

病弱・身体虚弱特別支援学校 国語

他者との関わりに課題のある生徒の国語科における読むこと、書くことの
学習をととしたコミュニケーション能力向上のための指導

青森県立青森若葉養護学校 教諭 村田 友和

要 旨

本研究は、他者との関わりに課題のある生徒に対して、国語科の読むこと、書くことの学習をととしたコミュニケーション能力の向上を図ることを目的とした。学習における手だてとして、ワークシートに自分の考えとその理由を記入できるようにし、少人数での話し合いを取り入れた。その結果、自分の考えを積極的に話し、自分の考えを深めようとする様子が見られたことから、これらの手だてはコミュニケーション能力の向上に効果的であることが示唆された。

キーワード：コミュニケーション 病弱・身体虚弱特別支援学校 中学部 国語 発達障害

I 主題設定の理由

病弱・身体虚弱特別支援学校（以下、病弱特別支援学校）である本校の現状として、発達障害の特性をもった児童生徒が病気や交友関係のトラブルなど何らかの要因で精神疾患となり、転入してくるケースが増加している。出席日数の少なさからくる学習空白や苦手意識による学習の遅れ、体調不良や心理的な不安も相まって、学習に対する意欲の持続、学習内容の定着に課題が見られている。親しい友人を求める気持ちは強く見られるものの、病気による情緒の不安定さ、自分とは違う他者の存在を受け入れることの困難さ、他者との意思疎通がうまくできないなど対人面での課題も大きい。

中央教育審議会（2008）は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の中で、「自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現力が乏しいことが、他者とのコミュニケーションがとれなかったり、他者との関係において容易にキレてしまう一因になっており、これらについての指導の充実が必要である。」と述べ、国語が「コミュニケーションや感性・情緒の基盤」に位置付くものであると示している。

特別支援学校においては、自立活動の指導を行い、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養っている。本校に在籍する生徒に対しては、心理的な安定、人間関係の形成に関する内容を取り扱うケースが多い。これは、中央教育審議会答申に示された子ども像と一致しており、国語科の学習においてコミュニケーションの内容を上げることの意義は大きい。

国語科におけるコミュニケーション能力の捉えには様々あり、原田（2010）は、「関係的な生きづらさ」という概念を用いて、コミュニケーション能力を「対話を基盤とした相互作用に参加する力」と定義している。また、山元（2009）は「他者との協同活動の中で新しいものを産み出したり、何かを共有、確認していく行為ができる能力」とし、話し合いにおける発話の機能を分析している。さらに、村松（2002）は、読むこと、書くことの中に対話的活動を取り入れることが思考を深めることに有効であると指摘している。

これらのことを踏まえ、本研究におけるコミュニケーション能力を、「自分の考えをその根拠をもって相互に意見交換することで、自分の考えを深めたり広げたりする力」と定義し、他者との関わりに課題のある生徒のコミュニケーション能力の向上を図るために、国語科の読むこと、書くことの学習に話し合い活動を設定することで、コミュニケーション能力が向上するかその効果を検証することとした。

II 研究目標

病弱特別支援学校に在籍する他者との関わりに課題のある生徒に対して、国語科の読むこと、書くことの学習において、工夫した言語活動を取り入れた指導を行うことで、コミュニケーション能力の向上を図ることを目的とする。

Ⅲ 研究仮説

他者との関わりに課題のある中学部3年の生徒に対して、国語科の読むこと、書くことの学習において、思考を促すためのワークシートを作成し、話し合い活動を取り入れた指導を行うことによって、自分の考えとその理由を話すことができるようになり、自分の考えを深めたり広げたりできるようになるだろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 研究方法

(1) 対象生徒

ア 学校生活の様子

対象生徒は、本校中学部普通学級に在籍する中学部3年の女子1名である。中学校1年の時に本校の教育相談に来るようになり、医師から摂食障害、強迫性障害、高機能広汎性発達障害の診断を受け、本校転入となった。週2日、1日10分程度の登校から始め、本人の様子を見ながら登校日、授業時間を次第に増やしていったところ、2年生の終わりにはほぼ欠席や早退も見られなくなった。

