

義務教育における障害児教育のあるべき姿

—共生社会の実現のために—

三 谷 奈 央

目次

はじめに

1. “障害者理解”とは

- 1. 1 障害という言葉の多様性
- 1. 2 “障害者理解”は正しいか ——人と人との関係性

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 基本理念
 - 2. 1. 2 法的枠組み
 - 2. 1. 3 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問題 ——障害児と健常児の交流の内実

3. インクルーシブ教育について

- 3. 1 インクルージョンについて
- 3. 2 インクルーシブ教育の概要
- 3. 3 国連の障害者権利条約による定義
- 3. 4 インクルーシブ教育の現状と問題

4. 特別支援教育からインクルーシブ教育へ移行するために

- 4. 1 日本の障害児教育の現状
- 4. 2 特別支援教育の問題点から考えるインクルーシブ教育へ転換するための提案
- 4. 3 共生社会に向けた人権教育としての障害児教育

おわりに

参考・引用文献

はじめに

社会における“障害”への理解は歴史的にみても、以前に比べて良くなってきていると思われる。しかしながら、実際の日常生活において障害者と健常者が出会う場面では、障害者が肩身狭く周囲に気を遣っている様子や健常者が無礼なまなごしを障害者に向ける様子を見かけることが少なくない。こういった社会を誰もが生きやすい共生社会に変えるためにはどうすればいいのかと考えた時、社会の縮図だといわれる学校、特に価値観や考え方が確立されていく大切な時期である“義務教育”を変えることが、社会での本当の障害者理解につながると考え、現在の日本の障害者教育を見直し、よりよい障害児教育とは何か検討することに至った。

本論では、主に小・中学校の義務教育での障害児教育について取り上げる。教育について考察する前に、そもそも「障害」とは何か、「障害者理解」とは何なのか、ということはいくつかの文献をもとに考え直し、現段階における自分なりの定義なり考え方を示しておく。それを考えの根底に置き、義務教育という現場から障害者理解を考えていきたいと思う。まず現状の「特別支援教育」の実態や問題点などを考察し、「分ける教育」が障害者理解につながっているのか検討する。その後障害者権利条約などをもとに「分けない教育」であるインクルーシブ教育の現状や問題点も把握した上で、特別支援教育と比較しながらインクルーシブ教育の意義を問い直し、具体的な提案も交えながら共生社会の形成や本当の障害者理解につながる障害児教育のあるべき姿について考察する。

全体の構成として、まず第一章において障害や障害者理解について自分の考えを述べる。第二章においては現行の特別支援教育の概要をおさえ、現状や問題点を把握する。一方、第三章では教育の話に入る前に「排除」や「包括」の概念について触れ、世界的にも進められており、特別支援教育とは相反する考え方であるインクルーシブ教育の概要、現状や問題点を確認する。第四章では二章と三章を受けて一項で日本の障害児教育の現状を考察し、二項でインクルーシブ教育へ転換するための具体的な提案を示す。最後の三項で本当の障害者理解、共生社会に向けた人権教育としての障害児教育のあるべき姿について検討する。

1. “障害者理解”とは

1. 1 障害（者）という言葉の多様性

障害に関することをこれから述べていく前に、この節でまず“障害（者）”の定義を見直しておきたい。現在、障害がどのように捉えられているのか見直すことで、障害という言葉の多様性を論じたい。

障害の定義は言うまでもなく、世界で統一されているわけではない。諸国内でも人によって解釈の仕方は様々で、論争は尽きない状況である。障害の捉え方には、社会モデルと医

療モデルの2つの考え方がある。簡単に言うと、前者では障害は社会によってつくられた問題であるとし、後者は障害という現象を個人の問題とし、個別に治療するという形での医療を必要とするものとしている。以前は医療モデルの考え方が主流であったが、現在は社会モデルの考え方が主流となってきている。その社会モデルの考え方の必要性和障害を構造的に捉える一つのきっかけとなったのが、「国際障害分類第一版（1980）」であった。

その後、世界保健機関（WHO）で2001年5月に社会的不利を分類する考え方を中心としたWHO国際障害分類（1981）の改訂版として採択された国際生活機能分類（ICF）では生活機能というプラス面からの視点への転換および環境因子等の観点が加えられた。この考え方では生活機能低下が障害であり、つまりは機能障害、活動制限、参加制約の三つのレベルが統合されたものが障害であるとされている。このモデルは1981年の国連国際障害者年の世界行動計画の基本理念に採用され、三つのレベルの間の相対的独立性（各レベルは独立しており、他のレベルからの影響で決められてしまうことはないということ）が明確となった。

よって、「従来の障害の定義においては、機能や能力が失われている状態に焦点が当てられていたのに対し、現在は個人の機能等が失われていない状態に対しても環境の不備によってもたらされている課題を明らかにすることができるようになった。」（真城 2003：101）

本論では、ICFの考え方を参考に、障害を「個人の問題とするのではなく、社会モデルの考え方を中心に置きつつ、物理的・人的環境の問題で社会的不利を被ることによる生活機能の低下」として進めていくが、これは一つの考え方であり、不変なものではない。

現状として自分なりに障害の定義を置いてみたが、障害の定義を見直し、障害は身体機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子など様々な要因が独立してそれぞれ関係し合っていることが分かった。したがって障害の要因が人によってどういった関係の中で、どのように問題を起こしているのかは全く違うわけである。つまり、そのことが障害という言葉が持つ多様性である。この多様性に対応して、障害に対するアプローチの仕方も個人個人で変わってくるといえよう。

1. 2 “障害（者）理解”は正しいか ——人と人との関係性

近年、「障害は個性である」という言葉をよく耳にするようになったにもかかわらず、その言葉の意味を本質的に理解している（しようとしている）人は少ないように思える。一般的に障害者に対する社会的態度は非好意的であり、その非好意的態度は無知のための偏見であることが多いといわれていることからしても健常者と障害者の間の溝はまだ埋まっていないのが現状だ。同じ社会を生きる障害者から目をそらしてきた健常者が本質的な障害者理解をするためにはどのような考え方や障害者との関係性をもつべきなのか、真城（2003）、山内（1996）を参考に、考察したい。

真城（2003）は、人には名前、性別、職業、年齢など多岐にわたる属性を持ち、「障害も個人が持つ様々な属性の一つ」と述べている。そして、たくさんある属性の中で障害という属性がそれを持つ個人の代表する属性として突出して他者から意識されること、他の属性への意識が向けられにくくなってしまいう傾向がある、とも指摘している。したがって障害を持つ人のすべての行動の原因を障害という属性に結び付けてしまうことにより、ス

テレオタイプ、偏見や差別が生まれる。偏見や差別がどういったものかは想像しやすいと思うが、ステレオタイプについて説明をしておく、例えば「障害を克服するために頑張っている人」「大変だ」「可哀そうな人」など実際そうであるかに関わらず、特定のイメージが与えられている状態のことを指している。ではなぜこのような根拠のない思い込みや解釈が介在してしまうのだろうか。それについては「人は自らの思考において理解できない対象について、自分なりに納得させようとする傾向があること、そして断片的な自身の経験と論理的と思われる特徴が与えられると納得しやすい傾向をもっていることが関わっている。」

