【主題】「伝える必然性」が言葉を育てる

【副題】社会的文脈の教材化による言葉の「伝える道具」から「考える道具」への発展

【学校・団体名】宮城教育附属特別支援学校
【役職名・氏名】　　教諭・佐藤　友宙

1　研究の背景と対象生徒について

1）研究の背景

言葉は本来、自らの思いを他者へ伝え、相互理解を図る道具である。音読や書字等の技能は基礎として重要だが、それだけでは主体的な言語活用には結び付きにくい。

令和答申(2021)や論点整理(2025)では、「主体的な学び」や「自立した学習者」の育成が強く求められている。これらを実現するには、知識や技能を単なる暗記に留めず、実際の生活場面で活用できる「生きて働く力」へと昇華させる必要がある。

本研究では、学びは生活や他者との関わりの中で意味をもち、その力は環境や条件が整った「できる状況」の中で育まれるという考え方を基盤とした。言葉を「生きて働く力」へと高めるには、知識や技能を身に付けるだけでなく、自他との関係性の中で「伝えなければならない必然性」を生み出す社会的文脈の視点が不可欠となる。この必然性を通して言葉が生きた道具として機能し、その使用経験の積み重ねこそが主体的な言語活用を可能にすると考えた。

2）対象生徒の概要と課題

対象は昨年度から担任として関わっている中学部3年生の生徒Aである。筆者は昨年度から担任を務めている。Aは口頭での説明や教師の指示は理解できる一方、自分から友達や教師へ話しかけることは少なかった。発音が不明瞭で相手に聞き返されると、悲しそうな表情で「いい。」と言い、伝えること自体を諦める姿が繰り返し見られた。読字では、平仮名を一文字ずつ読むことはできるものの、連続した文字列から意味を捉えることに困難があった。一方、写真やイラストなど視覚的な情報から全体像を把握することは得意であり、意味理解には強みが見られた。また、前担任からの引き継ぎ等によれば、人前での発表ではタブレットの読み上げ機能を使い、その音声を追うようにして発話する支援方法が用いられていたとのことだった。

これらの観察や聞き取りに基づく実態から、Aの課題は言語理解そのものよりも、「自らの言葉で相手に伝える経験」が十分に積み重ねられていないことにあると考えた。そのため、本研究では、Aの視覚的な認知の強みを生かしながら、「伝えなければならない」必然的な場面を日常生活の中に意図的に位置付けることを支援の中心に据えた。

2　研究の目的

本研究は、言語表現や発話に困難のある生徒Aを対象に、「伝える必然性」のある学習場面において、言葉を主体的に活用する過程を明らかにする。あわせて、言葉が他者へ伝える道具から、自らの経験や考えを整理する道具へと発展するプロセスを分析し、本人の願いを起点とした合理的配慮の在り方と教師の役割について考察する。

3　実践の構想－社会的文脈の教材化－

1）「伝える必然性」を生む社会的文脈の教材化

本研究では、ものとしての教材・教具にとどまらず、言葉を使う必然性を生む「社会的文脈」を学習へ意図的に位置付けることを「教材化」と定義した。生徒Aの「伝えなければならない」という役割意識を起点に、自発的な「伝えたい」意欲を高められるよう、学校生活における役割活動を基盤として、「読む・書く・話す」が機能する三つの社会的文脈を教材化した。

2）教科等を横断する三つの循環的文脈

自立活動（コミュニケーション）を中核に、国語科や日常生活の指導を横断的に整理し、教科等と連動した一日の循環的文脈を設定した（実践期間：2025年4月～2026年7月）。

①朝の会「献立発表」〔国語（読む・書く）、日常生活の指導〕：献立係として全員に読み上げ、文字や語彙の意味理解と全体への確実な情報伝達を図る場面。
②昼の対話〔自立活動（コミュニケーション・人間関係）〕：手紙係として職員室へ行き、その日の学びを研究主任等へ伝え、双方向の対話関係を育む場面。
③帰りの会「振り返りスピーチ」〔国語（書く・話す）、自立活動（自己理解）〕：振り返りカードへの記述と発

表を通して、体験の整理と自己省察を深める場面。

3）一日の循環による主体的活用への定着構造

本実践の特色は、係活動を単なる作業で終わらせず、朝の発表で培った語彙を昼の対話で活用し、一日の経験を帰りの会で省察する「一日の循環」として一体化させた点にある。日常生活の中で言葉を伝える道具として繰り返し活用する文脈を構造化することで、生徒Aが主体的に言葉を用い、思考を深める姿を目指した。

