

定例オンラインセミナー講演会No.89

2021年8月28日(土)14:00-16:00

於:オンライン会議zoom

教科教育学・心理学・日本語教育学の視点から
インクルーシブな学びを考える(3)

国語科教育のインクルーシブ化に向けて

原田 大介(関西学院大学)

本発表の目的

国語科教育のインクルーシブ化に向けて、**教員や研究者にできること**を提案する。

報告(60分)の流れ

- 1、原田の自己紹介と、研究上の立ち位置 15分
- 2、教科「国語」とインクルーシブ教育の可能性と課題 10分
- 3、インクルーシブな国語科教育とは 10分
- 4、国語科カリキュラムをインクルーシブ化する(1) 5分
—「伝え合う力」等をめぐる指導事項の有効活用へ
- 5、国語科カリキュラムをインクルーシブ化する(2) 5分
—「我が国の言語文化に関する事項」と向き合う
- 6、国語科授業づくりに(最低限)必要な3つの視座 5分
- 7、残された研究課題 5分

補足スライド5枚(さらにより深く学びたい人のために)

- ①子どもたちの多様な実態
- ②インクルーシブ教育の原理
- ③国語の「授業UD」の課題
- ④「包摂」と「再包摂」の考え方
- ⑤インクルーシブな「指導と評価の一体化」へ

参考引用文献

自己紹介

①名前: 原田 大介 (はらだ だいすけ)

・1977年生まれ。愛知県出身。兵庫県西宮市在住。

②現在: 関西学院大学教育学部 教員

・2007年3月に広島大学大学院教育学研究科を修了。

・2007年4月より**広島で小学校教員**。

・2010年4月より福岡女学院大学人間関係学部教員。

・2015年4月より現職。

③専門: 国語科教育、授業研究、インクルーシブ教育

・小学校を中心に、**通常の学級におけるインクルーシブな国語科授業のあり方を模索**している。

※インクルージョン(包摂) ≠ エクスクルージョン(排除)

※公教育で排除されているのは誰か。**授業で何ができるのか。**

原田の身体について(1)

○幼少期より**吃音**の症状がある。

- ・第一音が**母音**や**タ行**や**カ行**である場合、発話が特に難しい。

例：悪(あく)、タヒチ、「立(た)ちましょう」

とろたまうどん、カイロ

○他の主な症状

- ・「わ、わ、わ…」同じ音を**繰り返す**ことがある。
- ・「わーたしは、…」同じ音を**伸ばす**ことがある。
- ・「…、…、わ、……」音そのものが**出ない**ことがある。
- ・無理に発声を続けると体調を崩す。

原田の身体について(2)

○診断名

- ・発達障害(高機能自閉症とADHD)

○主な症状

- ・感覚過敏(匂い、音)
- ・意識が飛びやすく記憶に残りにくい(ex.人の話)
- ・同じ姿勢を保つことができない(ex.歯医者)
- ・集団の場に長時間いると心身ともに消耗する。
- ・日常生活において、人の形が頻繁に見える(ex.虫取り網、模様)

国語科教育に惹きつけられた理由

(理由)国語科は、**私たち一人ひとりの言語行為や思考の多様性を支え、育てる教科**であるため。

→ 国語科が焦点を当てている「話す」「聞く」「書く」「読む」といった言語行為や思考は、もとより多様性にひらかれている(例:「一人ひとりの読み」を尊重してきたこと等)。**私たちの言語行為や思考は(つまりは「生きる」ということは)もっと自由でよい、**ということに国語科が気づかせてくれた。

→ 吃音や発達障害といった身体をめぐる生きづらさにとらわれていた私は、**国語科の考え方や、国語科という教科に内在する包摂可能性**に救われた。

→ インクルーシブな社会の実現に向けて、教科「国語」という学校教育の場には可能性がある(と原田は考えた)

インクルーシブ教育に惹きつけられた理由

(理由) ユネスコ(2005;2009)が提唱するインクルーシブ教育の理念は、**権力弱者・マイノリティ(少数派)の子どもたちに寄りそうもの**であったため。

→ 広島の小学校教員として出会った**子どもたちの身体・生活背景は多様なもの**であり(発達障害のある児童、外国につながる児童、多様な性を生きる児童、不登校傾向のある児童、虐待を受けていた児童等)、**インクルーシブ教育の理念は子どもたちの実態に沿うもの**である。

