

読み書きに困難さのある生徒に対する 指導方法の研究

百人一首かるたを用いた実践

片岡朋美*・江原寛昭**

Teaching Method for Junior High School Students with Dyslexia

Practice Using Ogura Hyakunin Isshu Karuta

Tomomi KATAOKA・Hiroaki EHARA

キーワード：（発達性）読み書き障害、（発達性）ディスクレシア、限局性学習症（SLD）、
学習障害（LD）、百人一首

1. はじめに

1-1. テーマ設定の経緯

読み書きに困難さ（障害）のある生徒は、特別支援学校や特別支援学級だけではなく、程度の差はあれ通常学級の中にも存在する。これらの生徒は、教科書やプリント、黒板の文字が読めない、ノートが書けないといった授業を受ける上でのハンディキャップのために学習を投げ出したり、他の生徒との違いを感じて不登校になる場合もある。3-1. で詳しく述べるが、ある時筆者（片岡、以下同じ）は特別支援教育における百人一首かるたの導入例を知った。百人一首かるたは、ひらがなの文字と音韻の関係を学習することに加えて、百人一首のリズム感を大切に抑揚を付けて読むことは、ひらがなの流暢な読みを学習する一つの方法ではないかと思われた。それ以外にも、百人一首に読み慣れることで、歴史的仮名遣いの読み方の習得がしやすい、百人一首の歌を名詞や動詞などに注目して単語に区切ると古語の学習ができる、また読み札の絵を見て興味を持つ生徒は、坊主めくりを楽しむこともできる。一方で、知的障害の生徒は読み書きやワーキングメモリーの強化、自閉症スペクトラム障害（ASD）の生徒は記憶力の強化や仲間作り、ADHD（注意欠陥多動性障害）の生徒は集中力向上、視覚障害の生徒は聴覚刺激による記憶力の強化やイメージ化ができるといった利点にも着目し、本稿では筆者の特別支援学級における百人一首かるたを用いた授業の実践事例について論ずる。

1-2. 中学校特別支援学級の実態

1-2-1. 学級数・生徒数の内訳（表1）

筆者は、201X + 3年3月末までY県内の公立Z中学校で国語教師として勤務し定年退職した。Z中学校では、201X年度から201X + 2年度までの3年間、特別支援学級（知的障害児学級）を担任した。この間のZ中学校の通常学級の学級数は14学級、特別支援学級は2から3学級の中規模の中学校であった。201X年度から201X + 2年度の特別支援学級障害別の生徒数については、表1にまとめた。

* 元滋賀大学大学院教育学研究科学生

** 滋賀大学教育学部教授

表 1 特別支援学級障害別の生徒数

	知的学級	自閉・情緒学級	弱視学級	総生徒数
201X 年度	2年男子 1名	3年男子 1名	なし	2名 (男2)
201X+1 年度	1年女子 2名 2年男子 1名 3年男子 2名	1年男子 4名 3年男子 1名	1年女子 1名	11名 (男8女3)
201X+2 年度	2年女子 2名 3年男子 1名	1年男子 2名 2年男子 4名	2年女子 1名	10名 (男7女3)

1-2-2. 授業に取り組んだ時期と対象者

百人一首かるたを用いた授業は、201X 年度から 201X + 2 年度までの 3 年間、特別支援学級で国語を受ける生徒全員を対象に行った。

1-2-3. 教育的二一ズ

特別支援学級のほとんどの生徒が、高等学校進学を希望している。保護者も同様で、卒業後の進路に対して関心が高く、高等学校の説明会に生徒を伴って意欲的に参加されていた。知的障害児学級に在籍する生徒や、自閉スペクトラム症 (ASD) の生徒の中には小学校時代にいじめられ、特別支援学級の中で安心して過ごすことを希望した生徒もいた。

1-2-4. 国語教育の果たす役割

国語の教科では、話す・聞く、書く、読むおよび言語事項の 4 領域を指導する。いずれも知識を得たり、物事を考えたり、表現していくために必要な領域である。国語は、小学校のひらがなの学習に始まり、学年が上がるごとにらせん状に積み上げていく日常生活に欠かせない学習内容と、他教科の理解の基礎になる学習内容を含む。特別支援学級では、国語の基礎・基本を中心に指導すべきと筆者は考えている。読み・書きで躓いている生徒に、国語の基礎・基本を習得させるための支援方法として取り組んだ指導を「3. 百人一首かるたを用いた授業の実践」で述べる。

2. 先行研究の要約

2-1. 百人一首かるたを用いた授業

2-1-1. 通常学級での授業

百人一首かるたと初等教育の関わりを調べてみると、これが最初に子どもたちの教育に取り入れられたのは、江戸時代の寺子屋教育であった。また、古くから女子教育にも用いられていた。明治時代になると百人一首かるたの衰退のきざしが見えたが、明治 37 (1904) 年に「萬朝報社」の社主、黒岩涙香による「競技かるた」が登場し、試合のルールの一統も図られた。競技かるたは、新しいかるた遊びの方法として広がり、第二次世界大戦による中断の危機も乗り越えて、昭和 29 (1954) 年に全日本かるた協会が設立された。平成 3 (1991) 年には、高文連 (全国高等学校文化連盟) の中に「小倉百人一首かるた専門部」が新設された。平成 5 (1993) 年には高文祭 (全国高等学校総合文化祭) において、第 1 回全国高等学校かるた大会が開催された。また「五色百人一首」を使用した競技かるたが小学生を中心に大きな広がりを見せている [1]。

平成 20 (2008) 年の小学校学習指導要領 (国語科) では、「言語事項」から名称が変わった「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の学習内容として、3 年・4 年の指導要領の中に古典の短歌が位置付けられた。平成 29 (2017) 年の小学校学習指導要領 (国語科) の「知識及び技能」の学習内容として、3 年・4 年の指導要領の中に「易しい文語調の短歌や俳句を音読したり、暗唱したりするなどして言葉の響きやリズムに親しむこと」とある。

現在使われている小学校国語の教科書にも百人一首が掲載されている。東京書籍（4年下）[2]、教育出版（4年下）[3]、光村図書（4年下）[4]などに百人一首に親しむ内容の単元があり、特に東京書籍の教科書には百人一首かるたの遊び方などが詳しく書かれている。

近年、百人一首かるたを国語の授業に積極的に取り入れている菊川は、「百人一首カルタを利用した古典学習」[5]の中で、「『遊びから学習への連続と転換』に注目しながら、百人一首とカルタの可能性を探ってみたい」と述べた。さらに百人一首を用いた授業実践の報告のいずれもが、「音読による古典への慣れを指摘する」とし、「百人一首の音読・暗唱を通じて目指すべきは、このような古典全体への波及効果だろう。それは、歴史的仮名遣いや古典文法へもつながる」とも述べた。