4　実践の具体と手立て

全実践を通して専門職（ＳＴ）と定期的に言語活用の実態を共有・協議し指導方向を検証するとともに、関わる教職員間で共通の支援方針のもと取り組んだ。

1）朝の会「献立発表」

毎日献立係として自らホワイトボードに書いた献立を全員に読み上げて伝えた。「相手に伝えるために読む」という目的をもつ言語活動にした。

当初は栄養教諭が作成したひらがなの献立表を使用していた。しかし、指導を重ねる中で、生徒Aは、ひらがなを一文字ずつ読むことよりも、漢字やカタカナを含む語をまとまりとして捉え、意味から理解する方が得意であり、視写もしやすいことが分かった。そこで、本人の希望も踏まえ、保護者配布用の献立表を教材として活用した。認知特性に応じて教材を変え、意味を理解しながら読み書きすることを重視した。

一方、読み上げには難しさが見られたため、朝の会の前に短時間の読む練習を継続した。その際は誤りをすぐに訂正するのではなく、「惜しい！」と声を掛け、自ら気付き、読み直すことを大切にした。教師が単に答えを与えるのではなく、自分で読み切る経験を積み重ねることで、「自分にも読める」という自己効力感を育むことをねらいとした。

さらに、意味理解を支える支援として、「タラフライ」は既知の「エビフライ」と比較し、「グラタン」は写真を提示、「クラムチャウダー」は「クラム＝貝」と補足するなど、言葉と生活経験や視覚情報とを関連付け、意味を伴ったまとまりとして理解できるよう支援した。

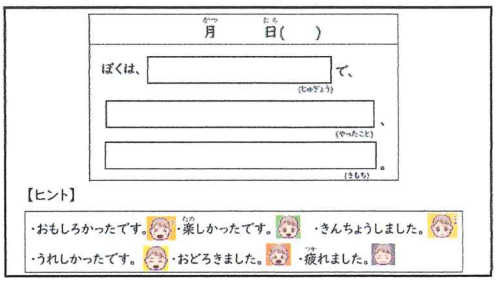
2）昼の対話

生徒Aが安心して話せるよう、対話前に「伝えたいこと」を教師と整理し、要点を記述したメモを持参して臨むようにした。事前の内容の整理により自信をもって最後まで伝える経験につなげた。傾聴・肯定的応答の対話を重ね、言葉で伝えることへの自信を育むようにした。

3）帰りの会「振り返りスピーチ」

帰りの会では、「①授業」「②やったこと」「③気持ち」の項目に沿って振り返りカード【図１】に記述し、発表した。記述の際は、活動を時系列で振り返らせたり、「うれしかった」「難しかった」など具体的な選択肢を提示したりしながら、自分の考えを整理できるよう支援した。また、「どんな様子だった」「どう感じた」など具体的な問い掛けを行い、事実だけでなく体験や気付きも表現できるよう促した。書字が難しい場面ではひらがなの一覧表を提示するなど文字や表記を補助し、最後まで自分の言葉で書き切ることを大切にした。

なお、選択肢提示や問い掛け等の支援は固定せず、その日の意欲や想起しやすさに応じて柔軟に調整した。自力で言語化できる場面では見守り、困っている場面では手厚く支援する柔軟な対応を取り、自力での振り返りと自己省察へ向かえるよう配慮した。



【図１：振り返りカード】

5　「伝える必然性」が生み出した生徒Aの変容

日常的な役割活動を通して「伝える必然性」を実感するにつれ、生徒Aには単なる言語技能の向上にとどまらず、思考や自己理解の深化、コミュニケーションや学びへの主体的な態度の変化が見られた。

この変容は、「伝えなければならない」という役割から始まり、「①言語活用の変容」→「②思考・自己理解の深化」→「③主体的な言語活用」という一連の発展的プロセスとして捉えられる。以下にその具体を示す。

1）「伝えなければならない」から生まれた言語活用

最も顕著な変化は、役割を果たす中で「相手に伝える」目的を優先し、自ら表現を工夫する姿が日常的に見られるようになったことである。

例えば作業製品販売のスピーチでは、「小学校の頃の友達に売れて、嬉しかったです。」という記述の「売れて」が発音しにくいと判断し、「小学校の頃の友達が買いました。嬉しかったです。」と言い換えて発表した。これは状況に応じた柔軟な言葉の活用への転換を示す。さらに献立発表の継続で読みの精度が向上したのみな

