

特別支援教育と国語科教育の連携の課題とこれから

-主にインクルーシブ教育の観点から-

キーワード：ことばの学びに困難を持つ学習者、インクルーシブ教育、特別支援教育

仙台白百合女子大学 妹尾 知昭

1. はじめに

本稿では「特別支援教育と国語科教育の連携の課題とこれから」を考えていく際、具体的にどのような手立てが考えられねばならないか論じる。

1.1. 国語科教育の立場から

ことばの教育（国語科教育）に関して一般に流布している誤った通念の一つに「学習者は日本語の母語話者であるのだから、極端な話をすれば、仮に教えなくてもことばの力は自然と習得されるものだ」というものがある。確かに、アマラとカマラ等の例を例外的な事例とすれば、特段教育を行わなくとも母語を身につけるといふ現象は特筆すべき現象ではない。しかし、身につけるべき言語能力に関して一例を挙げると、生活言語（BICS）の習得を越えて学習言語（CALP）の習得がなされなければならないと主張される場面が、母語を対象とした教育場面よりも外国人を対象とした教育場面において重視されることが多いというもおかしな話である。言語技術教育の立場から国語科教育に対してなされる批判には、文学教材を扱う際に登場人物の心情を付度することに重きがおかれており、純粋な言語技能の学びがおろそかになっているというものがあるが、このような批判は国語科では必ずしも主流をなしているようには思えない。

また、母語話者であれば、皆一様に首尾よく学業達成を成しているのかと問えば、必ずしもそうでないことは容易に理解されよう。しかしながら、言語能力の習得に関して、きちんと習得がなされているかという問いが立てられることは一般的ではないように思われる。むしろ、この種の議論は往々に学業達成の議論にすり替えられる傾向にある。この議論は外国人児童の教育問題を考察するときに出くわす議論と同質のものであると論者には思われる¹⁾。母語話者の言語能力が取り沙汰されるのは、例えばPISAにおける我が国の成績の不振、あるいは全国学力状況調査における成績の低迷といった、アドホ

ック的な話題に過ぎないかのようである。しかし、そのような場当たりの議論では、依然として本質は隠蔽されたままである。むしろ学業達成を個人個人の努力の差に還元するのではなく、学業不振の学習者に対しても、習得すべき基礎基本の事項の定着を確かなものにする方策を探る必要があるのではなかろうか。以下では特別支援教育の立場に言及する。

1.2. 特別支援教育の立場から

特別支援教育の立場から、竹中他（2012）は「2001年に始まり、2007年4月に法制化された特殊教育から特別支援教育への転換とは、「場の教育」から「ニーズの教育」への転換」（竹中他 2012 p.19）であるとして、その転換のきっかけを以下のように説明している。「特殊教育から特別支援教育への転換が求められるようになったそもそものきっかけは、通常の学級にいて特別な教育ニーズを示すLD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の子どもたちへの支援の必要性であった。特殊教育の時代、こうした子どもたちは、通常の学級の一般的な教育方法ではニーズが十分に満たされず、学習やクラス適応に大きな困難を示す一方、従来の特殊学級の対象児とは状態像が異なっているために、伝統的な特殊教育の対象ともなりえないという、いわば、通常の教育と特殊教育の「谷間」に落ち込んだような状態に置かれていた。こうした状態を解消するためには、通常の教育と特殊教育の枠組みを取り払って、どのような場においても個の教育ニーズに応じた支援が可能となるよう、従来の学校教育システムを根本的に改めていく必要があった」（竹中他 2012 pp.19-20）。学習者を上記の「LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の子どもたち」に限定するのではなく、さらに広く捉えたい。その根拠として、原田（2014）が指摘するように「2002年の文部科学省による「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」では、通常学級に在籍する約6.3%（2012年の同調査では約6.5%）の児

童・生徒に発達障害の可能性があると報告された」(原田 2014 p.5)という状況がある。

1.3. 特別支援教育と国語科教育が連携する必要性について

この状況を鑑みたとき、国語科教育の側からのアプローチの至らなさを難波(2010)や原田(2009)は指摘している。

難波(2010)は江口(1991)を引用しつつ「文学教育だけではなく、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。長年特別支援教育に関わってきた作文教育実践者である江口季好氏は、こう述べる。「日本語の国語教育は(中略 難波)何一つして来なかったといっても過言ではありません。このことは、また、けっして不思議なことではなかったのかも知れません。つまり、眼中になかったのですから」(難波 2010 p.144)と述べ、従来の国語教育にこの連携という観点がすっかり欠落していたという事実を指摘する。

