

# グループ研究

Group Research

## 子どもの主体性を育てる指導

Children's Voluntary Activities

村主光子 藤川華子

### 目次

- I. 見えにくさ, とらえにくさのある肢体不自由児に対する小3算数「図形」の指導
  - 単元「箱の形」を例に — …………… 村主 光子 …… 42
- II. 新学習指導要領における「古典」の扱い方
  - 古典教材を用いた読みの学習の一事例 — …………… 藤川 華子 …… 47

## I. 見えにくさ、とらえにくさのある肢体不自由児 に対する小3算数「図形」の指導 —単元「箱の形」を例に—

村主 光子

### 1. 目的

平成21年3月に特別支援学校の学習指導要領が改訂された。肢体不自由特別支援学校において、指導計画の作成と内容の取扱いに当たって配慮すべき事項として「児童生徒の学習時の姿勢や認知の特性等に応じて指導方法を工夫すること」が明示された。

これは、脳損傷に起因する肢体不自由児には、視覚障害に起因するのではなく、脳損傷による視覚情報処理上の障害が学習に何らかの困難を及ぼしている場合があることが指摘されていることや（木村・渡辺・西・小枝, 1992; 小枝, 1993）、視覚情報処理上の困難があることの指摘のほかに、認知の偏りとして継次処理優位の傾向が見られること（藤田, 1987; 清水, 1999; 山中・藤田・名川, 1996）、そして、得意な情報処理様式を活用した指導の有効性が指摘されている（藤田・熊谷・青山, 1998）ことと関わりがある。

また、特別支援学校は、センター的機能としての役割を今後一層担うことが望まれ、通常学級に在籍する肢体不自由児に対し適切な支援を行う上で、認知特性を踏まえた教科指導についての専門性がさらに問われることになる。当校では、見えにくさ、とらえにくさのある肢体不自由児に対する指導方法や手だて集を作成しており（当校, 2008, 2011）、この他にも筆者は、漢字指導実践事例（村主, 2006）や算数の文章題の指導事例（村主ら, 2007）、数概念における数直線の指導事例（村主, 2008）、見えにくさ、とらえにくさのある肢体不自由児に対する「長さくらべ」の指導事例（村主, 2010）などの報告を行い、さらなる実践事例の蓄積の必要を述べてきた。

本研究は、これまでの実践研究をふまえ、算数科の立体の指導において、立体的形をとらえにくい肢体不自由児に対して、どのような指導の工夫が効果的であったかを明らかにするとともに、見えにくさ、とらえにくさのある肢体不自由児に対して、認知特性を踏まえた教科指導における有効な指導方法や手だての方向性を追究する。なお、当校に公立小学校通常学級から転入してくる肢体不自由児には、当校在籍児と比べ、本人が得意でないことに対して苦手意識を持つ事例が多い。このような子どもへの心理的配慮と認知特性を踏まえた指導との関連についても考察したい。

### 2. 方法

#### (1) 対象児（Aさん）

- ・当校施設併設学級小学部3年生（準ずる教育課程）
- ・脳性まひの女兒（左痙性内反尖足、左乱視がある）
- ・隣接する療育センターにて歩行機能向上を目的に手術

入院し、当校に約3ヶ月間在籍（平成22年2月から平成22年4月）

- ・平成22年5月、前籍校であるS市の公立小学校（通常学級）に転出

#### ①当校に転入する以前の公立小通常学級での様子 ア 担任からの情報

- ・学級委員に立候補、目立つことは好き。
- ・苦手な教科や関心がない活動には取り組まない。
- ・基本的な学習習慣と整理整頓にも課題がある。
- ・漢字の形が正確に書けない。
- ・音読はできるが文としてとらえ、意味を理解することが難しい。
- ・10以上の数を扱う繰り上がり繰り下がりを伴う計算は、指を使って行っている。
- ・九九の暗記は未修得。
- ・社会の学習では見学などは意欲的だが、表やグラフの読み取りが苦手。
- ・理科の学習では興味に偏りがあり、関心が向かない内容には集中して取り組めない。

#### イ 保護者からの情報

- ・目立ちたがり屋。おしゃべりで明るく、社交的。
- ・上手ではないが、手先を使うことが好き（折り紙等）。運動も好き。

#### ②当校施設併設学級に転入した後の様子

心理検査（WISC-Ⅲ 2010.1.26実施 CA：8歳10か月）の結果は図1に示す。群指数で見ると、言語理解や注意記憶にくらべ、知覚統合と処理速度の数値が落ち込んでいる。脳性まひ児の認知傾向として多く見られるいわゆる「逆N型」の様相を示した（安藤ほか, 2006; 当校, 2008）。

また、学校生活や学習、場面において以下のことが観察された。

- ・自信を持っていることと苦手意識を持っていることがはっきりしている。
- ・得意でないことに対して苦手と感じると、簡単にあきらめている様子がみられ、できそうなことも自分でできないと決めて取り組みにくい様子がみられた。
- ・目の使い方やもののとらえ方に課題がみられた。
- ・作業は早いが正確性がない、見直しをしないなど集中や行動上の課題あり。

#### ③指導方針

心理検査の結果と生活場面や学習場面の行動観察から本児は、通常学級でも当校においても自信を持っていることには積極的に取り組む一方、見え方やとらえ方の課題から、本人も学習場面において困った感を持ち、苦手意識を持ってしまっているようである。通常学級の担任

手だて

- ◎課題をシンプルにする  
(同時にいろいろなことを行うことが苦手なので)
- ◎見る基準を明示して、順番・手順を提示する
- ◎視覚のみに頼らず、触覚や言語化を活用する

|      | 5% | 15% | 有意差の評価 |      | 5% | 15% |      |
|------|----|-----|--------|------|----|-----|------|
| 言語性  | >  | >   | 動作性    | 知覚統合 | <  | <   | 注意記憶 |
| 言語理解 | >  | >   | 知覚統合   | 知覚統合 | =  | =   | 処理速度 |
| 言語理解 | =  | =   | 注意記憶   | 注意記憶 | >  | >   | 処理速度 |
| 言語理解 | >  | >   | 処理速度   |      |    |     |      |

