

教育と福祉におけるキー概念の共通理解に関する検討：

〈子どもの最善の利益〉及び〈能力と発達と学習〉に焦点をあてて

加 瀬 進*

特別ニーズ教育分野

(2015年9月15日受理)

1. はじめに

教育と福祉の連携を進めていくうえで乗り越えなくてはならない課題の一つに、キー概念の共通理解がある。本稿ではその中でも社会福祉領域における「子どもの最善の利益」及び教育領域における「能力と発達と学習」を取り上げ、後者の捉えなおしによる、その統一的理解と把握の可能性を検討することを目的としているが、まず、その背景にある筆者の問題意識を明らかにしておこう。

2014年7月の文部科学大臣による諮問（「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」）以降、「チーム学校」が喧伝され、多様な人材の学校教育への参入と「多様な教育機会確保法（仮称）案」に象徴される多様な学びの選択肢を導入することが法制度レベルの問題として検討されてきた。かかる動勢のもと、筆者は子どもが諸般の事情からいわゆる「1条校」へ通わないことを積極的に承認するものであるが、同時にすべての子どもの〈能力と発達と学習〉は全面的かつ十二分に保障されなくてはならない、という立場も堅持している。その立場からすると「学校（1条校、以下同様）へ通わないことも認められるべきだ」「学校へ通うことがすべてではない」といった、それ自体は一定の妥当性を持つと考える言説が、意図的か否かは別にして、「能力と発達と学習」を一段低い、ないし当面後回しにしてよい、といわんばかりの言説に取って代わられている状況に少なからず出会い、大きな戸惑いを感じてきた。例えば、「何よりもまず貧困に目を向け、暮らしの基盤を整えることが先決」「学校における学びは強制的な学

びである」といった言説である。「子どもの最善の利益」というキー概念が本来、子どもを包括的に捉える概念であることや、多職種が学校教育に参入する「チーム学校」をめぐる法制度的状況を踏まえれば、本稿で取り上げる二つのキー概念を統一的に理解・把握することが喫緊の課題であることは言を俟たないであろう。

なお、本稿では当面、「教育」を「学校教育」、「学校」を「1条校」に限定して論を進める。また「子どもの最善の利益」に関する概念規定については高橋（2007）による「子どもの権利擁護」の定義に準拠するが^(注1)、これを「まもる」という際には、「守る」の語義ではなく、「護る」に込められた姿勢を大切にしたい。両者の違いはおおよそ次のようである（加瀬2015）。

〈守る〉

語義：手の中に包み込んで、放さない

解釈：多様な支援者が、それぞれの都合や「専門性」なるものによって「子どもを手の中に包み込んで、放さない」という事態は決して子どもの最善の利益を「まもる」ことにはならない。

〈護る〉

語義：そこにある何ものかが壊れないように、外から支える

解釈：子ども自身が壊れずに、成長していけるように、多様な支援者が手を携えて外から支える～例えて言えば、人の手によるトランポリンのように～ことこそが子どもの最善の利益を「まも

* 東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

る」ことになる。

では以下、「能力と発達と学習」の捉えなおしを試みてみよう。

2. 能力をめぐる

2. 1 私たちの「能力」観と社会の「価値」観

戦後、我が国の教育学を主導した勝田守一は直裁に、「能力」こう定義した（勝田1964, 以下同様）。

「人間がその心と身体で、特定のなにごとかを自分で思うようになしとげることのできる力、そしてそのことで社会がそのねうちを認める結果が生みだされる身に具わっている力を、私たちは能力とよぶ。（勝田 pp.45-46）」

筆者はこの能力の定義に関わって、次のような問をたててみたい。即ち、「私たちが現在、生き暮らす日本社会は、どのような結果にねうちを認める社会なのか」という問である。

新しい学習指導要領の検討、PISAをめぐる議論等、いずれを見渡しても、現在の日本はいわゆる教科学習の結果＝テストで計られる結果に右往左往している。この傾向はいつそう強くなっていると思われる。それは何故か。貧困の連鎖が浮き彫りにされ、派遣労働の過酷さが報道される中、多くの人々がやはり五教科に秀で、少なくとも大学卒業という学歴を獲得したものが生涯にわたって安定した暮らしを保障される、という理解に改めて傾斜しているからである^(注2)。この点にかかわって、かつて勝田は次のように記していた。

「(教科学習能力の高い者が) 社会的に高い地位につく可能性を補償される社会ではその能力は牛を野良で使う能力や機械を操作する能力よりも高く評価される。（勝田p.43）」

