

第2章 国語科授業実践

第2章 国語科授業実践

平成25年度に行った実践的研究では、聴覚障害児の国語科指導において教材活用の視点から重視すべきこととして、以下の知見が得られた。

- 1 実態把握
- 2 教材文の検討を行い、聴覚障害児にとっての教材文の読みの困難さを予測する
- 3 単元で身に付させたい力、本時で身に付けさせたい力を明確にする
- 4 単元の事前から事後に至るまでの国語科と国語科以外での取組を考える
- 5 本時のねらいを達成するための教材活用
 - ① 前時の振り返りの必要性和既習事項を想起させるための教材
 - ② 本時のめあてを児童自身に意識させるための教材
 - ③ 教科書本文の掲示
 - ④ 一次的な読み（書かれてあることの読み取りと理解）のための教材
 - ⑤ 二次的な読み（登場人物の気持ち、自分の感想や考えたこと、文章構造など）のための教材
 - ⑥ 学習した結果を残し、次時の既習事項となるための板書やまとめ方

第1節 授業実践1 小学部4年「アップとルーズで伝える」 (光村図書 国語4年下はばたき)

実施時期：平成26年9月

1 学級及び児童の実態

- ・ 本学級は、聴力に左右差があるため発見が遅れ、必要とされる支援や指導が十分に受けられず一昨年度の4月（小学2年生時）、小学校から転入してきたA児（補聴器装用）と本校の幼稚部修了後、小学部に入学したB児（左：人工内耳装用）の男子2名からなる。
- ・ 小学部入学時、転入時までの教育歴、障害の状況等は異なるものの、ともに聴覚活用に課題があり、生活で用いる言葉や既存の知識が少ないため、学年対応で教科学習を行うことが難しい状況であった。しかしながら、言葉を育み、国語の力を育てることが先の教科学習に必要な大きな役割を果たすことにもつながると考え、国語科における指導方法を探りながら学年対応の学習を進めてきている。
- ・ A児、B児ともに、聴覚を活用し、主に口話でコミュニケーションをしている（授業等では、FM補聴システムを活用）。音韻の確認は、平仮名文字や指文字で行うことができる。また、発音は比較的明瞭で聞き取りやすい。不明瞭な発音は、発音誘導サインを使用し、教師の発音を聞かせてから模倣させることで効果が見られている。
- ・ A児は生活言語や知識が少ないこともあり、発問に対して的外れな応答をすることがあるが、伝えたいことを4語文程度で伝えたり5Wを含む疑問詞に応じたりすることができる。

- ・ A児は、教師の支援があると、「はじめ・中・終わり」といった文章全体の構成をつかみ、文末表現に着目して「問い」の文をとらえることができるようになってきたが、答えの文を見つけたり、話題の中心をとらえたり、要点をとらえて書いたりすることは難しい。
- ・ 児童同士の関係は、A児に一年生程度の学習内容がほとんど身につけていないこと、生活で使用する語彙や年齢相応の知識が極端に少ないことなどから、簡単なやりとりが成立せず、一昨年の秋頃までは互いに関わり合う様子が見られなかった。しかし、A児の何事にも一生懸命に努力してできるようになっていくまでの過程をB児も目の当たりにしてきたことで、互いに認め合えるような仲になり、自分の思いや考えを言葉にして積極的に伝え合い、今では親友と呼び合うような関係である。

2 題材について

《国語科の指導の経緯》

児童の聞こえや言語、コミュニケーション等の実態、国語科の実態から聴覚を活用し口声模倣、口形模倣を促すとともに、「聞く」「話す」「読む」「書く」といった一連の活動を一つのパターンとして授業を構築してきた。そして、音韻を正しく捉えさせるために、確実に伝わる平仮名文字、指文字を使用してきた。特に課題が感じられた「読む力」「書く力」を身につけさせるために音読に力を入れ、板書と対応させたワークシートを作成し書く活動を促してきた。音読については、「教師の範読を聞き、読む」を徹底し、始めは語のまとまりや文節で区切って読ませ、次に、文末まで、そして文のまとまりを意識して読ませる活動へとつなげてきた。その際には、追読、交互読みなど、音読の仕方にバリエーションをもたせるとともに、家庭の協力を得て毎日の音読を継続させてきた。ワークシートは、ただ書き写すのではなく、大事な言葉や文は繰り返し取り上げ、語頭だけを示して書かせたり線記号を手掛かりにして覚えて書かせたりするなどして進めてきた。

《題材の考察及び設定理由》

本学級では、4年生の説明的な文章として、「むささびのひみつ」「あめんぼはにん者か」（学校図書4年上）を学習してきた。2年生の頃より説明文の構成を図にしてまとめ、視覚的に分かるように進めてきたところ、教師の少ない支援で説明文の三部構成をつかみ、意味段落に分けることができるようになってきた。また、学力差があるため、個々に配慮しながら中心となる語や文を見つけさせたり、それらをまとめさせたりする学習を進め、筆者の考えに対する自分の感想や考えを発表し合う活動を行ってきた。児童は新しい知識を得るとともに、筆者の考えに触れ、自分の考えや友達の考えを知ることができるようになってきた。新たな発見と自分とは異なる考えがあること、学ぶ楽しさを体験することができたように見受けられた。

本題材「アップとルーズで伝える」は、テレビや新聞などを通して私たちに届けられる映像や写真が送る手の目的や意図によって取捨選択されたものであることを、二つの映像技法である「アップ」と「ルーズ」を用いて述べられた説明的な文章である。また、今年度、2014FIFAワールドカップがブラジルで開催された。日常的に目にする多くのサッカーの映像の写真が事例として取り上げられているため、児童が身近に感じることができ、興味をもって楽しみながら読み進められると思われる。「アップ」と「ルーズ」の意味やその長所と短所が具体的な映像の写

真と文章を対応させながら効果的に説明されているので、キーワードとなる語や中心文が捉えやすいと思われる。また、文章構成は「はじめ」「中」「終わり」という分かりやすい組み立てになっている。そして、「対比-まとめ」の段落関係が繰り返され、段落の中でも対比が用いられていることから、児童にとって違いがとらえやすい文章である。このように、児童が興味を持ちながら筆者の説明の仕方の工夫について考えるとともに、段落相互の関係を考えながら内容をとらえることに適した題材である。

《題材における指導》

指導に当たっては、教科書に掲載されている4枚の写真を提示し、そこから感じたことを発表したり共通点を見つけたりして内容の読み取りにつなげたい。そして、写真と文章が対応しているという特徴を生かして各段落がどの写真の説明かを考えさせたい。また、逆接の接続語「しかし」、「でも」に着目させ、アップとルーズの長所と短所を対比させて説明していること、指示語「このように」の役割について押さえ、それぞれの特徴が分かりやすく説明されていることをとらえさせたい。日頃から児童は、特にテレビの映像を通して様々な情報を得ていると思われるが、テレビから流される情報が送り手の一定の価値判断・意図に基づいて取捨選択されたものであることには、気づいていないことが予想される。受け取っている情報が、送り手の一定の価値判断・意図に基づいて取捨選択されたものであることに気づかせることで、児童に驚きと新たなものの見方を知る喜びを感じさせたい。

3 題材の目標

- (1) 工夫された説明の仕方に興味をもって読もうとすることができる。(関心・意欲・態度)
- (2) 写真と文章を対応させ、中心となる語や文をとらえてアップとルーズの特徴を読み取るとともに、筆者の伝えたいことをとらえることができる。(読む能力)
- (3) 文や段落相互の関係を示す接続語や指示語に着目して、対比やまとめなどの段落相互の関係に気をつけながら読むとともに、文章全体の構成をとらえることができる。(言語事項)(読む能力)
- (4) 読み取った事柄を表にしたり感想等を自分の言葉にしてまとめたりすることができる。(書く能力)

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画と評価基準 (本時 6 / 10時間扱い)

次	時間	主な学習活動	評価基準
第1次	1 ～ 2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 題名から内容を予想する。 ・ 掲示された4枚の写真(教科書に掲載されている写真を拡大したもの)から感じたことなどを発表したり、共通点を見つけたりする。 ・ 全文を読み、感想を発表し合う。 ・ 新出漢字、意味調べの学習をする。 	<p>【関】 サッカーの試合の写真であることをとらえ、興味をもちながら知っていることや読み取ったこと等を発表したり、題名から内容を予想し発表したりしている。(ワークシート・発言)</p> <p>【言】 新出漢字を正しく書いている。(ノート)</p>
第2次	3 ～ 5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 形式段落に番号をつけ、文章全体を「はじめ」「中」「終わり」の三つに分ける。 ・ 話題提示の①～③段落を読み、写真と文章を対応させ、アップとルーズの画面の特徴についてまとめる。 ・ 写真に説明する短い文を添える。 	<p>【読】 文章構成をつかみ、三つのまとまりに分けて読んでいる。(発言)</p> <p>【書】 文章全体を「はじめ」「中」「終わり」の三つに分け表(文章構成図)に書いている。(ワークシート)</p> <p>【読】 写真と文章を対応させて読み、アップとルーズの画面の特徴をとらえて読んでいる。(ワークシート・発言)</p>
	6 ～ 7	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中の④～⑥段落を読み、写真と文章を対応させ、アップとルーズのそれぞれの特徴を読み取り、違いをまとめる。 ・ 写真に説明する短い文を添える。 	<p>【読】 接続語に着目してアップとルーズの長所と短所をとらえて読んだり、伝えられることと、伝えられないことがあることをとらえて読んだりしている。(ワークシート・発言・発表)</p> <p>【言】 文や段落相互の関係を示す接続語や指示語の役割を理解し、読んだり書いたりしている。(ワークシート・発言)</p>
	8	<ul style="list-style-type: none"> ・ まとめの⑦⑧段落を読み、筆者の伝えたいことをまとめる。 	<p>【読】 アップとルーズが目的に応じて使い分けられていることをとらえて読んでいる。(ワークシート・発言)</p>
	9	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各段落に小見出しをつける。 ・ 文章構成と筆者の伝えたいことを確かめ、自分の考えをもつとともに、感想を交流し合い、考えを広げる。 ・ 筆者が用いている説明の仕方工夫についてまとめる。 	<p>【読】 段落と段落、段落と文章全体との関係を確認するとともに、筆者の伝えたいことを中心をとらえて読んでいる。(ワークシート・発言)</p> <p>【書】 自分の考えを言葉にしてまとめて書いて感想を交流している。(ワークシート・発表)</p>
第3次	10	<ul style="list-style-type: none"> ・ テレビや新聞などで「アップ」と「ルーズ」が使われているものを探して、使われ方やそのよさを考え、発表し合う。 ・ 学習を振り返る。 	<p>【言】 新聞などで「アップ」と「ルーズ」を効果的に用いている記事を見つけ、どんなよさがあるか考え、発表している。(ノート・発言)</p>

(2) 指導・支援の方針

◎ 本学級の児童の実態を踏まえて本教材を読み進めていく際に重点を置いていること。

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

観 点	指導・支援の方針
話すこと・ 聞くこと(ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 聞き手に伝わるように話したり、話し手の伝えたい内容を聞き取ったりすることができるよう「見る・聞く」を促す。聞き取った内容を確認し、聞き取れていなかった時には、自分から確認するよう促す。 ・ 助詞の誤りや音韻の誤りは、視覚的に分かるように指文字で押さえる。また、発表する時は文末まで言わせる。 ・ 発音が不明瞭な音は、発音誘導サインを使用するとともに、教師の発音を聞かせてから言わせるようにする。
書くこと(イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 読み取った事柄などを言葉にして、文章構成図にまとめさせる。 ・ 板書とリンクさせたワークシートを作成し、読み取った事柄を覚えて書かせたり、自分の言葉にしてまとめて書かせたりする。A児が書けない時には、語頭だけを示す等して個別に対応する。
読むこと(ウ)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の流れを「導入(前時の復習)」→「本時のめあての確認」→「まとめ」とし、パターン化する。 ・ 文のまとまりや段落を意識して音読ができるように、音読にバリエーションをもたせるとともに、音読の機会を多くする。 ・ 説明文の三部構成をつかませ、意味段落に書かれていることをとらえさせるために文章構成図を活用する。 ・ 教科書に掲載されている写真を活用し、文章と対応している部分を指差し等で確認して視覚的に明確化する。 ・ 中心となる語や文をとらえてアップとルーズの特徴を読み取れるようサイドラインを引かせたり、色別にして分けたりして視覚的にとらえやすいようにする。 ・ 前時までのワークシート等を掲示し確認できるようにする。 ・ 事前に、新聞記事やサッカーの試合の映像等を活用し、試合の雰囲気や場面の状況等についての理解を促す。
言語事項(エ)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事前に、サッカーに関連する用語等について取り上げて親しませるとともに、意図的に使うようにする。 ・ 4年生ならではの巧みな表現「風をはらむ・全身で喜びを表す」等は、事前にサッカーの試合の映像等を活用し、イメージができるよう促すとともに、国語辞典で意味を調べたり、短文作りを行って使ったりする。 ・ 接続語「しかし・でも・このように」等や指示語の役割について、本題材に入る前から意図的に押さえて、段落相互の関係がとらえられるようにする。
関心・意欲・態度(オ)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「めあて」を確認し、課題がとらえられるようにする。 ・ A児の理解を促す手掛かりとなるような視覚的な教材(会場図や写真、短冊等)を準備し掲示する。 ・ 学習形態を工夫し、子ども同士で課題に取り組めるよう話し合い活動を盛り込む。

5 本時の指導計画

本時の学習場面：光村図書 国語4年下「アップとルーズで伝える」P32～P33の1行目

(1) 目標

- ・アップの特徴を見つけようとして進んで読んだり、発表したりしている。
- ・写真と文章を対応させ、中心となる語や文をとらえてアップの特徴を読み取ることができる。
- ・送り手の気持ちになり、何をアップで伝えたかったのかを考え発表することができる。

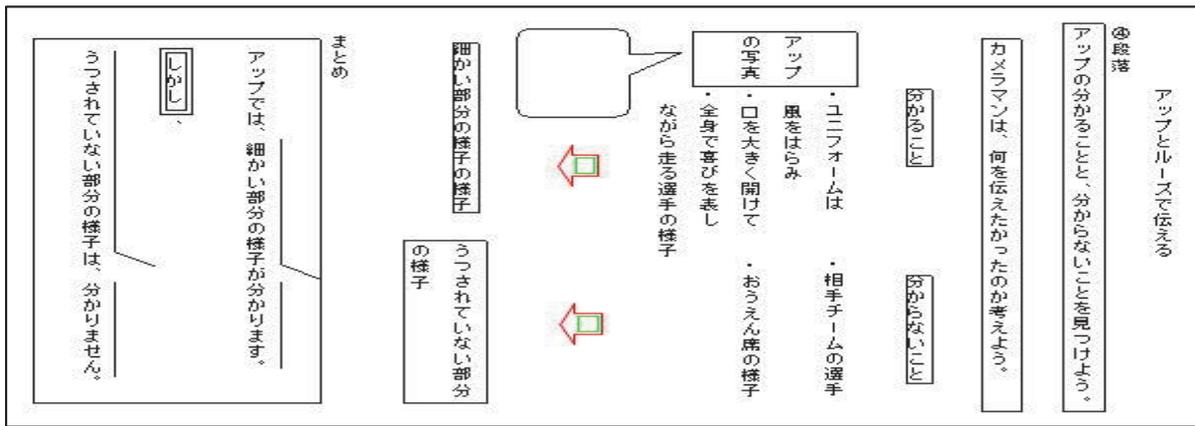
【個別の目標】

児童	主な学習活動
A	<ul style="list-style-type: none"> ・アップの特徴を写真と対応させて進んで読もうとしたり、感じたことを発表したりしようとしてすることができる。 ・写真と文章を対応させ、中心となる文をとらえてアップの長所と短所を読み取ることができる。 ・送り手の気持ちになり、アップの長所をとらえて伝えたいことを発表することができる。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・アップの特徴を写真と対応させて進んで読もうとしたり、感じたことや知っていること等を発表したりしようとしてすることができる。 ・写真と文章を対応させ、中心となる語や文をとらえてアップの長所と短所を読み取ることができる。 ・送り手の気持ちになり、場面の状況とアップの長所を考えて伝えたいことを発表することができる。

