

障害児教育をめぐる〔分離／統合〕論の超克と
 社会科学的探求プログラム
 —盲学校での参与観察を起点として—

佐藤 貴 宣*

Overcoming the "segregation/integration" argument concerning education for disabled children and social scientific research programs : on the basis of fieldwork undertaken in a school for the blind

SATO Takanori *

要約:本稿の目的は、戦後日本における障害児教育をめぐる言説の布置構造を、いわゆる「分離派」と「統合派」との論争に焦点化しながら整理・粗描することを通じて、今後障害児に関わる教育の現実や現象を調査／研究していくに当たって設定すべく要請されうる探求プログラムのいくつかを試論的に提示することである。特に本稿では、「統合派」への支持を表明しつつ、「分離派」「統合派」いずれの陣営からも「学校の日常世界それ自体」が等閑視されてきた事実を指摘する。その上で、障害児に関わる教育諸事象の説明と記述を指向する社会科学的視座の重要性／必要性を確認し、想定しうる経験的研究プログラムのいくつかを提示する。

キーワード: 盲学校・社会科学的探求・参与観察

Abstract:The purpose of this paper is to present some essays examining the search programs required to be set and implemented when investigating and studying the reality and phenomenon of education provision for children with disabilities. Firstly, a rough sketch of the arranged structure coupled with a discourse on education for children with disabilities in Postwar Japan must focus on the dispute between the so-called "segregation cliques" and the "integration cliques". In particular, this paper points out the fact that the "world of everyday school life" has been disregarded from both the "segregation cliques" and the "integration cliques" although this paper expresses tacit support to the "integration clique". In addition,

*龍谷大学非常勤講師・大阪市立大学都市文化研究センター研究員

this confirms the following: the importance and required perspective of the social sciences that deliver a description and an explanation of educational affairs relating to children with disabilities. It can be assumed that some empirical study programs have been submitted accordingly.

Key Words: school for the blind, social scientific research, fieldwork

1. はじめに

本稿の目的は、戦後日本における障害児教育をめぐる言説の布置構造を、いわゆる「分離派」と「統合派」との論争に焦点化しながら整理・粗描することを通じて、今後障害児に関わる教育の現実や現象を調査／研究していくに当たって設定すべく要請されうる探求プログラムのいくつかを試論的に提示することである。

障害児の教育については、日本でも特殊教育の領域を中心に、教育技術論的な観点から膨大な研究が蓄積されてきている。それとともに、日本の障害児教育は、その方法や形式、目的や内容などをめぐる論争の舞台でもあり続けてきた。とりわけ、戦後日本社会において生成する障害児関連の民間教育運動の展開のなかで生み出されてきた多分に価値志向的な諸々の言説をめぐる「分離派」と「統合派」との対立は政治的、イデオロギー的な性格をおび、未だ払拭されるに至っていない。ここでいう「分離派」とは、障害のある子どもは普通学校においてではなく、特別支援諸学校において同じ障害をもつ子どもとともに教育すべきだとする立場であり、「統合派」とは、障害のある子どもも特別な学校においてではなく、普通学校のなかで健常児と共に教育すべきだとする立場である。

本稿では、これら2者間の障害児教育の場をめぐるクレイムの応酬を概括し（第2節）、「統合派」への支持を表明しつつ（第3節）、「分離派」「統合派」いずれの陣営からも「学校の日常世界それ自体」が等閑視されてきた事実を指摘する（第4節）。その上で、障害児に関わる教育諸事象の説明と記述を指向する社会科学的視座の重要性／必要性を確認し、具体的な探求の方向性について若干の検討を行いたい（第5節）。かつて堀正嗣も、障害児教育に対する社会科学的な研究は立ち遅れていると述べ、『『教育の科学』(science de l'éducation)としての教育学を中心に、社会学、社会福祉学、経済学、政治学、歴史学などの諸分野からの研究』（堀 1994: 26）が必用であると主張していた。本稿はその提起を踏まえ、想定しうる経験的研究プログラムのいくつかをより特定の提案しようとする試みとなっている。

まず、次節では、戦後障害児教育をめぐる市民運動間の思想的・政治的対立について概括しよう。

2. 戦後障害児教育をめぐる対立の構図^(*)

