

インクルーシブ教育に向けて 3 :
多様な教育の在り方を求めて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 天方, 和也 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10267

インクルーシブ教育に向けて 3

— 多様な教育の在り方を求めて —

天方 和也

はじめに

私は2014年の4月から、研究実践者教員として福井大学教職大学院に籍を置き、同時に附属特別支援学校教諭を兼務している。研究実践者教員とはD・ショーンの理論に基づいた従前の研究者教員と実務家教員とは異なる、教育現場での実践とそれに基づく理論の往還を旨とするものである。

前出のD・ショーン『省察的实践とは何か』にある「フレーム分析」として「文化人類学視点」、「精神医学的視点」、「教育形態」、「国際的な障害観」等を用いる。また、「レパトリーの構築」として筆者の教育実践と児童生徒の事例を挙げながら、「架橋理論」として論考していく。

本稿の表題「インクルーシブ教育に向けて3」は以下の2つの論文に続くものである

○「インクルーシブ教育に向けて1 — 障害者とは、何よりもまず、障害が存在していると信じている人のことである —」『教師教育研究 Vol 8』(福井大学大学院教育学研究科 教職開発専攻「教師教育研究」編集委員会編 2015)

○「インクルーシブ教育に向けて2 — 人間が障害を有するのは必然的であるので、障害を有していないことも別種の障害の傾向からいうと、やはり障害を有していることになるだろう —」『教師教育研究 Vol 9』(福井大学大学院教育学研究科 教職開発専攻「教師教育研究」編集委員会編 2016)

1. 「インクルーシブ教育に向けて1」

「インクルーシブ教育に向けて1」ではレヴィ＝ストロースの論を基に文化人類学視点を踏まえた障害原論を論じた。サブテーマの「一障害者とは、何よりもまず、障害が存在していると信じている人のことである」は『闘うレヴィ＝ストロース』(渡辺公三 2009)の中にある「野蛮人とは、何よりもまず、野蛮が存在していると信じている人のことである」というレヴィ＝ストロースの文章を基に、筆者がパラフレーズしたものである。

レヴィ＝ストロースは、「『未開社会』は粗野で混沌とした遅れた社会であり、人類の進歩と共に必然的に理性的かつ秩序だった『先進的な社会』に発展していく」というそれまでの一般的であった見方を否定した。彼がアメリカ、オセアニア、アジアなどの広範囲の未開社会を、トーテム(特定の集団を宗教的に示している動物や植物などの象徴)や婚姻関係、神話などを対象に綿密に研究した結果、そこには徹底的な自然観察や生活のための智慧に基づいた厳密な秩序や構造があるということを、すなわち「未開」「野蛮」などというものは存在しないということを明らかにしたのである。そのことから、野蛮人とは遅れた社会の未発達の間人であるというのは、その実情を詳しく知らない人々が西欧中心主義の視点からの誤解(思いあがりによる)であり、そのようなドグマ(独断・偏見のな見方)に囚われている人々こそが「野蛮」であるという意味の前出の美文「野蛮人とは、何よりもまず、野蛮が存在していると信じている人のことである」が導かれるのである。

筆者は養護学校(当時の名称)に勤務して間もない頃(1980年代)から、養護学校に在籍する子どもたちと日々接していて、彼らに対する親和性及び人間存在に関

する思考を余儀なくさせるという意味での強烈な存在感を感じていた。彼等とともに学校生活を過ごしていて、その行動や話を見聞きするときに、一見してその意味や意図するところが分からないことがある。しかし、その子の気持ちや過去の行動パターンなどをよく考えると、「あっ、そういうことか」と納得する場合がほとんどである。突飛と見える行動も、その子の判断基準や価値観に沿うと、ちゃんとした理由や決まりがあるのであるが、ただそれが同年代の大多数の定型発達の子たちと異なる、いわばマイノリティであるがゆえに、多くの人から理解されないだけなのである。このような問題意識が、レヴィ＝ストロースの「野蛮人とは、何よりもまず、野蛮が存在していると信じている人のことである」という文を読んだときに、野蛮と文明、障害と健常が同じ構造を持つということを想起させ、「障害者とは、何よりもまず、障害が存在していると信じている人のことである」という文にパラフレーズさせたのである。

当論文では「フレーム分析」としてレヴィ＝ストロースが未開民族の知識の豊富さや婚姻関係における複雑な規則性を明らかにしたことを挙げた後に、「レポートリーの構築」として、市町村名とその合併に関することや暦（年月日と曜日の対応、干支）、鉄道の路線と駅名等に関して莫大な記憶を有する生徒の事例や手先が大変器用な生徒の事例を挙げた。

