

**インクルーシヴ教育研究委員会報告**  
**—特別支援教育からインクルーシヴ教育へ—**

2007年7月30日

**国民教育文化総合研究所**

# 目 次

はじめに

## 第1章 なぜ、今、インクルーシヴ教育か？ 別学はなぜ差別なのか？…………… 1

1. 特別支援教育による別学の進行
2. 地域で自立する障害のある人をイメージできない学校の教員
3. 学校教育制度のノーマライゼーションを
4. ノーマライゼーションを実現する教育、それがインクルーシヴ教育
5. できることから始めよう、インクルーシヴ教育の実践を

## 第2章 障害者を人間として〈無力化〉する分離教育制度…………… 4

1. 障害者＝〈無力化〉された人々
2. 〈無力化〉されないための人間関係づくり
3. 〈無力化〉させないための3つの人間関係の課題
4. 学校教育の宿題、地域支援の宿題

## 第3章 特別支援教育を問い直そう ―「個的能力観」による自立・社会参加―…………… 10

1. 特別支援教育とインクルーシヴ教育の違い
2. 特別支援教育は子どもを否定的にとらえることから始まる
3. 特別支援教育の志向する「能力観」
4. 障害者の社会参加＝障害者の「できる」＋健常者の「できる」
5. 「個的能力観」にある社会と学校を変えるためにインクルージョンを

## 第4章 特別支援教育を問い直そう

### ―「発達障害」とは？「専門家」とどうつきあうのか―…………… 15

1. 「医療」と「教育」のあいだ
2. 診断の限界
3. 「予後」は予測可能か？
4. 「最新の知見」は「まだ変わりうる知見」
5. 「道具」にふりまわされる危険性
6. 少し寄り道 ―発達障害と薬剤―
7. 「専門家」ゆえの限界
8. では、どうしたらいいのか

## 第5章 現在の教育改革の中でできること

### ―「いま」・「ここ」から始まるインクルーシヴ教育―…………… 21

1. 「問題」とされていることを問題にできない状況

2. 「できる」ことへのとらわれ ①自分「ひとりでできること」
3. 「できる」ことへのとらわれ ②誰かと「共にできること」
4. 「できる」ことへのとらわれ ③「関係の中でできること」
5. 教師の「ゆらぎ」を許さない学校の価値観
6. 誰をも排除せずに議論と創造を

**第6章 リソースブックの作成を —インクルーシヴ教育の実践を創り出そう—**…………… 27

1. インクルーシヴ教育を実践していくために
2. インクルーシヴ教育のカリキュラムづくりのために

**第7章 事例報告 —豊中市の「共に学び、共に生きる」教育—**…………… 35

1. 取り組みが始まる
2. 子ども達と接する中で —具体的な事例を通して—
3. 「共に学び、共に生きる」教育を通して見えてきたこと

**編集後記**…………… 49

**Q & A**…………… 51

## はじめに

私たち、インクルーシヴ教育研究委員会は、「特別支援教育をインクルーシヴ教育に向けて変えていくにはどうすればいいのか」という諮問を受けて、一年間議論を重ねてきた。その報告を以下にまとめた。教育現場で実践にたずさわっておられる教員の皆さんには、是非参考にさせていただきたいと願う。また、厳しいご批判もいただきたいと思う。これで委員会としては一応解散することになるが、各委員は今後も相互に連絡を取り合い、日本におけるインクルーシヴ教育の実現に向けてさらに理論と実践についての研究を深めていきたいと考えている。

一日も早く、日本の学校教育制度が、障害を理由とした〈別学体制〉から、障害があろうとも一人の子どもとして尊重される〈共学体制〉へと転換されることを私たち委員は切に願っている。そのためにも、私たちもみなさんと共に、今の現実を踏まえて、できる場所で、できる方法で、できることからインクルーシヴ教育の研究と実践に取り組んでいきたい。

本報告書は次のように7章構成になっている。

- 第1章 なぜ、今、インクルーシヴ教育か？ 別学はなぜ差別なのか？
- 第2章 障害者を人間として〈無力化〉する分離教育制度
- 第3章 特別支援教育を問い直そう —「個的能力観」による自立・社会参加—
- 第4章 特別支援教育を問い直そう —「発達障害」とは？「専門家」とどうつきあうのか—
- 第5章 現在の教育改革の中でできること  
—「いま」・「ここ」から始まるインクルーシヴ教育—
- 第6章 リソースブックの作成を —インクルーシヴ教育の実践を創り出そう—
- 第7章 事例報告 —豊中市の「共に学び、共に生きる」教育—

## 第1章

# なぜ、今、インクルーシヴ教育か？ 別学はなぜ差別なのか？

## 1. 特別支援教育による別学の進行

2007年4月から正式に特別支援教育が始まった。この特別支援教育は、共生社会を目指すと言われているが、果たしてそうであろうか。特別支援教育はノーマライゼーションを目指しているというのが本当にそうであろうか。

教育現場では、逆に一層別学が進んでいる。障害のある子とない子が共に学ぶという共学体制が一層困難になってきていると言っている。確かに、特別支援教育では、「認定障害児」という条件つきではあるが、普通学級における障害のある子の教育も教育対象の一部として位置づけられた。しかし、健常児のいない特別支援学校で学ぶ障害のある子どもの占める割合は0.52%となっているが、実数はまだ約5万6,000人にものぼる。

全国で特別支援学校が11校も増設された。また、これまで普通学級で学んでいた軽度発達障害の子どもが、配慮が必要という理由で特別支援学級に取り出されて指導を受けるという場合も増えている。障害のある子どもの保護者も地元のある学校を選択する人が減っている。小学校の間は地元の学校で学んでも中学校になると特別支援学校に転校していくケースも少なくない。明らかに、分離別学体制が進んでいる。これは一体なぜだろうか。

障害のある人の施策は、国際的な流れと同じく日本社会にあってもノーマライゼーションの方向に向かっている。障害者自立支援法が制定実施されるに及んで、支援費制度の時よりも後退したとはいえ、障害のある人が地域で当たり前に暮らすというノーマライゼーションは、施設から地域へという地域移行は間違いなく進んでいる。何十年にもわたってコロニーでの生活を強いられてきた障害のある人たちが、地域社会における生活へと地域移行する取り組みが徐々に進んでいるのは確かなのである。

しかし、学校教育だけは依然としてそうになっていない。ノーマライゼーションが実現できていない。いやむしろ逆行しているのである。地域で一緒に学んでいた子どもが特別支援学級へ、特別支援学校へと移行しつつあるのだ。

## 2. 地域で自立する障害のある人をイメージできない学校の教員

学校の教員の中で、地域で自立して生きている障害のある人を知る人はまだ少ない。それゆえ卒業後のあるべき生活をイメージできないのである。

地域での自立生活に踏み切った障害者は、学校教育を受けてきた結果として、地域で生きようとしたのではない。むしろ逆に、健常者との関わりのない学校生活が社会に出ることをおっくうにしてきた。学校教育が、ノーマライゼーションへの流れを妨げる役割を果たしてきたのである。これは学校による明確な差別であると言っている。

それでも、ノーマライゼーションの流れはくい止めることができなかった。地域で共に生きる機

会が奪われてきたからこそ、地域から排除されるのは「もういやだ！」と、地域での自立生活に踏み切った障害者がどんどん出てきたのである。

教員が障害のある子に障害のない子どもたちから分離してまで個的な力をつけたがるのは、教員が地域で自立生活をしている障害のある人の実態を知らないからではないか。専門家に頼りながら個別な指導を重視する教員たちの考え方の背景には、障害児の将来像として、「地域で自立して生きる障害のある人の姿」がイメージできないから、個的な能力の養成にのみ邁進するのではないのか。きょうだいや近所の子どもたちと分離してまで、本人の努力のみを強いるのではないのか。地域で支え合って生きている現状を知らないのか、「個的な力」をつけたがるのではないのか。そして、結果として障害のある子どもとない子どもとが出会い、共に生活し学ぶ機会を奪っているのではないのか。

特別支援学校が増えている。別学体制が当然のこととされ分離が進んでいる。障害の特性に応じた指導という理由で、障害のある子どもとない子どもとが共に学ぶ機会が奪われている。

日本のこのような教育状況の中で、世界的には2006年の12月に国連で障害者権利条約が採択された。そこでは障害のある子どもの教育は、インクルーシヴ教育を基本とするということが明確にされた。インクルーシヴ教育とは、障害のある子もいない子も分け隔てなく、地域の学校でともに学ぶことを原則とする教育である。これまでの「共に生き共に学ぶ教育」「共生共学」と言ってもいい教育である。

まず障害のあるなしにかかわらず子どもが学ぶ学校を同じくすることが必要である。そして、可能な限り普通学級で学ぶような実践を創り出す必要がある。これがこれからの教育現場の課題である。そのためにはこれまでの教育のあり方、実践方法を根本的に見直すことが必要になる。

障害のない子どもは、障害のある子どもと日常的に共に生活することが重要である。このことは障害のある人に対する偏見と差別をなくしていくためにも欠かせないことなのである。

### 3. 学校教育制度のノーマライゼーションを

ノーマライゼーションとは、社会を本来のノーマルな形に変えていく思想と運動である。一口に言えば、「社会のリハビリ」である。障害のある人は、長い間、これまでの健常者中心の社会から排除されてきた。障害のある人は、一人の人間として認められず、人里離れた遠い施設の中で暮らさざるを得なかった。それはおかしい。障害があっても地域の中で障害のない人たちと共に生活するのが本来の社会である。ノーマライゼーションとは、これまでのような障害のある人の住めない社会を、障害のある人も一市民として生活できる本来の社会に今の社会を変えていく運動である。

このノーマライゼーションの運動は、今や世界でも日本でもその必要性が認識され、障害のある人への施策の原則として定着してきている。

しかし残念なことに、教育の世界ではまだノーマライゼーションが実現してない。学校教育制度はアブノーマルのままなのである。地域の学校の中でどんな障害があっても障害のある子もいない子どもも共に生活し学ぶことができていないのである。

学校教育制度のノーマライゼーションを実現する必要がある。地域の学校を本来の姿に変革し、どんな障害があろうとも、そこで共に学べるような学校に変えていくことが必要なのである。

#### 4. ノーマライゼーションを実現する教育、それがインクルーシヴ教育

学校のノーマライゼーションを実現して、ノーマライゼーションの下での教育を積み重ねていく必要がある。ノーマライゼーションの下での教育、それがインクルーシヴ教育である。インクルーシヴ教育とは、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもを受け入れ、共に育ち合い学び合うという教育を目指している。インクルーシヴとは、英語でinclusiveと書き、意味は「どの子どもを受け入れる」つまり「排除しない」という意味である。インクルーシヴ教育とは、今よく言われるようになったソーシャル・インクルージョン（social inclusion：社会的な排除をせず、共生社会をめざす運動）のための学校教育における運動と考えていい。

（参照：堀 智晴著「インクルーシヴ教育とは」、国民教育文化総合研究所編『教育と文化』、46号、2007年冬号）

もともとインクルーシヴ教育とは、「障害のある子ども」に限定したものではない。障害のある子どもをはじめとして、外国の子ども、不登校の子ども、少数民族の子ども、病気の子どもの、社会的に不利な状況におかれている子どもなどを含めて、すべての子どもを対象に、そのような特性のある子どもを他の子どもから分け隔てせず、一緒に生活し学び合う教育を意味している。

このインクルーシヴ教育を実現するためには、これまでの教育を根本的に問い直す必要がある。これまでの教育にとらわれず新しい教育を創造していくことが必要である。そうしないといつまでも障害を理由に子どもが分断されたままだからである。

ノーマライゼーションを実現する教育、それが「インクルーシヴ教育」であり、そのためにはこれまでの教育を新たなものに変革していく必要があるのである。

#### 5. できるところから始めよう、インクルーシヴ教育の実践を

インクルーシヴ教育への転換が必要だといっても、今の教育現場ではたしてどのように取り組めばいいのか、とまどう教員も多いだろう。そのためには一日も早く学校制度を共学体制に転換させることである。つまり、学校制度をノーマライゼーションすることである。そして、できるところから取り組めばいい。その際、これまでの特殊教育や特別支援教育の実践の中でうみ出された知見は活かしていけばいい。

インクルーシヴ教育では、まず、学校を分けない、このことが肝要である。すべての子どもを地域の学校で受けとめ教育することが必要である。普通学級に学籍を置きそのクラスの一員であることを明確にすることが重要なのである。その上で、学校の実情、地域の実情に即して、できるところからインクルーシヴ教育の実践を創っていけばいいのではないだろうか。

折しも2006年の12月6日に国連で障害者権利条約が採択された。この条約においても障害のある子どもの教育は、明確にインクルーシヴ教育によると規定している。そして、そのインクルーシヴ教育を実現するための合理的配慮も厳しく自治体と国に求めている。この条約には日本政府も賛成しているので近いうちに批准されるだろう。それに備えて、教育現場では、今からできるところからインクルーシヴ教育の実践に取り組んでほしい。

## 第2章

# 障害者を人間として〈無力化〉する 分離教育制度

### 1. 障害者＝〈無力化〉された人々

イギリスの障害学（障害の視点から社会のあり様を問い直す社会学的な研究領域）関連の書物には「Disabled people」や「Disabling」という表現が使われている。普通、それらの言葉は「障害者」や「障害をもっている」と日本語訳してしまうのだが、それではそこに込められた意味を取り逃がしてしまうことになる。「社会が障害をつくり出す」あるいは「社会が人々を障害者としている」という強い社会批判の観点をもって取り組んできたイギリス障害学の論者は、「Disabled people」や「Disabling」という言葉に「無力化された人々」とか「無力化されている」という意味を込めて使っている。障害児教育にたずさわっている人たち、障害児の支援を担っている人たちには、障害当事者を多く含むイギリスの障害学の研究者たちが、なぜ、そういう言葉づかいをするのかを考えてみてほしい。

障害当事者には、その意味が痛いほどよくわかる。毎日のように、当たり前のように、社会のさまざまな場面で〈無力化〉を経験している障害者にとって、人間としての尊厳が簡単に奪われていくことは、極々ありふれたことなのだ。たとえば、車椅子に乗って街に出る。店で買い物をする。あるいは交通機関を利用する。一緒にエレベーターに乗る。店員や駅員、乗務員、通行人とのやり取りは避けられない。単独で外出していれば、相手は自ずと障害者に話しかけるしかない。だが、介助者やボランティアなど非障害者と一緒に外出した途端、相手の態度は変わる。大抵は障害者ではなく、傍に付き添っている非障害者に応答を求めてくる。ほとんどが無意識だ。この瞬間、障害者は見事に「無力化」される。非障害者に力を奪われると言ってもいい。障害者の傍で控えている非障害者は、もちろん障害者から力を奪おうとは思っていない。応答を求める店員や駅員の側も障害者を無視するつもりはないのかもしれない。

それでも、確実に、その場面で障害者は〈無力化〉されている。外出している主体は誰なのか。言葉を交わせない障害者もいる。言語障害のために明瞭に応答できない障害者もいる。だから、傍にいる介助者やボランティアに応答を求めるのか。それは違う。応答を求めるとするのは、その人を一人の人間として認識することにほかならない。そうされないというのは、明らかに、非障害者を横にした障害者は人としてその存在が認められておらず、応答する力のない存在として無言の位置を与えられてしまっているのだ。障害者の多くは、非障害者と外出するたびに、飽くことのない〈無力化〉にさらされている。

こうした障害者を〈無力化〉する構造の淵源は、障害児と非障害児を分離しつづけてきた教育にあるとは言えないだろうか。非障害者に障害者に対する無意識なまでの対応をさせ、障害者に無意識なまでの〈無力化〉をもたらしてきたものこそ、地域の学校から障害児を排除し遠ざけてきた、これまでの障害児教育の現実ではないのだろうか。



## 2. 〈無力化〉されないための人間関係づくり

障害者の〈無力化〉は、分離教育の中で直接に障害児の人間形成に大きな形となってあらわれる。養護学校で過ごしてきた障害者、あるいは障害児学級で長らく過ごすことの多かった障害者、通常学級で過ごしても担当教員や付き添いを強いられた親に抱えこまれた中で過ごし、同級の非障害児との関わりがもてなかった障害者が、まず奪われてしまうのは親以外の人たちとの人間関係だろう。たとえ地域の学校で過ごしたとしても、学校教育の中で社会の中で当たり前構築されていくはずの人間関係づくりが意識的になされなければ、結果として、障害者はその意味で直接的に〈無力化〉されることになる。

障害当事者が同じ立場の障害者の地域での自立生活を支えるために各地に設立してきた拠点として、自立生活センター（CIL）がある。そのCILで提供される支援は人間が営む社会生活のあらゆる領域にわたるが、先ず基本におかれるのは、自立生活をしようとする障害者が自分のことを何もできない人間だと思っていたり、他者からもそのような存在として評価されたりする中で〈無力化〉されている状態から、人間としてもっている自らの力を信じ、介助者をはじめとする支援者、友人の力を生きる術として使いながら、望んだ生活を選びとっていくことにある。だが、ここで、なかなか簡単に体験できない社会的条件がある。それが非障害者との関係のとり方である。障害者にしても、非障害者にしても、互いに出会ったことのない場合、または同級生として学校でその存在を認知していたとしても、具体的な日常的な関わりがなければ互いに当たり前の人間関係など結べるわけではない。

障害者が社会で生きていくときに不可欠なこと、それは〈自分でできること〉の積み重ねではない。〈自分でできないこと〉をどう他者の力で実現し、そのことを通して自分の望みを実現していけるのかということだ。〈できない〉から、生きることが狭められているのではなくて、どうすれば〈できる〉ようになり、生きることをいろいろな人たちとの関わりの中で実現していけるのか。〈自分でできること〉だけが生活の幅を広げるのではない。〈自分でできないこと〉はあって当然で、それは悪いことでも否定すべきことでもなく、〈できない〉からこそ、他者という存在を頼り、他者との関係の中で〈できないこと〉を〈できる〉ことに変えていく。その人間としての、社会としての当たり前のあり方が障害者の生活を保障することになる。学校教育はそのための条件を提供する重要な場であり、人間社会の可能性を体験できる空間なのだ。

地域で自立生活している障害者は言う。

「ぼくらは、一人で自宅にいるより、どこか人のたくさんいるところに出かけていたほうが安心なんだよ」

この意味は大きい。何が起こっても誰かがいる。そのほうが自分の安全につながる。障害者が家族から離れて、あるいは施設から出て地域で暮らせる安心感はどこから得られるのか。それは、自分の生活を支えてくれる人たちの存在を実感するからだ。世の中は、介助を受けることを、できれば避けられるなら避けたいこと、受けないで済むなら受けないほうが良いと考えがちだ。しかし、それ抜きに生きることができない障害者にとっては、介助を受けることは否定すべきどころか、生きる前提となる。

だが、この他者の身体や頭脳、感覚を使って生きるという現実を前提にする場合、やはりそこへ到るための経験をいかに積み上げておくのかが大きな課題となる。その経験の場は、単なる交流教育では果たせない。ときには自分の望むような手助けが受けられなくても、その現実を引き受け、他者に対する何らかの働きかけや他者を動かす手だて、他者が動かざるを得なくさせる術を探っていくことは、毎日繰り返される日常があつてこそ経験できることなのだ。生きていくために必要な行動力は日々の他者との関わりの中でこそ培われていくのだ。学校教育では、このことを意識した取り組みがなされる必要がある。そして、そのためには、地域の普通学校と通常の学級での取り組みが不可欠となる。

### 3. 〈無力化〉させないための3つの人間関係の課題

それでは、障害者が地域での生活を営んでいくうえで必要不可欠な人との交わり（関係づくり）とは、どのようなものか。障害者が、何らかの形で人との関係の中で生きていくには、非障害者と少し違った視点で考えておくべき側面もあると思われる。その点に留意しながら、ここでは（1）家族との関係、（2）友人との関係、（3）支援やサービスを受ける人との関係の3点にしばって考えてみたい。

