

論 文

ドイツ基礎学校「事実教授」におけるインクルーシブ教育

Inclusive Education in "Sachunterricht" of primary school in the Federal Republic of Germany

藤田詠司 (高知大学教育学部)

FUJITA Eiji

Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

In this paper, I have considered how research on inclusive education is conducted in "Sachunterricht" of primary school in the Federal Republic of Germany, focusing on the critical analysis of differences in textbook content, which has been evaluated as a new approach in recent years. By this approach, specific dichotomy and perceptions of normalcy related to ethnically, religiously, sexually, and other marginalized people that textbook content, explicitly or implicitly, seeks to convey to learners are analyzed, and problems of the content of the textbook are pointed out from the viewpoint of inclusive education. Textbooks are expected to play a major role as teaching materials, and this kind of critical analysis of differences in textbook content can have a certain degree of effectiveness in achieving the goal of promoting inclusive education. But this approach does not show how textbook contents with such problematic properties should be rewritten or redrawn. From which grade or age is it possible to appropriately recognize marginalized groups without falling into dichotomy and to think about how society can be changed so that they can participate legitimately in all areas of life? How should the textbook or educational content be presented for that grade or age? This would, in fact, be the real issue of subject pedagogical inclusive education research on "Sachunterricht". This issue should also be shared by subject pedagogy of similar subjects - Life Environment Studies, Social Studies, Moral Education, etc. - in Japan.

1. はじめに

教科の学習においてインクルーシブ教育を行うとは、何をどうすることであろうか。また、このことを明らかにするために、教科教育学はどのような研究を行うべきなのだろうか。日本では2011年の障害者基本法改正の後にインクルーシブ教育に関する研究が盛んに行われるようになっており、教科教育学においても徐々に研究が行われ始めている。それらのうちの多くに共通するのは、発達障害を含む障害をもつ児童生徒とまたない児童生徒と一緒に学ぶための教材（ICT活用を含む）や指導法上の工夫の研究であろう。例えば村田は社会科授業のユニバーサルデザインを、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもが、楽しく「社会的な見方・考え方」を働かせながら問題解決できるように、工夫・配慮された通常学級における社会科授業デザイン」と定義している。¹インクルーシブ教育という言葉は使っていないが、社会科学習においてインクルーシブ教育を実現するための授業デザインの定義として読み替えることが可能であろう。「学力の優劣や」という言葉が加わっているが、後の記述を見ると、発達障害の子どもに焦点が当たっていることは明らかである。そしてその子どもたちを含めたすべての子どもたちが学びに参加できるための授業デザインを明らかにすることが研究の目的になっている。しかし、インクルーシブ概念によって念頭に置かれるのは、障害をもつ児童生徒だけなのであるだろうか？ また、研究すべきなのはいわゆる授業の方法だけなのであるだろうか？ この問いを追究するために、ドイツ連邦共和国の基礎学校「事実教授（Sachunterricht）」²におけるインクルーシブ教育研究を検討する。基礎学校「事実教授」を対象とするのは、それ以外の学校種・教科に比べて基礎学校「事実教授」におけるインクルーシブ教育に関する研究が最も進んでいるためである。また、近年新しいアプローチとして評価されている教科書内容の差異批判分析を中心に考察する。差異批判分析は、授業において児童生徒が習得する教育内容にかかわるアプローチであるからである。

2. 「事実教授」におけるインクルーシブ教育研究

「事実教授」におけるインクルーシブ教育に関する代表的研究者であり、後に言及するGDSU『事実教授におけるインクルージョン』の編著者の一人であるトニ・ジーモンによる「事実教授」におけるインクルーシブ教育に関する研究の経緯、現状、展望を論じた論考³をもとに、「事実教授」におけるインクルーシブ教育研究の概要を整理すると、以下のようになる。