→ 通常の学校の改革、特に**授業やカリキュラムの再編を目指すインクルーシブ教育の理念**に賛同した。

→ インクルーシブ教育には、教育全体の理念を再編する可能性がある(と原田は考えた)

可能性があると思った、
その一方で・・・

教科「国語」の問題

(問題1)国語科の目標や指導事項には、「伝え合う力を高める」ことや「言語感覚の育成」等、**インクルージョンの理念と親和性がある文言が示されているものの、これらの理論や実践が多様性の包摂に資するものには十分になり得ていない。**

→ 国語科の目標や指導事項を整理・検討した上で、**その理論や実践をさらに多様に拓かれたものへと精緻化する必要がある。**

(問題2)「国語」という表記をめぐる根本的な問題や、「我が国の言語文化に関する事項」をめぐる授業実践など、国語科という教科に内在する**自国優先の(ナショナリスティックな)側面が、多様性の排除(エクスクルージョン)の構造を生み出している。**

→ 「伝統的な言語文化」をめぐる先行研究の中でも、多様性の包摂をめざした理論や実践に焦点化し、整理・検討することで、**インクルーシブな理論や実践を教員がイメージできるように示していく必要がある。**

インクルーシブ教育の問題

(問題1)文部科学省が提唱する日本の「インクルーシブ教育システム」は、障害のある児童・生徒を中心に想定したものであり、**従来の特別支援教育を言いかえただけの状態**が続いている。結果、インクルーシブ教育が障害当事者のみを包摂する考え方であるかのような誤解が学校現場で広がっている。

→ 「インクルーシブ教育システム」という用語を研究や実践で活用（利用）しつつ、**包摂する範囲を障害当事者以外にも広げていくことで、その用語の意味をずらし、広げていくことが求められる。**

(問題2)ユネスコが提唱するインクルーシブ教育の理念ではマイノリティへの視座が尊重されているものの、**具体性が乏しい。各教科・領域の実践者に一任されている状況**が長く続いている。

→ 教員(教科教育学を専門とする研究者を含む)は、子ども理解を軸に他分野・他領域の実践者や研究者と連携しつつ、**インクルーシブな教科教育の理論を構築し、実践を提唱し、検証する必要がある。**

さらに研究をすすめるうちに
気づかされたことは・・・

国語とインクルをクロスさせた 研究をすすめるうちに・・・

自身に付与されたマイノリティ性とマジョリティ性(社会的特権)への自問自答を繰り返すようになる。

○原田の場合のマイノリティ性

発達障害(高機能自閉症、ADHD)、吃音、(幼少期は)経済的貧困家庭、等

○原田の場合のマジョリティ性(社会的特権)

男性、成人、「日本人」、シスジェンダー、ヘテロセクシュアル、(発達障害と吃音以外は)定型発達者と同程度の身体機能・能力がある、一定の学歴がある、一定の年数が保障された仕事に就いている、逮捕歴がない、虐待経験がない、アルコール依存の家族・ギャンブル依存の家族や自死を繰り返し試みる(あるいは自死した)家族がいた経験がない、等・・

→ 自身に付与されたマイノリティ性とマジョリティ性(社会的特権)を見つめる存在に自覚的になることで、多様性を包摂することばの力を獲得し、社会を変えていくことが重要だと考えるようになる。

私が望む、インクルーシブな国語科教育とは

子どもたちが自身に付与されたマイノリティ性とマジョリティ性(社会的特権)を見つめ、個人(だけ)の責任ではなく社会構造の問題として捉えなおし、解決するための方向性を模索できる知識や技能、態度や価値観を学ぶ場であること。



各教科・領域のインクルーシブ化へ

国語科の場合・・・

- ① ことばを学ぶことをめざした教科「国語」だからこそ、インクルーシブなことばをめぐる知識や技能の獲得や、ことばでつくられた価値観(見方・考え方)の変容をめざすことができる。
- ② 言語コミュニケーションや非言語コミュニケーションのインクルーシブ化をめざす教科「国語」へ。(※言語／非言語コミュニケーションは重複する関係にある)14

では、国語科のインクルーシブ化に向けて、
具体的にはどうすればよいの？

・・・それを考える前に、
インクル関連の「研究のすすめ方」についての補足

インクル関連(多様性をめぐる教育の議論を含む)の 卒論・修論・博論の作成を考えている皆さんへ

自己省察をする章を一つ設けた方がよい。

(※せめて「研究の動機」だけでも、自身のことについては触れたほうがよい)