#### （1）家族との関係

Nちゃんは、大阪市内の通常学校に通う小学校2年生の女の子だ。人工呼吸器をつけて生活している。Nちゃんが小学校に入学するとき、学校側は医療的ケアが必要なことを理由に母親が常時付き添うことを条件に入学を認めた。また、彼女は学校生活のほとんどを他の障害児と一緒に障害児学級で過ごしている。

この春、久しぶりに会ったNちゃんを見て気づかされたのは、すべてを母親にゆだねてしまい、母親の姿を常に追っているということだった。まだ幼い彼女にとって母親の存在が重いのは当然かもしれない。しかし、それでいいのだろうか。障害児を人的にサポートする態勢の不備、そして何よりも、地域の学校に障害児が就学することが法的にも確立されていない中で、親の付き添いを前提に就学を認める事例は後を絶たない。ここにも障害者を〈無力化〉する現状がある。

障害児と家族、とくに母親との関係は、非障害児の場合よりも密着の度合いが濃い。母親にとって子どもが障害をもつということは想像以上にその子に対する極度のパターンリズムと責任感を植えつけることになる。また、子どもを育てるうえにおいても必要以上の不安感と孤独感が母親を苛む。そんな状況におかれることの多い母親にとって、「子どもは子ども、自分は自分」というような感覚で親子関係を育むことはなかなかできない。しかし、この社会が強いる障害児と母親の極度の密着が、ときには母親による「障害児殺し」を生み、親子ともに年老いても同居を余儀なくさせることにもなっている。

自分では一人暮らしをしたいと言っている障害者が、「母親のことが心配だから、いまは一緒に暮らしているほうがいい」と若いときから自立生活に踏みこめないでいる場合も少なくない。一見、互いのことを思い遣っている親子の姿がそこにはあるが、その一方で障害者が一人で生きていくことへの自信の無さや、いま一步の積極性の弱さを見てとることもできる。

こうした障害者を〈無力化〉させる親子の密着の強さを、社会は当然のように受けとめ、学校教育はそれを利用している。地域で自立しようとする障害者を支援するとき、この親子密着を解きほぐすのに苦労させられることが多々ある。かつて、障害当事者の運動の中で「親は敵である」とのスローガンが強調されたが、さまざまな意味あいがあるにせよ、それはいまも射ている部分がある。そこには、障害者を〈無力化〉することへの危機感があつたに違いない。親と子の当たり前ともいえる関係が、障害者にとって自立への壁となってしまうという現実を変えていくことが求められている。

学校教育は、親子の密着を前提とした受け入れ態勢を改めるべきだ。地域の学校に就学しても、同級生との関わりを断ち切るような親の付き添いが求められるなら行く意味はない。非障害児の親と子どもの関係と同じようなあり方を前提とした学校での支援、教員の態勢、人的支援の充実、同級生との関わりを構築していかなければならない。

一方で、障害児の親、障害児本人に対する学校以外からの支援も必要である。親の障害に対する考え方や価値観、子どもに対する接し方等、親が自分自身を問い直すためのプログラム、障害児本人が幼いときから親以外の人と活動することを経験するプログラム、そういった地域での支援もこれからはもっと増やしていかなければならない。親は親として障害当事者は障害当事者として、親と子の関係を相対化しながら相互依存せずに、一人の人間同士として人生を歩んで行けるような取り組みが学校と地域の連携の中で実践されていくべきだろう。

## （２）友人との関係

Kくんは、養護学校の小・中学部を経て、地域の高校に入学した。しかし、高校で彼を悩ませた最大の問題は、同級生との関係の持ち方だった。小・中を通じて「自分で何でもやらなければならない」と教えられ、自分でもそう思っていた彼は同級生に迷惑をかけてはいけないと、「自分でできないこと」や「自分一人では難しいこと」を「仕方のないこと」として、同級生に頼ることをせず、結局は諦めてしまっていた。同級生も彼とどのように接していけばよいのか戸惑っているようだった。気がつけば、彼のまわりには彼を当たり前前に支えてくれる友人がいない状況がつづいた。

人間にとって、個人的な友人関係は必要不可欠なものだ。しかし、障害者にとってその関係が当たり前になっているのかというと、これも難しい状況にある。学校で知り合ったクラスメイトと卒業後も関係をもつことができているか。もちろん、すべてのクラスメイトとの関わりがつづくわけでもないことは、非障害者の場合を考えても当然だろう。とはいっても、学校で同じクラスの同年配の子どもたちとの関係づくり、あるいは上級生や下級生との年齢の違う人との関係づくり、その経験が将来の人間関係づくりに及ぼす影響は計り知れないものがある。こうした当たり前の人間関係づくりの経験が奪われてきたために、社会生活上の壁に突き当たっている障害者も多い。障害者を〈無力化〉している状況の一つがここにある。

Mちゃんは、地域の中学校に通う2年生の女の子。言葉で応答することは難しい。小学校から地域の学校で生活してきた彼女は、常に同級生との関わりを持ちつづけてきた。そんな彼女は、教師と同級生との使い分けが絶妙である。昼休みの時間、本当なら加配教員の介助を受けて昼食を摂るはずが、彼女は教師を押し退け同級生に食事の介助を求める。求められた同級生は、ごく自然に彼女の食事介助をする。

Mちゃんと同級生に対する関わりは、やはり日常的な同級生とのやりとりの中で培われてきたものだと言える。彼女と同級生との関係は、福祉サービスという名で受ける介護とは違う関係を示唆してくれている。手助けを必要としている人がいて、その手助けを当たり前のように提供する人がいる。一人の人間と一人の人間との日常的に育まれてきた関係の中で自然に手助けし、手助けされる関係がある。Mちゃんとその同級生は、小学校からの友人関係の中で当たり前のものとして、そのことを培ってきた。この関係こそ、障害者を〈無力化〉させない力の一つだと言える。そうした関係は、また別の力となって現れてくる。

Iさんは、地域で自立生活をはじめてかなりの年月が経つ。長年施設で生活していた彼は、福祉サービスで介助を使うだけではなく、地域の人たちを介助者に変えてしまう力をもっている。彼はたびたび一人でいろいろな店を食べ歩く。介助者は付けていない。おいしそうな店を見つけると、その店に入るなり店員に言う。「申し訳ないけれども、食事介助してもらえますか。」言われた店員は面喰らいつつも「いいですよ」と彼の食事を手伝う。いまや行きつけになったその店の店員は、彼の食事介助につけてはベテランになっている。

このIさんのパイタリティーは、介助者や友人といった関係を越える人間関係をつくり出している。親や家族による手助けだけではけっして身につかない関係づくりがそこにはある。幼いときからの同級生との関係は、将来にも大きな人間関係の枠組を形成するだけではなく、障害者にとって、いろいろな人から手助けを得ていく柔軟な力を身につける契機ともなる。友人との関係は、障害者を〈無力化〉させない世界をつくり出すことになる。学校教育の中で最も大切な部分がここにあると言っている。

### (3) 支援やサービスを受ける人との関係

Sくんは小学校から高校まで親の介助を受けながら学校生活を送ってきた。そんな彼が大学に入って、実家から離れて下宿で介助サービスを使って暮らすことになった。だが、長年母親の介助だけを受けてきた彼は、介助サービスで入ってくる介助者にうまく指示が出せず、スムーズに下宿生活を送ることができなかった。

いまや障害者にとって介助サービスは地域生活を営むうえで不可欠なものとなっている。親でもなく、友人でもない人たちとの関係は避けて通れない。にもかかわらず、介助サービスを提供してくれるヘルパーに友だちのような関係を求めたりする障害者は多い。必要な家事援助や身辺介助そっこのけで「テレビゲームの相手をして」というように、本来なら友人相手に行うようなことをヘルパーに依頼してしまう。誰とテレビゲームをしようが構わないが、本来ヘルパーは友人とは違う。一義的には自分の日常生活を補うものとしてヘルパーは存在している。生活を営むうえで必要な支援を受ける人と友人とは別な人間関係の枠組にある。ヘルパーに友人との関係を求めてしまうのも、障害者の〈無力化〉状態の一端を示している。

障害をもって生きていく場合、個人的な生活領域や周囲との関係、生活をより豊かにしていくために提供されている公的あるいは私的なサービスの利用や様々な社会活動において、多かれ少なかれ人による支援が必要になってくる。つまり、自分とは違う人が関わる中で自分の生活を営んでいくこと（他者を必要とする生活）は、障害者にとって、それはある意味、不可欠で避けられないことである。

この〈他者を必要とする生活〉が避けられないからこそ、私たちは〈人と交わる（関わる）場〉としての学校とそこでの教育実践が必要だと考える。親でもなく、また個人的な友人でもない、けれども自分の生活にとって必要な人との関係。障害児に対する教育において、そのための経験をいかに確保するのか。多くの場合、その経験は学校外での個人的な生活領域の問題として考えられるだろうが、学校における介助員や支援員の利用が各地でなされている今日、障害児にとってその人たちとの関係は、まさに〈他者を必要とする生活〉を経験する重要な場面となっている。

ただ単に、障害児の世話係といったような位置づけで介助員や支援員を配置するのではなく、障害児がその人との関係で何を考え、どう関わっていくのか、将来、その経験がどう意味をもっていくのかを考慮して、障害児の学校生活を含めた生活全体の中で介助員や支援員との関係づくりを位置づける必要がある。

いまや学校教育において、障害児が経験していくべき人間関係の拡がりや、これまで以上に大きくなっている。人間として欠くことのできない友人との関係を確保しつつ、支援者やサービスを提供してくれる人との関係づくりも学校教育における大切な役割になってきていると言えるだろう。

#### 4. 学校教育の宿題、地域支援の宿題

以上述べてきた障害児の人間関係づくりの課題は、学校教育だけのものではない。地域で障害者の自立支援を担っているC I L等の当事者組織の宿題でもある。だから、そのすべてを学校の役割としてしまうつもりはない。問題は、学校が地域の障害当事者の支援団体といかに連携していけるか、地域の支援団体が学校教育の中にかに関わっていけるかという点にある。

特別支援教育において、医療や福祉、就労等の関係機関との連携が強く打ち出されている。ともすれば、専門家やサービス提供事業者との必要最小限の関係に終わったり、部分的な協力を終始したりすることで済まされてしまう危険性がある。だが、学校教育が障害児に対して保障すべき課題は、そんなことで決着がつくものでもない。

障害児が将来地域で生きていくことを前提にしたとき、一人ひとりが経験しなければならない課題は、〈一人ですること〉を増やすこと、専門的な教育を受けることだけでは培われないところにある。その一つが人間関係づくりである。

地域で障害者（児）を支援している団体が確保できない時間と場を学校教育は保持していると言える。その中で培われる子どもたちの力のははかりしれない。そのうえで、地域の障害当事者を中心とする支援団体による協力があれば、さらなる取り組みが実現できるはずである。

障害者を〈無力化〉させるような学校教育ではなく、生きるための糧となる人間関係を培えるような学校教育を実現するためにも、学校で実現すべき実践、地域での自立生活を支援している当事者組織との連携を視野に入れた実践と一緒に取り組んでいただきたい。

## 第3章

# 特別支援教育を問い直そう

## —「個的能力観」による自立・社会参加—

### 1. 特別支援教育とインクルージョンの違い

日本の障害児教育は「インクルージョンの方向性にある」と2006年春第164回国会において、文部科学大臣（当時）は答弁した。では、2007年4月から正式に始まった特別支援教育はインクルージョンの方向性にあるのであろうか。

答えは否である。サラマンカ宣言にある、「すべての子どもは普通学校で学習する」という、インクルージョンの大前提がすっぽり抜け落ちているからである（「特別な教育的ニーズを持つ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる子ども中心の、通常の学校にアクセスしなければならない」—サラマンカ宣言）。

では、仮に、全員が普通学級への就学が認められた上での特別支援教育制度ならば、それはインクルージョンといえるのであろうか。

これも、答えは否である。なぜか。それは、特別支援教育で志向されている「能力観」のもとでは、いかに障害児と非障害児が共に普通学級に在籍しても、サラマンカ宣言に書かれている〈差別に打ち勝つ最も有効な手段〉とはなり得ないからである（「このインクルーシヴ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と闘い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシヴ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段である」—サラマンカ宣言）。

ここでのインクルージョンか否かを読み解くキーワードは「能力観」である。では、特別支援教育で志向されている「能力観」とはどのようなものであろうか。

### 2. 特別支援教育は子どもを否定的にとらえることから始まる

「能力観」について考える前に、特別支援教育の「子ども観」について明らかにしておきたい。特別支援教育では、チェックシートと呼ばれるものを用いて特別支援教育の対象となる児童生徒を抽出している自治体、学校が多くある。その項目を見ると、「自分の思ったことを場を意識せずに言ってしまう」とか「簡単な計算や暗算ができない」とか「気が散りやすい」など、否定的な表現を用いており、子どもがこのような行動をするのは困ったことで、直すべきこととしてとらえられている。つまり、教員がこのチェックシートを使用する段階で、このような行動は矯正すべきことだとすり込まれてしまう作用があるのである。

ところで、「場を意識せずに言ってしまう」子どもの存在で、その場が楽しくなったり雰囲気はほぐれたりすることはよくあるものである。「簡単な計算や暗算ができない」ととらえるのは学校側の教育の進度や方法、評価システムが反映されていると言えるし、仮に計算や暗算ができなくても本人に不便がなければ何とかなるともいえる。また、「気が散りやすい」のを肯定的にとらえれば、多方面に興味関心があると言うこともでき、日本であまり評価されない「おたく」が、海外では一つのことに入れ込む集中力の高さとして評価されていることと同様に、見方を少し変えると評

価が逆転する。しかし、このチェックシートでは、あくまでもそのような態度や行動はマイナスのものとしてチェックされ、そして指導の対象とされている。

この段階で、子どもを肯定的にとらえるという、教員が子どもを見る姿勢の大前提が崩されてしまっている。教員にこのような否定的な目で見られて日々対応されていたら、子どもは困ってしまうのは当たり前である。教員は、「子どもが困っている（困り観）」ことに「気づき」、それを支援することではじめて子どもを肯定的に見ることができるようになる。このことは、子どもの側からすれば、特別支援教育を受けることによってはじめて肯定的な評価を得ることになるが、これは子どもにとっては、本来の自分を否定的に見なければならぬ点でつらいことである。

このように、特別支援教育では、子どものあるべき姿・とるべき行動に照らして子どもを評価する前提がある。そして、それができない子どもは指導の対象となる。これは学校や大人にとって都合のよい「子ども観」が前提とされていると言えないだろうか。このようにとらえ直してみると、困っているのは、あるべき姿・とるべき行動をとらない子どもを目の前にしている教員といえるのではないか。

サラマンカ宣言には以下のような文言がある。

「すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっている」

「教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない」

まずは、彼らの行動を否定的に見てしまいかねない教師の目と学校環境を変えることが必要なのではないだろうか。

### 3. 特別支援教育の志向する「能力観」

文科省によると、特別支援教育は次のように説明されている。

「障害のある児童生徒などの教育について、従来の『特殊教育』から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う『特別支援教育』に転換すること。」

『特別支援教育』とは、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。」

一見、耳あたりの良い言葉であり、「一人一人のニーズに応じる」等、インクルーシヴ教育ととれなくもない。ところが、学校制度をみると、従来の盲・聾・養護学校は特別支援学校として存続し、これまでの特殊教育の分離教育体制と何も変わっていない。また、新しく対象となった発達障害の子どもたちに関しても、普通学級に籍を置き通級するとされているが、実際には特別支援学級や特別支援学校への入学や転学が増加している。

では、特別支援教育の目的となっている「自立」や「社会参加」、「生活や学習上の困難の改善または克服」とは一体何なのか。

例えば、特別支援教育の対象となった児童生徒はソーシャルスキルトレーニングを行い、目指す

べき姿に向かって指導が行われている。その項目をみると、「集団に関わったり参加したりする」「相手の気持ちを察することができる」「集団場面での一斉指示に注意が向けられる」などで、これらに対していつもできると「○」、時々できると「△」、できないと「×」などの評価を行い、その合計点で成果を測る。

これらでは、あくまでも「一人でできること」が志向されている。「周囲との関係性の中でできる」とか「助けてもらってできる」のでは、「できる」とは見なされない。つまり、特別支援教育で目指されている「自立」や「社会参加」は、あくまでも「一人でできること」であり、「生活や学習上の困難の改善または克服」は、子どもの障害が原因となっておこる生活や学習の困難の改善または克服である。

しかし、この「一人でできること」では、障害者の自立や社会参加は完全には達成しえないこと、また、社会における差別はなくならないどころか、より助長されるおそれがあることは、前章ですでに明らかにしてきた。

#### 4. 障害者の社会参加＝障害者の「できる」+ 健常者の「できる」

例えば、私たちは、買い物をするためには、計算ができる必要があると思いきんでいないだろうか。だが、障害のある人の社会生活をみると、買い物をするために最も重要なことは「計算ができる」ことではないことがわかる。

成人のYさんは、最重度の自閉症と診断されている。「する?」「行く」等の一語文を用い会話をし、数は1から10まで数えることができるが、彼は計算ができない。しかし、近所のお店で毎日のように買い物をしている。では、どのようにしているのであろうか。

まず、家の人に買うものをメモに書いてもらい、自転車でお店に行く。メモを店員さんに読み上げもらう。時には他のお客さんに手伝ってもらいながら品物をそろえる。そして、店員さんに財布の中からお金を出してもらって代金を払い、そしておつりをまた財布に入れてもらう。彼は、子どもの頃からこのおに通い、人間関係を築くことによって、計算ができなくても買い物ができるようになった。つまり、彼の買い物の仕方は、「人に聞く、人に手伝ってもらう」である。そして、そこにはYさんの言葉や行動を理解してくれる人の存在が不可欠である。

自閉症特有の行動（いわゆる「こだわり」や「発声」）を行うことで、初めてYくんに会う客の中には怪訝な顔をしたり、ときにはあからさまに敬遠する人がいる。その中で、店員の何気なく接している態度や、ときには「Y君は○○が好きだから」「何声出しているの」などの声かけにより、客は安心し、そして人間関係が広がる。このようにしてYさんは（Yさんの家族も）安心して買い物をしている。この人間関係は、地域の小・中学校、高等学校に通う中で築いてきたものである。

では、彼はなにが「できる」のであろうか。まずは、一人でお店まで行く、店員さんにメモを渡す、品物をさがす、自分の買いたいものを選ぶ、予算が足りないと言われたら他のものに変える、財布を渡す、受け取る。これらは、彼の周囲の人が次のことが「できる」ことで成り立つ行為である。保護者がYさんを外出させる、買い物に行かせる、店員さんが渡されたメモを読み上げる、店員さんがY君がそろえたものをチェックする、間違っていたら声をかける、財布から代金を出す、不都合があった場合の対応策がわかっている（家に電話する等）、他のお客さんにたいして「めい



わく」と思わない等々。この両者の「できる」がそろふことで、Y君の買い物がなりたつのである。

一方、軽度の知的障害のあるダウン症のTさんはかけ算の計算ができる。しかしTさんは、一人で買い物をしたことがない。小学校からバスで特別支援学校に通っていたため、地域の人とのつきあいがあまりない。一人で地域のお店に行ったことがないし、保護者も何かあったときに心配だからとあまり外に行かせたがらない。学校間地域交流を数回行ったが、地域の学校の理解が進まず、保護者の申し出で交流を断ったという。地域での人間関係の疎遠さゆえに一人で外出しないし、計算ができて買い物をしないというTさんの生活状況が生まれている。

これらの事例を考えてみると、計算をすることができて、会話をすることができて、つまり、いくら「一人でできる」力をつけても、それだけでは自立や社会参加には結びつかないという現実である。その要因は、本人の能力ではなく、周囲の無理解、保護者の消極的な意識等、障害に対する他者の負の意識である。