(真城 2003 : 93)、「障害者に対する偏見は障害者との相互作用がなく、行動の経験を欠いた認知・感情ベースの態度だと考えられる。」(山内 1996 : 20) と述べていることから納得ができる。つまり、自身の障害者との接触経験の少なさからごくわずかで一面的な信憑性に欠けた情報を用いてその人のすべてを決めつけてしまうという事である。このことから、健常者と障害者が個人的・直接的に接触することの重要性、それも継続的接触が必要であることがうかがえる。

山内(1996)の対人接触による偏見解消の先行研究は、「情報の提供」にとどまらず、偏見解消には行動的側面(相互作用に対する不安)に働きかける「相互作用」による接触と認知的側面(知識の少なさや誤り)に働きかける「知識提供」による接触の二つのアプローチを区別し、偏見解消のメカニズムを検討するものであった。

人は、自他の属性が類似的であっても相補的であっても、他者との相互作用が報償的であるとき、あるいは報償的であろうと予測されるときに、他者に魅力を感じ、好意的・接近的態度を示すと考えられている。これを前提に、研究結果から、障害者に対する偏見を解消するには、その偏見の行動的側面への働きかけである相互作用による接触が効果的であることが示唆され、「①健常者が特定の障害者と“分担の明瞭化”と“対等性”が高い相互作用で接し」、「②その接触相手との相互作用を体験的・主体的に行うことによって“相互作用の報償性”をもち」、「③障害者一般にもポジティブな“相互作用の報償性の予測”をもつようになり」、「④障害者を理解する新しい枠組みをもつことができるようになる」といったプロセスの中で障害者への偏見が解消されると述べている。(山内 1996 : 90 - 101)

はじめから「障害者」を大きな枠組みとして捉えよう、つまり理解しようとすることは健常者にとって難しいことであると同時に、障害者に対しての偏見や差別を生みかねない。まずは小さな枠組みとして障害をもつ一個人と対等に対人接触を継続的に繰り返す中で、その個人を通して障害者一般への態度の変容につけていく必要がある。したがって不特定で多様な障害(者)を理解しようとするのではなく、健常者である“人”が障害をもつその“人”自身と向き合い関係性をつくっていくことによってのみ、その先に本当の障害者理解が見えてくる。障害(者)の多様性を考慮すれば、必然的に障害者理解も全く同じであるわけではないのだが、ごく少ない経験・知識からネガティブな想像を膨らまし、偏見や差別を生んでしまうことだけは間違っていると言い切れる。

この章で障害者理解は直接的で継続的な接触経験の積み重ねにより、偏見が解消されて深まっていくことが分かった。それならば、偏見や差別の意識が確立してしまう前つまり幼い頃に接触経験をする場所である義務教育に障害者理解への道があるのではと考えた。この考察を念頭に置き、日本国民として生れれば誰もが通る道であり、自己の価値観や考え方が確立されていく時期である義務教育の現場では現状どのような教育がなされているの

か、本当の障害者理解につながるものになっているのか、障害児教育を中心に、第2章で特別支援教育を、第3章でインクルーシブ教育についてそれぞれ確認していきたいと思う。

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 基本理念

2007（平成19）年4月1日、同年の学校教育法の改正に合わせて、文部科学省からの「特別支援教育の推進について（通知）¹」において、改めて特別支援教育の基本理念が示された。それは以下のとおりである。

1. 特別支援教育の理念

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、その持てる力を高め、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。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。

特殊教育から特別支援教育へと変わり、特殊教育の対象となっていた児童生徒に加え、定義や判断基準が明らかでない等の理由から十分な対応が図られていなかった狭義の障害（LD, ADHD, 高機能自閉症など）にも対応していき、障害の有無にかかわらず、すべての児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成のために一人ひとりの困難（個々のニーズ）に着目した適切な指導及び必要な支援を行うものになった。

日本の特別支援教育における「一人一人の教育的ニーズ」という考え方は、1994年にサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」で、障害のある子供を含めた万人のための学校を提唱した「サラマンカ宣言」が採択され、それにおいて「特別な教育的ニーズ」という考え方が提起されたことに影響を受けている。しかしながら、この2つの特別ニーズ教育に関する考え方は異なるものであると考えられている。なぜならサラマンカ宣言の「特別な教育的ニーズ」は個別の困難のみに対応していくことを想定して

¹ 「特別支援教育の推進について（通知）」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（2017.12.9）

いるわけではなく、「インクルージョンの原則」において通常の学校内にすべての子供たちを受け入れ、かつその中で個別の困難にも対応していくべきだということを主張しているからである。現在、日本の特別支援教育では特別支援学校や特別支援学級が存在し、健常児と障害児が分けられている現状があるため、サラマンカ宣言での「特別な教育的ニーズ」には対応していないといえる。(石部・柳本編 2011: 17-23)

2. 1. 2 法的枠組み

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、というシステム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が、教育基本法第3条では、教育の機会均等の原則が規定されている。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法である。

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・養護学校がほかの学校種と同様の教育の一貫をなす学校であることが記されている。加えて、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」とついていた題目が、2007年学校教育基本法改正に伴って法令上も「特別支援教育」という呼び名に移行した)。同条文の第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。ここでの「準ずる」とは「同等の」という意味であることを注意しておきたい。(菅野・橋本編 2004: 4)

2. 1. 3 就学基準と教育形態

現在、障害のある児童生徒の就学先の示唆については、児童生徒がその障害の程度に応じて最もふさわしい教育が受けられるようにすることを目的とした学校教育法施行第22条の3に示される「就学基準」に基づいて判断されている。つまり、「障害の種類」、「障害の程度」によって判断され、基本的に就学基準に該当する児童生徒は、特別支援学校に就学することを勧められる。以前の就学基準は医学的水準のもとに定められたものであったが、近年の医学や心理学などの発展により適切なサポートがあれば通常の小・中学校での教育を受けることが可能な児童生徒(いわゆる認定就学者)が増加してきていることから、基準が改正された。ここからは菅野・橋本(2004: 5)、石部・柳本(2011)を参考に、教育形態についてまとめていく。

第一に、重度の障害をもつ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。これらの学校は、原則として小学部と中学部を設置しなければならず、必要に応じて幼稚部と高等部を置くことができる。学級編成は、盲・聾・養護学校の小・中学部の定員数は6人(重複障害は3人)、高等部は8人(重複障害は3人)とされている。

第二に、軽度の障害をもつ子どもは、小・中学校に設置されている特別支援学級に就学している。在籍する児童生徒の障害や能力・適性が多様であるため、一人ひとりに応じた指導