ここで筆者が問題にしたい点は二つある。第一に愛着障害・発達障害・経済的貧困・子育ての貧困が交錯する中で親となるような若者たちは、往々にしてこうした学習機会の格差や「能力」をめぐる議論に無頓着であること、無頓着にならざるを得ないことである。これは彼らが既に「能力」観や能力をめぐる「価値」観の議論から疎外されてしまっている、という根本的な問題状況を示唆している。第二に、このようなテストで計られる結果に右往左往する社会のありように批

判的な者は～筆者も含め～、得てして「能力」をテスト結果で測定される「教科学習をこなす能力」と狭く捉え、自らの社会体制批判をこうした狭い「能力」観に重ねあわせ、いつしか子どもの最善の利益とは何かという間に際して「能力」という用語・概念を遠ざけてしまいがちである、という点なのである。

加えて、さらに十二分に留意しておきたいことがある。それは「教科学習をこなす能力」はそのこと自体で非難されるべきものではないということである。「中学生になるまでにせめて九九はできるようになっておいて欲しい」といったつぶやきはこれまでに筆者が出会ったソーシャルワーカーから異口同音に聞かされてきた。ここで我々は、かつて勝田が「直感的にひじょうによく問題の核心をついた」ものとして紹介した東井義雄（1957）の区分を想起すべきであろう。即ち「村を育てる学力」と「村を棄てる学力」である。ここでいう「学力」とは「学校的能力」、即ち「教科学習をこなす能力」を指しており、明治維新以降、近代的な学校制度の構築に最も違和感を持ち続けた農村の「能力」観を分析したものである。比喩的な言い方になるが、私たちが「村を棄てる」のではなく、「村を育てる」能力に大きな価値を見いだしたとき、「子どもの最善の利益」を考えるにあたって「能力」は後回しにできない検討要因となるのではないだろうか。ここで我々は勝田による次の言葉を「能力」の捉え直しとして想起したい。

「広い展望の中で多様な価値を感じる社会では、詩を愛する青年の運命はかわってくる。かれは田をつくりながら詩をつくるだろう。（勝田p.44）」

2. 2 「なしとげることのできる力」「身に具わる力」をめぐる

次に、別の角度から勝田の定義に関する問をたててみよう。それはシンプルに「「なしとげることのできる力」や「身に具わる力」とは何か」という問である。今日、我々が目の当たりにしている多様な子どもたちが「単独で発揮できる力だけを問題にしているのか」という疑義がすぐに発生するからでもある。例えば自尊感情が著しく低い子ども、勝田の時代には存在しなかったと言ってよい高度な医療的ケアを必要とする重症心身障害児などを考えると、いったい「自分で思うようになしとげる力」や「子どもが一人で発揮できる力」があるのだろうか、という戸惑さえ生じかねない。なぜならば、そうした捉え方に限定される「能力」と言った途端、筆者自身にとっても「能力」とい

う概念が再び「子どもの最善の利益」から遠ざかってしまうからに他ならない。

そこでまず、勝田による「能力」の分類論を概観しておこう。分類の意味について、勝田はおおよそこう述べている。即ち「教育（学）は「能力」が社会との関係のなかでいくつかのカテゴリーに分けられないか、その相互関係はどのようになっているのか、という問題を解こうとしてやまない。なぜなら前者は「能力を身につけていく」際に選択すべき価値内容の指針となり、後者はそうした「能力を身につけていく」仕方、順序、関連という教育方法の指針となるからである」と。そして社会との関係に注目しながら次のようなカテゴリーに分けて見せた（勝田pp.46-50より要約）。

1) 生産の技術に関する能力

広い意味での労働技術の能力であり、多くの場合、職業と関係させて考えている。

2) 人間の諸関係を統制・調整・変革する能力

指導性・社会性を含む社会的能力。その人がいることでグループ活動が推進するような能力。

3) 自然と社会を認識する科学的能力

現代社会が求める知的な能力であり、1と2の基礎ともなる能力。

4) 世界の状況に感応し、これを表現する能力

芸術等に限定されるのではなく、赤ん坊が世界との関係性の中で発達していく能力を含む。

この能力分類は今日におけるOECDの「キー・コンピテンシー」に通底するものであるが（注3）、今ここで深めたいのは、この4つの分類の妥当性ではなく、現代的な捉え直しの可能性である。例えば筆者が尊敬してやまない、重症心身障害者と共に生きる同行者たちは勝田のいう2の「人間の諸関係を統制・調整・変革する能力」や4の「世界の状況に感応し、これを表現する能力」を重症心身障害者の内に見て取り、その「能力」の発揮に日々腐心している。例えば愛知県知多半田市で障害者の地域生活支援を展開する戸枝陽基（社会福祉法人むそう理事長）は、おおよそ次のように語っている（社会福祉法人むそうDVD「むそうのえがお」より）。

