

■ 研究ノート

インクルーシブな社会づくりを支える学び

— ラボラトリーメソッドによる体験学習との関連で —

野々口 奈 央

(南山大学大学院 人間文化研究科

教育ファシリテーション専攻 研修生)

1. はじめに

障害の有無や性別、人種、文化などに関係なくひとりひとりの子どもがそのニーズに応じた必要な教育を受ける権利を保障する、という考え方があります。この考え方は、「インクルージョン」といい、アメリカやイギリス、イタリアなどでは、教育政策の基本的な考え方として位置付けられています。

日本でも、障害児教育の領域を中心に、インクルージョンに関心を寄せる人々が増えているようです。これまで日本の教育の枠組みの中では、障害のある子ども達は、特別な配慮の必要な存在として、養護学校や特殊学級に在籍するように勧められてきました。しかし、子ども達の将来を見て地域生活の必要性を感じる保護者たちの中には、住みなれた街でより多くの人たちに受けとめられ、地域の様々な人たちとの相互関係のなかで子どもが育つことを願って、普通の学校、普通の学級への在籍を希望する方もいました。「インクルージョン」という考え方は、そのように「障害があっても地域で」と願う保護者や支援者・研究者たちによって積極的に受け入れられ、実際に教育現場づくりに反映させようと試みられてきた経緯があります。また、LD（学習障害）やADHD（注意欠陥多動症候群）といった、いわゆる軽度の発達障害の子ども達の存在がクローズアップされるようになった近年、障害児・者支援における地域生活への必要性という視点を超えて、これからの教育のあり方を考えていく上で鍵となる可能性のある考え方だといって良いと思います。

私は、大学に入学してから、大学院、研修生とこれまで、障害のある人々を支える、いわゆる支援者・援助者と呼ばれる人々がどのような学びの場にいることによって、インクルーシブな環境・社会の担い手となりうるのか、という

ことに関心を持ち、自分なりの探求を続けてきました。その途上で出会ったのが、南山短期大学人間関係科から南山大学心理人間学科および大学院研究科教育ファシリテーション専攻の現在にいたるまでに展開されてきたラボラトリーメソッドによる体験学習あるいは人間関係トレーニングと呼ばれるものでした。縁あって、研修生として南山大学での学びの機会を得ることが出来、今年で3年になります。

ここでは、私が现阶段で考えている、インクルージョンの場づくりと、その現実的展開課程としての地域実践とそれを支える教育専門職の役割について述べたいと思います。

2. インクルージョンとは何か

インクルージョン (inclusion) とは、「包摂」とか「包括」の意味を持ち、排除 (exclusion：排除) の反対の状態を表わす言葉です。障害児教育の領域においては、子ども集団の処遇方法を指して、エクスクルージョン (排除) ・セグリゲーション (分離) ・インテグレーション (統合) ・インクルージョン (包括) という4つの表現で表わすことが出来るといわれています。(図1)

