OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	インクルーシブ教育のあり方に関する一考察 : ある英会話学校における2名の小学生のエスノグラフィより
Author(s)	岡田, 春奈
Citation	日本語・日本文化研究. 2019, 29, p. 320-329
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/73717
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

インクルーシブ教育のあり方に関する一考察
―ある英会話学校における 2 名の小学生のエスノグラフィより―

岡田　春奈

1. はじめに

2018 年春、ある英会話スクール（以下、W 校）の海外サマースクール事前研修で、コウキ（仮名、当時小学 6 年生）と出会った。コウキは他の生徒とは異なる感性を持っていて、面白い子だと感じた。しかし徐々に、通っている小学校の先生やクラスメイトとうまく関係を築くことができず、人との関わりに自信がなく、劣等感を抱いているということがわかった。W 校は「自立心に富み、感性豊かで創造力ある国際人を育成する」という教育理念を掲げ、英語の習得に加え、一人ひとりの個性を伸ばすことをミッションとしている。ここでなら、コウキや他の子どもたちに何か面白い変化が起こるかもしれないと直感した。本稿では、筆者が「インクルーシブ教育」「言語教育」「第三の場」をキーワードに遂行している W 校でのエスノグラフィ研究の中から、子どもの変化に着目した部分を扱う。

2. 先行研究

日本におけるインクルーシブ教育の捉え方の問題点を先行研究などから明らかにした上で、「第三の場」における人間的成長に関する文献を見ていく。

インクルーシブ教育という用語が初めて公示されたのはサラマンカ声明[1]である。インクルーシブ教育とは、どんな性格や能力や特徴を持っていても、すべての子どもが同じ環境で快適に学ぶことができる教育のことを指している。サラマンカ声明におけるインクルーシブ教育の定義を受け、本研究においてはある子どもが「包摂」されている状態を、集団の中でその環境が快適だと感じられており、かつ、学びを得られている状態であると定義する。

一方、日本におけるインクルーシブ教育は子どもの課題を健常児と障害[2]児の二項対立で捉えており、サラマンカ声明が意図するインクルーシブ教育とは異なっている。湯浅・新井（2018）では、サラマンカ声明において、多様な学習者ニーズの中に「障害児」が位置づけられたのに対し、日本の「ニーズ」という言葉の用いられ方を観察すると、対象を「障害」児に限定したうえでの「(障害児の）ニーズ」への着目になっていることが指摘されている。湯浅・新井は日本語を母語としない子どもの存在にも触れているが、近年、子どもたちが置かれている状況は多様化している。このことは、今までの健常児と障害児という枠組みでは見過ごされている子どもがいるということを意味する。この問題点に対して、原田（2017）は、「再包摂（リ・インクルージョン)」という概念を提唱している。再包摂とは、今まで集団の中で包摂されていないにも関わらず、障害などの明らかなニーズがないために気付かれてこなかった子どもが、集団の中で改めて包摂されることで、子ども同

士が連帯を築き上げ、すべての子どもが学びを得られることを指している。[3]原田はサラマンカ声明で提言されたインクルーシブ教育の考え方に立ち返り、今まで日本におけるインクルーシブ教育では包摂の範囲から漏れていた子どもにも焦点を当てるべきだとしている。

次に「第三の場」における人間的成長に関する文献を見ていく。「第三の場」とは、Ray Oldenburg（1999）によって提唱された概念で、人間が文化的な生活を営むための、家庭、職場の他に、参入することのできる魅力的な場のことを指す。これを子どもの文脈に当てはめると、子どもにとっての「第三の場」は家庭、学校以外に参入できる魅力的な場だと言えるだろう。渡邊（2018）は、児童英語教室という子どもにとっての「第三の場」に通う 3 人の子どもたちの人間的成長過程を明らかにした。「私語が許される」という小学校とは異なる規範下に置かれた子どもたちは、主体性を持って自然な対話を展開した。私語を自由に展開でき、かつ、英語という新たな知識と出会える場は、「英語の場ならではの自分」というアイデンティティにも繋がったという。このように、渡邊により、同世代の子ども同士が集い、心理的安全性が確保された場所で楽しく言語を学習することは、言語習得だけではなく、人間的成長を促進させることが示唆されている。しかし、インクルーシブ教育との関連で書かれた論文は管見の限り見当たらない。

