



インクルーシブな社会に向けた教育の概念と課題

富永, 恭世 ; 津田, 英二 ; 清水, 伸子 ; 富永, 貴公 ; 小林, 洋司 ; 木下, 克之 ; 阿波, 美織 ; 高橋, 眞琴 ; 川上, 慶子 ; 榊原, 久直 ; 清水, 愛孔子

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 2(1):159-171

(Issue Date)

2008-09

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81000819>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81000819>



インクルーシブな社会に向けた教育の概念と課題

Issues on Education for Inclusive Society

富永 恭 世* 津 田 英 二** 清 水 伸 子***
 富永 貴 公**** 小 林 洋 司**** 木 下 克 之*****
 阿 波 美 織***** 高 橋 真 琴***** 川 上 慶 子*****
 榎 原 久 直***** 清 水 愛 孔*****
 Yasuyo TOMINAGA * Eiji TSUDA ** Nobuko SHIMIZU ***
 Takahiro TOMINAGA **** Yoji KOBAYASHI **** Katsuyuki KINOSHITA *****
 Mio AWA ***** Makoto TAKAHASHI ***** Keiko KAWAKAMI *****
 Hisanao SAKAKIHARA ***** Agune SHIMIZU *****

要約: This paper is collectively written by a research group whose discussion is based on the commonly experienced practice in "Nobiyaka Space Arch", a satellite center of Action Research Center for Human and Community Development of Kobe University. Inclusive society shall be produced by transformation through learning of individual members in society. Our practice in "Arch" aims at producing mutual learning through intimate communication on social issues experienced by various members. The perspective of this research project is on individual transformation toward inclusive society based on human rights. Therefore education for inclusive society includes not only inclusive education at schools but informal education in the field of any kind of sectors. After looking at some practices in both schools and communities, we clarified some issues on education for inclusive society. First, education should be collaborated by many practices run by various agents with various backgrounds, thus individuals can flexibly select relation, place and role according to individual situation. Secondly, informal education for inclusive society should be strongly activated, because even facilitators in informal education are not often conscious in educational effects in practices. Thirdly, practices should be based deeply on consciousness raising on issues, and also should be conscious of orienting system changes for inclusive society.

はじめに

インクルージョンという語は、いまだに日本社会に定着しているとは思えない。もちろん横文字なので受け入れにくいということもある。しかし包摂などの語を当てても、日常に根ざさない空虚な訳語でしかない。単に外来語を日本語に移しかえるのではなく、インクルージョンという外来語が内包する課題提起に基づいて、日本社会に根ざした言葉や概念を見出し、展開しようとする必要がある。

インクルージョン概念自体は、私たちの住む社会に根ざさない外来のものであるが、私たちが日常的に感じている、身のまわりから地球規模に至る自然と人間の貧困化による不安と関わりがある概念

であることは間違いない。したがって、この語を外から与えられる概念ではなく、私たち自身の内から掘り起こした、日常的に利用可能な概念として読み直すことは十分に可能なはずである。

インクルージョンは、社会政策の語として世界中に広まってきている。社会政策におけるインクルージョンは、特に新自由主義が生み出した社会的排除の質的・量的拡大への対応として、システムの側から要請される社会の状態を指す概念である。しかし、社会には新自由主義以前から社会的排除は多様にあり、同時に社会的排除とたたかう実践も存在してきた。こうした実践がめざしてきたものもまた、インクルージョンという概念で説明しうるはずである。インクルージョンという概念は、このように上からの要請と下からの運

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究員
 ** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授
 *** 神戸大学大学院総合人間科学研究科博士前期課程
 **** 神戸大学大学院総合人間科学研究科博士後期課程
 ***** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程
 ***** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士前期課程
 ***** 神戸大学発達科学部

(2008年4月1日 受付)
(2008年9月1日 受理)

動の双方を反映しており、両者の間にある緊張関係も内包しているものとして理解できる。

上からの要請と下からの運動との緊張関係として最も明示的なのは、上からの要請がそもそも福祉国家の行き詰まりや財政緊縮と関連しているのに対して、下からの運動は社会的連帯を形成しつつ国家の役割と責任を主張してきている点にあらう。上からの要請の主眼が、国家の責任をいかにして社会に委譲していくかという点に置かれがちであるのに対して、下からの運動は個人の変容を生み出し、実際に社会を変えていくことにエネルギーを使っており、そうした実践遂行の保障をシステムに求めることが多い。

私たちは、「インクルーシブな社会」を、まずは社会成員の誰もが社会から排除されずに生きていくことのできる社会として捉える。そうした社会をつくっていくのは、社会成員自身であり、したがって「インクルーシブな社会」に向かうためには、社会成員全体の学習を通じた変容が不可欠な要素となる。システムが先にあると考えるならば、社会成員はシステムによって操作されるという社会像を描かざるをえない。個人が操作されることによって社会が変化するという側面が現にあることは否定できないものの、「インクルーシブな社会」という人権思想に基づいた理念の達成を、人間の操作を中心にしてめざすことはできない。「インクルーシブな社会」は、すべての社会成員が排除されずに生きることできるように、社会全体で考え、試行錯誤し、学んでいくプロセスを大切に社会である。

私たちは、こうした社会をめざす手段として、「インクルーシブな社会に向けた教育」という概念を用いる。この概念は、「インクルーシブな教育」inclusive education を包含しつつもそれとは異なる。「インクルーシブ教育」という語は、教育自体に目的価値を付与するニュアンスをもつ。しかし、私たちはあくまでも教育を手段的価値から考える。「インクルーシブな社会」に目的価値を置き、それに至る過程として教育が手段として用いられると捉える。したがって、第一に「インクルーシブな社会」とは何ものであるかという問いから考察を始めなければならない。第二に手段的価値としての教育は、多様な形態を視野に入れなければならない。すなわち、典型的な学校教育をはじめとしたフォーマルな教育の特権化して論ずることはできない。日常生活に埋め込まれた教育的機能にも着目していかなければならない。

「インクルーシブな社会」を構想する際に教育を特に取り上げるのは、世界じゅうで構造化された深刻な課題が、個々人の変化という超ミクロかつ地道で捉えにくい現象を重要な要素として克服されるという見通しをもっているためである。「インクルーシブな社会」に向かって、個々人の変化がどのように生み出され、支援されるのか。本論の目的は、こうした視点から「インクルーシブな社会に向けた教育」の概念を提示し、その内包を検討するところにある。

なお、本論の執筆者は、神戸大学大学院人間発達環境学研究所ヒューマン・コミュニティ創成研究センターのサテライト「のびやかスペースあーち」において毎週金曜日に実践されている「居場所づくり」プログラムを実践的研究のフィールドとして参加する研究者グループを中心としている。実践を通して考えたことに基づいて、めざそうとする価値を問い直し、その価値に向かう実践の方法やあり方を吟味するという一連の実践的研究の一部に本論を位置づけて

いる。

したがって本論の研究方法は、共通の実践を経験することから研究関心を共有し、共有された研究関心に基づく議論によって概念を形成するというものである。議論は任意参加で定期的実施され、そのなかで内外のさまざまな実践や社会政策の動向や文献などを参照してきた。本論はそうした実践的研究の過程から生み出される議論の痕跡である。研究会メンバーが各節を担当しつつ、論文執筆と討議を往復させて書き上げた。メンバーの担当箇所は以下の通りである。1(1) 富永（貴）、1(2) 津田、1(3) 木下・榊原、2(1) 津田、2(2) 高橋、2(3) 清水（伸）、2(4) 川上、2(5) 清水（愛）、3(1) 小林、3(2) 高橋、3(3) 阿波、3(4) 富永（恭）。

1 インクルーシブな社会に向けた教育とは何か

1) 社会政策としてのインクルージョン

インクルージョンの語が注目されるようになったのは、欧州連合を中心とした社会政策の用語として定着したことによる。本節では、インクルージョンの語の一般的な概念を視野に入れた議論を展開するため、社会政策に現れるインクルージョン概念を検討する。

英語圏において日常用語であるインクルージョンが社会政策の語となるや、単にこれまでの「不平等」や「格差」の多様性を捉えるのみならず、より動態的に、それらの是正を目指す、すなわち、社会の周辺に据え置かれた人々たちを社会の中心に取り込んでいく実践的な概念であると了解されるようになる。しかし、この概念の現実化過程において、社会の周辺に位置づけられた人々たちを中心に同化することにならないか。社会的に排除されてきた人々たちの文化や主張を尊重すること抜きにインクルーシブな社会は実現しないのだとすれば、社会政策としてのインクルージョンは、社会的に排除されてきた人々たちの声を聞くこと、また、どこまでメインストリームの社会の変革を要請するかということをポイントに把握しなければならない。

