

【論文】

国語科教育と特別支援教育の往還 —真のインクルーシブ教育の実現をめざして—

神戸常盤大学 山下 敦子

1 問題の所在

2014年に日本は「障害者の権利に関する条約」を批准し、教育の分野においても障害者制度改革が進められてきた¹⁾。2019年に幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領が改訂され、特別支援教育の一層の充実が図られることになった。2021年の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築をめざして²⁾では、「多様な人々との協働」「個別最適な学び」「インクルーシブ教育システム」「新時代の特別支援教育の在り方」等、特別支援教育に関わる事項が取り立てて挙げられている²⁾。2022年4月27日の「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」では、「特別支援学級に在籍している児童生徒については、原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において児童生徒の一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた授業を行うこと」という文言が提示された³⁾。このことについて、大阪府では、特別支援学級に在籍する親子5組が、特別支援学級で学習する時数の目安を撤回することを求め提訴⁴⁾するなど、教育の現場では、教員、保護者双方で、インクルーシブ教育や特別支援教育の在り方をめぐり混乱が生じている。また、上野（2011）による通常学級教員のインクルーシブ教育に対する意識調査では、「特別な支援が必要な児童への指導・支援に困惑している」「インクルージョン教育は理想として必要だが、現状から見ると困難である」「校内体制整備は進んでいるが、内容面では不十分である」と考えていることが明らかになった⁵⁾。これは、通常学級の役割や教科教育における支援の在り方、特別支援学級や通級学級における指導の在り方について目標や指導方法の理解が進んでいないことやインクルーシブ教育の実践やその分析が成熟していないことにも起因すると考えられる。

2 研究の目的と方法

問題の所在で概観したように、通常の学級におけるインクルーシブ教育の実現には、インクルーシブ教育に対する理解や支援・指導法の開発が喫緊の課題である。また、通常の学級に在籍するさまざまな状況や立場の子どもが共に学ぶことに際して、教科教育と特別支援教育との接続が不可欠になる。特に国語科は、コミュニケーションの基礎となる言葉の力を育成する教科であり、思考力、判断力、表現力という生活に生きて働く力の基礎を培う役目をもつ。特別支援教育も「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」⁶⁾とされており、日常生活へ生かす学びや社会参加を目指す取り組みという点で、日常生活に生きて働く伝え合う力の育成を目指す国語科教育と親和性が高い。

そこで本研究では、国語科教育と特別支援教育の連携の可能性と意義について明らかにし、今後のイ

ンクルーシブ教育の方向性を探っていくことを目標とする。

本研究では、以下の方法で論究を進める。

- ①日本のインクルーシブ教育の変遷と特徴について整理する
- ②先行研究より国語科と特別支援教育の関連について整理、俯瞰する
- ③国語科教育の目標と自立活動の内容との関連を探り、授業デザインを試みる

3 日本のインクルーシブ教育の変遷と特徴

ここでは、日本のインクルーシブ教育に関連する施策等を取り上げ、日本型インクルーシブ教育の特徴や方向性について整理を行う。

1994年の「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択された「サラマンカ声明」⁷⁾におけるインクルーシブ教育とは、障害児者だけではなく、「子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的、もしくは他の状態と関係なく『すべての子どもたち』を対象とすべきである」としている。つまり、民族、言語、経済的な事情、文化等に起因するマイノリティーの子どもたち全てを対象としている。その上で「すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない」としている。通常のメインストリームの教育に特別な教育ニーズのある子どもを含めるのではなく、多様な特性やニーズ等を合わせた教育方法等を開発、実施することを求めているものである。

2006年には国際連合総会で「障害者の権利に関する条約」⁸⁾が採択され、「第24条 教育」の条項においては、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」とあり、2項では「(e) 学問的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」と定めている。「あらゆる段階の教育制度」とは、特別支援教育だけではなく、その他全ての教育を指す。ここに特別支援教育を含む教育全ての往還や関連性が示されていると言えるだろう。

このような国際的な潮流の中、日本は2005年に特別支援教育が学校教育法に位置付けられ、全ての学校において、障害のある子どもへの教育の充実が図られるようになった。これに先立ち、2005年の中央教育審議会答申⁹⁾では、特別支援教育について「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」としている。2011年には、障害者基本法の改正、2013年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」、2014年には「障害者の権利に関する条約」を批准し、法整備を進めてきている。

