

軽度ちえ遅れにおけるやる気を持たせる指導の工夫

— 物語教材の音読・朗読を通して —

目 次

I	テーマ設定の理由	63
II	「やる気を育てる」指導の基本的な考え方	64
	1. やる気を妨げる要因	64
	2. 子どもの実態・分析	66
	3. やる気を起こさせる条件	68
	4. 学習における意欲づけ	69
III	物語教材の選定	70
IV	音読・朗読と子どものかかわり	72
	1. 入門期における音読・朗読のポイント	72
	2. 正しい口形指導	73
	3. 音読・朗読の効果	73
V	指導法の工夫	74
VI	授業実践	74
	1. 単元名	74
	2. 教材について	74
	3. 単元の目標	75
	4. 単元の指導計画	75
	5. 指導の実際	78
VII	研究の成果と今後の課題	80
	1. 研究の成果	80
	2. 今後の課題	81
	おわりに	81

浦添市立沢岷小学校教諭

金城節子

軽度ちえ遅れにおけるやる気を持たせる指導の工夫

—物語教材の音読・朗読を通して—

浦添市立沢岬小学校教諭 金城節子

I テーマ設定の理由

特殊学級においては、個人の学習目標を達成させるために、特に「児童の実態を正しく把握すること」と「興味・関心を生かして」ということがよくいわれる。発達段階をしっかりとおさえた上で、興味・関心に基づく学習への意欲づけの大切さを指している。

ところで、現在、特殊学級には4人の児童（2年生2名、5年生1名、6年生1名）が在籍している。中でも2年生A男とB子は学習意欲の低い軽いちえ遅れの子で、実態は下記の通りである。

A男

- 生活能力高く、行動が活発でじっとしていない。
- 自分の興味本位に動き、攻撃的である。
- 情緒が不安定であきっぽい。
- ひらがなの読み書きは不十分だが、視写ができる。
- ときには絵本に興味を示す。
- 学習の理解は早い方で、人物の気持ちが理解できる。

B子

- てんかんを持ち、服薬している。
- 生活能力高く、身の処理は上手である。
- 情緒が不安定であきっぽい。
- ひらがなの読み書きは不十分であるが、視写ができる。
- 絵本が好きで、読み聞かせをねだる。また、絵を見ながら創作して話す意欲がある。
- 学習の理解は遅いが、人物の気持ちは理解できる。

このような実態を踏まえて国語学習の計画を立て指導していった。かるたとり、ことば遊びなどゲームをとり入れ、絵本の読み聞かせも続けてきた。しかし、子ども達は、気分のむらがあり、「先生、やめよう、せみとりをしよう。」と途中でやめたり、けんかを始めたりで学習ができなくなることも多かった。これまでの指導をふり返ってみると、

- (1) 児童の情緒面の実態把握をして学習計画に配慮したか
- (2) 児童が「やってみよう」と取り組めた教材だったか
- (3) 工夫された指導法だったか

など指導のまずさも教師にあったのではと反省させられる。

6月末に、A男とB子は透き通ったきれいな声を生かして、校内詩の朗読会に参加した。そして、緊張しながらみんなの前でがんばったことに「ヤッター」「できた」という成就感を持ち、それを機に「やればできるんだ」とやる気が少し出てきた。しかし、学習に向かう姿勢が変わり始めたものの、相変わらず情緒が不安定で学習に対する意欲、学習の持続は難しい。

「やる気を起こさせる」「やる気を育てる」ということは、朗読会のような1つの場を踏ませ

て成就感を味わわせることも1つのきっかけである。

しかし、「やる気」は、児童自身が自己の心の中から湧き出て初めて「がんばるぞ。」という本気に取り組むことではないかと考える。そのために、いろいろな手立てはあるが、ふたりの児童が詩・童話・物語に興味があることから、次のような手立て・工夫をすることによって「やる気を持たせる」ことができるのではないだろうか。

- (1) 興味があって、しかも心に訴える（耕す）物語教材を実態に応じて選ぶ。
- (2) 児童がひらがなを早く読み書きできるようにする。
- (3) 学習の持続ができるように、指導法を工夫する。
- (4) 興味の持てる本を読み聞かせする。
- (5) 自信を持って取り組めるように、教師が励ましやほめことばをかける。

このように工夫し指導していけば、子どもにやる気を持たせることができ、喜んで学習に取り組むことができるのではないかと考え、本テーマを設定した。

Ⅱ 「やる気を育てる」指導の基本的な考え方

本来、子どもはやる気を持っている。やる気は個人の特性であり、子ども自身が自ら学びとろうと内から育つものである。したがって、学習は、その子ども自身が自らそのやる気を持ったときに始まるのではなかろうか。

やる気は、特殊学級のちえ遅れの子どもにおいてはどうかだろうか。ちえ遅れの子どもたちは、心身に何らかの障害を負っているため、一般的に生活意欲・学習意欲は低いといわれる。しかし、教師は、ちえ遅れの子どもたちに興味・関心を持たせてやる気を起こさせ、生きる力を培わせたいと願う。日々の生活場面や学習において、興味・関心のちがいが、そのときの子どもたちの心身の状態によってやる気が左右されることがあり、教師の思うようにならないことも多い。そのような中で、ちえ遅れの子どもたちのやる気がどのように妨げられ（原因）、どんな条件を備えたときに起こるのかまとめてみた。

