

「包摂」概念から照射する「国語単元学習」の意義 ヴィゴツキーの特別支援教育の視点を援用しての学習論

藤井知弘*

(2020年2月14日受付)

(2020年2月14日受理)

Tomohiro FUJII

The Purpose of a Japanese Language Arts Teaching Unit Enlightened by the Concept of Inclusion
: Theory Incorporating a Perspective from Vygotsky's Special Needs Education

要 約

国語教育において、今まで弱かった特別な支援の必要とする学習者を含んだ学習のあり方を「包摂」の概念から考えることが、実践現場において喫緊の課題となっている。「包摂」の概念は、今日的にはインクルーシブ教育として認知されているが、そうした学習者を含みこんでの学習のあり方は既にヴィゴツキーの理論において提言されている。特別な支援を要する学習者は、その学習者なりのZPDを持ち、それはインクルーシブ教育の中において包摂することができ、「学びの共同体」における役割を担うこととなってくる。大村はまの「優劣のかなた」を引くまでもなく、単元学習には既に理念としてインクルーシブ教育が有り、個に応じた学びの実践は、国語科単元学習の思想の元となっている。

*本論においては、「障害」を「障がい」と表記するのは岩手県の表記に従っている。

1. 問題関心

東日本大震災以降、岩手において「包摂」という言葉を耳にすることが多くなった。語義的には論理学における用語として *subsumption* の訳語とされ、「ある概念がより一般的な概念に包括される従属関係」(広辞苑)とされる。震災復興の中においては、こうした意味ではなく「寄り広く包み込んで問題に対処していく」といったコンテキストにおいて使用されていたように思う。

social inclusion は「包摂」「包容」と訳されることから「特殊が普通に従属する関係」を意味し、社会的に排除されてきたことを普遍化する、ノーマライズするという考えに立ってこのように訳さ

れるようになり、単なる従属関係ということだけでない、「インクルーシブ」な関係を示すものとして意味が広がってきている。

「共生社会」の形成という流れの中においては、障がい者も積極的に社会に参加し、相互に認め合う全員参加型の社会を目指している。その共生社会の実現に向けて「インクルーシブ教育」は重要な視点となり、ユニバーサルデザインによる授業なども包摂する大きな概念となってきた。

「インクルーシブ教育」が、特別支援教育の部分に光が当てられることだけではなく、普通学級において6.3%程度存在していると言われる「合理的配慮が必要とされる」児童・生徒に対する学

* 岩手大学大学院教育学研究科

習のあり方が求められている。この点について国語科教育においては、実践レベルにおいては多くの例を見いだすことはできるが、国語科教育学への定位については、未だ十分とはいえないと考える。そこで本発表においては、この領域について発表者自身が不勉強であることを自覚しつつ、

- 包摂の概念を教育学上に定位しつつ
 - ヴィゴツキーの特別支援の教育観を援用し
 - 国語単元学習の思想とインクルーシブ教育における学びとの共通点を見いだす
- 以上を狙うところである。

2. インクルーシブ教育の概念とポイント

インクルーシブ教育の理念が国際的に拡大したのは、1994年にユネスコがスペイン・サラマンカで採択した「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み」(Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)である。この中で『インクルーシブ教育』という用語が初めて用いられたとされている。日本においても「障害者の権利に関する条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006.12)国連総会採択を受け、2014.2に日本において批准、「障害者差別解消法」(2016施行)へという経緯となっているのは、周知の通りである。

インクルーシブ教育の概念規定については、文科省は次のように説明している。^{*1}

障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「generaleducation system」

(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている

ここからは、従来行われてきた障がい児と健常児とを分けた上で教育において両者を統合する「統合教育」と人間の多様性を前提として、それぞれのニーズに応じて教育を行う「インクルーシブ教育」とでは微妙に異なることを指摘することができる。「合理的配慮」の基で、児童・生徒に伝えていくためには、それ相応の準備や時間も必要となり、個別の指導計画作成の必要性に対して、教室現場では、不安や十分な対応ができていないという声も聞こえている。個別支援の必要性は、不登校や人間関係がうまくいかない子どもなど益々増加する一方で学級経営そのものへの課題となっている。