3. 研究の概要

3-1. 研究の目的とリサーチクエスチョン

本研究の目的は、サラマンカ声明と同様の定義でインクルーシブ教育を捉えた上で、「第三の場」における再包摂の可能性を探ることである。これは、子どものバックグラウンドが多様化する昨今の教育現場にも応用し得る、意義のある重要な視点である。この目的を達成するために本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定した。

「第三の場」という環境下で、他者との関わりを通して、子どもたちはどのように変化・成長するのか。

3-2. 研究フィールドと研究対象者

本研究は、子ども英会話スクールの W 校をフィールドとする。在籍している生徒[4]は、習い事として通う小・中学生が最も多い。筆者は、W 校が毎年夏に行っているオーストラリアへ 2 週間の短期留学とホームステイを行うプログラム（以下、サマースクール）で調査を行った。2018 年度は 7 月 24 日から 8 月 6 日まで行われ、15 名の生徒と引率教師 2 名（T 学院長・女性、B 先生・女性）が参加した。サマースクールではオーストラリアの X 校への留学及びホームステイが行われる。

本研究では対象生徒をコウキ（仮名・男・小 6）とシノ（仮名・女・小 4）とする。コウキを対象とした理由は前述の通りであるが、再包摂の可能性を探るためには、コウキと関わる他生徒の観察も必要だと考えた。そこで、同じホームステイ先で、英語力の弱いコウキをサポートする立場にあったシノを選んだ。コウキは研究当初公立小学校の 6 年生で、

後に同じ校区の公立中学校に進学した。シノは研究開始当初公立小学校の 4 年生だった。両者とも両親と暮らしており、兄弟姉妹はいない。

筆者はコウキとシノを含む子ども 4 名が滞在したホームステイ先で一緒に生活しながら、生徒の様子を記録した[5]。研究活動を始めるに当たり、T 学院長から、生徒と保護者に本研究の概要が説明され、了承を取った。筆者は、コウキらが滞在するホームステイ先で、一緒に生活をしながら参与観察を行ったが、英語の通訳や困難が起こった時の助けは与えないようにした。

3-3. 研究方法と分析データ

本研究は、小田（2010）に則ったエスノグラフィの手法を取る。本研究でエスノグラフィの手法を用いた理由は 2 つある。ひとつはリサーチクエスチョンを明らかにするためには子どもをすぐ近くで観察したり、直接話を聞いたりして、詳細に記述した上で分析する必要があると考えたためである。もうひとつは、筆者の立場を活かせる研究手法だと考えたためである。筆者は W 校の卒業生であり、W 校の教育関係者とも親しい関係が続いている。エスノグラフィの基本となる参与観察がしやすく、自然なデータが得やすいと考えた。

分析データには主にフィールドノーツ（FN）とインタビューデータ（IN）を使用する。FN はサマースクールの間記録した。しかし、生徒たちの前で書かないという配慮から、発言等を抜け漏れなく記録することはできていない。また記録は筆者を通して見聞きしたものであり、主観が入ることは否定できない。フィールドノーツにはこのような限界もあるが、研究者としてではなく、「仲間」として受け入れてもらった者しか聞けないような発話や、行動の記録を心掛けた。また、IN は研究対象者に対してサマースクール後に行った半構造化インタビューのデータである。インタビューの詳細は表 1 の通りである。

