

書くことに困難のある児童への構文指導に関する実践研究

－認知特性に基づいた教材・教具の工夫を通して－

所属コース 特別支援教育コース
氏名 岸田 知絵
指導教員 苅田 知則 檜木 暢子

【概要】

本研究では、書くことに困難のある児童に構文指導を行い、身近な出来事や経験について書き表す力がついたかを検討した。対象は特別支援学級に在籍する小学校3年男児である。児童の認知特性や学習の習得状況を把握するために、KABC-IIをはじめとした検査、学級担任や保護者、本人の聞き取りや行動観察など、多面的にアセスメントを行った。構文指導は、絵カードを用いた文法指導、支援者作成のワークシートを使った日記指導を中心に行った。日記ワークシートは、児童の学習の様子をモニターしながら適宜改良を試みた。書く活動は最小限にし、対話的なやりとりで学習を進めた。介入前後の児童の日記を比較すると、形態素量や品詞の種類は大きく増加し、本研究での構文指導が児童の構文力の向上につながったことが明らかになった。

キーワード 書くこと、認知特性、絵カードによる文法指導、日記ワークシート

I. 問題と目的

特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒の増加に伴い、新学習指導要領解説には、総則のほか各教科等においても、障害のある児童生徒の「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を明確にし、具体的な「手立て」の事例が示されるなど（文部科学省, 2018）、学校教育においては、より一層の特別支援教育の充実が求められている。

学習のつまずきについて、読んだり話したりすることはできるが、まとまりのある文章が書けない、自分の考えや意見を書くことができない、そもそも書く内容を想起できないなど、作文や感想文、日記を書くことに困難を示す児童に出会うことが少なくない。文章構成力や作文に関する指導方法や先行研究としては、国立特別支援教育総合研究所（2013）、中村・園田（2011）、小笠原（2018）らが示したものがある。国立特別支援教育総合研究所（2013）は、どのように表現したらよいのかわからない、順序立てて考えること、イメージをふくらませることが難しい等、作文に困難を示す児童に対しては、「いつ」「どこで」「だれが」などの質問形式にしたアウトラインメモを活用することで、文を順序立てて構成できると述べている。中村（2011）は、文章の構成要素を示すシンボルマーク（作文マーク）を使用することで、文章構成のための言語的自覚の形成を図ることが、作文指導で有効であったことを示唆している。小笠原（2018）は、書きにつまずきのある児童と通常学級の児童の作文量を比較し、書きにつまずきのある児童の作文量は有意に少ない調査結果を示した。背景として、学校教育の作文で求められる力は自分の考えを表現する力であると指摘し、書きにつまずきのある児童の作文量を少なくしている要因として、自分の考えを十分に表現できていない可能性を示唆した。また、書くことに関する技能

(スキル)と書くことに向かう意欲(モチベーション)の背景要因に対する指導や配慮方法の必要性についても述べている。

書くことの困難と言っても、児童の実態や介入方法はケースによって様々であり、明確に指導方法が定まっているわけではない。つまり、RTI(Response to Intervention)モデルに代表されるように、書くことの困難への対応は、アセスメントから支援ニーズを把握し、多様な方法で指導・介入を行い、子どもの反応をモニターしながらその方法を改善していくことが求められる。

本研究は、このRTIモデルを適用して、書くことに困難のある児童に対して、認知特性に基づいて教材・教具を工夫しながら構文指導を行い、構文力が向上したかどうかを検討した。本研究における「構文力」は、対象児童の実態から、小学校国語科学習指導要領(思考力・判断力・表現力等)の内容B書くこと、第1学年及び第2学年の「経験したことや想像したことなどを、事柄の順序に沿って、語と語や、文と文の続き方に注意しながら、内容のまとまりがわかるように書き表す力」と定義した。言語活動例に示された「日記を書く活動」を取り入れ、介入前後の児童の日記の形態素量を比較することで、構文力の向上を検討した。

II. 方法

1. 対象児童

研究協力児は、知的障害特別支援学級に在籍する小学3年生A児であった。学級担任や保護者の聞き取りから、A児には片仮名や漢字がなかなか定着しないことや、日記や作文など自分の体験や気持ちを書くときに、何をどのように書いたらよいか分からずに固まってしまう、といった課題があった。授業中の行動観察では、漢字の書き取りや計算プリントに取り組むときに、「やりたくない」「(問題数を)減らしてほしい」といった発言が目立ち、書いて答える課題への抵抗感が表れていた。本人と面談した際も、「たくさん書くことが嫌い」「(作文や日記など)自分で考えて文を書くことはできない」と発言しており、書くことに強い苦手意識をもっていることがわかった。また、何事にも受け身的で、主体的な取組があまり見られないという実態もあった。

