



インクルーシブ教育の実践イメージ —ジャズる学級社会をつくる—

つみ ひで とし
堤 英 俊 都留文科大学教養学部 准教授

1. はじめに

筆が進まないときは、『BLUE GIANT』（石塚真一、小学館）という若きジャズ・プレイヤーの挑戦を描いたマンガを読み、お気に入りのジャズ・ミュージックを身体に流し込む。必ずしも、筆者自身の表現手段は楽器を奏でることではないのだが、主人公の心意気や人間くささに大いに触発される。すると、運がよければ、文字が湧き出てくる。

ただ、こと自分の研究室で、ジャズに浸ることのできる時間は、そう長くはない。なぜなら、瞬く間に、ゼミの学生たちが大量のお菓子とともにやってきて、それぞれ、雑談（恋バナを含む）やら、ゼミ研究の議論やら、昼寝やら、教授・就活の勉強やら、ジェンガやら、思い思いの過ごし方をはじめからである。肩の力を抜いた自然体での若者たちのやりとりは、さしずめ、ジャズのセッションであり、大好きな光景である。筆者も、気が向いたら、コーヒーを片手に、そのゆったりとした輪に参加する。無理はしない。

もはや、説明する必要はないかもしれないが、インクルーシブ教育とは、ユネスコのサ

ラマンカ宣言（1994）や国連の障害者権利条約（2006）において提起され、障害に限らず、人種、国籍、言語、宗教、性といった多様な理由により社会的に周縁化されやすい子どもとそうでない子どもとが、地域の学校で共に学ぶ教育のことである。個が独立しつつつながる「多様性（差異）」を尊重する方向性であり、多文化主義を掲げる国々では、多文化教育のことを、「インクルーシブ教育」という言葉で言い表している。

ただ、この「多様性」の尊重というのが、どうも理念先行的で、システム（制度・政策）をどうするかを超え出た議論、すなわち、現場でどう実践するかの話に下りていかない。特に、アジア系の顔が多数を占め、個人主義が控え目な日本の学校では、多民族化・多人種化した社会と比べ、子どもの多様な差異は潜在的で、どの教室にも内在する課題として理解されにくい状況がある（恒吉1996）。

そこで、日本におけるインクルーシブ教育の実践イメージのたたき台を提出してみようというのが、本小論の試みである。その際、考察の足場にするのは、自らが教員として試

行錯誤している大学3・4年の2年間のゼミ活動である。結論を先取りすると、先に書いたような「ジャズる」光景が、結果として見られるようになってきたとき、筆者自身は、インクルーシブ教育の実践がうまく進行していると評価している。あくまでも高等教育における実践なので、そのまま初等・中等教育に適用できるとは考えていないが、以下では、示唆的と思われるイメージを抽出して述べることにしたい。

2. つくられがちな学級社会

インクルーシブ教育の実践は、端的に言えば、メインストリームの通常学校で、いかに学級社会(ゼミ社会)をつくるかという実践である。こと日本には、つくられがちな学級社会の像があり、それは日本の学校文化(学校の雰囲気や空気を産出する独特の生活様式)に根差すものである。一般に学校文化は、初等・中等教育段階の学校でのものを指すが、学生たちは、それらを身体化して大学に進学してきているため、筆者のゼミにおいても、日本の学校文化との付き合い方が、きわめて重要な問題となっている。

では、日本の学校文化はどのようなものかという、国際比較や質的調査から、「形式的平等主義(『平等=横ならび、同じに扱う』『特別扱い=えこひいき(差別)』という平等意識)」「強い同化圧力」などがその特徴として明らかにされている(志水 2010)。強固な生活共同体を模範とする日本の学校文化を下地にすれば、生活・家庭背景の違いを踏まえない「形式的平等主義」と「強い同化圧力」とが掛け合わされるため、個々の差異が一元化されて、同質性の高い学級社会ができあがりやすい。そうした学級社会の抱く教育的メリット(規範意識の醸成など)も一概には否定できないのであるが、差異の一元化が、不可避にはみ出してしまう生徒(学生)の異質性を目立たせ、序列化を進める機能を有している