表 1　インタビューの詳細

対象者（データ記号）	日時（総記録時間）	同席者と目的
コウキ（INK）	2018 年 10 月 27 日（1 時間 50 分）	FN の記録の確認や、学校生活について聞くことを目的とした。インタビューの予行演習ときに普段から関わりの深い T 学院長がいたことで話が広がったこと、家での様子も把握したいことから、T 学院長と母親にも同席してもらった。
コウキ（INKK）	2019 年 5 月 18 日（33 分）	第 1 回のインタビュー時から 2018 年 12 月に W 校に入学、2019 年 4 月に中学に入学という環境の変化があったため、現状を聞くために設定した。なお、同席者はいない。
シノ（INS）	2018 年 10 月 27 日（1 時間 20 分）	FN の記録の確認や、学校生活について聞くことを目的とした。筆者と 1 対 1 で行った後、コウキと同様の理由で、T 学院長と母親にも同席してもらった。

また、サマースクール後にコウキが正式に W 校の生徒となった。これを受け追加データとして、コウキが在籍するクラスにビデオを設置し、様子をビデオに録画した。録画したビデオ（50 分）のうち、コウキに関わる部分をフィールドノーツとして記録し、補助データ（V）として使用する。

3-4. 分析方法

本研究では小田（2010）を参考に、得られたデータを分析し、再構築することで、子どもたちの変化・成長の様子を描く。分析データとして用いたのは INK、INKK、INS と FN、補助データ V である。

分析手順としては、佐藤（2008）・野原（2016）を参考に、談話記録から〈サブカテゴリー〉、《カテゴリー》とボトムアップ式にカテゴリーを狭めていって、最終的にいくつかの【コード】を生成するという定性的コーディングで行った。その結果得られたコードやカテゴリー間の関係性を読み解き、談話を再構築することで、子どもたちがどのように変化・成長していったかを分析した。

なお、IN 内の発話中の括弧なしは筆者、太字ゴシックは生徒、＜　＞は T 学院長、[　] は母親による発話である。沈黙は・・・、声の強弱や表情は〔　〕で示す。また、定性的コーディングにより得られたコードは【　】で示し、以下《　》はカテゴリー、〈　〉はサブカテゴリーを示す。FN 内（V 含む）下線部は分析に関わる重要な箇所を示す。

4. 結果

4-1. コウキの変化

データを元に、サマースクール参加前、サマースクール参加中・参加後、中学・W 校入学後の 3 つに分けてコウキの変化を観察していく。

4-1-1. サマースクール参加前

まずはサマースクール参加前のコウキを描いていく。下記の FN から、コウキが日本の学校で担任やクラスメイトと上手くいっていないことがわかった。

2018 年 7 月 28 日の FN より
（ホストへのお土産の話をしている）シノが担任の先生に頼んで写真を撮らせてもらった発言をする。トシキとアヤノも自分もそうだと発言。すると、コウキが「おれ、学校の先生にもクラスメイトにも信用されてない」から「頼んでも撮らせてもらえんかったで、学校の写真はない。」と発言。どういうことかと聞くと、コウキはクラスの担任に、普段の行動が原因で嫌われており、信用もなく、友だちもいないということを教えてくれた。

また、上記の FN の出来事を受けて行ったインタビューでは、学校での教師やクラスメイトとの人間関係について、以下のような発言があった。(【学校】《学校の友だちとの関わり》〈心のひび〉〈自信がない〉《認めてくれない学校の教師》〈合わない担任〉より)

INK39
＜6 年生になっても、あまり関わってないんだよね＞**うん**＜関わりたいんだけど関わるのが怖い？＞**怖くはない。怖くはないけど、なんか心にひびが入る。**＜入った実例教えて？＞**言いたくない〔小声〕**

学校の友だちとも関わりたいが、話しかけると「心にひびが入る」ことを言われ（され）、最近は頑張って近づいて行っても「何をしゃべればいいのかわからない」状態になってしまうということがわかった。また、インタビューでは、このような学校での状況から、サマースクール参加前には W 校の人間関係に対する懸念を抱いていたことも明らかになった。（【事前研修】《行く前の懸念》〈はじかれることへの不安〉より）

