

義務教育における特別支援教育と インクルーシブ教育の意義

将来がひろがる教育とはなにか

吉 川 英 里

目次

はじめに

1. 日本の障害児教育の歴史的背景
 1. 1 障害児教育の成り立ちと特殊教育の発展
 1. 1. 1 前近代における障害児教育の取り組みについて
 1. 1. 2 明治前期の障害児教育について
 1. 1. 3 戦前における障害児教育の成立と発展
 1. 1. 4 大正前期～昭和初期における大正デモクラシーと障害児教育の発展
 1. 1. 5 戦中～戦後の障害児教育
 1. 2 特殊教育政策の普及と問題点
 1. 2. 1 分離された障害児教育
 1. 2. 2 高度経済成長と特殊教育
 1. 2. 3 発達保障の権利としての障害児教育運動
 1. 3 「特殊教育」から「特別支援教育」へ
——特別ニーズ教育と「特別支援教育」政策のはじまり
2. 特別支援教育について
 2. 1 特別支援教育の概要
 2. 1. 1 特別支援教育の基本理念
 2. 1. 2 法的枠組み
 2. 1. 3 特別支援教育における就学基準と教育形態
 2. 2 特別支援教育の三つの柱
 2. 3 特別支援教育が抱える課題 ——障害児と健常児の交流
3. インクルーシブ教育について
 3. 1 インクルーシブ教育の考え方
 3. 2 統合教育からインクルージョンへ
 3. 3 インクルーシブ教育に向けての新たな動き
4. 分ける場・分けない場で生まれる意識
 4. 1 一章から三章の振り返り
 4. 2 分けられた教育で生まれる意識
 4. 2. 1 道徳の授業と障害者観
 4. 2. 2 交流教育の中で
 4. 2. 3 特別な教育がつくる特別な自分
 4. 3 分けない教育で生まれる意識
 4. 3. 1 ずっと普通学級で過ごしてきたHさん
 4. 3. 2 手をかりるように知恵をかりながら、地域で生きていくこと
 4. 3. 3 「障害者」ではなく一人の存在として

おわりに

参考文献

はじめに

子どもにとっての「学校」という場は、将来の可能性を広げていくためのものではないのだろうか。

歴史的にみると、日本の教育界では特別支援教育が発展し、障害児と健常児を分けた場で教育してきた。ここには、障害児の個々の能力を伸ばすための特別支援であるという認識がある。しかしその裏で、健常児と障害児を分けることで、通常級の授業を進める際に教師にとって「足手まとい」となるものを排除している背景がある。また、子どもの将来を広げるはずの学校教育だが、「特別支援」に通うことで将来生活する場も「特別なもの」として用意されてしまう現状もあるだろう。これらのことを考えた時、障害児にとっての「特別支援教育」とは、一体何をもちたらしめてくれるものなのかという疑問が浮かぶ。「障害児の将来のために必要な能力を」と現在の特別支援教育を受けることは、本当に将来の可能性をひろげるものなのだろうか。

本論文で取り上げるのは、主に小・中学校の義務教育での障害児教育について、なかでも知的障害児への教育に注目している。それは、私自身が大学のサークル活動やこの木クラブ（地域で暮らす知的障害を持つ当事者の地域生活を支援する団体）などで、知的障害を持つ方々と多く接してきたからである。特に、たこの木クラブで当事者や支援者に出会い、学校・教育という場を「自立して地域で暮らしていく」という視点から見た時、本当に今の教育の形でいいのだろうか、疑問に感じた。障害によって教育の場が分けられてしまう現在の「特別支援教育」において、そこで現場にいる子どもたち（障害児・健常児双方）にはどのような意識が生まれるのか。さらにその意識が、将来地域で生活していこうと思ったときに、どう影響してくるのか。一方で、分けない教育である「インクルーシブ教育」には、どのような意義があるのか。最終的には、将来の本人の生活を広げる、という意味で「分ける教育」と「分けない教育」どちらが自然と生活に結び付いていくのか、これらについて私なりに考えていきたい。

研究方法については、まず文献で、障害児教育の歴史的背景・特別支援教育の現状を調べる。分けて教育することの意義と課題をおさえ、次に対立する考え方であるインクルーシブ教育（分けない教育）の概要や意義を確認する。さらに文献だけではなく、当事者・保護者・特別支援学級の先生など様々な視点の方から話を聞き、そこから現在の特別支援教育の現場が抱える課題を把握し、考察する。

まず第一章では、障害児教育の歴史的な背景を見ていく。前近代から現代の「特別支援教育」に至るまで、その時代における障害者観を背景とし、障害者に対する教育がどのように行われてきたのかを確認したい。第二章では、現在日本で進められている「特別支援教育」の概要をおさえ、現状や課題を把握する。一方、第三章では「特別支援教育」と対する考え方である「インクルーシブ教育」の理念・概要を、特別支援教育と対比しておさえたい。第四章では一から三章を通して確認した「分ける教育」「分けない教育」それぞれが、実際に教育現場にいる子どもたちやその家族にどのような意識をもちたらしめるのかを考察し、終章でその意識が将来の生活に結び付いていくことについて結論を出していきたい。

1. 日本の障害児教育の歴史的背景

1. 1 障害児教育の成り立ちと特殊教育の発展

1. 1. 1 前近代における障害児教育の取り組みについて

前近代における障害児教育は、盲人の職業教育を中心に成立・展開してきたといえることができる。

鎌倉政権を成立させた源氏によって滅ぼされた平氏一族の盛衰を、文学作品にまとめた「平家物語」。鎌倉時代初期にこの平家物語が、盲目の琵琶法師たちによって琵琶の演奏により平曲として語りだされたのだ。その平曲は、室町時代の盲僧で平家琵琶の名手であった明石覚一（1300頃－1371）によって大成され、平曲を語る盲僧の組織として「当道座」が創設される。この当道座には、検校という琵琶法師の芸能の技量とその地位を示す官位が設けられ、そこでの師弟関係による芸能の伝授というかたちでの職業教育が長く行われた。また、芸能分野とは異なる医療分野で盲人の新職業を大きく開拓したのが、検校杉山和一（1610－1694）であった。杉山検校は盲人に施術の容易な管鍼（はり治療）による療術を大成し、本所の屋敷内に鍼治講習所を開設して多くの鍼医を育てた。その後も弟子によって継承され全国に多くの講習所が設けられ、盲人の職業教育が普及していった。

一方、知的障害児に対する教育はほとんど行われていない。寺子屋で「学業不振児」にも指導していたことや、武士の子弟の義務教育機関といえる藩校において進級試験に合格できなかった者のために特別な教育課程が組まれていた事実はあるが、これらの学校に通えていない知的障害児はまだ教育対象にはなっていないと考えられる。（中村・荒川編 2003：108 - 109）

1. 1. 2 明治前期の障害児教育について

明治前期は「文明開化」の影響もあり、障害児に対する教育観が大きく言うと2つに分かれることになる。ひとつは、文明開化により欧米先進諸国のように障害児教育を振興して、障害児を「有用化」していこうとする流れである。もう一方は、当時一般に「廢人」「廢疾者」として「無用」視されていた障害者を教育の対象から排除してしまおうという流れである。

文明開化と障害児有用化論

障害児教育に積極的なこの流れは、幕末から明治維新にかけて欧米の障害児教育事情が数多く紹介されたことが背景にあるといえる。なかでも当時ベストセラーとなった福沢諭吉の『西洋事情初編』（1886年）は重要な位置づけを持って「啞院」「盲院」「痴児院」等を紹介しており、日本の障害児教育にも重要な啓蒙的役割を果たした。

しかし紹介の域を越えて日本で最初の障害児教育振興策として具体的提案がなされるのは、1871年に当時の工部省¹の工学頭であった山尾庸三（1837－1917）が太政官に提出

¹ 工部省（こうぶしょう）：明治政府の官庁の一つで、太政官制度の下で殖産興業を支えた中央官庁である。

した建白書「盲啞学校ヲ創立セラレンコトヲ乞フノ書」においてである。山尾は、長州藩留学生として英国留学の体験に基づいたその建白書で、①我が国の盲啞といえども教育、とりわけ適宜の工芸を授与すれば、無用を転じて有用と成し得ること②それは国家経済を補うこととなること③その実現のためにはまずもって盲学啞学の二校を創設すること、さらにはその他各種廢疾の窮民にも教育を及ぼして、我が国の欠点を克服し、西洋諸国に劣らないまでになること④その学校創設の費用は、「官財」を使わず、民間のボランティアに依拠して「天下好善の人」の寄付金で経営していくこと、等を提言した。山尾の建白書の影響かは分からないが、翌 1872 年の「学制」には、国民皆学の理念の下、障害児の学校を意味しその設置を認める「廢人学校アルヘシ」という規定がなされた。その学制では、通常の小学校である「尋常小学」の他に「変則小学」という特別な学校形態の存在を認めていた。

ここで、文明開化による欧米の障害児教育事情の紹介の中で紹介される、教育による「無用」から「有用」への転換という考え方に注目したい。そこにはあくまで教育とは「国にとって有用」なものとするためであるという明確な意図があり、さらには有用となりえない無用の者（障害者）は切り捨てるという考えが含まれていたのである。

