

生き延びるためのことばの学び —障害当事者の立場から—

福岡女学院大学 原田 大介

1. 学習者の実態から

文部科学省が 2012 年に報告した「通常の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」によれば、通常学級に在籍する約 6.5%の児童生徒に発達障害の可能性があると確認されている。その詳細は、「学習面で著しい困難を示す」傾向が全児童生徒の約 4.5%、「行動面で著しい困難を示す」傾向が全児童生徒の約 3.6%、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」傾向が全児童生徒の約 1.6%であった。10 年前の 2002 年の同じ調査では約 6.3%の児童生徒に発達障害の傾向があると報告されていたことから、通常学級に在籍する発達障害のある学習者は無視できない存在であることが改めて証明された。

このような現状において、国語科授業はどうあるべきなのか。発達障害児・者は自傷やうつと親和性が高く、自殺率も高い(有賀 2012;猪子 2012)。自己肯定感が低く、他者とかがかわることが困難な場合が多い。このような学習者とかがかわる上で、学級経営、生徒指導、道徳、総合的な学習の時間など様々なアプローチが考えられるが、本稿ではあえて国語科の可能性を考えてみたい。その理由は、学習指導要領の国語科教育の目標の中に「伝え合う力を高める」ことが明示されているからである(文部科学省 2008:9)。国語科授業が発達障害のある児童生徒を含むすべての学習者に寄与する科目となるためには、障害当事者が生き延びるための新たな「ことばの学び」観を早急に構築しなければならない。

しかし、これまで国語教育に携わる教師や研究者は、発達障害など特別な支援を要する学習者にまなざしを向けてこなかった(原田 2010;2013a)。このため、新たな「ことばの学び」観を構築するための資料そのものが見当たらないのが現状である。まずは、私たちが障害当事者の内面で起きていることを知ることから始める必要があるだろう。

よって、本稿では次の流れで展開する。(1) 障害当事者の立場から障害当事者の内面で起きているこ

とを探る。(2) (1) をふまえ、障害当事者が生き延びるための「ことばの学び」観を構築する。(3) (1) と (2) で得た知見を手がかりに、国語科授業の新たな可能性を考える。

2. 研究方法としての当事者研究

本稿では、個別の事例を検証することで障害当事者の内面で起きていることを探る。対象者は稿者自身である。稿者は医師より高機能自閉症と ADHD と診断されており、精神障害者保健福祉手帳(3 級)を所持している。また吃音の自覚症状がある。

本稿では研究方法として当事者研究を採用する。なぜ当事者研究なのか。ここで、当事者研究という方法を採用することの意義と必要性について簡単に触れておきたい。

石原孝二は当事者研究を、「苦悩を抱える当事者が、苦悩や問題に対して「研究」という態度において向き合うこと」と定義している(石原 2013:4)。当事者研究とは、北海道浦河町で暮らす精神障害者の日常実践から生まれたプログラムである。生活の中で当事者が直面せざるを得ない幻覚や妄想などの症状、感情の爆発や暴力、薬や金銭の自己管理、家族や職場の対人関係の困難などといった状況を、仲間と連携しながら「研究」という視点から捉え、生きていくための知識や技術を当事者自身が生み出していこうとする取り組みである(向谷地 2009)。

障害当事者の語りは、従来から障害当事者の内面世界を知るための手がかりとして重要視されてきた。しかしその一方で、障害当事者の語りを解釈し、理論化するのには主に専門家の役割であった。自分のことばを奪われることに対する障害当事者からの異議申し立てが、当事者研究が生まれた背景にある。

当事者研究のように、自分自身について通時的・共時的な視点から研究することに着目し、それを国語教育研究のひとつとして位置づけた先行研究がある。それは、野地潤家が提唱した「個体史研究」である(野地 1956)。

