

表出語彙が少ない児童の「文字で伝える力」を高める指導法

所属コース 特別支援教育コース

氏 名 廣瀬 幸治

指導教員 荻田 知則 檜木 暢子

【概要】

本研究では、表出語彙が少ない児童に視覚優位の認知特性を生かした指導を行い、「文字で伝える力」が高まったかを検討した。対象は知的障害特別支援学校の小学部に在籍する6年生である。対象児の認知特性は、学級担任、国語科担当教員、保護者への聞き取りや、校内での様子を自然観察法によって得た結果から総合的に判断すると、視覚優位タイプである可能性が高かった。そこで、イラストや写真・動画といった視覚情報を活用しながら、絵・文字カード等の教具やロイロノートを始めとするICT教材を手段として文法力や語彙力の向上を図り、「文字で伝える力」を高めるための指導を行った。その後、伝えた相手からのフィードバックをさらなる伝える意欲につなげるべく、家庭との文字によるオンライン・コミュニケーションを実施した。その結果、介入前と比較して、品詞の形態素量や修飾語の種類に増加が見られた。また、文字を媒介としたコミュニケーションに対する前向きな意識が生まれ、文法力や語彙力がさらに向上したことが明らかになった。

キーワード 視覚優位 語彙知識と語想起 文法 文字コミュニケーション

I. 問題と目的

知的障害のある児童の中には、文字自体は書けるが、自分の経験や身近な出来事について、文章化して伝えることに困難を抱えている児童は少なくない。その要因として文法力や語彙力の不足が挙げられる。村尾（2021）は、知的障害児者の言語を正しく理解し、支援する上で、知的障害児者の言語の文法的側面の特徴を明らかにしておく必要性を指摘している。また、大伴（2011）は、言語表現の根幹は「語彙知識」と「語想起（表現しようとする意味の言葉を語彙知識の中から見付け出すこと）」という2つの側面からなると述べている。ただ、知的障害のある児童の中には、文法の理解や語彙知識の増加、語想起のスキル向上に多くの時間を要する、といった困難を抱えている児童も多いため、表出語彙を増やす事は容易ではない。

これらの問題を踏まえ、本研究では、対象児の文法的側面や語彙力の特徴について明らかにした上で、指導内容を以下の3つに精選した。まず「語彙知識と語想起の向上」を図り、次に「文法の理解」を促すことで語彙力や文法力を高め、最後に「文字を媒介としたコミュニケーションの楽しさ」を味わわせる。この3つの内容を、視覚優位の認知特性を生かしながら指導することで、表出語彙が少ない児童の「文字で伝える力」が高まったかを明らかにすることが本研究の目的である。

II. 方法

1. 対象児童

研究対象児は、知的障害特別支援学校に在籍する小学部6年生A児であった。指導に当たっては、「障害のある子供の教育支援の手引」（文部科学省，2021）に示されている，教育的ニーズを踏まえた学び，に沿って実施した。この手引は，知的障害のある子供の教育的ニーズを整理するための観点として，「①知的障害の状態等の把握」「②知的障害のある子供に対する特別な指導内容」「③知的障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容」という3点について詳しく述べられている。

そこで，「①知的障害の状態等の把握」に基づき，対象児について聞き取り調査や行動観察を実施した。学級担任や国語科担当教員によると，教師の指示があるまで待つという態度が習慣化していて，自発的に言葉を想起し，書字や発話として出力することはあまりないといった課題があった。また家庭でも，保護者が学校の様子について尋ねると答えることはできるが，主体的に学校での出来事を話すことはあまりないようだ。一方で，声による指示よりも文字やイラスト等による視覚的な指示の方が伝わりやすい，という特性があることが分かった。また，学校生活の様子を観察していると，複雑な迷路や細かい描写の絵本・図鑑を眺めるのが好きで，間違い探し等にも進んで取り組んでいる場面が多く見られた。

また，介入前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すると，その種類と使用頻度には偏りがあり，文が定型化している傾向が見られた。一方で，書字そのものに関しては，ひらがな・カタカナ・数字はほぼ問題なく書くことができた。さらに，習っていない漢字についても手本をよく見て，丁寧に書くことを意識しながら枠内に視写することができた。