(2) 評価

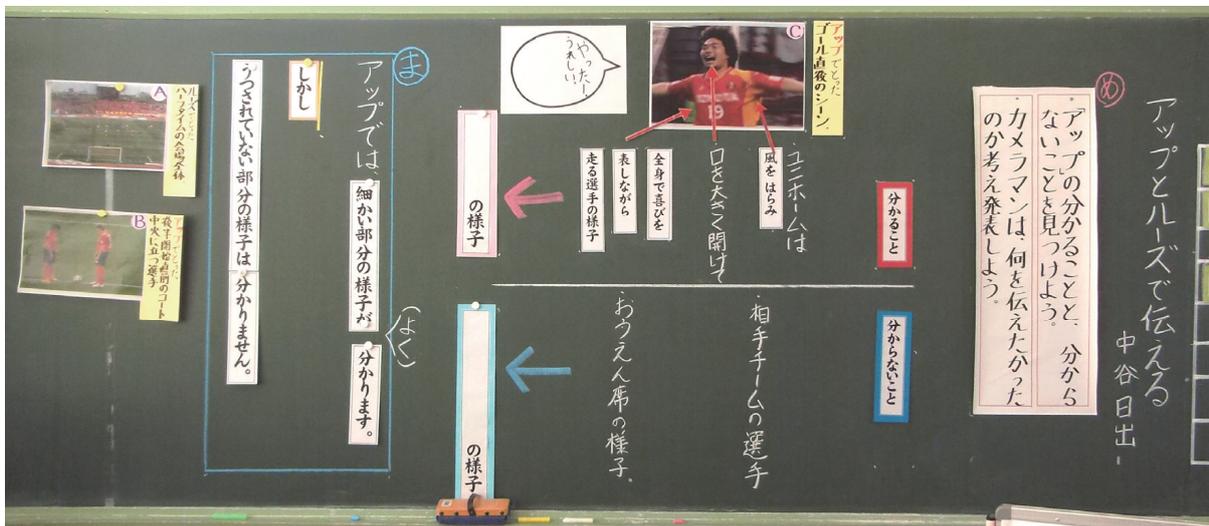
児童	主な学習活動
A	<ul style="list-style-type: none"> ・アップの特徴を写真と対応させ、進んで読み取ったことを友達と意見を交換したり、感じたことを発表したりしようとしていたか。 【関心・意欲・態度】 ・アップの長所と短所を中心となる文と接続語を使ってまとめ、発表することができたか。 【読む能力】 ・送り手の気持ちになり、何を伝えたかったのか自分の言葉にして発表することができたか。 【読む能力】
B	<ul style="list-style-type: none"> ・アップの特徴を写真と対応させ、進んで読み取ったことを自分から友達に働きかけて意見を交換したり、感じたことや知っていること等を発表したりしようとしていたか。 【関心・意欲・態度】 ・アップの長所と短所を中心となる文と接続語を的確に使ってまとめ、発表することができたか。 【読む能力】 ・送り手の気持ちになり、場面の状況とアップの長所を結びつけ自分の言葉にして発表することができたか。 【読む能力】

6 板書計画



【当日の板書、教材の配置等】

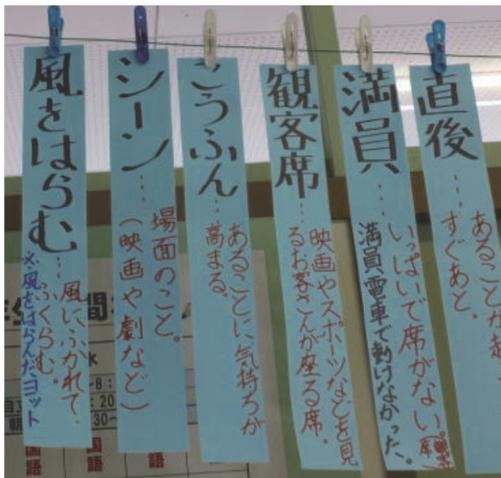
板書



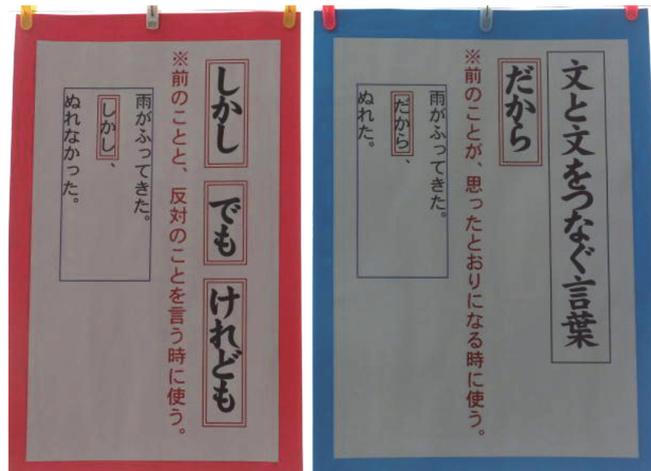
文章構成図の掲示（移動黑板）

アップとルールで伝える 説明文の家							
終わり	中						はじめ
8	7	6	5	4	3	2	1
まとめ	答え	まとめ	答え	答え	問い	話題	話題
筆者の伝えたいこと。	写真のアップとルール。	アップとルールのまとめ。 このように(まとめの言葉)	ルールの説明。 分がること、分からないこと。	アップの説明。 分がること、分からないこと。	アップとルールではどんな ちがいがあつたのでしょうか。	アップ	ルール

事前指導した語句と意味の掲示



既習事項（接続詞の意味）の掲示



7 授業研究会での協議

(1) 参加者

研究協力機関管理職及び小学部教員、研究協力機関（他校）関係者、北東北聾学校教員

(2) 主な協議内容

教材をスムーズに読み進めるための事前指導と教材活用

ア 授業者の意図

- ・ 「本教材文を読み進める」という視点では、教材文で扱うサッカーに関する知識を得る場として、自立活動の時間、体育、休み時間、朝の会等で話題にしたり体験を通してたりして言葉やルールを理解を図ってきた。また、報道に関する知識を得る場として、総合的な学習の時間で撮影や取材をする活動を関連づけて設定し、アップとルーズの違いや撮影者の意図を考える機会を設けるようにした。さらに、難語句の指導も併せて事前に行った。

イ 参加者の意見

- ・ 国語科と自立活動、他教科、総合的な学習の時間、朝の会や休み時間などあらゆる場を通して言葉の力をはぐくむ環境が整っていることが、本教材文を読み進める上で効果的である。中学年になると、語彙や文章だけでなく題材そのものも難しくなるため、題材の背景知識も視野に入れた事前指導の取組が必要である。
- ・ 総合的な学習の時間にデジタルカメラを用いた撮影や取材、説明文を書く活動では、児童がルーズで撮影したり、その中からある物に焦点を当てて撮影したりする様子が見られた。このことから、撮影者の意図によって撮影の仕方を変えることができることは感覚としてつかんでいたものと思われる。単に写真を撮影させれば良いということだけでなく、国語科で気づかせたい筆者の意図に迫るような事前の教師の働きかけが効果的であったと思う。

① 読みの力をはぐくむための語彙指導と教材（新出語句、難語句、言葉の意味をより深く考える習慣の育成）

ア 授業者の意図

- ・ 児童が目にしたことのない言葉や表現は、言葉が用いられる状況や様子など、できるだけ具体的なイメージを持たせるため、サッカーの映像を活用した。また、辞典を用いた語彙の意

味調べの後に短文作りを学校や宿題で扱い、理解を促した。短文作りをすることで、言葉の意味や用法の誤りを修正したり、話し合いながらニュアンスの違いに気づかせたりすることができた。学習した語句や表現は教室に掲示し、必要なときに振り返ることができるようにした。

イ 参加者の意見

- ・ 事前の語彙指導では、意味調べに加え短作文を多く書かせるようにしていることが、児童の言葉の理解を深めていると思われる。授業では、教師の問いに対し、児童が「～することです。」「～のことです。」と答えていた。ややもすると、児童は単語で答えてしまいがちだが、このようなやりとりの仕方を育てていくことで、言葉の意味を言葉で説明する力、言葉の意味が書かれた物を読んで理解する力が身に付いてくる。
- ・ 前時の振り返りの場面で、アップとルーズの意味を問う発問に対し、児童は、「アップは、ある部分を大きく映すことです。」「ルーズとは広い範囲を映すことです。」と正しく答えていた。聴覚障害児の場合、「ある部分」「広い範囲」とは何を指すのかをさらに掘り下げて尋ねたり、答えさせたりする必要があると思われる。前時までにはそれらの言葉の意味を確認したとのことだが、児童が前時のことを確実に想起するために、特に、言語力に課題のある児童の場合はそのような確認が重要だと感じた。教科書の写真を用いてどこを指しているのかを尋ね、確認する方法もある。
- ・ 「風をはらみ」、「喜びを全身で表す」などの表現を辞書や短作文作りを通して指導する他、国語の時間であれば、挿し絵（写真）を用いて意味を考えさせる方法もある。国語科では、文章と挿し絵（写真）とを照合していくことも重要な活動である。風がはらむとはユニホームのどこがはためくのか、なぜ口を大きく開けるのかなど、写真や映されていない部分にも想像を働かせることも必要である。

③ 学習の流れやルールが分かる板書とワークシート

ア 授業者の意図

- ・ 児童が未学習の言葉や表現は、言葉が用いられる状況や様子など、できるだけ具体的なイメージを持たせるため、サッカーの映像を活用した。また、辞典を用いた語彙の意味調べの後に短文作りを学校や宿題で扱い、理解を促した。短文作りをすることで、言葉の意味や用法の誤りを修正したり、ニュアンスの違いを教えたりすることができた。学習した語句や表現は教室に掲示し、必要なときに振り返ることができるようにした。

イ 参加者の意見

- ・ 学習の流れ（振り返り、めあての確認、音読、読み取り、意見の発表、まとめなど）や線を引く、音読の仕方や発言の仕方など、学習のルールが児童に定着しており、低学年からの指導の積み上げが表れていた。
- ・ 板書は、アップとルーズの比較がしやすい構造になっていた。また、線の色や線の引き方のルールが児童にも定着していた。このため、板書と掲示された教科書本文を見て、児童は自分が書くことを考えたり確かめたりしながら、作業していた。教科書本文の掲示は、このような作業のしやすさを考えると、掲示する教科書本文は、教科書と同じ体裁の方が適してい

る。一方、音読のしやすさや主述を一目でとらえる点から考えると、読みやすい箇所を改訂する方法もある。何のために提示するのか、児童に求める効果は何かなどの目的や意図を明確にして活用する必要がある。

8 考察—教材活用の視点から—

(1) 聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

本教材文は、問いの文が冒頭ではなく第3段落に書かれているものの、接続詞や文末表現、動画を切り取った映像や写真が手がかりとなり、アップとルーズの関係を対比して読み進めることができる。また、文章の最後には、筆者の考えが窺える表現もみられ、高学年で要旨や筆者の意図を読み取る学習に移行していく教材文となっている。中学年通しては、書かれてあることを正しく読むための語彙や文章表現を身に付けていくとともに、筆者の意図や考えに目を向け、考える力も併せて育てていく必要がある。

低学年の説明的文章とは異なり、問いと答えの内容が一致しておらず筆者の考えが書かれていること、サッカーの試合や撮影や報道に関する用語や背景知識がなければ、書かれてある事柄を読むのに時間を要する。また、叙述に含まれる撮影者の意図によって報道される内容が変わること、アップとルーズの特徴を踏まえた上で撮影をしていること等の二次的な読みに至らないことも予想される。

(2) 教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

本教材文は、題材の背景知識、問いと説明と結論（筆者の考え）という構成と内容、人物や情景を描写する表現（静かに興奮をおさえて、風をはらみなど）、「～のです。」が筆者の意図を表していることなど、低学年の説明的文章とは異なる難しさが予想された。このような難しさに対し、本実践では、国語科に加え自立活動や他教科等の場面で、以下の教材が関連づけられながら指導が行われていた。

まず、「読みを支えるための基盤となる教材」であるが、事前の語彙指導や文指導、背景知識の扱いなどが挙げられる。次に、「単元に直結する教材」として板書やワークシートなどが挙げられる。そして、「文章全体の位置が分かる教材」として文章構成図（説明文の家）が挙げられる。これらの教材は、文章の構成が分かるとともに、今回学習するのは文章全体のどこに位置するかを俯瞰することができ、学習の見通しや目的意識を持たせるために有効であった。

(3) 教材の意図と活用の仕方

本実践では、単元を通して3種類の教材活用がなされていた。

① 読みを支えるための基盤となる教材（事前の語彙指導や文指導、背景知識の扱い）

本実践では、国語科の指導で児童に身に付いてきた力や既習事項などを含む児童の実態と単元で扱う教材文とを照らし合わせながら、予測される読みの困難さが示された。そして、教材文を読み進めるために必要な指導事項を明確にし、教材活用が行われていた。

《背景知識を事前に知らせるための教材活用》

- ・ サッカーのルール、試合や観客の様子、国際試合やプロリーグなど規模の大きな試合や観客の様子を理解するため、新聞記事やWeb等に掲載された写真を用いて朝の会等で話題にし

たり、体育の時間でサッカーのルールや用語を扱ったりし、その後、用語や意味の説明を書き加えて掲示しておいた。

- ・ 撮影し相手に伝えるという報道に関する知識や報道する立場へ興味・関心を持たせるため、総合的な学習の時間で写真撮影し説明文を書くといった具体的な体験活動を設定した。

《教材文を読むために理解しておく必要がある語彙や文指導をするための教材活用》

- ・ 新出語句や児童が使い慣れていない語句の意味と用法を理解することができるよう、家庭学習や自立活動の時間を用いて辞書による意味調べと短作文作りを設定するとともに、扱った語句の意味や用法を教室に掲示しておいた。
- ・ 説明文の構造を理解する手がかりとなる接続詞の意味や用法を想起し、理解を深めるために、接続詞の用法をまとめた紙を掲示しておいた。

国語科の目標を達成するためには、教材文を正しく読むことが前提となる。本実践では、このような事前指導と教材活用が、児童の教材文の読みをスムーズにするために効果的であった。

さらに、写真や新聞記事、具体的な体験場面などで言葉や文を取り上げるだけでなく、話し合う時間を設けたこと、話し合った結果を書き加え掲示しておいたことで、児童が背景知識を知ることができたり、言葉の意味を言葉で理解する態度が育ったりしたことにつながっているといえる。

② 文章全体の位置が分かる教材（説明文の家＝文章構成図）

本実践では、単元の導入時にあらすじをとらえ、児童が文章構造をおおまかにとらえることができるよう「説明文の家」という文章構成図を作成し、常時掲示しておいた。この文章構成図は、低学年で説明文の指導を行ったときから継続して用いており、学年の進行に併せて、詩や物語文でも活用しているとのことであった。このため、児童には、「はじめ」「中」「おわり」という構造があること、説明文には「問い」や「答え」があること、筆者の考えも書かれていることなどが既習事項として身に付いてきており、文章構成図を手がかりに自ら段落相互の関係や文章構造を読み取ることも徐々にできるようになっていた。

また、本時の学習を進める際も、児童自ら文章構成図に目を向けたり、今日のめあてを自覚して答えたりする様子が見られた。このことから、文章構成図は、児童が「今日は、どの部分を学習するのか」を確認する大きな手がかりとなっているといえる。

