

# インクルーシヴ教育実験学校の構想(2)

## —学校教育目標を考えるために—

真城 知己

千葉大学教育学部障害児教育講座

### A Design for Experimental Inclusive School (2)

—for full participation to society and set a school policy—

SANAGI Tomomi  
Faculty of Education, Chiba University

インクルーシヴ教育実験学校に求められる役割の一つは、各人がその国や社会の成員として人格を尊重されながら「完全参加」をすることが可能な社会構築を念頭においた新しい教育制度に求められる要因を明確にすることにある。本稿では、インクルーシヴ教育実験学校で設定を検討する教育目標を設定する際の視点として、国際障害者年を契機に強く意識されるようになった「完全参加」と「当事者主体」の2つのキーワードについてとりあげた。まず、「完全参加」については、インクルーシヴ教育の制度を現在の学校種の枠組みの中で構想しようとする、「通常学校に障害のある子どもを統合する」、さらには「通常学校の流れに特別な教育的ニーズのある子どもを同化させる」話に置換されてしまう危険性があることを指摘した。また、インクルーシヴ教育実験学校が従来の学校種の枠組みを超えた新しいフィールドとしての役割を担う意義が、従来の学校種では検討できなかった事柄を検証できる点にあることを論じた。そして、学校教育目標の設定に際しては、「子ども主体」と「当事者主体」の意味するところの「自らが関わる周囲に影響を与える主体であること」に関する学習機会の設定と、「当事者」以外を含めた集団の中で社会への「完全参加」につながる主体的生き方を提案できるリーダーの養成の必要性等を念頭におくことが重要であることを指摘した。

キーワード：インクルーシヴ教育 (Inclusive Education) 実験学校 (Experimental School)  
完全参加 (Full Participation) 当事者主体 (Consumer Control)

### 1. はじめに

サラマンカ宣言と行動大綱 (1994)<sup>1)</sup>が採択されて以降、世界の障害児教育がインクルーシヴ教育への流れを明確にするようになったことは、1990年代後半からの「インクルーシヴ教育」の用語の急速な拡大動向からも見て取ることが出来る<sup>2)</sup>。

そして、障害者権利条約が国連総会において基本合意 (2006)<sup>3)</sup>されてからは、いよいよインクルーシヴ教育が強調されるようになり、今日では、その必要性が「時流」としてとらえられることが多くなった。

さて、こうした「時流」は無視するわけにもいかないが、インクルーシヴ教育の必要性を強調するのは単に時流だからではないことへの自覚が必要である。

なぜならば、多様性の包含と排除の問題は、今に始まったことではないからである。Cole (1989)<sup>4)</sup>は、統合と分離の問題としてイギリスの障害者教育史を振り返ったときに、この問題が今日に固有のものではないことを

論じている。Coleの著作の時点では、まだ統合教育に関する議論が中心だったため、そのタイトル「分離か一部か (apart or a part)」が示すように、障害のある子どもが学校教育に「統合」されていたかどうかという視点でまとめられたものであり、インクルーシヴ教育が意味する「教育的ニーズの多様性を包含する範囲の拡大」とは別概念ではある。しかしながら、教育の機会から「排除されない」制度としての側面は19世紀後半の義務教育制度成立期からすでに備えられていたとする見方は、今日の統合教育やインクルーシヴ教育に関する議論においても一考に値するものである。

Coleは、「分離するから統合の問題が生じる」という狭隘なとらえ方ではなく、そもそも同じ学習の場に存在しながら必要な指導を受けられたかどうかの問題として歴史動向をとらえたのである。

さて、昨年はインクルーシヴ教育実験学校の構想として、最近の国連の動向と日本における国立大学附属学校をとりまく状況に触れながら検討すべき課題について論じた (真城, 2011b)<sup>5)</sup>。本稿は、その続編としてインクルーシヴ教育実験学校における教育目標を設定する際に勘案すべき事項の中から、社会への「完全参加」と「子ども主体」「当事者主体」をキーワードにした小論である。

連絡先著者：真城知己

〒263-8522 千葉市稲毛区弥生町 1-33

千葉大学教育学部

Faculty of Education, Chiba University, 1-33, Yayoi-cho,  
Inage, Chiba, JAPAN 263-8522

## 2. 現行の教育制度の枠組みを超えた視点で考える必要性

インクルーシブ教育実験学校に求められる役割の一つは、各人がその国や社会の成員として人格を尊重されながら「完全参加」をすることが可能な社会構築を念頭においた新しい教育制度に求められる要因を明確にすることにある。