教育の分野をみると、2012年に中央教育審議会「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）」¹⁰⁾がまとめられた。ここでは、障害者の権利に関する条約の第24条を踏まえ、インクルーシブ教育システムについて「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。

小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である」としている。このように、日本のインクルーシブ教育は、サラマンカ声明における民族、言語、経済的な事情、文化等に起因するマイノリティーの子どもたち全てを対象にするのではなく、障害児者を対象にしたものである。2021年には中央教育審議会から『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）¹¹が出され、『令和の日本型学校教育』の構築に向けた今後の方向性」では、「インクルーシブ教育システムの理念の構築等により、様々な背景により多様な教育的ニーズのある子供たちに対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、実態として学校教育の外に置かれることのないようにするべきである」と掲げられ、多様性と包摂性が強調されている。しかし、この多様性は特別支援教育の枠内であり、「4. 新時代の特別支援教育の在り方について」では、「障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる条件整備、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備を着実に進めていく必要がある」と述べられている。このような状況について、荒川（2021）は、日本のインクルーシブ教育について「障害者権利条約に即しても、インクルーシブ教育を的確に理解しているとは言いがたい。さらにはSDGsからインチョン宣言、そして『ユネスコ・ガイド』に至る『包摂と公正』の原理に照らしてみても、その視点があまりにも狭いと言わざるを得ない」¹²と指摘している。原田（2022）も、「対象を障害に限定した日本の『インクルーシブ教育システム』の意図や方向性は、国際的に見れば的外していると言える」と指摘している¹³。

また、「令和の日本型学校教育」には、全ての教師に特別支援教育に関する専門性が求められている。「(3) 特別支援教育を担う教師の専門性向上」の項には、「社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものという考え方、いわゆる『社会モデル』の考え方を踏まえ、障害による学習上又は生活上の困難について本人の立場に立って捉え、それに対する必要な支援の内容を一緒に考えていくような経験や態度の育成が求められる。また、こうした経験や態度を、多様な教育的ニーズのある子供がいることを前提とした学級経営・授業づくりに生かしていくことが必要である」¹⁴と述べられている。

「社会モデル」に基づいた学習上や生活上の困難さは、障害の有無に関わらず、サラマンカ声明等で打ち出されている民族、言語、経済的な事情、文化等に起因するマイノリティーの子どもたち等にも生じている。そして、学級にはそうした子どもたちも多数在籍しているという実態がある。インクルーシブ教育を「障害がある」という視点や狭い「特別支援教育」の立場で推進していくことは、真のインクルーシブ教育システムとはならず、また、教育現場にも混乱を引き起こすことになると思われる。本研究では、障害の有無ということに軸足を置かず、子どもの「困り感」や「多様な教育的ニーズ」に視点を置き、学校におけるインクルーシブ教育について論考していく。

4 教科教育におけるインクルーシブ教育

この章では、個別最適な学びとインクルーシブ教育の接点について論じ、教科教育におけるインクルーシブ教育のあり方について整理する。

2021年に出された「令和の日本型学校教育」では、「個別最適な学び」が提唱された。個別最適な学

びとは、従来の「個に応じた指導」を学習者視点から整理された概念である。個別最適な学びには、「指導の個別化」と「学習の個性化」が挙げられる。指導の個別化は、「支援が必要な子供により重点的な指導を行うことなど効果的な指導を実現」「特性や学習進度等に応じ、指導方法・教材等の柔軟な提供・設定を行う」こととしている。また、「学習の個性化」とは、「子供の興味・関心等に応じ、一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適になるように調整する」とある¹⁵⁾。この考え方は、指導方法や指導内容、カリキュラム等を学習者の特性に応じて柔軟に変更、提供するものであり、指導方法や指導内容、カリキュラム等に学習者が追いつくことを目的に教師が支援したり教師主導で学習者を引っ張りあげたりするものではない。いわば、学習者が学習の方法等の選択権や自由度をもつことになる。

ここで、昨今、教科指導においてよく実践されている「授業のユニバーサルデザイン」（以下、授業のUD）について俯瞰しておく。授業のUDは、授業のユニバーサルデザイン研究会が提唱、実践を行っている取り組みである。山田（2017）によると、授業のUDは、特別支援教育の充実と、教科指導の充実の2つの観点がある¹⁶⁾。「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」である。また、教科指導の充実とは、「いわゆる教材研究をしっかりと行うことで、子どもにわかりやすい導入の工夫や展開の工夫」をすることを指す。教科教育、特に国語科教育の立場においては、桂（2011）が「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン」と述べている¹⁷⁾。

