

インクルーシブな国語科授業に関する一考察 —中学校国語科を中心に—

Consideration for inclusive Japanese Language Education:
Focusing on Japanese Language Education in junior high school

永 田 麻 詠
Mayo NAGATA

本稿の目的は、インクルーシブな中学校国語科授業が成立する条件を探ることである。「インクルーシブ教育システム構築」など、今日、学校現場へのインクルーシブ教育の導入は喫緊の課題となっている。しかし通常教育のインクルーシブ化はいまだ不十分であるという指摘が多い。本稿では、通常教育改革の一環として国語科のインクルーシブ化を図ること、特に先行研究の少ない中学校に着目して、インクルーシブな中学校国語科授業の条件を検討した。その際には、ユニバーサルデザインと国語科をめぐる先行研究や、インクルーシブな小学校国語科の先行研究を参考に、インクルーシブな中学校国語科授業について考察を行った。

考察および検討の結果、インクルーシブな中学校国語科授業の条件として (1)「論理」や「構成」などの抽象度の高い学びは、ユニバーサルデザインなどの手法を活用して、ことばの学びへのアクセシビリティを保障すること (2)「社会生活」と「(日常)生活」の両者を、ことばの学びの足場として保障すること (3)「エンパワメントとしての読解力」のように、すべての多様な学習者の自尊感情をことばの学びとして育むことの3点を結論として挙げた。

キーワード：インクルーシブ教育 中学校国語科授業 ユニバーサルデザイン アクセシビリティ エンパワメント

1. はじめに

学習指導要領の次期改訂をにらんで、2015年8月に「教育課程企画特別部会 論点整理」(以下、「論点整理」)が文部科学省から示された。2008年に告示され、現行の学習指導要領の下敷きとなっている中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」と比較すると、「論点整理」では「子供たち一人ひとりとは多様な可能性を持った存在であり、多様な教育的ニーズを持っている」など、子どもや教育的ニーズの多様性が新たに指摘されている。また、インクルーシブ教育システムの理念を取り上げ、通常学級、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」を重視する記述も見られる。

こうした、子どもや教育的ニーズ、学びの場の多様性を前提とするインクルーシブ教育が、今後の学校教育に欠かせないものとなる背景には、通常学級には特別な教育的支援を必要とす

る児童生徒が6.5%存在しているという、2012年に発表された文部科学省の調査結果がある。通常教育を受ける学習者のなかには、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が必ず存在すること、通常教育が特別支援教育と連続する学びの場であることを鑑みれば、通常教育の一環として行われる国語科も当然インクルーシブ化する必要がある。

しかし、インクルーシブ教育に関するこれまでの研究成果は小学校を対象にしたものが多く、中学校や高等学校といった、中等教育段階の通常教育を取り上げたインクルーシブ教育の研究は、いまだ不十分な状況にあると言える。永田（2014）など、特別支援教育に学ぶ中学校のコミュニケーション教育に関する研究もあるが、インクルーシブ教育を直接論じる先行研究はほぼ見あたらない。特に中学校に関しては、先に示した2012年の調査対象となっており、通常学級において特別な教育的配慮を必要とする生徒の存在が認められつつも、国語科での取り組みはほとんど具体化されていないのが現状である。この点については永田（2016）で明らかにしたように、教科担任制や入試制度など、中学校特有の制度的問題も絡んでいることが想像できる。インクルーシブ教育が喫緊の課題となっている今、中学校国語科のインクルーシブ化に向けて、こうした問題を加味しつつも策を講じる必要がある。

以上のことから本稿の目的は、インクルーシブな中学校国語科授業が成立する条件の探究である。その際には、文部科学省がすすめる「インクルーシブ教育システム構築」の検討をはじめ、国が求める今日のインクルーシブ教育や、中学校国語科の吟味を行いながら論じる。