転入当初は、友達とあまり話すことはなく、特定の教師に自分の不安を相談していた。興味のあることには集中して取り組むが、思うようにならずに気持ちが不安定になる様子が見られた。3年生になると休日に友達と遊ぶこともあったが、他者の感情理解にズレが生じたり、自分の気持ちをうまく伝えたりすることができずにトラブルになることがあった。関係をどのように修復したらよいか悩み学習に集中できないこと、気持ちを切り替えることができずにトイレにこもる様子も見られた。

イ 学習の様子

国語科の授業では、音読、書き写すことは意欲的に取り組むが、文章の読解は、苦手としており、語句の意味が分からず質問することや真意を捉えていない発言が見られた。漢字の読み問題では、音訓が混じり意味の通らない読みになっていても気にしない様子が見られた。自分の考えを話す活動では、知っているかや好きか嫌いについて短い言葉で話すこと、友達の意見に無批判に同調する様子が多く見られ、考えの理由を自分から説明することは少ない。考えるのに時間がかかり、友達が活発に話している場面では聞き役になったり、後から友達に促されて発表したりすることが多い。

(2) 方法

ア 実態把握

(ア) 国語科の学習について

教研式標準学力検査NRT（平成25年3月実施）の結果では、書くこと、言語事項の得点が低く、書く材料の収集・明確化、叙述に即した思考・心情の理解、漢字の読み書きで指導が必要と判定された。

また、標準抽象語理解力検査（平成25年7月実施）では、正答数から小学校4～5年生程度の語彙力であることがわかった。

(イ) 諸検査から

DN-CAS認知評価システム（平成25年7月実施）とWISC-III 知能検査（平成23年3月実施）の結果を比較、分析した。検査時の年齢は、DN-CAS 認知評価システムが14歳11か月、WISC-III 知能検査が12歳7か月であった。

二つの検査結果から、聴覚的・視覚的記憶については、短期記憶、長期記憶のどちらも弱く、特にイメージや意味付けしにくい聴覚的記憶が苦手であることが推察された。情報処理については、継次処理、同時処理のどちらにも弱さが見られるが、個人内差に目を向けると同時処理が優位であることが推察された。また、実際の知識の理解や表現力、過去の経験や既知の事実を正確に評価する力が強く、言葉の理解や操作が得意なことがわかった。検査中の様子からは、興味のあること、得意なことには集中して取り組む、作業の途中でより効率的な方略に変える様子が見られた。これらの結果から、本人が興味をもつ教材の選定、情報を視覚化し見て考えることができるような支援が有効と考えられた。

イ 実践方法

生徒の学習状況、諸検査等の結果から、次の方針で授業実践を行うこととした。

(ア) 学習で使用するワークシートには、自分の考えの理由を記入する欄を設けることで、考えをまとめてから話すことができるようにする。

- (イ) 少人数での話し合い活動と、意見を交換したり話し合ったりしたことを発表する場面を設定する。
- (ウ) 読むこと、書くことの学習の中に仲の良い友達と少人数で話す場面を設定し、話し合いへの心理的な負担を軽減して学習できるようにする。

(3) 分析方法

全指導場面において次の観点に沿ってビデオ分析及び文章記述の変化の分析を行った。

- ア 発言内容を「理由付けして話した」「促されてから理由を話した」「自分の考えを話した」「他者の意見を取り入れたり、意識したりして話した」「その他」の項目に分けて指導期ごとの総発言数における割合の推移を比較した。
- イ 山元 (2009) を参考に話し合いにおける発話の機能を分析した。
- ウ 話し合い前後で他者の意見を取り入れたか対象生徒の文章記述の変化を分析した。

2 指導の実際

(1) 前指導期 9月9日～10月3日 (全5時間)

校内研究で取り組んでいるユニバーサルデザインによる授業を行った。若葉スタンダード (2013) として、校内で統一している学習の流れの提示、学習環境の整備を行った。

(2) 指導期 I

ア 期間 10月7日～11月5日 (全8時間)

イ 単元名 読むこと「みどり色の記憶」

ウ 単元の目標

- (ア) 登場人物の設定の仕方を捉え、内容の理解を深める。
- (イ) 短文づくりや言葉の比較をとおして、内容の理解を深めたり語感を磨いたりする。
- (ウ) 読み取った登場人物の人柄を基に、その後の展開を文章に書く。

