

## 国語教育における当事者研究の可能性 —学習者研究のインクルーシブ化に向けて—

キーワード：当事者研究、学習者研究、インクルーシブ化、接面 関西学院大学 原田大介

### 1. 問題の背景

本発表の目的は、当事者研究の観点回国語教育に導入することにより、学習者研究のインクルーシブ化をめざすことにある。

2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会から報告された「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」では、発達障害など特別な支援が必要な学習者とともに学ぶ「インクルーシブ教育システム構築」に向けた人的・物的環境の整備を推進することが決定した。また、2015年9月に教育課程企画特別部会から出された「論点整理」では「障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、子供たちの自立と社会参加を一層推進していく」(p.14) ことの必要性が主張されている。

ただし、審議会や特別部会における一つひとつの用語の概念や方向性は十分に確立されているわけではなく、各教科・領域の研究者や教員に一任されている状態である。

また、現在の国語教育研究では、障害当事者を含む、さまざまな支援を要する学習者に関する議論が十分にされているわけではない。インクルーシブな国語教育としての実践/理論の構築をすすめる必要があるのはもちろんだが、まずは、その実践/理論の基礎研究に位置づく学習者研究の枠組みが、よりインクルーシブなものにならなければならない。

国語教育における学習者研究については、すでに原田大介によって1976年から2008年までの先行研究が整理されている(原田2009)。また、原田は国語教育における新たな学習者研究の枠組みとして、「(1) 個が抱える困難への視点」「(2) 個としての生涯発達視点」「(3) 個としての自分自身への視点」の3点を提案している(原田2009:16)。その後、2016年の現在までも学習者研究と題した論文は、いくつか報告されている。中でも、藤森裕治、小川雅子、住田勝の論文は、本学会が編集したテキ

ストに掲載されており、研究としての重要度が高い。本発表ではこの3名の論文を取り上げ、学習者研究のインクルーシブ化に向けて検証する。

### 2. 観点としての当事者研究の可能性

学習者研究を検証する前に、当事者研究について確認したい。障害当事者が中心となって取り組む当事者研究には、インクルーシブな要素が内在する。このため、当事者研究の観点を整理し、その観点を学習者研究に導入することは、学習者研究をインクルーシブ化することに近づくと考えからである。

当事者研究とは、北海道浦河町にある「浦河べてるの家」で暮らす精神障害者の日常実践から生まれたプログラムである(向谷地2009)。生活の中で当事者が直面せざるを得ない幻覚や妄想などの症状、感情の爆発や暴力、薬や金銭の自己管理、家族や職場の対人関係の困難などといった状況を、仲間と連携しながら「研究」という視点から捉え、生きていくための知識や技術を当事者自身が生み出しているという取り組みである。

浦河べてるの家は1984年にソーシャルワーカーの向谷地生良が当事者たちと共に設立したものであり、その活動の特徴はユニークなキャッチフレーズ(理念)で知られている。たとえば「自分自身で、ともに」「弱さの情報公開」「病気は「治す」よりも「活かす」」「人とこと(問題)をわける」「自分の苦労をみんなの苦労に」「言葉を変える、振る舞いを変える」「自分を助ける、仲間を助ける」「三度の飯よりミーティング」「自分でつけよう自分の病名」などがある(浦河べてるの家2002;べてるしあわせ研究所2011)。特に「自分自身で、ともに」「三度の飯よりミーティング」というフレーズからは、当事者研究が個人で取り組むものではなく、共同的な行為であることを示している。また、当事者研究のすすめ方は、(1)〈問題〉と人との、切り離し作業 → (2) 自己病名をつける → (3) 苦労のパターン・プロセス・構造の解明 → (4) 自分の助け

方や守り方の具体的な方法を考え、場面をつくって練習する → (5) 結果の検証、というのだが(浦河べてるの家 2005:4-5)、この過程も他者と共同ですすめられている点に特徴がある。

