

修士論文

特別支援教育の考え方を生かした小学校国語科授業の改善に関する研究

教育学研究科 国語教育専修 国語科教育分野

13GP201 佐藤杏莉

目次

はじめに

- I 特別支援を必要とする児童生徒の現状
 - (i) 特別支援の対象
 - (ii) 特別支援を必要とする児童生徒の急増
- II 特別支援を必要とする児童生徒の指導体制と課題
 - (i) 特別支援学校
 - (ii) 通級指導教室
 - (iii) 特別支援学級
 - (iv) 通常学級
- III 佐藤明宏による国語科教育における取り組み
 - (i) 佐藤の研究概要
 - (ii) 特別支援教育の中での読み書き指導の考え方
 - (iii) 読み書き指導の実践事例に関する佐藤の検討
 - (iv) 佐藤の「指導のための十のポイント」の構造と特徴
- IV 教科教育から見た小学校国語科における特別支援教育
 - (i) C 評価に対する手立てとその特徴
 - (ii) 授業実践からみる C 評価に対する手立て

おわりに

資料編① 引用資料（埼玉県立総合教育センター 小学校国語科学習指導案）

資料編② 特別支援教育における関連文献一覧

はじめに

特別支援教育は現文部科学省の平成 13 (2001) 年「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」調査研究協力会議で従来の特殊教育から特別支援教育への転換が方向づけられた。また平成 14 (2002) 年の「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」同会議によって「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかった LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒に対して……」と対象になる子どもを明確にし、スタートした。また 1994 年のサラマンカ声明と呼ばれる国際会議での「万人のための教育」という提言に、強い影響を受けた理論に基づく教育実践である「インクルーシブ教育」も注目を集めている。

このように、特別な支援を必要とする子どもに対する教育は、現在関心が強く寄せられている。上記の変遷から、これまで通常学級に在籍していた障害のある子どもを含めて障害児教育の再スタートを切ったと言えるのではないだろうか。

一方で、教科教育である国語科教育の立場から着目した際、特別支援教育に関する膨大な数の資料があるにも関わらず、「国語科教育における特別支援教育を取り入れた教育」についての研究の広がりはい少ないという現状がある。国語科教育には、従来の相対評価を転換し絶対評価へと変遷し、児童生徒一人一人の学力の保障である評価が基本的役割・立場となったことから、目標に達しない子、いわゆる C 評価への対策が取られるようになってきている。その背景により、C 評価とされた子どもに対して、どのように支援すべきかの手立てを教師が考え、取り組むべき体制は整っているはずである。

この C 評価の子どもに対する支援が、本来であれば、「通常学級における特別支援教育の視点を取り入れた教育」と似通うものとなるのではないか。なぜなら、C 評価の児童生徒にも特別支援が必要な児童生徒が含まれている可能性は非常に高く、C への手立てが特別支援教育の視点を取り入れた教育を行う必要性があるためである。これは、従来の障害児教育のシステムには入っていなかった、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の存在が明確になった際、これまで通常学級で教育を受けていた子どもたちの中に、この発達障害をもつ児童生徒が存在していたことが明らかになったことから言える。

しかし、C 評価の子どもに対する手立てに関して、個別に対する支援の形はあるものの、C 評価の児童を一括りにした支援として「C への手立て」と掲げているのが現状である。詳細に児童生徒の症状、困難を分析し考慮した支援は少なく、発達障害への配慮不足から起こる「二次障害」も起こしかねない場合もある。また、個別の支援だけで、学級全体においての配慮に関しては触れられていないという問題もある。これは、教科学習を通じて生きる力を育む教育を行う機会を逃していることでもある。

このように特別支援教育側と国語科教育側の両方から検討していくと、それぞれの求めている形は異なり、まだまだ研究としては、未整理な部分が多い分野であることが分かる。よって本研究では、特別支援教育の立場からの通級での指導と、小学校国語科教育における「特別支援の必要な子に対する通常学級での指導」を概括し、それぞれの視点から整理しつつ、課題解決を目指すものとする。

I 特別支援を必要とする児童生徒の現状

日本の障害児の現状を見る際、いくつか注目すべき状況がある。その一つが、1990 年代の半ば以降に、障害児学校・学級在籍者および通級指導対象者が、確実に増加していることである。特に、障害児学級在籍者と通級指導対象者の増加には著しいものがある。本章では、我が国に於ける特別支援教育の在り方

や、実際の特別支援教育の現状が示されたデータより、特別支援を必要とする児童生徒の現状を捉えていく。

(i) 特別支援の対象

「特別支援教育」は、「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」¹という理念の下掲げられた教育である。また「特別支援教育」²は、従来の特殊教育から、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）に於いて、初めて定義づけられた。この定義により、旧学校教育法で規定された特殊教育が対象とする障害が、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱及び『その他の障害』³に限定されていたのに対し、2006年6月に成立した改正学校教育法に於いて、対象の拡大が行われた。

改正学校教育法では、「その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なもの」（昭和二十二年三月三十一日法律第二十六号 第六章 特殊教育 第七十五条より）が「その他教育上特別の支援を必要とする児童・生徒及び幼児」（第八十一条より）という文言に変わったのである。さらに、学校教育法施行規則で、通常学級において特別な教育課程によることが出来るものに LD や ADHD が追加され、特別支援教育の対象に含まれるようになった。ここでは、新たに含まれることとなった軽度発達障害に重点を置き、どのような障害なのか、実態を押さえていく。

(1) 軽度発達障害という用語について

軽度発達障害という用語は必ずしも確定した学術用語ではない。上野和彦・花熊暁らによる『軽度発達障害の教育』内で、軽度発達障害について以下のようにある。

もともと医学領域では、発達障害という捉え方があり、その代表的なものに知的障害（精神遅滞）がある。一般的に発達障害は医学的には、①乳幼児期あるいは小児期に生じる、②中枢神経系の生物学的な成熟に深く関係した機能発達の障害あるいは、遅滞である、③その症状は軽減、消失、再発などが見られない安定した経過である⁴

「軽度発達障害」の用語の広がりとして、2001（平成 13）年以降の特別支援教育への転換が進む中、

¹ 「特別支援教育の推進について（通知） 1.特別支援の理念」より

² 特別支援教育…「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省 2003）では、以下のように定義されている。

『従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育のニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである』

³ 『その他の障害』の解釈は、「学校教育法施行規則」において、情緒障害（特殊学級での指導で対応）・言語障害（通級による指導で対応）の二つに留まっていた。

⁴ 上野一彦・花熊暁（編）（2006）. 軽度発達障害の教育——LD・ADHD・高機能 PDD 等への特別支援—— 日本文化科学者 p.12.

LD、ADHD、高機能自閉症といった新しい障害への教育的対応が検討されるようになり、それらの対象を総称するかたちで使われるようになった。やがて高機能自閉症と近接する障害であるアスペルガー症候群も特定して扱うようになり、さらに自閉症関連の上位障害概念である広汎性発達障害(PDD)を用い、高機能自閉症とアスペルガー症候群の両者を高機能 PDD として表記する例も見られるようになった。このよう軽度発達障害と総称されるようになったが、それぞれにどういった症状があるのか。

(2) LD (学習障害) について

LD (学習障害) は、1960 年代初頭、米国で重度の障害児から軽度の障害児への教育的関心の拡大の中で登場した教育的概念である。医学的には MBD⁵ (微細細胞機能障害) やディスレクシア⁶ (読み書き障害) という先行概念があったが、学力面の特異な困難を広くとらえる新しい概念として LD (learning dis-abilities) として急速に定着した。

日本では、1990 (平成 2) 年頃から LD の教育に関する公的な検討が開始され、その後特殊教育から、特別支援教育への転換とともに、軽度発達障害の代表例としてその対応が本格化した。

LD の公的な定義 (文部省「学習障害児に対する指導について (報告)」1999 年) として、次のようなものがある。

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

このように LD とは、知的発達に大きな遅れはないものの、学習面で特異なつまずきや習得の困難を持ちがちな子どもに対して用いられる言葉である。これは、「知的発達の全般的な遅れよりも、認知発達における部分的な遅れや偏りから、主として学習上に不利な状況をもたらしている」⁷という。

では、LD と判断基準とは何か。ここでは、文部科学省による判断基準 (1999) を紹介する。文部科学省が示した LD の判断基準のポイントは次の 4 点であり、以下の点から総合的に判断するという。なお、括弧内は、引用者が要約したものである。

- ① 知的能力の評価 (全般的な知能の遅れがないことの確認や、個人内の認知能力のアンバランスがあるかどうか)
- ② 国語等の基礎能力の評価 (定義にある、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論

⁵ 広汎性発達障害 Pervasive Developmental Disorders(PDD) 知的障害のない子供の示す行動異常 (注意散漫、多動、衝動的な行動、協調運動の稚拙など) と学習障害 (読字、書字、計算の困難など) を中枢神経の微細な機能障害としてとらえようとする事。

⁶ 学習障害の一種で、知的能力及び一般的な理解能力などに特に異常がないにもかかわらず、文字の読み書き学習に著しい困難を抱える障害である。

⁷ 上野一彦・宮本信也・拓殖雅義 (編) (2012). 特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント p.26.

する等の基礎的学習能力に著しいアンバランスがあるかどうか)

③ 医学的な評価（中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるかどうか）

④ 他の障害や環境的要因で説明できないこと。

この4点を基準として判断されるが、指導という観点で見た際、どの点に留意すべきか。LDのある児童生徒への指導の基本は、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、の6つの領域におけるつまづきへの対応が、中核となる。以下、『特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント』内で例示していた、観点別で予想される指導の困難性を紹介する。⁸

聞く：困難な状態としては、全体への指示を聞くことが困難、意味を理解することが困難、正確な音を聞き取ることが困難、聞いた言葉を覚えられない（記憶しておけない）などがある。

話す：困難な状態としては、頭に浮かんだことを端的に話すことが困難、話しているうちに内容がそれてしまう、構音に問題がある（発音が正しくできない）などがある。

読む：困難な状態としては、読めても内容の理解が困難、文字は読めても単語や文として読むことが困難、読み間違いや読み飛ばしがあるなどがある。

書く：困難な状態としては、文章（作文）を書くことが困難、文法構造の理解が困難、助詞の使用が困難、板書を書き写すことが困難などがある。

計算する：困難な状態としては、筆算が困難である、繰り上がり繰り下がり概念の理解が困難、数の概念の理解が困難、数字を読んだり書いたりすることが困難などがある。

推論する：困難な状態としては、文章題を解くことが困難、表やグラフを含む問題を解くことが困難、図形の問題が苦手などがある。

またLDと判断される中核的な特徴は、以上の6つの困難に向けられるが、さらに、彼らが併せ持つ他の困難性もある。それは、ソーシャルスキル、社会的認知能力にみられる困難として挙げられる「社会性の困難」、協応運動、運動企画能力にみられる運動面の困難として挙げられる「運動の困難」、注意の集中や持続の障害、情動性や多動性による困難として挙げられる「注意集中・多動による困難」である。

よって指導プログラムの作成にあたっては、これら全体の状態にも配慮して指導しなければならない。またその際には、通常学級での指導か、通級による指導を活用するか、あるいは場合によっては特別支援学級における指導かなどによって、指導の内容や方法は大きく異なることに注意しなければならないのである。

指導の手順として、「基本的には、児童生徒のアセスメント、指導計画の作成、指導の実際、指導計画の修正、指導の実際というサイクル（PDCA）で指導する」⁹ことになるといい、指導にあたっては、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成して指導することになる。またLDが持つ中核的な困難と、副次的な困難とに分けて考えることが大切である。このことは、ADHDや、高機能自閉症・

⁸ 注7

⁹ 注7 p.27.

アスペルガー症候群についても、同様に言える。

(3) ADHD (注意欠陥多動性障害) について

ADHD (注意欠陥多動性障害) は LD との重複性の高い発達障害として高い関心を持たれている。日本の教育の特徴とも言える、比較的、人数の多い一斉授業形態や学級という集団の経営重視という観点からは、多動性や衝動性といった行動上の問題は、特に目立ちやすいと言える。

ADHD については、次のように定義 (文部科学省、2003) されている。

ADHD とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び、又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また 7 歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

ADHD のある児童生徒への指導の基本は、「不注意、多動性、衝動性、の 3 つの状態への対応が中核になる」とし、「その上で、それゆえに生じる学習上、行動上、生活上の種々のつまずきへの対応が必要となる」¹⁰という。

【表 1】 ADHD の診断項目 (DSV-IV-TR,2000) ¹¹

①不注意	②多動性	③衝動性
a. 綿密に注意できない b. 注意が持続できない c. 聞いていない d. やり遂げられない e. 順序立てができない f. 努力の持続を避ける g. 物をなくす h. 気が散ってしまう j. 忘れっぽい	a. 手足をそわそわ動かす b. 離席しやすい c. 走り回る、高い所に上がる d. 静かに遊べない e. じっとしていない f. シャベリすぎている	a. 出し抜けに答える b. 順番が待てない c. 他人を妨害する

上記の表で示された、ADHD の子どもたちが見せる行動は、授業の実施上だけでなく、友達関係などの対人場面でもさまざまなトラブルを起こしやすく、教師はその指導に多くのエネルギーを費やす現状がある。近年では小学校低学年における授業崩壊の一因にもなっているという報告もある。

これらの児童の集中力にみられるむらの原因として、「過集中 (いったん興味や関心を持って取り組むと中断することを極度に嫌がる)」¹²といった面があるため、課題を変えたり、どうしても中断しなければならないときには、急に変更したり、一方的に伝えるのではなく、事前に、より丁寧な指

¹⁰ 注 7 p.28.