2. 「インクルーシブ教育に向けて2」

「インクルーシブ教育に向けて2」ではミシェル・フーコーの精神医学的視点を踏まえて、障害原論を論じた。サブテーマである「人間が障害を有するのは必然的であるので、障害を有していないことも別種の障害の傾向からいうと、やはり障害を有していることになるだろう」は、ミシェル・フーコーの著作『狂気の歴史』にある、『パンセ』（パスカル）からの引用文「人間が狂気じみているのは必然的であるので、狂気じみっていないことも別種の狂気の傾向からいうと、やはり狂気じみていることになるだろう」という文章を筆者がパラフレーズしたものである。ミシェル・フーコーの「狂気と正常」の捉え方が「障害と健常」に敷衍できると考えたからである。（レヴィ＝ストロースの「野蛮と文明」も同じ関係にある）

ミシェル・フーコーは、人間は本来自然から疎外された存在であって、そのために世界、社会、自然、真

理、道徳、理性といった共同幻想を持つことによって初めて社会を構成しその一員として存在可能となるが、疎外されざるものすなわち共同幻想を持たない自然のままの純粹意識が狂気であると論ずるのである。さらに、共同幻想たる自然、真理、道徳、理性の完全な実現は神の領域のみで実現するもので、人間は永遠にその共同幻想からも疎外されるという意味において、狂気の真理は同時に人間の真理であり、狂気における非理性経験が人間の心理の中に存在するということを論じているのである。

当論文では、『狂気の歴史』を中心に、「狂気」が歴史的にどのように扱われてきたか（時には聖なるものとして、また宗教や芸術の源泉として）を辿り、沖縄の久高島のイザイホーをはじめ各地に伝承されている祭礼において恍惚感や神・宇宙との一体感、時間感覚の麻痺による永遠性の感知、死からの再生等を経験することは聖なることであり、また人々にとってその共同体に帰属することを必然とする謂わば共同体維持のための絆であることを踏まえればそれらを精神医学的に異常、狂気と断言することはできないことを論じた。次に、北海道の浦河にある「べてるの家」の実践を取り上げた。「先生、これ以上もうわたしの病気を治さないでくださいね。」べてるの家の当事者の言葉である。彼らは、被害妄想や幻聴のような理不尽な苦しみを積み重ねてきた経験、苦労は「みごと花開くにちがいない」と川村先生（精神科医）に論される。そして、その言葉どおり、べてるの家での当事者によるミーティングや浦河の町の人々と触れ合うことにより、幸福感を感じるようになるのである。彼らは、「この幸福感は病気（統合失調症）があったからこそ得られたのだ、病気は財産である」と言う。このような経緯を経て彼らは「治さないでくださいね」と言い、川村医師は自ら「治せない医者 治さない医者」と自称するのである。べてるの家の根底にある思想の核心は統合失調症という病気を健康な状態から何か欠落した状態と決して捉えないことである。換言すれば、健全な精神状態というものが絶対的に存在し、その状態からの逸脱が病気であるという考え方を採らないということである。

これらを受けて筆者が関わってきた自閉症の子どもたちの事例を挙げ、自閉症という疾患が確固として存在すると考え、「健常児」とは全く異なる存在と捉えて治そうとしたり、特殊な指導法を用いたりするのではなく、自閉症の子ども特有の生き難さは存在するのであるが、そのことを自閉症に結びつけず子ども一人一

人の固有の問題と捉え、普通の子どもに対するように、手間を厭わず温かく付き添っていくことが自閉症の子どもの成長にとって何より大切だと結論づけた。

3. 様々な教育形態

ここでは、筆者が附属特別支援学校で携わってきた教育活動の中で、子どもたちの思いを大切にしながら生活に根差したものづくりや、体験活動を中心とする活動及び、その中で子どもたちがいきいきと取り組んでいる姿を紹介することで、前掲論文とも関わる障害とは何かということに迫りたい。

(1) そば作り

筆者が附属特別支援学校の教育活動の一環として携わってきたそば作りの内容や方法、子どもの様子を紹介する。

そばには、種を播いて栽培・収穫し（ただ単に加熱するだけで食べたり、他の食材と一緒に調理するのではなく）さらにそれ自身を、いくつもの工程を経て加工することにより、「そば」という主食として完成させることができるという特徴がある。また、そばは福井の名産品でもあり、生徒にとって慣れ親しんでいる食べ物である。

さらに自分で播いた種が、芽を出し、花が咲き、できた実を自分の手で収穫、脱穀し加工することは、生徒にとって分かりやすく、またその工程には様々な活動が含まれており多様な生徒の参加が可能になる。