戦後障害児教育をめぐる市民運動間の思想的・政治的対立とは、障害児を健常児から切り離し、特別支援諸学校において教育するいわゆる分離別学体制の是非をめぐる言説の応酬であったといつてよい。日本の障害児教育は戦前においてすでに健常児の教育からの分離別学を基本とする教育制度として確立していた。1960年代後半から90年代、この体制の肯定・否定を争点とする議論が教育学者や心理学者などアカデミシャンに加え、日本教職員組合（以下「日教組」）の特殊教育部会に集まった教師たちや医療・リハビリ関係者、障害児をもつ親、障害当事者など多様な立場の人々をまきこんで大いに白熱する。

この論争において「分離派」の中核を担っていたのは、日教組特殊教育部から派生し、1967年に教育学者や心理学者を中心メンバーとして結成される、全国障害者問題研究会（以下「全障研」）である。全障研が依拠したのは、糸賀一雄の社会福祉実践に淵源するとされる「発達保障論」と呼ばれる考え方であった。それは、障害児の発達を保障するための適切な条件整備を権利として求めていくという、「運動論を備えた発達思想」（田中1987: 311）である。この思想の背後には、だれしも全面的に発達していく権利をもっており、どれほど障害が重くとも、すべての障害者は人間としての発達の可能性と、発達の基本的道すじにおける共通性を有するという発達観があった。

盲・聾学校が戦後すぐ公布された教育基本法・学校教育法のもと学年進行で義務制へと移行する一方で、養護学校の義務化は戦後の混乱期の中で見送られた。1950年代、わずかに存在した養護学校で取り組まれていたのは、職業的自立の可能な軽度の知的障害児を対象とする生活主義教育と呼ばれる労働指向的な実践であった。このとき、いわゆる重症心身障害児や重度の知的障害児は本人や保護者の意思に反して、学習環境の整備の遅延を理由として就学猶予や就学免除の適用を受け、その多くが事実上学校教育から疎外されていたのである。

そうした当時の時代状況のもとでは「今まで切り捨てられてきた障害児にも教育の場を保障すべきだ」という発達保障論者たちの見解は画期的なものに見なされた。その思想は、戦後の障害児教育を支えるひとつの重要な理念として多くの障害児教育関係者に支持され共有されていく。

1960年代後半になると養護学校学習指導要領の作成により、生活主義一辺倒の教育課程はあらためられ、「精薄教科」を追求する気運が醸成されてくる。また、このころには、従来から支配的であった知的障害児の能力についての恒久的停滞論が見直され、海外の知的障害教育の成果を取り入れる形で知的障害児の発達可能性を主張する議論も優生となる。全障研は、知的障害児も発達しうる存在であるという言説を梃子とし、「障害児の全面的な発達を保障する」ためには、

特別支援諸学校あるいは障害児学級で専門教員の科学的知見に基づいて子どものインペアメントの程度と種類に応じた独自の教育を施すべきだと主張してきたのである。そして、発達保障論を理論的なバックボーンとすることにより、障害児の教育権あるいは発達権を保障するための学校という位置づけにおいて養護学校の義務制を求める運動が活況を呈することになる。

こうした論調からも明らかなように、全障研は障害児の普通学校へのインクルージョンには否定的な立場を一貫して堅持してきた。全障研の中心人物の一人である茂木俊彦は知的障害児の統合教育を例に取り、「たとえ教師の努力があったとしても、子どもを普通学級に入れたと言うだけでは」「彼または彼女の発達に必要な活動は、学校ではほとんどできないという結果になりやすい」（茂木 1990: 181）と否定的な見解を吐露している。健常児と障害児との別学を基本姿勢とする全障研は、その後、全国精神薄弱者育成会や全日本特殊教育連盟といった、文部省に近い立場にある団体と連携を取りながら、養護学校の義務化の早期実施を求めていくのである。

一方、障害児の教育形態をめぐる論争のなかで「統合派」が称揚した思想は、この発達保障論を批判するもので、「共生共学（あるいは「共生共育」）論」と呼ばれる。それは「障害児と健常児とを分けて教育するのではなく、共に生活し育ち合い学び合う方が望ましい」（全国障害者解放運動連絡会議関西ブロック 1998: 17）とする主張である。こうした主張は、青い芝、あるいは1976年に身体障害の当事者を中心として結成される全国障害者解放運動連絡会議（以下「全障連」）に代表される障害当事者団体をはじめとして、障害児医療を中心とする小児科臨床にたずさわってきた石川憲彦（1984）や、普通学校に設置される特別支援学級の担任として長い間障害児たちと向き合ってきた北村小夜（1987）など、医療や教育の現場からも訴えられた。