INK55
（W 校でも子どもたちの「派閥」ができているというコウキの発言の後）そういう経験があったの？オーストラリアで。**オーストラリア行ってる時には、なかった。**＜ここでは？事前学習会では？＞**ここ（事前学習会）でもまだなかったけど。**学校みたいになるんじゃないかっていう不安があった？**うん、で、学校みたいになったらキャンセルしてもらおうかなって思った。〔だんだん声が小さくなる〕**

実際に、サマースクールの中では、生徒の「派閥」ができて、「はじき出され」た状態になったことはないというが、コウキはこの状況になることを常に懸念しており、そうなったときの対処としてサマースクールを「キャンセル」することも考えていた。

4-1-2. サマースクール参加中・参加後

サマースクール参加前には人間関係に不安を抱いていたコウキであったが、サマースクールに参加すると、特に同じ家でホームステイをしていた生徒たちと、良い人間関係を築くことができた。この変化が分かる FN の記述を下に示す。

2018 年 7 月 25 日の FN より
ホストの迎えを待つ。私から子ども 4 人に、固まって明るいところで待とうと提案するが、コウキは他の 3 人が座っているところから立ってどこかに行こうとする。
2018 年 7 月 29 日の FN より
休日だったので、子ども 4 人とホストマザーと街の公園の中のウォーターパークへ。地面から噴水がでる場所で、子どもたちは先頭の人に続いて、走り回る。順番は、アヤノ→シノ→コウキ→トシキの順番だった。

当初のコウキには、同世代の輪から積極的に外れる場面が幾度か見られた。しかし、サマースクール中盤から終盤にかけての FN からは、コウキがシノやアヤノ、トシキに合わせて行動している様子がわかる。

このようにコウキは、同世代の生徒たちを信頼できず、心を開いていなかった状態から、3 人に合わせて行動するまでになった。この変化には 3 人のコウキへの接し方が大きく関係していると考えられる。（FN、【オーストラリア】《W 校の友だちの態度》〈接し方〉より）

2018 年 7 月 28 日の FN より（上記の続き）
コウキはクラスの担任に、普段の行動が原因で嫌われており、信用もなく、友だちもいな

い、ということを教えてくれた。すると、アヤノが笑いながら「え、そこにすぐ友だちおるやん」と言い、トシキを指す。加えてシノが「そうやー！W 校の子はみんな友達やお。」と発言。シノがトシキに同意を求めると、トシキは照れながら「まあ、そうだね」と答えた。
INK69
＜例えば（シノ、トシキ、アヤノの）この言葉が嬉しかったとか、＞**それはないけど、嬉しかったは嬉しかった。普通に接してくれなくても嬉しかった。普通にさ、普通に接してくれたのと、優しく接してくれたのは嬉しかった。**

シノ、トシキ、アヤノが、コウキを当たり前のように友だちとして受け入れ、思いやりを持って「普通に接して」いて、その行動がコウキにとって「嬉しかった」という。

心が開かれていったコウキは、来年のイベントには引き続き参加したいという意志も示した。一方で、W 校に入学してレッスンを受けることへの不安を感じていることも明らかになった。（【W 校への期待と不安】《今の懸念》〈学校のようになることへの不安〉より）

INK72
（T 学院長の入学の誘いに対して）**入れって言われてもさ**＜土曜日ずっと空いとるんでしょ＞入るのは何が嫌なの？**入るとなると、ちょっとさ、また、前のように扱われたくないからな、んー・・・**＜また、なに？＞**入るとなると、学校のようになんかさ、なりそうでさ。**こわいんや？＜一回体験に来ればいいやん、ならへんよ。オーストラリアに行った子もみんな一緒やって＞**いや、いいです。**

