

## 「特別な支援」と「共生」のジレンマ ——学校現場の葛藤から——

バリアフリー教育開発研究センター 特任助教  
二羽 泰子

---

### 1. はじめに

本稿では、障害児の教育をめぐる、「特別な支援」と「共生」の両立が求められた学校現場が、どのように反応し変容させられるのかについて考察する。まずは問題の所在と理論的背景を述べたうえで、障害児の学校における「共生」が定着していた X 市に特別支援教育が導入され、「特別な支援」と「共生」の両立が求められた際の学校現場の反応を、X 市の教員へのインタビューと X 市の F 中学校でのフィールドワークのデータを用いて分析していく。最後に、析出された学校現場の反応のメカニズムについて考察する。

### 1. 問題の所在

日本で特別支援教育の導入に向けた専門家会議が佳境を迎えていた 2000 年代、国際的には障害のある者が地域の学校で学ぶことを保障しようとする「障害者の権利に関する条約」の作成が、当事者団体の参加の下に進められていた。2014 年に「障害者の権利に関する条約」を批准した日本ではしたがって、特別支援教育と「共生・共学」が平行して進められることとなったのである。

文部科学省が「障害者の権利に関する条約」と特別支援教育を両立させるために作成した文書は『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別な支援教育の推進』と題されている。この題名には、教育における「特別な支援」を推進することによって、「インクルーシブ教育システム」が構築され、そのシステムは「共生」する社会の形成に不可欠なものであるということが示唆されているといえる。つまり「特別な支援」と「共生」する社会は「インクルーシブ教育システム」というものを介することによってつながっていくものだと示されている。一方、「インクルーシブ教育システム」の中身として挙げられているのは、「個別の教育的ニーズのある児童・生徒」に対応する「多様な学びの場」の整備であり、それはすなわち既存の特別支援教育を推進するために必要不可欠な受け皿の整備だとみることができるが、そうした

「特別な支援」を可能とする個別的対応が、「共生」社会にいかにつながっていくのかについての明確な道筋は示されていないのが現状である。

障害児教育において、個別の発達を重視した「特別な支援」と「共生・共学」は対立するものとして 80 年代から 90 年代にかけて多くの議論がなされてきた（堀 1994、篠原 1986 等）。障害児教育において両者が対立してきた背景には、「特別な支援」を特別な場所で受ける場合と、同じ場で障害児が健常児と共に学ぶ場合とでは、カリキュラムが異なることが想定されているためだと思われる。「特別な支援」の場合は、一般教育とは異なる指導要領の下で、障害児が「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」（文部科学省 2007）ために、個別に生活や学習に関わる目標を定め、個別の支援計画という個別のカリキュラムを設定する。一方、共生の場合には、カリキュラムは共通のものを基準として、教育内容・方法・評価などを変えていくことによって「共生」・共学がいかに可能となるのかが模索される。学校現場の実践においてどちらを重視していくかによっては、一般教育のカリキュラムが揺るがされることも考えられるだろう。

そうした中で、2007 年から公立のすべての小・中学校で特別支援教育が求められるようになり、2016 年からは「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行で「共生」に向けた差別解消や合理的配慮の取り組みが求められるようになった結果、学校現場は今、ジレンマを内包しているかに見える「特別な支援」と「共生」の両立を迫られているといえよう。

本稿では、特別支援教育に伴う「特別な支援」の強化と、学校における障害児の「共生」の推進という両義的な課題を突きつけられた学校現場が、どのように反応し、どのように変容させられるのかについて検討していく。

## 2. 本研究の視座

### 1) 理論的背景

障害者福祉や障害児教育のような、特定のグループを対象とした取り組みやサービスは、それが一般社会の営みに介入するものでないかぎり、社会に混乱や葛藤をもたらすことはない。もちろん、税金などの資源配分をめぐる特定の人々の葛藤はあるかもしれない。しかし、それが社会的混乱や葛藤に発展するにはやはり、社会運動や政策などによって、一般社会に大きな介入があった場合だと考えられるのである。そう考えれば特別支援教育も、特別な支援を必要とする者への介入であるから、一般社会に大きな葛藤をもたらす可能性は少ないはずである。

一方「共生」はどうであろうか。金（1999）は、「共生」について次のように指摘している。「共生」の実現にはまず、特定のグループに課せられてきた不平等や差別を解

消し、対等な立場になるところから始まるが、それを実現するためには必ず、社会の側も変化する必要がある。一方で、男女「共生」、多文化「共生」、障害者と健常者の「共生」というとき、行政はしばしば社会の側の介入によって起こりうる葛藤や混乱を捨象する。例えば障害者と健常者の共生であれば、行政が障害を個性だと定義することによって、障害者が置かれている不平等や差別を捨象し、あたかも対等な関係が既に形成されているような錯覚をもたらすというのである。