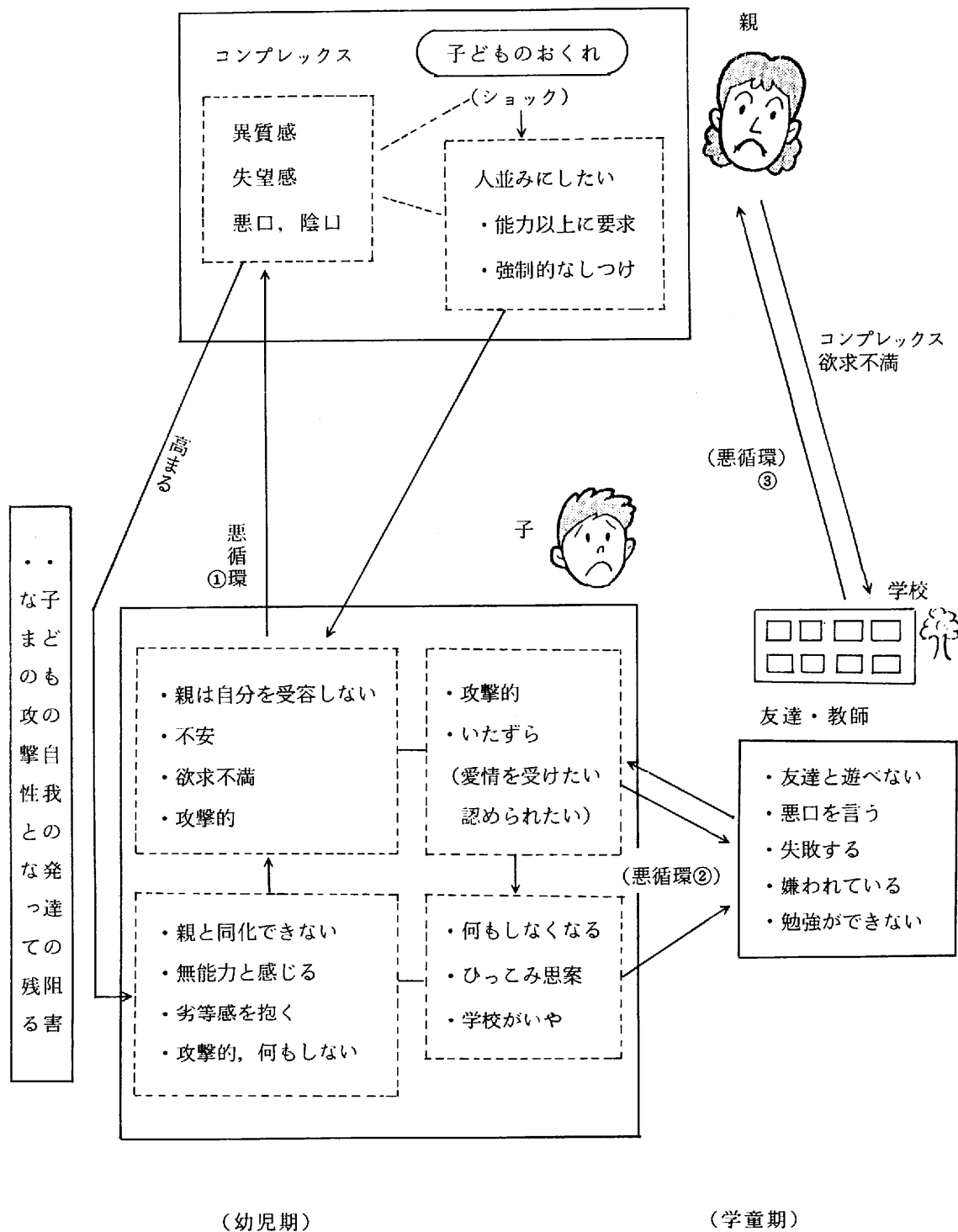
1. やる気を妨げる要因

一般的に、子どもの本来持っているやる気（意欲）を妨げているものは、子どもをとりまく環境つまり人間関係の歪みにあるといわれる。特に親や教師の子どもへのかかわり方が大きな要因となり、それは、親や教師の子どもについての理解不足と子ども自身の心理的不安定であるという。

このことは、ちえ遅れの子どもたちにも言えることである。特にちえ遅れの子どもたちのやる気は、彼らを取りまく人間関係特に親子関係が大きくかかわっている。子どもたちの幼児期における親子関係は、パーソナリティの形成において重要な役目を占め、根本的な問題となっている。多くのちえ遅れの子どもたちの親子関係の歪みは、成育過程における欲求不満となりやる気を妨げる要因と深いつながりを持っているのではないかと考える。この親子関係を図に示したのが（表1）である。

（表1参照）

表1 ちえおくれの子供の欲求不満



ちえ遅れの子どもたちのこの親子関係を含む人間関係の歪みが、子どもたちのやる気を妨げ、持っている能力の発揮を阻んでいるのではなからうか。

やる気を妨げている要因として、親や教師、ときにはまわりの人々の次のようなことが考えられる。

① ちえ遅れの子どもの特性・実態をよく理解せずに、多くの親たちは子どもの能力を過大評価し、実態を無視した高すぎる要求を持つ。要求の目標に到達できないとき、親が手伝ったりなど干渉が多くなり、成功感を味わうことが少なくやる気が妨げられる。

また、教師は、子どもの実態（能力）の的確な把握不足、理解不足から過少評価しがちである。

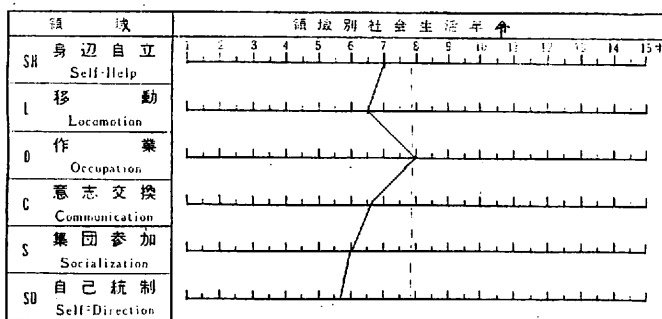
② 親や教師、ときには友だちによることばかけが、ちえ遅れの子どもたちの自我を傷つけ、やる気を妨げる。

③ ちえ遅れの子どもの内面に潜む欲求不満をどのように解消し、よい方向へ導くか多くの親や教師がわからないのではないか。

2. 子どもの実態・分析

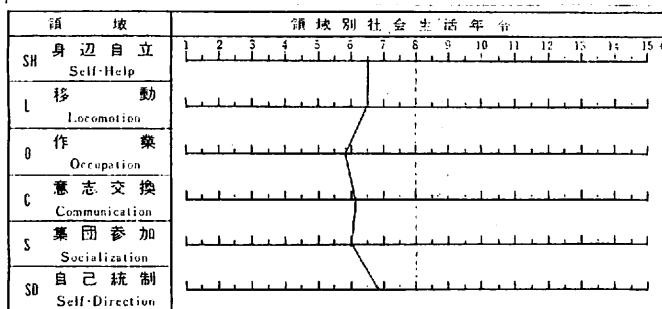
(1) 社会生活能力検査（SM式）

A男



は生活年齢
(CA)

B子



この検査の結果、A男は作業能力においてはCA（生活年齢）と同じように発達している。

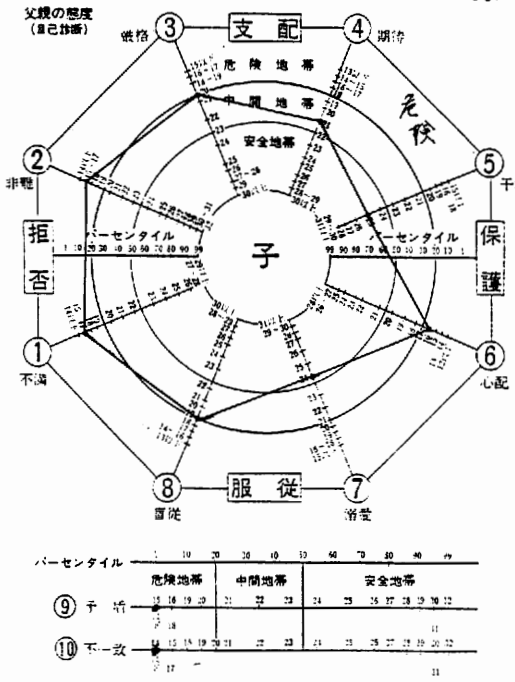
集団参加、自己統制の部分で落ち込んでいるのは、わがままを抑え自己の行動をコントロールする力（適応力）が劣ると考えられる。