が必要であるため、小・中学校の特別支援学級は1学級の児童生徒は8人となっている。

第三として、通級による指導がある。この対象となる児童生徒は、小・中学校の通常の学級に在籍し、言語障害、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHDなどのある児童生徒であって、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害に基づく様々な困難の改善・克服に必要な指導を特別な場（通級指導教室）で行う指導形態である。通級による指導の法的根拠は、学校教育法施行規則の第73条の21にあるが、同条文の第140条によって通常の教育課程に加え、または、その一部を替えて行う特別の指導が可能になり、特別の教育課程の編成の必要性を明らかにした。

上田（2011:67）によれば、義務教育段階における特別支援教育を受けている児童数と就学率（1998年度・2009年度比較）から、先ほど述べた三つの教育形態それぞれ増加傾向にあるものの、特別支援学校<通級による指導<特別支援学級の順で増加しており、特に通級による指導と特別支援学級の著しい増加に対して、これら二つの教育形態で就学する者を特に重視して特別支援教育全般に立脚した立場で考えることが望ましいと考えている。この主張を踏まえ、国の設置基準が存在しない特別支援学校では障害をもつ子どもの増加に追い付かず教室不足となり、必要な支援が行える十分な環境が整えられていないことが原因で、特別支援学校への就学率が他二つと比べて低くなっている可能性が考えられる。つまり、専門性をもった教員が集まる特別支援学校に入りたくても入れない状況であり、それならば専門性や支援の質は低くなっても、教室や教師の数が子どもの数に対してまだ比較的充実している特別支援学級に入れたほうが良いとする保護者が多いのではないだろうか。どちらにせよ今の教育形態では充実した障害児教育が行えているとはいえない。

さらに就学基準が定められているものの、就学先決定に関する現状として特別支援学校が望ましい就学校とされる場合でも、通学距離が遠いことや兄弟姉妹が居住地校に通学していること、また保護者の就労を理由として、特別支援学校への就学を拒否するケースも存在する。その場合は居住地校／通常学校への就学は認められてきた。また通常学校内の特別支援学級に入級したり、通級による指導を受けたりする場合、本人・保護者の合意が前提にされる。こうした事実から、清水（2012:79）が「特別支援学校への就（修）学は、保護者の選択により決まると考えてよいのかもしれない。」と述べているのは納得できる。子どもの教育の充実というよりは保護者の負担や安心感が基準となって就学先が決められている場合も少なくはないのかもしれない。

2. 2 特別支援教育の三つの柱

特別支援教育の基本理念を支える仕組みとしては、次の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「個別の教育指導計画」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
- ・質の高い教育的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議会」等の設置

地域の状況に応じた特色ある教育活動を展開できるようにするための「広域特別支援連携協議議会」の設置にも関係して、小・中学校等に対する支援を行うなど地域の特別支援教育全体のセンターとしての機能が特別支援学校・学級にも位置付けられている。自校の障害

のある児童生徒のみならず、地域の学校から要請があれば、これまで30年以上にもわたって各障害種別に積み上げてきた専門的な指導のノウハウを生かした専門的な立場からの助言などを行うことが求められる。(鈴木・井坂・東風編 2004: 15-16)

では、その他の「個別の教育支援計画」や「特別支援教育コーディネーター」とはどのようなものなのか具体的に確認していきたい。

まず「個別の教育支援計画」とは、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的としている。またその際、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取り組みが必要であり、関係機関との密接な連携協力を確保することが不可欠である。就学段階においては、特別支援学校、小・中学校、高等学校が中心となって作成し、コーディネーター的役割を有する者が中心となって具体的な内容を確定する。その内容については、「①特別な教育的ニーズの内容、②適切な教育的支援の目標と内容、③教育的支援を行う者や機関とその役割」などであり、作成の際には「①障害のある児童生徒等の実態把握、②実態に即した指導目標の設定、③具体的な教育的支援内容の明確化、④評価等の点における計画内容の点検」が必要となる。統一された内容で作成された「個別支援計画表」は次の関係機関へと受け継いでいくことにより、過去を踏まえた上での支援を行うことができる。そしてこの計画表のさらなる活用の必要性については、平成21年に改訂された学習指導要領のなかにも明確に位置づけられている。

なお、従来、盲・聾・養護学校において毎年作成されてきた「個別の指導計画」は、「個別の教育支援計画」を踏まえ、一人ひとりの教育的ニーズに対応した学校でのきめ細やかで具体的な指導の内容を盛り込んだものとして継続して作成される。(菅原 2011: 78 - 79)

次に、「特別支援コーディネーター」とはいったい何なのか。その存在は2003年の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で提案され、2007年の「特別支援教育の推進について(通知)」において重要性が明確に指摘された。このなかで特別支援学校のみならず、一般の小・中学校等においても特別支援教育に対して学校側が担うべき役割が多いことが示唆されたことから、学校全体で特別支援教育を推進していくためには、「学校運営の担い手である管理職の役割が重要となる。」最高責任者である校長が人と人や組織と組織をつなぐ調整能力をはじめ、「カウンセリングリングマインド」、「アセスメント」能力などの資質を持ち合わせた教員を「特別支援コーディネーター」として指名することとなっている。その多くは特別支援学級の教員であり、専門性が求められるがゆえにこれまで特別支援教育に直接かかわってこなかった人材は、引き続きこうした活動の中心にはなっていない現状がある。主な役割としては、「学校内の教職員全体の特別支援教育に対する理解推進・協力体制の構築」と「学校と関係機関との連携協力体制の整備」を担っているのだが、「担任等の校務との兼任で、コーディネーター業務まで手が回らない」「専門性を身につける時間的の余裕がない」「コーディネーターの役割が明確でない」といった課題を抱えている。(菅原 2011: 92 - 100)

2. 3 特別支援教育が抱える課題 ——障害児と健常児の交流の内実

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）²」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。政府が養護学校や特殊学級（現在の特別支援学級）、通級による指導を受けている児童生徒が増加している現状を把握した上で、課題としていることをまとめると、「福祉・医療・労働などの関係機関等と密接に連携した対応」「障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進」「担当教員の専門性向上」「LD・ADHD・高機能自閉症の障害をもつ児童生徒に対する指導及び支援対策」だといえる。その中でも、特に注目したいのは、「障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進」の課題についてである。また2004年に改正され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。

これらの課題解決の取り組みとして「交流教育」を政府は掲げており、文部科学省はホームページで交流教育の意義³について以下のように述べている。

交流および共同学習の意義

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。

ここで一度、交流教育における特別支援教育がどのような歩みをしてきたのか、近年の動向を簡単ではあるが確認しておきたい。

まず障害者基本法に位置づく組織の先駆けとして、障害当事者が会長を務める中央障害者施策推進協議会が存在したのだが、一回も議会が開かれぬまま終わりを迎えてしまった。その後、その代わりとして閣議決定でつくられた障がい者制度改革推進本部とその下に置かれた障がい者制度改革推進会議によって、障害者権利条約の批准に向けた検討及び障害者基本法改正に向けた検討が進んだ。障害者基本法の教育該当部門、学校教育法の特別支援学校や学級の設置、就学基準などについての意見が出された。その意見を取りまとめたものとして「第一次意見」「第二次意見」（以下、まとめて「意見」と略記）が出されたのだが、詳しくはのちの第3・4章でふれることとする。そしてこの推進会議の意向を踏まえ、文部

