

論文要約

社会正義志向の
インクルーシブ社会科カリキュラムの構築
— 高等学校公民科でのアクション・リサーチを通して —

広島大学大学院人間社会科学研究科
教育科学専攻 教師教育デザイン学プログラム
社会認識教育学領域

D200365 久保美奈

論文構成

序章 本研究の目的・意義・方法

第1節 研究の主題

第2節 研究の意義と特質

第1項 インクルーシブ社会科の定義

第2項 研究の特質と意義

第3節 研究の方法と論文の構成

第I部 インクルーシブ社会科の理論

第1章 インクルーシブ社会科の意

第1節 社会正義教育としての社会科

第2節 社会正義教育としてのインクルーシブ教育

第1項 通級による指導

第2項 発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業

第3節 社会科教育とインクルーシブ教育をつなぐインクルーシブ社会科

第4節 インクルーシブ社会科の中心概念—「障害の社会モデル」の視点

第1項 障害を批判的に捉える「障害の社会モデル」

第2項 「障害の社会モデル」からみた「障害」と「インクルーシブな社会」

第2章 社会科のインクルーシブ教育の特質と課題

第1節 授業方法にみる特質と課題—「社会科授業のユニバーサルデザイン」を事例に

第1項 分析の対象

第2項 分析の視点

第3項 『社会科授業のユニバーサルデザイン 展開と技法』の実際

第4項 「社会科授業のユニバーサルデザイン」の特質と課題

第2節 授業目標・内容にみる特質と課題—社会科教科書のディスコース分析を通して

第1項 分析の対象

第2項 分析の視点

第3項 公民的分野の教科書記述の実際

第 54 公民的分野の教科書にみられる「障害メッセージ」の特質と課題

第 3 章 社会正義志向のインクルーシブ社会科の理論的基盤

第 1 節 「障害の社会モデル」を用いた障害理解に向けた教育プログラム

第 2 節 分析の視点

第 3 節 障害平等研修にみられる教育プログラムの特質

第 1 項 「障害の社会モデルの視点の獲得」と「行動づくり」

第 2 項 学習者を踏まえた学習空間づくり

第 3 項 社会モデルに基づいた「機能障害」に注目した解体

第 4 節 インクルーシブ社会科の実践に向けて

第 II 部 インクルーシブ社会科の実践

第 4 章 インクルーシブ社会科のアクション・リサーチ

第 1 節 実践の環境

第 1 項 実践のフィールド

第 2 項 筆者の立場

第 3 項 実践の参加者

第 2 節 本アクション・リサーチの目的

第 3 節 本アクション・リサーチの方法

第 4 節 本アクション・リサーチのデザイン原則

第 5 節 インクルーシブ社会科の仮説的なカリキュラム構成原理

第 5 章 B 高校現代社会のカリキュラム計画と分析の方法

第 1 節 B 高校現代社会のカリキュラム計画

第 2 節 本実践の分析の視点

第 6 章 民主的な教室空間づくりのための実践—単元「民主主義を学ぶとはどういうことか」の場合

第 1 節 実践の環境

第 2 節 単元の計画

第 3 節 実践における単元の修正

第 4 節 子どもの学びにみる実践の省察

第1項 子どもの学び

第2項 本実践の成果と課題，次の実践に向けた展望

第7章 「障害の社会モデル」の獲得のための実践—単元「平等とは何か」の場合

第1節 実践の環境

第2節 単元の計画

第3節 実践における単元の修正

第4節 子どもの学びにみる実践の省察

第1項 子どもの学び

第2項 本実践の成果と課題，次の実践に向けた展望

第8章 行動づくりのための実践—単元「選挙だけが政治参加か」の場合

第1節 実践の環境

第2節 単元の計画

第3節 実践における単元の修正

第4節 子どもの学びにみる実践の省察

第1項 子どもの学び

第2項 本実践の成果と課題，次の実践に向けた展望

第9章 当事者として社会正義問題と向き合うための実践—単元「共に生きる社会をめざして，私たちにできることは何か」の実際と省察

第1節 実践の環境

第2節 単元の計画

第3節 実践における単元の修正

第4節 子どもの学びにみる実践の省察

第1項 子どもの学び

第2項 本実践の成果と課題，次の実践に向けた展望

第10章 B高校におけるインクルーシブ社会科カリキュラム構成原理

終章 インクルーシブ社会科の成果・課題・展望

第1節 インクルーシブ社会科の成果

第2節 本研究の課題と展望

文献

論文の要約

序章 研究の目的・意義・方法

第 1 節 研究の主題

本研究の目的は、批判的に障害問題を捉え、その解消をめざすインクルーシブ社会科のカリキュラム構成原理を明らかにすることである。障害問題に注目する理由は次の 2 点である。

