

Current State of and Issues Involved in Japanese Language Instruction as Part of Inclusive Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-03-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山下, 敦子, YAMASHITA, Atsuko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.20608/00001093

総説

インクルーシブ教育における国語科指導についての 現状と課題

山下 敦子¹⁾

Current State of and Issues Involved in Japanese Language Instruction as Part of Inclusive Education

Atsuko YAMASHITA¹⁾

要旨

本稿では、インクルーシブ教育と国語科教育の関連や現状の課題について先行研究をもとに整理・分析を行う。その上で、今後、求められる国語科教育のあり方について提言を行うことを目的としている。

我が国は、2014年1月に「障害者の権利に関する条約」を批准し、共生社会の実現に向けてインクルーシブ教育が推進されている。また、2017年度に小学校学習指導要領が改訂され、思考力・判断力・表現力等の向上とともに学びに向かう力の育成も掲げられた。また、障害のある児童への支援についても配慮事項に挙げられている。このような流れの中、国語科の授業改善が進められてきている。

インクルーシブ教育と国語科指導について検討を行なった結果、指導計画に児童一人ひとりの困り感を入れること、アクティブ・ラーニングにおける全体と個別の支援のあり方に今後改善が必要であることが明らかになった。

キーワード：国語科教育、インクルーシブ教育、アクティブ・ラーニング、授業改善

Abstract

Based on previous research, this article analyzes the relation between inclusive education and Japanese-language education, its current state, and the issues involved. This study aims to recommend the ideal education methods of Japanese language from now on.

Japan ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in January 2014, and the country is now promoting inclusive education with a view to realize an inclusive society. Furthermore, in academic year 2017, the course of study for Elementary School was revised,

1) 教育学部こども教育学科

wherein cultivating the “abilities to become independent and lifelong learners” was set as a goal, alongside enhancing the abilities such as thinking, decision-making, and expression. Moreover, support for children with special needs was addressed in the points for consideration. Amid these developments, improvements have been made to instruction in Japanese language education.

This study highlighted additional need to incorporate each student’s perceived difficulties into the teaching plan and make improvements for both overall and individual supporting skills in active learning.

Key words: Japanese language education, inclusive education, active learning, improvement of instruction

1. はじめに

我が国は、2014年1月に「障害者の権利に関する条約」を批准した。批准に関わる取り組みの中で、インクルーシブ教育システムの構築が推進されている。小学校学習指導要領総則（平成29年度告示）では、指導計画の作成と内容の取り扱いの項目に「障害のある児童への配慮についての事項」が全ての教科で新設された¹⁾。このように通常の学級においても、障害種別に応じた支援とともに、各教科の特性を踏まえた支援を行うことが必要となってきた。一方、小学校では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の推進等、授業の改善が進められている。中央審議会答申（2018）では、「アクティブ・ラーニングの視点から授業改善に取り組んでいくためには、より一層、言語活動の充実を図り、全ての学習の基盤である言語能力を育成することが不可欠である。このため、国語科が、中心的役割を担いながら他教科等と連携して言語能力の育成を図る」²⁾と述べている。

このような状況において、インクルーシブ教育が小学校国語科指導にどのような影響を与えたか、またインクルーシブ教育を推進するために今後、必要となる国語科授業の改善点や支援のあり方について論考を整理し、今後の国語科指導について考察する。

2. インクルーシブ教育システム構築の経緯

ここでは、インクルーシブ教育システムが制度化される過程を整理する。

我が国は2014年1月「障害者の権利に関する条約」³⁾を批准した。第24条では教育について言及されており、「障害のある児童が障害に基づいて無償かつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと」「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」「障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること」「学問及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること」となっている。

批准に向けた過程で、2007年4月「特別支援教育の推進について（通知）」⁴⁾が出された。これは、各学校における特別支援教育について基本的な考え方を示したものである。個別の教育支援計画の策定と活用、個別の指導計画の作成、教員の専門性の向上等が挙げられている。これにより知的な遅滞がない発達障害児についても特別支援教育の対象であることが明示され、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導の必要性が重視されることとなった。

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

2012年7月には中央教育審議会初等中等教育分科会により「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)」⁵⁾がまとめられた。ここでは、共生社会の実現に向けて、障害の有無にとらわれずともに学ぶ教育システムを構築すること、教育に必要な合理的配慮が提供されることが示されている。

