

知的障害のある小学部児童への国語「伝統的な言語文化」の授業に関する実践研究

－「おむすびころりん」の七五調のリズム、繰り返し登場するフレーズの響きに着目して－

横浜国立大学教育学部附属特別支援学校

宮野 雄太

1. 問題と目的

特別支援学校の学習指導要領において、知的障害のある小学部児童の国語の指導内容は、表1に示すように、「知識及び技能」が「言葉の特徴や使い方」「情報の扱い方」「我が国の言語文化」、「思考力、判断力、表現力等」が「聞くこと・話すこと」「書くこと」「読むこと」として構成されている（文部科学省, 2017b）。「情報の扱い方」は小学部3段階からの扱いとなるが、他は小学部1段階から3段階まで共通である。

表1 小学部国語の指導内容の構成

観点	指導内容
知識及び技能	<ul style="list-style-type: none"> 言葉の特徴や使い方 情報の扱い方 我が国の言語文化
思考力、判断力、表現力等	<ul style="list-style-type: none"> 聞くこと・話すこと 書くこと 読むこと

「知識及び技能」に含まれている「我が国の言語文化」は、「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に価値をもつ言語そのもの、つまり文化としての言語、またそれらを実際の生活で使用することによって形成されてきた文化的な言語生活、さらには、古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などを幅広く指している」とされる（文部科学省, 2017a）。そして、「我が国の言語文化」は、「伝統的な言語文化」「言葉の由来や変化」「書写」「読書」に大別される。

特別支援学校の教員は、小学校等の教員と同様に、学習指導要領に示された指導内容のまとまりから、児童の実態を踏まえて指導事項を抽出し、単元を計画する。「我が国の言語文化」についても同様であり、例えば小学部3段階の「我が国の言語文化」の指導内容のまとまりは

表2のように示されている。

表2 小学部国語科第3段階 我が国の言語文化

(ア) 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しむこと。
(イ) 出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れること。
(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。
⑦ 目的に合った筆記具を選び、書くこと
⑧ 姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書くこと。
(エ) 読み聞かせなどに親しみ、いろいろな絵本や図鑑があることを知ること。

これまで、知的障害のある子どもを対象にした国語の指導に関連して、漢字の学習（Yamamoto & Shimizu, 2001; 成田・大山・銘苅・成川・吉田・雲井・小池, 2016; 野田・豊永, 2017）、聞くこと・話すことの指導（山崎・水内・山西, 2019）、読むことの指導（中川・大森・菅佐原・山本, 2013; 吉田・吉田・森高・青木・日高, 2021）等が報告されているが、「伝統的な言語文化」の指導実践の報告はなく、研究が蓄積されていない。「伝統的な言語文化」は、学習指導要領および解説において、表3のような系統で指導内容が構成されているが、それぞれの段階において効果的な指導方法や題材が十分に明らかとなっていない。言語能力に課題をもつ知的障害のある子どもが、昔話や神話・伝承の言葉の響きやリズムを感じとり親しめるように、学習活動の選定や指導方法の検討が必要である。

そこで、本研究は、軽度の知的障害のある小学部児童3名に対する「伝統的な言語文化」の学習経過を明らかにし、軽度の知的障害のある児童に「伝統的な言語文化」を指導する際の効果的な手立てを検討することを目的とする。

表3 「伝統的な言語文化」の指導内容系統表 (小学部)

段階 (学年)	指導内容	教材例	活動例
小学部 1段階	・昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと	・わらべ歌 ・言葉遊び	・簡単な言葉で唱える ・動作化
小学部 2段階	・昔話や童謡の歌詞などの読み聞かせを聞いたり、言葉などを模倣したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと	・童謡の歌詞 ・昔話の語り始めの一部	・読み聞かせ ・真似
小学部 3段階	・昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しむこと	・昔話 ・神話・伝承	・読み聞かせ ・真似 ・簡単な劇 ・音読
小学校 第1学年 及び 第2学年	・昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと	・昔話 ・神話・伝承(地域に伝わる伝説を含む)	・読み聞かせ ・地域の人々の民話を聞く ・劇

注 文部科学省 (2017a), 文部科学省 (2017b), 文部科学省 (2018) をもとに、筆者が作成した。

II. 方法

1. 対象

(1) 学習グループ：研究対象の学習グループは、軽度の知的障害がある小学部男子児童で、対象児A、B、Cの3名で構成された。この学習グループは、X年度より筆者が指導を担当していた。学習グループは、校内で3段階に分かれた習熟度別学習グループの1つであり、対象児3名は異学年であるが同程度の習熟度と判断されたものであった。3名の「伝統的な言語文化」の学習状況は、次のとおりであった。まず、「桃太郎」などの一般的な昔話について、絵本の読み聞かせや劇を見て話の内容を知っており、親しむことができていた。そして、「むかしむかしあるところに…」のような語り始めの一部を真似して読むことができ、言葉の響きやリズムの一部に親しむことができていた。以上より、「伝統的な言語文化」について、3名は2段階の学習を終え、3段階の学習が適切な学習グループであった。