障害者と交流する取り組みがよく見られる。障害者と出会ったことのない非障害者に、障害者への理解を促すものである。一方、ある障害者自立生活センターでは、養護学校卒業生に対する自立プログラムの一環として、同世代の健常者と一緒に街で遊ぶ取り組みが行われている。これらの目的は、「保護者としか外出したことがない障害者の状況を変える、同世代の健常者と対等につきあう・介助を頼む」であり、障害者自身に健常者とつきあうための力（助けてもらう力、頼む力）をつけることが必要となっている現状を物語っている。分離教育制度により、非障害者も障害者もお互いのつきあい方を知らない状況が生み出されてきたのである。

双方の「できる」力をはぐくむ取り組みを行わない限り、いくら障害当事者が一人でできる力をつける努力をしても、非障害者側の障害者への差別は温存され、障害者はそれに抵抗する力を持ち得ない。「一人でできる」力（個的能力観）を志向する特別支援教育はインクルージョンにはつながらないのである。

## 5. 「個的能力観」にある社会と学校を変えるためにインクルージョンを

特別支援教育が法制化される前から、特別支援学校・特別支援学級在籍児童・生徒が増加し、特別支援学校の増設が各地で進んでいる状況にある。背景の一つとして、子どもに対して特別な教育や個別の教育を選ぶ保護者の増加があげられるが、そこには、子どもになんらかの力をつけたい、という思いと、普通学級に対する不信感がみられる。

特別支援学校で「この子にあった教育をしてもらえ」という保護者の考えには、普通学級ではその子に合った教育をしてもらえないだろうという思いがあり、また、この子にあった教育をしてほしいとのぞむことは他者に言えないという判断があるのではないだろうか。

我が子に障害があると知ってショックを受けた保護者は、その後、わが子を肯定したいという気持ちと我が子の障害を受け入れがたいという気持ちとの葛藤の中で子育てをする。ある母親は、子どもへのすまなさ、夫へのすまなさ、夫の両親へのすまなさ、近所の人へのすまなさを抱えながら、でも自分ががんばらなくてはいけないとの思いから、がんばってきた。そのすまなさが溶けたのは、地域の小学校に通い出したときに経験した近所の人たちや子どもからの自然な声かけであった。そこでようやく、自分たち親子は今ままでこの場所にいてもよいのだと感じ、はじめて子どもをあ

りのまま受け入れることができたという。

また、ある地域の普通学級に在籍している障害のある子どもの親は、ことあるごとにクラスの子どもたちや保護者に「迷惑をかけてごめんなさい」と言ってきたが、「迷惑をかけているのは私たちだ」と言ったクラスの子どもたちの言葉から、自分の中にある我が子への差別心に気づいたという。

障害のある子どもが生まれて親がショックを受けるという話を聞くが、それは、障害を負とする社会の価値観に親が強く影響を受けているからである。障害に対するマイナスの価値観があるので、我が子に対して健常者と同じような「力」をつけることをもとめてしまう。しかし、この方法では、「力」がつかなかったときには評価されず、これまでの親の価値観は転換されないままとなる。「一人のできること」による評価をもとめるのではなく、社会に参加している内実で評価をする必要がある。

障害者が社会に参加するためには、その人はどのような力をつけ、そして周囲の人はどのような力をつければいいのか。学校は一つの社会である。学級はその最小単位であろう。学校の大部分の時間である授業の中で、どのような力をつければ障害者の自立と社会参加は達成されるのだろうか。

まずは、障害のある人や一般と異なった行動をとる人や考えを持つ人を否定しないことである。それには、「普通」や「常識」「一般」とされることを疑うことから始めなければならないだろう。そして、私たちの意識や行動で作られている世間を変えることにより、すべての人を受け入れる社会を作ることであろう。

現在の日本の学校教育全体が「一人のできる力」をつける方向にすすみつつある。習熟度別編成はその端的なものである。学校教育全体の目標が個人の能力を伸ばす方向に向いており、特別支援教育は、その「末端」を担っていると考えられる。この状況を崩す最も有効な手段がインクルージョンである。インクルージョンを推進することは、すべての人を受け入れ、今の社会を「関係の中で生きること」「支え合いながら共に生きること」が当然となるような文字通り「共生社会」へと転換させていくことである。

## 第4章

# 特別支援教育を問い直そう —「発達障害」とは？ 「専門家」とどうつきあうのか—

## 1. 「医療」と「教育」のあいだ

「医療」と「教育」とは、おそらく日本に公教育制度が導入されて以来、常に、近づいたり離れたりしながら関係を保ってきた。近年、「健康増進法」が制定され、また「軽度発達障害」への社会的な注目度が上がったこともあり、その関係はよりいっそう近くなりつつあるように見える。とくに、「障害児の教育」の場においてはそうである。

目新しい「病名」が世間に広まり、一方「特別支援教育」への移行が叫ばれる。そんな現場で、戸惑い、医学的な専門知識にすがろうとする動きが出てくるのは、無理もないこととも言える。しかし、どのような専門家でも、できることとできないこと、わかることとわからないことがある。いや、というよりもむしろ、専門家であるがゆえに、ともすれば自らの専門分野にひきつけて子どもを解釈しがちであり、一人ひとりの子どもの生活に即して、全体を理解する、という姿勢に欠ける場合も少なくない。

そのような「専門家」ゆえの限界をふまえつつ、どのように「連携」を考えていけばよいのだろうか。本稿では、インクルーシヴな教育を創造していくうえでの専門家とのつきあい方について考える。

## 2. 診断の限界

いわゆる「障害」あるいは「発達障害」の医学的理解をめぐっては、いくつか踏まえておくべき問題がある。

第一は、診断の明確さ、正確さについてである。

身体の病気、たとえば「溶連菌感染症」であれば、その症状とどの所見、さらに必要なら簡便な検査によって、正確に診断を下すことができる。それは、この病気が、「溶血性連鎖球菌という細菌によるどの炎症である」ことがわかっているからだ。

発達に影響を及ぼす、ダウン症候群のような染色体異常、筋ジストロフィーなどの筋疾患や様々な神経疾患も、原因がわかっているかぎり、症状や検査から診断を明らかにすることができる（極端に珍しい疾患では診断がなかなかつかないこともあるが）。解明されていない疾患というものももちろんあるが、それらは解明しようと努力が続けられることになる。

ところが、「軽度発達障害」と総称されている、ADHD、LD、アスペルガー障害／広汎性発達障害となると、この「診断」がそもそもやっかいである。これらの診断は通常、DSMIV（精神疾患の診断統計マニュアル4版）に基づいて行われるが、実際は、診る者や診断時期によって、診断名が異なることがまれではない。

もっともよく指摘されるのが、行動特性が問題になりやすい幼児期には「ADHD」、学習面での困難が全面に出る学童期になると「LD」、対人関係の不器用さが問題となりやすい青年期には

「アスペルガー障害」と言われる、という事例である。それを医師の訓練レベルの問題に帰するむきもあるが、これはむしろ、このような障害概念に不可避のものと言ったほうがよい。

なぜなら、まず、これらの障害、あるいは状態の「原因」が不明確だからである。脳の障害である、と言われているが、では脳のどこがどのように障害されているのか、はまだ明らかになっていない。それゆえに、診断の基準が、「状態像」（どのような状態を示しているか）に拠るしかなく、状態（この場合、どのようなことが「問題」としてたちあらわれているか、であると言ってよい）は、その子の置かれた立場や環境、年齢によって変化するのだから、診断の場面や時期によって診断名が揺らぐのは、必然とも言える。

そのことは、これらの概念が容易に過剰診断（本来そのように診断すべきでない人を診断に含めてしまうこと）をもたらしうることにもつながっている。「障害」の概念とその外枠があいまいであるため、いかようにも拡大解釈できてしまうのである。

### 3. 「予後」は予測可能か？

第二は、そこから派生する、予後の予測、すなわち「この子がこれからどうなるのか」の見とおしにかかわる問題である。

身体の病気であれば、これは比較的たやすいし、信頼できる。とくに溶連菌感染症のように原因が明確な急性の病気では、診断から即基本的な治療方針も決まってくるし、その病気がどういう経過をたどるかもほぼ正確に予測できる。ぜんそくや糖尿病などの慢性疾患でも、治療方針の幅は決まっているし、予後についてもある程度の幅の中で予測をたてていくことは可能である。

しかし、発達にかかわる問題では、ダウン症候群にしる、他のさまざまな「障害」をもたらす神経疾患にしる、同じ診断名がついてもその子どもの発達の経過にはかなり大きな幅があり、結局は一人ひとりの経過に即してみていかなければならない。それは、「発達」ということそのものが、固定していない、「変化」の過程であることによると言えるだろう。「この子がどうなっていくのか」は診断がついた時点では決定しない、つまり「病気」や「障害」そのものの性質だけでは決定しない。その子を囲む社会環境や人間関係も含めて、「予後」は変化しうるのである。

まして、その「障害」のよってきたところも明らかでなく、診断のあいまいさのつきまとう「軽度発達障害」に関して、その「予後」を一様に予測することは極めて困難だろう。結局は一人ひとりの「いま」に即して考え、つきあっていかざるをえない、という点では、「発達」にかかわるどのような「障害」でも同じことなのだ。

さらに、気をつけておかねばならないのは、「障害」のある子どもの「予後」については、ともしれば悲観的な見方が先行しがちだ、ということである。それは、いまだ社会的なバリアが多い世の中を前提とせざるをえない以上、無理もない面もある。しかし、換言すれば、そのような見方は、今の世の中のあるり方によってバイアスをかけられた見方であって、その子ども自身にとっては正当な見方とはいえないのである。むしろ差別的とも言えるようなバイアスが常にかかっていること、そのような場におかれていることを、忘れてはならないだろう。

## 4. 「最新の知見」は「まだ変わりうる知見」

そして、どのような専門世界もそうであるように、医学・医療においても、かつて「常識」とされていたことがくつがえされてきた例は多い。

ダウン症候群の子どもはかつては短命であるとされ、合併することの多い心疾患の手術すら、積極的に行わない施設が多かった。現在では様々に生じる合併症の治療は当然のことであり、平均寿命も伸びているし、社会的に活動の場を拡げている人も多い。進行性の神経疾患で、極めて早く全身の筋肉が動かせなくなり、自力での呼吸ができなくなる「ウエルドニッヒ・ホフマン病（脊髄性進行性筋萎縮症）」の子どもは、やはり「予後絶対不良」と言われ、一切の積極的治療をさしひかえるべきとされて、生後数か月で死亡するのが通例だった。現在では人工呼吸器をつけて長期生存している子どもは増えており、在宅に移行して普通学校に通う子もいる。車椅子の脳性まひ者が地域で自立生活を送る、ということがかつて想定した者は、医療の専門家の中にはいなかった。

このように、古い時代から認識され、よく知られていると考えられている「障害」についてでさえ、社会の変化に伴って、その「医学的」な受けとめ方も変わってくる。まして、新しい概念である「軽度発達障害」にいたっては、いまだ変化しつつある障害概念であるとするものは、専門の医師の中でも少なくない。「最新の知見」とはとりもなおさず、「まだいくらかでも訂正されうる知見」に他ならず、決して「より正しい知見」というわけではないのである。

## 5. 「道具」にふりまわされる危険性

さらに注意すべきなのは、専門家が使う診断ツールの解釈についてである。

臨床の場で、医師は主としてCT・MRIなどの画像診断や脳波などの電気生理学的検査、臨床心理士は様々な発達検査を、子どもの診断や状態把握、経時的な変化の記述のための補助として使用することが多い。

ここで理解しておかねばならないのは、これらの診断ツールはあくまで「道具」だ、ということである。どんな道具もそうであるように、これらはうまく使えば確かに有用ではある。しかし、有用であるためには、どこで、どういう場面で、どのように使うのか、ということが、よほど吟味されている必要があるし、うまく使いこなすためには、経験の積み重ねも必要である。そしてもちろん、それぞれの道具に特有の限界もある。

画像診断や脳波は、いまだごく一部しか解明されていない脳のはたらきを、ごく迂遠なやりかたでとらえているにすぎない。膨大な「脳の機能」という謎を、ほんの少しずつ解きほぐしつつあるだけなのである。脳科学の進歩が喧伝されるが、実際には、「わかったこと」が増えれば増えるほど、「わからないこと」もまた増えていく。「脳のはたらき」を検査し分析するのでもまた脳のはたらきである以上、それはおそらく永遠についてまわることだろう。

一方、発達検査は、こどもの発達を、検者にとって把握しやすいかたちで測り、整理するためのものさしのようなものである。「発達」という動的な過程を、異なる観察者の間で共有して論議するためには、共通の「ものさし」が必要なのだ。そういう意味では、これは研究のためのツールであって、保育や教育のためのツールではないのである。

画像や脳波からは想像できないような力を子どもが発揮することはまああることであるし、発達検査は、子どものおかれた状況や検者との関係によって、結果が大きく変わりうるものである。道具が便利であればあるほど、それにふりまわされると、目の前の現実の子どもの姿が見えなくなってしまうリスクは大きくなる、ということを知っておく必要があるだろう。

## 6. 少し寄り道 ―発達障害と薬剤―

道具という意味では、薬剤もまた一種の道具である。溶連菌感染症における抗生物質のように、原因となっている細菌を殺す、という「原因療法」の道具であることもあるし、喘息やてんかんの発作止めのように、症状を抑える、いわゆる「対症療法」の道具であることもある。

どんな薬剤にも、必ず副作用はある。この副作用と、得られる効果とのバランスを見て、薬剤を使うかどうか、どのような薬剤をどれくらいの量、どれくらいの期間使うのが決められる。喘息発作であれば、止めないと生命にかかわることもあるから、短期的にはかなり多くの薬剤が使われることもある。一方、てんかんの薬の場合、発作を完全に抑えようとするすると眠気などの副作用が強く、かえって日常生活がうまくいかなることがある。このような場合は、あえて発作を完全には抑えず、本人の活気が保てるように配慮していくのがふつうである。

「軽度発達障害」に関連して注目されているのが、ADHDの治療薬とされる「リタリン」(メチルフェニデート)である。これも、症状を抑える、対症療法の薬であって、原因療法＝「治す」薬ではない。ADHDと診断された子どもで、多動・注意集中困難という症状を抑えるのに有効な場合がある(全例ではない)ことから、治療薬として使用されている。

しかし、メチルフェニデートは、構造的・薬理的には、覚せい剤であるアンフェタミン・メタンフェタミンと類似した、中枢神経興奮剤である。成人では、麻薬や覚せい剤と同様に、依存性や乱用がすでに問題となっている。

麻薬は、医療でも鎮痛・鎮静という治療目的で使われるが、それは、どうしても必要な、限られた場合にのみ、医師の厳重な管理のもとに行われるものだ。同様に、リタリンに関して、必要性について十分吟味して、慎重に使われるべきものだ。ADHDと診断したからといって機械的に処方されるものではないし、まして、「多動傾向がある」だけで使われる薬ではない。

ADHDと診断されリタリンを処方される子どもの中にも、環境調整がうまくいけば薬を使わなくてすむ場合が少なくない、という。教育の場が担うべきなのは、この環境調整に向けた努力である。少なくとも、安易に服薬を勧めることだけは、厳に慎むべきであろう。

## 7. 「専門家」ゆえの限界

「専門家」はその専門性ゆえに、ときとして「専門家の常識」にとらわれ、目の前の子どもを固定的にとらえてしまう。CTスキャンの画像にとらわれて、目の前の子どもが笑顔を浮かべても、笑うはずがないと考える。発達検査の数値にとらわれて、その子どものプロフィールを一方向的に決めつけてしまう。

しかし、同じ検査所見があり同じ診断名がつけられていても、実際の子どもの多様であり、マニ

ュアルで対応できるわけではない。生きものであり変化し続ける子どもについては、予想できないファクターのほうがはるかに多く、専門的な知識や知見は、参考資料にしかならない。ドラマのセリフではないが、子どもは検査データの中に生きているわけではない、現場で生きているのだ。

一人ひとりの子どもに対して、その診断名に応じた方法で介入し、それぞれを同じ方向に向かせようとする教育が、はたして子どもの側に立った教育と言えるだろうか。前述したように、診断基準やチェックシートにとらわれれば、目の前の子どもがそのままに見えなくなってしまう危険が常にある。教育は医療とも研究とも性質の異なる営みであるはずだ。

そういう意味では、多様な子どもをあるがままに受けとめ、互いに影響しあう子どもたちの動きを見守りながら、必要に応じてはたらきかける教育の方が、はるかに魅力的である。

## 8. では、どうしたらいいのか

こうしたことを踏まえたうえで、では、「専門家とのかかわり」はどのように考えればよいのだろうか？

実際には、ひと口に専門家といっても、様々な考え方があり立場があるので、一概には言えない。ひとつ言えるのは、何もかも解明されているかのような話や、断定的な話は、留保をつけて聞いておいたほうがよい、ということだ。ここで述べてきたように、子どもの発達や脳のはたらきについては、まだまだわかっていないことの方が多いのだし、おそらくいつになっても、未知の部分の方が大きいのだ。

そして、こと細かくアドバイスを求めるのはやめたほうがよい。どんな子どもも宇宙人ではないのだから、まったくコミュニケーション不能ということはありません。「その子をどのように受けとめ、どのようにつきあっていくか」はその子をとりまく人たち（教員であれ保護者であれ他の子どもたちであれ）が具体的に考え、自分たちでつくっていくことである。マニュアルに縛られてしまえば、見えるものも見えなくなってしまう。具体的な場面では、どのような人びとがそこにいるかで、方法も異ってくる。だから、「こうすべき」というアドバイスは、現場を離れたところからは出てこないのだ。

ただ、善意のかかわりが、実はその子にとってマイナスになる場合はある（身体の病気であれば、呼吸器や心臓の疾患で運動制限が必要な子どもにマラソンをさせる、といったことである）。そうした“do not”については、専門家に聞いてきちんと認識しておくことが、役に立つだろう。

医師や臨床心理士が医療や心理の「専門家」であるなら、教員は教育の「専門家」であるはずだ。一方で、一人ひとりの子どもについて親以上の「専門家」はいない、と言われる場合もあるし、当事者＝この場合は子ども自身こそが「専門家」である、と言われることもある。権威ある「専門家」に依存したりふりまわされたりするのではなく、適度な距離を保ち、お互いの限界をわきまえたパートナーシップこそが、必要なのではないだろうか。

そして、一方ではどんな子どもも（障害のあるなしにかかわらず）、「すみからすみまで理解することなどは不可能だ、ということも忘れずにいよう。「理解しているつもり」のかかわりほど、危険なものはない。子どもとのかかわりあいには、常に発見であり変化であるということ。「理解し合おうとする営み」こそが大切なのだというに留意していなければ、「インクルーシヴな教育」そ

のものがただのお題目となってしまうだろう。



## 第5章

# 現在の教育改革の中でできること

## —「いま」・「ここ」から始まるインクルーシヴ教育—

### 1. 「問題」とされていることを問題にできない状況

インクルーシヴ教育研究委員会では、第16回教育総研夏季研究集会や日教組第56次教育研究全国集会に参加したり、「障害」児教育に携わる教職員からヒヤリングをおこなったりするなど、学校現場の声に耳を傾けながら研究をすすめてきた。一年間の研究をつうじて、学校現場はインクルーシヴ教育をすすめるにあたり、とても困難な状況におかれていると危惧するに至っている。なぜなら、いま学校現場に山積している、「問題」とされていることそのこと自体を問いなおすことなくして、インクルーシヴ教育をすすめることは難しいにもかかわらず、教師たちの多くは、学力低下・いじめ・不登校などの目の前に山積している「問題」の対症療法に追われているからである。

学力低下が声高に叫ばれ、2007年4月、全国一斉学力テストがおこなわれた。学校ごとのテスト結果が公表されることもあるという。学校教育をめぐるこのような動きのなかでは、子どもたちにとって生きていくための不可欠な力とは、友だちの力を借りずに足し算や引き算、漢字の読み書きができる力なのだろうかと思ひ立ち止まるよりも、どのようにすれば正確かつ迅速に足し算や引き算、漢字の読み書きができるようになるのかと取り組むことが先になってしまうのだろう。

