

障害をめぐる専門的知識と教育 (1) — 養護学校義務化と『福祉労働』誌 —

川北 稔

教職実践講座

The Relationship between Professional Knowledge about Disability and Educational Practice (1) — Compulsory Provision of Special Schools and the Journal “Fukushi Roudou” —

Minoru KAWAKITA

Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. はじめに

近年、障害と教育の関係が新たに問われている。「通常学級での特別支援教育」の政策化、国際的なインクルーシブ教育に関する動向の影響、それにとまなう医療的ケアを要する子どもなどの普通学校への入学などによって新旧の課題が浮上し、関連書の刊行も相次いでいる。同時に、障害に関する医学的・心理学的な知識が学校現場に及ぼす影響力が論議を呼んでいる。これらの専門的知識は、一方では、多様な子どもの包摂を可能にするものとして受容される。だが他方で、「障害」のラベルが子どもの中に差別や分断を持ち込む論理として懸念されることも少なくない。

本稿では、教育現場での排除や包摂に関する主張と、障害に関する専門的知識の関係を論じる。対象にするのは、現代からおよそ30年前、養護学校義務化の時代の障害と教育をめぐる論争である。1979年、それまで就学免除されていた子どもを含め、障害児を対象とする養護学校の設置が義務化された。同時に、障害児教育の方向性をめぐり、養護学校の設置を推進する「発達保障論」と「共生共生論」の対立が先鋭化した。発達保障論は、その子に応じた発達を補償するために養護学校や養護学級への就学を進めるが、共生共生論は子どもを分離し、排除するシステムとしての別学体制を否定する(1)。

本稿のねらいは、この論争における主張の是非を判断することではない。注目したいのは、論争における教育的な論理と、障害に関する知識との関係である。今回検討の対象とする共生共生論は、障害児と他の子どもの区別を許さないだけでなく、「どの子ども地域の学区

で学ぶ」という独自の子ども観や教育観を構築する。このような教育観の一貫した主張が、いかに生命力を得て運動を持続させたのか。保護者や教師の実践とともに構築されたそれらの論理は、単に思想的・理念的なレベルではなく、具体的な場面における主張の適用範囲と限界を見定めることを可能にすると考えられる。

2. 検討の枠組み

障害をめぐる知識と教育をめぐり、社会学の立場からは、教育の領域に持ち込まれる専門的知識のあり方を批判的に考察する研究が発信されつつある。社会の心理主義化や、逸脱の医療化に関する議論は、医療や心理カウンセリングの浸透を批判的に論じる(木村2006; 山田2007)。しかし専門的知識が、本来それらとは無縁の領域に侵入するというストレートなパターンにはあてはまらない局面も多く見られる。ここでは医療化論を例に、図式的な批判には収まりきらない事情の一部を、簡単に確認しておきたい。

医療化論は、典型的には「何かが医療化されている」という議論の形式を取る。代表例がコンラッドらの「逸脱の医療化」論である(Conrad and Schneider 1980; 平井2004)。その典型的な議論の方向は、かつて「逸脱」という形で問題化された行動が、ある時期から医療の対象になっているという形を取る。逸脱の統制に対する管轄権を主張する専門家の振る舞いを記述することは、逸脱という状況の定義自体の恣意性を批判的に示唆する。しかし生得的な「障害」の場合のように、何らかの逸脱が生じる以前から、ライフコースを通じた医療とのかかわりが問われなくてはならな

い例が存在する。その場合においてももちろん、医療とりわけ「治療」的行為や思想が、障害を持つ人々を無力化するという批判的な主張がなされ得る。だが、それらの障害に付随する課題について、たとえば「障害の社会モデル」のような形で引き続き焦点化することにも必然性がある（杉野2007）。医療化論は、医療的行為や思想の恣意性を指摘するあまり、こうした新たな議論の方策を用意することに適していないと考えられる。

個人化が進む社会においては、既存の領域に十分包摂されないトラブルや悩みが、「個人の問題」として放置される可能性も高まると考えられる。社会的な諸領域間の勢力争いを想定し、特定の領域の支配力の高まりを批判的に指摘するだけでは、これらの問題に対する十分な社会的包摂に結び付けることは難しいだろう。むしろ個人の問題に、さまざまな領域が潜在的に関わる余地を認めつつ、妥当な関わり範囲を見定めていくことが現実的といえるのではないか（石戸2007；広田2009）。以下では、共育共生論を例に教育的論理が社会的包摂に対して持つ可能性を考える。

3. 『福祉労働』誌の性格と分析の方針

ここで、本稿が検討の対象とする雑誌『季刊 福祉労働——障害者・保育・教育の総合誌』（現代書館社）の特徴を見ていこう。同誌は1978年12月に創刊、2013年6月には第139号を刊行している。創刊時期からも明らかかなように、義務化反対の運動が創刊の大きなきっかけとなった。成人を含む障害者の地域・施設での生活、労働、福祉など広範な課題を扱いつつ、義務化から数年後などの節目には障害児教育の特集が組まれているように、教育に関する内容は誌面の重要な一角を占める。本稿で検討の対象とするのは10年後の特集（第42号、1989年2月）までの、およそ10年間の記事や論考である。

