

物語の授業を通したインクルーシブ教育の考察

—教師の授業観の変容に着目して—

Exploring Inclusive Education through Story Lessons: Focusing on the Transformation of Teachers' Conceptions of Teaching

河 崎 美 香

KAWASAKI Mika

岩 崎 直 哉

IWASAKI Naoya

本研究は、インクルーシブ教育の推進において、教師の授業観がどのように変容していくのかを、物語文の授業実践を通して明らかにすることを目的とした。特に、配慮を要する子どもとの関わりを契機として、教師が授業の在り方を再考し、子ども同士の関係性を重視する授業観へと変化していく過程に着目した。10 か月間にわたる物語文の読解指導を通して、Y 教諭が児童の多様性の理解を深めていく様子を、授業観察およびインタビューにより記録し、修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ（木下，2003）（以下、M-G T A）を用いて分析した。その結果、配慮を要する子どもたちによる予想外の反応や成長が、子どもの捉えの再構築を促し、発問や省察の質の向上につながったことが明らかとなった。また、物語文の教材特性や教員経験をもつ研究者による助言が、授業観の変容を支える要因として機能し、子ども同士の関係性を重視した「聴き合う」授業観や教師像が形成されていったことが示された。

キーワード：授業観の変容 インクルーシブ教育 物語文 子どもの捉え 聴き合う授業

1. 研究の背景と目的

日本は2014年に「障害者の権利に関する条約」を批准し、共生社会の実現を目指してインクルーシブ教育の推進に取り組んでいる。文部科学省（2022）によると、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒は通常学級に約8.8%在籍しており、これは35人学級であれば約3人に相当する状況である。学級には、多様な発達段階や教育的ニーズをもつ児童生徒が在籍しており、学力面・精神面の発達の差異はまさに十人十色である。このような状況下において、学校現場には、一斉指導の中でも多様な子どもの学びを保障する力量が教師に求められている。そのため、授業改善やインクルーシブ教育の在り方が模索されるとともに、子ども観や授業観の転換が大きく課題として突き付けられている。原田（2022:57）は、「インクルーシブ教育の考え方に関心がある教員と、そうでない教員とのあいだには、展開される授業の内容に大きな違いが生まれる」

とし、「何よりもまず、インクルージョンの考え方に関心をもつことが、国語科教育に携わる私たちに求められる」と述べている。

さて、これまで特別支援教育では、発達障害児等の認知特性や行動特性を踏まえた教科指導の方法が多く提案されてきた。従来は、こうした指導は特別支援学級や通級指導教室など、通常学級の外で行われることが一般的であり、対象児の学習を補う形で個別指導として展開されることが多かった。また、管見の限り、国語科教育界では、通常学級に在籍する発達障害児や学習障害児への支援の在り方に関する研究は極めて少ない。

しかし近年では、こうした発達障害児等に対する支援が「ユニバーサルデザインの授業（UD授業）」として、通常学級の授業にも応用されるようになってきている。桂（2010:3）は、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン」として、国語授業のユニバーサルデザインを定義している。このような授業づくりはインクルーシブ教育の推進にも資するものであり、すべての子どもが安心して学べる環境づくりの一環として全国各地で実践が広がっている。

一方、新井（2016:73）は、「ユニバーサルデザインの授業づくりの目的が『答えにたどり着くための方法を教える』ということに矮小化されてしまうのであれば、そうした授業づくりには違和感を覚える」と述べ、「一人ひとり異なる『わかり方』や『考え方』を十分に考慮せずに、答えられるようにするという目的で、子どもたちに与える情報や刺激をシンプルにしたり、見てわかるように工夫することだけを強調する実践になってしまったら、授業で追究すべき大切なことをそぎ落としてしまっている（原文ママ）」と指摘している。永田（2017:17）は、「通常教育としての国語科授業に、特別な教育的支援を必要とする子どもが追いつくために『答えの導き方を教える』というUD 研の考え方は、インクルーシブな国語科授業の発想とは異なる」と言及している。

原田（2017:29）は、「授業に『ついていけない』子どもをあまりに安易に特別支援学級や特別支援学校に『丸投げ』してこなかったでしょうか。また、通常学級に在籍させているだけで、自分の授業の工夫をせずに、その子どもを『放置』してこなかったでしょうか」と指摘し、住田（2020:117）は、この現状を「特別支援教育と国語教育研究が、それぞれその守備範囲としてきた問題領域の「間」に、ほぼ手付かずの「空白」地帯が生まれている」と述べている。筆者らはこの空白に着目し、通常学級における国語科授業の中でのインクルーシブ教育の実態を検討してきた（岩崎・河崎（2023a）岩崎・河崎（2023b））。

富山県では「新富山県 教育振興基本計画」（教育委員会：2019）において「特別支援教育の充実」が掲げられ、すべての教員に対して特別支援教育およびインクルーシブ教育に関する資質の向上が求められている。こうした社会的要請を背景に、通常学級の国語科授業におけるインクルーシブな学びの可能性を探ることは、喫緊の課題である。筆者らのこれまでの共同研究においても、物語文を扱った授業では、子どもたちの多様な参加形態が見られ、それが教師の授業観に影響を与えることが確認されている。

しかし、物語文の読解活動をインクルーシブ教育の視点から再考し、その過程で教師の授業観がどのように変容するのかという内面的プロセスを詳細に検討した研究は十分に蓄積されていない。また、インクルーシブ教育における国語科授業の具体的なデザインや、教師の役割に関する知見も依然として乏しい。

新井（2016:33）は、インクルーシブ授業の創造過程を分析する際には、「どのような特別な支援を提供すれば課題を解決できるのか」という視点ではなく、「子どもと教師、あるいは子どもたちの集団がどのように変化し、学習困難児の参加の様相がどのように変化していったか」を明らかにすることが重要であると述べている。さらに、「クラスのすべての子どもが学習に参加しようと思える教材や授業展開の方法を検討することが必要である」とも指摘している。

そこで本稿では、物語文の読解指導を題材に、教師が授業観をどのように変容させていくのかという内面的プロセスを明らかにするとともに、物語文の特性を活かしたインクルーシブな国語科授業の具体的な在り方を提案する。

2. 研究方法

本研究では、実際に通常学級における国語科授業を参観し、教師の授業行為によって、様々なニーズを抱える子どもたちを含む学級全体が、どのように学習活動へと参加していくのかを捉える。研究期間を通して、授業者の授業観がどのように変わっていくのかを分析する。