欧州連合の政策において、社会的排除が明確に位置づけられたのは、1988年、フランス社会党出身のJ. ドロール（J. Delors）欧州委員会委員長の影響のもとであったと言われる¹。そもそも、社会的排除に関わるフランスでの議論は、1960年代半ばの貧困者救助団体にまで遡ることができ、のちにドイツ、英国においても社会的排除の視角から問題が提起され、それらを統合するかたちで、1989年には欧州社会憲章の序文で社会的排除が問題とされた。同年の欧州理事会では「社会的排除との闘い」についての決議が採択、「社会的排除に取り組む政策に関する欧州動向調査機関」が設立された。1992年、欧州連合は欧州の連帯を謳う公式文書『連帯の欧州をめざして－社会的排除に対する闘いを強め、統合を促す－』を発表した。そこでは社会的排除について、「1970年代末に現れてきた新しい貧困のかたちであり、その発生要因は、失業や労働市場の不安定化、さらには、工業化に伴う経済・技術・社会の変動であり、構造的な性質のものである。社会的排除とは、社会の上層と下層の格差だけでなく、社会の中にいる者と周辺にいる者との格差を捉えている概念である」²と述べられている。

新自由主義席卷の後、1990年代の欧州における労働市場政策の転換のなかから現れた社会的排除の視角は、社会の中心と周辺の闘いについて、所得の格差、いわば、所得に緊密に結びつけられた職業

の差異のみならず、それらが規定する生活の場における差異、具体的には、住宅や教育の問題にまで射程を拡大し、社会的排除の状況とそれが生みだされる背景をも問題とするものである。すなわち、社会的排除とは社会の垂直的な格差のみならず、水平的な格差を問い、さらに、時間軸をも導入することで、社会の中心と周辺の間を見定める概念であるといえることができる。

社会的排除を捉える視角の提示において、労働市場政策が重視されていることは確かである。このことは、今日的なグローバリゼーションに象徴される経済的状况の変動を考えれば当然とも言える。しかしながら、このような政策動向をポケーショナリズムと捉えるよりもむしろ、宮本太郎によれば、「生活自立なき就労自立というのは、労働の強制になりかねないのであるが、就労自立なき生活自立ばかりでも社会は安定しない。就労すなわち労働市場と、その外部との関係をどのように考え、自立のための空間をどのように設計していくのか。ここには現代社会の生産主義的傾向の見直し、という課題も含み、大きな議論につながっていく問題がある」³。すなわち、労働に関わる人間の自立を切り口に、社会、および人間のありようを統合的に問題としうる可能性が指摘されているのである。具体的に、社会的排除を対象化する社会政策は、労働市場政策のみならず、社会保護政策においても示された。むしろ、人々の生活に関わってインクルージョンを目指す取り組みは、労働市場政策と齟齬をきたすことのないように配慮されながら、社会保護政策を中心に展開されてきたと捉えられる。欧州連合の最高決議機関である欧州理事会のレベルで、インクルージョンを初めて項目として設けた2000年3月のリスボン欧州理事会は、インクルージョンに向けた目標の設定を呼びかけ、同年12月のニース欧州理事会では、「雇用への参加と万人の資源、権利、財及びサービスへのアクセスを容易にすること」、「社会的排除のリスクを予防すること」、「最も弱い立場の人を支援すること」、「あらゆる関係者を動員すること」の4つの柱からなる「貧困と社会的排除と戦う諸目的」を採択した。

労働市場政策を皮切りに、IT革新を背景とした知識経済社会形成（リスボン戦略）、人口高齢化を背景とする超国家的な医療サービス制度の確立⁴など、次々に提起される社会問題に対応しながら、インクルージョンは、社会保護政策を基盤にして、人間の生活全体を対象化するものである。したがって、この政策の包括的な展開のなかには、人間の生を労働とそれ以外に分断することなく、その全体を捉えることによって、生を硬直化させる社会のありように対する是正としての意義、そこでの人間の可能な生を見出す営みへとつながる価値が含まれていると理解できるのである。

社会的排除という、貧困、および格差を多面的に捉え、それを打開しようとする視角は、欧州統合という情勢のなかでのひとつの収束点として記述されてきた。すなわち、社会的排除は欧州諸国の状況を鑑み、それらの統一的な把握、国民国家から欧州共通の枠組みへと深化することで、提示されたのである⁵。さらにまた、先のニース欧州理事会採択の「貧困と社会的排除と戦う諸目的」は、後の欧州理事会で追加、修正を加えられながら、社会的排除を計る指標が立てられ、それを克服する具体的な政策の立案が各国で行われている。

こうして社会政策としてのインクルージョンの成り立ちを整理すると、中心的な論点は、社会の周辺と中心を分ける閾の変更をめぐ

る議論であったことがわかる。経済的貧富に焦点化された視点から人間の生全体の福祉への焦点の移動という点にその議論の特徴が現れるが、根源的には、社会あるいは国家の分断を問題とし、分断の解消のために問題を精緻に捉える視点としてインクルージョン概念が登場したのだと考えることができる。

したがって、社会的に排除されてきた人たちの声を聞くこと、また、どこまでメインストリームの社会の変革を要請するかという点については、社会政策としてのインクルージョンの本質的な部分というよりも、具体的な実践によって取り組まれる内容だといえることができる。つまり、具体的な実践のレベルでは、社会政策のなかから生まれたインクルージョン概念に全面的に依拠するわけにはいかない。新たな実践を支える思想を形成することが求められているのである。

2) インクルーシブな社会に向けた教育の概念

前節で述べたように、インクルージョンは欧州連合を中心とした国々の社会政策の概念として登場した。社会政策としてのインクルージョンは、社会的に排除された人たちの増加によって生じる社会制度の危機への対応策である。移民の増加などによる国民の分裂、民族や宗教などをめぐる多様な紛争の継続的発生、福祉国家から新自由主義に基づく政策へ舵を切った国々における貧困問題の深刻化など、いくつかの複合的契機によって、インクルージョンを目標とした社会政策の必要性が徐々に高まってきたのだといえる。

本論でインクルージョンの語を鍵概念として用いるのも、こうした社会政策が問題としている社会状況に対する危機意識を共有しているからである。本論の問題意識と社会政策上の関心とは、第一に福祉国家後の社会の分裂に対する危機意識、第二に社会的排除の問題の多元性に着目するという点で共通している。

しかし、私たちの研究の視点は、ことさら新自由主義政策の矛盾を解決しようとする社会政策の視点とは次の点で一線を画す。すなわち、社会政策的視点が国家や社会の運営に価値を置くのに対して、私たちの研究は社会的に排除されてきた人たちの人権に視点の中心がある。国家や社会の運営が困難になってきたのでインクルージョンという語を用いるようになったというのが社会政策上の関心だとすれば、私たちの研究は、以前からあった社会的排除の現象が、福祉国家の危機、新自由主義の台頭とともに深刻化し多元化し、人間中心の価値が軽視されつつあるという状況認識を背景として、インクルージョンの語を用いる。

本論で社会的排除は、必要な支援の欠如によって起こる社会への参加が制約された状態と捉える。社会への参加は、メインストリームの社会関係への選択的参加を中核とした概念として捉える。社会関係の絶対的欠如とともに、個人の属性や所有に基づく社会関係の制約を問題とする。政治・経済的参加はこうした社会関係への参加の手段あるいは結果として位置づける。

こうした社会的排除の概念に基づいて、本論ではインクルーシブな社会を、「メインストリームの社会関係への選択的参加を制約された人々たちへの合理的かつ継続的な支援の提供によって、社会的排除が低減された社会」と定義する。

この概念に沿ってその実現に向けた教育のあり方を考えていくのが本論の目的である。したがって、インクルーシブな社会に向けた

教育は、メインストリームの社会関係、社会的に排除された人たちの参加機会の選択、社会的に排除された人たちへの社会的支援に対して働きかけ、現状からの変更を促すものでなければならない。本論では教育を機能的概念として用いる。つまり、インクルーシブな社会に目的価値を置き、その実現に向けて機能する過程として教育を捉える。

このように捉えるならば、インクルーシブな社会に向けた教育は、学校教育はもとより、それ以外の社会の多様な領域に埋め込まれていると考える必要がある。また、インクルーシブな社会に向けた人々への働きかけという意図性をもった教育ばかりではなく、結果としてインクルーシブな社会に近づいたということが起こった場合に、経過する過程に教育的価値を見出すことができる。つまり、本論では、非意図的な過程から教育的価値を見出し、その過程が生み出されてくる環境や条件を整えようとする実践(インフォーマルな教育)と、その教育的価値を実現するために直接的な他者への介入を組織化し制度化した実践(フォーマルな教育)の双方を視野に収める。なお、当然のことながら本論では、国連などが主導している「インクルーシブ教育」をめぐる動向も参照している。サラムンカ宣言で“差別とたたかう学校”と述べられているように、「インクルーシブ教育」でも教育を手段の価値として捉えているという見方もできる。しかし、現実的な政策の中で、「インクルーシブ教育」を多様な子どもたちを教育制度の枠内に包摂するという意味に概念化されることが多い。例えば日本の特別支援教育の議論などは学校教育制度の枠内での議論に過ぎない。そのため、本論でのインクルーシブな社会に向けた教育は、「インクルーシブ教育」とは一線を画すものとして概念化される。