また、日本臨床心理学会は、1970年代、学会改革運動の過程を通じて、「自らの専門性を批判的に捉え直し」、「『される』側の生活総体に目を向け、『共に生きる』ことを模索」（堀 2014: 109）するなかで「統合派」へと接近していく。なかでも、学会改革委員会メンバーであった渡部淳（国立小児病院心理検査室）は1971年3月に「教育を考える会（通称「がっこの会」）を設立し、知的障害児の統合教育を求める運動を自らリードした（渡部編 1973; がっこの会 1977）。さらに、反精神医学の運動や部落解放運動や公害反対運動など、いわゆる「新しい社会運動」と総称されるような市民運動に参画していた人々もまた、「地域の学校で共に学ぶ」を旗印に「統合派」へと合流する。これらの人々は、障害児の教育を受ける権利を地域の学校で保障することを重視した。すなわち、統合教育を実現するための「障害児普通学級就学運動」を組織し、「障害のある人もない人も共に生き共に学ぶ」ことを目指して「養護学校義務化阻止闘争」を実際的に担っていくのである。

こうしたなか、共生共学論を最も明確に打ち出したのは日本臨床心理学会から生まれた「子供問題研究会」代表の篠原睦治であった。嶺井正也の報告によると、日教組の教育研究全国集会（以下「全国教研」）の「障害児教育分科会」において篠原は「発達保障論」を批判して以下のように述べている。「『共生・共学』の重要な原点は、『障害』児と『健全者』との“せめぎあう”関係にありつづけて」おり、「『障害児』と『普通児』とが『近くの普通学級』という同一時・空間で、同一テーマ・教材のもとで、共に生活することからやっとのことで始まる」（嶺井 1997: 15）^(*)。さらに、堀智晴は次のように述べて養護学校義務制実施以前の普通学校で障害児の統合が現実化していたことを指摘する。「日本の学校教育の現場では、古い特殊教育制度の下でも、障害のある子どもも一人の大事な子どもとして尊重し、子ども同士の育ちあいに期待と希望をもち、地道に取り組みられた実践も少なからず存在した（略）このような実践は、『共に育つ教育』『共生教育』『共生・共学』と呼ばれてきた」（堀 2004: 1）。ここで言及されているのは、主に関西地方で部落解放教育の影響のもとに取り組みられてきた統合教育の実践例である。部落解放教育の文脈では、1970年代から障害児を普通学校へ統合するという取組みを行っており、解放教育の実践者たちもまた 1979年の養護学校設置義務制には反対の立場をとった（金子 1999）。すなわち、堀は上記の指摘を行うことで、養護学校の義務制によって障害児の学習権・発達権はよりよく保障しようと主張する発達保障論者に対して疑問を投げかけているのである。

1971年には中央教育審議会が養護学校における義務教育の実施を提言する。この答申を受け、文部省は 1973年に「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」（政令第339号）を公布し、1979年度の養護学校義務化を公示する。1970年代以降、発達保障論を掲げ、基礎集団論や交流教育／共同教育論を打ち出していく「分離派」と、共生共学をスローガンに、校区保障や原学級保障のとりくみに拘泥する「統合派」は主に日教組全国教研などを舞台として対峙し、養護学校義務化をめぐる状況のなかで対立を深めてゆく（篠原 1991）。

たとえば、全障研は『「養護学校解体」論の本質とその批判—障害児教育の民主的発展のために』を出版して、「統合派」の運動を牽制し（全国障害者問題研究会 1976）、三木安正ら全障研に与する研究者たちは以下のように共生共学論に立つ人々を批判した。

一定のイデオロギーを前提として、そしてその枠の中で考えることを強要するような理念にもとづく教育は、まったく反省のない、非科学的な教育というべきであり、その犠牲となるのは、障害を持った子どもたちなのである。その極端な考え方は、どんな重い障害をもった者も、養護

学校に入れるのはよくない、普通学級に入学させる、といった議論であるが、子どもたちの実態や教育の機能について深く考えることのできない親たちには魅力あるものかもしれない。それだけに、子どもたちの受ける被害は大きいわけである（三木ほか 1975: 2-3）。

