

# 人間のための福祉支援実践論研究

— インクルーシヴ支援論への転換をめざして —

A Study on Practical Theory of Human Services

— Towards Inclusive Social Work —

八 卷 正 治

Masaharu YAMAKI

## 論究視点

[Ⅰ] 支援理念論

[Ⅱ] インクルーシヴ支援観への変遷

[Ⅲ] サラマンカ声明

## 結 語

本小論は、対人支援活動において支援実践者が保有すべき理念について、経験主義的支援観から論じたものである。

系統主義的支援観は、そこに能力主義的視点を内包するがために、インクルーシヴ支援論を構築するうえでふさわしくない。これに対して経験主義的支援観は、一人ひとりの支援ニーズに即した支援理念をそこに内包しているため、利用当事者を主軸としたインクルーシヴな支援実践論として志向されるべき理念である。

キーワード 経験主義的支援観 インクルーシヴ支援論 サラマンカ声明

## 論究視点

それが福祉分野であれ、教育分野であれ、対人支援活動においては、支援者がどのような支援理念をもって実践を展開すべきかは、きわめて重要である。

周知のごとく、2000年の社会福祉法制定以降、スタッフ主導型にそのベースを置くところの「保護収容・措置・指導訓練」から、契約システムに基づく、利用当事者の自己選択・決定を重視した支援理念へと、その基軸が大きく転換されつつある。それに伴い、とりわけ精神保健福祉支援分野を中心として、「エンパワメント・アプローチ」「ストレングスモデル」「リカバリー」

等の支援理念が注視を集め、強調されるようになってきている。また私自身も聖書が指し示すところの「プラス存在論」の視点から利用者主軸の支援理念を提示してきた。[註1][註2]

そこで本小論では、利用当事者主軸（児童福祉の分野では児童中心主義）の支援観を支える理念について、経験主義的支援観から論じてみたい。

—註—

[註1] これらの中で、最近、とみに注視を集めつつあるリカバリー理論については、以下の文献が参考となる。

マーク・レーガン（前田ケイ監訳）『リカバリーへの道』金剛出版 2007年

木村真理子『精神病からのリカヴァリ』『キリスト教社会福祉学研究』第41号 日本キリスト教社会福祉学会 2008年

[註2] 具体的には、以下の拙著・拙論においてプラス存在論を提示してきた。

八巻正治『聖書とハンディキャップ』一粒社 1991年

八巻正治『ハンディキャップ福祉論研究序説 ー障害者という「コトバ」をめぐるまなざしについてー』『四国学院文化学会論集・第76号』四国学院大学 1991年

八巻正治『ハンディキャップ福祉援助実践の基底としてのまなざし論研究』『社会福祉学』第32-1号（通巻44号）日本社会福祉学会 1991年

八巻正治『ハンディキャップ福祉実践論研究 ープラス存在としてとらえるまなざしについてー』『基督教社会福祉学研究・第24号』日本基督教社会福祉学会 1992年

## [I] 支援理念論

改めて論じるまでもなく、教育の目的とは「その子らしさをいかに育てるか」にある。「その子」とは、むろん「すべての子どもたち」をその範疇に含むがゆえに、当然ながら「特別な支援ニーズ」を有する子どもたちも含まれる。というより、むしろ、さまざまなる特性や能力を有した子どもたちが、それぞれの特性や能力を十分に活かし切りながら「よりその子らしく生きる」ことが求められるがゆえに、顕著なる特性を有する子どもたちを別個に考える必要はない。問題は支援活動の場面で、これらの理念をどう具現化してゆくかということである。

さて、後述するように、明治期以降（わずかに大正期や戦後の新教育運動の期間を除き）、わが国の教育界は、子どもたちの学習能力を均質化したうえでの「集団式一斉指導」を基本に今日までその歩を進めてきた。そこにおいては、学習支援者たる教師が提示する学習内容や教材を皆が等しく学ぶことが求められ、その結果、教科学習が学校教育のメインとなった。理