¹¹ 注 10

¹² 注 10

導をすることが求められる。

ADHD のような行動面に指導の課題が多くみられる対象については、行動を学習理論によって理解し、対応する心理学的アプローチが有効である。この心理学的アプローチは行動主日、応用行動分析による実践的な指導法として広く実用化している。

また ADHD は、かつての MBD という概念が登場した歴史的経緯においても、中枢神経刺激薬のような薬物が彼らの行動のコントロールに効果をみせることが注目されてきた。バークレー (Barkley,R.A.) やコトキン (Kotokin,R.) ら、著名な ADHD 研究者は異口同音に ADHD のある児童生徒への指導にあたって考慮する手順の第一選択は薬物の適用可能性であり、第二が行動主義に立脚した心理学的アプローチであると指摘している。

このことは単に薬物療法のみを強調しているのではなく、神経学的な背景の理解と医療と教育の連携協力の重要性を指摘しているのである。このように ADHD の指導に関しては、教育と並行して薬物療法が有効かどうか、応用行動分析などによる行動面の指導をどう取り入れるかが重要なポイントとなる。

なお ADHD は、その障害特性から生じる、不注意、多動性、衝動性といった行動上の問題のみならず、それに起因してさまざまな学習上の問題も併せ持つ場合があることに十分に注意したい。各教科の指導については、教科ごとにつまづきの独特な状態について把握し、適切な指導を行っていくことが大切である。

(4) 高機能自閉症・アスペルガー症候群

高機能自閉症とは、3 歳位までに発症し、「①他人との社会的関係の形成の困難さ」、「②言葉の発達の遅れ」、「③興味や関心が狭く特定のものにこだわる」という 3 点を特徴とする、行動の障害である自閉症のうち、知的機能の発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症は、自閉症の診断基準に合致するもののうち、知的機能の程度が知的障害の範囲に入らないものを指す。またこの高機能自閉症の定義から見て、②の言葉 (コミュニケーション) の発達の遅れが目立たない、良好なものをアスペルガー症候群と言う。アスペルガー症候群を称して「しゃべる自閉症」と言う表現がある。また高機能自閉症とアスペルガー症候群の両者を高機能 PDD として括る表記がある。

高機能自閉症のある児童生徒への指導の基本は、「①他人との社会的関係の形成の困難さ」、「②言葉の発達の遅れ」「③興味や関心が狭く特定のものにこだわる」という、3 つの状態への対応が中核にある。またアスペルガー症候群のある児童生徒への指導の基本は、「①他人との社会的関係の形成の困難さ」「②興味や関心が狭く特定のものにこだわる」の 2 つの状態への対応が中核となっている。

自閉症の教育の歴史は古いが、我が国ではその教育を情緒障害教育の中で扱ってきた経緯がある。今日自閉症は脳の機能障害であることが明らかとなり、その指導法においても情緒障害に対して行われてきたいわゆる心理療法的アプローチよりも、行動分析的アプローチ (応用行動分析学の理論に基づく指導) の有効性が次第に認められつつあるという。

(5) 発達障害の近隣に位置する障害

また、上記の発達障害以外にも、近隣に位置する障害がある。以下解説を行う。

① 知的障害 (intellectual developmental disability)

知的障害は医学領域では精神遅滞 (mental retardation) と称される。知的障害は、知的発達の遅れだけでなく、社会生活面での適応の遅れも定義では判断基準となる。教育における定義は以下の通りである。

『知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの。知的障害の遅滞の程度が前にあげる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの』(文部科学省 (2002) 就学指導資料)

このように知的障害の判断にあたっては、知的な働きと社会的な適応発達の両面からみなければならない。

② 発達性協調運動障害 (developmental coordination disorder)

運動の協調を必要とする日常の活動面で、その人の生活年齢や知的発達水準からみて明らかに遅れている、つまり「不器用」である。このことはスポーツや書字の下手さとして明らかになる可能性がある。このことが原因となって学業成績や日常の活動を著しく阻害することにつながる運動能力の障害である。

このような子どもは、仲間との遊び (ゲームやスポーツなど) においても一緒に参加することが困難になり、手先の不器用さにより、はさみの使用、糊つけなどの工作、共同作業において、苦手意識を増大させやすい。

③ 行為障害 (conduct disorder : CD)

人や動物に対する攻撃性、所有物の破壊、嘘をつくことや窃盗、重大な規則といった他人の人権や社会的規範や規則の侵害を繰り返す。こうした行動の障害が社会的、学業的、または職業的な機能の障害につながる。

診断としては、過度の喧嘩やいじめ、動物や他人への残虐行為、器物破損、放火、人を騙すことや窃盗、怠学や家出などの、反社会的行動が 3 項目以上、かつ 12 カ月以上持続することが必要である。ADHD の二次障害として生じるものは、小児期 (10 歳未満) に始まることが多いという。

④ 反抗挑戦性障害 (oppositional defiant disorder : ODD)

行為障害の基準は満たさないが、かんしゃく、口論、故意に他人をいらだたせる、自分の失敗を他人のせいにする、いらだちやすい、しばしば怒り、腹を立てるなど、拒絶的、反抗的、挑戦的な行動が目立つ、いわゆる「きれやすい」子どもである。このような問題行動がその対象年齢及び発達水準の人に普通に認められるよりも頻繁に起こる場合にこの診断がなされる。

診断にあたっては、①大人に対する頻回で激しいかんしゃく、②大人との口論、③大人の要求や規則への反抗・拒否、④故意の挑発、⑤責任の転嫁、⑥神経過敏、⑦怒り、⑧意地悪や執念深さ、

という 8 項目の活動の内、4 項目以上が、6 か月以上持続することが必要とされる。

(5) 発達障害があることから生ずる可能性がある二次的な問題

① 自尊感情の低下

発達障害があることで自尊感情の適切な成長が妨げられ、低下してしまう可能性がある。その結果、学習への意欲の低下、友達や先生に関わろうとする意欲の低下、そして、場合によっては学校へ通うという意欲の低下につながってしまう。

② 不登校

不登校となる原因として、主に学習に係る問題と人間関係に係る問題が考えられる。その 2 つの問題は、まさに発達障害の障害特性から生じる、児童生徒に特徴的にみられるものであり、そのことが直接の要因となって登校しぶりや不登校となっていくと考えられる。

③ いじめ

発達障害があることで生ずる、学習に係る問題と人間関係に係る問題は、そのつまづきや独特の様式などによって、場合によって、いじめの対象となっていくと考えられる。

④ 子どもの虐待

学習に係る問題と人間関係に係る問題は、他の子とは違う理解のしにくさ、関わりにくさ、そして子育てのしにくさにつながり、場合によって、子どもの虐待という形となっていくと考えられる。

以上のように軽度発達障害には様々な困難性があること、またその障害に隣接した障害を持ち合わせる恐れのあること、そして、その障害によって起きる二次的な問題があることが分かる。この軽度発達障害は、特別支援学校や学級だけでなく、通常学級の中でも、存在しうる症状である。では実際、このような症状を持つ児童生徒は、どの程度いるのか。文部省が示しているデータを基に、特別支援の必要な児童生徒の人数の推移と現状を捉えていく。

ii) 特別支援を必要とする児童生徒の急増

「特別支援教育」には、障害の程度に合わせ、様々な配慮の下、適切な教育が受けられるような体制が取られている。この指導体制は、主に「特別支援学校」「特別支援学級」「通級による指導」の3つである。この上記の指導体制の支援対象として含まれない児童生徒が「通常学級」で学んでいる。しかし、この「通常学級」においても、「グレーゾーン」と呼ばれる、特別支援教育を必要とする児童生徒を指導している現状がある。

では、特別支援の対象とされる児童生徒は、どのような割合でそれぞれの指導体制の下で教育を受けているのか。本項では、特別支援教育の現状と推移を確認し、考察を行う。

(1) 特別支援教育の現状

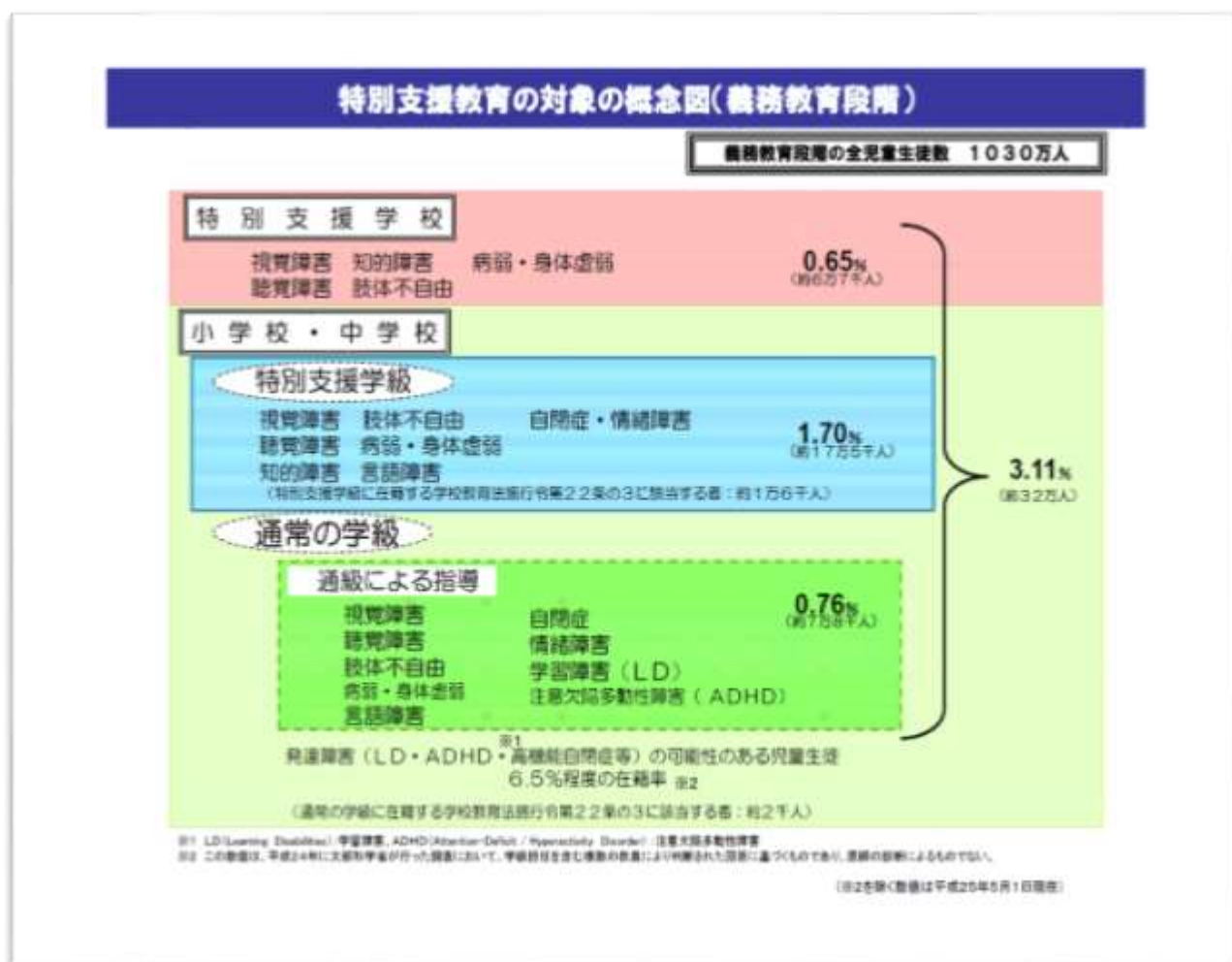
上記に示した指導体制の学校・学級数、また教育を受ける児童生徒数を、文部科学省初等中等教育局特別教育課が平成26年(2014)6月に公開した『特別支援教育資料(平成25年度)』「第1部 集計編」を用い、義務教育段階の小・中学校(小学部・中学部も含む)における特別支援教育の現状を捉えていく。

まず「特別支援学校」についてだが、「(1) 特別支援学校数、学校設置基準学級数、在籍幼児児童生徒数及び教職員数—国・公・私立計—」によると、学校数は1080校あり、在籍児童生徒数は、商学部では37,619人、中学部では29,554人の総計67,173人となっている。

次に「特別支援学級」についてだが、「(3) 特別支援学級数、特別支援学級在籍児童生徒数、担当教員数及び特別支援学級設置学校数—国・公・私立計—」によると、設置学校数は23,504校あり、小学校における学級数は34,133クラスで児童数は120,906人、中学校における学級数は15,610クラスで生徒数は53,975人で、総計すると、学級数は49,743クラス、児童生徒数は174,881人となっている。

そして「通級による指導」に関して、「(4) 通級による指導を受けている児童生徒数、担当教員数及び通級指導教室設置学校数—公立—」によると、設置学校数は3,620校あり、小学校では70,824人、中学校では6,958人、総計して、77,882人の児童生徒が受けていることがわかる。この数値の割合をまとめたものとして、文部科学省による『特別支援教育の対象の概念図』というものがある。

【図1】を見てみると、平成25年5月1日の段階で、我が国の義務教育段階の全児童生徒数は1030万人となっている。その中で、「特別支援学校」には0.65%(約6万7千人)、「特別支援学級」1.70%(約17万5千人)、「通級指導教室」では0.76%(約7万8千人)の在籍率があり、全体の3.11%(約32万人)を占めているという現状が分かる。またこの図によると、通常学級における発達障害の可能性のある児童生徒は6.5%程度の在籍率があるとしている。ここから通常クラス(40人1クラスと仮定)において、おおよそ2~3人の教育的配慮が必要となる児童生徒が在籍していることが分かる。