本校では毎年冬休みあけに、「新春茶会」という行事がある。「お茶会を可能な限り私たちの手で」という方針の下、お茶会で使う抹茶茶碗や、飾り棚に飾る数物や和紙などを仕事の時間に制作している。そば作りもその一環で、お茶席の後のそば席で、種まきから収穫・粉ひき・そば打ちまで生徒の手によって作ったそばで、お客様をもてなしたこともあった。

【「そば打ち」の実際】

① 種播き ② 生育 ③ 収穫 ④ 乾燥 ⑤ 脱穀 ⑥ 角おし ⑦ 製粉 ⑧ そば打ちの順に、そばができる様子を具体的に記す。

① 種播き

通常はお盆過ぎに種を播くが、学校では2学期が始まると、真っ先に福井大学総合自然教育センター（以下、センターと記す）に出かけて種播きをした。種は

種苗店で1kgの袋入りを購入すると、センターの3m×30mの高畝2つ分ちよほどの量になる。（昔は種苗店で袋売りはしておらず、米の休耕田用の倉庫の中から分けてもらっていた。種の品種は越前そばと信州そばの2種類が購入できる。それぞれの種はさらに何種類にも分類できるが、それ以上は確認していない。

まず最初に元肥として、化成肥料と有機石灰を撒く。元肥の量はその年の土の状況や前に栽培していた作物等を考慮に入れて決める。生徒が、畝に肥料を播き、備中鋤で耕し、平鋤で平らにならす。備中鋤や平鋤の使用は普段から経験しているので、子どもたちは上手く使用することができる。学校の狭い畑とは異なり、広大な敷地の中での大きな面積での本格的な作業に子どもたちは真剣な様子である。

畑の耕起が済むと次は種播きである。種は、ばら播きにする。畝全体を見渡し均等に播くことは難しいので、畝と種を8等分して生徒1人一人の持ち場を分担させることで、作業に取り組みやすくした。

② 生育

もともとそばの生育は肥料をそれほど必要とせず、移植以降は追肥、土寄せなどの世話はいらず、きれいな花を見に行くのが楽しみな程度である。ただし、そばは風に弱く、台風19号が吹き荒れた平成3年度にはセンターのそばが全部倒壊した。（これはセンターだけの話ではなく、県内全体のそばの収量がゼロだったそうである。）それゆえ風の当たりにくい山間地や、台風の来ない北海道がそばの産地に適しているようである。それ以前に、もともと、そばの原産地は、日本で栽培されている野菜の中では珍しく、原産が中国東北部からバイカル湖あるいは山岳地帯の雲南省のため、冷涼地が栽培に適している。（28℃以上になるとめしべの生育が極端に悪くなる。）また、センターのような畑土の方が、できるそばの実の質が良く、よく見られる水田の転作として栽培しているそばは、風味が落ちるそうである。

③ 収穫

白い花の大部分が、黒々とした三角の実に変わると収穫の時期である。そばの根は大変弱く、鎌で刈るときに、根が着いてくることがよくある。そうすると脱穀から製粉する過程で粉に土が混ざるために、生徒には、勢いよく刈ることや、着いてきた根は残さず落とすように言っている。（そばの茎は大変細く柔らかいので、一時はさみの使用も考えたが、やはり畑の作業は、それなりの道具を使おうということをやめた。ちなみ

に「そばは刈り急ぐより鎌を研げ」ということわざもある。)

④ 乾燥

こうして収穫したそばは、以前は学校にリヤカーで持ち帰り、校舎の軒先に束にして干しておいたが、雨に濡れたり、乾燥したそばの実が次々に下に落ちたりして困っていたので、センターのビニールハウス内にシートを敷いて、その上で乾燥させるようにしてからは、無駄になるそばの実がなくなり、また茎や葉ごと学校に持ち帰る手間が省けた。

⑤ 脱穀

乾燥の目安は17%~18%であるが、乾燥計がないので、そばの実を歯で噛んでみて「かりっ」という感じになっていたら、脱穀する。生徒みんなが車座になって、数本ずつを手にし丸太や角材に叩きつける。叩き終えたら手でしごいて、実が残っていないか確認する。昔ながらの共同作業で、生徒は収穫の喜びを感じていた。こうして脱穀した玄そば（そば殻付きのそばの実。米でいう玄米。）は多い年で20kg余りあった。

⑥ 角おし

粉にする前に、「角おし」という作業が必要である。これは、実の上部にある花被（へた）や実が付着した不純物（ほこりや細かな土等）を取り除くために行う。玄そばを木箱に入れて木製の柵の底を使って、ごりごりこすりつける。始めの数回は、かなりの量のへたや不純物が出るが、風選（風でへたや不純物を飛ばすこと）し、またこすりという工程を何回も繰り返す。何回行ってもへたや不純物が、完全に出なくなるということはないので（生徒が飽きてきたり、時間がなくなる等したら）適当なところでやめる。

