す」の観点を意識した指導計画及び学習指導案、教材・教具の工夫を行うことができた。
- (5) 検証授業では、教師間で授業づくりの視点に基づいた共通理解と授業後の反省を十分に行い、指導内容や教材・教具等の工夫、改善へと円滑につなげることができた。

2 今後の課題

- (1) 個別の指導計画において、国語科の観点別目標設定の在り方を、評価規準の明確化も含めて検討する必要がある。
- (2) 国語科の指導を担当する教師間や担任と目標や指導内容等について共通理解を図り、授業づくりに生かしていくためのシステムを検討する必要がある。
- (3) 個々の生徒の実態に合わせた国語科指導の在り方及び、小・中・高等部の一貫性、系統性のある指導内容について、今後は教科等部会を中心に更に検討し、児童生徒の発達の段階や生活経験、実態を踏まえた具体的な年間指導計画の作成を行う必要がある。
- (4) 国語科の学習場面だけではなく、それぞれの学級や学年、学校生活や家庭生活においても、指導内容を生かし日常生活で活用できるように、引継方法の検討・改善や活用場面の積極的な設定が必要である。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』
平成21年6月 教育出版
- 2) 渡邊健治 湯浅恭正 清水貞夫 『キーワードブック特別支援教育の授業づくり』
2012年 クリエイツかもがわ
- 3) まついのりこ 『おおきくおおきくおおきくなあれ』
1983年 童心社

【参考文献】

- ・ 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』
平成21年6月 教育出版
- ・ 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）』
平成21年12月 海文堂出版
- ・ 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
（幼稚部・小学部・中学部・高等部）』
平成21年6月 海文堂出版
- ・ 文部科学省 『国語☆☆☆☆ 教科書解説』
平成24年3月 佐伯印刷
- ・ 鹿児島県総合教育センター指導資料 特別支援教育 第164号『言葉を育む指導・支援の在り方』
平成23年
- ・ 鹿児島県総合教育センター指導資料 特別支援教育 第165号『教師の関わりに視点を当てた子ども
のコミュニケーション指導』
平成24年
- ・ 鹿児島県総合教育センター指導資料 特別支援教育 第168号『知的障害のある児童生徒に対する
指導の評価の在り方』
平成24年
- ・ 小林重雄 監修 山本淳一 加藤哲文 編著 『応用行動分析学入門』
1997年 学苑社
- ・ 大西道雄 『国語科授業づくりの理論と実際』
平成24年 溪水社
- ・ 近藤原理 中谷義人 『発達に遅れがある子どもの国語1 ひらがな・単語編』
1995年 学習研究社
- ・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 『特別支援教育の基礎・基本』
2009年 ジアース教育新社

長期研修者〔 吉 村 美 妃 〕

担 当 所 員〔 福 永 憲 一 〕

【研究の概要】

本研究は、特別支援学校中学部国語科における、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についての研究である。

具体的には、国語科の「聞く・話す」、「読む」、「書く」の指導内容を整理するとともに、具体的指導内容例一覧表を作成した。それらを基に指導内容及び指導方法の実態調査を行い、「伝え合う力」を高めるためには、授業において、生徒が主体的に活動し生徒同士が関わり合う場面を、教師が意識して設定することが必要であることが分かった。

そこで、「伝え合う力」を高めるための授業づくりの視点を設定し、それに基づいて、関わり合う活動を意図的に取り入れた指導内容、指導方法を授業場面で具体化し、生徒同士が自分の思いを相手に伝え合う指導の在り方を検証した。

その結果、生徒同士が関わり合うことのできる学習内容や役割の設定、教材・教具の工夫を行うことで、生徒のもてる力を活用しながら伝え合う力を育むことができることが明らかになった。

【担当所員の所見】

特別支援学校の授業においては、生徒が感想などを発表する場面は数多く設定されているが、生徒の主体的な発表活動ができているのか、という吉村教諭の素朴な疑問が研究の発端であった。

生徒は主体的な発表ができないのではなく、やりた いけれど、どうやっていいのか分からない、どう表現 したらいいのか分からないというこれまでの経験の積 み重ねが、生徒の言動に影響していることが考えられ た。そのため、本研究では一貫して、生徒同士の関わり 合いの活動に重点を置き、目標設定、学習内容、学習 環境、教材・教具など4視点を設け、授業づくりを行 った。そして、指導を行う教師間においては、常に 生徒の活動状況を振り返りながら検証授業を行った。

本研究は、「この人に自分の思いを伝えたい。」という生徒の気持ちを育てるとともに、生徒の伝えたい 思いに気付き、それを的確に把握することができる教 師としての専門性向上の一助になると考える。

今後実践を重ね、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を更に明らかにするとともに、国語科の系統的な指導の充実を図ることを期待したい。