さて、以上のようにインクルーシブな社会に向けた教育を概念化するならば、その教育がめざす価値、つまりインクルーシブな社会とはどのような社会であり、そこにどのような価値があるのかという問いが根源にある。もちろん、実践の中でその価値の認識はさらに鍛えられていき、実践を高める。価値から実践を演繹するだけではなく、実践から価値を紡ぎ出すという双方向的営みでなければならない。価値は実践のなかで常に問い直されていかなければならない。

3) ESDとしてのインクルーシブな社会に向けた教育

現在、国連主導で進められている「持続可能な発展のための教育(Education for Sustainable Development)」(以下、ESDと略記)に向けた諸活動が、国内外で活発に行われている。

ユネスコ「ESDの10年(2005-2014年)国際実施計画案」(2004年)によると、ESDは“すべての者が生活基盤を奪われることなく満ち足りた生活を送ることを可能にする行動や実践を身につけるよう、我々を動かすことを目的とし”、その中心的価値として、現在及び将来の世代を含む他者の尊重、相違と多様性の尊重、環境の尊重、我々が住む惑星の資源の尊重を挙げている。こうした価値観が必要とされる背景に、地球温暖化に代表される深刻な環境問題、人権侵害や紛争の広がりをはじめとした社会的問題、それに貧富の格差の広がりや経済成長の限界といった経済的問題の複雑な絡まり合いがあるとされる。したがって、ESDは“人々の生活のすべての局面に潜在的に関与する取組”なのである(引用は国連大学仮訳

による)。

持続可能な発展(ESD)とは市民一人ひとりが当事者性を認識してさまざまな課題や問題に対して地域社会を通して取り組み、そして社会を見つめる。その視点の先には国、国際関係、地球規模の諸問題などのより大きな対象に対しての課題や問題が通じていると認識がある。この視点こそが次世代へ向けたより良い持続性をつくり出すのである。そしてESDはSDを実行して持続可能な社会をつくり上げていく市民、言い換えれば地球市民として課題の発見、解決策の提案・提言・実行ができるリテラシーを学び伝えるということである。この学びの場は当然、学校だけではなく地域や社会などのあらゆる場である。

さて、こうしたESDの基本的価値認識にある他者の尊重や相違や多様性の尊重は、ESDの包括的な視点のもとで、どのような実態を伴って現れるのだろうか。最貧困者やジェンダー、障害、人種などによって抑圧された人たちは、どのように位置づけられるのだろうか。マクロかつ政策的な観点からのみの視点では、これらの人たちは問題のある人たちとしていつその社会的排除に曝されることはないのだろうか。例えば、貧困解決に武力を用いる人たちがいたとして、その人々へのジェノサイドがESDを旗頭に実行される危険はないと言い切れるのだろうか。無批判に行われる合理的な問題解決は、時に個人や集団にとって理不尽な犠牲を伴う。社会成員それぞれが、さまざまな問題の渦中にある人々に対する共感を伴いながら、その問題への当事者意識をもち行動することによって、はじめてこうした危険を防衛することができる。すなわち、抽象的かつ与えられた人権意識ではなく、実際に起こっている問題に対する想像力、共感力、行動力こそが、ESDに不可欠な要素とならなければならない。

ESDと同じく国連主導で普及してきているインクルージョン概念は、こうした見地からESDを補完する実践規範を提供する。インクルージョンは、問題が起こった際、人と人との分断による解決ではなく、共に解決するという方向性を指向する。共に解決するためには、乗り越えなければならない葛藤が幾多もある。しかし葛藤に直面し乗り越えることなしには、他者の尊重、相違や多様性の尊重は、真の意味で実現しない。

他方、ESD概念は、インクルージョン概念に根拠を与える。社会成員の誰もが社会から排除されずに生きていくことができる社会をめざすのは、社会的排除を受けている人々の人権尊重のためという目的にとどまらない。地球規模の問題を私たち自身の問題として共に解決していくための手段として、インクルージョンを実践規範として採用するということでもある。

社会との関係を考えてインクルーシブかつ次世代への持続可能性を有した社会を築き上げるためには、まず「当事者性」(社会的な課題をわがこととして捉え行為する度合い)を高めることが不可欠である。「当事者性」を高めることで社会的排除を生み出す社会構造やシステムに対して批判的な眼差しを向け、それ自体を変えうる契機が生まれる。また同時に、排除され可能性を摘み取られていた人々に居場所と可能性が確保されることにもなる。

インクルーシブな社会に向けた教育は、世界規模で進行する人類にとって深刻かつ複雑な諸問題に立ち向かう壮大な実践の一部である。それは、人々が実際の葛藤に直面しながら価値観を変容させて

いくことを通して、諸問題についての想像、渦中にいる人たちに対する共感、問題解決に向かう行動といったことに向かうよう、条件を整えることから始まる。インクルーシブな社会に向けた教育は、E S Dによって目的価値を提供されるものであると同時に、E S Dの壮大な目的を追求する重要な手段でもあるのだ。

2 インクルーシブな社会に向けた教育の現状

1) インクルーシブな社会に向けた教育実践の広がり

学校教育を中心に世界規模で進められているインクルーシブ教育も、インクルーシブな社会に向かう教育の中核部分を構成しうる。第一に、フォーマルな教育のもつ個々人の認識や行為に変容をもたらす機能の組織的な強化によって、インクルーシブな社会に向かう個人の認識や行為が生み出されるという可能性を否定できないからである。また第二に、インクルーシブ教育の場そのものが、社会の一部を構成しており、その限定された場におけるインクルージョンを拠点として、社会のインクルージョンに広げていこうという見通しをもつことも可能だからである。

したがって、インクルーシブな社会に向けた教育の現状を概観するにあたり、まずインクルーシブ教育の世界的な動向や日本への受容を把握することは重要である。インクルーシブ教育は各国によって多様な方向性をもっている。一方で、イタリアやノルウェーのように、いわゆる統合教育の延長としてインクルーシブ教育を捉え、養護学校（特別学校）を廃止するところに力点を置きつつ、通常学校における支援体制の強化を図っている国がある。他方で、英国のように、多様な学校の形態を残しながらそれぞれの学校で子どもの特性に応じた支援を工夫したり、インクルーシブな教育内容や方法についての論議を行っている国もある。さらに、十分な物理的な教育条件を整えることができないなかで、劣悪な環境に置かれた子どもたちの教育を受ける機会を保障する試みこそが、インクルーシブ教育であるような国々もある⁶。

こうした国際的な動向の中で、日本は2007年度より特別支援教育の体制を敷いた。それまで養護学校や障害児学級と呼ばれていたものに、特別支援学校、特別支援学級という名称を与え、さらに各学校に特別支援コーディネイターを置き、支援を必要とする子どもの枠組みを広げた。それにより、軽度発達障害の子どもや不登校の子どもなども特別なニーズをもつ子どもとして支援の対象となった。

しかしながら、こうした特別支援教育体制の方向性を支える十分な予算措置がないことなどによって、特別支援教育はインクルーシブ教育とは似て非なるもの、あるいはインクルーシブ理念と抵触するとする意見もある⁷。また、これは英国をモデルとした体制といわれているが、英国でインクルーシブなナショナルカリキュラムをめぐる議論がなされている一方で、日本では学力低下への懸念が先行する状況もあって、学習指導要領をインクルーシブにする方向での議論は活発でない。

こうした状況の把握を一步進めるために、次節では英国のインクルーシブ教育の現状を考察する。また、インクルーシブ教育の議論を大学教育にまで応用するとどのようなことが言えるのかということも第3節で追究してみる。近年では、知的障害のある人たちの大学教育保障という議論が、各地で起こっている。義務教育とは関わ

りがないなかでの教育保障という議論は、教育の本質とも関わって重要な論点を提供する。

しかし、すでに述べてきたように、インクルーシブ教育は、インクルーシブな社会に向けた教育の一部にすぎない。インフォーマルな教育についても考察を深めなければならない。社会福祉は、社会的に排除された人たちへの支援を保障することによって、インクルーシブな社会をめざす機能を担ってきたと評価してよい。実際のシステムの中では、縦割りのサービス提供によって住民間の溝を深めたり、サービスの出し渋りや不公平感をもたらす制度や運用といった弊害も起きているが、そのようななかでも社会福祉に従事したり、サービスを利用している人たちのなかに、インクルーシブな社会に向かう思想や実践が生み出されてきている。

第4節以降では、こうした思想や実践が生まれてくる現場を捉えたり、その思想や実践の内容を吟味することによって、インフォーマルな社会に向かう教育の実際を把握しようとする。

2) インクルーシブ教育の先進国（英国）

英国では1978年の通称「ウォーノック報告」で提唱されたSEN（special educational needs）という概念に基づき、施策が行われてきた。この報告では、「医学的視点からの障害のカテゴリーは、子どもが必要としている教育と対応していない」、「障害の有無は、明確に区分されるものではなく、連続的なものである」などといった批判が出され、従来の障害カテゴリーの代わりに、SENが提案された。

SENは、1981年教育法によって、診断された障害についてではなく、教育的援助について言及する教育学的な概念とされた。そしてこの概念は、学習における困難さ（a learning difficulty）と特別な教育の手当て（special educational provision）で説明された。その概念規定は、現在でも大きな変化はないとされる⁸。