障害のある児童生徒の教材の充実

2013年8月には「障害のある児童生徒の教材の充実について(報告)」⁶⁾がまとめられた。ここでは、障害の特性や状況を踏まえた教材の効果的な活用方法、指導法が必要とされ、特別支援教育の指導法にかかる全国的なデータベースの整備、各教員の指導方法の改善などが求められた。2013年10月には「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」⁷⁾が出された。教育相談体制の整備や個別の教育支援計画等の作成、支援方法等の情報の引き継ぎ等について指示がなされた。

特別な配慮を必要とする児童への指導

2017年7月に小学校学習指導要領が改訂された。この改訂では、総則に「第4 児童の発達の支援」⁸⁾の項が新設され、「2 特別な配慮を必要とする児童への指導」について言及された。これを受けて、小学校学習指導要領では全ての教科において配慮事項が挙げられている。ここで重要なことは、障害種別による指導上の配慮だけではなく、教科の学びの過程において考えられる困難さについて指導の工夫や配慮を求めている点である。教科の学習の過程における学びの困難さは、障害の有無に関わらず予測されるものである。これによりインクルーシブ教育の視点が各教科で求められることとなった。

インクルーシブ教育とは包含、包括する教育であるが、それは障害のある子どもと障害のない子ども

もが同じ学びの場にいるということだけではない。障害のある子どもも障害のない子どもも、その能力や可能性を最大限に伸ばすことができる教育である。授業の内容について「わかった」「できた」「学びたい」「学んでよかった」という実感や達成感をもつことが大切である。そのために、法律的な整備に止まらず、指導計画、授業の内容、指導方法等が改善されなくてはならない。

3. 通常学級における特別な支援を要する児童への指導

ここでは、インクルーシブ教育システムが制度化される中で、通常学級におけるインクルーシブ教育がどのように取り組まれているのかについて先行研究を整理する。

まず、通常学級における児童の実態をみってみる。2013年12月に「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について(報告)」⁹⁾では、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒が6.5%である。また「学習面と行動面ともに著しく困難を示す」児童生徒は1.6%であり、前者と合わせると学級内の8.1%の児童生徒が学習面や行動面で著しい困難な状況を抱えている。つまり40人学級においては3名の児童生徒が配慮を要するという状況である(表1)。さらに学習面における困難さを分析すると、『聞く』又は『話す』に著しい困難を示す割合が1.7%、『読む』又は『書く』に著しい困難を示す割合が2.4%、『計算する』又は『推論する』に著しい困難を示す割合が2.3%となっている(表2)。このような児童生徒が、国語科における言語活動を実践する際に特別な支援が必要となる。また、表1の結果から行動面の困難さを分析すると、『不注意』又は『多動性—衝動性』の問題を著しく示す割合が3.1%である(表3)。不注意や多動性—衝動性は、学習において基礎学力の低下や学習意欲の低下につながる。同年代の友人・クラスメイト等と

表1 質問項目から担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値 (95%信頼区間)
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6. 5% (6. 2%~6. 8%)
学習面で著しい困難を示す	4. 5% (4. 2%~4. 7%)
行動面で著しい困難を示す	3. 6% (3. 4%~3. 9%)
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1. 6% (1. 5%~1. 7%)

※「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を指し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」、「多動性-衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく示す場合を指す。

【出典】文部科学省 (2013) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (報告)」

表2 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面、行動面の各領域で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値 (95%信頼区間)
「聞く」又は「話す」に著しい困難を示す	1. 7% (1. 5%~1. 8%)
「読む」又は「書く」に著しい困難を示す	2. 4% (2. 3%~2. 6%)
「計算する」又は「推論する」に著しい困難を示す	2. 3% (2. 1%~2. 5%)
「不注意」の問題を著しく示す	2. 7% (2. 5%~2. 9%)
「多動性-衝動性」の問題を著しく示す	1. 4% (1. 2%~1. 5%)
「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1. 1% (1. 0%~1. 3%)

【出典】文部科学省 (2013) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (報告)」

表3 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面の各領域で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合

