

<実践研究>

肢体不自由のある高等部生徒の思考力・表現力を育む国語指導

—— 体験的活動を取り入れた古典の授業を通して ——

三戸 昭代*・船橋 篤彦**

本研究は、肢体不自由のある生徒の思考力と表現力を育成する国語科の指導について検討したものである。今回は、古典の授業における体験的な活動を含む言語活動の工夫に焦点をあてた。障害特性に着目し、①読むことと書くことの指導事項を関連付けて、自らの言葉で物語に書き換える言語活動を通して指導すること。②体験的な活動として「ホット・シーティング」の技法を取り入れた言語活動を工夫すること。以上の①と②により、古典の学習において、「認識から思考へ、思考から表現へ」のサイクルに働きかけることができることがわかった。以上を踏まえ、考察では、肢体不自由のある生徒の思考力と表現力を育む指導の要点について述べた。

キーワード：肢体不自由のある生徒 国語（古典）指導 思考力と表現力の育成

I. はじめに

特別支援学校（肢体不自由）高等部では、肢体不自由のある生徒の多様化する実態や進路希望に対応できる教育課程を編成し、「生きる力」を培う確かな学力を育成する必要がある。そのためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、思考力・判断力・表現力の育成をはかり、「主体的な学び」を促す学習活動を重視していかななくてはならない。その基盤となるのは言語に関する能力であり、国語科の指導には肢体不自由教育と国語科教育の双方の専門性が求められている。

そこで、本研究では、国語科の「書くこと」「読むこと」の指導として、国語総合における古典の読みを深め、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにし、肢体不自由のある生徒の表現の力を伸ばしていくための指導について検討する。

II. 研究の概要

1. 肢体不自由のある生徒の障害特性と「思考力」・「表現力」について

筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2011）は、肢体不自由生徒の多くを占める脳性まひの生徒の障害特性として、①動作の困難さなどがもたらす難しさ、②感

覚や認知がもたらす難しさ、③経験や体験の不足がもたらす難しさ、の3点を指摘している。これらは、肢体不自由のある生徒に共通する困難さであると考えられる。障害特性のため、「実体験の不足によって、実感的に登場人物の心情を想像することが難しい」ことや「実際にいろいろな実物に触れる経験や生活経験が不足しがちであることによって物語の場面を具体的に明確に思い描けないことがある。」と指摘している。

表現力については、『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）』（2009）の肢体不自由である生徒に対する教育を行う特別支援学校の配慮すべき事項に「体験的な活動を広げて表現する意欲を高めるとともに、生徒の言語活動や身体の動きの状態に応じて、考えたことや感じたことを表現する力の伸長に努めること。」と示され、「種々の体験的な活動を通して表現する意欲を高めることが大切である。」と明記されている。

肢体不自由のある生徒の表現する力を育む指導に関する研究には、国立特別支援教育総合研究所（2012）の研究がある。障害特性が、表現する力の育成に及ぼす課題を多くの先行研究や調査から明らかにし、言語活動を重視した表現する力の育成が大切であることを指摘している。また、同研究では、表現する力を育む指導の具体的な配慮や工夫を示した実践例も報告されている。しかし、これは小学部・中学部での指導に関わる研究・報告であることから、高等部における肢体不自由のある生徒の表現力を育む指導について、明ら

* 広島県立広島特別支援学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

かにしていくことが必要となる。

2. 高等学校国語科における「思考力」・「表現力」について

国語科を編成している6科目「国語総合」「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」「古典B」のうち、共通必修履修科目である「国語総合」は、国語科の目標「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝えあう力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」を全面的に受け、総合的な言語能力を育成する科目として位置づけられている。「国語総合」は、「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」の3領域および「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の3領域1事項から内容が構成されている。

『高等学校学習指導要領解説国語編』（2010）（以下、『解説国語編』）には、「書くことの指導は、単に書くことだけでは十分とは言えない。読むことの指導との関連も必要となる。」「読むことの指導事項を身に付けさせるためには、読むという言語活動だけでは不十分である。（中略）表現する言語活動を通して読みを深めることが大切である。」とされ、「読むこと」と「書くこと」の指導事項を関連させて指導することの必要性が示されており、水戸部・浮田・細川（2015）も「領域を組み合わせることで、互いの指導のねらいがより効果的に実現できるように」としている。さらに、『解説国語編』には「文章を書き綴る中で、自分の考えがまとまっていき、更に緻密なものや確固としたものになっていくことを、生徒に実感させることも大切である。」「書き手が述べようとしていることを的確にとらえ、簡潔にまとめたり、丁寧に述べたりすることは、文章を読み取る能力を高めるばかりでなく、表現する能力を伸ばすことにも役立つ。」とも示され、「読む力」と「思考力」と書いて「表現する」ことの密接な関係が述べられている。

このことは、『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』（2016）に詳述されている。言語能力の育成に関わって国語科で育てたい資質・能力とそれが働く過程を整理し、「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ」として図示されている。さらに、現行の学習指導要領に示されている3領域の学習活動の中で、資質・能力がどのように働いているかを含めて「国語科における学習過程のイメージ」として図示されている。

