

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	国語科における「クリップな読み」の導入：障害を描いた国語の教科書教材の考察を中心に
Author(s)	原田, 大介
Citation	国語教育思想研究, 32 : 122 - 131
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054808">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054808</a>
Right	
Relation	



# 国語科における「クリップな読み」の導入 —障害を描いた国語の教科書教材の考察を中心に—

関西学院大学 原田 大介

キーワード：国語の教科書、障害、クリップな読み

## 1. はじめに

本研究の目的は、国語科教育に「クリップな読み」を導入することにある。

「クリップ *crip*」とは、障害のある当事者に向けられてきた、主に健常者／定型発達者からの侮蔑語である。健常主義社会に対する抵抗やプライドを表す自称として障害当事者が意図的に、かつ、戦略的に用いてきた歴史がある。2000年代に障害学でクリップをめぐる議論が理論的な枠組みとして整理され、現在ではフェミニズムやクィア理論など、他の学術領域と交差するなかで展開されている。

「クリップな読み」とは、クリップをめぐる議論から生まれた「読み」をめぐる考え方である。国語科に「クリップな読み」を導入することで、これまでは国語の教科書教材等で不可視化されてきた障害当事者の思いや願い、経験といったものを、学習者は「読む」ことが可能となる。

ここでの「読み」とは、知る、解釈する、熟考する、といった学校教育の文脈で用いられる意味から、気づく、発見する、察する、想像する、創造する、問いなおす、批判する、といった、読むという言葉行為のプロセスで生まれるものまで含めて考える。書かれていないものを想像して読む、書かれているけれどその内容とは別の可能性を読む、といった読む力は、もとより国語学力に位置づくものである。同様に、国語の教科書教材等で不可視化された障害当事者の存在を「読む」こともまた、国語学力の一つであるべきだろう。だが、全国大学国語教育学会編(2002;2013;2022)が示す国語科教育学研究の先行研究にあるように、国語科では「クリップな読み」が導入されていない現状も含め、不可視化されたものを読む力が国語の学力として位置づけられているとは言い難い。

そこで、本稿では、国語科への「クリップな読み」の導入に向けて、次の流れで展開する。(1) 障害を描いた国語の教科書教材の動向と課題を確認する。

(2) その課題を踏まえた上で、国語科教育学研究で

取り組むべきことを考える。(3) 障害学におけるクリップの概念や理論が生まれた背景を確認し、「クリップな読み」について考察する。(4) 「クリップな読み」を導入した国語科授業の方向性を提案する。

## 2. 障害を描いた国語の教科書教材の動向と課題

小学校や中学校の国語の教科書には、障害のある当事者（以下、障害当事者や障害者と同義）が描かれた教材がある。たとえば、次のような教材が採録されている。

- ・視覚障害のある当事者を描いた教材（「さわっておどろく」学校図書・小学四年下）
- ・聴覚障害のある当事者を描いた教材（「わたしたち手で話します」学校図書・小学三年下）
- ・脳性まひの当事者を描いた教材（「自立とは「依存先を増やすこと」」三省堂・中学二年）
- ・義足を使用する当事者を描いた教材（「夢を跳ぶ」教育出版・中学二年）
- ・車いすユーザーを描いた教材（「言葉でつかんだ世界一」教育出版・中学三年）

また、障害当事者を描いた教材だけでなく、義肢装具士に焦点を当てた教材「風を受けて走れ」（東京書籍・中学一年）のように、障害当事者の周囲を生きる者に焦点を当てた内容も見られる。

他にも、「パラリンピックが目指すもの」（東京書籍・小学三年下）のように、障害者をめぐるイベントに焦点を当てた教材もある。「調べてわかったことを発表しよう」（教育出版・小学四年下）のように、「ていりゅう場に止まる低床車」「点字の付いた手すり」「バリアフリーに対応したていりゅう場」（p.95）といった障害に関連するものを写真付きで紹介した教材もある。学習者に読書を勧める頁では、『さっちゃんのまほうのて』（偕成社）や『どんなかんじかなあ』（自由国民社）といった障害を描いた絵本が紹介されている（「本のせかいを広げよう」光村出版・小学二年下、「読書の部屋」学校図書・小学四年上、等）。「持続可能な未来を創るために一不

平等のない社会を考える」(教育出版・中学二年)のように、2015年に国連サミットで採択されたSDGs(Sustainable Development Goals: 持続可能な開発目標)の2030年までの達成をめざす17の目標を示した上で、「障害」という「障」や「害」の表現の是非を考える内容のものもある。

このように、小・中学校の国語の教科書で障害が描かれることは増えてきている。また、各教科書会社がSDGs等の社会的要請に応えようとする姿勢がうかがえる。障害を描いた教材を採録する国語の教科書の動向は、障害当事者と障害非当事者とのあいだにある不平等を解消するプロセスとして評価できる側面もある。

しかし、国語の教科書における障害の描かれ方には課題もある。その課題は、大きく二つ指摘できる。

一つ目の課題は、発達障害や知的障害といった精神・知的面での障害を描いた内容の教材が十分に採録されていない点にある。国語の教科書では、白杖、車いす、義足といった「他者から見える／見えやすい障害」や「他者から障害だと気づきやすい／気づかれやすい障害」を描いた内容を中心に採録されている。