2. 1 調査期間

2024 年 6 月 21 日～2025 年 3 月 31 日

2. 2 調査対象

授業実践は、中部地方に位置する公立小学校の 5 年生教室において実施されたものである。授業実践者は、当該年度より対象学級を担当する若手教員（以下、Y 教諭）である。

2. 3 調査の概要

調査期間にわたり、対象学級で行われた全 4 単元の物語の授業を参観し、調査導入時・調査終了時及び授業実践の前後において、授業実践者へのインタビューを全 10 回行った。

国語科教育を専門とする岩崎は、授業実践前には単元指導計画の作成を支援し、授業実践後に実践者へのフィードバックを行った。河崎は、インタビューを担当し、1 回につき、約 30 分程度のインタビューを行った。

表 1 調査の概要

期日	授業実践	インタビュー調査
2024. 6. 21		導入時インタビュー
2024. 7. 9		実践①前インタビュー
2024. 7. 16-2024. 7. 18	実践①（全 2 時間）「ちいちゃんのかげおくり」	
2024. 7. 26		実践①後インタビュー
2024. 9. 26		実践②前インタビュー
2024. 10. 4-2024. 10. 24	実践②（全 8 時間）「たずねびと」	
2024. 11. 18		実践②後インタビュー
2024. 12. 10		実践③前インタビュー
2024. 12. 11-2024. 12. 19	実践③（全 6 時間）「やなせたかし アンパンマンの勇気」	
2024. 12. 20		実践③後インタビュー
2025. 3. 3		実践④前インタビュー
2025. 3. 14-2025. 3. 17	実践④（全 7 時間）「大造じいさんとガン」	
2025. 3. 31		実践④後インタビュー
2025. 3. 31		終了時インタビュー

2. 4 調査データの収集

授業実践の参観には、複数台のビデオカメラで教師の授業行為と子どもの学習行為を記録した。また、子どもたちにはペアで1台のボイスレコーダーを設置して、対話やつぶやきなどの音声を記録した。全10回のインタビューはすべて文字化して、逐語データとして残した。

2. 5 倫理的配慮

本研究は、筆者らが所属する組織の倫理審査委員会の承認を得た上で実施した。調査開始前には、研究の目的および方法について、対象者本人および所属校の校長に対して十分な説明を行い、文書による同意を得た。また、当該学級の保護者にも書面にて研究の趣旨を説明し、同意を得た。収集した研究データは厳重に管理し、個人が特定されないよう匿名化した上で、研究成果として公表することとした。

3. 研究結果

本稿では、調査を通じて得られた授業観の変容に関する分析結果の概要を示す。調査導入時・調査終了時のインタビューを比較し、調査期間中に確認された授業観の変容の様相を報告する。インタビュー内容は、共起ネットワーク分析により概観を捉え、M-G T Aによって、そのプロセスを詳細に分析した。

3. 1 共起ネットワーク分析

調査導入時及び調査終了時のインタビューデータを比較し、その変容を見るためにKH Coderにより共起ネットワーク図を生成した(図1・図2)。

調査導入時(図1)では、各ノードが独立的に配置され、サブグラフ間の距離が均等に保たれている。一方で、調査終了時(図2)では、エッジの数が増え、複数のサブグラフが絡み合うことで、ネットワーク全体が複雑な構造になっている。特に、「発問」「子供」「子」「反応」「聞く」「気づく」などを媒介にして、授業について語られることが多くなっている。これは、「発問」などの教師の授業行為と「反応」「気づく」などの子どもの捉えを重ねることで、授業の現象をより多面的・多角的に捉えようとする授業観に変容が見られた結果であると考えられる。このことについて、より詳細にその変容プロセスを捉えるために、以下では、M-G T Aによる分析の結果を示す。

