

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

実施時期：平成25年7月

授業の視点

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

1 学級及び児童の実態

- ・ 男子3名、女子3名の計6名。男子3名は幼稚部を修了後、小学部に入学。女子3名のうち1名年長の1月から幼稚部に在籍し、1名は地域の保育園を経て小学部に入学。もう1名は小学校1年生まで地域の小学校（通常の学級）に在籍し、小学部2年生から本校に入学。
 - ・ 小学部1年時から在籍している女兒2名は、言葉での思考が少しずつ可能になってきており、幼さの見られる言動もあるものの学校生活に見通しを持ち、学習に取り組めるようになってきた。男児を含む5名は、1年生の時から同じ学級で生活してきたため、聴覚活用や言語力などに個人差があるものの、お互いに伝え合おうという気持ちが育ってきて教師の仲介があれば、やりとりを楽しむ様子も見られる。
 - ・ 小学部2年から入学した女兒1名は、5月下旬から毎日登校できるようになり、学校生活に慣れつつある状態だが、基本的な学習習慣はまだ身につけていない。ひらがなやカタカナの文字を書いたり読んだりすることはできるが、言葉と結びつけてイメージできるものは少ない。また、生活場面では友だちと関わって遊んでいるが、言葉でやりとりすることはほとんどない。
 - ・ 学級での主なコミュニケーション手段は聴覚口話で、伝わりにくい時には、空書きや指文字、簡単な手話表現を用いることもある。5名は口声模倣の習慣が身につけているが、単語や文での表現を理解したり、内容をイメージしたりするのは個人差が大きい。個々の児童が言葉や文を正しく理解しているかどうかを確認するため、言葉での説明、絵での描写、身振りによる再現、文字表記、など様々な方法を用いて学習を続けてきた。
 - ・ 学校生活を通して、5名は分からない言葉を尋ねる習慣が身につくにつれ、説明を求めたり、自分でも考えたり調べたりしてみようとするようになってきた。しかし、女兒だけでなく男児においても、文脈から意味を捉えようとするのはまだ少ない。
- ※ 児童の実態については、本節 p33 の「個別の評価」を参照。

2 題材について

《教材の考察及び設定理由》

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

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

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

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

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

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

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

3 題材の目標

- (1) 「いつ・だれが・どこで・どうした」に気をつけて、登場人物の行動や心情に着目して、場面の様子を想像しながら読み、感想を書くことができる。(読むこと・書くこと)
- (2) 「～みたいな」、「～のような」という表現を理解し、自分なりのイメージをもって読んだり書いたりする。(言語事項)
- (3) 登場人物の気持ちを想像したり、状況を思い浮かべたりして話の展開を楽しむことができる。(関心・意欲・態度)

4 題材の指導計画と指導・支援の方針

(1) 題材の指導計画(本時 5 / 16 時間扱い)

- | | |
|---------------------------------|-----------------|
| ① 全文を読み、感想を発表し合う。 | 1 時間 |
| ② 全文を読み、場面の展開を確認する。 | 1 時間 |
| ③ 「スイミー」の行動や心情を場面の様子を考えて読み取る。 | |
| ・ 「一の場面」(P46～P47) について読み取り、考える。 | 1 時間 |
| ・ 「二の場面」(P48～P49) について読み取り、考える。 | 2 時間 (本時 2 / 2) |
| ・ 「三の場面」(P50～P51) について読み取り、考える。 | 3 時間 |
| ・ 「四の場面」(P52～P53) について読み取り、考える。 | 4 時間 |
| ・ 「五の場面」(P54～P55) について読み取り、考える。 | 2 時間 |
| ④ スイミーの気持ちを考えて音読し感想を書く。 | 1 時間 |
| ⑤ たとえの言葉を使って文を書き、発表する。 | 1 時間 |