標準化された知能検査等(フォーマル・アセスメント)として、日本版KABC-II(Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition)、PVT-R(Picture Vocabulary Test-Revised)絵画語い発達検査、包括的領域別読み能力検査CARD(Comprehensive Assessment of Reading Domains)を実施し、A児の認知処理過程や習得度、語彙の理解力の発達度、読み能力の状況などについて調べた。KABC-IIの認知総合尺度と習得総合尺度に差はなく、全般的な知的水準は平均の下にあった。情報処理の様式については、継次処理に比して同時処理が得意である。書き尺度は、個人間差・個人内差においても有意に弱さが見られた。これは担任と保護者、本人の聞き取り、行動観察による実態とも一致していた。算数尺度もやや低く、たし算やひき算といった計算自体はできているものの、筆算の位をとばして計算したり、答えを写し間違えたりしていた。このことから、視覚的・空間的な認知の弱さも推測された。一方で、学習尺度と読み尺度は平均域にあり、自分に合った方略を習得することで、学習効果が高まることが期待できた。

PVT-R、CARDの検査結果からは、語彙の習得状況が平均～平均の下にあることがわかった。日常生活に身近な事象や具体物を表す語彙については、生活年齢相応の習得状況であ

ったが、言葉の多義的な理解や抽象的な表現については弱さが認められた。つまり、A児が作文や日記を書く場面で固まってしまうのは、「言葉は知っているものの、その意味を十分に理解せずに活用したり、意味を十分に理解していないことから活用できず、思いや考えを正確に伝える語彙が少ない」(文部科学省, 2018) ことが背景にあると推測できる。また、A児はいずれの検査でも「分からない」と答えることは多いが、誤答はほとんどなかった。これは抽象的な語彙の少なさに加えて、これまでの失敗経験の積み重ねによる自信の喪失、諦めの早さや消極性の表れといった心理的な要因が関係していると考えられる。

2. 指導方法

20XX年10～20XX+1年1月の毎週1回30分程度、計9回の構文指導を行なった。場所は児童が在籍する学級の教室で、支援者が個別に指導する形態で実施した。1回の指導は、言葉の正確な表記、文法指導、日記指導の3つで構成した。言葉の正確な表記については、再認課題が比較的得意なA児の特性を生かし、ヒントや選択肢が提示されたプリントを用いた。また、書くことへの抵抗感を軽減するために、シールやカードを使って答えたり、選択式や穴埋め式のプリントにしたりすることで、書く量が多くならないように配慮した。文法指導については、ダウン症児への文法を加味した表出訓練(安藤, 2002)を参考に作成したカード、「国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査(改訂第4版)」の統語方略絵カード、「100てんキッズお話づくり絵カード」、の3種類のカードを用いて行った。書くことは行わず、絵カードや助詞カードを使って、支援者と児童が対話しながら学習を進めた。日記指導については、「何をどのように書くか」が想起できるように、5W1Hのキーワードを示した日記ワークシートを用いた。A児の様子をモニターしながら、キーワードの提示の仕方やマス目の大きさ、全体の文量など、ワークシートの内容や形式を段階的に改良した。また、特殊音節や漢字など、児童にとって難しい表記については音声入力した文字を視写できるようにiPadを準備した。アプリは、「ロイロノート」と「音声入力補助」を使用した。指導の様子は、タブレットやICレコーダー、フィールドノートで記録し、児童の逐語録を作成して分析に使用した。

III. 実際の指導と結果

1. 表記の指導

特殊音節や、R音とD音の入った言葉を正しく表記するために、マス目やガイド線などの視覚的手掛かりや、選択肢など表記のヒントが示されたプリントを用いて学習を行なった。教材は、「通級

