

博物館におけるインクルーシブ教育 -特別支援学校との連携の観点から-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 全国大学博物館学講座協議会 公開日: 2019-09-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 駒見, 和夫 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10291/20451

博物館におけるインクルーシブ教育 －特別支援学校との連携の観点から－

駒見 和夫

はじめに

障害のある子どもたちの教育について、現在、わが国の主要なキーワードの一つがインクルーシブ (inclusive:包摂する) 教育の思考である。この嚆矢は 1970 年代のヨーロッパで芽生えたソーシャル・インクルージョン (social inclusion: 社会的包摂) の概念で、1990 年代後半から仏英を中心に EU の社会政策プログラムとして取り組みが推進された。これはソーシャル・エクスクルージョン (social exclusion: 社会的疎外) を否定する主張と定義づけられ、社会生活から疎外・排除された人たちを社会の成員として受容し、コミュニティを構築していこうとする理念といえる。包摂する人びとは、人権問題を抱えて社会参加を拒まれている人や、失業や貧困により社会から孤立している人など、等しく生きる権利を有する人間としての目線で広範に捉えるものである。ソーシャル・インクルージョンは EU 統合の政策理念として展開されるようになり、その取り組みは単一の施策で存在するのではなく、権利へのアクセスの保障や最低所得保障など、多様な施策を包含して実践されてきている (伊奈川 2007)。

わが国では、2000 (平成 12) 年に提出された「社会的な援護を要する人々に対する社会福祉のあり方に関する検討会」の報告書¹⁾ にソーシャル・インクルージョンへの言及があり、これを契機に社会政策の原理として検討されるようになってきた。報告書ではソーシャル・インクルージョンを、「今日的な“つながり”の再構築を図り、全ての人々を孤独や孤立、排除や摩擦から援護し、健康で文化的な生活の実現につなげるよう、社会の構成員として包み支え合う」と説明し、排除の否定と人びとのつながりが重視されている。つまりソーシャル・インクルージョンは社会の多岐にわたる統合的な福祉概念であり、具体的な方策の推進にあたっては対象とするインクルードを明確にし、それに則した対策が肝要となる。

本稿は、博物館と特別支援学校が連携し、障害のある多様な子どもたちにも博物館をひらくための視座を明らかにすることが目的である。まず、博物館におけるインクルーシブ教育の理念と位置づけを明らかにして、研究の動向を整理する。つぎに、インクルーシブ教育の実践的なプログラムの構築に向けて、各種の特別支援学校の教員が学校教育のなかで博物館をどのように認識し、どのようなニーズをもつのかを捉えるために実施したアンケートについて、結果の一部を示して分析検討をおこなう。そのうえで特別支援学校と連携し、障害のある児童生徒を迎え入れて学びを保障する博物館の取り組みについて展望を示したい。

1. 障害のある子どもたちの教育とインクルーシブ

インクルーシブ教育という言葉は、障害のある児童生徒の教育の基本的あり方にかかわって使われ

る場合が多い。考え方の発端はソーシャル・インクルージョンとは異なるとの指摘もあるが（嶺井 2016 p.155）、ソーシャル・インクルージョンの概念や動向とかかわりながら展開されてきた。インクルーシブの考えは 1994（平成 6）年のサラマンカ声明²⁾を契機に教育上の国際的課題となり、声明では、教育の基本政策を特別ニーズ教育に転換することや、インクルーシブな教育アプローチの推進が提起された。宣言に則って採択された「行動枠組み」では、インクルージョンは排除との闘いであり、人間の尊厳にかかわる人権の問題である点を明確にしている。この延長で 2001（平成 13）年には国連で「障害者の権利に関する条約」の議論がスタートし、2006（平成 18）年に採択、2 年後に発効となった³⁾。条約では 24 条に教育の項目を設け、

締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習 (inclusive education system at all levels and life long learning) を確保する。—24 条 1—

とあり、インクルーシブ教育に焦点があてられている。国連での採択以降、障害者教育に関する政策上の課題としてわが国でも議論されるようになった。

このインクルーシブ教育は概念が多義的で、定義を確定づけるのは難しい。国際的な理解として知られるのはユネスコによるもので、2005（平成 17）年に「Guidelines for Inclusion (インクルージョンのための指針)」⁴⁾を、2009（平成 21）年に「Policy Guidelines on Inclusion in Education (教育におけるインクルージョンのための政策指針)」⁵⁾を提示している。二つの指針からは、教育のインクルージョンは子どもから成人も含めたすべての学習者の多様性に着目して対応するプロセスであり、あらゆる人において学習、文化、地域社会への参加の促進と、学校だけでなく他の教育施設も含めた学習機会からの排除をなくすことが目的と捉えられる。大切なのは、インクルーシブ教育は障害のある人への限定的な対応ではなく、すべての学習者を見据えた教育概念としていることである。

一方、「障害者の権利に関する条約」の教育の条項では、インクルーシブ教育の目的をつぎのように示している。

- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

すなわち人間の多様性を尊重する観点に立って、障害者における平等な教育の機会やシステムの保障をインクルーシブ教育としているのである。

これにもとづき、日本では、中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会が、2012（平成 24）年に『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』⁶⁾を報告している。そこでは条約の 24 条をもとに、インクルーシブ教育システムを「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と定義している。つまり、障害者への限定的な理念とする感が強く、ユネ

スコ指針の考え方との乖離がある。インクルーシブ教育は障害のある子とない子という二文法ではなくすべての学習者を対象とするもので、共に学び共に育つというだけで理解してはならないとする見解があり（荒川 2013 pp.10-13）、この課題に関する国際的な推移からみて共感できる。

以上のように、国際的な取り組みの推移から捉えると、インクルーシブ教育は障害児教育に関する課題と捉えた議論が出発点の一つとなっている。その一方で、ソーシャル・インクルージョンの施策と結びつきながら、あらゆる立場や環境や状況にある人を排除することなく包み込む概念へと展開してきた。インクルーシブ教育の理論や意義にかかわる言説は、それを評価する人びとの教育的な立場の相違などにより複雑に構築され変化しているという（Alan 2006）。換言するならば、ソーシャル・インクルージョンの創出と展開を見据えたプロセスの一つがインクルーシブ教育であり、両者は目的と手段の関係にある。ゆえにインクルーシブ教育は生涯学習を包括し、多様なすべての人を学習者と位置づけられるのである。そのうえで多様性に対応する適切な方法で教育システムや学習環境などを整備し、教育への参加の保障を実現していく。こうした取り組みの全体をインクルーシブ教育と認識すべきである。

2. 博物館とインクルージョン

インクルージョンの思考を博物館に取り込む動きは 20 世紀末の EU で始まった。ソーシャル・インクルージョンを社会政策プログラムに組み立てる過程での展開である。積極的に推進したのはイギリスで、この理念を社会政策の中軸に据えたブレア労働党政権が 1997 年に誕生し、教育対応ではインクルージョンの推進とインクルーシブ教育の奨励を指針とする政策文書「Excellence for all children（すべての子どもに卓越さを）」⁷⁾を発表した。“社会的排除”⁸⁾をされた人たちへの教育の強化こそがインクルージョンだとする政府見解を示したものである。これを受けて文化・メディア・スポーツ省は『Centres for Social Change : Museums, Galleries and Archives for All（社会変化のためのセンター：すべての人のための博物館、美術館、資料館）』（DCMS 2000）を刊行し、博物館や美術館におけるソーシャル・インクルージョン・ポリシーの必要性と目標、方法などを、事例研究とともに報告している。

イギリスのソーシャル・インクルージョンが博物館の活動でもいち早く求められたのは、1990 年代後半に実践された博物館の教育的価値の再認識と、新たな方法やプログラムの構築活動が背景にあったとみられる。デヴィッド・アンダーソン(David Anderson)のレポートをもとに文化・メディア・スポーツ省が 1999 年に刊行した『A Common Wealth : Museums in the Learning Age（共通の富：学習時代の博物館）』（DCMS 1999）は、教育をあらゆる活動の存在意義とすることが博物館のあり方の理念と捉え、教育活動の価値と意義を詳しく説くものであった。博物館の位置づけと使命について、教育の中軸を担う独自の機関として政策上あらためて明確にされたことにより、ソーシャル・インクルージョンは博物館でも重要な課題になったのである⁹⁾。

近年では、2015（平成 27）年ユネスコ総会採択の「Recommendation on the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society（ミュージアムとコレクションの保存活用、その多様性と社会における役割に関する勧告）」¹⁰⁾においても、博物館の目的に人類の自然的・文化的な多様性の表象を加え、恵まれない立場のグループも包摂して

(including disadvantaged groups) すべてに開かれ、あらゆる人びとの身体的・文化的アクセスの保障を求めるなど、緩やかではあるがインクルーシブの考え方が示されている。

一方、日本の博物館研究でインクルージョンやその概念にもとづくものは未だ少ない。伏線といえるのは、イギリスの事例から博物館での多文化教育を検討した岩本陽児の論考である(岩本 1995)。博物館利用率の低いエスニック・マイノリティに対して、展示作りなどの博物館活動にも取り込むロンドン博物館などの実践を紹介し、異文化の尊重と相互理解にもとづく多文化社会への貢献に向けて、教育機関である博物館は役割を果たすべきことを主張した。人種差別や排外主義、加えて貧困化による軋轢の助長という社会問題に対し、多様性を基盤にした考え方で彼らと連携して市民社会に奉仕するあり方を示唆するもので、博物館でのソーシャル・インクルージョンにつながる認識である。