下位検査評価点

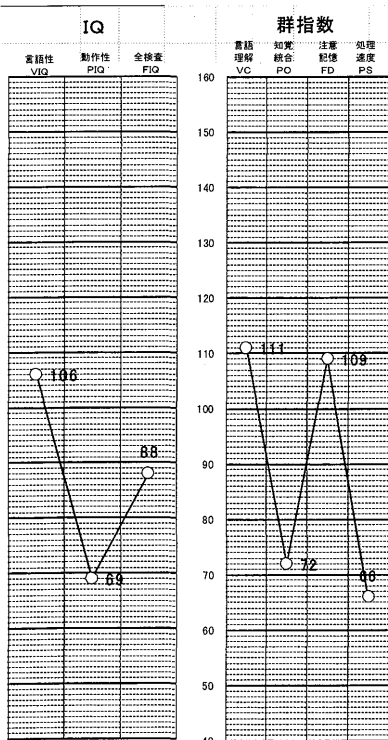
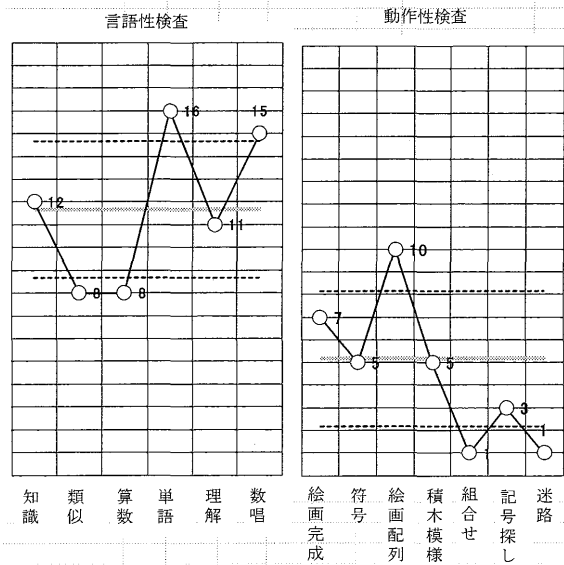


図1 AさんのWISC-Ⅲの結果

教員もその様子には気づいているようである。そこで本人の得意な情報処理様式を活用して、苦手なことに対する攻略方法を身につけることを願って、以下のような指導方針を立てた。

ウ 指導方針

- ・本人が見通しを持ち、安心して学習できるようにかわる。
- (好きになる、説明と納得、チェック表等)
- ・見方やとらえ方に難しさを持っている様子が見られるので、苦手意識が生じないような手だてを活用する。
- (図形、漢字等)

(2) 学習集団

本児が在籍した学級は、手術入院を目的に公立小学校通常学級や特別学級および特別支援学校からの転出入が激しい。本事例の単元「箱の形」の授業は本児を含め2人の学習集団に対して行われ、担任である筆者が指導した。もう一人の児童(Bくん)も公立小学校の通常学級から転入した3年生である。

(3) 指導の工夫

① 単元と目標

- 単元： 小学部 3学年 『図形』 「箱の形」
- 目標： ものの形について観察や構成などの活動を通して、図形を構成する要素に着目し、図形について理解できるようにする。
- 内容： 箱の形をしたものについて知ること。

② 目標を達成するにあたって観察された困難

- ・面や辺、頂点の数を数えるときにうまく数えられない。
- ・面の数を数えるときは、箱をくるくる回してしまい、正しく数えられない。
- ・頂点や辺の数を数えるとき、同じ箇所を2度数えてしまう。
- ・図形は「苦手」と本人はよく話していた。
- 以上のような様子がみられ、本児は構成要素(面、辺、頂点)をとらえにくいのではないかと考えた。

③ 困難の背景にある要因

- 上記に示す対象児の学習状況に対し、以下の仮説を立てた。
- ・視覚認知の能力が低い
- ・乱視による見えにくさがある
- ・抽象的な視覚刺激の処理が得意ではない
- ・回転や左右の位置関係、方向をとらえることが苦手
- ・数えたところを記憶に留めておけない
- ・展開図を箱に組み立てていくイメージが持ちづらい
- つまり、視覚認知能力が低いこと(認知特性)が主な要因として考えられた。

## ④工夫しうる指導方法や手だて

先に挙げた指導の方針3点をおさえて、以下の4つを「箱の形」における指導の工夫とした。

- ◎運動・触覚情報の活用（まず触って気づいたことを発表）
- ◎位置や方向を表す言語の活用
- ◎構成要素を有意味化する
- ◎まとまりを作って数える

## 3. 指導経過と対象児の変化

指導経過は、以下のようであった。

## (1) 触って気づいたことを発表しよう

（箱を見せないでブラックボックスに入れ、視覚を遮断して触れることと動きで箱の特徴がつかめるように指導する。）

## (2) 見て気づいたことを発表しよう

（ブラックボックスから箱を出し、見て気づいたことを発表する。）

## (3) 面や頂点、辺の数を数えよう

（触覚で得た情報と視覚によって得た情報が一致するように、位置や方向を言語化しながら構成要素に着目できるように指導する。）

## (1) 触って気づいたことを発表しよう

ブラックボックスに箱を入れ、本児には箱が入っていることを伝えずに提示した。触ってみて気づいたことを自由に発表し合った。本児は初め何を発言したらよいか迷っているようであった。そこで、筆者が反対側から本児が触れている様子を見て、「今触っているところどんな感じ?」と言葉がけすると「平べったくて、つるつるしている」と面に触れながらその感覚を発表できた。次に「痛いところがある」「角がある」と頂点に触れた感覚や角の形に沿って指を動かしながら頂点についての発言が出てきた。しばらくすると、辺の部分に触れていたが何と言語化してよいか迷っていた。そこで場所や方向を発言しやすくするように声掛けすると、「上の角と下の角の間に細かい穴が、縦にまっすぐある」と辺の特徴を発表できた。本児は徐々に自信を持った様子で「角と角の間に横に真っ直ぐな横がある」と発言を続けた。

## (2) 見て気づいたことを発表しよう

子どもたちの目の前でブラックボックスからお菓子の箱を取り出し、「見て気づいたことを発表しよう」と提示した。本児は箱を手に取り上から見たり横から見たりしながら「なが四角のところがある」と言って、先ほど触れて気づいた面の形について発言した。さらに「隣り合っている平らなところは大きさが違う」と面と面との関係についても気づくことができた。