「Aさん（重度脳性マヒ・重度知的障害の女性）の状態が毎日、うちの事業所に通ってきてくれて、笑顔と元気をみんなに配ってくれている、もう、そのことだけで十分というか、本当に凄い。で、僕は

彼女から元気をもらい、それを同じような事業をやりたいという若手に配り直している。実際、あちこちに事業所ができていくわけなんです。つまり、形があって使えるものを直接つくっているわけではないけれど、いわば作曲家や作詞家のように人々を紡いでいる。僕はこれを「内的生産性」と呼んでますけど、多くの人がこの価値観を共有できたら、ずっと生きやすい世の中になるはず。その意味でAさんの能力は極めて高いし、そうした彼女の日常には「Aさんに会いたい」という人の輪ができ、事業所として展開している中華茶房の顧客を増やすことにも貢献している。だから、立派に店長でもあるんですよ。」

あるいはまた、我が国初の重症心障害者通園モデル事業を開拓した横浜・社会福祉法人訪問の家「朋」の前理事長であった日浦美智江は、その著書『朋はみんなの青春ステージ』の後書きにこう記している（日浦1996）。

「みんなを中心に人の輪ができていった、それが朋の歴史だと思います。「みんな磁石みたいだね」といったことがあります。人と人を結びつけていく磁石、無心の磁石が私たちのいいところを引っ張り出して、私たちをつないでいってくれる。朋という舞台で新しい出会いがあるたびに、そう思います。」

つまり、狭義の「生産の技術に関する能力」や「自然と社会を認識する科学的能力」は小さくとも、周囲をとりまく人々と感応しあう中で表現し、人と人をつないでいく能力は十分に育まれ、発揮され、世界を変えていく可能性に充ちていることを、われわれは実践知として有しているのである。

そう考えたとき、先に述べた「私たちの「能力」観と社会の「価値」観」でも指摘したように、批判的（建設的）に検討すべきなのは、私たち一人ひとりの「能力」観の広さと深さであり、日本社会の「価値」観の広さと深さなのである。

2. 3 「能力」をめぐる厳しい現実を直視する

さて、以上、勝田の「能力」論や現代日本の実践家との対話から「能力」の問題を積極的に捉えなおそうしてきた。だが「能力」というキー概念には、こうした捉え直しを一蹴するような厳しい現実が取り巻いていることも事実である。そのことを憲法＝教育基本法における「ひとしく、その能力に応じた教育」を受け

る権利をめぐる議論から整理しておこうと思う。

1966年当時、文部省特殊教育課長であった林部一は「特殊教育における職業教育」という論文の中で、次のように言い切ったのであった(林部1966)。

「(精神薄弱児は)自ら進んでよりよき社会の形成者となることは自ずから限界があり、自ずから成しうる道は他人と社会の厄介になるのではなく、自分のことは自分で始末し、社会的に自立ができるということである。この限界をはっきりと見つめるところに精薄教育の本質がある……社会のお荷物にならないという意味で消極的ではあるが確かに社会と国家のためになるのである。」

こうした文部省特殊教育課の「能力」観や「価値」観に教育学者として対峙した清水寛(現・埼玉大学名誉教授)は、教育刷新委員会における憲法=教育基本法制定の審議過程をたどりつつ、「ひとしく、その能力に応じて」の捉え方は次のような二群四類型に分けられることを明らかにした(清水1969)。

第一群)「ひとしく」を前提とする論議

第一類型(城戸幡太郎)～方法・内容・系統を「個性に適し」変革する

第二類型(川本宇之介)～知的能力の低いものをも対象とする「能力と適性」に応ずる

第二群)「能力に応じて」を前提とする論議

第三類型(務台 理作)～(知的)能力以外で差別されない

第四類型(芦田 均)～「心身ともに健全な」人間を優先する

そして審議過程の結果は①国民主権を受けた機会均等=「ひとしく」の保障を第一義とする、②「能力に応じて」は画一性を避けることをねらいとする、③しかしそれは「教育を受ける権利」を積極的に制限することを意図しない、という見解に達したという。こうした作業は「条項解釈」とよばれるが、清水はこうして林部を厳しく批判したのである。

長々と引用したが、ここで共有しておきたいこと、それは今日でも第三、第四類型の考え方は存在する、いや、今なおマジョリティであるという理解である。だからこそ、繰り返し「子どもの最善の利益」における「能力」とは何か、ということ問い続ける必要がある、と言えよう。

3. 「発達」をめぐる

3. 1 「発達」が議論的となるステージ

私たちは「疎外された発達」が子どもたちに与える深刻な悪影響に敏感に反応する。例えば2014年末のNHKスペシャル「“消えた”子どもたち」にも登場された仮名・ナミさん。18年間にもわたって母親によって自宅に監禁されていた、いわゆる「福岡市監禁事件」の被害者である彼女が保護されたときの様子は次のようであったという。