⑦ 製粉

石臼で挽く。現代の製粉所の多くはロール機を使って製粉しているようであるが、石臼の方が以下の理由で適している。

- ・そばの実の加熱による変質が少ない
- ・上下の臼に閉じこめられて香りが飛ばない
- ・角のとれた丸い粒子でかつ、練りやすい構造の粉になる

大きく分けて、粗挽き本挽きの2つの工程で行っている。

〈粗挽き〉

石臼は、1回りする間に入れる玄そばの量が多いほど、また石臼を回すスピードが早いほど、そばの実の割れ方が大きくなる。粗挽きの場合、そば殻がとれて、

そばの実が3~5個に割れるのが理想的でこれを大体の目安としてそばの量とスピードを調整して挽く。こうして石臼からでてきたものを、そば殻を除くために、ふるいにかける。実に殻がついていたり、小さくなったそば殻もあるので、完全に分離することはない。そのために、できた麺は色合いが茶色っぽくなったり、歯ごたえのある田舎そば風になる。

〈本挽き〉

本挽きも粗挽き同様、石臼に入れる粉の量と石臼を回すスピードで、粉の細かさが決まる。粗挽きしたそばの実を、石臼が1回りするごとに小さじ半分程入れて、ゆっくりと回す。本校では、1人が実を入れる係り、1人が石臼を回す係りになり、2人で行っている。自閉症の生徒の中には、長時間にわたり穏やかな表情で石臼を回す活動に取り組む生徒がこれまでに、何人も見られた。その中の数人は、様々な検査や診断では「重度障害」とされているが、にこにこ微笑みさえずる浮かべながら何時間でも石臼を回している姿からは、「障害」という言葉は連想されない。自分たちが食べるために、あるいはお客様をもてなすために必要な役割を十分に果たしているからである。これは、石臼の中でそばの実が擦れる振動が手に伝わり、心地よい感触として感じられることや、回転運動という始まりと終わりのない永遠運動（チベットの宗教の道具に見られるように）が、安心感をもたらすのではないかなどという議論を当時の福井大学の障害児講座で自閉症が専門の教員と交わした記憶がある。

こうしてはじめに石臼からでてきた粉を40メッシュ（一定の大きさの中にある目の数で、細かさを表す。数字が大きいくほど細かくなり、製粉所でロール挽きしたものは、60~120メッシュのものを使っているが、石臼では40メッシュ位が限界である。）のふるいにかけて通ったものを、1番粉という。ふるいに残ったものをさらにもう1回石臼で挽いたものを2番粉といい、さらに同じ工程を繰り返したものを3番粉という。1番粉はそばの実の中心部分で、2番粉、3番粉になるにしたいが、外側の部分になり、色も白っぽいものから緑がかかったものになってしまう。1番粉だけで麺を打つと見た目や歯触りが糸こんにゃくのような、半透明なものができまるが、そばの風味はあまりしない。逆に3番粉だけで打つと、色が茶色でそばの風味が強い反面、歯触りが悪くこしのない固い麺ができ。本校では当然、全部合わせた「挽きぐるみ」の粉にしてそばを打つ。

⑧ そば打ち

そば打ちのために使う専用の道具として、こね鉢、延し棒、延し板が必要になる。本校では、はじめの頃は、こね鉢の代わりに鍋を使っていた。また、延し板は食卓の上に化粧ベニヤを敷いて代用していたこともあったが、現在は実績を重ねた結果、専用道具が揃っている。

本校では1玉分の材料と分量は次のように決めている。

そば粉300g つなぎとして小麦粉(強力粉)80g
水165~180cc(そば粉の乾燥度による)

つなぎに小麦粉を使うのは、こねたり、延ばしたりしやすくなり、かつ時間による麺の劣化が少なくなるという実用性の面からである。

(そば打ちの手順)

- ・水回し まず粉に水をよく行き渡らせるために、水を3回に分けて、粉に混ぜる。(粉が団子状にならないように、指先で細かく混ぜて見た目がパン粉状になるように行う。)
- ・こねる 始めに粘土でいう荒練りと同じ方法で、こねる。表面が滑らかになってきたら、菊練りをして、最後に形を球状に整える。
- ・延ばす そば玉を少しずつ回しながら、延し棒で延ばし、直径30cm程になったら延し棒に巻いてさらに延ばす。
- ・切る そば包丁の刃渡りより少しだけ幅が短くなるようにたたんで切る。