野地は「国語教育個体史」について、「実践主体による国語教育実践の営為に関する記録の全体的統合的集積」と定義し(野地 1998:19)、「国語教育個体史を記述する部門」として、「1 国語教育者成長史 2 国語教育実践史 3 国語教育生活史」に分類している(野地 1998:24-25)。「国語学習個体史」については、「国語教育個体史の中心をしめる国語教育実践史は、実践主体の自己把握による持続的な実践営為の記述であるが、国語学習個体史は、学習者(児童・生徒・学生)の学習活動の展開を、学習者みずからかあるいは指導者(実践主体)が把握し記述したものである」と説明する(野地 1998:47)。

野地の提案の中で独創的なのは、学習者自らが自分の経験を振り返ることで生まれた語りを国語教育研究の枠組みに取り入れた点にある。加えて示唆的なのは、野地自身が学生時代・教師時代の自分の経験について振り返り、その語りを研究のひとつとして他者に提示した点にある。「私」という変数を置き去りにすることなく、研究者としての自分自身を学習者としても位置づけた野地の姿勢や態度は、国語教育における当事者研究の先駆けとも呼べる。

しかし野地は、「いつ、どこで、いかにしてということについては、場所を学校にかぎりたい」と述べているように、「個体史研究」の対象を学校教育の場に限定している(野地 1998:13)。また、「国語学習個体史を把握し記述するばあいにはそれが国語学習活動の展開に関すること」とあるように、学校教育の中でも、国語科授業に限定している(野地 1998:47)。そのため、「個体史」としての学習者の語りも、野地自身の語りも、時間的・空間的な広がりを見せることなく、学校の中での国語(科)教育だけに狭められている。焦点を定めて語ることは、語り方のひとつとして有効ではあるが、「個体史研究」の枠組みとして限定した場合、学習者が他の時間・空間の中でもち得たはずの「ことばの学び」についての語りが消えてしまうという限界が「個体史研究」には残る。

このような限界をふまえ、本稿における当事者研究では、時間・空間を国語科授業だけに限定せずに日常生活全般に広げて「ことばの学び」を捉えることとする。また、野地自身がそうしていたように、研究者的な視点を全面に打ち出すのではなく、学習者としての立場から「ことばの学び」を語りつつ、分析することとする。加えて、当事者研究の特徴で

もある「苦悩や問題」を研究の対象とすることにより、障害当事者が苦悩や問題から生き延びるための「ことばの学び」観を構築することを目指す。

3. 障害当事者の身体的な特徴

—内面では何が起きているのか

以下、障害当事者による新たな「ことばの学び」観を構築することを見通しつつ、高機能自閉症、ADHD、吃音の各項目における代表的な特徴を、これまでの稿者の実体験をふまえて述べていく。

すでに稿者の幼少期から青年期までのライフヒストリーについては原田(2007)で示し、障害を中心とする稿者の身体的な特徴については原田(2012)で示している。このため、本稿ではその中から重要な部分だけを抜粋した。また、より説明が必要だと思われる箇所は新たに考察を加えた。

3.1 高機能自閉症について

高機能自閉症の特徴の一つに、身体感覚の極端な過敏さと鈍感さがある。例えば稿者の場合、嗅覚が過敏であることから、苦手な人のおいや交通機関のおいを嗅ぐと気分をわるくすることがある。

また、ことばの一つひとつを遠く感じ、理解するのに人よりも時間を要する。経験したことでしかイメージできないことが多くあり、「もしも～」や「仮に～」などの話の展開に参加できないことが多い。

集団行動の場面において状況を把握できないことが多い。その理由として、複数の声を同時に聴いていると誰が何を話しているのかがわからなくなり、文脈を理解できなくなっていることが考えられる。意識を集中すれば文脈を理解できることもあるが、この場合、稿者の身体は極度に疲弊している。このため常に強いストレスに晒され、幼少期より家で寝込むことや、身体が熱くなり夜眠れなくなることが頻繁にあった。

3.2 ADHD(注意欠陥多動性障害)について

ADHDは、高機能自閉症と深く連続している障害である。稿者の場合、特徴的なのが、多動性障害よりも注意力が持続しないこと(注意欠陥障害)にある。他者との会話場面では、声が断片的にしか聞こえないことがよくある。記憶する内容も、断片的に聞こえた内容のみになる。この特徴に、経験したこと以外のことはイメージするのが難しい高機能自閉症の特徴も加わり、断片的な内容を自分で補ったり想像したりすることは更に困難になる。この結果、

