

特別支援学級国語科の指導におけるアニメーションの有効性

ー絵本の活用を通してー

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 滝口 紗生

1. はじめに

1-1. 研究背景

年々、発達障害の特性を持つ児童は増加の一途をたどっており、学校では、その子どもたちへ支援をすることが求められている。令和4年、文部科学省は、特別支援教育に関する経験を組み込むよう、任命権者及び校長へ求め、令和6年度より、採用から10年以上経過している教員に対し、特別支援学級の担任や、特別支援学校での勤務を複数年経験することを目指している¹。

では、特別支援学級での教育課程はどのようになっているのか。特別支援学級（知的級）では、学年の学習内容に沿った教育をしない場合があり、特別支援学校の学習指導要領に基づいた教育をすることが認められている。国語科を例に挙げると、教科書ではなく絵本が使用する場合がある。特別支援学校学習指導要領各教科編の国語科の中には、「絵本」についての取り扱いがあり、「絵本」を授業の中で活用することもできる²。

絵本には、「想像力を育てるきっかけをつくる」「登場人物の心の動きをとらえる」「言葉の意味やその使い方を覚えらる」「感じ取った内容を自分の言葉で表現できるようになる」という大きく分けて4つの効果があると佐藤（2004）は述べている³。青戸・田邊・原田（2018）は絵本の読み聞かせをすることによって、生活に必要な知識を得たり、今まで知らなかった事物を知り、興味関心を広げたりすることにつながるとした⁴。以上を受けて、筆者は児童を絵本の世界へ引き込むような指導がより効果的なのではないかと考えた。

1-2. アニメーションに関して

本実践では、読書（絵本）を通して、楽しく効果的な学習を目指すために、絵本を国語科の授業で使用する中で、「アニメーション」という手法を利用する。『読書へのアニメーション 75 の作戦』によると、アニメーションとはスペイン発祥の読書運動のことを指し、子どもに読書の楽しさを伝える活動で、子どもの発達段階に応じた75個の作戦が練られている⁵。

対象児童の実態に合わせ、幼児向けの作戦を授業に取り入れた。その特徴を足立・名塚（2021）は「A 読みきかせなどから読むということを理解する力をつける」「B 注意力・集中力をつける」「C 登場人物を識別する力をつける」「D 聞いたことや物語を理解し、解釈する力をつける」「E 物語を楽しむ力をつける」「F 理解したことを表現する力をつける」「G 絵を見る力・観察力をつける」「H 詩を味わう力をつける」の8つとした⁶。

アニメーションは、学校で読書を教えるための方法として生まれたのではなく、図書館員が図書館に来

¹ 文部科学省「特別支援教育を担う教師の要請の在り方等に関する検討会議報告」（令和4年3月31日）。

² 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』（平成29年告示）。

³ 佐藤公代（2004）子供の発達と絵本。

⁴ 青戸泰子、田邊資章、原田夏帆（2018）保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義。

⁵ Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト、宇野和美訳(2001)『読書へのアニメーション—75の作戦—』。

⁶ 足立幸子、名塚裕子（2021）「読書へのアニメーション」幼児教育作戦の研究。

た子供たちに対して行う技術としての「お話の時間」の延長として、生まれたものである。現在でも、スペインでは、図書館だけでなく書店やデパートの書籍売り場などで、ストーリーテリングを見ることができる。読書を教えるというよりも、聞き手を話に引き込んでいくための話術としての要素が非常に強い⁷と足立（2000）は述べている。これを受け、筆者はアニメーションの「聞き手を話に引き込んでいくための話術」という手法が、研究対象となる児童に適しているのではないかという仮説を考えた。

アニメーションは発達段階に合わせた 75 個の作戦が練られており、字を読むことができなかったり、読むことが難しかったりする子ども向けの作戦も存在する。研究対象となる児童は、これに該当するため、その作戦を授業の中で取り入れようと考えた。しかし、山野・峠・大宮・大山（2015）は、読書へのアニメーションについて、様々な実践例が紹介されているが、特別支援学級を対象とした実践例はほとんど存在しないと述べている⁸。

アニメーションの授業実践をするにあたって、エドゥカシオン（educación, 教育）とエンセニャンサ（enseñanza, 教授）に留意しておく必要がある。足立（2002）は、エドゥカシオンは知育、徳育の両面にわたって人格の形成を目指し、エンセニャンサは、英語の teaching に相当し、知識の獲得を目指すことを指すとしている。また、「読書へのアニメーション」の進行役を担う作戦の実践者をアニマドール（animador）とし、エンセニャンサをする教師と区別するためにアニマドールという言葉が用いられているとしている⁹。