(2) 指導・支援の方針

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

※ゴシック箇所は、本時の授業の視点と関わる内容

| 観 点 | 指 導 ・ 支 援 の 方 針 |
|--------------|--|
| 話すこと・聞くこと(ア) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 話し手に注目し、内容を理解するように促し、分からないことを尋ねることを習慣化する。 ・ 相手に伝えようという気持ちをもってはっきり話すように支援する。また、児童に合わせた話し方や伝え方を具体的に示したり、方法を伝えたりするように心がける。 |
| 書くこと (イ) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 板書や教材文を見て、内容を理解して文を書き写せるように、児童の語彙力に合わせて個別に丁寧に確認する。 ・ 自分で考えたことを言語化し、文末までしっかり表現し、音韻を意識しながら書けるように促す。 ・ 自分で書いた文を読み直させたり、誤った部分を読んで聞かせたりすることで、濁音、撥音、促音、長音等の表記の誤りに気づけるように働きかける。 |
| 読むこと(ウ) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 教材の挿絵や補足の絵等を活用し、登場人物の様子や言動の着眼点を明らかにする。また、活用した絵を残したり、操作したりすることで、既習内容を思い浮かべることができるように配慮する。 ・ 再現や劇化により、理解された内容を言語化し原文に返れるように働きかける。 ・ 音読の機会を多くすることで、個々のつまずきを明らかにし個別の課題に合わせた支援を心がける。 |
| 言語事項(エ) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 主語を意識させ、出来事を明らかにし、主人公の言動や心情を自分なりに理解し、思いや感想をプリントにまとめることができるように配慮する。 ・ カードを使うことで、着目すべき点を分かりやすくし、繰り返し練習しながらポイントをつかんでいけるように配慮する。 ・ 語彙の少ないFには、必要に応じてT2が、手がかりを与えながら、自主的に考えるように促す。また、Eに対しては、ポイントとなる言葉と意味を結びつけるように支援する ・ 難語句、説明の難しい言葉などは、あらかじめ生活の中で投げかけ、使い慣らしておけるように配慮する。(本時では、おそろしい、ミサイル、一口、のは、～のように、さびしい、かなしい等) |
| 関心・意欲・態度(オ) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 発表の際には他の友だちに伝わるように話し、聞く際には最後まで聞いてから意見を言えるように、普段の生活の中でも常に働きかける。 ・ 再現や劇化、発表など、自分から積極的に参加できるような雰囲気作りを心掛ける。また、様々な意見を受け止める態度の見本を示す。 |

5 本時の指導計画

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

(1) 目標

- ① 前時に学習した出来事を振り返り、スイミーの気持ちを読み取ることができる。
- ② スイミーの気持ちと、自分の経験と対比しながら考えることができる。

(2) 評価の観点

【全体の評価】

- ・ 兄弟たちがのみこまれて、スイミーが、ひとりぼっちになってしまって、さびしくて悲しい気持ちになっていることを読み取ることができたか。
- ・ スイミーの気持ちや行動と自分の経験とを対比しながら考えることができたか。

【個別の評価】

| 児童 | 評価内容 |
|----|---|
| A | <ul style="list-style-type: none"> ・ スイミーの兄弟たちがのみこまれてひとりぼっちになってしまったことがさびしくて悲しい気持ちにつながっていることを理解できたか。 ・ 自分の経験と対比しながら、スイミーがさびしくて、悲しい気持ちで海の底を泳いでいることに対し自分の思いを表現することができたか。 * さびしくて、悲しいのはやだな。 |
| B | <ul style="list-style-type: none"> ・ 兄弟たちがのみこまれてひとりぼっちになってしまったスイミーの様子や心情を思い浮かべて考えることができたか。 * 逃げたのはスイミーだけだから、ひとりぼっちなんだね。さびしいよね。 ・ もし、自分だったらと考えながら、さびしくて悲しい気持ちで泳いでいるスイミーに、共感する言葉をかけることができたか。 |
| C | <ul style="list-style-type: none"> ・ スイミーの兄弟たちがのみこまれてひとりぼっちになってしまってどんな気持ちになるのかを考えることができたか。 ・ さびしい気持ちや悲しい気持ちで泳いでいるスイミーのことを考えて、思ったことを表現することができたか。 * スイミーはかわいそうだね。 |
| D | <ul style="list-style-type: none"> ・ スイミーの兄弟たちがいなくなって、ひとりぼっちになったというイメージを浮かべられたか。 * 一人は、いやだな。 ・ スイミーがどうして怖かったかを理解し自分の思ったことを言葉で表現できたか。 |
| E | <ul style="list-style-type: none"> ・ 兄弟たちがいなくなったり、スイミーだけが残ったことを絵などを手がかりにして理解できたか。 * ういみー（スイミー）だけ？ ・ スイミーの気持ちと、身振り表現を一致させて自分からも表現できたか。 |
| F | <ul style="list-style-type: none"> ・ 兄弟たちがいなくなり、スイミーだけになったイメージとひとりぼっちという言葉結びつけることができたか。 ・ 自分の経験と対比しながら、スイミーがさびしくて悲しい気持ちで泳いでいることに対し自分なりの思いを簡単な言葉で表現することができたか。 * かわいそうかな？ |

