

当事者駆動型の言語学習環境設計とは何か —言語教育におけるインクルージョンの実現のために—

植村麻紀子¹
中川 正臣²
古屋 憲章³
池谷 尚美⁴
山崎 直樹⁵

要 旨

本研究は、言語教育におけるインクルージョンを実現するための「当事者駆動型の言語学習環境設計」について論じたものである。本研究では、先行研究を土台に、「当事者駆動型の言語学習環境設計」とは、特定の状況において問題を意識せざるを得ない当の本人（当事者）との対話を通して、学習者が望むリソースへのアクセスが可能になる言語学習環境を、筆者らも「当事者」として、共に整備し、実践していくことであると捉えた。さらに今後の展開と課題についても言及した。

1. 本研究の経緯と目的

「平均的な学習者」のイメージにもと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

¹ 神田外語大学外国語学部アジア言語学科中国語専攻准教授。

² 城西国際大学国際人文学部国際文化学科准教授。

³ 山梨学院大学グローバルラーニングセンター特任講師。

⁴ 横浜市立大学国際教養学部非常勤講師。

⁵ 関西大学外国語学部外国語学科教授。

た筆者らの研究が、計三回の研究集会⁶を通して「当事者駆動型の言語学習環境設計」の必要性を提起するに至る過程については、植村・中川・山崎（2020）で述べた。同論文では、「当事者」をカセムら（2014:19-29）により示された6つの排除（①身体的排除、②感覚的排除、③知覚的排除、④デジタル化による排除、⑤感情的排除、⑥経済的排除）にもとづいて、「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」としたが、その後の研究活動を通じて、筆者らが考える「当事者」は、この分類に留まらないのではないかと考えるに至った。

そこで、本研究では、「当事者」と「当事者駆動」という概念について、先行研究を参照しながら改めて規定し直し、筆者らが進める「当事者駆動型の言語学習環境設計」とは如何なるものか明らかにする。それをふまえ、「当事者駆動型の言語学習環境設計」の今後の展開と課題について述べる。

2. 「当事者」と「当事者駆動」の概念

本章では、筆者らが進める「当事者駆動型の言語学習環境設計」における「当事者」と「当事者駆動」の概念を規定する。

2. 1 「当事者」とは

2. 1. 1 先行研究における「当事者」の位置づけ

「当事者」という用語は、研究者によって様々な捉え方をされてきた。それらの捉え方は大きく次の2つに分けることができる。

①問題をかかえさせられた当の本人を「当事者」とするという捉え方

⁶ 第1回：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）。第2回：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）。第3回：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）。

②当の本人と当の本人ではない人を区別せず、ある問題に関わるすべての人を「当事者」とするという捉え方

以下、①と②の捉え方に関し、詳細に述べる。①は「当事者」を「問題をかかえさせられた当の本人」（以下、当の本人）とする捉え方である。その目的は主権を奪われた人々の主権を取り戻すことにある。中西・上野（2003:9）では、

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。（中略）「問題をかかえた」人々とは、「問題をかかえさせられた」人々である、と言いかえてもよい。

と述べ、「当事者」が「自分のことは自分で決める」（中西・上野，2003:13）という自己決定権を強調する。中西・上野（2003）が「当事者」を個人として捉え、その個人が持つ自己決定権、つまり主権を強調する背景には、これまで障害者や性差別をされる女性など、あるニーズを持った人々の声が第三者によって解釈され、抑圧されてきたことがあると思われる。

中西・上野（2003）と同様に「当事者」とは当の本人であるという立場に立つ具体的な研究として「当事者研究」が挙げられる。「浦河べてるの家」で始まったとされる「当事者研究」における「当事者」について、斉藤（2014）は以下のように述べている。

障害をはじめとするさまざまな困難を持つ本人を指すことばで、周囲の家族や医療関係者、専門家ではなく“当の本人ですよ”ということを強調したことば（斉藤，2014:89）

当事者研究は「当事者」が他の「当事者」と対話する中で自己を再発見する営みであり、その理念は「自分自身で、共に」⁷ということばに含まれている(石原, 2013:48)。この「共に」には当の本人だけではなく、支援者や専門家も含まれるが、当事者研究における語りの主体、研究の主体はあくまで当の本人である。

