

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』

森 和 宏

はじめに

本書『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』は、1979年の養護学校義務化実施に反対し、障害児を地域の普通学校へと就学させようとした運動（共生教育運動）の具体的様相を描き出すことを通して、「共生」の教育思想とその実践が提起した問題を歴史的に検討することを試みたものである。これまで教育学においてほとんど取り上げられてこなかった共生教育運動に光を当て、その学校改革運動としての全体像を明らかにしようとする挑戦的な著作であり、また東京の代表的な事例を網羅した初めての研究でもある。

本書は2015年度から2018年度にかけて、東京大学大学院教育学研究科において当コース教員である小国喜弘が開講した「日本教育史演習」における研究と討議の成果の一部である。本論は序章・第1章での導入ならびに障害児教育史の概説を踏まえて、四部構成・全13章（序章、第1章、終章を除く）で構成されている。以下、本書の内容を概観したうえで、いくつかの論点を提示してみたいと思う。

本書の概要

第Ⅰ部「「共生」の教育を求めて」(第2章～第5章)では共生教育運動が提起した学校における「共生」の意味について、四つの事例に即して検討している。これらの四つの章からは、共生教育運動における運動および思想の多様性が明らかにされている。

具体的に取り上げられたのは、「共生」とは様々なしながらみを編み直しつつ「ぶつかりあいながら一緒にやる」ことであるという独特の共生思想を展開した八木下浩一の就学闘争(第2章)、「分けたら「共に」なんて言う必要はない」と、共生の理念よりも「分けない」ことにこだわった東京都大田区の特殊学級教師・北村小夜(第3章)、「障害児」を医療

の対象とする医療化批判、ただの子どもを「障害児」として把握する本質主義の批判を行った「がっこの会」(第4章)、徹底した専門化批判と「せめぎあう共生」と呼ばれる共生思想を展開した子供問題研究会(第5章 以下、子問研)である。

以上の第Ⅰ部の事例を貫いて示されているのは、共生教育運動が、学校とはいかなる場所であるべきかという根源的な問いを提起したという点である。つまり、学校を「発達場」ではなく「生活場」として再定義し、そこでの「共生」概念を実現すべき理想ではなく、いじめや対立をも含みこんで共に生きるというプロセスであると把握する独自の共生思想を展開したという点であり、そこに今日のインクルーシブ教育における専門家主義や共生概念の矮小化への批判を浮かび上がらせている。

第Ⅱ部「障害児教育における「当事者」とは」では、障害児教育における「当事者」の登場に着目し、教育権保障の権利主体の問題への考察がなされた。

取り上げられたのは二つの事例である。ひとつは脱家族・脱施設を主張し、養護学校義務化政策に対して行政と親による意思決定の「代行」を鋭く批判した青い芝の会神奈川連合会(第6章)であり、もうひとつは障害児本人の当事者としての意志が運動の前面に押し出された数少ない事例である金井康治による就学闘争(第7章)である。

以上の二つの章から本書が提起しているのは、「障害児の人権を保障することをめぐるアボリア」である。子どもの権利には、子どもを権利主体としてみなす自立的側面と、子どもの利益を十全なものとするためには親の代理が必要であるという保護的側面との緊張関係が内包されていることを指摘しつつ、この自立と保護を相補的に捉え、当事者の要求に絶えず気を配り、対話を続けていくなかに当事者の人権主体としての自立を模索することの重要性を指摘している。

第Ⅲ部「「発達」を批判し、発達にこだわる」では、

学校教育から排除されたいわば外部からの主張が中心であった共生教育運動の問題提起を引き受け、学校教育を内部から再構築しようとした少数の教師たちに光が当てられている。

取り上げられたのは養護学校義務化阻止闘争に参加した一方で、養護学校に就学せざるをえない子どもたちに総合的学習の実践を展開した東京都立八王子養護学校の教師たち（第8章）、仮説実験授業のなかでの盲児統合教育実践を進めた平林浩（第9章）、能力主義的な発達観や差別の再生産について問い直そうとした大阪府枚方市の宮崎隆太郎の教育実践（第10章）である。

以上の三つの実践から主張されるのは、発達保障論における「発達論」に対してなんらかの批判を共有しつつ、同時に一般的な意味での子どもの発達を重視し、独自に発達概念の組み換えを目指したことである。

第Ⅳ部「共生教育運動によって問い直される心理学・医学・教育学」では、障害児教育を理論的に支えてきた心理学・医学・教育学といった隣接諸科学が、共生教育運動のインパクトをどのように受け止めたのかを検討している。

