

博士論文(要約)

フル・インクルーシブ教育の実現のためのプロセスの構築について
—大阪市立大空小学校の事例を通して—

野口 友康

第 I 部 研究課題の提示

本研究の構成は、Ⅲ部構成となっている。第 I 部は、序論、第 1 章、第 2 章、第 3 章で構成されており、本研究の目的、背景、問題提起、意義、構成、フル・インクルーシブ教育の動向と課題(第 1 章)、インクルーシブ教育に関する先行研究レビュー(第 2 章)、援用理論の提示(第 3 章)である。第 II 部(第 4 章～6 章)は、事例の提示(紹介)部分であり、事例紹介として、大阪市立大空小学校の概要(第 4 章)、大空小学校の理念、ビジョン、約束、教育方針、教育実践、学校組織・運営方法、教育手法(第 5 章)、大空小学校と地域・外部社会との関係性(第 6 章)により、構成されている。第 III 部(第 7 章～9 章)は、分析と考察の部分であり、フル・インクルーシブ教育の実現の困難性の克服(第 7 章)、実践の帰結としてのフル・インクルーシブ教育(第 8 章)、ケイパビリティ・アプローチから捉えるフル・インクルーシブ教育(第 9 章)で構成されている。第 7 章において、第 2 章の先行研究で指摘された課題に応答し、第 8 章では、他の事例との比較における大空小学校の事例の相対化、そして、第 9 章において、実践と理論との接続を行った。終章において、結論と提言を提示した。そして、補論(大空小学校の「命を守る学習」とは一人間の安全保障の視点からの考察一)では、人間の安全保障の理論、フル・インクルーシブ教育、ケイパビリティ・アプローチの関係性を検討した。

第 1 章においては、イギリスの事例を含むインクルーシブ教育の世界的動向と 1960 年代から養護学校義務化までの日本の特別支援教育をめぐる関係者間の激しい対立を考察した。

国際社会の動向をまとめると、1994 年のサラマンカ声明以降、国際社会は、インテグレーション(統合)からインクルージョン(包摂)・インクルーシブ教育という言葉に移行した。これは、インテグレーション(統合)では、通常学校に就学する子どもは、増加しなかったためである。また、差別の除去や通常学校の改革などの社会的・機能的統合を目指すことなく、物理的な統合に主眼を置いたためである。その後、インクルーシブ教育は、一つの到達点として、2006 年に障害者権利条約第 24 条に規定された。しかし、その条項の日本政府の解釈は、インクルーシブ教育を、障害児を通常教育で徐々に可能な限り包摂するという解釈ではなく、特別支援教育を含めた教育をインクル

ーシブ教育システムと定義した。このような定義を生んだ背景には、1960年代の社会的背景と障害児教育をめぐる関係者間の激しい対立が存在している。

1960年代は、高度成長期の中で、労働人口の確保のため人口資質向上が急務であった。この頃、障害者に期待されていた役割の一つは、高度成長期経済の一端を担い、非障害者と同じ程度に能力が回復し労働力として参加することであった。それは、障害の回復、医学的なりハビリテーションを拠り所としている。一方で、障害が回復しない障害者は、回復（発達）が限界・不可能というラベルを付与されたといえよう。また、高度成長期においては、産業の転換により、学校の分業化が進み、地域と学校は次第に距離を置くようになった。

障害児の発達の限界に異論を唱えたのが発達保障論である。発達保障論は、資本主義的効用に基づく障害児の無力感を払拭した。しかし、それは、障害児が養護学校という「くくり」の中で、教育を受ける権利という主張に留まった。1979年の養護学校義務化をめぐり、発達保障論を支柱とした分離教育派グループと共生共育論を支持するグループとの間で激しい対立が生まれた。この対立は、全国に広がり、政党、研究者、教育委員会、地域、教職員、保護者、当事者間の激しい構造的対立に発展した。

