

# 聴覚障害教育 指導実践事例集



平成30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 —この冊子の使い方—

特別支援学校(聴覚障害)では、聴覚障害による言語獲得の困難さなど、聴覚障害の特性に応じ、教科等の指導を行う際に配慮をした指導を行ったり、自立活動の時間に教科学習の基盤となる言語指導などを行ったりしています。

インクルーシブ教育システム構築の理念を実現するためには、聴覚障害のある児童生徒が学ぶ特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級、それぞれの学びの場における指導の充実が求められます。

このような状況を踏まえ、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では、平成 24 年度から特別支援学校(聴覚障害)における教科指導や自立活動等における指導上の工夫として、教材活用の工夫に関する調査研究を、平成 25 年度からは、研究協力校における授業研究などを通して、聴覚障害による学習上の困難さや教材活用の在り方、単元の指導計画の作成などに関する実践研究を進めてきました。

本冊子は、これまでの研究で得られた知見や取組例※を分かりやすく整理し直し、学校の先生方の授業作りの参考にしていただくことを目的に作成しました。

平成 29 年4月 28 日に、特別支援学校の新しい学習指導要領等が公示されました。これに先立ち、3月 31 日には、小学校や中学校の新しい学習指導要領も公示されたところです。特に、各教科等においては、学習過程でみられる障害による学習上の困難さを把握し、これに対する指導上の意図をもち、指導の工夫や配慮を行っていくことがより一層求められます。

そこで、第Ⅰ部では、聴覚障害のある児童生徒の読みの困難さや単元の指導計画を作成する際の留意事項などを研究で得られた知見を基に解説しています。第Ⅱ部では、研究協力校における授業実践例を紹介しています。第Ⅲ部では、聴覚障害教育の専門性を高めていただくための資料を掲載しています。

先生方が授業作りをする際に、本書で取り上げたポイントや授業実践例などを参考にいただければ幸いです。

平成 30 年3月

※この冊子は、次の研究成果報告書を基に作成しました。

1. 「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 28 年3月, 平成 26-27 年度 専門研究B.
2. 「聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究－専門性の継承、共有を目指して－」平成 26 年3月, 平成 25 年度 予備的・準備的研究.

(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のホームページからダウンロードできます。)

# 目次

## はじめに —この冊子の使い方—

### 第Ⅰ部 教材研究編

- 1 聴覚障害のある児童生徒に見られる読みの困難さ ..... 3
- 2 単元の指導計画の作成で留意すること ..... 4

### 第Ⅱ部 授業実践編

- 1 小学部4年 国語科「ごんぎつね」 ..... 13
- 2 小学部1年 算数科「どちらがながい」 ..... 21
- 3 中学部3年 数学科「平方根」 ..... 27
- 4 小学部2年 自立活動「なんといったのかな」 ..... 34

### 第Ⅲ部 資料

#### 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 ..... 45
- 第2節 授業に関わる要素 ..... 49
- 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 ..... 57

# 第 I 部 教材研究編



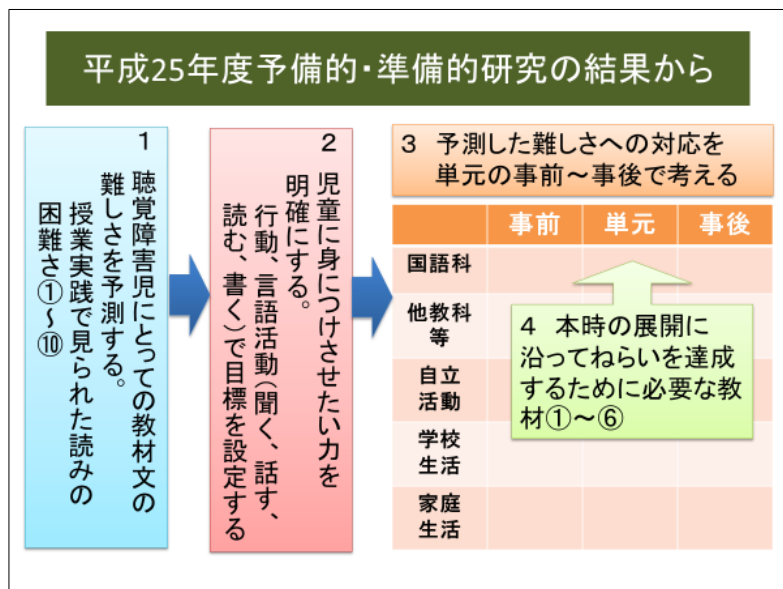
## 1 聴覚障害のある児童生徒に見られる読みの困難さ

教科書に書かれてあることを正しく読み取ったり、必要な情報を取り出したりする読みの力は、学習の基盤となる言語能力の一つです。これまでの実践研究から、聴覚障害のある児童生徒に見られる読みの困難さとして、次のようなものが挙げられました。

- ① 抽象的な言葉の理解(例 「くらし」「はたらき」など)
- ② 教材文で用いられる言葉の意味と一般的な意味とが異なる場合の意味理解(例 「つむ」「おしつぶす」など)
- ③ 倒置法や体言止めで表現された文から、主述や動作、出来事を正しく読み取ること
- ④ 主語が省略された文から、主述を正しく読み取ること
- ⑤ 複文から、主述を正しく読み取ること
- ⑥ 能動文と受動文から、それぞれの動作者と動作の意味を正しく読み取ること
- ⑦ 使役文から、それぞれの動作者と動作の意味を正しく読み取ること
- ⑧ 助詞に基づいて、主述や動作の方向を正しく読み取ること
- ⑨ 動詞の活用に基づいて、動作や事象を正しく読み取ること
- ⑩ 新しく知った語句の意味を正しく理解すること(例 「つむ」と「つぶす」は違うこととそれぞれの意味を理解すること、「くらい海の底」の「底」は指示語の「そこ」とは違うことなど)
- 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あるいは視点が変わる文章
- 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
- ⑬ 教材文で扱う出来事や話題が、児童生徒に馴染みの無いもの