念としての知育・徳育・体育があげられることがあっても、それが真にバランス良く実践されたことはない。さらには幼児保育の分野においても、そこに強固なる教科学習中心主義はないにせよ、ややもすると徳育的指導理念が強すぎ、それがために「しつけ主義保育」、もしくは「管理主義保育」が強調されがちである。

より論を詰めてみたい。これらの支援観には「子どもに目標を位置づける（子どもで目標を実現する）」のではなく、「目標に子どもを位置づける」思想が強力に根づいている。すなわち、教えられるべき（獲得されるべき）学習内容が、国家（文科省）もしくは教師によってあらかじめ設定されている、ということである。したがって、そうしたラインに沿って子どもたちが学習活動を展開したときは「その指導が成功した」「学習目標が達成された」と判断されるのである。くり返すが、ここにおいて重視されるのは、その子なりの個性的な学習をどれだけなし得たかではなく、教師が設定した学習ラインに子どもたちがどれだけ迅速、かつ正確に到達し得たかなのである。要するに、これは前述した「保護指導・管理訓練」的な視点と同質性を有している。

ここで特別な支援ニーズを有する子どもへの支援活動を考えてみたい。当該児は支援者（教師や保育者）が設定した方針や内容にストレートに従うことが少ないため、支援活動に困難さを感じることが多い。その理由は、前述したような支援観（すべての子どもを、教師が設定したラインまで、いかに効率よく到達させうるか）を支援者自身が保有しているからである。そのため、時として当該児の存在は、支援者を悩ます以外のなにものでもないのである。

特別な支援ニーズを有する子どもへの望むべき支援論を成り立たせるためのポイントについて述べてみたい。まず最初に、理念論なき方法論はありえないということである。つまりは特別な支援ニーズを有する子どもに対する支援活動において、支援者自身が有する固有の価値観やヒューマニティをことさら強調するかたちでの方法論は限界性が高いということである。確かに支援活動をすすめるうえで、熱意や愛情などといった、支援者自身が有するヒューマニティは決して軽んじられてはならない。だからといって、そのことを前面に強く押し出したかたちでの実践は、ややもするとヒューマニティに富んだ支援者のみが実践を行なうことができる、といった偏った考え方を導いてしまうのである。

それでは特別な支援ニーズを有する子どもへの支援活動を展開するうえでの理念とは、いかなるものであろうか？ 答えは明白である。「その子らしさをいかに育てるか」である。すなわち、他児らと何ら異なる必要性はないのである。それを、他児らのペースにいかにか効率良くついてゆかせるか、などといったスケールをもってとらえようとするから集団活動への適応度が支援活動の成否を決めるバロメーターとなってしまうのである。

裏通りはあとしまつをする道だとわたくしはいう。そこではひとりひとりの人間が、あくまでも

その人なりに配慮され世話をされるのである。狭くても見すばらしくても、自分の場所をもって生きていけるのである。だから裏通りに光がないのではない。むしろ表通りよりもくっきりと光と影の交錯があるのである。ただそのきわだった交錯にどこかにじむものがある。なつかしき、あたたかさがある。それが裏通りの特質である。どの子にもその子らしさを育てねばならぬ。それが裏通りの教育観である。[註3]

動的相対主義教育思想をもって、戦後、わが国の教育界に強靱なる歩みをなしてきた教育哲学者の上田薫は、このように自身の教育観を述べている。言うまでもなく、学習系統とは、あくまでもその子に即したかたちで組み立てられるべき必要がある。それを、あらかじめ支援者が設定した一つの系統を、どの子にもあてはめようとするから無理が生じるのである。何より求められるべきことは、上田が提示する「動的バランス」「個性的全体性」といえよう。上田は、それに関して次のように述べている。

個的全体性というのはその子ごとに空間的・時間的ひろがりがあるということの意味する。子どもに即するというのは、まさにその空間・時間の個性的統一に即することなのである。ある内容について教えることは、同時に他の内容の指導に関連する。やがて深い理解が成立するためには、今はまだあるわからなさを保っていることがたいせつである。そういう複雑な、しかし人間としては当然のありかたを正面において、カリキュラムが構成され、指導が展開されてこそ発展性ある学力、すなわち底力が育成されるのである。生きたものに対するときは、型だけで押しつけては決して終局の成功はない。型を手がかりとしながらも、それを弾力的に、いやそれどころか、やわらかく溶かして原型をとどめぬくらいにして用いるのが、生きた問題解決なのである。人間が生きている授業なのである。[註4]