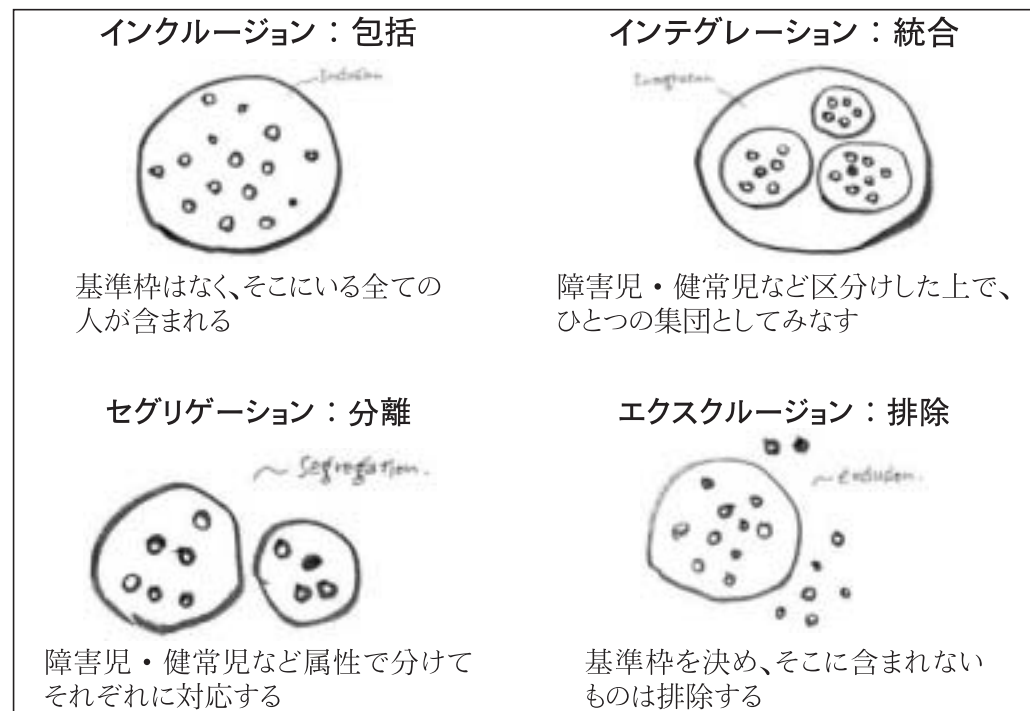


図1：インクルージョンのイメージ

教育理念としてのインクルージョンは、1994年スペイン・サラマンカで開かれた特別なニーズを持つ人たちのための教育についてのユネスコの会議で採択された通称「サラマンカ宣言」によって、世界的に認識されるようになりました。ユネスコでは、それ以前の1990年に「万人のための教育」という宣言が成されていたのですが、サラマンカ宣言はそれを受け、教育を受けるにあたって

障害や性別、生活環境などに起因する困難や特性を抱える子どもが、そういったものを持たない子どもと教育機会やその質に不均衡なく、同じように必要な教育を受けるためにはどのような方法が必要なのか、ということを経験的に共有していくためのものでした。ここでは、教育の対象は「すべての子ども」であると明言されています。「すべて」というのは、社会的排除の対象として従来言われてきた障害児だけでなく、英才児、ストリートチルドレン、労働している子ども、遊牧民の子ども、辺境で生活している子どものほか、恵まれない環境にいる子どもたちを含んだ「すべて」です。「インクルージョン」という理念はこのように「すべて」を明確にすることによって、これまでの教育の枠組みを問い直しているといえます。それは、学校は「すべての子どもたち」のためのものであり、『『ひとつの寸法に全部を合わせる』式』の従来の考え方は避けなければならないという指摘からも分かります。インクルージョンを教育において実現するということは、全ての人ひとりひとり全員が違うということを経験とすることです。インクルージョンにおいては、教育の形態は子どもの数だけあるということが自明となるのです。

3. インクルーシブな社会の担い手は誰か？：課題意識の所在

インクルージョンは「万人のための教育」を実現させていくための理念であると同時に、社会のあり方を問うものでもあります。それは「(インクルーシブ校)の長所は、すべての子ども達に質の高い教育を提供することが可能であるだけでなく、こうした学校の設置が差別的態度を変えることを助ける上で、全ての人を歓迎する地域社会を創造する上で、インクルーシブな社会を発展させる上でも極めて重要なステップなのである」と述べられていることから分かります。教育が社会づくりのための欠かすことの出来ない大切な人間の営みであることをインクルージョンという考え方は前提としていると言えます。このことから、インクルージョンとは、社会をつくっている大人たちがどのようにしてひとりひとりを大切にする社会をめざし、それぞれの暮らしをつくり、仕事をしているのか、ということを経験と概念であると私は考えています。