これらのことから，具体性のある視覚的支援があれば，特定の事柄を文字にして伝える力をさらに伸ばすことができると考えられた。

2. 指導方法

20XX年9月～20XX年+1年1月の毎週1回，30分程度×1～2コマの学習支援を行った。その内1コマは同学年の児童5名と合同で国語科の指導を，もう1コマは研究対象児のみを個別に指導する形態で実施した。指導内容は，前述の手引「②知的障害のある子供に対する特別な指導内容」に基づき，「語彙知識と語想起」と「文法」と「相手意識をもった文作り」の3つに大別される。まず語彙知識と語想起については，代筆作文，3段階インタビュー，スリーヒントクイズを行った。また文法については，「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，「難聴児支援教材研究会の助詞記号」を参考に作成した助詞パズルカード，ロイロノートを用いた指導を行った。最後に相手意識をもった文作りについては，家庭との文字を介したオンライン・コミュニケーションを行った。そして，手引「③知的障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援」の具体的な方法として，拡大や色分け等の視覚的配慮により書字や選択をしやすくした絵・文字カード，パズル感覚で触覚を通して学べる発泡スチロール教材，iPadの音声入力補助機能，画面収録機能，ロイロノート等を使用した。

Ⅲ. 実際の指導と結果

1. 語彙知識と語想起の指導

(1) 代筆作文

介入初期に表出語彙量のおおよそをつかむために代筆作文を行った。マリーゴールドの苗をプランターに植える活動を行った写真を見せながら、「これは何をしているところ?」「何を持っているの?」などと質問をし、表出された言葉を記録した。はさみ、スコップ、土などの名詞は比較的スムーズに答えた。そこで「はさみで何をしているの?」と追加質問をすると、「切りよる」といった動詞も表出された。ただ、「何を切っているの?」と聞くと「土」と答えた(正確には土が入った袋)。そこで、表出された言葉をつないで「はさみで土がはいったふくろをきりました」という文を教師が代筆し音読した。その際、写真に写っている「はさみ、土、切りました」等をA児といっしょに指さしながら音読することで、視覚情報と聴覚情報の一致を図った。同様に、他の写真についても同じ指導を繰り返し、最終的には文章を隠し、写真だけを見せて同じことができるか試みた。その結果、ほとんどの写真で高い再現性が見られた。一週間後に同じことを試すと、単語のみの返答が多かった以前に比べて、文で答えようとするが増えた(図1)。

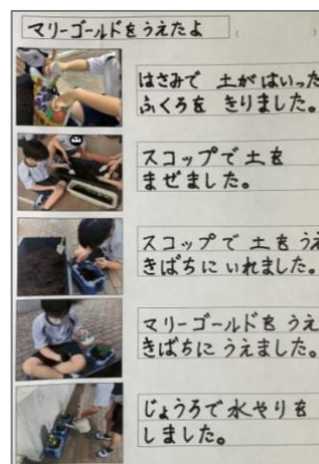


図1 代筆作文

(2) 3段階インタビュー

表1 3段階インタビューを用いたやり取りの一部

支援者	A児
(電車の中で撮った記念写真を見せる)	
これおぼえてる?	しゃん・・・
1段階 どんな電車だった?	(表出なし)
2段階 じゃあ、電車の中に何があった?	・・・いす・・・ あった・・・
うん、いすあったね。どんないすだった?	(表出なし)
3段階 いすの色は、何色だった?	あお
2段階 じゃあ、いすの長さはどう?	・・・ながい
うん、座ってみて、どうだった?	(表出なし)
3段階 座った時、やわらかかった? かたかった?	やわらかかった
そっか。じゃあこの電車のいすは、 「 <u>長くて、長くて、やわらかい、いす</u> 」 だね。	
(写真のいすに注目させ、特徴をジェスチャーで表現しながら、 <u>下線部</u> をいっしょに声に出して読む)	

現時点の修飾語の語彙量を把握するためと、それを増やすための手立てとして実施した。例えば、バスという名詞を修飾する言葉を表出させるため、以下のような形式で質問をした。