* 予想される児童の反応の具体的な例

(3) 準備

児童：教科書、ノート、筆記用具、学習プリント

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

(4) 本時の展開

※ A～Fは各児童を指す。ア～エは、指導・支援の方針の観点と対応している。

| 学習活動 | 時間 | 教師の支援及び留意点 | 評価の観点 |
|---------------------------|----|---|---|
| 1 前時で学習した内容を振り返る。 | 5分 | <div style="border: 2px dashed black; padding: 5px;"> <p>昨日、まぐろが出てきたね。どんなできごとがあったか、もう1回読んで思い出してみよう。48ページと49ページを読みましよう。教科書を持って。今日は〇〇さんから、まる読み（句点読み）です。聞くときは、指を出して（身振り有り）、指しながら聞きましょう。（4）</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> 聞き取りにくい発音の矯正、まとめ読みの誤りは、読み直すように促す。（A, B, C, D）（ウ） 自分で気づけない場合には、拡大文で示したり、音節数を指で出したりして意識させる。（F） 言葉のまとまりを意識させる（E）。 読みながら（聞きながら）、身振り表現をしている場合は、その様子を把握し、理解しているかの確認をする。（A, B, C, D, F） <u>読み手や聞き手を意識できるように声をかける。考えながら読んだり聞いたりしている児童を賞賛する。</u>（A, B, C, D, F）（ア） 聞くときには、必要に応じてT2が指し示したり（E）、読み手を見るように促したりする。読むときには、言葉のまとまりを意識させたり、リズムカルに読んだりできるように働きかける。（E, F）（ウ） | <div style="border: 2px dashed black; width: 100px; height: 30px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>教師の発問・指示</p> <ul style="list-style-type: none"> 読み手を意識して（見て）文を追って確認しているか（A, B, C, D, F） 読み手を自分から見ようとしているか。（B） 知っている言葉を意識して読んでいるか。（E） 言葉のまとまりを意識しながら読んでいるか（F） 読み誤りがあったときに、自分で、気をつけながら読み直すことができるか。（A, B, C, D） |
| ・スイミーとその仲間たちに何があったのか思い出す。 | 8分 | <div style="border: 2px dashed black; padding: 5px;"> <p>まぐろがつっこんできましたね。（カードを出して）どんなまぐろでしたか？</p> </div> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> D, Fが考えているようだったら、少し待つ。女子の手が挙がったら、指名する。（オ） 聞かれていることが理解できない場合、T2が内容を説明する。（E） | <ul style="list-style-type: none"> 聞かれたことを理解し、前時の学習を想起して答えることができるか。 みんなに伝え |

| | | | |
|--------------------------------------|------------|---|--|
| <p>2 スイミーの気持ちを読み取りながら、より具体的に考える。</p> | <p>25分</p> | <ul style="list-style-type: none"> 発表する際は発声、口形、姿勢など個人の課題に合わせて、声をかける。(特にB,F) 前時の学習の絵を示しまぐろに着目させ、様子を思い出せるようにする。 お互いの意見を聞き合い、自分の意見と比較して答えられるように視線を向ける。(A, B, C, D, F) (ア) <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>赤い魚たちはどうしましたか。(マグロの絵を動かす)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> 本文からそのまま抜き出さず、自分なりに考えて答えることを賞賛する。答えられたら、理由も説明させてみる。(A, B, C) 必要な場合には、『1ぴきのこらず』という原文を指して、どういうことだったか、確認する(D, F) (エ) 「たべられちゃった」という場合には、原文に戻し「のみこまれた」ことを再度確認する。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>その時、スイミーはどうしましたか。(ペープサートを提示する)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> 「にげた」と答えた場合には、「だから」「それで」とつなぎ、どうなったかまで考えて答えられるようにする。(A, B, C) (ア) 前時の絵と対比し他の仲間はなくなったことから、ひとりぼっちの状況に気づかせる。(D, E, F) (ウ) | <p>ようという気持ちをもって (B, F)、文末まで答えることができるか。(A, B, C, D, F)</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉の意味を考えて答えようとしているか。(E) 相手の意見を聞いて反応しているか。(A, B, C, D, F) <p>赤い魚たちが全部いなくなってしまったことを理解しているか。(A, B, C, D, F)</p> <p>赤い魚たちがいないということが表現できるか。(E)</p> <p>スイミーだけになってしまったと書いてあることが表現できるか。(A, B, C)</p> <p>スイミーだけの意味を考えようとしているか。(D, F)</p> <p>「だけ」という言葉に着目できるか (E)</p> |
| <p>こわかった、かなしかった、さびしかった等の感情の言葉を</p> | | <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>それで、スイミーは、どんな気持ちになったでしょうか。</p> </div> <p><予想される児童の反応> 「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」</p> | <ul style="list-style-type: none"> スイミーの気持ちになって答え |

