

## 特別支援学校における言葉の資質・能力の育成

## 絵本を用いた読書活動の実践報告

川野実由紀

石川慶和

(静岡大学教育学部附属特別支援学校)

(静岡大学教育学部)

## 要旨

本実践は知的障害児の読書活動時の注目対象に着目し、言葉の資質・能力の育成に関する指導の展開について検討を行ったものである。事例1では知的障害特別支援学校に在籍する自閉症スペクトラム症の児童1名を対象に、学校生活の中で行われていた自発的な読書活動時の行動や注目対象を観察した。その結果から、児童が興味関心に基づいて継続的に行う読書活動に国語的な価値づけを行い、言葉の学習として評価できる点を分析した。事例2では事例1を基に言葉の獲得につまずきのある児童の読書活動の進め方や広げ方を検討し、小学部3・4年の集団(6名)を対象に読書活動(お話の会)を継続的に実施した。そこで見られた児童の変化や効果的であった指導・支援の具体的な方法について分析し、特別支援学校における言葉の資質・能力を育成する指導のあり方について検討を行った。

キーワード：知的障害 言葉の資質・能力 読書活動 絵本

## I 問題と目的

子どもに言葉の発達の遅れがあるとき、言葉を話せるようになってほしいと思うことは、子どもに関わる大人の共通の願いといえるだろう。では、どのようにして子どもに言葉の力をつけていくことができるだろうか。特別支援学校学習指導要領解説(2017,2019 告示)では「障害のある子供が自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培うためには、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導及び評価を一層充実することが重要である」と示されている。これに従って、特別支援学校では児童生徒一人一人に対し、個別の教育支援計画や指導計画を作成し、指導が実施される。指導計画の具体的な内容は、例えば「言語面では一語文で自分の要求が出せるようになる」などであり、子どもの能力を要素に分けて目標が設定されているといえる(木下, 2017)。しかし、子どもの能力を要素に分けて一つずつ確実に身につけていくことが、「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する力と態度を育てること」(特別支援学校学習指導要領解説各教科等編小学部国語)につながるのか疑問が残る。そこで本実践ではルールや要素など具体的に体系化された「言語」という概念ではなく、子どもが日常生活で表現やコミュニケーションに自発的に用いる「言葉」というツールとしての側面に着目したい。そして授業のみならず、生活場面を広く対象とし、言葉の獲得につまずきのある児童の言葉の資質・能力の育成の在り方について検討することを目的とする。

川地(2017)は目標設定について、教師が子どもに対して、この子はこれしかできないと見るのではなく、この子は実はこんなことを思っているのかもしれない、こんなことをしたら面白いかもしれない、という希望をもち、子どもの得意なことや好きなことは何かに焦点を当てて考えていくことを提案している。つまり、教師が立てる能力目標を脇に置いて、子どもの得意なことや好きなこと、楽しんでいることに目を向けることによって、実践の幅が広がり、子どもの育ちが期待できるとしている。

実際に本校小学部における読書活動において、子どもたちの様子を観察すると実に多くの言葉を学んでいると感じることがある。ある児童(以下、A児)は入学当時から読書活動が見られ、友だちや教師が休み時間に遊ぶ中で、自分が興味を持った本を手に取り毎日読書を続けてきた。お気に入りの本を見ることは休み時間の楽しみであり、休み時間の終わりには本を閉じることに苦勞する場面もしばしば見られた。A児が読書する時、好きなページを長く見たり、声を出したりする。見るページによって表情も豊かに変化していた。A児は心から読書を楽しんでおり、絵本の中に表現されている文字や絵、作品全体から多くのことを受け取っていると感じられたのである。このような子どもが読書活動を楽しむ姿こそが、言葉に関心をもち、自然な形で学習を継続している姿であり、言葉の資質・能力の育成につながることを期待される。

そこで本実践では、A児が1年から6年まで毎日楽しんで自発的に行っている読書活動について、言葉の資質・能力の育成の観点から教育的な価値づけを

試みる。読書活動時に、何に注目しているのか、見てきたこと、読み取ってきたことは何であるかに注目し、言葉の学習の積み上げや広がり进行を明らかにし言葉の学習として評価することを事例1の目的とする。

一方で本校小学部の子どもの中には絵本に興味を示さない子どももいる。教師が読み聞かせを行っても、絵や文字、お話への注意が逸れて、お話の途中で席を離れるなど、絵本から言葉を学び取ることが期待できない表れを示す子どももいる。こういった特に絵本に興味を示さない子どもたちに向けて、A児の学び方を参考に絵本の読書活動を行って言葉の指導として展開することが事例2の目的である。対象としたのは、本校小学部の学習集団（3・4年生、各3名ずつ、合計6名）である。事例2で対象とする子どもたちは、共通して、言語獲得期にあると捉えている。理解できる言葉、自分で言える言葉、読める言葉、書ける言葉、伝えられる相手、状況、場面などは一人一人実態が異なるが、「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する力と態度を育てる」指導が必要な子どもたちである。

