

## 自立活動に関する評価研究

——ある児童の学習調査に基づく自立活動から教科学習への展開——

Evaluation Studies on JIRITU KATUDOU

石川 紀宏

### 目次

I. 児童の実態と個別の指導方針	8
1. 学習の特徴と学習レベル	
2. 個別の指導方針	
II. 教科的学習の基礎に関連すると共に、自立活動に関連する学習の調査	8
～1年半に及ぶ教師と特定児童との間に交わされたTAによる「お手紙」の分析～	
1. 実践の契機	
2. 「お手紙」の形式と制約	
3. 調査の概要	
(1) 二つの「話題」指標による調査	
(2) 「話題」指標の調査結果の考察	
(3) 発話機能の調査	
(4) 発話機能の調査結果の考察	
(5) 総合的考察	
III. 自立活動の学習調査 小4 年間	12
1. 1学期 学習の経過と様子	
2. 2学期 学習の経過と様子	
3. 3学期 学習の経過と様子	
4. 自立活動の学習効果についての考察	
5. 聞き取り学習の調査	
(1) 聞き取り学習の調査1.	
(2) 聞き取り学習の調査2.	
IV. 教科学習・国語の外部評価による調査 小4年間	15
V. 全体的考察	16
参考文献	17

## はじめに

本研究は、ある児童の年間の学習経過を三つの学習活動、すなわち、教科的学習の基礎と自立活動に関連する学習活動（家庭学習）、自立活動の学習活動、教科学習（国語）の学習活動について、それぞれ学習調査を実施し、学習の効果を確認してから相互の関連を整理して、特別支援教育への一つの示唆を提供するものである。

### 1. 児童の実態と個別の指導方針

#### 1. 学習の特徴と学習レベル

小4（平成16年度）男子 病名：CP（痙直型：痙性両麻痺）視力（右0.08 左0.2）。斜視。（平成17年1月よりメガネ使用。） WISC-III VIQ76 PIQ54 FIQ62。

下学年適用の学習が適正と考えられた。肢体不自由の状態は車椅子使用で、上肢機能は粗大運動が可能であるが手の運動機能がやや低く、微細運動や手指の巧緻性が低い。視覚よりも聴覚を利用した学習が得意な聴覚優位であった。例えば、教師が説明を始めると、他の児童は教師の方に視線を向けるが、本児童は視線を下げ、耳を傾ける。日常生活の体験でも教科の学習でも、直接経験した事柄は、細かなことまでも良く記憶していた。反面、直接経験し得ないような抽象的な事柄や仮定的・条件的な話題や問題になると類推したり推理したりすることが苦手であった。文字を書けるが、書き順が安定せず、字形が崩れてしまい判読が難しい。名前だけは判別できる字形になってきた。通常、トーキング・エイドを使用。言語的コミュニケーションの能力は高いものがあり、社会性も伸びてきているものの、性格的には、やや衝動性が高く思いつくと、教師の説明中でも友達が発言中でも状況にかかわらず、話し出す傾向があった。衝動-熟慮型の認知型テストを実施したところ反応時間が短く正答数が低い衝動型と判定された。

#### 2. 個別の指導方針

##### 《発展課題》

- ①場に適した行動が取れるようになる。
- ②日常生活動作の向上。
- ③小学校中学年程度の学力を身につける。

##### 《中心課題》

- ①状況に対する適切な判断力をつけ、その場に応じた行動を身につける。
- ②基本的な日常生活動作の向上（摂食動作・持ち物の管理）。
- ③各教科・領域における下学年の基礎基本の定着。

##### 《基礎課題》

- ①周囲の状況に気づき、今何をしたらよいかを考える。友達との関わりを楽しむ。
- ②できそうなことはできるだけ自分でやってみる習慣

をつくる。学習用具や道具などの準備や片付けをする。好きなものだけを食わない、食べ物を口にいわすぎない。

#### ③学習のレディネスを作る。

##### 《課題に対する主たる学習環境》

- ・友達とともに活動する中で、友達の発言や行動を意識したり周囲に目を向けたりするようにする。
- ・状況に関係なく思いついたらすぐ話し出す衝動性を抑え、話したいときはよく考えて、挙手し指名されてから話すことを学ぶように指導する。
- ・教師と毎日トーキング・エイドの手紙をやり取りしながら、心理面の安定をはかり、自分の行動を反省し、学習のレディネスを作るように配慮する。

以上が、平成16年度の小4学級の本児童に対する個別の指導方針である。

## II. 教科的学習の基礎に関連すると共に、自立活動に関連する学習の調査

～1年半に及ぶ教師と特定児童との間に交わされたTAによる「お手紙」の分析～

### 1. 実践の契機

「お手紙」とは、児童（K）が使用していた呼び名であり、平成15年10月上旬から平成17年3月下旬まで行われた、教師（筆者）と本児童との間で交わされたトーキング・エイド（以下、TAと記す。）の文章のことである。切っ掛けは、授業中の学習態度（あくびを連発して眠そうで、学習に集中できない状態、その原因がテレビ・ゲームをしていたこと。）に対して教師が児童に注意を目的に書き送ったTAの文章であり、返事を要求したわけではないが、児童が返事を入力し持参した出来事から開始されたものである。以下が、173組の記録の最初のひと組である。

平成15年10月7日

教師の文章「Kくんへ よるおそくまでゲームをしないこと。はやくねましよう。」

平成15年10月8日

児童の文章「いしかわのりひろせんせいへ ごめんなさい。こんどからはやくねるようになります。」

### 2. 「お手紙」の形式と制約

・倫理的制約とプライバシーの保護を第一に考え必要がある。教師の側に学校教育の一環として児童の学習力を向上させたいという教育的意図があり、教科的学習の基礎及び自立活動に関する指導と考えておこなった行為であるが、「お手紙」の内容に関して、児童やその家族のプライバシーに及ぶことが避けられない面がある。「個人情報保護」の視点からも、本紀要に研究・公表することに関して事前に保護者の了承を得た。