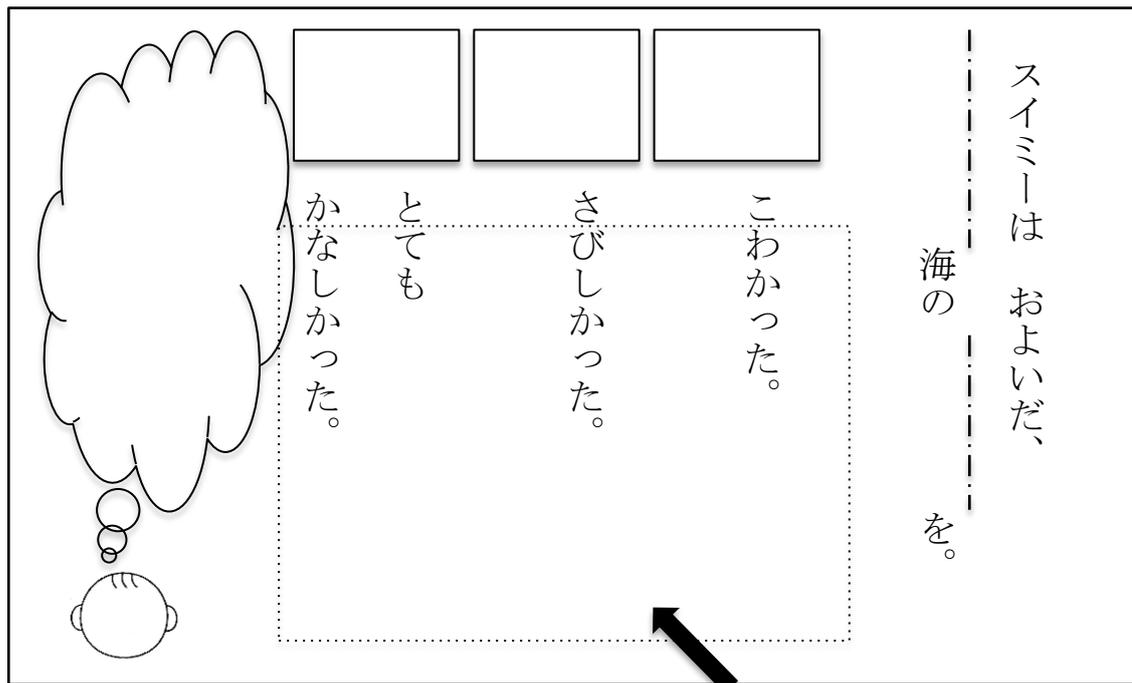
| | | |
|----------------------------------|--|---|
| <p>細かく確認しながら、スイミーの心情や行動を考える。</p> | <p>(A) 「ひとりぼっちになって、さびしいと思います。」(B) 「さびしかった？と思います。」(C) 「こわかったです。」(D) 「おあまた さいしか た…。」(E) 「とても？かなし……。 (小声で)。」(F)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の発表を受けて、p 49 の拡大文を指し示し、一斉に読む。 ・ 明らかな誤りに対しては、音読を止めて正しく読み直しをさせる。(ウ) <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">スイミーは、どうしてこわかったのでしょうか？ (カード提示)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 正しい文の形で文末まで答えられるように、児童に合わせて手がかりを示す。 ・ 前時に扱った挿し絵や補足の絵を示し、書き込んだ内容を思い出せるように促す。(5) <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">どうしてさびしかったのかな？(エ)</p> <p>・ <u>正しい文の形で文末まで答えられるよう働きかける。</u> (A, B, C)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 手話表現を模倣したら、言葉と結びつけ、オーバーな表情を示してイメージをもつきっかけとする (D, E)。 ・ 考えていることを表現する方法で、言葉以外の例を示す。(F) ・ さびしい感じがイメージできるような表情や心情の絵を示し、言葉の意味をとらえているか確認する。(5) (エ) <p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">みんなが、さびしいって感じる時はどんなときかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ あまり手が挙がらないときには、『みんながさびし | <p>ようとしているか。(A, B, C)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ どんな感情かを考えながら答えているか。(D, F) ・ 言葉と意味が一致するか。(E) ・ 話し手に注目できるか。(B) <p>・ 前時の学習を想起して文の形で答えることができたか。 (A, B, C, D, F)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ マグロが怖いことと結びついたか。(E) <p>・ スイミーのさびしい気持ちを正しく文で表現することができたか。(A, B, C)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ひとりぼっちの時に感じる言葉であることに気づくことができたか。(D, E) ・ さびしい感じを絵を手がかりに表現しようとしたか。(F) <p>・ 自分のさびしい場面をイメージ</p> |
|----------------------------------|--|---|