家庭で十分にかまってもらえない面があらわれているのではなからうか。

一方、B子は全般的に発達の遅れはあるものの、比較的偏りが少ない。両親に十分に保護されているので現在、自己統制はよい。しかし成長するにしたがってコントロールが難しくなることが考えられる。

(2) TK式 診断的新親子関係検査診断グラフ (両親用)

(A 男)



A男

この結果を見ると、父親は子どもに対し不満、非難の拒否の態度を示しているが、一方では心配、厳格盲従の態度をとっていることがわかる。いわゆる、放任して世話をしない反面心配して厳しくしたり、子どもの言いなりになったりなど、いきあたりばったりの対応をしていることがうかがえる。

子どもに関心がないわけではないがふだんあまり子どもに関わっていないことが考えられる。

父親の態度に一貫性がないので矛盾が多く、母親の態度との不一致も高い。

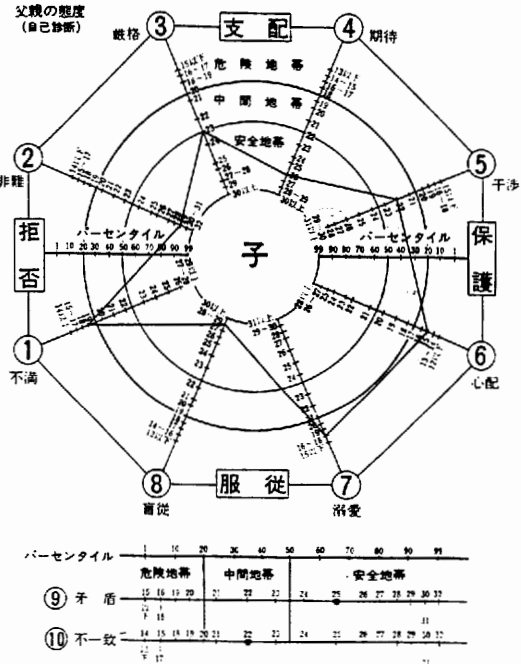
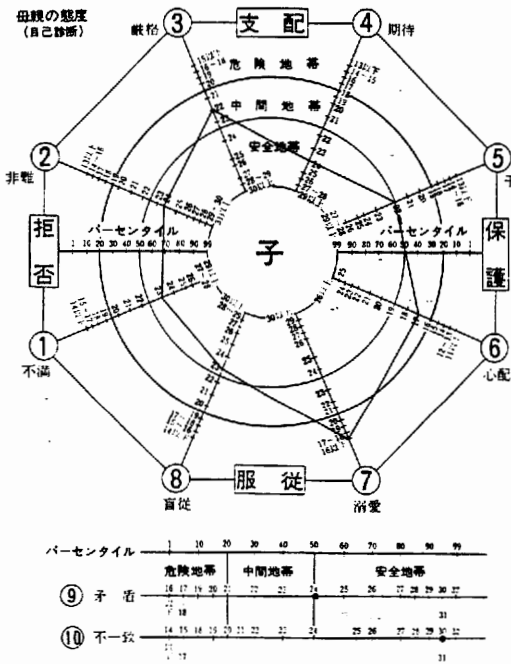
B子

父親は子どもに対し不満を示しているが、一方では心配し溺愛の態度を示している。つまり子どもをかわいがっている父親といえる。子どもに盲従しない点においては仕事で不在のため子どもに無関心なところが表れているのだろう。

母親は溺愛を示し、子どもをかわいがっている。

子どもの行動を心配し厳格にしようとする態度も見られる。両親の態度に不一致が見られるが、子どもに対する不満の度合のちがいが表れているのではないだろうか。子どもに対する話し合いが足りないと考えられる。

(B 子)



以上の子どもの実態をまとめてみると、

- ・ A男は、両親の不和により子どもが健全に育つ家庭環境でなく、したがって十分にかまってもらえない。常に欲求不満があり、攻撃的になり情緒が不安定で落ち着かなくなるということが必然的に考えられる。
- ・ B子は、両親に保護され過ぎるほどかわいがられ、良い家庭環境で育てられている。ただ父親と母親の養育態度に違いが見られ、母親は父親の態度に不満を持っていないが、父親は、母親に対し厳しさを求めている。現在は2年生ゆえに両親の要求が低く過保護になっているが、成長するにつれて両親の要求が高くなったとき、干渉され自己統制が難しくなり、ますます情緒の不安定が高まるのではと予想される。

ということがいえるのではなかろうか。このような実態をふまえて、どのようにしたら子どものやる気が起こるのだろうかと考えてみた。

3. やる気を起こさせる条件

子どもたちにやる気を起こさせるには、やはり家庭や学校で情緒的安定をはかり、自分の存在、自分の価値を感じさせることではなかろうか。家庭や学校は基礎的生活集団であり、そこで子どもが情緒を安定させ、自己の存在・自己の価値を感じていけば、自然と生活意欲が出てそれに支えられて学習の意欲も起こってくるのではと考える。

A男もB子も、それぞれの家庭において情緒を安定させる親の努力が根底になければいけないのではないだろうか。

やる気を起こさせる条件として、次のようなことが考えられる。

(1) 子どもの情緒の安定をはかる。

- ・ ちえ遅れの子どもの特性や実態を理解し受け入れることが先決である。
- ・ 子どもの心理的緊張や要求などを十分に表現させる機会を与え、自発的活動へとつなげていく。
- ・ 自分でできることは自分でさせる。

親や教師が子どもを過保護にせず、自分の力でやりとげる意欲を持たせることが大切である。

- ・ 親のコンプレックスを解消させ精神的安定をはかることが、ひいては子どもの情緒の安定へとつながる。

(2) 自己の存在・自己の価値を感じさせる。

親が子どもの遅れ・人格を認め、共に生きていこうとする姿勢から子どもは親と同一化する。その過程で子どもは自己の存在・自己の価値を感じ、親を模倣し外界に適應する方法や技術をすすんで学習していく。自分というものを意識し、自己の主張がはっきりできてはじめて自ら進んでやろうとする。そこにやる気も起こってくる。

(3) ちえ遅れの教育は、親と教師の「共同教育」であるという根底のもとに、教育方針を親に理解・援助してもらう。

(親や教師の考え方が不一致では子どもはどうしてよいかわからなくなり、意欲も妨げられてしまう。)