このような授業のUDは、特別支援教育との関わり、とりわけ発達障害児を視野に入れた通常学級での取り組みであると言え、指導者からの視点で考えられているものである。授業のUDに関しては、特別支援教育が長く実践、開発を行ってきた授業手法などを効果的に取り入れながら、「全ての子ども」にわかりやすく授業を行うという目的がある。それゆえに教育現場でも広がりを見せ効果もあげてきている。しかし、授業のUDにおける手法の3要素である「焦点化」、「視覚化」、「共有化」については、それを取り入れることに重点が置かれ、理念とは反対に画一化された授業になっている場合も散見される。筆者は、国語科の授業を参観する中で、とりわけ過度の視覚化、画一的な視覚化については疑問をもっている。視覚化とは、「視覚的な理解を重視した授業」であり、内容や説明のイメージを理解するために「写真・挿絵・センテンスカードの並び替え、動作化、劇化、絵画化など」を行っていくものである¹⁸⁾。こうした支援を指導者の視点で行なっていくと、全ての子どもに視覚化を行うことになる。視覚化が必要ではない子供には、逆にこうした支援をすることで思考することが少なくなったり、試行錯誤をして課題を解決したりする体験を閉ざしてしまうのではないかと懸念している。

吉田（2015）は、授業のUDに対する批判を次の3点にまとめている¹⁹⁾。1.授業のUDはどのような障害にも対応できるわけではない。2.授業のUDは、教師間の指導を平準化することで子どもの多様性に応じた指導が失われ、その指導になじまない子どもの排除につながる。3.情報をシンプルに視覚化してわかりやすく伝えることが強調されると、答えの導き方を教えるという目的に矮小化される恐れがある。これらの指摘は、学習者の視点からの「個別最適な学び」を考え、実施していく上で考慮、改善を図っていく必要がある事項である。特に、子どもの多様性を考えるとき、その子どもに応じた支援が必要であり、その支援を取り入れるかどうかの選択権や自由度は、子どもに委ねられるものである。

原田（2022）は、国語科教育の視点から授業のUDの課題について次の5点を挙げている^{20）}。

- ① カリキュラム自体を問い直す視座がない。
- ② 外国につながる児童や多様な性を生きる児童など、発達障害以外の子どもたちの多様性が十分に想定されていない。
- ③ 単元学習の視座が欠落している。
- ④ 授業外の時間軸や空間軸を生きる子どもたちへの理解が弱い。
- ⑤ 国語の目標や方法に「論理」を特権的・偏向的に位置づけているために、『論理』以外のことばの学びの可能性を狭めている。

原田の指摘は、子どもの多様性を考慮し学習者視点におけるインクルーシブ教育を行う際に重要な視点である。コンピテンシーベースの教育を行う際に、「学び方を学ぶ」ことができる授業デザインや授業の実施が求められている。カリキュラムについての検討や、単元学習という中長期的な視野に立った授業デザインを行うことは、学びの必然性や学びを日常生活につなげていく上で必要な事項である。また、授業における学びには、知識、技能の習得とともに、学ぶことの価値が平行して存在する。国語科であれば、態度目標、技能目標と価値目標、という三つの目標が設定されている。態度目標は、その学びについての興味・関心や学ぼうとする意欲についての目標である。技能目標は、その単元で習得する知識、技能、思考力、判断力、表現力を指す。価値目標は、その単元を通して得られるあるいは広がる価値観、世界観である。難波（2012）は、「価値目標とは、価値観にかかわる目標であり、言い換えれば、ものの見方や考え方、認識といったことにかかわる目標である。『考え』や『知識』『技能』そのものではなく、それらを支えている価値観、メタ認知、信念、そういったことにかかわる目標といってもいい。私は、教育においては、ある方向に価値観をもっていくのではなく、さまざまな価値観をできるだけ深く伝えていくことが重要だと考えている。学習者が自ら自分の価値観を選びとっていくようにするために、学校ではできるだけ多様な価値観をその背景も含めて深く伝えていきたい」としている^{21）}。多様性のある子どもを対象にしたインクルーシブ教育を行う際に、技能目標だけではなく、この価値目標を視野に入れることで学びの必然性や学びが生きることにつながるのではないか。教科の学習に追いつくことや答えを導く方法を支援することに重きを置くのではなく、学びの価値を意識した実践を行なっていくことがこれからのインクルーシブ教育には必要である。

