

専門研究B

**聴覚障害教育における教科指導及び
自立活動の充実に関する実践的研究**

—教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における
専門性の継承と共有を目指して—

平成 26 年度～27 年度

研究成果報告書

平成28年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

特別支援学校（聴覚障害）では、人工内耳を装用する児童・生徒数や重複障害者の増加により、在籍する児童生徒の実態がより多様化している。聴覚障害者の「学びの場」の一つである特別支援学校（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、また、教科指導等に関する専門性の継承・共有が重要課題であり、様々な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である。このため、聴覚障害教育研究班では、平成24年度に全国特別支援学校（聴覚障害）の教材の保有及び活用に関する現状調査を実施した。この結果、学校では多くの教材が保有、自作されていること、一方、教員の聴覚障害教育経験年数が短く、専門性の継承が困難な状況であることも明らかになった。

平成25年度は、専門研究A・Bにつなげるための予備的・準備的研究として、研究協力機関（2校）で小学部国語科（低学年）の研究授業及び研究協議を行い、教材の選択と活用の在り方に関して、特に、教材文を読み進めるための事前指導や他教科等との関連のさせ方の知見を得た。また、全国特別支援学校（聴覚障害）の教員を対象とした研究協議会を開催し、本研究で取り上げた単元・教材の指導に関する情報交換を行った。

これまで得られた知見は、聴覚障害児の教科指導に係る専門性として特別支援学校（聴覚障害）で継承・共有されるべきものと捉えた。

以上を踏まえ、平成26年度から2カ年計画で、国語科、算数・数学科、自立活動へと対象を広げ、教材の選択と活用に関する実践研究に着手することとした。そして、聴覚障害児の教科指導及び自立活動の指導において継承・共有すべき指導上の知見を得ることとした。

平成26年度は、国語科の授業研究、算数・数学科の調査分析と授業研究、自立活動の調査分析を行うこととしたが、本研究の趣旨及び授業研究の進め方について研究協力機関6校と共通理解のもと国語科について授業研究を行うこととした。

平成27年度は、平成26年度の研究法を踏襲し、算数・数学科及び自立活動の授業研究を行い、特別支援学校（聴覚障害）における教科指導及び自立活動における教材の選択と活用について検討を行うこととした。加えて、研究副題を「教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して」とし、インクルーシブ教育システムの構築を視座した研究を志向した。

また、インクルーシブ教育システムの構築を踏まえ、聴覚障害児が学ぶ難聴特別支援学級、通級による指導（難聴）、通常の学級における聴覚障害教育の専門性の継承・共有に資することをめざして理解啓発資料を作成することとした。

（研究代表者 企画部 上席総括研究員 原田公人）

目次

はじめに

第1章 研究の目的と方法	3
--------------	---

第2章 国語科授業実践

第1節 授業実践1 小学部4年「アップとルーズで伝える」	9
第2節 授業実践2 小学部4年「ごんぎつね」1	22
第3節 授業実践3 小学部4年「ごんぎつね」2	36
第4節 考察	47

第3章 算数・数学科授業実践

第1節 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（算数・数学科）（平成24年度）	57
第2節 授業実践1 小学部1年算数科「どちらがながい」	61
第3節 授業実践2 中学部3年数学科「平方根」	69
第4節 考察	77

第4章 自立活動授業実践

第1節 聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究 －教材活用の視点から－に係る自立活動調査（平成26年度）	85
第2節 授業実践1 小学部1年「なんといったのかな」	92
第3節 授業実践2 小学部2年「比較文」	99
第4節 授業実践3 小学部4年「ことばでことばをかんがえよう」	105
第5節 考察	110

第5章 教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における 聴覚障害教育の専門性の継承と共有を目指して

寄稿 聴覚障害教育における教科指導

第1節 聴覚障害教育を巡る現状	129
第2節 授業に関わる要素	133
第3節 これからの聴覚障害教育における教科指導を進めていくために	140

資料1. 指導案

東京都立大塚ろう学校、静岡県立静岡聴覚特別支援学校、長野県長野ろう学校	147
-------------------------------------	-----

資料2. 自立活動調査票	157
--------------	-----

研究体制	163
------	-----

執筆者一覧	164
-------	-----

参考文献	165
------	-----

おわりに	167
------	-----

第1章 研究の目的と方法

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及び算数・数学科、自立活動において、教科指導又は自立活動の目標を達成するための教材の在り方（考え方）と活用方法を明らかにするとともに、聴覚障害児の教科指導で継承・共有すべき指導上の知見を明らかにすることを目的とする。

研究1年次（平成26年度）は、研究協力機関とする特別支援学校（聴覚障害）での国語科の研究授業を通して教材の選択と活用について検討し、聴覚障害児の教科指導で継承・共有すべき指導上の知見を得ることを目的とする。

研究2年次（平成27年度）は、算数・数学科及び自立活動を対象とし、研究協力機関での研究授業を通して具体的な指導内容の設定と教材活用について検討し、算数・数学科及び自立活動の指導上、継承・共有すべき指導上の知見を得ることも目的とする。

第2節 研究の方法

研究目的を達成するため、本研究では以下の方法で研究を行った。

《国語科（平成26年度）》

平成25年度の専門研究Bにつなげるための予備的・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」で行った調査分析と授業研究会で得られた①実態把握、②読みの困難さの予測、③身に付けさせたい内容の明確化、④他教科との関連性の把握、⑤ねらいを達成させるための教材活用の重要性といった知見に基づき、研究協力機関における授業研究と研究協議を行った。

《算数・数学科（平成27年度）》

平成26年度に実施した《国語科》の研究方法を踏まえ、研究協力機関における授業研究と研究協議を行った。

《自立活動（平成27年度）》

平成24年度に実施した「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」の自立活動の調査結果に基づき、教材活用に関する詳細な情報を収集するため、研究協力機関6校（全教員）を対象とした調査を実施した。また、平成26年度に実施した《国語科》の研究方法を踏まえ、研究協力機関における授業研究と研究協議を行った。

第3節 研究分担者・協力者

《平成26年度》

庄司美千代（研究代表）、原田公人、藤本裕人（国立特別支援教育総合研究所）

研究協力機関 青森県立青森聾学校、福島県立聾学校、

東京都立大塚ろう学校、長野県長野ろう学校
静岡県立静岡聴覚特別支援学校、佐賀県立ろう学校
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）

《平成27年度》

原田公人（研究代表）、定岡孝治、藤本裕人（国立特別支援教育総合研究所）

研究協力機関・研究協力者 同上

研究オブザーバー 庄司美千代（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）

第4節 研究計画

《平成26年度》

(1) 授業研究会の実施（年4回・4授業）

①平成26年9月5日（金）

佐賀県立ろう学校 小学部1年国語科「こんないしをみつけたよ」

②平成26年9月19日（金）

青森県立青森聾学校 小学部4年国語科「アップとルーズで伝える」

③平成26年9月24日（水）

静岡県立静岡聴覚特別支援学校 小学部4年国語科「ごんぎつね」

④平成26年10月9日（木）

福島県立聾学校 小学部4年国語科「ごんぎつね」

(2) 調査の実施

自立活動

「聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究—教材活用の視点から—」
に係る自立活動調査の実施（調査時期平成26年10月1日～平成26年10月末）

(3) 研究協議会の開催（4回）

平成26年5月10日（土）、8月8日（金）、12月12日（水）、
平成27年2月7日（土）

研究協力者、研究協力機関代表者と研究分担者による研究協議

(4) 実地調査

研究協力機関6校への訪問による授業参観、情報収集

(5) 研究成果普及に係る活動

全国聾学校長会研究集録寄稿

教材活用研究協議会の開催（平成26年8月9日）

日本特殊教育学会ポスター発表（高知）

全日本聾教育研究会（兵庫大会）口頭発表

《平成27年度》

(1) 授業研究会の実施（年5回・9授業）

①平成 27 年 7 月 2 日（木）

福島県立聾学校 中学部 3 年数学科「平方根」

②平成 27 年 7 月 9 日（木）

東京都立大塚ろう学校 小学部 2 年自立活動「比較文」

東京都立大塚ろう学校 小学部 1 年自立活動「母音・半母音の発音」

③平成 27 年 9 月 3 日（木）

長野県長野ろう学校 小学部 1 年算数科「どちらがながい」

長野県長野ろう学校 中学部 1 年数学科「一次関数」

④平成 27 年 10 月 1 日（木）

長野県長野ろう学校 小学部 1 年自立活動「なんといったのかな」

長野県長野ろう学校 小学部 3 年自立活動「お話を読んで絵にしよう」

長野県長野ろう学校 小学部 4 年自立活動「ことばでことばで考えよう」

⑤平成 27 年 10 月 14 日（火）

静岡県立静岡聴覚特別支援学校 小学部 1 年自立活動「えをみて、はなそう」

(2) 研究協議会の開催（3回）

平成 27 年 5 月 16 日（土）、8 月 7 日（金）、11 月 21 日（土）

研究協力者、研究協力機関代表者と研究分担者による研究協議

(3) 実地調査

研究協力機関 6 校への訪問による授業参観、情報収集

(4) 研究成果普及に係る活動

全国聾学校長会研究集録寄稿

教材活用研究協議会の開催（平成 27 年 8 月 8 日）

日本特殊教育学会ポスター発表（仙台）

全日本聾教育研究会（佐賀大会）口頭発表

第2章 国語科授業実践

第2章 国語科授業実践

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

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

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

実施時期：平成26年9月

1 学級及び児童の実態

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

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

2 題材について

《国語科の指導の経緯》

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

《題材の考察及び設定理由》

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

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

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

《題材における指導》

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

3 題材の目標

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

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画と評価基準 (本時 6 / 10時間扱い)

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

(2) 指導・支援の方針

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

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

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

5 本時の指導計画

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

(1) 目標

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

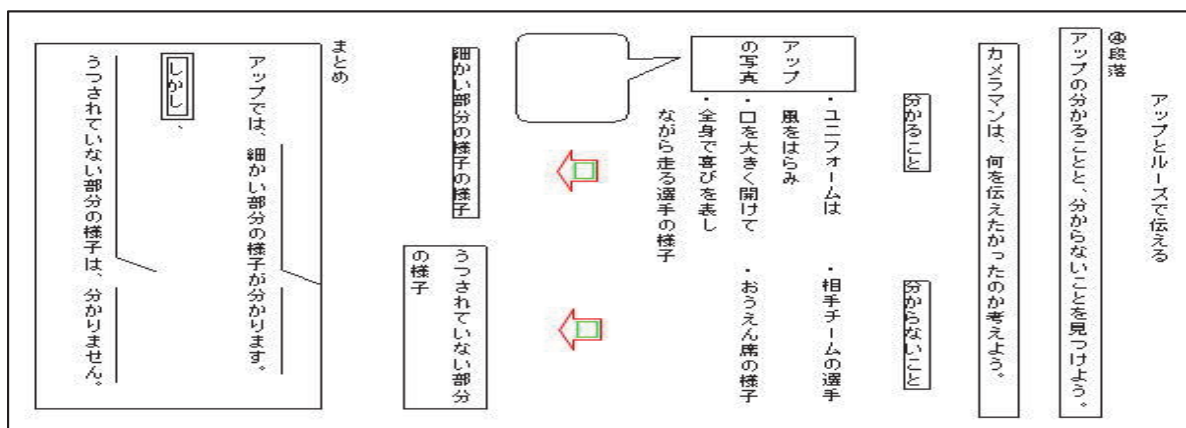
【個別の目標】

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

(2) 評価

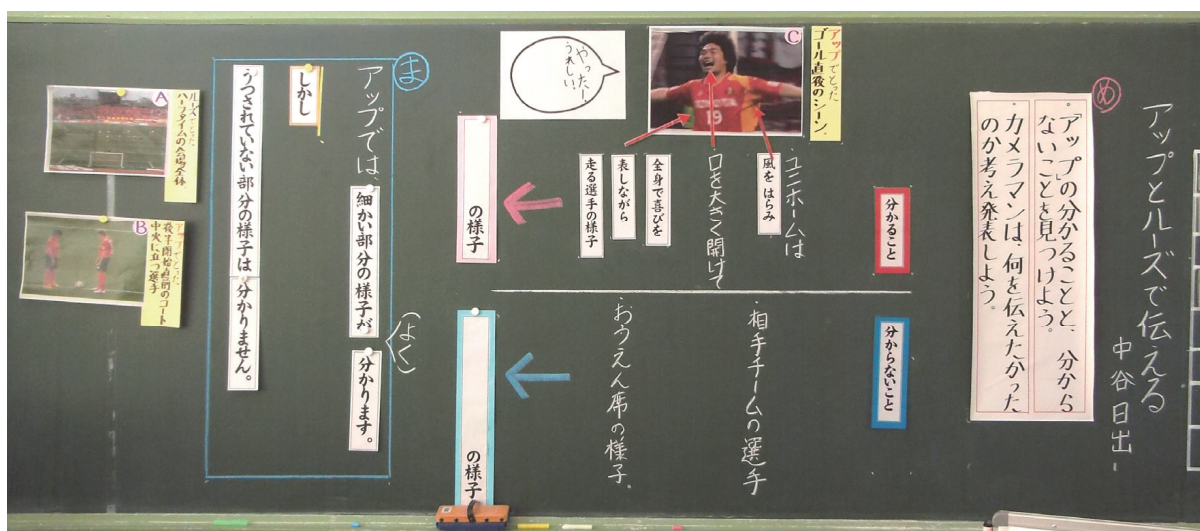
児童	主な学習活動
A	<ul style="list-style-type: none"> ・アップの特徴を写真と対応させ、進んで読み取ったことを友達と意見を交換したり、感じたことを発表したりしようとしていたか。 【関心・意欲・態度】 ・アップの長所と短所を中心となる文と接続語を使ってまとめ、発表することができたか。 【読む能力】 ・送り手の気持ちになり、何を伝えたかったのか自分の言葉にして発表することができたか。 【読む能力】
B	<ul style="list-style-type: none"> ・アップの特徴を写真と対応させ、進んで読み取ったことを自分から友達に働きかけて意見を交換し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

6 板書計画



【当日の板書、教材の配置等】

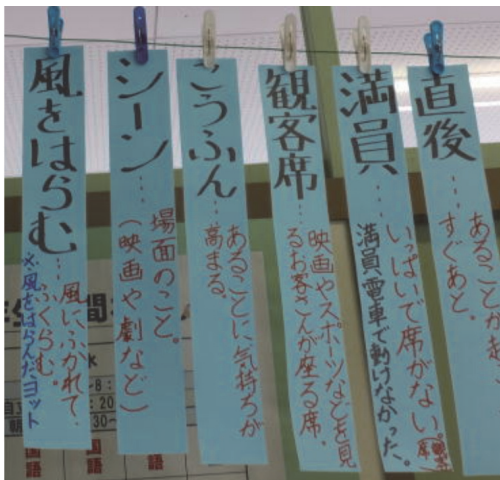
板書



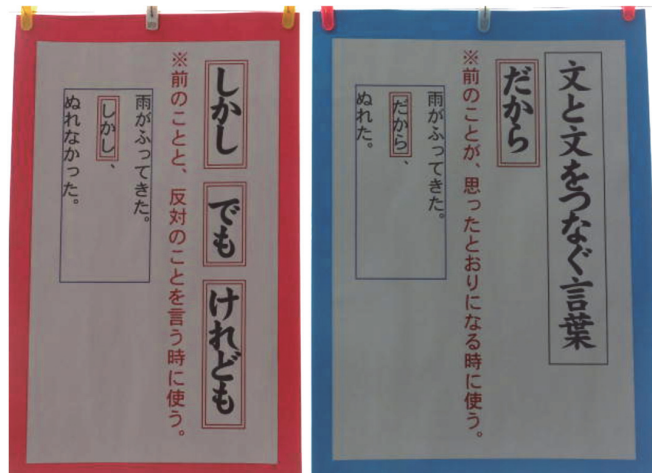
文章構成図の掲示（移動黑板）

アップとルールズで伝える 説明文の家								
終わり	中						はじめ	
8	7	6	5	4	3	2	1	
まとめ	答え	まどめ	答え	答え	問い	話題	話題	
筆者の伝えたいこと。	写真のアップとルールズ。	このように「まどめの言葉」	アップとルールズのまどめ。	ルールの説明。 分がること、分らないこと。	アップの説明。 分がること、分らないこと。	アップとルールズではどんな ちがいがあるのでしよう。	アップ	ルールズ

事前指導した語句と意味の掲示



既習事項（接続詞の意味）の掲示



7 授業研究会での協議

(1) 参加者

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

(2) 主な協議内容

教材をスムーズに読み進めるための事前指導と教材活用

ア 授業者の意図

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

イ 参加者の意見

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

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

ア 授業者の意図

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

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

イ 参加者の意見

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

③ 学習の流れやルールが分かる板書とワークシート

ア 授業者の意図

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

イ 参加者の意見

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

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

8 考察—教材活用の視点から—

(1) 聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

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

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

(2) 教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

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

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

(3) 教材の意図と活用の仕方

本実践では、単元を通して3種類の教材活用がなされていた。

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

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

《背景知識を事前に知らせるための教材活用》

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

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

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

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

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

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

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

② 文章全体の位置が分かる教材（説明文の家＝文章構成図）

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

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

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

③ 単元に直結した教材（板書、ワークシート）

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

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

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

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

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

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

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

（青森県立青森聾学校、庄司美千代）

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

実施時期：平成26年10月

1 学級及び児童の実態

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

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

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

児童の実態 ※ 廊下側からABC・・・の順に記載

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

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

2 題材について

《教材の考察及び設定理由》

(1) 教材観

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

(2) 指導観

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

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

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

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

3 題材の目標

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

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画(本時 5/16時間扱い)

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

(2) 指導・支援の方針

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

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

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

5 本時の指導計画

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

(1) 目標

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

(2) 評価の観点

【全体の評価】

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

【個別の評価】

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

(3) 準備

児童：教科書、ノート、筆記用具

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

(4) 本時の展開

段階	学習内容・活動	時間	指導上の留意点 (◇評価※自立活動的配慮◎聴覚障がい教育における配慮事項)
導入	1. 前時までの学習を振り返る。 2. 本時のめあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> ㊦ 6の場面のごんと兵十の「心のきより」について考えよう。 </div>	3 2	※ FM 補聴システムを準備し、聞こえの状態を確認する。 ・ ごんと兵十の「心のきより」に着目し、前時までの学習を想起させながら、本時のめあてを確認する。 ◎ めあてをノートに書く際は、文のまとまりで覚えてからノートに写すようにさせる。
展開	3. 6の場面を音読する。 ・ 漢字の読み方や語句の意味の確認をし、全体の流れをつかみながら読む。 4. ごんと兵十の気持ちが読み取れる文を見つけて、それらの気持ちを考える。 ・ 本文から文章を抜き出し、表に整理する。(ペア→個人) ・ 抜き出した文について、気持ちを想像して書く。(ペア→個人) 5. ごんと兵十の「心のきより」について考える。 ・ 「心のきより」曲線を書く。 ・ それぞれのノートを投影機で写して発表する。		※1 音読の際には、手話を提示しながら読むことで、日本語の意味の理解の手助けとなるようにする。ただし、一人一人の読みの妨げにならないように手話表現については留意する。また、口形を意識し、丁寧に声を出して読むように児童に促す。 ◎ 日本語から意味を考えてほしい部分について（「足音をしのばせて」、「かけよってきました。」「ごんに目を落としました。」「火縄銃をばたりと取り落としました。」）は、始めは指文字で読む。意味やその様子を確認した後は、読み方に注意しながら手話（※1）も使って読む。 ◇ 文脈に沿って日本語の意味を捉え、場面を想像しながら読むことができたか。 ・ 表の整理については、始めは全員で黒板で行い、活動の節目でノートにも整理する時間をとる。 ・ 間違いを恐れ、なかなか自信が持てない子ども達であることを考慮し、始めはペアで緊張をほぐし助け合いながら活動する。慣れてきたら、個人での活動に切り替えていく。 ・ 抜き出した文章が、ごんと兵十のどちらに関するものか判断に迷う場合は、主語に着目して確認させる。 ・ 気持ちを考える際、日本語の細かな表現にも着目して考えるように促す。また、児童によっては日本語力に課題があり気持ちを考えるのが難しい場合、教師が子ども達に問いかけたり、動作化したりして想起できるようにする。また、友達と同じ答えにならないと不安がる子ども達なので、気持ちの捉え方については、それぞれ違っていいことを確認し正直な気持ちが書けるようにする。 ◇ 叙述をもとに、登場人物の気持ちを想像することができたか。

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

6 板書計画

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

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

7 授業の実際

(1) 本単元の事前指導

① 時代背景の理解を促すための指導

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

② 日本語の理解を促すための指導

ア 日常生活での使いこみ

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

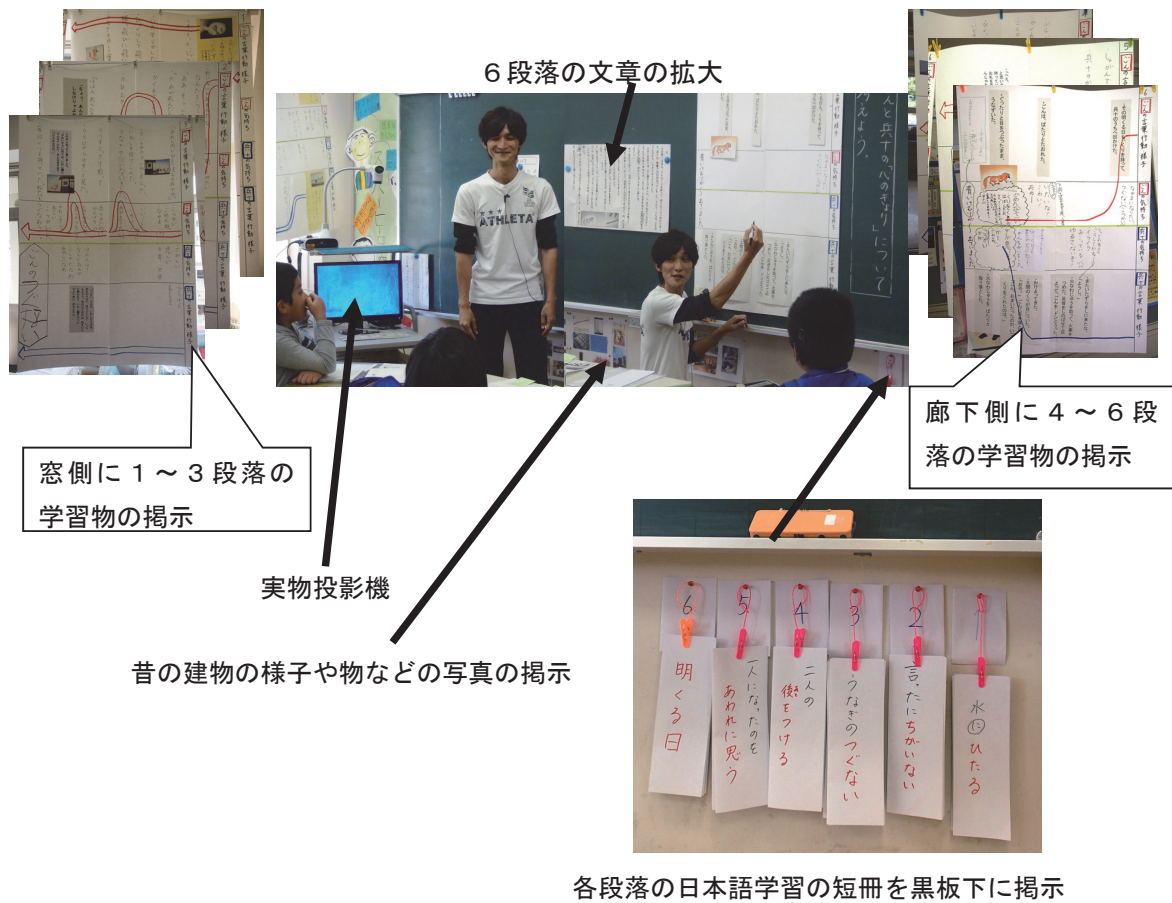
イ 家庭との連携

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

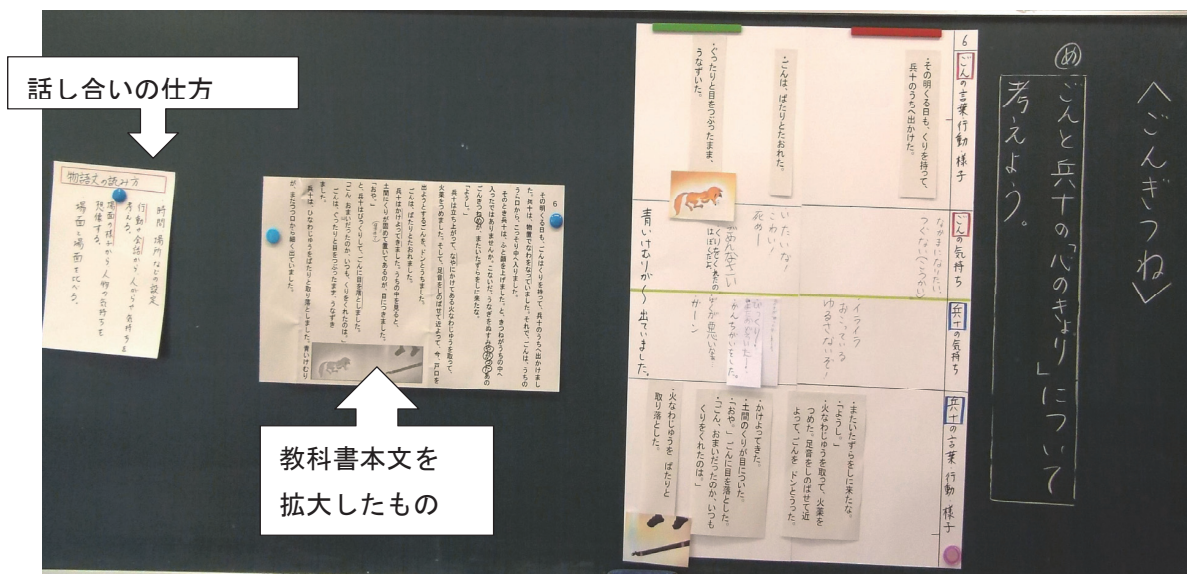
③ 「心のきより」感に関する学習経験

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

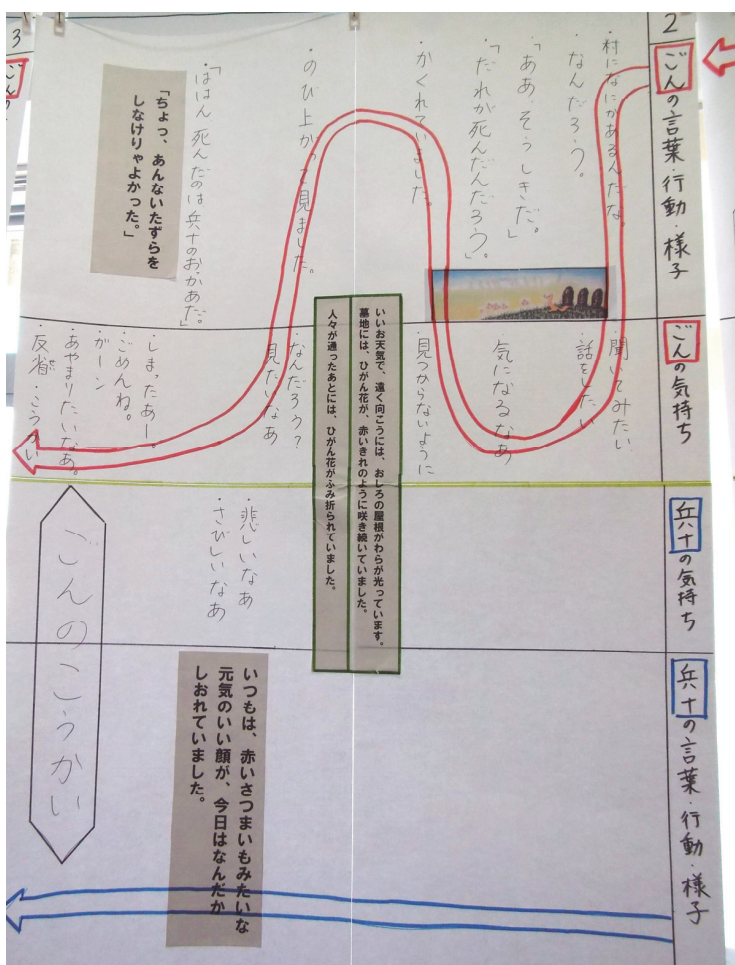
【当日の板書、教材の配置等】



板書



既習事項の掲示（第2段落）



昔のくらしや物などの写真



8 授業研究会での協議

(1) 参加者

研究協力機関管理職及び小学部教員、研究協力機関関係者、分校小学部教員

(2) 主な協議内容

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

① 教材文を読み進めるための事前指導と教材

ア 授業者の意図

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

イ 参加者の意見

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

② 登場人物間の関係を読み取るための「心のきより曲線」

ア 授業者の意図

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

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

イ 参加者からの意見

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

9 考察—教材活用の視点から—

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

（1）聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

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

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

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

(2) 教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

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

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

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

(3) 教材の意図と活用の仕方

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

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

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

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

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

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

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

② 単元の指導に直結した教材（板書と対応させたノート）

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

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

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

実施時期：平成26年9月

1 学級及び児童の実態

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

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

2 題材について

《教材の考察及び設定理由》

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

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

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

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

3 題材の目標

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

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画(本時 9/16時間扱い)

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

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

(2) 指導・支援の方針

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

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

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

5 本時の指導計画

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

(1) 目標

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

(2) 準備

児 童：教科書、ノート、筆記用具

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

（3）授業構想

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

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

（4）本時の展開

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

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

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

6 板書計画

ごんになって、ごん日記を書こう。

ごんぎつね

ごん

まず一つ、いいことをしたぬすんだいわしを、兵十にあげた。

兵十、よろこんでくれたかな。

兵十

ぶんなくられたほつぺたにかすりきず

兵十がひどいめにあったことを知って、ごんは、どう思いましたか。

兵十、よろこんでくれたかな。

兵十

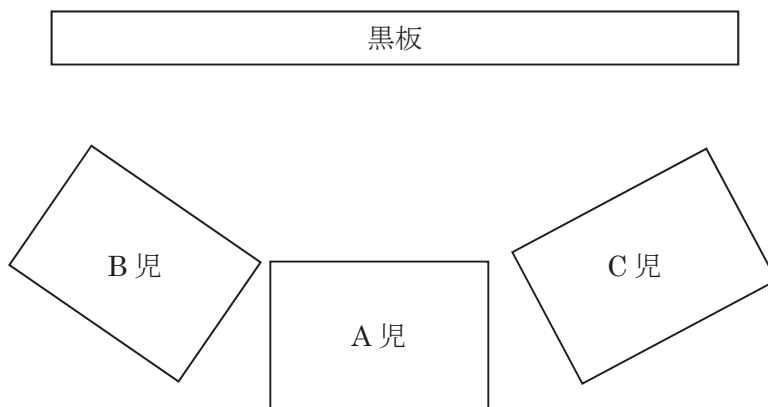
ぶんなくられたほつぺたにかすりきず

これはしまった。かわいそうなことをしてしまった。……

次の日も、その次の日もくり、松たけ

ごんの気持ちに、全く気付いていない。

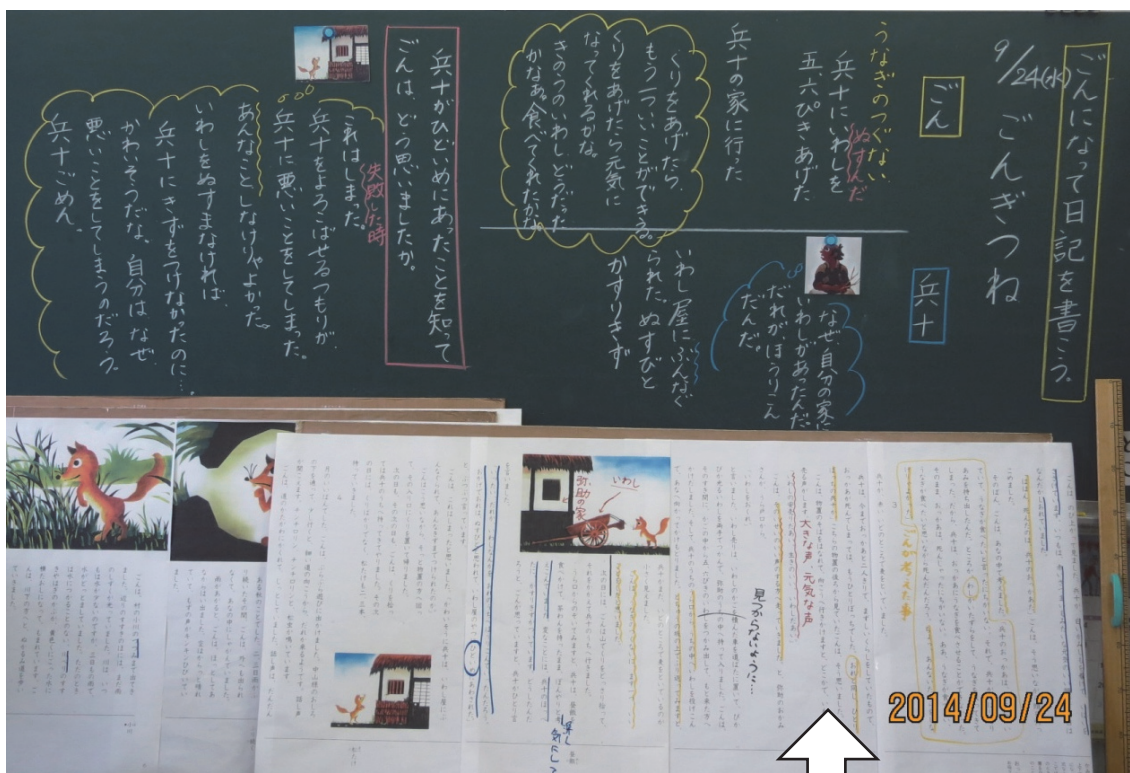
7 座席表



8 授業研究の視点

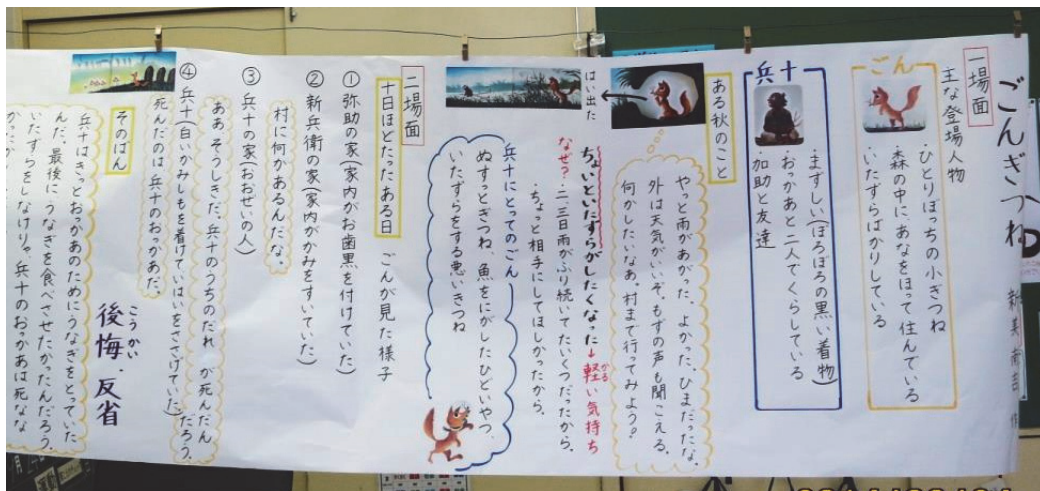
- ①教師は、児童の反応を予想し、適切な発問により引き出したい反応を引き出せていたか。
- ②一人一人が分かるためのコミュニケーション手段の工夫はできたか。
- ③児童相互の伝え合いやコミュニケーション態度を高めるための支援ができたか。
- ④分かるための授業展開の工夫及び形成的評価を適切に行い、学習内容の定着を図ることができたか。
- ⑤児童が理解して発言し、日本語で書き表して定着を図ることができたか。