Fig. 1は、これらの図を踏まえて、筆者らが整理した『「読むこと」「書くこと」の指導事項と「思考力」・「表現力」の育成の関連』を示した図である。「読むこと」による思考の深まりは「書くこと」による表現として表出される。「書くこと」によっても思考は深化し、「読むこと」につながっていく。その過程で「思考力・表現力」が高まっていく。「読むこと」と「書くこと」の指導事項を関連づけて指導することにより、「認識から思考へ、思考から表現へ」サイクルが機能し、思考力と表現力が育まれていくと考える。

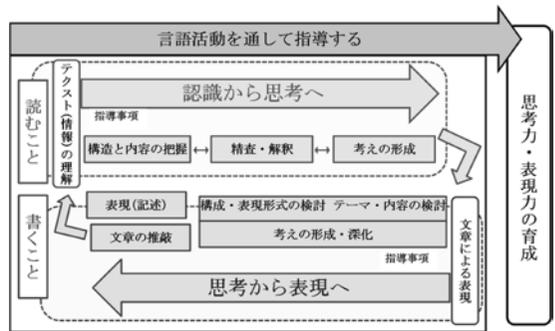


Fig. 1 「読むこと」「書くこと」の指導事項と「思考力」・「表現力」の育成の関連

さて、この図に当てはめて、改めて肢体不自由のある生徒の国語科における「思考力」・「表現力」の育成を考えてみたい。筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2011）が実体験の不足によって、実感的に登場人物の心情を想像することが難しく、登場人物の心情を読み取ったり、描かれている情景を文章から思い描いたりすることが難しいと指摘しているように、障害特性により、「構成と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」という「認識から思考へ」の流れがうまく流れず、また、「思考から表現へ」の流れにおいても、体験不足により表現の意欲や学習の意欲の低下が生じていると考えられる。すなわち、「認識から思考へ、思考から表現へ」のサイクルが機能しにくい状態にあることが想定される。

3. X校（特別支援学校（肢体不自由））の高等部における国語科古典の指導

Z県立X校では、国語科の共通必修履修科目である「国語総合」を1年次3単位、2年次3単位の合計6単位履修する教育課程を編成している。『解説国語編』に示されている「A 古典を教材とした授業時数と近代以降の文章を教材とした授業時数との割合は、おおむね同

等とすることを目安として、生徒の実態に応じて適切に定めること。」に則って、古典の単元については、1年次前・後期にそれぞれ、「古文入門」・「漢文入門」という導入的な位置づけの単元を扱い、2年次では、「随筆」・「物語」・「詩歌(古典に関連する近代以降の文章)」・「論語」を続けて学ぶ年間指導計画を作成している。

4. 古典の学習における言語活動の充実

「国語総合」の指導事項は言語活動を通して指導することになっており、国立特別支援教育総合研究所(2012)においても、「言語活動の充実により、考えて、判断したことを表現する学習が重要であるという(中略)視点に加えて、肢体不自由のある児童生徒においては、障害の特性に配慮して、言語活動の充実により、『表現する力』を育むことがとりわけ肝要であると言える。」と述べられ、肢体不自由のある生徒にとって、言語活動の充実を通して、「思考力」・「表現力」を育むことが大切であることがわかる。

古典の学習の指導事項については、『解説国語編』に「古典の学習は、古文、漢文の現代語訳や文法的な説明に終始するものであってはならない。」とし、「近代以降の文章と同様に、表現の仕方に注意したり、要約や詳述をしたり、想像力をはたらかせたりしながら読み味わい、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしていくことが大切である。」と述べられている。このことを踏まえると、「読むこと」の力、「書くこと」の力の指導のため、つまり、思考力と表現力を育む指導のためには、古典の教材を解釈する授業からの転換をはかり、古典の教材を活用した言語活動を工夫することが大切になると考える。『解説国語編』に「B 書くこと」の言語活動例として「ア 情景や心情の描写を取り入れて、詩歌をつくったり随筆などを書いたりすること。」や「C 読むこと」の言語活動例として「ア 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えること。」が示されており、古典の学習においても両者を関連づけた言語活動を工夫することが必要である。

5. 言語活動の充実と体験的な活動

国立特別支援教育総合研究所(2012)は、言語活動を重視した授業づくりを進める際に必要な配慮や工夫の視点を5点に整理し、「①体験的な活動を計画的に確保すること」をあげている。そこで、体験的な活動を取り入れて言語活動の工夫を図ることが有効であると考えた。筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2011)