方法: ライフストーリーの分析、自己エスノグラフィー、当事者研究、
対話的インタビュー、・・・等(自身を振り返る方法であれば何でもよい)

〈理由〉自身の「**立場性(positionality)**」を表明することで、**思想的な立場や偏りを自覚**できるだけでなく、**他者(読み手)と共有することもできる**。また、**多様性を論じるうえで、当事者性を踏まえた議論が展開できる**ため。

(例) 原田が教室で子どもたちを観察する際は、意識的にも無意識的にも子どもたちの発話の状態を気にしてしまう。この背景には、当事者として吃音に悩んできた生活の履歴がある。このような原田の見方・考え方は、研究のオリジナリティでもあるが、「本人の思考操作ではままたらない偏り」として研究に影響を与えるものでもある。

→ 個々の**認知バイアス、生活体験、思想的な背景等**が、**研究内容に影響を与えることは不可避**である。特に「**多様性をめぐる研究**」は**価値が問われる研究**であるからこそ、研究としての目的や方法を明らかにする必要がある。このことから、研究の書き手に位置づく「**私**」という変数は、**できるだけ言語化するほうが良い**。

では、国語科のインクルーシブ化に向けて、
具体的にはどうすればよいの？

(ここからが本題)

そもそも、インクルーシブ化とはどうあるべきか

(インクルーシブ化をめぐる問題)

各教科・領域におけるインクルーシブ化の議論では、**45分(50分)の授業方法のみが議論され、カリキュラムのあり方や目標論の是非が議論されない。**

例)すべての児童が「わかる・できる」ことを目指す議論等。「授業のユニバーサルデザイン(授業UD)」で展開されている議論はその典型に位置づく。

※「授業UD」の場合は上の問題だけでなく、外国につながる児童や多様な性を生きる児童が十分に想定されていない点など、包摂の議論においても不十分である。

マイノリティを社会(授業)に効率的・効果的に適応させる(包摂する)議論だけでなく、**マイノリティの存在によってマジョリティの側が変容する(再包摂する)議論が不可欠である。**

(観点1) 多数派を前提に作られた**国語科カリキュラム**の問い直し

(観点2) 多数派を前提に作られた**国語科の授業方法**の問い直し

→国語科のインクルーシブ化を議論する際は、常に**観点1(カリキュラム)と観点2(授業方法)の視座をもつことが必要である。**

インクルーシブ化のすすめ方

1、学習指導要領に記載された目標を分解する。

(※目標を基盤にカリキュラムが生まれ、教科書教材が作られ、授業が展開されるため。)

2、分解した目標の文言を、学習指導要領の『解説』をもとに整理し、インクルージョン(多様性の包摂)の思想と親和性の高いものと低いものとに分ける。

3、親和性の高い目標の文言は有効に活用することで、その理論や実践を、さらに精緻化させていく。

4、親和性の低い目標の文言は注意深く受けとめつつ、その文言のもとに行われた(インクルージョンに親和性のある)先行研究の知見に学び、その理論や実践を変えていく。

(※親和性の低い文言については、削除することや、表現をめぐる修正案も提言していく。)

→教員の場合、学習指導要領の文言をつくりかえることには立場的に限界があるため、授業の場からカリキュラムを問いなおしていく。

→教員には(教科教育学を専門とする研究者を含む)、現行の教育制度や法律を「知的に活用」したり、現場の観点からその解釈を「柔らかくずらす」といった、創造的(creative)で批判的(critical)な態度が求められている。

国語科の「目標の分解作業」を
やってみましょう。

小学校学習指導要領に記載された 国語科の目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとお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ようにする。

(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、思考力や想像力を養う。

(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、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。

(下線は引用者、文部科学省2018a:28)

→下線をひいた7つの箇所に、①～⑦の番号をつける。

- ① 「言葉による見方・考え方を働かせ」とは…
- ② 「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とは…
- ③ 「伝え合う力を高め」とは…
- ④ 「思考力や…

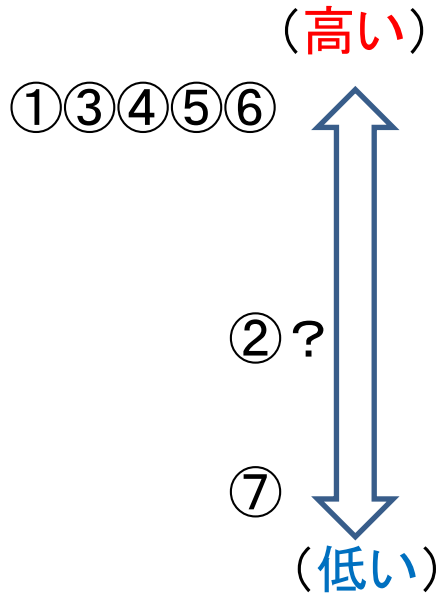
『解説』に示された各目標(①～⑦)の解説

(該当する箇所をもとに原田が抜粋して作成した)

