

特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探究

—— 日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性 ——

三好正彦

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻
〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 現在, 障害のある子どもを取り巻く状況は2007年度より「特別支援教育」の実施に伴い, 大きな転換点を迎えている。教育現場に与える影響は大きく, これまで障害がないと認識されていた子どもたちが障害のある子どもと認定を受けるケースが増えている。そして教師や学校がその対応に迫られるという状況となっている。その中で, 個別支援に偏った教育が行われつつある。つまり, 障害のある子どもとそうでない子どもとの区別を明確に分けた上で, いかにもその子どもたちの教育的ニーズに合わせるかという教育が目指されているということである。

現在, サラマンカ宣言以降, この「インクルーシブ教育」が世界的主流となりつつあるが, その実践内容, また理論の中味は, 未だに議論が盛んに行われている。「特別支援教育」はノーマライゼーション理念の具現化であり, インクルーシブ教育につながるものであるとされている。しかし, 現状はそれと逆行したような形になっている。そこには, 「インクルーシブ教育」「ノーマライゼーション」などの用語の解釈についての問題点が浮かび上がる。つまり, この用語を都合よく利用することも可能である点は留意しておかねばならない。そして, いかにも使用するかの背景にあるものは, 使用する側のイデオロギーである。

はじめに

2007年度より実施されている「特別支援教育」¹⁾によって, 障害のある子どもたちを取り巻く状況は大きな転換点を迎えている。「特別支援教育」は始まったばかりということもあり, 様々な点で議論の余地が多い。特に, 施策のコンセプトと現場に生じている現象には隔たりがあると指摘できる。『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)』²⁾において「我が国が目指すべき社会は, 障害の有無にかかわらず, 誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため, 障害者基本法や障害者基本計画に基づき, ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており, その中で, 学校教育は障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め, 重要な役割を果たすことが

求められている」と, 「特別支援教育」が「ノーマライゼーション社会」の実現に寄与するものであると明示している。日本の「障害児教育」はこれまで「分離」を基本原則としてきた。上記のコンセプトを見れば, 「特別支援教育」はこの原則を変えるものであるとの見方もできる。しかし, 実際には「特別支援学校」が「特別支援教育」実施後に増設され続けており, これまで普通学級で学んでいた軽度発達障害の子どもが配慮が必要との理由で「特別支援学級」で個別的に指導を受けるという場合も増えている³⁾。このようにコンセプトと逆方向に向かっているという現実をどう解釈すればよいだろうか。

サラマンカ宣言⁴⁾以降, 「インクルーシブ教育」が世界的主流となりつつあるが, その実践内容, また理論の中味に関する議論は未だに決着がつかない。「ノーマライゼーション」しかり, 「インクルーシブ教育」しかり, このような横文字の

用語はあまり吟味されずに輸入され、政策などのコンセプトに使用されることが多い。その際、この用語が都合よく利用されることがあり得るということに留意しておかねばならない。そして、いかに使用するかの背景にあるものは、それらを使用する側のイデオロギーによるのだ。このイデオロギーが複雑に絡み合っていることが「特別支援教育」で見られるような施策のコンセプトと現場の状況にギャップを生む一因になっているとも考えられる。

第一の課題として、「障害児教育」の根底にある「障害観」の歴史の変遷を追う中で「特別支援教育」が生み出した状況についての背景を探究する。つまり「特別支援教育」が目指す教育とは何かについて明らかにする。「特別支援教育」とは、「ノーマライゼーション社会」の実現を目指して作られた制度なのか。そうであるならば、教育的ノーマライゼーションである「インクルーシブ教育」と「特別支援教育」との接点はどのようになるのか。また、「特別支援教育」には別の目的が設定されているのか。そうであるとすれば、その背景にあるものは何であるか。これらの問いの解明が本論の目的の一つである。

第二の課題として、今後日本において「インクルーシブ教育」が根付いていくことの可能性を探求する。根付いていくとすれば、果たしてどのようなイデオロギーの形成をみれば良いのか。そして「社会的インクルージョン」の実現との接点はどのようになるのか。

1. 「特別支援教育」の意義とその背景

2007年度より始まった「特別支援教育」は先にも述べたように、そのコンセプトに「ノーマライゼーション理念」が盛り込まれている。その意味で、「特別支援教育」は既存の「分離別学体制」を揺るがず教育となる可能性が示されている。例えば、「就学時健康診断」⁵⁾の判定を受けての進路について「保護者」の意思が最優先されることや、「養護学校」を「特別支援学校」、「養護学級」を「特別支援学級」として、「普通学級」での障害のある子どもたちの支援機関として機能させよ

うとすることなどが盛り込まれている。そして「普通学級」に障害のある子どもを受け入れる体制作りとして、各学校に「特別支援コーディネーター」を配置し、複数の大人が一つの教室を見守る「複数担任方式」が目指されている⁶⁾。しかし、このようにこれまでの体制を見直し、改革を進めているにも関わらず、「特別支援学校」への入学者は増加の一途を辿り、「普通学級」「普通学校」を選ばない障害のある子どもを持つ保護者が増えているという皮肉な現状となっている。この背景にあるものを解明するためには、日本における近年の「障害児教育」とその根本概念を整理する必要がある。それにより日本のこれまでの「障害児教育」における「特別支援教育」の位置づけが見えてくる。