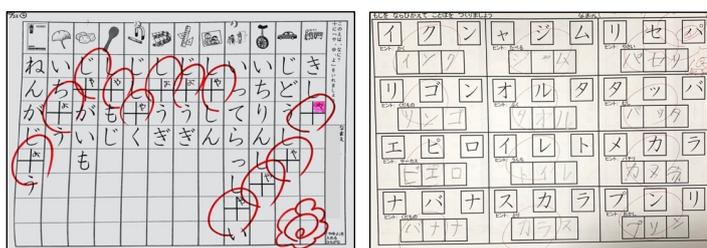


図1 プリント教材

指導教室教材倉庫」において無料配信されていたプリント教材を主に使用した(図1)。これまでA児は、片仮名や拗音が書けないと思われていたが、これらの教材を使用すると短い時間で正確に回答することができ、「これは簡単」と児童が言うこともよくあった。児童の強みである、視覚的手掛かりから学習したことを参照する力を活用した結果だと考えられる。しかし、R音とD音の表記の弁別についてはミスが多く、介入当初は4～5割程度の正答率であった。4回目の介入時にシールを使って回答するようにしたが、いつ

話したり、単語カードを操作したりして構文する「発信課題」の学習を行った。発信課題では、A児は「うさぎが（動作主）＋犬を（対象）＋洗う（動作）」の語順はスムーズに回答できたが、「犬を（対象）＋うさぎが（動作主）＋洗う（動作）」のように対象から始まる文型や、「犬が（対象）＋うさぎに（動作主）＋洗われる（動作）」といった授受構文になると戸惑うことが多かった（図5）。指導を重ねることで、A児の授受構文の発信はスムーズになったが、一方で、「対象＋動作主＋動作」の文型になると自分で適切な助詞を考えることが難しく、支援者が「犬を」と助詞を一つ提示することで、続きの文「うさぎが洗う」を答えられた。

課題文・カード	支援者	A児
うさぎが 犬を 洗う	(カードを示す) これは何してる？	はい、うさぎが洗っています。
	何を洗ってるの？	犬です。
	全部続けて言うとどうなる？	うさぎが犬を洗っています。
<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> 犬をうさぎが洗う</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> 犬がうさぎに洗われる</div>  </div>	(同じカードを示して) では次に、犬はどうしているんですか。	犬は座っている。犬がうさぎに洗わされてる。
	犬が洗わされる？じゃあ犬が洗っているってこと？	いや、ちがいます。犬が座って洗わされている。
	犬が洗わされている？犬…	犬がうさぎを洗っている！
	それはこっちのカードだね。(犬がうさぎを洗うカードを示す)	(大きな笑い声)犬がうさぎに洗ってあげている！
	じゃあまたこれだね！(犬がうさぎを洗うカードを示す)	(笑って手を叩く。) おもしろい！
	犬を どうしているの？	洗っている。
	誰が？	うさぎが…、 あっ、犬をうさぎが洗っている！

※カードの画像は「国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査(改訂第4版)」の「統語方略絵カード」から引用

図5 統語方略絵カードを用いたA児とのやり取りの一部

「100てんキッズお話づくり絵カード」は、4枚の絵カードを時系列に並べて、その絵にあった話を自由に作るカード教材である。介入前に、自由に話を作ってもらおうと支援者がカードを渡すと、A児は、時系列に並べることは楽しく取り組むものの、お話作りについては一枚につき一言を簡単に述べただけであった。主語が省略され、助詞もほとんど使われていなかった。しかし、介入後に同じカードを使ってA児が話を作ると、主語を明確にするだけでなく、動作主や対象に応じて助詞や動詞の形を正しく変えるなど、事実を詳しく捉えた説明ができるようになっていた（図6）。「統語方略絵カード」を使った文法指導で構文を学んだことで、このように主述の整った文型で話が構成できるようになってきたと考えられる。また、登場人物のせりふがあり、事実だけでなく他者の心情についても想像して述べられていた。

週に1回の指導が終わった後、毎回「今日ほどの勉強が一番よくできた？」と支援者がA児に尋ね、振り返りをしていたが、A児はこれらの3種類の絵カードを使った文法指導やお話作りがよくできたと答えた。また、A児は「カードを使うとわかりやすい」「話して伝えるのが一番やりやすい」と感想を述べることが多く、話してやりとりをすることが自分に合った表出方法であることを実感しているようであった。

カード	1	2	3	4
月/日				
10/8	牛乳を運んできて	で、注いで、	飲んだらこぼれて	で、拭く。
1/14	たろうくんと妹が牛乳を運んできました。	たろうくんが牛乳を注ぎました。	妹が牛乳を倒して、牛乳がこぼれました。	それで、お兄ちゃんが牛乳を拭いてあげました。妹は「ごめん」と言っています。
カード				
月/日	10/8	10/8	10/8	10/8
1/14	遊んでたら	壊して	で、お母さんが来て	怒られました。
1/14	たろうくんがボールをけて遊んでいます。	わざとじゃないんだけど、ボールが当たって山を壊してしまいました。	男の子とけんかになりました。そしたらお母さんが来ました。	お母さんが怒りました。そして、二人とも、「ごめんね」と謝りました。