- ① 「言葉による見方・考え方を働かせ」とは、「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、**言葉への自覚を高めること**」である。
- ② 「**国語で**正確に理解し適切に表現する資質・能力」とは、「**国語で**表現された内容や事柄を正確に理解する資質・能力、**国語を**使って内容や事柄を適切に表現する資質・能力であるが、そのために必要となる**国語の**使い方を正確に理解する資質・能力、国語を適切に使う資質・能力を含んだもの」である。
- ③ 「伝え合う力を高め」とは、「**人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力を高めること**」である。
- ④ 「思考力や想像力を養う」とは、「**言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うこと**」である。
- ⑤ 「言葉がもつよさ」には、「言葉によって自分の考えを形成したり新しい考えを生み出したりすること、言葉から様々なことを感じたり、感じたことを言葉にしたりすることで心を豊かにすること、**言葉を通じて人や社会と関わり自他の存在について理解を深めたりすること**」などがあり、「こうしたことをよさとして認識すること」が求められる。
- ⑥ 「言語感覚」とは、「言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のこと」である。また、「話したり聞いたり書いたり読んだりする具体的な言語活動の中で、**相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるか**を直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的に捉えたりすることができること」である。
- ⑦ 「**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」こと理由は、「**我が国の歴史の中で育まれてきた国語が、人間としての知的な活動や文化的な活動の中枢をなし、一人一人の自己形成、社会生活の向上、文化の創造と継承などに欠かせないから**」である。「**国語の大切さ**を自覚し、国語に対する関心を高め、話したり聞いたり書いたり読んだりすること」は、「児童一人一人の言語能力を更に向上」させ、「**国語を愛護し、国語を尊重**して、**国語**そのものを一層優れたものに向上させていこうとする意識や態度も育

分析結果

- インクルージョンの思想(多様性を包摂する観点)との親和性の高さ・低さについて



分析結果から考えられる 国語科のインクルーシブ化の2つの方向性

〈インクルーシブ化の方向性1〉

(現状)「伝え合う力を高め」ることや、「言語感覚」を育成することなど、国語科のインクルーシブ化に向けて有効に活用できる文言がある。

該当番号:①③④⑤⑥

→ 理論と実践のさらなる精緻化をめざした国語科カリキュラムのインクルーシブ化へ(1)

〈インクルーシブ化の方向性2〉

(現状)「国語を愛護」「国語を尊重」など、自国優先で外国につながるのある児童に対して排他的であると受け取られかねない文言がある。

該当番号:⑦ (※②は判断保留)

→ 理論と実践をラディカル(根源的)に問いなおすことをめざした国語科カリキュラムのインクルーシブ化へ(2)

〈インクルーシブ化の方向性1〉を すすめる場合(1)

参考になる先行研究

中辻(2018)、永田(2015;2017)、原田(2013;2014;2017)等

学習目標 ① **自己のコミュニケーション観を考える**ことができること。

② **他者のコミュニケーション観を考える**ことができること。

③ **他者とのコミュニケーションに参加し続ける**ことができること。

学習内容 (a) **言語(バーバル)と非言語(ノンバーバル)の知識や技能**を学ぶこと。

(b) 伝わることの喜び、かかわることから生まれる**安心・安堵の気持ち**を学ぶこと。

(c) 伝わらなさ、かかわる難しさ、**痛みや暴力の背景にある権力関係**を学ぶこと。

学習方法 (I) **言語(バーバル)に加え動作化や視覚化など非言語(ノンバーバル)**を用いること。
原田(2013:50)

→指導要領にある「**伝え合う力を高め**」るの**考え方(理論)**を、**インクルーシブの観点から深め、広げている**点に特徴がある。

〈インクルーシブ化の方向性1〉を すすめる場合(2)

小学5年の単元「好きな人に手紙を書いて、自分のコミュニケーションについて考えよう」原田(2013:51-52)より抜粋。※ただし、考察の関係上①～⑥の番号を本文に加えた。

