



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	参加の教育学的可能性：浦河べてるの家の学習過程にふれて〈自己〉の解放と言語化された経験の交差
Author(s)	中俣, 保志
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 95, 207-221
Issue Date	2004-12
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.95.207
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28953
Type	departmental bulletin paper
File Information	95_P207-221.pdf



参加の教育学的可能性

—— 浦河べてるの家の学習過程にふれて
〈自己〉の解放と言語化された経験の交差 ——

中 俣 保 志*

A Study on the Educational Possibility of the “Participation”: Focused on the Learning Process in the Disabled Person Independence Support Movement “URAKAWA-BETERUNOIE”

Hoshi NAKAMATA

【要旨】社会参加を促す実践の中に学習的な要素が介在してくることは、異論の余地はないであろう。むしろそのような社会参加の実践に含まれる学習がどのような内実を持つものであるのか、その点に関しては、対象とする実践に即して、その内実を議論せざるを得ない。

本論では、先ず社会参加や社会関係が、教育的にいかなる意味があるのかという点をふまえ、学習者間・教育者学習者間の関係を土台として発達概念を構築する理論を、関係論的アプローチとしてとらえ、その一つの考察材料として、制度論的教育学とくに岡田敬司の教育論を、参加する個人の自律と参加を受け入れる共同体（または集団）との関係に注目して、この議論が前提とする「自己（個人）モデル」・「他者との関係性」・「教育的関係と共同体の関係」を軸に、批判的に検討する。その際、関係論的アプローチの理論課題として、「自己モデルの二重化」と他者（他の参加者）への「構造的共鳴」という点に注目する。

また以上の批判的検討をふまえ筆者と岡田が取り上げた、精神障害者の自立支援組織の当事者学習実践を対象とし、その教育的な営みの意味を整理し、その上で、当事者組織と同実践関係者の結びつきが、教育の分脈に即して理解しうるものであるかどうかを吟味することを課題としている。考察の素材を提供してくれる具体的事例は、浦河町社会福祉法人「べてるの家（以下べてるの家）」の実践である¹。

以上をふまえ、まとめとして、参加の教育学的可能性が、学習者の「自己モデルの二重化」と他者との「構造的共鳴」の発見を共同体の関係により学習される点にあり、以上の点において学習要求から教育関係が構築されることを仮説的に論証することを試みるものである。また、以上の共同体の教育的な機能として、教育評価をどのように含みこんで実践が行われているのかという点にも言及する。

【キーワード】制度論的教育学、社会参加の教育学的意味

* 北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程（教育計画講座）

I. 課題の設定

社会参加を促す実践の中に学習的な要素が介在してくることは、異論の余地はないであろう²。むしろそのような社会参加の実践に含まれる学習がどのような内実を持つものであるのか、その点に関しては、対象とする実践に即して、その内実を議論せざるを得ない。

近年、社会状況・国家政策の変化から、子育て困難や、障害者の自立支援、コミュニティーの危機に関して、能動的市民の参加により社会問題の解決を図る実践に注目する参加型社会論が社会教育の論考でも主張されている³。この立場では、参加による能動性によって、問題解決などを基点としつつ学習活動が展開する点に注目し、参加の学習的な可能性を主張しているといえよう⁴。さらに教育学にまで広げて見ても、人間発達概念を、社会的な活動に結び付けて理解する立場や⁵、社会参入によって構造化される学習過程に注目した正統的周辺参加論⁶なども、以上のような問題意識を共有する研究として位置付けられるであろう。このような立場は、学習者間・教育者学習者間の関係を土台として発達概念を構築する理論として、関係論的アプローチとしてとらえられるであろう。しかし、この共同体の内部構造に注目し、参加者が自身の自由や学習要求を追求しつつ参加を学習者の自立と合わせて考察する際には、学習者の自立と参加する社会システム（ここではさしあたり共同体と呼ぶことにしよう）との関係に注目した関係論的な視点が必要となろう。

そこで本論では、先ず社会参加や社会関係が、教育的にいかなる意味があるのかという点をふまえ、学習者間・教育者学習者間の関係を土台として発達概念を構築する理論として、制度論的教育学とくに岡田敬司⁷の教育論を取り上げる。岡田は、その著作(岡田 2004)の中で参加する個人の自律と参加を受入れる共同体(または集団)との関係に注目して、「自律を育む他律」を可能にする教育関係モデルを仮説的に提唱している。岡田のモデルでは異物視を含む他者認識・他我認識(理解可能な他者)から出発する。この意味で「自己」は、「自律的判断」という狭い意味での「自己」から出発し、他者を含む世界との関係によって、個々人の生活史の文脈に即して蓄積・圧縮された世界との関係の仕方が発展することで、「先験的な能力」として閉じた自律から、他者との関係性によって「教育を含めた経験の場での形成、発展の可能性」を含む後天的に獲得される自律性すなわち共同体へ開かれた自律の可能性が語られる(岡田 2004)。このように個の自律に立脚した関係論として、岡田の議論は、近代的な主体像のモデルとなったカントの実践哲学における自律から仮説を導き出し、「自律的判断という切り縮められた自己・主体は共同体との間に(教育を含む社会)関係を持てるのか、持てるとしたらどのような発展プロセスが必要か」という最も根本的な問から出発しているという点で注目に値するだろう。本論では、岡田の制度論的教育学の議論で、前提とする「自己(個人)モデル」・「他者との関係性」・「教育的関係と共同体の関係」を、批判的に検討する。その際、岡田の関係論的アプローチの理論課題として、「自己モデルの二重化」と他者(他の参加者)への「構造的共鳴」という点に注目する。

また以上の批判的検討をふまえ筆者と岡田が取り上げた、精神障害者の自立支援組織の当事者学習実践を対象とし、その教育的な営みの意味を整理し、その上で、当事者組織の実践関係者の結びつきが、教育の分脈に即して理解しうるものであるかどうかを吟味することを課題としている。考察の素材を提供してくれる具体的事例は、浦河町社会福祉法人「べてるの家(以下べてるの家)」の実践である⁸。また「べてるの家」の実践は、近年教育関係者や研究者などが

ら注目を集め、いくつかの研究でその共同学習活動が分析されている⁹。本論では以上の検討を行う際に「べてるの家」の当事者学習実践にふれた先行研究を検討することにもつとめた。

以上をふまえ、まとめとして本論では、参加の教育学的可能性が、学習者の「自己モデルの二重化」と他者との「構造的共鳴」の発見を共同体の関係により学習される点を示すことにあり、以上の点において学習要求から教育関係が構築されることを仮説的に問題提起することを試みるものである。また、以上の共同体の教育的な機能として、教育評価をどのように含みこんで実践が行われているのかという点にも言及する。