ことばを記憶することはますます出来なくなり、ことばはいつそう実感として遠いものとなる。

3.3 吃音について

吃音は一般的に「流暢に発話することが困難な状態のこと」と定義され、その原因は未だに解明されていない(小林・川合 2013)。稿者の場合、声としての音そのものを発生することが困難である。また、吃音症状の代表的な特徴である「波」と呼ばれる、調子のよいとき(客観的に流暢であるかどうかは別として「比較的流暢に発話できている」と本人が思うとき)とそうでないとき(流暢に発話できていないと本人が思うとき)の差が大きく、自分が本当に言いたいことや言うべきことは言わずに、発音・発声しやすい別のことばに言い換えてきた経緯がある。

この結果、「私」のことばが何かがわからなくなり、日常生活で人と話したり書いたりする場面において自分が誰に何を話しているのか/書いているのかがよくわからなくなるといった、乖離の症状に近い状態が幼少期より続いた。

3.4 学童期をどう生きたか

高機能自閉症、ADHD、吃音というそれぞれの障害特性とその組み合わせによって、学童期における稿者の身体には次のようなサイクルが生じた。

(1) 他者とのかかわりに怯え続ける→(2) 自己肯定感が著しく低下する。その一方で自身を守るための極端な自己万能感と歪んだ上下思想が生まれ、人を見下す発言をしたり、人よりも強くあろうと願うようになる。→(3) ことばが遠い上に、よりことばが上滑りするようになる→(4) 自分のことばも含め何を信じてよいかわからず、存在としての「私」の輪郭が曖昧な状態が続く。

3.5 国語科授業の時間をどう過ごしたか

(a) 音読に対する恐怖

吃音があるために音読の時間は常に怯えていた。自分が読む番を席順から計算し、他の学習者が読んでいる文章は聞かずに自分が担当する文章を何度も小声で読んでいた。自宅で練習したり直前に練習してもことばがつかかる/声が出ないという結果が変わることはなく、その都度自分から笑ってごまかすことを繰り返した。

(b) 文脈を理解する難しさ

文脈や状況を理解する難しさから、学力試験などのペーパーテストでは、その問いがそもそも何を聞

いているのかわからないことがよくあった。また、物語文や説明文の内容をどのように理解してよいのか、話の中心が何であるのか、教師が何を求め、何を「正解」としているのかわからないことが多くあった。このため気分も悪くなり、偏頭痛に悩まされてきた。

(c) イメージすることの困難

活字を中心とする国語の教科書の構成では何かをイメージすることが困難であり、文脈を理解することの難しさがさらに深まった。

(d) 知りたいこととのずれ

(a) (b) (c) のような状況が続く中で、国語科の授業では強い疎外感を受けていた。また、例えば吃音についての基礎的な知識や自分と同じような障害のある人の生き方についてなど、自分が困っていることや知りたいことと授業の内容とがかけ離れていたため、意欲をもって参加できなかった。

4. 障害当事者が救いに感じたことばの学び—生き延びるための「ことばの学び」観

稿者の場合、国語科授業に救いはなかった。その時間・空間以外の場で、稿者が救いに感じた出来事が次の2点であった。

4.1 出来事①

島根県で開かれた吃音スタタリングフォーラムで吃音がある子どもや大人と出会い、初めて自分と「同じ」身体的な特徴がある者たちを知る。と同時にその者たちとのあいだにある身体的な「違い」や考え方の「違い」に気づくようになる。「同じ」と「違い」を知ることで「私」の身体の特徴が少しずつ見え始める。また、人によって吃音との向き合い方や受けとめ方の程度が異なることも知るようになる。

このことと合わせて吃音に関する本の存在を知り、知識を得ることで、ことばを学ぶことの意義を実感する。

4.2 出来事②

(1) 大学院生の立場から論文作成の一環として、ライフヒストリーを作成して、友人や大学の指導教員など信頼する者たちの前で語る。また、(2) その場で問いかけられたことをもとに、再度ライフヒストリーを作成して語る。(1)と(2)の作業を繰り返し試み、信頼している者との間で相互作用的に/対話的に共有したことにより、「私」の断片的な記憶をつなげ、意味づけることを可能にした。