## 2 単元の指導計画の作成で留意すること

新しい学習指導要領では、単元などの時間や内容のまとまりの中で、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進することが示されています。これを踏まえ、単元の指導計画を作成する際に留意するポイントについて解説します。



### (1) 実態把握 —実態把握の観点(例)—

- **学級全体の実態:** 児童生徒同士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、児童生徒同士の人間関係など
- **個々の児童生徒の実態:** 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

#### 《実態把握をする上での留意事項》

- 「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」(星・齊藤,1988)とされています。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とされていますが、特別支援学校(聴覚障害)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ます。このため、特に、小学部の場合は児童の言語活動が話し言葉中心なのか、書き言葉に慣れているのかといった実態を把握し、授業中の言語活動(話す、書く、読むなど)を話し言葉と書き言葉のどちらで行うのが適切かを検討することも大切です。



- 実態把握をした後、個々の児童生徒にねらいたいことを教師が考え、授業を進めていきますが、授業中の児童生徒の反応がどうであったかを把握することが大切です。つまり、「教師が把握した実態」と「個々の児童生徒にねらいたいこと」及び「具体的な学習活動や結果」とを照合することが、より適切な実態把握につながっていきます。

## (2) 教材文の検討を行い、児童生徒にとっての教材文の読みの困難さを予測する。

(1)で取り上げたポイントにしたがって、教材文や題材を見渡し、児童生徒にとっての困難さをあらかじめ予測します。

## (3) 単元で身に付けさせたい力、本時で身に付けさせたい力を明確にする。

教科の目標を達成し、目指す資質・能力を育成するためには・・・

単元などのまとまりの中で、教師が児童生徒に身に付けさせたい力は何なのかを明確にすることが大切です。その上で、毎時間の目標を設定していくことが必要です。その際、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す。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ためです。

指導しようとする単元の題材や教材文を教師がどのように読み砕き、解釈するかが、授業作りには欠かせません。このため、小学校等における授業実践の教材解釈や指導の工夫なども参考にしながら、聴覚障害のある児童生徒にどのような力をつけたいかを考え、把握した実態との照合をし、指導内容の設定等を考えていくことが重要です。

聴覚障害のある児童生徒の場合・・・

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見受けられます。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いったことは容易ではありません。だからと言って、安易に内容を取り扱わなかったり、違う学習に替えてしまったりすることは望ましくありません。このため、単元のねらいを明確に設定し、その達成のために必要な指導内容や指導方法の工夫をすることが大切です。

## (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。

(3)で設定した単元のねらいを達成するために、また、(2)で予測した困難さに対し、その事前、事後にどのような指導をするのか、国語科だけでなく、自立活動や他教科等との関連も考えながら、必要な取組を考えていきます。

---

### 【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)

特に、事前指導では、次のような内容を取り上げることが重要です。

- 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を事前に扱う など

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きやすくなります。

### (5) 本時のねらいを達成するための教材とその活用の仕方を考える。

聴覚障害のある児童生徒の教科指導において、授業の展開に沿って次のような教材が重要です。

---

#### ① 前時の振り返りと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生徒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、対比できるように構造化された板書)

---

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)

ここに挙げた教材は、小学校等での指導でも活用されていますが、**聴覚障害のある児童生徒の場合は特に、「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」**が必要です。

「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)や児童生徒のノート、ワークシートなどです。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、例えば、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す。

《参考:板書に必要な内容—説明的文章の場合—》(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。

《参考:板書に必要な内容—文学的文章の場合—》(佐々木,2012)

- ・ 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。

### 聴覚障害教育においても・・・

聴覚障害教育においても、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、児童生徒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生徒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ります。

### なお、聴覚障害のある児童生徒の場合・・・

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教師が児童生徒に明確に示したり、精選したりすることが必要です。

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ります。ノートと同様に、児童生徒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す。

#### 《ワークシートの利便性》(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。

### 「文章全体の構造が分かる(俯瞰できる)教材」とは・・・

例えば、文章構造図などがあります。聴覚障害のある児童生徒の論理的な思考や客観的なものの見方を育むためには、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ります。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、児童生徒自身が自分の学習を振り返る機会ともなります。

### (6) 本時のねらいを達成するための発問を考える。

(5)で示したような教材を用いて、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します。

国語科の指導における「発問」では、児童生徒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が大切です。とりわけ、聴覚障害のある児童生徒の場合は、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がこれまでの学習指導要領におい

でも示されています。このことから、聴覚障害のある児童生徒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生徒が思考し、言語化するための発問が求められます。

#### **聴覚障害教育においても・・・**

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、児童生徒の思考を促す発問は重視されてきたところです。育成を目指す資質・能力を育む上で、児童生徒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ます。

#### **なお、聴覚障害のある児童生徒の場合・・・**

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、聾学校用国語教科書の指導書に示されています。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ます。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ます。

このことから、絵や写真、図などの視覚教材を用いることは、聴覚障害のある児童生徒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ります。

#### **また、聴覚障害のある児童生徒にとって・・・**

視覚的に情報を獲得することは、大きな意味をもつものの、絵や図などを見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す。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まで進めずに終わってしまうため、書かれていることや絵や図などから、児童生徒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す。

## **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.  
社.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2014)聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究－専門性の継承、共有を目指して－. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

星龍雄・斎藤佐和(1988)重度聴覚障害児の教育－星研究室 17年の成果－言語の指導. 聾教育研究会.

佐々木憲徳(2012)小学校国語授業の基礎技術. 東洋館出版社.



