

インクルーシブな国語科授業の構築

—特別な支援を要する学習者とのかかわりを通して—

広島大学 非常勤講師 原田大介

1 はじめに

2007年4月から2008年3月の1年間、私は小学4年生の学級担任として28人を受け持った。クラスには、人とかかわることに難しさを抱える学習者が多くいた。洋一（仮名）も、その一人だった。洋一は、小学2年生のときに医師から「LDの傾向が認められる」と診断されていた、洋一は授業内外を問わず、楽しいことがあれば大きな声で笑い、好きなお笑い芸人のモノマネをしていた、洋一は、学力的にクラスで一番難しい状況にあり、友だちからも少し距離を置かれていた。

4月当初、洋一を含めクラスの学習者の多くが「死ね」「バカ」「失せろ」「ガイジ」などの差別的な言動を繰り返していた。各教科の授業時間では、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」のそれぞれの言語活動に難しさを感じる学習者が多く、各教科の内容を理解することにも難しさが見られた。他者とかかわるためのツールとしてことばが有効に機能していないことと、各教科内容を学ぶ上で言語活動が機能していないことを確認した私は、「ことばを大切にすること」を学級の目標に掲げ、生きて働くことばを学ぶための学習活動を学習者と共に考えて取り組んだ。この結果、10月頃には洋一を含むすべての学習者に、言語活動に対する意識や構えの変化を認めることができた。また、11カ月が過ぎた2月の学力テストでは、5月上旬に実施した学力テストと比べて得点率や偏差値の向上を認めることができた（原田2009a）。

洋一もまた、学力テストでは得点が上がっていた。しかし私には、洋一がより切実にことばを学ぶことが出来る国語科授業のやり方が他にもまだあったのではないかと、という思いが残っている。当時の私は、LD、ADHD、アスペルガー症候群等、発達障害に対する知識を十分に持ち得ていなかったために、洋一の実態ときちんと向き合うことが出来ていなかった。発達障害をもつ学習者が必要とする国語科の授業のあり方を明らかにすることが、私の課題として残された。

通常学級に在籍する発達障害をもつ学習者の実態については、すでに文部科学省も見解を示している。2002年の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」においては、6.3%の児童・生徒がLD、ADHD、高機能発達障害等の困難を抱えていることが報告された（文部科学省2005）。清水貞夫（2004）が指摘するように「LD、ADHD、高機能自閉症という子どもたちは、特定の学級の教員だけが直面する問題でなく、すべての学級担任の取り組まなければならない課題である（p.21）」。

6.3%という数値を確認するまでもなく、教師の多くは発達障害をもつ学習者の存在を経験的に知っている。しかし、国語科等、各教科の授業のあり方として、どこまで彼らの内面に踏み込んだ授業を実践できているのかについては、どの教科においても未だに不透明な状態である。全国大学国語教育学会においても、発達障害をもつ学習者の事例を扱った研究はほとんど見当たらない（原田2009b）、実践においても研究においても、発達障害の観点と国語科教育の理論とを融合的に考えるような取り組みは十分に行われていないのが現状である。このような状況が続けば、通常学級で展開される国語科授業は、発達障害をもつ学習者の実態から乖離したものへと向かうことになるだろう。

では、発達障害をもつ学習者が惹きつけられる国語科の授業とは、一体どのような学習活動なのだろうか。学級担任や教科担任、通常学級にかかわる特別支援教員など、どのような立場であれ、まずは彼らが何に惹きつけられ、何を学んでいるのかを臨床的に明らかにすることが必要である。彼らは一人ひとりが異なる存在である。だが、ここではあえて、「学習者一人ひとりの身体的な難しさと国語科授業との関係性において、彼らはどのように授業に参加しているのか」という視点から事例を集め、発達障害をもつ彼らが必要とする国語科授業としての全体像を浮き彫りにしたい。

このような問題意識から、本稿の目的は、発達障害をもつ学習者の事例を通して、インクルーシブな国語

科授業をつくるための手がかりを見出すことにある。インクルーシブとはインクルージョンとも呼ばれるものであり、「包括すること」や「巻き込むこと」を意味する。この用語が広く知られるようになったのは、1994年にユネスコとスペイン教育・科学省の共催のもと、特別なニーズ教育に関する世界大会がスペインのサラマンカで開催されたときである。この大会の特徴は、「インクルージョンの原則」「すべての者のための学校」というスローガンにあるように、児童・生徒の様々な差異や困難にかかわりなく、それぞれのニーズに応えることができる通常学校・学級の在り方が主張された点にある（UNESCO1994）。このサラマンカ声明以降、インクルージョンの思想はOECDを中心に国際的な広がりを見せた（OECD2003）。だが、日本においては一部の教育研究者に知られつつも、具体的なカリキュラムとしては十分な展開を見せていない（荒川 2008）。国語科教育にかかわる教師や研究者は、教室にいるすべての学習者の存在を受けとめ、巻き込み、包括する国語科授業を構想することが必要である。また、通常学級だけでなく特別支援学級や他の教育機関も巻き込み、様々な場を活用して学習者に必要な国語科授業を提示しなければならない。インクルージョンの思想を精神論に終わらせないためには、具体的な実践のあり方を提示していくことが大切である。具体的な実践事例の検証を続けていくことで、私も洋一から渡された課題と向き合うことができるのだろう。