インクルージョンを直接的なテーマに掲げた最初は島村ウィルコックス有香の論説で、イギリスで始まった博物館のソーシャル・インクルージョン活動の定義を検討し実践を紹介した(島村 2003)。島村は博物館でのそれをすべての相違を理解して包括することと捉え、社会道徳の改善やコミュニティの一員である自覚の向上への役割が期待できるとする。そして、博物館の社会的価値を高める目的で日本博物館協会が掲げた「対話と連携」の実質化の点からも、ソーシャル・インクルージョンの理解と理念の確立が必要であることを述べている。さらに、イギリスの博物館でのボランティアと雇用におけるインクルージョン活動にも言及し(島村 2006)、元薬物依存者、失業者、障害者などに向けた実践の分析から、多様化尊重社会の博物館は、市民社会と教育のために使う豊富な材料と議論のためのフォーラムであることが求められ、疎外されやすい人たちと共に働く活動もインクルージョンに役立つとする。そして博物館の使命と役割にこれを位置づけることで、職員とボランティアにオープンで支持的な文化的態度が生まれ、社会的疎外から意欲や自信をなくす人たちに安心感をもたらすと説く。また、博物館の豊富な文化的コレクションは彼らの興味を刺激するのに役立ち、同時に彼らの特別な文化の知識をコレクションの解釈に活かせることに、博物館でのインクルージョンの価値が見出せるのだという。

同様に、田尻美和子はロンドンでの博物館ソーシャル・インクルージョンの活動を紹介し(田尻 2014・2015)、日本での援用と実践のあり方を検討している(田尻 2016)。一連の論著で田尻は、博物館のコミュニティ連携部門が地域内のコミュニティ・団体・機関と連携し、多様な層の人びとを博物館の活動に包摂していくことで、博物館は社会全体を良くする役目を担うことができると分析した。そして、自身を取り組んだ野田市郷土博物館でのキャリアデザイン事業の検証から、地域のコミュニティとの連携という視点を明確にし、市民が主体的に交流できる博物館コレクションを活用した活動によって、ソーシャル・インクルージョンの概念に近づき得ると展望している。同じく、野田市郷土博物館の実践とイギリスの例を比較した金山喜昭は、リベラリズムの理想を実現する社会を目指す「社会的共通資本」とソーシャル・インクルージョンは概念が重なると捉え、インクルーシブな博物館の要件は、多様な個人やコミュニティの受け入れ、居心地の良い空間づくり、対等な人間関係による協働、コレクションの活用、の姿勢にあると指摘している(金山 2017 pp. 196-205)。ほかに、障害のある人への美術館の対応をソーシャル・インクルージョン活動の一環と捉え、欧米と日本の動向を整理して実践を試みた取り組みがある(中村・馬場 2014)。

さらにソーシャル・インクルージョンに関連して、博物館でのインクルーシブデザインをテーマにした研究が進められている。インクルーシブデザインは 1990 年代中頃にイギリスで提唱された実践

思考で、当初は高齢者のデザイン排除に対応する運動として始まり、今日では障害のある人たちの包摂を中心に、多様な人びとの社会的排除の解決を目指す方向にある。平井康之と三島美佐子は、インクルーシブデザインの観点から展示の見直しを目的に実践したワークショップの成果と分析を報告している（平井・三島 2010）。多様なユーザーとのコミュニケーションとディスカッションをとおして、インクルーシブな博物館モデルを提案する取り組みである。また、平井は、インクルーシブデザインは社会的排除を解決するソーシャル・インクルージョンからスタートするもので、ユーザー観察やユーザーとの共同デザインによる気づきからの発想と、多様なユーザーを相手にすること、制約条件を設けない発想、アイデアの可視化という点を特徴にあげている（平井 2014）。同様に、岡崎智美と梅田亜由美はインクルーシブデザインの手法を取り入れた横浜美術館でのワークショップの実践から、さまざまな特性をもつ人たちの声や気づきを出発点に、新しい鑑賞プログラムの考案や、美術館と市民の新しい関係づくりが提案できることを説いている（岡崎・梅田 2014）。こうした動きと前後するが、インクルーシブデザインの思考を取り込んだ『みんなの美術館デザインノート』（武居 2012）を、横浜市民ギャラリーあざみ野を活動拠点とする“みんなの美術館プロジェクト”が作成している。障害や年齢、文化などの異なる多様な来館者の視点からの思いと共通する課題、そこから生まれたアイデアをまとめたもので、「誰もが心地良く利用できるミュージアム」の具体的な指針を検討・提起されたものである。

そして近年では、インクルーシブ教育を博物館の活動視点に据えた言説が提示されつつある。大高幸は博物館教育へのアクセスを保障する文脈でインクルーシブ教育を捉え、博物館での実現に向けた要として、博物館教育にアクセスが困難な社会集団と格差の把握、博物館教育にアクセスが困難な人びとの必要に応じた合理的配慮の提供、博物館教育へのアクセス権を保障する理念と実践の周知、の3点をあげている（大高 2016）。だれでもアクセスが可能な博物館教育の充実は、博物館の社会的使命そのものとする認識に立った主張である。これとは観点が異なるが、沼崎麻子は博物館の展示解説での協働を通じて、成人 ASD 当事者と非当事者がソーシャルスキルやビジネススキルを学ぶプログラムの実践を試みている（沼崎 2017）。障害のある人とない人の学び合いを一つのインクルーシブ教育と捉え、博物館での実現の可能性を検討した取り組みである。

一方、村田麻里子と吉荒夕記はイギリスのミュージアムでの多文化共生の取り組みについて、エスニック・マイノリティ、障害者、LGBTQ への対応を中心に検証し、これとの比較から日本の博物館での多文化共生に向けた活動の状況と特性を示している（村田・吉荒 2018）。このなかで、共生の対象となるマイノリティをこれまでのソーシャル・インクルージョンは客体で捉えていたのに対し、マイノリティを主体と捉え直す意識転換の方向にあることが説かれている。

現在に至るこれらの動向を概観すると、日本の博物館でのインクルージョンに関する研究は、イギリスの博物館界で起こったソーシャル・インクルージョン活動を検証して、その概念を導入した博物館活動の推進を軸にしながら展開されてきた。一方で、人びとへの開放に主眼を置いた従来の取り組みをソーシャル・インクルージョンの考え方で捉え直し、新たな視座による実践検討も進められている。そして、ソーシャル・インクルージョンについては、貧困や心身の障害、さまざまな差別などにより博物館の活動から疎外・排除されてきた人びとに対し、各人のニーズに応じた支援によって利用や参加の保障を実現していくとするのが大方の理解である。その認識のもとで多様なニーズの各論として、障害のある人たちへの対応を中心に検討が展開されてきている。近年では、ソーシャル・イン

クルージョン政策を先導したイギリスでは批判的な反省が多く、前向きな政策的議論は劣勢な状況にある。しかし、多様性と多文化を尊重し共生を目指す理念は、社会の進むべき道しるべとして、そして博物館の運営や活動の指針として誤ったものではない。

3. 博物館とインクルーシブ教育

インクルーシブ教育は、日本の場合、障害のある児童生徒に対する学校教育の課題と捉えた議論が多い。冒頭に掲げたように、文教政策における障害児教育改革の命題とされていることにもよる。けれども、すべての人を学習者に見据えて、あらゆる学習機会からの排除を取り除くことを目的としたシステムとする認識が、インクルーシブ教育の本質と捉えるべきである。博物館も人びとの学習機会に確たる位置づけをもつのは言うまでもない。

前掲したイギリス DCMS の『A Common Wealth : Museums in the Learning Age』では、博物館は無限の表現力と権威を備えた普遍的な教育機関であり、教育があらゆる業務・活動の中核をなすことを強く打ち出している。とりわけ生涯学習社会の博物館は、すべての人びとに学びを提供して生きる権利を保障する公教育機関の役割を、コミュニティーにおいて強く果たすべき存在と考える¹¹⁾。博物館が一部の人を排除あるいは遠ざけることは当人の生きる権利を奪い、また、博物館に親しみをもたず馴染めない人たちの放置は各人の生きる術を細く絞ってしまう。コミュニティーとともに活動する博物館でエクスクルージョンがあってはならない。だからこそ、ソーシャル・インクルージョンの理念を博物館に取り込んだ活動の組み立てが求められる。繰り返すが、博物館は教育の役割を果たすことを本質とする。ゆえに、博物館でのインクルーシブ教育は、ソーシャル・インクルージョンの実現に立ち向かう博物館を構築していくうえで、基軸をなす命題なのである。

ところで、博物館から遠ざけられていた、あるいは遠ざかっていた人たちに対して、日本の博物館界ではこれまでも迎え入れる理念の形成と実践が進められてきた。触察展示や博物館バリアフリー、ユニバーサル・ミュージアムの取り組みである。触察展示は、視覚型の展示から除外されていた視覚障害の人たちに博物館をひらくことを主目的に、1960年代後半から自然史系博物館を中心に始まり、1981(昭和56)年の国際障害者年を契機に各種の博物館での実践が進捗した。これとかかわって、建築設計のバリアフリーの発想が社会生活の各分野に導入され、1990年代には博物館でも対応を取り進むようになった。施設の利用に際して障害のある人も支障なく利用できる環境に近づけようとするもので、博物館ではハートビル法¹²⁾などにもとづくハード面の整備とともに、五感にアプローチする展示や関連プログラムなどのソフト面での対応も進んだ。つまり、触察展示と博物館バリアフリーはいずれも博物館の施設や展示の利用が困難な、身体に障害のある人たちを迎え入れる対応であった。このうち博物館バリアフリーは、高齢化社会の急速な進行にともない、障害の有比率が多くなる高齢者への対応の様相を強くしてきた。また、この時期にはアメリカの Children's Museum で進展していたハンズ・オン展示が紹介され(染川・吹田 1996)、自ら発見する機会の提供を本来は意図したこの展示形態が、博物館におけるバリアフリーな展示方法としても位置づけられて導入が進んでいった。