II. 制度論的教育学の検討

(1) 岡田敬司氏に見る制度論的教育学¹⁰の概要と自己——社会モデル

これまで教育学では、自己形成過程を、分析課題として措定してきた¹¹。思春期の青年における発達課題や、臨床教育的な手法におけるカウンセリングでの自己受容の過程などの分析も、教育学における自己形成過程への注目と課題認識を共通にする点があったように思われる¹²。

一方で、「自己形成」と教育との関係は、現代ではどのように考えられるべきか。制度論的教育学を研究してきた岡田(岡田 2003)は、「人間の集団生活を成り立たせるべく自然発生的にうまれてきた」「絆」や「共同体」が崩壊した現代社会においては、個々人の自己形成が「ナルシズム的傾向と他者と絆を結ぶこととの間の背反性(98-99頁)」という矛盾を抱えていることを指摘している。

このような現代的な矛盾を抱える自己に対して、制度論的教育学では、「既存制度の問題点の分析・暴露」を中心に社会を批判的によみとこうとした制度論的社会分析と、他者と積極的に交流することでナルシズムを脱却する「交流の促し・交流の新しい装置の発案」をおこなうことで自己表現空間を形成しようとしてきた制度論的精神療法との二つの潮流から、大きな影響を受けているとされる。自己形成と教育の問題を制度論的教育学視点で考察するとすれば、他者との協働・交流を通して自己表現する自己形成を教育学的に把握することが、現代的自己形成論の課題となろう。その場合に留意されなければならないのは、現代社会の批判(制度論的社会分析)的知性と、交流によって他者を介し自己表現する知性との関係についての理解である。またそのことは教育の問題としては、教育が「誰かに他律的に導かれながら自身の自律を学ぶ過程」という側面(「教育の自律——他律問題」)を持つことから、以上でふれた自己表現する主体は教育的関係を結ぶ主体と理解することも出来ると、岡田は主張する。

岡田は、この自己表現する知性に焦点をあて、『自律の復権』(ミネルヴァ書房 2004 年)では、現在の他者性論からすれば狭い意味での自己立法にとどまるようにすら思える I, カントの実践哲学における自律の概念を再検討することから、「他者に開かれた自己形成」への発達観を論述している。以下その点を確認する。岡田によれば、「自己」は異物視を含む他者認識・他我認識(岡田によれば他我とは、理解不能な他者から理解可能な他者=交換可能な他者であり場合によっては理解可能性によって排除の対象ともなりうる他者像)から出発せざるを得ない(岡田 2004. 52-55 頁)。この意味で「自己」は、「自律的判断」という狭い意味での「自己」から出発し、他者を含む世界との関係によって、個々人の生活史の文脈に即して蓄積・圧縮された世界との関係の仕方が発展することで、「先験的な能力」として閉じた自律から、他者との関係性によって「教育を含めた経験の場での形成、発展の可能性」を含む後天的に獲得される自律

性すなわち共同体へ開かれた自律の可能性が語られる(岡田 2004)。岡田はフーコーやラカンの議論をもとに、「人間主体による自己自身の把握は不可能である」という理解が、逆に主体の他律性の議論を突破するための準備作業であると理解する(岡田 2004, 47-48 頁)。なぜなら自己が理性的なものであるという「無邪気に主体の自己同一性, 自己把握, 自己統制としての自律」を認めてしまう立場では、「自己」が近代という時代を経て生成・定義化された時代性や歴史性という点を見過ごしてしまいかねないからである。しかし岡田はであればこそ「自分の述べることに責任を持つ主体」を想定せざるを得ないと主張する。なぜなら「自己が自己把握できない」という問を発する主体は, その言明に対する責任性が同時に発生するからである。つまりある種の責任主体は, 主体の他律性を主張する議論であっても, 便宜上必要とならざるを得ない。

岡田は以上の「自己の自律」を基盤としつつも, 「自己」が関係を結ぶ共同体との接合要素として, 「教育的関係」という関係のあり方に注目する。岡田は, 諸主体を繋ぎとめる教育的関係の在り方として二つの繋がりに留意する。一つは, M, メルロ＝ポンティエー, 鯨岡峻, などの研究から「間肉体的繋がり」(文字通り肉体的として感覚が繋がり合うという関係)であり, もう一つは倫理的な禁止を自身に問いかけるような共通規範の土台となる E, レヴィナスの「倫理的繋がり」や F, アンペールの「禁止」という繋がり方である。岡田によれば, これら「二重の繋がり」の統一「相補的絡み合い」が, M, プーバーの「包摂」の概念であり, 「自己」が自省能力を持ちつつ自律し共同体に参加する条件として理解されている。つまり, 共同体に参加する主体の教育的関係においては, 繋がり方の二つ点に注目する必要があるわけである(岡田 2004, 121 頁)。

(2) 制度論的教育学の批判的検討——「自己の二重化」と他者との「構造的共鳴」の発見

以上, 岡田の制度論的教育学ならびに, 自己と共同体の教育学的関係(岡田は個人システムと自律の問題として理解する)を概観してきた。以上の岡田の議論をふまえた上で, 筆者なりに制度論的教育学に批判的検討をくわえてみることにしたい。

岡田は以上でふれてきたように, 自己と共同体のかかわりかたにおいて, 間身体的・倫理的という複合的な視点で考察をする必要性を主張している¹³。このような視点を通した場合に, アルコール依存症者とその家族の共依存の関係や, アダルト・チルドレンに見られる親への順応を, 自律と共同体の構築とその援助という視点から理解しなければ, 彼・彼女等の適応過剰による「断絶に基づく義務的世界」形成(苦痛に満ちた自律性成立)を自律と見誤ってしまうとされる(岡田 2004, 124 頁)。それでは, この「断絶に基づく義務的世界」の成立つまり「苦痛に満ちた自律性成立」という課題は, どのように当事者達に意識化・対象化され得るのか。以上の課題に応えるために, 「自己の二重化」と他者との「構造的共鳴」の発見という点に留意し岡田の理論展開に, 若干の批判的検討を試みたい。

以上のアダルト・チルドレンや共依存の例では, 環境に対して自己がとる関係が, 岡田によって考察されたが, その際, 自己は家族という共同体内において間身体的繋がりが断絶されており, その一方で倫理的には共同体を維持するべく表面的に繋ぎ止められるという関係性が説明された。アダルトチルドレンであれば暴力をふるう家族の他のメンバー, アルコール依存症者の家族の場合にはアルコール依存に伴う暴力行為により, 身体的感情的な繋がりととしては, 共同体内に断絶が日常化する。一方でこのような家族に対して, 「自分が他の家族を捨てるわけ