## (3) 面や頂点、辺の数を数えよう

今まで使っていたお菓子の箱を提示して、面や頂点、辺など一つずつ構成要素について説明した。触って気づいたことと見て気づいたことを紙（発言カード）に書いて黒板の隅に貼っておき、触れたり見たりして気づいた発言が構成要素の何に気づいての発言かに子どもたちが気づけるように指導した。次に、面や頂点、辺の数を数える活動では、触ってとらえられた言語と位置や方向を表す言葉を結びつけて有意味化したり、まとまりを作って数えられるように指導した。さらに、見やすくとらえやすくして確認するために透明な箱を活用して指導した。

## ①面

本児は自分の発言カードから「平べったくて、つるつるしている」「なが四角のところがある」「隣り合っている平らなところは大きさが違う」を選び、お菓子の箱を触りながら確かめていた。

面の数を数えたとき、初めは箱をくるくる回して同じところを二度数えてしまったり、数えた面とまだ数えていない面とが分からなくなったりしていた。そこで、箱の上下、前後、左右を確かめた。上下、左右はすぐにとらえられたが、箱の前や後ろの面は何と言っていか迷っていた。本児の後頭部に触れて「ここは頭の?」と聞くと「あー後ろだ」と言って箱の前後も確かめられた。すると、面の数を「上下、前後、左右で2, 4, 6」と言いながら数えられた。その時の触れ方は、両手で上下をセットで数え、次に前後、そして左右に触れながらまとまりを作りながら数えていた。

最後に、ブラックボックスから透明な箱を入れ触れて、お菓子の箱と同じ特徴を持っていることを確認してから子どもたちに見せた。この透明な箱に、上下、前後、左右で色分けした色紙を張り、面の数を確かめた。

## ②頂点

教科書（学校図書）では、面の次に辺、その次に頂点が説明されているが、本指導では、面の次に頂点、その次に辺を指導した。

本児は、「痛いところがある」「角がある」の発言カードが頂点であることに気づいた。数を数えるときは、初めから「上の面に4つ、下に4つ」と数えることができた。透明な箱でも、上の面に4つと下の面に4つがとらえやすいように2色に色分けした。

## ③辺

教科書（学校図書）には「面と面のさかいになっている直線のところを、へんといひます」と説明され、見取り図に赤い矢印によって辺の場所が示されている。本児は発言カードから「上の角と下の角の間に細かい穴が、縦にまっすぐある」と「角と角の間に横に真っ直ぐな横がある」を選び、目の前のお菓子の箱を見て

触れて確かめていた。

辺の数では、「上と下の面に4本ずつ、縦に4本」と発言しながら数えることができた。この数え方を見やすくするために、透明な箱に上と下を青、縦の辺を赤にその場で塗って見せた(写真1)。

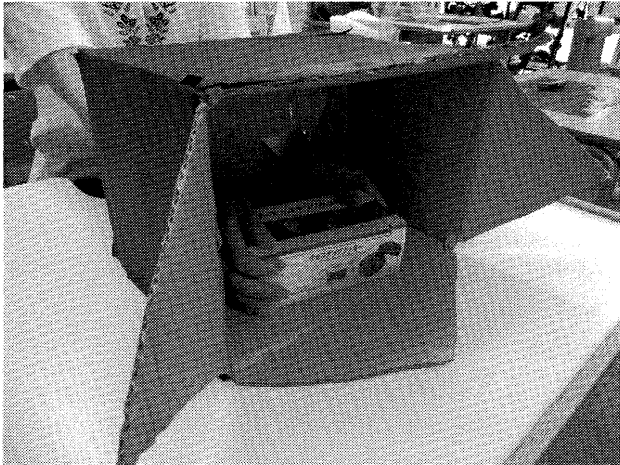


写真1

#### 4. 考察

##### (1) 「図形」の指導の方向性

「同時にいろいろなことを行うことが苦手なので課題をシンプルにする」「見る基準を明示して、順番・手順を提示する」「視覚のみに頼らず、触覚や言語化を活用する」という三つの手だては、「箱の形」において視覚情報の精選と焦点化をして教材を提示し、言語化したり、運動や触覚など他の感覚を活用したりして教材をとらえやすくした。ここでは、教材を提示するとき視覚情報を遮断して運動・触覚情報を活用したことで、位置関係を表す言語を活用してまとまりを作ってとらえることについて考察する。

##### ①運動・触覚情報の活用

面の数が数えられない児童に対して、面に「1, 2, 3……」と数字を記入して数える手だてをよく目にする。この手だてにより箱の面の数は正しく数えることができるかもしれないが、本来の目標である「構成要素をつかむ」ことを指導できたのだろうか。実践例では、あえて視覚を遮断し、触覚や運動によって形を認識しやすくし、その活動によって気づいたことと視覚情報を結びつけた。

子どもからは中の箱は見えないようにしてあるが、指導者からは箱を触っている様子が見えるようなブラックボックスを作った(写真2)。指導者からは子どもがどのように箱に触れているかが見えるため、構成要素に気づいている触れ方や動きはしていても言語化できていない場合に言葉がけしやすくなる。本児も初めは触れて気づいたことを発表しようといっても何を言っているのか迷っていたが、筆者の言葉がけにより

発言が活発になり、自由な雰囲気の中、面や辺、頂点などの構成要素の特徴をとらえた発言が多く見られるようになった。しかも箱をみていると見落とししやすい縦の辺に気づくことができた。立体に対して見えにくさやとらえにくさのある子どもは、教科書の説明文や図では面や辺、頂点の場所や特徴に気づきにくい。しかし、視覚に頼らず、まず運動・触覚情報によって得た事柄を言語化したことにより、その後の教科書の説明や図の理解を助けたと考えられる。