エ 指導計画

表1 指導期 I の単元の指導計画

時	ねらい、主たる学習活動	指導上の留意点 ○評価
1	①全文を通読しあらすじをつかむ。(範読) ②評価テスト及び初発の感想を書く。	○評価テスト、初発の感想の記述内容
2	①全体を3場面に分け、場面と登場人物の設定を確認する。	・穴埋め式のワークシートを用い、課題の負担を軽減する。
3	①語句の意味の比較と使い分け学習。	・語句の意味をイメージしやすいようにイラストや写真を提示し、どの語句を選んだか、理由を記入するように促す。
4	①語句の使い分けと短文づくり。 ②場面1、場面2の主人公の心情の変化を心情曲線に表す。	・語句の意味がイメージしやすいようにイラストや写真を提示する。 ○文章表記から主人公の心情の変化に着目し、ワークシートに記述できたか。
5	①場面3の主人公の心情の変化をグラフにする。 ②自分の考えをペアやクラスで交流する。	・生徒が書いた中から参考例を提示して、考えやすいようにする。 ○変化があった時の主人公の心情を吹き出しに書くことができたか。 ○自分が考えを友達と交流し、意見を述べることができたか。
6	①場面3の主人公の心情曲線を発表する。 ②「それからストーリー」を想像して書く。	・生徒のワークシートを拡大して投影し、情報の共有化を図る。 ○ワークシートに理由を書くことができたか。
7	①自分が書いたストーリーを発表し、劇化する。 ②友達のストーリーを見て、母と娘の関係について考える。	・主人公を本人、母親役を教師が演じ、気持ちを打ち明ける場面を再現する。 ○劇中のセリフ、振り返りシート
8		

オ 支援方法

図1は、語句の使い分けを考える学習で用いたワークシートである。辞書的な意味を確認した後で、実際の生活場面をイメージして似た意味の語句との使い分けを考え、なぜそのように考えたのか、考えの理由を記入する欄を設けた。図2は、主人公の心情の変化を心情曲線に表し、視覚的に情報を捉えられるようにしたものである。記入した後は、自分の考えた心情曲線についてペアで見せ合う活動を取り入れた。学習のまとめでは、物語では書かれていない母親と主人公とのその後の物語を書き、劇化する学習を行った。



図1 語句のワークシート

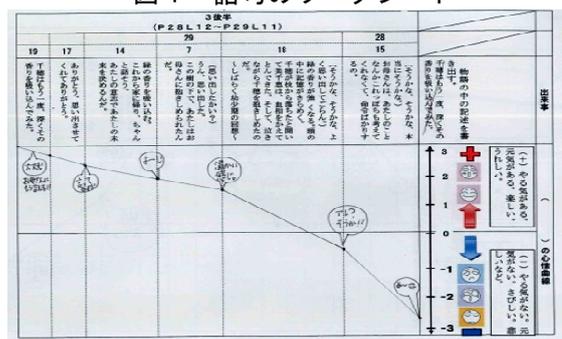


図2 心情曲線のワークシート

(3) 指導期 II

ア 期間 11月15日～11月26日 (全5時間)

イ 単元名 書くこと「文章を書きものの見方や考え方を深めるには」

ウ 単元の目標

- (ア) 集めた材料を使って、課題作文を書くことができる。
- (イ) 「15歳の定義」について、話し合い活動をとおして考えを広げたり、深めたりすることができる。
- (ウ) 友達の意見を参考にして、自分のものの見方や考え方を深める。

エ 指導計画

表2 指導期Ⅱの単元の指導計画

時	ねらい、主たる学習活動	指導上の留意点 ○評価
1	①本単元における学習のねらいを知る。 ②「定義する」活動の練習をする。(みかん、寝るなど) ③話し合いに関するアンケート。	・単元をとおして、話し合い活動を行うことを予告し、学習への見通しを持たせる。 ・視覚的な情報の提示により、考えやすいようにする。 ○特徴を捉えて定義づけできているか
2	①「手紙」(アンジェラ・アキ)の内容を分析する。 ・誰への手紙かという観点で、内容を四つに分ける。どのように分けたかを友達と交流する。(ペア) ②「手紙」から受けとったメッセージを書く。	・分け方について交流するときは、教師も参加する。教師は、探索的な会話となるように意識し、話し合いが深まるように支援する。 ○話し合いの発言・態度、ワークシートの記述
3	①「15歳の定義」について話し合っ決めて。 ②話し合いの中で、参考になった意見をまとめる。	・個人一学級一人で考えるという流れで、考えを深めさせる。 ○話し合いの発言・態度、ワークシート中の記述
4	①課題作文の書き方について、学習する。 ②課題作文を書く。	・原稿用紙の使い方、段落分け、条件に合わせて書くなど、基本的なことを確認する。 ・前時までの学習でまとめた内容を使って書けるようにする。 ○課題作文
5	①書いた作文についての交流(ペア・学級)	○話し合い中の発言・態度