コウキは、学校で教師やクラスメイトと上手く人間関係が構築できず、人と関わることに自信を失ってしまっている。この結果、週 1 回の W 校のレッスンに通うことで、現在、心地の良い居場所だと考えている W 校にも居場所が無くなってしまうことを懸念している。サマースクールを通して、人と関わることへの自信を多少は取り戻したものの、まだ、コウキの中で葛藤があることが窺える。

4-1-3. 中学・W 校入学後

T 学院長から、2018 年 12 月より、コウキが W 校のレッスンに通うことになったという報告を受けた。2019 年 5 月に行ったインタビューでは楽しんで W 校に通っていることがわかった。楽しく通えているのは、一緒にレッスンを受けている仲間の存在が大きいようだ。（【W 校入学後】《楽しさ》〈仲間がいるから楽しい〉より）

INKK1
何で楽しいの W 校？…**楽しいから楽しい。みんなと一緒だから、ひとりじゃないから。**

筆者の目から見ても、レッスン中は笑顔が絶えず、楽しそうな様子が伝わってきた。2019 年 4 月に中学校に上がったコウキは、5 月に行ったインタビューで中学校での様子を話してくれた。そこでは、小学校から友人関係が好転している様子が語られた一方で、中学校の教師に恐れている姿も確認できた。（【中学校】《学校の教師への恐怖》〈怒られるのが怖い〉より）

INKK10
（体育の先生をこわいと思っている）体育のとき関わらなくていいの？**関わらないといけないよ。**どうしてるの？**その人の機嫌を損ねないようにしてるだけ。**機嫌を損ねないように気を付けられるんやね？**うん、その気になりゃ、おれだって忘れ物しない、その気にならないから忘れ物する。**

コウキは教師に怒られることを心配し、教師の顔色を伺いながら自分の行動を抑制するようになっていた。この行動は小学校時代の経験に関係があるかもしれない。また、なかなか勉学に対するやる気を出さないコウキに対して、親の忠言が増しているようで、家庭も思い切りリラックスできる場ではないことが窺える。

そんなコウキにとって、W 校は居心地の良い「第三の場」なのであろう。W 校のレッスンでは、教師や仲間に対する遠慮は見られなかった。（【W 校入学後】《W 校の友だちとの関わり》〈仲間に甘える〉より）

V5
（挙手をした人から英語で近況を話す。コウキは既に発表している。）「Who’s next?」と聞くと、また、コウキが「ハイッ」と元気よく手を挙げて、B 先生が「You finished!」と言うと、メンバーから笑いが起きた。話すことは考えていなかったよう。コウキは自分を置いて、W 校のクラスメイトがカラオケに行っていたというエピソードを話して、「ひとりはさみしいんだよ〜」と甘える。

後先考えずに、何でも積極的に手を挙げるというのは以前から見られていたコウキの特徴で、コウキが B 先生に怯えていたり、発言を遠慮したりする様子はなかった。いつもと同じ様子が見られたことから、中学校で教師の顔色を伺って行動している様子と比較して、W 校では安心が保たれているのが確認できる。レッスンの最後には以下のような場面も見られた。（【W 校入学後】《W 校の友だちとの関わり》〈友人関係への不安〉より）

V14
コウキが「あー、でも俺って異常者？」と B 先生に聞く。「ううん、先生はそう思わん」と軽く答えると「よかった」と回答。（略）コウキが他の生徒に「みんなは？」と聞くと、みんなが「フツー（笑）」と答える。コウキは「よかったー」と安心したように笑う。

以上の通り、学校での教師やクラスメイトからレッテルを貼られ自信を失っていたコウキであったが、W 校にて甘えることのできる大人や仲間を見つけた。コウキにとって心の平穏が保たれる「第三の場」を得たことは確かである。しかし、同時に、小学校時代の辛い経験から、人への不信感や、自分への劣等感はなかなか拭えないでいることも明らかになった。コウキの葛藤は続いている。

