特教研 B-286

専門研究A、Bにつなげることを目指して実施する
予備的、準備的研究

聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究

～専門性の継承、共有を目指して～

（平成25年度）

研究成果報告書

平成26年3月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

平成 25 年度 （専門研究Ａ、Ｂにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究）
研究課題：聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究
～専門性の継承、共有を目指して～

研究成果報告書目次

はじめに ・・・・ 1
第１章 研究の目的と方法 ・・・・ 3
第２章 聴覚障害教育における教科指導及び教材活用
　第１節 文部科学省の教材機能別分類 ・・・・ 4
　第２節 聴覚障害教育における教科指導 ・・・・ 4
　第３節 視覚教材 ・・・・ 5
　第４節 手話教材 ・・・・ 6
　第５節 コミュニケーション手段と教材 ・・・・ 6
第３章 特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と
　　教材活用に関する現状調査
　第１節 調査目的・調査対象、調査時期、調査内容 ・・・・ 8
　第２節 基本情報 ・・・・ 8
　第３節 結果 ・・・・ 9
　第４節 まとめと考察 ・・・・ 13
第４章 授業実践
　第１節　　授業実践１　小学部１年「くらしをまもる車」 ・・・・ 15
　第２節　　授業実践２　小学部２年「スイミー」 ・・・・ 30
　第３節　　授業実践３　小学部２年「どうぶつ園のじゅうい」 ・・・・ 48
第５章 総合考察–聴覚障害教育における教材の在り方（考え方）と
　　効果的な活用– ・・・・ 68
講演記録「聴覚障害教育における国語科授業の在り方」
　　広島大学大学院教育学研究科　谷本　忠明 ・・・・ 74
おわりに ・・・・ 94
資料 ・・・・ 95
研究分担者・協力者一覧 ・・・・107

はじめに

聴覚障害教育は、今日まで実践を通して培ってきた言語指導法を活かし、保有する聴覚を活用しつつ視覚情報を適切に用いる等の配慮の下に、教育を展開してきた。

現在、特別支援学校（聴覚障害）では、教科指導等をどのように学力向上に結びつけていくかが課題視され、実践研究がなされている。

教科指導等をより効果的に進め、学力の向上を図るためには、教材の果たす役割が極めて重要となる。このため、聴覚障害教育研究班では、平成２４年度に特別支援学校（聴覚障害）を対象として、教科指導における教材活用の現状を把握するため、教材の保有や活用に関する全国調査を実施した。

この結果、特別支援学校（聴覚障害）においては、自作教材を含め、様々な教材が数多く保有されている実態が明らかになった。また、教材の活用にあたっては、児童生徒の障害の特性、個々の能力に応じ、以下の観点に基づいた教材の加工及び自作がなされている実態も明らかにした。

① 情報保障を目的とした加工及び自作

② 聴覚障害による言語発達の遅れへの配慮・対応を目的とした加工及び自作

ア　語彙・漢字の読みの定着を目的とした教材の加工及び自作

イ　教科書本文の内容理解を促すことを目的とした教材の加工及び自作

ウ　教科の目標を達成することを目的とした教材の加工及び自作

エ　教科に関連する言語習得と言語概念の形成を目的とした教材の加工及び自作

一方、担当者の経験年数に関する調査結果から、教科の目標を達成するための効果的な指導として、上記教材のどれを、どのように活用するかといった教材活用に係る工夫や配慮事項を校内外で継承、共有するのが困難な状況であることも明らかになった。

このような聴覚障害児童生徒への教科指導に係る専門性の継承は、特別支援学校（聴覚障害）の研究会や校長会でも喫緊の課題として取り上げられている。特に、②の聴覚障害による言語発達の遅れへの配慮・対応を目的とした教材は、同一の教材でも指導者により活用の意図や方法が異なることが多い。このため、実際の授業を通して教材の在り方や活用方法を検討し、いくつかの事例として示すことが、専門性の継承、共有につながるものと考え、本研究に着手した。

（研究代表者　教育研修・事業部　主任研究員　庄司美千代）

本書の構成

本研究では、第１章で研究の目的と方法を示し、第２章で、聴覚障害教育における教科指導と教材活用に関する先行研究を概観する。次に、第３章では、平成２４年度に実施した教材活用に関する国語科の調査結果の概要を述べる。そして、第４章では、研究協力機関で実施した授業研究と研究協議について述べ、第５章では、総合考察を行った。

また、本研究の一環として、平成２５年８月に国語科教材活用に関する研究協議会を開催し、研究協力者の谷本忠明氏（広島大学大学院）に「聴覚障害教育における国語科授業の在り方」と題した講演をしていただいた。当日の講演内容を学校関係者に広く知っていただくため、講演記録として掲載した。

第１章　研究の目的と方法

第１節　研究の目的

聴覚障害児童生徒への国語科（小学部低学年説明文及び物語文）において、教科指導の目標を達成するための教材の在り方（考え方）と効果的な活用方法を明らかにする。

第２節　研究の方法

研究協力機関となる特別支援学校（聴覚障害）２校において小学部国語科低学年を対象とした授業研究会を実施していただく。授業者への聞き取りや授業研究会での協議を基に教材活用の意図（教材の在り方）と教材の具体的な活用方法（効果的な活用方法）をまとめる。

第３節　研究体制

庄司美千代（研究代表）、原田公人（国立特別支援教育総合研究所）
所内研究協力者　藤本裕人、横尾俊
研究協力機関　　群馬県立聾学校、千葉県立千葉聾学校
研究協力者　　谷本忠明（広島大学大学院教育学研究科　准教授）

第４節　研究計画

月	活動内容
H25.4	研究協力機関訪問
5	第１回研究協議会（５月１８日（土））
6	研究協力機関訪問
7	第１回授業研究会（群馬県立聾学校　小学部２年国語科「スイミー」）（７月４日（木））
8	教材活用研究協議会の開催（８月１７日（土））
10	第２回授業研究会（群馬県立聾学校　小学部２年国語科「どうぶつ園のじゅうい」（１０月３日（木））
11	研究協力機関訪問 第３回授業研究会（千葉県立千葉聾学校　小学部１年国語科「くらしをまもる車」（１１月２２日（金））
H25.2	第２回研究協議会（２月１日（土））
2	研究成果報告書

第２章　聴覚障害教育における教科指導及び教材活用

第１節　文部科学省の教材機能別分類

文部科学省の教材機能別分類表 ※では、教材の機能を大きく次の４つに分類している。

①発表・表示用教材：
　児童生徒が表現活動や発表に用いる，又は児童生徒が見て理解するための図示・表示の機能を有する教材
②道具・実習用具教材：
　児童生徒が実際に使って学習・実習の理解を深める機能を有する教材
③実験観察・体験用教材：
　児童生徒の実験観察や体験を効果的に進める機能を有する教材
④情報記録用教材
　情報を記録する機能を有する教材

また、「教材機能別分類表　(聾学校)」では、全体を通じた留意点として、「児童・生徒の障害の状態や特性等を十分考慮することが必要である。また，コンピュータ及びその周辺機器やコミュニケーション支援機器を有効に活用し，指導の効果を高めるようにすることが望ましい。」と示されている。

近年、教育の情報化に伴い、学校には大型ディスプレイや液晶プロジェクターなどの配備が進んでいる。特別支援学校（聴覚障害）も例外ではなく、授業形態そのものも変化の兆しが見られる。これまで聴覚障害教育においては、集団補聴器等が整備され、聴覚障害児童生徒の聴覚活用に大きな役割を果たしてきた。また、コミュニケーション手段の多様化傾向に伴い、視覚教材が実際の指導に取り入れられている。

※　「教材機能別分類表」平成 13 年 11 月 5 日付け文科初第 718 号　初等中等教育局長通知
　文部科学省ホームページで閲覧することができる。
　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kinou/main12_a2.htm

第２節　聴覚障害教育における教科指導

聾学校における教科指導において、教材の果たす役割や教材開発を検討したものとして、田中（2007）らは、聴覚障害児童生徒の書記表現力の指導の実態に関して現状を把握するため、全国の聾学校小学部・中学部を担当する教員 127 名を対象にアンケート調査を行った。そして、書記表現力の指導は、「国語科」の時間内だけでなく、「自立活動」や「放課後・昼休み」など教科外でも指導の機会が頻繁に設けられていた。また、教材に関して、「日記」や「感想文」など児童生徒の書記表現力の基礎を形成するために効果的と考えられる教材が選択されていたなどの結果から、聾学校においては、児童生徒の書記表現力の向上に向けた実質的な指導が展開されていることが示唆されたと報告した。また、仲野

(2010)らは、前報では助詞検定の基本的考え方、教材事例及び実施状況を紹介し、インターネットを活用した「Web 助詞検定」について検討した。

理科教育について、中村（2008）らは、体験的活動を通して生徒の理数科学習への興味・関心・意欲を向上し、聾学校の理数科指導を改善できるのではないかと考え、携帯電話で操作するロボット教材を活用した指導を試みた。

また、林田（2012）らは、外国語活動の活動内容などについて情報を得ることを目的として、特別支援学校(聴覚障害)小学部の教員に対して質問紙調査を行った。その結果、多くの学校が、全面実施に向けた指導体制や具体的活動内容、コミュニケーション環境の整備、教材・教具、教科・領域との関連性について検討を進めていたことを報告した。

このように、特別支援学校（聴覚障害）における教材は、書記言語力の向上を目的としたり、教科や外国語活動等で ICT やインターネット等を活用したりするなど、全教育活動において様々な活用が図られ、重要な意味を有するものである。

第３節　視覚教材

聴覚障害児に対する、視覚教材に着目した研究が進められている。金子（2008）らは、聴覚障害生徒が e-黒板を用いて作文の誤りを直す際の映像を組み込んだマルチメディア教材を製作し、聾学校中学部生徒 52 名を対象として、この教材を活用した授業を行った。その結果、(1)作文の誤りを直す映像に関して、興味・関心が認められ、(2)字幕の色や大きさなどの映像付加情報への着目が見られたこと、(3)考え方を説明した字幕付きの映像が有用であると評価した生徒が多かったことが示された。e-黒板の利点は生徒の思考過程を視覚的に表現でき、作文の誤りを直す学習においても、効果が期待できると報告した。また、佐藤（2011）らは、難聴児・者への言語獲得支援を目的として視覚を生かした教材開発を行うため、聴覚障害者の視覚情報認知を検討した。そして、タッチパネルディスプレイパソコンの使用は、検査の操作が簡単で、かつパソコン使用に慣れていない被験者に対しても年齢を問わず受けやすい検査であり、年齢の低い幼児や学童を対象にして有効に活用できる可能性があると報告した。

聴覚障害児への視覚教材の活用の場面として、水谷（2008）らは、人工内耳を使っている子どもの通常の学校生活や学習場面での配慮として教室環境や座席の位置、先生の話し方や授業での視覚的教材の活用など、人工内耳を使用した子どもの理解を助ける工夫が必要であると報告した。更に、大島（2005）らは、音韻が情報として入りにくく定着しにくい聴覚障害幼児への適切な指導方法を確立することは、保護者支援の領域でもあると考え、音韻獲得のためには概念を先に入れていくべきであるというトップダウンの考え方に基づいて、家庭でも活用できる視覚的な教材を作製した。

視覚教材は聴覚障害児の指導に有効であることから、ICT を積極的に導入する重要性や、通常の学校や保護者の連携や理解により効果が発揮されることを示唆している。

第４節　手話教材

近年､授業における手話の役割の重要性から､手話教材に関する研究も進められている。高橋（1994）らは、コンピュータを使った初心者用の手話教材の自学自習システムの基礎的研究とそのためのプログラムの開発を試み、デジタル動画のシステムを単語と文のレベルで開発試行することにより、手話学習教材のもつ問題点と解決の方向を探った。また、野本（2006）らは、聴者の両親を持つ３歳代から５歳代の聴覚障害幼児８名を対象に、日本語対応手話と音声言語の同時提示によるビデオ教材を視聴させ、聴覚障害幼児のコミュニケーション行動にどのように影響を及ぼすかを検討した。そして、教材を提示する前後の比較において、提示後の方が手話単語の熟知度の成績が向上していたと報告した。

聾学校で保有する手話教材については、その量も十分とは言えない状況にある。授業に際しては、教師と子どもの実際でのコミュニケーションが基本となるが、授業のねらいや指導内容に応じた手話教材の在り方、活用に関する検討が今後ますます必要となるであろう。

第５節　コミュニケーション手段と教材

上記の研究や実践から、特別支援学校（聴覚障害）における教材は、コミュニケーション手段との関連で検討されている状況があった。

表１に、特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部から高等部で使用されているコミュニケーション手段と教材との関連を示した。コミュニケーション手段は、発達段階や子どもの状態、学校の方針等に応じて変化していくことが想定される。また、学部で単独の使用教材や各部共通の教材があることも踏まえる必要がある。

表１　特別支援学校(聴覚障害)におけるコミュニケーション手段と教材

学部	コミュニケーション手段	教材（学校保有教材・自作教材）
幼稚部	ことば(音声・手話) 発音サイン 絵カード(絵、写真、模型等) 実物	絵カード､(絵、写真) 模型、実物、絵本、紙芝居、絵日記、掲示物 自作教材（「再現遊び」や絵本） 発音指導用教材
小学部 中学部 高等部 専攻科	ことば(音声・手話)、書記言語 発達段階によるコミュニケーション手段の変化	「読む・書く・聞く・話す」4 領域に関する教材電子黒板 副教材、リライト 視覚教材 発音指導用の教材、学習テキスト 聴覚活用のための教材（CD、DVD、楽器等）

【引用文献】

1)田中耕司,斎藤佐和,聴覚障害児の書記表現力の指導に関する調査,特殊教育学研究,45(3), 137-148, 2007

2)仲野てる子,向井星十,松田明美,田川由美,藤立勝大,後藤豊,大塚和彦,細谷美代子, ろう学校における「助詞検定」の作成と実施, 電子情報通信学会技術研究報告,教育工学 109(387), 55-60, 2010

3)中村好則,後藤豊,携帯電話で操作するロボット教材の聾学校における可能性, 日本教育工学会論文誌 31(Suppl.), 81-84, 2008

4)林田真志,石田久美, 特別支援学校(聴覚障害)小学部における外国語活動の実施にむけた動向 ： 担当教員に対する質問紙調査をとおして,広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 no.10 page.7-13 ,2012

5)金子俊明,廣瀬由美,渡邊 明志, 聴覚障害生徒に対する作文指導におけるマルチメディア教材の効果 ：e-黒板を活用した"作文の修正"を中心に,障害科学研究 32, 185-193, 2008

6)水田重幸,都築繁幸,人工内耳装用児の学校生活の実態に関する一考察(2),愛知教育大学教育実践総合センタ-紀要 (11), 95-100, 2008-02

7)佐藤のぞみ,杉田克生,下山一郎,タッチパネルを用いた難聴児・者への言語学習支援,千葉大学人文社会科学研究 no.23 page.257-273

8) 大島光代,都築繁幸,聴覚障害幼児の言語発達支援に対する視覚教材適用の試み,愛知教育大学教育実践総合センタ-紀要 (8), 231-236, 2005-02

9)高橋信雄, 松下剛,初心者用手話学習教材の開発と問題点, 電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学 94(278), 25-32, 1994-10-15

10)野本裕子,都築繁幸,聴覚障害幼児の日本語対応手話の習得に及ぼす手話ビデオ教材の効果.治療教育学研究 26, 67-74, 2006

(原田　公人)

第３章　特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査

本稿では、平成 24 年度 9 月に実施した「特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査」における国語科に関する調査結果の概要を述べる。なお、調査結果（各調査項目の回答、記述等）は、巻末資料として掲載した。

第１節　調査の目的・対象、調査時期・内容

特別支援学校（聴覚障害）の小学部から高等部の教科指導等における教材活用の実態を調査し、学部や教科毎の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

調査対象は、平成 24 年度全国特別支援学校実態調査聾学校の部（全国特別支援学校長会）に掲載されている全国の特別支援学校（聴覚障害）の本校及び分校の計 100 校。

調査時期は、平成 24 年 9 月～平成 24 年 10 月。（郵送による質問紙調査とし、平成 24 年 5 月 1 日現在の各学校・学部の実態に関する回答を求めた。）

調査内容は、記入者の教職経験年数や所属、教育課程等の基本情報、記入者が担当する教科等で用いるコミュニケーション手段、教科等で活用する教材や機器の有無・活用頻度・加工の状況、自作教材の活用状況等とした。また、小学部以上の学部には、学習評価で用いる教材と活用状況等に関する質問項目を加えた。なお、本調査では、教科等で用いるコミュニケーション手段について、実際の授業場面を想定し、以下の説明を加えた。

- 聴覚口話：読話・発話と聴覚活用を中心とするコミュニケーション
- 手話付きスピーチ※：発話を主として日本語コードの手話を同時表現するもの
- 日本手話：音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話
- 筆談：黒板や模造紙、画用紙、メモ帳等に語句や文・文章を書いて伝える（板書や絵を描くのも含む。）
- キュードスピーチ：口形に子音部の弁別を中心とするキューサインを組み合わせたもの
- その他：絵カード、身振り、発音サイン等

※　「手話付きスピーチ」については、発話を主とすることから、補聴器や人工内耳による聴覚活用も含まれると考える。

第２節　基本情報

(1)　回答数

本調査に対して得られた全ての回答数（以下、総回答数）のうち、基本情報の記入漏れがあったものを除いた回答を有効回答とした。小学部の有効回答数 150（総回答数 161）、中学部の有効回答数 120（総回答数 130）、高等部の有効回答数 96（総回答数 111）であった。

(2)　教職・聾学校・学部経験年数

小学部では、最も多い割合を占めた教職年数は、21 年以上で 30%を占めた。一方、最も多い割合を占めた聾学校経験年数は、0～3 年未満で 26%であった。小学部経験年数も 0～3 年未満が最も多く、30%であった。教職経験年数は長いが、聾学校や小学部の経験年数が短い状況が示された。

中学部では、最も多い割合を占めた教職年数は、21 年以上で 42.5%を占めた。一方、最も多い割合を占めた聾学校経験年数は、0～3 年未満で 25.8%であった。中学部経験年数も 0～3 年未満が最も多く、34.2%であった。小学部同様、教職経験年数は長いが、聾学校や中学部の経験年数が短い状況が示された。

高等部では、最も多い割合を占めた教職年数は、21 年以上で 46.9%を占めた。一方、最も多い割合を占めた聾学校経験年数は、0～3 年未満で 35.4%であった。高等部経験年数も 0～3 年未満が最も多く、29.2%であった。小学部中学部同様、教職経験年数は長いが、聾学校や高等部の経験年数が短い状況が示された。

(3)　国語科の教育課程

いずれの学部も準ずる教育課程が最も多く、小学部で 81.3%、中学部で 85.0%、高等部で 90.6%であった。

第３節　結果

(1)　使用コミュニケーション手段

国語科で使用される割合で最も多いのは手話付きスピーチで、小学部で 78.0%、中学部で 89.2%、高等部で 93.8%であった。また、学部が上がるにつれ使用割合が増えるのは、手話付きスピーチ、筆談、指文字であった。学部が上がるにつれ使用割合が減るのは聴覚口話、日本手話、キュードスピーチであった。その他のコミュニケーション手段として挙げられたものは、身振り、絵カードや写真であった。

(2)　教科書等の教材の活用

①　教科書等の教材の有無と活用の頻度、活用の状況

教材の活用の頻度で「よく使う」と「時々使う」を合わせた回答が 70%以上になるのは、小学部では、検定教科書、市販のワークブック・漢字ドリル、写真、図鑑、カレンダー、国語辞典・漢和辞典（紙媒体）、インターネット上の Web 情報、絵日記（スケッチブックの記録等を含む）、絵本（行事、物語、説明等）であった。中学部では、国語辞典、漢和辞典（紙媒体）、検定教科書、市販のワークブック・漢字ドリル、写真、新聞、手話辞典（紙媒体、電子媒体）であった。高等部では、国語辞典、漢和辞典（紙媒体）、検定教科書、市販のワークブック、新聞、インターネット上の Web 情報であった。

教材の活用の状況で「手を加えて活用」と「自作して活用」を合わせた回答が 20%以上になるのは、小学部では、写真、インターネット上の Web 情報、日本語指導用教材、新聞、

カレンダー、絵日記（スケッチブックの記録を含む）、聾学校用教科書、動画、市販のワークブック・漢字ドリル、検定教科書、広告・チラシ・ポスターであった。中学部では、写真、新聞、インターネット上の Web 情報、市販のワークブック・漢字ドリル、検定教科書、日本語指導用教材であった。高等部では、新聞、市販のワークブック、漢字ドリル、写真、インターネット上の Web 情報、日本語指導用教材、雑誌であった。

また、「よく使う」と「時々使う」を合わせた回答の割合が、「学校にある」回答の割合を上回った教材は、小学部では、市販のワークブック・漢字ドリル、写真、カレンダー、絵日記（スケッチブックの記録等を含む）、動画（ビデオカメラで撮影したもの）、日本語指導用教材（教科書、問題集）、電子辞書（国語辞典、漢和辞典）であった。「活用する」と多く回答された市販のワークブックや写真、絵日記（スケッチブックの記録を含む）、日本語指導用教材等は、学校にない場合、担当者個人の物で対応している現状であった。

中学部及び高等部では、国語辞典、漢和辞典（紙媒体）、市販のワークブック・漢字ドリル、写真、新聞、日本語指導用教材、電子辞書（国語辞典、漢和辞典）であった。いずれの教材も「活用する」と多く回答された教材であり、学校にない場合、担当者個人の物で対応している現状であった。特に、電子辞書については、中学部、高等部での保有が 10%に満たず、「よく使う」「時々使う」の回答数と大きな開きが見られた。

② 国語科で活用する教科書等の自作教材

記述による回答を求めたところ、小学部 38、中学部 75、高等部 75 の回答が得られた。自作教材に関する記述から、国語科指導における教材の使途が 4 点分類された。

１点目は、「教科書の内容に関する教材」である。これには、教科書の本文や挿絵そのものを拡大したり、パワーポイントで提示したりする教材など、教科書本文の内容には手を加え提示の仕方を変える教材と、手話 DVD やリライト文など本文を変換し内容理解を促す教材とが見られた。特に、高等部では、教科書の教材文の代わりに扱う教材が挙げられていた。文章表現や内容が平易なもの、新聞記事等で生徒に親しみが持てるもの、他社の教科書等、教師が指導のねらいや生徒の実態に合わせて探していることが挙げられた。

２点目は、「教科書の内容理解を促すための教材」が挙げられ、一番多くの回答を得た。内容理解の視点として、「文章の内容理解」「語彙や漢字の理解と定着」「読解」が挙げられた。「文章の内容理解」のための教材として、小学部では教師自作の絵や絵カード、写真、お面、模型などの回答があり、映像や動作化を通して、文章の意味理解を促そうとする教師の意図が見られた。中学部、高等部では、古典や漢文の内容理解を促すための写真や資料集、古典マンガ等の活用も挙げられていた。高等部では、学習や生活の広がりに応じ、資料集や便覧を活用したり、自作プリントを活用したりしていた。

「語彙や漢字の理解と定着」のための教材として、小学部では、絵や写真を併用して指導する、用例も記載し意味理解を促すなどを意図した自作プリントが多く作成されていることが示されていた。中学部、高等部では、多義語や四字熟語等、より複雑な語彙を扱う

ことから、意味と読み方、用例、反対語・類義語等を関連づけて学習できるような自作プリントが活用されていた。

「読解」のための教材は、小学部では、授業の流れに沿ったワークシートを自作し活用する記述が多く見られた。中学部では、毎時間自作ワークシートを作成し、文章の内容や構造の理解を促したり、生徒がノートに書く量を調整したりする等、効率的な学習を進めるための工夫も見られた。

３点目は、「発展や補助のための教材」で、単元に関連した図書作品の活用が挙げられた。小学部では、作文の指導の際に作文集や読書感想文などを教材として活用したり、表現の方法を学ぶ参考として活用したりする記述が見られた。中学部では、扱う教材文に古典や小説、随筆、短歌・俳句等が加わることから、単元に関連した教材を集めて活用している記述が多く見られた。高等部では、扱う教材文の広がりに応じ、現代文でもエッセイ、随筆、論説や雑誌の記事、作文コンクール作品集など、より多様であった。また、古典についても、生徒の興味・関心や読書経験等に基づき、教科書以外の教材として漢詩、詩、和歌、短歌、俳句、物語等も活用されていたた。

４点目は、「国語科に関連する言語活動や言語事項に関する教材」が挙げられた。小学部では、言語活動や言語事項の内容として、書く活動、読む活動、文法学習、五十音や漢字指導に関する記述が見られた。中学部でも、書く、読む、文法、語彙といった内容が取り上げられており、小学部と共通した傾向であった。さらに、中学部では、四コママンガや新聞記事等を教材として取り上げ、書く・読む等の言語活動を総合的に扱う指導例も複数見られた。高等部でも、読む、書く、文法、語彙といった内容は、小学部や中学部と共通するが、大学入試や就職試験にする問題集を参考にして教材を作成したり、手を加えたりしていることも記述されていた。

③　学習評価で活用している教材

ア　市販テストの活用状況

小学部では、「いつも活用」が一番多く、回答数全体の 60.7%であった。中学部では、「時々活用」と「活用していない」が同率 39.5%で最も多かった。高等部では、「時々活用」が最も多く 52.1%　であった。いつも活用している割合は、小学部から高等部へと学部が上がるにつれ減少していた。

イ　よく活用する自作テスト、評価用教材等

学習評価のために活用する自作テストや評価用教材について、記述による回答を求めたところ、小学部 36、中学部 46、高等部 76 の回答を得た。このうち、よく活用する自作教材やその他の教材を取り上げ、活用場面により３つに分類した。

１点目は、「単元、本時の学習評価での活用」で、小学部から高等部まで最も多い回答数であった。小学部では、自作テストの活用が最も多かった。中学部では、自作テストの他、授業で活用したワークシート、作文や発表のビデオ録画記録、生徒の自己評価シートなど、

学習の結果を評価に活用するという記述も多く見られた。また、自作ワークは、本時用、宿題用、自習用をそれぞれ作成するなど、繰り返し学習するための教材が多く作成されていることが挙げられた。高等部でも、中学部と同様の自作プリントやワークシートの作成が多く記述されていた。

２点目は、「国語科に関連する学習評価での活用」であった。いずれに学部においても、日本語の文法、語彙、漢字に関する自作プリントが活用されていた。高等部では、苦手分野や過去の問題の復習など、就職や進学のための試験を想定した教材も自作されていた。

３点目は、「学年のまとめ、全体的な傾向の把握での活用」であった。小学部では、標準化されたテストとして、読書力診断検査、標準学力検査 CRT（教研式）、J,Coss 日本語理解テストの活用が記述されていた。

④　あると良い教材

国語科の授業や学習評価をするために、「このような教材があると良い。」と思われる教材の「教材名（品名）」と「場面や活用方法」について、記述による回答を求めた。小学部では 63、中学部では 51、高等部では 35 の回答を得た。

小学部では、文法指導のための教材が一番多く挙げられ、次いで、語彙指導、評価に関する教材となっていた。文法指導の教材として、動詞の活用、助詞の使い方、能動文と受動文の理解のための教材を求める記述が多かった。語彙指導のための教材としては、動詞の活用、各品詞の意味と使用、敬語の意味理解と使用を意図したものを求める記述が多かった。評価のための教材としては、語彙や文法に関する実態把握と指導を意図したものを求める記述が多かった。

中学部では、評価のための教材を求める記述が最も多かった。次いで、教科書に対応した手話・字幕付き DVD、古典作品に関する映像資料（手話、字幕付き）、検定教科書のリライト版、既に発行されている聾学校用教科書とは別の聾学校用国語教科書（検定教科書を聾学校向けに改訂したもの）となっていた。評価のための教材として一番多く挙げられたのは、問題集やテストの電子データであった。生徒の実態に応じた目標と評価を行うため、電子データを基にテストを自作するという記述が多かった。

高等部では、手話・字幕付き DVD を求める記述が最も多かった。次いで、文法指導のための教材、語彙指導のための教材が挙げられていた。手話・字幕付き DVD については、検定教科書対応の手話・字幕付き DVD、古典作品に関連する映像と字幕が提示される DVD などの記述が見られた。また、作品中の進出語句や重要語句の手話表現の映像を希望する記述も見られた。文法指導のための教材として、高等部生徒のレベルに合った問題集やドリル、テキストを望む記述が多かった。語彙指導のための教材としては、日常生活で使う語句（教科書には出てこないが、流行語や年齢に応じて覚えた方が良い言葉など）を指導する教材やテスト、慣用句や四字熟語、ことわざ、敬語に関する問題集や教材が挙げられた。

第４節　まとめと考察

小学部から高等部まで、有効回答 366 名の回答であった。まず、基本情報として、記入者の教職・聾学校・学部それぞれの経験年数は、いずれの学部においても、教職経験年数が 21 年以上の教員が 30～46.9%を占めた。その一方、聾学校経験年数が 3 年未満の教員が 25.8～35.4%、6 年未満であれば 46～53.1%と約半数を占めた。また、学部の経験年数については、3 年未満だと 29.2～34.3%、6 年未満では 49.0～60.9%と半数以上を占めている。このことから、いずれの学部においても、教職経験年数が長いが、聾学校や学部の経験年数が短い状況となっていた。国語科の指導において、聴覚障害による学習上の困難さを教師が理解し、適切な実態把握と目標設定に基づき、指導内容を精選し、効率的に授業を進めていくためには、国語科と聴覚障害の特性理解の双方の研修が必要である。校内での授業研究や研修を通しての専門性の継承・発展のための研修体制の強化が今後の課題と考えられる。

次に、国語科で使用されるコミュニケーション手段について、いずれの学部ともに手話付きスピーチが約 80%以上を占めていることに加え、指文字も学部の進行に伴い約 60%から約 80%へと使用が増加している。板書を含む筆談も同様に 35%台から約 60%に増加しており、国語科においては、多様なコミュニケーションを用いながら、日本語の文字での伝達や確認、定着が重視されていることが伺えた。

教科書等の教材で、比較的活用が多い物は、全ての学部に共通して市販のワークブックや漢字ドリル、検定教科書であった。小学部では、写真や図鑑、次いで国語辞典や手話辞典であったが、中学部以降は国語辞典・漢和辞典が上位になり、国語科の教材文の意味理解のため、映像等の教材を活用しながら、徐々に言葉で言葉や文の意味を理解する方略に移行した指導が行われていることが伺えた。また、学校に保有されていないが、活用されている教材として、中学部以降は電子辞書が挙げられた。今後、必要な教材としての検討が必要と思われる。

自作教材について、記述内容を使途別に整理すると、「聴覚障害児童生徒に対する情報保障を目的とした教材」と「聴覚障害による学習の困難さへの対応を意図した教材」とに大きく分けられた。前者では、「教科書の内容提示に関する教材」に見られた拡大提示、ルビ挿入、手話教材などが挙げられた。後者では、「教科書の内容理解を促すための教材」に見られた語彙・漢字の理解と定着のためのプリントやドリル、内容理解を促す絵や写真等の映像教材、国語科の目標達成を意図した読解や文章構成の理解を促すワークシート、国語科に関連した言語活動や言語事項に関するワークシートや作文教材などが挙げられた。その他、教科書の題材の発展や補助のための教材も挙げられた。国語科に関連した言語活動や言語事項に関する教材では、読む・書く活動を意図した教材も多く、現行学習指導要領で取り上げている教科指導での書く力の育成を意識した教材活用が多くなされていると考えられた。

一方で、日本語の文法や語彙指導を意図した教材も多く活用され、日本語の獲得と定着を意図した教材活用も多くなされていると考えられる。また、中学部以降、教材の現代文のバリエーションが増え、古典も登場することから、参考となる映像や動画、資料等の充実が求められていることも推察された。

学習評価として、市販テストの活用は、学部が上がるにつれ、使用の割合は減少していた。特に、中学部以上については、授業のワークシート、宿題、テストと生徒の実態に応じて自作している回答が多かった。さらに、作文や発表 VTR といった学習の成果物も評価の際に重視している。一方、国語科に関する言語事項として、文法や日本語の表記に関する評価テストも多く自作され、活用されていることも示された。学部の進行に伴い、教材の内容が多岐になること、生徒の生活や行動範囲が広がること、就労や進学に向けた取組が必要なこと等を受け、教師が自作教材を活用し、対応していることが考えられる。

あると良い教材について、電子化された教材を望む回答が多かった。小学部では、写真、動画、絵等の電子データ、中学部では問題集やドリルの電子データ、教科書の電子版等が挙げられたが、いずれも、児童生徒の実態に応じて、加工して活用したいとの記述が多かった。どのような教材であれ、実際に指導する児童生徒の実態に応じて、担当者が手を加えて活用することから、手を加えるための素材が電子化されることへの期待が高いことが伺えた。特に高等部では、字幕・手話付き DVD への期待が多かった。映像教材は多くあるものの、字幕が十分でないことから活用に制限があり、字幕付き教材の充実が期待される。

調査の結果から、国語科では、聴覚障害児童生徒への情報保障を意図した教材、聴覚障害による言語の遅れへの対応や配慮を意図した教材が活用されていることが示された。このような教材の使途を踏まえ、今後、国語科の目標を達成するための教材の在り方と効果的な活用について、より具体的な指導場面での検討が望まれる。

（庄司美千代）

第４章　授業実践

第１節　授業実践１　小学部１年「くらしをまもる車」（学校図書　こくご１年下）

実施時期：平成２５年１１月

授業の視点

- 「くらし」「はたらき」「くふう」といった抽象度の高い言葉を児童の生活経験等に合わせた別の言葉に置き換えることが、意味や使い方の理解を助ける手立てとなっているか。
- 内容に関連した写真を提示したり、くらしをまもる車になったつもりで動作化したりする活動を取り入れることが、「はたらき」と「くふう」の関係を具体的に理解する手立てとなっているか。
- 事前に様々な車に関する写真や動画を見せたり日常生活の中で話題に乗せたりすることで、興味を持って学習活動を行うことができたか。

１　学級及び児童の実態

- 男子２名、女子２名の計４名。全員本校幼稚部を修了後、小学部に入学。
- 学級での主なコミュニケーション手段は、キュードスピーチや簡単な手話、身振りである。
- ４名とも、経験したことや見たことなどを進んで表現する。授業中のみならず生活全般を通して活発にやりとりする様子が見られる。
- 女子１名（D）は、入学当初ひらがなの読み書きが殆どできず、不明瞭な発話が多かった。入学後、ひらがなの学習を通して音韻と文字とが一致するようになると発話の明瞭度が向上した。現在は、聴覚口話によるコミュニケーションが中心でキュードスピーチでの表出は殆ど見られない。従って他の児童とのやりとりには教師の仲介が必要な場面も多い。