①お笑い芸人に手紙を書くことは、樹の学ぶ意欲を強く引き出した。(略＝原田)樹はいつものように鉛筆をかじりながらも、苦手だった書くことに挑戦した。苦手なパソコンにも挑戦するようになった。この単元では席を立ち上がることも少なく、鉛筆をかじる頻度も和らいでいた。手紙を書く過程においては、他にもお笑い芸人に向けて書きたいという芹菜、結、海斗がいたので、学級担任は樹と一緒に取り組ませた。(略＝原田)また、3名も樹に手紙の書き方(字形、敬語の使い方、事実と意見の考え方等)を②教えつつ、自分自身の書き方を振り返ることができた。お笑い芸人という共通事項を通して、樹と3名とのあいだには③お笑い以外の会話も成り立つようになっていった。単元の中頃では、同じ学級に所属する3名以外の学習者も④樹がお笑いに詳しいことや、ものまねが上手であることを知り、樹に対する見方や考え方を変えていった。学級担任はお笑い芸人のやりとりを何度も再現できる樹の特徴から、⑤漫才やものまねにおける身体の動かし方や見せ方の効果をコミュニケーションの知識として学習者が獲得できるように、樹や他の学習者が実際に演じることで、学習者一人ひとりが考える場を設けた。単元の後半では、⑥お笑いという表現が使い次第では他者への差別や暴力になりかねないことに触れ、日常生活における自分自身の言動や他者との関係性を振り返らせた。

〈授業づくりのポイント〉(※番号は本文に該当)

①学習者の興味・関心があること、②教える側に学びがあること、③関係性が深まること(信頼できるようになること)、④他者の見方・考え方が変わること(尊重・尊敬できるようになること)、⑤非言語の観点を取り入れていること、⑥他者とかがかわることの困難を感じることや社会構造へのまなざし(社会的特権)を意識できること。

〈インクルーシブ化の方向性2〉を すすめる場合

参考になる先行研究

田場(2017)、富安(2018)、難波(2009)、村上(2014)、村上・荻野(2014)等

・「日本には、アイヌ文化・在日コリア文化・沖縄文化が既に土着化し、日本の伝統文化の担い手の一つとなってい」る。「いわゆる和文化だけに注目するのではなく、このような文化にも注目することが、豊かで多様な日本の伝統文化を継承することにつながる」(難波2009:27)

・「「伝統」をただ良きものとするのではなく、それとどうつき合っていくかを考える学習」(富安2018:185)

・「国民国家の〈辺境〉に位置づけられ、その言語文化を教育において否定された体験を持つ沖縄の「伝統的な言語文化の教材化」は、国際化時代にあって、自他の言語文化の尊厳を尊重する姿勢を育む上で象徴的な意味合いを持つ」(村上2014:37)

〈授業づくりのポイント〉

日本国内外の言語文化を尊重する姿勢を育むことを目標に位置づけ、「日本の伝統文化」から見落とされてきた(排除＝エクスクルージョンされてきた)言語文化にも着目し、その言語文化との向き合い方を考える場にすること。

国語科のインクルーシブ化に向けた 2つの方向性のまとめ

「国語科のインクルーシブ化」といっても、**研究領域としての範囲は広い**。また、各研究領域が整理されているわけでもない。

このため、インクルーシブな国語科教育の理論や実践の研究に着手しようとしている教員や研究者は、**自身に取り組もうとしている研究内容が、国語科のインクルーシブ化に向けた2つの方向性のどこに位置づくのか、先に検討してからすすめるのが良い**。

その上で、**自身の社会的な立ち位置も自覚しつつ、研究に取り組むのが良い**。

ここまでの議論を踏まえた上で、
国語科授業づくりに必要な視座とは？

インクルージョンの観点から見た、 国語科授業づくりに(最低限)必要な3つの視座

(1) 包摂と再包摂のサイクルをめざすこと。

※子どもたち同士で学び合う状態をつくりましょう。

※一方向的な講義形式の授業スタイルから脱却できないのであれば、まずは5分だけでも、ペア学習か、グループでの話し合いの場をもうけましょう。

※多様な子どもたちとかかわる機会や場を保障することは、すべての子どもたちが「伝え合う力」を高める上で必須であるだけでなく、公教育に託された最後の希望です。

(2) 非言語(ノンバーバル)の観点を目標や方法に取り入れること。

※学力困難な子どもたちの多くは非言語の発達世界を生きています。具体的な方法論については、特別支援学級や保育での取り組みに学びましょう。

※マジョリティの立場の子どもたちにとっても、「伝え合う力」を高める上で非言語をめぐるコミュニケーションの学びは必須です。

(3) 授業はもちろん、一つひとつの単元で子どもたちを育てる意識をもつこと。

※45分(50分)の授業で達成すべき授業目標への意識は重要ですが、同様に、時間軸を広げた単元目標への意識も重要です。各授業において、子どもたちを評価の観点で縛り過ぎないことが大切です。授業での自由な発想、自由な言動が許されているときに、子どもたちは私たちの枠の外にある、魅力的な見方・考え方を教えてくれるものです。