具体的には、専門家批判の視点から心理テストや発達診断など臨床心理士の仕事を支えていた知識や技法そのものを問い直そうとした日本臨床心理学会の学会改革（第11章）、医学の動向から、診断と投薬を柱とする精神医学化への批判を通して共生教育運動の理論的な根拠を提示し、日本臨床心理学会の改革に影響を与えた児童精神医学会の学会改革（第12章）、数少ない教育学による共生教育運動への理論的応答（第13章）、研究対象としては初めて取り上げられた就学時健康診断の知能検査問題（第14章）である。

これら第Ⅳ部を通して強調されるのは隣接諸科学による排除の継続性と教育学の感度の低さである。教育学の応答から岡村達雄の言葉を借りるならば、「排除を正当化してきた教育学の（または教育学者の）感性」や「その感性の背後にある政治性」を問う必要が示されており、今日なおその重要性は失われていない。

以上を踏まえて終章では、特殊教育から今日のインクルーシブ教育へと続く流れの中で、現代の日本

におけるインクルーシブ教育が何を見落としてきたのかを改めて検討し、本書を結んでいる。日本のインクルーシブ教育に対する批判として、分離別学の仕組みによって「分けられる」子どもの数が増加していること、普通学校・学級のシステム自体の変革が滞っていることなどを挙げ、その「インクルージョン」の問題点を指摘する。

このような現状に対して、本書の描出した歴史は二点を私たちに提起しているという。ひとつは個々人の能力の発達の場合として学校を捉えることの限界性である。そしてもうひとつは、インクルージョンが実現すべき理想状態ではなく、感情や意見の不一致、行動のすれ違いを認識しつつ、互いにすり合わせるなかで共に生きることを追求していくプロセスであるという点である。そしてそのような共生的な学校空間の醸成のため、改めて教師の専門性の問い直しや発達概念の組み換えといった課題に教育学が取り組んでいく必要を示唆し、排除に抗する一連の模索への「かすかな光」として共生教育運動の意義を示して本書は結ばれている。

以上のように本書の概要を確認してきた。以下では、それを踏まえていくつかの論点を提示して書評としたい。

「発達」をめぐる

振り返ると、本書に取り上げられてきた共生教育運動には、近代学校教育制度やそれを支える人権思想、発達概念といった近代的な価値への疑念が通底していることが読み取れるだろう。わけでも、近代的な主体を前提とした個別的・能力主義的な発達概念への批判が、多様な運動のなかにも顕著である。教育との関わりで言えば、第13章に示されるように、全国障害者問題研究会など教育学の主流派が「近代公教育の完成のために障害児の発達保障を革新的な問題に据えた」のに対して、数少ない教育学者が近代主義批判の視座から「養護学校義務化を差別を構造化する別学教育制度の完成として把握し、共生論を通して近代的な教育学総体の「転生」を試みようとした」ことは極めて対照的で興味深い。

他方で、教育学として共生教育運動を改めて引き受けていくことを考えるとき、終章で「発達と共生を二項対立的に捉える」のではなく、「発達と共生との緊張関係をいかに生きるか」に挑戦する必要が

あると指摘したことの意味は大きい。共生教育運動が目指したような共生的な空間のなかで、改めて発達概念の持つ意味を検討し、従来の発達概念を多義的に組み替えていく必要が示唆されるところである。

しかしながら、本書のそのような問題意識の重要性を十分に理解しつつも、その実現のためには各章での「発達」や「成長」の把握、扱いを改めて精査する必要はあるだろう。例えば、第4章のがこの会による就学時健診批判における「早期における診断は、子どもの成長を矮小化してしまう可能性をもつのではないだろうか」というときの、「成長」の指すものは何なのか。あるいは第5章において子問研の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」というときの発達とはどのようなものか。第10章に示される宮崎が知的な能力の発達を相対化しようと提起した「人間総体としての発達」とはどのようなものであったのか。前後の文脈を推し量るに、これらの概念はいわゆる行動面に限定された発達の把握や能力主義的な発達概念への批判を念頭に置いているように思われる。

しかしここで指摘したいのは、それらが批判したとされる発達保障論においても類似の議論が60年代中ごろから確認できることである。垂髪によれば、発達保障を初めて提起した近江学園においては「行動評定でとらえた「たて」への育ち」や新しい能力の獲得を意味する「縦（たて）（タテ）」の発達とは異なる「ヨコへの発達」が60年代に既に提起されていたこと、その提示によって発達保障論の中核とも言うべき発達の普遍性、平等性、無限性が明らかにされたことを指摘する¹⁾。