共育共生論をひとつの社会運動の主張と考えるとき、その主張は、運動が敵対する相手（敵手）、運動の獲得目標、目標に至るための手段、そして運動を担う主体に関する位置づけなどの主張内容に整理することができる。運動は、多様な現実の一部に焦点を当て、改善されるべき問題点として定義したり、改善への道筋を示したりすることを通じて、主張の聞き手を説得し、集合的な行為を引き出そうとする（2）。『福祉労働』誌は運動体の機関誌ではなく、一定の多様性を含んだ主張が掲載される媒体である。その一方で、共育共生論の立場から特定の論考に反論が寄せられたり、運動の展開のために論争が提起されたりする。このような論争的性質の論考からは、共育共生論の主張の適用範囲が、運動内部でどのように見定めながら展開されているのかをうかがい知ることができる。

考察にあたり、成人期の障害者福祉や保育に関する論考や記事を除外し、教育に関連する記事を対象に選んだ。また前述のように、論争的な性質を持つ論考を積極的に検討する。とりわけ、思想的・制度的なレベルでの共育共生論や障害児教育に関する議論よりも、子どもや教員、保護者の間で実際に接点が生じる場面を扱った記事や論考に注目したい。

4. 共育共生論の主張

以下では、敵手の位置付け、獲得目標の順に共育共生論の主張を検討する。

4.1 敵手の位置づけ：「養護学校義務化」批判

1979年、養護学校の義務化は、就学免除されてきた障害児を含めて教育の機会を行使させることを目的に掲げて導入された。実際に、障害児教育をめぐる運動においては、義務化を促進してきた流れも存在する。しかし、地域の学校で共に学ぶ主張にとって、反対運動を結集する機会となった。長くなるが、運動に参加する家族の立場からの記述を引用しよう。

第二次大戦までは「障害者」や親のまとまった形の運動は、ほとんどなかったと云ってよいでしょう。戦後数年間に、ようやく「日本盲人会連合」や「日本ろうあ連盟」等の「障害者」自身による団体が結成され、更にその後「精神薄弱者育成会」「肢体不自由児父母の会」と云った親を中心にした団体も作られました。しかし、それらの団体のほとんどは、お互い苦しみをなぐさめあったり、政治家にお願いして何とかしてもらおうという考えが強く、特に親の会運動は「一生面倒みってくれる施設を」とか「この子を少しでもましな子に」という考え方を中心においてきました。やがて、一九六〇年代に入ると「障害者」や親、教師等関係者の間に権利意識が強くなり、「お願いではなく権利として」という考えを基に、一九六七年には「全国障害者問題研究会」が結成されました。この「全障研」は、中心が学者や教師、施設労働者、親等で占められており、従って内容は、やはりこれまでと同じく施設や養護学校づくりを重点課題とした為、特に「重度障害者」から疑問が出され、「施設や養護学校はもうイヤだ。どんなにたらくても皆とっしょに地域で生きたい」という叫びが全国各地から上ってきました。そして、こうした声に動かされた親や教師も徐々に増えはじめ「地域の保育所や校区の学校に『障害児』を入学させたい」という要求が各地で高まり、特に大阪、東京等では、あまりに冷たく（ママ）差別的行政に対して親自らが座り込みをしてがんばり抜

く運動が行なわれ、その結果、行政の壁を破っていくつかの前進をみることができたのです。(梅谷1981: 53-54)

「地域の保育所や校区の学校に障害児を入学させた」と要求する家族たちは、それぞれの地域ですでに普通学級での就学を実現してきた。これに対し、養護学校の義務化は「普通学級」で学んでいた障害児を、養護学級や養護学校へと誘導する圧力になると懸念された。創刊号の論考から引用しよう。

「養護学校義務制化」は、〈権利保障〉というきわめてポジティブで楽観的な論調に支えられている。

しかし、この「義務制化」が、実際には障害児たちを養護学校に隔離し、ほかの子どもたちや共同社会との生活上の共同関係を基本的に奪って分離することになるのは、あきらかである。

(略) われわれが直面している事態は、〈隔離〉が科学や民主主義を同伴とする〈権利保障〉という名のもとに、あたかも普通的、種極的、肯定的に臆面もなく承認せしめられていこうとしていることとしてある。(岡村1978: 12)

東京都は、「革新」行政の目玉商品として「義務化」を先取りして、「障害児」の「全員就学」を一九七四年に打ち出し、養護学校と訪問学級の急増をもって応えた。「就学ゆう予、免除数ゼロ」を至上課題としながら、「地域の学校へ」という流れを抑圧しつつ、養護学校、訪問学級、そして特殊学級へと一人ひとりの子どもをあてはめていった。「発達段階、課題に応じた科学的障害児教育」というスローガンは、その合理化である。(篠原1978: 20)

養護学校義務化への反対論は、義務化の根拠となる発達保障論を批判の標的とし、その主張内容に反論していくことになる。旧文部省の教育体制と距離を取ることが両者に共通するが、発達保障論による「民主的」「科学的」などの用語は、ときに共育共生論にとって懐疑的になる。とりわけ、子どもを分離するうえでの識別の手段や、発達段階の設定などが鋭く批判される。