「障害児教育」の大きな流れについて次のような経過が共通点として挙げられている⁷⁾。

Exclusion (排除)→Segregation (分離教育)→
Integration (統合教育)→Inclusion (包括教育)

日本においてこの流れがいかなる形で進み、「特別支援教育」に至っているのかを整理する。1878年に京都聾啞院が設立されたことが日本の盲・聾教育の始まりとされており、同時に「障害児教育」の始まりとも言える。1921年に東京都に柏学園が設立されたことにより、肢体不自由教育が始まった。そして、1941年に国民学校令施行規則が制定され、そのことにより「養護学校」という名称が広まったとされる。そして1947年には「教育基本法」が公布され、盲・聾学校への就学が義務制となった。1953年には障害に関する6種類、4段階の基準と教育措置が示され、この判定を市町村教育委員会に設置された「心身障害児適正就学判定委員会」が行うことと定められた。後述するが、これが「分離教育」の法的根拠とされている。そして1979年「養護学校義務化」がなされることになる。このような「分離教育」の流れは近代公教育の基本体制として長期にわたり、維持されることになる。

しかし、「インクルーシブ教育」が国際社会で主流となる中、大きな方向転換がなされることと

なった。文部科学省は2001年より旧来の「特殊教育」から「特別支援教育」という呼称の変更を行った。また、2005年には中央教育審議会が「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」を政府に答申した。そして、2006年に「学校教育法等の一部を改正する法律案」が可決され、「特別支援教育」が2007年4月から正式に実施されることとなった⁸⁾。これが、「特別支援教育」誕生までの大枠の流れである。では「特別支援教育」は上記の「障害児教育」の変遷の、どこに位置づけることができるのだろうか。この点に関して、「分離体制」の歴史を踏まえながら整理する。

日本の「分離教育」の法的根拠となっている法律がある。それは就学事務が規定している「学校教育法施行令第5条」である。同法第5条では、市町村教育委員会が小学校または中学校の入学期日を通知しなければならないのは「第22条の3の表に規定する程度のもの以外の者」となっており、第22条の3の表に該当すると市町村教育委員会が判断した場合は、入学期日を通知しなくてよいという規定となっている。第22条の3の表には、視覚障害、聴覚障害、知的障害、身体障害、病弱の状態が一覧表で掲載されており、その表に該当するかどうかの判断を委任しているのが、市町村教育委員会が設置する「就学指導委員会」であった。そして、2006年に「特別支援教育」への移行に伴い「就学支援委員会」と改称され、判定機能から就学相談機能が強調されることになった。

しかし、分離の法的根拠である肝心の「学校教育法施行令第5条」は温存されたままとなっている。そのため「就学支援委員会」での決定によって、市町村教育委員会が地元の小学校、中学校への就学通知を出さないという事態が起り得ることには変わりはない⁹⁾。つまり、これらの点から「特別支援教育」が「分離教育」を突破したものであると断定できないということになる。したがって「特別支援教育」は「ノーマライゼーション理念」を掲げながら、「分離教育」を引き継ぐ教育であると客観的には言わざるを得ない。

このように日本の公教育において「分離」から

「統合」への転換がなされなかった点について、堀正嗣は「パラダイムシフトの概念」を用いて次のように説明している。クーンの「科学革命」は、新しいパラダイムは古いパラダイムの克服によって成されるであったとした。したがって上記の障害のある子どもの経過において、「分離教育 Segregation」から「統合教育 Integration」へのシフトは「分離教育」の非妥当性の克服があってこそ可能ということになる。しかし、堀はこの克服の過程が理論化されていないことが日本における分離体制克服を阻んでいる課題であるとしている¹⁰⁾。この理論化に関して考えるならば、「障害児教育」がこれまでどのような認識、理論に基づいてなされてきたのかについて触れなければならない。

これまでの「障害児教育研究」は、医学的、心理学的な障害の特性やその認識、克服の研究を軸としてきた。そしてこの理論は「分離教育パラダイム」において積極的評価を得てきたのである¹¹⁾。よって、「分離教育」を突破し、「統合教育」へとシフトするには、これまでのパラダイムの非妥当性を克服する理論が求められる。それは現在支配的な位置を占める理論言説を覆す必要も出てくるだろう。つまり、「分離教育」が維持されているのは、そのパラダイムにおける支配的認識である「障害を医学的・心理学的な克服の対象として捉える理論」が根付いている背景があると言える。ゆえに、「統合」「包括」へとパラダイムの転換を行うためには、この支配的理論に対抗する概念について検討する必要があるということになる。

この支配的理論に対抗する概念として挙げられるのは、1979年の養護学校義務化に反対を支えた理論である。能力主義的「特殊教育」政策の下で、盲・聾・養護学校などの「特殊学校」が隔離・差別の場になっているとして、その存在を否定し、養護学校教育の義務化を阻止するだけでなく、解体を目指した運動を支えた理論であった。その理論枠組みである「教育的インテグレーション（統合）」は「普通学級」へすべての障害のある子どもを「統合」させることが唯一の方法であったとしたものであった¹²⁾。それは養護学校義務化の動きと真っ向から反目し合うものであった。し