(2) 対象児の個別プロフィール：Aは小学部3年生であった。小学1年生程度の漢字を読んだり、100字程度の文章を読んで内容を答えたりすることができた。また、

2桁+1桁のくり上がりのある筆算を計算することができた。コミュニケーション面では、簡単な文で相手に気持ちややりたいことを伝えることができた。日常生活面では、1人で着替えをしたり、箸を使って食事をしたりすることができた。

Bは小学部5年生であった。小学1年生程度の漢字を読んだり書いたりすることができ、いつ・だれが・どうしたという順番で体験したことを書くことができた。また、2桁+1桁の繰り上がりの足し算ができた。コミュニケーション面では、単語や指示語で話すことが多かったが、説明を求めると短い文で答えることができた。日常生活面では、微細な動きは苦手だったものの、服を畳んだりすることができた。

Cは小学部6年生であった。小学校1年生、2年生の漢字を読むことができ、1年生の漢字は書くこともできた。また、1桁-1桁のひき算ができた。コミュニケーション面では、友だちに「一緒にやろう。」「僕も入れて。」と言葉をかけて遊ぶことができた。日常生活面では、着替えをすることができ、登校後や下校前の身支度を一人で済ませることができた。

2. 倫理的配慮

研究発表にあたり、対象児の保護者に書面で研究内容を説明し発表について承諾を得た。また、発表にあたり筆者の所属長の承諾を得た。

3. 研究デザイン、期間

筆者が教員として担当する学習グループにおいて、アクションリサーチを研究方法とし、実践研究を行った。授業者として授業を行い、単元評価を行った。また、筆者の指導過程と児童の学習過程を示すために実践記録を作成した。実践記録は次の手続きで作成した。まず、教室後方から定点でビデオカメラを用いて授業を撮影した。また、教室前方にハンディのビデオカメラを用意し、適宜対象児の表情や行動を筆者が撮影した。次に、定点で撮影した動画をもとに、各授業の始業の挨拶から終業の挨拶まで、筆者と対象児の言動を全ての授業について文章に書き起こし、これを予備的实践記録とした。そして、予備的实践記録にもとづいて、対象児が七五調を学ぶ場面、繰り返される言葉を学ぶ場面を抽出した。その後、抽出した場面についてハンディカメラの動画を確認し、対象児の言動を予備的实践記録に追記し、最終的な実践記録とした。実践記録は、発言・行動した者を [] の中に記した。複数の者が同時に同じ発言・行動した場合

は [] の中に複数の者を記した。また、発言と行動を区別するため、行動は () の中に記した。また、どの場面か提示が必要な場合〜で囲って示した。実践記録の例を表4に示した。本研究の結果には、実践記録から代表的なものを筆者が選び、時系列に記述した。また、単元評価の結果を結果に示した。研究期間はX年6月から7月の2か月間であった。

表4 実践記録の例

〜ろうか朝のあいさつをした場面〜
[筆者] おはようございます (お辞儀する)
[ABC] おはようございます (お辞儀する)
[B] 今日あつ〜い
[筆者] あついね〜

4. 設定

1授業あたり30分間の習熟度別小グループ授業で授業研究を行った。指導者は筆者1名、学習者は対象児3名であった。

5. 単元について

単元目標は、対象児の実態に応じて小学部3段階で目標を立てた。知識及び技能の目標は「昔話の読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しむことができる」とした。「思考力、判断力、表現力等」の目標は、「C読むこと」に焦点をあて、「易しい読み物を読み、時間的な順序の大体を捉えることができる」とした。「学びに向かう力、人間性等」の目標は「言語感覚を養う態度」に焦点をあて、「言葉の良さを感ずることができる」とした。なお、本研究では、研究目的である「伝統的な言語文化」が該当する「知識及び技能」の学習経過に焦点をあてて報告する。

言語教材として、光村図書の「おむすびころりん」を教材として選択した。「おむすびころりん」は、新しい指導を考える会(2007)によると、「昔話に込められた人々の心と日本語の響きを堪能できる入門期の文学教材として親しまれてきた」ものであり、「思わず声に出したくなる七五調の語り」「難しい言葉がほとんどない文章」「多くの擬態語が使われている」という教材としての特徴がある。本研究でこの「おむすびころりん」を教材として選択した理由は主に次の3点である。第1に、対象児にとって適切な言語レベルであったからである。光村図書の「おむすびころりん」は、全て平仮名で記され

