

なぜ当事者駆動型の学習環境設計が必要か
—言語教育におけるインクルージョンの実現のために—
**Why Do We Need a Students With Special
Needs-Driven Language Learning Design?**
— For the Implementation of Inclusive Language Education —

植村麻紀子¹
中川 正臣²
山崎 直樹³

要 旨

現代のさまざまな言語教育の教授法には、共通する一つの悪弊が存在する。それは、学習者がすべて、同じように動き、同じように知覚し、同じように認識をすることができるという前提の上に成り立っているということである。「平均的な学習者」のイメージに基づいて設計されてきた従来の言語学習の方法は、学習者それぞれの認知特性や学習スタイル、母語の違い、障害の有無といった多様性を十分に尊重してきたとはいえない。そのような問題意識から始めた筆者らの研究活動が、数回の研究集会を通してどのように変容したかを概述し、「当事者駆動型」の言語学習環境設計の必要性について述べる。

1. はじめに

筆者らは、国内外の高校・大学等で中国語教育、韓国語教育に長く携わってきたが、その間、世間的には「障害」と呼ばれる運動的・感覚的・認知的属性の多

¹ 神田外語大学外国語学部

² 城西国際大学国際人文学部

³ 関西大学外国語学部

様さ、言語的背景の多様さ、あるいは外向性・内向性などの個人的な指向の多様さなどが原因で、少なからぬ学習者が外国語を学ぶ授業の中で、学習に困難を感じているのを目にしてきた。彼らとの関わりを通して、「平均的な学習者」「多数派の学習者」のイメージに基づいて設計されてきた従来の外国語学習環境は、学習者それぞれの多様性を十分に尊重していないのではないかという問題意識を持った。本稿では、このような問題意識から始めた筆者らの研究活動が、3回の研究集会を通してどのように変容したかを概述し、「当事者駆動」の必要性を提唱するにいたった経緯を述べる。

なお、本稿で「当事者」と呼ぶのは、ジュリア・カセム他(2014)が示した、①身体的排除(肢体不自由)、②感覚的排除(視覚や聴覚の障害、自閉症による過剰な感覚的刺激による苦痛)、③知覚的排除(専門用語や文字の認識が困難)、④デジタル化による排除(IT技術による情報格差)、⑤感情的排除(社会からの疎外感、個人や組織における孤独感等)、⑥経済的排除のうち、⑥経済的排除を除く①から⑤までの排除を受けている人々のことである。

2. 第一回研究集会と第二回研究集会の概要

筆者らは、冒頭に述べたような問題意識に基づき、第一回研究集会⁴では「言語教育におけるユニバーサルデザイン化」をテーマに、現状の「何を」「どのように」変えていくべきかについてディスカッションを試みた。

続けて2つの研究集会を自ら企画・運営した。第二回研究集会⁵は、「〈すべての学習者〉の学びを保障するために我々は何を変えるべきか」をテーマとし、専門家の講演や上述のような「当事者」に教えたことのある言語教師の経験談を聴き、第三回研究集会⁶では、「言語教育におけるインクルージョンを考える～当事

⁴ 言語文化教育研究会 2017年度月例会特別企画。2018年3月2日。早稲田大学早稲田キャンパス

⁵ 外国語授業実践フォーラム第15回会合。2018年3月31日。関西大学千里山キャンパス

⁶ 外国語授業実践フォーラム第18回会合。2019年8月31日。立命館大学東京キャンパス

者の声を聴く～」と題して当事者の声を聴いた。この章では、第三回研究集会において当事者の声を聴くに至った経緯として、第一回、第二回研究集会の概要についてまとめる⁷。

2.1 第一回研究集会「言語教育におけるユニバーサルデザイン化を考える」

2.1.1 それぞれの研究動機

第一回研究集会では、筆者らが「言語教育におけるインクルージョン」に関心を持ったきっかけや興味の重点についてまず初めに報告した。

中川は、2011年に訪問した療育センターに通う子どもたちの姿を見て、自分は言語教師（韓国語教員）として彼らに何ができるのだろうかと感じたことが研究動機の一つとなっている。また、「話してみよう韓国語・中高生東京大会2018」で最優秀賞をとった脳性麻痺による肢体不自由の学習者の韓国語習得過程に関心を持ち、現在ではその学習者を「研究パートナー」として共同研究も行っている（3.3節参照）。

