

題目 同一学級処遇としてのインクルーシブ教育と再帰的包摂実践をめぐって：学習社会における目的なき技術論からの脱出

要約

本稿は、「学習化」する教育が目的なき技術論に陥ってしまっているという認識を共有する地点から、民主社会において文化的役割を果たす教育について示唆を得ることをねらいとして、教育の民主化の先進的事例として関西圏の特定地域におけるインクルーシブ教育運動を取り上げ、その地域内の小学校の実践に関する考察を試みるものである。

インクルーシブ教育はまず第一に学習者＝子どもの個別のニーズに応える教育として理解されてきた。それはすなわち、現在のインクルーシブ教育の理念の中心的テーゼが「学習」にあることを意味している。インクルーシブ教育を主題とした議論においては、それをまず「教育」として捉えるのか、それとも「学習」として捉えるのかで、続く立論が変わり得る。正確に述べれば、前者の立場においては「教育」は「学習」を包含するより広義の概念として理解されるが、他方後者の立場においては、「教育＝学習」という理解を前提とすることになり、「インクルーシブ教育」について議論することはすなわち「インクルーシブ学習」について議論することに等しくなる。この両者の立場の違いは、研究者に「文化的役割」を担うことを求めるか、それとも「技術的役割」を担うことを求めるかの差異に基づくものである。効果的介入としての専門職的行為は、学校教育をエビデンスに基づく実践として道具的価値＝効果性の領域に押し込める。そうした考えのもとでは、教育は因果律的なプロセスとしてのみ把握され、学校における実践が象徴的に媒介された相互作用のプロセスであることが看過されてしまう。障害児教育やインクルーシブ教育を主題とした先行研究においても同様に、「教育＝学習」といったかたちで教育を狭義に定義してきたために、研究の唯一の可能な役割は技術的役割であると想定してきてしまった。これまでの研究においては、教育の「効果」をめぐって数多くの知見が蓄積されてきたものの、教育の「目的」についての問いは去勢されてしまっていたのである。しかし、民主的社会とは社会的研究が技術的役割へと制限されず、文化的役割をも担うことができる社会のことを指すのであるとすれば、インクルーシブ教育を主題とした研究も、この文化的役割を担うことで、教育の目的についての考察に着手する必要があると本稿は考える。以上の問題意識から、インクルーシブ教育の目的についての考察を深めるために、共に学ぶ教育に取り組む現場の人びとがどのような論理のもとで実践を営んでいるのかを記述した。その際、活動の参与者たちがどのような営みを「インクルージョン＝包摂的」とみなしているかということが分析の焦点になるだろう。

先行研究においては、研究者の側が「包摂」概念を静態的に定義してきてしまったことも

相俟って、何を「包摂的」と見なすかをめぐる議論はこれまで十分に深められてきたとは言いがたい。すなわちこれまでの先行研究群において、包摂は「意味を一般化された、具体性から切り離されたもの」として捉えられる傾向にあった。だが、「なにが包摂的であるか」をめぐる価値判断は、学校現場で働く教員たちが日常的な実践のなかで繰り返しおこなってきたことであるだろう。学校現場における実践としての包摂を記述するためには、それが具体的な場面に「どのように埋め込まれているかに目を向ける」必要がある。この観点から、本稿においては包摂の再帰的性格に着目することにより、学校現場の日常世界を明らかにすることを目指す。すなわち事例分析を行なうにあたって、本稿では、学校における包摂という取り組みそのものがこれまでの自己の経緯を振り返りつつ修正されていく動態的かつ再帰的なプロセスとして営まれることに焦点を合わせる。そうして描かれる「再帰的包摂実践」は、いまある包摂のありかたを無批判に受け入れ、それをより包摂的なものへと磨き上げていく単線のプロセスとは異なるものになる。

以上の観点から本稿では、インクルーシブ教育の目的についての開かれた議論を促すことをねらいとして、共に学ぶ学校現場の実践とその底流にある論理を記述することを試みた。それはすなわち、現場の人びとの再帰的包摂実践を記述することで、かれらが何を自らの実践の参照点＝目的として構築・確認しているのかを明らかにする作業である。

終章に至るまでの各章で行った作業とそこから得られた知見は、以下5点にまとめられる。

第1に、同一学級処遇としてのインクルーシブ教育実践が、どのような参照点＝目的を構築・確認し続けていたのかについて、教員の語りから得られたデータを基に明らかにした。

