

協働的な学びを促す指導の工夫

— 一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指すデジタル教材の開発を通して —

三原市立深小学校 沖野 克己

研究の要約

本研究は、児童一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指すデジタル教材の開発を通して、協働的な学びを促す指導の工夫について研究したものである。所属校は複式学級があり、学習リーダーを中心に、自分たちで学習を進める授業を展開する「見守り型学習」に取り組んでいる。しかし、話し合いによる協働の場面で、自分の考えを相手に伝えるように表現することが難しい児童が多く、他者と関わり合いながら課題解決に向けて学びを深めることに課題がある。文献研究では、協働的な学びを促す指導の工夫として、話し合いでの「話す」力が重要であり、その育成のためには、「話す」ことにおける「困難さ」とその要因を明らかにし、児童一人一人の「困難さ」に応じて「話す」力の育成を図る手立てを検討し、指導を行うことが必要であると分かった。そこで、児童一人一人の「話す」ことにおける「困難さ」を把握するチェックリストを作成し、一人一人の「困難さ」に応じた、「話す」力の育成を目指すデジタル教材を開発した。

I 主題設定の理由

社会の急激な変化の中で再確認された学校の役割や課題を踏まえ、中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年、以下「中教審（答申）」という。）では、「2020年代を通じて実現を目指す学校教育を『令和の日本型学校教育』とし、その姿を『全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び』とした。」¹⁾と示されている。

また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（平成30年、以下「29年解説総則編」という。）では、「学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。」²⁾と示されている。

これらのことから、子供たちが将来、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となるために必要な資質・能力を育成する協働的な学びの充実が求められている。

所属校は、全校児童30名であり、第3・4学年、

第5・6学年が複式学級である。この複式学級での授業では少人数の特性を生かし、個に応じた指導を行いつつも、教師主導ではなく学習リーダーを中心に自分たちで学習を進める授業を展開する「見守り型学習」に取り組んでいる。広島大学附属東雲小学校（2010）は「見守り型学習」について「両学年の児童が同時に、自分たちの力で授業を進めていく姿を見守る」³⁾という指導形態であると述べている。

所属校では、教師が児童の実態を把握し、必要に応じて授業に入り、ファシリテートしていく「見守り型学習」を行うことで、全員が分かる喜びを実感できる授業づくりを目指している。

しかし、授業の中で、話し合いによる協働の場面で自由な発言が出にくく、一部の児童のみの意見で学習が進んでしまうことが多いという実態がある。また、個の児童を見ると、発表の声が小さかったり、最後まではっきり言えなかったり、筋道立てて話せなかったりするなど、自分の考えを相手に伝えるように表現することが難しい児童が多く、話し合いで他者と関わり合いながら課題解決に向けて学びを深めることに課題がある。

所属校のこのような実態の改善は、協働的な学びを促す指導の充実が求められる新学習指導要領における学びにおいて急務であり、本研究の主題として、その改善策を探ることとした。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 一人一人の「困難さ」に応じた指導

「29年解説総則編」では、「障害のある児童などの『困難さ』に対する『指導上の工夫の意図』を理解し、個に応じた様々な『手立て』を検討し、指導に当たっていく必要がある。」⁴⁾と示されている。また、「障害の種類や程度によって一律に指導内容や指導方法が決まるわけではない。特別支援教育において大切な視点は、児童一人一人の障害の状態等により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことである。」⁵⁾と示されている。

例えば小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（平成30年）では「全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てを明確にすることが重要である。」⁶⁾と示されている。また「困難さ」の例として、自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合、声を出して発表することが困難な場合等、他教科においても考えられる「困難さ」が示されている。

これらのことから、教師が児童一人一人の学習上の「困難さ」が異なることに留意し、一人一人の「困難さ」に応じた、様々な指導の工夫を行っていくことが必要であると考え。

2 個に応じた指導と協働的な学び

「中教審（答申）」では、学校における授業づくりにおいて「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」⁷⁾と示されている。ここでは、「個別最適な学び」は、「『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念」⁸⁾であり、「個に応じた指導」は、「『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念」⁹⁾であると示されている。また、ここで言う「指導の個別化」とは、「一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うこと」¹⁰⁾であり、「学習の個性化」とは、「一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう

調整する」¹¹⁾ことであると示されている。

これらのことから、協働的な学びを促すために、教師が児童一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供し、児童自身が課題を選択するなどして学習が最適となるよう調整する、個に応じた指導の充実が必要であると考え。