私が、障害児教育という領域から教育を学ぶことをスタートし、インクルージョンという考え方に会って、これまでずっと捉えられている関心は、この点にあります。インクルーシブな社会をつくることのできる大人たちは、どこで、何をどのように学ぶことによって育つのだろうか、ということです。そして、その学びのための環境は誰によって、どのようにして用意されているのだろうか、ということでした。インクルーシブな社会に生きたことのない私や私の友人達がどのようにしてインクルーシブな感覚を身につけることができるのだろうか、というシンプルな問いといってもいいかもしれません。それを考えていく道筋でラボラトリーメソッドに出会い、ここにひとつの手立てがあると感

じてきたのではないか、と思います。

4. “地域実践”の視点

実際に、「ひとりひとりにあわせる教育」を思い描く時、それはとても困難なことのように思われます。例えば、学校の設備を変えとか、クラスを小人数制にするとか、補助教員を入れるとか、場合によっては法律や条例に手を加えるなどのシステムの変更を必要とするからです。けれども、ひとりひとりにあわせる教育の最初の作業は、そのような設備変更などではなく、ひとりひとりの子どもの生きている生活圏全体を見渡してやることから始まるのではないかと思います。私は、“教育”の現場は「学校」にだけ限らず複数の人々によって作られる“地域における実践”として捉えることによって見えてくるのではないかと考えてきました。子どもは学校でだけ育てているわけではないからです。

先述しましたが、ひとりひとりを大切にする教育とは、インクルーシブな社会づくりの道筋にあるものです。そのような見方からも、人々が集まって展開する「地域実践」という教育の場の捉え方は意味があると思います。

子どもの育つ場を支える人たちの集合体＝地域実践をとらえると、たくさんの人々がひとつの共有課題を持ってつながっていることがわかります。つまり学校教職員、児童相談員などの地域での支援者、その他子どもが必要とする社会資源やサービスを提供する専門機関（医療機関や支援機関など）の専門職などが子どもの育ちを支えるということを通じてつながっています。（図2）

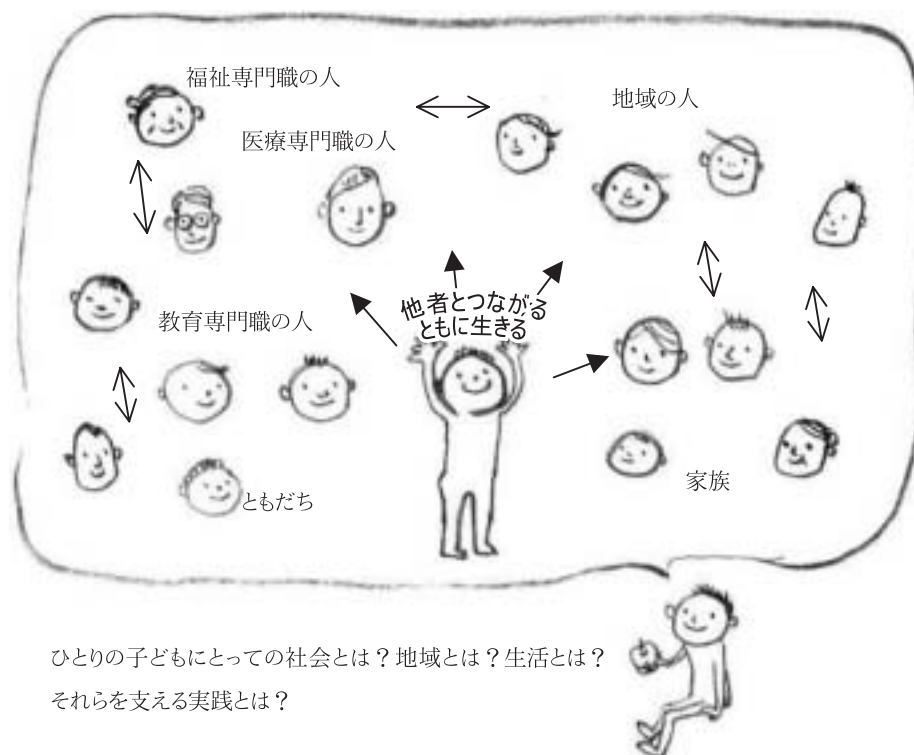


図2：地域実践のイメージ

子どもを巡って何かの問題が起こった時に、専門家や専門機関の間の連携の重要性がいわれることがあります。それは、子どもの育ちに対してサポートをする人々が上記のようにたくさんいるからです。また、地域実践には専門的な知識や技術によってだけでなく、かかわりを通じて子どもの育ちを支える親や家族、友人関係なども含まれるようになります。教育の場を、ひとつの実践体としてとらえるのはそのためです。