| | | |
|---|--|--|
| | <p>いって感じるときは、いつも一緒に遊んでいたお友達がずっとお休みして遊べない時です。』 『みんなのママが来ているのに自分だけママが来ない時です。』 『みんなで遊んでいる時に自分だけ仲間に入れない時です。』 『ずっと一緒にいた犬がいなくなった時です。』 『いつも一緒に寝ているお姉ちゃんがいなかった時です。』と、具体的な生活場面を想起させ、この場合のスイミーが、いつも一緒に過ごしていた兄弟たちがいなくなったさびしさをその子なりにイメージできるようにする (1)</p> | <p>し (D,E)、スイミーのさびしさを考えることができたか。 (A, B, C, F)</p> |
| <p>実際にスイミーを演じて、気持ちや行動を確かめる。演じて表現し、心情を考える。</p> | <p>スイミーはどうして悲しかったのでしょうか？</p> <p><予想される児童の反応> 「まぐろは、小さな赤い魚たちをいっぴきのこらずのみこんだから」(A) 「みんなが食べて、ひとりぼっちになっちゃったから。」(B) 「んー、なんだっけ。」(C) 「こわかったからです。」(D) 「とえもかないかた・・・です。」(E) 「いなくなっちゃったからかなあ？」(F) 挙手をして答えるように指示する。できるだけ女子から指名する。集中していない場合には、Bを先に指名する。『スイミーの悲しい気持ち』に着目させる。</p> <p>スイミーは、さびしくて、とても悲しい気持ちなんだよね。その時、もし、みんながスイミーだったらどうしますか。(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> 挙手が少ない場合は、実際にスイミーになって演じて考えてみる。その際には、何を考えているかを意識できるようにその都度、確認をする。 お互いの表情や動きに着目させ、それぞれのよいところを示したり、気づいた児童を賞賛したりする。 | <ul style="list-style-type: none"> 前時の出来事を思い浮かべて答えることができたか。 (A, B, C, D, F) 言葉と身振りを一致して使うことができたか。 (E) その場の状況を確認したり (D, F)、友だちの様子を見たり (E)しながらスイミーになりきって、表現することができたか。(A, B, C) 友だちの良いところに気づくことができたか。 |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| | <p>じゃあ、この時、スイミーはどうしたのかな？ (ペープサートを示して)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ さびしくて悲しいと、顔が下を向く、力が入らない、座り込んでしまうような行動と、スイミーがする行動を対比できるように、絵やペープサートを動かしてみる。 ・ スイミーがどうしたか、文の中にも書いてあることに気づかせる。 ・ <u>自分の言葉で答えたら、原文のどこに書いてあるのかを確認する。(ウ)</u> <p>『スイミーは、およいだ』って書いてありますね。では、暗い海の「そこ」って、何でしょうか？(エ) 指さして「そこ？」なの？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 海の絵の見立てを使って、スイミーのペープサートを泳がせてみて、海の底の位置を確認し、「そこ」の意味をおさえる。(6) | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が演じたことを、ペープサートに置き換えて動かすことができたか。 (D, E, F) ・ それを、言葉で表現することができたか。 (A, B, C) ・ 話の流れから、海の底が、深い下の方であることが理解できたか。(A, B, C, F) ・ 絵の位置で、下の方だとイメージできたか。 (D, E) |
| <p>3 スイミーの気持ちを確認しスイミーに対する思いをまとめる。</p> | <p>7分</p> <p>スイミーは、こわくて、さびしくて、とてもかなしかったんですね。(カード提示) 暗い海の底を泳いでいるスイミーの気持ちがわかるように、□(四角)に表情の絵を描いてみましょう。スイミーの目も描いてみましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習プリントを配付し気持ちの文にあった表情を描けるように個別に支援する。 ・ スイミーの目にも着目できるように声をかける。 <p>みんなは、スイミーのことをどう思いますか。どんな言葉を言ってあげますか。考えて、プリントの吹き出しに書いてみましょう。(イ) (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ スイミーがどこを泳いでいるのか、個別に確認する。 ・ 思い浮かばない児童には、スイミーを動かして、 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 気持ちを捉えて、顔の絵を描くことができたか。(A, B, C, F) ・ 気持ちを自分で表現することができたか。(D) ・ 不快な気持ちであることが伝えられたか。(E) ・ スイミーに対して、自分の思いを言葉で(D, F)、文末まで表現す |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>何と声をかけるかを具体的にやってみる。Eに対しては、個別にT2が対応する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 児童が考えたことは、筋からずれていても認められた上で、次時につなげる。 | <p>ることができたか。(A, B, C)</p> <ul style="list-style-type: none"> ページサートの動きに対して何らかの表現をすることができたか。(E) |
|--|--|---|