これを乗り越え、両者を架橋するために、原田(2009)は「まずは今ある国語科教育研究の枠組みを、特別支援の観点から再構成する必要がある。なぜなら国語科教育研究の現在の状況では、例えば、発達障害がある学習者を前にした教師や研究者が、国語科の文脈でその学習者とかかわろうとしても、現在の国語科教育研究は発達障害の観点をふまえてつくられていないため、かかわるためのツールとして機能しないからである」(原田 2009 p.276)と述べ、国語を学ぶことそれ自体を目標とするのではなく、手段(「かかわるためのツール」)という具体的な方針を打ち出そうとしている。

本稿では、特別支援教育と国語科教育の連携を可能とする具体的方途を提案したいが、それについて述べる前に、前提となる知識の整理を行いたい。

2. カリキュラムの点から

2.1. 個に応じた支援

個に応じた支援と聞くと、一斉指導と対置される学習形態として、マンツーマン形式の個人指導といった学習形態が想起されるかもしれない。「個に応じた支援の展開」として、竹中他(2012)では、学習形態以前に学齢段階による区別に基づき三つの段階が設定されている。すなわち①幼児期における個に応じた支援、②小学校期における個に応じた支援、③中学・高校期における個に応じた支援の三段階で

ある。ここで注目すべきは、「個に応じた」と一言で表現するとしても、学齢段階を踏まえてその内容を変える必要があるということである。これに関して竹中他(2012)では、小学校段階においては通常学級と個別指導との間に「パーソナルな学習機会」というものを設ける必要性について述べられている。竹中他(2012)では「小学校における個に応じた支援でもうひとつ考えなければならないのが、パーソナルな学習の機会である。一斉授業を中心とする日本の学校では、個に応じた支援というと、すぐに「個人指導」がイメージされがちだが、一斉授業と個人指導の間に、両者をつなぐものとしてパーソナルな学習形態がある。「学習タイム」「オープン教室」「習熟度別学習」「少人数指導」などの学習形態は多くの学校で実施されているが、これまでは「学力向上」のための取り組みとしてとらえられることが多かった。しかし、子どもの理解度や達成度に合わせたパーソナルな学習形態は、個に応じた支援にも大いに役立つものであり、特別支援教育の観点からとらえ直す必要がある」(竹中他 2012 p.30)として、以下の図1のようなものが構想されている。

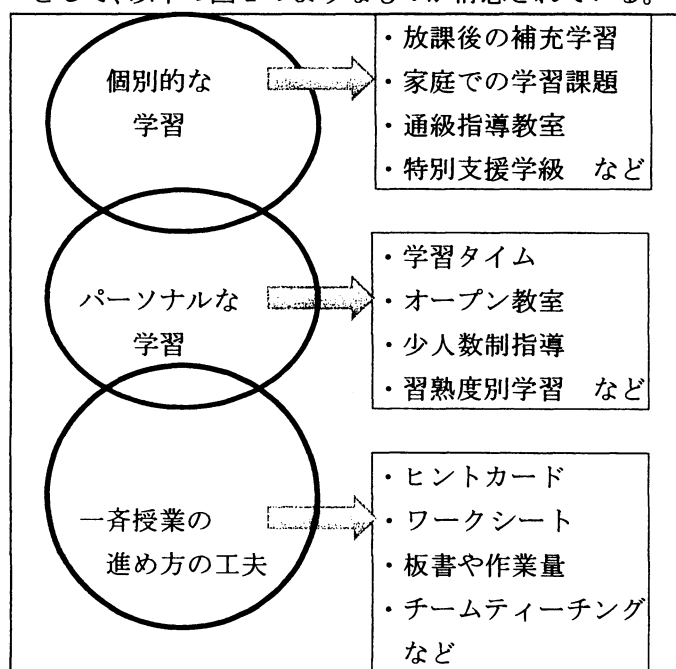


図1 個に応じた学習支援の3つの階層(竹中他 2012 p.30)