も示しているように、言語活動に取り入れられている体験的な活動には、ロールプレイングである劇遊びなどが一般的である。ここでは、体験的な活動としてホット・シーティングを取り上げる。渡辺・獲得型研究会(2010)によると、ホット・シーティングとは、「テキストの内容やある場面の登場人物の心情などをより深く理解するために、教師や学習者が登場人物となって、質問したり答えたりする技法である。」「学習活動がテキストの内容をより深く理解するとともに、自分以外の人物の立場や心情を理解し、自分自身の考え方や言動を問い直す機会にもなりえる。」とされ、作品の作者や登場人物になる疑似体験を通して心情や情景を考えていく、体験的な活動である。潮田(2016)は、唐詩を読んでホット・シーティングにより詩人の心情に迫る実践例を報告しており、「詩人を演じて彼らの人生に思いをいたすことが、生徒の他者への想像力を涵養する機会となると考える。」と述べている。『解説国語編』にも「人物の心情に思いをいたすことによって、自らの生き方を重ね合わせ、人物に対して共感したり反発したりする中から、生徒の想像力、豊かな心情や感性が養われていく。」と示されているように、登場人物の心情を読み取ったり、描かれている情景を文章から思い描いたりすることが難しいとされる肢体不自由のある生徒にとって、ホット・シーティングにより、他者を演じて他者になりきることは、思考力・表現力の育成につながっていくと考える。

以上を踏まえると、古典の作品を読んで、情景や心情の描写を取り入れ、現代の言葉で物語に書き換えることで肢体不自由のある生徒が充実した言語活動を体験し、学びを深めることに貢献できるのではないだろうか。

加えて、社会体験の不足に起因するとされる肢体不自由のある生徒の「他者の心情の読み取り」の困難さについては、体験的な活動ホット・シーティングを取り入れて指導することにより、情景や心情の描写を取り入れ、現代の言葉で物語に書き換えることを促進すると考えられる。以上の指導仮説をもとに古典の単元学習を通して、検証を進めることとする。

Ⅲ. 研究方法

1. 実施期間

平成Y年9月～12月

2. 対象

Z県立X校高等部1・2年1組 2年生 3名(生

徒の実態は Table 1参照)

Table 1 生徒の実態

A	<p>脳性麻痺による体幹機能障害。 左上肢・左下肢に麻痺・拘縮がある。推測で読むことが多く、行飛ばしが多い時には、指でなぞるように言葉かけをしている。</p> <p>学習への意欲は高く、宿題や課題にまじめに取り組んでいる。時に思い込みが強く、誤った言動をとることもある。文章の読み取りは苦手としているが、発想が豊かで、表現を工夫して文章を書こうとする。</p>
B	<p>二分脊椎による膀胱直腸機能障害・体幹機能障害。水頭症。</p> <p>自己導尿を定時に行っている。自走式の車椅子を使用。褥瘡対策のため、午前・午後1時間ずつベッド上で授業を受けている。聞きとりにくい時には“利き耳”を話者にむけて聞かせることができる。書字の経験が少なく、本人も苦手と感じている。経験したことをその時の気持ちも含めて書くことには抵抗が少ない。他者の話に合わせようとする気持ちは強いが、表面的なところにとどまり、他者の気持ちや視点の違い等を共有することには課題がある。</p>
C	<p>進行性筋ジストロフィーによる体幹機能障害・両上肢機能障害。電動車椅子を使用。カットアウトテーブル使用。机上の教材の配置等には支援が必要で、自分から依頼することができる。</p> <p>古典の学習に意欲的である。作者の文体の特徴などにも着目して読解することができる。表現を吟味して文章を書く習慣もついている。普段の会話では饒舌であるが、自分の考えを伝えることが必要な場面では、話せなくなることが多い。一方、自分の好きなことについては強く主張することや、他者の考えをあからさまに否定することが多く、課題となっている。</p>

3. 単元名

- 実践Ⅰ 随筆・日々の思い『枕草子』『うつくしきもの』
- 実践Ⅱ 物語・古人の生き方『伊勢物語』『芥川』
- 実践Ⅲ 詩歌・うたの心『折々のうた』

4. 使用教科書

東京書籍『新編国語総合』

5. 検証の方法

「C 読むこと」の指導事項の「ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。」と「B 書くこと」の指導事項の「ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。」を取り扱う。言語活動として、自分の言葉で物語に書き変える活動を行い、ホット・シーティングの後、2回目の物語に書き換える活動を行って、書き換え作品により、生徒の変容を検証する。また、2回目の書き換え後のふりかえりにおいても変容

を検証する。検証の視点は、①文字数、②登場人物等の心情を考えて描写した表現、③2回目の書き換え後のふりかえりの3点である。

IV. 結果と考察

1. 授業実践Ⅰについて

(1) 単元名

随筆・日々の思い『枕草子』『うつくしきもの』

(2) 単元目標

古文の表現に慣れ、文章の内容を読み取る。
作者のものの見方や感じ方について考える。

(3) 指導計画

全15時間 (Table 2参照)

Table 2 授業実践Ⅰの指導計画

第一次	題名の「うつくしきもの」を読み、自分の「うつくしきもの」を発表しあう。	1時間
	本文を音読し、語句の意味を調べ、内容を把握する。	4時間
	「うつくし」の特徴に留意して現代の言葉に書き換える。	2時間
第二次	自分の「うつくしきもの」をまとめる。	1時間
	清少納言への質問を考える。	1時間
	清少納言になって質問を受ける。(ホット・シーティング)	5時間
	ホット・シーティングをもとに、2回目の現代の言葉への書き換えと自分の「うつくしきもの」を創作して書く。	1時間

