

インクルーシブな 学習を保障するための課題

池田賢市

はじめに

学習とはなにかをめぐっては多様なとらえ方があり、ひとつの定義を与えることには意味はないであろうし、また、不可能でもあるだろう。それでも、学習のあり方を障害児教育との関係で論じようとするとき、結果として一定の子どもたちを排除・差別していくことになる制度が容認されてしまうことが多い。

今日、障害児教育に関して国際的には、インクルーシブという表現でその目指すべき方向性が定められている。これは、子どもの権利条約（第2条）で障害による差別を禁止したこと、そして、国連の障害者権利条約によるものである。

ところで、インクルーシブという語は、障害児教育のことにのみ当てはめられるものではなく、もっと広い領域を射程に収めた概念である。この点に関して、日本においてはあまり自覚的ではなく研究が進められることも多い。この点に、インクルーシブという方向性は確認されながらも具体化しない日本の現状を分析する鍵があると思われる。

そこで、本稿では、試論として、まずインクルーシブ教育といった場合、どんな学習観を前提としているのかを確認する。同時に、教育制度としてインクルーシブ教育を実現しようとするときに、なにがその阻害要因とな

るのか（なっているのか）を明らかにし、今後進められなければならない具体的な制度改革の方法を検討する素材としたい。

1 学習は権利である

教育は、日本国憲法や国際条約そして国内法などにみるように、基本的人権のひとつとしてすべての人に保障されていなければならない。ひとりの人間の視点に立てば、いかに学習にアクセスできるか、その制度的保障が確立されていなければならない、ということになる。学習は、「学習権宣言」¹⁾にあるように、人として生きていくための不可欠な権利であると同時に、共に社会を築いていくための前提でもある。人は関係の中で生きていくのだから、前者（個人的側面）と後者（社会的側面）は実質的に重なってくる。社会形成の観点から考えれば、権利を保障する制度は、学校のみにかぎらず、地域社会の中で共に生きることを実現する学びのあり方も含むことになるだろう。

人はそれぞれ異なっていて、それぞれの人生があり、そして同じ時代、同じ社会で生活している。つまり、さまざまな差異が人間存在の大前提である。しかし、その生活環境に、ある特定の差異の基準を挟み込み、人々を分割していくこと、そして生活や活動の場を分離していくことは、人間の存在の事実と反する行為である。学びの場も、このような差異の強調によって分けられていくとすれば、社会の中で実際に生活していくときの基盤を子どもたちから奪うことになる。

2 関係性の中でこそ学習は成り立つ

学習が人間関係、そして社会を築いていくことを目指すのなら、その学習自体が関係の中で実現されることが必要となるのではないか。なぜなら、人はなんらかの項目（知識等）を習得したのちに社会を形成していく

のではなく、つまり、なにか必須とされる項目を習得しなければ社会に参画できないといった条件付きの権利を付与されているのではないからである。私たちは、言葉が話せるようになってから会話をするのではない。人は、泳げるようになってから水に入るのではない（＝量の上の水練）。水の中でこそ、泳げるようになる。学習という過程自体が現実的な人間関係の中で営まれてこそ、そのような学習が社会的に生きていくことを保障するのではないか。

このような学習観が、インクルーシブの観点からの教育実践を支えている。もし、ある項目を習得していくことを学習ととらえていれば、パソコン等の機器を使用した個別学習でもよいはずであり、その場合、学ぶ場所に関係なくなるので、家庭で各人が知識を習得していくスタイルも可能となる。しかし、インクルーシブの発想は、学級集団での学びが前提とされている。学習の場を分けるのではなく、同じ場所できかに学ぶかが課題とされている。

3 授業観の問題

インクルーシブ教育は、集団の中での学び、分けない学びを前提としているのであるが、それを阻む学習観は、特定の政治的主張としてではなく、むしろ、実際の教育実践の中に見いだすことができる。

たとえば、「社会に出て行くためには最低限これくらいのことは知っておくべきだ（できるべきだ）」という言い方は、子どもたちに学ぶ意味を知らせるために教員がよく使う論法である。これは、いわば「泳げるようになってから水に入る」という論理に立つもので、あらかじめ決められている習得すべき知識内容を効率よく吸収していくことを子どもたちに求めていることになる。学校と社会とを別のものととらえ、学校での学習を準備として位置づけているわけである。

このような効率主義的観点に立つと、「授業が進む・進まない」ということが学習の過程を評価する重要な基準となっていく。子どもたちには授業の進行に対して「迷惑をかけない」ことが求められ、「静寂」であることがあるべき学級の姿となっていく。