上記の図1で提案された段階を具現化するためにはどのような手だてが考えられるだろうか。このことを考えるにあたって、インクルーシブ教育についてふれたい。

2.2. インクルーシブ教育という概念

インクルーシブ教育の概説書を一瞥しても、そこ

にはADHD、非言語性学習障害、アスペルガー症候群といった障害を持った学習者を取り込むという観点は提供されているものの、（ことばの学習に躓きを見せていても）障害を持っていない児童は対象にされていない。だが、インクルーシブ教育の観点の適用範囲は広く、学びの躓きに対処するための方策がそこにはちりばめられている。障害を持った学習者を通常学級に受け入れるというインクルーシブ教育の概念を利用することで、障害とまではいかなくとも、学びに躓きを見せる学習者を包摂して対処する観点が提供されるのではないかと考えられる。

また、この観点は、図1に当てはめれば、教育が行われる場から「一斉授業の進め方の工夫」にあてはまると考えられるかもしれないが、方法の点からは「個別的な学習」と「一斉授業の進め方の工夫」とをつなぐ中間的な「パーソナルな学習」としての施策と見なされてよいかと思われる。

以下では、通常教室における一斉指導においても学業達成の結果を全て個々人の努力の差に求めるのではなく、基礎基本の事項については個々人の学びを保証する観点から、3.では①具体的な環境づくりについて、4.では②具体的な教育方法の工夫について述べたい。

3. 具体的な環境づくり

マクグラス (2010) にはインクルーシブ教育を実現するための環境調整、課題改善として以下のような例が挙げられている。表1に示す。

表1 一般的な環境調整、課題改善

- ・ワードバンクを作成する。
- ・参考資料を配布する。
- ・発表のときは聴覚情報と視覚情報を組み合わせる。
- ・板書の内容が書かれた授業ノートを提供する。
- ・頻繁に理解度の確認を行う。
- ・延長時間を与える。

(マクグラス 2010 p.64)

さらに、読み、作文についてマクグラス (2010) は個別の環境調整、課題改善を挙げている。表2、表3にそれを挙げる。

表2 読みの環境調整、課題改善

- ・予備知識やこれまでに得た知識を活用する。
- ・新出単語・語彙を予習する。
- ・以前学習した内容と新しい内容とを関連づける。
- ・内容をまとめるためのストラテジー（誰、何、いつ、どこ、どのように）を教える。
- ・ストーリーマップ（主題、登場人物、場面設定、内容や出来事、問題、結末などを系統立ててまとめた図表）を用いた作文の書き方を教える。
- ・声を出して読む、読み方の手本を見せる、そして内容の関連づけや視覚化、予測、質問、推論などをさせることで内容の理解につなげる。

(マクグラス 2010 pp.72-73)

表3 作文の環境調整、課題改善

- ・国語辞典や漢和辞典を使用する。
- ・類語辞典を使用する。
- ・効果的に作文を書くためのヒントとなるワードウォールを作成し、教室に貼る。
- ・作文のテーマ集や、何を書いたらよいかを決めることが困難な子どもたちのための「スターター（作文の導入部の書き方）」集を作成する。
- ・さまざまなジャンルの優れた文章の例を示す。

(マクグラス 2010 p.78)

上記のような支援の方法は、所謂「できる学習者」にまで強制されるものではなく、学びに困難を感じる学習者が適宜利用すればよい性質のものであることから、一斉授業を行う際の授業進度の遅滞を招く原因にならないと考えられる。教室内の環境づくりとしては上記の点を参考にするとして、以下では具体的な方法について述べたい。

4. 具体的な教育方法の工夫

妹尾 (2015) において、論者はことばの学びに問題のある児童を研究の俎上に乗せるために、ことばの学びに大きな困難をかかえる存在として外国人児童を中心に考察を行い、そこで有効とみなされた教育方法についてまとめ新たな授業デザインを構想した。以下では、それらの教育方法をインクルーシブ教育におけることばの教育に導入することを提案する²⁾。4.1.ではリライト教材について、4.2.では基本文型を用いた教育方法について、4.3.ではシャドーイングについて述べる。