ところで、言語獲得につまずきを持っている子どもが、言葉でコミュニケーションできるようになるためには言語以前の非言語行動（非言語的コミュニケーション）が非常に重要であるとされている。ここでは小椋（1997）を参考に言葉の獲得につまずきのある子どもの言葉の獲得の過程について述べていきたい。小椋は子どもは言葉でのコミュニケーションが可能になる前に、表情、視線、目の動き、音声、身振りなど、非言語行動で自分の気持ちを表すとしている。子どもが出す非言語行動を大人が読み取ることにより、コミュニケーションが成立してくるのである。その上で言葉の獲得につまずきのある子どもは言葉だけでなくそのような非言語行動でつまずいている場合が多いとしている。例えば、生後5か月くらいまでの期間は、赤ちゃんと言語者が顔を向かい合わせて微笑み合ったり、子どもの発声と言語者が応えて情緒的シグナルを交換する段階で、子どもと大人の二人だけが関与しているため、「二項／情緒的関係の段階」といわれている。また、第二段階は6か月から18か月くらいまでで、子ども、大人の二人の他に物も関与し、三項関係の段階といわれている。意図的コミュニケーションの関係は子どもと言語者、そしてこの二人の関係の外にあって二人が注意を共に向けている事物の三者により構成されているのである。この段階に子どものコミュニケーションの意図性が明瞭になってくる。そのため小椋は言葉の獲得につまずきのある子どもについても、この意図的コミュニケーションでの三項関係の成立が、言語の発達の基盤となるとしている。

よって、事例2で実施する読み聞かせは、6名の集団を対象とするが、言語の発達の基盤となる三項関係

が成立するように行う。具体的には、子どもが注目している対象に、教師が共に注意を向けていく方法である。子どもたちにとって身近で興味ある内容が表現された絵本を用いて、子どもと教師、子ども同士の意図的コミュニケーションの場を作ることを目指す。言葉の資質・能力として、学習指導要領にも示されている「伝え合う力を養うとともに、それらを表現する力と態度を育てる」ためには、子どもたちと教師が共に伝え合う良さ、表現する面白さなどを実感する体験が必要だからである。

なお、両事例とも保護者に個人情報の保護・管理と本実践の趣旨を説明し、事例研究と実践発表について承諾を得てから行っている。

## II 事例1：自発的な読書活動の教育的評価

### 1. 方法

#### 1) 事例児童

A児は自閉症スペクトラム（以下、ASD）の男子であり、本校には小学部1年生から入学し、執筆時は小学6年生であった。

#### 2) 読書活動時の行動特徴

休み時間には、教室や図書室にある本の中から自分で決めた本を手にとって、繰り返し見ていた。基本的には一人で読み進めた。教師が側に寄り本人が開いているページを読むと、「いやいや」と断られることがあった。1日に何度も同じ本を繰り返し見て、少しずつ違う本を手にとっていた。入学時から小学6年になるまで継続して自主的に読書を続けてきた。読書活動は学校以外に家庭、放課後等デイサービスでも自主的に行っていた。母親からの聞き取りより、家庭で特別に本の読み聞かせはしてこなかったことが分かっていた。

#### 3) 読書活動の観察と分析の方法

筆者が小学部の教員として在籍していた小学部1・2・5・6年を期間とし、A児の読書活動に関わりながら、A児が注目した対象を記録する参与観察を行った。具体的には、まず、休み時間にA児が自発的に読書活動を始めた時に、A児の側に寄り、静かに読書の様子を観察した。その際、A児の対象への凝視、参照視、指差し、発声、などの共同注意関連行動が見られた際に、その対象と児童の行動の記録をとった。筆者が読みをリードする必要はなく、例えば、A児が文字を指さして、教師が発音することを求めている際には読むなどして、A児の読みを支援した。観察された行動はラーニングマップ（山元・笹原、2020）を参考に国語の学習指導要領に基づいて学習状況を分析し、国語的な価値づけを行った。

### 2. 結果

#### 1) 読書活動と注目の対象

A児が読んだ本と注目した対象を Table 1 にまとめた。注目対象はA児が分かる文字と絵、そして教師の

読み聞かせによる音声であった。よく見掛ける「いちご」「メロン」などは文字のまとまりとして判別していた。読み聞かせでは、繰り返しによるリズムある音読に合わせて手拍子や体全体でリズムをとる様子が見られた。読書活動時には見ること、聞くことが活発に行われていた。1冊の絵本の中でも注目対象は決まっていた。