3 協働的な学びにおける「話す」力の必要性

「中教審（答申）」では、「『協働的な学び』においては、集団の中で個が埋没してしまうことがないよう、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげ、子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせられ、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切である。『協働的な学び』において、同じ空間で時間を共にすることで、お互いの感性や考え方に触れ刺激し合うことの重要性について改めて認識する必要がある。」¹²⁾と示されており、協働的な学びにおいて、児童一人一人が、お互いの考え方に触れ、刺激し合うことが重要であることが分かる。

また、多くの複式学級での学習は異学年集団のため教師が一方の学年で指導する「直接指導」を行っている間、もう一方の学年は学習リーダーを中心に自分たちだけの力で学習を進める「間接指導」を行っている。北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（令和3年）は「学年別指導では、間接指導の時間が多くなります。そのため、児童生徒だけで発表したり、聞いたり、話し合ったりする活動を充実させることが深い学びにつながります。」¹³⁾と述べており、複式学級の「間接指導」や所属校の「見守り型学習」においても、話し合いが重要であることが分かる。

柏崎秀子（2016）は、「他者とコミュニケーションしながら考えを共有しつつ協働できる力」¹⁴⁾を育成するためには「協働の前提として、他者に伝える力が必要であろう。自分では理解しているとしても、また、自分なりに思うことがあったとしても、それを他者に的確に伝えることができれば、個々人の理解や思考は個々人の中で閉じたままであって、他者との交流そして協働には至らない。」¹⁵⁾と述べている。

これらのことから、協働的な学びを促す指導の工夫として話し合いが重要であるといえる。また、話し合いでは、自分の考えを他者に的確に伝えることが必要となる。そのため、協働的な学びに向け、一人一人が「話す」力を身に付ける必要があると考え。

4 デジタル教材の有効性

「中教審（答申）」では、「ICTの活用と少人数によるきめ細かな指導体制の整備により、『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念である『個別最適な学び』と、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、『協働的な学び』とを一体的に充実することを目指している。」¹⁶⁾と示されている。

また、文部科学省「教育の情報化に関する手引（追補版）」（令和2年）では、「ICTを活用して個に応じた指導の充実を図ることは、子供たちの基礎学力の育成について課題も指摘される中、基礎的読解力などの基盤的な学力の確実な定着に向けた方策の一つとして有効であると考えられる。」¹⁷⁾と示されている。

山本良和（2016）は、デジタル機器が備えもつ効果・特性として表1の9点を挙げている。

表1 デジタル機器が備えもつ効果・特性

効果・特性	使用場面を決定するときの目の付け所
視覚化	見せる・消す
焦点化	アップとルーズ
共有化	写す、映す、移す、とばす
理想化・仮想化	視点や視野を制御する
再現性	再生する
フィードバック・確認	重ねて、続けて再生して比較する
繰り返し	リピート
加工	形を変える、色を変える
試行錯誤の容易さ	書き込む、色を塗る、消す

これらのことから、視覚化等のデジタル機器が備えもつ様々な効果・特性を生かしたデジタル教材により、一人一人の「困難さ」に応じた指導を促すことができると考える。

よって、図1に示すように、協働的な学びを促すための、個に応じた指導として、一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指す、デジタル機器を活用した教材を開発していく。

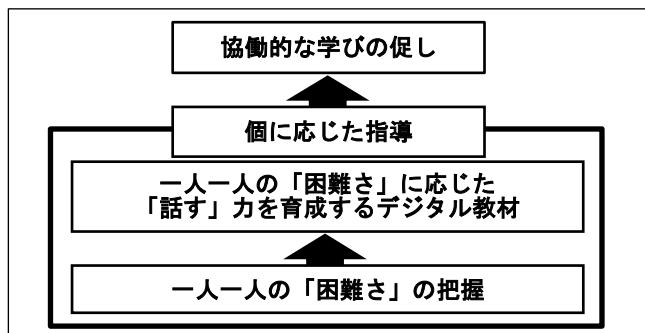


図1 本研究の構想図

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

児童一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指すデジタル教材を開発し、児童が活用すれば、協働的な学びを促すことができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
A デジタル教材の内容が「困難さ」に応じた「話す」力の育成につながっていたか B 教材がデジタルであることが「困難さ」に応じた「話す」力の育成に有効にはたらいていたか	デジタル教材を実施した令和3年度全・前期教員長期研修生による、アンケートの回答の分析

検証は、本研究で作成したデジタル教材を、令和3年度全・前期長期研修生12名が実施し、5段階評価で回答したアンケートを分析して行う。アンケートの質問項目を表3に示す。

表3 アンケートの質問項目

質問項目	
「話す」力の育成	A デジタル教材の内容が「困難さ」に応じた「話す」力の育成につながっていたか
デジタル教材の活用	B 教材がデジタルであることが、「困難さ」に応じた「話す」力の育成に有効にはたらいていたか