このそば打ちの活動での象徴的な事例を挙げる。ある生徒は、先の事例と同じく重度障害と診断されていて、数概念が10までしか理解せず、繰り上がりのある足し算ができないという実態であった。しかし、そば打ちを何回か繰り返すうちに、粉の計量からそば切りまでの全工程を理解し、一人でできるようになった。数概念は10までしかないのに、「そば粉300g、小麦粉80g、水180cc」という量を目盛りの位置で覚えて正確に計量する。さらに驚いたのは粉の計量時に、1回目で規定量(300g、80g)のプラスマイナス10g程の粉をすくい、2回目で規定量ぴったりに計量することであった。

(2) 窯焼きピザ

次に、窯を使ったピザ作りの事例を紹介する。生地を作るのに、粉と水を混ぜてこねる・ちぎって丸める・延ばすという活動や、材料を細かく切ってトッピングする、木を切って焼き窯で燃やすというように、子どもたちが取り組める活動が豊富にある。また、粉(300g)と牛乳の量(180cc)は、gやccの意味や300までの数概念が分からなくても、秤の目盛りの位置を覚えれば可能なのは、先のそば打ちと同様である。さらに窯の温度が測定できなくても「この箱にいっぱいの木を燃やす」としておけば窯を適当な温度に暖めることができ、時計が読めなくても、「チーズの表面が焦げついてきたら窯からピザを出す」ことは分かる。そこでは粉をこねる感触、燃え尽きた熾きをかき出す熱気や煙など、パンの焼き上がる時の臭いなど五感に訴えるものがたくさんある。現代のブラックボックス化した社会とは対照的に、活動の流れや意味が分かりやすい、いわばガラス(透明な)ボックス的な活動で、そこには多くの学びの場があるのである。

アルプスの山間部では、つい最近まで薪窯でパンを焼いていた。木の柄杓に何杯ずつ粉や水を計るか、薪の種類や何本の薪をどんな形に組むか、に始まり姑から嫁へと何代にも渡ってその製法を引き継いできた。パンを焼く際の決まりがいくつも各家庭ごとに存在する。そこで何gの小麦粉や何ccの水が使われるか、何度で何時間焼くかなど客観的な条件を当人に訪ねても、その数値は誰も知らない。ただ経験によって完成されてきた具体的な操作が存在するのみなのである。

4. 科学と生活

なぜ、そば打ちと窯焼きピザの事例のように、机上の学習が苦手な一方、もの作りの場面において驚くような才能を発揮するのかということについて論考する。

下表の一番上の、「科学的思考、神話的思考、エンジニア、ブリコラージュ」というのは『野生の思考』(レヴィ・ストロース 1976)の中の用語である。

科学的思考とは、現代の文明を成り立たせている機械論的世界観や要素還元主義による思考である。あらゆる物質は元素、質量、体積等の何らかの要素に置き換えることができ、それらの間の法則によれば自然界の動きは機械の動きと同様予測・理解ができるという思考である。その『理論が例外なしに、首尾一貫しており、客観性を持つ』(中村雄二郎 1992)ゆえに17世紀以降圧倒的な支配力を発揮して現代に至っている。

一方、神話的思考とはアフリカなど、現在のいわゆる未開地域や、先進国でも近代以前の、或いは現代でも日常生活レベルでは多用しているメタファー(比喻)やイマージュ(心像)を用いて現実を表現、理解する思考法である。例えば手元にある新聞記事から拾うと「内科学と生活の対比

戦が再燃のおそれ」「右傾化の風潮が強まる」といった表現である。実際に燃えたり風や潮があったりするのではないにもかかわらず、この方が物事を端的に表現すること及び理解することができるのである。

	科学	生活
「野生の思考」	科学的思考 エンジニア ・材料の一定の性質に着目し、還元・変質させものをつくる (化学製品：プラスチック製品など)	神話的思考 ブリコラージュ ・ありあわせの道具・材料を用いて自分の手でもものをつくる (工芸品：陶芸、竹細工、染め織り、木工、漆工、など)
農 業	バイオテクノロジー ・生物の組成を分析し、目的に応じ操作する (クローン、遺伝子組み替えなど)	有機農法 ・経験と観察その繰り返しにより、その土地に合った作物をつくる
料 理	大量生産された商品を、労働で得た賃金で、店で購入する (レトルト食品、惣菜など)	できるだけ原材料に近いものから、手づくりする スローフード
学校での学習	教科的な学習	体験的、総合的学習

大変重要な点は、この2つの思考法はどちらが進歩しているという問題ではなく、あくまでも方法論の違いで優劣はないとレヴィ・ストロースは、はっきりと論じていることである。