1-3. 研究実践校の概要

- ① 対象校 山梨県公立小学校
- ② 児童数 500 名以上
- ③ 学級数 25 学級以上
- ④ 対象児童 特別支援学級（知的級） 2 名
- ⑤ 児童の実態 特別支援学級（知的級）に在籍する研究対象となる児童（以下 A 児、B 児）は、物語の本を借りていることは少なく、字を読むことが困難で、拾い読みをする姿がよく見られる。担任の指導でかなり読書に対して前向きに取り組むようになったが、興味に偏りがあり、自ら進んで本を読むことは少ない。児童 2 名の研究実践校の図書室利用記録によると、A 児は入学時から絵が多く描かれている漫画を好み、B 児は写真が大きく掲載されている図鑑を好んでいる。

2. 研究目的

授業の中でアニメーションを取り入れ、児童がさらに読書に対して親しみを持てるようにすることを目的とした実践を行う。本研究では、特別支援学級の児童に対して聞き手を話に引き込んでいく「アニメーション」の手法を取り入れた授業実践が少ないため、知的障害を持つ児童への有効性について明らかにする。

3. 研究の方法

3-1. 本研究におけるアニメーションの取り組み方

アニメーションを行うにあたって、アニメーションに参加する子どもたちが自力で本を読んでおく必要が

⁷ 足立幸子（2000）スペインの読書運動「読書へのアニメーション」。

⁸ 山野寛朗，峠香織，大宮愛，大山満弘（2015）「中学校特別支援学級における読書へのアニメーション ―『たかばたけ・ほんがく・倶楽部』の活動を通して―」。

⁹ 足立幸子（2002）「読書へのアニメーション」の成立。

ある。しかし、対象となる知的障害を伴う児童にとって自力で本を読むことは困難である。

そこで本研究では、本来のアニメーションの実施方法に児童の実態に合った創意を加え、独自のアプローチを考案した。

表 1 本来のアニメーションと本研究におけるアニメーションのちがい

本来のアニメーション	本研究におけるアニメーション
アニメーションが行われる 15 日前に参加する子供が対象の本を読む	前もって何回か授業内で教員が読み聞かせる
授業で行わない	授業で行う
ゲームは子供の自由参加が原則でありグループで行われる	特別支援学級にて授業で行う
1 回目・2 回目の読み聞かせはアニマドールが行う	1 回目の読み聞かせは特別支援学級の担任が普段行っているような読み聞かせをし、2 回目の読み聞かせは筆者が行う

研究授業は TT（ティームティーチング）の方法で実践する。T1（エンセンヤンサ）を特別支援学級の担任が務め、T2（エドゥカシオン）を筆者が務める。T2 は、アニメーションの進行役であるアニマドールの役を担う。

3-2. 研究の進め方

研究の順序は以下のとおりである。



図 1 研究の流れ

小学校における授業では 45 分の時間設定がされているが、特に知的障害の児童にとって、45 分間の授業を最初から最後まで集中して受けることは困難である。そのため、A 児と B 児が集中して取り組むことが可能と考えられる 10 分から 20 分に設定し、アニメーションの授業実践を全 3 回実施する。

4. 授業実践

- ① 実施日 令和 6 年 11 月 21 日(木)、26 日(火)、28 日(木)（全 3 時間）
- ② 実践教科 国語科（10 分～20 分）
第 2 段階の国語科の目標のもと行った。
- ③ 使用した絵本 第 1 回授業実践「だるまさんが」（かがくいひろし作・絵、ブロンズ新社）
第 2 回授業実践「やさいのしゅうかく」（ポポビピちゃんねる、YouTube）
第 3 回授業実践「ぼくのまほうのことば」（クローバープロジェクト）

この 3 冊は、A 児と B 児が興味を示した絵本である。

4.1. 第1回授業実践「だるまさんが」

アニメーションの作戦1を実施。

〈アニメーションのねらい〉

- 読み聞かせてもらっていることを理解する。
- 読み聞かせに注意を払う。
- 注意力を育てる。
- 視覚による記憶力を発達させる。

(本来、作戦1では言葉を入れ替えるが、今回は児童の実態を鑑みて言葉ではなく絵を入れ替えたため追加した)

〈個別の指導目標〉

A 児

- ・活動に興味を持って、気持ちに左右されずに、楽しみながら活動に参加することができる。
- ・言葉などを模倣し、動作を思い浮かべることができる。

B 児

- ・活動に興味を持って、指示等に応じて動くことができる。
- ・大きくはっきり声を出し、言葉を模倣することができる。

共通

- ・アニメーションを通して読書とアニメーションが楽しいことを知る。

〈授業実践の流れ〉

(以下、作戦の内容を要約したものに筆者が児童の実態に合わせて導入した箇所を下線にて示す)