かしこの動きは、神奈川県や大阪府豊中市などの地域で「インクルーシブ実践」「共生教育」として広がりを見せ、分離体制からのシフトへの可能性を示唆するものとなった¹³⁾。

ではこの「共生教育」を生み出した概念は現代の「分離体制」をシフトさせ、日本において「インクルーシブ教育」を定着させることができるのだろうか。次節ではこの問いを解く鍵として分離体制の非妥当性を克服しパラダイムシフトさせてきた世界の背景を整理する。そして「共生教育」に近い理論として「ノーマライゼーション」「インクルージョン」概念が「障害児教育」のパラダイムシフトに寄与してきた歴史について見ていく。

2. インクルーシブ思想の変遷

現在、世界の主流は「インクルーシブ教育」である。そこで「インクルーシブ教育 (Inclusion Education)」へとパラダイムをシフトさせた概念として「ノーマライゼーション概念」「インクルージョン概念」が挙げられる。「ノーマライゼーション」という言葉は、1959年にバンクーミケルセン¹⁴⁾が導入した言葉である。デンマークにおける知的障害者処遇運動は1855年から始まったが、障害のある人を隔離し、保護する政策が主なものであった。このことに障害児・者の親たちが疑問を持つようになり、ミケルセンを中心に1951年から1952年にかけ、「知的障害者の親の会」が発足する¹⁵⁾。ミケルセンは「親の会」のスローガンを国の政策として実現させようと社会省に要請する。この要請書のなかで初めて「ノーマライゼーション」¹⁶⁾という言葉が使われることになる。そして、いわゆる「1959年法」という、「ノーマライゼーション」という言葉が世界ではじめて用いられた法律の制定をみることになる。デンマークにおけるこの「知的障害者の親の会」の運動により「ノーマライゼーション」の理念が浸透するにつれて、アメリカでは自立生活運動がおこり、またイギリスでもActive Citizen（自らが所属する地域社会の中で主体者として参加する権利をもつ）という概念が広まることになった。この「ノーマライゼーション」の普及は当然、教

育の場における状況に変化をもたらした「統合 (Integration)」として具現化されることになった。

しかし、この「統合教育」の時点では、「障害児教育」の場を通常学級まで広げただけにとどまっていたのである。このような流れと並行して、1980年代後半には、イギリスの「1981年教育法」において障害の枠組みをはずし、教育を受ける上でのニーズに着目する「特別ニーズ教育」の概念が登場した。これは、通常の学級に在籍していた軽度の学習障害児への対応が問題視されたことが発端である。特別ニーズ教育の概念によって、教育の場を障害の有無だけで定義することに對し、疑問が投げかけられるようになった。また、「統合」の度合いを場所によって規定していたインテグレーションが、通常の学級で教育を提供することを前提とした「インクルージョン」¹⁷⁾の概念へと変遷した。そして1994年の「サラマンカ宣言」においては「インクルーシブ教育」によって特別なニーズをもつ子どもたちに対応していく考えが示された¹⁸⁾。そしてその対象となるのは障害のある子どもたちに限らず、不登校児や海外から来た子ども、少数民族の子どもなど、そして所謂普通といわれている子どもでもある。つまり、全ての子どもが対象になる¹⁹⁾。つまり、ここで示されているのは障害の有無によって分別する「二元論」から、すべての子どもたちは等しく異なっているとすする「一元論」への転換である。

世界的主流である「インクルーシブ教育」への変遷は、「分離教育 (Segregation)」のパラダイムからのシフトの歴史と言い換えてもよいだろう。整理すれば「分離教育」のパラダイムを転換させたのは「ノーマライゼーション理念」であり、それを具現化させたのは「統合教育 (Integration)」である。そして、「統合教育」のパラダイムを転換させたのは「インクルージョン理念」であり、それを具現化させたものが「インクルーシブ教育 (Inclusion)」である。つまり、理論、理念として「ノーマライゼーション」「インクルージョン」はそれぞれ、確かに障害のある子どもを取り巻く教育のパラダイムシフトに寄与するものとなってきた。さらには、障害のある子どもの教育という枠組みさえも突破させようとする動きさえも生んだ。

次節から、このような国際社会の大きなパラダイム転換が日本においてもなされる可能性について探究する。そして、その過程においてなぜ「分離教育」のパラダイムから脱却できないのか、もしくは何故しようとししないのかについて議論を通して、「インクルーシブ教育」定着の可能性についても考察する。

3. 日本におけるインクルーシブ教育の理論研究

「インクルーシブ教育」の日本における定着の可能性を探究する上で、「日本版インクルーシブ教育」と言える「共生教育」がどのようなものであったのかの検討が必要であると考え。岡らは、もしも「インクルージョン」を「障害児教育」および「通常教育」のよりよい改善案として採用しようとするならば、「インクルージョン」理念と方法に連続する提案が、これまでの歴史的においていかなる背景と条件において提起されたのか、何がどのように実現し、あるいは挫折したのか、何が連続していて不連続であったのか、その理由は何であったのか、などを解明しなければ、「インクルージョン」を実現することは不可能であると述べている²⁰⁾。