ことは紛れもない事実である。元来、日本の学校文化は、「多様性」を尊重する方向ではない。

また、近年の子ども・若者は、同化圧力の強い学級社会を、「耐えしのぶ期限付きの場」として達観し、やりすごす術(欠席戦略を含む)を純化させている。彼(女)らは、そうした学級社会を連帯して改革しようというようなエネルギーの使い方はしない。彼(女)らの多くは、教員の主導する学級に同化しているように見せかけつつ、実際には、「類友」と称される、学級よりももっと狭い友だちの輪への同化に注力する。「類友」の関係性は、互いの内面(本音)には深入りしないような「対立の表面化の回避を最優先にする予定調和的な関係」である(土井 2009 p.37)。LINEなど、ネット上でのやりとりがリアルタイム化する中で、近年の子ども・若者の日常生活は狭小化し、「異質な人間を圏外へと追いやり、同質な人間だけとつながろうとする心性」が強まっているとされる(土井 前掲書 p.54)。このことは、日本の学校文化に根差す学級社会の排他性が一層強まっていることをも意味する。

このような傾向は、筆者のゼミでも見られる。小・中・高校時代の学級社会とイメージが重なり、同化圧力が身に振りかかる予感がするらしく、大学3年のゼミ初回のオリエンテーションにはみな出席するものの、早くも2回目以降には1・2名が顔を出さなくなる。そのうち、ゼミ内に、いくつかの「類友」グループが出現するとともに、相互に繊細に配慮し、相互に本音を隠し守る「すれちがいコミュニケーション(トラブルなくスムーズにすれちがう)」が展開される(中西 2015)。そして、「類友」にうまく入れなかった学生は、孤立感を感じ、さらなる離脱者となる。

こうなってくると、教員が1人、「インクルーシブなゼミを目指そう」と気を吐いていても逆効果で、むしろその熱さが、学生たち

の内面への防御を堅固にさせる。大きな対立や摩擦は起こらないものの（出席する学生が減っていくだけで）、相互のやりとりは単調かつ表面的で、教員自身も、率直にその場から逃げだしたくなる。

3. ジャズる学級社会をつくる

上記のようなエクスクルーシブな学級社会（ゼミ社会）は、今の日本では、構造上、自然な流れでできあがる。教員個人の資質や力量だけに問題を還元できない。したがって、教員においては、それがはじめからつくられないように抗うのではなく、オルタナティブへの出発点として、まずは状況を冷静に受け止めることが肝要である。

目指すオルタナティブのイメージは、冒頭に示した「ジャズる」学級社会である。「ジャズ」というメタファーは、多文化教育の研究者である松尾（2007 p.46）より借用したもので、「混成、即興、協働、伝統、あるいは、永遠の変化などの言葉にあるように、さまざまな相容れない異質な音楽的要素がきわめてダイナミックな形で演奏の場において出会い、新たな絶妙の混成としてのまとまりを創り出していく」ようなイメージである。

では、どのように学級社会を「ジャズる」方向に移していくかということ、ルートは様々であることを前提としつつ、ここでは、さしあたり、これだけは外せない条件として、2つの「取り戻し」を提起したい⁽¹⁾。2つは相補的で、いずれを欠いても不十分である。可能な限り、過度の無理なく、自然に移行する流れがつくられていくことが望ましい。

第1に、「共生態としてのからだ」、すなわち、竹内（2013 p.265）のいう「よびかける声がかかると相手のからだにふれ、入ってゆき、相手のからだ動き出し、わき出た声は私のからだにふれてくる」ような「外にひらかれたからだ」「他者と共鳴共振するからだ」の取り戻しである。筆者のゼミでは、お菓子

や飲み物を媒介とし、ストレッチ、瞑想、ジェンガ、散歩などの活動を意図的に取り入れながら、何より、教員自身がモデルとして、自然体で生活している背中を（押しつけがましくなく）見せることができるように心がけている。

第2に、探究的・対話的な学び、すなわち、田中（2010 p.5）のいう「みずからわかりたいと思い、他者とともに活動しつつ、自分を反照し、新しい自分を創造する」ような学びの取り戻しである。この種の学びが生じるためには、教員は、1人ひとりの生徒（学生）の生活現実のコンテキストと学びのコンテキストがうまくつながるように、細やかに調整していくが必要になる。また、個々の認知特性の違いへの合理的配慮も不可欠である。