## 第Ⅱ部 授業実践編

第Ⅱ部授業実践編では、研究協力機関で行った授業実践の一部を紹介します。各学校の学習指導案や教材例などを紹介しながら、聴覚障害教育において大切にしたいポイントを説明しています。





1 小学部4年 国語科  
「ごんぎつね」

## 1 単元名

「ごんぎつね」(光村図書 国語4年)

## 2 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。
- (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。
- (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。

## 3 指導・支援の方針

◎ 本学級の児童の実態を踏まえて、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
視覚的な配慮事項 明確な視覚化により理解を促す。	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』…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、 <b>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。</b> 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、 <b>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。</b>
聴覚的な配慮事項 学校の補聴システムを活用する。	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。 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。
日本語理解のための配慮事項 児童に合ったコミュニケーションモードの活用を行う。	ア 『日本語力を育てるための手話活用』…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活用する方法もある。 イ 『書くことに際して』…書く前に <b>口声模倣</b> や <b>手話模倣</b> を促し、文章単位で日本語を正確に覚えてから書く習慣を確かなものにする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>「口声模倣」とは、非言語的に児童が発している表出や不完全な言語表現を的確にキャッチし、児童が捉えやすいかたちで言語化し、それを児童が模倣するという方法</p> </div> <p>動詞や形容詞の語尾変化、助詞などは、概念を広げ文意を理解した上で文章の中で語形が変化していくことを経験的に積み上げていく。</p>

#### 4 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」p.19 の9行目から p.21 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) 準備するもの

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

##### (3) 本時の展開

段階	学習内容・活動	時間	指導上の留意点(・)、評価(◇) ◎聴覚障害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。 ㊦6の場面のごんと兵十の「心のきより」について考えよう。 本児で学習することを児童が自覚できるよう、めあてを明確にする。	5分	◎FM補聴システムを準備し、聴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。 言葉には、様々な意味があることを伝え、この場面に相応しい言葉の意味を教える。 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。 登場人物の心情を考えさせる場合は、考えやすくさせるために吹き出しの活用をする。	8分 12分	◎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。 ◇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。 ・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。 ・児童によっては日本語力に課題があり、気持ちを考えることが難しい場合、教師が児童に問いかけたり、動作化したりして想起しやすいようにする。

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抜き出した文について、気持ちを想像して書く。</li> </ul> <p>5. ごんと兵十の「心のきより」について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「心のきより」曲線を書く。</li> <li>・児童それぞれのノートを投影機で写して発表する。</li> </ul> <div data-bbox="316 689 762 896" style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #fff9c4; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>どこを読んで、登場人物の気持ちが理解できたかを発表させることによって、他の児童も、気持ちを知る手掛かりがわかるようになってくる。活動に応じて実物投影機の活用も考えられる。</p> </div>	15分	<p>◇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。</p> <p>◎<b>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、お互いの「心のきより」を矢印などで視覚化する。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul> <p>◎<b>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やすい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。</b></p>
まとめ	<p>6. 学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の学習を振り返り、様々な考え方があることを確認する。</li> </ul> <p>7. 次時の学習内容を確認する。</p>	5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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一人違ってもいいことであることを確認する。</li> <li>・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、学習の見通しをもてるようにする。</li> </ul>

## 5 本題材の事前指導

### ① 時代背景の理解を促すための指導

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。

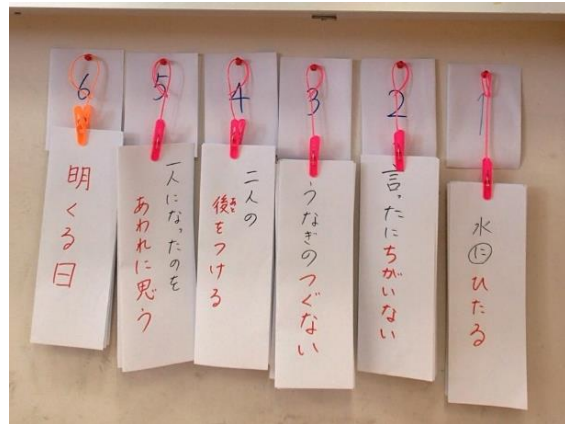


### ② 日本語の理解を促すための指導

#### 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。

単元に入る前に、その単元に出てくる難語句を日常生活や学校生活において使うよう配慮する。



#### 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。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。

## 6 板書計画

<p>【物語文の読み方】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間、場所などの設定</li> <li>・ 行動や会話から、人がらや気持ちを考える。</li> <li>・ 場面ごとの様子</li> <li>・ 場面と場面を比べる。</li> </ul>	<p>青いけむりが、まだつつ口から細くでていました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ぼたりとたおれました</li> <li>・ その明くる日も</li> <li>・ うら口から</li> </ul>	<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>←</p>	<p>←</p>	<p>気持ち</p>	
	<p>・ 「ごん、おまい」</p> <p>・ 「ごんに目を」</p> <p>・ 「おや」</p> <p>・ かけよつてきました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ うなぎをくごんぎつねめ</li> <li>・ 「ようし」</li> <li>・ 立ち上がつて</li> <li>・ 足音をしのばせて</li> </ul>	<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。

視覚的に捉えられない状況を板書に「心のきより」として図を描かせた。その目的を児童に理解させる。

## 7 授業を振り返って～授業で大切にしたいポイント～

### 聴覚障害児にとっての教材文の難しさ

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、本教材文には、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。

相手のことや書かれていない事象について、思考を促す働きかけをする。

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。

#### 《コラム》

Q: 口声模倣とは何ですか。実際にどのように指導するのでしょうか。

A: 聴覚障害児は、耳から不完全な音しか入らないことが多いために、言葉を習得することが困難となります。そこで、耳からの情報と併せて口の動きを視覚で捉えさせることで、言葉を正確に子供に伝えることができます。そして、子供に声を出させて、言葉を復唱するように促し、子供の記憶にとどめることをねらいます。これが、口声模倣です。口声模倣で大切にしなければならないことは、子供が口声模倣で促される言葉に必要性を感じているかどうかです。自分の気持ちを相手に伝えたい、分かってくれたいと感じている場面で、係わり手が、子供の気持ちに合った言葉を、子供に口の動きを見せながら話し、それを復唱するように子供に促します。こうすることで、自然な形で、言葉が育っていきます。口声模倣の他に、拡充模倣も大切になってきます。これは、子供が話した言葉を、係わり手が更に内容を膨らませて子供に返し、子供に復唱を促すことです。