##### ②位置や方向を表す言語の活用

本事例では、位置や方向を表す言葉を使うことにより数えた面等を記憶に留めておいたのではないかと考える。触れて気づいたことを発表するときにも「上の角と下の角の間に細かい穴が、縦にまっすぐある」「角と角の間に横に真っ直ぐな横がある」と位置や方向を表す表現が盛り込まれていた。また、面や辺、頂点の数を数えるときは、箱を回してしまっていて混乱していた本児に対して、箱を固定するように指導したことにより、前後、左右などの位置関係が確認できるようになり、まとまりを意識して面をとらえることができるようになった。立体に対して見えにくさやとらえにくさのある肢体不自由児は、空間的な位置関係や方向をとらえることも苦手とされている。しかし、見る基準を明確にしてから、位置や方向を表す言語を正しく活用することで「上」「下」「前」「後ろ」などの言葉の意味理解をもとに、空間的位置関係を抑えていくことで有意義化でき、まとまりを意識して立体をとらえることができたと考えられる。

##### (2) 苦手意識と認知特性を踏まえた指導

本児の公立小学校通常学級での様子や当校での様子の中に「苦手な教科(学習)」とか「苦手と感じる」などの表現がいくつも見られる。本人も「図形は苦手だから」などと話していた。しかし、一方で「上手ではないが、手先を使うことが好き(折り紙等)運動も好き」(保護者)という記述がある。また、本児が転校時に筆者に手紙を書いて渡してくれ「算数を積極的に教えてくれてありがとう」と記載されていた。本児にも得意でないことはあるだろう。しかし得意でないことに対して苦手意識を持つのではないようである。認知特性が踏まえられず行われてきた指導の蓄積や学習経験により、苦手意識は作られてしまうのではないかと考える。

例えば本単元においても、面や辺、頂点の説明に教科書は見取り図を使用している。見取り図は、小6の「立体」の単元で指導されるものである。小3では、まだ指導されていない見取り図を使用して面や辺、頂点の場所をとらえることが望まれているのである。また、本児の引継ぎに普通小学校を訪れた折、理科の「天気のようにすと気温」の授業を参観させていただいた。授業では担任

の先生が、算数では折れ線グラフの指導がまだであることを確認しながらも1日の温度の変化を折れ線グラフに記入させるという活動が導入部分で取り入れられていた。ほとんどの子どもたちは担任の先生の指示通り、まだ算数では指導されていない折れ線グラフを正しく記入することができた。しかし、本児は縦と横のメモリの関係を理解していないようで正しく記入することができなかった。困惑している表情を見せ、周りの友だちのグラフを横目で見て、自分の折れ線グラフを記入した用紙をそっと机の中に入れた。

教科書に立体の見取り図が掲載されたり、理科の教科書に気温の折れ線グラフが掲載されたりしていることは、本来授業をわかりやすくし、児童の理解を助けることを目的にされているはずである。しかし、本来わかりやすくするための図や活動が、見えにくさやとらえにくさのある肢体不自由児にとってはむしろわかりにくくし、苦手意識を作ってしまう要因にもなりかねない。目標を達成させるために生じる困難を予想し、その要因となる背景をおさえて指導すること、つまり認知特性を踏まえた指導が苦手意識をもつ子どもへの配慮を考える上で重要である。

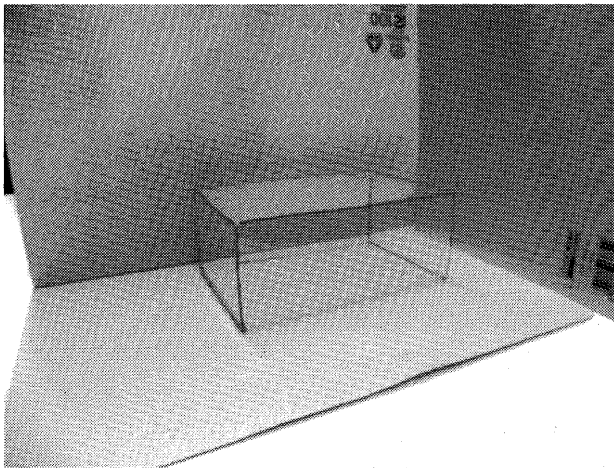


写真2

## 5. 今後の課題

今回の特別支援学校学習指導要改訂で新たに加えられた「認知の特性等に応じて指導方法を工夫」した指導に関する事例の蓄積が望まれている。本稿は、算数の「図形」のなかの立体図形の最初の単元である「箱の形」の指導事例である。苦手とされる「図形」の領域においても低学年の指導が重要であることが示唆された。今後は、数と計算の低学年の指導事例の整理をしたい。

## 参考文献

藤田和弘(1987) 運動障害と知能. 茂木茂八(監修), WISC-R 知能診断事例集. 日本文化科学社, 193-196  
木村美樹・渡辺直美・西 範子・小枝達也(1992) 脳性

麻痺けい直型両麻痺児の視知覚の特徴 第2報訓練効果からの検討. 作業療法ジャーナル, 26(5), 366-370

小枝達也(1993) 脳性麻痺と視覚認知障害. 有馬正高・加我牧子(編), 発達障害医学の進歩5. 診断と治療社, 98-103.

山中克夫・藤田和弘・名川 勝(1996) 情報処理様式を活かした描画と書字指導—継次処理様式が優位な一脳性麻痺幼児について—. 特殊教育学研究, 33(4), 25-32.

藤田和弘・熊谷恵子・青山真二(1998) 長所活用型指導で子どもが変わる—認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略. 図書文化社

清水光弘(1999) けい直型両麻痺児における情報処理様式の特徴について. 特殊教育学研究, 37(3), 61-67.

安藤隆男・野戸谷睦・任龍在・小山博・丹野傑史・原優里乃・松本美穂子・森まゆ・渡邊憲幸(2006) 通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解. 心身障害学研究(現障害科学研究), 30, 139-151

村主光子(2006) 視知覚に困難さがある肢体不自由のある子どもの漢字の読み書きについての指導実践事例 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要 第42巻, 59-63

村主光子・岩佐美奈子・安藤 隆男(2007) 認知特性を踏まえた教科指導I—算数科における文章題の指導実践— 日本特殊教育学会第45回大会発表論文集

筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2008) 肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～. ジアース教育新社

村主光子(2008) 数直線がとらえにくい肢体不自由児に対する数概念の指導実践事例, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要 第44巻, 79-82

小学校学習指導要領解説算数編(2008) 文部科学省 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(2009) 文部科学省

村主光子(2010) 見えにくさ, とらえにくさのある肢体不自由に対する「長さくらべ」の指導実践事例, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要 第46巻, 56-62

筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2011) 特別支援教育における肢体不自由教育の創造と展開2 「わかる」授業のための手だてQ&A～子どもに「できた!」を実感させる指導の実際～. ジアース教育新社

## Ⅱ. 新要領における「古典」の扱い方 —古典教材を用いた読みの学習の事例—

藤川 華子

### 1. はじめに

「古典」の重視は、平成20年の学習指導要領の改訂における主要なトピックスのひとつであった。これにより、小学校国語科へは音読の重視とともに古典教材の導入が決定され、中学校国語科では音読・朗読をこえて、古典教材をより深く読み込むことが求められるようになった。

しかし、この導入は、他の学習指導要領改訂のトピックスとは異なり、愛国心をうたった教育基本法の改正を背景に行われ、「古典」は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の4領域とは別に、「言語文化と国語の特質に関する事項」として付帯的に設定されている。

また、「古典」の目的は「言語文化を享受し継承・発展させる態度を育成する」とされ、やはり4領域で示されたような、国語科で身につけることが求められている力の習得との連関関係は示されていない。

つまり、「古典」は、国語科で身につけることが求められている力（しばしば「読解力」などとよばれるような）を形成する要素とは考えられていないようである。

一方で、最近の国語に関するトピックスからは、例えば「読解力」という言葉を他教科の文章問題の正答率の低さに一足飛びに結び付け、その向上を至上命題とするような、国語に「役に立つ」ことを求めようとする流れが認められる。少なくとも、そのような有形無形のプレッシャーを感じている国語科教員は少なくないのではないだろうか。そのような中で、新学習指導要領（以下、新要領と略記）の要請があるからといって、「古典」に今まで以上の時間をあてることは容易ではない。

そうでなくても、たとえば当校では、児童生徒の体力等に配慮するために授業時間が通常より短く設定されており（小学部40分、中高等部45分）、また、話す・聞く・書く・読むなどすべての活動に物理的に時間がかかる児童生徒が多いため、常に授業内容の「精選」が課題とされてきた。当校に限らず、時間的な制約を意識せざるを得ない肢体不自由校では、国語科で身につけることが求められている力とは関連性が薄いのであれば、「古典」の優先順位は低くならざるを得ない。実際問題として、「古典」の扱いは、紹介やせいぜいが音読にとどまり、新要領の要求に十分な時間をあてることは難しいのではないだろうか。

では、「精選」が課題となる中では、古典教材は扱われる必要はないのだろうか。この問いに対して、「古典」の価値を正面から主張してもしかたがない。しかし、この問いをこう言い換えればどうだろう。古典教材を学ぶことは、本当に国語科で身につけることが求められている力の習得に「役に立たない」のだろうか。

本稿では、時間的なしほりがある中で、「古典」を中

学校国語科の年間計画に位置付けるための工夫の一例を報告したい。つまり、上述の問いをこう言い換えるのである。「古典」の学習を、国語科で身につけることが求められている力の習得に「役に立」てることはできないだろうか。むしろ、「古典」の学びを深めることにより、中学校国語科で身につけることが求められている力をさらにのばすことができるのではないかと。それが可能であるならば、「古典」は中学校国語科で積極的にとりあげられるべき授業内容となるはずである。

本稿では、まず、新要領が定めた「古典」学習の内容を整理する。次に、新要領が中学校国語科で身につけることを求めている力の特徴を整理し、そのなかになどのように「古典」の学びを位置づけるかを検討し、最後に実践事例を報告する。

### 2. 新要領における「古典」の目的と内容

中央教育審議会答申（平成20年1月）によれば、新要領改訂の重点は以下の3点である。

- A) 国語に対する関心・国語を尊重する態度
  - B) 実生活で生きて働き、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力
  - C) 我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度とくに言語活動により以下の3点を行うとされている。
    - a) 言葉を通して的確に理解・論理的に思考し表現する能力
    - b) 互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力
    - C) 我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむ
- ここからは、「古典」が、「我が国の言語文化」に位置付けられ、これに触れて感性や情緒を育み、また、これへの関心を広げたり深めたりすることにより、継承・発展させる態度を養成することが求められていることがわかる。つまり、古典教材を通した、言語文化の伝達が目指されているのである。もちろん、「古典」を「国語」ととらえ、A)の中にも読み取ろうとすることもできよう。

さらに、新要領で4領域に付帯して新設された「言語文化と国語の特質に関する事項」によれば、各段階の目標は次の通りである。

小学校段階では音読を中心に、徐々に「古典」にふれることとされ、その際、原文からはリズムのみを受け入れ、意味や考え方については平易な解説文を通して理解することが求められている。なお、その教材の例としては、低学年：昔話・神話・伝承、中学年：易しい文語調の短歌・俳句・ことわざ・俳句・慣用句、高学年：親しみやすい古文・漢文・近代以降の文語調の文章があげられている。

これに対して、中学校段階では、中1：文語のきまり・訓読の仕方・古典の種類を知り、音読すること、中2：朗読すること・古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いを想像すること、中3：歴



史的背景などに注意し、古典の世界に親しむことや、古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと、などがあげられている。

このように、新要領は、音読・暗唱・朗読を中心に、「我が国の文化や伝統について関心を深める」ことを目的としていた旧要領とは明らかに異なる特徴をもっている。つまり、従来の音読・朗読教材にとどまらず、古典教材を学ぶことにより、文化としての「古典」世界をより深く、広く理解することが求められるようになったといえる。そして「古典」の内容がこのように広げられたことにより、「古典」を中学校段階にふさわしい「読むこと」の教材として取り扱うことができるようになった。

### 3. 「古典」をどう「役立」てるか

#### (1) 他者性をもった文学的文章教材としての「古典」

新要領によれば、中学校と小学校の国語科の重点の違いは、具体から抽象、主観から客観への移行であり、中学校段階の最も重要な目標は、自分の考えを持つことと、(自分と同じように)自分とは異なる考えを持つ他者に気づき、相互の違いを認め合って学び合うことである。これは中学生という、生活年齢や思春期という自我の発達期であることをふまえた設定であり、新要領にある「中学校段階にふさわしい文章や資料等を用いて」という文言もまた、このような中学生という発達段階の精神面での特徴を考慮したものと考えられる。中学校の国語科教科書に海外の文学的文章の翻訳や、哲学的な文章といった、具象的・日常的からは離れた教材が積極的に用いられているのもこのためであろう。

