

## 「試練に立たされた学習者」への国語教育の構想

—C 分校でのアクションリサーチにむけて—

キーワード： 情緒障害児短期治療施設、カリキュラム、国語教育 広島大学大学院 本渡 葵

### 1. はじめに

#### 1. 1. - 問題設定-

難波（2010）は、これまでの国語科教育の研究・実践が、特別な支援を必要とする学習者への視点を十分持っていなかったことについて、次のように述べる。

国語科教育全般において、その理論や実践が語られるときに、特別な支援を必要とする子どもたちへのまなごしは乏しかった。（中略- 稿者による）国語教育の研究者たちは、特別に支援が必要な子どもたちが存在し、その子どもたちに国語科教育が行われている事実をしりながら、自らの研究の範囲に取り込むことはしなかったのである。（難波 2010、p.144）

原田（2010）は「学習者がもつ様々なニーズを把握し、そのニーズそのものをことばの学びの対象とするような国語科教育のあり方」を「インクルーシブ（包摂）な国語科教育」と位置づけている。また、「国語科教育において、様々なニーズをもつ学習者を包括した基礎論（目標論・カリキュラム論・評価論・教材論等）の構築」の必要性を指摘している。

これらのことから、国語科教育の研究・実践は、今後、特別支援教育の視点をもち、様々なニーズをもつ学習者の「ことばの学び」の実現に向けて取り組んでいかなければならないといえる。

本論文では、特別な支援を必要とする学習者、様々なニーズをもつ学習者を「試練に立たされた子ども」と措定する。2001年にWHOで採択されたICF（International Classification of Functioning, Disability and Health:国際生活機能分類：国際障害分類）では、「障害」を固定的な属性と捉えず、社会的、環境的要因にもよるものであるとした。このような社会的、環境的など外的な要因の影響を強調するため、本論文では「試練に立たされた」という表現を用いる。

稿者は、このような「試練に立たされた子ども」に対する教育の一実態を明らかにし、「試練に立たされた子ども」への教育の実態から、特別支援教育の視点を含んだ国語科教育のカリキュラムの検討につなげていくための研究を行っている。特に、情緒障害児短期治療施設の併設校であるC分校における教育について調査考察を行い、それに基づいた博士論文の執筆に取り組んでいる。

本論文では、稿者の博士論文にかかわる調査研究の2016年までの見通しおよび取り組みについて述べる。具体的には、まず、A県にある情緒障害児短期治療施設Bの併設校であるC分校での参与観察、教師へのアンケート調査、インタビュー調査の分析と考察を行う。次に、それらをふまえてC分校で行うアクションリサーチの構想をする。

### 1. 2. 本論文の流れ

本論文の流れは、以下の通りである。

- ①D論の章立て
- ②C分校の実態- これまでのまとめ（2節）
- ③C分校でのアクションリサーチについて（3節）
- ④今後の課題（4節）

本論文は、稿者の博士論文である“SELF-AUTHORSHIPが育つ国語教育の構想”における第3章、第4章の一部に位置づくものである。博士論文では次のような研究の構想をしている。

題目：“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想

#### 序章

- 第1節 問題の所在
- 第2節 研究の目的
- 第3節 研究の方法
- 第4節 研究の意義

第1章 構造発達理論と国語教育	第1項 「国語科」の授業の実際
第1節 PISA 調査 reflect、DeSeCo の Reflectivity	第2項 読書指導の実際
第2節 Kegan の構造発達理論	第3項 読み聞かせの実際
第3節 “SELF-AUTHORSHIP”	第4項 日記指導の実際
第2章 “SELF-AUTHORSHIP” が育っていない学習者像	第5項 コミュニケーションの指導の実際
第1節 Kegan の構造発達理論からみる	第3節 分析・考察
“SELF-AUTHORSHIP” が育っていない学習者	第1項 「国語科」の授業の実際
第2節 「不適切な養育を受けた学習者」の現状と支援の実際	第2項 読書指導の実際
第3節 Kegan の構造発達理論からみる	第3項 読み聞かせの実際
“SELF-AUTHORSHIP” が育つ国語教育の構想	第4項 日記指導の実際
第3章 「不適切な養育を受けた学習者」への教育の実態調査	第5項 コミュニケーションの指導の実際
第1節 A校の参与観察	第4節 成果と課題
第1項 参与観察の目的・計画	第1項 「国語科」の授業の実際
第2項 A校概要	第2項 読書指導の実際
第2節 参与観察の実際	第3項 読み聞かせの実際
第1項 カリキュラムの実際	第4項 日記指導の実際
第2項 学習者の実態	第5項 コミュニケーションの指導の実際
第3項 教師への調査	第6章 “SELF AUTHORSHIP”が育つ国語教育の構想
第3節 参与観察のまとめ	第1節 「不適切な養育を受けた学習者」の課題に対する教育的アプローチの方向性
第4章 A校の教育の分析と考察	第2節 「不適切な養育を受けた学習者」への国語教育の実践構想
第1節 公文（国語科）の分析と考察	第1項 「国語科」の授業
第2節 読書指導の分析と考察	第2項 読書指導
第3節 読み聞かせの分析と考察	第3項 読み聞かせ
第4節 日記指導の分析と考察	第4項 日記指導
第5節 コミュニケーションの指導の分析と考察	第5項 コミュニケーションの指導
第6節 学習者のケーススタディ	第6項 その他の指導
第7節 総括	第3節 「不適切な養育を受けた学習者」への国語教育における課題
第5章 A校におけるアクションリサーチ	終章 本研究の成果と課題・展望
第1節 実践概要	2. C分校の実態- これまでのまとめ-
第1項 「国語科」の授業の目標・教材・方法・評価	2. 1. C分校概要
第2項 読書指導の目標・方法・評価	C 分校概要に先立ち、情緒障害児短期治療施設について述べる。
第3項 読み聞かせの目標・方法・評価	2. 1. 1. 情緒障害児短期治療施設とは
第4項 日記指導の目標・方法・評価	情緒障害児短期治療施設は、次のように定義されている。
第5項 コミュニケーションの指導の目標・教材・方法・評価	
第2節 実践	