2 実践の背景

現在私は、広島市内にある公立小学校において、特別支援教員の立場から発達障害をもつ学習者とかかわっている。勤務期間は2009年4月～2010年3月である。教育委員会から与えられた勤務内容は「教育上特別の配慮を必要とする児童又は生徒に対する特別な指導」であった。その主な内容は、以下の2点である。

- (1) 5年生4クラス（全137人）の教室をまわり、授業に難しさを感じている児童に支援すること。
- (2) 授業中や休憩中における児童とのかかわりの中で得た情報を担任教師と共有し、その児童に必要な授業のあり方を構想・実践・検討すること。

勤務中の私の立ち位置は、学習者の実態と学級担任の状況に応じて柔軟に変わるものであった。主にその立ち位置とは、次の3点であった。

- ①授業中、特別な支援を要する学習者の横について各教科内容を理解できるようにサポートする。
 - ②特別な支援を要する学習者の実態を把握して学級担任に報告したり、その学習者に必要だと思われる授業を具体的に提案する。
 - ③学習者の様子から、通常教室を離れ、その学習者と2人で学習活動に取り組む。
- ③における「その学習者と2人で学習活動に取り組む」とは、その時間に学級担任が通常教室で行っている内容を私が代わりにわかりやすく説明したり、一緒に書いたり作成したりすることであった。授業内容と極端に異なる活動を求めることは学習者も嫌がるケースが多いため、学級担任も私もこのことに配慮し、通常教室での授業における参加を前提に取り組んでいった。

私が着任した2009年4月の時点で、医師から発達障害と診断されていた5年生は18人いた。校長の説明によれば、授業中に廊下に出たり、大きな声を出す児童が最も多い学年であり、1年生の頃から全教員で取り組んできたとのことであった。この1年を通して、私はこの18人だけでなく、学力的に難しい他の学習者とのあいだにも深いかわりがあったが、本稿では、発達障害（広汎性発達障害、アスペルガー症候群、ADHD、LD、ディスレクシア等）をもつ5人の事例に限定して国語科授業の在り方を考えてみたい。ここで、5人の事例を取り上げるのは、どの発達障害においても、従来の国語科教育研究において十分に上げられることがなかった事例だと考えるからである。なお、本稿における学習者の名前はすべて仮名である。

3 5人の学習者の事例

以下では、5人の学習者の事例について考察していく。まず実態を確認した後、その学習者が最も意欲的・積極的に参加していた単元を挙げていく。ここで挙げている単元は、学級担任だけの場合でも取り組めるものを意識したものであり、本稿が目指しているインクルーシブな国語科授業の具体的な提案でもある。最後に単元全体の振り返りとして、考察を加える。

3.1 純平の場合

純平には、次の特徴が見られた。

- ・授業中、席に座ることはできているが、授業の内容の理解が難しく、参加が困難な状況にある。
- ・2007年に広汎性発達障害と診断されている。
- ・通常学級に在籍しているが、国語と算数の時間の半分は特別支援学級に通っている。
- ・パニックにならないために毎日薬を服用している。
- ・同じ動作を繰り返して遊ぶことを好む。
- ・「ぶしゅー」「こらー」「ぶんぶん」「バブー」など、授業中や休憩中を問わず声を出すことを好む。
- ・他者との会話のやりとりが続かない。
- ・学力テストは1割～3割程度の正解率である。

純平が最も意欲的・積極的に参加していた単元が、次のものであった。

○単元名 「スピーチをしよう」(計6時間)

○実施日 2009年4月～6月

○学習目標

- ・昨日あったことを、順序よく話すことができる。
- ・友だちの質問内容に沿って、答えることができる。
- ・接続詞に気をつけて書くことができる。

○場所 通常教室、特別支援教室

○活動目標

前日にあったことを、おもちゃのマイクを持ってスピーチする。スピーチを終えた後、友だちや教師が質問をするので答える。最後に、自分がスピーチした内容をノートにしていねいに書く。

○学級担任の働きかけ

純平がスピーチをしている時に、学級担任や私はそのスピーチ内容をホワイトボードに記していく。「しかし」「そして」「つぎに」等の接続詞を、スピーチに合わせて教えていく。保護者からの連絡ノートを通して純平が前日にしたことを把握し、純平が言葉につまった際に手助けをする。通常教室での発表時間では、純平が落ち着くタイミングを見て発表させる。