ユニバーサル・ミュージアムも、博物館バリアフリーの延長で1990年代後半に提起された理念である。すべての人が利用できるという観点で施設と生活環境を整備し、障害のある人にも不自由のない空間を創出するユニバーサルデザインの考え方がもとなっており、これを社会生活の各分野やシステムに導入するユニバーサルサービスの思考のもとで、博物館でもそのあり方が模索された。バリ

アフリーは障害のある人を見据えた考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインは身体機能の低い人たちに概念を広げたものといえる。ユニバーサル・ミュージアムの発信源となった神奈川県立生命の星・地球博物館では、心の開放と共有の構築を上位目的に置き、「開かれた博物館」を具現化するために、それまで不十分であった視覚障害の人たちへの対応を主眼とした展示デザインやプログラム、システムなどの構築を重点的にめざす方針が掲げられた（濱田 1999、田口ほか 1999）。たしかに博物館では視覚障害の人たちの利用は著しく制約を受け、その解決は博物館の社会的価値の問い直しにもつながる象徴的な課題といえる。しかしながら、ユニバーサルサービスの本質は身体機能の低い人たちを包括するためにあらゆる人の立場に立ち、公平な情報と奉仕の提供を具体化して実施することである。先導した神奈川県立生命の星・地球博物館での取り組みが視覚障害への対応に傾倒したこともあり、ユニバーサルに包括される内容が、障害のある人たちへの個別的な対応とみる認識となっていく。そのためユニバーサル・ミュージアムの概念は、博物館バリアフリーと同義的な捉え方で今日に至っている。

疎外されていた人びとを博物館に迎え入れるために提起されてきた従前の考え方について、関係を整理してインクルーシブな博物館の概念を示したのが図1である。現代の博物館はすべての人びとに学びを提供して、生きる権利を保障する役割を担っている。これを遂行するにはソーシャル・インクルージョンを創出する理念のもとで、社会的・文化的に除外されている人たちを包摂するインクルーシブな教育の実現が求められるのである。その過程において博物館の施設や各種の活動とプログラムへのアクセスを保障する方法論が必要となる。ハードの部分についてはバリアフリーやユニバーサルデザイン、さらにインクルーシブデザインの見地で検討し、そのうえでソフト面や各種のサービスを整えてインクルーシブな博物館のシステムを構築していくのである。目的を見据えた認識とプロセスを明らかにして、それぞれの博物館に適した取り組みを展開すべきと考える。

4. 特別支援学校教員へのアンケート調査

インクルーシブ教育は多様な対象を包摂する。そのため博物館が実際の活動として取り組むには、インクルードする人たちそれぞれのニーズに則した検討が求められる。その個々に対する検討・実践のプロセスが博物館のインクルーシブ教育を形作ることとなる。障害のある子どもたちに博物館学習を保障する活動もその一つで、筆者はこれまで聴覚特別支援（聾）学校と知的障害特別支援学校への博物館出前講座を中心に、博学連携の観点からその意義と学習プログラムのあり方を検討してきた（駒見 2015・2016 a・b）。この実践をとおして、障害のある児童生徒に博物館の学びを提供するうえで、出前講座を起点にした活動の構築が有益であることが捉えられた。その一方で、特別支援教育や障害のある子どもたちのニーズに適った対応やプログラムでなければ一過性のイベントにとどまり、さらには利用の意欲を喪失させ、インクルードにはなり難いことが認識された。そこで、実践的なプログラムの構築に向けた検討基盤を明確にすることを目的に、各種の特別支援学校の教員が学校教育で博

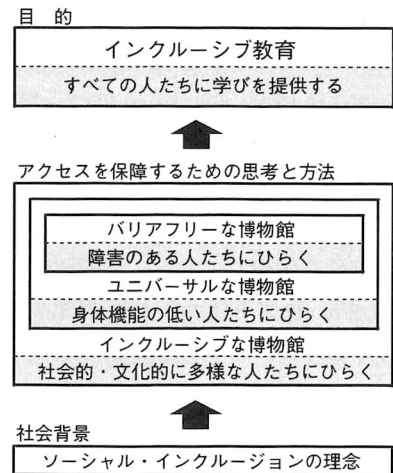


図1 博物館におけるインクルーシブ教育の位置づけと概念

博物館をどのように捉え、何を求めているのかを把握するアンケート調査を実施した。

アンケートは、千葉県市川市および東京都葛飾区・江戸川区内所在の特別支援学校の教員を対象として、10校¹³⁾ 408人から回答を得た。学校種別と回答教員の内訳は、知的特別支援が7校249人（小学部52人、中学部76人、高等部121人）、視覚特別支援が1校14人（小学部10人、中学部4人）、聴覚特別支援が2校123人（幼稚部19人、小学部26人、中学部19人、高等部・専攻科59人）、肢体不自由特別支援が1校22人（高等部で知的の重複障害）である。なお、1校は肢体不自由と知的の両部門を併設しており、学校種では延べ11校となる。回答教員の校種別割合は、知的61.0%、聴覚30.2%、肢体不自由5.4%、視覚3.4%となり、教育階梯別では、高等部・専攻科49.5%、中学部24.3%、小学部21.6%、幼稚部4.6%である。アンケートは2017（平成29）年の5・6月に各学校へ依頼し、7月中に回収した。

回答は選択と記述の複合方式である。質問のテーマとなる博物館については、ミュージアム・美術館・工芸館・民芸館・文学館・記念館・科学館等の名称の施設を含むものと規定し、認識の統一を図った。アンケートの回収後、結果をもとに一部の教員への聞き取り調査を実施した。

以下の質問A～Eはアンケートの一部で、回答集計のグラフは校種別と全体の数値を示してある。

質問A) 博物館を利用した学習を目的に、昨年度、児童生徒を引率して博物館に行くことがありましたか（図2）。

全体では、利用のある回答は1回16.4%、3回以上7.8%、2回4.9%の順となり、利用のない教員は69.1%を占めていた。学校種別で利用率がもっとも高いのは肢体不自由で、つぎは視覚特別支援であるが複数回の利用はない。知的特別支援と聴覚特別支援は近似の様相で、聴覚は複数回の利用割合が高くなっている。

教育階梯でみると、知的特別支援の場合、利用した教員は小学部25.0%、中学部13.2%、高等部39.7%である。高等部の割合が高いのは、社会生活の実地学習に関連して設定する機会が得やすいからとみられる。博物館の利用目的については、教科学習、社会見学、遠足・修学旅行、その他、の選択肢を設けた。小・中・高等部のいずれも社会見学と遠足・修学旅行での引率が多く、全体で62.7%となる。教科学習の実施は小学部では生活単元学習、中学部ではそれに総合的な学習の時間が加わり、高等部では社会科などもあった。利用館名を記してもらったところ、小学部では国立科学博物館・千

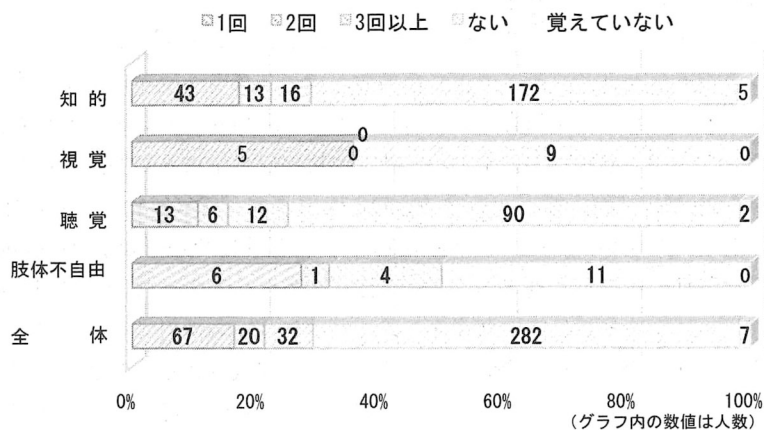


図2 質問A) 昨年度の博物館利用回数

千葉県立現代産業科学館・東武博物館などの科学系博物館がほとんどで、歴史系の利用はわずかで江戸東京博物館といった体験型の館を利用している。中学部では科学系と歴史系の割合が同程度で、市立市川歴史博物館や市立市川考古博物館など展示中心の地域博物館への引率もみられる。高等部では自然史系も加わってかなり多様な館種が利用されている。全体的には鉄道を含む科学系の博物館が多く、美術館は小・中学部では皆無で、高等部でも東京都美術館と東京現代美術館が1名ずつしかおらず、きわめて少ない。

視覚特別支援の回答者は14人と少ないが、小学部の利用教員が20%に対し、中学部は75%と高い。小学部では教科学習で葛飾区郷土と天文の博物館、社会見学でガスの科学館を利用している。中学部は社会見学と遠足・修学旅行での利用で、もの知りしょうゆ館や平泉文化遺産センターなどのガイドンス施設である。小・中学部とも美術館の利用はない。