【当日の板書】

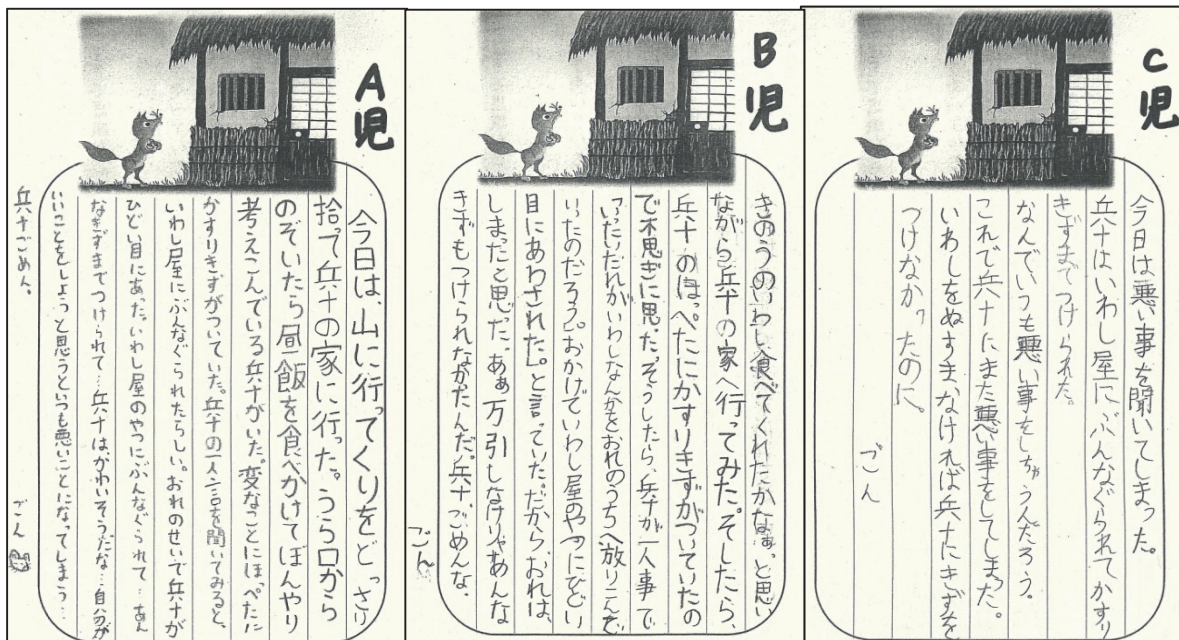


教科書本文を拡大したもの

【前時までの学習結果の掲示】



【ワークシート（ごん日記）】



9 授業研究会での協議

(1) 参加者

研究協力機関管理職及び小学部教員、研究協力者、研究協力機関関係者

(2) 主な協議内容

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

①児童の反応を予想した適切な発問

ア 授業者の意図

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

イ 参加者からの意見

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

②コミュニケーション手段の工夫、コミュニケーション態度を高めるための支援

ア 授業者の意図

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

イ 参加者からの意見

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

③分かる授業の工夫

ア 授業者の意図

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

イ 参加者からの意見

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

④学習内容、日本語で書く表現の定着

ア 授業者の意図

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

イ 参加者からの意見

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

10 考察－教材活用の視点から－

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

（1）聴覚障害児にとっての教材文

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

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

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

（2）発問と確認の重要性

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

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

（3）教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

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

(4) 教材の意図と活用の仕方

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

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

(5) 教材文を読むために必要な知識の理解を促すための教材

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

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

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

(静岡県立静岡聴覚特別支援学校、原田公人)

第4節 考察

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

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

1 実態把握

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

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

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

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

2 教材文の検討を行い、聴覚障害児にとっての教材文の難しさを予測する

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

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

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

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

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

例) ごんぎつね = ごんの視点 → 最後は兵十の視点

主題を読み取るためには、ごんと兵十双方の気持ちを考える必要がある。

例) アップとルーズ 問いに対し、答えではなく筆者の考えが書かれている。

- ⑫ 文章構造の種類によって、理解のしやすさが異なること

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

アップとルーズ = 説明 → 問い → 説明 → 筆者の考え

低学年で扱われる説明的文章では、次のような構造の違いがみられる。

A 反復型（問いと答えが交互に繰り返されるもの）

B 因果関連型（問いに対し、原因と結果が示されるもの）

C 時系列・手順解説型（時間の流れや経過、手順に沿って説明されるもの）

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

- ⑬ 教材文で扱う出来事や話題が、児童に馴染みの無いもの

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

例) ごんぎつね 昔の暮らし、人間と動物との関係

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

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

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

3 単元で身に付けさせたい力、本時に身に付けさせたい力を明確にする

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

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

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

4 教科の目標を達成するために必要な教材とその活用

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

（1）単元の事前から事後にいたるまでの国語科と国語科以外での取組を考える

—教材文の読みを支える基盤となる教材—

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

【単元の事前指導の場面（例）】

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

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

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

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

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

（2）本時のねらいを達成するために、授業の展開に沿って必要な教材

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

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

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

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

① 前時の振り返りや既習事項を想起させるための教材

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

例) 文章構造図

② 本時のめあてを児童自身に意識させるための教材

例) めあての板書、めあてが書かれた短冊

例) めあてを達成するためにすることを書いた画用紙、ホワイトボード

③ 教科書本文の掲示

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

④ 一次的な読み（書かれてあることの読み取りと理解）のための教材

例) 教科書に掲載された挿絵や写真

例) 事前指導で用いた語句や文の意味を示した写真、短冊、図

例) ノートやワークシート

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

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

例) 登場人物間の関係を図で表したもの

例) 文章構造図

例) 物語の読み方、話し合いの仕方などが書かれた掲示物

⑥ 学習した結果を残し、次時の既習事項となるための板書やまとめ方

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

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

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

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

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

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

また、物語などの文学的文章における板書では、次の内容が挙げられている。

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

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

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

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

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

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

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

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

（3）教材活用を支える発問

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

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

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

童が思考し、言語化するための発問が求められるといえる。

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

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

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

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

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

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

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

（庄司美千代）

第3章 算数・数学科授業実践

第1節 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（算数・数学科）（平成24年度）

平成24年度、聴覚障害教育研究班では、専門研究D「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」において、「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」を実施した。本稿では、平成27年度の算数・数学科の授業研究に際する基礎資料として、本調査の算数・数学科に関する調査結果の概要を報告する。

（1）調査の趣旨

特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部から高等部における教材活用の現状を明らかにし、学部における教材の選択や活用の在り方等を検討するための資料を提供することが重要と考え、調査研究に着手した。

（2）調査の目的

特別支援学校（聴覚障害）幼稚部における話し合い活動及び、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、学部ごとの現状と課題を明らかにすることを目的とした。

（3）調査対象

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。学部所属のうち2名の教員（本務職員）。

（4）調査時期、調査方法

平成24年9月～10月。郵送による質問紙調査とし、平成24年5月1日現在での回答を求めた。

（5）調査内容

算数・数学科に関する調査内容として、以下の項目を設けた。

①基本情報（選択式）

教職経験年数、聾学校経験年数、学部経験年数、担当学年、在籍児童生徒数、教育課程

②各教材の有無、教材の活用頻度、教材の活用状況（選択式）

検定教科書、文部科学省著作教科書、附則の9条本、電子教科書、市販のワークブック、手話・字幕付きDVD、インターネット上のWeb情報等

③自作教材（自由記述）

④算数・数学科の授業で活用している図表や機器（選択式）

数字カード、模型、電子黒板、OHP、パソコン、プロジェクター、DVD プレーヤー、CD プレーヤー、実物投影機、デジタルカメラ、電卓等

⑤算数・数学科の学習評価で活用している教材（選択式）

（6）結果

①回答数

96校から回答を得、回収率は96%であった。経験年数や教育課程等の基礎情報に関する未記入のものを除いた調査票を調査対象とした。算数・数学科の総回答数は387、学部毎の回答数は、小学部161（41.6%）、中学部121（31.3%）、高等部105（27.1%）であった。

②学部ごとの算数・数学科を担当している教員の教職・聾学校・学部経験年数

小学部（N=161）では、教職経験年数21年以上が36.6%（59名）、聾学校経験年数の最多層は0～3年未満の32.3%（52名）であった。教職経験年数は21年以上あるが、聾学校での指導経験は0～3年という現状があった。また、所属学部経験年数の0～3年未満が32.3%（52名）であった。中学部（N=121）では、教職経験年数21年以上が31.4%（38名）、聾学校経験年数の最多層は0～3年未満で31.4%（38名）であった。所属学部経験年数の0～3年が37.2%（45名）であった。小学部と同様の結果が示された。

高等部（N=105）では、教職経験年数21年以上が48.6%（51名）、聾学校経験年数の最多層は0～3年未満で30.5%（32名）であった。なお、高等部では、所属学部経験年数の3～6年が29.5%（31名）であった。小学部・中学部と高等部では、最多層は同一ではない結果となった。

高等部の所属学部経験年数以外は、教職経験年数は21年以上であるが、聾学校での指導経験は0～3年未満という現状があった。

③教育課程（複数回答）

記入者が所属する学部で実施されている教育課程について複数回答を求めたところ、準ずる教育課程が、小学部92.5%、中学部91.7%、高等部87.6%と、何れの学部でも多かった。なお、この数値は、1校あたり2名が記入している学校もあることから、必ずしも全国の聾学校数における割合を表しているものではないことに留意する必要がある。

④コミュニケーション手段（複数回答）

手話付きスピーチが、小学部82.6%、中学部86.0%、高等部83.8%と多くを占め、指文字が続いた。聴覚口話は、小学部56.5%、中学部57.0%、高等部51.4%であり、コミュニケーション手段として、聴覚口話と手話付きスピーチが併用されている状況が示された。

⑤教材の活用

a.教材の活用頻度

表1に、教材の活用頻度を示した。小学部での検定教科書（90.6%）、市販のワークブック等（81.4%）と上位を占めた。中学部では、検定教科書（86.4%）、市販のワークブック等（63.3%）と小学部同様の傾向を示した。高等部では、検定教科書（89.0%）であったが、市販のワークブックは44.8%と半数を下回った。

全学部を通して、検定教科書を基本として、市販のワークブック等の活用頻度が高かったが、

時々使う教材として、発達段階を考慮した教材活用がなされている状況があった。

表1 算数・数学科教材の活用頻度 (数値は%)

小学部				中学部				高等部			
教材	N	よく使う	時々使う	教材	N	よく使う	時々使う	教材	N	よく使う	時々使う
A	160	90.6	5.0	A	118	86.4	4.2	A	100	89.0	6.0
B	156	81.4	16.0	B	109	63.3	30.3	B	96	44.8	50
C	152	32.2	32.2	E	107	12.1	38.3	F	87	14.9	55.2
D	152	27.6	44.1	C	102	10.8	33.3	E	93	11.8	59.1
G	148	25.7	20.3	F	103	5.8	41.7	H	85	3.5	25.9

註) A：検定教科書、B：市販のワークブック等、C：カレンダー、D：写真、
E：手話辞典、F：インターネット上のWeb情報、G：絵日記、H：新聞

b. 自作教材 (自由記述)

算数・数学における自作教材について自由記述による回答を求めたところ 104 件の回答を得た。多い自作教材としては、たし算、引き算の文章題を分かりやすくするための「文章題の絵図」、日常生活に結びつけイメージしやすくするための「絵カード」など、教科書の内容理解を促すための教材 (54) に関する記述があった。

集団で一つのものを見るために使用する「計算カード」や教科書を画像として取り込んで提示する「スマートボード教材」など教科書の内容の視覚的情報保障を充実させるための教材 (19)、また、授業内で問題提起及び家庭学習で使用する「基礎ドリル」や進度・理解度に合わせて学習の振り返りをする「ワークシート」など学習内容を定着や発展のための教材 (19) に関する記述があった。

(7) まとめと考察

教職経験年数は 21 年以上が多いが、聾学校での指導経験年数は 10 年未満が多かった。聴覚障害児に数的理解の基礎を築くためには、きこえる子どもとは少し異なる経験が必要であると言われているが、その経験がどのようなものかまだ特定されていないのが現状である。

また、聴覚障害児の特性として、時間概念や空間概念の形成について、きこえる子どもとは異なる様相を示すという研究もあるが、これを「聴覚障害児の特性」と規定する十分な事例は少ないといえる。一方で、これまでの聴覚障害教育の実践事例からは、例えば、「10 時 5 分前」という意味を「9 時 55 分」ではなく、聴覚障害児の中には「10 時 4 分」と捉える場合もある。といった聴覚障害児には、特有の傾向があるのではないかという報告がある。したがって、国語科同様、算数・数学科の指導においても、教科のねらいを達成すべく教科の専門性に加えて、個々の聴覚障害児の状態や傾向の存在を理解した上で専門的指導に当たる必要がある。

教育課程については、回答した教員が所属するいずれの学級・学部においても、準ずる教育課程が約 90% と多くを占めた。調査の回答数の多さから、下学年対応や知的障害代替を設定して

いる場合においても、算数・数学科の指導が行われていると考えられる。算数・数学科については、単元設定の面から、いわゆるスパイラル方式がとられており、指導の系統性が求められている。

聴覚障害児に対し、数的関心や理解を深めるには、早期からの指導が必要であるが、聾学校においては、幼児期から、数や大きさ、量を比較したり、分けたりするゲームなど、数に関連した活動の重要性について、指導者間で共通理解されている。このことが小学部以降の算数・数学科の指導に有効に作用するものと考えられ、ことばの素地の育成と同様、重要視すべき事項である。

コミュニケーション手段については、いずれの学部においても、聴覚口話と手話付スピーチが高い割合で併用されていた。算数・数学科を考えた場合、例えば、図形や量の計測などに際し、聴覚障害児は視覚的な認知機能を十分働かせることが必要である。

聴覚障害児は、きこえる子どもに比して、特段、視覚認知が優れているという研究はないが、視覚学習の重要性を指摘する研究はある。これまで聾学校では聴覚障害児に対して、視覚的注意を促す指導はよくなされてきた。ここで重要なことは、注意すべき視覚情報が何かを授業や教師等の関わりの中で、聴覚障害児自ら学習することであると考えられる。これは、国語科指導においても必要な要件であると考えられる。

教材の活用では、各学部ともに、検定教科書や市販のプリント等を重要な教材を位置付け、使用されていることが示された。

通常の学級で行われている一般的な算数・数学科の指導は、聴覚障害児を年齢相応の学業レベルに到達させるためには不十分であることが多くの研究で指摘されている。

これは、算数・数学科において、聴覚障害児に対する指導法の改善や教材の工夫を求めているものであると解される。すなわち、聴覚障害児は就学段階（小学部入学時）には、個々の認知や数に関するスキルが異なっており、指導法や教材を工夫することにより、学習効果を高める可能性があることを意味する。

準ずる教育を行うということで、単純に、検定教科書や市販のプリント等を提供し、そのまま指導しているはずはなく、聾学校においては、どのようにこれらの教材を活用しているか、授業実践を通して明らかにしていく必要がある。

(原田公人)

第2節 授業実践1 小学部1年算数科「どちらがながい」 (東京書籍 あたらしいさんすう1上)

実施時期：平成27年9月

1 学級及び児童の実態

- ・児童3名(男子2名、女子1名)の学級である。内2名は両側人工内耳装用(人工内耳装用35dB～45dB)、他1名は補聴器装用(聴力 裸耳 右耳76dB 左耳28dB)
- ・一年生の児童3名は仲が良く、行動を共にしたり、休み時間や放課後一緒に遊んだりすることが多い子どもたちである。
- ・幼稚部の頃からの話し合い活動や自分の思いを表現する活動の力が小学部での学習にも生かされていると感じる。
- ・算数の学習では、自分の考えを積極的に発言することや分からない時は素直に伝えることができる。みんなで分かるようになろうという気持ちがあり、友だちに方法を教える姿もある。

2 単元について

《教材の考察及び設定理由》

指導に当たって、児童が、比べる方法を自分で考えたり、十分に操作したりする時間を大切にす。そして、操作した内容を的確な言葉でまとめて板書し、思い起こしながら繰り返し口にするによりイメージとともに言葉で整理できるようにする。基にするものの「いくつつ」で表す時には、「〇〇のいくつつ」と繰り返し口にすることで表し方に慣れながら概念がつかめていけるようにしたい。また、友だちと協力する場面を作り、「はしをそろえた?」「まっすぐにした?」等、声をかけ合うことでお互いに確かめられるようにしていく。教室のいろいろなものの長さを調べる時には、「縦・横・高さ・深さ・幅」等の言葉も視覚的に提示することで、長さに関する言葉のイメージを広げていきたい。

これらのことから、実際に子どもが操作し、操作して分かったことを繰り返し口にしながら、基点やめもりを使って長さを比べることができると考え、本単元を設定した。

3 単元の目標

- (1) 身の周りにあるものの長さに関心をもち、比較の方法を工夫しようとし、長さを数値化することのよさに気づく。(関心・意欲・態度)
- (2) 身の回りにあるものの長さについて、直接比較や間接比較、任意単位による測定などの方法を考えることができる。(数学的な考え方)
- (3) 直接比較や間接比較、任意単位による測定などによって、長さを比べることができる。(技能)
- (4) 長さについての基礎的な意味や感覚を身につけ、比較や任意単による測定の方法を理解する。(知識・理解)

4 単元の指導計画(本時 2/5時間扱い)

- ①鉛筆、リボン、ひも・モール・ストローの長さを直接比較の方法で比べる。 1時間
- ②便箋、絵本の長さを直接比較や間接比較の方法で比べる。 1時間

③教室の中のいろいろなものの長さをテープに写し取って比べる。(横、深さ、高さ、幅)

1 時間

④机の横の長さを、任意単位（指を開いた長さ、鉛筆の長さ）を用いて比較する。

1 時間

⑤長さを任意単位（ますのいくつ分）により数値化して表す。

1 時間

5 本時の指導計画

本時の学習場面：東京書籍 あたらしいさんすう1上)「どちらがながい」P77-79

(1) 目標

鉛筆やリボンなど実物を使い並べて長さを比べた子どもたちが、便箋や絵本の縦と横の長さを比べる方法を考え、折って縦と横を重ねたり、テープに写し取って印をつけたりすることを通して、縦と横の長さを比べることができる。

(2) 評価の観点

- ・便箋を折って重ねれば縦と横の長さを比べられることを考え、やってみることができたか。
- ・絵本の縦と横にテープをあてて印をつければ長さを比べられることを考え、やってみることができたか。
- ・今日勉強したことを自分の言葉で話すことができたか。

(3) 準備

指導者：便箋、絵本、テープ

(4) 本時の展開

○学習活動	主発問	発問	・指導 ☆留意点	評価	段階時間
○前時の学習を振り返る。 どうやって比べましたか？			・前時の学習のまとめを見せ、「はしをそろえる」ことを確認する。 ☆声に出して読ませる。		導入 5
○本時の学習課題を確認する。 たてとよこのながさをくらべよう。				評価 「たて」と「よこ」が分かっているか。	展開 35
○便箋の縦と横の長さの比べ方を考える。 何と何を比べるの？				評価 便箋の縦と横を比べる	

・たてとよこをくらべる。

縦はどこ？横はどこ？

・指でなぞりながら答えるだろう。

縦と横だね。どうやって比べよう。

・縦の方が長いよ。
・友だちの便箋の隣に持って行き、並べて（重ねて）比べようとするかもしれない。

一枚だけで比べられないかな？

・縦と縦を重ねたり横と横を重ねたりするかもしれない。
・こことここを比べるんだから...。
・いいこと考えた。
・折ればいいとおもう。
・やってみよう。
・ここが出ている。縦がながい。

折って重ねると比べられる？

○絵本の縦と横の長さの比べ方を考える。

・折れないね。固いなあ。
・折るのは無理だよ。

固いから折れないね。どうやって比べよう。

・四角いのがあればいいなあ。

テープを使って比べられないかな？

・テープを絵本の縦（横）にあてるだろう。
・「ここまでだ」と指で示す。

分からなくなっちゃうね。どうしよう？

・鉛筆で書いてもいいですか。
・線を書こう。
・「たて」と「よこ」って書いておこう。
・縦の方が少し長いよ。
・やっぱり縦の方が長い。

○今日勉強したことをまとめる。

今日、勉強したことは何ですか？

・（板書を手がかりに）～して、くらべた。
・やったことを思い出して話す。

ことが分かったか。

☆角を基点として縦と横を折って重ねる方法があることに気づかせる。

・右下の角を基点として、上に向かって指でなぞり「縦」を示す。
同じ角から左に向かって指でなぞり「横」を示す。
・便箋を持っていろいろ試してみるよう声がけする。
・持って考えても方法が思い浮かばないようなら縦と横に色をつけた便箋を渡す。

☆板書し、読ませる。

「おって、かさねる」

評価 折って比べることができたか。

・テープ状の画用紙を渡す。
☆角を基点として、長さに合わせてテープに印をつければ比べられることに気づかせる。

・印の線をつけ、「たて」「よこ」と書くと確かめられることを押さえる。

☆板書し、読ませる。

「テープにしるしをつける。」

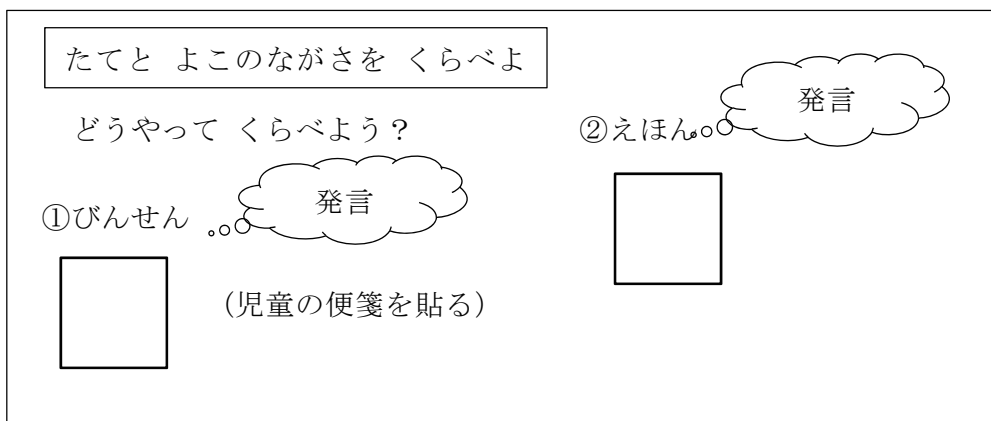
評価 テープに写し取って比べることができたか。

評価

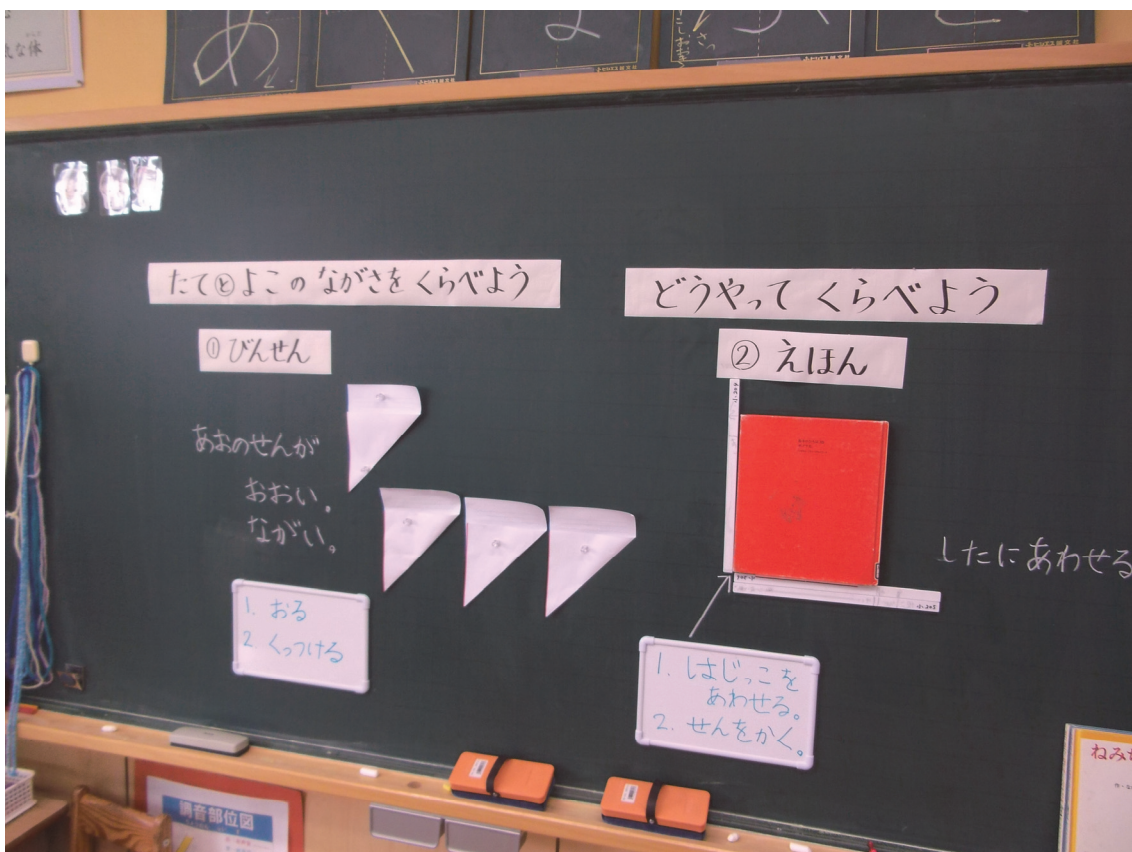
・実際に操作しながら考えることができたか。
・分かったことを言葉で言うことができたか。

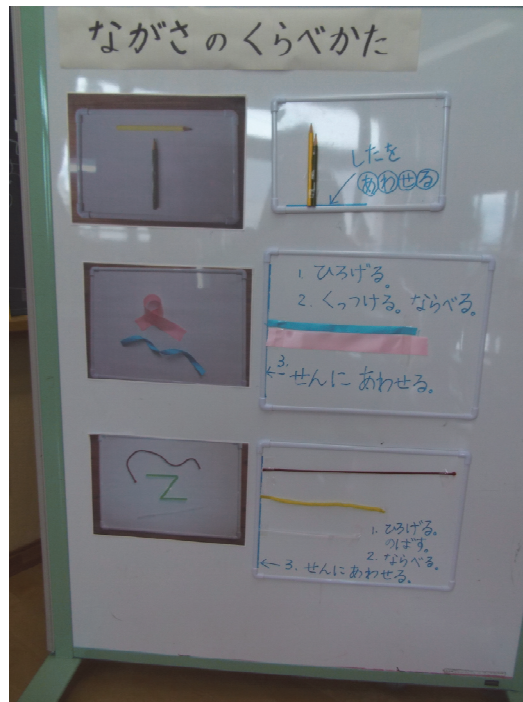
まとめ
5

6 板書計画



【当日の板書】





前時の学習をまとめたホワイトボード

7 授業研究会での協議

参加者 研究協力機関管理職及び小学部教員、研究協力者

(1) 授業者の意図

- ・ 3人とも意欲的な子どもたちで、主体的に担任にいろいろ話してくる。それぞれに考えを出し合い、それぞれの視点の違いを理解している。
- ・ 担任は2名で、国語と算数は2名で指導している。
- ・ 本日の授業では、「比べる」と言うことで、朝の自立も使い、風呂敷の大きさを比べてみたり、背の高さを比べることなどを通して、結びつけたいと思った。
- ・ 便せんを折って比べるところが、教科書にあるが、「折る」ことが難しいと予想し、子どもから「折る」や「くっつける」ことを考えたときに「比べる」につながると良いと願い教材を考えた。
- ・ 本の縦横は飛躍があると思いながらも棒磁石を使うことを考えたが、Aは、操作が難しいと思ったが、やってみて感じてもらうことも必要だと考えた。

(2) 参観者からの意見

① ホワイトボード

- ・ 前時の学習でやっていたことをホワイトボードに貼って、いつでも確認できるようにし、児童が考えたり発言をする際、ホワイトボードが発表の補助的な役割になっていた。
- ・ 今後、定規などを利用した学習やいろいろなものの長さ、量などを比較したり、中学部で正負の数の学習などで、基準がどこにあるかで結果が左右され、誤答になってしまうという場面が多く出てくる。そのためホワイトボードを利用しながら確認してあげるとより学習が深まる。

② 比較

- ・ 線が「多い」「長い」ということばの使い方は早い段階で修正をしてあげた方が、算数学習に

において効果的である。

- ・今回の学習の中で大事なキーワードとして「基点」という考え方があった。どの方法を利用しても「基点を合わせる」ということが長さの学習において大切な考え方である。
- ・授業で「はじっこを合わせる」など児童にわかりやすく使い慣れたことばを使いながら学習を進めることで、自然と「基点」の考え方が身につくような展開になっていた。
- ・前時までに、鉛筆（下を合わせる）リボン（1ひろげる、2くっつける・ならべる、3せんに合わせる）モール（1ひろげる・のばす、2ならべる、3せんに合わせる）といろいろな物で比べ、紙の縦の長さや横の長さといったのがよい。
- ・縦と横を比較するとき「青と赤を比べよう」「青のほうが長い」から、「だから、縦が長いよ」というまとめ方があってもよい。
- ・子どもたちに何をどう考えてほしいのかというねらいが単線的で「これを使ってこうする」という限定的な扱いになっていた。もっとこうすればいいかもしれない、子どもが自ら考えようとするような扱いにしていくことを考える必要がある（便箋を折る、棒磁石をあてるについて）。
- ・教科書の流れとして、「折って比べる」直接比較と、縦横を「テープに写し取って比べる」間接比較が1時間で展開されている。2つの活動がよりスムーズにつながるように教材を考えていたが、児童が操作し、納得して言葉にできるまでの繰り返しの時間（思考の時間）が必要である。
- ・測るときのこっちとこっちをまず、比べてみることから、次に1本で測るにはどうしたらいいかと児童同士で考えさせる指導も大事である。
- ・3名の児童がいるので3通りの調べ学習をすることで、バリエーションが増え、児童の集中力が持続させるという意味での工夫があってもよい。
- ・児童の手があまり動いてなかった。動作で縦を表し切れていな子もいたので、縦と横の概念がまだ身につけていない児童には、操作学習を重ねる必要がある。
- ・言語指導の面で、「～より～のほうが長い」という表現を使用すべきであった。

③指導体制

- ・2名の教師で指導しているが、マイクの受け渡しがスムーズであった。マイクの位置は顎から小指くらいの15センチが適当である。
- ・教師が子ども役になり、AとBの間に机一個おいて座り、（一般の小学生で出てくるであろう反応がある程度教師が把握し）、他の3名から出てこない比べ方をして、教師も考えた子ども役としてより多様な考え方に触れさせるという方法もある。また、話をよく聞いてないふりをして、「えっ、今先生何て言ったの」と、聞いているかどうかの確認をするといった役割の仕方もある。

8 授業研究

(1) 教材活用

- ・指導案に記されている「児童が比べる方法を自分で考えたり、十分に操作したりする時間を大切にしたい。」これが教材を考える際に大切な視点となる。
- ・授業者からの説明で、教室に身長を測る環境を準備して、子どもたちが日常的に長さの測定に親しめるような環境作りをしていたと言うことであった。このような教材を準備することが算

数で学んだ知識を日常生活に使える知識として定着を測ることもつながる。

- ・「便箋は折れるが本は折れない。固いから。どうすればいいか」というところを考えてほしかったが、紙であることからページは折れるという考えが出てきた。素材としてはやはり色鉛筆のケースの方が適切である。
- ・望ましい教材として、まずAとBの長さを比べる必要性を児童が感じるような教材の準備が必要となる。今回の授業で準備した教材の絵本の縦、横を比べる教材は、一目見ただけでどちらが長いかわかる教材のため、児童に測ろうとする意欲を持たせにくい。
- ・見た目では、縦と横の比較が難しい絵本のほうが測る必要性が生じる。そこで、児童は、積極的に絵本の縦と横を測ろうとするであろうし、そこに児童同士の意見の対立などが生まれれば、話し合いの機会が生まれる可能性がある。
- ・物の長さを正確に測るための方法として、「基点」を正確に合わせることも大切であることも児童自ら気づくことができる。
- ・測る方法も教師が棒磁石と指定していたが、様々な物（紙テープ、毛糸、モールなど）を準備して、児童が思い思いに長さを調べるような教材の準備が望ましい。
- ・縦と横の長さを比べる学習として、便箋と絵本を用いていて、子どもたちにとっては身近なもので考えやすい。
- ・棒磁石について、1本の棒磁石を用いたことで縦と横が1本の中に書き込まれ、わかりにくいと思いました。2本を用いて写し取った方がよい。
- ・小学部段階では、思考を重視し、教材を児童に合わせて用意し過ぎないようにすることも必要である。

(2) 指導内容

- ・小学1年生は、長さの学習がことばでの説明や机上の操作だけでなく、生活の中での気づきや考え方も結びついて学んでいくことが、基本的な知識理解につながる。
- ・児童の感じていること、言ったことを教師が汲み取り、うまく言葉で出てこないときには教師が口火をきってきっかけを作っていることが重要である。
- ・実際に操作しながら、そして「くっつける」「折る」「あわせる」「手を出す」「はじっこ」等、児童からの発言を重視し、児童の目線に沿って活動が考えることが大切である。
- ・3名それぞれでした。いろいろ、どんどんと測る体験を通して体で理解していくことも大切である。
- ・1本の棒磁石で縦横に印をつける前に、2本に写し取って鉛筆のようにそろえて比べるステップをはさむことが、子どもたちの思考の流れに合っていた。子どもたちの実態から授業を考えていくことが授業者に求められる。
- ・Aくんが他の2名に教えようとしている姿など、自分の考えを相手に伝えようとする機会は大切で、意図的に機会を設けていく必要がある。
- ・一人学級や複数学級の場合、児童がつぶやいているのか、挙手して発表しているのかの区別がつきにくくなってしまう。一人学級であっても挙手して発表する時間を確保する。
- ・場面に必要な教材は用意できていたが、子どもの実態に合わせた作り方を工夫する。どの場面で、どう使うと有効かという計画の中には、教材のねらい（「思考の図式化」か「整理」か「課題の提示」