○単元全体の振り返り

特別支援教室に移動して、少人数でスピーチ活動に取り組んだことが純平の関心を惹きつけたようであった。純平はスピーチ活動を好むようになり、廊下で出会った私に「今日は一緒にスピーチする？」と話しかけるようになった。スピーチ活動を通して、純平は他の学習者との会話のやりとりが少しだけ続くようになった。また、スピーチ活動における他の学習者や教師とのやりとりを、作文にも生かせるようになった。書く際には自分の記憶をたどって書くようになり、習った接続詞である「しかし」「そして」「つぎに」を活用できるようになった。自分がスピーチした内容を文章として読み続けたことで、他の文章を読む上での抵抗が和らいだようだ。結果として、通常教室におけるスピーチ活動にも参加できるようになった。以前よりも自分のことを話すようになった純平を前に、通常教室に在籍する他の学習者も純平に対するイメージが変わり、純平とかかわるようになっていた。他の学習者は純平にアドバイスもしていた。また、以前は声を出し続ける純平に一方的に注意するだけだった学習者も、純平とのかかわり方について考えるようになった。

3月の現在も純平は薬の服用が必要であり、パニックで暴れだすこともある。しかし、教師や他の学習者との会話のやりとりが生まれた頃から、服用の回数は減っている。「ぶさいく」「くさい」「あっちいけ」などのことばで友人を傷つけることがあるため、現在は通常教室と特別支援教室において、教師や他の学習者とかかわりを通して、一つひとつのことばの意味について確認する授業を実践している。他の学習者も教えるという行為を通して、説明する際のことばの選び方を学んでいる。3月の現在、スピーチが得意になった純平は、通常教室の授業で行われているペアトークや話し合い活動など、少人数でのスピーチ活動を発展した内容にも取り組んでいる。

3.2 友輔の場合

友輔には、次の特徴が見られた。

- ・授業中、席に座ることはできているが、そのほとんどが寝ているか、絵をかくという状況にある。
 - ・国語の授業は特に参加することが難しい。
 - ・2006年にアスペルガー症候群と診断されている。
 - ・通常学級に在籍し、特別支援学級には通っていない。
 - ・常にガンダムの本を持って授業に参加している。
 - ・「疲れた」と言って授業を抜け出し、保健室や事務室でガンダムの絵をかいていることが多い。
 - ・人前で失敗をすることを極端に恐れる。
 - ・「この勉強に何の意味があるんか？」と、突然大きな声を出して何もなくなることもある。
 - ・人の言動に傷つきやすく、友人関係に敏感である。
 - ・学力テストは1割〜5割程度の正解率。国語は1割に満たないことが多く白紙で出すことがある。
- 友輔が最も意欲的・積極的に参加していた単元が次のものであった。

○単元名

「自分のお気に入りを紹介しよう」(計8時間)

○実施日 2009年9月

○学習目標

- ・伝えたいことの内容をまとめて書くことができる。
- ・事実と意見について整理することができる。
- ・相手に伝わるように、工夫して話すことができる。

○場所 通常教室、保健室、事務室

○活動目標

自分のお気に入りについての紹介文を作成する。説明の中に写真やイラストも取り入れる。出来た紹介用紙を持って、簡単なスピーチをする。

○学級担任の働きかけ

学級担任は、友輔に、保健室や事務室を使って私と一緒に紹介用紙を作成するように働きかけた。私が友輔にガンダムについてのいくつかの質問をし、友輔が答えた内容を手がかりに、紹介用紙の文章を作成させた。途中、パニックになることもあったため、落ち着かせる時間を保障することで継続して活動に取り組みさせることが出来た。作成した紹介用紙をもとに、学級担任は学習目標の観点から友輔の良さを見つけ、他の学習者に良い事例として紹介した。

○単元全体の振り返り

ガンダムを授業内容に取り入れたことが、友輔の関心を惹きつけたようであった。保健室や事務室における活動において、友輔は紹介用紙に「ガンダム講義」と小見出しを付け、「モビルスーツとモビルアーマーのちがいは?」「ガンダムにおける「ランドセル」の意味はなに?」「答えはゆうすけまで。」と記述した。基本的には通常教室に参加し、パニックになれば、保健室・事務室へ移動することを繰り返した。通常教室ではガンダムに興味がある他の学習者が友輔に話しかけるようになり、友輔は話す機会が増えていった。友輔は夏休みにお台場で開催されていたフジテレビの祭りに参加して、巨大なガンダムの写真を撮ってきた。その写真も、紹介用紙に取り入れることが出来た。