教師たちは、目の前に山積している「問題」にたいして、いまなぜ、そのことが問題とされているのか、そのことの何が問題であるのか、あるいはまた、そもそもそれは問題であるのかというようなことを立ち止まって考えることが困難になっている。そこで本稿では、子どもをめぐる「問題」そのものにたいして立ち止まって考えるための一助となることを願い、「できる」ということや教師の「ゆらぎ」について考察したい。

### 2. 「できる」ことへのとらわれ ①自分「ひとりでできること」

学力低下論から全国一斉学力テストまでの一連の流れは、多数派の世論に支えられた、現在の政権の力だけで強引に生み出された教育施策ではないだろう。このような施策を下支えしているもののひとつに、いまの教育施策に違和感を抱く教師にも内在している、「できる」ことへのとらわれ、つまり、他人の力を借りずに自分ひとりの力で「できる」ことはすばらしいという思い込みがあるのではないか。もしこのような思い込みがあるならば、全国一斉学力テストに反対している教師の能力観と、全国一斉学力テストが依拠しているそれとの間に違いを見つけることは難しい。

「できる」ことへのとらわれは、計算ができる、漢字が書ける、都道府県名が言えるというような力を育てることこそが学校教育の使命であると考えている教師に限ってみられるわけでもない。学校教育が学力テストで測定できるような「できる」ことにとらわれていることに違和感を覚え、教育において大切なことは、子どもたちの自己肯定感を育てることだと考えながら、結果として、自分ひとりで「できる」ことにとらわれてしまう教師もいる。学力テストで測定できるような「できる」力が芳しくない子どもにたいして、縄跳びができる、泳ぐことができる、漫画を描くことがで

きるというように、子どもに学力テストでは測定できない領域の「できる」ことを気づかせ、自分にもすばらしい力があるのだと自信をもたせ、そのことにより自己肯定感を育てたいと考えているのだ。これでは、「何ができる」の「何」の部分を変えただけであり、自分ひとりで「できる」ことへのとらわれから解き放たれたことにはならない。子どもたちの自己肯定感<sup>1)</sup>をこのような方法で育てたいと考えている教師にも自分ひとりで「できる」ことへのとらわれがあるといえよう。

### 3. 「できる」ことへのとらわれ ②誰かと「共にできること」

グラフィックデザイナーで障害当事者として障害者解放運動に携わってきた牧ロー二が、小学校で講演をおこなったときの話である。「友だちの力を借りたら～」まで書いて、子どもたちに「さあ、この次にどんな言葉を続けると思う？」と尋ねると、一番多く出てくるのが「～返す」という言葉であったという。次に多いのが「～お礼を言う」、「～いけない」、「カッコ悪い」というのも結構あったそうだ<sup>2)</sup>。「～何でもできるかも」というように、友だちの力を借りることにたいして前向きに考える子どもはいなかったという。子どもたちが、他者の力を借りることは相手に迷惑をかけるよくないことだという価値観を身につけていることが垣間見えるエピソードである。

このことからもうかがえるように、「特殊教育」という名で「障害」児を排除してきた日本の学校教育現場には、他人の力を借りるのは能力の劣った人間のすることであり、能力のある優れた人間は自分ひとりの力で「できる」という価値観が根強くある。子ども時代に学校教育に親和的であった教師であればあるほど、知らず知らずのうちにこの価値観を身につけている。教員評価システムの導入や教員免許の更新制など、最近の教師をめぐる様々な動きは、教師たちが子ども時代に身につけてきた、自分ひとりの力で「できる」ことへのとらわれをさらに補強するような状況を生んでいる。また、昨今、社会全体に弱者を切り捨て力のあるものだけが生き残っていくことを「よし」とするような、新自由主義的な考え方が蔓延してきている。教師だけが例外でいることは難しいのかもしれない。

しかし教師が、他人の力を借りて「できる」ことはダメなことであり、自分だけの力で「できる」ことがすばらしいのだという考えで自分と向き合うなら、そのような自分へのまなざしは子どもをみるまなざしと重なり、自分だけの力で「できる」ことの多少で子どもを評価するようになってしまっただろう。そしてこのような評価のモノサシで教師にみられ続ける子どもたちは、教師と同じ評価のモノサシで友だちをみるようになり、自分と他人を「できる」ことの多少で比較し優劣関係でとらえるようになりやすい。それは「障害」児と健常児の関係に限らず「障害」児同士、健常児同士の関係でも起こりえる。自分ひとりの力で「できる」ことがすばらしいという価値観は、子どもたちの優劣関係を固定する可能性が高く、子どもの世界に分断と、その結果としての差別を生じさせやすいといえるだろう。

自らが生きるよりどころとしてきた価値観を急に変えることは難しい。また「できる」ことすべてを否定する必要もないと思う。「できる」ことが大切だというのであれば、誰かと共に「できる」ことに目を向けもよいのではないか。まず教師自身が「友だちの力を借りたら何でもできるかも」を実践してはどうだろうか。

#### 4. 「できる」ことへのとらわれ ③「関係の中でできること」

3. では、多くの教師たちに他人の力を借りずに自分ひとりの力で「できる」ことはすばらしいという思い込みがあるのではないかと述べてきた。この思い込みの前提には、本来、人間というものはあらゆることを自分ひとりの力でおこなうことが可能だという考えがある。しかし、人は生きるという最も根源的なことを自分ひとりの力ではなし得ないのである。この事実をふまえれば、自分ひとりの力で「できる」ことなどあろうはずがない。

「九九ができるようになって生きやすくなった障害者をみたことがない」。長年、「障害」児教育に携わってきた教師の言葉である。通常、この話は九九が必要な場面で九九ができる人が傍にいれば、九九ができるとかできないというようなことはその人の生きやすさとは関係がない。できないことがあっても、そのこと自体が問題なのではなく、それを手助けする誰かの存在の有無が問題なのであるというように理解される。九九ができない「障害」者にとって、九九を使って計算してくれる誰かが傍にいれば、九九はもはやできないことではないという話なのである。「2.-(2)」の誰かと共に「できる」という話である。

では、「障害」者の傍にいる九九を使って計算をすることができた人にとってこの話は何を物語っているのだろうか。もしこの人の傍にいるのが九九のできない「障害」者ではなく、九九の得意な人であれば、おそらくこの人は九九を用いて計算することはなかっただろう。この人の九九を使って計算する力は、九九のできない「障害」者との関係のなかで立ち現れてきたのであり、九九の得意な人との関係の中では立ち現れなかったに違いない。

計算テストのさいにカンニングをすることなく正しい答えを導くことができれば、自分ひとりの力で計算することができたのであり、通常、その子どもには計算能力があると理解される。計算する能力は個人の資質や努力によって決定される閉ざされた個人の所有物であると考えられている。しかし、もし、その子どもが生涯のうち一度も計算する機会がなければ、計算する能力が「ある」とか「ない」ということは知るすべもない。

このように考えるならば、能力というのは閉ざされた個人の所有物ではなく、他者（ひと・もの・こと）との関係の中で発揮されるものではないだろうか<sup>3)</sup>。学力低下が「問題」となっている現在であるからこそ、どのようにすれば「学力」を高めることができるのかと「問題」について対症的に考える前に、学力といわれるものを構成している能力とは何かを問う必要があるのではないか。能力は他者との関係の中に生じ、育まれ、生かされ、働くものであると考えるならば、もし、学力低下という「問題」を憂えたとしても、憂えなければならないのは読解力や数学力が低下していることではないかもしれない。「問題」とされていることを問題にする。そこにインクルーシブ教育への第一歩が始まる。

#### 5. 教師の「ゆらぎ」を許さない学校の価値観

教育実践とは教師と子ども、教師と保護者、子どもと子ども、教師と教師等さまざまな人間関係が織りなされる場をつむぎ出されるものであるのだから、教育現場には多種多様な価値観が混在している。そのような中で「障害」児と健常児と一緒に過ごす教育に取り組もうとすれば、その実践

のプロセスにおいて教師たちは、「動揺、葛藤、不安、あるいは迷い、わからなさ、不全感、挫折感」などの多くの「ゆらぎ」<sup>4)</sup>を経験することになるだろう。

以下は、生徒が原級留置になったのは自分の責任ではないかという自己不全感を中心とする「ゆらぎ」を感じている教師の言葉である。

「そういう障害といわれる部分について、深く自分が理解していなかったというのもありますし、もともとよく分かっていなかったので、(中略)、今まで、色々となんていうか、単純に赤点の解消ということでやっても、全然点数取れないということになって、解消するために常日頃、その教科担任のところにも中々行けないという、そういう状況の中で、(中略)、自分がきちんと、もっとものをわかっていれば、もっと早い時期にそういう話(「障害」があるかもしれないという話：筆者注)でやっていければ、また、違ったのかなとそんなところがあるのですよね。

[司会者：会議でまったく話し合われなかったのか?] 何かの会議、成績会議かな、教科担任会議でやったことがあったのかな。それが12月かそれくらいにやったので、いまさら遅いよという感じで、殆ど一蹴されたに近いような状態だったのだけど、そのとき言われたのは、“(「障害」がある：筆者注)かもしれない”で評価の基準をかえるわけにはいかないでしょ。もし、医者診断書なりがでてくるのであれば、それがあれば、そういう事も必要なかもしれないのだけど、診断書がない状態で勝手な学年担任の考え一つで、評価の基準をかえるわけにはいかんだろうという感じで言われて」<sup>5)</sup>

「障害」があると思われる生徒を原級留置にしてしまったのは、その生徒の「障害」について「深く自分が理解していなかった」からであり、その生徒の評価のあり方について「もっと早い時期」に教師間で十分な話し合いを行わなかったからであるという自責の念にあふれている。子どもに誠実に向き合おうとする教師であればあるほど自分を責めてしまうのだろう。しかし、教師をゆらがざるを得ないような場に遭遇させるものは、必ずしも教師の至らなさであるとは限らない。「ゆらぎ」が引き起こされる場には学校教育の内容やシステムの矛盾が内包されていることもある。

たとえば上記の話から、一人ひとりのニーズに応じた教育をめざしていてもその評価は一人ひとりに応じていないという教育現場の矛盾をみてとることができる。会議の場で「評価の基準をかえるわけにはいかない」という発言がなされたという。一人ひとりのニーズに応じた教育をめざすのであれば、ことの是非はさておき、個人の達成度で評価をおこなうさいには当然のこととして評価も一人ひとりに応じて行わなければならないのではないか。しかしその整合性は追及されようとはしない。これは相対評価から絶対評価に移行したということによって解決されるようなことではないだろう。

また専門家に依存することによって自己責任を回避しようとする教師の姿勢もみてとることができる。会議の場で「診断書がない状態で勝手な学年担任の考え一つで、評価の基準をかえるわけにはいかんだろう」という発言がなされたという。教師たちは評価の基準をかえることに全く反対していたわけではないのかもしれない。「診断書がない状態」ではかえられないという言葉は、診断書さえあれば評価の基準をかえてもよいという思いの裏返しではないか。このように考えると教師

私たちは評価の基準をかえることに抵抗があってそれに反対したというよりも、そのことの責任を負わなければならないことに抵抗があったのだろう。「教師が専門家に依存する」という言葉で語ると教師の側だけに問題があるように理解される。しかし責任を負うことへの怖れが教師たちを専門家依存に向かわせているのだとすれば、専門家依存ということを批判するよりも教師たちに怖れを抱くほどの責任を負わせる状況とは何であるのかを明らかにしなければならないだろう。

さらに自責の念にかられているこの教師は、「全然点数取れないということになって、解消するために常日頃、その教科担任のところにも中々行けないという、そういう状況の中で」十分なことがおこなえなかったと語っている。なんとかしたいという思いがあっても「行けない」、時間をつくらることができないという状況をみてとることができる。ここには昨今の教育現場の多忙化の問題が隠されているかもしれない。

「ゆらぎ」について、尾崎新は以下の3つの側面をあわせもつ状態であると定義している。①「ゆらぎ」はシステムや判断、感情が動揺し、葛藤する状態である。また②「ゆらぎ」は、混乱、危機状態を意味する側面をもつ。しかし、③「ゆらぎ」は多面的な視野、新たな発見、システムや人の変化・成長を導く契機でもある。<sup>6)</sup>

上記の語りからも葛藤する教師の姿を通して教育現場における評価、専門家依存、多忙化の問題等を見出すことができる。「ゆらぎ」を封じ込めることなく、「ゆらぎ」にこだわり「ゆらぎ」の中身を丁寧に検証していくことが、「問題とされていることを問題にする」姿勢につながる。今の学校教育に「障害」児を適応させる教育ではなく、「障害」児も健常児も一人ひとり異なる子どもたちが共に生きる教育を新しく創造するために議論しなければならない観点は、教師たちの「ゆらぎ」をていねいにみつめなおすことを通して手に入れることが可能になるのではないか。自らの内にある「ゆらぎ」に向き合い立ち止まって考える「いま」・「ここ」からインクルーシヴ教育を始めたい。

## 6. 誰をも排除せずに議論と創造を

「障害」児と健常児が共に学ぶ場はどのようなになっているのだろうか。特別支援学校に在籍する「障害」児が曜日を決めて地域の学校に通っているところ、地域の学校にある特別支援学級に在籍し、音楽や体育などの教科と給食のときだけ「障害」児が普通学級に行くところ、また、特別支援学級に在籍しているが、「障害」児が普通学級で学校生活のすべてを送っているところなど、「障害」児と健常児と一緒に過ごす教育がどのような形で保障されているのかは地域によって様々である。

地域の実態にかかわらず、「障害」児と健常児と一緒に過ごす教育に「かかわらない」というかかわり方も含めて、それにかかわることをつうじて孤立感を抱いてきた教師がいるに違いない。一緒に過ごす教育があまり進んでいないところでは、一緒に過ごす教育を積極的にすすめるようとする教師が孤立感を抱くことになっただろうし、一緒に過ごす教育が比較的進んでいるところでは、一緒に過ごす教育に違和感をもつ教師が孤立感を抱くこともあっただろう。なぜなら、少数派を排除するという行為そのものにより、多数派の結束力が増し、多数派の集まりがより安定を強めることができるので、どのような考え方であるのかということでは排除がおこるのではなく、思いを同じにす

るひとつの集まりがつくられると、多数派の考えではないという理由で排除がおこるからである。

一緒に過ごす教育に違和感をもち、それが多数派ではなくて孤立感を抱いてきた人は、その思いを、多数派ではないという理由で排除されてきた「障害」児の孤立感と重ねることはできないだろうか。普通教育の場から排除されてきた「障害」児の孤立感と一緒に過ごす教育に違和感をもち人の孤立感が同じものだというわけではないが、「障害」児を排除することを「障害」児の側から考えるきっかけになるかもしれない。

インクルーシヴ教育は、すべての人をあるひとつの既存の価値観に組み込もうとする教育ではない。たとえそれが「障害」児と健常児と一緒に過ごすことをめざす教育であったとしても、それを志向しない人たちとの対話を根こそぎ絶ってしまうような教育であるならば、それは、インクルーシヴ教育ではないと考える。なぜなら、インクルーシヴ教育はどのような子どもも排除しない教育なのだから、どのようなおとなも排除しない教育でなければならないからである。インクルーシヴ教育は「障害」児と健常児と一緒に過ごす教育を志向しない人たちをも包み込んで行なわれる教育であるがゆえに、このような教育を志向しない人たちとの議論を重ねながら創造し続ける教育でなければならないだろう。インクルーシヴ教育は、どこかにその理想的な形態があり、皆が足並みを揃えてそれを追い求めることによって実現する教育ではなく、現場が抱え込む多種多様な価値観のせめぎあいから立ち上げていく場のダイナミズムにこそインクルーシヴ教育の魅力があるのではないかと考える。

- 1) 子どもの自己肯定感を高めるために、学力テストでは測定できない領域にも目を向けて「できる」ことを探したいと思うのは、自己肯定感を、他者よりもすぐれているという優越感に裏づけられた有能感を根拠とする感情と考えているからである。しかし自己肯定感とは他者よりもすぐれているところが有るか無いかにかかわりなく、自分の存在そのものに価値を見出す感情ではないだろうか。詳しくは拙著『育つ・育てる・育ちあう一子どもとおとなの関係を問い直す』（明石書店 2006年3月、151頁）を参照して欲しい。
- 2) 堀正嗣編著『障害者問題ゼミナールー共に生きよう、楽に生きよう』明石書店 1997年6月、26頁。
- 3) 能力が「もの」との関係の中で発揮されるということについては拙稿「能力主義批判の危うさー『個性重視』・『家庭の教育力』をめぐって」（国民教育文化総合研究所編『教育と文化31』アドバンテージサーバー 2003年4月）を参照して欲しい。しかし、拙稿のように他者を「人、もの、自然」と考えるだけでは「出会い」や「別れ」など諸事象との関係をとらえきれない。自然には草花や虫などの具体的自然物である「もの」的側面と風や津波など「こと」的側面の両方があるので、本稿では自然を「もの」と「こと」に分けて考えた。そして「こと」の中に「出会い」や「別れ」などの諸事象を含めるということで、他者を「ひと、もの、こと」とした。
- 4) 尾崎新『「ゆらぐ」ことのできる力ーゆらぎと社会福祉実践』誠信書房 1999年11月。
- 5) 2007年3月25日、インクルーシヴ教育研究委員会のメンバーによっておこなわれた教職員へのヒヤリングからの抜粋である。
- 6) 同上 4)。

## 第6章

# リソースブックの作成を —インクルーシヴ教育の実践を創り出そう—

インクルーシヴ教育を具体的に実践するために参考となるようなリソースブックを作成する必要がある。インクルーシヴ教育の実践をどのように創り出していけばいいのか、そのために参考となるテキスト、それがリソースブックである。インクルーシヴ教育にどのように取り組んでいけばいいのかそのヒントになるものである。このリソースブックを現場の実践に基づいて作り替えていく必要があるのではないか。

インクルーシヴ教育についての歴史と考え方、そしてインクルーシヴ教育と言ってもいいようなこれまでの実践を紹介していく（ユネスコでも同じようなものを作成している。）。

### 1. インクルーシヴ教育を実践していくために

#### ① 一斉授業からの脱皮

インクルーシヴ教育では、これまでの一斉授業中心の「教師の教え」から「子どもの学び」へと転換することが不可欠になる。

また、学習形態としては、個別学習、同年齢グループ学習、異年齢グループ学習、同年齢集団学習、異年齢集団学習を有機的に柔軟に組み合わせたい。

#### ② 「子どもの学び合い」を活かす教育

インクルーシヴ教育では一人ひとりの学びが尊重される。だからといって、一人ひとりが別々に学ぶというわけではない。ここでは、一人ひとり子どもの学びのちがいを活かした協同学習（Cooperative Learning）が試みられ、ひとり学習では味わえない豊かな学びあいをめざす。「ちがうからこそ豊かに学びあえる」、そんな実践の創造をめざすのである。

今の時代だからこそ「共に学ぶ教育」が必要と考えるのである。現代の子どもたちは、〈豊かさの中で孤立状態にある〉。家族との関係、仲間関係、地域の人々との関係、また、自然とのふれあいなど、本当に限られてきている。またその関係も表面的な関係にとどまっている。関係の中で生きていく社会的存在であるはずの子どもが、この物的な豊かさの中で関係的には孤立して寂しい生活を余儀なくされている。人と人との関係を自然と身に付ける機会が本当に少なくなっている。そのような中で、他者から学び自分を豊かにしていくことを知らないままであれば、競争社会を勝ち抜くための自己中心的な生き方をせざるを得ない。

このような時代の中で、学校では子どもの一人ひとりのちがいを尊重して、共に学び合うことを尊重する教育が、これからの教育改革の基本方針として位置づけられる必要があるのではないか。このような教育改革の基本方針自体は今や日本においては、日教組だけでなく立場のちがいを超えて、市民の多くが了解するようになってきていると言える。しかし、教育制度は容易には変わらない。今こそこの教育制度を変革する時期に来ている。制度改革の取り組みが始められる必要がある。