4-2. シノの変化

データを元に、サマースクール参加前、サマースクール参加中・参加後の 2 つに分けて、コウキとの関わりの中でどう変化していったかを記述していく。

4-2-1. サマースクール参加前

まずはサマースクール参加前のシノを描いていく。下記の FN より、事前研修時の印象からコウキに対して不安を抱いていたことがわかった。

2019 年 7 月 24 日の FN より
T 学院長からの報告。シノはホームステイ先が発表された際に、コウキと一緒のホームステイ先であることへの不安を母親に話していたという。母親はシノからその不安を聞いて、電話にて W 校の方へシノの不安と懸念を伝えた。

これについてインタビューでも、シノのコウキに対する不安は事実として持っていたことが明らかになった。シノは、事前研修会時にコウキが「ドアに首挟んどった」行動などから、コウキとは合わないかもしれないと感じていたという。

コウキに対し、このような感情を持っていたシノは、コウキの不可解な行動に対しても見て見ぬふりをしていた。(【変化】《マイナスの感情》〈コウキへの無関心〉より)

INS6
＜シノちゃんはコウキくんのこと、最初はちょっと友達遠慮したいかなって思った？最初から OK やった？＞**最初は（ドアに首を挟むなどの行動に対して）何しとるんやろなって思った。近づいてもいいけど、ちょっと何かしても知らへんよって感じで、無視やったけど、私に関係ないで。**

シノは当初、コウキの危険な行動に対しても「私に関係ない」という気持ちから何のアクションも起こさなかったという。ここから、シノのコウキに対する無関心が窺える。

4-2-2. サマースクール参加中・参加後

サマースクール参加前にはコウキに対する無関心が見られたが、サマースクールに参加し、時間が経つに連れてコウキへの態度が変わっていく。

2018 年 7 月 28 日の FN より（再掲）
コウキはクラスの担任に、普段の行動が原因で嫌われており、信用もなく、友だちもいない、ということを教えてくれた。すると、アヤノが笑いながら「え、そこにすぐ友だちおるやん」と言い、トシキを指す。加えてシノが「そうやー！W 校の子はみんな友達やお。」と発言。

ホームステイが始まり、コウキと関わる時間が増えた結果、「W 校の子はみんな友達」という発言が生まれた。事前研修時の不安や、コウキへの無関心の状態から見ると、大きな変化である。

インタビューの結果、このようなシノの変化の背景には、コウキを認める心の芽生え、さらにはコウキに対する憧れの心の芽生えがあることがわかった。(【変化】《理想の姿》〈コウキへの憧れ〉より)

INS7
＜（コウキと）どの辺からお友達になった？面白いなとか＞**いつも何か面白いこと言った**

り、冗談言ったり、自分から積極的でいいなって思った。＜それいつ頃思ったの？＞**向こう行ってから。何でも人に言うからいいなって。**
INS9
＜（コウキが積極的であるということで）なんでそう感じることができるんやろう？＞**私、あんまり積極的じゃないから。**＜ああいう風になりたいんだ。＞**やりたいんだけど、みんなに迷惑かけるっていうそこまでじゃなくていいから、やりたいって思う。**

以上の通り、当初はコウキに対して「合わないかも」と感じ、コウキの自由奔放な行動に対しても「無視」をしていたシノであったが、サマースクールを通して、コウキの良さを見つけ、自分にはないコウキの「積極」性に憧れの気持ちを抱くまでに変化した。

5. 考察

コウキは小学校において教師やクラスメイトから「空気が読めない子」「問題がある子」とレッテルを貼り続けられたことによって、自分に劣等感を持っていた。同世代の仲間と安心して関われる場を持っていなかったコウキであったが、サマースクールでは仲間を作り、その仲間に認められたことにより「第三の場」ができ、現在では楽しく W 校で英会話を学ぶことができている。本研究においてはある子どもが「包摂」されている状態を、「集団の中でその環境が快適だと感じられており、かつ、学びを得られている状態である」と定義しているが、コウキはサマースクールでの仲間との関わりを通して包摂が進んだと言えるだろう。