この実践を通して、友輔は事実と意見の整理が出来るようになり、他の国語の授業、事実と意見が整理できるようになった。話の中心についても考える姿勢ができ、通常教室において他の友人が発表する際にもわかりにくければ「もう少しわかりやすく言って」と授業中に聞き返すようにもなった。保健室と事務室は友輔にとって落ち着くことが出来る場であり、3月の現在もパニックになれば通っている。他の友人や教師との関係性も出来つつあり、授業にも少しずつ参加出来るようになってきている。友輔のガンダムに対する知識の豊富さと、ガンダムの絵の上手さは、他の学習者を惹きつけた。他の学習者の友輔に対する見方も変わり、友輔を褒めたり感心したりすることも多くなった。友輔自身も、突然大きな声を出すことは続けているが、

以前ほど他者を攻撃するような表現ではなくなった。声を出しても、他の学習者も受けとめるようになった。

3.3 樹の場合

樹には、次の特徴があった。

- ・授業中、突然大きな声で笑い出したり、立ち上がることがある。
- ・1年生の頃より、鉛筆をかじり続けて食べてしまう癖がある。
- ・2005年にADHDと診断されている。
- ・通常学級に在籍し、特別支援学級には通っていない。
- ・お笑い番組の関心が高く、お笑い芸人のものまねをよくしている。
- ・鏡やテレビに映る自分の姿に注意が向く。鏡を前にお笑い芸人のやりとりを何度も再現することがある。
- ・友だちとかかわることが難しく、自分から挑発してけんかになることが多々ある。
- ・一度怒ると、校舎全体に響き渡るほどの大きな声で叫び続けることがある。
- ・人なつっこい面があり、教師や友だちによくあだ名で話しかける。
- ・年下の学年の児童と遊ぶことがよくある。
- ・学力テストは1割～3割程度の正解率、国語のテストは2割程度の正解率。
- ・自分の体が大きいことや太っていることを気にしている。

樹が最も意欲的・積極的に参加していた単元が、次のものであった。

○単元名

「好きな人にお手紙を書こう」(計4時間)

○実施日 2009年11月

○学習目標

- ・伝えたいことを中心に考えて書くことができる。
- ・事実と意見を整理して書くことができる。

○場所 通常教室、コンピューター教室

○活動目標

自分の好きなお笑い芸人に手紙を書く。そのお笑い芸人について自分が知っていることと知っていることを自由に書きだし、事実と意見を整理する。相手が不快に感じないような文章表現を考える。事務所の住所を調べ、封筒に書き、投函する。

○学級担任の働きかけ

樹がお笑い芸人について知っていることを学級担任や私からの問いかけでノートに書きだしていく。その後、インターネットでそのお笑い芸人について詳しく調べる。調べるときは、私も横についてサポートする。調べたことを手がかりに、事実と意見を整理した後、相手が不快にならない表現を考えて手紙を書く。事務所の住所を調べ、投函させる。

○単元全体の振り返り

お笑い芸人に手紙を書くことは、樹の学ぶ意欲や書く意欲を引き出した。樹はいつものように鉛筆をかじり続けながらも、苦手だった書くことに挑戦した。苦手なパソコンにも挑戦するようになり、お笑い芸人の名前を打ち込んで検索して大きな声で笑っていた。この単元においては、席を立ち上がることも少なく、鉛筆をかじる頻度も和らいでいた。手紙を書く過程においては、他にもお笑い芸人に向けて書きたいという学習者が3名いたので、学級担任は一緒に取り組ませた。結果、樹はお笑い芸人に関する自分の知識を他の学習者に教えることが出来た。また、他の学習者も樹の手紙の書き方(字が大きすぎる、字形が成り立っていない、敬語の使い方が違う、事実と意見が混在している点等)を指摘し、樹に教えることが出来た。教師が樹に教えるときよりも、樹は友だちからのアドバイスを真剣に聞いていた。習得も早かった。普段は他者との衝突が絶えない樹だが、お笑い芸人という共通事項を通して、他の学習者とのあいだに会話が成り立つようになった。他の学習者たちも、樹がお笑いの知識が詳しいことや、ものまねが上手であることを知ったことにより、樹に対する見方を変えていた。また、樹とのかかわりを通して、自分たちの手紙の書き方や内