２　題材について

《国語科指導の経緯》

１学期の前半はひらがなの習得に時間をかけ、音韻を意識した音読や言葉集め、しりとりなどの言葉遊びを通して、語彙の拡充や文章を読む素地作りを心がけてきた。しかし、文章を読み取ることに関しては、その経験も少ないことから、書かれていることをもとに考える活動にはかなり戸惑いが見られた。主体的に読んで分かることより、話を聞いて分かることの割合がはるかに多いという段階であった。そこで、個別の指導計画の長期目標を、「興味を持って簡単な文章を読み、書かれていることの大体を理解することができるようにする。」「見たことや経験したことなどについて話したり簡単な文章を書いたりすることができるようにする。」と設定した。児童の生活経験に即した読み物や、興味がもてるような内容の読み物を取り上げることで、読む楽しさや新しい 知識を得たりすることの喜びを味わうことができるようにしたいと考えた。また、読む力をつけるためには言葉で考える力も必要であることから、話し合いを中心にした言語活動の充実にも力を入れていきたいと考える。

《説明文の指導の経緯》

説明文の学習としてこれまで「いきもののあし」「まめ」の二つの教材を扱ってきた。授業

では、書かれた内容をできるだけ詳しくイメージすることができるような指導を心がけてきた。「いきもののあし」では、一文ずつを分けて提示することで着目する範囲を限定した上で、「何」「どこ」「どんな」の問いに答えられるようにした。また、挿絵（写真）を丁寧に見て、気づいたことを本文の記述と結び付けていくことや、記述の通りに動作化して確認したりする活動を取り入れた。児童は写真をよく見て、「水かきは泳ぐときに足につけるもの（フイン）と似ているよ。」とか「遠く泳げるよ。」とか「足の裏が柔らかいよ。そっと歩けるよ。」などと気付いたことや経験と結びつけて考えたことなどを活発に発表する様子が見られた。また、「まめ」では、段落ごとに時間の順序を 確かめながら写真と対応させたり、豆の生長の様子を動作化したりすることで書かれていることを具 体的にイメージすることができた。しかし、尋ねられたことについて適確に答えたり、言葉の意味を正しく提えたりすることには、まだ課題が多く見られた。

《本題材の価値と指導方針》

本題材は、入門期の説明的文章である。１０の形式段落で構成され、全体は「はじめ」「中」「終わり」という三つの役割に分けられている。「問いの文」と、それに対する「答えの文」という構造である。１センテンスがほぼ３０文字前後で書き表され、内容的にも、児童の生活と身近な素材を具体例に取り上げており、本グループの児童も興味を持って読み進めることができると思われる。

本時は、「くらしをまもる車」の一つであるごみ収集車の働きやそのための工夫について読み取る。書かれた内容を正確に読み取ることはもちろんであるが、文章に対する自分の意見や感想を持つことも大切にしていきたい。そのためには子どもたちの生活経験を十分に引き出せるような発問を工夫するなどして、自由な話し合い活動ができるようにしていきたい。

３　題材の目標

（１）　「たずねている文」と「答える文」を結びつけて捉え、それぞれの車の働きや工夫について読み取ることができる。

（２）　知らせたいことが分かるように、文と文との続き方に気をつけながら、順序よく書くことができる。

４　題材の指導計画（本時　８／１２時間扱い）

①	題名について話し合う	１時間
②	全文を読み写真をもとにあらましをつかみ、感想を話し合う。	１時間
③	漢字や語句の学習をする	１時間
④	「くらしをまもる車」についてイメージを深める。	１時間
⑤	問いの文章から読み深める視点を整理する。	１時間
⑥	それぞれの車の「はたらき」と「くふう」を読み取る。	３時間
	・救急車　　・消防車　　・ごみ収集車	（本時３／３）
⑦	三つの車の働きと工夫を表にまとめる。	１時間
⑧	その他の「くらしをまもる車」についての説明を書き発表し合う。	３時間

５　本時の指導計画

本時の学習場面：学校図書　国語１年下「くらしをまもる車」p64　８行目～p65　３行目

（１）目標

【全体目標】　①ごみ収集車の働きや工夫について読み取ることができる。
②読んで分かったことや思ったことなどをすすんで発表することができる。

【個別目標および手立て】

児童	目　標	目標達成のための手立て	評　価
A	・ごみ収集車の働きを読み取り、そのための工夫を具体的にイメージすることができる。 ・最後まで質問を聞いて答えることができる。	・「はたらき」を「しごと」に置き換えて考えるようにする。 ・「何を積むのか」「どこに積むのか」「どれぐらい積むのか」等、具体的な発問をする。 ・質問が伝わっているかどうか確認の声かけをする。	ごみ収集車の働きと工夫を結びつけて考えたことをすすんで発表している。 落ち着いて話し手を見てから発言している。
B	・ごみ収集車の働きを読み取り、そのための工夫を経験と結びつけて考えることができる。 ・尋ねられていることが分かり、答えを本文から探すことができる。	・ごみを押しつぶした経験を思い出せるような問いかけをする。 ・主な発問をカードにして提示し、本文に目を向けるよう促す。	ごみ出しやゴミ捨てなど自分の経験をすすんで発表しごみ収集車の働きを理解している。 本文の記述にある言葉を使って発表している。
C	・ごみ収集車の働きと工夫について、順序よく関係づけて読み取ることができる。 ・話し合いの約束に沿って、発表したり聞いたりすることができる。	・「はたらき」を「しごと」に置き換えて考えるようにする。 ・「なぜごみを押しつぶすのか。」を考えられるような問いかけをする。	工夫のある訳を働きと関係づけて「・・・から・・・できる。」と発表している。 挙手をしてから発表したり、文末まではっきりと話したりしている。
D	・ごみ収集車の働きを読み取り、そのための工夫を経験と結びつけて考えることができる。 ・気付いたことや思ったことを正しい文型で話すことができる。	・「はたらき」を「しごと」に置き換えて考えるようにする。 ・ごみを押しつぶした経験を思い出せるような問いかけをする。 ・曖昧な表現は正しい文に言い直すようにする。	ごみ出しなど自分の経験をすすんで発表し、ごみを押しつぶすと小さくなることに気付いている。 正しく口声模倣している。

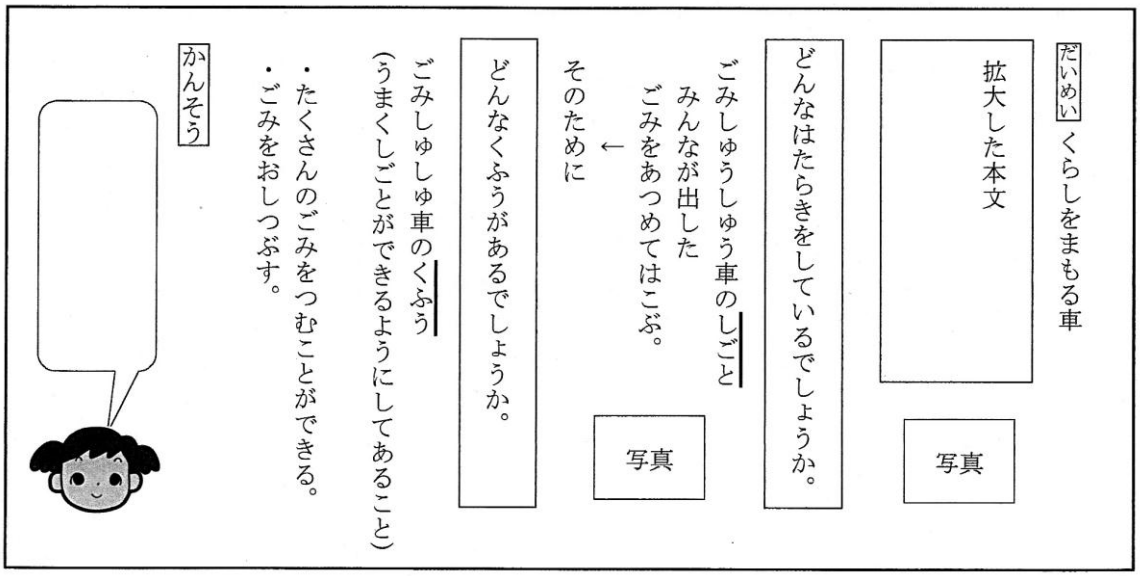
（２）本時の展開

時間	学習活動と内容	支援の方法および留意点	教材･資料
5	１　前時の学習を振り返る。 ○消防車の働きは何か。 ・ 火事をけす。 ○ そのためにどんな工夫がされているか。 ・ いきおいよく水を出すことができる。 ・ まわりにあいずを出してはやくはしることができる。	・ 前時の学習をまとめたものを掲示しておく。 ・ 段落のはじめの文に働きが、「そのために」 に続く文に工夫が書かれていたことを確認する。	前時の学習をまとめたもの
2	２　本時の学習のめあてを知る。 （ごみしゅうしゅう車は）どんなはたらきをしているでしょうか。 （ごみしゅうしゅう車には）どんなくふうがあるでしょうか。 ・ 二つの問いの文はカード化して掲示しておく。		文字カード
3	３　本文を音読する。	・ 言葉のまとまりに気をつけて読むように伝 える。 ・ どこを読んでいるか分かるように、拡大して提示してある本文を指し示す。 ・ Ｔ２はＤ児がリズム良く読めるように補助する。	教科書本文の拡大模造紙
25	４　本文を詳しく読んで考える。 ○ ごみ収集車は、どんなはたらきをしているか。 ・ みんなが出したごみをあつめてはこぶ。 ○ 「みんなが出したごみ」とはどんなものか。 ・ ごみ袋に入っている。 ・ ごみ捨て場に置いてある。 ・ 残した食べ物 ・ 紙くず ・ お菓子の袋 ・ いらない物	・ 問いの文「どんなはたらきをしているでしょうか。」を再度提示し、「はたらき」は「しごと」と同意であることを掲示物で確認する。 ・ Ｄ児にはＴ２が、前時と同じくはじめの文に着目すればよいことを伝え、自信を持って考えられるようにする。 ・ 「みんな」とは誰のことか尋ね、自分の 家からもごみを出していることを理解できるようにする。 ・ 普段の家での生活からごみが出る場面を想像するよう促し、どこの家からも毎日出る物であることをおさえる。 ・ ごみステーションに置かれたごみの	ごみステーション

	・ たくさんある。	写真を提示し、ごみの量についても想像できるようにする。	の写真
	○ そのためにどんな工夫があるか。 ・ たくさんのごみをつむことができる。	・ 問いの文「どんなくふうがあるでしょか。」 を再度提示し、「くふう」とは「うまくしごとができるようにしてあること」「よいほう ほう」と同意であることを掲示物で確認する。 ・ 「そのために・・・できます。」を手がかりに答えを探せることを前時までの学習から確認する。 ・ D児にはＴ２が、前時と同じであることを伝え、自信を持てるようにする。	文字カード
	○ 「そのため」とはなんのためか。 ・ みんなが出したごみをはこぶため。	・ 「そのため」の使い方を書いた例文を掲示しておく。 ・ どこにつむのか、ごみ収乗車の写真を提示して具体的に示せるようにする。	例文を書いた 掲示物 ごみ収乗車の写真
	○ たくさんつむためには、どんな工夫があるのか。 ・ ごみをおしつぶすようになっている。	・ 「たくさん」の意味を尋ね、ごみ箱にごみ がたくさん入っていた様子と結びつけて考えられるようにする。 ・ ごみ袋で何個分くらいか尋ねる。 ・ 必要に応じて、ごみステーションに置かれたごみの写真を提示する。	ごみ袋 写真
	○ おしつぶすとどうなるか。 ・ 小さくなる ・ 少なくなる ・ うすくなる ・ たくさん入る ・ かさばらない	・ 二つの同じ大きさの箱（収集車の荷台に見立てた物）に、ごみ袋を押しつぶした物と押しつぶさない物を入れて比較できるようにして、気付きを促す。「小さくなる」「かさばらない」等具体的にイメージできるようにする。 ・ Ｃ児には、「なぜ、おしつぶすのか」理由を尋ね、「おしつぶすと、ごみが小さくなってたくさん積むことができるから。」と工夫と働きの関係を言えるようにする。	箱(ゴミ収集車の荷台に見立てた物)
	５　ごみ収集車になったつもりで、動作化する。	・ ごみ収乗車のお面を用意する。 ・ 動作化の際、「ぼくは～だから、～できるよ。」と言えるように文型カードを提 示する。	お面 文型カード

		・ 接続語を使った表現が難しいと思われる B，D児には、 「ぼくはごみしゅうしゅう車だよ。」 「みんなのごみをあつめるよ。」 「ごみをおしつぶすよ。」 「たくさんあつめるよ。」 という穴埋め例文を提示して、言えるようにする。	吹き出し ワークシート
	6　学習の感想を発表する。	・ 思ったことが言いやすいように吹き出しを用意する。 ・ 児童からの意見が出にくいときは、T２がヒントになるような意見を言うようにする。	

６ 板書計画



７　授業の実際

（１） 本単元の事前指導

① 教材文で用いられる言葉の理解を促すための指導

「くらしをまもる車」の教材文は、児童が乗り物に興味・関心を持っており、取り組みやすいと当初考えていた。しかし、教材研究をすると、教材文には「くらし」、「まもる」、「はたらき」、「くふう」等の抽象的な言葉が多く使用されており、小学部低学年の聴覚障害児には大変難しい文章であった。このため、児童が自分の生活経験を基に考えることができるよう、題材導入前に言葉を押さえる場を設けたり、題材の指導では児童が習得している言葉に置き換えたりして指導を進めた。

例　「くらし」は、ことば絵じてんの絵を見せ、児童にイメージを持たせてからくらしに関わる具体的な行動を児童に考えさせ、言葉にまとめた。これを教室に掲示しておき、それぞれの車がまもるくらしとは何かを考える手がかりとした。

例　「はたらき」は、「仕事」という言葉に置き換えたところ、子どもに分かりやすかった。
例　「くふう」は、題材に入る前から日常生活場面で、教師が意図的に使うようにし、「～できること」という表現と合わせて理解することができるようにした。
例　「まもる」は、「身を守る」という意味で使われることが多い言葉。本題材のように「サポートする」という意味でとらえさせるのは難しかった。

②　動画や画像の活用

本題材の事前、題材の指導時間の中で、「はやく走る」とはどのようなことかイメージを持たせるために「消防車が出動する映像」「救急車や消防車が、一般の車を追い越していく映像（web 上で入手）」を児童に見せた。映像や画像は、児童が見て分かりやすい反面、「何のために、何を見せたいのか」を教師自身が考えて適したものを選ばないと、児童が本文を忘れて考えてしまったり、指導のねらいとかけ離れた話題に流れたりしてしまうので、目的や意図を明確にする必要がある。

（２）授業記録

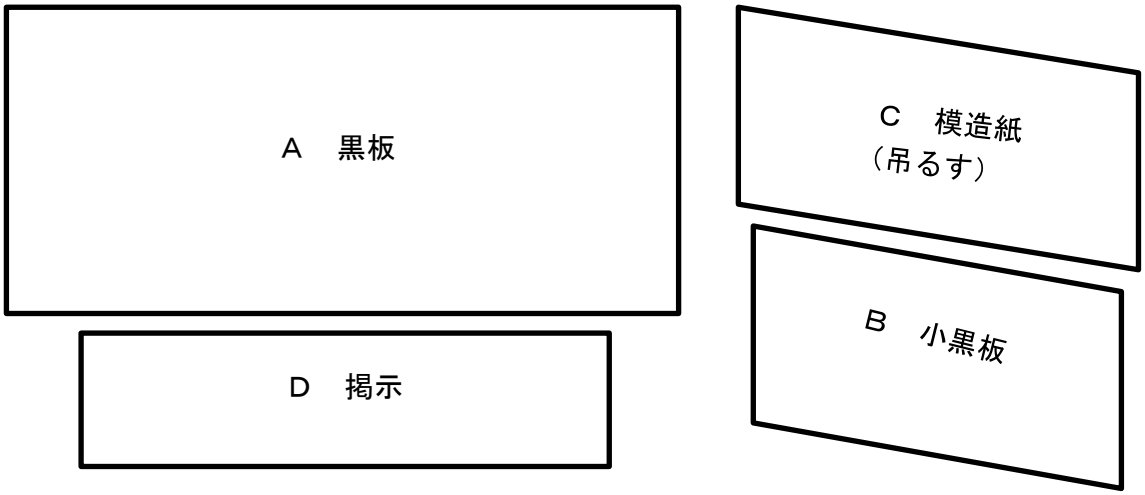
教師の働きかけ	児童の反応	教材活用等
・今日のお勉強の題名を言ってください。	全員「くらしをまもる車」	
・じゃあ、めあては？	C、D「はたらきとくふうに気をつけてよみましょうです。」 →全員でめあてを読む。	→めあてカードを掲示
・今まで、いくつ車が出てくる？	B「３つです。」 A「しょうぼうじどうしゃです。」	
・一つずつ発表してください。	B「きゅうきゅうしゃです。」 C「ごみしゅうしゅうしゃです。」 A、B「しょうぼうじどうしゃです。」	
・昨日は何の勉強をしたの？ ・（黒板脇に掲示した既習事項を指し）昨日は、どんなはたらきか、どんなくふうがあるか、二つの問題を考えました。	B「（既習事項をまとめた模造紙を見て）（しょうぼう車は）かじをけします。」（B は昨日欠席し学習していない）	既習事項をまとめた模造紙をあらかじめ掲示
・そうね。どんなくふうがあったかというと、（掲示を指しながら） ①　いきおいよく水を出すことができる。 ②　まわりにあいずを出す。	D「「できる」（っていうところが）だいじ。」 D「（だから）はやくはしれる。」	
・今日は、３番目の自動車です。 ・今日も問題二つを考えます。今日の場面は、どこからどこまで書いてありますか？	A「ごみしゅうしゅう車です。」 全員：今日の学習場面のはじめとおわりを教科書で指差す。 D「（掲示された本文を見て）「できます。」って書いてある！」	→本文を拡大した模造紙を掲示

・ 今日勉強するところを読みましょう。	全員：一斉に音読する。	
・ （一つ目の問題)「ごみしゅうしゅう車は、どんなはたらきをしているでしょうか。」を掲示。	D「しごと？」 A、B「う～ん。（首をかしげる)」 B「ごみをすてる。」	問題文カードを掲示
・ 今読んだところに答えが書いてあるよ。 ・ まちがいではないね。ここ（本文）に書いてあることばで言ってくれるかな？	A「「ごみをつむことができます。」ってある。」 C「「ごみしゅうしゅう車は、みんなが出したごみをあつめてはこびます。」です。」	
・ 「できます。」っていうのは、工夫のことだったね。	A「え？（C に）もう１回言ってください。」 （C がもう一度言い、Aもうなづいて復唱する。）	
・ それは、どこに書いてあるの？	B（自分の教科書の文を指差す。）	
・ そうだね。じゃ、書くよ。「みんなが出したごみをあつめて…」短くまとめて「運ぶ。」って書くよ。	C「人。」	
・ みんなって、誰？	A「出す。ぼくも出したことあるよ。」	
・ Aさんの家では（ごみを）出す？	B「うん。ある。」 C「うん、私も出します。」 D「私も出します。」 全員「(先生も）出すでしょ！」	・ごみ置き場の写真
・ 先生の家でも出すかな？		
・ （ごみ置き場の写真を貼り）これは先生の家の近くです。	D「(ごみが）いっぱい。くさいよね。」 A「葉っぱ。」	
・ （写真を見て）どう思う？ ・ ごみって、どんなものがある？	D「秋になると（葉っぱが）いっぱい落ちる。あとは…缶、缶もある。」 C「ビールの缶。」 B「ごみ、ごみ…。」D「ティッシュとか。」 B「あ、ティッシュ。」 D「あと、新聞。」 A「おやつ。」C「おやつの袋。」	
・ 先生、家からごみ持ってきました。（実物が入った袋を見	D「大変だ、いっぱいだー。新聞は？」 C「(家では）あめの袋も捨てる。」	・家庭ごみの実物

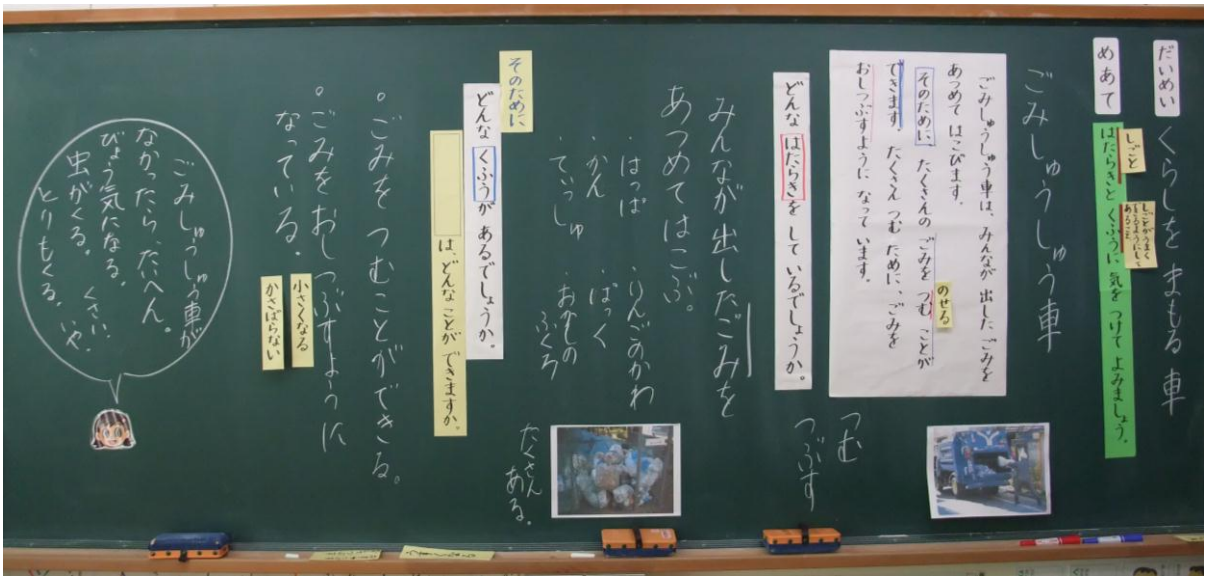
せ、中からリンゴの皮、お菓子の袋、豆腐のパック、ヨーグルトのカップ、ちり紙を取り出して見せ、板書する。） ・ ごみしゅうしゅう車は、こういううごみを集めて運ぶんだって。そのために、どんな工夫があるのかな？ →（二つ目の問題）「どんなくふうがあるでしょうか。」を掲示。脇に言い換えた文「［　　］はどんなことができますか。」を掲示。 ・ 「そのために」の後に、工夫が書いてあるよ。 ・ 短くまとめて書くよ。「ごみをつむことができる。」と板書 ・ 「つむ」って、分かる？ ・ あぁ、それは「つぶす」の方です。つむって、「のせる」ことだよ。どこにのせるの？ ・ （ごみしゅうしゅう車の写真を指し）ここ？ここ？ ・ C さん、見たことあるって言ってたよね。 ・ 先生、ごみしゅうしゅう車を持ってきました。（ごみしゅうしゅう車に見立てた段ボール箱、新聞紙をつめたごみ袋を見せる。）みんなごみをつむことができますか？ ・ 今、C さんがごみをつんだよ。つんだだけでなくて、何したの？ぎゅうぎゅうってやったね。 ・ 何が？ ・ それは（教科書に）なんて書いてあるのかな？	C「分かった！はい！はい！「そのためにたくさんのごみをつむことができます。」です。」 B「そのためにたくさんのごみをつむことができます。」 C（つぶす動作をする。） B「ごみしゅうしゅう車。」 B（写真を指し）「ここです。」 C「おじさん、やってた。」 B「ぼくも見た。おじさんとおばさんがいた。」 C「やってみる。」（ごみ袋を１つ、２つ入れ、手でつぶして３つめを上に重ねる。） B「いっぱいになると（ごみが）落ちちゃう。」 D（C と同じようにごみをつぶす動作をしながら）たくさんあるから。 D「ごみがたくさんあるから。」 C「たくさんつむために、ごみをおしつぶすようになっています。」 →全員でもう一度読む。 C「押してつぶす。（動作も交えて）」	問題文カードを掲示 ごみしゅうしゅう車の写真 ごみしゅうしゅう車に見立てた段ボール ごみ袋（中身は新聞紙）

・「おしつぶす」って、どうするの？ ・誰がおしつぶすの？ ・車がおしつぶすようになっているんだね。「ごみをおしつぶすようになっている。」と板書。 ・ごみをおしつぶしたら、どうなる？B さん、やってみて。 ・どうしておしつぶしているの？ ・「小さくなる」「かさばらない」の文字カードを掲示する。 ・ごみがなくなった、きれいになったね。ごみしゅうしゅう車が無かったらどう？ ・（板書）ごみしゅうしゅう車がなかったら、たいへん。びょう気になる。虫がくる。くさい… ・ごみしゅうしゅう車は、やっぱりくらしを助けてくれるんだね。 ・最後に、もう一度読みましょう。 (板書の問題と答えを指す) ・今日の勉強を終わります。	→教師の模倣「ごみをおしつぶしました。」 C「車。（ごみしゅうしゅう車の写真を指し）おじさんがごみをここにポイッと投げて、ここがグルグル（動作）する。」 B「おじさんじゃない。車がグルグル（動作）する。」 A（押しつぶす動作） →教師の模倣「おしつぶす。」 B（ごみしゅうしゅう車にごみを入れ押しつぶす。）「小さい。」 →教師の模倣「小さくなりました。」 B「どうして？・・・ごみがたくさん、いっぱいあったから。」 D「ごみ、いっぱいになる。くさくなる。」 C「人がつぶすと何か飛び出てさされてかゆくなる。」 全員 「ごみしゅうしゅう車は、どんなはたらきをしているでしょうか。みんなが出したごみをあつめてはこぶ。」 「どんなくふうがあるでしょうか。ごみをつむことができる。ごみをおしつぶすようになっている。」	文字カード

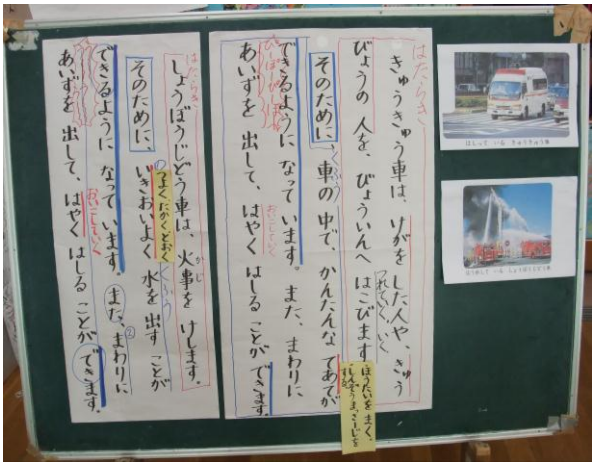
【当日の板書、教材の配置等】



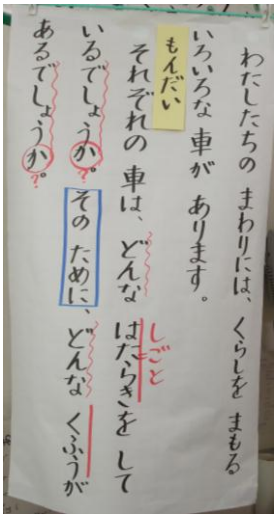
A　黒板



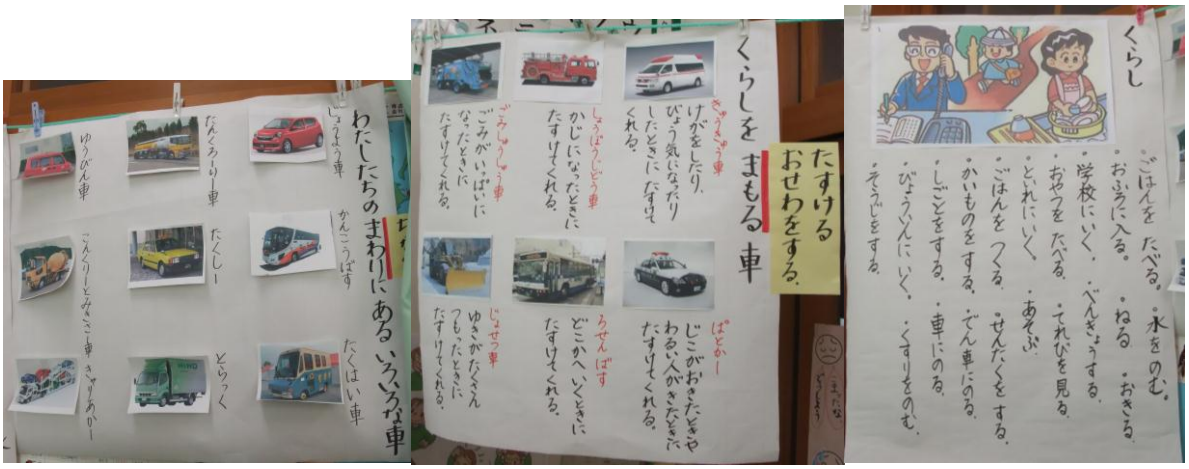
B　小黒板



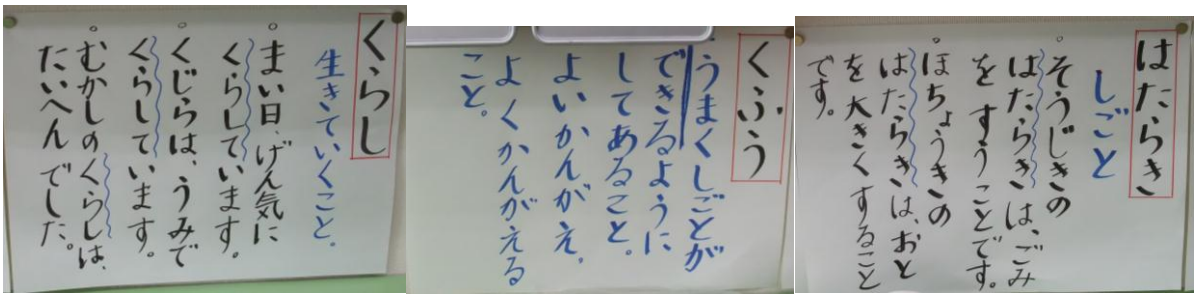
C－1　模造紙



C－２　模造紙



D　掲示



８　授業研究会での協議

（１）参加者

研究協力機関校長、教頭及び小学部教員、研究協力機関（他校）関係者

（２）主な協議内容

授業者が提案した「授業の視点」に基づき、本時の指導において、教材が児童の意欲を高めたり、書かれてあることの理解を促すことに役立ったりしたかについて協議・意見交換を行った。

①　児童が「つむ」を「つぶす」と理解していたことへの気付きと意味理解を促すための教材活用

ア　授業者の意図

・ C が「つむ」を「つぶす」と理解していたことは、本時の C の反応（つぶす動作）を見て初めて気付いた。正直、驚いた。C は「つぶす」は予め知っていたようだ。似たような新出語句を自分の知っている言葉に置き換えてしまうのは、聴覚障害児ではよく見られる。本時では、「つむ」を「のせる」と置き換えて説明したが、言葉での説明だけでは十分に理解したとは言えなかったようだ。

・ 当初、ゴミ収集車をお面にし、児童がごみしゅうしゅう車になりきる活動を計画していた。しかし、単元に入る前、清掃時間に子どもとゴミ捨てに行ったが、子ども達にはごみを押しつぶすという発想はなかった。そこで本時の展開を計画する段階で周囲の教員と検討した結果、「（ごみを）おしつぶす」ことが理解しやすいよう段ボール箱を用いてゴミ収集車を作った。本時で複数のゴミ袋とゴミ収集車を用いて動作したことで、「つむ」と「つぶす」

が違うこと、「おしつぶす」の意味を理解することにつながったと思う。

イ　参加者の意見

- 教材研究の段階で子どもにとって難しい言葉や文を予測することは、聴覚障害児の教科指導上の専門性の一つと言える。授業者は、今日の授業で見られた児童の反応を見て「つむ」を「つぶす」と誤って理解していることに気付いていた。教材文の言葉や文、教師の発問に対して、「児童がどのような反応をするのか。」そして「教師がどのような手立てをとるか。」を日ごろ想定して授業をしているためと思われる。このため、当初想定していなかった児童の反応にも気付き、ゴミ袋やゴミ収集車を使った動作を用いて意味理解を促すことができた。このようなことが、学習指導案の「指導上の留意事項」に記載すべき内容だと考える。
- 本時のゴミ収集車のような見栄えの良い物（教材）を低学年児童の目の前に出した場合、物への興味ばかりが先行してしまいかねない。しかし、今日の授業では、動作させる場面と本文に戻して考えさせる場面の使い分けがとても良くできていた。
- 「つむ」と「おしつぶす」の意味が混同しないよう「(固いものを）つむ」動作と「押しつぶす」動作とを分けて示してみせる方法もある。
- 「つむ＝のせる」と別の言葉に置き換えた場合、子どもが言葉の意味を間違って覚えてしまうことも予想される。
- ゴミ収集車には、トラックでゴミを集める場合もある。各児童が見たことのあるゴミ収集車がどのような車かを話題にし、その車での「つむ」をとらえさせた上で「おしつぶす」のはどのような車かを考えさせる方法もある。
- 一般的には、「つむ」は物を積み上げる意味だが、ゴミ収集車の「つむ」は意味が異なる。このような用語が本題材ではいくつか見られた。ゴミ収集車にも様々な種類があり、児童が実際に目にしていること、目にしてどのように理解しているのか、個人差がある。こうした意味で、教材文の難しさを改めて感じた。
- 子ども達が目にしているゴミ収集車の場面は、「ゴミを投げ込む」様子で、「つむ」ではないだろう。「おしつぶす」は、上から押すイメージだけれども、ゴミ収集車の場合は上から押す訳でもない。ゴミ収集車の様子を動画で見せようとも考えた。しかし、本文の主旨はゴミ収集車の仕組みというよりも「はたらき」とその結果（例「きれいになった。」）にあると考え、目を向けさせるようにした。
- 教材（ゴミ収集車やゴミ袋）を使って動作化させるだけでなく、「おしつぶしたら、どうなる？」という発問も添えられたのが良かった。生活の中で考える（活用できる）ことができる問いかけだと思う。

②　児童が既習事項を想起し、本時の学習に活用していくための教材とその活用

ア　授業者の意図

- １年生の現段階では、文章による説明を読む活動だけでは、その内容を十分に理解することができないと判断した。乗り物は児童がある程度知識を持っているだけに、児童の中には、教材文の一部の語句や挿し絵を見て、本文の内容とはかけ離れた話に流れていくことも予想された。国語科として読む学習習慣を育てるために、題材全体のめあて「はたらきや工夫を読み取ろう」をカード化し、一貫して使用した。また、本時の問題「どんなはたらきか」「どんな工夫があるか」もカード化して使用した。これらの問題の答を本文から探し、探した答えがどのような内容なのかを正しく読み取ることを重視してきた。