2. インクルーシブ教育とは

荒川智は、ユネスコが2005年に発表した『インクルージョンのための指針』におけるインクルージョンの定義を以下のように訳している。

インクルージョンは、学習、文化、コミュニティへの参加を促し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通して、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセスとみなされる（荒川2013）

そのうえで荒川はインクルーシブ教育について、学校から排除される（おそれのある）子どもに焦点を当てつつ、多様なニーズをもつすべての子どもの学習参加を保障する教育としている（荒川2008）。ユネスコの指針において「すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセス」とあるように、インクルーシブ教育は「多様性に応えるよりよい方法を見出す終わりのない探求」なのである（荒川2013）。こうしたインクルーシブ教育について湯浅（2005）は、インクルーシブ教育が「「通常」の子どもにとっても、特別な存在の参入によって、これまであたりまえに過ごしてきた学びと生活の場はどのような空間なのか、自分たちにとってニーズとは何か、またそれはどのようにして満たすことができるのかを問い返す機会にならないといけない」と指摘し、教育実践がすべての子どもにとってエンパワメントとなることを主張する。

またインクルーシブ教育は、ただ障害のある子と障害のない子を分けずにとともに教育するこ

とではなく、「特別なニーズ（障害や学習上の困難など）をもつ特定の対象者に対する特別な支援をすることによって、既存の通常の教育についていけるようにする」取り組みでもない。インクルーシブ教育は、決して「特別支援教育だけの改革」であったり、「障害のある子どものニーズだけに合わせ」たり「排除されるものだけに標準を合わせるのではなく」、「すべての学習者の教育の質を改善する」「フォーマルおよびインフォーマル両方の教育システムの改革」なのである。これらのことから、インクルーシブ教育とは「通常教育の在り方が問われるべきもの」であることがわかる（荒川2013）。

いっぽう、中央教育審議会初等中等教育分科会が発表した「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）」は、障害者の権利に関する条約に示された「インクルーシブ教育システム」をふまえて次のように述べる。

インクルーシブ教育システムにおいては、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。（文部科学省2012）

このように文部科学省は、通常学級を特別支援学校等と連続性のある学びの場ととらえて、システム構築を進めようとしている。ただしこの報告は、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育を推進し、特別な教育的配慮を必要とする子どもに対してどのように対応すべきか、通常教育が特別支援教育から示唆を得るといった内容となっている。そして本報告では、インクルーシブ教育の視点から通常教育をいかに改革するかという具体的な議論はなされていない。

インクルーシブ教育を進めるうえで特別支援教育が重要であることや、通常教育が特別支援教育から学ぶことについて、異論を唱える者はいないであろう。しかし、留意すべきは通常学級での授業を想定する際、特別な教育的配慮を必要とする子どもが、通常教育に追いつくための授業改革とならないかという点である。荒川の論を先に取り上げたように、インクルーシブ教育は特別支援教育だけの改革ではないし、特別な教育的配慮を必要とする学習者に対して特別な支援をすることによって、通常教育についていけるようにする取り組みでもない。この点を重視しながら本稿では、インクルーシブな中学校国語科授業の条件を探る必要がある。

3. 国語科におけるインクルーシブ教育

以上のように、特別な教育的配慮を必要とする子どもが通常教育に追いつくためのものではなく、すべての多様な学習者の学びを目指すインクルーシブ教育について、国語科ではどのような取り組みがなされているのだろうか。

管見の限り、インクルーシブ教育に関する国語科の先行研究はごくわずかである。また、中

学校を対象とした先行研究はほぼないと言ってよい。よって本稿では中学校に限定せず、インクルーシブ教育を論じる国語科の先行研究に加え、インクルーシブ教育と併せて取り上げられる（国立特別支援教育総合研究所2014）ことも多い、ユニバーサルデザインについての先行研究も取り上げて考察し、示唆を得たい。