か「まとめ」か等)をはっきりさせておくことが重要である。

・授業のねらいとその時間の中で押さえたいことを踏まえて発問計画を立てることが大切である。

9 考察

授業及び授業研究会での協議を通して、以下のことが明らかになった。

(教材提示)

教材は授業の流れを作るためではなく、子どもに付けたい力に沿った選択と提示が重要となる。このため、教師が子どもに寄り添って聞き取るだけでなく、子どもが教師に確実に伝えようとする発言や態度が基本となる。

本時では、便箋を実際に折って、縦と横を重ねて比べることができていた。便箋も絵本も同じものを使っていたが、いろいろな長さのものがあると考えが広がる。また、理解が進んでいる児童にとっても達成感や成就感が得られるように展開の工夫や教材（ワークシートや練習問題等）の準備も必要となる。さらに、子どもが考える時間、試す時間、自分なりに解決できる時間を計画していくかが重要である。

(事前の指導)

事前指導として、自立活動や他教科、生活場面、家庭学習など、どんな場面で、どのような指導をしたのかを授業者から情報収集しておく。具体的には、自立活動の時間に、量を表す言葉や比べる操作を表す言葉を学習しておくことや、日常生活の中で、教師が意図的に量を表す言葉を遣ってみせる。(背の高さ、味噌汁の量など)活動が大切であり、これらは、国語科と共通するところである。

(授業展開－比較－)

聴覚障害児は、生活の中で「比べる」の言葉を理解しているということで、算数科においても理解していると必ずしも言えないと考えられる。したがって、指導者は、算数で使用する語句や文に対して、児童がどのような経験、意味理解をしているかを把握しておくことが必要である。

また、算数科では「比べる」は、起点をそろえる、状態をそろえる(伸ばす、広げるなど)ことが扱われるが、操作の目的を児童が理解していない場合、言葉にしていく場面で、活動が停滞してしまう。このため、操作と言葉を結びつけることが教材活用の視点で工夫が求められる。

さらに、授業終了時に子どもたちの頭に残る終わり方を工夫(「今日はどんなことをしたか、何がわかったか」の言語化)し、次の時間へのつながりを持たせることが重要である。このことから、聴覚障害児に対しては、学習の流れ(思考の流れ)が分かるような一貫したパターンで進めることにより、問題解決のための思考力を育てることになると考えられる。

(長野ろう学校、原田公人、庄司美千代、定岡孝治)

第3節 授業実践2 中学部3年数学科「平方根」 (東京書籍「新しい数学3」)

実施時期：平成27年7月

1 生徒の実態

本学習グループは3年生女子1名である。中学部入学段階では、四則計算も自信がなく、指折り計算が目立ち、間違いも多かった。正負の数における「+」「-」の意味や使い方について、繰り返し学習し、視覚教材や具体的操作を多く取り入れることで、内容を理解し、加・減・乗法については、整数の範囲について計算できるようになってきた。除法については乗法を利用した考え方で九九の範囲では計算できるが、計算が滞ってしまうことが多い。文字式についても計算のルールを忘れて間違っているときは、指摘すると、正しく計算しなおすことができるようになってきた。図形や関数、資料の活用の分野においては、授業の中では理解できているものもあるが、理解している語彙が少なく、論理的な思考を苦手としているため、全体的に学習が滞りがちである。しかしどの分野においても学習に対する意欲は高く、宿題にも積極的に取り組むことができている。

氏名	聴力レベル (補聴レベルは両耳装用) dB			本時の授業に関する所見
	500Hz	1kHz	2kHz	
M.E	右	90	100	<ul style="list-style-type: none"> ・数学の学習には宿題も含め、意欲的に取り組んでいる。 ・九九の範囲における次乗の計算はできる。 ・整数の加減乗法計算はできる。除法については、乗法の考え方を基にした計算方法を提示するとできる。
	左	80	95	
	補	60	60	

2 単元について

(1) 教材観

①学習指導要領上の位置づけ

A 数と式

(1) 正の数の平方根について理解し、それをを用いて表現し考察することができるようにする。

ア 数の平方根の必要性和意味を理解すること

イ 数の平方根を含む簡単な式の計算をすること

ウ 具体的な場面で数の平方根を用いて表したり処理したりすること

②中学部での数の世界は、1年生「正負の数」で負の数への拡張がされ、本単元で限定された範囲ではあるが、無理数へと拡張される。これは今後学習する二次方程式や三平方の定理について、有理数だけでは数の概念が不十分であることも関連している。そこで有理数でない数の存在を知り、有理数についての理解を充実させていくことが重要となる。また1年生で学習した π についても無理数であることを確認し、 π への興味を高めることが大切である。一方で無理

数の四則計算についても、これまでの有理数の四則計算と同じように考えることができ、交換法則や結合法則、分配法則が成り立つことを知ることで、数の世界が拡張されていることを分かるようにすることが大切である。

③取り上げる言語活動

- 用語・記号－根号、有理数、無理数、 $\sqrt{\quad}$ の読み方、意味を手話、指文字、文字情報で確認する。
- 図と式を対比しながら、自分の予想をまとめる。
- 自分の考えを説明するために、ことばや式、図、表、記号などを用いて表現する。
- ノートやワークシートを用いて、学習内容を整理する。

3 指導目標

- (1) 正の数の平方根について、その必要性について知り、四則計算をやったり大小関係の判定をしたりすることに積極的に取り組むことができる。 【数学への関心・意欲・態度】
- (2) 平方根の近似値を大小関係から考えたり、四則計算について平方根の意味や文字式の計算方法を利用して考えたりすることができる。 【数学的な見方や考え方】
- (3) 正の数の平方根や近似値を求めたり、有理数と無理数の分類をしたりすることができる。根号をふくむ式の四則計算や分母の有理化ができる。 【数学的な技能】
- (4) 平方根の意味や根号の使い方、素数、素因数、素因数分解、有理数・無理数の意味を理解し、四則計算の方法を理解している。 【知識・理解】

4 単元の指導計画

(1) 平方根

ア 平方根…6時間、イ 素因数分解…2時間、ウ まとめ…1時間

(2) 根号をふくむ式の計算

ア 根号をふくむ式の乗除…4時間、イ 根号をふくむ式の加減…3時間（本時1／3）、
ウ 根号をふくむ式のいろいろな計算…1時間、エ 平方根の利用…1時間

(3) 章のまとめ

ア 基本の問題…1時間

5 指導方針

指導に当たっては、小学部卒業後、2年以上経過している分数や小数に関する概念を十分に身につけていないため、平方根の大きさや計算結果を確認する際は、関数電卓や視覚教材を活用して確認しながら授業を展開していきたい。特に加減の式については、視覚では数の計算と同じように見えてしまい間違いやすいため、文字式の計算で使用する文字と同じように扱うことを確認しながら、指導を進めていきたい。数学の専門用語については読み方や意味、使い方などを積極的に確認することで、それを自分の発言や問題を解く際に活用していけるようにしていきたい。

また、授業でオウム返しのような発言をしているときは、ことばが分からず、授業者の説明への理解が不十分なことが多いため、理解できているかどうかの確認をしながら授業を展開することが大切である。また無理数を扱うことで、抽象的な表現になりがちになるため、生徒が混乱しないように、生活言語や既習の学習言語を多用しながら、理解を進めていきたい。その際生徒の

反応を確認し、生徒の考えを待つ場面、ヒントを与える場面、教え込む場面を明確にして、達成感、充実感が得られるようにして指導していきたい。

6 本時の指導計画

(1) 指導目標

- 生徒の実態を考慮し、教材の効果的な活用や適切なことばかけをする。
- 根号をふくむ式の加減について、文字式の計算と同じ考え方で計算することを理解させる。

(2) 準備物

小テストプリント、関数電卓、数直線、数のカード、カードケース、ワークシート

(3) 評価の観点

- 根号をふくむ式の加減に関心をもち、計算の方法を考えたり、計算したりしようとする。

【数学への関心・意欲・態度】

- 根号をふくむ式の加減の計算方法を理解する。

【知識・理解】

(4) 指導過程

段階	学習内容・活動	時間	指導上の留意点（◇評価、※自立活動的配慮）	準備物
導入	1 前時までの学習を小テストで振り返る (1) 平方根をふくむ乗除の計算	7	※あいさつややりとりを通じて、聞こえの状態と体調を確認する。 ○誤答があっても生徒が気付くまでは、声かけを控え、やったことへの達成感が味わえるようにする。 ◇乗除の計算ができたか。	小テストプリント
展開	2 本時の学習内容を確認する (1) 本時の学習目標を確認 根号をふくむ式の加減の計算をしよう (2) 加減のことばの意味を確認する (3) 課題の問題文について確認する。	7 7	○学習課題を音声、手話、指文字で確認し、目標を確認させる。 ※読み方の分からない漢字にはルビを振り、読み方の確認を行なう。 ※学習目標を音読させ、読み方が分からなかった物だけルビを振る。 ○加減の意味については、記号を使った表現（+，-）で、ことばと計算方法が対比できるようにする。 ○音声、手話、指文字で問題文を読ませることで、問題文が理解できるようにさせる。 ※題意が分からないときは、手話や板書で視覚的に分かるようにさせる。 ◇加減のことばの意味を覚えていたか。	関数電卓
閉	√9 + √16 の計算の仕方を考えよう			

	<p>3 予想を立てる (1) ワークシートで自分の予想をたて、発表をする。</p> <p>4 $\sqrt{9}$、$\sqrt{16}$の大きさを確認し、結果を考察する。 (1) 数直線を使い$\sqrt{9}$や$\sqrt{16}$を整数値に直す。</p> <p>(2) 根号の中を単純に加減してはいけないことを確認する。</p> <p>5 教科書 P51 例 1 を解く (1) 文字式 $5x + 3x$ を示し、文字式と同じ考え方で計算することを確認する。 (2) 例 1 の式と答えを関数電卓で小数値に直し、数直線で正しい結果が得られたことを確認する。</p>	<p>10</p> <p>○予想とその理由を書かせる際は、文章の誤りなどは、指摘せずにまず書くことを優先させ、書いた内容について話をしながら、整理をしていくようにする。 ◇予想を立て、自分なりに理由を書くことができたか。</p> <p>10</p> <p>○数直線を利用して、$\sqrt{9}$、$\sqrt{16}$を整数値に直して考えさせるようにする。 ○視覚教材を使用し、根号をふくむ数の大きさをイメージできるようにする。 ※長さで平方根の大きさを見せることで、計算結果が視覚的に比較できるようにする。 ◇平方根を整数値に直し、大きさを比較することができたか。 ○左辺と右辺で結果が違うことに気付かせ、根号の中をこれまでのように計算してはいけないことを確認させる。</p> <p>○加減の式の解き方は、文字式と同じように考えることについて、数のカードを利用して、視覚的に理解させる。 ○自分で計算した結果と関数電卓、数直線の結果とで比較し、正しく計算できていることを確認させる。 ◇根号をふくむ式の加減について、文字式の計算と同じ考え方で計算することを理解したか。</p>	<p>ワークシート</p> <p>数直線</p> <p>数のカード</p> <p>カードケース</p>
<p>まとめ</p>	<p>6 本時の学習内容をまとめる。 (1) 加減の式の計算方法を確認し、まとめる。</p> <p>7 次時の予定を確認する。</p>	<p>6</p> <p>○根号をふくむ式の加減法の計算の仕方を文章でまとめ、その内容をやりとりしながら確認させる。</p> <p>3</p> <p>○根号の中が異なるときの加減について考えることを伝え、次時の意欲に繋げる。</p>	

(5) 評価

○生徒の実態を考慮し、教材の効果的な活用や適切なことばかけをすることできたか。

(6) 観点別評価

○根号をふくむ式の加減に関心を持ち、計算の方法を考えたり、計算したりしようとしたことができたか。【数学への関心・意欲・態度】

○根号をふくむ式の加減の計算方法を理解できたか。【知識・理解】

7 板書計画

②根号をふくむ式の加減

◎根号をふくむ式の加減の計算をしよう

問題 $\sqrt{9} + \sqrt{16}$ の計算方法を考え

$\sqrt{9} =$
 $\sqrt{16} =$
 $\sqrt{25} =$

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

例1 $5\sqrt{2} + 3\sqrt{2}$

$5x + 3x = (5 + 3)x$

$8\sqrt{2} =$
 $5\sqrt{2} =$
 $3\sqrt{2} =$

まとめ

○根号をふくむ式の加減では、根号の中を加減してはいけない。

○根号をふくむ式の加減では、文字式と同じルールで計算を進めていく。

板書



√教材



8 授業研究会での協議

参加者 研究協力機関管理職及び中学部教員、研究協力者

(1) 授業者の意図

(生徒)

- ・中1の時から、一対一で授業をしている。中1入学時、生徒は積の単元の足し算ができない状態であった。
- ・数学に苦手意識をもっており、やりながら正解をもっていく自信がない。
- ・コミュニケーション手段は手話がメインであるが、種類は多くはない。手話は曖昧な部分があって、指文字に頼っている部分もある。

(授業)

- ・Aには数直線を使って視覚的に大きさが同じであること、大きさが違うところを視覚で確認すること、実際に計算すること、関数の電卓で計算をするところの理解を求めて指導した。
- ・単元「平方根」については、分数や小数がまったくできていないところで、無理数の概念というところで出題した。
- ・最初にAは、 $\sqrt{9} + \sqrt{16}$ は、 $\sqrt{7}$ という答えを導き出しが、Aは関数電卓を使って $\sqrt{9}$ が3であるということを簡単に導き出し、その後 $\sqrt{\quad}$ を付けなきゃいけないと思ったと考えた。
- ・本時では、生徒に間違えてもらうことで、何がおかしかったんだろう、何が違うんだろう、というところをチェックして最終的にルールを学んでくれることを願った。
- ・普段の授業の中でも、自信をもって答えるように促しているが、指導者自身の不安もあり、Aにも不安を募らせてしまった。また、指導者が、教材を各種揃えていたが、 $8\sqrt{2}$ の数直線を準備するのを忘れてしまい、実際、数直線で同じで正しいと強引にもって行ってしまった。幸い、Aは自信なさそうにしていたが、理解してくれた。

(2) 参観者からの意見

①言語活動

- ・指導者が、生徒に対して、「あなたの考えを聞いたらわかったんだけどね、ちょっと説明して

くれない」といように、別の言葉に置き換えてみることで学習が深まる。

- ・理由も子どものレベルで分かるような説明をする。まとめの表現は、生徒の頭の中とまとめの表現がどういうふうに一致するかを確認することが、次の学習につながる。

②生徒の思考

- ・根号式の計算は、いくつもいくつもきまりや規則があるが、中学生は、そこでつまづきやすい。規則を整理して提示（こういうときは、ここに当てはめて考えたらよい、こう言うときにはこうなんだ）し、生徒に理解させることが大切である。
- ・提示した教材が全て同じ色であったが、色を分けて提示する方が分かりやすい。
- ・生徒の頭の中とまとめの表現が一致しているかを確認する。

③指導目標

- ・授業の始めに、本時の目標を生徒に掲示することが大切であり、その目標の中身も含めて、生徒に対し、「最終的には、このことを気づかせたい、考えさせたい」という願いを持つことが重要である。
- ・個別的な学習では、生徒の活動の中に、教師の作成した教材を使って操作させるなどの工夫があると良い。

9 授業研究

(1) 教材活用

- ・移動式の黒板を準備し、プリントなどを貼っておくなど、学習の想起させるような手立てが有効である。
- ・用語集（ことば帳）など、生徒自身に作成することなど、目にみえる形で残していくという手立てが必要である。

(2) 指導内容

- ・根号式の計算は、いくつもきまりや規則がある。このため、中学生でつまづきやすい規則を整理して提示することが大切である。
- ・聴覚障害生徒の理解を深めるためには、どこの話をしているのかを確認し、実際に操作させたり、生徒に説明させて言語化することが必要である。また、意味と言葉、文字的なもの手話を結びつけるように指導する。その過程で、生徒自身の発見や理解について印象として残ると、学習の達成感につながる。
- ・時間配分について、最後のまとめで、板書の全体をもう1度見る確認が必要である。その時、例えば、まとめは黄色のチョークで書いておいたり、生徒が考え、悩んだところや、宿題の部分を分けしたおくなどの工夫をする。
- ・黒板が狭い教室の場合、一回書き終わった後に、それまでの学習を確認して、消してまた新しいことを学習するという形で行うことで生徒の記録や振り返りとして活用することも大切である。

10 考察

本時では、以下のことが明らかになった。

指導者には、生徒にこのことを気づかせたい、考えさせたい」という願いがある。評価の基準、書き方、目標を掲げるだけじゃなくて、目標の内容を吟味することが重要である。

また、数学科においては、指導者が生徒自身の考え方を辿り、正解を求める経緯や考え方を身に付けさせて理解に至らせる手立てを考えることも重要である。例えば、小数点の位置が間違えたり、ケタを間違えた場面などでは、指導者は、生徒が出した回答について、生徒に言語面で、表現内容を工夫することが大切である。さらに、生徒に考え方を委ね、整理させるための材料を準備することが大切になる。

指導形態が、一対一の場合は、教師が生徒に対して説明を求めたり、ことばを置き換えたり、指導者自身が調べるなど、適宜、双方で役割を持った活動を取り入れることにより、学習が深まると思われる。このためにも、指導者は、評価の基準、目標の内容を、生徒に応じて吟味することが大切である。

生徒の間違いの修正や訂正する場合、例えば、消しゴムで間違いを消して答えを書かせてしまうより、残しておいて、正しい答えにいたるまでのプロセスを残す（線を引く）ことが、書き直させるよりも重要となる。

(福島県立聾学校、原田公人)

第4節 考察

問題解決について、ポリア (G.Polya 1887-1985) は、次の4段階のモデルを示している。

①問題を理解すること (understanding the problem)

何を求めようとしているのか、与えられていることは何かなど

②計画を立てること (devising a plan)

この問題と関連した問題を知っているか、似た問題を探す、表や図をつくることなど

③計画を実行すること (carrying out the plan)

一步一步各段階をはっきりさせながら進めるかなど

④振り返ってみること (looking back)

解答ができあがったら、これを振り返り、もう一度辿った道を見直し、検討するなど

問題解決をするに当たっては、数学的な考え方ができるようにすることが大切であり、数学的な考え方にはいろいろな見解があるが、教育現場では、「1. 思考の対象に関するもの」、「2. 数学的な方法に関するもの」、「3. 数学の内容に関するもの」に分けている場合が多い。

「1. 思考の対象に関するもの」には、抽象化・具体化する、数量化・図形化する、記号化する、形式化する、一般化・特殊化する等が挙げられる。

「2. 数学的な方法に関するもの」には、帰納的な考え方、類推的な考え方、統合の考え方、発展的な考え方、拡張的な考え方、演繹的な考え方などがある。

「3. 数学の内容に関するもの」には、算数の各内容を支え、これを生み出してきた考え方が含まれ、学習内容に則していろいろな考え方が挙げられる。

また、算数・数学科の学習では、数量や図形についての知識・技能を身につけたり、概念や原理・法則を明らかにしたり、問題解決をしたりする際には、数学的な考え方が重要な働きをする。したがって、指導に当たって、この学習ではどんな数学的な考え方を活用して、どんな数学的な考え方を育てるのかを明らかにして取り組むことが大切になる。

聴覚障害のある児童生徒にあつては、言語理解に課題を有することが多く、例えば、長さの指導において大きな単位の必要性に気づかせ、「m (メートル)」を使って数値化したり、九九表の指導では各段に共通するきまりを見つけ、一般化して言葉にまとめるなどの学習に際して、困難を示す場合が多い。このため、学習に際して、単元の目標や児童生徒の興味・関心に即した教材活用が重要になる。

平成26年度に実施した、教材に関する聾学校調査からは、算数・数学科に対する興味・関心に個人差が多いことや文章問題に対する関する児童生徒の苦手意識が示された。

聴覚障害のある児童生徒の算数・数学科に対する興味・関心とは、「児童生徒のどのような状態を指しているのか」を明確にすることが必要である。算数・数学科の興味・関心について、橋本吉彦 (2009) は、「①自分で一応の解決をしようとする。つまり、自分で問題を解決しようとする姿勢が見られること。②ある解き方を見つけたら、他の解き方がないか考えようとする。③なぜか追求しようとする。④学んだことを別の表現で、あるいは、自分の言葉で言い換えてみようとする。⑤問題解決後、そこから新しい問題がつかれないかと考えようとする。⑥新しい決まりを見つけたり、想像する喜びを知っている。」としている。

聴覚障害児童生徒に対し、このような興味・関心を高めるためには、日常的な関わりの中で、言語を介した、疑問や結果、因果関係を考える習慣形成が大切になると考えられる。

具体的には、

①発問・「別の解き方を考えてみて」「もっと簡単なやり方はない」「それはどうしてか。わけを考えて」

②具体物や操作・問題の意味が理解させるために、具体物を示し、それを自身で操作させる

③発見や着想・児童生徒自身で発見したことや発想したことを認め、価値づける

④待つ時間の確保・児童生徒の疑問や解答する時間を確保し、指導者はそれを待つ

以上のような手立てが求められる。

本研究での授業研究においては、聴覚障害児童生徒に対し、個々の実態に即して、①問題の提示、②児童生徒による問題の自力解決、③児童生徒と指導者による解決の話し合い（指導者からの発問や意見、児童生徒の回答や疑問など）により、授業が進められていた。

以下、言語活動、教材の取扱い、コミュニケーション手段、授業展開について考察する。

1. 言語活動

算数・数学的な事象とことばと結びつける。例えば、式をことばにする、ことばを式にするといった活動において、聴覚障害児童生徒は、理解に時間を要することがある。また、聴覚障害児童生徒の場合、自発語になっているからと言って、それが即、算数・数学の理解につながるという訳ではない場合が多い。このため、教材は、時間や場所に限定されることなく、生活の中で、どのような言語活動を展開するかが重要であり、教科指導においても、丁寧にことばの意味を知らせる必要がある。

さらに、指導者は、できるだけ児童生徒の知っている言葉を使用することを奨励し、表現を正しく直していきながら、言いたいことを表現することを繰り返すことを意識することが大切である。

学習用語については、最初始まるときに読み方を確認して、分からない語にはルビをふり、次の授業の中で同じ言葉が出てきた場合、確認を入れて、読めたものを外したり、読めない場合は、再度書いて、繰り返すことも大切である。

2. 教材の取扱い

国語科の授業研究から、どのような教材が必要か（読みを支える教材、単元を俯瞰できる教材など）を明らかにすること。また、小学部・中学部共通して、聴覚障害児にとっての題材の難しさを具体的事例（長さ比べの何が難しいか、一次関数の何が難しいかなど）に則して明らかにすることが大切である。

（1）聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

①算数で用いる言葉「比べる」の意味理解の難しさ

算数の「比べる」は、数量を比べることを表す。教科書の単元構成を見ると、ア) 直接比較をする。イ) テープに写し取って比べる。ウ) 単位量になるものを決め、それがいくつ分あるかで比べる（ブロック何個分など、共通する単位に置き換える）となっている。

算数の「比べる」は、基点をそろえる、状態をそろえる（伸ばす、広げるなど）ことを理解する必要があり、算数・数学科で使用する語句や文に対し、児童生徒がどのような経験、意味理解をしているかを把握しておく必要がある。

②教科書に書かれた問題場面の意味理解の難しさ

実際の生活では、「比べる」は、長いと得する、短いと損するなど、利害や損得が絡むことがある。単元の目標（数量の比較）に迫るためには、指導者は、教科書よりも自然な問題場面や算数的事象を考え、問題を自作することも必要である。

（２）予測した教材文の難しさへの対応 ～事前指導、自立活動や他教科等との関連～

授業研究では、黒板に量を表す言葉（長い、広い、大きいなど）と操作を表す言葉（広げる、比べる、くっつけるなど）が事前に扱われていた。事前に自立活動や他教科、生活場面、家庭学習などの場面で、どのような指導をし、理解が図られたのか把握して、授業に臨むことが大切である。

また、児童生徒の実態に応じて、類似した単元を近づけて指導したり、まとめて扱った方が良いのかも検討することも必要である。

（３）本時のねらいを達成するための教材とその活用の在り方

①ねらいの設定

授業研究では、指導案の中に、児童生徒ごとに指導者が願う姿が書かれていた。また、具体的に「～と言えたら良しとする。」「～という操作ができたなら良しとする。」など、行動や発話レベルで本時のねらう姿を考えておくと、より個に応じた指導や配慮ができると考えられる。

実際の授業で、児童が「～多い」と発言し、他児が「～長い。」と発言した場面で、指導者は、両方の発話を板書していた。小学校等の通常の学級でも、児童は様々な発言をするが、その中で、指導者が判断して大切なものを選んで板書する、あるいは別の表現に置き換えてより適切な言葉で板書することがある。

このように、児童により適切な表現を意識させることが大切である。したがって、児童が何と発言すれば目標達成とするかを設定しておくこと、取り上げる発言も選びやすくなる。

②既習事項の掲示、板書の構成

授業研究では、既習事項（長さ比べをした写真とくらべ方を書いた短冊）を掲示したホワイトボードに児童自ら目を向け、発言する様子が見られた。本時の問題を解決するために必要な既習事項を掲示しておくことは国語科同様、必要である。

板書も毎時間同じ構成で書かれていることが本時から窺われた。学習の流れ（思考の流れ）が分かるような一貫したパターンで進めることは児童の問題解決をするための思考力を育てるために必要である。

また、既習事項の掲示と同様、比べ方を各ミニホワイトボードも一貫して用いていた。このことは、児童に対し、比べ方を意識させること、比べ方を言語化させる良い機会となる。

③自分で考えるための教材・教具

比べ方の操作ができたなら机間指導で、友達に説明できるよう、言語化していく。その後、指導者の意図した順番で発表をさせる（直接比較、物を使って比較、単位量を用いて比較など）ことで、

「自ら考える、試す時間」を確保することが大切である。また、学習への集中を途切れさせないように、手足を使う活動を授業の中で取り入れることも有効と考えられる。

④児童の発言や操作したことの取上げ方

児童の活動を受け、指導者が、何を書こうか迷いながら板書していた場面があった。このような時、例えば、「1はじっこをあわせる。」「2せんをかく」と板書するよりも、「2せんをかく」は、「3しるしをつける」と書く方が適切と思われる。「せんをかく」では、児童によっては、指導者の意図が伝われない可能性がある。長さを比べるという教科の本質に迫るためには、児童が分かる言葉で板書することを心がける必要がある。児童にとって「しるし」が理解できない場合であっても、文脈や操作を通して想像させるなど、自分で理解に迫る姿勢を奨励していくことが大切である。

また、「比べ方」を学習した後は、たくさん長さを比べる体験をして定着につなげたり、まとめとしてノートやワークシートなどへの書く活動を入れたりすることも重要である。さらに、聴覚障害児にとって、学習カード（絵カード、文字カードなど）の拡大板（数直線やグラフなど）の活用は有効となっている。このため、指導者は、これらの教材を使うタイミングや、掲示の場所、使用するペンの色などの工夫が求められる。

このように、事前に、教材のねらい（「思考の図式化」か「整理」か「課題の提示」か「まとめ」か等）を明確にし、学習場面に即して、児童生徒の実態に合わせ、必要性があると思われた教材を作成することが大切である。

3. コミュニケーション手段

算数・数学科においても、児童生徒に全て言葉で表現させることにこだわらず、いろいろなコミュニケーション手段で発言を求め、最終的に言葉で言葉を押さえるようにしたい。また、両耳人工内耳装用や軽度難聴といった児童生徒に対するコミュニケーション手段についても、校内での考え（指導方針）を検討する必要がある。聴覚障害児童生徒に対するコミュニケーション手段は、手話や音声言語に関わらず、伝わりにくさがあるという認識を持ち、適宜、視覚からの情報を工夫した教材の準備が大切である。

4. 授業展開

聴覚障害により、日本語の言語力が不足している場合が多く、特に、聴覚障害児童生徒には書き言葉の理解が不十分であることが多い。このため、板書（計画）が大切になる。板書は児童生徒にとって、そのままノートでもある。それを次の時間にも使って学習を積み重ねていくものであり、児童生徒が自身で気づいたこと等もノートに残す習慣を身に付けさせたい。

発問では、児童生徒の実態を把握し、子どもが何と答えれば良いか選択肢を与える方法を用いると有効な場合があり、吟味する必要がある。

少人数（一対一など）の授業では、話し合い活動によって課題解決する手法がとりにくく、知識伝達型の授業になりがちになる。また、個別学習では教師側で発言を汲み取ってしまいがちになる。このため、授業に際しては、児童生徒からの積極的な発言を奨励することにより、児童生徒の理解の度合いを把握することに努めることが大切である。

なお、研究協議の中で、「児童生徒によって算数・数学の好き嫌いがはっきりしている。日常

生活において、ルール作りができることが、論理的に考えることにつながる可能性がある。」という意見があったが、実践的に明らかにされていない。今後、授業研究を通して検討していく必要がある。

以上、授業研究会での協議を基に考察した。算数・数学科における観点別評価として、算数への関心・意欲・態度、数学的な考え方、数量や図形についての表現・処理、数量や図形についての知識・理解がある。

研究協議を通して、聴覚障害児童生徒に対して、数理的な事象に関心を持ち、学習の楽しさや数理的な良さに気づき、日常の事象の理解に生かそうする指導者の働きかけが大切であることが示された。このため、聴覚障害児童生徒に対し、算数・数学科に対する興味・関心をどのように醸成していくかを、指導者の課題として意識することが重要である。

(原田公人、庄司美千代)

第4章 自立活動授業実践

第4章 自立活動授業実践

第1節 聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究 －教材活用の視点から－に係る自立活動調査（平成26年度）

平成26年度、聴覚障害教育研究班では、研究協力機関（6校）を対象として、自立活動について自立活動に関する教材活用の詳細を把握するため、アンケート調査を実施した。本稿では、平成27年度の自立活動の授業研究に際する基礎資料として、本調査結果の概要を報告する。

1 目的

平成26年度に全国特別支援学校（聴覚障害）を対象とした「自立活動の教材活用の実態調査」を基に、研究協力機関6校（青森県立青森聾学校、福島県立聾学校、東京都立大塚ろう学校、長野県長野ろう学校、静岡聴覚特別支援学校、佐賀県立ろう学校）全学部における教材活用の詳細について情報を得る。

2 対象及び方法

調査対象：上記研究協力機関の全教職員

調査方法：郵送による自記式多肢選択法及び自由記述法

調査期間：平成26年10月1日～平成26年10月末

3 調査内容

教職経験年数、特別支援学校（聴覚障害）経験年数、自立活動の教育課程上の位置づけ、各学部での自立活動の目標（重点事項）、自立活動に関する年間指導計画の主な記載内容、評価方法、個別の指導計画、学部における自立活動関連の教材の保有・学部間共用の状況、自立活動に関する研修内容、自立活動で使用している教材・具体的な指導例、軽度・中等度難聴児への指導例、人工内耳装用児への指導例、重複障害児への指導例、自立活動と各教科等との関連についての考え、自立活動に関して今後、必要と思われる教材

本調査は、国立特別支援教育総合研究所研究倫理審査委員会（平成26年9月）の承認を得て実施した。

4 結果と考察

（1）基本情報（所属学部、経験年数等）

①教職経験年数

本調査では274名の回答があった。教職経験3年未満は32名（11.7%）、3年～12年未満は67名（24.5%）、12年～21年未満は59名（21.5%）、21年以上は116名（42.3%）であった。教職経験年数3年未満が最も少なく、21年以上が40%近くを占めた。

本調査では、研究協力機関6校の職員、計274名から回答を得た。教職経験21年以上が全体の42%、3年から21年未満を合わせると46%と教職経験が豊富な教員の構成となっている。また、特別支援学校（聴覚障害）（以下：聾学校と記す）経験年数を見ると、3年未満が32%、21年以

上は9%となっており、異動人事、同一校勤務の制限等、都道府県の教員配置に係る施策の変化を背景としてこうした傾向が進んでいくと予想される。聴覚障害教育の専門性の継承には、聴覚障害児の特性や指導法に関する知識・技能の醸成が不可欠である。このため、専門性の継承という観点から今後の推移を見ていく必要がある。

(2) 自立活動の教育課程上の位置づけ

幼稚部は30分～45分、小学部は45分、中学部及び高等部は50分、専攻科は60分の指導時間で、週当たりの指導時間は学年や子どもの実態に応じて設定されていた。

何れの学部でも年間指導にそれぞれ自立活動を位置づけ、「朝自立」や「個別指導」に組み込まれている学校もあり、聾学校の指導に自立活動が根付いていることを示すものであった。

また、指導目標として、日本語の獲得、聴覚活用、コミュニケーション形成、障害認識など、聴覚障害児の発達段階を踏まえた目標を設定していた。指導目標や評価は、学級担任と自立活動担当者で行われ、幼稚部や小学部では学部会等の諸会議で検討されているが、学部が上がるにしたがって、担当者内での検討に止まっている傾向が示された。一人一人に対応した指導の充実という点において、複数の「眼」による検討が有効であることから、今後の課題と思われる。

(3) 各学部での自立活動の目標（重点事項）

幼稚部では聴覚活用や個別指導を中心とした目標が多く、小学部では聴覚活用やコミュニケーションの他、日本語の育成に関する記述があった。中学部は語彙や概念形成、高等部・専攻科では社会参加や自立の記述が見られ、発達段階を踏まえた目標を設定していた。

(4) 自立活動に関する年間指導計画の記入者、主な記載内容、評価方法

年間指導計画は学級担任をはじめ、自立活動担当者により作成されていた。主な記載内容としては、何れの学部も、学習指導要領に基づき、コミュニケーションの状況や言語に関する内容であった。また、学部が上がるにしたがって、社会性や障害認識を取り上げる状況が見られた。

評価方法としては、ケース会議等の部内検討、諸検査、記録、観点別の評価により行っていた。なお、幼稚部や小学部では、職員全体（グループ）による評価がなされていた。

(5) 個別の指導計画

各学部とも、保護者や職員間の共通理解のツール、引き継ぎ資料をして活用していた。幼稚部ではミーティング時に指導目標や評価として、小学部では教科指導と関連をもたせての評価として、中学部では学級や実態別での活用、高等部では日常生活での指導資料として活用を図っていた。個別の指導計画に記載する内容は各学校独自のものであるが、学部間の引き継ぎや外部関係機関との情報交換等、さらなる活用を図る上では、個人情報管理は無論、必要以上にファイルを厚くしないなど記載内容の精選や工夫が必要と思われる。