いずれにしても、ひとりひとりの子どもには、その子どもを支えるためだけにある地域実践の中で育つ権利があるのではないかと思います。そのように表現すると何か大掛かりなことのように聞こえますが、子どもをサービスで分断せず、サービスの側がつながりを持ち、その子どもにとって連続性を持つことによって対応していく、いわばサービスのカスタマイズに対応していくという発想です。それは、当然のようにひとりひとりにあった教育として現れるはずで

5. 「地域実践の構築と人間関係トレーニング」

【実践と人々の一個性と一回性を支える】

人々が地域を媒介にし、ともに学びながら地域を作っていく実践を鈴木(1999)は住民の「自己教育主体形成」と呼び、地域づくりの過程はそれに携わる人々の学びの過程であることを指摘しています。鈴木は、また、地域づくりを通じた学びは、人々が元から持っている学習権³に基づいたものであり、エンパワメントの過程として捉えることができるということも指摘しています。

インクルーシブな社会づくり、ということを経験づくりの課題として据えていく時注目すべきは、何が学ばれるか、ということと同時に、どのようにして学ばれたか、ということではないかと思います。つまり、その実践はインクルーシブな関係の中で展開して行ったのかどうか、ということです。インクルージョン実践とは、全ての人々がひとりひとり違う、ということ、学習者ひとりひとりが唯一無二の存在として他者につながりあっていく過程の中で学んでいくことによって成立します。それは、人間存在に対する普遍的理解や合理的理解、いわゆる知的な理解によって、自分を理解することでは学ぶことが出来ません。今、ここにおいて、様々な社会的・文化的影響を受けながら、家族や友人や同僚とともに生きている自分の感覚と向き合う中で、唯一無二の存在である“わたしについての実践知”の一個性を知ることを通じて、学ぶことが出来るものです。

地域実践の構築に不可欠なのは、実践に参加するひとりひとりの大人が、主体的な学び手となっていることです。実践者が自分自身の固有性を大切にすること、自分が住んでいる地域と向き合うこと、仕事(労働)と向き合うこと、自分とかかわりを持つ人々とていねいに向き合うことで

す。そしてそれは、「地域」を共有しているという条件が要となることによつて、さらに世界にたったひとつしかないその地域の人々の営みとして展開するといことがいえます。その時、その地域で、その人々によつてしかなされ得ない一回性の高い実践というのは、そこに住む子ども達の実態と向き合ったものとなります。実践の構築に参加していくことを通じて、人々はたったひとりしかいない自分と出会い、他者に出会います。人々の一個性と実践の一回性は相互に影響を与えつつ、螺旋上昇的に展開していくと考えられます。

ひとりひとりに合った教育とは、まさに、そのことからでなければ出発できないのではないかと思います。つまり実践に携わる大人ひとりひとりが、たったひとりしかいない自分の一個性・自分たちの一回性を理解し体現していくことの中に、子どもと向き合うことの力学が生まれるのではないかと、ということです。インクルーシブな教育の場は、そのようにひとりひとりが「わたし」として主体的に存在している集合体の中に生まれるものなのではないか、と思います。そのためには、校内の段差をなくす、補助教員を増やすといった、障害のある子ども達にとっての不便を克服することを通じての普通学級・学校受け入れではなく、教育の場の枠組みが、子ども達の住む地域に即したものであるのか、地域の多種多様な人々を受け入れることのできるものであるかということが、インクルージョンの指標になっていくことが必要なのだろう、と思います。そして、実践の場の検討と再構築に人間関係トレーニングの持つ学習者中心の学習の手立ては有効なのではないかと考えています。