3.1. 桂聖による「授業のユニバーサルデザイン」

ユニバーサルデザインの考え方をを用いて国語科授業を提案しているのが、授業のユニバーサルデザイン研究会（以下、UD研と略）である。UD研代表の桂聖は、特に「読むこと」に関する「ユニバーサルな国語科授業」を提案しており、「国語のユニバーサルデザイン」について「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」（桂2011）と定義する。

このような立場から、桂は「読むこと」の授業における目標の核に「論理」を据え、授業の工夫として「焦点化（シンプル）」「視覚化（ビジュアル）」「共有化（シェア）」を主張する。そのうえで習熟が十分でない子どもには個別の配慮を行うとしている。

桂が中心となって進めている国語科授業のユニバーサルデザインの成果は、授業の目標を「焦点化（シンプル）」したりテキストを「視覚化（ビジュアル）」したりするなど、特別支援教育の手立てに学びつつ、すべての学習者を包摂する授業方法として、明確に提案している点である。特に、従来の国語教育では積極的に行われてこなかった、特別な教育的配慮を必要とする学習者への効果的な対応を探る点で評価できよう。

いっぽう課題は、国語科授業の目標を定型発達者等、特別な教育的支援を必要としない学習者に合わせて設定している点である。たとえば桂は学習目標について、次のように述べる。

個別の配慮をしても「**全体の目標**」に到達できない子もいます。その場合の「**個別の目標**」を想定しておくことも必要です。

また、個別の目標が必要な子が授業を積み重ねていって、どのレベルまで到達できるようにするのかも想定しておく必要があるでしょう。

つまり、「**指導の工夫**」だけでなく、「**個の実態に応じた見通しと配慮が必要**」なのです。これらの整理は今後の課題です。（強調—筆者）（桂2011）

桂やUD研は、「**全体の目標**」に到達できない」という引用部分からも、特別な教育的支援を必要とする学習者が、通常教育に追いつくといった発想から国語科の目標を設定していることがわかる。このことについては、新井英靖（2013）もUD研の取り組みを評価しつつ、「一人一人異なる「わかり方」や「考え方」を十分に考慮せずに、「答えの導き方を教える」という目的のために、子どもたちに与える情報や刺激をシンプルにしたり、見てわかるように工夫したりすることだけを強調する実践になってしまったら、授業で追究すべき大切なことをそぎ落としてしまっている」と、UD研の問題を指摘する。通常教育としての国語科授業に、特別な教育的支援を必要とする子どもが追いつくために「**答えの導き方を教える**」という授業のユ

ユニバーサルデザイン研究会の考え方は、インクルーシブな教育の発想とは異なると言える。

3.2. 山田伊久男による「聞く力」の育成とユニバーサルデザイン

公立中学校の教員である山田伊久男は、特別な教育的配慮を必要とする生徒も含め、聞くことに苦手意識をもっている生徒に着目して調査を行い、実態を明らかにしている。そのうえでユニバーサルデザインの手法を参考にしながら、「聞く力」を育てる国語科授業を提案している。

山田（2012a）によれば、聞くことに苦手意識をもっている生徒は、「メモを取りながら聞く」ことや「話を聞いた後、しばらくしてから話の内容や表現の仕方についてもう一度考え直したりする」こと、「話がどういう構成なのか考えながら聞く」ことなどが難しいとされている。こうした調査結果から山田は、「メモを取りながら聞く力」と「構成を考えながら聞く力」の育成を重視する。そのために山田（2012b）では「話の中からキーワードを聞き取って羅列したメモ」の「単語メモ」と、「キーワード同士の関係がわかるように視覚的な工夫がなされたメモ」の「構造化メモ」を作成できる力の育成を主張しており、具体的な国語科授業づくりに活かしている。

また「聞くこと」の授業づくりでは、学習者に「聞くこと」に対して肯定的な感情をもたせることを重視し、アメリカのCAST（Center for Applied Special Technology）が提案するユニバーサルデザインの考え方を援用して具体化を行っている。