つまり、本稿の論点である教育に置き換えて考えるなら、「特別な支援」と「共生」する社会がつながっているのは、教育行政は「特別な支援」が障害児を対等な関係に押し上げることを想定しており、それはすなわち共生社会の形成につながると考えているためだといえる。

## 2) 「特別な支援」は障害児を対等に押し上げるものとして有効に機能しているのか

では、「特別な支援」にはその対象者を対等に押し上げる作用があるのかという問題についてもう少し掘り下げてみたい。

もし特別支援教育が障害児を対等な関係へと押し上げ、共生社会を推進するものであるなら、2016年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」以降に求められるようになった「差別の解消」や「合理的配慮」によって、現場が混乱することはなかったかもしれない。同条約によれば、『合理的配慮』とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものを言う」ものである。玉村(2007:22)は、合理的配慮が、「通常環境での障害のある人の参加と活動という特定の状況を想定して」おり、「あらゆる段階におけるインクルーシブな教育及び、インクルーシブな生涯学習を確保する」という文脈において課題となると説明している。すなわち、多様な学びの場が、通常環境への障害児の参加ではない場合には、従来からあった個別の配慮や「特別な支援」で対応できるが、通常学級である場合には「合理的配慮」が必要ということになる(二羽 2016)。

「共生」は、特定のグループに課せられてきた不平等や差別を解消し、対等な立場になるところから始まるが、それを実現するためには必ず、社会の側も変化する必要がある(金 1999)とするなら、特別支援教育が社会の変化を促進させ、障害児を他者と対等な関係へと押し上げていくものでなければ、特別支援教育と共生は両立しないことになる。特別支援教育以前の障害児教育においては、変化を求められたのは障害児の側だった(堀 1994)。なぜなら、障害児は就学前の検診や就学指導によって、既存の学校の学習にどの程度適応可能なのかについて判断され、在宅なのか、特別な学校なのか、一般の小・中学校の特別な学級なのか、学区の学校の通常学級にしながら

通級という形で数時間の障害を克服するための訓練を受けるのかといういずれかに分類されてきたからである（中村 2003）。そのように就学以前に選別される制度である以上、障害児以外の人々、すなわち通常学級の側は、障害児との共生を目指して変化を求められる機会が皆無だったと考えられるのである。

一方、特別支援教育ではどうであろうか。「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」（文部科学省 2007）。従来の障害児教育と異なる点として、「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」という文言が挙げられる。つまりこれまでは基本的には、行政や専門家が決めたルールに沿って、障害児の教育が進められてきたが、特別支援教育では「主体的な取り組みを支援」するために、就学先の決定に親の選択が考慮されるようになり、通常学級においても特別支援教育を推進していくことが求められるようになった（文部科学省 2012、2017）。しかしながら、特別支援教育に関する中央審議会答申（2005）で、特別支援教育は「従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするものである。したがって、特別支援教育は、これまで特殊教育の枠組みの下で培われてきた教育水準や教員の専門性が維持・向上できるような方向で推進されることが必要である」と明記されている。よって特別支援教育では、障害児の側を変化させることによって、対等な社会参加を目指している一方で、新たに社会や学校の側を変えていくことによって障害児を対等に押し上げていくような機能は期待されていないといえよう。

以上より、特別支援教育は、障害児の側を変化させることによって、できるだけ健常児と対等にすることを目指してはいるが、「共生」を模索してはいないことになる。そのため、「共生」を前提として社会の側との調整を図る「合理的配慮」や社会における「差別解消」の考え方は、特別支援教育とは全く異なる志向性を有するものだといえる。そのため 2016 年以降、特別支援教育の実践を進めてきた一般的な学校では、差別解消への取り組みや合理的配慮のあり方をめぐって、医療的ケアの必要な子どもや、生活介助を伴う子どもたちの学校教育のあり方が問題となり、議論を呼んでいるといえよう（ベネッセ 2015 等）。

### 3) 「特別な支援」と「共生」は両立できるのか

以上の議論から、特別支援教育と「共生」は異なる方向性であり、特別支援教育を推進することによって「共生」社会が形成されるという論理は成り立たないことが分かった。そうであるなら、現在学校現場には 2 種類の異なる方向性の実践を両立させ