「ナミさんは母親のすきをついて家から飛び出て保護されたが、18才の発見時は身長130センチ、体重が28キロだったという。しかも、生まれてから18年間にわたって、わが子を家の中で監禁状態、母親は娘を小学校にも中学校にも通わせていなかった。……」

NHK取材班による個別取材、児童養護施設の調査から、ネグレクト等による「疎外された発達」が子どもの身体的・精神的(知能を含む)・社会的な育ちに大きく「マイナスの影響」を与えていることが明らかにされたことも、記憶に新しい。1800年8月にフランス・アヴェロン県で発見され、青年医師イタールが教育を試みた野生児“ヴィクトール”の成長過程を引用するまでもなく、こうした事実から養育、教育、そして「発達」の大切さを我々は当然のことである、と理解する。

しかしながら、筆者が片方の軸足を置く障害者福祉の分野において「発達」=「訓練主義」という捉え方をする支援者に出会うことは決して少なくない。もちろん、学校卒業後の地域生活に実を結ばない「訓練」が学校で行われてる—むしろすべてではない—事実も否定できないのだが、「能力」と同様、いやそれ以上に教育と福祉の間には「発達」の捉え方をめぐる大きな乖離が存在するやに見えてならない。片や「発達至上主義」、片や「生活至上主義」という密やかな相互揶揄。ピアジェ、フロイト、ヴィゴツキー、ワロン等々、「発達」をめぐる研究は膨大に蓄積されているにもかかわらず、なぜ、こうした乖離が後を絶たないのであろうか。

この点にかかわって、少なくとも言えることは「発達」という概念、ないしその重要性の有様をめぐって意見が対立するのは「学校教育」と「発達」が切り結びあうところで発生するということである。そこで、このことを検討するために、19世紀末から20世

紀初頭にかけて児童中心主義教育を牽引したJ・デューイの問題提起を見てみよう。

3. 2 「成人中心主義教育」に対する批判と「発達」

19世紀末の欧米における学校教育を完全に、とも言えるほど支配していたのは「成人中心主義教育」、ないし「教科書中心教育」である。自己表現を通じて子どもの内面に潜む個性を引き出すかわりに、教師が文化遺産—そのインデックスと関連知識の体系である教科書—を子どもに教え込むことを目標としていた教育、がその実態である。それは義務教育の普及に伴って採択された効率的な大量生産型の教育パターンであり、いわゆる「一人の教師が40～50人の子どもたちに読み書き算術3R'sを教え込む」というものである。

これに対してF.W.パーカーを祖として、J.デューイが展開したのが「児童中心主義教育」である。彼は1896年から1904年まで、学校を子どもの4つの本性に基づく成長の場にすべく、「デューイ・スクール」と呼ばれる実験学校を組織・運営した。その4つの柱とは次のようである。

- ・ 経験を分かちあおうとする社会的衝動
- ・ ものを作ろうとする建設的衝動
- ・ 探求・実験しようとする衝動
- ・ 表現しようとする衝動

J.デューイの主張はこうである。子どもは経験を通して学習する、という以上に経験が即ち学習であり、学習によって経験が豊かになり、発達がもたらされる。従って、「学校で初めて学習や教育が行われるのではなく、子どもたちは、その家庭生活や社会との接触を通して、経験即学習を進行させている」のである。「生活的価値と無縁な既成の教科を形式的に学習させることで子どもの一般的な発達を旨さず」のではなく、「子どもの経験の権利、生活の中で獲得した知恵や自発的な欲求と興味によって自己のものとした諸能力の権利の回復」を高らかに謳い、具体的な方法論を提示して見せたのである（以上、早川1990より要約）。

J.デューイの教育実験や教育思想の広まり、我が国の生活主義教育への影響等々、興味深い内容が少なくないのだが、本稿ではこれ以上触れない。要するに「発達」が形式的な「学校知」や「大量生産的指導体制」と折り重なったとき、いわば「強いられた発達」として我々のまえに立ち上がってくると、それは批判的になるのである、という理解をここでは共有してお

きたいのである。先に論じた「能力」と同様に、「発達」重視それ自体が問題であるとする、あるいは「発達」の問題を後方に追いやる、といったことはあってはならないのである。私たちに求められているのは、子どもの最善の利益の一つとして、「発達」を的確に捉え直して位置づけることなのである。

なお、J.デューイに学び、児童中心の教育を追求する実践と研究は現在も続いているが、現代版「成人中心主義教育」が今、いっそうの主流観を強めているのが昨今の世界的潮流である。その理由を筆者は児童中心主義教育が受けた批判の中に読み取りたい。即ち、児童中心主義教育は「戦争・貧困・不況などの社会危機に対して無力である」。それは「よい人間の育成を目的にしているが、よい社会という理念から分離したよい人間などは存在し得ないのであって、その意味では児童中心主義教育は社会や文化に関する明確な理念を欠いている」というものである。