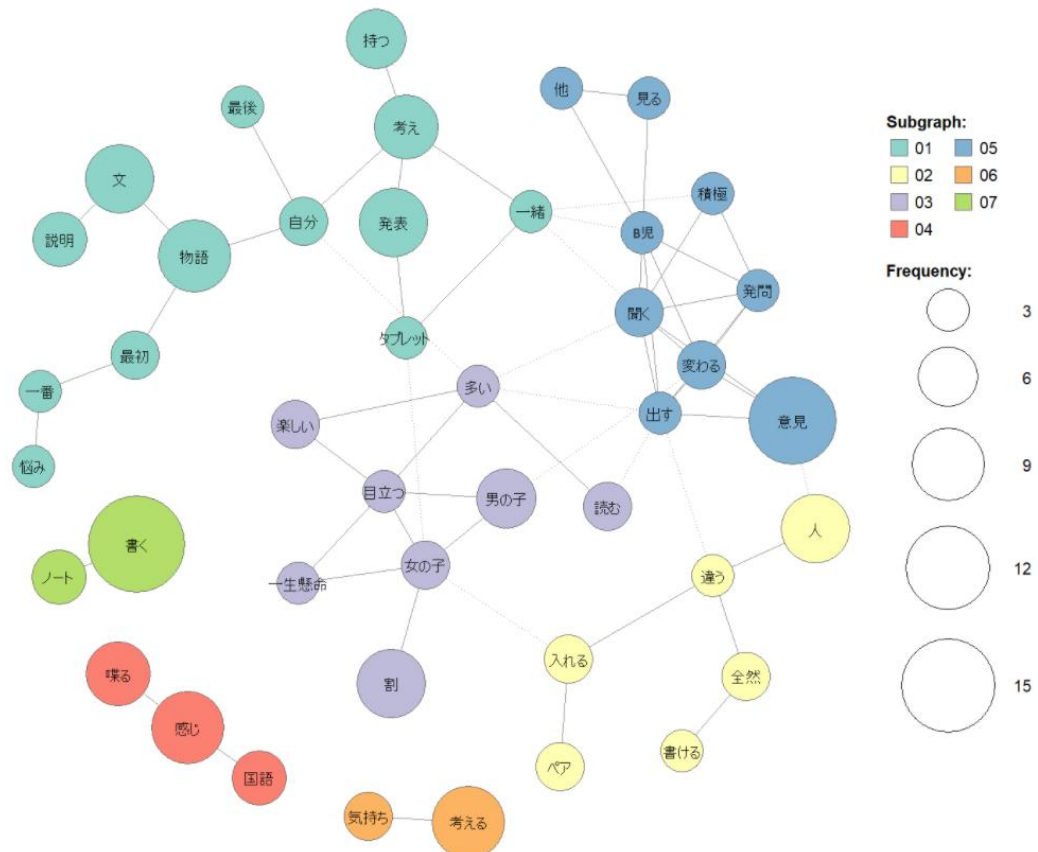


図1 調査導入時：共起ネットワーク図

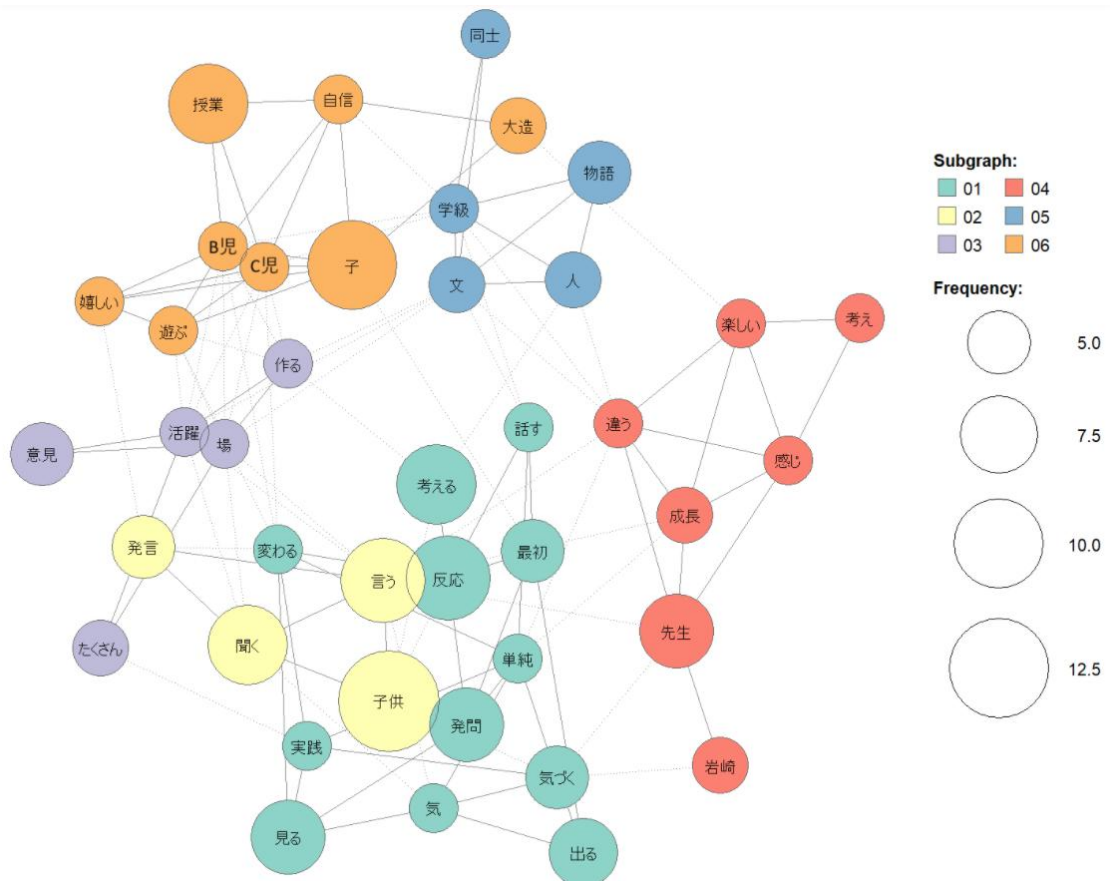


図2 調査終了時：共起ネットワーク図

3. 2. 1 分析方法とその選択理由

インタビューの逐語録の分析手法として、M-G T Aを用いた。M-G T Aは質的研究法の一つである。今回、分析対象とする物語の授業における国語科教師の成長プロセスは、教師の授業観というような本人の認識や感情の動きなどの直接見えにくい現象とその変容のプロセスを分析するものであり、その変化は教師と学級のおもおよびその都度助言を行ったメンター（岩崎）との相互作用によって導かれる。よって、変化のプロセスを分析するのに優れた特性を持つM-G T Aを用いた。

3. 2. 2 M-G T Aによる分析の手順

M-G T Aは、質的データを継続的に確認しながら分析概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈・統合し、最終的に結果図を作成する手法である。このプロセスが第三者から見て明確であること（以下、透明性）が、M-G T Aにおいて重視される。本研究において、4つの流れに沿って逐語録を分析した過程を以下に示す。

分析に先立ち、データをどのような観点から解釈するかを定めるために、分析テーマの設定が必要となる。本研究では、「教師の授業観の変容プロセス」を分析テーマとして設定した。

①逐語録を読み進めながら、「分析テーマと分析焦点者に照らして、データの関連箇所に着目し、それを1つの具体例（以下、ヴァリエーション）とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる、説明概念を生成」（木下 2003:236）する。

②生成された概念は、概念名と概念の定義を明らかにして分析シートに記録する。

③次に、各概念の内容や相互関係をさらに検討し、複数の概念を統合した下位カテゴリー、さらにその上位概念にあたる上位カテゴリーを生成し、ヴァリエーションから生成される概念を整理・統合する（表 2）。

④生成された各概念間の関係、カテゴリー間の関係を踏まえ、時系列による変容プロセスの筋に沿って文章化し、結果図を作成する（図 3）。

以上の過程を経て、ヴァリエーションから概念、下位カテゴリー、上位カテゴリーへとボトムアップで分析を進め、「教師の授業観の変容プロセス」を明らかにした。

3. 2. 3 分析結果の厳密性

分析結果の厳密性を確保するため、以下の取り組みを行った。

- ・「データの範囲を確定しながら、類似例と対極例を検討しつつ」（木下 2003:222）、定義と概念名を精査し、各概念生成の段階でその都度、理論的飽和化の判断を行った。
- ・ヴァリエーションから概念を生成する段階（オープンコーディング）は河崎が担当し、アクシスコーディング以降の段階では、岩崎とのトリアンギュレーションを図り、調査前後にそれぞれ5回ずつ（総計 20 時間）の検討を行った。
- ・概念の生成から結果図の作成に至る全過程において、河崎・岩崎による計 4 回（総計 8 時間）の共同検討を実施し、分析結果の厳密性を確保した。