ここに、私が人間関係トレーニングに注目しているひとつめの理由があります。

ラボラトリーメソッドによる人間関係トレーニングでは、人々がともにあることのなかで影響を与えあいながら、自らを大切にし、相手を大切にしていけることを体験—気づく—考える—計画化するという体験学習のサイクルを通じて学びます。そこで触れ、学ぶことの出来る人間関係のダイナミズムは、地域実践のなかで常に生成されながら展開していくものと同じものです。“ありのままを受け入れる”、“ともにある”、“こころみる”ということはたくさんの方が、交わる地域実践の場にこそ必要な人間関係におけるキーワードです。人間関係トレーニングによって得られる人と人のかかわりに対する気づき、学びは、そのまま地域実践の動力になり得るのではないかと思います。

【エンパワーメントの場を支える】

私がラボラトリーメソッドが、インクルーシブな関係づくりに関与することができると考えているもうひとつの理由は、ラボラトリーメソッドによる体験学習の場を提供するファシリテーターが非操作・非評価を大切にしている、という点にあります。

星野（2001）によるとラボラトリーメソッドにおけるファシリテーターの原

則は、非操作・非評価であるといいます。非操作・非評価は、学習者が本来持つ感性や感覚を持って物事を判断し、自ら学び取ることを保障する空間をつくれます。これは、教える—教わるという直線的な二者関係による外在的学びから、自ら選択し、決定し、試みる主体的・内発的な学習へ移行するための最も重要な条件です。つまり非操作・非評価というのは学習者の自由を保障する活動なのだと言えます。

ひとりひとりが大切にされる、ということの中身は、ひとりひとりが感じ、考え、表現する、行動する、ということがひとりひとりの自由に委ねられている、ということです。それは同時に、自分が自由であることと他者が自由であることが同時に成立するような関係や場をつくりながら、という前提条件を浮び上がらせます。

他者から自由が奪われているとき、つまり自由に感じ、考え、表現することが制限されているとき、人は相手の自由を保障する心の動きを得ることは難しいのではないかと私たちは経験的、歴史的に知っているのではないかと思います。エンパワーメントとは、学習者が外在する何らかの基準に従って学ぶのではなく、「わたし」と向き合いながら「わたし」に必要なことを学んでいく、つまりわたしについての実践知を獲得し、自己実現に結び付けていく過程なのだと思います。学ばれることを学習者に委ねる、という人間関係トレーニングのトレーナーのあり方は、人間存在に対する高い関心と深い信頼の上に成り立っているということ、自分自身のトレーニング経験を通じて感じてきました。目の前の学習者は、自分にとってつねに未知であることを大切にし、いま・ここの「わたし」を積み重ねていくトレーナーのあり様は、エンパワーメントのプロセスに寄添うひとつの姿だと思います。

【学びの関係のファシリテート】

教育の場という視点で考えると、学習者を巡る人間関係は4つの層に分けることができます。子どもを例にとって言うとひとつは、子どもと教師自身の二者関係（わたし—あなたの関係）。ふたつめは、子どもと子ども、子どもと親、子どもと教師などの二者関係、三つ目は、子どもと学級、子どもと学校、子どもと地域などの個人—集団関係、四つ目は、その子どもの所属する学級と学級、学級と学校、学級と地域、その子どもの家族と地域といった集団—集団関係です。

地域実践が展開するということは、学習者を中心としたこれらの四つの層が互いに影響関係を持ちながら、そこに参加するメンバーひとりひとりのエンパワーメントの過程であるといえます。

ラボラトリーメソッドにおけるファシリテーターは、体験学習形式の実習を用いて、人と人とのかかわり、グループの動きなどについて学びながら、それらに主体的に参加していく力を身につけることをサポートし、それを通して、

学びの共同体づくりを促進します。私がラボラトリーメソッドに注目し、自らもそのファシリテーターとしての役割を担えるようになってきた理由のみっつめの点はここにあります。