第 1 に、少子化にもかかわらず、特別な支援を要するとされる通常学級に在籍する子どもが急増し、教室の中にいる障害者が顕在化されつつあるという近年の状況である。第 2 に、能力主義、ルッキズム、ジェンダーなどの多様な社会的価値から生じる不利益が集中する上、その原因を個人の身体や精神の問題にされやすいという障害問題の困難性である。本研究では、このような、喫緊の課題且つ、個人的な問題に置き換えられがちな障害問題を、目標-内容-方法の統一的な視点から、社会科教育がいかに解消しうるかについて、理論的・実践的に明らかにする。

本研究の具体的な取り組みについては次の通りである。第 1 に、これまでの社会科教育における障害問題への取り組みを批判的に見直し、より包摂的な社会をめざすインクルーシブ社会科のカリキュラム構成原理を理論的に明らかにする。従来社会科教育では、多くの場合、学びのユニバーサルデザインや合理的配慮など方法・方略的改善により障害問題の解消を図っていた。一方で、マイノリティの視点から目標や内容、それらを構築する教科観そのものを批判的に見直さないままでは、同化主義的な方向性の強化に陥る危険性がある。そこで本研究では、「障害、障害者を社会という視点から考えると同時に、社会、文化を障害、障害者という視点から考え直す」(長瀬, 2000, p.11) 障害学 (Disability Studies) の知見に基づきながら、これまでの社会科教育の障害問題に対する取り組みを批判的に分析する。そして、目標-内容-方法の統一的な視点からより包摂的な社会をめざす社会科(次節にて詳述するが、本研究ではこれを「インクルーシブ社会科 (Inclusive Social Studies)」と呼ぶ)であるために必要なカリキュラム構成原理を、社会正義教育の理論を踏まえつつ導出する。本研究におけるインクルーシブ社会科は、障害問題をはじめとする学習者をとりまく抑圧問題を社会問題として取り上げ、その解消をめざすものである。これにより、子どもたちは、学校を卒業した後に社会問題の解消や解決を図ることができるような「将来の市民」としてのみ扱われるのではなく、「現在の市民」として自分の現状の困難さを社会問題として主張すると共に、多様な人々と共存する社会を作っていく力が育成される。

第 2 に、インクルーシブ社会科の教育原理を踏まえたアクション・リサーチを行うことで、インクルーシブ社会科の具体的な実践のあり方を示しながら、より文脈に根ざしたカリキュラム構成原理を実践的に明らかにする。従来社会科教育研究において、多様な生徒を包摂する学習環境の実現をめざすインクルーシブ

教育と、多様な人々を包摂する社会の実現をめざす多文化教育は分離する傾向があった。学習者の状況と社会問題を接続する以上、学習者にとって安全な環境を作ることや、サポーターとしての教師の在り方などの見直しも必要になる。そのため、文脈に即して実践をし、そうした実践上の配慮事項を用いて理論を精緻化していく。社会科教育研究において、本研究で取り組むインクルーシブ社会科のような社会正義に基づいて障害問題に取り組むカリキュラム実践は多くない。また、そもそも社会科教育研究において障害問題に注目するものすらほとんど見られない。本研究では、理論研究の成果を踏まえたアクション・リサーチを行うことで、インクルーシブ社会科実践を蓄積しつつ、学校現場の文脈や子どもの状況により調整された実践的なカリキュラム構成原理を導出する。