この傾向は障害を描いた国語の教科書教材全般に見られるものであるが、特にパラリンピックやオリンピックを話題にした教材には顕著にあらわれる。たとえば、「パラリンピックが目指すもの」(東京書籍、小学三年下)では、「重度しょうがい者もさんかできるように考えられたスポーツ」として競技の「ボッチャ」が取り上げられている。この教材には「ボールをうまく持てなかったり、運べなかったりする選手」(p.15)という表記もあり、動作・行動面の難しさだけでなく精神・知的面での難しさのある当事者も想定されているようにも読める。しかし、「選手にアドバイスをしたり合図を送ったりすることはできません」(p.15)という一文がその表記のすぐ後に続くことから、この競技の選手には、自分だけで考え、行動することのできる自立した主体が想定されている。本文には「重度しょうがい者もさんかできる」とあるが、ここにある「重度しょうがい者」の対象には、運動・行動面での困難のある当事者が想定されており、精神・知的面での困難だとは言いがたい。

自立した主体を想定し、順位を決めることを前提とするパラリンピックやオリンピックというイベン

トには、精神・知的面で困難のある当事者の存在を不可視化する構造がある。このことは、国際パラリンピック委員会(IPC)や国際オリンピック委員会(IOC)という個別の組織が抱える課題である。だが、パラリンピックやオリンピックをめぐる話題を国語の教科書に採録することにより、国語の教科書にも精神・知的面で困難のある当事者の存在を不可視化する事態が生まれている。

精神・知的面で困難のある当事者の存在を不可視化する国語の教科書を読み続ける小・中学校の子どもたちは、発達障害や知的障害といった精神・知的面での困難を十分に理解することができない。知的障害のある当事者をからかいの対象に位置づける子どもが地域によって一定数見られるのは(注1)、精神・知的面での困難を生きる当事者の思いや経験が、障害の視座から十分に理解されていないことを示している。「他者から見える／見えやすい障害」や「他者から障害だと気づきやすい／気づかれやすい障害」を描いた内容を中心に採録し、精神・知的面での障害を描いた教材を採録しない国語の教科書は、精神・知的面での困難のある当事者の存在を不可視化する事態に加担している。

二つ目の課題は、国語の教科書では、障害当事者が自身の苦難を乗り越え、社会的に評価された生き方をした内容が採録されやすい点にある。

たとえば、「夢を跳ぶ」(教育出版・中学二年)という教科書教材がある。筆者は義足を使用する当事者である谷真海氏であり、自身の履歴を振り返る構成になっている。教材本文では、次のような記述の展開が見られる。

①19歳のときに疾病(足首の骨にできた悪性の腫瘍)による足の切断 → ②足を失うことへの不安・挫折 → ③パラリンピックに出場するという夢や目標をもつ → ④走り幅跳びの選手として日本記録とアジア記録を更新する → ⑤東京オリンピック・パラリンピックの招致メンバーとして開催地を決める最終プレゼンテーションの場でスピーチをする → ⑥結婚・出産する → ⑦パラトライアスロンに種目を変えて大会で優勝する → ⑧現在も講演等で活躍している

(※「夢を跳ぶ」の内容に沿って稿者が整理した)

教材「夢を跳ぶ」に描かれた、苦難と向き合い国際的な大会で活躍する筆者の姿に勇気づけられ、励まされる子どもたちがいることが推察される。また、

筆者が生まれたのは宮城県気仙沼市であり、2011年の東日本大震災では実家も被災したことが本文に記されている。子どもたちの中には、本教材を「東日本大震災後を生きる当事者」としての回復の物語として読む者もいることだろう。

他方で、この教材の筆者は本文にもあるように、「二〇〇四年アテネ、二〇〇八年北京、二〇一二年ロンドンと、三大会連続でパラリンピックへの出場を果たした」(p.74) 選手であり、「二〇一三年には、日本記録とアジア記録を更新することができた」(p.74) 選手である。また、「二〇二〇年の東京オリンピック・パラリンピック競技大会の招致メンバーとして活動」(p.75) し、「開催地を決める最終プレゼンテーションの場でスピーチ」(pp.75-76) をするなど、ごく限られた者にしか実現し得ないことを多く成し遂げている。このことから、本教材を社会的成功者の物語として読むことも可能である。もとより、内閣府による報告では日本での障害者数の概数は約950万人(注2)とされているなかで、その多くはパラリンピックに縁もなければ、強い関心があるわけでもない。国語の教科書では、「スーパーヒーローマン」(井芹 2018:141) や「スーパークリップ」(辰巳 2022:129) とも呼ばれるような社会的成功を成し遂げる特別で超人的な障害者が頻繁に取り上げられ、特別でも超人的でもない障害当事者が自身の複雑な生と向き合うような教材は採録されにくい状況が続いている。

また、教材「夢を跳ぶ」では、「結婚」や「出産」(p.76) といった出来事が他の社会的成功を示す出来事と併記されている。このことにより、筆者の意図とは別に、「結婚しない／できない」「出産しない／できない」障害当事者の生を間接的に否定する内容構成になっている。この教材を読む通常の学級に在籍する障害のある子どもたちが、障害当事者として社会で生きていくには新記録を出したり、優勝したりするといった社会的成功が求められていること、ならびに、結婚や出産は良いこと／すべきことである、といった価値観を内面化する可能性は否定できない。障害のある子どもたちだけでなく、障害非当事者である子どもたちもまた、健常者の立場からの障害理解／障害者理解として、上記の価値観を内面化していくことも考えられる。