ており、対象児全員が読んだり理解したりすることのできる文章であった。第2に、対象児の認識しやすい言語的特徴を備えていたからである。音読したときに七五調のリズムを認識しやすく、対象児の「伝統的な言語文化」の学習として適切であった。第3に、対象児と教材の心理的距離が適切であったことである。八木(2019)は、小学校における「伝統的な言語文化」が扱う対象が、内容・形式ともに子供たちの日常から離れたところにあるものであることを指摘している。本研究が対象とするのは特別支援学校の児童であるが、この指摘は同様に当てはまるものである。そこで、教材はこれまで学習したことのないもので、伝統的な言語文化を学ぶことができる教材であると同時に、本研究の対象児が親しむことのできる教材である必要があった。「おむすびころりん」は、対象児が「桃太郎」や「浦島太郎」のように読んだり聞いたりした経験はないが、話の展開を十分楽しむことができるものであった。以上より、「おむすびころりん」を教材として選んだ。単元は全6時間で構成した(表5に単元の流れを示した)。

単元評価は、知識・技能について「昔話の読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しんでいる」を評価規準とした。思考・判断・表現について「読むことにおいて、易しい読み物を読み、時間的な順序の大体を捉えている」を評価規準とした。主体的に学習に取り組む態度について、「言葉の良さを感ずている」を評価規準とした。本単元は、学習指導要領に示されているように「伝統的な言語文化」に「親しむ」ことが目標となる。具体的な情報や技能を獲得するのではなく、「親しむ」ことを目指すことから、梶田(1983)の「向上目標」に該当する。「向上目標」は、目標を達成した段階に示されるであろう「態度や行動の外的特性(シンプトム)」を記述することで、目標に対する到達性を近似的に確認することができる(梶田,1983)。そこで、単元評価の評価規準に加えて、目標を達成した時の外的特性を「期待する児童の姿」として設定した。期待する児童の姿は、Moore & Kennedy(1971)の「言語能力の細目標」から情意的領域の「受け入れの態度」「鑑賞・価値づけ」「意識すること」「選択的に注意を払うこと」「意欲的な参加」「参加の享受」を参考に、児童の実態を踏まえて記述した。「おむすびころりん」の評価規準、期待する児童の姿、評価場面について、表6に示した。

表5 「おむすびころりん」の単元の流れ

時間	本時目標	学習活動	活動のねらい		
			知		思
			七五調	繰り返し返し	読むこと
1	・七五調のリズムや繰り返し登場する言葉の響きに着目することができる(知)	読み聞かせ	✓	✓	✓
		「おむすびころりん」を完成させよう		✓	
2	・七五調のリズムや繰り返し登場する言葉の響きに着目することができる(知)	音読	✓		
		「おむすびころりん」を数えよう		✓	
3	・七五調のリズムや繰り返し登場する言葉の響きに親しむことができる(知) ・「おむすびころりん」の話の内容の大体を捉えることができる(思)	音読	✓		
		どっちが正しい?(話の内容について選択肢が2つの問題を考え、答えの根拠を教科書文から探す活動) ダウト読み		✓	✓
4	・七五調のリズムや繰り返し登場する言葉の響きに親しむことができる(知) ・「おむすびころりん」について、話の時間的順序を捉えることができる(思)	どっちが正しい?			✓
		ダウト読み		✓	
5	・「おむすびころりん」について、話の時間的順序の大体を捉えることができる(思)	音読	✓		
		絵並べ(教科書の挿絵を、教科書文と照らしながら正しい順番に並べる。その後、各場面のおじいさんの気持ちを考えて、気持ちカードから選ぶ活動)。			✓
6	・「おむすびころりん」について、話の時間的順序の大体を捉えることができる(思)	おじいさんになろう(おむすびを落として追いかける場面のおじいさんを演じる。その後、教科書の挿絵ごとにおじいさんの気持ちを考え、気持ちカードから選ぶ活動)。			✓
		おじいさんになって音読しよう(おむすびを落として追いかける場面のおじいさんを演じながら、音読を行う)。			✓

注1. 「知」は「知識及び技能」、「思」は「思考力、判断力、表現力等」を示す。「学びに向かう力、人間性等」は単元全体を通して見取るため、本表に明記していない。

表6 「おむすびころりん」の評価規準、期待する児童の姿、評価場面

観点	評価規準	期待する児童の姿	評価場面
知	昔話の読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しんでいる	七五調のリズムや繰り返し言葉の響きを聞いて笑顔を示す、七五調のリズムではっきり読んでいる、繰り返し言葉の響きを自らつぶやいている、七五調で読もうと身体を動かしてリズムをとろうとしている、七五調や繰り返されている言葉に注目している、七五調ではないリズムで読まれたときや繰り返しの言葉が別の言葉で読まれたときに指摘している	・読み聞かせ ・音読 ・おむすびころりんをかぞえよう ・ダウト読み
思	読むことにおいて、易しい読み物を読み、時間的な順序の大体を捉えている	話の内容を問われて正しく答えている・選択肢を指している、教科書の挿絵を時間的順序に沿って正しく並べている、おじいさんの行動を時間的順序に沿って説明したり演じたりしている	・読み聞かせ ・どっちが正しい? ・絵並べ ・おじいさんになろう ・おじいさんになって音読しよう
主	言葉の良さを感じている	言葉を聞いて笑顔を示す、音読で笑顔を示す、真剣な顔で読み聞かせを聞いている、真剣な顔で音読している、おもしろさを感じた言葉を教員や友だちに伝えている、リズム良く音読しようと試行錯誤している、はっきりとした声で読もうとしている、場面の情景や登場人物の心情に合わせて読み方を変えようとしている	・単元全体

