

【論文】

インクルーシブ教育の混迷と戦後教育史研究

バリアフリー教育開発研究センター特任助教

森 和宏

はじめに

本稿の目的は、現代日本のインクルーシブ教育をめぐる制度的・理論的な問題状況の一端を指摘し、そのような問題に対する（戦後障害児）教育史研究の応答可能性を描き出すことである。

教育史研究においては、アクチュアルな教育問題と対峙し、それらの問題の構造を歴史的に解明しようと試みることの重要性がたびたび指摘されてきた¹。そのような研究として、本稿の主題であるインクルーシブ教育とかわかっては、文部科学省の唱導する「インクルーシブ教育システム」²が障害のある子どもの通常の学校・学級からの「分離」を克服し得ていないことを批判的に捉えたうえで、戦後教育の展開を「分離」的な制度・実践・理論の構築過程として捉える研究が注目される³。これらの研究は、近代学校教育制度の「完成」として見做されてきた1979年の養護学校義務化に至るまでの過程を、通常教育から障害のある子どもを排除・周縁化する機構が構築される過程と捉え返すことによって、今日のインクルーシブ教育／特別支援教育をめぐる諸問題に対して有力な視座を提供してきた。加えて、養護学校義務化反対運動に発端し、地域の学校・学級での「共生」を模索してきた1970年代以降の「共生・共育」の運動・実践は、今日のインクルーシブ教育の実践的な「先駆」としても、繰り返し参照されている⁴。これらの研究は戦後教育史だけでなく、「インクルーシブ教育」という新たな領域におけるフロンランナーでもあり、現代的な問題に応答しようとする挑戦的な歴史研究と言えよう。

しかし、そのような研究の蓄積にもかかわらず、日本のインクルーシブ教育は「混迷」を

¹ たとえば、小国喜弘「研究者養成と教員養成」、『日本の教育史学』第65集、2022年、135-139頁。このなかで小国が指摘しているように、同様の指摘は教育史学界において長年にわたって繰り返されてきたことでもある。

² 文科省が障害者権利条約の批准に伴って打ち出しはじめた「インクルーシブ教育システム」は、「同じ場で共に学ぶこと」を理念として掲げる一方で、同時に「特別支援学校～特別支援学級～通級による指導～通常の学級」といった「多様な学びの場」を用意しておくことを重視する。また、基本的な課題としては従来の特別支援教育の推進に力点が置かれ、後述するように結果的には特別支援学校・学級への措置が急増するなど、国際的なインクルーシブ教育の潮流からの乖離がたびたび指摘されている。

³ この潮流の代表的な研究として、小国喜弘編『障害児の共生教育運動：養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会、2019年。

⁴ たとえば、二見妙子『インクルーシブ教育の源流：一九七〇年代の豊中市における原学級保障運動』現代書館、2017年。

きわめているように思われる。その根本には、多くの研究が指摘してきたように、日本の「インクルーシブ教育システム」と、国際的に確認されてきた「インクルーシブ教育」の理念との「乖離」という認識がある。たとえば、インクルーシブ教育に関する重要な参照点の一つである障害者権利条約の履行状況について、2022年に日本政府は国連・障害者権利委員会から勧告を受け、「障害のある子どもの分離された特別教育が永続していること」が「懸念」事項として指弾された。しかし、永岡文部科学大臣（当時）が、同年9月の記者会見で「インクルーシブ教育システムの推進に努めてまいる所存」として従来通りの施策を継続的に進める方針を述べたように、国内で建設的な議論が進展しているとは言い難い。

本稿は、以上のような日本の「インクルーシブ教育システム」に対する問題意識を共有しつつも、従前の研究とは異なる一つの見立てを提案してみたいと思う。すなわち、今日のインクルーシブ教育をめぐる複雑な状況に対して、実は既往研究は十分な認識を確立できていないのではないか、という見立てである。本論の内容を先取りするならば、今日のインクルーシブ教育は、包摂／排除を単純化する枠組みでは捉えきれない諸問題に直面している。そして、本稿にとって重要なのは、そのような単純化された認識の基底に教育史研究が深くかかわっているということである。既存の歴史像の盲点とその更新を探る手がかりの一つとして、本稿では「発達保障論」をめぐる研究に残された課題と可能性を描き出してみたいと思う。

1 インクルーシブ教育の混迷

(1) 単純化された「包摂と排除」

本稿がインクルーシブ教育の「混迷」と言うとき、それは現行の制度・実践ならびに文科省の施策と、国際的な潮流とのあいだの乖離だけを指すのではない。むしろより重要なのは、国際的な潮流に触発され、現状を批判的に捉えてきた既往研究が、実は今日のインクルーシブ教育をめぐる諸問題に対して十分に応答できておらず、かえって問題の不可視化に寄与している可能性があるのではないか、という見立てである。

それを示す端緒となるのは、「包摂と排除」という一対の概念である。近年、「包摂と排除」は学校教育をめぐる議論においても有力な枠組みとして捉えられており、インクルーシブ教育研究の多くも分析視角として採用している⁵。ここでの「排除」は、「経済的次元や社会的次元、政治的次元にわたる多次元的な側面が相互に強め合うような長期間にわたる累積的な剥奪の諸過程」を指すが、インクルーシブ教育研究が力点をおいてきたのは、教育機会の保障が十分でない人々をめぐる学校教育の内部過程の問題であり、学校からの排除に起因する社会的排除の問題であった。本稿に直接かわる障害児教育の領域でいえば、障害の種別や程度、あるいはその内的特性に応じた教育が保障されるべきだとする特殊教育／特別支援教育の制度・実践が、障害のある子どもの通常の学校・学級への参加を妨げてきた——障害のある子どもを排除・周縁化してきた——というのが近年の研究の主張の根幹を成