日本の教育制度は、国内では様々な問題が指摘されているが、世界的にみれば関連諸制度との整合性が最大限にとれるように調整しつつ、様々な実践的課題の解決を包含できる着地点を丁寧に検討して成立している点など、優れた面も数多い。

もちろん、教育を巡る課題は社会生活様式や時代の要請に応じて常に変化しているので、制度が「後追い」になったり、矛盾を生じたりする側面が完全にはなくならないために、多くの批判を受けざるをえないことも少なくないし、そうした事柄に対応できるように絶えず検討と見直しを重ねられなければならないことはいうまでもない。

本稿の主題であるインクルーシブ教育実験学校の構想について考える場合も、真城(2011a)<sup>2)</sup>などで取り上げられているような障害者権利条約の批准という世界的な動向からの要請にも応えうることが求められているが、そもそも現行の学校教育法の骨格自体が、インクルーシブ教育を念頭に制定されたわけではないのであるから、現行法の枠内で対応できるとは限らないし、制度の不備ばかりを指摘しても建設的な議論にはつながらない。

この20年ほどの間に通常学校における特別支援教育の展開を支えるように様々な改正が重ねられてきているが、インクルーシブ教育の制度化にあたっては、通常学校に関わる制度を巻き込みながら具現化を図ることが不可避であることから、これまでのように特別支援教育に関わる制度だけを操作しても、その前進には自ずと限界も見えてくることだろう。

たとえば、従来の学校種の枠組みを超えたフィールドでなければ検討できない事柄の存在をあげることができる。

「教育的ニーズの多様性を包含する学校」を支える制度を構築するためには、その要素の一つである障害のある子どもとそれ以外の子どもが一緒に学習活動に参加する状況についても様々な角度からの検討を重ねなければならないが、現行の教育制度の枠組みでこのためのフィールドを用意しようとするれば、「通常学校に障害のある子どもを統合する」か「通常学校と特別支援学校・学級との交流・共同学習」という枠組みの中で展開せざるを得ない。

しかしながら、この枠組みの中で展開しようとするれば、たとえば、幼児教育段階で試みられたいわゆる「逆統合保育」での実践から得られた「障害児10人ほどに健常児1人ぐらいが活動のバランスが上手くとれる」という知見を、小学校や中学校段階の公立学校をフィールドにして検証することが難しいのである<sup>3)</sup>。

また、特別支援学校をフィールドにして検証しようとしても、現行法上は特別支援学校に在籍するためには学

校教育法施行令に規定される「障害」を有していなければならないために、特別支援学校における「障害のない子ども」たちとの恒常的な共同学習も学籍移動を伴った実践を現行制度上は設定することが難しいのである。

特別支援学校は、施設・設備面でも、個々の教育的ニーズの多様性を踏まえた教育実践の提供という面でも、インクルーシブ教育が求める「教育的ニーズの多様性の包含と排除の問題」の検討を行うのに必要な実践の蓄積を持っている。それは特別支援学校に在籍する子どもの教育的ニーズの多様性の幅は、通常学校よりも遙かに広範囲にわたっていたからである。だから、そうした教育的ニーズの多様性に対応できるように、特別支援学校は教職員の面でも施設・設備面でも通常学校とは異なる条件を備えてきたのである。

このように考えれば、たとえば、多くの議論においてあたかも通常学校で行われることが前提であるかのようなどらえ方がなされている「交流・共同学習」についても、実は特別支援学校での実践を前提にして考える方が、より高い学習効果が得られる可能性も仮説として成立しうる。

ところが、「交流・共同学習」でさえも（それを通常学校あるいは特別支援学校各々での恒常的な学習を両極としたカスケードを構成する多様な教育の形態の一つに位置づけたとしても）、それを特別支援学校での実践を前提に行う構想はほとんどなされていない。

特別支援学校を学習の場として行われる「交流・共同学習」では、行事を通した「交流」が圧倒的に多く、特別支援学校を訪ねた小学生や中学生が、特別支援学校での「教科学習」の時間に参加している例はほとんど皆無といってよい。行事交流も必要であるが、学校活動におけるあらゆる場面に関して「交流・共同学習」の有効性を検証するという課題は、いまだにごく限られたフィールドにおける発想で計画されるものにとどまっている。