子どもたちにとって、どういう集団が、差別を許さない共に育ち合える社会をつくりあげていくのか、といった視点よりも、科学信仰を振りどころに、教育するのにやり易い集団や方法は何なのか、といった分類、分離感覚が根強い。文部省の学校教育法施行令二十二条の二項直接適用、「特

殊教育研究調査会」報告の“発達診断表”活用と、全障研の“発達診断表”による科学的把握、ふるい分けとが、車の両輪となって暴走している。(叶谷1978: 54-55) (3)

子どものふるい分けが、保護者や子どもに具体的な姿を現すのは就学前の検診時である。共育共生論からは受診義務のない制度を拒否することから、地域の学校への就学運動は始まる。それに対し教育行政や学校側が、養護学校や養護学級へと説得するうえで根拠となるのが科学的な識別の基準なのである。

4.2 獲得目標：「共に学ぶ」教育の論理

『季刊 福祉労働』創刊号の冒頭に置かれた論文では、障害者の隔離と対置して、「共同・相互の関係」の獲得が訴えられる。

いうまでもなく、障害者にたいする差別の根源は、一定の地域生活共同社会において、人びとがとり結ぶ〈共同・相互の関係〉や〈地域のさまざまな関係〉から障害者たちを排除し、隔離してしまうことにある。生存における生活共同性の収奪こそ、人間たる基本的条件の喪失であり、障害者差別の根にほかならない。人が生き、成長し、自己形成していくうえで、誰も、いかなる理由にせよ、〈共同・相互の関係〉からかれを切り離すことが許されるものではない。(岡村1978: 14)

障害者差別の撤廃に基づく主張が、いかに教育の論理に結び付くのか。篠原は地域の普通学級を、子どもの生活圏の自然な広がりの中に位置づける。

地域の普通学級は、子どもが家族と共に生活する家庭を軸にした広がりの中にある。各家庭からとび出てきた子どもたち同士が出会う地域のセンターである。だから、学校は、地域の欠かしえない部分であり、子どもたちの生活の中にある。「教育」が「生活」を支配する現実を逆転させて「生活」の中に「教育」を部分化・相対化することが必要である。(篠原1978: 25)

生活の基盤の上に教育が成り立つのであり、その逆ではないとの主張である。だが発達保障論に従えば、「教育のしやすさ」に基づく発達理論が子どもを支配し、能力に応じた教育の場へと振り分けることになる(叶谷1978)。これに対し、共育共生論は振り分けの象徴である養護学校や養護学級に疑問の目を向ける。それだけでなく、生活の基盤を欠いた現行の学校教育をも変革の対象とする。

東京の金井律子は、息子の康治君を養護学校から普

通学級へ転校させるため、地域の学校へ自主登校させる。

城北養護学校へ二年間通学し、転校希望を出しまして一年を経過しました。そこは、全員が肢体不自由児の集団です。学校生活においては、それなりに教育、遊び、友だちの関係はありましたが、地域の生活と分断されており。好奇心の旺盛な康治は、近所の友達のする事をそれなりに受けとめ、仲間に入ってゆこうとしています。それを親がダメとは言えません。教育と生活の場が分断されているのは不自然ですし、日常生活の場を離れて、何が出来るでしょう。また近所の子どもたちと離れて何を身につけていけるでしょう。(略)「健全児」「障害児」と区別することなく共に生活する——ここに教育の基盤があるのだと確信しております。(金井1978:120-121)

1977年の自主登校から始まる闘争は、1983年に中学校への登校が認められるまで6年間に及ぶ闘争へと発展した。同様の運動は、前述の回想を執筆した奈良の梅谷明子などにより、各地で展開されている(4)。

激化した対立の一方で、障害を持つ子どもを普通学級に迎え入れる教師の実践も報告される。

私達は何度か職員会議を開き、来年度に入ってくる障害児といわれている子(五人)にどうとり組むかを話し合ってきた。(略)障害を持っているからこそより多くの経験を必要とするのであり、それは、健康児といわれる子ども達の集団の中でこそ育まれていくと考えたからである。障害を持たない子どもたちにとっても、障害を持つ子と毎日ふれ合っていく中で本当に理解し合えるものを見つけるのだ、そして、世の中にはいろんな人間がいて、それぞれ生き合っていくことを学ばずだと思ったのである。

(略)一方担任を希望した私は、自閉的と言われる子どもについてはほとんど知識を持っていなかった。その上、養護幼稚園の保母さんは、(略)普通の子ども集団は刺激が強すぎてBちゃんを興奮させるだけだ、きっと授業にはならないだろうと言う。正直言って私とても不安を抱かざるを得なかった。(奥村1980:32-33)