また、増田（2022）は、個別最適な学びと「学びのユニバーサルデザイン」において親和性があると指摘している^{22）}。「学びのユニバーサルデザイン」（以下、UDL）とは、アメリカの非営利教育開発団体CASTが提唱しているものである。UDLのガイドライン^{23）}による定義では、「(A)情報の提示のしかた、生徒の応答のしかたや知識やスキルの示し方、生徒の取り組み方において柔軟性を持たせ、(B)適切な配慮や支援および適度な挑戦を提供し、指導上の障壁を軽減し、障害のある生徒や母語が外国語の生徒も含めた全ての生徒に対して、高い達成の期待度を維持するものである」としている。また、CASTでは、「UDLは全ての学習者を守備範囲としている。(中略)『ユニバーサル』というのは「1つのサイズですべての子どもにぴったり」という意味ではない。むしろ、個々に違いを持ったすべての子どもたちが、同じ学習内容に対して平等に公平に学習へのアクセスと機会をそれぞれに最適な方法で得

ることができるということを意味している」ということを理念としている²⁴⁾。

UDL のガイドラインをみると、3点の特徴がある²⁵⁾。1点目は「カリキュラムに存在する『障害』に焦点を当てている」ことで、従来のカリキュラムに子どもを適応させるのではなく、カリキュラムの修正を視野に入れている。UDL でいうカリキュラムは、学習の目標、方法、教材教具、評価の4つを指す。2点目は、学習者が目的意識や当事者意識をもつように、取り組みのための多様な方法を提示することである。学びの価値や「自分とのつながり」を意識する働きかけである。3点目は、「努力やがんばり（根気）を継続させるためのオプションを提供すること」である。学びに向かう意欲を醸成する働きかけや自分自身に何ができて何ができていないのかを振り返る機会を設定している。また、UDL では、「学びのエキスパート」を育てることを目標とし、次の3点を目指している²⁶⁾。()内は筆者。

1. 「機知に富み、知識を活用できる学習者」：(子どもが自分に適した学習リソースや知識を使って学ぶことができる)
2. 「方略的で、目的に向けて学べる学習者」：(子どもが自分に適した学びの方法で、学ぶ目的を持って学ぶことができる)
3. 「目的を持ちやる気のある学習者」：(子どもが能動的主体的に学ぶ)

これらの取り組みは、現在、教科教育で行われているコンピテンシーベースの教育への転換と方向性を同じくしていると考えられる。

以上、日本のインクルーシブ教育の変遷と特徴を俯瞰してきた。日本のインクルーシブ教育は、障害のある子どもを対象としている。インクルーシブ教育を推進する中で、授業のUD等の教育方法が開発され、一定の成果を挙げてきた。しかし、「令和の『日本型学校教育』」が示すように、学習者の視点で教育を考え、改善していく中で次の2点が明らかになってきた。1点目は、多様性のある全ての子どもを包摂する必要があることである。2点目は、教科教育の指導に子どもを適応させていくことではなく、教科教育の指導についてもインクルーシブ教育を視野に入れた改善がなされなければいけないことである。学習者の視点でインクルーシブ教育を考えるという視点でこれからの教科教育を構築していく必要がある。

5 国語科教育と特別支援教育の往還の可能性

本章では、前章で整理したインクルーシブ教育の課題と方向性をふまえ、教科教育、特に国語科教育におけるインクルーシブ教育のあり方について授業デザインを試みる。その際、特別支援教育における指導と国語科教育の接続の可能性についても論究する。

これまでも、教科教育と特別支援教育の関わりについては研究されてきている。例えば、授業のUDと特別支援教育の関連について、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²⁷⁾。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」ととらえ、追加的支援としての特別な支援を導入するという方法を挙げている(図1)。

また、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²⁸⁾。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。こうした考え方は、国語科教育と特別支援教育の接続を意識したものではあるが、国語科教育で学ぶことが難しい子どもは特別支援教育へという教師の意識を反映したものとも言える。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」と指摘している²⁹⁾。実際に、教育現場では、教科指導の内容になじめない子どもに対して特別支援学級における個別の指導を行い、教科指導とは切り離れた学びを行なっている事例もみられる。