第2章においては、インクルーシブ教育に関する先行研究レビューを行った。その中でフル・インクルーシブ教育の実現の困難性に関する先行研究の論点整理を行った。また、先行研究レビューで明らかとなった日本型インクルーシブ教育の大きな特徴は「連続性のある多様な学びの場」として、通常学校、特別支援学級、特別支援学校のすべてが含まれており、その全体が「インクルーシブ教育システム」を構成している点である。諸外国にも、もちろん、特別支援学級や特別支援学校は存在しているが、そこでのインクルーシブ教育の意味は、段階的であるかもしれないが、すべての子どもを特別支援教育から通常教育（同じ学校の同じクラス内）に包摂することを意味している。

日本型インクルーシブ教育は、最終的に特別支援教育から通常教育でのフル・インクルーシブ教育という包摂へ進む方向ではないようにみえる。それは、分離教育により近い場所に位置しているためである。日本型インクルーシブ教育は、今後の状況に応じて、分離・包摂のどちらへもシフト

できるかもしれないが、現在は、積極的にフル・インクルーシブ教育に進む方向性ではない。特別支援教育を受ける子どもの増加を反転させる手段がないため、徐々にフル・インクルーシブ教育と分離教育の乖離が大きくなっている。したがって、日本型インクルーシブ教育は、むしろ分離的な二元論を積極的に加速させている。

1980年代の共生共育運動は、障害児が自宅から離れた特別支援学校に通学していた状況を地域からの引き剥がしと批判し、障害児が地域の通常学校に通うことを求めている。日本型インクルーシブ教育の第2の特徴である地域での障害児の包摂は、このような運動への応答のようにみえるが、実際に、地域で特別支援教育を小規模化し、充実させることは、さらに多くの子どもを特別支援教育へ誘導することになりかねない。したがって、本研究は、現在の日本型インクルーシブ教育理論は、分離教育を越えるパラダイムに至るものではないと、結論づける。今後、どのような理論構築をしていくかにより、日本型インクルーシブ教育の真価が問われるが、インクルーシブ教育の理論構築が、単なる「見せかけ」や「批判の回避策」でないことを明らかにするためには、通常教育と特別支援教育の接続理論を構築する、という次のステップを提示する必要があるだろう。

第3章においては、第2章の先行研究レビューで指摘したように、特別支援教育の支柱である発達保障論と対抗しうる援用理論としてアマルティア・センとマーサ・ヌスバウムが提唱するケイパビリティ・アプローチを検討した。検討作業は、ケイパビリティ・アプローチと他の障害モデルとを比較し、特にフル・インクルーシブ教育の文脈の中でどのような含意があるかを考察した。その結果、ケイパビリティ・アプローチは、個人(医学)モデルと社会モデルの二項対立的側面を克服できる理論であることが明らかになった。ケイパビリティ・アプローチは、教育的側面から支援の必要な子どもへの機能とケイパビリティの達成という視点から具体的な支援や配慮につながる結果志向の理論である。

また、発達保障論との比較においては、ケイパビリティ・アプローチの理念と親和性のある福島智の「幸福の実現を志向する価値意識」の理論を援用し、発達保障論には「価値の序列性」と「能力の現実的展開」の二つの危険性があることを提示した。発達保障論は、障害者が発達することに

主眼を置いているために、それ自体が目的化され、新たな序列を生み、そこには幸福の実現を保障するという視点が欠けている。また、福島理論は、「能力の現実的展開」の場としてフル・インクルーシブ教育を肯定している。以上のように、本研究の援用理論であるケイパビリティ・アプローチは、フル・インクルーシブ教育という文脈から捉えると他の理論よりも優位性があるといえるだろう。

第Ⅱ部 事例研究の提示

第4章においては、大空小学校の歩みを四つのステージ(時期)にわけて分析をした。分析は、開校以来大空小学校が毎月発行しているスクールレター(学校通信)、大空小学校から提供された資料、聞き取り調査を中心に行った。大空小学校は、2006年に南住吉小学校の分校から独立開校した。当時住吉区では、南住吉小学校のマンモス化が長年の懸案事項であったが、学校の区割りに関して、地域住民と行政が合意できない状況が長期間にわたって続いていた。その時、南住吉小学校の校長として赴任してきた木村泰子と当時の区長であった西澤由美子が地域に対して積極的に働きかけることによって、大空小学校は開校されるに至った。