削除された「障害児教育」規定

障害児教育に対する否定的な流れは、自由教育令（1879 年）の原案である「日本教育令案」に、学制の流れを受けて障害児教育関係の規定が挿入されていたにもかかわらず、審議の過程で削除された点に現れる。その背景には、内務省が障害者を社会的にも教育的にも切り捨てていく放任政策に転じたことによる影響があった。政府の意図により全国的規模で貧児・病児とともに障害児を教育から除外し放任していくという方向性が明瞭になっていった。（中村・荒川編 2003：110－114）

1. 1. 3 戦前における障害児教育の成立と展開

就学猶予免除制度の確立

ここでの特徴は、明治期に存在した障害児教育に対する否定的な流れが、障害児を教育から合法的に排除する政策に変化していった点である。それを可能にしたのが「就学猶予・免除制度」の確立であった。

具体的に見ていくと、政府はまず第一次小学校令（1886 年）において就学猶予規定を、第二次小学校令（1890 年）では猶予・免除規定を登場させ、第三次小学校令（1900 年）において「病弱または發育不完全」等を猶予に、「白痴、不具廢疾」を免除にすると明確に規定し、これにより障害児を合法的に義務教育から排除していく制度が確立していった。

就学猶予・免除という響きから、あくまで国民側に選ぶ権利があるように思えるかもしれない。しかし、上記で述べてきたように当時障害者に対する教育には否定的な流れがあったので、教育を行っている機関は少なく（特に知的障害児に関しては）、かなり多くの障害者はこの規定を使わざるを得なかったと考えられる。さらにこの就学猶予・免除規定は、現在の学校教育法第 23 条にいまだに存在しているのが驚きである。恐らく教育自体を「猶予・免除」という形で使われることはないと思うが、障害児が「普通学級へ通うことへの猶予・免除」という形では、政府は現在も猶予・免除の考え方を根本的には継続しているのではないか。

知的障害児に対する民間教育のはじまり

上記のような障害児教育における政府の放任政策の下、民間の慈善事業を主軸に障害児の保護・教育が取り組まれていた。

民間の知的障害児に対する最初の教育的取り組みは、1881年に石井亮一が滝乃川学園で開始した。また、この時期に学業不振児を対象にした特別な学級が小学校に設置されてくるようになり、1890年の松本尋常小学校の「落第生学級」や、1896年の長野尋常小学校の「晩熟生学級」がその始まりである。さらに長野県では、全国に先駆けて1899年に「尋常小学校特別学級規定」が制定され、不就学児のために「特別教授」を行う「特別学級」が増設されていった。こうして前記の長野尋常小学校の「晩熟生学級」は、「学力劣等生」のための「特別教授」を行う「特別学級」と認識されるようになり、「特別学級」が障害児教育関係分野でも使用されるに至った。しかし、「特別学級」は文部省がその推奨を継続しなかったこと、教育効果や経費の問題もあってほとんどが短命に終わってしまった。（中村・荒川編 2003：115－119）

1. 1. 4 大正前期～昭和初期における大正デモクラシーと障害児教育の発展

「特殊教育」の成立

1910年代後半における民族衛生とデモクラシーの思想と運動の台頭は、第一次世界大戦後の日本の国策に反映して障害児教育のあり方に大きな変化をもたらし、1920年代を中心に「特殊教育」を大きく前進させることとなった。

具体的には米騒動を契機に1918年に発足した原敬内閣が従来の慈善事業（放任政策）から「社会連帯」思想に基づく「社会事業」「児童保護事業」の積極的推進へと政策を転換し、それと連動して文部省も1919年6月設置の普通学務局第四課（後の社会教育課）と同第五課（後の学校衛生課）を中心に、社会教育・学校衛生行政の一環として「特殊教育」の積極的振興に乗り出した。この政策側の対応を、第43回帝国議会（1920年）に提出・審議された「不具病弱児童の教育振興に関する建議案」がさらに促進した。障害児教育を後押しすることとなった背景としては、当時の「予防の1オンスは、将来における治療の1ポンドにまさる」という言葉に表されるような「治療」策から「予防」策への転換があるだろう。救貧→防貧→教育へという転換となって「特殊教育」を振興させるに至ったといえる。

一方、個々人の人格と権利を尊重して「教育の機会均等」を徹底し、その個々の「能率」を最大限に発揮させて「社会的能率」や「文化」の向上に参加・貢献させていくことが「デモクラシー」であるという時代思潮も「特殊教育」の振興・発展を下支えしていた。このようにして障害児の教育は、私的な民間の慈善事業から公的な教育的社会政策による発展へと移行していった。

優生思想と特殊児童教育の発展

この時期の盲聾以外の「特殊児童」の保護・教育の発展では、「各種の社会問題、各種の犯罪等を事前に予防する」という背景から、大都市に特別学級を設置していくこととなる。この考え方の背景には1910年代後半から台頭してくる民族衛生（優生学²）的見地か

² 優生学：人類の品質をより良くするため（遺伝的素質を改良する目的で）、悪い血筋を絶

らの人口の量的質的管理と能率主義の徹底という考え方があった。例えば、就学児童保護施設講習会などの開催を中心的に行っていた川本宇之介は、同時期に自ら編纂した教科書の中で「酒害と遺伝」「能率増進」の柱を設け、「カリカック家³」を紹介して「害毒を社会に流す」「低能、白痴」等の悪質遺伝による発生に注意を喚起した。さらに 1921 年 4 月には米国のバー（「低能児」訓練学校主任医長）が来日し、「低能児発生の社会的予防」を講演した。内容としては①学校では低能児を発見・分離して別の学級を作り、適当な教育を施して職業を与え、社会からも隔離すること②低能の男は去勢し、女は妊娠不可能にすること③結婚法を改良して優生学的結婚を人類の習慣とすること、などの主張を展開した。

一方でこの様な政府の社会防衛論的発想の中、東京市では 1922 年には市内 20 学校 22 学級へと「補助学級」が増設された。しかしその補助学級教師たちは政府の発想とは違い、「児童の素質素養を基調として、是を伸展させて貰うことは、児童自身の強き願であって、また一面国民として、国家社会に対して要求すべき当然の権利である」という子どもの立場に立った目的・方針を 1924 年に確立して経営・実践にあたった。また東京師範付属小補助学級教師の佐藤末吉は、1925 年に「特殊児童」を権利主体にとらえ、彼らには「絶対なる権利」として「生存権」「教育権」「発達権」があるという見地にまで権利思想を高めた。

こうした大正デモクラシー期の障害児教育の前進と成果も、昭和恐慌による財政難の影響を受け、後退を余儀なくされてしまった。さらにその後の軍国主義の台頭・支配もあって、軍事力に貢献しない知的障害学級は減少の一途をたどっていった。

以上のような「特殊教育」の発展は、学校衛生行政の一環としてのものだった。学校衛生という思想の根底には「心良の優勢なる児童の増殖を助成し、劣弱なる子孫の繁殖を絶滅せん」とするドイツ経由の人種衛生学があった。この優生思想的な考え方と、当時の政府が教育に求めていたものが一致し、共鳴した結果であると考えられる。（中村・荒川編 2003 : 119-129）

やして（悪質の遺伝形質を淘汰して）、優良なものだけを保存していこうとする学問。優生思想。（“良質”な人類だけを増やそう運動）

1883 年、ゴールトン（もしくはゴルトン）が首唱し、イギリス・アメリカでブームになる。その後、優生学の名のもと、ナチスによって精神障害者や異人種が大量殺戮される、日本でもたくさんの障害者や弱者が行政によって子供を作れない身体にされた、など、さまざまな大問題を引き起こしてきた。

³ カリカック家：精神薄弱者の遺伝についての研究(The Kallikak Family - A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness)はアメリカの心理学者・優生学者であるヘンリー・H・ゴダードの 1912 年の著作である。この本では、一般的な分類における精神発達障害・学習障害・精神疾患を含む精神障害の一種ともいえる精神薄弱の遺伝現象についての、ゴダードの研究の広範囲な事例を扱っている。ゴダードはこの著作の中で、精神的特徴のほぼすべての類型は元来遺伝に由来するものであり、それゆえ社会が不適格な個人の生殖を制度的に検証する体制を確立することが必要であると主張した。

1. 1. 5 戦中～戦後の障害児教育

国家戦力としての障害児教育

日中戦争開始後、障害児教育に限らず日本の国民と教育全体を戦争へと動員したのが国家総動員法（1937年9月開始）だった。この法律により、国民を戦力とすべく健康増進運動が展開されることとなる。「体力」の国家管理が始まったこと、さらに「聖戦」遂行のための「人的資源の確保」が叫ばれたことにより、教育関係者たちは、そこに「特殊教育」振興の可能性を見出し、障害児の教育運動を展開していった。

しかし、障害児の中で将来「人的資源」として「聖戦」遂行が期待されるもの以外は戦争に役に立たない者とみなされて、「非国民」「穀つぶし」と冒涇されていくことになる。さらに1940年制定の国民優生法などにより、障害者は日本民族の質を「逆淘汰⁴」現象により低下させる元凶とみなされ、約30万人が断種の対象として算定された。実際の適用者は少なかったが、国民の障害者観に極めて否定的な影響を与えることとなった。