ここでは教材「夢を跳ぶ」のみを取り上げたが、「見えないチカラとキセキ」(三省堂、中学二年) や

「言葉でつかんだ世界一」(教育出版、中学三年) においても、パラリンピックでの優勝体験といった社会的成功を挙げた障害当事者の物語を軸にして展開されている。社会的な何かを成し遂げていない／成し遂げることのない／成し遂げるつもりもない、ごく一般的な障害者の生が描かれていない、という点では、これらの教材にも同様の問題を指摘できる。

### 3. 国語科教育学研究として取り組むべきこと

以上、小・中学校の障害を描いた国語の教科書に見られる二つの課題を踏まえた上で、国語科教育学研究として取り組むべきことを考えてみたい。

小・中学校の国語の教科書において、発達障害や知的障害といった精神・知的面での障害が十分に描かれていないことと、自身の苦難を乗り越え社会的に評価された生き方を描いた教材が採録されやすいこととは、「障害当事者の多様で複雑な生を描いていない」という点で共通している。そして、学習者は障害当事者の多様で複雑な生を描いていない国語の教科書教材を読み続けることで、ステレオタイプな障害者像を内面化し、他にあり得たはずの障害当事者の思いや経験を想像する読みができない。このような事態は、小・中学校学習指導要領国語編の「読むこと」の複数の指導事項を達成できないなど(7.1で後述)、国語学力を十分に保障できていない事態を招いている。障害を描いた国語の教科書教材の問題は、読むことをめぐる国語学力の問題でもある。

ステレオタイプな障害をめぐる学びが現在まで続けられてきた要因には、教科書会社による採録の問題を指摘できる。教科書会社は、パラリンピック等での記録の保持や優勝体験に象徴される社会的な成功物語を軸にした教材に着目することよりも(このこと自体は障害当事者の生の「一つの事例」として否定されるものではないが)、特別な存在だとは言いがたい、しかし障害のある当事者の複雑な生を描いた教材の採録に向けて、早急に着手することが求められる。教科書会社の編集業務に携わる研究者や現場教員にも、同様の意識改革が求められる。

その上で、私たちは障害を描いた／描いていない本文の内容以外にも、各教材の本文の後に掲載される学習の手引きの内容、その教材の指導書の内容、授業を展開する教員の専門知や指導力、されにそれを支える教員の信念や価値観、社会にある多様性をめぐる問題への関心、障害に関する知識や関心の有

無といった、学習者の学びに影響を与える複数の要因に注目すべきである。そして、より根本的な要因には、学習の手引きや指導書や教員の授業の進め方といったものに影響を与えるはずの、障害をめぐる読みの考え方が学校現場や教科書会社で共有されていないこと、ならびに、国語科教育学研究の理論研究として確立されていないことがあげられる（全国大学国語教育学会編 2002;2013;2022）。障害の表象をめぐる読みの理論の研究が十分に蓄積されていないために、障害を描いた国語の教科書教材の問題は等閑視され続けている。

国語科教育学研究において、障害の表象をめぐる読みの理論と実践を構築する必要がある。

#### 4. クリップとは何か

そこで、本稿では障害学における「クリップ」という概念に着目する。

先述したように、「クリップ *crip*」とは、障害のある当事者に向けられてきた、主に健常者／定型発達者からの侮蔑語である。2000年代に障害学でクリップをめぐる議論が理論的な枠組みとして整理されていくなかで（McRuer 2006）、クリップな読みとは何かといった、実践的な問いも深められつつある（Kafer 2013、辰己 2022）。クリップな読みとは、表象から抹消された／不在にされた障害のある当事者の存在を想像したり、障害当事者を描いた表象から抹消された別の可能性や別の社会的困難を生きる当事者を想像したりする読みのことである。

クリップという概念が学術的な文脈で注目されたのは、2003年であった。この年に、レズビアン&ゲイ・スタディーズ／クィア理論の学術雑誌『GLQ』において、「ディスアビリティを欲望する—クィア理論とディスアビリティ・スタディーズとの出会い（Desiring Disability: Queer Theory Meets Disability Studies）」と題した特集が組まれた。この特集号において、Carrie Sandahl が「クィアとパラレルな関係にあるものとしてクリップという用語を使用する」（Sandahl 2003:52）と提起したことを契機に、「クリップ」や「クリップ・セオリー」はクィア理論とディスアビリティ・スタディーズとの深いつながりを示す概念として用いられるようになり、二つの領域を交差する研究が展開される（井芹 2019:289; 辰己 2021:30）。井芹はクリップ・セオリーが誕生した経緯について、「「クルプル（*cripple*）」や「クリッ

プ」という身体障害者に対して向けられてきた侮蔑語を、健常主義社会に対する抵抗やプライドを表す自称として障害者自身が再領有してきた歴史を考えれば、「クィア」という語との間に「パラレルな関係」が見出されるのは当然のことであったかもしれない」と整理している（井芹 2019:289）。Judith P. Butler が「クィア」という語を用いるパフォーマンスな実践を異性愛規範を攪乱する契機と見なしたように（Butler 1990=2018）、「クリップ」という語を用いることは、この社会を生きる健常者と障害者の線引きを攪乱する契機となりうる。このようなアイデンティティの攪乱は、「法律や社会制度よりも根本にある健常者中心主義的な価値基準を暴露し動揺させるという、新たな戦略を障害運動にもたらして」（辰己 2021:31）いる。