サマランカ声明を通常学級への参加ととらえるなら、「フルインクルージョン」となるが、一方において増え続けている特別支援学校や特別支援学級の設置や就学者の増加とは矛盾する結果ともなっている。

3. 諸外国におけるインクルーシブ教育の現況

(管見の範囲における論稿から整理した)^{*2}

◆スウェーデン

スウェーデンはサマランカ声明のほぼ同時期に「全ての児童生徒が参加できる学校」の達成は図られていた。障がい者は「機能障害者」とされ、本人の器質でなく、周囲の環境によってハンディが生まれるという理解となっている。「人間としての尊厳」という権利の法的保障の上に「分けない」という方向に若干の揺らぎはあるものの進んでいる。

◆フィンランド

フィンランドの教員は通常の「クラス教員」、教科担当の「教科教員」、特別教育担当の「特別教育教員」「特別教育クラス教員」に分かれてい

るが、90年以降特別支援学校は総合制学校へと名称を自治体レベルで変更されている。軽度の障がい（ADHD, LD）重度の障がいも、複数の教員によって行う『協働教授』が行われている。また2014にナショナルコアカリキュラムにおいて「三段階支援」が導入され、通常学級の児童対象に早期発見のための「一般支援」、第二段階としての「強化支援」、十分でない場合の内容や方法が個別化される「特別支援」が行われることとなる。

◆デンマーク

1993の国民教育法によってインクルーシブの方針となり2012の改正によってその方針はより強化されることとなった。特別支援教育はより専門的に限定され、学校は特別支援教育に移行しないで取り組むこととなっている。週9時間以下の介入を行う「補充教育」で十分な効果が得られない場合には特別支援教育に移行している。

◆ニュージーランド^{*3}

ニュージーランドは通常教育と特別支援教育の2つの制度を認める Two Track 方式を取りながら、通常学級を主流とする One Track 方式を目指す方向で進んでいる。特殊教育 Special Education は「排除」を表すとし、Learnig Support と名称を変え、「合理的配慮」ということばもあまり使っていないという。多くの特別支援学校は閉鎖されているが、保護者や支援学校の教師からの存続要望もあり選択肢として残されている。

4. ヴィゴツキーの特別支援教育概念が示唆するもの。

「分ける」「分けない」の視点から諸外国を見たが、こうした考えは障がい児教育の先駆者でもあったヴィゴツキーにも見られた考えでもある。

『障害児教育の原理』（1925）では

「特殊学校は、学級集団という狭い範囲の中に……切り離された閉鎖的な小世界をつくっているという基本的欠点をもっている」^{*4}

としているが、『知的障害児の発達と補償の問題』（1931）では次のように述べている。

「生徒たちは一般的目標に対して異なる道筋を

通って導かれなければならない。その意味で特殊学校の存在は正当化されるし、その点においてこの学校の独自性がある。」^{*5}

ヴィゴツキーは障がいを器質的な特徴から導き出される「一次的症状」とその上に周囲とのかかわりの中において作られる「二次的症状」に分ける。障がい児は、周りとのかかわりの中でコミュニケーションなどの相互作用に支障をきたし、社会的に発達することの困難さを引き起こすと考える。これはヴィゴツキーの基本概念である「高次精神機能」の発達が社会構成主義的に進むという考えにつながっていく。ヴィゴツキーは「統合教育 インテグレーション」の考えを基本として、特殊学校における教育が、一般の学校と異なっても同等な内容を含む必要を述べている。障がい児における文化的発達の過程は「回り道」^{*6}とされ、行動に困難が生じた時に「自己中心なことば」が増加するのは、内言機能として展開していくための「回り道」と見なす。手話や点字、身振りなどの表現言語がそれに該当している。

ヴィゴツキーの社会的構成主義は「学びの共同体」の基本原則として用いられているが、協同の概念は、先に挙げた『知的障害児の発達と補償の問題』と『障害児の発達要因としての集団』（1931）に限られて述べられている。ヴィゴツキーは初期においてアドラー心理学の影響を受けているが、アドラーの他者との関係において生じる劣等感が「補償」であるという考えを批判し、知的障がい児では、困難な状況を感じた時にこそ「回り道」を形成すると考えた。よってそうした困難の克服に活動を向けることが重要な教育だと主張するのである。ヴィゴツキーの「回り道」の考えは、ZPD（最近接発達領域）における発達の可能性と関連してくるといえる。