そして、A児は同じ作者の絵本をシリーズで読み進めることで、読書の対象を広げていった。シリーズの絵本は同じパターンで展開され、少しずつ新しい対象

が提示されるため、A児にとって、理解しやすいようであった。

## 2) 読書活動による学習状況の評価 (Table 2)

A児の読書活動による学習状況の評価について、達成したと判断される課題とその年次を Table 2 にまとめた。

A児は朝の会や始業式などの集団学習の場面で教師の話に注目することは難しかった。しかし、読書活動時には、絵本に表現された絵、文字、リズムに注意を

Table 1 A児が読んだ本と注目した対象

A児が読んだ本 ＜作者＞	凝視、参照視、指さし、発声 【子どもが捉えていること】
だるまさんと だるまさんが だるまさんの ＜かがくいひろし＞	・「だ、る、ま、さ、ん、が」一文字ずつ指さし、声を出して読む ・どて、ぶしゅー、びろーん、にこ、ぺこ、ぎゅっ、ピース ・いちご、バナナ、メロン ・め(目)、て(手)、は(歯)、け(毛)、お(尾)を指さし 【繰り返し】【リズム】【体の部位】【果物の名前】
おめんです おめんです2 おめんです3 どうぶついろいろかくれんぼ りものいろいろかくれんぼ クリスマスのかくれんぼ ＜いしかわこうじ＞	・「こわーいおにのおめん、かぶっているのだから?」「なにかな?」 ・うし、ぶた、ごりら、かえる、たこ、きつね、たぬき ・バス、ふね、トラック、飛行機、電車、ヘリコプター、自転車、気球 ・もおー、ぶうぶうぶう、うっほっほ、けろけろけろ、くねくねくね ・つぎ、とまります、ぼーぼー、ぶろろろ、きーん、がたんごん ・読みが不確かな文字について指差し 【繰り返し】【動物の名前】【鳴き声】【擬音語】【呼びかけ】【セリフ】
へんしんトイレ へんしんマラソン へんしんマジック へんしんトンネル へんしんとびばこ ＜あきやまただし＞	・カマツ、カマツ、カマツ、カマツ、カマツ、カマツ、まっか、まっか、まっか、まっか、まっか、まっか ・げこ、げこ、げこ、げこ、げこ、げこ、げこ、げこ ・ごま、ごま、ごま、ごま、まご、まご、まご、まご ・おぎゃーおぎゃーおぎゃー、ぎゃーお、どかーん、ガラガラ 【文字の指さし】【繰り返し】【リズム】【次の場面】【教師と声を出す】
はらぺこあおむし できるかな?あたまからつまさきまで 月ようびはなにたべる? くまさんくまさんにみてるの? ＜エリック・カール＞	・りんご、なし、すもも、いちご、オレンジ、チョコレートケーキ、アイスクリーム、チーズ、べろべろキャンディー、ソーセージ、すいか ・ペンギン、キリン、さる、ゴリラ、ねこ、わに、らくだ、ぞう ・お話に合わせた歌 ・「くまさんくまさん、ちやいろいくまさん、なにみてるの?」「あかいとりをみているの。」 【リズム】【繰り返し】【動作の模倣】【身近な食べ物】【動物】
1 1 びきのねことあほうどり 1 1 びきのねことぶた 1 1 びきのねことへんなねこ 1 1 びきのねこ ＜馬場のぼる＞	・大きなあほうどりが登場する場面、台風で家が飛ばされる場面、はっぱのふねが空に飛ぶ場面、星空の場面 ・「ぶた」の文字を指さして、「ぶた」「ぶた」「ぶた」と声に出す。 ・「へんなねこ」と教師に向かって言ったので、教師が絵本を家から持ってきた。 【好きな場面】【よく使われるひらがな】
おおきなかぶ ＜A・トルストイ＞	・かぶ、おじいさん、おばあさん、孫、犬、猫、ねずみや動物の絵、文字 ・「あまいあまいかぶになれ。大きな大きなかぶになれ、うんとこしょどっこいしょ、ところがかぶはぬけません、それでもかぶはぬけません、まだまだかぶはぬけません、まだまだまだまだぬけません、やっとかぶはぬけました 【登場人物】【リズム】【文字の拾い読み】
おまえうまそうだな おれはティラノサウルスだ あなたをずっとずっとあいしてる きみはほんとうにステキだね ＜みやにしたつや＞	・全文読み聞かせ、文に合わせてページをめくる ・「ドドドド」「バカ」「ドドドド」「ガオーー!」「ガブリ」「ぼっしーん」「ドッカーン!」「ドッシーン!」噴火の場面、恐竜が登場する場面 ・おとうさんと別れる場面やティラノサウルスとプレラノドンの別れの場面では、感じ入っている表情 【好きな場面】【促音・長音・平仮名・片仮名】【登場する恐竜】【テーマ】
ふしぎなカサヤさん ふしぎなたねやさん ふしぎなキャンディーやさん ＜みやにしたつや＞	・さかな、スイスイスイーっと、プリン、ぷりぷりぷりーんと、おすし、シャリシャリシャリーンと、ガオー、プヒプヒプヒ、いただきまーす、ポワーン、あれっ? ・絵がたくさんの場面(魚、プリン、おすし、おばけ、ぶた) 【長音、平仮名、片仮名】【文字の拾い読み】【イメージ】【簡単なセリフ】【話の展開】【繰り返し】
名人はっけん!まちたんけん ①つくるひと ②お店のひと ③くらしをささえるひと ④まもるひと ⑤そだてるひと ＜鎌田和宏＞	・ばんやさん、わがしやさん、ケーキやさん、すしやさん、そばやさん ・花やさん、やおやさん、魚やさん、肉やさん、本やさん ・えき、バス、図書館、じどうかん、科学かん、ほいく園 ・しょうぼうしょ、交番、市役所、びょういん、どうぶつびょういん ・米農家、野菜農家、果樹園、花農家、うえきやさん、ぼくじょう ・写真や文字をよく見て、1ページずつめくって見る。 【様々な図書資料】【同じ構成の繰り返し】

向けられた。例えば、『だるまさんが』では、「だ、る、ま、さ、ん、が、…どてっ」が繰り返され、そのリズムに意識を向け、手拍子する姿があった。また、「だるまさんが」の区切りでページをめくる構成であるため、教師の読みに合わせて次のページを期待してめくった。「だるまさん」シリーズは、文字、絵、リズム、擬音語、繰り返し、展開、次の場面への期待など様々な要素に自然に触れられるため、繰り返し読むことで、1段階の多くの課題を達成することができた。A児はこれらの力を生かして、自身の興味に沿って次の絵本を選び、繰り返し見ること、絵本に表現された対象、そ