「軽度の情緒障害<sup>1</sup>を有する児童を、短期間、入所させ、又は保護者の下から通わせて、その情緒障害を治し、あわせて退所した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設とする」（児童福祉法第43条の5）

情緒障害児短期治療施設は、全国に37施設あり、1178人が入所している<sup>2</sup>。

施設では、心理的、精神的問題を抱え日常生活の多岐にわたり支障をきたしている子どもたちに、医療的な観点から生活支援を基盤とした心理治療を行う。また、施設内の分級や併設の分校など学校教育との緊密な連携を図りながら、総合的な治療・支援を行う<sup>3</sup>。

## 2. 1. 2. C分校データ

今回、稿者は以下の学校で参与観察を行うことにした。

**参与観察校**：A県にある情緒障害児短期治療施設Bの併設校であるC分校

**児童・生徒数**：28名（内訳：小学校17名・3学級、中学校11名・2学級）<sup>4</sup>

**教職員数**：12名（小学校5名、中学校4名、生活支援、養護教諭、分校教頭）

C分校は、情緒障害児短期治療施設、B施設の併設校であると同時に、同市内にある公立のD小学校、E中学校の分校（特別支援学級：自閉症、情緒障害）でもある。そのため、B施設と連携し、「児童・生徒の環境を治療的な環境に整え」、「在籍する児童・生徒に対して、本校と同様に初等・中等教育を行う」ことが要請されている<sup>5</sup>。C分校では「基本的信頼感」「自尊心」の獲得と発達を第一の目的として支援」している。

C分校に在籍する学習者のうち約8割が被虐待児である<sup>6</sup>。また、障害別割合（重複含む）は、広汎性発達障害が約7割、注意欠陥多動性障害が約2割、愛着障害が約2割である。被虐待児の認知特性について、コミュニケーションをはじめとした言語能力や論理的思考、情動調節等に問題があると指摘される<sup>7</sup>。被虐待児が抱えている対人関係や情動調節にかかわる暴力・パニック行動の多くは、日常生活の場面において生じる（西澤2013）。C分校においても、

コミュニケーションや、自分の思いをことばにすることがうまくいかず、暴力・パニック行動に出てしまう場面がみられるとのことである。

実態調査の対象として、C分校を選定した理由について述べる。子ども虐待にかかわる学会において、C分校の教職員の実践発表を拝聴した。その発表によれば、C分校において、とくにことばの力をつけるための実践に取り組んでいるとのことだった。そこで、C分校の実態調査から何らかの示唆を得ることができるのではないかと考え、参与観察の対象とした。

## 2. 1. 3. C分校での参与観察・調査実施期間

これまでにC分校で行った参与観察・調査期間は以下である。

### ①第1回

**期間**：2014年2月18日（火）～21日（金）、始業から終業まで

**内容**：①活動内容・学習者の状態に応じて、小学校、中学校の教室に入り、観察を行う

### ②教師へのアンケート調査

**対象**：①小学校、中学校各3学級計6学級、②教師（12名）

**記録方法** ①メモによる、②質問紙による

### ②第2回

**期間**：2014年3月24日（月） 10:00~15:30、3月25日（火） 10:00~15:00

**内容**：教師へのアンケート調査にもとづくインタビュー調査

**対象**：教師8名、各30~50分

**記録方法**：ICレコーダーによる録音

### ③第3回

**期間**：2014年5月19日（月）～5月23日（金）始業から終業まで

**内容**：活動内容・学習者の状態に応じて、小学校、中学校の教室に入り、観察を行う

**対象**：小学校、中学校各3学級計6学級

**記録方法**：メモ、ビデオ機器による録画

### ④第4回

**期間**：2014年9月1日（月）～9月5日（金）始業から終業まで

**内容**：活動内容・学習者の状態に応じて、小学校、中学校の教室に入り、観察を行う

**対象**：小学校、中学校各3学級計6学級

**記録方法**：メモ、ビデオ機器による録画

## 2. 1. 4. C分校のカリキュラム

次に、C分校のカリキュラムについて述べる。

C分校は、先に述べたように、D小学校、E中学校の特別支援学級でもある。そのため、C分校の指導は、基本的には小学校、中学校の学習指導要領に沿いながらも、学習者の実態に即し、特別支援学校の学習指導要領に基づく教育課程編成となっている。

C分校のカリキュラムは、表1に示す次の4つの教育理念を柱とした構成となっている。

表1. C分校の教育の4つの柱と具体的支援<sup>8</sup>

柱となるもの	具体的支援
教師との間で形成する新しい肯定的な関係の構築	同調・受容を基本とする姿勢、許される体験の提供、信用する姿勢、暴力・友達の活動を妨害する行為・悲しませる行為を決して許さない姿勢、できなくても叱責されない・取り組んだことが認められる姿勢、やりとりを楽しむ体験の提供など
発達障害に対する支援	不安・不快の低減、授業内容・課題手順の構造化、気持ちのコントロール、ルールの明確化、トークンシステム <sup>9</sup> 、感覚過敏に対する対応など
社会性を身につけるための支援	SST、集団活動、セカンドステップ、道徳
国語力、計算力、できることの増加	国語力・計算力（公文教材）、朝読書、図書館利用、漢字ドリル、読み聞かせ、日記など