第 2 節 研究の特質と意義

第 1 項 インクルーシブ社会科の定義

本研究の特質と意義を説明する前提として、インクルーシブ社会科の定義を示す。インクルーシブ社会科とは Urban (2013) が提唱する概念であり、「差異と多様性を民主主義の本質的な要素として受け入れ、この方向性を反映した内容やスキルを取り入れた、生徒の参加、熟考、意思決定、行動を可能にする学習者コミュニティを醸成する」(Urban, 2013, p.31) 社会科のあり方である。

Urban が本概念を提唱する背景として、「障害を社会的に解釈し、障害とシティズンシップの両方の規範的な概念に挑戦する」(Urban, 2013, p.168) という問題意識がある。Urban によれば、民主的シティズンシップとインクルージョンは、どちらも全ての生徒が教室のコミュニティに貢献し、より広い社会領域に有意義に参加できるように学習機会を拡大することを目的にしている。一方で民主的シティズンシップは、障害者の様々な抑圧的・排他的な歴史や現状を考慮に入れず、指導デザインについても多様な子どもを想定していない。また、インクルーシブ教育は、社会科に関するものの多くが「障害のある生徒が基本的なスキルや内容を学ぶための介入方法」に焦点を当て過ぎている(Urban, 2018, p.168)。したがって、両者を接続し、その課題を乗り越えるインクルーシブ社会科の必要性を主張する。

第 2 項 研究の特質と意義

以下、本研究の特質と意義を 2 点指摘する。

第 1 に、インクルーシブ教育と社会科教育を接続させることである。これにより、両者の親和性に注目しながら両者の課題に挑戦する。

インクルーシブ教育と社会科教育は、共に社会正義を志向する方向性を持つという点で親和性が非常に高いものである一方、インクルーシブ教育には社会正義志向の取り組みが、社会科教育は障害問題についての取り組みや教室内の不正義状況との接続といった取り組みが不足しているという課題がみられる。そこで本研究では、教室内外の状況をハイブリッドに接続しながら、批判的に障害問題を捉え、その解消

をめざす社会科のあり方を明らかにする。このような本研究の問題意識と望ましい社会科のあり方は、先述した Urban (2013) の論考と親和性が高いことから、本研究でめざすべき社会科のあり方をインクルーシブ社会科の一つとして位置付ける。一方で、Urban はインクルーシブ社会科の具体的な方略の提案までは行っていない。したがって本研究では、理論的・実践的な手続きを踏まえ、より具体的なインクルーシブ社会科のカリキュラム構成原理を提案することを試みる。

第 2 に、研究方法としてアクション・リサーチを用いることである。これにより、障害認識の文脈依存性や、学習者の感情への取り組み、介入の期間や柔軟性といった課題に挑戦する。

従来のインクルーシブ教育実践や社会科教育研究における取り組みの方法論的課題は 3 つ指摘できる。一つ目に、障害の文脈依存性の見落としである。障害学の知見によれば、障害問題の原因は「個別の individual 主体に内属するもの」ではなく、「主体間の相互関係的な social 文脈に位置」づく文脈依存的なものとして捉えられる(星加, 2007, p.125)。実際、久保・川口(2020)は、教師にとっての「障害者」が教師の「教育観」の基準に満たない存在のことを指すといった、医学的診断に依らない「障害者」が教室内に生み出される構造を描き出した。一方で、インクルーシブ教育実践や社会科教育研究などにおいては、障害問題における障害を医学的診断より認識し、障害のある学生については支援の対象者としてのみ捉え、取り組むことが多い。

二つ目に、学習者の抵抗という感情の重要性の見落としである。社会正義教育において、学習者は「既存の権力構造や制度的不平等、イデオロギーについて再検討する作業が求められる」(グッドマン, 2017, p.73)。その際、学習者は恐怖心や不快感から成る抵抗を感じる(グッドマン, 2017, p.75)が、「学習者が抵抗を感じている間は、教材に真剣に取り組むことができない」(グッドマン, 2017, p.75)。したがって、社会正義教育を実践する際には、いかに学習者の抵抗に取り組むかが重要になってくる。特に、近年の発達障害の子どもが増加する学校現場において、障害問題は非常に複雑かつ繊細な問題になっている。したがって、障害問題というトピックにおいて、いかに抵抗を引き出し、対処するかというのは大きな課題となる。そこで、抑圧構造の理解や変革への行動づくりをエンパワメントするために、学習内容や教材のみならず、教師の在り方や学習者の状況、ファシリテーションの方法、教師-生徒や生徒-生徒間の関係づくりなども含めた教室空間づくりなどに注意を払うことが必要不可欠である(Maurianne, 2016)。一方で、日本のインクルーシブ教育や社会科教育研究において、このような視点からいかにカリキュラムづくりを行うかについて言及するものはほとんどみられない。