れは具体的な事物だけでなく、事柄やイメージ、展開なども捉えることができるようになった。

### Ⅲ. 事例2：複数児童を対象とした読書活動の実践

#### 1. 方法

##### 1) 対象学習集団の特徴

実践時、本校小学部3年生3名、4年生3名の6名から成る小学部の学習集団を対象とした。対象児の学年、性別、障害種をTable 3に示した。

Table 2 A児の読書活動による学習状況

段階	評価 (達成年次)
1段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉のもつ音やリズムに意識を向け、気づく (1)</li> <li>・言葉が用いられていることに注意を向ける (1)</li> <li>・話しかけに注目する (1)</li> <li>・話しかけに応じて答える (2)</li> <li>・呼びかけに対する応答遊びをする (2)</li> <li>・絵本の中に繰り返される効果音やセリフに注意を向ける (1)</li> <li>・言葉が事物の内容 (名称・動作・感情など) を表していることが分かり、言葉と事物を一致させている (5)</li> <li>・写真、絵、映像などで身近な事物が表現されていることに気付き、注目する (5)</li> <li>・言葉のもつ音やリズムを模倣する (1)</li> <li>・絵本等の事物の名称を聞いて、指さす、対象を見る、意識する (1)</li> <li>・関心をもって話し手を見る (2)</li> <li>・絵に注目して教師と一緒に言葉や擬態語などを声に出す (2)</li> <li>・絵本などを見て、次の場面を楽しみにする (1)</li> <li>・音まね、声まねをする (2)</li> <li>・音声模倣などによる発声・発語による自分なりの表現をする (2)</li> <li>・動作の模倣をする (5)</li> <li>・手掛かりを用いて思い浮かべる (5)</li> <li>・具体物や写真などを手掛かりに想起する (5)</li> <li>・身の回りの文字を指さす (5)</li> <li>・物語の一場面を言葉で唱えたり、動作化したりする (2)</li> <li>・場所や動作を表す絵や写真、シンボル、記号などの意味を理解する (1)</li> </ul>
2段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動詞や形容詞を含む話を聞いて理解する (5)</li> <li>・言葉を用いて気持ちや要求が伝わることを感じる (5)</li> <li>・いろいろな絵本や図鑑に興味をもつ (5)</li> <li>・昔話や童謡の歌詞などの言葉を模倣する (2)</li> <li>・話し言葉や簡単な指示を理解する (2)</li> <li>・絵本などを見て好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりする (2)</li> <li>・文字や記号に関心を向ける (1)</li> <li>・文字で事物を表すことができることが分かる (5)</li> <li>・文字を拾い読みする (1)</li> <li>・言葉の表す意味と行動を結びつける (5)</li> <li>・簡単なセリフを表現する (5)</li> <li>・絵本の内容に関連のある言葉を聞いたり、動作で表したりするなどして、言葉を増やす (5)</li> <li>・絵本の絵や題名を見て、どんな登場人物がでてくるか考える (2)</li> <li>・絵や写真にそえられている文字から情報を得る (5)</li> <li>・よく使われるひらがなを読む (5)</li> </ul>
3段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする (5)</li> <li>・図書資料には様々な種類があることを知る (5)</li> <li>・促音、長音などが含まれた語句、ひらがな、カタカナ、漢字の正しい読み方を知る (6)</li> <li>・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 (2)</li> </ul>

※筆者がA児の読書活動を観察できたのは1・2・5・6年であった。3・4年の観察はしていないため、(3) (4)の項目がなく、5年生の読書活動時には達成されていた項目について (5) と示した。

Table 3 対象児の特徴

児童	学年	性別	障害種
B	3	男	ASD
C	3	男	ダウン症
D	3	男	ASD
E	4	男	ダウン症
F	4	男	ASD
G	4	女	ASD

## 2) 対象児の読書活動に関する実態

6名の内、B児、F児、G児3名は、読み聞かせを開始する時点で、絵本に親しんでいる子どもとして捉えていた。他3名については、休み時間や自由時間において読書活動はほぼ見られなかった。3名は体を動かすことが好きで、休み時間には友達と一緒に追いかけてボールあそびをすることが多かった。

B児は1・2年時より就寝前に母親が継続して読み聞かせを行っていることが分かっていた。3年生になってからは本人が動画配信サービスを見ることが多くなり、あまり読み聞かせは行っていないとのことだった。3年になってから学級の友達や教師の名前を声に出すことが急に増えた。家庭生活においても買い物時にスーパーの商品名を読む姿があると母親より聞いていた。快のときには、笑顔や走りまわるなどの様子が見られた。不快のときには奇声や泣くなどの表出があった。

F児は休み時間に自分から読書をしていた。「とんぼ-ぎんやんまの一生-」など小学校初級から中級向きの絵本を読むことができた。同じページを何度も繰り返し読んでいた。教師が側に寄ると「読んで」と要求することもあった。家庭でも余暇活動の一つとして図書館に行くことを継続的に行っていた。3年生後半から4年生になってからは、キャラクター図鑑を見ることが増えた。

G児は母親が図書館司書であるため、様々な本に触れていることが予想された。人気絵本のキャラクターの靴下などを身に付けていることがあった。絵を描くことが得意で、休み時間はクレヨンで絵本「はらぺこあおむし」に登場するあおむしや、その他、ご当地キャラクターの「家康君」やサッカーチームキャラクターの「パルちゃん」などを描いた。G児からの教師への発信は「紙をください」の要求であり、教師から話し掛けることに応じて行動することはあるが、G児からの言葉の発信はほぼなかった。