「われわれのことばの理解の可能性は、ことばを積極的に利用するよりも大きいのである。……障害児の発達の可能性と実際の発達水準を正しく診断するためには、その子ども自身がどれだけ話すことができるかということだ

けではなく、どれだけ理解できているかということも考慮しなければならない。』^{*7}

このようにZPDの可能性を見極めることの重要性を指摘している。ヴィゴツキーが障がい児の教育に関して協同や発達の可能性を指摘していることは、Gindis (2003)^{*8}も述べているようにインテグレーションが障がい児を肯定的に捉え尊重していくものとして、後の時代のインクルーシブの実践を支える理論となっている。

ZPDは、「学び合い」やpeer collaborationを支える理論的な根拠として用いられている。能力の高い人によって引き上げられることは、障がいを持っている人が、健常者によってその可能性を引き出されることともいえるが、それが単なる一方的な教授や注入となってしまうことにならないように留意しなくてはならない。

ヴィゴツキーは、障がいのみを問題にする見方を批判し、病気の重さを研究しても、それぞれの子どもの生態に存在する健康の量、すなわちどれだけ障がいを受けていないかということには注目していないことを指摘している。つまり、障がい者のもっている能力の可能性を見極め、それを引き出すことがZPDや「回り道」において大切になってくる。

ヴィゴツキー自身は、こうした考えの上で、一般の子どもと障がい児を共通の基盤においた障がい児教育の樹立を目指していたことが分かる。

5. 国語科教育とインクルーシブ教育の展開

本学会においても2018.3に『インクルーシブ教育とアクティブ・ラーニング』の公開講座ブックレットが出された。そこでは「学習者の多様性を踏まえた国語科授業」が「インクルーシブな国語科授業」と位置づけられている。

井上一郎が「障害児の問題は国語教育界では等閑視されてきた」^{*9}というように国語教育において理論上も実践上も十分ではない時代が続いてきたといえる。同様な指摘は難波博孝においてもみられる。^{*10}

原田大介は、学習者研究からスタートし2009以降、一貫してインクルーシブ教育の立場からの研究を続けている。自身がもつ症例と教師としての小学校での経験からADHDの子どもが学習の中からどのような学びを展開したかを描いている。臨床的なこうした報告はその子どもを理解する上で意味をなしているが、原田自身の指摘しているように集団とのかかわりにおける考察が今後期待されるものとなっている。

このことを念頭に置き、更に原田は、コミュニケーション教育においては「関係的な生きづらさ」から「他者に開かれた自分のことば」の重要性を指摘している。また原田(2009)^{*11}は、国語科教育研究が発達障害の観点を踏まえていないために、「かかわるツール」としての「研究のことば」が必要だと主張している。原田の研究は『インクルーシブな国語科授業づくり』(2017)明治図書において「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」として結実され提示されているが、その中でも障がいを持った子どもの学びの成立はもちろんこと、その学びによる他の学習者の学びの成立の重要性を「再包摂(リ・インクルージョン)」として述べている。障がいのある学習者との関わりを一度くぐり(包摂)、そのことを受けて学び合う者同士で新たに学びを生み出す学習をイメージしている。

妹尾知昭(2015)^{*12}は、日本語教育を受ける学習者の立場における個に応じた支援として「個別的な学習」と「一斉授業の進め方」の中間としての「パーソナルな学習」の学習のあり方をインクルーシブ教育において必要な施策と捉え、具体的な環境作りや指導方策を提案している。

永田麻詠(2016)^{*13}は中学校国語科においてインクルーシブ教育に先行研究がほとんどないことを指摘した上で、中学校国語科授業がインクルーシブになる条件を3点あげている。①「論理」や「校正」など抽象度の高い学びはユニバーサルデザインなどの手法を活用して、ことばの学びへのアクセシビリティを保証する ②「社会生活」と「日常生活」の両者を言葉の学ぶの足場として