三つ目に、介入の限定性である。インクルーシブ授業をアクション・リサーチによって描く試みは、既に新井(2016)によってなされている。新井は、「授業を分析する際には、参加している子どもの様子のみを捉えればよいのではなく、授業者の意図やその授業に関与した参観者の価値の総体であると考えが必要があ」(新井, 2016, p.13)とし、「授業分析を行うということは、授業に関与する人や状況からの影響を常に受け、流動的な『過程』として描き出すことが求められる」(新井, 2016, p.13)と考える。そのため、アクション・リサーチを用いて、「不法侵入してくる異質な他者や教材を受け入れ、学習困難のある子どもを含めたクラ

スで協働的な学習を進める」(新井, 2016, p.10) インクルーシブ授業の方法を明らかにした。一方で, 新井が実施したアクション・リサーチは, 新井が研究者として「年に何度か同じ学校を訪問し, 授業を観察するばかりでなく, 学習指導案の検討や研究授業後の協議会にも積極的に参加しながら, 授業づくりの方向性をともに探究する」(新井, 2016, p.13) というものだった。そのため, 教室内の実践についての関与は限定的にならざるを得ず, 目標・内容・方法の詳細を検討することはできていなかった。

そこで本研究では, インクルーシブ社会科の理論を, 学校や子どもの実態を含めた実践文脈を踏まえて調整しつつ, いかにインクルーシブ社会科に取り組むことができるかについて明らかにするアクション・リサーチに取り組む。本研究の取り組みでは, 研究者自身が教師として一定期間参与するため, その教室文脈における障害の分析や, 人間関係などを含めた教室空間づくりを進めながらの抵抗への取り組み, 長期的なカリキュラム作りを試みることができる。なお, 本研究におけるアクション・リサーチは, 実践知の向上を超えて, 社会や教室内をより良く変革することを目的とするクリティカル・アクション・リサーチ (Manfra, 2017, pp.136-137) に位置づく。

第 I 部 インクルーシブ社会科の理論(第 1 章～第 3 章)

第 I 部では, これまでの社会科教育における障害問題への取り組みを批判的に見直し, より包摂的な社会をめざすインクルーシブ社会科のカリキュラム構成原理を理論的に明らかにする。

第 1 章は, 今求められる社会科教育とインクルーシブ教育の在り方として, インクルーシブ社会科を提案する。社会科教育において社会正義志向の取り組みはある程度行われているものではあるが, 「障害」の視点に関しては未だ十分とは言えない。また, インクルーシブ教育において社会正義志向の取り組みは重要だと考えられているが, 同化主義的なアプローチが多い。このような社会科教育とインクルーシブ教育の課題を乗り越えるような, 社会科教育とインクルーシブ教育を社会正義の視点からつなぐインクルーシブ社会科を示す。そして, 本インクルーシブ社会科の中心概念となる「障害の社会モデル」の視点について, 障害学の知見を踏まえて示す。「障害の社会モデル」とは, 「障害の問題とはまず障害者が経験する社会的不利のことなのでありその原因は社会にある」(星加, 2007, p.37) と障害を認識する枠組みである。

第 2 章は, 社会科がこれまでいかに障害問題の解消に取り組んでいたのか, その特質と課題について, 授業方法の視点のみならず, 授業目標や内容の視点から明らかにする。なお, 授業方法の視点から障害問題の解消に取り組む事例として「社会科授業のユニバーサルデザイン」を, 授業の目標や内容の視点から障害問題の解消に取り組む事例として中学校社会科公民的分野の教科書記述を取り上げる。それぞれの特質と課題は表 1 の通りである。