るという難題が課されていることになる。学校現場はその難題にどう応えているのだろうか。

それを探求するうえで一つ留意が必要なのは、「特別な支援」が実施されているか否かに関わらず、教育における「共生」の推進にあたっては、ジレンマが生じやすいことが指摘されていることである。Minow (1985) は、30年以上前に、マジョリティ集団から見て差異の大きいマイノリティとの対等な「共生」を目指すとき、差異を強調して個別の支援を強化しても、あるいは同じ側面を強調して特別な配慮をできるだけ廃しても、不平等な関係性が強化・温存されてしまうという、「差異のジレンマ」が、障害児や言語マイノリティなど、差異の大きい子どもの教育をめぐるしばしば生起すると述べている。それは、日本と同様に、差異の大きい障害児を最初から分離していた時代にはなかったジレンマである。70年代に入り、様々な形で分離することによる不平等性が叫ばれ、教育における「共生」が模索されるようになってはじめて、どんなに手厚い政策を行っても、不平等な関係を解消し、障害児を対等な関係に押し上げることが実現できないジレンマに陥ってしまったというのである。この場合のジレンマは、「特別な支援」と「共生」のジレンマというよりもむしろ、教育実践において障害児等のマイノリティとの「共生」を目指すときに直面するジレンマなのである。そのことはつまり、「特別な支援」の実践の後に「共生」の推進が求められることになった学校現場には、「特別な支援」と「共生」とのジレンマ以外に、「共生」を推進していくことに伴う別のジレンマが同時に生起する可能性があることを意味する。そうなれば、後から「共生」が推進されるようになった2016年以降の日本の一般的な学校を調査し、ジレンマが認められたとしても、それが「特別な支援」と「共生」とのジレンマなのか否かを、明確に判断することが非常に困難だと思われる。

そこで本研究では、70年代から既に障害児との「共生」が推進され、「共生」に伴うジレンマを乗り越えてきたX市に特別支援教育が導入されてからの学校現場の反応に着目することとした。そうすることによって、「共生」に伴うジレンマに惑わされることなく、「特別な支援」と「共生」の両立に伴うジレンマが生起していたか否かを捉えることが可能になるためである。

### **3. 「共生」の教育と特別支援教育**

#### **1) 調査地における「共生」の歴史**

X市のほとんどの学校では、障害児も共に学ぶ実践が1970年代から行われており、学級の中に障害児がいることは当たり前のことになっている。

[F 中学校の職員室での筆者との雑談で]

D 先生: 僕 X 市で育ったんですよ。

筆者: えっ、じゃあその頃から共に学ぶとかやりました？

D 先生: やってたというか、普通にいました。もっと重度の子というか、叫んだりするような子もおったんですけど。全然気にしませんでしたよ。

筆者: 何か先生がサポートしてたとか？

D 先生: してなかったと思います。少なくとも教室には支援の先生とかいなかったし。

筆者: じゃあ勤務始めてからも違和感ないですか？

D 先生: 全然ないですよ。中学生の時も、一緒の班になったりしてましたけど、いややなどか思ったこともないし。べつにいるなあって。

(フィールドノーツ 2014.12.12)

このように、異質であるがために他の地域では排除されてきた子どもたちを特別扱いすることなく集団に位置づけてきた X 市では、年数を重ねるにしたがってその存在があまりに当たり前となってきたようである。もちろん、生徒から見て「何も支援していなかった」ことは必ずしも教師の側が全く意識していなかったことを意味しない。周囲の子どもたちとの関係を崩さないようにするための配慮だったかもしれないし、子どもに分からないように見えて必要なフォローをしていたかもしれない。とはいえ子どもから見れば何もしていないと思えるほどあまりに当たり前に障害のある子ども教室にいたということは間違いなさそうである。

X 市にはこのように、70 年代から 90 年代に X 市の学校に通っていたという教員が数パーセントではあるが働いており、一様に障害のある子が学級にいることには全く違和感がないと語っている。D 先生はその中では共に学ぶことに対する関心が薄い方であるが、生徒時代に障害のある仲間と積極的に関わっていた経験のある教員の多くが、現在の X 市の共に学ぶ教育を熱心に支えている。

X 市は 70 年代に、不就学を強いられ、社会から孤立し差別されてきた障害児やその家族と教員たちとの出会いから、いかに重度の障害があろうとも地域の学校で学べるようにするための取り組みを積み重ねてきた。そうして重度の障害児たちが就学し始めると、D 先生が経験してきたように、学級に障害児がいることが当然という文化が、教員や生徒の間で共有されるようになった。そうした変化に合わせる形で X 市では、障害児を障害の程度に応じて選別するのではなく、できるだけ「共生」することを目指して、障害児も「校区の学校で共に学ぶことが望ましい」とする、市独自の『障害児教育基本方針』を作成し、その方針に基づいて学校教育の制度を柔軟に運用するようになったのである (二羽 2017)。

障害児の就学が始まった頃は、既存の制度において想定外の異質な子どもたちとの

共生という課題に対して、既存の制度も専門的な技術も、何らの解決方法を提供してはくれず、学校現場では葛藤が続いた（二羽 2017）。そうした葛藤を経て X 市の学校では自然と、制度的な立場や役割を超えて、教職員がその場に応じて柔軟に連携して問題解決を志向する「アドホクラシー」や、子どもや保護者などの多様な人々が柔軟に連携して問題解決を志向する「ハイパーアドホクラシー」という組織形態が頻繁に創出されていたのである（二羽 2015）。そうした共生の形は、障害児を個別化しないことを前提とすることによって、初めて可能になると考えられている。