このままでは、日本におけるインクルーシブ教育の構想は、いつまでたっても「通常学校に障害のある子どもを統合する」という枠組みから抜け出すことが難しくなってしまう。

そして、通常学校をベースにインクルーシブ教育を推進しようとした場合には、よほどの契機によって通常学校に関わる教育制度が大転換を図るような流れが形成されるのでもなければ、容易に「通常学校の流れに特別な教育的ニーズのある子どもを同化させる」形態の話に置き換えられる可能性は決して低くない。

すなわち、通常学校における教育制度にいかにか「適応できるようにするか」ということばかりが重視され、たとえば、「(障害のある子どもや外国籍の子どもが)通常学級で展開される授業をいかに理解できるようにするか」、「多動傾向の強い子どもが通常学級の授業の妨げをしないように、着席していられる時間をどうすれば長くできるか」といった視点からの指導方法ばかりが目されることになりかねないのである。

誤解のないように補足すれば、筆者は通常学級におけるこうした指導を否定しているのではない。たとえば多動傾向のある子どもが自己コントロールする力をつけることは必要なことであり、統制を乱しやすい状況で自己

コントロールの能力を発揮できるような場面を経験することが、そこで身につけた力が様々な社会状況において他者と充実した人間関係を構築する際に有効に機能するであろうことはいうまでもない。

されど、こうした多動傾向の強い子どもの場合であっても、子ども自身の「障害特性」だけに焦点を当てて行動改善を目指すだけでは、子どもはおかれた環境に「同化すること」を求められるばかりである。これでは、「教育的ニーズの多様性を包含」することにはならない。

なぜならば、その個人が包含されるのに際して、当該の個人だけが変化することを求められ、環境の変化が含まれていないからである。

あくまでも当該の個人だけが変化することのみによるのであれば、それは環境への「適応」にすぎず、環境が多様性を包含しているのではない。

知的障害者の当事者運動の中で、「遅れを招く環境 (the Retarding Environment)」という表現が使われたのは今から四半世紀も前の1984年のことであるが、通常学校での学習活動への参加に際して、この表現が意味する指摘を無視したまま、いまだに本人の「適応」ばかりに注目した議論ばかりが先行している状況をあらためなければ、日本において障害者権利条約の批准に向けた取り組みが、むしろ障害のある子どもたちを排除する潜在的な意識を作ってしまうかねないことさえ危惧されるのである。

個人と環境との相互作用でとらえる視点は、特別な教育的ニーズ論の中の「インタラクティブ・モデル」と呼ばれるものであり、この詳細は真城 (2003)<sup>7)</sup>に譲るが、インクルーシブ教育の考え方においても、「環境」を変化させる視点が不可欠なのである。

繰り返すが、インクルーシブ教育の本質を「同化教育」にすり替えてはならない。

インクルーシブ教育に対応した教育制度の改正や新しい教育実践の開発を目指して多くの人が尽力しているが、インクルーシブ教育と称した「同化教育」を展開しようとしていないか常に留意することが求められよう。

こうして日本の教育制度の基本の枠組みの転換を図るような制度改正も視野に含めながら、障害のある子どもも含めた様々な教育的ニーズを包含する方向性を持つインクルーシブ教育の推進を考えなければならない必要性が見えてくる。

現行の教育制度の枠組みの中でも、多くの教師によってインクルーシブ教育を目指した取り組みが模索されているが、「教育課程で編成された内容量が多くて(障害のある子どもや外国籍の子どもが)学習しきれない」、「集団が大きすぎて個々に応じた配慮を用意するのは無理」、「学習速度の遅い子どもにペースを合わせたら、学習活動自体が沈滞する」といった声は、多くの通常学校から聞こえてくる言葉である。

そうした声の中でも、「誰もがわかりやすい授業を」考案しようとする努力を重ねる教師たちには頭が下がるが、将来にわたっても現在の学校教育における諸条件のままであれば、いずれ「同化」を求める流れに飲み込まれてしまうことは、世界中の多くの経験が示してきた。

かつて、Wolfensberger (1994)<sup>8)</sup>が、アメリカ合衆国

におけるノーマライゼーション概念が強い同化主義の発想に陥ることを危惧して、ソーシャル・ロール・バロリゼーション (Social Role Valorization) という造語を用いて警鐘を鳴らしたのは、まさにこの理由によっていたのである。

こうしたことを念頭におくとき、日本におけるインクルーシブ教育の検討のためには、従来の通常学校制度や特別支援学校制度といった枠組みを超えた領域に踏み込んだ発想の転換をしなければ、実践的な課題はもはや超えることができないと考えるべきではないだろうか。