木村が校長を務めた第1ステージの前半は、2006～2009年度の4年間である。新校での失敗が許されない大空小学校は、少人数で特徴のある教育を打ち出した。この時期に、大空小学校の土台となる理念、ビジョン、約束、教育方針、教育実践、学校組織・運営形態などが木村の強いリーダーシップのもとで、保護者と地域サポーターを巻き込み形作られた。

第1ステージの後半は、2010年度から木村が退職するまでの2014年度の5年間である。この時期は、第1ステージ前半で造った基礎土台をさらに、固めていた期間と言えよう。それは、大空小学校のキーワードである、「みんなの学校」、「学校をつくる」、「4つの力」、「たった一つの約束」、「地域」などの言葉が、全校道徳、ふれあい科、コンサート、オープン講座、トラブルを生かす学び合いなどの教育実践を通して、繰り返し表現されているためである。2012年度には、テレビドキュメンタリー番組と映画「みんなの学校」の製作のためにカメラが135日間学校に入った。後に映画の影響で大空小学校は、全国的に注目され、多くの来訪者を迎えることになる。第1ステージ後

半は、児童数は、2010年度には若干減少したものの、2011年度以降は増加した。2014年度に住吉区で学校選択制度が導入されたが、この年に児童数は248名まで増加した。支援が必要な児童数に関しても、増加傾向で、2014年度には50名に達した。これは、全児童の約20%の割合である。

教職員の異動状況は、大幅な異動はなく、木村と共に9年間を大空小学校で勤務したベテラン教員が6名いた。保護者、地域サポーターにとって、学校は、大変近い存在で、何か問題が起これば、いつでも相談できるような環境であった。

第2ステージの1年目は、大空小学校にとって、とてもチャレンジングな年となった。それは、木村から二代目校長の市場達朗へのバトンタッチと大幅(約6割)の教員の異動があったためである。この大きな変化に教職員、保護者、地域サポーターは、不安や戸惑いを感じていた。しかし、徐々に市場にも余裕が生まれ、教職員の中で、自主性が生まれてきた。市場は、木村の時代に築き上げてきた大空小学校の伝統を守るとともに、それを継続、進化させる新しい試みにも挑戦した。地域サポーターの中でも木村の時代と同じものを求めるのではなく、進化させることが大事だという認識が生まれてきた。教職員と地域サポーターの間で、「波を乗り越えていく」という感覚が共有されていた。

第5章においては、大空小学校の理念、ビジョン、約束、教育方針、教育実践、学校組織・運営方法がどのような構造になっているのかを、文献、スクールレター、聞き取り調査、エピソードを通して考察した。また、一般企業、NGO、NPOなどの経営フレームワークを大空小学校に援用することにより、大空小学校の構造を、理念、ビジョン、行動規範、教育方針、教育実践、学校組織・運営方法に分類し考察をした。その結果、大空小学校は、重層的な構造によって、教育を展開していることが明らかになった。大事な点は、その理念、ビジョン、約束、教育方針、教育実践、学校組織・運営方法、そして教育手法が相互に関連していることである。また、日常行われている子どもとの関わり方についての事例を紹介した。

第6章においては、大空小学校と地域・外部社会との関係性について検討した。大空小学校の周辺の地域は、長い間、南住吉小学校との通学区割をめぐり、激しく対立していた。大空小学校は、この対立による分断した地域に向けて学校を公開するという手法により、地域住民と外部からの協力者を得ていった。それは、「みんなの学校」の理念と「21世紀型の新しい学校をつくる」というビジョンに基づいて始まった。開校当初、地域との関係構築の基礎となったのは、大阪市のはぐくみネット事業であった。さらに、大空小学校は、地域・外部社会に対して、全面的な学校公開を実施し、その後、「学社融合」と「新しい公共」型学校の要素を取り込み、進化を遂げた。また、地域住民の具体的な取り組みに関して、三つの事例を紹介した。そして、学校を公開することの意味を4つの視点から分析した。その結果、大空小学校においては、「みんな」で学校の理念、ビジョン、価値観を地域が共有するコミュニティを学習する学校を内部から作り上げた。そこには、地域ですべての子どもの学習権を保障し育てるという共通の価値観が存在し、「新しい公共」型学校と「学習する学校」の実践により、再生された地域コミュニティの存在がある。そのような地域コミュニティは、フル・インクルーシブ教育の支柱となり得る。