したがって、そうした一人ひとりの学習者の「個的全体性」が十分に活かされてこそ、真の集団が活かされることにもつながるのである。そうしたところに虚構たる価値の一元化などは存在しない。あるのは実在たる価値多元化のみである。そして上田は、それを「動的価値多元」あるいは「動的バランス」と称しているのである。上田は次のように述べている。

生きたものの真実に即してとらえ考えるためには、動的であるとともに柔軟な認識が必要である。これまで教室を支配してきた一元的価値観をもってしては、ついにそのことを成り立たせえないというのがわたくしの結論である。子どもを人間として奥深くとらえるということも、未知数の世界と取り組むということも、価値多元の立場に立ってはじめてなしうることなのである。それはいいかえれば、相対性の尊重ということにはかならない。ただし価値多元の相対的立場とは、場あたり

的なご都合主義をいうのではない。あくまでも正しい考えを追い求めつつ、ついにそれが成り立ちえないことを自覚するという立場である。不成立を自覚しつつ、なおより正しいものを目ざすという立場である。そこには価値一元のような割りきった安定は存在しない。いつもぎりぎりまで安定を求めつつ、至りつくことのない不安定の生きかたである。たとえそれはどれほど苦しくとも、それにあえてたえるというのが人間として生きることではないか。[註5]

望ましい価値多元的状况とは、一元化を目ざしつつ現実にはたえず多元でしかありえないということを、人びとがたがいに自覚しあっている状況である。なるほど学校としての統一目標を生み出すことはよい。しかしそれはついに子どもごとに異なったかたちでしか実現することはないのである。いやひとりひとりの教師がそれぞれ个性的に把握し、独自の実現のしかたを試みる以外にはないのである。そのことが確認されていれば、正しくはそのことが確認されている場合にのみ、目標の統一は意味をもつ。なぜならその統一は、たえず厳密に統一を目ざすゆえにかならず不統一をひきおこし、そのことによって指導の発展をみちびき出すことができるからである。ありもしない統一を実現しえたと思えば、もはや発展への道はとざされる。[註6]

支援活動を展開するうえで、価値を一元化（すなわち支援目標の固定化）に求めようとするとき、それを乱すような存在は支援者にとって、きわめて不都合なる存在となってくる。これに対して「価値の多元化」を目ざす支援論理は、逆にさまざまな個性を有した子どもたちで構成された集団をこそ好む。自分にとって不都合なる存在こそが重要になってくるのである。そして、そうしたまなざしを有する支援者は、決してヒューマンティのレベルで支援活動をとらえることはしないであろう。

— 註 —

[註3] 上田薫「考える子ども No.124」社会科の初志をつらぬく会 1979年

[註4] 上田薫「教師の生き方と授業」明治図書 1982年 P. 24

[註5] 上田薫「教育は立ちなおれるか」国土社 1982年 P. 29

[註6] 上田薫「人間のための教育」国土社 1975年 P. 109～113

## [Ⅱ] インクルーシヴ支援観への変遷

インクルーシヴ支援論を構築するためには、系統主義的教育観に基づく支援観から脱却し、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、さらにはデューイらに代表される児童中心主義的教育観を定着させることが求められる。わが国においてこの種の論争がさかんであったのは、大正自

由教育であり、戦後の新教育運動であった。

ところで、なにゆえ私が経験主義的教育観の卓越性を提示するのかと言えば、それは何より、そこにインクルーシヴ支援論をイメージしているからである。つまり「人類が積み重ねてきた文化的遺産を、効果的に伝授し、それらの知識をスピーディに獲得させる」といった論理をもって成り立っている系統主義的教育観をもってしては、どうしても支援者主導型となり、その結果として、特別な支援ニーズを有する子どもたちは、いかにしても傍流に位置づけられてしまうからである。なぜなら、系統主義教育観はその論理基底に能力主義教育観を内包せざるを得ないからである。したがって、そこから選別主義・序列主義的教育観が生起せざるを得ないからである。言うまでもなく、子どもの状態によって支援論が異なってよいわけではない。それゆえ系統主義的教育観に基づく支援者主導型は、インクルーシヴ支援においては実効性を有さないものである。