他3名について、C児、E児は音楽が好きで、時々手遊び歌絵本のCDを聞きながら、二人で振りをつけたり、体を揺らしたり、声を出して童謡を歌う姿があった。

C児は発音不明瞭であった。「おはよう」「ありがとう」「アンパンマン」「ぼくも」などの言葉は聞き取ることができた。日常生活における教師や友達とのやり

とりの中で、「できた?」「できた。」「大丈夫?」「大丈夫。」などの復唱があった。E児と比べるとサインを使うことは少ないが、教師の目を見て伝えることができ、友達と仲良く関わる姿が多く見られた。

E児は発音不明瞭であるが、サインを用いて積極的な発信があった。表情も豊かで教師の目を見て伝えたり、友達一人一人の名前を呼んだり、物を手渡すなどして関わるすることができた。

D児は友達と一緒に体を動かして遊ぶことが多かった。平仮名の読み書きができた。学校で自分から読書することは少ないが、時々アンパンマン図鑑を見ていた。日常生活では、自分からの言葉の発信は少なく、教師からの問い掛けには「やる」「やらない」など自分の意思を短く答えることができた。嫌な時は、奇声や泣くなどの表れがあった。

## 3) 読書活動（お話の会）の実施方法

毎日、帰りの会の前の10分間で絵本2冊程度を取り上げて、6名の子どもとお話の会を行った。絵本は、毎日順番で子どもが選んだ本を読んだ。選択肢として用意する絵本は、学級の子どもが手にしていた絵本を参考に教師が用意した。6名の子どもに提示するために、スライドを用いて絵本を大きく映すか、大型絵本を用いて注目を促した。

## 4) 実践期間

令和5年4月下旬から12月中旬に行った。

## 5) 読書活動の支援と観察記録

6名の子どもと一つの絵本を読み進める際にも、できる限りそれぞれの子どもが注意を向けたことに教師も注意を向けるようにした。お話の会を進める中で、子どもの指さしや、復唱、身振りでの表現、気づいたことをつぶやくなどがあったときは、本人の目を見て、うなずき返すなど、子どもの表出に共感を示すようにして、やりとりが成立するようにした。またそれらの支援により起きた言語行動や教師・児童とのコミュニケーション、また非言語行動（共同注意、三項関係）について観察し、記録をとった。

## 2. 結果

### 1) 読書活動と注目の対象（Table 4）

お話の会を開始した時には、主にB児、F児、G児が見ている本を参考に教師が選択肢となる絵本を複数用意した。子どもたちは選択肢の中から自分の好きな本を選んだ。友達の選んだ絵本に興味をもつ姿も見られた。

子どもたちの興味・関心とは、食べ物や絵本によく登場する動物、乗り物、そして生活で繰り返される食事や就寝などのテーマなどであった。また、一文が短く、繰り返しやリズムのある絵本を繰り返し選んだ。Table 4には本文の一部を示したが、声に出してみると、リズムに乗って読めることが分かった。子どもにとっ

て、聞きやすく、声に出しやすい文であった。

## 2) 児童の言語行動・非言語行動 (Table 5)

B児は、思いついた時に絵本を自分の席に持ってきたり、抱えたり、題名を声に出したりした。教師はB児がその本を読みたいことを伝えていると受け取り、それらの本をお話の会で取り上げるようにした。その後本を持ってくることは続いた。時々、「たまごにいちちゃんやっつ」など教師に言葉で伝える姿も出るようになった。そして絵本を見て、本文の中で自分が分かる対象を見つけて言葉にしたり、気に入った文を音読したりすることが見られるようになった。

C児は絵本を見て、呼びかけに沿った応答があり、模倣や動作化しやすい場面では自分から積極的に表現しようとした。絵本の題名の文字を一文字ずつ指さして正確に発音したこともあった。

D児は、同じ絵本を選びやすいが、繰り返された見通しのある絵本は大きな声で堂々と音読することができた。友達との応答も楽しんだ。

E児は応答のある場面では積極的に声を出してお話に参加した。非言語ではあるが、場面を捉えてC児と一緒に模倣したり、動作化したり声に出したりしてい

た。教師やD児を真似て、文の長い絵本を全員の前で読もうとする様子が見られた。

F児は絵本に出てくる動物を、自分が知っているゲームのキャラクターの名前に置き換えたり、少し描写を加えたりするなど、自分の想像を言葉にして表現した。また、友達を選んだ本でも、自分が思いついたことを次々に言葉にした。

G児は、お話の会で読んだ本を休み時間に見ることが増えた。G児が興味を持っていると思われる絵本を選択肢に加えると、選ぶことが多く、次第に教室にない絵本や教師が提案しない絵本の題名も自分から教師に伝えるようになった。