保証する ③全ての学習者の自尊感情をことばの学びとして育むこと

中辻柚里 (2017)^{*14}は、インクルーシブ教育と国語科教育との接続を考える上で、ユニバーサルデザインを考察しつつ、原田、永田の先行研究をベースに課題を4点指摘している。しかし、現状では永田や中辻の考察では課題指摘がなされているものの、具体的な実践考察までは至っていない。中辻は、先に挙げた「再包摂」の概念を(第135回、136回本学会発表) 研究対象としても取り上げている。

実践的に考察されたものとしては、坪倉義哲 (2006)^{*15}があげられる。ユニバーサルデザイン型学習プランとして漢字指導、促音指導を取り上げ、視覚的にとらえることが学習者の理解を促進したことを述べている。

寺井正憲、森田真吾ら (2017)^{*16}では各教科指導における具体として、首藤久義が提示した「翻作法」を基にした「書き換え学習」、「分担共同学習」の例を示している。

下田実 (2017)^{*17}は、正統的周辺参加理論をベースに「個と『場』との関わり」という考えから個への読書指導を中学1年生に単元学習として展開しつつ、学習者研究として一人のアスペルガー症候群の生徒を描いた実践例から考察している。こうした学習者を「疎外」「受容」の点から考察しているのは新たな視点となっている。

岩瀬直樹 (2019)^{*18}は小学校の実践の中で「作家の時間(ライティング・ワークショップ)」と「ブッククラブ(リーディング・ワークショップ)」をあげている。どちらも国語教育において多くの研究や考察がなされている^{*19}トピックであるが、管見の範囲において、両ワークショップの中で障がい児の学びに触れた実践は見いだせていない。

国語科教育実践においては、原田 (2013)^{*20}が指摘しているように「新たなことばの学びが生まれる可能性」を特別な支援が必要な児童・生徒だけでなく、教室全ての学習者に保証してあげるためにはという課題に向かっているといえる。

6. 国語科学習におけるヴィゴツキー理論の活用

全ての学習者への学びの保証は、特別な支援を必要とする学習者を「包摂」することに他ならない。下田が指摘している「個」をどのように全体に取り込む必要があるかを考え実践を作らなければならない。その時に、先に述べたZPDを応用することができる『ヴィゴツキースペース』を活用することができる(図1)

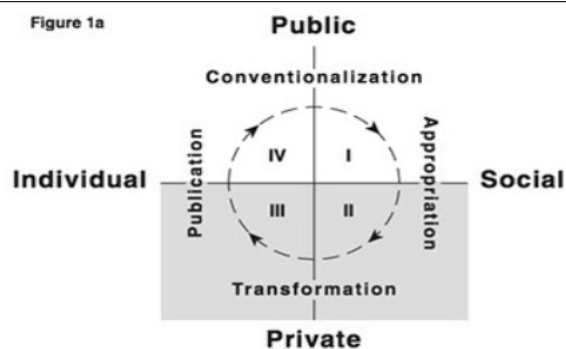


図 1

ヴィゴツキースペースはHarre,R (1984)^{*21}が考案した学習理論であるが、藤井知弘 (1999)^{*22}、住田勝、寺田守ら (2015)^{*23}、寺田 (2018)^{*24}によって考察されている。住田らは「高瀬舟」の授業分析を通して「慣習的知識」が他者との間において認知的道具として社会化されていく様相をプロトコル分析しヴィゴツキースペースがそれを明らかにする装置とみている。

ヴィゴツキー・スペースは2つの軸、public / private, individual / social に区分される。垂直軸は公と私的な活動の連続体として表され、垂直軸は学習における個人的認識の個人的私的世界から社会的世界への連続体として表されている。

藤井はRaphael,T.Eら (1997)^{*25}の論稿に取り上げられているモデルを基に、子どもの文化的発達が1度目は社会的レベルで、2度目は個人的レベルで起こるというヴィゴツキーの考えを学習過程に当てはめ、読書教育の場面に援用して考察している。

学習過程に即してみると、社会的、パブリックな場面として始まる学習(全体)の中から小集団

やピアとの学びへ移行し、個の認知的道具として獲得していくプロセスを示しているといえる。特別な支援を要する学習者をこのプロセスにどのように組み込んで学習を組織していくか、教師の関わりを含め実践上のポイントとなる。