1) インクルージョン概念

インクルージョンとは何かは研究者によってさまざまに定義されており、統一的な理解は成立していないとしながら、ビーヴァーの次のインクルージョン定義を引用している。⁴

レッテル貼りや分類を拒否し、弱い周辺化された人々の権利から出発し、彼らの全ての生活領域における参加を支持し、全ての利用者（Nutzer）の前提条件とニーズの多様性に沿うために正規の機関の構造的変革をめざす、教育と開発の理論

そして、この定義に基づくと、「その中心にあるのは、周辺化することや烙印を押し差別すること、淘汰すること、隔離し排除することのプロセスを包括的に阻止することに務めることである。」⁵と主張している。ここで重要なのは、インクルージョンによって想定されているのはいわゆる障害者だけでなく、民族的、宗教的、性的等の観点で周辺化された人々であることである。したがってインクルーシブ教育とは、それら周辺化され、そのために弱い立場に置かれた人々がすべての生活領域において正当に参加できるように社会組織の構造的変革をめざす教育だということになる。

2) 「事実教授」のもつインクルージョンへのポテンシャル

ドイツ語圏において、教科教育学とインクルージョンの関係に関する研究への重要な刺激は2000年代の「事実教授」の教科教育学研究から来ている。そしてそれは、GDSU（「事実教授」の教科教育学会）が、2010年に教科教育の学会として初めてインクルージョンをテーマとした全国大会を開催したことに象徴的に現われている。⁶

「事実教授」のもつインクルージョンへのポテンシャルは、以下の4点にまとめることができる。⁷第一に、全ての子どものための基礎教育への貢献が求められる「事実教授」には、インクルージョンへの理論的・構想的「基本方向」が内在することである。第二に、ドイツの学校制度において「事実教授」は、その構想において教科統合的学習領域であり、そのことによって教育学者ヴォルフガング・クラフキの一般教養の教育理論的構想への特別な近さと接続可能性を有する唯一の教科であることである。第三に、教科統合的性格に関連する「事実教授」の構成原理として、多観点性＝教科内容の多観点性、教科観点と子ども観点のバランス、方法とアプローチの多様性が挙げられることである。第四に、「事実教授」ではインクルージョンの暗示的・明示的テーマ化の機会を提供されており、差異、不平等、さまざま

まな生活様式が学習内容となりうることである。すべての子どものための基礎教育を行うことが求められ、クラフキのいう一般教養に近い理念をもち、内容や方法の多様性が授業の構成原理であり、インクルージョンをテーマ化する機会を有する「事実教授」には、インクルーシブ教育を行うための大きなポテンシャルが備わっているということである。

3)「事実教授」におけるインクルーシブ教育研究の課題

教科教育学とインクルージョンの関係に関する研究は「事実教授」の教科教育学において始まり、GDSUの2010年全国大会直後に増加した。しかしインクルージョンは「事実教授」の教科教育学研究においていまだに「ニッチなテーマ」である。そこで、2014年にGDSU内に「インクルージョン／インクルーシブ事実教授部会」が設置され、インクルーシブな「事実教授」に関する研究の課題が以下のようにまとめられた。⁸

- (1)固有の教科／固有の学問の理解をインクルーシブ教育学に照らして明らかにする。
- (2)他の学問の理論や経験的成果を「事実教授」に応用する。
- (3)基礎づけられた、経験的に確証された「事実教授」の教科教育学・インクルージョン教育学的研究。
- (4)インクルーシブな「事実教授」の教科教育学を構想する。
- (5)インクルージョン教育学のために教科固有の手がかりや利点を深化させる。
- (6)「事実教授」の資料や教材をインクルーシブな「事実教授」に適応させる。

6点に分けて書かれているが、結局のところ(3)に集約できる課題である。この課題についてジーモンは、以下の5点を補足・具体化している。⁹

- a)既存のインクルーシブな教科教育学的计划モデルの有効性と実行可能性に関する研究
- b)インクルーシブな「事実教授」の教科教育学の中心的観点と理解される、(教科教育学的)参加の教科固有の開発形態と両価性(Ambivalenz)に関する研究
- c)適切な材料／道具の開発とその有効性確認を含む、教科固有の教育学診断の問題に関するさらなる構想的議論
- d)インクルージョンに関連した専門化ないしはとりわけ教科関連的、インクルージョン志向的大学科