さらに山口薫は70年代を振り返って「通常の教育環境でという点を急ぐあまりに、子どもの適切な教育という側面が軽視され、子どもを通常の学級に入れさえすればそれで統合教育が成り立つというきわめて偏った運動が行われたことは残念なことであった」（山口 2006: 167）と当時の共生共学の実践を指弾している。

全障研関係者のこうした言説に対して、養護学校の義務制に反対する立場の人々は、義務制の論拠としての発達保障論ないしは発達それ自体への批判を行うことになる。たとえば、発達心理学者で日本臨床心理学会の会員でもあった山下恒男は『反発達論』を著わし、「発達、労働そして遊びなどの諸概念の解消」を提唱する（山下 1977: 31）。また、教育学の分野では岡村達雄が『現代公教育論』において、戦後の教育体制における特殊教育制度は能力差別原理によって制度化されてきたとの観点を提起し、発達を基軸とする教育学を批判した（岡村 1982）。そして、篠原睦治は「障害児の発達権」や「発達保障」論の枠組と原理を、清水寛や田中昌人、茂木俊彦といった全障研の理論提出者たちの議論を俎上に挙げ緻密かつ痛烈に批判したのだった（篠原 1986）。さらに、日本臨床心理学会は、1978年8月に全体集会「54年度義務化とは何か—歴史と現実に学ぶ」を開催し、養護学校義務化の反対決議を行っている。その上で、同学会は学会として「七九年度養護学校義務化は戦後の学校教育体制をトータルに問い直す重大なテーマである」との問題意識から『戦後特殊教育 その構造と論理の批判—共生・共育の原理を求めて』を編纂し、「分離派」批判の論陣を張ったのである（日本臨床心理学会 1980）。

その後、1989年10月、日教組は分裂し、反主流派（共産党系）は全日本教職員組合協議会（全教）を結成し日教組を離脱していく。1970年代を通じて障害児教育分科会の主流派を担っていたのは発達保障論者であり、その人々の大部分が全教の側であったため、日教組の分裂を契機として、それ以降日教組障害児教育分科会は社会党中心の「統合派」メインの分科会となった。こうした状況に立ち至ることにより、分離・統合をめぐる主戦場は瓦解したのではある。しかしながら、現在もなお「障害児教育として『分ける』方向と、統合・インテグレーションやインクルージョンとして『一緒にする』方向の2つの力が激しくぶつかっている」（長瀬 2002: 170）という状況に変化はなく、障害児の教育環境をめぐる議論はいまなお絶えることなく存続している（*3）。

それでは、1960年代後半以降の障害児教育をめぐる思想的立場の対立を嶺井（前掲：48-49）

の記述を参考に改めて整理しておこう。「分離派」の代表的な団体には「発達保障」のスローガンを掲げる全障研があり、それに対し「統合派」に立ち共生共学を唱える組織には日本臨床心理学会や全障連などがある。前者が障害の種類と程度、そして発達段階に応じて適切な教育の場が保障されなくてはならないというのに対して、後者は障害の有無に関わりなくどの子ども地域の普通校でともに学び、育つことを基本とすべきであるとする。また、前者では発達段階を見極める専門家とそれに応じた適切な指導や療育をおこなう専門職としての教師の役割が重視されるが、後者では、そうした発想は親や障害をもつ子どもの主体性を損なうものであるとして否定的にとらえていく。さらに、前者は障害の「克服」とそれをめざす発達保障こそが障害者の解放につながると主張するが、後者ではそうした考えは障害者を健常者中心の社会に同化させようとする企てであり、発達段階の低い存在として捉える発想であるからむしろ解放どころか差別を助長しかねない考える。

3. 「統合派」を支持する理由

このように、「障害児だけを分けて教育する」ということを、基本的に一方は障害児の発達という立場から肯定し、また他方はそもそもそうした発想こそが差別であるという立場から否定するというのが、戦後日本における障害児教育をめぐる対立の図式なのである（野崎 2010: 28）。そこでは「分離派」も「統合派」も、自らの寄って立つ立場性の正当性を強調し、相手の立ち位置の不当性を告発するか、さもなければ、互いの言説や実践を取るに足りないものとして、あるいは誤ったものとして無視ないし軽視するといういびつで非生産的なコミュニケーションがなされてきた。障害児教育をこうした思想的・実践的分断状況にある領域としてとらえた上で、ここで本稿の立ち位置を明確にしておきたい。