またそのことは「拡張としての学び」モデルとのエンゲストローム (1987)^{*26}において示したものを更に拡張した藤井 (2015)^{*27}のモデル (図2) と併せて学習理論、分析装置として機能すると考える。

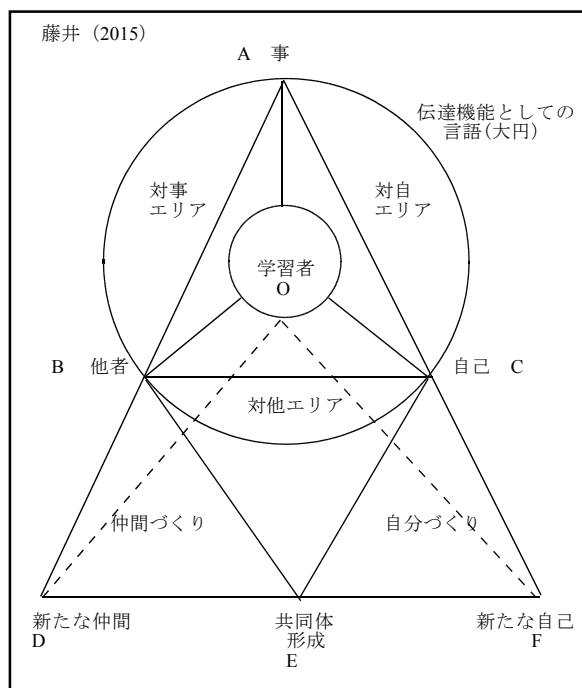


図2

学習過程として先ず学習者の考えを公にするのが、教師は、どのようにその考えや方法を公とするかを明らかにし (例えばペア活動や、小グループでの話し合い、個人での記述作業など)、それを基に皆で共有していくこととなる。このときに、子どもの文化的発達、社会的レベルと個人的レベルの2度に渡って表れることに意味を持っている。外言化から内言化、そして再び外言化というプロセスを経ることとなる。

インクルーシブ教育では、皆と同じということが重視されるあまりに、個の内言化の時間や方法、その場が十分に保証されないままに共同性へと早

急に移行しないことが重要だと考える

7. 結語：包摂の思想に基づく国語科単元学習の意義

インクルーシブ教育は学習活動への参加を平等に保証することを目指している。今まで述べてきたように、インクルーシブ教育は、障がい児や特別な支援が必要な、合理的な配慮が必要な児童生徒に目を向けられることが多い。

赤城和重は、アメリカ・ニューヨーク州シラキュースという貧困地区に住み、そこで体験したインクルーシブ教育と日本におけるインクルーシブ教育を比べ、その違いを次のように結論づけている。

○シラキュース：違いを重視・尊重し、個々の活動を重視する教育

○日本：皆と同じように学び、かつ友だち同士のつながりを求める

そして、「同じ」「つながり」を求めれば求めるほど、障がいのある子どもを追い詰めていき、インクルーシブが進むほどに特別支援学校や学級に進む子どもが増えてしまうことを危惧している。^{*28}

こうした個の尊重や学び方の違いや学ぶスピードの違いは、従来からも指摘されてきたことであり、単元学習の思想においても重視されてきたことである。特に学習者中心の考えは、「単元設定のいちばんの基準となるのは子どもの興味の実際と能力の段階である (倉澤栄吉1949)」^{*29}と、単元学習においてははずっと言われてきた思想でもある。「個人差ということばは、元来、学習者のひとりひとりの存在を認めていく、学級、また学年の全体の中に、ひとりひとりを埋没してしまわないようにとの配慮から生まれたものであった (倉澤1952)」^{*30}「(評価には) 生理的、知的、情緒的、社会的な因子がある (ので考慮する必要がある) (倉澤1951)」^{*31}など、単元学習の主張には「包摂」の概念がちりばめられている。このことをもう一度、再評価していくことは、インクルーシブ教育を進める上で有益であると考えられる。