このように当事者研究における「当事者」の定義の背景には、中西・上野(2003)と同様、当事者の主権を取り戻し「当事者が自分自身の問題として対処しなおそうとする動き」(斉藤, 2014:91)つまり自己決定権の回復がある。また、当事者研究において「当事者」が当の本人であることを強調するもう一つの理由には、当の本人の問題を個人の中に閉じ込めず、当の本人がその問題を他者に開き、自己を再発見しようとする意図がうかがえる。

一方、②は当の本人と当の本人ではない人を区別せず、当の本人が抱える問題に関わるすべての人を「当事者」とするという捉え方である。津田(2008:12)は、中西・上野(2003)が「当事者」を「ニーズを持った人々」と定義したことについて、「本人のニーズを専門家などの他者が本人に代わって規定することを許さないとする立場から、当事者をこのように定義することには大きな意味がある」と評価を示しながらも、同時に次のような2つの問題点を指摘している。1つ目は「当事者」を当の本人と見なすことで、当事者/非当事者という分け方が、社会的な問題を特定の人に固有の問題として囲い込む可能性があること、2つ目は、重度知的障害のある人や当事者意識のない加害者など、自覚のない当事者の存在を無視することになってしまうことである。

津田(2008)が「当事者」の問題を当の本人の問題にすることや、「当事者」と「非当事者」を区別することに批判的な立場を示す背景には、「当事者」の問題を当の本人の問題としてだけではなく、社会全体の問題として捉えることでインクルーシブな社会の実現が可能になるという理念があると思われる。津田

⁷ 石原(2013:48)によれば、べてるの当事者研究の理念である。

(2008:6) は「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、当事者性が深まっていく過程の重要性を強調する。そのうえで、津田 (2010:16) は障害を例に「当事者」を以下の 3 つに分類している。

【当事者Ⅰ】

障害のある人たち本人や家族。障害の問題の痛みをはじめとした喜怒哀楽を表現する人⁸

【当事者Ⅱ】

障害の問題に触れた人たちの中で、障害の問題を自分の言葉で自分のこととして語ることができるようになる人

【当事者Ⅲ】

障害のある人たちの排除によって成り立つ社会を構成するすべての人

【当事者Ⅱ】 は障害の問題を社会の問題として考え、自分自身につながる問題として捉えようとする立場であり、当の本人やその家族ではないものの、その問題に対し当事者性を持つ人と言える。一方、**【当事者Ⅲ】** は障害の問題を当の本人個人の問題として捉えたり、政治や行政の責任としたりすることにより、結果的にニーズや問題を抱えた人々を社会から排除することに加担することもありうると考えられる。このように津田 (2010) では、すべての人を「当事者」とすることで、障害の問題はすべての人にとって自分自身の問題であるという視点にもとづく、社会連帯による問題の解決を試みている。

⁸ 家族であっても、当の本人の思いや痛みを共有できない場合は「当事者Ⅰ」とは言えない場合があると推察するが、その点について津田 (2010) では言及していない。

2. 1. 2 本研究における「当事者」とは

以上、「当事者」に関する議論を「当事者」の捉え方にもとづき、大きく2つに分類したうえで整理したが、本研究の目的は、言語教育研究における「当事者」の定義の統一化を図ることではない。筆者らは「当事者」の定義はその研究が何を指すかによって異なると考える。ここでは本研究における「当事者」を以下のように規定する。

本研究における「当事者」：特定の状況において問題を意識せざるを得ない当の本人

例えば、脳性まひという障害を持つ学習者が言語学習において何らかの問題に直面し、それを改善したいというニーズを持った時、その学習者は「当事者」になる。そして、本研究においては、「当事者」（当の本人）が抱える問題やニーズを、当該の「当事者」個人に宿るものとしてではなく、当該の「当事者」と「当事者」が置かれている文脈や環境との関係性により立ち現れる可変的な現象として捉える⁹。野口（2016:17-18）では、「当事者」と「当事者」が置かれている環境との関係性に関し、次のように述べられている。