目を見据えた(将来の)「事実教授」教員の専門的育成の研究

- e)教科関連の研究論文と教科特有の図書の差異批判分析。例えば、「事実教授」の教授・学習材の分析。

このうちa)からd)までは、これまでも行われてきた研究を発展・深化させるという意味での課題である。それに対してe)はこれまでにない新しいアプローチであり、具体的な研究成果に言及して注目している。言及されているのは、シュピーグラーとアールグリムによる「事実教授」教科書の差異批判分析研究である。¹⁰

3.「事実教授」教科書の差異批判分析研究

1)シュピーグラーとアールグリムによる研究

シュピーグラーとアールグリムによる「事実教授」教科書の再批判的分析研究¹¹の概要は、以下のとおりである。

シュピーグラーとアールグリムは基礎学校を、差異が持ち込まれるだけでなく、改定され、そして何よりも生み出される場であると理解している。それゆえ基礎学校に、「同質化のプロセスを導入し、継続的に稼働させる「正常化権力」があるとみなしている。そのため、この研究において、どのような差異カテゴリーが教科書内容において重要なものとなっているかという問いに焦点を当てる。「障害」の文脈における会話を分析することにより、その背後にどのような正常さ認識があるか再構成することにより、この問いを追求する。¹²

シュピーグラーとアールグリムは、教科書内容は社会構造的知識と理解されうることから出発する。このことは、次のことを示している。すなわち、この知識は、集団的実践の要素として、一方では分離された、他方では規範的で選別的な知識であること、その知識はある社会を単に写し取っているだけでなく、次世代を特定の社会的、文化的秩序に統合するという目的によって理想的に叙述しているのである。教科書には、その知識と価値が重要であり、そして、どの「社会的、民族的あるいは宗教的グループがこれらの価値を協議して取り決めるプロセスにおいて全く役割を果たさなかったかないしは周辺的にのみ役割を果たしてきているかを写し出している。」それゆえ教科書の内容を、客観的知識としてではなく、論争的知識とみなす。

以上のことを踏まえ、次の問いを設定する。どのような差異カテゴリーが事実教授教科書において関連づけられ、その際どのような概念が使用されているのか？どのようなステレオタイプの像と二分法が訴求され、どのような内在的的正常さ認識が再構築されているのか？¹³

ニーダーザクセン州で認可されている事実教授教科書は7種類。認可終了まぎわのものを除き、検討対象としたのは以下の3種である。¹⁴

Bausteine Sachunterricht, Diesterweg, 2014

Jo-Jo Sachunterricht, Cornelsen, 2012

Pusteblume. Das Sachbuch, Schroeder, 2017

これらの教科書の多くにおいて「障害」の明確な提示はない。「障害」が明確なテーマとなっている箇所として、『Jo-Jo』第2学年用教科書の「私たちはどのように生活するか」という章を取り上げる。これはこの教科書に掲載されている15の章のうちの13番目の章である。この章は、「一緒に生活する」、「私の家」、「遠い北から」という3つの節から成っている。このうちの「一緒に生活する」がここでの分析対象である。節の概観の後に題材の名称が提示され、それが次の2つのページを規定する。この見開き2ページを開くと、それぞれのページの真ん中に3つの絵があるのが見える。絵の両脇に4行から8行の文章がある。¹⁵