#### 5. 表象から抹消／不在にされる障害当事者

クリップをめぐる議論は多岐にわたるが、ここでは David T. Mitchel と Sharon L. Snyder による「語りの補綴（*narrative prosthesis*）」の概念を手がかりに、障害当事者が表象から抹消／不在にされる問題を考えてみたい。

Mitchel と Snyder によれば、「「語りの補綴」という言葉は、歴史上、文学的物語がその表象的、攪乱的な潜在力、分析的洞察力を傾けるための松葉づえとして障害を利用してきたことを示すためのもの」（Mitchel and Snyder 2000:49）である。障害者が表象から抹消（*erasure*）されてきたこと／されていることを指摘する辰己一輝は、Mitchel と Snyder の論を踏まえた上で次のように述べている。

松葉づえが「健常者の歩き方」という前もって想定された「完全性」を実現するための「補綴 *prosthesis*」として利用されるように、障害という表象それ自体が、（しばしば「健常者中心主義 *ableism*」的な価値観を温存する）特定の物語を動かすための補完物として利用される。例えば、物語内の登場人物が障害者として描かれるとき、（略＝原田）障害を通じて特定のキャラクターに対して様々なイメージが投影される。しかしそれらのイメージは、キャラクターをより際立たせる一方で、その人物が生きる経験の複雑さを捨象してしまいかねない危うさがある。さらに、そうやって文学が障害というメタファーを効果的に用いると

き、その効果を生み出しているところの障害に対する差別や偏見のステレオタイプが問われなければ、物語は現実社会における障害者の抑圧を覆い隠したまま、その抑圧の再生産に加担することになるだろう。(辰己 2022:125)

語りの補綴としての障害者像は、社会的強者である健常者にとって都合のよい物語に回収されてきた。たとえば、自らの障害を努力によって克服し、社会的な成功を挙げる、といった障害者による克服の物語は、「障害者を排除している社会環境や差別構造を変革するという発想を否認し、障害者個人が自らの努力によって障害に対処するしかないと思わせるように作用する」(辰己 2022:129、強調は原文ママ)。そこでは健常者と障害者とのあいだにある社会的不平等が問いなおされることなく、また、障害者が受けてきた／受けている社会的抑圧が問いなおされることもなく、社会的抑圧を受ける側の障害者自身が健常者に都合のよい社会を維持する構造に巻き込まれていく。この結果、「障害は、それ自体を肯定的に引き受けるアイデンティティとみなされることはなく、それは最終的に乗り越えられ解消されるべきものとしてのみ描かれる」(辰己 2022:129)。このような語りを期待する健常者たちは、一人ひとりの障害当事者にあるはずの複雑な生に目を向けることがない。

私たちに求められているのは、「語りの補綴」ではない障害をめぐる読みを模索すること、「語りの補綴」を支える社会環境や差別構造を変革する読みを追究することにある。このために、まずは「社会的な、生きられた現象としてのディスアビリティの経験」(Mitchel and Snyder 2000:13)としての、そして今なお表象から抹消／不在にされ続けている障害当事者の複雑な生を読み込むことが必要である。

## 6. 障害当事者の抹消／不在に抗するために

では、障害当事者の抹消／不在に抗するために、言語行為を育む国語科教育には、どのような読みの考え方を導入すればよいのか。

辰己は障害者の抹消／不在に抗するために求められる読解の態度として、クリップとクィア<sup>クィア</sup>の概念を交差させて論じる Alison. Kafer の議論から得た知見を援用した上で、次のように述べている。

Kafer が常に意識している読解の態度とは、障害者の存在が見当たらないように思われる物語の中にも、障害者を〈抹消〉した痕跡がないかを絶えず探索し、むしろそこに障害者の存在を積極的に読み込もうとすること、あるいは、障害者の物語の中にも他の存在が〈抹消〉された痕跡がないかを粘り強く精査し、そこに女性やクィアなど、様々な当事者の存在を読み込もうとすることであるといえる。こうした読みの実践は、それぞれ違う場所にいると今まで考えられてきた人々同士が<sup>インターセクション</sup>交差点<sup>交差点</sup>で出会い、運動をともにすることを想像可能にする。(辰己 2022:132)

辰己がクリップをめぐる議論から提起する「読解の態度」や「読みの実践」とは、障害当事者が描かれていない物語において、むしろ積極的に障害当事者の存在を読む込むこと、また、障害当事者が描かれた物語においては、女性やクィアといった他の社会的困難を生きる当事者の存在を読む込むことにある。辰己は Mitchel と Snyder の物語論を軸にして論を展開しているために物語と表現しているが、ここにある物語とは、より広く表象と置き換えることも可能だろう。

不在にある者を可視化することや、可視化されることでステレオタイプな読みを押し付けられることによって逆に不在にされている者を想像することの重要性は、クリップとパラレルな関係にあるクィアをめぐる理論においても繰り返し論じられてきた視座である。クィア理論における「「読み」の実践」の可能性を論じる斉藤綾子は、可視と不可視の関係を次のように述べている。