「聴覚障害教育Q&A50 ～聴覚に障害のある子どもの指導・支援～」より  
(<http://www.nise.go.jp/cms/news/detail.8.11539.html>)

#### 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力を育むための指導として、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。

**意味を知るだけにとどまらず、理解を深める教材を準備する。**

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ことをねらった「心のきより」について児童がイメージをもつことができるよう、類似する内容を道徳の時間でも扱ったり、学級の時間に似た内容について話し合う場を意図的に設けたりしていた。

中学年の物語文では、登場人物のしたこと、出来事、心情を読み取った上で、登場人物間の関係や筆者の意図を読み取ることも重要なねらいである。このような読みは、国語科の時間だけで培われるものではなく、学校生活や教科、道徳などに関連付けながら育まれるものである。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。

授業者が意図的に単元導入前から、教科書に出てくる難語句や読み取りに結び付く教材を準備する。このような教材に入るまでの手立てが大切である。また、聴覚障害のある児童は他者の心情理解や文字で書かれていない部分の読み取りが苦手であることが多い。そのため、物語文の授業においては、登場人物の気持ちや行動から、様子や気持ちを想像するような働きかけを多くする必要がある。そして児童の理解を確かめるため、動作化させたり、絵を描かせたりするなどして、本文が的確に読めているかどうかを評価することが大切である。

#### 文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016)聴覚障害教育Q&A50 ～聴覚に障害のある子どもの指導・支援～. (<http://www.nise.go.jp/cms/news/detail.8.11539.html>)  
(アクセス日：2018年2月9日)



2 小学部1年 算数科  
「どちらがながい」

## 1 単元名

「どちらがながい」(東京書籍 あたらしいさんすう1上)

## 2 単元の目標

- (1) 身の回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、比較や任意単位による測定の方法を理解する。(知識・理解)

## 3 単元の指導計画

- 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(本時)
- 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

## 4 本時の指導計画

本時の学習場面:「どちらがながい」(東京書籍 あたらしいさんすう1上)p.77～ p.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児童が、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

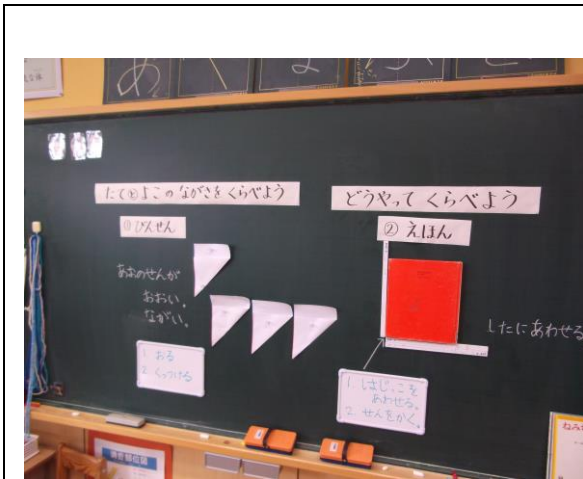
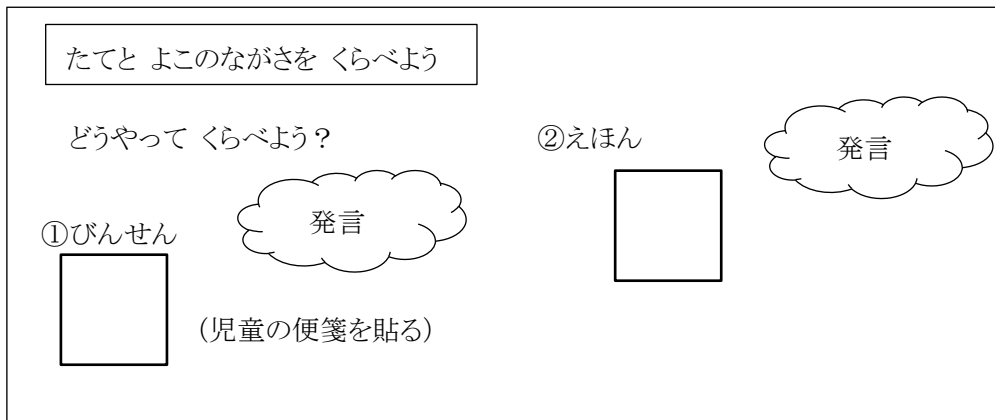
指導者：便箋、絵本、テープ

