

## 講演記録

### 「聴覚障害教育における国語科授業の在り方」

広島大学大学院教育学研究科 谷本 忠明

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

#### I はじめに - 特別支援学校（聴覚障害）を巡る状況 -

##### 1. 特別支援学校（聴覚障害）の幼児児童生徒数

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

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

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

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

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

表1 単一障害学級1学級あたりの在籍者数と在籍人数（平成23・24年度）

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

(文部科学省,2012:2013より作成)

## 2. 国の動き

### (1) 特別支援教育における動き

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

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

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

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

### (2) 通常教育における動き

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

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

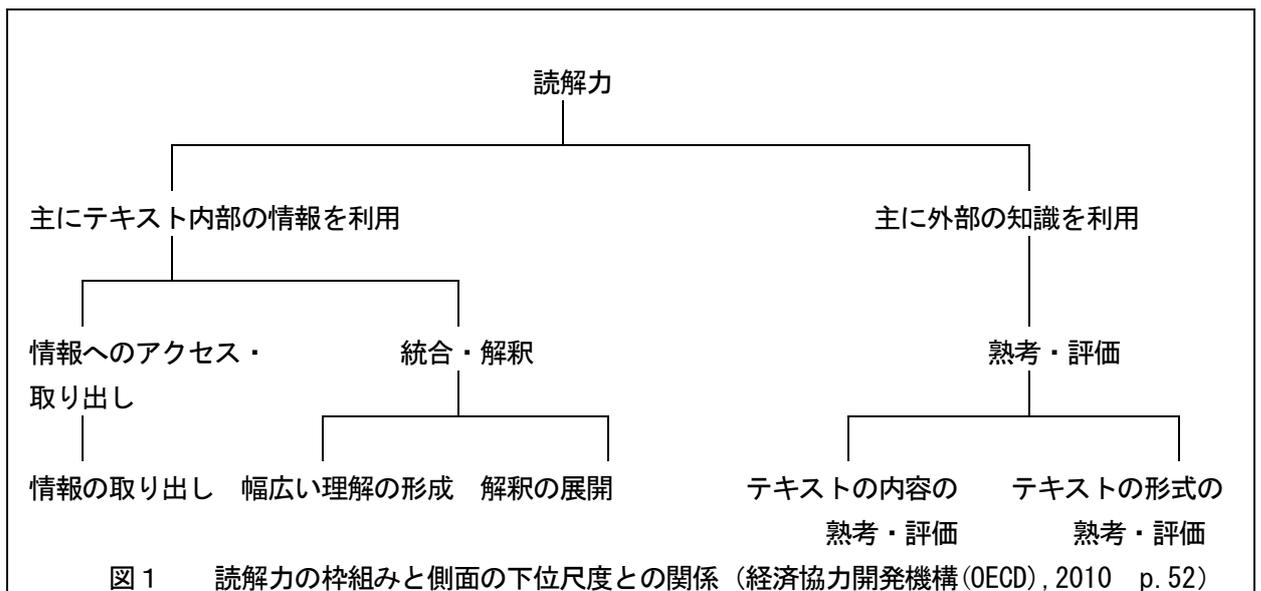
このような定義の意図について、経済協力開発機構（2010 pp.33-34）に沿ってまとめると、まず、社会に積極的に参加するための技能であるということ、つまり、社会生活の中で読解リテラシーが、生きていく上で非常に大切であるという事を表しているところにあります。したがって、あらゆる種類の情報を入手し、理解し、それに基づいて考える事ができるという能力を育てることが、社会で生きていくために必要不可欠であるということになります。

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」第2章各教科 第1節小学部より

### 2 聴覚障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校（小・中学部）

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

（文部科学省，2009 pp.50-51 より作成）

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### （3）まとめ—国語科指導の考え方—

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

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

教科書を通して学習するということは、教科書の中身の理解に留まるということではありません。教科書を正確に教えなければならないということも重要ですし、実際の指導では、教科書の中身を理解させることで時間を消化してしまうことも多いのではないかと考えられます。しかし、そこから一步踏み込み、子どもたちが今できることや今持っている力で教科書の素材から何を学ぶことができるのかを考えていく必要があると思います。