(4) 教師の態度とことば

また、やる気を起こさせるということに関して教師の子どもに対する態度、ことばはとても大切である。ちえ遅れの子どもにとって日常生活の中で親と同様に「情緒の安定」を左右する担任の愛情を直感的に見分ける。生活場面でしばしば失敗やまちがいを繰り返し、そのたびに笑われカッととなったりムシャクシャしたりする。このときの情緒の不安定が知能の遅れに相乗されて、異常行動を引き起こす。そのときの教師の取る態度によって彼らが受容され情緒が安定するかどうかが決まってくる。したがって、特殊学級の担任は、ひとりひとりの行動を受け止めてあげられるだけの心の広さ、柔軟な考えを持つ必要があると考える。彼らの心の緊張や抑圧を、生活場面・学習場面で解放させることが大事ではなからうか。

明るく大らかな教師は、子どもたちも明るく楽しい雰囲気である。飼育栽培活動を「手がよごれる、くさい」と教師が敬遠すると子どもたちもそうになってしまう。教師の姿勢、人格が子どもに反映してしまう場合が多い。

そう考えると、教師は自分の変容を目ざして努力しなければならないと思う。教師の態度・姿勢は子どものやる気に大きく影響する。

また、子どものやる気を育てるか、そぐかといわれるほどにことばかけは重要であるが、やる気をおこさせることばとして次のような例が考えられる。

- | | | |
|-----|---------------------------|-----------------------|
| ほめる | ◦さすが〇〇さんだ。すごい！ | ◦よくがんばったね、えらい！ |
| | ◦うまい、上手だね。 | ◦よかった、よかったね。 |
| 励ます | ◦よしいいぞ、がんばれ！ | ◦〇〇君だからできるんだね。 |
| | ◦すごいなあ、やればできるね。 | ◦前も上手だったよね。今日もうまくいくよ。 |
| 慰める | ◦気にしない。先生も失敗のときがあるんだよ。 | |
| | ◦わからないときは聞きにくるんだよ。 | |
| | ◦君のいいところ、いっぱいあるよ。 | |
| 信じる | ◦やればできるパワーを持っているよ！ | |
| | ◦先生は信じているよ！ | |
| わびる | ◦先生の勉強不足でうまくいかなかったね。ごめんね。 | |

4. 学習における意欲づけ

ちえ遅れの子どもたちが、興味を持って学習に取り組めるようにするには、どのようにしたらよいだろうか。

ちえ遅れの子ども達は、なすことによって学ぶといわれる。何かをさせることによって彼らの活動的な意欲を起こさせ学習させるのである。その方法として第1に、気をひく興味・関心のあるものに訴えた方がやる気が起こってくるということである。子どもの興味・関心は個人差はあるが、子どもたちの興味を把え、それを学習に結びつけて「あっ何だろう。」と興味を起こさせ、スタートさせるのである。知的能力の低い子どもほど興味に結びつけた意欲づけが必要である。子どもが興味を持ちやすいのは(対象)、

- (1) 本人の好きなもの

- 12) 新奇なもので本人の注意や好奇心を引くもの
- 13) 愉快的感じのあるもの
- 14) 前に経験し、成功したことのあるもの
- 15) 本人の能力の水準に合った活動

などがある。子どもが興味を持ってくると、やがて「おもしろいぞ。やってみよう。」「少しでもよくなったぞ。」と内容に直結する興味につながってくると考えられる。

第2として、「勉強がうまくいった。」「よくできた。」という成功感を味わわせ、ほめることである。子どもたちの態度・学習の結果に「よくがんばった。」など励ましやほめことばをかけることによって、子どもたちは満足感を覚え成功感を持つ。ときには、頭を撫でたり、握手をしたりしてスキンシップを行なう。教師にはめられた、認められたという基本的欲求の満足は何にもかえがたく、子どもにとっては次の学習の意欲づけのステップとなる。

第3として、「今日の学習は楽しかった。おもしろかった。」と子ども自身が楽しい学習となったときである。ちえ遅れの子どもの学習形態は、遊びなどを通しての学習活動が望ましいとよくいわれるが、子どもたちの楽しさを無視しての学習は意欲も起こらなくなるのではないだろうか。

以上のことをまとめてみると、ちえ遅れの子どもの実態を的確に把握、興味・関心を持たせていかに学習を展開させ楽しく学ばせていくかそこにやる気を起こさせるカギがあると考えられる。

それから、興味をうまく持たせることができたとして、考えなければならないことは、それが長い時間の学習となると、「あきっぽい」「粘りが無い」というちえ遅れの特性をどのようにして、学習の持続へつなげていくかということである。特に情緒が不安定で気分むらのあるA男のような子どもたちの場合、その手立てが必要である。子どもによって退屈な学習（作業）に耐える必要の手立ても大切であるが、要は子ども自身をその活動を退屈させないように追い込むことであると思う。つまり、学習に夢中にさせてしまうことである。ちえ遅れの子どものために学習への意欲を持たせるには、いかにして子どもたちの能力に合った興味のある教材を選定し、学習におり込んでいくかが大切になってくるのではなからうか。

Ⅲ 物語教材の選定

A男とB子の国語学習における「読み」「聞く」の実態は下の表の通りである。

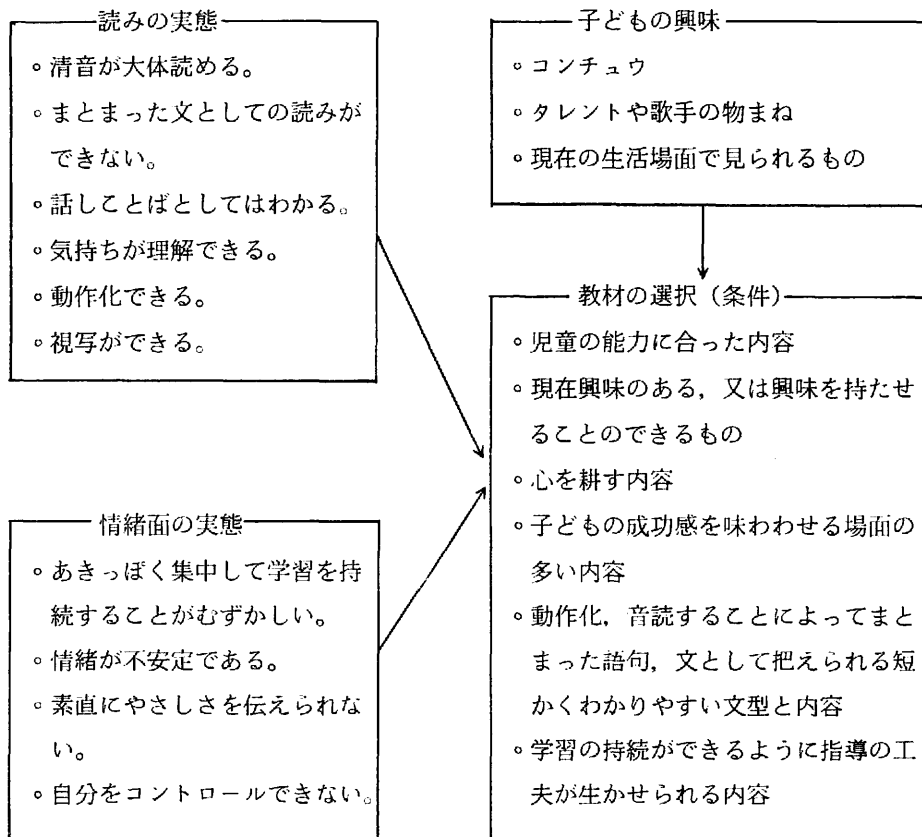
児童	読 む	聞 く
A男	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 清音を大体読むことができ、一字一字微音読してからまとめて読む。 ◦ 語句や文としてまとまった読みは不十分である。しかし、話しことばとしては理解できる。 ◦ 心情や様子を表わすことばが理解できる。 ◦ 集中して文字を読まず、誤読することがよくある。 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 集中して話を聞くことは10分ぐらいである。その間は座って何とか話を聞ける。 ◦ また、その日の気分がよかったり、大ぜいの人々の前では我慢して聞けるときがある。