「うつくしきもの」は随筆であるため、ホット・シーティングの対象者は作者である清少納言とした。書き換えは、「うつくしきもの」を現代の言葉に書き換える作品と自分の「うつくしきもの」を創作して書く作品の2作品を書かせたが、検証の対象は「うつくしきもの」を現代の言葉に書き換える作品とした。

(4) 「うつくしきもの」の書き換え文字数について

Fig. 2に示すように、生徒 A、B、C の3名ともホット・シーティング (以下、図内では H・S と表記する) 実施後、文字数が増加した。

(5) 心情を考えて描写した表現について

「うつくしきもの」では、ホット・シーティングの対象者である清少納言が列挙している具体例を「うつくし (かわいい)」と感じる理由や「うつくし (かわいい)」と感じている説明などを「心情を考えて描写した表現」とした。

Fig. 3に示すように、ホット・シーティング実施前はみられなかった理由等を描写した表現が、ホット・

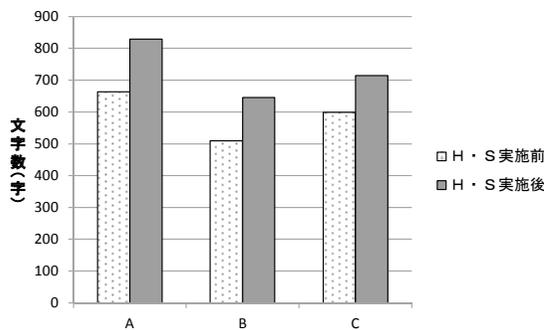


Fig. 2 「うつくしきもの」文字数の変化

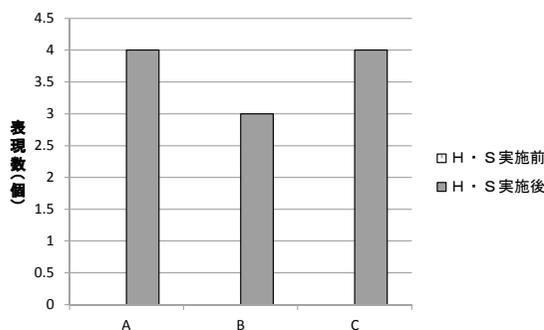


Fig. 3 「うつくしきもの」の心情の描写

シーティング実施後にはみられるようになった。ホット・シーティングにより、清少納言として質問に答える体験をしたことで、清少納言の視点に立って、かわいと思う理由を考えることができるようになった。

Table 3に示すように、Aは、「雛の調度」をかわいと思う心情を「わたくしは、童心にかえられるので人形遊びのお道具までかわいらしいと思っちゃうの。」と表現している。ホット・シーティングでも、「人形ではなくて人形遊びの道具をかわいと思うのはなぜか。」という質問に「私は、小さい時に人形で遊んでいたの、童心に戻れるので、懐かしく、かわいく思います。」と作者（清少納言）の幼少時の体験を想像して答えていた。Bは、「蓮の浮葉」を取る心情を「小さいものが好きなのだから、ついついってしまったの。」と表現している。「蓮の浮葉を池から取り上げるのはなぜか。」という質問は、3人がそれぞれホット・シーティングで質問していたが、ホット・シーティングで答えたのはBだけである。「うつくしきもの」の主題として本文中に示してある「なにかも小さいものはみなかわいと思う。」に則して想像を広げて答えている。

Table 3 「うつくし」の心情の描写

A	<ul style="list-style-type: none"> ・「雛の調度」をかわいと思う心情の理由を「わたくしは、童心にかえられるので人形遊びのお道具までかわいらしいと思っちゃうの。」と表現している。 ・“アンバランスなかわいさ”について、漢文を読む男の子について、「ギャップが絶妙にかわいらしいよね。」と理由を書いている。 ・「瑠璃の壺の形もかわいらしいと思うのよね。」とどこがかわいいかを明記している。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・「蓮の浮葉」を取る気持ちや理由を「小さいものが好きなのだから、ついついってしまったの。」と表現している。 ・ひよこの体と足のアンバランスなかわいさを表す比喩表現として、「女の人がミニスカートをはいて綺麗な足を出しているみたいに」と現代に置き換えて工夫して表現している。 ・「鳥の卵も青いガラスの壺も全部かわいらしいのよ。」と強調して表現している。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・殿上童がりっぱな着物をきちんと着せられて歩くかわいらしさを「立派な服をきちんと着せられて慣れない感じで歩いてくるのよ」と表現している。 ・「葵」について、「フタバアオイの小ささね。あれはかわいいわね。」と理由を書いている。 ・“アンバランスなかわいさ”について、漢文を読む男の子について、「そのギャップがかわいいの。」と理由を書いている。 ・「瑠璃の壺」について、「独特の形もかわいらしく思えるの」とどこがかわいいかを表現している。