アニマドールは、まず物語をゆっくりと読み上げ、A 児と B 児に感想や好きな登場人物、印象に残った面白い場面について問いかける。今回の実践ではアニマドールではなく、T1 が普段行っているように読み聞かせをする。

次に、同じ物語をもう一度読むことを告げ、もし読み間違えたら「違ったよ」と指摘するように対象児童に伝える。今回の実践では二回目の読み聞かせを T2 が行い、さし絵が違ふところがあったら「違ったよ」と指摘するように A 児と B 児へ伝える。

二度目の読み聞かせでは、意図的にさし絵を入れ替えて読み進め、対象児童が間違いに気づいたら指摘してもらう。そして、二度目の読み聞かせが終わったら、最後に次は「やさいのしゅうかく」のアニメーションをすると告げ、次回への期待感や興味を促す。

4.2. 第2回授業実践「やさいのしゅうかく」

アニメーションの作戦37を実施。

〈アニメーションのねらい〉

- 物語を聞きとれるようになる。
- 読み聞かされたことを理解する力を引き出す。
- 観察力を伸ばし、登場人物をよく見られるようになる。
- さし絵がテキストに忠実かどうか分かるようになる。

〈個別の指導目標〉

A 児

- ・活動に興味を持って、気持ちに左右されずに、楽しみながら活動に参加することができる。
- ・言葉などを模倣し、よく観察して、正しい登場人物を見分けられるようにする。

B 児

- ・活動に興味を持って、指示等に応じて動くことができる。
- ・大きくはっきり声を出し、言葉を模倣することができる。
- ・よく観察して、挿絵に違和感を持ったところを指さすことができる。

共通

- ・アニメーションを通して読書とアニメーションが楽しいことを知る。

〈授業実践の流れ〉

(以下、作戦の内容を要約したものに筆者が児童の実態に合わせて導入した箇所を下線にて示す)

まず、A 児と B 児を集め、アニメドールが物語をゆっくりと読み聞かせる。今回の実践ではアニメドールではなく、T1 が普段行っているように読み聞かせをする。本や雑誌があれば、一人一冊ずつ持たせて絵を見ながら聞くことが理想的だが、今回は題材となる絵本が動画であるため、個別に本を配ることはできない。その代替案として、教室にあるモニターに映し出し、全員がしっかりと見られるように配慮する。

読み終わった後、登場したキャラクターが描かれた紙を配り、A 児と B 児に物語に出てきたキャラクターを探させる活動を T2 が行う。今回は、登場する野菜に装飾品をつけたり、動かしたりすることで、登場するキャラクターを見分けたり、動いている中から探し出したりする活動を取り入れ、A 児と B 児の観察力を養うことを目的とする。

A 児と B 児が答えを見つけたら、登場していたキャラクターを A 児、B 児それぞれに尋ね、両者が答え終わるまで正解は伝えない。そして最後に、動画の中で登場したキャラクターを正しく当てた児童に、その理由を尋ね、活動を締めくくる。

最後に次は「ぼくのまほうのことば」のアニメーションをすると告げ、次回への期待感や興味を促す。

4-3. 第3回授業実践「ぼくのまほうのことば」

アニメーションの作戦 28 を実施。

〈アニメーションのねらい〉

- 視覚による記憶力を発達させる。
- 絵〔像〕によって、様々な状況やそれぞれの登場人物をはっきりと見分けられるようにする。
- 物語を楽しむよう励ます。

〈個別の指導目標〉

A 児

- ・活動に興味を持って、気持ちに左右されずに、楽しみながら活動に参加することができる。
- ・言葉の響きやリズムに親しみながら言葉を模倣し、視覚から登場人物と場面を見分け、指摘することができる。

B 児

- ・活動に興味を持って、指示等に応じて動くことができる。
- ・大きくはっきり声を出し、言葉の響きやリズムに親しみながら言葉を模倣することができる。
- ・視覚から登場人物と場面を見分けることができる。

共通

- ・アニメーションを通して読書とアニメーションが楽しいことを知る。

〈授業実践の流れ〉

(以下、作戦の内容を要約したものに筆者が児童の実態に合わせて導入した箇所を下線にて示す)