児童	読む	聞く
B子	<ul style="list-style-type: none"> ◦ ひらがなの清音を大体読めるようになり、一字一字書かれた通り正しく音読するが、拾い読みである。 ◦ 語句をまとめて読むことは不十分であるが話しことばとしては理解できる。 ◦ 内容の理解は遅いが、人物の気持ちを表わすことばは理解できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 話を静かに聞くことができる。 ◦ しかし、途中で気分を害されるとすねて話を聞けなくなる。

このような国語学習の実態と情緒面の実態を踏まえ、どのような物語を選定すればよいのだろうか。実態と指導内容の面から、どのような条件を備えたものがよいか考えてみた。

(観点)

- ① 子どもの興味関心を引き出し、持続させるもの
- ② 学習課題を解決するのに適したもの
- ③ 具体的・現実的な課題を引き出すもの



この条件を備えたやさしい物語文の適切な教材として

- 大体がひらがなで書いてある。
- わかりやすいことばを使っている。
- 筋がわかりやすい。
- さし絵が内容の理解に役立つ。
- 文構造が簡単であり、リズムカルである。
- 短いことばで登場人物の動きや感情を表現している。
- 登場人物の感情が会話や他の文で直接的に表現されている。

のような特徴を持った作品がよいと考えられる。

IV 音読・朗読と子どものかかわり

「 かあさんの手から おもしろそうに
うまれてくるのは ならぶのは
おにぎりころりん ぎゅっころりん
ぎゅっころ らん ぎゅっころ
ぎゅっころ ころりーん 」

リズムカルにことばがはずんでくる楽しい詩である。音読することによって読みとった内容をA男とB子が透き通ったきれいな声で朗読すると、一段とことばがはずんでくる。生き生きと表現する音読・朗読の素晴らしさが伝わってくる。

ちえ遅れの子どもたちは、話しことばを獲得し、文字に興味を示してくると、ひらがなカードや五十音表を誤読しながらも大きな声で音読する。学習している友だちの様子から自然と文字を音読して覚えるようである。

そして、覚えたばかりの文字を1字1字拾い読みをするようになるが、この段階で留意することは、子どもたちが長い間同段階にとどまらないことである。というのは、この拾い読みを子どもが長く続けていると、1字1字読むものと思いで癖のようになってしまう。語句としてまとまった読みができなくなり、ことばとして扱えられなくなる危険性が高い。したがってこの段階においては、音読によるまとめ読み、追範読など教師の十分な手立てが必要となってくる。ちえ遅れの子どもたちも、文字を音読化することによって頭の中で話しことばとして扱えられている知識（単語）と結びついて、1つの語句として扱えることができ、ことばとしてわかるようになってくるからである。

1. 入門期における音読・朗読のポイント

- (1) はっきりした発音で音読させる。（正しい口形、アクセントなど）
- (2) 1字1字を正しく音読させる。（書かれた文字を忠実に読む）
- (3) はっきりすらすら読み、ことばとしてまとまった読みができるようにさせる）
- (4) 繰り返し、回数多く読ませる。

（リズム感のある文章や好きな文章は、自然に暗記する）

- (5) ひとり読みするとき音読させ、その楽しさを味わわせる。
- (6) 相手を意識させて音読させる。
- (7) 一斉音読、追範読など積極的にとり入れる。
- (8) 音声化することによって語彙を増やす。

2. 正しい口形指導

音読・朗読の基礎となるのは、口形・発音・発声である。正しい口形による正しい発音ができるこそはっきりと正しく読むことができる。口形指導は入門期の段階に指導することが大切である。

母音三角形

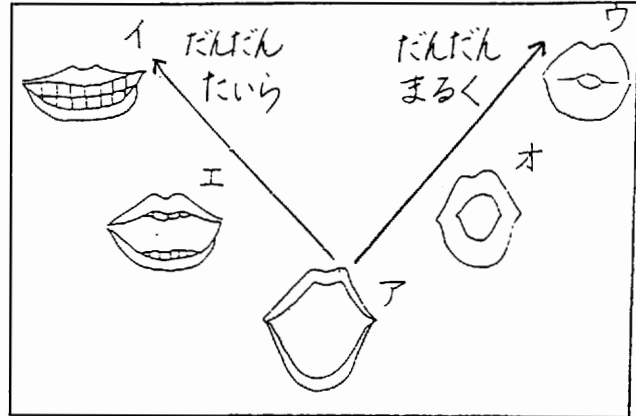
<ねらい>

- ◎ 日本語の発音のもとになる音が「ア・イ・ウ・エ・オ」である。この5つの音の口の開け方を正しくさせ、正しい発音ができるようにする。

母音は、口の開け方や舌の位置によってそれぞれちがった音になる。

口の開け方では、

右側は、ア・オ・ウの順に口がすぼまり、左側はア・エ・イの順に口が平たくなる。イ・ウは口が最も小開きになり、エ・オはアとイ・ウの間ぐらいの開き方になる。これを図にしたのが上の母音三角形である。どの音も口の開け方によってちがった音になるので、口の開け方を正しくすることが大切である。