ものを作る場面においては「エンジニア」と「ブリコラージュ」である。「エンジニア」においては物質の成り立ちを分析し、例えば、石油からプラスチックを作る、ウランに中性子をぶつければプルトニウムに変質する、それらを核分裂させれば、エネルギーが生まれるといったある種の還元・変質がある。ブリコラージュは器用仕事という意味で、ありあわせの道具・材料を用いて自分の手で物を作るということを指す。昔は工芸品など、例えば陶芸や竹細工等々といった自然の素材を用いて作った物が日常的に使われていた。そしてそれが現代ではプラスチック製品に取って代わられたのである。「エンジニア」一辺倒の現代、ここ数十年来続いてきた、経済性・効率性を最優先にした大量生産、大量消費、大量廃棄型社会から循環型社会への転換が求められている。大量生産、大量消費、大量廃棄型社会は、その目的通りに物質的に豊かで、便利で快適な生活を可能にした反面、環境ホルモンの発見・

熱帯雨林の減少・産業廃棄物の処理・緑地の砂漠化・地球温暖化等々といった大きな問題の原因となっている。これらの問題の出発点にこの対比があると考えている。また、この科学と日常での生活の乖離が、先の事例での机上での学習は苦手だが、もの作りなどの場面では優れた能力を発揮するという事実として具体的に表れているからである。

科学的技術も、元は生活の必要性から導き出されたものである。具体的な例を挙げると、古代エジプトにおいてナイル川の氾濫の時期を予測する必要から天体を観測して暦や時間の体系が発生したり、ピラミッドや神殿などの巨大建造物の造営や畑の測定の必要性のために長さが、また貨幣としての金属の重さを正確に計る必要性から重さといった度量衡が確立された(吉村作治 後藤健 2000)。必ずしも両者は対立するわけではなく、科学は現代の生活においても重要な役割を果たしていることは事実である。それらの伝承、教育のために集大成・再配列化したものが科学なのであるが、ここであえて科学的なことと生活的なことを対比させたのは、その出発点では生活の必要性から始まり、意味が分かりやすかった科学の体系が現代に至るまでに、

あまりにも複雑化・専門化しすぎたために、ともするとその学習が機械的・暗記的で無味乾燥な行為になり、生活実感とかけ離れてしまったからである。さらに「伝統的な教室での教科学習での成果がいかに現実の世間での実践と無関係か、教室で獲得されたはずの学習成果が用いられないものなのか、さらには用いようがないものなのか」(ジーン・レイヴ 1995)という知見と、我々が、それほど教科的な内容に依存しなくても日常生活を過ごしているという実感が一致するのである。

5. 教育の「垂直的多様性」と「水平的多様性」

前出の「伝統的な教室での教科学習での成果がいかに現実の世間での実践と無関係か、教室で獲得されたはずの学習成果が用いられないものなのか、さらには用いようがないものなのか」という内容を、日本の学校教育と職業教育に関して表現している文章を挙げる。「学校で受けた教育の中身と卒業後に実際に従事する労働の中身とは、多くの場合あまり関係がない。(中略)もちろん、教育内容ではなく学校の偏差値という面においては、学校教育職業キャリアに大きな影響を与えている。その学校で何をどれだけ学んだかではなく、その学校に入る段階の学業成績が重要なのである。」(本田 2016)

これは日本の教育、最終的には大学入学が偏差値を基本とした序列化の下にある現状を指している。大学入学に際しては、本人が将来希望している職業よりも、まさに1刻みの偏差値によって左右されているのである。大学や学部の特徴や、本人の将来希望する職業に合致した学部や学科、或いは講座があるかどうかよりも、受験生本人の偏差値によって進路が決まる場合さえあるのである。このことは、高校受験の場合も同様で、本人の将来就きたい職業とは無関係に、偏差値によって普通科高校、商業高校、工業高校、農業高校といった進路先が決まる場合が珍しくないのである。

このことを本田は「一元的で共通の尺度に基づいて人々が上下に序列づけられる状態」という意味で教育の「垂直的多様性」としている。その一方、職業が質的に多様であるからには、学校教育の領域や分野も多様であるべきで、それに応じた教育の「水平的多様性」が必要であると指摘している。また、現在喧伝されているキャリア教育は、人間関係形成能力やキャリアプランニング能力などの基礎的、汎用的能力の