「心身に機能的制約状態を有するすべての児童生徒たちは、可能な限り通常の児童生徒らと同様の教育環境・条件のもとでの学習機会が保障されるべきである。」これがいわゆる「統合教育」と称される教育理念の基本的理念である。統合 (Integration) とは分離 (Segregation) と対比される概念であり、メインストリーミング (Mainstreaming) と共に、ノーマライゼーション (Normalization) を現実化するための方法論として位置づけられる。さらには、これに類似した用語としては「共同教育」「交流教育」といった用語がある。共同教育については、日教組中央執行委員会の委嘱により発足した「教育制度検討委員会」(会長は梅根悟)の最終報告書に次のような概念規定がみられる。「…共同教育とは、学習する権利の平等化と、学習する内容における普通教育としての共通性を前提として、障害者とその他のものが共同に学習する教育機会を保障しようとする原則」である。〔註7〕

一方、交流教育については、1980年(昭55年)4月1日より施行された「盲・聾・養護学校小・中・高等部学習指導要領 第4章・特別活動」に次のように示されている。「児童又は生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、特に特別活動においては、小学校の児童又は中学校の生徒及び地域社会の人々と活動を共にする機会を積極的に設けることが必要である。」

さて、ここで注意しなくてはならないことは、統合教育・共同教育・交流教育が意味する具体的形態の相違である。理解を容易にするために、特別支援学校と通常学校を例として考えてみたい。統合教育はその理念および基本的形態として分離形態を志向しない、といった特徴を有する。その尖鋭化が、かつての「養護学校解体論」と称された運動である。つまりは「場の統合」を強力に押し進める、といった方向性を有する理念である。しかし現実的には可能な限り学習の場を共にするというのが統合教育の具体的形態であった。

次に共同教育においては、互いの基礎的発達段階が異なる子どもにおいては、異なる形態の

学校の存在を認める、といった基本的方向性を有していた。そして、その範囲内で可能な限り互いの発達段階・能力を認め合い、尊重し合いながら学習を深めてゆこうとする方向性を有していた。さらには交流教育は、特別支援学校と通常学校といった異なる形態を是認し、そのうえで特別教育活動等を主軸として交流を図ってゆこうとする方向性を有していた。

さて、こうした流れの中で、後述するように、サラマンカ声明以降、世界の教育界はインクルーシヴ学習論 (Inclusive Education) が、(少なくとも、その理念においては) その主流となっている。これは前述したインテグレーション⇒メインストリーミング⇒ノーマライゼーションへの流れの集大成ともいえる方向性である。すなわち、インテグレーションの日本語訳が「統合教育」と訳されたように、そこには適応主義的な評価基準がベースとなっており、また次のステップであるメインストリーミングも、同じく適応主義的な教育体制から脱却できないままであった。それに対して、インクルーシヴ学習支援論は「最初から、さまざまな状態の子どもたちが学習集団に存在していることを前提としながら、学習計画や教育形態を組み立てよう」といった論理構造を有している。

サラマンカ声明以降は、これまでのような別学教育体制による学習支援システムは確実に衰退してゆく方向性にあるといえる。つまり、すべての子どもたちは通常学校内での学習形態に学籍や学習権を確保してゆく方向性にある、ということである。すなわち、これはわが国において特別支援教育センター的な機能を残して、やがて特別学校が全廃される方向性を意味する。その結果、通常学校の学級編成が改編を迫られると共に、現在のような固定的な学級編成や教員配備態勢がまるごと改編を迫られることにもつながる。例えば小学校においても、児童の状態や学習内容によってクラス編成が多様に変化し、教員も多様に変動する。ときには年齢交差による学習集団が編成されたりもする。つまり、これはオープンスクールのシステムに近い。こうした中においては、当然のことながら、一人の教員が一つの学習系統をどの子にも提供する、といった系統主義的教育観に基づく支援形態では対応できなくなる。すなわち、一人ひとりの子どもの特性や個性に応じた支援態勢・形態が求められることになるのである。