らず、「小玉」の字から小ぶりのスイカと見抜くなど、既有知識や視覚情報から主体的に意味を解釈する姿が見られた。

2）関わりを通した思考・自己理解の深化

振り返りカードの記述内容は、「感情表現」から「観察・比較」、そして「自己省察」へと段階的に質を高めていった。

初期（2025年6月～8月）感情・身体感覚中心：
「プールで泳いで楽しかったです」「ヨガをして疲れました」など、出来事に対する直接的な感情や感覚の記述が中心であった。

中期（2025年9月～12月）観察・比較への発展：
「米ぬかを見て、砂糖に似ていると思いました」のように、対象をよく観察し、既有経験と照らし合わせて比較・推論する記述が現れ始めた。

後期（2026年1月～7月）自己省察と客観視：
「ヨガをしました。足を組む体勢は、痛くなかったです」という過去の自分との対比（身体的自己省察）や、「○○君の、見てないところがあると思いました」という、友達との関わりを通した「相手を十分に観察できていなかった」という客観的な自己省察へと至った。

教師の意図的な問い掛けと言葉を使う経験の積み重ねは、表現の増加にとどまらず、体験や他者との関わりを意味付け、思考を整理する力へと深まった。

3）主体的な言語活用への発展

当初、生徒Aは、発音が不明瞭で繰り返し聞き返されると、伝えることを諦めていた。しかし、役割を継続し、「伝わる」経験を重ねる中で、「自分にも伝えられる」という実感をもち、「自分の言葉で届けたい」という内発的な思いが生まれ、困難な表現に直面しても言い換えながら伝えようとする姿勢へと変化した。

実際、作業後に「明日の給食なーんだ？」と友達に自発的にクイズを出すなど、対話そのものを楽しむ様子が増加した。さらに、昼の対話を見たＳＴからは「対話のターンが継続し、自発的な言い換え方略が定着している」との報告を受け、保護者からも「家庭で学校の出来事をきっかけに自分から話すようになり、スマホで自ら『帰ります』と連絡できた」との報告があり、専門職・家庭の双方から変容の広がりが確認された。

この変容の本質は、役割遂行を通して「伝わる」という成功経験を積み重ねたことで、「自分の言葉で伝えたい」という内発的な思いが育まれ、主体的な言語活用へと発展した点にある。生徒Aは、支援を受ける存在から、自ら考え、伝え、他者と関わる主体へと成長した。

6　考察

1）「伝える必然性」が生み出す主体的言語活用

本実践が示したのは、主体的な言語活用を促す鍵が、単なる環境や道具の整備にとどまらず、自他との関係性の中で生まれる「伝える必然性」を伴う社会的文脈を構築することにあるという点である。

役割活動を通して社会的文脈を教材化し、認知特性に応じた意味理解の支援を一体的に行った結果、「伝えなければならない」という役割意識が「伝えたい」という内発的意欲へと転換し、生徒Aは言葉を他者と関わる生きた道具として主体的に活用し始めた。

このことから、主体的な言語活用を支えた中心的要因は、「伝える必然性」を伴う社会的文脈であったと考えられる。「できる状況」の保障に加え、知識や技能を用いる必然的な場を位置付けたことで、言葉は単なる学習内容ではなく、生活の中で機能する「生きた道具」へと高まった。この結果は、言語指導において技能を獲得させるだけでなく、その技能を必要とする他者との関係性を構想することの重要性を示している。

2）「伝える道具」から「考える道具」へ

本実践は、自立活動（コミュニケーション）を中核とし、日常生活の指導及び国語科を生活文脈上で横断的に統合した教育課程として構成した。役割活動を通して「読む・書く・話す」を生活の中で繰り返し活用した結果、振り返りの記述内容は、感情表現を中心とした記述から、自己省察へと質的に深まった。

これは、言葉を「伝えるための道具」として継続的に用いる中で、それが自らの経験を整理し、考えを深める「考えるための道具」としても機能し始めたことを示している。自立活動を中核に、教科等を横断して「伝える必然性」と生徒の願いを結び付ける教育課程を編成することこそが、思考力や協働の基盤となる主体的な言語表現を育む。教師は言葉を教える存在にとどまらず、子どもが言葉を必要とする社会的文脈を構想する存在へと役割を転換していくことが求められる。