## 2. 1. 5. 学級編成

C分校の学級編成は、小学校・中学校ともに、学年別の編成ではなく、学習者の実態に合わせた3～4人の学級編成となっている。それぞれのグループ（学級）に対応した教育課程を柔軟に編成し、個に応じた支援がなされる。たとえば、小学校の場合、①自立活動中心（日常生活、遊びの指導）グループ、②自立活動中心（生活単元学習・作業学習）グループ、③各教科を合わせた指導・教科中心グループに

分かれる。中学校の場合、①自立活動中心グループ、②特別支援学校進学グループ、③中1開始グループ、④普通高校進学グループに分かれる。

## 2. 2. 教師の問題意識

第1回参与観察時に教師に対して行ったアンケート調査と、それをふまえて第2回参与観察時に行ったインタビュー調査をとりあげる。これらの調査より、教師が抱いている問題意識を明らかにする。

### 2. 2. 1. 教師へのアンケートより

アンケート調査の概要は以下である。

アンケート実施日：平成26年2月20日

アンケート方法：選択肢及び自由記述を設けた質問紙調査

実施人数、回収人数：12名、うち10名から回収

アンケート調査の目的は、大きく次の2点である。  
①教師らが学習者の「話す」「聞く」「読む」「書く」力をどのようにとらえているのかを把握すること  
②①とかかわり、C分校としての取り組みや教師個人の取り組みについて把握すること

このアンケート調査より、教師らが学習者やC分校での取り組みに対して次のような問題意識を抱いていることが明らかになった。ここでは問題意識と捉えられるもののうち上位3点をア～ウで示し、それぞれの記述例を挙げる。（）内の数値は、回答した教師の割合を示す。

ア：C分校の学習者はコミュニケーションに課題がある（100%）

#### 【記述例】

- ・照れているのに、相手に「おまえばかりじゃん！」と言う
- ・教師が言葉を探っても「ちがう」しか言えない
- ・気持ちを伝えることが難しく、パニックになる
- ・自分のことだけ一方的に話す

イ：C分校の学習者は語彙不足である（60%）

#### 【記述例】

- ・とくに具体例の記述なし

ウ：C 分校の国語の時間に行う公文（国語）ではコミュニケーションの力がつけられない（50%）

【記述例】

- ・会話を文章で読んで、実際の生活にはつながらないだろう。つなげるための生活経験も少ない。
- ・話す力、聞く力はつかない
- ・机上の「国語」であって、コミュニケーションの言語としての国語の力はつきにくい。個別学習だから余計にそう思う。

アンケートの自由記述より、教師らは、コミュニケーションに課題を抱える学習者に対し、個別に対応していると回答していた。一方、国語の時間に取り組んでいる公文では、コミュニケーションの課題に対しても十分ではないとの考えをもっていた。

## 2. 2. 2. インタビュー調査結果より

アンケート調査結果をふまえ、インタビュー調査を実施した。インタビュー調査の概要は以下である。

インタビュー実施日：平成 26 年 3 月 24 日、25 日

インタビュー方法：稿者と教師の 1 対 1 による半構造化面接

実施対象人数、実施時間：C 分校の教師 8 名、各 30～40 分

記録方法：IC レコーダーによる録音

インタビュー調査の目的は、大きく以下の 2 つである。

- ①C 分校全体で取り組んでいることや、教師らが個別に取り組んでいることの詳細を聞くこと
- ②学習者の実態や課題の具体例を個別に聞くこと

このインタビュー調査より、国語公文に対し、教師らは肯定的な考えと否定的な考えの両方を抱えていることがわかった。ここでは、ア～エの項目をとりあげ具体的な回答例を挙げる。

ア：国語公文に対する肯定的な考え

【回答例】

- ・取り組むことによって褒められるから、自信にはなっている。
- ・ある程度物語が盛り上がってきたところで終わるから、図書館にいつ探してくる子もいる。
- ・国語の基礎的な力がついている

・規格が同じだから、1 枚ずつでも気がつくともものすごい量の勉強をしている。

イ：国語公文に対する否定的な考え

【回答例】

- ・指導方法（間違いの指摘・指導など）が、教師によって異なると子どもが戸惑う
- ・話す力、聞く力につながりにくいと感じる

ウ：学習者の学習面の課題

【回答例】

- ・公文がよくできる子も、本校のテストができない。全国学力テストもできない。
- ・文末に工夫して書けない
- ・テストで自分の考えを書けない。例)「おやつで、あなたは何が好きですか。」に対し、「何て書けばいいの?」と聞いてくる。

エ：学習者の実態

【回答例】

- ・退所に近づく子は、自分を客観的に見て、それを言葉で伝えられる。
- ・物置の上や木の上で 1 日過ごしたりする子もいる。
- ・「～しなさい、と言われるのが嫌だからやめてください」「やりなさいと言うのをやめてください」と日記に書く子。

## 2. 3. C 分校の実際

ここでは、第 1 回～第 4 回の参与観察期間に、実際に稿者が観察することのできた C 分校の実際について述べていく。なかでも、①中学道徳の授業、②国語公文、③読み聞かせ、④朝読書、⑤読書指導、⑥日記指導、⑦学習者の姿の 7 点について、C 分校の学校要覧に記載されている目標を確認しながら述べていく。