(6) 学部における自立活動関連の教材の保有、学部間共用の状況

学部における自立活動関連の教材の保有、学部間共用状況では、半数（3校）で「保有されているが、学部間共有はされていない」と「共有できる校内体制づくりが課題となっている」が連

動した回答があり、教材活用の方法について課題が示された。子どもの実態が異なり、指導目標が異なることから、このような状況が生じることは予想されるが、教材評価や専門性の継承という点から、教材管理や活用について再考すべき時期にあると思われる。

(7) 自立活動に関する研修の研修内容

教科指導と同様に自立活動に焦点を当てた授業研究会を毎年実施する学校があった。研修会として、補聴器や聴力検査、発音指導、言語指導、手話などの課題を設定した研修会を多く実施していた。また、難聴遺伝子研究や福祉制度など今日的トピックを扱う研修会を実施している学校もあった。その他、公開授業や地域の教員や保健師向けの講習会を開催するなど、校外の関係者への理解啓発の活動をしていた。特別支援教育において、自立活動は重要な領域であることはいうまでもない。具体的なテーマ設定での研修は重要であるが、多様化している子どもの実態を踏まえ、学校として自立活動はどうあるべきか、今後の聴覚障害教育の自立活動の在り方について検討することも重要であると思われる。そのための手立ての一つとして、授業研究がより活性化される必要がある。

(8) 自立活動で使用している教材

この質問に対しては844の回答があった。表1に「聴覚教材」「視覚教材」「その他」の回答数を示した。自立活動教材として、視覚教材(37.1%)が聴覚教材(28.0%)より多く使用されていた。

表1 自立活動で使用している教材（複数回答） N=844

	聴覚教材	視覚教材	その他
N	236	313	295
%	28.0	37.1	35.0

表2に「聴覚教材」「視覚教材」「その他」の項目別回答の内訳及び割合を示した。自立活動で使用している教材で最も多いのは、パソコン、プロジェクター(129:15.3%)、次いで、絵本・紙芝居(110:13.0%)、テレビ、手話・字幕付DVD(97:11.5%)であった。

使用が少ない教材は、音素材用PCソフト(5:0.6%)、電子黒板(34:4.0%)が挙げられた。(集団補聴器はループ式と赤外線式を併せると74:8.8%であった。)

表2 聴覚教材、視覚教材、その他の項目別回答数 N=844

	聴覚教材						視覚教材				その他			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
N	44	30	75	66	5	16	110	97	63	43	86	34	129	46
%	5.2	3.6	8.9	7.8	0.6	1.9	13.0	11.5	7.5	5.1	10.2	4.0	15.3	5.5

註： A：集団補聴器（ループ）、 B：集団補聴器（赤外線）、
 C：個人用FM補聴システム、D：CDプレーヤー等オーディオ機器、
 E：音素材用PCソフト、F：その他、G：絵本・紙芝居、
 H：テレビ、手話・字幕付DVD、I：掛け図（手話表、調音部位図等）、J：その他

K：手話辞典、辞典、L：電子黒板、M：パソコン、プロジェクター
M：Web 情報、N：その他

視覚教材の使用回答数及び割合は、絵本・紙芝居（110：35.1%）、テレビ、手話・字幕付 DVD（97：31.0%）、掛け図（63：20.1%）の順であった。絵本・紙芝居は全教材の中で一番多く使用されている視覚教材であるが、手話・字幕付 DVD も多く使用されている状況が示された（N=313）。

「その他」の使用回答数及び割合は、パソコン・プロジェクター（129：43.7%）、手話辞典・辞典（86：29.2%）、Web 情報（46：15.6%）の順であった。電子黒板は（34：11.5%）に止まっているが、これらの教材は、他の教育活動で使用されている可能性が高いと推察される（N=295）。

聴覚教材については、集団補聴器（ループ）（回答数 44）は、授業や全校朝会などの集会で、教室や体育館に敷設し、授業をはじめ集会活動や行事で使用されていた。集団補聴器（赤外線）（回答数 30）は、集団補聴器（ループ）と同様、授業で日常的に使用し、発音指導や読話指導でも使用されていた。個人用 FM 補聴システム（回答数 75）は、個人管理とし、より教師の声が聞き取りやすくするためや保護者が家庭でも使用されていた。CD プレーヤー等オーディオ機器（回答数 66）は、全学部を通じて、うたやリズムなど音楽的活動や体育的活動の他、英語などの教科においても使用されていた。音素材用 PC ソフト（回答数 5）は、教材の自主制作や聞き取り検査で使用されていた。

その他（回答数 16）では、楽器をはじめ、トーキングエイドやボディーソニックの機器を使用していた。

次に、視覚教材については、絵本・紙芝居（回答数 110）は、個別指導や教科指導等、全活動の中で、読みきかせを中心に、文字への関心や興味、指導内容の理解を確かめるツールとして高い頻度で使用していた。テレビ、手話・字幕付 DVD（回答数 97）は、発達段階を踏まえて、各学部でテレビ番組の視聴がされていた。

また、書画カメラで教材文や子どものノートをモニターに映すなどの活用もされていた。掛け図（回答数 63）は、調音部位図、手話表、耳の構造図を提示し、発音指導などで使用されていた。その他（回答数 43）では、単語・文・文章・絵カード、写真、実物投影機やホワイトボード等の活用をはじめ、教科書「ことばのべんきょう」を使用していた。

その他の教材については、手話辞典、辞典（回答数 86）は、授業時の単語の意味調べや意味確認、発表活動での内容理解など、教師と子どもともに相互に高い頻度で使用されていた。

電子黒板（回答数 34）は、教科指導においてパワーポイントの提示、ワークシートなどの提示、行事活動等の想起のために写真集を表示、ネット検索、生徒が作った文章について確認や書き直しなど、広範に使用されていた。

パソコン・プロジェクター（回答数 129）は、教材の説明、パワーポイントでの説明、卒業文集作成、調べ学習など、子どもも教師も両方で教科指導や行事等、様々な場面で使用されていた。

Web 情報（回答数 46）は、調べ学習、HP 閲覧、動画での説明など、パソコン・プロジェクターと同様に全学部での活用が図られていた。

自作教材の回答から「プリント関係、発音指導関係、ゲーム、手話関係、その他」の 5 つのカテゴリーが形成された（回答数 45）。各カテゴリーは、聴覚障害関係図書（聴覚障害誌、聾学校の研究紀要、全日本聾教育研究大会集録）に基づいた名称を用いた。「ワークシート」などは「プ

プリント関係]、「発音指導用教材」などは「発音指導関係]、「ビンゴゲーム」は「ゲーム]、「手話表現や歌詞の字幕」などは「手話関係]、「SSTにおけるロールプレイング」などは「その他」とした。

自作教材（回答数 45）をカテゴリー分類すると、プリント関係が 21（46.7%）と約半数を占め、次いで手話関係 8（17.8%）、発音指導関係 6（13.3%）であった。

自作教材の具体例

※記載された表記は原文のままとした。

プリント関係（21）

○ワークシート ○絵や図を取り入れた自作ワークシート ○パネルシアター ○ことばの学習（自立活動） ○50音カード ○動詞カード→動詞活用と例文作り ○作文練習プリント ○日本語の構造を改めて確認する ○文法指導教材、品詞カード、助詞記号など ○掲示物→新しいことば、概念のまとめ、活動の振り返りなど子供たちが自然と情報を得られるようにしている ○学習プリント、助詞カード→日本語文法指導時に助詞カードや絵カードを用い、助詞の習得を目指し行っている ○プリント、ワークシート、イメージ図、ペープサートなど ○絵カード、動作カード、抽象語学習プリント、自作プリント等 ○絵、プリント類→絵とことばと一致できるように書くこと、言うこと、を組み合わせて学習している ○授業用のプリント作成、資料等 ○音ごとの調音部位カード、清音の文練習カード、息あそびの玩具、手話絵付動詞カード ○指文字とひらがな文字のマッチング用カード ○かるた（身の回りのことばに関する事を知るたにする）○品詞カード（視覚教材）→名詞（黄）動詞（緑）形容詞（水色）形容動詞（オレンジ）、副詞（灰）等色分けしたカードを使い、文法的な学習を行う。○言葉の部屋→新出語句や知らない語を品詞カードに書き提示し、常に見ることができるようにする。○行事等の事前、事後のワークシート…いつ、どこ、だれ、何をする、交通手段等の学習 ○約束カードなど→幼児の関心や意欲を高め、主体的に活動できるよう動きのあるパネルシアターを作成したり、洗たくばさみなどを作って手指をよく動かす教材に取り組んだりしている。約束事があるときはその場で伝えるだけでなくイラストや文字、動く仕掛けなどにして幼児自身が見て気付いて約束が守れるようになるよう工夫している

発音指導関係（6）

○発音指導用教材 ○息を吹いたり、吸ったりして遊ぶ教材→呼気の練習 ○発音カード ○発音の文字表、発音の教材、数のプリント ○文字カード、絵カード→発音指導に使用している○（自作ではないが、）風船、へび笛等玩具、ろうそく、誕生会、息遊び

ゲーム（3）

○ビンゴゲーム→個別の自立活動で使用する ○幼児用ゲーム、おもちゃなど ○パズル（重複用、絵だけに注目できるよう正方形のページ）

手話関係（8）

○幼児の歌、手話表現や歌詞の字幕、歌の内容をイメージできるようなペープサートや絵など ○手話 DVD ○手話学習会の教本 部内で編集したもの、手話学習会の教材テキストとして使用する（講師は聴覚障害者、卒業生）○子どもの実態に合わせた手話ビデオ ○歌の手話付ビデオ ○手話ゲーム（PC教材）○手話ビンゴ（PC教材）○指文字ファイル（マッチング）

その他（7）

○SSTにおけるロールプレイング ○手指の操作性を高める教材 ○活動の手順書 ○PECS→自分のやりたい活動を伝える練習。コミュニケーションの練習 ○PPT ○プレゼンテーション教材 ○手遊び、歌等のDVD

聴覚教材・視覚教材ともに満遍なく使用されていた。聴覚関係では、個人用 FM 補聴器の使用も多くなっており、こうした傾向は今後も増えることが予想される。また、聴覚・視覚を問わず、普及率の高さに伴い、利用のしやすさ（簡便さ）という点から、コンピュータソフトや電子黒板等の ICT 活用が進むと思われる。さらに ICT の進展に伴い、自立活動の指導内容にもバリエーションが生じてくることが考えられる。このため、子どもの興味・関心からだけでなく、子どもに力がついたかどうかの観点から、これらのハード機器の活用について検討していく必要がある。特に、指導前後の ICT 活用の評価は欠かせない。

(9) 軽度・中等度難聴児に配慮した具体的指導

軽度・中等度難聴児に配慮した具体的指導について自由記述での回答を求めた（回答数 90）。自由記述から「発音関係、聴覚関係、日本語指導、手話・指文字、視覚関係、障害認識、指導形態」の 7 カテゴリーが形成された。カテゴリー分類した結果（回答数 90）、聴覚関係（33：36.7%）が最も多く、次いで、日本語指導（15：16.7%）、発音関係（12：13.3%）、手話・指文字（11：12.2%）と続いた。

発音関係と聴覚関係を合わせると 45：50.0%で半数となった。しかし、手話・指文字、視覚関係を合わせると 19：21.1%で、視覚的配慮も必要であることが示された。障害認識は 10%近くあり、この領域の指導の必要性も示された。聴覚関係の指導が多くを占めた。高度難聴の割合が多い聾学校においても、一側性難聴や軽度・中等度難聴児が少なからず割合を占めている状況が認められる。障害の理解や改善という視点から、個々に即応した適切な聴覚管理や手話等の指導が求められる。

(10) 人工内耳装用児に配慮した具体的指導

人工内耳装用児に配慮した具体的指導について自由記述での回答を求めた（回答数 65）。自由記述から、「聴覚関係、発音関係、日本語指導、手話・指文字、安全指導他」のカテゴリーが形成された。カテゴリー分類した結果、聴覚関係（30：46.2%）が最も多く、次いで、発音関係（14：21.6%）、手話・指文字（12：18.5%）と続いた。人工内耳装用児に対して聴覚活用に配慮した指導が 70% 以上示されたが、手話等の必要性があるとの回答も示された。人工内耳装用児に配慮した指導（自由記述）の回答数は 65 と、軽度・中等度難聴児の回答数（90）より大きく下まわったが、軽度・中等度難聴児と同様、聴覚関係の指導が多くを占めた。聾学校における人工内耳装用児・者の在籍率は、平成 26 年度現在、25% という報告（全国聾学校長会）があり、今後も増加傾向が続くと予想される。

人工内耳は、施術時期やリハビリテーション状況などを背景として、装用状態は多様性が認められる。このため、手話等の配慮を必要とする子どもも多い。また、人工内耳装用児・者は、幼稚園入学から小学部・中学部へと進学する例もある一方、通常の学級から転校する例も多い。このため、一貫した自立活動を展開することが難しい例も見受けられる。

人工内耳は聾学校が過去には経験したことのない課題、即ち、「きこえる高度難聴」と対峙する必要がある。軽度・中等度難聴児とは似て非があることを踏まえ指導や配慮を行い、事例を積み上げて検討することが必要である。

(11) 重複障害児に配慮した具体的指導

重複障害児に配慮した具体的指導例について自由記述での回答を求めた（回答数 86）。自由記述から、「指導方針、指導形態、コミュニケーション指導、視覚教材、『音、音声関係』、『興味・関心、遊び』、ことば」の7カテゴリーが形成された。カテゴリー分類した結果、視覚教材（25：29.1%）が最も多く、次いで、コミュニケーション指導（18：20.9%）、指導方針（12：14.0%）、興味・関心、遊び（11：12.8%）、ことば（10：11.6%）と続いた。重複障害児に対する指導としては、視覚教材を用いてコミュニケーション指導を行っていた。また、指導形態は個別を基本としていた。指導方針、指導形態、コミュニケーション指導、視覚教材、音・音声関係、興味・関心、遊び、ことばなど、様々なカテゴリーが挙げられた。これは重複障害児の多様性を示すものであると考えられる。このため、個別的な対応の基、固定的なものではなく、障害の状態に応じた教材（子どもに確実に伝わり、理解され、発展が期待）が準備される必要がある。

(12) 自立活動と教科等との関連について考えていること

自立活動と教科等との関連について考えていることについて自由記述での回答を求めた（回答数 94）。自由記述から、「自立活動の捉え、バランスの重要性、教科学習の捉え、学年・学部間連携、研修」の5カテゴリーが形成された。カテゴリー分類した結果、自立活動の捉え（44：46.8%）が最も多く、次いで、バランス（自立活動と教科）の重要性（25：26.6%）、教科学習の捉え（15：16.0%）、学年・学部間連携（8：8.5%）、研修（2：2.1%）と続いた。

自立活動の捉えとして、聴覚障害児の教科学習を支える言葉や概念の指導が重要であり、常に指導者が意識しておく必要があるという意見があった。教科の学習の捉えとしては、自立活動を意識した指導が大切であるという意見があった。「領域、教科でフォローが必要な部分を自立活動で指導する」「学校生活全てが自立活動ととらえている」といった記述があり、学習指導要領に示されている目標の具現化が図られていた。教科の目標と自立活動の目標は、それぞれ異なっていることを踏まえると、自立活動において、教科指導を支えたり、補強したりする指導も重要であるが、「自立とは」という原点に立って指導内容を吟味することが大切である。

(13) 自立活動に関する教材に関して考えている事項（今後、必要と思われる教材等）

自立活動に関する教材に関して考えている事項（今後、必要と思われる教材等）について自由記述での回答を求めた（回答数 59）。自由記述から、「ICT関係、コミュニケーション関係、障害認識関係、手話関係、言語指導関係、聴覚関係、発音指導関係、教材全般」の8カテゴリーが形成された。カテゴリー分類した結果、ICT関係（16：27.1%）が最も多く、次いで、教材全般（10：16.9%）、言語指導関係と聴覚関係が同数、同率（8：13.6%）、コミュニケーション関係（7：11.9%）と続いた。

ICT関係の教材開発の期待とともに、従来の言語指導や聴覚関係の教材の必要性や継承についての記述が見られた。ICTは教育活動全般を通して、ますます活用が図られていくことが予想される。本調査では、教材の共有について課題を示す学校が多かったが、ICTにより、教材の管理・活用が期待される。また、校内の幼児児童生徒の指導記録の蓄積にも有効なツールとなる可能性がある。さらに、データベース化することにより、学校内のみならず学校間で活用することも有益と考えられ、今後の展開が期待される。

（原田公人）

第2節 授業実践1 小学部1年「なんといったのかな」

実施時期：平成27年10月

1 単元名「なんといったのかな」（お話の台詞を考える）

2 単元の目標

- 物語のあらすじに添って場面をイメージできる。
- 物語の場面に合わせて登場人物のことばを考える。
- 文に書かれていない心情やことばを考えることができる。

3 単元設定の理由

(1) 自立活動の観点

「小学部自立活動の内容と評価」より、以下の項目を考えた。

- <聞く> ・話を聞いて内容がイメージできる。
・場の様子がわかる。
- <考える> ・経験からイメージできることを細かく丁寧に表現する。
・相手の話を集中してきき、きき取った印象と自分のイメージをつなげようとする。
- <話す> ・音韻を意識しながら話す。
- <読む> ・文を読んで、書かれている登場人物の動作や行動を理解する。

(2) 指導観

国語の読解の学習において、聴覚に障害のある児童達は文に表現されていない行間を読むことが課題に挙げられることが多い。人物の行動の背景にある状況や心情を推し量る場面で、持ち合わせている表現方法や一般的な知識情報が少ないと言われることがある。それらは、聞こえ難いことによって間接経験となる様々な情報を日常生活の中で得にくいことが一因かと考えられる。

そこで、文章を読んだ時に、経験や知識と照らし合わせて状況をイメージし、ことばで表現する活動を1年生から取り入れていきたい。動作化や台詞を考えることを楽しみながらお話の世界を確認し、さらに3学期の学習発表会での劇につなげたいと考える。

(3) 教材観

- ①「ももたろう」 お話の流れがわかりやすく、おじいさんとおばあさんや、桃太郎と犬、さる、きじのやりとりをイメージしやすい。
- ②「おおきなかぶ」 国語で内容は学習しているが、文章では「○○をよびました。」としか書いてないため、そのときの気持ちやどんな言い方をしたのか考えることで経験とお話を結びつけてイメージを広げることができる。

(4) 児童観

3名とも本校幼稚部を経験しており、中等度程度の難聴であったり、両耳人工内耳装用であったりするので聴覚口話を中心に授業を進めているが、日本語の語彙の獲得や文法理解にはそれぞれ差が見られる。順を追って短く話されると内容を理解し、発音はまだ不明瞭だが適切なことばで伝えようとするA児、わかりやすいことばで話してもらうとイメージをつなげ、自分の知っている言い方で一生懸命伝えようとするB児、大人が普通に話しても簡単な内容ならばすぐに理解でき、難しいことばを使うこともあるC児と、話の聞き方や表現力はさまざまである。しかし、教師の話を読み聞かせたり絵本の読み聞かせをきいたりすると、それぞれが自分の持ったイメージを口にして意欲的に伝える姿が見られ、友だちの話聞いて考える力も育ってきている。その姿を認めながら、登場人物の台詞を考えたり動作化したりすることを楽しむことで、自分なりのイメージを確かめ、お話の内容を深められると考える。

4 学習計画 全5時間 (本時 4 / 5時間)







	学習活動	指導	評価
第1時	みんなで一緒に、「ももたろう」の1場面、2場面、3場面の絵を見て、おじいさんとおばあさんの台詞を考える。	<ul style="list-style-type: none"> 絵に合わせて気持ちやことばをイメージできるように、一人一人動作化する。 文法的な間違い以外は、それぞれの考えを認める。 	<ul style="list-style-type: none"> 絵に合わせた台詞を考えることができたか。 動作化を手がかりに適切な台詞を考えられたか。
第2時	各自で、「ももたろう」の4場面から9場面(最後)の絵を見て、登場人物の台詞を考える。	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人に絵を用意し、教師とやりとりしながら場面の動きや台詞を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> お話の展開にそって、「きびだんごをください」、「おにをやっつける(おに退治)」等、内容に合った台詞を考えることができたか。
第3時	各自が考えた台詞の入った絵(絵本)を発表し、きき合う。	<ul style="list-style-type: none"> 同じ絵でも、自分と違う友だちの考えも認め合えるよう、それぞれの良いところを褒める。 	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちを込めて読むことができたか。 友だちの考えをきいて感想を持てたか。
第4時・本時	みんなで一緒に、「おおきなかぶ」の登場人物の台詞や気持ちを考える。	<ul style="list-style-type: none"> かぶが抜けなかった時の、それぞれの気持ちを考える。 「よびました」のところは、具体的にどう呼んだのか考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 絵を手がかりに「こまった」ので「たすけをよぶ」ことを表現できたか。
第5時	できあがった絵(紙芝居)を読んだり、劇遊びをしたりする。	<ul style="list-style-type: none"> みんなで考えた台詞を用いてお話を読めるように、紙芝居しておく。 教師も役に加わって、劇遊びを楽しめるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> イントネーションに気をつけて台詞をはっきり読めたか。 自分の好きな役を選んで劇遊びを楽しめたか。



5 本時の目標


	学習活動	発問	支援・指導	◎評価	教材・その他
導入 5分	1.本時の課題を確認する。 「おおきなかぶ」のお話を考えよう。	○「なんといったのかな？」			絵本のさし絵（拡大したもの） 吹き出しカード
展開 30分	2.おじいさんの「いったこと」を考える。 おじいさんはどうおもったのかな？		・さし絵から「いったこと」（台詞）が出ない時には、動作化して、かぶがぬけないおじいさんの気持ちを考える。 ◎かぶが抜けなくて「こまった」ことを表現できたか。		おおきなかぶ
	3.おばあさんの「いったこと」を考える。 ○「まご」とは呼びかけないことを確認する。		・生活の中では名前と呼ぶが、絵本では名前がないので、想像できるように例を出す。 ◎「○○ちゃん」などの呼びかけを考えることができたか。		さし絵
	4.まごの「いったこと」を考える。 5.犬の「いったこと」を考える。 6.ねこの「いったこと」を考える。 7.ねずみの「いったこと」を考える。		・おじいさんやおばあさんの言い方とは違うことを確認し、それぞれの特徴が出るような言い方を考える。 ・動作化をして楽しく考える。 ◎女の子の言い回しや、犬なら、ねこなら、ねずみならと想像して考えられたか。		さし絵 さし絵 さし絵 さし絵
まとめ 10分	8.お話の流れで本時に考えた台詞を振り返る。		◎声に出してはっきり言うことができたか。		

7 板書計画

なんといったのかな？

ねずみ	ねこ	いぬ	まご	おばあさん	おじいさん
					

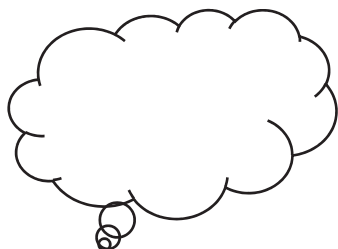





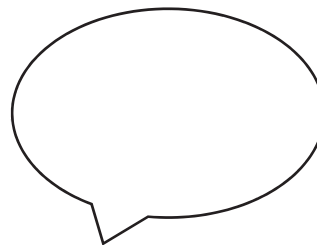
* 絵は、絵本のさし絵から他にも用いる。

8 資料

- ・児童から出された意見は、吹き出しに書く。



おもったこと



いったこと

- ・手がかりにするさし絵を拡大して用意しておく。

9 授業研究での協議

参加者 研究協力機関管理職及び中学部教員、研究協力者

(1) 授業者の意図

- ・週に3時間、自立活動を行っている。1・2年生を自立活動担当が全部の時間を指導し、3年生以上は、担任が1時間ずつ指導している。
- ・単元設定や子供達の様子から、有効な形で、有効な教材でできるのかとか、試行錯誤しながら指導している。
- ・幼稚部は、生活全部が自立活動と捉え、担任も個別指導を、一人週1時間ずつ指導している。

小学部は、日本語の指導を中心として課題を設定し、小1から小3まで個別という時間がある。発音がある程度安定している児童には、担任の先生が言語力の向上を目指して指導している。中学部と高等部は、週1時間、主に、内容は、福祉、ろうあ者運動などを指導している。

- ・自立活動で言葉のきまりを扱っておくと、他の教科などに有効に使えると考えている。

(2) 参観者からの意見

①言語活動（助詞）

- ・小学部段階では、児童が確実に身につけていることばには、表現の仕方を意識させること（気を付けて読む）、口慣らしやドリルをかけ習熟を図っていくことが大切である。
- ・児童の誤りを指導者が指摘する場合、何回かに1回ぐらいは、その違いを本人にも伝えておく必要がある。例えば、「そばで箸を食べる」と「箸でそばを食べる」といった事例を出すことで、児童なりのイメージを確実に持たせることが大切である。
- ・助詞は自分で気を付けないと改善が難しい。本人が「どうしてかなー」と、気づかせたり、考えさせる機会をもつことが重要である。

②言語活動（「聞く」こと）

- ・学級の児童は、隣の子を見る習慣ができているので、相互に話の内容をチェックさせるような方が良い。
- ・話題が横道に逸れた時、指導者として、児童たちに「どうしてやりたいの」と尋ねたくなる場面がある。そのような時に「寄り道」できるのが、自立活動である。

③言語活動（「読む」こと）

- ・児童は、文字を読んでいるが、読み方やスピードなど、気を付けて読むことを適宜、指摘し、「ここは気を付けて読もう」とか「もう一度、読んでみて」といった活動を取り入れることが大切である。
- ・自立活動は、基本的に個に応じるものであるから、個々の児童の状態に応じて、口慣れさせたところ、ドリルをかけていくところと使い分けることが大切である。

④言語活動（「話す」こと）

- ・児童の一人が、「とてつもなく」を「たちつと」と言った場面があった。他の児童は「さかさま」と言われても、理解できないことがあるかもしれない。そのような時、指導者（TT）が入ってあげて、「さかさま」という言葉を書いてあげると、楽しい言語活動になる。
- ・言語力を育てるための自立活動として、「アドリブ」が入っても良い。

10 授業研究

(1) 教材活用

- ・指導者は、意図したことと児童に考えてほしいことを二種類の吹き出しを描きだしていた。雲を形どった吹き出しと、普通の吹き出しを、個々の児童に徹底して扱うと、児童にとって、その違いが見え、考えやすくなる。

(2) 指導内容

- ・聾学校の自立活動は、指導者が児童の頭の中をどこまで想像して、一緒に取り組めるかを考えることである。
- ・話題が横道に逸れても良いと判断した場合、徹底的に逸れるべきである。しかし、必ず、指導のねらいに立ち戻ることが大切である。
- ・国語の時間は、国語の読み取りでねらいを達成するため寄り道ができない。しかし、自立活動は、児童の頭の中を作る、子供の思っていることに沿いながら指導していく活動であると捉えることが大切である。

(3) TTによる指導

- ・指導者が、説明し、書いたり、動作化もするなどを全部行うことは無理があるTTでは、それぞれの指導者が、事前に役割を決め、分担して指導することで効果が上がる。
- ・一人の指導者が説明し、もう一人の教師が黒板に書く。あるいは、一人の指導者が、ときどき黒板に間違えて書いたり、空欄をつくったりして書くと、児童はより一層関心をもって、指導者の話を聞いてくれたり考えてくれたりする場合がある。児童の引き付け方を工夫することが大切である。

11 考察

本時の授業研究では、以下のことが明らかになった。

(児童の反応)

本時の題材である、「おおきなかぶ」では、児童が「びっくりした」と表現した場面があった。指導者は、児童に対して、「びっくりした」理由を考えさせることが重要である。これが、その児童の心の動きや考えを掴むきっかけになると思われる。

指導者が、教材（本）のページをめくると、小さいかぶから、急に、大きなかぶに変わった。このように児童は、指導者が一枚ページをめくるだけで、「すぐに」大きくなったからびっくりしたということなのか、それとも、「大きさ」にびっくりしたのか、その辺りを児童に確かめ、考えや思いを表現させることが、「行間を読む」ということに繋がると考えられる。

この他、児童には最後まで話し切らせる時間が作ることが大事である。当然、児童は間違えることもあるが、児童に表現させきり、指導者が児童の意を汲んで、まとめておくと、児童は納得して、その後、落ち着いて活動に参加するようになると考えられる。

(自立活動でねらうこと)

自立活動の指導としてのねらいは、国語科等の教科では扱えない独自のねらいがある。具体的には、自立活動は、聴覚障害の児童一人一人に不得手なところがあり、これをなんとかしたいというところから、活動を工夫したり、ねらいを設定することが大切になる。

実際の指導に際して、指導者が適宜、アドリブを利かせることは、児童に指導者がねらったこと（考えさせたいこと）を気づかせる契機となる。また、指導者が意図的に間違えると、児童の印象に残るため、指導技術の一つとして押さえておく必要がある。

(インクルーシブ教育)

今後、インクルーシブ教育に関連して、聾学校の指導者が小学校の指導者と話し合いをする機会が増える可能性がある。自立活動と国語の指導の違いが話題になった場合、聾学校における授業を確立させていく上でも、聾学校の指導者が、その違いを小学校の指導者に確実に説明し、理解してもらうことが重要である。

(長野ろう学校、原田公人)

第3節 授業実践2 小学部2年「比較文」

実施時期：平成27年7月

1 題材名 「比較文」

2 題材の目標

- 比較文に興味を持ち、積極的に学習に取り組もうとする。
- 比較文の意味用法について考えることができる。
- 学習した内容を踏まえて、正しく文章表現ができる。
- そのほかの学習場面でも応用することができる。

3 題材設定の理由

(1) 自立活動の観点からの日本語文法指導

健聴者の多くは日本語を聴覚で捉え、音声で発し獲得していく。このように、幼少の頃からごく自然に身に着けているため、構文の種類や意味用法について取り上げて学習することはほとんどない。しかし、聴覚障害の児童にとってこのような自然獲得は難しい。確信がないまま、また、正解でも不正解でも理由がわからないままの児童は少なくない。正しく日本語の読み書きができるためにも、直接的に、意図的に、日本語について指導していかなければならないと考える。

以下に、本題材で優先される自立活動の内容と関連項目（【】は長期的展望）をあげる。

2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること 【日本語の読み書きへの苦手意識からくる自信喪失を軽減したい】 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること 【日本語の読み方や書き方のコツを習得させたい】 (3) 障害による学習上または生活上の困難と改善・克服に関すること 【視覚情報があれば100%日本語を理解できる力を身に付けさせたい】
3 人間関係形成	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること (4) 集団への参加の基礎に関すること 【日本で就職し、生活していくことを想定し、手話を知らない健聴者と日本語で確実な情報のやり取りができる力を身に付けさせたい】
6 コミュニケーション	(2) 言語の受容と表出に関すること 【日本語での意志のやり取りができるようになってほしい】 (3) 言語の形成と活用に関すること 【日本語の意味理解を深め、文法に即して情報の漏れがない文が作れるようになってほしい】

比較文とは2つ以上の事象について、ある共通の性質を設定して優劣関係、あるいは同等関係を述べるものである。日本語では、比較を表現するために形容詞・副詞自体は変化させず「～より・・・」「～の中で最も（一番）・・・」「～と同じくらい・・・」というような言葉を付けて

表現する。このような日本語表現の読み取りや表現が正確にできないと、間違っただ情報のやり取りが生じてしまう。

本題材を通して、文の意味用法を理解し、日本語の読み書きに自信を持ち、積極的に文字情報を得て生活を豊かにしていこうとする心も育てていきたい。

(2) 指導観

比較の表現には、様々な表現があるが、本題材では、以下の3つの項目について取り上げて指導を行うこととする。

【A】2つの比較

α : 比較事象の省略形 例) うさぎは ねずみより おおきい。
ぼくは 彼より まじめだ。

β : 比較事象の明確化 例) ねずみは うさぎより しっぽが 長い。
彼は 彼女より 字が きれい。

【B】3つ以上の比較 例) 彼は クラスの中で 一番 背が 高い。
彼は クラスの中で 一番 ハンサムだ。

【C】同等 例) A先生は、B先生と同じくらい 厳しい。
お菓子は ラーメンと同じくらい カロリーが 高い。

また、指導の際には、以下の点において工夫をする。

<視覚的に捉えることができるように>

○品詞カード（江副文法の考え方を取り入れて作成した品詞ごとの色別カード）を用いて、文の構造を理解させる。

○比較内容が目で見えてわかるような「比較ものさし」を用意する。

<自分で考えることができるように>

○既習内容をいつでも確認ができるように、「比較文お助けカード」を用意する。

○児童自身が思い出したり、確認したりしやすいような教室内の環境を整える。

以上のような配慮を行い「わかる」「できる」喜びを十分に感じさせながら、日本語に対する苦手意識を軽減し、確かな日本語の力へとつなげていきたいと考える。

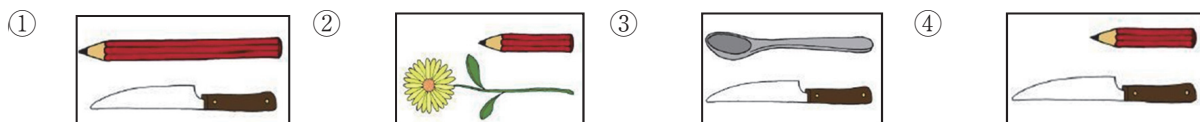
(3) 児童観

コミュニケーション

受容に関しては全員が手話併用だが、表出については音声中心の児童、手話中心の児童は半々である。要点がわかりにくくダラダラと言葉を並べる傾向がある。年齢的なことを考慮しても、一方的なコミュニケーションが多いといえる。

日本語の力

文の理解度を調べる J.COSS の結果によると、単語レベルの課題は全員通過しており、文法的な学習に入れる児童たちである。一方で、助詞の意味用法がわかっていないために、意味を取り間違えている傾向がみられる。比較文の問題では、「～より」を無視した回答が目立った。例) ナイフは鉛筆より長い。



正解は④であるが、①を選択する児童がほとんどであった。「エンピツ・ナガイ」のみを読み取り、①を選択しているのではないかと考える。

これまで、視覚的教材を活用することで、ルールに沿った日本語の読解や表現が少しずつできるようになっている。

4 学習計画 全5時間（本時 2/5時間）

	学習内容	目標	評価
第1次	○2つの事象について比較する文について理解する。 「～より（形容詞）」 「～より（なにで名詞）※1」 「～より…が（形容詞）」 「～より…が（なにで名詞）」 【2時間・本時2時間目】	・「～より」は時数詞構成語※2として理解し、品詞分類することができる。 ・2つの事象についての正しい情報を得ることができる。	・品詞分解を正しく行っているか。 【発言・ワークシート】
第2次	○3つ以上の事象について最上位、最下位を表す文について理解する。 「～の中で一番（形容詞）」 「～の中で一番（なにで名詞）」 【1時間】	・「～の中での一番」は時数詞構成語として理解し、品詞分類することができる。 ・3つの事象についての正しい情報を得ることができる。	・比較ものさしを正しく利用しているか。 【発言・行動観察】 ・比較される事象に関して視点を変えた問いに正しく答えることができるか。 【発言・作業過程・行動観察・ワークシート】
第3次	○同等を表現する文について理解する。 「～と同じくらい（形容詞）」 「～と同じくらい（なにで名詞）」 【1時間】	・「～と同じくらい」は時数詞構成語として理解し、品詞分類することができる。 ・2つの事象についての正しい情報を得ることができる。	
第4次	○名探偵『?ナン』になろう。既習内容の復習。比較文で表現された情報から、謎解きに挑戦する。 【1時間】	・既習内容を思い出しながら、情報を正しく得ることができる。 ・読解への自信を持つことができる。	・情報を整理しながら思考しているか。 【行動観察】 ・正しい情報を得ることができたか。 【発言・ワークシート】