個々の凸凹が環境（人的環境、物的環境、制度、文化など）とマッチしないときに、何らかの困難さが起こると考えられます。つまり、環境の側に凸凹があるのです。（中略）困難さを個と環境との相互作用にあるもの、と考えたときに、ある困難さを解消する場合は、その人自身とその人を取り巻く環境の両方を分析し、どこがマッチしていないのか、なぜ困難さを感じている

⁹ 山本（2016:12）では、「私が当事者である『あなた』をどのようにとらえているかといえば、何らかの事象を経験している人であると同時に『あなた』を取り巻く文脈や関係性、状況を含むダイナミックな存在」と表現している。

のか、その困難さを解消するためには、どのような方法があるのかを考える必要があります。そして、インクルーシブ教育を実践していくためには、この「環境」をどう整備していくかが大切なポイントになります。

以上のような「当事者」と「当事者」が置かれている環境との関係性に関する議論を参考に、本研究では、「当事者」を個人としてだけ捉えるのではなく、個人と環境（人的環境、物的環境、制度、文化など）の関係性が可変的であることを前提に理解することをおし、「当事者」が抱える問題やニーズの内実に迫ることで、言語学習環境の変革を試みる。

では、本研究の題目に含まれる「当事者駆動型の言語学習環境設計」の「当事者」とは誰を指すのか。前述した脳性まひという障害を持つ学習者を例にするならば、筆者らは脳性まひという障害を持っているわけではないため、脳性まひという障害の当事者ではない。しかし、筆者らが、その学習者が問題として意識していることに向き合い、共に言語学習環境設計を改善したいというニーズを持った時、その学習者同様、筆者らも言語学習環境設計の改善という側面における「当事者」となると言える。

2. 2 「当事者駆動」とは

2. 2. 1 先行研究における「当事者」の語りの位置づけ

前節では、本研究における「当事者」を「特定の状況において問題を意識せざるを得ない当の本人」と定義すると同時に、「当事者」が抱える問題やニーズは当該の「当事者」が置かれている文脈や環境との関係性により立ち現れる可変的な現象であることを示した。この可変的な現象である「当事者」のニーズや問題は、当事者の語りをとおして、可視化される。そこで、本節では、まず、これまでの言語教育研究において当事者の語りがどのように扱われてきたかを概観する。次に、それらの先行研究を参考に、本研究における「当事者駆動」を規定する。

言語教育研究における当事者の語りの扱われ方を概観するにあたっては、三代（2021）が参考になる。三代（2021）では、主に言語教育研究におけるナラティブ・アプローチ、すなわち語りを取り入れた研究のうち、当事者によるナラティブを扱う研究手法として、オートエスノグラフィ（自己エスノグラフィ）、当事者研究、ライフストーリー研究の三つが紹介されている。以下、事例を挙げながらそれらの研究を概観する。

(1) オートエスノグラフィ

オートエスノグラフィとは、「当事者が自身の経験を社会的文脈のなかに位置づけながら、当事者のナラティブから当事者の経験を研究する方法」（三代，2021:45）である。言語教育に関する分野においては、言語学習の当事者である学習者が自らの言語学習を省察したり、その学習におけるアイデンティティの変容を認識したりする過程が、オートエスノグラフィによって記述されている。例えば、日本語教育研究においては、移動する子どもや移住者自らが当事者として、オートエスノグラフィにより自らのナラティブを記述する研究が見られる。

その一例として、李（2013）が挙げられる。李（2013）には、幼少期から日本と韓国を行き来しながら複数言語環境で成長した「移動する子ども」である李自身の経験が描かれている。李（2013）はオートエスノグラフィという研究方法を用いる理由について、「語り部の声そのまま書き手の声となることで、テーマの捉え方そのものに当事者性を帯びさせること」（李，2013:120）と述べる。つまり、「移動する子ども」であった李自身が、自分を対象に、複数言語話者の「ことば」と「アイデンティティ」に関する研究を行うことにより、当事者の視点から「移動する子ども」の「ことば」と「アイデンティティ」という問題を捉え直せる可能性があることを指摘している。

また、近年では、協働でオートエスノグラフィに取り組む、コラボラティブ・オートエスノグラフィという研究方法も見られる（三代，2021:47）。

(2) 当事者研究

英語教育研究者である檜葉みつ子・柳瀬陽介は、「浦河べてるの家」における当事者研究の中心人物である向谷地（2017）を参照しながら、当事者研究を次のように（再）定義している。