B 先生：あんまり考えんと単純に分けないことでええんちゃうかと。分けないためにどうするか。分けないことにこだわってたらちょっとずついろんなこと見えてくる。だって分けないもん。分けたいけど分けたらあかんいうたら、もうどうしようって子どもに聞くもん。だって聞かないでしょ普通。そしたらああしようこうしようって話し合いになるから。他の子らも、自分のことも困ったらこんな風に助けてくれるかなっていうのを受け取ってくれるかないうのもあるんですよ。教員同士もそうやし。

（インタビュー 2014.8.24）

X 市の「共生」の形は、単に障害児がどこで学ぶかという問題ではなく、教員や他の子どもたちも含めて、共に生きていくための最善のあり方を、その場に応じて模索していくことなのである。

## 2) 特別支援教育と個別化・分業化の進展

「共生」の教育が定着していた中、X 市でも特別支援教育が 2005 年から開始された。

X 市ではしかし、特別支援教育が開始されても、即座にその影響が出ることはなかったようである。特別支援教育が開始された直後に特別支援教育担当となり、初めて障害児の教育と真剣に向き合うことになった E 先生は、「支援担やから普通学級の担任やからというても同じやと思います。障害をもっていようがなかろうが、生徒と向き合って最終的にこの子をどうするんやということやと思います。」（インタビュー 2014.12.5）と特別支援担当としての実感を語っている。つまり特別支援教育という新たな制度がない中で障害児の教育を進めてきた X 市では、書類や手続き上は特別支援教育に移行しても、学校現場への影響は非常に緩やかなものであり、子ども中心的な「共生」の実践が継続されていたのである。

それが変わり始めたのは学校によって異なるであろうが、教員養成課程や初任者研修等から「特別な支援」を前提とした知識を学習し、「共生」には全く親和性のない教員の割合が増加し始めてからであった。

E 先生：昔はね、個別の支援計画なんて作ってなかったですから。これ去年からですから。

筆者：それは誰の提案で？

E 先生：支援教育推進委員会で、もっとちゃんとした支援していかなあかんやんかって、去年散々出て、去年の二学期からこういうことやっていきましようということになって。

筆者：それはすごい問題意識があったんですか？

E 先生：そうですね。支援こんなんでもいいんかって言いほる先生がいらっしやって。

筆者：支援担（特別支援教育担当）の中に？

E 先生：いえいえ違います。原担（通常の学級担任）で。

（インタビュー 2014.12.5）

個別の支援計画は、いわば障害児一人一人のカリキュラムを、一定の期間ごとに専門の教員が親の了承を得て個別に定めるもので、通常、一般教育のカリキュラムには全く準拠しないものである。障害児が学級にいることが当然の中で、一般教育のカリキュラムにおいて「共生」するうえで何らかの課題が生じた場合に、カリキュラムの様々な調整を模索してきた X 市において、障害児のみを学級のカリキュラムから切り離し、個別のカリキュラムを適用するような個別的な実践は、これまでであれば考えられないものだった。一般教育のカリキュラムが基準であった頃はまた、障害の有無にかかわらず、カリキュラムの調整の中心になるのは学級担任であり、その他の関係者とも柔軟に連携しつつ、「共生」を模索してきた。しかし、カリキュラムが個別化されたことで、一般教育側の変更の必要性がなくなり、よって特別支援の担当者についても、障害児のカリキュラム担当として、学級の実践から切り離されつつあった。

このように、「特別な支援」が明示的に実践の中で行われ始めると、「共生」の実践が急速に影を潜めるようになってくる。G 先生は、E 先生よりも若い F 中学校の中堅の教員で、障害児教育の担当は 2013 年から特別支援担当となって初めて経験している。その G 先生に F 中の障害児をめぐる教育について聞くと、「親の選択が今は重視されていますから、最終的には親の希望でこっちも動くようにしています」（フィールドノート 2014.10.28）と語る。今日の X 市における障害児をめぐる教育は、これまで積み上げてきた現場の方針や思いよりも、国の制度や親の選択という外圧に応じて、学校の他の活動や学級のあり方とは別建てで動かされるようになってきていることがうかがえる。教員の入れ替わりによって、特別支援教育が当たり前と考える割合が増加するにつれて、これまでの「共生」へのこだわりが薄れ、特別支援教育の制度の枠内での実践へと方向性が変化しつつあるのだ。