可視、不可視の問題は、実は、イメージの政治学、あるいは表象の政治学という問題以上に、やはり「読み」の可能性が試されていると私には思える。(略＝原田)「読み」の政治は常に不在の構造を明らかにするという実践を伴っていた。隠された意味を露見させるというのが、「読み」の政治であったと言えよう。(略＝原田)「読み」の実践は、同時に近代の抑圧や検閲の構造をも明らかにしていく作業でもあった。隠蔽の構造、抑圧の構造、いずれも、権力との関係において、「見えない」存在に光を当てることが「読み」の実践だった。正確には、「見えない」だけでなく、「聞

こえない」ものを回復させる試みだったと言える。つまり、姿はあるが声を奪われている、あるいは、姿はないが声を上げるといふ可視の断片から「不可視」の存在を辿っていくという行為が読みである。(略=原田)「読む」という実践は、不可視のものを可視化する、隠れた意味を探し出す、という行為で完結することはない。むしろ、「そこにあるもの」「現前しているもの」が現前していく過程で、何を失い、何を隠蔽し、何を前景化し、何を排除しているか、という重層的な関係で考えていくプロセスなのではないか。(斉藤 2010:19-20)

斉藤が提起する「「読み」の実践」にあるように、表象における障害当事者の抹消／不在に抗するためには、不可視のものを可視化する、隠れた意味を探し出す、といった読みで終えるのではなく、「そこにあるもの」「現前しているもの」が現前していく過程で、何を失い、何を隠蔽し、何を前景化し、何を排除しているか、といった読みが求められる。クィアの理論を展開する斉藤の「「読み」の実践」は、辰己から引き受けたクリップな読みの態度や実践を具体化していく上で示唆に富む。

辰己や斉藤の議論を踏まえると、国語科教育に導入することを想定した「クリップな読み」とは、次の4点に整理できる。

(1) 国語の教科書教材等の表象で不在にされている障害当事者の存在を想像して読むこと。

(2) 国語の教科書教材等で障害当事者が表象されることで、逆に不在にされている障害当事者の思いや願い、経験を想像して読むこと。

(3) 国語の教科書教材等で障害当事者が表象されることで不在にされた、他の社会的困難を生きる当事者の存在を想像して読むこと。

(4) 障害当事者を含む社会的困難を生きる当事者が、健常者等の社会的強者とのあいだにある差別構造や権力関係の変革を想像して読むこと。

このような「クリップな読み」を導入した国語科授業が実践されることが必要である。

## 7. 「クリップな読み」を導入した国語科授業の方向性

ここまでの議論を踏まえた上で、「クリップな読み」を導入した国語科授業の方向性を提案する。小

・中学校学習指導要領国語編における「読むこと」の指導事項と「クリップな読み」との関連性を確認したあとに、教材「点字と手話」(光村図書・小学五年)と、教材「夢を跳ぶ」(教育出版・中学二年)を主教材に位置づけた、それぞれの授業実践の方向性を考える。

### 7.1 小・中学校学習指導要領国語編における「読むこと」の指導事項と「クリップな読み」との関連性

2017年に文部科学省が策定した学習指導要領国語編の〔思考力、判断力、表現力等〕の内容にある「読むこと」の指導事項は、小学校と中学校ともに「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」(中学校は「考えの形成、共有」と一つに括られている)で構成されている。

小学校では、そのうちの「精査・解釈」を解説する箇所には、「「精査・解釈」とは、文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである。」という記述がある(文部科学省 2018a:37)。第5学年及び第6学年の内容において、「「何が書かれているか」という内容面だけでなく、「どのように描かれているか」という表現面にも着目して読むこと」や「暗示性の高い表現、メッセージや題材を強く意識させる表現などに着目しながら読むこと」(文部科学省 2018a:149)の重要性が指摘されている。「書かれていないことについて、具体的に想像すること」という文言は、不在を可視化して読むこと、可視化された表象から不在を読む込むことをめざす「クリップな読み」と親和性が高い。

中学校では、「精査・解釈」を解説する箇所には、「「精査・解釈」とは、文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて意味付けたり考えたりすることである。」という、小学校とほぼ同じ内容の記述がある(文部科学省 2018b:37)。

第2学年の内容にある「エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。」の指導事項の解説では、「表現の効果については、表現が、文章の内容を伝えたり印象付けたりする上で、どのように働いているかを考えることが重要である」として「描写の仕方や比喩をはじめとした表現の技法などに着目すること」(文部科学省 2018b:100)が強調されている。

表現の効果や表現の技法に着目することは、文章表現という表象から抹消／不在にされた者への想像にもつながることから、「クリップな読み」とのあいだに連続性を見出せる。

第3学年の内容にある「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。」の指導事項の解説では、「文章を批判的に読むとは、文章に書かれていることをそのまま受け入れるのではなく、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むことであり、「文章に表れているものの見方や考え方について、自分の知識や経験などと照らし合わせて、納得や共感ができるか否かなどを考えることが重要である」（文部科学省 2018b:127-128）と記載されている。また、「ウ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。」の指導事項の解説では、「表現の仕方について評価するとは、様々な表現の仕方が、文章の内容や書き手の考えを正確に伝えたり印象付けたりする上でどのような効果を上げているかなどを根拠に基づいて判断し、その意味などについて考えること」（文部科学省 2018b:128）とある。中学校学習指導要領国語編に記された「文章を批判的に読む」ことをめぐる一連の考え方は、社会的困難を生きる当事者を想定した内容や差別構造の変革をめざすといった記述は見当たらないものの、「クリップな読み」との親和性は極めて高い。また、学習者が表現の仕方を評価したり、表現の効果を考えたりすることも、第2学年の内容と同様に「クリップな読み」に近いものとして位置づけることができる。