にはいかない」という倫理的な繋がりが、アダルト・チルドレンや、依存症の家族の意識にみられると岡田は主張する(2004, 124 頁)。このような繋がり方においては、いわば自己は自律的な関係を取ろうとすると共同体によって「自律」が他律化されてしまう悪矛盾に陥っている¹⁴。このモデルにおける自己においては、問題行動者も他の家族も望まない形で結びつき、望まない形で倫理的に繋がるという意味では、自身の自律と共同体の関係がいわば転倒した形で、結び付き合っている関係であるといえよう。このような関係は、人間関係としては特殊なものではなく、このような関係においても、「教育的関係」は、意図せざる実践として自己を共同体に結び付けてしまう。岡田の議論では、共同体——個人間関係の分析視角として、倫理的な繋がりと間身体的な繋がりとという二つの側面に着目する点において重要な示唆を与えたのだが、共同体との関係において、「自律(もしくは自由)が転倒された形」でも繋がりがあってしまう自己の存在を認める立場からは、以上のような「転倒された関係」の解明と、関係当事者における「転倒された関係」の自己認識に対する分析が必要になってくるだろう。以上のような分析を付け加えることで、人間関係の教育的な意味は、自身の状況認識を含む自他関係(自律関係)として共同体を考察する端緒として有効に活用できることになるだろう。

ところで、「転倒された自己」と、自他関係としての共同体の当事者による振返りについて、一つのアプローチを紹介しておこう。以上の考察でも明らかなように、共同体との関係に置ける自己は、多層的なかたちで把握されなければならない。それは岡田の研究が明らかにしたように「繋がり方」としても多層的な関係を人間が持ちうるということである。ただ、筆者の立場からすれば、その繋がり方に対する関係の持ち方に関しては、以上でふれたように、自己は「自律(自由)が転倒した繋がり方」つまり「二重化された繋がり方」によって共同体と関係を持ちうるということである。自己をモデル化するときに二重に関係を構築できるモデルとして自己をモデル化する必要があるということで、「自己の二重化」に留意する立場が必要になってくるであろう。

以上をふまえた立場から、再度共同体と自己の問題に戻って見よう。他者を他我化する自己は、一方で他者に自己を認めると、ともすれば闘争的に関係を持つかもしれない。このような自己の自由の危機を含みながら共同体は形成されていく。岡田は、共同体と自己の二つの繋がりに着目しつつ自己の他者(共同体・集団との折り合いのつけ方の学習を含む)理解の可能性を、一方で身体的共鳴に、また一方で倫理的な規則体系の受容に、注目し共同体・集団における自立的な個の関係の持ち方を問題にしている。以上の二つの要素を条件として、「超個人システムに溶解した段階」から、「自覚的に新たな超個人システムを共同構築」し、共同体と個人の自律が調和されていく過程を岡田は分析している。共同体において自己の欲望の実現と規則体系との調和を果たし「集团的自律(個人の自律と共同体の自律が調和した状態)」の構築をうながす要素つまり、共同体と個人を結び付ける一つの条件として岡田が目指すのが、「居場所のもたらす安らぎ」としての他者への共感である。この共感とは、岡田によれば、倫理的な規則体系への問いかけと、身体的な欲求の自己実現などとの両側面の共感を持ち、最終的に自己を共同体の構成員として受容する過程でもある。構成員からすれば、居場所への共依存関係の構築でもある。この共感に関して、筆者は、「自己の二重化」に注目する視点から、共同体の中で自己が「同輩集団での協調、対立、葛藤(岡田 2004, 163 頁)」する過程を、自己が自身の二重化された関係の持ち方(もしくは自由・自律の転倒構造)に対して自覚的に自身の不自由性を受けとめていく¹⁵学習過程という媒介によって、共感が導き出されることを主張したいと思う。

このような視点からは、例えば自己の学習要求も二重の多層な関係論として読み解かれる必要があるだろう。

III. 浦河「べてるの家」の教育的関係

以上、理論的に岡田の制度論的教育学の可能性を批判的に検討してきた。岡田の関係論的視点では、共同体と自己の関係を、倫理的な繋がり、間身体的な繋がり、両側面から検討し、かつ自己の自律（自由）と共同体の可能性にふれ、「他者を通して自己表現する」場への参入を検討している点で重要な示唆を与えた。筆者はこの岡田の理論から、自己が共同体に関係を持つ際に、自身の自律（あるいは自由）が転倒された関係（「共同体における自己の二重化の構造」）においても関係を持ち得ることを考察し、共同体内の他者共感の過程においても、「自己の二重化」が重要な視点となり得ることを主張した。

以上をふまえこの節では、「他者を通して自己表現する」場への参入を、特定の事例をふまえて検討し、学習者の学習過程と結び付けて考察される必要がある。

本論では、以上のような点をふまえて、浦河町社会福祉法人「べてるの家（以下べてるの家）」の実践を取り上げる¹⁶。「べてるの家」の実践は、近年教育関係者や研究者などから注目を集め、いくつかの研究でその共同学習活動が分析されている¹⁷。彼・彼女らの実践が、学びのプロセスを持つ興味深い実践として様々な観点から研究者に注目され評価されているからであり¹⁸、また以上でふれた制度論的教育学的な課題に促した実践として、岡田自身が分析して取り上げているということがある。また同実践では当事者主体の自立支援活動を基盤としたものであり、更に障害者と共生する街づくりを実践自身が目的としてあげているからである¹⁹。

この節ではその教育的な営みの意味を整理し、同組織内での当事者の学習過程を、以上で確認した「自己の二重化」を検討し、「〈自己〉への接近」、「言語化された経験の交差」、「〈自己〉への接近を可能にする学習者の課題構造」という点に留意し、以上組織で行われている当事者の学習過程が教育の分脈に即して理解しうるものであるかどうかを吟味する。

(1) 「べてるの家」に注目する先行研究

まず、「べてるの家」を「教育学の理論としてどのように理解すればいいのかという問」に回答する準備として、同実践に注目する論者を確認してみたい。まず上野千鶴子（『当事者主権』岩波新書 2002）は、サービスの利用者から福祉制度を考える上で、当事者の権利から出発し、「当事者主権」という視点から今後の福祉制度の課題を提起した。また野口裕二（『物語としてのケア』医学書院 2002）は、カウンセリングの方法論としてのナラティブ・セラピーの立場から、カウンセリング空間をクライアントとカウンセラーとの「共同作業」としてとらえ、また鷺田清一（『〈弱さ〉の力』講談社 2001）は「他者を越境する姿勢」としての臨床から発生する知の応答として、「べてるの家」における専門家とクライアントとのともに成長する関係性に注目した。

また教育学的な研究としては、三脇康生・岡田敬司・佐藤学（『学校教育を変える制度論』万葉舎 2003）らがある。このうち、三脇・岡田は、古典的な意味で近代的な「主体性（※中俣注：責任主体と読み替えてもよい）」を、発達のモデルに置く静的な個人モデルではなく人間の成長を相互行為としてとらえ、環境（装置・制度）を含めた教育理論として「制度論」「制度論的教