明治維新以降、わが国が急速に天皇制国家 (つまりは全体主義国家) を造り上げようとした結果、政府は軍隊をモデルとした教育指導体制づくりをめざした。兵舎をモデルとした「片面廊下の片面教室」をみても、それが明らかである。点呼等の管理が容易だからである。学生服も軍服がそのモデルである。そしてその末期が国民学校における「少國民教育」であり、無残な敗戦であった。しかし今なお、わが国の教育界は、画一主義・全体主義の影響が根強く残っている。そうした教育風土のもとではインクルーシヴ支援論の構築は困難性が高いのである。

— 註 —

[註7] 「日本の教育改革を求めて」 勁草書房 1974年 P. 217

### [Ⅲ] サラマンカ声明

わが国における近代学校教育制度の起点は、1872年（明治5年）の「学制」にある。その後、1879年（明治12年）の「教育令」、翌年の「改正教育令」、そして1886年（明治19年）の「帝国大学令」「小学校令」「中学校令」「師範学校令」等の公布により、国体主義の立場によるところの近代学校制度の確立をみることになった。また教授理論については、明治20年代初期より、それまでの開発主義教授理論からヘルバルト主義教授理論が急速、かつ強力にとり入れられるようになり、それによって公教育におけるところの教授システムの定形化が図られることとなった。これは何よりもヘルバルト(Herbert J.F. 1776～1841)の教育学説が、当時さかんであった徳育重視の世論を背景として、1890年（明治23年）に発布された「教育勅語」における忠孝倫理を効果的に教授するのに適切なる教育観と考えられたからである。

さて大正期に入ると自由主義教育思想のもとで多彩な教育運動が展開された。その頃わが国に導入・紹介された教育論がモンテッソーリ法（モンテッソーリ）、プロジェクト・メソッド（キルパトリック）、労作教育論（ケルシェンシュタイナー）、ドクロリー法（ドクロリー）等であった。そしてこれら一連の教育理論が、その後の知的制約児教育における生活主義教育論の基底となったのである。大正自由教育思想は、その後に台頭した昭和ファシズムの前にあえなく挫折してしまうといった、ある種のひ弱さを内包していたとはいえ、そこにおいて展開された教育論、および実践論はインクルーシヴ支援論をとらえるうえで、きわめて示唆に富むものを与えてくれているといえよう。[註8]

ところで、1941年（昭和16年）の「国民学校令」に代表される皇国民錬成教育観に基づく戦時下教育が、敗戦により完全消滅をした後に「戦後の新教育」がスタートすることになった。それが「逆コース化」政策により、わずか10年余りで頓挫させられた後、戦後の新教育運動が提唱した問題解決学習法を基軸とする経験主義学習観から、知的教科学習を主軸とした系統主義学習観へと急速に転換してゆくことになる。

系統主義学習観は、教授内容の系統性を重要視するあまり、児童生徒一人ひとりに固有の学習の系統性が存在する、とする経験主義学習観の基本的立場を軽視し、結果として、そこから能力主義・画一注入主義的教育観を生み出すに至った。そしてそこにおいては、当然のことながら教科学習獲得能力の低い幼児・児童・生徒は選別され、序列化されざるを得なくなってしまう。一方、経験主義学習観の立場は、何よりも一人ひとりの児童生徒に固有の学習系統が存在するとの論理を有する。これは決して系統性・科学性を軽視しようとするのではなく、基礎学力は一人ひとりの児童生徒によってその必要度が異なる、ということを前提とする。