⁵ 酒井朗「教育における包摂と排除」、『教育社会学研究』第96集、2015年、5-24頁。

しており、インクルーシブ教育への転換を語る際の論拠となっている⁶。

しかし、実際の教育過程をめぐっては、この「包摂と排除」という枠組みが、やや単純に、また図式的にあてはめられてきたように思われる。「包摂と排除」を論じる多くの研究が「単線的思考図式」に陥っていることを鋭く指摘したのは、教育社会学者の倉石一郎である⁷。倉石は、特定の事象を「包摂」「排除」として枠づけ、前者を善、後者を悪と断定する価値的な序列や、先行する排除が包摂によって乗り越えられると捉える時間的な序列が自明視されていること、そしてそのような「思考停止」の結果として、「包摂」にひそむある種の抑圧性が見過ごされる危険があることを問題視する。筆者なりに引き取れば、特定の事象を「排除」として安易に退ける発想は、より複雑で葛藤的な問題を不可視化し、結果的により厳しい状態に置かれた人々を他者化してしまう恐れもあるように思われる。

インクルーシブ教育とのかかわりにおいて言えば、「包摂と排除」を上記のように単純化して把握したうえで、通常学級での「統合」を前者に、特別支援学校・学級といった「分離」的な教育や個別のニーズへの対応を後者に、機械的に当てはめることによって、たとえば知的障害のある子どもの学習権保障やそのためのカリキュラム編成（あるいはその裏返しとして生じる「ダンピング」）、「インクルーシブな教育」と「インクルーシブな社会」との接続などの葛藤的な問題に、インクルーシブ教育研究は十分に応答できていない⁸。

この単純化された「包摂と排除」論を再検討するうえで、倉石の議論に加えて欠かせないのが、榊原賢二郎による障害社会科学研究である⁹。とりわけ本稿にとって重要なのは、障害者を健常者と同じように扱うこと（同一処遇）を重視してきた平等／差別という従来の枠組みを相対化し、「同一／異別処遇」と、「効果における包摂／排除」との掛け合わせによって、障害現象を捉える見方である¹⁰。この立論により、「包摂的同一処遇」と比較して十分に検討されてこなかった「包摂的異別処遇」による障害現象の解消可能性を榊原は浮かび上がらせる。社会的包摂／排除を参加機会の制約と空間的制約（配置制約）とを組み込んで集合的に評価することによって、より複雑な問題群を視野に組み込むことができるというのである。

榊原の議論からも、やはり「包摂と排除」を空間的な統合・分離の問題に限定して焦点化してきた従来のインクルーシブ教育研究の盲点が指摘できよう。参加と統合のどちらかに

⁶ 志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔「マイノリティと教育」、『教育社会科学研究』第95集、2014年、133-170頁（当該箇所は堀家「障害者と教育」）。

⁷ 倉石一郎『教育福祉の社会学：〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』明石書店、2021年。

⁸ このような問題意識は、「発達保障論」に近い立場の研究者からはしばしば表明されてきたことでもある。たとえば、赤木和重「インクルーシブ教育：『みんなちがって、みんないい』の陰で」、石井英真編著『流行に踊る日本の教育』東洋館出版社、2021年、121-143頁。

⁹ 榊原賢二郎『社会的包摂と身体：障害者差別禁止法制後の障害定義と異別処遇を巡って』生活書院、2016年。

¹⁰ 榊原は、それを「処遇四象限図」として表現した。なお、榊原は反差別をめぐる議論の蓄積を否定するわけではなく、むしろ包摂的同一処遇が中心的な位置を占めることは繰り返し強調している。

のみ依拠するのではなくより包括的に評価することが求められているのであり、そこには明瞭な「答え」があるわけではないだろう¹¹。だからこそ、さまざまな立場からの「対話」が必要であり、そのことは「インクルージョン」の本質にかかわる問題でもあるが、単純化された思考図式は対話の源泉とはなり得ていない。

（２）「排除の拡大」という実態把握

単線的な「包摂と排除」の図式は、インクルーシブ教育をめぐる実態把握においても重大な問題を孕んでいるというのが、本稿の次なる主張である。

第一の問題は、特別支援学校・学級への就学を望む保護者・当事者の存在を十分に射程に収められていないという点である¹²。もちろん、これまでも指摘されてきたように、いわゆる「就学指導委員会」における特別支援学校・学級への専門家による「誘導」や、最終的な決定権者である教育委員会による恣意的な判断、通常学級の変革の立ち遅れに起因する保護者の「選択」への制約など、課題は山積している¹³。しかし先にも見たように、「包摂と排除」が単に空間的な配置によって決定されるのではないとすれば、特別支援学校・学級への就学希望を「排除」と認識するのは、やはり一面的と言わざるを得ない。

第二に、第一の点とかわかって、就学動向をめぐる実態について、「特別支援学校・学級の在籍者の増加」による「排除の進行・拡大」という理解が強調される点である。たしかに、特別支援学校・学級の在籍者が年々大幅に増加していることは紛れもない事実である。しかしながら、このような認識は、実態把握としてはやや解像度が粗いようにも思われる。というのも、インクルーシブ教育に関する国際比較研究のなかでは、次のような指摘も見られるからである。

このような異なる方向性の動き〔インクルーシブ教育への移行と、説明責任などの強化といった動き：引用者注〕によって、隔離的な学校教育とインクルーシブ教育の双方の

¹¹ この点に関連して、倉石は、学校教育制度における包摂／排除を考える際に、近代の学校教育制度における「外部の不在性」が重要であると指摘している。近代の公教育システムへの包摂が何を意味するのかを倉石は問うているが、筆者なりに引き取れば、この社会で重層的な機能を果たしている学校制度の枠組みのなかで「包摂」を語る以上、「フル・インクルージョン」を教育の「理想像」とする見方は二重の意味で葛藤的な問題群を見落としており、ナイーヴだと言わざるを得ない。

¹² 障害者権利条約への批准に伴う国内のインクルーシブ教育に関する法制度の整備において、もっとも大きな影響を与えたのは、恐らく 2013 年の学校教育法施行令の一部改正によって、子どもの就学先決定において「本人・保護者の意見を最大限尊重する」ことが打ち出されたことである。従来、障害のある子どもは、その障害の種別・程度に応じて機械的に就学先が決定されていたことからして、制度面での重要な変更であったことは間違いない。