本稿は基本的に分離教育を批判する「統合派」の立場を支持する。それは、障害児だけが集まって学ぶ機会や場所を設けようとする発想を即座に差別と考えるからなのではない。本稿は必ずしも特別支援諸学校を就学先として選択するケースを否定しない。そして、本稿は、ろう児の教育は彼ら彼女らの母語である日本手話を用いた教育を実践しうる聾学校で行われなくてはならず、それゆえに聴覚口話法中心の現在の聾学校教育のあり方は変革されなくてはならないとするろう者や聾教育関係者の主張（木村・市田 1996; 上農 2003）にも同意する。

こうした立場から本稿が「統合派」を支持する最大の理由とはなにか。それは、公教育は多様な背景を有する異質な他者を同化や抑圧なく包摂できるように設計されなくてはならないとする規範的観点にコミットしようとするからであり、障害という社会的属性に基づいて一方的に特定

の場での教育を強要されるという従来の特種教育制度のあり方を端的に理不尽であると考えからだ。そして、この観点からすると、障害児に関する現行の就学決定の仕組みもまた問題視せざるを得ない。現行制度は、障害児の就学先の決定をインペアメントの種類や程度に応じて行うとし、最終的な決定権を市町村の教育委員会に委ねている。2013年8月26日付けで公布された最新の「学校教育法施行令の一部を改正する政令」（政令第244号）においても、障害児の就学先決定の仕組みについて、「本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うこと」を原則として示しながらも、「最終的には市町村教育委員会が決定すること」と定めている。だが、本稿の立場からするならば、学校選択の自由は本来に子どもの権利代行者たる保護者に対して保障されているのだから、市町村の教育委員会は原則として障害の有無に関わりなく、小・中学校の就学予定者全員に学区校への就学通知を送付すべきだということになる。つまり、本稿もまた、「障害児に対する個別的な支援について否定するものではないが、そのことを理由に障害児を分離する教育は正当化できない」（野崎 前掲：29）と考える立場を取るということである。

ただし繰り返しになるが、「統合派」を指示することは、ただちに障害をもつ子弟を特別支援諸学校に就学させようとする保護者の意思を否定したり批判したりする立場に立つことを意味しない。このことは就学年齢に達する健常児をもつ保護者の場合について考えてみるなら容易に理解されることであるだろう。健常の子弟をもつ保護者は子どもが就学年齢に達した際、自動的に学区校への就学通知を受け取ることになっている。そうであったとしても、彼ら彼女らは自らが保護する子弟を校区の公立校以外の、たとえば私立学校やインターナショナルスクール、あるいは海外の学校などに就学させる権利を有する。それと同様の権利行使の構図が障害児を持つ保護者にもあまねく適用されてしかるべきだというのが本稿の立場なのである。すなわち、障害のある子弟をもつ保護者にも学区校への就学通知を送付した上で、保護者の学校選択権行使を妨げないというのが、教育行政サイドが障害児をもつ保護者に対して取るべき合理的な対応であるはずなのだ。とはいえそれと同時に、特別支援諸学校の選択がしばしば普通学校からの排除や拒絶を事前に予期する保護者サイドの判断の結果としてなされうるという点についても留意しておくべきであるだろう。

4. 閑却される日常世界

さて、本稿が「統合派」の立場を支持するという点については前述のとおりである。その上で、本稿の立場から上述の分離／統合をめぐる対立の構造について一つの疑問を提起したい。それは、

障害児教育をめぐるこうした論争の文脈において、個別の学校の内部過程が十分に顧みられることはなかったのではないかと、ともすれば学校現場のリアリティを等閑に付したまま、観念的で抽象的な押収に終始してきたのではなかったかということである。「統合派」の言説をとってみても、特別支援教育諸学校の内側で営まれる現実に肉迫し、それらを仔細に吟味するような議論はほとんど行われてこなかったのではないだろうか。自らが依拠し関与する通常学校での実践の価値や意義のみを時に過剰に喧伝しがちであったように思われる。しかし、自己本位的な言説に自閉して、自らの優位性や正当性のみを強調するだけでは、もはや「統合派」の議論や実践を実際的に進展させることも豊穰化することも望めない（同様の指摘は「分離派」にも妥当する）。むしろ、こうしたいささか断定的で極端なもの言いは、すぐさま「分離派」からも「統合派」からも、自分たちはこれまで、学校現場とそこに埋め込まれた人々の活動や関係を考察の対象としてきたし、障害児の状態や状況にアプローチすることで多くの重要な知見や知識を生み出してきたはずだとの疑問や反論を招き寄せることになるかも知れない。だが、果たして本当にそのように言い切ることができるだろうか。少なくとも、本稿の立場からはそのような認識に対して一定の留保をつけなくてはならない。