3. 2. 4 インタビューデータの概念、カテゴリ

3. 2. 2の手順に従って、ヴァリエーションから概念、下位カテゴリ、上位カテゴリへとボトムアップで分析を進め、「教師の授業観の変容プロセス」を明らかにした（表2）。

表2 インタビューデータの概念、カテゴリ

上位カテゴリ	下位カテゴリ	概念	定義
教師の理想	目指す子どもの参加スタイル	全体の前で自分の考えを表明できる子ども	自分の考えをもち、それを話す・書く・入力するなど多様な方法で表現できる子ども
		互いの意見を聞き合える子ども	発表や書くこと以上に、子どもが互いの意見を温かく聞き合える子ども
	目指す授業像	自分の考えがもてる授業	子どもが自分の考えをもって参加できる授業
		分かる楽しさを実感できる授業	子どもが「そういうことか。分かることは楽しい」と実感し、学びを苦痛から楽しい経験へと捉え直すことへの変化
		学級づくりにつながる授業	学習のねらいに加えて、子ども同士の関係づくりや学級づくりを重視した授業の捉え方
子どもの捉え	学習態度	国語に対する消極的・否定的姿勢	子どもが国語科の学習に対して「わからない」「できない」と感じたり、消極的・否定的な姿勢を示したりする心理的な抵抗や自信のない姿
		受け身の学習姿勢	自発的な発言や主体的な関わりをほとんどせず、授業を「他人事」のように傍観する姿
		儀礼的通過の欠如による防衛的姿勢	コロナ禍の影響で、通過儀式を経験しないまま成長してきたことにより、他者との関わりにおいて自己防衛的な態度が顕著に現れている姿
		内的思考・話す・書くことの苦手さ	自分の考えを形成することや、それを言語化して話す・書くという表出が困難な状態
		表層的視写による学習参加の誤認	単に写すことが授業への参加だと勘違いし、黒板を書き写すことに集中し、それだけで授業に参加したつもりになっている姿
		授業中の落ち着きの形成と逸脱行動の減少	授業中に立ち歩きやおしゃべりなど落ち着かない行動が少なくなってきた状態
		主体的学習姿勢	はじめは単に見ているだけだった子どもが、授業を楽しめるようになり、授業内容を自分ごととして捉え、自ら関わり、他者と学びを共有しようとする姿
		授業中の落ち着きの形成と逸脱行動の減少	授業中に立ち歩きやおしゃべりなど落ち着かない行動が少なくなってきた状態
	読み方	叙述に即さないで読む姿	教科書を十分に読み込まず、思いついたことを直感的に発言し、発言内容が読解に基づいた理解や深い思考を伴わない読み方
	話し方	思いつきによって話す姿	発言したいという強い欲求に突き動かされ、文脈や周囲の意見とは関係なく思いつきや感情に基づく発言
		内発的動機によって話す姿	「知りたい」「伝えたい」という内発的な関心を原動力から自らの発言
	聞き方	考えながら聴く姿	他者の発言を積極的に聴き理解しようとする態度の形成と理解の深化と密接な関連性
	反応の仕方	発問による子どもの反応の差異	教師の発問の内容や質によって、子どもの反応や関心の度合いが変わり、理解の深さや発言内容に違いが生じること
	A児の見取り	A児の実態	よく話し、鉛筆を弄ぶ授業中の様子。自己肯定感の著しい低さ
		A児の成長	児童が自分の努力と成長を実感することで、自己評価が向上していくプロセス
	B児の見取り	B児の実態	発問や他児の意見に対する反応のよさ・授業の不参加・離脱行動、読み書きの苦手さ、整理整頓の苦手さ
		B児の成長	国語の授業に積極的に参加し、その学びの様子から他者からの承認を得ることで、自己肯定感が形成された変容
	C児の見取り	C児の実態	内的動機づけに基づく追究姿勢、興味のない授業内容に対する顕著な不参加態度、書字の極端な苦手さ、日常生活能力の弱さ・感情コントロールの未熟さ
		C児の成長	多面的な視点で物事を捉え、他児の考えをつなげて発言できる姿 授業参加を通じた自信の獲得
	外国籍児童の見取り	外国籍児童の実態	日本語不理解による物語の読み取りの難しさ
		外国籍児童の成長	対話における不安を払拭し助け合う姿、発言の整理力と振り返り記述力の向上
授業行為	教師の関わり方	子ども参加促進のための教師の巻き込み支援	主体的に発言しない子どもが多い状況で、教師が子どもの参加を引き出そうと懸命に働きかけ、発言や行動への関与を促進しようとする努力や工夫
	教師の教示	教師主導型支援	教師が授業の進行や内容をコントロールし、段落や場面ごとに説明しながら学習参加を促す支援
	発問	子どもの反応を促す発問	子どもの理解や行動を変化させたり、学習意欲を向上させたりする発問
		目的に即した発問の設計	授業のねらいや育てたい読解力に応じて、意図的に構成される発問
		発問の失敗経験と省察	発問の失敗や成功を教師が振り返り、子どもの可能性に気づき、指導に活かそうとする姿
	子ども同士の関わらせ方	ICT活用による発言機会の拡張	タブレット等のICTを用いて子どもが互いの意見を視覚的に共有し、口頭での発表が苦手な子どもも自分の考えを表現できるようにする参加支援の方法
		ペアワークによる思考形成の支援	子ども同士の少人数の対話的な関わりを通じて、考えを深めたり自信を持たせたりし、思考や意見の表出を促進する関わらせ方の工夫
	子どもの考えの受容と理解	気づき促進の衝動と焦りによる意見聴取の不十分さ	多くの気づきを与えようとするあまり指導が詰め込み型になり、子どもの意見を十分に聞く余裕がなくなる状態
		教師の子ども発言理解の深化	教師が子どもの発言を軽視や雑音としてではなく、意味ある表現として捉え直し、耳を傾けることで子ども理解を深めようとしていくプロセス
教師の心情	悩み	子どもの無関心に対する無力感	授業中に子どもが発言せず、反応や関心が見られない状況に直面したときに、指導の効果が見えず、自分の働きかけに対して無力さや落胆を覚える教師の心理的苦悩
		発問設計への困難感	子どもの思考や反応を引き出すために、どのような発問や仕掛けを構成すればよいかを模索する中で、授業設計に対して難しさや迷いを感じる教師の心情
	達成感	子どもの成長実感によるもの	自己肯定感が低かった子どもが積極的に発言したり、鋭い発言を示すようになる姿を目の当たりにし、教師が指導の成果を実感し得る満足感や喜び
		保護者からの評価に基づくもの	保護者からの肯定的な評価や感謝の言葉を受け取ることで、自身の指導の価値を再認識し、励まされることによる満足感
		授業改善ができた自己成長の実感によるもの	助言者からのフィードバックを受け、授業に即座に反映させて子どもの活躍を引き出すことができた経験から得られる自己成長と指導力向上の実感
その他	メンターの存在	メンターの役割	経験や視点を共有し助言を通して教師を下支えするメンターの伴走的支援の価値づけ
	物語のもつ特殊性	子どもによる物語の難しさおよび	子どもによる物語への苦手意識と、物語を通じて生まれる活躍の場と尊重の態度