このように、文章全体の構造が示されている教材は、児童にとって、前時に学習したこと、今日学習すること、次に学習することを確認するために有効であるとともに、文章構造を把握し筆者の考えや意図などを考えるといった二次的な読みを促すためにも有効である。

③ 単元に直結した教材（板書、ワークシート）

本時の指導では、板書、写真の掲示、重要語句や文、教科書本文の掲示がなされるとともに、ワークシートも活用されていた。板書は、「めあて」、「読み取ったこと」、「まとめ」という流れが明確に分かるように記載されていた。また、読み取ったことの板書では、アップで「分かること」が赤、「分からないこと」が青で色分けされ、上段と下段とに分けて記載されていた。ワークシートも板書と同じ構造になっており、児童も板書や教科書を確認しながら書き進める様子が見られ、板書のルールが児童に定着していることが窺えた。

このように、板書の構造（学習の流れ、比較するものの関係、色の意味など）が明確で、その意味が児童に理解されていることで、次時に「ルーズで分かること、分からないこと」を読むための比較がしやすくなる。また、本実践のワークシートは、授業の導入、読み取り、まとめの各段階で児童が学習したことを再度確認するため、板書と同じ形式にしていた。授業者の意図によってワークシートの形式も様々に変わっていきと考えられるが、本実践における授業者の意図を踏まえると、板書の構造と同じ構造にしたワークシートは、児童自身が書くことで学習を振り返り、ことばでまとめていくことに役立っていたと思われる。

本研究では、これまで本時の展開の流れに沿って必要な学習活動と教材とを明らかにしたが、本実践では、聴覚障害児にとっては、単元全体を通して3種類の教材が必要であることが示された。

（４）教材活用と発問（挿絵や写真を活用しながら、語句や文の意味を考えさせる発問）

本実践では、単元を通して3種類の教材が、意図的に用いられていた。事前指導や本時に至るまでに用いた教材も随時振り返ることができるよう教室環境も整えられていた。その結果、児童には、事前指導や既習事項を活用して教材文を正しく読み取ろうとする様子が見られた。

今後、教材文を読み、書かれてあることを正しく理解することに加え、言葉や文から想像して考える、自分の体験や経験と照らし合わせてより豊かな読み取りをする力をはぐくむために、写真や挿し絵の活用と発問の在り方を考えていくことが授業研究会で話題になった。

本時のめあてである「アップで分かることと分からないこと」を読み取り、次時のルーズとの比較につなげるためには、「ある部分」「広い範囲」「細かい様子」「映されていない部分」といったアップとルーズに関連する言葉や文が、具体的にどのようなことなのか、また「細かい様子」を表す表現（風をはらみ、全身で喜びを表すなど）を児童に考えさせるための発問、読み取ったことを自分の言葉で表現するよう促す発問をすることが、児童の二次的な読みにつながるものと考えられる。

（青森県立青森聾学校、庄司美千代）

第2節 授業実践2 小学部4年「ごんぎつね」1 (光村図書国語4年下はばたき)

実施時期：平成26年10月

1 学級及び児童の実態

本学級は、男児3名、女児1名の計4名の集団である。4名とも聴覚を最大限活用し、音声言語を中心に、手話を併用しながらコミュニケーションをとっている。基本的な学習態度は身に付いており、教科学習を学年対応で進めている。家庭学習にもしっかりと取り組み、学んだことを何度も反復して一問一答形式で記憶するのは得意だが、身に付けたことを生かして課題を解決する学習は苦手なところがある。

文章を読むことに関しては、積極的に図書館を利用したり、学部やクラスの図書コーナーの本を読んだりするなど、本や図鑑が好きな子ども達である。しかし、長文の物語を細かい内容まで読み込んで、その内容を楽しむことまでは難しく、心のふれあいや悲しみを描いたような感動作品に触れた経験は少ない。生活場面でも、聞こえの面で相手を取り巻く情報を得にくいいため、判断材料に乏しく、自分中心に物事を考えてしまったり場にそぐわない言動をしてしまったりすることもある。そのため、自分の視点で感じたことを自分なりに表現することはできるが、登場人物や相手の視点で叙述をもとに気持ちを考えることには課題が残る。

コミュニケーション面では、4名とも家族や先生などと話す際には音声言語のみで簡単な会話ができる。友達とは音声言語や手話を交えながら会話しているが、日本語や手話の語彙の少なさ、表出面や読み取り面での曖昧さなどが重なり、話の内容が深まれば深まるほど相手に伝わりにくく、学習での話し合い活動や学び合いにも少なからず影響している部分がある。

児童の実態 ※ 廊下側からABC・・・の順に記載

児童	性別	聴力レベル (補聴レベル) dB 500Hz/ 1 kHz/2kHz	本時の授業に関する所見
A	男	右 90/105/125 左 人工内耳 補 (40/40/35)	<ul style="list-style-type: none"> 音声言語でのコミュニケーションを主とし、聴覚を最大限活用しながら学習している。新しい日本語も聞いてすぐに身に付け、生活の中で進んで使おうとする。概念理解もスムーズで、ダジャレを楽しむことができるようになってきた。 多くの情報を統合しながら思考し判断することは苦手とするが、一問一答形式のような問題は得意である。行動や様子を表す言葉から、そのときの人物の気持ちを文脈を踏まえて考えようすることができる。
B	女	右 85/100/115 左 人工内耳 補 (45/40/50)	<ul style="list-style-type: none"> 音声言語でのコミュニケーションを主とし、簡単な手話を併用しながら学習している。口声模倣の意識が弱く、受信面でも曖昧さがあり、日本語を正確に獲得する面での課題がある。経験は豊富だが、日本語の語彙が少ないため思ったことをうまく表現できないことがよくある。 間違えることを極端に警戒してしまうため、自分なりの考えを持っていても、確信が持てない場面では発言を控えてしまう。日本語から人物の気持ちを考えることは難しい場合もあるが、文脈から想像したり、実際に場面を再現して動いてみることでそれらを考えたりすることができる。

C	男	右 90/125/130 左 95/100/105 補 (55/55/60)	<ul style="list-style-type: none"> 音声言語でのコミュニケーションを主とするが、受信面では手話に頼る部分も多く、音声言語と手話を併用して学習している。進んで口声模倣を行い、日本語を獲得しているが、概念を正確に捉えることは難しい。このため、獲得した言葉を繰り返し使い込む機会を設けたり、修正したりしながら正しい日本語を身に付けている。 知っている日本語から自分で連想して思いついたことを発言することがあり、文脈や日本語を根拠に考えることには不慣れである。しかし、感情が豊かで、人物の気持ちを自分なりに想像することができるため、実際に動いて考えることで心情に迫れることもある。
D	男	右 40/60/45 左 45/70/65 補 (40/50/40)	<ul style="list-style-type: none"> 音声言語でのコミュニケーションを主とし、簡単な手話を併用しながら学習している。進んで口声模倣を行い日本語を獲得しているが、受信面での曖昧さがあり、概念を正確に捉えながら言葉を身に付けるためには生活場面での使い込みや確認作業が必要である。 身に付けている日本語の語彙数が少ないため、行動や様子の記述から場面を正確に想起することが難しい。そのため、人物の気持ちなどを考えることや考えたことを日本語で表現することを苦手である。しかし、学習意欲が高く、一生懸命考え自分の身に付けている言葉で積極的に発言したり、学習したことをしっかりと積み上げたりすることができる。

2 題材について

《教材の考察及び設定理由》

(1) 教材観

本教材は、いたずら好きの一人ぼっちの小ぎつねのごんと、母親の死によって同じく一人ぼっちになった兵十との心のすれ違いが、美しい情景描写を背景に描き出された物語である。主人公のごんは兵十の母親の死をきっかけに、兵十をなぐさめ、喜ばせようと行動するが、思うように思いが届かず、最後には兵十に撃たれてしまうという意外な展開が待ち構えている。そのため、読む者を物語に引き込み、読むことの楽しさを味わうことができるとともに、さらに読み広げていこうとする意欲をかき立てられる作品である。また、「わたし」が語り手となり伝承風には書き進められているため、児童は一人の読み手としてごんの視点に立ったり、兵十の視点に立ったりしながら登場人物の心情や心の揺れ、場面の移り変わりを読むことができる。そして、終盤では、人間の本質である善と悪、不幸と幸福という対極の間でゆれ動く内面的葛藤の世界を味わうことができたり、人と人との心が通じ合うことの難しさや大切さに気付いたりすることができ、社会的規律や人間関係を学び始める中学年にとっても大変意義のある教材である。

(2) 指導観

本教材は、4年生にとっては長めの文章であり、子ども達の読みが本時で取り上げる場面のみにならないように、各場面の概要を一文程度にまとめて作品全体をつなげた読みができるようにする。また、「ごんがかわいそう」などごんの視点での感想を述べるにとどまりがちであることが予想されるため、登場人物の行動や気持ちとその変化を関連付けながら、それぞれの登場人物の視点に立って気持ちを考えられるようにする。さらに、ごんの兵十に対する気持ちと兵十のごんに対する気持ちや見方の変化は、子ども達にとって捉えにくいところでもあるので、作品全

体を通してその変化が見てわかるように、「心のきょり」と称して、感情曲線の形で可視化しながらまとめていく。

一方で、考えたことを伝え合う場面では、既習事項を生かし、相手の目を見て反応を確認しながら話すことや大切なことを落とさずに話すことに気をつけるように言葉がけをしていく。また、相手に届けるように話す声の大きさやはっきり話そうとする気持ち、丁寧な手話表現にも留意し、できるだけ正確に伝え合う素地を築いていく。さらに、伝達の曖昧さや日本語を視覚的にとらえる観点からも、必要に応じて、実物投影機やパソコンを活用し、お互いの考えの共通点や相違点を見て確認できるようにする。

こうした学習を通して、状況やその他の情報をもとに相手の気持ちを考える経験を積み上げ、一人一人の事象のとらえ方や考え方の違いを認め合い、互いに高め合おうとする児童を育てていきたい。

3 題材の目標

- (1) 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述をもとに想像して読むことができる。(読むこと)
- (2) 文章を読んで考えたことを発表し合い、互いの考えの共通点と相違点を考えながら話し合うとともに、一人一人の感じ方の違いに気付くことができる。(話すこと・聞くこと)
- (3) 目的に応じて書くとともに、書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を伝え合うことができる。(書くこと)

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画(本時 5/16時間扱い)

第一次	・ 新出漢字を学習し、物語に関する時代背景などを確認する。	1時間
	・ 教材文の読み聞かせを聞き、初発の感想を書く。 ・ 学習の見通しを持ち学習課題について確認する。	2時間
	・ いたづらをするごんの行動や気持ちを想像しながら1の場面を読む。	2時間
第二次	・ いたづらを後悔するごんの行動や気持ちの変化を想像しながら2の場面を読む。	2時間
	・ 兵十につぐないをするごんの行動や気持ちの変化を、情景描写から想像しながら3、4の場面を読む。	2時間
	・ 兵十と加助の話聞いて「引き合わない」と思ったごんの行動や情景から、ごんの気持ちの変化を想像しながら5の場面を読む。	1時間
	・ 兵十に撃たれたごんと、ごんを撃ってしまった兵十の気持ちや、互いの関係の変化を想像しながら読む。 ・ 教材文を詳しく読んだ感想を書いて、友達と交流する。	2時間 (本時 1/2)
	・ 書きたいことの中心を決め、物語の続きを書く。	1時間
第三次	・ 書いたものを友達と読み合い感想を伝え合う。	1時間
	・ 新美南吉が書いた本を読み、読んだ感想を交流し合う。	1時間

(2) 指導・支援の方針

◎本学級の児童の実態を踏まえて本教材を読み進めていく際に重点をおいていること。

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

観点	指導・支援の方針
視覚的な配慮事項	<p>ア『発言や学習内容のより確かな共有化による学び合いの保障』…4名とも聴覚を最大限活用して学習しているが、お互いの発言が正確に伝わりにくいことがよくあるため、実物投影機を活用して児童のノートを全員で見合い学び合えるようにする。</p> <p>イ『視覚化』…物語文では、登場人物の心情や関係性の変化について、抽象的な部分も多く苦手なところでもあるため、抽象的な思考をしたことを「心のきょり」曲線という形で視覚化することで、次への学習へつなげていく。</p>
聴覚的な配慮事項	<p>ア『声に出して読むこと』…可能な限りでの聴覚的なフィードバックや音韻情報を意識した日本語の獲得を目指す。また、声に出すことで漢字などが正しく読めているか、言葉のまとまりを正確につかめているかを指導者側が把握する。</p> <p>イ『FM補聴システムの活用』…FM補聴システムを活用することで、騒音下でもマイクからの音声情報を優先的に補聴器に届けることができ、日本語を聞いて理解する手助けとする。日本語を聞いて覚えるという最も効率的な学びが成立しやすくする。</p>
日本語理解のための配慮事項	<p>ア『日本語力を育てるための手話活用』…物語文は叙述から人物の気持ちを考えるため、始めから日本手話に近いレベルでの手話読みは、日本語から自分で情景を思い描いたり人物の気持ちを想像したりする学習経験を逸してしまうことがある点に留意する。しかし、文中の日本語と児童の日本語力に大きな隔たりがある場合や初めて触れる日本語については、その概念も含めて効率的に学ぶ手段の一つである手話を積極的に活用する。</p> <p>イ『書くことに際して』…書く前に口声模倣や手話模倣をして、文章単位で日本語を正確に覚えてから書く習慣作りを確かなものにする。動詞や形容詞の語尾変化、助詞などはある一定の規則的な変化やルールがあり文法的にある程度学べるものであるが、小学部の児童にとってはまだ経験的に学ぶ段階であるため、一問一答形式に学ぶのではなく、概念を広げ文意を理解した上で文章の中で変化していくことを経験的に積み上げていく。</p>

5 本時の指導計画

本時の学習場面：光村図書 国語4年下「ごんぎつね」p19の9行目からp21の6行目まで

(1) 目標

- ① 兵十に撃たれたごんごんとごんを撃ってしまった兵十の気持ちや、互いの関係の変化を想像して読むことができる。
- ② 自分の考えと友達のことを比べて、読み方や考え方を広げることができる。

(2) 評価の観点

【全体の評価】

- ① 「6」の場面を読み、ごんを撃つまでの兵十の気持ちや、ごんを撃ったときの気持ち、倒れているごんの気持ちを想像して読み取ることができたか。
- ② 友達の発言やノートに書いた「心のきより」からお互いの考え方を知ったり、自分の考えを友達に伝え理解してもらったりすることができたか。

【個別の評価】

児童	評価内容	
	読むこと	話すこと・聞くこと
A	ごんと兵十のそれぞれの視点に立ち、会話や行動、様子を表す日本語から、人物の気持ちを的確に捉えることができたか。また、その関係の変化を「心のきより」に描き、「心が通じる」「わかり合えない」などの言葉を用いて表すことができたか。	友達の考えと自分の考えを比べながら聞き、同じところや違うところに気付き共感することができたか。友達の反応を見て、伝わる工夫を考えて話すことができたか。
B	主語を明確にしながら、会話や行動から人物の気持ちを考えたり、実際に動いて想像したりすることができたか。また、その関係の変化を「心のきより」に描いて視覚的に捉え「近い」「遠い」などの言葉で表すことができたか。	友達の考えと自分の考えを比べながら聞き、同じところや違うところを確認することができたか。友達の目を見て話し、伝わっているか確認しながら話すことができたか。
C	ごんと兵十のそれぞれの視点で、会話や行動を表す日本語をもとに実際に動いて、その時の人物の気持ちを考えることができたか。また、その関係の変化を「心のきより」に描いて視覚的に捉え「近い」「離れる」「遠い」などの言葉で表すことができたか。	友達の考えと自分の考えを比べながら聞き、同じところや違うところを確認し共感することができたか。話す時は、友達の目を見て伝える気持ちを持って話すことができたか。
D	主語を明確にしながら、会話や行動から人物の気持ちを考えたり、実際に動いて想像したりすることができたか。また、その関係の変化を「心のきより」に描いて視覚的に捉え「近い」「遠い」「交わる」などの言葉で表すことができたか。	友達の考えと自分の考えを比べながら聞き、同じところや違うところを確認し理解することができたか。話すときは、友達の反応を確認しながら話すことができたか。