以上、わが国の学校教育がこうした系統主義的学習観にその基底をおき続ける限り、そこから望むべきインクルーシヴ学習支援態勢の構築は困難である。



さて、1979年(昭和54年)より養護学校義務制が施行されるに至った。しかし一方、これによって、これまで地域の学校で学んでいた当該児らが、半ば強制的に養護学校(当時の呼称)へとその学籍を移されてしまう、といったケースが少なからず生じた。言うまでもなく、真の学習権とは学習を受けることのできる権利のことであり、「学校へ行かなくてはならない」とする義務を意味するものではない。そこに「脱学校論」が生まれる背景がある。脱学校論で著名なI, イリッチは次のように言う。「学校教育の基礎にあるもう一つの重要な幻想は、学習のほとんどが教えられたことの結果だとすることである。たしかに、教えることはある環境のもとで、ある種類の学習には役立つかもしれない。しかしたいいていの人々は、知識の大部分を学校の外で身につけるのである。」[註9]

したがって、われわれがインクルーシヴ学習支援論を志向する場合、それを学校といった限定された枠組みでのみ志向すべきではない。何よりも地域社会におけるところの日常的統合が十分に保障されてこそ、はじめて実りあるものとなり得るからである。ここにソーシャル・インクルージョンの基底がある。

以上、インクルーシヴ学習支援論を考えるうえで重要な点は、何よりも児童生徒の個別性に徹底的に注目すべき必要があり、そしてその特性(個性)をさらに深化させ、発展させるべく支援活動を展開すべきである、ということを経史的推移を辿りながら論じてきた。さらには、インクルーシヴ学習構築にとって重要な要素である生活主義的学習観の重要性について述べてきた。すなわち、生活主義的学習観に基づく学習システムの構築なしに、単なる統合の為の物理的な「場」のみを提供することで終わろうとするインクルーシヴ学習論は現実性に乏しいと言わねばならないからである。また、学校という限定された時間・空間のみをもってインクルーシヴ学習支援論を考えるのではなく、家庭・地域・職場等の総合的な連関のうえで位置づけるべきである。

ところで、心身の機能的側面に制約状態を有する人々(People with Disabilities)の学習・福祉支援は、第二次世界大戦後の欧米からその萌芽を見た。その中で、知的制約児(People with Intellectual Disabilities)の分野においては、「親の会」の世界組織である国際育成会連盟、および国連を中心に改革が進められ、世界会議で提示された「知的障害者の権利宣言」が国連総会で議決された結果として「国際障害者年」(1981年)への道を拓くに至った。

国連はその後、「障害者の10年」、「アジア太平洋障害者の10年」に取り組み、「障害者の機会均等化に関する基準規則」(1993年)、「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱」(1994年)を決議するに至った。したがって、それまでのインテグレーションやメインストリーミングからインクルーシヴ学習が大きな注視を集めたのは、ユネスコによる「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」(1994年)における「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動の枠組み」、すなわち「サラマンカ声明」以降であったといえる。

さて、そうした中で、1994年6月7日から10日にかけて、スペインのサラマンカに92カ国の政府と、25の国際組織を代表とする300名以上の参加者が集い、インクルーシブ教育へのアプローチを促進するために必要な基本的政策の転換を検討することによって「万人のための教育（Education for All）」の目的をさらに前進させるための世界会議が開催された。そしてその会議において「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action）」を採択するに至った（以下「サラマンカ声明」と称する）。[註10]

このサラマンカ声明は、インクルージョンの原則である「万人のための学校」、すなわち、すべての児童生徒を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する学習施設づくりに向けた活動の必要性を表明するものであった。[註11]

さらにサラマンカ声明のポリシーを、より簡明化すると、インクルーシヴ学習とは次の5点を強調した新しい学習観を意味する。[註12]

- ①子ども1人ひとりの違いを尊重する。
- ②子どももおとな（教師）も学び合う関係作りが必要である。
- ③これまでの「教師の教授中心の学校教育」から「子どもの学習中心の学校教育」へと質的な転換をめざしている。
- ④上の3つを実現するためには、教師の意識変革が必要不可欠になる。
- ⑤したがって、教員養成のあり方を根本的に見直すことが重要となる。

以上、サラマンカ声明によって、インクルーシヴ支援論が明確に位置づいたといえよう。

— 註 —

[註8] 中野光「大正デモクラシーと教育」新評論 1977年に詳しい。

[註9] Illich, I. D. (東洋訳)「脱学校の社会」東京創元社 1977年 P. 32

[註10] サラマンカ声明で示されたインクルージョン理念は、以下のようなポイントを有している。

- ①すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない。
- ②すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない。
- ③特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で

