人権の視点から見た特別支援教育の課題

―クロスカリキュラムの授業を通して―

松下 一世*

１．はじめに

「子どもの発達と支援」は、教育と医療、福祉を結び付けるクロスカリキュラムである。この新しいカリキュラムの試みの中で、筆者は、講義の一部を担っており、主に、障がいのある子どもや不登校の子どもの「権利」の側面から、教育の在り方について学生たちに考察を促している。

講義の中では、障害児教育が、特殊教育から特別支援教育という名称に変更し、何がなぜどのように変化したのか、その背景となる国際的な動向について説明した。国際的には、とりわけ先進諸国においては、インクルーシブ教育が潮流となっている。

ところが、驚いたことに、学生たちはほとんど「インクルーシブ教育」という言葉にも概念にもなじみがない。ある社会人学生は「講義を聞いてショックでした。国際的にはそこまで取り組みが進んでいるのかと、初めて知りました。」と述べていた。

インクルーシブ教育については、捉え方や方法論については諸国様々であるが、そもそも日本では、このようなことが議論にすらならない現状がある。教育は権利であるという考え方が浸透していないからとも言える。

子どもの権利条約で保障されている「教育は権利」をベースに考えると、「不登校」もひとつの権利であるという考え方に行き着く。文部科学省で進められている特別支援教育も不登校対応も、理念としてはひとりひとりの子どものニーズを大切にしているかのように見えるが、実際にはどうであろうか、子どもの権利を認めているのかどうか、慎重な検証が必要である。

それぞれの詳細な検証については、別稿に譲るとして、本論では、インクルーシブ教育の原則や理念を障害者の権利条約とともに述べ、その理念に沿って我が国の特別支援教育を捉え直すことによって、現状の課題を明らかにしたい。

２．インクルーシブ教育

1994 年のサラマンカ宣言では、インクルージョン（inclusion）の原則、「万人のための学校」により、世界人権宣言や子どもの権利条約に示された、あらゆる子どもの教育を受ける権利を再確認し、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げることであった。

宣言では、「障害もしくは学習上の困難からもたらされるすべてのこうした児童・青年」とあり、障がいのある子どもに限定されているわけではない。たとえば、日本語がうまく話せずコミュニケーションができない外国人も支援が必要な子どもであり、学校の授業を理解できない子どもや、いじめや不登校で苦しんでいる子どもも、社会的差別や貧困の子どもも支援を必要としている。つまり、インクルージョンとは、今まで、学校教育から排除されがちであった子どもたちに対して必要な支援をしていくことであり、教育において、排除(exclusion)ではなく包括(Inclusion)していくということである。すべての子どもに、そのニーズに合った教育を提供するという極めてシンプルな考え方である。

＊ 佐賀大学文化教育学部

ここには、障害がある子とそうでない子どもを二分した考え方ではなく、どの子どもも個性ある存在としてみなすことから出発する。特別な教育的ニーズを必要としている子どもを限定してしまうことは、逆に誰かを排除し、差別に結び付くということであり、インクルーシブ教育の理念から大きくずれるといっても過言ではない。

ところで、障害のある子どもとない子どもを教育的に統合していこうという考え方は、インテグレーション(Integration)であり、欧米諸国ではノーマライゼーションが普及した 1970 年代から始まった。いわゆる統合教育である。障害のない子どもたちの発達を中心に考えたメインストリームに、障害のある子どもをも統合させていこうというものである。インテグレーションは、たとえば、アメリカでは、黒人と白人を分離して教育することに対する反差別の運動から始まり、黒人と白人を統合して教育すべきとなった。このような経過でインテグレーションが実施されたが、一方「低予算で、あらゆる子どもをひとつの教室に放り込む」教育政策に対して、教職員組合からも当事者たちからも多くの批判があり、さまざまな議論を経て、インクルージョンが目指されることとなったのである。

この点、我が国では、統合教育と言われるインテグレーションの歴史がないため、インクルージョンをイメージ化するのは難しい。インクルージョンとインテグレーション(統合教育)の違いが不明瞭である。学生の反応からも「障害のある子が地域の学校にもっと行けるようになればいいと思います。でも、障害のある子とない子が同じ教室で同じ教育をうけることは無理だと思います」という感想が、授業当初は多い。

「障害のある子とない子が同じ教室で同じ教育をうける」ということは、統合教育を指している。あるいは、どの子にも同じ扱いをすることが平等だと信じられている我が国の教育制度では、同じ教室で「特別扱い」することがタブー視されている。「障害のある子に対しても特別扱いしないで平等に教育すればいいと思います」というような感想を書く学生も多い。