山崎の研究動機は「情報保障」の問題である。2011年の東日本大震災で日本中国語学会の公式ウェブサイト「多言語・情報弱者対応災害支援リンク集」を開設した際、日本語がわからないことによる情報障壁だけでなく、視覚や聴覚、あるいは自閉症などによるコミュニケーション上の障壁を抱えた人への情報保障へと関心が広がった。また、大学入試で何らかの配慮をされて入学した学習者が、入学後にその大学のすべてのリソースにアクセスできているのかといった問題や、これまでの言語教育スタンダードに掲げられているCan-Do指標は、固定的・具体的でありすぎるが故に、そこに指定された情報入手のための経路もしくは情報伝達のための経路が使えない学習者がいることを想定していないことも問題視するようになった（3.2節参照）。

⁷ 計3回の研究集会で用いた資料については、山崎が管理する「言語教育におけるインクルージョンを考える」というウェブサイトで公開している（<http://incl4lang.html.xdomain.jp/>）。

植村は、「発達障害」に関するテレビ番組⁸や自閉症の子供を持つ友人の話などから、一部の学習者の成績不振の要因は、本人の努力不足や学習習慣の欠如だけではないのではないかと考えるようになった。同番組によると、発達障害者の中には、複数の音声の中から注目すべき声だけを聞き取ることが苦手だったり、視界全体が白く霞んで見えるといった、聴覚障害や視覚障害に通ずるような「困り感」を感じる人もいるという。発達障害は診断が難しく、本人も自覚していないことがあり、グレーゾーンの学生に診断を下すことがかえって逆効果になる場合もある。よって、最も現実的な対処法は、そのような極めてプライベートな原因を探ったり、学習者情報の欠如を嘆いたりすることではなく、インクルーシブな言語学習環境を前もって整備しておく必要があると考えた。

2.1.2 言語教育のユニバーサルデザイン化

上述のような問題意識で先行研究を探してみると、英語教育や小・中学校のさまざまな教科学習においては、実践報告や学習障害を持つ児童向けの教材などが既に複数存在することがわかった。2016年には「日本授業UD学会」が発足し、障害の有無に関係なくすべての子どもが学び合い、学習を深めていくことを目指す「授業のユニバーサルデザイン化」が追求され、初等・中等段階の教員を中心に、授業やクラス経営での工夫等が実践報告されている。また、アメリカでは、CAST (Center for Applied Special Technology) が2011年「学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン」⁹を発表し、認知的・方略的・感情的学習を支援する多様なオプションを提供し、カリキュラム・授業・教材設計等に存在している障壁を克服するためのフレームワークを示している。しかし、これらはいずれも言語教育に特化した動きではない。現状では、インクルーシブな言語教育を実践する

⁸ NHK スペシャル「発達障害～解明される未知の世界」(2017年5月21日放送)やNHK 総合・朝の情報番組「あさイチ」

⁹ <http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>

なぜ当事者駆動型の学習環境設計が必要か
—言語教育におけるインクルージョンの実現のために—

ためのガイドラインがなく、情報交換の場すらない中で孤立した努力を続けている教師がいることも事実である。高等教育レベルでは、JASSO（独立行政法人日本学生支援機構）2018『合理的配慮ハンドブック～障害のある学生を支援する教職員のために～』や、『よくわかる！大学における障害学生支援　こんなときどうする？』（竹田一則編著，2018，ジアース教育新社）といった書籍等も刊行されているが、それらは、障害を持つ学習者への対応方法の例示のみにとどまっている。筆者らは、当事者とともに学ぶ学習者の学びのあり方をも含めた、言語教育における「ユニバーサルデザイン化」（以下、UD化）とはいかなるものかを探るため、第一回研究集会では、山崎が次の表1のような枠組みでこの問題について考えていくことを提案し、この枠組みを用いて参加者と討論した。

表 1：学習環境 UD 化のために学校の中の誰が何をすべきかを示す見取り図

		誰が考えるのか？		
		大学等の教育機関	カリキュラムやコースの設計をコーディネートする人たち	個々の授業の構成を考える人たち
何を考えるか？	人的環境の改善	【1】 各種障害等「学習の障壁」となる諸問題について、当事者および周囲の教職員・学生に対して専門的立場からアドバイスを行い、サポートをする部局の設置。	【4】 ティーチング・アシスタント、ラーニング・アシスタント等の配備。	【7】 クラスメートが「困っている人たち」への理解を深められるような工夫。
	機材・物理的環境の改善	【2】 いろいろな活動の補助をする建物レベルでの機材（スクリーン、プロジェクタ……）等の整備、施設自体の UD 化。	【5】 実情に応じた教室（例：情報機器が使いやすい、グループ学習がしやすい……）の分配、個人レベルでの機材（情報端末等）の配備。UD化した教材の選択。	【8】 板書やプレゼン等、情報伝達の方式の改善など。
	教育理念・教育目標の改善	【3】 大学全体の3ポリシー（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）を多様な学習者に対応できるように見直す、学部レベルで3ポリシーを見直す。	【6】 カリキュラムやコースの目標を、多様な学習者に対応できるように修正をする。何が最終的に達成されなければならないかを優先し、そこにいたる道筋の多様性を許容する。	【9】 毎回の授業の成果物についても、多様な学習者に対応できるように、柔軟な対応をする。目標は固定しても経路は固定しない等。また、教室活動の UD 化（当然のように4つのスキルを要求しない、当然のように大勢の前でのパフォーマンスを求めない……）の促進等。