¹³ 一木玲子「障害者権利条約から見た日本の特別支援教育の課題」『アジア太平洋研究センター年報』第 17 号、2020 年、49-56 頁。

割合が同時に高くなるという、一見逆説的な現象が引き起こされている。¹⁴

すなわち、多くの先進諸国において、特別教育（隔離的な学校教育）の拡大だけではなく、同時にインクルーシブ教育の拡張・進展という両義的な現象が生じているというのである¹⁵。この傾向は日本にも部分的に妥当する可能性があると考えてよいのではないだろうか。試しに文科省による「学校基本調査」に目を通してみると、増加しているのは「知的障害」あるいは「自閉症・情緒障害」として特別支援学校・学級に在籍する子どもたちであって、いわゆる「身体障害」については（少子化を上回ると思われる速度で）減少している傾向が見て取れる¹⁶。実証は容易ではないが、少なくとも生じている「排除」には障害種別からみた偏りがあり、知的障害・発達障害において顕著であるが¹⁷、その点について十分な議論がなされているとは言い難い。

以上を踏まえれば、「学校教育からの排除が一方的に進行している」という認識では、おそらく現状を正確に捉えることはできない。特別支援学校・学級の拡大は、教師・学校と子どもだけでなく、保護者や行政、専門家といった多様なアクターの相互交渉により生じている。「このようなジレンマは、インクルーシブ教育や特別教育のどちらかを取り上げ、概念的・経験的に分析するだけでは説明できない」のであり、「これら2つの領域をともに分析し、さらに教育の範囲を超えて、変化の原動力を探っていかなければならない」のである¹⁸。

（3）「障害の社会モデル」再考

次に、インクルーシブ教育の実践・研究の理論的支柱の一つである「障害の社会モデル」¹⁹（以下、社会モデル）の「用法」をめぐる問題を指摘しておきたい。ただし、誤解のないように付け加えておけば、本稿は、「社会モデル」の理論的な限界を主張しようとするものではない²⁰。実際に、日本の学校教育が依然として子どもに対するパターンリスティックな

¹⁴ ジャスティン・J・W・パウエル（一木玲子訳）「特別教育の比較と国際的な視点」倉石一郎ほか監訳（2023）『インクルーシブ教育ハンドブック』北大路書房、352頁。ここでの「説明責任などの強化」というのは、国際学力調査などの影響を受けて、学力保障などに関して学校に対して明確な「成果」を求める志向が強くなっていることを指している。

¹⁵ 念のために付け加えると、ここで考えたいことの力点は、「双方の拡大」そのものというよりも、現状を「排除の進行」としてのみ捉える安直な見方を再考することである。

¹⁶ ここでは令和2年度と令和6年度の「学校基本調査」を確認した。データについては、「e-Stat」(<https://www.e-stat.go.jp/>)を活用した（2025年4月19日閲覧）。

¹⁷ この点はすぐれて新しい知見というわけではなく、これまでの研究のなかでも、部分的には指摘されてきたところでもある。たとえば、堤英俊『知的障害教育の場とグレーゾーンの子たち：インクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会、2019年など。

¹⁸ パウエル＝一木、前掲、354頁。

¹⁹ 「社会モデル」の詳細については、星加良司『障害とは何か：ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院、2007年や、川越敏司・川島聡・星加良司編『障害学のリハビリテーション：障害の社会モデルその射程と限界』生活書院、2013年。

²⁰ 近年、「社会モデル」の限界を主張する研究も少なくないが、「社会モデル」として蓄積

保護や介入を中心として構成され、そのことによって多様な子どもの周縁化・排除が生じていることは事実であり、その点で社会モデルはきわめて有力な視座を提供してくれる²¹。

第一に取り上げるのは、「当事者主権」²²的な戦略での利用である。従来の研究の多くは、特別支援教育が障害の個人モデルにもとづくアプローチであり、そのことによってまさに障害者が「排除」されてきたことを指摘してきた²³。そして、そのような事態の解消のために、障害当事者運動の影響も受けつつ、当事者の意見・意思を最大限に反映することを重視してきた。しかし、それだけでは当事者（および保護者）によって特別支援学校・学級が選択されていく今日の学校教育をめぐる構造について、十分な批判たり得ない²⁴。今日の構造的な問題を射程に収めるためには、子どもの「保護」と「自律」の葛藤を踏まえた議論、言い換えればパターナリスティックな介入を批判しつつ、同時に何らかの教育的な働きかけのもつ可能性について検討することが求められる²⁵。同様の発想は、たとえば「子どもの権利」に関わる研究では基礎的な視点になっているように思われる²⁶が、なぜかことインクルーシブ教育研究においては、十分に考慮されていない²⁷。

されてきた議論そのものが多様かつ膨大で、その全体像からみれば、過小評価したうえで「限界」を示す論法が散見される。この点については、飯野由里子・星加良司・西倉実季『「社会」を扱う新たなモード：「障害の社会モデル」の使い方』生活書院、2022年。

²¹ また、「知的障害」の社会構築性も、本稿は否定しない。しかし、その論理構成上、「重度知的障害者」の「他者化」は回避しづらく、にもかかわらず、その問題がこれまで十分に検討されているようには思われない。たとえば星加も、「いかなる社会においても要求される社会的価値が存在するとすれば、それは社会依存的であると同時に、社会横断的でもある。障害者の個体的条件の中に、そのような意味での『普遍的な劣位性』があるかどうかについては、ここでは判断を留保する」と述べるにとどまる（星加良司「ディスアビリティ解消の論理」、岸政彦・山根純佳・前田拓也編『岩波講座 社会学 8 医療・ケア・障害』岩波書店、2025年、99-118頁）。

²² 中西正司・上野千鶴子『当事者主権』岩波書店、2003年。社会モデルと「当事者主権」は、必ずしもイコールで結ばれるわけではないが、そのことによって、下で述べる批判の有効性そのものが失われるとは思わない。