表 1 「社会科授業のユニバーサルデザイン」と中学校社会科公民的分野の教科書記述の特質と課題

	特質	課題
社会科授業の ユニバーサルデザイン	<ul style="list-style-type: none"> ・医学的診断を軸に障害を捉えてはいるものの、障害ではなく「社会科で感じる困難」とすることで、問題を個人的なものではなく「すべての子ども」が感じうる社会的な問題として説明している。 ・子ども個人に対する支援ではなく、授業の「展開の工夫」や「技法の工夫」といった社会的な取り組みが示されている。また、その方法はシンプルかつ非常に具体的であり、教師にとって非常に取り組みやすいものとなっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「個人モデル」的な障害の捉え方を基盤としたまま「社会モデル」的な解消方法を図っているということは、そこで生じる矛盾は結局、教師らに欠損のある弱者としての子ども像を強化する。 ・「それでもできない子ども」を教師がより強く排除することを促してしまう危険性が生じる。
中学校社会科 公民的分野の 教科書記述	<ul style="list-style-type: none"> ・「障害」とは何か、「障害者」とは誰かといった「障害の原因や所在」について曖昧にしてはいるものの、障害問題の解消は必要であることや、その方法の模索について必ず訴える。 ・障害の所在は曖昧、もしくは個人の心身にあるとするが、問題の解消は社会で負うとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・顔の見えない「静的な客体」としての障害者イメージを強める。 ・生じる矛盾が「温情を与えるべき弱者」としての障害者イメージを強める。

第 3 章は、障害平等研修の教育プログラム構成を分析し、その特質を抽出する。これは、第 II 部で示す社会正義志向のインクルーシブ社会科実践のカリキュラム構成原理の理論的基盤となるものである。

第 II 部 インクルーシブ社会科の実践(第 4 章～第 10 章)

第 II 部では、インクルーシブ社会科の教育原理を踏まえたアクション・リサーチを行うことで、インクルーシブ社会科の具体的な実践のあり方を示しながら、より文脈に根ざしたカリキュラム構成原理を実践的に明ら

かにする。

第4章は、第I部の成果を基に、本アクション・リサーチの目的、それに基づくデザイン原則、カリキュラム構成原理を示す。実践のフィールドはA市立B高校である。本アクション・リサーチの目的は表2の通りである。

表2 本アクション・リサーチの目的

<p>①教室空間に存在する他者を尊重しあう学習者コミュニティを、教師、生徒がともに経験的、認識的につくることができる。</p> <p>②「障害の社会モデル」の視点の獲得し、活用することで、能力主義などに基づく身近な抑圧構造に気付き、それを変えるための行動を考えることができる。</p> <p>以上の2点を達成する、B高校におけるインクルーシブ社会科カリキュラム構成原理を明らかにすること。</p>
--

また、第3章より導出した社会正義志向のインクルーシブ社会科実践のカリキュラム構成原理の理論的基盤をもとに、表3のような仮説的なカリキュラム構成原理を示す。

表3 インクルーシブ社会科の仮説的なカリキュラム構成原理

空間づくり	学習づくり			
	学習活動		題材	教師の役割
	ポイント	構造		
疑問や本音を言い合える民主的な雰囲気・環境づくり	民主的な学習環境づくりの意義と方法		授業のルール	抑圧者/被抑圧者
	「障害の社会モデル」の視点の獲得		障害者の事例	障害当事者
	行動づくり	労力の視点 経済の視点		

第5章は、前章にて示したカリキュラム構成原理を踏まえつつB高校の文脈に合わせて作成した現代社会のカリキュラム計画を示す。次に、本実践の分析の視点、分析の対象を含む方法を示す。

第6章から第9章は、本アクション・リサーチで実施した4つの単元による取り組みを具体的に示す。各単元の実際と省察は、実践の環境、単元の計画、実践における単元の修正、子どもの学びにみる実践の省察の4つの視点より示す。単元1は、民主的な教室空間づくりをめざす単元「民主主義を学ぶとはどう