ある問題を抱えて苦しむ焦点当事者が、協働研究当事者という『仲間』と共に、その問題について『研究』というモードで『語る』ことにより、問題との和解法を見出す共同体的実践文化（檜葉・柳瀬，2020:107）

また、中川・柳瀬・檜葉（2019）では、現在の言語教育において、個体能力主義的なコミュニケーション能力論が主流になっていることを批判したうえで、当事者研究を参照することにより、次のようなコミュニケーション能力観の捉え直しが可能であるとしている。

社会学者の貴戸理恵も指摘しているように、コミュニケーションを可能にする能力とは本来個人の特性のみに帰属されるべきものではない（貴戸，2011）。それは、「二人以上の当事者のあいだに生じる関係性的な事柄」（貴戸，2011:8）であり、「私たち」の能力である。そして、コミュニケーションの産物である物語（ナラティブ）もまた、語りを行う当事者間の関係性の上に成り立つ「私たち」の物語である。（中川ら，2019:119）

このように中川ら（2019）は、主に学習者のコミュニケーション能力に関し、言語教育研究が当事者研究からどのような示唆を得られるかについて言及している。また、中川ら（2019）の続編にあたると思われる檜葉・柳瀬（2020）においては、当事者研究的な校内授業研究を行うことが提案されている。一方で、檜葉・柳瀬（2020）で想定されている当事者は教師であり、学習者ではない。

(3) ライフストーリー研究

ライフストーリー研究とは、「インタビューによる語りを、調査協力者の過去の経験である〈あのとき—あそこ〉の物語が、調査者と調査協力者の相互行為によって〈いま—ここ〉で構築されるストーリーである」(桜井, 2002, 2012)と捉えたうえで、「何が語られたかという語りの内容といかに語ったかという語りの方法を複合的に分析することで、調査協力者の主観的世界の構成に迫ろうとする」(三代, 2021:54)研究方法である。

言語教育に関する分野においては、主に日本語教育研究において、留学生、移民、その子ども、難民など、社会的少数者の経験を理解する方法として用いられている。

例えば、佐藤 (2015:241) は、自身が日本語教師として関わった一人の元留学生を対象に継続的にライフストーリーインタビューを行う中で、聴き手である自身の「構え」(日常の実践に埋め込まれた教育観や学習者観)と元留学生の語りが相互作用的に変容していく過程を描いている。このような言語学習者(語り手)、言語教育実践者(聴き手)が相互作用的に変容していく過程にもとづき、佐藤 (2015:221) はライフストーリー研究に内包される対話的構築性に関し、次のように述べている。

日本語教育におけるライフストーリー研究は、聴き手(主体)と語り手(主体)が、教える側/教えられる側として立場が異なることはあっても、言語教育の当事者同士であることがいえる。このことから日本語教育学におけるライフストーリー研究は、インタビューを当事者同士の対話、すなわち主体である語り手と、主体である聴き手との共同行為として捉えることができる。

このように佐藤 (2015) においては、双方が対話をとおして言語教育実践の構築に関与するという意味で、言語学習者、言語教育実践者がともに「言語教育

の当事者」であると捉えられている。こうした当事者観を踏まえ、佐藤（2015）は、日本語教育の実践者である自身が学習者にライフストーリーを聴き、書く意味について次のように述べている。

日本語教育実践者でもある私が、学習者である語り手の「声」を聴くというとき、どちらも当事者であると同時に、その立場性は異なる。（中略）学習者である語り手の「声」を聴いたときから、日本語教育の実践者として、私にはその「声」を私自らの実践に響かせていかなければならないという責任が生まれているのだ。（佐藤，2015:241）

佐藤（2015）における上述した言及から、言語教育研究としてのライフストーリー研究とは、言語学習の「当事者」の経験を理解する方法であると同時に、言語教育実践者が言語学習の「当事者」の「声」にもとづき、自らの言語教育観、学習者観を捉え直すとともに、それらを自らの言語教育実践に反映させようとする営みでもあることがわかる。

2. 2. 2 本研究における「当事者駆動」とは

以上、これまでの言語教育研究において当事者の語りがどのように扱われてきたかを概観した。これまでの言語教育研究における当事者の語りの扱われ方は次のようにまとめられる。