戦後の教育改革と障害者教育

1945年8月15日、日本はポツダム宣言を受諾し戦争は終結した。戦後の障害児教育は、敗戦による荒廃と虚脱と窮乏の中で少しずつ再建を目指すこととなった。1946年8月には、新憲法制定の動きと連動して、教育基本法の制定を中心に戦後の教育改革が本格化し、教育刷新委員会が設置された。ここでの審議過程において、先ほども登場した川本宇之介と、障害児教育問題に深くかかわっていた城戸幡太郎により、重要な3つの考えが盛り込まれることとなる。まず①教基法に織り込む教育理念として「人権尊重と人道実践」を提唱、さらに②教基法要綱案の「教育の機会均等」条項に関わる部分にあたっては、憲法第26条の教育権規定にいう「能力に応じて」は「能力に応じて適当な教育を与える」という解釈をすることにより「特殊児童にも適用される」とし、障害児にも教育の機会が開かれるという意味を明確化させた。そして③戦前の障害児教育の不振の元凶であった就学免除問題に対しては、「就学を免除せず」という内容が盛り込まれることを要望していった。川本らの改革要求はついに反映され、1947年3月に公布された教育基本法の第6章では「特殊教育」が規定され、就学義務も明記された。しかし、設備や教員確保の不十分さを理由に義務制の実施日は明言されず、結局実現されることはなかったのである。（中村・荒川編2003：131-139）

1. 2 特殊教育政策の普及と問題点

1. 2. 1 分離された障害児教育

1952年8月、文部省初等中等教育局に特殊教育室が設置された。国の特殊教育行政の中核ができたことによって、滞っていた特殊教育の振興が加速されることとなる。そして特殊教育の基本方針立案のうえで、重要な役割を果たしたのは中央教育審議会であった。中央教育審議会は「特殊教育の充実振興についての答申」の中で、養護学校を障害種別に設置する義務または奨励・特殊教育諸学校高等部における職業教育の設備充実・特殊学級

⁴ 逆淘汰（ぎゃくとうた）：ここでは、障害者の劣った遺伝子が遺伝により人々の中に蓄積し広がっていき、健常者の遺伝子より優位に立ってしまうということ。

については教員定数の増加や助成とともに「精神薄弱」学級の設置義務・身体虚弱学級設置の奨励、などを勧告している。また、この答申では、教員と寮母の待遇改善、研究・研修のための特殊教育研究機関の設置、中央特殊教育行政機関としての特殊教育課の設置と地方教育委員会における特殊教育選任指導主事等の配置も提案している。さらに、障害者の社会的自立を重視しており、卒業後の就職を含む社会的自立促進と障害者の社会的自立の後援団体の育成なども提案されている。

そして1961年10月、学校教育法改正により、上記の中央教育審議会の答申が取り入れられ具体化され、法的にも整備された。しかし、それは障害児教育の充実・発展の裏で、現在も続く分離的な障害児教育の基盤が制度的に完成したことを意味すると考えられる。さらに1962年に障害児教育における就学基準が設けられた。この就学基準は、医学モデルによる障害論「教育にたえることができない」障害児の就学猶予または免除、非行等の「性格異常者のうち著しい反社会的行動傾向を示す」者は児童福祉による措置、という考え方を持っており、分離教育をより推し進めていく結果となった。

1. 2. 2 高度経済成長と特殊教育

1950年代から1970年代初頭にかけて、日本経済は急速な成長を遂げ、大量生産・大量消費社会が到来する。この時期の障害児教育も同様に「経済発展における人的能力の開発」（1963年1月の経済審議会答申）という観点が貫かれていた。つまり特殊教育に求められることは第一に職業教育の積極的な進行であり、「追い込み作業」などと呼ばれることとなった。そして、この様な「訓練主義」にともない、必然的に労働力として見込めない重度の障害児は、具体的には就学猶予・免除措置などの方法で「特殊教育」の対象からも排除されていたのである。また特殊教育の役割として、「愛される障害者」の名の下に、「社会負担軽減」の論理も公言されていた。例えば、知的障害児の特性は「知能に欠陥をもち、社会適応に困難であること」だとして、その「教育の具体的な目標」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、社会に自立できるということ」「社会のお荷物にならない」ことだったのである。

しかしこうした状況を根底から変革する動きが、学校教育内外で「運動」として始動していくこととなる。（中村・荒川編2003：141-142）

1. 2. 3 発達保障の権利としての障害児教育運動

重度・重複障害児の教育の試み

1963年4月、「精神薄弱」施設であった滋賀県立近江学園を基盤に、重症心身障害児施設「びわこ学園」が開設され、糸賀一雄らを中心に、それまで「教育不可能」とされ「特殊教育」からも拒絶されていた「寝たきりの子」「動き回る重症児」といわれる子どもに対して、医療と教育を統一させ、発達理論に裏付けられた実践が行われていくこととなった。これは福祉実践の側から教育とは何かを根本から問い直し、それまでの子ども観、発達観、障害観を根底から覆すものであった。「どれほど障害が重くても、すべての子どもに発達の可能性があり、人格の完成という教育基本法の教育目的は、障害の有無や種類・程度に関係なく、成長・発達の方向性として等しく目指されるべきもので、教育はそれに向けて、たとえどんなに微細なものであっても、日々の変化を引き出すことにこそ固有の価値があ

るのだということ」などを主張し、だんだんと認識されていく。それによって、障害児もようやく実質的に権利の主体へと認められていくようになるのである。これらの成果は「発達保障論」として結実し、全国に紹介されていった。さらに、学校教育の現場においても、今までの文部省の「特殊教育」政策に対する批判が強まり、「権利としての障害児教育」論が展開されていくのである。

障害児の希望者全入と養護学校義務制実施にむけて

しかし 1967 年に文部省が実施した心身障害児実態調査によれば、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱（知的障害）、病・虚弱、言語障害、情緒障害の 7 種類の障害児は、学齢児の 3.69% を占めているとされた。こうした子どもたち全てに教育を保障する学校・学級の整備は不十分で、とりわけ養護学校は教育条件整備の遅れが顕著であった。以前からの、就学猶予・免除による不就学をなくす運動が広がるなかで、文部省も対応に迫られることとなる。

1969 年 3 月、文部省の特殊教育総合研究調査協力者会議は「特殊教育の基本的施策のあり方について」を発表した。そこでは「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」として、①「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること」②「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」③「早期教育および義務教育以後の教育を重視すること」④「すぐれた教員を養成し、確保すること」⑤「一般社会に対する啓発活動を徹底すること」という方針が提言された。注目したいのは、今でいう通級指導や交流教育の内容が、すでに提示されているということである。

そして 1970 年 9 月に「特殊教育拡充整備計画」を発表し、人口 5000 人以上の市町村に「精神薄弱特殊学級」を設置することなどの養護学校、障害児学級設置を奨励した。1973 年 10 月、国に先だって東京都は障害の重い子どもでも就学を希望する者を全員受け入れる（希望者全入）方針を打ち出し、養護学校教育が義務化されることとなった。1979 年、養護学校義務制は予定通り実施され、その結果、就学猶予・免除は激減し、同時に交流教育・訪問教育なども始まっていく。しかし「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の教育措置について⁵」によって、障害種別・程度別の就学措置の原則が改めて確認され、通常学級に就学・在籍を希望する障害児の問題は解決されないままであった。

養護学校義務制をめぐる運動の対立

養護学校義務制が確定されてもなお、学校教育法の就学猶予・免除規定が撤廃されない限り、相当の不就学児が残るのではないかという不安や懸念があった。特に文部省の能力主義教育路線を批判する立場にはそれが強く、義務制完全実施を求める運動がその後も展開された。

一方 1970 年代に入り、養護学校義務制を求める運動とは対照的で全く異なる主張が現れてくる。養護学校は隔離・差別の場であるとする「養護学校不要論」である。この理論は「青い芝の会」などの障害者団体、あるいは障害のある自分の子どもの通常学級への就学を求める親などの間に広まっていくこととなる。（中村・荒川編 2003：142-149）

⁵ いわゆる第 309 号通達と呼ばれるもの。ここには障害により通う学校が分けられるべきという内容や、その障害の基準、就学猶予・免除についてが記されている。平成 5 年 1 月 28 日に廃止された。

1. 3 「特殊教育」から「特別支援教育」へ

——特別ニーズ教育と「特別支援教育」政策のはじまり

文部省は 1990 年代初頭まで「特殊教育」制度に固執する態度を取っていたが、その間障害児学校・学級の在籍率は 1%を割り込み、既存の制度の改革が避けられない状況になった。そうしたなかで、1994 年のサラマンカ声明⁶が日本に紹介され、特別ニーズ教育の理念に基づく制度改革が議論されるようになる。1995 年には「特別なニーズ教育とインテグレーション学会」が結成され、特別ニーズ教育をめぐる理念や国際動向、通常学級における障害児、学習困難や不登校への対応と障害児学校・学級の役割などが幅広く検討されていくこととなった。

そして「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置され、2001 年 1 月には最終報告が出された。そこでは障害児学校への就学基準の見直し、LD、ADHD、高機能自閉症などの通常学級在籍障害児への教育的支援、障害児学校のセンター的機能、特殊学級・通級指導の充実、IT の活用、障害児教育教員の専門性の向上などが提言された。しかし、既存の特殊教育に通常在学障害児への対応を追加したにすぎないという側面が見られた。

続いて「今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置され、2003 年 3 月に最終報告が出された。そこでは、約 6%という通常学級在籍の LD、ADHD、高機能自閉症の数値が示され、障害種にとらわれずセンター的機能を持つ「特別支援学校」と、特殊学級と通級指導教室を一本化した「特別支援教室」への制度転換、「特別支援教育コーディネーター」の配置、「支援地域」の設定と各小学校や関係機関のネットワークの形成などの重要な提起がなされている。