育学」に立脚し、その立場から「べてるの家」の当事者の学習実践に言及している。

以上の「べてるの家」の実践に言及する研究をふまえ、次に筆者の「べてるの家」における聞き取り調査によって、以上の先行研究を「自己と学習」「言語と生」の二点から批判的に検討し、同実践的教育学的可能性に言及し前節で確認した「自己の二重化」の視点を事例検討から検証したい。

(2) 「べてるの家」の当事者学習実践における学習と自己——「〈自己〉への接近」、 「言語化された経験の交差」に留意して

先ほど確認したように、「べてるの家」における当事者の学習実践に注目した研究は様々な形で展開している。ここでは、特に「べてるの家」における当事者学習実践の「〈自己〉への接近」と「べてるの家」内部での当事者の共感を促す「言語化された経験」がどのように当事者間で共有されるようになったのかという点を中心に、実践を分析する。

まず「べてるの家」の学習活動に注目する研究者のアプローチとして、障害受容という点から当事者の学びの問題に言及した研究として野口祐二の『物語としてのケア』におけるナラティブ・アプローチに注目して見よう（野口 2002 年）。野口は、精神分析という立場から「病い」と「疾患」の区別²⁰を前提に、物語を創造するカウンセリング実践に力点を置いている。野口によれば、カウンセリングでは、クライアントと援助者の共同作業が重要であり、クライアントの問題（もしくは問題行動）を通した社会システム・つながりが必要であり、クライアントの自己はこのような環境でこそ解放される。その実践的な事例として、「べてるの家」が紹介されている²¹。野口は「べてるの家」を「自己」を解放する共同体として理解しているといえよう。

それでは次に「べてるの家」における当事者の知性の位相を、検討してみよう。すでに筆者はいくつかの論文で、「べてるの家」に置ける当事者の学習実践や支援者と当事者の関係に言及してきた²²。ここではそれをふまえて、「べてるの家」の実践における学習過程を「自己」という点を鍵として分析してみよう。

まず「べてるの家」の当事者活動における学習を、「自己」という点から考察するときに、「自己」の発見過程がある。ここで語られる「自己」とは、古典的な意味で近代的な「主体性」であり責任の主体としての「自己」である。以前インタビューを行った S さんは拙論（中俣 2002）の中で、自身の病気や問題行動に対して受け入れがたい「自己」が存在していたことが、「べてるの家」に加わることで次第に理解されるようになった点を語っている。このような「自己」とは病気の発作を行っている自身を受け入れられず「しっかりしていなければとシャッターを下ろしていたもう 1 人の『私』」として S さんに発見された自己像である。同様に O さんも同書で病気の自分を恥ずかしいものとして「受け入れない自分」について語っている。前節でふれた「過剰に倫理的な自己」というものが、統合失調症をかかえる当事者には共存しており、そのこと自身を確認させたのが、「べてるの家」におけるミーティングだったのである。

S さんはインタビューでは、このような「惨めな自分を認めない自分」の発見がなければ次に自身の問題を発見することが出来ないとしている。自分の場合最近では、このことに気づき、後輩などにアドバイスするさいにも、「惨めな自分を受け入れるまではあえてほっておく」という形でサポートをしているという。では、S さんや O さんはなぜこのような『自己』の問題に気がついたのであろうか。S さんの場合には、浦河町という小さい町のさらに「べてるの家」という共同体の中で、生活することで、自身の行動や問題が共有されプライベートな部分が次

第になくなっていき、自分自身が「裸にされて裸にされて…武装放棄せざるを得なくなった」としている。共同体の中での顕名性と関係性によって、他者の共感（同じ当事者やワーカーなどの意見）を受け入れることで、自身の問題を嫌悪し隠蔽しようとする責任主体の存在を認めることが可能になったとしている。いわばSさんの場合には関係が先行し「べてるの家」のミーティングが共感の過程として登場したといえるだろう。逆にOさんの場合は、「べてるの家」の人間関係は基盤としつつも、病気の自分を認めたくない「自己」を発見する際には、ミーティングで行われていた「自分の病名を自分でつける」ミーティング活動がきっかけとされている。このミーティングで、今まで「一緒ではない、自分は彼らと違う」と思っていた他の当事者達の病気を楽しく真剣に語る活動を見ていて、自身の病気からくる苦悩と共通するものを感じ、自分が発病し浦河にいる現実を受け入れられるようになったとしている。Oさんの場合には、ミーティングがきっかけとなり、共同体への共鳴を媒介に、自身がかかわる共同体への関心が深まっていったものとして理解できる。両者の場合、それぞれに関係に参加する過程と学習実践との対応でどちらが先に端緒になったのかという点では、異なるものの、いずれの場合も、共同体への参加と自身の問題を嫌悪し隠蔽してきた責任主体「自己」を発見するという点で共通の過程として理解できよう。

次に語る場での共感がいかに形成されてきたのかという点についてOさんの事例に注目しよう。Oさんは浦河にきてから2年ほどは、当事者との間にとけこめず、ミーティングも当事者の「愚痴の言い合いとしか思えなかった」としている。しかし、彼が、先ほどふれたように、あるミーティングをきっかけとして、自身の病気に対する受け止め方や他の当事者に対する考え方を変容することになる。ではそれはどのような過程であったのか。Oさんによれば、前述した「自分の病名を自分でつける」ミーティング活動で他の当事者一人一人の病状と病気を抱える生活の苦悩がおもしろおかしく真剣に交わされたという。このような話題の中で、日常的に幻聴に悩まされていたOさんは「他の当事者が幻聴で悩んでいる話を聞き人事と思えないような気持ちになってきた」としている。このミーティングでOさんも自身の病気うちあげ、それが端緒となって「他のメンバーも自分も打ち解けたような気がした」としている。Oさんのケースでは、自身の病気を認めたくない「自己」が丁度「べてるの家」の他の当事者とOさんの間でのフィルターのような関係が存在し、自身の病をOさん自身が受けとめる過程で、フィルターが機能しなくなりOさんと他の当事者との共感がなされたということを物語っている。外面的に共同体と関係をとったOさんは、ミーティングに参加し空間を共有していても、自身の病気を話すという「べてるの家」のルールになじめなかった。Oさんは、「何か重要なことが行われている」という医者のおすすめからミーティングに参加したが、内面的に共同体に参加する確信が持てないままだった。関心を持ちつつも共同体に参加する関係が自身でも確信できないOさんは、前節でふれた「二重化された自己」の議論において確認したように、「転倒した自律・自由」の関係（共同体を拒否しつつ参加するという参加）で「べてるの家」の共同体に接していた。その際には、他の当事者に対する共感の関係も表面的なものとなっていた（このことについては前述Sさんも同様）。とすれば、共同体に対する参加の関係と、当事者間の共感の形成には、当然ながら関連があり、その際前述したフィルターとしての「自己」に対する認識が、この共感に大きくかかわっているのではないかということを、ここではさしあたり仮説として提起するにとどめたい。