・形式上の制約。教師側の書き出し「K（児童の名字）くんへ」と児童側の書き出し「いしかわのりひろせんせいへ」と結び「R（児童の名）より」「ばいばい」「じゃあね」などは、終始TA入力されたので、分析の対象から除外し本文のみを対象とした。（注：TAには、宿題やお知らせも入力されたので、区別が必要のため書き出しを付けた。ただし、「お手紙」はTAのP1に入力し、児童は返事をP2と決めていた。）

・TAのハード的制約のため、通常の手紙のように文章の長さは自由でなく、P1分（1行16文字の4行分計64文字）としていた。このため文章の長さを分析単位としなかった。後半になると2ページ入力することも増えてきた。  
・本児童はひらがなの音読がほぼ拾い読みできたものの筆記能力が十分でなく、字形が崩れたり、筆記された文字が判別が困難であった。そこで、TAを必要な時に、ノート代わりにひらがな入力し使用していた。ただし、誤入力が多かった。

### 3. 調査の概要

#### 《目的》

教科的学習の基礎に関連すると共に、自立活動に関連するコミュニケーション能力の向上、並びに、言語活動の活性化と豊富化の事実を明らかにする。

#### 《方法》

談話分析の手法を活用して、月別あるいは学期別に、TAの「お手紙」173組の文章を特定の分析単位で分類集計し、話題や発話機能の特徴とその変化を捉える。

#### 《談話と談話分析》

「談話」とは、文章や会話のように首尾一貫性のある複数の文であり、あるいは、複数の文を生み出す現象のことである。狭義には、発話された言葉（話し言葉）に限定されるが、ここでは、TAの「お手紙」を談話と捉えて分析することにする。

談話には、ある特定の出来事や物事が話題として取り上げられる。この話題が当事者間に共有されると談話は進行することになる。逆に、談話が進行しないのは話題が途切れていることであり、話題が連続し展開していくと首尾一貫性のある談話と見なされる。また、内容的に豊かな意味の関連性があると判断される。

談話分析は、発話の機能に関するもの（発話の性質を分析する）と発話の関係に関するもの（発話と発話の関係やまとまりを分析する）に大別できるが、ここでは、発話が短いので発話の関係を分析するのは適切ではない。よって、発話の機能の分析に焦点を当ることにした。佐久間まゆみらは、ポリリー・ザトラウスキーの発話機能の分類（「要求」「表示・提供」「受容」の3分類）を参照しながら、以下の表のように談話における発話機能の種類を挙げている。日常会話の分析を想定するには十分かもしれないが、ここで検討する「お手紙」の場合、その形式的制約上、発現しない発話機能も十分考えられるも

の、他に適正な分類概念が見あたらないので、これを談話分析に活用することにした。（文献、2）

表1 発話機能の種類

発話機能	用法	
I 要求	1. 要求注目	呼びかける発話。
	2. 情報要求	相手に質問して情報を求める発話。
	3. 共同行為	話し相手の参加する行為に参加を求める発話。勧誘が多い。
	4. 単独行為要求	聞き手の単独行為を求める会話。「依頼」「勧告」「命令」
	5. 言い直し要求	相手の発話が聞き取れなかった場合の「問い返し」の発話。
	6. 同意要求	相手の同意を求める発話。
II 表示・提供	7. 談話表示	談話の展開の仕方を述べる発話。「接続表現」
	8. 情報提供	内容を伝える発話。質問に対する答えも含む。
	9. 意志表示	話し手の感情や意志を示す発話。
	10. 言い直し	「5. の言い直し要求」の発話を繰り返す発話。
III 受容	11. 関係づくり・儀礼	人間関係を作る発話。感謝・陳謝・挨拶。
	12. 注目表示	相手の発話を認識する発話。6. 「同意要求」に対する答えを含む。

（文献2. p168.一部修正引用）

#### 《データ収集方法》

・教師と児童が入力したTAの文章「お手紙」を、正確にメモし（誤記入もそのまま）、月日順にExcelに文字入力して、分析資料とした。

・以下に示す「話題数」や発話機能のカテゴリーを分析概念とし、それぞれ分類・集計した。

#### 《分析概念の定義》

分析を遂行するための道具であるカテゴリーを明確にしておく必要がある。「お手紙」173組のひらがな文章は、それぞれ以下に定義されたカテゴリーに従って分類された。集計は月別に17ヶ月分行われたので、以下の数値も月単位や学期単位である。

「T-C数」とは、教師Tと児童CがTAに記入した組数。

「話題数」とは、ひとまとまりの話題の数。（T-C-T-Cと最低2回連続した場合とする。）

「話題連続数」とは、話題一つにつき教師と児童が何回記入したかの総数。

「話題比率」とは、話題連続数の和をT-C数の和で除した数値。

「話題連続比率」とは、話題連続数の和を話題数で除した数値。

《話題連続の例文》2回連続の事例とその発話機能。

平成16年2月24日

T「あしたはえんにち（縁日集会）があります。きみは、なにがたのしみですか。おかねのけいさんもありますか。ね。」「要求=情報要求」

2月25日

C「あしたの楽しみですあしたはまどれぬやからまわるよていです。それから4ねんせいのところでおみくじおします。」「表示・提供=情報提供」

2月25日

T「えんにちでたのしかったことを、かいてください。なにがたのしかったかな。」「要求=情報要求」

2月26日

C「えんにちでここにのこったことはまどれぬをかかったことです。あとここにのこったことはほっぷこーんをかかったことです」「表示・提供=情報提供」

(1) 二つの「話題」指標による調査

コミュニケーション能力が向上したか判断するためにTAの「お手紙」を談話と捉えて、教師と児童間で共有された話題が月日を経るごとに増加していれば、コミュニケーションが活性化され豊富になったと考えて良いであろう。話題は、入力されているひらがな文章内容の理解と意味内容の関連性を前提にしない限り、成立しないのであるから、有効な指標なのである。