すでに、旧学習指導要領の下でも、教科書(ここでは教育出版のものを参照する)を見れば、生徒がすでに知っているものや身近な共感を呼ぶものが選択されており、その基準は古典の特殊性ではなく現代を生きる我々との共通性を感じさせることにおかれていることがわかる。この、違いと共通というテーマは、やはり、自分とは違う他者を認めるという中学校段階のキー概念を踏襲するものである。

新要領で、「古典」の内容として、古典に表れた古人のものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いを想像したり、歴史的背景に注意したりしてそのような読みを行なうことがあげられたことにより、「古典」もまた、この具象的・日常的から離れた教材としてとらえることが可能になった。これを中学校国語科の教材選定の意図と照らし合わせるならば、次のようになる。

「古典」を通じて古人という「他者」に気付き、現代を生きる我々との異同を考え、違いから学び取ることが求められている。

つまり、新要領によって、「古典」は、他者性をもった文学として、中学校段階に求められている力を習得するために用いることができる教材となったのである。

#### (2) 「知識・技能を活用する能力」をみがく

さらに、新要領が新たに身に着けることを求めている力を整理すると、その習得に「古典」の学習が果たすことのできる役割が見えてくる。

新要領における国語科の最も大きな転換は、「コミュニケーション力」の重視から、「言語能力」の重視へといえることができる。この転換により、「活用」というチームの持つ意味も大きく変わった。前者が、従来の国語科で身に着けることが求められている力を生活に「活用」というように、「話す・聞く」を中心とするコミュニケーション場面を想定して用いられていたのに対して、後者では、言語的スキルを向上させることによって、知識や情報を「活用」する力を身に着けることを目的にする、というように、「読む」や「書く」の中で用いられる傾向が強くなったのである。

この転換の背景に OECD の PISA 調査の結果があることは、新要領解説の冒頭に、同調査をあげて我が国の児童生徒の課題として3点をあげていることから明らかである。そこで一つの課題としてあげられているのが、「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題」であり、そのため新要領では、「思考力・判断力・表現力」と「知識・技能を活用する」力が重要な目標のひとつになっている。

このような力は、知識量を問うのではなく、与えられたヒント(情報)をどう活用(操作)するのか、という PISA 調査の設問方式に対応するものであるが、ここに古典教材活用のヒントがある。古典教材は、歴史的背景や古典知識、現代語訳などのヒントを用いて読むことが必要な教材だからである。

実際に、PISA 調査に多大な影響を受けていると考えられる全国学力・学習状況調査では、平成20年度以降、すべての古典教材(20年度: 故事成語, 21年度: 短歌, 22年度: 百人一首)は現代語訳や解説文とともに出題され、そのヒントをもとにしてどのように文意を読み取るのかが設問となっている(これに対して、平成19年度版には解説文はなく、リズム・仮名遣い・内容理解が出題されていた)。

つまり、古典教材を、「知識・技能を活用する能力」を研鑽する場として位置付けることにより、新要領で強調されている、「目的や意図に応じ」て文章から必要な情報を取り出し、その情報を「活用」して読解に役立つという、今日的な課題に直結した学習内容にすることができるのである。

このように、新たに提示された「古典」の学習を、より「役に立つ」学習内容として用いるため実際に行った実践を以下に報告する。

## 4. 指導の展開例

### (1) 対象クラスについて

対象となる学習集団は中学部3年生で、4名とも脳性

まひを主障害とする生徒である。Ⅱコース（準ずる教育課程だが、当該学年の学習が難しい生徒を対象とした少人数の学習コース）という学習単位の特性上、個々の学習の到達度及び個人の領域間の到達度のばらつきは大きく、その程度は小学校段階の課題から中学校段階の課題まで幅広い。また、個々の進路先も異なることが予想され、「古典」のみならず、教科としての「国語」の学習の機会がこれに最後になる生徒もいる。

学習場面や学校生活場面における行動と WISC-Ⅲの結果からは、主に次のような特性が読み取れる。

- ・上肢操作に難しさがあり、動作性や処理速度は低い
- ・知覚的統合が低く、情報量が多くなると混乱する
- ・因果関係など全体のつながりを考えるのが難しい
- ・頭の中に記憶をとどめて、情報をつないでいくことが難しい

一方で、学習意欲が高く、聴覚的な情報の処理や継次的な処理が得意や暗記は得意である。そのため、作業や情報量の制限、情報の可視化とその恒常的な提示、パターンの利用などが効果的な集団であるといえる。

## (2) 指導方針・指導の経過

対象クラスの「読むこと」の学習では、説明文読解と物語文読解という大きな二本の柱をたてた。

説明文の学習では、小学校段階の目標である、文章を「適切に表現し正確に理解する」ことを目指すとともに、その方法として、中学部段階で導入される「構造的な理解」を用いた。具体的には、パターン（話題・例・まとめ）を習得し、これを用いた演繹的・効率的な読解の技術として、「読み」の方法を段階化し、主に小学校段階を対象とする教材を用いた。

これに対して、文学的文章の学習では、小学部段階で積み上げてきた主観的・共感的な読みを用いながら、客観的な視点を獲得することを目指した。具体的には、表現技法（主に比喩）を目印とし、表現の効果を考えることによって作者の意図を考えながら読んだり、根拠を文中から探し、示し合ったりすることで、集団でより妥当な（客観的・作者の意図に近い）読みを模索するという学習を行なった。そのため、教材選択の基準は、表現技法が多用されているもの、作者の意図が明確ではあるが、明文化はされていないものとし、「オツベルと象」（中1）・「夏の葬列」（中2）など、当該学年の教科書教材を用いることにした。とくに「夏の葬列」では、客観的な情景の描写や登場人物の心情の理解にとどまらず、表現の工夫や効果を「評価」という、中学校段階で目指されている一定の到達が見られた。

そこで、第3学年では、これまで習得した説明文の読み方、すなわちパターンを初見の文章に「活用」することと、文学的文章の学習のまとめを行うことを目指し、これまでに学んだ説明文の読み方を用いて、必要な情報を選択的に読み取り、読み取った情報を「活用」して、