### 2. 3. 1. 中学道徳の授業

中学部で実施されている道徳の授業は、一斉授業の方式をとっている。C 分校の学校要覧によると、道徳の授業は、ソーシャルスキルトレーニング<sup>10</sup>とセカンドステップ<sup>11</sup>を統合した授業を旨とするものとされている。また、「トラブルが発生するとその機会をとらえて道徳を行い、スキルトレーニングをする」ことが意図されている。

2014年度実施の道徳の授業のうち、資料提供を受けた分の授業内容には、次のようなものがある（C分校より資料提供分から一部抜粋）。

表2. C分校の道徳の授業例（提供資料より稿者抜粋）

実施時期	授業内容
始業式後はじめての道徳	「B施設・C分校を最高にステキな場所にしよう」そのために、「友達を信じる・許す、自分に対して厳しく」
4月	中学校生活とは、自分の特性を知ろう
5月	みんながえがおでいられるB施設、C分校 楽しい会話のコツ

ここで、2014年5月21日実施分の「楽しい会話のコツ」と題された道徳の授業についてとりあげる。

この授業は、「中学女子のFさん（仮名）が、きついことを言う」と、他の学習者からの相談が増えている背景がある。この背景から、教師が授業を考案し実施した。

授業概要は、「楽しい会話にはコツがある」と導入部分で教師が示し、他の教師ら4人が「楽しい会話」、「楽しくない会話」をロールプレイする。その後生徒も希望者は挙手をして、ロールプレイに参加するというものであった。場面設定として、「うどん好きな2人に対して、嫌いな自分はどう話せばいいのか」「友達に起きた失敗が会話の話題にあがったらどうすればよいか」などがあった<sup>12</sup>。

### 2. 3. 2. 国語公文

C分校において国語の時間に学習者が取り組むものは、国語公文である。国語公文導入の目的は、情緒の安定のため、勉強の負荷をなるべく下げることにある。また、公文教材のもつ、スモールステップで、努力の結果がわかりやすい特性（同一規格の用紙の累積による結果の可視化など）が、C分校の学習者の実態に沿うものであるとされている。

国語公文の時間は、小学校・中学校ともに毎日30分、そうじの後に設定されている。取り組む場所は、小学生は自分の教室や個室の学習室などである。中学生は能力別にグループが分かれており、隣の席との間についたてを立てるグループもある。さらに、

漢字が好きな学習者は、国語公文ではなく漢字の学習に取り組む。

小学生、中学生のどちらに関しても、黙々と取り組む学習者が大半であるが、何人かは廊下に出たり、席についていても絵を描いたりする。また、教師による指導は個別指導であり、周囲の学習者の妨げにならないよう、小声でのやりとりがなされる。

### 2. 3. 3. 読み聞かせ

C分校における読み聞かせの目的は、幼少期の生活経験の不足を補い、情緒の安定をはかることにある。おもに、視覚的に理解しやすい絵本が用いられている。

小学校での読み聞かせは、毎日10分、午前中の算数公文のあとに実施される。小学校の教師5人が日替わりで読み聞かせをおこない、選書も各自がおこなう。

実施場所は、小学生全員で朝の会をおこなう教室であり、教師が読み聞かせをおこなう黒板側から低学年、中学年、高学年の順に体育座りをして参加する（図1）。「きちんとした姿勢で聞くこと」も小学生の読み聞かせの目的の1つとなっている。読み聞かせ中は、教室外へ出て行く学習者もたまにいる。

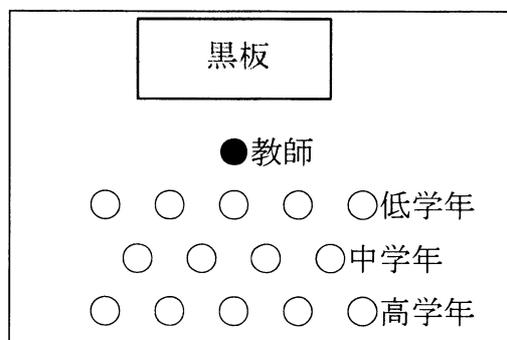


図1. C分校・小学校の読み聞かせ隊形（稿者作成。○は学習者をあらわす）

中学校での読み聞かせは、小学校とは異なり、毎月2回の実施である。1回につき45分程度である。その時間は、中学校の教師5人が各自1～2冊を読み聞かせをする。選書も各自で行うが、「笑いのある絵本を選ぶことが多い」という教師の意見があった。小学校での読み聞かせの雰囲気と比べ、中学校での読み聞かせはにぎやかな雰囲気であり、座る姿勢や順番なども自由であった（図2）。

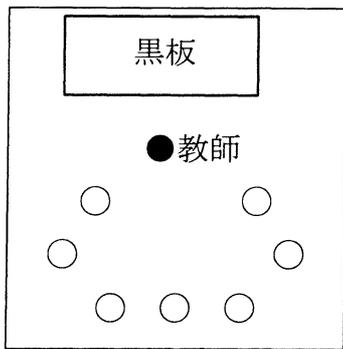


図2. C分校中学校読み聞かせ隊形（稿者作成）

### 2. 3. 4. 朝読書

朝読書は、小学校、中学校ともに毎朝20分間設定されている。C分校の学習者のほとんどがB学園の施設に居住している。そのため、他の入所者との共同生活があり、1人で落ち着きにくいことから、1日のうちの朝の時間は「1人で静かに読む」ための時間を確保することが目的となっている。また、読書習慣を身につけることも意図されている。

教師もそれぞれの教室で朝読書に参加する。C分校には図書館がないため、学習者らは市立図書館で借りた本や学校にある本（寄贈本など）を読む。マンガも可とされている。時間中、静かに読んでいる子が大半ではあるが、ろうかで立ち読みをする子などは注意され、教室への入室を指示される。

