

小学校国語科教科書におけるインクルージョンの可能性

—コミュニケーションと遊びの観点を中心に—

福岡女学院大学 原田大介

1 はじめに

文部科学省は、2002年の調査「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、約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を報告している（文部科学省 2005）。この結果をもとに、清水貞夫は「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」であると述べている（清水 2004:21）。

通常学級の教師の多くは、発達障害をもつ児童が教室に在籍していること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、どこまで彼らの学び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はないだろうか。全国大学国語教育学会においても、発達障害などの特別なニーズをもつ児童の事例を扱った研究はほとんど見当たらない（原田 2010a）。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を結びつける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、発達障害などの特別なニーズをもつ児童の実態から乖離したものへと向かうだけでなく、特別支援学級と通常学級との交流活動も形式だけの学びになりかねない。

また、近年、特別支援教育学や障害学の分野では「自閉症スペクトラム」という概念が注目されていることも確認しておきたい。

「スペクトラム」とは、「連続体」を意味する。もともと自閉症スペクトラムの概念は、1990年代に自閉症やアスペルガー症候群の研究者によって提案されたものであり、明確に区別できない自閉症、アスペルガー症候群、特定不能の広汎性発達障害を総称して自閉症スペクトラムと呼ぶようになった経緯がある（杉山 2010）。このスペクトラムの概念を、他者とのコミュニケーションの文脈で語っているのが、綾屋紗月である。綾屋はアスペルガー症候群の当事者の立場から、「健常者と障害者はスペクトラムであり、障害者のなかにもまたスペクトラムになっている。そんな人びととの連続性の世界のなかで、同じであることを強要するでもなく、差異をことさらにあげつらうでもなく、多様な人びとが多様なままつながり」あうことの大切さを主張している（綾屋・熊谷 2008:218）。

医学的な診断基準としての健常者／障害者という概念の区別は必要である。だが、一人の人間を二項的に健常者／障害者と分類できないことも、綾屋の言葉から読み取れる。健常者を自認する者にも自閉症の側面は内在し、自閉症と診断された障害者にも、健常者と呼ばれている者たちの特徴がある。発達障害を考えることは、差異を生み出し、他者との距離を生み出した、従来のコミュニケーション観を変容させることに他ならない。綾屋が提起している「他者とのつながりとしてのスペクトラム」の考え方は、発達障害だけでなく、マイノリティと位置づけられた学習者たちがもつ、他の特別なニーズにおいても適用することができるだろう。

今、子どもたちや私たち教育関係者に必要なことばの力とは、「他者」が必要とする支援と「私」が必要とする支援とが通底していることを想像できる力にあるのではないだろうか。また、「私と他者とのつながりとしてのスペクトラム」を、一つひとつ、丁寧に言語化できる力ではないだろうか。ことばの力を育むことを目指す国語科教育は、ことばの観点から「私」と「他者」とのつながりを学ぶ場として期待できる、と私は考えている。

このような問題意識を背景に、本稿の目的は、小学校国語科教科書の活用を通して、インクルーシブな国語科授業を構想することにある。

2 インクルージョンと小学校国語科教科書

インクルーシブとはインクルージョンとも呼ばれ、「包括すること」や「巻き込むこと」を意味する。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ている (OECD2003.Ainscow2006)。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、教室内外にいる様々なニーズをもつ学習者の存在を知り、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、通常学級は特別支援学級や他の教育機関も巻き込むこと、同様に特別支援学級は通常学級を巻き込むことなど、様々な方法や場を活用して学習者にインクルージョンの思想を提示していくことで、学習者自らのニーズや発達段階に適った環境構成をつくる必要がある。インクルージョンの思想を理想論に終わらせないためには、具体的な実践のあり方や方向性を提示し、学習者一人ひとりのニーズや発達段階に適った「ことばの学び」を学習者も教師もイメージできることが大切である。

なお、インクルーシブ教育は、「常に」「全員が」「同じ教室で」「同じ内容」を学ぶことをめざす教育ではないことに注意が必要である。インクルージョンの思想が基盤に位置づく教室空間において、学習者一人ひとりの発達や興味関心、その日の体調の良し悪しに合わせて柔軟にかかわる／かかわらない関係性において、どのように私たちは対等に、かつ、不快を感じることなく学ぶことができるのか、このこと自体を問う営みも学びの一部に含まれていることが、インクルーシブ教育の特徴の一つである。