- 1) 言語学習者の語りをとおして、言語学習者の主観的世界を描く。
- 2) 言語学習者の主観的世界（言語学習者である当の本人が意識せざるを得ない問題を含む）は、言語学習者と言語教育実践者／研究者との対話をとおして、協働的に構築される。また、双方が対話をとおして言語教育実践の構築に関与するという意味で、言語学習者、言語教育実践者が共に言語教育

の「当事者」であると捉えられる。

- 3) 言語教育実践者／研究者は、対話をとおして協働的に構築された言語学習者の主観的世界にもとづき、自らの言語教育観、学習者観を捉え直すとともに、それらを自らの言語教育実践に反映させようとする。

上述した当事者の語りの扱われ方を参考に、本研究における「当事者駆動」を以下のとおり定義する。

本研究における「当事者駆動」：言語学習において何らかの問題を意識せざるを得ない当の本人と、言語教育実践者／研究者である筆者らが、共に言語学習環境設計の「当事者」として協働することにより、言語学習環境の変革を進めていくこと。

3. 「当事者駆動型の言語学習環境設計」とは何をどう設計するのか

前章では、本研究における「当事者」ならびに「当事者駆動」を規定した。本章では当事者駆動型の「言語学習環境設計」とは、どのような目的で、何をデザインするのかについて、まず、言語学習においては、学習者を取り巻く「状況」が重視されていることを述べ、次に「学習環境設計」という用語を用いたインストラクショナル・デザインに関わる研究を紹介し、それとの異同を述べる。

3. 1 言語学習における「状況」の重要性

Dörnyei (1994) は、第二言語学習の動機づけ (motivation) の研究から得られた成果を、(1) 言語レベル (language level)、(2) 学習者レベル (learner level)、(3) 学習状況レベル (learning situation level) に分類し、1980年代以降、(3) がより重要視されるようになったと述べている。そして、学習状況レベルは、「言

語学習のコース設定、教師、学習者のグループにおけるダイナミクス」などに起因する要素を含むと規定している。つまり、学習者が身を置く制度、その場にいる人との人間関係も含む「状況」が動機づけに影響を与える環境として重視されているわけである¹⁰。

3. 2 インストラクショナル・デザインにおける学習環境設計

黒上（1999:243）は、小学校のいわゆる「総合学習」という科目について、それが「自己学習能力」「自律」「自主性」などの高次な精神能力を育てるのに適していること、しかし、そのためには、「主体的に課題にかかわれる配慮」「深く考え自分なりの意見をつくり出せる雰囲気」「スムーズに学習できるリソースの配置」「自由に表現できる場の設定」といった環境デザインが重要であり、学習者と環境の相互作用がうまく働くよう環境が設計されていることが条件であると述べている。

また、黒上（1999:244）は、学習環境を構成する具体的な要素として、以下を列挙している。これを見ると「学習環境」が意味するのは、物理的な場所や単なる具体物のみではないことがわかる。

- 什器：椅子、机、作業台、掲示板、その他の家具
- 教材：実物、模型、プリント、写真、映像
- 資料：プリント、資料集、副読本、写真、映像、図書、事典
- 指示：プリント、コーナー表示
- 掲示：学習の流れ、学習経過、学習成果
- メディア：カメラ、ビデオデッキ、ビデオカメラ、インターネット、OHP、他

¹⁰ 動機づけ研究の対象の変遷については、守谷（2002）を参照した。

- 道具：工具、絵の具、マジック、OHP シート、実験器具
- 場：教室、オープンスペース、廊下、体育館、フィールド、コーナー
- 人：教師、ボランティア、校区の人々、専門家、友達
- 時間：モジュール、ノーチャイム、校時連続、課外
- カリキュラム：体験型、調査型、表現型