オ 支援方法

指導期Ⅱは、指導期Ⅰで配慮したワークシートの工夫や情報の視覚的な提示を継続しつつ、ペアや学級での話し合い活動を多く設定した。話し合いが深まるための要因として、教師からの積極的な発達の促しが必要と主張する山元(2009)の指摘を受け、生徒の発言を確認しながら反論したり、新しい視点を与えたりする発言を多くした。

3 結果

(1) 発言内容の推移

対象生徒の学習中の発言内容の推移を図3に示した。前指導期に比べ、指導期Ⅰでは、自分の考えを答えた割合が15.1%、考えの根拠を話せた割合が、11.5%増加した。また、前指導期から指導期Ⅱまで、他人の意見を取り入れたり意識したりして発言した割合は、微増し反対にその他は減少した。

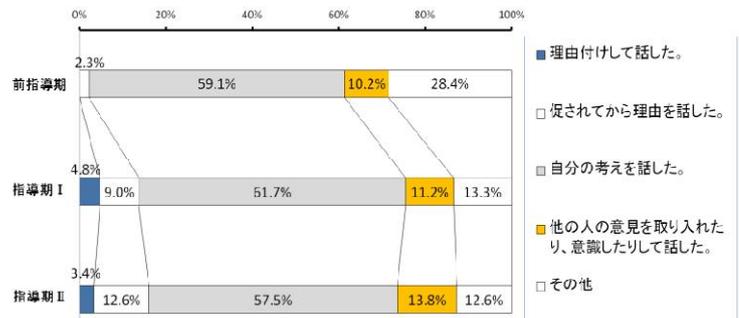


図3 発言内容の推移

(2) 発話の機能分析

目標としたコミュニケーション能力の向上が見られたかを検証するために、発話の機能を分析した。図4は、指導期Ⅱのペア学習中の発言内容の記録である。

指導期Ⅰでは、意見と触発想起や言い換えなどの累積的会話の徴表が多く見られた。教師の発言としては確認や不足付加の機能、話し合いを促そうとする発言があった。話し合いの様子として、ペア同士で笑いが止まらなくなったり、相手の気分が乗らなくなったりして、話し合いが進まないときに、自分から「さあ始めよう」と話し合いを促したり、「(嫌なことを)言わないで」と相手に伝えたりすることができた。

指導期Ⅱでは、意見だけでなく考えの根拠を述べることや意見の変更や再評価の機能をもつ発言が見られた。さらに、賛意の表出や自分の考えと相手の意見を比較し、似ている点や異なる点について発言するなど内容の整理組織化という探索的会話の徴表が見られた。教師の発言としては、生徒同士では話し合いが深まらな

○指導期Ⅱ…「手紙の構成」について話し合い

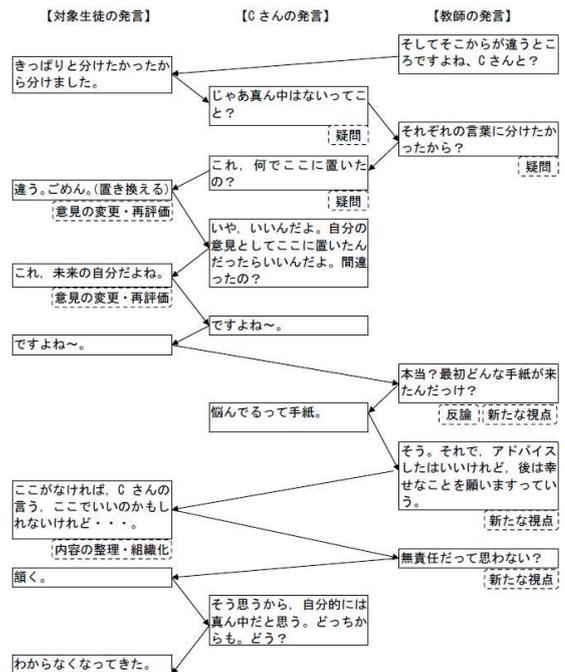


図4 指導期Ⅱの話し合いの発言内容

い場面で、お互いの意見を確認したり、まだ話題となっていない新たな視点を提示したりする発言が見られた。話し合いの様子として、友達や教師から疑問を投げかけられることで、迷いながらも自分の考えをつくり直していく発言が見られた。