2007年11月に英国、マンチェスター地区のインクルーシブ教育について、現地の実態調査を行った。マンチェスター大学のAlan Dysonは、津田のインタビューに対し、「英国で一般に認識されるインクルーシブ教育の概念は拡張傾向にあり、障害のある人たちにだけに焦点を絞るのではなく、すべての人のインクルージョンという意味の広がりや、学校教育におけるインクルージョンばかりではなく、社会におけるインクルージョンに視野が広がっている。インクルージョン概念は文化的背景によって異なり、特別支援学校を廃止し、障害のある子どもを通常学級で教育するという意味でのインクルーシブ教育においては、英国はノルウェーやイタリアよりも遅れているが、インクルーシブ教育を障害・人種・貧困・宗教などの社会的排除という、より広い概念で捉えて実践しようとしている」と答えている。

英国のSpecial School（日本でいう「特別支援学校」）のひとつであるマンチェスター地区のCamberwell Park Schoolでは、“Special Educational Needs and Disability Act (SENDA) 2001”や“Every Child Matters”などの行動計画に基づき、在籍者全員のIEP⁹が作成され、2歳児から11歳児までの超早期教育が行われている。障害種別による学校ではなく、学校の中で、「自閉症」、「情緒障害」、「宗教」、「重度・重複障害」などのSENによるユニットが構成されている。また、インクルーシブ教育の目標達成に向け、“Disability

Equality Scheme”を2年計画で作成し、教師全員で実践を行っている。

I E Pの個別の目標については、壁面にサインアンドシンボルズで掲示され、毎日の幼児・児童の行動観察記録が行われ、週単位で達成度を記載し個人ファイルに保管されている。また、教育活動全般がT E A C C H (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) プログラムやP E C S (Picture Exchange Communication System) によって構造化されている。

T E A C C Hプログラムが、イギリスの特別学校における教育活動全般に用いられる背景には、日本の学習指導要領にあたるイギリスのナショナルカリキュラムにおける、S E Nのある児童・生徒が教育活動に完全参加するための「3つのインクルージョンの原則」に拠るものであることが考えられる。3つの原則とは次のようなものである。

- 適切な学習課題を用意する。
- 児童・生徒のさまざまな学習ニーズに応える。
- 個々の生徒と生徒グループにとっての学習とアセスメントの潜在的な障壁を取り除く。

ナショナルカリキュラムハンドブックにおいても上記の「3つのインクルージョンの原則」に対する対応が細かく規定されている。例えば、「児童・生徒のさまざまな学習ニーズに応える」という原則においては、教師は「効果的な学習環境を創造する」、「児童・生徒の動機や集中力を保障する」、「教育アプローチ法を通して機会均等を与える」、「学習目標を設定する」という行動をとるべきであるとされている¹⁰。

自閉的な傾向を持つ児童・生徒にとっては、言葉より、視覚情報の処理能力の方が強いといわれている。T E A C C Hプログラムは自閉的傾向を持つ児童・生徒にとって、視覚的構造化を用いた学習環境の設定をするに当たって、ひとつの効果的方法とされている。(Fig.1～3挿入)

Fairfield Primary Schoolでは、児童数250名に対して、教師30名、スタッフ25名で教育実践が行われている。全児童のうち、S E Nのある児童は50名である。どのクラスでも児童5名から9名に対して、1人の正規教師または補助教員による指導が行われており、日本での40人学級での一斉授業の形態と比較すると、より個に応じた充実した指導形態といえる。各クラスのグループワークを見学する範囲では、どの児童にS E Nがあるのか判別できないくらい、協同的な学習形態が定着している。

I E Pは、S E Nのある児童50名に対して、校内L A Nシステムのコンピューター管理によって情報が登録されている。達成目標、達成度の評価、教材・支援方法、クラスでの指導方針、補助教員の支援方法がI E Pでの作成項目となっている。

特に、達成目標の評価においては、在籍児童によっては、「指導に携わっているすべてのスタッフによって目標行動が確認される」といった客観的評価が求められているケースもある。週当たりの個人学習の時間なども細かく設定されていて、どの教室でも、各教師がコンピューターによって情報を確認できるようになっている。

S E Nのある児童の社会性教育の指導案も作成されている。この指導案によると、クラスでの自己肯定感、他の児童との協調性、モ

ラル、コミュニケーションについての観点があり、グループ学習における具体的な指導手順、方法、教材、指導時間が記されており、ナショナルカリキュラムにおける“Citizenship Education”¹¹との連携が図られている。マンチェスター地区の学校教育は、S E Nのある児童の生活を社会で支えていくことを目標としており、インクルーシブな社会を教職員全体で丸となって構築することに使命感と誇りをもって取り組んでいた。(Fig.4～6挿入)

3) インクルーシブな社会に向けた地域教育

社会的な排除の問題を扱ってきた地域教育実践は、これまでも多様に存在してきた。社会同和教育として行われた事業が、識字教育などの社会的に排除された人たちのエンパワーメントをめざす実践や、住民のボランティアな地域形成へとつながった実践として展開された地域もある¹²。また、障害者青年学級のような特定の住民を対象とした公共的な取り組みの中にも、単に特定の住民へのサービスというだけでなく、多様な住民の関係形成に視点を置いた実践もあった¹³。

しかし、現状を顧みると、地域教育実践の母体としての社会教育行政は、1980年代の社会教育終焉論¹⁴や、生涯学習推進体制への移行、その後の社会教育費の縮減、指定管理者制度の導入、同和対策事業の終了などを経て弱体化を余儀なくされてきている。

その一方で、「ボランティア元年」と呼ばれた1995年には、阪神淡路大震災を契機にボランティア活動が活発化し、ボランティア団体が数多く勃興してきている。また、1990年代から断続的に実施された社会福祉基礎構造改革などにより、住民主体のまちづくりと社会福祉サービスとの結びつきが重要性を増してきている。これらは、社会的排除の問題を公共的な課題として扱い、住民の認識や行動の変容に関わる。こうした動向をインクルーシブな社会をめざす地域教育として捉えるならば、人々の自発的、自律的な諸活動の組織化と、社会福祉サービスの地域教育的機能に着目することが重要になってきているといえる。

以下では、こうした状況下でのインクルーシブな社会に向けた地域教育のモデルケースとして、「のびやかスペースあーち」の「居場所づくり」プログラムに即して考察する。毎週金曜日に多様な人々たちを招き入れることでインクルーシブな場づくりをめざすこのプログラムは、本稿を執筆する母体である研究会で共有するプログラムであり、本稿全体の問題意識や議論の土台は、このプログラムの実践を通して涵養されたものである。

「のびやかスペースあーち」は、「子育て支援をきっかけにした共生のまちづくり」をめざす神戸大学のサテライト施設として2005年度に開設された。住民参加で実施されるさまざまなプログラムを通して、多様な住民が集まり相互に関係形成することで、家庭や地域の諸課題に対して住民自身が自発的に取り組んでいく素地をつくらうというコンセプトである。

「居場所づくり」プログラム実施の前提として、対人支援の合理化による属性に応じた対人サービス、及びサービスに依存した私たちの一般的な生活様式が、住民間の関係を弱体化させている、という認識がある¹⁵。個別化されたサービスへの依存によって、住民間の相互的でインフォーマルな支援を含む関係が希薄になり、特定の人たちが社会関係から排除される結果を招きやすい。彼らは、社会

関係から排除されることによる不利益をサービスの受益によって回復しようとするが、サービスはニーズの過多によって慢性的な機能不全に陥り、社会的排除はいっそう深刻になる。

「居場所づくり」プログラムは、こうした認識のもと、個別化されたサービスを利用しつつもそれに依存せず、社会関係のもとで生活を組み立てていくための社会関係の再構築をめざして実施されている¹⁶。

個別化されたサービスへのニーズは顕在化しているのに対して、社会関係形成へのニーズは潜在的であり、人々の行動に直結しない。「のびやかスペースあーち」自体、誰でもいつでも気軽に来られる場として住民にアピールしたが、そのアピールの効果は限定的であった。

「居場所づくり」プログラムが創設された背景には、こうした事情があった。社会的に排除されている人たちの社会関係形成への潜在的ニーズを行動にまで顕在化させる装置として、特定のアピール性をもったプログラムが必要だったのだといえる。このプログラムは、障害のある子どもが地域の多様な住民との関係の中で活動を享受するという目標を求心力として、インクルーシブな場づくりをめざした。こうした経緯から、次の3点が「居場所づくり」プログラムにおいて重要な位置づけをもち、徐々に実現してきた。

- ① 障害のある子どもを中心とした地域の多様な住民の関係形成
- ② 地域や家庭の多様な課題の顕在化と共有
- ③ 地域におけるインフォーマルな支援の顕在化と対応