### 2. 3. 5. 読書指導

読書指導の取り組みとして、月に2回、市立図書館での図書館学習が実施されている。目的は、自由に自分の興味・関心のある本を選び、借りて返すことを習慣づけ、読書に親しむ態度を養うことである。また、生活圏内を出て、徒歩や自転車由市立図書館まで移動する、集団活動を楽しむことも意図されている。

図書館では、教師による選書指導は特になくのことである。また、図書館の司書による指導もないという。学習者らは、銃の本、傷の特殊メイクの本、料理のレシピ、児童文学など、それぞれの興味・関心のあるジャンルの本を借りて帰る。

### 2. 3. 6. 日記指導

日記指導の目的は、宿題の習慣づけである。

実際の日記を観察すると、長文で、その日にやったこと、そのときの自分の心情などを書く学習者や、毎日空想の話を書く学習者、全く書かない学習者

（「死」のみ、空白のまま）など、さまざまであった。教師による日記への赤ペン指導も、教師により異なっていた。小学校の教師は、太い赤マジックで「よかったね」「楽しかったね」とコメントを残すにとどめる場合が多かった。中学校のある教師は、細い赤ペンで学習者の悩みの吐露に詳細に返答していた。

### 2. 3. 7. 学習者の姿

学習者の姿として、数点挙げる。

小学生男児によく見られたものとしては、教師への暴言、暴力の表出である。教師に対し、「くそじい」「ファック！」などの言葉を投げつけるが、すぐさま「ごめんね、ごめんね」を連呼する場面がみられた。

また、ある小学生女児は、稿者との休み時間の遊びのなかで、稿者が「痛い!」と言っても「ごめんね」「痛かった?」という言葉をかけてくることがなかった。

生活環境と学校環境に明確な分断がなく連続性があり、周囲の生徒とずっと一緒に過ごすため、学園・学校でのトラブルを引きずりやすい傾向もみられた。

### 2. 4. 課題

ここでは、2. 3で挙げた7つの項目について、稿者が課題と捉えるものを述べていく。

#### 2. 4. 1. 中学道徳

まず、中学校での道徳の授業題材は、学習者の生活のリアルな題材を扱うことが多く、直接的な印象を受ける。たとえば、例として挙げた「楽しい会話をするコツ」では、日頃、教師らに「中学女子のFさん（仮名）が、きついことを言う」と相談している学習者らは、「Fのことだな」「私が（僕が）相談したからだろうか」などと授業中に考えることもあるだろう。

学校において学級で起こる問題を授業でとりあげるとは、道徳に限らずさまざまな場面でみられる。しかし、C分校の学習者らが、学校生活に加え、日常生活も他の学習者と共にしている背景を考えると、現実起きた問題を取りあげた授業は、生活全体、他者とのかかわりにおける緊張感や閉塞感をもたらしてしまうかもしれない。

また、「自分の特性を知ろう」では、学習者それぞれが自分の障害（ADHD、自閉症、アスペルガー症候群など）の特性について、医師から伝えられていることや、自覚している症状、日常生活で困っていることなどを振り返る授業内容となっている。その際の、「人に嫌な思いをさせないように自分を変えよう」という目標は、妥当だろうか。障害特性はどこまで変えることができる、あるいは、他者とのかかわりにおいて適応させることができるのかという疑問がある。「障害特性のある人とのかかわり合い」（自分の特性もふまえて）についても、同じように学んでいく必要があるだろう。

#### 2. 4. 2. 国語公文

まず、授業の形態面での課題を挙げる。C 分校での国語の時間に取り組んでいる国語公文は、個別学習である。そのため、他の学習者とともに学ぶ（かかわり合いながら学ぶ）機会がほとんどない。

授業の内容面について、個別学習の国語公文では、読む、書く活動が主である。一方、一斉授業の形態をとっている道徳の授業では、話す・聞く活動が主であり、言語活動が、分断されてしまっている。また、国語公文の、書き抜き問題が多いという特性から、PISA 調査の問題でいうところの、「情報の取り出し」に偏重していると考えられる。

さらに、国語の時間において、音読の時間は全くない。音読指導はなされていないのである。

#### 2. 4. 3. 読み聞かせ

読み聞かせに関して、選書は教師が各自でおこなっている。C 分校としての選書の指標となるものは明確には存在せず、教師の好みや読み聞かせに対する考えにゆだねられている。読み聞かせを毎日おこなう小学校の教師は、季節や学校行事等と重ねながら選書をしている。このこと自体は、一見すると、さして問題でないともいえるだろう。

しかし、もし、なんらかの選書の指標があれば、たとえ教師が各自で選書をしてきたとしても、C 分校でおこなう読み聞かせに系統生が生まれ、それが読み聞かせ活動自体の目標となる。

また、小学生の読み聞かせの雰囲気を観察した時に、どこか「読み聞かせに参加しきれていない感じ」を学習者から感じた。この点も課題として挙げる。

#### 2. 4. 4. 朝読書

朝読書に関しては、環境整備の不十分さを課題として挙げる。環境整備とは、C 分校内の図書整備である。C 分校には図書館がないことはすでに確認した。そのため、朝読書で読む本は、市立図書館で学習者が借りてきたものか、C 分校の蔵書（寄贈等によるものも含む）である。自分の興味・関心にあるものを読む点では、市立図書館で借りてきた本を朝読書で読むことでその目標は達成される。しかし、学校内に図書館がないことや、蔵書の管理（本の配架や廃棄、新規本の購入など）が不十分であることは、読書環境の整備という点では課題であろう。