(3) 準備

児童：教科書、ノート、筆記用具

指導者：本文の拡大文、学習プリント、挿絵、前時までに学習した内容の掲示、拡大投影機、モニター

(4) 本時の展開

段階	学習内容・活動	時間	指導上の留意点 (◇評価※自立活動的配慮◎聴覚障がい教育における配慮事項)
導入	1. 前時までの学習を振り返る。 2. 本時のめあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> ◎6の場面のごんと兵十の「心のきより」について考えよう。 </div>	3 2	※ FM 補聴システムを準備し、聞こえの状態を確認する。 ・ ごんと兵十の「心のきより」に着目し、前時までの学習を想起させながら、本時のめあてを確認する。 ◎ めあてをノートに書く際は、文のまとまりで覚えてからノートに写すようにさせる。
展開	3. 6の場面を音読する。 ・ 漢字の読み方や語句の意味の確認をし、全体の流れをつかみながら読む。 4. ごんと兵十の気持ちが読み取れる文を見つけて、それらの気持ちを考える。 ・ 本文から文章を抜き出し、表に整理する。(ペア→個人) ・ 抜き出した文について、気持ちを想像して書く。(ペア→個人) 5. ごんと兵十の「心のきより」について考える。 ・ 「心のきより」曲線を書く。 ・ それぞれのノートを投影機で写して発表する。		※1 音読の際には、手話を提示しながら読むことで、日本語の意味の理解の手助けとなるようにする。ただし、一人一人の読みの妨げにならないように手話表現については留意する。また、口形を意識し、丁寧に声を出して読むように児童に促す。 ◎ 日本語から意味を考えてほしい部分について（「足音をしのばせて」、「かけよってきました。」「ごんに目を落としました。」「火縄銃をばたりと取り落としました。」）は、始めは指文字で読む。意味やその様子を確認した後は、読み方に注意しながら手話（※1）も使って読む。 ◇ 文脈に沿って日本語の意味を捉え、場面を想像しながら読むことができたか。 ・ 表の整理については、始めは全員で黒板で行い、活動の節目でノートにも整理する時間をとる。 ・ 間違いを恐れ、なかなか自信が持てない子ども達であることを考慮し、始めはペアで緊張をほぐし助け合いながら活動する。慣れてきたら、個人での活動に切り替えていく。 ・ 抜き出した文章が、ごんと兵十のどちらに関するものか判断に迷う場合は、主語に着目して確認させる。 ・ 気持ちを考える際、日本語の細かな表現にも着目して考えるように促す。また、児童によっては日本語力に課題があり気持ちを考えるのが難しい場合、教師が子ども達に問いかけたり、動作化したりして想起できるようにする。また、友達と同じ答えにならないと不安がる子ども達なので、気持ちの捉え方については、それぞれ違っていいことを確認し正直な気持ちが書けるようにする。 ◇ 叙述をもとに、登場人物の気持ちを想像することができたか。

展 開		<ul style="list-style-type: none"> ◎ ごんと兵十の関係の変化は、目に見えにくいものであるため、人物の気持ちを書き出すのに合わせてお互いの「心のきより」を矢印などを用いて視覚化する。 ・ それぞれが書いたごんの気持ち、兵十の気持ちにそって、ごんと兵十の「心のきより」をノートに書き込む。「心のきより」は、近づいたり離れたりするだけでなく、枝分かれしたり、消えたり、あるいは、それ以上進まなかったりしてもよいことを伝え様々な表現をしてもよいことを確認する。 ・ 一人ずつ前に出て、自分が描いた「心のきより」曲線について発表する。その際、ごんと兵十の関係の変化を伝えられるように、6の場面の始めと終わりの「心のきより」に着目して発表するようにする。 ・ 丁寧な発音や口形を意識させると共に、相手に伝わりやすいように手話も使うようにする。 ◎ 実物投影機を用いて、児童のノートをモニターに映し、発表の際に曖昧になりがちな情報伝達面に関して、視覚的にも補うことでより正確に相手に伝わりお互いに学び合える環境を整備する。 ◇ 自分の考えと友達のことを比べながら発表を聞くことができたか。
終 末	<ul style="list-style-type: none"> 6. 学習のまとめをする。 ・ 本時の学習を振り返り、いろいろな考え方があることを確認する。 7. 次時の学習内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発表を振り返り、同じ言葉でも人によっては感じ方が異なること、また、それは間違いではなく一人ひとり違っていてもいいことを確認する。 ・ 次の時間は、本時の内容を踏まえながら「ごんぎつね」を読んだ感想を書くことを伝え、学習の見通しを持てるようにする。

6 板書計画

<p>【物語文の読み方】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間、場所などの設定 ・行動や会話から、人がらや気持ちを考える。 ・場面ごとの様子 ・場面と場面を比べる。 	<p>その明くる日も～</p> <p>・うら口から～</p>	<p>ごんの言葉、行動、様子</p>	<p>⑥ 六の場面のごんと兵十の「心のきより」について考えよう。</p>
	<p>・ばたりとたおれました</p>	<p>気持ち</p>	
	<p>青いけむりが、まだつつ口から細くでていました。</p>	<p>・うなぎをくぐんぎつねめ</p> <p>・「ようし」</p> <p>・立ち上がって～</p> <p>・足音をしのばせて～</p>	<p>気持ち</p>
	<p>・かけよってきました。</p> <p>・「おや」</p> <p>・ごんに目を～</p> <p>・「ごん、おまい～」</p>	<p>兵十の言葉、行動、様子</p>	

・「心のきより」曲線は、例を示した。児童の表現する曲線は、叙述に基づくものであれば、それぞれ違ってよいものとする。

7 授業の実際

(1) 本単元の事前指導

① 時代背景の理解を促すための指導

川でウナギを採ることがどれだけ大変なことか、薬も医療も十分でない今とは異なる時代に、ウナギがどれほど貴重だったのかを始めに話した。また、土間やかまどに関する知識や縄をなうことの大変さなど、本文にでてくる昔のものに関する情報も学習しながら伝えていった。

② 日本語の理解を促すための指導

ア 日常生活での使いこみ

本文中に出てくる独特な言い回し表現や文脈からは意味が想像しにくい言葉を、普段の生活の文脈の中で使うようにした。そうすることで、子ども達が本文を読んだ際に、これらの言葉に関する概念をなんとなく思いうかべられる状況を作り、読み取りの一助とした。

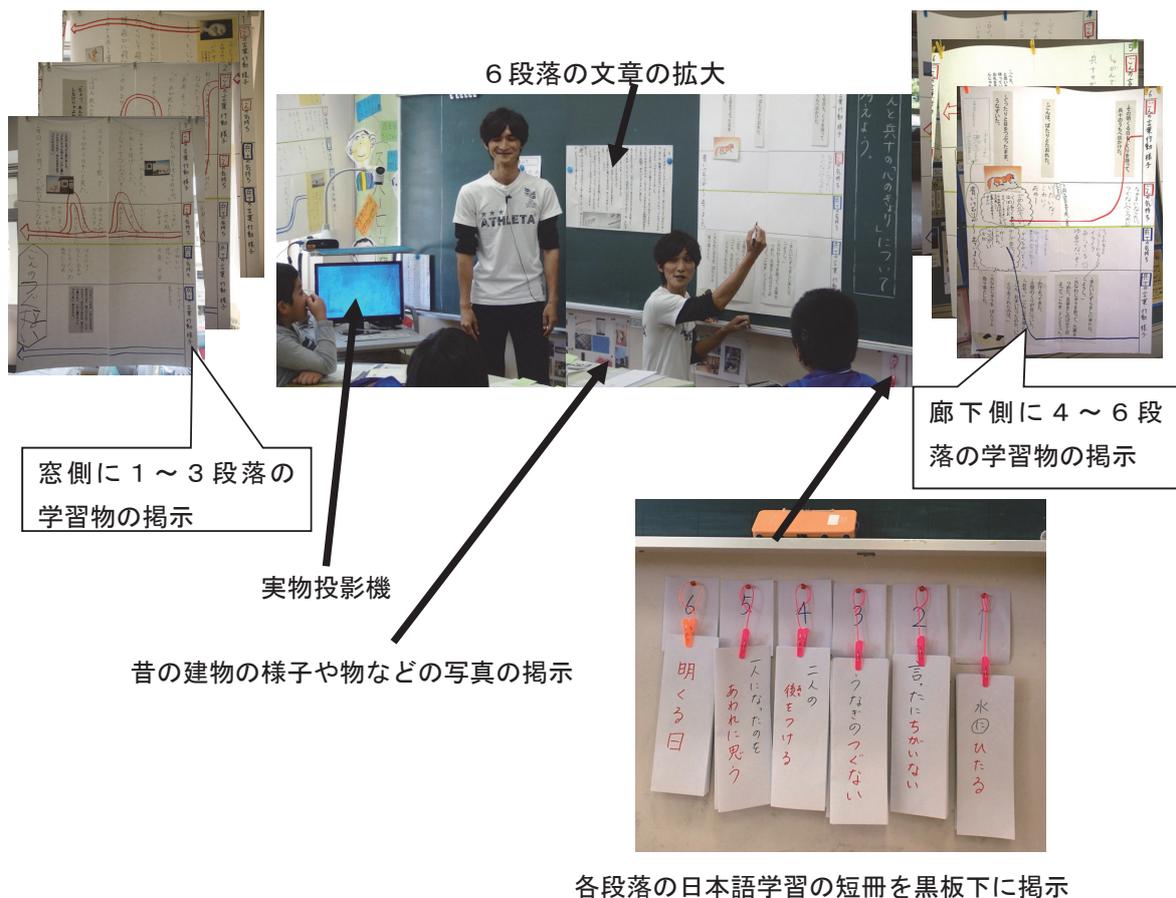
イ 家庭との連携

教材文の中から児童が文脈から意味を想像しにくい言葉について取り上げ、プリントにまとめて各家庭に配布した。家でも会話の中で、積極的に使ってもらうようにした。また、音読にも毎日取り組むようにし、文を読み慣れておくようにした。音読の際は、日本語を身に付けるために丁寧に声に出して読むことに気をつけてもらい、可能な範囲で手話を同時にさせることで、意味の取り違えがないかどうか確認してもらうようにした。

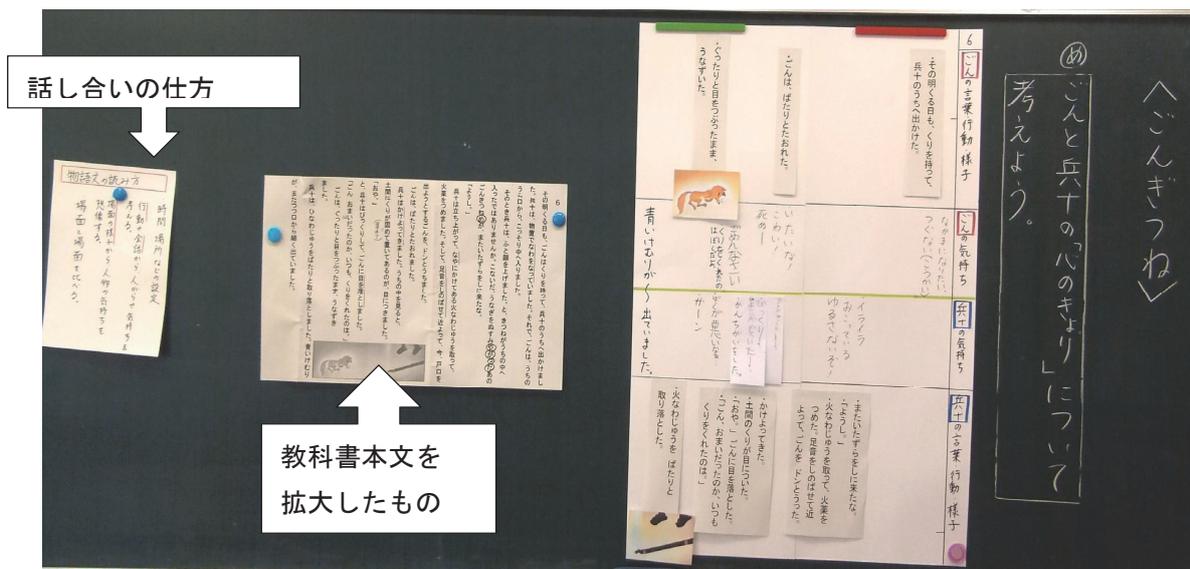
③ 「心のきより」感に関する学習経験

道徳の時間に、友達とのすれ違いから最後は相手に思いを寄せるといった内容の教材に触れた。普段の生活では、子ども達自身、相手に思いを寄せたり相手のことを考えて行動したりする経験が少ないため、教材文を通して、これらを自分のこととして考え疑似体験的に経験を積んでおいた。ごんと兵十が、それぞれお互いのことを考え、思いを寄せる部分での気持ちの変容とつながるような話であったので、「分かり合える。」「心のきよりが縮まる。」などの表現にも触れながら、「ごんぎつね」と並行して学習をした。

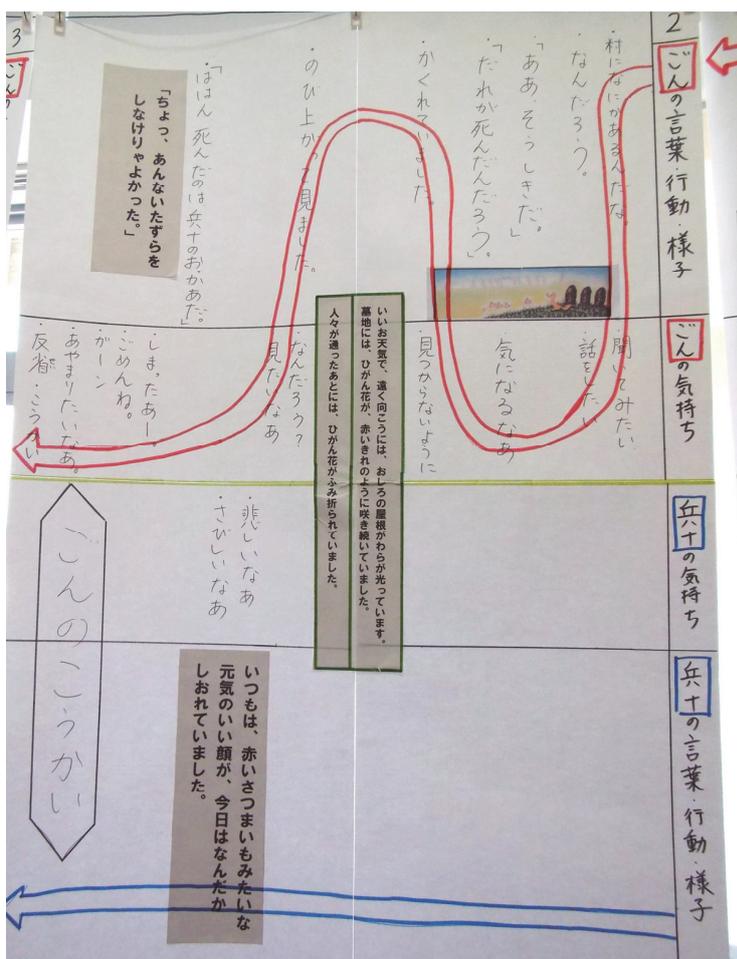
【当日の板書、教材の配置等】



板書



既習事項の掲示（第2段落）



昔のくらしや物などの写真



8 授業研究会での協議

(1) 参加者

研究協力機関管理職及び小学部教員、研究協力機関関係者、分校小学部教員

(2) 主な協議内容

本単元のねらいである「ごん」と「兵十」とのすれ違いと心の通じ合いを読み取るために、教材の活用が児童にどのような効果を与えたのかについて協議・意見交換を行った。

① 教材文を読み進めるための事前指導と教材

ア 授業者の意図

- ・ 本教材文は、登場人物のすれ違いと心の通じ合い、やっと通じ合えたのにごんが命を落としてしまうという内容であるが、自分以外の相手の気持ちを考える態度を学級の児童にも育てたいと願っている。このため、教材文と児童の読みの実態とを照らし合わせ、必要な語句や文指導、用語の使用、背景知識の扱いを意図的に設定した。