注1. 「知」は「知識・技能」、「思」は「思考・判断・表現」、「主」は「主体的に学習に取り組む態度」を示す。

6. 指導の工夫

(1) 対象児が七五調のリズムに親しむための工夫

七五調のリズムを認識しやすくするため、筆者が自分の大腿部をたたいて音を鳴らし、その音に合わせて対象児が大きな声で音読する活動を設定した。また、筆者は7拍と5拍の初めの音にアクセントをおいて音読した。さらに、大きな声で音読するために、4時間目では授業参観者への音読披露、4時間目では「隣の教室にいる〇〇先生に聞こえる声で読みましょう」という言葉かけを行い、「聞き手の設定」を行った。

(2) 対象児が繰り返されるフレーズの響きに親しむための工夫

「おむすびころりんを完成させよう」という活動名で、繰り返しの言葉が空欄となったテキストを、筆者の音読を聞きながら書き埋める「聴写(青木,2020)」の活動を設定した。また、「おむすびころりんをかぞえよう」という活動名で、「おむすびころりん」「すつとんとん」が教科書文に何回書いてあるか数えあげる活動を設定した。さらに、筆者が音読中に繰り返しの言葉などを間違っていて読み、児童はその間違いを速やかに「ダウト!」と言って指摘する「ダウト読み(桂,2021)」を設定した。

表7 指導の工夫のまとめ

ねらい	指導の工夫
七五調	音読、リズム音、アクセント、聞き手の設定
繰り返し	聴写、数えあげ、ダウト読み

III. 結果

1. 実際に取り組んだ授業について

対象児3名が6授業全てに参加した。4時間目において、授業参観者がおり5分ほど授業を参観した。授業ビデオの時間は、1時間目が31分3秒間、2時間目が31分29秒間、3時間目が27分44秒間、4時間目が28分37秒間、5時間目が32分23秒間、6時間目が33分10秒間であった。

2. 七五調のリズムに対する対象児の関わりと手立ての関連性

1時間目に筆者が読み聞かせをすると、AとCは注意が散漫になり、おむすびころりんの七五調のリズムに着目できていなかった(表8)。

表8 読み聞かせの様子(1時間目)

[筆者] (読み聞かせを進めている) ...つみをひろげた そのとたん おむすびひとつ ころがって ころころりん かけだした...
[A] (自分の膝に貼ってある絆創膏を剥がしたりつけたりしている)
[筆者] はい、Aさん、お話を聞いていますか?
[A] はい
[筆者] (読み聞かせを進めている) ...おむすびころりん すつとんとん ころころりん すつとんとん...
[C] (窓の外を眺めている)
[筆者] (Cの方を見て) 聞いてますか?
[C] (うなづく)
[A] (側にある棚の方に身体を向けて、棚の中を見ている)

2時間目、筆者が自分の大腿部を叩く音で七五調のリズムをとり、その音に合わせて対象児は筆者と一緒に音読を行った。また、拍の初めの音にアクセントを置いて音読した。すると、対象児は、筆者と一緒に七五調のリズムに合わせて音読することができた。3時間目は対象児だけで音読を行うと、対象児の音読の音量が日頃の休み時間の音量と比べて小さかった。そこで、筆者は大きな声で読むように言葉かけを行った(表9)。

表9 音読(3時間目)

[筆者] あ、声が小さいですね・・・もっと大きな声で読みましょう。いいですか?
[C] だってさ～、だってさ～、なんか腕が疲れてさ～。

しかし、対象児は筆者の言葉かけ直後は大きな声で読むものの、またすぐに小さくなってしまった。

4時間目の音読では、授業参観者がおり、対象児は音読を授業参観者に向けて披露することになった。対象児は、授業参観者がいることを、表10に示すように喜んでいた。

表 10 授業参観者への音読の披露を喜ぶ様子 (4 時間目)

[筆者] 発表会みたいだね。さ、1 ページ目開いて。
[A] 開い、開い、開いた～！
[筆者] お客さんの方を向いて～。
[C] ～～～。
[筆者] じゃ。いきます。1 ページずついくからね。
～音読の披露を終えた後～
[授業参観者 a] わ～ (拍手)。
[授業参観者 b] すばらし～ (拍手)。
[A] (授業参観者に向けて) すごいでしょ？
[授業参観者 a] うん、すごい！