ここに、児童中心主義教育に学びながら、私たちが捉え直すべき「学習」の問題が内在しているのだが、そこに立ち入る前に、では「発達」をどのように捉え直せばよいのか、という問題について、重度の障害児教育実践の道を切り開いたヴィゴツキーの発達論に学びながら整理しておこう。

3. 3 発達の「最近接領域」

1934年6月10日、37才という短い生涯を閉じたヴィゴツキーは、ソビエトの障害児教育、特にその教授学を切り開き、その後の各国における教育実践や発達論に大きな影響を与えた。特に、発達の「最近接領域」は、どんなに障害の重い子どもにも、その子どもがその時点でもつ「能力」を基礎にしながら、「発達」を引き出す「学習」が成立するのであって、それを創り出すことこそ、学校が組織的に行うべき教育である、という理解の仕方を我々に明示してくれたものなのである（渡辺1982）。

「子どもは、一定の発達過程で、もし教師の指導的な質問、範例、教示による援助に支えられ、学級の仲間たちの活動を模倣して努力すると模倣がやがて自主的活動にかわり、模倣的にやっていたものが自主的になる。このような教育によって達せられる発達の水準を最近接領域という。（ヴィゴツキー『思考と言語』より）」

発達の最近接領域は比喩的に、「今日の発達水準と明日の発達水準の合間」と言い表されることがある

が、勝田 (1964) がこの合間と学習・発達・教育の関係をわかりやすく説明してくれている。

「ここ (学校) ではじめて子どもは、おとなの組織的な援助と、学習集団の相互刺激のもとで、科学的志向の基礎を、背のび (高次の模倣) をしながら学習する。そして、この背のびは、子どもの学習の本質なのである。ということは、ヴィゴツキーが発達の「最近接領域」とよんだものをつくり出すのが教育なのだということである。このように、発達と教育 (あるいは学習) は学習を指導する教育過程が発達を促進するという関係に立っている。(勝田 p.104)」

ヴィゴツキーに学べば、成人中心主義教育のように既成の知識を詰め込むことで、そしてテストで計った結果をもって「発達」を捉えるのは誤りなのである。その子どもの「今日の発達水準」と「明日の発達水準」を的確にアセスメントし、その合間の背伸びをどのような手順と進度で行うかを見通しながら適切な援助をおとなが準備・提供することで、子どもが諸能力を獲得していく。このプロセスこそが「発達」である、と捉え直したとき、では学校で、家庭で、社会で子どもの「発達」は十分に保障されているだろうか、という問を私たちは分野を超えて共有できるに違いない。

4. 「学習」をめぐって

4. 1 「正統的周辺参加理論」による「学校における学習」の検討

さて、前節でヴィゴツキーの発達の「最近接領域」という考え方から、「発達」と「教育」の在るべき姿の検討を試みた。この点に関わって、ヴィゴツキーを高く評価しつつ、学校におけるそれとは異なる“学習”を研究してきたレイヴ&ウェンガー (1991) らが、ヴィゴツキーの発達の「最近接領域」は果たして学校において教師によって「望ましく」形成されるのかという、「学校における学習」に対する疑義を投げかけた。本節では、「能力」「発達」と同様に、私たちは「学習」をどう捉えるべきなのか、ということを検討するのが主題であるが、それに先だって、少しだけ、この「学校」批判に目を向けておきたい。我々が検討すべき「学習」にも光を当ててくれると思われるからである。

「正統的周辺参加」とは大変わかりにくい言葉であ

るが、文化人類学のアプローチによって解明されてきた「学校的な「教授-学習」構造を前提としない、コンピテンス (知識・技術を含む職務遂行能力) の習得」を示すための概念である。レイヴらは学校教育を介さないアフリカの仕立屋等の研究から、次のような学習の存在を示した (紅林1997)。

- ・学校的な組織的教え込みを介さず、実際的な活動に従事する (徒弟として仕立屋の小僧となる) ことで行われる (まず、参加する)
- ・したがって実践への参加が学習であり、学習者は常にその実践共同体 (仕立屋) の紛れもない一員として実践そのものに関わっている (掃除役だけだとしても～正統性)
- ・その学習の到達点はその実践共同体の十全な参加者になること (仕立屋として独立すること) であり、その過程は参加の位置の変化として捉えられる (雑用→裁断や縫いなどへ～周辺性)