まとめると、「クリップな読み」を導入した国語科授業を構想する上で、学習指導要領国語編の指導事項を踏まえた授業として実現しやすい学年は中学3年ということになる。特に第3学年の内容にある「イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。」の指導事項では「文章を批判的に読む」（文部科学省 2018b:127）ことが前提となっているからこそ、「クリップな読み」を授業に反映させやすい。

一方、中学3年の内容にあるような「文章を批判的に読む」という直接的な表記こそ見られないものの、小学5・6年生から中学2年生までにおいても、「書かれていないことについて、具体的に想像すること」や「表現の効果については、表現が、文章の内容を伝えたり印象付けたりする上で、どのように働

いているかを考えること」といった文言が記載されている。このことから、教員が「クリップな読み」を導入した授業を構想・実践する上で、有効に活用できる指導事項が見られるのも事実である。

「クリップな読み」を導入した国語科授業は、どのように具体化できるのか。以下では、既存の国語の教科書教材を用いた授業の方向性について考えてみたい。

## 7.2 教材「点字と手話」（光村図書・小学五年）を用いた授業の場合

教材「点字と手話」（光村図書・小学五年）は、「付録 学習を広げよう」（p.241）に位置づく単元である。全4ページであり、点字の説明文とエレベーターのボタンや駅の券売機といった「身の回りの点字」を写真で紹介したもの（1ページ）、「点字のあいいうえお」や「数字」を点字で示したもの（1ページ）、「指文字のあいいうえお」をイラスト付きで示したもの（1ページ）、手話の説明文と「名前」をあらわす手話が東日本と西日本とで異なることがわかるイラストを示したものの（1ページ）、で構成される。教員用の学習指導書では、「教材提出の意図」として「バリアフリーと言葉に関わる教材として、言葉に関する見方を耕すとともに、各領域の活動の題材とすることもできる」（光村図書出版 2020:246）とある。「付録」の位置づけであるためか、設定時間は記されていない。

教材「点字と手話」の特徴として、点字と手話をめぐる基礎的な知識の確認にとどまり、点字や手話を用いる当事者の思いや願い、経験といったものが描かれていない点を指摘できる。本教材を学習者と読み、感想を出し合うだけでも意味はあるが、学習者に「クリップな読み」を育てる上では、授業展開として不十分である。

本教材を用いた授業の方向性として、複数の副教材を用いた展開が考えられる。学習指導書に「各領域の活動の題材とすることもできる」とあるように、本教材を複数の教材における一つの題材に位置づけて授業を進める発想が教員に求められる。

たとえば、副教材の一つに他社の教科書教材である「さわっておどろく」（学校図書・四年下）を用いることが考えられる。この教材は「全盲の視覚しょうがい者」（p.78）である広瀬浩二郎氏による説明文である。この教材では、視覚障害のある当事者の立場から、小学校卒業後に盲学校に入学してからの経験や、国立民族学博物館に就職してからの出来事が



述べられている。また、広瀬氏は視覚障害者を「さわることを得意とする人だととらえ直す」(p.84)ことで、「見える人と見えない人」(p.84)とのあいだに対等な関係が成立する可能性があることを本文中で述べている。学習者は副教材「さわっておどろく」を、教材「点字と手話」とともに読むことで、点字や手話が視覚障害のある当事者にとって欠かすことのできないものであることや、「触る」「触れる」といった自身の身体感覚を通して、視覚障害のある当事者と視覚障害のない自身／ある自身とのあいだに連続性を見いだすことができるだろう。

また、他の副教材としては、倉本智明(2006)『だれか、ふつうを教えてください!』(理論社)を用いることも考えられる。本書では、視覚障害のある当事者であり、「足腰は元気」(p.109)である倉本氏によって、「電車のなかで座席をゆずられてしまうこと」(p.108)への違和感や後ろめたさがユーモアあふれる平易な文体で述べられている。教材「点字と手話」とともに読むことで、本書のテーマの一つでもある「ふつう」とは何か、「ふつう」をどのように変えていくことができるのか、といった問いについて学習者とともに考えたり話し合ったりする場をつくりだすことができる。

他にも、「みんな すごきをつかってくれて、ヘンなきもちだった」という視覚障害当事者の気持ちが述べられている絵本『みえるとか みえないとか』(ヨシタケシンスケ、アリス館、2018年)や、「めがみえない ともだちのまりちゃん」を想像する場面のある絵本『どんなかんじかなあ』(中山千夏・和田誠、自由国民社、2005年)といった絵本を副教材として活用することで、教材「点字と手話」だけでは想像することが難しかった視覚障害当事者の思いや願い、経験について考える契機となる。絵本は教科書の本文を読むことが難しい、いわゆる学力困難と呼ばれる児童にとって親しみやすい媒体である。このため、絵本を授業で用いることで学習者に学びに参加する意欲が生まれる可能性も期待できる。

教材「点字と手話」は教科書では「付録」の位置づけであるため、この教材を用いた単元の時間設定は、全1~6時間と幅があることが想定される。限られた時間の中で教員の立場から大切にしたいことは、小学5年生の児童が視覚障害や聴覚障害のある当事者の複数の思いや経験にアクセスできること、そして、そこで不可視化されている当事者の思いや経験を読