² 「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
(2017.12.9)

³ 「交流及び共同学習ガイド」文部科学省のホームページからの引用

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm (2017.12.9)

科学省中央教育審議会に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会（以下、特特委員会と略記）」が設置され、特特委員会は2010（平成22）年12月にインクルーシブ教育システムの構築という権利条約の理念を踏まえた教育制度の在り方について検討を行ってきた。（渡辺編2012：2-4）

このように日本における交流教育についての検討は「障がい者制度改革推進会議」と「中央教育審議会」の2つの組織によってなされてきた経緯がある。

では、実際の現場つまり学校で行われている交流教育は健常児と障害児にとって意味のあるものとなっているのだろうか。

清水（2012）が「現状の交流及び共同学習の路は、特別支援学校と居住地校が遠く離れていることにある。居住地校は子どもの居住地に近いが特別支援学校は遠いのである。子どもの居住地校での交流や共同学習を進めるためには、子どもを居住地校に引寄せなければならない。引率ができないときは保護者に同伴を要請しなければならない。教師が引率する場合には、交流および共同学習の当日、特別支援学校での教育指導が手薄になるという課題を抱えることになる。」（渡部編2012：49）と指摘しているように、交流の際、特別支援学校と居住地校が離れていることが原因となり、交流の回数も必然的に限られてしまうことに加えて保護者や教師への負担も大きくなっている。そうなれば実質的には、行事的交流に脱してしまい共同学習は成立しないことになる。さらに現行の特別支援学校が広大な学区域であるがゆえに地域コミュニティをもたないことから、卒業後そのまま生まれ育った地域コミュニティで生活する場合、特別支援学校に通っていた障害児にとって本来の地域コミュニティはほぼ馴染みがないものであるため、比較的生きにくいコミュニティになりやすいのも問題である。

また、菅原（2011：259）は厚生労働省が知的障害のある人の暮らしについて調査したいくつかのデータから、障害がある人の暮らしが、「健常者と言われる者たちが「当たり前」のことに従事している活動にも参加できていないこと」「特別支援学校で身につけた自立スキルが生かされていないこと」を指摘していることから、学校を卒業して社会に出た後も健常者と障害者の間のなんらかの溝が埋まっていないままであること、コミュニティになじめていないことがうかがえる。

この節で分かったことは、特別支援教育における交流教育が障害者理解、相互理解にはほとんど役に立っていない上、大げさに言えば、共生社会の実現を目的に掲げながら、それに反して障害者が地域コミュニティで生きにくくなる原因をつくってしまっているともいえるのではないだろうか。中途半端な表面上の交流は交流が目的となってしまう、その先の相互理解には至らないことに気づき、本当の障害者理解のためには学校教育だけでなく子どもの生涯を見据えた教育システムが必要だ。したがって日本が本気で誰もが生きやすい共生社会を目指していくならば、今一度義務教育における交流教育の在り方を検討すべきだといえよう。

3. インクルーシブ教育

3. 1 インクルージョンについて

インクルーシブ教育の話の前に、エクスクルージョン（排除）とインクルージョン（包摂・包括）について触れておきたい。

まず「排除」とは何かについて話していく。一言で「排除」と言っても色々な形態が考えられる。障害者で言えば、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「排除」といえるし、教育現場では、障害の有無で学校やクラスを分けている現在の教育体制が「通常学級についていけない子ども」を特別な環境（特別支援学校や学級）へ追いやっていることも「排除」といえる。他にも障害児が通常学級で学んでも教師や健常児によって、偏見や差別によるいじめなどの「排除」が行われる場合も考えられる。教育現場に限定して言えば、排除をなくすというのは、単に健常児と障害児を一緒のクラスにすればいいという「場」の問題だけではなく、すべての子供が同じ場で生活し共に学ぶには、これまでの教育観や教育体制を改めない限り、実現は難しい。

インクルージョンは、大きくは、「受け入れる」ということ、「排除しない」ということになる。教育現場におけるインクルージョンは性、国籍、社会的背景、学業成績、障害からくる差異を歓迎し祝福するという価値体系に基づき、すべての子供が、学校が提供するあらゆる範囲の教育的社会的機会に参加できることを保障するという目標をもとに、学校を全体として改革し作り直す過程に関係している。教育的社会的機会というのは、具体的に提供されるカリキュラム、アセスメント、学校やクラスでの子どものグループ分けの決定、余暇とリクリエーションなどのことである。そしてこの改革の目指すところは、最終的に分離と隔離つまり「排除をなくすこと」だ。（Peter Mittler、山口訳 2002：21-22）つまりインクルージョンは、すべてを受け入れていくと同時に、エクスクルージョン（排除）をなくしていくことであり、よって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「分けない教育」（統合⁴教育）というだけでなく、既存の教育（観）を問い直し変革する運動と言える。

3. 2 インクルーシブ教育の概要

1990年、国連やユネスコなどによってタイのジョムティエンで行われた会議において、世界中で学校に通うことのできない子どもたちへの無料の教育を提供することが目標として掲げられ「すべての人に教育を（Education for All）」という公約がなされた。この公約のもと、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られている。

⁴ 統合はインテグレーションとも言われる。

「サラマンカ声明」より一部抜粋⁵

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もつ子どもたちは、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ない、
- ・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において教育対象となるのは障害児に限られたものではなく、あくまでも「すべての子ども」であることを忘れてはいけない。その重要性はサラマンカ声明においてもインクルーシブ教育に触れながら、現在の通常教育体制の変革を求めていることからわかるだろう。そして最後の項目で述べられていることや清水（2012：44）が「インクルーシブ教育の実現は、障害者の生活にかかわる諸分野における非排除・非差別・平等の現実と不可分な関係にある」と述べていることから、インクルーシブ教育とは、ソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）の実現のための学校教育と考えることもできるのである。

3. 3 国連の障害者権利条約による定義

2006年12月、「障害のある人の権利に関する条約（以下、「障害者権利条約」）⁶」が採択され、2008年には国際的に発効した。そして外務省によれば、日本は2014年2月に批准されたことになっている。障害者権利条約は、障害者の地域生活など、多方面にわたる障害者の権利を規定しているが、教育に関しては第24条が規定しており、5項によって構成されている。そこでは、すべての障害がある人の教育への権利を明示し、それをインクルーシブな教育制度と生涯学習として具現化することを求めている。審議の過程において、各国の教育制度、特に一般教育制度の発展段階の多様性を反映して、インクルーシブ教育については多様な理解を含んだものとなっている。わが国の発達段階に応じて障害のある子供の最大