4.1. リライト教材の使用

論者は妹尾 (2015) において、外国人児童が小学校に入学し日本語学級で取り出し指導としてことば

の指導を受ける場合であっても、当該小学校で使用されている国語科の教科書が使用されている実態を報告している。それは日本語学級でなされることばの学びと通常学級での教育内容との共通化を図るためである。しかし、取り出し指導を受ける必要がある児童は、そもそも通常学級で使用されている教科書を理解できないという事実を踏まえれば、日本語学級で学ぶ内容を通常学級と同じにしようとしても少なからぬ困難が横たわっていることは想像に難くない。それに対して教育内容の言語レベルの壁を乗り越えるものとして、論者は妹尾（2015）でリライト教材を提案した。そして、リライト教材を使用することで共就学が可能になるという中田・石丸（2010）の構想をつなぎ合わせれば、結果としてインクルーシブな授業が実現され、日本語学級の担う役割は小さくなると考えられる。以下では、共就学を可能にする手立てについてふれる。

4.1.1. 共就学とあらしりライト教材

リライト教材については既に、中田（2009）、中田・石丸（2010）、平田（2010、2011a、2011b）、光元（2002）、光元・岡本・湯川（2006）、光元・岡本（2012）、光元・藤原（2003）、光元・室山・小林（2003）の研究がなされている。ここでは全文リライト教材ではなく、あらしりライト教材について述べる。

中田・石丸（2010）では、光元氏のリライト教材分類の一つである「あらしりライト教材」について考察を進めている。ここでは（中田氏の設定したレベル³⁾に基づいていえば）「レベルの低い0や1の児童にとって、あらしりライトを行っても日本人児童と同じ授業にはついて行けず結局授業の内容がわからない。また、レベル3の児童には逆にあらしりライトがなくても日本人児童と一緒に授業に参加できるだけの十分な学力があり、あらしりライト教材は必ずしも必要としないことがわかった」（中田・石丸 2010 p.78）と述べられており、リライト教材がどのレベルにおいても万能というわけではない旨が述べられている。

妹尾（2013）では、このあらしりライト教材の使用について以下のように述べられている。

「中田・石丸（2010）で述べられている実践は、中学生を対象としたものである。学年が上がるにつれ、あらしり把握が困難に感じられる教材が増えてくることを考えれば、入門期以降にあらしりライト

教材を使用する意義は増してくると思われる。中田・石丸（2010）における実践は、日本語教室のように取り出して指導する場面を想定したものではなく、通常学級における朝の短い時間を利用した指導であった。その際、中田・石丸の両氏が前提として意図しているのは、外国人児童・生徒が日本人児童・生徒と「共就学」することによって生じるプラスの価値観である（中田・村松 2007）。論者もまたその意義を認めるものである。先ほど触れた中田（2009）に指摘されていたように、リライト教材は万能ではなく、それが役に立つレベルとそうでないレベルがあることを考えれば、導入すべきリライト教材の性質を、学習段階ごとに分けて考える必要性がおぼろげながら浮かび上がってくる。まず整理すべき問題はカリキュラムである。初期指導のうちは取り出し指導の時間が多くても、徐々に通常学級で受ける授業時間を増やしていくという「共就学」を可能にする道筋を考えれば、リライト教材を使用すべき場面をカリキュラム上に位置づけるとすれば、大枠として以下のように構想できるのではないだろうか。

① 入門期初期指導段階：日本語教室のような取り出し指導場面において、全文リライト教材を用いた指導を取り入れる。

② 入門期以降の指導：全文リライト教材に加えて、通常学級で「共就学」をする中で、部分的なあらしりライト教材を用いた指導も取り入れる。」（妹尾 2013）

先にも述べたように、本稿では日本人児童を対象に考察を進めているが、必要とされるレベルにより上記①と②とを使い分けるのが妥当であろうと考えられる。

4.2. 文型の可視化

具体的な支援の方法として、竹中他（2012）では「統語の側面へのアプローチ」として妹尾（2015）で述べた文型に基づいた指導法が挙げられている。妹尾（2015）において、論者は文型が特別支援の分野で指導に用いられているという情報を持っていなかった。ここに竹中他（2012）から引用する。

「文の構造を教える場合には、絵や写真を見て説明させる形態をとるが、文の形をあらかじめ

()	は	()	を	(動詞)	()	が	()	に	()
-----	---	-----	---	------	-----	---	-----	---	-----

された のように見てわかるように示しておく。こういった文の形や接続詞の使い方は、国語の学習でとりあげているが、発達障害の子どもは授業中の説

明だけでは理解できず、また練習量もたりない。私たちは自然に学んできた母語だが、特に文の構造を教えるには、外国語として学ぶ日本語学習の教材が参考になる。」(竹中他 2012 p.61)