	推定値 (95%信頼区間)
A : 学習面で著しい困難を示す	4. 5% (4. 2%~4. 7%)
B : 「不注意」又は「多動性-衝動性」の問題を著しく示す	3. 1% (2. 9%~3. 3%)
C : 「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す	1. 1% (1. 0%~1. 3%)

【出典】文部科学省 (2013) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (報告)」

の良好な関係が形成されにくいと、ひいては「自分はだめなのだ」と自尊感情が下がり、他者に不自信を持ち、不登校や鬱、引きこもりなどの二次障害を起こすことも多く、学習の困難さと結びつけて考えなければならない。このような特別な支援を要する児童生徒の分布状況を見てみると、なだらかな曲線を描く (図1)。学習や行動面での困難さの軽重は見られるが、通常学級において特別な支援が必要となる子どもが65%以外にも存在することを示している。このことから、インクルーシブ教育がある特定の子どもに対してなされるものではなく、全

ての子どもに対する教育であることが言える。落合 (2010) は、PISA の成績に着目し、「成績の国際比較で、トップ10の圧倒的多数がインクルーシブ教育を法律でうたっている」としている¹⁰⁾。このことは、インクルーシブ教育が様々な子どもたちの学びの支援となり、学力の向上の一助となっていることを示唆している。また、清水 (2011) は、「インクルーシブ教育の対象は『障害者』をはじめとする特別な支援を必要とする特別ニーズ児と理解する必要がある」とし、「外国籍子弟、いじめ・不登校児、中途退学児はもとより、家庭の事情や友人関係から

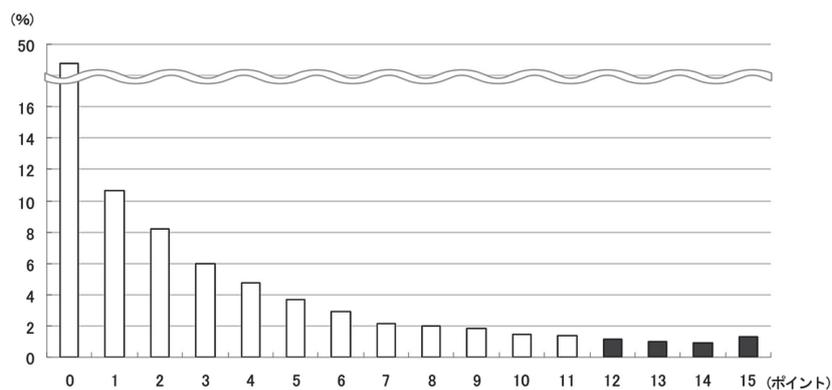


図1 学習面における児童生徒全体の分布状況

【出典】 文部科学省（2013）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について（報告）」

学習や生活上の困難を抱え情緒不安を引き起こしている児童生徒、慢性的疾患や病気回復期の子ども等々、多様な特別ニーズ児を包摂する公教育がインクルーシブ教育と理解される必要がある」と述べている¹¹⁾。特別な教育的支援は、特別支援学級担任のみが行うものではなく、通常学級の担任が学級の全ての児童を意識して行う必要がある。個々の特別な支援を行うために、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が求められ、その計画に基づいて指導や支援が行われることになっている。ここで注意しなければいけないことは、そうした指導や支援がスモールステップであるがために、教育のゴールや大枠を見失っていないかということである。個々の支援や配慮が教育の大きな枠組みに位置付けられ、「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力」「主体的・対話的で深い学び」の育成や向上につながっていただけない。教室に特別な支援の必要な子どもがおり支援もしているが、全体の授業とは隔離された学びであったり、他の子どもと切り離された状態であったりする教室内の特殊教育であってはならない。

このような状況を改善するために、提唱されたのが「ユニバーサルデザイン教育」である。ユニバーサルデザイン（以下UD）とは、建築や日用品に対して老若男女にかかわらず、またどのような能力の人々に対してでも、使いやすい製品や環境のデ

ザインであると、建築家ロナルド・メイス（Ronald Mace）が提唱したものである。このような考え方が教育界にもたらされ、全ての子どもが理解できる、参加できる授業の方法として提唱された。