インペアメントの種類と程度に応じた発達を科学的に追求すべきだと考える発達保障論は、実証科学をモデルとする。それゆえ、「分離派」の立場から障害児の教育を対象として蓄積されてきた研究は、その多くが医学や生理学、心理学の複合領域として構成される特殊教育学のパラダイムを基盤とし、それに属する研究として発展してきた。特殊教育の領域でも、様々な角度から広範な研究が実施され、数多くの知識や情報が生み出されている。学術誌『特殊教育学研究』紙上には、実験心理学的な研究やリハビリテーションに関する研究をはじめ、歴史研究や制度研究、カリキュラム研究から、教師による実践研究にいたるまで多種多様なトピックが並んでおり、その内容は多岐にわたっている。

しかしながら、オーソドックスな特殊教育学的研究は、もっぱら行動主義的な手続きや実験心理学的なパースペクティブに依拠してデザインされてきたのであり、そこで重視されてきたのは、障害児の環境適応を促進するための手法や、障害児の発達水準を測定するための尺度、あるいは障害特性に応じたカリキュラムや教授法の開発や革新などであった。たしかに、それらの研究もまた学校現場の現実に裏打ちされているのだと言えなくもない。たとえば、養護学校在籍が障害児の認知発達や行動特性にどのような影響を与えているかといった種類の問題構成は可能であるし、実際そうしたテーマ設定のもと一定の知見も導出されてきたのではある (cf. 安藤 1989)。だが、あくまでも教授学ないしは訓育学としての狭義の教育学 (pedagogy) として機能的な障害(イ

ンペアメント)の改善や保障に照準する特殊教育学の研究視角からは、特別支援諸学校の社会的／制度的現実それ自体、あるいは学校の日常世界において織りなされてゆく人びとの日常実践・コミュニケーションの成り立ち方それ自体にフォーカスし、それらを緻密に分析したりトータルに記述したりしていくような研究プログラムが立案されることはないようにおもわれる。ひたすら技術論的な手段・方法の効率や有効性のみが追求されてきたのだった。

一方、「統合派」の運動や思想に共鳴しそれらと共同していこうとした研究者たちは、障害にまつわる問題を社会問題として把握することの必要性を強調し、障害のある子どもや障害者、その家族の生活や言葉、日常に深くコミットしながら、障害児と健常児がともに学び育ち会うことの価値や意義を力説してきた。そうした立場からの理論的、思想的、実践的テキスト群は、社会的環境のもとで構築される現象として障害を位置づけ、それらを徹底して社会的文脈との関連において理論化していくべきだと訴える。また、彼ら彼女らは、分離教育を支持することで障害者の抑圧や排除に貢献するイデオロギーとして専門家主義や能力主義をとらえていく。そこには、変わるべきはインペアメントを有する「個人」ではなく、「できなくさせる社会」(disabling society)のほうであるという、障害の社会モデルに通じる思想が底流していた。

たしかに、これまで蓄積されてきた「統合派」を支持する諸々の言説は、就学運動や「共生共学」論の意義を思想的・教育学的に基礎づける役割を担ってきたし、障害児の教育が向かうべき進路を理論的に指し示してきたのだとあって間違いない。しかし、そのように当為論的な仕方で「統合派」の立場を価値づけようとするスタンスからは、複雑に錯綜しているはずの学校現場の内実を実証的に解明しようという課題意識は生じにくい。障害児のインクルージョンを指示するテキスト群を渉猟してみても、障害児を巻き込みながら展開する学校現場での具体的な活動は、自らのロジックや主張、思想を傍証・補強・例示するためのリソースないしはツールという位置づけにおいて、部分的、断片的に言及される場合が少なくなかった。その意味で、「統合派」の言説もまた「分離派」と同じく学校の日常世界の構造や変動それ事態にアプローチする視点を欠落させてきたのだと言わざるを得ない。素朴な理念を反復するだけの言説であったり実際的な運動論に関わる言説ばかりが流通しているというのが「統合派」の今日的な言説状況なのだといっていよう。