聴覚特別支援では幼稚部21.1%、小学部46.2%、中学部15.8%、高等部20.3%で、小学部が飛びぬけて高く他の支援学校と異なる。幼稚部は遠足で国立科学博物館の利用である。小学部は、歴史系地域博物館を中心に科学系博物館や美術館など多種にわたり、教科学習での位置づけが社会見学と遠足・修学旅行よりも多い。普通学校での博物館利用状況と近い感がある。中学部は地域学習や総合的な学習の時間による歴史系地域博物館の利用で、高等部・専攻科は教科学習と社会見学での利用で、歴史系・科学系・美術館など多岐にわたる。

肢体不自由特別支援は高等部だけの回答で、利用教員は50%となる。3回以上の引率が18.2%あり、他種の支援学校と比べて複数回数の利用率が高い。いずれも遠足・修学旅行で利用しており、科学系がもっとも多いが歴史系や美術館もあり、科学技術館や日本科学未来館、江戸東京博物館などの大規模施設が中心である。

各学校での博物館利用は上記の状況であるが、それにしても7割近くが利用していないという数値は大きい。2006(平成18)年の調査になるが、千葉県市川市内の小中学校教員131人に地域学習での博物館利用の有無を尋ねたところ、55.7%が利用していた(駒見・伊藤ほか 2007 p.11)。今回の調査で小学部の教員の結果だけを抽出すると、利用者は88人中27人の30.7%でしかない。これと比較しても特別支援学校での利用率の低いことが明らかである。利用動機が主として社会見学と遠足・修学旅行であることからすると、引率教員は担当教科の如何にかかわらない。つまり、社会を知るための実地見学先としても、博物館は対象とされにくい施設となっていることがわかる。

アンケートでは博物館を利用していない教員に理由を書いてもらった。校種別で未利用率がもっとも高い聴覚特別支援では、児童生徒の障害とかかわる理由はなかった。全階梯で多く記されていたのは、学校の年間行事に入っていなかったとの理由である。博物館利用は教科学習の扱いではなく、社会見学や遠足などの学校行事と捉える教員が一般的とみられる。アンケートの対象は博物館利用を学習と結びつけにくい教科の教員も含まれているから、当然の結果ともいえよう。さらに、限られた校外行事の枠内で、博物館見学は生徒の関心があまり高くないため選択されにくいようである。中・高等部では教科学習での利用も念頭に置かれているが、教科単元として位置づけにくいとか、博物館を利用した授業づくりが難しいとする理由が多くあった。これは他種の支援学校でも高い割合を占めているが、とくに聴覚特別支援で顕著にみられた。

未利用率がとくに高い知的特別支援では、見るだけの展示は子どもたちの実態からすると内容が難しいからとの理由が全階梯で多くあった。体験型の展示の存在や実態を知らない教員は少なくないよ

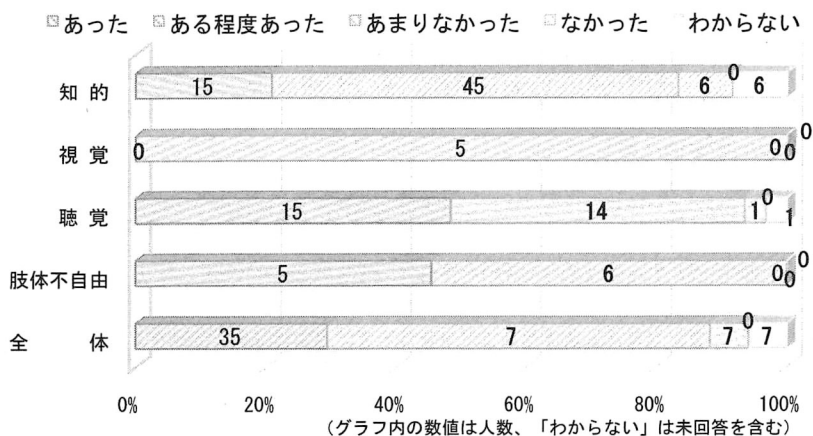


図3 質問B) 児童生徒への学習効果

うである。年間の指導計画に校外学習を設定するのは、カリキュラムの実情から難しいとする意見も各階梯でみられた。また、博物館への児童の関心度が低く、見学で生じる態勢や安全面のリスクに見合わないとの理由が小学部にあった。とくに混雑が予想される場所は避けたいようである。

ほかに、予測していたことではあるが、視覚特別支援では全盲や弱視の児童には適切な学習教材として活用が難しいという意見があり、肢体不自由特別支援では休憩スペースと利用可能なトイレの確保への不安や、事前準備の時間確保が難しいことを理由にした回答が目立った。

質問B) 博物館の利用は児童生徒への学習効果があったと思いますかー「博物館利用がある」とした回答者への設問ー(図3)。

全体では、学習効果が「ある程度あった」58.8%、「あった」29.4%、「あまりなかった」5.9%の順となり、「なかった」は皆無であった。学習効果をみとめる肯定的な回答は9割近くにのぼるわけで、利用したならば大方の教員は一定の効果が得られたとの評価になることがわかる。校種別でみると肢体不自由と聴覚特別支援の学習満足度は高く、視覚特別支援も比較的高いものの「あった」と言いきる回答はなかった。一方、知的特別支援は「あまりなかった」と「わからない」とで16.7%になり、学習効果を測り難く捉えている教員が多い。

階梯ごとでは、知的特別支援は小・中学部の差はほとんどないが、「あまりなかった」と「わからない」は75%が高等部で、学年が上がると学習効果への疑問が高くなっている。視覚特別支援は小・中学部とも近似の様相である。聴覚特別支援の満足度は全体的に高く、「あった」の53.3%は小学部で、中学部と高等部は同程度となっており、幼稚部は「ある程度あった」が「あった」よりも多く満足度はやや低い。

全般的にみると、博物館を利用した際の学習効果を大多数の教員はみとめている。聞き取り調査によると、博物館と密に事前打ち合わせをしているケースが多く、学校側であらかじめ博物館学習の内容が把握できているためとみられる。博物館側でも、学校のニーズに適うように対応していることも大きな要因と推測できる。ただし、知的特別支援学校では学習効果に対する疑問や否定が他と比べて多く、高等部にその傾向が強い。また、視覚特別支援では否定的な見解はないが、学習効果に物足り

なさを感じているようである。

質問C) 博物館の利用は児童生徒にとって満足のできるものだったと思いますかー「博物館利用がある」とした回答者への設問ー(図4)。

Cの児童生徒にとっての満足度と、つぎのDに示す教員の満足度は、差があまりなかった。いずれも教員による回答であるため、Cにも教員の認識が強く反映したのかもしれない。

まずCの児童生徒にとっての満足度は、全体が「満足」31.9%、「やや満足」53.8%で、肯定的な教員は85.7%となる。Bの学習効果の肯定の割合と同程度であるが、学習効果が「あった」よりも「満足」の割合が若干高い。理由の記述に「子どもたちが楽しんで活動している様子がみられたから」といった内容が多くあり、学習効果にも増して児童生徒が楽しめたことへの評価の表れとみられる。

校種別で満足度が低いのは知的特別支援で、強い否定の「不満足」が複数あり、否定と疑問を合わせると14.3%になる。否定・疑問の回答は体験型やさわれる展示が少ない館の利用の場合が多く、これは全階梯に共通し、「障害の重い生徒が体験できる展示やプログラムがほとんどない」との意見もあった。また、知的特別支援では同一学年でも児童生徒の能力差や関心の違いが幅ひろく、集団行動で見学やプログラムに参加する形態では個々の関心や理解度に応じたものにならないという。けれども個別行動が難しい者もいるため集団行動にせざるを得ず、満足度が低くなってしまふ。中・高等部にこの傾向が強い。ほかに、小学部では「初めての場所の不安感から見学できない児童がいた」や、中学部でも「普通校の小学校と見学が重なり、かなり活発な子どもがいて不安定になる生徒がいた」との理由記述があった。学校側が事前学習に取り組み教員の態勢を整えて万全の見学を実施しても、博物館側の受け入れ環境への配慮・工夫が十分でなければ不満足な評価となってしまふ。

一方、知的特別支援での「満足」「やや満足」とする理由で圧倒的に多いのは、各階梯とも体験型の展示やプログラムへの評価で、「自閉症の児童が満足感を表現していた」との記述もあった。また、さわる展示や聴く展示があり能動的になれたからといった理由も少なくなかった。体験と知覚にうったえる展示の有無は、満足度の評価を分ける大きな要素である。ほかに、学芸員のわかりやすい解説