地域への学校公開は、フル・インクルーシブ教育の実現への必要条件の一つであり、学校公開は、「みんなの学校」の理念とそれを支える重層的な構造の下で、保護者や地域サポーターの理解と承認を経て、子どものケイパビリティの達成を目指す時にはじめて、フル・インクルーシブ教育の十分条件となり得るのである。

第Ⅲ部 分析と考察

第7章においては、第2章の先行研究レビューで指摘されたフル・インクルーシブ教育の実現の困難性を大空小学校がどのように克服しているかを検討した。

最初の困難性である「個人モデル(医学モデル)と発達保障論を根拠にした分離教育の存在に関して」、大空小学校では「障害」という言葉を使わずに、すべての子どもが必要としている「支援」という言葉を使い、その子の個人的な問題とされる医学的な見方から、その子が解放されるような

アプローチをとっている。その子を分離しようとする「くくり」がないため、そこには、「当たり前の普通」の空間が存在している。

次の困難性である「通常学校改革」に関しては、第 5 章で検討した教育の重層的な構造が、通常学校改革を支えている。特に、フル・インクルーシブ教育の困難性を克服するためには、子どもと関わる手法、子ども同士の相互作用、教員の配置と人員の確保、そして、学校公開による保護者からの理解と承認が不可欠である。

3 番目と 4 番目の困難性を一つにまとめて分析した。機会の均等と個別支援、競争主義との対抗に関して、大空小学校は、みんなが一緒に学ぶという機会の均等に重点をおいた包摂的個別支援を重視している。また、見える力(学力)と見えない力(全般的な力—例えば 4 つの力)のバランスを重視している。

以上のように大空小学校は、フル・インクルーシブ教育の実現の困難性を克服しているが、今後の課題として 3 点を挙げた。それは、機会の均等と個別支援、競争主義との対抗に関して、フル・インクルーシブ教育に内在する緊張関係緩和への継続的な取り組み、他の地域からの転入者の増加への対応、そして、さらなる進化のための重層的な構造の継承と改善である。

第 7 章の最後に、大空小学校の卒業生と特別支援教員を目指している大学生の視点を分析した。卒業生の視点は、大空小学校の教育がその後の彼らの人生に肯定的な影響であったことを示している。また、分離教育を経験してきた大学生たちの話は、大空小学校の教育現場と自分たちの子どものころの分離教育の経験、大学で学んできた理論との間に乖離があることを表している。

第 8 章においては、フル・インクルーシブ教育を実現しているカナダ・オンタリオ州のハミルトン CDSB の調査事例を検討した。その後、第 1 章で取り上げたイギリスと日本を含めた三つの事例と大空小学校のフル・インクルーシブ教育の実践を比較することにより、大空小学校の事例の相対化を試みた。三つの事例と大空小学校の事例の対比により、次のような 3 点の相対化された論点が導きだされる。

第 1 点は、大空小学校のフル・インクルーシブ教育は、理念先行型ではなく、実践の蓄積から生

まれたものである。「この子と一緒に授業をするためにはどうしたら良いか」という問いをもとに試行錯誤から生まれた実践は、フル・インクルーシブ教育の実現には欠かせない要素である。

第 2 の点は、実践の支柱である通常学校改革である。フル・インクルーシブ教育の実現のための通常学校改革は、大空小学校とハミルトン CDSB に共通した教育実践である。特に、「この子と一緒に授業をするためにはどうしたら良いか」という考え方を軸にして、第 5 章で検討した理念、ビジョン、行動規範、教育方針、教育実践、組織運営を含めた重層的な構造を構築するための通常学校改革が必要である。