本授業では聞ききれなかった生徒や誤って聞いた生徒が、不十分な情報のままで学習活動を進めたり、学習を諦めたりすることを避けるため、話材やメモの例などを視覚的な手段でも提供する。（山田2013）

山田の講じた方策はユニバーサルデザインでいう「視覚化」であり、こうした具体的手立てを用意した本授業では、「メモを取りながら聞く力」と「構成を考えながら聞く力」の育成に有効であったことが報告されている。

そして、本授業の報告から「聞く力」の育成に重要なこととして、＜UD（ユニバーサルデザインの略—引用者注）の視点の手立て＞を準備することで生徒の＜やり易さ＞をアップさせること、興味・難易度・＜やり易さ＞などをもとにして、自分の意志で選択させること、＜楽しさ＞を感じさせること、指導者が自分のことを見ていてくれるという感覚を得られるような＜指導者の関わり方＞、＜時間的余裕の重要性＞を挙げる。さらに＜楽しさ＞を考えるうえで重要なことに、【他者と関わる機会の設定】を指摘している。

山田の取り組みの大きな成果は、先行研究の非常に少ない中学校国語科において、特別な教育的配慮を必要とする生徒とその支援方法に着目した点である。特別な教育的配慮を必要とする生徒が、「聞くこと」においてどのようなつまづきがあるのかが明確にされたのは、特に意義があろう。またユニバーサルデザインなどの手法に学びつつ、特別な教育的配慮を必要とする生徒とともに学ぶための授業づくりを具体的にに行ったことも、インクルーシブな中学校国語科授業の条件を探る本稿にとっては示唆深い。

ただし、「すべての人が快適に」を目指すユニバーサルデザインの手法を山田は援用しているが、「聞くこと」への「苦手意識群」の生徒が「聞く力」を伸ばすためにはどうすればよいのが論点となっており、「得意意識群」の生徒の学びはあまりふれられていない。「得意意識群」の生徒についても取り上げられているものの、それはあくまで「苦手意識群」の生徒への支援のための比較という意味合いである。これでは桂聖のUD研と同様、通常教育としての国語科授業に、特別な教育的支援を必要とする子どもが追いつくために「聞くこと」への支援を行うことになってしまう。この点はインクルーシブ教育を考えるうえでは課題となる。

3.3. 原田大介のインクルーシブな国語教育

原田大介は連続体としての障害観を前提に、自身が小学校で実践した国語科授業を考察しながらインクルーシブな国語教育について論じている。特に原田（2013a）では、国語教育ではコミュニケーション教育に課題があることを確認し、その一因に特別な教育的配慮という観点が従来の国語教育には欠けていることを指摘している。そして、国語科のコミュニケーション教育がインクルーシブ教育になるための具体的方法を提案している。

たとえば、特別な教育的配慮を必要とする子どもを巻き込んだコミュニケーション教育を想定して、学習目標には自己や他者のコミュニケーション観を考えたり、他者とのコミュニケーションに参加し続けたりすることを挙げている。また、コミュニケーションにおける言語と非言語の側面を学んだり、コミュニケーションの背後にある権力関係を目を向けたりする授業を考案する。加えて原田（2013b）は、国語教育ではパブリックな場の想定だけでなく、子どもたちのプライベートな場を持ち込んだ授業を展開する必要性も主張する。

このように、原田のみが「インクルーシブ教育」という語を正面から用いてまとまった研究を展開している。原田が主張するインクルーシブな国語科授業の重要な点は、特別な教育的配慮を必要とする子どもを巻き込んだ授業を目指しつつも、以下の点に注意を払うことが国語科授業をインクルーシブ化するという考え方である。

特別なニーズがある学習者にことばの学びが生まれたことにより、これまで排除されてこなかった学習者たちにおいても新たなことばの学びの可能性が生まれる。このことは、包摂（インクルーシブ）されてきた学習者たちを再包摂（リ・インクルーシブ）することを意味する。インクルーシブな授業実践では、特別なニーズのある学習者を包摂することだけを目的とするのではなく、常に他の学習者を再包摂できているかを考えなければならない。（原田2013b）