さて、2011年4月より、小学校では新学習指導要領への移行にともない、新しい教科書が導入されている。教科書を見てみると、以前の教科書に採録されていた教材と同じ内容のものもあれば、新たに加えられた教材もある。インクルージョンの観点から見ると、学びの可能性を秘めた教材もあれば、扱いが難しい教材も少なくない。本稿では、全国で6社ある小学校国語科教科書の中で、採択シェア率の高い光村図書の小学校国語科教科書を用いてインクルーシブな国語科授業を構想したい。

3 学習者の実態から考える教材選定の観点

3.1 2つの観点

インクルーシブな国語科授業を構想するためには、インクルーシブな教科書教材を選定する必要がある。

本稿では、これまでに私が特別支援学級の学習者と通常学級の学習者とのかかわりを通して得た知見を手がかりに、インクルーシブな教科書教材を選定するための観点として、次の2つを提案したい。

- (1) コミュニケーションについて考えることができる教科書教材
- (2) 遊びの感覚を共有できる教科書教材

3.2 コミュニケーションについて考えることができる教科書教材

「(1) コミュニケーションについて考えることができる教科書教材」については、学習者の実態として、人間関係の問題や困難を考えることに強く惹きつけられる学習者や、人間関係を学ぶことを切実に必要としている学習者が教室に多くいることが理由としてあげられる。この背景には、家庭環境における父親や母親、きょうだい、祖父母等と関係をつくることの難しさや、教室内外における友人と関係をつくることにとまどう学習者の姿がある。また、発達障害がもつ困難の特徴から、コミュニケーション障害と呼ばれることも、理由として挙げられる。

原田 (2009a.2009b.2010b) において臨床的・実践的に取り組んできた学習者研究でも明らかとなったように、学習者は様々な困難を抱えている。たとえば、原田 (2009a) において「個が抱える困難への視点」として示したように、学習者は次のようなニーズをもつ。

- ・ 障害・身体的な特徴や性格的な気質・各疾患の有無・家族や友人とのかかわり・虐待・いじめ・経済的貧困・地域差別・民族差別・宗教・他国の言語を母語とする難しさ・性的少数者の問題やジェンダー、

様々なニーズをもつ学習者が教室に在籍する今日、彼らが自分のニーズをことばの観点から見つめることができる教科書教材や、他者とのかかわりについて切実に考えることができるような教科書教材は少ない。

原田(2009b)は以前、4年生の学級担任として、小学校国語科教科書の定番教材である「ごんぎつね」を、ごんと兵十の「思いのすれ違い」について考えるための教材として位置づけ、授業を展開したことがある。初読の感想では「ごんはかわいそうだった」という一面的な語りを中心だった子どもたちであったが、「自分の思いの伝わらなさ」や「人との関係の難しさ」という視点から考える活動に取り組んだことで、子どもたちはごんと兵十の思いを家族や友人との関係性に結び付けて語るようになり、ごんや兵十への思いも一面的な語りから離れ、自らが抱えるコミュニケーションの難しさや切り結びながら物語を受けとめられるようになった。

また、教師は「ごんぎつね」で用いられる「家内」という用語の意味や背景について、ジェンダーの観点から学習者に着目させる授業を展開したところ、父親と母親とのあいだにある上下関係を疑問視する学習者や、祖父や祖母から「女の子らしく」「男の子らしく」と言われ続けることが苦痛で仕方ないと訴えた学習者もあらわれた。性をめぐる関係性についての話し合い活動は盛り上がり、彼ら自身が切実に必要としている学びの場として実感することができた。

「ごんぎつね」の教材を活用した授業は一例であり、他には「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍)を活用して身近な人間関係における「共利共生」「片利共生」について考える授業を展開した。「世界一美しいぼくの村」(東京書籍)を活用した授業では、「愛の心」について自分のことばで説明することに取り組んだ。授業では「自分にとっての愛の心」について、友人や家族とのやりとりを例に出して説明する学習者もあらわれ、学習者一人ひとりの書く力や話す力は、その場をしのぐためだけの表面的なことばではなく、自分の思いや経験に根ざしたことばへと変わっていった。また、ことばに対する受けとめ方も変わり、聞く力や読む力においても、よりよい方向への変化が見られた。

学習者の多くは、コミュニケーションについて考えることを強く望んでいる。この理由として考えられるのは、彼らにとってコミュニケーションを学ぶことは、学ぶことの必要性を強く実感できるものであり、他者とのかかわりから生じる激しい不安や苦痛を和らげる効果も期待しているからだと思われる。