日本におけるUDを取り入れた教育の定義は様々である。阿部（2013）は、教育におけるUDを「授業のユニバーサルデザイン化」「教室環境のユニバーサルデザイン化」「人的環境のユニバーサルデザイン化」の3側面で捉え、『『より多く』の子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザイン』であるとしている¹²⁾。これは、UDが必要となる場面を想定したもので、阿部（2017）は教育現場では教室環境におけるUDがもっとも浸透しているとしている¹³⁾。

山田（2017）は、UDの授業は、授業をわかりやすくするための努力の総体であるとし、特別支援教育の充実と、教科教育の充実の2側面があるとしている¹⁴⁾。山田は「特別支援教育の充実とは、発達障害のある子どもたちの特性に沿った授業の展開の工夫や特別支援教育の手法を授業の中に生かしていくこと」「教科教育の充実とは、いわゆる教材研究をしっかりとっていくことで、子どもにわかりやすい導入の工夫や展開の工夫などをいう」としている。特別支援教育で蓄積した指導方法と教科教育で蓄積した指導方法を特別なニーズのある子どもたちにかに効果的に融合させるかという視点である。

片岡 (2015) によると、学習面に関する UD には、学習のための UD (Universal Design for Learning、以下 UDL) と指導のための UD (Universal Design for Instruction、以下 UDI) があると述べている¹⁵⁾。UDL は学習者の立場から、UDI は指導者の立場からユニバーサルデザインを捉えているという。片岡は、UD の概念図 (図2) を作成し、UD の構成要素を明らかにした。下位レベルに「(学習) 環境における UD」「授業の UD」「意識の UD」を設定している。この構成要素の整理は、教育実践において UD の目的を明確にすることに有効である。

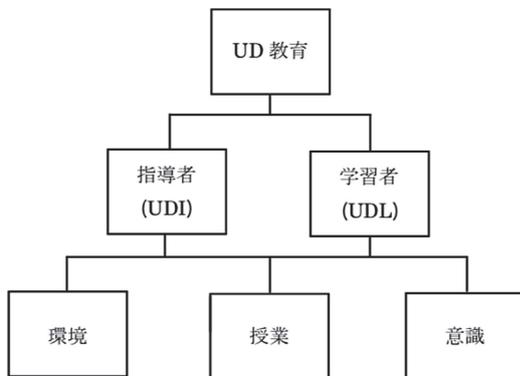


図2 UD 教育の概念図 (片岡 2015)

よってここで、授業の UD の指導について概観する。桂 (2017) によると、「授業 UD 化モデル」には、4つのレベルが存在する¹⁶⁾。下の階層から「参加」「理解」「習得」「活用」である。参加レベルとは、学級環境の整備と学級づくりである。理解レベルとは、「わかる」「楽しい」授業をめざした授業の改善である。そして理解したことの定着を図る習得レベル、日常に適用させる活用レベルと続く。「理解レベル」における UD では、指導内容の焦点化、内容の視覚化、意見等の共有化など指導方法の工夫が求められる。

UD は障害の有無に関わらず全ての子どもの困り感に寄り添う。この特性に触れて片岡 (2015) は、「特別支援教育は、個々のニーズに応じた対応を求めているが、そのニーズは普遍化できるものではなく、個々の実態把握が基になっている。またその児童生徒がもつ個別的ニーズは、通常のニーズに加え

て求められるような、『追加的』なものであったり、『特別』でなものであったりすることから、本来は UD 教育とは矛盾する考え方である」としている¹⁷⁾。この矛盾についての手立てとして、片岡は UD 教育を「一時的介入」とし、追加的支援としての特別な支援を導入するという案を提唱している (図3)。これは、UD 教育を幅広い支援ととらえ、個に応じた特別なニーズに対する支援はより専門的な知識をもつ教員があたるという構図である。桂 (2017) も個別のニーズと UD との関連づけを行い、「三段構えの指導」を提唱している¹⁸⁾。まず、通常の学級における全ての子どもを対象とし、「①指導の工夫」(発問の工夫や教材の工夫、授業構成の工夫など)を行う。次にそれでも理解が難しい子どもを対象に、「②個別の配慮」を行う。授業内での個別指導である。その上で、理解が難しい子どもには「③個に特化した指導」を行う。これは「授業外での個別指導 (授業前の事前指導、授業後の補充指導、通級による指導など)」を行う。この考え方は、教科教育と特別支援教育の連携を意識したものとと言える。一方、吉田 (2015) は、このような「三段構えの指導」について「『合理的に配慮する』ための手順のもと、なじめない特別なニーズのある子どもを『個別の配慮』や『個に特化した指導』へと単に排除してしまうことにもつながらないだろうか」と警鐘を鳴らしている¹⁹⁾。