より他者性の高い文学的文章の読解に生かす、という指導を行なうこととした。

## (3) 教材選定の理由と教材作成の工夫

以上の指導を行う教材として選択したのが、和歌（「詩歌を読む」・教育出版3年）である。その理由は以下の通りである。

- ①生徒が詩歌（詩・短歌・俳句）の読解を好んでいる
- ②読解に、背景となる世界観や古典知識が必要である
- ③和歌の特性が、生徒の困難に対する手立てになり得る
  - ・文字数が少ない→情報が制限できる
  - ・規則や表現技法が多彩→強調点がわかりやすい
  - ・作者の視点を想像しやすい（例：「この手紙は誰に何を伝えようとしているのか」など）

また、教科書の掲載歌を基に、さらに、生徒がよりイメージをふくらますことができるように、映像資料に対応した小道具が効果的に詠みこまれている和歌（和歌⑦）や、同じテーマの和歌（⑤⑨⑩）を適宜追加し、テーマごとに並べ直した。

### 『万葉集』より

- 和歌① 春過ぎて 夏来たるらし 白たへの  
衣干したり 天の香具山 持統天皇
- 和歌② 君待つと 吾が恋ひをれば 我がやどの  
すだれ動かし 秋の風吹く 額田王
- 和歌③ 多摩川に さらす手作り さらさらに  
なにそこの児の こだかなしき 東歌
- 反歌① 銀も 金も 玉も 何せむに 勝れる宝  
子にしかめやも 山上憶良
- 和歌④ 防人に 行くはたが背と 問ふ人を  
見るがもしさ 物思もせず 防人の歌
- 和歌⑤ 唐衣 裾に取り付き 泣く子らを  
置きてそ来ぬや 母なしにして 防人の歌

### 『古今集』より

- 和歌⑥ 秋来ぬと 目にはさやかに 見えねども  
風の音にぞ おどろかれぬる 藤原敏行
- 和歌⑦ 五月待つ 花橘の 香をかげば  
昔の人の 袖の香ぞする よみ人しらず
- 和歌⑧ 思ひつつ 寝ればや 人の みえつらん  
夢と知りせば 覚めざらましを 小野小町
- 和歌⑨ うたたねに 恋しき人を 見てしより  
夢てふものは たのみそめてき 小野小町
- 和歌⑩ いとせめて 恋しき時は むばたまの  
夜の衣を 返してぞ着る 小野小町

### 『新古今和歌集』より

- 和歌⑪ 見わたせば 花も紅葉も なかりけり  
浦の苫屋の 秋の夕暮れ 藤原定家
- 和歌⑫ 玉の緒よ 絶えなば絶えね ながらへば  
忍ぶることの 弱りもぞする 式子内親王
- また、和歌の読解に必要な「古典」知識を得るために

用いる説明文は、4種類を教員が自作し、分量（短い→長い）・構成（パターン通り→異なる構成のもの）・要旨（一部分を抜き出せる→抽象化が必要）・欲しい情報の位置（要旨と同じ→ほしい情報と要旨が違う）という4つの視点から難易度をつけ、簡単なものから徐々に難しくしていった。これは、生徒が機械的にパターンを当てはめているだけなのか、「活用」ができてきているのかを明確にするためである。

#### （4）単元の設定

##### ①単元の見目

- ・和歌の豊かな世界を知り、和歌の形式や古語に親しみをもつ
- ・語句の意味からの確かな情景を構成し、物語をよみとる
- ・歴史的背景や古典世界の知識を知ることにより、作者が作品にこめたメッセージ・意図・歌われた場面やその意義を読み取る＝「情報」を讀解に「活用する」

##### ②単元の指導計画

本単元では主に二つの学習活動を行った。

一つ目の活動は、和歌の解釈である。「解釈」とは、客観的な読みによる理解と、作者と自分とが違う考えをもつことを前提とし、作者の意図を読み取るという創造的な活動である。

本コースの生徒たちは、これまで表現技法（主に比喩）を作者の意図を読み取るための目印としてきた。しかし、相聞歌に代表されるように、和歌はメッセージを伝えることをその役割としており、語り手と受け手及びその目的が明確である。現代語訳が示す和歌の「内容」は、作者がメッセージを伝えるためのツールにすぎないが、語り手と受け手とを具体的にイメージすることにより、和歌そのものをベタで読むのではなく、メタ的な視点にたつて読むことが可能になる。和歌の解釈のステップは以下の通りとした。

- ・情景を読みとる：「いつ・どこ・だれ」を明確にする
- ・和歌のメッセージ（意図）を読み取る：作者の立場を知り、和歌が歌われた目的を知る

このように、いわば「作者という背景」とも呼ぶべき新しい目印を設定することで、「解釈」の方略を増やすことを目指した。なお、上記を目的とするため、「係り結び」などの文法的な解釈や、古語調べなどは行わなかった。

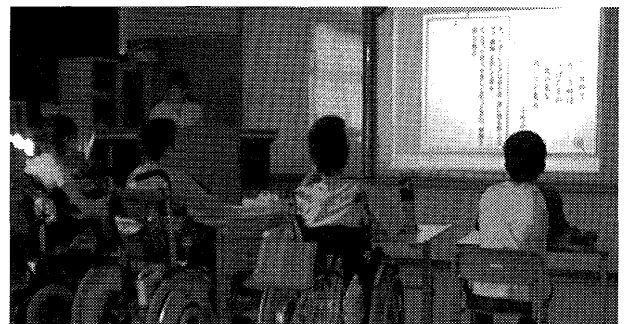
二つ目の活動は、和歌の解釈に必要な情報を選択的に収集し、得た情報を解釈に「活用」する練習をすることである。和歌には、現代語に訳すことで意味を類推することができるものと、背景となる古典知識無しにはわからないものがある。そのため、これまでに学んだ構造

に準じた説明文としてこれらの知識を提示することで、生徒が主体的に情報を探し、得た情報を「活用」する練習の場とした。

特に、これまでの説明文の読解は、「要旨」すなわち筆者が伝えたいメッセージを読み取ることが中心であった。これに対して、今回はとくに「自分が知りたい情報」を選び出して読む方法を身につけることを目的とした。