菊川は、自身が考案した「セレクト 20」[注 1]を使って実践を行った[5]。「セレクト 20」は、マイカルタとして単語カードのように持ち運べる、1枚紛失しても作り直せる、担当教師が自由に20首を選択できるので、その後の利用を考えた選択が可能であるとした[5]。さらに菊川は、「何をどこまで学ばせるのか」という点については、小学校・中学校・高等学校のそれぞれで、学ぶ内容に一貫性がみられないと指摘した[5]。その点を改善するために、「例えば、小学校で『五色百人一首』で歌を覚えた生徒が、中学に入り『セレクト 20』を学ぶ。名歌 20 首の限定された音読・暗唱が容易なら、内容理解へシフトすればよい。……高校に入れば、文法や語彙に利用され、また歌のあれこれの学習が自然と平安文化の理解に発展する。そのような学習のなかで、未知の古典文学の読解力が少しずつ向上する。小・中連携、中高一貫で目指すべきなのは、そのような学習ではないのだろうか」とした[5]。

その後、菊川らは、手作り百人一首カルタ「セレクト 20」を使い、和歌山市内の小学校（通常学級の4年生3クラスで実施）と有田川町の中学校（通常学級の1～3年生各1クラスで実施）での取り組みを報告した[6]。菊川らは、「セレクト 20」に取り組んだ小学生と中学生を比較して、それぞれの特徴を考察した。「セレクト 20」を用いた実験授業は、小学生・中学生ともにカルタ取りから始め、マイカルタを作った後に、好きな歌1首を選んで色紙作りをするという内容である（中学生は1・2年生のみ「カルタ作り」を、3年生のみ「色紙作り」を行った）。「カルタ取り」は、小学校・中学校とも大いに盛り上がり、事後のアンケートでも「今回の百人一首の授業は楽しかった」と答えた児童・生徒がそれぞれ80%にも達した。しかし、「カルタ作り」や「色紙作り」などの手作業の入る活動では、取り組む姿勢の違いが見られた。

また菊川は、「百人一首カルタを用いた古典教育 ―音読・朗読・群読―」の中で、カルタ取りで国語の力の何が身につくのかを述べた[7]。まずは、先生の読みを通じて、和歌独特のリズムに乗せて、「衣ほすてふ」、「匂ひぬるかも」のような古典の言葉を無意識に身につけられる。次に、カルタ取りで耳を慣らした後に、声に出して和歌を読めるようになる。聞くことが受動的であるのに対して、読むことは能動的で困難が伴うが効果も高いので、小学生では上級者に読み手を、中学生では全員に読み手をさせるように工夫すべきだろうと述べた。さらにカルタの利点として、ゲーム性があるが小学生から始められる、何度も繰り返すことができるとした。

一方坂井らは、世田谷区立八幡小学校において、白板ソフトを活用して、百人一首を日本語音声と英語音声の両方で読み上げることができる「百人一首音声版ソフト」と「英語カルタ」の開発をおこない、国語と英語の両方の学習に役立てることを目指した[8]。世田谷区の小学校では、百人一首が「教科日本語」の中学年教材として位置付けられており、暗唱したり、カルタ大会を行ったりしながら、百人一首に親しんでいる。「百人一首音声版ソフト」は、各句を1ページの中に入れて、「上の句」、「下の句」、「読み方」、「英語訳」、「日本語音声」、「英語音声」そして「絵札」で構成されている。動作の基本は、白板ソフトの「ページ送り」のボタンを押すと第一首から表示され、それと同時に録音された日本語音声も自動的に読み上げられる。「上の句」と「絵札」は、初めから表示されているが、「下の句」と「ひらがな表示」は、枠をクリックすると表示される。「英訳」（録音された英語の音声）は画面に表示されている「音声ボタン」を押すと再生される。白板ソフトは読み上げの順序を一回ごとに変えることができるシャッフル機能がある。また、文章の一部を隠したバージョンでは、百人一

首の暗記に活用できる。

2-1-2. 特別支援学校での授業

特別支援学校における百人一首の導入に関して CiNii で文献検索を行ったが、佐原（2008）の報告 [9] よりも古い文献は見当たらなかった。

佐原は、千葉県立袖ヶ浜特別支援学校高等部の中程度知的障害を伴う生徒たちを対象に、視覚支援を用いた「百人一首解説自主教材」（パワーポイント）で学習内容を定型化した指導を行った [9]。指導の順序を次の1から6に示す。1. まず初めに和歌一首を全て表示する。漢字仮名交じりで歴史的仮名遣いを用いた原文のままの歌を黒文字で、ひらがな表記で現代仮名遣いに改めた歌を赤文字で右に添えた。2. 五・七・五・七・七ごとに全員、又は指名して音読する。3. 和歌の内容について解説を加える（画期的なことは、和歌の解説にアニメーション効果を取り入れたことである）。4. 初めの画面にもどり全員で五・七・五・七・七ごとに区切って朗読する。5. 和歌と百人一首の取り札を示したプリントを配布する。6. 十首学習するごとに百人一首を行う。

これらの指導によって、生徒は和歌で使われている漢字が読めたり、気に入った歌が暗唱できたり、歴史的仮名遣いの下の句を選ぶことができるようになった。佐原は、視覚支援を用いた百人一首の指導効果について次の1～4を確認した。1. アニメーション効果を多用した提示は中軽度の知的障害児に対して強く印象を与えることができる。2. ギャグのような面白い内容のアニメーションはとりわけ強い印象を与え、内容の理解や和歌を覚えることを促進する。3. ひとまとまり覚えるごとに○人一首という形でゲームを取り入れることは、歴史的仮名遣いの読み方の理解を促進する上で有効である。4. 指導の手順を定型化することで、学習の見通しを持つことができ、学習内容が高度であっても情緒的に安定して取り組むことができた。

以上のことから、佐原は、視覚支援を用いた教材を使用して、学習内容を定型化して行う指導法には、一定の効果があると結論づけた。また、生徒が家庭で百人一首の歌をそらんじたときの保護者の感想から、「児童生徒の発達年齢よりもむしろ実年齢に応じた教材を用意することが必要であるという点でも、百人一首は有効な教材である」とした。

一方居石ら（2017）は、佐賀県立大和特別支援学校（知的障害児学校）において、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の試みとして百人一首かるたを用いた国語の授業を実践した [10]。対象生徒は、特別支援学校中等部2年生の障害程度が比較的軽い5名（男子4名、女子1名）であり、ひらがな拾い読みの段階の生徒から小学校2～3年の漢字の読み書きができる生徒まで様々である。教師は2名で担当し、3学期13日間の単元「百人一首を楽しもう」を週3～4回、40分授業で行った。教師は、19項目のチェックリストを用いて生徒の態度を観察し、単元の前と後での生徒の変容を確認した。授業方法の工夫としては、電子黒板教材を作成し、視覚支援を行うことと、アクティブ・ラーニングを意識して、話し合い活動を取り入れることの2つを行った。居石らは考察の中で、「本授業前には、生徒の側から意見を出す場面はなく、与えられた課題をこなす授業形態であった。しかし今回、生徒の対面的なやりとりを重視し、生徒たちに不明な語句等の意味を必ず問うよう呼び掛けたところ、拙いながらもそれに応じようと質問を出す中で、生徒たちは友だちの意見にも真摯に向き合い、自分なりの予想を出すなど対話的な学びに近づくことができた感がある。電子黒板教材で語句を視覚的にイメージしやすくなり、聴覚認知能力だけに頼らないことから個々の意欲も伸び、生徒の質疑も増えた。ひらがな拾い読みレベルの生徒も語句の理解ができ、歌を暗記できるまでになるなど学習効果を高めることができた」と述べた。