いうことか」である。本単元は、すべての生徒が参加できる授業空間づくりについて、学習内容として取り組むことを重視するものである。単元 2 は、障害を社会的抑圧としてみとるための視点である「障害の社会モデル」の獲得をめざす単元「平等とは何か」である。本単元は、個人に原因を求められやすい抑圧問題を社会問題として分析できる力を身につけるサポートをするものである。単元 3 は、変革に向けた行動づくりをめざす単元「選挙だけが政治参加か」である。本単元は、学習者の抵抗が現れやすいと考えられる障害者運動の事例を取扱い、その感情を乗り越え、社会正義志向のより幅広い問題解決の方法を考える力を身につけるサポートをするものである。単元 4 は、当事者として社会正義問題と向き合うことをめざす単元「共に生きる社会をめざして、私たちにできることは何か」である。本単元は、生徒自身が当事者性のある社会正義問題を発見したり、そういった問題に生徒自身がどのように関与したりしているかについて考えることを重視するものである。

第 10 章では、本アクション・リサーチの実践の成果として、B 高校におけるインクルーシブ社会科カリキュラム構成原理を示す。アクション・リサーチの実践を経て、仮説的なカリキュラム構成原理を修正・調整して導出された本インクルーシブ社会科のカリキュラム構成原理は表 4 の通りである。

表 4 本インクルーシブ社会科のカリキュラム構成原理

空間 づくり	学習づくり			
	学習活動		題材	教師の役割
	ポイント	構造		
疑問や本音を 言い合える 民主的な 雰囲気・ 環境づくり	民主的な学習環境づくり の意義と方法	問題の 批判的分析 ＋ 解決に向けた 行動づくり	授業の ルール	・抑圧者/ 被抑圧者 ・障害当事者 ・生徒に身近な社 会正義志向の人の モデル ・生徒にとって疑問 や本音を言える人
	「障害の社会モデル」 の視点の獲得		障害者の 事例	
	労力の視点からの 行動づくり		生徒自身が抑 圧される問題	
	当事者として 社会正義問題と向き合う			

終章

本章では、本研究の成果、課題と展望を述べる。本研究の成果は次の通りである。第 1 に、これまでの社

社会科教育における障害問題への取り組みを、方法のみならず、目標・内容を対象に、「障害の社会モデル」の視点から批判的に見直すことができたことである。第 2 に、障害平等研修の教育プログラムの分析を通し、社会正義志向のインクルーシブ社会科の理論的基盤を導出したことである。第 3 に、実際の学校の文脈の中でアクション・リサーチを行うことで、既存のカリキュラムの中で実施する社会正義志向のインクルーシブ社会科の在り方を、具体的に示すことができたことである。今後の課題は次の通りである。第 1 に、本実践の中で生じた障害問題の当事者性の意識づけである。第 2 に、機能障害の肯定的受容についてである。第 3 に、行動づくりへのさらなるエンパワーメントの在り方である。今後の展望として、公民科のみならず、地理歴史科の領域や、本実践の生徒とは異なるような、よりコミュニケーションに消極的なクラスでの実施であればいかなるインクルーシブ社会科の在り方が想定されるかなどについて、今後さらなる理論的・実践的研究をすすめる必要がある。

文献一覽

〈英文〉

1. Akıncioğlu, M.(2012). A Critical Approach to Textbook Analysis: Critical Discourse Analysis (CDA) of two EAP Textbooks . PhD Thesis, University of St Andrews.
2. Anyon, J. (1979). Ideology and United States History Textbooks. *Harvard Educational Review*, 49, 3, 382.
3. Bolt, D. & Penketh, C. (Ed.) (2016). *Disability, Avoidance and the Academy*, Routledge, New York, USA.
4. Baglieri, S.(2017). *Disability Studies and the Inclusive Classroom*(2nd ed.), Routledge, New York , USA, pp. 141-158.
5. Carr,L., Darke, P. & Kuno, K. (2012). *Disability Equality Training: Action for Change, edited*, MPH, Kuala Lumpur, Malaysia.
6. Castrodale, A. M. (2017) . Critical Disability Studies And Mad Studies: Enabling New Pedagogies In Practice. *Cnadian Journal for the Study of Adult Education*, 29(1), pp.49-66.
7. Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education- implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12, pp.441-457.
8. Priestley, M. (1998). Constructions and Creations: idealism, materialism and disability theory, *Disability & Society*,13(1), pp. 75-94.
9. Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the cultural representation of disability and Disabled people within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks. *IARTEM E-Journal*, 1(1), pp.53-74.
10. Hodkinson, A. (2016). School textbooks and the avoidance of disability: Emptied of representation., Bolt, D. & Penketh, C. (Ed.) *Disability, Avoidance and the Academy*, Routledge, New York, USA, pp. 57-67.
11. Hulgín, K., O'Connorm S., Fitch, F. & Gutsell, M.(2014) . Dsability Studies Pdagogy: Engaging Dissonance and Meaning Making. *Review of Disability Studies An International Journal*, 7(3&4), pp.52-66.
12. Kuno, K. (2012). *Doing Disability Equality Training: A Handbook for Trainers*, MPH, Kuala Lumpur, Malaysia.
13. Manfra, M. M. (2017). Practitioner Research in the Social Studies: Findings from Action Research and Self-Study, Manfra, M. M.,& Bolick, C. M. (Ed.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*