調整する、通常の学校にアクセスしなければならない。

④このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

⑤個人差もしくは個別の困難さがあるうと、すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システムを改善することに、高度の政治的・予算的優先性を与えること。

⑥別のようにおこなうといった競合する理由がないかぎり、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること。

⑦デモンストレーション・プロジェクトを開発し、また、インクルーシブ教育に関して経験をもっている国々との情報交換を奨励すること。

⑧特別な教育的ニーズをもつ児童・成人に対する教育設備を計画・立案し、モニターし、評価するための地方分権化された参加型の機構を確立すること。

⑨特別な教育的ニーズに対する準備に関する計画・立案や決定過程に、障害をもつ人びとの両親、地域社会、団体の参加を奨励し、促進すること。

⑩インクルーシブ教育の職業的側面におけると同じく、早期認定や教育的働きかけの方略に、より大きな努力を傾注すること。

⑪システムを変えるさい、就任前や就任後の研修を含め教師教育計画は、インクルーシブ校内における特別なニーズ教育の準備を取り扱うことを保障すること。

[註11] サラマンカ声明策定のポリシー

①1948年の世界人権宣言に示された、あらゆる個人の教育を受ける権利を再確認し、また、個人差に関わりなく、万人のための教育を受ける権利を保障するための、1990年の「万人のための教育に関する世界会議 (World Conference on Education for All)」で世界の地域社会によってなされた誓約を確認する。

②障害をもつ人びとの教育が、教育組織全体の不可欠な一部であることを保障するよう加盟各国に求めた国連による1993年の「障害をもつ人びとの機会均等化に関する基準原則 (Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)」にその到達点が示されたいくつかの国連諸宣言を想起する。

③特別なニーズをもつ人びとの大多数にとって、いまだ到達していない教育へのアクセス改善を追求することへの各国政府、擁護グループ、地域社会や両親グループ、とりわけ障害をもつ人びとの団体の関与の増大を満足の念をもって留意する。

④この世界会議において数多くの政府、専門機関、政府間組織の高レベルの代表たちの積極的参加を、この関与の証拠として認識する。

⑤92か国の政府と25の国際組織を代表し、1994年6月7日から10日にかけて、スペインのサラマンカに集まった「特別なニーズ教育に関する世界会議」の代表者であるわれわれは、特別な教育的ニーズをもつ児童・青年・成人に対し通常の教育システム内での教育を提供する必要性と緊急性を認識する。

⑥さらに、各国政府や組織がその規定や勧告の精神によって導かれるであろう、「特別なニーズ教育に関する行動の枠組み」を承認し、万人のための教育へのわれわれのコミットメントを再確認する。(中野善達編「国際連合と障害者問題—重要関連決議・文書集」エンパワメント研究所 1997年)  
[註12] ユネスコ監修(落合俊郎・堀智晴・大屋幸子共訳)「ユネスコがめざす教育—1人ひとり  
を大切にした学級経営—」田研出版株式会社 1997年

## 結 語

本小論では、利用者主軸(学齢期段階の場合は児童中心主義)の支援論を構築するうえで必要とされる支援観を経験主義的教育観から論じてきた。そこで明らかになったことは、以下の3点である。

第1に、社会福祉法(2000年)制定以降に強調されてきた支援観(エンパワメント・ストレンギングス・リカバリー)は、経験主義的教育思想にその源流がみられる、といった点。

第2に、インクルーシヴ学習支援を効果的に展開するためには、同じく経験主義的教育思想、つまりは児童中心主義的教育観に基づく支援観、および支援方法論が求められる、といった点。

第3に、福祉支援と同じように、教育分野においても「指導から支援へ」といった支援観が、より明確に構築されるべきである、といった点。

さて、経験主義的教育観と同意語であるところの生活主義的支援観に基づき優れた実践が積み重ねられてきた福祉支援機関として、児童自立支援施設(旧・教護院)である北海道家庭学校がある。留岡幸助によって創設をみた北海道家庭学校において、1969年から1997年までの間、施設長として優れた支援実践に取り組んだ谷昌恒は、この施設の実践論理である「流汗悟道」「冷暖自知」「難有」「三能主義」等の生活主義的学習観を基底としつつ、一人ひとりの少年たちの内面に深く切り込んだ実践に取り組んだ。[註13]