特別な教育的配慮を必要とする子どもと同様に、必要としない子どもの学びを見通すことは、すべての多様な学習者のための国語科授業を具体化するうえで重要な点である。原田の再包摂という発想は、国語科授業のインクルーシブ化に示唆を与える成果と言える。

また原田が提案する学習目標は、たとえば他者とのコミュニケーションに参加し続けることができるなど、多様な学習者一人ひとりの達成が期待でき、特別な教育的配慮を必要とする子

どもが通常教育に適応するための授業となることを回避しやすい。そのうえで言語と非言語やパブリックとプライベートなどと、両側面から授業づくりを行うことは、多様な学習者に対する多様な授業方法へとつながる可能性をもつ。

ただし、原田の論はあくまで小学校を対象としている。国語科では、中・高等学校での学習内容は小学校が下敷きになっており、らせん状の学力観が示されることが多い。そのため原田の論は対象が異なれど示唆に富むものであるが、インクルーシブな中学校国語科授業の条件を探る本稿では、発達段階の違いを加味して示唆を得る必要がある。

以上、ここでは3氏の先行研究を考察してきた。3氏の先行研究の成果をインクルーシブな中学校国語科授業に援用し、また課題をのりこえるためにはどうすればよいか、ここで検討していきたい。

桂や山田の取り組みには、これまで国語科があまり取り組んでこなかった、特別な教育的配慮を必要とする児童生徒への支援が授業実践として具体化されており、インクルーシブな中学校国語科授業を考えるうえで大きな示唆を得ることができる。またユニバーサルデザインの考え方をはじめとした、特別支援教育の手法に学ぶ姿勢も参考となる。ただし両者の取り組みには、特別な教育的配慮を必要とする児童生徒のアクセシビリティばかりが注目されている課題があった。児童生徒一人ひとりの教育的ニーズをとらえ、教材や授業内容にアクセスできるようになるための支援は重要である。しかし、そうしたアクセシビリティばかりに目を向けると、結果的には通常教育としての国語科授業に、特別な教育的支援を必要とする子どもが追いつくための授業となる恐れがある。通常教育としての国語科授業についていくためのアクセシビリティの保障となりかねないからである。

この点を乗り越えるのが、原田の主張する包摂と再包摂の発想である。特別な教育的配慮を必要とする学習者のアクセシビリティの保障も含め、彼らを国語科授業に包摂することと、これまで包摂されてきた定型発達者といわれる学習者を再包摂することが、中学校国語科授業のインクルーシブ化に重要である。ただし原田の発想に学びつつ、本稿では異なる発達段階を考慮してインクルーシブな中学校国語科授業の条件を探りたい。

4. インクルーシブな中学校国語科授業の条件

ここまでの論をまとめて、インクルーシブな中学校国語科授業の条件を具体化するうえで重要な点を再度確認しておく。

- ・ 特別な教育的配慮を必要とする子どもが通常教育に追いつくためのものではなく、すべての多様な学習者の学びを目指す。
- ・ 特別な教育的配慮を必要とする生徒の包摂と、これまで包摂されてきた生徒の再包摂を目指す。
- ・ 特別な教育的配慮を必要とする生徒の包摂を考える際には、授業内容へのアクセシビリティの保障も含め、その手法を特別支援教育に学ぶ。

以上、先行研究から得られた3点をふまえて、インクルーシブな中学校国語科授業の条件を明らかにしたい。本稿では、今日の学校現場にとっては無視することのできない学習指導要領

が、国語科をどのように描いているのかを確認しつつ、論を進めていく。

現在中学校国語科では、小学校と同様、「伝え合う力」や思考力・想像力、言語感覚、そして国語に対する認識や国語を尊重する態度の育成が教科の目標として掲げられている。さらに、国語科の3領域では各学年にしたがって、次のような目標が示されている。