※カードの画像は「100点キッズお話づくり絵カード」から引用

図6 介入前（10月）と介入後（1月）のA児のお話作りの変容

3. 日記指導

A児の強みであるヒントを参照して考える力、対話の力を生かして、支援者は身近な出来事や体験を振り返って簡単な日記を書くことを目標に日記指導を行なった。介入前に、アセスメントを目的として「昨日の出来事」をテーマにA児に日記を書いてもらった。A児にテーマを知らせ、日記の用紙を渡すと「うーん…えっと…」と考え込んだ。その後、A児は支援者と15分ほど対話をしながら時系列で出来事を思い出し、ゲームをしたことを選んで一文だけ日記を書いた（図7）。このような書く内容の想起が難しい実態を考慮して、5W1Hのキーワードをワークシートの中に加えた。日記を書く様子を観察したり、A児の意見を聞いたりしながら、ワークシートは段階的に改良していった（図8）。

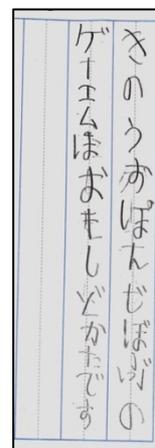


図7 介入前の児童の日記

日記を書く前に、イラストを基に5W1Hの型で文を構成する練習をした。A児は各行に示されたキーワードに沿って場面の状況を捉え、スムーズに書き進めた。また、A児はマス目の補助線を意識し、拗音を正確に表記することもできていた。4回の練習後、図8に示すSTEP1のワークシートを使って、A児は日記を書いた。支援者は「いつ・どこで・だれが」を薄いグレーの文字で印刷し、A児が「なにを・どうした」の二項目のみを考えて書くようにした。支援者は「きのう」「いえで」「ぼくは」と印刷していたが、A児は家以外の場所で遊んだことを書きたかったため、結果として印刷した文字「いえで」が邪魔になってしまった。そこでSTEP2に示すワークシートにおいては印字をせず、A児が内容を自由に書けるようにした。また、支援者との対話の中で、A児が自分の気持ち、そのときの様子を自分なりの言葉で話せるようになって

たため、用紙サイズを大きくして、「そのほか ったえたいこと」の項目を追加した。しかし、「どこ」を書く必要感がない場合もあり、A児がどのように書こうか迷うことがあった。そのため、STEP3に示すワークシートにおいては、キーワード項目自体も自分で選べるようにした。また、STEP3のワークシートに変更する際に、キーワード項目の選択肢があった方がよいかA児の意見を聞くと、「あった方が書きやすいし、読む人もわかりやすいと思う」と答えた。書く活動の中で相手意識が芽生えていることがわかる発言であった。しかし一方で、A児にはマス数を数える仕草が見られ、ワークシートいっぱいのマスの量が心理的に負担になっていることが示唆された。