・ 本時で読み取ったことは、模造紙にまとめ、既習事項として小黒板に掲示しておき、必要に応じて振り返ることができるようにした。

イ　参加者の意見

・ 「くらし」、「はたらき」、「くふう」の知識に関する基礎情報（事前に学習したこと）が掲示物になっていた。また、既習事項が掲示してあり、国語の学習の仕方そのものを学習できる環境や手立てがとられていた。したがって、子どもなりに本文から答えを探そうとしていた。語彙や文章理解にのみ時間を費やされてしまいがちだが、本文から読み取って考えるのが国語科の学習であるという国語科の学習習慣を育てることも大切だと思う。

・ 単元を通してつけたい力を明確にすることが重要である。本時の目標も具体的であった。目指す姿（発言、行動など）を具体的に設定しておくと、教師の手立ても明確化される。限られた授業時間なので、重点をどこに置くかということにもつながると思う。

９　考察−教材活用の視点から−

「くらしをまもる車」（学校図書　こくご１年下）の授業及び学級担任への聞き取り、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「くらしをまもる車」（学校図書　こくご１年下）では、まず、場面や状況により意味が変わる抽象的な名詞（「くらし」「まもる」「はたらき」「くふう」など）が挙げられる。これらの名詞は、用いられる場面や状況により表す意味が変わるため、具体物や絵を見せただけでは文脈に沿った正しい理解を図ることはできないものである。

次に、音韻が似ている言葉の意味を児童が既に知っている言葉に置き換えて理解してしまう場合があることが挙げられる。本実践では、児童が「つむ」を「つぶす」と誤って理解していた場面があった。このようなことが他の授業でも度々見られることを授業者も把握しており、授業中に確認したところ誤って理解していることが分かった。

さらに、「つむ」という動作語は、一般的に物を積み上げる意味で用いられるが、本教材文のゴミ収集車の場合は、ゴミを多く乗せて運ぶ意味で用いられている。このような動作語も場面や状況により意味が変わってくるため、一般的な意味の説明に留まらず、教材文で用いられている意味を理解させる必要がある。

（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

難しさが予想された「はたらき」や「くふう」など抽象的な名詞の事前指導として、教師が学校生活の場で使う取組がなされた。具体的な場面の中で教師がことばを使うことで、児童が言葉そのものを知る機会を得ること、その言葉の意味を具体的な動作や場面を通して知ったり、使い慣れたりする機会となる。

また、他教科との関連として、生活科では、ことば絵じてんの「くらし」の絵を示し、児童に大まかなイメージを持たせた後、「くらし」の具体的な場面を文にまとめ掲示されていた。さらに、教材文で取り上げられる「乗り物」をくらしを守るという視点でも捉えられるよう、事前に身の回りにある車と名称を話題にして掲示しておく、くらしをまもる車と「まもる」の具体的な例を絵と文でまとめて掲示されていた。

さらに、事前指導や単元の指導の中で、乗り物がくらしをまもるための工夫を具体的にイメージすることができるよう、消防車の出動や一般車両を追い越す動画を見せる取組も行われた。

このような事前の取組は、教材文を読み進めるために必要な知識（くらしの具体例、乗り物とその働き、乗り物の働きと暮らしとの関連）を児童が得る機会となる。この結果、当日の授業では、今日読み取った乗り物のはたらきと結びつくくらしを掲示物で児童が自ら確認する場面も見られた。

（３） 教材の意図と活用の仕方

本実践を通して、次のような教材の意図と活用がなされた。

① 教材文を読むために必要な知識や抽象的な名詞の理解を促すための教材

・ 「くらし」の絵と文（例　ごはんをたべる。そうじをする。）（C−２）
・ 「まわりにある車」の絵と名称を掲示しておく。（C−２）
・ 「くらしをまもる車」の絵と文（例　ごみがいっぱいになったときにたすけてくれる。）（C−２）
・ 「はたらき」「くらし」「くふう」の意味や文例（D）

これらの教材は、生活科や事前指導の内容を掲示しておくことで、教材文を読み進めるための既習事項として必要な時に掲示物に注目させたり、児童自身が手がかりとして活用したりすることができる。また、絵を用いて「くらし」のイメージを持たせるだけに留まらず、児童に自分の生活を振り返らせ、「くらし」を表す文を考えさせて記載しておくこと、言葉の意味だけでなく文例を記載しておくことなどは、低学年の段階から必要な取組である。このような取組の積み重ねにより、言葉で言葉や文を理解していく素地がはぐくまれるものと思われる。

② 前時の学習内容の想起を促すための教材

・ 教科書本文に書き込みをした模造紙（B、C−１）

各乗り物の「はたらき」と「くふう」、読み取るためのキーワードなどは、色分けや囲みのルールを決めて表記しているため、前時の学習内容を想起しやすくなる。また、本時でも何を読み取るのか、何を手がかりにして読み取るのかを考える手がかりとなるものでもある。

③ 本時のめあてを意識させるための教材

・ 「題材全体のめあて」「問いの文」のカード（A）

めあてをカードや短冊にして一貫して活用することは、教科学習の入門期である小学部１年生に対し、国語科として読む学習習慣、教材文に基づいて考える態度や習慣を育てることにつながるものである。特に、本時のめあてや学習範囲を児童自身が意識するためには、めあてを示しながら学習を進めることで目的に沿った読みを促すことが期待される。

④ 抽象的な動作語や場面の様子の意味理解を促すための教材

・ 動画や画像（消防車の出動や走行など）
・ ゴミ収集車（段ボール箱）やゴミ袋（新聞紙をたくさん詰め込んだ物）

乗り物のはたらきやくふうを具体的にイメージさせるため、動画や画像が活用されていた。授業者の指摘にもあったように、「何のために何を見せるのか。」指導者が活用の目的や意図を明らかにし、目的に合った映像を選択することが必要である。

また、ゴミ収集車とゴミを用いて動作化することで、場面の様子の意味理解を図っていた。小学部１年生の段階であるため、動作化をきっかけとして教科書本文の表現に注目させていた。動作化にあたっては、読み取ったことを動作化して確認する場合と、動作化して分かったことを教材文で確認する場合とが考えられる。このため、教科書本文と動作とを結びつけるための教師の発問や働きかけが必要である。

第２節　授業実践２　小学部２年「スイミー」（光村図書　こくご２年上たんぽぽ）

実施時期：平成２５年７月

授業の視点

- 絵を描いて残したり、絵を操作したり、実際に演じたりすることが、児童の学習意欲を高めたり、心情や内容の読み取りを深めたりするための有効な手立てとなっているか。
- あらかじめ児童の生活と難語句を結び付けていくことで学習活動をスムーズにすることができたか。

１　学級及び児童の実態

- 男子３名、女子３名の計６名。男子３名は幼稚部を修了後、小学部に入学。女子３名のうち１名年長の１月から幼稚部に在籍し、１名は地域の保育園を経て小学部に入学。もう１名は小学校１年生まで地域の小学校（通常の学級）に在籍し、小学部２年生から本校に入学。
- 小学部１年時から在籍している女児２名は､言葉での思考が少しずつ可能になってきており、幼さの見られる言動もあるものの学校生活に見通しを持ち、学習に取り組めるようになってきた。男児を含む５名は、１年生の時から同じ学級で生活してきたため、聴覚活用や言語力などに個人差があるものの、お互いに伝え合おうという気持ちが育ってきて教師の仲介があれば､やりとりを楽しむ様子も見られる。
- 小学部２年から入学した女児１名は、５月下旬から毎日登校できるようになり、学校生活に慣れつつある状態だが、基本的な学習習慣はまだ身についていない。ひらがなやカタカナの文字を書いたり読んだりすることはできるが、言葉と結びつけてイメージできるものは少ない。また、生活場面では友だちと関わって遊んでいるが、言葉でやりとりすることはほとんどない。
- 学級での主なコミュニケーション手段は聴覚口話で、伝わりにくい時には、空書きや指文字、簡単な手話表現を用いることもある。５名は口声模倣の習慣が身についているが、単語や文での表現を理解したり、内容をイメージしたりするのは個人差が大きいため、個々の児童が言葉や文を正しく理解しているかどうかを確認するため、言葉での説明、絵での描写、身振りによる再現、文字表記、など様々な方法を用いて学習を続けてきた。
- 学校生活を通して、５名は分からない言葉を尋ねる習慣が身につきつつあり、説明を求めたり、自分でも考えたり調べたりしてみようとするようになってきた。しかし、女児だけでなく男児においても、文脈から意味を捉えようとすることはまだ少ない。

  ※　児童の実態については、本節 p33 の「個別の評価」を参照。

２　題材について

《教材の考察及び設定理由》

本学級では、２年生になり、物語文として「たぬきの糸車」､「ふきのとう」と学習を進めてきた。

物語文を読み取る際には、登場人物の心情や様子を考えたり、情景を思い描いたりすることを大切にしてきた。学習に、常に動作化や劇化を取り入れることで、内容や細かな表現を確認

しながら読み進めてきた。また、繰り返し音読したり、再現したりする中で、それぞれの物語文の言葉の響きや調子を楽しんだりすることもできた。

児童にとって、小さい魚のスイミーが、知恵と勇気をもって、仲間の魚たちとおそろしい大きな魚に立ち向かう姿は、ヒーロー的存在として、感情移入しながら読み進めることができると思われる。

また、本学級では、相手の気持ちを考えることを日々大切にしながら指導をしている。まだまだ感情が未分化だったり、表現方法がよく分からなかったりする児童もいるので、スイミーの気持ちを考えたり、表現を使ったりすることで、いろいろな場面での自分や友だちの気持ちと重ね合わせ、自分でも使ってみるきっかけになると思われる。

さらに、この作品には、様々な比喩表現が使われている。お互いが感じていることを伝え合うためには、「～みたいな」、「～のような」を使った表現を理解し合えるようになることも必要であると考えている。

生き物に興味と関心をもち、友達と一緒に行動することに喜びを感じているこの時期の児童にとって、スイミーの言動は心を引きつけ、生き方に共感するのではないかと思われる。そして、その感動が他の作品も読んでみたいというさらなる読書への興味・関心を引き出すことにつながるものと考える。

３　題材の目標

（１）　「いつ・だれが・どこで・どうした」に気をつけて、登場人物の行動や心情に着目して、場面の様子を想像しながら読み、感想を書くことができる。（読むこと・書くこと）

（２）　「～みたいな」、「～のような」という表現を理解し、自分なりのイメージをもって読んだり書いたりする。（言語事項）

（３）　登場人物の気持ちを想像したり、状況を思い浮かべたりして話の展開を楽しむことができる。（関心・意欲・態度）

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）

①	全文を読み、感想を発表し合う。	１時間
②	全文を読み、場面の展開を確認する。	１時間
③	「スイミー」の行動や心情を場面の様子を考えて読み取る。	
・	「一の場面」（P46～P47）について読み取り、考える。	１時間
・	「二の場面」（P48～P49）について読み取り、考える。	２時間（本時２／２）
・	「三の場面」（P50～P51）について読み取り、考える。	３時間
・	「四の場面」（P52～P53）について読み取り、考える。	４時間
・	「五の場面」（P54～P55）について読み取り、考える。	２時間
④	スイミーの気持ちを考えて音読し感想を書く。	１時間
⑤	たとえの言葉を使って文を書き、発表する。	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
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。 ・　相手に伝えようという気持ちをもってはっきり話すように支援する。また、児童に合わせた話し方や伝え方を具体的に示したり、方法を伝えたりするように心がける。
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。 ・　自分で考えたことを言語化し、文末までしっかり表現し、音韻を意識しながら書けるように促す。 ・　自分で書いた文を読み直させたり、誤った部分を読んで聞かせたりすることで、濁音、撥音、促音、長音等の表記の誤りに気づけるように働きかける。
読むこと(ｳ)	・　教材の挿絵や**補足の絵等を活用し**、登場人物の様子や言動の着眼点を明らかにする。また、**活用した絵を残したり、操作したりする**ことで、既習内容を思い浮かべることができるように配慮する。 ・　再現や劇化により、理解された内容を言語化し原文に返れるように働きかける。 ・　音読の機会を多くすることで、個々のつまずきを明らかにし個別の課題に合わせた支援を心がける。
言語事項(ｴ)	・　主語を意識させ、出来事を明らかにし、主人公の言動や心情を自分なりに理解し､思いや感想をプリントにまとめることができるように配慮する。 ・　カードを使うことで、着目すべき点を分かりやすくし、繰り返し練習しながらポイントをつかんでいけるように配慮する。 ・　語彙の少ないＦには、必要に応じてＴ２が、手がかりを与えながら、自主的に考えるように促す。また、Ｅに対しては、ポイントとなる言葉と意味を結びつけるように支援する ・　**難語句、説明の難しい言葉などは、あらかじめ生活の中で投げかけ、使い慣らしておけるように配慮**する。(本時では、おそろしい、ミサイル､一口、のは、～のように、さびしい、かなしい等)
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。 ・　再現や劇化、発表など、自分から積極的に参加できるような雰囲気作りを心掛ける。また、様々な意見を受け止める態度の見本を示す。

５　本時の指導計画

本時の学習場面：光村図書　こくご１年上たんぽぽ「スイミー」p49　１行目～５行目

（１）目標

①　前時に学習した出来事を振り返り、スイミーの気持ちを読み取ることができる。

②　スイミーの気持ちと、自分の経験と対比しながら考えることができる。

（２）評価の観点

【全体の評価】

・　兄弟たちがのみこまれて、スイミーが、ひとりぼっちになってしまって、さびしくて悲しい気持ちになっていることを読み取ることができたか。

・　スイミーの気持ちや行動と自分の経験とを対比しながら考えることができたか。

【個別の評価】

児童	評　価　内　容
A	・　スイミーの兄弟たちがのみこまれてひとりぼっちになってしまったことがさびしくて悲しい気持ちにつながっていることを理解できたか。 ・　自分の経験と対比しながら、スイミーがさびしくて、悲しい気持ちで海の底を泳いでいることに対し自分の思いを表現することができたか。 ＊　さびしくて、悲しいのはやだな。
B	・　兄弟たちがのみこまれてひとりぼっちになってしまったスイミーの様子や心情を思い浮かべて考えることができたか。 ＊　逃げたのはスイミーだけだから、ひとりぼっちなんだね。さびしいよね。 ・　もし、自分だったらと考えながら、さびしくて悲しい気持ちで泳いでいるスイミーに、共感する言葉をかけることができたか。
C	・　スイミーの兄弟たちがのみこまれてひとりぼっちになってしまってどんな気持ちになるのかを考えることができたか。 ・　さびしい気持ちや悲しい気持ちで泳いでいるスイミーのことを考えて、思ったことを表現することができたか。 ＊　スイミーはかわいそうだね。
D	・　スイミーの兄弟たちがいなくなって、ひとりぼっちになったというイメージを浮かべられたか。 ＊　ひとりは、いやだな。 ・　スイミーがどうして怖かったかを理解し自分の思ったことを言葉で表現できたか。
E	・　兄弟たちがいなくなったり、スイミーだけが残ったことを絵などを手がかりにして理解できたか。 ＊　ういみー（スイミー）だけ？ ・　スイミーの気持ちと、身振り表現を一致させて自分からも表現できたか。
F	・　兄弟たちがいなくなり、スイミーだけになったイメージとひとりぼっちという言葉を結びつけることができたか。 ・　自分の経験と対比しながら、スイミーがさびしくて悲しい気持ちで泳いでいることに対し自分なりの思いを簡単な言葉で表現することができたか。 ＊　かわいそうかな？

＊　予想される児童の反応の具体的な例

（３）　準備

児　童：教科書、ノート、筆記用具、学習プリント

指導者：拡大文、学習プリント、挿絵、前時までの学習の経過の板書（絵）、提示用カード、感情表現カード

（４）　本時の展開

※　Ａ～Ｆは各児童を指す。ア～エは、指導・支援の方針の観点と対応している。

学習活動	時間	教師の支援及び留意点	評価の観点
1　前時で学習した内容を振り返る。	5分	昨日、まぐろが出てきたね。どんなできごとがあったか、もう１回読んで思い出してみましょう。48 ページと 49 ページを読みましょう。 教科書を持って。今日は〇〇さんから、まる読み（句点読み）です。聞くときは、指を出して（身振り有り）、指しながら聞きましょう。(4) ・　聞き取りにくい発音の矯正、まとめ読みの誤りは、読み直すように促す。(A,B,C,D)（ウ） ・　自分で気づけない場合には、拡大文で示したり、音節数を指で出したりして意識させる。(F) ・　言葉のまとまりを意識させる(E)。 ・　読みながら（聞きながら)、身振り表現をしている場合は､その様子を把握し､理解しているかの確認をする。(A,B,C,D,F) ・　読み手や聞き手を意識できるように声をかける。考えながら読んだり聞いたりしている児童を賞賛する。(A,B,C,D,F)（ア） ・　聞くときには､必要に応じてＴ２が指し示したり（E)、読み手を見るように促したりする｡読むときには、 言葉のまとまりを意識させたり、リズミカルに読んだりできるように働きかける。(E,F)（ウ）	教師の発問・指示 ・　読み手を意識して（見て）文を追って確認しているか（A,B,C,D,F) ・　読み手を自分から見ようとしているか。(B) ・　知っている言葉を意識して読んでいるか。(E) ・　言葉のまとまりを意識しながら読んでいるか（F) ・　読み誤りがあったときに､自分で、気をつけながら読み直すことができるか。(A,B,C,D)
・スイミーとその仲間たちに何があったのか思い出す。	8分	まぐろがつっこんできましたね。(カードを出して)どんなまぐろでしたか？	
		・　Ｄ､Ｆが考えているようだったら、少し特つ。女子の手が挙がったら、指名する。(オ) ・　聞かれていることが理解できない場合､Ｔ２が内容を説明する。(E)	・　聞かれたことを理解し､前時の学習を想起して答えることができるか。 ・　みんなに伝え

		・ 発表する際は発声、口形、姿勢など個人の課題に合わせて、声をかける。(特にB,F) ・ **前時の学習の絵**を示しまぐろに着目させ、様子を思い出せるようにする。 ・ お互いの意見を聞き合い、自分の意見と比較して答えられるように視線を向ける。(A,B,C,D,F)（ア） 赤い魚たちはどうしましたか。(マグロの絵を動かす) ・ 本文からそのまま抜き出さず、自分なりに考えて答えることを賞賛する。答えられたら、理由も説明させてみる。(A,B,C) ・ 必要な場合には、『１ぴきのこらず』という原文を指して、どういうことだったか、確認する(D,F)（エ） ・ 「たべられちやった」という場合には、原文に戻し「のみこまれた」ことを再度確認する。	ようという気持ちをもって(B,F)、文末まで答えることができるか。(A,B,C,D,F) ・ 言葉の意味を考えて答えようとしているか。(E) ・ 相手の意見を聞いて反応している か。(A,B,C,D,F) ・ 赤い魚たちが全部いなくなってしまったことを理解しているか。(A,B,C,D,F) ・ 赤い魚たちがいないということが表現できるか。(E)
2　スイミーの気持ちを読み取りながら、より具体的に考える。	25分	その時、スイミーはどうしましたか。(ペープサートを提示する) ・ 「にげた」と答えた場合には、「だから」「それで」とつなぎ、どうなったかまで考えて答えられるようにする。(A,B,C)（ア） ・ 前時の絵と対比し他の仲間はいなくなったことから、ひとりぼっちの状況に気づかせる。(D,E,F)（ウ）	・ スイミーだけになってしまったと書いてあることが表現できるか。(A,B,C) ・ スイミーだけの意味を考えようとしているか。(D,F) ・ 「だけ」という言葉に着目できるか (E)
・ こわかった、かなしかった、さびしかった等の感情の言葉を		それで、スイミーは、どんな気持ちになったでしょうか。 ＜予想される児童の反応＞ 「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」	・ スイミーの気持ちになって答え

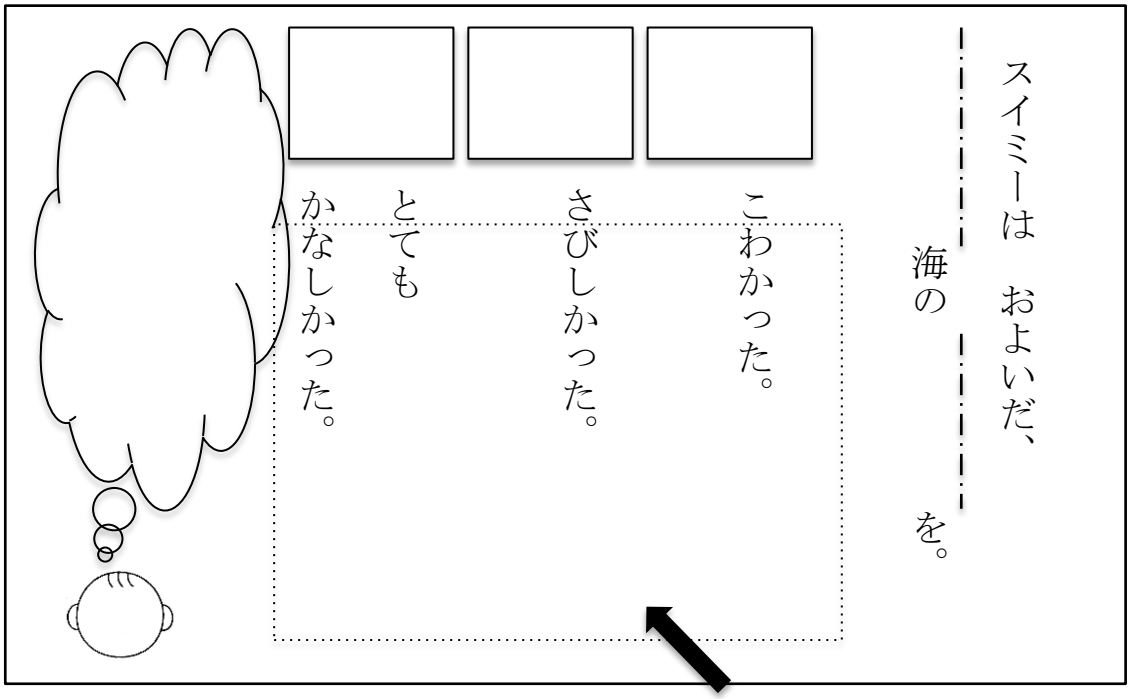
細かく確認しながら、スイミーの心情や行動を考える。		(A) 「ひとりぼっちになって、さびしいと思います。」(B) 「さびしかった？と思います。」(C) 「こわかったです。」(D) 「おああた　さいしか　た…。」(E) 「とても？かなし・・・(小声で)。」(F) ・ 児童の発表を受けて、p 49 の拡大文を指し示し、一斉に読む。 ・ 明らかな誤りに対しては、音読を止めて正しく読み直しをさせる。(ウ)	ようとしているか。(A,B,C) ・ どんな感情かを考えながら答えているか。(D,F) ・ 言葉と意味が一致するか。(E) ・ 話し手に注目できるか。(B)
		スイミーは、どうしてこわかったのでしょう？（カード提示）	・ 前時の学習を想起して文の形で答えることができたか。(A,B,C,D,F)
		・ 正しい文の形で文末まで答えられるように、児童に合わせて手がかりを示す。 ・ **前時に扱った挿し絵**や**補足の絵**を示し、書き込んだ内容を思い出せるように促す。（５）	・ マグロが怖いことと結びついたか。(E)
		どうしてさびしかったのかな？(エ)	
		・正しい文の形で文末まで答えられるよう働きかける。(A,B,C) ・ 手話表現を模倣したら、言葉と結びつけ、オーバーな表情を示してイメージをもつきっかけとする（D,E)。 ・ 考えていることを表現する方法で、言葉以外の例を示す。(F) ・ **さびしい感じがイメージできるような表情や心情の絵**を示し、言葉の意味をとらえているか確認する。（５）(エ)	・ スイミーのさびしい気持ちを正しく文で表現することができたか。(A,B,C) ・ ひとりぼっちの時に感じる言葉であることに気づくことができたか。(D,E) ・ さびしい感じを絵を手がりに表現しようとしたか。(F)
		みんなが、さびしいって感じるときはどんなときかな？	
		・あまり手が挙がらないときには、『みんながさびし	・ 自分のさびしい場面をイメージ

		いって感じるときは、いつも一緒に遊んでいたお友達がずっとお休みしていて遊べない時です。』 『みんなのママが来ているのに自分だけママが来ていない時です。』 『みんなで遊んでいる時に自分だけ仲間に入れない時です。』 『ずっと一緒にいた犬がいなくなった時です。』 『いつも一緒に寝ているお姉ちゃんがいなかった時です。』と、具体的な生活場面を想起させ、この場合のスイミーが、いつも一緒に過ごしていた兄弟たちがいなくなったさびしさをその子なりにイメージできるようにする（１）	し（D,E）、スイミーのさびしさを考えることができたか。 （A,B,C,F）
・ 実際にスイミーを演じて、気持ちや行動を確かめる。演じて表現し、心情を考える。		スイミーはどうして悲しかったのでしょうか？ ＜予想される児童の反応＞ 「まぐろは、小さな赤い魚たちをいっぴきのこらずのみこんだから」(A) 「みんなが食べて、ひとりぼっちになっちゃったから。」(B) 「んー、なんだっけ。」(C) 「こわかったからです。」(D) 「とえもかないかた・・です。」(E) 「いなくなっちゃったからかなあ？」(F) 挙手をして答えるように指示する。できるだけ女子から指名する。集中していない場合には、Ｂを先に指名する。『スイミーの悲しい気持ち』に着目させる。 スイミーは、さびしくて、とても悲しい気持ちなんだよね。その時、もし、みんながスイミーだったらどうしますか。（１） ・ 挙手が少ない場合は、実際にスイミーになって演じて考えてみる。その際には、何を考えているかを意識できるようにその都度、確認をする。 ・ お互いの表情や動きに着目させ、それぞれのよいところを示したり、 気づいた児童を賞賛したりする。	・ 前時の出来事を思い浮かべて答えることができたか。 （A,B,C,D,F） ・ 言葉と身振りを一致して使うことができたか。 （E） ・ その場の状況を確認したり(D,F)、友だちの様子を見たり(E)しながらスイミーになりきって、表現することができたか。(A,B,C) ・ 友だちの良いところに気づくことができたか。

		じゃあ、この時、スイミーはどうしたのかな？ （ペープサートを示して） ・ さびしくて悲しいと、顔が下を向く、力が入らない、座り込んでしまうような行動と、スイミーがする行動を対比できるように、**絵やペープサートを動かしてみる**。 ・ スイミーがどうしたか、文の中にも書いてあることに気づかせる。 ・ 自分の言葉で答えたら、原文のどこに書いてあるのかを確認する。（ウ） 『スイミーは、およいだ』って書いてありますね。では、暗い海の「そこ」って、何でしょうか？（エ）指さして「そこ？」なの？ ・**海の絵の見立て**を使って、スイミーのペープサートを泳がせてみて、 海の底の位置を確認し、「そこ」の意味をおさえる。（６）	・ 自分が演じたことを、ペープサートに置き換えて動かすことができたか。 （D,E,F） ・ それを、言葉で表現することができたか。 （A,B,C） ・ 話の流れから、海の底が、深い下の方であることが理解できたか。（A,B,C,F） ・ 絵の位置で、下の方だとイメージできたか。 （D,E）
３　スイミーの気持ちを確認しスイミーに対する思いをまとめる。	7分	スイミーは、こわくて、さびしくて、とてもかなしかったんですね。（カード提示）暗い海の底を泳いでいるスイミーの気持ちがわかるように、□(四角)に 表情の絵を描いてみましょう。スイミーの目も描いてみましょう。 ・ 学習プリントを配付し気持ちの文にあった表情を描けるように個別に支援する。 ・ **スイミーの目**にも着目できるように声をかける。 みんなは、スイミーのことをどう思いますか。どんな言葉を言ってあげますか。考えて、プリントの吹き出しに書いてみましょう。（イ）(2) ・ スイミーがどこを泳いでいるのか、個別に確認する。 ・ 思い浮かばない児童には、スイミーを動かして、	・ 気持ちを捉えて、顔の絵を描くことができたか。（A,B,C,F） ・ 気持ちを自分で表現することがてきたか。（D） ・ 不快な気持ちであることが伝えられたか。（E） ・ スイミーに対して、自分の思いを言葉で(D,F)、文末まで表現す

		何と声をかけるかを具体的にやってみる。Eに対しては、個別にＴ２が対応する。 ・ 児童が考えたことは、筋からずれていても認めた上で、次時につなげる。	ることができたか。(A,B,C) ・ ペーブサートの動きに対して何らかの表現をすることができたか。(E)

〈用意したワークシート〉



暗い海の底の絵

７　授業の実際

（１）　本単元の事前指導

本実践では、小学部全体で協力して学習指導案の展開の検討や教材作りなどを行った。Ｔ２は、ワークシートの作成、まぐろやミサイルの動画、様々な画像などの用意を行った。

①　教材文で用いられる言葉の理解を促すための指導

本学級の児童は、「さかな」や「海」は知らない訳ではないが、ごく一部の理解、或は理解に不十分さがある実態である。また、児童一人一人の力が多様なため、題材に関連する語彙の拡充や各自のイメージを膨らませることを意図して、授業をスムーズに行うことができるよう、本題材に入る前から下記の取組を行った。

例：給食の時間における指導や働きかけ

・　食材に魚が出てきた機会をとらえ、魚の写真と名称を知らせる場を設けた。

例：自立活動の時間における指導

・　ある程度魚の名称に慣れてきた頃を見計らい、「言葉集め」や「言葉の仲間分け」をする際に魚の名前も扱う場を設けた。

・　教材文の登場人物の心情を読み取るために、表情スケールを参考にした絵を用い、「恐

ろしい」や「怖い」など感情を表す言葉のイメージを持たせる場を設けた。

例：図書環境の整備と事前学習の掲示

・　魚や海に関する図書コーナーを設ける、給食や自立活動で学習した魚の名称や様子などを掲示しておいた。

このような取組をした結果、授業者が事前に想定したつまづきそうなところで、つまづかずに読み進めることができたのではないかと考えている。

②　動画や画像の活用

本題材の事前、題材の指導時間の中で、比喩表現の理解を促したり、魚の生態に関するイメージを持たせるために、「ミサイルの発射」「マグロの泳ぎ方」「群れで泳ぐ小魚」等の動画、「彩り鮮やかなゼリー」「海底」等の画像（web 上で入手）を児童に見せた。比喩表現そのものの理解ができない児童もいるが、同じように或は似ていることを伝えながら見せるようにした。

（2）　授業記録

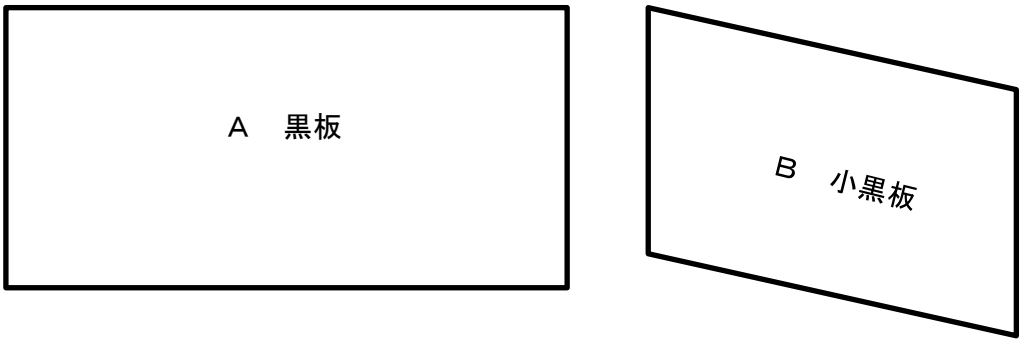
教師の働きかけ	児童の反応	教材活用等
・　昨日勉強した場面では、マグロが突っ込んできたね。どんなマグロだった？	「ミサイルみたいに。」 E「おそろしいマグロです。」	
・　（表情カード「嬉しい」「悲しい」「さびしい」を見せながら）こんなマグロだった？		表情カード
・　他には？	全員「違うよ！こわい（マグロ）でしょ。」 D「すごいはやさ。」 →教師の模倣「すごいはやさで泳ぐマグロ。」 F「大きいマグロ。」 →教師の模倣「大きなマグロです。」 B「まだある。」 A「おなかをすかせているマグロです。」 B「まだある。」	
・　「口が大きい」って書いてないけど。どうして口が大きいって思ったの？	C「口が大きいマグロです。」 F「おなかをすかせているからです。」 B「大きなマグロだから、口が大きいと思った。」 A「ぼくも。」	教科書拡大文
・　（教科書に）何か、書いてなかった？	C「ひとくちでマグロは小さな魚をいっぴきのこらずのみこんだと書いてあるから、口が大きいと思います。」 A「ぼくも、同じです。」	
・　マグロが突っ込んできましたね。赤い魚達は、どうしましたか？（赤い魚のペ	E「一ぴきのこらずのみこんだ。」	ペープサート（赤い魚）

ープサートを出しながら）	A「マグロに飲み込まれました。」 C「いいです。」 D「飲み込んだ。」 F「小さい魚の赤い魚に、マグロを食べた。」	
・ 赤い魚はどうなるの？	→教師の模倣「マグロが飲み込んだ。」	
・ （赤い魚とまぐろのペープサートを動かしながら模倣を促す。）	B「赤い魚は、マグロが飲み込まれた。」 →教師の模倣「赤い魚は、マグロに飲み込まれた。」 B「でも、スイミーだけ逃げた。」 E「マグロに飲み込まれた。」 C「赤い魚は飲み込まれたけど、スイミーだけ逃げた。」	ペープサート（赤い魚、まぐろ）
・ （教科書には）何と書いてあるの？	F「一ぴきのこらずのみこんだって、書いてあるから。」 B「逃げたのは、スイミーだけって、書いてあるから。」 D「逃げた。」	
・ スイミーは？	「食べられました。」「飲み込まれた。」	
・ 赤い魚は？	F「さびしかった。」 D「うれしい気持ち。」 A、B、C（Dに向かって）「どうしてですか？」	
・ スイミーは、どんな気持ち？	D「逃げられたから。」 C「ぼくは、とっても悲しかったと思う。」 B「ぼくもとっても悲しかったと思う。」 A「ぼくも同じです。」 B「こわかったと思います。」 F「…やっぱり、言わない。」 C「がっかりした…。赤い魚と遊べないから。」 B「飲み込まれました。いなくなっちゃった。だから、ひとりぼっちになった。」	
・ 赤い魚は？		
・ なるほど、「ひとりぼっち」になったのね。大事なので、書いておくね。（板書）	D（板書を見て）「ひとりぼっちになった。」 B「ひとりぼっちになったから、楽しくない。」	
・ （本文を示しながら）ここら辺に書いてあるから読んでみます。	全員で音読「スイミーはおよいだ。…」	
・ スイミーは怖かったのね。どうして怖かったの？	D「マグロに飲み込まれたから怖かった。（怖そうな身振りをする。）」 C「マグロが来たから怖かった。」	教科書拡大文