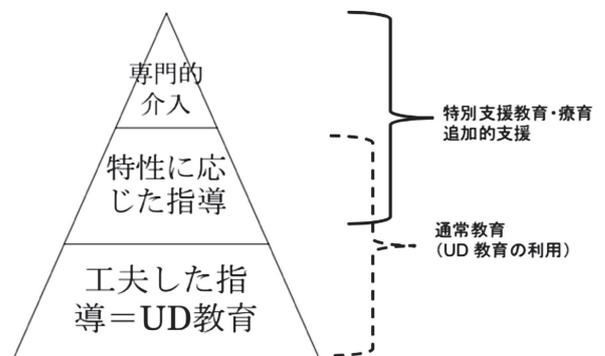


図3 UD 教育と特別支援教育のとらえ方 (片岡 2015)

4. 国語科指導におけるインクルーシブ教育の実際と課題

以上、通常学級におけるインクルーシブ教育について概観を行なったが、インクルーシブ教育の中に全ての子どもを対象とする部分と個のニーズを対象とする支援の2局面が存在することは避けられない。本節では、国語科教育におけるインクルーシブ教育の実際と課題について分析を試みる。

日本国語教育学会の「月刊 国語教育研究」において、特別支援教育やインクルーシブ教育、UDの視点をもった教育がどの程度、論文、実践報告、提言、特集として取り上げられているかを分析した。この研究誌を対象にした理由は、日本国語教育学会は国語教育の研究者、教育現場の教員から構成させる学会であり、研究知、実践知の両者の動向が把握できると考えたからである。「特別支援教育の推進について（通知）」が出された2007年4月から2019年9月までを分析の対象とした。学校種別としては、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校を対象とした。

インクルーシブ教育や特別支援教育の観点で書かれたものは次の8点であった。

- ①細谷美代子「戦後の小学校国語教科書教材と手話」（2009.4）
- ②爲藤明子「道順をわかりやすく説明するー特別支援学級の実戦からー」（2013.8）
- ③望月理子「人権意識を高める単元学習をめざしてー単元『ジェンダー平等を考えよう！PSA』の実践ー」（2014.12）
- ④實吉真理子「特別支援学級における文字に親しむ学習の実際」（2015.9）
- ⑤石田喜美「『性の多様性』を包摂する国語教育カリキュラム」（2016.5）
- ⑥富山敦史「学びに向かう学習環境の提供ー最適な支援を提供するためにー」（2018.9）
- ⑦原田大介「国語科教育のインクルーシブ化に向

けてー『多様性を描いた絵本』から考えるー」（2019.8）

- ⑧藤本裕美子「情報保障の活用につながる指導のあり方ー『情報を正確に聞き取ろう』の実践を通してー」（2019.8）

上記の中で、通常学級の国語科指導における特別支援教育やインクルーシブ教育、UDの視点をもった教育を扱った研究、実践報告は⑥、⑦であった。また、特集として2019年8月号でインクルーシブ教育が初めて取り上げられている。

次に、教員対象の指導技術や指導方法を扱った明治図書「月刊教育科学 国語教育」の特集を分析した。同じく2007年4月から2019年9月までが対象である。この月刊誌は折々の教育課題を特集で取り上げている。特別支援教育関係として特集で取り上げられていたのは、2011年10月号の「障害児の読み書き指導の改善」のみであった。

以上のように学会誌、月刊誌を分析すると、国語科教育の研究者や国語教育を専門とする実践家の中で、特別支援教育やインクルーシブ教育、UDの視点をもった教育を扱った研究が高まっているとは言えない状況である。また、取り上げられているものは、個々のニーズに対する指導の方法がほとんどであり、教室内でのインクルーシブ教育についての言及は、ほぼない状態である。