しかし「特殊教育」から「特別支援教育」へ転換したと言えど、「既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直す」程度であった。特殊教育時代から比べて「障害児に対する教育観・教育体制」はだいぶ変化してきたが、一方で通常学級自体の教育体制の改善はほとんどされておらず、教育全体の改革を目指すインクルーシブの観点から見るとまだ不十分であると考えられる。なお、特別支援教育とインクルーシブ教育については、第二章・第三章で詳しく述べることとする。(中村・荒川編 2003 : 153-154)

⁶ サラマンカ声明 : 1994 年 6 月 7 日から 10 日にかけて、スペインのサラマンカにおいて UNESCO とスペイン政府によって開催された「特別ニーズ教育世界会議 : アクセスと質」(以後、特別ニーズ教育世界会議)において、6 月 10 日に採択された宣言である。特別ニーズ教育世界会議には、92 か国の政府と 25 の国際組織から、合計 300 名以上が出席し、インクルーシブ教育のアプローチの促進と、それに向けた教育の基本政策の転換について討議が行われた。

2. 特別支援教育について

2. 1 特別支援教育の概要

2. 1. 1 特別支援教育の基本理念

2007年の学校教育法の改正にあわせて、2007年4月1日、文部科学省から「特別支援教育の推進について（通知）⁷⁾」が出された。この最新の通知によると、特別支援学級の基本理念は以下のとおりである。

特別支援教育は、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、その持つ力を高め、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。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

つまり、特殊教育から特別支援教育へ変わった背景としては、特殊教育で取りこぼしてしまっていた狭間の障害（LD,ADHD,発達障害など）にも対応していき、さらには障害者に限らず、あらゆる児童の確かな学力の向上や豊かな心の育成のため、一人ひとりの困難（個別のニーズ）に注目して適切な指導を行うとするものである。

特別支援教育では、上記の様に「一人一人の教育的ニーズ」という表現が用いられている。これは1994年6月のユネスコとスペイン政府共催の「特別なニーズ教育に関する世界会議－アクセスと質」において採択された「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱（以下サラマンカ声明とする）」において「特別な教育的ニーズ」という考え方が提起されたことが背景である。サラマンカ声明では以下のように言及されている。

特別のニーズ教育は「特別な教育的ニーズを持つ子どもたち」に対する「さまざまな特別のニーズにふさわしい、さまざまな支援やサービス」による教育を受ける権利の保障であり、「通常の学校の重要な改革を要求するもの」である。これらは、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという「インクルージョンの原則」や、すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動である「全ての者のための学校」の必要性を強調している。また特別な教育的ニーズという用語は、「そのニーズが障害もしくは学習上の困難からもたらされる全ての児

⁷⁾ 「特別支援教育の推進について」文部科学省ホームページからの引用
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2010.12.18)

童・青年に関連している」とし、その対象を特別な場・障害児に限定していない。つまり特別ニーズ教育の対象は「障害児や健常児、ストリートチルドレンや働いている子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティーの子ども、その他の社会的に不利な立場にある人々や周辺化された領域あるいは集団の子ども」を想定している（大沼・吉利編 2007）。

しかし、この特別ニーズ教育に関する事情は、実際には国によって非常に異なっている。日本では特別支援教育においては「個別の教育的ニーズ」という概念が使われているが、これはサラマンカ声明の「特別な教育的ニーズ」の概念とは異なるものと考えられる。例えば、サラマンカ声明では「特別な教育的ニーズ」を実行するにあたって「全ての者のための学校」を主張している。つまり、個別の困難に対応していくことだけが教育的ニーズではなく、「インクルージョンの原則」において通常の学校内に全ての子どもたちを受け入れ、かつその中で個別の困難にも対応するべきだということを主張している。今の日本での特別支援教育は、まず健常児と障害児が分けられ、さらに障害別にも細かく教育を受ける場が分かれている。この特別支援教育の現状では、サラマンカ声明の「特別な教育的ニーズ」には対応していないのである。

2. 1. 2 法的枠組み

まず、教育に関する基本的システムは、日本国憲法→教育基本法→学校教育法→同施行令・同施行規則→通達、通知、告示（例：学習指導要領）等、という体系に基づいて組織されている。憲法第 26 条では、すべての国民の教育を受ける権利の保障を規定し、教育基本法第 3 条では、教育の機会均等の原則が示されている。このように、憲法、教育基本法では、障害児を含めたすべての児童生徒が持つ普遍的な権利が示されている。その中でも障害児教育に関する個別の基本的枠組みを定めているのは学校教育基本法からである。

学校教育基本法第 1 条では、「学校とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園とする」とされ、盲・聾・養護学校が他の学校種と同様の教育の一貫をなす学校であることが明記されている。さらに障害児教育の基本的枠組みを定めたのが第 6 章の「特別支援教育」である（以前は「特殊教育」と題目がついていたが、2007 年学校教育法が改正された際に法令上の呼び名も「特別支援教育」に移行した）。その最初の条文の第 71 条では、盲・聾・養護学校の目的が示されており、「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする」と規定されている。

2. 1. 3 特別支援教育における就学基準と教育形態

教育形態と学級編成

現在障害児教育の充実のためには必要な教職員を確保し、かつ地域的な不均等が生じないようにし、その教育水準を全国的に維持し、向上させることが必要であるとされている。そのための学級編成や職員定数などの標準を定めたものが「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律」と「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準に関する法律」である。

まず、現在障害を持つ子どもが学校に就学する際の判断基準として用いられているのは、簡単に言うと「障害の種類」「障害の重さ」である。学校教育法の第71条の4では「第71条に規定する視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱性の障害の程度は、政令で、これを定める」と規定している。すなわち、障害児の就学基準が政令（学校教育法施行令第22条の3）にゆだねられているのだ。基本的にこれに該当する児童生徒は、盲・ろう・養護学校（特別支援学級）に就学することを勧められる。障害が比較的重いとされる子どもが就学する学校として「盲・聾・養護学校」があり、養護学校は障害種別に応じて「知的障害・肢体不自由・病弱」の3種類に分かれている。また、特別支援学級の対象者に関しては、学校教育法第75条の中で「①知的障害者②肢体不自由者③身体虚弱者④弱視者⑤難聴者⑥その他の障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当な者」と示されている。

次に各学校（学級）の学級編成は、盲・聾・養護学校の小・中学部の児童定員数は6人（重複障害は3人）、高等部は8人（重複障害学級は3人）、特別支援学級は8人とされている。

その他の学習形態として、「通級による指導」がある。小・中学校の通常の学級に在籍している軽度の障害（言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、肢体不自由、病弱・身体虚弱の児童生徒）のある児童生徒に対しては、「通級による指導」による特別の教育課程によることができる。「通級による指導」とは、各教科などの授業は基本的に通常学級で受けながら、障害の状態などに応じた特別の指導を特別支援学級または特別の指導の場で受ける教育形態である。指導の実施形態としては、他校通級（61.7%）が最も多い。他校通級とは、他校に設置された「通級指導室」などに通うもので、移動時間がかかるため学校の早退が必要だったり、放課後に時間を割く場合も少なくない。通級指導は、通常学級にいながら特別な指導が受けられるという利点があるが、一方でそれがごく限られた障害に対してしか行われていないことや、他校通級の場合の保護者への負担などが問題点として考えられる。

2. 2 特別支援教育の3つの柱

特別支援教育の基本理念を支える仕組みとして、以下の3つの大きな柱がある。

- ・多様なニーズに適切に対応するための「個別支援計画の」策定
 - ・校内や関係機関を連絡調整する「特別支援教育コーディネーター」を置く
 - ・質の高い教育支援を支えるネットワークである「広域特別支援連携協議会」等の設置
- 「広域特別支援連携協議会」の設置にもあるように、特別支援学校・学級には、地域における特別支援教育全体のセンター的機能を担うという役割がある。

では、「個別支援計画」や「特別支援コーディネーター」とは具体的にどのようなものなのだろうか。以下に続いて確認していきたい。

「個別支援計画」とは、一人の子どもを、幼稚園・小学校・中学校・高等学校へと進みさらに将来の自立と社会参加に至る生涯にわたって支援することを目的としたものである。その際に教育の分野だけでなく、福祉・医療・労働等が一体となって障害のある子ども及びその保護者を支援していく。インタビューをした特別支援学級の先生によると、今まで

障害児は生涯にわたって一貫した生活の支援が行われておらず、その時その時でとぎれとぎれの支援がされてきたという。「個別支援計画表」は、その子どもが乳児期からの様子がずっと記録されており、それを次の関係機関へと受け継いでいく。これにより、児童の過去を踏まえたうえで将来の生活まで視点に入れた支援をすることができ、児童の生活の充実につなげることが求められている。

次に、「特別支援コーディネーター」とは何なのか。特別支援教育の構想で特に注目されているのは、通常学級に在籍する LD, ADHD, 高機能自閉症などの「狭間の障害」に対して適切に対応することが明記されたことである。そのためには、学校全体で特別支援教育に対する理解の下に支援するだけでなく、学校外の関係機関との連携協力が必要不可欠であるとされた。この取り組みを中心的に行う人物として「特別支援教育コーディネーター」を配置することとなった。具体的に行っている役割として「校内の教職員に対する特別支援教育の理解推進」、「子どもの実態把握の仕方の企画の実施」等である。これらの様な校内での活動は多くのコーディネーターが行っているのに対し、「発達障害者センターとの連携」、「障害児地域療育支援事業のコーディネーターとの連携」など校外での活動はあまり行われていないのが現状である。(大沼・吉利 2007: 155-189)