では、次に、「べてるの家」の当事者における学びの原動力として注目されるミーティング活

動、特に当事者が自身の病を語ることで、自身の病を受け入れるという実践がどのように形成されてきたのかという点に注目してみたい。そもそも、「べてるの家」の当事者が語る実践の原点は、支援者の「援助」の限界の中から発生した言葉と学びであるとされる²³。「べてるの家」創立期からかわりがあり、当事者のリーダーで「Mr. べてる」とされるHさんは、「べてるの家」を生み出した実践家であり「べてるの家」創立当時から2004年まで日赤病院の医療ソーシャルワーカー（以下PSWと略記）であったMさん・Mさんの配偶者で「べてるの家」のスタッフのリーダーの一人であるMeさんとほぼ同世代である。特に元看護婦のMeさんは「べてるの家」創立以前から患者のサークル設立などでHさんとかかわり病院以外で当事者とどのような関係をとるかという際に大きく戸惑って、Hさんと約8年にわたる緊張関係があったという。

「自分の病気の症状を（H）彼が言葉にするという課題と、私が自身の援助を（当事者中心に）考え直すというかだが、重なっていた時期があったと思います。お互いの成長の課題がかさなって私も自分の悩みや弱いところを口に出来たしHも自分の病気の苦しみのことを語れるようになりました。…それができる前はHの発作がよくなればと思ってかわればかわるほどかえって症状が悪化したり、Hの方でも症状をうまく伝えられず苦しんでいたようでした。…「べてるの家」の弱さの情報公開の考え方はそういう以前からあったんだと思います（Me）」

このことから、病を語る「べてるの家」の実践の原点が、「自身の病をどう語っていいかわからない」当事者——援助者からすればどう援助していい解らないという意味で援助実践の限界（他者）としての当事者——あるいは当事者からすれば他者としての援助者——両者の関係を言語化し、「他者を越境する姿勢」（鷺田 194 p）から発生する知の応答として理解することもできるであろう。ここでも注目したいのはHさんとMeさんとの関係である。このふたりの事例では、さきほどふれたOさんの共感を生み出す過程と似通った形で、両者の「転倒した関係」の位相を、両者の限界の自覚を行うことをきっかけとして変容させている。

つぎに「べてるの家」で行われている当事者のミーティングを、「〈自己〉への接近」という角度から考察してみたい。ここで、用語の限定をしておかねばならない。さきほど、当事者の学びを考察する際に、自身の病や問題行動を嫌悪し認めない自分自身のことを「自己」（あるいは「責任主体」）としてきた。ここでは、その「自己」を自覚した上で、「疾患（身体的不自由さ）」の自分と「病い（疾患によって生まれる生難さ）」という問題を抱える自分、さらにはそのような自身の問題や病を歴史的・家族史的な背景として理解し、自身の存在をある種の歴史性を含む存在として理解する自分、これらの自分は、今まで「自己」がフィルターとなり明確には自覚されなかった自己像である。これらの自己像は、狭い意味での自分のフィルター「自己」と区別するために〈自己〉と表記することにする。

では「べてるの家」での具体的な「〈自己〉への接近」とはどのような状況をさすのか。前述のSさんは「べてるの家」にきて「シャッター」を上げてからは、自身の妄想や幻覚が薬物依存からきていたこと、薬物依存を行う際に自身の複雑な家庭環境が関係していたことなどを関連づけて考えるようになったという。いわば環境の中で「そうならなかった自分」とはじめて対面し、その際に自分だけではなく自分の家族やまわりの環境なども関連づけて自身の現在が把握されている。Sさんは「私」の再帰化を「疾患を抱える私」からはじめ、実はそ

の疾患が歴史的・家族史的文脈によっても構成されることを受けとめその上でも「生きていくしかない自分」と出会うことになる。このように今までの否定的な自分の結果を含めて、それでもなお自身の可能性を見出すSさんのような事例は、他の当事者や、支援スタッフにも共通する。このSさんの事例からわれわれが学ぶのは、「転倒された形」でしか関係を結べなかった自分、自身の否定的な点を認められなかった自分、このような自分がフィルターになって関係を構築できずにいた点を当事者が発見する学びが「べてるの家」では行われているということである。前述の「自己の二重化」にかさねて理解するならば、「自己の二重化」を対象化する学習実践として「べてるの家」を理解することが出来よう。

(3) 「べてるの家」の学習実践で学ばれること——媒介としての言葉

以上「べてるの家」の当事者が共同体に参加することと、当事者の自律、学習課題としての「自己の二重化」が理解される過程を、「べてるの家」の当事者のインタビュー（主にOさんとSさん）を確認しつつ考察してきた。次に、この節では、「べてるの家」の学習実践実践（特にミーティングなど）で、媒介の役割を果たしている「言葉」の機能や役割に注目して、同実践の取り組みを考察してみたい。

前節で、否定的な自分との対面すなわち「〈自己〉への接近」について言及したが、ここでは、学習過程において、「病」を持ちともすれば「問題行動」をおこす当事者にとって、否定的な自分を言語に表現することの意味について考察してみる。以下に取り上げる会話は筆者が「べてるの家」のメンバー数人と食事の準備を行ったときの一場面である。このときのYkさん（30代女性）とYM（10代女性）さんのやり取りに注目して「否定的な自分」がどのように「べてるの家」の当事者同士で日常的に語られているかという点を確認してみることにする。

「YM：（リストカットについて）私どうしてもやりたくなっちゃうことがあるんだよね。

Yk：私も十代のころは死にたい死にたいとよく思ってたけどね、（同棲しているも精神的に余裕がなく相手とケンカになり）首をしめられてたときにね、死んでたまるか、死にたくない、生きたいと思った。そういうもんだよ。」²⁴

浦河にきて十年弱のYkさんは「べてるの家」の後輩でもあり、かつての自分と同じようにリストカットをしていたYMさんに、自身の代替不可能な疵（思春期のリストカット体験）と、現在では「精神が弱っている同棲相手に首を締められる」という別の「苦労」をしている現在の疵（現在の体験）とを、つまり容易に理解されないかもしれない自身の「苦労の連鎖」を、おそらくすべて理解するのは難しいであろう10代のYMさんに語りかけている。このことで、「あなたの気持ちもわかるけど時間がたつと違う経験もある」という問いかけを、YkさんはYMさんに行っている。ここで二人の会話で行われている関係は、決して結論を求める問いかけではなく、「病」を持ちともすれば「問題行動」をおこす「私はこういうように生きてきたよ」という形の会話形式をとっている。この会話形式の特徴をまとめてみよう。この会話においてYMさんYkさんそれぞれの当事者の「苦労」が、——理解可能かどうかは別にして——自身の「苦労の連鎖」をふりかえることが、応答的に行われる。つまりここでは、当事者間の「苦労」の証が投げかけられることで、他者共感の媒介として会話が大きな役割を果たしているということである。このような会話の積み重ねから、当事者個人の「病い」を発見する〈自己〉