①は「のびやかスペースあーち」の資源を有効に活用しながら、徐々に達成されてきている。②は、時が経つにつれプログラムに信用が増すにしたがって、障害のある子どもの保護者から個別の困難な事情について話がなされる機会が増えるとともに¹⁷学校選択の問題や、成長に伴って難しくなる友だち関係の問題はさまざまな場面で話されてきている。虐待やジェンダー問題などに関わる、障害の問題から相対的に離れた課題が吐露されるようになり、例えば、障害のある子どもの母親が父親からのDV被害に遭っているという相談に対して、数名のボランティアが可能な範囲での支援を行った。障害のある子どもを伴って行動することによる困難に関わって、公共的な相談機関だけでは対応できない部分があった。その部分についてのインフォーマルな支援は重要な役割をもちうることを実感した。③は、「居場所づくり」プログラムにおいて深まった関心に基づいて、個別的な支援行為に向かう参加者が散見されるようになってきている。「居場所づくり」プログラムに参加したいけれども送迎などの都合で参加できない子どもに対して、別の曜日に個別対応のプログラムをボランティアが開設した。あるいはより日常的な支援の継続のための学童保育所開設も準備が始まっている。

インクルーシブな社会に向かう地域教育は、社会的に排除されている人たちの潜在的なニーズを顕在化させ、彼らの声を共有できる条件をつくり、さらにボランティアに関わる住民がそうした声を聞くことで身近にある社会的排除の問題を発見し、排除された人たちとの個別的な関係のもとで、可能な範囲での自発的な実践に結びついていく。属性に応じた住民の分断がないことや、学習と行為、生産と消費、発達課題・生活課題・地域課題・現代的課題等を分化させる必要がないといった地域教育の特性によって、課題発見と行為と学習が一連の過程となることで、インクルーシブな社会に向けた

優れた取り組みとなりうる。

4) インクルーシブな社会に向けたまちづくり

インクルーシブな社会に向けた地域社会における実践を捉えようとすると、総合的な視点が不可欠となる。地域社会には多様な課題が複雑に絡み合って存在する。地域経済の停滞と独居老人の孤独とは別々の事柄ではあるが、相互に密接に関係している。こうした複雑さと連動して、まちづくり実践は総合的でなければならない。「まちづくり三法」が都市計画法、大規模小売店舗立地法、中心市街地活性化法であることから、その中心に経済的な視点があることが確認できる。しかし同時に、地域社会の課題として現象的に現れるのは、貧困にはじまる社会福祉的な課題である。こうしたまちづくりの実践のなかに、インクルーシブな社会に向けた取り組みが散見される。

そうした自律的な実践事例として、ここでは「明舞まちづくり広場」を取り上げる。

明舞団地は、高度経済成長期に開発された大型ニュータウンのひとつである。開発から40年が経過し、住民の高齢化や住宅・施設の老朽化等が進展し、人びとが地域に出て、つながりをつくりづらい環境となっている。そのため、子どもから高齢者に至るまで、住民だれもが、気軽に立ち寄り、お互いにまちの情報を交換・提供し、コミュニケーションをとりあうことを目的に「明舞まちづくり広場」が設けられた。住民組織、行政、NPO法人が協働で取り組む事業で、それぞれが住民主体のまちづくりのために試行錯誤を行う¹⁸。平成19年度からは、コーディネイターを置き、「明舞まちづくり広場」を拠点に、地域で活動する団体の情報を発信し、団体どうしや地域住民をつなぎ、地域活動団体のネットワーク化や明舞団地内で住民どうしが助け合う関係を築くための、地域人材発掘とサービスを提供する「明舞お助け隊」の組織化等を行った。

広場で組織された「明舞お助け隊」とは、地域や地域に住んでいる人のために、「やりたいこと」や「できること」で、ボランティアしませんかとの呼びかけに賛同し、それぞれの特技や想いを尊重した活動を展開しているボランティアグループである。そのため、ボランティアのやりたいと思う活動が最優先され、地域に存在しているニーズに沿う活動を行っているわけではない。しかし、「やりたいこと」や「できること」を活動していくなかで、ボランティア自身が、活動を通じて出会った人たちが抱える生活問題を知り、その問題に寄り添おうとして、ボランティアの関心や活動が広がった。そのような展開の中で、当初は集団での活動であったものが、徐々に個人と個人のつながりに変化していった。また、ボランティアの学びのプロセスに専門職が日常的に関わり、個々の学びのスピードに応じて介入することにより、活動を通じて出会った人たちが抱える生活問題やニーズへの結びつきが深まり、具体的な活動につながりやすい現状が見られた。

こうした活動を通して、住民の孤立や孤独が若干でも緩和される効果があったと考えられる。人や課題との出会いは、一部の住民の自発性を契機として形成されていく。例えば、高齢化の激しい地域における子育て中の母親の孤独という課題に取り組んだ際には、団地の階段が乳母車と乳児を抱えて昇降するには狭く急であることに気づき、外出のつきそいに取り組むこととなった。自発的・自律的

な行為が生じてくることによって、期待以上、あるいは期待以外の効果を得ることも多い。制度的に規定された行為に対する規制は大きいですが、住民の自発的な行為に働く規制は相対的に小さい。

インクルーシブな社会に向かう実践として、行為を伴いながら、地域社会のさまざまなニーズを把握していくことは重要である。個々人に可能な範囲での支援が自発的な行為としてなされることで、広い視野での課題発見とその対応がなされる。そうした事例が、全国的に広がりを見せている。ただし、行政と民間との関係や地域における権力関係を捉えることなしに、まちづくり政策を称揚することはできない。この点は、第3章でも社会福祉におけるインクルージョンの課題として整理する。

5) 大学におけるインクルージョンの効果

大学など高等教育機関におけるインクルージョンとは、すべての人に保障されるべきである継続した教育を受ける機会から何らかの理由により排除されてきた人々の権利を保障していこうとすることである。例えば身体障害者にとっては建物のバリアフリー化や特別なデザインパソコン機器などの導入によって教育を受けることへのアクセスが可能になるし、知的障害者の場合であれば、学習支援者による支援や講義内容の簡素化などが権利保障のための合理的な配慮点として挙げられる。このような障害のある人への高等教育の保障のなかでも知的障害者に関しては、その障害特性と高等教育との乖離から積極的に考えられてはこなかったし、「知的障害があるから学べないだろう」という障害観が知的障害者の選択肢を狭め、継続して学ぶ機会を保障してこなかったといえる¹⁹。しかし近年、知的に障害のある人にも継続して教育の受けられる権利を保障すべきだという批判が従来の高等教育に対してなされてきている²⁰。

そこで本節では知的障害者にとっての高等教育のインクルーシブ化という問題について大学での現状を取り上げて考察し、その取り組みがメインストリームの持つ価値観自体を変更させていく可能性を内包しているということを導き出していきたい。

大学教育の中に知的障害者を受け入れていくという取り組みの代表的なものにカナダ・アルバータ州におけるオンキャンパスプログラムがある。これは発達障害のある成人に後期中等教育後のインクルーシブ教育を提供することを目的とし、聴講生として4年間大学に受け入れ、本人の将来の希望や興味に基づいて学術的講義や学生活動に参加できるよう支援していくというものである²¹。これと同様の試みは韓国のナザレ大学、ニューヨーク州シラキウス地区でも行われている。また、我が国においては生涯学習の場として大学を開放し、公開講座などを利用して障害のある人にも学びの場を保障する取り組みがなされてきている²²。社会・文化的背景の違いによって背景思想やシステムなどに多様性²³はあるが、これらの取り組みを通して、障害のあるなしに関わらず多くの学生に新しい出会いの機会が提供され生活の質が向上する、また障害のある人の就業・自立への道を開き地域社会にも貢献していくといった効果が生まれている。

このように一部の人にもみ独占されてきた大学資源を広く提供して知的障害のある人にも学習を保障していくことはさまざまな側面から評価されることである。特に、今まで「学べない」「別々が当然」とされていた知的障害者を、学ぶ権利を持ち、学びたいという

意志を持つ存在として捉えた上でその実現を通常の大学教育の場において模索しているアルバータ州での取り組みは、多くの示唆を私たちに与えているといえる。しかし、この取り組みを学力重視である日本の教育システムの下で見直した場合、批判的に見ることもできるだろう。まず、系統的知をもって学力選抜される大学という場に知的障害のある人を受け入れるということは、入学方法、単位取得、卒業などにおいて「特別扱い」することになってしまい、障害のある人を周縁化してしまう危険性を指摘できる。また、日本において高等教育の価値とは、一定の学力を有したものを対象としてさらに高度な知を与えていくものとして一般に認知されている。その大学が知的障害のある人でも入れるようになれば、知のレベルの低下や高等教育を行う場としての大学の意味がなくなるといようなことが危惧されることもあるだろう。このように価値観がぶつかり合うことは当然起こりうることなのであるが、では大学におけるインクルージョンの価値を強めてさらに広げていくためにこのような批判をどのように捉えて乗り越えていけばよいのか。