筆者：特別支援教育になってから変わったと感じたことはありますか？

C 先生：……私なんか自分がやってく上ではな一も変わってないんだけど、担任だからね。外野として見て変わったと思うのは、まず連携しようということが強くなって……養護学校の先生が来るようになりましていうところが非常に違ってきたと、それと、障担（障害児教育担当。特別支援教育導入以降は、支援担と呼ばれるようになった）も、障担と担任……人権推進でみんなでいろいろ共有するよね、それから学年でも……、職員室でも話題になるよね。でいろいろその場所とかしゃべる場っていうのはあったんだけど、それができてからは学年行事とか学校行事の中に、障担が音頭をとって障担と原担とそれから学年とでいわゆる一緒に話す時間を持ちましょうっていうのを、日常的にするんじゃないかと、学校行事の中に入れる。それは制度上の問題じゃないかと思うんだけど、そういうのがはっきり目に見えて出てきたっていうことと、障担もそれまで障担の動きっていうのは、私は自分自身が障担になったことがないからわかんないんだけど、まあ担任・障担っていうのはそんなにこう変わりはない。担任も障担になるし、障担も担任になるしって。特別資格とかまあ要らないし、必要に応じて動く、だから必要に応じて障担が動く範囲っていうのは担任と違うレベルあるけど、でもそんなに仕分けが細かくあるように思わなかったけど、徐々に障担になると研修が何日間か必ずあって、さらにそのコーディネーターやするための研修もあるらしいよっていうのが聞こえたと、それから障担は学校の中でその学校の報告みたいな子どもの報告したりとか保護者会をまわしたりとかはあったけど、なんかカルテみたいなのを非常に書いてるみたいね。カルテ状のものがあって記録として残してるの。でこの記録は職員室のここここにおいてあります、だから鍵はかかっているけど見てくださってなことは言われるわけ。だからそこに行けばあるんだろうなっていうのは分かるんだけどね。でも見たことない担任は。

（インタビュー 2013.10.3）

ここでC先生が述べているカルテは、特別支援教育政策によって作成が求められるようになった障害児の学習や生活上の目標などを定める個別支援計画であると思われる。この語りから、おおよそ学校内の変化として見いだされたのは、1) 日常的に行われていた校内の連携による協議の定式化、2) これまでどの教員でも担任と変わらない感覚でなっていた障担（支援担）だけに研修や資格が義務付けられ、誰でもなれるものではなくなったこと、3) 通常の学級に親和性の低い外部の専門家の介入、4) 障害のある子には個別の支援計画という個別のカリキュラムの作成が義務づけられるようになったこと、であると思われる。1)～3)からは、障害児教育に関わる教員の専門分業体制の進行を見て取れる。そのことは「特別な支援」と「共生」の両立に際して直

接問題にならないようにも思えるが、X市でのそれまでの「共生」の実践は、教員が従来の役割を超えて、柔軟に連携する中でしか「共生」が実現されないことを示してきた（二羽 2017）。つまり、専門分業体制の確立は、「特別な支援」の推進に資する一方で、「共生」を推進するうえでは致命的な障壁となるのである。

4) については、先に議論したように、障害児のカリキュラムが個別化されることによって、「共生」を模索する機会が失われ、個別的な実践へと回収されることを推進する。そのことが、先のF中学校の事例にあるように、「特別な支援」と「共生」を分かち直接的な引き金となるのである。

### 3) 知識重視型カリキュラムと「共生」

上記のような学校内の変化に加えて、特別支援教育になって最も注目を集めているのが、発達障害であり、制度的にも多くの親の希望も、発達障害の子に特別な支援をすることが一つの命題となっている。X市でも、発達障害の子の支援学級への在籍率が急激に上昇していると教員たちは口をそろえる。中でも増えているのは「支援籍（特別支援教育の対象）であることが分からないように支援してほしい」という親や本人の希望であるという。「横に着いてしっかり支援してほしいっていう子はやりやすいんですが、他の子に分からないようにとなると、直接的には支援しにくいですね」（フィールドノート 2014.10.28）と、特別支援教育が定着してから担当となったG先生は述べている。E先生はしかし、別の捉え方をしていた。

E先生：あのね、F中のやり方は、保護者の意向が第一やから、学習支援はどうしますか、さっき言うた3年間ついた子は、親の希望なんですよ。今いてるほとんどの子は、べったりつくのはいやって子です。ほんならはつきりいうて効果はないです。学習面では。そら抜き出してやったほうがなんぼ効果があるか。そやから一概にいけないですよ。抜き出しとか入り込みとかどっちがいいとか。ただ、TT（ティームティーチングの略。2名以上の教員が連携して教室の活動を進めること）の入り込みで学力アップを期待するのは無理やなど。

筆者：でもTTだと他の子を...