との対面を、会話・ミーティングが媒介し、また当事者間においては「自分の中の惨めかもしれない自分」の経験を、他の当事者の「自分の中の惨めかもしれない自分」との経験との投げかけから共感する媒体として、日常の会話による障害受容・障害の学習が行われているといえよう。

それではなぜ「べてるの家」ではこのような語る場としての「装置」が可能になったのか。歴史的に確認してみよう。「べてるの家」創設期からかかわりのある浦河教会の牧師を1984年まで務めたことがあるMz牧師は、創設期の「べてるの家」をふりかえり、当時の当事者にとって「べてるの家」が「真面目な話（病の悩みや生活の不安など）を出来る空間」であり、ほかにそのような空間がなかったからではないかと語っている。同牧師からのインタビューによると当時、リクレーションなど教会の行事をととして当事者同士が病院を離れて関係を持つようになってはいたが、「お互いに真面目な話しをする関係というよりは雑談でもするか特定の人間と話しをするという程度だった、まして病院では当事者同士語っている様子はなかったのでは」としている。当事者の間で、通院生活や人生の不安を語る場として、当時教会で活動していた「べてるの家」が真面目な話しをするにふさわしい場所であり、また当事者もその場さえあれば病の悩みや生活の不安などの「真面目な話」をする場所を希望していたといえるだろう。もちろんこのような背景を持つにしても、「べてるの家」において生き生きと語られる会話の魅力は他の側面にもある。「べてるの家」を生み出した実践家であるMさんは「べてるの家」で行われているミーティングで留意したこととして、「話して解決するというやり方ではなく話したいことをなんでもいいから語るということが出発点」という点をあげている。これは通常われわれが行うミーティングでは、何かの問題を解決するための手段としてミーティングというものがある。しかしそれに対して、問題をより多く抱える当事者にとっては、ミーティングは道具ではなく、大きな「問題」の連鎖の生の中で語らざるを得ないという当事者自身の生き方にかかわる場なのである。とともにミーティングの場で自身の問題を言えるような空間を創らなければ問題ばかりを抱える当事者の語る場はなくなってしまうからである。これらの点以外にも、「べてるの家」のミーティングにおける学習を可能にする当事者層（構成員）の多層性（設立以前からの当事者・中堅当事者・全国展開以降参加の当事者など）やミーティングで話さない人・話べたな人も含めて場のメンバーとして参加するなど、ミーティングの相互の制度論的分析の視座が必要であろうが、本論では割愛する。いずれにせよ確認したように、「べてるの家」の実践特にミーティングにおいて、会話、言葉の役割が、了解可能なことと了解不能のことそれでも共感できる言葉として、当事者同士の共同体形成、障害受容の共感において重要な役割を果たしていることを確認した。

(4) 「べてるの家」における教育評価と学習要求

以上「べてるの家」で行われている学習実践をふまえ、参加の教育学的可能性——学習者の「自己モデルの二重化」と他者との「構造的共鳴」の発見を共同体の関係により学習される点——が、確認された。また以上の点が事例検討として「べてるの家」の当事者の学習過程を分析した際にも重要な点として確認された。以上をふまえここでは、同実践における学習実践が、学習要求から教育関係が構築された教育的実践であることを仮説的に論証することを試みる。

学習要求について考えるとき、「べてるの家」の実践を念頭において考えられるのは、当事者が「自身のおかれている状況を確認したい」という欲求に満ちているということである。一方

で、自己は惨めな自分を認めない「自己」と日常の自分という二重構造をとるから、このことが、「べてるの家」の参加要求として当事者に葛藤をおこさせるということもすでに言及した。そうすると、「べてるに参加したい」という要求はどのような構造をとるのであろうか。これもすでに言及したように外面的に倫理的な関心や間身体的な繋がりから「転倒した形」で参加した当事者は、「べてるの家」のミーティングを他の当事者の共感を媒体にし、やがては自身の「転倒した参加欲求」を認識対象とし「ここしかない」という帰属意識をもって自身の参加欲求の二重性を了解している過程が確認された。そうすると「べてるの家」で学びたいとする当事者の学習要求はさしあたり参加要求として出現する。その参加の過程で、「転倒した自己」を対象化の中で自己自身の「苦労の連鎖」を学ぶこととなる。まとめると「べてるの家」における学習要求は参加要求の実現の過程で出現するといっていいただろう。この点で、「べてるの家」における学習実践は、共同体への参加過程の中から出現するため、参加要求に含まれていることが確認できる。

では教育評価としては、「べてるの家」の実践はどのように理解されるであろうか。まず一般的な教育評価と異なり、先ほどもふれたが「べてるの家」の学習実践は、共同体への参加実践の過程で出現するものである。そのため、同実践の教育評価も、共同体における当事者（参加者）の共同体関係によって、表現されることとなる。まず、ふれておかねばならないが、拙論²⁵で確認したように、「べてるの家」は、学習の場ばかりではなく、共同作業所、共同住宅を含む、労働・生活の場の総体である。そのため、共同体との関係として教育評価を「べてるの家」の学習実践で考察してみると、学習者個人としては学習の到達点が共同体への参加・疎外の問題として理解され、また共同体内の労働や役割を担うという意味で共同体への参加の場の在り方として理解される。つまり「べてるの家」の当事者学習実践においては、共同体の側と当事者個人の側両方から相互のかかわりかたという形で教育評価が表現できるということである。この点で、「転倒した自己」への認識や参加——言いかえれば「自己モデルの二重化」と他者との「構造的共鳴」——を教育評価の場合でも関係づけて「べてるの家」の学習実践では、考察される必要がある。いわば「べてるの家」の学習実践は共同体への参加過程が学習実践の土台となっていることで、教育評価を含みこんだ学習実践となっている点も留意する必要があるであろう。

IV. まとめにかえて 今後の課題

以上本論では、社会参加や社会関係が、教育的にいかなる意味があるのかという点をふまえ、制度論的教育学とくに岡田敬司の教育論を、「自己（個人）モデル」・「他者との関係性」・「教育的関係と共同体の関係」を軸に、批判的に検討した。その際、関係論的アプローチの理論課題として、「自己モデルの二重化」と他者（他の参加者）への「構造的共鳴」という点において筆者の独自の視点が制度論的教育学において展開された。