む込むこと、さらには、障害以外の社会的困難を生きる当事者ではどのような思いや経験が考えられるのか、想像して読むことにある。不在の中に存在を見いだすこと、逆に、可視化されているものにこそ不可視化されているような事態を読み込むこと、そのような「読むこと」の学びの契機となるように、小学5年生という発達世界や経験値を踏まえた上で授業を展開することが必要である。

教材「点字と手話」を用いた授業目標や単元目標では、〔思考力、判断力、表現力等〕の「C 読むこと」「ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。」や「エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。」の2点を軸に位置づけることが考えられる。また、「主体的に学習に取り組む態度」では、「障害のある人の思いや経験について進んで考えようとしている。」「障害のある人や障害のない人たちにとって、社会がどのように変われば過ごしやすくなるのか、積極的に考えたり話し合ったりしようとしている。」などといった観点を加え、その観点を授業での発問等に反映させることで、「クリップな読み」の基礎を学ぶことをめざしたい。

### 7.3 教材「夢を跳ぶ」(教育出版・中学二年)を用いた授業の場合

教材「夢を跳ぶ」(教育出版・中学二年)は、「読書への招待①」に位置づく単元である。全8ページであり、「夢を跳ぶ」の本文(5ページ)、「関心を広げ、課題を見つけてレポートを書こう」「疑問をメモにまとめよう」「図書館を活用しよう」といった学習活動の紹介が記されたもの(3ページ)、で構成される。本文の1ページには「目標と振り返り・自分の課題に応じて資料を探し、さまざまな情報の中から適切なものを選び、自分の考えをまとめる」とあり、調べ活動の単元の一つに位置づけられている。

教師用指導書では全3時間で設定されており、評価規準には次の3点の指導事項が記されている(教育出版2021:231-232)。

- ・〔知識及び技能〕の(3)我が国の言語文化に関する事項の「エ 本や文章などには、様々な立場や考え方が書かれていることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かすこと。」
- ・〔思考力、判断力、表現力等〕の「C 読むこと」の「ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、主

張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。」

・〔思考力、判断力、表現力等〕の「B 書くこと」の「ア 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、多様な方法で集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にすること。」

評価規準以外では、〈この教材で学習する指導事項と言語活動例〉として、〔知識及び技能〕のイや〔思考力、判断力、表現力等〕の「C 読むこと」のイとウも取り上げられている。

教材「夢を跳ぶ」は、2.でも触れたように、他の障害当事者を励まし勇気づける社会的成功者の物語であると同時に、他の障害当事者に新たな抑圧を与える可能性がある物語でもある。本教材ではパラリンピックで活躍する筆者の姿が可視化される中で、パラリンピックの負の側面や、パラリンピックに縁のない障害当事者の思いや経験が不可視化されている。このため、副教材にはパラリンピックやオリンピックの負の側面を指摘した内容の本や、パラリンピックとは関連のない障害当事者の生を描いた本を位置づけ、教材「夢を跳ぶ」とあわせて読む授業の展開が考えられる。

たとえば、自由すぽーつ研究所編（2018）『親子で読む！東京オリンピック ただし、アンチ』（ジャパンマシニスト社）では、オリンピックとパラリンピックの実態について平易な文章で解説されている。また、本書では「元車いすマラソンパラリンピック選手」（p.149）の花岡伸和氏が提起する「レクリエーション」（再創造）するスポーツの考え方も紹介されており（p.156）、教材「夢を跳ぶ」の副教材になり得る。教材「夢を跳ぶ」ではスポーツを続けること、大会に出場し続けることには希望だけが描かれていたが、現実にはスポーツを続けて大会に出場し続けることで障害当事者が身体の不調を訴えることは少なくない。パラリンピックに出場する障害当事者の中で不在にされた者の声を教室に取り入れたり、スポーツに対する別の見方・考え方を紹介したりすることで、障害当事者の生を多様な見方・考え方から想像することが可能となる。

教材「夢を跳ぶ」では、教師用指導書の評価基準の一つに記されているように、〔思考力、判断力、表現力等〕の「B 書くこと」の「ア 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、多様な方法で集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にするこ

と。」が指導事項として位置づけられている。ここに、「C 読むこと」の「エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。」の指導事項も加えることで、学習者が障害当事者を描いた物語や評論を多様な方法で集めて伝えたいことを明確にした上で、障害当事者を描いた表現の効果を考える、といった授業を展開できる。「主体的に学習に取り組む態度」では、「障害のある当事者の思いや願い、経験について進んで考えようとしている。」「私たち一人ひとりが「夢を跳ぶ」ができるために、社会がどのように変わればよいかについて、積極的に考えたり話し合ったりしようとしている。」などといった観点を加え、授業での発問等に反映させることで、「クリップな読み」を学ぶことをめざしたい。

## 8. おわりに

本稿では、国語科における「クリップな読み」の導入に向けて、障害を描いた国語の教科書教材と、障害学におけるクリップをめぐる議論を考察した。その上で「クリップな読み」を導入した国語科授業の方向性を提起した。