〈用意したワークシート〉



暗い海の底の絵

7 授業の実際

(1) 本単元の事前指導

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

① 教材文で用いられる言葉の理解を促すための指導

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

例：給食の時間における指導や働きかけ

- 食材に魚が出てきた機会をとらえ、魚の写真と名称を知らせる場を設けた。

例：自立活動の時間における指導

- ある程度魚の名称に慣れてきた頃を見計らい、「言葉集め」や「言葉の仲間分け」をする際に魚の名前も扱う場を設けた。
- 教材文の登場人物の心情を読み取るために、表情スケールを参考にした絵を用い、「恐

ろしい」や「怖い」など感情を表す言葉のイメージを持たせる場を設けた。

例：図書環境の整備と事前学習の掲示

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

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

② 動画や画像の活用

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

(2) 授業記録

| 教師の働きかけ | 児童の反応 | 教材活用等 |
|--|--|-------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 昨日勉強した場面では、マグロが突っ込んできたね。どんなマグロだった？ ・ (表情カード「嬉しい」「悲しい」「さびしい」を見せながら) こんなマグロだった？ ・ 他には？ | <p>「ミサイルみたいに。」 E「おそろしいマグロです。」</p> <p>全員「違うよ！こわい（マグロ）でしょ。」 D「すごいはやさ。」 →教師の模倣「すごいはやさで泳ぐマグロ。」 F「大きいマグロ。」 →教師の模倣「大きなマグロです。」 B「まだある。」 A「おなかをすかせているマグロです。」 B「まだある。」 C「口が大きいマグロです。」</p> | 表情カード |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 「口が大きい」って書いてないけど。どうして口が大きいって思ったの？ | <p>F「おなかをすかせているからです。」 B「大きなマグロだから、口が大きいと思った。」 A「ぼくも。」</p> | 教科書拡大文 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ (教科書に) 何か、書いてなかった？ | <p>C「ひとくちでマグロは小さな魚をいっぱいこらずのみこんだと書いてあるから、口が大きいと思います。」 A「ぼくも、同じです。」</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ マグロが突っ込んできましたね。赤い魚達は、どうしましたか？(赤い魚のペ | <p>E「一匹きのこらずのみこんだ。」</p> | ペープサート(赤い魚) |