石原孝二が当事者研究を「苦悩を抱える当事者が、苦悩や問題に対して「研究」という態度において向き合うこと」と説明するように(石原 2013a:4)、当事者研究の特徴に「当事者が自身の苦悩や問題と向き合うこと」が挙げられる。向谷地が実存分析に影響を受けたことを認めるように、当事者研究の基盤には فرانクルの思想がある(向谷地 2009:86)。実存分析にある「責任の意識化」(フランクル 1957:32)とは、「人間が変えることのできない運命に対していかなる態度をとるか」(フランクル 1957:53)ということに関して私たちが責任を持っていることを意識化することにある(石原 2013b:32)。このような「態度価値」(フランクル 1957:54)の視座を、「社会的にも困難な状況を生きななければならない当事者への基本的人間理解」として受けとめたと向谷地は振り返る(向谷地 2009:86)。

アスペルガー症候群の当事者であり、当事者研究に取り組んだ綾屋紗月は、当事者研究を「似た身体や経験をもった仲間同士の間で、自分の話をしたり仲間話を聞いたりすることで、等身大の自分の感覚や経験を言い当てていてなお、他者に通じる言葉を探していくこと」だと説明する(綾屋 2011:63)。

このように、当事者研究においては、自分の弱さや難しさと向き合い、自分の経験に名前を与え、仲間たちと話し合い、他者に通じるようなことばを探していくような、自分自身や仲間を助ける活動である。どの活動においても「ことば」にアプローチし、「ことば」によって救われている。この背景には、「現実」を客観的な実体として捉えるのではなく、言語的な実践として捉える「社会構成主義(social constructionism)」の考えをみることができる。後述するように、国語科教育研究の 2000 年以降の流れは「社会構成主義」の考え方に沿うものであり、当事者研究の取り組みと重なる。

以上、当事者研究の観点には、4 つの可能性を見出すことができる。第一に、当事者研究は、他者とともに取り組む点にある(以下、当事者研究①)。第二に、当事者研究は、時間や空間に限定されない点にある(以下、当事者研究②)。第三に、当事者研究は、障害当事者を含む苦悩を抱える者たちに開

かれている点にある(以下、当事者研究③)。第四に、当事者研究は、その取り組みの背景に社会構成主義の考えがある点にある(以下、当事者研究④)。

ここからは、学習者研究のインクルーシブ化に向けて、既存の学習者研究に当事者研究①②③④の観点を導入することを試みる。

### 3. 学習者研究のインクルーシブ化に向けて

#### 3.1. 藤森裕治の学習者研究論

藤森裕治は、2002 年以降の 10 年間の学習者研究の動向を検討する立場から、学習者研究の「基本概念」として次のように定義している。

##### 【学習者研究】

児童・生徒・学生を対象とした分析・検討のうち、以下の目的・対象のそれぞれ少なくとも一つを満たすもの。

目的：学習効果の向上／学習における一般法則の解明／個別若しくは一般的な学習事実の認識と記述等

対象：資質、性格等、学習者の心身の発達特性／学習態度、学習活動、学習成果等、教育実践場面において生み出される学習事実／居住地域、家庭、人間関係等、学習者を取り巻く諸環境

(藤森 2013:521、下線は発表者)

上記の内容は、国語教育における学習者研究の外観をつかむ上での確に整理されたものである。

ただし、この定義の細部を見ると、学習者研究における学習者の対象を「児童・生徒・学生」という学校教育の文脈を生きる子どもや若者に限定している点に課題が残る。藤森自身が「『学習者研究』は『授業研究』の定義及び広瀬節夫(1992)『国語科授業過程における学習者研究』(『国語科教育』第 39 集、全国大学国語教育学会、pp.19-26)をもとに筆者が指定したもの」と説明するように、藤森は学習者研究の枠組みを、授業という時間軸・空間軸の内部のカテゴリーに位置づけている。原田が「生涯発達」の観点から従来の国語教育における学習者研究の問題を指摘したのは、まさに学習者研究が授業という限定した時間軸・空間軸の中で語られてきたことである(原田 2009)。

また、当事者研究が時間や空間に限定されなかったように(当事者研究②)、学習者研究もまた、すべての学習者の「ことばの学び」にひらかれるべきである。藤森は「学習者研究の自立」と題した後半