日本において「インクルーシブ教育」という用語は1980年以降に使われ始めたが、それは大阪を中心にして行われた「共生教育」という実践として現れる。嶺井の見解によれば、教育の世界において今日的な意味で共生論を展開し、「共育」という考えを打ち出したのは、「子供問題研究会」であったとしている²¹⁾。「子供問題研究会」は、障害児学校や学級への措置を拒否し、「校区」の学校の普通学級で子ども同士の育ち合う関係を求めた。それに加え子どもと教師、相談者と臨床心理家との関係を「指導－被指導」の関係ではなく「共に生き共に学び合う」関係にしていく運動を行ってきた。この「研究会」の主張は、障害のある子どもが「できる子」中心の普通学級に入れたいのは、子どもを合理的かつ効率的に分断して教育しようとする国や経済界の要請だけではなく、それを当たり前のこととして受け入れているわれ

われ自身の学校観や教育観、さらには「普段の」日常生活や人間関係そのものにも原因があるとし、それらを共に考える中で変えていこうというものであった²²⁾。

そして、その後この提起は様々な批判を浴びながらも、障害者やその親、さらには教師などに受け入れられ、1979年の養護学校義務化反対運動²³⁾のうねりにも影響を与え、「どの子ども共に行き、共に育ち合い、共に学び合う」はその運動のスローガンになっていくことになった。そして、各地での普通学級入級運動や教育実践をまとめたものに「共生」、「共に育つ」、「共に学ぶ」などのタイトルがつき、共生論の広がりを確認することができる。例えば、日教組運動を変えるきっかけとなった「日教組21世紀ヴィジョン委員会」の報告書（中間報告94年10月、最終報告95年4月）では「共生」がキー・ワードとして使われている。同委員会はこれから目指すべき21世紀の社会像として「男と女、大人と子ども、健常者と障害者が共に学びながら『共生』していく社会システムを創出していく時代」ととらえているし、これからの教育の在り方の一つとして「差別・選別から共存と共生の教育へ」の転換を提起している²⁴⁾。このように「共生」概念は一部の地域で実践として広がり、そして全国的な教育的テーマとして受け入れられるようになってきたわけである。しかし、それでも「分離別学の体制」を崩すまでには至っていない。

そこでこのパラダイムシフトを促進させる可能性を検討する意味で、現在の「障害児教育」の中心的存在である「特別支援教育」と「共生教育」「インクルーシブ教育」との接点を考えなければならぬ。なぜならば、「特別支援教育」が「ノーマライゼーションの実現」を目指した教育であるならば、これまでの分離教育の基軸となっている医学・心理学的な観点から障害を克服対象とする理論を乗り越える「インクルーシブ教育」の根底となる理論に親和性を持つはずだからである。「特別支援教育」と「インクルーシブ教育」の接点を考察する意義はここにあると言える。

しかし、現在のところその点に焦点を当てた研究はあまり見られない。その中で山田真は、「特

特殊教育」が「特別支援教育」に変わっても、盲・聾・養護学校も残り、固定障害児学級も残って、実質的には名称が変わっただけで、中身は従来の「特殊教育」のままということになってしまったと「特別支援教育」を鋭く批判している。さらに、発達障害というラベルを貼られた子どもたちを作り出し、通級という形で「分離教育」を行おうというのだから、「特別支援教育」は「分離教育」の対象を拡大してしまっただけとしている。実際今、学校現場ではこれまで少し変わった子どもが「特別な子ども」とみなされ、「特別な教育」を受けただけでなく安易に医療機関に紹介され薬を飲まされたりするようになってきている²⁵⁾。このように、「インクルージョン」との関連から特別支援教育について語られた論を見る限りでは、上述したような否定的な見解が多くなる。

現状をみる限りでは、このように「共生教育」「インクルーシブ教育」と「特別支援教育」の接点を見出すことは非常に困難であろう。しかし、本研究はあくまで日本における「インクルーシブ教育」実践の定着の可能性を追究するものである。今後、「分離教育」のパラダイムを転換させる意味でも、この議論を不毛なものとしてはならないと考える。次節では具体的な事例をあげながら、「特別支援教育」と「インクルーシブ教育」の比較を通す中で、その接点について探る。

4. 障害のある子どもを取り巻く具体的状況

先に述べたように未だに分離体制が保持されていることから明らかであるが、医学的・心理学的な障害の克服の理論が支配的であることは言うまでもない。また、少数派であるが「共生教育」の立場もそれに対抗する形で存在している。では具体的にどのような実践の違いとして現れるのであろうか。ここでは実践事例をもとに具体的な違いを整理する。

4.1 事例

事例を二つの学童保育所から取り上げて考察の材料としたい。学童保育をフィールドに選んだ理由は公教育、つまり特別支援教育が学校外の子ど

も達の生活の場にもいかに大きな影響を与えているかを浮き彫りにするためである。

Case1 障害児学童保育 P

Pは障害のある子どもだけで保育をおこなっている学童保育所である。Pは養護学校が母体となって開設されているので、養護学校での実践に強い影響を受けていると感じる場であった。養護学校の教員がスタッフとして手伝いにくることもある。下記の事例は初めてきたボランティアを迎えての朝のミーティングでのエピソードである。指導員のOさんが初めて来た人も含めてボランティア全員に話をしてきた。ミーティングはその日にやってくる子ども一人ひとりの最近の状況について知らせる形で行われていた。