(3rd ed.), Wiley & Sons, Inc, USA, pp. 132-167.

14. Maurianne, A. (2016). Pedagogical Foundations for Social Justice Education, Maurianne, A., Bell, L. A., Foodman, D. J. & Joshi, K. Y. (Ed.) *Teaching for Diversity and Social Justice* (3rd ed.), Routledge, New York, USA, pp. 27-53.
15. Minarik, D and Lintner, T.(2016). *Social Studies & Exceptional Learners*. National Council for the Social Studies, USA.
16. Reichenberg, M. (2017). The Representations of Type of Disability, Ethnicity and Age and How These Are Associated with Participation in Textbooks. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, Routledge, New York, USA, 18, 72–90.
17. Urban, D. (2013). *Toward a Framework of Inclusive Social Studies: Obstacles and Opportunities in a Preservice Teacher Education program*. PhD Thesis, Columbia University, 31.
18. Urban, D. (2018). *Democratic Citizenship Education and Inclusion: Preparing Preservice Teachers for Inclusive Social Studies*. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (JAASEP)*, pp.162 - 190.

〈邦文〉

1. 新井英靖 (2016)『アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業』ミネルヴァ書房.
2. 新井正剛・國分麻里・梅田比奈子・金玆辰・丹治達義・森茂岳雄 (2020)「社会科におけるダイバーシティに関する授業実践等についての意識調査報告—学会員に対するアンケート調査を通して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』, 140, pp.79-93.
3. 伊藤駿 (2019)「インクルーシブ教育研究の論点整理: インクルーシブ教育の 4 つの要素に基づいて」『教育文化学年報』, 14, pp.22-31.
4. 伊藤敏雄・峯明秀 (編著) (2016)『社会科 授業の理論と実践 ユニバーサルデザインによる授業づくり』あいり出版.
5. 伊東亮三 (1984)『公民教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書.
6. ルート・ヴォダック(編), 野呂香代子 (監訳) (2010)『批判的談話分析入門—クリティカル・ディスコース・アナリシスの方法』三元社.
7. ルート・ヴォダック, ミハエル・マイヤー (編) 野呂香代子・神田靖子・嶋津百代・高木佐知子・木部尚志・梅咲敦子・石部尚登・義永美央子 (訳) (2018)『批判的談話研究とは何か』三元社.
8. 大西孝志 (2019)「通級による指導について: 高等学校における特別の教育課程の編成」『東北福祉大学教育教職センター特別支援教育研究年報』, 11, pp.97-109.
9. 岡野八代 (2012)『フェミニズムの政治学—ケアの倫理をグローバル社会へ』みすず書房.
10. 北島善夫・寺井正憲・森田真吾・戸田善治・松尾七重・辻山洋介・大鳥竜午・西垣知佳子・物井尚