このことから、インクルーシブな国語科授業を構想する上で、「コミュニケーションについて考えることができる教科書教材」という観点は、欠かすことのできないものであると考える。その上で光村図書を紐解くと、「コミュニケーションについて考えることができる教科書教材」は以下のものがあげられた。教材名の横には、内容を簡単にまとめたものを記した。

- てんとうむし(一年下) …てんとうむしのことば、自分のことば。
- きちんと伝えるために(三年上) …友だちとのやりとり。
- 話す言葉は同じでも(四年上) …友だちや母親とのやりとり。
- だれもがかかわり合えるように(四年上) …かかわることの意味。
- 手と心で読む(四年上) …点字とコミュニケーション。
- わらぐつの中の神様(五年) …祖母、母親、娘の関係性と、祖父の行動の意味。
- カレーライス(六年) …息子と父親。
- 伝えにくいことを伝える(六年) …友だちとのやりとり。
- わたしにとっての「平和」(六年) …日常にある暴力について考える。

3.3 遊びの感覚を共有できる教科書教材

「(2) 遊びの感覚を共有できる教科書教材」については、「遊び」の性質に、生活に必要なことばの力を獲得する契機があることや、学習者同士の交流活動をすすめていく上で、「遊び」という虚構の場が他者とかかわることで生じる摩擦を和らげ、学びを円滑に生み出す可能性を秘めていることが理由としてあげられる。

遊びと学びの関連性については、これまで心理学を中心に多くの研究がなされてきた（Garvey 1977. エリコニン 1978. 内田 1986）。近年では、保育学や特別支援教育学を中心に、臨床的・実践的な研究がすすめられている（無藤 2003. 須永 2005. 白澤・土岐 2006. 箕輪 2007. 伊藤 2010. 野尻 2010）。

遊び研究の中でも、本稿で特に注目したいのは、子どもたちが繰り広げる「ごっこ遊び」の性質についてである。保育研究者の野尻裕子は、「ごっこ遊び（pretend play）」について、次のように説明している。

子どもが日常生活の中で経験したことの蓄積から、つもりになって「～のような」模倣をし、身近なものを見たと、役割実現するというような象徴的遊びをいう。2歳頃から始まり幼児期にもっとも頻繁に行われ、学童期に入ると急激に減少する。当初はものの形状などを通して生まれたイメージを再現するが、年齢が高くなると再現する手段としてももの見たてるようになるといわれる。このようにものが重要な役割を果たすことから、保育の場においては遊具に限らずさまざまなものを用意しておくことが必要である。幼稚園などでみられる集団でのごっこ遊びの場合、それぞれがもちよるイメージを擦り合わせ、不都合な点があれば修正していくといった活動が必要となるため、誰がどのような役割で何をどう見たてているのかが相互に了解されなければならない。また他者とイメージを共有するだけでなく、自分と異なる立場を経験をすることは遊びを通して他者存在の気づきとなる。

（野尻 2010:71、下線は引用者）

特別支援学級・小学校低・中・高学年段階の集団での遊びに共通して見られるのは、「ごっこ遊び」を通して育んできた遊びのルールである。たとえばそれは、野尻が述べるように、「それぞれがもちよるイメージを擦り合わせ、不都合な点があれば修正していく」「誰がどのような役割で何をどう見たてているのかが相互に了解されなければならない」「他者とイメージを共有するだけでなく、自分と異なる立場を経験をする」などがあげられる。これらのルールは、遊びの中だけでなく、日常生活における他者とのやりとりを円滑にすすめていくためにも必要なことばの力である。また、遊びの性質にある「相互に了解」することや「自分と異なる立場」を経験することなどは、文部科学省が提唱する「伝え合う力」の考え方に近い。国語科の目標観と遊びの性質とは、親和性が高いことが認められる。ただし、子どもたちの中には、遊びのルールを遊びの中だけで活用し、日常生活に必要なことばの力として意識化できていなかったり、適応できていなかったりするケースが多く見受けられる。遊びの感覚を共有できる教科書教材を活用しつつ、子どもたちにことばの知識や技能として獲得させることは、国語科授業が担うべき役割だと考えたい。

加えて、伊藤良子が述べているように、「ごっこ遊びのなかでは、たとえば「母親」役の子どもは、「母親らしく」ふるまうという隠れたルールが存在する」（伊藤 2010:12）。このため、互いが自明視する母親像のずれや違和感について考えたり話し合う活動を展開することで、学習者に他者像の変容が生まれ、コミュニケーション観にまつわる新たなことばを獲得することも期待できるだろう。