OECDによる教員の労働環境に関する調査（TALIS）によれば、日本の学級の規律的雰囲気は「良好な結果」を示していると結論づけられ、その根拠として、「生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう」という質問に「当てはまる」「非常によく当てはまる」と回答した教員が「9.3%と著しく少ない」ことが挙げられている。とくに中学校において、「生徒の授業妨害に起因して授業時間が失われることは少なく、所定の授業時間は比較的確保されている」としている²⁾。

では、なぜ「著しく少ない」のか。「さわぐ」子どもたちを「障害」児として排除しているからではないのか。とくに「(軽度)発達障害」という概念の活用により、排除や抑圧が正当化されているのではないか、少なくともそのような問いを立てておく必要はあるだろう。

そもそも、生徒の「妨害」によって多くの時間が失われるという認識の仕方に大きな問題が含まれている。授業は、所定の時間内に所定の内容を提示することなのか。授業は、誰のためにあるのか。この調査は、子どもはおとなしく座って教師の話を聞くものだという授業観を前提としており、そのような教室を実現することが高い評価につながっている。しかし、「騒々しい」段階から「授業」は始まっているのである。

子どもたちのさまざまな行動を「妨害」としか理解しないことには大きな問題がある。つまり、いわゆる「問題行動」とは、誰にとっての「問題」なのかと問い直す視点が不可欠である。

4 排除と差別を生み出す構造

子どもたちのある行為に対して、なぜ「迷惑」と感じてしまうのか、なぜそれを「問題行動」と言ってしまうのか、それを問う視点が教員の側に求められる理由は、子ども自身が教員の価値を内面化することがあるからである。たとえば、学力テストの点数を競うことを価値の中核においていれば、子どもから、「あの子がクラスにいたのでは平均点が下がってしまう」という発言が出てくる。実際にそのような発言により、同級生を排除する、あるいは迷惑な存在とみなすようになる状況があらわれている。

授業を落ち着いて聞かない子どもや落ちこぼれの子どもがいなければもっと授業が進むのではないかという発想は、取り返しのつかない差別を生みだしていくことになる。つまり、そこでは教員の側による対応の変化は想定されておらず、子どもの側に授業への適応が求められているのであるから、「合わない子ども」は、特別な支援が必要だとしてその教室を出て行くことになる。学校は子どもたちを次から次へと排除していく装置になってしまう。これを続けていけば、果たして誰が最後までクラスに残るのだろうか。

5 自立の概念の検討が必要

このように、習得すべき基礎的事項が子どもの実態とは別個に存在しており、それを身につけることが社会生活に不可欠であるという発想が、インクルーシブな状況をつくり上げていく上での障壁になっている。

さらに、このことと関連してインクルーシブな環境の実現を阻むものとして、「自立」のとらえ方がある。ひとりで何でもできるようになることを「自立」としてイメージする人は多いが、そんな人間はそもそもいない。わたしたちは、日頃から、協力しながら、支え合いながら、社会生活をしている。わからなければ人に訊けばよいのであり、自信がなければ助力を

求めればよい。これは日常的にはまったく当たり前のことなのだが、なぜか教育、とくに障害児の問題になると、人々はこの発想をとらなくなる。「できるようになるまでは、一緒に教室で勉強はできない」等々、先に述べた「畳の上の水練」の罫に簡単にはまってしまう。

「社会に出て行くためには最低限これくらいのことは～」というのであれば、障害児を分離あるいは隔離した状態は否定されなければならない。なぜなら、その状態では、普通学級の子どもたちは誰も障害児の存在を知らないまま成長していくことになり、また障害児もさまざまな他者とのコミュニケーションが経験できず、共に社会を築いていくメンバーとして理解し合っていくことができなくなる。社会生活とは関係性である。社会で生活できるような関係性は、社会の中でしか育まれない。何年も隔離しておいて、卒業してから一緒に社会で暮らしていくことを期待するなど不可能である。

6 分離・隔離は「適格者主義」に通じる

「○○ができなければ～」という発想は、教育における適格者主義に通じる。何かを学ぶためには、一定の条件を満たしている必要があるという論理である。さまざまな入学試験等がその典型である。しかし、これは、「条件付きの学習」であり、その権利はつねに中断の危機にさらされることになる。とくに、障害児や外国につながる子どもに対しては、この「条件」がつけられやすい。そこに、日本の社会がもっている差別的な目線があらわれている。

たとえば高校入試に関しては、「零点でも高校へ」という市民運動がある一方で、これまで通りの入試制度を前提として、「能力」による選別を当然とした見方も存在している。むしろ、後者のほうが現実的に説得力をもってしまふことが多い。しかし、「能力」の内容の議論は措くとしても、