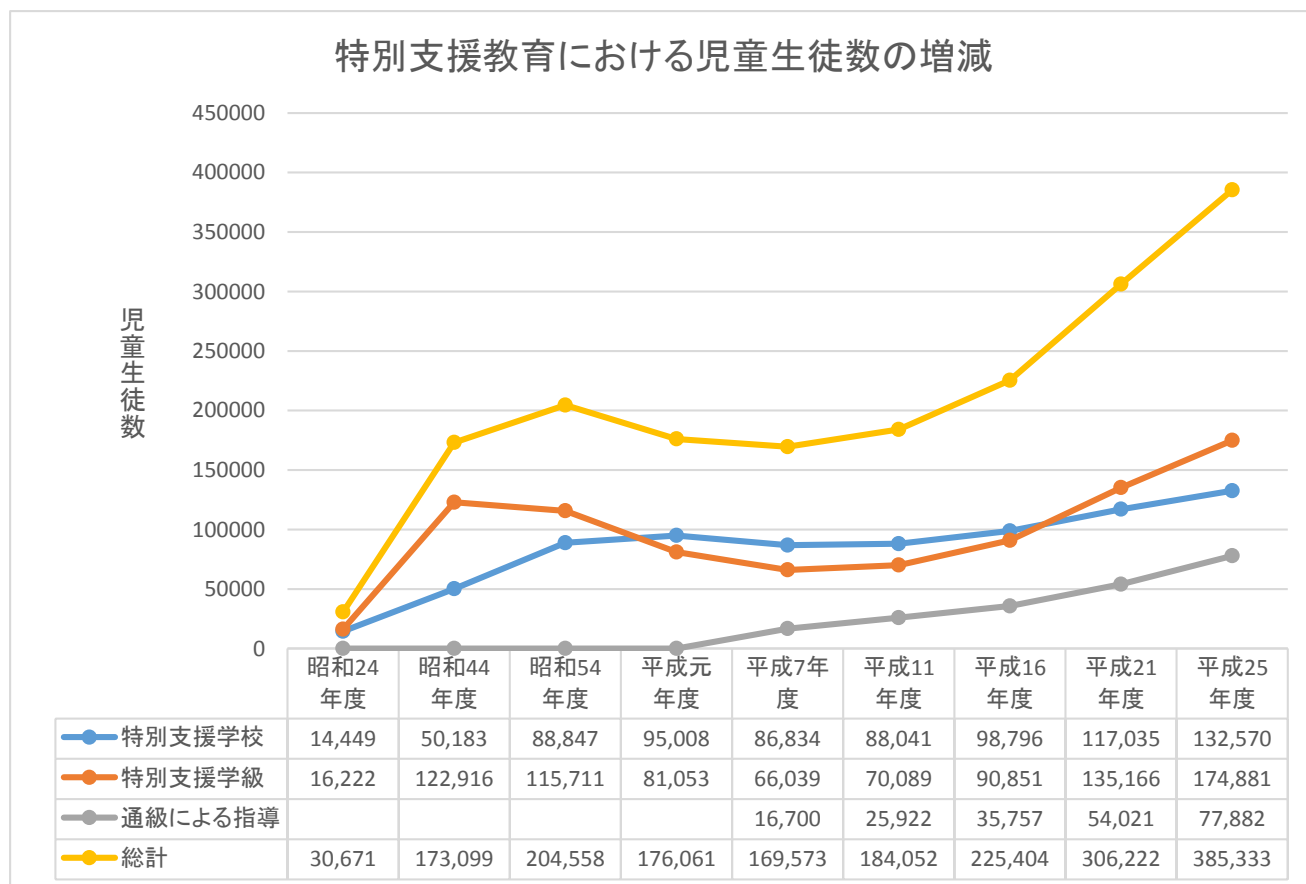
【図1】『特別支援教育の対象の概念図』（2014）¹³

（2）特別支援を必要とする児童生徒の推移

では、この現状は従来から変遷していないのか。これらの在籍率の推移について比較するため、同じく『特別支援教育資料（平成25年度）』『第1部 集計編』で記されているデータを基に、「特別支援学校」¹⁴「特別支援学級」¹⁵「通級による指導」¹⁶の児童生徒数の推移や特別支援教育を受けている児童生徒の「総計」を年度ごとに表にし、グラフ化を行なった。以下、このグラフを用いて解説する。

- ¹³ 初等中等教育局特別支援教育課．“特別支援教育の対象の概念図”．文部科学省．2014-06-27．
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/_icsFiles/afieldfile/2014/06/27/1329076_01.pdf (参照 2015-01-27)
- ¹⁴ 「2 特別支援学校の現状（5）特別支援学校在学者数の推移—国・公・私立計—」『特別支援教育資料（平成25年度）』『第1部 集計編』
- ¹⁵ 「4 特別支援学級の状況（3）特別支援学級及び在籍児童生徒数の推移—国・公・私立計—」『特別支援教育資料（平成25年度）』『第1部 集計編』
- ¹⁶ 「5 通級による指導の実施状況（2）通級による指導を受けている児童生徒数の推移—公立—」『特別支援教育資料（平成25年度）』『第1部 集計編』

【図 2】



このグラフを見て分かるように、「特別支援学校」「特別支援学級」「通級による指導」それぞれが、平成7年度（1994～1995）以降、増加の傾向にあることがわかる。総計においても、平成7年度と平成25年度を比較すると、2倍以上増えているのである。

このように、現在にかけて、特別支援を必要とする児童生徒数が増え続けているという現状は、教育現場において特別支援教育に対する指導体制を補強していく必要があるといえるのではないかと。そこで、現状の教育の指導体制は、この特別支援教育にどのような対策を取っているのだろうか。

Ⅱ 特別支援を必要とする児童生徒の指導体制と課題

第二章では、前述したように、特別支援教育における支援体制とその課題について述べていく。ここでは、「(i) 特別支援学校」「(ii) 特別支援学級」「(iii) 通級による指導」「(iv) 普通学級」に分けて、特別支援教育における、立ち位置を押さえつつ、課題を述べていく。

(i) 特別支援学校

(1) 支援体制

学校教育法第72条より、「特別支援学校」とは「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校

に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」ものを指す。教育活動は、特別支援教育の理念に則って行われる。その就学基準は、14 文科初第二九一号通知（平成一四年五月二七日）によって示されている。

例えば、「知的障害」については、「知的発達に遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のもの」とされている。そして、その学級定数や教職員配置の基準は、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（以下、義務標準法）の第三条によって定められ、現在は「一学級一担任、児童生徒数八名」とされている。

（2）特別支援学校における課題

この特別支援学校の課題として「特別支援教育現状と課題、改善の方向性（検討素案）」でいくつか挙げられている。一つ目の課題として、「特別支援学校の小・中学部では、平成 18 年度において、42.8 パーセント（肢体不自由者を教育する特別支援学校では 75.4 パーセント）の児童生徒が重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化、多様化が進んでいる。」ということである。

また、「複数の障害を教育の対象とすることができる「特別支援学校」の制度を生かし、一人一人に応じたきめ細かな指導が一層求められている。」こと、「地域における特別支援教育を推進する上で、「特別支援学校」がその専門性を生かしながら、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請に応じて支援などを行う特別支援教育のセンター的機能を果たすことが求められている。」ことなども挙げられている。

そして、特別支援学校卒業者の企業等への就職においても問題として提起され、その現状は依然として厳しい状況にあること、障害者の自立と社会参加を促進するため、企業や労働関係機関等との連携を図った職業教育や進路指導の一層の改善が求められているという。

さらに「特別支援学校では、福祉、医療、保健、労働等の関係機関との連携を図り、障害のある幼児児童生徒一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の教育支援計画）を策定すること」とされており、その効果的な活用が課題となっている。

（ii）特別支援学級

（1）支援体制

特別支援学級とは、学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号 平成 23 年 6 月改正）の第 81 条第 2 項本文より、「小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。」と定められ、各号には、次のように定められているものを対象に置かれた学級を指す。

1. 知的障害者
2. 肢体不自由者
3. 身体虚弱者
4. 弱視者
5. 難聴者
6. その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

(2) 特別支援学級における課題

特別支援学校の課題として述べたが、在籍者の重度化・多様化により、特別支援学級に於いても求められている特別な教育的ニーズに合わせた対応の幅も大きくなっている。そのことから、特別支援学級やその担任には、様々な役割が求められることが予想される。よって、より専門性が求められ、対策が取られなければならない。

この特別支援学級の課題に関して、清水貞夫らは『通常学級の障害児教育』内で、以下の課題が考えられると述べている。それは、「従来から担ってきたいわゆる固定式障害児学級としての機能を一層充実させること」である。これは、子どもたちの障害が重くなるなどといった、特別な教育的ニーズが大きくなればなるほど、障害や発達、生活実態から出発し、子どもたちが主体的に学ぶことができる教育課程が必要になることから、考えられる。

(iii) 通級による指導

(1) 支援体制

「通級による指導」とは、1993年（平成5年）に制度化された、小学校、中学校の通常学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒に対して、各教科等の指導は主に通常学級で行いつつも、障害に応じた特別の指導を通級指導教室のような特別な場で行うものである。この制度とは、学校教育法施行規則（昭和二十二年文部省令第十一号）第四百四十条より、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と定められ、「1. 言語障害者、2. 自閉症者、3. 情緒障害者、4. 弱視者、5. 難聴者、6. 学習障害者、7. 注意欠陥多動性障害者、8. その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの」を対象に設定されたものである。

また、第四百四十一条より、「前条の規定により特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が、当該小学校、中学校又は中等教育学校の設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において受けた授業を、当該小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において受けた当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができる。」としている。この制度により、通常の学級に在籍していながら、個別的な特別支援教育を受けることができる。

(2) 「通級による指導」における課題

「通級による指導」に関して、児童生徒の推移をみると、様々な課題が挙げられる。平成7年度では、16,700人であったのに対し、現在（平成25年度）では77,882人と、急速に増加している。このような対象者の増加ぶりは通級学級を必要とする児童生徒が多数存在することを表している。このことから、清水貞夫らは『通常学級の障害児教育』内で、以下のように課題を提起している。

第一として、現在、教員配置の目安とされている対象児童生徒数（10名）を、障害児学級と同等に引き下げて定数化し、学級として設置することを不可欠としている。第二として、指導時間の問題を挙げ、現行制度でも教科書の補充指導をおこなう場合には八時間まで認められているのだが、さらに、子どもの必要に応じて柔軟に指導を展開できるようにすることを求めている。第三として、専門性を高めることを必要とし、具体的には、制度や施策の充実が大切としている。

このように、第一の課題に関しては、通常学級における LD・ADHD を初めとする通級による指導を必要としている子が多数在籍しているため、この開設がなされることで、子どもたちの教育保障にもつながる。第二の問題に関しては、子どもに合わせた教育的ニーズを提供できる体制作りにより、より弾力的な指導が行えると考える。また、第三の課題である専門性に関しても、特別支援を必要とする児童生徒への効果的なアプローチを行うためにも、必要なものであると考える。

(iv) 通常学級

(1) 支援体制

従来の相対評価を転換し、児童生徒一人一人の学力保障（評価）が「公立学校」の基本的役割・立場となった背景から、「C への手立て」といった、学力が遅れがちな子への対策が取られるようになった。

(2) 通常学級における課題

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査について」内で、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合として、6.5%と示されている。このように小・中学校の通常の学級において、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）等の児童生徒が約 2～3 人の割合で存在する可能性が示されていた。そのため、通常学級においても、これらの障害のある児童生徒に対し、適切な指導及び必要な支援を行うことが求められている。

しかしこれまで、障害児教育を「特殊（な）教育」と位置づけ、すっかり他に任せてきてしまった通常学級にとっては、通常学級での対応方法のレパトリの蓄積のなさという事態にあることも否めない。このことは、時間をかけて実績を積んでいくしか解決の方法はないであろう。

さらに、「二次障害の発生」という大きな問題がある。二次障害とは、発達障害から起きる問題そのものではなく、そうした特徴が理解されないまま、適切でない対応にさらされると起きる問題といわれる。基本的には心理的な不適応を指して使われる。じっとしてられない、読み書きができない、友人が出来ないという問題の発生は子ども本人の意思と関係のないことが多い。けれども、こうした特徴に対しては、障害から生じたものであるという理解に周囲の大人がたどり着くまで、注意、叱責、指導の対象として、重点的に本人の変容が求められてしまう。意志と努力と関係なく、「結果がでない」という状態は、本人のモチベーションや、学校に対する思いにマイナスの影響をもたらす。授業への参加意欲の低下、担任への反抗、友人への攻撃などに発展していくこともあり、授業への不参加が助長されることもある。

このような課題が、現在の通常学級において特別支援教育を行う際に挙げられる。

Ⅲ 佐藤明宏による国語科教育における取り組み

ここでは、佐藤の著書である『特別支援の子どもの言語力をどう育成するか』¹⁷を用い、特別支援教育と小学校国語科教育の両方の視点を取り入れた研究を行っている佐藤の国語科教育における取り組みに触れ、考察していく。

(i) 佐藤の研究概要

佐藤は著書である『特別支援の子どもの言語力をどう育成するか』内、「はじめに」に於いて、自身の研究について述べている。以下、筆者が概要をまとめたものである。

佐藤は、2008年に香川大学教育学部大学院において、特別支援コーディネーター専修コース内の「障害児の読み書き指導」の授業担当を依頼された。当初、「入門期の国語指導」の研究に携わっていた佐藤だったが、いざ特別支援教育に関して調べてみると、今までの自分の研究が「普通学級に通う健常児童の言葉の力を育てるための指導原理や指導方法であり、LD 児童・生徒に適応できる部分もあるけれども、専門的な別の知識が必要である¹⁸」ことに気づく。そこから入門期の国語指導の知見と特別支援教育で開発されてきた知見とを融合させる研究について取り組むこととなる。またそこから、国公立の普通学級の中にいる読み書き指導の困難な子どもの対応に課題を持つ国語部の先生方と附属特別支援学校、及び公立校の三人の先生方とプロジェクトチームを発足させた。

このプロジェクトは、主として普通学級にいる LD、ADHD、高機能広汎性発達障害（高機能自閉症やアスペルガー症候群）等のいわゆる「読む／書く」領域の指導が困難である児童・生徒の読み書き指導の方法の開発に取り組んでいるものである。佐藤らは「読む／書く」の領域の指導が困難である児童・生徒に対して、まずその困難はその子の脳のどのような仕組みの問題であるかにを捉えようとした。そのためのアセスメントとして、主に香川大学教育学部特別支援教室（通称：すばる）で開発されたスクリーニングテスト（このスクリーニングテストは短時間で全員の子どもに対して一斉に行うことができる。）の分析結果をもとに、先行研究やすばるや附属特別支援学校で開発されてきた方法を取り入れ、対象児の認知特性に応じた指導方法を工夫・開発し、それを普通学級での一斉指導の中に組み込んでいく手法を取っている。このことから、「読む／書く」領域の指導が以前から困難であった児童・生徒の指導改善のヒントになるだけでなく、それによってクラス全体の分かりやすい授業となり、クラス全員の学力向上につながるものと確信し、研究を進めている。

(ii) 特別支援教育の中での読み書き指導の考え方

佐藤（2012）は、読み書き指導を行う上で、特別支援教育の視点を取り入れるために、考え方の主軸として三点に着目している。

まず、一点目として、読み書きを行うにあたっての「脳の仕組み」についてである。

LD の原因として、考えられているのは「脳の動きの特徴」である、「認知発達の部分的な遅れや偏り」である。これは、LD だけでなく、ADHD、高機能広汎性発達障害にも言えるという。この原因の部分をつめるために、「読み書き」を行う脳の仕組みについて述べている。

¹⁷ 佐藤明宏（2012）．特別支援の子どもの言語力をどう育成するか 明治図書出版

¹⁸ 注 17 p.3.