発達障害がある学習者の場合、「そもそも象徴遊びが育ちにく」という特徴がある（伊藤 2010:12）。「ごっこ遊び」は、その遊びを開始する前に、遊び仲間のあいだである程度共有できるイメージを必要とする。このようなイメージの共有が困難な場合は、「ごっこ遊び」を「ごっこの遊び」として、少し発想を変える必要があると主張するのが、特別支援学校小学部で「遊び」の実践を提唱している白澤琢である。白澤は、「事前にイメージを共有できていなくても、遊びながら共有できるものをつくりあげていくこともできるのではないのでしょうか」と問いかけ、「子どもたちの気持ちを揺さぶる展開のなかで生きた表情や活動を引きだし、自由に気持ちや思いを表現していける世界を創造すること、そしてそこで教師も一緒になって楽しいあそびのイメージをつくっていくという姿勢が大切」と主張する（白澤・土岐 2006:183）。

このように、「遊び」という虚構の場を取り入れることは、日常生活における場や状況に必要なことばの力を学ぶ機会を生み出すだけでなく、他者像の変容を通して、コミュニケーション観にまつわる新たなことばを獲得する契機を生み出すことが期待できる。異学年交流や、特別支援学級と通常学級等の交流活動も円滑になり、野尻が述べるような、「遊びを通して他者存在の気づきとなる」ことを実現できる可能性を秘めている。インクルーシブな国語科授業を構想する上で、「遊びの感覚を共有できる教科書教材」という観点は、欠

かすことのできないものだと考える。その上で光村図書を紐解くと、「遊びの感覚を共有できる教科書教材」は以下のものがあげられた。ここでは特に、「ごっこ遊び」に展開することが可能な教材に限定する。

- おみせやさんごっこをしよう（一年下）…おみせやさんごっこのやり方、すすめ方。
- おにごっこ（二年下）…おにごっこの楽しみ方やルール。
- きつつきの商売（三年上）…音を売るきつつきの話。

4 インクルーシブな国語科授業の構想

4.1 3つの活動形態

本節からは、小学校国語科教科書の活用を通して、インクルーシブな国語科授業を構想していく。前節で提案した(1)と(2)の観点をもとに抽出した教科書教材の中から、いくつかの教材を選択し、さらに必要に応じて教科書以外の教材も取り入れることで、学習者の学びが深まるような授業をめざしたい。

さらに、本稿では、実際に小学校現場で取り組まれている場面を想定することで、実現することが可能な国語科授業を構想する。本稿で想定したのは、次の3つの活動形態である。

- ① 通常学級だけで取り組む国語科授業の場合
- ② 通常学級が特別支援学級を巻き込んで取り組む国語科授業の場合
- ③ 特別支援学級が通常学級を巻き込んで取り組む国語科授業の場合

現実的には、①の「通常学級だけで取り組む国語科授業の場合」に多くの時間数があてられている実態がある。この形態において、インクルーシブな国語科授業として何を学ぶことが可能なのか、考えてみたい。

②と③においては、定期的実施されている通常学級と特別支援学級の交流活動の形態を想定した。交流活動が一つのイベント的行事として年度の初めからカリキュラムに位置づけられている場合、②と③の形態に違いはなく、常に合同ですすめられていくこととなる。本稿では、より柔軟に各学級が巻き込む／巻き込まれるインクルーシブな関係性になることを目指し、相手側の学級により意味で「お客さん」となって参加してもらうことを想定し、②と③の形態を設定した。このことは、相手側の学級は参加して楽しむことが主な目的なので、時間数などカリキュラムへの負担を和らげることや、学習者や教師が行う準備などの負担を和らげることができるという利点がある。また、迎える側の学級としては「お客さん」を楽しませることが求められるので、他者へのコミュニケーション意識や相手意識が高まるだけでなく、準備段階の授業への意欲・関心も高くなることが期待できる。

また、4つめの活動形態として、「特別支援学級だけで取り組む国語科授業の場合」も考えられるが、特別支援教育に関するより専門的な知識と技能が必要であることと、学習者の実態に照らしたカリキュラム論を精緻に展開することが不可避であるため、別稿で論じることにした。