2. 3 特別支援教育が抱える課題 ——障害児と健常児の交流

2005年12月8日、文部科学省中央審議会は「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)⁸⁾」の中で、「障害のある幼児児童生徒に対する教育の現状と課題」について述べている。政府が特別支援教育において課題としていることを要約すると、「福祉・医療・労働などの関係機関等と密接に連携して対応すること」「障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進」「担当教員の専門性の向上」「高機能自閉症などの狭間の障害に対する支援対策」が挙げられる。この中で特に注目したいのは、「障害のない児童生徒の交流及び共同学習の促進」の課題についてである。2004年に改正された教育基本法においても、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習」が明示されている。

上記の課題解決の取り組みとして政府は「交流教育」を推奨しており、文部科学省はホームページで交流教育の意義⁹⁾について以下のように述べている。

交流及び共同学習の意義

我が国は、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合える共生社会の実現を目指しています。そのためには、障害のある人と障害のない人が互いに理解し合うことが不可欠であり、障害のある子どもたちと障害のない子どもたち、あ

⁸⁾ 「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)」

文部科学省ホームページからの引用

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm
(2010.12.18)

⁹⁾ 「交流及び共同学習ガイド」文部科学省ホームページからの引用

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm (2010.12.18)

るいは、地域社会の人たちとが、ふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切です。

交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものと言えます。

では、実際に学校で行われている交流教育とはどのようなものなのか。以前私がボランティアで通っていた I 小学校の特別支援学級の担任の先生に行ったインタビューによると、基本的に交流学級の頻度や内容は、各学校に任されているようだ。その I 小学校では、通常の学習の時間は特別支援学級・普通学級とそれぞれ分けて授業を受け、交流給食（互いの学級を行き来して給食を一緒に食べる）・朝会での全校ゲーム・遠足・運動会などの行事の際に、交流の場を設けている。交流教育に関することは、事例や私の考えも含め、第四章で詳しく触れたい。

3. インクルーシブ教育について

3. 1 インクルーシブ教育の考え方

インクルーシブ教育の話に触れる前に、エクスクルージョン（排除）とインクルージョン（包括）について触れたい。まず「排除」とは何なのか。以下の障害者権利条約（川島・長瀬仮訳 2008）を基に考えていく。

障害者権利条約

第一条 目的

本条約の目的は、すべての障害者が、あらゆる人権と基本的自由で十分かつ平等な享受を促進し、保護し、保障すること、および彼ら固有の尊厳の尊重を推進することにある。障害者とは、長期にわたる身体的、精神的、知的、感覚的な損傷によって、他者との平等に基づく、十分かつ効果的な社会参加が、さまざまな障壁の相互作用において阻まれている人たちのことである。

第二条 定義

「障害に基づく差別」とは、障害に基づくあらゆる区別、差別、制限であり、政治、経済、社会、文化、市民その他いかなる分野においても、他者との平等に基づくすべての人権と基本的自由の認識、教授、行使を阻害したり無効にしたりする目的又は効果を有するものを指す。障害に基づく差別にはあらゆる形態の差別があり、合理的配慮の否定も含まれる。

第三条 一般的原則

本条約の原則は、以下のものとする。

C.十分かつ効果的な社会参加と社会の一員としての受容（インクルージョン）

注目したいのは、まず第一条で障害者の定義が、医療モデルではなく社会モデルである点だ。障害者が「排除」されている背景にあるのは、本人の問題ではなく、「さまざまな障壁の相互作用」において阻まれているのである。では、その「さまざまな障壁」とは具体的には何か。排除といっても色々な形態が考えられる。障害者で言えば、健常者が障害者を人里離れた施設に収容するというのも排除として考えられるし、また、同じ地域社会で生活していても、健常者が障害者との関係を拒否したり避けたりすることもある。教育現場で言えば、障害のある・なしで学校やクラスを分けている現在の教育体制は「普通学級についていけない子ども」を排除し、特別な環境（特別支援学校や学級）へ追いやっていけるとは言えないだろうか。しかし障害児が普通学級で学んでいても教師や健常児たちによっていじめなどの排除が行われる場合もあるだろう。それでは、排除を無くすというのはどのようなことなのか。教育現場において言うと、排除を無くすというのは、単に健常児と障害児のクラスを一緒にすればいいという「場」の問題ではない。みんなが同じ場で生活し学ぶことを可能にするには、これまでの教育観や教育体制を改めない限り実現は困難である。

次に、インクルーシブ教育の根幹となる「包括」という考え方について。大まかに言うと、「受け入れる」ということ、「排除しない」ということになる。つまり、インクルージョンには全てを受け入れていこうという面と、エクスクルージョンをなくそうという面が、表裏一体となっているのである。だから、教育現場においてインクルージョンを掲げているインクルーシブ教育は、単に「わけない教育」というだけでなく、既成の教育を問い直し変革する運動と言ってもいいだろう。ではインクルージョン（包括）を掲げているインクルーシブ教育とは、もっと具体的にはどういうものなのか。以下で、サラマンカ声明を参考に、確認していきたい。

インクルーシブ教育とは

上記でも述べたように、インクルーシブとは「全てを受け入れる」こと。つまり教育に置き換えて言うならば、「全ての子どもを受け入れる教育」ということになる。サラマンカ声明では、インクルーシブ教育について、以下のように述べている。

「サラマンカ声明」より一部抜粋¹⁰

2 われわれは以下を信じ、かつ宣言する。

- ・すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、
- ・すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、
- ・教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、
- ・特別な教育的ニーズを持つ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育

¹⁰ 「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明および行動要綱」

<http://homepage2.nifty.com/1234567890987654321/Salamanca-Statement.html>
(2010.12.19)

学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならず、

・このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

一般的にインクルーシブ教育とは、健常児・障害児でクラスを分けることはせず、同じ場で学習・生活していくことと認識されている。しかしインクルーシブ教育が目指すのは、単に「場」を同じにするということではない。まず、インクルーシブ教育において教育対象となるのは「すべての子ども」、つまり、「障害児や健常児、ストリートチルドレンや働いている子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティーの子ども、その他の社会的に不利な立場にある人々や周辺化された領域あるいは集団の子ども」(大沼・吉利 2007 : 25) など、とにかく全てである。さらに以下で「これらの全ての子どもたちはみな教育への権利を有しており、満足のいく水準の学習を達成・維持する機会を与えられなければならない。さらに子どもたちはそれぞれ独自の性格、関心、能力および学習ニーズを有しており、教育制度はこれらに対応していかなければならない。」と述べている。サラマンカ声明においても、インクルーシブ教育について触れながら、現在の教育体制の変革を求めているのである。そして最後の項目では「インクルーシブな方向性を持つ普通学校こそが、差別的な態度と戦い、喜んで受け入れられる地域を創り、インクルーシブな社会を建設し、万人のための教育を達成するための最も効果的な手段である。」と述べている。つまりインクルーシブ教育とは、「ソーシャルインクルージョン(社会的な排除をせず、共生社会をめざす運動)のための学校教育における運動¹¹」と考えることもできるのである。

3. 2 統合教育からインクルージョンへ

学校教育に対する理念は様々あるが、教育形態の段階として「分離型の特殊教育」→「統合教育」→「インクルーシブ教育」の3段階に大きく分けることができる。分離型の特殊教育とは、いわゆる養護学校での分離された教育の形態である。地域から離れ隔離された環境で、特殊教育教師が個別に対応して教育を行う。次に、統合教育とは、障害者と健常者を同じ場所で教育することである。しかしインクルーシブ教育とは違い、あくまでこれまでの教育体制を前提とし、障害児がクラスにいる場合だけ付加的な要素が加わる。つまり、子どもをまだ「障害児」と「健常児」という二分法でとらえており、教育の目的や体制に変革は見られない。この為、子どもへの対応としては、できるだけ健常児に近づけ普通になるように教育するのである(現在の特別支援教育の考え方もこれに近いのではないだろうか)。これに対してインクルーシブ教育では、障害児も健常児も同じ場で生活し学ぶことを前提とし、それだけでなく、これまでの教育についての考え方と在り方を変革することを目的としている。教育体制としては、障害児だけでなく全ての子どもに対応できる

¹¹ 堀智晴「インクルーシブ教育とは」『教育と文化』46号

授業を目指しており、その為に普通学級には担任を複数配置する。子どもへの対応としては、「健全児に近づける教育」ではなく、子どものニーズや興味関心にあった教育を行う、としている。(堀 2004 : 288-297)

では、サラマンカ声明で述べられたインクルーシブ教育について、日本政府は一体どのような対応をとってきたのだろうか。

1994年6月のユネスコとスペイン政府共催の「特別なニーズ教育に関する世界会議－アクセスと質」に、政府は役人を派遣していたにも関わらず、文科省からはすぐには内容の紹介がなかった。また、同年ドイツが統合教育に変わったことも、文科省が公表したのは2年後だった。また、過去2回にわたり国連の子ども権利条約委員会から、分離別学体制を改め統合教育を進めるよう勧告を受けている。それに対して政府は、「交流及び共同学習によって、統合教育が進展している」と報告しているのである。「交流及び共同学習」は2004年の障害者基本法の一部改正において、生まれた言葉である。本来「交流学习」と「共同学習」は、「分離した上でいっしょにおこなう学習」と「統合した上でおこなう学習」として、別の意味を持つものであった。しかし、当時の政治状況の中で「交流及び共同学習」という形で、2つを一緒にして表記された経過がある。文科省は、障害者基本法の一部改正以降、「交流及び共同学習」として、一つの言葉として意味を変質させながら使うようになり、現在に至っているのである。