3）支援者の視点転換－本人の願いを起点として－

本実践で大きく変容したのは、生徒Aだけでなく筆者自身の支援観であった。当初は、発話の困難さを補うためタブレットの音声読み上げ機能等を活用し「伝

えられる状況」を保障することが最善と考えた。しかしAはそれを望まず、「自分で読みたい」「自分の言葉で伝えたい」という思いを一貫して示した。これは「自力で役割を果たし他者と関わりたい」という主体的な願いの現れであった。

ＩＣＴ等による機能補完は重要かつ有効な支援であるが、手段の提供自体が目的化すると、本人の内発的意欲を覆い隠すおそれがある。本人の願いを起点とし、手段そのものを本人が選択できる環境設計が重要である。実際、役割活動を通した対話の積み重ねにより、Aは発音しにくい言葉を自ら言い換えて伝える力を獲得した。この自発的な工夫は直接指導の結果ではなく、意味や経験を手がかりにした対話文脈の中で自ら勝ち取ったものである。

合理的配慮は不可欠である一方、それは単に代行手段や代替教材を提供するにとどまらず、本人の意思表明や内発的な願いを起点として絶えず見直されるべきものである。本実践は、本人の「自分で伝えたい」という思いに応え、「自分の言葉で伝えられる文脈」を整えることこそが、合理的配慮の重要な在り方であることを示した。

教師には、単に手段を提供するだけでなく、子どもの姿を丁寧に捉え、本人の「〜したい」という願いに寄り添いながら、自発的な挑戦を引き出す社会的文脈をデザインする役割への転換が求められる。

7　まとめ

1）本研究で明らかになったこと

本研究は、言語表現や発話に困難のある生徒に対し、「伝える必然性」を伴う社会的文脈を教材化した実践を通して、以下の三点を明らかにした。

①動機の質的転換：「伝えなければならない」という役割に基づく状況が、「自らの言葉で伝えたい」という主体的な内発的意欲へと変容した。

②言語機能の発展：「伝える必然性」を伴う社会的文脈で言葉を継続的に用いることにより、言葉は他者と関わる「伝える道具」から、自らの思考を深める「考える道具」へと発展した。

③合理的配慮の捉え直し：単なる手段の代替・補完にとどまらず、本人の願いを起点に「伝える必然性」を伴う社会的文脈を構築し、自分の言葉で試行錯誤できる状況を保障することの重要性を示した。

総じて本研究は、教師が「伝える必然性」を伴う社会的文脈を教材化することにより、言葉は孤立した技能ではなく、他者と関わり、自ら考えるための「生きて働く力」として育まれることを示した。

2）社会的文脈を構想する教師の役割

本研究は一事例であるが、「伝える必然性」を伴う社会的文脈を教材化するという視点は、校種や障害種別を超えて教育実践を構想する上で示唆を与えるものである。その中核は、子どもが知識や技能を活用する必然性を実感できる社会的文脈を教材化するという考え方である。

本実践では、朝の会や係活動など学校生活の日常場面を、「伝えなければならない」と実感する社会的文脈として構想・教材化した。その経験を通して、生徒Aは役割意識を「自分の思いを伝えたい」という内発的意欲へと発展させ、言葉を他者と関わり、自ら考えるための道具として主体的に活用するようになった。

このことから教師に求められるのは、知識や技能を教えることのみならず、子どもの願いや実態を起点に、社会的文脈を構想・教材化し、日常の教育活動を意味ある学びへと再構成することである。社会的文脈は活動そのものに存在するのではなく、子どもの願いと教育活動とを結び付ける教師の構想によって成立する。

このような社会的文脈の教材化は、言語活動に限らず、教科指導や日常生活の指導、自立活動など幅広い教育実践に応用できる。子どもは、その文脈の中で知識や技能を他者との関わりの中で活用することで、主体的に学び続ける力を育んでいく。

本研究は、教師の役割が、知識や技能を教えることにとどまらず、子どもの願いや実態を起点として社会的文脈を構想・教材化することへと広がる可能性を示した。その気付きを筆者にもたらしたのは、生徒Aが「自分で伝えたい」と挑戦し続ける姿であり、その姿こそが、本実践を支える最も大きな手掛かりであった。

8　引用・参考文献

小出進（2010）『生活中心教育の理念と方法』ケーアンドエイチ

佐伯胖（2004）『「わかり方」の探求』小学館

文部科学省（2018）『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』

中央教育審議会（2021）『「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）』文部科学省

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育ワーキンググループ（2025）『特別支援教育の在り方に関する論点整理』文部科学省