「同じ場で学ぶ」教育実践は、本稿が調査対象とした地域においては「共に学ぶ」教育運動として展開してきた。本稿の調査対象校のひとつであるV小学校の「共に学ぶ」実践においては、第一に、特別支援学級担任をはじめとする教員を「支援担」として活用することで、障害児の教育保障をおこなっていた。第二に、運動に関わってきた教員たちは、教員集団の一般的傾向などに言及し、「共に学ぶ」教育の原則の存在やその規範が失われることへの懸念を示すことで、自らの活動を定式化していた。第三に、若手教員は実践的な水準で「共に学ぶ」教育の原則を継承していたが、この若手教員がおこなっていた自らの実践についての理解の仕方は、「共に学ぶ」教育の原則を素通りする危険性を内包するものでもあった。「共に学ぶ」実践とその論理の基盤は、教員らによる実践・語りを通して再帰的に形成されていたことを確認した。そうした再帰的包摂実践を通して教員たちは教育の役割を技術的役割に縮減するのではなく、教育の価値や意義を確認し続けるという意味で文化的役割を果たすことを志向していた（第3章）。

第2に、同じくV小学校の実践を事例とし、教員だけでなく子どもたち主体の相互作用場

面の検討を通して、障害児本人の意思に依拠した合理的配慮の構成過程と障害児が場面に参入していくことの意味を明らかにした。ドロシー・E・スミスの「切り離し手続き」を分析の手がかりとしながら、ローカルなリアリティの構築プロセスから切断されようとする人物が、いかに現実の構成過程へと再参入していくのかという「再参入の手続き」について考察を試みた。今回の事例において、障害児は自らに「見えない」という「能力の欠如」を帰属し、あるいは他者からそれを帰属された際に「見えない」ことは「できないこと」でないと反論するなどして、場面の参加者を分節化する境界設定のせめぎ合いを演じつつ、その都度ごとに配慮の妥当性を提起し、場面への再参入を果たしていた。そうした事例分析を踏まえた上で、ガート・ビースタの議論を参照することで、健常児を主たる対象として想定してきた小学校の既存の秩序が変形する可能性について「外側を機動力とした包摂」という視点から考察した。障害児への配慮を対話的なプロセスとして捉える視点は、障害児と健常児や教師との「コンフリクトへの自由」をひらき、「外側」の働きかけによって包摂のあり方を行為遂行的に拡張する契機となりうるものであることを指摘した（第4章）。

第3に、学校内活動の周辺領域である保護者と教員のやり取りに着目し、V小学校の実践における「コンフリクト」と「ニーズ」が産出される過程を記述・分析した。具体的には、通常学校に在籍する盲児への支援をテーマにした教員と母親の連絡帳のやり取りや、母親へのインタビューを通して得られたデータから、障害児のニーズに対する理解が構成されていくプロセスを明らかにした。その結果、障害児のニーズはあらかじめ決められているわけではなく、他者との相互作用によって生み出されることが明らかになった。学校教育実践においては、そうした保護者を含むアクター間の「コンフリクト」を通して障害児の「ニーズ」が生み出されていた。また母親と教員は対話を通じて、お互いの認識のズレを埋めたり、自分の主張をある程度抑えたりしながら関係を維持していることがデータからは読み取れた。このように、その都度ごとにコンフリクト状況を乗り越えていくことで、「コンフリクトへの自由」に開かれた関係、すなわち必要な時にはいつでも対話を開始できる関係が形成され、さらにはその関係を持続可能にする基盤が構築されていたことを指摘した（第5章）。

第4に、V小学校だけでなく、同地域にある障害児も健常児も共に学ぶインクルーシブな教育実践に取り組むQ小学校を事例として、支援組織の構造とその組織アイデンティティの産出過程を描出するとともに、その再帰的包摂実践の内実について明らかにした。とくに校長や特別支援教育コーディネーターを含む教員の語りを中心に取上げた。分析を通して、教員たちは「障害」「分ける」「子ども」といった概念を「道具箱としての文化」から引き出し、それら概念を有機的に結びつけ再定式化することで、自身のインクルージョン実