(3) 話し合い前後の課題作文の記述の変化

課題作文を書いた後に、自分が書いた作文について話し合う場面を設け、再度書く活動を行った。図5は、話し合い前後の課題作文の記述内容を比較したものである。話し合いでは、友達の良い部分、アドバイスをもらいたい点について出し合ったところ、文章が長くなっているのが接続詞を使う方が分かりやすいこと、自分の体験について書いた方が相手に伝わりやすいことなどが話題にあがった。事後の作文からは、話題となった部分を修正して書いたことがうかがえた。

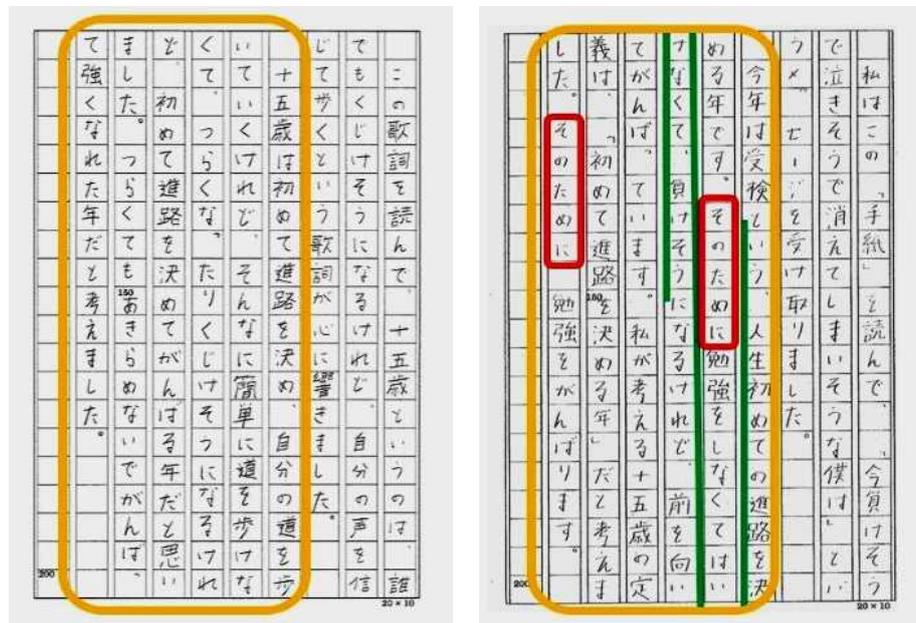


図5 課題作文

左：話し合い前 右：話し合い後

4 考察

(1) 発言内容の変化

前指導期に比べ、指導期Ⅰ、指導期Ⅱで自分の考えを述べた割合が増加し、その他の割合が減少した理由としては、ワークシートに考えをまとめてから発表することで、自信をもって自分の考えを発表できるようになったことが考えられた。

(2) 話し合いの様相の変化

指導期Ⅰで、対象生徒から話し合いを促す発言があった理由として、二つのことが推察された。一つは、話し合い活動は、複数の人が関わる活動であるため、参加する生徒の心理的な状態によっては成立しないこともあるが、対象生徒には話し合いを進めようとするメタ意識が育っていることである。もう一つは、嫌だと感じた自分の気持ちを相手に伝えることで落ち着いて学習に取り組むことができたということである。年度当初であればケンカになりそうな場面で、自分の気持ちを伝えることができた要因としては、学級内に受容的な人間関係が成立してきたこと、自立活動や学級活動での指導の効果など複数の要因が考えられる。

指導期Ⅱで、意見の変更や再評価の機能をもつ発言が見られたことについて、相手から疑問を投げかけられたり新たな視点を与えられたりすることで、自分の考えをつくり直していくことができたと思われる。さらに、話し合いをしながら「分からなくなってきた」という経験をし、最終的に自分なりの考えで納得した。滝沢(1984)が、「思考は、コミュニケーションという社会的経験を基盤としながら、内面化の方向へ発達する」と著書の中で述べているように、今回の研究では、他者と話し合う活動を行うことで自分の考えを深める様子が見られた。