2. 授業実践Ⅱについて

(1) 単元名

物語・古人の生き方『伊勢物語』『芥川』

(2) 単元目標

物語の登場人物の行動や心情を表現に即して読み味わう。古人の生き方や考え方を知り、物語を楽しむ。

(3) 指導計画

全10時間（Table 4参照）

Table 4 授業実践Ⅱの指導計画

第一次	本文を音読し、語句の意味を調べ、内容を把握する。	3時間
	「男（在原業平）」の立場から、現代の言葉に書き換える。	2時間
第二次	「男（在原業平）」への質問を考える。	1時間
	「男（在原業平）」になって質問を受ける。（ホット・シーティング）	3時間
	ホット・シーティングをもとに、2回目の現代の言葉への書き換えを書く。	1時間

「芥川」には、在原業平をモデルとしたとされる「男」と清和天后高子がモデルと考えられる「女」が登場する。ホット・シーティングの対象者は「男」こと、在原業平とした。書き換えは、男の立場で「芥川」を現代の言葉に書き換える作品とした。なお、「芥川」

は教科書掲載の、後段部分のない教材文を用いた。

(4) 「芥川」の書き換え文字数について

Fig. 4に示すように、生徒 A、B、C の3名ともホット・シーティング実施後、文字数が増加した。

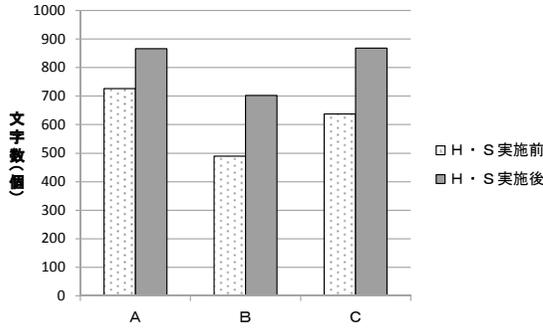


Fig. 4 「芥川」文字数の変化

(5) 心情を考えて描写した表現

「芥川」では、ホット・シーティングの対象者である「男（在原業平）」の心情の描写を「心情を考えて描写した表現」とした。

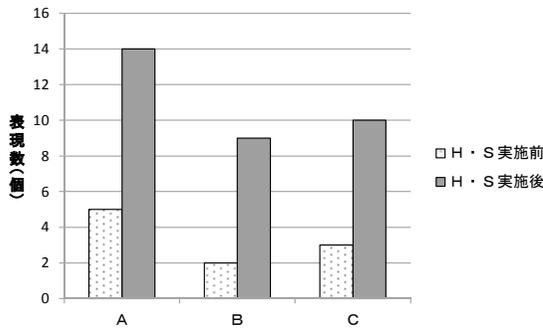


Fig. 5 「芥川」 「男」の心情の描写

2回目の書き換えということもあり、Fig. 5に示すように、「男」の心情の描写について、ホット・シーティング実施前にも描写がみられた。授業実践Ⅰで清少納言になってみる体験をしたことで、本単元では「男」の心情を想像しようとする意欲が高まったと考える。

ホット・シーティング実施後の「男」の心情描写の表現について Table 5に示す。Bは、「女を蔵に隠した後、なぜ蔵の中を見ようとしなかったのか。」という質問に、「追手がくるかもしれないという緊張状態で、見れなかったです。」と回答し、A・Bから「ずばりですね。すごいですね、納得します。」と称賛されている。ホット・シーティング実施前には書くことができなかった「男」の心情を、Bはホット・シーティ

ングで「男」になって質問に答える過程を通して、説明できるようになっていったのである。ホット・シーティングでのBの回答に共感したA・Cはホット・シーティング実施後の作品にそれぞれ、「追手がくることも怖かったのもあって」「追手を警戒して」とホット・シーティング実施前の作品には書いていなかった「男」の心情を表現している。

Table 5 「男（在原業平）」の心情描写

A	<ul style="list-style-type: none"> ・連れ出せたときは、嬉しくてほっとしたわい。必死じゃったけーの一、女の問いかけには応じれなかったの一。 ・追手が来ることも怖かったのもあって、 ・わしはショックでショックで足をバタバタさせて泣いたんじゃけども、時すでに遅しでどうにもならなかったわい。 ・わしも露のように消えてしまえばよかったのに…と今でも後悔しとるの一。わしの大好きな女よ…本当にとりかえしのつかんことをして悪かったの…。女よ…でもわしは誘拐をした僅かだったけどあんたと一緒に時間は最高じゃった一。この気持ちは心の奥にしまっておこう…。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・俺は、その女と屋敷の外で話したくて、女をととても暗い夜に連れ出した。 ・俺はほっとしてうれしかった。早くこの人と幸せになりたいという感情でいっぱいだった。 ・安心して女と話したいという気持ちだったので、答えることができなかった。 ・追手が来ないで早く夜が開けてほしいという思いだった。 ・俺も露のように一緒に死んでしまえばよかったのに。あの時俺が、「露です。」と答えていれば、かわっていたのかもしれない。あのまま話をし続けていれば、もしかすると鬼に会わなくて済んだのかもしれない。あの時話してれば女が食わずに済んだのかもしれないという、自分への怒りがこみあげていた。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・小生には好きでたまらなかった女性がいたのだ。 ・そこで覚悟を示すべく、誘拐という形で夜の暗さを利用して連れ出してきた。 ・しかも小生の屋敷に帰ってからたくさん話そうと思っていた小生は、返事をせずに先に急いだ。 ・追手を警戒して、 ・小生は現実を受け入れられず、地に足をこすりつけながら、泣いた。後悔の念から、もっと泣いた。 ・「あれは露です。」と答えていれば。もう少し話をしていたら。思い出がなく、苦しむ必要なんかないのに。あーもう。はかなく散った恋のように、はかなく消えゆく露のように、はかなく死んでしまったほうがよかったのに。