この2ページでは、最初の文章はまだメリーネとリオバを姉妹として紹介している。しかしメリーネはその後の2ページにおいてほんのわずかしき登場しない。焦点は明確にリオバにあたっている。6つの文章と写真は、リオバをダウン症候群の少女として描写している。リオバは「障害をもって生まれた。」この言明は存在論的障害概念ならびに「障害のある一障害のない／健全な」という二分法的思考を導き入れる。これはその後の2ページにおいてより際立たされていく。そして「障害」を、歴史的、社会的、文化的ファクターによって規定される社会的な構築プロセスの結果として理解することは不可能になっている。さらに、リオバは工作をするとき手伝いが必要で、「障害者」と「障害者」でない児童と一緒に学ぶ学校の中でリオバは「より簡単な課題」を与えられ、「障害者」の子どもにとって簡単な楽器を演奏する。ここで問われなければならないのは、課題や楽器の困難さ程度について決めている話者の立ち位置である。リオバにとってこの課題やこの楽器の演奏がどの程度「簡単」であるかは別にして、この形容詞を何度も用いることは、リオバは彼女の染色体異常のために、別の「より難しい」楽器を演奏する状況にないことが含意されているのである。¹⁶

全体は次の文章できわまる。すなわち、「君たちだったら、クラスでリオバとどのように一緒に学び、生活するだろうか？」である。この問いは、脱構築された「障害」理解の2つの次元を示している：第一に、この問いは、ダウン症候群のあるリオバは「正常」とは理解され

ないことを示している。そうでなければ、彼女とどのように学び、生活するだろうかという問いは過剰である。第二に、ダウン症候群の児童はクラスの一部であるということを明らかに前提にしていない。そうでなければこの問いは極度に不適切である。そして結局のところ、このグループと、「私たちはどのように生活するか」という表題に表現された「私たち」は、リオバを除外した私たちのように見える。というのも、彼女をダウン症候群をもつ子どもとして包含する試みにおいて、排除プロセスをよりどころとした「正常性」が構想されているからである。¹⁷

差異カテゴリーは教科書においてこじ開けられ批判的に根拠を問われることはない。差異カテゴリーはある特徴の二分法として構築され、社会的なプロセスとしては理解されない。それに伴ってくる権力関係の根拠を問うことは、シュピーグラーとアールグリムの目には基礎学校においてすでに道が開かれうるものであるが、全く欠けている。

2) 教科書『Niko』への差異批判分析アプローチの適用

シュピーグラーとアールグリムによる「事実教授」教科書の差異批判分析研究は、「障害」を明示的にテーマ化している教科書記述を対象としている。しかし、ステレオタイプの像と二分法や特定の正常さ認識は、「障害」を明示的にテーマ化していない内容にも現われているのではない。また、インクルージョンが「障害」のみを射程に入れているわけではなく、民族的、宗教的、性的等の観点で周辺化された人々の正当な社会参加をめざしていることは冒頭に確認したとおりである。このことを踏まえ、民族（国籍）と性が、明示的にテーマ化されてはいないが内容（文章および絵）に埋め込まれている教科書記述を対象にし、再批判的分析を試みてみる。

分析対象として取り上げるのは、『Niko』である。この「事実教授」教科書は、1・2年生用、3年生用、4年生用の3冊から成る。¹⁸3冊とも、冒頭の章は「一緒に生活する」という単元である。「一緒に生活する」というテーマを4学年通して取り扱いながら、そのテーマにかかわる事象を広げ、詳細化し、学校や社会で人々と「一緒に生活する」ために必要な知識と経験を得ることをめざした単元である。分析の対象として取り上げるのは、1・2年生「一緒に生活する」の冒頭の節「学校を探検する」¹⁹（図1）と、4年生「一緒に生活する」の最終節「ふるさとって何？」および「ふるさとを後にする人々」²⁰（図2）である。「ふるさとって何？」と「ふるさとを後にする人々」は見開き2ページに配置された2つの節であり、実質的に1つの節となっている。