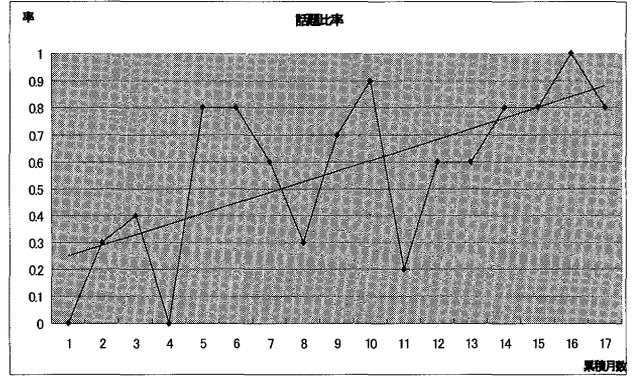
そこで二つの指標を選定した。一つは「話題比率」である。話題の増加を考えればよいのだが、月単位でT-C数の全体に占める割合を算出しなければ、月ごとの比較ができない。そこで定義にあるように話題比率を算出し、その比率が増加傾向にあれば、話題が量的に豊かになっていると判断できる。17ヶ月全体として話題比率が増加しているか否かを、Mannの傾向検定により確認したところ、有意であり、その比率が増加していることが判明した。(n=17,  $\tau = 0.476$ ,  $p = 0.01$  両側検定)。もう一つは「話題連続比率」である。話題が増えているだけでなく、話題が連続しているか、連続数が増加しているかを、先と同様に比率を算出し、増加傾向にあれば、談話が内容的に豊かになっていると判断できる。17ヶ月全体として話題連続比率が増加しているか否かを、Mannの傾向検定により確認したところ、有意であり、その比率が増加していることが判明した。(n=17,  $\tau = 0.403$ ,  $p = 0.029$  両側検定)。

(2) 「話題」指標の調査結果の考察

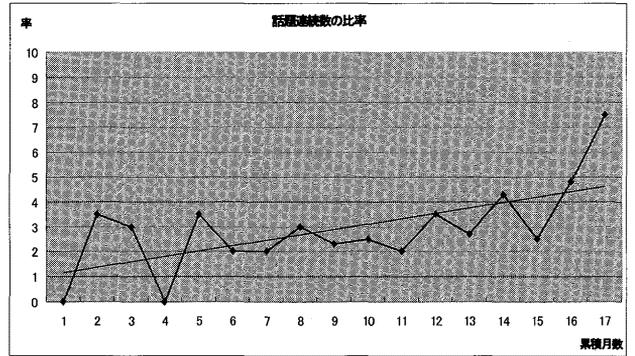
以上の二指標の結果から考察すると、教師と児童間で共有された話題が月日を経るごとに話題数が増加し、話題の連続も長く展開していることが明白になり、コミュニケーションが活性化され豊富になったと判断できる。

(3) 発話機能の調査

談話の発話機能の種類についての定義は、先に提示した表に記されているので省略する。「お手紙」173組の文章を、教師と児童それぞれについて発話機能の3種類12項目に分類したところ、両者に共通して分類0の項目が3つ(「要求注目」：例「あのさあ。」「談話表示」：例「じゃ。」「言い直し」)あることが明らかになったので、これらの項目は分類から除外し残りの9項目を対象にし



グラフ1 話題比率



グラフ2 話題連続比率

た。除外された項目は、フェイスtoフェイスの会話状況ならではの発話機能であり、「お手紙」の状況とは明らかに異なるものであった。

まず第一に、発話機能全体に関して3種類(「要求」「表示・提供」「受容」)の分類では、「お手紙」173組の文章がどのように分類され、教師と児童とでは、どのように相違しているのかを分析することにした。3種類の発話機能の度数に偏りがあるかを調べたところ、偏りがあることが判明した。(χ<sup>2</sup>(2) = 42.39,  $p = 0.000$  phi = 0.350)そこで、残差分析を実施してどこに偏りがあるかを調べたところ、教師の「要求」は有意に高く、児童は反対に有意に低く、教師の「表示・提供」は有意に低く、児童は有意に高く、教師の「受容」は有意に低く、児童は有意に高いという対照的な相違を示した。

第二に、教師と児童の3種類の発話機能は変化していたのかを調べることにした。そこで分類の単位を、月別にすると「分類0」が出現するので、全体を学業成績を評価する学期単位にして、5学期に区分した。すなわち、順序性のあるデータの分析を実施することにした。(注：最初の学期に相当する部分は、一ヶ月分不足することになるが、通常3学期は他の学期よりも一ヶ月分不足しているので、そのままにした。)

教師の3種類の発話機能の度数を調べたところ、変化は見られなかった。(ns.)これに対して、児童の3種類の発話機能の度数を調べたところ、変化していることが

表2 3種類の発話機能の比較

	教師	児童
「要求」	106	52
「表示・提供」	62	90
「受容」	5	31

表3 残差分析の結果

	教師	児童
「要求」	5.828**	-5.828**
「表示・提供」	-3.033**	3.033**
「受容」	-4.578**	4.578**

\*\*p&lt;.01

表4 児童における3種類の発話機能の変化

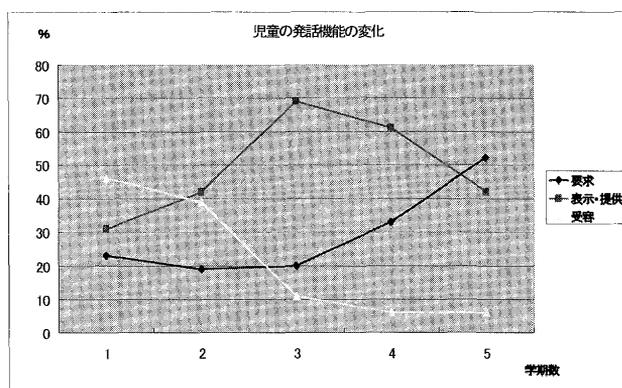
	5学期				
	1	2	3	4	5
「要求」	6	5	7	18	16
「表示・提供」	8	11	25	33	13
「受容」	12	10	4	3	2