インクルーシブ教育実験学校が、従来の学校種の枠組みを超えた新しいフィールドとしての役割を担う意義は、現在の学校種の枠組みでは検討できなかった上述したような事柄を検証できる点に存在するのである。

したがって、インクルーシブ教育実験学校の学校教育目標の設定にあたっては、従来の枠組みを超えた視点から実践を支える内容となるようにしなければならない。次節以降、その要素としての2つのキーワードを取り上げることにする。

### 3. 国際障害者年のテーマ「完全参加」が意味する事柄

さて、1981年の国際障害者年では、「完全参加と平等」がテーマとして掲げられた。ここでは前段の「完全参加」について述べることにする。

ここでいう「完全参加」とは、様々な社会活動に排除されることなく参加するとともに、障害のある人たちが所属する社会に貢献することをも含んだ概念であった。

同年の厚生白書<sup>9)</sup>では、「国際障害者年の目標である『完全参加と平等』という言葉の『参加』は障害者の社会活動に対する参加を意味するものであるが、健常者・一般国民の側からも同時代の同胞である障害者の福祉向上 (というよりは平等な参加) のために持てる能力を活用しなければならないという意味では、健常者に対する呼び掛けであるとも理解できよう」と述べ、「参加」の意義が広く周知されることの必要性が指摘された。

そして、当時の「障害者は弱者であり、保護を受けながら生活することが欠かせない」という根強い認識に対して、全国社会福祉協議会 (1981)<sup>10)</sup>は「弱者と呼ばれるような人を生み出すような弱くもろい社会」こそが問題なのであると、認識の転換を訴えたのであった。

全国社会福祉協議会の主張は、社会的に生み出される「障害」に焦点を当てたとらえ方であり、世界保健機構 (1980)<sup>11)</sup>による国際障害分類で提示されたハンディキャップの概念に付合する。

それまでの機能障害 (impairment) や能力障害 (disability) が、個人に原因帰属させるとらえ方であるのに対し、社会的に生み出された不利益としての「障害」のとらえ方が提起されたことは世界中に影響を与えた。Handicapの邦語としてこの言葉の意味の理解を広げるために、あえて当初は「社会的不利」という言葉をあててその意味が強調されようとしていたことに、当時の日本において社会的水準での「障害」への認識がいかに薄かったかという背景の存在と、関係者の危機感が如実に

表れていたといえよう。

現在では、日本の障害者福祉の基本枠組みを提供している障害者基本法の第1条で「全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるものであるとの理念にのっとり、全ての国民が、障害の有無によつて分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策に関し、基本原則を定め、及び国、地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策の基本となる事項を定めること等により、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進することを目的とする」ことが示されている。そして第8条で、国民の責務としてこうした社会の実現に寄与するよう努めなければならないことが規定され、すべての人が主体として参加できる社会の構築に向けた責任の所在がようやく明確に規定されるようになったのである。

しかしながら、この方向性に向けた学校教育段階における取り組みは、いまだ不十分なままである。

とりわけ、障害のある人自身が、その担い手となるべく学ぶ機会が明らかに不足している。

かつて、国際障害者年に合わせて「社会参加」をテーマに作成されたテレビドラマで、付き添いなしに公共交通機関を利用することさえもままならない当時の状況や、「車いすの人間が何かをするたびに、人に迷惑をかけた世話になったと思わなければならないような社会のルールはおかしい」と問題提起をしながら、それを解決するためには障害のある人たち自身ももっと社会に出て行って、周囲に知ってもらうことが必要であることが説かれていた<sup>12)</sup>。

すなわち、国際障害者年のテーマである社会への「完全参加」について、いかに社会の様々な場に障害者が参加できていない状況であるのかを浮き彫りにするとともに、その状況の打破のために障害者自身の積極的行動を求めるメッセージが込められていたのであった。

こうした流れについて、当時の全日本聾唖連盟副連盟長だった竹島(1982)<sup>13)</sup>は、国際障害者年関連の行事においてさえ、当事者への配慮や認識の不足が顕著である現実を前に、「『完全参加と平等』という言葉は、私にとってはまことにききごたえのするすばらしい言葉であり、その理念や目的は、私共ろうあ者が長年にわたって運動してきた切実な要求そのものであった。しかし反面私共ろうあ者をとりまく社会環境や国の障害者福祉施策を知るかぎりでは両手をあげて喜べない、又実感のともなわれないむなしさを感じたことも事実であった。」と述べて、取り組むべき課題の多さを表現した。