さらに2006年6月14日の衆議院文教科学委員会で、民主党の藤村衆議院の「今まで文部科学省は、分離別学に固執してきたが、いよいよまさにインクルージョン、ノーマライゼーションという思想を日本の文部科学省は取り入れるんだと、分離別学を転換するんだと、確認してよいか。」という質問に対して、小坂文部科学大臣は「ようやく日本もインクルージョンの考え方に近づいてきている。今すぐ完全なインクルージョンの考え方で進めるのは、難しい面もあるが、私が大員として携わったこの機会に少しでも前に進めたいと思って、できるだけ前向きな答弁をして、将来の体制も整えるような形を進めたいと考えて答弁に臨んでいる。私は、流れはインクルージョンであることを、ここでははっきりさせておきたいと思う。」と述べている。つまり文部科学省としては、現在の特別支援教育を、交流や共同学習によって充実させていくことが、インクルーシブへの筋道だと考えているようである。(障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク 2010.10.18¹²)

3. 3 インクルーシブ教育に向けての新たな動き

文部科学省の諮問機関である中央教育審議会は今年の7月から、特別支援教育の在り方の再検討を始めた。障害者権利条約の締結を視野に、「インクルーシブ教育システム」を構築することを目指すとしたのである。

現在の日本の障害児教育システムは、かつての「特殊教育」から、2006年の学校教育法改正で「特別支援教育」に改められている。一方、昨年12月に発足した政府の「障がい

¹² 「「交流及び共同学習」では「インクルーシブ教育」は実現できない」文部科学省ホームページからの引用

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm
(2010.12.10)

者制度改革推進本部」は、今年6月に第一次意見をまとめ、政府の基本的方向として閣議決定された。そこで目標に掲げたのが「インクルーシブ教育システム」である。第一次意見では「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校の、通常の学級に在籍することを原則とする」「本人や保護者が望む場合や、適切な環境が必要な場合には、特別支援学校や、通常の学校の特別支援学級に在籍することができるようにする」「就学先を特別支援学校や特別支援学級に決定する場合には、本人・保護者、学校、学校設置者（市町村など）の三者の合意を義務付ける」「障害者が通常の学級に就学した場合には、合理的配慮として支援を受ける」などを提言した。（MSN産経ニュース 2010.8.2¹³）

ずっと特別支援教育を推し進めてきた文部科学省が、障害者権利条約の締結を視野に入れ、さらに「インクルーシブ教育」を提言したのは大きな動きである。しかし気になるのは、「本人や保護者が望む場合や、適切な環境が必要な場合には、特別支援学校や教室に在籍することができるようにする」という提言である。「本人や保護者が望む」ように学校から説得されたり、「適切な環境が必要」だと学校や専門家に判断されては、今の状況と全く変わらない。今後の動向に注目していきたい。

4. 分ける場・分けない場で生まれる意識

4. 1 一章から三章の振り返り

本題に入る前に、一章から三章で述べてきたことを確認していきたい。

第一章では、日本の歴史的な流れと共に、その時代ごとに障害者がどのように捉えられ扱われてきたかを見てきた。まず、前近代から高度経済成長期にかけては、障害児教育とは「障害者を有用化するためのもの」であった。障害者に対する教育は、盲人の「職業（芸能）教育」から始まり、一旦は「就学猶予・免除規定」により廃れていくが、大正デモクラシーにより教育現場においても欧米諸国化が進み、「治療策から予防策への転換」や「社会的能率を上げるため」という考え方のもとで「特殊教育」が振興していく。さらに日中戦争・第二次世界大戦と日本全体が戦争中心に動く中で、障害者もまた「国家戦力」として捉えられ、使えそうな者には「戦力としての教育」、役立たずは非国民として「教育現場から排除」されていた。戦時中の「訓練主義」は高度経済成長期においても全く同じで、国が障害者に求めていたことは第一に「労働力」としての役割だった。そのため結局は職業教育が中心となり、ここでもやはり労働力として見込めない重度の障害児は「就学猶予・免除」という形で教育から排除されていった。この様な障害児の教育が「権利」としてなかなか認められない大きな要因として、「優生学」的見地からの人口の量的質的管理と能率主義の徹底が考えられる。この時代における障害者とは、日本国民の「逆淘汰」につながる恐れのある存在であり「害毒を社会に流す」者たちであった。それを防ごうと政府は、

¹³ 「【教育動向】特別支援教育が「インクルーシブ教育」に！？」MSN産経
<http://sankei.jp.msn.com/life/education/100803/edc1008030248000-c.htm> (2010.10.26)

将来なるべく障害児を有用な存在とするための対策として、教育を行っていたと考えられる。

第二章では、特別支援教育の概要についておさえた。障害児の教育が「特別なニーズ」であり「権利」として認められ、様々な支援体制が整えられた一方で、結果として「分離教育」が振興することとなる。政府は健常児と障害児の交流を課題にあげ、解決策として「交流教育」に取り組んでいる。交流教育がさもインクルージョンへの道であるかのように位置付けられているが、あくまで交流は分けられていることが前提であり、インクルージョンの考え方からは遠のいている。

第三章では、障害者権利条約やサラマンカ声明を使い「エクスクルージョン（排除）」と「インクルージョン（包括）」について触れ、インクルーシブ教育の基本的な概念を確認した。さらに、インクルーシブ教育の一方で、日本政府はあくまで特別支援教育という分離型の教育を推し進めていることを確認した。

一章から三章までを通して私が言いたいのは、障害者は常に、国（大多数の健常者）の都合により、「排除」されてきたということである。まず過去には、障害者は教育そのものから排除され、教育を受けたとしてもそれは都合のいいものにするための「訓練」であり、さらに訓練についていけないものは「就学猶予・免除」という形でまた教育から「排除」される。障害者にも教育が当たり前の権利として考えられている現在においても、普通学級についていけない障害児はやはり「特別なニーズ・個別の指導」という形で、結局は健常児たちの教育の場から排除されてしまうのである。しかし、このような現在の特別支援教育の体制に対して疑問を持ち、「差別だ」と意識する健常者は非常に少ない。この原因の一つに、先ほどの「特別なニーズ・個別の指導」という、一見障害者にとっての配慮と感じさせる「施し」があると考える。障害者を「害毒」として扱っていた時代と違い、「特別」「個別」という言葉はかえって「排除」を見えにくくしてしまう。それどころか、子どもの時から分けて教育されることが当たり前の環境においては「排除・差別」にすら気付かない。それは障害者が目の前にいないのだから、当たり前の話なのだ。では、分けられて教育される現場・分けないで教育を受ける現場、それぞれで子どもたちの中にどのような価値観が育つのか、さらにはその意識がどのような社会を作るのかを、続けて考えていきたい。

4. 2 分けられた教育で生まれる意識

4. 2. 1 道徳の授業と障害者観

私は小学校の道徳の時間に、障害者への差別は良くない・障害者だって頑張っている、という教えを受けたことを今でも覚えている。確か、耳が聞こえない少年がクラスでいじめられつつも、頑張って手話を覚えてクラスのみみんなと仲良くなる、というストーリーの映画を見せられた。映画を観終わった後に、みんなで感想を書いてそれを先生が読み上げたのだが、見事にみんな同じような感想を書いていたのである。障害児と分けられた普通学級にいる限り、このような映画を見た時点で、ある程度その子の障害者観は決まってしまうと思う。今まで障害者に身近で接したことがない者にとっては、その映画や先生の話、道徳の教科書に書いてあることが全てなのだ。この時の私の心情は、自分もみんなと同じ正しい考えができたことに安心していた。この考え方なら正しいのだ、障害者を「差別

することにはならないのだと。

そもそも、分けない一緒の教室で生活していたとしたら、障害に対する道徳の授業なんて必要ないのに、分けたことによって授業で補っている。しかし、恐らく道徳の授業で子どもたちが得るものは、「自分たちより劣っているかわいそうな障害者」「頑張っているのだから、私たちが助けなければならない」という大きな勘違いだけなのだと思う。自分に障害が無かったことを安心し、自分たちが救いの手を差し伸べなければと考える。これは明らかに障害者と自分（健常者）は違う、違う立場に存在しているという「差別意識」であるが、道徳の授業にはそれに気づかせない。特別扱いすることはいいこと、差別ではないと、はっきり教えてくれるからだ。「分けることはいいこと」と教わってきた健常者たちに、特別支援教育（分ける教育）の根本的な課題が見えてくるだろうか。分けられた側の気持ちを想像することができるだろうか。

さらに道徳の授業で得るもの（失うもの）は、上記のような「差別意識」の他に、障害者にはこの様にして接するべきであるという「高いハードル」だと考える。授業では、障害者に対してはこう接するべきだ・こうしてはならない、という健常者としての理想の自分像が叩き込まれる。実際に障害者に接するとなったとき、誰でもこの理想の自分像が崩れるのはこわいことである。なぜなら道徳の授業的には、理想的に障害者に接することができないということが「差別」であり、理想的にふるまえないこと＝自分は酷い差別者になってしまうからである。小さな頃から分けられて生活している上に、障害者に対する高いハードルが自分に課せられる。「差別」に対する恐れと高いハードルを抱えたまま、結局障害者は「違う世界の人」と割り切って関係を断ってしまうのである。そもそも、一緒に生活していたらハードル云々の前に、付き合っていくしかないのだ。