表5 残差分析の結果

表5. 残差分析の結果

「要求」	-0.842	-1.306	-1.560	0.632	2.889**
「表示・提供」	-2.353*	-1.075	2.351*	1.611	-1.240
「受容」	4.072**	2.962**	-1.196	-2.856**	-1.837

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01



グラフ3 児童の発話機能の変化

判明した。 $(\chi^2(8) = 39.57, p = 0.000, \phi = 0.338)$ そこで、残差分析を実施してどこに変化があるかを調べたところ、「要求」は最後の5学期有意に高く、「表示・提供」は最初の1学期に有意に低く、中央の3学期に有意に高く、「受容」は1・2学期に有意に高く、後半の4学期に有意に低いという変化を示した。

#### (4) 発話機能の調査結果の考察

第一の教師と児童の発話機能が相違していたという結果から考察すると、全体として教師の「要求」機能が高く、それに対応して児童の「表示・提供」機能と「受容」機能が高いことが判明した。つまり、詳しく見ると、教師の発話機能は、「要求」機能の中でも「情報要求」と「単独行為要求」の機能が高く、児童の発話機能は、「表示・提供」機能では「情報提供」と「意志表示」の機能が高く、「受容」機能では「関係づくり」と「注目表示」の機能が高かった。

第二の児童の3種類の発話機能が変化していたという結果から考察すると、5学期の間に最初の学期では「表示・提供」機能が低く「受容」機能が高かったものの、中間の3学期には「表示・提供」機能が高くなり、後半の4学期には「受容」機能が低くなり、最後の5学期には「要求」機能が高まったという対照的な変化をしていることが判明した。児童の発話機能の変化のグラフを参照すれば理解できるように、TAの「お手紙」では児童は最初受動的な「表示・提供」と「受容」機能を示していたが、徐々に能動的な「要求」(特に「情報要求」と「表示・提供」(特に「情報提供」「意志表示」)機能を示すように変化してきたのである。

#### (5) 総合的考察

以上の「話題」と「発話機能」の調査を総合的に考察すると、本児童は教師との1年半に渡るTAの「お手紙」を交わす過程で、話題を豊かにし能動的な「要求」機能を高め、徐々に教科的学習の基礎に関連すると共に、自立活動に関連するコミュニケーション能力を向上させ、言語活動の活性化と豊富化を創り出したといえよう。

このような学習の効果を産み出した学習過程について、仮説的な理解を提供することは意味があるだろう。TAの「お手紙」を入力してくる場面は、家庭学習の場面であり、教育課程に基づく学校学習を形成するものとしての宿題である。教師が記入した事柄にある程度制約されるものの記述する内容は、児童にとって比較的自由である。TAを操作し入力することは基本的に自力ででき、自分の考えを自力入力していることも、保護者と本児童に確認している。

本児童はCPに多く見られるように、視力が弱く斜視もあるが、学校での学習場面から推測して、家庭学習の場面では、TAの画面上に入力された文字情報を、視覚の情報処理としての読み(音読、黙読の両者)取る学習をしたり、聞き取る学習活動をしたりしていたと考えられる。反面、自分で入力する際は、50音順に配列されたキーボードから、文字を視覚的に選び出し入力し文節単位で音声化して正しく入力されたかを、順次入力しながら聴覚的に確認しながら、文章を完成させていた。つまり、文字を読み取る活動もしていたことになるものの、そのために、極めて特徴的な誤入力を行っていた。すなわち、文末で「おわり。」が「おはり。」になっているの

である。TAの制約上、助詞の「は」は「wa」と音声化されるので、「おわり。」も「おはり。」も、音声化すると「owari」となるためである。同様に、「お」と助詞「を」が誤入力されているケースが多く見られた。

ここでの問題は、1年半に及ぶ教師と子ども間に交わされたTAによる「お手紙」(ひらがな)の学習活動を通して、TAを学習メディアとしながらも、視覚的な読み取る活動も、聞き取る活動が多い聴覚優位な学習活動も高めたという事実の確認である。そのような学習によって、本児童の場合、コミュニケーションが活性化され豊富になり、言語活動を豊かにし、話題が増加し、発話機能の「情報要求」という能動的側面を高め、ひらがなの文章内容の理解と意味内容の関連性を把握する教科的学習や、自立活動に関連する基礎力を形成できたのである。

### Ⅲ. 自立活動の学習調査 小4 年間

以上の教科的な学習の基礎・基本に関連すると共に自立活動の基礎にも関係するコミュニケーションや言語活動の基礎力が、自立活動の学習活動とどのように関連していたかが、次に論究する内実である。以下、自立活動の目的から順次論述していくことにする。

#### 《平成16年度年間の自立活動における目的》

学習のレディネスを高める。特に、日本語への関心・意欲を高めながら、文章(ひらがな)を音読して内容の理解を促す。

将来的な見通しとしては、高等部を卒業する頃までには、新聞がある程度読めるようになることを想定しながら、当面の小学部高学年での学習に役立つ力をつけたいという保護者と学級担任の願いが、背景にある。