※1 なにで名詞 …… 江副文法での表現方法。一般的には「形容動詞」「ナ形容詞」といわれる品詞。

※2 時数詞構成語 …… 時数詞とは江副文法での表現方法。時間や数、数量を表す品詞。単語を組み合わせることで、時数詞として扱う言葉を時数詞構成語と表現する。

(1) 本時の展開

	学習活動及び内容	教師の支援 (◎評価の観点)	教材・その他
導入	1. はじめのあいさつをする。 2. 動詞の活用練習をする。 ○フラッシュカードを用いて提示された動詞を瞬時に使役形に活用させる。 3. 本時の学習内容を知る。	・正解不正解は評価せず、たくさんの動詞に慣れることを目的とする。 ◎フラッシュカードに集中しているか。	フラッシュカード (動詞)
展開	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ひかくぶん 比較文名人になろう。(その2) </div> ○本時の活動内容を知り、学習への見通しを持つ。	・前時の学習を思い出させる。 ◎既習内容を思い出しているか。	既習内容の掲物
	4. 比較する事柄を考える。 ○絵を見て比較できるところに印をつける。 ○比較したい事象を表現するための品詞を考える。 5. 「比較ものさし」を作成する。 ○比較する2つのものを書き出す。 ○比較したい事象について「比較ものさし」を作成させる。 6. 品詞付箋を文づくりカードに貼る。 ○付箋を貼り終わったら、文を表記する。	・一人一人がしっかり考えられるような時間の確保をする。 ◎比較する事柄を選択できているか。 ・形容詞を選択している場合は、反対語も考えさせるようにする。 ◎どんな品詞を選択しているか。	イラスト 矢印の付箋 品詞付箋
まとめ	7. 練習問題をする。 ○学習内容を振り返りながら、練習問題に取り組む。	・個別に支援を行う。 ◎品詞付箋を正しく配置できているか。	ワークシート
	8. おわりのあいさつをする。 ○プリントを綴る。 ○自身の頑張りを振り返る。	・提示された文章を正しく読み取り、絵に表現させる。 ◎場面の状況を理解しているか。 ・本時の板書に注目させる。 ◎充実感のある表情をしているか。	自立ファイル

5 板書計画

ひかく
比較文名人になろう! ~その2~

(その1)

前時の学習内容

(その2) **ひかく** 比較できるところをえらんで、比較しよう。

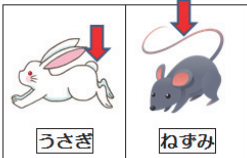
ねずみ	は	
うさぎ	より	x
しっぽ	が	長い

(比較文)

ねずみは うさぎより しっぽが 長い。

練習

まりこさんは よしこさんより かみが 長い。



うさぎ ねずみ

比較ものさし

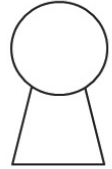
ねずみ

うさぎ


より

長い

まりこさん



よしこさん



6 授業の評価

- ・児童にとっての難易度はどうだったか。
- ・教材は児童の実態に合っていたか。

7 授業研究での協議

(1) 授業者の意図

- ・本校では、日本語文法指導を重要視した取組を行っている。
- ・昨年度からいわゆる江副文法を基にした色や形で視覚的な効果を狙った教材を工夫した取り組みを行っている。ここに至るまでには、緻密な積み上げがあった。
- ・専科自立と学級自立という時間がある。
- ・日本語の文法力を測るために、J.COSSを行っている。
- ・構文指導の中で間違えが多い。比較文、受動文、授受文など典型的に間違えが多い傾向がある。
- ・基本的に子どもたちには「何を見てもいい」、「何を使ってもいい」ということにして、比較の冊子の図や付箋など、いろいろな掲示物を使って学習を進めた。
- ・比較では優劣をつけるだけではない。「同じ」ものも比較の中に入るため、小学部2年生段階での習得を図っている。小学部3年生では、複雑な比較文を学習することによって豊かな日本語が身につくことを期待し、今回の指導を計画した。
- ・継続して行うという覚悟が大切である。

(2) 参観者からの意見

- ・長い、短いという述部を確認した後、比較対象を指導の中心に置くと思うが、主語と比較対象をポイントを明確に示すことが大切である。

(3) 授業研究

- ・動詞の活用では、動詞そのものを知らなくても活用できる児童がいる。動詞を知らなくても過去形に変えることができたり、受け身形に変えることができたりする。日常的に動詞の活用表の活用を図っていくことも大切である。
- ・小学部1年生・2年生の教室を見ると、品詞ごとに色分けをしている。しかし、すべて色分けをしてしまうと混乱してしまう。おおきなかぶの話では、可逆文や非可逆文がある。おじいさんがかぶを引っ張るといふ文は、おじいさんとかぶが逆になるとおかしい話になる。このような場合、「が」や「を」の使用の学習を意識的に取り入れている。
- ・読み取りで児童が混乱する時は、指導者に何を問われているかがわからない時と判断し、日常的に、児童の読み取りの実態を評価することが大切である。
- ・児童同士が発表し合う時間を設定し、自分で作った文章を積極的に発表させることで指導効果を上げる。
- ・保護者には、いろいろな品詞の中でも、特に、動詞が大事であることを伝えている。幼稚園段階では、動詞をあえて使用していないが、「渡り」のところでは、重要事項として押さえている。

(4) 教材活用

- ・児童がつかずいた時に備えて、「品詞カード」を用意しておき、横並びにすると、頭の中が整理される。
- ・うさぎのしっぽより、ねずみのしっぽの方が長い、あえて短くすることにより、児童が確実に読み取れているかを確認する手立てを工夫することが、今後の課題である。

8 考察

(授業への姿勢)

授業研究会での協議において、授業者から、「言語指導では、児童に考えさせる過程が大事であり、そのための地道な努力と継続性が必要である。」ことが示された。児童に日本語力を身に付けさせるには、自立活動において、指導者の日々の積み重ねが重要であることが確認された。

(教材提示)

本時の授業では、児童への情報として、「色分け」をした教材を提示し、これが、理解の助け（ヒント）となっている。言語環境の整備を考える視点として、例えば同じ紙ばかりを使用しないことや児童の実態（構成）に即した教材の大きさなど、適切な視覚的情報を提示することが大切である。

(指導のねらい)

自立活動の授業では、国語科のイメージで指導することがあるが、それぞれ異なった目標を有する学習活動として押さえる必要がある。特に、ねらいに即した「評価」が大切であるが、低学年段階から、児童自身に自己評価をさせることも必要である。

(東京都立大塚ろう学校、原田公人)

第4節 授業実践3 小学部1年「ことばでことばをかんがえよう」

実施時期：平成27年10月

小学部1年 自立活動授業案

授業者 石垣 麻弥

- 1 日時** 平成27年10月14日（火）第3校時（10：40～11：25）
- 2 場所** 25番教室
- 3 対象** 1人（男子1人）
- 4 単元名** 「えをみて、はなそう」
- 5 単元目標**
- ・反対の意味を持つ動詞が分かり、発表したり、書いたりすることができる。
 - ・絵を見て、それぞれの人の立場に立って、正しい文を書くことができる。

6 単元構想

1学期に言葉を「なまえのことば」「うごきのことば」「ようすのことば」に分ける学習を行った。また、うごきのことば（動詞）の活用を、「ことばの変身」として学習を行い、文に合わせて活用できるようになってきている。

作文や日記を書くときに、文章がパターン化されていたり、様子や気持ちを詳しく表すことが苦手だったりする傾向にあると感じる。様子や気持ちを表す言葉を学習する前に、動詞を増やし、それぞれの言葉の違いや関係性を理解することで行動を細かく表現することができるようになると考えた。そこで、「行く」「来る」など、反対の意味を持つ動詞を集めたり、「持つ」「つまむ」「つかむ」「すくう」など手を使った動詞の使い分けをしたりして、動詞の語彙を増やしていく学習を行う。その後、絵を見て文を作ったり、それぞれの立場に立って、「勝った」－「負けた」、「買う」－「売る」など反対の意味を持つ動詞を適切に使って文で書き表したりしていく。この単元は初めて行う学習であるため、今後、繰り返し学習しながら受動文等に内容を広げたいと考えている。

7 児童の実態

児童	平均聴力レベル (dBHL) 裸耳(装用時)	コミュニケーション手段及び 態度	日本語の力の実態 「読む」「聞く」「話す」「書く」
O.R 男	右 85 (33) CI 左 92 (40) HA 読書力診断検査 (低学年) 結果 読字 18 (5) 語い 8 (3) 文法 6 (3) 読解 20 (4) 読書学年 2年1学期 (H27.5.15 実施)	人との関わりを好み、自分から挨拶をしたり、話しかけたりすることができる。 受容面では、静かな環境であれば、音声のみで理解することができるが、新しい言葉や慣れない言葉は、キューサインや文字が必要である。分からなかったときには、自分から聞き返すこともできる。相手を見て話を聞けるが、最後まで注目できなかったり、きちんと返事をしな	音読では、時々、助詞の読み飛ばしや慣れない語句で音の脱落や置換があるが、繰り返し読むことで流暢に読むことができる。 簡単な5Wの発問には正確に答えることができるが、自分の考えや思いが強いとき、質問とは違うことを答えることがある。JCOSS日本語理解テストでは、受動文、格助詞、中央埋め込み型の主部修飾が課題である。 話し方に幼さが残るが、新しく学

	<p>かったりする。また、話の途中で自分が思ったことなどを話してしまったり、自分の考えで行動してしまったりするため、人の話を最後まできちんと受け止めることが課題である。</p> <p>表出面では、授業中はキューサインを使って話しているが、口元から離れたり、曖昧になったりすることも多い。雑談などは口話のみのことが多く、話が長くなったり、早口になったりすると聞き取りにくいこともある。相手に聞き返されると発音や速度に気をつけて話そうとする。</p>	<p>習した言葉を積極的に使って話そうとする。3、4語文程度であったら、助詞や文法的な誤りもなく、正しい文章で話したり、書いたりすることができる。助詞に誤りがあったときも、読み返すように促すと間違いに気づき、正しい助詞に書き直すことがある。複文や使役文、受動文などの複雑な文になると、主語と述語の合っていないか、助詞の間違いがあつたりし、読解共に課題である。</p> <p>絵日記や行事の作文では、経験したことを思い出して書くことができる。文が長くなると助詞が抜けたり、句読点がなくなったりするなどの文法的な誤りはある。また、出来事だけで気持ちを表す表現がないこともある。</p>
--	---	--

8 本時について（本時4時間目／全5時間）

（1）本時の目標

- ・絵を見て、様子を読み取ったり、ストーリーを考えたりして文で発表することができる。
- ・女の子の日記を読み取り、一緒に遊んだ男の子になったつもりで動きの言葉を正しく使って日記を書くことができる。

（2）授業構想

授業の始めに、発音練習を行うことで口形を意識して話すようになるだけでなく文末まではっきり話したり、きちんと聞き取ろうという姿勢ができたりするため、短時間でも行うようにしている。

まずは、絵を見てどんな場面か想像しながら、文作りを行う。本児は、自分の体験をもとに想像することが好きであり、進んで考えることができるだろう。その後、絵の中の女の子が書いた日記を読み取る。その日記の内容を参考に同じ絵の中にいる男の子が主語になった日記作りをすることで、反対の意味を持つ動詞を考えたり、受身の文を作ったりする活動を行っていきたい。

（3）展開

時間	○学習活動 主発問 発問 ☆引き出したい反応	・支援 評価
10:40	○あいさつ ○今日の学習の予定 ・発音 ・絵を見て話そう ・日記を書こう	・どこから息を出すのか、どこに舌をつけるのかななどを言葉で言わせる
10:45	○発音	

<p>10:50</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ガ行、ダ行の発音の復習 ・単語や文での練習 <p>○絵を見て話そう</p> <p>絵を見てわかったことや想像したことを発表しよう。</p> <p>絵の中の子どもたちに名前をつけよう。</p> <p>が</p> <p>が ○</p> <p>☆花子さんの誕生日会をしている。 花子さんがろうそくを消している。 男の子がプレゼントをあげた。 花子さんがプレゼントをもらった。</p>	<p>ことで、要領を意識して発音できるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章の練習の時には、復唱課題も設け、最後まで正確に聞き取る練習にもする。 <p>評価 口形や舌の動きを意識して発音することができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文の形を示し、文で説明するように促す。 ・主述の関係を明確にし、助詞に気をつけて文を作るようにする。 ・進んで絵を見て考えられるように、絵の中の登場人物と一緒に名前を付ける。
<p>11:00</p>	<p>○日記を書こう</p> <p>花子さんの日記には何が書かれていますか。</p>	<p>評価 分かったことを文章で発表することができたか。</p>
<p>11:10</p>	<p>男の子になって日記を書こう。</p> <p>☆今日、花子さんの誕生日会で、花子さんの家に行きました。 花子さんにプレゼントをあげました。 トランプのゲームをして遊びました。勝ってうれしかったです。 また、遊びに行きたいです。</p> <p>書けた日記を読んでみよう。</p> <p>花子さんの日記と比べてみよう。</p> <p>☆「勝った」と「負けた」、「行く」と「来る」と反対の動きの言葉が使われています。様子の言葉にも反対の言葉があります。</p> <p>○あいさつ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・花子さんの日記を読み取ることで、日記を書くときにどんなことを書けばいいかわかるようにする。 ・日記を書くときに動詞を比べながら書けるように、一文ごと色を変えて線を引いていく。 ・書く前に、考えたことを発表し、口頭作文を作ってから紙に書くことで、正しい文章で自信を持って書くことができるようにする。 <p>評価 男の子の立場を想像して日記を書くことができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色分けした文に注目するように促し、比較できるようにする。 ・動きの言葉以外でも気がついた様子が見られたときは、発表を促していく。 <p>評価 学習した反対の意味を持つ動詞を見つけ、発表することができたか。</p>

9 授業研究での協議

(1) 授業者の意図

- ・週に2時間の日と3時間の日がある。そのうち1時間は、発音と聞き取り。後の1時間、2時間は、学習中心である。
- ・絵日記の発表、文づくり、ことば集め、ワークシートの課題を行っている。
- ・本時では、やりもらいの文の課題を提示し、児童が動詞を使って関係性を考えられるようにすることをねらった。

(2) 参観者からの意見

(授業展開)

- ・絵を見てわかったことや想像したことを発表して命名（名前を付ける）することがあると良い。名前を付けることで、児童が絵に対して愛着がわき、想像を広げることにつながる。
- ・自立活動では、教科の補充をすることがあり、自立活動で教科の内容の理解を深めるために、発展な内容を扱うことがあっても良い。その場合、児童の自由な発想を大事にしつつも、自立活動のねらいを念頭に置いて指導することが大切である。
- ・教科書的に課題に沿って指導することが必要であるが、自立活動の領域を広く捉えていく視点も重要である。
- ・矢継ぎ早に発問をすると、本人の書く時間が十分に確保されないことがある。そのため、児童の実態に応じた発問数・発問内容を工夫する必要がある。

(発音指導)

- ・発音は、児童自身が評価することが難しいこともあるので、特に、良くできた時には、板書したりすることによって意識を高めるなどの配慮が必要である。
- ・低学年段階では、授業の終了時に、今日気を付けて言ったとか、上手になったねと評価することにより、児童の意欲が高まる。

(教材準備)

- ・可能な限り、児童がどのような発想、発言をするのかイメージし、教材を準備することが大事である。
- ・語彙数だけを増やせばいいとか、反対語だけカード使って覚えればいいのではなく、場面に沿って本人が考えたり使いやすい教材を考えたりすることが大切である。

(3) 授業研究

- ・聴覚活用は、児童がいかにリラックスした状態で聞くか（聞かせるか）が重要である。指導者は、児童に過度な緊張感を与えていないかモニターしつつ、指導することが大切である。
- ・低学年段階では、指導者の表現にメリハリを効かせることが大事である。児童に話しかけるときは大きな声が必要なことがあるが、いつまでも大きな声を出していると児童の反応が悪くなるが多いため留意する必要がある。
- ・児童に対して、教材をみて分かったことや考えたことを、適宜、書かせたり話させたりすることが授業が活性化することにつながる。
- ・発音要領について児童が理解したことを、児童自身で言語化させる。これにより、自分で発音

を直す気持ちが育っていくことになる。

- ・教材は、小黒板やホワイトボードの使い分け、ルール化すると効果的である。
- ・実際に教材を使う時に、主発問とその他の発問も重み付けをすることが大事である。
- ・複数人数がいる学級で、早くできた子には、指導者が「ちゃんと説明できるように考えてね。」など、次に発表するための心構えをさせておくなど、ただ待たせておかない指示が大切である。

10 考察

本時の授業研究では、実態把握と教材提示という視点から協議され、以下のことが重要であると確認された。

- 1) 低学年段階における教材として、児童の興味・関心の程度、過去の経験の有無・深さの他、言語に対する理解をさらに深めるために、ドリルに馴れることも大切である。そのため、適宜、アドリブを使うことも指導者としての身に付けるべき技術である。
- 2) 児童の発想は、大人の想像を超えたものが多い。指導者は、十分に児童の発想を受け止め、その背景を想像し、丁寧に対応（教材を提示）することが大事である。このため、教材は、子どもをつまづきや誤解を想定して幅広く考えておくべきである。
- 3) 自立活動では、児童に、視点を変えて見る、それに伴って言葉や意味は変化するということが気づかせたい。指導者が用意する教材には、様々な扱い方や考え方があることを踏まえて提示することが望ましい。したがって、指導者は、何のために、どういうふうに教材を活用することが聴覚障害児に大事なのかを考え、実態把握とねらいを明確にすることが大切である。

(静岡県立静岡聴覚特別支援学校、原田公人、庄司美千代)

第5節 考察

本稿では、本研究に係る研究協力機関（6校）の聾学校を対象とした、自立活動調査（平成26年度実施）の概要を述べる。次に、授業研究から導きだされた知見を基に、聾学校における自立活動の指導に際して留意すべき事項について言及する。

1 自立活動調査（平成26年度実施）の概要

（1）経験年数

本調査では、研究協力機関6校の職員、計274名から回答を得た。教職経験21年以上が全体の42%、3年から21年未満を合わせると46%と教職経験が豊富な教員の構成となっている。また、特別支援学校（聴覚障害）（以下：聾学校と記す）経験年数を見ると、3年未満が32%、21年以上は9%となっており、異動人事、同一校勤務の制限等、都道府県の教員配置に係る施策の変化を背景としてこうした傾向が進んでいくと予想される。聴覚障害教育の専門性の継承には、聴覚障害児の特性や指導法に関する知識・技能の醸成が不可欠である。このため、専門性の継承という観点から今後の推移を見ていく必要がある。

（2）自立活動の教育課程上の位置づけ

何れの学部でも年間指導にそれぞれ自立活動を位置づけ、「朝自立」や「個別指導」に組み込まれている学校もあり、聾学校の指導に自立活動が根付いていることを示すものであった。

また、指導目標として、日本語の獲得、聴覚活用、コミュニケーション形成、障害認識など、聴覚障害児の発達段階を踏まえた目標を設定していた。指導目標や評価は、学級担任と自立活動担当者で行われ、幼稚部や小学部では学部会等の諸会議で検討されているが、学部が上がるにしたがって、担当者内での検討に止まっている傾向が示された。一人一人に対応した指導の充実という点において、複数の「眼」による検討が有効であることから、今後の課題と思われる。

（3）自立活動

自立活動に関する個別の指導計画については、各学部とも保護者との話し合い（情報提供と理解）を踏まえ、活用されている状況が示された。個別の指導計画に記載する内容は各学校独自のものであるが、学部間の引き継ぎや外部関係機関との情報交換等、さらなる活用を図る上では、個人情報管理は無論、必要以上にファイルを厚くしないなど記載内容の精選や工夫が必要と思われる。

自立活動関連の教材の保有、学部間共有の状況については、「保有されているが、学部間共有はされていない」、あるいは「共有できる校内体制づくりが課題となっている」と回答する学校が半数あった。子どもの実態が異なり、指導目標が異なることから、このような状況が生じることは予想されるが、教材評価や専門性の継承という点から、教材管理や活用について再考すべき時期にあると思われる。

自立活動に関する研修については、各校とも、年間の研修計画に位置づけ、テーマに基づいた研修会や授業研究会を精力的に実施していた。特に研修会では、聴覚関係や手話関係のみならず、最新の医療情報や社会自立・参加に関連したテーマを取り上げている学校も見受けられた。特別

支援教育において、自立活動は重要な領域であることはいままでもない。具体的なテーマ設定での研修は重要であるが、多様化している子どもの実態を踏まえ、学校として自立活動はどうあるべきか、今後の聴覚障害教育の自立活動の在り方について検討することも重要であると思われる。そのための手立ての一つとして、授業研究がより活性化される必要がある。

自立活動における教材は、聴覚教材・視覚教材ともに満遍なく使用されていた。聴覚関係では、個人用 FM 補聴器の使用も多くなっており、こうした傾向は今後も増えることが予想される。また、聴覚・視覚を問わず、普及率の高さに伴い、利用のしやすさ（簡便さ）という点から、コンピュータソフトや電子黒板等の ICT 活用が進むと思われる。さらに ICT の進展に伴い、自立活動の指導内容にもバリエーションが生じてくることが考えられる。このため、子どもの興味・関心からだけでなく、子どもに力がついたかどうかの観点から、これらのハード機器の活用について検討していく必要がある。特に、指導前後の ICT 活用の評価は欠かせない。

(4) 軽度・中等度難聴児に配慮した指導（自由記述）

聴覚関係の指導が多くの割合を占めた。高度難聴の割合が多い聾学校においても、一側性難聴や軽度・中等度難聴児が少なからず割合を占めている状況が認められる。障害の理解や改善という視点から、個々に即応した適切な聴覚管理や手話等の指導が求められる。

人工内耳装用児に配慮した指導（自由記述）の回答数は 65 と、軽度・中等度難聴児の回答数（90）より大きく下まわったが、軽度・中等度難聴児と同様、聴覚関係の指導が多くの割合を占めた。聾学校における人工内耳装用児・者の在籍率は、平成 26 年度現在、25% という報告（全国聾学校長会）があり、今後も増加傾向が続くと予想される。

人工内耳は、施術時期やリハビリテーション状況などを背景として、装用状態は多様性が認められる。このため、手話等の配慮を必要とする子どもも多い。また、人工内耳装用児・者は、幼稚園入学から小学部・中学部へと進学する例もある一方、通常の学級から転校する例も多い。このため、一貫した自立活動を展開することが難しい例も見受けられる。

人工内耳は聾学校が過去には経験したことのない課題、即ち、「きこえる高度難聴」と対峙する必要がある。軽度・中等度難聴児とは似て非があることを踏まえ指導や配慮を行い、事例を積み上げて検討することが大切である。

(5) 重複障害児に配慮した指導（自由記述）

指導方針、指導形態、コミュニケーション指導、視覚教材、音・音声関係、興味・関心、遊び、ことばなど、様々なカテゴリーが挙げられた。これは重複障害児の多様性を示すものであると考えられる。このため、個別的な対応の基、固定的なものではなく、障害の状態に応じた教材（子どもに確実に伝わり、理解され、発展が期待）が準備される必要がある。なお、本調査では、重複障害に対応した教育課程の内容について尋ねていない。

(6) 自立活動に関する「個別の指導計画」立案や指導に際して、特に留意している点（自由記述）

コミュニケーションの他、カテゴリーとして挙げた「記載事項」が注目される。具体的には、発達段階と個別の課題の把握、コミュニケーションでの問題点の把握、本人や家庭の進路希望と

のように、子どもの発達の理解や保護者の意向等を網羅する内容で作成されており、自立活動の内容のみならず、教科等の指導にも有益な情報が取り入れられていた。今後のさらなる活用が期待される。

(7) 保護者に対して配慮している事項（自由記述）

説明責任（アカウンタビリティ）を基本として、保護者の要望を適切に捉えて指導に生かしている記述が見られた。これまで聾学校は早期教育の実践を重ねてきているが、これを基盤として、保護者との連携・協力を努めていく必要がある。また、今後は家族支援・地域支援の観点から、個々の実情に即応した配慮が求められる。

(8) 自立活動と教科等との関連（自由記述）

「領域、教科でフォローが必要な部分を自立活動で指導する」「学校生活全てが自立活動ととらえている」といった記述があり、学習指導要領に示されている目標の具現化が図られていた。教科の目標と自立活動の目標は、それぞれ異なっていることを踏まえると、自立活動において、教科指導を支えたり、補強したりする指導も重要であるが、「自立とは」という原点に立って指導内容を吟味することが大切である。

(9) 自立活動に関する教材に関して考えている事（自由記述）

調査ではICT関係の記述が約1/3を占めた。ICTは教育活動全般を通して、ますます活用が図られていくことが予想される。本調査では、教材の共有について課題を示す学校が多かったが、ICTにより、教材の管理・活用が期待される。また、校内の幼児児童生徒の指導記録の蓄積にも有効なツールとなる可能性がある。さらに、データベース化することにより、学校内のみならず学校間で活用することも有益と考えられ、今後の展開が期待される。

2 聾学校における自立活動の指導に際して留意すべき事項

自立活動のねらいは、「個々の幼児・児童・生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善、克服するために、必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を養う」こととされている（文部科学省，2009）。

聴覚障害教育における自立活動では、社会の中の「自分」を強く意識し、自律的に生きていく力を個々の子どもの育ちの過程に応じて養っていくことが求められる。このため、社会の変化に対して、自覚的に適応していくとともに、一人の人間として充実した生活を送るために必要な知識や力を高めていくことが自立活動の目標となる（四日市，2012）。

聾学校の自立活動においては、コミュニケーションや言語力向上を目指した指導が主として実践されてきたが、近年は、これらの内容に加え、「手話や指文字」「障害の認識」「社会生活上のマナー」や、実用的な知識や技能を取り上げる学校が多い。聾学校には、聴覚障害児童生徒に対して、自身を理解し、自分自身の生き方を切り拓いていくため、自立活動の指導の充実が求められている。

また、谷本は『特別支援学校（聴覚障害）（以下、ろう学校）における自立活動の取り組みでは、従来、発音・発語指導や、聴覚学習の指導が中心的に扱われてきた。近年、教育場面での手話・

指文字の採用に伴い、「障害認識の指導」という用語が用いられ、指導内容として位置づいてきている。平成19年の特別支援教育への移行に伴い、自立活動の内容も改訂されたが、その直後の時期における各ろう学校での自立活動の取り組みについて、全国のろう学校の幼稚部から高等部までを対象とした調査を実施した。その際、障害認識の形成を、広く肯定的な自己意識の形成の指導と考え、形成の要因として、他者との交流と人の育ちに関する理解を想定した設問を設けた。多くの学校では、障害認識の指導を自己意識形成の指導として位置づける事に肯定的で、実際に交流や成長に関する指導を行っているろう学校の多くは、自己意識形成に効果があったと捉えていた。しかし、こうした内容を自立活動でどのように指導していくかについては、まだ十分に確立しているとは言えず、その後の動向についての検討が必要であることが示された。』と報告している。

このように、聾学校では、自立活動における障害認識の指導上の課題として位置付けられている。

本研究における授業研究では、小学部低学年の授業が主で、中・高等部段階の授業について検討はなされていない。自立活動では、入学時から学校卒業後を見通した指導の一貫性や系統性が重要である。そこで、ここでは、ライフステージにおける聴覚障害の影響について考える。

乳児期から、成人期・高齢期に至る各発達段階において、配慮すべきことが多々ある。一般的に、言語獲得などことばに関する事項は早期に、書記技能は学童期にあげられる課題と言える。しかし、コミュニケーションや精神保健などはどの時期においても重要な課題であることを認識する必要がある。そのため、聴覚障害児がそれぞれの力を十分に発揮するために、ライフステージにおける聴覚障害の影響について理解をすることが基本となる。

各期における聴覚障害の課題と教育的対応を、出生時、乳幼児期、学童期、中・高等部期、高等教育、学校卒業後の6期に分けて考える。

(1) 出生時

聴覚障害が発見され、医療機関で確定診断を受けるこの時期に生起する問題は、「保護者のショックに対する対応」である。教育的対応として、保護者に対して、聴覚障害教育の可能性、聴覚に関する様々な情報提供について、カウンセリングマインドをもって対応する求められる。そして、保護者に育児への希望や、教育の必要性と期待をもってもらうことが重要である。

特に、初期の母子コミュニケーションの成立がその後の発達に大きな影響を及ぼすことを踏まえ、子どもへのかかわりや養育者としての役割を伝える。

(2) 乳幼児期

乳幼児期は、聴覚障害の程度に関わらず、「きこえとことば」に保護者の関心が強く働く。「我が子のことばに対する反応が見られない」「ことばがでない」「ことばが不明瞭」といった訴えが多い。教育的対応としては、医療機関における聴力検査や聾学校における聴力測定(VRA,COR等)により、閾値を探り、聴覚補償として、補聴器の装用試用や、人工内耳装用(手術)が検討される。

また、「ことばの基礎」としての言語指導が行われる。具体的には、発音・発語の初期指導がされるが、保護者に対しては、耳だけではなく、母子コミュニケーションを基盤とした、全体発達を促すための助言を行う。

この時期の指導・支援の中心は、保護者となる。保護者は、きこえやことばのみならず、将来に対する不安をもつ場合が多い。このため、指導者は、聴覚障害児の将来に関する情報提供や発達には個人差があることなどを丁寧に説明し、保護者が徒に不安を継続することがないように配慮することが重要である。

(3) 学童期

保護者の養育から離れ、自立した活動が見られる。また、補聴器等の装用に慣れ、コミュニケーション力の向上が認められるものの、「話しことばの拡充がみられない」、「正確な書きことばがなかなか身につかない」といった、「ことばの力がのびない」課題をもつ児童が多い。

特に、小学部段階では、教科指導が行われることにより、それまでの「生活言語」から「学習言語」へ移行に対応しれないことから、性格や情緒面の発達への影響が危惧される場合もある。特に、小学部高学年には、いわゆる、「9歳の壁」と言われる具象から抽象概念形成に課題を有する児童も見られる。このため、指導者は、教科の学習に対応して、読み書きの指導を始め、自立への指導を行うが、個人差が大きくなることを踏まえ、児童の興味・関心、理解に配慮した、「個人指導」が必要となる。

(4) 中・高等部期

この時期は、学習量の急速な増大とともに、個人差があるものの、「知識が広がらない」「教科学習での遅れがある」等の課題を有する場合が多い。さらに、言語面では、一般的な知識の不足も認められ、文字言語による推考に課題がある場合も多い。このため、指導者は、手話活用を図りつつ、効果的な教科指導を探求することが重要である。

また、聴覚障害者としての自覚が芽生える時期であり、同障者間での仲間意識やアイデンティティの確立が発達課題となる。

指導者は、これを踏まえつつ、生活指導を通して、自学自習の動機付けや将来の具体的な夢や展望をもたせることが重要である。

(5) 高等教育

聴覚障害教育では、永く「言語指導」と「職業教育」が指導上の大きな柱であった。また、早期教育や教科指導の充実とともに、高等教育の可能性が拡がり、一般の大学や専門学校へ進学する事例が増加している。このことは、聴覚障害教育の成果の一つとも言える。

高等教育機関では、増大する情報量（学習量）に対応して、手話通訳やノートテイク、要約筆記など、所謂、学習や生活場面において「情報保障」を必要とする場合が多い。

聴覚障害者の専門教育を確保し、社会生活への渡りを確実に進めるためには、聴覚障害者の自助努力も求めつつ、情報保障が適切になされることが大切である。

(6) 学校卒業後

学校卒業後、聴覚障害者にあっては、「聞こえない世界」と「聞こえる世界」の狭間で、「話が通じない、書けば通じる、書いても通じない」等、コミュニケーション上の課題を抱える場合が少なくない。

職業生活では、「周りの人とうまくやっていくことが難しい」と離職や転職に至る場合も多い。聴覚障害者は、表現の仕方、表現内容、考え方、感じ方、日本語力など、「聴者」との違いに戸惑い、自己向上心や職業意識にも影響を及ぼすと考えられる。

成人期になる聴覚障害者に対して、指導者として十分なフォローアップができない状況であるが、地域資源の活用や自発的な社会参加を促す働きかけが必要である。

聴覚障害教育においては、出生時から成人期の各発達段階において、配慮すべきことが多々ある。このため、「教育は、即ち発達」と捉え、適切な指導・支援を追求することが重要である。

自立活動において、個に応じた指導が基本である。聴覚障害児の将来を見据えた対応を考えた場合、「個別の指導計画」の作成と複数教員による評価、また、発達の各期（各段階）における「個別の教育支援計画」の活用も重要な課題である。

さらに、乳幼児期のみならず、聴覚障害児の発達に大きな役割を果たすのは、保護者である。このため、指導者は、適宜、保護者に対し、理解や協力を要請するだけでなく、切れ目のない継続した指導・支援が重要である。

(原田公人)

**第5章 教材活用の視点からインクルーシブ
教育システム構築における専門性の
継承と共有を目指して**

第5章 教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して

本研究では、研究協力機関及び研究協力者とともに、聴覚障害教育における授業研究を通して、教材の効果的な活用や配慮事項、指導法について協議した。

本稿では、これを踏まえ、今後のインクルーシブ教育システム構築に際して、聴覚障害教育が継承すべき専門性について述べる。

1 聴覚障害幼児指導生徒の教育環境

聴覚に障害ある場合、彼らは、特別支援学校（聴覚障害）において学習することが多かった。聴覚障害教育の資源としては、特別支援学校（聴覚障害）、特別支援学級（難聴）、通級による指導（難聴）、通常の学級がある。

平成26年度現在、聴覚特別支援学校は88校あり、約6,000名の幼児指導生徒が在籍している。また、特別支援学級（難聴）では、小学校で約1,000名、中学校で約400名が在籍している他、通級による指導（難聴）では、小学校で約1,800名、中学校で約400名が学習している。

以上のように、現在、聴覚障害児・者は、様々な教育の場で指導を受けている。今後こうした状況は拡大していくと予想されるが、いかなる教育環境にあっても、聴覚障害児には、「きこえにくさ」に帰因したコミュニケーション上の不全感がある。そのため主体的な学習ができるように配慮されることが大切である。