なお、文中において、上位カテゴリーを【】、下位カテゴリーを[]、概念を「」で示す。

【教師の理想】は、[目指す子どもの参加スタイル] および [目指す授業像] が下位カテゴリーとして構成される。

【子どもの捉え】は、[学習態度] [読み方] [話し方] [聞き方] [反応の仕方] [A児の見取り] [B児の見取り] [C児の見取り] [外国籍児童の見取り] が下位カテゴリーとして構成される。

【授業行為】は、[教師の関わり方] [教師の教示] [発問] [子ども同士の関わらせ方] [子どもの考えの受容と理解] が下位カテゴリーとして構成される。

【教師の心情】は、[悩み] [達成感] を下位カテゴリーとして構成される。

【その他】には、[メンターの存在] と [物語のもつ特殊性] を下位カテゴリーとして位置づけた。

3. 2. 5 Y教諭の授業観の変容プロセス

Y教諭の授業観の変容プロセスを、結果図(図3)に示す。図3は、調査導入時と調査終了時のデータを分析し、上位カテゴリー・下位カテゴリー・概念の階層構造を図式化したものであり、授業観の変容プロセスを、カテゴリー間の関係性に基づいて整理し、視覚的に示したものである。

図3では、【子どもの捉え】を変容プロセスの起点として捉え、中心に位置づけている。Y教諭は、授業実践を通して、子どもの反応や学びの様子を捉え直すことで、自身の授業観を再構築するに至った。この【子どもの捉え】は、【授業行為】と相互に影響を及ぼし合いながら、変容の核として機能しており、両者の関係性は双方向の影響関係を表す矢印によって図示される。

この中心構造の上部には【教師の心情】を配置し、実践から生じる感情的なフィードバックが【子どもの捉え】や【授業行為】の変容に影響を与える様子を表現した。特に、[聞き方]の変容が教師の[達成感]に直結し、その関係を直接的な矢印で接続させることで、教師の内面に作用するプロセスを可視化した。

また、【その他】に分類された[メンターの存在]および[物語のもつ特殊性]は、直接的な変容の要因ではないものの、Y教諭が自らの【子どもの捉え】や【授業行為】を見直すきっかけとなる重要な視点として機能しており、図の下部に配置することでその補助的で基盤的な役割として示した。

このような教師の段階的な内的変容の進展は、【教師の理想】の変容を伴い、Y教諭の[目指す子どもの参加スタイル]や[目指す授業像]には、大きな変化の跡が見られた。一連の変容は、動的かつ発展的なプロセスであり、そのダイナミズムを図の左から右への時系列構造と白抜き矢印によって表現した。