しかし、インクルーシブ教育とは、どの子に対しても「同じ扱いをすること」なのではなく「特別扱い」する教育なのである。

サラマンカ宣言では次のように述べている。

多様な生徒たちを満足させるインクルーシブ校を開発するには、以下のことが必要である。すなわち、十分な財政的準備を伴った、インクルージョンに関する明確で強力な政策の表明、偏見と戦い、また、情報を提供し、肯定的な態度を形成するのに効果的な広報努力、オリエンテーションとスタッフ訓練・研修の広範な計画–必要な支援サービスの準備である。 他の多くと同じく、学校教育の以下の諸側面、すなわち、カリキュラム、建物、学校組織、教育学、アセスメント、教職員、校風および課外活動すべてにおける変化が、インクルーシブ校の成功にとって必要なことである。

必要とされる変化のほとんどは、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちのインクルージョンだけに関連しているわけではない。それらは、すべての生徒たちに対する教育の質や適切さの改善や、より高いレベルの学習到達度を促進するために必要な、広範な教育改革の一部なのである。万人のための教育に関する世界宣言は、すべての子どもたちの学校教育がうまくいくことの保障を目指した児童中心アプローチの必要性を強調した。子どもたちのさまざまニーズを十分に考慮できる、より柔軟で適応性をそなえたシステムの採用こそ、教育的成功とインクルージョンの双方に寄与するであろう。以下の指針は、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちをインクルーシブ校に統合するさいに考慮されるべき諸点に焦点を当てている。

障害児に限らず、すべての子どものニーズを考慮するということは、我が国の教育の一斉指

導や序列化システムそのものを見直していかねばならない。また、「子どもの権利」のもっとも肝要なところは、子どもの「自己決定権」である。この権利が無視されると、インクルージョンも学校にとって都合のよい能力別指導にもなりかねない危険性を持っている。

３．障害者の権利条約

2001 年から 5 年間をかけて審議された障害者の権利条約は、2006 年に国連で採択された。この条約は、各国政府代表に加えて、多くの障害 NGO 代表が参加して作られた。合言葉は「私たち抜きに私たちのことを決めるな」であり、障害者権利条約の理念として一貫しているのは、障害者を治療や保護の客体として見るのではなく、権利の主体者として捉える見方に立脚しているのである。

しかし、障害者の権利条約において最も争点になったのが、第 24 条の「教育」であったとされる。その論点として、ひとつは、「障害種別」の教育制度をどう捉えるか、「選択」かどうか、という問題があった。障害者団体からは、盲、ろう、盲ろう者にとっての教育環境選択の重要性が強く訴えられた。また、一般教育制度か特別教育制度のいずれかを選択できるという案も出された。日本もこれに賛成した。しかし、「インクルージョンは権利であり、選択できるという問題ではない」とし、17 条の「障害の社会モデルを反映したものでなければならず、一部の分離教育システムになれば、医学的慈善的モデルになる」という反対意見も出された。次に、日本は、「一般教育制度」(general education system)の「一般」を削除するよう求めたが、この意見は採用されなかった。これまで分離教育を進めてきた日本にとっては、日本政府は、第 7 回までの特別委員会では、インクルージョンに消極的だったが、国際情勢を踏まえて第 8 回以降は、肯定的になった。「一般教育制度」をどう解釈するかという問題は残るが、「完全なインクルージョン」を目標とするところでは、合意した。

最終条文では、「完全なインクルージョンを目標」として、インクルーシブ教育が条文の内容に盛り込まれた。また、小学校・中学校・高校・大学において、障害生徒学生のニーズに応じた合理的配慮の欠如は、差別であると明記している。盲、ろう、盲ろう者の環境の確保にも言及している。

こうした障害者の権利条約を踏まえて、日本政府は、2006 年学校教育法において、従来の障害別特殊学校である「ろう学校」「盲学校」「養護学校」を特別支援学校とし、複数の障害種別の受け入れを可能とした。また、従来の「特殊学級」を「特別支援学級」に改めた。

修学指導に関しても、従来は障害の種別程度別によって振り分けが行なわれていたが、初めて「本人や保護者の意向を十分に聴取」という衆議委員文部科学委員会と参議院文教科学委員会の付帯決議を受けて、学校教育法でも、「その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の修学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする」とした。しかし、依然として、決定権は、自治体の教育委員会にある。

