

2. ノーマライゼーションと障害のある子どもの教育—環境と主体の相互関係性の観点から—

ノーマライゼーションの考えは、はじめて提唱されてからすでに30年以上がたち、北欧や北米では福祉や教育の基本的な考え方として定着している。一方、日本では、「ノーマライゼーション」という単語こそ知られつつあるが、その趣旨や意図が深く理解されているとはいいい難い。

ノーマライゼーションは、大きな発想の転換を求めている。それは障害のある人の単なる統合ではありえない。本論では、「ノーマライゼーションとは何か」をもう一度確認するとともに、その実現を目指した教育はどうあるべきか、その原則について考察してゆく。ここではとくに、ノーマライゼーションが、インクルージョン、SEN(Special Educational Needs)、エンパワメントとどういう関係にあるのかについてふれてみたい。さらに、そこにおいて、**環境と主体の相互関係性の理論**(あるいは、「エコロジカル・アプローチ」)が重要な基本発想となるべきである。

1) ノーマライゼーションとは何を指したものなのか

ノーマライゼーションは、デンマークのバンク・ミッケルセンによって初めて提唱された。ミッケルセンが推進したデンマークの知的障害者の権利に関する法律の前文(1959年)では、「知的障害者ができるだけノーマルな生活が送れるようにする」と述べられている。バンク・ミッケルセンの考えを受けたニィリエは、「ノーマル」という概念を追求した。ニィリエは、多くの人に「ノーマルな一日、ノーマルな一週間、ノーマルな夏休み」とはどんなものかを述べてもらい、それらを障害をもった人たちの生活と比較して、彼らに何が必要なのかを明らかにした。ニィリエはノーマライゼーションを次のように定義している。「ノーマライゼーションの原理とは、生活環境や彼らの地域生活が可能な限り通常のものに近いか、あるいは、まったく同じようになるように、生活様式や日常生活の状態を、すべての知的障害やほかの障害をもっている人々に適したかたちで、ただし適用することを意味している(p.21)」。

さらに、このようなノーマライゼーションの考え方は、国連における「障害者の権利宣言(1971年)」の底流をなし、国際障害者年(1981年)のテ

ーマである「完全参加と平等」の背景的理念として反映されている。

2) ノーマライゼーションの4原則

ノーマライゼーションとは、ただ単に「障害のある人を社会に受け入れること」ではないし、教育の場面で言えば、障害のある子どもを単純に合同・統合して教育することを言うのではない。ノーマライゼーションには次の4つの原則が含まれており、それは社会全体にある種の変革を求めているのである。

(1) 誰だれもが等しくノーマルな生活を送る権利の重視

以前はデンマークにおいても、知的障害をもった人たちを収容施設に分離・隔離してきた。しかし、障害をもった人も含めて、どのような人も、その社会において主流となっている生活条件に近い**ノーマルな生活を送る権利**をもっている。この「ノーマルな生活の権利」には、ノーマルな一日のリズム、日課、休日、人生サイクル、成長過程、経済的標準で生活できること、市民のためのノーマルな施設や制度の利用が含まれている。

(2) インクルーシブな社会の構築をめざす

第二に、すべての人がともに暮らせるように、社会のあり方をインクルーシブにすることである。自分の意思に反してことさら分離、管理や、囲い込まれて生活させられたりすることは、その人にとってノーマルな生活ではないし、そうした生活を一部の人に課す社会のあり方もノーマルではない。一般社会に参加するために、ほかの人に要求されている以上の努力や不利を特定の人々に求めるのは不公平だからである。このように**インクルージョン**とは、ノーマライゼーションの根本的な要請のひとつである。

(3) 障害があるひとの主体性を強化できるような教育・福祉であること

これまで障害のある人たちは、教育や福祉にたいして受動的な存在であった。教育や福祉は与えられるものであり、障害のある人たちはそれを受けとればよい、と考えられがちであった(温情主義)。これに対して、ノーマライゼーションでは、本人の主体的な選択や願望が可能なかぎり配慮され、最大限に尊重される。