践を産出していたことを明らかにした。語りを検討した結果として、「障害」というカテゴリー使用自体が問題なのではないことや、「子ども」中心の規格が語りのなかでアドホックに使用されていたことを確認した。結論部では、学校における包摂という取り組みの再帰的プロセスに焦点を合わせた分析によって、ルーズな包摂実践の有する可能性が示唆された。ソリッドな包摂の規範に縛られた障害児教育の実践は、必ず共在／非共在のジレンマに行き着いてしまう。日本型インクルーシブ教育論をはじめとする分離派の言説、あるいは観念的で極端な統合派の言説においては、空間的なインクルージョンと超空間的なインクルージョンの紐帯が失われてしまっているのである。他方、本稿で取り上げた2つの小学校において現実に行われていた「共に学ぶ」実践は、その両者の結びなおしの実践であったといえるだろう。当該実践は、共在か非共在かの二者択一を前提としたソリッドな包摂の実践ではなく、その都度ごとにインクルージョンの空間的指標と超空間的指標を柔軟に結びなおし双方の両立可能性を高める、そうしたある種のゆるさ＝ルーズさを備えた再帰的包摂実践として産出されていたのである（第6章）。

第5に、養護学校義務化後の就学運動において、その参与者たちが、どのように障害児本人の当事者性との距離を自覚しつつ運動言説を構成したのかを明らかにした。1970年代から80年代までの就学運動に参加した人びとは、誰が当事者であるのかという点に何度も立ち返っていた。そのうえで運動参加者らは、当事者と、それぞれが有する距離のもとで自らの運動参加のための形式を選び取っていた。それは必ずしも当事者との意志の一体化を意味するものではなかった。運動の参加者たちは、自らの立場から当事者との距離や利害をいわば推定し、そうした反省的な思考を通じて運動実践への参加を組織化していたのである（補章）。

以上の考察を踏まえ、終章では、インクルーシブな教育実践に取り組む教員たちが、子どもらになにをどのように教えようとしているのか、そしてそれらの教育がなぜ行われていたのかに関して得られた示唆を、「学習社会とニーズ」「ダンピングと見守り」「共在と創発的包摂」の3点から改めて整理した。「共に学ぶ」教育に携わる人びとの実践は、医学的言説に準拠する専門知とのせめぎあいとしてこれまでもおこなわれてきた。本稿では、専門職的行為によって学校教育が道具的価値＝効果性の領域に押し込められる現代的な事象を、教育の役割の技術的役割への矮小化として捉えてきたが、これは学校教育は技術的役割を放棄すべきだという発想とは異なる。私たちは、専門職的知をバックグラウンドにした教育の技術的役割から具体的な事象に判断を下すだけでなく、そうした技術的役割からの判断を含みこんだ上で、文化的役割を全うするためのより複雑な判断を下す必要があるのである。このきわめて高度な判断を下すためには、技術的役割から「個別支援的包摂」を目指

すだけでなく、「共に学ぶ」現場の人びとが共有していたような、「空間共在的包摂」を基盤として「関係形成的包摂」を目指す視点が欠かせないことを指摘した。本稿が経験的データに基づき明らかにしてきたことのひとつは、そうした教育の「形式主義」的な側面の重要性を十分に理解していたのは研究者ではなく、むしろ現場の人びとであるという点であった。

「共に学ぶ」実践においては、数値化可能な目標につねに実践の根拠が見いだされていたわけではない。当該実践の参照点＝目的は、技術論に基づく数値化の水準を超えた文化論的な語りや活動を通して絶えず構築・確認されていた。現場の人びとは、自らの実践の役割を技術的役割に閉じていくのではなく、何のために日々の営みを維持していくのかということとその都度構築・確認していく再帰的包摂実践を通して、自らの文化的役割を達成していたのである。さらに、学校教育の文化的役割の担い手は教員あるいは保護者だけにとどめてはならず、障害児を含めた子どもたち自身も文化創造者として場面に参入してくる必要があること、そして、障害児を含めた子どもたち自身が文化的役割を担う事例がすでに現在の「共に学ぶ」実践において観察できることを、本稿では経験的データを論拠として確認した。

民主社会や民主主義の基礎的感覚を育むための文化装置として自己規定を行なうインクルーシブ教育実践は、経済的な合理性や効率性を達成することを第一義的なねらいとする「インクルーシブ学習」から距離をとり、学び手を単なる人的資本にしていくような要請に抗する防波堤として、民主社会における文化的役割の担い手になりうる。そうした文化論的転回としてのインクルーシブ教育の活性化が今後の教育（学）において求められるであろうことを、終章では指摘した。