原田（2014）は、「これまで国語教育では、特別支援学校、特別支援学級、通常学級と十分な連携が行われてこなかった」とし、一方の特別支援教育でも「特別支援学級や特別支援学校における国語の時間では、学習者一人ひとりの実態をふまえた独自の取り組みがなされてきた。ただし、そこでの取り組みは個々の教師の実践記録にとどまり、国語教育の研究や理論をふまえた形で広がりを見せることがなかった」と問題提起をしている²⁰⁾。

ここで、小学校学習指導要領国語解説国語編（2017.7）をみても²¹⁾。今回の改訂において「指導計画作成上の配慮事項」に「障害のある児童へ

の配慮についての事項」が初めて取り上げられた。〔9〕障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」となった。解説には、「個々の児童によって、見えにくさ、聞こえにくさ、道具の操作の困難さ、移動上の制約、健康面や安全面での制約、発音のしにくさ、心理的な不安定、人間関係形成の困難さ、読み書きや計算等の困難さ、注意の集中を持続することが苦手であることなど、学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫すること」となり、子どもの「困り感」が生じる要因を詳述している。その上で、国語科における配慮を例として挙げている。拡大コピーやどこを読んでいるのか分かりやすくするスリットのような自助具の活用、視覚的な支援、ICT 機器の活用等である。ここで、留意しなければいけないことが2点ある。1点目は、その授業時間の指導内容において必要な支援や配慮をめざすという認識が指導者には必要であるということ。個々のニーズにばかり目を向けるあまり、個別に学習内容を変更することや全体の指導内容とは異なる代替の学習内容になることが実践の間では見受けられる。今日の学習内容を「より分かりやすく」するための支援と配慮であるかどうかという検討が不可欠であろう。2点目は、子どもの困り感の現象だけに目を向けてはいけないということである。読み書きの困難さがどのような原因から生じているのかという背景を意識しなければならない。読めない、スリット（自助具）を渡す、書けないので拡大ノートを渡すという画一的な支援・配慮では子どもの困り感を本当に減らすことはできないであろう。聞く力が弱いのか、形の把握がうまくいかないのか、目と手の協調運動に問題があるのか等のアセスメントが必要である。このようなアセスメントを行うためには、保護者との連携、特別支援学級担任との連携、専門機関との連携が必要になってくる。原田（2010）は、「今

後、国語科教育研究に障害概念を導入していくためには、医学・生理学モデル、社会モデル、当事者モデルの3つのモデルから展開することが必要である」とし、「当事者モデルの中心に学習者を位置づけて、障害概念を論じていく必要がある」と述べている²²⁾。今回の指導要領改訂では、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶのか」「何が身に付いたのか」についてより一層の意識化が図られている。指導者のみならず学習者もこの観点で学びを進めていくことが、学習の主体性という面でも重要である。国語科の学習の中で学習者が、自分にとってこの学習で何が必要か、どのようなことができるようになるのか、どのような支援が必要なのか等について指導者と意思疎通がより一層図られていくべきであろう。

ここで、小学校国語科の目標に目を向けてみる。「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次の通り育成することを目指す。(1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」とある²³⁾。すなわち、知識・技能を日常生活の中で活用していくこと、日常生活の中で相手、目的、意図、状況に応じた思考力、判断力、表現力を活かしていくこと、学びたい、学んでよかったという経験の中から次なる学びへ向かう力の育成が求められることが目標として掲げられている。これらの目標は障害のある子どもにとっても社会参加する上で、またコミュニケーションをとる上で極めて重要な力の育成である。那須（2016）は、学びが日常に転移しにくいのは、「学習活動が教師や指導内容の都合から強引に導き出された不自然な文脈で行われている点にある。ならば、逆に現実の社会に存在する「本物の実践」に可能な限り文脈を近づけて学び

をデザインすれば、習得された知識も本物となり、現実の問題解決に生きて働くのではないか。」と提唱している²⁴⁾。国語科においては、「言語活動を通して」指導を行うことが重要となっている。言語活動とは、読む、書く、聞く、話す、考える、感じるなどの全ての活動である。具体的には「物語を読んで感じたことや作品の魅力をリーフレットにして紹介し合う」という学習活動をとる。このように課題を見つけ、それを解決するための方法を考え、協同的な学びを行うといういわゆるアクティブ・ラーニングにおいては、多面的な思考や様々なストラテジーを用いることが必然である。学びに困難を抱える子どもにとって、様々な角度から取り組むことができるアクティブ・ラーニングは有効な方法であると言える。国語科においてインクルーシブ教育をおこなうためには、この「言語活動を通す」、アクティブ・ラーニングの学習場面を改善していくことが必要であると考えられる。