²³ 堀家「障害者と教育」、前掲。

²⁴ 厳密に言えば、上野は保護者を「第三者」として、当事者から切り分ける。それは障害者運動のなかで、障害者の「自立」のもっとも大きな障壁として親の「庇護」というパターナリズムがあったからである（中西・上野、前掲）。その意味でここでの議論は両者を同一視する点で不十分なものだが、そのことによって、当事者・保護者の「選択」が問われづらいという構造そのものは変わらない。

²⁵ あるいは、それは、諸アクター観の教育に関する「自由」の紛争を意識する、ということでもある。この点については、広田照幸編（2009）『自由への問い5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』など。

²⁶ 元森絵里子「子ども理解の現代的課題——近代教育批判から教育と福祉の連携の先に」『子ども社会研究』第28巻、2022年、55-67頁。

²⁷ 障害者権利条約・第24条や障害者権利委員会「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号」（2016年）にもとづいて、「インクルーシブ教育を受ける権利」が素朴に参照されるのに対して、同条の「最大限度までの発達」「最善の利益」についての規定が触れられることはきわめて少ない。

第二に、第一の問題ともかかわって、社会モデルに基づく諸実践における偏りが十分に検討されていない、とりわけ「重度知的障害」のある人々の他者化が生じているのではないか、という問題である²⁸。この点は障害学においては繰り返し問われてきた問題だが、（少なくともインクルーシブ教育研究においては）正面から議論されていない。「障害を『社会的』なものとして扱うだけではなく、そうした営み自体が埋め込まれている権力関係にも注意を払う必要がある」²⁹とき、当の社会モデルに依拠するような認識行為の応酬をめぐる「重度知的障害」の位置が十分に問われずにいるのだとすれば、社会モデルは「知的障害を他者化する認識の再生産に加担してきた恐れすらあるのではないか」³⁰。この指摘は、本稿が着目する「発達保障（論）」が専門家によるパターンナリズム、あるいは医学モデルに依拠しているとの批判を受けてきたことへの（部分的な）反駁である。たしかに、1970年代の運動では専門家によるパターンナリズムが障害当事者の生を制約してきた³¹のだが、先にみたインクルーシブ教育の実態を踏まえても、一連の実践・議論の偏りを意識しないままに、「発達保障」という問題系のすべてを「排除」だとして棄却しようとすることは、決して有効ではないように思われる。誤解を恐れずに言えば、そもそも「教育」そのものが拭い難くパターンリスティックな営みなのであって、「インクルーシブ教育」の複雑さを正面から扱うためには一連の研究・議論の再検討が求められる³²。

2 戦後教育史研究の課題

（1）「発達保障論」と「共生教育論」の二項対立

以上を踏まえたとき、インクルーシブ教育をめぐる、戦後教育史研究にはどのような課題が残されているのだろうか。

たびたび指摘されてきたように、戦後教育史研究（あるいは戦後教育学）は、冷戦構造を背景として、権力的に教育政策を支配しようとする反動的な政治勢力と戦後改革の理念を擁護する民主的な革新勢力との間の二元的な対立図式にもとづいて描かれてきた³³。本稿が注目する「発達保障論」は、まさにこの革新勢力の一翼を担うものとして位置づけられてき

²⁸ これも決して新しい問いではない。たとえば、田中耕一郎「障害学は知的障害をどのように向き合えるのか——他者化への抗いのために」『障害学研究』第14巻、2018年、105-119頁。

²⁹ 前掲、飯野『「社会」を扱う新たなモード』

³⁰ 星加良司『言葉につまる自分』と向き合うための初めの一步として』『現代思想』2016年10月号、青土社、90頁。

³¹ 養護学校義務制はその最たる例と言えよう。たとえば、立岩真也『病者障害者の戦後：生政治史点描』青土社、2018年など。

³² この点は、「学習」といった個人主義的・消費主義的な概念が学校教育の中核に据えられる現代において、「よい教育とはなにか」という問いが喪失することを「教育の学習化」と名指して批判したビースタの議論の示唆を受けた。

³³ 1950年代の「逆コース」に伴う政治的反動化による教育統制の強化、高度成長期における教育の能力主義的再編によって教育の荒廃がもたらされた、というのが通説であった。そのような歴史叙述の一例として、大田堯編著『戦後日本教育史』岩波書店、1978年。

た³⁴。それに対して、近年——といっても主に 21 世紀以降——そのような通説への批判として、「革新対保守」図式からの脱却を企図した教育史研究が積み重ねられてきた³⁵。障害児教育史研究においては、それまでほとんど光を当てられてこなかった 1970 年代の「養護学校義務化反対運動」「普通学校就学運動」を取り上げた研究群が注目される³⁶。1979 年の養護学校義務化やそれを唱導した「発達保障論」を高く評価する従前の研究に対して、左派内の路線対立も踏まえつつ、特殊教育・障害児教育にひそむ排除・周縁化の機構を明らかにした点で、重要な先行研究群である。

しかし、これらの研究についても、その立場こそ異なるものの「運動論的」な歴史叙述という点に関して課題が残されている。堤英俊が指摘したように、「1979 年の養護学校義務化をめぐる運動体の激しい対立の中で、『分離か統合か』という論争が、知的障害教育を専門分野として掲げる研究者たちの研究内容を拘束してきたきらいがある」³⁷。そこでは、「自らの優位性や正当性のみを強調する当為論に拘束されてきた」とされるが、この点は歴史研究も例外ではない。結果的に、(インクルーシブ教育の立場からみて)「共生教育論＝インクルーシブ教育＝善」、「発達保障論＝分離教育＝悪」とする平板な歴史像の構築に(意図せずとも)加担してしまったようにも思われる。「特別支援学校・学級の拡大」という単線的な現状把握に対して、このような歴史認識は一定のアクチュアリティをもっていたが、その問題点については既に指摘した通りである。

(2) 歴史像の消費・再生産

このような二項対立的な歴史像は、インクルーシブ教育研究にも大きな影響を与えている。というのも、多くのインクルーシブ教育研究において「発達保障論＝分離教育＝悪」とする安易な歴史認識は、いわば「枕詞」のように登場するからである。たとえば、次のような批判が、インクルーシブ教育研究のなかには散見される。