(4) 本時の展開

○学習活動 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">主発問</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">発問</span>	・指導 ☆留意点 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">評価</span>	段階 時間
<p>○前時の学習を振り返る。 <u>どうやって比べましたか？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・はしをそろえる。</li> <li>・まっすぐにのぼす。</li> </ul> <p style="background-color: #ffffcc; padding: 5px;">前時の学習を思い出し、具体的な操作とそれを表す言葉・文を想起させることが、聴覚障害のある児童の場合、特に重要である。このため、前時のまとめ(図や文)を見せるだけでなく、読ませる・思い出して話すなどの言語活動を行うことが大切である。</p>	<p>・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。</p>	導入 5分
<p>○本時の学習課題を確認する。 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">たてとよこのながさをくらべよう。</span></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・声を合わせて読む。</li> <li>・何をくらべるのかな？</li> </ul> <p style="background-color: #ffffcc; padding: 5px;">学習課題を言うことはできても、具体的に何をするのかをイメージしていない場合もあるため、「何を比べるのか」、「たて」や「よこ」など、課題の理解を確認することが大切である。</p>	<p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">評価</span></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「たて」と「よこ」が分かっているか。</li> <li>・比べるものとして箱の中から便箋を出して一枚ずつ渡す。</li> </ul>	展開 35分
<p>○便箋の縦と横の長さの比べ方を考える。 <u>何と何を比べるの？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・たてとよこをくらべる。</li> <li><u>縦はどこ？横はどこ？</u></li> <li>・指でなぞりながら答えるだろう。</li> </ul> <p style="background-color: #ffffcc; padding: 5px;">言葉や文の理解を確かめるために、児童に尋ねたり、指さしや動作をさせたりするなど、実態に応じた確認の仕方を考えておくことが大切である。</p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">縦と横だね。どうやって比べよう。</span></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・縦の方が長いよ。</li> <li>・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。</li> </ul>	<p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">評価</span></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・便箋の縦と横を比べることが分かったか。</li> </ul> <p>☆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。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・同じ角から左に向かって指でなぞり「横」を示す。</li> </ul>	
<p style="background-color: #ffffcc; padding: 5px;">児童が比べ方を考える際、便箋を折ったり、並べたりする様子や児童の表情を捉え、思考していることや操作していることを教師が言語化し、口声模倣や手話模倣などを促していくことが大切である。考えたことを言語で表現する体験を積み重ねることで思考力が育まれる。</p> <p><u>一枚だけで比べられないかな？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・縦と縦を重ねたり横と横を重ねたりするかもしれない。</li> <li>・こことここを比べるんだから…。</li> <li>・いいこと考えた。</li> <li>・折ればいいとおもう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・便箋を持っていろいろ試してみるよう声がけする。</li> <li>・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。</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ やってみよう。</li> <li>・ ここが出ている。縦がながい。 <u>折って重ねると比べられる？</u></li> </ul> <p>○絵本の縦と横の長さの比べ方を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 折れないね。固いなあ。</li> <li>・ 折るのは無理だよ。 <u>固いから折れないね。どうやって比べよう。</u></li> <li>・ 四角いのがあればいいなあ。 <u>テープを使って比べられないかな？</u></li> <li>・ テープを絵本の縦(横)にあてるだろう。</li> <li>・ 「ここまでだ」と指で示す。 <u>分からなくなっちゃうね。どうしよう？</u></li> <li>・ 鉛筆で書いてもいいですか。</li> <li>・ 線を書こう。</li> <li>・ 「たて」と「よこ」って書いておこう。</li> <li>・ 縦の方が少し長いよ。</li> <li>・ やっぱり縦の方が長い。</li> </ul> <p>○今日勉強したことをまとめる。</p> <p><u>今日、勉強したことは何ですか？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ (板書を手がかりに)～して、くらべた。</li> <li>・ やったことを思い出して話す。</li> </ul>	<p>☆板書し、読ませる。 「おって、かさねる」</p> <p><b>評価</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 折って比べることができたか。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ テープ状の画用紙を渡す。</li> </ul> <p>☆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。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> </ul> <p>☆板書し、読ませる。 「テープにしるしをつける。」</p>	<p>まとめ 5分</p>
<p>聴覚障害のある児童の場合、学習の振り返りでは、「何をしたのか(学習課題)」、「どのようにしたのか(解決方法)」「何が分かったか(結果、分かったことなど)」を言語化することが大切である。</p>		
	<p><b>評価</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ テープに写し取って比べることができたか。</li> </ul> <p><b>評価</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 実際に操作しながら考えることができたか。</li> <li>・ 分かったことを言葉で言うことができたか。</li> </ul>	

## 5 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

## 6 授業を振り返って ～授業で大切にしたいポイント～

### ○ 教材提示の在り方

- 教材は授業の流れをつくるためではなく、児童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、教師が児童に寄り添って聞き取るだけでなく、児童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、児童が考える時間、試す時間、自分なりに解決できる時間をいかに計画していくかが重要である。

児童の実態を踏まえた教材の選定が大切である。また、一つの教材から様々な視点があることを伝えることが大切である。

## ○ 事前指導

児童の実態や既習事項などを把握するために、自立活動や他教科、生活場面、家庭学習などで、どのような指導をしたのかを担当者や家庭から情報収集しておく。これを踏まえ、事前指導として、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たり、日常生活の中で、教師が意図的に量を表す言葉を使ったりしてみせる(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。

低学年段階における指導では、教科学習で扱う用語を学校生活の様々な場面で使用することが、言語概念の育成に繋がるので重視したい。

## ○ 授業展開(言語概念の育成と言語による思考を育む指導)

- ・ 低学年段階では、日常生活で「比べる」という言葉を使用していても、数量の比較として理解したり使ったりしていない場合もある。聴覚障害のある児童の場合、数量を比較する体験をしていても言語化されていないことが予想される。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と、言葉にしていく場面で、活動が停滞してしまう恐れがある。このため、操作と言語を結びつけることなど教材活用の工夫が求められる。

「比べる」という言葉には、様々な意味が含まれている。このため、算数の授業で用いる語句や文などに対して、児童の生活経験を把握したり、確認したりすることが大切である。

教材の活用に当たっては、言語化することが大事であるが、低学年の場合は、物の操作を言葉で表現するなど、実際の活動と言語を合わせることが重要である。

- ・ さらに、授業終了時に児童が学習したことを自覚できるような終わり方を工夫(「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もたせることが重要である。このため、聴覚障害のある児童に対しては、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。

授業終了時には、次時にどんなことをするのか、自ら言語化させることが大切である。

3 中学部3年 数学科  
「平方根」

## 1 単元名

「平方根」(東京書籍「新しい数学3」)

## 2 単元の目標

- (1) 正の数の平方根について、その必要性について知り、四則計算や大小関係の判定をすることと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。根号を含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することができる。【知識・理解】

## 3 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) 根号を含む式の計算

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

### (3) 単元のまとめ

ア 基本の問題… 1 時間

## 4 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言葉かけをする。
- 根号を含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。