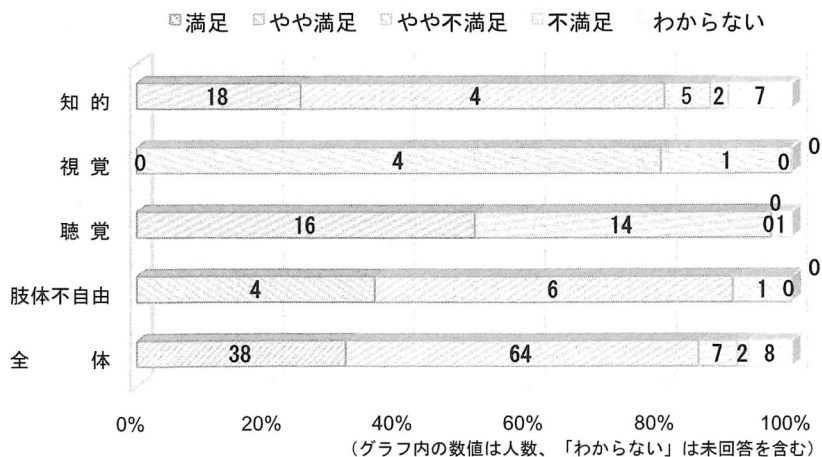


図4 質問C) 児童生徒にとっての満足度

を理由とするのが中・高等部で複数みられた。

肢体不自由と聴覚特別支援については満足度が比較的高い。肯定的な評価の理由は、ここでも体験型やさわる展示の利用に関する記述が多い。また、肢体不自由ではバリアフリーが整っていたからとする意見があった。とりわけ身体障害では、満足度の主たる要件になることを再認識しなければならない。視覚特別支援の満足度はおおむね肯定的で、体験的な活動ができたことを理由としているが、Bと同様に十分な満足ではない。「やや不満足」とする回答はさわる展示の少ないことが理由であり、当然ながら視覚以外で学び楽しめる工夫が求められる。

質問D) 博物館の利用は教員にとって満足のできるものでしたかー「博物館利用がある」とした回答者への設問ー(図5)。

教員全体の満足度は、肯定的な「満足」「やや満足」が90.8%で児童生徒より5.1ポイント高い。要因は知的特別支援で肯定的な回答が多いことによる。この知的特別支援では高等部の満足度が高い。生徒の日常ではほとんど経験できない機会を提供できたからとする理由が複数あった。将来の社会生活では博物館も利用してほしいと教員は望んでいるが、高等部の授業では社会ですぐに役立つ実務的内容が優先されるため、博物館見学の設定は時間的に容易ではないという。また、通常の授業ではできない体験的な学びができたことを肯定の理由とする意見は、どの階梯でも多数あった。展示内容が難しくても児童生徒が各種の体験を楽しみ喜ぶ様子に、満足を感じた教員も多いようである。ほかに、多目的トイレが設置されていたことや、トイレにオムツ用のゴミ箱があり児童を安心させてあげられて満足とする意見があった。楽しさと身体的な心配を軽減できる環境が求められている。一方、不満足とする理由は、陳列中心の展示は重度障害の生徒の学びにならないというものであった。

校種別で満足度が高いのはCと同様に聴覚と肢体不自由である。聴覚特別支援での満足の理由は、詳しい内容の調べ学習となったことや、実物にさわる体験ができたこと、そのため児童生徒の興味関

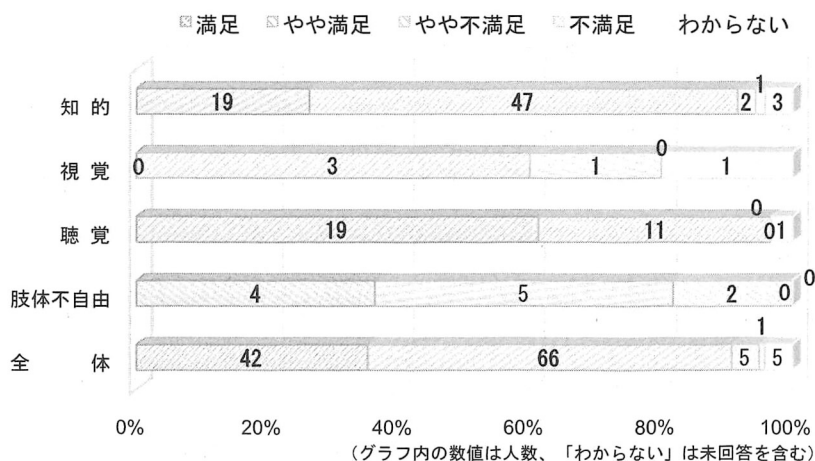


図5 質問D) 教員の満足度

心が深められたという意見が大多数で、障害に配慮した対応を理由にするものはなかった。肢体不自由特別支援では、雨天時の心配が不要で満足とする意見があり、「やや不満足」の理由は、時間的制約のため準備が不十分で生徒の興味関心を深められなかったというものであった。また、視覚特別支援は体験的な学習を児童生徒に提供できたことから「やや満足」と捉える一方で、資料の文化的価値を生徒に伝えるための情報量の不足から「やや不満足」とする意見もあった。

全体をとおして理由の記述をみると、どの校種であっても、博物館との事前の打ち合わせが設定でき、当日に個別的学校対応が得られた場合に教員の満足度は高い傾向にある。事後のまとめの授業に学芸員が参加してアドバイスをしてくれたという事例もあった。その教員の回答はB～Dのすべてが高評価であったのは言うまでもない。

質問E) 今後、特別支援学校教育で博物館の利用を積極的に進めたいと思いますか (図6)。

博物館利用について、全体では、進めたいと「思う」「少し思う」が72.8%となる。質問A)の利用教員が29.2%であるのと比較すると、博物館への関心と期待は大きい。ただし「わからない」の割合が他の設問と比べて高く、博物館の学習プログラムの実情などをよく知らず判断できない教員層と推察される。校種別でみると、利用の意欲・期待がもっとも高いのは視覚特別支援の85.7%であるが、聴覚もほぼ同じ割合で、もっとも低いのは知的的の66.7%となる。肢体不自由特別支援はAの利用率の高さと比べて意欲・期待が低い。

教育階梯では、知的特別支援は「あまり思わない」「思わない」「わからない」の合計が小学部で20.4%、中学部と高等部はともに30%近くと高い。「あまり思わない」「思わない」の回答者に理由を記してもらったところ、子どもの実態差が大きいため、全員一斉での学習は難しい、目的設定が難しい、実際に学んだり楽しんだりできる子は限られるといった意見が多くあった。とくに中・高等部で顕著にみられた。同じく児童生徒の実態の点で、他の観覧者がいるなかでの学習は難しい場合があるとの理由

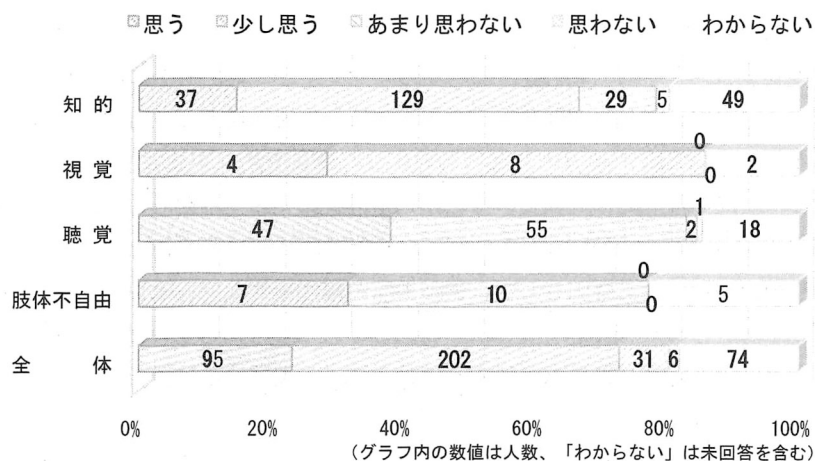


図6 質問E) 博物館利用を積極的に進めたいと思うか

があった。小グループや個別、あるいは他の観覧者がいない環境での対応が望まれている。また、博物館では知的障害の来館者が想定されていないと感じるからという意見があった。他の理由とも勘案すると、展示を含めたプログラム、交通の利便性、安全な経路の整備が不十分などの点からの理解とみられる。展示に関する理由では、体験できるものが少ないからとする一方で、視覚的に楽しめる展示が少ないことも理由にあげられていた。体験が難しい子どもたちもいるとみられ、知的障害の児童生徒がみるだけで楽しめる展示は現状ではあまり思い当たらない。ほかに、教育課程のうえで校外学習の授業を組むのは容易でないとする理由が記されていた。

否定的な回答は聴覚障害の中学部と高等部・専攻科にもあり、理由は事前・事後の学習を含めた授業時間の確保が難しいなど、どれも時間設定にかかわる内容であった。

5. 博物館を特別支援教育へひらくために

アンケートの分析からまず受け止めるべきは、博物館学習の低調さである。過去1年間に利用のない教員が7割近くにのぼるのは予想を上回っていた。記述回答と聞き取りから判断すると、低調さの最大の原因は授業カリキュラムへの組み入れが難しいこととみられる。授業単元で学ばせたい事ながら博物館での学習内容と合わせにくいのである。これは普通学校でも共通するが、とりわけ知的特別支援の場合、作業学習が中心となっており、課題解決型の調べ学習などは授業への取り込みが容易ではない。さらに授業カリキュラムに余裕がなく校外学習における時間的制約も重なり、実地学習の場として博物館を設定するのは難しくなってしまう。

また、特別支援学校の場合、利用に際して学習内容だけでなく設備面や安全確保の点など館側との細やかな調整が必要である。この点を博物館が適切に理解してくれないと調整が円滑に進まず、利用に向けたハードルをより高くしてしまう。そのような状況下で博物館学習が可能となった場合は、児童生徒が楽しさを発見することを重視して、活動的で体験のプログラムが整っている館が、遠足や社会見学として選択されるのである。静かな雰囲気や博物館や美術館は、他の来館者や博物館スタッフへの迷惑の気遣いから利用を避ける傾向があり、背景には利用者として想定されていないとする疎外感も捉えられる。したがって利用の意欲が起りにくくなり、悪循環となる。このような認識が一般化しているためか、知的障害などでコミュニケーションに困難がある人たちへの視覚シンボルとして使われている“ドロップス”¹⁵⁾には、動物園・水族館・図書館のシンボルは作られているが、博物館と美術館は現在まで存在しない。学習にとどまらず、社会生活の場としても認知されていないことの証左である。