クリップをめぐる議論は、障害学における独立した学術領域の一つであると同時に、クィア理論やフェミニズム理論といった学術領域と交差する領域でもある。「クリップな読み」を国語科に導入するためには、国語科に携わる教員や研究者がクリップをめぐる学術領域に学び、「クリップな読み」の内実を絶えず更新していくことが求められる。このことから国語科教育学研究は、障害学やクリップ・セオリー、クィア理論やフェミニズム理論といった諸学問にひらけた研究領域でなければならない。

国語科教育学研究におけるクィア理論に関しては、すでに永田麻詠（2008;2010;2013）が取り組んでいる。本稿で取り上げたクリップをめぐる議論とクィア理論とが交差する点と異なる点について、国語科教育学研究の視座から検討する必要がある。

また、国語科教育学研究の「読むこと」の先行研究における「クリップな読み」の位置を検討することも課題として残されている。クィア理論から生まれたクィア・リーディング以外では、特に、永田（2020）や中村（2022）が考察の対象とした批判的リテラシーに関する研究は、社会構造や権力関係をめぐる問題と不可分の関係にある。このため、「ク

リップな読み」に援用することが期待できる。

## 注

1. たとえば、知的障害のある子どもを「ガイジ」と呼ぶ子どもは地域によって一定数見られる。「ガイジ」とは障害児（しょうがいじ）を略したことばであり、主に定型発達の子どもの知的障害のある子どもに対して用いる蔑称である。
2. 障害が重複する場合があること、ならびに、精神障害者数は医療機関を利用した精神疾患のある患者数を精神障害者数としていることから障害のある当事者の数を示す厳密な数字ではない。内閣府「参考資料 障害者の状況」を参照。

## 引用文献

- 井芹真紀子 (2018) 「異なる身体」の表象—ダイバ  
ーシティ言説とネオリベラルな健常主義 青沼智  
・池田理知子・平野順也編『メディア・レトリッ  
ク論—文化・政治・コミュニケーション』ナカニ  
シヤ出版、pp.135-147
- 井芹真紀子 (2019) 「〈不在〉からの視座、〈不在〉  
への視座—ディスアビリティ、フェミニズム、ク  
ィア」『現代思想』第 47 巻第 3 号、pp.289-298
- 教育出版 (2021) 「読書への招待① 夢を遊ぶ」『教  
師用指導書 伝え合う言葉 中学国語 2 PDF ファ  
イル版』教育出版、pp.230-245
- 斉藤綾子 (2010) 「可視と不可視の間に—あるささ  
やかな考察」クィア学会編『論叢クィア』Vol.3、  
pp.9-23
- 全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語科教育学研  
究の成果と展望』明治図書出版
- 全国大学国語教育学会編 (2013) 『国語科教育学研  
究の成果と展望II』学文社
- 全国大学国語教育学会編 (2022) 『国語科教育学研  
究の成果と展望III』溪水社
- 辰己一輝 (2021) 「2000 年代以後の障害学における  
理論的展開／転回—「言葉」と「物」、あるいは  
「理論」と「実践」の狭間で」『共生学ジャーナ  
ル』第 5 号、pp.22-48
- 辰己一輝 (2022) 「交差点へとアクセスする—障害  
者を〈抹消〉する物語に抗して」『現代思想』第 50  
巻第 5 号、pp.124-133
- 内閣府「参考資料 障害者の状況」  
<https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r01hakusho/>

zenbun/siryo\_02.html (2023 年 3 月 25 日参照)

- 中村敦雄 (2022) 「リテラシー観の拡張に関する研  
究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語  
科教育学研究の成果と展望III』溪水社、pp.385-392
- 永田麻詠 (2008) 「ことばの学びとしてのクィア—  
国語教育におけるクィア・スタディーズの可能性」  
『広島大学大学院教育学研究科紀要.第一部,学習  
開発関連領域』57、pp.115-122
- 永田麻詠 (2010) 「国語教育におけるクィア概念の  
導入—エンパワメントとしてのことばの力の育成  
を目指して」国語教育思想研究会編『国語教育思  
想研究』2、pp.31-40
- 永田麻詠 (2013) 「クィアの観点から考える国語教  
育の課題と可能性」クィア学会編『論叢クィア』  
6、pp.25-36
- 永田麻詠 (2020) 「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
- 光村図書出版 (2020) 「点字と手話」『小学校国語  
学習指導書 5 銀河 上』光村図書出版、p.246
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成 29  
年告示) 解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領 (平成 29  
年告示) 解説 国語編』東洋館出版社
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble : Feminism and the  
Subversion of Identity*, Routledge Press. (=2018, 竹  
村和子訳『ジェンダー・トラブル 新装版—フェミ  
ニズムとアイデンティティの攪乱』青土社)
- Kafer, Alison. 2013. *Feminist, Queer, Crip*, Indiana  
University Press.
- McRuer, Robert. 2006. *Crip Theory : Cultural Signs of  
Queerness and Disability*. NYU Press.
- Mitchell, David T. and Snyder, Sharon L. 2001. *Narrative  
Prosthesis : Disability and the Dependencies of  
Discourse*. University of Michigan Press.
- Sandahl, Carrie. 2003. Queering the Crip or Crippling the  
Queer? : Intersections of Queer and Crip Identities in  
Solo Autobiographical Performance. *GLQ* 9(1-2): 25-  
56
- 附記  
本稿は、科学研究費 基盤研究 (C) 21K02562 の助  
成を受けている。