2.2 第二回研究集会「〈すべての学習者〉の学びを保障するために我々は何を変えるべきか」

第二回研究集会は、この分野における専門家の講演2本と、実際に授業で当事者と関わった経験のある言語教師の座談会という形で行なった。

竹村和浩氏（ビジネスブレイクスルー大学）の講演では、「スマート・イン

クルージョンという発想—インクルーシブ教育が日本を変える！—というテーマで、インクルージョンとは何か、障害とは何か、という大きなくくりから、障害と社会との関係性、インクルージョンをテクノロジーの助けを借りて実現しようという試み（「スマート・インクルージョン」という考え方）について語られた。村上加代子氏（神戸山手短期大学、現・甲南女子大学）の講演では、「特別支援からユニバーサルデザインへ—英語教育で目指したいこと」と題して、英語圏のディスレクシア（読み書き障害）教育から、音と文字を結びつける具体的な指導メソッドまで幅広く紹介された。

座談会では、脳性麻痺や学習障害を持つ学生への指導経験がある複数の言語教師が具体的な教育実践を報告し、その中の一人は言語教育におけるインクルージョンが実現することによって恩恵を受けるのは、これまで排除されてきた少数派だけではなく多数派も同様であることについて実体験から語った。

第二回研究集会で専門家の講演や教師の経験談を聞いた後、筆者らは今後どのような形でこの研究を進めていくべきか、先行研究や文献を読みながら模索した。新たに2名の共同研究者を加え¹⁰、それぞれが読んだ文献と、中川の進めている当事者インタビューについて情報共有する場を持ち（2019年3月1日・城西国際大学紀尾井町キャンパスでの勉強会）¹¹、第一回研究集会で筆者らが用いたフレーム（2.1.2節の表1）を見直してみると、そこには当事者の視点が抜け落ちていたことに気づいた。そこで第三回研究集会は、当事者を招いて、言語学習における困難点と、それをどう克服してきたか、周囲からはどのような支援が得られたかについて聴くこととした。

¹⁰ 池谷尚美氏（横浜市立大学・ドイツ語教育）、古屋憲章氏（山梨学院大学・日本語教育）

¹¹ 筆者らが読んだ文献リストや勉強会の記録も「言語教育におけるインクルージョンを考える」活動を伝えるウェブサイト上で公開している（<http://incl4lang.html.xdomain.jp/>）。

3. 第三回研究集会「言語教育におけるインクルージョンを考える—当事者の声を聴く—」

この章では、2019年度神田外語大学研究助成を得て開催した第三回研究集会について記す。当日のメイン企画である2名の当事者（肢体不自由、学習障害）の語りの内容については、ここでは採録せず稿を改めることとし、当事者の語りに入る前に行った口頭発表、植村（2019）、山崎（2019）、中川・松浦（2019）の概要について報告する。

3.1 当事者の語りに学ぶ—言語教育における<インクルージョン>を実現するためのフレームワークの開発に向けて—

この節は、筆者の1人・植村が、植村（2019）で発表した内容をまとめたものである。初めに植村、山崎、中川の研究動機（前述の2.1.1）とこれまでの活動内容（過去二回の研究集会の概要、参加した研修会や目にした新聞記事、参考文献等）を簡単に紹介し、当事者の声を聴くに至った経緯を話した。さらに、障害を持った学生が高等教育機関にどの程度いるかのデータを示した上で、(1)「当事者」とは「障害を持っている人」のことだけを指すのだろうか、(2)「インクルーシブ教育」とは、マイノリティである障害者を、マジョリティである健常者の考えやルールに合わせてインクルード（包摂）するという捉え方でよいのだろうか、という問題提起をした。

以下、大学等の高等教育機関に在籍する障害者に関するデータと、上記2点の問題提起について、当日時間の関係で割愛した部分も一部加筆して記す。

3.1.1 高等教育段階の障害学生数

2018年5月1日現在、障害学生が在籍している大学、短期大学及び高等専門学校は941校、全学校（1,169校）に占める障害学生在籍校の割合は80.5%に上る。在籍する障害学生数は33,812人で前年度より2,608人増加（うち大学が1,760人