※単元全体で育てる発想をもつことで、子どもたちのゆったりとした参加や、その時はまだ理解できなかった個々のつぶやきの意味を、教員が後ですくいあげることができます。

インクルーシブな国語科教育をめぐる、 残された研究課題 3点

1、疾病・障害・発達障害のある児童、外国につながる児童、多様な性を生きる児童、経済的貧困家庭を生きる児童、虐待を受ける児童、不登校傾向のある児童、障害や疾病の当事者の家族のいる児童等、**マイノリティ性が先だつ子どもたちの包摂をめざした実践や理論の研究が質的・量的に不十分**であること。

※参考文献

新井(2020)、稲田・難波(2015)、齋藤(2020)、永田(2020a)、原田(2020)、等

2、**マジョリティ性(社会的特権)を国語科の文脈で学ぶための実践や理論の研究が不十分**であること。

※参考文献 Goodman(2011)、出口(2021)、原田(2013)、横田(2021)、等

3、**批判的教育学やクィア・ペダゴジーといった、社会構造や社会規範を問いなおす理論の知見を手がかりに、従来の国語科教育の実践や理論を検討する観点**が不十分であること。

※参考文献 Apple(2009)、永田(2020b)、Brizman(2000)、等

おわりに

- 「実践の学」や「臨床の学」と呼ばれる教科教育学の研究は、**子どもの「今」に寄り添うもの**であり、トップダウンとして降りてきた**カリキュラムを現場の視座から問いなおす(変革する)可能性**を秘めています。
- インクルージョンの観点から見た国語科教育の研究は、**子どもの「今」により深く寄り添える**だけでなく、インクルージョン(包摂)／**エクスクルージョン(排除)として機能する社会構造の問題点も**見えてくるため、**教員・研究者としての自身の生き方**についても考えさせられます。
- これを機に、国語科教育のインクルーシブ化に向けて、皆さんも研究してみませんか？

補足スライド(1)

子どもたちの多様な実態

○UNESCO(2009:4)

民族的・言語的マイノリティの出身者、過疎地の対象者、HIV/AIDSの影響を受けた者、障害や学習上の困難のある学習者、人種、経済的地位、社会階級、エスニシティ、言語、宗教、ジェンダー、性的指向、能力、etc・・・

○湯浅・新井・吉田編(2019:iv - v)

感覚障害児、肢体不自由児、病弱児、発達障害児、重度障害児、多様な性、吃音、外国につながるの児童、ギフテッド、貧困家庭、不登校、ひきこもり、心理・社会的困難を抱える子ども、被虐待児、etc・・・

→(1)マイノリティ性は一つでない場合があること、(2)他のマイノリティ性と重複する関係にあること、(3)マジョリティ性と交差する関係にあることを踏まえつつ、**子どもたちの実態としてのマイノリティ性とマジョリティ性を見とる力**が「インクルーシブな国語科教員の力量」として求められる。

補足スライド(2)

インクルーシブ教育の原理

○荒川(2015:32)

「インクルーシブな教師教育では信念、価値観、態度の涵養が非常に重視されていることがわかる。もとより知識・技能も軽視されてはならない。しかし、今日の要素主義的な子ども理解の傾向も相まって、障害特性理解の知識やその対応スキルも要素主義になりがちである。知識・技能の前提として**全ての子どもを包摂しその多様性に応えようとする姿勢**が求められる。しかもそうした**態度や価値観は、人権、民主主義、反差別の原理**にしっかり支えられたものであることが**重要**とされている。信念や価値観、態度とは、国家主義的な規範意識や精神主義・徳目主義を指すのではなく、**差別や排除、不寛容の不条理に自ら気づき、理解するようなカリキュラムや学習方法論の確立**を求めている。こうしたことは日本の教員養成においては十分に議論されてこなかったのではないか。」