筆者は特別支援学校での佐原の授業に関心を持った。アニメーション効果を取り入れた自主教材を作るのは大変であるが、やりがいのある指導方法ではないか、また、アクティブラーニングの手法を取り入れた居石らの実践も百人一首の授業の可能性を示唆していると考えられた。

2-1-3. 百人一首かるたを用いた授業の目的と工夫

「百人一首かるたを用いた授業」の先行研究を調べると、子どもたちの発達段階に応じた授業の目的

によって、なされる工夫が異なっていることが分かる。

坂井らは、小学校の通常学級で、百人一首かるたの取組に英語教育を組み合わせ、白板ソフトを使って内容理解にも繋げようとした [8]。菊川らは 小・中学校の通常学級で、「セレクト 20」という自主教材を使って「マイカルタ作り」を体験させながら、百人一首に親しませ、音読・暗唱につなげる一方、「色紙作り」を通して、小学生と中学生の発達段階の差による、歌の選択や取り組み方の違いを明らかにした [6]。居石らの特別支援学校（知的障害児学校）の中等部の取組では、百人一首の電子黒板教材を作成して、視覚支援を行いながら、アクティブラーニングの手法も取り入れて、音読・暗唱だけでなく内容理解にも取り組んだ [10]。佐原の特別支援学校（肢体不自由児教育を主とする）の高等部（中軽程度知的障害を伴う）の取組では、パワーポイントで「百人一首解説自主教材」を作成して、その中に生徒の興味を引くアニメーション効果を取り入れて、視覚支援を行いながら、難しい内容をわかりやすく指導した [9]。

さらに、百人一首の授業を特集して紹介している「国語教育」[11] に学年に応じた「五色百人一首」の授業実践が紹介されている。小学校 1・2 年生の授業実践では、百人一首かるたは最高の音声教材であると述べられている。なぜなら、ひらがなを覚えきれていない子どもが百人一首のゲームをすることで、かるたに書かれているひらがなの「文字」と「音」を一致させることができるからである。また、百人一首かるたによってどの子にも負けの経験をさせることができる。小さい頃から少しずつ失敗する経験や負ける経験をすることは、心の発達にとって大切なことである。小学校 3・4 年生の授業実践では、「五色百人一首」が学級づくりにとって大切な理由と教師がかるたの指導法を身につける手順が述べられている。これらの実践は、子どもの発達段階に沿ってわかりやすく書かれているので、特別支援学級や特別支援学校の授業にも取り入れることができると考える。また、同誌には特別支援の子への配慮的ヒントが掲載されている。その中に「発達障害の子は発達の凸凹があるためにふだんの学習や生活で困り感を抱えている。百人一首ではこの凸凹を逆に利用して逆転現象を引き起こすことができる」とある。

3. 百人一首かるたを用いた授業の実践

3-1. 授業に取り組んだきっかけと目的

筆者は、201X 年度に国語を受け持った特別支援学級の生徒が百人一首に対する興味関心が高かったことがきっかけで、百人一首かるたを用いた授業を行った。やがて授業を進めていくうちに、読み書きに困難さのある生徒の指導にも効果的な教材ではないかと考えるようになった。

何度もかるた取りをすることで、ひらがなの文字と音韻の関係を学ぶことができる。また百人一首のリズム感を大切に抑揚を付けて読めるようになるとひらがなの流暢な読みができたと言える。さらに百人一首に読み慣れると、歴史的仮名遣いの読み方の習得がしやすい。百人一首の歌を名詞や動詞などに注目して単語に区切ると古語の学習ができる。読み札の絵を見て興味を持つ生徒は、坊主めくりの遊びを楽しむことができる。百人一首から日本の文化や歴史を学び、美術の授業と連携して色紙を作り、和歌を詠むきっかけにすることもできよう。

一方で、百人一首かるたを行うことで、知的障害の生徒は、読み書きやワーキングメモリーの強化ができ、自閉症スペクトラムの生徒は、記憶力の強化や仲間作り、自尊感情の育成につながるであろう。また ADHD（注意欠陥多動性障害）の生徒は、集中力を養える。視覚障害の生徒は、聴覚刺激によって記憶力を強化したり、イメージ化が可能である。

以上のような利点を持つ百人一首は、特別支援学級の一人一人の生徒に対する効果的な教材となり得るし、学級の仲間作りにも生かせるであろうと考えた。

3-2. 百人一首かるたを用いた授業の実践

3-2-1. 特別支援学級の生徒たちの百人一首に対する認知度

まず特別支援学級の生徒たちの百人一首に対する認知度について述べる。小学校時代に学童保育に通っていた生徒は、学童保育の取組〔注2〕として百人一首に触れていた。しかし、知的障害のある生徒は、歌を覚えることが難しいため、札がなかなか取れず、やる気を失い、自閉症や情緒障害のある生徒は、みんなと一緒に取り組むことが難しいので、百人一首の取組はあまり楽しいものではなかったようである。

一方小学校の古典学習についてであるが、通常学級においては国語の時間に古典の文章の冒頭を暗唱する取組が行われていた。小学校の高学年まで通常学級に在籍していて、途中で特別支援学級に入級した生徒は、古典の暗唱を楽しんで行っていた。中学校の特別支援学級でも「竹取物語」、「枕草子」、「平家物語」等の冒頭部分を暗唱させるのだが、その生徒は、歴史的仮名遣いの読み方に慣れていて、難なく暗唱できた。小学校時代に古典を暗唱した経験がある場合は、百人一首の暗唱にも抵抗感がなく、興味を持たせやすい。

3-2-2. 百人一首の指導法

次に、中学校で初めて百人一首に触れる生徒に対する指導の順序を述べる。

(1) 百人一首の紹介

- ・百人一首の読み札・取り札を見せて、どのように行うかを簡単に説明してから、百人一首をやったことがある生徒で、かるた取りを行い、やったことのない生徒にゲームの進め方を見せる。
- ・読み手は、教師が行う。上の句を1回、下の句を2回ゆっくりと節を付けて読む。生徒が、札を取るまで下の句はさらに繰り返して読んでも良い。読み手は、下の句に書かれている文字（歴史的仮名遣い）と、読んでいる文字（現代仮名遣い）が違うことを、その都度、確認しながら読む。
- ・見ているだけの生徒も参加できそうなら、一緒に参加するよう促し、初めて参加した生徒が、札を取った場合は、みんなで拍手して喜び合い、楽しい雰囲気を作る。
- ・かるた取りを行った後、それぞれが取った札の枚数を数えて、健闘をたたえ合い、時間があれば、百人一首の読み札を使って坊主めくりを行う。坊主めくりは、勝ち負けが偶然性によるので、みんなでやって楽しめる。勝った生徒は喜び、負けた生徒は悔しがること、みんなで盛り上がる。

(2) 百人一首の読み方を覚える

- ・生徒が百人一首の札の取り方を覚え、何度か百人一首を行って慣れてきたら、読み手をやってみないかと誘ってみる。生徒に読む機会を与えることで、どれくらい読めているかを知ることができる。自分が読んだ札を、取り手が頑張って取ろうとするので、読み手もはっきり読もうと頑張る。たどたどしい読み方であったり、読めない字があっても、教師が手助けしながら、自分で読めるように支援する。