一つは、発達保障論が「個人モデル」的な障害理解を採用しており、「専門家主義」によって「分離」的な教育形態を子どもに強制するものだ、とする発想である。発達保障論は「治療・訓練・リハビリテーションなどの医学的なアプローチによる障害の軽減を目指している」³⁸とか、『『普通』や『自立』のイデオロギーを自覚的に問い直すことのないままに理論化さ

³⁴ 発達保障論が提起した障害児の教育権あるいは発達権は、「国民の教育権」論、あるいはその後の「発達教育学」の展開に大きく寄与した。

³⁵ 森田尚人・森田伸子・今井康雄編著『教育と政治／戦後教育史を読みなおす』勁草書房、2003 年など。

³⁶ このような研究の嚆矢として、堀正嗣『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、1994 年。他に、前掲、小国『障害児の共生教育運動』など。また、教育史領域以外でも、堀智久による一連の研究（堀『『共生共育』の思想：子供問題研究会の 1970 年代』『障害学研究』第 13 巻、2018 年、195-220 頁など）がある。これらの研究に倣って、以下ではこの立場の運動を「共生教育論」と総称したい。

³⁷ 前掲、堤、15 頁。

³⁸ 野口友康『フル・インクルーシブ教育の実現にむけて：大阪市立大空小学校の実践と今

れた」³⁹といった批判である。あるいは、『障害児の全面的な発達を保障する』ためには、特別支援学校あるいは障害児学級で専門教員の科学的知見に基づいて子どものインペアメントの程度と種類に応じた独自の教育を施すべきだと主張してきた」⁴⁰とか、「障害の有無によって顕著に異なる心理があるのであれば、教育において異なる方法が必要だと考えるのは自然な結論であり、その異なる心理発達を支援するのが教育だとする立場を支える（例えば発達保障論）」⁴¹などとして、「分離」を支持する専門性であったことが指摘される。

第二に、現行の特別支援教育制度と、発達保障論とをイコールで結び合わせようとする批判である。「特別支援教育は『発達保障論』をベースにし、個別のニーズに対応することを重視している」⁴²とか、『発達保障』を名目に特殊教育や特別支援教育の充実を求め、サラムンカ宣言などほぼ無視しあるいは批判をしてきた全障研も国際的な動向を無視できなくなり、建前としてもインクルーシブ教育を取り上げざるを得なくなってきたのである。普通学校の教育改革を求めているが、しかし、特別支援学校や学級での教育の改善と充実を求めていることに端的に示されているように、インクルーシブ教育を積極的にすすめるという姿勢は見られない」⁴³という指摘である⁴⁴。

人々の「歴史実践」が歴史学者に占有されるものでなく、人々の日常的実践のなかで、つねに行われていることを指摘したのは、保苅実であった⁴⁵。保苅の論を引いて社会運動における歴史実践について検討した大野は、「社会運動史は研究者だけが書き分析しているのではなく、『歴史している』多様な人びとによって生産され、流通・消費されている」ことを指摘した⁴⁶。ことインクルーシブ教育をめぐる諸実践においても、その歴史認識は教育史研究者のみが生産しているのではない。上述のように、歴史研究のプロパーでない様々

後の制度構築』明石書店、2020年、40頁。

³⁹ 二見妙子『インクルーシブ教育の源流：一九七〇年代の豊中市における原学級保障運動』現代書館、2017年、39頁。

⁴⁰ 佐藤貴宣「障害児教育をめぐる〔分離／統合〕論の超克と社会科学的探求プログラム：盲学校での参与観察を起点として」『龍谷大学教育学会紀要』第14号、2015年、15-16頁。

⁴¹ 栗田季佳「排除しないインクルーシブ教育に向けた教育心理学の課題：障害観と研究者の立場性に着目して」『教育心理学年報』第59集、2020年、97頁。

⁴² 原田琢也・濱元伸彦・堀家由妃代・竹内慶至・新谷龍太郎「日本型インクルーシブ教育への挑戦：大阪の『原学級保障』と特別支援教育の間で生じる葛藤とその超克」『金城学院大学論集 社会科学編』第16巻第2号、2020年、26頁。

⁴³ 嶺井正也「インクルーシブ（包摂共生）教育の国際動向：概念を中心に」、専修大学人文科学研究所『人文科学年報』第46号、2016年、161頁。

⁴⁴ そもそも発達保障論は特別支援教育には独自の批判的なスタンスを取っているのだが、その点については、稿を改めて論じたいと思う。

⁴⁵ 保苅実『ラディカル・オーラル・ヒストリー：オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践』御茶の水書房、2004年。

⁴⁶ 大野光明「運動のダイナミズムをとらえる歴史実践：社会運動史研究の位置と方法」、大野光明・小杉亮子・松井隆志編『社会運動史研究1 運動史とは何か』新曜社、2019年、48頁。

な研究を含む相互作用のなかで、二項対立的な歴史認識は消費・再生産されているのだ。その一連のプロセスで、歴史像はより強固なものとして構築されてゆき、私たちの認識にも深く根をおろしている。

（３）社会運動史研究からの示唆

以上の動向を踏まえたとき、社会運動史研究の第一人者であった道場親信（あるいはその問題意識を継承する一連の社会運動史研究⁴⁷⁾）の論はきわめて示唆的である。

道場によれば、戦後日本の社会運動については、それらを歴史的に位置づける場合、①革新史観、②市民運動史観、③新しい社会運動史観、のいずれかの「史観」を前提としながら、作業が進められてきた⁴⁸⁾。ここで重要なことは、「史観」が孕む問題として、第一に、それがしばしば「個々の現象を理解するうえで過剰な物語化のバイアスを生み出したり、平板な図式の中に矮小化してしまう」ことである⁴⁹⁾。そして第二に、革新運動の次は市民運動、さらに新しい社会運動といったように、そこに歴史的な発展段階論が想定され、より新しいと思われる運動の望ましさが含意されている点にある⁵⁰⁾。そのような「史観」に陥らないために、「『社会運動』を多中心的かつ多様性においてとらえ、人々の集合行為の諸相とダイナミズムを考えること」こそが、社会運動史に求められることであるという。