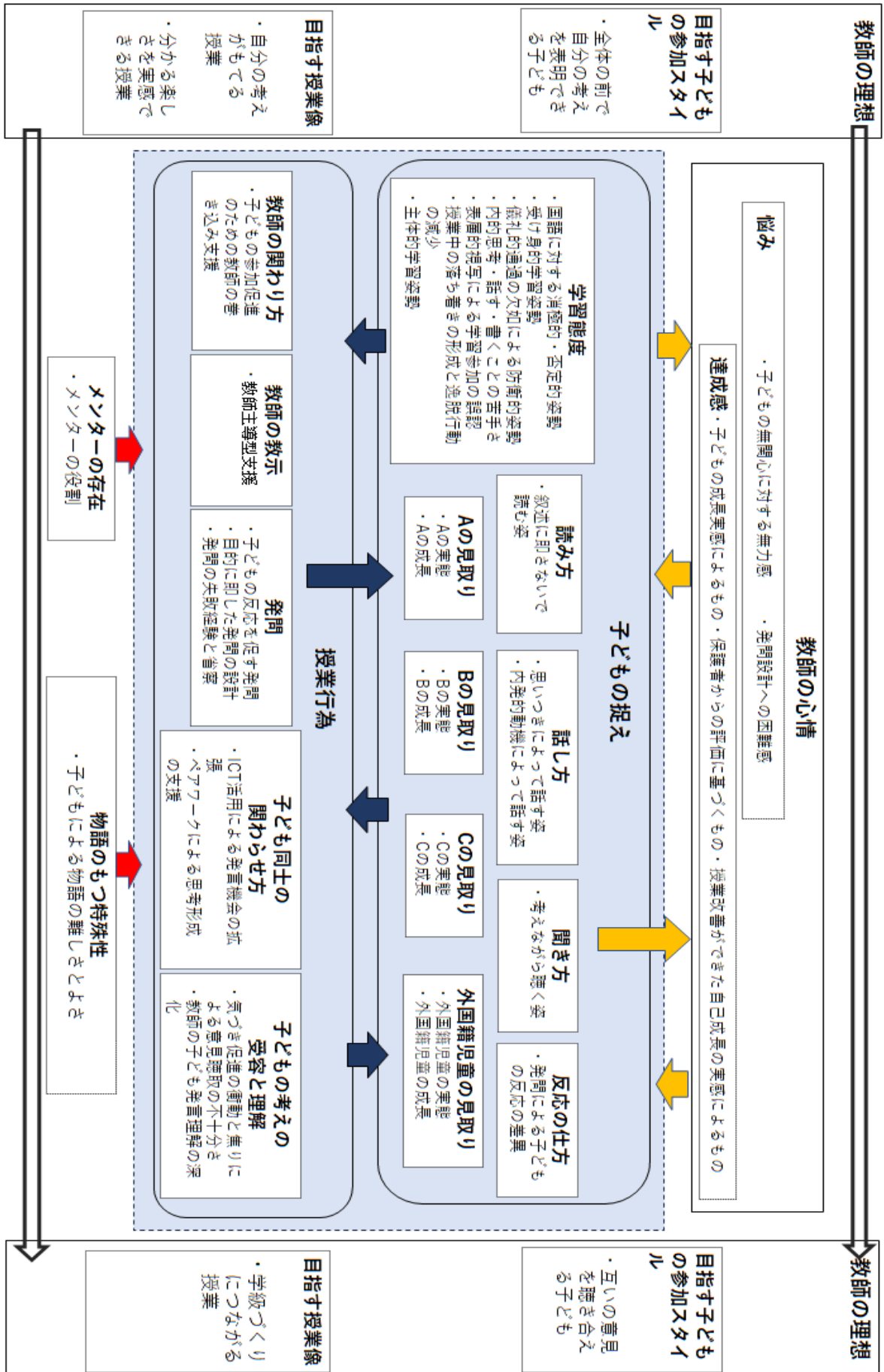


図3 教師の授業観の変容プロセス

3. 2. 6 カテゴリー毎の分析

(1) Y 教諭の【子どもの捉え】の変容プロセス

Y 教諭の変容の出発点にあったのは、【子どもの捉え】の再構築であった。

当初は、Y 教諭は子どもたちの「国語に対する消極的・否定的姿勢」や「受け身的学習姿勢」を問題視していた。また、「表層的視写による学習参加の誤認」によって、授業への参加が見かけ上であり、内面では学びが起きていないという事実と直面し、「子どもの無関心に対する無力感」という【教師の心情】を抱いていた。さらに、「叙述に即さないで読む姿」や「思いつきによって話す姿」、そして「内的思考・話す・書くことの苦手さ」といった国語学力の欠如に対する不安も吐露された(表 3a)。

こうした Y 教諭の【子どもの捉え】を揺さぶったのが、逸脱や予想外の反応を示す特定の子どもたち—A 児、B 児、C 児、外国籍児童—の存在である。「A の実態」「B の実態」「C の実態」「外国籍児童の実態」では、当初、形式的にも表面的にも授業に参加することが難しい子どもの姿が語られていた(表 3b)が、時間の経過とともに「A の成長」「B の成長」「C の成長」「外国籍児童の成長」が見られ、それぞれの子どもが主体的に授業に参加していることが語られるようになった(表 4a)。

この変化は、子ども自身の自己肯定感や自信の向上、他者との関係性の変容にもつながり、Y 教諭は子どもたちの内面の成長を実感するようになった。授業中の落ち着きの形成と逸脱行動の減少が見られ、「考えながら聴く姿」や「内発的動機によって話す姿」など、学習態度や言語活動における質的な変化が現れてきた。また、「発問による子どもの反応の差異」にも注目し、子どもたちがそれぞれの思考をもって応答する姿を尊重するようになった(表 4b)。Y 教諭は、表面的な行動の背後にある子どもたちの思いや成長を捉えるまなざしを育み、【子どもの捉え】を再構築していった。

表 3 調査導入時【子どもの捉え】
a. 自分の考えをもつことも、それを話すことも書くことも苦手なので。なんか私とその観客みたいな感じになってしまった。(中略)ただノート書くだけで満足するような一時間になったりするので。黒板を丸々写す子があります。それで参加した気持ちになっているみたいな感じです。
b. • A 児は喋る子です、ずっと一人で鉛筆で遊んでいた子です。すごい自己肯定感低い子なんです。 • B 児は(身の回り)もうぐちゃぐちゃなんですけど。(中略)読み書きとかもあんまり書きはしません。書けるんですけど、1マスに1文字とか実際に書けるのか、もうマス無視で課題とまとめだけはとりあえず書くみたいな感じです。 • C 児は読みはできるんですけど、書きが全然できない。ノートも書いてないです。ランドセルを片付けられないし、お風呂とかもなかなか入れないし、だけど、人と違う角度で。賢いです。(中略)軌道に乗ったらすごい活躍してくる。(中略)元気ないときはずっと本読んでいます。 • 外国籍の子はやっぱり理解できていないし、その繊細な日本語の表現が理解できてないので、そこから主人公の気持ちを読み取ったりするのは難しいなあと思います。

表4 調査終了時【子どもの捉え】

a.

- ・A児は鋭い発言もたくさんしてくれたので、「大造じいさん」でも「たずねびと」でも、それは何かその子の自信にもなったし、私もすごい見て嬉しかったです。天才だった。でもやっぱり、そうやってふざけてつぶやいとるように聞こえるから、授業のとき喋ったら流してしまうことも多かったんですけど、岩崎先生の気づきから、ちょっと耳澄ませて、他の教科でも大事にしようっていう気持ちは出てきました。
- ・B児は心が安定しないところも1年間あったんですけど、やっぱり国語は頑張っていたし。ずっとすごいねって言ったり、みんなからそんなのもあったんやって思われるので、自己肯定感もちょっとずつ上がってきたかな。
- ・C児は変わらずずっと読書したり、聞きたいときだけ参加したりでしたが、でもやっぱり、盛り上がるころというか、興味を引き出せたところでは、「それってこういうことじゃないの」とか「それってそういうことでしょ」って、まとめた発言をしてくれるので、全体に共有して活躍の場は作ってあげられた。私も、C児が反応してくれたら嬉しいですし。子どもたちからも一目置かれるというか。
- ・外国籍の児童は努力家なので、実践重ねていくうちに、まとめた発言ができるようになってきたり、振り返りも書き方変わってきたりしていた。心配だったんですけど、そんなことなかったかなと思いますね。何か日本人には、「これってどういう意味？」って聞きにくいんじゃないですか。「なんでそんなこと聞く？」みたいな、馬鹿にされるかもと感じるし。分からない同士だと2人ともリードし合って。昔の言葉遣いというか、今使わない言葉もたくさん出てきたので、助け合えてよかったなど。

- b. こっちの発問によって子どもの反応もすごく素直に、気になるような発問ができれば、子どもがワーッと反応してくれるし、その反応が出るようになったのはすごくよかったなと思います。それをみんなに共有したいっていう子どもたちの姿も見られるようになったのでよかったなと思います。(中略) 気になるからやる。ちょっと見てみるか、みたいな。みんなに伝えたいから、ちょっと手を挙げて発表するか、みたいな。ボソボソって言っても聞いてくれない。