(3) 百人一首の暗記

- ・繰り返し百人一首に取り組むことで自然に覚えられそうな歌がでてくる。→興味のある歌や、覚えやすい歌1首を自分の必ず取りたい札に決める。→その札が取れたら、自分の得意札とする。→得意札をいつも取れるようになると自信に繋がる。
- ・百人一首を暗記し、覚えた歌を1首書く（できればその歌の現代語の意味も書く）という問題を、毎回国語の定期テストで出題した。事前に百人一首の歌と意味が載っている冊子を配って、覚えたい歌をチェックさせた。1学期の中間テストでは、1番から20番の歌の中から、期末テストでは21番から40番の中からというように範囲を決めて出題した。1年生は1首、2・3年生は2首の暗記を目標とした。
- ・光村図書中学校国語デジタル教科書（指導者用）〔注3〕の中にある古典の教材（百人一首の暗唱に対応したもの）を教室のモニターに映し、ゲーム感覚で暗記させる。この教材は、歌の中の一部の言葉が（ ）になっていて、その言葉を補いながら暗唱するレベルから、上の句は書いて

あるが下の句が（ ）になっているレベル、上の句の最初の言葉しか書いていないレベルなど、少しずつレベルを上げて暗唱練習に取り組めるので、楽しく暗唱できる。暗唱できるまで繰り返し練習する。

(4) 百人一首を書く

- ・定期テストの百人一首の問題は、百人一首の歌をひらがなで書いてもよい（札の通りに歴史的仮名遣いで書いてもよいし、読む通りに現代仮名遣いで書いてもよい）とした。1年生は1首、2・3年生は2首出題した。さらに、歌の意味まで書けると加点した。歌の意味は、いろいろな解釈があるので、意味が大体合っていれば○にした。

3-2-3. 通常学級での授業実践

筆者は201X-1年度までは、主に通常学級で国語の授業の一環として百人一首の取組を行っていた。新任教師として赴任した中学校では、1年生の3学期に学年行事として百人一首大会があり、百人一首大会の前には国語の時間にも百人一首に取り組んだ。また、通常学級を担任している時、百人一首大会の前に、大会に必要な百人一首のセット数が足りないということに気づいた。教師がボール紙を用意して、市販の札よりも少し大きめにカットして生徒に配り、ホームルームの時間を使い、下の句を書かせて不足分の取り札を製作させた。

3-2-4. 特別支援学級での授業実践：事例紹介

百人一首を特別支援学級の授業に取り入れたのは、201X年度から201X+2年度までの3年間である。筆者は、3年間にわたり特別支援学級で国語の授業を担当した。それまでも他の学校で特別支援学級の国語を担当してきたが、百人一首を特別支援学級の国語の授業に取り入れることは、殆どなかった。中学1年生の3学期に学年全体で百人一首大会が行われるので、その前に特別支援学級でも百人一首に取り組むことはあったが、日常的ではなかった。

201X年度に特別支援学級の国語を受け持った際、特別支援学級の2名の生徒が、百人一首に興味を示していたことから、百人一首を本格的に授業に取り入れた。以下201X年度以降に筆者が指導した3例（生徒A・生徒B・生徒Cの事例）を中心に実践内容を紹介する。生徒A・B・Cのプロフィールについては表2にまとめた。

表2 生徒A・B・Cのプロフィール

生徒 A	生徒 B	生徒 C
中学3年生（201X年度）	中学2年生～3年生（201X年度～201X+1年度）	中学1年生～2年生（201X+1年度～201X+2年度）
男子	男子	男子
自閉・情緒障害児学級在籍	知的障害児学級在籍	自閉・情緒障害児学級在籍
ADHDの疑い 学力的な遅れはみられない	限局性学習症(SLD)の疑い 新版 K 式全領域 79	ADHD WISC-IV FSIQ74
実技教科（音楽・美術・技術・家庭・体育）は交流学級で授業を受けていた	実技教科（音楽・美術・技術・家庭・体育）は交流学級で授業を受けていた	実技教科（音楽・美術・技術・家庭・体育）は交流学級で授業を受けていた

【事例1：自閉・情緒障害児学級3年生男子生徒A】

Aは、筆者との最初の授業の時に、「国語の授業で百人一首をやりたい」という希望を伝えた。筆者がAの国語を担当していたのは週に1時間で、残りの3時間は、N教諭の担当であった。筆者が担当していた授業は、知的障害児学級2年生の男子生徒Bと一緒に行っていたが、2学期から受験に向けて、4時間ともN教諭の授業を1人で受けることになった（ただし百人一首の時は、Bと合同で行った）。Aは、学力的な遅れはみられなかった（表2）が、作文には苦手意識があった。授業が予定より

早く進んだ時などに、百人一首をお楽しみとして授業のなかに取り入れた。A は、自己肯定感が低い上に失敗に対する不安感が強く、いろいろなことに挑戦したいという思いはあっても、行動に移せない場面があった。ADHD の疑いがあるが、百人一首には集中が可能であった。A は、就学前から電車に関心があり、一人で電車に乗ってあちこち旅行をしていた。自分が行ったところのある地名や京都にゆかりのある地名が読み込まれている百人一首の札を取りたいと言って、いつも一生懸命取り組んだ。毎回、好きな札の中からこの札を取りたいという札を決めて、その札を取れたときは本当に嬉しそうにしていた。また、百人一首をする時間が分かっている時には、その前の休み時間に職員室に来て、「百人一首をするので、教室に来てください」と自分から次の時間が空きの先生方に声をかけていた。

【事例 2：知的障害児学級 2 年生男子生徒 B】

B は、知的障害児学級に中学 2 年生から入級した男子生徒である。小学校の時から学習の遅れがみられ、特別支援学級への入級を勧められていたが、両親の理解が得られず、通常学級に在籍していた。中学入学後に受けた定期テストの結果が振るわず、学習の遅れが目に見える形で現われたため、ショックを受けたようであった。その後 2 学期から、通常学級の担任の薦めで、国語と数学の取り出し指導を受けた。学習支援担当の国語科の N 教諭が、国語の学習指導を行った。B は、数学の計算は比較的得意であったが、読み書きが困難であり、発達検査の結果、知能は境界域で、LD の疑い《限局性学習症》と判断された。N 教諭は、教科書の読みや漢字の読み書きを丁寧に指導していたが、なかなか目に見えた成果が上がらなかった。教科書の読み間違いが多く、文章は、ほとんどがひらがな書きであった。N 教諭は、1 対 1 の学習の中で、百人一首を取り入れた。B は、小学校時に学童保育に通っていたので、百人一首の予備知識があった。N 教諭が百人一首の読み札を読んで、B が並べられた取り札を取るというスタイルで行った。札を取るのは、B だけなので、B は自分のペースでゆっくり探すことができた。N 教諭は、B が札を取れた時は、上手にほめるので、B のやる気を引き出すことができた。通常学級のテストに百人一首を覚えて、歌とその意味を書くという問題があったので、百人一首の取組は、そのテストの対策も兼ねていた。数学は、教務主任や教頭が B の個別の指導を行った。個別指導の成果が出て、B は次年度（201X 年度）からの特別支援学級への入級を希望した。