3. 授業実践Ⅲについて

(1) 単元名

詩歌・うたの心『折々のうた』

(2) 単元目標

人々に親しまれてきた詩歌を、表現の特色に注意して読み味わう。

詩歌に表れた日本人のものの見方、感じ方の伝統に

ついて理解を深める。

(3) 指導計画

全11時間 (Table 6参照)

Table 6 授業実践Ⅲの指導計画

第一次	詩歌を音読し、語句の意味を調べ、内容を把握する。	4時間
	「藤原定家」の立場で、和歌から想起される「恋の物語」を創作する。	2時間
第二次	「藤原定家」への質問を考える。	1時間
	「藤原定家」になって質問を受ける。(ホット・シーティング)	3時間
	ホット・シーティングをもとに、2回目の和歌から想起される「恋の物語」を創作する。	1時間

教科書に掲載されている『折々のうた』のなかから、藤原定家の「梅の花にほひをうつす袖の上の軒もる月の影ぞあらそふ(『新古今和歌集』【巻一 春歌上】)」(以後、「梅の花」)を取りあげた。ホット・シーティングの対象者は作者の「藤原定家」とした。書き換えは、「藤原定家」立場で和歌から想起される「藤原定家の恋の物語」を現代の言葉で書き換える作品とした。なお、第一次で、この和歌の本歌とされている在原業平の和歌が扱われている『伊勢物語』第四段も学習した。

(4) 「梅の花」の書き換え文字数について

Fig. 6に示すように、3名ともホット・シーティング実施後、文字数が増加した。

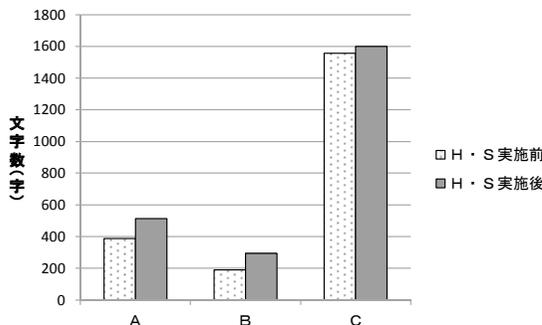


Fig. 6 「梅の花」文字数の変化

授業実践Ⅰで教材とした「うつくしきもの」の文字数は約490字である。随筆であるため、作者の心情、どうして「うつくし(かわいい)」と感じるかについては、ある程度示されており、本文から想像して読み取ることができるようになったと考える。授業実践Ⅱで教材とした「芥川」の文字数は約300字であった。歌物語の性質上、最後の和歌に主人公の「男」の心情が凝縮されて表現され、和歌までの地の文でストー

リーが展開されることから、登場人物の「男」と「女」の心情の移り変わりはそれぞれの行動から想像して読み取ることになる。これら2つの教材に比べて授業実践Ⅲで教材とした藤原定家の和歌は文字数が25字であった。「梅」と「月」をモチーフに昔の恋を詠んだ和歌で、「梅のほひ」と「月の影」そして「袖の上の涙」と詠みこまれた情景に心情が投影されており、作者の心情は詠みこまれた情景から想像することが必要となる。失恋の歌であることは容易に想像できるが、「藤原定家の立場で、和歌から想起される恋の物語を書く」という書き換えは、失恋に至るまでのストーリーやその気持ちや和歌にこめられた心情部分は、生徒が創作することになり、自分の知識、思考、体験などと照合させながら主体的に読み進める様子が見られたと考える。

生徒3名とも、出会いと恋の楽しさと突然訪れた失恋の悲しさを物語として創作することができた。特に、Cは1500字を超える大作となった。これは、授業実践Ⅰ・Ⅱにおいて、主体的な学びを積み重ねた結果と考える。