## IV 考察

両事例より、言語獲得期の児童への言葉の指導として絵本を用いた読書活動の効果について考察する。

### 1. 読書活動により広げられた言葉の学び

Table 4 お話の会で読んだ本と注目の対象

絵本 <作者>	注目の対象 【子どもが捉えていること】
みんなうんち <五味太郎>	おおきいぞうはおおきいうんち、ちいさいねずみはちいさいうんち ひとこぶらくだはひとこぶうんち、ふたこぶらくだはふたこぶうんち これは、うそ！ さかなもうんち、とりもうんち、むしもうんち、 いろんなかたち、いろんないろ、いろんなにおい へびのおしりはどこ？ 【繰り返し】【リズム】【身近な生活の課題】【動物】
いろいろバス <tuperatupera>	あかいバスがやってきました ごろごろトマトがおりてきて、にゅるとタコがのりました きいろいバスがやってきました ふんわりオムレツおりてきて きらきらほしがのりました 【繰り返し】【リズム】【動物】【食べ物】【乗り物】【擬音語】
はんぶんたぬき <長新太>	タヌキがこれからばけますよ、ばけますよ あらあらはんぶんタヌキです、タヌキです あらあらはんぶんタヌキです、タヌキです (絵) 鳥、キャベツ、花、魚、車、木、女の子、象、ヘリコプター、ロケット 【繰り返し】【次の場面】【知っているもの】
おべんとうばこのうた 構成・絵 <さいとうしのぶ>	これくらいの おべんとうばこに おむすびおむすび ちよいとつめて きざみしょうがに ごましおふって にんじんさん さくらんぼさん しいたげさん ごぼうさん あなのあいたれんこんさん すじのとおったふき 【リズム】【繰り返し】【動作の模倣】【身近な食べ物】
あぶくたった 構成・絵 <さいとうしのぶ>	あぶくたったにえたった にえたかどうか たべてみよ むしゃむしゃむしゃ まだにえない 【リズム】【繰り返し】【食べ物】【身近な登場人物】
おしくらまんじゅう <かがくいひろし>	そーれ、おしくらまんじゅう おされてぎゅ、おされてぎゅ、ぎゅぎゅぎゅ おしくらこんにやく おされてふん おされてふん ふんふんふん おしくらゆーれい おされてひゅー おされてひゅー ひゅーひゅーひゅー 【リズム】【繰り返し】【次の場面への期待】【食べ物】
さつまのおいも <中川ひろたか>	おいもは土の中で暮らしています ごはんも食べるし、歯も磨きます トイレにも行くし、お風呂にも入ります おいっちにーさんし、にーにーさんし、みんなでトレーニングもします えいえい、びゅんびゅん、ファイト、ファイト… 【動作の模倣】【擬音語】【リズム】【睡眠、食事など日常生活で繰り返し行う動作】

A児は、絵本を繰り返し見ることを持続してきたことで、読める文字や知っている言葉を増やすことができた。たくさんの絵本を読みながら、A児が好きなことを見つけており、その好きなことが次の読書への足掛かりとなり、読書の対象を着実に広げてきた。小学1年生の頃は、主には動物の名前や食べ物の絵と文字に注目していたが、小学6年生となった現在、長い文章から成る絵本や図書資料などを自分で読む姿がある。絵本を1ページずつめくりながら、長い文の中から「ぶた」「おすし」などの文字を拾い読みしたり、おおかみやおぼけが登場するなどの自分の好きな場面を見ついたり、クリスマスや豆まきなどの好きなテーマの本を選び取ったりしている。また、「おおきなかぶ」や「ぞ

うくんのさんぼ」では繰り返しの展開に沿って次の場面を期待して読み進めている。「おまえうまそうだな」のような長いストーリーの絵本についても絵や文字、教師の読み聞かせから雰囲気を感じ取ったりしている。教師が側にいるときには、片仮名で書かれた擬音語など、読みが不確かな単語を指さして教師に読んでほしいと要求し、教師の後に続いて自分でも発音してみるなど、言葉を学ぶ姿がある。

生活面では、テレビで見られるアニメやCM、動画配信サービス、アニメのテーマソングなど、多くの情報の中から自分が好きな対象や知っている事物を捉え、生活の中で楽しむ姿がある。「サザエさん」「ドラえもん」など好きなことや面白いと思えることが増えるだ

Table 5 お話の会で児童が選んだ本と特徴的な言語行動・非言語行動

児童	絵本	特徴的な言語行動・非言語行動 (日付)
B	ともだちや	絵を見て「ソーセージ」「ぶどうジュース」と自分からの発言があった。(5.8) Bが「きつね」と言って本を選んだ。ソーセージの絵を見て、「ソーセージ」の発言があった(5.9) Bが「ともだちやする」と自分から教師に伝えた。(5.10)
	たまごにいちゃん	Bが数日前に教師に向かって「たまごにいちゃんやっ」と言ったので、お話の会で読むことにした(10.3) お話の会では『ノントンのぼっぱらばなし』を読んでいて、Bは自分の席に『たまごにいちゃん』の本を持ってきて、本文を声に出して読んでいた。(12.14)
C	はんぶんたぬき	「たぬきが今から化けますよ」「あらあら、半分たぬきです。たぬきです。」と教師が読むと、その後について「たぬきじゃない！」と返すことを楽しんでいる。このお話の面白さは、ページに描かれた絵はほとんどたぬきではないのに、「たぬきです」とお話が進むところにある。Cの発言によって気付かされた。(9.8)
	おしくらまんじゅう	Cが選んだ。自分から前に出てきてくれたので、教師と一緒に読んだ(9.27) CとEがまんじゅう役となりDを二人ではさんでお話に沿って演じて楽しんでいる。Dは絵本の通りに表情もまねている(10.4) Cが選んだ。文字よりも絵に合わせて読み進めてくれた。友達と一緒に動作を再現して楽しんでくれた。読みは正確ではないが、内容に沿ってお話を進めることができた(10.18)
D	みんなうんち	教師の読み聞かせの途中でDと一緒に声を出して読むあらわれがあったので、「Dさん、読んでくれる？」と教師が聞くと、お話の続きを最後まで読んでくれた。先生や友達からたくさんの拍手をもらった(5.10) Dが選んだ。「おおきいぞうはおおきいうんち」と読むと、みんなが「くさっ」と言うのがお決まりのやりとりになっている。応答を楽しんでお話の会が進んでいる。(6.15)
E	おめんです	Cが選んだ。Eもお話の展開を知っているようで、「なあに？」の問いかけの後に、「ゴリラ」など、次に登場するものを言い当てた。(5.8) Eが読んだ。「〜のおめんかぶっているの、だあれ？」を読むのは難しいため、教師が読むようにした。最後の「どのお面にする？」の問いかけを、教師がいつもするのと同じように友達に聞くと、全員が答えてくれた。(5.23)
F	ふしぎなさかなやさん	Fが選んだ。登場する動物をあつまれ動物の森やポケットモンスターのキャラクターの名前に置き換えてお話を進めた。教師は共感的に聞いたが、他の児童らはほとんど注目ができていなかった(10.5) Fは前に出てきて自分が読み手になった。登場するタヌキ、ブタ、ウサギ、オオカミ、カエルなどをポケモンのキャラクターに置き換えて、読もうとする。長いお話なので、徐々に声が小さくなるが、教師が声掛けすると、また、声を出して読んでくれる。最後まで読んだ。友達もよく聞いた(10.18)
G	あぶくたつた	Gが選んだ。前に出て読んでくれないかと教師が誘うと、前の椅子にきた。他の児童らが歌うのを聞いて、自分は歌わないが、大変気に入っている。何度も選んだ。(9.19, 9.21, 10.13) Gが選んだ。歌の部分でGさんに歌ってもらった。繰り返すたびに徐々に上手になっていった。声も大きくなっていった。(10.18)