4.3 救いの先に生まれた「私」の輪郭

身体的な特徴に関する「同じ」と「違い」を知ること（出来事①）と、断片的な記憶をつなげたり意味づけたりすること（出来事②）から、稿者は曖昧で不安定であった「私」の輪郭が少しずつ見え始めた。出来事①と②に共通しているのは、ことばの存在と、強く信頼する者の存在にある。

稿者の身に起きた出来事と同じように、ことばの存在と他者の存在の重要性を感じさせる障害当事者の報告がある。アスペルガー障害の当事者である綾屋紗月は、周囲の人とのずれから生じる苦悩について、次のように述べている。

ものごころついた二、三歳の時にはすでに、私には自分を取り囲む世界と人々とのつながらなさがあった。（略＝引用者）どんなにたくさんの情報を抱えていても、その存在や意味を誰かと共有されない情報は、ないことに等しい。気づいたことや感じていることを話しても「それは考えすぎだ」と受け流され、「あれは何が起きているの」「さっきのはどういう意味？」と訊ねても、「え、なんのことかわからない」「そんなことあったっけ？」と言われる。その積み重ねにより、意味づけできないほわほわとした情報ばかりが増えていき、身の回りを取り囲んでいくのである（綾屋・熊谷 2010:73-74、下線は引用者）

「私」の記憶は、他者と共有してはじめて記憶として成立する。綾屋が述べるように、断片的な記憶をつなげたり意味づけたりするには他者の存在が不可欠であり、そして共有するためには、ことばが欠かせないのである。

その後、綾屋は自身とその仲間による当事者研究の試みにより、自己感を「知覚・運動レベルでの自己感」と「語りと承認によって得られる自己感」の2つに整理し（綾屋 2013:205）、その2つが満たされることによって「他者とのかかわりにおいて不安になる自身に「自分の軸」ができた」と報告している（綾屋 2013:214）。綾屋が述べる「知覚・運動レベルでの自己感」は稿者の出来事①に、「語りと承認によって得られる自己感」は出来事②と重なる点が多いことがわかる。

また、脳性まひの当事者である熊谷晋一郎は、「二次被害」と呼ばれる病態が出現することへの不安から激しい痛みが生まれた事例をもとに、「目が覚めるような知と、それを陰で支える信が必要」である

と主張している（熊谷 2013:268）。熊谷は自分の担当医から得た言葉と、その言葉を信じる事が出来たことにより、「嘘のように痛みは取れていき」、「不定形に変形し続けたボディイメージも固定され、輪郭がすっきりと安定した」と述べている（熊谷 2013:267）。稿者の場合も同様に、吃音などの身体的な特徴に関する知識や、他者との信頼関係が生き延びるために必要であった。知が信を生み出すことや、その逆もあり得るが、学校教育の場合、吃音などの苦悩や問題を学習者が語る難しさを考えると、まずは教師や他の学習者との間で信頼関係を形成することが重要になる。

出来事①と出来事②を経て「私」の輪郭が少しずつ見え始めた稿者は、信頼する者たちの前で「自分の思いや経験の言語化」を試みるようになる。やがて、稿者は閉じた「私」のことば（他者を寄せつけないことば）ではなく、開かれた「私」のことば（コミュニケーションのことば）を他者との対話を通して生み出すことに喜びと責任を感じるようになる。

5. 障害当事者が参加できる国語科授業の場とは—吃音スタタリングフォーラムを手がかりに

障害当事者が参加できるような国語科授業とはどのような場であるべきなのか。ここでは、稿者が参加し、生き延びるための「ことばの学び」観を構築するきっかけとなった吃音スタタリングフォーラムを手がかりに考えてみたい。このフォーラムでは、次のようなプログラムが設定されていた。