その「能力」を表現する方法について、どれだけの議論がなされているだろうか。脳性麻痺の人がパソコンを使えば自己表現できるといった事例はいくらでも存在している。あるいは、日本語ではなく自らの母語であれば、その「能力」を表現できる子どもたちもたくさんいる。その他、さまざまな表現の手段を検討し、承認することなしに、現在行われている方法でその「能力」を表現できる者のみに学びの機会が保障されるというのは、明らかに差別である。

ところで、このような適格者主義による選別の論理が、「多様性」という衣で隠されることがある。近年、文部科学省や中央教育審議会の文書等を見ても、子どもたちの多様性についての認識が重要であると述べられることが多くなった。しかし、その多様性に、制度の多様化で対応しようとすると、つまり、さまざまな特性の子どもがいるのだから、各人のその特性に合った学校や学級等、さまざまな制度を用意していこうとすると、学びの環境は単一な性質をもつことになる。なぜなら、この場合の多様化は、子どもたちを細かく分類していくことを意味し、したがって、一人の子ども学習過程に着目すれば、つねに自分と似たような性質をもつ（とみなされた）者ばかりの中で学習していくことになるからである。その学習環境はモノカルチャーな性質を帯びていく。これがインクルーシブの概念に反することは明らかである。

7 「インクルーシブ」の内容について

以上のように、理念としてインクルーシブ教育を理解したつもりになっても、教育の具体的な場面になると、結果として一定の子どもを排除していく制度あるいは学習環境をつくることになるといった事態が発生してしまう。それは、インクルーシブという発想がもつ射程の広さについて十分に意識されていないからではないか。

そこで、ここでフランスでのインクルーシブな学校のあり方がどう論じられているのかをみてみたい。それは、「インクルーシブ教育＝障害児教育」という枠組みを壊してくれる。

インクルーシブな学校 (*une école de l'inclusion*) とはなにか。なにをめざしている概念なのか。学校がインクルーシブな状態になるためには、どのようなことをすればよいのか。フランスでの視学官報告書(2009年版)で課題とされていることを以下で紹介する³⁾。

- ① 家庭的・社会的・文化的条件において不利な立場にある子どもたちの学校での成功の機会の平等を保障すること。
- ② 幼稚園から義務教育修了までの間、社会的に厳しい地域にある学校に通っていて、困難を抱え、またその兆候のある子どもに対して、その状況を改善し、さまざまな支援を与えること。
- ③ 学校を離脱した子どもに「セカンド・チャンス」を与えること。
- ④ 障害児が学習を続け、また将来に準備できるように、その要求にあった学校環境を用意すること。
- ⑤ フランスに新たに入国しフランス語を十分に話せない外国人の子どもに、社会的・職業的参画を保障するために、その特別な要求に応えること。
- ⑥ ロマ(ジプシー)の家庭の民族的・文化的特殊性に基づく要求に配慮すること。
- ⑦ 拘留中の未成年者の教育は権利であり、学校は他の生徒に対するのと同様な義務を彼らに負っていると認識していくこと。
- ⑧ 刑務所内での教育は権利であり、したがって、もし教育を受けていない者がいれば、彼らへの読書算の教育を最優先すること。

これをみると、インクルーシブ教育が、インクルーシブな社会の実現を前提としたものであることがわかる。言い換えれば、人間の平等をいかに実現していくかという課題に応える問題解決的概念としてのインクルーシブである。

この報告書には、より具体的に、次のように議論が展開されている。

まず、小学校と中学・高校との緊密な連携（relation）が求められている。そして、そこでの教授法は、子どもが学び始めてからその最後の段階までを通した垂直的な一貫性（cohérence）を元にして工夫されなければならないとされる。

また、生徒は多様であり、その成功の道、学習のプロセスも多様であること、個人的な支援が重要であることが確認されている。もちろん、障害による別学は制度化されていない。2005年2月11日の法律⁴⁾により、障害の有無にかかわらず、子どもたちはみな自宅からもっとも近い普通学校に在籍することになっている。なお、障害の定義は、個人のなんらかの「欠陥（déficiency）」に還元されるものではなく、学校環境において、また社会的・職業的環境において彼らが被っている障壁（obstacles）や限界（limitations）の全体に対する困難として定義されている。つまり、学業面での「失敗」や「成功」は、子どもたちの特別なニーズを認識し、そのための適切な対応をとる学校環境の能力によって決まる、というわけである。