①②③の活動形態に照らして、(1)(2)の観点から国語科授業を構想する場合、単元のあり方は教師がめざす方向性や教材の配列、学習者一人ひとりの実態など、組み合わせ次第で複数考えることができる。本稿では紙幅の関係のため、各活動形態に照らして考えられる代表的な単元を一例ずつ提案していきたい。

4.2 通常学級だけで取り組む国語科授業の場合

【単元名】 人とかかわることについて考えよう—「ふつう」という言葉は、ありえない?—

【実施時間数】 12時間

【学習者の対象学年】 4年生

【単元全体の目標】

- ・人とかかわることの楽しさや難しさを学ぶ。
- ・「ふつう」という言葉を通して、差別や暴力についての考えを深めることができる。

【学習目標】

- ・書こうとするものの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くことができる。
(学習指導要領の指導事項「B書くこと」ウ)
- ・文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くことができる。
(学習指導要領の指導事項「B書くこと」エ)
- ・書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うことができる。
(学習指導要領の指導事項「B書くこと」カ)

【活動目標】

- ・ワークシートに自分の思いや経験を書くことができる。
- ・「普通」についての自分の意見をまとめ、発表し、質問の受け答えができる。
- ・アイマスクと白杖を体験できる。

【使用教材】

「だれもがかかわり合えるように」(四年上)、「手と心で読む」(四年上)、
倉本智明(2006)『だれか、ふつうを教えてください!』理論社、「心の信号機」『みんなのどうとく』学研

【使用する道具】

- ・白杖、アイマスク、視覚障害をもつ方へのインタビューDVD

【単元の流れ】

- 第1時 教科書教材「だれもがかかわり合えるように」を読み、人とかかわることの楽しさや難しさについて、自分の考えを書く。
- 第2時 第1時で書いたワークシートを交流し、人とかかわることの意味について意見を出し合う。
- 第3時 「手と心で読む」を読んで初読の感想を書き、点字についての基礎的な知識を整理する。
- 第4時 『だれか、ふつうを教えてください!』と「心の信号機」を読み、2つの教材に書かれている障害者のイメージを比べ、整理する。
- 第5時 整理したイメージについて発表、交流し、自分の障害者に対するイメージをノートにまとめる。
- 第6時 視覚障害をもつ方へのインタビューDVDを見て、感想を書く。
- 第7時 アイマスクやガイドヘルプを体験する。
- 第8時 「ふつう」という言葉を自分が使う場面や人から聞く場面を整理して書く。
- 第9時 第8時で書いた内容を発表し、「ふつう」という言葉を使う意図や思いを交流する。
- 第10時 教科書教材「だれもがかかわり合えるように」の内容について、教科書編修者になったつもりで検討する。修正する場合や加筆する場合についても考える。
- 第11時・第12時 教科書編修者にお手紙を書く。(1)(2)

【本単元の解説】

この単元は、原田(2009b)で記したように、2008年1月に4年生28人と取り組んだ単元「障害について考えよう」(国語4時間+道徳2時間)をもとに作成したものである。

この単元の特徴は、対象的な2つの教材にある。「心の信号機」では、目の不自由な男性を「心ぼそそうに立っている(p.19)」「ひき返して、あの人の手をとって、わたるのを手つだってあげよう(p.19)」など、障害者をかわいそうな人や助けなければならない人として位置づけている。全盲の当事者である倉本智明氏が書いた『だれか、ふつうを教えてください!』では、「ぼくがよく「困ったなあ」と思うのは、電車のなかで座席をゆずられてしまうことです(p.108)」「ゆずってもらうと、なんだか後ろめたい気分になる(p.109)」とあるように、かわいそうな人や助けなければならない人として位置づけられて困惑する思いや、健常者の「ふつう」という思いこみが別の差別や暴力を生み出すことを危惧する思いが記されている。

この2つの教材に限らず、意見の異なる教材を読み、それぞれの思いや背景を整理して比べることは学びとして有効である。しかし何よりも重要なのは、「当事者の声を取り入れること」にある。全盲の当事者である倉本氏の意見や、全盲の当事者へのインタビューなどは、学習者に深く考えさせる契機となる。残念ながら本単元で活用している教科書教材の「だれもがかかわり合えるように」と「手と心で読む」は2つの教材