- ①一問多答「バスはどんな乗り物ですか。」
- ②一問数答「バスの大きさ(長さ・形)はどうですか。」
- ③一問一答「バスは大きい、それとも小さいですか。」
「長いですか、短いですか。」
「形は丸ですか、四角ですか。」

その結果、1段階の質問では明確な表出がなかった。2段階の尋ね方をすると「ちょっとバス、おおい」という表出があった。3段階の尋ね方をすると、「大きい、四角、長い」といった表出があった。そこで支援者がこれらの言葉をつないで「バスは大きくて、四角で、長い乗り物です。」と文章化したものを書字して見せた。

上記のような流れで数回の練習試行の後、修学旅行で訪れた博物館に展示してあった電車の写真を題材にインタビューを行った。1段階の「どうだった?」といった抽象的な質問は、何を聞かれているのか分からない様子だったが、選択肢を示しながら、具体

性のある質問を行えばすぐに答えられた。その要因として、答えやすい質問構成であったことの他に、自分が体験したことを動画や写真で振り返りながら行ったことが考えられる（表1）。

(3)スリーヒントクイズ

名詞や形容詞、形容動詞、擬音などの語彙知識を拡充させることと、それらを手がかりに別の関連する語を思い浮かべる語想起のスキルを向上させる上で、スリーヒントクイズは有効な学習活動の一つである。

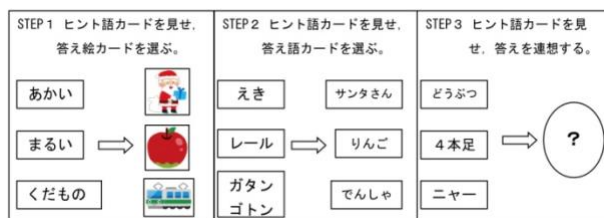


図2 スリーヒントクイズ①

STEP 1, 2は選択肢が視覚的に示されているので、正しく選べるが多かった。色や形などは連想しやすいため正答が多い一方で、「レール」等の実生活に馴染みがない名詞や「ガタンゴトン」等の擬音がヒントであるときは選ぶまでに時間がかかることもあった。STEP 3は答えの選択肢がなく、自分で想起する必要があるため語彙知識が元々あるかどうかによって結果が左右された。答えられなかった問題については、時間をおいてからSTEP 1と同じ要領に戻って出題することで、ヒント語カードと答えとをつないでいるイメージを視覚的に記憶できるよう支援した（図2）。

STEP 4は1～3までとは逆の思考を必要とするが、答えが視覚イメージ化されていて特徴をつかみやすい上、ヒントも文字の選択肢で示されているので、正しく選ぶことができた。STEP 5, 6では、児童がヒントを



図3 スリーヒントクイズ②

考えるので、答えとなる対象は児童の生活につながりが深いほど適している。児童の直近の経験や、興味について保護者等から聞き取りを行い活動に反映させることで、生活経験で見聞きした事項を知識として定着させることが可能である（喜屋武ら、2016）ことから、その日の学校行事や給食メニュー、児童の好きなゲームキャラクター等を答えとして設定した。その結果、自分にとって親密性が高い事項については色、形、大きさなど、見た目の特徴を表わすヒントを複数思いつくことができた。しかしSTEP 6のように、語カードからヒントを考える場合は、視覚イメージがないため、想起する言葉の範囲が限定的だった。その場合は条件をSTEP 4, 5に戻すことで対応した（図3）。

2. 文法の指導

(1)統語方略絵カード 「国リハ式<S-S 法>言語発達遅滞検査(改訂第4版)」より

介入前の日記に助詞の誤用が見られたため、本検査を教材として活用した。まず、支援者の「犬がうさぎを洗っている（動作主+対象+動作）はどれ?」「パンダを犬が洗っている（対象+動作主+動作）はどれ?」という発問を注意深く聞き、6枚の絵カードから選ぶ課題を



図4 統語方略絵カードをもとに文作り

行った。聴覚情報だけを手がかりとするため、若干戸惑いも見られたが、全問正しく選ぶことができた。また、絵カードを見て文を作ることができるか試したところ、支援者が作成した語カードを正しく並べ、文を作ることができた。動物の位置関係が逆になっている別の絵カードでも試したところ、位置が入れ替わっていることを把握し、助詞(が・を)の語カードのみをさっと入れ替えるなど、理解度の高さが見られた(図4)。