#### 2. 4. 5. 読書指導

読書指導に関しては、読書指導の目標を「読書に親しむ」「読書習慣をつける」と掲げているのに対し、具体的な指導が十分でない点を課題として挙げる。この読書指導の課題は、2. 4. 4 で示した朝読書の課題ともかかわると考えられる。

朝読書では、「静かに 1 人で自分の席に着席して読む」ことが目標とされている。そのため、廊下に配架されている本を取りにいき、その場で何冊か手にとり、ぱらぱらと立ち読みをしたり、そのまま読みふけったり、同じように本を選びにきている他の学習者と話をしたりすることは、教師からの注意の対象となる。しかし、本が配架されている廊下では、他の学習者がどんな本を読んで返すのか、その本はどんな内容の本だったのかなど、本を介した対話が行われるのは自然な流れであろう。参与観察期間中、稿者は廊下に出て絵本の立ち読みを続けていた。すると、稿者が何を読んでいるのかを気にして、絵本をのぞきこんできたり、稿者の隣に並んで立ち、「これおもしろいね、これおもしろいね」と声に出したりする学習者もいた。朝読書の時間外であれば、このような対話や交流は、そのまま継続することができる。しかし、朝読書の時間中は、「廊下にいると、他の人が本を選ぶじゃまになるから」「しゃべらないで、教室にはいろう」という指導を受けてしまう。

朝読書の指導が、そのまま読書指導となっていることが課題であると考えられる。

#### 2. 4. 6. 日記指導

日記の現状として、全く書かない子は書かないまま提出している点が課題である。また、「書いたら

OK」であり、内容、文字の正誤、書き方自体への指導はほとんどない。そのため、次のステップに続きにくい実態がある。たとえば、「わ」と「は」、「ま」と「も」、「め」と「ぬ」等を混同したまま書き続ける小学生男児に対し、文字の指導はなされないままのときもある。また、毎日の日記のスタイルが、「～をしました。楽しかったです。」のパターンから変化のみられない学習者も多数存在するが、文章表現の指導が十分なされることはない。

#### 2. 4. 7. 学習者の実態

学習者の実態からの課題として、3点に絞って挙げる。1点目は、学習者が生活の場であるB施設と学校の指導によるダブルバインド状態に陥っている点である。たとえば、中学道徳の授業「楽しい会話のコツ」でロールプレイに参加した学習者Gは、うどんが好きな2人の会話に対して「うどんを嫌いな人もいるから、ちょっとその話題やめてくれる？」と演じた。それに対し、授業者は「うん、そういう言い方もあるね」と述べたものの、「楽しい会話のコツ」であるとはみなさなかつた。授業後、授業者と稿者との対話の中で、「B施設では、Gが言ったような指導をする場面もあるが、楽しい会話のコツとは言えない」と話していた。B施設での指導がGに定着している結果のロールプレイではあったが、「楽しい会話をする」という文脈においては是としないと授業者は評価している。家庭でのしつけと、学校での指導が食い違うことは、ままあることであろう。しかし、C分校の学習者らの中では、家庭でのしつけと、現在の生活の場となっているB施設での指導、C分校での指導の3つが混沌としているかもしれない。

2点目は、教師への依存である。不安や不快の低減のため、C分校の教師は、学習者らの要望や欲求を丁寧に受け止め、個別のやりとりをおこなう場面が頻繁に見られた。ときに、その要望は、他の学習者に対する不満である場合もある。このことが、他の学習者とのかかわり合いによって、自分の不安・不快を自ら安心・快にかえていくことを阻害してしまうかもしれない。あるいは、教師が「愛着の形成」を意図して、このような個別のかかわりに取り組むことが、教師への依存につながることも考えられる。

3点目は、ポイント制についてである。C分校では、あいさつや掃除、宿題の取り組みなど、ポイン

ト制を取り入れている。ポイントに応じて、寄付された物品の中から希望するものをもらえたり、放課後に教師と調理実習ができたりする。このことを励みにして取り組む学習者は多い。動機づけの1つとなっている。しかし、学習者によっては、「ポイントがもらえるから」あいさつをする、掃除をする姿や発言もみられ、課題であるとする。

### 3. C分校でのアクションリサーチ

#### 3. 1. アクションリサーチに向けて

前節の課題に対し、稿者は2015年初頭にC分校でアクションリサーチをおこなう。このアクションリサーチの目的は、次の2点である。1点目は、C分校のカリキュラム改編のための視点を得て、教師らと共有するためである。2点目は稿者自身の博士論文における理論検証のための実践編の一部とするためである。

アクションリサーチでおこなう実践は、「文学体験」（難波2007）を柱として構想する。アクションリサーチ全体を貫く価値目標として、稿者の博士論文題目にある「“SELF-AUTHORSHIP”が育つ国語教育」を据える。

「文学体験」（難波2007）を柱とする理由は、「文学体験」における参加、同化、対象化、典型化の構造が、DeSeCoのキーコンピテンシーにおけるReflectivityの理論的基盤であるKeganの構造発達理論の、「主体-客体均衡の変容」と重なると考えるからである（本渡2013、2014）。DeSeCoにおけるReflectivityには段階がある。その段階の中で目ざされているものは、“SELF-AUTHORSHIP”である。

“SELF-AUTHORSHIP”とは、自分の人生の主役となるだけでなく、自分の人生の劇作家となり、次から次に舞台を飛び移ることができるような感覚を持つようになることをさす（Kegan 2001）。つまり、「文学体験」（Keganの構造発達理論における「主体-客体均衡の変容」との関連があると考えている）を通して、Reflectivityの伸長を促し、“SELF-AUTHORSHIP”を育てることができるのではないかという仮説を立てているのである。