イ 参加者の意見

- ・ 新出語句や児童の知らない語句や使い慣れていない語句を学習する際は、言葉の意味を調べるだけでなく、その語句を用いた例文を示したり作文をさせたりすることが有効である。文で表す場面や文脈の中で語句の意味をより確実に理解することが期待できる。
- ・ 音読に力を入れたこと、意味を正しく理解しているかの確認のために手話も併用して用いたとのことだが、児童の様子から、音読を積み重ねてきたことが窺われた。スムーズに読み進めるためには、スムーズに音読できなければ、内容の理解もおぼつかなくなるため、長文ではあっても音読は重視すべき活動である。

② 登場人物間の関係を読み取るための「心のきより曲線」

ア 授業者の意図

- ・ 「ごん」と「兵十」のすれ違いや心の通じ合いは、一場面のみ取り上げても読み取ることが

できないため、1場面から6場面までの流れを児童に意識させながら読み取るようにさせたいと考えた。このため、二人の心の通じ合いやすれ違いを「心のきより曲線」に表す活動を取り入れた。登場人物のしたことや気持ちに対し、様々な読み方や考え方を児童に知ってほしいと願っており、「心のきより曲線」に表す活動を通して、友達の考えを知る、自分の考えとの相違点を考えるきっかけとなつてほしいと考えた。したがって、毎時間、まず、登場人物の会話文、行動や様子を読み、その内容をおさえてから、登場人物の気持ちを考えて「心のきより曲線」を書かせるようにした。

イ 参加者からの意見

- ・ 本教材文は、「ごん」「兵十」双方の立場になって読んだり考えたりすることが必要である。また、この作品は筆者の意図によって構成も工夫されていることから、筆者の意図まで考えを巡らせる機会をこの子ども達には求めたい。その意味で、「心のきより曲線」を書きながら読み進めるという方法は、登場人物双方の立場になって読んだり考えたりする必然性が生じること、直接文章に書かれていない二人の関係を、叙述を手がかりに考えていく、すなわち二次的な読みを進めるために有効な方法ではないか。曲線を考える根拠として、それぞれの会話文、行動や様子を表す文が図の中に示されているので、教科書の叙述に基づいて考える態度を育てることにもつながるのではないか。
- ・ 「心のきより」をどのように定義し、児童に示していくかが、授業のねらいを達成するために重要だと考える。例えば、「心のきよりが縮まるとは、相手の気持ちがわかること」など、児童の分かる言葉や経験で示していくことも必要ではないか。「心のきより」に対する児童同士のイメージやとらえに差があると、話し合いが噛み合なくなる可能性もある。
- ・ 互いの「心のきより曲線」がどのようなもので、その理由は何か、興味を持って友達の発言に耳を傾けたり、尋ねたりする様子が見られ、本時に至るまでに学習を積み重ねてきたことが窺える。友達が発言に困っていると「○○なの?」「ぼくは、～と思うけど、そうなの?」と尋ねたり代弁したりしようとする様子が見られた。また、「ごん」がいたずらをした後に、心のきよりが縮まったと読み取った児童もいた。その際、自分が考えたこと、どの文章からそう考えたのかをきちんと発言できるように話形（発言の仕方を文で示したもの）を提示する方法も考えられる。

9 考察—教材活用の視点から—

「ごんぎつね」（光村図書 国語4年上）の授業、授業研究会での協議を通して、教材活用の視点から以下のことが明らかになった。

（1）聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

本教材文「ごんぎつね」は、はじめ「ごん」の視点で書かれており、最後の場面は「兵十」の視点で書かれている。「ごん」と「兵十」は動物と人間、互いに心が通い合うことができない者同士であったものの、最後に「兵十」が「ごん」を撃ってしまったことで、やっと心が通じ合ったという物悲しさがテーマとなっている。児童にとっては、「ごん」の立場になって読むのが自然な形と思われるが、教材文の主題や国語科の目標を考えると、「兵十」の立場にもなってみること、そして、物語文を通して「作者」の意図や思いに考えを巡らせる必要がある。このように、本教材文は、聴覚障害児にとって、自分とは異なる立場になって読み考えていくという難しさがある。

また、本教材文は、昔の暮らしに関する背景知識も求められる。うなぎを捕まえたり、栗をどっさり拾ったりすることは読み取ることができても、それがどれだけ大変なことなのかを想像しなければ、「ごん」と「兵十」の関係を理解することが難しい。会話文には方言も用いられているため、その意味を正しく理解しないと登場人物の心情の読みにつながらないという難しさも把握しておく必要がある。

さらに、ごんが一人ぼっちであること、兵十が病気の母親を抱えて生活していること、母親の死により孤独になったことなど、作品の中に直接書かれていないことも多いため、叙述に即して心情や置かれた状況を考える難しさもある。

(2) 教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

本教材文は、題材の背景知識、登場人物の置かれた状況と相互の関係など、低学年で扱う物語文とは異なる難しさが予想された。これに対し、本実践では、国語科に加え自立活動や道徳、家庭学習等の場面を関連付けながら、読みを支えるための基盤となる教材を活用して事前指導が行われていた。

本教材文の読みを支えるための基盤となる教材として、事前の語彙指導や文指導、背景知識の扱いなどが挙げられる。本実践では、背景知識として、昔の暮らしに関する語句を理解し、児童にイメージをもたせるため、web サイトや事典などの写真を用いて説明し、用語を書き加えて掲示しておいた。

次に、「ごん」と「兵十」の双方の立場になって読むこと、両者の心の通い合いを読み取るとをねらった「心のきより」について児童がイメージを持つことができるよう、類似する内容を道徳の時間でも扱ったり、学級の時間に似た内容について話し合う場を意図的に設けたりしていた。中学年の物語文では、登場人物のしたこと、出来事、心情を読み取った上で、登場人物間の関係や筆者の意図を読み取ることも重要なねらいである。このような読みは、国語科の時間だけで培われるものではなく、学校生活や教科、道徳などに関連付けながらはぐくまれるものである。このことから、道徳や学級での話し合い活動など、児童の日常生活レベルでの出来事や経験を用いて、読みの素地を培うことが、国語科の目標を達成するために大切であると思われる。

(3) 教材の意図と活用の仕方

本実践においても、授業実践1と同様に3種類の教材が活用されていた。読みを支える基盤となる教材は、(2)で述べたように事前指導で活用されていた。ここでは、文章構造全体の位置が分かる教材としての「心のきより」曲線、単元に直結した教材としてノート指導を取り上げる。

本実践では、「ごん」と「兵十」それぞれの行動から互いの心情を読み取ること、登場人物同士の心を読み取るとをねらい、「ごんと兵十の心のきよりをかんがえよう。」という一貫したためあてで読み取りを進めていた。そして、書かれてあることを正しく読む一次的な読み、書かれてあることから想像したり考えたりする二次的な読みを促すために、次の教材活用がなされていた。

① 登場人物間の心のすれ違いや通い合いを読み取るための教材（「心のきより」曲線）

本実践における板書では、「ごん」と「兵十」それぞれの言葉、行動、様子を書く欄と気持ちを書く欄を設け、登場人物間を上下で比較することができるような構造になっていた。登場人物

の言葉、行動、様子を書く欄では、書かれてあることを正しく読むこと必要があり一次的な読みを促すことが期待される。一方、気持ちを想像し「心のきより」曲線を書く欄が設けてあることで、気持ちを読み取る手掛かりになる叙述を探し出す必然性も生じる。このことは、叙述に基づいて想像する、考えるという二次的な読みを促すことが期待される。児童の発言や動作化の様子から、文中に書かれてあることに基づいて考えたり、自分の解釈を再確認したりする様子が見られたことから、書かれたことに基づき考えようとする意欲・態度が育ってきていることが窺えた。

また、登場人物の「心のきより」曲線は、模造紙に書き、既習事項として教室内に掲示されていた。場面毎に考えた「心のきより」曲線を並べてみることで、児童は前時まで学習したことを想起したり、本時のめあてを確認したり、段落相互の関係を読み取ったりすることができる。このような教材は、文章全体の位置が分かる教材にもなり、児童が目的意識をもって読み進めるために有効だと考える。

登場人物同士の関係を「心のきより」という指標を用い矢印で表すことは、目に見えない心情を考えるきっかけとなったり、児童が抱いたイメージを表現する手掛かりとなったりすることが本実践で示されたが、矢印などの図で表されたことがらの意味をより深く理解したり、表現したりするためには、「心のきより」とは、具体的にどのようなことか、その場面ではどのようなことかを児童の言葉で表現させ、児童と教師、児童同士のイメージを共有させる必要がある。また、矢印の意味（矢印が上向きになるのはどのようなことか、矢印が交わるとはどのようなことか、気持ちが止まっているとはどのようなことかなど）を本時の場面に即して説明する場を設けることが必要である。物事や人間関係などを図に表すことは、見て分かりやすい一方、矢印の向きや流れを表す言葉（気持ちが止まってる、交わってるなど）で留まってしまうことも予測される。聴覚障害児の場合、図の意味を自分の経験に基づいて解釈し、誤った理解の仕方をすることもあるため、図の表す意味を言葉に置き換えて説明したり、児童に説明させたりするなどの活動が特に必要である。

② 単元の指導に直結した教材（板書と対応させたノート）

本実践では、登場人物の「心のきより」曲線を板書と同じ形式でノートにも書かせていた。まず、教材文を読んだ後、2人組で話し合いながら気持ちを表す叙述をノートに書き出す、叙述から想像した気持ちや曲線をノートに書く活動を行っていた。次に、実物投影機でノートを提示しながら児童に発表させていた。そして、各児童の発表の後に友達の考えに対して話し合う時間を設け、教師が板書をしていた。

児童のノートに何を書かせるかは、指導者の意図により様々な内容が考えられるが、ノートにもたせたい機能として、児童がノートを見たときに、学習したことを想起したり、学習内容や思考の過程、まとめ等を自分で再度確認したりすることが求められる。指導者としては、これを基に話し合い、話し合った結果や友達の意見を聞き考えが変わったことなどもノートに書かせる時間を取りたかったが、授業研究会当日は時間の都合でノートに書き加える時間を取ることができなかった。ノートの形式を板書と同じ構造にしたこと、自分の考えをまとめる、友達の意見を聞いて分かったことや考えが変わったことなどを書き加えるといったノートの活用は、児童自身が、後で学習内容や思考の過程等を確認するために有効であると考えられる。一方、中学年になると、教材文が長文になるため、ノートに書かせる量をどの程度にするのか、何を書かせるのか、児童の実態に応じて授業者が検討していく必要がある。（福島県立聾学校、庄司美千代）

第3節 授業実践3 小学部4年「ごんぎつね」2 (光村図書 国語4年下はばたき)

実施時期：平成26年9月

1 学級及び児童の実態

- ・女子3名。2名は、乳幼児期に来校し、幼稚部を経て、小学部に入学。1名は、地域の保育園を経て、幼稚部年長4月に入園し、小学部に入学。
- ・3名とも学習態度、傾聴態度が良い。
- ・コミュニケーション手段は、聴覚口話で、キューサインを併用している。
- ・3名とも発音明瞭度が高い。練習では、単音でも文中でも、拗音、濁音、拗濁音、全て明瞭に発音できる。
- ・家庭学習は、3名とも一人で取り組めるようになり、分からない時は母親に聞くか、学校で教師に質問をしてくる。家で意欲をもてず、宿題をやってこないこともあるが、いつまでにやるか自分で決め、その期限を守って提出することができるようになってきた。宿題の直しは、国語辞典や漢字辞典、教科書等で調べれば分かるものについては、全て自力で直すことができる。

児童	日本語の力の実態 「聞く」「話す」「読む」「書く」
A	発問の意図を考えながら聞くことができる。友達に分かるように自分の意見をまとめてから伝えることができる。文章を読んで内容をおおまかに理解することができる。自分の文を読み返して、分かりやすい文章になるように、書き直そうとすることができる。
B	話の中心を捉えながら、聞いたり読んだりすることができる。深く考えずに思ったことを言ったり、書かれていることを読みとぼして捉えたりすることがある。読み手を意識して、補足説明等を付け加えて文章を書くことができるようになってきた。覚えた言葉を文や会話の中で活用しようとする。
C	発問の意図を理解して、答えるまでに時間がかかる。本文に書かれていないことでも、「もしかしたら～かもしれない。」と内容に沿って想像を膨らませて考えることができる。書く活動では、一文が長くなりがちで、助詞や言い回しに誤りもある。

2 題材について

《教材の考察及び設定理由》

「ごんぎつね」は、いたずらばかりしているひとりぼっちのごんぎつねと、同じくひとりぼっちになった兵十が登場する物語である。主人公のごんは、自分のいたずらのせいで、うなぎを食べさせてやることもできずにおっかあを亡くした兵十を見て、自分の行動を後悔し、償いとして毎日栗や松茸を持って行く。しかし、ごんの存在と償いの気持ちは、なかなか兵十には届かず、兵十がごんの償いに気付くのは、ごんを火縄銃で撃った直後だったという悲しい結末になっている。ごんのひたむきな思いや行動に、児童は共感しながら読みを進めていくことができるだろう。

これまでに3、4年生で学習してきた「ちいちゃんのかげおくり」や「一つの花」では、登場人物の会話や行動、場面の情景から、行動の理由や気持ちを考えてきた。また、「モチモチの木」や「白いぼうし」では、登場人物の性格や人柄をつかむ学習を行っている。本教材には、情景や登場人物の気持ちを表す様々な表現が出てくる。これらを手掛かりに既習の読みの力を生かして、

叙述をもとに人物の性格や人柄、行動の理由や気持ち等を考える力を伸ばしたい。軽い気持ちでやってしまったいたずらが、思わぬ結果を生んでしまうこと、自分の行動を後悔して償いを続ける切ない思い、良かれと思ってしたことが、逆に兵十に迷惑をかけてしまったこと、気付かれないうようにしているが、本当は自分の償いに気付いてほしい、認めてほしいと願っているごんの思いなど、場面ごとに、ごんのお気持ちや行動の理由に寄り添って読みを進めていくようにしたい。

また、ごんについては読みの学習をした後に、場面ごとに「ごん日記」を書いていく。ごんのお気持ちや行動の理由などを、ごんになりきって書いていく。さらに、ごんと兵十のお気持ちのすれ違いを読み取るためにも、ごんの視点、兵十の視点に立って2人のお気持ちの変化を比べていく。2人の関係やすれ違いが生み出す結果に、児童は様々な感想や考えを持つと思われる。最後は、読み手の立場から、感想や考えを叙述をもとに話し合う活動ができるようにしたい。友達の考えを聞くことで、互いに共感したり、違いに気付いたりできるのではないかと考える。そして、自分の感想や考えを見つめ直すとともに、作品に対する理解が深まるようにしたい。

3 題材の目標

- ・場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格やお気持ちの変化、情景などについて、叙述をもとに想像して読むことができる。(読む)
- ・文章を読んで考えたことを発表し合い、互いの考えの共通点と相違点を考えながら話し合うとともに、一人一人の感じ方の違いに気付くことができる。(読む)
- ・目的に応じて書くとともに、書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を伝え合うことができる。(書く・話す)