	第1学年	第2学年	第3学年
A 話すこと・ 聞くこと	(1) 目的や場面に応じ、日常生活にかかわることなどについて構成を工夫して話す能力、話し手の意図を考えながら聞く能力、話題や方向をとらえて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えをまとめようとする態度を育てる。	(1) 目的や場面に応じ、社会生活にかかわることなどについて立場や考えの違いを踏まえて話す能力、考えを比べながら聞く能力、相手の立場を尊重して話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えを広げようとする態度を育てる。	(1) 目的や場面に応じ、社会生活にかかわることなどについて相手や場に応じて話す能力、表現の工夫を評価して聞く能力、課題の解決に向けて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えを深めようとする態度を育てる。
B 書くこと	(2) 目的や意図に応じ、日常生活にかかわることなどについて、構成を考えて的確に書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章を書いて考えをまとめようとする態度を育てる。	(2) 目的や意図に応じ社会生活にかかわることなどについて、構成を工夫して分かりやすく書く能力を身に付けさせるとともに、文章を書いて考えを広げようとする態度を育てる。	(2) 目的や意図に応じ、社会生活にかかわることなどについて、論理の展開を工夫して書く能力を身に付けさせるとともに、文章を書いて考えを深めようとする態度を育てる。
C 読むこと	(3) 目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してものの見方や考え方を広げようとする態度を育てる。	(3) 目的や意図に応じ、文章の内容や表現の仕方に注意して読む能力、広い範囲から情報を集め効果的に活用する能力を身に付けさせるとともに、読書を生活に役立てようとする態度を育てる。	(3) 目的や意図に応じ、文章の展開や表現の仕方などを評価しながら読む能力を身に付けさせるとともに、読書を通して自己を向上させようとする態度を育てる。

(文部科学省 2008)

小学校国語科では、それぞれの領域において「事柄の順序」や「話の中心」、「段落相互の関係」や「簡単な構成」などといった文言が見られる。それに対し上に挙げた中学校国語科では、「論理」や「構成」といった要素が頻出しており、発達段階に沿った難易度が設定されている印象を受ける。また、小学校国語科でも登場する「相手」「目的」「意図」に加えて、「立場」や「場」に応じた話す力・聞く力、書く力、読む力などが中学校国語科では求められていることがわかる。

以上のような「論理」や「構成」、「相手」「目的」「意図」「立場」「場」に応じるといったことは、特別な教育的配慮を必要とする生徒にとっては非常に難易度が高いことが予想される。

それは、これらの要素が明確に書かれたり、目に見える形で示されたりするものではないからである。たとえば発達障害のある生徒にとっては、相手の立場や意図などといった「目に見えないもの」を理解することについては不得手であることが多い。このように、求められる話す力・聞く力、書く力、読む力は発達段階に沿ってより抽象度が増していく。

「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の領域に注目したい。この2つの領域では、第1学年のみ「日常生活」と切り結ぶ力が求められ、第2・3学年では「社会生活」と切り結ぶ力の育成が目指されている。いっぽう、小学校では「日常生活」や「社会生活」の代わりに、「身近なこと」や「経験したこと」、「想像したこと」「調べたこと」「考えたこと」「伝えたいこと」を話したり聞いたり、書いたりする力の育成が掲げられている。小学校から中学校という発達段階に沿って、児童の身近な生活から生徒の日常生活に、そして生徒の社会生活に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の足場がシフトしている。これは、特別な教育的配慮を必要とする生徒にとってはやはり困難が予想される。「社会生活」は「日常生活」と切り離すことができないものの、自己との距離がより求められる「社会生活」が言語活動の足場として焦点化されれば、発達障害のある生徒などにとっては、何を話したり聞いたり、書いたりすればよいのかが不明瞭に感じられよう。彼らは自らが経験したことや、自分の生活に密接したことでなければ思考が難しいという傾向があるからである。

