

特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導の在り方 ～「読むこと」につまずく要因をとらえた支援の検討～（一年次）

長期研究員 玉川 真衣

I はじめに

学習する上で読む能力は学力の基礎であり、全ての学習活動に必要となる能力である。また、その能力には個人差がある。しかし、一般に通常の学級では、読む能力に開きのある学級集団に対して同じ教材・内容で指導が行われることが多い。

大庭(2010)は、「つまずきをもつ子どもの学習の状況をどのように理解すべきかに戸惑い、その子どもに合った適切な支援がなされないままとなっている状況も生じている」と述べており、学びの姿からつまずきの要因を探り、適切な指導につなげることが求められている。

林(2019)は、「読みの指導モデル」(図1)を取り上げ、「文字の読み」「単語の理解」「文の理解」「文章の理解」の階層につまずきがあると、その先の階層の読みに支障が出ると述べている。

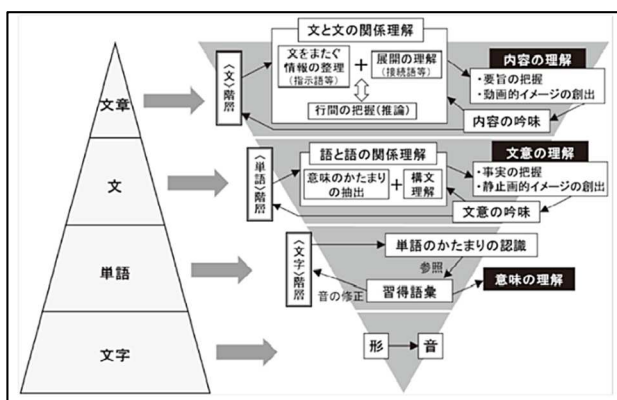


図1 「読みの指導モデル」

そこで、「文章の理解」の前の階層における「読むこと」のつまずきに気づき、その要因に応じた指導や支援を検討していくことで、「読むこと」の学びの充実を目指すことができるのではないかと考えこのテーマを設定した。

II 研究の目的

通常の学級における、児童の「読むこと」につまずく要因を適切に把握し、つまずきに応じた指導や支援の在り方を探る。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校〇小学校の中学年、高学年から「読むこと」につまずいている児童を各1名(以下; A児、B児)抽出する。

2 研究の内容と方法

(1) 「読むこと」につまずく要因をとらえるための実態把握

- ① 具体的なつまずきの姿を把握するための行動観察
- ② 実態を基にした要因分析

(2) つまずく要因に基づいた課題の設定と指導・支援の実施

- ① 課題の設定
- ② 課題に応じた指導・支援の実施

IV 研究の実際(※以下、A児の例)

1 「読むこと」につまずく要因をとらえるための実態把握

つまずく要因をとらえるために、「気づく」「確認」「検証」という段階で実態把握を行った。

「気づく」の段階では、児童の「読むこと」の大まかなつまずきをとらえるために、『気になる』児童生徒のための気づきシート(福島県特別支援教育センターコーディネートハンドブック2020年版)を基にA児の行動観察をした(図2)。

読む

- 音読が苦手である。
- 促音や拗音などを含む特殊音節を読み間違える。「ちょうちょ」を「ちょうちょ」、「きつと」を「きと」など。
- 「は」と「ほ」、「あ」と「お」など似た文字を読み間違える。
- 文字や行を飛ばして教科書を読む。
- 文章は読めるがその内容や理由を問われると答えられない。
- 読めないひらがな、カタカナがある。
- 「いきました」を「いました」「だまる」を「だまる」などと読むことがある。

図2 『気になる』児童生徒のための気づきシート「読む」の7項目

A児には、「音読が苦手である」「文章は読めるがその内容や理由を問われると答えられない」というつまずきの姿があることがわかった。このうち、「音読が苦手である」という姿は「文章の理解」の前の階層のつまずきであると考え、より具体的

なつまずきの姿を把握することとした。

「確認」の段階で、行動観察をすると、3つのつまずきの姿（図3）が見えてきた。

- ・適切ではない（意味の通らない）ところで区切って読む
- ・初めてでてきた語や、普段あまり使わない語を読み間違える
- ・初めて出てきた語の意味を捉えるのが難しい
- ・実学年の漢字（習った漢字）が読めない
- ・逐次読みである
- ・1文をすらすら読めない
- ・音読が遅い

図3 具体的なつまずきの姿(A児の例)

これらの姿から、「単語の意味理解の難しさ」「単語をまとまりとして読むのが苦手」「聴覚記憶の弱さ」「眼球運動のぎこちなさ」という要因を推定した。

「検証」の段階では、推定した要因に沿った簡易アセスメントや、「読むこと」以外の観点（情意面や障がいの有無）で実態把握を行い、A児のつまずきの要因を「単語の意味理解の難しさ」「単語をまとまりとして読むのが苦手」とした。

2 つまずく要因に基づいた課題の設定と指導・支援の実施

本研究では、つまずく要因に基づいた課題に、適切な指導・支援をすることで「読むこと」の学びの充実につなげることを目的としている。そこで、A児の課題を「単語をまとまりとしてとらえる」「単語の意味を理解する」と設定した。

単語の意味を理解する指導として、単元初めの語彙指導を工夫した。初めは、タブレットや辞書による語句の意味調べを実施したが、意味理解が難しく、調べた語句の活用にはいたらなかった。そこで、語句の意味は初めから全体で確認し、語句の活用を重視した活動内容を設定することにした。「短文づくり」や「語句の穴埋め問題」などA児が取り組みやすい内容を模索しながら指導を進めることで、短文であれば語句を活用できる場面が少しずつ増えていった。

次に、単語のまとまりをとらえる支援として、リーディングスリットを活用したが、A児は読みにくそうだった。そこで、担任は別の支援を提案することにした。漢字にルビ振り、文節ごとにスラッシュを入れたプリントを使用したところ、適切な区切りで読めるようになってきたことから、

A児の読みやすさに効果があることがわかった。このようにつまずきの要因を基に本人に合った支援を考えていった。

V 研究のまとめ

1 「読むこと」につまずく要因をとらえるための実態把握について

担任アンケートからは、「『読むこと』のつまずきには様々な種類があり、傾向があることがわかった。」「『読むこと』のつまずきを意識して児童の学びの姿を見るようになった。」と回答があった。

これらの結果から、教師が「文章の理解」の前の階層におけるつまずきに気づき、具体的なつまずきの姿を繰り返し行動観察することで、つまずきの傾向をつかみ、要因を推定できたと考える。

2 つまずく要因に基づいた課題の設定と指導・支援の実施について

担任アンケートからは、「課題があることで児童に合った意図的な授業づくりを行うことができた。」「つまずきの要因に戻って考えることで指導や支援が改善しやすくなった。」と回答を得た。また、授業実践後、「一文程度であれば、止まらずに読むことができるようになった。」という変化が見られた。A児は授業実施後、「前よりも自信をもって読める。」「前よりも速く読めるようになった。」と答えた。

これらの結果から、つまずきの要因に基づいた課題を設定することで、つまずきの要因に配慮した授業づくりができると考える。また、課題に応じた指導・支援は、情意面の変容にもつながると考える。

VI 二年次に向けて

一年次は、「単語の理解」の階層を中心につまずきを探ってきた。二年次は、「単語の理解」に加え、特に「文の理解」の階層のつまずきに気づきやすくするための実態把握を目指していきたい。また、各階層で必要とされる指導内容を整理し、「どのように学ぶか」「どのように支援するか」について効果的な指導・支援の在り方を探っていきたい。