⁵ 障害者保健福祉研究情報システム「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」（1994年）と「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動の枠組み」
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/un/unpwd/po365po390.html>（2017.12.9）

⁶ 「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」外務省ホームページ参照
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>（2017.12.9）

限の発達と社会参加が得られる方向で、特別なニーズに対応した教育となるような本格的な教育改革がこの条約によって求められている。

ではまず、第24条5項目の内容について玉村(2012:53、56-58)を参考に、簡単にみていきたいと思う。第1項は、障害のある人の教育権を認め、教育に関して差別なしにあらゆる機会の平等を基礎として実現するために、「自由と多様性の尊重、最大限の発達、社会参加の確保を志向するインクルーシブな教育制度と生涯学習を確保する」こと、第2項は、教育権を実現するための締約国の義務として、「一般教育から障害に基づく排除をなくすこと、インクルーシブで質の高い無償の初等教育・中等教育へのアクセスの保障、合理的配慮の提供、一般教育制度内での必要な支援の保障、発達を最大限にする環境での効果的で個別化された支援方策の提供の確保」、さらに第3項は、障害のある人が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするための「生活技能および社会性の発達技能の習得を挙げ、盲・ろう、あるいは重複の人たちなどの固有のコミュニケーションやアクセスの様式・手段・技能の習得を促進する」こと、第4項は、手話や点字などの「専門性をもった教員の配置や研修」などを規定し、さらに第5項は、「一般の高等教育、職業研修、成人教育および生涯学習へのアクセスのための合理的配慮の提供」を規定している。

また、この条約の審議の過程で挙げられた議論の論点は、今後も教育改革の課題として残っていく重要なものであるため、大まかに3つの課題を示しておきたいと思う。第一は、教育の場の選択権についてである。第1・2項でのインクルーシブ教育の強調によって明示されることはなかったが、意思の尊重と自己決定及びその支援を前提としてインクルーシブ教育に内在する選択権の認識は重要である。第二は、教育の場の問題に限らず、多くの課題を内包していることを認識して質の高いインクルーシブ教育と「合理的配慮」の内実をつくっていくことである。第三は、一般教育制度と障害のある人の支援ニーズを満たすことの調和をどう捉えるかという課題である。第2項(d)において、特別教育における特別学校などを想定した文言があり、第3・4項においては、感覚障害(聴覚障害や視覚障害など)への配慮やコミュニケーションの課題の独自性と専門性が考慮されたものとなった。いずれにせよ、「障害」の認定と独自の支援について多様性を尊重し、障害のある子どもや青年の最善の利益とニーズに合った質を教育が持つ必要があるようだ。(渡部ほか編2012)

3. 4 インクルーシブ教育の現状と問題

インクルーシブ教育の現状としては、国際的に確固とした共通理解がなされているものではなく、様々なインクルーシブ教育論が乱立している。そのため、障害者権利条約の批准にあたって、教育条項と各国の教育制度との整合性、必要な教育制度改革が求められる。インクルーシブ教育の国際的な課題としては以下の点が指摘されている。

一つ目は「障害のある子どもの教育権の実現のための一般教育制度の確立に関して」である。これはインクルーシブ教育が通常教育の改革であることを念頭に置いていることがうかがえる。二つ目は、「インクルーシブ教育と特別支援教育の関連に関して」である。例えば、2009年に障害者権利条約を批准したイギリスでは、一般教育制度には通常学校と特別(支援)学校を含むものとし、ニュージーランドでもまた同様である。三つ目は、「一般教育制度における差別の禁止と合理的配慮について」である。例えば、オーストラリアでは障

害者差別禁止法で教育が規定され、その基準を示すために「教育のための障害基準」が合意・制定された。その中で重要な概念として「合理的調整（合理的配慮）」がある。そのことから、3章1節で述べたインクルージョンの考え方と共通して、「合理的配慮」も、障害差別と表裏の関係にある概念であり、教育分野でいかに理解するか、また何が合理的配慮であるか、誰が提供者になるのか、が議論の分かれるところになるであろう。（渡部ほか編 2012: 60-61）

ところで、「発達保障論」をご存じだろうか。私自身もこの論文を書くにあたっていろいろ調べていく中で知ったので、一般的にはあまり知られていないのではないと思われる。インクルーシブ教育の問題に関わるものであるため、ここで詳しくとまではいかないが、少しふれておきたい⁷。

障害者を通常学級にという運動に対する反対意見として、むしろ障害のある子どもをもつ保護者から出されるものが発達保障論である。「発達」をどう捉えるかという視点に注目した考え方であり、発達には能力の高度化という「タテへの発達」と能力を発揮できる幅が広がるという「ヨコへの発達」があるといわれる。より難しいことができるようになるだけでなく、多様な能力を身につけたり発揮できたりする場面が広がって、人との関わりが広がり生活に幅が出てくることや能力だけでなく、気持ちが育つ、価値意識が深まるなど、人格が豊かになっていくことも大切な「発達」であると考えた。そうして力の獲得と人格の形成とを統一的にとらえる発達観を提起し、さらには、「自分らしい価値ある生活をつくっていく自由度が高まる」ことを重視し、生活や人生が豊かになっていくことにつながる「発達」を目指すことを重要視した。したがっては発達保障において、発達とは権利であり、権利の主体はその人自身であるとされる。

そういった考えをもとに、普通学級では障害に応じた指導を行うことが十分にできない、個別の配慮が行き届かないため専門性の高い障害児学級（特別支援学校・学級）をなくすべきではないという主張がなされている。実際、インクルーシブ教育を目指す障害児教育の先進国の米英でも完全に障害児学級がなくなったわけではない。しかし逆にソレトというアフリカの発展途上国では経済的な理由から必然的にすべての子どもが同じクラスで学ぶ環境であったために、インクルーシブ教育が進みやすかったという報告もある。一方、インテグレーション教育を求める運動が盛んだった頃、推進派はむしろ発達保障論を根拠に障害のある子供の普通学級への参加を求める場合があった。彼らはむしろ障害のある子供を障害児学級（特別支援学校・学級）に隔離してしまうことにより、子供たちが地域社会や一般社会との接点を失い、発達が遅れてしまうと考えたのだ。結局、どちらの方が発達にとって有効かという明確な答えは出ていないため、発達保障論に関する議論はこれから先も続いていくだろう。

⁷ 障害保健福祉研究システム『ノーマライゼーション 障害者の福祉』「発達保障ってなに？」 2013年1月号を参考。

<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n378/n378018.html> (2017.12.9)

4. 特別支援教育からインクルーシブ教育へ移行するために

4. 1 日本の障害児教育の現状

現在における日本の障害児教育は、国際的な教育や障害に関する動きに影響を受けて、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の構築を目指して特別支援教育の在り方について再検討を図ってきた。2章3節で日本の障害児教育の動向についてはすでに確認しているが、その具体的な内容について、この節では考察していこうと思う。