以上の考察から、本稿が主張しようとするのは次のことだ。すなわち、個人モデル的な立場から個別的な発達を重んじてきたように見える「分離派」のみならず、社会モデル的な見地から「共に学ぶ」教育にこだわってきたはずの「統合派」からも、障害児のいる「学校の日常世界それ自体」を対象とする研究は生み出されてこなかったということである。では、学校現場の日常世界

へと接近し、個別の学校の内部過程をそれ自体の身分において記述・分析していこうとする際、実際、どのような研究プログラムを立ち上げることが可能だろうか。次節では、筆者がこれまで取り組んできた視覚障害児をめぐる教育環境についての調査研究を手がかりとしながら、ありうべき探究プログラムのいくつかについて考察してみたい。

5. 経験的研究の可能性

筆者は2005年から視覚障害児の教育に関する研究に着手している。現在は通常学校での視覚障害児に関わる教育現象を主たる調査トピックとしているが、この間、各地の盲学校を訪問し、授業観察や教師／生徒へのインタビューを重ねてきた。以下は調査初期に東北地方のV盲学校の高等部普通科で実施したフィールドワークによって得られたデータを加工して作成したエピソードである。ここから、障害児の教育をめぐる設定されうる社会科学的調査プログラムについて検討しよう。

5.1. 盲学校でのフィールドワークから

進路に関わる課題や取り組みに関するV盲学校での調査を計画した筆者は、当時理療科教員として同校に勤務していた知り合いに電話し、調査を希望している旨を説明した。普通科の教師を紹介してほしいと頼んだとき、彼は電話の向こうで、「昔とずいぶん違って勉強もできねくなってるしや、なんだがちえおくれみでなのばりだどわ」と普通科の生徒集団の特徴についての印象を語っていた。

普通科の教師たちは快くインタビューに応じてくれた。教師たちへのインタビューからは、生徒集団の傾向として、貧困と低学力という二つのテーマが浮上してきた。たとえば、ある教師は、「昔と事情がだいぶ変わっていて、(生徒の) 経済的な状況の厳しさが顕著になっています」と語っていた。またインタビューに応じてくれたすべての教師が何らかの形で生徒の家計の経済的困難に言及していた。生活保護需給世帯を含む低所得世帯の子どもが生徒のほとんどであるというのが、調査時点でのV盲学校の状況なのであった。また、「(高校に) 準ずる教育はほとんどできません」と教師が語るように、全体的に学力は低く、普通科の生徒たちは中学校相当のカリキュラムを学習している状況にあった。

さらには、学力の低下を指摘する声だけではなく、なかには生徒たちの「生きる力」や「考える力」の低下を指摘する声もあった。とある教師の次のような言明はその好例である。「最近では自分で生きていく力が下がっています。自分で考える力っていうのがもてないでいます。自分で

やっていく力がないっていうか、そういう力が大事なのに」。加えて、単に経済的に困難な状況にあるということにとどまらず、自分の子どもの障害について理解のない親、障害児を育てる経験のない親、社会性の乏しい視覚障害のある親、これらの親から育てられた視覚障害のある子どもたち、このような子どもたちが現在の高等部普通科の生徒であり、彼らが抱える問題は多様で、人くりにすることはできないと、子どもたちの多様性とその背景の複雑さを訴える教師もいた。つまり、盲学校での教職に、子どもの個別的な必要に応じなくてはならないという職業上の広域半が期待可能な形で結びつくことは理解しているが、実際のところ子ども一人一人のニーズに応じた対応をとることは非常に難しく、それゆえ、我々もこの点においては、教師としての職責を十分に果たし得ているとは考えていないというエクスキューズとして上記の主張は成立していたのである。

また、普通科の教師たちは、生徒たちの行為や思考、言動を「心の状態」についての語彙を通じて解釈していた。そして、「心の状態」に焦点化した生徒理解は、「問題行動」、すなわち逸脱に対する解釈の枠組みとしても機能していた。次のような報告がその典型である。