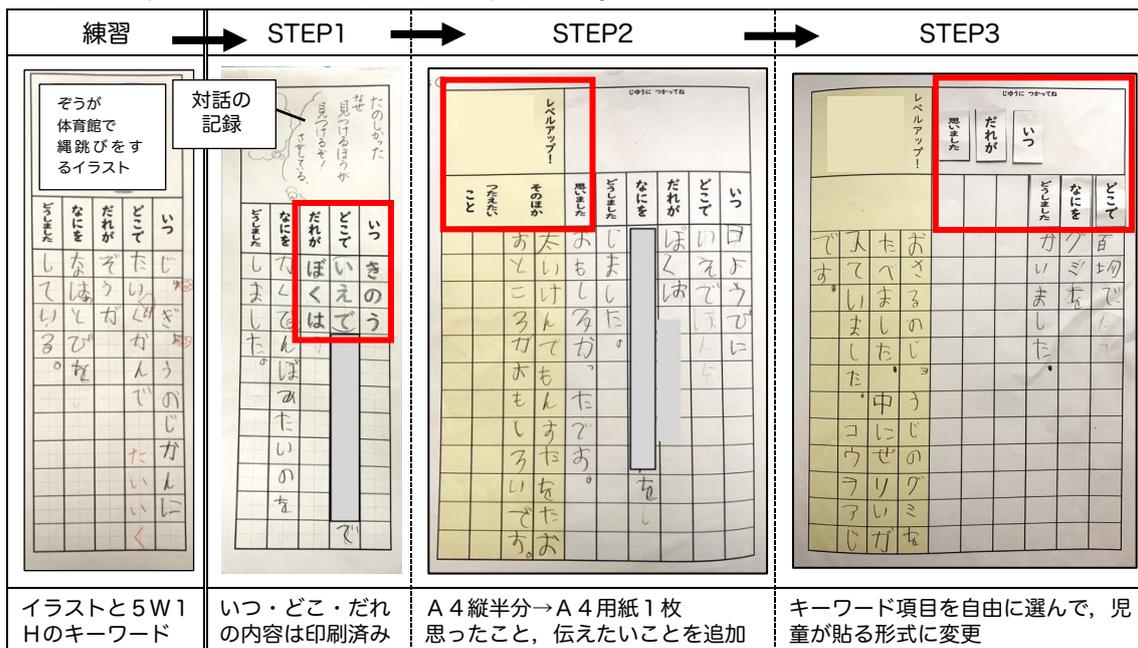


図8 日記ワークシートの改良 (STEP1～STEP3)

そこで、STEP4では、項目が自由に選択できる形式を生かしつつ、3行ずつのまとまりで区切ることで、分量に対する心理的な抵抗感を軽減できるように工夫した。また、書く項目は「めざせ! 作文名人!」ワークシート(図9)に付箋を貼って用意し、児童が日記の枠に貼って使えるようにした。また、出来事の様子や気持ちなどを詳しく書けるように、3つのレベルの項目を用意した。A児はゲームが好きで、レベルアップという言葉に馴染みがあるため、進んでレベルの高い付箋を貼ろうとしていた。特に、レベルMAXの付箋を使って書けたときは、「最高レベルにいった!」と喜ぶ反応を見せた。「おうしょう」や「ラーメン」、「ひゃっきん」は表記の想起が難しかったため、支援者が促すとA児はiPadの音声入力機能を使った。またA児は「玉将」と「餃子」が難しい漢字だったため読んだだけで終わったが、「百均」

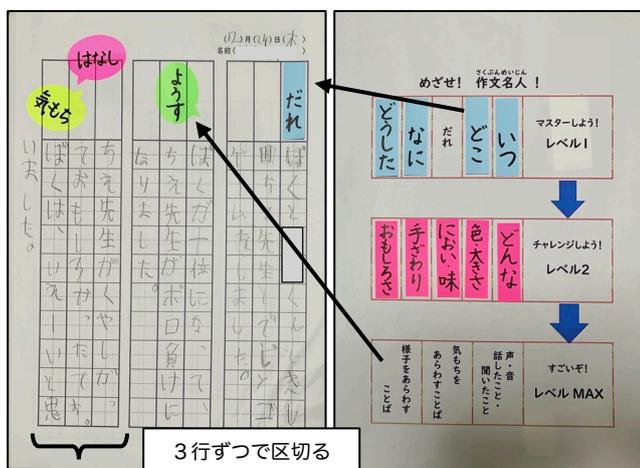


図9 STEP4の日記、「めざせ! 作文名人!」

は iPad を見ながら漢字を書くことに挑戦していた。書き終わった後、「こんな漢字初めて書いた」と呟き、書いた漢字を何度も見直していた。

日記は、介入前に2回と介入後に7回、計9回書いた(表1)。A児が苦手とする特殊音節や片仮名の言葉の誤表記はあるものの、ワークシートの改良と共に、文が長くなっていることがわかる。また、日記指導は15分間を想定して行っていたが、指導を重ねるごとに書く内容を想起することが早くなり、11月には10分程度で日記が書けるようになった。さらに、支援者との対話がなくとも、A児が自分で書く内容を思いつくようになっていった。12月になると、授業の初めに「日記に書くことをもう考えてきました」と言うこともあった。