対象児らは、3 時間目よりも大きな声を持続して音読に取り組むことができていた。授業参観者が音読の場面にいることは偶発的なことであったが、筆者はこの場面から「対象児は“聞き手”がいることで音読の質が向上する」ということに気づくことができた。

そして、対象児は、音読後のダウト読みで筆者があえて七五調のリズムを崩して読むと、楽しそうにリズムの間違いを指摘するようになっていた (表 11)。また、ダウト読みの中で正しい読み方を答えるときに、対象児らはおむすびころりんの文章を進んで七五調のリズムで読むようになっていた (表 11)。

表 11 七五調のリズムで読む様子 (4 時間目)

[筆者] (七五調のリズムを崩して読む) せ～の、ま～てまてまて えいとおじいさん…。
[ABC] (笑いながら) ダウト！
[筆者] 間違ってますか？
[B] (笑いながら) はい！
[AC] (笑いながら) はい！
[A] 間違ってます！
[筆者] 「ま～てまてまていと おじいさん」じゃないの？
[C] じゃなくて、「まてまてまて」。
[筆者] じゃ、Bさんに直してもらいましょう。せ～の
[B] まてまてまてと おじいさん (七五調のリズムで読む)
[筆者] (七五調のリズムを崩して読む) せ～の、なっかよっく たっのしっく くっらしたよ…。
[C] あ～、ダウト！
[筆者] どこを間違えましたか？
[C] なっかよっく たっのしっく くっらしたよ。

5 時間目の音読では、対象児に音読の“聞き手”のイメージをもたせることで、大きな声で読み、七五調のリズムの体感を促すことにした。「隣の教室にいる〇〇先生」を聞き手に設定し、音読をするよう言葉かけを行った。対象児らは、この言葉かけにより、音読の準備をしたり体の向きを変えたりした (表 12)。この言葉かけの後、対象児は大きな声を持続して音読することができた。

表 12 聞き手を想起させる言葉かけへの反応 (5 時間目)

[筆者] じゃあ、次いきますよ。「おなかがすいていることなか」からですね。じゃ、どうしようね、大きい声で、隣で授業をやっているD先生に聞こえる声で…。
[C] (大きく息を吸い込む)
[AB] (体の向きをD先生のいる教室の方に向ける)
[筆者] (音読の) 最後 (のパート) だね。次は、じゃあ、隣の教室にいる誰に伝えようか。
[A] F先生？あ、〇組！？
[筆者] (F先生のいる) 〇組にする？
[A] うん。

6 時間目の音読は、おじいさんの演技をしながら取り組んだ。対象児は進んで七五調のリズムで読むことができた。

3. 繰り返し登場するフレーズの響きに対する対象児の関わりと手立ての関連性

1 時間目の通常の見聞かせでは、対象児は表 6 に示したように、注意散漫であり、繰り返される言葉に着目することができていなかった。一方、同じ1時間目の「おむすびころりんを完成させよう」において、対象児はテキストの空欄を埋めるため、筆者の見聞かせへの着目が持続した (表 13)。

表 13 「おむすびころりんを完成させよう」の様子 (1 時間目)

[筆者] (テキストの) 括弧の中に、言葉を書きましょうね。そして、みんなの「おむすびころりん (のテキスト)」を完成させていきましょう。 (読み聞かせを始める) むかしむかしの話だよ。
[C] (聴写に取りかかる)
[A B] (周りの様子をうかがっている)

<p>[筆者] (空欄になっているフレーズを繰り返し読む) むかしむかしの話だよ。 さあ書いて。</p> <p>[A B] (聴写に取りかかる) むかしむかしの話だよ。</p> <p>[A] むかしむかしの? [筆者] むかしむかしの話だよ。 Aさん正解です!</p> <p>[B] (筆者の顔を見る) [筆者] Bさんも正解です! (Cの回答も確認して) うん、いいですね。</p>
<p>[筆者] おむすびひとつ ころがって おむすびひとつ ころがって</p> <p>[ABC] (読み聞かせを聞いている) [筆者] ころころころりん かけだした [ABC] (聴写を始める) [筆者] ころころころりん かけだした [A C] (聴写を終えて顔をあげる) [筆者] ころころころりん かけだした ころころころりん かけだした [B] ころころころりん! (聴写を終える)</p>
<p>[A] なに? すっとな? [筆者] すっとなんと とびこんだ すっとなんと とびこんだ [C] できたよ!</p>
<p>[A] ころころなあに? [筆者] ころころころりん すっとなんと [A] (聴写を始める) [筆者] ころころころりん すっとなんと [A] おわった!</p>