谷は次のように述べている。「人間の心は内側からのみ開かれる。・固く閉じた心を、外側から力づくでこじあけるといことは決してできないのです。」「孤独な少年たち。私はこの少年をひそかにそのように呼ぶのである。誰も自分のことを構ってくれない。誰も自分の本当の気持ちを理解してくれない。・少年はみなそのような孤独の想いを抱き続けていたのである。

「私どもにとって形にあらわれた少年たちの非行は問題ではない。私たちは少年の内側の心を見せたいと思う。」〔註14〕

しばしば「ペスタロッチ教育の具現化」と称される北海道家庭学校において、職員共々、文字どおり24時間態勢をもって少年たちへの支援実践活動を展開してきた谷が一貫して追い求め続けたのは、「少年たちの心の扉は外側からは開かない。ゆえに、支援実践者は、いかしにして少年たち自らが心の扉（内面）を開くように迫るべきか？」といった、まさに地を這うかのごとき厳しい実践論理であった。

子ども家庭福祉問題が複雑、かつ深刻なる様相を呈している現在、谷が追い求め続けてきた生活主義的支援観（つまりは経験主義的教育観）に基づく支援実践論は、それゆえ、きわめて重要であると言えよう。以上、これをもって本小論の結語としたい。

— 註 —

〔註13〕 谷は北海道家庭学校の創設者である留岡幸助（1864～1934）の四男で、4代目校長であった留岡清男に招かれて1969年に46歳で家庭学校に赴任した。なお、北海道家庭学校へ赴任する前は社会保障研究所の主任研究員であり、その前は児童養護施設である堀川愛生園（福島県棚倉町）の施設長として、20年あまりにわたり実践を積み重ねた。

〔註14〕 谷昌恒「教育の理想」評論社 1984年 P.117・199

[附記]

本小論の最初に、リカバリーについて触れた。これはとりたてて新しい支援概念ではない。例えば「セルフヘルプ・グループ (SHG)」などもリカバリーをめざした当事者による当事者支援の形態である。そうした活動に取り組んだ人物として久保紘章（1939～2004）がいた。

久保は、私が1984から1997年までの期間、在職した四国学院大学・社会福祉学科において同僚教員のひとりであった。私は久保から、研究者としても教員としても多くのことを学んだ。当時から久保は当事者を主軸とした支援論を志向していた。久保の著書である「自立のための援助論 —セルフ・ヘルプ・グループに学ぶ—」（川島書店 1988年）には、当時、四国学院大学で開講されていた授業のことが書き述べている。それは毎週、当事者本人を迎えて展開された授業のことである。つまり当時から久保は「当事者本人から学ぶ」ことの大切さを実践していたのである。ゆえに、当事者主軸の支援実践論は、とりたてて新しい支援理念ではない。そのことを明記しておきたい。

クリスチャンカレッジとしての四国学院大学は、人権と平和に鋭敏なる大学であった。また、民主的で開かれた大学運営を旨としていた。私や久保を含め、多くの教員たちが大学キャンパ

ス内に居住し、時間を問わず学生たちにかかわっていた。13年間におよぶそうした雰囲気の中で、私自身の福祉支援論や大学論が形成されていったのである。

かつては「収容児・者施設」と呼称されていた居住型施設では、保護・指導・訓練といった言葉が平然と語られていた。そのごとくに、ある知的制約者の居住型施設では、男性居住者は全員、丸刈りで青色のユニフォームを着せられていた。今から30年あまり前に実際に遭遇した光景である。利用当事者の自己選択・決定に基づく、利用者主軸の支援論とは激しく乖離していた。そうした時代に、すでに久保は利用者主軸の支援論を構築し、それを実践していたのである。また大学側もそれをバックアップしていた。私はそうした大学において、久保をはじめとした優れた教員集団と巡り会えた幸いを今、深く感謝している。