発達保障論を「革新国民運動」⁵¹⁾、共生教育論を「新しい社会運動」の系譜にそれぞれ位置づけることには別途の議論が必要だ⁵²⁾が、道場による社会運動史研究への問題意識は、教育運動史研究にも十分に妥当する。インクルーシブ教育／障害児教育をめぐる教育運動史研究で近年生じていることも、まさにこの運動の「平板化」であり、「発展段階論的な歴史像」の構築だからである。それは純粋に「歴史学」的な意味でも十分ではないが、先に見たような混迷状況に対しても、有効な認識を提供し得ない。

この点について、本稿にとって最も重要な先行研究の一つである小国編（2019）『障害児の共生教育運動』の立場は、アンビバレントである。というのも、小国は次のようにも述べるからである。

⁴⁷⁾ 松井隆志・大野光明・小杉亮子を発起人とするメディア『社会運動史研究』などの議論が大いに参考になる。

⁴⁸⁾ 道場親信「戦後日本の社会運動」、大津透・桜井英治・藤井譲治・吉田裕・李成市編集委員『岩波講座 日本歴史第19巻 近現代5』岩波書店、2015年、114-148頁。

⁴⁹⁾ 前掲、道場「戦後日本の社会運動」

⁵⁰⁾ 道場親信「1960-70年代『市民運動』『住民運動』の歴史的位罫：中断された『公共性』論議と運動史的文脈をつなぎ直すために」『社会学評論 57(2)』、2006年。

⁵¹⁾ この分析概念は、高畠通敏「大衆運動の多様化と変質」『年報政治学』28巻、1977年、323-359頁。

⁵²⁾ 少なくとも、共生教育論に影響を与えた1970年代の障害者解放運動は、「新しい社会運動」と呼びうるものであるとされている。詳細は、田中耕一郎「障害者運動と『新しい社会運動』論」、『障害学研究』第1巻、2005年、88-110頁。

発達と共生とを二項対立的に捉えるだけでは、我々は、歴史の中に現代の学校が喪失した桃源郷を垣間見るに過ぎないだろう。その意味で、第Ⅲ部で取り上げたような、発達と共生との緊張をいかに生きるかに挑戦する必要が改めて浮上する。⁵³

この小国の言明と本稿の問題意識とは通底している。しかしながら、同書の検討がそのような問題に十分に応答しているとは言い難い面もある。たとえば各章における歴史叙述においては、十分な検討のないまま「発達」や「成長」という概念が使用される⁵⁴。また、同書「第Ⅲ部」の『発達』を批判し、発達にこだわるでは、「発達保障論における『発達論』へのなんらかの批判を共有しつつ、同時に、一般的な意味における子どもの発達について重要視し続けていた」事例が取り上げられる。しかし、そこでの「発達保障論における『発達論』」はきわめて平板なものとして語られ、内在的な検討は見られない。道場の指摘を踏まえるならば、同書は「共生教育論」内部の多様性を丁寧に描き出しているものの、両者の対立を含む運動が孕むダイナミズムを見落とし、結果的に「発展」史観に陥っている。

とすれば、小国の言う「発達と共生との緊張を生きる」という問題意識を改めて踏まえたうえで、この両運動の対立を描き直す必要があるのではないか。とりわけ、発達保障論とはどのようなものだったのか、そこにどのような可能性と限界があるのかについて、歴史的に検討しなければならない。

3 「発達保障論」研究の論点

(1) 「発達保障論」の複数性

最後に、改めて求められる発達保障論研究の論点を整理したいと思う。先に見た社会運動史研究における「史観」の問題は、「発達保障論」研究にも妥当する。この点について、従来の発達保障論に関する研究は、その内部での差異にあまり注意を払ってこなかったからである⁵⁵。

具体的には、既往研究に共通して残された課題として、大きくは次の二つを指摘すること

⁵³ 前掲、小国編『障害児の共生教育運動』、323 頁。

⁵⁴ 例えば、第 5 章では「子供問題研究会」が主張する普通学級の意義について「ここで重要なのは、教師によって教えられることなくとも周りの子どもとの関係の中で『良子』が発達していくということだ」と述べられるが、そこでの「発達」について、掘り下げられることはない。森和宏「小国喜弘編『障害児の共生教育運動 養護学校義務化反対をめぐる教育思想』、東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第 46 号、2020 年、239-242 頁。

⁵⁵ 発達保障論の主唱者である田中昌人は、「全国障害者問題研究会が結成された時にも、発達を保障することをめざす理論や実践は、……いくつものものがあつた。……規約に基づいて参加する人びと一人ひとりのもっている願い、努力、成果、教訓のすべてが、例外なくひとしく尊重されるべきものとして、それらを『発達を保障するために』という表現に集約したのであつた」と述懐している。田中「全障研の結成と私の発達保障論」、『全障研 30 年史』、1997 年、444 頁。

ができる。一つは、糸賀一雄や田中昌人といった中心的な思想家・理論家に焦点を合わせる歴史叙述が多く、また「理論と実践の統一」というスローガンのもとで、多様な実践・理論のなかの葛藤や異同が十分に明らかにされてこなかった点である。

もう一つは、1967 年の全国障害者問題研究会の結成や 1970 年代の運動を一つの「頂点」とし、そこに至るまでの過程が、発展段階論的に描かれていることである。その過程にあったゆらぎや葛藤、そこに胚胎していた未発の論点を探ろうとするような研究はほとんど行われていない。

そのような課題を乗り越え、発達保障論を歴史的に描き直すためにはやはり道場のいうように、ダイナミズムを踏まえた運動史研究が必要だと思われる。具体的な課題として、大野は「(1) 運動現場の複数の主体をとらえること、(2) 獲得目標や戦略・戦術の動態的な変容のプロセスを析出すること、(3) 生きられた時間・空間の重要性、そして、(4) 勝ち／負けという視座が取り逃がす運動の『持続と転形』」の四点を捉えることを挙げている⁵⁶。