(2) 助詞パズルカード

統語方略絵カードのように主語、述語、目的語が変わらない条件下では、助詞を正しく用いることができたが、述語である動詞が変化したときに誤用が見られた。例えば「ジャングルジムにあそびました」「ジャングルジムでのぼりました」のような誤用である。

そこで「難聴児支援教材研究会」で使われている助詞記号を参考に、パズル型の語カードを作成した。パズルがはまるように組むことで、正しい助詞の用法を感覚的に理解でき、助詞と動詞をセットで覚える手助けとなった(図5)。またA児が今興味をもってゲームソフト「くにおくん」を題材として取り上げることで意欲を高め、主体的に取り組めるようにした。その際の述語は動詞に限らず「〇〇がすきです」のように発展させることで、助詞との様々な組み合わせを楽しく遊びながら学ぶことができた(図6)。最終的にはパズルを用いず、語カードだけで正しく並べることができた。

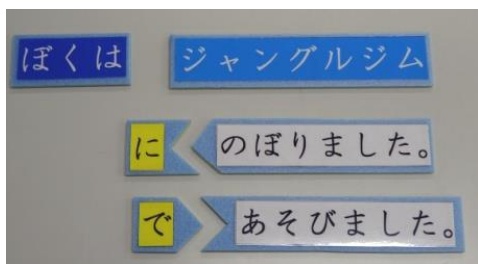


図5 パズル型の語カード



図6 A児の興味をもとにした語カード

(3) ロイロノート

文の統語・意味論的構造(だれが、いつ、どこで、なにを、なぜ、どのように等)の自覚を促す指導を行った。大城(2014)は、文の統語・意味論的構造は、ものを言うときの枠組みであると同時に、ものを考えるための枠組みであること、その言語的自覚を促せばコミュニケーション能力や思考力を高められることを指摘している。そこで、伝えたいことを文字にして表現するにあたり、語彙知識の中から言葉を想起し、組み立てて文章化するという一連の思考を、可視化によって支援する目的でロイロノートを活用した。

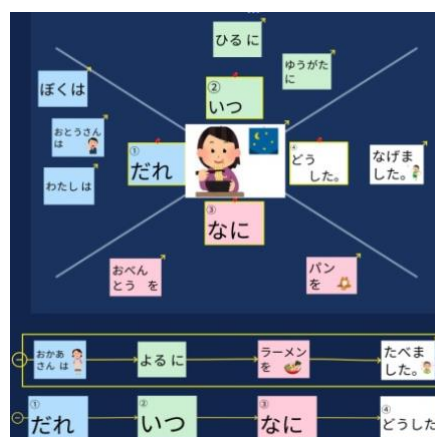


図7 イラストを見ての文作り

介入初期は、だれ、いつ、なに、どうしたの枠内から中央のイラストに適したカードを選んでつなぐ活動を行った。視覚的な選択肢があることや、iPadのタッチパネルで語カードを直観的に操作できることもあり、正しく文を組み立てることができた(図7)。

介入中期は自分が写った写真を題材に、同様の文作りを行った。表出語彙が少ない児童にとって、写真の情報だけで文を作るのは難しいが、語カードを選択肢として示すことで、どれが適切か不適切かを思考しながら画面上でつないでいた。もし誤りがあっても、支援者の声掛けで簡単に語カードを入れ替え、訂正することができるため効率よく文作りができた。また、iPadの画面収録機能を用いて、A児の操作過程