IV 研究の内容及び方法

1 「話すことチェックリスト」の作成

(1) アセスメントの重要性

海津亜希子（2019）は、アセスメントについて「どういふところでつまづいているのか、習得している力は何かなど、把握していくことが必要になってきます。アセスメントとは、このようにいろいろな角度から情報を集めていくプロセスのことを言います。」¹⁸⁾と述べており、さらに、「本当に必要としている支援を届けるためにも、このようなアセスメント（実態把握）が不可欠なのです。」¹⁹⁾と述べている。

このことから一人一人の「困難さ」に応じた学習を進めるに当たって、一人一人の「話す」ことにおける「困難さ」についてアセスメントをし、より適切な支援につなげることが重要であると分かる。

また、山田充（2019）は、「特別支援教育では、アセスメントがとても重要な課題となります。アセスメントをおこなわない支援は、逆に子どもを追い込んでいきます。」²⁰⁾と述べており、支援方法を考える手順として、表4の四つの段階を示している。

表4 支援方法を考える手順

①	子供の状態を明らかにする
②	子供の特徴を明らかにする
③	子供の状態と特徴の因果関係を明らかにする
④	明らかになった困難の因果関係から、対応を考えていく

これらのことから、一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指すデジタル教材となるよう、「話す」ことにおける「困難さ」を明らかにし、一人一人の「困難さ」を把握できる「話すことチェックリスト」を作成する。

(2) 「話す」ことにおける「困難さ」及びその要因

「話す」ことにおける「困難さ」について、海津（2019）は、「子どもがつまづいている課題や、子どもがどこまで習得しているかを把握する際の視点を提供する一つのツール」²¹⁾として、「学習領域スキル別つまづきチェックリスト」を示しており、その中の「国語〈Ⅱ.話す〉」において、14点挙げている。西岡有香（2018）は、子供の「聞く・話す」力を見るには、「子どもの学級での行動の様子を丁寧に観察することが重要である」²²⁾と述べ、観察される具体像の例として16点挙げている。

また、竹田契一（2018）は、「具体的な困難さに注目すると、原因が見えてきます」²³⁾と述べ、例として「ひとくちに『読むこと』が苦手な子といっても、『音韻認識』が弱いために読めないのか、『見る力』が弱くてうまく読めないのかなど、さまざまな原因が考えられます。」²⁴⁾と述べており、児童の「困難さ」を探るためには、その「困難さ」の要因を考えることが重要であると分かる。

海津（2019）は、児童の「困難さ」の要因を探ることの重要性について、「子どものつまづいている要因を探っていくことは、支援をどのようにするかを考えていく上で、非常に重要です。」²⁵⁾と述べており、さらに、「つまづきに一つの要因のみがかかわっていることはむしろ少なく、実際には複数の要因が相互に関連し合っていることが考えられます。こうした丁寧な要因の分析が、効果的な指導を行うためには不可欠です」²⁶⁾と述べている。また、海津（平成16年、2019）は、「話す」ことにおける「困難さ」の要因として、6点を挙げている。

西岡（2018）は、「『聞く・話す』につまづきのある子どもの指導を適切に行うためには、そのつまづきの背景にある認知能力の弱さとの関連を理解しておくことが必要である」²⁷⁾と述べ、「話す」ことにおける「困難さ」の要因について、7点を挙げている。これらを整理したものを表5に示す。