(5) 指導実践ⅠからⅢまでのまとめ

指導実践ⅠからⅢまでの「2回目の書き換え後のふりかえり」を Table 7に示した。実践Ⅰでは、生徒Aは「ホット・シーティングをしたことで、教科書を読むだけではわからない清少納言の気持ちを読み取ることができた。次もがんばる。」と述べ、ホット・シーティングで作者の視点に立つことを通して、心情の読み取りが深まったことや次の単元への意欲が高まったことがわかる。また、生徒Cは作品が執筆された当時の読者にも思いを馳せる発言があった。実践Ⅱでは、3名とも自分で想像することができたことや生徒Aは「男の目線から女の気持ちを考えることができた」と述べ、より深く、また、多面的に心情を読み取ろうとした思考の深まりがうかがえた。実践Ⅲでは、生徒Aも「定家さん(作者)になりきって話してみました。すると、2回目の方が、定家さんの気持ちが入った良い物語を悩まず楽しく書くことができた」、生徒Bも「自分で書けるのが楽しかった。」と心情を書いて表現する楽しさを述べていた。

このように、3名とも、ホット・シーティングで作者や登場人物になることによって、心情の読み取りが深まり、楽しく書くことができたこと、もっと書きたいと考えており、表現したい意欲が高まっていることがわかる。

本実践では、体験的な活動ホット・シーティングと

Table 7 2回目の書き換え後のふりかえり

	A	B	C
実践Ⅰ	<p>最初は、書いてあることそのままに書いてしまいました。しかし、ホット・シーティングをすると、自分が友達の質問に答えているうちに「清少納言は、こう思っていたのか。」と気づいてきました。だから、2回目は1回目よりも、わかりやすくエピソードも入れることができました。楽しい訳が書けたと思うので良かったです。</p> <p>ホット・シーティングをしたことで教科書を読むだけではわからない作者の気持ちを読み取ることができて良かったです。今まで古典は難しいと思っていたけど、楽しくてうれしいです。次ががんばります。</p>	<p>現代語訳が楽しく書けました。</p>	<p>ホット・シーティングをして清少納言になりきってみて、清少納言は小さなことに目を向け、それを文章にできる文才があり、当時の人たちが文章を読んで自分たちと同じように考えていたのではないかなと思った。</p> <p>2回目はホット・シーティングでなりきり、その気持ちをそのまま文章に書いたら、感情がうまく書けたので、「ホット・シーティング、すごい。」と思った。</p>
実践Ⅱ	<p>まず、なりきってできたところが一番大きかったと思う。教科書読んでいる時よりは「こうなったんじゃないかな。」と、自分で想像をしたので、「次、書くときは役立ちそうなことが言えたかな。」と思う。</p> <p>男になる前は、「男が悪い」といっぱい書いていたが、実際なってみると、男と女の愛というか、そういうのがわかって、男の目線から女の気持ちを考えることができたので、すごいよかったかなと思う。なりきるのは楽しかった。</p>	<p>ホット・シーティングで、なってみた後の方が、業平の気持ちが分かる気がする。</p> <p>「業平って、こういうことを考えてたのかなー。」とか、「こういうことをしたら、わかったんじゃないかなあ。」…とか、自分の中で思っ、業平になりきれることができた</p>	<p>「うつくしきもの」の時に比べたら、スムーズに答えることができて、感情も入り込んでいたので良かった。</p> <p>業平さんは、「適当な人間だなあ。」と思ってたけれど、考えてみると深い愛というか、女の人のために自分の人生を捧げるくらい勢いでいるので、これは、当時でなくて今も、こういう人はかっこいいと思う。ホット・シーティングをしてみて、最初より、かっこいいかもしれないけど、すごく悪いことをしているっていう、許すべきではないという感じが強くなった。好きな人がいるのに、迷惑かけたらいけないと思う。</p>
実践Ⅲ	<p>ホット・シーティングしてみて、定家さんになりきって話してみました。すると、2回目の方が、定家さんの気持ちが入った良い物語を悩まず楽しく書くことができたのでよかったです。あと、文中の表現の仕方も変わりました。</p> <p>ホット・シーティングをしてみても演じることが楽しかったです。いつも人前で緊張してしまうけど、今回は人が変わったと自分でも思うくらい、定家魂を演じてよかったです。</p>	<p>2回目は前より定家さんの気持ちがわかって書けました。ホット・シーティングでは、「自分が思っていた別れ方ではないのかもしれない。」と新しい発見ができて楽しかった。</p> <p>最初、定家さんのことは想像しかできなかったけれど、ホット・シーティングをしてみて、「定家さんはまだ好きなのか。」とかいろいろなことを思い、楽しかった。</p> <p>書くのも、物語にのってても、自分で書けるのが楽しかった。</p>	<p>ホット・シーティングをしてみて、今までやった中でも、一番いいできだった。定家のはかない気持ちになりきれたので、いい経験になった。</p> <p>物語を書いてみて、これまでの中で一番楽しい授業内容だった。でも、定家になりきれたというより、脚本を書いているようになってしまったので、残念だった。</p>