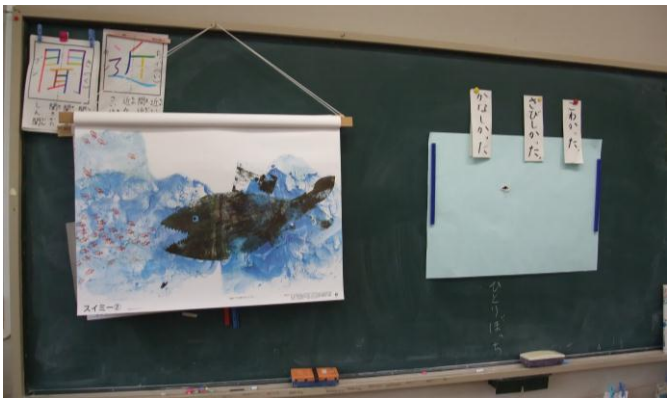
・（前時の学習のまとめの掲示をちらっと見ながら）さびしかったのはどうして？	A「同じです。」 B「いいけど、付け足し。マグロに飲み込まれそうになったから怖かった。」 A「ぼくも同じ。やっぱりＢ君と同じ。」 F「赤い魚がマグロに飲み込んだ…（掲示を見て）飲み込まれてさびしかった。」 A「赤い魚がいないから、さみしかったと思います。」 B「まだ赤い魚が飲み込まれたから、ひとりぼっちになってさびしかったと思います。」	前時の学習のまとめの掲示
・みんながさびしいって思うときは、どんなとき？	A「家族が家にいないとき。」 B（Aに向かって）「留守番したことある？」 A「さびしくないときもある。」 D「Ｄも同じ。」 B「みんな死んだら、さびしい。友達とか、家族とか。」	
・ 家族が死んだらだって。Eさんのお兄さんが死んだらどう？ ・ そういうのをさびしいって言うんだよ。	E「いや。（首を振りながら）」 B（Aに向かって）「お兄ちゃん死んだらどうするの？」 A「そう言われると、嫌だな。聞きたくない。考えたくない。」 E「死んだ…？」	
・ 赤い魚は？ ・ どうして悲しかったのかな？	C「悲しかったのは、さびしかったと同じだと思う。」 A「ぼくもそう思う。」 B「かわいそうも同じかなあ…。」	
・ それでは、顔をかいてください。 ・ （絵を見せる）ちょっと違うみたい。スイミーはどうすると思う？ ・どこに行く？	C「一つかくの？…う～ん、違うかなあ…。」 C「泳ぐ？一人で食べ物を探す。」 A「う～ん…。家に帰る…」 D「下？」 A「深いところ。」	絵

・(「うみのそこ」と板書し、海の底を表すビニールを出す。) ・(ワークシートに「魚の顔−表情−」と「スイミーに行ってあげたいこと」を書くように指示する。)	B「くらい海のそこって、書いてある。」 F「そこ？」 D「下。」 B「理由は、マグロに食べられないように暗い底に行ったと思う。」 A「マグロに飲み込まれたから、さみしいね。」 B「マグロに小さな赤い魚を食べられちゃったね。ひとりぼっちはさびしいね。」 C「マグロに食べられちゃって、かわいそうだね。」 D「…。(何と書くか自信がない様子)」 E「さびしかった。いやだな。」 F「スイミーが悲しそうだ。」	海の底に見立てたビニール ワークシート

【当日の板書、教材の配置等】



A　黒板



B　小黒板

8　授業研究会での協議

（1）参加者

研究協力機関校長、教頭及び小学部教員、研究協力者、研究協力校（他校）関係者

（2）主な協議内容

授業者が提案した「授業の視点」に基づき、本時の指導において、教材の活用が児童の意

欲を高めたり、書かれてあることの理解を促すことに役立ったりしたかについて協議・意見交換を行った。

① 「まぐろが赤い魚を飲み込んだ」ことを読み取るための絵やペープサートの活用

ア 授業者の意図

・ 本時で使用した教材（赤い魚、まぐろ）は、教科書の挿し絵を拡大したものとペープサートとして操作できるよう自作したものの２種類であった。実際に使ってみると、絵の魚とペープサートの魚とが同じものとして子ども達（特に女児）に理解されていないことが分かった。昨日の授業では挿し絵のマグロを用いて、内容の把握を行い、女児たちもよく理解していたように見えた。しかし、今日の授業で自作したまぐろを見せた時、女児の反応があまり見られなかった。このため、挿し絵の方を見せたところ、女児達が挙手して答えた。この様子から、「教材の見た目が違っても意味する内容は同じである」ととらえる力がまだ足りないのだということに気付かされた。

イ 参加者の意見

・ 本時では、赤い魚とまぐろについて絵とペープサートの２種類用意していた。子どもにとっては、絵で見た感覚とペープサートから得られる感覚に違いがあるのではないかと思う。図で表現できるようなことでも、重ねて別の教材を用いるという本時のような教材活用は、聴覚障害児の読みに対して手がかりを与える方策の一つなのではないかと思う。この程度のことは分かっているだろうと思われることであっても、重ねて実物を見せておこうという丁寧な取組だったと考える。

・ 絵（まぐろ）やペープサート（赤い魚）を用いて「まぐろが赤い魚を飲み込んだ。」と子どもに言わせた後、教師が「赤い魚はどうしたの？」と尋ね、今度は赤い魚の立場に立った文（受け身文）を考えさせていた。取り立てた文法指導も大事だが、教科の中でこのように丁寧に取り上げることで子どもの理解が深まったり、使い慣れていったりするものと思う。

② スイミーの気持ちを考えたり表現したりするための表情絵カードの活用

ア 授業者の意図

・ 本学級は児童の実態が多様なため、文で表現することが難しい子どもであっても、顔に表情を描く作業を通して、スイミーの気持ちを考えたり、自分の考えを持ったりすることができれば良いと考えた。そこで、ワークシートの後半部分では、目の部分に表情を書き入れスイミーがどう感じているのかをイメージしたり表現させたりできるようにした。本題材で用いた表情の絵は、感情表現のスケールを参考にしたものである。事前に自立活動の中で同じ絵を用いて「恐ろしい」とか「怖い」など、感情のイメージを持たせるようにし、授業の中でスイミーの気持ちを表現できるようにしたいと考えた。

・ 表情スケールを参考にした絵の活用は、子ども達が気持ちの表現が苦手なため、絵で表情が描ければ、気持ちを表す言葉に少しでも結びつくかもしれないと考えたことがきっかけだ。しかし、それぞれの子どもが表す表情と感情が、共通しているかどうかは分からない。現時点でＥが言葉で表現できるのは「嬉しい」と「嫌」しかない。しかしながら、今日の授業を通して「寂しい」というものがあることを理解できたかもしれない。これまで進めてきた学習では、子ども達自身が表情（すなわち気持ち）を考えて描くようにし、話し合いをしながら、「この場面ではこのような気持ちにしよう。」と決めながら、試行的に行った。

イ　参加者からの意見

・ 登場人物（スイミー）の表情を描かせる方法は、「怖かった、寂しかった、とても悲しかった」の意味の違いを考えたり表現したりするきっかけや手がかりとして、特に理解や表出の少ないＥにとっては活用できる方法だと思った。
・ 表情を描かせる方法は、登場人物（スイミー）の心情（「なぜ悲しかったのか」「寂しかったのか」）を一人一人がどのように理解しているかを把握するための教材活用という意味で参考にできる。子どもの発言のみだと、他の子どもの答えを真似てしまうことが多いので、一人一人が自分で表現するための教材を準備することは重要だと考える。
・ 表情のスケールはかなり抽象化した絵なので、より具体的で身近なものがよいと思う。例えば、先生の怒った顔の写真などの方が良いかもしれない。一つ心配なのは、聴覚障害児は「悲しいとは何か、寂しいとは何か。」を絵で見せてしまうと絵に示された意味のみ理解しがちである。視覚的に良い教材だと思うが、感情や気持ちに対して偏った理解をさせてしまうと、後にそれを修正するのは難しくなるかもしれない。

③　「くらい海のそこ」のイメージを持たせるための掲示（青いビニール）

ア　授業者の意図

・ 児童の中には、「海の底」を指示語の「そこ」と誤って読み取る子どももいると予測していたこと、子ども達が知っている海のイメージには、暗い海の底はないであろうことを予測していたことから、海の底をイメージするために青いシートを用意し、スイミーの動きが分かるようにした。

イ　参加者からの意見

・ 「底」という言葉一つをとっても、「(指示語の）そこ」なのか、「底」なのか簡単なことが分からないということはよくあるので、大きい海のシートを見せたのはとても分かりやすいと思った。シートを、途中から黒色に変えると暗闇を表現できるのではないか。
・ 一番言語力の低いＥが、言葉では分からないものの、青いのは海で、黒い魚がスイミーで、赤い魚は兄弟だということを見て理解できたのではないかと思う。ただし一匹残らずという表現の意味はとらえ切れていないと思う。

④　事前指導について「読みの学習」に必要なことの整理と教材の準備

ア　参加者からの意見

・ 指導者が教材文を読み、子どもがつまづくであろうと予想できる言葉などは、国語以外の時間でもしっかりと扱っていくことが聴覚障害児の教科指導では重要である。本実践では、事前の教師による予想と事前指導が丁寧に行われていた。
・ 説明文の指導では、読むための前提となる知識を押さえることが重要である。例えば、「まぐろ」について子どもが持っている知識や体験を確かめてみると、「まぐろ＝寿司の切り身」として理解していることは多いだろう。まぐろの実際の大きさ、泳ぐスピード、食べる餌の量など、背景の情報は、日常生活で明確に意識されることはあまりないが、私たちの物事に対するイメージを形作っているものである。私たちは「ミサイルのような」という表現から、「逃れられない恐ろしさ」を感じることができる。子ども達にも同様のイメージを分かってもらうためには、教材研究を通して隠れている知識を明らかにし、国語科以外の様々な場でも指導していくことが重要だと考える。このようなことは、聾学校でしかできない、聾学校だからこそやらなければならない取組だと考える。学習指導案には、児童の実態、特に、予想される反応が大変具体的に記載されており、指導者の実態把握の的確さ

が感じられた。

・ 教材活用を考えた場合、教師が用意した教材を出した際、子どもがどのような反応をするかを考えながら教材の準備をすることが大切だと考える。また、前時で扱った事柄、例えば「カラスガイよりも真っ黒」、「誰よりも早かった」など、大事な言葉や表現は、後の学習に繋がっていくので、前時で扱った事柄や資料を掲示しておくことが必要だ。小学校の授業ならば、口頭で思い出せるもしれないが、聾学校の子どもの場合は、「どのようにして思い出させて再現させるか」が大事だ。再現させる方法は、子どもをよく知る担任しか分からないし、子どもをよく知る担任が教材を工夫するということに醍醐味があると思う。

９　考察−教材活用の視点から−

「スイミー」（光村図書　こくご２年上たんぽぽ）の授業及び学級担任への聞き取り、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「スイミー」（光村図書　こくご２年上たんぽぽ）では、まず、物語の舞台となる海と魚に関する知識やイメージが子ども達の生活と直接関係しないことが挙げられる。海水浴、食材としての魚としてのイメージなどだけでは、物語の情景や登場人物の様子を読み取ることができない。

次に、受け身文と能動文があり、動作者と動作の方向を誤って理解してしまう可能性があることが挙げられる。本実践においても、ペープサートの操作による動作者と動作の方向の確認が必要な場面が見られた。

また、感情を表す言葉が挙げられる。「恐ろしい」は書き言葉として子ども達が出会う言葉であり生活場面ではほとんど使用しないこと、「悲しい」と「寂しい」は似たような場面で用いられるが意味は異なること、いずれの言葉も場面や状況によって意味が変わってくることもあることから、絵を見せただけでは文脈に沿った理解を図ることはできないものである。

さらに、本教材文では、比喩や比較による表現、倒置法、体言止めが用いられており、児童が日常生活で用いることの少ない表現となっている。この他、「一ぴきのこらずのみこんだ。」では「一ぴきのこった。」という読み方をして「一匹だけにげた。」と誤って理解した児童がいたことが挙げられていた。

（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

本実践では、難しさが予想された海や魚に関する知識、また語彙の少ない子どもに対し魚にも名前があることを意識づけるため、給食や自立活動の時間を用いて魚の名称、大きさ、生態、海の様子などを絵、動画、画像などで知らせる取組がなされた。児童の言語力に大きな開きがあるため、まず給食の時間を通して魚と名称を知る段階を踏み、次に自立活動の時間で仲間分けをし、魚の様子や生態などより深い理解を促すといった段階的な扱いは、個人差がある学習集団であっても各児童なりに理解を深めていくことができるものと思われる。

また、感情を表す言葉の理解と表現についても、自立活動との関連を図り、感情を表す言葉の存在と意味の違いを絵を用いながら知らせる取組がなされた。感情を表す言葉をほとんど身につけていない児童にとっては、事前に学習したことに基づき登場人物の気持ちを考えることに役立つことが指摘された。

（３） 教材の意図と活用の仕方

本実践を通して、次のような教材の意図と活用がなされた。

① 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

・ 魚の絵と名称
・ 海中の様子、魚の生態、比喩表現（ミサイルみたいな、ゼリーのようななど）に関する動画、画像

海や魚に関する知識、比喩表現を理解するための情報などを事前に扱うことで、教材文を読み進めるための既習事項或は手がかりとなる。

② 場面の様子（動作者と動作の方向）を正しく読み取るための教材

・ まぐろと小さいさかなの絵
・ まぐろと小さいさかなのペープサート

本実践では、登場人物（マグロと赤いさかなたち）がしたことやされたことといった動作とその方向を正しく読み取るため、絵とペープサートの双方を活用した。絵や状況や様子がつかみやすく、ペープサートは動作の方向がつかみやすいことから、双方を活用することは、本学級のように個人差の大きい学習集団ではどの児童の理解も促す丁寧な取組だったことが指摘された。

③ 場面の様子（暗い海の底、スイミーの動き）をイメージさせるための教材

・ 海を表すブルーシート
・ 魚の絵やペープサート

場面の様子（くらい海の底）をイメージすることで登場人物の気持ちを考えることができるよう海を表す掲示物も活用された。書かれてある言葉や文だけではイメージするのが難しい児童にとっては、理解する手がかりになったことが指摘された。

④ 登場人物（スイミー）の気持ちを考えたり表現したりするための教材

・ ワークシートにスイミーの表情を描く欄を設けたもの

理解や表出のための言葉が少ない児童に対しては、気持ちの理解や表現のために有効であった一方、感情や気持ちを表す言葉の理解が偏ってしまうことも指摘された。このため、個々の児童の実態に応じて使い分けることも指摘された。

第３節　授業実践３　小学部２年「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書こくご2年上たんぽぽ）

実施時期：平成２５年１０月

授業の視点

- 既習の学習内容を絵や画像で残し、操作したり書き加えたりすることや、実際に見立てたり再現したりして確認することが、児童の学習意欲を高めたり、内容の読み取りを深めたりするための有効な手立てとなっているか。
- 予め動物の生態に関わる本や写真や動画などを扱ったり、生活場面と結びつけて考えたり、事前に難語句や未経験の情報を補ったりすることで学習活動をスムーズにすることができたか。

１　学級及び児童の実態　　※　授業実践２「スイミー」と同一学級

２　題材について

《教材の考察及び設定理由》

本学級では、２年生の説明文として、「どうぶつの赤ちゃん」「たんぽぽのちえ」と学習を進めてきた。説明文の学習では、時間的順序を意識して読んだり、わけを表す叙述に着目して考えたりすることを大切にしてきた。また、見立てや動作化を学習活動に多く取り入れることで、内容や細かな表現を確認しながら読み進めてきた。更に、丁寧に音読して、動作化することを継続し、「どうぶつの赤ちゃん」では、描かれている赤ちゃんの様子を比較しやすいようにした。「たんぽぽのちえ」では、実際に観察することも取り入れ、働かせている知恵を具体的にイメージしやすいようにしてから、内容を読み取ったり考えたりすることにつなげてきた。

本題材「どうぶつ園のじゅうい」は、主人公である私の目線で、動物の手当などを通して獣医の仕事の１日を日記のように時間に沿って順序よく紹介したものであり、時間的な順を追って考えることができる。また、「毎日すること」と「今日だけのできごと」というまとまりでとらえることもでき、事柄の順序ということも併せて指導することができる。

この題材は、子どもたちにとって人気のある動物園の「動物」と動物園のお医者さん「獣医」を題材としているので、生き物に興味・関心をもち、触れ合う事を好むこの時期の子どもたちに適した親しみやすい内容である。自分が知っているお医者さんと獣医さんを比べたり、人間の病気と動物の病気を比べたりする見方は、感想をまとめるときのよい観点となる。さらに、随所に、挿絵として登場する動物園の略図、動物たちの写真や絵は、教材文の叙述にあわせながら、読み取りの手がかりをつかむのに適しているため、獣医の苦労・知恵にも気づかせながら自分なりの感想をもてるように働きかけたい。

３　題材の目標

（１）　「はじめ・中・おわり」の構成であることを理解し、時間的な順序や事柄の順序を考えながら獣医の仕事やそのわけを読み取り、感想を書くことができる。（読むこと・書くこと）

（２）　「～するころ」「～のおわりに」など、時間的順序を表す言葉を理解して、読んだり

書いたりする。（言語事項）

（３）　自分の経験と動物園や草原の動物の生活を結びつけて動物の気持ちを想像したり、動物園で働く人の仕事に興味をもったりしながら、学習に取り組むことができる。（関心・意欲・態度）

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　８／１７時間扱い）

①　全文を読み、感想を書き、発表し合う。　１時間

②　全文を読み、「けじめ･中・おわり」の文章構成をつかむ。　１時間

③　獣医のしごととわけを順序に気をつけながら読み取る。

・　「朝のしごと」（P109～P110）について読み取り、考える。　４時間

・　「その日だけのしごと」（PH2～P114）について読み取り、考える。　６時間（本時 2/6）

・　「１日の終わりのしごと」（PH5）について読み取り、考える。　３時間

④　獣医のしごとについてまとめる。　１時間

⑤　「ひきつけられた」ところについて、感想を書き、発表する。　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
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。 ・　相手に伝えようという気持ちではっきり話すように支援する。また、児童に合わせた話し方や伝え方を具体的に示したり、方法を伝えたりするよう心がける。
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。 ・　自分で考えたことを言語化し、文末までしっかり表現し、音韻を意識しながら書けるように促す。 ・　自分で書いた文を読み直させたり、誤った部分を読んで聞かせたりすることで、濁音、撥音、促音、長音等の表記の誤りに気づけるように働きかける。
読むこと(ｳ)	・　教材の挿絵や**補足の絵等を活用し**、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。また、**活用した絵を残したり、操作したりする**ことで、既習内容を思い浮かべることができるように配慮する。 ・　**見立てや再現**により、理解された内容を言語化し、原文や言葉と結びつけられるように働きかける。 ・　音読の機会を多くすることで、個々のつまずきを明らかにし、個別の課題に合わせた支援を心がける。
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、わ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。 ・ カードを使うことで、着目すべき点をわかりやすくし、繰り返し練習しながらポイントをつかんでいけるように配慮する。 ・ Ｅに対しては、Ｔ２が個別にポイントとなる言葉と意味を結びつけるように支援する。語彙の少ないＦには、必要に応じて、手がかりを与えながら、自主的に考えるように促す。 ・ **難語句、説明の難しい言葉などは、あらかじめ生活の中で投げかけ、使い慣らしておけるように配慮する。**（本時では「～ころ」、「～かどうか」、「みる（診る）」、「さぐる」、「こわがる（こわがらない）」、「当てる」、「～してみる」、「まちがいない」等）
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。 ・ **見立てや再現**、発表など、自分から積極的に参加できるような雰囲気作りを心掛ける。また、様々な意見を受け止める態度の見本を示す。

５　本時の指導計画

本時の学習場面：光村図書　こくご２年上「どうぶつ園のじゅうい」p112　４～９行目

（１）　目標

①　前時の学習を振り返り、『見回りがおわるころ、獣医がいのししにしたこととそのわけ』を読み取ることができる。

②　獣医といのししの関わりを読んで、気づいたことやわかったことをまとめることができる。

（２）　評価の観点

【全体の評価】

・ 獣医がいのししにしたことを具体的にイメージしたり、そのわけを考えたりしながら内容を読み取ることができたか。

・ 獣医といのししの関わりを読んで、気づいたことやわかったことを表現できたか。

【個別の評価】

児童	評　価　内　容
A	・ いのししのおなかに赤ちゃんがいるかを確かめるため、獣医がいのししに 機械を当てる際に、考えたことや工夫したことをイメージすることができたか。 ＊ 赤ちゃんがいるかみてほしいと頼まれたから、こうやって機械を当てておなかの中を探ったんだよね。 ・ 獣医といのししとの関わりから、気づいたことわかったことを正しい文で表現することができたか。 ＊ いのししが怖がらないように、飼育員さんがえさをあげた。
B	・ いのししのおなかに赤ちゃんがいるかを確かめるために、獣医が飼育員と 協力して機械を当てたことを具体的にイメージし、詳しく表現できたか。 ＊ いのししのおなかの中を見るために、飼育員さんがえさをあげて気がつかないようにそっと機械を当てたんだね。 ・ 獣医やいのししの様子を思い浮かべ、不思議に思ったり、自分で考えたりしたこと

	を表現できたか。 ＊　どうして機械を当てると、いのししのおなかの中が見えるのかな。
C	・　いのししのおなかに赤ちゃんがいるかを確かめるために、獣医がいろいろ工夫して機械を当てたことをイメージし、文で表現できたか。 ＊ いのししが怖いから、えさをあげて、そっと機械を当てたんだよね。 ・　獣医といのししの関わりから、気づいたことや思ったことを表現することができたか。 ＊　機械は、どうするのかな？
D	・　獣医がいのししにやったことを、再現を手がかりに理解し、原文と結びつけることができたか。 ＊ 機械をそっと当てた。（身振りをしながら） ・　再現を通して、獣医といのししの関わりについて、自分の思ったことを表現できたか。 ＊　おなかに赤ちゃんがいるの。
E	・　獣医がいのししにやったことを、絵と再現から大まかに理解し、キーワードと結びつけることができたか。 ＊ そっと当てた？ ・　再現を見て、獣医といのししの様子を思い浮かべ、簡単な思いを表現できたか。 ＊　赤ちゃん？
F	・　前後のつながりを意識し、桧や再現を手がかりに、獣医がいのししのおなかに機械を当てたことをイメージし、簡単な文で表現できたか。 ＊ 赤ちゃんがいるかなあって、機械をそっと当てた。 ・　獣医がいのししにしかことを思い返し、気づいたことやわかったことを簡単な言葉で表現できたか。 ＊　赤ちゃんがいるからうれしいかな？

＊　予想される児童の反応の具体的な例

（3）　準備

児　童：教科書、ノート、筆記用具、学習プリント

指導者：拡大文、学習プジント、挿絵、前晴までの学習の経過の板書（絵）、提示用カード（めあて、質問等）、ペープサート、事前指導に活用した画像やカード

（4）本時の展開

学　習　活　動	時間	教師の支援および留意点	評価の観点
1　本時のめあてを知り、前時で学習した内容を振り返る。 ・　第３段落を音読する。 (1人ずつ句点読み)	10分	今日も、獣医さんの仕事について考えてみましょう。獣医さんは、見回りがおわる頃、飼育員さんに呼ばれて、いのししのところへ行きましたね。そのわけを思い出しながら、教科書を読みましょう。112ページ の１行目から９行目までです。 教科書を持って。今日は〇〇さんから、まる読み（句点読み）です。聞くときは、指を出し（身振り有り）、指しながら聞きましょう。 ・　聞き取りにくい発音の矯正、まとめ読みの誤り	教師の発問・指示 ・　読み手を意識し

		は、読み直すように促 す。(A,B,C,D)（ウ） ・ 自分で気づけない場合には、拡大文で示したり、音節数を指で出したりして意識させる。（F） ・ 言葉のまとまりを意識させる。(E) ・ 事前に難しい言葉や表現に関しては扱っておくが、児童が読んだり、 聞いたりしている様子で、理解の程度を確認する。(A,B,C,D,F) ・ 読み手や聞き手を意識できるように声をかける。考えながら読んだり聞いたりしている児童を賞賛する。(A,B,C,D,F)（ア） ・ 聞くときには、必要に応じてＴ２が指し示したり（E)、読み手を見るように促したりする。読むときには、言葉のまとまりを意識させたり、リ ズミカルに読んだりできるように働きかける。(E,F)（ウ）	て（見て）文を追って確認しているか。（A,B,C,D,F） ・ 読み手を自分から見ようとしているか。(B) ・ 知っている言葉を意識して読んでいるか。(E) ・ 言葉のまとまりを意識しながら読んでいるか。（F） ・ 読み誤りがあったときに、自分で気をつけながら読み直すことができるか。（A,B,C,D）
・ 獣医がいのししのところへ行ったわけを確認する。		（地図とペープサート、前時の学習の絵を使って）飼育員さんに呼ばれて、獣医さんはいのししのところへ行きましたね。どうしていったのかな。わけはなんでしたか。(4) ・ D、Fが考えているようだったら、絵の方に視線を向け、少し待つ。女子の手が挙がったら、指名する。(オ) ・ **前時の学習の記録**は見やすいところに掲示しておき、獣医や飼育員の動きや学習内容を思い出せるようにする。（５） ・ 最後に、「～から」と続けられるように聞をおいたり、手がかりを与えたりして正しい文の形で答えられるようにする。(A,B,C) ・ 考えつかない時には、答え方の例を挙げて、イメージしやすくする。(D,F)（エ） ・ 必要に応じてＴ２がペープサートと吹き出しを示し、考えやすくする。(E) ・ お互いの意見を聞き合い、自分の意見と比較して答えられるように視線を向ける。（A,B,C,D,F）（ア）	・ 聞かれたことを理解し、前時の学習を想起してわけを答えることができるか。 ・ みんなに伝えようという気持ちをもって(B,F)、文末まで答えることができるか。(A,B,C,D,F) ・ 言葉の意味を考えて答えようとしているか。(E)

		・ 発表する際は　発声、口形、姿勢など個人の課題に合わせて、声をかける。（特に B,F）	・ 相手の意見を聞いて反応しているか。(A,B,C,D,F)
2　獣医がいのししにしたことや考えたことを詳しく読み取る。 ・ 赤ちゃんがいるかどうか確認するために、いのししのおなかに機械を当てることをイメージする。	25分	（ペープサートで主語を確認しながら）飼育員さんに呼ばれて、赤ちゃんがいるかどうか確かめに行ったんだよねどうすれば、赤ちやんがいるかどうかが、わかるのかな。 ＜予想される児童の反応＞ 「さぐるためには、きかいをおなかに当てなければなりません。」(A) 「こうやってして、おなかのようすを見れば、わかります。」(B) 「きかいをつかうかな？」(C) 「おなかを見ると思います。」(D) 「わからない。」(E) 「こうする？かな・・(小声で)」(F) ・ 必要であれば、赤ちゃんがどこにいるのか（D,E）、それは見えるのかどうかを確認し、見立てたり、再現したりする。 ・ 本文に何と書いてあるかを確認し、「さぐる」という言葉に注目できるようにする。	・ 獣医が赤ちゃんがいるかをみるためにすることを文章を読んで考えているか。（A,B,C,D,F） ・ どこに赤ちゃんがいるのかを理解　して考えているか (D,E) ・ 再現する際に見立てた物や人を確認できているか。（A,B,C,D） ・ 再現を見て機械を当てることがイメージできるか。（D,E）
		おなかの中の様子を見ることを「さぐる」って書いてあるけど、獣医さんはどうするのかな。やってみてください。じゆういさーん。（ペープサートを提示する）（エ） ・ 『さぐる』を言葉で説明するのは 難しいと思われるので、**実際に再現させる**ことで理解しているか（A,B,C）言葉の意味を捉えられたか（D,F）を確認する。（１） ・ Ｔ２が個別に「さぐる」に着目させて動作と結びつける。(E) ・ 機械をもっているような身振りをしたら（A,B,C,F)、それは何かを確認する。 ・ 必要があれば、機械として見立てられるものを	・ 「さぐる」という言葉のイメージをもって再現することができるか。(A,B,C) ・ 再現を見て「当てる」と「さぐる」の違いがイメージできる

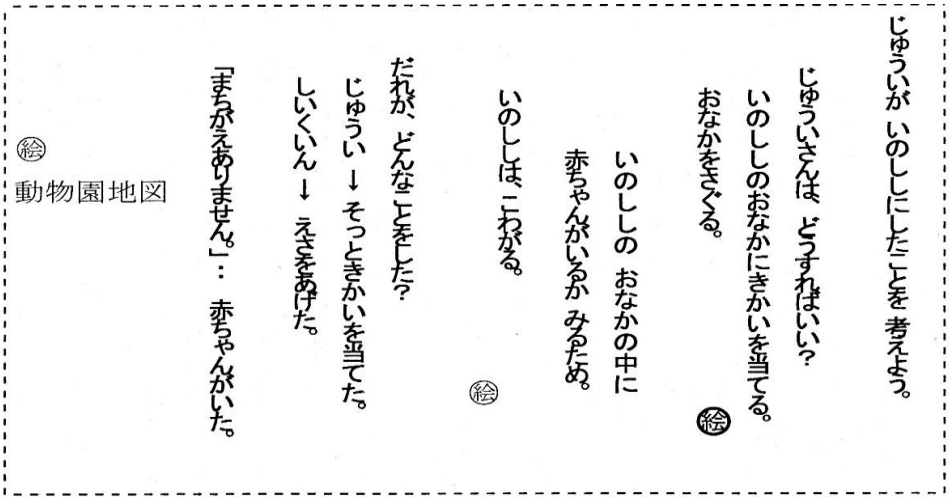
		提示する。(D,E,F) ・ 再現の中で「だれが」いのししに 機械を当てるのかを確認する。	か。(D,F) ・ 「さぐる」という言葉を意識できたか。(E) ・ 獣医が機械を当てていることを理解しているか。
・ いのししの気特ちや行動を考える。		（見立てたものを提示して）機械をおなかに当てたら、いのししは、どう思うかな。 ＜予想される児童の反応＞ 「こわがらないように、えさを食べさせると思う。」(A)＊ 「いやだなって逃げると思う。」(B) 「うしろにげると思います。」(C) 「くすぐったい。」(D) 「やだ。」(E) 「こわい？かな・・(小声で)」(F) ＜教師の対応例＞ ＊ 他見の反応を待ってから、A児が気づかない場合には、「そう書いてあるよね。でも、先生は、なんて開きましたか。『いのししは、どう思うかな。』って聞いたね。・・ ・ 以前に、うさぎを触ったときにうさぎがどんな気持ちだったかを思い出させ、いのししも、うさぎと同じように、こわいからじっとはしていないということを確認する。（1）	・ いのししの気持ちを考え、身振りや(E)簡単な言葉(D,F)や文(A,B,C)で答えられるか。 ・ うさぎを触った経験を思い出し、怖がることをイメージできるか。
・ 獣医がいのししのために工夫したことを考える。		いのししも、うさぎみたいにこわいから、じっとしていないよね。じゃあ、獣医さんは、どうすればいいのかな。(カード提示) ・ 「押さえつける」とか「無理矢理」という意見が出た場合には、他の児童に考えるような働きかけをして、意見を待つ。 ・ 「そっと当ててみました」という答えに対して、理解しているか再現させる（D,E,F)。さらに、その反応の様子でで理解しているか（A,B,C）確認する。	・ 友だちの意見と自分の意見を対比しながら考えることができるか。(A,B,C) ・ 再現を手がかり に(D,E)「そ

		・ 挿絵をよく見て考えるように働きかける。(D,F) ・ Ｔ２が個別に言葉と動作を結びつける。(E) (3)	っと当てる」ことがイメージできるか。(A,B,C)
		「そっと機械を当てたよね。」それだけかな？ひとりでやったのかな？（エ）	
		・ 本文では省略されている、「だれが、だれに」などを児童の実態に合わせて言葉（A,B,C）や再現など（D,E,F）で確認する。その際に、きちんとした文の形で文末まで答えられるように働きかける。(A,B,C,D,F) ・ 内容を考えずに、ただ再現を模倣しているようなら、大切な原文や言葉と結びつけて、思考を促す。(D,E) ・ 言葉で表現できないときには身振りや再現などの方法を使うように促す。(F) ・ 実際に再現させながら、名前や行動を確認することで獣医がいのししにしたことや飼育員がしたことがイメージできているか、言葉や表現と結びついているかを確認する。(5)	・ 挿絵や再現を手がかりに（D,E,F)、本文から飼育員さんがえさをあげていることを理解しているか。（A,B,C） ・ だれが、何をしたかをイメージして(E)言葉(E,F) や 文(A,B,C)表現できるか。
		(ペープサートを操作して)機械を 当ててわかったことは、何ですか。（１）	
		・ 正しい文で答えられるように必要に応じて拡充模倣を促す。(A,B,C) ・ 見立ての機械を使って再現し、何が見えたかを確認する。(D,E,F)	・ 原文に頼りすぎず、自分の考えを答えているか。（A,B,C） ・ 赤ちゃんが見えたことを理解しているか。（D,E,F）