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画(本時 9/16時間扱い)

- | | |
|--|------------|
| ①漢字の学習をする。 | 1時間 |
| ②範読を聞き、初読の感想を書く。 | 1時間 |
| ③簡単な場面のあらすじを作る。 | 1時間 |
| ④1場面の読み取り | 3時間 |
| ・ごんと兵十の人柄、暮らしぶりについて本文から分かることを探して書く。 | |
| ・ごんがいたずらをする理由について、書かれていることから考える。 | |
| ・ごんの様子や行動を表す文、学習した内容をもとに、ごん日記を書く。 | |
| ・兵十がごんのことをどう思っているのか、兵十のお気持ちを想像する。 | |
| ⑤2場面の読み取り | 2時間 |
| ・葬列の様子を読み取る。 | |
| ・ごんが「あんないたずらしなけりゃよかった。」と言った理由や、ごんのお気持ちを考え、ごん日記を書く。 | |
| ⑥3場面の読み取り | 2時間(本時1/2) |
| ・兵十のことを「おれと同じ」と言った理由や償いを始めた理由、その時のお気持ちを考える。 | |
| ・どんなお気持ちで兵十の家へいわしを投げ込んだのかを考え、ごん日記を書く。 | |
| ・兵十がひどいめにあったことを知ったごんのお気持ちや、その理由を考え、ごん日記を書く。 | |

- ⑦ 4 場面の読み取り 1 時間
- ・ 兵十と加助の後をついていくごんの様子を読み取る。
- ⑧ 5 場面の読み取り 2 時間
- ・ ごんが井戸のそばにしゃがんで兵十たちを待っていた理由や、その時に考えていたことを想像して発表する。
 - ・ 加助と兵十の話を聞いて「おれは引き合わないなあ。」と言ったごんの気持ちや、何が引き合わないのかを考え、ごん日記を書く。(4, 5 場面)
- ⑨ 6 場面の読み取り 2 時間
- ・ 次の日も、ごんがくりを持って兵十の家に行った理由を考える。
 - ・ ごんを見つけた時の兵十の気持ちと、くりに気付いた時の兵十の気持ちを想像する。
 - ・ ぐったりと目をつぶったままうなずいた時のごんの気持ちを想像し、ごん日記を書く。
- ⑩ 詳しく読んだことをもとに、「ごんぎつね」の終わり方について自分が感じたことや考えたことを話し合う。 1 時間

(2) 指導・支援の方針

◎ 本学級の児童の実態を踏まえて本教材を読み進めていく際に重点をおいていること。

観 点	指 導 ・ 支 援 の 方 針
話すこと・聞くこと (ア)	・ 話し手に注目し、内容を理解するように促し、分からないことを尋ねることを習慣化する。
書くこと (イ)	・ 板書や教材文を見て、内容を理解して文を書き写せるように、児童の語彙力に合わせて個別に丁寧に確認する。
読むこと (ウ)	・ 教材の挿絵や補足の絵などを活用し、時間的順序に沿って、主語を確認しながら、場面の状況や様子を明らかにする。
言語事項 (エ)	・ 主語を意識させ、出来事を明らかにし、登場人物の言動や心情を自分なりに理解し、分かったことや知りたいことや感想などをプリントにまとめることができるように配慮する。
関心・意欲・態度 (オ)	・ 発表の際には他の友だちに伝わるように話し、聞く際には最後まで聞いてから意見を言えるように、普段の生活の中でも常に働きかける。

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

5 本時の指導計画

本時の学習場面：光村図書 国語4年下「ごんぎつね」P14・5行目～P15・9行目

(1) 目標

- ・ ごんの気持ちを考えながら読み進めることで、自分の行動を反省する気持ちや、兵十に申し訳ないと思う気持ちをごん日記に書くことができる。

(2) 準備

児 童：教科書、ノート、筆記用具

指導者：教科書拡大コピー、前時までの学習の経過の掲示物、教科書の挿絵、ワークシート（ごん日記）

（3）授業構想

これまでの学習では、ごんと兵十の様子、行動、気持ちを上下に分けて板書し、2人を比べながら読み取りを行ってきた。前時では、初読の感想の際に児童から出た疑問である、「いたずらばかりしていたごんが急に償いを始めた理由」について考えた。二場面と関連させて、自分がいたずらをしたせいで、兵十はおっかあにうなぎを食べさせることができずに、そのまま、おっかあは死んでしまったということや、自分と同じひとりぼっちになってしまった兵十を見て、兵十の悲しみや寂しさが分かったということを押さえてきている。また、ごんが、「まず一つ、いいことをした」と自分で勝手に満足している様子や、「まず一つ」という表現がこれからも償いを続けていくつもりであるということを表していることを学習している。振り返りは、前時までの流れをまとめたものを見て、簡単に確認を行っていく。

本時は三場面の後半である。これまで同様、ごんと兵十に分けてそれぞれの視点から気持ちを考えていく。はじめに、ごんが兵十の家に向かう時の気持ちを考えさせ、いわしをもらった兵十が喜んで、元気になってくれることを期待しているごんの気持ちを押さえない。その期待とは全く逆であったということが、主発問の気持ちを考える際のヒントになってくる。主発問である「兵十がひどいめにあったことを知って、ごんはどう思いましたか。」では、本文に書いてある「しまった」や「かわいそう」という気持ちはすぐに児童から出てくると思われる。そこで気持ちが終わりにならないように、さらに「なぜ『しまった』と思ったのか。」や「何がかわいそうなのか。」「ごんは兵十に悪いことをしたと書いていたか。」等を考えさせることで、自分は償いだと思ってやったことが、逆に兵十に迷惑をかけてしまったという反省と、謝罪の気持ちを引き出していきたい。その気持ちが理解できれば、「次の日も、その次の日も」栗を持って行くことや、「くりばかりでなく、松たけも二、三本」という表現の理由が分かるだろう。ごんの兵十に対する償いの気持ちや、兵十のために何かしてあげたいという思いが強くなっていることは、児童からは出にくいと思われるので、教師の意見を伝え、その思いにも触れさせたい。最後のごん日記を書く活動では、ごんの反省する気持ちや兵十に対する申し訳ないという気持ちが書けているかどうかで、目標が達成できたかを評価したい。

（4）本時の展開

時間	○学習活動 主発問 発問	・支援 評価
11:35	あいさつ 前時の振り返り <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 「うなぎのつぐないにまず一ついいことをした」と書いてありますが、ごんは何をしましたか。 </div> ☆いわし屋から盗んだいわしを、兵十のうちの中へ投げ込んだ。	・友達の話を最後まで聞くことや、分からなかったらすぐに聞き返すという約束を確認する。 ・前時までの学習の流れを掲示しておき、いつでも振り返りができるようにする。 ・文章をそのまま読むのではなく、短く自分の言葉で説明させる。

<p>11:40</p>	<p>本時の音読(P14の5行目～P15の9行目)</p> <p>ごんは、どんな気持ちで兵十の家まで行ったと思いますか。</p> <p>☆昨日のいわしを見て、兵十は喜んでくれたかな。今日のくりも喜んでくれるかな。たくさん償いをしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見つからないように行こう。 ・くりは重いけど、がんばって運ぶぞ。 <p>兵十は何を考え込んでいましたか。</p> <p>☆いったい、だれが、いわしなんかを、おれのうちへほうりこんでいったんだろう、ということです。</p>	<p>・「まず一つ」に注目させ、これからも償いをしようと考えているごんの気持ちを思い出せるようにする。</p> <p>評価 前時に学習した内容を思い出し、意欲的に発言することができたか。(視点②)</p> <p>評価 読みとぼしや読み間違いなく音読ができたか。(視点③)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ごんがどんな気持ちで、兵十の家に行ったのかを考えることで、自分の償いによって兵十が元気になってくれることを期待しているごんの気持ちに気付かせる。 ・出てこなければ、「昨日、良いことをしたと知っているよね。」「ごんは兵十のどんな顔が見たくて償いをしているんだろうね。」など、考えるヒントを出していく。 <p>評価 ごんの気持ちを引き出すために適切な補助発問ができたか。(視点①)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「考える」と「考えこむ」の違いに注目させ、昨日いわし屋になぐられてから今日の昼までずっと、兵十は深く悩んでいることを押さえる。
<p>11:50</p>	<p>兵十が「ひどいめにあわされた」と言っていますが、どんなめにあいましたか。</p> <p>☆ぬすびと思われて、いわし屋のやつにぶんなぐられた。</p> <p>どうしてごんは、兵十がぶんなぐられたことが分かったの。</p> <p>☆兵十のほっぺたに、かすりきずがついていたから。</p>	<p>・「あんなきずまでつけられたのか」という所に注目させ、どんなきずかを本文から見付けて答えさせ、ごんが「しまった」と思ったというところにつなげる。</p> <p>評価 理由が書いてある文を見つけて答えることができたか。(視点③)</p>
<p>11:55</p>	<p>兵十がひどいめにあったことを知って、ごんはどう思いましたか。</p> <p>☆これはしまった。兵十がかわいそうだ。兵十に悪いことをしてしまったな。すまなかったな。いいことをしたつもりだったのに、もっと兵十を困らせてしまったな。兵</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・しまったとは、どんな時に使う言葉なのかを確認する。悪いことをした時や、失敗したときに使う言葉だが「ごんは兵十に悪いことをしたと思っていたか」を再度確認し、よかれと思ったことが結果的に兵十を困らせてしまったことに気付かせる。 ・そっと物置の方へ回って入口に栗を置いて

	<p>十の喜ぶ顔が見たかったのに。元気になってほしかったのに。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いわし屋は、ひどいやつだな。 	<p>帰っていったごんの様子にも注目させ、悪いことをしてしまったと反省していることに気付かせる。</p> <p>評価ごんの気持ちを想像して自分の言葉で表現することができたか。(視点③)</p> <p>評価ごんの気持ちを引き出すための発問ができたか。(視点①)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「くりばかりでなく、松たけも」に注目させ、ごんの償いの気持ちが強くなっていることにも触れておく。
12:05	<p>次の日も持って行ったのはどうしてだろう。</p> <p>☆悪いことをしてしまったな、と反省して、もっと償いをしようと思ったから。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・償いをするため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・困っていれば、板書の気持ちのところに注目させ、反省の気持ち、兵十に申し訳ないと思っている気持ちなどを入れて書ける支援する。
12:15	<p>今日、みんなで考えたごんの気持ちを入れて、ごん日記を書きましょう。</p> <p>○発表</p>	<p>評価ごんの気持ちを入れて書くことができたか。(視点③)</p> <p>評価口形やキューに気を付け、聞き手に伝わるように発表できたか。(視点②)</p>
12:20	<p>○次時の学習課題の確認</p> <p>○あいさつ</p>	

6 板書計画

ごんになって、ごん日記を書こう。

ごんぎつね

ごん

まず一つ、いいことをしたぬすんだいわしを、兵十にあげた。

兵十、よろこんでくれたかな。

兵十

ぶんなくられたほつぺたにかすりきず

兵十がひどいめにあったことを知って、ごんは、どう思いましたか。

兵十、よろこんでくれたかな。

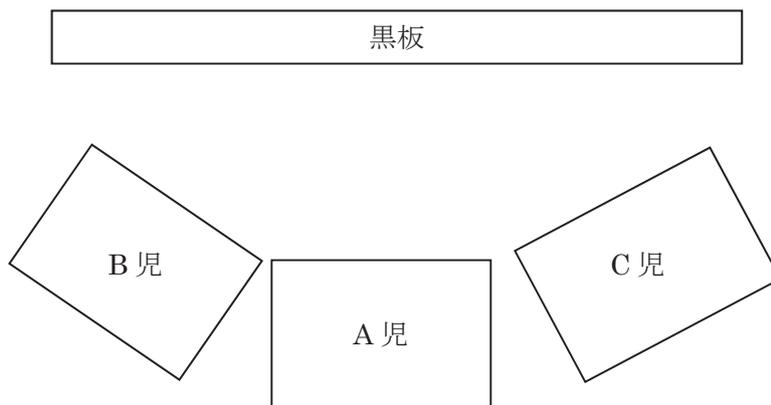
兵十

ぶんなくられたほつぺたにかすりきず

次の日も、その次の日もくり、松たけ

ごんの気持ちに、全く気付いていない。

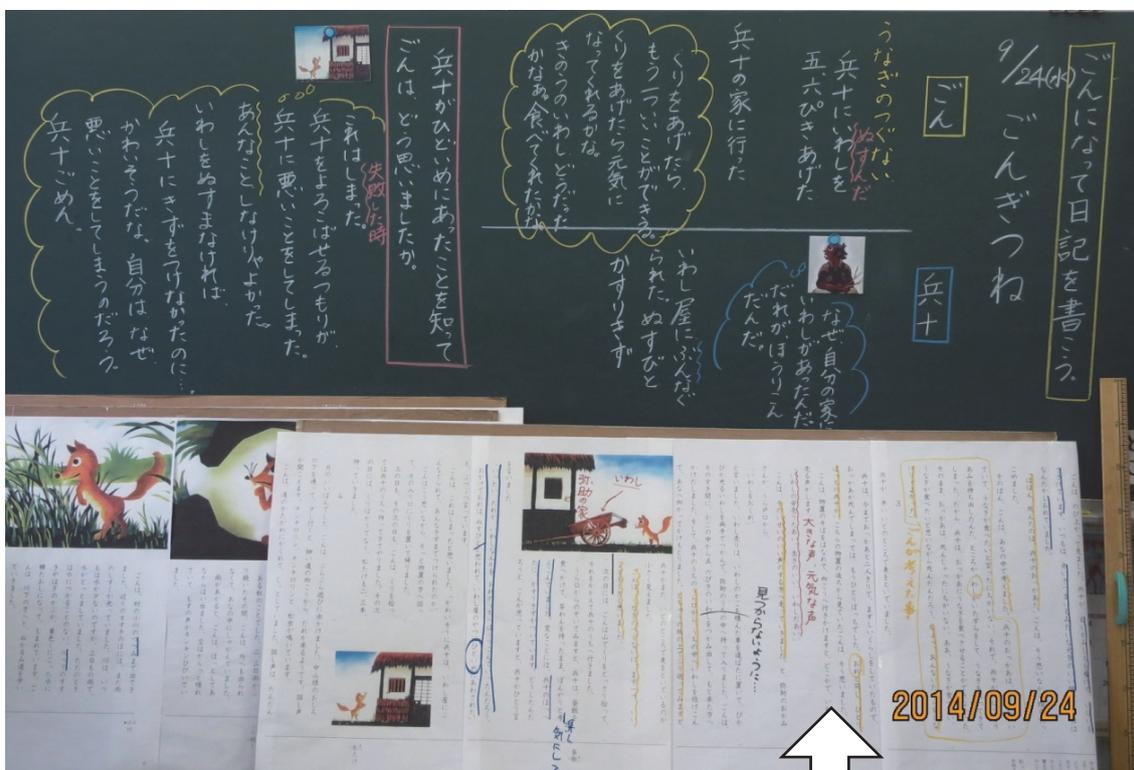
7 座席表



8 授業研究の視点

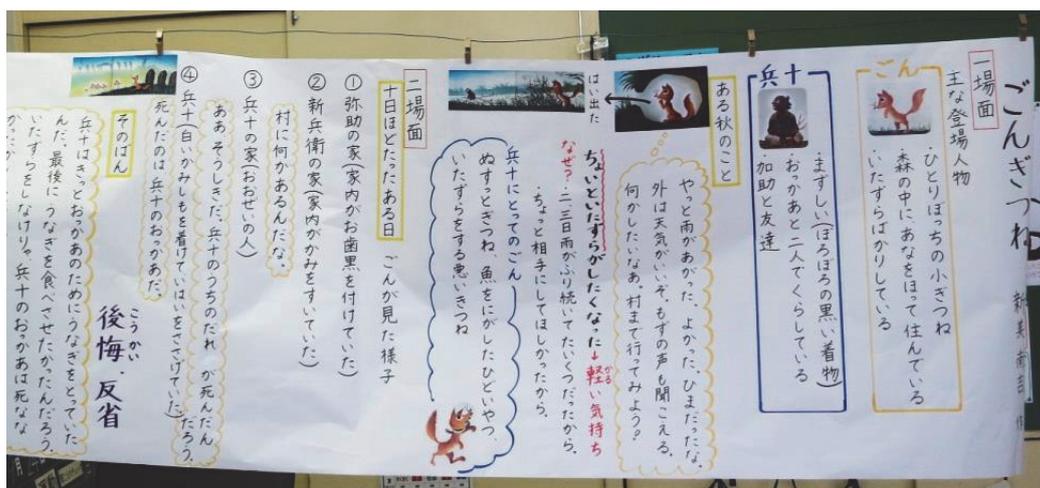
- ①教師は、児童の反応を予想し、適切な発問により引き出したい反応を引き出せていたか。
- ②一人一人が分かるためのコミュニケーション手段の工夫はできたか。
- ③児童相互の伝え合いやコミュニケーション態度を高めるための支援ができたか。
- ④分かるための授業展開の工夫及び形成的評価を適切に行い、学習内容の定着を図ることができたか。
- ⑤児童が理解して発言し、日本語で書き表して定着を図ることができたか。