表5 「話す」ことにおける「困難さ」及びその要因

海津（平成16年、2019）		西岡（2018）	
「困難さ」	「困難さ」の要因	「困難さ」	「困難さ」の要因
①発音しにくい音がある	・正確に発声する力	①文にならず、単語で質問に応じる	・長期記憶（統語）（①のみ） ・意欲・自信（①のみ） ・注意（②のみ） ・音韻認識 ・聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー ・長期記憶（語彙）
②発音しにくいことばがある		②テレビを「テレビ」など、単語のなかの音の並びを言い間違えている	
③話す際の抑揚が不自然である	・語調に関する力	③えっと、あの、など間投詞が多い	・注意（③のみ） ・意欲・自信（③のみ） ・音韻認識 ・長期記憶（語彙）
④適切な声の大きさや速さで話すことができない		④想起できない単語の迂回操作や説明をする	
⑤的確なことばをみつけられなかったり、ことばにつまったりする	・記憶力 ・文法的な構成力 ・意味との正確な対応	⑤言いたい内容とは違う単語を使う	・長期記憶（語彙） ・注意（⑥のみ） ・聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー ・長期記憶（語彙） ・長期記憶（統語） ・情報を統合する力（語用） ・意欲・自信
⑥使うことばの数が少ない		⑥まとまった内容が伝えられない	
⑦あることばを間違えた意味において使うことがある	・状況に合わせて表現する力	⑦すぐに「わからない」と言い黙る	・聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー（⑧のみ） ・注意
⑧「行く←→来る」、「あげる←→もらう」などの混乱がみられる		⑧話題が転々とする	
⑨主語、述語の文が作れないなど、文法構造の理解ができていない	・記憶力 ・文法的な構成力 ・意味との正確な対応	⑨思いついたことをすぐ口にする	・長期記憶（語彙）（①のみ） ・聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー（②のみ） ・注意 ・情報を統合する力（語用）
⑩「は」「を」「へ」など、助詞を適切に使うことができない		⑩自分ばかり一方的に話してしまう	
⑪内容をわかりやすく伝えることができない	・状況に合わせて表現する力	⑪敬語など場面に応じた話し方ができない	・長期記憶（語彙）（①のみ） ・聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー（②のみ） ・注意 ・情報を統合する力（語用）
⑫思いつくままに話すなど、筋道の通った話ができない		⑫質問に答えず違う話題で返す	
⑬その場に応じた話をすることができない		⑬その場の話題と異なる話題で話す	
⑭単語の羅列や、短い文など内容に乏しい		⑭助詞を誤って使うことが多い	
		⑮独り言を言う	・長期記憶（語彙） ・長期記憶（統語） ・注意 ・情報を統合する力（語用）
		⑯聞こえに問題はないが、いつも大きな声で話す	

(3) 本研究の「話す」ことにおける「困難さ」の要因

海津（2019）は「話す」ことにおける「困難さ」の要因の一つに「正確に発声する力」を挙げており、さらにその要因として、「『構音』に問題がみられる」と示している。阿部厚仁（2007）は、「構音」について「話し言葉は、声帯がふるえて出る声（音）を、のどから上にある発音器官を使って整えた一音一音が並べられたものです。この声（音）を整えるはたらきを『構音』といいます。」²⁸⁾と述べている。また、里見恵子（2018）は「聞く・話す」の仕組みの中で、話し手が脳の中で伝えたいことを表現する単語を選び、文を作る「言語学的段階」と、脳から運動神経を通じて発声発音器官に伝えられ、発音される「生理学的段階」があると述べている。よって「正確に発声する力」は生理学的段階

の問題であると考えられることから、本研究には含めないこととする。

また、西岡（2018）は、「『話す』力の弱さの原因を考えるときには、発話明瞭度には問題がないことを前提として、『聞く』力と同様に、①音韻認識、②聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー、③長期記憶（語彙）、④長期記憶（統語）、⑤多様な情報を統合する力（語用）、という5つについて検討

する。」²⁹⁾と述べており、本研究ではこの五つの要因について検討する。

これらのことから、表5の「話す」ことにおける「困難さ」の要因と、その要因に係る内容について、海津亜希子（2006）、藤野博（2006）、里見（2018）、森山卓郎（2021）、坂爪一幸（2015）らの述べているものを整理し、本研究の「話す」ことにおける「困難さ」の要因を表6に整理した。

表6 本研究の「話す」ことにおける「困難さ」の要因

海津(平成16年, 2019)	西岡(2018)	海津(2006), 藤野(2006), 里見(2018), 森山(2021), 坂爪(2015)らの示している, 海津(2019)・西岡(2018)の「話す」ことにおける「困難さ」の要因に係る内容	本研究の「話す」ことにおける「困難さ」の要因
・語調に関する力		語調	・話すことばや文章の調子
・記憶力 ・意味との正確な対応	・音韻認識 ・聴覚的短期記憶・ワーキングメモリー ・長期記憶(語彙)	記憶	・保持される時間の長さによって、短期記憶や長期記憶という概念に分けられる。短期記憶に類似する概念で、ワーキングメモリー（作動記憶、作業記憶）というものがある。
		意味理解	・文は語の組み合わせから、語は音の組み合わせから構成されているが、音それ自身に意味は含まれてはいない。意味内容に結び付けられて学習されることで、語は意味をもつ。その意味を理解すること。
		音韻認識	・単語内の音の入れ替えや別の音への入れ替え等音韻操作ができること
		聴覚的短期記憶	・聴覚的な情報を処理するまでの間、一時的に保持される記憶のこと
		ワーキングメモリー	・情報を一時的に保ちながら、操作するための構造や過程を指す構成概念
		語彙	・「語の集まり」であり、言葉の『材料』、語彙は表現と理解そして思考の基盤
		語彙量	・どれだけ多くの語彙をもっているか、言葉を理解する力や言葉で表現する力の基本
・文法的な構能力	・長期記憶(統語)	文法	・ことばを集めて句や節や文が作る際の、一定の規則
・状況に合わせて表現する力	・情報を統合する力(語用)	語用	・状況に適切に言葉を使ったり、相手の言葉を状況に応じて解釈したりする。日常生活の円滑なコミュニケーションは、言葉を状況や文脈と関係づけ、場面に応じた表現や解釈がなされることで成り立つ。
			○語彙量 「語と意味内容を正確に結び付けて記憶された語彙の量」
			○文法的な構能力 「文法に従って語を正しく配列し、わかりやすい文をつくる力」
			○状況に合わせて表現する力 「相手を意識し、言葉を状況や文脈と関係づけ、場面に応じた話をする力」