障害のある人のための教育・福祉は、あくまで本人たち(あるいは保護者)を主体として実行されなくてはならない。教育や福祉は、この本人の主体性と選択の自由を増大するような目的をもった支援をおこなうべきである。この点は**エンパワ**

メントという考えと結びついてくる。

1990年代になると、「障害のある人のエンパワメント」ということが言われるようになった。エンパワメントとは、ソーシャルワークの分野で生まれてきた概念だが、「社会福祉サービスの利用者・消費者がより力を持ち、自分たちの生活に影響を及ぼす事柄や問題を自分自身でコントロールできるようになること」を言う。そこには、個人の身近な生活のコントロールだけではなく、サービス提供機関に対して障害のある人自身が問題解決に向けて主体的な働きかけをすること、抑圧的な社会制度の除去、市民権など権利擁護も含まれる。エンパワメントには、その人たちの解放、自由の増大、権限の授与、活性化といった意味もある。サービスを提供する側、教育・支援する側は、障害のある人の主体的な力を伸ばすような協力をする。

(4) ノーマライゼーションのための多様な個別的手段の開発

障害のある人がノーマルな生活を送るためには、その一人一人の障害のあり方に着目して、多様な個別的手段をもって教育や福祉を行わなくてはならない。こうした考え方は、「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs, SEN)」という概念に表現されている。SENはイギリスの哲学者、ウォーノックのもとで1978年にまとめられた障害児教育のレポートで最初に提示された。

それによれば、障害のある子どもの教育は、その障害の種類や程度に応じた教育をそれらの専門性に沿った環境や指導者によって展開する、といったものである。これに対してSENでは、むしろ学習のカリキュラムを含め学習環境に問題があると考え、どの子どもも勉強でつまづくことがある以上、子どもの欠点を探すのではなく、学習のカリキュラムや教師の対応、学習の環境を変化させることに集中する。SENでは、子どもたちを能力や障害別に分類して教育をするのではなく、子ども一人一人に着目し、その子に必要な援助を提供してゆくことを目指す。こうした考え方は、つぎに述べる**環境と主体の相互関係性**の理論によって基礎を与えることができる。

3) 教育における相互関係性の理論

主体と環境に関わる相互関係性に関する理論(あるいは、「主体へのエコロジカル・アプローチ」と呼ばれることもある)は、今後の教育にとって、もっとも注目すべき理論的基盤であり方法論である。この考え方は、アメリカの知覚心理学者J.J.ギブソンによって、当初は知覚研究方法として提

唱された。その後、後継者たちがギブソンの考えを発展させ、認知心理学やコンピュータ科学、ロボット工学、工業製品デザイン、環境工学、教育学などの分野においても注目されるようになった。

相互関係性理論のもっとも基本的な原則は、動物と環境を相互依存的な関係としてとらえる点にある。ギブソンによれば、人間は環境のなかに立脚し埋め込まれた存在であり、そのさまざまな身体的・心理的な活動も、周囲の(自然的・人工的・社会的)環境から切り離されてはありえない。生命の活動は、それが適切に機能するためには、それぞれの**ニッチ**(生態学的地位、すみか、活動できる場所)を必要としている。

人間についても、どのような能力でも一定の環境下ではじめて可能となり、能力と環境とは対をなしていると考えられる。したがって、能力だけを孤立させて論ずることはできない。心の働きも脳の内部に閉ざされた内的過程などではなく、自然的・人工的環境とのインタラクションにこそ、その本質がある。

たとえば、思考も「内的な」心の働きではない。計算は思考の一種だが、それを「内的な」心の働きと呼ぶことは誤りである。事実、紙に書いたり計算機の画面上で操作したりせず、どれだけの計算ができるだろうか。多くの人は、かけ算の九九のような算数の計算問題を反射的に答えられるだけである。しかし、九九に答えられるということは、実際にはある単語を発したり自分の生年月日を答えたりするのと同じ反射的能力にすぎない。現代における計算のほとんどは、紙・ペンや計算機などの使用を前提としている。計算というものの自体が、根本的にそれらの道具や装置に依存しており、それは道具の使用を含んだ実践知である。