【当日の板書】

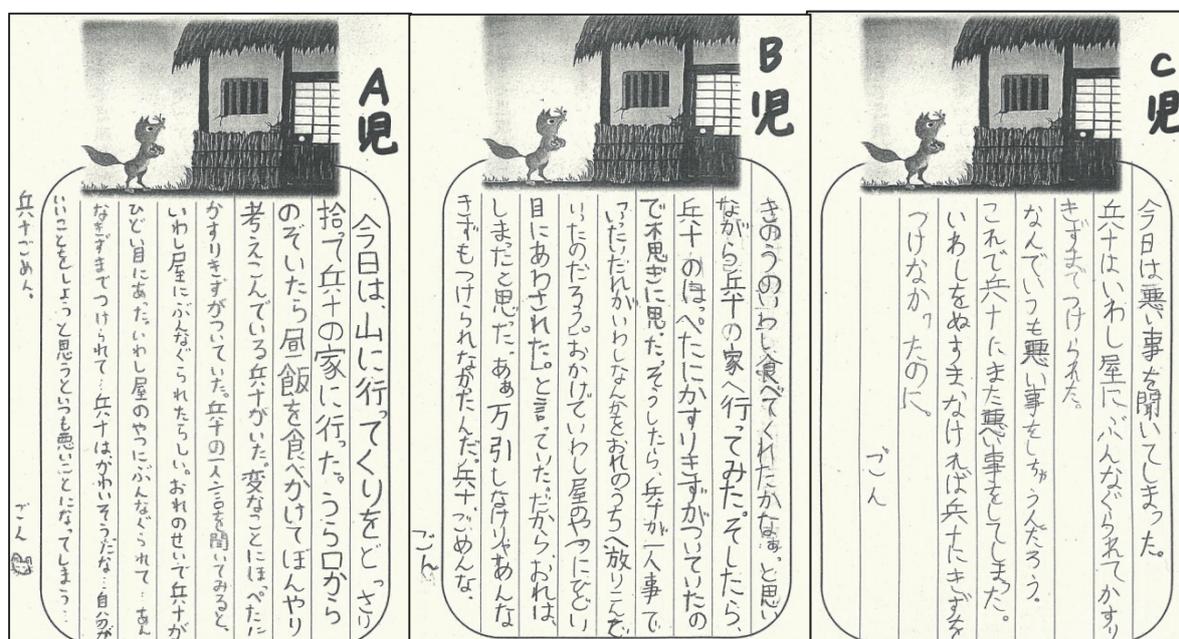


教科書本文を拡大したもの

【前時までの学習結果の掲示】



【ワークシート（ごん日記）】



9 授業研究会での協議

(1) 参加者

研究協力機関管理職及び小学部教員、研究協力者、研究協力機関関係者

(2) 主な協議内容

授業者が提案した「授業の視点」(児童の反応を予想した適切な発問、コミュニケーション手段・コミュニケーション態度を高めるための支援、分かる授業の工夫、学習内容・日本語で書く表現の定着)に基づき、協議・意見交換を行った。

①児童の反応を予想した適切な発問

ア 授業者の意図

- ・ ごんの謝罪の気持ちを引き出すために、子ども同士の話し合いや教師の発問を通して、文章の流れに即して授業を展開した。

イ 参加者からの意見

- ・ 本時の発問をみると、事実を確認するための発問が中心になっている。子どもに正答や不正答にあたる「あってます」とか「いいです」の回答は、機械的に陥ることがある。すべての子どもに発言の機会を与え、自由に発言することを奨励することが重要である。また、次につながる発問やまとめる発問も用意しておくべき。「それじゃあ。」と教師が投げかけ、続きを児童が考えるといった発問があった方がよい。

②コミュニケーション手段の工夫、コミュニケーション態度を高めるための支援

ア 授業者の意図

- ・ 学級の3名の子どもの方が均衡しており、コミュニケーションは聴覚音声をベースに、キューを同時に入れることにより、子ども同士が伝わり、理解が可能であると判断している。

イ 参加者からの意見

- ・ 子ども同士が確実に伝わっていく手立ての一つとして、キューも重要である。また、子どもからの発言を全員にフィードバックする時に、「それで」や「だから」などの接続詞を入れることも大切である。

③分かる授業の工夫

ア 授業者の意図

- ・ 休み時間に、時代背景を理解・想像できるようにするために、関連した本（魚とり、お葬式、昔の暮らしの様子）や作者（新美南吉）の本を紹介した。また、自立活動の時間で、登場人物になりきる視点から、「もし私が〇〇であったら」について指導をした。

イ 参加者からの意見

- ・ ごんのとらえ方として、「ひとりぼっちの子ギツネ」、「掘ってすんでいました」、「森の中」といった言葉に、ごんの状況が示されている。これらの言葉に物語の背景をおさえる伏線がある。
- ・ 初読の感想として、「ちょっといたずらしたくなかった」のはどうしてか、やさしくなったのは何故か、ごんはいたずらは一回しかしていないのに、ごんが毎日兵十に栗や松茸をあげるのは何故か、といった疑問を子どもに投げかけたり、課題意識をもたせたりすることも大切である。
- ・ イガから栗を取り出すのは、どれほど頑張ったかを想像させたり、松茸を集める大変さを知らせたりすることによって、「きつねは悪くて、いたずらする」イメージがあるが、そうではないことに気づかせることが重要である。そのための動作化を奨励すべきである。

④学習内容、日本語で書く表現の定着

ア 授業者の意図

- ・ 子どもたちは、本文についての気持ちの読み取りやあらすじが理解できる。また、文章においても助詞の誤りが殆どない。しかし、内容を読み取った上で、文章に沿って考えることが難しいので、丁寧に確認していくことが必要である。このため、ごん日記の活用を図った。

イ 参加者からの意見

- ・ 自分の読みを深めるためには、他人の読みと比べたり、作者の意図をみんなで考えたりすることが大切である。
- ・ ごん日記で、ごんの反省の気持ち（おれのせい、いつも～になってしまう）を書くなど、ごん日記を帰納的に使うことが重要である。
- ・ 言葉の扱いについて。「ごん日記」を書く課題であったが、板書は、上段が「ごん」下段が「兵十」のことを書いており、上下の対応関係を扱うことで、二人のすれ違いを視覚的にとらえることができ、効果的である。

10 考察－教材活用の視点から－

小学部4年「ごんぎつね」（光村図書 国語4年下はばたき）の授業及び、授業研究会での協議を通して、以下のことが明らかになった。

（1）聴覚障害児にとっての教材文

本教材文では、ごんと兵十の思いの変化について、文脈に沿って、子どもと教師のイメージを共有することが重要になる。

また、国語科の指導では、書いてあること（教材文）を自分の経験と比べながら、どのように想像して読み取っていくかということが問われる。

本教材文のテーマは、ごんと兵十のすれ違い、そして最後に通じ合うということ。二人のすれ違いを子ども達がどのように理解していくか、また、最後に通じ合うことを実感させたい。そのためには、「くりをどっさり…」という文から、直接書かれていないごんの苦労を考えさせたり、想像させたりすることが必要である。

（2）発問と確認の重要性

教師の発問は、子どもがすでに知っていることを引き出すための発問（確認のための発問）だけでなく、子どもに「えっ!？」と思わせるなど、想定外の発問により「考えさせる発問」を工夫することが大切である。発問が教材文の内容に沿って並列的であると、授業で子どもは何を理解できれば良かったのかが分からなくなる可能性がある。また、子ども同士が意見を対立させるような発問も大事である。そのため、教師の発問は、階層的になるように準備することが重要である。

次に、指導においては、子どもの発言の中身に対して教師が共感したことを伝えたり、子ども同士の話し合いのつなぎとなったりする。子ども達の様子を見て、理解の状況を把握している場合であっても、「本当にそうなのか？」と確認する働きかけが必要である。

（3）教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

事前に、時代背景を理解・想像できるようにするために、関連した本や作者の本を紹介したり、自立活動の時間で、相手の気持ちを想像する指導を行ったりすることにより、教材文の理解も深まる。本教材は「気持ち」や「思い」という目に見えないものを考える内容である。そのため、様々な活動を通して、その時々感情（表現）を丁寧に扱っておくことは、子どもの思考力を養う上で必須の活動である。

(4) 教材の意図と活用の仕方

本実践を通して、「ごん日記」の活用がなされた。「ごん日記」は、話の流れに沿って、ごんの気持ちを日記に書いていた。しかし、ごんのみを扱うと読み取りを誤った場合、ややもすると兵十が悪者になってしまう可能性もある。兵十の気持ちの理解もその都度しっかり把握させておくことが、最後の兵十の気持ちを理解する際の布石にもなる。

子どもが表層的な読みや理解に留まることを防ぐためには、ごん宛の兵十からの手紙を書くなど、ごんと兵十のそれぞれの気持ちを併せて考えるような発展的な活動を工夫することも重要である。

(5) 教材文を読むために必要な知識の理解を促すための教材

子ども達がより深い読みに入っていくための教材として、板書、前時の振り返り用の拡大図などが使用された。これらは、子どもの考えを練ったり整理したりする手掛かりとなるが、発問も重要であることが確認された。

また、子どもの実態を踏まえ、「気持ちを込めて読む」、「間をとる」、「イントネーションに気をつけて読む」などを積極的にねらうことが大切である。

さらに、板書に示された上下の段相互の関係が分かるような教材（それぞれのしたことと、気持ちが書かれているが、双方の関係が書かれている）があるとさらに理解が深まると思われる。本教材文では、つぐないとして兵十にいわしを届けたごん、兵十がなぐられる。そして、兵十の傷を見たごんの思い込みが綴られている。これが、作者、新美南吉のテーマである「生存を異にするものの最後に共鳴し合う」ことに迫ることになると考えられる。

(静岡県立静岡聴覚特別支援学校、原田公人)

第4節 考察

平成26年度は、特別支援学校（聴覚障害）における国語科指導の専門性の継承・共有を目指し、研究協力機関4校での授業実践に基づき、教材の在り方・考え方と教材の効果的な活用を単元の指導の中で明らかにすることを目的とした。

平成26年度の研究に当たり、これまで明らかにしてきた知見に沿って研究協力機関での授業実践を行った。今年度は、小学部中学年（4年生）まで対象を広げ、本格的な教科学習を進める上で、重視すべき事項を検討した。

1 実態把握

研究協力機関における授業実践では、学級全体の実態として、児童間のコミュニケーション手段ややり取りできる内容、個人差の大きさに影響する要因（教育歴、言語力、言語を活用する環境など）、学習意欲、児童間の人間関係などが挙げられた。

個々の児童の実態としては、聴力レベル、聴覚活用の状況、コミュニケーション手段、語彙数、言語活動（聞く、話す、読む、書く）の状況、国語科で身に付けてきた力、学習意欲、題材に関する興味・関心などが挙げられた。

聴覚障害児の言語発達を考える際、言語活動を指標としてとらえることの重要性がこれまでも指摘されているが、「一般的には、小学校低学年段階では話し言葉の方が優位であり、小学校3～4年生になるにしたがい書き言葉の使用に慣れ、徐々に話し言葉が書き言葉の影響を受けるようになる」（齊藤,1988）とされている。聴覚障害児の言語発達も発達の道筋そのものは変わらないが、聾学校での指導においては、遅れの幅を狭めていくことが求められる。小学部1年生の授業実践では、話し言葉から書く活動へ移行するための作文教材が扱われたが、児童の実態は、話し言葉で考えたり伝えたりしている段階である。このような話し言葉中心の児童に対し、「話す」「書く」「発表する」といった授業中の言語活動を書き言葉と話し言葉のどちらでさせるのが適切なかを十分に検討する必要がある。

このように、聴覚障害の状態、聴覚障害による学習の困難さ（言語力、言語活動の状態など）、国語指導に必要な項目など、いくつかの観点で実態把握をするが、「教師が把握した実態」と「個々の児童にねらいたいこと」及び「具体的な学習活動」とを照合することが、より適切な実態把握につながるるとともに、実態に応じた適切な学習活動の設定につながると言える。

2 教材文の検討を行い、聴覚障害児にとっての教材文の難しさを予測する

これまでの本研究所における研究から、聴覚障害児の国語科指導において、次のような読みの困難さが明らかになっている。

- ① 抽象的な言葉の理解（例 「くらし」「はたらき」など）
- ② 教材文で用いられる言葉の意味と一般的な意味とが異なる場合の意味理解（例 「つむ」「おしつぶす」など）
- ③ 倒置法や体言止めで表現された文から、主述や動作、出来事を正しく読み取ること
- ④ 主語が省略された文から、主述を正しく読み取ること
- ⑤ 複文から、主述を正しく読み取ること

- ⑥ 能動文と受動文から、それぞれの動作者と動作の意味を正しく読み取ること
- ⑦ 使役文から、それぞれの動作者と動作の意味を正しく読み取ること
- ⑧ 助詞に基づいて、主述や動作の方向を正しく読み取ること
- ⑨ 動詞の活用に基づいて、動作や事象を正しく読み取ること
- ⑩ 新しく知った語句の意味を正しく理解すること（例 「つむ」と「つぶす」は違うこととそれぞれの意味を理解すること、「くらい海の底」の「底」は指示語の「そこ」とは違うことなど）

平成 26 年度の授業実践から、さらに、以下の困難さも考慮する必要があることが示された。

- ⑪ **教材文に登場する複数の登場人物のうち、誰の視点で書かれているかによって理解のしやすさが異なること、複数の視点から書かれている或は視点が変わる文章**

例) ごんぎつね = ごんの視点 → 最後は兵十の視点

主題を読み取るためには、ごんと兵十双方の気持ちを考える必要がある。

例) アップとルーズ 問いに対し、答えではなく筆者の考えが書かれている。

- ⑫ **文章構造の種類によって、理解のしやすさが異なること**

例) 低学年の説明文 = 問い → 答え、問い → 実験・観察 → 結果（答え）など単純な構造

アップとルーズ = 説明 → 問い → 説明 → 筆者の考え

低学年で扱われる説明的文章では、次のような構造の違いがみられる。

A 反復型（問いと答えが交互に繰り返されるもの）

B 因果関連型（問いに対し、原因と結果が示されるもの）

C 時系列・手順解説型（時間の流れや経過、手順に沿って説明されるもの）

反復型の文章は、「問い」に対する「答え」を見つける活動に重点が置かれ、因果関連型や時系列・手順解説型の文章は、指示語や接続語に着目して読んだり、順序を表す言葉に着目して読んだりすることに重点が置かれる。中学年以降になると、実験観察型、複数回答型、事実実証型、仮設推論型、読者説得型など、様々なタイプの文章が登場する（青山, 2011）ため、児童にとっての読みの難易度が変わってくるのが予想される。