容を見つめるようになっていた。

3.4 哲平の場合

哲平には、次の特徴があった。

- ・授業中、席に座ることはできているが、同じ姿勢を保つことができない。
- ・2006年に「LDの傾向がある。また、身体の発達が一般平均に比べて極端に遅い」と診断されている。
- ・体が小さく、小学2年生程度の身長と体重である。
- ・通常学級に在籍し、特別支援学級には通っていない。
- ・廊下を歩くときは、教師と手をつないで歩くことを好む。
- ・マンガをかくことに対する関心が高く、授業内外を問わずマンガをかき続けている。
- ・自分でプリントを整理することが難しく、忘れ物も多い。
- ・ゲーム「スーパーマリオブラザーズ」のキャラクターであるマリオを好み、そのキャラクターをノートや教科書のあらゆる箇所にかき続ける傾向がある。
- ・学力テストは1割-2割程度の正解率、国語のテストは1割程度の正解率、
哲平が最も意欲的・積極的に参加していた単元が、次のものであった。

○単元名

「物語を書いて紹介しよう」(計5時間)

○実施日 2009年12月

○学習目標

- ・物語文をあらすじにそって書くことができる。
- ・物語で登場する人物の性格や行動を考えて、具体的に書くことができる。
- ・自分が作成した物語を紹介できる。

○場所 通常教室、図書室

○活動目標

『新しい国語下』(東京書籍)の「一まいの地図から(p.24)」をもとに物語を作成する。ゆみ、さおり、ひろし、さとる、の人物設定をした後、その他に登場する人物(さる、くま、いのしし)などの性格や特徴についても書き出す。物語を作成した後、他の学習者の前で紹介する。

○学級担任の働きかけ

学級担任と私は哲平からマンガをかくときに心がけていることやマンガの楽しさについて聞き出した後、教科書教材の物語を作成する上でもマンガの作成と同じように人物設定をするように働きかける。私は哲平からそれぞれの人物の性格や言動について聞き出し、物語も一緒に考えていった。特に、物語における時間や事柄のあらすじを意識することと、設定した人物像が極端にぶれないように気をつけるように意識させた。他の学習者の前で紹介する際には、物語を要約することや、聞き手・読み手がわかりやすい話や文章について考えるように支援した。学級担任は哲平の物語の良さをクラスで紹介した。

○単元全体の振り返り

教科を問わず授業にほとんど参加出来ずにマンガをかき続けた哲平であったが、物語の作成においては最後まで真剣に取り組むことが出来た。哲平が作成した人物設定は具体的でわかりやすく、クラスの他の学習者からも高く評価された。また、哲平は物語の中で、登場人物の「さる」に「ウッキーウキウキ(仲間に入れておくれよ)」と話すように表現させたり、「さる語」がわかるという「ゆみ」に「ウキウキ!ウッキー。(いいよ!)」と話すように表現させていた。このことから、哲平独自のユニークな物語作成に多くの学習者が驚いていた。身体が小さい哲平は、普段から他の学習者からかわられることがあった。また、哲平が授業内外を問わずノートや教科書にマンガをかき続けていたことに対し、不満を訴える学習者も少なくなかった。だが、この実践を通して哲平に対する見方を変える学習者が現れるようになった。哲平もまた、自分が作成してきたマンガの中にたくさんのことばの力(あらすじを意識する力、物語をことばで表現する力、魅力的な人物設定が出来る力)があったことを確認したことで、国語科の授業に自信をもてるようになった。

3月の現在は、他の学習者による自分に向けた注意にも少しずつ耳を傾けるようになり、授業時間におけるマンガの作成時間も減らし始めている。他の教科の授業時間にも、集中して参加することが出来つつある。

3.5 翔太の場合

翔太には、次の特徴があった。

- ・授業中、席に座ることはできているが、教師や友だちのことばを理解できないことが多い。
- ・人なつっこい面もある。
- ・2008年に「自閉症の傾向があるが、ディスレクシアの可能性も高い。」と診断されている。
- ・文を書くことや理解することが困難である。
- ・会話のやりとりが難しい。
- ・通常学級に在籍し、特別支援学級には通っていない。
- ・学力テストは1割～2割程度の正解率。国語のテストは1割以下の正解率。
翔太が最も意欲的・積極的に参加していた学習活動が、次のものであった。

○学習活動名

「自分の文章の中心を見つけよう」(※すべての授業時間で実施)

○実施日 2009年5月～2010年3月

○学習目標

- ・簡単な文章を書くことができる。
- ・主語と述語を意識できる。
- ・文章の中心を要約できる。

○場所 通常教室

○活動目標

教室で文章を書くときに、上記の目標を意識して書く。

○学級担任の働きかけ

各教科の授業において翔太が文章を書いたあとに、学級担任と私はその文章を手がかりに、一つひとつの語句の意味や文のつながりについて確認していった。翔太の場合、文の構造が成り立っていないことが考えられるため、学級担任と私は「いつ、どこで、だれが、どうした」などの観点から翔太に文章を整理させていった。「この文章はわかりやすく言うと、こういうことかな？」と繰り返し問いかけていった。