また以上の批判的検討をふまえ筆者と岡田が取り上げた、精神障害者の自立支援組織の当事者学習実践を対象とし、その教育的な営みの意味を整理し、その上で、当事者組織と同実践関係者の結びつきが、教育の文脈に即して理解しうるものであるかどうかを吟味した。

以上をふまえ、まとめとして、参加の教育学的可能性が、学習者の「自己モデルの二重化」と他者との「構造的共鳴」の発見を共同体の関係により学習される点にあり、そのことは、「べてるの家」の当事者の学習過程を分析した際にも重要な点として確認された。また、以上の共

同体の教育的な機能として、教育評価をどのように含みこんで実践が行われているのかという点にも言及された。これらのことから、共同体の参加過程から出現する学習実践は、教育評価、学習要求が等の共同体への参加過程に含み込まれるため、学習実践との連続において、教育評価学や学習要求が連続的に理解できることが示されたと思う。一方で制度論的教育学の限界としては、一般的な教育モデルとしては、成人教育のように対外的であっても意識的に参加を行う学習主体を想定するモデルではなく、例えば学校教育のモデルとして、想定する学習者や共同体の質の違いから、普遍妥当な実践としては理解しづらい²⁶点も今後の課題となろう。

以上の成果をふまえて、今後の課題を提示したい。

まず理論的な点に関して課題を提示するならば、さしあたり、参加の過程が学習実践を生み出しうる可能性を、制度論的教育学の枠組を検討することで考察してきた。しかしこの場合、「参加過程が必然的に学習過程を含むのか」、「学習過程により参加が編成される場合はどのように考えるのか」、「制度論的教育学における参加＝学習モデルにおける参加者は他の教育モデル（例えば学校教育における生徒と学校の関係）でどの程度妥当な議論が可能か」という点は今後理論的に検証する必要がある。特に最後の点に関しては、成人教育モデルの普遍性という点でも考察が重要になろう。

また「べてるの家」における学習過程分析としては、「べてるの家」のミーティングにおける学習を可能にする当事者層（構成員）の多層性（設立以前からの当事者・中堅当事者・全国展開以降参加の当事者など）やミーティングで話さない人・話べたな人も含めて場のメンバーとして参加するなど、ミーティングの相互の制度論的分析が残された課題となっている。また教育評価に関しては、さしあたり「べてるの家」の共同体に参加する過程と密接に関係している点は本論で仮説的に示す程度にとどまっており、実践自体が当事者と共同体が絡み合っており、教育評価内部構造を当事者と共同体の構造に即して分析する必要がある。

以上の課題を今後の検討課題としたい。

<注>

- 1 「べてるの家」の実践については拙論「当事者の自己実現と「教育の公共圏」についての研究——浦河町「べてるの家」の教育実践を事例として」参照のこと。
- 2 レイブ、ウェンガー著『状況に埋めこまれた学習』佐伯ゆたか訳、産業図書、1992年など参照。
- 3 佐藤一子編『NPOと参加型社会の学び 21世紀の社会教育』エイデル研究所、2001年など参照。
- 4 近年の参加の教育的な意味に関する問題提起として社会教育の分野では、近年の研究としては赤尾勝己「男女共同参画推進センターにおける市民企画講座プログラムの形成過程」『日本社会教育学会 2004年度 No.40』（日本社会教育学会、2004年）や新谷周平「参加・参画論の展開と理論的課題」『子ども・若者の参画』（萌文社、2002年）がある。また私見によれば、活動理論的アプローチや状況論的アプローチも、以上の研究を理論的に分析したものとして理解される。以上の理論的アプローチは、学習者間・教育者学習者間の関係を土台として発達概念を構築する理論として、関係論的アプローチとして理解出来るであろう。
- 5 エンゲストローム、Y『拡張による学習』山住勝弘他訳、新曜社、1999年（原著1987年）参照。
- 6 レイブ、ウェンガー前掲書。
- 7 さしあたり、岡田の制度論的教育学の研究は、『自我の教育学のために』（風間書房、1987年）、『かかわりの教育学』（ミネルヴァ書房、1993年）、『コミュニケーションと人間形成——かかわりの教育学Ⅱ』（ミネルヴァ書房、1998年）、『教育愛について——かかわりの教育学Ⅲ』（ミネルヴァ書房、2002年）、岡田敬司編（佐藤学・三協康生らと共編）『学校教育を変える制度論』（万葉舎2003年）と多岐にわたりその都度展開されているが、ここでは、おもに学習者の自立と、共同体との教育的関係に注目した『自律の復権——教育的かかわ