3. 音読・朗読の効果

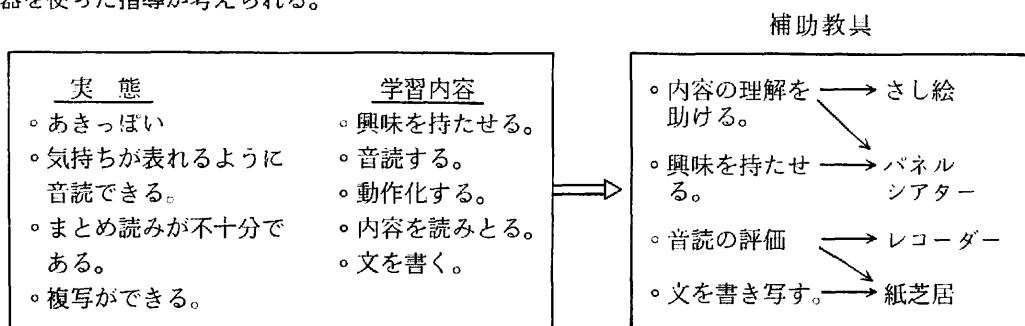
- (1) 文字や語句、文を正しく把握することができる。
文字言語を音声化することによって、ひとつひとつの文字に注意しながら正しく読むようになる。また、誤読に気づき訂正することができる。
- (2) 読みとった内容を確実にし、更に理解を深めることができる。
音読・朗読することによって豊かな読み、深い読みへの契機をつくり、主題に迫ることができる。
- (3) 言語感覚を刺激し、イメージを豊かに広げることができる。
- (4) 日本語の持つ美しいリズム・響きを味わい、身につけることができる。
- (5) 文章の内容や自己の読みを他人に伝えることができる。
- (6) 生き生きとした授業を展開することができる。

V 指導法の工夫

ちえ遅れの子どもたちに興味を持たせて学習を展開していくには、導入段階で「あっ、何だろう」と気をひくものいわゆる視覚に訴えていく方法が最も効果があるものである。しかし、うまく興味を持たせることができても、展開の中で子どもがあきて学習の持続が難しくなることがしばしばある。

そこで、「あきやすい」という特性を踏まえ、「興味を持たせる」「学習を持続できる」という両面から指導法を考え工夫していく必要があるのではないだろうか。

A男とB子の実態と学習する内容の2点から指導法を考えてみると、次のような補助教具や機器を使った指導が考えられる。



単元計画の中でこの4つの方法をうまく工夫することによって、学習に興味を持たせ、学習を持続することができるのではないだろうか。そして、生き生きと活動でき、目標も達成できると考える。

VI 授業実践

1. 単元名 ありとはと

2. 教材について

本学校のA男とB子は、ひらがなを読めるようになり、習ったばかりの字を拾い読みできるようになった。語句や文としてまとまった読みは不十分であるが、書かれている語句や文は、ことばとしては理解できる。そこで、文字を音声化し読ませることによって語句・文として読めるようにさせたいと考える。ふたりの児童が、興味・関心を持ちながら学習を進める中で抵抗なく読みの学習ができるようにしたいと思い、初めて取り組む物語文として本教材をとりあげた。

「ありとはと」は、互いに危機を救ったありとはとの友情を描いた物語で、4つの場面より構成されている。各場面とも短くやさしい文で書き表わされ、場面の展開の中で話の筋は容易に把握できる。さし絵を手がかりにしながら登場人物や場面の様子、移り変わりを読みとり、イメージをふくらませていきたいと考える。

また、ありとはとの気持ちを深く読みとらせるために動作化をさせ、会話の部分を工夫して音読させていきたい。そうすることによって、ありとはとの心の動きに迫り、豊かな心情を養うことができるのではないかと考える。

地の文・会話文を視写したり、音読したりすることを通して基本文型や漢字の読み書き、濁音・拗長音にも慣れさせたい。

3. 単元の目標

(1) 理解目標

- さし絵と文を対応させて、お話のあらましがわかるようにする。
- 話の筋や人物の様子を想像しながら、はっきりとした発音で音読できるようにする。
- 語句や文のまとまりを考えながら、正しく読むことができるようにする。

(2) 主な指導事項

- 物語の内容のあらましを読ませる。
- はっきりした発音で語句や文として音読させる。
- 動作化をとり入れ、内容を深く読ませる。
- 句読点、「」（会話）の読み方を理解させる。

(3) 音読の指導事項

- はっきりとした発音で読む。
- 口形に気をつけて読む。
- みんなに聞こえるように大きな声で読む。
- 句読点や会話に注意して読む。
- まとまりのある語句や文として読む。

(4) 単元の音読指導

- 地の文と会話文のちがいがわかり、気をつけて音読する。
- 登場人物になって動作化し、気持ちが表れるよう音読する。

4. 単元の指導計画

	目 標	学 習 内 容（ 活 動 ）		指 導 上 の 工 夫
		A男・B子	C男・D男	
第 一 次	◦ 第1, 第2場面の文 を読むことができる。 ($\frac{1}{12}$)	◦ 音節カードを読む。 ・ 語句, 文として読む。 ◦ 1, 2の場面をできるだけ すらすら読む。	◦ 1, 2の場面の 様子を自分で相 像し, お話を書 く。	◦ 文をいくつかの 音節に分けカー ドに書く。 ◦ 個人読み ◦ 範追読 ◦ 斉読
	◦ 第3, 第4の場面の 文を読むことができ る。 ($\frac{2}{12}$)	◦ 音節カードを読む。 ・ 語句, 文として読む。 ◦ 3, 4の場面をできるだけ すらすら読む。	◦ 3, 4の場面の 様子を想像し, お話を書く。	◦ 音節カード ◦ 個人読み ◦ 範追読 ◦ 斉読
③	◦ 全文を通読して話の あらましをつかむこ とができる。	◦ 全文を音読する。 ◦ 登場人物や話の展開などから話のあらましを つかむ。		◦ 斉読 ◦ 場面の絵

	目 標	学 習 内 容 (活 動)		指 導 上 の 工 夫
		A男・B子	C男・D男	
	<ul style="list-style-type: none"> 全文を読み、感想を話すことができる。 <p style="text-align: center;">(3) (12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> おもしろいところ、すきなところ、不思議なところ、登場人物についてなど感想を発表する。 		<ul style="list-style-type: none"> 斉読 個人読み
第 二 次 ④	<p>(第1場面)</p> <ul style="list-style-type: none"> 池におちたありの様子や気持ちを想像しながら音読する。 <p style="text-align: center;">(本時) (4) (12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 地の文、会話文を見分ける。 いけにおちたありの様子を文やさし絵を手がかりに想像する。 <p style="text-align: center;">第1の場面を想像したお話を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ありの気持ちを想像し、動作化する。 <p style="text-align: center;">ふきだしに書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> 第1場面を気持ちが表れるように音読する。 		<ul style="list-style-type: none"> パネルシアター 音節カード 斉読 部分読み <ul style="list-style-type: none"> 小道具 ワークシート(1) 個人読み リレー音読
	<p>(第2場面)</p> <ul style="list-style-type: none"> 助けられたありの気持ちを中心に、想像しながら音読する。 <p style="text-align: center;">(5) (12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 地の文、会話文を見分ける。 はとは、どのようにしてありを助けたか読みとる。 <p style="text-align: center;">第2場面を想像したお話を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ふきだしことば <ul style="list-style-type: none"> ありの感謝の気持ちを想像しながら動作化する。 <p style="text-align: center;">ふき出しにことばを書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> 第2場面を気持ちをこめて音読する。 		<ul style="list-style-type: none"> パネルシアター 音節カード 斉読 部分読み <ul style="list-style-type: none"> 小道具 <p>ワークシート(2)</p> <p>個人読み リレー音読</p>
	<p>(第3場面)</p> <ul style="list-style-type: none"> りょうし、はと、ありのそれぞれの様子や気持ちを想像しながら音読する。 <p style="text-align: center;">(6) (12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 地の文、会話文を見分ける。 さし絵から、りょうしやはとの様子を想像する。 <p style="text-align: center;">第3場面を想像した話を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 会話文のことばの主を話の筋の前後から推測する。 ありの様子を想像し、動作化する。 <p style="text-align: center;">ふきだしにことばをかく。</p>		<ul style="list-style-type: none"> パネルシアター 音節カード 斉読 部分読み <ul style="list-style-type: none"> 小道具 <p>ワークシート(3)</p>