増)、全学生に占める障害学生の在籍率は1.05%で、前年度より0.07ポイントの増加となっている。しかし、このうち学校から何らかの支援を受けている障害学生は17,091人(前年度より1,518人増加)で全学生数の0.53%、障害学生全体の50.5%にとどまっている¹²。

上記調査結果では、前年度に引き続き、障害学生数の大幅な増加が見られた。「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(以下、「障害者差別解消法」)が2016年4月に施行されてから、各大学等において障害学生支援体制の整備や取り組みが進み、障害学生の把握が進んだことが推測されるが、実際に支援を受けている学生の割合は依然として50%と低い。これは、障害学生自身が支援の要求をしていなかったり、障害を持っていることを明かさないことを望んだためかもしれない。しかし、「障害者差別解消法」に関する対応要領または基本方針、規程等がある学校が全体の54.2%(うち大学は59.1%)、支援の申し出等に関する対応手順を規定した文書があるのは42.6%に過ぎないことも一因といえるだろう。配慮を必要としているであろう学生の約半数にいまだに支援の手が行き届いていないことがわかる。

3.1.2 「当事者」とは誰か

本研究で筆者らが「当事者」としているのは、冒頭に述べたようなさまざまな排除を受けている人のことだが、果たして排除されるのは、障害者だけなのだろうか。まず「障害」をどう捉えるかを確認しておきたい。

2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」が2014年に日本でも批准され、障害の「医学モデル」から「社会モデル」への転換、すなわち、「障害は社会と個人間の関係性による」と捉えられ、2016年の「障害者差別

¹² 「平成30年度(2018年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」(JASSO:独立行政法人日本学生支援機構)より。ここでの「障害」の定義については同報告書参照。

解消法」では、不当な差別的取り扱いを禁止し、合理的配慮の提供が求められるようになった。

中西・上野（2003:9）は、「私たちは当事者を『ニーズを持った人々』と定義し、『問題をかかえた人々』とは呼ばなかった。というのも何が『問題』になるかは、社会のあり方によって変わるからである」と述べている。

65歳以上の人口が2007年に総人口の21%を超えて「超高齢社会」を迎えた日本において、さまざまな身体機能、認知機能が低下した高齢者のニーズも、障害者の持つニーズと変わらなくなりつつある。つまり、いつかは誰もが何らかの支援を必要とする当事者になる。また、高齢者に限らず、「ニーズを持ったとき、人はだれでも当事者になる」（中西・上野 2003:2）ことを自覚すると、社会に存在するさまざまな障壁を「自分ごと」と捉えられるのではないだろうか。中西・上野（2003:10）には次のような記述も見られる。

「障害者」に「問題」や「障害」を抱え込ませた原因は、社会のしくみの側にあるのだから、それを補填する責任が社会の側にあって当然だろう。そのように社会の設計を変えるということは、「障害」を持った（持たされた）人がハンディを感じずにすむだけでなく、障害のない（と見なされる）人々にとっても、住みやすい社会となるはずだ。

3.1.3 「インクルージョン」をどう捉えるか

次に、マイノリティである障害者を、マジョリティである健常者に合わせてインクルードするのが「インクルーシブ教育」なのか、を確認しておきたい。

原田（2016）、荒川・越野（2013）も指摘するように、文部科学省が掲げている「インクルーシブ教育システム」は、「障害のある者と障害のない者が共に学

ぶ仕組み」¹³と記され、ユネスコのインクルーシブ教育の捉え方とは異なっている。2005年のユネスコの文書 (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*) では、「(特別なニーズを有する) 学習者の一部がいかにして主流の教育に統合していくか、ということではなく、教育システム全体をいかにして学習者の多様性に対応するように変容させていくかを模索する方向性」と記されている。さらに1994年のサマランカ宣言¹⁴でも述べられているように、インクルーシブ教育 (Inclusive Education) は障害の有無だけでなく、言語の違いや経済的問題等で学ぶ機会を奪われている子供を含めた「すべての子どもへの教育」と捉える必要がある。

3.1.4 「インクルージョン」の実現は誰のためか

上述のように、「当事者」とは誰か、「インクルージョン」をどう捉えるか、という問題提起という形で、誰もが「当事者」ともいえること、そして筆者らが「言語教育におけるインクルージョン」の実現を目指すのは、何らかの排除を受けている当事者のためだけでなく、「すべての学習者」の学びの保障につながると考えるからであることを述べ、当日の発表では最後に、津田 (2008) 「当事者性を育てる」の一節を引用した。