けでなく、それらをきっかけにクラスメイトや家族と話題を共有することもできた。実際に、小学6年の修学旅行では担任の教師が見学地を検討する中で、A児の好きなサザエさんの展示があるお台場を見学先に取り入れることに発展した。

A児は読書活動を通して、自分の好きな本を選び取り、それぞれの絵本の中に自分が分かる言葉、表現、テーマ、展開、興味の対象を見つけることを発展的に繰り返してきた。これがA児の言葉の学びに向かう力であり、この力は今後も発揮されていくだろう。

## 2. 読書活動による言葉の学びの評価

小学部3・4年生の6名を対象にしたお話の会は、開始時は子どもが読みたい本を選び、教師が読み聞かせる形式で行ったが、子どもたちの発言や行動に共感的に関わっていく中で、次第に子どもが読み手となっていった。子どもがスライドを操作して絵本の画面を変えながら文字を読み、身振り手振りや表情、歌などを含む表現活動の場となった。

B児は、お話の会をきっかけに、読んでほしい本の題名を言葉で教師に伝えることが増えた。これは言葉によって自分の要求を伝えられることを実感した場面として評価できる。また、自分が選んだ本だけでなく、教師や友達が提案した絵本にも興味をもち、気に入った文を大きな声で読み、教師や友達の注目を集めようとする様子もあった。B児は読み聞かせに親しみ、絵本の中の知っている言葉や事物、出来事に注目し、言葉がもつ良さを感じていると評価できる。

C児は、お話の会への参加意欲が高く、自分の番には「おしくらまんじゅう」や「あぶくたった」など、自分の好きな本を選び、みんなの前に立ち、相手に届くような声の大きさをスライドを見ながら、声や動作、言葉を使いながら表現することを楽しんだ。平仮名を一文字ずつ読もうとするあらわれも見られた。C児にとって、発語を促し、話をしようとする、意思を伝えようとする態度の育成の場となったといえる。

D児は、これまでに絵本を人前で読む経験はなかったが、お話の会では、友達の前で聞きやすい音読ができ、友達や教師から認められる機会を得た。繰り返された見通しのある場面に限られてはいるが、『みんなうんち』の音読では、友達との応答を楽しみ、伝え合う姿があった。D児が繰り返し選んで音読した絵本は『みんなうんち』と『いろいろバス』の2冊であった。これらの絵本の本文を正確に朗読し、絵と照らし合わせながら、言葉が表す事柄を想起したり、受け止めたりした。日常生活において関わりのある友達や教師との間で伝え合い、自分の思いをもつことができた。お話の会を通して、D児は読み聞かせに親しみ、言葉がもつ良さを感じていた。D児の言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養うことにつながっ

たといえる。

E児は日頃から友達や教師の言葉や表情、行動によく注意を向けている。特に教師の動きをよく見ていて、学級の中ではリーダー的な存在として、授業開始や終了のあいさつを大きな声で堂々とする姿がある。発音は不明瞭で語彙は少ないが、サインや身振り手振り、表情、視線などで自分の思いを伝えることができる。非言語ではあるが、コミュニケーションが得意な児童といえる。本人のコミュニケーション力はお話の会でも発揮され、教師や友達との応答を楽しむことや、前に出て表現する姿につながった。E児の楽しそうな表現は、他の児童にも影響を与え、C・D・F児の模倣や動作化、歌を引き出した。しかし、絵本に沿って内容や言葉を表現すると、本人が思うような読みが実現できず、悔しい思いをしていたのではないかと感じた。伝え合うこと、表現する力や態度はよく発揮されたが、E児が言葉を使って自分の思う表現をするためには、文字や絵に注視することが必要だろう。この点については、国語の授業などで取り組んでいくなどの個別の取り組みが考えられる。