共に生きることの中で子どもたち相互に理解が深まる。そして、「子どもの学び合い」を活かした教育実践が必要になる。

共に生活することで相手をよく理解することができる。普段の友達の姿を知れば好きなどころ嫌いなどころのある丸ごとの理解ができやすい。そしてお互いに理解が深まれば学び合いもより深まる。またこの逆も言える。お互いに浅い理解では十分な学び合いはできない。

日常的に共に生活していると、人間関係上でもいろんな問題がおきる。そこでこの問題を粘り強く解決していこうと努力することになるが、まさにこのプロセスが「共に生きる」プロセスでもある。

共に生きる関係は、「分ける」ことがいかにお互いを寂しく、しかも貧しい存在にしてしまうか、について教えてくれる。

共に学びあうことが一見困難なように見えても、共に生きる関係の中でお互いに相手を尊重し、支えあえばその困難が杞憂であることに気づかされる。

自分の学びと他者の学びのちがいに気づくことによって、自分の考え方、自分の立場がより鮮明に自覚される。そしてさらに自分の考え方を見直すことができる。また自分なりのよさにも気づき、自己の独自性に気づくことにもなる。そして相手の独自性にも気づきそれを尊重することにつながる。

### ③ 教員の3つの役割

教員は、教育実践の過程で、3つの役割を同時にこなしている。それは、個への対応と仲間づくりとクラスづくりの3つの役割である。この3つの役割は連動している。この教員の対応によって、一人の子どもに変化が見られれば、その子を含む仲間関係にも、またその子の属するクラスにも影響を及ぼすことになる。同じように、仲間づくりやクラスづくりがうまく機能するとその中にいる子どもが一人ひとりその影響を受けてよりよく育つ契機になると考えられる。

### ④ カリキュラムの問題

#### カリキュラム観の転換

サラマンカ宣言の行動指針には、インクルーシブ教育のカリキュラムには「柔軟な教育課程」が必要であるとして、次のように述べている。

28:「教育課程は子どものニーズに適合したものでなければならず、その逆であってはならない。学校は、したがって、異なる能力や興味を持った子どもに合った教育課程で学習する機会を提供しなければならない。」

29:「特別ニーズを有している子どもは、異なった教育課程ではなく、普通の (regular) 教育課程において教授面での付加的な援助を受けるべきである。中心的な原則は、付加的な援助や支援を必要としている子どもにそれを与えつつも、すべての子どもに同じ教育を提供するということである。」

これをみても分かるように、あくまでも「障害児向けのカリキュラム」を用意するのではないのである。障害児も健常児も含むすべての子どもを対象とするカリキュラムがまず考えられる必要があるのである。その上で障害児の学習に当たって用意されるべきなのは学習の支援なのである。

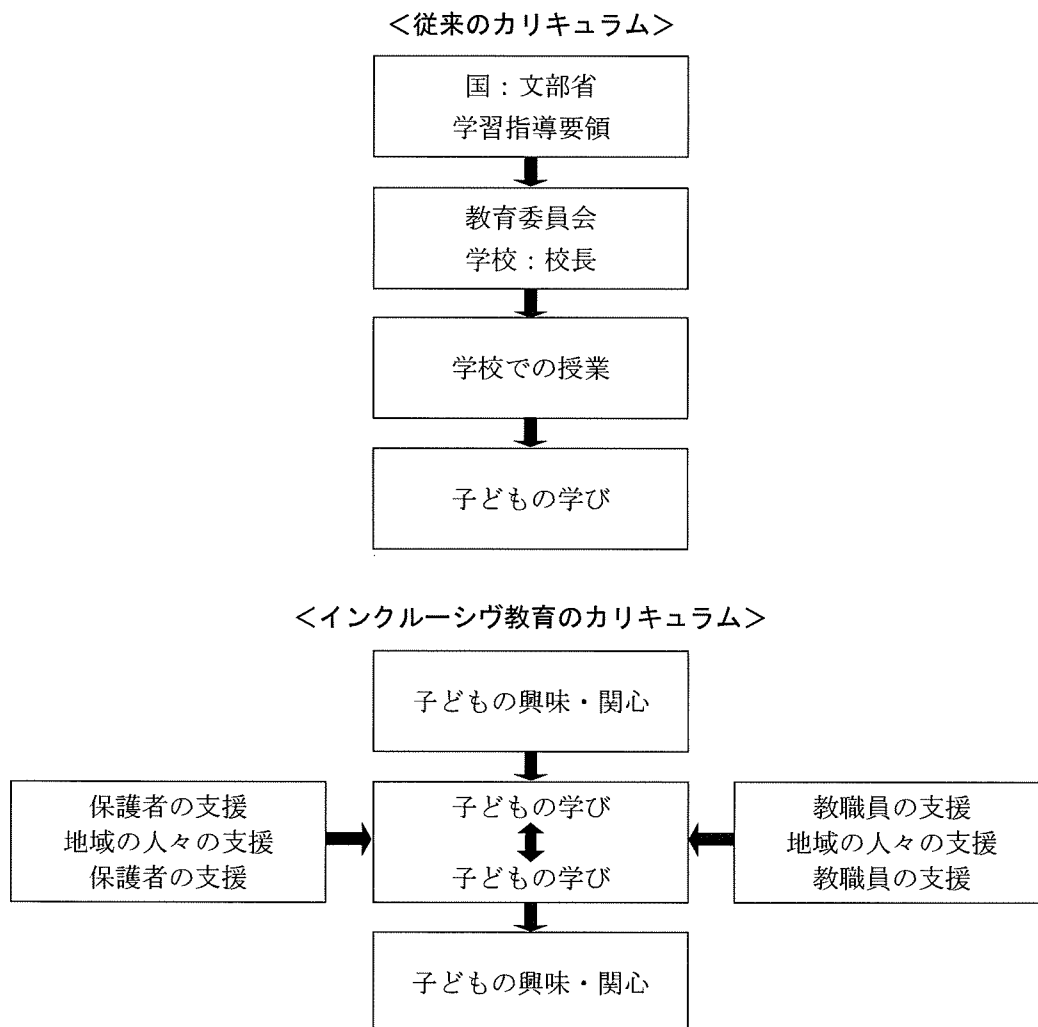


カリキュラムが子どもを分断することになってはいけない。子どもが学ぶ内容であるカリキュラムが子どもを障害のあるなしで分断することになるのは許されないことである。(今後子どもを分断しないカリキュラム論が理論的にも実践的にも開発される必要がある。) つまりこれまでのカリキュラム観の転換が必要になる。

インクルーシブ教育のカリキュラムはNeeds-Based Curriculumであり、決して障害のある子どものためだけのカリキュラムではない。Needs-Based Curriculumとは子どもの興味・関心に基づくカリキュラムである。「子どもたちが生きる主体として創り上げている過程そのものをカリキュラムとする」という考え方に立ったカリキュラムである。

「カリキュラムとは学習者が経験する経験のすべてをさす。子どもは教えられることをそのまま学ぶ受動的な存在ではなく、能動的な学習者として教えられたことを独自に意味づけるのである。この意味づけた内容がその子にとってのカリキュラムである」と考えてもいいであろう。このようなカリキュラム観は障害のある子どもにもそのまま当てはまる。

ここでこれまでのカリキュラムとインクルーシブ教育のカリキュラムとのちがいを明確にするために下のように図示してみた。



## 2. インクルーシヴ教育のカリキュラムづくりのために

ここではインクルーシヴ教育のカリキュラムについての基本的な視点と具体例を考える。

### (1) 小学校の6年間、あるいは小・中学校の9年間の子どもの学習経験を組織する

インクルーシヴ教育は障害児にとってだけではなく「健常児」にとっても大切な理念である。つまり、様々な個性をもった子どもが共に生き共に学ぶ中で、6年間あるいは9年間の学習を構成することになる。個々のちがいを尊重しながら、共に学びあえるような教育内容を構成するのである。このようなカリキュラムを実践を通して開発していく必要がある。

### (2) 子どもの生活経験と興味・関心からカリキュラムを構想する

サラマンカ宣言の行動指針30には次のように書かれている。

「知識の獲得というのはたんにフォーマルで理論的な教授にかかわる問題であるばかりではない。教育内容は高い水準に合わせるとともに、子どもが十分に発達できるようにするとの視点にたって個々の子どものニーズに合わせなければならない。授業は子どもをよりよく動機づけるために、子ども自身の経験と実際的な関心とに関連づけて行われる必要がある。」

このことは、実は現在の学習指導要領の中でも繰り返し強調されている点である。

さらに、カリキュラム作りに、障害のある人も積極的に参加する必要がある。障害のある人当事者の視点からカリキュラムの開発についてのアイデアを提案してもらおうとよい。カリキュラムの共同開発を試みれば、教員の作成したカリキュラムが改善され、障害のある子どもの生き生きとした参加も可能になる。

### (3) 各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間におけるカリキュラムの工夫

ここではインクルーシヴ教育のカリキュラムとして参考になる工夫について取り上げる。

#### ①「総合的な学習の時間」について

「総合的な学習の時間」はまさにインクルーシヴ教育への転換を実現可能にする学習の機会になると考えていい。同時にこの時間がそのねらい通りに実践されていけば、今の混迷する学校教育をよみがえらせる契機にもなると考えていいだろう。

#### ②各教科について

国語では、今ことばが届きにくくなっている子どもたちの現状を踏まえて、子どもの現実と教室でのことばのいとなみとを照らし合わせながら教育実践を再点検してみる必要がある。子どもたちの気分、雰囲気、さらには身体や声の問題までをふくめて、全体的な人間のことばの再生を求める議論をする必要もある。このようなことばの問題は、とりわけことばとの関係において敏感に生きている障害のある子どもにとっても重要な内容である。いろいろな子どものことばと生活との関係を見直し、何が問題なのか検討する必要がある。

算数では、カリキュラム作りの観点から、①楽しい算数（できて、わかって楽しい）②役に立

つ算数（世の中や自然が見えて楽しい）③楽しむ算数（楽しむ世界がある）が提案できる。そしてカリキュラム作りの方針としては「生活体験を数学的にとらえ直す授業」が大切となると指摘できる。なんのために算数を学ぶのか、よく出される疑問である。このような疑問に応えられるような実践であれば、障害があるなしに関係なくおもしろく学べるのではないか。

理科では、自然との関係を学ぶ。子どもたちの身近な興味から出発した新しい自然との出会いを大切にしたい。子どもの感覚を使った学びを展開できる。また自然とのつきあい方についても考え直す機会にしたい。

いくつかの展開例が考えられる。例えば、「生きているってどういうこと？」では、生き物とはどういうもののことをいうのでしょうか？ と問いながら、ダイヤモンド、柿の木、釘、飛行機、わかめ、月などを、生き物、生き物ではない、どちらともいえない、に分けていく。子どもは生きている条件を考え、例えば「動く」かどうかで分けた子どもの考えについて話し合っていく。そして、生きている証拠として何があるか思いつくことを出し合い話し合う。

理科の中で何を重点的に学ぶ必要があるのか、この点を明確にしなが、重要な問題について素朴に子どもたちに考えさせる。このような学習が展開できれば障害のあるなしにかかわらずどの子もおもしろく参加できるだろう。

社会科はもともと総合的なものであり、社会問題や生活問題を子ども自身が追究する力を育てる教科である。暗記中心の社会科では障害のある子も居づらいものになるが、社会の一形成者としての資質を養う社会科であるならば、社会科もインクルーシヴ教育を推進する中心教科であるとみなすことができる。

体育は子どもが自らの身体活動を通して多くの友だちと共に運動やスポーツの楽しさを知る場である。鍛える体育ではなく、子どものニーズに応じた活動を創り出す必要がある。

### ③特別活動について

学習指導要領のめざす特別活動は依然として、旧来どおり「まず集団ありき」の訓練主義、順応主義になっている。このような特別活動では、障害のある子は参加しにくい。これからの特別活動は、教師の下請け的な学級活動にならないように、子どもの子どものよる子どものための活動にしたい。この活動に障害のある子も一員として当然参加してのその役割を果たす。特別活動の特色は「なすことによって学ぶ自主・自治活動」であるので、障害のある子も積極的に活動する機会があるはずである。

例えば、「子どもが主人公」の学校づくりに取り組み、教育課程の編成でも、子どもたちの自主・自治の力を育む児童会・学級活動に十分な時間を保障するといふ。

たとえば「子どもたちとゼロから歩みだして、子どもの権利条約が根づく学校を実現する」ために、子どもたちの自己決定権を保障して、児童総会、学級総会を最高議決機関として実践するのである。ここでの教師の役割はファシリテーター的になる。

学校行事の内容は実行委員会をつくり、企画立案の段階から子どもたちの手で進め実行するようにする。このような活動をする、障害がある子もない子も「子どもは子どもの中で育つ」いいチャンスになる。

これからの特別活動では、これまでの学級にこだわらず、フレキシブルな集団を編成し、必要

に応じて学級を分割、統合したり、また異年齢学年と合流したりすることもどんどん工夫されてよい。もちろん「母集団」としての学級集団は必要だが、これからは新しい学級観をもち、学級自体も学校王国から学級共和国へと変革して、学級目標、学級文化活動、学級組織を子どもたち自身が創りあげていくようにしたい。

このような特別活動に障害のある子ども集団の一員として参加する意義は障害のある子とない子の双方にとって貴重な経験になる。

#### ④道徳について

道徳の時間を用いてボランティア活動や障害児・者との交流についての実践が取り組まれることが多い。このとき障害児・者はいわば教材にされる。またきれいごとで終わる場合がよく見られる。

たとえば、障害のある人の話を聞く取り組みがある。初めて障害のある人に出会った子どもたちからは、「私たちと同じ普通の人だということがわかりました。」という言葉が聞かれる。いわゆる偏見の除去であるが、しかしこれはまだ表面的な理解にとどまっている。「普通の人」とはどのような人なのか、なぜ、自分たちは障害のある人を「普通の人」でないと思っていたのか。自分の問題としてとらえるに至っていない。

「これからがんばってください。」この言葉もよく感想やお礼として子どもの文章に書かれることが多い。障害者ががんばらなければならない状況を自分たちが作り出しているという事実が目がいっていない。

インクルーシヴ教育が実践されると、障害があるとかないとかではなくクラスメイトとしてのつきあいが行われる。交流教育では得られないこのクラスメイトとしてのつきあいから、時として非常に残酷な子どもの感情が露呈することもある。これは、社会の価値観の反映である。このような場合、それを否定するのではなく、その価値観を再考するチャンスとして考えたいものである。なぜならば、インクルーシヴ教育には、その感情を振り返り見直すための時間も場面も十分にあるからである。

たとえば、大阪人権博物館の「私の価値観と差別」のコーナーでは、次のような価値観が差別につながりかねないことを歴史に基づいて解説している。「学歴がほしい」「良い仕事に就きたい」「金持ちになりたい」「豊かな国がいい」「家族が大切」「国籍が大切」「性別による差別は当たり前」「健全でありたい」「清潔にしていきたい」「文明がいい」。これらと障害者差別とのつながりを考えていくと、自分の問題としてとらえ直すヒントが隠されている。まずは教員がこれらの問題を自分のこととして考え、日々の子どもの声をよく聴き取りながら子どもの言動をいつでも見直すことが必要であろう。

このような教員の取り組みとともに、障害者のNPO法人等の団体が積極的に学校運営に参画する取り組みが求められる。障害者の話を単発的に聞くだけでなく、障害疑似体験を行ったり、フィールドワークを行ったりなど、障害者と一緒にカリキュラムを考えることで、地域的な課題とともに社会全体の課題も見えてくる。そして、そこから、学校の中の課題も浮上してくる。

子どもに表面的な道徳観を教えることは、結果として他者に対する無視や差別につながる危険性があることを念頭において取り組みたい問題である。

#### (4) 個別支援

どのような配慮が必要なのか、その子に応じた配慮がなされる必要がある。しかし、その配慮を理由に、障害のある子どもがない子どもから分けられるのは間違いである。その子に応じた配慮を、他の子どもと分断することなく行う工夫が必要になる。この工夫こそ実践の中で蓄積していきたいインクルーシヴ教育の方法である。

#### (5) 教員の協力も必要

インクルーシヴ教育には、先生たちの協力体制が不可欠である。学校ぐるみで、つまり、学校の全教員で取り組むことが求められる。

これには、特別支援教育で設置されたコーディネーターを活用することもできる。コーディネーターが中心となり、普通学級の先生や特別支援学級の先生を含めた校内委員会を作ることで、全教員が参加した学校体制を作ることができる。

ここで、まず大前提となることを確認したい。それは、「子どもを制度にあわせるのではなく、子どもにあわせて制度を変える」ということである。特別支援教育体制を作るよう要請されているが、無理に対象児を抽出し、無理に個別支援計画を作り、無理に通級制度等を活用しないことが肝要である。

子どもたちと一緒に行動している教員には、「ちょっと気になる子」が思い当たるであろう。養護教諭や複数の教員、保護者との風通しのよい情報交換があれば、チェックシートを使って無理に対象者を作り出さずともそれで十分である。むしろ、障害があっても楽しく無理なく学校生活を送っている子にとっては、長い目で見守る体制は必要であっても、常時特別な支援が必要というわけではない。

チェックシートの悪効果として、子どもの行動を過度に否定的に見てしまい、それを本人の問題のみに還元してしまうことが挙げられる。例えばチェックシートに「集中が続かない」とあると、それは発達障害の特性の前に子どもの本来の特性であることを忘れてしまいがちである。また、集中しないのは、本人の特性のみではなく、周囲の環境が関わっていることも看過してしまう作用がある。その子の集中力を阻害するのが周囲の環境である、ということは、その子の集中力を高めることができるのも周囲の環境であることを意味している。集中しないのを障害による特性とみて本人をクラスから取り出して何らかの取り組みをする前に、クラスメイトを含む周りの環境をよりよい方向に変えるような工夫と取り組みが必要である。

#### 事例 1

自閉症のYさんは、テスト前になると落ち着かなくなり、テスト中はクラスに入りたがらない。テストを落ち着いて座って受けることができないのである。クラスで話し合いをもつと、Yさんは周りの雰囲気過敏に感じとるため、テスト前やテスト中のクラス内の緊張した雰囲気を嫌っているのではなかという意見が出された。そのような雰囲気が嫌いでいつもおなかをくだすという生徒も他にいることがわかり、どうすれば緊張しないですむかについて対策が練られた。

一つは、テストとは間違いを確認するものであり、そのときに正答を出さなくても、その後  
にきちんと復習ができればよいものだということが確認された。これは、教員にとってもテス  
トとは何かを再確認する機会となり、評価はテストの点数とその後の取り組みを含めたものと  
考えることが求められた。

その上で、Yさんにとってのテストとは何かを考えた。生徒たちは、それはみんなと一緒に  
受けることであるという。では、そのためにどういう工夫ができるか、受け方の工夫（教員が  
答えを書いてなぞる、口で言ったことを書き取る、隣の人の解答を写す等）試験用紙の工夫  
（問題の書き方を工夫する、質問を選択肢にする、教員が口述する等）、彼なりの参加の仕方な  
どが模索されていった。

障害のある子が無理せずに普通学級に居られる体制を作るには、教員一人の努力では限界がある。  
それは、上記事例のように、インクルーシヴな支援は障害のある子どもだけに焦点を当てるのでは  
なく、学校全体を改革するものという点を考えても分かる。必要であれば、授業形態の変更、クラス  
を超えた教員相互の連携、学習集団の柔軟化等を視野に入れると、工夫の仕方もより大きく広がる。

次の事例は、授業形態を変え、可能な限りティームティーチングを取り入れ、特別支援学級の教  
員も一緒に授業を担当し、介助者にもクラス全体の中の一役割を担っている例である。