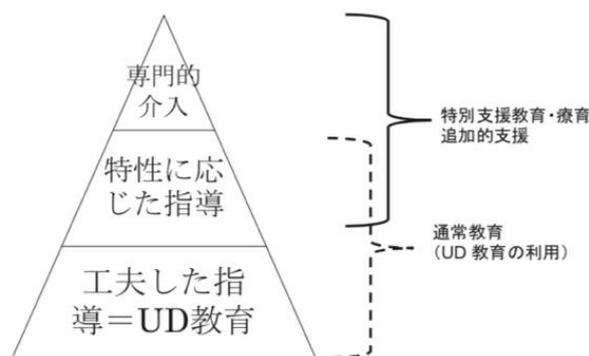


図1 UD教育と特別支援教育のとらえ方（片岡2015）

このような指摘は、国語科教育と特別支援教育の接続が今まではほばなされていなかったことと、インクルーシブ（包摂）する対象や方法に定まりがないことに起因していると考えられる。筆者（2020）は、国語科教育の学会誌、国語科指導に関する実践を掲載している月刊誌を対象に、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を視野に入れた実践についての研究論文、実践報告、提言について掲載数と内容を分析した。その結果、特別支援教育やインクルーシブ教育を視野に入れた実践は8件であり、実践の内容は個々のニーズに対する指導の工夫が大半であった³⁰⁾。このことは、国語科の従来の指導の枠組みに障害をもった子どもを支援によって適合させるという指導が多いということである。支援の準備がないあるいはうまく支援されない場合も考えられる。実際に、小学校の国語科授業を参観すると、通常の学級で授業を受けてはいるが、特別支援学級の教員の指導のもと別の課題に取り組んだり、あるいは授業の内容に入れずいわゆる「お客様」状態で過ごしていたりする子どももいる。

筆者は、国語科教育と特別支援教育の効果的な往還を考えた時、UDLの方法を取り入れ、学びの目的の明確化、選択肢、学びの自由度のある授業方法の設定を行うことが重要であると考え。その際、特別支援教育の枠内で取り組まれる自立活動の内容を国語科と緊密に結ぶ場の意識をもつことが有効ではないだろうか（図2）。

自立活動の内容は、「1 健康の保持」「2 倫理的な安定」「3 人間関係の形成」「4 環境の把握」「5 身体

の動き」「6コミュニケーション」の6分野からなる。そのうち、国語科の内容と親和性のある「3人間関係の形成」「6コミュニケーション」を取り上げてみる。小学校学習指導要領解説国語編（平成29年告示）における学年の目標と特別支援学校教育要領・学習指導要領自立活動編（平成30年告示）との内容を比較し、親和性のある事項を整理したものが、表1である。特別支援教育（自立活動）の内容における6(1)等の表記は、上記の6分野のそれぞれの下位項目を(1)(2)・・・と表記している。