- りと自律を育む共同体』(ミネルヴァ書房, 2004 年)に注目して検討を行う。
- ⁸ 「べてるの家」の実践については拙論「当事者の自己実現と「教育の公共圏」についての研究——浦河町「べてるの家」の教育実践を事例として」参照のこと。
 - ⁹ 当事者の学習活動に言及するものとして, 上野千鶴子『当事者主権』岩波新書 2002 年, 野口裕二『物語としてのケア』医学書院 2002 年, 三脇康生・岡田敬司・佐藤学(『学校教育を変える制度論』万葉舎 2003 年, 鷺田清一『〈弱さ〉の力』講談社 2001 年)などがある。
 - ¹⁰ Fガタリ・ウリ著村澤訳『精神の管理社会をどう超えるのか?』松籟社 1999 年参照。
 - ¹¹ 高橋勝著『子どもの自己形成空間: 教育哲学的アプローチ』川島書店, 1992 年, 日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育: 自己形成の場と関係性の変容』東洋館出版社, 2002, 北田耕也著『日本国民の自己形成』国土社, 1990 年など参照。
 - ¹² 小林剛・皇紀夫・田中孝彦編『臨床教育学序説』(柏書房, 2002 年)参照。
 - ¹³ また岡田は, ラカンの想像的同一視と象徴的同一視という二つの人間関係における理解の仕方を紹介する。岡田によれば想像的同一視とは「二者関係で相手を同一視する」在り方で「間肉体的繋がり」や「無自覚な相互依存」とされる同一視の在り方である。一方の象徴的同一視とは, 関係当事者との間に第三項的な制度(音楽や共通文化など)を置き, 「超越的, 構造的なもの一般に従うことで」「関係生活を秩序在るもの」として営んでいける同一視の仕方である。特に象徴的同一視という在り方においては, 可能性として, 先ほどふれた「苦痛に満ちた自律性成立」を相対化する主体の自律性の余地が残されているとされる。
 - ¹⁴ 例えばアルコール依存症者に対する家族の共依存においては, 依存症者がアルコールで問題を起こすことで家族をコントロールできるということに潜在的に気づき問題行動が周期的に起こることが知られている(問題者が家族共同体の主体となる「転倒された主体」)。家族が倫理的に繋ぎとめようとするだけでは, 家族内のつながりの問題は是正されないという事実が知られている。野口祐二『アルコールリズムの社会学』日本評論社, 1996 年参照。
 - ¹⁵ F, ガタリ『三つのエコロジー』杉村昌昭訳, 大村書店, 1997 年 143 頁の杉村氏の解説参照。ここで, 筆者の念頭に置かれているのは, F, ガタリが「特異化(singularité)」と呼んでいる状態である。この状態においては「個人でも集団でも自ら特異になっていって, 規制の網やマスメディアに支配された体系から破れ目を作って抜け出していく(同書 144 頁)」状態であり, 自身の(交換)不可能性を自覚的しその上で積極的に関係構築に立ち向かう過程, 共同関係を形成する過程の前提としても理解できる。いわゆる「いえば血の出る本音の関係」の構築とは, 以上のような「変わり得ない自己」を共同体にぶつける過程として理解できるのではない。
 - ¹⁶ 「べてるの家」の実践については拙論「当事者の自己実現と「教育の公共圏」についての研究——浦河町「べてるの家」の教育実践を事例として」参照のこと。
 - ¹⁷ 当事者の学習活動に言及するものとして, 上野千鶴子『当事者主権』岩波新書 2002 年, 野口裕二『物語としてのケア』医学書院 2002 年, 三脇康生・岡田敬司・佐藤学編『学校教育を変える制度論』万葉舎 2003 年, 鷺田清一『〈弱さ〉の力』講談社 2001 年などがある。
 - ¹⁸ 上野千鶴子(『当事者主権』岩波新書 2002), 野口裕二(『物語としてのケア』医学書院 2002) 三脇康生・岡田敬司・佐藤学(『学校教育を変える制度論』万葉舎 2003), 鷺田清一(『〈弱さ〉の力』講談社 2001)などで触れられている。
 - ¹⁹ 「べてるの家」の実践については拙論「当事者の自己実現と「教育の公共圏」についての研究——浦河町「べてるの家」の教育実践を事例として」(北海道大学大学院教育学研究科紀要 87 号 2002 年)参照のこと。
 - ²⁰ クライマン『病の語り: 慢性の病をめぐる臨床人類学』江口・五木・上野共訳, 誠信書房, 1996 年(原著 1988 年)参照。
 - ²¹ 一方で岡田は, ナラティブアプローチにはセラピストの自己変容の視点が欠けている点を指摘している(岡田 2003)。
 - ²² 「べてるの家」の実践については拙論「当事者の自己実現と「教育の公共圏」についての研究——浦河町「べてるの家」の教育実践を事例として」(北海道大学大学院教育学研究科紀要 87 号 2002 年), 「支援専門職者の学びと被支援者の学びの関連——浦河べてるの家における当事者支援の学びと支援」(北海道大学大学院教育学研究科紀要 91 号 2003 年)「地域における障害者自立支援運動と教育関係者のネットワークの可能性——浦

河町「べてるの家」の教育実践を事例として」(北海道大学大学院教育学研究科紀要 92 号 2004 年), など参照。

²³ 浦河べてるの家『「非」援助論』医学書院, 2002 年参照。

²⁴ 二人の会話は, 私を含め数人の人間と共同作業(食事の準備)をしながら行われたもので, 内容のシリアスな場面とは裏腹に大変朗らかに楽しい雰囲気で行われたことも書き添えておこう。このように「べてるの家」ではシリアスなことも笑いとして転倒する安らぎの場が, 実感や手応えのある雰囲気として, 存在している。

²⁵ 「当事者の自己実現と「教育の公共圏」についての研究——浦河町「べてるの家」の教育実践を事例として」(北海道大学大学院教育学研究科紀要 87 号 2002 年) 参照。

²⁶ もちろん, このような考えに対する反論として, 三脇康生・岡田敬司・佐藤学編『学校教育を変える制度論』(万葉舎 2003 年)における佐藤学や『自律の復権——教育的かかわりと自律を育む共同体』(ミネルヴァ書房, 2004 年)がある。たとえば岡田は, 「べてるの家」における参加の論理から発生する学習実践をふまえ, 学校を「学びの共同体」として再構成しようと試みている。

[参考文献]

上掛利博「障害者共同作業所づくり運動と福祉政策」『立命館経済学』35 巻 4 号, 1986 年。

岡 茂「中途障害者の障害受容における自己概念の変化・共同作業所の学習活動から」『京都教育大学紀要 A 人文・社会』通号 89, 1996 年。

岡・島崎・望月 共著「中途障害者の障害受容における価値の転換——『自己』への気づきに視点を当てた共同作業所の取り組みから」『総合リハビリテーション』24 巻 12 号, 1996 年。

岡田敬司『自我の教育学のために』風間書房 1987 年。『かかわりの教育学』ミネルヴァ書房 1993 年。『コミュニケーションと人間形成——かかわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書房, 1998 年。『教育愛について——かかわりの教育学Ⅲ』ミネルヴァ書房 2002 年。『自律の復権——教育的かかわりと自律を育む共同体』ミネルヴァ書房 2002 年。

岡田敬司・佐藤学・三脇康生編『学校教育を変える制度論』万葉舎 2003 年。

加藤有孝「人権保障と公民館実践——精神障害者の共同作業所との連携や識字教育」『月刊社会教育』46 巻 2 号, 通号 556 号, 2002 年 2 月。

加藤浩・有元典文編『認識道具のデザイン』金子書房 2001 年。

加藤由利子「精神障害者小規模作業所における利用者の生活と意見」『日本赤十字看護大学紀要』No.16, 2002 年。

小林繁編『学びのオールタナティブ』れんが書房新書 1996 年。

田中孝彦『子どもの人間形成と教師』新日本出版 1998 年。

田中英樹「地域精神保健領域におけるエンパワーメント・アプローチ——コミュニティソーシャルワーカーの立場から」『精神障害とリハビリテーション』1 巻 2 号通号 2, 1997 年。「精神障害者のエンパワーメントに関する実証研究——精神障害者の聞き取り調査を通して」『研究論文集』4 巻 2 号, 2000 年 3 月。

藤井克徳「青年・成人期障害者の豊かな発達を目指して——みんなで築き上げる共同作業所づくり」『月刊社会教育』32 巻 9 号, 1988 年。「精神障害者共同作業所の現状」『作業療法ジャーナル』23 巻 1 号, 1989 年。

山崎登志子・久米和興「精神障害者小規模作業所への通所目的と自立援助について」『日本看護研究学会雑誌』23 巻 4 号, 2000 年 9 月。

山岡由美「精神障害をもつ人々の一般就労をすすめるための考察——共同作業所における就労援助を通じて」『職業リハビリテーション』通号 11 号, 1998 年。

横山宏編『成人の学習としての自分史』国土社 1987 年。