(4) 本研究の「話す」ことにおける「困難さ」

本研究の「話す」ことにおける「困難さ」の要因を基に、表5の海津（2019）及び西岡（2018）の示す「困難さ」とのつながりを整理し、本研究の「話す」ことにおける「困難さ」とその要因との関係を表7に整理した。

(5) 「話すことチェックリスト」の作成

三宮真智子（2008）は、「一般には、自己調整学習に役立つ程度までメタ認知能力が高まっていくのは、小学校高学年から中学校にかけての段階と考えられる。」³⁰⁾と述べており、児童が自分の認知特性について理解する自己理解の能力は、小学校高学年から高まってくると考えられる。

このことから、本研究で作成する「話すことチェックリスト」は小学校第5学年及び第6学年は、児童が自分で当てはまる項目を選択することとし、第3学年及び第4学年は、教師が対象児童に当てはまる項目を選択することとする。それぞれの学年に応じてチェックリストが行えるよう、表7の「困難さ」を把握するチェック項目の一部抜粋を表8として示す。

なお、本研究で作成するデジタル教材は、第1学

年及び第2学年ではまだ学習していない内容が含まれるため、第3学年以上を対象とする。

表7 本研究の「話す」ことにおける「困難さ」とその要因との関係

本研究の「話す」ことにおける「困難さ」	本研究の「話す」ことにおける「困難さ」の要因			
	語調に関する力	語彙量	文法的な構能力	状況に合わせて表現する力
(1)適切な声の大きさや速さで話すことが難しい	○			
(2)「テレビ」を「デビレ」など、単語の中の音の並びを言い間違えることがある		○		
(3)使う言葉の数が少なく、的確な言葉を見付けられなかったり、言葉につまったりする		○	○	
(4)ある言葉を間違った意味において使うことがある		○	○	
(5)主語、述語の文が作れないなど、文法構造の理解ができていない		○	○	
(6)「は」「が」「を」「へ」など、助詞を適切に使うことが難しい		○	○	
(7)内容を分かりやすく伝えることが難しい			○	○
(8)思いっくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい				○
(9)その場に応じた話をするのが難しい				○
(10)単語を羅列したり、短い文で内容に乏しい話をしたりする			○	○

表8 「話すことチェックリスト」 (一部抜粋)

本研究の「話す」ことにおける「困難さ」	チェック項目	
	第5・6学年児童	第3・4学年担任
(1)適切な声の大きさと速さで話すことが難しい	①「声小さくて聞こえないよ」と言われることがある	①話す声が小さくて聞き取れないことがある
	②「声が大きすぎるよ」と言われることがある	②話す声が大きすぎる
	③「話すのが速すぎて聞き取れないよ」と言われることがある	③話す速さが速すぎて聞き取れないことがある
	④「話す速さが遅すぎるよ」と言われることがある	④話す速さが遅すぎる
(2)「テレビ」を「テレビ」など、単語のなかの音の並びを言い間違えることがある	⑤「テレビ」を「テレビ」など、言葉の中の音の並びを言い間違えることがある	⑤「テレビ」を「テレビ」など、言葉の中の音の並びを言い間違えることがある

2 デジタル教材の開発

(1) デジタル教材の内容

本研究の「話す」ことにおける「困難さ」から、それぞれの「困難さ」を改善・克服するために必要となる力を、表6に示した「困難さ」の要因及び表8に示したチェック項目を基に考え、その力を付けるためのデジタル教材を開発した。デジタル教材の内容の一部抜粋を表9に示す。

表9 デジタル教材の内容 (一部抜粋)