育成を目指しているために、教育の「垂直的多様性」をさらに強化するものであり、個別の職業に応じた「水平的多様性」ではないという指摘も当を得ていると思われる。

6. ドイツの教育制度

教育の水平的多様性を実現している一例として、ドイツの教育制度を挙げる。

(1) ドイツの教育

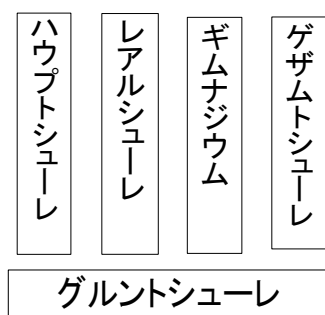
20世紀初頭のドイツの教育改革運動においては、近代の知育中心・教師中心・国家・社会のための教育から、子ども中心、子どもの価値を実現する教育への転換が行われた。書物中心の「学習学校」に代わり、子どもの「作業」を通して彼らの創造性を育てようとしたのであった。初等教育においては例えばケルシェンシュタイナーによる、学校での観察や実験、また学校菜園・金工場・調理・装飾芸術等の作業が子どもの内面を活性化させ、その結果彼らは自ら知識や技術、教養を獲得するという実践があった。その源流は手の作業を通して精神を活性化させるというペスタロッチの思想に由来する。また、ハンブルクの芸術教育運動では、子どもを芸術家と捉え、彼らの創造的な力を解放しようとしたのである。具体例としては「協同体学校」という公立実験学校における子ども・親・教師の協同体としての学校づくりが挙げられる。さらに、「生活」「実際の生活に即した」などをキーワードにしたベルリンの「生活協同体学校」や田園や海浜、山地に「学校田園寮」という施設を設立し教育にあたったベルリンやハンブルグの教育実践などが挙げられる。一方、中等教育においてもフンボルト・ギムナジウムの教員であったヴィルヘルム・ブルーメが実践した「シャルフェンベルク島学校農園」が挙げられる。これは、農業を基本とし生活と教育を一体化した宿泊制の総合ギムナジウムである。ここでは農業や木工、動物飼育などを通して人間や自然、文化を学び深めるのである。また、人間関係(生徒、教師、保護者)や学校の自治も重要な課題であった。このように、20世紀初頭のドイツの教育改革運動においては、様々な教育改革の実践が存在したのである。

このように、20世紀初頭のドイツの教育改革運動においては、様々な教育改革の実践が存在したのであり、それは「3. 様々な教育形態」に記した福井大

学附属特別支援学校の実践と共通点 —それは「子ども中心」「作業が子どもの内面を活性化させ、その結果彼らは自ら知識や技術、教養を獲得する」等々の理念や方法論において—を多く有する物であると感じるのである。

(2)ドイツの現在の学校制度

上記のような過去の教育の流れを継承してのことであろうか、ドイツの現在の学校制度は、水平的多様性がある。簡略化して図示すると以下のようになる。



グルントシューレは、日本の小学校1～4年生に相当する公立の初等教育学校である。(公立学校以外にも少数ではあるがシュタイナー教育校、モンテッソーリ教育校、フリー・オルタナティブスクール、教会の運営する学校がある。)

グルントシューレを卒業後の中等教育学校には、ハウプトシューレ(基幹学校)、レアルシューレ(実科学学校)、ギムナジウム(大学入学を目指すためのアビトゥーアという試験に合格することを目的とする学校で日本の普通科高校に該当する)、ゲザムトシューレ(前記の3つを合わせた学校)がある。ハウプトシューレとレアルシューレは職業教育に向けた学校で、ハウプトシューレは5年制で主として手作業的な職業、レアルシューレは6年制で秘書や販売員、銀行員などのホワイトカラー的職業に向けた学校である。

以上のように、ドイツの中等教育は水平的多様性が担保されているのである。さらに、ハウプトシューレ、レアルシューレ卒業後には、ファッハシューレという高等職業学校に進学するという選択肢も存在し、その卒業後にはマイスターという資格を得ることができるのである。マイスターはドイツの資格フレームワーク(DQR/EQF) レベル6(学士号レベルと同等)、レベル7(修士)、レベル8(博士)と同等の社会的地位が認められており、教育制度のみならず、職業制度にも水平的

多様性が確保されているのである。

おわりに

これまで、障害者は健常者或いは完全な存在からの欠如ではなく、その存在を身近にいて理解すれば独自の価値観や感受性があること、例えば3本脚の椅子は4本脚の椅子から脚1本が欠如した存在ではなく、その3本の脚の意味や働きが4本の脚とは全く異なることを論じてきた。違う言い方をすれば、障害者と健常者の問題は、マイノリティとマジョリティの問題ではないかという問いかけでもある。

それでは、それらを包含するインクルーシブ教育の在り方とはどういう形なのか、という問いに関して筆者は以下のイメージを抱いている。

窯から煙が上がり、木工の槌音や芝刈り機の音が響く。敷地内では、他にも染め織り、紙漉等の工房が点在している。また、大豆やそばなどの作物を栽培している畑が広がり、柿、みかん、ぶどうなど実のなる木の森があり、牛や山羊が飼育されている。それぞれの場所では、縦割り集団で子どもたちが作業に取り組んでいる。また、前庭では小さな子どもたちが、いくつかのグループに分かれて遊びに興じている。子どもたちの昼食は、自分たちで作った食材を用い、毎日のように自活し、陶芸班が作った食器を使って食べている。また、これらと並行して自立と社会参加に必要なミニマムエッセンシャルズ(生活に必要な言葉や数、自然、社会生活、情報、料理、洗濯、掃除、買い物、交通機関・社会施設の利用)や表現(音楽、絵画、造形)を校内の部屋や校外に場を求めて学習している。さらに、これらを農業、水産業、林業、工芸、工業、サービス業、医療、法律、経済、文学等に発展・拡大した学習の場が同じ敷地に存在している、こんなインクルーシブ教育をイメージしている。