一方シノは、サマースクール前に、コウキに対する懸念を抱いていた。しかし、サマースクールを通して、コウキの良さを認める心を持ち、コウキの積極性から学びを得ていた。

このコウキとシノの変化は、原田の言う再包摂に当てはめることができる。再包摂の定義を再掲しながら確認すると、「今まで集団（=小学校）の中で包摂されていないにも関わらず、障害などの明らかなニーズがないために気付かれてこなかった子ども（=コウキ）が、集団（=W 校）の中で改めて包摂されることで、子ども同士（=コウキやシノ）が連帯を築き上げ、学びを得られ」たと言うことができる。また、このサマースクールでの事象から、すべての子どもにとって居心地の良い状態が保たれている「第三の場」では子ども同士の学び合い（=再包摂）が起こりやすい可能性が示唆される。

6. おわりに

本研究は「第三の場」における再包摂の可能性を探ることを目的とし、**「第三の場」という環境下で、他者との関わりを通して、子どもたちはどのように変化・成長するのか**という問いを立てて研究を行った。その結果、コウキとシノは W 校という「第三の場」を得た上で、仲間たちとの連帯の中での学び合い（＝再包摂）が起こったことが明らかになった。

インクルーシブ教育の理想を、すべての子どもが、仲間たちとの連帯の中で共に学び合っている状態とするならば、コウキのように他者との関わりに自信を失っている子どもや、

劣等感を抱いている子どもがいる状況は、インクルーシブ教育がなされているとは言えない。教育現場の教師たちが、日頃から教育に真摯に取り組んでいるにも関わらず、未だに包摂されていない状態の子どもがいる。これは本稿で述べている通り、今までの日本におけるインクルーシブ教育の捉え方が狭かったことも理由の一つだと考えられる。インクルーシブ教育を成し遂げるために、インクルーシブ教育の捉え方を再考すべき時期に来ているのではないだろうか。

今後、「第三の場」で得られた示唆をより多くの現場に活かしていくための課題として、本研究で起こった子どもたちの変化の要因を明らかにすることが残されている。今後は再包摂が起こった要因の解明を課題として取り組みたい。

【参考文献】

Ray Oldenburg （1999）The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other at the Heart of a Community, Marlowe & Company.

小田博志（2010）『エスノグラフィ入門　〈現場〉を質的研究する』春秋社.

韓昌完他（2013）「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察 －現状分析と国際比較分析を通して－」『琉球大学教育学部紀要』, 83, pp.113-120.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法　原理・方法・実践』新曜社.

野原ゆかり（2016）「外国人とのやりとりの経験は日本人の言語使用の意識を変えるか―中高年の日本人男性を対象に―」宇佐美洋編『「評価」を持って街に出よう―「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』くろしお出版, pp.107-121.

原田大介（2017）『インクルーシブな国語科授業づくり―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』明治図書出版.

文部科学省（2012）「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）」（2019/08/30 最終閲覧）,
< http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm> .

湯浅恭正・新井英靖（2018）『インクルーシブ授業の国際比較研究』福村出版.

渡邊万里子（2018）「児童英語教育における人間的成長の軌跡―Natural discourse のインタラクション分析に基づいて―」『人間生活文化研究』大妻女子大学, 28, pp.20-45.

---

1 UNESCO（1994）The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO: Paris.

2 障「がい」の表記には様々な議論があるが本稿では公文書に則って「障害」と表記する。

3 本稿における「再包摂」は、 原田（2017）の定義を適用する。

4 本稿では、年齢に関わらず W 校で英会話を習う子ども全員を「生徒」と呼ぶこととする。

5 筆者が参与観察を行ったホームステイ先には、コウキ、シノに加え、トシキ（仮名・男・小 5）とアヤノ（仮名・女・小 4）が滞在した。4 名とも別々の学校である。