それは、学習者ひとりひとりとファシリテーターが繋がるのではなく、学習者どうしがつながることを促がすという点です。全ての学習者が自らが発信元となるネットワークをつくっていくことをサポートする、ということです。

地域実践の中で具体的な課題や問題を抱えながらともにそれらの解決を目指していくという学習過程の展開を支えるためには、そこに参加している人々が互いに学びの支援者になれる関係づくりが必要となります。従来の教育と学習の「与える—与えられる」という二項関係のままでは、学習のリソースは、教育の側にしかない、という状況がおきてしまいます。しかし、実際に現実に即した課題や問題を克服していく中では、学びのリソースは、教育の側から提供されるものではなく、学習者ひとりひとりの中から、あるいはともに過ごす生活や労働の中から見出され、提供されるものです。学習者が相互に影響し合いながら、教育—学習の直線的関係を超えて、全ての人々が学び合う関係、互いにリソースになる関係は「学習共同体」という学習集団の捉え方に支えられる面が多分にあります。この「学習共同体」づくりに関わる力量の獲得に人間関係トレーニングは大きな役割を果たしうると考えています。

6. 地域実践における教育の担い手

地域実践は、人々がともにあることの中から自らを学び、他者を知る、という営みの上に展開される集団的な学習活動の側面を持っています。

しかし、その学習は、内発的なものであるという特徴を持ちながらも、学習を援助するものがあることによって、人々の意識上に現れ、螺旋上昇的發展を望むことができます。ここに地域実践に内在する人々の学びの過程をサポートする役割の必要性が浮上します。

ここで教育とは何か、ということ学習権宣言に依拠しながら、考えておきたいと思います。学習権宣言では「学習行為は、あらゆる教育活動の中心に位置付けられ、人間行為を出来事のなすがままにされる客体から、自分自身の歴史を創造する主体に変えていくものである」と、教育がエンパワメントという学習のニーズに呼応して形作られていくものであることを確認しています。このように考えると、教育の役割を担う人々が教師だけではないことが見えてきます。私は、従来の教育＝教師という枠を越えて、教育の役割を担う人々は地域実践の中に数多く存在するのではないかと、思います。そういった意味で、ここでは「教員」「教師」ということばを使わずに、地域実践において教育の役割を担う人々のことを教育専門職ということばを使って表現しようと思います。教育専門職には、学校教育の他、社会教育専門職、地域住民活動や市民活動

(NPOなど)の担い手、国際協力活動をしている人々などが挙げられると思います。ひとりひとりの人がその望む生き方を主体的に創造しながら、他者とともに地域社会を共有していく過程、つまり集団による学習がもたらす変容や成長が、そのような領域にはあるからです。

学校教員の場合は、従来学校の枠の中で実践してきた教科教育を通じた基礎学力形成や子どもの社会性の育成だけでなく、その子ども達が暮らす地域が、その子ども達のための場として生成されていくことを求めた地域実践を展開して行くことが子ども以外の様々な地域の人々の学習に関与するという可能性を指摘できます。そこでは地域のつくり手ひとりひとりが実践の中で大切にされることを通じて、地域やそこでともに暮らす人々との関係を発展させ、子ども達を地域の中で迎え入れ、ともに学んでいくプロセスを描くことが出来ます。

もちろん、教育専門職もまた地域実践におけるひとりの学習者であることは大切な前提です。教育専門職がそれぞれの本来領域で専門的力量を発揮する、ということも地域と向き合うことによって、よりその人々に合ったものが選択されて行くことになるのだと思います。

南山大学心理人間学科の前身である、南山短期大学人間関係科がつくられた当初から、教員は「チェンジ・エージェント」ということばを使って学びのイメージを伝えています。いつか大きく広がる波紋を起す最初の一滴になる、そういう力をチェンジ・エージェントという言葉は指しているのだらうと思います。