- (1) 楽しさとふれあいを求めたレクリエーション→
- (2) 吃音についての話し合い活動→ (3) 体育館で運動→ (4) ナイトハイキング（一日目終了）→ (5) 早朝ハイキング→ (6) 吃音についての話し合い活動→ (7) 体育館で運動→ (8) 吃音についての作文→ (9) 遊びを含めたハイキング→ (10) 終わりのあいさつ

わずか一泊二日という短い期間において、子どもたちの多くが自分を見つめ、吃音への思いを語ることに成功し、「次回もまた来たい」と言っていた。実際に何度も足を運んでいる子どもも見られた。

会場場所は県立少年自然の家である。このため、普通の学校という場でないからこそ、子どもたちが自分の思いを吐き出せた面があることは事実である。また、普通の学校での人間関係から抜け出し、良くも悪くも明日からは出会わない関係性だからこ

そ、子どもたちの気持ちが楽になったのかもしれない。加えて、参加した稿者自身がそうであったように、同じ吃音という身体的な特徴がある者として、その嬉しさや驚きや共通する体験の悲しみからことばが出てきた者もいるだろう。

このような意味で、このフォーラムを学校現場にそのまま置き換えることには無理がある。このような限界をふまえた上で、フォーラムのプログラムと環境構成から得ることのできる知見について考えてみたい。

フォーラムでは、「遊び」「ゲーム」「運動」を重視している。吃音を語ることは関係のないことが多いようにも見えるが、実際はそうではない。運動やゲームにおいて話されている子どもたちのことばは、他ならぬ「吃音のことば」だからである。はじめはフォーラムの様子を窺っていた子どもたちは、途中から吃音であることを気にすることなく、楽しくどもりながら話しはじめた。参加した稿者もまた、途中から吃音であることを気にせず楽しんでいった。

フォーラム全体をひとつの大きな国語教育の場として捉えてみると、注目すべきは2点ある。それは、①「場を楽しんで関係性をつくること」と②「自分を見つめて思いを語ること」であり、その2点がゆるやかに共存している点にある。フォーラムにおける子どもたちは、普段のようにことばをすぐに言い換えるのではなく、どもりのままで自由に楽しく話すことができていた。「遊び」「ゲーム」「運動」の中で、さらに会話ははずんでいた。その中で、フォーラムのスタッフはタイミングを見計らって吃音の話題を口にし、子どもたちに自分自身を見つめさせ、彼らの吃音に対する思いを受けとめていたのである。

このスタタリングフォーラムの重要性をさらに深く学ぶ上で、熊谷晋一郎による「一人ではなく、仲間と共に、身体や世界に意味や見通しを与えるモデルを立ち上げることの意義」に関する次の説明は、フォーラムにおける子どもたちの様子と重なり参考になる。

一人で自分の語りを作ろうとするときに陥りがちな問題は、独りよがりでは他者に通じない言葉になってしまうことだ。反復構造を発見しようと凝視するあまり、視野は時間的にも空間的にも微視化・断片化され、かえって巨視的・長期的な反復

構造を捉えにくくなっていく。(略=引用者)「あなた、あのときもこうだったよね」という他者の指摘によって、自分の体験の中にある長期的な反復パターンに気づくこともあれば、まるでつらいときの自分の姿を生き写しにしたような他者の姿を目の当たりにすることで、わが身から距離を置き、客観的に自省するような立ち位置が生まれることもある。さらに、自分よりも先を行っている仲間の語りを聞くことで、自分自身の数年後、数十年後という長期的な予測モデルが立ち上がってくる。そうやって、多くの仲間の語りを部分的に取り込むうちに、視野が巨視化・長期化していき、やがてだんだんと「自分の言葉」と呼べるものが出来上がっていく。(熊谷 2013:260-261、下線は引用者)

障害当事者にはこれまでに他者との違いを突きつけられてきた経験から、自分の体験をことばにすることに強い不安と不信を感じている者が少なくない。沈黙を強いられてきたことから、「私」の輪郭は不安定であり、「私」のことばも十分に育っていないこともあり得る。熊谷が指摘しているように、障害当事者が「自分の言葉」と呼べるものをつくるためには、吃音スタタリングフォーラムがまさにそうであったように、そのことばを受けとめる他者の存在が必要なのである。