(事例)

「じゃ次にA君のことですが」とOさんはAの状況について語り出した。

「A君は最近、問題行動が多く、困らせられますね。散歩に行っても、ダッシュして止められないことが多くなってきました。できるだけ行く前に話をして、行き先を確認しあうことをして下さい。体で止めるといよりも、A君の気持ちを考えてあげて……」と話しがあつた後で、「手を繋ぐということについて、少し考えてきました」と言って、紙を配り始めた。その紙には、Aにこんな時は手を繋ぐことを注意しようというようなマニュアルが示されていた。その紙についての説明があり、「今日は特に、ごはんの時の手つなぎをしないように努力してみたいと思います」と、Aの担当のボランティアに告げた。

(考察)

Aは養護学校高等部に通う知的障害のある子どもである。Aは思春期なので、女の子のボランティアが来ると、すぐ手を繋ぎに行く。高等部に入り、母親から何とかしたいという相談があり、Aに手を繋がせないような工夫がなされてきた。

この時出されたマニュアルは後で聞けば、どこで手を繋いだり、離したりしていいのかわからないから作って欲しいと言われて作ったようである。

ちなみに、この時は案の定ボランティアの女の

子に手を繋ぎに行き、その度に注意されたり、引き離されたりしていた。ご飯の時はボランティアの子が離れて食べることで、一応の目標は達成された。

Case2 学童保育所 J 子どもの家

J 子どもの家は、障害のある子どもと健常の子どもの共生を目指して作られた場である。下の事例は筆者が始めてこの学童保育所に訪れたときの場面である。

(事例)

それまで、障害のある子どもと関わった経験はなく、どのように接すればいいか分からなかった。相手は当時中学生の男の子で、重度の知的障害のある子どもだった。筆者の言葉が通じているのか、また、その子が何を考えているのかも分からない状態だった。当時の責任者だった M さんは筆者に「とりあえず、一日好きなように関わってみて、ただなだけ自分のことは自分でさせるようにして」とだけ告げた。正直、困ってしまったが、Y の気持ちが分かるように色々な試行錯誤しながら関わったことを覚えている。Y は「J 子どもの家」での生活を通し、様々なことを周りの手を借りながらできるようになっていた。他の障害のある子どもたちも同様であった。そこには、指導員たちの待ちの姿勢があった。最初からできないと決め付けるのではなく、できるかもしれないから待ってみよう、できるところまでさせてみようという関わりが見られた。

(考察)

ここで、M さんの言葉を振り返ってみる。M さんは Y がどんな子かということを書者にほとんど語っていない。もちろん、「Y 君は「〇〇障害」があって……」という説明はできたであろうが、あえてしなかった。それは、単に先入観を持って、Y と接してもらいたくないという理由よりも、人間が実際に関わってみないと分からないという考えからであったろう。この時点で M さんが筆者という人間を知るわけではないので、Y との相性についても計りかねていた。つまり、障害の中身以上に、人間同士の関わりから生まれるものを重視していることが分かる。「好きなよ

うに関わって」という言葉から別の視点で考えてみる。その言葉の意味は、Y との関わり方において、筆者の自由に任せるということになる。これは、単にこの学童保育所の保育運営上の指導員の自由さをアピールしたものではない。この自由な関わりを認めることこそ、Y 君の人格を認めることに?がっている。もし、Y が“Y”である前に、“障害のある子ども”という認識をされていたら、あのように「好きなように関わってもいい」と M さんは筆者に言わなかったであろう。Y と一人の人間として接した場合、腹が立つことも、怒ってしまうようなこともあるだろう、それは人間同士の関わりにおいて当然のことだ。だから、そのような気持ちを Y に表していくことは、人間同士の関わりをしている以上、当たり前のこと、ありのまま接してあげてほしいというメッセージを筆者に伝えようとしていた現れであったと言える。

4.2 事例の整理

上記の事例は、P を「医学心理学的な立場」、J を「共生教育の立場」としての代表的な具体例として取り上げた。P では、初めてきたボランティアに対して A の特徴から様々なことを最初に説明した上で、さらにそのための対応する手段までもマニュアルという形で伝えた。これは、A についての問題とされる行動に対する対処法として為された行為である。そこには、問題行動をスムーズに解決しつつ、A についての個別的な指導の意味を込めている。つまり障害を克服の対象とした医学心理学的な立場の特徴として、問題行動の修正という目的があつての関わりであると言える。

J では、ほとんど Y についての情報を与えず、私に Y との自由な関わりを求めた。Y についての行動に関しての説明がないという点については、その行動が問題であるか否かの評価に関してあらかじめ決められたものがないということである。つまり、Y という人間と関わり、そして問題であるかどうかをその関わりの中で見極めていくことになる。つまり「共生教育」の立場は、人間関係をベースとした「関わり」を重要視している点が特徴として挙げられる。