特別支援学校との連携を継続的に進めている琉球大学博物館の佐々木健志も、授業の一環としての博物館利用が特別支援学校では困難な状況にあることを指摘している(佐々木 2017 pp.21-22)。教師への聞き取り調査から捉えた要因として、移動手段が確保できない、生徒の安全面の不安、展示物などの破損の心配、館の設備不足、教育課程上の問題と教員間の認識の違い、他の来館者への気遣い、をあげている。本稿で示した調査結果と共通する部分が多く、地域的な特徴ではなく全国的な実情として認識することができる。

ところで、障害のある人と博物館のかかわりでは、視覚障害が際立って不利益を被ると認識され、利用や展示理解への工夫がこれまで積極的に取り組まれてきた。その効果があつてか、今回のアンケー

トでは回答者数は少ないが、視覚特別支援の利用率は他と比べて劣るものではなく、学習効果と満足度も相対的に高い評価であった。これに対して知的特別支援は利用率が低いだけでなく、教員の期待度や学習効果についても最低の評価となっていた。博物館のユニバーサルサービスの検討でも視覚障害は必ず取り上げられるが、知的障害も大きな障壁があるにもかかわらず検討の俎上にあげられることは少ない¹⁴⁾。学芸員の多くは、彼らにどのような配慮をおこなってよいのかわからないと指摘する調査結果も出ている(菊池・水内 2015 p.80)。

一方、いかなる目的であれ博物館を利用することになれば、児童生徒と教員の満足度はおおむね高いものとなる。再度の利用に至る割合も低くないのである。その場合、体験型や触察を中心とした知覚型の展示とプログラムに学習効果のみとめ、満足を得ていることが捉えられた。視覚特別支援にかぎらずどの障害にあっても共通しており、体験や知覚型の要素がなければ学習効果はほとんど認知されず不満を募らせることとなる。普通学校も同様であろうが、特別支援教育の場ではその傾向がとりわけ強い。丁寧な解説や対話も博物館の学びをひらく価値はあるが、例えば美術作品の鑑賞でも、鑑賞者のイメージを引き出すのは他者の投げかけよりも先に当人の能動的な作品への働きかけとする指摘がある(武末 2014 p.170)。つまり、体験を組み入れた知覚型の展示やワークショップを準備してアクティブな学習環境を創出することは、特別支援教育で博物館学習を展開するための必須要件であり、インクルーシブな教育の前提条件といえる。その際には同一のプログラムを各特別支援学校に展開するのではなく、障害の実態に合わせた工夫は当然必要となる。

近年では楽しく体験できる展示や知覚にアプローチする展示が増えており、特別支援学校の児童生徒が楽しんで学べる条件が一部でも整っている館は少なくない。博物館側もユニバーサルサービスに努めることを旨に、来館した児童生徒のニーズに沿う展示案内やワークショップなどの対応を心掛けている。だから利用の満足度は比較的高いのだが、教員の多くはそのような博物館の状況の理解が少ないため、学習の場として着目するに至らないのである。聞き取り調査では、特別支援学校には博物館の発信する情報が伝わってこないとの意見があった。普通学校の勤務時には学校向けの団体見学や各種の博物館学習プログラムの案内をよく見たが、特別支援学校では少ないのだという。また、利用の案内が来ても、特別支援学校を見据えた具体的な対応を提示する館はほぼ皆無とのことであった。こうした点も来館対象校と見なされていないとの不満につながっている。

ただし、今回調査した学校の周辺エリアで、特別支援学校への対応プログラムを作ってHPなどで情報を掲げている博物館もある。東京国立博物館では「盲学校のためのスクールプログラム」として、視覚障害に対応したハンズ・オンや作品鑑賞および体験型ワークショップのプログラムが設けられている。ここは文化財保存に力点が置かれているため、触察や体験の導入はシステムとともに意識の点でも障壁があるなかで、触察の教材開発と対応できるボランティアの育成を軸に作成されたプログラムである(鈴木 2012)。また、日本科学未来館では知的障害に向け、展示への興味を引き出して展示体験のサポートを目的としたタブレット端末の「ウェルカム!ナビ」が用意されている。これは、①障害の特性に合わせた方法で展示に向き合うときのバリアをはずし「わかった」という成功体験に導く、②展示体験に対する自分の気持ちを発信できるようにしてコミュニケーションを促進する、③博物館での成功体験の記憶の定着をサポートする、ためのツールと位置づけられている。①～③を経ることで科学への興味の幅をひろげ、また社会生活での自信につなげ、生活の質の向上を目指すものと

される。インクルーシブデザインの考え方をもとに、知的障害の未成年が試作物を体験し、行動観察とヒアリングを経て作られたという（安曾・相川ほか 2015）。中・高等部の中度障害程度までの利用者を想定したもので、対象とする生徒の学習能力と基本的生活習慣の獲得に適った内容となっている。東京国立博物館や日本科学未来館のような例は、きわめて少ないのが現状である¹⁶⁾。

その一方で特別支援学校から相談があれば、博物館の多くは目的に合うような対応に努めている。にもかかわらず積極的に迎え入れるための情報提供や具体策が十分ではないため、博物館学習の魅力や価値が特別支援学校に伝わっていないのである。自館が提供できる学びやプログラム、各種のホスピタリティーなどに関する具体的な情報の発信がなければ、博物館学習をスタートさせるのは難しい。体験をともなうアクティブな学びを提供する学習材料やツールを整え、迎え入れる体制を築いて主体的に周知を図ることで、博物館での特別支援教育の学習条件が成立するのである。

しかしながら、他の多様な観覧者の存在や馴れない場所での不安感、また障害の行動特性や症状などの要因により、博物館の实地利用が難しい児童生徒も少なくない。肢体不自由を重複している場合、車いすやストレッチャーから身体を起こして、展示室の壁面ケースの資料や作品をよく見たり、テーブルケースを覗き込んだりするのはきわめて困難である。知的特別支援の教員の記述に多くあった。医療場面の子どもたちへの移動博物館の提供を実践検討した阿部祥子は、身体を自由に動かせない人は博物館に行くことが可能でも展示鑑賞ができない場合もあり、多岐にわたる展示鑑賞行動を想定した汎用性の高い展示方法の検討が必要であると指摘している（阿部 2013 p.10）。さらに今回の聞き取り調査では、子どもたちの発する声を注意されることがあり利用をためらうとの意見も聴かれた。

障害のある子どもたちが、展示室内で実際の展示物を前に触察を加えながらの観覧は、学習成果や満足度の点で効果の高いことは指摘される場所である（池内 2012）。また、博物館教育はひとつの目標への到達度に価値をおかないことが信条であり、学習者がその場に身をさらすなかでこそ学習が成り立ち鍛えられていくとの見解（伊藤 1986 p.284-285）にも賛同できる。また、博物館がコミュニケーションメディアの要素を強化しつつある今日、その場で得られる楽しみと学びは増大している。つまり博物館での实地学習が、博物館の機能と魅力をもっとも享受できる有意義な体験であることは間違いなく、その機会を確保する対策は必要である¹⁷⁾。同時に、来館に困難がともなう実情を鑑みれば、特別支援学校に向けた出前講座などのアウトリーチプログラムの有用性も大きいといえよう。

今回のアンケートでは博物館の出前講座に関する質問も設けた。その利用状況を問うもので、408人の教員のうち出前講座を前年度に利用したのは2人で、0.5%でしかなかった。内容は、知的障害高等部での美術の鑑賞授業と、聴覚障害中学部での社会科歴史授業の利用である。講座の評価は、両者とも十分な学習効果をもとめる回答であった。今日、博物館の多くは学校へのアウトリーチを教育普及の主要活動に位置づけている。2013（平成 25）年度の博物館総合調査によると、「学芸系職員が学校に出向いて児童・生徒を指導すること」は、「よくある」と「時々ある」を合わせると39.8%の館での実施となる（杉長・篠原 2015）。この値と比べると特別支援学校がいかにエクスクルーゾンの状況にあるかがわかる。

また、アンケートでは博物館の出前講座の認知度を測ったところ、そのプログラムの存在を知らない教員が22.1%の割合であった。普通学校と比較する材料はないが、上記の博物館の実施状況からするとけっして低い割合とはいえない。博物館のアウトリーチの認知度が特別支援学校で低いのは、情

報が積極的に伝えられていないこともあろうが、それ以上に特別支援教育に適ったプログラムがほとんど作られてこなかったからと考えられる。聞き取り調査では、学校への博物館の出前講座は知っているが、内容は特別支援教育にマッチするものではないため、対象外と思っていたとの意見があった。博物館側は特別支援学校を除外する意図はないのであるが、普通学校を見据えた内容は、そのままでは特別支援教育をインクルードするものとはならない。

ともあれ、学芸員が出向いで博物館資料を用いた学習を展開する出前講座は、特別支援学校へのアウトリーチの方法としてもっとも効果的といえる。特別支援に望まれる個別の対応や、児童生徒のペースに合わせた活動の展開が可能になるからである。内容の点でも資料の知覚観察によるプログラムが組みやすく、児童生徒の実態に合ったスタイルで楽しさと学習効果の充実が期待できる。また、博物館は縁遠い施設と認識している児童生徒と教員に対し、その利用の仕方や楽しみ方、魅力などの情報を発信する場を創出し、ミュージアムリテラシーを育む契機ともなる。ミュージアムリテラシーは児童生徒の社会生活の質を高めることにつながり、特別支援教育の目的に合うはずである。