私がこれまで述べてきたインクルーシブな社会を願い、そのために何か行動を起そうということは、何か大きな流れや動きに働きかけていこうとする革命的なことのよう受け取られてしまうかもしれません。しかし、ひとりひとりを大切にすること、目の前にいる人・子どもを飛び越えて遠くをみることでは実現しません。今、この瞬間の積み重ねの中で、目の前にいる人々とともにあろう、学ぼうとするチェンジエージェント＝教育専門職のていねいな作業のずっと先にインクルーシブな社会が見えてくるのではないかと、思います。

7. さいごに：インクルーシブな地域実践構築を目指して

これまで、インクルーシブな社会づくりを見据えた地域実践と、ラボラトリーメソッドによる体験学習の持つ学びとの関連、そしてそこにおける教育専門職の役割などについて述べてきました。

現状の日本において、インクルージョンの発信元は障害児教育や障害者支援の領域です。しかし、既に述べた通り、インクルージョンは障害児教育のあり方を問うものではなく、私たちひとりひとりが地域社会にどのように参加しているのかを根本から問うものです。

本来ならば、事例などをとりあげてゆくことを通じて、自らが述べたいことを明らかにすべきなのだろうと思います。しかし、私の力不足ということを行い訳にしても、今回はニンカンの歴史から始まる南山大学における人間関係トレーニングについて、私がこれまでなかなかうまく整理することが出来ずに来たものを言葉にするということを優先させてしまいました。

大人がかかわると何故、教室を分けられ障害のある子達と離ればなれにされてしまうのか…?という私の中にある子どもの時からのシンプルで根強い疑問が、インクルージョンという教育理念に反応した私の背景にはあります。それは、差別をしない大人になるためには何をしたら良いのか、という自分自身に対する成長課題だとも思っています。「差別のない社会に」ということを、言葉で理解するのではなく、自分自身を問うことを通じて理解している人々が教育の役割の担い手の中に増えていくような、そのような可能性を探り続けて行くような活動をこれからもしたいと思っています。

また、ラボラトリーメソッドを中心とした様々な体験学習をその教育の手立てとして選択し、歴史を重ねたニンカンの実践は、地域実践の担い手を育成することを目的とした教育実践の先進事例として、よりていねいに検討していくべきものとして、今後の課題として残っていることも付記したいと思います。

ⁱ ユーリア・エンゲストロームは、人間の活動理論に依拠しながら、「拡張による学習」という言葉をつかい、人々が集団で困難を抱えた時に、環境や道具に働きかけ、課題を解決し、克服していくことを学んでいくことを新しい学習のありかたとして提起し、アクションリサーチによって、医療実践現場に変革をもたらすような取り組みなどを行っている。「越境」は領域を越え、学び進め、環境を主体的に変化させていく人々のあり様についてを指したことばである。

ⁱⁱ 1985年ユネスコの国際成人教育会議では、人の学ぶ権利(=学習権)について、次のように宣言しています。「学習権とは、読み、書く権利であり、質問し、分析する権利であり、自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利であり、教育の手立て(resources)を得る権利であり、個人および集団の力量を発展させる権利である」(学習権宣言・1985)

[引用・参考文献]

ピーター・ミットラー (2002) インクルージョン教育への道 山口薫訳 東京大学出版

堀智晴 (2004) 障害のある子の保育・教育 -特別支援教育でなくインクルーシブ教育へ 明石書店

ユーリア・エンゲストローム (1999) 拡張による学習 -活動理論からのアプローチ- 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 新曜社

山住勝広 (2004) 活動理論と教育実践の創造-拡張的学習へ- 関西大学出版部

- 鈴木敏正（1999）エンパワーメントの教育学－ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン－ 北樹出版
- 鈴木敏正（2003）教育学をひらく－自己解放のために 青木出版
- 星野欣生（2001）『体験学習はアートである』－5つの視点－ 人間関係研究 伊藤雅子先生・星野欣生先生退職記念号 南山大学人間関係研究センター p.28-37
- 人間関係研究（2004）第3号 特集エンパワーメント 南山大学人間関係研究センター
- 津村俊充 山口真人編 1992 人間関係トレーニング ナカニシヤ出版