不安の中で開始された実践のなかで、障害を持つ子を受け止める周囲の子どもの姿勢が肯定的に解釈されていく。

心わかる相手であるからこそ、たえずそばに存在し、共にいるから、Bちゃんの怒りは彼等によ

つけられてしまったのである。(略)ある夜Dちゃんはお父さんと一緒にお風呂に入って、身体を洗ってもらっていた。突然Dちゃんが、痛い!!と悲鳴をあげたのである。Bちゃんにかまれたところをこすられたのである。びっくりしてお父さんが問いただすと、どうしても原因を言わなかったというのだ。親達がBちゃんに対してどう思っているかを知っているが故に、かたくなに拒んだようだ、一年近くたった時にDちゃんのお母さんは述懐された。(奥谷1980:35)

地域の学校という主張からは、分断された養護学校の間が逆に問題として浮かび上がる。叶谷は、スクールバスでの通学時間が平日の授業時間(4時間)をも上回る子どもが2割を超える状況を指摘し、空間的分離の批判へと展開している。

ほとんどの子どもたちはスクールバスの一括収容なので、小学部一年生から高等部三年生の身体的にも社会的にも発達状況の異なる彼らの授業時間の長さは統一されている。したがって、スクールバスが出て行ってしまうと、学校の中は職員しかいなくなってしまうのであるが、こうした学校では、地域住民の、障害児についての“あたりまえ”の認識さえ培われにくくなってしまう。(略)子どもたちはスクールバスで家に戻るとすでに地域には友だちもいなくなっている。高等部の生徒さえも家に閉じこもらざるを得ないほど、彼らは地域から分断されている。

(略)スクールバスで自宅と学校を往復するだけの“社会性”しか身につかなくなり、たまに一人で外へ出ていくと、警察や“親切”な大人に保護されて帰ってくる、そういった直線的な関係でしか地域社会と結ばれていないのが、障害児を取巻く社会の現実である。(叶谷1978:41)

養護学校が障害児を空間的に分離していくだけでなく、分離された後の障害児間の集団性も解体していくことが指摘される。篠原は養護学校における発達段階別のカリキュラムにおいて、「同一生活年齢集団」が学びを共にする姿とは対極にある、子ども集団の分断化を見出す。

同一生活年齢集団は、かえって個人差の相互的なダイナミズムを体験するのに有意義であり、世代交代・継承の課題を深め合うのに有効である(略)が、「発達保障」論的カリキュラムの効率化を求める限り、その集団は限りなく分解されていく。小学部低学年の「最も低い」グループ三名においてすら、共通の「学ぶ」課題を失っていつ

いる。そして、「専門家」である大人と「しろうと」である子どもとの一対一関係に向かって、この小集団すらも解体されていく“宿命”となっている。(篠原1984:142)

また、対立する「地域の学校」論と別学体制の間に位置する実践といえるのが、交流教育である。共育共生論の立場からは、別学体制を前提としておこなわれる「交流教育」もまた批判的な考察の対象となる。神奈川県立三ツ境(みつけ)養護学校では、学校周辺地域での交流だけでなく、「[障害]がなかったら当然通っていた」居住地周辺での交流を設ける。その報告で反省されるのが、養護学校側からのみの遠慮や配慮の産物である「お願い交流」の実情である。

むろん交流は交流でしかない。にもかかわらず、そのわずかの時間すら、受験をひかえた過密な授業や行事のなかであえぐ子どもや教師らの、いつものペースを乱すことになる。(高橋ほか1982:98。強調は原文)

▼道徳・福祉教育の一環として、好意的にお客様あつかいされる(たとえば付け焼き刃の歓迎会で満足、いじめがあるので優しい子のクラスへ入れるなど)

▼来るのはかまわないが、こちらはいつもの調子でやるからと、何の配慮もない。(高橋ほか1982:99)

篠原(1983:164-165)は、中学校と養護学校との交流ののち、普通学校の中学生在が記した体験談について、「(養護学校の)みなさん」が時間をむだなく使っている、くじけずに頑張っていると反省することを、「[みなさん]はやっぱり「気の毒」という「健全者」中心のエゴイズムが貫流してしまっているといわざるをえない」と批判する。そして障害児と健全者が「日常的な共同利害の関係へと、ともどもにひき出されてくる」ことによって、「見る・見られる」関係をいやおうなく脱することを期待している。

5. 論争を通じた主張の精錬

5.1 獲得目標:「地域の学校」像をめぐる

共育共生論は、すべての子どもが普通学校で学ぶことを目標とし、養護学校とその義務化に敵対するが、現状の普通学校での学校教育がそのまま肯定されるわけではない。

1980年代は「いじめ」や不登校などの教育問題が大きく報道され始めた時期である。紙面も反管理教育運動(「青生舎」グループの森口秀志ら。第23号、1984

年以降)の書き手が登場したり、普通学級への登校を果たした金井康治君自身の中学校での登校拒否が論じられたりする(第25号、1984年)。

従来から管理と選別の進む教育界に憂慮を表明する共育共生論にとって、相次いで表面化する教育問題は、必ずしも理想的な学校像に損傷を与えるもの、あるいは障害児と普通学級のミスマッチを示すものではない。教育問題は、あくまで学校の改善の必要性を証明するものととらえられる。それに対し養護学校を推進する側は、普通学級におけるトラブルを、障害児を養護学校へ誘導する論拠として利用する。トラブルへの解釈は両者間で対立する。