いっぽう「読むこと」の領域も見てみると、「読むこと」では読書をめぐって「生活」という場が想定されたり、「ものの見方や考え方」を広げることや、自己の向上などが示されたりしている。これは「話すこと・聞くこと」「書くこと」とは異なり、生徒の生活や生徒自身といった身近なことを思考の足場にでき、特別な教育的配慮を必要とする生徒にとっては学びに参加しやすいと言える。そのうえで考察を一步進めて、「読むこと」の指導事項を確認しておきたい。小学校国語科では、「読むこと」の指導事項に「自分の考えの形成及び交流」があった。だが中学校では、「自分の考えの形成」となっており「交流」部分が指導事項として削除されている。「話すこと・聞くこと」では「話し合うこと」が、「書くこと」では「交流」が、小学校から引き続き中学校においても指導事項として掲げられているが、「読むこと」だけが変更されているのである。この理由について学習指導要領解説では明らかにされていないが、教育的配慮を必要とする生徒にとっては学習に参加しづらくなることが予想される。ユニバーサルデザインの手法にもあったように、「共有化」は特別な教育的配慮を必要とする者にとっては有効な手立てであり、話し合いや交流は「共有化」に直接結びつく学習活動であるからだ。この変更点によって、特別な教育的配慮を必要とする生徒は「読むこと」への困難を深めると言えよう。

以上、中学校学習指導要領解説国語編を手がかりに、簡単ではあるが今日の中学校国語科の目標について確認してきた。中学校国語科の目標では生徒の「日常生活」から「社会生活」へ、「論理」や「構成」などの抽象度の高い学びへと発達段階に応じた深化拡充が目指されている。だが、そのことで特別な教育的配慮を必要とする生徒を包摂どころか、排除する結果になりかねない事態が予想される。この点を乗り越えるためには、中学校国語科において桂や山田のいう「焦点化」「視覚化」「共有化」というユニバーサルデザインの手法が有効であると考えられる。国語科授業の目標に対し「焦点化」された課題設定を行うこと、スモールステップで学ぶ手立

てや「視覚化」の手立て、「共有化」できる話し合いや交流の場を授業で設ける。このことが特別な教育的配慮を必要とする生徒のアクセシビリティの保障となり、特別な教育的配慮を必要としない生徒へも学びを深化拡充する有効な手立てとなる。

また山田が主張していたように、選択肢を保障することも大切である。小学校国語科の「生活」という足場から、中学校国語科では「社会生活」という足場へとシフトするだけではなく、中学校段階でも「(日常)生活」という学びの足場を残しておくこと、「社会生活」と「(日常)生活」、両者の足場での学びを学習者がつねに自由に選択できることが重要である。このことは、原田が述べる言語と非言語やパブリックとプライベートなどと、両側面から授業づくりを行うということにも通底する。加えてこのことは、特別な教育的配慮を必要としない生徒にも有効である。発達段階にしたがって、学びの足場が次第に自身との距離を感じる「社会生活」ばかりになってしまう子どもたちは、自身にとってもっとも身近なはずの自己について、その輪郭が描けなくなる日々を送るようになる。こうした子どもたちは、自己評価の低さも指摘されている(日本青少年研究所2009)。このような状態では当然、豊かなことばの力が身につくはずはない。「社会生活」と「(日常)生活」の両方を学びの足場として保障することは、原田が主張する包摂と再包摂につながると考える。