- 子・高橋浩之・砂上史子(2017)「教科指導におけるインクルーシブ教育—各教科等の特徴を生かした指導の具体化—」『千葉大学教育学部研究紀要』, 66(1), pp.169-180.
11. 加藤宏(2014)「開放制を原則とした特別支援教育時代の教員養成:実地視察 10 年間の報告に見る必修要件未達成問題と質保証への課題」『筑波技術大学テクレポート』, 21, pp.29-35.
 12. 久野研二(2018)『社会の障害をみつけよう』現代書館.
 13. 久保美奈・川口広美(2020)「教師にとっての『障害者』とは誰か—A 市 B 高校の社会科教師 C 先生を事例として—」『特別支援教育実践センター研究紀要』, 18, pp.11-18.
 14. ダイアン・J・グッドマン(著), 出口真紀子(監訳), 田辺希久子(訳)(2017)『真のダイバーシティをめざして』上智大学出版.
 15. コリン・バーンズ, ジェフ・マーサー, トム・シェイクスピア(著), 杉野昭博・松波めぐみ・山下幸子(訳)(2008)『ディスアビリティ・スタディーズ』明石書店.
 16. 榊原賢二郎(2016)『社会的包摂と身体—障害者差別禁止法制後の障害適宜と異別処遇を巡って』生活書院.
 17. 篠原紗和子(2019)「学習障害(LD)はいかにして「中枢神経系の機能障害」となったか:障害の原因論選択の議論における生物医学モデルと障害の社会モデルのせめぎあい」『教育社会学研究』, 104, pp.193-214.
 18. 財団法人教科書研究センター(2008)『義務教育教科書に関する教師の意識及び保護者の要望についての調査 調査結果報告書<最終報告>』
 19. 杉野昭博(2007)『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会.
 20. 高木佐知子(2008)「一貫性(coherence)」林宅男(編著)『談話分析のアプローチ—理論と実践—』研究社, pp.265-268.
 21. 丹治達義(2021)「特別支援教育における社会科授業に社会参画の視点をどう取り入れるか」『社会科教育研究』, 143, pp.98-107.
 22. 長江清和・細渕富夫(2005)「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想—知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて—」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)』, 54, 1, pp.155-165.
 21. 長瀬修(2000)「障害学・ディスアビリティスタディーズへの導入」倉本智明・長瀬修(編著)『障害学を語る』エンパワメント研究所, pp.10-27.
 22. 中村麻由子(2012)「文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざし—『欠損言説』および『個体能力観』との向かい合いのなかで—」『日本教育方法学会紀要 教育方法学研究』, 37, pp.13-23.
 23. 中山京子・東優也・太田満・森茂岳雄(2020)『「人種」「民族」をどう教えるか—創られた概念の解体をめざして』明石書店.
 24. 林良子(2021)「『障害』の表記とその言説をめぐる」名嶋義直(編著)『リスクコミュニケーション—排

除の言説から共生の対話へ』明石書店, p.213

25. 早瀬博典(2020)「アメリカ社会科における『インクルージョン』の授業方略—T.Lintner の『ビッグアイデア』を分析して—」『社会科教育研究』, 140, pp.27-39.
26. 廣野俊輔(2015)「川崎バス闘争の再検討: 障害者が直面した困難とは?」『社会福祉学』, 55(4), pp.43-55.
27. ノーマン・フェアクロー(著), 貫井孝典(監修), 吉村昭市・脇田博文・水の真木子(訳)(2008)『言語とパワー』大阪教育図書株式会社.
28. 星加良司(2007)『障害とは何か—ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院.
29. 堀正嗣(2021)『障害学は共生社会をつくれるか』明石書籍.
30. 升野伸子(2007)「高校『政治・経済』教科書のジェンダー視点からの分析—隠れたカリキュラムとしてのジェンダーメッセージ—」日本公民教育学会『公民教育研究』, 15, pp.65-82.
31. 升野伸子・國分麻里・金玆辰(2018)『女性の視点で作る社会科授業』学文社.
32. 松岡靖(2016)「学習指導要領に依存した社会科授業からの改善方略—学習者の「状況」に着目した教科書メディアを相対化する授業改善を通して—」『社会科研究』, 84, pp.1-12.
33. 村田辰明(2013)『社会科授業のユニバーサルデザイン』東洋館.
34. 村田辰明(編著)・社会科授業UD研究会(著)(2019)『社会科授業のユニバーサルデザイン 展開と技法』東洋館出版社.
35. 森田真樹(2003)「多文化社会科の内容編成原理」社会認識教育学会(編)『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書, pp.74-83.
36. 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子(2019)『社会科における多文化教育—多様性・社会正義・公正を学ぶ』明石書店.
37. 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結果について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2023年3月26日閲覧).