につなげるためのきっかけに過ぎず、他の教科書会社のもので十分に代用できる。

また、「当事者の声を取り入れること」と同様に重要なのは、「子どもたち自身が当事者になること」である。アイマスクやガイドヘルプを体験すること、教科書編修者になって教科書の内容を検討すること、「ふつう」という言葉を使ったり聞いたりする自分自身について考えること等は、当事者として自分自身の問題を考える姿勢や構えを生み出す。さらには、「他者」が必要とする支援と「私」が必要とする支援とが連続していることへの意識化にもつながる。

どのような授業であれ、通常学級で取り組むインクルーシブな国語科授業の場合では、「当事者の声を取り入れること」と「子どもたち自身が当事者になること」の2つの観点を大切にしたい。

なお、教科書編修者にお手紙を書くという活動は原田（2009b）で紹介した実践の一つであるが、子どもたちも喜んで取り組むので勧めたい。実際に教科書編修者から返事がくることがほとんどであり、後で子どもたちに教科書編修者の意見として紹介できる。本単元で示した第11時と第12時は、敬体と常体との違いについて学ぶ時間や、手紙を書く際に必要なルールを学ぶ時間として位置づけることも可能である。

4.3 通常学級が特別支援学級を巻き込んで取り組む国語科授業の場合

【単元名】 「ごっこあそび」の発明家になって、みんなで遊ぼう！

【実施時間数】 10時間

【学習者の対象学年】 2年生

【単元全体の目標】

- ・ごっこあそびを考えることができる。
- ・みんなが楽しい気持ちになるためにどんな遊びがよいのか考えることができる。
- ・友だちが提案した遊びに参加することができる。

【学習目標】

- ・大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くことができる。
(学習指導要領の指導事項「A話すこと・聞くこと」エ)
- ・語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くことができる。
(学習指導要領の指導事項「B書くこと」ウ)
- ・時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むことができる。
(学習指導要領の指導事項「C読むこと」イ)

【活動目標】

- ・あたらしいごっこ遊びをつくるための話し合いに参加できる。
- ・自分が提案したごっこ遊びに友だちを誘ったり、友だちが提案したごっこ遊びに参加できる。
- ・教科書を参考にして、自分が提案したごっこ遊びについて書くことができる。

【使用教材】

- ・おにごっこ（二年下）

【使用する道具】

- ・遊びに必要な道具

【単元の流れ】

第1時 運動場でおにごっこをする。

第2時 おにごっこをしているときに、どきどきしたのはどんなときか、おもしろいと思ったのはどんなときか、けんかしたのは（しなかったのは）なぜかを考えて書き、発表する。

第3時 「ごっこ遊びの発明家」になって、みんなが楽しいと思えるような、新しいおにごっこのルールを考える。ノートに書いて、班で話し合って発表する。→休憩時間などでやってみる。

第4時 こんどは、「ごっこ遊びの発明家」になって、おにごっこではない遊びを考えて欲しいことを伝える。みんなが発明したごっこ遊びで、ひまわり学級（仮）のお友だちと一緒に遊ぶことも伝える。

第5時 ひまわり学級のお友だちと先生はどんなごっこ遊びが好きなのか、インタビューをする。

第6時 インタビューして聞いたことを発表し、どんなごっこ遊びがよいか話し合い、ルールをノートに書く。→休憩時間にやってみる。

第7時 ひまわり学級のお友だちと一緒に、発明したごっこ遊びをする。終わったあとに、感想を聞く。

第8時 教科書教材の「おにごっこ」を読み、自分たちがしたおにごっこと同じところと違うところを見つけて発表する。

第9時・第10時 自分たちが発明したごっこ遊びについて、「おにごっこ」の作者もりしたはるみさんのように、順序に気をつけて文章を書く。(1)(2) →教師は集めたワークシートを一冊の教科書のかたちにして、給食の時間など、テレビ中継で子どもたちに教科書を紹介させる。

【本単元の解説】

インタビューの活動は、ひまわり学級の友だち一人ひとりを理解するための貴重な時間である。この時間で、友だちがどんな遊びを楽しんでいるのか、苦手な遊びは何かなど、友だちや先生に意見をできるだけたくさん聞くことが大切になる。このことが、「他者」と「私」との連続性を見出すことにもつながる。

「発明したごっこ遊びで一緒に遊ぶ」という目標のもと、子どもたちはひまわり学級の子どもたちとかかわることを学ぶ。また、実際に遊んでみて、楽しさと同時に、たくさんの難しさを学ぶことになる。普段遊ばない友だちと遊ぶことの楽しさと難しさを知ることは、普段かかわらない人とコミュニケーションをとる際に必要な知識や技能の基礎となるだろう。