日本は、この条約に署名はしたが、国内法がまだ整備されていないので、批准は承認されていない。そのための今後も国内法整備が求められている。

４．身体障害者に対する学校側の受け入れ拒否問題

2009 年 4 月 4 日新聞各社の報道によると、奈良県下市町の町立小学校を 3 月に卒業した、下半身不随で車いす生活を送る少女（12）が、入学を望んだ町立中学校の設備が不十分として、

同町教委から入学を拒否され、養護学校への入学を勧められていた。両親が 4 日、記者会見し、「小学校の友達と一緒に入学させてやりたい。普通学級の方が子供のリハビリにもいい」と訴えた。地方公務員の父親（51）や町によると、少女は出生時の脳性まひで下半身や右腕などが不自由。自分で車いすを使って少しなら移動できるが、通っていた同町立阿知賀小では介助員 2 人が付き添い、特別担任の元で学校生活を送った。

中学入学手続きの前に、医師や教諭らでつくる町教委の諮問機関・就学指導委員会（10 人）で審議。斜面に立つ町立下市中の校舎（4 階建て）は階段が多く、施設のバリアフリー化は財政的に厳しいことから、下市中への就学は無理と判断、町教委は、3 月 27 日に入学を断る連絡をした。町就学指導委員会は養護学校への進学を答申。県教委も同様の就学通知を出した。保護者は受け取りを拒否した。

その後、保護者は同中進学を求めて法的措置を取った。バリアフリー設備が不十分なことを理由に町立中学への入学を認められなかったのは不当として、町に入学許可を仮に義務付けるよう求めた。結果、奈良地裁は 6 月 26 日、この申し立てを認める決定をした。決定理由で一谷好文裁判長は「職員が移動を介助したり、階段や段差を回避して移動させたりする方法が考えられる」と指摘。「改善の余地を検討することなく入学不許可を決めたのは、裁量権を逸脱した違法な判断だ」とした。（4/4 朝日新聞、毎日新聞、読売新聞、6/26 共同通信社より）

裁判は、障害者の権利条約にのっとって決定したと思われるが、この件に対して、世論の反応は賛否両論である。この生徒と両親を励ます支援者も多く集まったが、インターネット掲示板では、「健常者の迷惑も考えろ」「養護学校を差別するのか」「親のエゴじゃないか」というコメントも多い。

自治体教育委員会に決定権がある限り、入学拒否は当然起こりうる。この生徒の両親は法的措置を取ったが、現実にここまでできる人は少ないだろう。筆者の周囲の知る限りでも、「学校が受け入れてくれないから、受け入れてくれる学校のある地域に引っ越しをした」「両親が付き添うことを条件にされた」という話をしばしば耳にする。

本人や保護者の意思がどれほど尊重されているのか、また、合理的配慮の欠如は差別に当たるという条約の理念は、まだまだ日本社会に浸透していない。

５．発達障害の子どもに対する「医療化」への懸念

インクルーシブ教育においては、本来、対象は障害のある子どもだけでない。しかし、特別支援教育では、障害のある子どもにだけ限定されている。2003 年の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議で、従来対象とされなかった「LD、ADHD、高機能自閉症を含めて」という文言が入った。2007 年の「特別支援教育の推進について通知」では、「と知的な遅れのない発達障害も含めて」とある。

原田琢也（2009）は、杉野(2007)の「医療化」の問題点を取り上げ、学校にも「医療化」の現象が起こっているのではないかと危惧している。杉野の挙げる問題点とは、一つは、医療専門家の権限拡大。二つ目は、障害者への抑圧機能。三つ目は、非障害者への抑圧。

高岡進（2010）は、医師や専門家が短時間の面接や行動観察だけで、自閉症・アスペルガー症候群・発達障害などと安易な診断が増加していると述べる。また、国連子どもの権利委員会でも、AD/HD が薬物によって治療される障害とみなされていること、社会的要因が正当に評価されないことを指摘している。

文科省の 2002 年「通常の特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」において「学習か行動面で著しい困難を示す」と判断された児童生徒が全体の 6.3%であったことから、あたかも、これらの子どもたちが発達障害であるかのごとく、数値が独り歩きした。中には、家庭的に厳しい状況から「落ち着きのない」子もいるだろうし、友人関係のトラブルやいじめから、心を閉ざしたり、荒れざるを得ない子どももいただろう。