ここで指摘されている点は、妹尾(2015)で論者が述べたことでもある。妹尾(2015)では図2に示す基本文型が挙げられている。

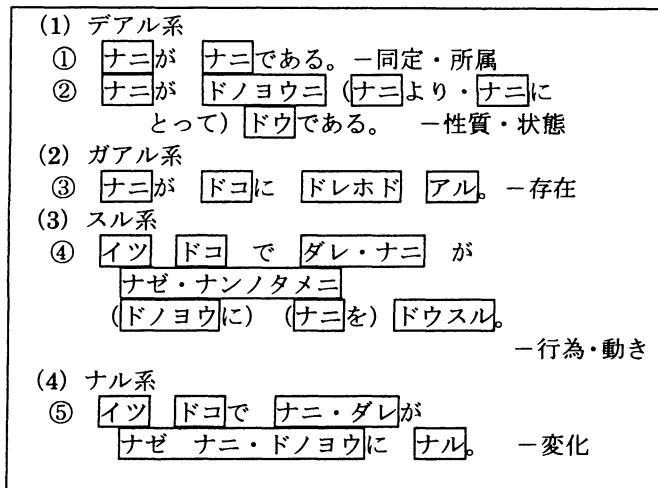


図2 基本文型一覧 (長野県飯田西中学校国語研究会 1968 p.54)

この5つの基本文型は、日本語の基本文型として長野県飯田西中学校国語研究会(1968)が林(1960)を発展させて抽出されたものであるが、妹尾(2015)ではこの基本文型への意識を持つことは、児童に「読むこと・書くこと」の指導を行う場合に有効であるということが示唆された。

しかし、特別支援教育の文脈では、この統語的なアプローチも異なった用いられ方を要する。先ほど引用した竹中他(2012 p.61)による「統語の側面へのアプローチ」は「聞く力話す力伸ばす課題」として紹介されているものである(すなわち「聞くこと・話すこと」の指導として捉えられている)。このような点から、教育方法として同じもの(ここでは「基本文型」)が想定されていたとしても、その適用にあたってはアセスメントを十分に行う必要があることが理解される。国語科教育と特別支援教育の架橋の際には、この問題は今後の課題として考えていかねばならないことが示唆される。

4.3. シャドーイングの導入

シャドーイングは外国語教育において既に顕著な効果をあげている教育方法である。尤も国語科教育においても追い読みといった方法がなされているが、これはその本質が「テキスト・リピーティング」

であることを考えると、聞くことと声に出して読むことの分離した活動であり、認知的負荷も小さい。一方、シャドーイングは聞くことと声に出して読むことが即時性を以て行われるため、学習者は教師の発話を聞くことに集中することが求められ、そのため認知的負荷も大きいものとなる。また、教師の読むスピードについて発話するため、声に出して読む際の「音のまとまり」(チャンク)を意識できる。つまり、学習者には「音のまとまり」を伴った音声の入力/出力がもたらされるという点でシャドーイングの方が効果的であると思われる。また、論者はテキスト・シャドーイングを用いることで読解能力と聴解能力の統合が図られることが期待されるのではないかという仮説を持ち、妹尾(2015)では国語科教育の現場でテキスト・シャドーイングの有効性の検証を行った。その結果から、この方法は外国人児童のみならず通常学級の日本人児童にも有効であったため、特別な支援が必要な日本人児童にも有効であるという見通しを持っている。

さて、特別支援教育への適用を考えるにあたって直面する問題は、特別支援教育のどの領域に適用するかという問題である。4.2で述べた基本文型を用いた統語的側面からの支援については、妹尾(2015)では「読むこと・書くこと」の指導を念頭に置いた教育方法として構想されたが、特別支援の枠組みでは「聞くこと・話すこと」の課題として捉えられていた。

この教育方法を特別支援教育に適用するとすれば、読むことの指導への適用(特に読字障害・ディスレクシアへの適用)が適切かと考えられる。竹中他(2012)によれば、読字障害(ディスレクシア)とは「学習の中核である読みに困難を示す状態であり、LD(学習障害)の中核的なつまずきといえる。知的発達水準の低さはみられないものの、それに相応しない読みの能力、読みの達成度を示す」(竹中他 2012 p.65)と説明されている。

竹中他(2012)に挙げられている具体例を以下に示す。

表5 読みのつまずき(梅津 2002、2003)