「第一次・第二次意見」と「特特委員会報告」の関係

まず、国内法の見直し作業として、障がい者制度改革推進会議から「第一次意見」そして「第二次意見」が出された。2010年6月にまとめられた「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・中学校就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とする」「本人・保護者が望む場合や適切な環境を必要とする場合には、特別支援学校や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、本人・保護者、学校、学校設置者の三者の同意を義務付け、合意が得られない場合はインクルーシブ教育を推進する専門家および障害当事者らが構成する第三者機関による調整を求められる」「障害者が通常の学級に就学した場合には、合理的配慮を支援として講じる」などの提言をした。続けて同年12月に出された「第二次意見」では、言い回しの変更はあるものの内容にほぼ変更はなく、現行制度の「原則分離学の仕組み」を批判し、「インクルーシブ教育の教育制度の構築」「地域における就学と合理的配慮の確保」「学校教育における多様なコミュニケーション手段の保障」「交流および共同学習の見直し」を取り上げた。「意見」をうけた文部科学省の特特委員会は、それに対抗して特別支援教育の推進がインクルーシブ教育であるとして考える路線を確定するために設置されたと考えられている。その後出された「論点整理」でも変わらず特別支援教育を充実させていくことがインクルーシブ教育であると理解する立場に立っている。しかし特別支援教育がままならない状態で次のステップへ進めることに躊躇しながらも、インクルーシブ教育に関する世界的な動きに背を向けてきた文部科学省が「論点整理」において初めてインクルーシブ教育の理念と方向性に賛成との立場を鮮明にしたことは良かった点だといえる。

その後、「特別支援教育のあり方に関する特別委員会報告」が新たに出され、「論点整理」で“理念と方向性に賛成”が、“理念が重要である”という表現にされた。だが一貫してスタンスに変更はなく、障害者権利条約と特別支援教育は矛盾するものではなく、特別支援教育を推進することがインクルーシブ教育の実現に繋がると考える姿勢である。(清水 2012 : 12-22)

両者の対立点

清水(2012)によると、両者の教育に関する対立点は、「現行の特別支援教育に関する評価」にある。つまり、現行の特別支援教育システムを「原則分離学の仕組み」とみるか否かにあるということだ。特特委員会報告の主張は、通常の学級、通級による指導、特別支援学

級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場（カスケード論）を整備し、地域内の教育資源の組合せ（クラスター）を用意するというものである。一方、「意見」は地域の小・中学校の通常の学級に就学することを原則とし、特別支援学級や特別支援学校の存置を認めないというのではなく、例外的事項として認めている。したがって、特別支援学校や特別支援学級を原則ではなく、例外としたことが大きい。そしてこの対立は、「交流および共同学習」の評価にも及んだ。「意見」は、交流および共同学習が分けられた教育環境を前提として行われているままでは障害者権利条約で規定するインクルーシブ教育は実現しないと否定的であるのに対し、「特特委員会報告」は推進派である。

しかし、年間数回の交流、保護者付き添いを要求する居住地交流で本当に意義はあるのかと疑念をもってしまう。こういった実情を知っていてなお「交流および共同学習」が共生社会の形成に意味のあるものだとして、変わらず行われている現状を見過ごすことはできない。

対立の根底にある障害者権利条約の解釈の相違

またこの対立の根底にあるのは、障害者権利条約第 24 条に規定するインクルーシブ教育の解釈の違いである。「意見」はインクルーシブ教育を新たなパラダイムと受け止めて法制化によって現行の特別支援教育システムの改革へと進もうとする立場と言える。つまりは、インクルーシブ教育がインテグレーションの延長上にあるのではなく、人権モデルによる新たなシステムとして理解するということだ。しかし「特特委員会報告」は反対の考えであり、理念のみに同意しているために、大胆な制度改革に至っていないのが日本の障害児教育の今だ。

ところで、いったいどちらが障害者権利条約を踏まえたものになっているのだろうか。同条約は、国際法として、国内では憲法以外の国内法の上位に位置づく法律として機能することから、両者の正当性はこれに即して判断されなければならない。共生社会へと導くのは、特別支援教育と通常教育が所要の改革を積み重ねながら、インクルーシブ教育の実現に向かって漸進的に進むことを推進する「特特委員会報告」の「プロセスとしてのインクルーシブ教育」なのか、「意見」が推進する「フル・インクルージョン⁸」なのか。

筆者は、最終的には日本の障害児教育が「フル・インクルージョン」を目指していくべきだということを主張し、持論を展開していく。

4. 2 特別支援教育の問題点から考えるインクルーシブ教育へ転換するための提案

まず、筆者は現行の都道府県立特別支援学校はコミュニティに立地したものではないと考える。日本では、特別支援学校と小・中学校が別のシステムになっていて所管が違う。障害者の教育システムが一般教育制度に包括されるためには、システムを一元化することが

⁸ 「フル・インクルージョン」は、「障害者の権利条約」で求められている「障害のある者もない者同じ場で学ぶ」という考え方。主に「障害のある者もない者も同じ教室（通常の学級）で学ぶこと」を指す。

『かならず幸せになれるいきもの』【キーワード】フル・インクルージョン」より引用。
happypenguin_net@yahoo.co.jp (2017.12.9)

必要になってくる。その解決策として「現行の特別支援学校が、子どもの居住する地域に立地できるように、学校設置義務の一元化を大胆に打ち出すべきである」と考える。つまり、都道府県立特別支援学校を市立ないし町村組合立特別支援学校に転換し、小規模・分散化を図る必要があると考える。」(渡部編 2012: 42) という主張がある。しかし、所管が市町村に変わるということは学校の維持管理に市町村が負担を強いられるということでもある。地方分権が主張されながら、財政の移管が行われない状況の中でこの提案は無理があるように思える。国の財政難が叫ばれる昨今、近くない未来を想像しても財政が良くなるとは考えにくいことから、小規模・分散化による学校の増設などある一定の地域それぞれに「連続性のある多様な学びの場」をそろえて設けることは難しいといえる。実際、特別支援学校の教育費がどのくらいかかっているのか、東京都の教育費調査を例にみていこうと思う。

都及び区市町村の教育委員会 63 (都 1・区 23・市 26・町 5・村 8) 並びに大学を除く公立諸学校 2420 校 (小 1,299・中 624・特別支援 61・その他) を対象とした東京都の教育委員会の調査⁹によれば、平成 25 年度における東京都及び都内区市町村の教育費の総額 (公費) は、1 兆 3,729 億 8,774 万 5 千円で、その内学校教育費は、1 兆 1,112 億 1,974 万 3 千円で全体の 80.9% を占めている。その財源元は都が約 50%、区市町村が約 40% といった状況である。しかし、先ほども述べたように特別支援学校は 75.7% が都の支出金で賄われており、一元化するとすれば、かなりの負担が区市町村にかかる事は言うまでもない。また、学校種別の児童・生徒一人当たりの学校教育費は、小学校が 938,359 円、中学校が 1,212,504 円であるのに比べて特別支援学校は 6,897,940 円と約 5 倍多い。つまり、そう簡単に特別支援学校を増やすことも不可能なのだ。