この指摘を踏まえたとき、一つの重要な視座になるのが、教育実践への着目である。筆者は、これまで発達保障論の「源流」と見做され、全障研結成後の運動・理論との連続性が語られてきた滋賀県の障害児施設・近江学園の実践に着目して、その固有性を歴史的に検討してきた⁵⁷。それは、「複数の主体」や「生きられた時間・空間」への着目であり、また養護学校義務化などの権利保障運動という文脈ではとらえきれない論点やその変化の探究であった。この点、1960 年代後半以降においては近江学園のみならず、田中の言うように「いくつもの」実践が発達保障論の内部には存在していたが、それらについて十分な見通しをもった歴史的な検討はなされておらず、今後の重要な課題として指摘できるだろう⁵⁸。

(2) 〈ヨコへの発達〉という視点

上記のような問題意識に即した研究の論点として、〈ヨコへの発達〉への着目がある。〈ヨコへの発達〉は、障害の重い子どもの「発達の無限の可能性」という主張の論拠となった「発達観」とされ、発達保障論においてきわめて重要な概念である。にもかかわらず、〈ヨコへの発達〉はこれまでの研究で十分には取り上げられてこなかった⁵⁹。また 1970 年代以降は

⁵⁶ 前掲、大野「運動のダイナミズムをとらえる歴史実践」、62 頁。

⁵⁷ 森和宏「近江学園における「ヨコへの発達」概念の再検討：実践における集団編成に着目して」『教育学研究』第 88 巻第 4 号、2021 年、622-623 頁。

⁵⁸ 全障研が日本教職員組合の教研集会を母体として結成されたことは既に知られている（前掲、田中「全障研の結成と私の発達保障論」など）。そのとき、60 年代後半以降の発達保障論の実践を跡付けることは、1960 年代から 70 年代にかけての日教組研究という、戦後教育史研究における重要な課題にもかかわることになる。この点については、広田照幸「日教組の歴史を検証する」、広田編『歴史としての日教組 上 結成と模索』名古屋大学出版会、2020 年など。

⁵⁹ 先行研究でもある垂髪あかりの一連の研究（その成果は、1 垂髪『近江学園・びわこ学園における重症児者の「発達保障」：〈ヨコへの発達〉の歴史的・思想的・実践的定位』風間書房、2021 年）に至るまで、全障研の機関誌『障害者問題研究』などでもほとんど取り

「運動のスローガン」として以外にはほとんど使用されなくなるなど、子どもの「発達」にかかわる重要概念でありながら、同時に運動の「持続と転形」、あるいは「変容のプロセス」を明らかにしうる重要な論点である。

しかし、先行研究である垂髪の研究は、次の二点においてそのダイナミズムを捉え損なっている。まず、〈ヨコへの発達〉を糸賀らによって「共創」されたものとして把握しており、その多様性が十分に検討されていない⁶⁰。次に、糸賀らが重症心身障害児・者の「発達」を否定する差別的な見方を克服していったとする、段階論的なストーリーが描かれている。また、そのなかで垂髪は、〈ヨコへの発達〉を「重症児者の『内面』に寄り添う」施設者との関係において把握している。それは、障害の重度・重症化、高齢化が重大な問題となるなかで、一人ひとりの「くらし」や「気持ち」、あるいは「快・不快」「しんどさ、痛み、不安感」などを表情や発声、からだの動きなどから丁寧に読み取ろうとするもので、単に「個の発達」や「パターナリズム」といって安易に批判されてよいものではない。しかしながら、「職員との関係」の重視は、障害児教育・福祉の専門性や科学性を強調した70年代の議論とあくまでも親和的な見方で、その思想的・理論的・実践的な可能性には、再検討の余地が残されている。

筆者は垂髪の研究に触発されながら、近江学園の実践における〈ヨコへの発達〉の創出を跡づけ、それが子どもどうしの関係性や子どもの「参加」を媒介とする発達観でもあったことを指摘し⁶¹、同時に〈ヨコへの発達〉論が1970年代の「発達権保障」の論理との接続を契機として変質したことを明らかにしてきた。これらの一連の研究からは、発達保障論におけるいわば未発の可能性として〈ヨコへの発達〉を取り出すことができよう。

この点にかかわって、近年、障害者の福祉・ケアの領域では、知的障害者への「支援」が注目を集めている⁶²。たとえば、三井さよは、知的障害・自閉の人の地域生活および「支援」の内実を「かかわり（続ける）」、つまり相手のことが「わかる」ことがなくとも手を打ち続け、そのなかでつきあいかたがみつかる可能性に賭けることに見いだす⁶³。また、岡部耕典は、重度知的障害者の自立生活においては、当事者の自己決定／自立に留意しつつ、同時に認知的な活動においては当事者の意向を汲み取り、行動していく支援が重要であり、それによって、〈関係性のなかでの自立〉が実現されるのだと主張する。これは、70年代以降の障害者運動が身体障害者を中心とする〈自己決定する自立〉であったことへの問い直し⁶⁴だ

上げられてこなかった。

⁶⁰ 垂髪は、〈ヨコへの発達〉をめぐる糸賀らの表現の違いには着目しているものの、それらがいかに多様な論点を含むものであったのかについては、考察が及んでいない。

⁶¹ 前掲、森「近江学園における『ヨコへの発達』概念の再検討」

⁶² たとえば、寺本晃久・岡部耕典・末永弘・岩橋誠治『良い支援？：知的障害／自閉の人たちの自立生活と支援』生活書院、2008年など。

⁶³ 三井さよ『知的障害・自閉の人たちと「かかわり」の社会学：多摩とたこの木クラブを研究する』生活書院、2023年。

⁶⁴ 立岩真也「自己決定する自立：なにより、でないが、とても、大切なもの」石川准・長瀬修編著『障害学への招待：社会、文化、ディスアビリティ』明石書店、1999年、21-44