<p>一文字一文字を読む際のつまずき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなやカタカナなどの文字を読むことが難しい。 ・習った漢字が読めない。 ・形態的に似た文字と読み間違える。

(例: 「き」を「さ」、「入」を「人」と読み間違える)

単語を読む際のつまずき

- ・ 促音や拗音など特殊音節のある語を読み間違える。
(例: 「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」と読む)
- ・ 文字を抜かしたり、順序を読み間違えたりする。
(例: 「かわいい」を「わかい」と読む)

文章を読む(音読の)際のつまずき

- ・ 逐語読みである。
(例: 「きょ…う…は…がっ…こう…へ…」)
- ・ 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返したりして読む。
- ・ 音読が遅い。
- ・ 語尾を変えて読むことがある。
(例: 「いきました」を「いった」と読み間違える)

読解の際のつまずき

- ・ 音読はできても、内容を理解していないことがある。
- ・ 文章の要点を正しく読み取ることが難しい。

(竹中他 2012 p.66 より引用)

外国人児童がおかしている、表 5 に挙げたこれらの例と類似している例を論者は妹尾 (2015) で報告した。それを以下に述べる。

形態素を把握するという観点から Y 児の発話を観察した結果、以下に挙げる発話記録 1、2 に見られるように、Y 児は所謂「くっつきのは」、「くっつきのへ」の読みにおいて、「wa」「e」と読むのではなく、文字通り「ha」「he」と読んでいる。

発話記録 1 6月14日1時間目 P教諭 (TP) と Y 児 (CY)

24: TP: やったねー、はい、いちばん

25: CY: うーさーぎーのーこーha

26: TP: 「wa」! うさぎのこ wa!

27: CY: うーさーぎーの、こーwa、しーろーじーに、しーまもーようの、ある、かーいーがーらーを、さーしーまーしーた。

28: TP: Y ちゃん、読めるようになったねー

発話記録 2 6月14日1時間目 P教諭 (TP) と Y 児 (CY)

43: CY: うち he

44: TP: うち he じゃなくて、うち e!

45: CY: かえりました

46: TP: ほら、さよならーって、かえりました。

47: TP: 今日はここでいっか、Y ちゃん?

このような読みの問題を克服する手法として、妹尾 (2015) ではテキスト・シャドーイングを提案し、

文字の認識とそれにふさわしい読みを学習者に与える方策について述べた。実際に、H 県 B 小学校の通常学級における調査では、シャドーイングを行う前後に行った質問紙調査の比較結果から大幅な読み取り結果の向上が見られた。このことから、シャドーイングは読解を飛躍的に推進すると言ってよいかと考えられる。

ただ、先ほど 4.2 で述べたことと重なることであるが、特別支援教育の文脈に適用する場合には厳密なアセスメントが必要とされる。

竹中他 (2012) は、読むことに関して表 5 に挙げた 4 つのつまずきの点 (1. 一文字一文字を読む際のつまずき、2. 単語を読む際のつまずき、3. 音読の際のつまずき、4. 読解の際のつまずき) からアセスメントとそれぞれの要因についての考察を行い、それらに対して「1. 読字・読語への指導・支援、2. 音読のつまずきへの指導・支援、3. 読解へのつまずきの指導・支援」(ibid. pp.70-72) といったそれぞれのつまずきへの支援の方法が構想されている。

国語科教育の分野で効果のある方法であっても、それをそのまま特別支援教育へと適用することには慎重にならねばならない。シャドーイングがもたらす効果は上記の竹中他 (2012) が挙げている諸種の観点を包括していると考えられるが、今後はそれを具体的に個別の成果として提示する必要が論者に求められよう。

5. 今後の展望

国語科教育と特別支援教育との架橋可能性を側面から示唆しているのは、妹尾 (2015) であぶり出された「学びに困難を持つ児童」に対する問題点と特別支援教育で着目されている問題点の共通性、そしてそれらの問題に対処するために妹尾 (2015) で論者が述べたリライト教材の使用、文型を用いた統語的側面からの教育方法、シャドーイングという音声面からのアプローチである。妹尾 (2015) で論者は国語科教育と日本語教育の言語観の相違を超えて、新しい言語教育観を提示したつもりであるが、この手法を国語科教育のみの方法、日本語教育のみの方法、外国語教育のみの方法というように、個別な文法観・教育方法に固定化してしまうのではなく、「ことばの教育」という大きな枠組みで捉え、それぞれの立場で有効とされた教育方法を適宜取り入れることにより新たな支援の方法を探っていく契機とした