上記の見解は、インストラクショナル・デザインの領域における「学習環境設計」とは何を意味するかということと、学習環境設計の重要性を端的に表現している。

瀧辺・堀田・黒上（2000）は、子どもたちの主体的な学習をベースにした授業には、「子どもたちの主体性に任せすぎると教師の期待する学習成果に至らない場合が多く見られること」、「教師が学習成果を望んで学習制御をかけ過ぎると教師主導になり子どもたちの主体性を発揮する余地が少なくなってしまうこと」の2点のバランスから生じるジレンマがあることを指摘しており、それを解決する方法として、黒上ら（1998）が「学習環境設計」という指導方法を提案していると述べている（瀧辺ほか，2000:153）。瀧辺ら（2000:153）の説明によれば（黒上ら(1998)は未見）、「学習環境設計」とは「教師の意図を学習環境に委譲し、子どもたちから見ればあくまで主体的に学習に取り組んでいるにも関わらず、間接的に教師の期待する学習成果に導いていく方法」である。要するに、ここでいうところの学習環境設計とは、より主体的で創造的な学習を学習者から引き出すためのしなげを、教師が考案するということである。

3. 4 本研究における「学習環境設計」とは

本研究における「学習環境設計」は、上で例示した「学習環境（設計）」とは、次の2つの点で異なる。

1 つは、「言語教育におけるインクルージョン」を実現するために創り出そうと筆者らが考えている学習環境は、「学習者との相互作用により新しい意味を生み出す」環境というよりは、むしろ、「学習者との相互作用により、学習者が望む学習リソースに障害なくアクセスすることを保障する環境」である。比喩的に言えば、全員が同じテーブルを囲める環境である。

教師が用意した学習環境が、学習者の能力を最大限に引き出すように考えられたものであっても、学習者が、その特性により、必要なリソースにアクセスできなければ、その環境は何の役にも立たない。素晴らしい御殿があっても、そこに入るための階段の段が高すぎたら、アクセスできる者は限られる……そういうことである。

山崎 (2020) は、現在の言語教育ではごくふつうのものとして受けとめられている、**can-do** 能力記述文で構成された学習目標の記述が、教室内に目や耳の不自由な人、肢体の不自由な人、その他の障害のある人...がいることを想定したとたんにバリアフルな様相を見せはじめ、それらの目標記述がいかにも多数派 (= そのような障害を想定しない人々) の視点で描かれているかが明らかになることを指摘している。筆者らの意図する学習環境は、そのようなバリアーがない環境である。

もう 1 つは、上記のような学習環境は教師が設計することが前提となっている (= 学習自体は学習者主体であっても、そのための「しかけ」作りは教師がおこなっている) が、筆者らの意図する学習環境は、そのような教師主体のアプローチをとらないということである。先の階段の比喩でいえば、「階段を低くすればいいのだね」と教師の側が一律に準備することを最終目標とするのではなく、「あなたはどうやって入ることを好むのか、あなたはどうすれば入れるのか」について、当事者と共に考えていこうというアプローチである。

どのような学習者であっても本人が望む学習リソースにアクセスできる環境を設計するためには、学習の当事者自身の声を聞き、その当事者と共に設計を試み

ることが理想である（これは、カセムら（2014）で示されたインクルーシブ・デザインの考え方である）。筆者らはこのようなアプローチによる設計方法を採用したい。

4. 「当事者駆動型の言語学習環境設計」の手順と今後の課題

以上、本研究における「当事者」ならびに「当事者駆動」を規定したうえで、筆者らがどのような「言語学習環境」をどのように「設計」するかを論じた。

最後に、本章では、筆者らが進める「当事者駆動型の言語学習環境設計」の具体的な手順と、今後の課題について述べる。

「当事者駆動型の言語学習環境設計」とは、言語学習の「当事者」（学習者）と言語教育実践者／研究者が共に言語学習環境設計の「当事者」として、言語学習の「当事者」が個々に望む学習リソースに障害なくアクセスすることを保障する環境を整備するとともに、よりインクルーシブな言語学習環境を構築していくことである。具体的には、次のような手順により進められる。

1. 筆者らと言語学習の「当事者」との対話を通して、協働的に構築された語りから「当事者」にとっての言語学習の世界を描き出す。
2. 1で描き出された世界にもとづき、言語学習の「当事者」にとっての学習上の問題やニーズを明らかにする。
3. 2で明らかになった問題やニーズを解決する方法を探りつつ、よりインクルーシブな言語学習環境を設計し、実践する。