一人一人の生徒の数学に関する学習の理解度を把握し、個に応じた指導目標を設定することが大切である。

### (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

聴覚障害のある生徒には、数の大小の違いを、教材の操作を通しながら視覚的に把握できる教材が有効である。



$\sqrt{\quad}$ 教材



(3) 評価の観点

- 根号を含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する。

【数学への関心・意欲・態度】

- 根号を含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 (分)	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)平方根を含む乗除の計算を する。	7	※挨拶や会話を通して、聞こえの状態と体調を確認する。 ○前時の学習内容をまとめた掲示物やカードなどを準備し、前時の学習内容を振り返られるようにする。 ◇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する。  根号を含む式の加減の計算をしよう  (2)加減の言葉の意味を確認する。  (3)課題の問題文について確認する。  $\sqrt{9} + \sqrt{16}$ の計算の仕方を考えよう	7	○学習目標を音声、手話、指文字で読みながら、目標を確認させる。 ※生徒が読めないと予想される漢字にルビを振る。 学習目標を読む活動を設定し、本時で何を学ぶかを理解させることが大切である。  聴覚障害のある生徒への授業は、その生徒に合った様々なコミュニケーション手段を使用して、学習を進める必要がある。  ○加減の意味については、記号を使った表現(+, -)で、言葉と計算方法が対比できるようにする。 ○音声、手話、指文字で問題を理解させながら読ませる。 ◇加減の言葉の意味を覚えていたか。 加法、減法の言葉に合った数式を生徒に考えさせ、学習用語の意味を理解しているか確認することが大切である。	関数 電卓
<p>中学部では、学習用語が多く出てくる。ルビを振り、読み方を確認する他にも、例えば、「加減」の「加」を用いた言葉(増加、追加など)や「減」を用いた言葉(減少、減点など)を、教師が例示することで、生徒の言語概念を広げることが期待される。また、このようなことが、言葉に関心をもたせる手立てとなる。</p> <p>学習用語の定着を図る手立てとして、教師が数学用語のカード等の教材を作成したり、生徒が学習用語集を作ったりする活動が考えられる。</p>				

<p>3. 予想を立てる (1)ワークシートで自分の予想を立て、発表をする。</p> <p>ワークシートは、教科書の内容のポイントを確認するため、また、より深い学習を行うことをねらって作成する必要がある。</p>	7	<p>◇予想を立て、自分なりに理由を書くことができたか。</p> <p>生徒が自分の考えを深められるような手立てが必要である。考える時間を確保することや、生徒の考えや教師の考えについて対話をしながら解答へ導くような指導が大切である。加えて、ねらいに即した精選した発問計画も必要である。</p>	ワークシート
<p>4. <math>\sqrt{9}</math>、<math>\sqrt{16}</math>の大きさを確認し、結果を考察する。 (1)数直線を使い<math>\sqrt{9}</math>や<math>\sqrt{16}</math>を整数値に直す。</p> <p>聴覚障害のある生徒は、抽象的な言葉を知らなかったり、言語概念が十分に育っていなかったりする場合がある。新しい概念を理解させるには、必要に応じて実際に教材を操作させることや、操作した結果、生徒が気づいたことを言葉で説明できるように促すことが大切である。</p>	10	<p>○数直線を利用して、<math>\sqrt{9}</math>、<math>\sqrt{16}</math>を整数値に直して考えさせるようにする。</p> <p>○視覚教材を使用し、根号を含む数の大きさをイメージできるようにする。</p> <p>※長さで平方根の大きさを見せることで、計算結果を視覚的に比較できるようにする。</p>	数直線 数のカード カードケース
<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 p.51 例 1 を解く。 (1)文字式<math>5x + 3x</math>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>聴覚障害のある生徒に対して、自分なりの言葉に置き換えさせることや、考える道筋を提示するなど、論理的な思考を随時言語化する活動が必要である。</p>	10	<p>◇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。</p> <p>○左辺と右辺で結果が違うことに気付かせて、これまでの計算と異なることを意識させる。</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。</p> <p>○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。</p> <p>◇根号を含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>	

まとめ	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。 7. 次時の予定を確認する。	6	○根号を含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。
		3	○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。