ここでは、水江誠司の「読み書きの二重神経回路仮説」の図を提示しながら「読む力・書く力と脳の働き」について、以下のように説明している。¹⁹

読むときは、文字情報が視覚野に伝えられたあと、左脳の側頭葉の下側頭回と側頭葉のウェルニッケ言語中枢と頭頂葉の角周という三つの部位からなる読むシステムに運ばれる。ディスレクシア（難読症）は、読むシステムに含まれる三つの部位間の統合が弱いと考えられている。また書くときには前頭葉後部の運動野と頭頂葉の体性感覚野と頭頂連合野が結びついて、書く行為を支えている。

以上のように我々は読み書きを行う際、脳のそれぞれの処理パートを連合させ、脳の前から後ろ、下から上などぐりと巡りながら、分派・結合し、情報処理・情報発信をおこなっていることが分かる。そして、この情報の流れを川の流れに例えて、佐藤は以下のように説明している。²⁰

この情報の流れを川にたとえるなら、スムーズに流れる場合は、川は脳を周遊したあと、読むことや書くこととして流出（出現）する。ところが、川の途中に亀裂や障壁ができると、流れが分断されて流出できなくなってしまうのである。その流れを正常に戻すために必要なことは、亀裂や障壁の部分を見つけて修理すること、場合によっては別の流れのバイパスを作り、流れを復活させることである。

すなわち、川が流れない（読めない、書けない）という状況にあるとき、それは出口付近の問題か、あるいは、入り口付近の問題かということによってその対応が変わってくるのである。

実際、このような障壁となる部分を探り、解決しなければならないのだが、ただ外観だけを見るだけでは、その障壁を捉えることはできない。表に見える「読めない」「書けない」という症状は同じでも、その脳の障害の特徴によって、指導の方法が異なってくるのである。この脳の障害の特徴や認知特性を捉えるものとして、必要になるのが、佐藤（2012）の重要とする二点目としての挙げられる、「アセスメント」である。

アセスメントとは、一般的には「査定」や「評価」という意味である。そして特別支援教育におけるアセスメントは、子どもに適した教育や支援の在り方を導き出すために、子どもについての情報を集めて、子どもを理解するというプロセスである。

この脳の認知特性を捉えるための代表的なアセスメントを、簡単に列記しておく。

¹⁹ 注1 p.12.

²⁰ 注1 pp.12-13.

(1) WISC-Ⅲ知能検査²¹

WISC-Ⅲはウェクスラーが開発したウェクスラー式の知能検査のうち、児童用知能検査の第3版である。WISC-Ⅲの適用年齢は5歳0か月～16歳11か月で、言語性検査計6種類と動作性検査計7種類の計13種類の下位検査で構成されている。WISC-Ⅲは全般的な知的発達の水準を測定するとともに、個人内の情報処理特性の分析に利用することができるため、LD等、発達の偏りが大きいと考えられる軽度発達障害の子どもたちのアセスメントには欠かせない。

(2) K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー²²

K-ABCはカフマンらによって作成された検査で、心理学的観点と教育的観点からのアセスメントを同時に行うことによって、子どもに適した教育的支援の方向性が示唆される。日本版K-ABCは適用年齢が2歳6か月～12歳11か月で、14種類の下位検査(継次処理3種類、同時処理6種類、習得度5種類)で構成されている。

(3) ITPA 言語学習能力診断検査²³

ITPAはLD (learning disabilities) という用語の使用を提唱したイリノイ大学のカークを中心に、LDの診断テストとして開発された検査で、日本版ITPAの適用年齢は3歳0か月～9歳11か月である。ITPAでは個人内差という概念を取り入れ、知的活動における特性を、コミュニケーション過程という側面から分析的に把握し、教育的支援の示唆を得ることを目指している。

(4) 言語機能のアセスメント²⁴

坂爪一幸によるもので、言語機能がどのような状態にあるのかを理解することが、すべての出発点になると考え、言語機能に焦点を絞った「言語機能アセスメント」を開発した。坂爪のアセスメント項目は、構音の明瞭さ、自発話の流暢性、自発話の長さ、復唱の長さ、言語の聴覚的把持力、言語の理解水準であった。

(5) すばるでのアセスメント²⁵

「すばる」とは、香川大学の坂出地区の附属学園の中に平成15(2003)年に誕生した特別支援教室のことを指す。この「すばる」は、香川県下の発達障害の子どもを受け入れて教育相談、学習指導を行っている。この「すばる」で、国語科が通常の授業で指導すべき「聞くこと、読むこと、書くこと」等の内容について、学級・教科担任が、第一段階で簡単にその学習状況を認知レベルの側面から把握できるスクリーニングテストを開発した。スクリーニングテストとは、小学校を二学年ずつの三段階とし、それに中学校を加えた四種類で、義務教育九か年の児童生徒を対象として作成されている。一斉、個別のどちらでも実施可能なものとし、所要時間も40分前後を基準としている。テスト項目は、「聴写、視写、表記、語彙、想起、聞き取り、社会性、文の構成、読み取り、語の識別、作

²¹ 上野和彦他編『特別支援教育基本用語100』p.17.

²² 同上 p.33.

²³ 注1 p.12.

²⁴ 佐藤明宏『特別支援の子どもの言語力をどう育成するか』p.15.

²⁵ 同上 p.15.

文」で成り立っており、本テストによって、個別の配慮を必要とする児童生徒を把握し、さらに詳細な諸検査が必要な児童生徒の見極めに活用できる。

以上のアセスメントをもとに、その子にあったバイパス教材（教師自身が子どもの実態に即した教材として再構成したもの）を工夫し、特別支援を必要とする子どもの読み書き指導に取り組んでいる。そして、そのアセスメントを前提として、佐藤（2012）がここで掲げている重要な点の三点目としての観点、特別支援を必要とする子どもの読み書き指導にバイパス教材を使って取り組むときのポイントを以下の十項目と設定している。

- ① 支持的風土
- ② アセスメントを生かす
- ③ 言語基礎力の育成
- ④ 生活の必要性
- ⑤ 焦点化
- ⑥ 視覚化
- ⑦ 動作化・劇化
- ⑧ 構造化
- ⑨ 共有化
- ⑩ 個別化・個性化

この十項目の内、⑤⑥⑨は『国語授業のユニバーサルデザイン』著の桂聖（2011）の「授業を焦点化（シンプルに）する」「授業を視覚化（ビジュアルに）する」「授業で共有化（シェア）する」の三つの条件を取り入れている。残りの七項目は、特別支援を必要とする子どもの読み書き指導に於いて、アセスメントを行った上で設定されたもので、佐藤（2012）が独自に選出したものである。

以下、①～⑩においての概要を『特別支援の子どもの言語力をどう育成するか』より、抜粋、要約を行った。

① 支持的風土化

特別支援教育を必要とする子どもの場合は、様々な問題を抱えている子どもが多いため、まずは教師が優しく受け入れる必要がある。佐藤（2012）はその方法として、子どもをやさしく見つめ、ほほえんで、話しかけ、スキンシップも駆使し、あらゆる場面でほめてやるという子どもへの共感が大切であるとしている。教師がこのような対応を見せることで、クラスの子どもたちへと広がり、「自分とは異なった子どもを認め合う」支持的風土を培うことができるのである。

② アセスメントを生かす

先述のアセスメントによって、各部位の機能や認知特性が明らかになり、得意なプロセスをとらせよう学習指導を企画することができる。佐藤（2012）は、「(1)K-ABC と WISC-Ⅲを活かした学習指導」と「(2)言語機能アセスメントを活かした学習指導」の例示を行い、アセスメントを用いる

ことで、より効果的に指導が行えることを実証している。

③ 言語基礎力の育成

佐藤（2012）は「a.マッチング」「b.音読」「c.視写と聴写」「d.物語を聞くということ」の4つの言語育成に関して、事例を挙げ、どういった力がつくかに関して述べている。

a.マッチング

物事を関連付けて捉えていく、言葉による思考力の基礎となる「A と同じものを見つける。」というもの。対象となる児童・生徒に表出言語がなくても、理解し、マッチングすることができれば、その児童・生徒の意思が伝わる。文字が読めない、文字が書けないという子どもに対して基本的かつ有効的な方法。

b.音読

佐藤は、まず初めにスクリーニングテストを行い、何ができていて何ができていないかを把握し、そして読みの力を育てるための基礎・基本である「すらすら音読」を行うため、音読の方法を紹介している。

Ex)「連れ読み」…一文ずつ教師が読んで、それを追いかけて子どもに読ませる方法。

「斉読」…みんなで、一斉に声を合わせて読む。

このほかにも、群読やグループ音読等いろいろ工夫し、変化をつけながらしっかり声に出して読むことを学習の基本としたいという。

c.視写と聴写

文字を見て、それを書き写すのが視写であり、音声を聞いてそれを文字化していくのが聴写であり、これらは、書くことの基礎となるものである。佐藤（2012）は、この視写・聴写には、鉛筆を動かしていく巧緻性が必要になると述べ、これによって、子どものワーキングメモリーを広げ、土台となる音と単語や文字と意味とを関係づける力を育てることができるという。

d.物語を聞くということ

読み聞かせの内容を、簡単なもの（二語文から三語文）から徐々に起承転結のある物語へと発展させて物語を聞く基礎力を高めるものである。

④ 生活の必要性

生活の必要性に支えられた学習により、意欲的かつ主体的に読み書きを学んでいくことができるという指導法である。

⑤ 焦点化

佐藤（2012）が基づいたという桂聖（2011）の焦点化とは、「ねらいや活動をしぼること」²⁶として

²⁶ 桂 聖（2011）. 授業のUD Books 国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー 東洋館出版社 p.34.

いる。佐藤（2012）は、この焦点化を行うためのポイントとして、4点挙げている。一つ目としては、「関係づける力に焦点を置く」ということ、二つ目は「関係づける力を意識した漢字指導」、三つめは、「関係づけの範囲を広げていく学習」、四つ目として「発達のレベルに応じて」というものであった。焦点化のために、国語科のその授業の中でどのような力を育てるかということを明確にしておく必要があるという。また佐藤は、国語の力の中心は「XとYとを言葉で関係づける力」（このXとYそれぞれには、語句、文、段落、図、写真、映像、外側の知識、経験などが入る）だと考え、この関連付ける力について焦点化していくことが、国語の授業作りの基本であるとしている。

この関連付ける力を用いて、二つ目のポイントでは、習った新出漢字を定着させるための関係づけ、三つめのポイントでは、関係づけの範囲を広げ、物語に新たな登場人物を考えて書く学習や、物語の場面の順序をつなぎ替える授業、物語と物語を関係づける学習等を提案している。また四つ目の発達レベルに応じてという部分に関しては、能力の違いに応じて、指導を発展的なものに変えていくといった指導も必要とされることが述べられている。

以上のようにそのクラスの子どもの差異に応じながら、関係づける力に焦点化した学習を構想したいと述べている。

⑥ 視覚化

桂（2011）による、「視覚化」とは、「視覚的な理解を重視した授業にすること」²⁷としている。ここから佐藤（2012）は香川大学大学院特別支援コーディネーター専修の坂口幸子による実践を紹介し、視覚化について述べている。この実践は、通常の学習方法では書字習得が難しく、特に特殊音節につまずきが見られた対象児の指導を行ったものである。坂口はまず、対象児に対して、WISC-Ⅲを使ってアセスメントを行い、対象児に、「聴覚的な短期記憶の弱さがみられ、聴覚的な言語の理解や操作が苦手であると推定できる反面、長期的な視覚記憶、視覚処理は得意であるといった特性が伺われる。」ということを明らかにした。そして、その認知特性を踏まえた上で、不得意な学習経路に直接介入するのではなく、得意な学習経路に迂回することで学習を成立させるバイパス法を工夫した。ここで用いられたバイパス法とは、サイトワード絵カードであり、この絵カードと書字カードをマッチングさせる課題をゲーム的に行うことで、対象児の学習を成立させることができたという。このように、特別支援を必要とする子どもに対する視覚化という手立ての有効性が明らかになった。また、特別支援を必要とする子どもの物語教材の読みを視覚的に援助する方法として、挿絵を用いたり、経本や紙芝居、ビデオ教材を用いたりする方法もあるという。

⑦ 動作化・劇化

佐藤（2012）は、劇遊びを取り入れた石坂昌弘実践の五段階を紹介し、動作化や劇化といった身体表現を取り入れる方法も、有効な場合があるとしている。（以下参照）

（一段階） 人と情動を共有することによって、人とのかかわりを楽しむ。

（二段階） 人とのやり取り関係を支えに役を楽しむ。

²⁷ 桂 聖（2011）. 授業のUD Books 国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー 東洋館出版社 p.48.