それならばいっそ、大胆に特別支援学校を減らしてなくし、通常学校に「特別支援教室」の設置をするのはどうだろうか。「特別支援教室」というのは、「特別支援学級や通級による指導の対象となる児童生徒が原則として通常学級に在籍し、特別の場で適切な指導と支援を受けることができる弾力的なシステム」のことであるが実現には至っていない。(柳本・石部編 2011: 32) 文部科学省の構想する「特別支援教室」は、障害のある児童生徒の学籍を、特別支援学校と通常学級の 2 つに整理する考えだが、筆者の考えは一部違っていて就学基準により特別支援学校に通わざるを得ないとされている重度の障害も含め、特別なニーズを必要とするすべての児童生徒を受け入れられるような「特別支援教室」にして、通常学級にすべての子どもが学籍を置くシステムにするべきだと考えている。また「特別支援教室」が成立すれば、必然的に就学基準も必要なくなる。この提案を非難する声があるのは十分承知であるが、だからこそあえて提案したい。特別支援学校を必要とするのは、通常教育システムが不十分すぎて不安のあるものであるからだ。障害児を受け入れるだけの環境でないことがいけないのであって、その環境が整っていれば必要がないと考える。通常学校でそういった環境が整えられなかった大きな原因として財源の問題が挙げられるのではないだろうか。そこで筆者の提案によって、特別支援学校をなくした分の教育費を通常学校にまわすことで個別のニーズへの対応、合理的配慮の充実や人的整備がきちんと行えるようにな

⁹ 東京都教育委員会「教育委員会等における教育費調査」を参考。
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/toukei/26chikyohi/1-1gaiyou.pdf#search>
(2017.12.11)

るはずだ。その際、現在のように国に決められた人事配置ではなく、清水（2012）が述べるように、人的整備に大切なことは「学校と地域の実情に合致し、かつ学校現場がニーズに弾力的・柔軟に対応できるようになることである。そのためには、その判断・決定権を学校に付与して、都道府県および市町村教育委員会がインクルーシブ教育推進の計画をもち、柔軟な人事配置を採用することが望まれる。」（清水 2012：126）そうすれば、「特別支援教室」も実現可能になってくるし、それぞれの地域や学校ごとの本当に必要なニーズに正確に対応できるようになる。

また、正確な個別のニーズや合理的配慮の必要性を知るには、現場にいる教員の存在は大きい。インクルーシブ教育を推進させていくには通常教育教員の改革が必須である。現行の教員免許制度では特別支援学校と通常学校の教員免許は別物であるため、通常学校教員で専門免許を持っている者は少ない。そこで筆者は、一般免許に「障害児教育に関する科目」を必修化とすることに加え、専門免許状を持たせることで、全教師が障害児教育について理解を持っておけるような教員免許制度にすることを提案する。また、特に特別支援教室を担当する教員は専門免許状の必携化を定めるべきだと主張する。前もって知識や理解があれば、個別のニーズを必要とする子どもをもった通常学級の教員もわからないことだらけで不安になったり悩んだりといった負担が減るし、個別のニーズにも敏感に反応して気づくことができると思う。そしてはじめの提案が可能で、人的整備にお金をまわすことができれば、専門的な知識を持った教員や2章2節に出てきた「特別支援教育コーディネーター」などの支援員の設置を義務化して校内に常駐する環境を整えられるので、気になることがあればすぐに相談できる。さらに連携・協働して「個別の教育指導計画」も内容の充実したものができるに違いない。

これまでの章の中で現行の特別支援教育であったり、特特委員会の主張であったり、発達保障論であったりと「フル・インクルージョン」に反するような意見として、いろんな考え方があったと思うが、どれに関しても子どもの実態や状況を考慮に入れたものとは思えず、目標や目的が曖昧で、「漸進的に」という言葉に甘えてしまっている気がしてならない。多様な場を用意して多様性に対応していく方法ではなく、結局は“場”に関係なく、教育の充実はその中身が重要であり、「ヨコへの発達」を重視するならば、障害児にとっても健常児にとっても、生活においてさまざまな面で共有する時間が多く、相互接触する機会も多い分けな教育が必要だと思われる。今まさに特別支援教育が「原則分離学の仕組み」になっていることは紛れもない真実であるにもかかわらず、「交流及び共同学習」が共生社会の形成に意味のあるものだと、具体的な内容について吟味されていないままでは日本におけるインクルーシブ教育はありえない。要するに、「交流及び共同学習」は障害者権利条約の提言するインクルージョンにはほとんど役に立っていない。中身を変えて充実したものにすればいいといっても、目標が曖昧なままではいったい何年、何十年かかるのかもわからない。ただでさえ、国際的な動きから何十年も遅れをとってやっとインクルーシブ教育に目を向けだした日本であるのに、これ以上のんびりしていいのだろうか。「特別支援学校をなくす」「特別支援教室の設置・義務化」「教員免許制度の改革」といった筆者の提案は確かに大胆であるし、それを単なるインテグレーションではなくインクルージョンとして実現させるにはもっと細かく検討するべきこともたくさんある。大胆な政策によって失敗することもあるかもしれないが、成功するかもしれない。教育における問題は優先順位の低いもの

であってはならないし、変化を恐れず、もっと危機感を持って国が大きく動き出さなければ何も解決してはいかないだろう。

4. 3 共生社会に向けた人権教育としての障害児教育

障害児教育は教育の原点とも言われているにもかかわらず、日本の公教育は障害児の教育は健常児教育より常に後回しにされてきたのではないだろうか。そしていつも、地域とはかけ離れたところで「特別に」と考えられてきたのが、日本の障害児教育ではないだろうか。

「特別支援教育」の概念が通常の学校にも持ち込まれるようになった今、「特別支援教育の概念が、通常の教育の場から一定の学力不振者を追い出すことを正当化する装置として機能している」（菅原 2011：263）ともいえる。学力主義、競争主義、個人主義が目立つような現在の日本の学校において、そんな状況を生み出さないためにも私たちはインクルーシブ教育の実現に向けて進む以外にない。インクルーシブ教育の実現が長い道のりであることは承知の上で、「学校の中に、一人ひとり違っているから互いに認め合い、共に学ぼうという価値が充満する学校文化を創り出すこと」（清水 2012：165-166）を諦めてはいけない。