## 事例 2

たとえば、多動傾向のある子どもは、授業中に立ち歩くことで問題視されやすい。そこで授  
業全体を立ち歩く様式に変えた取り組みがある。まず、授業の形式に「自分で調べる」方法も  
積極的に取り入れた。教室にパソコンコーナー、事典・参考書コーナー、実験器具コーナー等  
を設置し、調べる時間を多くし、疑問があればそこに調べに行ってもよいようにした。また、一  
斉授業とともに、ブース式をとりいれて、机で複数のブースを作り、それぞれのブースで一つ  
の作業や実験をするようにした。一つの作業を終えると、次のブースに行って次の作業をする。

教員は、各ブースを担当し、あらかじめ気になる子を把握しておき、必要な配慮を予想しつ  
つ、全体を見渡すようにした。一つの行動を終えると次の行動に移る方法は多動傾向の子にと  
ってメリハリがある点でわかりやすく、また、障害のない子にとっても楽しく主体的に勉強が  
できる点で効果的であった。

コーディネーターの役割は、インクルーシヴな学校の体制作りである。医療関係者や福祉関係者  
の助言が子どもを分ける方向のものであっても、その方法をいかに普通学級の中に取り入れるか  
という観点から考え直せばいい。しかも、学校の体制を動かすことを念頭に置いて行えばその方法  
は一層広がっていくであろう。

## 第7章

# 事例報告

## —豊中市の「共に学び、共に生きる」教育—

### 1. 取り組みが始まる

日本の教育をインクルーシヴ教育に転換しようと考えるとき、大阪府豊中市で行ってきた「共に学び、共に生きる」教育での実践が大きなヒントになるのではないかと。障害のある子とない子が「共に学び、共に生きる」教育がどのように展開されてきたかを詳細に見る中で、インクルーシヴ教育への展開への手がかりが見つけられる。

大阪府豊中市では、1972年から、校区にいる就学猶予・免除児童を地域の小・中学校で受け入れ、そして、地域の小・中学校の普通学級で、必要な支援を行ないながら、他の子ども達と「共に学び、共に生きる」の教育を積み重ねてきた。

障害のある子どもの教育を考えようとしていた教師たちが、市の教育委員会との話し合いの中で、校区に未就学の子どものがいることを知ったときの衝撃は大きかった。養護学校の教育からも排除され、就学猶予・免除という形で、重度の障害のある子どもが、学校教育を受けることもできず、家でひっそりと過ごすしかなかった。そこで、教師たちはチームを組んで、家庭訪問を繰り返した。「学校に行けるとは考えてはいなかった」と語る親と話し合い、教育委員会との交渉を重ねながら、市内4校の小学校に拠点的に「ひろがり」という「障害」児学級を設置することで、重度の障害のある子ども達を受け入れていった。

そして、徐々に、校区の学校に就学することが大事だと、校区就学が行われるようになってきた。当時、中心になって校区就学を推し進めてきた教師は、次のように語っている。「最初は、学校の中での障害児学級でのみの教育であったが、子ども達自身が、ほかの子どもとの教育を望んでいった。少しずつ、給食の時間や、その他クラス活動のときに参加するようになり、周りの教師の理解と応援を得ることができるようになってきて、クラスでの生活が可能になってきた。その理解と応援を得ることが、とても難しかったが、少しずつ、子どもと接する中で、クラスに入ることができるようになってきた。」「まずは一番しんどい思いをしている子ども達が、生活の場を持つことができるようになることが大切だった。」と。

「共に学び、共に生きる」教育の実践を通して、子どもをありのままに受けとめる教育環境をつくることの重要性を感じる。その教育環境として、校内体制の充実、施設面の配慮、教育内容、教師の意識などがあげられる。まずは障害のある子どもも当たり前クラスで過ごすことから始まる。子どもがみんなと一緒にどのように生活をしているのか。子どもと向き合う中で、子ども同士のかかわりや必要な支援について工夫し、作り出していく。保護者やそれまでかかわってきた子ども達、医療機関の人、療育センターの人と連携を図りながら、障害児学級担当の教師だけではなく、その子どもにかかわるすべての教職員が意識的に、その子どもが理解できるように、校内体制を整備していくことが重要である。今まで過ごしてきた子ども達の事例を通して、インクルーシヴ教育の実践のために、どのようなことが必要か考えていきたいと思う。

## 2. 子ども達と接する中で ―具体的な事例を通して―

### ① わたしも自分で食べたいと思ったHさんの事例

Hさんは小学3年生。療育施設で過ごし、並行しながら地元の保育所にも通っていた。小学校入学前の1年間は、保育所のみに通所するようになった。友だちと過ごす中で、意欲的に生活するようになったという。小学校の先生や保育所の先生の薦めもあり、地域の小学校に入学した。医療的ケアが必要な子どもで、小学校入学時は吸引や流動食の経管栄養などのケアが必要であった。トイレの改修、机・椅子の配慮も必要であった。話すことはできないが、身振りやその表情でコミュニケーションを図る。看護師資格のある介助員が配置されることで、Hさんの学校生活が可能となった。

毎日の授業は、所属するクラスで、みんなと同じカリキュラムで勉強する。入り込み担当の教師が、ノートやプリントに点線で文字を書く。その上をなぞりながらの勉強ではあるが、2年生になるころには、自分で、数字やひらがなも書くことができるようになってきた。教師を呼ぶときは舌打ちをして、注意を促す。周りの友だちとの生活の中で、みんなが歌うときは、リズムをとり、そして手話での歌うときは手話で歌う。隣の席の友だちは、Hさんのノートを覗き込みながら、「たくさんかけたね。頑張ってるね。」と応援をする。Hさんが何が好きで、どうサポートしたらいいか、日常の生活の中で知っている。

3年生の5月までは、みんなと食べる給食の時間に、看護師さんの介助の下、経管栄養で食事をしてきた。同じ給食の素材をミキサーで流動食に変えての食事だった。みんなと一緒に食事をするなかで、自分もまたみんなと同じように食べてみたいと考えようになったHさんは、5月の半ばごろ、自分でスプーンをもって食べると言い出した。家でもそれまでは、経管栄養だったが、スプーンを持ちたがるようになった。そこで、ほんの少し、スプーンにとって食べてみることにした。最初は飲み込むことがうまくできなかったが、だんだん慣れてきて、スプーンで食事することができるようになった。今までは全ての食材と一緒にミキサーにかけていたが、ご飯はご飯。おかずはおかずというように、それぞれの味を楽しむこともできるようになってきた。

みんなと一緒に過ごす中で、1・2年生のころは、声を出すことはできていなかったが、「いや」とか「はい」とか声に出して言えるようになってきた。それまでは、手振り、身振りでのコミュニケーションだったが、今では自分の気持ちも話すことができるようになってきている。

一緒に生活するからこそわかることが多い。何気ない日常生活の中に互いのふれあいがある。「日常生活を共に過ごすことでしかわからないことがある。下校途中、友だちのランドセルにつけたキーホルダーが、Hさんの頭にあたる。Hさんはとても背が低いので、ちょうどその頭の高さにキーホルダーが当たるわけだ。Hさんは怒る。最初、なぜ怒っているかわからない友達も、それがわかると納得して気配りしてくれる。特別扱いしない対等の付き合いができてきていることが、とても大切だと思う。」と、Hさんのお母さんは語られた。

そんなささいなことの積み重ねだけれど、一緒に過ごすことでわかり合える共通基盤がつくられていく。



## ② 話すことはあきらめてくださいといわれたTさんの事例

幼いころから成長が遅く、色々な病院で色々な検査や訓練をしたけれど、原因もわからず、治療法もなかったとのこと。大きな病院で「舌下帯を切断する手術をすれば話せるようになるかもしれない」といわれ、手術に踏み切った。けれど、言葉は出なかった。お医者さんに、「言葉はあきらめてください」と通告のように言われたと母親は語る。神様はどうしてこの子に言葉をくださらなかったのかとも思ったとも。

東大阪市で小学校2年生の夏まですごした彼は、2年生の夏に千葉県に転校した。特殊学級と呼ばれるクラスが1学級あり、1年生から6年生までの障害児のある児童が、一人の先生に指導されていた。この学校では他の友だちとのふれあいはほとんどなく、1日1～2時間の交流と行事だけの参加で、彼の名前や顔を知っている子どもも少なく、声かけなどもほとんどなかった。交流でクラスに入ることもあったけれど、「特学のあの子」と呼ばれ、自然な交流は望めなかった。

小学校5年生の10月に豊中に転校してきた。当たり前前にクラスの一員として受け入れられる。いつもニコニコと笑う彼は、みんなとすぐに友達になった。表情が明るくなったこと。言葉が増えたこと。大きな声がでるようになったこと。何でもしてみようという意欲が出てきたこと。数えればきりがなくらい、彼は変わっていった。先生大好き、友だち大好きなTさん。中学に入るときも少しの迷いはあったけれど、地域の中学校へ。

中学校に入学してまもなく、窓から外を見ていた彼が、「あめ」とつぶやいた。そばに居た友だちが、その様子を見ていて、彼の小さな口の動きを見逃さなかった。「T君が『あめ』と言った。」と周りの友だちや教師に教えてくれた。彼は自動車や工事現場が好きである。社会科の地理の時間。教科書に書かれた「バス」・「車」などの文字を指差してうれしそうにする。しっかり読み取れていてそして、意味もきっちりわかっていた。また、彼は家で新聞をよく読んでいるようだ。そのときの話題になっていたことについては、「国会」や「地震」など、漢字でも読め、よくわかっていることがわかった。言葉として話すことはほとんどない彼ではあるが、書かれている文字、話されている内容などよくわかっていた。発音が不明瞭なため、「いーやん」としか聞き取れなくても、そこに友だちの「ちーちゃん」がいれば、そのちーちゃんは「なあに」と返事する。みんなの中で人間関係を築き、そして互いが分かり合おうとするところに、コミュニケーションは成り立つ。人の心を敏感に感じ取り、そして病気になった友だちがいれば心配そうに顔を覗き込む。

そんな人と人との関係が、学校生活の中で築いていける。分けたところでの言葉の訓練や発音練習では、彼のような成長は望めない。たとえ不明瞭な発音でも、そこに伝えたい相手がいれば、伝え合う関係が作られていけば、それは伝えることも、伝えられることもできる。

そんな中学校生活を終えた彼は、地域の普通高校を受験した。みんなと一緒に高校生活を送りたいという思いからだ。結果は不合格だったが、彼は、その学校の制服と同じような制服を着て、養護学校高等部に通うことになった。

今でも、その中学校の卒業後もつながり続けようという趣旨でつくられたサークル活動には欠かさず参加している。まわりの友達たちは、「障害のある子がクラスにいた」とは考えない。「友だちがたまたまサポートが必要だっただけ。友達だから一緒にいて当たり前」と語る。そんな関係性の築ける「共生・共学」が、インクルーシブ教育の原点だと思う。

### ③ 「先生寝ていい？」と聞いたNさんの事例

地域の保育所・小学校とみんなと一緒に育ってきたNさんが中学校に入学した。

ぼかぼか陽気の昼下がりの授業中のこと。

突然Nさんが、「先生、寝ていい？」と聞いた。驚いた私は、「寝たらだめ、みんな一生懸命勉強しているでしょう」と答えた。すると、それを聞いたクラスの子どもが、「先生、Nちゃんが『寝ていい？』って聞いたら、寝さしたらなアカンねんで」という。「えーっ、でもみんなも眠たくても我慢して勉強してるのに、Nちゃんだけ特別扱いはできないやん」と答えると、「Nちゃんは、夜、眠りが浅いから、『寝ていい？』って聞いたときは寝なあかんねん。特別扱いじゃなくて、Nちゃんには必要なことやねん。」と説明してくれる。保護者の方に聞くと、無呼吸症候群の症状があるため、夜間の眠りが極端に浅いとのこと。「寝ていいと聞いたときには寝さしてください」ということだった。親との連携が不十分だったとは言え、周りの子ども達は、保育所のときからNちゃんと一緒に、彼女にどんなサポートが必要で、どうしていくのがいいのか熟知している。生まれてすぐに大きな手術をしたこと。小学校3年生までは、バギーに乗って通学していたこと。Nちゃんが何ができて、何ができないか。Nちゃんに必要なことは何かなど、一緒に過ごす中で、理解と必要な手助けがどんなことであるかもよくわかっていた。

Nちゃんの学校生活は、友だちとの生活を抜きには語れない。「Mくんどうしてる？」「Rくん今日おやすみ」など、いつも言葉に出てくるのは友達のこと。誰と誰がどんな人間関係を築いているのかもよく知っている。Mさんがお休みしていると、Mさんの友だちに、「今日はMさん、おうちで寝てる」と語る。同じことを何度も聞くけれど、友だちは、それに答える。「五時間目は？」というのも彼女の口癖。そのたびに、友だちは「5時間目は美術」と答える。あるときあまりにも繰り返して聞く彼女に、「5時間目は？」と聞き返すと、「美術」という答えが返ってきた。わかって質問している。そう聞くことが、彼女のコミュニケーションの手段なのだとだんだんわかってくる。わかっていることを聞くことで、相手との関係性を確かめているという風に。授業中、友達の様子を見る。教師の話聞くことで、彼女は自分の生活を築いていった。体育の授業、好きな友だちと一緒にだから、苦手な平均台にも跳び箱にも挑戦する。みんなと同じ高さの平均台には怖くてのぼれなくても、ほとんど床に置いた状態のバーの上を歩く練習をすることはできる。低い跳び箱の上によじ登ることもできる。訓練のための訓練ではなく、みんなと共通した内容で彼女のできることから始める。そうした生活の中で、周りの子どもたちとの楽しい生活が築いていける。

いつもNさんは楽しそうだった。周りの子ども達も、彼女のそんな楽しそうな様子を見ながら、自然にサポートをしていく。自分でできることは自分で。そして、できないことには、さりげなく手助けする。行事のたびに、どうすればNさんも参加できるか考える。クラスの一人として、いろいろな行事、授業と一緒に経験することで、彼女は成長していった。心臓に負担をかけないように配慮しながら、日々の生活を過ごす。そんな友だちとの日常が、かけがえのない思い出となって、彼女の生活を作ってきたのである。そこには15歳の彼女がいた。

#### ④ 「こうこうへいきたい」と原稿用紙をうめたHさんの事例

Hさんが話す言葉は、「あー」や「や」だけである。でも、その表情や、しぐさから彼の気持ちを読み取ることができる。彼自身も人の気持ちを読み取ったり、理解して行動することができる。小学校から一緒だったWさんは、そんなHさんということで、人の心の優しさを教えられたと言う。「今の自分があるのは、Hと出会ったからだ。」とも。みんなが高校受験でびりびりしているころ、Hさんも定時制高校を受験しようとする日々。放課後の教室にはWさんも一緒。名前はかけるけれど、その他の文字は書けない。でも、毎日答案用紙に向かい、例えば選択肢の問題なら、「ウ」と答える。0点を避けるための苦肉の策だった。そして公立高校の試験には作文が必ず出題されることから、「こうこうへいきたい」という思いを作文に書こうということで、「こうこうへいきたい」と練習を積み重ねた。受験校の高校の先生方にも、要望書などを提出し、彼は意気揚々と受験会場に向かった。そして、合格発表の日、彼の答案用紙は「採点不能」ということで不合格となった。そのときの作文の題は「私の希望」だったのに。

翌年、再チャレンジということで、また中学校の教室で特訓を開始した。高校生になったWさんも、一緒に試験勉強をする。そして出願を終え、受験当日。なんとなく受験をしぼっているHさんの様子に、家からでは高校に行かないかもしれないと思い、当時通っていた作業所にWさんと宿泊。介助に付いてくれるサポーターの人も一緒だった。ところが、夜半になってから、Hさんは、家に帰ると言い出し、雨の中を走り去った。彼にとっては、昨年の受験は友だちとの受験だったため、「こうこうへいきたい」という思いは強かったのだが、この年の受験は、彼の意思に反して、周りで受験するものと思いついで受験で、彼にとっては意味がなかったのだろう。雨の中、飛び出していった彼の後姿に、強い意志を感じ、その意志を貫こうとする彼に畏敬の念を抱いたとWさんは語った。親も教師も、Hさんの意志を確認せずに先走りしてしまったことをおおいに反省した。

#### ⑤ 筆記介助を得て自らの思いをつたえることができるようになったIさんの事例

Iさんの学習のあゆみは、とてもゆっくりであったが、みんなの中で、確実に成長していった。小学校入学時は、体も小さく、体力もなかったため、無事に学校生活を送れるかどうか、危ぶまれるほどであった。小学校低学年では、見て学ぶことが多かった。教科書、絵本、教材を見ることから始まり、そして教室で教える先生、勉強している友達の様子を見ることが、Iさんの力を育てて行った。

1年生入学時は、鉛筆を持って書くことはできなかったIさんだが、Iさんの興味、関心に合わせて、みんなと同じカリキュラムで学習していった。そこでは、入り込み教師の介助のもと、ゆるやかではあるが、筆記スキルの獲得、数字や文字の学習が行われていく。

いろいろな授業の工夫、入り込み介助などにより、授業が作られる。みんなの学習の様子を見ながら、学習していく。それは、ただ単に、普通学級の中に、わけもわからないまま投げ込むということではなく、一緒に学習するから得られる学習方法であり、その子の視線、力に合わせながら、学習方法をさぐっていく。個人の力を伸ばすものという捉え方ではなく、互いに学び合い育ちあうなかで学習していく。画一的な授業ではなく、それぞれの子どもの興味関心を踏まえて、授業が作

り出されている。障害のある子もいるクラスでの授業が作り出されていく。

教師の子どもの捉え方によって、子どもへのサポートの仕方が変化する。目の前の子どもを理解し、そこから授業形態、授業方法やサポートの実際を模索しながら、その子どもの学びと育ちを応援する工夫が作り出される。みんなと一緒に学習の中で、どう必要な支援を行なうかが、子どもと接する中から、わかってくる。まわりの子どもたちから教えてもらうこともある。

障害ゆえに、できないこともたくさんある。けれど、できることを積み重ねていくうちに、できなかったことができるようになる。また、できないことは、工夫しながらできる範囲で学習していくことによって、他の子どもたちの学習と共通するテーマで学習を積み重ねることができる。それは、背伸びして無理やりやらせるという姿勢ではなく、本人の力、好み、体調をみながら、ゆるやかに学んでいく。体調の悪いときは、教室に置いたベッドに横になりながら、授業をうける。それをクラスのみみんなも、教師も当然の配慮だと考える。

訓練は、訓練のためだけにすると、時として辛いものになる。けれど、みんなの動きにあわせて、本人がみんなのほうに行きたいと思う内発性が伴えば、辛い訓練ではなく、楽しい訓練となる。

こうして小学校6年間、本人の体調を考えながら、Iさんはみんなの中で授業を受けていった。各教科の教師から、この生活と学習の記録は書かれている。複数の教師の子ども理解や学習方法。内容が、この資料からは読み取ることができる。障害のある子どもを応援するその気持ちと、障害のある子どもが自らの力をつけていくことがわかる。それと同時に、まわりの子どもたちも育てていくのである。

### 3. 「共に学び、共に生きる」教育を通して見えてきたこと

#### (1) 子ども達の意識が変わる

クラスに障害のある友達がいて当たり前前の生活が繰り広げられる中で、「友達は友達」であり、「友達の中に、手助けの必要な人がいる」と考える子ども達が育つ。在学中は、何の疑問も抱かずに一緒に生活をしている。障害を意識しているのは、むしろ周りの大人のほうで、子ども達は、「必要な手助けはするけど、それは特別なことではない」と考える。小・中学校在学中は、ほとんど意識しないで過ごしてきている。ところが、高校や大学、そして社会に出たときに、障害のある人がほとんどいない環境であることに気付き、愕然とするという。それこそが、まさにインクルーシブな社会を創るために重要な、人々の意識ではないか。「一緒にいるのが当たり前」と考える人々は、障害のある人を排除しない。むしろ積極的に関わろうとする。障害のある人がおかれている現状に興味や関心を抱き、現状の厳しさに気付くこともできる。積極的に関わろうとすることから、高い問題意識をもつ人も育ってくると考えられる。