E先生：そう、他の子をみれるから、だから在籍してない他の子を見てるのが多いですよ。もっと手のかかる子なんぼでもいるから。もっとでけへん子がなんぼでもいるから。だから案外TTの形っていうのはなじんでるんですよ、F中には。ウィン・ウィンの関係になってる気がします。やっぱり在籍はしてないけど、遅れてる子はちょっとやってるだけでだいぶちやいますからね、それは在籍の子もそうでしょ。ときどきは行って声かけられるし、寝てる子いたら起こしにいくし。一応時間割決まってるけど関係なくどんな授業でもば一と入っていったり。ぬけてたりするからね。そうい

うのが当たり前になってるからね。

筆者：生徒の側も気にしないですか？

E 先生：全然全然。僕入っててもなんにも気にしない。

筆者：支援の先生に教えられてるみたいなの？

E 先生：全然関係ない。僕が支援の先生で思ってないですよ。

筆者：親は気にしますか？

E 先生：だから今二年生の親なんかは、支援ってわかりたくないっていうのが。その子なんかは近づけないわけですよ。私なんて近づいたら何でくんねんみたいな感じになるわけですよ。だいたいわかってますわ、もう 3 年生。横についてる知的障害の子なんかは、E 先生はこの子を見にきたんやいうのはだいたい分かってる。まあ TT の形で入るけど。でもそいつが休んでも僕いくからね、普通に入るんで。だからどの学年の子もなんの違和感もない。

(インタビュー 2014.12.5)

E 先生は「共生」を推進してきた X 市において長く教員を勤めてきたため、「共生」を推進する実践を多く経験している一方、X 市では少数派の、「共生」よりもどちらかといえば個別の学力を重視してきた教員の一人である。したがって、「共生」の推進と「特別な支援」が両立できないことを経験から認識しており、「共生」を推進するなら TT のような柔軟な連携が必要だとする認識があった。一方で、「共生」が望ましいことと認識しながらも、個別の学力を伸ばしていくことが、一般教育であれ障害児の教育であれ、最も重要なことだと考えていたため、「特別な支援」の個別的アプローチには賛成の立場でもあった。

このことは裏を返せば、もし「共生」へのこだわりが忘れられ、個別の学力重視が全面に出てくれば、個別のカリキュラムに基づく「特別な支援」が重視され、障害児が学級で「共生」する道は閉ざされることを意味するだろう。E 先生がはっきり述べているように、個別の学力が重視される中では、学力的差異の大きい障害児が学級集団にいることは弊害として理解され、メリットとして認識されることは滅多にないからである。

C 先生：特別支援教育が始まったら変わったんですよね。今変わってて、養護学校の先生が学校訪問に来はって、クラスの参観されるよ。それから月に 1 回かわからないけど学校で保護者面談がある。だから親が話聞きたかったら、そこで特別支援学校の先生と相談できる。それで変わった動きが出てきた。だから障担からも結構そういう人たちの名前が出てくるようになった。

A 先生：まあ良くない傾向やと思います。頼ってしまうんですよね。そんなみんなと

一緒にやって困ったときの対処とかね、そんなノウハウ無いんですよ、支援学校の人らは。障害のある子ばかり集めてるんやから。だけど地域の学校で聞きたいのは、そういうことじゃないですか。それが支援学校の人が入ってくことでね、専門家志向になったりね、最近では親の方がもうよく知ってはるからそれに対抗するために、"TEACCH"とか"WISC"かもできるようになった方がええんちゃうかなとか思って、できるように研修に行ったりする人なんか出てくるしね、そうするとやっぱり分けてしまう、子どもを分けて個別に見てしまうみたいな。今までだったらみんなの中の A ちゃんなのに、発達障害の A ちゃん、情緒障害の A ちゃん、そういうなんか障害名でその子を動機付けて[ラベリングして]しまうみたいになる恐れがすごく強いなと僕は思いますけどね。分けることが前提になってる人多いですから。どうしても専門家いうのは個別に見ますよね。人をね。ラベリングするところから始まるし。

(インタビュー 2013.9.9, [ ]内は筆者)

特別支援学校（以前は養護学校）での勤務経験もある A 先生は、特別支援学校の文化は子どもの障害名と個別性を大事にする文化である一方、小学校は集団を見て集団の中に子どもを位置づける文化であると感じているのである。したがって、個別性を大事にする「専門家」が集団を大事にする文化の中に入って見られるのは集団の中の障害のある子どもではなくて、障害を持った子どもという個別性だけだということである。そうした個別の学力や発達が重視される中で、障害児に特化した個別のカリキュラムが作成されることによって、「特別な支援」と「共生」という相容れないものが平行して実践されるというよりもむしろ、定着していたはずの「共生」の実践が「特別な支援」に完全に塗り替えられようとしていた。