| | | |
|--|--|--------------------------------------|
| <p>ープサートを出しながら)</p> <ul style="list-style-type: none"> 赤い魚はどうなるの？ (赤い魚とまぐろのペープサートを動かしながら模倣を促す。) (教科書には)何と書いてあるの？ スイミーは？ 赤い魚は？ スイミーは、どんな気持ち？ 赤い魚は？ なるほど、「ひとりぼっち」になったのね。大事なので、書いておくね。(板書) (本文を示しながら)ここら辺に書いてあるから読んでみます。 スイミーは怖かったのね。どうして怖かったの？ | <p>A「マグロに飲み込まれました。」 C「いいです。」 D「飲み込んだ。」 F「小さい魚の赤い魚に、マグロを食べた。」 →教師の模倣「マグロが飲み込んだ。」 B「赤い魚は、マグロが飲み込まれた。」 →教師の模倣「赤い魚は、マグロに飲み込まれた。」 B「でも、スイミーだけ逃げた。」 E「マグロに飲み込まれた。」 C「赤い魚は飲み込まれたけど、スイミーだけ逃げた。」 F「一ぴきのこらずのみこんだって、書いてあるから。」 B「逃げたのは、スイミーだけって、書いてあるから。」 D「逃げた。」 「食べられました。」「飲み込まれた。」 F「さびしかった。」 D「うれしい気持ち。」 A、B、C(Dに向かって)「どうしてですか？」 D「逃げられたから。」 C「ぼくは、とっても悲しかったと思う。」 B「ぼくもとっても悲しかったと思う。」 A「ぼくも同じです。」 B「こわかったと思います。」 F「…やっぱり、言わない。」 C「がっかりした…。赤い魚と遊べないから。」 B「飲み込まれました。いなくなっちゃった。だから、ひとりぼっちになった。」 D(板書を見て)「ひとりぼっちになった。」 B「ひとりぼっちになったから、楽しくない。」</p> <p>全員で音読「スイミーはおよいだ。…」</p> <p>D「マグロに飲み込まれたから怖かった。(怖そうな身振りをする。)」 C「マグロが来たから怖かった。」</p> | <p>ペープサート(赤い魚、まぐろ)</p> <p>教科書拡大文</p> |
|--|--|--------------------------------------|

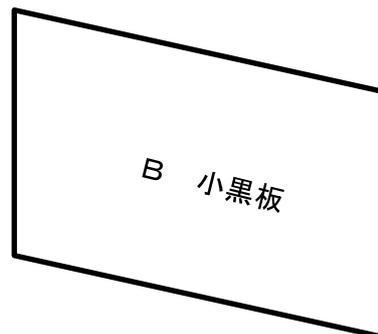
| | | |
|--|---|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・(前時の学習のまとめの掲示をちらっと見ながら) さびしかったのはどうして? | <p>A「同じです。」 B「いいけど、付け足し。マグロに飲み込まれそうになったから怖かった。」 A「ぼくも同じ。やっぱりB君と同じ。」</p> <p>F「赤い魚がマグロに飲み込んだ…(掲示を見て)飲み込まれてさびしかった。」 A「赤い魚がないから、さみしかったです。」 B「まだ赤い魚が飲み込まれたから、ひとりぼっちになってさびしかったと思います。」</p> | <p>前時の学習のまとめの掲示</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ・みんながさびしいって思うときは、どんなとき? | <p>A「家族が家にいないとき。」 B(Aに向かって)「留守番したことある？」 A「さびしくないときもある。」 D「Dも同じ。」 B「みんな死んだら、さびしい。友達とか、家族とか。」</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・家族が死んだらだって。Eさんのお兄さんが死んだらどう? ・そういうのをさびしいって言うんだよ。 | <p>E「いや。(首を振りながら)」</p> <p>B(Aに向かって)「お兄ちゃん死んだらどうするの？」 A「そう言われると、嫌だな。聞きたくない。考えたくない。」</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・赤い魚は? ・どうして悲しかったのかな? | <p>E「死んだ…？」 C「悲しかったのは、さびしかったと同じだと思う。」 A「ぼくもそう思う。」 B「かわいそうも同じかなあ…。」</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・それでは、顔をかいてください。 ・(絵を見せる)ちょっと違うみたい。スイミーはどうすると思う? ・どこに行く? | <p>C「一つかくの?…う～ん、違うかなあ…。」</p> <p>C「泳ぐ?一人で食べ物を探す。」 A「う～ん…。家に帰る…」 D「下?」 A「深いところ。」</p> | <p>絵</p> |