私たちが社会的排除を受けている人と対等であろうとするならば、相手の世界に耳を傾け、私たちがその世界に寄り添おうとしなければならない。したがって私たちは、本人の語る言葉、さまざまな表現を尊重しようとする。本人の意思の尊重は、支援技術ではなく、対等になろうとする努力の一環な

¹³ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

¹⁴ ユネスコと協力したスペイン政府によって組織され、1994年6月7～10日スペインのサマランカで開催された世界会議では「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサマラ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)」を採択した。

のである。非対等性を自覚し、対等になろうと努力するということは、すなわち問題にたいする当事者意識をもっているということである。こうした意識はどのように涵養されていくのだろうか。(中略) 複雑な現代社会の中で生活する私たちは、日々の生活を送るだけで、たいした自覚もなく加害者になっていたり被害者になっていたりする。本来、さまざまな社会的な問題の当事者であるはずの私たちは、当事者意識を持たずに生活してしまっているのである。しかし、多くの社会的問題の解決で問われているのは、まさに私たちひとりひとりが当事者意識をもち、自覚的に解決に向けて行為していくことなのである。(中略) まず問題と出会い、その問題を自分の問題として捉え、その問題解決のために考え、行為するという一連の過程は、当事者性が深まっていく過程である。インクルーシブな社会に向かう実践の中には、この過程が内包されていなければならない。

3.2 これまで学習設計で見過ごされてきた学習者側の事情— Can-do 能力記述文再考—

この節は、筆者の1人・山崎が、山崎(2019)で発表した内容をまとめたものである。この発表の目的は、言語教育で使われる「スタンダード standards」をユニバーサル・デザインの観点から検討し、よく使われているスタンダードの能力記述[ここでは例として『外国語学習のめやす』(国際文化フォーラム, 2012)を使う]が、いかに多数派の視点で記述されているものであるかを示すことであった。

なお、能力記述の具体例、問題点の詳細な検討、能力記述文から「本質的なゴール」が抜け落ちる原因となる方法論的な欠陥についての検討は、山崎(2020)を参照していただきたい。

3.2.1 検討の観点

以下で、『めやす』に示されたCan-Do能力記述文を検討していきたい。検討の観点は、次のとおりである。

もし、外国語を教える教室の中に、目や耳の不自由な人がいたら、肢体の不自由な人がいたら、あるいは、その他の障害（※）のある人がいたら、その能力記述文は学習目標として妥当か（※「その他の障害」として、難読症などの学習障害を含む発達障害、あるいは精神障害などを想定）。

3.2.2 能力記述文の問題点

主な問題点を以下に示す。

[1] 情報の経路を限定している

「口頭で伝える／やりとりする」のように、情報の経路を限定した能力記述が多数存在する。もちろん音声言語を使用しない学習者にとって、この記述は意味をもたない。また、その能力記述が想定する場面において「口頭で」が本質的に必要な要件かどうか検討が必要である。

[2] 情報へのアクセスが保障できない

「～を見て必要な情報を読みとる」能力はもちろん必要である。また、このような能力の訓練のため「機器、薬品、食品の説明書き、各種施設の案内図」などを教材として使用する活動は、言語を教える教師の好むところである。しかし、視覚の障害のためその情報にアクセスできない学習者もいれば、発達障害等のため文字の認知に困難を覚える／時間がかかる学習者もいる。

[3] 学習者相互のインタラクションの前提

能力記述の中には、「話しあう」「語りあう」のように学習者相互のインタラクションを前提としているものもある。

このような指標は、学習者が1つの情報伝達経路（例：音声による伝達、視覚

による伝達……)を障壁なく共有しているという前提を感じさせる。

また、初級段階の学習者の「話しあう」「語りあう」は目標言語で難しいことから、母語の使用も想定されていると考えられるが、それは、学習者が母語を共有している(あるいは、目標言語以外の高度に運用できる共通の言語を共有している)ことを前提としている。当然、「母語が、日本語の音声言語ではなく、日本手話であったら?あるいは、日本以外の国にルーツがあり、母語が日本語ではなかったら……」という問題が生じる。

3.2.3 共通する問題点

3.2.2節で指摘した問題 [1] [2] [3] は、さらに、次のような共通した問題点も孕んでいる。

「多数派のデフォルトの情報経路を共有できない場合、多数派はどう行動すべきか」という知識・スキル・態度を学ぶことまでを、言語教育のスタンダードは射程に入れているか?