## 5 板書計画

②根号を含む式の加減 → -  
→ +

◎根号を含む式の加減の計算をしよう

問題  $\sqrt{9} + \sqrt{16}$ の計算方法を考えよう

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

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

例1  $5\sqrt{2} + 3\sqrt{2}$

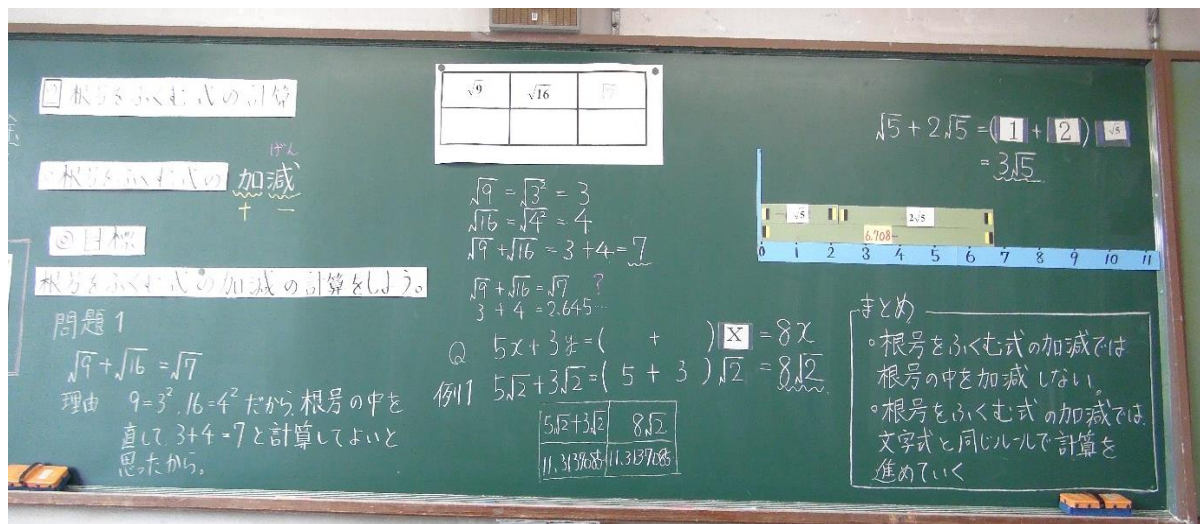
$5x + 3x = (5 + 3)x$

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

まとめ

○根号を含む式の加減では、根号の中を加減しない。

○根号を含む式の加減では、文字式と同じルールで計算を進めていく。



当日の板書

文字の色や囲み方など、板書のルールを一本化することが大切である。

1時間の流れが一目でわかる板書にすること、小黒板も活用し、前時の学習内容や公式、重要事項等を提示しておくことも大切である。

## 6 授業を振り返って～授業で大切にしたいポイント～

- ・ 移動式の黒板を準備し、プリントなどを貼っておくなど、前時までの学習を想起させるような手立てが有効である。

小学部では、具体物を対象とした数の学習が多いが、中学部では、関数や本単元の無理数など、抽象的な学習が含まれる。具体物や言葉で説明することが難しい抽象的な概念の学習においては、既に学習した内容と関連付けることや、電卓や数直線等の教材を利用し、数のイメージができるようにすることが効果的である。

- ・ 学習用語集などを生徒自身に作成させることなど、目に見える形で残していくという手立てが必要である。
- ・ 根号を含む式の計算は、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。
- ・ 聴覚障害のある生徒の理解を深めるためには、今どこの話をしているのかを確認し、実際に操作したことを説明させるなど、言語化を図る手立てをとることが必要である。また、言葉と意味、文字と手話を結びつけて指導することも大切である。その過程で、生徒自身が発見したり、印象に残ったりすると、学習内容や用語の理解、学習の達成感につながりやすい。

聴覚障害のある中学部段階の生徒には、生活言語から学習言語への移行が難しい場合もある。従って教師は、学習内容を生活の場でも活かせるような働きかけや、様々な解法があることに気付かせることが大切である。

- ・ 本時のまとめをする際は、板書全体をもう1度見て確認したり振り返ったりする活動が必要である。板書の際は、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、宿題の部分を区分けしておいたりするなどの工夫を行うことで、確認すべきポイントを明確にすることが大切である。

解き方の過程を視覚的にわかりやすく板書することや、教材の操作を通して理解を深めることが必要である。

- ・ 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。学習指導案の作成に当たっては、評価の基準や目標を掲げることが大切である。さらに、目標の内容を吟味することが重要である。
- ・ 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が重要である。例えば、小数点の位置を間違えたり、ケタを間違えたりした場面などでは、指導者は、生徒がなぜ間違ったかを考え、生徒に対する教え方を工夫することが大切である。

生徒が間違った場合は、対話を通して、間違った理由を把握した上で説明する必要がある。

- ・ 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、言葉を置き換えたり、教師自身が調べるなど、適宜、双方で役割をもった活動を取り入れることにより、学習が深まる。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。

生徒が一人の場合、自分と違う考えに触れる機会が少なくなる。生徒が様々な視点で物事を捉えたり、自分の考えを客観的に捉えたりする力が必要である。そのため、教師は、意図的に他の考え方を示し、生徒が課題に対して様々な気づきを生み出せるようにすることや、生徒の考えを尊重し、生徒からの主体的な質問や自分から考える力を育てられるようにすることが大切である。

- ・ 消しゴムで間違いを消して答えを書かせるよりも、そのまま間違いを残しておいて、正しい答えを導き出すプロセスを残すことが重要である。

4 小学部2年 自立活動  
「なんといったのかな」

## 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ぼれを考える。
- 文に書かれていない心情やこぼれを考えることができる。

## 3 単元設定の理由

(1) 自立活動の内容のうち、個別の指導計画を踏まえ、以下の具体的な指導内容を考えた。

- <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。

自立活動の指導では、個別の指導計画に基づき、必要な内容を選択して具体的な指導内容を設定することが必要である。

(2) 指導観

国語の読解の学習において、聴覚障害のある児童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、聞こえにく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、こぼれで表現する活動を取り入れ、動作化や台詞を考える楽しさを伝える。

(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「〇〇をよびました。」としか書いていないため、そのときの気持ちやどのような言い方をしたのかを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名が在籍しており、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。

A児：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。

B児：わかりやすいことばで話してもらおうとイメージをつなげ、自分なりの言い方で一生懸命伝えようとする。

C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。

話の聞き方や表現力は様々である。しかし、教師の話の聞いたり絵本の読み聞かせをきいたりすると、それぞれが自分のもったイメージを口にして意欲的に伝える姿が見られ、友だちの話を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。

動作化を通して、文章の意味理解を促すことが大切である。

#### 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"><li>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。</li><li>文法的な間違い以外は、それぞれの考えを認める。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>絵に合わせた台詞を考えることができたか。</li><li>動作化を手がかりに適切な台詞を考えられたか。</li></ul> <p>意味理解ができているか、確認することが大切である。</p>
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"><li>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。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>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。</li></ul>



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"> <li>・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。</li> </ul> <div data-bbox="624 465 946 589" style="border: 1px solid black; background-color: #ffffcc; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <b>他者の考えも認めることができるようにする。</b> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちを込めて読むことができたか。</li> <li>・友だちの考えをきいて感想をもてたか。</li> </ul>
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"> <li>・かぶが抜けなかった時の、それぞれの気持ちを考える。</li> <li>・「よびました」のところは、具体的にどう呼んだのか考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>
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"> <li>・みんなで考えた台詞を用いてお話を読めるように、紙芝居にしておく。</li> <li>・教師も役に加わって、劇遊びを楽しめるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イントネーションに気を付けて台詞をはっきり読めたか。</li> <li>・自分の好きな役を選んで劇遊びを楽しめたか。</li> </ul>