2 聴覚障害教育の教育課題、指導法の変遷

我が国の聴覚障害教育は、今日まで約140年の歴史を刻み、それぞれの時代で教育課題に取り組んできた。明治期から大正期は、文字による日本語学習を始め、職業教育が進められた。主なコミュニケーション手段は、手話と筆談であった。

その後、大正末期から昭和30年代には、話し言葉と文字による日本語学習がなされ、それまでの職業教育の他、中等教育を行われるようになった。ここでは、口話法（読話・発語）が普及し、「教授型」の言語指導が主流であった。

昭和40年代に入ると、早期発見と聴覚活用に基づく早期教育が3歳から開始された。また、難聴教育や高等教育も開始され、「対応の教育」が実現を見た。この背景としては、聴覚活用が定着し、手話の社会的な認知が進み、視覚的コミュニケーション手段を併用する指導が展開され、聴覚障害教育の場での手話使用の増加が認められる。授業では、「対話型」の言語指導法による話し合い活動が試みられるようになり、今日に至っている。

3 聴覚障害教育の今日的課題

聴覚障害教育に関する機関誌として、筑波大学附属聴覚特別支援学校が編集する『聴覚障害』誌（ろう教育研究会）がある。

表 1-1 ～ 1-3 に、本誌の 2008 年から 2013 年の特集したタイトルを示す。

表 1-1 『聴覚障害』誌の特集（2008 年～ 2009 年）

年	月	特集タイトル	年	月	特集タイトル
2008	1	中学部の課外活動	2009	1	センター的機能
	2	進路指導の視点		2	寄宿舎の指導
	3	重複障害		3	成人聴覚障害者の学びと生活
	4	コミュニケーション		4	聾教育を支える
	5	筑波技術大学を考える		5	ことばを支える
	6	発達障害		6	聾学校における英語指導
	7	聴覚障害教育と言語聴覚士		7	創刊 700 号
	8	職業教育		8	難聴教育
	9	乳幼児教育		9	第 10 回アジア太平洋聴覚障害問題会議
	10	授業研究		10	人工内耳
	11	学校評価		11	小学部の作文指導
	12	交流教育		12	教員養成

表 1-2 『聴覚障害』誌の特集（2010 年～ 2011 年）

年	月	特集タイトル	年	月	特集タイトル
2010	1	スポーツ・運動部活動	2011	1	確かなコミュニケーションを求めて
	2	今、聴覚活用を考える		2	研究研修体制
	3	芸術教育、様々なアプローチ		3	日本語の獲得
	4	聾教育の専門性－現状と課題		4	読解力の向上
	5	聾教育の専門性－研修・研究		5	ことばの発達
	6	通級指導教室		6	話し合いと言葉の獲得
	7	学ぶ楽しさ		7	小学部の外国語活動
	8	重複障害教育		8	授業で大切にしていること
	9	キャリア教育		9	キャリア教育と職業教育

	10	乳幼児教育		10	幼児期の発音指導
	11	心と体の健康		11	学習指導の工夫
	12	ICT の活用		12	社会性の向上

表 1-3 『聴覚障害』誌の特集（2012年～2013年）

年	月	特集タイトル	年	月	特集タイトル
2012	1	理科の指導	2013	1	特色ある支援部
	2	人工内耳		2	補聴器の今（1）
	3	指導の工夫		3	補聴器の今（2）
	4	聾学校の授業（幼稚部・小学部）		4	新任の先生方へのエール（1）
	5	聾学校の授業（中学部・高等部）		5	新任の先生方へのエール（2）
	6	教材のくふう（1）		6	キャリア教育・職業教育
	7	教材のくふう（2）		7	\
	8	聾学校の今		8	
	9	研究会レポート（1）		9	
	10	研究会レポート（2）		10	
	11	教育実習		11	
	12	外国の聾教育状況		12	

また、同誌2010年4月の『聴覚障害』誌（709号）では、特集「聾教育の専門性—現状と課題」が掲載され、「1 新生児聴覚スクリーニング、2 早期教育、3 聴覚活用、4 教科指導—学力の向上を目指して、5 重複障害教育—聴覚障害教育の新たな財産を—、6 聴覚障害教育のセンター的機能・通級指導、7 手話の活用、8 聴覚障害教育における情報保障、9 聴覚障害教育の国際的動向、10 教員の研修」がテーマとなっている。

このように、「聴覚障害」誌においては、主として、授業や言語指導法を課題として掲げているのが分かる。2013年には、「新任の先生方へのエール」が特集タイトルとなり、専門性の継承が課題として捉えられている。

また、聴覚障害教育の全国的な研究会として、全日本聾教育研究会（全日聾研）がある。全日聾研は、約50年の歴史があり、毎年、全国の各聾学校を主幹として開催されている。ここでは、授業研究会が重要な研修の場になっている。

この他、各地で開催される聴覚障害教育関連の研究会における、聴覚障害教育の今日的な課題としては、「幼児児童生徒数の少人数化への対応」「言語指導法（コミュニケーション手段）の在り方」「学力向上に関わる教科指導の在り方」「自立活動の指導」「障害の重複化、多様化の対応」「進路指導（進学、就職）・職業教育」「地域のセンター的機能」「交流及び共同学習」「人工内耳装用

への対応」「保護者支援」「ICT/ATの活用」「人事異動に伴う専門性の維持・継承・発展」「インクルーシブ教育システム構築に係わる合理的配慮・基礎的環境整備」等が挙げられている。

これまでの聴覚障害教育の歴史や、多くの研究会等で、示してきたことで共通しているものは、今後、聴覚障害教育が果たすべき役割、意識すべき課題として、「日本語の基礎的な力」「読み、書き、そろばん」で代表される「基礎学力の習得」から「子どもの可能性を最大限伸ばすこと」「全人的な育成を図ること」「自ら考え、学び、行動する子ども(人間)に育てることに他ならない。そして、これらは、時代を超えて、取り組むべき課題である。

4 聴覚障害教育に求められる専門性

本研究における授業研究会での協議から、聴覚障害教育に求められる専門性として、言語活動を通して、次の事項が重要であることが示唆された(表2)。

表2 聴覚障害教育に求められる専門性

- | |
|--|
| (1) 子どもの発達を見通す
(2) 教材性を発見する
(3) 独自の指導技術をもつ
(4) 子どもの行動から思考過程を推察する
(5) 「話し合い」を通して、「考える子ども」を育てる |
|--|

(1) 子どもの発達を見通す

子どもの発達を見通すためには、実態把握が基本となる。聴覚障害児への指導に際しては、言語発達や聴覚活用に注目する事も重要であるが、その子どもの運動面、認知面等、全面を把握することが大切である。

「子どもの発達を見通す」とは、子どもの「可能性」を見だし、それを伸ばすことに他ならない。

(2) 教材性を発見する

教材性を発見するとは、その教材で子どもの能力に合わせて、どの部分が教材としての意味があるかを見極めることである。そのためには、指導者の基本姿勢として、教材づくりや子どもとの活動を通して、教材性を見いだそうとする不断の意識が重要である。聞こえにくさを有する聴覚障害にあっては、特に、個々のねらいに即した、教材の提示が重要である。

教科書に掲載された優れた作品は、教材性を有していると考えられるが、教科書に教材性を見いだせない場合、指導のねらいに即して、新たな教材を自ら作成することが必要となる。自作教材は、あくまでも個々の子どものねらいに応じて提示することが重要である。

(3) 独自の指導技術をもつ

実際の指導は、一人一人の指導者が、独自で考え、展開している。聴覚障害教育には、先達が開発した様々な指導法があるが、それらを「いつ」「だれに」「どのように」に活用するかは一樣ではない。

このため、同じ指導法を用いたとしても、子どもに対する指導効果は異なるものである。したがって、指導者には、自分の指導が自分で説明できることが求められる。

(4) 子どもの行動から思考過程を推察する

聴覚障害児は、認知能力において、聴児と差はない。学習場面に限らず、生活場面（遊びなど）で、子どもは能動的な活動を通して思考を巡らしている。子どもの主体性や自主性の中から、考える子どもが育つと捉えることが大切である。

このため、指導者には、「考える子どもは、授業の中だけで育つものではない」ことを認識し、日常生活の中から子どもの行動を読み取る眼、即ち観察力と行動から子どもの意図や思考がどこにあるか推察することが求められる。

(5) 「話し合い」を通して、「考える子ども」を育てる

聴覚障害児は「わからないことが気にならない」という場合があり、「わからないことに気づく指導が重要であるが、難しい」ということが教育現場で語られることがある。

身の回りの些細な話題を取り上げ、子どもの気づきや思考を促す働きかけ、即ち、「話し合い」の技術が、教師の専門性として位置付けられる。

「話し合い」を通して、「考える子ども」を育てるためには、指導者が次のような「ねらいや意図」をもって臨むことが大切である（表3）。

表3 話し合いのねらい

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①自分の身の周りの事柄に意識を向けさせる・・・興味・関心の育成②意味を考えて行動するようにさせる・・・考える習慣作り③物事の理由や因果関係を考えさせる・・・論理的思考④自分が「今何をやっているのか」を意識させる・・・自己理解⑤先のことを予測させる・・・行動の調整⑥物事の全体を見通させ、全体と部分との関係でとらえさせるようにする・・・論理的思考⑦根拠をもって物事を考えさせるようにする・・・原因探求⑧物事を記憶にとどめさせるようにする・・・判断力⑨比較して物事を考えさせるようにする・・・客観的な思考⑩自分と他人との関係で物事を考えさせる・・・他者理解 |
|---|

5 授業研究

授業研究は、①事前の指導案検討、②実際の授業、③授業後の反省会という形態が一般的であるが、これらの取組を通して、聴覚障害児を対象とした授業で、配慮すべき事項を考える。

(1) 指導案検討

指導案の検討事項としては、対象児の概要、単元全体の指導計画、教材についての考察、本時の教材などがある。

対象児の概要では、指導者より、子どもの興味関心、言語的理解、コミュニケーション、得意な活動等が話されることが多いが、特に、指導者の発問の難易度や意図について検討することが重要である。

授業の目的は、単元のねらいを達成することについては通常の学級と同様であるが、聴覚障害

児との確実な伝え合い（コミュニケーション）が、授業の成否を決定づけることに留意する。さらに、子どもの実態は日々、変化（発達）していることにも留意し、指導方針を明確にすることが大切である。

（２）実際の授業（授業を観る視点）

参観者が授業を観る視点として、①授業のねらいが達成されているか、②発問は適切であるか、③指導者は子どもの反応に対応して、適切な手立てが打っているか、④授業内容は吟味されているか、⑤目的ある活動になっているか、⑥個に応じた指導ができているか、⑦事前に子どもの予想される反応を様々予測しているか、⑧児童が生き生きと授業に取り組んでいるか、⑨考えるための時間が確保されているか、⑩時間内に予定通り、授業が終了したか等が考えられる。

これらの他、聴覚障害児にあつては、⑪指導者と子どもだけでなく、子ども同士のコミュニケーションが成立しているか、⑫聞き漏らし（聞き落とし）や聞き間違いに配慮し、適宜、確実に伝わっているかという確認をしているか、⑬必要に応じて、冗談や子どもの想定外の投げかけ等、アドリブを効かせた展開となっているか、⑭自立活動での関連性（教科の補充や新出語の事前学習）をもたせているか、⑮「即時即場（情）」の意識をもち、その場の子どもの気持ちを捉え、言語による教示をしているか等についても観る必要がある。

（３）授業後の反省会（授業研究会）

授業後の反省は、範囲を定めたり、研究テーマなど視点を定めたりするなど、目的に即して行われる。授業者にとっては、自分の授業を見直す絶好の機会である。それと同時に、参加する教員にとっても、指導法や他の教員の考えを聞く貴重な機会となる。

この授業研究会こそ、聾学校では、専門性を磨く重要な場であり、継承すべきものである。そのため、単に感想を述べ合うだけでなく、「もし、自分が授業者であったら、あの場面では、子どもに〇〇のように指導した」といった意見を、「忌憚なく」交流することが重要である。

このような意見交換は、指導者同士の専門性や資質向上だけでなく、結果、子どもに還元されるものである。先に、聴覚障害教育が果たすべき役割、意識すべき課題の一つとして、「可能性の追求」を挙げたが、これは、授業（研究会）でこそ実現されるものである。

６ 授業研究会後の実践

授業研究会での話し合いを重ねても、なかなか自分の指導技術として身に付かない場合もある。その原因としては、先に挙げた①事前の指導案検討、②実際の授業、③授業後の反省会の何れかに、不十分な面がある可能性がある。

授業は、論理で成立するものである。したがって、授業のねらいと子どもの実態に乖離した部分がなかったか、子どもの発言の意味を正確に捉えていたか、子どもからの表出（表現）にのみ関心を払っていなかったか等を、振り返る姿勢が大切である。

「授業は『生き物』であるから、展開（結果）の予想が難しい。」と言われる。聴覚障害児にあつては、聞き間違いにより、指導者が予想しない回答が返ってくる場合も多い。このような場合、「自分は、まだ十分に子どもの実態をまだ把握しきってない。」と謙虚に受け止め、例えば、教室に子どもがいない状況で、発問や教材提示、子どもの反応や自分の働きかけをシュミレーションす

る「空（から）授業」を試みることも大切である。

7 聴覚障害教育の専門性の継承と共有を目指して（提言）

以上のことを踏まえ、教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有について、以下に3点提言する。

（1）学級経営

聴覚障害教育において、重視している、「ことば」には、3つの機能がある。①ことば（単語）を積み重ねて、ものごとを考える（考える手段）、②ことばを用いて喜怒哀楽を伝える（感情表現の手段）、③ことばによって“意見”をつくりあげ、ことばによってその“意見”を他人に伝える（意思表示の手段）。

これらの機能を踏まえつつ、授業は、①自他共に生きる人間関係の保持の仕方を身につけるものであり、②発達に即した基本的な知識、技能の基礎を培う場である。さらに、授業は、「自分を理解してくれる先生だ、何でも応えてくれる先生だ」という子どもとの信頼関係にのみ成立するものである。このため、通常の学級と同様、指導者には、子ども理解を中核とした「学級経営」が重要である。

（2）変化への対応

特別支援学校（聴覚障害）のみならず、通常の学級においても、障害の多様化、複雑化（発達障害を併せ有する子ども等）が見られる。また、聴覚障害にあっては、コミュニケーション手段の多様化をはじめ、保護者の多様化、新生児聴覚スクリーニング（新スク）による早期発見と新スク以外で発見される子どもの対応の問題、高等教育機関への進学希望者の増加、就職希望者への支援、その他、学級の少人数化に伴う在籍児童生徒数の減少等、様々に変化している状況がある。

他方、近年は、指導者においても、人事異動や退職等で、豊富な知識や経験を有するベテラン教員の減少傾向が顕著である。聴覚障害教育を担当する指導者には、こうした子どもや教員の変化に対応する力量が求められる。

聴覚障害は、きこえのダイナミックレンジの狭さから、情報の入力不足があるため、様々な課題が派生する。ベテラン教員や先達が伝えようとしているのは、「聾教育は一筋縄ではいかないと」ということである。

指導者としては、子どもの気持ちをつかむことを第一義とし、指導効果（質）を高めることを目指すべきである。そのため、子どもに対して丁寧な係わりを積み重ねることが肝要である。

聴覚障害教育は、子どもに時間をかけつつも、指導時間（量）だけではなく、指導効果（質）をどう高めていくことができるか問われている。これを解決する糸口は、「授業」であり、日々の授業実践を継承、共有していくことが重要である。

（3）必要な専門性（通常の学級との連携）

これまで、インクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有について授業に焦点を当てて考えてきた。最後に、インクルーシブ教育システム構築に際して、聴覚障害児を担当する指導者に必要な専門性についてまとめる。

1. 聴覚障害についての知識やそれに対処するための技術を有していること。
(コミュニケーションや学習場面で、指導者が見落としていることはないか、点検し、必要な改善ができること)
2. 通常の学級に在籍する聴覚障害児の発達やニーズを客観的に把握できること。
(友達との会話、国語(言語)の成績、認識力・思考力・記憶力、他者理解、社会ルール、関係形成の不全感 等)
3. 通常の学級での指導を理解し、それとの関連性を重んじた指導が特別支援学校(聴覚障害)でできること。
4. 聴覚障害の教育環境を整備し、通常の学級との適切な連携の方策を考え、実践できること。
5. 通常の学級の指導者と何をどこまで共有しているか、把握できること。

(原田公人)

寄稿

聴覚障害教育における教科指導

広島大学大学院教育学研究科
准教授 谷本忠明

第1節 聴覚障害教育を巡る現状

1 インクルーシブ教育を巡る動き

平成19年に始まった「特別支援教育」は、平成28年に10年目を迎えることとなる。この間、わが国における特別支援教育を巡る状況には様々な変化が見られた。その最も大きなものの1つが、平成24年7月に出された「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）であろう。

その中では、インクルーシブ教育システムについて、障害者の権利条約第24条を取り上げ、「（略）障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であるとされ、「障害のある者が『general education system』（略）から、排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供されることが必要とされている。」と述べられている。ここでのインクルーシブ教育は、これまで特別支援教育の対象となっていなかった児童生徒を中心とした取組みを行う形で取り上げられている。しかし、これは、従来の特別支援教育の場に加える形で、地域の小・中学校における新たな取組を想定しているものである。報告の中では「多様な学びの場」という用語で示されている。

その際、障害のある（幼児）児童生徒の多様な学びの場のうち、どのような場が適切なのかを考えるための手段として位置付けられているのが「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」である。これらに関して、同報告では、特別支援学校においてはその作成が義務づけられていることを受けて「これらの取組を一層発展させるとともに、特別支援学校以外の障害のある子どもにも広げていくことが望ましい」としている。今後、特別支援学校におけるこれまでの蓄積を踏まえた情報提供の在り方も問われていると言える。

さらに、「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」の「（1）教職員の専門性の確保」では、特別支援学校の教員について、次のように述べられている。すなわち、「特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身につけることが重要である」とされている。

これを特別支援学校（聴覚障害）において考えると、言葉の習得に困難のある幼児児童生徒に対して、障害の特性に応じた対応を、生活に関連する事柄だけでなく、教科学習の充実も見据えながら行っていく事が求められている。上記報告では、これからの小・中学校における特別支援教育の担当者としての専門性を確保するための手立てとして、「例えば、特別支援学校を経験した教員が、特別支援学級等の担当教員に対し日常的なOJT（On the job training、職場内研修）で経験や知見を伝授する機会を設けるなど」とされ、特別支援学校における専門性は、今後の小・中学校における対応の充実のための重要な手だとしても位置付いている。

そうした流れの中で、本研究は2年間にわたって教科指導や自立活動に関して取組まれ、得られた知見は、今後、小・中学校における聴覚障害児童生徒に対するインクルーシブ教育を展開していくうえでの基礎的資料としてその役割を果たしていけるものと考えている。

しかしながら、教科の指導、あるいは自立活動の指導は、きわめて広範囲にわたる内容を含んでおり、個々の単元や指導内容に沿う形で内容を整理することも必要ではあるが、それを広く共有していくに当たっては、それぞれの教育の場での対象となっている児童生徒の実態が異なることや、担当する教師の経験値の違いなども踏まえた提供も考えていく必要がある。

そのため、本章においては、2年間の実践研究を通じて得られた教科指導に関する知見について取り上げるに当たり、そこに共通して読みとることのできる側面を中心として述べていく事とする。その際に、近年広く用いられている「合理的配慮」に関する考え方に添って内容を捉えていくことも重要になると考えるが、この用語についてはその意味を適用するに当たっての整理をしておく必要があると考え、次項で触れておきたい。

2 「障害者の権利に関する条約」における用語の概念

過去10年におけるもう1つの大きな動きは、平成26年2月の「障害者の権利に関する条約」の発効である。特に、教育（それ以外の領域も含むが）に関連する事項として、上記のインクルーシブ教育（条文の日本語訳は、『障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（an inclusive education system at all levels）』となっている。）の実現に向けて求められているものとして「合理的配慮（Reasonable accommodation）」がある。

この用語に関する定義（第2条）は、「(略) 必要かつ適当な変更及び調整」(necessary and appropriate modification and adjustment) となっている。「配慮」に含まれるものは「変更」(modification) と「調整」(adjustment) である。この用語の意味に関して、聴覚障害教育における専門性の内容をどう整理して捉えればよいかという視点にも関連すると思われることから、ここで、用語の意味について言及しておきたい。

「Reasonable accommodation」の用語が最初に用いられたのは、1990年に米国において成立した「1990年の障害をもつアメリカ人に関する法律」(P.L.101-336 Americans With Disabilities Act of 1990) (障害をもつアメリカ人法:ADA) の中においてである。ここでの定義は、101条(9)で示され、その内容は、2つの側面で示されている。1つは、施設を障害のある被雇用者が容易に用いることができるようにすること、もう1つは、勤務の形態、試験や訓練教材などの適切な調整や変更、通釈者などの配置を行う事である。この法律が成立した直後に、関連資料を含めた形で翻訳（中野・藤田・田島，1991）が出版されたが、その中で用いられている訳語は次の通りである。

「Reasonable = 適切な」「accommodation = 便宜」「modified = 修正」「modification = 変更」「adjustment = 調整」

条文に示された内容と照らして見ると、「accommodation」は、より具体的な形での「便宜」「手立て」という意味合いを含んでおり、実際の「便宜」の形は、本人に合わせて既存の設備や制度、方針を「変更する」(modification：おそらくは、既存のものと入れ替えるというニュアンスを含んでいると思われる)、あるいは「調整する」(adjustment：既存のものを残しつつ、本人に合わせる形で内容を変えていくという意味合いであろうか) ものとして記述されている。

現在の「配慮」の訳語のニュアンスには、具体的な手立てとその背景にある理念との両方を含むように思われるが、本来は具体的な手立てを指すものと推測される。これがいつの時点で「合理的配慮」の用語として定着していったのかは筆者には不明であるが、上記翻訳の直後に出版さ

れた解説書（八代・富安，1991）では、「Reasonable accommodation」は、「必要な配慮（適切な配慮）」とされている。また、modificationとadjustmentに、「変更」と「調整」の訳語が充てられている点は概ね中野ら（1991）の訳と同様である。上述したように、障害者の権利条約における条文でも、「modification」には「変更」が、「adjustment」には「調整」の訳が充てられている。

他方、近年のインクルーシブ教育に関する翻訳（コンスタンツ・マグラス著 川合訳，2010）では、「アコモデーション（環境調整）」「モディフィケーション（課題改善）」の訳語が充てられている。同書中ではそれぞれの用語の定義は示されていないが、文意からすると、前者は、学習環境や生活環境をどのように整えていくか、後者は、本人に合わせて学習内容をどのように変更していくかという意味合いで用いられている事が推測される。このように、日本語にした場合に、元の語が何を指しているのかが、時に明確に示されない場合もあることから、障害のある児童生徒の学習について検討する際には、用語の意味を明確にしておく必要がある。

しかし、ここで述べたいのは用語の問題ではない。何が今後の聴覚障害教育に必要なのかを、インクルーシブ教育の視点から捉える際には、最後に示した、米国において用いられている、本人を取り巻く環境をどのように整えていくかという観点（環境調整）と、本人に対してどのように学習内容を提示していけばよいかという観点（課題改善）から捉えることが、内容を整理していく上でも参考になるのではないかと考える。特に、聴覚障害教育においては、これまで、環境調整に関する様々な経験と蓄積がなされてきている。聞こえの障害のある幼児児童生徒に対して、教師がどのように音環境を整える必要があるのかなど、その知見や経験は様々な蓄積されてきている。本報告書の最後にも添付されている「聴覚障害Q&A」などは、まさに環境調整に関する蓄積を広く伝える手段として位置付ける事ができるであろう。

他方、課題改善については、まさに今回の研究テーマである「教科指導に関する実践研究」にかかってくる部分であると言える。このテーマは、単にインクルーシブ教育の進展だけを視野に入れたものではない。現在の特別支援学校（聴覚障害）を巡る様々な状況が、これからの教科指導の在り方、あるいは特別支援教育の教育課程の特色である「自立活動」に関する指導の在り方に関して、改めて新しい時代に向けてのこれまでの蓄積の整理と再構築を求めていることを示しているものと言える。

3 特別支援学校（聴覚障害）を取り巻く状況

文部科学省（2015）「特別支援教育資料（平成26年度）」によれば、平成26年5月1日現在で、聴覚障害を単一の障害種とする特別支援学校（聴覚障害）は88校であり、前年度よりも2校の減少となっている。在籍幼児児童生徒数も5,932人で、前年度に比べて76人の減となっている。大きな変動はここ数年見られていないものの、在籍幼児児童生徒数が減少することは、教職員の数、提供される教育の内容にも影響する側面を持っている。

実際、特別支援学校（聴覚障害）の単一障害学級の在籍幼児児童生徒数を見ると、小学部では、平均して1学級当たりの在籍児童数は3.17人である。前年度と比べて、この数値に違いはほとんどないが、学級数については、7学級の減となっている。他の学部でも学級数はいずれも減少している。しかし、統計的な数値とは別に、実際に特別支援学校（聴覚障害）においては、1学級3人という在籍児童がいない場合も少なくないと思われる。さらに、原田（2015）が示している

ように、全国の特別支援学校（聴覚障害）の在籍幼児児童生徒数に占める人工内耳装用児の割合は、ここ5年の間に2倍（約20%）に増加している。少人数化の状況を背景としながらも、特に、在籍している幼児児童の実態が多様化しているという状況にあることが窺える。いわば「少人数の多様化」とでも言うべき状況になっており、そうした中で、教科の指導を成立させていくための手立ては様々に採っていかざるを得ない。

また、原田（2015）は、聴覚障害教育を取り巻く今日的課題として、インクルーシブ教育システム構築、言語指導法（コミュニケーション手段）、教科指導（学力向上）、交流及び共同学習、人工内耳装用児・者への対応、家族支援、人事異動に伴う専門性の維持・継承・発展を挙げている。特に、今回の研究課題との関連が深いのは、学力の形成を視野に入れた教科指導の在り方、および言語指導の在り方に関する部分であろう。しかし、それを支えていくためには、特別支援学校（聴覚障害）で蓄積されてきた専門性をどのように受け継ぎ、さらに時代に合わせて発展させていくのかも改めて問われるようになっている。

教科の指導を巡っては、現行の学習指導要領の中で、言葉で考え、伝え、感性を育むための「言語活動の充実」が謳われ、国語科が教科学習の基本とされつつ、他の教科も含めて言語力の育成を目指した取組が行われるようになってきていることも挙げられる。これは、教科学習において使用する検定済教科用図書の構成にも反映され、これまでも増して、言葉を用いた思考、表現、伝達といった活動が学習活動における中心的な活動としての位置づけがなされるようになってきている。

文部科学省（2011）でも、「児童が言語を基に対象に関する概念を構築していくためには、体験したことを整理して、それを言葉で表すなどの言語活動が必要となる」（p.10）とされ、発達段階に応じた言語活動上の観点などが提示されている。ここで重要なことは、思考や概念を形成していく（教科学習を成立させていく）手立てとして、周囲の児童や教師との言葉によるやりとりを通じた活動を前提としている点である。教科書における各単元の内容の構成の仕方についても、特に算数科などでは、児童の気づきや、他者の考えに基づいた修正を行いながら、最終的な理解に到達することを目指した形を取ることが多くなっている。いわば、概念や学習用語の獲得が最終目標と言うよりも、それをどのような過程を経て学んだかという事も含めた学習が求められるようになってきている。

特別支援学校（聴覚障害）における教科指導に関しても、このことは例外ではない。しかし、後に述べるように、学習のために使用する言葉は、生活の中で使用する言葉、遭遇する言葉とは質的に異なることも少なくない。生活場面における言葉の使用、受容にもともと困難さのある児童生徒に対して、教科学習の目標達成のためにどのような手立てを採っていくべきなのか、の課題は、学習環境の整備（環境調整）に留まるだけでは十分ではない。統計的な資料はないものの、今回の研究協力校のいずれにおいても、教育課程は原則として学年対応で実施されており、使用する教科用図書も、学年対応のものであった。このこともまた、従来にも増して、学習の在り方を中心として、聴覚障害児童生徒の学習上の困難さをいかに克服していかねばならないかについて、学習方法や授業内容の再構成など、教科学習の成立に向けた「課題改善（モディフィケーション）」の視点からの手立ての検討が求められる要因になっていると言える。

第2節 授業に関わる要素

2年間にわたる実践研究を通して、各校における様々な取組みに触れることができた。そうした実践（授業）を通じて、授業を成立させていくために必要な事項について、筆者なりに明らかになったことについてまとめてみたい。なお、各事項は、授業で扱われる内容そのものというよりも、授業を構成していく環境条件（環境調整）に関するものが中心となっている。しかし、一方で、それらは、個別の学習内容とも密接に結びつくものでもあり、その境目は必ずしも明確でないところもあることをお断りしておく。

1 児童に提示する発問や学習内容の性質

授業の過程は、教師による発問と、それに対する児童の応答との連続であるといってもよいであろう。授業の流れ全体を見ると、まずは、児童が分かっていることから入り、次第に、まだ分かっていないこと（すなわち、その授業時間において新たに学習する内容）に導いていくという構成が一般的である。その際に、児童に対して行う発問は、大きく分けて2つある。1つは、児童が分かっていること、事実の確認のための発問であり、もう1つは、そこから推測できること、想像できること、導き出せることに関する発問である。

後者は、多くの場合、授業の後半部分において発せられる事が多いと思われるが、それが発せられる際には、その発問に対する考えを導き出すための手がかりが、教材や教師の発言によって提供されていると考えられる。

児童の学習や概念形成を成り立たせていくためには、児童の分かっていることから出発して、新たな到達点にどのように達していくのかを考える必要がある。児童には、自分でできることを行う水準と、周囲の援助によって到達できる水準という2つの水準があり、両者の水準の差を「発達の最近接領域」と名付け、そこに働きかけることが教育であるとしたのがVigotsky,L.S.である。彼は次のように述べている。

「子どもは、集団活動における模倣によって、大人の指導のもとであるなら、理解をもって自主的にすることのできることもよりかはるかに多くのことをすることができます。大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準との間のくいちがいが、子どもの発達の最近接領域を規定します。」（土井・神谷,2003 p18）

このことは、今回の実践研究を通して次のような形で現れていたと考えられる。例えば、「ごんぎつね」の実践において、児童は、自分がどう考えたのかについて、自分の経験を基に考え、推測してだけでなく、そこから物語文の中に潜むテーマや事柄について考えをさらに発展させていくことを行っていた。これは、児童が自分で理解できていることを整理し、そこから、教師の働きかけによって、次の段階に進んでいったものと思われる。おそらく、児童の最初の考えは、自分の生活や経験に基づいて出されてくるとと思われる。そこから発展して、次に何が考えられるのかについて、教師が援助することで、児童は新たな考えを出していくことができたものと思われる。言い換えれば、発達の最近接領域を踏まえた指導を行おうとするならば、児童が「今、分かっていること」をしっかりと意識しておかねばならないことを意味しているものと思われる。それを行わせるのは教師の働きかけであり、例えば、授業の最初に、前時までの内容が何であったかの意識化をどう図るのかといった事にもつながってくるといえる。

もう1点、上記のような学習過程においては、教師と児童との関わりの在り方も重要な要素になっていることにも留意する必要がある。学習によって科学的な概念が発達していくことについて、Vigotsky は、次のようにも述べている。

「社会科学的概念の発達、教師と子どもとの体系的協力—その過程で子どもの高次の精神機能は、大人の援助や参加のもとに成長する—という独自の形式をとった教育的条件の中で進行する。」(柴田,2001 p227)

「教師と子どもとの体系的協力」は、ここでは、教師が発問や説明を行うにしても、児童と一緒に考えていく学習過程として位置付けられるのではないかと思われる。おそらく、意識の程度に違いはあるものの、児童にとって教師は「答えが分かっている」存在として位置付けているものと思われる。そうした意識が強くなればなるほど、児童の学習姿勢は、教師の求める「正答」を探索することに重点が置かれ、自分の考えを展開し、そこから考えを発展していくことにはつながりにくくなるものと思われる。一般的に、聴覚障害教育の授業場面において、児童が思ったこと、考えたことをまず発表していくことが多くないと感じるのは、児童が正答を言わねばならないという意識を持っていることの反映でもあるのではないかと感じている。この壁を崩すためには、教師と児童との言葉でのやりとりの在り方から考える必要があると筆者は考えている。場合によっては、児童相互のやりとりの在り方にもつながってくると思われる。

また、学習過程におけるこうしたやりとりは、学習過程の一部でもある。Knors & Marschark (2014) は、学習は、それを通して何を身に付けたかだけでなく、学習の過程も含まれると述べているが、授業を行うに当たっては、どういう過程を経るのかも重要な要素として考える必要があることを示すものといえよう。今回の実践研究での授業において、児童の発言をどのように引き出し、そこからどのように最終段階に導くかの手立てが、それぞれの学校において採られたことで、児童の学習の深みが増すことにつながっていたといえる。

2 学習者における、いま何を学んでいるかという意識

筆者の経験であるが、小学校低学年の算数の授業（おそらく、繰り下がりのある引き算であったように記憶している）を参観する機会があった。特別支援学校（聴覚障害）と比べて、小学校の授業の速さ、教師の発問とそれに対する児童の応答の速さを感じつつの参観であった。筆者は教室の一番後ろで参観していたが、近くにいた児童の様子を見てみると、その流れについていくことが難しいような様子であった。授業が終わった時、筆者はその児童に「今日は何の勉強をしたの？」と尋ねてみたところ、「引き算」という返答が帰ってきた。教室移動があったため、児童にそれ以上尋ねることはできなかったが、児童にとっては、引き算の何が学習の中心であったのかが、意識に残りにくかったのであろうと推測した。

文章を読む、講演を聴く、授業を受けるなどいずれの場合でも、今、何について述べられているか、語られているかという意識を持って臨むことが、理解につながるというのは以前から多く指摘されてきている。自分が直面している課題の内容それ自体から少し離れて、その課題の全体像を捉えたり、どのような構成になっているのかについて捉えていったりする場合のような認知を「メタ認知」という。読みにおけるメタ認知とは、「話題や第一言語（略）と書きことばとしての第二言語に関する知識、文章構造、読み書き課題、教師の期待や読み書き指導法と読み手としての自分自身に関する知識」（四日市・鄭・澤監訳,2015 p184）とされている。授業の過程に

おけるメタ認知は、学習内容のつながり、流れ、最終的な目標、自分や他者の考えについての位置付け、教師の発問が求めているものについての認識など、多様な側面を含むものと思われる。

授業の流れを、学習者が実感を持って捉えていくためには、今日の学習内容が何かについて意識し、今行っている活動は、その学習内容の中のどのあたりに位置付いているのか、今自分には何が分かっている、何が分からないのかについての意識をできる限り持てるようにしていくことが重要となる。

特に聴覚障害児童の場合には、言葉による説明だけでは、全体の流れを把握する事が困難となる場合が少なくない。また、認知の裏付けとなる「背景知識（既有知識）」も少ない場合や、うまく関連づけられない場合も生じやすいと思われる。