○単元全体の振り返り

ディスレクシアとは、脳に特別な異常が見られない中で、書かれた文字を読むことができなかつたり、読めてもその意味が分からない障害である。翔太の場合、書かれた文字を理解することや話を聞きとることに難しさを抱えていることから、ディスレクシアの条件を満たしている。一方で、他の自閉症の学習者の言動と似た面をもっているため、医師が診断に迷ったように、一概にディスレクシアと呼ぶことは難しく、その境界にいることが考えられる。

翔太が書く文章は、独自の構造で成り立っている。例えば翔太は、9月28日の国語の授業「ニュースを伝え合おう」において、1班から9班までの各班が準備したニュースを発表した後、それぞれの班に向けて次のような評価文を書き残している。

「①どうじに、上手にも、あまり、がんばれると思うようと、がんばってください」

「②大きく話す声が、内容に思うことが、スピードががんばれると、少しよくがんばろう」

「③あんまり、もう少し話す声の、伝えに、分かりやすくても、どうなるが、もう少しがんばりましょう。」

「④前に、声が、話す、聞かた、方こうに、少しよいなくても、がんばると思ううのに聞く。」

「⑤声が、話す大きさや、伝えると、見せるのに、出すと、大きな声が、聞くと思うよ。」

「⑥話す声が、とても、聞く声の大きさが、小さくこまめに、できると思っていました。」

「⑦写真のグラフの聞くほうが、話の大きさが、はっきり、こめて、あまりこえると思っているよ。」

「⑧話す方ほうに、ムダに、太字に、大字になると、はっきり、こめて読むと、声が方ほうに聞こえると

思うよ。」

「⑨すりきず、打ぼくなどに、こっせつが多く、何度でも、声を話すのにがんばると思うよ。」

(※下線は原田)

①から⑨までの文章から、翔太は各班の話し方や伝え方を評価しようとする姿勢が読み取れる。また、7班は写真やグラフを用いてニュースを伝えていたので、翔太がそのことに触れていることがわかる。9班は小学校で起こっている児童のけがの種類についてのニュースを伝えていたので、翔太はそのことにも触れている。しかし、1班から9班までのどの文章においても、読み手が内容を理解する上で困難を要する。主語と述語などの基礎的な構造においても、逸脱しているものが多く見受けられた。

翔太の場合は単元を準備するのではなく、各授業において文章を書く度に、学級担任や私が主語と述語や文の中心を意識させていく方法を採用した。このような活動を繰り返していった結果、5カ月後の3月に開かれた6年生を送る会の感想を書く時間に、翔太は教師の支援のない状況で次の文章を書いた。

「今日の日、6年生におくる会を瀬野小がなにもやみなさんをなぜに今日のおくる会も今日をかぎりに、たとえを考えてみたいと思います。今日もえがおを考えることをたいせつよくできてがんばってるけど思います。」

翔太の思いや考えは、以前よりも文面に表れるようになってきた。しかしまだ、意味のまとまりとしての文章を書くことは難しい状態にある。4月と比べて翔太と私との関係も深まり、1月頃から「わからん」「まだ、ちびてないよー(注、えんぴつのこと。原田がよく鉛筆を削るように言うため、)」と翔太の方から話しかけてくれるようにもなった。難しかった会話のやりとりも出来つつある。さらに翔太との関係を深めつつも、今後どのような学習活動を展開すべきなのかは課題として残った。

4 成果と課題

4.1 成果—インクルーシブな国語科授業の構築に向けて—

5人の学習者の事例の検討を通して、インクルーシブな国語科授業の構築に向けて次の4点が明らかになった。1点目は発達障害をもつ学習者の実態として明らかになったことである。2点目と3点目は、国語科授業の方法として明らかになったことである。4点目は、国語科の学習活動のあり方を考える上で明らかになったことである。本稿の成果として、順に述べていきたい。

(1) 発達障害をもつ彼らの実態として明らかになったことは、切実に個と個のつながりを求めている点にある。授業中、学級担任や私が彼らの席に近づくと、関係性が出来始めた5月頃から彼らの多くが喜ぶ顔を借しげもなく見せてくれた。授業中、彼らは自分で選んで授業に参加しないのではなく、理解することの難しさから、無理矢理に授業の枠の外に押し出されていることが多い。そんなとき、授業で今何が起きているのかを順を追って説明してくれる存在や、一緒に取り組んでくれる存在が近くにいることは、彼らを授業に参加させる役割を担う面があるのだろう。