博物館と学校をつなぐコミュニケーションは異なる文化をもつため容易ではなく、とりわけその回路が整っていない特別支援学校への出前講座は困難が多いと指摘する実践報告もみられる(村田・2005)。たしかに、普通学校での実施に比べて配慮や工夫を幾重にも要する点もあるが、その実践は博物館教育の本質を見据える契機となり、体験的な内容は児童生徒の学びに高い効果を生み出すことは間違いない(駒見・2016a・b、山元・2014)。インクルーシブ教育の観点のうえで取り組む価値は大なのである。

おわりに

インクルーシブ教育はすべての人を学習者と認識し、人びとの多様性に対応する適切な方法によって学びへの参加の保障を実現する取り組みであり、これは社会生活から疎外・排除された人びとを包摂してコミュニティの構築を目指すソーシャル・インクルージョンの理念にもとづく思考である。ソーシャル・インクルージョン政策を生み出したヨーロッパではこの考え方への批判も起きているが、多様性と多文化の尊重と共生の理念は否定されるものではない。人びとの学習機会に明確な位置づけをもつ博物館では、掲げるべき必須の命題と考える。本稿では博物館におけるインクルーシブ教育の展開に向けて、その理念にかかわる研究と実践の動向を整理し、障害のある児童生徒の博物館学習を保障する観点で考察してきた。インクルーシブ教育の要点は、展示やプログラムを構築するプロセスにおいて包摂の対象となる人たちとともに検討し、そのニーズを取り入れて実現することにある。障害のある児童生徒のパートナーとなってコミュニケーションをとり、行動をともにしながら検討を進めることが重要だが、自らの意思を伝えることが困難な場合もあると思慮し、まずは児童生徒を取り巻く特別支援学校の教員に問うことで障害のある児童生徒のインクルージョンの手掛かりとした。博物館と特別支援学校との連携は、インクルーシブ教育の一課題として位置づけられるべきで、さらにはソーシャル・インクルージョンの実現を目指す過程である。

教員へのアンケートと聞き取りをとおして、普通学校と比べて特別支援学校での博物館利用の低調な実態が明らかとなり、とりわけ知的障害に対するインクルージョンの遅滞が顕著に捉えられた。また、児童生徒の障害の内容と程度により博物館に対する認識とニーズが異なり、多様性における個々

を見据えた対応の必要性があらためて認識できた。そして、障害のある児童生徒の博物館学習を保障するために、博物館が特別支援学校との連携を進めるべき要点を記すと、第1は体験を組み入れた知覚型の展示やプログラムの提供である。体験や触察にたいするニーズは校種や教育階梯を問わず高い。第2は博物館が提供できる学習内容と博物館体験の魅力を伝える情報の丁寧な発信である。特別支援学校は博物館情報のエアポケットになっている場合が多い。当然ながら、情報発信はインクルーシブの意識とシステムの構築が前提となる。そして第3は、アウトリーチのプログラムを作って実践することである。もっとも効果的なのは出前講座で、その活動は博物館がどのような場所かを伝え、楽しみ方や学び方などのリテラシーを育む機会となり、来館が困難な児童生徒の博物館学習の場にもなるはずである。

そして、博物館におけるインクルーシブ教育は多様性と共生に対する理解が根幹となる。各人が人間として存在することに大きな価値を感じるのは、楽しさや感動であり、それとともに新しい認識の獲得、すなわち学習だと考える。博物館がまっとうすべきはこれらを引き起こす環境の創出であり、これは社会の安定や精神的に美しいコミュニケーションを生む出す舞台となるはずである。さらに博物館は、人びとが直面する悩みや問題に対して無力なものではなく、有効に立ち向かえるアイテムとなり得る。つまり、博物館での見学や体験は、発見や驚き、納得、懐疑、喜び、安らぎ、楽しさ、悲しみ、慈しみ、また時には嫌悪、退屈さなど、思考や気持ちを自由に羽ばたかせて豊かな創造力や感情を育むことができ、それは各人の未来を拓く力となるものである。このような空間はだれもが生きていくうえでかけがえの無い価値を有するはずで、博物館のインクルーシブ教育の意義はその点にも求められる。

註

1. 厚生省社会・援護局長の諮問機関として検討会が設置され、報告書は2000（平成12）年12月8日に提出。
2. ユネスコ・スペイン政府共催の「特別ニーズ教育世界会議」で、特別ニーズ教育の原則、政策、実践に関して採択された声明。
3. 日本は2014（平成26）年にこの条約を批准・発効した。
4. ‘Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All’
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>（2018年11月検索）
5. ‘Policy Guidelines on Inclusion in Education’
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>（2018年11月検索）
6. 中央教育審議会初等中等教育分科会『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』2012.7.23
7. ‘Excellence for all children: Meeting Special Educational Needs’
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf>（2018年11月検索）
8. ブレア政権が立ち上げた“Social Exclusion Unit”は、“社会的排除”を「たとえば失業、低いスキル、低所得、差別、みすばらしい住宅、犯罪、不健康、そして家族崩壊などの複合的不利に苦しめら

れている人々や地域に生じている何かを、「手っ取り早く表現した言葉」としているが、「手っ取り早く表現した言葉」とあるように明確な定義はないと指摘されている（岩田 2008 p.21）。

9. レポートでは博物館の学習活動を展開する 12 の戦略目標を示し、その中の‘Open Museums’では博物館の資源から一部の人たちを排除（exclusion）しない責任が明示され、ソーシャル・エクスクルージョンの否定の認識が捉えられる（DCMS 1999 p.93）。
10. 2015 年 11 月 20 日、第 38 回ユネスコ総会採択。
11. わが国の博物館理念は、本来、人びとへの教育が目的であった。博物館法制定以後はその理念が希薄になってきたが、各機能が高度・複雑化する現代の博物館では、幅広い教育の目的を根幹に位置づけたマネジメントが重要と考えている。詳細は（駒見 2017）を参照願いたい。
12. 正式名称は「高齢者、身体障害者等が円滑に利用できる特定建築物の建築の促進に関する法律」で、建築物のバリアフリー化を公共的な施設に広げることを目的に 1994（平成 6）年施行。2006（平成 18）年に「高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律」（バリアフリー新法）の施行により廃止となった。
13. 市川市立須和田の丘支援学校（知的障害：小・中・高等部）、千葉県立市川特別支援学校（知的障害：小・中・高等部）、千葉県立特別支援学校市川大野高等学園（知的障害：高等部）、筑波大学附属聴覚特別支援学校（聴覚障害：幼・小・中・高等部・専攻科）、東京都立葛飾盲学校（視覚障害：幼・少・中学部）、東京都立葛飾ろう学校（聴覚障害：幼・小・中・高等部）、東京都立水元小合学園（肢体不自由：小・中・高等部、知的障害：高等部）、東京都立水元特別支援学校（知的障害：小・中学部）、東京都立葛飾特別支援学校（知的障害：高等部）、東京都立白鷺特別支援学校（知的障害：高等部）である。
14. 兵庫県立人と自然の博物館では、広汎性発達障害や識字障害の子どもを見据えて検討された博物館学習テキストや配布シートを作成している（三谷 2008）。後述する日本科学未来館の「ウェルカム！ナビ」は、知的障害の生徒の展示体験をサポートする目的で検討して実作した例である。また、福山大学内海生物資源研究所水族館でも、広汎性発達障害の児童生徒の意欲・関心の向上と生活の質の変化を目的に、体験型教具を活用した水族館プログラムの開発に取り組んでいる（高田・目次 2017）。琉球大学博物館では付属のビオトープ見本園において、自然体験の乏しい当該生徒が生き物の観察・採集・触れ合うことを目的に、計画的な博物館体験学習を実施している（佐々木 2017）。こうした実践や試みは全国的にみても未だ少ない。
15. 2008（平成 20）年に 313 の事物のシンボルが提示され、さらに必要なものを加え、2017（平成 29）年には 2000 を数えるまでになっている（ドロップレット・プロジェクト 2010・2017）。
16. 国立科学博物館では、盲ろう者支援センターと連携して特別支援学校の子どもの視野に入れ、標本にさわる体験から生命の歴史を学ぶプログラムの開発が進んでいる（島・岩崎ほか 2018）。
17. アメリカのスミソニアン協会下の博物館では、発達障害の子どもたちと家族に向けて、開館 1 時間前に優先的に入場することで各種の負担軽減などを意図した“Morning at the Museum”というプログラムがある（伊東 2018 pp.58-59）。他者に気兼ねなく博物館を楽しめる機会の設定は、知的障害の子どもたちにとって検討の価値が大きい。