3.2.4 問題の解決に向けて～インクルーシブデザイン

上述の諸問題が見過ごされてきた原因として、さまざまなタイプの当事者からの視点を、言語教育従事者が共有してこなかったことが挙げられる。この現状を変革するには、重要な当事者がデザインの段階から共同作業員として参画する「インクルーシブデザイン Inclusive Design」のアプローチが1つの解決策となるのではないか(このアプローチについてはジュリア・カセム他編著(2014)を参照)。

3.3 脳性麻痺を持つある学習者にとっての韓国語学習—特別支援教育から高等教育の世界へ—(中川・松浦)

この節は、筆者の1人・中川が、中川・松浦(2019)で発表した内容をまとめ

たものである。中川・松浦（2019）では、本研究の共同研究者であり、また脳性麻痺（による脳原性・上肢機能障害両上肢1級、移動機能障害1級）を持つ韓国語学習者、松浦歩美さん（以下：歩美さん）と進める共同研究について報告した。

3.3.1 研究の概要

現在、中川と歩美さんは韓国語教育におけるインクルージョンを実現するために共同研究を行っている¹⁵。歩美さんは12年間通った特別支援学校を2019年3月に卒業し、4月に大学に入学、韓国語を専攻しながら自身の目標を達成していく過程を追う事例研究を、その研究の1つとして行っている。

次の表2のように、歩美さんに対するインタビュー調査はこれまで3回実施した¹⁶。中川・松浦（2019）では、第1回のインタビューの結果、つまり特別支援学校を含めたこれまでの学習環境と、言語学習状況について歩美さんが発表をし、必要に応じて中川が補足説明をした。

表2：これまで実施したインタビュー調査の概要

回/日	対象	調査目的	時間
第1回 2019年 1月28日	歩美さん・ 保護者同席	特別支援学校を含めた、 これまでの学習環境と言 語学習状況を把握する	1時間33分
第2回 同4月28日	歩美さん・ 保護者同席	大学入学時の学習環境と 言語学習状況を把握する (1)	1時間34分

¹⁵ 筆者（中川）と歩美さんが共同研究を行うまでの経緯については中川（2020）を参照されたい。

¹⁶ 本報告をした8月31日以降、本稿執筆までの間に第4回インタビューを行った（10月27日）。

第3回 同6月1日	歩美さん・ 保護者は別々	大学入学時の学習環境と 言語学習状況を把握する (2)	歩美さん1時間8分/ 保護者38分
--------------	-----------------	-----------------------------------	----------------------

3.3.2 大学入学前の学習環境と直面した学習上の壁

歩美さんは小学部3年の時に見た韓国の時代劇ドラマの影響から朝鮮王朝史に強い興味を持ち、韓国の文化と言語にも興味を持ったという。「好きだから話せるようになりたい」という思いから韓国語学習を始めたが、学習過程において[1]身体的な壁、[2]視覚認知の壁、[3]タスク理解の壁、[4]興味関心の偏りの壁、[5]見通しが持てないことへの壁を感じていた。韓国語学習に特化した壁としては、[2]視覚認知の壁と[5]見通しが持てないことへの壁が挙げられる。[2]視覚認知の壁では、ハングルという文字を認識するのに苦労したため、韓国語の漢字語と日本語の漢語の共通点を生かしながら、視覚的に韓国語の語彙を習得するアプリを特別支援学校の英語教師に勧めてもらい、これを活用していた。また、歩美さんはこれまで、上述した韓国語スピーチ大会以外にも韓国語作文コンテストなど複数の大会に出場することで韓国語能力を向上させてきた。しかし原稿を執筆する過程で[5]見通しを持てないことへの壁を感じており、家族や特別支援学校の教師に書きたい内容を引き出してもらったり、周辺の人々と対話をしながらアウトラインを考えることを通してその壁を克服してきた。

脳性麻痺は「受胎から新生児期（生後4週間以内）までの間に生じた脳の非進行性病変に基づく永続的なしかし変化しうる運動および姿勢の異常（亀山・川口・大城，2015:2）」と定義されている。したがって、脳性麻痺は運動機能のみに障害があると思われがちであるが、肢体不自由児の見落とされがちな困難として、視覚情報の見えにくさと情報処理の難しさを挙げるができる（筑波大学附属桐が丘特別支援学校，2017）。特に歩美さんのように痙直型両まひの場合、

身体的な壁の影響で、幼児期の認知発達が不十分になり（川間，2016）、学習障害の中でも図や文字を捉えづらい、字が上手に書けないなど視覚認知障害と思われることが起こりやすく、「発達障害」への教育支援の手だてが必要になる場合がある（米山，2016）。このことから中川・松浦の共同研究では身体的な側面と認知的な側面の両方に焦点を当てて研究を進めている（中川，2020）。