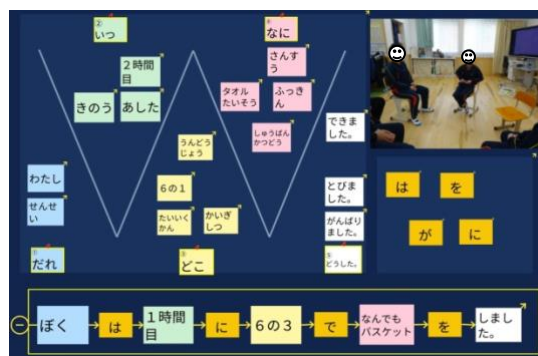


図8 助詞の語カードを別枠に配置

を記録に残し、誤用も含めてどのような思考を経たのか後から再評価することができた。どこでどのようにつまづいたかを把握することが、よりの確な支援につながった。

介入後期は、前述の助詞パズルカードで助詞の用法に慣れたことを生かし、従来の語カードから助詞を省くようにした。助詞だけのカードをまとめた別枠を配置し、適切につなぐことができるか検証した。その結果、誤用も見られたが、前後の名詞や動詞をよく見るよう助言したり、助詞パズルカードで復習したりすることで、正しく選択することができるようになった(図8)。

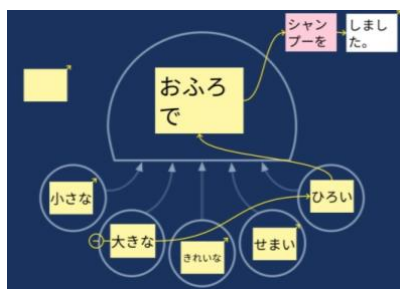


図9 クラゲチャート

また、修飾語の語彙を増やす手立てとして、クラゲチャートを活用した。スリーヒントクイズで行ったように、名詞を詳しくする言葉の選択肢を周囲に並べておき、A児の意志で選べるようにした。ただし、支援者が意図的に誘導した文にならないよう、選択肢以外にも自分で想起した修飾語があれば、新しい語カードを自作できるようにした(図9)。

また、ロイロノートで作った文章を見ながら、ワークシートに書き写す活動も行った。これは今後、ロイロノートの支援がなくなっても、頭の中で文章化しながら書字する技能を高めておくためである。本研究では、伝えたいことを文字にして表現するにあたり、語彙知識の中から言葉を想起し、組み立てて文章化するという一連の思考を、可視化によって支援する目的でロイロノートを活用した。したがって、ロイロノートの画面を視写していた当初から、段階的に支援を減らし、最終的にロイロノートで行っていた操作を頭の中で再現し、支援なしで書字できるようになることも将来的なねらいの一つとしている(図10)。

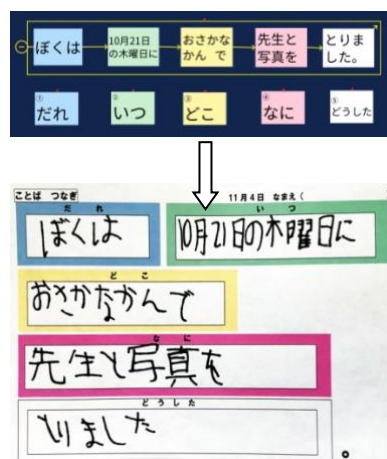


図10 ロイロノートで作った文を書字

3. 相手意識をもった文作り

大西(1998)は「コミュニケーション作文」提唱しており、読み手を設定した上で書かせるだけでなく、読み手からの反応を得る機会を設けることで、書き手の意欲を喚起する

とともに書く内容を充実させる試みを行っている。また、森田(2016)は「何を」のみならず「誰に」書きたいかの選択が尊重される重要性を述べており、身近な人ほど相手をイメージしやすく、また動機づけになるとの見方を示している。

本研究ではA児の伝えたい意欲を尊重し、誰に、何を、どうやって伝えたいか複数の案を提示し選ばせた。その結果、母親に学校生活についてロイロノートを使って伝える案が選ばれた。読み手からの反応を得る機会を設けるために、母親に学校生活に関する3択クイズを作成し、返答してもらいやり取りをオンライン上で行った。数回のやり取りを繰り返すうちに手順を覚え、支援者の補助がなくても主体的に文を作れるようになった。また、母親からの返答を見た際、時より笑みを浮かべる姿も見られ、文字を用いたコミュニケーションの楽しさを感じているようであった。