2年生「学校を探検する」は、見開き2ページに渡って描かれた3階建ての校舎の絵と、6つの問いかけによって構成されている。校舎の絵は断面図のように、それぞれの部屋や階段などの様子が見えるものとして描かれている。左端には右足を怪我して松葉杖をついてエレベーターに乗る女性(おそらく教員)と階段を登る男子児童が描かれている。以下、それぞれの階で主に描かれている人物等である。1階:更衣室と体育用の部屋:サッカーボール+男子(右のゴール内にいる:左のゴール内には誰もいない)、マット運動と吊り輪+女子、2階:職員室、男女別トイレ(男子トイレから出ようとする男子児童1名、外で待つ男子児童1名;女子トイレの前でまんしながら待つ女子児童1名)、普通教室、3階:事務室、校長室の前;蛍光灯を交換する男性用務員、図工室(男性教員1名)また、6つの問いのうち最初の3つは校舎に見られるものに関する問いである。そのうちの3つ目は、非常口、消化器、トイレの標識を絵で示し、「これらの標識を絵の中で見つけなさい。それらは何を意味していますか?」というものになっている。

この校舎の絵を差異批判的に分析すると、以下のようになる。

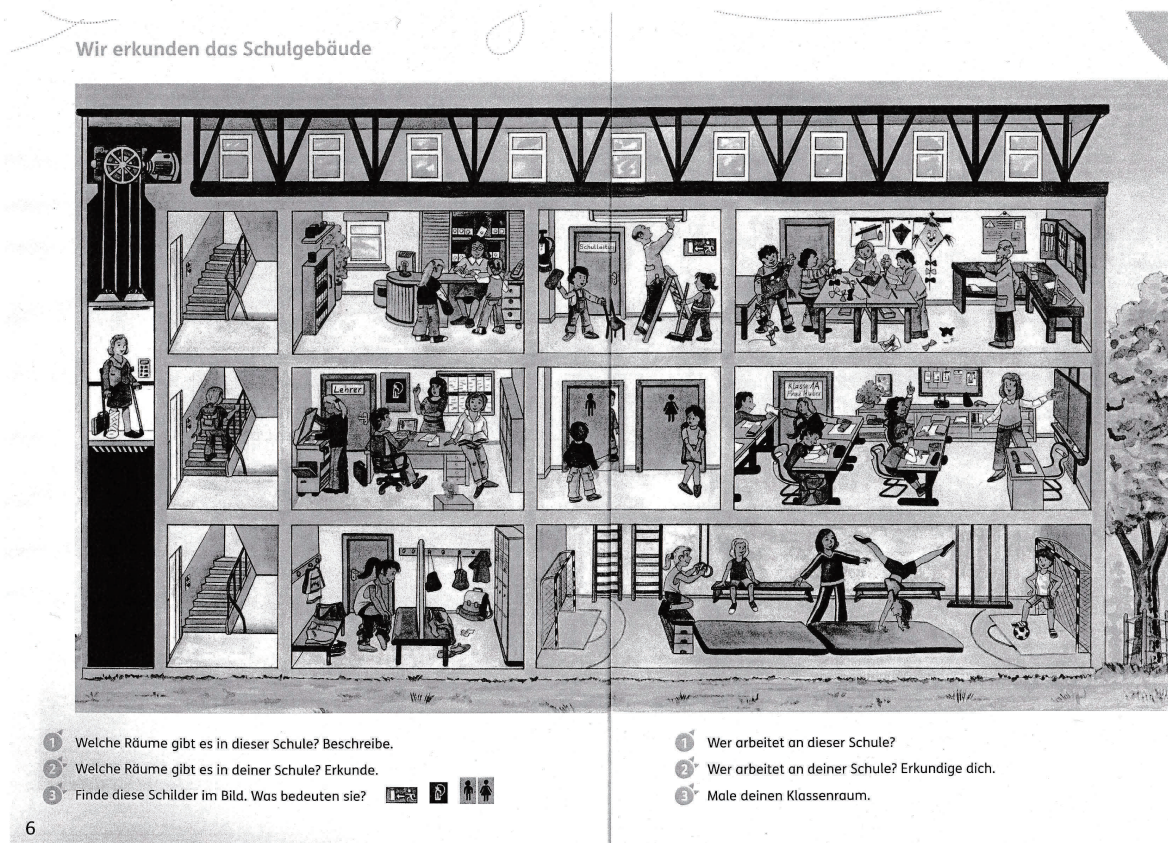
(1)便器数の関係でトイレをスムーズに行いやすい男

子児童と時間がかかる女子児童の事情も読み取れるように描かれていることも併せて、学校には男女別のトイレが設置してあることが描かれている。普及が進みつつあるLGBTQトイレは描かれていない。男女という伝統的な性が「正常」であり、LGBTQは「正常」でないことを暗示している。

(2)描くスペースはあるにもかかわらず、サッカーは男子、器械体操は女子と描かれている。現実の世界には、器械体操を行う男性も、サッカーを行う女性もいるにもかかわらず。大きな傾向としては、他のスポーツよりもサッカーを好む男性が多く、器械体操を好む女性が多いのかもしれない。そういう意味では現実を近似的に描写しているのかもしれない。しかし、人数比でその現実を描くことなく、男子はサッカー、女子は器械体操という、固定的な性別スポーツ志向が伝達されかねない。

(3)教職員10名のうち、女性は7名、男性は3名。男性3名のうち1名は蛍光灯を替える仕事をする用務員、1名は図工を指導する教員。事務室担当は女性。基礎学校の教員は女性が多数派で、力仕事や工作(万力や金槌・のこぎりを使うこともある)は男性が担当するのは、現実の近似的な描写かもしれない。しかしその描写によって、基礎学校教員は女性であること