篠原は1978年の東京都公立小学校校長会らによる調査において、「普通学級に重度心身障害児の就学が著しく増加し、学校経営や学級経営に困難な問題を生じている」と主張されるのに対し、下記のように反論する。

事例報告は、子どもがいかにか、扱にくいばかりか、迷惑をかけているか、を強調している。また、いかに教えがいがないかについても述べている。いわく、「女の子が好きで、服の脱衣なども女の子にウーウーとよびかける」、「突然級友(時として先生方)に対し、ぶったり、髪の毛を引っ張ったり、押したりして危険な時がある」、「子どもたちの動きをとでもこわがり、また足などをさわられるのを恐れる」、「急におどかしたり、歩いていて衝突したりなど、ショックを与えることのないよう医者からも注意されているので、その配慮をつねにしていかなければならない」、「担任は毎日おいかけてまわされて、神経過敏となり、毎年三月末には担任決定に苦慮する」、などなどときりなく列挙してある。

「問題行動」を肥大して焦点化し、それらをすべて子どものせいにして、われわれは、そのような子どもをかかえていると大きさに訴える。普通学級に「普通児」と共にありたい、育っているという諸事実は極小化されている。(篠原1978:28-29)

子ども間のトラブル、自主登校運動における障害児と学校の子どもの出会いにおける偏見などを、運動側は分離による接触の途絶から解釈する。

毎日毎日通い続けた自主登校の二年間。子ども達の素直な質問「うんこするの?」「笑えるの?」「名前は?」など……。そんな輪はしだいに消えていき、校舎の窓から、「奇型児かえれ!」という罵声を浴びせるようになってきました。とんでもないことを学校現場に持ちこんでくれたという大

人の意識が子ども達を変えたのでしょうか。(金井1983: 18)

だが現実の学校教育の矛盾が表面化するにつれ、学校像における肯定的な側面は縮小していく。それに伴って、共育共生論の主張において、学校に対する評価も揺れを見せ始める。特集名「学校を捨て、学校にこだわる」(第30号、1986年)は揺れを表面化しながら議論を提起する誌面の性質を象徴的に表現しているといえよう。

同じ学校を舞台に、一方の子どもには学校にこうといい、他方の子どもには見限ってしまえという。これは矛盾です。

ただ、この矛盾は、主要には文部省によって作りだされた矛盾だとはっきり押さえていきたいと思っています。それが一つです。二つめには今すぐ論理的に矛盾をのりこえるのではなく、学校を見限った子どもや親たちの話をききたい、いろいろ学びたい、のりこえるのは、その先だと思っています。(渡部1986: 62。強調は原文)

普通学級に娘を通わせる父親の古川清治は、運動に関わる中で自身の変容を積極的に明らかにすることで、論争を提起する。運動の回顧のなかで、よりよい学校をめざし既存の教育の外へ出る「引越論」を批判するとともに、地域の学校の性質にも疑念を表明している。

普通学級に通いつづける娘とともに歩くことによって、わたしがしたたかに知らされたのは、なんのことはない、〈地域の学校〉とは“地域にある文部省の店”のことだという平凡な事実である。こんな学校に「障害児」が通いはじめたからといって、どうして〈ともに生き、ともに学ぶ教育〉や〈統合教育〉がはじまるはずがあらうか。“学習指導要領に準拠した検定教科書を、主たる教材とする一斉授業”を打ち破ることなしに、それらの教育は決して一步を踏み出すことができないのだ。

(略)わたしたちはなんとしても学校と教育から“文部省的なるもの”を追い出さねばならない。けれども、こんな大事業を“「障害児」を普通学級に通わせている親”だけで担えるはずはない。(古川1983: 52)

この議論は、地域の学校の変革と障害児の就学という目標が同時には達成できないことを指摘し、それに伴って目標と手段の一致に関する疑問を表明する。すなわち障害児の就学は、必ずしも学校の変革に結び

付くものではなく、そのために獲得すべきことでもない。そうであれば、前者は別の手段で求められなければならない。また就学は手段ではなく、それ自体が目的として求められることになる。節を改めて検討したい。

5.2 担い手と手段：共に生きる教育を望むのは誰か？

共育共生論にとって、地域の学校への就学は保護者や子どもの潜在的な望みであり、教育行政の変容によって阻まれないかぎり、自然な選択であると考えられた。養護学級や養護学校の就学者が減少するという統計的な事実が、その根拠としてしばしば引用される(篠原1978)。

先にふれた古川は、その後、地域の学校を変革するうえで、回復されるべき親の教育権について問題提起している(古川1985)。前述のように、障害児の就学を続けるだけでは地域の学校を変えることは不可能であるため、家族や地域も含めた力の復権が必要だということである。だが親の教育権という主張は、応答した論者から否定的に評価される。親による子殺し事件のように、親子を一体とみる風土によって、個人としての障害児の権利が無視されてきたことを考えれば、親の権利という主張は受け入れがたい。あるいは、自ら養護学校を選ぶ保護者のニーズも無視しえない(横田1986)。とはいえ古川の指摘は、就学が誰の望みなのかという疑問を表面化したといえよう。