の章において、学習者研究が「個別的具体的な学習事実の生態的な記述への研究の重点が変わりつつある」ことや「「学び」の実相解明に研究課題を見出しつつある」ことにも触れているが、論全体にある「国語科授業内の学習者」という学習者像を覆すまでには至っていない。

### 3.2. 小川雅子の学習者研究論

一方、小川雅子は、学習者研究の現状を「個々の学習者の全体的姿をとらえる学習者研究は十分ではない」と述べ（小川 2015:17）、「個人によって異なる学習者の多様な実態を理解し必要な学習内容を構成するための学習者研究の視点と方法が重要」と指摘する（小川 2012:213）。小川の論には生態史的なまなざしがある。加えて、当事者研究が障害当事者を含む苦悩を抱えるすべての者に開かれているように（当事者研究③）、小川の学習者研究もまた、様々な学習者に開かれている

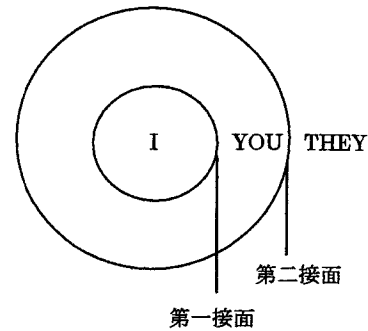
湊吉正が主張する「内的言語活動」（湊 1987）に着目する小川は、学習者に「内在する価値感情」としての「内在価値観」を洞察して、的確な対応をめざすことを提案する。小川は学習者理解のための観察記録として、「学習の記録や作品と言語生活における特徴的な出来事に関連させた記録」、「日常的な言動の傾向・口癖・習慣等の記録」、「幼少時からの言語環境や家族関係等の記録」などの記録を残すことが、「個に応じた的確な指導のための判断材料となる」と提案し、その内容は示唆に富む。

ただし、「学習者に直接影響を与えるのは教師である」とする点や「教師の認識によって、学習者は、適応的自尊感情を強化するか、不適応的自尊感情を強化するか岐路に立っている」等の言葉に象徴されるように、小川が可能性として論じる主体は、主に教師である（小川 2015:21）。学習者にとって教師の存在の大きさは疑いない事実だが、教師と同様に、あるいはそれ以上に学習者にとって大きく、ときに脅威の存在でさえあるのは、「自分以外の他の学習者」である。反対に、このことは他の学習者が大きな学びの対象になり得ることも意味する。このことから、学習者が学習者研究に取り組む場合の可能性も残しておきたい。

そもそも当事者研究が生まれた背景には、精神障害当事者が自分たちのことばを専門家や研究者に奪われてきたことに疑義を唱えたことに始まる。学習者研究が本当の意味で学習者のための研究になるに

は、学習者自身が主体となるような方法論も合わせて考えていく必要がある。自己や他者を助けるための言葉を仲間と探すことで社会に働きかける当事者研究の方法論は（当事者研究①）、学習者主体の学習者研究を考える上での一つの方向性を示す。学習者の発達段階も合わせて検討していく必要がある。

### 3.3. 住田勝の学習者研究論



学びのドーナツ（佐伯 1995:66）

「社会構成主義（social constructionism）」が、国語教育学においても無視できない、有力な理論的牽引力を発揮していた」と住田勝が指摘するように（住田 2013:217）、言語的实践としての社会構成主義の考えは、現在の国語教育理論の基盤にある（当事者研究④）。その住田は、佐伯胖が提唱する「学びのドーナツ」モデルを使い、読みの学習を次のように説明する。

学習者（I）が、教室で物語テキストや説明的文章テキストを読む。そのとき、テキストは学習者にとって他者（THEY）である。この「読んでいる私」と「読まれているテキスト」を媒介するように位置するのが「YOU」的世界である。すなわち教師や級友たちという、読みの実践を共同で遂行する「仲間」によって充足された、小さいながらもそれは「社会」である。私たちは、級友たちとの共同思考という「文化的実践への参加」を通してこそ、他者性を帯びた未知なるテキストに触り、内面化することができるのである。（住田 2013:218、下線は発表者）