「おむすびころりんを完成させよう」では、穴埋めとして空欄に書き入れる言葉が、繰り返し登場するフレーズであった。対象児は、この活動を進めながら自ら繰り返し登場するフレーズを言葉にして読んでいた(表13)。

2時間目では、「おむすびころりんを数えよう」を行った。対象児は、この活動で繰り返し登場する言葉の登場回数を調べた。対象児は自分で登場回数を数えており、また調べた回数を自分から発表することができた(表14)。

表14 「おむすびころりんを数えよう」の様子(2時間目)

<p>～「おむすびころりん」を数える場面1～</p> <p>[A] お、3個目あった～! あ、4個目あった～! ここにあった! [筆者] おむすびころりん、よく読んで、よ～く読んで、何個書いてあるか数えてみてください。 [A] 5個、あ6個だった!</p>
<p>～「おむすびころりん」を数える場面2～</p> <p>[C] 先生、「おむすび」だけっていいの? [筆者] 「おむすび」だけはだめです。「おむすびころりん」のまとまりで探してくださいね。 [C] あ、あった、え、「ころりん」だけでもいいの? [筆者] 「ころりん」だけでもだめだよ。「おむすびころりん」だからね。</p>
<p>～「おむすびころりん」の数を答え合わせする場面～</p> <p>[筆者] 答えを発表してもらいたいと思います。Cさん、何回ありましたか? [C] 4回です。 [筆者] 4回だと思う。Bさん。 [B] 5回。 [筆者] 5回。Aさん。 [A] 6回。 [筆者] 6回だと思う。 [C] え～! [筆者] じゃ、ちょっと数えてみましょう。 [C] 6回と5回は絶対ないと思う。</p>
<p>～「すっとなんと」を数える場面1～</p> <p>[A] すっとなんと、すっとなんと [B] 2個! [A] 2個目! あ、3個目! 4個目! 5個目! 6個目! [C] 1個目...3個目、すっとなんと、すっとなんと、すっとなんと [A] 7個目、7個目あった [C] 2、3、4、5...</p>
<p>～「すっとなんと」を数える場面2～</p> <p>[B] (テキストを読む) あ! あった! これだ! [A] ぼく全部あったよ! [筆者] じゃあ、「すっとなんと」に丸付け終わった人は、何個「すっとなんと」があったか数えてみてください。 [A] 11、11個。</p>

[筆者] 11 だと思う。じゃ、(ワークシートを指して) 書いてみてください。

[A] 赤 (鉛筆) で書く?

[筆者] あ、黒でいいです。

[C] 7回じゃないの?

[A] 11回、11回、11回。

[C] よし。

[B] 12。

3 時間目、4 時間目では、ダウト読みを行った。ダウト読みは、筆者は意図的に読みを間違え、対象児がそれを指摘するゲームであった。筆者の間違いには繰り返しの言葉を含むようにした。対象児は、3 時間目ではじめてダウト読みをしたとき、筆者の間違いに違和感を感じ、間違いを指摘するものの、まだ正しく言葉を直せない様子が見られた (表 15)。そのため、3 時間目では間違いの指摘だけを行い、正しく言い直す活動は行わずにゲームを進めた。

表 15 ダウト読みの導入時の様子 (3 時間目)

[筆者] おむすびころころ とんとんとん

[ABC] ダウト!

[筆者] どこが間違っていました?

[C] おむすび

[B] おむすび

[A] おむすび

[B] ころりん?

そして、4 時間目では間違いを指摘した後、テキストと照らし合わせながら正しい言葉を確認した (表 16)。

表 16 ダウト読みでフレーズを確認する様子 (4 時間目)

[筆者] おむすびころりん すつとんとん
おむすびころりん すつすつす〜

[ABC] (笑いながら) ダウト!

[筆者] 間違ってますか? じゃ、Bさん正しく言ってみてください。(テキストの該当ページを示す)。

[B] (テキストの該当ページを開き、言葉を探す) あ、ここか。

[筆者] おむすび、から。せ〜の。

[B] おむすびころりん すつとんとん
ころころころりん すつとんとん

[筆者] 正解です! 「すつすつす〜」じゃないですね。

[B] (笑いながら) 「すつすつす〜」じゃね〜!

[筆者] 「すつすつす〜」は違いますよね。

[筆者] おむすびころりん すつとんとん
ころころころころころころころころ〜

[ABC] (笑いながら) ダウト!

[筆者] 正解です。ころころころころころ〜は違いますね! ちゃんと、言わなきゃダメだよ。じゃ、Cさん、今のところ、おむすびころりん、正しく...