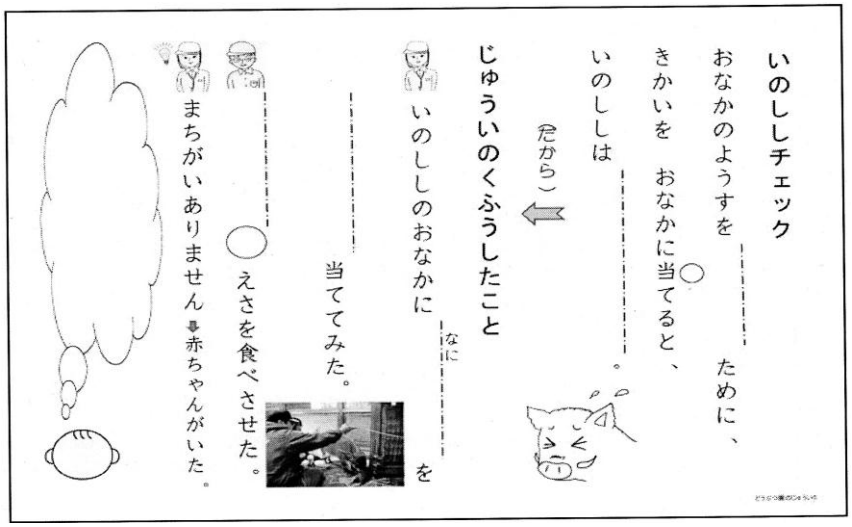
・ いのししのおなかの中に赤ちゃんがいたことが確認できたときの様子を読み取りみんなの気持ちを考える。 ・ 「まちがいありません」という表現について考える。		いのししのおなかの中に赤ちゃんがいるって、わかったんだよね。だから、獣医さんと飼育員さんは、どんな気持ちだったかな。 （少し、反応を持ってから、）がっかりしたんだよね。 ＜予想される児童の反応＞ 「え?っ。ちがうでしょ。赤ちゃんがいるから、まちがいありませんって」(A) 「エー、おかしいよ。うれしくてたまらないんでしょ」(B) 「えっ？よろこんだ？」(C) 「え一っ。(模倣のみ)」(D) 「・・・・？」(E) 「ちがう！うれしいかな？」(F) ・ 期待感をもっていることを、表情や動作も使ってイメージさせる。 「赤ちゃんがいるかな？」って思っていたら、その通りになって喜んでいるんだね。こんなときに、「まちがいありません。」って言い方があるよ。ちょっと使ってみようか。 ・ 獣医さんがやったことを振り返りながら、ポイントで吹き出しを提示して「まちがいありません。」を使うことで、響きやリズムを感じさせる。 ・ 絵やペープサートを使って「まちがいありません」という使い方を示し、実際に言葉を使って演じてみる。(A,B,C) ・ 教科書に線を引いて意識付けをする。(ウ)	・ 赤ちやんがいるとわかった時どんな気持ちかを考えながら答えているか。(A,B,C,F) ・ 赤ちやんがいるとわかるとうれしい気持ちになることがイメージでき るか。(D,E) ・ 音の響きを楽しんで(D,E)表情をつけながら表現することができるか。(A,B,C,F) ・ 意欲的に言葉を使ってみようとしているか。
３．獣医がいのししに対してした仕事と、そのわけをまとめる。	10分	では、もう一度教科書を読んで、獣医さんがいのししにしたことと、そのわけをプリントにまとめてみましょう。 ・ 学習プリントを配付し、獣医がやったことや考えたことを順番にたどりながら、必要な言葉を入れてまとめる。	・ 理解したことをイメージしながら読んで、

		・ 板書を具体的に示したり、絵のペープサートを操作したりして、学習内容が想起できるようにする。(D,E,F)	プリントに言葉を記入しているか。
		最後に、教科書を読んで、わかったことや考えたことがあったら、プリントに書いてみましょう。 ・ 授業中の個別の発言を必要に応じ 取り上げ、手がかりを与える。 ・ 「へえ。すごいな。」「そうなんだ。知らなかった。」等という例をあげて、イメージしやすくする。 ・ Ｅに対してはＴ２が個別に対応する。	・ 素直な自分のつぶやきや言葉を書いているか。(A,B,C) ・ やりとりをもとに考えを書こうとしているか。(D,F) ・ 自分で考えようとしているか。(E)

６　板書計画



＜ワークシート＞



７　授業の実際

（１） 本単元の事前指導

本実践では、小学部全体で協力して学習指導案の展開の検討や教材作りなどを行った。Ｔ２は、ワークシートの作成、動物の生態や動物園に関する動画や画像などの用意を行った。

①　教材文で用いられる言葉の理解を促すための指導

ア　動物、動物園に対するイメージを持たせるための取組

自立活動や生活科の時間に、「動物博士になろう」というテーマを設定し、動物に関する内容を扱った。動物についてイメージを持つだけでなく、「野生動物」と「動物園にいる動物」の違いにも気付かせたいと考えた。したがって、「キリンの出産」（産まれてから立ち上がるまで）や「ライオンがキリンを食べる様子」をビデオで見る場も設定した。児童からは驚きの声が上がっていた。

イ　動物の動作（「食べる」と「食べられる」）の表現に慣れるための取組

自立活動の時間などで「食べる」「食べられる」見立て遊びをしながらの言語指導を行った。

ウ　動物や動物園に関する図書環境作り

図書コーナーを設けるとともに、絵本の読み聞かせや教師の話を聞かせ、獣医や飼育員がする仕事のイメージを持たせた。

エ　「動物が怖がる」ことの理解を促すための取組

担任が自宅で飼っているウサギを子ども達に触らせた（「動物が怖がる」様子を実際の体験を通して感じさせるため）。

オ　家庭との連携

夏休み中、家族で動物園に行ってもらうよう、家庭にも働きかけた。動物自体をあまり知らない児童が多いこと、実物を見たことがない児童もいることから、学習に入る前段階の経験を広げることを意図した。

カ　その他

出産後休暇をとっていた教員が、胎児のエコー写真を持ってきて、学級の児童に見せてくれた。検査であるということは、何となく知っている児童もいると思われる。

（２） 授業記録

学習活動と教師の働きかけ	児童の反応	教材活用等
	・Ｃは、当日欠席	
・　昨日まで獣医さんの仕事を読んで考えてきました。今日も考えていきましょう。それでは、めあてを読みましょう。	全員めあてを読む 「じゅういがいのししにしたことを考えよう。」 Ａ「（ぼくは休んだから）昨日しなかった。」	めあてカード
・　獣医さんは、見回りが終わる頃…？（裏返したペープサートを見せる）	Ａ「獣医さんが、いのししのところに行きました。」	ペープサート（じゅうい）
・　そうだね。それじゃあ、今		

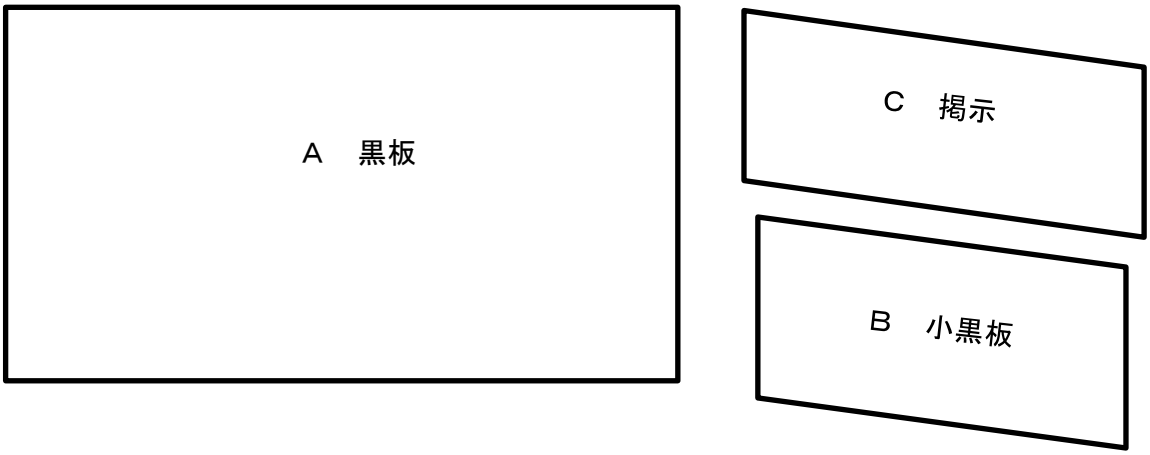
日勉強するところを読みましょう。今日は、B さんからまる読みをしましょう。	B から１文ずつ順番に音読する。読み間違いがあった場合は、再度読み直す。 D,E「機械をあてな」→「機械をあてて」 F「食べて」→「食べさせて」 A、B、E「いる…」→「いるかどうか」 F「～なけ…」→「～なければなりません」 A「しいくさん」→「しいくいんさん」	
・ 獣医さんは、イノシシのところに行ったね。そのわけは？どうして行ったんだっけ？（獣医のペープサートを動物園地図に近づけて）	B「なーい。」 A「ぼくも。（昨日）休んだから自信がない。」	ペープサート （じゅうい） 動物園地図
・ 線を引いたよね。	E（掲示してある本文を見つめてから挙手）「見回りがおわったころ…いのししのおなかに…（教科書の文を抜き出して読む。）」	
・ うん、そこに書いてあるけど、ちょっと長いなあ。わけは？書いてあるよ。	D「しいくいんさんに呼ばれて、いのししのおなかに赤ちゃんがいるかみてほしい…？見てほしいからです。」 →教師の模倣 D「いのししのおなかに赤ちゃんがいるかどうか見てほしいからです。」	
・ そうだね。赤ちゃんがいるかどうか見てほしいって、呼ばれたんだよね。じゅういさんは、部屋に入ったね。どうすれば、赤ちゃんがいるかどうか、分かるのかなあ？	D「産めば、分かるかなあ…。」	
・ （教科書に）書いてあるよ。	D（本文を見るが首をかしげ）「（書いて）ない…。」 A「機械を当てます。赤ちゃんの機械を当てます。」 B「おなかの中の様子をさぐるためには…って、書いてある。」	
・ うん、書いてある。じゃあ、どうすればいい？	A「おなかに機械を当てます。」 D「おなか？きかい？」	
・ 絵が描いてあるね。 ・ （板書）「おなかにきかい	A「（挿し絵を指差し）飼育員の手も描いてある。」	

を当てる。」 ・ （教科書に）書いてある？ ・ 「さぐる」って、どういうことかな？やってもらおうかな。 ・ 機械のつもり。はい。（Bにエコー検査機に見立てた箱を渡す。） ・ どうしたの？ ・ 「さぐる」って、どういうことだろう？ ・ 赤ちゃんはどこにいるの？ ・ （用意したイノシシの絵を出そうとするが、見当たらない。）あれ？イノシシはどこにいったのかしら…？困ったな。 ・ ああ、Aさんイノシシをやってくれるの？ありがとう。（機械を持ち、四つん這いになったAを指しながら）赤ちゃんはここ？ここ？おなかって言ってもいっぱいあるよ。誰か、探ってみて。「（ここには）いない、（ここにも）いない、どこかなあ…。」っていう	F 「さわればいい。」 F 「（書いて）ない。」 B「おなかの中の様子を見る。」 B「（教師に向かって）誰（の役をするの）？じゅうい？…機械がほしい。」 B（おなかに当てる機械に見立てた箱を手にしてウロウロする。） B「機械を当てると、テレビとつながってるの。」 A「〇〇先生と同じみたいに。」（以前、出産した先生から胎児のエコー検査写真を見せてもらったことを思い出す。） A「ぼくもやりたい。」（Bと交代。機械を当てるまねをしながら）「ピッ、ピッ、ピッ。」 F 「いのししのおなかです。」 B「ちがいます…ううん、さんかくです。」 A「いいです。」 A「ぼくが、やります。（自分の消しゴムを持ち）これ、赤ちゃん。（赤ちゃんに見立てた消しゴムを自分のお腹の中に入れる。そして、黒板前に出てきて四つん這いになる。）」	エコー検査機に見立てた箱

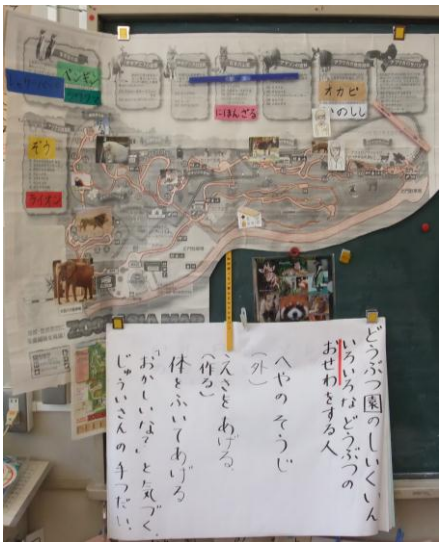
のが「さぐる」です。	E（機械を手に持ちAに近寄る。教師から「あなたは誰？」と尋ねられ、掲示してあったペープサートを見て）「（私は）じゅういさんです。」 E（A児のおなかの何カ所かに機械を当てて）	
・（赤ちゃんは）いる？	E「いない。（と言って別の箇所に機械を当てる。）」	
・（赤ちゃんは）いる？	E「いた。」	
・（「どんなことをした？」カードを黒板に貼る。）		文字カード
・いのししは、どんな気持ち？	B「暗い気持ち。」 F「こわい…？」 E「…やだ。」→教師の模倣「いやだ。」 F「こわい…かなぁ…？」	
・前に先生の家のウサギ「○○ちゃん」を持ってきたよね。○○ちゃんは、どうだった？	B「にげちゃう。」 A「やだって思ってる。こわいかった。」 →教師の模倣「こわかった。」 B「こわいから、逃げた。」	
・（本文を指し）ここには、何て書いてある？	B「こわがらないように。」 F「こわがらないように。」	本文拡大版
・こわがらないように、どうする？（椅子をイノシシに見立てて黒板前に出す。椅子を指差して）これ何？	E「いのしし。」 D「…？いのしし。」	いのししにみたてた椅子
・ウサギの○○ちゃんは、逃げちゃったね。		
・獣医さんはどうしたの？	E「えさをあげる…？」 F「イノシシがこわがらないように、えさを…。」	
・そう書いてあるけど、獣医さんはどうしたの？	A「そっと機械を当てたと書いてあります。」 D「じゅういさん、いのしし、機械を当てる。」	
・どうするのかな？やってごらん。	E（イノシシに見立てた椅子の前に出てきて、機械をおなかにそうっと当てる動作をす	

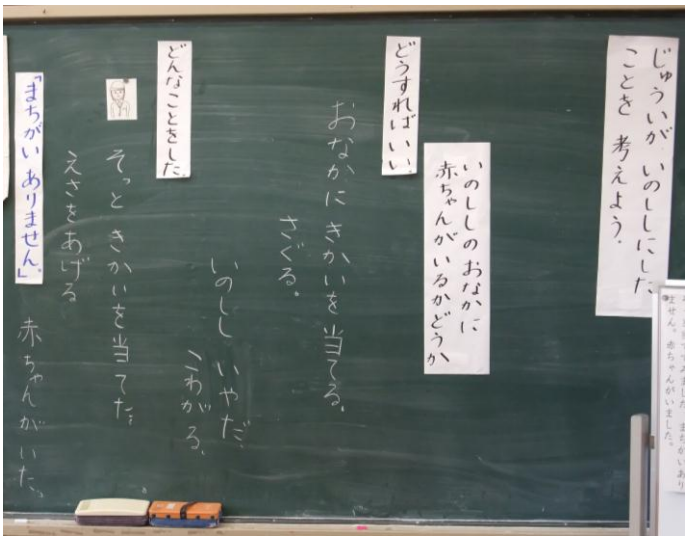
	る。） F（同上） B「獣医さんが機械をそうっと当てます。」	
・「そうっと」とは、当てることなんだよね。じゃ、そうっと当てればいい？大丈夫？平気？逃げない？他には？	F「えさ？…えさをあげる。」	
・どうですか？	A、B「いいです。」	
・（板書）「そっときかいを当てた。」「えさをあげる。」		
・誰が、えさをあげるの？	D「飼育員さん？…飼育員さんです。」 F「違います。」 A「いいです。」 B「飼育員さんです。」	
・やってみてください。	A（獣医の役）F（飼育員の役）になる。Aは、イノシシのおなかに機械を当ててさぐる動作、Fはえさをあげる動作をする。	
・この時、赤ちゃんがいたら、どんな気持ち？	F「うれしい。」 A（うなづく。）	
・うれしい気持ちですね。そういうとき…	A「やった！わーい！」	
・（「まちがいありません。」カードを黒板に貼る。）こういうふうに言います。		文字カード
・みんなで、獣医さんと飼育員さんになってください。	男児は飼育員役、女児は獣医役になり、交代で動作をする。 （女児はさぐった後）「まちがいありません。」	
・飼育員さんは？	男児「やった！」	
・それでは、教科書を見ながら、プリントをまとめてください。	全員（プリントに書く。） A：イノシシに赤ちゃんがいたから、ばんざい。 B：ばんざーい。赤ちゃんがいたから、ばんざい。 D：機械を当てると、赤ちゃんがいたんだ。	ワークシート
・これで、今日の勉強を終わります。	E：いのししが、うれしい。 F：赤ちゃんがいた。うれしいな。	

【当日の板書、教材の配置等】

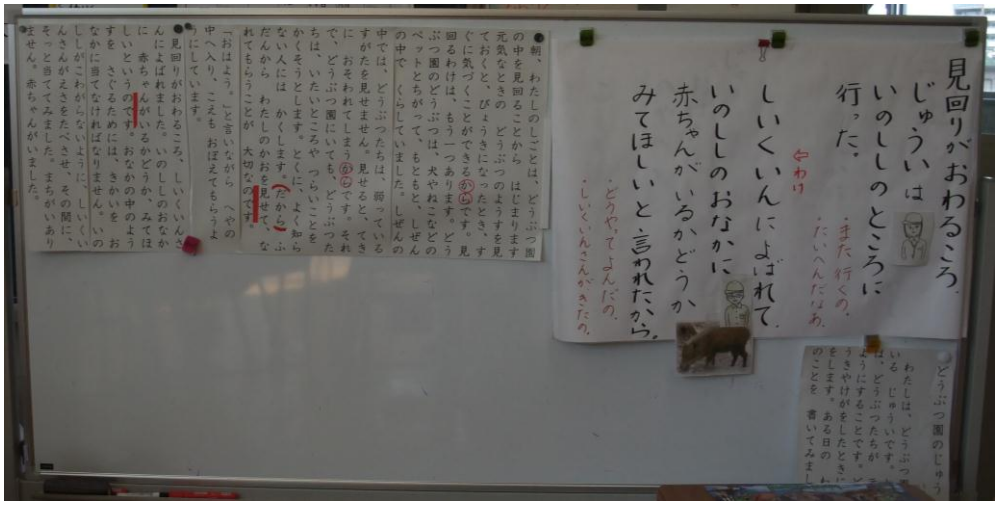


A　黒板

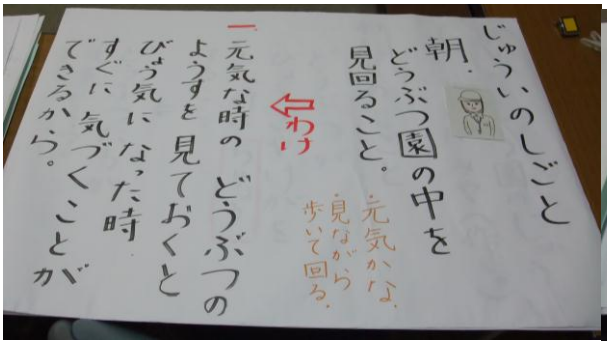


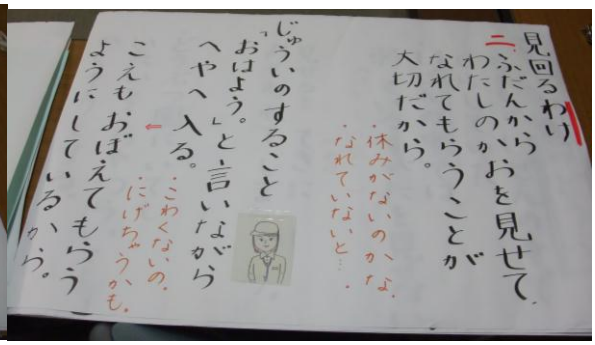


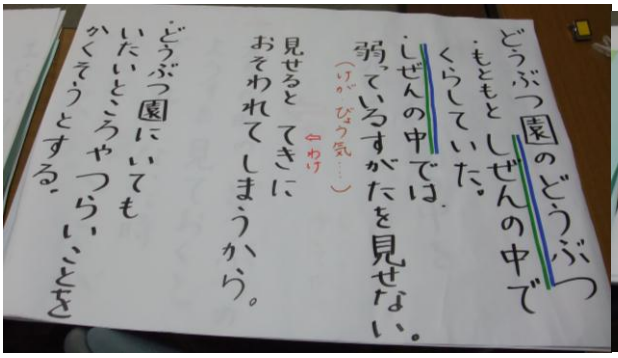
B－1　小黒板

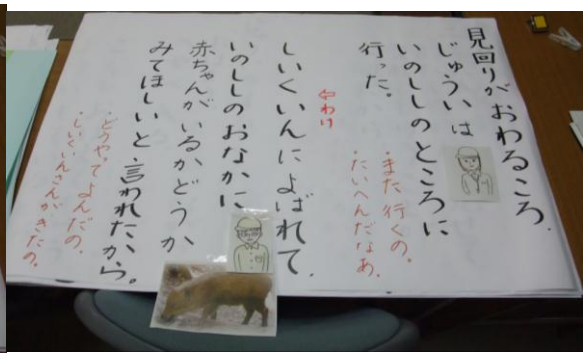


B－2　小黒板

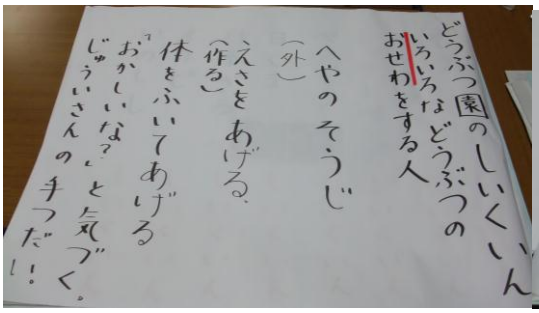

じゅういのしごと
朝、どうぶつ園の中を見回ること。
元気かな。
見ながら歩いて回る。
わけ
一元気な時のようすを見ておくとびょう気になった時すぐに気づくことができるから。
どうぶつのびょう気に

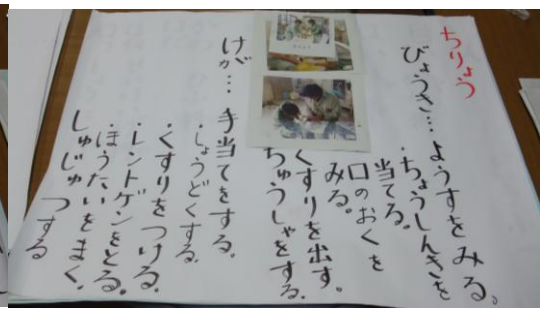

見回るわけ
二ふだんからわたしのかおを見せて、なれてもらうことが大切だから。
休みがないのかな。
なれていないと…
じゅういのすること
「おはよう。」と言いながらへやへ入る。
こわくないの。
にげちゃうかも。
こえもおぼえてもらうようにしているから。

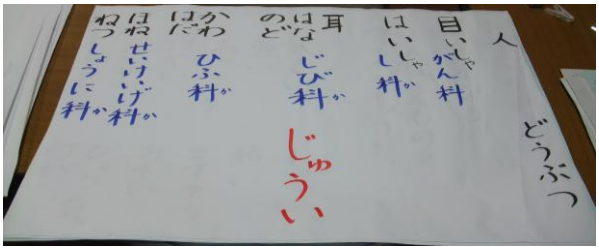

どうぶつ園のどうぶつ
もともとしぜんの中でくらしていた。
しぜんの中では弱っているすがたを見せない。
（けがびょう気…）
わけ
見せるとてきにおそわれてしまうから。
どうぶつ園にいてもいたいところやつらいことをかくそうとする。

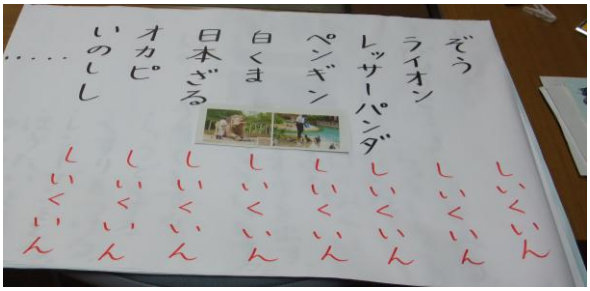

見回りがおわるころ、じゅういはいのししのところに行った。
まだ行くの。
たいへんだなあ。
わけ
しいくいんによばれて、いのししのおなかに赤ちゃんがいるかどうかみてほしいと言われたから。
どうやってよんだの。
しいくいんさんがきたの。

C　掲示

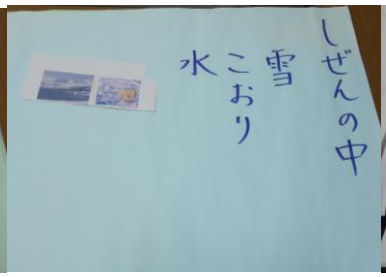

どうぶつ園のしいくいん
いろいろなどうぶつのおせわをする人
へやのそうじ（外）
えさをあげる（作る）
体をふいてあげる
「おかしいな？」と気づく。
じゅういさんの手づだい！

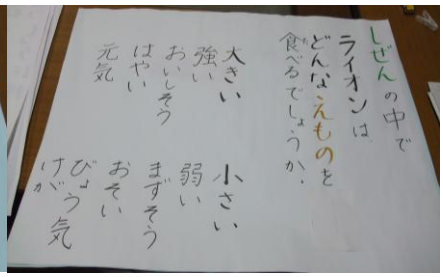

ちりょう
びょうき…ようすをみる。
ちゅうしんきを当てる。
口のおくをみる。
くすりを出す。
ちゅうしゃをする。
けが…手当てをする。
しょうどくする。
くすりをつける。
レントゲンをとる。
ほうたいをまく。
しゅじゅつする


どうぶつ
人
目がん科
はいしゃ科
耳はなのど
じび科
じゅうい
かわはだ
ひふ科
はねせいけげ科
ねつしょうに科


ぞう
ライオン
レッサーパンダ
ペンギン
白くま
日本ざる
オカピ
いのしし
しいくいん

しぜんの中
草原
野生


しぜんの中
雪
こおり
水


しぜんの中でライオンはどんなえものを食べるでしょうか。
大きい
強い
おいしそう
はやい
元気
小さい
弱い
まずそう
おそい
びょう気
けが

８　授業研究会での協議

（１）参加者

本校管理職及び小学部教員、研究協力者、研究協力校関係者

（２）主な協議内容

授業者が提案した「授業の視点」に基づき、本時の指導において、教材の活用が児童の意欲を高めたり、書かれてあることの理解を促すことに役立ったりしたかについて協議・意見交換を行った。

①　いのししのおなかをさぐることを読み取るための教材と活用

ア　授業者の意図

・ 本題材の指導を実際に始めると、教材文の難しさ（主語の省略が多い、使用される語句の意味が難しい）を改めて感じた。本時では、いのししの拡大写真を掲示して見立てられるように机上に用意していた。ところが、本時では見当たらなくなり、戸惑った。椅子をいのししに見立てようかとも考えたが、Ａがいのしし役をしてくれたので、子ども達にも分かりやすかったようだ。動きが大切であることが改めて分かった。見立てたり動作したりする活動は、子ども達も大好きであるが、動作だけで終わらせると、考える習慣が育たず、分かったことも定着しなくなってしまう。体を動かしながら思考させていくことが重要だと思うが、その意味でもＡがいのししになってくれて良かった。「こわがらないように」「えさを食べさせて」「そっと」はどうしても扱いたかったが、児童の思考をそこまで巡らせることができなかった。

イ　参加者からの意見

・ Ａが「いのししになってあげる。」と言ってくれたことで、かえってイメージがたくさん出てきて良かった。
・ 動作することでイメージしやすいことがある。本時の場合は、「そっと当てる」。また、「そっと」は、使用する場面により色々な意味がある。一般的に使用する際の「そっと」と、本時で用いる「そっと」では意味が異なるので、動作することで子どもは理解できたのではないか。
・ 小学２年の息子に「さぐる」の意味を尋ねたところ、動作でしか表現することができなかった。聞こえる子どももまだそのレベルである。本時で動作化したことで、「さぐる」と「当てる」の違いが分かったのではないか。
・ 「さぐる」という言葉は、動作だけでその本当の意味を表すことはできない。「(何かを)探す」という目的が伴った言葉である。したがって、単に動作すれば良いのではなく、動作する子ども達には、赤ちゃんがいるかどうか探すことを意識させながら動作するように仕向けていくことが大切だと思う。
・ 「さぐる」の意味を語用論的に考えると、相手が動物でなく人間ならば「さぐる」とは言わないだろう。「さぐる」という言葉自体には、探索する、マイナスの意味合いがある。このような一般的な意味と、教材文で使われている意味の違いを意識した上で指導することが大切。
・ この場面は、いのしし、獣医さん、飼育員さんの３者が出てくるため、「誰が、何をしていて、どんな気持ちか…」など、考えなければならないことがたくさんあり、子ども達には難しいのではないかと思っていた。しかし、動作化することで女児も理解することができたと思う。はじめは、獣医さんのみの動作化をして「そっと当てる」や「さぐる」の理解

を図り、その後、獣医さんと飼育員さんのやりとりを動作化していて良かった。動作化する際は、「子どもに何を理解させたいか」を教師が明確にし、「そのために、どのように動作化させるか」を考えることが大切だと感じた。

・ 動作化は体験に近いことができるが、教材文に出てくる内容は全て体験できることではない。体験できないことを読み取ったり考えたりしなければならないこともある。体験できないことをいかに「今のことから思い巡らせ考えるか」といった場面を授業で仕組んでいくことも大切である。

② ペープサートの活用

ア 参加者からの意見

・ 学部で教材作りを分担し、依頼されて登場人物のペープサートを作った。子どもの理解を助けるようなもの、しかし、余計な先入観を与えないような絵を意識した。ペープサート一つ作るにしても、教材文の読み取り、教材研究が重要だと改めて感じた。また、どのような絵や教材だと良かったのかを話し合うことで、自分の授業作りに還元することができる。

・ ペープサートには動きの方向が分かりやすいなどの良い点がある一方、表現できる内容に限界がある、操作にのみ子どもの関心が移ってしまうなど短所もある。目的に応じた使い分けが大事だと思う。

９ 考察−教材活用の視点から−

本教材文「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書 こくご２年上たんぽぽ）の授業及び学級担任への聞き取り、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の難しさ

本教材文では、まず、説明文の舞台となる動物園、動物、獣医に関する子ども達のイメージや理解が教材文を読むには不十分であることが挙げられる。動物の名称、動きや生態、野生動物と飼育されている動物との違い、獣医の仕事、飼育員の仕事、動物の世話をすることなど、子ども達が持っている知識やイメージに加え、教材文を読み取るための背景となる知識や言葉の理解を促す必要がある。

また、動物が食べる、食べられるといった能動文と受け身文、使役文、主語の省略、複文が多く、動作者と動作の方向を誤って理解してしまうことも難しさとして挙げられる。

さらに、本実践を通して「さぐる」「あてる」など一般的な意味と教材文で用いられている意味とが異なり、抽象的な動作語も難しさとして挙げられる。「そっと」など様子を表す言葉も同様に場面や状況によって意味が変わってくるため、辞書で示されている意味だけで理解を促すことは難しい。

（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

本実践では、難しさが予想された動物園や動物の生態、獣医や飼育員の仕事に対する知識やイメージを持たせるため、自立活動や生活科の時間で動物に関する学習が行われた。特に、野生動物の生態に触れるため、動画や実際に動物に触れる機会を設けたことは、飼育員や獣医が世話や診察をする際の苦労を知る土台になるものである。

また、自立活動の時間では、見た手遊びを通して「食べる」「食べられる」の理解や使用に慣れさせる機会となった。

（3） 教材の意図と活用の仕方

本実践を通して、次のような教材の意図と活用がなされた。

① 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

- 動物園の地図を拡大したもの
- 動物園にいる動物の名称と写真
- 飼育員の仕事をまとめた模造紙
- 獣医とその仕事に関する情報をまとめた模造紙（治療の際に用いる言葉、医師の名称）
- 「自然」の場面の写真や具体例をまとめた模造紙
- 動物や飼育に関する図書

これらの教材は、事前に生活科や自立活動等で学習したものを掲示しておくことで、教材文を読み進めるための既習事項として必要な時に注目させたり、児童自身が手がかりとして活用したりすることができる。また、絵や写真など見て分かることに留まらせず、文や言葉を添えて掲示したり、子ども達の生活と対比させて名称やすることをまとめておくことで、言葉による言葉の理解を促すことが期待される。

② 抽象的な動作語、様子を表す言葉などに基づき場面の様子（きかいをそっとあてる、おなかをさぐる）の意味理解を促すための教材

- イノシシの絵、エコー検査機器に見立てた小箱
- 獣医と飼育員のペープサート

本時ではイノシシと獣医、飼育員がすることを正しく読み取りイメージすることができるようイノシシの絵を用意し、動作化することを意図していた。当日、イノシシの絵が見当たらなくなるというハプニングがあったものの、児童が自らイノシシ役を買って出たことで、体を動かしながら言葉や文を理解する機会となった。教材活用の視点から考えると、このような教材文の特徴や難しさを明らかにした上で、具体的なイメージ化を図る手立てを考え、授業に仕組んでいくことが必要である。

なお、ペープサートについては、動きが分かりやすいものの、表現できる内容に限界もあること、子どもの関心が操作にのみ移ってしまうなどの短所もあることが指摘され、目的に応じた使い分けが重要であることが話題となった。

③ 次時の既習事項となるようなワークシート

本実践では、板書と児童のワークシートを同じ様式とし、既習事項として活用することを意図して作成された。教師がまとめる際は、色分けの約束を学級で決め、子どもにも知らせる方法もあることが提案されていた。

また、授業でワークシートを活用する場合は、子ども自身が「何を書くのか。」が分かるようなワークシートを作成することも確認された。

なお、本実践では、イノシシの表情がすでに描かれているワークシートを作成していた。個人差の大きい学級で、言語の遅れのある児童への配慮となる一方、子どもが絵のみを手がかりに理解したり解釈したりすることも予測されることも指摘された。このことから、ワークシートを作成する場合、「何のために、どのような情報（文字、絵、図など）を盛り込み、どのように活用するのか。」を明らかにしておく必要がある。また、ワークシートを活用する場合は、児童の実態に応じて、発問や個別の指示を検討し、「絵を手がかりにして考える。」、「絵と本文を手がかりにして考える。」、「本文を手がかりにして考える。」など個々の児童のねらいが達成されるよう留意する必要がある。

第４章　総合考察

本研究は、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、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。

まず、本研究所が行った教材活用に関する調査では、国語科の教材活用の観点が以下のように整理された。

１　聴覚障害への対応としての情報保障を意図した教材活用

２　聴覚障害による言語の遅れへの対応を意図した教材活用

（１）教材文に書かれてある内容の理解を促すための教材活用

（２）語彙・漢字の理解と定着を図るための教材活用

（３）国語科の目標を達成するための教材活用

（４）国語科に関連する言語事項の指導のための教材活用

次に、本研究の研究協力機関が実施した授業実践では、上記の観点による教材活用が、単元の事前・事後に、国語科と国語科以外でなされていた。また、授業研究会では、教材活用の視点から聴覚障害児の国語科指導として必要な事項、すなわち、実態把握、教材文の検討、つけたい力の明確化、板書や発話も話題に挙げられた。さらに、授業研究会を通した専門性の継承・共有についても話題としてきた。