[参考文献]

- ドナルド・A・ショーン 柳沢昌一・三輪健二監訳(2009).『省察的实践とは何かープロフェッショナルの
行為と思考ー』鳳書房
- ドナルド・A・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳(2009).『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考
えるー』ゆみる書房
- 山下恒男(1977).『反発達論』現代書館
〃 (1984).『差別の心的世界』現代書館
〃 (2004).『日本人の「心」と心理学の問題』現代書館
- 天方和也(2003).「養護学校の实践から見たコミュニティメンタルヘルス」氏家靖浩編『コミュニティメン
タルヘルス』批評社
- クロード・レヴィ=ストロース 荒川幾男訳(1970).『人種と歴史』みすず書房
〃 大橋保夫訳(1976).『野生の思考』みすず書房
〃 川田順造訳(2001).『悲しき熱帯Ⅰ』中央公論新社
〃 川田順造訳(2001).『悲しき熱帯Ⅱ』中央公論新社
〃 川田順造訳(2014).『月の裏側ー日本文化への視角』中央公論新社
- 渡辺公三(2009).『闘うレヴィ=ストロース』平凡社新書
- 中村雄二郎(1992).『臨床の知とは何か』岩波新書
- ミシェル・フーコー(1975).『狂気の歴史ー古典主義時代におけるー』新潮社
〃 (1974).『言葉と物ー人文科学の考古学ー』新潮社
〃 (1986).『真理の歴史』新評論
- 桑田禮彰 福井憲彦 山本哲士(1984).『ミシェル・フーコー 1926-1984 権力・知・歴史』新評論
- 比嘉康雄(2000).『日本人の魂の原郷ー沖縄久高島』集英社
〃 (1990).『神々の古層⑤ 主婦が神になる刻(イザイホー 久高島)』ニライ社 新日本教育図書
〃 (1991).『神々の古層③ 遊行する祖霊神(ウヤガン 宮古島)』ニライ社 新日本教育図書
- 森口豁 宮台真司(2005).『だれも沖縄を知らない 27の島の物語』筑摩書房
- 金城棟永 山田實(2006).『沖縄の記録 1953-1972』生活情報センター
- 斉藤道雄(2010).『治りませんように べてるの家のいま』みすず書房
- 向谷地生良(2008).『べてるな人々 第1集』一麦出版社
〃 (2010).『べてるな人々 第2集』一麦出版社
〃 (2012).『べてるな人々 第3集』一麦出版社
〃 (2014).『べてるな人々 第4集』一麦出版社
〃 (2009).『技法以前 べてるの家のつくりかた』医学書院
- 現代思想 2015 vol 43-9『精神病理の時代ー自閉症・うつ・普通精神病・・・』青土社
- 吉本隆明 他(1988).『いま、吉本隆明 25時』弓立社
- 吉本隆明(1980).『世界認識の方法』中央公論社
〃 (2015).『吉本隆明全集11 1969-1971』晶文社
〃 (1972).『吉本隆明全著作集11 共同幻想論』勁草書房
- 長友大(1983).『ソバの科学』新潮社
- 新島繁 薩摩卯一(1984).『蕎麦の世界』柴田書店
- 日本麺類業団体連合会(1991).『そば・うどん百味百題』柴田書店

- 舟田詠子(1986).『アルプスの谷に亜麻を紡いで—オーストリア マリア・ルカウ村の人びと』 筑摩書房
- NHK取材班(1985).『人間は何を食べてきたか』 日本放送出版協会
- 国立民族学博物館監修(1987).『季刊民族学39』 千里文化財団
- 同 (1993).『季刊民族学66』 千里文化財団
- ジーン・レイブ(1995).『日常生活の認知行動』 新曜社
- ジーン・レイヴ エティエンヌ・ウェンガー (1993).『状況に埋め込まれた学習 — 正統的周辺参加 —』
産業図書
- 本田由紀(2016).『社会の中の教育』 岩波書店
- 二宮皓(1995).『世界の学校』 福村出版
- マックス・ブランク教育研究所研究者グループ (2006).『ドイツの教育のすべて』 東信堂
- 伊藤 亜紗(2015).『目の見えない人は世界をどう見ているのか』 光文社