図1



が普通、力仕事や工作は男性が担当するという、固定的な役割分担が伝達されかねない。

4年生「ふるさとって何？」および「ふるさとを後にする人々」は、次のような内容と問いによって構成されている。

「ふるさとって何？」: ふるさとの情景を多様に思い描く2名の女子児童と3名の男子児童が描かれており、次の本文が記述されている。

ふるさとは人によって別のことを意味します。多くの人にとってふるさは生まれ育った場所です。でもふるさは、自分にとって大切な人がまわりにいる場所であることもあります。あるいは、自分が健康で安全だと感じる場所であることもあります。

「ふるさとを後にする人々」: ふるさとを後にすることを経験した2名の女子児童と3名の男子児童が、それぞれその経緯や背景を語っている。ロジャ（シリアから、戦争を逃れてドイツにきた）、ホセ（スペインから、父が失業し、職を得るためにドイツにきた）、キャシー（アメリカから、母の転勤にともなってドイツにきた）、アブディカニ（ソマリアから、貧困から逃れるためにドイツにきた）、アイラ（祖父がトルコから労働者としてドイツにきた、アイラはドイツで生まれ育ち家族もドイツにいるが、家族でよくトルコに旅行している）。

図2

Was ist Heimat?

Heimat kann für jeden Menschen etwas anderes bedeuten. Für viele ist die Heimat der Ort, an dem sie geboren und aufgewachsen sind. Heimat kann aber auch dort sein, wo man Menschen um sich hat, die einem wichtig sind. Oder es ist ein Ort, an dem man sich wohl und geborgen fühlt.

Für mich ist Heimat da, wo Hugo ist!

1. Betrachte die Bilder. Woran denken die Kinder?
2. Was haben die Gedanken der Kinder mit Heimat zu tun? Begründe.
3. Was bedeutet Heimat für dich?
4. Kann man auch mehrere Heimatorte haben? Diskutiert.