当事者駆動型の言語学習環境設計が解決すべき課題は広範囲にわたるが、現段階では「障害」「異言語・異文化」などのテーマを取り上げ、研究を進めている。しかし、学習者の問題やニーズは多様であり、可変的かつ複合的である。した

がって、取り組むべき課題は今後も変化しうるものであり、複層的である。

現在、筆者らは学習障害や、脳性まひと発達障害を抱える学習者と定期的な対話を重ね、言語学習のどのプロセスで、どのような困難を感じ、それに対しどう対処してきたかについての語りを記述している。これらの語りから得られた知見は当該の学習者以外にも活用しうると考えている。

言語学習の「当事者」と共に創る言語学習環境は、一朝一夕で設計できるものではない。言語学習環境に関する対話を継続的に行き、ニーズや問題を可視化し、環境を整えていく協働の過程自体が、言語教育におけるインクルーシブ・デザインの実践である。その実践の積み重ねの彼方に、言語教育におけるインクルージョンの実現が見えてくるはずである。

参考文献

- 石原孝二 (2013), 「当事者研究とは何か—その理念と展開—」石原孝二編『当事者研究の研究』, 医学書院, pp.12-72
- 植村麻紀子, 中川正臣, 山崎直樹 (2020), 「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—」『神田外語大学紀要』32, pp.377-398
- 檜葉みつ子, 柳瀬陽介 (2020), 「当事者研究から考える校内授業研究のあり方」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」』1, pp.105-114
- 潟辺美由紀, 堀田龍也, 黒上晴夫 (2000), 「学習環境構成と教師の意図に関する継続的分析」『日本教育工学雑誌』24(suppl), pp.153-157
- 貴戸理恵 (2011), 『「コミュニケーション能力がない」と悩むまえに一生きづらさを考える—』, 岩波書店
- 黒上晴夫, 堀田龍也, 中川一史, 湯澤齊之 (1998), 「総合的学習における学習環境設計の方法の構築に向けて」, 日本教育工学会第14回年会論文集, pp.399-400.
- [※未見]

- 黒上晴夫（編著）（1999），『総合的学習をつくる』，日本文教出版
- 斉藤道雄（2014），「当事者と非当事者」佐々木倫子編『マイノリティの社会参加—障害者と多様なリテラシー—』，くろしお出版，pp.88-107
- 桜井厚（2002），『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』，せりか書房
- 桜井厚（2012），『ライフストーリー論』，弘文堂
- 佐藤正則（2015），「語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味—」三代純平編『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』，くろしお出版，pp.220-245
- ジュリア・カセム，平井康之，塩瀬隆之，森下静香編著（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ナー—』，学芸出版社
- 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：2021年10月11日）
- 津田英二（2010），「障害の問題についての当事者性は多様な社会問題への認識とどう関わるか」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』15，pp. 15-24
- 中川篤，柳瀬陽介，榎葉みつ子（2019），「弱さを力に変えるコミュニケーション—関係性文化理論の観点から検討する当事者研究」『言語文化教育研究』17，pp.111-125
- 中西正司，上野千鶴子（2003），『当事者主権』，岩波書店

- 野口晃菜 (2016), 「インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり」. 青山新吾編集代表, 『インクルーシブ教育ってどんな教育?』, 学事出版, pp.14-28
- 三代純平 (2021), 「現実を構成するナラティブ—オートエスノグラフィ、当事者研究、ライフストーリー研究を中心に—」北出慶子・嶋津百代・三代純平編『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践—』, 新曜社, pp.42-60
- 向谷地生良 (2017), 「あらためて当事者研究とは。そして病院に導入し, 実践するには。」『精神看護』2017年5月号, pp.236-241
- 守谷智美 (2002), 「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, pp.315-329
- 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」『関西大学外国語学部紀要』22, pp.79-92
- 山本智子 (2016), 『発達障害がある人のナラティブを聴く—「あなた」の物語から学ぶ私たちのあり方へ—』, ミネルヴァ書房
- 李玲芝 (2013), 「私の中の『移動する子ども』—自己エスノグラフィーから見えたもの」川上郁雄 (編)『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティー』, くろしお出版, pp.119-143
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom, *The Modern Language Journal*, Vol.78, No.3, pp. 273-284

付 記

本研究は、JSPS KAKENHI Grant Number 20K00777 による助成をうけたものである。