これらを踏まえ、特別支援学校（聴覚障害）における国語科指導での教材活用と教材活用の視点から重要と思われる内容を整理した。

１　授業作りと指導

（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難しさを予測する

（３）単元でつけたい力、本時でつけたい力を明確にする

（４）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

（５）本時のねらいを達成するための教材活用

２　専門性の継承・共有

以下、上記の観点に従って、聴覚障害教育の国語科指導における教材の在り方・考え方と効果的な活用について述べる。

１　授業作りと指導

（１）実態把握

各授業実践で作成された学習指導案の様式は、研究のために統一されたものではなく、研究協力機関の学校の様式で作成してもらった。

学級全体の実態把握の観点は、児童間のコミュニケーション手段とやりとりの状況、個人差の大きさに影響する要因（教育歴、言語力など）が挙げられた。

また、個々の児童の実態把握の観点は、聴力レベルと聴覚活用の状況、国語科に関連する検査の結果、主なコミュニケーション手段、理解と表現に関する意欲・態度と必要な支援、学部研究テーマに関連した内容、教材文の読みの力などが挙げられた。

実態把握の観点は、各学校ごとに聴覚障害の状態と国語指導に必要な項目をそれぞれ設定しているが、それだけに留まらず、「把握された実態」と「個々の児童のねらい」と「学習の結果（本時で見られた児童の反応や表現したことなど）」とを結びつけて授業研究会や事前の検討会で教員間で十分に議論されることが大切であると思われる。

各授業実践では、①共同による学習指導案や教材の検討・作成、②学級担任により把握された児童の実態が他教員間で共有されていたこと、③事後の授業研究会で授業者以外の教員かによる様々な意見や教材活用法の提案、といった取組がなされていた。このような取組を通して、実態把握の観点と方法がより吟味され、授業者以外の教員の指導にも還元されるものと思われる。

（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

国語科の指導では、教材研究として、指導する単元の系統性、「物語文」や「説明文」といった教材文の特徴、教材文独自の特徴、教材文の内容に関する児童の興味・関心、読書経験や既有の知識や経験などを教材研究として行う。

各授業実践では、聴覚障害児にとっての教材文の難しさも各題材ごとに改めて示された。これらを整理すると、以下のような聴覚障害児の読みの困難さが明らかになった。

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）

上記の①～⑩を踏まえることにより、必要な指導事項が明らかになる。また、読みの困難さを予測することが、聴覚障害児に対する国語科指導における実態把握を的確なものにさせると考えられる。

また、指導者が予め想定しなかった子どもの発言や考えが授業中に示される場合も多いことから、指導者としては子どもの発言の内容や根拠などをその場で把握するとともに、臨機応変な授業展開や対応、機転を利かせた「アドリブ」などが必要である。

（３） 単元で身につけたい力、本時で身につけたい力を明確にする

各授業実践の学習指導案には、学級全体の目標だけでなく、個別の目標、個別の評価の観点、個別の予想される反応が示されるなど、一人一人の児童に何をどこまでねらうかをより明確にする指導者の意図が表されていた。さらに、個別の目標や評価の観点では、児童の行動、児童の言語活動、すなわち話す・書く・読む・聞く（見る）など、具体的な言動や発話で示すものも見られた。

また、授業研究会においても、学級全体の目標を支えるのは個々の目標であること、一人一人の児童が具体的にどうなれば良いと指導者が考えるかを明確にすると個々の児童への手立ても明確になることが確認された。

このことから、単元や本時で子どもに身につけさせたい力、すなわちねらいを明確にすることで、指導の手立ても具体的になり、そのための教材の準備につながるものと考えられる。

なお、国語科におけるねらいを考えるにあたり、授業実践３で指摘された読みの「一次的理解（文章構造の理解など）」と「二次的理解（書かれてあることに基づき書かれていないことを考えるなど）」のどちらをねらうかが重要な視点であることも指摘され、今後、国語科の授業実践において重視すべき視点であると考えられる。

（４） 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

各授業実践では、学級の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を「単元の事前・事後」で「国語科と国語科以外」で行っていた。これらの取組を整理すると以下のとおりである。

【単元の事前】

単元の指導に入る前の取組として、以下の①～⑥が考えられる。

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
⑥ 家庭生活での取組（家庭への協力依頼）

【単元の事後】

単元の事後の取組として、国語科で使用した語句や表現を日常生活でも教師が使ってい

く、国語科や他教科で、使用した表現について児童の模倣を促すことが考えられる。

各授業実践でみられた取組は、教材文を読むための基礎となる力を育む取組であること、聴覚障害児の教科指導では必要な取組であることが授業研究会で確認された。教材文に限らず、児童が言語を理解し、表現する力に育っていくためには、言葉の辞書的な意味を知らせるだけでは十分とは言えない。言葉の意味は、動作や出来事の場面の状況と併せて理解されること、繰り返し様々な場で言葉にふれ言葉を使うことで徐々に理解されていくものである。したがって、単元の事前事後を視野に入れた時間の流れの中で、そして、児童の生活全体を視野に入れた広がりの中で、必要な指導や環境を意図的に仕組んでいくことが聴覚障害児の国語科指導では重要な取組と考えられる。

（５） 本時のねらいを達成するための教材活用

各授業実践では、本研究所が行った調査結果で明らかになった教材活用の意図に基づいた教材の活用がなされていた。さらに、本研究では、単元の指導を通して教材活用の実際を見たところ、まず、（４）で挙げた単元の事前・事後指導のための教材活用が挙げられた。次に、本時の展開に沿った教材活用がなされていることが明らかになった。

① 前時の振り返りの必要性と既習事項を想起させるための教材

【教材例】

- 前時の板書を模造紙にまとめたものの掲示
- 前時に用いた教材（写真、絵、小道具、ペープサート）の掲示

【活用の意図や期待される効果】

- 前時の学習場面、したこと（何を読み取ったか、何が分かったのかなど）を想起することで、本時のすることが明確になる。
- 前時に学習したこと（読み取ったこと、分かったこと）が、本時の読み取りの手がかりとなる。

② 本時のめあてを児童自身に意識させるための教材

【教材例】

- めあてを書いた短冊やカード、小黒板の掲示、めあての板書

【活用の意図や期待される効果】

- 本時の学習場面、すること（解決する問題、解決するために何を読み取るのかなど）を明確になることで、目的意識や意欲を持つことができる。
- 学習活動を通してめあてを意識させることで、学習の振り返りがしやすくなる。

③ 教科書本文の掲示

【教材例】

- 教科書本文の拡大（模造紙など）の掲示

【活用の意図や期待される効果】

・　教科書のどの部分を指しているのかを一斉に確認することができる。

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

【教材例】

・　動作者と動作の方向を正しく理解するためにペープサートを動かす

・　語句の意味をその場の状況に合わせて理解するために、小道具やお面を使って動作化する

【活用の意図や期待される効果】

・　登場人物のしたこと、起こった出来事などを正しく読み取ることができる。

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

【教材例】

・　吹き出しや表情を書くことができるワークシートや板書

・　「問いの文」や「そのために」などのキーワードをカードにし、毎時間活用する

【活用の意図と期待される効果】

・　直接教材文に書かれていない登場人物の気持ちを考えるための手がかりとなる。

・　文章構造を理解するための手がかりとなる。

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

【教材例】

・　板書とワークシートを同じ様式にする。

・　板書を模造紙にまとめ、教室に掲示しておく。

【活用の意図と期待される効果】

・　前時の振り返りで活用する、児童が手がかりとして活用することができる。

・　同じパターンで学習することが分かりやすく、国語の学習の仕方や教材文の読み方そのものを身につけていく手がかりとなる。

児童の実態や授業者の想いや考えにより、活用する教材の種類や活用の仕方は様々であるが、①から⑥までの学習の流れに沿って教材を用意し、活用していくという点では、聴覚障害児の教科指導の創意工夫の実践を積み上げていく視点として重視したいと考える。

２　専門性の継承・共有

研究協力機関である学校では、本研究の対象となる授業研究を行うにあたり、学部内、校内で協力・共同して授業作りをされていた。今回の取組から、授業研究会を通した専門性の継承・共有の具体例がいくつか示されるものと思われる。

① 学習指導案の検討を共同で行う取組

例：学部内で学習指導案の検討を行うことで、教師間での学び合いが期待される。

- 児童の実態把握の視点
- 教材文の解釈や分析の仕方
- ねらいの設定の的確さ（単元でつけたい力、本時でねらう行動目標や言語活動）
- 予想される児童の反応や困難さの想定
- 予想される困難さへの具体的な手立ての設定

例：他学部の教科担当者も参画して学習指導案の検討を行うことで、学部間の相互理解、教師間の学び合いが期待される。

- 教科のねらいや指導内容における系統性の視点
- 教材文の解釈や分析の仕方
- ねらいの設定の視点（中学部、高等部の立場から小学部時代につけたい力を考える）

例：学部内で事前に検討しているため、事後の研究協議では、参加者がより主体的に発言することが期待される。

② 共同で教材の作成をする取組

例：教材作成を分担或は共同で行うことで、授業者自身がねらいや手立てをより具体的に考える機会となる。

例：教材作成を分担或は共同で行うことで、ティームティーチングの指導者間で、ねらいや展開、教師の手立て等に関する共通理解を深める機会となる。

例：教材作成を分担或は共同で行うことで、協力した教師は、教材作成の考え方や作成の仕方などを自身の授業に還元することが期待される。

③ 学習指導案と授業記録、研究会記録の保存と共有

例：学習指導案と授業記録等を保存、共有することで、新任者が授業作りをする際の参考となる。新たにその単元を指導する教師の参考ともなる。

- 児童の実態把握の視点
- 予想される反応や困難さとそのための手立て

本研究を通して、単元の指導の中で教材の在り方・考えと効果的な活用について、授業作りと指導の流れに沿った取組、専門性の継承・共有のための取組に関する知見を得ることができた。これらの取組は、日常の授業作りの視点となるとともに、授業研究の視点ともなると考える。本研究で示された視点に基づき、今後は、国語科に加え他教科での実践についても検討していく必要があると考える。

講演記録

「聴覚障害教育における国語科授業の在り方」

広島大学大学院教育学研究科　谷本　忠明

本日は、「聴覚障害教育における国語科授業の在り方」について、お話しさせていただきます。本日のテーマについて考える前に、まず、特別支援学校（聴覚障害）を巡る状況がどのようになっているのかを見ておきたいと思います。

Ⅰ　はじめに　－　特別支援学校（聴覚障害）を巡る状況　－

１．　特別支援学校（聴覚障害）の幼児児童生徒数

まず、特別支援学校（聴覚障害）を巡る状況を幼児児童生徒数から見てみます。なお、ここからは、「特別支援学校（聴覚障害）」は「聾学校」といたします。表１に、聾学校の単一障害学級１学級あたりの在籍者数に関する統計情報（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2012;2013）を示しました。下段は在籍者数を表し、上段は１学級あたりの在籍者数の平均値を求めたものです。１学級あたりの在籍者数は、小学部では約３名、中・高等部では約４名になっています。

しかし、実際に３名の幼児児童生徒がどの学年にもいるという場合は、はたしてどのくらいあるのでしょうか。推測の域を出ませんが、地域によって、学年によって、在籍人数には統計的な数値とは違った状況が見られるのではないかと思います。

そうしたことからすれば、一般的には、聾学校が直面している課題は、「少ない児童生徒数の中でどのように教えていくか」でもあり、一方で「５～６名という多くの子どもたちにどのように対応するか」ということでもあると思われます。

しかし、仮に２名しか在籍していない学級であっても、児童の多様な教育的背景や障害の状態等を見ると、その実態が全く異なるという状況も珍しくはないのではないでしょうか。例えば、小学部に入学するまでの教育歴、すなわち幼稚部からずっと聾学校で学んでいる子どももいる一方、幼稚部教育を経ずに小学部に入学した子どもも在籍している、あるいは、補聴器を装用している児童がいる一方、人工内耳を装用している児童も在籍しているなど、少人数であってもそれぞれに異なった対応が求められる状況が生じてきていると推察されます。

これは、今の聾学校では、20 年、30 年前の聾学校の時とは異なる対応が求められることを意味しているのではないかと思います。

表１　単一障害学級１学級あたりの在籍者数と在籍人数（平成 23・24 年度）

	幼	小	中	高	総数
平成 23 年度	3.3 名	3.1 名	3.8 名	3.8 名	
（在籍者数）	1,189 名	3,177 名	1,937 名	2,357 名	8,660 名
平成 24 年度	3.4 名	3.2 名	3.8 名	3.7 名	
（在籍者数）	1,215 名	3,099 名	1,909 名	2,310 名	8,533 名

（文部科学省,2012:2013 より作成）

２．　国の動き

(1) 特別支援教育における動き

国の動きに目を向けてみますと、平成 22 年 12 月に中央教育審議会初等中等教育分科会による「特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理」が出されたのを受け、平成 24 年 7 月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」が出されました。

この報告は、主としてインクルーシブ教育システム推進の視点に立った内容ですが、この中では「専門性の確保・向上」という用語が何度か使用されています。現在、様々なところで「専門性」について語られていますが、特別支援教育に携わるそれぞれの立場で、その意味する内容は異なるのではないかと思います。聴覚障害教育における専門性についても、それぞれの先生方が考えておられる内容は、おそらく、まとめきれないほど多岐に渡るものと思います。

聾学校の先生方の多くが、「明日からの授業を良くしたい。子どもたちが国語の授業にもっと食いつくようにしたい。」といった思いを持たれ、日々いろいろ考えられたり、研修会等に参加されたりしておられるものと思います。今後、授業を進めるに当たっての「専門性」をどう考えるかを改めて捉えてみた時に、私は、聴覚障害教育の教育目標に照らして、聴覚障害教育における独自性と通常教育との共通性を整理することが重要ではないかと考えています。聴覚障害教育で行っていることが、たとえ通常教育でも行っていることであったとしても、聴覚障害教育で行う意味や重要性を改めて考え、整理する事で、そこから聴覚障害教育の専門性が浮かび上がってくるのではないかと思うのです。

したがって、聾学校での授業を検討するにあたり、始めから「聴覚障害の子ども」ということを意識するよりも、まず、子どもが国語を「面白い。勉強したい。」と思って学習できるようにするにはどうするか、という視点に立つところから出発しても良いのではないかと思います。その上で、聞こえにくさに対して、どのような対応や手立てが必要なのかを考えていくことも１つの方法ではないかと考えます。つまり、聴覚障害教育の独自性と通常教育との共通性の両方を常に意識しながら考えていくと良いのではないかと思っています。

(2) 通常教育における動き

これからの教育の在り方を左右するもう１つの要因として、通常教育における動きが挙げられます。今、通常教育の中でも、「言葉」や「言語」、「言語活動」といった言葉がよく使われるようです。これは、学習活動の中に、PISA 型読解力の概念が導入されてきているためと思われます。

PISA（Programme for International Student Assessment）調査は、OECD（経済協力開発機構）が世界的に行っている調査（2000 年から３年ごとに実施）です。ここで用いられる言葉のうち「読解力」と訳されている用語があります。原語は、「読解リテラシー（Reading Literacy)」（経済協力開発機構，2010）です。「リテラシー」とは、元々「読み書き能力」という意味です。リテラシーの前に Reading を付けた意図が翻訳文の中に示されています。「読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力である」（経済開発協力機構，2010　p.37：下線は筆者による）と定義されています。また、下線部は 2009 年調査の際に新たに加えられたものです。

このような定義の意図について、経済協力開発機構（2010　pp.33-34）に沿ってまとめると、まず、社会に積極的に参加するための技能であるということ、つまり、社会生活の中で読解リテラシーが、生きていく上で非常に大切であるという事を表しているところにあります。したがって、あらゆる種類の情報を入手し、理解し、それに基づいて考える事ができるという能力を育てることが、社会で生きていくために必要不可欠であるということになります。

２番目に、読解力の習得は、学校の中で他の教科を習得するための基盤であるということです。これは、わが国における、国語科を中心として読解力を育てていくという考え（文部科学省，2011）につながるものです。また、これは学校生活ばかりでなく、社会人になった後の生活のほとんどの領域に首尾よく参加するための必要条件となっているということです。

３番目に、読解力は、学校教育の初期段階でのみ習得される能力ではなく、一生涯にわたって拡大していく知識・技能・態度の集合体であるということです。したがって、聾学校で身に付けた能力は、大人になっても読書を楽しむ、物を書く事を楽しむということにつながっていくのが理想として考えられます。

そして、新たに加えられた「取り組む」ということは、読みに習熟するだけでなく、読みに取り組む姿勢を養う、「読書をしたり新聞等を読んでみたりしよう。」といった、自ら書かれたものに向かう姿勢を養うことも教育の目標として考えねばならないことを示しています。

PISA のいう読解力の内容は多岐に渡っていますが、ここでは、「側面（プロセス）」に焦点を当てて述べます。図１は、「側面（プロセス）」すなわち、与えられたテキストをどのように処理していくかから見た、読解力を構成している要素を図示したものです。読解力を構成する要素として、「情報へのアクセス・取り出し」、「統合・解釈」、「熟考・評価」が挙げられています。

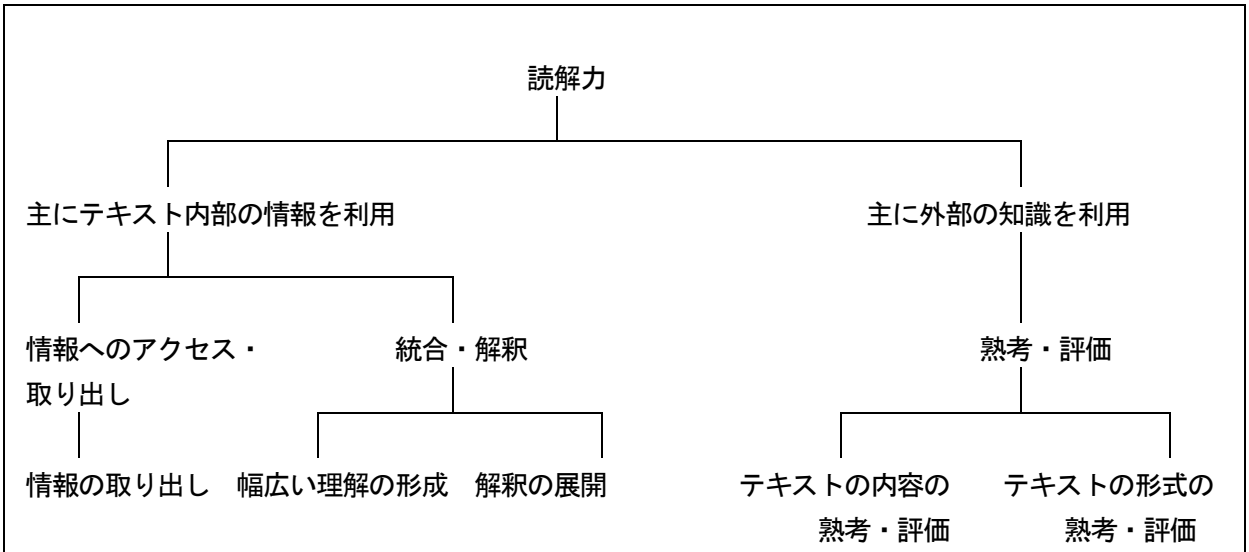


図１　　読解力の枠組みと側面の下位尺度との関係（経済協力開発機構(OECD),2010　p.52）

まず、「情報の取り出し（retrieving information）」と２つ目の「テキストの解釈

（interpreting texts）」は、主にテキスト内部の情報（書かれていることだけでなく、書かれていないことも含みます）を取り出してくることを表しています。

次に、「熟考・評価（reflection and evaluation）」は、テキストの情報に自分の知識や経験を結びつけて取り出してくることを表しています。

要するに読解力とは、与えられたテキストをそのまま理解するだけに留まらず、そこから色々なことを考えていく、そのきっかけになっていくという位置付けにしていくことがPISAの考え方だと思われます。そのため、PISAの試験問題は、日常生活にある様々な素材を取り上げて作成されています。

このようなことからすれば、聾学校の国語科の授業において用いられている文章自体も、様々な文章のごく一部であるといえます。つまり、言語活動や言語生活というのは、身の回りにある様々な素材が含まれているということを考える必要があるのです。こうしたPISAの考え方を受け、わが国でも「言語活動の充実」が示されています。

「言語活動の充実」については、平成 20 年以前にも言われていたのですが、具体化されたのは、平成 20 年中央教育審議会による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」です。この答申で、「言語活動」は、国語科を中心として、思考力・判断力・表現力等の育成にとって必要不可欠な学習活動として示されています。例えば、体験から感じ取ったことを表現する学習活動、事実を正確に理解し、伝達する学習活動等といった事が挙げられています。その他には、コミュニケーションや感情・情緒の基盤など様々なことが示されています。

これを受け、平成 20 年に「小学校学習指導要領」等が告示されました。ここで、従来「言語力」とされていたものが、「言語活動の充実」という表現がされるようになりました。総則第１の１では「児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに」、また、総則第４の２（１）では、「言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。」（文部科学省, 2008）と示されています。

そして、平成 21 年告示の「特別支援学校　小学部・中学部学習指導要領」（文部科学省, 2009）においても、第１章総則　第２節教育課程の編成、第１一般方針の中で、１に「児童又は生徒の言語活動を充実するとともに」と小学校や中学校に準ずる形で示されています。

また、第２章の各教科の指導に当たっての留意事項として、聴覚障害の場合、下記に示すとおり６つの配慮事項が示されました。特に、（２）は、PISA の学力の考えを受けて、言語活動の充実の視点で示されたところと言えるでしょう。また、（３）では、指導内容の適切な精選と基礎的・基本的な事項に重点を置くことが示されています。これは、読解力に直接結びつくものではありませんが、聾学校の国語科の指導を考えるにあたって重要な点だといえます。

実際のところ、多くの聾学校では、検定済み教科書を使用しておられると思いますが、学習が通常教育のようにスムーズにいかないこともあり、単元の配当時間を通常の 1.5 倍から２倍程度で計画して指導を行っておられる場合が多いのではないかと思われます。その結果、必然的に、全ての単元や単元の内容を取り扱う事ができにくくなるため、内容を精選せざるを得ないという面もあるものと推測されます。

「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」第２章各教科　第１節小学部より

２	聴覚障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校（小・中学部）
(1)	体験的な活動を通して的確な言語概念の形成を図り、児童の発達に応じた思考力の育成に努めること。
(2)	児童の言語発達の程度に応じて、主体的に読書に親しんだり、書いて表現したりする態度を養うように工夫すること。
(3)	児童の聴覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導すること。
(4)	補聴器等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。
(5)	視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やその活用方法を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。
(6)	児童の聴覚障害の状態等に応じ、音声、文字、手話等のコミュニケーション手段を適切に活用して、意思の相互伝達が活発に行われるように指導方法を工夫すること。

（文部科学省，2009　pp.50-51 より作成）

この場合、精選した内容で何を育てていくのかということに留意して指導を進めていかなくてはならないと思います。そのことはまた、通常教育と全く同じ内容を扱うこととも異なることを意味していると思います。

この他、「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」（文部科学省，2009）の第６節教育課程実施上の配慮事項では、言語活動について、「したがって、児童生徒の言語活動がより適切に行われるようにするためには、学校生活全体における言語環境を十分に整えておくことが大切である。」（p.192）と示されています。

学校生活全体における言語環境について具体的な留意点をまとめると（同上　p.192）、まず、教師は言語モデルであるべきということです。ここには、教師の話し方だけでなく、黒板の文字を正確に書くなどといったことが含まれると思います。

２番目は、文字教材（校内の掲示板やポスター、配布物等）も言語活動の素材であり、それらも整備しなければならないということです。

３番目は、相互関係形成の手段を整備することです。言語は、社会の中で生きていく際に、人と自分の考えを比較する、相互に関わる手段でもあります。言語は、情緒的な安定のベースであるという位置付けもなされていることから、相互に適切な話しことばが用いられる状況を作ることが教育上、求められるのです。

４番目は、学習活動全体が言語を用いた活動であり、そのための配慮が必要であるということです。

５番目は、話すこと、聞くこと、考えること、書くことの機会をどれだけ保障し、そのための手段を準備しなければならないかについて配慮することです。

そして、平成 23 年に「言語活動の充実に関する指導事例集　小学校版」（文部科学省，2011）が出されていますが、ここで触れられている内容は、特別支援教育にも当てはまる部分が多いと思います。

特に、国語科については、的確に理解し、論理的に思考し表現する能力を育てる教科であること、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成する教科である事が示されて

います。したがって、教師が説明していくだけでなく、子ども同士がいかに考え、自分の意見を出し合い、それらを擦り合わせていく機会が設けられているかも考えていく必要があります。

また、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」、「読むこと」に関する基本的な国語の力を定着させることが留意点として挙げられています。さらには、低学年、中学年、高学年といった発達の段階、若しくは子どもの言語活動の状態に応じて、記録、要約、説明、論述といった言語活動を行う能力を培うことも挙げられています。これは、国語科の中に、様々な素材と言語活動を盛り込んでいくことを表しています。そして、各教科等においては、国語科で培った能力を基本に、それぞれの教科等の目標を実現する手立てとして、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえて、言語活動を充実させる必要があると示されています。

平成 24 年４月に中学校学習指導要領全面実施に当たって出された文部科学大臣のメッセージに関する通知（文部科学省初等中等教育局長，2013）があります。この中の３番目に、言語活動の充実の趣旨を理解し、各教科等の目標と関連づけた効果的な指導を行うことが示されています。言語を使った活動とは、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤となるものであり、子どもたちの思考力・判断力・表現力を育てるために有効な手段であるという趣旨です。

(3) まとめ－国語科指導の考え方－

以上のことを踏まえますと、まず、国語科は、国語科だけで完結させるものとして考えるのではなく、広く各教科等の学習の基盤となるものとして考えていく必要があるといえます。つまり、教科書を通して学習することが他の学習にも結びつくという視点を持って国語科の学習を進めていくことが重要です。特に、聾学校は言葉を教える学校です。国語科の中で教えた言葉が、様々な教科や学習場面に応用されていくといった視点を持って進めていくことが重要になると思います。

とはいえ、実際に学校での指導を考えると、先生方が取り組まねばならないことは山のようにたくさんあったり、超えなければならないことがたくさんあったりするでしょう。しかしながら、その１つ１つに取り組んでいくことが、今後の指導の改善にもつながりますし、聾学校の専門性を明らかにしていくということにつながるものと思われます。

教科書を通して学習するということは、教科書の中身の理解に留まるということではありません。教科書を正確に教えなければならないということも重要ですし、実際の指導では、教科書の中身を理解させることで時間を消化してしまうことも多いのではないかと思われます。しかし、そこから一歩踏み込み、子どもたちが今できることや今持っている力で教科書の素材から何を学ぶことができるのかを考えていく必要があると思います。

例えば、新たに学級担任になった際、実際の授業をしている中で、「こんな言葉も知らなかったのか。」「こんなことが分かっていなかったのか。」と気づかされることが多くあるのではないでしょうか。その際、これまでの指導が十分だったのかと思うことがあるかもしれません。しかしながら、聾学校は、小学部から高等部までの 12 年間で言葉を完成させていく学校と捉えるのが良いのではないかと思います。１年生でできなかったことは、次の学年に委ねることになりますが、委ねられた先生は、今児童生徒にできることは何かから出発する中で、できて欲しいことの中身を位置付けて対処していくことが、通常学校以上に求められるだろうと思います。これは、避けて通ることができない部分でもあります。

今できることは何か、というところから出発する視点を持ち、最終的には、例えば物語文を読み進める場合は、内容を読み取るだけでなく、児童生徒が、作者の意図や伝えたかったことを読み取って、自分なりの考えを持って発言したり、印象に残った箇所を教師や友だちに伝えたりするような姿が見られる授業を目指していくことで、教科書の内容を学ぶだけでない何かが身についていくと思います。国語科の指導は、こうした授業を６年間、12 年間積み上げていくことで、子どもの言語力の完成を目指していくという視点で捉えられたらいいと思っています。

また、言語活動は多様な素材や活動を含んだものとして考えるということも重要です。教科書と教材とを考えていく場合、教材は、テキストを理解していくための手段と考えられるかと思います。もちろん、児童生徒の理解のレベルにも段階があるため、どの段階の理解を目指すかにより、使われる教材の性質にも違いが出てくるものと思います。しかし、ある教材文を学習する事を考えた時、指導する内容が、その教材文のテキスト理解にのみ留まることはないのではないでしょうか。つまり、このテキストを正確に理解しようとすれば、それは同時に、そのテキストに書かれていることの背景（書かれていないこと）を理解することでもあり、そのためには、そのテキストから離れた別の教材も含めて理解させていかないと、背景を含めた理解にはつながらないのではないかと思われます。このことについては、後の説明文と物語文の理解を支えるもの、のところで改めて説明します。

Ⅱ　聴覚障害児の読解力・学力を巡る状況

聴覚障害児の読解力や学力を巡る状況として、研究レベルで明らかになったことについて紹介します。学校で実際に指導されている先生方が感じておられる点と共通する部分があるかもしれませんし、最近の調査研究がなされていないので、学校教育の現状はこれから述べることと違った状況になっているかもしれません。全般的なことを述べれば、研究レベルで明らかになっている状況は、あまり芳しいものではありません。ただし、このような研究が持っている限界もあります。研究データは平均的なところを示している場合が一般的です。一人ひとりの違いについては、データをまとめて示した研究では十分に言及できない面があることを踏まえて聞いていただきたいと思います。

１．　読解力

まず、読解力に関する最近の研究として、長南・澤（2007）が、聾学校高学年児童および中学部・高等部生徒に「教研式読書力診断検査高学年用」を実施し、通常校の児童の結果と比較したものがあります。この研究では、対照群（通常校児童）の検査結果と聾学校児童生徒の検査結果を比較すると、全体として、聾学校児童生徒は、学年が上がっても上昇のカーブが緩やかで、学年が上がるにつれて、対照群との差が広がる傾向がある、とまとめられています。

このような傾向は、日本だけに見られるのでしょうか。以前はアメリカのギャローデッド大学にある研究所が全米の聾学校の子どもの読書力テストの結果を公表していましたが、最近は結果が公表されていません。やや古いものなのですが、アメリカで広く使用されているスタンフォード読解力検査の結果について Karchmer,M.A et al.（2003）がまとめています。そこでは、小学校第６学年の得点分布は、聞こえる子どもの小学校２～３学年の結果に近い、若しくはやや低い結果となっていることが示されています。

また、Robertson,L.（2009）では、聴覚障害児のリテラシーの獲得には、「第４学年の

スランプ」（4th-grade slump）が見られると記されています。つまり、小学校４年生くらいから上昇に緩やかさが生じているということです。読解力という点から見ると、日本と同じような状況ではないかと推察されますが、手に入るデータ等については、このくらいしかわかりません。

なお、ギャローデッド大学のホームページでは、全米の聴覚障害児に関する統計情報が掲載されています。読解力検査に関するデータについては、公表していない旨が記載されていました。公表しない理由としては、聴覚障害児の学力等に関しては非常に個人差があり、平均的なデータにより公表することが適切でないという趣旨が記載されていました。公表をやめて後の結果がどうなっているのか、知りたいところです。

２．　学力

学力に関する研究結果として、長南・澤（2009）は、これまでの聴覚障害児童生徒の学力に関する文献を概観し、まとめています。この中で「国語の成績の低さが、小学部段階から観察され、それが他の教科の成績に関連し、特に日本語の能力と成績に関連が大きいと考えられる教科において顕著であり、さらにこの傾向は、後期中等教育にまで続くことがわかる。」とまとめられています。特に、日本語の能力と成績に関連が大きい教科として、文献の中では、社会、算数（数学）、理科、英語などが挙げられています。現在の日本の聾学校の状況を見ると、必ずしも学習が困難という場合だけでなく、学習到達度の個人差がみられる、すなわち、学習の状況がスムーズに進んでいる児童生徒がいる一方で、学習が困難な子どもたちも存在している傾向があるのではないかと思われます。

国外の状況について、スウェーデン国内の特別支援教育を統括している SPM（スウェーデンろう・難聴特別支援学校局：現在は SPSM となっています）（2009）による報告を見てみます。スウェーデンでは、中学校修了（義務教育修了）程度の学力が身に付いているかを確認するための国レベルの学力検査（ナショナルテスト）を、義務教育終了時点で実施しています。この報告によると、スウェーデン国内の聾学校で義務教育レベルに達していると判断される児童の割合は約 40%であったことが示されています。スウェーデンでは、手話に関する法整備を行い、聾学校では 1980 年代から手話による教育（バイリンガル教育）が行なわれています。なお、聴覚口話法を行っている難聴学校と呼ばれる学校もあり、国内では両方の教育が行われている状況です。スウェーデンでは、聾学校ではリテラシー獲得の困難さから、義務教育は聞こえる子どもより１年多い 10 年制をとっています。現地の聾学校を視察した際の児童生徒の様子を見た限りでは、非常に高い読解力が育っていると思われる子どもがいる一方で、リテラシーの獲得が困難な子どもたちもいるという状況だったように思います。上記の報告で示された 40%という数値は、様々な教科を含む総合的な結果として表されているものですので、リテラシーとして把握する場合は、もう少し異なった結果になるのかもしれません。

このように、学力を巡る調査研究結果を見ますと、国語科で育てる「言葉を操る力」が、教科の学習に大きな影響を与えているということが窺えます。したがって、今後、聴覚障害教育で国語科の指導を考える場合、各教科との関連や影響といった視点を持ちつつ検討を行うことが、専門性につなげていく上でも重要ではないかと考えます。

Ⅲ　授業を支える要因

今後の聾学校の国語科指導において、考慮したらよいと思われる点を挙げてみます。

１．　今できること、これから目指すこと－発達の最近接領域－

今後の聾学校の国語科指導で、私自身が一番重要と考えていることとして、「子どもたちの今できることは何か。」、「これから目指すことは何か。」を考えた指導があります。このようなことを心理学では、「発達の最近接領域」（ヴィゴツキー,1974:2003）（Zone of Proximal Development）と表現しています。

これは、子どもの発達を考える際、２つの視点があることを踏まえた概念です。１つは、教育を行うにあたり、子どもが今できることは何なのかに目を向ける視点です。そして、もう１つは、支援することによって到達できると考えられる部分に目を向ける視点です。