現代の言葉に書き換える言語活動を導入した。3つの実践とも、ホット・シーティング実施後には、文字数の増加が見られ、登場人物等の心情の描写の個数も増加した。これらのことから、心情の読み取りは深まり、3つの実践の単元目標も達成されたと考える。心情の読み取りが深まったことは、「認識から思考へ、思考から表現へ」の流れがうまく流れ、思考力が高まったと考える。また、3つの実践とも、2回目の書き換え後のふりかえりにより、3名とも、ホット・シーティングを通して、作者や登場人物になることによって、楽しく書くことができたり、また書きたいと思ったりしていることから、表現したい意欲が高まったといえる。

V. 本研究の成果と今後の課題

1. 研究の成果

今回の授業実践を通して、次のことが明らかになった。

「読むこと」と「書くこと」の指導事項を関連づけた言語活動である、「自分の言葉で現代の物語に書き換える」という言語活動に、体験的な活動としてホット・シーティングを取り入れることで、肢体不自由のある生徒の「認識から思考へ、思考から表現へ」の学びのサイクルに働きかけることができた。加えて、登場人物と自分と重ね合わせることで、作者や登場人物の心情を想像することを通して、古典の学習においても、

文章表現に即して作者や登場人物の心情を読み取り、思考を深め、「思考力」を育むことができることが明らかとなった。

2. 今後の課題

本論文の導入部でも取り上げた『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）』（2009）に記載されている「体験的な活動を広げて表現する意欲を高めるとともに、生徒の言語活動や身体の動きの状態に応じて、考えたことや感じたことを表現する力の伸長に努めること。」に従うとすれば、体験的な活動を取り入れ、書き換える言語活動を取り入れることは、思考力を深め、表現したいという「意欲」を高めることに貢献すると考える。一方で、表現力を「高める」指導については、指導実践を重ねながら、今後、さらなる検討が必要であろう。

また、今回の授業実践では、生徒間で作品を読み合うことはできたが、感想や評価を共有することには課題が残された。「読むこと」の指導事項「エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。」と「書くこと」の指導事項「エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。」を取扱い、作品を生徒間で相互評価する言語活動を実施することで、「認識から思考へ、思考から表現へ」のサイクルが機能しやすくなり、考えの深化や表現する技術の獲得につながり、表現力を高めることが期待できる。今後の研究においては、この点に着目して検討を進めたい。

VI. おわりに

肢体不自由のある生徒の障害特性に着目し、ホット・シーティングを通して他者になる体験を取り入れ、現代の言葉で書き換える言語活動を取り入れた古典の授業は、生徒の「認識から思考へ、思考から表現へ」の学びのサイクルを創出し、思考力・表現力を育む指導となる可能性が示された。その証左として、授業実践Ⅰで現代の言葉で書き換えた「うつくしきもの」と自分の「うつくしきもの」を創作した作品をまとめた「書き換え作品集」が、Z県教育委員会主催のコン

クールにおいて、特別支援学校の部（高等部）の最優秀賞を受賞し、生徒の表現への意欲を高めることにつながった。今後も授業実践を通して、生徒の思考力・表現力の向上に努めていきたい。

【謝 辞】

本論文は、第一著者が、広島県教育委員会平成28年度エキスパート研修において作成した報告資料に加筆修正を加えて作成したものである。

研修を進めるにあたり、貴重な御示唆をいただいた広島大学大学院教育学研究科の林田真志先生、並びに、所属校の皆様にも、心から感謝申し上げます。ホット・シーティングをもとに意欲的に書き換え作品を書いて、協力してくれた3名の生徒にも心から感謝したいと思います。

文 献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ，35-36，117，124-125，別紙4-5。
- 水戸部修二・浮田真弓・細川太輔（2015）単元を貫く学習課題と言語活動，東洋館，40。
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部），海文堂出版，166。
- 文部科学省（2010）高等学校学習指導要領解説国語編，教育出版，15，21-25，27，35。
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2011）「わかる」授業のための手立て，ジアース教育新社，6-10，28-29。
- 潮田央（2016）唐詩を読んで詩人の心情に迫る，高木展郎・大滝一登（編著）アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり，明治書院，184-190。
- 特別支援教育総合研究所（2012）肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究—教科学習の充実をめざして—B-275，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究B報告書，7，70-71。
- 渡部淳・獲得型教育研究会編（2010）学びを変えるドラマの手法，旬報社，56，59。

（2018. 1. 12受理）

Teaching Classics of Japanese Literature to Nurture Thought and Expression for Students with Physical Disabilities: Focus on Experiential Activities

Akiyo MITO

Hiroshima Prefectural Hiroshima Special Needs School

Atsuhiko FUNABASHI

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

This study focused on devising language activities (including experiential activities) in a class on classics of Japanese literature. The results of mentoring revealed the following : 1) Attention needs to be paid to the nature of a student's physical disability, activities need to be linked to guidance in reading and writing, and students need to rewrite stories in their own words. 2) Use of the "hot-seating" technique as an experiential activity, created a cycle of perceptions to thoughts, and then thoughts to expression while learning about classic literature. In light of these findings, this study describes key points in teaching to foster the ability of students with physical disabilities to think and express themselves.

Keywords: students with physical disabilities, teaching classics of Japanese literature, nurturing thought and expression