5. 考察

今後、国語科教育と特別支援教育が連携をしていく中で、国語教育の方法論（指導法）、学級の子どもの実態把握（学びへの困難さ）、障害やその認知の特性についての医学、心理学的な専門知識やアセスメント等を視野に入れていく必要がある。

まず学びの困難さの把握である。どのような状況で困難が生じるのか、それは障害や認知の特性に起因するものなのかあるいは学びにおける失敗や困難の積み重ねの結果、二次障害として起きているのか等について判断が必要である。この部分は特別支援教育の知識が必要となってくる。特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、専門家、保護者等の協力や協議が必要となってくる。また、先述したように、当事者モデルの中心に学習者を置くことも意識すべきである。困り感を子ども自らが指導者に伝える場の設定も今後、より充実させていく必要があろう。

困難さの把握ができれば、そのための支援や配慮を考えていく。その際、まず考えておくべきは、「学びに困難を抱える子どもとそうでない子どもの総体」に対して国語科教育からのアプローチである。それは指導目標（単元目標）を明確にし、設定することから始まる。そして、その単元目標に到達するためにどのようなストラテジーがいくつあるのかを考えていく。「学びに困難を抱える子どもとそうでない子どもの総体」への総合的なストラテジーを立案する。そのために創意工夫が必要になってくるのが言語活動である。学ぶための意義が明確になるような言語活動（単に感想文を書くのではなく、作品の魅力を伝えるためにリーフレットを書くなど）を設定する。全ての子どもたちにとって「なぜ学ぶのか」を知ることは学びの意欲を喚起させるためにも必要なことである。そして言語活動の設定に当たっては、対話や話し合いを取り入れる。その際の留意点が3点考えられる。

1. 対話や話し合いの目的（意見をたくさん出すのか、1つに絞るのか、新しいアイデアを創造するのかなど）を伝えること
2. 話し合いの様子や内容についてモデリングできる時間を設定すること
3. 必要なときに自分から支援を求めることができたり幾つかの支援から自分に最適な支援を選択できたりする状況をつくること

対話や話し合いのスキル学習や話型を用いた学習は一定の効果があるが、形式化に陥ったり話すことの内容が深まっていけない発表型の対話、話し合いになったりすることが往々にしてある。こうしたことを改善するために、話が深まっているグループの様子等を随時、紹介しモデリングできるようにする。また、国語科におけるインクルーシブ教育を推進するためには、いわゆる「指導上の留意点」を充実させていくべきである。ヒントカード、ヒント付きのワークシート、自力で解決できるワークシート、指導者の声かけ、板書、ICT機器の活用等指導上の留意点が複数あれば、学習者が自らの学び

の困難さに応じて支援を選択できる。この指導上の留意点は国語教育が長年培った指導法を意識し、かつ、特別支援教育での支援方法を加味していくことでより厚みが増す。ここに、「授業のUD」の手法を取り入れるのは有効であると考え。しかし、どのような目的のための視覚化なのか、それは障害や認知の特性に応じているのか、国語科の指導内容として有効なものなのかという検討を常にしておかなければ、UDの手法が平準化されてしまい、子どもの困り感に応じた支援とはかけ離れたものになってしまう。「指導上の留意点」は固定したりモデル化したりするものではなく、しなやかに組み組みたいと考えている。そのためにも学習指導案の改善が必要である。現在の学習指導案の多くは本時案において指導上の留意点を書く形式になっている。今後は、児童観や指導観に全ての子どもを対象とした（一次的介入）支援や配慮と特性に応じた（個に応じた）支援や配慮を記述することが望ましいと考える。このように区分して記述することによって、実施した支援や配慮がどのように効果があったのかを評価することができる。国語科教育からインクルーシブ教育にアプローチする場合は、この支援と配慮がどのように国語教育的に効果があったのかを検証し、それを積み重ねていくことが重要である。