(三段階) “～になったつもり” でストーリーを通して役を楽しむ。

(四段階) 演技をする自分を見つめ、“らしく演技をする” ことを楽しむ。

(五段階) 観客を意識し、見てもらうために、劇作りを楽しむ。

このように虚構世界に入っていくための段階的手立てを設定することが大切であるのだという。

⑧ 構造化

佐藤(2012)は(1)学習内容の構造化と(2)学習環境の構造化の二つのポイントを掲げている。

(1) では、学習の見通し²⁸を持たせることが大切としている。この全体像を視覚的にとらえられるように同時的に示し、さらに現在の進行状況が分かるような継時的なパネル等を用意しておく。このことで、視覚・聴覚のうちの得意な方法から学習が進められるように分かりやすい配慮をして構造化を行うという。

(2) については、個別学習を行う際、教師と対峙するだけでは、個別学習に集中することができない子どもがいる。そういう場合に衝立を持ってきて、他の子どもや窓の外の風景が見えないような空間を作ってそこで個別の学習をさせるという、環境設定の構造化が必要とされている。

⑨ 共有化

特別支援を必要とする子どもがいて、それを特別支援学校で個別に教える場合、普通学級の中で一緒に教える場合、普通学級の中で一緒に教えない場合とがある。このどちらの場合も支持的風土の中で生かされなければならない。佐藤は、特に普通学級の中で教えられる場合、その子に他の子どもとは違った特別な配慮が必要であるという。そのためにも、教師の配慮は、授業前・授業中・授業後こっそり行われる必要があり、その配慮の上で特別支援が必要な子が全員の前で発表し答えることができ、それを全員の前でしっかりとほめるという作業が共有化という形を生み出すのだという。

⑩ 個別化・個性化

ここでは、習熟度の差への対応について、また個性化についての対応が解説されている。習熟度の差については、「着目・関連付け・認識していく言葉の範囲の差」として端的に表れる。習熟度の低い子は、語句と次の語句との結びつきや前後の文の結びつきを捉えられないため、音読ができない。それに対し、音読ができる子は、関係を捉えられるから、現在、声に出している文の次の文へ視線が行っており、スムーズに読めるのだという。この読みにおいて特別支援が必要な子どもへ、教材レベルでの対応の仕方で有効なのが、その子にあったバイパス教材としてのリライト教材²⁹であるという。

リライト教材にはレベルがあり、国語の教科書を読めるようにするために、教科書の原文の表現に近づけていく過程を段階的に示したものとなっている。どのレベルにおいても、リライト教材作成後、音読譜形式にしてから子どもに使用する形となっている。

また読みには、習熟度の差だけではなく、個性の差がある。その子どもの数だけの個性があり、読

²⁸ 見通しとは、一時間の学習で、何と何を行い、今現在は、その中の何をしているのか、そして自分はどのような力をつけようとしているのかということ

²⁹ リライト教材とは、教科書の本文（以下、原文）を子どもの理解可能な形に書き換えた（リライト）もので、作成にあたっては、原文の要約、あらすじなどを、子どもの理解可能な表現でリライトする。その上内容は学年相当のレベルを落とさないで書きかえる。

み方が異なるが、ここでは、最低二つのパターンを挙げるとしたら、一つは登場人物に感情移入して気持ちを捉えていくような読みである「感性型の読み」、もう一つは、論理的に因果関係を捉え、文脈の整合性を求めるような読みである「知性型の読み」があるとしている。

このように読みが異なる中、更に特別支援を必要とする子どもとそうでない子どもと、読みの差が大きく開いている場合には、補充コース・充実コース・発展コースといった習熟度別コースを設定して授業を展開することを提案している。

(iii) 読み書き指導の実践事例に関する佐藤の検討

(ii)で、「指導のための十のポイント」について触れたが、『特別支援の子どもの言語力をどう育成するか』内で紹介されている実践事例では、公立・国立の小中学校の先生方に佐藤が要請し、共通の取り組みとしてアセスメントを行うことを前提に進めたものであった。さらに、それぞれの実践には、佐藤の「指導のための十のポイント」が盛り込まれている。この小学校一年生から、中学校三年生までの実践を検討したのち、佐藤（2012）はさらに特別支援を必要とする子どもへの対応の実践的ポイントが五点浮かび上がってきたという。以下その五点について触れていく。

(1) 言葉を【切る・つなぐ】行為の明確化・自覚化・焦点化

佐藤（2012）は、言葉は語としてのかたまりが、それぞれにつながり合って文意を形成するが、この基本単位としての語の切れ目を自覚的に捉えさせる【切る】という行為があるとしている。基本単位をとらえさせていく方法として、篠原実践³⁰の文節ごとに○をつける読みや、植田実践³¹の区切り線、西岡実践³²のキーワードの太字などが例示にされていた。

さらにこの基本単位をさらに拡充していった単位が文(センテンス)なまとまりであり、この文という単位を明確にし、自覚化させるための方法として、西岡実践の色を変えたキーセンテンスや篠原実践の地の文から会話文だけを抜き出したカードなどがあるという。

そうして、切っていった単位を、今度は【つなぐ】ことによって言葉と言葉が響き合い、新たな意味が形成され思考が深められるという。この単位をつなぎ合わせるときに有効な方法が音読・視写である。ただ、特別支援を必要とする子どもにはこの音読という【つなぐ】行為は難しく、手立てが必要になってくる。植田実践の音読シートや篠原実践の動作化と組み合わせた音読表現など小学校でされてきている音読の工夫は中学校でも使われている。例として挙げられるのが、大西実践³³の音読劇や川田実践³⁴の分読ワークシートなどは中学生に対しての細やかな音読指導であった。

(2) 視覚的支持

(1)で述べた【切る・つなぐ】行為のサポートは言葉による言葉のサポートであるが、特別支援の

³⁰ 注1 篠原智子「おとうとねずみチロ」(東京書籍 一年下) pp.42~48

³¹ 注1 植田量子「この本おもしろいよ「名前を見てちょうだい」」(東京書籍 二年下) pp.51~59

³² 注1 西岡由都「くらしの中の世界について調べよう「くらしの中の和と洋」」(東京書籍 四年下) pp.66~72

³³ 注1 大西小百合「古典「竹取物語」「枕草子」」(東京書籍 中学一年) pp.97~103

³⁴ 注1 川田英之「古典「平家物語 那須与一」」(東京書籍 中学二年) pp.104~113

子どもに有効なのは、さらにこれに視覚的サポートを組み合わせるということとしている。すなわち、言葉だけでなく視覚教材を使って【切る・つなぐ】行為を行っていくのである。

山村実践³⁵の「木の写真」やイメージマップ、西岡実践の板書写真、井口実践³⁶の実物写真、中田実践の「見出し、写真、本文」の関係づけや選択写真教材などは小学校の実践であるが、中学校でも大西実践の紙芝居や絵本やイラストの取り入れ、吉田実践³⁷のデジカメの活用と壁面掲示、藤崎実践³⁸のアイコンを取り入れた板書とワークシートなどはこの視覚的サポートにあたる。特別支援学校の藤原実践³⁹の筆順アプリもこの筆順に関する視覚的サポートにあたる。

(3) 構造的サポート

佐藤（2012）による構造的サポートとは「子どもの学習活動の筋道を立てて示すサポート」のことである。今回紹介されていた、すべての実践において板書やワークシートなどによって一単位時間の学習の流れが構造化して示されており、子どもは「今自分は、どこに向かって学習を進めているのか、そのどの段階にいるのか、この学習を終えたら次にどの学習が始まるのか。」ということ把握し、安心して学習を進めることができているという。この例として挙げられていたのが、井口実践の繰り返しによる行動パターンの把握や中学校における藤崎実践の板書提示やアイデアシートなどである。

(4) 活動的サポート

国語の学習活動はどちらかといえば一人でじっと読んだり聞いたりするような言語理解活動中心の静的な活動になりがちである。それは特別支援を必要とする子どもには苦痛を強いることになってしまう。そこで佐藤は、解決策として、音読行為が有効になるとした。この音読行為は、活動的なものを指す。さらに、篠原実践の動作化、ペア活動、植田実践のグループによる読書紹介活動、山村実践のイメージマップ作り、川田実践の群読、吉田実践の校内散策や鑑賞ポストイット、藤崎実践のスピーチコンテストなど表現行為を盛り立てていくような活動的サポートが有効であるという。

(5) 教育機器の活用

先述の視覚的サポートとも関連することであるが、西岡実践のように特別支援を必要とする子どものために手元に板書写真を提示するとか、吉田実践のように校内を撮影し短歌作成を行う授業など、教師や子どもが手軽にデジカメを活用できるようにしておくことが必要であるとしている。

また藤原実践の携帯を使った筆順アプリは画期的であるとし、これは視覚的なサポートになるだけでなく、バイブ音や振動なども使って聴覚的、触覚的な五感を生かした学習の可能性を広げている。携帯電話を持たせることで、子どもの手元でその子に応じた指示を出すことも可能になるので、これからの特別支援を必要とする子どもへの非常に有効な手立てとなるとしている。

佐藤（2012）は、これらの実践を全体的に捉えると、特別支援学校で開発されてきた教育方法を

³⁵ 注1 山村勝哉「詩を作ろう ～ぴったりの言葉を集めて～」(三年) pp.60~65

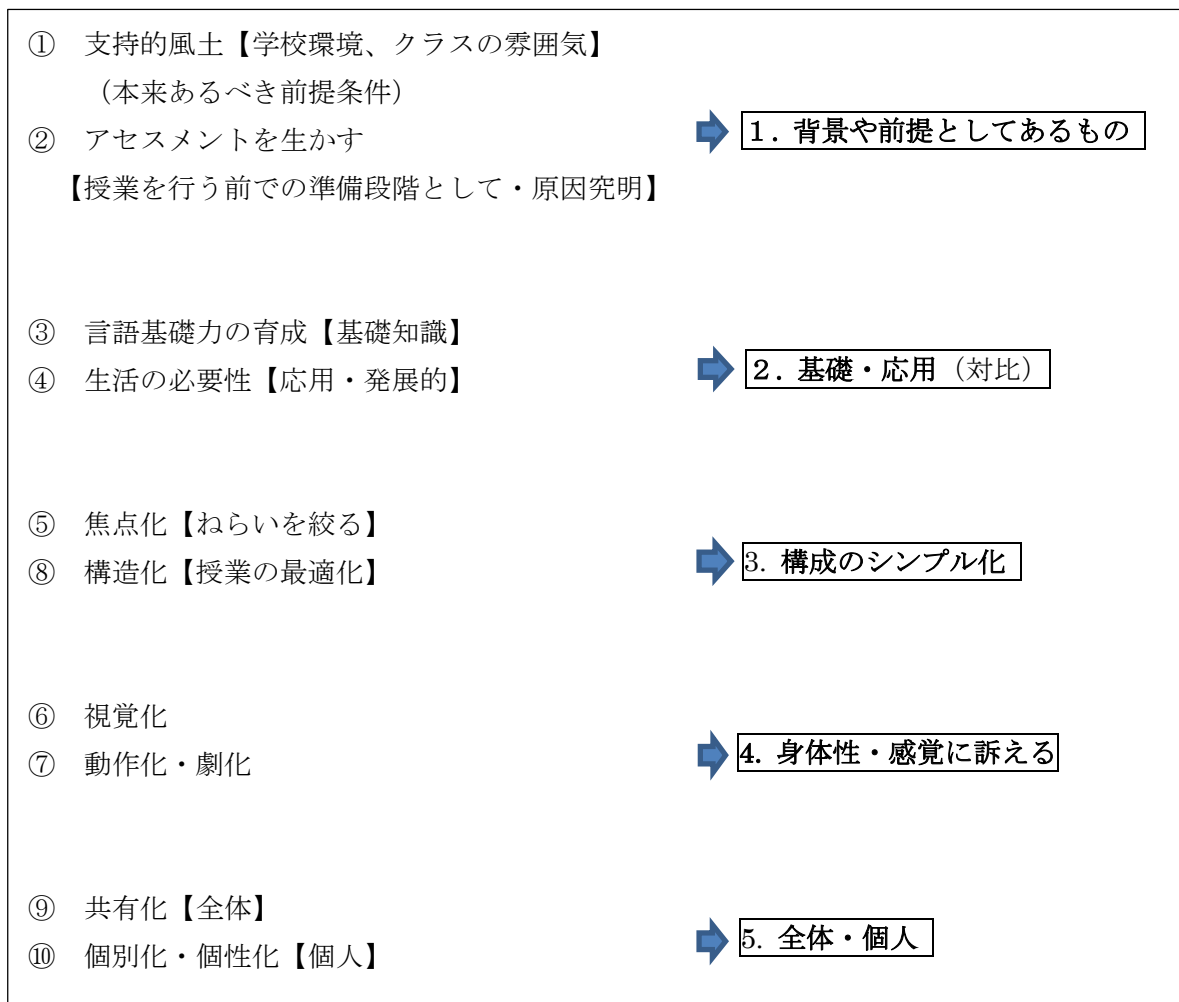
³⁶ 注1 井口有美「大造じいさんとがん」

³⁷ 注1 吉田 崇「歌コトバ なぜ日本人は和歌を詠むのか？」(中学二年) pp.114~120

³⁸ 注1 藤崎裕子「説得力のある意見文を書こう「主張を書こう」」(東京書籍 中学三年) pp.121~127

³⁹ 注1 藤原由美子「携帯ツールを使用した書字指導の効果」(特別支援学級) pp.89~96

小学校に取り入れることにより、普通学級の中の特別支援を必要とする子どもたちへよりきめ細やかな対応ができることがわかるのだという。そしてこの実践の前提として、これらの手立ての基本は、①教師の観察。②アセスメントの実施。③方法の選択。④実施。⑤評価。ということを適切に行っていくことであるという。



こうして特別支援を必要とする子どもへの対応を工夫していくことは、同時に普通学級の他の子どもの学習をより分かりやすいものにしていくことになる。また山村実践では、この研究が帰国子女の子どもにも有効に働くことが明らかになったのである。