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

【当日の板書、教材の配置等】



A 黒板



B 小黒板

A 黒板



B 小黒板



8 授業研究会での協議

(1) 参加者

研究協力機関校長、教頭及び小学部教員、研究協力者、研究協力校(他校)関係者

(2) 主な協議内容

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

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

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

ア 授業者の意図

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

イ 参加者の意見

- ・ 本時では、赤い魚とまぐろについて絵とペープサートの2種類用意していた。子どもにとっては、絵で見た感覚とペープサートから得られる感覚に違いがあるのではないかと思う。図で表現できるようなことでも、重ねて別の教材を用いるという本時のような教材活用は、聴覚障害児の読みに対して手がかりを与える方策の一つなのではないかと思う。この程度のことは分かっているだろうと思われることであっても、重ねて実物を見せておこうという丁寧な取組だったと考える。
- ・ 絵（まぐろ）やペープサート（赤い魚）を用いて「まぐろが赤い魚を飲み込んだ。」と子どもに言させた後、教師が「赤い魚はどうしたの？」と尋ね、今度は赤い魚の立場に立った文（受け身文）を考えさせていた。取り立てた文法指導も大事だが、教科の中でこのように丁寧に取り上げることで子どもの理解が深まったり、使い慣れていったりするものと思う。

① スイミーの気持ちを考えたり表現したりするための表情絵カードの活用

ア 授業者の意図

- ・ 本学級は児童の実態が多様なため、文で表現することが難しい子どもであっても、顔に表情を描く作業を通して、スイミーの気持ちを考えたり、自分の考えを持ったりすることができれば良いと考えた。そこで、ワークシートの後半部分では、目の部分に表情を書き入れスイミーがどう感じているのかをイメージしたり表現させたりできるようにした。本題材で用いた表情の絵は、感情表現のスケールを参考にしたものである。事前に自立活動の中で同じ絵を用いて「恐ろしい」とか「怖い」など、感情のイメージを持たせるようにし、授業の中でスイミーの気持ちを表現できるようにしたいと考えた。
- ・ 表情スケールを参考にした絵の活用は、子ども達が気持ちの表現が苦手なため、絵で表情が描ければ、気持ちを表す言葉に少しでも結びつくかもしれないと考えたことがきっかけだ。しかし、それぞれの子どもが表す表情と感情が、共通しているかどうかは分からない。現時点でEが言葉で表現できるのは「嬉しい」と「嫌」しかない。しかしながら、今日の授業を通して「寂しい」というものがあることを理解できたかもしれない。これまで進めてきた学習では、子ども達自身が表情（すなわち気持ち）を考えて描くようにし、話し合いをしながら、「この場面ではこのような気持ちにしよう。」と決めながら、試行的に行った。

イ 参加者からの意見

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

② 「くらい海のそこ」のイメージを持たせるための掲示（青いビニール）

ア 授業者の意図

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

イ 参加者からの意見

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

③ 事前指導について「読みの学習」に必要なことの整理と教材の準備

ア 参加者からの意見

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

が感じられた。

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

9 考察-教材活用の視点から-

「スイミー」(光村図書 こくご2年上たんぼぼ)の授業及び学級担任への聞き取り、授業研究会での協議を通して、教材活用の視点から以下のことが明らかになった。

(1) 聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

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

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

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

さらに、本教材文では、比喩や比較による表現、倒置法、体言止めが用いられており、児童が日常生活で用いることの少ない表現となっている。この他、「一びきのこらずのみこんだ。」では「一びきのこった。」という読み方をして「一匹だけにげた。」と誤って理解した児童がいたことが挙げられていた。

(2) 教材文の難しさに対応するための事前指導や他教科との関連

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

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

(3) 教材の意図と活用の仕方

本実践を通して、次のような教材の意図と活用がなされた。

① 教材文を読むために必要な知識の理解を促すための教材

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

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

② 場面の様子（動作者と動作の方向）を正しく読み取るための教材

- ・ まぐろと小さいさかなの絵
- ・ まぐろと小さいさかなのペープサート

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

③ 場面の様子（暗い海の底、スイミーの動き）をイメージさせるための教材

- ・ 海を表すブルーシート
- ・ 魚の絵やペープサート

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

④ 登場人物（スイミー）の気持ちを考えたり表現したりするための教材

- ・ ワークシートにスイミーの表情を描く欄を設けたもの

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