4.3 現状の整理「特別支援教育」

そして、「特別支援教育」の広がり新たな立場の人たちを生み出した。それは上記の二つの立場に加えて、この両者のどちらの領域にも足を踏み入れる「第三の立場」として、理論的思想的レベルにおいても、実践レベルにおいても増えつつある。筆者が位置づけるこの「第三の立場」の人は、もともとの分離教育を下地に、個々の教育的ニーズに応えることも必要であるという柔軟な立場となり、結果的にその主張を行っているという曖昧な立場であるとも言える。山田はこのような状況について、「障害児一人一人の教育的ニーズに応じた教育をするということになれば必然的に『分離教育』になってしまう²⁶⁾」と、「特別支援教育」と「インクルージョン」との接合について悲観的な見方を示している。さらに具体的な現象として、「かつては普通学級で『障害児』が学ぶことを否定してきたのに、インクルージョンと言い出しているのです。最近、養護学校（推進）派の人たちも、それまでは『同じ発達段階で切磋琢磨させることが大事』と言っていたのに、『地域で共に』と言い出してきています。（中略）これまで『子どもの能力に応じた教育を』と決して口にしなかった『共に学ぶ』派の人たちも、『ニーズに応える教育を』と言うようになってきているのだ。一種のねじれ現象といっている²⁷⁾」

つまりこの「第三の立場」は、現在の障害のある子どもを取り巻く奇妙な現象が生み出した産物であると言える。ここで検討しなければならないのは、この「第三の立場」の出現が日本の「障害児教育」のパラダイムシフトに寄与するものであるのかについてである。つまり、分離体制の非妥当性を克服する理論となり得るのかについては議論が必要であると考えられる。なぜならば、どちらにも対応可能な柔軟な立場である以上、「共生教育」へのシフトを後押しする可能も残されているからである。この点に関しては結論で議論したいが、この可能性こそ、「特別支援教育」と「共生教育」を繋げ、「分離教育」パラダイムからの脱却の実現を示すものであると言える。

5. 日本におけるインクルーシブ教育の定着の可能性

2007年、日本は「障害者権利条約」²⁸⁾に署名した。これにより、日本では同条約の批准に向けて準備を進めることになる²⁹⁾。この条約草案第24条は教育の基本原則を規定していた。その内容は「インクルーシブ教育」を提示したものである³⁰⁾。この一年前の2006年第164通常国会で、先にも述べたが、「学校教育法等の一部改正する法律」が制定され、2007年4月から、日本の「障害児教育」を意味していた「特殊教育」が「特別支援教育」へと変わった。この審議の過程で政府関係者から「インクルージョン」という言葉が飛び交っていた。例えば、当時の小坂文部科学大臣は「ようやく日本も、いわゆるインクルージョン、インクルーシブな考え方に近づいてきている、こう思っております。（中略）そういう意味で、今委員が御指摘いただきましたように、私も流れはインクルージョンの流れであるということをごここではっきりさせていきたい、こう思います」というような答弁を行っている³¹⁾。

しかし、実際に2006年度以降起きていることは、「特別支援学校」の増設、入学者の増加など「インクルージョン」とは逆行した動きである。今後、批准に向けて、「分離別学」を支える法体制を改正していくことになるが、予想される動向について考えてみたい。「共生共育」を支持する立場としては、この「障害者権利条約」への批准に向けた準備を絶好の機会と捉えるだろう。これまでの「障害児教育」においてマイノリティに位置づけられてきた「共生共育論」の立場としては、日本が賛同したこの条約の中身の具現化を訴えながら、「インクルージョン」「インクルーシブ教育」を拡大させ、定着させようとするだろう。しかし、このような流れが進むと予想されている一方で、「分離教育」の体制が半ば当たり前ものとして広く社会で受け入れられている状況がある。この言わば二層構造とも呼べる状況の中、現れ始めたのが「第三の立場」である。つまり、現行の体制にそれほどの変更をもたらさず、かつ「共

生」という目標を掲げる両者の緩衝領域に在る立場であると言える。具体的には「普通学校」を実践の場としつつ、子どもたち一人ひとりの個別的ニーズを提供していくという考え方であり、かなり柔軟性が高い。「インクルージョン」を支持する立場をとりつつ、一方では個別的な支援を認めるということから幅広い層をその立場に含めることになる。この立場をとる人が増えている背景をもう少し探りたい。

「サラマンカ宣言」「障害者権利条約」での前提条件ともなっている「原則普通学校で」という点に注目したい。2006年の国会審議から「特別支援教育」の実施まで、「障害児教育」において「個別的な支援」は教育現場に大きな影響を与えてきたが、「原則普通学校」という点は強調されてこなかった。その結果、「特別支援学校」「特別支援学級」を希望する保護者が増える状況を作り出している。この「原則普通学校」という点をどのように具現化するのかが、「共生教育」「インクルーシブ教育」の定着を大きく左右する。そして、さらに分離を促進させた要因として「個々のニーズに合った支援」の共有されている意識が「二元論」のままだったという点である。つまり、障害のある子どもとない子どもを分けた上で、「個別的な支援」が「特別支援教育」によって強調されるあまり、一層の分離が促進された可能性は否定できない。根強く残る「二元論」から「一元論」への転換は、そのまま「パラダイムシフト」を促すことになる。「原則普通学校」という文言は、国際条約上、初めて「**Inclusive Education**」という言葉が使われた「サラマンカ宣言」の教育原則の一つである。「サラマンカ宣言」は、この原則を各国政府に具現化することを迫り、日本政府もこの宣言の採択に賛同した。にもかかわらず、日本政府は「インクルーシブ教育」の政策を打ち出そうとはせず、「分離体制」を保持し続けている³²⁾。さらに「障害者権利条約」の審議においても、「インクルーシブな方向性」を軟化させるような提案を行い各国政府からの齟齬を買っていた背景もある。また、採択された「障害者権利条約」の解釈を捻じ曲げた日本語訳も指摘されている。例えば、「**general education system**」を「教