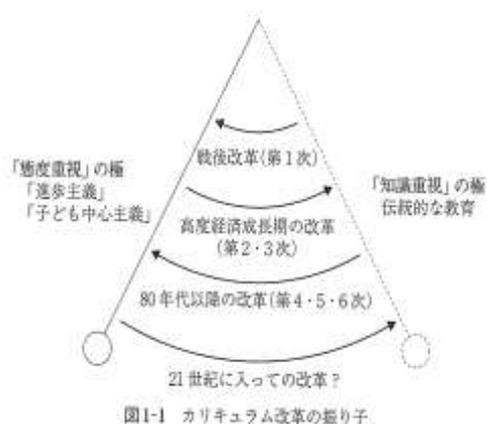
障害のある子どもたちの教育に重要なのは「共生」なのか「個別の発達」なのかという議論はこれまで非常に多くなされてきた。障害のある子は個別に指導した方が学習効果が高いため、個別指導を中心にすべきだという主張と、障害のある子どもにとって大切なことは学校で教わる学力ではなく仲間が存在であるから、なるべく同じ教室にいて共に学ぶことで社会で生きていくすが身に着くのだという主張、あるいはどちらにしても障害の無い子どもにどのようなメリットや弊害があるかで判断すべきという主張などがそれである。これらの主張はしかし、学校教育というものがそもそも何を目指しているのか、誰のためになされているのかという問題に結局は帰結することになる。学校というところが、テストで測ることができる学力を養成する所であって、社会とのつながりや子どもたちの生活とは全く別物であるとするなら、多くの塾がそうであるように、子どもたちを学力に応じて選別し、できるだけ高い得点が得られる子どもたちを育てるために個別指導やレベル別学級などを強化していくというのが最も一般的な手段となる。そうした状況下では、著しくできない子どもたちにつ

いては、できる子どもと一緒にするメリットがなくなるため、自然と障害のある子どもたちは別の学級や別の学校に収容されることが好まれるといえよう。さらに、障害児の個別の学力の重視に伴い、障害児に特化した個別のカリキュラムが設定されることで、学びを通じた「共生」の可能性が遮断される契機となるのである。

一方、学校教育が、多様な人々が一つの社会の中で生きていくための手段を学ぶ場所であるとするなら、障害がある子にとってもない子にとっても「共生」・共学が不可避となる。

こうした二つの伝統的な対立軸は、何も障害児をめぐる教育に限らず、学校教育を論じるうえでこれまで盛んに議論されてきた視点である。志水（2005）はカリキュラムの改革が、知識重視と態度重視との間で行ったり来たりしてきた歴史を振り子に例えている。『知識重視』の極とは、次世代への知識伝達を第一義的に重要なものと考え、学力テストの点数等に現れる教育水準の向上を図っていこうとする立場を指す。他方『態度重視』の極とは、子どもたち自身の学習意欲や自らの生活を改善していこうとする態度を大切なものと考え、彼らのなかにあるポテンシャルを引き出すことを目的とした教育活動を組み立てようとする立場を指す」（志水 2005: 29-30）。

これまで見てきた特別支援教育の影響から明らかなように、特別支援教育は、個別の学力を重視した政策である。確かに、「共生」社会において有用なツールであるコミュニケーション力や社会性等の態度も含めて、ニーズのある子どもたちの教育を支援しようとする志向性を持つ。しかし、そのアプローチが、「共生」における態度の育成ではなく、個別に障害を克服し自立するための態度の育成のカリキュラムであるがために、「共生」と逆の方向性に向かいやすいのである。



志水宏吉 2005 『学力を育てる』 p.30 より引用

それに加えて現在の日本は、個別の知識重視の方へと振り子の針が振れている（志水 2016）。教育改革という名の下に、個別の課題に対する対応が無秩序に適用されてきた日本の教育現場では（志水 2016）、親和性の強いいくつかの「改革」は推進される一方、既存の方向性に合わないものについては、淘汰されるか、もしくは現状に適合するように変化させられる。特別支援教育は知識重視の政策と親和性が高いために、「共生」が息づいていたX市の学校においても、現在の知識重視のカリキュラム改革の下で、大きな葛藤のないまま個別化を促進するものとして機能していた。その結果として、「共生」を推進してきたベテランの教員がジレンマに直面しているのである。

C先生：やっぱり原則はA先生がいうように原則は大事、ともかく（障害児が学級に）いること、そこを崩しちゃいけないっていう思いと、でもちょっとぐらいついていうのと。だから今……行ってる学校では取り出してるわ実際。

筆者：どれぐらいですか？

C先生：……2時間から3時間取り出してる感じよね。詳しいことはよく分からない……その子によるよ。でもね一人の男の子はみんなの中にいるのがしんどい。だからいそいそといつてる姿もあるね。だから私もね原則論でやる方がいいのかどうなのかなと……実際問題取り出す取り出さない論でいうと。原則崩すといろいろ崩れちゃうっていう思いもあるし、でもやっぱり現実のところである程度妥協することもいいのかなって。私は揺らぐね、本音で……そういうことではほんとに子どもによるのかもしれないしその教師にも。でもねやっぱり原則でつらぬいていることで守れてるものもあると思うしね。