[C] おむすびころりん すつとんとん
ころころころりん すつとんとん

[筆者] 正解です。

6 時間目、おじいさんの気持ちを考える活動をしているときに、おむすびが畑のすみの穴の中に落ちたときどんな音が聞こえたかと問うと、対象児は「おむすびころりん」「おむすびころりんすつとんとん」と、繰り返し登場するフレーズを答えることができた (表 17)。

表 17 繰り返し登場するフレーズを対象児が答える様子 (6 時間目)

[筆者] さ、問題です。穴の中から聞こえたのは何という音ですか。

[C] おむすびころりん

[A] はい

[筆者] Aさん

[A] おむすびころりん すつとんとん

[筆者] Bさん

[B] おむすびころりん すつとんとん

[C] おむすびころりん すつとんとん

[筆者] はい、「おむすびころりん すつとんとん」と聞こえてきました。

4. 対象児の単元評価

単元中の対象児の様子から、単元の評価規準及び期待する児童の姿に基づき、単元評価を行った。知識・技能の単元評価は、「昔話の読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しんでいる」を評価規準とし、対象児全員が達成していると評価した。思考・判断・表現は「易しい読み物を読み、時間的な順序の大体を捉えている」を評価規準とし、対象児 A と C が達成していると評価した。本報告では詳細な記述を行っていないが、対象児 B は「どっちが正しい」「絵並べ」といった読むことに

関連した活動で、他の友だちの答えを真似する様子がみられたため、さらに学習が必要と評価した。主体的に学習に取り組む態度の単元評価は、「言葉の良さを感じている」を評価規準とし、対象児全員が達成していると評価した。

IV. 考察

1. 軽度の知的障害のある児童に「我が国の言語文化」を指導する際の効果的な手立て

本研究では、特別支援学校小学部第3段階の知識及び技能の学習内容から、「我が国の言語文化」について「昔話の読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しむことができる」を目標として授業を行った。言語活動として「おむすびころりん」を選択し、「七五調」と「繰り返し登場するフレーズ」への着目を通して、「言葉の響きやリズムに親しむ」ことをねらいとした。

まず、七五調のリズムの学習について検討する。対象児は、筆者による読み聞かせだけでは七五調への気づきがなく、音読によって七五調を意識化できるようになった。学習指導要領（特別支援学校：知的障害：小学部）においては、「昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しむこと（下線は筆者）」とされており、言葉のリズムに親しむことは「読み聞かせ」と紐づいている。一方で、学習指導要領解説の例示では、学習活動として音読が示されている。本研究が対象とした児童は、言葉のリズムを他者からの読み聞かせで聞いて受けとるよりも、音読で自ら声に出した方が楽しむことができ、言葉のリズムに親しむことにつながった。知的障害のある児童は、言語能力の困難さから音読が適切でない場合もあるが、本研究の対象児のように音読が可能な言語能力を有している場合、言葉のリズムに親しむにはリズムや拍を強調して、読み聞かせだけでなく音読を行うことが効果的である。ただし、本研究では、対象児にダウン症のある児童がいなかったことに留意が必要である。高木・伊藤（2011）によると、ダウン症のある知的障害児は、ダウン症のない知的障害児と比べて、発話速度の調節課題の成績が低い。そのため、ダウン症のある児童への指導においては、学習集団で一斉に音読するのではなく、個別に音読に取り組み、負担のない発話速度を保障するなどの配慮が必要である。

また、対象児は、初めて「おむすびころりん」を音読する際、筆者の読み聞かせが手本になり、教員と一緒に

七五調で読むことができた。しかし、対象児だけで音読をすると、声量が小さく、七五調で読むことに自信の無さがうかがえた。八木（2019）は、小学校の学習指導要領において、「伝統的な言語文化」の内容の文末が「親しむこと」と統一されたことから、「ただ活動・体験することにとどまらず、子供たちがそれらに「親しむ」ことができるようになるというところを学習や授業の目標として設定していくことが求められる」と指摘している。この指摘に基づくと、音読の声量が小さい対象児の様子は、七五調で読む能力はあるものの、親しみを持っている姿には達していない段階であった。そこで、音読において「聞き手の設定」を行ったところ、大きな声で読むことが動機付けされた。小さな声で読むよりも大きな声で読む方が、「読んでいるとき」「読みを止めているとき」「息継ぎをしているとき」の区別が明瞭になり、七五調のリズムを体感しやすくなる。これにより、音読をしながら七五調への親しみが増し、表9に示されたような対象児の姿を導くことができた。以上より、表2に示した七五調の手立ては、七五調で「読む」ための手立てではなく、七五調に「親しむ」ための手立てとして、有効であったことが示唆された。

次に、繰り返し登場するフレーズの響きの学習について検討する。対象児が日常生活から遠い文体の文章に親しむにあたって、本研究では七五調とともに繰り返し登場するフレーズに着目した。これらの言葉に親しむために、まずこれらの言葉自体に着目を促す必要があった。対象児は、「読み聞かせ」だけではこれらのフレーズに着目できておらず、「繰り返されている」という特徴も意識化できていなかった。その後、「おむすびころりんを完成させよう」「おむすびころりんを数えよう」を行った。すると、対象児は繰り返されているフレーズを意識化することができた。このように、知的障害のある児童を特定の言葉に着目させたい場合、読み聞かせや音読だけでなく、聴写や数えあげのようなその言葉に焦点をあてた学習活動が重要である。