以上のことから、障害当事者が参加できる国語科授業の場の条件は次の2点に整理できる。

- (1) 学習者がその場を楽しみつつ他者との関係性をつくることができること。
- (2) 学習者が自分自身を見つめて思いを語る際に、その思いを受けとめる他者の存在があること。

6. 国語科授業はどう変わるべきか

6.1 目標論

前節までの内容をふまえると、国語科授業の目標論は次のようになる。

他者との「同じ」や「違い」を知識として獲得することにより「私」という身体的な特徴を知ること、また、「私」の断片的な記憶を信頼関係のある他者との対話を通してつなげたり意味づけたりすること、この二つの相互作用によって「私」の輪郭をことばで浮かび上がらせることが国語科授業の基本的な目標になる。

このためには、①学習者が自分の生きた歴史を言

語化する学習活動や、②生きづらさを含めて自分の経験や思いを語る学習活動、③身体感覚も含め自分が感じたことを開かれたことばとして語り、他者に受けとめられる学習活動など、「私」を基盤にしつつ他者へと開かれていくような学習活動を、これまで以上に国語科授業に取り入れることが大切である。

6.2 方法論

教師は遊び、ゲーム、運動などを国語科授業に取り入れていくことにより信頼関係の形成を目指すことが重要である。学級担任であれば、学級経営と国語科授業とを結びつけて信頼関係を形成する姿勢が欠かせない。学習者と教師、学習者と学習者の信頼関係をつくること自体が国語科授業で継続して取り組むべき目標であり、内容であり、方法である。

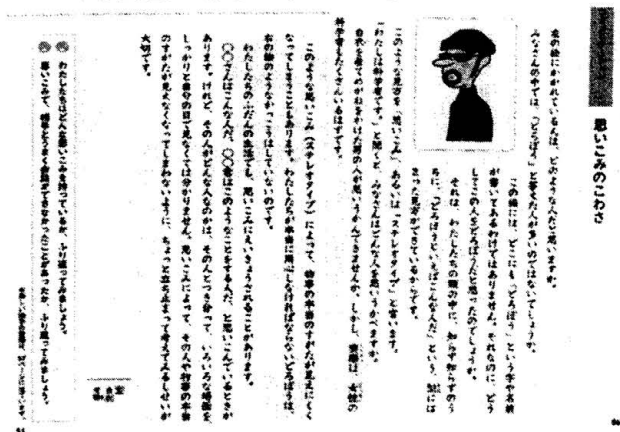
学習者との信頼関係を形成した上で、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」など様々な言語活動や事項を通して学習者一人ひとりに「私」を認識させることが重要になる。そのために、学習者の興味／関心、好きなこと／嫌いなこと、快／不快など、学習者一人ひとりのプライベートなまなざしを見とり、授業に生かしていくことが教師に求められる。

小学4年生の学級行事などで取り組む「二分の一人式」などは、国語科授業との組み合わせ次第で自分を見つめる貴重な学びの場となる。学校現場で見られる授業では、学習者が生まれてからの写真を自宅から持ち寄り模造紙に貼り付けるだけの展開が少なくない。楽しい思い出だけでなく当事者研究が目指していたような「苦悩や問題」に対しても信頼する友人や教師と共に学習者に考えさせたい。そうすることにより、学習者一人ひとりの輪郭をことばで浮かび上がらせる機会にしたい。

また、自分を見つめることが難しい学習者が多くいる場合は、学校図書出版の第4学年の国語の教科書に掲載されている「思いこみのこわさ」という教材を活用してもよい(図1)。

この教材を通して、学習者自身が「常に自分がある思いこみをしている存在である」ということに気づき、他者に対してだけでなく、自分自身に対しても思いこみをしている可能性があることを共に考えるようにしたい。本教材では「ステレオタイプ」ということばも学ぶことができ、新たなことばを学ぶ