（インタビュー 2013.10.4）

こうした葛藤は、30年前に「共生」の教育が始まった頃のX市でも経験されてきたものだった。

A先生：教室においてもなにしていかわからへんとか、そういう一見子どものこと考えてる人の声が強くなって、一部の教科、算数とかそんなだけは取り出すとかそういうことしたんですけど、でもそうしたらそこで逃げ場になるっていうのがすぐ分かるわけなんですよね。特殊学級（現在の特別支援学級）が子どもにとっての逃げ場になる。で算数ずっと教えられてたらそれもうっとうしいから今度は学級の方、クラスの方を逃げ場にして行ったり来たりするから、それはやっぱりおかしいやろというのでもうなくなりましたけどね。だからなんか理論があつてそういうのもあるかわからへんけど、X市の場合は子どもらの実態を見てやってきたみたいなのが多いんじゃないかなと思うんですけど、全部の学校知ってるわけやないですけどね。それじゃなかったらおかしいですよ。なんぼいいことでも上から押し付けてするというのは、なんかおかしいですよ。

（インタビュー 2013.9.9）

C先生は、初任時から障害児が学級にすることが当然とされる中で実践を積み重ねてきており、A先生と共に、このような葛藤を経て「共生」の教育を大事にしてきた教員である。急速に個別化・分業化される学校現場の実践と向き合う中で、「共生」なのか「特別な支援」なのかという揺らぎを、特別支援教育が導入されて数年の後から感じるようになったという。

一般教育におけるカリキュラムにおいて個別の学力が重視されるのに呼応して、X市において特別支援教育が急速に浸透している。障害児の「共生」から「特別な支援」へという止められない流れの中で、少数派となった「共生」に親和的なベテラン教員のみが、葛藤とジレンマを抱えたマイノリティになりつつあるといえよう。

#### 4. おわりに

特別支援教育には、「共生」よりも個別化・分業化を進める志向性があった。役割を超えた柔軟な連携の中で育まれてきた「共生」の教育と「特別な支援」とを両立することはしたがって困難であった。

一方、特別な支援と「共生」の2つの異なる志向性を持つ実践が適用された場合に、学校現場がいかなる反応を示すかについては、障害児教育よりもむしろ、一般教育のカリキュラムの改革が、知識重視か態度重視のどちらに振れているかということが決定的な要素となっていた。学校現場が葛藤やジレンマを抱えるとするなら、一般教育のカリキュラム改革の方向性と異なる志向性を持つ障害児の教育を実践しようとするときなのである。

一般教育のカリキュラムが知識重視に振れている現在、障害児教育においても「特別な支援」による個別の知識重視のカリキュラムがますます重視されていく。現在のカリキュラムが知識重視に振れている以上、特別な支援と個別の知識が重視されてきた日本の一般的な学校の場合、2016年から「共生」が求められるようになっても、「共生」の実践が入り込む余地を見いだすことは難しいのかもしれない。しかし、金(1999)がいうように、「共生」はマイノリティを対等な関係に押し上げるために社会の側が変わることであるなら、学校現場におけるジレンマや葛藤の不在の方が、多様な人々が「共生」する社会の実現という観点からは、より深刻な危機であろう。障害児の教育をめぐる問題が、一般教育のカリキュラムの改革に大きく左右されることが明らかになった以上、「特別な支援」と「共生」という障害児の教育をめぐるジレンマの問題に向き合っていくためには、一般教育におけるカリキュラムの改革の振り子が、知識重視に激しく偏ることなく、バランスの取れたものであることが不可欠になる。したがって、今後の障害児の教育をめぐる問題は、一般教育の問題として議論されていく必要があるといえよう。

## 【引用文献】

- 二羽泰子、2015、「マイノリティに非排除的な学校への変容—制度と学校文化の視角から」、『教育社会学研究』東洋館出版社、97集、pp.25-45.
- 二羽泰子、2016、「『差異のジレンマ』を乗り越える学校教育の実践」、『解放社会学研究』、日本解放社会学会、29巻、pp.7-24.
- 二羽泰子、2017、『排除と包摂をめぐる学校組織の変容』（博士学位論文）大阪大学大学院人間科学研究科。
- 堀正嗣、1994、『障害児教育のパラダイム転換—統合教育への理論研究』柘植書房。
- 金泰泳、1999、『アイデンティティ・ポリティクスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ』世界思想社。
- Minow,Martha, 1985, "Learning to Live with the Dilemma of Difference: Bilingual and Special Education", *Law and Contemporary Problems*, 48: 157-211.
- 文部科学省中央教育審議会、2005、『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。
- 、2007、『特別支援教育の推進について(通知)』文部科学省。
- 、2012、『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』文部科学省。
- 、2017、『発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン』文部科学省。
- 中村満紀男、2003、「戦後特殊教育振興策としての障害児教育の普及とその階層化」中村満紀男・荒川智編『障害児教育の歴史』明石書店、pp.134-39.
- 志水宏吉、2005、『学力を育てる』岩波書店。
- 、2016、「教育格差と教育政策」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人『教育の再定義』岩波書店、pp.45-76.
- 篠原睦治、1991、『共生・共学か発達保障か—'80年代日教組全国教研の争論』現代書館。
- 玉村公二彦、2007、『障害者差別禁止法における「合理的配慮」規定の実効性に関する比較社会学的研究』奈良教育大学。