こうしたことをどのように補うのかは、聴覚障害児童生徒の授業においては、きわめて重要な手立てとして考えていかねばならない。今回の実践研究において特に中心的に扱われた教材の在り方は、こうしたメタ認知を支える要素としてきわめて重要になってくる。

一般的には、板書計画と、視覚的教材が授業の流れを意識化させる上で重要な要素となる。しかし、視覚的に容易に理解できる板書や教材は、児童生徒の背景知識との関係でも意味合いが異なってくる事から、その内容についての検討は、重ねていく必要があるといえる。しかし、今回の実践研究では、特に国語科の指導において、文章全体の流れや段落ごとの構造を児童が把握するための手立てについて、示唆に富む提案がなされている（お話の家、こころ曲線など）。これらは、いずれも児童が、学習の流れを認識していく上で重要な手がかりとなっており、こうした試みをどのように一般化していくかを考えるきっかけにもなっていると思われる。

学習者が、学習の流れについて意識して取り組むための要素として、さらに今後の検討が求められると思われるものが2つある。1つは、教師による、授業の流れに関する説明の仕方であり、1つは、学習者による、ノートに代表される記録の取り方である。

前者に関しては、教師が授業における発問を行う際に、その発問意図を説明することや、児童の応答に対して、その応答の内容だけでなく、そのような応答をした意図について言及するなどの対応をすることを指している。次に述べる事とも関連するが、言語能力の重要な形として、自分の考えを説明する、自分の分からないことを相手に伝えるように尋ねるといった、学習過程には欠かすことのできない表現形態についても、メタ認知機能の一部として身に付けることの重要性を感じている。今回の実践研究においても、児童からのこうしたフィードバック（ここは分かるけど、ここはどうしてそうなるかが分からない、など）があれば、教師はそれに対応する事も容易になるとと思われる場面が見られていたように思う。もちろん、そうした言語表現力はすぐに身に付くわけではないが、教師がそうした表現のモデルとして、メタ認知的な表現を提示する機会を増やしていくことは必要ではないかと感じている。

また、本時の「めあて」の提示の仕方（表現の仕方）についても、検討する余地があるように思われる。実際には、「めあて」の文は、学習内容をまとめた、簡素な表現が用いられることが多いと思われるが、それが「めあて」を提示した後の学習過程のイメージ化にできるだけ貢献する表記の仕方を検討する必要があるのではないかと考える。これは、後述する、教科書で用いられている文表現の形式とも関連する事項である。

後者の記録の取り方については、学習した内容を家庭学習においても、次時の学習の最初においても児童生徒が自ら振り返ることのできる手段として、ノートやワークシート、プリントシー

トの書かせ方について、今後の実践で検討する必要があるように思われる。特に、今日学んだことを振り返ることのできる書き方については、板書を写す段階から、さらに自分なりの書き方に進んだ段階へと移っていけるように、何らかの形での指導を行う必要があると思われる。

3 学習過程で用いる言語表現の使用と定着

これについては、上記2でも触れたが、聴覚障害教育の指導場面では、教師が学習者である児童生徒に対して多くの質問を発するが、逆に児童が教師や他の児童に対して、尋ねたいことを質問する機会は余り見ることがないように思われる。これは、限られた時間内で学習を展開することから、そうした機会を設けることが実質的に難しいということもあろうが、学習過程をより確実なものにしていくためには、学習者が自ら学習内容に関わる機会を設けることが必要ではないかと考える。

学習者自身が学習内容に関わる機会の例としては、問題を作らせて教師（あるいは他の児童）に提示するといった活動を行う、皆の前で、自分の考えを提示する（ただし、これは言語形態からみても、やや高次の形態になることがあり、自分で問題を作って教師に答えを求めるといった活動に比べると、自由度は下がることが考えられる）などがある。

こうした機会を設けることの意味は、自分の考えを自分の言葉で説明する、できるならば、相手が分かるような言葉で説明するという意識を持って説明する、相手の考えに対して、自分の考えのどこが同じでどこが違うかを、相手に分かるように説明する、自分が分からないことを、必要な答えが得られるように質問するといった表現形態を学習する機会につながっていくことにある。そうした表現形態が定着するまでには長い時間を要する場合も考えられるが、その機会を提供する意識をもって取り組む必要がある。尋ねられたことに対して、どのように答えればよいかという言語力もそこには含まれる。

なお、これは、授業場面に留まることなく、生活全般の中においても必要なことである。教師や家族は、そうした言葉の質を高めていくモデルとしての役割を持ち、言葉の質的環境が子どもの言葉世界に影響することは、子どもの言葉発達に関してこれまでも指摘されているところである（内田, 1998）。

4 生活で用いる言語から教科学習で用いる言語へ

学習において用いる言語は学習言語(academic language)と呼ばれている。バトラー後藤(2011)は、学習場面（特に教科書）においては、伝達される内容が、情報の受け手の持つ知識量を一方的に推測した形で発信されており、そこでは、意味の解釈を様々な知識や認知能力を用いながら行わなければならないと、学習場面で用いられる言語の特徴を述べている。これまで、聴覚障害教育では、学習言語の習得の難しさについて、生活言語と対比する形で扱われてきた。斎藤(1983)は、生活言語を「生活の中の必要に応じる言葉」、学習言語を「情報や知識の学習を行うための言葉」として位置付け、生活言語から学習言語への移行の重要性を述べている。また、子どもの言葉の質的な変化を、日常的な会話と学習における言語とに分けて位置付ける考え方もこれまでいくつか提唱されてきた。例えば、Cummins, J. (2008) は、二言語使用場面における子どもの言語形態を、BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills : 基礎的対人的伝達能力) と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency : 認知学習言語能力) とに分けて捉えてい

る。これは後に、会話的言語力 (Conversational Language Proficiency) とアカデミック言語力 (academic Language Proficiency) とに変更されているが、学習場面において用いられる言語は、会話における言語とは異なっていることを述べている。この他、岡本 (1985) では、子どもと周囲の大人とのコミュニケーションの形態には質的な変化があるとして、これを「一次的事ば」と「二次的事ば」として位置付けている。同様の質的な違いは、Gee(1990)が一次的談話(primary Discourse) と二次的談話 (secondary Discourse) として、子どもが社会化していく過程において、初期に家庭を中心として獲得される談話から、家庭を越えた社会的な施設 (学校、宗教、職場など) で獲得される談話へと変化することを述べている。

このように、子どもが接する言語は、子どもの年齢が上がり、学校などでの教育が開始され、そこで新たな言語形態に接することとなる。話し言葉に書き言葉が加わることはもちろんであるが、そこで扱われる内容についても、文脈を理解する力、概念を操作する力などが広く求められるようになっていく。上記の言語の違いによる分類は、そうした状況の中で用いられる言語の質的な違いを表したものと言える。

しかし、学校教育において、それらをどのように育てていくことが有効なのかについての手がかりを得る事は、まだ十分に行われているとは言えず、実践を通しての知見を蓄積していく中で、学習言語の習得に向けた手立てを考えていかねばならない。その際、「学習言語」をどのように捉えるかについて、バトラー後藤 (2010) による次の記述が示唆に富む。ここでは、Scarcella (2003) による学習言語の構成要素に従って解説が行われているが、語彙に関して、次のように述べられている。

「教科学習を行うに当たって大切だと考えられている語彙のタイプには、学習語彙 (academic vocabulary、または、学習語 [academic words]) と呼ばれるものがある。私たちは、学習語ということばを聞くと、つい難しい専門用語 (専門語) などを連想してしまう。しかし、実はこうした専門語などは、普通は学習語の中に含まない。…しかし、教育現場で、専門語に加え、学習語への関心が高まっているのは、その「縁の下の力持ち」的な役割の重要さが、認識されてきたからである。」 (pp.65-66)。

Scarcella (2003) では、学習場面で用いられる用語について、「一般語」(general words)、「専門語」(technical words)、「学習語」(academic words) の3つに分類している。このうち、最後の「学習語」は、その意味が特定の場面に限られる場合とそうでない場合とがあるとされ、また、分野 (教科) を越えて使用されるとされている。その例としては「assert」(述べてみる) や「research」(調べる) が挙げられている。

実際、こうした学習語の意味の違いに多く遭遇する教科が、算数科であるとも言える。たとえば、「調べてみる」は「確かめてみる、確認して見る」など、そのことばに先行する課題によって、多様な意味を取る可能性がある。他方で、日常的には、「調べてごらん」と言われれば、本などで探すという場合もあるだろう。同様のことは、たとえば、「合わせて」という言葉は、日常的な意味としては「絵と絵をマッチングさせる」「材料を混ぜ合わせる」という使われ方をして、算数科の場合のように、二つの計算式を「合成する」という意味合いで用いられる事はほとんどないかもしれない。今回の実践研究に関する検討会においても、日常で児童が経験する言葉 (用語) の意味合いと、教科において用いられる意味合いとの違いについての配慮に関する意見が出されていた。児童は、時折、算数の学習ではあっても、しばしば自分の経験と引き比べながら理

解しているところが見受けられてもいた。こうしたことは、たとえば、国語科における説明文の学習においても、同じ事が起こる可能性がある。

おそらく、聴覚障害児童の教科学習を成立させていくための留意点として、この「学習語」の問題は、学習過程の中で常に生じている可能性があり、それを意識しながらどのように扱うのかを意識しながら扱う事で、次の思考過程、学習作業へつなげていける可能性を引き出しやすくなると考えられる。

一般語（日常語）でもなく、専門語でもない、学習語の理解を児童に求めるとすれば、教師は、常にその意味を児童の理解できる形で言い換えることができなければならないし、児童もまた、学習語の意味するところを自分の持っている言葉（語彙）で説明できるようになっていく必要があるものと思われる。従来は、生活言語と学習言語の間の質的な違いに焦点が当てられている面もあると思われるが、上記の学習語の考えに立てば、学習言語の理解をしていくためには、生活言語からの出発を外して考えることは難しいと言える。

では、どのように学習語への橋渡しを考えていくべきなのであろうか。残念ながら、それは今後の実践における検討課題でもあると言えるが、一般的な言い方をするならば、普段の学習場面だけでなく、生活場面の中で遭遇する様々な言葉について、それを別の言葉や類似した言葉に置き換えていく意識を持った関わり、言い換えれば、児童との間での会話関係を作る必要があると思われる。このことは、前述した、質の高い会話関係を作るとことにもつながっていく事柄である。

対象となる言葉を用いなくて、別の言葉でその言葉の意味を表すとき、意味を表すのに用いられた言葉を「メタ言語」という。辞書の見出し語と説明文のうち、説明文がこれに当たる。教師の発問で「この言葉の意味は何だろう」という場合、それは、「メタ言語」を尋ねていることになる。聴覚障害児童について、このメタ言語の力を育てていく事は、学習語を介して、学習内容に到達していくための重要な手立ての1つとなると思われる。

ただ、日本語には、「和語」と「漢語」と呼ばれる語が存在する。一般的には、漢語を和語で説明する事は、比較的容易であると考えられる。（ただし、和語の動詞と漢語サ変動詞とでは意味が区別される場合が多いという問題がある。これについては、バトラー後藤 p.109-110 を参照されたい。）しかし、低学年の教科書では、漢語の使用が避けられている傾向があるように思われるため、和語の意味を説明しなければならなくなったとき、説明に困ることも多くある。たとえば、「わざわざ」という語の意味を児童に分かるように説明するとすれば、どのような説明が可能であろうか。あるいは、「おだやかな日」は、どのように説明していけば良いであろうか。これまで、過去の聴覚障害教育で言われてきていた「生活の言語化」という言葉の持つ意味などを、改めて考えて見ることも専門性の継承に向けた整理の1つと言えるように思われる。

5 改めて声に出すこと、文字に接することの意味について

聴覚障害教育においては、「声を出す」というと、「音声言語で話す」ための指導という印象が強かったように思われる。しかし、近年、書き言葉の読み書き（リテラシー）の形成における音声の役割という視点からの検討や言及がなされるようになってきている。おそらく、音声と読み書きとの関連性に関して思い出しやすいのは「音韻意識」（phonological awareness）の形成であろう。これがどのように形成されていくのかというメカニズムについては聴覚障害児については明らかではないと思われるが、近年の研究においては、読み書きの習得に言語の聴覚的な経験が

影響している事が示されている(長南, 2014)。また、Marschark, Shaver, Magle, & Newman(2015)は、米国において広く使用されている認知能力検査(学力検査)である Woodcock-Johnson IIIの下位検査(文章理解、計算、理科、社会)の得点に何が影響しているのかについて、全米約500人の聴覚障害生徒(13～16歳)のデータベース資料と、保護者への電話調査を行い検討している。その結果として、学業成績との関連が高い要因として、通常校に在籍したことがあることと、発話明瞭度が高いことを挙げている。また、Knorsら(2014)は、聴覚障害児における音韻意識の形成は視覚的な手段(キュードスピーチなど)の使用によって、その形成を補助する事ができるのではないかと述べているが、音韻とサインによるスペリングとの関係が少ない英語圏では、有効であるという証拠はないとしている。しかし、文字の綴りと音との関係を理解する事が語の読みに対して有効ではないかという観点での主張を行っている。

音韻意識は読み書きを支える認知能力として位置付けられるが、実際に、声を出す(音読すること)の意味についてはどうであろうか。残念ながら、聴覚障害児童に対して、音読と黙読の違いを検討した資料を見つけることはできなかったが、聞こえる成人や児童に関するこれまでの知見を幅広くまとめた報告(高橋, 2013)がある。

ここでは、成人における音読と黙読の意味と、児童における音読と黙読の意味について、これまでの研究を概観している。その中で、今後聴覚障害児童に関する研究(実践研究を含めて)を行う上でも示唆に富む結果を紹介する。なお、ここでは、個別の研究者名を記述しないので、各研究については、原文を参照されたい。小学生を対象として、音読と黙読の速度を検討した研究では、小4段階以降、黙読が優位となることが示されている。特に、低学年段階において、音読をさせることが対象となっている素材の理解を促進するという報告が多くなされている。高橋(2012)は、小1～小6の児童を対象として、単文を聞かせた後に、文に適合する絵を選ばせる課題と、単文を自力で読ませる課題を行った結果、低学年(小1・2)では、聞いた方の成績が自力で読む場合よりも高い成績となっていたが、小3以降でその差が無くなることを示している。特に、小4以降は、自分で読む方を好むことも示している。その理由として、読解能力が発達することに伴い、聴覚提示された言語の優位性が低下するためではないかとしている。その他にも、幼児や読解能力の低い読み手に対しては、音読作業が後の理解に有効であることが示されている。こうしたことを踏まえ、高橋(2013)は、音読することが児童の持っている言語理解体系に近いものであれば、書き言葉の理解のためにも有効であり、また、構音運動は文字に対する能動的な活動であること、音読が読解の基礎的な認知プロセス(文字への焦点化、音韻的な符号化など)をクリアできることで、児童にとって有効な読み手段であるとしている。

このことを聴覚障害児童に当てはめた場合に、音読することの有効性を期待できる可能性が高いものと思われる。特に、音読に慣れることは、文字情報に対するアクセスを容易にすることにもつながる。音読指導の際に、文字や言葉をまとめて読むための指導方法として、スラー記号を付けて指導する例もあるが、これは、音読の技能を高めて、音声化する事をできるだけ自動化し、認知能力の余力を単語や構文などの意味処理に向けていくうえで有効であることが推測される。

また、音読、黙読ができるための条件は、文字に親しむことが前提となる。近年は、幼稚部段階でも早期からの文字の導入が一般的に見られていると思われるが、それらを音読し、そして将来的には黙読して理解するという一連の過程を想定した位置づけと、指導の在り方についても、今後の検討課題であると言えよう。

さらには、読解力の向上に向けた教科外での取組についても、今後検討する必要があると筆者は感じている。発達の早期から本に接する経験が、語彙力や文章理解力にどのような効果があるのかについて、聞こえる児童を対象として猪原・植田・塩谷・小山内（2015）が検討を行っている。小1から小6の児童約1,000人を対象に、読書行動に関するいくつかの指標を準備し、読書力検査の下位検査得点との関連について検討を行っている。残念ながら、明確な傾向については示されていないものの、読書に関わる時間や経験の多い児童ほど、語彙量や文章理解力は高くなるという緩やかな傾向が示されている。

少なくとも、本を巡る経験をどのように準備し、継続的、系統的に指導していくのかについては、特別支援教育だけに限らない分野であるが、聴覚障害児童にとって、教科書などで展開されるさまざまな文章形態にアプローチできる技能を育てていくための手立てについては、例えば自立活動の時間などを利用して行うなど、これからの検討を要する事項であると考ええる。

ここで、国語指導の分野で、読書活動を育てるための指導について紹介した本について、簡単に紹介したい。著者は米国の元小学校教師で現職教員の授業力向上サポーターなどを勤めたエリン・オリバー・キーン（Ellin Oliver Keene）である。米国において読書に関するワークショップなどを行って得た知見をまとめたものである。優れた読み手、書き手になるためにどのような手立てがとれるのかについて解説を踏まえてまとめられたものであるが、本書の特徴は、著者が実践研究だけに基かず、それを裏付ける研究成果（論文等）を基盤として取組を進めていったところにある。指導の効果を測定するための手立てとして、チェックリストなども巻末に示されている。素材として扱うのは、種々の本である。実際には、本に書かれている内容について、子どもたちに時間をかけて考えさせていくのであるが、考えるための手立てを提供し、子ども同士での話し合いの過程なども重要と考えている。基盤となる考え方と具体的な方法については、きわめて多岐にわたり紹介されているため、ここでその全貌を示す事はできないが、たとえば、文字と音声の領域では、文字の習得に関して次のように述べられている。

「子どもが書き言葉の原則を理解していて、音声を一つひとつ発音することができるなら、また、未知の単語を解読するのにそうした知識を使うことができるなら、おそらくそれ以上音声指導を続ける必要はありません。そうしたプロセスが一旦頭に入ったなら、子どもにとって必要なのはそれを「ひたすら読む」時間や、とりわけ「ひたすら書く」時間で使うことなのです。」（p.170）

また、読んだ内容については、話し合いを重視していると述べたが、話し合いや学びのための言葉を教えることについても、例えば、教師は、思考を表す言葉（関連づける、推測する、疑問に思う、きこえる、イメージできる、感じるなど）について特に明確に教える、といった手立てが紹介されている。聴覚障害児童の話し合い活動や、教師とのやりとりをどのように育てていくべきなのかについて考える上でも、示唆に富む内容が紹介されており、今後、教育実践をどのように行うかについての手がかりにもなると思われる。

第3節 これからの聴覚障害教育における教科指導を進めていくために

1 教科書の記述と学習する内容の整理

今後、特別支援学校（聴覚障害）において、教科の指導を効果的なものにしていくにあたり、学年対応で検定済教科用図書を使用していくことは、前提条件として考えていく必要があるだろう。

その際に、教師は教科書の記述の仕方が、学習者である児童生徒の理解力に適合しているのかどうかについて、常に注意しておくことが求められるであろう。上述した、学習語に関する事項はその1つであるが、ここでは別の観点から教科書の記述について述べておく。

ある例を紹介する。これは、小学部3年の算数の「かけ算の筆算」で、2桁の数に1桁の数をかける方法を筆算で求めるという単元でのまとめの記述例である。「位ごとに分けて計算すれば、九九を使って答えを求めることができる。」児童の学習過程では、2桁の数に対してどのような計算手続きを当てはめると、筆算で答えが出るかという学習が行われていた。筆者は、この最後のまとめの文が、しっくり来なかった。理由は2つある。1つは、児童はすでに九九を利用する事ができるのであるが、かけられる数をかける数倍するといくつになるのかを図を使って数える作業を行ったことで、かえって混乱したように思えたこと、もう1つは、まとめの文が、児童の分かる構文でないように思われた点である。後者に関しては、九九を使って計算することが前提であるので、2桁の数のかけ算をするときには、位ごとにかければよい、が学習内容に沿っているように感じたのである。

これが、教科書に沿った記述であるのかどうか、また、学習の手順であるのかどうかは分からないが、算数科の学習においては、教科書の構成どおりに行う事以外に、聴覚障害児童の考え方や傾向に従って柔軟に手順を変更することも考えられるのではないと思われる。たとえば、実際に筆算の計算が合っているかどうかを確かめるときに、図で数を確認するという逆の手順も授業を計画するに当たって検討することもあるように考えられる。その作業を、教科書の各単元に関して行う事も、聴覚障害教育の専門性として位置付けられるのではないだろうか。

また、国語科における学習に関しても、教科書に用いられている構文の特徴について、教師が予め理解しておくことが指導過程において重要になってくると思われる。実際のところ、日本語構文では、国語科に限らず、他の教科においても、文脈手がかりが利用できる場合には、語の省略がたびたび起こっている。また、複文、重文も学年が進むにつれて多用されている。こうした特徴を踏まえたうえでの授業の進め方についての検討も聴覚障害教育において必要となる領域ではないかと考えられる。

2 科学的根拠に基づく実践と学校でできること

近年、教育の分野においても、科学的根拠（エビデンス）に基づく実践（evidence-based practice）の必要性が言われるようになってきている。特に米国でその主張が多くなっており、Knooksら（2014）でもその必要性が述べられている。しかし、医学領域から始まったこの研究手法をそのままわが国の聴覚障害教育の現場に適用することは困難であると思われる。Knooksら（2004）でも、医的領域における考え方を聴覚障害教育の領域に当てはめるとすれば、「何かの決定を行う際に、その時点で最も良いエビデンスを、意識的に、外から見える形で、かつ思慮深く用いていくこと」と述べている。

その理由は、科学的根拠に基づいた研究手法の前提となっている実験デザインが、「ランダム化臨床試験（RCT：Randomized Clinical Trial）」である事による。これは、例えばある薬に治療効果があるかどうかを明らかにするために、対象者を無作為に2群に分け、研究者も対象者も、試験の目的や内容を知らない形で実施し、最終的に両群間に統計的な差が生じているかどうかを検討するという手法で行われる。こうした振り分けが、実際の教育場面においては不可能である

うことは容易に想像がつく。たとえば、ある指導方法の効果を知るために、従来の指導方法を行う群と比較するに当たって、効果が望めるかもしれない方法であったときに、そうでない方法に割り振られることを積極的に望むことは考えにくい。何よりも、最初に述べたように、わが国における聴覚障害児童数の状況を考えると、群間比較すら難しいことになる。仮に、条件ごとに分ける事ができたとしても、聴覚障害児の場合には、聴力、聞こえの状態、基礎的な言語力など、結果に影響を及ぼすと考えられる要因が多々存在する。

では、これからの特別支援学校（聴覚障害）における実践研究は、どのように進めていくべきなのであろうか。その内容はいろいろと考えられるであろうが、筆者は、「学校としての実践の蓄積」を挙げたい。ここで、「学校としての」としたのは、担当する教師が仮に異動でいなくなったとしても、学校として積み上げてきたやり方、考え方を残せる手立てを考えていくことが求められるという意味を持たせたいためである。

今回の実践研究協力校では、実践発表に向けて、校内全体で対応するという仕組みが整っていたことが特徴として挙げられるであろう。それは、実践発表者だけでなく、校内の他の教師によっても、内容が共有化されていたことから窺える。内容の共有化は、その授業の善し悪しだけを共有する事ではなく、良かった時には何が良かったのか、予定していた通りの結果にならなかった時には、何が要因であったのかを共有する事でもある。そこから、自分の授業に何を取り入れるべきなのか、取り入れないのかをお互いに意識として持つということが共有することの意義であろう。その過程の中から、教科書の内容を確実に定着させるための手立てについて、例えば、基礎的・基本的な内容は何なのか、そのための精選は何をどこまで行うのかについての検討も生じてくるものと思われる。

そうした、個々の教師が日々行う実践の蓄積を何らかの実践記録の蓄積として集約していくことを通して、学校としての実践にもつながっていくものと考えている。もちろん、科学的根拠を可能な限り残していくことも必要な事である。その中身をどうするのかは、それぞれの学校での検討を行うことが求められるであろう。

では、具体的に日々の実践を残していく手立てとして何が考えられるのか、について、最後に述べておきたい。筆者は、板書の写真と、児童の作業内容の記録を、できれば毎日残すことを提案したい。デジタルカメラで撮影することは今では簡単にできるようになった。そうした記録と合わせて、児童の学習過程を示す事のできるようなプリント、ノートの記録を写真やコピーで残しておくことも、指導の効果を推定する上で、重要なエビデンスとなると思っている。それらについては、1週間あるいは2週間程度を単位として、まずは記録に残す事を前提として収集し、一定期間ごとにそれらを整理してみることや、場合によっては、他の教師と検討会を開くなどの過程を通して、より、実践記録としての位置づけを科学的な視点で高めていくための手立てになるのではないかと考えている。

特別支援学校（聴覚障害）の実践が、広く地域に広がっていくための基盤が、これから益々増していくことを期待したい。

文献

- バトラー後藤裕子（2011）学習言語とは何か 教科学習に必要な言語力. 三省堂.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP : Empirical and theoretical status of the distinction. In Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol.2 Literacy, 71-83.
- 長南浩人(2014) 聴覚障害児教育に関する近年の海外における研究動向. 聴覚障害, 69 卷 (759 号), 22-30.
- 中央教育審議外初等中等教育分科会（2012）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）.
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)（アクセス日：2016年2月8日）
- 土井捷三・神谷栄司（2003）ヴィゴツキー著「発達の最近接領域」の理論－教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- Gee, J.P. (1990/2015) Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses (fifth edition) . Routledge, London and NY.
- 原田公人（2015）教育・療育期の人工内耳装用児の支援. 第60回日本音声言語医学会総会・学術講演会ポストコンgresセミナー資料, 18-21.
- 猪原敬介・植田紋佳・塩谷京子・小山内秀和（2015）複数の読書量推定指標と語彙力・文章理解力との関係. 教育心理学研究, 63, 254-266.
- Keene,E.O. (2014) 理解するってどういうこと?. (山元隆春・吉田新一郎訳) 新曜社. Keene,E. O. (2008) To understand: New horizons in reading comprehension. Heinemann.
- Knors, H. & Marschark, M. (2014) Teaching Deaf learners. Psychological and developmental foundations. Oxford Univ. Press., USA.
- McGrath,C. (2007) インクルーシブ教育の実践. (川合紀宗訳) 学苑社. (McGrath,C. (2010) The inclusion-classroom problem solver: Structures and support to sever all learners. Heinemann) .
- Marschark, M. & Spencer, P.E. (2015) オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育. (四日市章・鄭仁豪・澤隆史) 明石書店. (Marschark, M. & Spencer, P.E (2011) The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education volume 1 second edition. Oxford Univ. Press., USA.)
- Marschark, M, Shaver, D.M., Nagle, K. M, & Newman, L. A. (2015) Predicting the academic achievement of Deaf and Hard-of Hearing students from individual, household, communication, and educational factors. Exceptional Children, 81 (3) , 350-369.
- 文部科学省（2011）言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【小学校版】. 教育出版.
- 文部科学省（2015）特別支援教育資料（平成26年度）.

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm) (アクセス日：2016年2月8日)

中野善達・藤田和弘・田島裕 (1991) 障害をもつアメリカ人に関する法律. 湘南出版.

岡本夏木 (1985) ことばと発達. 岩波新書.

斎藤佐和 (1983) 生活言語から学習言語へ－言語生活に即した指導の道すじを考えるために－. 聴覚障害, 38 (8), 27-32.

Scarcella, R. (2003) Academic English: A conceptual framework. The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Report 2003-1. p.14

柴田義松 (2001) 新訳版思考と言語. 新読書社.

高橋麻衣子 (2012) 読解能力の発達における読み聞かせの有用性：聴解と読解での理解成績とわかりやすさ評定の比較から. 読書科学, 54 (3・4), 89-101.

高橋麻衣子 (2013) 人はなぜ音読をするのか－読み能力の発達における音読の役割－. 教育心理学研究, 61, 95-111.

内田伸子 (1998) 言語発達心理学－読む書く話すの発達－. 放送大学教育振興会.

八代英太・富安芳和 (編) (1991) ADA (障害をもつアメリカ人法) の衝撃. 学苑社.

資料

自立活動 学習指導案

日 時 平成 27 年 7 月 9 日 (木)
5 校時 (13:35~14:20)
対 象 小学部 1 年 1 組
(女子 2 名 個別指導)
場 所 言語室
授業者 野田 恭孝

1 単元名「母音・半母音の発音」

本単元で優先される自立活動の内容と関連項目 (【】は長期的展望)

2 心理的 な安定	<p>(1) 情緒の安定に関すること 【音声言語も併用することで、日本語を習得し、日本語の読み書きへの苦手意識からくる自信喪失を軽減したい】</p> <p>(2) 状況の理解と変化への対応に関すること 【音声言語を併用することで、日本語の読み方や書き方を習得させたい】</p> <p>(3) 障害による学習上または生活上の困難と改善・克服に関すること 【視覚情報や触覚情報を活用することで、発音要領を身に付けさせたい】</p>
3 人間 関係の 形成	<p>(2) 他者の意図や感情の理解に関すること</p> <p>(4) 集団への参加の基礎に関すること 【日本で就職し、生活していくことを想定し、手話を知らない健聴者と日本語で確実な情報のやり取りができる力を身に付けさせたい】</p>
5 身体 の動き	<p>(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること 【発声・発語器官の微細な動きを覚え、正しい発音要領を身に付けさせたい。】</p>
6 コミュ ニケー ション	<p>(2) 言語の受容と表出に関すること 【日本語での意志のやり取りができるようになってほしい】</p> <p>(3) 言語の形成と活用に関すること 【日本語の意味理解を深め、音声言語や筆談による意志のやりとりができる力を身につけさせたい。】</p>

2 題材名 「『ヤ行・ワ音』の発音練習」

3 単元設定の理由

(1)単元観

自立活動における発音指導の目標は、かつて発音の明瞭性を高めることを目指すことであった。しかし、子供たちの聴力の違い、成育歴や環境の違い、子供たちの主たるコミュニケーションモードの違いによって、この目標は、現在にはそぐわないように考える。しかし、発音指導は、子供たちが発音要領を理解し、聴覚を活用しながら発音指導を行うことで、音韻意識を

高め、正しい日本語の獲得につながると考える。

発音に気をつけながら単語や短い文を話すことで、日本語のリズムを獲得し音韻意識の向上を目指し、その力を土台として、読み書きの力につなげていくことを目標としている。

(2)指導観

今回扱う「ワ音」「ヤ行音」は半母音という。

「ワ音」は、調音部位が二つ（唇と軟口蓋）ある。ウの口形からアの口形になること、口は閉じないで言うことを確認する。指導の中では、鏡を見ながら口形を確認、ウーアーをつなげて言い、だんだん短くして一拍に近づける指導を行う。ワ音は、明瞭に出せる児童が多いため、語句・文レベルでは、既習音も復習しながら扱っていく。

ヤ行は、硬口蓋に舌を近づけて声を出し、母音をつなげることで発音する。「イーア」を、一音で言う練習をしていく。最初は「イーアー」と伸ばして言い、だんだん短く「イをほとんど言わないように」意識していき、最終的に「ヤ」一音に近づける。「ユ」「ヨ」も同様の方法（イーウー、イーオー）で指導していく。

(3)児童観

本時に指導する対象児童2名は、ろう学校幼稚部を修了した児童である。幼稚部でも発音指導を受けてきているが、幼稚部段階では、保育の中での発音指導であり、小学部に入学したことで、自立活動の学習であるということを意識づけたいと考えている。そのために、毎回ワークシートでの振り返りを大切に考え、自分がどのような学習をしたかを理解できるようにしている。

4 単元の目標

- 声と息の違いを理解し、安定した声を出せるようにする。
- 発音の基本である母音の口形・舌位置を理解する。
- 子音部（母音部）から母音部への渡りを理解する。
- 手話と音声言語を併用することで正しい日本語を獲得する。

5 学習計画

	学習内容	目標	評価
第1次	声と息 大きな声や長い声、強い息や長い息を遊びを通して練習をする。	自分の声を調節してを出す。 息だけを調節してはくことができる。	声と息の違いを理解できたか。 声は赤、息は青で表すことを理解できたか。
第2次	母音の発音① 母音の口形や舌の位置を視覚的なものを通して理解し、練習をする。	母音の口形や舌の位置を理解して発音をする。	母音の発音要領を理解できたか。
第3次	母音の発音② 舌を安定させて母音が発音できるように練習をする。 母音の入った単語や文章の練習をする。	母音の長音・連続音を口形、舌位置に注意して発音する。 単語や文章の中の母音に注意して発音する。	前回学習した母音の舌位置・口形に注意して発音できたか。

第4次・本時	半母音の発音(本時) 母音と母音をつなげることで、半母音の発音の仕方を理解する。 母音の入った単語や文章の練習をする。	母音と母音の渡りに注意して発音する。 単語や文章の中の半母音に注意して発音する。	半母音の発音要領を理解できたか。
--------	---	---	------------------

6 本時の学習

(1) 本時の目標

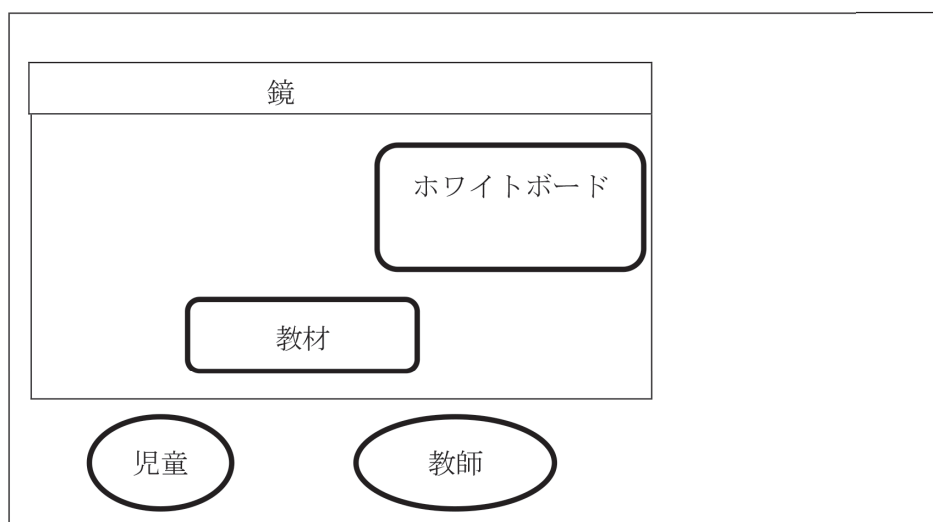
- 母音の口形に注意をして、二音の渡りができるようにする。
- ワ音、ヤ行音の発音要領を理解する。
- 単語や文章の中で、ワ音、ヤ行音に注意して発音する。
- そのほかの学習場面でも応用することができる。

(2) 本時の展開(前半 13:35~14:00、後半 14:00~14:20)