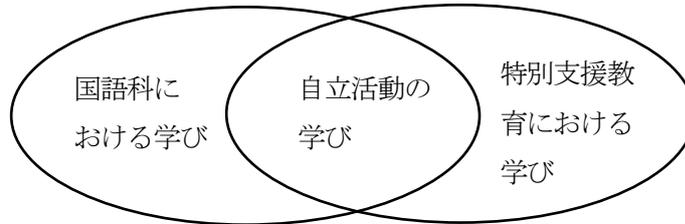


図2 国語科教育と特別支援教育の接続

表1 国語科教育と特別支援教育（自立活動）の親和性

小学校国語科の目標	特別支援教育（自立活動）の内容	学習者の視点で捉え直した内容
言葉による見方・考え方を働かせ、	6(1)コミュニケーションの基礎的能力に関する事 6(3)言語の形成と活用に関する事	・表情や身振りなどの非言語の相互理解をする ・必要に応じた機器や学び方の選択をし、言語、非言語によって言葉の意味や働き、使い方等に注目する。 ・言語、非言語を通じた理解や表現を行う。
言語活動を通して、	6(2)言語の受容と表出に関する事	・身振り、表情などの非言語の相互理解し、相手の言語等を受け止めたり、自分の意思を表現したりする活動を通す。
国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を	3(2)他者の意図や感情の理解に関する事 6(2)言語の受容と表出に関する事 6(3)言語の形成と活用に関する事	・信頼関係を形成し、それぞれの学習者に応じた言語、非言語を選択し、コミュニケーションを図る。
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。	6(2)言語の受容と表出に関する事 6(3)言語の形成と活用に関する事 6(4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	・日常生活に必要な話し言葉、書き言葉、各種の言語、各種の文字、サイン、記号等の役割について理解し、適切に選択する。 ・相手や目的に応じて、適した方略を使いながらコミュニケーションを図る。
(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、	3(1)他者とのかかわりの基礎に関する事 3(2)他者の意図や感情の理解に関する事 3(3)自己の理解と行動の調整に関する事 3(4)集団への参加の基礎に関する事 6(2)言語の受容と表出に関する事 6(4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	・相互に信頼関係を築き、意図や感情を自分に適した方法で伝えたり表現したりする。 ・それぞれの伝え方や表現方法について理解する。
思考力や想像力を養う。	6(3)言語の形成と活用に関する事 6(4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	・言語、非言語を事柄や考えと結びつけ、論理的に考えたり想像したりする。 ・自分に適したコミュニケーション手段を用い、自分の考えや発想などを伝えたり表現したりする。
(3)言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、	6(3)言語の形成と活用に関する事 6(5)状況に応じたコミュニケーションに関する事	・言語、非言語の良さを理解し、相手、目的や意図、場面や状況などに応じてコミュニケーションを図ったり表現したりする。
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。	3(4)集団への参加の基礎に関する事 6(5)状況に応じたコミュニケーションに関する事	・個別の学びや協働の学びに自ら関わり、適切な手段でコミュニケーションを図る。

表1では、小学校国語科の目標を細分化し、そこに特別支援教育の自立活動の事項を当てはめた。その上で、国語科の目標と自立活動の内容を学習者の視点で捉え直した。学習者の観点で捉え直すことにより、国語科と特別支援教育の往還が可能になり、さらに、障害の有無にかかわらず全ての多様性のある子どもが対象となる。このような捉えを行ったのちに、UDLの理念を援用し、授業デザインを試みる。

(1) 目標の設定

国語科の目標には3種類ある。態度目標は授業に対する興味・関心・意欲である。UDLにおける「目的を持ちやる気のある学習者」に該当する。技能目標は、その単元で身に付ける知識、技能である。UDLにおける「機知に富み、知識を活用できる学習者」、「方略的で、目的に向けて学べる学習者」がこれにあたるといえる。価値目標は単元を通して学び、感じる価値観、世界観、認識にあたる。UDLにおける「目的を持ちやる気のある学習者」に対応すると考える。UDLでは、自分ごととして学びの目標をもち、学びを振り返る。これらのことを踏まえ、国語科の目標を立てていく必要がある。国語科において、インクルーシブ教育を行った際、「お客様」状態や「放置」の状態ではなく、その1時間あるいは単元全体の数時間の「学んだ意義」があることが重要である。多様性のある子どもたちにその授業がどのような「学びの意義」があるのかを常に授業者は意識するべきである。価値目標の設定は、そのためにも重要な位置をしめる。難波(2014)は、国語科の目標の系列を「価値目標←技能目標←態度目標」と捉えている³⁾。すなわち、国語科を学ぶということは、言葉の知識や技能を習得したその先に、学んだ価値があると実感できること、あるいはその学びで新しい価値を見つけたり自己の価値観を広げたりすることが最終的に目指すものであるということである。単元を通して、知識、技能を習得し、その「学びの価値」を自ら振り返り、何ができたか、どのように学んだのか、次にどのようにしたいのか等のメタ認知が次への学習の礎となる。また、国語科におけるインクルーシブ教育において、教材そのものが持つ価値を味わうことも必要である。例えば、T社の第5学年の小学校国語教科書には物語文『だいじょうぶだいじょうぶ』が掲載されている。これは、家族のつながりを子どもの視点で描いた物語である。作品の内容を自分ごととして感じ、味わうことも価値目標の一つとして重視される。多様性がある子どもを包摂した教育において、こうした取り組みは、ものの見方・考え方を多面的、多角的にしていくことを目標におく価値目標といえるだろう。