	目 標	学 習 内 容 (活 動)		指 導 上 の 工 夫
		A 男・B 子	C 男・D 男	
第 二 次	<p>(第4場面)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ ありの行動やはとの気持ちを中心に想像しながら音読する。 (7/12) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 第3場面を気持ちが表示されるよう音読する。 ◦ 地の文、会話文を見分ける。 ◦ ありとりょうしの様子や気持ちを想像しながら読みとる。 ◦ ありの様子を動作化する。 ◦ はとの感謝の気持ちを想像し動作化する。 ◦ 第4場面を気持ちが表示されるように音読する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 第4場面を想像したお話を発表する。 ◦ ふきだしにことばを書く。 ◦ ふきだしにことばを書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ リレー音読 ◦ バネルシアター ◦ 斉読 ◦ 部分読み ◦ 小道具 ワークシート(4) ◦ 個人読み ◦ リレー音読
第 三 次 ⑤	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 紙芝居を楽しく作ることができる。 (8/12) ◦ 「ありとはと」の紙芝居を気持ちが表示されるように音読する。 (10/12) ◦ 漢字、語句、基本文型の練習をする。 (11/12) ◦ 他のやさしい童話、物語を読む。 (12/12) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 紙芝居作りをする。 ◦ 各場面の話を想像しながら色をぬる。 ◦ 読みを深めた話に修正する。 ◦ 音読のしかたについて話し合う。 ◦ 各場面の様子を想像しながら、会話の部分を気持ちが表示されるよう音読する。 ◦ 漢字の読み書き、成り立ち、書き順がわかる。 ◦ 基本文型(主+述語)の練習をする。 ◦ 濁音、拗長音の練習をする。 ◦ 興味があって読みやすい本を選んで読む。 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ ありのように身近かな小さな生き物を題材とした本を選んで読む。 ◦ 感想を発表し、みんなに本を紹介する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ ワークシート表(4つ) ◦ クーピー ◦ 個人読み ◦ 役割読み 絵カード 音節カード ◦ 図書の利用

5. 指導の実際

- (1) 本時の学習 第2次…… $\frac{4}{12}$ 時
 (2) 児童の実態

児童	学年	日常の実態	国語科の実態
A男 (対象児)	2	<ul style="list-style-type: none"> IQ検査, 測定できない。 情緒不安定であきっぽい。 生活能力高く行動は活発だが, 自分の興味本位に動く。 	<ul style="list-style-type: none"> ひらがな(清音)は大体読めるが, 1字1字微音読してからまとめて読む。 したことを基本文型で話せる。 心情や様子を表すことばが理解できる。 集中して話を聞けるのは10分程である。
B子 (対象児)	2	<ul style="list-style-type: none"> IQ検査, 測定できない。 情緒不安定であきっぽい。 てんかん症状があり, 服薬中である。 生活能力高く, 踊りが大好きである。 	<ul style="list-style-type: none"> ひらがな(清音)は, 大体読めるが, 1字1字拾い読みをしてからまとめて読む。ことばとしては扱えられる。 内容把握の理解がやや遅い。 静かに話を聞くことができる。しかし, 気分のむらがあってできないときもある。
C男	5	<ul style="list-style-type: none"> 軽度ちえ遅れ(通級) 欲求不満なのか反抗的である。 生活能力高く, 健常児と変わらない。 	<ul style="list-style-type: none"> 3年生程度の漢字まじりの文をすらすら読む。 登場人物や簡単な内容の読みとりはできるが, 思考場面に弱い。 経験したことや考えたことを話したり書き表わすことが抵抗なくできる。
D男	6	<ul style="list-style-type: none"> 軽度ちえ遅れ。(通級) 口数少なくまじめに学習する。 健常児と変わらず, 運動能力もよい。 	<ul style="list-style-type: none"> 2年生程度の教科書内容の把握ができ, 文もすらすら読む。 心情や様子を書き表すことに抵抗があり, 十分に表現できない。

(3) 本時の目標

児童	目標
A男, B子	<ul style="list-style-type: none"> いけにおちたありの様子や気持ちを想像し, 工夫して音読することができる。
C男, D男	<ul style="list-style-type: none"> 自分の想像した第1場面の様子やありの気持ちを更に読み深め, 工夫して音読することができる。

(4) 本時の展開

学 習 活 動	指 導 事 項		想像力と音読
	A ・ B	C ・ D	
1. 発音練習をする。 ◦ 母音三角形をもとに口の体操をする。	◦ 口形に気をつけて練習させる。		◦ 一斉に
2. 前時の学習を想起する。	◦ 話のあらましや自分の感想を思い出させる。		◦ さし絵をもとに想起させ、斉読させる。
3. 本時のめあてがわかる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">ありのようすや、きもちをかみがえる。</div>	◦ 第1場面の学習をすることを意識づける。		◦ パネルシアターで興味を持たせる。
4. いけのおちたありの様子や気持ちを読みとる。	◦ 地の文、会話文を見分けさせる。 ◦ ちがいを理解させる。 ◦ ちがいを理解させ ◦ ちがいをを見つけ発表させる。 ◦ 地の文、会話文からありの様子や気持ちを想像させる。 ◦ 第1時の学習で想像した話を発表させる。 ◦ ありがいけにおちました。(地の文) ◦ 「たすけてくれ、たすけてくれ。」(会話文) ◦ ふき出しにありの気持ちを書かせる。		◦ 部分読み ◦ さし絵を手がかりに想像させる。 ◦ ありはどこに、どの様におちたのかイメージをふくらませる。 ◦ 助けをよぶありの気持ちを想像させる。
5. ありになったつもりで動作化する。	◦ 小道具(衣裳)を使って動作化させる。		◦ ことばも一緒に
6. ありになったつもりで音読する。	◦ 気持ちを工夫して読ませる。		◦ 個人読み ◦ 部分読み
7. ありの様子や気持ちを想起しながら視写する。	◦ 句読点や会話の部分に気をつけて書かせる。 ◦ まとまった語句として書かせる。	◦ 場面の様子やありの気持ちの、深まったところを書き加えさせる。	◦ ワークシート(1)
8. 第一場面を気持ちが表れるように音読する。	◦ 視写した文を聞こえる声で読ませる。		◦ リレー音読