#### 《内容》

文章を続け読みして、書かれている内容を正しく把握する。

#### 《方法》

教材を音読し、内容に関する質問に的確に答える。

#### ・合格の判定基準

- ①正しく誤りなく音読できること。音読は続け読みであること。途中で途切れてはいけない。(つまづかない、文節単位で読む。助詞と句読点による休止と抑揚ができる、読了時の語尾下げをする。)
- ②音読した内容についての質問に、的確に答えること。正答しないと、次の質問に移らない。質問は、口頭質問であり、解答も口頭で行う。

#### ・学習条件1.

教師は、提示する文章を事前に範読しない。聴覚優位な学習を得意とする児童であるから、範読してしまうと記憶してしまい、視覚的な読み取る活動を弱めるおそれがあるからである。

#### ・学習条件2.

子どもは、自力で正しく音読する。誤読したり、つま

ずいた場合は最初から、音読し直す。教師は、子どもの音読を聞き判定条件に照らして、可否を下す。合格しない限り、次の文章課題へは進まない。

音読は、あくまでも自力で声に出し文章を途切れることなく読み続けることをねらいにしていたので、国語の時のように、教師がお手本として音読をしてから子どもに読ませるような範読することはせず、何度音読しても自力ではうまく読めないと教師が判断した場合、初めて、教師がその文章を音読してあげた。

#### 《教材》

「こくご1」特殊学級・養護学校用教科書

江口季好著 同成社 1989.

#### ・教材の選定理由

日本語を読むことは、日常生活にとって不可欠であると同時に、あらゆる学習の基礎(小学部で学ぶ全ての教科書は、日本語で書かれている)であり、また、準備(学習のレディネス)である。本児童は、聴覚優位なので言葉を読むこと、特に、文章を読むことが苦手である。原因は、視力の問題、視知覚の問題、注意の問題、知的能力の問題、幼さの問題、甘えの問題などいくつものことが考えられるが、主体的な側面として自分から興味・関心をもって読もうとする意欲にあると思われた。

四年生になり学習する内容が難しくなり、今までのように耳にたよって、聞き取り記憶していれば答えられる、と考えていたことが、そのままではうまくいかないこと。自分でもしっかりと読めないと困ることになると、気づき始めたことにある。聴覚優位な学習ばかりでなく、視覚を積極的に活用する学習の重要性に本児なりに気づいてきたのであり、この意味で、言葉や文章を読むことへの意欲が芽生えてきていたのである。

そこで、内容的には低学年のレベル(ひらがなのみで構成されている。)を細かく指導できるように工夫された教材を用意し、本児童の学習レベルに適していると思われる学習内容を選択した。少なくとも、読みこなし進度が停滞することなく前進し、「ほくにもできる。」という有能感を持たせことができる教材が必要であった。この意味で学習意欲を高め、学習のレディネスを豊かにするものとして、本教材を選定した。

教材の内容を分類して見ると、全てひらがなであり、約3分の1が単語や語彙に関するもの、残りの約3分の2が文法的な説明を含む日常生活に題材した生活文であり、最後の20ページほどは文章の理解と読みを伸ばす工夫がされている。

#### 《評価》

教材の進度、内容理解の程度、日本語への関心・意欲の程度、学習態度を総合的に評価する。

#### 《音読の効果》

音読は、あくまでも自力で声に出し文章を途切れることなく読み続けることをねらいにしているが、音読することの効果については、「声に出して読みたい日本語」

の著者斎藤考は、日本語の持つ伝統的な意味を強調する中で、音読の大切さを述べていたが、高齢者の「認知症」を改善するのに音読が有効であることも、近年注目されている。脳の機能でいえば、人間の思考を掌る前頭前野の働きを高めるばかりか、音読することで脳のいろいろな機能を使い高める働きが指摘されている。音読するには、注意を集中させ（前頭前野）、視覚で文字を判読し（視覚：感覚野）、音声器官（運動野）に発声を指示するばかりでなく（前頭前野）、文字の繋がりに意味を理解し（言語野）、発声した言葉を耳で聞き取り（聴覚：感覚野）正しく発声しているか確認している（前頭前野）からである。この他にも、指で文字を示したり、教科書を持てば、脳の運動野が関わってくるので、脳の機能を高めることになる。

### 1. 1学期 学習の経過と様子

最初は、ひらがなのことば（単語）からなので、15ページも学習が進んだ。この経験が気に入ったようで、毎回何ページ「合格」したか、楽しみに学習を進めた。学習への集中力も高く、10分程度は集中して学習に取り組めた。教室に他の友達もいないので、間違えても気にする必要もなく、何回も合格するまで、繰り返し音読の学習と内容の理解についての質問と学習を続けた。音読中に言いよんだり、つまずいたりして間違えると、聞き取り自分で合格できそうもないと判断して、すぐ最初の文から読み返していた。これは、優れたモニタリングの力を持っていることの証であろう。

また、行を飛ばす、言葉通りに読んでいない、などの誤りを指摘すると、不平も言わず自分の誤りも認めて、最初から音読を始めた。言い訳が得意で、すぐ別の理由を考えたり、話題をすり替えたりすることが多い本児童ではあったが、この自立活動の学習では、そのようなことはほとんどなく、素直な学習態度で音読の学習をしていた。

#### ・学習の進捗

最初の1回目は、15ページ進み、以後の7回は、初回を除く平均で毎回4.6ページの進捗で47ページまで学習が進んだ。学習は1回も停滞することなく、全問正解した。問題数は、全部で218問であり平均27.5問の進捗であった。