表1 介入前後の児童の日記、使用した教材・教具等

	月日	日記の内容(一部、加筆修正あり)	教材・教具	
介入前	1	9/17	きのうすぽんじぼぶのげーエムはおもしろかったです	罫線の日記
	2	10/8	きのう、ぼくは(ゲーム名)をしました。ぶどくをきりきぎむゲームです。	マスの日記
介入後	3	10/22	きのう、(施設名)でぼくはかくでんぼみたいなのをしました。	日記 STEP 1
	4	10/29	きのう王しょうでぼくはラーメンとぎょうぎをたべました。をいしかたです。	//
	5	11/26	日よう日にいえてぼくは(ゲーム名)をしました。おもしろかったです。太いけんでもんすたをたおすところがおもしろいです。	日記 STEP 2
	6	12/3	百均でグミをかいました。おさるのじょうじのグミをたべました。中にぜりいが入っていました。コウラアです。	日記 STEP 3 iPad
	7	12/10	ぼくはさいゆうきのゲームをしました。いっしゅかんぐらいれくりやあして、父と母がばくりしてました。てきがでてきたりするところがおもしろかたれす。	日記 STEP 4
	8	12/17	(ゲーム名)であそびました。ぼくはクリアまでまだまだかかるとおもっていたけど、はんぶんまできました。ラスボスをたおしたらよっしゃとおもいます。	//
	9	12/24	ぼくと〇〇くんときし田ちえ先生とでビンゴゲームをしました。ぼくが一位になって、ちえ先生がボロ負けになりました。ちえ先生がくやしがっておもしろかったです。ぼくは、いえーいと思いました。	日記 STEP 4 iPad

IV. 考察

1. 形態素量の比較

A児の日記について形態素解析を行い、品詞別の形態素量を数値化し、表2に示した。

表2 品詞別の形態素量

	助詞	名詞	助動詞	動詞	形容詞	感動詞	副詞	接尾辞	、。	計	ワークシート
1	2	3	2	2	1					8	罫線のみ
2	3	5	3	3					3	16	マスのみ
3	5	4	3	5					2	15	STEP 1
4	4	5	4	4	1				2	17	//
5	7	7	5	7	2				3	26	STEP 2
6	6	9	8	6					4	30	STEP 3
7	12	10	10	12	1			1	4	42	STEP 4
8	8	4	8	8		1	1		4	32	//
9	14	14	9	14	2	1		2	5	51	//
計	61	61	52	22	7	2	1	3	27	236	