## 5 本時の目標

A児:お話のファンタジーを受け止め、犬やねこ、ねずみの台詞も考えることができる。

B児:自分の生活と結びつけて、おじいさん、おばあさん、まごの具体的な台詞を考えることができる。

C児:物語のあらすじを話すのではなく、登場人物の気持ちから台詞を考えることができる。

## 6 本時の展開

	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？」	・絵本の挿絵と吹き出しカードを提示し、台詞を考えることを確認する。		絵本の挿絵(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？		・挿絵から「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。		・生活の中では名前では呼ぶが、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たか。	挿絵
	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。	挿絵 挿絵 挿絵 挿絵

登場人物の気持ちを推測する場面を意図的に設けていくことが大切である。







想像できるように挿絵を使うことが効果的である。




それぞれのいったことをそれぞれの立場で考えられているか、確認することが大切である。

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？

おじいさん	おばあさん	まご	いぬ	ねこ	ねずみ
					

※ 挿絵は絵本から場面に応じて用いる。

## 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 授業を振り返って～授業で大切にしたいポイント～

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

思考力・表現力の基礎・基本を育てることが大切である。

### ○ 言語活動(助詞の扱い)

- 小学部段階では、児童が確実に身に付いていることばには、表現の仕方を意識させること(気を付けて読む)、口声模倣、ドリルによる繰り返しなどにより習熟を図っていくことが大切である。
- 児童の誤りを教師が指摘する場合、必要に応じて、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も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、気付いたり、考えたりする機会をもつことが重要である。

### ○ 言語活動(「聞く」ことの扱い)

- ・ 本学級の児童は、隣の子を見る習慣ができていますので、相互に話の内容をチェックさせる。
- ・ 話題が横道に逸れた時、教師として、児童に「どうしてやりたいの」と尋ねたくなる場面がある。

そのような時に児童の気持ちに即して活動を展開する。これが、自立活動の特徴である。

児童の気持ちに即して活動を展開することが大切である。

### ○ 言語活動(「読む」ことの扱い)

- ・ 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、話し言葉に慣れさせるところ、ドリルによる繰り返しを行うところなど、使い分けることが大切である。

言語活動では、発達段階に応じた「読む」活動を取り入れることが大切である。

### ○ 言語活動(「話す」ことの扱い)

- ・ A児が、「とてつもなく」を「たちつと」と言った場面があった。A児は「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」(機転)が入っても良い。

自立活動は、個に応じたねらいに沿って進めていくが、場面に応じて「アドリブ」(機転)を利かし、印象に残る活動にすることが大切である。

### ○ 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った。雲状の吹き出しと、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。

視覚的に違いが見えて、児童が考えやすくなることも効果的である。

### ○ 指導内容

- ・ 特別支援学校(聴覚障害)の自立活動は、教師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、児童の頭の中をつくる、児童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。

生活場面における状況の把握や理解を促すための具体的な指導の手立てや工夫が必要である。

### ○ TTによる指導

- ・ 授業で教師が、説明し、書いたり、動作化したりするなど全部行うことは無理がある。

TTでは、各教師が、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。

- ・ 一人の教師が説明し、もう一人の教師が黒板に書く。あるいは、一人の教師が、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、教師の話の聞いてくれたり、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。

TTでは、必ず事前に役割分担を明確にして指導することが重要である。

### ○ 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。教師は、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。教師が、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、教師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を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、児童に表現させたり、教師が児童の意を汲んで、まとめたりしておく、落ち着いて活動に参加するようになると考えられる。

児童の「驚き」「喜び」などの原因や理由を考えさせる。こうした心の動きを言語化することにより、児童自身の「ことば」を育て、いわゆる「行間を読む」ことにもつながる。

### ○ 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、聴覚障害のある児童一人一人に不得手なところがあり、このような困難さを改善するために様々な活動を工夫したり、ねらいを設定したりすることが大切になる。

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

教科学習では、主として教科のねらいの達成を目指し、自立活動では個に応じた発達段階を踏まえ、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握等、個のねらいに即して指導することが大切である。



## 第Ⅲ部 資料

### 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





## ※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付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

---

※出典:独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016)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ー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ー. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 129-144.

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けている。

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する。

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、本稿においては、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、既存のものを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、本人に合わせて内容を变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。「聴覚障害教育Q&A50」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もっている。

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いく。

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事よりも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 p.18)

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、推測しただけでなく、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には、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 p.227)

「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も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いると、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もって臨むことが、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 p.184)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、学習者が実感をも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けているのか、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も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わ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)などであろう。

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もって説明する、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もち、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、情報の受け手のも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もっている言葉(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もった関わり、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 pp.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」という言葉のもつ意味などを、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 あらためて声に出すこと、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、通常の学級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も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付けと、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関わ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られる。

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づかず、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当たり、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。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かと思われる。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上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、Knors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。Knors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ろ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 of 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も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。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も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付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 巻(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](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GRESS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](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ー言語生活に即した指導の道すじを考えるためにー.  
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, 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ー読み能力の発達における音読の役割ー. 教育心  
理学研究, 61, 95-111.
- 内田伸子(1998)言語発達心理学ー読む書く話すの発達ー. 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.

## <編集者一覧>

谷本 忠明 広島大学大学院教育学研究科  
原田 公人 国立特別支援教育総合研究所  
定岡 孝治 国立特別支援教育総合研究所  
山本 晃 国立特別支援教育総合研究所  
新谷 洋介 国立特別支援教育総合研究所  
横尾 俊 国立特別支援教育総合研究所  
藤本 裕人 国立特別支援教育総合研究所

庄司 美千代 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

## <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  
群馬県立聾学校  
千葉県立千葉聾学校

## <表紙デザイン>

久川 浩太郎

# 聴覚障害教育 指導実践事例集

平成 30 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 番地 1 号

TEL : 046-839-6809

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>