普通学級を選ぶ保護者のニーズについても、その中身が問われる。普通学級に行けば子どもが「伸びる」という声を運動側は無批判に聞き流すわけにはいかない(5)。「伸びる」「発達する」という価値は、発達保障論を下支えするものでもあるように、能力に応じた序列化に結び付くからである。よって、同年齢の子ども同士の学びは、「自然」なものであるために選ばれるものであっても、「発達」を促進するために選ばれてはならない。普通学級への就学の目的は、それぞれの子どもの発達ではなく、権利上の問題なのである。

共育共生論の元来の主張では、獲得目標と手段と、担い手が緊密に結びついている。子ども自身が普通学級に入っていくことは、目標でもあり変革の手段でもある。

A子はこのごろでも、特に親しい友人はいないようだ。しかし、喜々として、堂々と歩いている。表情が違う。

勉強はできなくても、友人との関係を断ちがたく、「あなたの幸せのためには『特殊』がいいよ」と、排除されようとするのをかたくなに拒み、黙々と居座る子ども。そんな子どもが増えていくことが、逆に、現在の荒廃した教育現場に、メスを入れるきっかけになるのではなからうか。それ

が始まりである。しかし、たしかに時間のかかることではある。(荒木1983:42)

しかし先にみた古川のように、こうした手段が教育の変革に結び付かないとしたら、就学は何かの目的に資すると言うよりも、それ自体の価値として追求されねばならない。教師の宮崎は「地域の学校」がロマンに過ぎないと古川の主張を追認しつつ、述べる。

それでも、「障害児」が「校区の学校」に通うことを当たり前と考え、そのことを実現させる運動は積極的に推し進めたいと思う。なぜなら、そこは「教育を変える」などとはおよそ関係ない多くの子どもたちが、当たり前に通っている場だからである(けっこういきいきしている子どもも教師もいる)。「障害児」だけがとりたてて「教育を変え」「地域の学校にする」役割を担わされる必然性も責任もないわけだし、みんなと同じに通うということだけで、それでいいのである。(宮崎1986:98)

先に挙げた交流教育に取り組む教師らは、普通学級へ子どもを送り出す意味について、「いつも通りにいかず困った状態をつくる」と別様に意味づけている。

確かに、今の「普通校」へ「障害児」が入っていくことは、一人ひとりの子どもにとって、かなり厳しいことである。今の「普通校」は、行くべき場ではあっても、本来の共に生きる場とは、かけ離れているのだから。かといって、共に生きる場になるまで待つのかというと、待っていただけではもちろん、夢に終わってしまう。(略)ともすれば私たちは「障害児」が傷つくことを恐れ、養護学校のぬるま湯のなかへと、また抱きかかえてしまいがちになる。これという最善の策などどこにもない。わずかずつでも交流しながら、そこでもかく、いつも通りにいかず困った状態をつくり、お互いに変わっていくしかない。

私たちはそう思いながら「お願い交流」を続けている。(高橋ほか1982:99-100)

このように地域の学校へという手段は、学校を変えるという運動の目標と分離する。また、個々の保護者の「子どもを伸ばす」という動機とも分離され、純粋化していく。

共育共生論の主張は『福祉労働』の誌面に関する限り、「保護者のため」「子どものため」という特定の主体に根拠を求める形で固定化されない。ゆえに実際に運動を担う主体がもつズレが、しばしば表明される。古川が親の教育権を持ち出したのも、その例といえよ

う。以下、教師の立場の宮崎の言葉は、「子どもを伸ばす」という動機の禁欲について、微妙な違和感を表現しているように思われる。

有体に教師言葉で言うてしまえば、私のような教師は子どもにいろんなことをしてやりたいと思ってしまうのだ。当然友だちとつながって生活して行ってほしいし、支えあう関係だって育って行ってほしい。いろんな体験もさせてやりたいし、普通学級の中でも「できること。わかること」を増やしてやりたい、と。

教師が教えたり設定したりしたことからだけ子どもが学ぶとは決して思っていない。何を学ぶか、何を吸収するか、子ども同士でどうつながり、どう反目しあうかは、すべて子どもの勝手である。しかし、私のような教師は「あれも、これも」と考えてしまうのである。(宮崎1986:100)

最後に、子ども本人の経験に配慮する発言として、青い芝の会の指導者、横田弘の発言を引用する。

現在の学校教育現場が、必ずしも障害をもった子どもにとって快適な場でないことはよくわかるつもりだ。障害児が二人や三人入ったところで、今の混乱した教育現場が簡単に治まるなどという甘い考えをもっているわけではない。逆に今の状況の中で障害児を公教育の学校に通わせることは、彼らに余計苦痛を与えることになるのかもしれない。同じ障害をもつ仲間たちと共に暖かな教師たちによる養護学校・特殊学級で学ぶ方が、今の彼らにとって望ましいことではあるに違いない。しかし、それにもかかわらず私たちは、養護学校を、まして義務化を認めるわけにはいかないのだ。