こうした学習の在り方は、学校の主流として行われている「学習」、つまり学習指導要領で「伝えるべき文化」として価値づけられた教育内容を教師が教授し、児童・生徒が学習内容として習得する過程を真っ向から批判するものではない。それとは異なる「学習」の仕方があることを明らかにしたものである。しかしながら、「正統的周辺参加」理論は「今日の水準から明日の水準へ」というヴィゴツキーの「最近接領域」の考え方と「周辺性」に相似形を見いだしつつ、「学校における「最近接領域」はどこへ向かって行くプロセスなのか」、「(通常) 学校において形成できる「最近接領域」は〈よい生徒になる〉という、強いられる「正統的周辺参加」に傾斜してしまうのではないか」「学校において児童生徒は、結局のところ「学校的学習」に終始せざるを得ないのではないか」という問を投げかけてきたのである。

筆者はこの論をして、学校批判をするつもりはない。例えば我が国でこの「正統的周辺参加」を積極的に学校教育に取り込もうとした領域に「総合的な学習の時間」がある。文脈や状況から切り離された知識ではなく、社会的・文化的活動への参加を見通しながら教師と生徒が横並びになって学習を展開する試みも行われてきているからである。この「総合的な学習の時間」の取り組みといわゆる「教科学習」が車の両輪となって新たな成果を生みだしたどうかの検証は筆者の手に余るが、少なくとも「正統的周辺参加」理論が「学校的学習」の在り方に大きな一石を投じたことは

間違いない。

4. 2 通常学級集団の性格と「学校的学習」の関係

ところで筆者は、「正統的周辺参加」理論が提起したもう一つの「学習」の在り方よりも、彼らが研究の対象とした仕立屋等の「徒弟世界」と我が国における「通常学級」の近似性、並びにそれが「学校文化」の一つとして「学校的学習」を主流たらしめている構造に注目しておきたい。

スウェーデンの障害児教育研究の碩学、J.ローゼンクヴィストはかつて、「インテグレーション（障害児の通常学級における統合教育）」をめぐる議論の中で「通常学級集団の性格はインテグレーションを阻む要素を有しているのではないか」という問題提起をした（加瀬1997）。

彼はまず、テニエスの「Gemeinschaft」と「Gesellschaft」という区分を援用して、「家族からは十分に受容される障害児が、例えばクラスメートからは同様には受容されないのは何故か」という問を立てた。前者「Gemeinschaft」は家族、共同体といった有機的で安定した人間関係の構成体を指し、後者「Gesellschaft」は個人の選択が重視され、「市場」の認める自由の程度、個人の利益が優先される社会関係を指す。そしてGesellschaftの語源〈スウェーデン語のGesäll〉は通常「(徒弟を終えた)一人前の職人」という意味が充てられるが、そこに「ルームメイト」の意味があると指摘し次のように説明している。

「親方の下で徒弟奉公を始めたものは奉公人のための寮に入る。奉公を終え、一人前になるとこの寮を出てそれぞれ巣立っていく。徒弟期間中に同じ寮の仲間と交友関係は生じるかもしれないが、それは共同生活をしていくうえで必然的なものではない。その「ルームメイト」は自分では選べない人々なのであり、彼らの目的は一人前の職人になることなのであるから。

つまりGesellschaftとは仕事以外の接点なしに「ともに生活する」関係を意味するのである。

そこで人々が自発的に選ぶ交友は、親密さや相互依存を特徴とする「Gemeinschaft」におけるものとは異なる理由によってなされるのであり、そこでの調和は相対的に弱いものとなる。」

J.ローゼンクヴィストが指摘しようとしたことは、通常学級集団がともすると「進学に向けた学習以外の接点なしに「ともに生活する」関係になって」おり、

インテグレーションを推進するためには、こうした通常学級集団の性格を変革する必要がある、というものであった。本稿で問題にしている「学習」に引き寄せて考えてみると、彼が主張するような通常学級集団の性格の変革が進まず、結果的に「学校的学習」が王道を歩み続けているのではないか、という問題提起に帰結する。つまり、子どもの最善の利益の一つとして学校における「学習」の在るべき姿を検討する際には、通常学級集団の性格の変革を予定しなくてはならないのである。

4. 3 「文化的実践への共同参加」としての「学習」

さて、「発達」をめぐる検討の中でデューイらによる児童中心主義教育を取り上げたが、それに対する批判を今一度想起して欲しい。曰く「児童中心教育は戦争・貧困・不況などの社会危機に対して無力である」、曰く「よい人間の育成を目的にしているが、…中略…児童中心主義教育は社会や文化に関する明確な理念を欠いている」等である。筆者は、我々が価値を見いだしたい「学習」は「戦争・貧困・不況などの社会危機に対しても力を発揮し、継承すべき社会の有り様や文化に関する明確な理念の下で展開される営み」でなくてはならない、と考えている。この点に深く関わって、我が国で「正統的周辺参加」理論をいち早く紹介した佐伯 胖は、それ以前に「文化的実践への共同参加」という極めて示唆的な「学校」や「学習」の捉え直し～「わかる」ということの本質～を提起していた。彼の問題提起を以下、できるだけ簡潔に整理しておこう（佐伯1983）。