そして、「障害者一人ひとりが国や社会に対して甘えることなく人間として社会人として正しい姿勢でのぞまねばならないことである。(中略)生きるために働くことでも明日への期待と未来への展望をもって誰に強要されるのでもなく服従するでもなく、自らの強固な信念による忍耐と努力そして労働を愛していくことが本当の自由であり権利であり真の幸せでありそれが完全なる障害者の社会参加と平等につながるものであると私は思

う。」と締めくくり、当事者の主体的姿勢の大切さを指摘したのであった。

#### 4. 子ども主体という言葉

花田(2008)<sup>14)</sup>は、「企画段階からの参加でなければ本当の参加にはならない」ということが合い言葉になっていたと当時を振り返っているが、このように日本における障害のある人の社会参加のとらえ方は、国際障害者年を契機に社会的水準での「障害」のとらえ方がより強く意識されるよう促されるとともに、当事者の主体的姿勢も求めるものとなったのである。

国際障害者年から30年が経過した今日、日本の特別支援学校では、「子ども主体」という言葉がよく使われている。

これは学校目標や学部目標、学年目標での表記にとどまらず、学習指導案や毎日の授業においても「基本事項」として了解されていることでもある。

特別支援学校学習指導要領においても、「主体的に学習に取り組む態度を養い」、「主体的に社会の形成に参画」することが総則に述べられているのをはじめ、指導計画の作成では、「中学部においては、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択」することが、そして、高等部では「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択」することが、さらには、自立活動において「自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることが出来るような指導内容も計画的に取り上げること」が明記されていることなどに現れているように、学習者主体の教育を特に大切に考える考え方は特別支援教育の場において強く意識されている。

そもそも障害のある子どもを対象にした教育分野においては、学習者としての子どもを中心においた学習活動の展開をこれまでも大切にしてきたことから、多くの学校目標や学習指導案にも「子ども主体」の文字が数多く謳われてきた。

ところが、いつの間にか一部で「子ども主体」の意味が変わってきている場合もあるようである。教師に「子ども主体」の意味を尋ねてみると、少し意外な答えが返ってくることもある。それは、「子ども主体の教育が意味することは、子どもに寄り添うこと」だという表現に端的に表れている。子どもに寄り添って、子どもの気持ちをくみ取り、その子の思いを十分に発揮できるように支援することこそが、「子ども主体」という言葉の意味なのだという。

もちろん、子どもに寄り添い、子どもの気持ちを考え、汲み取ろうという姿勢が教師にとって不可欠であることはいうまでもない。この姿勢がなければ、教師が専門職として存在する意味がなくなってしまう。

しかし、この意味ばかりにしか意識が向いていないようであると、「自らが関わる周囲に影響を与える主体であること」を自覚する経験が十分にはならなくなってしまうことが危惧されるのである。

この問題を考える際には、子どもが自らの活動を企画しながら経験を重ねていく過程で「社会を形成する」視点をどれだけ織り込んでいるのかが一つの鍵となる。

それは、特に知的障害のある子どもの教育において、一見すると子ども主体を謳う環境にあり、子どもたちが自らの意志で様々な活動の選択をし、自ら判断することが大切にされているかのように見えて、実はむしろ受動的な姿勢や従順な態度が強く求められる場合があることが指摘されているからである。

平田 (2003)<sup>15)</sup>は、この問題をパターンリズムによる自己決定権の侵害として言及している。平田は、弁護士としての活動の中で、知的障害者が周囲の誘導に対する弱さを痛感することがあるという。そして、「被誘導性」が身に付いてしまったために、知的障害者が様々な権利侵害を被っている問題を指摘している。こうした「被誘導性」は、知的障害者が余暇に至る内容まで様々な活動において「指導」される立場におかれていることに起因していると述べている。

すなわち、平田は知的障害者に自己決定と周囲に対する自分の意思表示が可能な状況を保障しなければならないことを主張したのであった。そして、学校や施設における適応主義的な指導が善意によってなされていることに触れつつ、知的障害者が「いや (= 否定)」と表出することの重要性や自己決定の尊重について論じたのであった。