本研究の「話す」ことにおける「困難さ」	本研究の「困難さ」を改善・克服するために必要となる力	教材		
		タイトル	内容	教材ごとの「困難さ」を改善・克服するために必要となる力
(1)適切な声の大きさと速さで話すことが難しい	内容や場面に応じて、声の大きさ、速さ、間、明瞭などを調節したり、工夫したりする力	①同じセリフでも	同じセリフを、相手や状況の違いに応じて、言い方を変えて表現する	声の質(声の大きさ、速さ、間、明瞭さ)を強く意識化させ、話す力に発展させるような音読力
		⑤大事なことのつたえ方	大事なことを上手に伝える方法(強弱をつける、間を開けるなど)を知り、例文を読んでも練習する	大事なことを上手に伝える方法(強弱、間など)を理解し、実践する力
(2)「テレビ」を「テレビ」など、言葉の中の音の並びを言い間違えることがある	音韻認識を高め、語彙を増やす力	⑦しりとりにエクササイズ	自分でしりとりにして言葉を10個集めて、音読する	いろいろな言葉を集めて、語彙を増やす力
		⑧一文変えて	言葉の一文を変えて、別の言葉にする。リズムよく音読する	音韻認識を高め、語彙を増やす力

デジタル教材の開発に当たり、表10に示す書籍等を参考とした。

表10 デジタル教材の開発の参考とした書籍

著者名	出版年	書名	出版社
池田修	2009	NHK伝える極意 達人に学ぶコミュニケーション②話す極意	汐文社
弥延浩史	2014	小学校国語 クラス全員が熱中する！話す力・書く力をぐんぐん高めるレシピ50	明治図書出版
井上一郎	2019	短時間で効果抜群！70のアレンジを収録！小学校国語科話すこと・聞くことのエクササイズ70	明治図書出版
齋藤孝	2020	カーネギーおじさんに教わるシリーズ ③こども「話し方入門」伝わる話し方	創元社
溝越勇太	2018	1日5分小学校全員が話しくなる！聞きたくなる！トークトレーニング60	東洋館出版社
森篤嗣・牛頭哲宏	2010	ロールプレイでコミュニケーションの達人を育てる 小学生のための会話練習ワーク	ココ出版
菊池省三 池亀葉子 NPO法人 グルー ーツ	2015	「話し合い力」を育てるコミュニケーションゲーム62	中村堂
田中和代 岩佐亜紀	2008	高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方ー特別支援教育のためのソーシャルスキルトレーニング(SST)ー	黎明書房
秋田喜代美 ほか106名	平成31年	あたらしいこくごー下	東京書籍

(2) 実践例

「話すことチェックリスト」による「困難さ」の選択からデジタル教材の実施までの流れを、架空の児童「A児」を設定し、実践例として表11に示す。

○ 対 象 A児(第5学年)

○ 実 態

発表への意欲はあるが、自分の伝えたい内容を表す言葉が見つからず、言葉につまることが多い。

○ 使用する機器

所属校児童が活用しているタブレット型端末「Google Chromebook」

表11 実践例

実践の流れ	提示される教材
①Googleの「スプレッドシート」で提示された「話すことチェックリスト」の15項目から、自分に当てはまるものを選ぶ。	④「話す速が遅すぎるよ」と言われることがある ⑤「テレビ」を「テレビ」など、言葉の中の音の並びを言い間違えることがある ⑥「何と言えはよいのか分からなくなったり、言葉につまったりする」
②A児の「困難さ」に応じたデジタル教材の一覧が提示される。その中から教材を選択する。	17. どんないきもち？ 18. 何のなかまかな？ 19. 何していいの？
③選択した教材が、Googleの「スライド」で提示される。言葉の共通点を考えたり、共通点を答える問題を作ったりする学習をする。	何のなかまかな？ ★2つの言葉を見て、(例)のよう何の仲間か、同じところ、共通点を考えよう。 (例)「せんびつ、けしごみ」 「お豆腐、お豆腐」
④「Jamboard」で、書いた言葉を操作したり、記録として残したりする。	①「はら、朝顔(あさがお)」 ②「カブトムシ、はち」
⑤分からない言葉は、辞書を引いたり、タブレット型端末でインターネット検索をして調べたりする。	○問題の言葉が見つからないときは、辞書やインターネット検索(けんさく)で調べよう。 ○友だちや先生に問題を出し、答えてもらいよう。
⑥タブレット型端末にある「カメラ機能」を活用し、発表の練習を録画して自分の話し方を確認したり、改善に生かしたりする。	

V デジタル教材の有効性についての分析、考察及び改善点

本研究で作成した一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指すデジタル教材について、アンケートを用いて検証した。結果を表12に示す。