### 2. 2学期 学習の経過と様子

本児童は、1学期同様に、行を飛ばしたり、言葉通りに読んでいなかったりなどの誤りはあったが、素直に自分の誤りも認めて、最初から音読を始め、とても好ましい学習態度で音読の学習をし、大変意欲的で、自立の授業を楽しみにしていた。行を飛ばし読みしないように、カードで次の行を隠し、今読むべき行を視覚的に注意が集中するように工夫して音読をさせた。本児童は自力で音読し、文章の内容を理解することを続けていたので、

自己学習能力をつけていた、と言ってもよいであろう。

また、文字や文を読むために、視覚的に順序正しく語順を追いかけていなければ、音読はできない。つまり、視覚的な走査手順を守り、注意を集中させなければならない。その意味で、集中力を身につけて飽きずに何度も繰り返し音読して合格を目指していた。希望では、2学期中に「こくご1」を終了させたかったようで、「3学期には、必ず終わらせるようにがんばる。」と、宣言していた。

#### ・学習の進捗

2学期は、10回実施した。1学期のように簡単な単語や短文ではなく、文字も小さくなり長文になってきたので、学習の進捗が緩やかになってきた。2学期は73ページまで進み、平均で毎回2.6ページずつ学習が進んだ。2学期初めて同じページで1回停滞した。問題数は、全部で120問であり平均12問の進捗であった。

### 3. 3学期 学習の経過と様子

3学期は、本人の希望である「こくご1」を終了させた。最後の文「かみなり」は、苦勞していた。特に、文を飛ばして読むこと、どこを読んでいたのか分からなくなることが合格できない理由であったが、この理由もちゃんと自分で理解して、努力を続け間違えると自分から訂正したり、最初から読み直したりしていた。内容の理解は、2回目の時に合格していて、すでに、何が書いてあるのかは理解していた。メガネをするようになり、以前より見えるようになったので、読みへの意欲もより強くなったように思われた。

#### ・学習の進捗

学習回数6回であった。平均で毎回1ページずつ学習が進んだ。問題数は、全部で23問であり平均3.8問の進捗であった。最後の文章「かみなり」は、本児童にとって3ページに渡る長文だったので、停滞し授業3回分チャレンジし、続けて同じ文章が合格できないでいたのは、辛いことなのだが、意外と気にせず、淡々と音読練習を続けていた。

### 4. 自立活動の学習効果についての考察

本児童は、学校学習では聴覚優位な学習をしていたので、ことばや文章を音読する視覚的な学習を自立活動の学習時間に中心的に扱い、視覚的な学習経験を豊かにしながら、学習のレディネスを高めてきた。特に、日本語への関心・意欲を高めながら、文章（ひらがな）を音読して内容の理解を促す学習を特定の教材を活用しながら行ってきた。内容に関する問題数は、全部で354問あり、その全てに正答することができ文章理解を深めてきた。問題の内容レベルは、低学年レベルであり、下学年の学習をすることで学習のレディネスを高めてきたのである。

しかしながら、高めてきた学習のレディネスが、当該学年である4年生レベルの学習に、直接的に波及効果を及ぼすとは考えづらいのも事実である。例えば、音読の

学習をしてきたので、4年生レベルの音読が可能となったか、といえば、そうではない。なぜなら、4年生レベルの文章は、漢字やカタカナを含んだ文章であり、本児童が高めてきた音読は、ひらがなの文章であったからである。無論、教科書の漢字にひらがなのルビをつけたり、カラー印刷で拡大したりの工夫をおこない、ひらがなで音読できるように支援はしてきた。

では、4年生レベルの文章の学習は、本児童には適切ではないということなのか。確かに、音読という読む力に関しては、適正な判断であり評価であろう。しかし、他の言語活動を考えた場合も同様に、4年生レベルの文章の学習は、本児童には適切ではないと言えるであろうか。そこで、本児童の得意としている学習様式である聴覚優位な学習について、学習のレディネスを高めたと判断した2学期末と3学期末に、それぞれ「聞き取る力」を調べることにした。

## 5. 聞き取り学習の調査

### (1) 聞き取り学習の調査 1.

《期日》 平成16年12月17日（4年2学期末）

《目的》 4年生レベルの文章の聞き取る力を調べる。

《内容》 説明文を聞き取り内容を把握し、質問に口頭で的確に答える。

《方法》 録音テープを2度聞き（1回約2分）、内容に関する質問15問に的確に答える。説明文は、読めるように目の前に置き、答えるときには見ないように回収した。

《材料》 土屋圭示著「カブトガニを守る」  
教科書2ページ分。（小4レベル）

《評価》 質問に対する的確な応答を計測する。（正答数による評価）

#### 《結果と考察》

教師から説明文の内容に関する15問を質問され、8問正解した。（正答率53.3%）4年生の説明文の内容理解として十分とはいえないが、初めて聞いた説明文でも、聞き取り内容を理解することができることを示唆した。ここでは、普通の授業とは違い、説明文を読みながら聞き取る活動をしていないが、理科や社会のように説明の多い教科の学習には必要な学習能力だといえよう。

### (2) 聞き取り学習の調査 2.

《期日》 平成17年3月11日（4年3学期末）

《目的》 4年生レベルの文章の聞き取る力を調べる。

《内容》 説明文を聞き取り内容を把握し、質問に口頭で的確に答える。

《方法》 録音テープを2度聞き（1回約5分30秒）、内容に関する質問20問に的確に答える。説明文は、読めるように目の前に置き、答えるときには見ないように回収した。前回にない事前の「解説」を与え、内容理解を促進するように教育的な配慮をした。

《材料》 小島郁生著「キョウリュウをさぐる」約5分30秒、教科書8ページ分。（小4レベル）2学期同様の説明文であるが、時間も分量もほぼ3倍の内容を学習することになる。