第 3 に、地域を含めた外部社会との関係の構築は、フル・インクルーシブ教育の実現の重要な要素である。1970 年代後半に起こった共生共育運動である金井康治闘争では、地域社会が分断された。大空小学校においては、学校公開をして地域を含めた外部社会との関係の構築が開校当時より続いており、金井康治闘争時のような地域からフル・インクルーシブ教育に対しての不協和音はない。保護者を含めたその地域が、どのような学校づくりをしたいのかという理念の理解と承認は、フル・インクルーシブ教育の実現にとって、不可欠な要素である。

同時に、本章における大空小学校のフル・インクルーシブ教育の相対化により、大空小学校の実践は、フル・インクルーシブ教育実現の唯一無二の絶対的な方法ではなく、実現の過程の一つとして位置付けられることが導き出された。大空小学校とハミルトン CDSB は、同じ理念を共有しているが、その後、辿った道や手法は、異なっている。特に、ハミルトン CDSB は、大空小学校の事例よりも規模が大きいため制度やシステムとして、医療支援・サポートと協働していく道を選択した。フル・インクルーシブ教育の事例を全国へ拡大するためには、フル・インクルーシブ教育の実現をする際に、医療支援・サポートとどのように協働していくかという議論は避けては通れないだろう。それは、原則的にフル・インクルーシブ教育を保障されている環境であれば、医療支援・サポートと連携しても分離教育に誘導されることはないためである。

第 9 章においては、フル・インクルーシブ教育の実現の 5 番目の困難性である「これまでのパラダイムにおける支配的認識である障害を医学的・心理学的な克服の対象としてとらえる理論に対

抗する概念」について大空小学校の事例を通して検討した。その作業は、第 3 章において明らかにしたフル・インクルーシブ教育の実現を理論化する際のケイパビリティ・アプローチの優位性をもとに行った。

理論と実践の接続を行うために、大空小学校の中心的な教育実践を、ヌスバウムのケイパビリティのリストを参考にして、7 つのリストにまとめた。ケイパビリティ・アプローチは、人間の多様性に焦点をあて包摂的個別支援を認めるため、理論的に、この子を通常学級で包摂することを可能にする。そして、主にこの子の機能とケイパビリティに注目することにより、個人モデル(医学モデル)と社会モデルの二項対立を克服する理論である。

大空小学校の中心的なケイパビリティは、ヌスバウムの 10 のリストと親和性がある項目が多いことがわかる。また、大空小学校のリストは、人間開発の全般的なケイパビリティと関係していることが明らかになった。筆者は、大空小学校において、フル・インクルーシブ教育が実現している理由は、大空小学校の中心的なケイパビリティが重層的な構造の中で、地域と共に実践されているためであると考えられる。さらに、その実践は、ケイパビリティ・アプローチの重要な視点であるすべてのステークホルダーのエイジェンシー的な役割により達成されている。そして、その中には、すべてのステークホルダーが、相互理解と承認をするプロセスが存在しているのである。

終章 結論と提言

大空小学校において、フル・インクルーシブ教育が実現した理由は、一連のプロセスの構築を成し遂げたためである。本研究では、これを「フル・インクルーシブ教育の実現のためのプロセス」と定義した。このプロセスは、通常学校改革、エイジェンシー機能、ケイパビリティの達成の三つで構成されている。

通常学校改革は、理念に基づいた教育の重層的な構造の構築を目指す。その際に特に重要な点は、①学校公開、②教職員のチーム制、③子どもとの関わり方と学び合いの手法、④地域コミュニティの再生の中核機能としての学校の役割、⑤中心的なケイパビリティのリスト化の 5 点である。