まず、A 児と B 児を集める。本来のアニメーションでは、本を一人一冊ずつ配るのだが、今回はパワポ

絵本を使用するため、本は配らない。その代替案として、教室にあるモニターに映し出し、全員がしっかりと見られるように配慮する。

物語を始める前に、題名や作者を紹介し、さし絵の美しさについて説明する。その後、適切な抑揚をつけながら、アニマドールがゆっくりと読み聞かせを行う。今回の実践ではアニマドールではなく、T1が普段行っているように読み聞かせをする。通常であれば、児童がページをめくるタイミングにも気を配るが、今回は PowerPoint を使用するため、その必要はない。

読み聞かせが終わったら、登場人物の行動について触れ、A 児と B 児に感想を尋ねる。

次に、アニマドール (T2) が「物語の登場人物が本から逃げ出して他の人物と混じった」と説明するが、今回は登場人物が意図的に最初に居た世界から追い出されるストーリーのため、別の登場人物と混じることではない。そのため、T2 が本から逃げ出した登場人物の動物が魔法をかけた対象と、魔法をかけられた対象の変化を A 児と B 児に尋ねる。

児童が自分のカードを皆に見せながら、次のような単語の発話ができれば、よく理解できていることになる。

- 本来の作戦では、「カードの人物や場面が、読んだ物語のなかに出てきたかどうか。」だが、今回の実践では、「他の人物・場面の違いを理解しているかどうか（カードの人物と場面を一致させることをねらいとするため）。」
- 何という名前（名前は「動物の名前＋さん」とする）の人物か。あるいは、どのような場面か。
- カードの人物や場面は、物語のどのあたりに出てきたか。今回の実践では、児童の実態を鑑みて、登場人物が出てきた順に人物と場面について問う。

A 児と B 児が、登場人物がかけた魔法の内容に関する発話ができれば、アニメーションを終了する。

5. 分析の方法



図2 分析の流れ

映像データから文字起こしを行うとともに、A 児と B 児の行動も書き出す。それを基に、並木 (2012) の「幼児の行動観察カテゴリー表¹⁰」に則してプロトコル分析を行う。児童の発話をカテゴリー別に分類する。これを全3回分行う。

B 児は言葉を発する代わりに動作化をする場面が多く見られたため、動作化も加えて分類する。

¹⁰ 並木真理子 (2012) 幼稚園における絵本の読み聞かせの構成および保育者の動作・発話が幼児の発話に及ぼす影響 (幼児・保育者の行動観察カテゴリー表)。

6. 結果と考察

表 2 プロトコル分析の結果

幼児の行動観察カテゴリー表（並木真理子）			第1回授業実践 だるまさんが		第2回授業実践 やさいのしゅうかく		第3回授業実践 ぼくのまほうのこぼ	
発話の種類	カテゴリー	内容	通常の読み	アニメーション	通常の読み	アニメーション	通常の読み	アニメーション
導入時の発話	導入の活動への発話	導入の活動について発言をする	0	2	0	0	1	1
	絵本についての発話	これから絵本について発言する	1	0	0	1	1	0
	読み手に対する発話	読み手の質問に答えたり、読み手に話しかけたりする	4	4	2	3	6	3
	その他	上記にあてはまらない発言	0	1	1	0	0	2
読み聞かせ時の発話	絵本そのものへの発話	感嘆	0	0	0	26	3	8
		笑い声	1	2	0	20	1	2
		絵へのコメント	2	8	1	4	13	26
		お話へのコメント	0	0	3	0	2	9
		疑問	0	0	0	0	1	0
		先取り	1	0	0	0	1	0
		経験	1	0	0	0	0	0
		復唱	4	0	5	7	8	2
		同唱	8	8	15	33	12	2
		同意	0	2	0	6	1	3
読み聞かせ時の発話	読み手に対する発話	返答	5	14	0	40	7	28
		不満	0	0	0	0	0	0
		要望	0	0	0	3	0	0
		絵本と関係がない発話	0	0	0	0	0	4
	読後の発話	絵本に関する発話		0		2		4
		読み手に対する発話		2		6		9
		その他		1		1		1

5以上 10以上 20以上 30以上

〈1回目のアニメーションと2回目・3回目のアニメーションの授業実践を受ける児童の姿を比較〉

- ・児童が発言する回数が増えた（絵本そのものへの発話・読み手に対する発話）。
- ・動作化する場面も多く見られた。
- ・読後の発話が増えた。

〈通常通りに読んだものとアニメーションを比較〉

- ・児童が発言する回数が増えた（感嘆・笑い声・絵へのコメント・同唱・返答）。
- ・導入時の発話量には変わりはない。

授業実践後のA児とB児と図書室へ行き、様子を見守った。文字を読むことに対して困り感を抱き、漫画や図鑑といった絵や写真を取り入れている本を好む児童が、真っ先に物語の本を手にとった。借りた本は物語6冊、自動車の図鑑6冊の計12冊である。今回の授業実践を通して、文字に対する興味が生まれたものと考えられる。