(iv) 佐藤 (2012) の「指導のための十のポイント」の構造と特徴

次に佐藤 (2012) が掲げている「指導のための十のポイント」の整理を行っていく。佐藤 (2012) はなぜ、この十項目の内容で設定したのか、またこの十項目においてのそれぞれに関係性はあるのかに関して、分析を行った。以下、「指導のための10のポイント」の一つ一つの特徴から分類し、構造化したものである。

構造化した図に示しているが、この十項目は、それぞれ対やセットになっている。どのように分類分けしたかについて、各項目の特徴に触れながら、述べていく。

（１）背景や前提としてあるもの

まず、①の「支持的風土」は、ノーマライゼーション という考え方に沿った、特別支援の必要な子どもを受け入れる、教育の大前提とされる教室環境を指す。つまり、指導を行う際、一番初めに行わなければいけない前提の事項であることが分かる。よって、【学校環境、クラスの雰囲気（本来あるべき前件）】と位置付けた。

そして、②の「アセスメントを生かす」は、特別支援が必要な子どもの、脳の各部位の機能や認知特性を明らかにし、苦手な認知プロセスではなく、得意な認知プロセスをとらせるような学習指導を企画できる有効な手段である。これは、③以降の指導する前提条件として、【授業を行う前での準備段階として・原因究明】として位置付けた。よって、①と②は、「1. 背景や前提としてあるもの」として対応していることがわかる。

（２）基礎・応用（対比）

③の「言語基礎力の育成」では、「(1) マッチング」「(2) 音読」「(3) 視写と聴写」「(4) 物語を聞くということ」それぞれが、形成する言語基礎力について触れている。「(1) マッチング」は文字が読めない、文字が書けないという子どもに対して基本的かつ有効的な方法であり、物事を関連づけて捉えていくという言葉による思考力の基礎を培う。「(2) 音読」では、読むことの基礎、「(3) 視写と聴写」では、書くことの基礎となる子どものワーキングメモリーを広げ、土台となる音と単語や文字と意味とを関係づける力を育てることができる。そして「(4) 物語を聞くということ」では、簡単なものから、起承転結のある物語へとステップアップする中で、聞くことの基礎を培うことができる。よって(1) から(4) は、基礎としての持つべき知識として【基礎知識】の枠に位置付けた。

反対に、④の「生活の必要性」は、生活の必要性に支えられた学習により、意欲的かつ主体的に読み書きを学んでいくことができるという指導法である。これは、基礎ができていなければならない、応用・発展的な学習であると捉える。よって【応用・発展的】な枠に位置付けた。

そして、この二つを見比べた際、基礎と応用の対比関係になっていることがわかるため、「2. 基礎・応用」とした。

（３）構成のシンプル化

⑤の「焦点化」では、国語科の授業の中で、どのような力を付けるべきか明確にする必要があるとし、佐藤（2012）は、国語の力の中心は「X と Y とを言葉で関係づける力」に焦点に絞っている。このことにより、【ねらいを絞る】という位置づけにあると判断した。

また、⑧の「構造化」では、「(1) 学習内容の構造化」や「(2) 学習環境の構造化」といった、内容面・環境面を構造化することに関して触れている。このような構造化により、特別支援の必要な児童が、目に見える形で、授業の流れを理解したり、授業が受けやすくなったりする。よって⑧は【授業の最適化】として位置付けた。

⑤と⑧によって、授業の構成がシンプルになり、見やすくなるといった観点が共通していることから、「3. 構成のシンプル化」とした。

（４）身体性・感覚に訴える

⑥の「視覚化」では、アセスメントを用い、言葉による指示で行動することが困難な子どもでも絵や写真なら伝わるケースがあるとしている。物語教材の読みを視覚的に援助する方法として、挿絵を使ったり、絵本や紙芝居、ビデオ教材を用いたりする方法もあるという。このように、視覚という身体性を用いている。

また⑦の「動作化・劇化」では、登場人物の様子や気持ちを捉えさせるために、身体表現を取り入れたものである。これらは、視覚化して、分かりやすくするという視点が含まれているため、視覚化と同じく、身体性また感性に直接訴えるものとして捉える事ができるのではないだろうか。

よって⑥と⑦は、「4. 身体性・感覚に訴える」ものとして、共通の枠組みとして位置付けられると考える。

（５）全体・個人

⑨の「共有化」は、前提に、支持的風土があることとし、教師の支援・配慮はこっそりとされるべきであると述べられている。例として挙げられていたのは、以下のようなものである。

授業前	音読する箇所を事前に指示、個別に練習。
授業中	全員にヒントカードを出し、その子のヒントカードだけに視覚的補助をつけておく、また机間支援のとき、そっとアドバイスする。

これらの支援・配慮を行うことで、特別支援教育の必要な子どもが、答えを導き出すことができ、それを全員の前で発表させ、教師・クラスメイトがほめることで、学習成果が共有される、という場の設定としている。これにより、全体への学びが広がる形式が取られている。「共有化」に於いて重要とされるのが、「学級全体で行うこと」であることから、【全体】として位置付けた。

反対に、⑩の「個別化・個性化」では、個別の配慮や、個人の個性を重要とする取り組みが提示されている。例えば、習熟度の差への対応とし、その子にあったリライト教材を作り与える。また、補充コース・充実コース・発展コースなど習熟度別コースを設定して授業を展開すべきといったものである。このように⑩では、個人での活動がメインであることから、【個人】と設定した。

よって、この二つは対をなす関係であるものと判断し、「5. 全体・個人」として位置付けた。

このように、分類し構造化することができた。佐藤（2012）は「指導のための十のポイント」として、指導をする上での観点をまとめていたが、この佐藤の取り組みは、ただ特別支援教育の視点を取り入れているというだけではなく、アセスメントをもとにしっかりとした根拠をもって実践されていることが、従来の通級指導の取り組みとは異なっている。また従来の C 評価の子どもに対する手立てが個別の指導中心であったのに対し、通常学級での一斉授業の中で取り組んでいるという点において、非常に先進的な研究であるのではないだろうか。

また「特別支援教育」の視点を取り入れるとなると、特別な支援を行わなければならないと思われがちだが、実際はこれまでも指導方法の工夫が行われてきた中で自然と取り入れられてきたものも多い。例えば、文章の読解を助けるために、挿絵やそれに関連した図や写真をヒントとして用いること

(視覚化)、物語作品の登場人物になりきって音読劇を行い、心情を読み取ること(動作化・劇化)、個々の考えをペアや全体で発表し合い、意見交流を行うこと(共有化)などである。ただこれらの実践は、指導者が個々の経験から工夫されたものが多く、共通した意識で取り組まれていたものではなかったように感じる。

その点において、佐藤(2012)の「指導のための十のポイント」は、根拠に基づいて具体的に観点が示されており、指導を行う者の指針となると思われる。また、「指導のための十のポイント」の大きな特徴は、前述でも触れているが、アセスメントを大切にしている点である。指導を行う際、個々の経験からの指導が行いがちであるが、特別支援教育においてアセスメントは欠かすことのできないものである。教師の主観的な判断だけでなく、客観的なデータから子どもの特性や困難を知り、より効果的な指導を行うという点は、今後重要視すべき指導方法といえるのではないだろうか。

また、『特別支援の子どもの言語力をどう育成するか』の中で、多くの実践が取り入れられているのだが、「指導のための十のポイント」の中の観点でより用いられていたのが、「焦点化」と「共有化」と「視覚化」であった。

どの実践においても、「単元で育てたい力」として目標を焦点化して取り組んでいる。目標を絞ってシンプルに分かりやすくすることで、活動に取り組みやすくなっていると考える。また、個々に考えたことや練習したことなどを全体場で共有し合うことは、「支持的風土」にもつながり、個別指導では体験できない集団での学習ならではの有効な指導方法であるのではないか。さらに「視覚化」もまた有効な方法である。言葉によるイメージができてくれない子にとっても、視覚化することによってヒントとなりイメージしやすくなるのである。「動作化・劇化」も同様に、視覚的・体験的にイメージすることで思考が深まったと思われる。

このように、非常に有効な手段であり、評価できる提案ではあるが、さらに課題として見えてくるものがある。それは、どういったつまずき・症状に有効な手立てなのかという視点が無いという点である。指導の指標としてより有効に活用するためには、どの症状やつまずきに対応した手立てなのかさらに分析する必要がある。以下、この十項目をどの発達障害の症状、またどのようなつまずきに有効に用いることが出来るか、抜粋した指導実践を用いて検討を行う。

IV 教科教育から見た小学校国語科「読むこと」における特別支援教育

(i) C 評価に対する手立てとその特徴

(1) C 評価に対する手立てが導入された背景

従来から文部省において、学習指導要領に基づいて実施される教育の成果を、適切に評価する必要があった。そこから学習指導要領を改訂した際には指導要録の参考案を示すなど評価に関する基本的な枠組みを示してきた。中でも従来の相対評価を転換し、児童生徒一人一人の学力の保障(評価)が基本的役割・立場となったことから、目標に到達しない子、いわゆる C 評価への対策が取られるようになった。これは、指導要録の改善等の通知(平成 13 年 4 月 27 日)から確認できる。

これからの評価においては、各学校において、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価が一層重視されるとともに、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価するため、個人内評価が工夫されるようにお願いします。

この「観点別学習状況の評価」から、小森茂（2006）⁴⁰によれば、「努力を要すると判断されるもの」は、「おおむね満足できると判断されるもの」へ、さらに、「十分満足できると判断されるもの」へと、その資質や能力を螺旋的に高めるものであるとしている。なお、本稿では、「学習が遅れがちな子」、「目標に到達しない子」「C ランクの子」は同義として使用する。

（2）学習が遅れがちな子どもへの対策

では C 評価に対する手立てとは、一体どのようなものを指すのか。『小学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）』（平成 16 年 1 月 20 日改訂版）において、「第 5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」に以下の傍線のような文言が加えられた。

各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

この学習指導要領の改訂の背景には、落ちこぼれや子どもの学力意欲の著しい低下などが社会問題となっていた影響がある。この学習意欲を喚起するために、「発展的学習」が掲げられたが、それに加え、学習が遅れがちな子どもへの対策として、「補充的な学習」が導入された。

大熊（2006）⁴¹によれば、学習が遅れがちな子どもへの対策は、何より学習が遅れがちな子どもを出さないように子どもの一人ひとりに応じたきめ細かな指導をすることに尽きるという。そのために大熊（2006）が提言したのが、「一人ひとりの子どもの学習特性を十分に理解し、それに対応した学習計画や学習方法、さらには指導体制等を工夫すること」であるとし、その具体策の一つとして「習熟度別・少人数指導」を導入することであった。

大熊の他にも、C 評価に対する手立てはいくつかある。三浦（2006）は「学習の個別化あるいは段階化の工夫」を提言している。これらの手立てに関して共通しているのは、先ほど提示した平成 10 年度版学習指導要領にあるように、「個に応じた指導の充実」を図ろうとする姿勢であった。

よって、C 評価の手立ての特徴として、「個に応じた指導の充実」がキーワードになるのではないかと考え、実際に C 評価に対する手立てに取り組んでいる指導案を抜粋し、検討していく。

（ii）授業実践からみる C 評価に対する手立て

第一項において、C 評価の手立ての特徴に触れたが、実際にどのように実践として行われていたのか。ここでは小学校国語科において、「読むこと」の領域に焦点を定め、観点別学習状況の評価が行われている指導案を抜粋する。観点別学習状況の評価において C とされている児童への手立てを分析し、この手立ては、特別支援教育の視点を取り入れた教育とは同義なのかの検討を行う。また、この授業実践を前章の佐藤氏の「指導のための十のポイント」と照らし合わせ、改善を行うとしたら、どのような

⁴⁰ 小森 茂「「学力が遅れがちな子への対策」—それは国語科の学力保障の説明責任・結果責任」『教育科学 国語教育 8 月号』2006-08-01 明治図書 p.5,11.18~21

⁴¹ 大熊 徹「学習指導過程の工夫」同上 pp.14~16

支援を用いることができるのかについて考察を行う。

【指導案】 埼玉県立総合教育センター 小学校国語科学習指導案

(1) 学習概要

- ① 単元名・教材名：人物の気持ちの動きを読もう 「ごんぎつね」（本時案 9/11 時間）
- ② 対象学年：小学校 4 年生
- ③ 目標
 - ・ 兵十の会話や心内語、兵十やごんの行動に関心を持って読もうとしている。
(ア 関心・意欲・態度)
 - ・ すれ違っていた兵十とごんの気持ちが、最後に通じたことを叙述を基に想像しながら読む。
(エ 読むこと)
 - ・ 文末の表現（ぬすみやがった・ごんぎつねめが）から兵十の気持ちを理解できる。
(オ 言語事項)

④ 評価規準

ア 関心・意欲・態度	エ 読むこと	オ 言語についての知識・理解・技能
① 会話や情景描写、行動描写に関心を持って読んでいる。	② 叙述を基に、文章に書かれていない「ごん」「兵十」の会話や気持ちを想像している。 ③ 「ごん」「兵十」にかかわる大事な言葉に気を付けて、場面と場面のつながりを考えながら読んでいる。	② 自分の考えの根拠となる語句や文の段落相互の関係を理解している。

指導案において、上記のような評価規準が設定されているが、これに関して観点別学習状況の評価として 3 点挙げられていた。では、その評価に関して、どのようなことが規準となるのか、またその評価に基づき、C 評価の児童に対してどのような手立てが行われているのか捉えていく。

(2) 観点別学習状況の評価の検討

指導案では、評価 1 から 3 が紹介されている。以下、引用抜粋する。

評価 1：兵十の会話や心内語、兵十やごんの行動に関心を持って読もうとしている。

(ア 関心・意欲・態度)