〈文化的実践の定義〉

人間は自分たちの生活を「よりよくしたい」と願い、①「よい」とは本来どうということなのかをさぐり（価値の発見）、②「よい」とする価値を共有しようとし（価値の共有）、③「よい」とされるものごとをつくりだし（価値の生産）、④「よい」とされるものごとを多く残したり広めたりする技術を開発する（価値の普及）。このような人間の営みによって生みだされるものごとを「文化」とよび、①～④のような人間の活動を「文化的実践と呼ぶ」。「文化的実践」とは「よい」ということを「わかりあう」営みともいえる。

〈文化的実践と「能力」〉

文化的実践に参加するにあたって何らかの参加資格－文化的実践が「よくできる」ための条件－通常「能力」と呼ばれる客観的な指標は存在しない。文化的実

践には「能力が低い」と言われてきた人たちの「わかりかた」を「能力が低い」と言ってきた私たちも加わって「わかり直す」ことも含まれる。

〈文化的実践と教育、そして学校〉

教育とは、子どもたちへ向けての私たちおとなの「文化的実践への参加」の呼びかけである。子どもたちはすでに、「子どもである」ということだけで、十分に文化的実践に参加しているが、より積極的に、“おとなからの呼びかけの中で”参加を深める活動を促すのが教育である。教育という人間の営みも、「わかりあい」の活動である。子どものものの考え方や見方から、新鮮な発想を学び、新しい価値を発見し、それを多くの人々と「わかちあう」ということから教育活動は始まるのであり、我々は学校をこうした文化的実践への参加の呼びかけと、相互の「わかりあい」という意味での共同参加の場にしていかななくてはならない。

かつて児童中心主義教育は「社会や文化に関する明確な理念を欠いている」と批判された。しかしながら、学校を「文化的実践の共同参加」の場として変革し、そうした場における「学習」を「文化的実践」として捉え直し、教師と児童生徒が「よい」社会、「よい」文化について共同して「わかちあう」場となれば、目差すべき社会や文化の明確な理念を探求しつつ、その過程で豊かな学び＝「学習」を獲得することができるのではないだろうか。

このように考えたとき、筆者の前には、「能力」と「発達」と「学習」が追求すべき「子どもの最善の利益」の重要な要素として鮮やかな輪郭をもって立ち現れてくるのである。

5. おわりに

さて、以上のような捉え直しを行い、「能力と発達と学習」が「子ども最善の利益」を構成する重要なキー概念に位置づいた場合、たとえば「貧困」はもはや「能力と発達と学習」から切り離された環境因子ではなく、「子どもの最善の利益」としての「能力と発達と学習をまもる（護る）」ために克服しなければならない重要なキー概念として統一的に理解・把握されるに違いない。しかもここでいう「貧困」は単に家族の経済的貧困や親の養育力不足といったレベルにとどまらない。その子どもと家族が現実に住み暮らしている地域社会がどれほど人々の多様性を受け入れ、積極

的に課題解決に取り組もうとする土壤をもっているか、その地域社会を規定する様々な社会制度の充足度、さらには民意としての我が国の在り方にまで及ぶ。

かつて小川らは「福祉は教育の母胎であり、教育は福祉の結晶である」とあるという名言を謳ったが（小川・高橋ら2001）、改めて子どもを取り巻く我々が共有しておきたい大切な視点と言えらるだろう。

なお、現在の学校教育における「能力と発達と学習」は、果たして本稿で述べたような形で“教育実践として”捉え直されているのか、という更なる批判が社会福祉領域の人々からなされるであろうことは容易に想定できる。筆者はそこに「評価」の問題が根深く関わっていると考えている。ここでいう「評価」とは成績評価に留まらず、「子ども－教師」関係、「子ども－保護者」関係、「教師－保護者」関係における自己評価や相互評価、教師がたてる年間目標に対する自己評価と管理職評価、校長の自己評価と外部からの学校評価等々、枚挙にいとまがない。本稿ではこの教育実践としての捉え直しの実際、そこに横たわる評価の問題に一切踏み込めていない。壮大な課題ではあるが、わずかでも迫るべく後日を期したいと思う。

注釈

注1) 高橋（2007）の定義とは次のものを指す。

「子どもの権利擁護とは、子どもが子どもらしさを保ち、自らの潜在的な可能性を開花させつつ個性的な発達や自らの意志や思いを自由に表現し、それに基づいて行動することを守り、育むことを保障するための啓発・教育・代弁活動等をいう」