7. 本研究における成果と課題

〈成果〉

本授業実践は、対象児童の興味を引き出すことができたといえる。カテゴリー表から、対象児童の感嘆や笑い声が増えたことや、A児が大きな声で復唱や同唱をしていたこと、授業終了後に「先生、やさいのしゅうかくは？」とB児に声をかけられたことから、対象児童は楽しみながらアニメーションの授業に参加していたといえる。

また、日常生活に関連する物の名前（第2回授業実践では、野菜に「ネクタイ」を身に付けさせ、「ネクタイ」というものの名前を教えた）をアニメーションの中に取り入れ、名前を教えることができた。

そして、対象児童が文字に対する興味を持ち始めた様子が見られた。第3回授業実践の映像記録の分析から、教師に促されてではなく自ら進んで文字を拾い読みしたり、一文字一文字をゆっくり読もうと挑戦したりする姿があった。このことから文字に対する興味を持ち始めたことを裏付けることができる。

〈課題〉

A 児と B 児の知的段階の差に十分対応できなかったことが課題である。A 児が理解できることでも、B 児にとっては難しい場合があり、十分に作戦を検討する必要がある。

アニメーションの授業実践を行うにあたって、絵本の形をとる場合や PowerPoint を使用する場合でも、教材づくりに多くの時間を費やす必要がある。また、児童の実態を把握し、個々の作戦内容の検討を重ねて、効率的な準備ができるようにすることも今後の課題といえる。

8. 今後の展望

今回、小学校の特別支援学級においてアニメーションの授業実践を行い、その有効性を検証した。アニメーションは、児童が読書そのものを楽しむ体験を重視し、読書への興味と意欲を高めることを目的としている。この手法は、特別支援教育の国語科において有効であり、児童一人ひとりの特性に応じた柔軟な指導が求められる現場で大きな効果を発揮する可能性を秘めていることを実感した。今回は児童の実態に合ったアニメーションの方法に創意を加え、導入した手法を取ることで、より効果を発揮した。

授業実践では、物語の世界に没入する体験を通じて、児童が自ら考え、感じ、表現する場面が多く見られた。特に、児童が楽しみながら積極的に参加する姿が見られたことは、読書体験が単なる学習の一環ではなく、自己表現や共感を育む場となる可能性を示していた。また、教材の選定次第で児童の意欲や成長が大きく変わることを実感し、児童の実態に応じて、授業を創意工夫することの重要性を改めて認識する貴重な機会となった。この経験は、筆者自身の視野を広げるとともに、今後の授業設計に大きく役立つものであった。

今後は、アニメーションの手法をさらに発展させ、個々の児童に応じた指導方法を探究していき、引き続き実践と研究を重ね、より多くの児童にとって有意義で楽しい学習体験を提供できるよう努めていきたい。

○参考・引用文献

- 文部科学省「特別支援教育を担う教師の要請の在り方等に関する検討会議報告」（令和4年3月31日）。
- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚園・小学部・中学部）』（平成29年告示）。
- 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』（平成29年告示）。
- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）』（平成29年告示）。
- 佐藤公代（2004）「子供の発達と絵本」，愛媛大学教育学部紀要第51巻，pp.29-34.
- 青戸泰子，田邊資章，原田夏帆（2018）「保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義」，関東学院大学人間環境学会紀要第30巻，pp.39-46.
- Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト，宇野和美訳(2001)『読書へのアニメーション—75の作戦—』，柏書房。
- 足立幸子，名塚裕子（2021）『読書へのアニメーション』幼児教育作戦の研究，新潟大学教育学部研究紀要第13巻，pp173-189.
- 足立幸子（2000）「スペインの読書運動『読書へのアニメーション』」，全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集第98巻，pp.10-13.
- 山野寛朗，峠香織，大宮愛，大山満弘（2015）「中学校特別支援学級における読書へのアニメーション —『たかばたけ・ほんがく・倶楽部』の活動を通して—」，奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」第7巻，pp.81-85.
- 足立幸子（2002）『読書へのアニメーション』の成立，国語科教育第52巻，pp.64-71.
- 並木真理子（2012）幼稚園における絵本の読み聞かせの構成および保育者の動作・発話が幼児の発話に及ぼす影響（幼児・保育者の行動観察カテゴリー表），保育学研究第50巻，pp.165-179.