IV. 考察

1. 品詞別の形態素量の推移

A児の日記について形態素解析を行い、主な品詞別の形態素量の推移を折れ線グラフで(主軸)、形態素量の合計を棒グラフ(右第2軸)で、図11に示した。

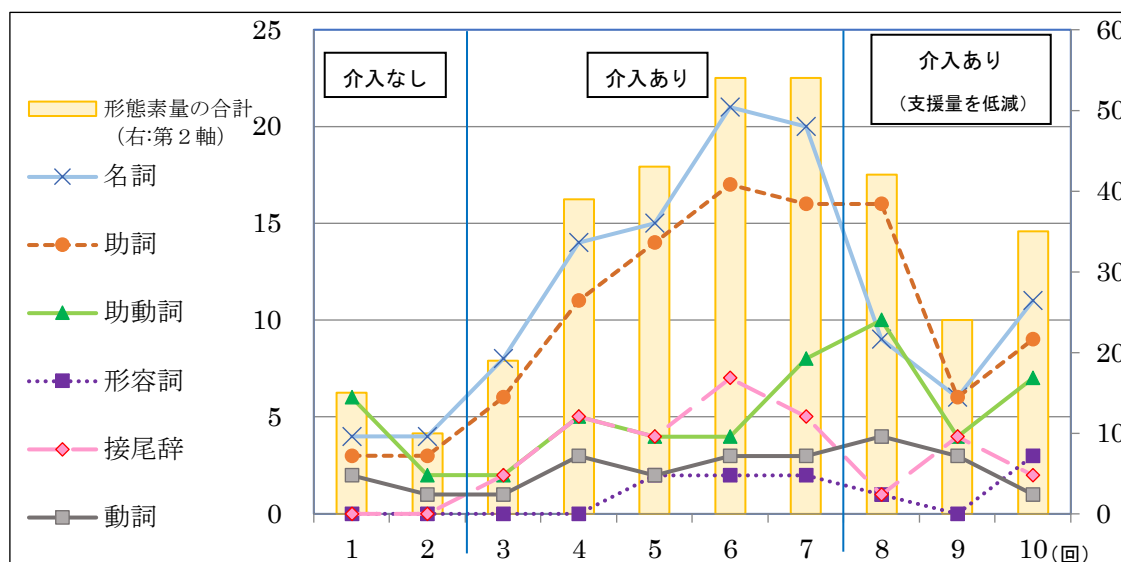


図11 主な品詞別の形態素量とその合計の推移

介入を始めた3回目以降、ロイロノートで「だれ、いつ、どこ」等を表わす語カードを視覚的に示すことで選択の幅が広がり、名詞の使用量が増えた。名詞が増えるとそれに付随して、次の品詞とつなぐための助詞が顕著に増えていった。A児は表現したい内容を自分の語彙知識の中から選ぶ、語想起のスキルに困難があると見られていたが、視覚的に選択肢を提示するとすぐに選ぶことができた。このことからロイロノートやスリーヒントクイズを用いた支援は一定の効果があったと考えられる。それを裏付ける根拠として、8回目以降、「いつ、どこ」などの選択肢の語カードを段階的に減らしていくと、自分の力だけで想起せざるを得ないため、表出語彙が減っていったことが挙げられる。繰り返し支援を重ね、確実に想起できるようになった部分に関しては、支援を外していくなどの丁寧な働きかけが必要である。今後、語想起スキルの向上と、支援量の低減とのバランスをいかにとっていくかが課題となっている。

2. 修飾語の数・種類の変容

表2 日記に使われていた主な修飾語

スリーヒントクイズやロイロノート(語カードつなぎ・クラゲチャート)等の活動を通して、連体修飾語や連用修飾語の語彙量を増やすことができた(表2)。

介入前は日記を書く際、文を詳しくしようという意識はなく、「こうさくで こいのぼりをつくりました」のような文章が多かった。1文あたりの修飾語数の平均は約1.33語で、これは「○○をしました」のようなシンプルな文が大半を占めたからである。