子どもは、少しだけ助けてもらうことで難しいことに挑戦していく存在であると言えるでしょう。したがって、「少しだけ難しいことに挑戦する」姿は、幼児教育ではよく見られるのではないでしょうか。何かを覚えた子どもが、新たなことに挑戦しようとし、こちらがハラハラさせられる経験をされた方も多いのではないでしょうか。教育は、今の子どもに合ったものをすべきだと言われますけれども、ヴィゴツキーはこの点を批判しています。今の到達レベルに合ったことのみを教育しても子どもの成長は望めないのではないかと指摘しているのです。彼は、子どもの力を伸ばしていくためには、少しだけヒントや手助けを与えればできそうだというところに教育の営みの視点を当てて提示していくことが必要なのではないかと指摘しています。つまり、今できることと、支援すれば到達できるという２つの視点を持って教育を行うことが大切であり、後者のことを「発達の最近接領域」と述べているのです。

したがって、授業の中で、子どもたちが今できることを教師が明確にし、「今日の勉強はちょっと難しいよ。やってみようか。」などと今日取り組むことを子どもたちに示していくと、子どもたちの学習意欲や動機が高まっていくでしょう。逆に言えば、このような働きかけが学習の動機を支えていくとも言えます。私は、授業の組み立てを考える上でも、このような２つの視点が重要であると考えています。

２．　子どもにとっての得意不得意－適性処遇交互作用－

聾学校の授業を考えるにあたり、子どもにとって得意な部分と不得意な部分、すなわち適性処遇交互作用（Aptitude Treatment Interaction:ATI）（並木,2005）に目を向けていくことも重要だと考えます。これは、子どもの得意、不得意といった特性（適性）に応じて、教師の指導方法を変えていく必要があることを指摘したものです。

いくつかの研究がなされていますが、まだ、子どものどのような状態に対してどのような指導方法が適切かが明確になっているわけではありません。特に、特別支援教育の領域においては、特定の障害の子どもの場合には、このような指導が適切であるといった表現がなされている場合もありますが、大半は子どもの状態による適切な指導が明確に示されるまでには至っていないと思われます。

並木(2005)の中で紹介されている Peterson（1976）の例を下記に示しました。必ずしもすべての条件に当てはまる結果が得られているわけではないとのことですが、学習者が学習することに対してどのくらいの自信を持っているか、逆に言うと不安を持っているか、という子どもの置かれた心理状態と、子どもの能力が高いか、低いかの２側面を掛け合わ

せた実験を行って得られたものです。

例）Peterson（1976）の例（並木，2005　p.69 より）
　ア　不安低/能力低　→　教師が学習内容を構造化して提示、参加も少ない方が向く。
　イ　不安高/能力低　→　構造化が少なく、参加度も少ない方が向く。
　ウ　不安低/能力高　→　構造化や参加の要求は必要としない。
　エ　不安高/能力高　→　高構造・高参加＞高構造・低参加＞低構造・高参加

例えば、「ア　不安低/能力低」は、子どもの能力は低いが、子ども自身は「自分はやればできる。」と自信を持っている状態を表しています。このような場合は、教師が指導内容を構造化して提示するとともに、教師の説明により段階的に指導していく方が子ども同士で話し合いをするような学習形態よりも、能力の育成に適しているという結果が得られたという意味です。

イ以降は時間の都合上、説明を省きますが、要するに、学習者である子どもが学習内容に対して持っている能力や自信または不安によって、教師の指導方法の効果は一律に現れない可能性があることを示したものです。

また、聴覚障害教育では、近年、認知特性との関連性についても言及されるようになっています。生徒の中には、聴覚優位の者と視覚優位の者がいることを脇中（2009）が指摘しています。また、近年の学会発表等では、聴覚障害児童生徒には、継時的処理が得意なタイプ（順を追って物事を考えるタイプ）と同時的処理タイプ（全体をパッとみて考える方が得意なタイプ）とがいることも指摘されています。タイプの違いによって指導方法を変えるべきではないかと指摘する結果も少しずつ現れているようです。この点については、最近言及されるようになってきたことでもあり、今後の研究の積み重ねが必要だと考えます。

ただし、聴覚障害の子どもに対して、言葉の指導を考えたときに、私は、タイプの違いに応じた指導のみを行っていけば良いということにはならないのではないかとも考えています。これは、例えば、同時処理タイプで、直感で分かる子どもに言語化を求めてはいけないのか、という事に関連してきます。確かに、指導方法の入り口として、子どもに合った指導法をとっていくことは必要だと思いますが、分かったことを言語化する営みは忘れてはならないと考えています。言葉指導が最終的に目指す目標は同じであるということを踏まえつつ、指導することが重要ではないかと思います。

３．　視点の変換ーパラダイムシフトー

視点の変換、すなわちパラダイムシフト（Paradigm shift）は、教育以外でよく用いられている用語だと思いますが、木下（2004）によれば、日常生活、学習場面におけるパターン化した視点を転換することを表す言葉です。テレビ等にも登場する「Aha 体験」は「ああ、そうか！」といった物の見方が変わることによる気付きを表しています。授業で言えば、発見や驚きのある授業ということです。

最近、大学で学生への授業をしていると、講義の感想として「びっくりした。」「驚いた。」と書いてくる学生がよくおります。しかし、厳密に考えれば、実際の生活で「びっくりした。」「驚いた。」などといった、視点が大きく変わるような体験は、そう頻繁にあるもので

はありません。視点の変換における「驚き」とは、ある程度の思考の深まりに伴って生じると言えるかもしれません。

また、パラダイムシフトには、3つの側面（木下，2004　p.69）があるとされています。木下の説明に沿って、例を挙げて示します。

(1) 無意味→意味付加・・・無意味と思うものに意味を見いだすことです。

(2) 複雑→単純・・・一見複雑でややこしいと思っていたことが実は単純だったと分かることです。例えば、中学数学で図形の問題を解く際、様々な要素が絡み合い複雑に思える問題に生徒が苦戦しているとします。教師が目をつけるべき視点を示すと、生徒が「ああ、なんだ！」と気付いて問題を解くような場面のことです。

(3) 見えない→見える・・・抽象的な事が具体的な事へ対応できる事を知ることです。例えば、歴史の授業で縄文時代の人々の暮らしを扱う際、教師の説明や用意された教材等により、子どもたちは、先生があたかも縄文時代を見てきたかのように感じながら説明を聞く場面のような場合です。子どもたちがそのように感じることができるのは、抽象的な事柄を自分たちも知っている具体的な事柄に置き換えて考えることができるように授業が仕組まれているからです。したがって、授業を進める際には、抽象的な出来事であっても、具体的な事柄や出来事から始めるということが重要ではないかと思います。

パラダイムシフトを考えるにあたり、疑問を持ってみる目を持つことが次の作業につながるということも念頭に置きたいものです。例えば、パンの包装袋を取り上げてみましょう。私の好きなパンの包装袋を持ってきました。普通は、パンを食べれば包装袋は捨ててしまうものですが、よく見ると、企業の努力を窺い知ることができます。パンの中身として「十勝産牛乳で仕上げたなめらかなクリームをしっとりとした生地で丁寧に包み仕上げました。」と書かれています。これを読んだだけで、「美味しそう！」と思ってしまいます。では、企業はなぜこのような記載をしたのでしょうか？この他にも、この包装袋には「高級クリームパン」、「十勝産牛乳使用」等と書かれてあります。パラダイムシフトが起こってくると、このような記述にもふと目を止められるようになってくると思います。逆に言うと、日ごろの授業の中で、先生方が児童生徒に対して、こうした気付きや疑問を抱くきっかけを与えていくことも重要ではないかと考えます。

また、「立場を変えた活動」ということも重視したいと思います。一般的に言えば、ほとんどの授業では、子どもたちが教師の説明を聞くという形態が多いと思われます。このような形態ですと、どうしても子どもは受け身的に授業内容を理解することになってしまいます。したがって、学習活動の中では、時には子ども自身が自分の学習内容を確認する場、すなわち視点を変える場を設けていくことが必要であると思われます。

例えば、今日の学習内容を理解したかを確認するため、教師が児童に問題を出すことが一般的には行われます。これを、逆に、子どもたちに今日分かったことに基づいた問題作りをさせてみると、とても喜んで問題作りに取り組むのではないでしょうか。こうした、普段の学習活動と立場や視点を変えた経験を加えていくことも大切なのではないかと思います。

これに類似した実践例として、聴覚障害教育ではありませんが、「視点を変えた作文」を書かせたものがあります。高校生に対し、「家族から見た今朝の私」というテーマで、起床から学校へ出かけるまでの慌ただしい朝の自分の様子を親の視点に立たせて書かせるとい

う取組（三谷，2012）です。生徒の作文は、このような書き出しになっています。「今日はめずらしく娘が早く起きてきた。相変わらず眠たそうだ。どうせい昨日も遅くまでメールをしたり、雑誌を読んでいたのだろう。今起きてきたばかりで機嫌が悪そうなので、話しかけるのは止めておこう･･･(以下略)」（pp.136-137）。

このように､女子高校生自身が自分のことを家族の視点に立って書いている作文でした。このように視点を変えることは、学習活動に新鮮さを与え、パラダイムシフトを起こす大切な活動ではないかと思います。

そして、学習活動のベースになるものとは、先ほどの最近接領域と関連づけて言うと、子どもが今持っているもの、すなわち生活や経験、言語力を駆使して精一杯出してきたものであり、そこから学習が出発するのだと思います。まずは、子どもから出てきたものを教師がいったん受け止めることで、子どもには安心感や自信が生まれて来るように思います。複数児童への授業を進めていると、どうしても言語力や理解力の個人差があるため、すぐ分かる子どもばかりが発言してしまうことになりがちです。どの子どもにも発言の機会が与えられ、自分なりの発言ができるようになっているかに留意しながら授業を進めていくことが大切なのではないかと思います。これは、子どもの学習集団、学びの集団づくりにもつながってくると私は考えています。

４．　教師と児童との対話環境－発問－

坂本（2006）は、聾学校国語科授業における教師の発問の特徴をまとめています。２つだけ挙げると、１つは、「発問の指導段階に系統性がない」で、これは、発問とそれに対する答えが授業の中で積み上がっていかない､一問一答式になりがちであるということです。

もう１つ挙げると､「問いの目的が明瞭でない」で、何を尋ねているかがはっきりしない発問になっているという事です。これは、従来からも指摘されていた点です。普段の教師の発問が何を尋ねているのかが明確でなければ、子どもから出てくる答えも教師の期待するものとは異なってくるでしょう。

したがって､教材を作って､そこから発問していく時には､子どもたちに何を問うのか、教材から何を考えさせて、どういう答えを導いていくのかを心に留めておく必要があると思います。

私が授業参観をさせていただく際には、教師と子どもの「対話環境」がどのようになっているかに着目して見せていただくことが多いです。私は、対話環境の側面として、以下の６点を考えています。

◎　１人の児童では成立しないのか？
　１人学級で指導する場合、いつも教師が教えるという環境しかできないだろうか、それを避けることはできないだろうかと考えながら見させていただいています。

◎　教師と児童間だけでなく、児童と児童の相互の関係性はどうか
　教師と児童とのやりとりだけでなく、児童同士の意見交換や意見交流がどのようになっているか、という視点です。授業中に、ある児童が発言した際、教師が他児に対し、児童の発言を聞いていたかを確認して言わせる場面を目にすることがあります。「Ａさんは、今、何て言った？言ってごらん。」他児が正しく言うと「Ａさんの言ったこと分かったね。」と教師が確認し、次に進むような場面です。ただし、ここで取り上げる関係性というのは、相手の言ったことを確認するだけではなく、ある

問題に対して「自分は、このように思うけれど、あなたはどう思う？」と相手に尋ねたり、「Ｂさんの言ったことのこの部分は、なるほどと思うけれど、この点については、自分はこのように思う。」と考えたりするなど、子ども同士の話し合いで練り上げていくことを意味しています。このような場面は、子ども同士が自力で進めていくのがまだ難しいときには、教師がきっかけを作っていかなくてはいけないものだと思います。

◎ 考えを引き出す発問になっているか

先ほどの発問の目的と重なるものですが、教師との対話で信頼関係が築かれていないと、おそらく子どもからの考え、子どもが自分の力で到達した考えは出にくいだろうと思われます。どんな答えや発言であっても、受け止めてもらえる…そのような意味も込めています。

◎ 尋ね方を変えた時、繰り返して尋ねた時に、児童は解答を変えるか

教師が尋ね方を変えた時、あるいは同じことを繰り返して尋ねた時に、子どもが答えを変えるような場面は、どのくらい生じているでしょうか。子どもの中には、自分の発言が先生の意図に合っていなかったと察知し、違う答えを一生懸命考える者もいるのではないでしょうか。「教師が答えを握っている。」と子どもが感じてしまうような授業だと、子どもはその勉強を自分自身で学んだと実感することはできないだろうと思います。

◎ すべての子どもに自分の考えを発言する機会が与えられているか

◎ 授業の進め方に関するクラスのやり方やルールが定着するまでにどれくらいの期間がかかっているか

例えば、国語の授業では、始めの５分はこのような活動をして、次に何をしてといった学習過程の流れを子どもたちの中に徹底していく、理解してもらうようにしていくのにどれだけ時間がかかっているかということです。授業をする上で、子ども自身が、今自分が何をしているかが分かることは非常に大切なことです。子どもたちは教師の個々の発言や発問に注意を向けていますので、常に、子ども自身が、今、自分は学習プロセスのどこを進んで行っているのか、何のためにこれをしているのかを自覚しながら進められるようになっているかが大事だと思っています。

５．　教師集団の構成

教師集団の構成とは、１人の教師のすばらしい授業実践を１人だけのものにせず、教師集団全体で共有する要素や仕組みを組織の中に持たせるということです。良い授業作りのためには、良い教師集団でなくてはならないと思います。

今年度、研究協力機関である群馬県立聾学校の授業参観をさせていただきましたが、事後の研究会で驚いたことがあります。授業者は、経験が豊富なベテランの先生でした。学部には、経験年数もまだ少ないと思われる若い先生がいらっしゃいました。しかしながら、ベテランの先生の授業に対し、どの先生方も自分の感じたことをきちんと発言されており、正直大変驚きました。全員が授業を全て参観されていた訳ではありません。５分でも時間を作られて、それぞれの先生方が都合をつけて参観されたことを元に、自分が感じられたこと、考えられたことを事後の研究会で話されていました。このような教師集団だと、１つの授業作りをするに当たっても、同じ方向を向いて取り組むことができると思いました。

また、経験年数に違いがあるメンバー内で様々な意見が出し合えることは、それぞれの先生の立場等に応じたその先生なりの授業を作っていくことにもつながるのではないかと思います。このような集団があると、いろいろな先生の実践が共有化され、自分なりの良い授業づくりの視点もできやすいと思いました。

Ⅳ　国語科教科書素材の特徴

１．　物語文と説明文の特徴と理解のための要因

(1) 物語文と説明文の違い

時間の関係上、国語科教科書素材の特徴について詳しく説明する時間がないため、岸（2004 pp.3-4）で紹介されている内容について、かいつまんでお話しします。国語科の指導において、物語文と説明文は国語科の中心的な教材です。

まず、物語文というのは、登場人物の心情が出来事とともに表された文章です。物語文の読解において求められる記憶・能力というのは、「エピソード記憶・知識」「推測力」「想像力」です。「エピソード記憶・知識」とは、個人の経験・出来事に関する記憶・知識のことを指します。

次に説明文とは、作者の説明したい内容を読者に伝える事を目的として記述された文章です。また、説明文には２種類あり、「宣言的説明文」すなわち「～は～である。」といった命題型記述型の説明文は、文間のつながり、段落内・外に意味的論理的関係があり、接続語が多く使用されています。もう１つは、「手続き的説明文」すなわち「～ならば～せよ」といったプロダクション・システム型記述の説明文です。このような説明文は、時間的順序、空間的位置関係に基づくもので、文の入れ替えは困難ですし、接続語は余り用いられません。

岸（2004）は、聞こえる子どもを対象としたデータではありますが、物語文と説明文でそれぞれ求められる記憶や能力に若干の違いがあり、説明文の理解は、物語文に遅れて発達すると述べています。また、説明文は、子どもが小学校に入学するまでは接する機会はほとんどなく、小学校入学後に国語科で実質的に学習が始まるものであると述べています。

(2) 文章理解に含まれる処理

次に、文章を理解していく際に含まれる処理には、「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」とがあります。これは、小さな要素から入っていき抽象的な内容まで理解を積み上げていくか、「これはこういうことなのだ。」と最初に思い描いて、１つ１つを照らし合わせていくか、という２つの読み方があるということです。

岸（2004）は、２つの処理をどのように用いるのかは、読み手の状況によって異なると指摘しています。そして、そこに必要な要素として、文の意味をとらえるための「文法知識」が挙げられています。また、文の内容に関する「先行知識」も挙げられています。私は、この「先行知識」が非常に大事だと考えています。「先行知識」というのは、教材である文章を読む前にどのような知識を持っているのかということです。そして、岸(2004)は、文間の関係に基づいて文章全体の表象を作るための「文章構造に関する知識」を子どもがどの程度持っているのかによって、子どもの読みの処理の仕方が異なってくると指摘しています。私は、これまで聾学校の授業を拝見していて、どの学部でも、具体的なところから入っていって抽象的なものの理解に持っていった方が、子どもたちには理解しやすいのではないかと感じています。今の算数の教科書などは、トップダウン的な書き方がされて

います。例えば、正三角形と言えるための条件にはこのようなものがあります、と説明し、その後様々な三角形を提示して、どれが正三角形に当てはまるかを考えていくといった構造が多いかと思われます。そうではなくて、身の回りにあるいろいろな形の中から類似した形を探し出し、その中から、三角形とはどのようなものかをまとめていく方が、子どもたちにはイメージしやすいのではないかと思っています。岸(2004)では、説明文については、成人が目にする説明文の大半が、小学校段階ですでに扱われているということも指摘されています。そして、国語科で最終的に目指すのは、トップダウン的な読み方をする力を育てることであるということが述べられています。

(3) 説明文理解のために小学校で必要な内容

説明文理解のために小学校段階で必要な内容として２点挙げられます（岸，2004 pp.30-31）。

１つは、「物語文の読み方との違いの理解を図る」ということ。もう１つは、「文と文の間、段落と段落の間のつながり方の理解を図る」ということです。この段落間の構造（序論、本論、結論といった構造）は、小学校高学年に向けて形成されていくものですので、小学校低学年の段階から系統的に指導していく必要があると思われます。

(4) 物語文の指導

物語文の指導では「論理」的なつながりを理解する必要がないかというと、そうではありません。例えば、中心人物の心や行動の変化は、どのように変化したのか、どうして変化が起こったのかということを、書かれてあることを手がかりに考えたり、書かれていないことを推測したりするなどの作業をしなければ理解することはできません。したがって、このような点も子どもたちが意識して取り組めるようにしていかなければならないと思います。

(5) 説明文と物語文の形態的特徴

説明文と物語文のそれぞれの形態的特徴ですが、説明文についてみると、文相互の論理的なつながりについて、小学校３学年段階で変化が見られるという結果が示されています（岸，2004；小田，1982）。

谷本(2012)は、国語科教科書で用いられている構文の形態について、学年でどう違っているかを分析しました（図２）。その結果として、１単元あたりに用いられている平均文数でみると、物語文のほうが文数は多いのですが、文節数で見ると、説明文は、長い文が用いられ、物語文では、短い文が多いということが示されました。

また、文型については、説明文での「が」型使用は物語文よりも多いが、２年以降では「は」型が多くなるか、「が」型と同じような割合になっていました。

さらに、主語の省略も、全体として２～３割の文で主語の省略が見られていました。ある程度読みの力がついている場合は、省略された主語が何なのかを類推することができますが、誰がどうしたのかが読めない状態にあるのならば、省略された主語に関する指導も必要なのではないかと思います。

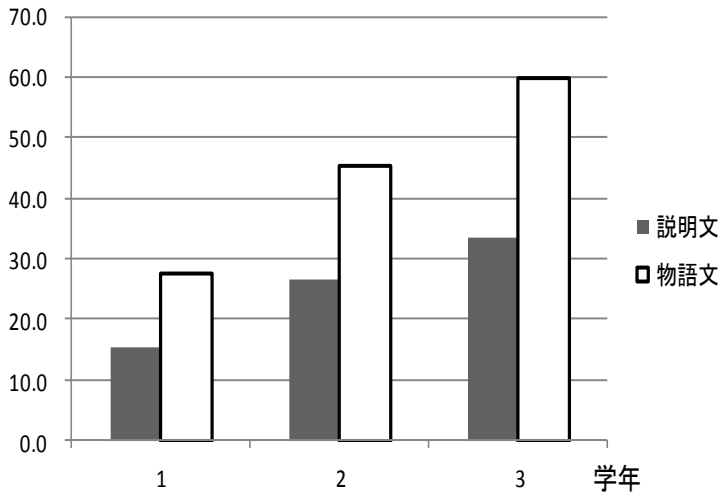


図２　説明文と物語文の１単元あたりの平均文数の変化（谷本，2012）

Ⅴ　国語科授業を考える際の視点

最後に、国語科授業を考える際の視点について挙げたいと思います。大方は、先生方が普段考えておられる内容と同じだと思います。まず第１に、単元を通して教えることが何なのかを確認するということです。この意味は、学習指導要領や指導書等での指導のねらい等を確認していただくということです。ただし、聾学校の場合、指導書に書かれている内容の多くは、参考にとどまることが多いと思います。したがって、聾学校の先生方は、ご自身が何を目指したいのかを改めて考えていかなくてはならないと思います。そして目指したいものに向け、何をどこで教えていくと良いのかを考えたらよいのではないかと思います。例えば、富士山に登るルートはいくつかあります。頂上に登るという目標は変えずに、そこに至るルートを子どもに合わせて考えていくように、国語科の目標の大きなところは外さずに、その途中経過をどのように進めていくのかを具体的に考えていくとよいのではないかと思います。

第２は、授業の流れの構成を考えるにあたり、各時における「導入→展開→まとめ」をどのようにしていくのかを考えるということです。その理由は、聾学校の授業参観をさせていただくと、いきなり学習内容が始まる場合が案外多いように感じるためです。ここでいう導入というのは、前の時間までに何を学習したのかということを意識化させる作業のことです。これまでの学習を意識させるというのは、子どもにしてみれば、自分がどこまで学習をしたのかを確認するプロセスだと思います。子ども自身の確認ができたところで、今日の学習について、教師が「昨日まで学習したことを応用して、今日は、こんなことを考えてみるよ。」と今日の課題を示すことで、子どもの中に最近接領域が意識化されてくるのではないかと思います。ですから、そのきっかけとなる導入の部分が授業では重要になると思っています。

そして、展開の部分は、国語科の場合、「先行知識」と言われる、教材を読む際のバックグラウンドとなるような知識（背景知識）を用いることが多く必要とされる部分だと思います。特に物語文においてそれが求められると思いますが、説明文においても同じなのかもしれません。素材の内容を理解する上で、どんな先行知識が求められるのか、そこを教師自身がきちんと整理しておくことが大事だと思います。「子どもたちはこのくらいのこと

は知っているだろう。」と思って授業に臨むと、案外子どもたちが知っていなくて、授業が進まなくなるということはありませんでしょうか。子どもが知らないかもしれないことを確認しておき、その準備をしておく必要があると思います。何も確認をせずに授業を始め、授業中に子どもが実は知らなかったことが分かり、説明を始めると、それだけで授業が終わってしまうということになるかもしれません。そして、書いてあることに基づいて、そこに何が書かれており、そこからどんなことが分かるのか、書かれていないところについては、どのようなことが推測できるのかということを学習活動として位置づけていくことが重要ではないかと思います。このような活動は、知的活動として、子どもたちにとって、かなり面白い活動にしていける可能性を持っているのではないかと思います。「どうしてそうなったのかな？」「これはどういうことだろうか？」といったことを考えられる子どもに育てていくことが、授業での学習活動において大切になると思います。また、分かることと分からないことが、子どもたちの中に併存していることも学習の中では大事だと思います。多くの授業では、子どもたちに分からせて次に進むというやり方が大事にされていると思うのですが、そのやり方だけでなく、はじめの問題意識や疑問などを、すぐに答えを出すのではなく、それを意識させながら授業を進めて、最後に解決に至るという進め方も大事なのではないかと思います。

また、ボトムアップ（帰納）とトップダウン（演繹）は、組み合わせていくことが大事だと考えています。具体から抽象に入っていった場合は、逆に、抽象が具体の説明になっているかを考えるといった、行きつ戻りつという作業も必要ではないかと思います。

そして、授業のまとめの段階ですが、まとめの持つ意味というのは、「今日学習したのは何なのか」を意識化させていくということだと思います。また、先生にとっては、学習内容が定着したかを確認するプロセスにもなるわけです。具体的な方法としては、子ども同士での問題の出し合いをする場を設ける、宿題をどう出していくか等を考えていただきたいと思います。

そうしますと、授業の時間配分をどうするかという問題が出てきます。通常教育ですと、導入は３～５分で済ませていることが多いようですが、聾学校の場合、想起させると５分では想起できない場合が多いかもしれません。仮に想起させる導入で 10 分使い、まとめで 10 分使うとしましょう。そうすると、残りは 25 分となり、その時間で何をやらなくてはいけないか、何を扱うか、ということになります。極端な言い方をあえてしますと、今日確実に教えられること１点だけを教えるということになると思います。授業が予定通りにいかない場合というのは、ねらいが３つも４つもある場合ということが多いのではないでしょうか。まず、確実にできることを１つにしぼることで、授業をより確実に進めることができるのではないかと私は思っています。また、学習内容の確実な定着を考えるとしたら、欲張らないで、「今日できないことはいつやるか？」「また今度。」で良いのではないかと思います。学習の中で分からないことがその授業の中心的なねらいでないのでしたら、それをキープしつつ、次の時間に委ねる形で良いのではないかと思います。

次に、板書と教材の関係についてですが、一般的には、「授業と一体となった機能的な板書」が求められていると思います。その時の板書とは何かを考えますと、聴覚障害の子どもたちに対しては、視覚的手がかりを残し、学習の流れを捉えやすくするような機能をもったものと言えます。加藤（2013）も、「『振り返って考える』重要な道具」（p.45）と述べています。ただ、なかなか、見て分かりやすい板書を作るのは難しいことです。様々な

物を貼ったりすると、書くところが無くなったりしてしまうこともあります。ですから、板書のルール化と言いますか、子どもたちと一緒にスペースの使い方のルールを作っていくことも１つの方法だと思いますし、脇黒板・小黒板の活用も含めて考えていただくと良いのではないかと思います。また、「消さない板書」という言葉もありますが、「消さない板書」にできない時も出てきます。そのような時は、ノートをどうとらせるかということも考える必要があります。ノートをとるということは、単に板書を写すということだけでなく、まとめをどう書くかという意味も含まれると思います。それは、子どもが家に帰ってノートを開いた際に、何を学習したのかを思い出す上で、ノートは重要な役割を持っていると言えるからです。逆に、こうした要素をどのようにノートに含ませるか、ということも考えていく必要があると思います。

また、教材ということを考えると、教材は、子どもが考えるヒントを与えるものになっているところから出発するものだと思います。つまり、「消さない板書」と言いましたが、教材間に階層性を持たせ、途中で外す教材があってもよいのだと思います。全てを貼り続けるというよりも、黒板に残す教材と外す教材とがあり、それぞれを授業の中でどう機能的に用いるのか、という視点で考えてみたらどうでしょうか。

また、教材の中には、子どもたちが見て、一目でパッと分かるような物もあります。ただし、見て分かっただけで終わらせずに、その教材を見て子どもが何を感じ、何を考え、何が分かったのかを言語化することは、必ずしなければならないと思います。直感で分かるということは大切ですが、一体何に気付いて、何が分かったのかという論理的な思考に導いていくためには、言語化するという作業が必要になると思います。

辞書については、子どもに使わせるのに適した辞書がないという話をよく聞きますが、私としては、小学部から中学部、高等部にわたって、辞書をどのように活用させていくかはとても大切な事ではないかと思っています。辞書を引くというのは、情報を調べるための大切な手段です。ですから、場合によっては、電子辞書を用いるということがあっても良いのかもしれません。

それから、ことばのモデルとしての教師ですが、大切なのは、教師の声量、次に教師の話す語彙や文型（構文）だと思います。もしかしたら、聾学校特有の構文があるかもしれません。一般的にそのような言い方はしないのだけれど、子どもが分かるように話をすることもあるかもしれません。しかし、それは、もしかしたら、実際の生活ではそのような言い方ではうまくいかないかもしれません。ですから、一般的な意味や表現を意識して、普段から教師がどのような言葉を使うか、ということはとても大事だと思います。

最後に、指導案・略案の書き方の工夫についてです。指導案では、本時だけでなく、前時や次時とのつながりが分かるように書くことが大事だと思います。また、指導過程については、予想される児童の反応が指導案を読んでいて分かることが大切だと思います。「～する。」「～させる。」といった形で示される教師の働きかけに対する児童の反応がどう予測されて、それに対してどのような手立てが用意されているのかが分かるような書き方が求められるように思います。この点について、先日、研究協力機関の群馬県立聾学校の授業を見せていただきましたが、担当の先生が書かれた指導案には、１人１人の児童の予想される反応が細かに書かれていました。このように書けば、当然、枚数は増える訳ですが、校内に残す資料として見たときに、大変素晴らしい書き方だと思いました。そうした書き方であれば、授業を見ておられない先生にとっても参考になるはずですし、実際の授業記

録と合わせて残していくことで、何年か経ってからも読み返して参考にすることができるからです。是非、残せる指導案の書き方を各学校で工夫していただきたいと思います。そして、授業が終わったら、事後記録と照らし合わせて、次時に向けて記述や手立ての改善を検討していただきたいと思います。普通、授業研究会が終わると、次の時間のこと等は考えたくないものだと思います。しかし、指導案で考えていたことと実際の授業とで、どこにズレが生じていたのかをメモ書きでも良いので､是非残していただきたいと思います。ここは予想外の反応だったとか、ここから方向がずれてしまったとか、何でもかまわないので、コメントを書き込んで残していくことをしていただきたいと思います。そうすることを重ねていくことで、次の時間がどのように進むのかを予測しやすくなると思います。最後に、指導案に記載しないとしても、板書計画はメモして自分で持っておくと良いのではないかと思います。

Ⅵ　専門性の継承のために

まとめに入ります。まず、第１に、授業記録の保存と共有化を校内で図っていただきたいということです。第２に、先生方同士での意見交換の場を作っていただきたいと思います。そして、第３に、特別支援学校におけるインクルーシブな視点ということを考えていただきたいと思います。近年の聾学校においては、１人１人の子どもの実態が似た集団で学習するという状況は、実際には、ほとんど無いと言ってもよいかもしれません。多様な状態の子どもたちを前提とした学習を考えていくという事が、ここでいうインクルーシブという意味です。これからは、特別支援学校の中に多様な子どもたちがいて、１人１人を視野に入れた授業作りに向かっていくことが専門性の向上につながるのではないかと思っています。研究の場では、以前のように、聞こえのレベルでそろえる、年齢でそろえるということができにくくなり、全体傾向を捉えるような調査を行うことが難しくなっています。

すでに、日々の実践を蓄積していく中で、専門性を作っていく時代になっていると思います。そのためにも、先生方が日々の実践の中で、残していく物はきちんと残していくということをしていただくと、新たに赴任した先生が、これまでに取り組まれた実践や記録を見て学ぶこともできるのではないかと思います。私は、学校がその実践を資料として残していく中から、新たな専門性の継承と蓄積が始まるのではないかと思っています。

〔補足〕

本稿は、平成 25 年 8 月 17 日に実施した講演記録に筆者（谷本）が加筆したものです。

〔謝辞〕

本文中の２つの図については、国立教育政策研究所、明石書店、日本特殊教育学会の転載許諾をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

【文献】

長南浩人・澤　隆史（2007）読書力診断検査に見られる聾学校生徒の読書力の発達. ろう教育科学,49(1),1-10.

長南浩人・澤　隆史（2009）わが国の聴覚障害児の学力に関する考察. ろう教育科学,51(2),57-68.

Karchmer,M.A. & Mitchell, R.E.(2003) Demographic and achievemento characteristics of Deaf and

Hard-of-Hearing Students. In Marschark,M. & Spencer, P.E.(eds) *Deaf Studies, Language, and Education*.Oxford Univ.Prs.,21-37.
加藤和彦(2013)瞳と心が輝く聴覚障害児のための国語科指導の具体的手立て(10)－聾学校教諭の国語科指導の実践記録－．聴覚障害,68(5),41-45.
経済協力開発機構（OECD）（編著）国立教育政策研究所（監訳）（2010） PISA2009 年調査評価の枠組み　OECD 生徒の学習到達度調査．明石書店．52.
木下晴弘(2004)ココロでわかると必ず人は伸びる．総合法令.
岸　学(2004)説明文理解の心理学．北大路書房
三谷昌士（2012）優れた表現から学んで書かせる～より豊かになるものの見方、感じ方、考え方～．田中宏幸・大滝一登（編著）中学校・高等学校言語活動を軸とした国語授業の改革 10 のキーワード．三省堂.
文部科学省（2008）小学校学習指導要領．東京書籍.
文部科学省（2009）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領．海文堂出版.
文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版.
文部科学省（2011） 言語活動の充実に関する指導事例集　小学校版．教育出版.
文部科学省初等中等教育局長（2013）「中学校等の新学習指導要領等の全面実施に当たって」（文部科学大臣からのメッセージ）について（通知）.
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）特別支援教育資料.
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013） 特別支援教育資料.
並木　博（2005）授業を理解する．高垣マユミ(編著)授業デザインの最前線－理論と実践をつなぐ知のコラボレーション－．北大路書房．pp.55-78.
小田静子(1982)説明文の文章分析－読解のための基本的な要因の研究－．ろう教育科学,24(2),85-100.
Robertson, L.(2009)Literacy and deafness -listing and spoken language. Plural Pub., San Diego, CA,USA.
坂本多朗（2006)子どもの思考を育てる発問・妨げる発問（Ⅶ）－読みの指導を中心にして－．聴覚障害,
61(7), 34-41.
SPM（2009)Goal fulfilment in school for the deaf and hearing impaired.
谷本忠明（2012)聴覚障害児への国語科指導のための基礎的資料(2)．日本特殊教育学会第 50 回大会発表論文集．774.
ヴィゴツキー（土井捷三・神谷栄司訳)(2003)「発達の最近節領域」の理論．三学出版.
脇中起余子（2009）聴覚障害教育これまでとこれから　コミュニケーション論争・9 歳の壁・障害認識を中心に．北大路書房.