私は大学に入って、初めて「障害児・者」と呼ばれる人たちと関わったが、いざ付き合ってみると「あ、こんなもんか」と思ってしまった。実際にそこにいる彼らは、道徳で教えられてきた様な「立派な障害者」でもなく、私が想像していた様な「こわくて、よく分からない存在」でもなかった。障害児は学校でさぞかし苦勞して障害を克服しようとしているのかと思ったら、ある男の子は学校でもいたずらばかりしていたこと。突然大声を出すのは障害による突発的な意味のわからないもの、と思っていたけど、そこには本人の主張なり何かの思いがあるということ。こういう当たり前のことでさえ、やはり一緒に過ごして関わっていかないと気付くことは難しい。それどころか、いたずらも大声も、健常者による「私たちとは違う人・彼らは特別な人」という意識一つで「障害による症状」とされてしまうのである。

4. 2. 2 交流教育の中で

インタビューを行ったI小学校特別支援学級の先生は、「教育の場は分けても、意識を分けないことが大切。そうなるために、交流教育で私たち教師は子ども同士の橋渡しをする。」とおっしゃっていた。確かに、大切なのは「場」にこだわるのではなく「意識」の問題だということは納得できる。単に「場」だけ一緒にすればいいということではない。しかし、常に分けられた「場」において、意識だけ分けられないなんてことが可能だろうか。

私はその小学校で、実際に交流学級を何度も体験したことがある。例えば、遠足の際、私は特別支援学級の1人の生徒Mさんに「介助員」としてついていき、私とMさんは普通

学級の遠足班に入った。I 小学校の普通学級の生徒たちはほとんどの子がとても優しく、特別支援の生徒を温かく受け入れてくれる。Mさんの班でも、その班長の女子生徒が率先してMさんの面倒を見てくれていた。しかし、だんだん班長の仕事が増えてくると、どうしても班長だけではMさんに対応しきれなくなってくるのだが、不思議なことに他の班員がだれもMさんにアプローチをしないのである。結局、最終的には私が終始Mさんと行動を共にすることになってしまった。

恐らく、最初に積極的にMさんを受け入れてくれた班長は、「班長」として「今日特別に来たお客さん」をもてなすという役目を果たさなければと、どこかで負担に思っていたのではないかと思う。他の班員に関しても決してMさんを嫌っているとか無関心な訳ではなく、むしろ話しかけたりと交流を持ってくれる。しかしMさんの行動が遅れてしまったり何か問題が起ると、「班長」か「介助員」として来ている私が何とかするだろうと離れてしまうのだ。確かに、健常児と障害児の教育の場を分けている現在の教育現場において、普通級の子どもたちにしてみれば、障害児とは行事の際だけに来る「お客さん」以外の何者でもない。しかもそのお客さんが遊びに来る時は常に「介助員」という、面倒なことを全て引き受けてくれる人付きであり、大変な時はその介助員にお客さんを任せてしまえばいいと感じさせてしまう。このエピソードは、あくまで私が経験した交流学級の一部に過ぎないので、これをもって交流学級全てを否定することはできない。しかし、障害児が「お客さん」としてもてなされているのは事実であり、この状況で第二章で確認した様な文部科学省の目指す「障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つ」様な交流教育が行われているとは考えにくい。むしろ、分けることにより生まれる意識がそのまま現在の社会に反映され、色々な困難をもつ人々にとって「生きにくい社会」を作っているのではないだろうか。

4. 2. 3 特別な教育がつくる特別な自分

私は1年半の間、ボランティアとしてI小学校特別支援学級で先生方の活躍や成長する子どもたちを間近で見てきて、本当に素晴らしいと感じてきた。わざわざ苦労を背負いに普通学級に行かなくても、こっちの方がのびのび過ごせていいのではないかと、そう考えていたのである。しかし、ある日他の小学校特別支援学級から中学校の支援学級に入った男子生徒が、突然落ちこぼれてしまったという話を聞いた。私も彼のことは知っていた。彼は小学校の支援学級では「できる」方であり、本人も自信をもって活躍していたのだ。その彼が、いたれりつくせりの小学校から、割と厳しい中学校に行ったとたん崩れてしまったという。彼が長い時間をかけて特別支援学級で築いた能力や自信は、もうくじかれてしまったのだろうか。この時私は、今まで彼が学んできた「特別な教育の場」とは一体何だったのだろうかという疑問に思ってしまった。彼が将来困らないようにと、自信を持って生活できるようにと膨らませてきた色々な能力は、生活の場に達する前に中学校でしぼんでしまったのだ。もし彼が今回の様に中学校でつまづかなかったとしても、社会に出た時、地域で生活しようとした時に、また必ずつまづいてしまうと私は思う。それは今まで「分けられた」中で出会ってこなかった種類の人たちや世界の中に突然投げ込まれるのだから、当然なのだ。では、そこでつまづいた時に誰が助けてくれるのか。まず普通社会には頼れる人

はいない、自分と同じ「特別な世界」に生きてきた友達も、きっと同じようにつまづいてしまっているだろう。それならと「親」や「先生」に頼ってみる、すると、やっぱりあなたには厳しい世界だったのねと、見ていられないからと、また特別な世界に戻されてしまう。こうしてまた、安全で特別な「家庭」や「施設」で生きていくことになる。特別な存在だから特別支援教育を受けるのではなく、特別支援教育を受けることにより特別な存在になってしまうのだと感じる。

この特別支援学級の中で分けられている限り、どうしても彼らは「普通じゃない」のだ。先生や本人にその意識はなくても、周りから見れば分けられている以上そうなるのであり、また分けられた本人たちも一歩普通社会へ出れば、今までとは違う世界に混乱し、そこで自分の居場所を見つけることは大変だろうと思う。

4. 3 分けない教育で生まれる意識

4. 3. 1 ずっと普通学級で過ごしてきたHさん

重度の知的障害がありつつも、ずっと地域の普通学級で小・中・高（定時制）と学び、現在は事業所からヘルパーを雇いつつ一人暮らしをしているHさんのお話を伺った。そこで非常に印象的だったのは、Hさんの母親の「もし養護学校に通っていたら、Hの地域生活はあり得ない。なぜなら、まず私が人を信じられなくて、Hを一人で地域に出すことなんてできなかったから。普通級で、地域で暮らしていくことは、Hにとってはとても難しいことだったけれど、いつも誰かが助けてくれ、実際に生活してることができた。この先も普通社会に出たとしても、きっと誰かが助けてくれると信じられるから、家から出すことができる。」という言葉である。これは、普通学級に通うことでしか絶対に得られない感覚だと感じた。そして、Hさんの母親が体得したこの感覚は、知的障害者が地域で暮らしていくことになる、重要なきっかけではないだろうか。言うまでもなく、ずっと普通教育で学び続けることによって母親でさえこれだけのものを感じ取っているのだから、実際に普通学級で過ごしてきた本人はそれ以上のものを体得しているに違いないと思う。

知的障害者の地域での自立生活を進める際に、一番大切なのはもちろん本人の意思、その次は現実的な問題として親の意識だと思う。なぜなら、自分の意思を表明するのが難しい知的障害者にとって、親の決定が非常に大きな障害になってしまう場合が多いからである。もしHさんが特別支援教育でずっと過ごしていたら、配慮や支援に恵まれた環境であったかもしれない。しかし、その行き届いた特殊な環境である特別支援教育が終わった際に、果たして親はこれから過酷な普通社会に我が子を送り出そうと思えるだろうか。やっぱり我が子とは違う世界だからと、家庭に困ってしまうのではないだろうか。そう考えると、分ける教育によって育まれる意識は、その後の障害者の生活圏さえも自然と分けてしまうのである。

4. 3. 2 手をかりるように知恵をかりながら、地域で生きていくこと

私の知る特別支援学級の先生たちは、少しでも子どものできることを伸ばそう、そして将来彼らが自分のやりたいことを自由にできるように、自分で生活ができるようにと、そういう想いで教育している。その想いはきっと、分ける教育・分けない教育どちらの現場

でも共通だと感じる。しかし決定的に違うのは、将来地域で生活する際にどの様な手段で日々生活していくかという点にあると思う。分けない教育現場で、みんなと一緒に生活することで「手をかりるように知恵をかりること・手をかすように知恵をかすこと」（佐藤2010）を互いの関係の中から障害児も健常児も双方体得することができ、それは地域と一緒に生きていくときに必要なことだと感じる。一方で、どれだけ特別な教育で能力を伸ばしたとしても、ひとりで生きていたら絶対に困難に遭遇する。そこで誰かに助けを求められるかどうか・誰かが助けてくれるかどうか、その後も地域で生活し続けていけるかの分かれ道になると思う。