また、これらのフレーズの響きに親しみをもてるよう、桂（2021）に倣い「ダウト読み」を行った。ダウト読みに取り組んでいるとき、筆者のフレーズを間違えて読むと、対象児の笑いが生じることが多かった。筆者があえて間違えて読んだフレーズの響きに対して、対象児は違和感を抱いていたということであり、これより対象児は正しいフレーズの響きも捉えている様子がうかがえた。

対象児はダウト読みによって繰り返し登場するフレーズの響きへの着目を重ね、これらのフレーズへの「親しみ」が増し、表15のような姿に至った。以上より、知的障害のある児童に言葉の響きに親しみをもたせるにあたって、ダウト読みのように正しい読みの響きと間違った読みの響きの対提示に基づいた活動が効果的である。

2. 本研究の課題

本研究は、「我が国の言語文化」の中でも、「伝統的な言語文化」に着目したものである。「言葉の由来や変化」「書写」「読書」といった他の指導内容に対する指導の手立ては、さらに研究を行う必要がある。また、単元評価において、思考・判断・表現の評価規準に対象児Bが至らなかった。そのため、読むことの学習活動や指導方法の見直しが必要である。さらに、本研究は対象児3名の授業研究であり、得られた知見の一般化には制限があることが課題である。特に、対象となった児童は、軽度の知的障害がある児童であり、重い知的障害のある児童に対する指導への応用は適切でない可能性がある。最後に、本研究は研究データが授業ビデオに限られており、データの妥当性に課題がある。今後はインタビューやアンケート、授業観察を複数の教員で行うなど、多様なデータを得る必要がある。

V. 文献

青木幹勇 (2020) 復刻版 第三の書く 読むために書く 書くために読む. 東洋館出版.

新しい指導を考える会 (2007) 言葉とじっくり向き合うことで「読むこと」の楽しさを感じさせる授業を目指して. 小学校国語教育相談室, 60, 6-9.

梶田叡一 (1983) 教育評価 第2版補訂版. 有斐閣.

桂聖 (2021) 3 指導方法論 (考える音読). 一般社団法人日本授業UD学会 (編) 桂聖 (編著) 野村真一・溝越勇太・森川正樹 (著) テキストブック 授業のユニバーサルデザイン国語. 一般社団法人UD学会, 27-29.

中川浩子・大森幹真・菅佐原洋・山本淳一 (2013) 知的障害を伴う自閉症のある生徒における文節単位読み訓練の効果. 特殊教育学研究, 51, 269-278.

成田まい・大山帆子・銘苺実土・成川敦子・吉田友紀・雲井未歎・小池敏英 (2016) 中学校特別支援学級在籍の知的障害児における漢字書字学習の効果に関する研究 タブレット PC 活用による視覚的記憶法に基づく検討. 東京学芸大学紀要.総合教育科学系, 67 (2), 125-

134.

野田航・豊永博子 (2017) 知的障害のある児童の漢字熟語の読みに対する刺激ペアリング手続きの効果と般化および社会的妥当性の検討. 行動分析学研究, 31, 153-162.

文部科学省 (2017a) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領(平成29年4月告示).

文部科学省 (2017b) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編.

文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部) (平成30年3月告示) .

Moore, W. J. & Kennedy, L. D. (1971) Evaluation of learning in the language arts. Bloom B. B., Hastings J. T., & Madaus, G. F. (Eds) *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. (渋谷憲一・藤田恵壘・梶田叡一 (訳) 学習評価ハンドブック (上・下) . 第一法規)

高木潤野・伊藤友彦 (2011) ダウン症児の発話の調節能力の特徴 -非ダウン症知的障害児との比較-. 特殊教育学研究, 49, 3, 229-236.

八木雄一郎 (2019) 3.我が国の言語文化. 全国大学国語教育学会 (編) 新たな時代の学びを創る 小学校国語科教育研究, 78-80.

Yamamoto, Junichi & Shimizu, Hirofumi. (2001) Acquisition and Expansion of Kanji Vocabulary through Computer-Based Teaching in a Student with Mental Retardation Analysis by Equivalence Relations. *The Japanese Journal of Special Education*, 38, 17-31.

山崎智仁・水内豊和・山西潤一 (2019) 知的障害特別支援学校小学部におけるICTを活用したダウン症児への国語科指導. とやま発達福祉学年報, 10, 57-61.

吉田真由美・吉田智穂・森高真弥・青木鳳大・日高茂暢 (2021) 知的障害特別支援学校高等部国語科における生徒一人一人が意欲的に取り組める授業作り. 佐賀大学教育実践研究, 39, 43-57.