《評価》 質問に対する的確な応答を計測する。（正答数による評価）

#### 《調査の工夫》

実際の教科的学習のように、簡単な解説「教示」を先にして、学習の方向づけをしてから、録音テープを聞き取らせた。前回の聞き取り学習の調査では、事前に内容に関して、具体的な「教示」なしで録音テープを聞き取らせ、質問に解答させていたので、今回は実際の教科的学習により近い工夫をした。

具体的には、説明文を見ながら、「キョウリュウの生きていたときの姿を知るために、3つの手がかりがあります…」などの事前の解説を聞いてから、録音テープの内容を聞き取り、説明文を見ないで、教師が質問する20題の問題について、正しく口頭で解答することが求められた。説明文の内容を的確に理解し、意味する内容を把握しないと、質問には正解できない。

今回は、質問の問題を事前にいくつか分類した。まず、録音テープの前に解説をした問題（教示問題と呼ぶ。5題）と、そうでない問題（非教示問題と呼ぶ。15題）に分けた。さらに、非教示問題15題を内容から分類して、特定の事柄について覚えているかを問う問題5題（記憶問題と呼ぶ。）と説明されている事柄の関係について問う問題10題（関係問題と呼ぶ。）に分けて、本児童の学習の特徴も捉えようと意図した。

#### 《結果と考察》

教師からの内容に関する20問を質問され、20問中12問正解した（正答率60%）。十分とはいえないが初めて聞いた説明文でも、聞き取り内容を理解することができ、前回よりも学習材料が時間と分量で約3倍であり、問題数では1.33倍であったにも拘わらず、正答率はわずかに上昇していた。

この聞き取りのテストは、2学期とは違い質問が分類されていた。その結果、教示問題の正答率は、80%。記憶問題の正答率は20%、関係問題の正答率は、70%であった。教示問題の正答率から判断して、事前に解説がある問題は良く聞き取れていたことが分かり、記憶問題の正答率から判断して、特定の細かい事柄は聞き取れないことが分かり、関係問題の正答率の高さから判断して、説明されている事柄間の関係を良く聞き取り理解していたことが判明した。

特に、重要なのは、最後の関係問題である。なぜなら、説明文の理解では、説明されている事柄間の関係を捉えることがポイントになるからである。この聞き取り学習の調査では、事前に解説してない問題について自力で聞き取っていたことから判断して、4年生の学習内容でも聞き取る力があることが判明した。

## IV. 教科学習・国語の外部評価による調査

## 小4年間

本児童の「教科的学習の基礎と自立活動に関連する学習」と「自立活動の学習」について調査を踏まえ論述してきたが、それらの学習の波及効果として「教科学習(国語)」との関連に論究しておきたい。ただし、国語科の学習全てを論じている余裕はないので、年間指導計画等は省略し、極めて要約した内容になることを予め断っておきたい。ポイントは、学習の外部評価についてである。

表6 児童の国語の学習状態

読む	ひらがなの続け読みが向上してきたが、漢字仮名交じり文は難しい。
聞く・話す	聞き取る力は高い。自分の興味で話し出すことは、だいぶ減ってきた。
書く	ひらがなを正確に書くのが難しいので、T Aで入力し代替していた。
言語事項	助詞の使い方と拗音や促音の文字表現を正確にし、一部のカタカナを覚えた。
関心・態度	メガネをかけてからは、読もうとする意欲がさらに高まってきたようだ。

平成16年度小4学級は、男子5名女子2名の合計7名で構成され、準ずる教育課程に基づき教科書(東京書籍版4年)を使う国語科の指導を実施した。学習能力の格差は大きいが一斉指導のできる学級であり、筆者がMTとなり、もう一名の学級担任がSTとなって、主に、本対象児童の学習支援を行っていた。

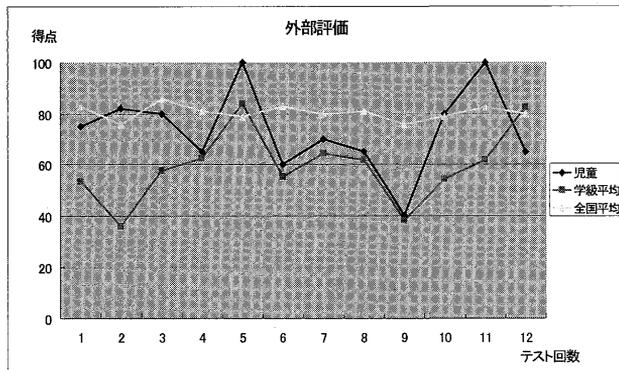
本児童の言語活動からみた国語の学習状態を整理すると表6. のようになる。具体的指導の概略は、事項別に整理した表7. 国語の実施内容表を参照していただきたい。国語科の学期ごとの評価は、国語科の評価規準に基づき單元ごとに設定された目標による観点別評価が行われ、通知表に記載され保護者に渡されたが、それ以外に、国語科の指導効果が外部の健常児が通う公立校の指導効果と比較して、どの程度のものであるか、検討してみた。

検討に先立つ留意事項を指摘しておくことは、重要である。ほぼ同等の教育課程で学習していると仮定される肢体不自由児と健常児を同一のテストで比較する際の第一の留意点は、知視覚(主に理解に影響する)の障害と運動障害(主に表現に影響する)を伴う脳性まひの場合が典型的であろうが、学習能力の差である。第二の留意点は、学習の時間的な量的差異である。当校の場合、一単位時間は40分であり、健常児の学校は45分である。国語の4年生の年間授業時数は235時間に対して当校では151時間で実質授業時数は健常児の57%であった。これらは、当然解釈上留意すべき点である。