表12 アンケートの結果

デジタル教材に係る「話す」ことにおける「困難さ」	質問項目において、肯定的評価が100%であったもの：○	
	Aデジタル教材の内容が、「困難さ」に応じた「話す」力の育成につながっていたか	B教材がデジタルであることが、「困難さ」に応じた「話す」力の育成に有効にはたっていたか
(1)適切な声の大きさや速さで話すことが難しい	○	
(2)「テレビ」を「テビレ」など単語の中の音の並びを言い間違えることがある		○
(3)使う言葉の数が少なく、的確な言葉を見付けられなかったり、言葉につまったりする	○	○
(4)ある言葉を間違った意味において使うことがある	○	○
(5)主語、述語の文が作れないなど、文法構造の理解ができていない		
(6)「は」「が」「を」「へ」など、助詞を適切に使うことが難しい		
(7)内容を分かりやすく伝えることが難しい	○	
(8)思いっくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	○	
(9)その場に応じた話をするのが難しい	○	○
(10)単語を羅列したり、短い文で内容に乏しい話をしたりする	○	○

質問項目Aの「デジタル教材の内容が、『困難さ』に応じた『話す』力の育成につながっていたか」では、「(2)単語の中の音の並びを言い間違えることがある」「(5)文法構造の理解ができていない」「(6)助詞を適切に使うことが難しい」に対する教材は、肯定的評価が50%以下であった。評価の理由は「答えが分からないまま次の問題に進むことで、児童が不安になる」「自己紹介を考える学習等で、相手意識や目的意識をもたせた方がよい」「助詞の表記の仕方の学習になっているので、『話す』力の育成につながるよう内容の改善が必要」等の意見があり、教材の内容の改善が必要であることが分かった。

質問項目Bの「教材がデジタルであることが、『困難さ』に応じた『話す』力の育成に有効にはた

らいていたか」では、「(1)適切な声の大きさや速さで話すことが難しい」「(5)文法構造の理解ができていない」「(6)助詞を適切に使うことが難しい」「(7)分かりやすく伝えることが難しい」「(8)筋道の通った話をするのが難しい」に対する教材は、肯定的な評価が50%以下であった。評価の理由は、「カメラ機能で撮影した動画を教師や他の児童に評価してもらい、客観的に振り返ることが必要」「タブレット型端末にあるタイマー機能を活用するとよい」「書く活動が多いので、タブレット型端末を操作する活動をもっと増やした方がよい」「表示される文字の量が多く、読んで理解するのに時間が掛かる」等の意見があり、デジタル機器が備えもつ効果・特性を更に生かすことが必要であると分かった。

そこで、令和3年度全・前期教員長期研修生からの評価を参考に、デジタル教材の改善を行った。改善の一部を表13に示す。

表13 デジタル教材の改善点（一部）

質問項目	改善点	改善前	改善後
す「A」デジタル教材の内容が、「困難さ」に応じた「話す」力の育成につな	問題の答えの提示方法	問題の答えを、最後のスライドにまとめて提示	1問ずつ、次のスライドに答えを提示
	目的意識・相手意識をもたせる	自己紹介の内容を考える学習 ○自己紹介の準備をしましょう。	新入生に向けて、分かりやすい自己紹介を考える学習 来年新しく入る1年生に、自己紹介をします。その準備をしましょう。
	「話す」力の育成につなげる	助詞の表記の学習 「え」「へ」どちらが入るでしょうか。「○き○、行きます。」	どの助詞が入るかを選ぶ学習 「は」「を」「へ」どれが入るでしょうか。「えき○、行きます。」
力「B」教材がデジタルであることが、「困難さ」に応じた「話す」力の育成に有効にはた	カメラ機能で撮影した動画の有効活用	自分の話す姿を録画して、自分で確認する	録画したものを教師に提出して、評価を受けたり、テレビ画面に転送して、児童同士で比べて、評価し合ったりする
	タイマー機能の活用	教室の時計やストップウォッチ等で、時間を測って音読する	タブレット型端末にあるタイマー機能で、時間を設定して音読する
	タブレット型端末の操作の機会を増やす	ノートに書いて学習する ★作った文を、ノートなどに書いて、気持ちをこめて、3回読みましょう。	Jamboardで、選択肢を操作して学習する サッカーをしたら 100点とったら かなしくなる うれしくなる 楽しくなる 気持ちいい
	表示される文字を減らす	★次の文を3回ずつ読みます。読んでみましょう。 ① 船を買ったら、雨が降った。 （あめをかったら あめが降る） ② 咳をするなら、この席で（せきをするなら このせ	まず、読んでみましょう。 ① 船を買ったら、雨が降った。 （あめをかったら あめが降る）

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

- 本研究で設定した、「話す」ことにおける「困難さ」及びその要因を基に作成した「話すことチェックリスト」を用いて、一人一人の「困難さ」に応じた「話す」力の育成を目指すデジタル教材を開発することができた。
- デジタル教材の有効性について検証し、令和3年度全・前期教員長期研修生からの評価を参考に、デジタル教材の改善を行うことができた。