もちろん、「いや」と意思表示する行動形成をすればよいという意味ではない。

しかしながら、たとえば、作業をしている際にやりたくないとの意思表示をしている生徒への関わりにおいて、「生徒の思いに寄り添って、自分の好きなようにさせよう」という判断も、「作業は『仕事』なのだから、『いや』などということには許さない」という対応も、いずれも子ども主体の実践とはいえない。そこに、周囲との関係性の中での自己の存在における主体性への視点が欠けているからである。

自らの行動が周囲にどのような影響を与えているか、周囲の行動が自らにどのような影響を与えているか、この両者が自己と他者との間でどのような葛藤を生み、どのような調整の力を要求しているのかを、子どもが主体的に経験できる学習の機会となっているかが問われなければならないのである。

「いや」という意思表示をした子どもに対して、促したり、叱るだけの関わりでは、自らの行動が他者に影響を与えていることの自覚も、他者との調整によって着地点を見いだしていく力も引き出されない。

平田の指摘は、主に施設における状況を念頭になされたものであるが、学校においても、知的障害のある子どもたちが自己主張を抑制され、従順さばかりを求められるような状況におかれやすい危険性の存在を示している。

社会において、自らも含めて、誰も排除されることなくその存在を尊重される社会を構築していくために、自らを取り巻く環境を変えていく主体であること、そして他者との関わりの中で調整をする力を高めていくことが意識されない環境では、社会との関わりにおいて、受動的な姿勢を強めてしまう可能性につながってしまうことがあるのである。そしてこのことは、障害者の「自己決定」に関わる問題でもあることをあらためて確認しておきたい。

インクルーシブ教育実験学校において学校教育目標を設定する際には、「子ども主体」の意味するところの「自らが関わる周囲に影響を与える主体であること」をしっかりと念頭において検討するようにしたい。

## 5. 「当事者主体」のリーダーの必要性

カリフォルニア州バークレーで始まった肢体不自由者の「自立生活運動」や、知的障害者の「ピープル・ファースト」は、その運動が世界的に拡がっていく過程を通じて、障害のある人たち自身が自らの生活に関わる諸制度の策定や実施において主体的役割を果たすことによって、はじめて排除されない社会参加が実現できることを示してきた。

両者は、いずれも日本にその支部や加盟団体を持っている。すでに述べたように、主体的な社会参加には当事者自身に大きな役割があることから、当事者組織や個人それぞれに責任と自覚を持った関与が求められることになる。

これを念頭においた時、当事者主体の活動の担い手の養成が大きな課題となる。

すなわち、各国の当事者団体のリーダーたちとともに、完全参加が可能な社会の構築に向かう取り組みを担っていく人材が必要だということである。

このためには、障害のある児童生徒にとって学校教育段階における「社会」に関わる学習と、学校というコミュニティにおける社会形成の実体験が重要な機会となる。

もちろん、この学習は学校教育段階を終えた後にも継続されるもので、生涯教育の視点において、継続的な学習機会の設定が求められることになる。

学校卒業後の継続的な学習機会の設定については、本稿の主題の枠を超えるので別稿に譲るが、高等教育段階における学習機会の提供や、生涯教育の中での社会参加に関わる様々な学習機会の質と量の充実が、障害のある人たちにとって大きな意味を持つのである。

「社会に受け入れてもらう」のではなく、「すでに存在している人たちの参加の質を高める」という視点、教育の文脈に照らしていえば、「特別な教育的ニーズのある個人が通常の教育システムに入れてもらう」のではなく、「包含している特別な教育的ニーズを通常の教育的ニーズと呼べる状態に変化させる」というのがインクルージョンの視点である。

障害教育や福祉の分野では、障害のある人たちの社会的自立を「経済的自立」という狭い意味ではなく、「社会と主体的に関わることが自立である」という発信を続けてきた。

そうであるからこそ、子どもたちが自らの行為が周囲に影響（変化）を与えるという経験をしながら、学び続けることを同時に支えていく責任がある。

学び続けながら周囲に影響を与えたり、周囲から影響を与えられる中に自らの存在を確認するという「主体的」生き方こそが、「完全参加」の基本である。

学校教育において、この視点を見据えた学習活動を経験した子どもたちの中から、より主導的な役割を担いたいという意識も芽生えてくる人が出てくるようになるは

ずである。

こうして、自らの生活に対しての意識が相乗的に高まっていくのである。

日本では地域福祉への指向が制度面においても加速的に進められているが、地域福祉への移行の初期から地域でのコーディネーターをしていた福岡(2000)<sup>16)</sup>は、若い職員から「何で施設では職員しか研修に行かないんでしょう？学園の入所者が、いろんな施設を見てきたり、いろんな話を聞いてくるほうが、はるかに研修になるんじゃないでしょうか？」と提案された時に、施設内での「あてがいぶちの生活」でよいとどこかで思っていたことに直面したことや、複雑な、そして生活における様々な条件に身動きできない家庭に、調査票を持って訪問した際に「その家庭の暮らしのごく一部分をピンセットでつまみあげるような、なんともいえない場違いさ」を感じたことを振り返っている。