(2) 付けたい力の明確化

本時、本単元で付けたい力を明確にすることである。どのような言葉の力を身に付けるのかを明確にすることで、学びの方法の選択肢が広がり、学びの自由度が生じる。例えば、第3学年及び第4学年の「C読むこと」の指導事項に「カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくこと」という項目がある。ここで付けたい力は、文章を読み、自分の意見を構築することと、その意見を表出すること、意見交流によって意見の違いに気づくことである。従来の国語科の授業では、意見の表出をする際に言語活動として意見文を書く等を設定してきた。しかし、表1のように学習者からの視点で捉え直すと、意見の表出方法は、自分に適したものを選択、活用することが可能である。国語科の授業では「意見は持っているが書けない」「話し合いはできるがノートにまとめられない」という子どもがいる。指導者は、意見文を書くために定型文を使ったワークシートや

ヒントカード用意したりする。しかし、ここでの目標は意見を表出することであるから、言語、非言語等自分にあった方法で表出できれば目標は達成される。

(3)国語科と特別支援教育の往還

特別支援学級や通級による指導は、ともすれば、通常学級の学びに追いつくためであったり漢字の練習などスキルの学びになったりすることがある。国語科と特別支援教育の往還を考えると、子どもがより主体的に学ぶことができる知識、技能の習得を行うべきである。国語科では、課題についての話し合い等の協働的な学びが頻繁に行われる。そうした協働的な学びを行うにあたって必要な力は、自立活動における「3 人間関係の形成」、「6 コミュニケーション」を中心とした学びである。指導計画を学習者の視点で捉え直したとき、例えば、「意図や感情を自分に適した方法で伝える」ことを特別支援学級や通級による指導で行うことも視野に入る。そして、国語科の学びをする際に、自分の意見を自分に適した方法で伝えることを理解し、それを実践することができれば、「学びの意義」が生じる。

例えば、T社第2学年国語教科書下巻に「たからものをしょうかいしよう」という「話すこと、聞くこと」領域の単元がある。自分が大切にしている宝物を友達に伝えるという単元である。「紹介したいことが伝わるように話す」ことが技能目標となる。こうした単元において、誰に伝えたいかと考える、自分の紹介したいことはなにか考える、自分に適した伝え方（言語、非言語、ICT 機器等のツール等）を選び伝えてみるという一連の言語活動は、国語科教育でもあり自立活動の内容でもある。こうした学びを学習者の視点で捉え直し、「自分の宝物を自分に適したコミュニケーション手段を用いて伝え合う」ことを技能目標とし、その技能目標に迫るために話の構成の仕方、例の挙げ方などを学ぶ。価値目標としては、「友達の大切にしているものを理解し合えることができる」となる。技能目標に到達するために、個別最適な学びとして、それぞれに応じたコミュニケーション手段で伝えることの内容構成を考えたり、練習したりということも可能である。協働的な学びとしては、それぞれの宝物を伝え合う内容や構成の吟味、相互評価などが考えられる。

6 考察

日本のインクルーシブ教育の流れから、多様性のある子どもを包摂する教科指導のあり方について論じた。従来、国語科教育における特別なニーズが必要な子どもについては、特別支援教育の手法でアプローチすることが多い。反対に、国語科教育の手法から特別支援教育にアプローチすることは少ない。国語科教育と特別支援教育の融合の場所に、自立活動を視野に入れることで、双方からの教育法が融合できる。そのような教育の場を意識し、授業をデザインする際にすべての子どもたちが学びの意義を見出すことができる目標（態度目標、技能目標、価値目標）の設定が必要である。技能目標を設定する際には、付けたい力を明確にし、目指すべきゴールを設定する。そうすることで、それに至るプロセスには、それぞれの子どもに応じた学び方や学びの方略を選択することができるからである。その上で、国語科教育と特別支援教育（自立活動）を表1で試みたように学習者の視点で捉え直すことで、全ての子どもたちが目指すことができる技能目標となりうる。そして、全ての子どもを包摂して学ぶことの意義を「価値目標」として掲げる。図2の自立活動の学びの部分において教科教育を展開することにより、多様性をもつ子どもたちに効果的な学びの機会を設定することができる。なぜならば、国語科教育で培