「単元」の概念は「言語活動の充実」と相成つ

て浸透した。しかし、「国語科単元学習」の理念は未だに正しく理解されているとは言い難く、教科書を使わない学習などと誤った解釈もある。日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開』『国語単元学習の創造』では単元学習の総括がなされているが、その理論編においても、「包摂」「インクルージョン」「インクルーシブ教育」にかかわる内容としては言及されていない。国語科単元学習の中にこそ、問題解決があると論者は確信している。

「単元学習」の実践上における課題としては、先に述べたように学習活動（言語活動）に対する参加のあり方、そして個別指導だけではない集団としての学びの中に支援の必要な学習者をどのように組む込むかということである。教室現場においては、こうしている今日も、子どもたちの学習をどのように組織するかについての営みが行われている。多賀一郎は、インクルーシブ教育という正論を掲げてその負担が全て教師個人に被さってくる現状を踏まえ、正論は現場教師にとっては「絵に描いた餅であってただただ苦しいもの」と指摘している。^{*32} そして次のように述べる。

従来の講義型の学習の中で「問題だ」と感じるあの子の行動が、動き回り関わり合う「学び合う教室」では宝のような行動に変わるのです。すぐ取り組んでくれる、動き回ってくれる、たくさん喋ってくれる、ひらめきで学習の質を高めてくれる、友だちと関わり続けてくれる、こだわって学習を深めてくれる。「学び合う教室」ではそのような行動が賞賛されるのです。^{*33}

こうした学習者の存在を大事に実践を展開していく為にも、ヴィゴツキーが指摘していたように、できないことを問題視する見方から、その可能性をどのように引き出すかという視点への転換が求められる。

本稿では、「障がい」とされる対象と「特別な支援を要する児童・生徒」を区分することなくひとくくりとして述べてきてしまっている。通常学

級にいとされる「特別な支援を要する」とは主にADHDなどの児童・生徒を念頭においてきた。しかし、特別支援学校においては、「障がい」は、病弱、肢体不自由、知的障がい、精神疾患、盲聾など多岐に渡る。特別支援教育としての国語科教育と、通常学級におけるインクルーシブ教育としての国語教育の区分をした上での研究や実践の必要性を再確認した。

今後、実際の教室における学びの実相から個別臨床の事実を積み重ねることを通しての新たな実践理論構築が求められる。

*1 中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」H24.7「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

*2 以下の論稿を参考に整理した。

○二文字正明（2019）「スウェーデン型インクルーシブ教育の基盤としての法的システム」『大阪教育大学紀要総合教育科学 第67巻 175-185

○中田明香、堀田香織（2019）「フィンランドにおける教育の連携についての研究動向」『埼玉大学紀要 教育学部』68（19）105-115

○是永かな子（2017）「北方を中心としたインクルージョン及びインクルーシブ教育の現状と課題」『教育学研究』第84巻第3号 13-24

○池田法子（2018）「デンマークにおける特別なニーズのある若者教育政策の展開」『京都大学大学院教育学研究科 紀要』64 29-41

*3 猪原風希 中村貴志（2019）『ニュージーランドの』インクルーシブ教育の現状と方向性に関する検討』『福岡教育大学附属特別支援教育センター研究紀要』11 9-14