検討方法は、健常児が使用する標準的な市販テスト

表7 小4国語の実施内容

事項	事項の具体的内容	補足
授業形態	子ども七人の学習能力差を認めた上で、一斉指導を基本にしていた。 課題によっては、2～3グループに分けてグループ学習を行ってきた。	個別指導は、していない。
国語の指導 内容領域別	物語文 構成要素(登場人物、場面、筋、展開、叙述等)に留意しながら、物語の展開を理解させ、登場人物の心情を想像させる読みを行ってきた。 詩 内容と技巧表現(比喩、韻、音数律、リズム等)の理解を中心に指導した。 説明文 説明文の構成とその関係がどのようになっているかを中心に指導した。 作文 行事作文を中心に、学級新聞、ローマ字作文として指導した。 言語事項 用例を挙げながら、言葉の使い方を指導した。 漢字学習 音訓、部首、画数を板書し、学習ノートを使用しながら、家庭学習として指導した。	黙読ではなく音読中心であった。  書写。暗唱。 新聞、文集。
児童の学習活動	音読 教材文を音読し内容を読み取る。教師の範読や友達の音読を聞きながら内容を聞き取る。 聞き取り 教師の説明、質問、指示などを聞き取る。友達の発表を聞き取る。 発表 教材に対する意見や感想を発表する。 質問 教師や友達に疑問や不明な事柄を尋ねる。 プリント 印刷された項目に沿って、調べた事柄や理解していることを適切に書き込んでいく。	通読ではなく部分読み。 小集団思考。
外部テスト	評価基準の研究と関連して、準ずる教育課程の学習評価を適正に実施する必要から、比較検討することを意図して、指導要領と教科書に準拠した單元ごとの外部テストを13回実施した。	日本標準社版



グラフ4 外部評価

(日本標準社 東京書籍4年版)を利用して、本対象児童のテスト得点とその児童を除く学級の平均得点、及び全国の平均得点を比較することである。単元が終了するごとに、年間12回実施した(漢字テストを除く)。実施時間は約25分であり、採点基準は健常児の場合と同様であった。ただし、本児童だけは、特別支援を行い学習レベルから考慮して、問題文をST教師が児童だけに聞こえるように音読し、口頭解答させ記入する方法に依った。

結果は、外部評価グラフを参照したいただきたい。12回の児童の平均は73.5点、学級平均は59.2点、全国平均は80.5点であった。グラフに現れた本児童の得点は、見かけの得点と解釈した方が妥当である。テスト経験から判断して、特別支援を受け問題を音読してもらい内容を聞き取り理解してから解答した方が、自力で問題を読み取って解答するよりもはるかに有利であり、約20点程度の得点の上昇は期待できるからである。その意味で、本児童の実質的得点は、学級平均を下回っていると解釈すべきであろう。

さて、ここでの問題は、学習能力の差と学習時間の差を考慮して判断すると、学級全体としての国語の学力として十分ではないにしても、不十分であると断定するのも妥当ではないだろう。特に、対象となっている本児童に関していえば、当該学年相当の学力を身につけているとはいえないものの、学習の支援方法を工夫・配慮していけば、すなわち聞き取って解答するならば、十分学年相当の力があり(テストの100点は、2回とも読解問題であり、ひとつは読みの「たしかめ」問題、もう一つは物語文「世界一美しいほくの村」であった。)、自立活動の学習調査並びに聞き取り学習の調査の結果が提供したように、学年相当の国語の学習でも成果をあげることができることを示唆していた。

国語における学習態度では、4年生の国語の教科書を手を挙げて読みたがるのが何回か観察され、テストで100点を取ったことも読むことへの自信となったようである。高学年になると、学習がさらに難しくなるので、できる限り音読の力をつけること、書く力をつけることなどが新たな学習課題となった。

## V. 全体的考察

特殊教育から特別支援教育へと肢体不自由教育の世界も展開している今日、教科的学習の基礎及び自立活動に関連する学習(TA「お手紙」の家庭学習)から自立活動の学習(学校学習)、並びに国語科の学習(教科学習)へと相互に関連し依存し合いながらも、それぞれの学習効果を調査により確実に評価することにより、独自の学習機能と役割を明らかにしてきたのが、本研究であった。本児童は、準ずる教育課程の学習をする学級において下学年適用の学習が適正であると想定されていたものの、言語活動による区分に従えば、「読むこと」「書くこと」は下学年適用が適正であろうとも、「話すこと・聞くこと」に関しては、学年相当の学習ができることが、前述の調査結果から示唆された。

このような個人内の学習能力差は、LDにも観察される傾向であるが、障害児ばかりでなく健常児の中にも多様に見られるものである。本研究の目的、内容、方法から評価までの手法は、データ収集と分析方法を含めて、特別支援教育が提唱され障害種別を越えた子どものニーズに対応する教育が重要視されている現在、その意義は大きいと思われる。なぜならば、地域の学校に在籍する障害児にも健常児にも、聴覚優位を示す児童は多数存在するからであり、学習の遅れた子どもたちに対して肢体不自由教育の「個に応じた指導」の技術と知識を特別支援教育として提供することができるからである。

### 謝辞

本研究をまとめるに当たり、平成16年度筆者と同様に小4学級担任であった加藤晃代教諭に感謝する。また、本対象児童の保護者のご理解とご協力に感謝する。

### 参考文献

1. 落合靖男 編集  
「療育マニュアル」 医学書院 2004.
2. 佐久間まゆみ, 杉戸清樹, 半澤幹一 編著  
「文章・談話のしくみ」 おうふう 1997.
3. 全国肢体不自由養護学校校長会 編著  
「特別支援教育に向けた新たな肢体不自由教育実践講座」 ジアース新教育社 2005.
4. 田中敏・中野博幸  
「実践データ解析法 10秒でできるクイックデータアナリシス」 新曜社 2004.
5. 茂呂雄二 編著  
「対話と知 談話の認知科学入門」 新曜社 1997.
6. Conover, W.J.  
Practical Nonparametric Statistics, 3rd ed.  
John Wiley & Sons. 1999.