(2) Y教諭の【授業行為】の変容プロセス

このような【子どもの捉え】の変容は、Y教諭の【授業行為】にも変化をもたらした。当初は、授業のなかで、消極的・否定的な姿勢を示す子どもに対して、“頑張って引っ張って引っ張って”という語りに表れているように、「子どもの参加促進のための教師の巻き込み支援」という〔教師の関わり方〕が確認でき、「教師主導型支援」によって子どもを意図する方向へ導こうとする〔教師の教示〕が行われていた(表5a)。

しかし、【子どもの捉え】が変化するにつれて、Y教諭の注力の対象は、子どもを意図する方向へ導くことから、子どもの興味・関心や思考を引き出すことへと変容していった。教材の要点が明確に見えてきたことで、“その発問を繰り返しながら、その子なりの読みをちょっとずつ広げていけばいいかな”という語りのように、【授業行為】に対する内省が進み、「主体的学習姿勢」や「内発的動機によって話す姿」といった【子どもの捉え】を積極的に認めるようになった。

このような変化を如実に示す事実として、Y教諭が子どもの発言に対して問い返す場面が増加し、「子どもの反応を促す発問」や「目的に即した発問の設計」が顕著となった。さらに、個と個をつなぐ関係性への意識が高まり、「発問の失敗経験と省察」を通して、自らの〔発問〕、〔子ども同士の関わり方〕、〔子どもの考えの受容と理解〕を一体的な現象として捉えるようになっていった(表6a)。

一連の過程においては、子どもの内面世界や価値観を媒介として、子ども同士の共感・葛藤・理解が顕在化するという「物語のもつ特殊性」、さらに、岩崎による助言がY教諭自身の省察を促

した「メンターの存在」などが、重要な要因として作用していることが確認される(表 6b)。

物語の読みどころを把握できるようになったことで、Y 教諭には子どもの発言の焦点を捉える視点が育まれていった。図 3 に示すように、この視点の変容は、【授業行為】の変化を促し、それに伴って子どもの反応や行動にも変化が見られるようになった。こうした変化は、【子どもの捉え】の変化が【授業行為】に新たな展開をもたらすという循環的なプロセスとして捉えられる。

このように、【子どもの捉え】と【授業行為】は、互いに影響を及ぼし合いながら変容していく相互作用的なプロセスとして捉えることができる。これらの変化は、Y 教諭の実践における内省と、子どもとの関係性の変化を通して、段階的に形成されていったと考えられる。

表 5 調査導入時【授業行為】

a. 一番の悩みは喋らないということです。なので、どうやって巻き込んでいくかをちょっと頑張ってやります。ほとんど私が喋ってるんですけど、「わかる？」とか「やってみよう」とか言って。(中略) どうにか参加させてあげたくて、頑張って引っ張って引っ張って。

表 6 調査終了時【授業行為】

a. 子どもに読ませたいポイントや気付かせたいポイントが見えてきたので、それを気付かせるためには、どういうふうな単元を作っていけばいいかっていう考えをもつことができたので、そこを根底に発問を考えていくことができたのがうまくできたなと思います。(中略) 活躍の場を作ったり、人の意見を尊重することとか。そういう基本的な力を物語文は育成しやすいのかなと感じました。先生の発問が分かりやすければ、物語が読めてなくても、ちょっと見て比べてみるかとか、やっぱりきっかけにはなってくると思うので、その発問を繰り返しながら、その子なりの読みをちょっとずつ広げていけばいいかなと思う。

b. 岩崎先生に「あれは我慢したらよかったね」とか言われることもあったので、本当もったいないなって。子どもの活躍の場をなんか潰してしまうというか、持っていくってしまうというか。もったいないところもたくさんあったなと思います。(中略) 岩崎先生に相談して、ただ背中を押されるだけでも自信になりましたし。授業終わった後、すぐフィードバック。「これ良かったね」「これもうちょっとこうだったね」と意見をくださるので、すぐ次の授業に活かせることができたのはすごい大きかったと思います。

(3) Y 教諭の【教師の心情】の変容

当初、Y 教諭は物語の授業に対して、「子どもの無関心に無力感」を抱き、[悩み]を感じていた(表 7a)。このような【教師の心情】は、【子どもの捉え】の変容に呼応するかたちで、【授業行為】の深化とともに変容していった。Y 教諭は、「子どもの成長実感によるもの」や「保護者からの評価に基づくもの」、「授業改善ができた自己成長の実感によるもの」を通して[達成感]を得るようになり(表 8a)、授業への手応えを感じ始めている。

一方で、【授業行為】の深まりに伴い、「教師の子ども発言理解の深化」が生じたことで、「発問設計への困難感」や「気づき促進の衝動と焦りによる意見聴取の不十分さ」といった、より高次の課題が新たに語られるようにもなった(表 8b)。

これらの課題意識は、【子どもの捉え】や【授業行為】のさらなる変容を促す要因として位置づけられ、Y 教諭の実践における内省と子どもとの関わり方をさらに深化させるものと推察される。

表 7 調査導入時【教師の心情】

a. 物語文では、子どもが全くしゃべらないことが一番の悩みですね。(中略) みんな全員が参加できるような。楽しいって、ちょっとでも思ってもらいたいです。もう、みんなは授業がもう苦痛でしかないような今年なので。「そういうことか！」って。分かることが楽しいって感じてほしい。

表 8 調査終了時【教師の心情】

- a. B 児は昨年、授業受けていなかった子だったので。廊下で遊んだり、ボールで遊んだりしていたんですけど。もう廊下に出ないです。恥ずかしがり屋ながらも、話しして発表もたくさんしてくれたので。すごい成長だった。保護者の方は「(通知表に)△はないんですか!」みたいな感じで。「〇ついたの、初めてです!先生ありがとうございます」って。嬉しいです。
- b. 発問を吟味することとか、仕掛けを考えることはやっぱり難しいなっていうのが変わらず悩みではあります。子どもは素直に反応してくれるので、そこをどう引き出せるかっていう考えになってきたからですね。(中略)「大造じいさん」でもお話したんですけど、授業作りは、学級作りと直結しているとすごく思うので。学習のねらいも勿論なんですけど、この授業の中で、学級作りにどんなことを意識するかなとか、そういうのも考えながら授業できるような人になりたいなと思います。