また、彼らが個と個のつながりを求めている相手は、教師以上に他の学習者にあることも明らかとなった。授業に参加できないことは、他の学習者とかかわりを切ることでもなる。班で話し合う時間になると、授業の文脈でかかわりきれないことから、彼らの顔が苦痛に満ちた状態になることがよく見られた。彼らにとって、自分に対する意識と同等か、それ以上に、友だちに対する意識は切実なものであり、生きることそのものである。自閉症などのケースでは、その名称からも、常に自分の世界だけに閉じて他者とかかわらないように思われがちであるが、実際はそうではない。彼らが「自閉」している状況とは、①身体的に自ら作り出した世界の中に閉じて落ち着こうとする場合と、②関係性や環境の難しさから自閉せざるを得ない状況にさせられている場合の、二つの面があることに私たちは注意しなければならない。純平、友輔、樹、哲平、翔太の事例は、すべてこの①と②の状況に当てはまっていた。

(2) 国語科授業の方法として明らかになったことの1点目は、教師は彼らの興味や関心を見極めることと、その興味関心を授業に取り入れることの必要性にある。このことは、彼らの学習意欲を高めて学びの効果を生み出すだけでなく、同時に他の学習者とのつながりも生み出すことになる。他の学習者との関係性が生まれれば、今後、予定されている他の学習活動における学びの効果も期待できる。このことは、(1)で

明らかとなった個と個のつながりを生み出す役割も果たすことになるだろう。

インクルージョンの思想は、教師の意図を自在に汲み取り学習者としての役割を柔軟に果たすことが出来る「教室マジョリティ」が、特別な支援を要し学習者としての役割を果たすことが難しい「教室マイノリティ」を巻き込むための思想として理解されがちであるが、そうではない。教室マイノリティとしての個の出来事の中に、教室マジョリティを包括し、巻き込んでいく動的な思想がインクルージョンであると私は考える。授業に参加することが困難な学習者の興味関心の一部を取り入れ、それまで阻害されていた個を中心に展開していくことが、集団の論理や関係性を変えることになる。友輔とガンダム、樹とお笑い芸人、哲平と物語作成、という組み合わせから生まれた実践は、個への着目から関係性を変えた事例だと言える。

(3) 国語科授業の方法として明らかになったことの 2 点目は、学習者の実態に応じて学ぶ場を拡大して考えることの必要性にある。国語科教育の実践は、一つの教室だけに閉じ込めてはならない。5 人の事例が示していたように、特別支援教室、保健室、事務室、図書室、職員室、コンピュータールーム、運動場、その他教育機関のすべてを活用することが大切である。友輔が授業に真剣に取り組めたのは、ただ単にガンダムに興味関心があったからという理由だけではない。保健室や事務室に、友輔がかかわりたいと思う教師や事務職員の方がいたからであり、その方々がただそこにいるだけで友輔は集中して取り組むことが出来た。純平においても、特別支援教室を柔軟に活用したことで、パニックを最小限に抑え、スピーチを楽しむことができた。今後、国語科授業は、あらゆる場において取り組むことが可能なものとして考えなければならない。

(4) 国語科の学習活動のあり方を考える上で明らかになったことは、人間関係を構築する視点から「話すこと・聞くこと」の活動を捉えなおすことにある。純平、友輔、樹、哲平、翔太の事例に共通していたように、5 人は最初、「書くこと」や「読むこと」に激しい困難を感じ、結果として授業に参加することが出来ていなかった。しかし、学級担任や私や他の学習者と話したり聞いたりすることに対しては、意志疎通の難しさは見られつつも、少なからず取り組むことが出来ていた。学級担任や私と話し合うことや、他の学習者との会話のやりとりを楽しんでいたことから、彼らには、よりプライベートな時間としての「話すこと・聞くこと」の活動を設定することが重要である。国語科授業を考えていく上で、「学習者—教師間」、「学習者—学習者間」における会話のやりとりから生まれる人間関係の視点を基盤に位置づけつつ、「読むこと」や「書くこと」や言語事項の学習活動に取り組むことが、彼らの授業への参加意欲を高めることにつながるだろう。

4.2 課題

課題としては、次の 3 点が明らかになった。

(1) 発達障害をもつ学習者の興味関心がどこにあるのかを見極めるためには、授業時間や休憩時間の様子を観察するだけでは限界がある。保護者や地域の関係者も巻き込むことで、学習者理解を広げ深めていくことが大切である。学級担任であれば、意識的に特別指導教員と協力して取り組むことが必要である。特別指導教員が自分の勤務する小学校に配属されていない場合においても、学級担任として学習者理解を深めるための手立てを考えることは可能である。今回は、保護者と連携をとることは出来たが、地域の関係者との連携が十分でなかった点に課題が残った。

(2) 発達障害をもつ学習者とのやりとりを通して、他の学習者がどのようにことば学んでいるのかについての詳細な検討が必要である。本稿では、純平、友輔、樹、哲平、翔太とかかわってきた他の学習者についての考察が十分に出来なかった。5 人とのかかわりは、他の学習者がもっていた障害観、他者観、自己観、言語観などに影響を与えたことは間違いない。考察でも示したように、5 人に教えることや、教えられることを通して、他の学習者の言動にもよりよい変化が見られた。彼らはことばの学びとして何を獲得していたのか、臨床的な検証が必要である。