具体的には、本人の思いと周りの子ども達との関係性のなかから、次のようなことがあげられる。

#### 〈本人の思いの観点から〉

- ① 認められた存在である気持ちが、本人の主体性、意欲に結びつき、力を得ていくこと。
- ② 楽しい、愉快と感じられる日々の学習と生活があること。
- ③ その生活のなかから自己選択・自己決定が可能になること。
- ④ 自分の興味や世界を広げ行動していく気持ちになること。

### 〈まわりの友達との関係性の観点から〉

- ① 日常の生活を共にすることで、豊かな関係性や、生活を得られること。
- ② ぶつかり合いや、無理解な事柄があっても、そのぶつかり合いなどからどうすればよいか考えることによって、互いの問題を解決しようとする意識が働くこと。
- ③ 一緒にいることで分かり合おうと努力すること。
- ④ 周りの人（友だち・教師）も支えあうことの必要性和重要性を感じることができること。
- ⑤ 障害があっても、ともに生きることが当たり前だと思うこと。

## (2) 教師の意識が変わる

障害がある子どもと過ごすことによって、教師自身も変えられていく。教師の役割は、その障害のある子どもの障害の軽減や克服だけではなく、周りの子どもたちとの関係性の構築や適切な教育課題の設定、工夫した教材、指導法などが考え、実践することである。そして、そのような日々のふれあいを通して、何よりも、教師自身の障害者観が変えられていくのである。どうすればまわり子どもたちとの関係性が築けるか、そのために必要なサポートは何かなど、日々模索し、子どもと対峙していく。重度の障害のある子どもだから、できないだろうという予測や偏見をもって接したこともあっただろうが、一緒に過ごす中で、子どもが本来の力を発揮していくさまを目の当たりにし、大人のかかわり方では予想もしなかったことが、子ども同士のかかわり合いの中で、展開されていく。そして教師は、自分自身の固定的な見方の誤りに気づいていく。教師自身の意識が、子どもの教育の実際に大きくかかわり、「ともに学ぶ」ことを大切にする教師は、障害のある子どもが、いかにすれば「ともに学ぶ」ことが可能になるかを模索するのである。

教師の子ども理解が、学校での教育環境を作る上で重要な役割を果たしている。その「教師の意識」もまた、「ともに生きる」ことから作り出されるものである。

### 〈子どもと接する中で〉

Iさんは、重度の障害があり、歩行や排泄などができない子どもであった。「あー」と声を出すだけで、言葉を持っていないように見えた。何もできない、判断すらできないのではないかと考えられた。中学校入学時に、小学校と引継ぎをした教師は転勤し、思うようにその引継ぎができていないことも大きな問題点ではあったが、彼への理解は十分ではなかった。けれど、一緒に生活するうちに、彼自身の思いや力がわかるようになってきて、必要な支援や教育内容および具体的な教材や指導法などもわかってくる。(参考資料1・2参照)

はじめからこの子どもにはこんな教育が必要だというような、マニュアルはない。この子どもが、どのようなことに興味を持ち、何ができ、何ができないか。どのような支援が必要かなど、一緒に過ごすからこそわかってくる。机の上から物を落とす。そんな行動も彼の自己表現なのだ。周りの子ども達との生活の中で、子どもと向き合うからこそわかるのである。

こんな当たり前のことではあるけれど、地域の学校で、そして普通学級で、一緒に過ごすことで、実感として感じるができる。障害のある子どもには、特別な場での特別な教育が必要と考えて、切り離していたのでは、この「共に生きる」生活の重要性和必要性を感じる機会も奪われてしまう。教師自身の意識もまた、「共に生きる」教育の中で作られてきた。

そして「インクルーシヴ教育への視点と力」が培われていくと考えられる。その視点と力として

以下の点があげられる。

- ① 子どもを理解し、子どもを出発点とした教育をすること。
- ② 子どもの思いをわかろうとし、伝えようとしていることの意味を読み取ること。
- ③ 見ること、聞くこと、いることで学んでいくことが多いこと。
- ④ ゆっくりとした学びや育ちを大事にすること。
- ⑤ まわりの子どもや人との関係性を大切にすること。

### (3) 学校と地域が変わる。

このような教師の意識は、当然のことながら学校そのものを変えていく。障害のある子どもが目の前にいる。日々、迷いながら、悩みながら試行錯誤する。その子どもと周りの子ども達との生活を通して、どの子どもにも過ごしやすい学習環境を作り出そうと努力して行くのである。

- ① 障害のある子どもが、受け入れられた空間であること。
- ② 共通基盤・共通空間・時間・体験を共有する中から、共感が生まれること。
- ③ その共感をとおして相互理解ができること。
- ④ 授業への工夫と展開が必要なこと。

日常的な暮らしの中から、「障害のある人が、いっしょにいて当たり前。」という「共生の障害者観」が生まれてくると考えられる。

ずっとこの地域に暮らしているので、その変革を意識することはほとんどないけれど、ひとたび学校や地域を離れたとき、その意味と価値を痛感する。他地域の保護者の方から、「地域の学校に通わせたいけれど、教育委員会が受け入れてはくれない。学校が受け入れてはくれない。受け入れても、ほとんど普通学級での授業は受けられない。」という話をたびたび聞く。

大阪府豊中市では、教育委員会が1978年の時点で、「障害児教育基本方針」を作成し、2006年の「障害者福祉長期計画」においても、「ノーマライゼーション・リハビリテーション・エンパワメント・インクルーシヴ教育」が4本の柱とされ、「共に生きる社会」を築こうとしている。

地域の人々もまた、子どもの友達に障害のある子どもがいるということで、保護者の連携や理解も得られる。学校卒業後も地域で生活することを大切にしようとしている。就労などの面で、まだまだ課題となることは多々あるが、人々の思いを大切に、これからもインクルーシヴな社会の構築を目指していきたいと考える。

「共に学び、共に生きる」教育をとおして、次の図のような意義が認められると考えられる。「一人の子ども」を中心として、「当たり前を受けとめ」、「子どもを出発点とした教育」を行い、「一緒に過ごすことを大事にする」なかで、その子どもを取り巻く人々の中に、障害があっても一緒に過ごすことが大切だと考える「共生の障害者観」が生まれてくる。そのどれが欠けてもインクルーシヴ教育の展開は難しいと考えられる。そんな学校生活を通して、そこで生きる人々が、インクルーシヴな社会を希求し、構築していこうとするのではないだろうか。

### (4) インクルーシヴ教育の展開のために

以上のように、インクルーシヴ教育は、まずは障害のある子どもを地域の学校・普通学級で受け入れるところから始まる。大阪府豊中市での取り組み・実践は、インクルーシヴな教育への視点を

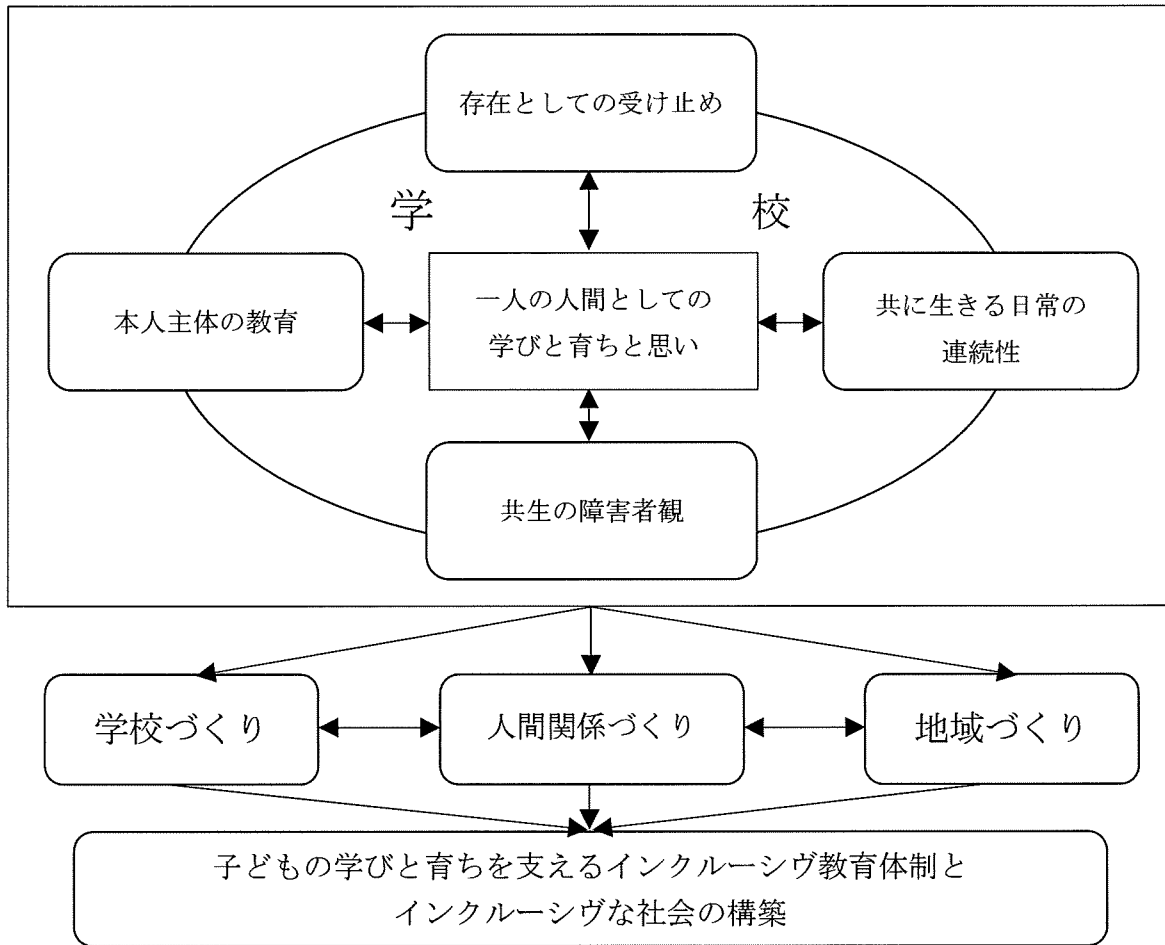
示唆している。長い間、障害のある子どもの教育は、別学分離体制の中で語られてきた。その体制の中からは、インクルーシヴ教育の視点は見えてはこない。

1994年のサラマンカ宣言でインクルーシヴ教育がうたわれるようになって13年の月日が流れたが、それ以前の1972年から取り組まれてきた豊中の「共に学び、共に生きる」教育実践を詳細に検討する中で、その視点が明らかになってきたと考えられる。

一緒に過ごさないことには、その理解の構築も不可能である。ここで紹介したことをヒントに、各地域でインクルーシヴ教育への模索と構築に挑んでいただきたい。

障害のある子どもには特別な教育が必要であるという視点だけでは、子ども達の関係性を築くことやインクルーシヴな教育環境を作ることはできない。障害のある子どももいる学校、クラス、そしてそのために必要な支援をしていく体制を作っていく必要がある。どのような授業、教育内容を展開していくかは、そこにいる子どもの生活を子どもたちと共に考えていけばいいのである。そのためには、まず、「障害のある子どももいる学校・学級」をつくることから始まるのである。

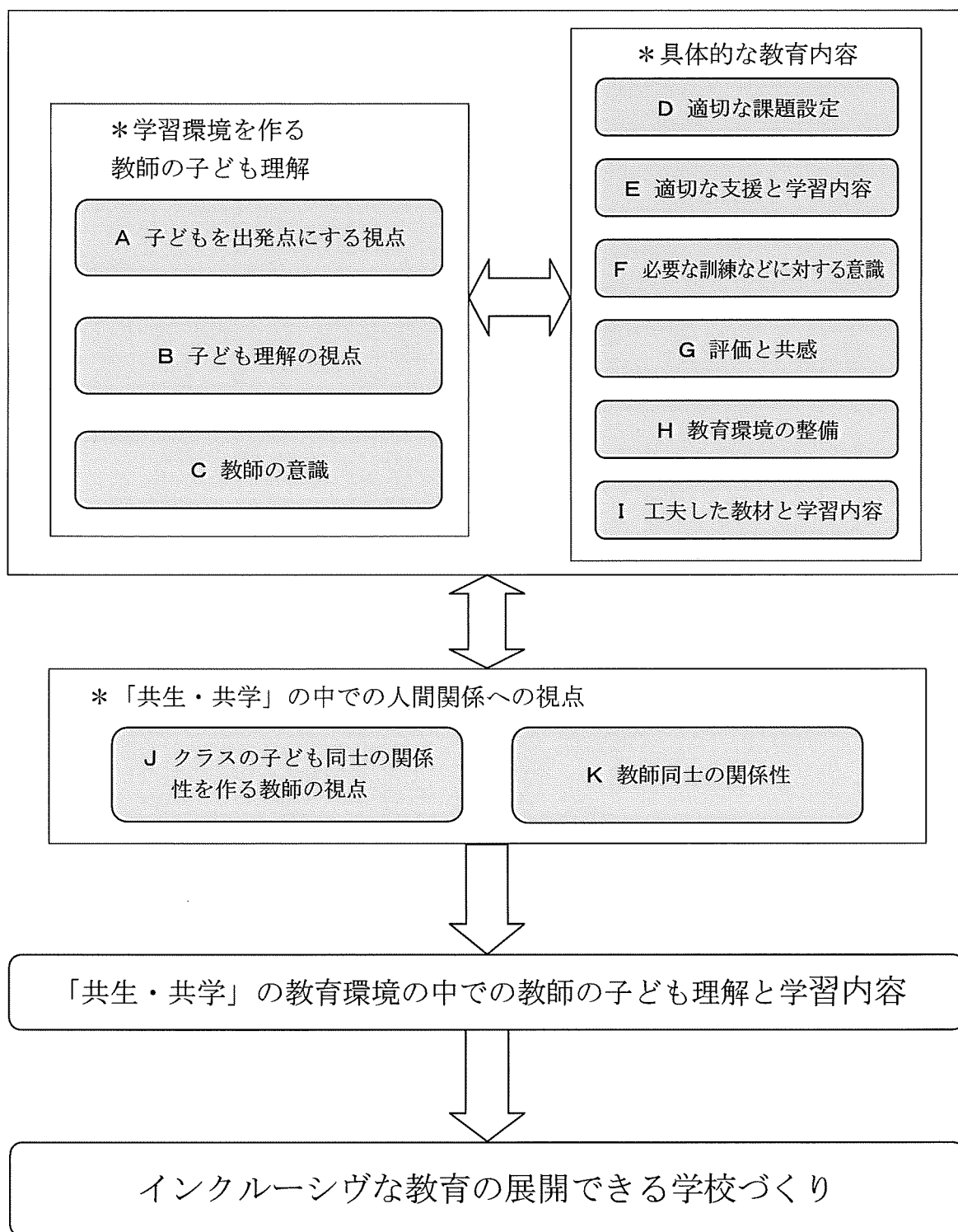
図：「共に学び、共に生きる」教育からインクルーシヴな社会の構築へ



学校づくり	人間関係づくり	地域づくり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・インクルーシヴ教育基本方針の策定</li> <li>・推進委員会（全職員の共通理解を図る）</li> <li>・教師の協力体制</li> <li>・改修箇所や新規設備の設置</li> <li>・普通学級への位置づけ</li> <li>・クラスの一員として出席簿など、すべて配慮する</li> <li>・その上でどのような支援。指導が必要か、検討する</li> <li>・入り込み体制</li> <li>・時間割上の工夫</li> <li>・カリキュラムの検討</li> <li>・個別指導計画の作成（本人・保護者の思いを受けとめる）</li> <li>・必要な支援・指導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友たち同士</li> <li>・教師</li> <li>・保護者</li> <li>・他の子どもの保護者</li> <li>・保育所・幼稚園・小学校・中学校・高校の教師の連携、共通理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・C I Lなどの自立センター</li> <li>・作業所、医療機関</li> <li>・福祉センターなどとの連携</li> <li>・他の子どもの保護者</li> <li>・教育行政</li> <li>・豊中市の障害者福祉長期計画</li> <li>・4本の柱             <ol style="list-style-type: none"> <li>1 ノーマライゼーション</li> <li>2 リハビリテーション</li> <li>3 エンパワメント</li> <li>4 インクルージョン</li> </ol> </li> </ul>



<参考資料1>



<参考資料2> Iの生活と学習の記録から

分類	教師の視点と姿勢	生活と学習の記録から
A 子どもからの出発	①子どもの興味が何かをつかみ、その興味が大切にする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>立体図形にはとても興味があるようで、おけいこ道具箱に入っていたポリエチレンの棒で作った立方体やそれらを組み合わせた物を何度も何度もいろんな角度からながめていましたね。</li> <li>机をたたいたり、ベッドの枠をたたくと興味を示し、たたく真似をすることもありました。</li> </ul>
	②何が苦手かもつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>草花や虫はさわらずぎらいで、「あかん」です。</li> <li>絵入りの大型タイルなども使いましたが、あまり興味を示さず、長続きできませんでした。</li> </ul>
	③子どもの言動を注意深く見つめる 子どものできるところを出発点にする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>A先生の盛りだくさんのメニューをうれしそうに見ていました。</li> <li>下絵のうえを絵筆で、とんとんとぬりました。</li> <li>浮き輪をつかうと、体がまえにつんのめらないように、手足をじょうずに動かし、バランスとっておよげていました。</li> </ul>
B 子ども理解の視点	①見ているだけと捉えるのではなく、見ることから次の興味への広がり捉える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>図工の時間は絵本を見ていることがほとんどでした。ストーリーを聞くよりは、色彩やコントラストのおもしろさを楽しんでいるようでした。</li> <li>授業中は、黒板をじっと見つめたり、隣に座っている子のようすを見ていたり、かなり周囲の状況に関心を向けていました。</li> </ul>
	②サポートなしには何もできないと捉えるのではなく、サポートをしてできるようになることに注目する	<ul style="list-style-type: none"> <li>けずるときは、手をそえてもらおうと、むこうにちょうこくとうをうごかし、とてもいよくてきにやっていた</li> <li>立方体や直方体作りでは、いっしょに、はさみやセロテープを使って、作り上げました。</li> </ul>
C 教師の意識	①子どもの目の高さから見たり、考えたりすることの大切さを実感する。 ②すべての子どもが参加できる教育の工夫 ③子どもから学ぶ意識を持つ	<ul style="list-style-type: none"> <li>わたしたち教職員も、子どもの目の高さから、物事を見たり、考えたりすることの大切さや、</li> <li>全ての子どもたちを参加させる教育の在り方など、学んできました。</li> </ul>
	④管理・統制・画一化ではない教育をめざす ⑤すべての子どもの個性を大切に ⑥ともに生きる集団の大切さを認識する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>体罰や侮辱によって管理・統制し、画一化するのではない。</li> <li>ひとりひとりの子どもたちの個性を大切にする教育の推進には、「障害」を持つ子どもたちを含めて共に生きる集団が不可欠と考えます。</li> </ul>
	①固定的に捉えないで、何が必要かを常に意識する（廊下が寒くて歩行訓練を嫌がるのなら教室で動き回れるスペースを作る）	<ul style="list-style-type: none"> <li>歩くのはとっても好きなIくんですが、3学期は、一人でろうかを歩くことを嫌がりました。特に寒い日が多かった学期ですから、よけいにいやだったのかもしれませんが。A先生は後ろを広く取り、Iくんが自由に歩きまわられるようにしてくれました。</li> </ul>
D 教育環境の整備	②柔軟な学習形態・内容・姿勢（本人の体調や思いに寄り添う教育 教室内へのベッドの持ち込み）	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習は、その時々々の学習内容、本人の疲れなどを考慮しながら、机・イスに座ったり、起立訓練の用具を使ったり、時にはマットやベッドに横になりながらうけるようにしました。</li> </ul>
	①はじめにマニュアルがあってそれに従わせるのではなく、子どもの動き、表情、ボディアクションなどから課題を設定していく。 ②子どもにとってどのようなサポートが適切かを判断し、その子どもに必要な適切なサポートを行う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>数を量的に捉えてほしいと言う思いから、絵入りの大型タイルなども使いましたが、あまり興味を示さず、長続きできませんでした。 *ひとりで えんぴつをもってかく。 *ひとりで あるけるように おおきな かだいにむかって 3がっきもがんばりましょう。</li> <li>2がっきもつづきで、九九のちがうだんに、ちょうせんしたいとおもいます。もちろん、Iくんのすきなえや、はんこをつかって、たのしくおぼえていきたいですね。</li> <li>学習では、訓練内容ともかわりながら、右手を使うこと、立った姿勢での行動に興味をもってくれればと思っ取り組みました。</li> </ul>