記憶についても、自分の「内側に」経験を貯蔵してゆくことではない。近年、そうした記憶理論の重大な欠陥がいくつも指摘されている。計算の場合と同じく、記憶は内的である必要はまったくない。実際に、覚えておくべき事柄を手帳に書き込んだり、コンピュータに記憶させておいたりしている。カレンダーを見る、手帳を開く、コンピュータを起動させる、という毎日の習慣を介して、その都度に覚えておくべき事柄を確認している。また、書類、絵画、彫刻、写真、都市建造物、映画、言語などのさまざまな形で記憶を外部に保存している。現在の文化活動の多くは、これらの記憶装置なしには成り立たない。「暗記」なるものが意味をもつのは試験の時ぐらいだろう。

このように計算も記憶も、環境との相互作用のなかに埋め込まれ、それから切り離せない。心の働きも個人に内的なものではなく、それが発揮されるためにはニッチを必要としている。レイヴやヴェンガーは、こうした観点から、学習（行動の習得）をことからの内面化とみる従来の心理学を批判している。文化の学習とは、一連の観念を個人の内部に伝達し、蓄えることではない。それは、むしろ、ある社会に参加してゆく仕方を学ぶことであり、社会的実践のノウハウを獲得することである。

生態学的心理学者のエドワード・リードも、文化の内容が内面化されたように見えるのは、その人にとって文化環境がすぐに利用可能となっているということにほかならないと指摘する。リードによれば、文化の学習とは、慣習や社会規約のようなものが脳の内部に記銘されたということではなく、ある人が自力で文化活動を行えるように、文化環境が容易にアクセス可能な状態になったということである。

4) 特別な教育的ニーズと個々の周辺環境

このような考え方は、特別な教育的ニーズの方法論に直接に結びついてくる。先に述べたように、特別な教育的ニーズの捉え方では、それぞれの子供は成長するためにそれぞれ異なった環境を必要としていると考える。子どもの学習がうまくいかない時には、カリキュラムや学習環境や教師の対応を設定し直そうとする。障害のある人が標準的なセッティングの中でうまく物事を達成できない場合でも、その環境（ニッチ）を適切に設定することで目的や課題を達成できるようになることがある。

例えば、重度の運動障害児に対して、直接的な支援をすることなく（単独で）鉛筆を使用して筆記することを学習させようとする人がいる。それは文化への標準的なアクセス方法を、万人に同じかたちで習得させようとする考え方である。しかし、それによってその子が他者とコミュニケーションできるほどの十分な速さで字を書けるにいたらない場合、その学習はほとんど無意味ではなからうか。文字を書くのならば、スティック操作のワードプロセッサを利用してよいし、意思伝達能力を発達させたいのであればトーキング・エイドなどの操作しやすい手段が存在する。それら機器を操作できれば、鉛筆による筆記は必ずしも必要ないだろう。同じことが一般の教育にも当てはまる。学習を何らかの能力の内面化と考える人

たちは、文化資源への伝統的なアクセス方法を絶対視する傾向がある。それは、既存のアクセス方法に合わせて、人間の能力を鑄造しようとする試みである。教育にこうしたアプローチをとる人たちは、それぞれの子どもがそれぞれ適切なニッチを必要としていることをあまり理解していない。より容易なアクセス方法を開発したり、環境そのものをアクセスしやすくなるように改善したりすることで、学習上の問題が解決することがある。