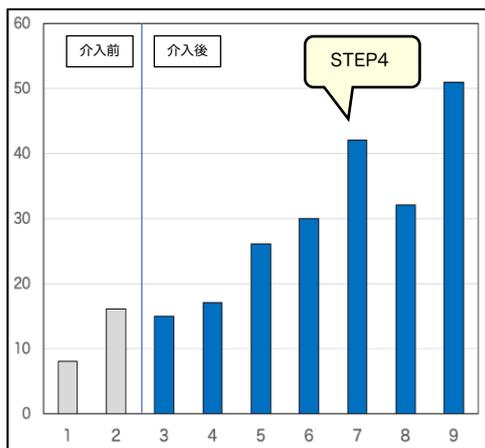


図10 回数ごとの形態素量の推移

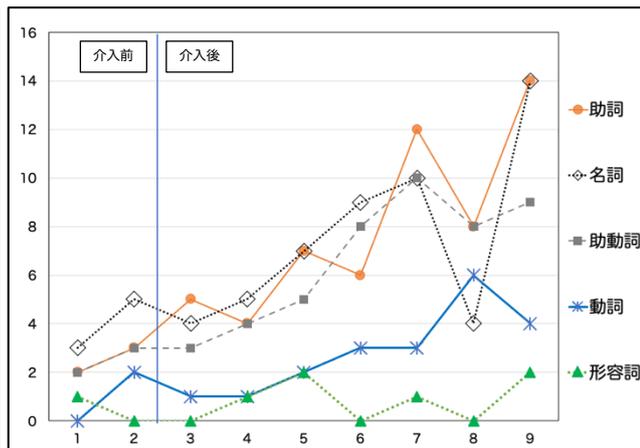


図11 主な品詞別の形態素量の推移

また、回数ごとの形態素量、主な品詞別の形態素量の推移を図10と図11に示した。9回分の日記を比較すると、回数を重ねるごとに全体の形態素量が顕著に増加していることがわかる(図10)。これは、日記ワークシートの用紙の大きさやマス数が段階的に増えたことが関連していると考えられる。ただし、STEP3のワークシートは120マスであるのに対し、STEP4は90マスと、マス数自体は減っているが形態素量は増加した。特に、STEP4の日記ワークシートを使い始めた7回目の日記は形態素量が大きく増加した。これは、STEP4で提示した「めざせ!作文名人!」を基に、A児がレベルアップを意識して、場面の様子や会話、自他の心情を表現しようとする意欲的に取り組んだことが一因と考えられる。品詞別に見ても、STEP4を使った日記で、「感動詞(よっしゃ、いえーい)」、「副詞(まだまだ)」、「接尾辞(〇週間、〇位、…くん)」と、これまでの日記では見られなかった品詞の種類が出現している。また、品詞別の形態素量の推移を見ると、助詞、名詞、助動詞が増加し、動詞も緩やかに増加した(図11)。これは、絵カードを用いた文法指導で「名詞+助動詞+動詞(助動詞)」の文型で話す活動を重点的に行ったため、書くときにもその文型が使えるようになったと考える。形態素の質、量の増加は、本研究で行った文法指導や日記ワークシートの工夫により、児童の書く力、本稿においては、身近な出来事や体験について文を構成して書き表す力が身についたことを示唆している。

一方で、形容詞については大きな変化は見られなかった。特に、A児が使用した形容詞は「おいしい」「おもしろい」「くやしい」の3種類である。本研究では、言葉の多義的な理解や抽象的な表現の弱さを補うための介入を行っておらず、変化がみとめられなかったと考えられる。A児のように、書くことに困難を示す児童には、動作や変化、存在や状態を表す動詞、性質や状態を詳しく説明するための形容詞など、抽象的な概念を表す言葉が獲得できていないという実態がある。A児の理解語彙、とりわけ名詞の語彙量については年齢相応に発達している。今後は形容詞や動詞などの語彙も増やす指導を行うことで、表現力がより豊かになっていくと想定される。

2. 児童の意識の変容

介入前と介入後に、A児が書く活動をどのように捉えているのかを検討した。A児は抽象的な表現が苦手であることを考慮して、赤い矢印がポジティブ(好き、得意、自信がある)、青い矢印がネガティブ(嫌い、苦手、自信がない)として、付箋を貼ってイメージ

マップで視覚的に表現できるようにした。A児が作成したものを支援者が整理して図 12 に示す。

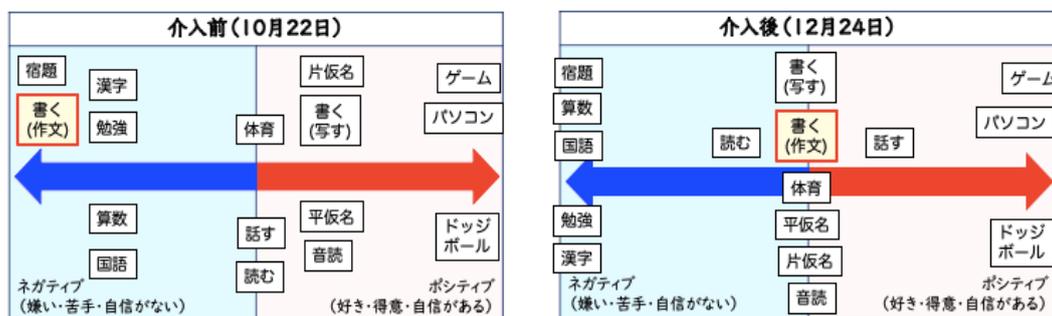


図 12 学習活動に対するA児のイメージマップ

介入前（10月）に行ったときは、「あー、青ばっかりになりそうや」と言いながら付箋を貼っていた。しかし、「片仮名はできるようになったんよね」「音読はいい方かなあ」と肯定的な自己評価も呟きの中に表れていた。「書く（作文・日記）」は宿題と並んで一番左側に貼った。「自分で考えて書くのはむずかしい、やりたくない」と話し、ここでも作文や日記に強い苦手意識を持っていることがわかった。

介入後（12月）の面談では、「書く（作文・日記）」の付箋を一番に手に取り、中間位置に貼った。A児に中間に貼った理由を聞くと、「先生※と話しながらなら書ける、一人でやるのはむずかしい」「宿題でやるなら一番左の位置」と答えた。つまり、付箋の位置は大きく動いたものの、日記や作文を書くことへのA児の苦手意識そのものは変わっていないことが推測できる。しかし、同時に、「先生と一緒に」「話をしながら」であれば「できる」ことも示唆している。「話す」ことについても、ややポジティブなイメージに変容している。A児の得意とする対話を生かした構文指導が、「こうすれば自分も書ける」という有効な方略として実感されたと考える。