筆者は、201X 年度に B の中学校に転勤になり、特別支援学級（知的障害児学級、生徒は B のみ）を担当した。筆者が受け持った国語の時間は、B との 1 対 1 の学習だったが、1 学期は週に 1 時間、3 年生の自閉・情緒学級の生徒である A と一緒に学習する時間を設けた。その時間は A の国語担当の N 教諭も一緒に百人一首に取り組んだ。教師 2 人、生徒 2 人の 4 人で百人一首を行うと、B の A に負けたくないという思いが見てとれた。しばらくして読み手を 4 人で 1 首ごと順番に回すやり方に変えた。B は、たどたどしい読み方ではあるが、正しく読もうと頑張った。A も B に気を遣って、読み方を教えたり、B が札を取ったときは拍手したりして、B が参加しやすいようにした。B は、初めは緊張していたが、慣れてくると、積極的に参加するようになった。百人一首の読みで培ったひらがなを意味のまとまりごとに正しく読む力が、徐々に向上した。2 年生の初めの頃は、教科書を読むときにひらがなの読み間違いも多かったが、徐々に間違えずに読めるようになった。また、百人一首で自分の得意札をいくつか覚えられたことから、次第に自信が付いたのか、古典の文章の暗唱にも意欲的に取り組むようになった。2 年生では、「枕草子」や「平家物語」の冒頭部分の暗唱、3 年生では「おくの細道」の冒頭文の暗唱に取り組み、最終的には暗記するに至った。

【事例 3：自閉・情緒障害児学級 1 年生男子生徒 C】

C は、小学校 2 年次に ADHD の診断を受けて、特別支援学級の自閉・情緒障害児学級に入級した男子生徒である。201X + 1 年度に中学校に入学し、特別支援学級の自閉・情緒障害児学級に在籍した。社会性もあり、会話も普通にできるが、落ち着いて学習できず、読み書きが大変困難であった。小学校時に受けた発達検査では、知的に低かったため、ディスレクシアの診断は出なかった可能性がある。筆者は、C が 1 年生の時から、国語を担当した。教科書の読みについては、ひらがなの読み間違いがあり、漢字については小学校低学年で習う漢字も読めなかった。書きについては、全てひらがなで、

「てにをは」の間違いも多かった。漢字の十問テストは、覚えようとしても覚えられないということで、毎回点数が取れなかった。テストに出す漢字は、事前に練習させるのだが、覚えることに決めた1～2個の漢字を練習しても、本番のテストでは得点できなかった。Cに読み書きの力を付けるには、個別の指導が必要だが、Cの1年次の授業は、自閉・情緒学級の4人と弱視学級の1人の合計5人で行う授業であったため、少人数授業ではあっても、1対1の個別指導を行うことは難しかった。

一方で、5人で学ぶという利点を生かして、百人一首には集団で取り組むことができた。1学期の初めに、授業で百人一首の説明をして、練習を繰り返した。初めはCも参加して札を取っていたが、周りの生徒が上手になると、参加しがらなくなった。他の生徒の練習を横で見ると、周りをウロウロすることが増えた。皆が上達したところで、筆者が読み手を交替で順番にやってみようという提案をした。Cも読み手をするようになった。Cの読み方はたどたどしく、読み間違いや、区切りの誤りもあったが、誰も文句を言わずにCが読むのを待って、札を探した。その後、Cは読み手になるのを嫌がることなく、取り手よりも読み手になりたがった。筆者は、「読み手になることで、百人一首の歌を自然に覚えれるから、どんどん読み手になって欲しい」と指導したので、Cはウロウロすることなく読み手として参加するようになった。3学期は百人一首大会に向けて、特別支援学級の生徒も交流学級の中に入って、交流学級の一員として取り組んだ。5人の生徒たちは、それまでに特別支援学級の国語の授業の中で積み上げてきた力があるので、それぞれの交流学級の中でも自信を持って参加した。Cも百人一首大会の当日には、集中して多くの札を取った。

その後Cは、「2年生からは、今の学級ではなく先生に質問しやすい、もっと少人数の学級（3～4人の学級）で国語の授業を受けたい」と希望するようになった。Cの保護者は、「専門家である先生にお任せします」ということだったので、特別支援学級の担任団で話し合い、管理職に相談した。その後、管理職から許可を得て、教育支援委員会（就学指導委員会）に諮った。Cは、自閉・情緒学級に所属していたが、知的にも低いということが、教育支援委員会に提出した書類に書いてあったので、2年次から国語の授業を特別支援学級の知的学級で受けることが認められた。知的学級は、2年生2人、3年生1人の合計3人であったが、国語の授業の時は、Cを含めて4人で学習した。1年生の時は、授業中に立ち歩いたり、寝ることがあったが、知的学級の国語の授業では、着席してCなりに前向きに学習に取り組んだ。Cと3年生の生徒との2人の授業やC1人の授業もあり、Cにとっては、集中しやすかった。2年生からは授業に百人一首を取り入れることはあまりなかったが、定期テストには、百人一首の問題を出した。Cは覚えようと努力していたが、テストで歌や歌の意味を書くことは難しかった。しかし、教科書の読みについては、個別指導をしていくうちに、少しずつ自分で読もうと頑張りがかった。デジタル教科書の読み上げ機能を使って、今読んでいるところはどこなのかをわかりやすく示すと、デジタル教科書に注目して目で追うことができた。さらに3学期に音声ペンと音声付き教科書の使用を始めてからは、読む力がかなり伸びた。1年生の時の百人一首の取組は、Cの読む力の基礎になり、Cは取組を通して、文章を読むことで書かれている内容を知ることや、自分が読んで音声化することで人に伝えられることを学んだ。

事例2と事例3については、〈表3a～3c〉にまとめた。

中学校特別支援学級の生徒は、一人一人違った困難を抱えている。今回は読み書きに困難さのある生徒への指導方法として百人一首が有効であると考えて取り組んだ。生徒B・Cは、読み書きにかなり困難さのある生徒であり、百人一首の指導は、読みの力を伸ばすために有効であった。また、生徒Aには集中力やコミュニケーション力をつけることができた。特別支援学級で百人一首の取組を行ったことは、学級集団作りにも有効であった。

4. 総合考察

4-1. 百人一首かるたを用いた授業の意義と課題

本稿2-1. で述べたように、百人一首が義務教育に取り入れられたのは比較的最近である。特別

表 3a 生徒 B・C の指導の概要 (1)