→諸外国のインクルーシブな教師教育では、「**人権、民主主義、反差別の原理**」といった**観点**が重視されている。

→インクルーシブな国語科教育においても、**子どもたちが社会に潜む「差別や排除、不寛容の不条理」**などに**気づくことができること**ばの**学び**が求められる。

補足スライド(3)

国語の「授業UD」の課題5点

課題① 国語の「授業UD」の理論では、**カリキュラム自体を問い直す視座がない**。(授業に効率的・効果的に適応させる議論が中心となっている)

課題② 国語の「授業UD」の理論では、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**。(日本の「インクルーシブ教育システム」の議論と同様の問題を抱えている。)

課題③ 国語の「授業UD」の理論では、**単元学習の視座が欠落している**。このため、単元学習の開発や、単元を通して子どもたちを育てる研究や実践の視点が弱い。

課題④ 国語の「授業UD」の理論では、45分の飛び込み授業・実験授業の提案と検証を軸にしている。このため、**授業外の時間軸・空間軸を生きる子どもたちへの理解が弱い**。同様に、子どもと教員や子ども同士の関係性の深まりといった、**中期・長期的な時間軸を見通した学習集団づくりへの視座が十分ではない**。

課題⑤ 国語の「授業UD」の理論では、国語科の目標と方法に「論理」を特権的・偏向的に位置付けている。このため、**教科「国語」にある包摂可能性や、「論理」以外に子どもたちに生まれるはずの学びの可能性を狭めている点に限界がある**。

※より詳しい考察については、原田(2018)を参照のこと。

補足スライド(4)

「包摂」と「再包摂」の考え方について

包摂(インクルージョン)

発達障害のある子どもなど、**マイノリティ性が先行する子どもたちを学びの場に参加させている状態**のこと。

再包摂(リ・インクルージョン)

定型発達の子どものなど、**マジョリティ性が先行する子どもたちを、マイノリティ性が先行する子どもたちとのかかわりを通して新たな学びの場に参加させている状態**のこと。

→「「包摂」と「再包摂」が子どもたちのあいだで次々と生まれるような、動的なサイクルをめざすことが国語科授業で求められている」(原田2017:125)。

→子どもたちのマイノリティ性やマジョリティ性の見とりについては、UNESCO(2009)や湯浅・新井・吉田編(2019)等で示された子どもたちのニーズや、Goodman(2011)で示された「社会的特権(privilege)」等の考え方を参考にしつつ、さらには、その時々々の学習集団内における権力関係や個々の生活履歴を踏まえた上で、丁寧に考える必要がある。

補足スライド(5)

インクルーシブな「指導と評価の一体化」へ

○木村・山元(2020:93)

教材に対して学習者が抱く感想や意見は千差万別であり、好意的なものもあれば否定的なものもあると考えられる。それらを評価者の観察や学習者自身の自己評価によって捉えたうえで、評価者はどのようにフィードバックしていくべきだろうか。「このような感想・意見を持ってほしい」と評価者が「願い」、その方向に向かって指導を修正していくことは、過度な目標の細分化につながり、読みの全体性を損ないかねない。重要なのは、**教材に対する学習者の反応がいかなるものであろうと、「なぜそう思ったのか」を明確に表現できるように指導を修正していくことではないだろうか。**例えば学習者が「こう思っているけれど、なぜかはよくわからない」という反応を示しているとき、評価者は観察などから**その原因が語彙力の問題なのか教材に対する理解の問題なのか、はたまたそれ以外の問題があるのか**検討する。そして、**その問題が解決する方向に向かって指導を修正するのである。**

→①**その子なりの理由(わけ)を言語化することを指導と評価の軸にすること**と、②**そこで言語化された内容をもとに、教員がもつ個々の子ども理解(子どもたちの学びの実態や、その学びの背景にある生活履歴等への理解)を深めていくこと**、の2点を大切にすることにより、インクルーシブな「指導と評価の一体化」の実現が可能になる。