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

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

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

## II 聴覚障害児の読解力・学力を巡る状況

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

### 1. 読解力

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

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

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

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

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

## 2. 学力

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

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

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

### Ⅲ 授業を支える要因

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

#### 1. 今できること、これから目指すことー発達の最近接領域ー

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

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

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

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

#### 2. 子どもにとっての得意不得意ー適性処遇交互作用ー

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

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

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

せた実験を行って得られたものです。

例) Peterson (1976) の例 (並木, 2005 p.69 より)

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

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

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

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

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

### 3. 視点の変換ーパラダイムシフトー

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

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

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

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

- (1) 無意味→意味付加・・・無意味と思うものに意味を見いだすことです。
- (2) 複雑→単純・・・一見複雑でややこしいと思っていたことが実は単純だったと分かることです。例えば、中学数学で図形の問題を解く際、様々な要素が絡み合い複雑に思える問題に生徒が苦戦しているとします。教師が目をつけるべき視点を示すと、生徒が「ああ、なんだ！」と気付いて問題を解くような場面のことです。
- (3) 見えない→見える・・・抽象的な事が具体的な事へ対応できる事を知ることです。例えば、歴史の授業で縄文時代の人々の暮らしを扱う際、教師の説明や用意された教材等により、子どもたちは、先生があたかも縄文時代を見てきたかのように感じながら説明を聞く場面のような場合です。子どもたちがそのように感じるができるのは、抽象的な事柄を自分たちも知っている具体的な事柄に置き換えて考えることができるように授業が仕組みられているからです。したがって、授業を進める際には、抽象的な出来事であっても、具体的な事柄や出来事から始めるということが重要ではないかと思えます。

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. 教師と児童との対話環境－発問－

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

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

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

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

##### ◎ 1人の児童では成立しないのか？

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

##### ◎ 教師と児童間だけでなく、児童と児童の相互の関係性はどうか

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

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

◎ 考えを引き出す発問になっているか

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

◎ 尋ね方を変えた時、繰り返して尋ねた時に、児童は解答を変えるか

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

◎ すべての子どもに自分の考えを発言する機会が与えられているか

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

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

## 5. 教師集団の構成

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

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

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

#### IV 国語科教科書素材の特徴

##### 1. 物語文と説明文の特徴と理解のための要因

###### (1) 物語文と説明文の違い

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

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

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

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

###### (2) 文章理解に含まれる処理

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

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

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

### (3) 説明文理解のために小学校で必要な内容

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

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

### (4) 物語文の指導

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

### (5) 説明文と物語文の形態的特徴

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

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

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

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

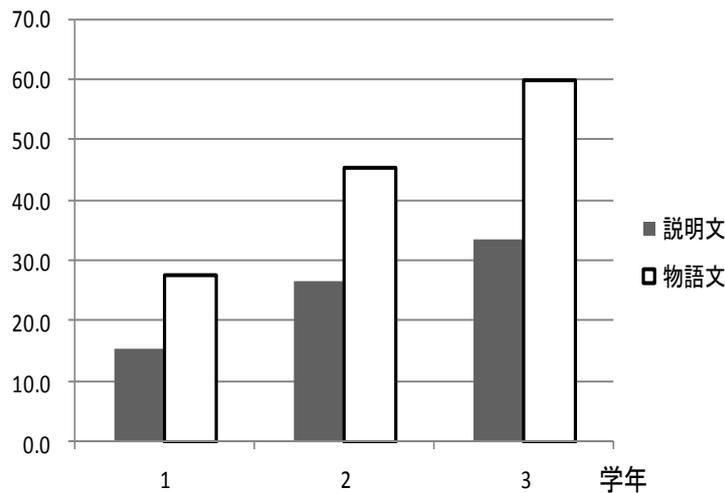


図2 説明文と物語文の1単元あたりの平均文数の変化 (谷本, 2012)

## V 国語科授業を考える際の視点

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## VI 専門性の継承のために

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

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

〔補足〕

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

〔謝辞〕

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

【文献】

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

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

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

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