C分校に在籍する学習者の特性から、かれらが自分のことを客観的に見つめることは容易ではない。そのようななかで、自分の障害特性を直接考える活動ばかりではなく、自分以外の何かを考えたり、その何かを通して自分を考えたりする活動が、自分自

身の対象化、典型化につながるのではないだろうか。それにより、自分を捉え直すことができるかもしれない。「文学体験」を柱とした実践の構想のねらいは、この点にある。

以下、実践構想について述べる。

### 3. 1. 1. 道徳の授業

道徳では、【虚構の世界で考える活動】を構想する。現在の道徳の授業内容は「自分の障害特性をどうしたらいいか」「人に嫌な思いをさせないために変わろう」など、ソーシャルスキルとレーニングやセカンドステップの観点から組み立てられている。学習者の特性上、直接的な指導の方が効果的である部分も否めない。しかし、直接的なもの、リアルなものではなく、虚構の世界で考える活動を行いたい。

### 3. 1. 2. 国語の時間

国語の時間は、現在取り組んでいる国語公文に加え、【解釈・熟考・評価を含む活動】【音読】を取り入れることを構想する。現在の国語公文の設問は、先に述べたように、PISA 調査における「情報の取り出し」がほとんどではないかと考えられる。また、学習者がそれぞれのペースでとはいえ、「より早く、より多くのプリントをやる」ことを目指している。そのため、「じっくり考える」ことや、他の学習者と「互いの考えを分かち合う」ことが十分できていない。したがって、「情報の取り出し」に加え、【解釈・熟考・評価を含む活動】を構想する。

さらに、【音読】を取り入れ、音声表現による言葉の獲得や、音読そのものを集団でおこなうことを、国語の時間に組み込む。

### 3. 1. 3. 読み聞かせ

読み聞かせでは、【「みんながいるから楽しい」感覚】をもてるような方法や活動を構想する。現在の読み聞かせで、とくに小学校においては子ども同士の発話もみられない。これは、思ったことをすぐ口に出さないように自分で調整する指導の「成果」であろう。しかし、読み聞かせの時間は、思ったことを口にすることが楽しい時間にしたい。中学校の読み聞かせの雰囲気、手がかりがあるように思う。手がかりをみつけ、小学校の読み聞かせでも「みんなが読み聞かせに参加すると楽しい」感覚を味わうためのしかけを工夫する必要がある。「愛着の形成」

を大きな価値目標としつつ、読み聞かせにおける学習者の活動目標・技能目標・態度目標を設定したい。さらに、「文学体験」(難波 2007)における、参加、同化、対象化、典型化をみすえた選書の指標を作成することを旨とする。

### 3. 1. 4. 読書指導(朝読書、図書館学習、学校での読書指導)

現在おこなわれている朝読書と図書館学習に、C 分校での読書指導を加える。この3つを大きく「読書指導」としたうえで、それぞれの具体化を目指す。

まず、朝読書については、C 分校が設定している朝読書の目標を継続する。

図書館学習については、学習者が市立図書館の司書と直接やりとりをし、自分で選書し、選書の幅を広げることを目標にすることも可能だろう。

学校での読書指導は、学習者への読書指導と、読書のための環境整備を試みる。

### 3. 1. 5. 日記指導

日記指導では、まず、【媒体の工夫】【文型の習得】を取り入れる。現在の日記指導は、小学校がノートに、中学校が市販の「生活の記録」に書くようになっている。【媒体の工夫】として、ワークシート作成による、お手紙形式などを検討している。また、日記以外に作文の指導の時間がないことから、日記を作文指導の一環とし、【文型の習得】を促すような取り組みを構想する。具体的には、日本の小学校における外国人児童を対象とした、日本語の学習方法の知見を援用する。

## 3. 2. 課題

以上、C 分校でのアクションリサーチにむけた各実践の構想を提示した。今後、さらに具体化していく必要がある。加えて、それぞれの実践における、目標、方法、教材、評価を明確にする。

また、各実践の根源的な目的、教育哲学的考察をせざるをえない。たとえば、そもそも日記を書くことの目的や意味は何なのか、読書をするものの目的や意味は何なのか、他者とともに学ぶものの目的や意味は何なのか、というようなことである。その際、発達特性の理解や配慮は欠くことができない。学習者集団としての目的や意味だけでなく、学習者個人における目的や意味を考えることは、インクルー

シブ教育の根幹であろう。

#### 4. 今後の展望

C 分校の教師らの、「幼児の体験を学校で十分にさせる」との意見から、幼稚園、保育所の実践・理論の知見を得たうえで、小学校、中学校での実践に取り入れたい。これは、学習者の発達段階による「文学体験」の違いや、学習者の発達段階と Kegan の構造発達理論の段階の関連を検討していくうえでも重要となる。

C 分校のカリキュラム全体は、特別支援学校の生活単元の視点をもとにしている。このことから、C 分校での学習者のことばの学びをカリキュラムとして構築する際、国語科単元学習の知見は重要になる。先に提示した実践構想を具体化するために、これまでの国語科単元学習の実践をふまえる必要がある。

最後に、教師らの日々の実践の目標や指導の意図、稿者のアクションリサーチにおける目標（価値・技能・学習）を、C 分校の教師と稿者が互いに確認する必要がある。稿者には課題にみえる学習者の姿や、授業の方法・内容であっても、必ずそれまでの背景や、教師の意図、学習者の成長があり、課題であると一概にいえない。そのためにも、本論自体を C 分校の教師と共に検討することを考えている。

「文学体験」を柱とした実践では、学習者が虚構の世界で想像する力、対象化する力の限界など、課題が予想される。障害特性から、「虚構の世界を味わうことは困難である」との意見もあるだろう。しかし、まずは、そのような課題を明らかにすることも、アクションリサーチの目的としたい。

#### 【参考文献】

Brian Corby 萩原重夫訳 (2002) 『子どもの虐待の歴史』明石書店

Kegan,R.(2001) *Competencies as Working Epistemologies: Ways we want adults to know.* Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik (2001), *Defining and selecting key competencies.* Hogrefe & Huber.