ひとつ言えることは上のような批判は、系統的な知を持って、それを唯一の「あるべき知」とするという前提を持っているということだ。そしてこの前提に乗っている限りこのような批判は的を射たものだといえ、議論は平行線のままであるだろう。しかし、「知とは本当にそれだけなのか」、また「一元的な知を再生産することだけが大学の役割なのか」という視点からこの前提を相対化していくことはできる。そもそも大学のインクルージョンという問題は、インクルーシブな社会に向かうなかで模索されていることである。そしてその「インクルーシブな社会」とは、これまで社会的弱者といわれる人々の視点を排除してつくられてきたメインストリームの価値観を問い直し、時には根本からそれを変更していくことを私たちに迫っているといえる。しかし大学における知的障害のある人たちのインクルージョンを、「あるべき知」である専門知を学んだことで彼らがどのように変わったか、就職率がどのくらい伸びたかという効果から評価または批判するだけではメインストリームのもつ既存の価値観に乗っているだけで、社会は変わる必要がない。社会を変えていくためには、上記のような効果や意義だけでは不十分なのである。これらの価値も認めつつ、さらに既存の価値観を変更していく必要があるのだ。もちろん価値観を変更していくのは容易なことではないが、知的障害のある人たちを大学へインクルージョンしていくことは、メインストリームの価値観変更への重要な鍵になると私は考える。つまり大学におけるインクルージョンという取り組みの意義を、「今まで教育から排除されてきた人々の視点を学問のなかに取り入れていくことによって、それ自体がどう変わるのか」という視点から問い直していくことで知のあり方の多様性が発見されていくならば、多様な人びとが共に生きていく社会に向かって、メインストリームのもつ既存の価値観を変更していく可能性をこの取り組みのなかに見出すことができるのではないだろうか。

3 インクルーシブな社会に向けた教育の課題

1) メインストリームはどこまで変更可能か

① メインストリームをどのように捉えるのか。

メインストリームは、語彙としては「主流、大勢、主潮」をさす言葉として認識されている²⁴。本節では、その変更可能性を考究す

るにあたり、メインストリームの次元を暫定的に3つに区分けした。まず、認識的次元である。これは、スティグマをはられた人に対してパターンリスティックな行為や、否定的な意味付与をする前提となる「人々の認識」をさす。次に、行為的次元であるが、これは、何らかの行為や、その行為が行われる場の構成を意味する。最後に、社会的次元である。これは、時に行為や認識を規定しうる社会的なシステムをさす。しかし、この3つの次元は、認識－行為－システム、あるいはシステム－認識－行為といった段階的な枠組みではない。これらの次元は、常に相互に関連し、「メインストリームなるもの」を形成していると仮定し、論を進めることとする。

② 何をもって「変更」とみなすのか。

メインストリームが、多元的な概念であるとなると、どのような変化を諸次元での変更とするのが問題になる。ここでは、変更の達成を示すメルクマールとその方法、さらには問題点について整理する。

第一に、認識的次元におけるメインストリームの変更とは、教育・学習活動による認識変容の達成と想定できる。その内実とは、誰もが排除されない社会を学習によって構想すること、またはインクルージョンを意識化することである。また、その意義は、インクルーシブな「場」をつくる上で前提的な「異質な存在」に対して認識が深まるということにある。しかし、一方で、その学習が知識の伝達に留まってしまうという問題がある。具体的な方策として、障害啓発（Disability Awareness Training）が考えられる。例えば、障害疑似体験は、障害のある人のインペアメント（機能障害）について機材を用いながら体験する教育的プログラムである。その教育的効果は、多岐にわたるものであることが報告されているが、今日では、障害疑似体験を批判的に捉え、より障害を社会的な課題として捉えることによって認識変容を目指そうとする障害平等研修（Disability Equality Training）に注目が集まりつつある²⁵。

第二に、行為についての変更である。われわれが可視化できるメインストリームの変更とは、物理的にインクルーシブな「場」が成立していることである。例えば、障害のある人と健常とされている人が物理的に同じ空間を共有することである。統合教育などもこの範疇として考えることができるが、その空間の共有がもつ意義は、その場を共有する人々が、「他者」を受け入れる構えを構想する機会となることである。しかし、問題点として、インクルーシブな社会にむけた教育を実現しようとしても、具体的な実践場面において、その場面が理念とは異なるということがある。インクルーシブな社会に向けた教育に関わる周辺的な要因（経済的な問題、アクセスの問題など）の変更も含めて考えたとき、障害のある人を含みこんだ空間の共有のみが、インクルージョン実践であるとは言えない。

第三に、社会的なシステムの次元の変更である。その変更は、インクルーシブな社会の実現にむけて、社会システムが変更されることを意図する。その意義として社会システムの変更は、認識次元、行為次元のメインストリームを変更させる礎となる可能性がある。しかし一方で、「場」の共有に留まらず、そこで誰も排除されず、「在る」ためには、本質的な価値の転換が必要になる。例えば、学校教育の場面におけるインクルージョンを考えてみる。従来の統合教育では、教室に障害のある子どもが通級し、教科教育を「サポートつき」で学ぶ。このとき、学習内容については配慮されない。インクルー

シブな社会を実現していくためには、この学習内容やカリキュラムをはじめとする教科教育の再考、教育の本質の再考が求められる。

③ メインストリームはどこまで（どのように）変更可能か。

インクルーシブな社会の実現に向けた教育を阻害する障壁は、すべて変更されることが理想的ではあるが、その実現は、それほど容易ではない。しかし、結論的にいえば、メインストリームは、どこまでも、そしていかようにも変更可能性がある。問題は、どの次元の変更を起点とし、認識－行為－システム（知識、実践、制度）をどのように関連させるかである。システムの変更に基づく、認識、行為の変容を企図する場合、実践や、知識の伝達が形式的且つ儀礼的に進んでしまう可能性がある。また、システムの変更を待って実践をデザインすることは、何もしないということに等しい。同様に、認識の変更を起点とする場合も、学習者自身が、認識次元の変更のみを目的とする場合が多く、なかなかシステム、実践の改善へと展開しにくい。私たちは、実践を起点とした試みが最も実用的であり、効果的であると考えている。実践を起点として、インクルーシブな社会づくりを進めていくことが、知識に偏らず、一方で、インクルーシブな社会が希求されることを社会に発信していくという点でも有効である。もちろん実践を起点とするにもいくつかの課題はある²⁶が、行動しながら考え・社会に発信していくことが有効であると考えることが、私たちの実践的研究を支えている。

そうであるからこそ、インクルーシブな社会の実現には、目的と手段の転倒を回避しつつ、客観的知識や目的合理性を支持する価値観の再考や、教育・学習カリキュラムの変更を含めた「教育」の問い直しという大きな課題との対峙を余儀なくされるのである。

2) 学校教育におけるインクルージョンの課題

現在の日本の学校教育は、新自由主義的教育再編の過程にある。それらは学力テストや学校選択制、習熟度別指導、第三者機関も含めた学校評価制度、教育バウチャーや成績主義的資金配分に象徴され、学校教育組織内でP C D Aサイクルを基本とした「経営」管理が実施されようとしている。

インクルーシブな社会に向けての学校教育における課題とは、スタンダード・アジェンダとの間に生じる葛藤に焦点化されよう。前節の「メインストリームの変更」や「当事者性」について言及すれば、学力考査によって選抜される私立学校及び国公立大学付属学校では、初等・中等教育段階においても学級成員に障害当事者すら存在しない。地域の公立学校においては、いわゆる教育困難校に社会的排除を受けている人々が集中しているという実態がある。日本の学校教育は新自由主義的教育再編によって序列化されているため、学級成員の意識変容を促す手法も一律のものとして論ずることはできない。

インクルーシブな社会に向けた学校教育におけるキーワードとは、メインストリームでもスペシャルでもない「コラボレーション」ではないだろうか。私たちの実践の場である「あーち」においても「こらほ」というスペースがあるが、すべての子どもたちの身近な学びの場の創造に向けては、学校教育のみならず、インフォーマルな教育とのコラボレーションが欠かせないだろう。インクルーシブな社会に向けた学校教育の推進の要件としては、学習集団、学習時間、指導体制の弾力化や、地域人材や大学との連携による教職員以

外の人材の投入などが考えられる。

まず、学習集団、指導体制の弾力化について用いられる具体的な手法としては、協同学習やワークショップ形式の学習が考えられるが、基礎学力の定着を重視する日本の学校教育においては、従来、それらの手法が用いられる場面も少なく、教員のスキルアップも必要であろう。学習時間については、授業時間を一単位時間として捉えず、個々の児童・生徒に応じた学習時間を設定することであるが、教育課程の再編や評価方法の開発も付随する課題である。地域人材や大学との連携による教職員以外の人材の投入については、NPOやボランティアセンター、大学の人材を教育委員会に登録し、各学校からの要請に応じて適切な人材を派遣するといったシステムづくりも必要であろう。