	事例 2：生徒 B (14～15 歳)	事例 3：生徒 C (13～14 歳)
所属学級 診断名 発達検査	知的障害児学級 限局性学習症 (SLD) の疑い 新版 K 式全領域 79 (201X 年)	自閉・情緒障害児学級 ADHD WISC-IV FSIQ74 (小学校時)
指導前	SLD の疑いあり。理解力が低く、学習が定着しない。文章の読み間違い・勝手読みが多い。作文の文章は全てひらがな書きである。文字は丁寧であるが、ノートを取るのに時間がかかる。通常学級では、わからないことがあっても質問することができず、授業中は「授業以外の他のことを考えていた。」と語っていた。1 年次は、通常学級でテストを受けていたが、漢字の読み書き、文章問題を解くのは、大変苦手であった。	単純な言葉は理解できるが、抽象的な言葉の理解が非常に苦手である。また、丁寧に書き写すことなどに非常に時間がかかる。情緒障害児学級であるが、中学校の学習について行けないのではないかと。小学校では、総合的な学習の時間・音楽・体育以外は、特別支援学級で学んでいた。個別に教師が付くと学習できるが、指示をして教師がその場を離れると自分で学習することができない。ADHD の薬を低学年で服薬していた時期があるが、「自分が自分でない感じがする」として、現在は服薬をしていない。

表 3b 生徒 B・C の指導の概要 (2)

	事例 2：生徒 B (14～15 歳)	事例 3：生徒 C (13～14 歳)
指導の目的	<ul style="list-style-type: none"> ・百人一首のかるた取りを通して、特別支援学級の先輩と交流する。 ・教師の読みを聞いて、札の読み方と五・七・五・七・七のリズムをつかむ。 ・かるたの読み手になって、五・七・五・七・七のリズムで読める。 ・百首の中から選んだ自分の得意札を暗唱する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・百人一首のかるた取りに参加して、仲間との交流を深める。 ・教師の読みを聞いて、札の読み方と五・七・五・七・七のリズムをつかむ。 ・かるたの読み手になって、五・七・五・七・七のリズムで読める。 ・かるたの読み手になることで、仲間と一緒に参加できているという意識 (自己有用感) を持つ。
指導期間	201X 年 4 月～201X+2 年 3 月 中学 2 年～3 年 (14 歳～15 歳)	201X+1 年 4 月～201X+3 年 3 月 中学 1 年～2 年 (13 歳～14 歳)
指導形態	集団指導及び個別指導	集団指導及び個別指導
指導内容	<p>【2 年次→1 学期～3 学期】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国語の授業の中で百人一首のかるた取りを行う。 ・「デジタル教科書」の古典の教材 (百人一首をクイズ形式で学習する) を使って、百人一首に読み慣れる。 ・定期テストに毎回百人一首の問題を出題する。 <p>【3 年次→1 学期～3 学期】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「デジタル教科書」の古典の教材 (百人一首をクイズ形式で学習する) を使って、百人一首を覚える。 ・定期テストに毎回百人一首の問題を出題する。 	<p>【1 年次→1 学期～3 学期】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国語の授業 (1 年生 5 名) の中で百人一首のかるた取りを行う。 ・「デジタル教科書」の古典の教材 (百人一首をクイズ形式で学習する) を使って、百人一首に読み慣れる。 ・定期テストに毎回百人一首の問題を出題する。 <p>【2 年次→1 学期～3 学期】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「デジタル教科書」の古典の教材 (百人一首をクイズ形式で学習する) を使って、百人一首を覚える。 ・定期テストに毎回百人一首の問題を出題する。

支援教育での研究成果が出てきたのは 2008 年である。

筆者は、中学校の特別支援学級で百人一首かるたに取り組むことで、古典に親しみ、音読・暗唱に取り組みながら、読みの力 (五・七・五・七・七のリズムを付けたひらがなの流暢な音読) を習得させることに力点を置いた。また、学級内のコミュニケーションを図ることも心がけた。百人一首の暗

表 3c 生徒 B・C の指導の概要 (3)

	事例 2 : 生徒 B (14~15 歳)	事例 3 : 生徒 C (13~14 歳)
指導の効果	<p>【2 年次】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・百人一首かるたを五・七・五・七・七のリズムで読めるようになった。 ・得意な札を取りたいという思いを持ってかるた取りに意欲的に取り組んだ。 ・定期テストに向けて百人一首の暗唱に取り組んだ。 ・教科書の文章を読む時に勝手読みや読み飛ばしが多かったが、指摘すると間違いに気づくようになった。 ・国語の教科書に載っている古典の文章（「平家物語」）を暗唱することができた。 <p>【3 年次】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・定期テストに向けて百人一首を暗唱した。 ・国語の教科書に載っている古典の文章（「おくの細道」）を暗唱できた。 ・読み間違いは時々あっても、教科書の文章を意欲的に読むようになった。 	<p>【1 年次】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・百人一首かるたを五・七・五・七・七のリズムで読めるようになった。 ・学級の 5 人できる取りをしているときは、自分から読み手になることを希望して、札を一人で読めるようになった。 ・教科書を読む時、漢字が読めなかったが、周りの生徒の助けを借りて読もうと頑張った。 ・「百人一首大会」で、たくさんの札が取れたと喜んで報告した。 <p>【2 年次】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・デジタル教科書で、百人一首の読みを練習するときは、前向きに参加した。 ・定期テストに向けて百人一首の暗唱に取り組んだ。 ・教科書を自分で読もうとする意欲が出てきた。 ・デジタル教科書の教科書読み上げ機能を使って読んでいるところを明示すると、集中して目で追えた。 ・国語の教科書に載っている「平家物語」の暗唱に取り組み、何度もチャレンジして、合格できた。

唱に取り組む時には、デジタル教科書を用いて、視覚支援を行いながらゲーム的な要素も取り入れた。特別支援学級で授業を行う場合は、純粹に百人一首の歌の内容や作者の心情を読み取る読解力や、歌を読み味わう鑑賞力というよりも、百人一首を教材として、読み書きの力（多くは読みに中心を置いている）を付けることを重視した。

百人一首かるたを用いた授業の特別支援教育に関わる意義は、今まで筆者が行ってきた実践を基に、「国語教育」[11]に掲載された小学校の実践例や特別支援学級に応用できそうな先行研究なども参考にすると、以下の 11 項目に要約できる。

(1) ひらがなを読む力をつける役割〔LD（ディスレクシア）に関わる意義〕

百人一首を読むことで、歌のリズムを感じることができる。五・七・五・七・七のリズムが、ひらがなの読みと音韻の関係をわかりやすくしてくれる。何度も読んで、読み慣れることで歴史的仮名遣いの読み方の習得にも繋がる。

(2) ひらがなを書く力をつける役割〔LD（ディスレクシア）に関わる意義〕

百人一首かるたの取り札を自分で製作することによって、ひらがなの文字の書き方を学ぶことができる（筆者は特別支援学級ではなく通常学級で実践した。特別支援学級では、故事成語カルタ作りを行った）。発達性協調運動障害の子にとっては、取り札の製作は巧緻性の訓練にもなる。

(3) 日本の伝統文化に親しむ役割〔古典学習に関わる意義〕

百人一首により昔の人はどのようなことに興味があり、どのようなものを見て暮らしてきたのかが分かる。また絵札を見ると、どんな着物を着て何を身につけていたのかも分かる。作者の名前から、作者はどのような身分の人なのか、天皇・貴族・武士の違いも分かる。

(4) 記憶の仕方を学ぶ機会としての役割〔ワーキングメモリーの強化に関わる意義〕

百人一首の暗唱は、ワーキングメモリーの強化に繋がると考える。百人一首の歌を覚えて、百人一首の遊びに親しむ機会をお正月などに定期的に持つと、覚えた歌の記憶は長期間保持される。