(4) Y 教諭の【教師の理想】の変容

特定の子ども (A 児・B 児・C 児・外国籍児童) の存在を契機として、【子どもの捉え】や【授業行為】を省察する過程を通じて、Y 教諭の【教師の理想】が変容する様子が見られた。

Y 教諭は当初、教師が主導する授業のなかで、“自分の考えを発表する”と語りに表現されているように、子ども一人一人が発言できるかどうかを授業の成否の判断基準としていた。そのため、[目指す子どもの参加スタイル]は「全体の前で自分の考えを表明できる子ども」であり(表 9a)、個の発言力に重きを置いた授業像がうかがえる。しかし時間の経過とともに、【教師の理想】は「互いの意見を聴き合える子ども」へと変化していった(表 10a)。

「自分の考えがもてる授業」や「分かる楽しさが実感できる授業」といった、個を中心に据えた授業像から、次第に“話すよりも聴き合う”と語られるように、子ども同士の関係性や相互作用を重視するものへ移行していった。研究終了時には、全体の中での個と個の関係性に着目した「学級づくりにつながる授業」を[目指す授業像]として捉えるようになっていた。この変容は、授業を学級づくりの場として位置づける認識の形成であり、インクルーシブな視点から授業を捉える姿勢の表れであるといえる。この変容に伴い、Y 教諭は子どもの発言により一層敏感になり、他の子どもがその発言をどのように受け止めているかに強い関心を寄せるようになった。

Y 教諭の【教師の理想】の変容プロセスからは、授業を通して子どもと共に成長しようとする意識が高まり、内省的で共感的な教師像が浮かび上がってくる。このような【教師の理想】は、特定の子どもの関わりを契機として、【子どもの捉え】や【授業行為】の変容と密接に連動しながら形成されていったと考えられる。

表 9 調査導入時【教師の理想】

- a. 最後に自分の考えを発表する、それできてないので、発表会とかはしたいです。この物語で自分が感じたことを感想文に書いたり。そこまでみんな到達できていないので、そういう感想交流したりとか。今はそれはできそうもないので、やってもないです。

表 10 調査終了時【教師の理想】

- a. 最初は全員が喋ったり発表したりといったイメージだったんですけど。私のクラスもいろんな特性もってる子がいるので、話すよりも聴き合うようなイメージ。友達の意見を温かく聞けるような反応さえできれば、全員が発表してなくても、意見が書けなくても、いいんじゃないかなって思ってきました。

4. 総合考察

本研究において、Y 教諭は【子どもの捉え】の変容を起点として、インクルーシブな国語授業のあり方を捉え直し、【授業行為】について内省を繰り返すことで【教師の理想】を変容させていった。当初は、子どもの表層的な行動をもとに評価していたが、授業を重ねる中で、その行動の背景にある内面に着目するようになった。また、一人ひとりの内面を丁寧に捉えるようになるにつれ、それを他者とつなげていくことの重要性にも気づき始めた。このような変容の背景には、教師自身が教材の本質的価値を理解していなければ、子どもの発言のよさに気づくことはできないという認識の芽生えがあった。Y 教諭は、子どもの発言に教師自身が気づくことと同様に、子ども同士が互いの考えを発見し、つなぎ合うことの価値にも目を向けるようになった。この変容は、単なる授業技術の変化ではなく、授業を通して子どもと共に成長しようとする教師の姿勢の変化であり、内省的で共感的な【教師の理想】の形成につながった。Y 教諭の授業実践は、特定の子どもの関わりを契機として、【子どもの捉え】や【授業行為】の変容と密接に連動しながら、子どもたちとの関係性の中で変容（表 10a）し、インクルーシブな教育の可能性を拓いていったと考えられる。

5. 授業観の変容から見るインクルーシブ教育の可能性と課題

本研究を通して、国語科、特に物語文の授業が、子ども同士の理解を深め、学びへの参加を促す足場づくりにつながる可能性が示唆された。物語という教材は、登場人物の心情理解や他者視点の獲得を通じて、子どもが他者の存在に気づき、関係性を築いていくことを促す力をもっている。その意味で、物語はインクルーシブな授業を成立させるうえで、教師の授業観を変容させる起点となりやすい教材であると考えられる。

Y 教諭が「配慮を要する」と捉えていた子どもが、物語の読解のなかで、実は鋭い意見を述べていたことに気づいた経験は、子ども観や授業観の変容を促す契機となった。こうした気づきは、インクルーシブな授業のあり方を再考するうえで、重要な知見である。このことは、授業観の変容が教師の内省のみならず、多様な子どもとの関係性の中で育まれるものであることを示している。

ただし、本研究は Y 教諭 1 名の語りに基づく質的分析であり、実践の個別性が高い点には留意が必要である。得られた知見を一般化するには、さらなる検討が求められる。今後は、複数の教師を対象とした比較研究や、異なる物語教材を用いた授業実践の分析を通じて、授業観の変容プロセスをより多角的に捉え、インクルーシブ教育の理論的枠組みの構築を目指したい。

謝辞

本研究は、富山第一銀行奨学財団の助成を受けて行われたものであり、深く感謝申し上げます。本研究にご協力いただきました Y 先生および 5 年生教室の児童の皆様には心より御礼申し上げます。

引用文献

- ・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
- ・岩崎直哉・河崎美香 (2023a) 「インクルーシブな読解指導 ―国語教育学と特別支援教育の間に広がる「空白」地帯を考える―」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育研究 第144回 島根大会研究発表要旨集』 pp. 67-70
- ・岩崎直哉・河崎美香 (2023b) 「物語の読解指導における「参加」とは何か」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育研究 第145回 信州大会研究発表要旨集』 pp. 67-70
- ・桂聖 (2010) 『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』 授業のユニバーサルデザイン研究会編著 東洋館出版社
- ・木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』 弘文堂
- ・住田勝 (2020) 「国語教育の多層性②国語教育研究が視野の外においてきたヒト・コト・モノ―コーディネーターから―」 全国大学国語教育学会編 『第144回 2020年春期大会(オンライン)研究発表要旨集』 pp. 115-118
- ・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―」 日本教科教育学会誌 第40巻 第1号 pp. 15-25
- ・原田大介 (2022) 『インクルーシブな国語科教育入門』 明治図書
- ・原田大介 (2017) 『インクルーシブな国語科授業づくり』 明治図書

参考文献

- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的実証研究の再生』 弘文堂