参考引用文献

- Apple, Michael W., Au, Wayne, Gandin, Luis Armando (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*, Taylor & Francis 長尾彰夫・澤田稔監修・安彦忠彦他監訳(2017)『批判的教育学事典』明石書店
- 新井英靖(2020)「言葉の理解と活用に困難を伴う子どもの国語の指導」全国大学国語教育学会編『国語科教育を問いなおす』東洋館出版、pp.11-16
- 荒川智(2015)「インクルーシブな教師教育の論点と動向」障害者問題研究編集委員会編『障害者問題研究』第43巻第1号、pp.26-33
- 稲田八穂・難波博孝(2015)「「情動」に働きかける読み聞かせの実践—「排泄」をテーマにした読み聞かせのケーススタディ」日本読書学会編『読書科学』第57巻、3-4号、pp.89-100
- 木村穂乃香・山元隆春(2020)「国語科教育における学習評価に関する一考察—「指導と評価の一体化」を中心に」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要. 教育学研究』(1)、pp.86-94
- 齋藤ひろみ(2020)「文化間移動をする子どもたちの「ことば」を育む国語科教育—社会的相互作用としての言語経験の場を創る」全国大学国語教育学会編『国語科教育を問いなおす』東洋館出版、pp.17-22
- 田場裕規(2017)「沖縄・地域から考える「伝統的な言語文化」—〈声〉と〈身体〉をどうするか」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』(537)、pp. 4-9
- 出口真紀子(2021)「みえない「特権」を可視化するダイバーシティ教育とは？」岩淵功一編『多様性との対話—ダイバーシティ推進が見えなくするもの』青弓社、pp.165-174
- 富安慎吾(2018)「伝統的な言語文化に関する学習指導」井上雅彦・青砥弘幸編『新しい教職教育講座 教科教育編① 初等国語科教育』ミネルヴァ書房、pp. 176-186

参考引用文献

- 中辻柚里(2018)「読むことの領域におけるインクルーシブな国語科授業に関する一考察―「包摂」・「再包摂」概念に着目して」『学芸国語教育研究』36(0)、pp. 141-153
- 永田麻詠(2015)「インクルーシブな国語学力の構想―「読むこと」の授業づくりをめぐる」インクルーシブ授業研究会編『インクルーシブ授業をつくる―すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法』ミネルヴァ書房、pp.83-93
- 永田麻詠(2017)「インクルーシブな国語科授業の検討―「サーカスのライオン」の授業実践を手がかりに」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』40(1)、pp.15-25
- 永田麻詠(2020a)「多様な性を生きる子どもの姿から国語科教育を問いなおす―日本語基礎事項の学習を中心に」全国大学国語教育学会編『国語科教育を問いなおす』東洋館出版、pp.23-28
- 永田麻詠(2020b)「性の多様性を包摂する国語教育と批判的リテラシーの検討―クィア・ペダゴジーを手がかりに」関係性の教育学会編『関係性の教育学』19(1)、pp. 193-203
- 難波博孝(2009)『表現力・思考力も身に付く伝統的な言語文化の授業づくり』明治図書出版
- 原田大介(2013)「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(2014)「コミュニケーションを学ぶことばの授業づくり―特別支援学級と通常学級との連携を想定して」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.140-155
- 原田大介(2017)『インクルーシブな国語科授業づくり―発達障害のある子どもたちとつくるアクティブ・ラーニング』明治図書出版

参考引用文献

- 原田大介(2018)「国語科教育における「授業のユニバーサルデザイン」の検討—多様性を包摂する授業の構築に向けて」日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』第6巻、pp.54-68
- 原田大介(2020)「国語科教育を問いなおす—学習者の多様性から考える」全国大学国語教育学会編『国語科教育を問いなおす』東洋館出版、pp.5-10
- Brizman, D. P. (2000). Is There a Queer Pedagogy? Or Stop Reading Straight. Stephen J. Ball (Eds.) *Sociology of Education: Major Themes Volume 1*. London; New York: Routledge.
- 村上呂里(2014)「伝統的な言語文化」の学び論—沖縄から考える」村上呂里・荻野敦子編『沖縄から考える「伝統的な言語文化」の学び論』溪水社、pp. 3-38
- 村上呂里・荻野敦子編(2014)『沖縄から考える「伝統的な言語文化」の学び論』溪水社
- 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版
- 湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝編(2019)『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房
- UNESCO(2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. [Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all; 2006 \(unesco.org\)](https://unesco.org/en/files/unesco-guidelines-for-inclusion-ensuring-access-to-education-for-all-2006) (2021年8月16日確認)
- UNESCO(2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. [Policy guidelines on inclusion in education - UNESCO Digital Library](https://unesco.org/en/files/unesco-policy-guidelines-on-inclusion-in-education) (2021年8月16日確認)
- 横田和子(2021)「共生への対話のための『外国語としての日本語』の実践—日本語母語話者を日本語教育に再包摂する場づくり」『未来を拓く教育実践学研究: 共創型対話学習研究所機関誌(論文集)』(5)、pp.30-45