そもそも、差異は、生徒（学生）たちの生活現実のコンテキストから必然的に生まれるものである（平田ほか 2013）。したがって、こうした学びが他者との対話の中で展開されるのであれば、無理なく、個々の「弱さ」を含めた、存在そのものの多様性が了解され、相互に承認されていくことが見込まれる。浦河べてるの家（2005）の当事者研究の実践に見られるように、「弱さ」でつながる学びのコミュニティには、差異を肯定する豊かな絆がある。そして、先に述べた「共生態としてのからだ」の取り戻しと連動することで、探究的・対話的な学びは、相互浸透的な身体の対話として深い次元で行われることができる。

筆者の大学3年のゼミでは、上記の2点をおさえつつ、1年を通して、グループ研究に取り組んでいる。年度末には、ゼミ報告書を作成し製本している。行きつ戻りつ、泣き笑い、苦しく楽しい時間を重ねながらコミュニティが耕され、一旦、離脱した学生も復帰しやすいジャズる関係性が結果としてできあがる（できあがらない年もある）。それなりの時間、無数の小さなやりとりを重ね、相互になじみの関係ができあがると、ジャズり方

に、教員の想像を超えた、自由さとしなやかさが出てくる。

ただ、空気の動きや匂い、埃までもが知覚の邪魔をするようなデリケートな感性から、どうあっても長時間の集団的な関わりが負担になってしまう学生もいる。池上(2017)によれば、現実社会に生きづらさを抱える自閉スペクトラム症のある人々が、ネット上の仮想社会の中では、共感をこめたチャット(会話)をスムーズに展開しているというような事実もあり、こうした知見を活かして現在試しにオンラインゼミを開いてみることを検討している。どうしたら、誰もが参加できる場をつくれるのか、試行錯誤に終わりではなく、その代のゼミ社会の解散の日まで、常に実践のプロセスの中にある。

4. おわりに

本小論では、日本におけるインクルーシブ教育の実践イメージについて考察してきた。紙幅の都合上、舌足らずの議論で終わってしまった感否めず、盛り込めなかった要素もたくさんある。また、何より今回、教科学習との関わりなど、小・中・高校での実践例を盛り込めていない。こうした点に関しては、また別稿において記述することにしたい。

【注】

- (1) 「取り戻し」という言葉を使うのは、幼少期には有しているにもかかわらず、学齢期に入り高度消費社会への適応が

促されていく中で失われていきやすい要素として考えるからである。

【文献】

- 池上英子(2017)『ハイパーワールド——共感しあう自閉症アバターたち』NTT出版
 浦河べてるの家(2005)『べてるの家の「当事者研究」』医学書院
 志水宏吉(2010)『学校にできること——一人称の教育社会学』角川選書
 竹内敏晴(2013)『竹内敏晴の「からだの思想」2——「したくない」という自由』藤原書店
 田中智志(2010)「学びを支える活動へ——存在論の深みから」田中智志 編『学びを支える活動へ——存在論の深みから』東信堂
 恒吉僚子(1996)「多文化共存時代の日本の学校文化」久富善之・堀尾輝久 編『学校文化という磁場』柏書房
 土井隆義(2009)『キャラ化する／される子どもたち——排除型社会における新たな人間像』岩波ブックレット
 中西新太郎(2015)『人が人のなかで生きてゆくこと——社会をひらく「ケア」の視点から』はるか書房
 平田知美・今井理恵・上森さくら・福田敦志・湯浅恭正(2013)「文学の読みの指導における学習の共同化」『人文研究』大阪市立大学大学院文学研究科紀要, 第64巻
 松尾知明(2007)『アメリカ多文化教育の再構築——文化多元主義から多文化主義へ』明石書店

執筆者プロフィール

1980年福岡県生まれ。早稲田大学第一文学部教育学専修卒業。東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。博士(教育学)。私立旭出学園(特別支援学校)教諭、日本学術振興会特別研究員を経て、現在は都留文科大学教養学部学校教育学科准教授。主著は、『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち—インクルーシブ社会への教育学』(東京大学出版会, 第5回生存学奨励賞受賞)。日本特別ニーズ教育学会理事を務める。