また、Peter Mittler（2000=2002：9-10）の言葉を借りれば、「学校で起こっていることは、学校が機能している社会の反映である。社会の価値、信念、優先順位は学校の生活と活動に浸透し、学校の門で止まることはない。」つまり、学校で起こっていることは社会で起こっていることなのだ。したがって偏見や差別を受けがちな障害をもつ人は学校のみならず、社会でも同じような扱いをされることが多いということだ。だからこそ、障害児教育を、教育制度を時代やニーズに対応しながら検討を繰り返していき、差別や偏見に苦しんでいる者たちがひとりでも多く日本社会が生きやすい社会であると感じられるようにしていかななくてはならない。そのためには、分けられた教育をこれまでのように推進していくは危険なのだ。なぜならこれまで学校教育の中では、障害の有無で教育を分けてお互いの姿を見えない形にすることで、お互いの存在を別の世界の存在であるかのように感じさせてしまっていたにもかかわらず、いざ社会に出てみれば、障害者も健常者も仲良く共に生きようというのが社会の流れで、学校と社会の間に大きな矛盾があったからだ。障害者は理不尽な理由で偏見や差別を受けやすいことは確かだ、世の中を理不尽だと思っているに違いない。しかし、健常者のその偏見や差別は分けられた教育の中で本人が知らず知らずのうちに、構築・確立させられていったと考えてもおかしくはない。価値観や考え方が確立されていく大切な時期である義務教育において、お互いが偏見や差別につながるような困難に向き合わずにして過ごしてきたことがさらなる偏見や差別を生むという悪循環を引き起こす。Peter Mittler（2000）も述べているように、「学校は若者の社会性を身につけるための社会エージェントであり、伝統的に、制度を批判したり、外から自分たちの決定したことを批判する学生を支援することを彼らの役割の一部とはみなしてこなかった。しかし、もしわれわれが自律と人格の成長に関心があれば、われわれは、若い人たちがインクルージョンに向かって進みつつある制度の中でなおぶつかるであろう差別と過小評価に立ち向かうことができるよう準備しなければならない。」（Peter Mittler 2000=2002：249）つまり筆者が言いたいのは、障害をもつ者もインクルーシブな学校教育の段階において差別や偏見から目をそむけずに戦っていく必要があるのではないだろうかということだ。健常児と障害児が密接

に触れ合う中でいくつもの困難に、一緒に立ち向かうことによって、お互い分かり合えることが増え、その後の社会での共生がより良いものになっていくのではないかと思われる。そういった子どもの可能性を拓ける環境を整える上で、インクルーシブ教育の意義があると考える。

今後の日本の障害児教育は、共生社会を見据えつつ、子どもの可能性を信じて、期待して、子ども自身に挑戦させるような教育、したがって障害者権利条約に規定されるインクルーシブ教育を目指していく必要がある。特別支援教育での単なる「交流及び共同学習」では、健常者は障害を「理解したつもり」になってしまう危険性があることを知らなくてはならない。障害はその人の一属性であり、すべてとして理解しないことや「障害者」ではなく一人の存在として向き合うことが本当の障害者理解につながっていく。それが行動にもつながって、一人でも多くの人が変わっていけば、それが私たちの目指そうとしている共生社会の実現に向けて動き出していく一つの大きな基盤となるに違いない。また保護者や教師、大きくはわが国が必要以上に過保護に「特別に」「大切に」子どもを扱ってきたがゆえに、逆に生きにくい社会をつくってしまった感じがしてならない。大人の、大多数の健常者の都合で分けられてしまうことで、子どもから大切なものを奪ってはいないだろうか。学校を出た後社会で生きていくのはその子自身であり、教育を与える側ではない。大人はあくまでも子どもの自由や権利を守ってあげるのが役目であって、教育だけに限らず様々な選択は子ども自身の意志を一番に尊重したものでなくてはならない。

世界的にも、インクルーシブ教育への改革期にある今こそ、もう一度子どもの立場に寄り添って“教育”の意義や可能性を拓けていくことが、日本の教育には求められる。その先に、共生社会における本当の障害者理解、他者理解へつながっていくと筆者は考え、今後の障害児教育の動向に期待したい。

おわりに

以上、本論文でははじめに「障害者理解」について考えてから、先行研究を踏まえて特別支援教育とインクルーシブ教育を比較することで、共生社会における障害者理解の為の義務教育段階の障害児教育のあるべき姿を探ることを試みてきた。その結果、「障害者理解」とは「障害者」としてではなく、一個人として健常者が障害者と“人”対“人”の関係性を築いた上で成されるものであることが分かった。インクルーシブ教育の意義はすべての子どもの障害者理解を含めた様々な可能性を拓けるための環境を整えるという点にあり、今後の日本の障害児教育は子どもに寄り添って教育の意義や可能性を拓けていくことが求められるという結論に至った。しかしながら、本論文では諸外国の教育制度との比較まで至らなかったため、広い視野をもった上で日本における「合理的配慮」の考え方や内容についてまで論じることができなかった。「合理的配慮」の考え方や内容はインクルーシブ教育において重要な概念であるため、現状の内容が充実したものであるのか、そうでなければどう充実させていくのかということを残された課題として今後検討していきたい。

教育の問題を通して私たちが本当に考え直していかなければいけないのは、この「健常者

中心」の「能力主義」「個人主義」社会であろう。教育制度が変わらなければ社会は変わらない、社会が変わらなければ教育も変わらないという状況であるならば、教育と社会の両方から改革をしていくしかない。差別される障害者も含め、今この瞬間も日本の社会が生きづらいつ感じている人が大勢存在していることを国は深刻に受け止め、一刻を争って誰もが生きやすい共生社会の形成に向けて検討し、大きく動き出してくれることを願い、そして障害者が社会で理不尽な差別や偏見をされない、「特別」な存在でなくなる日が来ることを強く願っている。

参考・引用文献

- 石部元雄・柳本雄次編著，2011，『特別支援教育[改訂版]——理解と推進のために』福村出版．上田征三，「4章 特別支援教育と教員の専門性」
- 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
- 菅野敦・橋本創一・林安紀子・大伴潔・池田一成・奥住秀之編著，2004，『新版 障害者の発達と教育・支援—特別支援教育／生涯発達支援への対応とシステム構築—』山海堂
- 清水貞夫，2012，『インクルーシブ教育への提言——特別支援教育の革新』クリエイツかもがわ
- 菅原伸康編著，2011，『特別支援教育を学ぶ人へ—教育者の地平—』ミネルヴァ書房
- 鈴木陽子・井坂行男・東風安生編著，2004，『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』勁草書房
- 真城知己，2003，『「障害理解教育」の授業を考える』文理閣
- 山内隆久，1996，『偏見解消の心理—対人接触による障害者の理解』ナカニシヤ出版
- 吉川英里，2010，「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」
- http://www.f.waseda.jp/k_okabe/semi-theses/10eri_yoshikawa.pdf (2017.12.18)
- 渡部昭男編著，2012，『日本型インクルーシブ教育への道—中教審報告のインパクト—』三学出版．清水貞夫，「第2章 特別支援学校の設置義務を市町村へ」
- 玉村公二彦，2012，「第3章 障害者権利条約と特別支援教育の改革」．渡部昭男編著『日本型インクルーシブ教育への道—中教審報告のインパクト—』三学出版
- Peter Mittler，2000，“Working Towards Inclusive Education”，(=2002，山口薫訳『インクルーシブ教育への道』東京大学出版会)