このように、「発達」をめぐる共生教育運動と発達保障論との間には厳然たる対立があったとは本書の検討だけでは言い切れない。共生教育運動は「発達」の何を否定したのか、また共生教育運動のなかに見出された発達や成長はどのようなものなのかを改めて検討する必要を強調しておきたい。

子どもの権利の主体をめぐる

本書の終章では第Ⅱ部を中心に「障害児の人権を保障することをめぐるアボリア」が提示されたこと

が指摘されている。つまり、「そもそも子どもの権利は、子どもを権利主体として見なす自立的側面と、子どもの利益を十全なものとするためには親の代理が必要であるという保護的側面との緊張関係」を内包しているという指摘である。ここでは「保護者—子ども」の間での葛藤が対象化され、金井闘争の事例を参照しつつ、「障害児の人権を保障することは、当事者を権利主体として見なすだけでなく、また、当事者の利益を大人が代理して一方的に保護するだけでも果たし得ない」という。そして当事者の要求に気を配り、対話を続けるなかに当事者が人権主体としての自立を模索し続けることが重要であることが改めて示唆されている。

他方で、障害児の人権保障を考える際には「発達権」の問題についても併せて検討が必要ではないか。上述の緊張関係は「教師（あるいは専門家）—子ども」関係においても成立し得る。更に言えば、子どもの権利をめぐる緊張関係は二重の意味を持つ。一つは発達権保障の思想もまた、就学先決定にあたって当事者の利益を保護しようとする働きを持つことである。もう一つは、発達概念の組み換えのプロセスにおいて問題化される。すなわち、共生的な関係を前提として発達概念の組み換えを検討するとき、そのプロセスにおける専門家と子どもとの緊張関係を認識しながら、相補的に検討を進めていくことが不可欠となるという点である。とりわけ二点目は本書の議論の中には十分でなく、今後の重要な課題として位置づくだろう。

「実現する会」の位置づけについて

また、本書の議論そのものではなく、その構造について一点課題として指摘できるのが「大西問題を契機として障害児の教育権を実現する会」（以下、実現する会）の位置づけである。実現する会は保護者の学校選択権を主張したことで知られ、前節のような子どもの権利主体の問題などを検討する際には不可欠の運動であったように思われる。しかしながら本書では、他の運動との関連の中でわずかに言及されるだけであり、個別の運動としての詳細な検討はなされていない。同会の柴崎が発達保障論についても批判的検討を行うなど²⁾、子どもの権利の問題以外においても重要な問題提起を含んでいたように思われる。この点については今後の研究において何ら

かの言及が求められるところだろう。

おわりに

本書に取り上げられた共生教育運動の問題提起は当時において教育学の主流ではなく、また今日までの研究においても十分に対象化されてこなかった。しかしながら、それを学校改革運動として精緻に検討したとき、その思想や問題提起は今日の日本型インクルーシブ教育をめぐる問題状況を鑑みてもその意義は小さくない。また、それは「学校とはどのような場所であるべきなのか？」という近代的な学校教育制度への根源的な問いでもあった。その意味においては、障害児をめぐる問題としてのインクルーシブ教育ではなく、すべての子どもにとっての包摂的な学校の在り方を問うものとして私たちは理解すべきであるように思う。

また、本書を通じて興味深く思われたのは、共生教育運動の多くが意外なほどにも「発達」と正面から向き合ってきたという事実である。この点はこれまで共生教育運動を積極的に扱ってきた社会学による評価が見過ごしてきた部分であるようにも思われる³⁾。教育学として共生教育運動を再評価していく中にこそ、得られた示唆であるかもしれない。

本書は今日のインクルーシブ教育や、前提とされてきた近代的な学校の在り方に関してクリティカルな視点を有している。終章の言う「かすかな光」を手がかりとして、一層の議論が期待されるところである。

註

- 1) 垂髪あかり『〈ヨコへの発達〉とは何か ―障害の重い子どもの発達保障―』日本標準、2020年。
- 2) 柴崎律『知恵おくれと自閉―現代心理学と発達保障理論の批判』社会評論社、1994年。
- 3) 例えば杉本章『障害者はどう生きてきたか―戦前・戦後障害者運動史』現代書館、2008年など、共生教育運動は教育学よりもむしろ社会学や障害学において、70年代の障害者解放運動の文脈で取り上げられてきた。