インクルーシブ教育が、排除への闘いとして位置づけられていることも重要である。経済的・社会的・文化的に恵まれていない（moins favorisés）生活環境にある子どもたちへの対応は、単に就学させるとか学業を続けさせるといったことではなく、つまり、一般論としてすべての者を対象にした教育制度の構築が問題だというのではなく、それぞれの子どもが学校から離脱せず、学びの中断・放棄をなくすような具体的で多様な措置をとることが求められている。

さらには、社会の多文化状況の承認と、それを前提とした学校のあり方もインクルーシブ教育の重要な課題となっている。

このように社会のあり方と深くかかわる概念であることは、司法の手にゆだねられている未成年者の教育を権利として認識し、学校は彼らに対して義務を負っているとらえていることから理解できる。教育への権利は基本的であり普遍的な権利である。これは、フランス国内法によるばかりではなく、国際的にも、とくに世界人権宣言によっても確認されている。したがって、刑務所内での教育も含めて全体に対してその権利は適用されなければならない。そして、留置されている者の権利保障は、その教育が外の社会から彼らを孤立させないようにするものとして考えられている点で、インクルーシブという発想がなにをめざしているかは明らかである。それは社会連帯である。

むすびにかえて

いろいろな人がいるからこそ、いかにして共に生活していくかが人間社会にとっての大問題である。インクルーシブは、このような課題に応えようとする概念であり、あらゆる社会的事象がこの観点から検証されることを必要としている。さらには、人々を結びつけるものが「平等」という価値であることもインクルーシブ概念に含まれる。そうでなければ、分離や隔離が起これ、社会の存続が危機に瀕するからである。この危機感が共有されていなければ、おそらくインクルーシブの発想は具体化しない。

排除や差別に結びつく社会的な仕組みを読み解いていく政策的視点が、インクルーシブを有効たらしめる要といえる。

では、なぜ日本ではこのような危機感が政策立案の土台にならないのか。むしろ、さまざまな特性をもつ者たちが同じ場所にいること自体を危機と認識しているかのような印象である。なぜ、視点や発想が逆転してし

まうのか。仮に、これを危機と感じても、それを乗り越える方法として、どのようにしてお互いにつながっていくかという方向ではなく、なぜ、いかにして分けていくかという発想になっていくのか。

別の言い方をすれば、インクルーシブを具体化している国々は、なぜ、この危機感を政策的にもつことができたのか。あるいは本当にこの危機は共有されているのか。どんな人たちの間で共有されているのか。実際の生活と政策との間の関係はどう認識されているのか。このことを近代以降の歴史の中に探る必要がある。この作業を経ないと、インクルーシブをめぐっての対立は、つねにその時々々の政治情勢等の条件に左右され続け、政策としての安定性を確保できないだろう。あるいは個別の市民運動の成果に頼ることになり、子どもたちの学びの継続性と安定性が確保できないということにもなってしまう。

インクルーシブ教育の分析にとって必要なのは、社会や国家のつくられ方の問題として、インクルーシブ概念を検討・検証していくことである。

注

- 1) 1985年ユネスコ国際成人教育会議での「学習権宣言」では、次のように述べられている。「学習権とは、読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である。(中略) 学習権は未来のためにとっておかれる文化的ぜいたく品ではない。それは、生き残るという問題が解決されてから生じる権利ではない。それは、基礎的な欲求が満たされたあとに行使されるようなものではない。学習権は、人間の生存にとって不可欠な手段である。」(『解説教育六法』2014年度版、三省堂、2014年、155頁)
- 2) 国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較』明石書店、2014年、185頁参照。TALISは、Teaching and Learning International Surveyの略で「国際教員指導環境調査」と訳されている。学校の学習環境と教員の勤務環境を調査するもので、その第二回調査が2013年に実施され、34か国・地域が参加した。日本の教員の仕事時間が週54時間で、参加国平均の38時間を大きく上回り、もっとも長かったことがマスコミでは大きく取り上げられた。(2008年の第一回調査

には、日本は不参加)

- 3) M.E.N., Rapport annuel des Inspections générales 2009, La Documentation française, Première partie <Vers une Ecole de l'inclusion>, pp.17-204 を参照。
- 4) 2005年2月11日付法律 (Loi no.2005-102 du 11 fevrier 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.) 「障害者の権利, 機会, 参加及び市民権の平等のための法律」。この法律によるフランスの障害児教育制度の変化については, 拙稿「フランスにおけるインクルーシブ教育の制度と問題点」, 中央大学教育学研究会『教育学論集』第53集, 2011年3月, 1-24頁を参照。