一方、介入後はロイロノートで「だれ、いつ、どこ、なに、どうした」の文の統語・意味論的構造を用いた文作りを行った。その効果もあり、「ぼくは10月21日にはくぶつかんででんしゃのいすにすわりました」のような文を作ることができた。用言を修飾する格助詞が増えた要因として「いつ、どこ、なに」を必ず表わすよう支援したことが挙げられる。その後さらに詳しくするために、名詞を修飾する言葉を増やす支援を行い、「むかしのでんしゃにのって、青くてながいいすにすわりました」のような文作りを行った。その結果、格助詞「の」や形容詞、形容動詞などが文中に見られるようになった。また、スリーヒントクイズやクラゲチャートで形、色、大きさ、長さなど、名詞を詳しくする言葉を数多く学習した効果が表れたとも考えられる。

3. 文字で伝える楽しさの実感

A児に今回の学習で楽しかったことについて聞き取りを行ったところ、家族とロイロノートを使ってやり取りをしたことを挙げた。特に自分がクイズを出題し、それに家族から反応があることが楽しかったようだ。例えばあるクイズに対して正解の返答があると、次はもっと難しいクイズを作ろうという意欲に繋がった。また、伝える相手に合わせて出題内容を変えたり、難易度を考えたりするなど、相手のことを想像しながら文を考えようとしていた。これらのことから、文字で伝える力を高めるためには、具体的な相手意識を明確にもたせた上で、児童の伝えたいという意欲を高めるような働きかけが効果的であると考える。その際、留意しなければならないことは、支援者の思いや意図を優先してしまい、伝える事柄を限定的な内容にするのではなく、あくまで児童本人が本当に伝えたいことは何なのかを把握するよう努めることである。それを自然に引き出せるよう、良好な人間関係を基盤に、様々な手立てを用いて働きかけることが重要である。

		介入なし	介入あり
連 体 修 飾 語	格助詞「の」	本のおび	はいいろのいわ こどもだけのへやおしろのもけい むかしのおうち
	形容詞		ひろいおふろ 青くてながいす
	形容動詞		きれいなおふろ すきなカレー
	連体詞		どのいすにすわるか、まよいました 大きないわ
連 用 修 飾 語	用言、活用連語の連体系	つくるれんしゅう	先生のいないへやで
	形容詞の連用形		うまくとべました
	形容動詞の連用形		とてもきれいでした
	副詞		すぐにねられました
	格助詞 を、に、へ、と から、より、で	こいのぼりをつくりました ストレッチをしました 手でもって	シャンプーをしました 木ようびに行きました いすにすわりました 先生と写真をとりました ジャングルジムであそびました
	1文あたりの 修飾語数の平均 (修飾語数/文数)	約 1.33 語 (32 語/24 文)	3.95 語 (79 語/20 文)

4. 学級担任、国語科の担当教師が感じた変容

学級担任によると、介入前は日記を書く際、具体的な指示がないと書字が進まず、教師の声掛けを待っている状態が多かったようだ。それが介入後、日記用紙の枠外に「なに、どうした」等を書いておくことによって、指示がなくても自発的に書くことが少しずつ増えていったとのことである。その背景には、ロイロノートで言葉を繋ぐという操作活動が視覚的記憶として蓄積され、書字する際の手助けになったことが考えられる。A児は普段の学校生活においても、日直や係の活動を通して、1日の予定表や給食の献立表など、目で得た情報を生活に生かすことができていた。その習慣が一連の学習活動にも良い影響を与えたと推察される。



図 12 音読を録音・再生している様子

また、国語科を担当している教師によると、書字だけでなく対話によるコミュニケーションの技能も向上しているとのことだった。前日の楽しかったことを思い出しながら話す時間を設けているそうだが、2学期以降、「だれ、いつ、どこで」の形式で考えながら話せるようになってきたそうだ。本研究では文字で伝える力を高める指導を、文の統語・意味論的構造の観点からロイロノートを用いて行ってきたが、発展的な指導として、作った文を音読し、音声記録として蓄積してきた（図 12）。それを再生し、自分で聞くことで視覚情報と音声情報がセットで記憶としてインプットされ、発話としてアウトプットしようとする際の手掛かりになる、という波及効果を得られたと考えられる。加えて、大城（2014）は文の統語・意味論的構造は、ものを言うときの枠組みであることや、その言語的自覚を促せばコミュニケーション能力を高められること示唆していたが、A児の変容はそれを裏付ける結果となった。