いと考えている。しかし、そのためには方法の適用を安易に考えるのではなく、適切なアセスメントを伴う必要が痛感される。

注

1) これに関連して妹尾(2009)では以下のように述べている。「学校での授業を理解するために必要とされる言語能力が学習言語能力であることは言うまでもない。しかし、ニューカマー児童の言語レベルが伝達言語能力のレベルに達し日常会話にさほど困らなくなると、教師は言語的に問題はないと見做すようになるとの指摘もある(太田 1996:129等)。またニューカマー児童が少数派である教育現場においては、これらの言語能力の峻別は等閑視されるとの報告もしばしば耳にするところである(箕浦 1990、高橋・バイパエ 1996等)。実際、筆者が昨年インタビューを行った小学校の教員にも「他の児童と意思疎通できているのだから、そのうち学力も向上するであろう」、「言語能力と当該児童の学力は別の問題である」と認識してしまう教員がいたことも事実である。」(妹尾 2009 p.73)

2) 乾・中村(2009)では外国人児童も対象としつつインクルーシブ教育を論じているが、本稿では外国人児童を含めずにこの問題を論じたい。それは、妹尾(2015)で論じた方法を日本人母語話者を対象とした特別支援の枠組みに援用することが本稿の目的だからである。

3) 中田(2009)では、児童の日本語能力を5つ(①口頭リライトレベル、②レベル0、③レベル1、④レベル2、⑤レベル3)に分類している。中田(2009)におけるリライト教材を用いた実践では、この中でも、特にレベル1と2の児童に対して、リライト教材は有効であったという結論が示されている。

文献

乾美紀・中村安秀(2009)『子どもにやさし学校ーインクルーシブ教育をめざして』ミネルヴァ書房。

太田晴雄(1996)「日本語教育と母語教育ーニューカマーの外国人の子どもの教育課題」宮島・梶田編『外国人労働者から市民へー地域社会の視点と課題から』有斐閣, pp.123-143.

佐藤郡衛(2001)『国際理解教育』明石書店。

妹尾知昭(2009)「非漢字圏の外国人児童を対象とした、小学校における基本漢語動詞の指導についてー日本語教育における学習言語能力向上のためにー」『読書科学』第52巻2号, 日本読書学会, pp.

72-82.

妹尾知昭(2013)「入門期における国語科文型指導の拡張可能性ーリライト教材の提案ー」全国大学国語教育学会 第125回大会口頭発表 ハンドアウト(於 広島大学)

妹尾知昭(2015)「文化への参加に導くことばの入門期指導ー外国人児童への指導を中心にー」(広島大学大学院 教育学研究科 博士論文)。

高橋正夫・シャロン S バイパエ(1996)『「ガイジン」生徒がやって来たー「異文化」としての外国人児童・生徒をどう迎えるか』大修館書店。

竹中契一・上野一彦・花熊暁 監修(2012)『特別支援教育の理論と実践 第2版 II 指導』金剛出版。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2014)

『共に学び合うインクルーシブ教育システム構築に向けた児童生徒への配慮・指導事例』ジアース教育新社。

中田敏夫・石丸千保(2010)「あらましリライト教材を用いた外国人児童生徒への国語科学習支援」

『愛知教育大学大学院国語研究』(18), pp.78-57.

長野県飯田西中学校国語研究会(1968)『基本文型による国語教育の改造』明治図書。

難波博孝(2010)「特別支援教育における文学教育」『文学の授業づくりハンドブック 第1巻』溪水社, pp.144-181.

浜本純逸監修(2014)『特別支援教育と国語教育をつなぐことばの授業づくりハンドブック』溪水社。

原田大介(2009)「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発表要旨集』117, pp.274-277.

原田大介(2014)「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」浜本監修

(2014)『特別支援教育と国語教育をつなぐことばの授業づくりハンドブック』溪水社, pp.4-10.

マクグラス, コンスタンス(2010)『インクルーシブ教育の実践』学苑社。

箕浦康子(1990)『文化の中の子ども』東京大学出版会。

宮島喬(2003)『共に生きられる日本へー外国人施策とその課題』有斐閣。