杉山登志郎 (2012) 「虐待による行動異常について 教師が最低限知るべきこと」『総合教育技術』67、pp.74-77

大坊郁夫 (2003) 「社会的スキル・トレーニングの

方法序説」『対人社会心理学研究』第3号、pp.1-8  
玉井邦夫 (2008) 『子ども虐待とネグレクト』東京書籍

坪井裕子 (2005) 「被虐待児の支援に関する現状と課題」名古屋大学『名古屋大学大学院教育学研究科紀要心理発達科学』No.52、pp.42-57

中井久夫 (2004) 『徴候・記憶・外傷』みすず書房  
難波博孝 (2007) 『PISA 型読解力にも対応できる 文学と対話による国語科授業づくり』明治図書  
難波博孝 (2010) 「特別支援教育における文学教育」  
浜本純逸監『文学の授業づくりハンドブック』溪水社

西澤哲 (2013) 「子ども虐待と児童養護施設におけるケア」杉山登志郎 (編) 『子ども虐待への新たなケア』学研、pp.56-71

原田大介 (2010) 「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-」全国大学国語教育学会『国語科教育』第68集、pp.67-74

バーバラ・ローエンサル (著)、玉井邦夫 (監訳)  
(2008) 『子ども虐待とネグレクト』明石書店

久留一郎 (2003) 『発達心理臨床学- 病み、悩み、障害をもつ人間への臨床援助的接近』北大路書房  
ブレンダ・ロイド (2006) 『アスペルガー症候群の子育て200のヒント』東京書籍

本渡葵 (2013) 「生涯発達と国語教育- Kegan, R. の理論とかかわらせて-」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部学習開発関連領域、Vol.62、pp.157-162

本渡葵 (2014) 「Kegan の構造発達理論からみる学校教育の役割- 不適切な養育を受けた学習者への国語教育に焦点をあてて-」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部学習開発関連領域、Vol.63、pp.115-124

<sup>1</sup>久留 (2003) は、情緒 (emotion) を次のように説明する。

「(情緒とは) 比較的短時間に生起する一過性の感情状態であり、怒り、恐れ、不安のように表情や行動として表面化される。また、主観的な内面的体験を伴い、生理的变化を引き起こすこともある。さらに情緒は、動機づけ (motivation) との関係が深く、行動への惹起となることが多い。」(久留 2003, p.61)

情緒障害とは、「感情、情緒の機能が、何らかの原因で纏れや軋轢が生じ、そのため、性格・行動面において問題行動 (症状) が出現してくるもの」である。情緒障害の原因については、心理的、特に、人間関係的な要因が中心であるとされている。

<sup>2</sup> (厚生労働省 HP 「社会的養護の施設等について」 <[http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html)> 2014.5.7 本渡参照)

<sup>3</sup> さらに、子どもの家族への支援を行う。短期間 (平均在園期間 2 年 4 ヶ月) で治療し、家庭復帰や里

---

親、児童養護施設での養育につなぐ役割をもつ。通所部門もあり、在宅通所での心理治療の機能を持つ施設もある。仲間作りや集団生活が苦手、様々な場面で主体的になれない子どもに、施設内での生活や遊び、行事を通じて、主体性を取り戻す手助けを行う。(厚生労働省 HP「社会的養護の施設等について」

<[http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html)>2014.5.7 本渡参照)

<sup>4</sup> 在籍数、教職員数はいずれも C 分校の『平成 25 年度学校運営計画』による。

<sup>5</sup> C 分校の『平成 25 年度学校運営計画』より引用。

<sup>6</sup> 全国 37ヶ所の情緒障害児短期治療施設の入所者のうち、75%が被虐待児との報告もある(厚生労働省 HP「社会的養護の施設等について」

<[http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html)>2014.5.7 本渡参照)

<sup>7</sup> たとえば Corby (2002) は、虐待を受けた子どもの学校成績は低く、特に言語の使用に問題があると指摘している。

<sup>8</sup> C 分校の『平成 25 年度学校運営計画』より。

<sup>9</sup> 好ましい行為を強化し、好ましくない行為を消去する方法(ブレンダ 2006)。トラブルや問題行動があったときに、その直前の状況(A)、子どもの行動(B)、その結果おこったこと(C)を記録し、行動の理解をするとともに、なぜそのような行動に到ったのか仮説を立てる。

<sup>10</sup> Social Skills Training。「円滑で適応的な対人関係を促す能力」(大坊、2003)とされる「社会的スキル」を身に付けるためのトレーニング。発達障害等で対人面や・社会性の面で特別な教育的支援が必要な児童・生徒に対し、社会性の問題の改善と、適切な社会性を身につけるためのトレーニングとされている。

<sup>11</sup> アメリカで開発された暴力防止教育。近年、日本の児童擁護施設を中心に、指導の場に取り入れられてきている。

<sup>12</sup> 実際の授業では、鳥のフンがたまたま腕に落ちた友達を笑う場面が具体的な状況例として設定された。

本稿は、第 126 回全国大学国語教育学会名古屋大会の自由研究発表資料に加筆したものである。