(3) 本稿では、発達障害をもつ学習者に限定して考察をすすめてきたが、特別支援の定義は、発達障害だけにとどまるものではない。発達障害の他にも、ジェンダー、階級、性的指向、エスニシティ、信仰、家庭背景にもとづく差別、貧困、妊娠や出産、トラベラー、薬物依存等が考えられ、児童・生徒がもつ様々な「特

別なニーズ」に応えることができるような国語科のカリキュラムを構築する必要がある (Ainscow2006; 荒川 2008; 原田 2009c)。発達障害をもつ学習者のことばの学びのあり方を検討するだけでなく、他の特別支援を要する学習者についての研究も取り組む必要がある。

5 おわりに

洋一、純平、友輔、樹、哲平、翔太だけでなく、私もまた、身体的な難しさを抱える学習者の一人である。吃音という言語障害をもっていた私は、幼少の頃より、この世界における居心地の悪さを常に感じてきた。今もまだ、その居心地の悪さから抜け出せていない、突然フラッシュバックのように、友だちに吃音をからかわれた記憶がよみがえる。面接や学会等の発表の前には、激しい動悸と息切れが続く。

自分の吃音を意識したのは保育園の年長であり、友だちのからかいに悩みだしたのは小学2年生だった。国際吃音者連盟の報告によれば、どの国においても吃音の有症率は約1%である (伊藤 2004)。小学校中学年以降の年齢においても吃音が残る場合、成人になっても吃音をもち続ける可能性が極めて高い。このような事実を、私の周りで知るものはいなかった。治ることを前提にした語りを周りから聞かされ続けた私は、つかかりが治らないことを自分の努力不足として受けとめた。吃音が治ることばかりを考えた小学校時代の私にとって、当時の国語の授業が切実なものとして位置づくことはなく、いつもぼんやりと授業に参加した。退屈さから家に帰るまでの時間を計算することが日課になっていた私は、学校での出来事が遠い世界のように感じられた。授業だけでなく、この世界に対しても、私は参加することが出来ていなかったのである。

吃音、LD、ADHD、アスペルガー症候群等、障害のあり方はすべて異なる、同じ診断名であっても、一人として同じ症状の者はいない。このため、例えば私の吃音の事例を他の吃音者の事例と同じように位置づけることは出来ないし、洋一、純平、友輔、樹、哲平、翔太の事例と同じように考えることも出来ない。

しかし、身体的な難しさをもち私と彼らとのあいだに通低しているのは、自分の身体と授業とのあいだに、果てしない距離を感じて日々を過ごしている点にあるのではないだろうか、ならばせめて、思わずその距離を縮めて参加したくなるような、楽しい国語科授業や、真剣に考えたいくなるような国語科授業を準備したい。

国語科授業にできることと、できないこととは何か。これからも特別支援と国語科教育のあり方について考えていきたい。

引用文献

- 荒川智 (2008) 『インクルーシブ教育入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり—』、クリエイツかもがわ
- 伊藤伸二 (2004) 『知っていますか? どもりと向き合う一問一答』、解放出版社
- OECD. (2003) *Education Policy Analysis 2003 Edition*. Paris. 稲川英嗣・御園生純監訳 (2009) 『世界の教育改革 3 OECD 教育政策分析—特別支援教育、キャリア・ガイダンス、高等教育ガバナンス、成人生涯学習への投資—』、明石書店
- 清水貞夫 (2004) 「LD、ADHD、高機能自閉症への教育的対応—教育法制度論的対応に関する考察—」日本特別ニーズ教育学会 (SNE 学会) 編『特別支援教育の争点』、文理閣、pp.11-37
- 原田大介 (2009a) 「自分のことばを大切にす国語教育実践—小学4年生28人とのかかわりを通して—」学思会広島大学教育学部難波博孝研究室 (編) 『国語科授業論叢』第1号、pp.67-74
- 原田大介 (2009b) 「特別支援の観点から見た国語科教育の問題—発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に—」第117回全国大学国語教育学会発表資料
- 原田大介 (2009c) 「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第65集、pp.11-18
- 文部科学省 (2005) 『特別支援教育推進体制モデル事業の実際—LD・ADHD・高機能自閉症等への支援—』、ぎょうせい
- Mel Ainscow, (2006) "Improving schools, developing inclusion?" Mel Ainscow, Tony Booth and Alan Dyson. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Falmer. pp.11-27

UNESCO (1994) *THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION*. 窪島務訳 (2002) 「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱」 特別なニーズ教育とインテグレーション学会編『特別なニーズと教育改革』、かもがわ出版、pp.301-324