そして、施設から数年前にグループホームに移った人が、「施設を出て、自分の暮らしをつくり始めたとき、自分の要求を持った、のだ」と思ったことを紹介している。つまり、自らの主体的な生き方のためには、それが必然的に生じる状況におかれることが不可欠なのである。

学校教育目標においては、このような学齢後の障害のある人たちの生活における「当事者主体」の視点につながる学習機会の設定を意識できるようにすることが求められよう。

なお、「当事者主体」という言葉は、「当事者だけ」という意味ではない点には留意が必要である。

もちろん、当事者だけの組織や会議の設定について、すべてを否定する意味ではない。

しかしながら、たとえば、障害のある人に関わる制度の構築における「当事者」である障害者だけでなく人も、同時に関わる必要がある。

なぜならば、ある特定の事柄に関する「当事者」だけのニーズを念頭に制度設計をしてしまうと、「当事者」以外に新たな課題を生じてしまうことがあるからである。それは、自分自身に関わらないニーズに気づけない可能性のためである。

地域や出自に起因する差別問題に熱心に取り組んでいる人が、同時に性差別や障害者差別を平気でしていることにまったく気づいていないという例もある。これと同様に、障害のある人だけで「障害者問題」を考えてしまうと、他者のニーズや権利を妨げていることに気づかずにいてしまう可能性を生じさせる。

インクルーシブ教育について考える際にも、いまは多くの議論が障害のある子どもに関して行われており、この点に関する「当事者」や「関係者」が障害のある人だけの場合もある。

しかし、インクルーシブ教育が、障害のある子どもだけでなく、外国籍の子どもや非行、不登校、薬物問題、家庭の経済的状況等に起因する教育的ニーズを有する子どもなど様々な対象の多様性を包含する考え方である以上、「当事者」の範囲もそれに応じて多様である。

それぞれの「当事者」は、他の「当事者」視点を知らなかったり、問題の深さを十分に共有できないこともあるはずである。しかし、そうだからこそ、特定の「当事

者」だけで内輪の議論になったり、他の「当事者」のニーズに対して無頓着であるようでは、とうていインクルーシブ教育を進展させることはできないであろう。

当事者以外の人たちと、様々な意見の交換をする経験を学校での学習活動にも位置づけることで、はじめて誰もが主体的に参加する社会の構築につながる視点が導かれるのである。

そして、国際障害者年の1981年の厚生白書で、「健常者・一般国民の側からも同時代の同胞である障害者の福祉向上のために持てる能力を活用しなければならない<sup>9)</sup>」と指摘されたことを具現化するためには、当事者主体の活動を障害者以外の人とともに進めていくことが必要なのである。

さらに、「当事者主体」に関わる主導的役割を果たす人(リーダー)には、当事者以外の人を参加者に含めた集団の中で、社会への「完全参加」につながる主体的生き方を提案できることが求められよう。

インクルーシブ教育実験学校には、こうした人材の養成も念頭において、従来の学校種や教育課程の枠組みを超えた教育について検討することが重要な役割として期待されるのである。

## 6. おわりに

前節でも触れたように、社会への貢献という言葉が経済におけるそれに限定されないことはいまでもない。それは、「社会的自立」の概念を経済的自立だけの意味から、何らかの形で社会に主体的に関わる事柄を表すものへと深化させて強調してきた障害教育・福祉における膨大な実践の積み重ねに支えられる考え方である。

サービスの受給にとどまるのではなく、自らサービスを提供する役割も担い、また、多様性を包含する社会の具現化に向けて、排除される経験とそこで見据えた問題点への自覚を持ちながら、社会の構築に提言・発信をしていくことのできる当事者主体の活動が今後増えていくことになるだろう。

当事者参加について「企画立案段階だけでなく、提案したものの実施状況を確認するまでが含まれることを自覚させられた」と、花田(2008)<sup>14)</sup>が回顧しているが、社会における様々な段階に当事者主体が具体的に位置づけられるようになっていくはずである。