12

これらの本文と子どもたちの来独理由を差異批判的に分析すると、以下ようになる。

- (1) ふるさととは何かを考えさせる学習では、生まれ育った場所という伝統的なふるさと概念を相対化している。ふるさは、大切な人がまわりにいる場所であることもあり、自分が健康で安全だと感じる場所であることもあると、本文に明確に記述している。このことにより、ふるさと＝生まれ育った場所、非ふるさと＝生まれ育ったところではない場所という二分法と、ふるさと＝生まれ育った場所という正常さ認識が回避されている。
- (2) ふるさとを後にする人々の学習は、ある二分法が潜むものになっている。ふるさとを後にした人々の出身国は、EU 域内の国だけでなくシリアやソマリアも含まれ、ふるさとを後にした理由も失業や転勤、戦争や貧困など多様なものとなっている。現実近似した状況を描いているのであろう。従来のドイツに多くいたのは外国人労働者として移住してきたトルコ人であったが、そのような移民＝トルコ人、非移民＝ドイツ人という二分法は回避されている。しかし、生まれ育った場所としてのふるさとを後にした人々は、現実には、ドイツ以外の国の出身者だけでなく、ドイツ国内出身者も存在する。とりわけ、ドイツ統一後に旧東ドイツから旧西ドイツに移住した人々は相当数

Menschen verlassen ihre Heimat

Ich heiße Rajda und komme aus Aleppo, einer Stadt in Syrien. Dort ist Krieg und es ist sehr gefährlich. Deshalb sind meine Familie und ich geflüchtet. Wir leben jetzt in Deutschland. Hier ist es sehr schön. Ich habe auch schon Freunde gefunden.

Mein Name ist José und ich komme aus Spanien. Mein Vater hat hier eine neue Arbeit gefunden. Darüber ist er sehr froh. In Spanien war er lange arbeitslos.

Ich bin Kathy aus New York. Meine Mutter arbeitet bei einer großen Firma. Das macht ihr viel Spaß. Wir sind nach Deutschland gekommen, damit sie hier für ihre Firma arbeiten kann.

Ich heiße Abdikani. In Somalia hatten wir nur sehr wenig zu essen. Es ging uns gar nicht gut. Wir Kinder mussten hart arbeiten, um überleben zu können. Eine Schule konnten wir nicht besuchen.

Mein Name ist Ayla. Ich bin in Deutschland geboren, aber wir reisen noch oft in die Türkei. Vor vielen Jahren ist mein Großvater ausgewandert, um hier zu arbeiten. Jetzt lebt meine ganze Familie hier.

1. Aus welchen Ländern stammen die Kinder? Warum haben sie ihre Heimatländer verlassen?
2. Suche auf einer Landkarte die Länder, aus denen die Kinder stammen. Was fällt dir auf?
3. Aus welchen Gründen verlassen Menschen ihre Heimat?
4. Kennst du Menschen, die ihre Heimat verlassen haben? Sammelt Fragen und führt ein Interview.

13

いると思われる。また、旧ソ連のいわゆるヴォルガ・ドイツ人の「帰国者」も相当数いるはずである。これらの「ふるさとを後にしたドイツ人」は、ここでは想定されていない。そのため、移民＝外国人、非移民＝ドイツ人という二分法と、ドイツ人＝本来の国民という正常さ認識が、この学習には潜んでいるのである。

4. おわりに

本稿では、ドイツ連邦共和国の基礎学校「事実教授」におけるインクルーシブ教育に関する研究はどのように行われているのかということを、近年新しいアプローチとして評価されている教科書内容の差異批判分析を検討することを中心に考察してきた。差異批判分析は、教科書内容が明示的・非明示的に学習者に伝達しようとしている、民族的、宗教的、性的等の観点で周辺化された人々に関わる特定の二分法と正常さ認識をあぶり出す。そしてそのことによって、その教科書内容のインクルーシブ教育の観点からの問題性を指摘する。教科書は主たる教材としての役割が期待されているものであり、インクルーシブ教育を推進していくという目的を達成することについては、このような教科書内容の差異批判分析は一定の有効性もちうるであろう。