注2) 近年の貧困連鎖に関する研究をリードしてきた阿部は連鎖を絶ちきる解決策の一つとして教育の問題を指摘し、「教育費の格差縮小」、「学校生活の保障」と並んで「学力格差の縮小」を訴えているが（阿部2014）、こうした提言の本意が十分に理解されず、かえって「高い教科学習能力の担保」に人々の意識が集中しつつある、という筆者の認識である。

注3) OECD加盟国共通の「教育評価の指標とする主要能力」を指し、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）という3つのカテゴリーに分けられる。

文献

- 阿部彩 (2014) 『子どもの貧困Ⅱ－解決策を考える』, 岩波新書
- ヴィゴツキー (1934) 『思考と言語』, (柴田義松新訳版2001), 新読書社
- 小川利夫・高橋正教 (2001) 『教育福祉論入門』, 光生館
- 加瀬進 (1997) 「インテグレーション」概念の再検討, SNEジャーナル, 2 (1), 58-74.
- 加瀬進 (2015) 多職種連携教育に向けたワークショップの試み－「教育支援人材って何？」をめぐる討論－, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系Ⅱ 第66集, 1-7.
- 勝田守一 (1965) 『能力と発達と学習－教育学入門Ⅰ』, 国土社
- 紅林伸幸 (1997) 正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開－学校化への視角:メタファーとしての《徒弟制》－, 滋賀大学教育学部紀要教育科学, No.47,37-52.
- 佐伯胖 (1983) 「わかる」ということの意味－学ぶ意欲の発見－, 岩波書店
- 清水寛 (1969) わが国における障害児の「教育を受ける権利」の歴史－憲法・教育基本法制下における障害児の学習権, 教育学研究36 (1), 28-37. なお, 同論文は「戦後教育改革と障害児の学習権－憲法・教育基本法の制定過程から－」の一部として, 清水寛 (1981) 『発達保障思想の形成－障害児教育の史的探求－』, 青木書店, 126-156. に再録されている。
- 社会福祉法人むそう (2003) 『むそうのえがお』, DVD資料
- 高橋重宏 (2007) 4 / 子ども家庭の福祉－2 / 子どもの権利擁護, 所収: エンサイクロペディア社会福祉学, 930-933, 中央法規
- 早川操 (1990) 児童中心主義教育, 所収: 新教育学大事典, 第3巻, 499-501, 第一法規
- 林部一二 (1966) 小中学級における特殊学級の経営 (6)－特殊学級における職業教育, 学校運営研究49, 101-107.
- 日浦美智江 (1996) 『朋はみんなの青春ステージ－重症心身障害の人たちの地域生活をつくる』, ぶどう社
- 東井義雄 (1957) 『村を育てる学力』, 明示図書
- レイヴ&ウエンガー (1991) 『状況に埋め込まれた学習 (佐伯胖訳1993)』, 産業図書
- 渡辺健治 (1982) 《研究》ヴィゴツキー障害児発達論－その歴史的・現代的意義, 大井清吉・菅田洋一郎監訳『ヴィゴツキー障害児発達論集』, 279-302.

教育と福祉におけるキー概念の共通理解に関する検討：

〈子どもの最善の利益〉及び〈能力と発達と学習〉に焦点をあてて

A Study of Common Understanding of Key-concept in Education & Social Welfare:

Focused on “the Best Interests of the Child” and “Ability, Development & Learning”

加 瀬 進*

Susumu KASE

特別ニーズ教育分野

Abstract

The purpose of this study is to promote a common understanding about the two key-concept of "best interests of the child" and "ability, development & learning." Therefore, with reference to the classical performance of pedagogy about this key-concept, I tried to reach the real meanings. As a result, the importance of understanding those key-concepts as the followings was suggested.

- ① For “ability”, we must understand it means also "force to spin the person-to-person"
- ② For “development, we must understand it’s promoted not only in the school -learning, but also in the process of learning in many fields in the life
- ③ For “learning”, we must understand it has to be done as "co-participation in the cultural practice"

Keywords: “the Best Interests of the Child”, “Ability-Development-Learning”, Common Understanding

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨：本研究の目的は「子どもの最善の利益」及び「能力と発達と学習」という二つのキー概念の共通理解を促進することにある。そのため「能力と発達と学習」をめぐる古典的業績を参照し、その捉え直しを行った。その結果、次のような理解に立脚することの重要性が示唆された。

- ① 「能力」については「人と人を紡ぐ力」も重要な要素であるという理解
- ② 「発達」については学校という場に限らず、多様な場での学習プロセスが発達を促進するという理解
- ③ 「学習」については「文化的実践への共同参加」として捉えるという理解

キーワード: “子どもの最善の利益”, “能力と発達と学習”, 共通理解

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)