このように見ると、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害という診断はどれほど正確なのか、薬物治療の妥当性はどうかという点が問題として挙げられる。

では、こうしたことが学校教育の中で、どのような影響を与えるだろうか。問題点を三点挙げる。

一点目は、学校にとって、診断名がつくことによって、家庭的背景や社会的要因、友人関係の状況を顧みることなく、すべてを「障害の責任」にしてしまうという点である。さらに、診断名は、「通常学級」から切り離された「特別支援学級」「特別支援学校」にすべての教育を託すことを許す。結果、「発達障害」というレッテルが張られた子どもたちが今まで以上により細分化され、差別と選別にさらされていく懸念がある。

二点目は、発達障害の子どもへの通常学級における「配慮」が、周囲からの「特別扱い」への批判的視線につながる。「なぜあの子だけは教室で立ち歩くことが許されるのか」というような周囲の非難が、「いじめ」となり、当事者の子どもの二次的障害を引き起こしてしまうことがありうる。

三点目は、一方で、当事者も学校も「個別の教育支援」を必要としているにも関わらず、「診断名」がつかないことによって、必要な支援が受けられない問題も生じる。検査を受けなかったり、受けたとしても数値が境界線であると「あなたのお子さんは発達障害とは断定できないので、勉強がわからなくても、個別指導はできません」ということになってしまうのである。

このように、「診断名」に特化した支援は、限界があり、いくつかの問題点が生じてきている。障害のある子への発達指導に力点が置かれることによって、従来の「医療モデル」と大差なくなり、障害者の権利や差別の問題を見過ごしてしまう。

こうした問題点を解消していくためには、障害者の権利に根差した「医療モデル」から「社会モデル」への転換を踏まえ、根本的なところから教育全般を見直していく必要があるのではいだろうか。その上で、教育と医療の連携は必要である。

本来は、LD、ADHD、高機能自閉症等の特性を踏まえて、実物や絵でわかりやすく勉強する、行動のマニュアルをはっきりさせる、必要に応じて個別にサポートするなどの支援によって、学校生活の環境をよりよく変えるために、教育と医療は、連携すべきである。障害のある子どもの思考世界に近づくことによって、他者との共感や対話を紡いでいく教育を生み出す。「共に学ぶ」ことの意義は、そこにある。

６．終わりに

ひとりひとりを個性ある人間として認め、その子のニーズに応じた支援を提供するというインクルーシブ教育の理念にたてば、障害だけでなく、その他さまざまな支援を必要としている子どもたちに目を向けることや、「みんなが同じことをしなければならない」という同調志向性を学校教育の中で見直していくことが必要である。

ひとりひとりの違いを尊重する学校にしていくためには、自分の学ぶ権利を大切にすると同

時に他者の学ぶ権利も侵してはならないという人権教育の必要性を感じる。そのためにも、教育委員会や学校の教職員が、子どもの権利、障害者の権利を、知識として学ぶことも必要である。研修の中でも、診断名や症状、対応法のマニュアルだけが先行しているのが現状ではないだろうか。

政府、文部科学省もようやくインクルージョンを特別支援教育の柱として位置づけ、平成22年12月「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理」を出した。特別支援教育は、これからの可能性を秘めている。

最後に、クロスカリキュラムの講義を受けた学生の感想文を紹介したい。「個別に考えるといろんな問題が挙がってきそうだ。具体的な教育内容や方法や人的物的条件の確保など、検討課題も多いと思う。特定の子どもが排除されず、すべての子どもがその多様性やニーズ、アイデンティティを尊重され、豊かな人格発達に向けて、学習活動が保障される教育をめざしたいと思う。一人ひとりがインクルーシブ教育について知ることが大切だと思う。」

参考・引用文献

長瀬修・東俊裕・川島聡　編『障害者の権利条約と日本』生活書院　2008 年

高岡健「発達障害とは何か」部落解放 2010;636 号 10　『特集「発達障害」はいま』　解放出版社 2010 年

原田琢也「特別支援教育は「排除」か「包摂」か？」日本人権教育研究学会　日本人権研究第 9 巻　8-11 頁　2009 年

原田琢也「特別支援教育のジレンマ;医療化の中の学校」日本教育社会学会大会発表要旨集録 61, 117-118 頁 12-19 頁　2009 年

ハリー・ダイエルズ、フィリップ・ガーナー―編著　中村満紀男、窪田眞二　監訳『世界のインクルーシブ教育―多様性を認め、排除しない教育を』明石書店 2006 年