しかしでは、そのような問題性を有する教科書内容は、どのように書き（描き）変えられるべきなのであろうか？ 「障害」を明示的にテーマ化した Jo-Jo の教科書内容の問題性を指摘したシュピーグラーとアールグリムは、明示的にテーマ化したことを否定しているわけではない。むしろ、「障害」の不可視性に立ち向かい、周辺化されたグループを表現していることは、原則的に歓迎すべきことである。」²¹と評価している。問題なのは、その教科書内容が「ある特徴の二分法として構築され、社会的なプロセスとしては理解されない」ことであり、「それに伴ってくる権力関係の根拠を問う」ことがなされないことであると言う。²²「社会的なプロセスとして理解」することがどのようなことか明確には示されていないが、おそらく、それら周辺化されたグループが正当に社会参加できるようにすることをめざしてその人々を特定するために名付けた（「ダウン症候群」や「LGBTQ」、「移民」）のであり、正当な社会参加が実現すれば消滅すべきないしはその個人に対して使用されることが終了すべき名称なのだということを理解する、ということではないかと思われる。「それに伴ってくる権力関係の根拠を問う」とは、周辺化されたグループに対する「正常な」人々（「健常者」や「(伝統的)男女」、「(伝統的)国民」）からの意図的・非意図的差別の正当性を問う、つまり、それは差別であり正当性はない

ことを認識することであろう。しかしこれらのことをどのように教科書内容として表現できるのか、小学校4年生までの児童にそもそも理解可能であるのか、そうであればどのように表現できるのかを、差異批判分析アプローチは示していない。

周辺化されたグループを、二分法に陥ることなく適切に認識し、彼らがすべての生活領域において正当に参加できるようになるために社会のあり方をどのように変えたらよいのかについて考えることはどの学年／年齢からどの程度可能であるのか、その学年／年齢用の教科書（教育）内容をどのように表現すべきなのか、このことが実は、「事実教授」に関する教科教育学的なインクルーシブ教育研究の真の課題なのではなかろうか。そしてその課題は、日本の類似教科（生活科、社会科、道徳科等）の教科教育学が共有すべき課題でもあるであろう。

註

- 1 村田辰明『実践！ 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、2019年、p. 6。
- 2 基礎学校は、ベルリン州では6年生、その他の15州では4年生の初等教育学校である。「事実教授（Sachunterricht）」は、社会科や理科、健康教育や交通教育を含む総合的教科である。
- 3 Toni Simon, Sachunterricht(sdidaksik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 2, 2/2020, S. 70-93.
DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.04>
- 4 同上、p. 71。
- 5 同上、p. 71。
- 6 同上、p. 72。
- 7 同上、pp. 73-77。
- 8 同上、p. 79。
- 9 同上、pp. 79-80。
- 10 同上、p. 80。シュピーグラーとアールグリムの研究の概要を記すとともに、この新しいアプローチの重要性を主張しているものとしてシュレーダーの研究とシュルンプの研究にも言及している。René Schroeder, Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In Lütje-Klose, Birgit; Boger, Mai-Anh; Hopmann, Benedikt & Neumann, Phillip (Hg.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn:

Klinkhardt, 2017, pp.255-264. Florian Schrumpf, Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht - Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In Pech et al (Hg.), Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019, pp.91-101.

11 Juliana Spiegler und Tobias Ahlgrim, „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellungen von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts.

Pech, et al (Hg.) 2019, pp.102-112.

12 同上, pp.102-103。

13 同上, p.104。

14 同上, p.105。

15 同上, p.106。

16 同上, p.107。

17 同上, p.108。

18 Julia Birchinger et al, Niko 1/2, 3, 4 Ausgabe Baden-Württemberg. Stuttgart: Ernst Klett, 2017-2018.

19 Julia Birchinger et al, Niko 1/2, pp.6-7。

20 Julia Birchinger et al, Niko 4, pp.12-13。

21 Juliana Spiegler und Tobias Ahlgrim 2019, p.109。

22 同上, p.109。