F児は、お話の会では自分が前に立って読むことを楽しみにしていた。絵本に出てくる動物たちをゲームに出てくるキャラクターの名前に置き換えてお話を創作しながら進めた。自分が考えたお話を友達は楽しんでいるのか、声は聞こえているか、などにはまだ意識は向いていないが、お話の会を通して、言葉を用いて自分のイメージを具体化する姿が見られた。ある日、F児がお話の会を始める準備をしていたが、友達が間に合わないため会を中止しようと、F児に対して教師と二人でお話を読もうと提案した。すると、「みんながないとダメです」と訴えたことがあった。自分の創作するお話を友達に向けて伝えたいという思いの芽生えと評価したい。

G児は、お話の会で読む本について、教師に向けて「あぶくたったにする」「さつまのおいもにする」「ノントンのぱっぱらばなしにする」など様々な絵本を読んでほしいという自分の思いを伝えてくれた。G児は、自分の好きな本の題名を伝えることによって、自分の思いや要求を伝え実現できることを実感したといえる。

## 3. 読書活動による言葉の資質・能力の育成

事例1よりA児は『だるまさんが』などの最も易しい絵本の読書を通して、学習指導要領第一段階の多くの課題を達成し、その力を生かして読書対象を広げ、少しずつ新しい対象に向かう中で分かることを増やしてきた。事例2では、A児の学びの履歴を参考に読書活動を実施した。小学部3・4年生の子どもたちは、興味関心のある絵本の読書をすることで、日常生活に必要な身近な言葉に意識が向き、言葉からイメージしたり、自分の思いをもったりすることができるように



なったといえる。この力を生かして、読書の対象を広げていけば、さらに言葉の力を身につけていくことができるだろう。

さて、両事例より絵本を用いることの有効性について考えたい。易しい絵本の中には、子どもたちの興味関心に応え、広げる内容が様々な手法で表現されていることが分かる。名詞、動詞、形容詞、会話、擬音語、言葉のもつ響きやリズム、話の展開などが作品としてのまとまりをもって表現されている。易しく、短い絵本から初めて、子どもの興味関心を大切にしながら読書活動を続けていくことができれば、少しずつ新しい言葉や表現に目が向き、対象を増やしていくことができる。

しかし、絵本の一部を抜粋して子どもに提示したり、読書活動が一回きりで終わってしまうと、絵本の良さが十分に生かされない。そこで、最も大切にしたいことは、子ども自身が興味をもって自分で選び取ることであり、そして、繰り返し読むことを子ども自身が楽しむことである。そのためには、子どもの注目対象に大人が共感することで、子どもは読書活動の中に楽しさを発見し、自分の読書を継続することができるだろう。

#### 4. 本研究の意義と今後の課題

本実践では、言語獲得期の子どもを対象にして、絵本を用いた読書活動を行った。両事例に共通して、休み時間における読書活動を対象にしたことで、子どもの活動について自由度を高めることができた。子どもが読みたい本を選び、何に注目し、どう表現するのかは、一人一人に任されていた。読書活動の中で、次第に子ども自身が読書する楽しさを発見できるようになった。子どもが自発的な読書を続けることは、子どもの「日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する力と態度」の育成につながるものと考えられる。

また、この読書活動の特徴は、たくさんの本を読んだ点にある。A児の読書対象はここに挙げたものは一部に過ぎない。小学部3・4年生のお話の会は約7ヶ月間実施したが、その間に34冊の絵本を読んだ。様々な絵本を読む中で、子どもたちは自分の見方・考え方を働かせて対象に注目した。国語の授業時間とは別に、子どもの読書活動の機会を作ることで、国語の授業と読書活動とが両輪となって言葉の資質・能力を育成することができるだろう。

最後に、課題を2点挙げる。事例2では集団で読書活動を行ったことで、表現する楽しさ、友達や先生と伝え合う楽しさを感じる機会が生まれたが、事例1では表現することや伝え合うことにはつながりにくかった。A児には、これまで身につけた言葉を使って伝えたり、表現したりする場を意識的に設けていくことで、更なる成長が期待できると考える。

そして、2点目は子どもたちの読書活動を自発的に進める力はまだ弱く、大人が手伝ったり促したりすることが必要な段階であることを挙げる。言葉の資質・能力の育成を目指すためには、子どもが選び取った絵本の読書活動の中で、子どもが注目している対象に共に注意を向けて共感し、読書活動を継続できるように関わりたい。

#### V 文献

- 鹿毛雅治 (2007) 子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」. 教育出版
- 木下孝司・川地亜弥子・赤木和重・河南勝 (2017) 実践楽しんでますか? 全国障害者問題研究会兵庫支部
- 小椋たみ子 (1997) 障害児のことばの発達. 小林春美・佐々木正人 (編), 子どもたちの言語獲得. 大修館書店, 186-209.
- 羽田千恵子 (2019) 文化に出会い、友達に出会う. クリエイツかもがわ
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等 (小学部・中学部). 開隆堂
- 白石恵理子 (2023) 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校令和5年度教育講演会『子どもの発達と言葉の世界—生活や文化をいっしょに創りだしながら—』手許資料
- 山元薫・笹原雄介 (2020) 知的障害のある子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを作り出そう. ジアース教育新社

#### 謝辞

本実践を進めるにあたり、本校共同研究者としてご指導、ご助言をいただいた、静岡大学の石川慶和先生に感謝をいたします。