##### ③予想される困難・要因と、指導の工夫

- ・情景がイメージできない（要因：古典の世界観や生活空間に関する知識がない）  
→画像資料を用いて、当時の衣服・住宅・生活スタイルなどのイメージをもつ
- ・イメージを説明できない（要因：説明のために必要な情報を選ぶことが難しい・話している間に、どの情報を伝え、どの情報を伝えていないのかがわからなくなる）  
→発言の可視化：パワーポイントを用いて、発言を一言一句スライドに入力し、全員で共有する（写真）
- ・説明文から必要な情報を選び出せない（要因：説明文の要旨にひきずられる・読んでいるうちに自分が何を探しているのかを忘れる）  
→動機付け：最初に歌の意味を予想させる・設問の可視化：プリントに問いを書く欄を設ける
- ・表現の効果に気づいても、作者の意図を読み取れない（要因：表現の効果に共感してしまう・ひとつの表現が、作品全体のなかでどのような役割を果たしているかを考えることが難しい）  
→相聞歌（ラブレター：役割の明確な和歌）を用いる



写真

#### （5）和歌⑧⑨⑩と説明文④を用いた授業（全2回）の例

手続き：和歌3種を提示し、意味を予想したのち、説明文④を読み、得た情報を「活用」して解釈しなおす。

##### 生徒たちの予想

⑧「好きな人を思いながら寝たら、夢の中に彼が来てくれたよ！もっとずっと一緒にいたかったな」・「夢だと知っていたら、起きなかったのに」

⑨「うたた寝をしているときに、好きな人を夢にみてか

ら、また彼を夢に見たくて夢をたよりにしているよ」

⑩「すごく恋しいときは夜の衣(夜に着る物・パジャマ)を返して着るよ」「亡くなった恋人を恋しく思うときは、喪服を裏返して着る。そうすると恋人が生き返る」

【作業】：説明文④を読む

【生徒たちの解釈】

⑧「夢に出てきたということは、あなたは私のことを好きなのね！ それならもっとずっと一緒にいたかった」

【ラブレターにこめられたメッセージ(意図)】

「現実には一緒にいられないけれど、もうひとつの現実(夢)の中では一緒にいましょうね」

⑨「うたた寝をしているときに、好きな人が夢にでてきたから、彼が私のことを好きだとわかったよ(嬉しい)・「あの夢(を見てわかったこと=私を好きで来てくれたこと)を信じています」

【ラブレターにこめられたメッセージ(意図)】

「夢だけじゃなくて現実にも会いに来てね」

⑩「(本当は現実で会いたいけれど会えないから)せめて夢の中で会えるように、おまじないをします」・「夢の中で会いに来る=私を好き、の意味だから、夢で会うためのおまじないじゃなくて、好きになってもらうおまじないじゃないの？」

【ラブレターにこめられたメッセージ(意図)】

「(夢の中で会いにくるほど)私を好きになってね」

## (6) 結果と評価

授業は全8回であったが、前項であげた手立てが有効にはたらき、生徒たちは必要な情報を選択的に収集しながら、和歌を解釈することができた。とくに、和歌の解釈を事前に予想し、必要な情報(問)「なぜ夜の衣を返して着るのか」をプリントに書き込むことにより、説明文の要旨や不要な例にひきずられることなく、必要な情報だけを素早く選択することができた。また、全ての発言をパワーポイントに打ち込み、つねにスクリーンに提示したことにより、自分の発言を推敲できただけでなく、不明な点を生徒同士が質問・推敲しあうことでより理解を深め合うことができた。

## 5. まとめ

本実践は、「古典」の学習を、国語科で身に着けることが求められている力の習得に「役に立」てるという試みであった。しかし、実践を通じて最も強く感じたのは、教材としての「古典」の凄みともいえる力であった。全授業を通じて生徒たちの関心は極めて高く、様々な資料から積極的に情報を得ようとし、豊かな物語を紡ぎ出していた。生徒たちは、「古典」はおもしろいから好きだと言い、もっといろいろな「古典」を読みたいと言った。これはまさに、「古典」を学ぶ本来の目的である、「生涯にわたって古典に親しむ態度」の土台になるものであろう。「役に立つ」「古典」をしながら、本来の目的を達成

することができたのであれば、一見遠回りのようにも見える実践にも意味があったのではないだろうか。

もちろん、当該学年の学習が難しい生徒にとって、より「生活」に即応した、優先度の高い指導内容があるのではないか、という懸念は残る。しかし、「生活」という言葉は、一方で「生活」にすぐに「役立つ」国語に対する要求も意味するが、他方、生徒の卒後を見据えた時にはもう一つの重要な意味をもってくる。

学習の達成度にかかわらず、生徒たちの生活年齢は上がり、テレビやインターネットなどの情報機器や、外出などの経験を通じて、社会の中で「古典」のような教養に出会う可能性も増えていく。学習内容は精選されても、生活が精選されることはないが、学習内容が精選されたことにより、どこかで「古典」に出会っても、「わからないもの」としてなかったことにされてしまう可能性は高い。全く知らない状態から、手助けなしに親しむには、「古典」はやはりハードルの高い文学である。いつかの出会いのために興味の間口を広げておくことの意味は少なくない。

また、「古典」を学ぶことにより、「古典」世界のイメージを持ち、昔の人はこんなことを考えていた、同じ景色をこんな風に見ていた、そしてこんな言葉を残した……、たとえ断片的であっても、そのような視点を獲得することは、知ること・読むことの方法と楽しさを教えることとあわせて、卒後の生徒たちの日々の「生活」を豊かにすることではないだろうか。

## 参考・引用文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2007)「平成十九年度全国学力・学習状況調査解説資料中学校国語」
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2008)「平成二十年度全国学力・学習状況調査解説資料中学校国語」
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2009)「平成二十一年度全国学力・学習状況調査解説資料中学校国語」
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2010)「平成二十二年度全国学力・学習状況調査解説資料中学校国語」
- 中央教育審議会(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
- 「伝え合う言葉 中学国語1～3」教育出版
- 文部科学省(1998)「中学学習指導要領」・「中学校学習指導要領解説 国語編」
- 文部科学省(2008)「中学校学習指導要領」・「中学校学習指導要領解説 国語編」