A：兵十の会話や心内語、兵十やごんの気持ちに着目して、叙述と叙述を関連付けて想像しながら、兵十やごんの様子や気持ちを读もうとしている。

B：兵十の会話や心内語、行動に着目して、兵十の様子や気持ちを读もうとしている。

C に対する手立て

a. 兵十のしたことに線を引こう。兵十のしたことを読みながら、兵十の様子や気持ちを考えよう。

b. 兵十が心の中で思った言葉に線を引こう。その言葉と兵十の会話を比べてみよう。

評価2：すれ違っていた兵十とごんの気持ちが、最後に通じたことを叙述を基に想像しながら読むことができる。

A：ごんの気持ちと兵十の心内語や会話、行動の変化を関連付けて読み、くりをくれたのはごんだと分かった時の兵十の気持ちとわかってもらえたごんの気持ちを想像することができる。

B：兵十の心内語や会話、行動から、くりをくれたのはごんだとわかった時の兵十の気持ちを想像することができる。

Cに対する手立て

a. 兵十はなぜ、ごんをうったのでしょうか。

b. 兵十がびっくりしたのは、何を見たからですか。

c. 「ごん、おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。」で、呼び方が変わったのはなぜですか。

評価3：文末表現（ぬすみやがった・ごんぎつねめが）から兵十の気持ちを理解できる。

（オ 言語事項）

A：1の場面（ぬすつとぎつねめが）と関連付けて考え、文末表現（ぬすみやがった・ごんぎつねめが）から、兵十がごんに対して憎しみや怒りを持っていることが理解できる。

B：文末の表現（ぬすみやがった・ごんぎつねめが）から兵十がごんに対して憎しみや怒りを持っていることが理解できる。

Cに対する手立て

a. 兵十は、ごんをどんなふうに呼んでいますか。

b. 「うなぎをぬすんだごんぎつねが、またいたずらをしに来たな」とどうちがいますか。

評価1：兵十の会話や心内語、兵十やごんの行動に関心を持って読もうとしている。

（ア 関心・意欲・態度）

① 評価1で求められるもの

この場面では、ごんを打った後に、栗を見つけた兵十が描かれている。この場面では、兵十がうらんでいる子狐と思っていた気持ちが一変する展開である。5の場面まで、読み手である児童は、ごん視点でごんの気持ちを汲み取りながら読み深めている。しかし今回の視点は兵十へと移っており、読み手である児童は兵十の気持ちに着目して内容を読み進めることになる。この兵十の気持ちを読み取るためには、6の場面における兵十の会話や心内語、行動描写を捉えつつ、一つ一つの描写にどのような意味があるのかを関連付けながら読み取る必要がある。

そのために、規準として設定されているB評価に於いては、兵十の会話・心内語・行動に着目することが求められ、そこから兵十の様子や気持ちを読み取ることを要している。

② Cに対する手立てについて

この評価1に関して、上記のような手立てが行われているが、その手立ては2点である。以下、

どのようなねらいの下、工夫された手立てか検討していく。(太字は引用抜粋したものである。)

a. 兵十のしたことに線を引こう。兵十のしたことを読みながら、兵十の様子や気持ちを考えよう。

a の手立ての工夫として、「兵十のしたこと」と限定し、ごんの行動描写と区別を行えるように線を引くことで、一連の兵十の行動を読み取る補佐的な役割を果たしている。この兵十の一連の行動描写を探し出すことで、兵十の様子や気持ちの変化を捉えやすくしており、想像する際の手助けとなっている。この兵十の行動描写を抜き出すことで、兵十がごんを火縄銃で打った後、驚き、そして火縄銃を取り落すという一連の流れをつかむことが出来る。

b. 兵十が心の中で思った言葉に線を引こう。その言葉と兵十の会話を比べてみよう。

b の手立ての工夫は、「兵十」の心内語に線を引くことで、「こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらにきたな」というごんに対し恨んでいる兵十を捉えることができ、会話文と比較することで、「ごん、おまえだったのか。いつもくりをくれたのは。」という、心内語とは対照的な兵十の様子に気付くことができる。a において、兵十の行動を捉え、心内語と会話文の比較を行わせることで、兵十の気持ちの変化に気付くといった、叙述と叙述を関連付けて読む方法を段階を踏みながら行うことが出来ている。

このように二点の手立てが行われている。これらの手立ての主なねらいとして、物事を関連付けて判断することが苦手な児童にスモールステップ化しながら、理解を深めさせることにある。「関連付けて読む」といったレベルに到達するために、読み解くヒントとなる設問をいくつか用意することで、誘導的に関連付けながら答えを導き出すことが出来るようにしている。このスモールステップ化しながら、問題を読み解くというのは、どんな児童に対しても活用できる非常に有効な手段だと考える。

では、この授業手立てを通級における特別支援教育を必要とする児童（以下、「グレーゾーンの児童」とする）に対して行う際においても、有効な手段なのだろうか。

③ グレーゾーンの児童に対する手立て

この授業場面は、6 の場面について線を引きながら、兵十の様子や気持ちを考えるための一人読みの作業を行っている。その際、手掛かりになる事項を提示したのち、線を引く活動、そして書き込む作業が行われている。

学習が遅れがちな子に対しての個別の対応として、線を引くという作業だけで「兵十のしたこと」「兵十が心の中で思ったこと」などと段階を踏みながら押さえられるようにし、間接的に叙述と叙述の関連付けを行いながら、兵十の気持ちを読みとれるようにしている。

このように学習が遅れがちな子にとって、気づきの視点を与えてくれるこの活動は非常に有効な手立てである。しかし、もしこれが特別支援を必要とする児童を対象としたときに弊害はないのだろうか。

この手立ては、健常児で学習に努力を要する児童を対象にしたものである。しかし、グレーゾーンとしての条件が加わった際、この手立てだけでは、補いきれない箇所が何点かある。

まず、一つ目の問題として挙げられるのが、文章での理解に困難を持つ児童に対する配慮である。発達障害、主にLDを持つ児童にとって、視覚情報からの理解に困難がある児童がいる。スモールステップ化した設問が用意されていても、文字からイメージ処理できずにいた場合、文章理解を深めることは難しい。イメージできないまま、設問を解き進めていても、登場人物がどういった心情なのか理解できないまま、学習を終えてしまう可能性がある。

二つ目として挙げられるのが、「傍線箇所の整理作業」についての困難性である。大事な部分に線を引き、俯瞰して読み取りを行う作業において、発達障害を持つ児童にとって、ただ線を引くだけでは、内容を整理しきれない恐れがある。なぜなら、発達障害を持つ児童の中でも、情報処理・整理が苦手な困難を持つ子がいるためである。この困難性がある児童は、物語文に引かれた数多くの傍線を処理しきれず、なんのために引いた線なのか混乱する可能性を持っているためである。

では、この二つの問題に有効な手立てとは何か。今回、この問題を考えるにあたって、前章で取り扱った佐藤氏の「指導のための十のポイント」を取り入れて考察を行っていく。

④ 佐藤氏「指導のための十のポイント」を取り入れた改善策

一つ目の問題に有効なのが、「⑥視覚化」である。これは、線を引くという活動自体も見やすく捉えやすい形にする手段として視覚化に含まれるのだが、更にもう一つ工夫を加えたい。それは、ただ線を引くのではなく、色の異なるペンで、線を区別しやすくするという方法である。これにより、「心内語」「会話文」「行動描写」をより区別して捉えやすくなる。

また、「⑥視覚化」の別パターンではあるが、文章から理解することが難しいという子に関して、挿絵やイラストを用いて補助をするという手立てもある。イメージが出来ないまま、関連付けて読むことは難しい。そのため、教師側でイラストを用いながら内容を理解しやすい形にする、いわゆるリライト教材の形にすることも、有効な手立てであると考えられる。また、一人読みを行う途中に、「⑦動作化・劇化」を行い、視覚・聴覚刺激によって、内容をイメージしやすい形にする手立ても考えられる。これは文章だけで理解が困難な児童に対してだけでなく、聴覚情報の理解が困難な児童、また、抽象的なものを理解するのが苦手な児童に対しても有効な手段である。

二つ目の問題に関して有効なのが「⑧構造化」である。「構造化」とは、「目に見えないものを見えるようにすること」「ごちゃごちゃしたものを規則性に沿って組み立てる」ことを指す。この「構造化」を取り入れる際の手立てとして挙げられるのが、ワークシートを活用した構造化である。文章に傍線が並び、そして、細かい隙間に書き込まなければならないとしたら、内容整理が苦手な児童は、抜粋することが出来た部分を上手く活用できない可能性がある。それを防ぐためにも、傍線を引いたのち、ワークシートを配布し、「兵十のしたこと」を絵などにしたものを並び替えて確認する作業をしたり、傍線を引いた部分を抜き出す形にし、兵十のしたことがわかりやすくまとめられたシートを作成したりという方法がある。これによって、ただ傍線を引くだけでは理解できなかった部分も、構造化されることで、理解しやすい形に変えることができる。

評価2：すれ違っていた兵十とごんの気持ちが、最後に通じたことを叙述を基に想像しながら読むことができる。

① 評価 2 で求められるもの

評価 2 は、「あなたは今、兵十やごんについてどう思っていますか」という教師の発問から、全体の場面を通して、ごんと兵十の気持ちの変化を捉えるという、俯瞰して読み解く力を有する。

b. 兵十がびっくりしたのは、何を見たからですか。

c. 「ごん、おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。」で、呼び方が変わったのはなぜですか。

「すれ違っていた」こと、「最後に通じたこと」を理解するためには、兵十が今までどのようにごんのことを思っていたか、そしてごんの今までの行動や気持ちを押さえておく必要がある。

② C に対する手立ての検討

評価 2 における C に対する手立てに関する検討を行う。検討する項目は以下の 3 点である。

a. 兵十はなぜ、ごんをうったのでしょうか。

評価 1 における学習活動で、一度押さえた項目であり、兵十の心内語から読み取ったごんを恨んでいる気持ちをすぐに捉えることができる。このように、習熟度に合わせ、スモールステップ化することで、読みの深まりを強くしている。

b の問いについても、一人読みの活動において、内容を押さえているため、繰り返し確認することで、理解を深めている。また、a の問いがあることで、ごんを打ってしまったこと、そして、くりが置いてあることにびっくりした兵十の気持ちを関連付けて考える流れができています。

この会話文から、くりをくれたことがごんであり、そして、b の問いで、くりが置いてあることに驚いたことを押さえてあるため、ごんからくりをもらったことに驚き、この台詞を言った兵十を想像することができる。そして心内語である「こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらにきたな」を会話文と対比した流れもあり、兵十の呼び方の違いに気付きやすい状況にしている。兵十の心情に変化があることを評価 1 の活動内で押さえているため、このときの兵十の心情を想像しやすい形となっている。

また評価 2 の流れで書けない児童に対しての手立ても、紹介されていた。これは、教師の支援の他に、友達の発表を参考にさせることで、書くきっかけを与えるという手立てだった。

以上のように、C への手立てが示されていたが、評価 1 同様に、関連付けて読むためには、非常に有効な手段である。また、書けない児童に対する支援も、ヒントとして取り入れやすい手法である。では、この手立てにおいて、健常児ではなく、グレーゾーンの児童の場合、有効であるのか。

③ グレーゾーンの児童への手立て

この場面においては、繰り返し内容理解を深められるよう、段階を踏みながら、関連付けて読むこ

とができるよう工夫されている。しかし、前述で述べたような問題を抱える児童がいる。そして、今回はさらに、兵十の気持ちの変化を前の段落などを踏まえて考える必要がある。これは、LD の中でも、読みに困難性を抱える児童にとって、素早く振り返りながら内容を把握することは難しい。では、どのような手立てが行えるのか。

④ 佐藤氏「指導のための十のポイント」を取り入れた改善策

この場面を更に効果的に捉えやすくするためには、前述で示した「⑧構造化」が望ましい。前の場面を振り返るという文字でしか提示されていない問いを考える際、挿絵や1から5の場面の概要をまとめたものを掲示物として、側面の壁に貼り、いつでも確認しやすい形にすること、または、簡易的なあらすじが書かれたワークシートをその都度授業で作り、前の場面の確認をすぐに行えるようにする手立てが考えられる。これにより、既習事項のイメージがより鮮明になり、長い文章で理解しきれない児童も、挿絵や短くまとめられた掲示物、ワークシートによって、理解しやすくなるのではないかと考える。

実際に行われている例として、『通常学級での特別支援教育のスタンダード』事例 62⁴²「内容の構造化」において、「学習のポイントを教室に掲示」することが紹介されている。学んだことの要点を簡潔にポイントとして教室に掲示することで、子どもが迷ったり、悩んだりした時の手助けとなる。

評価3：文末表現（ぬすみやがった・ごんぎつねめが）から兵十の気持ちを理解できる。

（オ 言語事項）

① 評価3に求められるものとして

ここでは、文末表現から言葉のニュアンスの違いを捉えられる力を必要としている。この「ぬすみやがった」「ごんぎつねめが」という部分から、兵十のごんに対する憎しみや怒りといった感情を読み取る力も必要としている。

② Cに対する手立ての検討

AとB評価を踏まえた上で、Cに対する手立てとして2点挙げられている。

a. 兵十は、ごんをどんなふうと呼んでいますか。

b. 「うなぎをぬすんだごんぎつねが、またいたずらをしに来たな」とどうちがいますか。

aによって、兵十がまずごんをどのように呼んでいるか押さえ、bの通常の呼び方・言い方と比較して考えさせることで、台詞の感情の込め方の違いを気づかせている。ここから、兵十のごんに対する気持ちの理解が深まる手立てとなっている。このように、教師側が問いかけることで、児童の気づ

⁴² 『通常学級での特別支援教育のスタンダード』 p.141

きを引き出すことができるが、この間いだけでは、文字からイメージを描けない児童にとっては、つまり可能性も出てくる。では、どのような手立てをとることができるのか。

③ 佐藤氏「指導のための十のポイント」を取り入れた改善策

この場面の更なる改善として、「⑦動作化・劇化」が非常に有効な手段であると考え。台詞という文章のままであると、高機能自閉症といった児童に対しては、どのように感情が込められているのか理解しきれず、書き方が異なるだけだと捉えてしまう恐れがある。しかし、劇化・動作化といった音声表現と視覚表現を合わせた取り組みによって聴覚からの内容理解を促すことができる。