参考文献

- 阿部祥子 2013「移動博物館“ベッド・サイド・ミュージアム”医療場面の子どもへ向けた実践報告ー展示鑑賞方法のバリエーションを中心にー」『九州大学総合研究博物館研究報告』11 九州大学総合研究博物館 pp.1-12
- 荒川智 2013「I部 インクルーシブ教育の潮流」『インクルーシブ教育の本質を探る』全障研出版部 pp.9-51
- 安曾潤子・相川直美・熊谷香菜子・羽田野佳子・今泉真緒・池辺靖 2015「知的障害者とともにつくる未来の展示体験ーサポートツール“ウェルカム！ナビ”の開発ー」『全国科学博物館協議会第22回研究大会』全国科学博物館協議会 pp.59-68
- 池内一誠 2012「桜丘養護学校（特別支援学校）移動博物館での成果と課題」『九州国立博物館紀要』7 九州国立博物館 pp.99-109
- 伊東俊祐 2018「アメリカの博物館のアクセシビリティ ワシントン D.C. 及びニューヨーク市を中心に」『國學院大學博物館學紀要』42 國學院大學博物館学研究室 pp.45-66
- 伊藤寿朗 1986「第六章 地域博物館論ー現代博物館の課題と展望」『現代社会教育の課題と展望』明石書店 pp.233-296
- 伊奈川秀和 2007「欧州におけるソーシャル・インクルージョン政策の展開」『ソーシャル・インクルージョン 格差社会の処方箋』中央法規出版 pp.65-71
- 岩田正美 2008『社会的排除 参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣
- 岩本陽児 1995「博物館における多文化教育ーイギリスの事例からー」『日本の社会教育』39 日本社会教育学会 pp.145-157
- 大高幸 2016「12 アクセス可能な博物館教育：その理念と実践」『新訂博物館教育論』放送大学教育振興会 pp.207-225
- 岡崎智美・梅田亜由美 2014「CHAPTER 07 多様な“見たい”をカタチにする“みんなの美術館プロジェクト”」『インクルーシブデザイン 社会の課題を解決する参加型デザイン』学芸出版社 pp.143-154
- 金山喜昭 2017『博物館と地方再生ー市民・自治体・企業・地域との連携ー』同成社
- 菊池加奈・水内豊和 2015「博物館において障害児者の生涯学習の機会を保障するための合理的配慮のあり方ー情報保障の観点で特色ある取り組みをおこなう 3つの博物館の事例からー」『富山大学人間発達科学部紀要』10-1 富山大学人間発達科学部 pp.79-88
- 駒見和夫・伊藤僚幸・藻利國恵 2007「博物館資料の地域学習教材化に向けた基礎研究ー小・中学校の実態調査よりー」『日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要』11 日本ミュージアム・マネジメント学会 pp.9-15
- 駒見和夫 2015「特別支援学校と連携した博物館教育の検討」『人間の発達と博物館学の課題』同成社 pp.128-142
- 駒見和夫 2016 a「総合特別支援学校への博物館出前講座の実践」『国府台』20 和洋女子大学文化資料館・博物館学課程 pp.1-8

- 駒見和夫 2016 b.「第 2 章 特別支援学校への出前講座で広げた博物館の学び—和洋女子大学文化資料館の取り組み」『特別支援教育と博物館 博学連携のアクティブラーニング』同成社 pp. 21-88
- 駒見和夫 2017 「博物館の理念的認識の推移について」『國學院雑誌』118-11 國學院大学 pp. 263-282
- 佐々木健志 2017 「大学博物館における特別支援学校及び院内学級への教育支援活動の取り組みについて」『全国科学博物館協議会第 24 回研究大会』全国科学博物館協議会 pp. 21-29
- 島絵里子・岩崎誠司・小林由佳・濱野哲也 2018 「東京都盲ろう者支援センターとの連携—標本に“さわる・感じる・思いを馳せる”博物館での学習プログラム—」『金属』88-7 アグネ技術センター pp. 8-16
- 島村ウィルコックス有香 2003 「博物館におけるソーシャル・インクルージョン（社会的包括）活動とその定義—イギリス博物館界におけるソーシャル・インクルージョンの実践とその背景を中心に—」『博物館学雑誌』28-2 全日本博物館学会 pp. 53-66
- 島村ウィルコックス有香 2006 「ボランティア・プログラムと雇用にみる、イギリス博物館、美術館におけるソーシャル・インクルージョン（社会的包括）活動」『日本ボランティア学会 2004/2005 年版学会誌』日本ボランティア学会 pp. 68-83
- 染川香澄・吹田恭子 1996 『ハンズ・オンは楽しい』工作舎
- 杉長敬治（データ作成）・篠原徹（研究代表） 2015 『「博物館総合調査」（平成 25 年度）の基本データ集』日本学術振興会科学研究費補助金研究成果、基盤（B）課題番号：25282079、11 教育普及活動、表 22 学校との連携体制や学校教育との関係
- 鈴木みどり 2012 「“東京国立博物館 盲学校のためのスクールプログラム”から始める博物館のアクセシビリティ—みんなが楽しむ博物館のための第一歩—」『東京国立博物館紀要』47 東京国立博物館 pp. 67-123
- 高田浩二・目次巽 2017 「水族館と社会福祉法人が連携した児童生徒の療育を目的としたプログラムの開発と実践」『日本動物園水族館教育研究会誌』24 日本動物園水族館教育研究会 pp. 33-43
- 田口公則・鈴木智明・奥野花代子・濱田隆士 1999 「ユニバーサル・ミュージアムをめざして」『ユニバーサル・ミュージアムをめざして—視覚障害者と博物館—』神奈川県立生命の星・地球博物館 pp. 205-208
- 武居智子編 2012 『みんなの美術館デザインノート』美術館×インクルーシブ×デザイン実行委員会
- 武末裕子 2014 「触覚による彫刻鑑賞法と“触れてみる彫刻材”の可能性に関する考察と実践」『教育実践学研究』19 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター pp. 163-171
- 田尻美和子 2014 「博物館におけるソーシャルインクルージョン活動—ロンドン博物館の活動に学ぶ—」『ミュゼ』107 アム・プロモーション pp. 28-29
- 田尻美和子 2015 「ロンドンのミュージアムにおけるソーシャルインクルージョンの活動とコミュニティ連携」『博物館研究』50-1 日本博物館協会 pp. 22-24
- 田尻美和子 2016 「ロンドンのミュージアムにおけるソーシャルインクルージョンと野田市郷土博物館の活動」『野田市郷土博物館 市民会館 年報・紀要』8 野田市郷土博物館 pp. 107-121

- ドロップレット・プロジェクト編 2010『視覚シンボルで楽々コミュニケーション』エンパワメント研究所
- ドロップレット・プロジェクト編 2017『視覚シンボルで楽々コミュニケーション 2』エンパワメント研究所
- 中村めぐみ・馬場憲一 2014「美術館におけるソーシャル・インクルージョン活動の実態と課題」『現代福祉研究』14 法政大学現代福祉学部現代福祉研究編集委員会 pp. 43-71
- 沼崎麻子 2017「成人 ASD (自閉症スペクトラム) 当事者就労支援としての北海道大学総合博物館・展示解説科目の応用可能性～対話スキル育成に着目したインクルーシブ教育プログラムの実現に向けて～」『日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要』21 日本ミュージアム・マネジメント学会 pp. 97-104
- 濱田隆士 1999「博物館五感論」『ユニバーサル・ミュージアムをめざしてー視覚障碍者と博物館ー』神奈川県立生命の星・地球博物館 pp. 7-14
- 平井康之・三島美佐子 2010「九州大学総合研究博物館常設展示室におけるインクルーシブデザイン・ワークショップ」『九州大学総合研究博物館研究報告』8 九州大学総合研究博物館 pp. 67-74
- 平井康之 2014「1章 多様な来館者の知覚に訴える展示」『知覚を刺激するミュージアム 見て、触って、感じる博物館のつくりかた』学芸出版社 pp. 19-24
- 嶺井正也 2016「インクルーシブ (包摂共生) 教育の国際動向ー概念を中心にー」『人文科学年報』46 専修大学人文科学研究所 pp. 145-176
- 村田麻里子 2005「ホスピタルリーチ・プロジェクトのエスノグラフィー組織をつなぐ異文化コミュニケーションー」『情報学研究』69 東京大学大学院情報学環 pp. 161-184
- 村田麻里子・吉荒夕記 2018「21世紀のミュージアムと多文化共生ー日英における文化的挑戦ー」『博物館学雑誌』43-2 全日本博物館学会 pp. 1-27
- 三谷雅純 2008「障害のある子どもたちの社会教育活動：障害の種類に応じた野外活動とテキスト作りを中心にして」『人と自然』19 兵庫県立人と自然の博物館 pp. 51-60
- 山元芳彦 2014「桜丘養護学校 (特別支援学校) 移動博物館での成果と課題」『鹿児島県立博物館研究報告』33 鹿児島県立博物館 pp. 91-92
- Alan Dyson (宮内久絵 訳) 2006「第3章 インクルーシブとインクルーシブズーインクルーシブ教育の理論と言説」『世界のインクルーシブ教育』明石書店 2006 pp. 102-135
- DCMS 1999 “A Common Wealth: Museums in the Learning Age” A Report to the Department for Culture, Media and Sport by David Anderson OBE (翻訳文は、土井俊彦「第二編 英国の挑戦ーミュージアムがつくる“知の成長社会”」『ミュージアム国富論』日本地域社会研究所 2000 pp. 99-389、に所収)
- DCMS 2000 “Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All”

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP17K01211 の助成を受けた「博物館による特別支援学校と連携したインクルーシブ教育システム構築の実践的研究」の成果の一部である。研究を進めるにあたり、和洋女子大学文化資料館学芸員の新井祥子・村上涼子氏には多大な助力を賜り、アンケートの集計と分析で細谷遥・小野寺結氏に協力していただきました。衷心より感謝申し上げます。

(明治大学)