相互関係性の理論（エコロジカル・アプローチ）は、ひとつの能力をつねに人間と環境との相関関係でとらえる。この考え方は、**バリアフリー・デザイン**や**ユニヴァーサル・デザイン**、**国際生活機能分類（ICF）**の基礎となっていることは容易に理解できるだろう。例えば、ユニヴァーサル・デザインは、あらゆる人が社会的・文化的資源にアクセスできるように、製品や建築物、都市空間をうまくデザインすることを目的にしている。それはいわば、分け隔てなく、誰もがアクセスできるようなニッチを構築することである。

5) 主体と環境に関する相互関係性の理論とエンパワメント

先に述べたようにエンパワメントとは、さまざまなかたちで障害をもった人たちの潜在的な可能性と能力を引き出し、人間としての尊厳をより強く感じられるようにすることである。しかし、その人の潜在的な可能性をよりよく引き出すには、その人の個別のニーズを探り出し、その人が力をうまく発揮できるような環境を整えるという**相互関係性**の観点に立つことが大切である。したがって障害がある子どもたちの教育にかかわる者の役割は、子どもに関わる周辺環境（ニッチ）の整備の手助けをすることにあると言える。

しかし、ここでいう「環境」とは、物理的・自然的な環境ばかりを指すのではない。人間関係にかかわる人的環境、法律・制度・慣習にかかわる社会的環境、カリキュラムや指導・教授法にかかわる教育環境など、あらゆる意味での環境が含まれている。したがって、**主体と環境に関する互関係性の理論（主体へのエコロジカル・アプローチ）によるエンパワメント**とは、このあらゆる意味での環境を整備し、特に適切な教育環境を考案することによって、障害をもった人が社会の中で主体性をもって生活してゆけるように支援を行うことを意味する。それは、障害のある人の**自由を最大化**していくことなのである。

引用・参考文献

- 1) Adams, R.: *Social work and empowerment* 3rd ed. Basingstoke: Macmillan, 2003.
- 2) Germain, Carl, B.: エコロジカルソーシャルワーク. 小島蓉子訳, 学苑社, 1994.
- 3) Gibson, J.J.: 生態学的視覚論. 古崎敬他共訳, サイエンス社, 1985.
- 4) 堀正嗣: 障害児教育とノーマライゼーション. 明石書店, 1998.
- 5) 堀智晴: 特殊教育が「社会参加」と「自立」の「支援」を阻んできたのに. 「教育評論」646:15-18, 2001.
- 6) 伊藤智佳子: 障害をもつ人たちのエンパワーメント, 一橋出版, 2002.
- 7) 河野哲也: エコロジカルな心の哲学. 勁草書房, 2003.
- 8) Lave, J. & Wenger, E.: 状況に埋め込まれた学習. 佐伯胖訳, 福島正人解説, 産業図書, 1993
- 9) Nirje, B.: ノーマライゼーションの原理〔増補改訂版〕. 河東田博ほか(訳編), 現代書館, 1998.
- 10) OCED: 通常教育への障害のある子どものインテグレーション. 徳永豊・袖山啓子訳, 全国心身障害者福祉財団.
- 11) 小田兼三・杉本敏夫・久田則夫: エンパワメント実践の理論と技法. 中央法規出版, 1999.
- 12) 緒方登士雄: 英国におけるノーマライゼーション. 「発達障害研究」11: 283-290, 1990.
- 13) 小川喜: 障害者のエンパワーメント. 明石書店, 1998.
- 14) Pfeifer, R. & Scheier, C.: 知の創成. 石黒章夫・小林宏・細田耕訳, 共立出版, 2001.
- 15) Reed, E.: アフォーダンスの心理学. 細谷直哉訳・佐々木正人監修, 新曜社, 2000.
- 16) *Special educational needs: a response to the report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock report)*. London: NATFHE, 1979.
- 17) 富安芳和: 米国におけるノーマライゼーション. 「発達障害研究」11: 275-282, 1990.
- 18) Turnbull III, H.R.: 障害者と自由. 中園康夫ほか訳, 中央法規出版, 1995.
- 19) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申), 教育課程審議会, 1998.

(河野 哲也・笹本 健)