育制度一般」と訳している点である。これは「障害者権利条約」において分離的な特別教育制度を前提とはしないという「インクルーシブ教育」の原則を曖昧にさせるものである。つまり、分離的な特別教育制度の前提を認めた上で、それらから排除されないことを表しているだけに過ぎなくなる³³⁾。このように目指すべき方向として「分離体制」を保持しようとする意図が政府の教育方針の前提としてあることを押さえておく必要がある。

この理由について公教育という観点から整理する。近代公教育は一貫した方向性である「能力主義教育」の維持に努めてきた。それは昨今「新自由主義」の流れに乗って、「習熟度別学習」などの実践として現れてきている。「特別支援教育」は「能力主義教育」のさらなる徹底であるという見方があるように、「学力」による能力観が大きな比重を占めている点である³⁴⁾。この「学力」を物差しにした教育が近代日本を支えているという思想は、ポストモダンが謳われて久しい昨今においても根強く残っている。そこでは、障害のある子どもは当然「戦力外」と見なされる。

「インクルーシブ教育」は子どもたち一人ひとりの多様な可能性を認める教育でもある。つまり、「インクルーシブ教育」は「学力」以外の多様な価値観を認めることになり、これまでの公教育を維持する意図を持つ者にとっては既存の経済重視の社会基盤を揺るがすものとなることを危惧しているのではないか。その意味で「特別支援教育」はこれまでの基盤を保持するに、都合のよい体制作りをすすめていることが見えてくる。これまでの権力体制を維持しつつ、「学力」による価値観をベースにした実践が可能である。このように「インクルージョン」を掲げながらも分離体制の維持を目的にして進められているという「特別支援教育」のもう一つの顔が見えてくる。このように「特別支援教育」は柔軟なスタイルをとることで、外見上は「インクルージョン」への方向性を見せることもできる。そして「インクルーシブ教育」へと向かう国際社会を意識した分離教育の「隠れ蓑」として生み出された教育であると言えるのではないか。そして、このように巧妙な形で進んでいる「特別支援教育」の大きな影響を

受けているのが「第三の立場」の人たちである。このような背景のもと「第三の立場」をとる人たちが増えつつあると考える。

しかし一方で、このような見方も可能である。つまり、ある意味において無意識にこの立場をとっている人が多数を占めていると考えられ、分離体制の維持にのみ貢献するとは限らないということである。その意味で「特別支援教育」の曖昧さがある意味で強く受け継いでいるこの「第三の立場」の人たちの動向によって、日本における「インクルーシブ・パラダイム」への転換が成されるかどうかが決まってくる。その転換の鍵を握る概念が「一元論」である。「第三の立場」の人間が、「二元論」を根本としているか、また「一元論」としているかによって、「インクルーシブ教育」への考え方、「特別支援教育」への考え方、またその実践が変わってくる。この「すべての子どもは一人ひとり異なる存在として同等の存在」という「一元論」を一般普遍的な理論として根付かせることができれば「インクルーシブ・パラダイム」への転換への道筋も見えてくることになるだろう。

注

- 1) 「特別支援教育」とは、中央教育審議会の定義によれば、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持っている力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。
中央教育審議会『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』2005年 pp. 5
- 2) 中央教育審議会『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』2005年 pp. 1-6
- 3) 国民教育文化総合研究所『インクルーシブ教育研究会報告—特別支援教育からインクルーシブ教育へ』2007年 p. 1
- 4) サラマンカ宣言はユネスコ主催のスペインのサラマンカで開かれた世界会議でなされた宣言。この宣言は以下の点の特徴が挙げられている。
 - ・「全ての人に教育を」を思い出させた。
 - ・教育の権利をうばわれている学習困難と学習障害のある子どもが対象。
 - ・「インクルージョン」の哲学と実践を明確にし、ほとんどの政府にインクルージョン教育のための活動を公約させた。
 ピーターミットラー・山口薫訳『インクルーシブ