*4 ヴィゴツキー（1925）「障害児教育の原理」『障害児発達・教育論集』所収 柴田義松、宮坂琇

- 子訳 新読書社 p.85
- *5 ヴィゴツキー (1931) 「知的障害児の発達と補償の問題」同上書 p.161
- *6 ヴィゴツキー (1930?) (1983に公刊) 「障がい児の発達と教育に関する学説」同上書 p.52
「回り道」: 行動の文化的形態は、障害児教育の唯一の道であり、直接的方法では不可能なところに発達の周り道を創り出すことを指す 注4同書 p.52
- *7 ヴィゴツキー (1931) 「知的障害児の発達と補償の問題」『障害児発達・教育論集』所収 柴田義松, 宮坂瑠子訳 新読書社 p.148
- *8 Gindis, B (2003) Remediation Through Education. In B. Gindis (Ed) Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context Cambridge Univ Press (筆者未見) 司城紀代美 (2010) 「ヴィゴツキー障害学の今日的位置づけ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第50巻に拠った。
- *9 井上一郎 (2002) 『ことばが生まれる』明治図書 p.46
- *10 浜本, 難波, 原田編著 (2014) 『特別支援と国語科教育をつなぐことばの授業づくりハンドブック』溪水社 p.144
- *11 原田大介 (2009) 「特別支援の観点からみた国語科教育の課題」『全国大学国語教育学会発表要旨集』117 pp.274-277
- *12 妹尾知昭 (2015) 「特別支援教育と国語科教育の連会の課題とこれから」『国教育思想研究』(10) pp.53-59
- *13 永田麻詠 (2016) 「インクルーシブな国語科授業に関する一考察」『四天王寺大学紀要』第62号 pp.175-185
- *14 中辻柚里 (2017) 「インクルーシブ教育と国語教育の接続」『学芸国語教育研究』第35巻 中辻のあげる課題点4点 ①読むこと書くこと領域への研究対象の拡大 ②国語科実践発表の少なさ ③授業分析や研究の少なさ ④学習者視点からの不足
- *15 坪倉義哲 (2006) 「特別支援に配慮した国語科学習のユニバーサルデザイン」『全国大学発表要旨集』110 pp.41-44
- *16 寺井正憲, 森田真吾他 (2017) 「教科指導におけるインクルーシブ教育」『千葉大学教育学部研究紀要』第66巻第1号 pp.169-180
- *17 下田実 (2017) 「『場』との関わりをに向けた学習者研究」『国語科教育』81 pp.14-22
- *18 青山新吾, 岩瀬直樹 (2019) 『インクルーシブ教育を通常学級で実践するってどういうこと?』学事出版
- *19 例えば以下のような文献があげられる
・吉田新一郎ら プロジェクト・ワークショップ編 (2008) 『作家の時間』新評論
・ルーシー・カルキンス (2010) 吉田新一郎・小坂敦子訳 『リーディング・ワークショップ』新評論
・T.E ラファエル他 有元秀文訳 (2012) 『言語力を育てるブッククラブ』ミネルヴァ書房
・吉田新一郎 (2013) 『読書がさらに楽しくなるブッククラブ』新評論
- *20 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」『国語科教育』74集 pp.46-53
- *21 Harre, R. (1984) Personal being: A theory for individual psychology. Harvard Univ Press
Gavelek and Raphael によって修正され, 本文中はラファエルらの示した図を用いた
Gavelek, J. R. & (1996) Changing tail about text. Language Arts. 73 (3) pp.194-202
Raphael, T.E, Cynthia H. Brock & S M. Wallage (1997) Encouraging Quality Peer Talk with Diverse Students in Mainstream Classroom. IN J.R. Paratore & P.L. McCormack (eds) (1997) PEER TALK in Classroom Learning from Research IRA p.180
- *22 藤井知弘 (1999) 『読書教育学実践学研究』兵庫教育大学連合大学院博士論文 この中で Paired Reading の学習を分析するものとして活用した

- *23 住田勝, 寺田守他「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び」全国大学国語教育学会『国語科教育』79 pp.39-46
- *24 寺田守 (2018)「コンピテンシーを育成する読むことの学習指導」全国大学国語教育学会『国語教育』83 pp.9-11
- *25 注21 Raphael, T.E, Cynthia H.Brrock & S M.Wallage (1997)
- *26 Y.エンゲストローム (1999) 山住勝広訳『拡張による学び』新曜社
- *27 藤井知弘 (2015)「言語機能からみる学びの三角形」第128回全国大学国語教育学会発表
- *28 赤城和重 (2017)『アメリカの教室に入ってみた』ひとなる書房 pp.128-129
- *29 倉澤栄吉(1949)『国語単元学習と評価法』『倉澤栄吉国語教育全集』第1巻所収 p.186
- *30 倉澤栄吉 (1952)『国語教育技術の体系』『倉澤栄吉国語教育全集』第3巻所収 p.208
- *31 倉澤栄吉 (1951)『国語教育の問題』『倉澤栄吉国語教育全集』第2巻所収 p.322
- *32 多賀一郎 南圭介 (2017)『きれいごと抜き
のインクルーシブ教育』黎明書房
- *33 注32同書 南圭介 p.153