学習につまずきのある児童にとって、学習内容が複雑化・多様化してくることで、学習に対する苦手意識はより強くなるであろう。苦手意識を軽減するためには、本研究のように、特性を生かした長所活用型の指導の継続が今後も望まれる。

3. 学級担任、保護者による児童に対する印象の変化

学級担任、保護者の児童に対する印象も介入前後で変化があった。特に、学級担任と保護者、支援者が共通して、児童の印象が変わったと感じている点は、自己主張の仕方や人とのかかわり方、学習への取り組みの変化である。A児はこれまで、学級内で積極的に自己主張をするタイプではなかったが、担任やクラスメイトとの対話や、自分なりの言葉で表現することを楽しむようになった。また、学級担任は、児童との日常的な会話のやりとりがスムーズになったと感じていると述べている。本研究の介入を通して、A児の構文力や対話力が向上したことを示唆する言及である。さらに、何事にも受け身的なA児だったが、宿題に以前よりスムーズに取り掛かったり、学級担任との授業の中で5W1Hの型を使って日記を書こうとしたりするなど、自分で考えて学習に取り組んでみようとするが増えてきたと保護者や学級担任は述べている。自分に合った方略や学び方を知ったことがA児の自信となり、主体的な取り組みにつながったと考える。

V. 今後の展望

1. 通常の学級での認知特性に応じた指導

本研究は、特別支援学級に在籍する児童を対象に、個別指導を主として実践した。しかし、A児のように表面化・顕在化していないが書く困難を抱えている「隠れLD」は、通常の学級にこそ多く潜在している。LD児は、認知特性に応じた配慮と支援をより必要としている。本研究で取り組んだ日記ワークシートの工夫のように、児童の特性に応じて、児童自身が教材を選択できるようにすることは、通常の学級の指導においても効果的な指導として適用できるであろう。通常の学級においても、多様な教材・教具が整備され、児童の学び方の選択肢が増えることは、RTI モデルに基づく教育実践を実施する前提条件といえよう。

2. 「個別最適化された学び」の推進

GIGA スクール構想による一人一台の端末整備が始まり、個別最適化された学びの推進が求められている。本研究でも表記を代替する手段として、iPadの音声入力機能の活用が有効であった(図13)。操作が簡単で、A児自身が音声を吹き込んで正しい表記の仕方を確認したり、文を視写したりすることに活用し、「使えたら便利」という感想が聞かれた。また、iPadを使用することで、A児は主体的に、今まで書いたことがない難しい漢字を書くことにも挑戦した。このような成功体験の積み重ねは、児童が自信をもったり、自己肯定感を高めたりすることにつながることから、ICT機器活用の有効性が明らかとなった。今後、一人一台端末の整備によって、ICT機器を日常的により身近に活用することができる。将来に向けて、自分に合った学習方法や表現方法を見つけられるように、子どもたちが多様な学びのツールを選択し、使いこなせるようにしていくことが望まれる。



図13 ロイロノートの使用例

註

※「支援者」を指す。A児は、支援者を「先生」「ちえ先生」と呼んでいた。

引用文献

- 安藤忠(2002). 新版ダウン症児の育ち方・育て方 学習研究社 288-307.
- 小笠原哲史(2018). 書きにつまずきのある児童の作文に関する検討-作文量と作文の誤りの比較- 明星大学発達支援研究センター紀要:MISSION, 3, 31-42.
- 幻冬舎エデュケーション(2014). 100 てんキッズお話づくり絵カード 幻冬舎
- 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 18-19.
- 小寺富子・倉井成子・佐竹恒夫(1987). 国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査 検査マニュアル(改訂第4版) エスコアール出版部 139-144.
- 中尾和人 通級指導教室教材倉庫 <https://nakao.yu-nagi.com/> (最終閲覧日 2021年1月20日)

- 中村理美・園田貴章(2011). 文章構成力に課題のある児童への指導に関する研究 佐賀大学
文化教育学部研究論文集, 16, 1, 227-237.
- 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編 東洋館出版社 106.
- 文部科学省(2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・
中学部) 開隆堂. 97.

謝辞

本研究に御協力いただきましたA児と保護者様に厚く御礼申し上げます。また、研究の実施を承諾していただいた学校関係者の皆様、御指導いただきました教職大学院の先生方に感謝申し上げます。