分類	教師の視点と姿勢	生活と学習の記録から
F 教材と学習内容	<p>①子どもの緩やかな発達をサポートする。 (子どもがその必要性を感じ、主体的に取り組んだときに子どもの成長につながる)</p> <p>②他の子どもたちと同じカリキュラムを基本とする</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを使って、1・2・3と□・□・□の結びつきをしています。やり始めたところですので、まだまだ具体物を使ってやらないといけないところです。</li> <li>・1～10の数字も、それらしい形に書けるようになりました。</li> <li>・国語の時間には、文字カードで遊んでいます。机の上に10枚くらいのカードを並べて、その中から、きつねの「き」、いわしの「い」というように、指示する文字を選んで取り出します。「○○○」という字は、しっかり覚えていて、迷わずにさっと取れるようになりました。</li> <li>・算数の教科書のさしえや数字、図形などを興味を持ってみえていますので、教科書に書き込んだり、色塗りをすると、クックッと大喜びです。特に大きな数の単元では、万・億・兆と数字がたくさん並ぶと、じっと興味を持って見ていました。</li> </ul>
G 支援と指導	<p>①必要と思われる教育内容と子どもの意欲との関連の観察 子どもに必要なサポートを把握し、サポートする。</p> <p>②子どもが成長するために必要な課題を持ち、本人が意欲をもって取り組めるように工夫する。</p> <p>③子どもの要求とコミュニケーションがとれる人間関係を教師自身が作り出していく。</p> <p>④子どもの要求に応えようとする姿勢 (教師の都合で学習内容を決めたり、サポートしたりするのではなく、子どもの要求に従おうとする姿勢を持つ。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・算数では、数字を書くことに興味を示し、手を添えるように要求します。自分だけで書くときは、どうしても力が弱くなってしまうので、手を添えるときは、できるだけ、筆圧を加えるようにしています。</li> <li>・学習では、右手の支えも多くなり、プリントを押さえたり、時には動かしたりもするようになりました。数字を書くときには、とても根気があり、繰り返し何回でも書きます。時には、手を添えているものが根負けをし、止めようとする、もっと続けるように要求することが多くなりました。</li> <li>・生活科は、A先生が次々に楽しいことを企画してくれましたので、I君のお気に入りの勉強でした。</li> <li>・また、ノートをひらいて、えんぴつをもち、てをさしだすことで、かくあいず。えんぴつをおくとおわり。おやゆびでノートをゆびさすことで、「せんせいかいて！」などからだのうごきで、おもいをつたえることもすこしできるようになりました。</li> </ul>
H 訓練への意識	<p>①必要な訓練への意識 右手</p> <p>②体ほぐし</p> <p>③歩行訓練</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音楽では、右手の訓練もかねて、キーボードを指を開いて弾くようにしました。</li> <li>・学習では、訓練内容ともかかわりながら、右手を使うこと、立った姿勢での行動に興味をもってくれればと思って取り組みました。音楽では左手で鍵盤ハーモニカを弾くときも、右手を支えにしたり、姿勢を保つために右手で体を起こしたりするようにした。</li> <li>・体育館体育では、主に歩行器を使用しました。合間に、マットに横になり、体ほぐしを入れました。</li> <li>・体育館体育では歩行器の使用を多くして、自分での行動範囲を広めること、立った動作でできることに興味を抱くようにしてきました。運動会でのダンスや、と競走にも歩行器を取り入れ、自分の足を使った行動が少しずつ増やせたように思います。 体育の時間は、いい意味での訓練の時間です。準備体操では、腕や足を曲げたり、伸ばしたり、マラソンは歩行器によってトラックを1周回ります。</li> </ul>

分類	教師の視点と姿勢	生活と学習の記録から
I 評価と共感	<p>①表面的なほめことばではなく、具体的にできるようになったことをあげ評価する。</p> <p>②一緒に過ごすことや子どもの成長を喜ぶ姿勢がある。</p> <p>③子どもから教えられたことや一緒に過ごせて豊かなときを過ごせたことに意義を見出している。</p> <p>④子どもの気持ちや成長に寄り添い、本人の細かな意思表示が読み取れるようになる。</p> <p>⑤いつも励まそうとする姿勢がある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体育の時間では、歩行器を使って元気に、楽しそうに動き回る様子を見て、感心しました。</li> <li>・はじめてI君をだっこしたときは、「細い、小さな体でつづくのかなと少し心配」しましたが、この1年でグーンと成長しましたね。</li> <li>・そうぐをつけてあるくようになって、はじめはなれなくて、いたかったりしたけど、だんだんなれて、あるくのがじょうずになってきました。</li> <li>・このごろはひとりで、家庭科室へ来れるようになったので、びっくりしました。</li> <li>・しつもんをりかいし、しっかりとかんがえ、ひょうげんできるようになりました。Iくんのがんばっているすがたに、せんせいは、とてもはげまされます。</li> <li>・かくことで、人とかいわができ、おもいがつたわることがすこしわかかってきたようですね。3がつきになってからは、とてもひょうじょうがゆたかになりました。がくしゅうしているときにこえをだしてわらったり、せんせいのといかけに、くちをうごかしてこたえたり、てをあげることで、きもちをつたえることもできるようになりました。</li> <li>・これからも、Iくんといろいろおはなしできたらいいな！とおもいます。がんばろうね。</li> </ul>
J クラスの友だちとの関係性への視点	<p>①訓練のための訓練をしない。</p> <p>②クラスの友だちとの学習を大切にす。</p> <p>③クラスの友だちとの関係性が持てるようにサポートする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・勉強中、Iくんは先生やお友達の様子を見たり、あく手を求めたりして、上機嫌で1時間中ずごしています。(友だちのところへ行くという目的のある行動)</li> <li>・横で友だちがマットや跳び箱を繰り返す姿に喜び、一人一人に両手をたたいて、拍手を送っていました。</li> <li>・二人組みでする馬跳びは大好きです。Iくんの両脇を手で支えてあげると、小さくかがんだ友だちの背中に手をつけて上手にまたいで飛び越します。</li> <li>・みんなといっしょになんでもやろうとする意欲があります。</li> <li>・みんなで、ゲームや試合をするときは、Iくんが参加できるように、相手チームと相談していつも特別にルールを作ってくれます。だから、ゲームや試合にも楽しんで参加できます。このような仲間との関係、これからも持ち続けていけたらいいですね。</li> <li>・算数の時間は、みんなと同じように、ノートやプリントに手を添えて書きました。</li> <li>・友だちの歌や演奏にあわせて、身体で表現しています。楽しんで活動できています。</li> <li>・あまえていると、クラスのとみだちが、こえをかけてくれて、Iくんのやるきをひきだしてくれました。2がつきも、げんきで、ともだちといろんなことをやっています。</li> <li>・歩行器の歩き方も、初めの頃は、友だちに関係なく周囲をぐるぐるまわることが多かったのですが、だんだんと友だちの列の近くに行くようになりました。</li> <li>・クラスの友だちがいっしょだと、いろんなことに抵抗なく挑戦し、体を動かしてくれます。</li> </ul>
K 教師同士の関係	<p>①教師同士の連携と協働がある</p> <p>②教師が、その子どもを認めていることを積極的に本人に伝える。</p>	<p>①Tせんせいが、「きょうは、Iくんこんなことかいたよ。」となんかいい、うれしいはなしをきくことができました。</p> <p>②けずるときは、手をそえてもらおうと、むこうにちょうこくとうをうごかし、とてもいよくてきにやっていたと、Hせんせいもほめていました。</p>

## 編集後記

本稿はインクルーシヴ教育研究委員会の最終報告書である。まだまだ不十分であるが、現場の教員の皆さんに是非参考にしていただきたい。批判もしていただきたい。

「はじめに」にも書いたように、この2007年4月から実施された特別支援教育は、障害のある子どもたちを障害のない子どもたちと別々の場で教育するという別学体制を維持することになった。いや、維持とは言えない。むしろこの別学体制を一層強化しつつある。このような特別支援教育に対する評価は、インクルーシヴ教育研究委員会委員の共通した見解であった。それゆえ特別支援教育の理論と実践と現状について私たちは批判を加えることになった。これからも特別支援教育からインクルーシヴ教育への転換をめざして各人各様に取り組む所存である。

一人の子どもの生きる場を、障害を理由に、学校という教育の場において分断してはいけない。障害のあるなしにかかわらず、どの子も一人ひとり異なる多様な人間の一人として、子どもは子どもたちの中でこそ育つのではないのか。私は子ども同士の育ち合いに期待する。そして、子どもたちが、一人も排除しない社会を構築していくのを願う。

特殊教育の「障害による子どもの分断」という差別性を自覚しないまま特別支援教育へと変容させた（転換ではなかった）のは、誰か。私もその一人として加担しているのではないかという思いを禁じ得ない。私はより本質的な転換を期待したが、予想が甘かったと思う。

ところで、本報告の読者の皆さんは、特別支援教育をどのように受けとめておられるのであろうか。これから議論をしていきたいと思う。その資料としても本報告書を活用していただきたい。

障害者権利条約では、インクルーシヴ教育がこれからの教育であるべきだ、と宣言した。しかし、この日本においてその実現は可能なのか。ただ待っているわけにはいかない。これからもまた、教育にかかわる一人ひとりの取り組み問われることになった。

最後に各章の担当者を明示しておきたい。

**第1章** なぜ、今、インクルーシヴ教育か？ 別学はなぜ差別なのか？：一木、堀

**第2章** 障害者を人間として〈無力化〉する分離教育制度：姜

**第3章** 特別支援教育を問い直そう

—「個的能力観」による自立・社会参加—：一木、井上

**第4章** 特別支援教育を問い直そう

—「発達障害」とは？「専門家」とどうつきあうのか—：石橋

**第5章** 現在の教育改革の中でできること

—「いま」・「ここ」から始まるインクルーシヴ教育—：井上

**第6章** リソースブックの作成：一木、井上、堀

**第7章** 事例報告 —豊中市の「共に学び、共に生きる」教育—：桂

この担当者とは、本報告書の第一次原稿の執筆者である。この原稿をかなり思い切って編集したのは一木さんと堀である。

また、委員ではないが毎回研究会に参加していただいた桂清子さんには、本報告書に事例を書い

ていただいた。豊中で障害児教育の実践にたずさわってこられた経験をもとに書かれた原稿で、私たちがなぜインクルーシヴ教育をめざすのか、このことを説得力のある具体的な実践報告として書いていただいている。励まされる提案である。

また、本研究委員会の研究の過程で、現場の教員の皆さんに集まっていただき、障害のある子どもの教育について、また特別支援教育の現状についてヒアリングを2回行った。貴重なご意見をいただき大変参考になった。感謝を申し上げる。

さらに、現場で参考にしていただくためのリーフレットを作成する予定である。その原稿も最後に添付したので、考えてみていただきたい。

本報告のサブタイトルにあるように、「特別支援教育からインクルーシヴ教育への転換」、これが私たちの課題である。このことを改めて読者の皆さんと確認したいと思う。いつになれば、障害のある子どもたちが、一人の子ども、一人の人間として、また、この社会を構成する一市民としてみなされるようになるのか、学校のあり方をきびしく問い直していきたい。そして、できるところから取り組んでいきたい。(堀 智晴)

## Q & A

**Q1** 障害のある子どもにはやはり専門家による個別の教育が必要ではないでしょうか。専門家による教育を受けさせなかったばかりに伸びるものも伸びないというようなことにならないか心配です。

### Aさんの答え

障害のある子どもには、最新の高度な知識を身につけた障害児についてよく理解した専門家による個別の治療や訓練、教育が必要です。

### Bさんの答え

障害のある子どもにとって何よりも一番大切なことは友だちと一緒に過ごすことです。障害のある子どもが特別な場所で学ぶとか、みんなと同じ教室にいてもひとりぼっちになるという状況をつくってははいけません。

ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？

- 障害児についてよく知っていることと、目の前の「この子」のことをよく知っていることは同じなのでしょうか？
- 障害児と健常児が共に生きる教育の「専門家」とはいったい誰なのでしょう？
- 「訪問教育でいろんなことを学んだが、人と共に生きることは学べなかった」と語った障害者の言葉をあなたはどのように思いますか？
- 他の子どもたちから引き離されることによりひきおこされる二次障害は、ないのでしょうか？

ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？

- 障害のある、なしにかかわらず、どんな子どもだってひとりになりたいときがあるのではないのでしょうか？
- 専門家がする個別の教育をクラスのこどもたちとすることはできないのでしょうか？
- アメリカ合衆国で肢体不自由の特別学校に通っている高校生が特別学校を選んだ理由は、「差別に打ち勝つ力をつけるため」でした。小・中学校と地域の学校に通い、障害者の自立生活運動を取り入れた高校生活を送り、そして通常の大学に進学するとのことでした。どう思いますか？

**Q2** 障害のある子と健常児とを一緒に授業を受けさせるのはかわいそうではないでしょうか？ 普通学級で、理解できない、レベルにあわない授業を受けるのは、その子のためによくないのではないのでしょうか？

**Aさんの答え**

その通りだと思います。無理をしてまで一緒にいることは、その子にとってよくないと思います。自分に合った授業をのびのびと受けられるような場が必要だと思います。

**ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？**

- レベルにあった授業を受けて計算はできるようになったけど、一人で買い物に行ったことがないというある障害者の生活をどう思いますか？
- 「理解できない」のは障害のある子どもだけでしょうか？ 理解できていない障害のない子もいるのではないのでしょうか？ 全員が参加できる授業とはどんな授業でしょうか？
- 本人は授業に出るのをいやがっていますか？ ある熱心な教師が、重度の障害のある子のレベルにあうようにと、授業中介助者と二人で図書館に連れて行くようにしたところ、その子の髪の毛が抜け始めたという事例もあります。

**Bさんの答え**

障害があっても、他の子ども達と一緒に授業を受ける中で、学ぶことはたくさんあります。ほかの子ども達の意見を聞いたり、ほかの子ども達の様子を見る中で、障害のある子どもも学んでいきます。「理解できない」と決めてしまうことに問題があります。

**ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？**

- その子は授業にどのように参加していますか？ いつも注目されているのはつらいものです。また、いつも注目されていないのもつらいものです。
- 「学校ではいつも助けられる立場でつらかった」というある障害者の声をどう思いますか？
- クラス全員のレベルにあう授業とはどういうものなのでしょうか？ 授業はある一つのレベルに到達する場と考えずに、みんながいろんな方法で参加する場と考えてはどうでしょうか？
- その「授業」を子どもたちが受ける意味は何でしょうか。その授業で子どもたちにつけたい「力」は何でしょうか？



**Q3** 障害のある子どもが普通学級に入ると、教室移動で先生やクラスの友だちの手をわずらわせたり、授業中に教室から出て行ったり、奇声を発したりして先生やクラスの友だちに迷惑をかけるのではないのでしょうか。またそのことでクラスの友だちからいじめられたりしないかと心配です。

**Aさんの答え**

「ごめんなさい」「ありがとう」ばかりを言わなければならないのは、障害のある子どものご家族だけでなく子ども自身にとってもつらいことです。特別支援学校に行けば周りの子どもにも障害があるので障害のある子どもがいじめられることはありません。

**Bさんの答え**

障害のある子どもがいることは、ただそれだけですばらしいことです。障害のある子どもの世話をすることで周りの子どもたちに思いやりが育ちます。そのような子ども同士のかかわりをみていると先生の心も洗われます。もちろん障害のある子ども本人にとっても周りの友だちと同じことをやってみたいというような意欲が育つことにもなります。

**ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？**

- 障害のある子どもは、障害のある子どもを絶対に見下したりしないと言えるのでしょうか？
- 教室の移動を手助けすること、授業中に教室から出て行ったり奇声を発したりすることを迷惑だと思っているのはいったい誰なのでしょう？
- 特別な場での教育を望んでいる理由は何ですか？「迷惑をかけるから」「申し訳ないから」という、障害を否定的にとらえている理由ならば、保護者のためにも本人のためにも、それは取り除く必要があります。障害を肯定的にとらえることが、将来のために必要です。

**ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？**

- 障害のある子どもはいつも世話をされる側なのでしょう？
- 障害のある子どもは、「刺激を受け」「伸ばしてもらおう」だけなのでしょう？
- 周りの子どもにやさしさや思いやりが育ち、障害のある子どもに意欲が育ち、先生の心が洗われなければ、障害のある子どもが地域の学校に通う意味はないのでしょうか？
- 障害のある子が教室の外に出たり声を上げたりするにはもちろん理由があるのでしょうか。もしかして、障害のない子も声を上げたり教室の外に出たいと思っているのではないのでしょうか？

**Q4** 障害のある子もいない子と一緒に普通学級で学ぶのは、あくまでも条件が整ってからです。障害のある子にプラスになるということが保障できてはじめて一緒に教育するという事も考えるべきではないでしょうか。

**Aさんの答え**

そのとおりです。障害のある子どもを受け入れるには、設備・人員など、条件整備が必要です。条件の整わないところでやみくもに受け入れを進めても、十分な学習が保障できません。

**Bさんの答え**

条件が整っていないくても、まず普通学級に受け入れて、できる範囲から少しずつ取り組んでいけばいいのではないのでしょうか。

**ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？**

- どの程度まで条件を整えば障害のある子は障害のない子と一緒に学ぶことができるのでしょうか？
- 障害のある子どもを学校に受け入れるために、もっとも必要な条件は何でしょうか？
- 立派な施設や設備が、実際には当事者にとって不便である、ということはよくあります。また、成長の過程や、取り巻く人間関係により必要な条件整備は変化します。条件整備には、当事者の参画・意見表明が必要なのではないのでしょうか？
- クラスの子どもたちを巻き込んだ条件整備をしていますか？ いくら普通学級にいても、障害のある子だけを対象とした条件整備では、ほかの子どもとの関係を切ってしまうかねません。

**ちょっと立ち止まって  
考えてみませんか？**

- 普通学級にいることにこだわるあまり、子どもに無理な負担をかけていませんか？ 誰もが居心地のいい場所にいたいのは当たり前です。
- 「一緒にいる」「共に学ぶ」ことができるためには、様々な道具や工夫が必要な場合もあるのではないのでしょうか？
- 保護者の「条件を整備しなくてもいい」という声は本音でしょうか。普通学級から出されないための声ではないのでしょうか？

インクルーシブ教育研究委員会委員

委員長	堀	智晴 (大阪市立大学)
幹事	一木	玲子 (愛知みずほ大学)
委員	井上	寿美 (関西福祉大学)
委員	石橋	涼子 (石橋こどもクリニック)
委員	姜	博久 (障害者自立生活センター スクラム)

研究委員会日程

第1回研究委員会	2006年6月4日
第2回研究委員会	7月9日
第3回研究委員会	8月6日
第4回研究委員会	9月10日
第5回研究委員会	11月19日
第6回研究委員会	12月23日
第7回研究委員会	12月24日
第8回研究委員会	2007年1月14日
第9回研究委員会	2月18日
第10回研究委員会	3月11日
ヒアリング	3月25日
ヒアリング	3月29日
第11回研究委員会	4月15日
第12回研究委員会	5月27日

2007年7月30日発行

**国民教育文化総合研究所**

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416