ってきた言葉の力の育成の指導法と特別支援教育で培ってきたニーズに応じた指導が融合できるからである。

本稿では、国語科教育と特別支援教育の往還について論じ、授業デザインを試みた。今後、教育実践の場で議論と実践を重ね論証を進めていく考えである。

引用・参考文献

- 1) 外務省。「障害者の権利に関する条約」. 2005.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html. (参照 2022-11-10)
- 2) 中央教育審議会. 『『令和の日本型学校教育』の構築をめざして』(答申). 2021.04.22.
- 3) 文部科学省. 「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知)」。2022.04.27.
- 4) 朝日新聞. 『『障害ある子を分離、人権侵害』大阪の親子が人権救済を申し立て』. 2022.11.01.
<https://news.yahoo.co.jp/articles/f77ef6d028d76ee5f3199729416fe3024251fbde>. (参照 2022.11.10)
- 5) 上野光作、中村勝二. 「インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について」. 順天堂スポーツ健康科学研究. 2011, 第3巻第2号, p.112~117.
- 6) 中央教育審議会. 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」。2005.12.08.
- 7) ユネスコ. 「特別なニーズ教育に関する世界会議」サラマンカ声明. 1994.
国立特別支援教育総合研究所. https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html (参照 2022.11.10)
- 8) 国際連合. 「障害者の権利に関する条約」2006. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>
(参照 2022.11.10.)
- 9) 中央教育審議会. 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」.2005.12.08.
- 10) 中央教育審議会初等中東教育分科会. 「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)」. 2012.07.23.
- 11) 中央教育審議会. 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現(答申)～』2021.01.26.
- 12) 荒川智. 「SDGsとインクルージョン-ユネスコ『教育における包摂と公正を確保するためのガイド』をてがかりに-」。茨城大学全学教職センター研究報告. 2021, pp.53-64.
- 13) 原田大介. 『インクルーシブな国語科教育入門』. 明治図書. 2022, p.36.
- 14) 再掲 11)
- 15) 再掲 11)
- 16) 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, pp.8-11.
- 17) 桂聖. 「授業のUDBooks 国語授業のユニバーサルデザイン-全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくり」. 東洋館出版社. 2011.
- 18) 再掲 17)

- 19) 吉田茂孝. 「『授業のユニバーサルデザイン』の教育方法的検討」. 障害者問題研究. 2015, Vol.43, No.1, pp.18-25.
- 20) 再掲 13) pp.80-81.
- 21) 難波博孝. 「学習指導要領から考える、読むことの授業づくり」. 国語科授業論叢. 2012, 5号. pp. 1-8.
- 22) 増田謙太郎. 『学びのユニバーサルデザインと個別最適な学び』. 明治図書. 2022.
- 23) 学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン (日本語翻訳版) *CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>. (参照 2022.11.20)
- 24) Tracey E. Hall, Anne Meyer, David H. Rose 編 バーンズ亀山静子訳. 『UDL 学びのユニバーサルデザイン～クラス全員の学びを変えるアプローチ』. 東洋館出版. 2018.
- 25) 再掲 23)
- 26) 再掲 23)
- 27) 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, pp.22-32.
- 28) 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. pp.12-15.
- 29) 吉田茂孝. 「『授業のユニバーサルデザイン』の教育方法的検討」. 障害者問題研究. 2015, Vol.39, No.1, pp.18-25.
- 30) 山下敦子. 「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」. 神戸常盤大学紀要. 2020, 第 13 号, pp.28-38.
- 31) 難波博孝. 「国語科教育における実践研究の考え方と実際」. 言語文化研究. 2014, 第 12 巻, pp.29-41.

Interaction between Japanese Language Education and Special Needs Education

Toward the realization of a truly inclusive education

Astuko YAMASHITA

This paper discusses the construction of inclusive education in primary schools for Japanese language classes. Currently, in the field of education, ways are being sought to support children with special needs and to coordinate subject education and special needs education.

In this paper, we have summarized the evolution of inclusive education in Japan and explained its characteristics. Inclusive education in Japan is aimed at children with disabilities and does not consider diversity among children. Therefore, inclusive education targeting diverse children is necessary when looking at global trends and the situation in the field of education,

We have examined the inclusivity in subject education and identified the characteristics and challenges of universal design in education. We have also identified the characteristics of Universal Design for Learning and discussed its relevance to subject instruction.

Based on these considerations, we have discussed the interaction between Japanese language education and special needs education—Moreover, we have analyzed the former’s teaching goals and the latter’s (self-reliance activities’) content and examined the goals’ compatibility with the content. Accordingly, to realize inclusivity in Japanese language education, we have proposed to emphasize the following three points when designing a lesson plan: (1) setting goals that enable learners to have a meaningful learning experience, (2) clarifying the skills to be acquired, and (3) highlighting the mutual interaction between Japanese language education and special needs education.