永田(2011)では、国語科における「エンパワメントとしての読解力」育成について論じているが、ここでいう「エンパワメントとしての読解力」とは、「テキストや他者とかかわることによって、自分で自分をどのように抑圧しているのか、またそこにどのような社会的背景があるのかを読む力」と定義している。この力は、インクルーシブな中学校国語科授業を目指す本稿と重なりを見せよう。テキストや他者とかかわりは「共有化」であり、自分すなわち「(日常)生活」を「読む」ことを通して「社会生活」を「読む」ことは、すべての多様な学習者を包摂し再包摂することにつながる。そして「エンパワメントとしての読解力」の育成を通して、すべての多様な学習者の自尊感情を育むことを目指したい。このように国語科の学びの一側面を考えると、中学校国語科授業はインクルーシブ教育として機能しはじめると期待する。

5. おわりに

以上、インクルーシブな中学校国語科授業の条件について考察を行ってきた。中学校国語科授業がインクルーシブ教育となる条件として、以下の3点を挙げて本稿の結論とする。

- ・ 「論理」や「構成」などの抽象度の高い学びは、ユニバーサルデザインなどの手法を活用して、ことばの学びへのアクセシビリティを保障すること。
- ・ 「社会生活」と「(日常)生活」の両者を、ことばの学びの足場として保障すること。
- ・ 「エンパワメントとしての読解力」のように、すべての多様な学習者の自尊感情をことばの学びとして育むこと。

今後は明らかにした条件をふまえ、具体的な授業構想を提案することが課題である。また「エンパワメントとしての読解力」をはじめ、インクルーシブな中学校国語科授業を実現するにあたり評価方法をどうするのか、詳細な検討を行うことも今後の課題として挙げておきたい。

引用参考文献

- 新井英靖 (2013) 「発達障害児などの学習困難児に対する教科指導の方法論」 日本教育方法学会編『教育方法42 教師の専門的力量と教育実践の課題』図書文化、pp.56-67
- 荒川智 (2008) 「インクルーシブ教育の基本的な考え方」 荒川智編『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、pp.12-25
- 荒川智 (2013) 「インクルーシブ教育の潮流」 荒川智・越野和之『インクルーシブ教育の本質を探る』全障研出版部、pp.10-51
- 原田大介 (2013a) 「国語科教育におけるインクルージョンの観点の導入—コミュニケーション教育の具体化を通して」 全国大学国語教育学会編『国語科教育』第74集、pp.46-53
- 原田大介 (2013b) 「インクルーシブな国語科授業を考える—自閉症スペクトラム障害の学習者の事例から」 日本教育方法学会編『教育方法42 教師の専門的力量と教育実践の課題』図書文化、pp.68-81
- 桂聖 (2011) 『授業のUD Books 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
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014) 『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』ジアース教育新社
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 文部科学省 (2012) 「初等中等教育分科会 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)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)
- 文部科学省 (2015) 「教育課程企画特別部会 論点整理」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)
- 永田麻詠 (2011) 「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに」 全国大学国語教育学会編『国語科教育』第70集、pp.60-67
- 永田麻詠 (2014) 「中学校国語科におけるコミュニケーションの授業—特別支援学校／学級に学ぶ通常学級での取り組み」 浜本純逸監修、難波博孝・原田大介編『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.177-194
- 永田麻詠 (2016) 「中学校の学力形成と授業づくりの困難さ」 科学研究費基盤研究 (B) 「インクルーシブ授業方法の国際比較研究」 研究成果報告書、印刷中
- 日本青少年研究所 (2009) 『中学生・高校生の生活と意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』
- 山田伊久男 (2012a) 「聞くことに苦手意識を持つ生徒の躰きの実態—ユニバーサルデザインの視点を参考に」 全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第122号、pp.85-88
- 山田伊久男 (2012b) 「中学生の聞く力の実態調査—単語メモと構造化メモに着目して」 全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第123号、pp.233-236
- 山田伊久男 (2013) 「「聞く力」を育てる中学校国語科の授業」 全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』第124号、pp.286-289
- 湯浅恭正 (2005) 「インクルージョン教育の教育方法的検討」 日本教育方法学会編『教育方法34 現代の教育課程改革と授業論の探究』図書文化、pp.110-124