	学習活動及び内容	教師の支援 (◎評価の観点)	教材・その他
導入	<p>1. はじめあいさつをする。</p> <p>2. 補聴器の確認をする。</p> <p>○補聴器の電池があるかどうかを調べる。 Tに名前を呼ばれたら返事をする。</p>	<p>バッテリーチェッカーを使用する 補聴器がきちんと使えているかを確認する。(B児については、前半で補聴器チェックをしているため実施しない)</p>	<p>バッテリーチェッカー</p>
展開	<p>3. 既習の学習内容の復習をする。</p> <p>○母音の発音をし、前時まで学習した内容を思い出す。</p>	<p>・母音の口形・舌位置に注意をしながら発音をさせる。</p>	<p>文字カード (あおうえい)</p>
	<p>4. 『ワ音』の発音練習をする。</p> <p>○「ウー」「アー」の発音練習をし、連続する二音の長さを短くすることで「ワ音」へと誘導する。児童には、自分が何を発音したかを考えさせる。</p> <p>○「わーわーわー」「わわわわわ」「あわ」「いわ」「えわ」「うわ」「おわ」等、様々な形の「ワ音」の練習をする。</p>	<p>・文字カードを活用しながら児童に発音させ、二音の渡りがスムーズにいくように練習させる。 ◎ブラックボックスを使用し、「ウ」「ア」の二音から「ワ音」になることを理解させる。</p> <p>・「ワ音」が発音できなかったときは、前の練習に戻り「ワ音」の発音の仕方を思い出す、 ◎「ワ音」に注意して発音しているか。</p>	<p>文字カード (表面うあ、裏面わ) ブラックボックス</p>
	<p>5. 『ヤ行音』の発音練習をする。</p> <p>○「イ音」の発音練習をする。</p> <p>○「イー」「アー」(「ウー」「オー」)の発音練習をし、連続する二</p>	<p>・「イ音」の舌位置や口形に注意して発音をする。 ・難しい場合は、舌圧子等を用いて正しい口形を思い出す。 ◎自分なりの根拠を持っているか。 ・文字カードを活用しながら児童に発音させ、二音の渡りがスムーズにいくように練習させる。 ◎ブラックボックスを使用し、「ウ」「ア」</p>	<p>文字カード (い) 文字カード (表面いあ、裏面や) (表面いう、裏面ゆ)</p>

ま と め	<p>音の長さを短くすることで「ヤ行音」へと誘導する。児童には、自分が何を発音したかを考えさせる。</p> <p>○「やーやーやー」「ややややや」「あや」「いや」「えや」「うや」「おや」等、様々な形の「ヤ行音」の練習をする。</p>	<p>の二音から「ワ音」になることを理解させる。</p> <p>・「ヤ行音」が発音できなかったときは、前の練習に戻り「ヤ行音」の発音の仕方を思い出す、</p> <p>◎「ヤ行音」に注意して発音しているか。</p>	<p>(表面いお)裏面よ)</p> <p>ブラックボックス</p> <p>文房ド</p>
	<p>6. 『ワ音』『ヤ行音』の入った言葉や文章の練習をする。</p> <p>○「ワ音・ヤ行音」が入った言葉のプリントを記入し、発音練習をする。」</p> <p>○「ワ音・ヤ行音」が入った言葉の文章を読む。</p>	<p>・プリントの絵の正しい言葉を理解し、正しく発音できるようにする。</p> <p>◎「ワ音・ヤ行音」に注意して発音させる。</p> <p>・「ワ音・ヤ行音」に注意しながら文章を読む。</p> <p>◎短い文章を暗記して、話せるようにする。</p> <p>◎正しく手話記号を選択できているか。</p>	<p>絵の入ったプリント</p> <p>ワ音・ヤ行音が入った文書のプリント</p>
	<p>7. 振り返りのプリントをする。</p>	<p>・書くことに負担を感じないプリントを用意する。</p> <p>◎今日練習した内容を振り返る。。</p> <p>◎充実感のある表情をしているか。</p>	<p>ワークシート2枚</p> <p>自らのファイル</p>
	<p>8. おわりのあいさつをする。</p>		

7 座席図



8 授業の評価

- ・楽しく発音練習に取り組めたか。
- ・視覚的・体感的な指導をする中で、発音要領を理解できたか。

長野県ろう学校
中学部第2学年Bグループ 学習指導案

日 時 平成27年9月3日(木) 3校時
場 所 中学部1年教室
授業者 吉原昌美

1. 単元名

一次関数（啓林館「未来へひろがる数学2」）

2. 単元の目標

変化や対応についての見方や考え方をいっそう深めるとともに、事象の中から一次関数を見だし、それをを用いることができるようにする。そのために、以下のことを目標とする。

ア. 一次関数の意味を理解し、身のまわりの事象の中から、一次関数とみられるものを見つけることができるようにする。

イ. 一次関数の特徴を理解し、一次関数のグラフがかけるようにする。

ウ. 直線が与えられているとき、その直線の式が求められるようにする。

エ. 一次関数のグラフと二元一次方程式のグラフとの関係や連立方程式の解とグラフの関係を明らかにする。

オ. 具体的な事象を一次関数とみなし、それを問題解決に利用できるようにする。

3. 単元展開

(1) 一次関数とグラフ

①一次関数・・・・・・・・・・3時間

②一次関数の値の変化・・・・・・・・2時間

③一次関数のグラフ・・・・・・・・4時間(本時1/4)

④一次関数の式を求めること・・・・4時間

(2) 一次関数と方程式

①方程式とグラフ・・・・・・・・2時間

②連立方程式とグラフ・・・・・・・・1時間

(3) 一次関数の利用

①一次関数の利用・・・・・・・・4時間

(4) 章のまとめ

①基本の問題・・・・・・・・1時間

4. 本時案

(1) 教材観

中学部での関数については、第1学年「変化と対応」で、関数の定義や2つの数量の変化や対応を表やグラフを使って調べることを中心に学習し、第2学年「一次関数」で、式、表、グラフを通して、一次関数の変化のようすを調べたり、調べた性質をもとにして、一次関数で表される事象について問題解決をはかったりし、第3学年の「関数 $y = ax^2$ 」で、式、表、グラフを通して、 $y = ax^2$ の変化のようすを調べたり、様々な関数で表される事象について問題解決をはかったりする。

3年間の学習で、伴って変化する2つの数量関係について、どのような変化をしているのかを読み取り、問題解決をはかれるようになることを目指したい。そのために、本時では「2つの表やグラフを比べる」という関数の見方を大切にしたいと考える。

(2) 数学に関する生徒の実態と聴力レベル

数学は、ほぼ学年対応で進んでいる。計算分野の「正負の計算」「文字式の計算」「方程式の解を求める」「連立方程式の解を求める」等は、同類項を指で隠したり、計算の途中で分からなくなったときなどに「次は何をするんだっけ？」などの声かけをして、以前にやったことを思い出せるようにしたり、「() の前にある－はどう計算するんだっけ？」など、着目するところを示すと、解くことができる。頭の中だけでの操作は苦手なので、暗算では、加法・減法を間違えるときがあるが、筆算を書いて計算すると正しくできる。正確に覚えていないため、九九を時々間違えることがある。

図形分野では、名称を覚えることは難しいが、展開図から立体を想像したり、線や面の関係を動作で説明したりすることは得意である。

数量関係では、言い方が分からずに言葉での説明ができないときがあるが、どのように変化をしているのかを読み取ることはできる。

(裸耳 平均) 右 99dB 左 94dB

(装用)

	500H z	1000H z	2000H z
右	5 5	3 5	5 5
左	5 5	4 5	5 5

(3) 指導観

図や表などを見て、どのようなものなのかをジェスチャー等で表現したり、数値を言ったりすることはできるが、名称や言い方を知らないため、説明することは難しい場合が多い。また、四則の計算が正確にできないときがあるため、考え方は分かっている、表現するときに間違えてしまうこともある。

できるだけ、図や表に常に戻れるようにし、「○つ増える」「○倍になる」等の言い方を繰り返し指

導する場面を作る。式を作る際には、すぐに立式できないときには、ブラックボックスを利用し、2つの数量の関係を考えてから、立式するようにする。

重要語句は、カードに記入して、それを見ながら表現できるようにする。読み方や意味、使い方などは繰り返し確認する。

生徒が考える場面、考えたことを表現する場面、くり返し解き定着させる場面、教師から教え込む場面をそれぞれ大切にしながら、意欲の持てる指導をしていきたい。

(4) 主眼

比例 $y = 2x$ と一次関数 $y = 2x + 3$ の関係を考える場面で、表を作り、グラフをかく事を通して、2つの関数の表とグラフを見比べて、どのような関係になっているかが分かる。

(5) 本時の位置

前時 変化の割合を求める。

次時 傾き、切片とグラフとの関係を見つけ、傾きと切片からグラフを書く。

(6) 展開

	学習活動	予想される生徒の反応	教師の指導・援助・評価	時間	備考
課題把握	1. 前時までの復習をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・ x が1増えると、y は○増える、という言い方と○倍になるという言い方が混同してしまう。 ・ 式はどう表せばよかったか忘れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 比例の表、一次関数の表を提示し、それぞれどのように変化をしているのかを確認する。それぞれどのような式で表されるかを確認する。 ・ ○増えるは加法、○倍は乗法であることを確認する。 ・ ブラックボックスを使って、式の表し方を確認する。 	10	<ul style="list-style-type: none"> ・ 比例の表 ・ 一次関数の表 ・ ブラックボックス書かれた紙
追究	2. $y=2x$ 、 $y=2x+3$ についての表を作る。 3. 表を見比べて言えることを考	<ul style="list-style-type: none"> ・ $y = 2x$ の $2x$ は $2 \times x$ だから、それで計算していけば良いな。 ・ $y = 2x + 3$ は難しいけれど、$2 \times x + 3$ に代入して計算していこう。 ・ $y = 2x$ に3をたすと $y = 2x + 3$ になる。 	「今日は、 $y=2x$ 、と $y=2x+3$ について比べます。」 <ul style="list-style-type: none"> ・ $y=2x$、と $y=2x+3$ について、x の値だけ入っている表を提示し、y の値はそれぞれいくつが入るかを問い、記入する。 ・ 2つの表の y の部分を上下に重ねて提示する。 「2つの表を比べて言えることは何だろうか？」 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 2つの値を見比べて、差が3になっていることに気づく。 </div>	30	<ul style="list-style-type: none"> ・ $y=2x$ と $y=2x+3$ についての表 (掲示用と記入用)

<p>える。</p> <p>4. グラフをかき、比べて言えることを考える。</p> <p>ま と め</p> <p>5. 練習問題を解く。</p>	<p>・横軸が x で、縦軸は y でよかったかな。</p> <p>・表に書いてある値を座標軸にとっていけばいいな。</p> <p>・どちらも斜めにまっすぐになっているということを実動作で表す。</p> <p>・2つのグラフは平行になっているということを実動作で表す。</p> <p>・$y = 2x$ のグラフを上を3動かすと、$y = 2x + 3$ になる。</p> <p>・同じ x の値に対応する y の値は $y = 2x$ より $y = 2x + 3$ の方が5大きくなるように表を書けばいいな。</p> <p>・$y = 2x$ より5上にずらした形で平行になるようにグラフを書けばいいな。</p>	<p>・板書 (「同じ x の値に対応する y の値は、$y = 2$ より $y = 2x + 3$ の方が3大きくなっている」という言い方を確認する。)</p> <p>「2つの関数をグラフで表してみよう」</p> <p>・座標の確認をする。 (座標 (2, 5) の場所を問う)</p> <p>「2つのグラフを比べて言えることは何だろうか？」</p> <p>・板書</p> <p>・動作で表したことは言葉に置きかえて、もう一度言うように促す。(言い方が分からないものについては、こちらが示す。)</p> <div data-bbox="762 1200 1141 1361" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>2つのグラフを見比べて、平行になっていることに気づく。</p> </div> <div data-bbox="762 1386 1152 1552" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>$y = 2x$ のグラフを上を3平行移動すると $y = 2x + 3$ のグラフになることに気づく。</p> </div> <p>・$y = 2x + 5$ について、表とグラフを書く。</p> <p>・「～より～の方が(いくつ)大きい」という言い方を確認する。</p>	<p>・グラフ黒板 ・グラフ用紙</p>	<p>10</p>
---	---	---	---------------------------------	-----------

- 1 日時 平成27年10月14日(火)第3校時(10:40~11:25)
- 2 場所 25番教室
- 3 対象 1人(男子1人)
- 4 単元名 「えをみて、はなそう」
- 5 単元目標
 - ・反対の意味を持つ動詞が分かり、発表したり、書いたりすることができる。
 - ・絵を見て、それぞれの人の立場に立って、正しい文を書くことができる。
- 6 単元構想

1学期に言葉を「なまえのことば」「うごきのことば」「ようすのことば」に分ける学習を行った。また、うごきのことば(動詞)の活用を、「ことばの変身」として学習を行い、文に合わせて活用できるようにってきている。

作文や日記を書くときに、文章がパターン化されていたり、様子や気持ちを詳しく表すことが苦手だったりする傾向にあると感じる。様子や気持ちを表す言葉を学習する前に、動詞を増やし、それぞれの言葉の違いや関係性を理解することで行動を細かく表現することができるようになることを考えた。そこで、「行く」「来る」など、反対の意味を持つ動詞を集めたり、「持つ」「つまむ」「つかむ」「すくう」など手を使った動詞の使い分けをしたりして、動詞の語彙を増やしていく学習を行う。その後、絵を見て文を作ったり、それぞれの立場に立って、「勝った」-「負けた」、「買う」-「売る」など反対の意味を持つ動詞を適切に使って文で書き表したりしていく。この単元は初めて行う学習であるため、今後、繰り返し学習しながら受動文等に内容を広げいきたいと考えている。

7 児童の実態

児童	平均聴力レベル (dBHL) 裸耳(装用時)	コミュニケーション手段及び態度	日本語の力の実態 「読む」「聞く」「話す」「書く」
O.R 男	右 85 (33) CI 左 92 (40) HA 読書力診断検査 (低学年)結果 読字 18 (5) 語い 8 (3) 文法 6 (3) 読解 20 (4) 読書学年 2年1学期 (H27.5.15実施)	<p>人との関わりを好み、自分から挨拶をしたり、話しかけたりすることができる。</p> <p>受容面では、静かな環境であれば、音声のみで理解することができるが、新しい言葉や慣れない言葉は、キューサインや文字が必要である。分からなかったときには、自分から聞き返すこともできる。相手を見て話を聞けるが、最後まで注目できなかつたり、きちんと返事をしなかつたりする。また、話の途中で自分が思ったことなどを話してしまつたり、自分の考えで行動してしまつたりするため、人の話を最後まできちんと受け止めることが課題である。</p> <p>表出面では、授業中はキューサインを使って話しているが、口元から離れたり、曖昧になつたりすることも多い。雑談などは口話のみのことが多く、話が長くなつたり、早口になつたりすると聞き取りにくいこともある。相手に聞き返されると発音や速度に気をつけて話そうとする。</p>	<p>音読では、時々、助詞の読み飛ばしや慣れない語句で音の脱落や置換があるが、繰り返し読むことで流暢に読むことができる。</p> <p>簡単な5Wの発問には正確に答えることができるが、自分の考えや思いが強いとき、質問とは違うことを答えることがある。JCOSS 日本語理解テストでは、受動文、格助詞、中央埋め込み型の主部修飾が課題である。</p> <p>話し方に幼さが残るが、新しく学習した言葉を積極的に使って話そうとする。3、4語文程度であったら、助詞や文法的な誤りもなく、正しい文章で話したり、書いたりすることができる。助詞に誤りがあったときも、読み返すように促すと間違いに気づき、正しい助詞に書き直すことがある。複文や使役文、受動文などの複雑な文になると、主語と述語の合っていないやつたり、助詞の間違いがあつたりし、読解共に課題である。</p> <p>絵日記や行事の作文では、経験したことを思い出して書くことができる。文が長くなると助詞が抜けたり、句読点がなくなつたりするなどの文法的な誤りはある。また、出来事だけで気持ちを表す表現がないこともある。</p>

8 本時について（本時4時間目／全5時間）

(1) 本時の目標

- ・絵を見て、様子を読み取ったり、ストーリーを考えたりして文で発表することができる。
- ・女の子の日記を読み取り、一緒に遊んだ男の子になったつもりで動きの言葉を正しく使って日記を書くことができる。

(2) 授業構想

授業の始めに、発音練習を行うことで口形を意識して話すようになるだけでなく文末まではっきり話したり、きちんと聞き取ろうという姿勢ができたたりするため、短時間でも行うようにしている。

まずは、絵を見てどんな場面か想像しながら、文作りを行う。本児は、自分の体験をもとに想像することが好きであり、進んで考えることができるだろう。その後、絵の中の女の子が書いた日記を読み取る。その日記の内容を参考に同じ絵の中にいる男の子が主語になった日記作りをすることで、反対の意味を持つ動詞を考えたり、受身の文を作ったりする活動を行っていきたい。

(3) 展開

時間	○学習活動 主発問 発問 ☆引き出したい反応	・支援 評価
10:40	○あいさつ ○今日の学習の予定 ・発音 ・絵を見て話そう ・日記を書こう	
10:45	○発音 ・ガ行、ダ行の発音の復習 ・単語や文での練習	<ul style="list-style-type: none"> ・どこから息を出すのか、どこに舌をつけるのかなどを言葉で言わせることで、要領を意識して発音できるようにする。 ・文章の練習の時には、復唱課題も設け、最後まで正確に聞き取る練習にもする。
10:50	○絵を見て話そう 絵を見てわかったことや想像したことを発表しよう。 絵の中の子どもたちに名前をつけよう。 []が[]。 []が[]○[]。 ☆花子さんの誕生会をしている。 花子さんがろうそくを消している。 男の子がプレゼントをあげた。 花子さんがプレゼントをもらった。	<p>評価 口形や舌の動きを意識して発音することができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文の形を示し、文で説明するように促す。 ・主述の関係を明確にし、助詞に気をつけて文を作るようにする。 <p>・進んで絵を見て考えられるように、絵の中の登場人物と一緒に名前を付ける。</p> <p>評価 分かったことを文章で発表することができたか。</p>
11:00	○日記を書こう 花子さんの日記には何が書かれていますか。	<ul style="list-style-type: none"> ・花子さんの日記を読み取ることで、日記を書くときにどんなことを書けばいいかわかるようにする。
11:10	男の子になって日記を書こう。 ☆今日、花子さんの誕生会で、花子さんの家に行きました。 花子さんにプレゼントをあげました。 トランプのゲームをして遊びました。勝ってうれしかったです。 また、遊びに行きたいです。 書けた日記を読んでみよう。 花子さんの日記と比べてみよう。 ☆「勝った」と「負けた」、「行く」と「来る」と反対の動きの言葉が使われています。 様子の言葉にも反対の言葉があります。 ○あいさつ	<ul style="list-style-type: none"> ・日記を書くときに動詞を比べながら書けるように、一文ごと色を変えて線を引いていく。 ・書く前に、考えたことを発表し、口頭作文を作ってから紙に書くことで、正しい文章で自信を持って書くことができるようにする。 <p>評価 男の子の立場を想像して日記を書くことができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色分けした文に注目するように促し、比較できるようにする。 ・動きの言葉以外でも気がついた様子が見られたときは、発表を促していく。 <p>評価 学習した反対の意味を持つ動詞を見つけ、発表することができたか。</p>

資料 2

「専門研究 B 「聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究
-教材活用の視点から-」に係る自立活動調査」調査票

本調査は、以下の構成としておりますので、ご確認の上、ご回答をよろしくお願いたします。

調査事項	回答者
I. 基本情報	全ての教職員
II. 調査事項 (1) ~ (4)	副校長、教頭、学部主事、教務主任のどなたか 1 名
II. 調査事項 (5)	学部主事、教務主任のどなたか 1 名
II. 調査事項 (6)	学部主事、教務主任、研究・研修担当教員のどなたか 1 名
II. 調査事項 (7) ~ (14)	管理職以外の全ての教職員

学校名	
-----	--

調査事項	回答者	集約確認
I. 基本情報	全ての教職員	
II. 調査事項 (1) ~ (4)	副校長、教頭、学部主事、教務主任 のどなたか 1 名	
II. 調査事項 (5)	学部主事、教務主任のどなたか 1 名	
II. 調査事項 (6)	学部主事、教務主任、研究・研修担 当教員のどなたか 1 名	
II. 調査事項 (7) ~ (14)	管理職以外の全ての教職員	

I 基本情報（所属学部、経験年数等）

この調査事項につきましては、**全ての教職員の皆様**にご回答をお願いいたします。
該当する項目に○をご記入ください。

<p>(1) 教職経験年数</p>	<p><input type="checkbox"/> 0～3年未満 <input type="checkbox"/> 3～6年未満 <input type="checkbox"/> 6～9年未満 <input type="checkbox"/> 9～12年未満 <input type="checkbox"/> 12～15年未満 <input type="checkbox"/> 15～18年未満 <input type="checkbox"/> 18～21年未満 <input type="checkbox"/> 21年以上</p>
<p>(2) 特別支援学校(聴覚障害) 経験年数 (校目)</p>	<p><input type="checkbox"/> 0～3年未満 <input type="checkbox"/> 3～6年未満 <input type="checkbox"/> 6～9年未満 <input type="checkbox"/> 9～12年未満 <input type="checkbox"/> 12～15年未満 <input type="checkbox"/> 15～18年未満 <input type="checkbox"/> 18～21年未満 <input type="checkbox"/> 21年以上</p>
<p>(3) 所属学部 <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 幼稚部・乳幼児教育相談 <input type="checkbox"/> 小学部 <input type="checkbox"/> 中学部 <input type="checkbox"/> 高等部・専攻科 <input type="checkbox"/> 通級指導教室 <input type="checkbox"/> その他 ()</p>	<p>経験年数 <input type="checkbox"/> 0～3年未満 <input type="checkbox"/> 3～6年未満 <input type="checkbox"/> 6～9年未満 <input type="checkbox"/> 9～12年未満 <input type="checkbox"/> 12～15年未満 <input type="checkbox"/> 15～18年未満 <input type="checkbox"/> 18～21年未満 <input type="checkbox"/> 21年以上</p>
<p>(4) 担当</p>	<p><input type="checkbox"/> 学級担任 <input type="checkbox"/> 副担任 <input type="checkbox"/> 学年主任 <input type="checkbox"/> 学年所属 <input type="checkbox"/> 学部主任・主事 <input type="checkbox"/> 学部所属 <input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター、 <input type="checkbox"/> 個別指導 <input type="checkbox"/> 聴能担当 <input type="checkbox"/> 自立活動教員 <input type="checkbox"/> その他 ()</p>

II. 調査事項

(1)～(4)までの調査事項につきましては、**副校長、教頭、学部主事、教務主任**のどなたか1名にご回答をお願いいたします。

回答者	() 副校長、() 教頭、() 学部主事、() 教務主任
-----	----------------------------------

(1) 自立活動の教育課程上の位置づけ

学部	幼稚部	小学部	中学部	高等部	専攻科
週__時間	時間	時間	時間	時間	時間
1単位時間	分	分	分	分	分

(2) 各学部での自立活動の目標（重点事項）

幼稚部	小学部	中学部	高等部・専攻科

(3) 年間指導計画の記入者、主な記載内容、評価方法

	幼稚部	小学部	中学部	高等部・専攻科
記入者				
主な記載内容				
評価方法				

(4) 自立活動に関する「個別の指導計画」について、活用例をご記入ください。

	幼稚部	小学部	中学部	高等部・専攻科
活用例				

※貴校の「個別の指導計画」の様式がございましたら、1式、ご送付ください。

II. 調査事項

(5) の調査事項につきましては、**学部主事、教務主任**のどなたか 1 名にご回答をお願いいたします。

回答者	() 学部主事、() 教務主任
-----	-------------------

(5) 学部における自立活動関連の教材の保有、学部間共用の状況について、該当する項目に○をご記入ください。

	保有・共有されている	保有されているが、学部間共有はされていない	共有できる校内体制づくりが課題となっている
乳幼児教育相談	()	()	()
幼稚部	()	()	()
小学部	()	()	()
中学部	()	()	()
高等部・専攻科	()	()	()
通級指導教室	()	()	()

(6) の調査事項につきましては、**学部主事、教務主任、研究・研修担当教員**のどなたか 1 名にご回答をお願いいたします。研究・研修担当教員

回答者	() 学部主事、() 教務主任、() 研究・研修担当教員
-----	---------------------------------

(6) 自立活動に関する研修について、具体的な研修内容をご記述ください。

研修内容	研修内容例
授業研究会	
研修会	
その他	

II. 調査事項

(7) ～ (14) の調査事項につきましては、**管理職以外の全ての教職員の皆様**にご回答をお願いいたします。

(7) 自立活動でご使用になっているに教材について、該当する項目に○をご記入し、具体的な指導例をご記述ください。

教材		具体的指導場面や活用例
聴覚教材	<input type="checkbox"/> 集団補聴器 (ループ)	
	<input type="checkbox"/> 集団補聴器 (赤外線)	
	<input type="checkbox"/> 個人用 FM 補聴システム	
	<input type="checkbox"/> CD プレーヤー等オーディオ機器	
	<input type="checkbox"/> 音素材用 PC ソフト	
	<input type="checkbox"/> その他	
視覚教材	<input type="checkbox"/> 絵本・紙芝居	
	<input type="checkbox"/> テレビ、手話・字幕付 DVD	
	<input type="checkbox"/> 掛け図 (手話表、調音部位図、母音図等)	
	<input type="checkbox"/> その他	
その他	<input type="checkbox"/> 手話辞典、辞典	
	<input type="checkbox"/> 電子黒板	
	<input type="checkbox"/> パソコン、プロジェクター	
	<input type="checkbox"/> Web 情報	
自作教材		

(8) 自立活動の指導に際して、軽度・中等度難聴児に配慮した具体的な指導例があればご記述ください。

--

(9) 自立活動の指導に際して、人工内耳装用児に配慮した具体的な指導例があれば記述ください。

--

(10) 自立活動の指導に際して、重複障害児に配慮した具体的な指導例があれば記述ください。

--

(11) 自立活動に関する「個別の指導計画」立案や指導に際して、特に留意している点をご記述ください（聴力レベル、コミュニケーション手段等）。

--

(12) 自立活動の指導について、保護者に対して配慮していることがあれば、ご記述ください。

--

(13) 自立活動と領域・教科との関連について、お考えになっていることがございましたら、ご記述ください。

--

(14) 自立活動に関する教材に関してお考えになっていること（今後、必要と思われる教材等）がございましたら、ご記述ください。

--

以上で終わります。ご協力いただき、ありがとうございました。

研究体制

(1) 研究代表者

原田 公人（企画部 上席総括研究員）（平成 27 年度）

庄司 美千代（前 教育研修・事業部 主任研究員、現 文部科学省初等中等教育局
特別支援教育課特別支援教育調査官）（平成 26 年度）

(2) 研究分担者

定岡 孝治（教育研修・事業部 主任研究員）（平成 27 年度）

藤本 裕人（教育支援部 上席総括研究員）

(3) 研究協力機関

青森県立青森聾学校

福島県立聾学校

東京都立大塚ろう学校

長野県長野ろう学校

静岡県立静岡聴覚特別支援学校

佐賀県立ろう学校

(4) 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）

(5) 研究オブザーバー

庄司 美千代（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）
（平成 27 年度）

執筆者一覧

原田 公人	第1章、第2章第3節、第3章第1節、3節、 4節第4章第1節、2節、3節、4節、5節、 第5章
定岡 孝治	第3章第2節
庄司 美千代	第2章第1節、2節、4節、第3章第2節、 4節、第4章第4節
谷本 忠明	寄稿
青森県立青森聾学校	第2章第1節
福島県立聾学校	第2章第2節、第3章第3節
東京都立大塚ろう学校	第4章第3節
長野県長野ろう学校	第2章第2節、第4章第2節
静岡県立静岡聴覚特別支援学校	第2章第3節、第4章第4節

参考文献

- 我妻敏博（2011）改訂版聴覚障害児の言語指導－実践のための基礎知識－. 田研出版株式会社.
- 相田萬理子（2011）小学校国語「読むこと」の授業をつくる 文学編. 光村図書, 8-19.
- 青山由紀（2011）小学校国語「読むこと」の授業をつくる 説明文編. 光村図書, 8-15.
- Bronfenbrenner, U. (1996) 人間発達の生態学－発達心理学への挑戦－. (磯貝芳郎・福富護訳). 川島書店. (Bronfenbrenner, U. (1976) The ecology of human development experiments by nature and design. President and fellows of Harvard College).
- 原田公人・藤本裕人・庄司美千代・横尾俊（2013）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. 国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書（平成24年度）.
- 橋本吉彦（2009）算数教育言論. 東洋館出版社.
- 井上尚美（2007）21世紀型授業づくり126 思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語理論－〈増補新版〉. 明治図書.
- 加我君孝（2014）新生児・幼小児の難聴 遺伝子診断から人工内耳手術, 療育・教育まで. 診療と治療社.
- 桂聖（2011）国語授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版社.
- 草薙進郎・四日市章（1997）聴覚障害児の教育と方法. コレール社.
- Markschark, M., & Spencer, P.E. (2015) オックスフォードハンドブック デフ・スタディーズろう者の研究・言語・教育 (四日市章・澤隆史). 明石書店. (Markschark, M., & Spencer, P.E. (2011) The oxford handbook of deaf studies, language, and education volume 1, second edition. Oxford University Press, Inc).
- Markschark, M., & Hauser, P. C. (2014) 親と教師のための聴覚障害児の学び－教育的ニーズと根拠に基づく支援－. (中川辰雄訳). 田研出版株式会社. (Markschark, M., & Hauser, P. C. (2011) How deaf children learn. Oxford University Press, Inc).
- 松井幹夫（2013）障害児が輝くさんすう・数学の授業. フォーラム・A.
- 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（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 海文堂出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校幼稚部教育要領・小学部・中学部学習指導要領・高等部学習指導要領）. 文部科学省.
- 文部省（1974）聾学校学習指導要領解説.
- 文部省（1983）特殊教育諸学校学習指導要領解説－聾学校編－.
- 文部省（1995）国語科教科書指導書－聾学校小学部1年生用－.
- 文部省（1996）国語科教科書指導書－聾学校小学部2年生用－.
- 文部省（2003）国語科教科書指導書－聾学校小学部4年生用－.
- 文部省（2003）国語科教科書指導書－聾学校小学部5年生用－.
- 文部省（2003）国語科教科書指導書－聾学校小学部6年生用－.
- 日本数学教育学会（2010）数学教育研究ハンドブック. 東洋館出版.
- Spencer, P. E., & Markschark, M. (2006) Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children. Oxford University Press.
- 齊藤佐和（1988）言語の指導, 聴覚障害児の教育 第三章. 125-134.
- 佐々木憲徳（2012）小学校国語授業の基礎技術. 東洋館出版社.

- Schick,B., Markschark,M., & Spencer,P.E. (2006) Advances in the sign language development of deaf children. Oxford University Press.
- 清水静海・磯田正美・大久保和義・馬場卓也 (2005) 図でみる日本の算数・数学授業研究. 明治図書.
- 白石範孝 (2013) 白石範孝の国語授業の技術. 東洋館出版社.
- 白石範孝 (2013) 白石範孝の国語授業の教科書. 東洋館出版社.
- 庄司美千代・原田公人 (2014) 聴覚障害教育における教科指導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－. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書 (平成 25 年度).
- 谷本忠明 (2011) 聴覚障害教育における自立活動の計画・実践・評価・改善. 126-152. 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団. 新しい自立活動の実践ハンドブック.
- 谷本忠明 (2015) 特別支援学校 (聴覚障害) で取り扱われる自立活動の内容に関する動向－自己意識形成の取り組みを含めた 2008 年度調査結果－. 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, 13, 41-51.
- 東京教育大学国府台分校研究連絡委員会 (1977) 聴覚障害教育の実際.
- 坪井耕三 (2014) 算数科 授業づくりの基礎・基本. 東洋館出版社.
- 筑波大学附属聴覚特別支援学校「聴覚障害」編集委員会 (2014) 聴覚障害秋号. 通巻 759 号.
- Valdman, A. (1974) 言語教育の基本問題. (鳥居次良他訳注). 大修館書店. (Valdman, A. (1966) Trends in Language Teaching. McGraw-Hill, Inc).
- 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.
- 四日市章監修・聾教育実践研究会編書 (2012) はじめの一步－聾学校の授業－.
- 財団法人心身障害児教育財団 (1987) 聾学校・難聴学級における国語の指導に関する手引き書.
- 財団法人心身障害児教育財団 (1987) 聾学校・難聴学級における国語科指導技法の事例集.
- 財団法人日本学校保健会 (2004) 難聴児童生徒へのきこえの支援 補聴器・人工内耳を使っている児童生徒のために.

おわりに

これまで本研究所の聴覚障害教育研究班では、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、授業実践に基づく研究を進めてきました。本研究の1年次は、聴覚障害教育における国語科指導で継承・共有すべき専門性として、教材の考え方・在り方と効果的な活用について、授業実践と研究協議を通して明らかにしてきました。

研究2年次は、算数・数学科において2校で3回の授業研究を行い、教科のねらいと児童生徒の実態に応じた指導について、明らかにすべき点を検討しました。また、自立活動においては、3校で6回の授業研究を行い、聴覚障害教育における自立活動の方法・内容について多くの知見を得ることができました。

本研究を進めるに当たり、研究協議会での話題提供、各研究協力機関での授業研究会の実施など、多大なご協力をいただいた研究協力機関の青森県立青森聾学校、福島県立聾学校、東京都立大塚ろう学校、長野県長野ろう学校、静岡県立静岡聴覚特別支援学校、佐賀県立ろう学校の皆様、また、研究協力者として研究協議会や授業研究会において貴重なご助言をいただいた広島大学大学院の谷本忠明先生に感謝申し上げます。

聴覚障害教育の専門性の維持・継承・発展は、授業研究が中核であることを再認識いたしました。

本報告書は、事前調査を行った予備的準備的研究を含めると3年間のまとめとなります。紙面の都合上、研究協力機関における実地調査やアンケート調査の全ての内容を掲載することができないことをお詫びいたします。今後、本研究で明らかにした教材活用の考え方や配慮事項等の情報が、聴覚障害児に対する教育における指導に寄与することを願っています。

なお、本研究では、聴覚障害児が学ぶ難聴特別支援学級、通級による指導（難聴）、通常の学級等における指導者を対象にした理解啓発資料（Q&A集）を作成いたしました。その冊子の主たる目的は、初めて聴覚障害の教育に当たる小・中学校の先生や聾学校の先生に対して、主な指導場面を50抽出しました。50のQは、研究協力機関より、学校現場での研修事項や小・中学校からの問い合わせの頻度の多いものを出し合い、特に重要と思われたものを選定したものです。小誌が今後インクルーシブ教育システムの構築に資する資料として活用されることを願っております。

(研究代表者 原田公人)

専門研究B

**聴覚障害教育における教科指導及び自立活動の充実に関する実践的研究
～教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における
専門性の継承と共有を目指して～**

平成 26 年度～平成 27 年度

研究成果報告書

研究代表者 原田公人

平成 28 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>