- ン教育への道』東京大学出版社 2002年 p. 30
- 5) 次年度就学予定者の健康診断のこと。学校保健法で市町村教育委員会に実施が義務づけられている。嶺井正也 1997年 p. 101
 - 6) 津田道夫は学校、学級における障害のある子とない子の統合を三つの形態に分類している。一つ目は一人担任方式であり、一人の担任が障害のある子どもを含めて、全生徒をみるという形である。二つ目は、補助担任方式で、担任のほかにサポートとして補助の教師が入って運営を行うというスタイルである。三つ目が、校内通級方式であり、普通学級に籍をおきながら、特殊学級などを適時利用するというものである。
津田道夫『情緒障害と統合教育—インクルージョンへの道』社会評論社 1997年 p. 25
 - 7) 堀智晴編著『ちがうからこそ豊かに学びあえる特別支援教育からインクルーシブ教育へ』明治図書 2004年 p. 17
 - 8) 坂本祐之輔「講演 特別支援教育と今後の課題」『日本医師会雑誌』Vol. 137, No. 4 2008年 p. 32
 - 9) 同上 pp. 33-34
 - 10) 堀正嗣『障害児教育のパラダイム転換—統合教育への理論研究』拓殖書房 1994年 p. 23
 - 11) 同上 p. 26
 - 12) 藤本文朗・渡部昭男編『障害児教育とインテグレーション』科学的障害者教育研究会 労働旬報社 1986年 p. 50
 - 13) 山田真は「日本ではかつて豊中をはじめとして時代を先取りした「共生・共育」が行われた経験があり、それは理想的なインクルーシブ教育とあってよいものだった」と述べている。山田真「特別支援教育はインクルーシブ教育にはなりえない」『はらっぱ』No. 285 2008年 p. 29
 - 14) 「バンクーミケルセン」の表記についてであるが、バンクとミケルセンの間のハイフンは、バンクーミケルセンで一つの姓であるからである。Niels Erik Bank-Mikkelsen となる。Mikkelsen がデンマークでは余りに多い性なので、改名して Bank をハイフンで繋いだ。本論文では日本語表記のためハイフンをそのまま用いることにした。N. E バンクーミケルセン・花村春樹訳『ノーマリゼーションの父』ミネルヴァ書房 1994年 p. 249
 - 15) N. E バンクーミケルセン・花村春樹訳『ノーマリゼーションの父』ミネルヴァ書房 1994年 pp. 77-80
 - 16) この言葉の定義として、バンクーミケルセンは「障害がある人たちに、障害のない人びとと同じ生活条件をつくりだすこと」としている。同上 p. 167
 - 17) この言葉に関しては、様々な定義があるが本稿では、注4のサラマンカ宣言の内容に基づくことにする。
 - 18) 上原翔子「インドにおけるインクルーシブ教育に向けた取り組みに関する考察—人間多様性を認める教育という視点から」『教育学研究年報』No. 26 2007年 p. 66
 - 19) 堀智晴編著 前掲 p. 13

- 20) 岡典子・佐々木順二・木村素子他「20世紀アメリカ合衆国の公立学校特殊学級における統合と排除の両義的展開とインクルーシブ教育の源泉—序説」『心身障害学研究』vol. 30 2006年 p. 124
- 21) 『障害児と公教育—共生教育への架橋』明石書店 1997年 pp. 13-14
- 22) 同上 p. 15
- 23) この運動をする者の立場について、養護学校の存在が、今日の野力主義的で差別・選別的な学校教育体制のもとでは、「障害」をもつ子を隔離収容することによって差別することにつながる以上、そこへの就学強制はもっと差別を強化するものである。このようにこの見解は、教育における「障害」者差別の問題としてこれをとらえ、これと社会全般における「障害」者差別を撃ってゆく立場に立っている。嶺井正也 1997年 pp. 125
- 24) 嶺井正也『障害児と公教育—共生教育への架橋』pp. 13-15
- 25) 山田真 前掲 p. 29
- 26) 山田真「特別支援教育はインクルーシブ教育にはなりえない」『はらっぱ』No. 285 2008年 p. 29
- 27) 同上 p. 26
- 28) 国連の「障害者権利条約に関する特別委員会」が丸4年に及ぶ審議を経て、2006年8月25日の第8回会議で、障害者権利条約草案を採択した。この草案は9月12日から始まった国連総会で審議され、ついに12月13日に総会で採択された。嶺井正也 2008年 p. 12
- 29) 嶺井正也 シャロン・ラストマイヤー『インクルーシブ教育に向かって「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」へ』八月書館 2008年 p. 8
- 30) 同上 p. 12
- 31) 国立国会図書館 HP より。第164通常国会にて、藤村議員の質問に対する答え。
- 32) 『インクルーシブ教育に向かって「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」へ』 p. 19
- 33) 同上 pp. 41-42
- 34) 堀正嗣『はらっぱ 1. 2月号』2007年「障害児教育はいま」より

A Study on Contact between Special Support Education and Inclusive Education

— Possibility of Establishment of Inclusive Educational Practice in Japan —

Masahiko MIYOSHI

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto, 606-8501 Japan

In this age of diversity, the situation of children with disabilities is changing with the operation of Special Support Education. This education has a great effect on pedagogical field. The number of Children that are certified as “children with disabilities” is increasing. And teachers and schools are struggling with this problem. In this case, the individualize teaching is put into practice. Actually, this Education defines difference between children with disabilities and normal children. And this Education aims to meet different educational needs of these children.

“Inclusive Education” has been becoming a mainstream in the education policies across the world since The Salamanca Statement on Principles. They say that “Special Support Education” is based on Normalization Concept and is connected with Inclusive Education. However, Inclusive Education doesn’t expand, in fact. Then, the author indicates the point of interpretations of “Inclusive Education”, “Normalization Concept”, and so on. We have to remark that these terms are used conveniently. How to use these terms depends on the ideology that the user has.