例えば、隣同士でペアになり、兵十になりきった気持ちで「ぬすみやがった・ごんぎつねめが」を朗読する方法がある。このように、作業途中に劇化・動作化を取り入れることで、児童の取り組みに対する意欲も高めることができるため、非常に効果的な取り組みではないかと考える。

実際実践されている、例として『通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン』内で、文章から言葉を抜き出して説明することが苦手と考えられる児童に対し、ペープサートを用いて、読み取った内容を動作化するという方法が紹介されている。⁴³教師がその動きに適切な文章を重ね説明してあげることができ、内容とペープサートの動きとの異なりにも気づきやすくなる。この異なりに気付けば、ペア対話の場を作り、違いを言葉で説明するための相談が出来、発表にもつながるという。

以上のように、観点別評価における、グレーゾーンの児童を想定した際の改善について述べてきた。ここでは主に、「関係づけて物事を捉える力」が足りない児童に対しての手立てが取られていた。しかし、改善案でも述べたように、もし「関係づけて物事を捉える力」が足りない児童に、グレーゾーンの児童が混ざっていると考えると、例示した指導案の手立てにさらなる工夫を用いる必要が出てくる。よって、佐藤（2012）が述べた「指導のための十のポイント」を今回は用い、改善案を提示した。この改善案では、主に「⑥視覚化」「⑧構造化」「⑦動作化・劇化」が挙げられた。この三つに共通するのが、視覚情報をより捉えやすくするという点である。色分けすることで、抜き出して考えたい事項の識別をよりクリアにすることができ、また通常の並びから、ワークシートなどを用いて内容を捉えやすい形に変化させることで、多くの情報からまとめられた、最低限度の情報量で考えることができるようになる。また実際に視覚情報だけでなく、動作を付けたり、音声で内容を捉えることで多覚的に刺激を与えることができる。

このように、特別支援教育の視点を取り入れることで、より授業の理解を深めることができるのである。

（3）授業全体を通しての検討

（2）では、授業の中でも C 評価の手立てと示されていた部分に関する検討を行った。では、この授業を通して、さらに特別支援教育の視点を取り入れた改善はできないのだろうか。佐藤（2012）の提案で取り入れることのできるものは、いくつかある。それは、「①支持的風土」「⑨共有化」である。

まず、「①支持的風土」についてだが、特別支援教育を必要とする子の中には、佐藤（2012）が述べるように「読み書きが遅れていることを自覚しコンプレックスを持っている子、読み書きの遅れが原因のいじめに遭って傷ついている子、あるいは親御さんに自分の能力以上のことを要求されストレスが溜ま

⁴³ 『通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン』 p.39

っている子など様々な問題を抱えている子どもが多い」⁴⁴という。こういった子どもたちのために、クラスの雰囲気は「自分とは異なった子どもを認め合う。」という状態になければならない。そのために、教師側が、優しく受け入れる姿勢が求められる。「子どもをやさしく見つめ、ほほえんで、話しかけ、スキンシップも駆使し、あらゆる場面でほめてやるという子どもへの共感が大切である」と佐藤（2012）が述べている。また更に、教師側がその姿勢を維持できるような、特別支援教育に対する知識の蓄積も求められると考える。理論に基づく裏付けがなければ、上辺だけの支援になりかねない。また、教師自身の迷いも生じ、それがクラス環境に影響する恐れもある。よって、「①支持的風土」を育成するための、特別支援教育に対する知識を前提とし、子どもたちの見本となって、特別支援を必要とする子どもへの手厚い支援を駆使していく必要がある。

また、「⑨共有化」についてだが、これは佐藤（2012）が参考にした桂（2011）の「共有化」によると、「授業で共有化するとは、一人の考えのよさが他の子たちに分かち伝わるようにすること」とし、理解の深まりには「全員が表現する場が必要」としている。この全員が表現できる場作りが、「支持的風土」作りにもつながり、理解を深めることが出来るのではないかと考える。よって、授業内での「4 読んでわかったことを交流し、読みを広げる」⁴⁵の場面において、ペア活動を取り入れることを提案する。桂（2011）も述べているが、多くの子どもに話す機会を保障するため、交流の際はペアの活動を取り入れるようにする。これにより、ペアによる「問題解決」や「説明活動」を頻繁に取り入れることで、話す頻度が増え、特別支援教育を必要とする子どもにとっても、授業に参加している意識を高めることができる。また、一人では気付かなかったことも、意見交流を通じて気付くことができたり、また大人数では、意見を発することが出来ない児童も、ペアだと、積極的に活動を促したりすることができる。

このように、授業の前提にある、教室環境作りに関しても気遣いながらの授業視点が大切になるのである。

以上、例示した指導案を用い、グレーゾーンの児童を想定した際の改善について述べた。もしグレーゾーンの児童がいたらと想定すると、幾通りもの手立てが必要となる。そのために、確実な症状の診断を行うためにも佐藤が述べていた通り、アセスメントは欠かせないのである。しかし、反面、グレーゾーンの児童を対象とした際、アセスメントを行うことが困難な場合がある。これは、対象となる子ども自身や保護者の気持ちを尊重することが重要なためである。そのためにも教師側が、どのような困難性があり、どのような手立てを取れるかといった、特別支援教育の専門的な知識の習得が必要になっていくのではないかと。また、この必要とする子どもだけへの対応ではなく、この取組を取り入れることで、全員が分かりやすく楽しい授業にすることも可能なのである。このように、教員経験における判断と特別支援教育の専門的な知識を兼ねそろえることで、急増している特別支援を必要とする児童生徒への対応、そして、どんな相手をも受け入れる、安定した学級環境作りが可能になってくるのではないかと。

⁴⁴ 佐藤明宏（2012）．特別支援の子どもの言語力をどう育成するか―スクリーニングテスト出題の実例とバイパス教材による指導のヒント― 明治図書 pp.18-19.

⁴⁵ 資料1 p.7. 参考

終わりに

今回、特別支援教育側と国語科教育側の二つの視点から、通常学級における特別支援を必要とする子どもに対する教育について、論じてきた。

第一章では、「特別支援を必要とする児童生徒の現状」とし、特別支援の対象となる障害、主に軽度発達障害に重点を置き、どのような困難性があるのか述べた。また、文部科学省にとり、特別支援教育に関するデータから、特別支援教育を必要とする児童生徒の現状と年代ごとによる「特別支援学校」「特別支援学級」「通級による指導」の在籍数の推移を確認した。そこから、特別支援を必要とする児童生徒は年々増加の一途をたどっているという現状があり、特別支援教育に関しての問題意識は、普通学級の教師であっても、意識すべき内容であることが分かった。

そこで第二章では、「特別支援学校」「特別支援学級」「通級による指導」「通常学級」における特別支援教育に関する取り組みや、各指導体制における課題を捉えた。そこで見えたのは、第一章で述べたように、特別支援教育を必要とする児童生徒の増加が起こしていた課題であった。増加した人数に教員が足りていないため、指導体制が整っていないなどといった問題や、障害の重度化・多様化による、指導の困難さも挙げられた。これにより専門性が必要とされ、早急な対応が求められている。

第三章では、国語科教育において、特別支援教育の視点を取り入れた研究をしている佐藤の取り組みについて、分析・検討を行った。佐藤（2012）の取り組みは、ただ特別支援教育の視点を取り入れているだけではなく、医学的なアプローチの仕方である、アセスメントを基に症状に的確にあった指導方法をとっていること特徴として挙げられる。佐藤（2012）のように根拠に基づいて具体的に観点が示されているのは、今後指導を行うものの指針になるものといえる。教師の主観的な判断だけでなく、客観的なデータから子どもの特性や困難を知り、より効果的な指導を行うことは、重要な指導方法であるといえる。

第四章では、教科教育における、学習に遅れのある子に関する手立てについて、どういった背景の下、取り組まれているのか、資料や論文を基に述べている。C への手立ての中心となっていたのが、個の学びへの充実であった。そして、実際に C への手立てに取り組んでいる指導案を用い、通常学級における特別支援教育の視点を取り入れた際、どのように改善されるのかについて考察した。やはり実感したのは、C への手立てとは、健常児に対する手立てであって、クラスの中での学力の開きはさほどない状態への手立てであったということである。しかし、グレーゾーンの児童が対象になる場合は、様々な症状に対応し、一つの教室内で、すべての児童に過不足ない教育を行う必要がある。通常クラスにおいて、6.5%の割合で在籍しているといわれる、特別支援を必要とする児童生徒への対策を今後、教科教育においても考える必要があるのではないか。そのためにも今回提案した、佐藤（2012）の観点の中から取り入れた項目などを用い、授業に全員が参加して、そして全員が「わかる、楽しい」という実感を得ることができる授業づくりにしていくことが求められる。

このように今回は指導方法に重点を置いて検討・考察を行った。しかし「指導方法」という観点を捉えるだけでは、通常学級における特別支援教育は成り立たない。なぜなら、「指導方法」は「学級環境」に抱えられて成立している。また、「学級環境」は「学校環境」の中に存在する。さらに「学校環境」は「地域環境」の中にあるなど、包括関係の下に成り立っているのである。つまり、実際に通常学級での特別支援教育の視点を取り入れるためには、「学級環境」「学校環境」「地域環境」といったこれらの環境あって、「個別的配慮」や「指導方法」が生きていっても過言ではない。また、通常学級の中で適応していられ

るようにするためには、担任一人が責任を負うのではなく、学校全体の連携や、これまでその児童に関わったすべての担任の時系列の連携が必要になる。組織的対応への意識と、システムの変更によって、担任に対して具体的な指導方法のアドバイスができたり、時系列の対応によって子どもの二次障害を防止できたりするのである。

『通常学級での特別支援教育のスタンダード』⁴⁶では、子どもたちのニーズを満たすため、工夫として教育現場には二つの提案がなされている。一つは、組織全体の性質を変えようとするながれである。た特別支援教育コーディネーターや校内委員会の活動も必要になってくる。このように指導方法に対する検討を行ったが、教科教育と特別支援教育の足並みを揃える観点には、さらなる視点に関しての検討も踏まえる必要があることがわかった。

以上本研究では、教科教育側と特別支援教育側の指導方法のずれを捉え、また、今後の特別支援教育を必要とする児童生徒の実態から、どのように教科教育が変容すべきかについて述べた。今回の修士論文では、特別支援教育の視点を取り入れた実践に関しての多くの資料に対しての整理・検討ができなかった。ここから、特別支援教育側の視点と教科教育の視点のズレ、そしてどのように足並みを揃えていけるのか検討出来る材料であると思う。よって、今後の課題として、研究を行なう際、検討・考察を行いたい。

そして、この「小学校国語科における通常学級での特別支援教育を取り入れた指導」において、学級環境として「支持的風土」に着眼点を置き、多くの実践からの児童生徒の実態を捉え、低学力の層や特別支援教育を必要とする児童の心のケアへの有用性に関して、更に研究していきたいと考えている。

⁴⁶ 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫 悟（編）（2010）. 通常学級での特別支援教育のスタンダード 東京書籍 pp.19~20.

参考文献

- ・森 孝一 (2001). 教育の課題にチャレンジ 4 LD・ADHD 特別支援マニュアル
—通常クラスでの配慮と指導—明治図書
- ・清水貞夫・青木道忠・品川文雄 (編) (2003). 通常学校の障害児教育 —「特別支援教育」時代の実践と課題を問う—.
クリエイツかもがわ
- ・大熊徹 (2005). 習熟度別・少人数指導の積極的な導入語技術教育研究
教育科学 国語教育 655,5-7.
- ・中西一弘 (2005). 意欲をもやして活動してもらうために
教育科学 国語教育 655,8-10.
- ・須田実 (2005). 子どもの学習状況に対応する目標追求の授業力
教育科学 国語教育 655,17-19.
- ・上野一彦・花熊暁 (編) (2006). 軽度発達障害の教育——LD・ADHD・高機能 PDD 等への特別支援—— 日本文化科
学者
- ・廣瀬由美子・桂 聖・坪田耕三 (2009). —特別な支援が必要な子どもたちへ5—通常の学級担任がつくる授業のユニバ
ーサルデザイン—国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」— 東洋館出版社
- ・東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫 悟 (編) (2010). 通常学級での特別支援教育のスタンダード
東京書籍
- ・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
- ・大前暁政 (2012). 学級担任が進める通常学級の特別支援教育 黎明書房
- ・授業のユニバーサルデザイン研究会・桂 聖・廣瀬 由美子 (2012). 授業のユニバーサルデザイン 〈Vol.5〉「全員活動」
の文学の授業づくり 東洋館出版社
- ・佐藤明宏 (2012). 特別支援の子どもの言語力をどう育成するか—スクリーニングテスト出題の実例とバイパス教材によ
る指導のヒント— 明治図書
- ・一般財団法人特別支援教育士資格認定協会 (編) (2012). 特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント 金剛
出版
- ・一般財団法人特別支援教育士資格認定協会 (編) (2012). 特別支援教育の理論と実践 II 指導
金剛出版
- ・小平市立鈴木小学校 (2013). 特別支援教育の視点で授業改善! —通常の学級で生きる指導アイデア&授業者支援— 明
治図書
- ・中尾繁樹 (2013). はじめての学級担任 3 通常学級で使える「特別支援教育」ハンドブック これ1冊で基礎知識から
実践スキルまで 明治図書
- ・大南英明・砥柄敬三 (編) (2013). 「小学校・特別支援が必要な子の学習指導ガイド」
通常の学級での個別指導の工夫 明治図書
- ・佐内信之 (編) (2013). 「授業づくりネットワーク」NO.11 特集 特別支援教育の発想による教材・教具の活用法 学
事出版株式会社
- ・「THE 教師力」編集委員会 (2014). シリーズ「THE 教育力」 THE 特別支援教育～通常の学級編～ 明治図書