- ⑬ **教材文で扱う出来事や話題が、児童に馴染みの無いもの**

例) アップとルーズ 撮影に関すること、マスコミの立場、サッカーに関すること

例) ごんぎつね 昔の暮らし、人間と動物との関係

中学年になると、「教材文の分量が増える」、「物語文や説明文のタイプや文章構造も多様になる」、「教材文で扱う題材に関する背景知識の理解が求められる」など、教材文そのものの難しさが増してくる。また、国語科のねらいも低学年では、出来事の順を追って読む、登場人物の行動、会話から気持ちを読み取ることが挙げられるが、中学年になると書かれてあることの読み取り、書かれてあることに基づいて心情や筆者の意図などを想像していくという二次的な読みがより一層求められ、国語科のねらいそのものが難しくなっていく。

研究協力機関における授業実践では、このような読みの困難さを予測し、国語科に加え、自立活動、道徳、総合的な学習、体育、朝の会などで関連した指導が効果的に行われていた。特に、自立活動では言語指導も重要な指導事項であり、教科学習で用いる言葉や文の意味理解が十分になされていない場合、書かれてあることを表面的にしかとらえていない場合などは、言葉の理解

という部分での対応が必要である（谷本,2011）。したがって、上記の①～⑬を踏まえて教材研究を行い、自立活動及び他教科等と関連させながら事前指導を行っていくことが、聴覚障害児の国語科指導を支える重要な事項といえる。

3 単元で身に付けさせたい力、本時に身に付けさせたい力を明確にする

これまでの本研究所における研究を通して、教師が児童に身に付けさせたい力は何なのかを明確にすること、そのためには、具体的な行動や言語活動（話す（手話表現も含む）、聞く（見る）、書く、読む）で目標を設定することが重要であることが示された。行動や言語活動で設定された目標であれば、教師も指導の重点を絞ったり、具体的な働きかけを考えたり、評価をしたりすることがしやすくなる。

今年度の授業実践では、中学年まで範囲を広げたが、聴覚障害児にとっての読みの困難さがあるものの、指導者の強い願いのもと、授業づくりが行われていた。例えば、「ごんぎつね」の指導では、「ごん日記」を書かせることで主題に迫りたい、ごんと兵十の「心のきより」曲線を書かせることで相互の人間関係を考えさせたいなど、授業者のねらいによって異なる教材活用がなされていた。指導しようとする単元を指導者がどのように読み碎き、教材文をどのように解釈するかが、授業作りには欠かせないものである。「ごんぎつね」は小学校でも多くの実践報告がされており、音読発表、人形劇、手紙作りなど様々な教材活用がなされている。これらの授業実践も参考にしながら、目の前の聴覚障害児にどのような力をつけたいかを考え、把握した児童の実態との照合、指導内容の設定等を考えていくことが重要である。

聴覚障害がある場合、出来事の因果関係や言動の背景など目に見えない事柄を理解することが難しいことが多々見受けられる。このため、相手の立場に立つ、あるいは人間関係を俯瞰して見る、筆者の意図を考えるとといったことは容易ではない。しかしながら、授業実践では、このような力を育てたいという教師の願いに基づいて、教材活用の試みがなされた。こうした聴覚障害児の可能性を追求していく態度を教師はいつも持ち続けることが大切である。

4 教科の目標を達成するために必要な教材とその活用

本研究の授業実践を通して、教科の目標を達成するためには、3種類の教材を目的に応じて使い分けることの重要性が示された。また、それらの教材を効果的に活用するためには、教師の発問が大きな役割を果たすことも示された。以下、3種類の教材とその活用について述べる。

（1）単元の事前から事後にいたるまでの国語科と国語科以外での取組を考える

—教材文の読みを支える基盤となる教材—

平成25年度に行った低学年を対象とした授業実践では、児童が教材文の読みで困難を示すところを予測し、教材文の読みをスムーズにするための対応として、以下の場面で事前指導を行っていた。

【単元の事前指導の場面（例）】

- ① 国語科での取組
- ② 他教科での取組
- ③ 自立活動での取組
- ④ 教室環境の整備

- ⑤ 学校生活での取組（給食、清掃、朝の会など）
- ⑥ 家庭生活での取組（家庭への協力依頼）

平成 26 年度の授業実践においても、教材文の読みを支えるための事前指導が重要であることが確認された。特に、中学年になると教材文の量が増え、教材文に登場する題材や内容に関する背景知識を有することが求められるようになる。このようなことを踏まえ、事前指導では、次のような内容を取り上げることの重要性が示された。

- 背景知識の扱い（題材に関する知識、時代背景に関する知識など）
- 新出語句や難語句、文指導（辞書を用いた語句の意味調べと短作文、文を用いた語彙指導、接続詞の働きを理解させるための文指導など）
- 国語科の目標に関連した体験（心のきより、アップとルーズの取材、ごん日記）

このような内容を他教科等と関連付けて事前に扱うことで、教材文の読みがスムーズになり、国語科の目標達成を意図した学習活動につながっていくものと考えられる。

（2）本時のねらいを達成するために、授業の展開に沿って必要な教材

－「単元の指導に直結した教材」と「文章全体の構造が分かる（俯瞰できる）教材」－

これまでの研究から、聴覚障害児の国語科指導において、授業の展開に沿って次のような教材が必要であることが示された。

- ① 前時の振り返りと既習事項を想起させるための教材
- ② 本時のめあてを児童自身に意識させるための教材
- ③ 教科書本文の掲示
- ④ 一次的な読み（書かれてあることの読み取りと理解）のための教材
- ⑤ 二次的な読み（登場人物の気持ち、自分の感想や考えたこと、文章構造）のための教材
- ⑥ 学習した結果を残し、次時の既習事項となるための板書やまとめ方

今年度の授業実践においても、授業の流れに沿って、次のような教材活用が行われていた。

① 前時の振り返りや既習事項を想起させるための教材

例) 前時の板書を模造紙にまとめたもの、板書で用いた掲示物や短冊、教科書本文を拡大したもの

例) 文章構造図

② 本時のめあてを児童自身に意識させるための教材

例) めあての板書、めあてが書かれた短冊

例) めあてを達成するためにすることを書いた画用紙、ホワイトボード

③ 教科書本文の掲示

例) 教科書本文を拡大したもの（同じ体裁になるよう教師が自作したもの、複写したもの）

④ 一次的な読み（書かれてあることの読み取りと理解）のための教材

例) 教科書に掲載された挿絵や写真

例) 事前指導で用いた語句や文の意味を示した写真、短冊、図

例) ノートやワークシート

⑤ 二次的な読み（登場人物の気持ち、自分の感想や考えたこと、文章構造）のための教材

例) 板書 (実物とその特徴、登場人物の言動と心情、撮影技法と特長などが、対比できるよ
う構造化された板書)

例) 登場人物間の関係を図で表したもの

例) 文章構造図

例) 物語の読み方、話し合いの仕方などが書かれた掲示物

⑥ 学習した結果を残し、次時の既習事項となるための板書やまとめ方

例) 板書 (めあて、学習場面、読み取ったこと、考えたことや想像したこと、まとめが見て
分かる板書)

例) ノート、ワークシート (児童が見て、本時の学習を振り返り再構築できるようなもの)

授業実践で活用された教材について、教師の意図と実際に活用して見られた児童への効果を検
討した結果、「単元の指導に直結した教材」と「文章全体の構造が分かる (俯瞰できる) 教材」
が必要であることが示された。

「単元の指導に直結した教材」とは、本時における板書 (黒板に貼った掲示物も含む) や児童
のノート、ワークシートなどである。板書の目的は、「授業の流れを残し、思考の過程をたどる
ことができるようにすること。」であり、児童が授業中に黒板を見て、「今日は何についての話し
合いをするのか。」「A君の意見はどんなものだったのか。」など、内容を確認しながら積極的に
授業に参加できるようにするためのものである。ノートの書き方においても同様に「授業の流れ、
自分の思考過程が一目で分かること」である (白石, 2013)。

例えば、説明的文章では、板書に必要な内容として次の内容が挙げられている (佐々木, 2012)。

- ・ 授業のねらい (めあて) を書く。
- ・ 説明の順に沿って書かれてあることを書く。
- ・ 書かれたことに基づき読み取ったことや考えたこと (児童の発言) を書く。
- ・ 全体の文章構成の中で、今日学習する場面 (段落) の位置づけが分かる。
- ・ 教科書に掲載されている写真などの視覚的な資料が掲示され、理解を補っている。
- ・ 筆者の伝えたいこと、問いに対する答えや説明などに関連したキーワードやキーセンテ
ンスが色チョークや短冊カードによって際立たせてある。
- ・ ねらいに対応したまとめが示してある。

また、物語などの文学的文章における板書では、次の内容が挙げられている。

- ・ 授業のねらい (めあて) を書く。
- ・ 原則として筋の展開に沿って発問が行われ、発問に沿って板書をする。
- ・ 人物の言動や心情が板書され、どのような場面でどのような状況かが分かる。
- ・ 人物になりきって子どもが考えたこと、感じたことなど発言したことを書く。
- ・ 主題に関連したキーワードやキーセンテンスは色チョークや短冊カードによって際立たせ
て提示する。
- ・ 出来事の結び付き、因果関係が視覚的に分かる。
- ・ ねらいに対応したまとめが示されている。

本研究の授業実践においても、本時の学習のめあてを意識し、その結果、自分は何を読み取っ
たのか、分かったことは何かなどを児童自身が自覚できるような板書やノートの工夫が行われて

いた。聴覚障害教育においても、現行学習指導要領や聾学校用国語教科書の指導書では、各教科の内容に即した各種の教材・教具を用いて指導する際に、児童が授業の展開を自ら振り返ることができるような板書やまとめ方が必要なこと及び授業を受けた結果としての児童の頭の中に整理されているべき内容が板書で表現されている必要があると示している。

なお、聴覚障害児の場合、相手を見ながら聞くことに時間を費やすことが多くなるため、ノートにどの程度の分量を書かせるのかをあらかじめ指導者が子どもに明確に示したり、精選したりすることが必要である。

また、ワークシートには、漢字や語句などの習熟、学習の手引き、授業の課題に迫る補助資料、評価のための資料など、目的に応じて様々な種類がある。ワークシートの利便性として、以下の点が挙げられている（佐々木,2012）。

- ・ 児童の一人学びで活用する。
- ・ あらかじめ教師がワークシートに問題文やキーセンテンスなどを書いておくことで時間を短縮する。
- ・ 教師が意図するねらいに焦点化して取り組ませる。
- ・ 書くことによって児童が自分の考えを整理すること。
- ・ 個別の評価がしやすい。

ノートと同様に、聴覚障害児の学習を効率的に進めるため、ワークシートを活用する目的と具体的に何をどの程度書かせるのかを明確にすることが必要である。

「文章全体の構造が分かる（俯瞰できる）教材」とは、例えば、「アップとルーズで伝える」で用いられた文章構造図が挙げられる。また、「ごんぎつね」で毎時間作成した心のきより曲線が掲示されていたが、児童が文章全体のどこまで読み取り、今日はどこを読むのか、何を読むのかといったためあてを意識することができる教材といえる。中学年以降、学習する教材文や教科のねらいが、聴覚障害児にとっても難しいものであることは授業実践でも示されたが、聴覚障害児の論理的な思考や客観的なものの見方をはぐくむためには、文章全体を見渡す力と文や段落など細部を読み取る力の双方を身に付ける機会を意図的に設ける必要がある。また、文章全体を見渡しながら、本時の学習を進めるという経験は、児童自身が自分の学習を振り返る機会ともなり、学習への関心や意欲に大きく影響するものである。

（3）教材活用を支える発問

教科のねらいを達成するため、聴覚障害児の国語科指導に当たっては、3種類の教材すなわち「読みを支える教材」、「単元に直結した教材」、「文章全体の構造が分かる教材」を目的に応じて使い分けることが重要であることが示された。

これらの教材を用いて、教師の意図した効果が得られるためには、教師の発問が大きな役割を果たすことも授業実践から明らかになった。

国語科の指導における「発問」では、児童の思考を促す発問が必要であること、開かれた発問（考えを求める発問）と閉じられた発問（yes か no かを問う、選択肢の中から選ばせるなど）のいずれかに偏らないようにすることなどが指摘されてきた。とりわけ、聴覚障害児の場合は、教科指導を通して言語概念と思考力の育成を図る必要があることをこれまでの学習指導要領も示している。このことから、聴覚障害児の国語科指導においては、写真や図などの教材を目にした児

童が思考し、言語化するための発問が求められるといえる。

国語科における思考とはどのようなものか、白石（2013）は、国語科における論理的思考の要素を10点挙げている。

- ・ 理由：「～と考えられた理由は・・・だからです。」という思考ができること。
- ・ 順序：「はじめ・中・おわり」という順序立てた思考ができること。
- ・ 活用：「～を使うと・・・になる」という思考ができること。
- ・ きまり：「～という決まりがあるため・・・」という思考ができること。
- ・ 類似：「○○と××は△△なところが似ている」という思考ができること。
- ・ 相違：「○○と××は△△なところが違っている」という思考ができること。
- ・ 類推：「もし～だとすると・・・」という思考ができること。
- ・ 具体化：より実際に即した別の言葉に置き換えて思考ができること。
- ・ 抽象化：より一般化した別の言葉に置き換えて思考ができること。
- ・ 因果関係：「～だから・・・が起こった」という思考ができること。

本研究の授業実践においても、理由を尋ねたり、別の言葉で表すよう求めたり、言葉の説明を自分の言葉でできるよう求めたりなど、児童の思考を促す発問がなされていた。

現在、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する児童の障害の状態は人工内耳の普及により多様化している。人工内耳の装用や補聴器の性能向上により、発音の明瞭度が向上したり、話し言葉が以前より獲得しやすい状況になっていたりする一方で、言語概念の形成と言語による思考力の育成が大きな課題の一つとなっている（文部科学省,2009）。学力向上につながる教科指導を行う上で、児童の思考を促す発問を意図的に設定していくことが求められる。

なお、聾学校用国語教科書の指導書では、聴覚障害児の場合、教科学習の入門期では、文字を読む前の段階として絵（挿絵、物事の関係を表した絵など）が表す意味を適切に読み取る力を育てる必要があると示している。また、我妻（2011）は、語句や文の理解では、児童なりの誤った方略で理解することを指摘している。例えば、助詞を手がかりに主述、目的語などを把握すべきところ、語順や単語間の意味関係に影響され正しく読み取れない場合があることが指摘されている。このことから、絵や写真、図などの視覚教材を用いることが児童の理解を助ける一方で、教師が意図したことを理解しているのか、どのように理解しているのかを確認する発問も併せて用意しておく必要があると考えられる。

また、聾学校用国語教科書の指導書では、視覚的に獲得する情報は聴覚障害児にとって大きな意味をもつが、絵や図などを見せればそのまま理解につながるのではなく、言語と結び付けながら理解させるようにすることが必要であると指摘している。言葉や文を音読し、意味を説明できたとしても、表面的な理解に留まっていると、二次的な読みに進めずに終わってしまうことが考えられる。このため、書かれていることや絵や図などから児童が理解したことを確かめるための発問を工夫することが大切である。

このように、聴覚障害児の国語科指導においては、書かれてある意味や内容を確認するための発問、児童が理解したことを確かめるための発問、児童の考えを引き出したり思考を促したりする発問などをそれぞれの題材の目標に応じて使い分けることが重要である。

（庄司美千代）