ワニなつノート『この子がさびしくないように/手をかりるように知恵をかりること』より一部抜粋¹⁴

「どうして？ そんなの聞けばいいのに」
「だって…」
「聞いていいのよ」
「でも、ずるって…」
『手をかりるように、知恵をかりること』も
『手をかすように知恵をかすこと』も、
仲間と一緒にみんな生活している中でしか覚えられないのよ。」
「……」
「特別な教室？ だめじゃん。
だって一人だけ、みんなが『知らない場所』にいたら、
手をかりることも、手をかすことも
お互いに見ることだってできないわ。
一人っきりで、貸し借りを覚えても意味がないでしょ。
学校は、当たり前の中で、
自分が《当たり前にはできないこと》を、
手伝ってもらったり、「通訳」してもらったり、
「知恵をかしてもらったり」する練習をするところなんだから。
大人が一人しかいない教室？ そんな最低ね。
だって、一人でできることなんて限られてるのよ。
大事なのは、手をかすように知恵をかしたり、
手をかりるように知恵をかりることを、みんなで覚えることよ。
一人でじゃないの、みんなだよ。
同じ場所、同じ時間、同じ年頃の仲間のなかで、
まず当たり前の世界として体験することなんだからね。
そのときは、お互いにはじめて同士なんだから、

¹⁴ 佐藤陽一「この子がさびしくないように/手をかりるように知恵をかりること」ワニなつノートからの引用
<http://sun.ap.teacup.com/applet/waninatu/msgcate1/archive?b=1> (2010.12.19)

もめたりケンカになってもそれはちょっとくらい仕方ないわね。」

これは「障害児をふつう学校へ」という活動をし、実際に何年も普通学校に通う障害児たちと共に過ごしてきた佐藤陽一さんが、ブログ「ワニなつノート」に書いていたものである。「手をかりるように知恵をかりること」は、私たちは普段の生活の中で当たり前に行っていることだ。私はわからないことがあるとすぐ人に頼ってしまっただけに怒られるが、何度も友人に助けられてきた。その時の友人たちは、これから私になにか困難が起きたとしても、助けを求めれば一緒に悩んでくれると確信できる。また、この経験により、彼らのいない新しい世界に行っても、きっと助け合える友人がまた現れると思うことができる。だから私は辛いことがあっても、安心して生活していける。この感覚は、教科書で読んだり、先生に教えられて身に付いたものではない。間違いなく、友達同士のやりとりで自然に体得したものである。

さらに、ここで注目したいのは「手をかすように知恵をかすこと」だ。健常者が、分けられた教育では接することのなかった「障害者」という人たちと、大人になってから地域で共に生活することになったとする。障害者が「知恵をかりること」を求めたとして、果たして人々は突然知恵をかすことができるだろうか。初めて出会う「別の世界」から来た人に、知恵のかし方がわからないだろうし、そもそも知恵をかそうと思えないかもしれない。やはり、子どもの頃から一緒に生活し互いに関係を築き、その延長線で地域でも一緒に暮らしていくことが、一番自然で当たり前の付き合い方なのだと思う。

4. 3. 3 「障害者」の前に一人の存在として

私は大学で所属しているボランティアサークルで、多くの「知的障害児」と呼ばれる子どもたちと交流してきた。大学に入って初めて「障害者」と接したので、最初はとても戸惑いびくびく接していたと思う。図書館で障害に関する本を読み、「否定的な言葉をかけてはならない」「先の見通しを立ててあげなければならない」などの意識を蓄え、何が起きても万全の態勢を整えていた。しかし今思うと、それらの知識は意味のないものではないけれど、大した問題ではなかったように感じる。どれだけ障害について勉強しても、子どもたちはその通りには当てはまらないし、結局相性が合わなくてどうしようもないときもあった。相性の合わない子に関しては、最初は「この子苦手だな…」と思う自分が「障害者を差別」しているようで許せなかった。その時はその子どもの障害の症状が苦手なのだと思っていたが、その後同じ障害を持つ別の子どもとはいい関係になったこともあり、「障害」ではなく「その人」が苦手だったのだと改めて認識した。障害者と違って、他の人との関係と同じように合う合わないがある。当たり前のことだが、障害者を「障害者」としてしか見ようとしない時、こんなことにも気付かなかっただ。

また、苦手な子もいれば、気が合う子もいる。特に仲良しのMさんは、言葉は簡単な単語を並べるくらいしか発さないが、Mさんの言うことがいちいち私のツボにはまり、よく一緒に笑い転げている。Mさんのことを思い浮かべてみると、明るくて、少し人見知りで、恥ずかしがりやで、おおざっぱで、優しく、たまに怒りっぽいと思う。たまに怒りっぽいときは、朝お母さんに怒られたかな、それとも体調が悪いのかなと、考えてみる。決して、Mさんは「障害者」だから訳も無くすぐ怒る、と考えたことはない。

Mさんのことを誰かに説明する機会があるとしたら、私はMさんに何の障害があるかは最後に付け加えるか、言い忘れてしまうと思う。なぜなら、私にとってMさんは「障害者」の前に「Mさん」だからだ。それは、「私にとってMさんは障害者ではない」ということではなくて、「私にとってMさんが障害者かどうかはあまり気にするところではない」、という感覚の方が近いだろうか。Mさんが困っていたら助けてあげたいと思うけれど、それは「障害者」だから助けてあげたいのではなくて、Mさんだから助けてあげたいと思うのだ。私にとってMさんは、「障害者」の前に大切な一人の存在なのである。このような感覚は、私とMさんが長い間一緒に過ごしてきたから生まれたものだと思う。

障害のある・なしで教育現場を分けている現在の特別支援教育の形では、やはり障害者を「障害者」としてしか意識させないと感じる。いくら交流しても、それは「分けられている」ことが前提の「特別な交流」だから意味がない。果たして、特別な教育によって得られる成長は、一緒に過ごすことで感じ取れるはずだった多くのこと・築けるはずだった多くの関係よりも価値があるものだろうか。大人の、大多数の健常者の都合によって分けてしまうことにより、子どもから大切なものを奪っていることにはならないだろうか。

おわりに

この論文のサブタイトルを「将来のひろがる教育とはなにか」としているが、将来の「ひろがり」をつくるのは、人との「つながり」だと改めて思う。家庭や施設を出て、多くの人と関わり互いに影響を受けながら、生活の範囲を広げていくのだ。たこの木クラブで出会った知的障害当事者たちは、時には仲間と飲んだり、ガイドヘルパーを使いながら出かけたりして生活している。そこには「仲間（障害者も健常者も）」「支援者」が必ず存在しており、みんなで「知恵をかりたり・かしたり」しながら生活しているのである。これを可能にするのは、やはり障害によって分けない教育（インクルーシブ教育）で日々時間を共に過ごし、「相手の存在」を感じつつ関係を築く中で感じ取ったもの以外の何ものでもないと思う。

しかし、実際に今の普通学級の状況で障害児・健常児を一緒にするのは非常に難しいことである。インタビューを行ったI小学校特別支援学級の先生は、以前普通学級の担任をしていたとき、クラスにいた障害のある児童に対応する余裕がなかったと話していた。そして、なぜあの時自分は障害児童に特別支援学級を勧めなかったのかと後悔しているそうだ。この様に、現在の普通学級の体制は、担任の先生一人に30人前後いるクラスの生徒を全て任せきりにしているため、担任の負担が非常に大きい。さらに、その中で学習指導要領に基づいて一定の学習進度を達成しないといけないうのだ。この状況で「分けない教育」を行ったとしても、おそらく障害児は担任にとって「足手まとい」となってしまう、結局授業から置いていかれるか特別支援教育へと排除されるという現在の障害児教育の構図が出来上がってしまうのである。

そして上記のような障害児教育に関する一連の課題を考える時、「財政難」「教員不足」という目の前の問題のその奥に、もっと根本的な社会の構造が見えてくる。本当に注目し

なければならないのは、現在の特別支援教育の背景にある「健常者中心の能力主義社会」ではないのか。「その人自身」よりもその人の「能力」が注目されてしまう社会においては、どうしても障害者は足手まといであるし、分けられて当然の存在なのだ。さらに「能力主義」の裏側で、障害者だけでなく多くの困難を抱えた人が存在することに気づき、残された課題として考え続けていかなければならない。

参考文献

- 伊勢田亮, 1999, 『教育課程をつくる 障害児教育実践入門』 日本文化科学社
- 大沼直樹・吉利宗久, 2007, 『特別支援教育の基礎と動向 新しい障害児教育のかたち』 培風館
- 北村小夜, 1987, 『一緒がいいならなぜ分けたー特殊学級の中からー』 現代書館
- 北村小夜, 2004, 『能力主義と教育基本法「改正」 非才、無才、そして障害者の立場から考える』 現代書館
- 鈴木陽子・井坂行男・東風安生, 『特別支援教育への扉』 八千代出版
- 柘植雅義, 2008, 『特別支援教育の新たな展開 続・学習者の多様なニーズと教育政策』 けい草書房
- 寺本晃久・岡部耕典・末永弘・岩橋誠治, 2008, 『良い支援?』 生活書院
- 中村満紀男・荒川智, 2003, 『障害児教育の歴史』 明石書店
- 野村みどり・山田英造, 2004, 『障害児の学校選択 やっぱり地域の学校だ』 社会評論社
- 野村みどり・山田英造, 2004, 『マニュアル・障害児の学校選択』 社会評論社
- 堀智晴, 2004, 『障害のある子の保育・教育ー特別支援教育ではなくインクルーシブ教育へー』 明石書店
- 山口薫, 2008, 『特別支援教育の展開ーインクルージョンを目指す長い旅路ー』 文教資料協会
- ピーター・ミットラー, 山口薫 (訳), 2002, 『インクルージョン教育への道』 東京大学出版会