が、興味深いのは、これらが比較的に新たな問題／知見として取り出されようとしている点である⁶⁵。これらの知見と〈ヨコへの発達〉との接点・異同については丁寧な検証が必要だが、少なくとも両者は二項対立的なものではなく、十分に「対話」が可能なものではないか。発達保障論が古く、ときに差別的な発想として退けられ、その代わりに近年蓄積されつつある知的障害者支援が新たな問題として注目されようとしているのだとすれば、その前提となる歴史認識の解体に、歴史研究は挑戦しなければならない。

（３）「発達論」の可能性と限界

では、〈ヨコへの発達〉を称揚し、「発達保障論」を「古くて新しい問題」の解決に資する枠組みとして捉え返していけばよいのだろうか。そうではなく、やはり重要なのは「発達と共生」⁶⁶の緊張関係を丁寧に描き出すことであり、そのためには「発達論」のもつ可能性と限界を明らかにする必要がある。

そのとき重要になることは、『できるように』なることの望ましさを自明視・絶対視する規範を相対化⁶⁷することである。これは、発達論への根源的な批判である。堀田義太郎は、社会モデルにみられる「できなくするな！」と「できないからなんだ？」という二つの志向性を指摘する⁶⁸。前者は『社会』を変えれば『できる』という主張であり、これは、上述した知的障害をめぐる社会モデルの課題とも関連している。他方で、ここで重要なのは「できないからなんだ？」という視点である。こちらは、むしろ発達保障論に対してきわめてクリティカルな批判となっている。それに対して、一定の留保を置いたうえで「できることは良いことだ」⁶⁹と認めざるを得ないとする向きもあれば、そのような発想こそが「能力」による評価を温存するのだと批判する向きもある。答えはここでは出ないが、社会権・生存権保障が〈教育〉を要件とする方向へと進行しつつあるとき、「発達論」が主体の変容を要求されない〈無為〉の領域を侵犯することについて、警戒しなければならない⁷⁰。

他方で、そのような「自由」の保障について考えようとするとき、政治思想が見落としがちな点として宮寺が指摘した、「能力ははじめから人に備わっているものではなく、発達・展開していくものである」という側面と、一般的な潜在能力が特定的能力になっていくのは、

頁。

⁶⁵ 山根純佳・前田拓也「二〇〇〇年代以降の医療・ケア・障害の社会学の展開」、前掲、岸ほか編『岩波講座 社会学 8 医療・ケア・障害』、259-283 頁。

⁶⁶ あるいは、「保護」と「自律」。

⁶⁷ 星加「社会モデルの分岐点：実践性は諸刃の剣？」、前掲、川越・川島・星加編『障害学のリハビリテーション』、36-37 頁。

⁶⁸ 堀田義太郎「正義論と障害」、前掲、『障害学研究 20 障害学の展開：理論・経験・政治』、103-106 頁。

⁶⁹ たとえば、前掲、星加『障害とは何か』、189 頁。

⁷⁰ 仁平典宏「教育社会学：アクティベーション的展開とその外部」、下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真・岩下誠編著『教育学年報 11 教育研究の新章（ニュー・チャプター）』世織書房、2019 年、285-313 頁。

社会に実在する諸技能の形式にそって形成・学習されるからである」という発達論の根本理解は重要な意味をもっている⁷¹。この論を敷衍した広田は、「子どもの自由を制約する自由を誰かが行使して、最終的な自由と自律性の獲得に向けて、意図的・組織的に子どもの学習を組織すること」、すなわち「教育」の必要性を指摘する⁷²。ただし、難しいのは、この子ども時代の「自由／不自由」と、将来の「自由／不自由」との関係が明瞭でない点である。発達権を含む「子ども固有の権利」論は、それが将来的な人権を実質化するための基底をなす権利であると捉えた。この点は改めて重要な意味をもっていると思われるが、その「実質化」がいかなる過程をたどるのか分からない以上、やはり発達保障論を「保護」と「自律」の葛藤のなかに捉えなければならない。そのような認識が、教育史研究の再検討を要請していることは、もはや言うまでもない。

おわりに

これまでの行論を別の表現に換えるならば、本稿の主張は、発達保障論をその「複層性」のもとに捉え直さなければならない、ということである⁷³。それは、教育史研究のみならず、インクルーシブ教育研究にも浸透した二項対立的な歴史像からの脱却を目指す試みでもある。本稿では「発達保障論」を焦点としたが、その意識そのものはより広く戦後障害児教育史の全体に向けられるべきものである。

他方で、本稿の試みは、「発達保障論」と「共生教育論」とが安易に「両立」できると見做すことではない。あるいは、近年とみに指摘されるようになってきた「通常の教育と特別支援教育の融合」⁷⁴といったナイーヴな論理でもない。繰り返しになるが、求められることは両者の「葛藤」あるいは「緊張関係」を認識し、複雑な問題群に応答しうるような歴史像を描出することである。

また、楽観的に「中立性」を語ることの危うさも指摘しておかねばならない。第1節においてインクルーシブ教育をめぐる問題状況を捉え直そうとしたが、特別支援学校・学級の拡大の速度は、現状ではインクルーシブ教育のそれとは比較にならないほどである。そのとき無策にも「中立性」を語ることが有効だとは思われない。

しかし、問題の複雑さを捨象し、運動論的にしか現状および歴史の過程を認識できないのでは、おそらくインクルーシブ教育はますます混迷を極めていくだろう。今日のインクルーシブ教育をめぐる議論と対話を活発なものにしていくためにこそ、戦後障害児教育史の描き直しが進められなければならない。

⁷¹ 宮寺晃夫『教育の分配論』勁草書房、2006年、159頁。

⁷² 広田照幸『教育は何をなすべきか：能力・職業・市民』岩波書店、2015年、56-58頁。

⁷³ 渡邊真之「戦後教育史の描き直しに求められるもの：小国喜弘『戦後教育史』（中公新書、2023年）から考える」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第50号、2024年、192頁。

⁷⁴ 青山真吾「日本型インクルーシブ教育の構築に向けて：動向と課題」、『ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編』67号、2022年、1-14頁。