2 研究の課題

- 本研究では、所属校での実践及び検証が実施できなかったため、デジタル教材を、実際に児童を対象に実践し、検証、改善していく必要がある。
- 本研究では、「話す」力の育成についての研究にとどまり、話し合いによる協働的な学びにどのように生かされるのかについての研究に至らなかった。今後、教材を通して身に付けた「話す」力を授業の中の、話し合いによる協働的な学びに有効に活用するため、研究を継続していく。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（令和3年）：『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』pp. 1-2
- 2) 文部科学省（平成30年a）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社p. 1
- 3) 広島大学附属東雲小学校（2010）：『複式教育ハンドブックー異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導ー』東洋館出版社p. 7
- 4) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 106
- 5) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 107
- 6) 文部科学省（平成30年b）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社pp. 159-160
- 7) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 19
- 8) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 18
- 9) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 18
- 10) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 17
- 11) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 17
- 12) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 18
- 13) 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（令和3年）：『へき地・複式・小規模教育の手引ー学習指導の新たな展開ー』p. 31 <https://www.hokkyodai.ac.jp/files/00005800/00005864/20210319164516.pdf>（最終アクセス令和3年8月27日）
- 14) 柏崎秀子（2016）：『21世紀型能力に向けた「他者に伝える意識」を持つ意義ー読解と作文の融合研究のこれからー』実践女子大学生活科学部紀要第53号p. 87 <https://core.ac.uk/download/pdf/235276193.pdf>（最終アクセス令和3年8月27日）

- 15) 柏崎秀子（2016）：前掲書p. 87
- 16) 中央教育審議会（令和3年）：前掲書p. 2
- 17) 文部科学省（令和2年）：『教育の情報化に関する手引（追補版）』p. 80
- 18) 海津亜希子（2019）：『学習障害（LD）のある小学生中学生高校生を支援する個別の指導計画作成と評価ハンドブック』学研教育みらいp. 22
- 19) 海津亜希子（2019）：前掲書p. 22
- 20) 山田充（2019）：『子どもの達成感を大切にする通級指導アセスメントからつくる指導のテクニックと教材』かもがわ出版p. 16
- 21) 海津亜希子（2019）：前掲書p. 23
- 22) 西岡有香（2018）：『「聞く・話す」の指導』一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編著『S.E.N.S養成セミナー特別支援教育の理論と実践第3版Ⅱ指導』金剛出版p. 55
- 23) 竹田契一（2018）：『LD（学習障害）のある子を理解して育てる本』学研プラスp. 50
- 24) 竹田契一（2018）：前掲書p. 50
- 25) 海津亜希子（2019）：前掲書p. 27
- 26) 海津亜希子（2019）：前掲書p. 27
- 27) 西岡有香（2018）：前掲書p. 51
- 28) 阿部厚仁（2007）：『ふしぎだね！？言語障害のおともだち』ミネルヴァ書房p. 41
- 29) 西岡有香（2018）：前掲書pp. 52-53
- 30) 三宮真智子（2008）：『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房p. 21

【参考文献】

- 山本良和（2016）：「はじめに」筑波大学附属小学校 情報・ICT活動研究部編著『筑波発教科のプロもおすすめるICT活用術』東洋館出版社
- 海津亜希子（平成16年）：「Ⅱ. 話す」国立特殊教育総合研究所（平成16年）『学習障害の判断に必要な心理教育的アセスメントに関する研究』https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-185.pdf（最終アクセス令和3年8月27日）
- 海津亜希子（2019）：『学習障害（LD）のある小学生中学生高校生を支援する個別の指導計画作成と評価ハンドブック』学研教育みらい
- 里見恵子（2018）：『「聞く・話す」の指導』一般財団法人特別支援教育士資格認定協会編著『S.E.N.S養成セミナー特別支援教育の理論と実践第3版Ⅱ指導』金剛出版
- 海津亜希子（2006）：『学習に困難のある子どもの指導』上野一彦・花熊暁編著『軽度発達障害の教育 LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援』日本文化科学社
- 藤野博（2006）：『「聞く・話す」に困難のある子どもの指導』上野一彦・花熊暁編著『軽度発達障害の教育 LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援』日本文化科学社
- 森山卓郎（2021）：「いま、国語教室で育みたい『語彙力』とは」『教育科学 国語教育』3月号・855号
- 坂爪一幸（2015）：「ことばとは何か」全国特別支援学校知的障害教育校長会編著『インクルーシブ教育システム時代のことばの指導』学研プラス
- 森岡健二・徳川宗賢・川端善明・中村明・星野晃一（1993）：『集英社 国語辞典』集英社