ひまわり学級の子どもたちにとっても、自分の感想を考えて言う体験や、自分の感想を多くの友だちに聞いてもらうという体験は、貴重なことばの学びとなる。「他者」と「私」との連続性を意識する契機となる。

自分たちで遊んでみて楽しいかどうかを確かめる活動や、自分たちが発明したごっこ遊びを教科書の作者になって書くことは、「子どもたち自身が当事者になること」である。お客さんとしてひまわり学級のお友だちにインタビューをしたり、参加してもらって意見を聞くことは、「当事者の声を取り入れること」である。他の授業を構想する場合においても、この2つの観点を基盤に考えることが大切である。

4.4 特別支援学級が通常学級を巻き込んで取り組む国語科授業の場合

【単元名】 みんなで音のお店やさんをひらこう！

【実施時間数】 10時間

【学習者の対象学年】 1年生～6年生（発達段階に応じる）

【単元全体の目標】

- ・お店やさんごっこに楽しんで参加できる。
- ・みんなが楽しい気持ちになるためにどんなお店がよいのか考えることができる。

【学習目標】

- ・相手に応じて、話す事柄を順序立て、丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話すことができる。
(学習指導要領の第1学年及び第2学年指導事項「A話すこと・聞くこと」イ)
- ・書いたものを読み合い、よいところを見つけて感想を伝え合うことができる。
(学習指導要領の第1学年及び第2学年指導事項「B書くこと」オ)
- ・語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。
(学習指導要領の第1学年及び第2学年指導事項「C読むこと」ア)

【活動目標】

- ・学校にある色々な音を見つけることができる。
- ・宣伝するためのちらしを作ることができる。
- ・お店屋さんになってお客さんに売ることができる。

【使用教材】

- ・きつつきの商売（三年上）

・おみせやさんごっこをしよう（一年下）

【使用する道具】

・画用紙やダンボールなど、お店屋さんを作る上で必要な道具。ICレコーダー。

【単元の流れ】

- 第1時 教師2人～3人は教科書教材「きつつきの商売」の物語を、地の文を読む役、きつつき役、野うさぎ・野ねずみ役に別れ、演劇的に紹介する。文中で登場する音も準備しておく。
- 第2時 きつつきさんのように、音のお店やさんをひらくことを子どもたちと伝える。教師は事前に学校の中で録音しておいた音をいくつか流し、子どもたちにクイズ形式で質問する。
- 第3時 子どもたちと学校の中をまわり、発見した音をICレコーダーに録音していく。
- 第4時 自分たちで見つけた音を流し、第2時で教師がしたように、クイズ形式で質問し、正解したら「100リル」（「きつつきの商売」で登場したお金）を渡すやりとりを繰り返す。
- 第5時 教師は子どもたちに3年2組のお友だち（仮）にお店に来てもらうことを伝え、来てもらうための宣伝のちらしを作ることを伝える。教科書教材「おみせやさんごっこをしよう」を音読して、宣伝ちらしの作り方を学ぶ。
- 第6時・第7時 宣伝ちらしを作る。（1）（2）→給食時間の前など、2組のお友だちが全員そろっている時間に紹介する。事前に作っておいた「100リル」のお金も、ちらしと一緒に渡す。
- 第8時 2組の友だちに教室に来てもらう。メニューにある音を注文してもらい、その音を流すことで「100リル」を受け取る。また、お店の側からクイズ形式で音の質問をして、正解であれば「100リル」渡す。→2組の友だちに感想を言ってもらう。2組の友だちは、自分たちが準備した音を流し、質問形式で聞いてもよい。
- 第9時・第10時 音のお店やさんをしてみて楽しかったことや思ったことを書いて、発表する。

【本単元の解説】

本単元では「音」に注目しているが、触れたり味わったりなど、五感に訴える方法は子どもたちの関心を惹き付けるので有効である。お店やさんごっこは遊びであるが、お店やさんという「役」としてお客さんに声をかけることは実際の買い物の場面をイメージする必要があるため、遊びを通して日常生活のコミュニケーションのやりとりを学ぶことができる一例である。3年2組の友だちに来て遊んでもらうという、相手意識や目的意識を明確にすることで、お店屋さんとしての自分は何をどう準備すべきなのかという、自己意識も明確にできる。それぞれの意識を明確にできることが、授業として必要な条件であると考えられる。