V. 今後の展望

1. 支援技術（アシスティブ・テクノロジー）の理解

文字を媒介としたオンライン・コミュニケーションは、現代社会において必要不可欠なやり取りである。SNS等が、大人だけでなく未成年にとっても身近なツールになっている今日、知的障害のある児童にとっても「文字で伝える力」は社会的自立に向けて必要なスキルの一つである。そのため今後、ますますタブレット端末等を活用した学習活動が増加することが考えられる。ここで留意すべきことは、コンピュータ等の情報機器は、必ずしも全ての児童生徒にとってアシストになるわけではなく、かえってバリアになる恐れもあるということだ。「教育の情報化に関する手引（文部科学省，2020）」では、個々の身体機能や認知機能に応じて、きめ細かな技術的支援方策（アシスティブ・テクノロジー）を講じる必要性が示されている。これは狭義にはデバイスを指すが、広義にはその利用法やサービスまでも含む概念である。すなわち、児童生徒のニーズの評価や、他の機関（放課後等デイサービス、療育センター等）との連絡・調整、あるいは保護者への技術的な支援もこれに当たる。GIGAスクール構想に伴い、一人一台端末が整備された今、デバイスそのものに注目するだけでなく、それも含めた環境全体に対して、個人の成長や発達に合わせてきめ細かな調整（フィッティング）を絶えず連続的に実施しなければならない。

2. 感想を表現するための語彙と体験活動の充実

本研究では「楽しかったです、おもしろかったです」等、感想を表わす言葉の多義的な理解や抽象的な気持ちを言語化するための介入を行っていない。そのため、それらの語彙に関する顕著な変容は見られなかった。しかし今後も、自分の内に秘めた抽象的な感情を文字にして伝える技能は必要である。そこで重要なことは、様々な体験活動（日常的な学校生活も含む）を通して多様な感情を経験させ、それを支援者が言語化して示すことである。例えば、少し難易度の高い活動に挑戦し、悪戦苦闘しながらも笑顔が見られた際の感想として「楽しかったです」という表出があった場合、その言葉を意味的あるいは文法的に広げて返す働きかけが重要である。「難しかったから楽しかったの?」「難しかったけど、できたから楽しかった?」などと児童の心にある抽象的な思いを、的確に言語化していくプロセスを重視したい。丁寧な働きかけを通して言葉を絞っていき、それを書字したり、ICT機器で文字にして視覚的に示したりすることで、児童は「これが『難しかったけど楽しい』ってということなんだ」と、感情と言語の一致を果たすことができる。

多種多様な体験活動は、気持ちや思いを表出するための語彙を増やす上で貴重な機会である。そして、表出語彙が少ない児童が抱いた様々な感情の代弁者の一役を担うのが、私たち支援者である。その役割を果たすためにも、児童と同じ目線で共に体験活動に参加し、児童の思いに寄り添いながら親身になって関わる態度をこれからももち続けたい。

引用・参考文献

- 大城英名(2014). 知的障害児の文の統語・意味論的構造の自覚の発達 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 69, 61-72.
- 大伴潔(2011). メタ言語的アプローチによる言語指導の効果(2) —語彙学習課題に視覚イメージ化を介在させた検討— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 62, 319-327.
- 大西道雄(1998). コミュニケーション作文の技術と指導 国語科授業改革双書 23 明治図書
- 喜屋武睦・濱田豊彦・大鹿綾・天野貴博・岩田能理子・鈴木友里恵(2017). 発達障害様の困難と聴覚障害児に対する教材及び支援方法の工夫に関する一考察 (2) 東京学芸大学 総合教育科学系Ⅱ, 68, 221-226.
- 村尾愛美(2021). 知的障害児者の形態的・統語的側面に視点を当てた言語研究の現状と課題 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 72, 287-297.
- 森田香緒里(2016). 低学年児童作文における相手意識の発生と機能 国語科教育 80 卷, 31-38.
- 文部科学省(2021). 障害のある子供の教育支援の手引 ～子供たち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～, 120-142.
- 文部科学省(2020). 教育の情報化に関する手引 - 追補版 -, 13-15.

謝辞

本研究に御協力いただきましたAさん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、御指導いただいた教職大学院の先生方に感謝申し上げます。