今さらこんな当たり前のことを繰り返す書く必要もないと思うが、権力の意図はともあれ隣りの子が、向かいの家の子が毎日毎日なにげなく通っている学校に、障害児だから通えない、障害児だから他の学校へ行けと言われたのでは、私たちはたまったものではない。(横田1986:107)

現在の公教育、特に現状での小・中学校に障害をもった子どもを通わせるのはかわいそうかもしれないし、苦痛を与えることになるかもしれない。

しかし、私はやっぱり子どもたちよ、頑張れ、負けるなとしか言いようがない。これは、あるいは私の障害者エゴかもしれない。私たちが当たり前前に生きていくための、当たり前前に暮らしていくための基盤づくりに、小さな仲間たちを使ってい

るのかもしれない。そのことを充分承知しながらなおかつ私は、養護学校の存在を認めるわけにはいかないのである。(横田1986:108)

横田の文章は、普通学級に通う子どもの苦痛や、子どもの犠牲のうえに運動目標の実現を図る大人の「エゴ」について言及する。これらは運動内部の寄稿者にはみられないような率直さを露呈している(6)。

6. まとめと考察

6.1 共育共生論の論理

本稿では、共育共生論の論理を雑誌『季刊 福祉労働』掲載の論考から検討してきた。雑誌という媒体から主張の展開を見ることで、共育共生論が外部の敵手との対決、内部の論争によって主張の一貫性を高めてきたことが一定の範囲で確認された。検討内容を要約すれば、第一に、障害を識別する専門的知識は、いかなるものであれ分離と選別を容認するものであるという主張である。こうした適手との対抗性は検討した時期を通じて維持された。

第二に、運動の獲得目標である「地域の学校」のあり方には、教育問題の時代において部分的な揺れが見られた。だが、理想的な教育を現実の学校から切り離しつつ、現実の学校外部における教育(たとえばオルタナティブ教育)にも求めないことで、学校への批判を続けつつ、全面的な代替案の提示にも迫られない、独特の立場が可能になったといえる。「地域の学校への就学」を運動の獲得目標の手段にせず、「自然」な実践として位置づけることは、運動の主張の生命力を持続させたと考えられる。

第三に、特定の主体の利害に運動を依拠させる主張は、抑制されていることが論争を通じて確認できた。保護者の要求や子どもの要求も、それ自体として運動の主張を根拠づけるものではない。このことは、主張の明快さ(子どもや保護者のための運動)を減じるかもしれないが、分離教育への批判という基盤を、立場にかかわらず維持させるメリットをもたらしたと判断できる。

6.2 今後の課題

本稿で検討した時期以降も、障害に関する新たな専門的知識は教育実践に影響を与えている。教育問題の浮上に伴う臨床心理らの分野によるカウンセリング、そして(軽度)発達障害への注目や特別支援教育の開始は、共育共生論の論理が批判的な対決を迫られる動向であるといえよう。実際に、1990年代以降の『季刊福祉労働』誌上ではこうした動向への批判的論争が続いている。

本格的な検討は次の機会に譲るとして、本稿を閉じ

るに当たり、1990年代以降の動向について、簡単な見直しを示しておくことにしたい。

まず、共育共生論の適手である分離教育への批判は、発達障害への対応や、特別支援教育にどの程度適用されるのか。通常学級での特別支援が、養護学校のような「分離」を前提としないとすれば、従来の批判の論理をどこまで展開できるだろうか。保護者や子ども自身のニーズとしての障害の「識別」や、同じ教室で学ぶための合理的配慮が浮上するとき、いかなる専門的知識も分離や選別に結び付くとする共育共生論が一貫した形でこれらを批判することは可能かが問われる。

また、地域の学校はどこまで理想的な獲得目標であり続けるだろうか。一例を挙げれば、1990年代以降、登校拒否(不登校)をめぐってフリースクールの実践などが本格化する。不登校が「進路の問題」と捉えられ、困難の多い学校を迂回しながらの自立も支援される中で、学齢期の「地域の学校」を自明視する意味が再度問われるだろう。

最後に、子どもをめぐる逸脱の解釈について述べたい。近年、さまざまなトラブルや問題行動について、医学的・心理学的知識からの対応が行われている。共育共生論からは、専門家による恣意的な逸脱の問題視を捉え、自らの教育的論理の実現を通じて逸脱が解消するという主張の展開が推測できる(例えば統合教育によって偏見が解消すれば「いじめ」がなくなる、というように)。他方で、本稿で紹介した実践報告からは、逸脱を問題視せず、トラブルの発生自体を「共に学ぶ」ことの成果とみなすような立場もみられたことに注目したい。個人化する社会において、従来の制度に包摂されないリスクに教育的論理はいかに対応するのか。その点を含めた検討を、稿を改めて行いたい。