3.3.3 特別支援学校から大学への支援の移行手続き

脳性麻痺とそれに伴う認知的な壁を持つ歩美さんについて、大学に入学する前に2種類の支援依頼が行われている。一つは歩美さんが通った特別支援学校から大学へ送られた個別の教育支援計画（情報共有シート：移行支援）であり、もう一つは歩美さん自身が大学に提出した「配慮をお願いしたいこと」である。前者では長時間車いすに座ることの限界やノートテイクに時間を要することなどの身体的な側面の他に、興味のないことには理解に時間がかかること、複数の物事を同時に処理することが苦手であること、ペース配分や優先順位をつけることが苦手であること、理解できない時や困惑した時は表情が暗く、気力に欠けるように見えることなど、歩美さんの特別支援学校における学習上の特性と、特別支援学校が行ってきた支援内容が記されている。一方、後者は、履修登録の補助、講義の録音許可、ホワイトボード・黒板などの撮影許可、レポート等の提出期限や試験時間の延長の相談、授業開始に間に合わない場合の処置、介助者の補助等、歩美さんから大学への依頼と問い合わせが主な内容であった。歩美さんが進学した大学には障害等学生支援室が設けられており、現時点で大学側から必要な支援を受けている。

3.3.4 高等教育に求められるUD教育と特性に応じた支援

次の図1は、片岡（2015:29）で示されたユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の捉え方の図をもとに、歩美さんが特別支援学校から大学へ進学すること

によって移行する教育・支援（点線の部分）を示したものである。歩美さんの場合、所属する大学において韓国の大学における1年間の留学制度がカリキュラムに組み込まれているため、上から2段目の〈特性に応じた指導〉と上から3段目の〈工夫した指導〉は日韓の高等教育機関にまたがることになる。このような問題も含め、中川は歩美さんとともに、歩美さんを取り巻く学習環境の変化を考察し、大学及び韓国語教育におけるインクルーシブ教育の在り方について今後も模索していきたい。

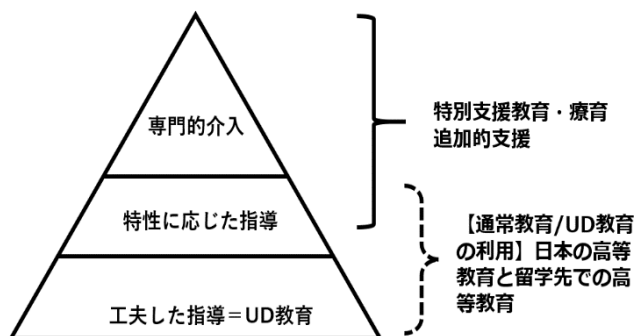


図 1：歩美さんが特別支援学校から大学に進学することによって移行する教育・支援

3.4 「当事者駆動」の必要性

上記3つの口頭発表の後、座談会形式で2人の当事者の声を聴いた筆者らは、当事者が言語学習について何を感じ、何を望んでいるかから出発し、言語学習環境設計の際には当事者との協働によっておこなう「当事者駆動型」研究の必要性を強く感じた。当事者の語りからは、彼らがどんな排除や支援を受けてきたかを具体的に知ることができただけでなく、文献だけでは実感としてつかめなかった、

言語学習における困難をより深く学ぶことができた。また、当事者を取り巻く人々、特に教師や友人等のサポートや関わりがどれだけ大切であるかを認識した。

一方、参加者アンケートからは、当事者の声を聴ける機会が少ないため、今回の研究集会が大変有意義であったこと、支援体制の不在という問題が個々の教育機関の課題であるとともに、言語教育全体の課題ともいえることが見てとれた。

以上、計3回の研究集会を通して、これまで当事者抜きの言語教育研究や教師研修が行われてきたことを筆者らは再認識した。また、現在の言語教育研究では、学習者の動機づけ、オートノミー、言語学習適性、多元的知能等、学習者要因の研究が大きな比重を占めているが、本研究が当事者の視点を加えることで、学習者要因研究がさらに包括的な視点を持つことになる。

4. まとめと今後の課題

そもそも私たちはみな同じように見えているわけでも、聞こえているわけでも、物事を認知できるわけでもないという当たり前の事実を、当事者の語りから学ぶことで、いったいどんな要素が外界との情報のやりとりを成立させているかという、コミュニケーションの構成要素をもう一度捉え直して言語教育に当たる必要があると筆者らはいま強く感じている。視覚や聴覚での知覚活動や他者とのコミュニケーションが欠かせない言語学習において、障害の有無を問わず、学習者ひとりひとり、見え方や聞こえ方が異なること、コミュニケーション手段にも好悪や得手不得手があるのだということを教師が再認識し、多様な学習者に真剣に向き合う必要がある。