(5) 特別支援学級に在籍する生徒に自信を付ける役割〔自己肯定感に関わる意義〕

特別支援学級の生徒は、通常学級（交流学級）の中では、周りの生徒から個人として認められて自分に自信を付けていく機会が少ない。たとえ交流学級のグループ内で1位になれなくても、札を取れたという達成感は大である。みんなが同じ土俵で、同じ目的に向かって頑張って、その中で自分が札を取ってみんなに認められたと感じる体験は、貴重である。

(6) ゲームとして取り組むことで、競争意識を持てる役割〔自我意識に関わる意義〕

勝ちたい、負けたくない、一番になりたいという意識は、誰しもが持つ感情である。自閉症の子どもは、自我意識が弱いという特徴があるが、百人一首は自我意識を育てる取組としても活用できる。

(7) 自分で取りたい札を選択するという役割〔自己決定に関わる意義〕

ゲームをしていくうちに取りたい札を自ら決めるという意味決定の機会ができる。札を選択した根拠が何であるかによって、その生徒の興味・関心のあるものが分かり、生徒理解も深まる。

(8) 学級集団作りの役割〔クラス作りに関わる意義〕

百人一首を特別支援学級で取り組めば、特別支援学級の集団作りに役立つ。中学校の場合は、3年生が学級のリーダーとして、1・2年生の意見を聞きながら百人一首に取り組むことで、異年齢集団の学級集団作りができる。

(9) 知らない者同士の緊張を解く役割〔コミュニケーションに関わる意義〕

入級を考えている生徒が、お試して特別支援学級を訪れた時に、特別支援学級の生徒と一緒に百人一首に取り組むことがある。百人一首は、初めての出会いの場面のアイスブレイクの役割を果たす。

(10) インクルーシブ教育に繋がる役割〔インクルーシブ教育に関わる意義〕

百人一首大会は、体育大会や合唱コンクールと同様に特別支援学級の生徒が、通常学級（交流学級）の生徒と関わりながら、同じように達成感を持てる行事として、インクルーシブな取組である。

(11) 生涯にわたって趣味として取り組める役割〔生涯学習に関わる意義〕

百人一首は、小学校の低学年の児童からお年寄りまで取り組める。

筆者は特別支援学級の国語の授業で3年間百人一首かるたの取組を行ったが、その際に考慮すべきこと（課題）を2点述べる。

1点目は、中学校特別支援学級で百人一首の取組がうまくいかない場合にどうすればよいかという点である。今回筆者が担当した中学校特別支援学級の生徒は、百人一首に興味を示し意欲的に取り組んだ。これは生徒たちの発達段階に合った取組であったことが要因であると考えられる。しかし、生徒の状況によっては、百人一首の取組が生徒の発達課題に合わず、意欲を引き出すことが難しいこともあろう。子どもたちの発達段階やクラスの現状に合わせて、最初の動機付けや、導入の工夫、展開の工夫、評価の工夫などを考えて実践していかなければならない。一人一人の生徒のニーズに即して、百人一首への興味を引き出す効果的な指導方法を考え、実践する必要がある。今回の取組では、普通の百人一首の札を使ったが、小学校で使われている「五色百人一首」を取り入れることも考慮したい。

2点目は、中学校特別支援学級で百人一首の授業をもっと展開・発展させるべきではないかという点である。筆者が担当した知的障害児学級の生徒のなかで、百人一首かるたの取組から百人一首に興味を持ち朝読書の時間に百人一首の本を読むようになった生徒が何人かいた。それは、かるたを入り口として百人一首の歌の意味や作者のことを知りたいという生徒の欲求が生まれたからである。居石ら[11]が特別支援学校で行った百人一首を題材にした話し合い活動（言語活動）は、歌の内容を理解することに繋がるだけでなく、読み書きの苦手な生徒も参加しやすい活動なので、積極的に取り入れるべきだと考える。

4-2. 集団指導と個別指導について

読み書きに困難さのある生徒の指導にとって、個に応じた指導と集団による指導のどちらも大切である。個別に学習することで、一人一人の課題にあった内容を提示できるし、生徒も気軽に学習内容に対する質問や、要求を出すことができる。集団で学習することのよさは、周りの生徒の発言や気づきから自分の学習を豊かにしていける点である。また、百人一首のようなゲーム的な内容では、お互いにライバル心を持つことで高めあうことができる。うまくいったときは、他の生徒から賞賛が寄せられ自己肯定感にも繋がる。特別支援学級では、個別学習と集団での学習を組み合わせながら、生徒の教育的ニーズに応えられる授業づくりが求められる（個別学習を行う教室の確保や指導者の負担軽減が求められる）。

Cの場合、1年次は自閉・情緒学級（弱視学級を含む）内の集団指導（同じ学年の5人）で学習していた。百人一首の取組では、和気藹々と楽しく学習できた。しかし、Cは教科書の音読をすると自分が文字を読めないことや、漢字テストを受けても漢字を全然書けないこと、定期テストの結果などから、他の生徒との学力差を感じることが増えていった。周りの生徒は、読み方を教えてくれるし、非難する者もいなかったのだが、内容が難しくなると学習に対して後ろ向きになっていった。Cは、3学期にもっと少人数で勉強したいと言い出した。1対1で質問に答えてもらえるようなところで勉強したいということであった。本人の願いを保護者にも話して了解を得て、2年生から国語は知的障害児学級で学習することになった。Cは、自分には個別学習の授業が必要であると自覚して、その要求を教師に表明することができた。そのことで、Cへの読み書き支援が進んだのである。特別支援学級の中で、Cのように自分の学び方を自分で決めることができる生徒は多くない。生徒の学び方に対する教育的ニーズを教師がすくい上げて、必要な学び方を提供していく事が求められる。

4-3. 読み書きに困難さのある生徒への支援の方法

読み書きに困難さのある生徒への支援の方法について述べた先行研究を幾つか紹介する。

まずひらがなの「読み」に関しては、小枝らによる「T式ひらがな音読支援」が挙げられる[12]。「T式ひらがな音読支援」は、2段階方式による音読指導とRTI（Response to Instruction）モデルによる早期発見と早期指導の2つから構成されている。音読指導の第1段階は、「音読指導アプリ」を用いて音読練習を行う。第2段階は、語彙指導である。語彙指導は、見覚えのある、意味がわかる、聞き覚えのある言葉を増やすことで、音読の速度を高める。RTIモデルとは、通常の学級での指導だけでは困難を生じる子どもに対して、診断の有無に関わらずに指導を行い、その指導への反応に合わせて段階的に指導の方法や頻度を変える支援方法である。「T式ひらがな音読支援」は、RTIモデルで早期発見したひらがなの読みが困難な子どもに、2段階の指導をどの時期にどれくらい行うのかを検討しながら進めていける。また、「音読指導アプリ」を使うことで、子どもは自ら、いつでもどこでも学ぶことができる。「音読指導アプリ」は、タブレットやスマートフォンさえあれば、簡単に使うことができる。「音読指導アプリ」の利便さは、PCを必要としない「音声ペン」の手軽さと共通している。