特別支援教育が2007年4月1日から施行され、理念のひとつが、「障害のある幼児児童生徒の教育にとどまらず、障害の有無やその他の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の基礎となるもの」と謳われているが、これらの意義が、学校教職員に十分浸透されていないという点も指摘できよう。学校教育と地域社会が連携して取り組むべき課題であるにもかかわらず、学校現場では、LDやADHDなどの障害特性の対応に特化された教育であると捉えられている感が否めない。生活背景に課題を有する児童・生徒についての教職員の支援技術は経験値によって身につくが、障害特性については、従来の特殊教育の領域とされてきた経緯があり、支援については、特別支援学級教職員に委ねられる場合が多い。そのため、通常学級経営における支援や対応のあり方について、「あーち」での「居場所づくり」プログラムにおいても、相談を受けるケースが増えている。

インクルーシブな社会づくりに向けた私たちの実践においては、このような地域社会における生の声を真摯に受け止め、対話を重ねながら実践技量を磨いている過程にある。

3) 社会福祉からのアプローチの課題

戦後日本の社会福祉制度は、貧困問題に対処することを中心として行い、社会から排除と孤立によって生じている問題を、社会福祉が対処すべきニーズとして捉えてこなかった²⁷⁾。

しかし、都市化や核家族化の進展、少子・高齢化など社会の変化に伴い、社会福祉制度は貧困救済を中心としたものから、国民が社会で「つながり」をもって豊かな社会で支えられていくためのニーズに対応する制度へと変化していった。厚生労働省は2000年に「社会的な援護を要する人々に対する社会福祉のあり方に関する検討会－報告書－」の中でソーシャル・インクルージョンという語を用いている²⁸⁾。このなかで、「新たな公の創造」と題された箇所には、「今日的な「つながり」の再構築を図り、全ての人々を孤独や孤立、排除や摩擦から援護し、健康で文化的な生活の実現につなげるよう、社会の構成員として包み支え合う（ソーシャル・インクルージョン）ための社会福祉を模索する必要がある」と述べられている。すなわち、社会福祉制度などの社会保障や、社会福祉の専門家によるケア、地域社会による「つながり」をベースとした包括的な支え合いによって社会的排除を無くしていこうとするものとして、日本の社会福祉にソーシャル・インクルージョンという語が入ってきたといえる。しかし、インクルーシブな社会の実現に向けた社会福祉の実

践は、社会政策を基盤とするものや包括的な支え合いだけでは充分ではない。またインクルーシブな社会というものが、社会政策や社会福祉の枠にとどまるものではないことも述べておく必要もある。

社会福祉の視点からインクルーシブな社会づくりの実践を試みるうえで課題とされるものが3点あると考えられる。それは①「包み込む社会」という言葉の解釈の問題性、②「包み込む社会」に向けたアプローチ、③行政の管理下から抜け出すことが困難、という点である。

第一の課題である①「包み込む社会」という言葉のもつ意味であるが、集団主義的なイメージを喚起しやすい。集団による問題解決は、結果的に同化指向につながり、社会的排除を強化しかねない。これは、いわゆる「つながり」や連携を重視することにより専門職が担えない部分を、形式的な知のみを用いて、個々のニーズに対して理解のないボランティアによって問題解決を行うというようなことである。いわば社会的権力関係が変更されないままの形式的なインクルージョンに終わり、真の意味で達成されたとは言えない。既存の社会的権力関係や「つながり」の解体と再編成を試みる必要がある。

第二の課題は、今日のいわゆる福祉専門職による社会福祉のリソースを駆使した問題解決策である。これまで日本では、少子高齢化や障害者の抱える問題（就労問題、生活保障）などを解決するにあたって、社会保障や専門職が専門的な知識を駆使して担ってきた部分が多くある。子育て支援を例にあげると、女性の社会進出等により、子育てのすべての局面を家族内で行うことは困難となったことで、児童手当や保育サービスといった子どもに対する社会保障、給付などが行われるようになるなど、社会政策、専門職からの支援といった面での解決策が行われた。しかし、これらを地域の人々が問題解決していこうとする時、どのように対応すべきかを学ぶことは困難なことである。また、行政を中心とした解決により、結局個々人の取り組みを大切にすることが困難となるのではないかという懸念がある。

第三の課題は行政との関係である。結局のところインクルーシブな社会を構築しようとする、行政のコントロールの受けやすい環境に陥りやすく、財政面で行政との関わりをもつということは行政の指導下に入るということになる。インクルーシブな社会は多様な個人に焦点が当たっており、さまざまな実践が自律的に展開することを必要としていることから考えれば、社会福祉におけるソーシャル・インクルージョンが行政のコントロール下で取り組まれることは大きな懸念といえよう。

このように、社会福祉の視点からインクルーシブな社会を具体的に実践しようすると3点の課題に気づく。社会福祉からインクルーシブな社会の構築のために、個々のニーズを大切にすること、人々の「つながり」を重視し、包み込む社会の理解とともに、専門職たちがひらいていくだけの社会福祉ではなく、すべての人がひらいていく社会福祉という意識転換が必要であるということを行政も含めて改めて問う必要があるのではないだろうか。

4) インクルーシブな社会に向けた教育における当事者性

インクルーシブな社会に向けた教育実践には、社会的な深刻な課題を一身に背負った人との出会いがあり、それが私たちの社会的課

題に対する当事者性を高める契機となることもある。「あーち」で出会った母親Nさんは、長年のDV（domestic violence：以下、DVと省略）被害者だった。夫の暴力から身を守るために、常に神経を尖らせ息の詰まるような毎日を過ごしていた。それは、Nさんの冷静で穏やかな話しぶりからは想像できないような内容だった。私たちはその深刻な内容を聞きながら、その問題に対して私たちにできることは何かを模索するようになっていった。

DVとは、内閣府の定義によると、「配偶者からの暴力」「夫（妻）・パートナーからの暴力」のことを指す²⁹。ここでいう暴力とは、身体的、精神（心理）的、性的、経済的、社会的などさまざまな分類されるが、複数の領域にわたって暴力の被害があることが通常であり、個々の暴力行為のみを示すものではない。1970年代中頃にアメリカにおいて展開された暴力被害助成支援運動のなかで「DV」という言葉が生まれ、この問題が社会構造に基づくものであることを認識させた。社会構造に基づくとはつまり、DVが単なる一家庭の私的な問題にとどまるものではないということを意味する。

古くからあったに違いないこの問題が、なぜ、たかだか30年ほどの歴史しか持たないのか。それは、DVに対して社会全体が持つ「日常的な加害性」を人々が見過ごしてきたからだといえる。例えば、「夫が妻に暴力を振るうのはある程度は仕方がない」といった暴力を容認するような社会通念、あるいは、“愛情共同体”という言葉で縁取られた美しい家族像に人々を異常なほど執着させてしまう強固な既成の価値観、または、家事・育児・介護などのアンペイドワークの負担が女性に重くのしかかっている現実が示す男女間での経済格差など、加害性は多岐に渡るものの、日々の生活に密着しすぎているために、それに気づくことは非常に難しい。

実は、これら社会が持つさまざまな加害性は、ことDVに限らず、ほか多くの社会問題にも同様に現れる。とすると、当事者とは、問題に対し直接に関係を持つ人のみに収斂される、という単純な結論には落ち着かない。社会全体にかかわる問題では、社会の構成員すべてが当事者であり、かつ当事者性を持つといえるからである。だからこそ、さまざまな問題を社会的に解決し、なおかつインクルーシブな社会へと変革させていくためには、この当事者性を一人ひとり育み深めていくことが大切なのである。

当事者性を深めることとは、当事者意識が何かの概念に外付けされるものではなく、誰かに指図されて取り込まれるべきものでもなく、もっと主体的に形成されてゆくことである。そういう意味では、「あーち」に見られるようなインフォーマルな教育（潜在的に営まれる無意図的で無形式で非組織的な教育のこと³⁰）における豊かな学びが持つ可能性に期待が高まる。なぜなら、インフォーマルな教育では、出会いや交流を通じて日々得られる理解や共感、あるいは葛藤などが具体的な学びとなり、これまで自明とされてきたさまざまな前提を打破し、新たな視野を広げていくことができるからである。

実際「あーち」でも、社会に存在する数多くの問題に気づくことができる。実践のなかで問題に直面したとき、その問題の軽減や解決のために、一人の人間としてどのような行動をとるのが常に問われている。しかし時に、さまざまな理由によって、重大な事柄に気づかず見逃してしまう場面もあるだろう。例えば、本事例のDVの場合、非常にプライベートな問題であるために、“家庭の恥”と

いう意識も加わって、情報の開示に時間がかかったり様態を共有しにくかったりする。そうすると、本人が当事者であると認識していても問題をなかなか周囲に伝えにくく、周囲も当事者性を持ちにくい状況が生まれ、悪循環が始まり、インクルーシブな社会は遠のく。

インクルーシブな社会へ向かうには、社会成員全体が問題に気づき、考え、学んでいく過程が欠かせない。まずは第一段階の「気づく」ということに携わらなければ、現状は何も変わらない。では、脇を通る問題をみすみす見逃すような事態を避けるためには、どうしたら良いのだろうか。見逃してしまうとしたら、その原因は何なのか。状況にどのように働きかけると、悪循環に陥らないですむのか。あるいは、その働きかけに必要な工夫は何だろうか。次々と出てくる課題に対し、私たちが苦慮しながら地道に試行錯誤を繰り返すことにこそ、教育における当事者性を位置づける意義があるといえるのかもしれない。