(3) 学習内容の深まりについて

課題作文の記述内容の変化や、話し合いにおける発言内容の機能の分析から、今回の取り組みは、自分の考えを広げたり深めたりすることに効果的であることが確認できた。しかし、指導期Ⅱの「15歳の定義」を考える学習の話し合い後に更に自分の考えを深める場面において、話し合いで決定した内容を自分の定義としてそのまま記入していた。参考になった他者の意見をワークシートに記入することはできたが、その内容を取り入れて考えを深めるまでには至らなかった。

(4) 仮想場面におけるコミュニケーション

指導期Ⅰのまとめとなる物語のその後の展開を考える活動は、登場人物の立場を借りての仮想的なコミュニケーションの場面と考えられる。対象生徒は、自分が主人公の立場になったとき、相手である母親は自分の意見に反対しない存在、力関係では自分の方が強いという物語を考えた。意見の対立する場面において、相手は自分に合わせるものと考えられる気持ちが見られ、相互に調整して解決するという考えには至らなかった。しかし、学習後のアンケートに、今後意見が対立する場面で、「強めでも弱めでもない普通の言い方と言う」と記入しており、コミュニケーションスキルの面では気付きがあったものと思われる。これは、話し合いや書く活動だけでなく、実際に劇化してやりとりを疑似体験した効果と考えられる。

V 研究のまとめ

本研究では、ワークシートの使用と疑問や新たな視点を与えながら話し合い活動を行うことは、他者との関わりに課題のある生徒の国語科におけるコミュニケーション能力の向上に効果的であることが確認された。ワークシートは、考えを整理し、話し合いを進めるための役割を果たすとともに、指導者の質問や新たな視点の提供など意図的な支援を行うことにより、考えの広がりや深まりが見られた。

VI 本研究における課題

本研究では、国語科におけるコミュニケーション能力の向上について、ワークシートや話し合いが、自分の考えを整理して発言したり、自分の考えを広げたりすることに効果があることが確認された。しかし、話し合いは複数の生徒が関わる活動であり、参加する生徒の心理状況によっては話し合いが効果的に機能しないことがあるため、どのタイミングで話し合いを行うのかは課題である。また、話し合いの深まりには、意見の検討が必要であり、自らの疑問を相手にぶつけて内容を確認し、考えを広げていく力を育成していくことについても今後の課題であると考えられる。本校に在籍する他者との関わりに課題のある生徒が、他者と相互に意見を交換することで自分の考えを広げ、生活を豊かにしていくためには、国語科だけではなく様々な教育活動においてコミュニケーション能力の向上を目指した指導を実践していくことが必要である。

<引用文献・URL >

- 1 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2013. 8. 10)
- 2 原田大介 2010 「国語科に必要なコミュニケーション教育とは何かー「関係的な生きづらさ」の考察を中心にー」 『国語教育思想研究 第2号』, p. 59, 国語教育思想研究会
- 3 山元悦子 2009 「コミュニケーション能力の発達に関する研究ー小学5年生における認知・思考の発達特性ー」 『研究論文集ー教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集ー第3巻1号』 p. 1
- 4 村松賢一 2002 「国語科におけるコミュニケーション能力の育成」 『言語文化と日本語教育 2002年5月特集号』, p. 9
- 5 滝沢武久 1984 『子どもの思考力』, p. 134, 岩波新書

<参考文献・URL >

- 井上一郎 2007 「語彙力の発達とその育成」 『教育テスト研究センター 第5回研究会報告書』
<http://www.cret.or.jp/files/783c2c6ee83e5ec53414ebc4d2275dad.pdf> (2013. 8. 10)
- 宇野 誠 2006 「「相互向上コミュニケーション能力」の育成を通して、中学校文学教材の読みを広げ深める」 『山梨県総合教育センター 研究紀要』
- 村松賢一 2002 「国語科におけるコミュニケーション能力の育成」 『言語文化と日本語教育 2002年5月特集号』
- 山元悦子 2008 「国語科教育の視点から見たコミュニケーション教育ー共創的コミュニケーション能力の育成を目指してー」 『BERD No. 11』 ベネッセ教育総合研究所
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領（平成20年3月告示，平成22年11月一部改正）』