お客さんとして呼ばれた子どもたちは、自分たちもおもしろい音を準備して楽しんでもらうことで、「呼んでくれたことへのお返し」という考え方を学ぶことができる。感想を言うことも求められるので、自分の意見をわかりやすく伝えることの学びにもつながる。こうして、「他者」と「私」との連続性を学ぶことになる。

5 本稿における成果と課題

本稿における成果は、インクルーシブな教材を選定するための観点として、(1) コミュニケーションについて考えることができる教科書教材と、(2) 遊びの感覚を共有できる教科書教材の2つを提案したことにある。また、この2つの観点を手がかりに光村図書の教科書教材を選定し、①通常学級だけで取り組む国語科授業の場合、②通常学級が特別支援学級を巻き込んで取り組む国語科授業の場合、③特別支援学級が通常学級を巻き込んで取り組む国語科授業の場合、の3つの活動形態に照らして、インクルーシブな国語科授業の単元を構想したことにある。

本稿に残された課題は、構想した3つの単元を実践し、学習者の学びを臨床的に検証することにある。また、授業案、単元案、カリキュラム案を系統的に構想することにある。

加えて、本稿では3つの活動形態が示すように、学習者のニーズの中でも発達障害に焦点を当てて論をすすめてきた。原田（2009a）でも示しているように、学習者のニーズとしての「個が抱える困難への視点」において、発達障害は一つの視点に過ぎない。結果として、本稿で提案したインクルーシブな国語科授業も発達障害に偏りがあることは否めない。他のニーズについても研究をすすめ、インクルーシブな国語科授業

をさらに充実させることが課題として残されている。

6 おわりに

国語科教育を、「私」と「他者」とのつながりを学ぶ場として位置づけるためには、まず、今すでにおこなわれている交流活動を充実させることにある。同様に、交流活動だけではなく、一人ひとりが考えるための教科書教材も、「私」や「他者」へと開かれたものへと変わる必要がある。「他者」が必要とする支援と「私」が必要とする支援とが通底していることを想像できる力や、「私と他者とのつながりとしてのスペクトラム」を一つひとつ丁寧に言語化できる力は、一人で考える時間と、他者と交流する時間とが、互いに充実することで獲得できるように思う。これからも、よりよい国語科のあり方を考えていきたい。

引用文献

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2008) 『発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつながりたい』、医学書院
- 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
- 伊藤良子 (2010) 「遊び [play]」 茂木俊彦編『特別支援教育大事典』、旬報社、pp.11-13
- 内田伸子 (1986) 『ごっこからファンタジーへ—子どもの想像世界』、新曜社
- エリコニン (1978) 天野幸子・伊集院俊隆訳 (1989) 『遊びの心理学』、新読書社
- 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
- Catherine Garvey (1977) 高橋たまき訳 (1980) 『「ごっこ」の構造—子どもの遊びの世界』、サイエンス社
- 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
- 白澤琢・土岐邦彦 (2006) 『障害児と遊びの教育実践論』、群青社
- 杉山登志郎 (2010) 「自閉症」 茂木俊彦編『特別支援教育大事典』、旬報社、pp.346-348
- 須永美紀 (2005) 「友だちとの関係構築過程における「あそび志向」段階の可能性—相手と「つながる」ということに注目して」 日本保育学会編『保育学研究』第 43 巻第 1 号、pp.39-50
- 野尻裕子 (2010) 「ごっこ遊び」 森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典 [第 6 版]』、ミネルヴァ書房、p.71
- 原田大介 (2009a) 「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
- 原田大介 (2009b) 「自分のことばを大切にする国語教育実践—小学 4 年生 28 人とのかかわりを通して」 学思会編『国語科授業論叢』第 1 号、pp.67-74
- 原田大介 (2010a) 「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編『国語科教育』第 68 集、pp.67-74
- 原田大介 (2010b) 「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」 学思会編『国語科授業論叢』第 2 号、pp.98-108
- 原田大介 (2010c) 「国語科に必要なコミュニケーション教育とは何か—「関係的な生きづらさ」の考察を中心に」 国語教育思想研究会編『国語教育思想研究』第 2 号、pp.51-60
- 箕輪潤子 (2007) 「砂場における山作り遊びの発達の検討」 日本保育学会編『保育学研究』第 45 巻第 1 号、pp.42-53
- 無藤隆 (2003) 「保育学研究の現状と展望」 日本教育学会編『教育学研究』第 70 巻第 3 号、pp.103-110
- 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