エイジェンシー機能は、各ステークホルダーが、その人だけの福祉を追求するのではなく、他の人の福祉の向上を目指す主体的かつ能動的な活動である。このエイジェンシー機能が生まれることにより、通常学校改革とフル・インクルーシブ教育の実現の困難性を克服することができる。そのようなプロセスを経たのち、中心かつ全般的なケイパビリティのリストの達成に向かうのである。提言として、支援の必要な子どもを地域の通常学級の中で包摂する学び合いの教育の実践と、地域住民・地域内の教育機関・医療機関・企業などとの連携の可能性を検討することの2点を指摘した。

補論

補論においては、人間の安全保障の理論を援用し、大空小学校の「命を守る学習」の実践が人間の安全保障の実践にどのような示唆を与えるかについて考察した。

人間の安全保障は、冷戦後の軍事費削減による平和の配当として、安全保障の概念を「人間」に拡大することを目的として、国連により提唱された。その対象は、主に発展途上国の人々であった。

日本政府が人間の安全保障に深く関与したのは、小渕恵三首相の時代で、小渕は、人間の安全保障を外交政策上の戦略として明確に位置付け、ODA を活用し、そこには非軍事面での国際貢献をすることにより二国間外交を優位に進めたいという意図があった。そして、ODA の対象相手国は、発展途上国であった。したがって、日本政府の認識は、人間の安全保障に関わる問題は、途上国においてのみであると限定されていた。

しかし、東日本大震災はそのような認識を一変させた出来事であった。それまでは、自国の足元を脅かされるような自然災害と人間の安全保障という関連性は見えていなかった。それは、まさに「対岸の火事」の状態であり、その結果、東日本大震災では、人間の安全保障が要請をする高齢者、障害者(宮城県沿岸部での障害者の死亡率は、非障害者の2.5倍だった)、女性といった社会的弱者への配慮の欠如という脆弱性が露呈する結果となった。

大空小学校においては、これまでの地震による大災害からの学びとして「命を守る学習」をふれあい科の中で実施している。予告なしの避難学習は、毎年必ず実施されている。そして、阪神淡路

大震災、東日本大震災、熊本地震が起こった日にあわせて、全校道徳で地震からの学びを学習することにより災害を風化させないような工夫をしている。さらに、定期的に被災地からのゲストスピーカーと大阪市立大学から専門家を招き、保護者・地域とともに情報を共有し、毎年3月に6年生が下級生と地域の人々に1年間の命を守る学習の総括として、プレゼンテーションを行っている。

障害者の人間の安全保障の実践は、例えば、人権、差別解消、社会的包摂、インクルーシブ教育、自然災害時の対応などのさまざまな視点から捉えることができる。人間の安全保障は、それぞれの視点や場面の中で浮かび上がる障害者の脆弱性に焦点をあて、その脆弱性を改善し、レジリエンスを向上させることを要請する。

筆者は、人間の安全保障の視点から障害者の脆弱性の改善とレジリエンスを高めるためには、日常からの学習や行動をベースにして実践をすることが大事ではないかと考える。東日本大震災は、学校と地域の関係性をもう一度問い直すことを課題として突きつけた。災害時には、地域の多くの学校が避難所に指定されている。そのような状況を見ると、学校は子どもたちの教育の場としてだけではなく、地域の住民にとって安心できる場でなければならない。そのために日常から「命」について共に学び合い、学校を安心できるような場にしていくことが、学校、地域、保護者に求められている。

大空小学校における平時からの保護者や地域を包摂した「命を守る学習」の実践は、命のケイパビリティの実現を目指し、防災学習を基盤とした地域コミュニティの再生と個人の集合体としての地域のケイパビリティの実現を目指しているといえる。そして、その実践は、防災拠点作り、災害後のレジリエンスを継続的に高め、未来の防災リーダーを育てることにつながるだろう。さらに、大空小学校におけるフル・インクルーシブ教育の実践は、中心的なケイパビリティである連帯と共生を実現することにつながっている。それにより、地域において支援が必要な子どもへの理解を深め、その結果、支援の必要な子どもが、大災害時に人間の安全保障が損なわれるような命にかかわるダウンサイドリスクを軽減する大きな下支えとなるであろう。したがって、人間の安全保障、ケイパビリティ・アプローチ、フル・インクルーシブ教育は、密接に関連しているのである。