また、言語活動を充実させるために、対話や話し合いのグループについてはその言語活動の目的や内容に応じて、柔軟なグループ編成を指導者が考えていくことが求められる。これからの国語科教育では、多面的なものの見方や考え方を行うことが求められる。支援が必要な子どもが他の子どもの見方や意見を受け止め、自分の考えを形成していく過程も重要である。その一方、支援の必要な子どもが効果的な支援によって生じた学びを他の子供が受け止め、自己の学びに還元するという双方向の話し合いや学び合いも今後充実させていくべきであろう。そのための特別支援教育からのアプローチとして、ソーシャル・スキル・トレーニングを国語科の指導

内容に連動させることも考えられる。話し合いの方法や手順、意見の伝え方等を個別に学び、その学びを通常学級の中で活用するという学びの形態も行うことが効果的であろう。

インクルーシブ教育の視点に立った取り組みは緒についたばかりである。今後も研究を進め、実践的な検証を行うことが望まれる。

引用文献

- 1) 文部科学省. “小学校指導要領解説 総則編”. 文部科学省. 2017-07.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (参照 2019-09-10).
- 2) 中央教育審議会. “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及び必要な方策等について（答申）”. 2016.12.21. p. 130.
- 3) 外務省. “障害者の権利に関する条約”. 外務省. 2014-01-20.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html, (参照 2019-09-10).
- 4) 文部科学省. “特別支援教育の推進について（通知）”. 文部科学省. 2007-04-01.
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm, (参照 2019-9-10).
- 5) 中央教育審議会. “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）” 文部科学省. 2012-07-23.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm, (参照 2019-09-10).
- 6) 文部科学省. “障害のある児童生徒の教材の充実について（報告）”. 文部科学省. 2013-08-28.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339114.htm, (参照 2019-09-10).
- 7) 文部科学省. “障害のある児童生徒等に対する

- 早期からの一貫した支援について（通知）” 文部科学省. 2013-10-4.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340331.htm, (参照 2019-09-8).
- 8) 再掲 1)
- 9) 文部科学省. “通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について（報告）” 文部科学省. 2013-12-05.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, (参照 2019-09-10).
- 10) 落合俊郎. 国連障害者の権利条約批准が教育に与える影響について. 日本教育学会第 69 回大会発表要項. 2010, 69 巻, p. 196-197.
- 11) 清水貞夫. 特別支援教育からインクルーシブ教育の制度へ. 障害者問題研究. 2011, Vol39, No.1, p. 12-19.
- 12) 阿部利彦. 教育におけるユニバーサルデザイン化でめざす共生共育. 星槎大学研究紀要 共生科学研究. 2013, No.9, p. 1-7.
- 13) 阿部利彦. 小学校における特別支援教育に関する研究. “特別支援教育の到達点と可能性”. 柘植雅義、インクルーシブ教育の未来研究会編. 金剛出版, 2017, p. 14-17.
- 14) 山田充. 通常の学級で発達障害のある子が学ぶための「ユニバーサルデザイン」「合理的配慮」. LD/ADHD&ASD. 2017, No.11, p. 8-11.
- 15) 片岡美華. ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察. 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編. 2015, Vol66, p. 22-32.
- 16) 桂聖. 通常の学級で行う「授業のユニバーサルデザイン」とは. LD/ADHD&ASD. 2017, No.11, p. 12-15.
- 17) 前掲 14)
- 18) 前掲 15)
- 19) 吉田茂孝. 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法学的検討. 障害者問題研究. 2015, Vol.39, No.1, p. 18-25.
- 20) 原田大介. 第 1 章学習者のコミュニケーションの実態とことばの授業の可能性. “ことばの授業づくりハンドブック”. 浜本純逸監修, 溪水社, 2014, p. 4-18.
- 21) 文部科学省. “小学校学習指導要領解説国語編”. 東洋館出版社, 2018, 2, p. 159-160.
- 22) 原田大介. 特別支援の観点から見た国語科教育の問題. 福岡女学院大学 国語科教育. 2010, Vol.68, p. 67-74.
- 23) 前掲 20)
- 24) 那須正裕. コンピテンシー・ベースの教育とアクティブ・ラーニング. 日本 LD 学会 LD 研究. 2016, Vol.25, No.4, p. 10-17.