MI理論（子どもの得意な知能を活用して苦手な学習や技能を伸ばそうとする多重知能理論）を用いたひらがなの読みの指導[13]は、興味のあることやできることを利用し、子どもの自尊心を傷つけずにひらがなの学習に導く方法である。個別の指導計画を作成し、子どもの強みを15回の指導計画の中に反映させて指導していく。子どもの強みを生かし、やる気を引き出す指導方法というのは、百人一首はもちろん、他の教科の指導にも応用可能である。

「書く」に関しては、中学校知的障害児学級の生徒への漢字書字指導で、タブレットPCの使用を行った場合、反復学習を行うよりも高い効果が認められたという報告がある[14]。筆者は、百人一首を生徒に覚えさせる時に教室のモニターに映したデジタル教科書（指導者用）を用いたが、新しいバージョンのデジタル教科書（生徒用）をインストールしたタブレットPCを併用すれば、さらに効果が上がると思われる。

4-4. 読み書きに困難さのある生徒の個別のニーズに沿った指導法

筆者のこれまでの経験や、ひらがなの読みの指導 [12] [13]、漢字の書字指導 [14]、ICT 利用による読み書き支援 [15] などの文献から学んだ内容から読み書きに困難さのある生徒に有効であると考える指導法について以下にまとめた。

(1) 音読の仕方

- ・文字の少ない絵本の読み聞かせなどで、音読した文字に触れる機会を増やし、「いろはカルタ」など使って、楽しんで文字に親しめるようにする（中学生には「百人一首カルタ」を用いる）。
- ・漢字にはふりがなを打ってあるものを用意し、生徒が文字を目で追うときには、その生徒にふさわしいスピードがあるので、教師の音読はそのスピードに合わせる。
- ・文章や文を意味のまとまりごとに区切って読めるように、意味のまとまりごとに、／を入れたり、線で囲うよう指示する。
- ・読み慣れるまでは、自分が読んでいるところがわかるように、読んでいるところの横を指でなぞらせたり、行を飛ばさないように定規を当てて読ませる。
- ・生徒が読み慣れてきたら、一部を暗唱させてみる。→暗唱した部分を目で追いながら音読させると自分で普通のスピードで読めたという自信に繋がる。
- ・授業や家庭学習に音声ペンや小枝が開発した音読指導アプリを活用する。
- ・PC やタブレット上で文字の拡大、読みやすい字体への変換、文字の色や背景の色の変更を行う。

(2) 文字の書き方

- ・手本の上に薄い紙を重ねて、その上をなぞらせる。
- ・文字の書き始めの位置に・などのマークを付けておく。
- ・漢字はいくつかの部分から成り立っていることを確認して、部首を取り出して意味を考えさせる。
- ・いくつかの部分（部品）を組み立てると漢字ができるので、部首の部分とそれ以外の部分を組み合わせるいろいろな漢字を作らせる。実際にある漢字ができたら、漢字辞典でその漢字の読み方や意味を調べさせる。
- ・PC やタブレットを使って効果的な書字の練習を行わせる。
- ・百人一首かるた取りと併せて、マイカルタ作りや、書写の時間に百人一首を筆や硬筆で書かせる。

(3) いろいろな記憶の仕方

- ・認知の特性による記憶の仕方の違いを考慮して、生徒に合った記憶の仕方を考える。例えば、生徒によっては読むこと（発音すること）と書くこと（手を動かす）を同時に関連づけて行うことによって、記憶しやすくなるなど認知の特性の強みを利用した記憶の仕方を取り入れる。

4-5. 結 語

本稿では、百人一首かるたの取組を通して、特別支援学級に在籍する読み書きに困難さを持つ生徒 B・C の学習面での変容を中心に論じた。中でも、C は読み書きが困難であり、また自己肯定感が低く、適切な指導なしには不登校になる虞があった。そのため、C には読み書きの力（特に読む力）を付けることを目標に、特別支援学級の中で落ち着ける学習環境を作りながら、希望する学習スタイルを共に考え、百人一首かるたやその他の教材・教具（デジタル教科書・音声ペンなど）を用いた支援により、学習に対する意欲を引き出し、読み書き能力の向上に繋げることができた。

〔注〕

〔注 1〕「セレクト 20」とは、既存の「五色百人一首」ではなく、国語教師が百首の中から 20 首選び、それをカルタにしたもの。生徒が自分で自分の分を作る。

〔注 2〕「学童保育の取組」について 校区にある小学校の学童保育（小 1～小 4）では、伝統的な遊びを多く取り入れており、百人一首もその一つである。百人一首は小学校 1 年生でも、上級生と

一緒に取り組んでいる。

- [注3] 光村図書中学校国語デジタル教科書（指導者用）→筆者が使っていたものは、この URL (<http://2022-digital.mitsumura-tosho-co.jp>) の1つ前のバージョンである。新しいバージョンでは、指導者用だけでなく、生徒用にも百人一首の暗唱に使えるワークシートが載っている。

文 献

- [1] 白幡洋三郎. 百人一首万華鏡. 京都：思文閣, 2005.
- [2] 秋田喜代美ほか. 小学校国語教科書4年下. 東京：東京書籍, 2020.
- [3] 田辺洵一ほか. 小学校国語教科書4年下. 東京：教育出版, 2020.
- [4] 甲斐睦朗ほか. 小学校国語教科書4年下. 東京：光村図書, 2020.
- [5] 菊川恵三. 百人一首カルタを利用した古典学習. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学 2006;56:166-159.
- [6] 菊川恵三・中井萌. 手作り百人一首カルタ『セレクト20』の実践研究—ふじと台小学校・石垣中学校の実験授業から—. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 2014;24:161-167.
- [7] 菊川恵三. 百人一首カルタを用いた古典教育—音読・朗読・群読—. 全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集 2014;127:355-358.
- [8] 坂井岳志、他. 日本語・英語教材としての『百人一首音声版ソフト』と『英語カルタ』の開発～白板ソフトを活用して～. 日本教育情報学会年会論文集 2015;31:24-27.
- [9] 佐原恒一郎. 視覚支援を用いた百人一首の指導と効果. 日本教育情報学会年会論文集 2008;24:112-115.
- [10] 居石俊二、畠山富士雄、久野建夫. 「百人一首」教材を活用した、知的障害特別支援学校における「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の試み. 日本特殊教育学会第55回大会, 2017. <https://www.sagaekiminami-clinic.jp/archives/403> (2021/9/1 接続確認)
- [11] 教育科学 国語教育. 東京：明治図書出版 Vol.55 No.13(768) 2013(12)
- [12] 小枝達也、関あゆみ. T式ひらがな音読支援の理論と実践. 東京：日本小児医事出版社, 2019.
- [13] 吉田優英、都築繁幸. 読み障害児に対する多重知能理論をベースにした平仮名の指導. 障害者教育・福祉学研究 2020;16:45-53.
- [14] 成田まい、大山帆子、他. 中学校特別支援学級在籍の知的障害児における漢字書字学習の効果に関する研究：タブレット PC 活用による視覚的記憶法に基づく検討. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 2016;67(2):125-134.
- [15] 近藤武夫. 学校での ICT 利用による読み書き支援：合理的配慮のための具体的な実践. 東京：金子書房, 2016.