注

- (1)発達保障論と共育共生論の関係について、篠原(1991)、福島(1991)、羽田野(2008)などを参照。
- (2)社会運動の主張がどのように現実を枠づけ、集会的な行為の動員を図っているかに関して、フレーム分析の方法が提唱され、経験的研究が蓄積されてきた。Benford and Snow(2000)などを参照。
- (3)学校教育法施行令二十二条の二項は、障害種別ごとの就学基準を定める。その運用は自治体によって異なり、機械的な運用と普通学級への就学のニーズが各地で衝突した。注4も参照。「精神薄弱者のための発達診断表」は、「特殊教育に関する研究会」が文部省初等中等教育局長あての「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」報告(1978年8月12日)の「別添」として発表した(篠原1978)。
- (4)その他、静岡や長崎での就学をめぐる闘争が報告されるほか、大阪府豊中市での普通学級就学の取り組みが紹介され、地域による教育行政の差異を示している。
- (5)「障害児を普通学校へ・全国連絡会」世話人の河原一男氏による寄稿や、娘の普通学級での成長を描いた著書が、普通学

級で学ぶことによる発達や、そのための努力を暗に伝えるものとして懸念されるのはその一例である。第30号、1986年。

- (6) 青い芝の会は、その神奈川県連合会が、県内の障害児殺し事件に関する減刑嘆願運動に対抗運動を行ったことなどで知られる。田中 (2005) なども参照。

文献 (『季刊 福祉労働』掲載の記事や論考)

- 荒木喜美子、1983、「所属することは、生きること」『季刊 福祉労働』19：39-44。
- 古川清治、1983、「〈地域の学校〉とのたたかい——八年間の歩みから」『季刊 福祉労働』19：49-52。
- 古川清治、1985、「親の立場から教育を見ると——対話と討論の呼びかけ」『季刊 福祉労働』26：85-99。
- 金井律子、1978、「ある障害児の自主登校」『季刊 福祉労働』1：120-125。
- 金井律子、1983、「実を結んだ康治の六年間の闘い」『季刊 福祉労働』19：16-23。
- 叶谷孝生、1978、「養護学校の中の七九年度義務化——埼玉県川口養護学校の場合」『季刊 福祉労働』1：37-55。
- 宮崎隆太郎、1986、「あいまいで、矛盾だらけで、中途半端でないではないか」(古川清治氏の「対話と討論」に答えて・第4回)『季刊 福祉労働』31：94-101。
- 岡村達雄、1978、「養護学校義務制度化の基本構造——(共生)の否定と差別の新秩序」『季刊 福祉労働』1：8-19。
- 奥村育子、1980、「普通学校の中の「障害児」」『季刊 福祉労働』6：32-42。
- 篠原睦治、1978、「「養護学校義務化」への斜陽——親子のねがい抑圧の歴史」『季刊 福祉労働』1：20-36。
- 篠原睦治、1983、「「交流」ということ・「共に学ぶ」ということ——第三一次全国教研集会レポートを読む」(「障害児の教育権」思想批判(第II部)・その2)『季刊福祉労働』18：159-175。
- 篠原睦治、1984、「『実践と発達の診断』の批判的考察——西村章次氏の考え方をめぐって」(「障害児の教育権」思想批判(第II部)・その5)『季刊 福祉労働』22：127-149。
- 高橋寿枝・磯崎洋二・小向緑・宮崎淳子、1982、「養護学校で交流教育をやってきて——神奈川・三ツ境養護学校」『季刊福祉労働』16：95-102。
- 梅谷明子、1981、「義務化から二年、再び尚司の場合」『季刊 福祉労働』10：48-59。
- 渡辺淳、1986、「わが内なる学校を見限ろう」『季刊 福祉労働』30：57-65。
- 横田弘、1986、「“当たり前”に生きること」(古川清治氏の「対話と討論」に答えて・第3回)『季刊 福祉労働』30：104-108。

※引用部分には当時の障害者に向けられた差別的な語句も含まれますが、刊行時の現実を表現するものとしてそのまま引用しました。

その他の文献

- Benford, Robert D. and David A. Snow, 2000, “Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment,” *Annual Review*

of Sociology, 26: 611-639

- Conrad, Peter and Joseph W. Schneider, 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Expanded Edition, Temple University Press. (=進藤雄三監訳・杉田聡ほか訳、2003、『逸脱と医療化——悪から病いへ』ミネルヴァ書房。)
- 羽田野真帆、2008、「障害児教育の制度的変遷に関する一考察——学校教育制度における『障害児』の排除と包摂の過程に着目して」『共生教育学研究』3。
- 福島智、1991、「『発達の保障』と『幸福の保障』——障害児教育における『発達保障論』の再検討」『教育科学研究』10。
- 平井秀幸、2004、「『医療化』論再考」『現代社会理論研究』14：252-64。
- 広田照幸編、2009、『自由への問い 5 教育』岩波書店。
- 石戸教嗣、2007、『リスクとしての教育——システム論的接近』世界思想社。
- 木村祐子、2006、「医療化現象としての『発達障害』——教育現場における解釈過程を中心に」『教育社会学研究』79。
- 篠原睦治、1991、『共生・共学か発達保障か——80年代日教組全国教研の争論』現代書館。
- 杉野昭博、2007、『障害学——理論形成と射程』東京大学出版会。
- 田中耕一郎、2005、『障害者運動と価値形成——日英の比較から』現代書館。
- 山田陽子、2007、『「心」をめぐる知のグローバル化と自律的個人像——「心」の聖化とマネジメント』学文社。

(2013年9月30日受理)