15) 評価

- ① 発音や口形に気をつけて読むことができたか。
- ② まとまりのある語句や文として正しい読むことができたか。
- ③ ありの様子や気持ちを想像して音読できたか。

16) 授業実践を終えて

・反省と考察

- ① 学習開始30分前にA男の予想しない行動が起きた。いろいろな手立てをしてやっとA男の情緒を安定させて学習に臨ませたが、落ち着いて学習できる雰囲気とA男をひき立てて自信を持たせようとして導入に時間がかかった。
- ② A男、B子が人の目を意識して緊張しながらもよくがんばっていた。口形指導は初めてであったが、手鏡を見て口の開きを見せて発音させていったが継続した指導が必要である。
- ③ パネルシアターで興味を持たせたのはやはり効果があり、今後も活用していきたい。
- ④ C男、D男は、さし絵をもとにした想像した話を豊かに広げることができた。今後は大きな声ではっきりと気持ちも込めながら話す指導が必要である。
- ⑤ 児童の実態に大きい差があるとき、教材の選定はむづかしさがある。どのような教材を選定するか教師は常に研究する姿勢が大切である。
- ⑥ 教師の発問はより具体的なことばで児童がわかりやすいように工夫することが大事である。
- ⑦ 動作化は、気持ちが表れるように読む音読のもとになるので、C男・D男も動作化をさせた方がよかった。A男・B子は上手に動作化でき、ありの気持ちがあまく音読できた。
動作化は、文字を音声化して比較させることによって違った表現になるので、教師がどう手立てしていくかが大切である。
- ⑧ A男、B子は、第1場面の中に出てくる語句や文をまとめ読みできるようになり、ふたりでうまくリレー読みができた。

VII 研究の成果と今後の課題

1. 研究の成果

物語教材の音読・朗読を通して「軽度ちえ遅れにおけるやる気を持たせる指導の工夫」について研究を進めてきた。検証授業を終えるまでいくつかの問題にぶつかったが、努めて子どもたちとレポートをとってきた。その中で検証することができ、次のような成果をみることができた。

- ・子どもの実態を踏まえ、教材研究を深め指導を工夫することにより、子どもは課題を達成し成就感を味わい、喜んで学習することを実感できた。
- ・視聴覚教材を活用し、興味を持たせ活動的に取り組ませる中で、子どもの頑張り通す姿がみられ、学習の工夫が大切であることを改めて確認出来た。

- ・子どもが心理的に安定し学習に取り組むには、子どもを理解し、教師との信頼関係が確立していることが大事であることを再認識した。

2. 今後の課題

- ・児童の実態に応じた教材の選定や指導の工夫を深めていきたい。
- ・子どもたちの情緒不安定の原因を早くみつけ、それに対応して好ましい人格形成ができるように、教師はどう援助していくか。
- ・同一教材を個人差に対応できるように授業の過程を工夫していきたい。

おわりに

情緒が不安定であきっぱいA男とB子にやる気を持たせるには、やはり、ふたりの実態を踏まえ興味関心を持たせていかに指導を工夫していくかという学習の手立ての基本をきちんとすることであることを感じさせられている。子どものやる気は、教師のやる気であり、ちえ遅れの子どもたちをひとりの人間として生かし自立させるために、教師の絶ゆまぬ努力（やる気・根気・明るさ）が大事であると思う。

これまでの4ヶ月の研究期間、多くの方々にお世話になり、支えられ無事研究を進めることができました。浦添市教育委員会の諸見里稔指導主事、宮城久子指導主事ならびに各指導主事の方々、那覇・浦添市特殊教育研究会の先生方、児童相談所の砂川先生、研究所の西里所長・大城主査、慶田元さんの皆様方に心から感謝申し上げます。ありがとうございました。

<主な参考文献>

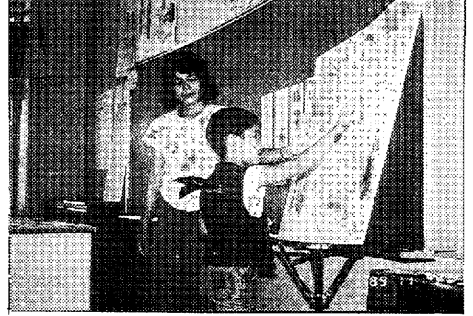
児童心理選集5	「学習意欲を育てる」	金子書房	1985
辰野千寿	「学習意欲の高め方・改訂版」	図書文化社	1987
全日本特殊教育 研究連盟	「精神薄弱児の病理心理社会学」	日本文化科学社	
近藤益雄	「精神薄弱児の読み書きの指導」	日本文化科学社	1961
宮崎直男著	「遅れている子供の教育課程と指導法」	日本文化科学社	1976
東京都中野区立 鷺宮小学校	「言語感覚を育てる音読・朗読・暗唱」	明治図書	1989

1. 学習風景

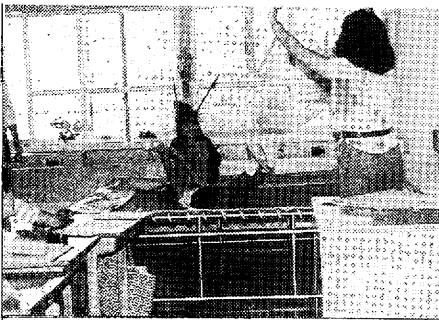
(1) 口形指導



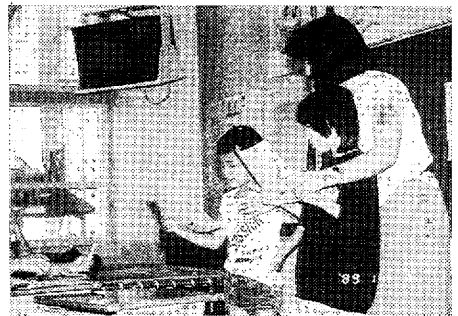
(2) パネルシアター



(3) 動作化(あり)

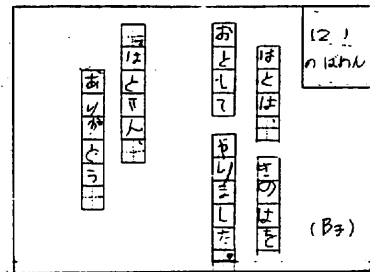
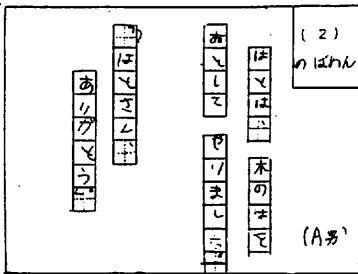


(4) リレー音読



2. 資料

(1) ワークシート (A男とB子の視写した文)



(2) 想像をふくらませて書いたもの(5・6年)