おわりに

本研究所の聴覚障害教育研究班では、これまで聴覚障害児童生徒の教科指導の充実に資するため、教材の保有と活用に関する調査・研究を進めてきました。

この度、聴覚障害教育における国語科指導において、継承・共有すべき専門性として、教材の在り方や考え方と効果的な活用について、調査結果並びに授業実践を通して明らかにしてきました。本研究で得られた成果を特別支援学校（聴覚障害）を始め、聴覚障害教育に関わる関係の皆様に早くお伝えしたいとの思いから、本研究成果報告書を刊行いたしました。

本研究を進めるにあたり、研究協議会での話題提供、各校での授業研究会の開催など、多大なご協力をいただきました研究協力機関の群馬県立聾学校、千葉県立千葉聾学校の皆様に感謝申し上げます。

また、研究協力者として研究協議会や授業研究会でのご助言やご講演をいただきました広島大学大学院の谷本忠明先生に感謝申し上げます。

本研究は、専門研究Ｂにつなげるための準備的予備的研究として、当初の目的であった実際の授業（単元）を通しての教材の在り方や考え方、効果的活用について知見を得ることができました。今後、国語科に加え、他教科、自立活動も視野に入れた研究を進めていきたいと考えております。

（研究代表者　庄司美千代）

資　料

特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査（国語科）

(1)基本情報

表１　回答数

	小学部	中学部	高等部
有効回答数（総回答数）	150(161)	120(130)	96(111)

表２　教職・聾学校・小学部経験年数　　N=150（数値は%）

経験年数	0～3未満	3～6未満	6～9未満	9～12未満	12～15未満	15～18未満	18～21未満	21以上
教職	12.0	9.3	6.7	9.3	12.7	5.3	14.7	**30**
聾学校	**26.0**	20.0	14.7	13.3	8.7	6.0	5.3	6.0
小学部	**30.0**	23.3	12.8	13.3	6.7	5.3	3.3	5.3

表３　教職・聾学校・中学部経験年数　　N=120（数値は%）

経験年数	0～3未満	3～6未満	6～9未満	9～12未満	12～15未満	15～18未満	18～21未満	21以上
教職	10.0	6.7	5.8	7.5	8.3	5.0	14.2	**42.5**
聾学校	**25.8**	20.8	15.8	14.1	8.3	5.8	2.5	6.7
中学部	**34.2**	26.7	20.0	5.8	7.5	0.8	0.8	4.2

表４　教職・聾学校・高等部経験年数　　N=96（数値は%）

経験年数	0～3未満	3～6未満	6～9未満	9～12未満	12～15未満	15～18未満	18～21未満	21以上
教職	4.2	8.3	1.0	9.4	8.3	8.3	13.6	**46.9**
聾学校	**35.4**	17.7	20.8	12.5	4.2	5.2	1.1	3.1
高等部	**29.2**	19.8	13.5	13.5	7.3	6.3	2.1	8.3

表５　国語科の教育課程　　小学部 N＝150、中学部 N=120、高等部 N=96（数値は%）

	準ずる	下学年適用	知的代替	自立主
小学部	**81.3**	10.7	6.0	2.0
中学部	**85.0**	10.8	4.2	0
高等部	**90.6**	5.2	4.2	0

表６　使用コミュニケーション手段

小学部 N＝150、中学部 N=120、高等部 N=96（複数回答・数値は%）

	聴覚口話	手話付きスピーチ	日本手話	筆談	キュードスピーチ	指文字	その他
小学部	62.7	**78.0**	14.0	35.3	14.0	56.0	17.3
中学部	60.0	**89.2**	12.5	47.5	2.5	72.5	8.0
高等部	56.3	**93.8**	10.4	60.4	1.0	78.1	12.5

表７　教科書等の教材の有無、活用の頻度、活用の状況（小学部）　（数値は%）

	教材の有無				活用の頻度				活用の状況				
	N	学校	個人	ない	N	よく使う	時々使う	使わない	N	そのまま	加工	自作	使わない
1 検定教科書	147	97.3	1.4	1.4	149	**89.9**	**4.0**	6.0	149	71.8	**19.5**	**3.4**	6.0
2 聾学校教科書	139	92.1	3.6	4.3	140	14.3	49.3	36.4	134	39.6	**26.9**	**1.5**	31.0
6 ワークブック	146	67.1	32.2	0.7	147	**80.3**	**16.3**	3.4	142	71.1	**23.9**	**2.1**	2.7
7 日本語教材	128	39.3	31.3	28.9	120	25.0	41.7	33.3	114	28.1	**26.3**	**11.4**	33.0
8 国語/漢和辞典	144	95.8	3.5	0.7	146	**43.8**	**38.4**	17.8	136	72.1	10.3	0.7	18.1
12 図鑑	138	100.0	0	0	145	**29.7**	**65.5**	4.8	138	83.3	11.6	0	5.4
14 紙芝居	134	94.8	0	5.2	141	**8.5**	**36.2**	55.3	126	38.1	8.7	0.8	51.2
15 写真	139	80.6	15.8	3.6	145	**51.0**	**47.6**	1.4	108	57.4	23.1	16.7	2.0
17 カレンダー	136	91.2	8.1	0.7	143	**47.6**	**43.4**	9.1	139	61.2	**20.1**	**9.4**	9.5
18 絵日記	130	59.2	30.8	10.0	138	43.5	32.6	23.9	130	43.8	**20.8**	**10.8**	24.6
20 広告等	131	79.4	13.0	7.6	138	3.6	46.4	50.0	133	30.1	**20.3**	**0.8**	46.5
24 Web 情報	141	91.0	4.5	4.5	145	**26.2**	**51.0**	22.8	138	38.4	**37.0**	**1.4**	25.0

表８　教科書等の教材の有無、活用の頻度、活用の状況（中学部）　（数値は%）

	教材の有無				活用頻度				活用の状況				
	N	学校	個人	ない	N	よく使う	時々使う	使わない	N	そのまま	手を加え	自作	使わない
1 検定教科書	120	100	0	0	118	**93.2**	**3.3**	3.4	116	74.1	22.4	0	3.4
2 聾学校教科書	111	86.5	2.7	10.8	110	**4.5**	**34.5**	60.9	97	23.7	21.6	0	54.6
5 電子教科書	101	12.9	0.9	86.1	82	2.4	11.0	86.6	71	**9.9**	**2.8**	0	87.3
6 ワークブック	114	61.4	36.8	1.8	116	**67.2**	**29.3**	3.5	109	**65.1**	**30.3**	2.8	1.8
8 国語/漢和辞典	115	93.9	6.1	0	117	**61.5**	**36.8**	1.7	111	95.5	2.7	0	1.8
10 手話辞典	110	97.3	2.7	0	114	**18.4**	**54.4**	27.2	107	70.1	3.7	0	26.2
15 写真	107	71.0	21.5	7.5	111	**26.1**	**56.8**	17.1	105	**32.4**	**39.0**	7.6	21.0
19 新聞	105	90.5	5.7	3.8	112	**19.6**	**67.0**	13.4	104	40.4	42.3	0.9	16.3

表 9　教科書等の教材の有無、活用の頻度、活用の状況（高等部）　　（数値は%）

		教材の有無				活用頻度				活用の状況				
		N	学校	個人	ない	N	よく使う	時々使う	使わない	N	そのまま	手を加え	自作	使わない
1	検定教科書	95	99.0	0	1.1	95	88.4	6.3	5.3	93	81.7	11.8	1.1	5.4
6	ワークブック	94	62.8	36.2	1.1	90	60.0	35.6	4.4	85	49.4	45.9	0	4.7
8	国語辞典、漢和辞典	94	83.0	17.0	0	92	68.5	30.4	1.1	86	98.8	0	0	1.2
14	写真	92	57.6	29.3	13.0	89	11.2	61.8	27.0	85	29.4	35.3	8.2	27.1
18	新聞	91	86.8	9.9	3.3	92	26.1	63.0	10.9	87	34.5	50.6	2.3	12.6
23	Web 情報	87	91.0	8.0	1.0	90	22.2	62.2	15.6	85	40.0	43.5	0	16.5

表 10　小学部国語科で活用する教科書等の自作教材等　　N=38　(　)内は回答数

A　使途		B　教材例	C　用例等
教科書の内容に関する教材（8）		手話 DVD	物語や説明文を手話表現したもの
		本文や挿絵の拡大版	
		物語スライド（パワーポイント）	物語の場面毎にスライドを作成、登場人物の動きも提示する。
		リライト教材文	物語文の読み取り、概要把握のため導入で活用、ルビ付きにする。
教科書の内容理解を促すための教材（19）	文章の内容理解	パネルシアター	導入で見る活動で使用
		お面	動作化で使用
		写真、絵カード	本文の意味理解で活用
		模型	説明文の読み取りで操作する。
	語彙／漢字の理解と定着	言葉プリント	単元から語彙を抽出し、写真や絵を添えて解説したもの
		漢字プリント	漢字の練習、用例を書く
		言葉絵カード	絵と裏に名称と文例
		言葉学習用プリント	難語句の意味と短文作り、ひらがなやカタカナ練習用、濁音プリント
		言葉ノート	全教科共通で新出語句の意味と使い方を書く
	読解	ワークシート	学習した内容の理解、学習の流れの理解、場面の様子、人物の行動や気持ち、実験と結果、確認や宿題用の読解等
発展や補助のための教材（1）		作文集、読書感想文集、新聞や感想文の書き方の本	過去の作品として参考にする、教材文として活用
国語科に関連する言語活動や言語事項に関する教材（10）		作文メモノート	作文のためのメモ帳
		絵日記	毎日の体験を写真と文章でまとめる
		生活文	身近な出来事やニュースを読み取る
		新聞ノート	記事の要旨と感想、記事のスクラップ
		ひらがなカルタ、パズル	五十音の学習
		なぞり型パズル（タブレット型 PC）	漢字学習用アプリ
		文法学習教材	5W1H、動作語、文の構造、動詞の活用、助詞等

表 11　中学部国語科で活用する教科書等の自作教材等　　N=75　(　)内は回答数

A　使途	B　教材例	C　用例等
教科書の内容に関する教材（6）	本文の拡大版	読み間違いがないかを確認する。
	パワーポイント資料	授業の補助となる写真や絵をパワーポイントにまとめたものを用い板書とする。 漢詩の朗読ＣＤを字幕と組み合わせたもの。中国語の発音や音韻について知らせる。

		リライト教材文 手話 DVD	教科書に合わせた、リライト文や問題等 長い小説の面白さを伝えるため、最初に全部を見せ、大まかな把握をさせる。途中細かく分けて使うこともある。
教科書の内容理解を促すための教材（23）	文章の内容理解（6）	ペープサート 詩歌集・詩集 古典のマンガ版 パワーポイント資料	内容理解を促すため 教科書の課題が難しい時、関連のある作者や内容で平易な言葉づかいのものをもってくる。(解説を加える) 導入段階で全体のイメージを持たせるために使う。 各単元でつくった、文章提示(内容の理解を深めるための)写真や絵等の提示のためのもの。
	語彙や漢字の理解・定着（12）	語彙プリント 意味調べ用ワークシート 辞書学習用教材プリント 国語の資料集 漢字プリント 漢字の読みカード パワーポイント資料 重複用(手作りの)マッチングプリント、文字練習プリント	本文の大切な表現、意味調べ、例文作りに活用する。 単元の導入の際に、意味のわからない語句を確認させ、ページ、行、読み方、意味、反対･類義語、短文を書かせる。 多義語の意味の調べ方を学習するために、文脈に合った意味を 3 択の中から選ぶ。 より多くの言葉の習得のために絵や写真の多い資料集を活用している。 新しい単元に入った時に 1 時間目に確認する。 実用的あるいは理解できる例文に作りかえて、練習やテストとして使う。 熟語を作らせたり、漢字と読みを対応させたりする。 漢字の成り立ち、四字熟語等(主に漢字や文法) 日本語と事物のマッチング学習時、ひらがな学習時に利用している。
	読解（5）	ワークシート	教科書の進度に合わせて、理解を助けたり、構造的に読み取るためのワークシートを作成している。 障害や生徒の実態に合わせて、書く量を減らすことを目的にして、教科書を要約したようなプリントを毎時間使う。
発展や補助のための教材（28）		読書感想文入選作品集、作文集等 国語の便覧 詩集、短歌・俳句、小説随筆等の作品集	構成や書き出し、タイトルの工夫、内容、視点の持ち方、考え方などを参考にする。 作者や作品の背景、他の著作、詩･短歌･俳句の表現技巧、作文の書き方等を知る手がかりとして活用。 古典や漢文、小説など、時代背景の理解に活用したり、語句の学習や文法の学習にも活用。 好きな詩や言葉を見つける、視写する、発表する等の活動の際に活用。 教科書の詩の学習に入る前に活用。
		高齢聴覚障害者の戦争体験 DVD 学習マンガ 単元に関する内容が書かれた本 作文手引き 原稿用紙の書き方（パワーポイント資料、ワープロ機能）	戦争の教材(教科書)を扱う際に活用。 古典文学の作品紹介や、場面のイメージをつかませるために利用する。マンガ自体は事前には読ませず事後に読ませることが多いが、対象の子どもによって使い方は変える。 様々な本に触れあい、視野を広げることを目的とする。 作文を書く手順や構成の仕方等が分かるようにワークシートにして書き込ませる。 作文指導の時に、提示して説明する。 作文の添削や推敲の際に活用。(入れ替えやつけ加え、削除が楽)

国語の関連する言語活動や言語事項に関する教材（18）	百人一首(パワーポイント)	読み手の声の代わりに、一字一字画面に写し出してゲームをする。
	テレビ番組の録画	古典で活用。
	作文構成表	構成表、語彙表(行事に関係した語彙)を用いて行事作文を書かせる。
	新聞記事、投稿文	要約や感想を話したり、書いたりする際に活用する。 語句の意味を知る。 ニュースを知ろうとする姿勢を身に付ける。 出来事の一つ一つを上位概念につなげる際に活用。
	四コマ漫画	漫画の状況の説明や要約を話したり、書いたりする
	ことわざ、四字熟語プリント	一定のルールが視覚で分かるように表示したワークシート。
	動詞プリント	文と絵(場面)を結びつけて覚えるようにする。(例)･肩をたたく･ドアをたたく･太鼓をたたく。
	ことばのプリント	助詞、接続詞など文法の自作プリント
	文法(品詞)カード	品詞分類表に貼ったりはがしたり(マグネット付)してくり返し使用。
	受け身ドリル(自作教材)	絵を導入し、段階に応じた問題を作成し、一冊のドリルとしてまとめた。
	口語文法の活用表	口語文法指導の時に、提示して説明する。
	「国楽帳」(漢字の読み書き、読解、言語事項の問い)	新聞の切り抜きから生徒が問題を作り中学部全員が毎日１枚その問題を解く。
	対義語、類義語ドリル	語彙の拡充
	文法学習用プリント	読字力検定を参考にして作成。指導事項の定着の確認のため活用。

表 12　高等部国語科で活用する教科書等の自作教材等　　N=75　(　)内は回答数

A　使途		B　教材例	C　用例
教科書の内容に関する教材（6）		新聞記事(読者投書欄、特に十代の若者の投書)	教科書を活用して授業を進めることが困難な学習グループで使用している(論説文にかえて)。新聞記事を読み、漢字、語句の意味確認、読解を一連の学習活動として行っている。
		学校採択以外の教科書	
		小説、随筆、詩、意見文、現代詩、古文(漢文)等	教科書の教材が生徒の実態に合わない時に活用。(平易な内容のものや発展的な内容) 読書教材として活用。
		パワーポイント資料	教材文を投影させるための教材を作成し、活用。
教科書の内容理解を促すための教材（23）		教育テレビなどで放送した特別番組の BD ディスク	情景の理解の補助教材として。
	文章の内容理解（6）	プリント、ワークシート	日々の授業で使用する。生徒の実態や状況に合わせて作成している。
		小論文　題材、資料収集	調べ学習として活用。
		寝殿造りの基礎知識、百人一首の謎、絵巻の見方･扱い方等	教科書や問題集にはない背景的な部分での補助教材を自作して使用している。学習の動機付けに利用することが多い。(特に古典･漢文教材として)
	語彙や漢字の	ことわざ等、マンガ辞典	言葉を学習する際に。
		語彙カード	語句の定着、復習に活用。

理解・定着（12）	語彙の学習(国語便覧より)	国語便覧をもとに、類義語、対義語、四字熟語、ことわざ、慣用句などのワークシートを作り、苦手な部分の補充をする。
	敬語、漢文(返り点等)学習用コンテンツ	ネット上に公開されているコンテンツの活用
発展や補助のための教材（28）	短編小説、エッセイ、随筆、単行本、雑誌、論説文、新聞のコラムや論説	小論文を書かせる際の題材として、短く、平易な表現のものを選択して活用。 読解の教材として自作したり、参考にする。
	古典、漢詩、詩、俳句、和歌	単元の補助教材、発展教材として活用。
	古典の自作教材	導入のところで、よく知られた昔話や説話文学を活用し、生徒に興味・関心をもたせている。
	他校の生徒会誌、作文コンクールの入賞作品集	生徒の読み易い作文を取り上げ、読解の練習に用いている。
	日記(学習グループ内で共通する話題やできごとがあった時)	学習グループ内で全員が経験したことや、心に残るできごとがあった場合、読み物教材として提示し、読みとれているか、確認する。
	物語(絵本)	行事と関連づけて、実施。文字のみの文章を作成、ワークシートを作成し、絵本を補助として使用。古典や戦争教材の理解を促す時に活用。
	自作プリント、ワークシート	単元の補助教材又は発展教材として活用。
国語の関連する言語活動や言語事項に関する教材（18）	文法の基礎、敬語、慣用表現の視覚教材	パワーポイントを活用して、教科書で扱うとき補助教材として使用。
	漢字の成り立ちカード＆四字熟語カード	漢字検定資格取得、語彙習得学習のために活用。
	文法、語句、国語表現、動詞活用などの教材(テキスト、カード、プリントなど)	生徒の実態や苦手分野に合わせて作成し、活用。
	序数詞を学ぶ(スクラップ帳)	さまざまなものの絵(カット集などからコピー)を見て、数えさせる。
	わかりやすい文章を書くための十ヶ条	作文を書かせる際には、ポイントを明確にするため、自作プリントを使用する。
	新聞記事、社説、コラム（記事そのものや参考にした自作プリント）	要約、感想文、報道の仕方、視野を広げる等で活用。
	市販の問題集（大学入試小論文、評論問題集、就職試験問題）	入試や就職に向けた小論文課題等で活用。 様々な評論に触れ、視野を広げる。
	課題プリント	単元の補助教材として、就職試験、大学入試に向けて

表 13　市販テストの活用状況　（数値は%）

	いつも活用	時々活用	活用していない
小学部(N=150)	**60.7**	20.7	17.3
中学部(N=120)	21.0	**39.5**	39.5
高等部(N=96)	13.5	**52.1**	31.3

表 14　小学部でよく活用する自作テスト、評価用教材等　　N＝36

活用場面	回答数	内容
単元、本時の学習評価で活用	27	自作テストやプリント（単元、本時の学習内容の確認、漢字や語句の確認）、市販の漢字テスト
国語科に関連する言語事項に関する評価で活用	4	市販の国語ドリル（日本語の使い方や文法）、自作プリント、動詞や形容詞の活用表
学年のまとめ 全体的な傾向の把握	5	読書力診断検査、J,Coss 日本語理解テスト、標準学力検査 CRT（教研式）、NRT テスト

表 15　中学部でよく活用する自作テスト、評価用教材等　　N＝46

活用場面	回答数	内容
単元、本時の学習評価で活用	36	漢字テスト、漢字練習プリント、自作テスト（本時、単元、定期テスト）、自作ワーク（本時、宿題、自習）、ワーク（電子データ）、自己評価シート、ビデオ映像、イラスト（授業のまとめをイラスト化）
国語科に関連する言語事項に関する評価で活用	9	ことわざ自作テスト、ディベート採点表、リスニング・テスト（字幕提示）、10 問書き取りテスト、全校漢字テスト、漢字検定教材や問題集を参考にしたテスト、ことばの基礎に関するドリル
学年のまとめ 全体的な傾向の把握	1	読字力テスト

表 16　高等部でよく活用する自作テスト、評価用教材等　　N＝76

活用場面	回答数	内容
単元、本時の学習評価で活用	68	自作テスト（本時、単元、定期テスト）、漢字テスト、漢字練習プリント、自作プリント（復習、問題集、本時のまとめワークシート）
国語科に関連する言語事項に関する評価で活用	8	漢字テスト、過去に間違った問題や苦手分野の問題をまとめたテスト
学年のまとめ 全体的な傾向の把握	0	

表 17　あると良い教材（自由記述：小学部）　　N=63

教材の種類	教材名・内容	活用場面や方法
手話 DVD（5）	教科書対応、専門的な知識を持つ表現者による手話 DVD	教材文（特に物語文）の内容の把握、イメージ作りに活用。
教科書本文と挿絵の電子データ（4）	電子データ（拡大、加工可能な物） 拡大印刷した物 会議用ホワイトボードシートに教科書本文が拡大印刷されている物	物語文で活用、書き込みできると良い。 書いてあることを抜き出したり確かめたりするのに便利。
	電子教科書	市販のものは高額のため、簡易なものがあればよい。
	手話に対応したデイジー図書	音声、文字、手話がセットになっていると確認や自学がやりやすくなる。

教科書とは別の教材（読解指導）（3）	児童が書いてある文の内容をイメージできるようなイラスト入りの長文	高学年になるほど内容が抽象的で、文に抵抗を示すようになる。少しでもヒントを与えるようなイラスト入りの文章(物語)があればと良い。
	生活文の読みとり教材	いつも生活文を自作しており、クラスの児童の実態が異なるため、3通り作っている。いろいろな言語段階に応じた日常的な文~ニュースの内容的なこと等いろいろな話題の短い読みとり文集があるとよい。
	知的障害を伴う重複の児童用の教材集	聴覚のみの障害のある児童もいるので、多様な段階に対応した教材、教具は必要。
教科書の補助教材（7）	教科書に出てくる語句を子どもに分かりやすく解説している教材(図・写真が多いもの)	授業で読解を進めていく際、使いたい。
	教科書に対応した新しい言葉、漢字の意味解説や単語の絵つきカード	意味が絵を見て理解しやすくする。進出漢字や熟語の学習で活用。
	動詞等の言葉を映像化したもの	教科書本文や会話等の中で、分からない言葉を、動作化したり、映像化した教材
	文法事項がコンパクトにまとめられた表	教科書に出て来た文法事項の説明に役立てられる。
辞書に関するもの（2）	デジタル手話イラスト集	手話の確認、教材を作成する際に活用。重複児童への教材作成で困ることが多い。
	言葉の意味と映像写真辞典	言葉の意味を文だけでなく写真や、動画などで、調べることができる。
評価に関するもの（7）	授業振り返りシート	授業を終えて、児童が自分で何を学べたかを振り返られるもの。記入することで、学習したことを児童が確かめられるようにする。
	段階別になった文法テスト、文法教材と一覧表	小学部～高等部までが系統的に使えるような、品詞ごとの教材を活用し、定期的にテストも行い、合格したら次のステップへ進むことができるようにする。実態把握のため活用。
	副詞の一覧と評価のためのプリント	教科書に出てくる文法表現などを重点的におさえるために使用する。意味と用い方ができるかを確かめる。
	学年(段階)ごとに各品詞の達成度(定着度)が評価できるチェック表	一人一人の各品詞の定着度を確認し、弱点(重要事項)を把握して、以後の指導に活用するため
	語彙表	品詞ごとに「読み理解」「手話理解」「文字表現」「手話表現」の実態を確認したり、共有したりする。次にどのようなことばに広がっていくのかの見通しをもつ。
文法事項の指導に関するもの（22）	分かりやすい動詞、形容詞、感情を表す言葉の活用表	文法理解、テスト、読み書き、日常会話などあらゆる場面で評価や指導で利用する。
	動詞の活用がわかりやすい動画（アニメーション）	文法の学習で使用する。
	助詞の種類と意味が書いてある表	児童が自分で表を見て、書く時や話す時に活用できるようにする。
	助詞の使い方の理解を深める教	言語の学習の時間に。

	材（ドリル、活用表、例文表）	
	能動態、受動態の活用表	文法理解。「~する。~される。」の理解がしやすいツールとなるもの。
	児童に分かりやすい指示語の表	
文指導に関するもの（3）	文章を拡充していくためのドリル的なもの	例えば、ある場面を挙げ、お風呂に入る自分の日常を振り返りながら文をつないでいく形式のもの。「はじめに電灯をつけます。暗いと○○だからです。（感情表現も含む）」
	話し言葉と書き言葉のちがいを理解できるテキスト	作文を書く時や、発表する時と、普段の会話での話し方を使い分けられるようにする。
	構造的に考えることができる、文のパズル	
語彙指導に関するもの（9）	ことばの意味に限った問題集	日常使うことばでも、誤った意味で、使っていることがある。意味調べやその記憶にとどまらず、定着させるために活用する。
	敬語の表（拡大・掲示できるもの）	小5国語の敬語の学習で活用する。また、他学年でも言葉の使い方を確認するために使える。
	絵とことばと手話、3位一体の表	日常生活でよく使われる絵とことばと手話が一緒になった表があれば、手話→絵→ことばの順で日本語を指導しやすい。
	動詞、名詞、形容詞、副詞など、各品詞について、その学年でおさえたい語彙の短冊	文作りにおいて、なかなか自分で書くことができない子どもに活用させる。掲示しておけば、くりかえし確認もできる。
	動詞、形容詞、心情を表す言葉の絵とことばのカード（絵と文字）	言葉で確認する前に絵でイメージをつくったり、絵を見せておいて、あてはまる言葉を考えさせたりする。
	名詞、形容詞、動詞別の語彙を増やすプリント	宿題や朝学習で日常的に使う。
	気持ちのことばのチャート図	うれしい、楽しい、かなしい、くやしい…など、気持ちを表すことばと表情や状況などが分かる図。
	気持ちを表す言葉、言い回しの表	「うれしい」「悲しい」などの単純な表現だけでなく、様々な言い回しがあることを知り、児童が日記等で活用できる物。
その他（1）	実物投影機	教科書を拡大して提出し、大切なところ等を全員で確認する。 児童がノートに書いた考え等を発表する際に活用する。

表18　あると良い教材（自由記述：中学部）　N=51

教材の種類	教材名・内容	活用場面と方法
手話・字幕付きDVD（5）	手話DVD（検定教科書対応）	検定教科書に掲載されている教材の翻訳DVD
	字幕付き・手話付きDVD（朗読、古典作品、国語科に関連する映像番組や作品等）	映像に合わせ音声も字も同時に理解できるもの。朗読付(音声)、文字がカラオケのように色がかわるもの。 作品に対するイメージ作り、意欲や興味・関心を高めるために活用。

教科書に関連するもの（9）	電子教科書（現行の物、改良への要望）	写真、絵等の豊富なデータ、漢字指導用のデータ、文章の内容理解を深められる工夫等が備わったものを望む。 書き込みと印刷が可能な物を望む。 ふりがな付きのデータだと良い。
	教科書本文、教科書に掲載される文章や写真等全ての電子データ	指導書に本文の電子データはついているが、横書きのテキストのため、加工しなければならない。 必要な箇所を選択して提示する。
	教科書の本文(拡大印刷物)	授業中に掲示し、板書と合わせて活用。
教科書とは別の教材（読解指導）（2）	検定教科書のリライト文(3段階レベル)(電子データ版)	言語力のレベルの違う生徒を想定し、いくつかの段階のリライト文があれば、生徒の実態に合わせ、文章を編集し、教科書として使える。
	ろう学校教科書	準ずる教育として、中学校で使用しているものとは別の、中学校同等の学力をつけることのできる、ろう学校のために編集された教科書。
教科書の補助教材（3）	物語や、説明文など教科書の内容が絵(動画)になったもの。	読解をしたあとに、目で見て、確認できる場面があると助かる。
	映像 DVD	教材に出てくる光景や物、動物等を提示する。
	教科書の文にあったイラストのデータ	教科書に関連した映像データがあると、より分かりやすく提示できる。
辞書に関するもの（1）	手話の動画辞典	手話の学習で使う。
評価に関するもの（26）	問題集やテストの電子データ版	授業の演習で使う。生徒の実態に合わせ、問題を編集して、一人一人に合った学習や評価を行う。 テスト作成や授業時の発問に使う。 家庭学習、予習・復習の課題として活用する。
	指導書にある問題やワークシートの電子データ	授業の演習、復習、評価で使う。
	聾学校対象の国語アチーブメントテスト	年に1回、到達度評価をみるために、聾学校を対象とした国語のテストがあるとよい。(全国模試の聾学校版)
	読字力検定に出る単語の意味を映像で映せるもの	読みを覚える、単語の意味をイメージできるように学習する。
文法事項の指導に関するもの（1）	文法事項（助詞の使い方など）のデータ版	くり返し学習することで助詞の使い方を自然に身につける。
語彙指導に関するもの（2）	語彙の用法、意味のデータ版	段階的に語彙力をつけていけるように進める。
	映像	例「見る」「注目する」「見つめる」「ながめる」「見渡す」などがわかるようなビデオがあれば、先生が一人で実演するより、わかりやすい。
その他（2）	プラズマディスプレイ	文章、写真、図、地図等を示し、学習の理解や動機づけを生かす。
	各教室毎に設置されたプロジェクタ、スクリーン等	本文を投影し音読時等に使用する。

表 19　あると良い教材（自由記述：高等部）　N=35

教材の種類	教材名・内容	活用場面や方法
手話・字幕付きDVD（8）	教科書対応手話DVD	教科書の内容をろう者の感覚でとらえられるようにする。 内容理解、確認のために活用。
	教科書対応 DVD（字幕、手話付き）	文字、ことばだけでは、内容をつかみにくい生徒に。大まかな話の流れをつかむため。
	字幕つき映像（文学作品、古典作品、関連する映像）	導入と全体像の把握(特に学力に課題のある生徒を対象) 事前学習や導入などで映像を見せるとき、字幕があると分かりやすい。
	教科書に載っている作品の手話つきDVD や作品に出てくる用語の手話辞典	高等部の国語(教科書レベル)になると手話辞典にそのまま出ているものが少ないので、作品ごとに手話での表現の方法とかを示す物があると良い。
教科書本文と挿絵の電子データ（4）	全部ふりがな付き本文	視覚による読みの確認、学習の効率化のため
	電子黒板とそれに対応した教科書のデータ	長文読解において、文章の構造の説明等に使用したい。 教材を映し出し、その上に自由に書き込みができるもの。（書き出したものが印刷できると更によい。）
教科書の補助教材（3）	同一教材におけるリテラシイ文	同一教室において能力差がある生徒の指導に使いたい。
	デジタル資料集	資料集に載っている写真データをディスプレイに出し、説明や話し合いに使えると、共通画面に集中することができる。
	漢文、古文、文法学習用コンテンツ	小テスト代わりに、短時間で知識の確認ができかつ、基礎的な事項を指導する際にも活用できるもの。
辞書に関するもの（2）	手話表現と国語の関連が視覚的にとらえられるもの。(DVD など)	品詞毎に手話を学ばせる。(例)形容詞、接続詞、副詞、ボキャブラリーを増やすためにも、日本語の微妙なニュアンスを伝えるという意味でも必要。）
	抽象概念を表す手話の違い	(例)1.進歩、進化、発展、成長　2.文明、文化　3.伝統、しきたり、歴史、由来…細かい相違を表したもの。
評価に関するもの（4）	単元別の評価規準表	単元ごとに評価規準がまとまったものがあれば、定期的に評価を実施することができる。
	テスト　問題作成システム	加工可能なデータ（教科書に沿ったもの）があり、必要に応じて加工し、テスト問題として形式を整えられるもの。
	シート、教科ふり返り	聾学校の生徒を指導する際に、国語の教科として留意して指導すべき点をまとめたもの。
	作文の評価表	生徒が自分の課題(作文に関する)を理解するために、作文の評価の際に用いる。
文法事項の指導に関するもの（5）	英語の品詞と日本語の品詞との（文法）共通教材	日本語の品詞分解をする時に英文の文法との共通点を思い出せるもの。助詞の意味など。
	日本語の文法力を向上させるドリル(高校生向け)	小学生レベルのものはあるが、それ以上の適当なものがない。単に敬語を覚えるといったものでなく、助動詞、助詞の適切な使い方を押さえつつ、文章力読解力を向上させるものがあるとよい。自立活動や国語の授業で使いたい。
	文法･語彙のテキストやワークブック	高等部の生徒のレベルに合ったものがあれば、特に国語表現Ⅰの学習の中で使用したい。 イラストを使ったわかりやすい文法や敬語のテキストがあると、生徒の理解が進むと思われる。 聴覚障害者の発達段階に合った文法の体系をまとめたテキストまたはテストがあればよいと思う。

作文指導（1）	書く力を育てるもの	短い文しか書けない生徒が多いので、書きたいという意欲がわくような内容のもの。
読解（2）	<段階的にステップアップできる>「国語」の問題集 長文読解のワーク	小学校や中学校レベルの読解力や漢字力をつけたい場合、市販のものでは学年(例:小 3 など)が明記されており使いにくいため。 高校生用をそのまま使用すると、語彙が不足している生徒には内容が難しく使えない。中 1 から中 2 程度で学年が印刷されていないもの。（生徒の自尊感情を尊重）
語彙指導に関するもの（5）	語彙カード 日常生活で使用する語彙指導教材やテスト 対義語、ことわざ、慣用句、四字熟語カード 敬語に関する問題集や教材	授業での復習や語句の定着を図るために活用。 日常で使うことば(教科書ではあえて習わないような)の習得の程度をはかれるような教材またはテスト 言葉の学習で、ゲーム形式で楽しく、くり返し使用する。 市販のものは、問題練習のみで、生徒にわかりにくいこともある。もっと場面や状況を限定して、使うことばを考えさせるものがほしい。
その他（1）	プレゼン用教材 日本語学習用音声ＰＣソフト（外国語として発音・聞き取りの練習をするもの）	聴覚障害者がプレゼンを必要とした場面で使用できるもの 発音・聞き取り練習

研究分担者・協力者一覧

（１）研究協力機関

群馬県立聾学校

千葉県立千葉聾学校

（２）研究協力者

谷本　忠明（広島大学大学院教育学研究科　准教授）

（３）研究分担者（国立特別支援教育総合研究所）

庄司美千代（研究代表　教育研修・事業部　主任研究員）

原田　公人（副代表　　企画部　上席総括研究員）

（４）所内研究協力者

藤本　裕人（教育情報部　上席総括研究員）

横尾　俊　（教育支援部　主任研究員）

専門研究Ａ、Ｂにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究

聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究
～専門性の継承、共有を目指して～
平成２５年度

研究成果報告書

研究代表者　庄司 美千代

平成 26 年３月
著作　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
発行　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585
神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号
TEL：046-839-6803
FAX：046-839-6918
http://www.nise.go.jp