社会構築にあたっては、障害のある人自身が立法に携わる立場にあること(=国や地方自治体の議員となること)も重要である<sup>17)</sup>。

知的障害のある人たちについては教育に携わっている人たちでさえ、議員になることは「無理ではないか」と考える人が少なくない現実がある。しかし、ピープル・ファーストに代表されるような知的障害者の国際的当事者団体の活動は、その認識の誤りを自覚させるばかりか、誤った認識こそが当事者排除の根元にあることを教えてくれるのである。

こうしたことを担う「当事者」の養成は、学校教育段階で基礎が涵養される必要があり、その視座を学校教育目標と具体的な学習活動に盛り込んでいかなければならない。とりわけ知的障害のある人の場合には、「被誘導



性」の問題の視点からも、欠かせない学習内容となる。

「知的障害者自身が自らが所属する社会に貢献すること」という視点を持った取り組みは、小さなことから始められる。

たとえば、作業学習で製作した製品は、それを使う（消費する）人の生活に直接働きかける機能を持つ。子どもたちの生み出した織物や木工品や農作物などが家庭にあることで、生活がどのように変化しているのかを学習活動に組み込むことができる。生徒が製作した物を頒布して、売り上げ状況をフィードバックするという形態を単元のまとめに位置づけている学校も少なくないであろうが、「周囲の生活に自身が与えている影響」という視点からのまとめを是非取り入れるよう意識してもらいたい。

「障害」をもって生活する人の視点も時に織り交ぜながら、様々な「生活の提案」を添えて子どもたちの生み出した製品を世に出し、発信していくことは、子どもたちが社会と主体的に関わる活動への意欲と行動を引き出していくことにつながるのである。

インクルーシブ教育実験学校における学校教育目標の設定に際しては、「子ども主体」の意味するところの「自らが関わる周囲に影響を与える主体であること」に関する学習機会の設定と、「当事者」以外を含めた集団の中で社会への「完全参加」につながる主体的生き方を提案できるリーダーの養成の必要性等を念頭におくことが重要であることをしっかりと意識したい。

## [文 献]

- 1) UNESCO (1994): Access and Quality. World Conference on Special Needs Education. (サラマンカ宣言)
- 2) 真城知己 (2011a): 我が国におけるインクルーシブ教育に向けての動向の整理. 特別支援教育研究. 第650巻, pp. 4-6
- 3) United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- 4) Cole, T. (1989): Apart or A part? —Integration and the Growth of British Special Education. Open University Press.
- 5) 真城知己 (2011b): インクルーシブ教育実験学校の構想—検討課題の設定に向けて—. 千葉大学教育学部紀要. 第59巻. pp. 1-6
- 6) 筑波大学附属大塚養護学校 (現: 同大塚特別支援学校) やうめだ・あけぼの学園での取り組みが特によく知られてきた。大塚養護学校では、障害のない子どもを在籍させることができないために、幼稚部に「研究協力者」として園児を迎えて制度の壁を越えた実践に取り組んだことが伝えられている
- 7) 真城知己 (2003) 特別な教育的ニーズ論. 文理閣
- 8) Wolfensberger, Wolf (1994): A Brief Introduction to Social Role Valorization. Syracuse, NY. (富安芳和訳 (1995) ソーシャルロールバロリゼーション入門. 学苑社)
- 9) 厚生省 (編) (1981): 厚生白書. 昭和56年版
- 10) 全国社会福祉協議会 (1981): 福祉教育の理念と実践の構造 (中間報告)
- 11) World Health Organization (1980): International classification of impairments, disabilities and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease. Geneva.
- 12) NHK (1980): 車輪の一步. (ドラマ: 男たちの旅路シリーズ)
- 13) 竹島昭三郎 (1982): 「完全参加と平等」へのむなしさと希望. リハビリテーション研究. 第39号. pp. 26-27
- 14) 花田春兆 (2008): 1981年の黒船. 現代書館. p. 29
- 15) 平田厚 (2003): 知的障害者の自己決定権. エンパワメント研究所
- 16) 福岡寿 (2000): 施設と地域のあいだで考えた. ぶどう社
- 17) 川崎和代 (2006): 障害をもつ人の参政権保障をもとめて. かもがわブックレット. などには、投票することによる参政権の行使とともに自らが議員となって政治に携わることに関わる社会的問題が取り上げられている