おわりに

私たちの住む社会には、地球環境の存続に関する問題や激しい人権侵害の問題をはじめ、たくさんの深刻な課題が充満している。これらの諸課題はどれも重要であり、しかもその多くは私たちの日常生活や意識に密接に関連している。私たちは、多様な社会的課題に関わって生きているという当事者意識をもち、課題解決のための行動を当たり前前にできる人間として再形成されていかなければならない。

こうした認識変容や行動変容に至る実践に迫るため、本論ではインクルーシブな社会に向かう教育をキー概念として、さまざまな社会的課題を横断的に扱う日常的な実践のあり方について検討してきた。いわゆる学校教育、なかでもインクルーシブ教育ばかりでなく、地域におけるインフォーマルな教育や、まちづくり、社会福祉などの取り組みに内在する実践なども枠組みに入れた。

インクルーシブな社会に向けた教育の概念を提起したことは、インクルーシブ教育についての先進状況紹介や現状批判にとどまらず、必要とされる実践のイメージを形成することに役立った。この概念の視点の中心に据えたことは、第一に社会的課題に私たちが日常的に出会う契機があることの重要性、第二に目の前にある課題に個別に対応していくことの重要性である。インクルージョンは国際的に多様な領域でキーワードとなってきているが、その文脈を踏まえつつ、日常的な実践に足場を置いた論理構築を試みることで、多様な実践に内在する意味を再発見することができるとともに、実践的な課題や提案の抽出も行うことができる。

インクルーシブな社会に向かう教育の実践的課題や提案は次のようなものであった。第一に、多様な実践のコラボレーションを推進していくことである。特別支援学校・学級と通常学級はもとより、フォーマルな教育とインフォーマルな教育、学校教育と地域教育などを、個別の事情に応じて柔軟に出入りできる状況をつくる必要を指摘した。第二に、そのためにも、インフォーマルな教育や地域教育の活性化が図られる必要がある。「のびやかスペースあーち」での取り組みは、現在の日本社会に欠けている地域におけるインフォーマルな教育実践の事例であるが、各地で必要性に迫られた同様の実践が生まれてきている。第三に、ひとつひとつの実践が、問題に対する当事者性に根ざした認識変容を個人々人に対して迫る枠組

みをもっていること、及び制度変容を指向する枠組みをもっていることの重要性を指摘した。

本論は研究方法でも試行的側面をもっている。多様な関心をもつ研究集団を組織した上で、ひとつの実践に関わりながらそこで生起する課題を共有することで、討議される課題の深みを知ることができた。社会的課題を一身に抱え込んだ人に関わり、その課題の意味や解決方法を多様な側面から考察することで、一人の人間の苦悩が世界的な課題につながっていることを実感しながら議論を行ってきた。世界的な課題を視野に入れつつ、一人ひとりの人間のもつ課題に向きあうことが、本研究の出発点でもあり、またゴールでもあったのかもしれない。

注

- 1 福原宏幸「社会的排除／包摂論の現在と展望 パラダイム・『言説』をめぐる議論を中心に」福原宏幸編『社会的排除／包摂と社会政策』法律文化社、2007、pp.12-13
- 2 Commission of the European Communities, *Towards a Europe of Solidarity: Intensifying the Fight against Social Exclusion Fostering Integration*, 1992、pp.7-8
- 3 宮本太郎「社会的包摂の展開と市民社会－社会的企業の役割を中心に－」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』（日本の社会教育第50集）、東洋館出版社、2006、p.87
- 4 CEC, *Working Together, Working Better: A New Framework for the Open Coordination of Social Protection and Inclusion Policies in the European Union*, 2005、pp.5-6
- 5 樋口明彦「現代社会における社会的排除のメカニズム－積極的労働市場政策の内在的ジレンマをめぐって－」『社会学評論』Vol.55, No.1, 2004、pp.5-6
- 6 マンチェスター大学が事務局となって編集している情報誌『EENET』には発展途上国でのインクルーシブ教育の事例が掲載されている。例えば、北部ナイジェリアで早婚が習慣であるために教育を受ける機会が剥奪されている若い女性に対する教育機会の提供の取り組みが報告されている。（EENET, issue11, Aug. 2007、pp.4-5）
- 7 『S S Kわれら自身の声 別冊』第13回障害者政策研究全国集会、2007、p.18
- 8 国立特別支援教育総合研究所『特別支援教育に関する国際比較』2004
- 9 個別指導計画（I E P：Individual Education Plan）がS E Nのある在籍児童に対して作成されている。
- 10 Peter Mittler, *Working towards inclusive education*, David Fulton Publishers, 2000、pp.100-101
- 11 <http://www.citizenship-global.org.uk/> で閲覧可能。
- 12 日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』東洋館出版社、1988、pp.418-439
- 13 平林正夫「たまり場考」長浜功編『現代社会教育の課題と展望』明石書店、1986
- 14 松下圭一『社会教育終焉論』筑摩書房、1987
- 15 神戸大学ヒューマン・コミュニティ創成研究センター編『人間の発明』ドメス出版、2006、pp.287-320
- 16 津田英二「地域におけるインクルーシブな学びの場づくりの可能性と課題」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』11号、2006、pp.63-82
- 17 清水愛孔子「あーち居場所づくり第2回学習会（2008年2月29日）のまとめ」（非公開）
- 18 神戸新聞 2007年12月8日付朝刊
- 19 肥後祥治「北米における知的障害のある人に高等教育機関での生涯学習の展開－アメリカ・シラキウス地区での取り組み－」小塩允護『知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究－社会及び個人のヒストリーとネットワークの検討による－』国立特別支援教育総合研究所、2007
- 20 アルバータ大学でのオンキャンパス・プログラムは「成人になった息子や娘が利用できる機会を拡げていくことに関心を持った障害のある子どもの保護者と権利擁護者たちによって始められた」もので、高等教育以前のインクルーシブ教育の存在が背景要因として考えられる。初等・中等・後期中等教育段階でインクルーシブ教育を受けた経験は保護者、支援者または学生本人に「仲間の通う大学に通い、継続して教育を受けられる道が選択肢として存在することは当たり前」であるという思想につながり、大学側がこの要望に応えていった。一方韓国では、就労との関係が強い。韓国では雇用促進法によって障害のある人の雇用が保障されるようになったが、就職する人の中で高等教育を受けていた人はほとんどいなかったということが徐々に明らかになっていった。障害のある人を入学段階で排除するシステムに疑問を持った学生自身がデモなどを行い、「特殊教育対象者大学入学特別選考制度」を定める法律が制定されることになった。
- 21 肥後祥治・酒井恵・佐藤克敏「北米における知的障害のある人に高等教育機関での生涯学習の展開－カナダ・アルバータ州での取り組み」小塩允護『知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究－社会及び個人のヒストリーとネットワークの検討による－』国立特別支援教育総合研究所、2007
- 22 建部久美子・安原佳子編著『知的障害者と生涯教育の保障－オープンカレッジの成立と展開』明石書店、2001
- 津田英二他「知的障害のある成人への大学教育における学習支援プログラム提供～2003年度公開講座“大学で自分の世界を広げよう”をめぐって～」『神戸大学発達科学部研究紀要第12巻第1号』2004、pp.13-37
- 23 アルバータ大学では、障害のある学生は聴講生であり正規生ではないが、ナザレ大学では正規生として受け入れるなど、学生の位置づけには多様性がある。また、「大学教育が念頭においているもの」も、仲間を作る・趣味を増やすといった生活の質の向上に重きを置いている場合もあれば、就労を重要視しているものもあるといった違いが存在する。
- 24 『英和大辞典 カラー・オックスフォード』福武書店、1984、p.1111
- 25 ギャレスピー＝セルズ、キャンベル『障害者自身が指導する権利・平等と差別を学ぶ研修ガイド』久野研二訳、明石書店、

2005

- 26 経済的、物理的な状況が整わない中でも、障害のある子どもと、健常な子どもが同じ空間と時間を共有するとき、その空間を取りあげて、インクルーシブな「場」であるということができる。また、ある団体が意思決定を行うとき、障害者が自らの自己決定を確保するために、意思決定機関の過半数を占めることが目的化され、そのシステムは定常的に維持されるかもしれない。しかし、前者については、何をインクルーシブな場と呼ぶか、その実現プロセスや背景を捨象してよいのか、後者では、その意思決定機関の決定事項は常に目的である「本人たちのため」を達成できるのか、ということが問題になる。
- 27 日本発達障害福祉連盟『発達障害白書 2008』2007
- 28 厚生労働省『社会的な援護を要する人々に対する社会福祉のあり方に関する検討会－報告書－』2000
- 29 <http://www.gender.go.jp/e-vaw/dv/01.html>（内閣府男女共同参画局HP）2008年3月5日現在
- 30 梅本洋「教育行為と教育関係」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第一分冊』vol. 50, 2004、pp.101-112
- 31 <http://www.surestart.gov.uk/> で閲覧可能。