その上で住田は、学習者研究の課題（住田は学習者論的アプローチと呼ぶ）を次のようにまとめる。

どのような「他者性」が学習の脈絡で前景化し、子どもたちの学びのアイデンティティの形成に関与しているのかということ、今なお充分には解明されていない問題領域であり、今後の学習者論的アプローチの中心的な課題となり続けるだろう。（住田 2013:221、下線は発表者）

以上の住田の論から、(1) 誰に (2) どのような文脈において (3) どのような「他者性」がことばの学びに有効なのかを、学習者研究として検証していくことの必要性がわかる。

住田は論の最後で「学習者個々人がどのように社会と関わりうるのか」という第一接面と、「分析コードの体系」などのテキストが、どのようにして「テキストという他者に立ち向かうための言葉として流通し始めるのか」という第二接面とを挙げ、二つの接面のもとに「YOU 的世界の解明」が進行していくことを主張している(住田 2013:224)。

確かに、国語科教育という教科の特性上、モノとしてのテキストとの相互作用の場である第二接面の研究をすすめていくことは欠かせない。しかし、近年でこそ第一接面での研究が報告され始めているが、国語教育における学習者研究全体としては、第二接面での研究が多いのが現状である。また、報告者も一部の実践者や研究者に限られている。そして何よりも、支援を要する学習者が「生きづらさ」として感じていることの多くは、他者との(あるいは自分自身との)コミュニケーションにある(原田 2013)。このことを鑑みると、私たちは、第一接面での学習者研究に自覚的に取り組まねばならない。

#### 4. まとめ

以上、本発表では、当事者研究の4つの観点を導入することを通して、学習者研究の方向性を部分的に示した。今後、小川が記録のあり方を具体的に示したように、その方向性をより詳細にすることが必要である。たとえば鯨岡峻による、発達障害のある児童とのあいだで生まれた教員の思いや感情をエピソードとして残す方法等は(鯨岡 2014)、住田の「接面」の議論とも重なり、示唆に富む。

また、当事者研究の取り組み方も、かたちを変えて国語科授業に導入することは可能である。たとえばジェーン・ネルセンの考えをもとに、学級経営の立場から赤坂真二が論じる「クラス会議」の発想等は(赤坂 2016)、学校現場で実現可能な当事者研究と位置づけることもできる。引き続き、検討したい。

#### 【引用文献】

赤坂真二(2016)「アドラー心理学から語るインクルーシブ教育」青山新吾編『インクルーシブ教育ってどんな教育?』学事出版

綾屋紗月(2011)「「自己」の育ち—当事者の立場からの研究」『教育』790、国土社、pp.59-66

石原孝二(2013a)「はじめに」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院、pp.3-5

石原孝二(2013b)「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.11-72

浦河べてるの家(2002)『べてるの家の「非」援助論—そのままでもいいと思えるための25章』医学書院

浦河べてるの家(2005)『べてるの家の「当事者研究」』医学書院

小川雅子(2012)「個人の言語活動と言語生活を左右する認識の検討—内在価値観と外在的価値観」『全国大学国語教育学会発表要旨集』122、全国大学国語教育学会編、pp.213-216

小川雅子(2015)「国語科教育における学習者研究」『国語教育研究手法の開発』、全国大学国語教育学会編、pp.17-21

鯨岡峻(2014)「「接面」の観点から発達障害を再考する」『発達』137、ミネルヴァ書房、pp.42-49

佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店

住田勝(2013)「読むことの学習・学習者研究」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』全国大学国語教育学会編、pp.217-224

原田大介(2009)「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性」『国語科教育』第65集、全国大学国語教育学会編、pp.67-74

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—コミュニケーション教育の具体化を通して」『国語科教育』第74集、全国大学国語教育学会編、pp.46-53

藤森裕治(2013)「国語科授業研究・学習者研究の動向」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』全国大学国語教育学会編、pp.521-528

V・E・フランクル(1957)『死と愛—実存分析入門』霜山徳爾訳(新装版1985年)、みすず書房  
べてるのしあわせ研究所・向谷地生良(2011)『レッツ!当事者研究2』特定非営利活動法人地域精神保健福祉機構(コンボ)

湊吉正(1987)『国語教育新論』明治書院  
向谷地生良(2009)『統合失調症を持つ人への援助論—一人とのつながりを取り戻すために』金剛出版