今後、筆者らは、比較的「極端な」位置にいる人々を「重要なユーザー」とし、彼らのニーズや能力、学習スタイルや学習ストラテジーを深く理解し、彼らを共同研究者として、ともに設計に取り組む「インクルーシブデザイン」の手法で本研究に取り組む。可能な限りすべての人々がデザイン上の特別な変更や適応をすることなく使用できる「ユニバーサルデザイン」と、この「インクルーシブデザ

イン」は、究極的に目指すものは同じである。しかし、「インクルーシブデザイン」は特定のユーザーを客観視したり、ただデータを取るだけの対象と扱うのではなく、共に課題を見つけ、解決を試みる「参加型デザイン」であることに特徴がある。高齢者や障害者だけではなく、民族、言語、経済状況など広範囲にわたる問題、いわゆる「ソーシャルインクルージョン（社会的包摂）」を掲げる「インクルーシブデザイン」は、インクルーシブな社会の創造に貢献する言語教育のあり方を探る筆者らの研究と、その理念を共有している。

当事者や当事者を取り巻く人々と対話し、彼らと筆者らが一つの研究チームを形成する「当事者駆動型」でインクルーシブな言語学習環境を設計し、その成果を「すべての学習者」の学びの保障につなげていきたい。

参考文献

- 亀山富太郎・川口幸義・大城昌平 編著 (2015), 『脳性麻痺ハンドブック—療育にたずさわる人のために』. 医歯薬出版株式会社
- 荒川智・越野和之 (2013), 『インクルーシブ教育の本質を探る』, 全障研出版部
- 植村麻紀子 (2019), 「当事者の語りに学ぶ—言語教育における<インクルージョン>を実現するためのフレームワークの開発に向けて」, 外国語授業実践フォーラム第18回会合 口頭発表資料 (2019.8.31 立命館大学東京キャンパス)
- 片岡美華 (2015), 「ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察」, 『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第66巻』 pp.21-32
- 川間健之助 (2016), 「肢体不自由という障害の理解 ②心理学的な理解」, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校編著『肢体不自由教育の理念と実践』 pp.81-90
- (公財) 国際文化フォーラム (2012), 『外国語学習のめやす: 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』, ココ出版

- ジュリア・カセム他編著 (2014), 『インクルーシブ・デザイン：社会の課題を解決する参加型デザイン』, 学芸出版社
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2017), 『肢体不自由のある子どもの教科指導 Q&A』, ジアース教育新社
- 津田英二 (2008), 「当事者性を育てる」, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科 ヒューマン・コミュニティ創成研究センター編『当事者性を育てる インクルーシブな社会に向かう日韓の実践』, (神戸大学日韓交流学術シンポジウム, 2008年2月2日, <http://www2.kobe-u.ac.jp/~zda/07sympo/1-12.pdf>, 閲覧日: 2019年8月30日)
- 中川正臣・松浦歩美 (2019), 「脳性麻痺を持つある学習者にとっての韓国語学習—特別支援教育から高等教育の世界へ—」外国語授業実践フォーラム 第18回会合 口頭発表資料 (2019.8.31 立命館大学東京キャンパス)
- 中川正臣 (2020), 「韓国語教育におけるインクルージョンをいかに実現していくか—当事者の語りを土台にした研究—」, 『ドイツ語教育』24号 日本独文学会 ドイツ語教育部会 (印刷中)
- 中西正司・上野千鶴子 (2003), 『当事者主権』, 岩波書店
- 原田琢也 (2016), 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か?—サマランカ宣言との比較を通して」, 『法政論叢』第52巻第1号 pp.73-85, 日本法政学会
- 山崎直樹 (2019), 「これまで学習設計で見過ごされてきた学習者側の事情—Can-do 能力記述文再考—」, 外国語授業実践フォーラム第18回会合 口頭発表資料 (2019.8.31 立命館大学東京キャンパス)
- 山崎直樹 (2020), 「ユニバーサル・デザインの観点から can-do 能力記述文を再検討する」, 『外国語学部紀要』第22号 pp.73-86, 関西大学外国語学部
- 米山明 (2016), 「肢体不自由という障害の理解 ①医学的な理解」, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (編著) 『肢体不自由教育の理念と実践』 pp.58-80

UNESCO(2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*
(http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf, 閲覧日 : 2019 年 8 月 30 日)

付 記

本研究は、2019 年度神田外語大学研究助成「科研費申請促進助成」を受けて行なった研究の成果である。