ことが、自分のものの見方や考え方を拓げることにしても実感できるはずである。



【図1】 学校図書『みんなと学ぶ
小学校国語四年下』 pp.50-51

また、学習者の中には当事者研究のような考え方には共感できなかつたり、生きづらさがないと自覚する者／と語る者もいるだろう。このような学習者に対しては、コミュニケーションとは何かという観点から接近することが有効である。

そもそもコミュニケーションとは相互作用的なものであり、どちらか一方だけにコミュニケーションの責任を帰することができない。生きづらいと語る者がいる以上、必ずその者を生きづらくさせている者がいる。では、そこで生きづらくされている者とは誰なのか、生きづらさがないと語る私たちは本当に深く他者とかかわることができているのか、あるいは、自分自身と向き合うことができているのか、などと学習者に問いかけることや学習者と共に話し合う場を設けることを提案したい。

7. おわりに—インクルーシブな国語科授業へ

このように、障害当事者による「生き延びるためのことばの学び」という観点から国語科授業の内容を捉えなおしたとき、既存の授業にも手がかりになるものは十分に存在することがわかる。

ただし、現場ではそれらの授業の有効性が問われないまま消費されている可能性が否定できない。国語教育の研究者や実践者は新たに授業を開発するだけでなく、既存の授業の意義を見つめ直し、理論的に整理することが欠かせない。障害当事者の内面で起きていることや「ことばの学び」観については今後も継続して研究することにより、国語科授業の可能性を考えていかなければならない(原田 2013b)。

また、障害当事者に限らず、国語科授業の場に生

きづらさでつながる存在を包摂することが大切である。生きづらさがあるのは障害当事者に限らない。性的マイノリティやJSL児童生徒、虐待された学習者、不登校の学習者、疾病のある学習者、コミュニケーションに難しさがある学習者など、権力弱者やマイノリティの学習者がことばの学びとして何が必要であるのかを検証し、実践していく必要がある。

特別な支援を要する学習者を包摂（インクルーシブ）し、すべての学習者に必要な枠組みへと国語科授業を変えていくことが急務である。国語教育に携わる教師や研究者である私たちが、これまでの国語科授業は誰を排除（エクスクルーシブ）してきたのかを見つめ、本当に必要な国語科授業とは何かを問い続けることにより、すべての学習者にとってよりよい授業が生まれていくのだと考える。

【付記】

本稿は全国大学国語教育学会第125回広島大会におけるラウンドテーブル「言語教育と生きること」での報告を加筆修正したものである。

【引用文献】

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎（2010）『つながりの作法—同じでもなく違うでもなく』NHK出版
- 綾屋紗月（2013）「当事者研究と自己感」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院、pp.177-216
- 有賀道生（2012）「思春期における自傷の臨床類型—トラウマ・解離に関連する自傷と発達障害に関する自傷の異同」『精神療法』第38巻第3号、金剛出版、pp.15-19
- 石原孝二（2013）「はじめに」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院、pp.3-5
- 猪子香代（2012）『子どものうつ病—理解と回復のために』慶應義塾大学出版
- 熊谷晋一郎（2013）「痛みから始める当事者研究」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院、pp.217-270
- 小林宏明・川合紀宗編（2013）『特別支援教育における吃音・流暢性障害のある子どもの理解と支援』学苑社
- 野地潤家（1956）『国語教育—個体史研究』光風出版
- 野地潤家（1998）『国語教育個体史研究 原理編』明治図書
- 原田大介（2007）『国語教育における学習者研究の構築と展開』広島大学大学院教育学研究科平成18年度学位請求論文
- 原田大介（2010）「特別支援の観点から見た国語科教育の問題—発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第68集、pp.67-74
- 原田大介（2012）「身体感覚をめぐることばの学び—自閉症スペクトラム障害の考察を中心に」国語教育思想研究会編『国語教育思想研究』第4号、pp.67-76
- 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』図書文化社、pp.68-81
- 向谷地生良（2009）『統合失調症を持つ人への援助論—一人とのつながりを取り戻すために』金剛出版
- 文部科学省（2008）『小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）「通常の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」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（2014/02/26参照）