寿司職人になりたいという将来展望を語る生徒Xは、単に健常な10代の高校生と同様に世間知らずで無謀なのだと思なされることはなく、「見えなければ難しだろうという職業をあきらめられないでいる、[こだわりの強い]」生徒であると語られた。寄宿舎指導員の指示に対する生徒Yの抵抗は、単なる反抗的態度の積極的表明なのではなく、[パニックを起こした結果]であると処理された。また、授業に興味を持たず、特定の教員との間に不和があるから、保健室登校をしているのだと語っていた生徒Zの振る舞いは、[精神的に不安定]であるために教室に入れないのだと解釈されていた。

以上のように、教師の心理主義的なまなざしは生徒の「問題行動」の原因を当人の「精神状態」に求めるものとなっていた。教師たちは生徒が示す様々な反応や思考や行動、言動を、その「心の状態」についての語彙を通じて解釈し、理解し説明しようとしていたのだった。

教師たちが示す生徒の心へのこのような関心はV盲学校のセンター機能の一つの特徴を反映したものであると考えることができた。盲学校界内部では、2000年前後から特別支援教育の内容を先取りする形で、自らを視覚障害教育のセンターとして位置づけ、地域の普通教育諸学校に在籍する視覚障害児に対する支援をより広汎に実施しようという気運が高まっていく（佐藤 2009）。V盲学校でも、90年代終わり頃から本格的にセンター化に着手している。97年に設置された教育相談部にセンターの機能を持たせ、当初2名の教員の配置でスタートして、12年度にはその数を11名にまで増員した。2002年度には、教育目標の中にセンター的機能の充実を明記し、教育

支援相談部と改称する。教育支援相談部は早期教育相談・学校等支援・自立支援・カウンセリングの四つのセクションから構成される。カウンセリング部門の業務内容として「本校児童生徒の精神的ケア」が掲げられており、「何でも相談室」と銘打ったカウンセリングルームも設置され、教育カウンセラー資格を持つ教員が専従していた。センター化への取り組みについて説明した文章には「心が病んでいる子が多くなっている中で、視覚障害を併せ持つ児童生徒の心のケアは、非常に重要になってきている」という認識が示されていた。

このような形で、センター化は教師たちの生徒理解に一定の枠組みを付与するように作用していた。つまり、V盲学校の教師たちは本来多義的な意味を伴う生徒の状態を、自らが納得でき、現実的に対処可能な「問題」へと構成すべく、心に焦点化した言説空間を編成しようとするのである。

5.2. 調査トピックの構成

では、上記のエピソードから障害児の教育に関してどのような調査トピックを導き出すことができるだろうか。ここでは、学校組織と社会階層という二つのトピックを起点とする研究の可能性について提起したい^(*)。もちろん、研究の目的や方法、戦略に応じて分析や記述の切り口は極めて多様に設定されうる。よって、以下はあくまでも想定しうる探求プログラムのパターンの一つをそれぞれのトピックについて大まかに例示したものに過ぎないことを断っておく。

まず第一に、組織研究としての可能性である。組織研究の領域では、1970年代後半頃から組織を制度的場面における成員の日常適諸実践を通して内側から構築される世界として把握する見方が提案され、組織や制度の構築メカニズムを現場での人々の相互作用から開明しようとする研究がみられるようになってきた（情報文化研究フォーラム 1989）。組織研究におけるこうした今日的パラダイムを敷衍することで、学校の組織文化と障害児の処遇のあり方とを有機的に接合し論究しうるような概念枠組みを構築することが可能となる。たとえば、障害をもつ児童・生徒への学校における支援はどのような仕組みで組織化され提供されており、障害児たちの教育ニーズと学校組織が提供する支援との間にはどのような課題や葛藤、齟齬が発生しうるのか、こうしたテーマ設定のもとで研究を進めていくことができるだろう。そうした研究は障害児のニーズに応じた教育支援の模索へとつながっていくのではないだろうか。

筆者は、上記のフィールドワークを継続することにより、博士論文において、構築主義的な組織研究の立場から、盲学校という制度が人々の言説／実践を通して現場の内側から組織化され維持されていくメカニズムを経験的に描出することを試みた。そして、以下のような知見を導出し

てきたのである。(1)教師たちの実践は、生徒に対する「脆弱さ」の付与を基点として成立しており、(2)障害を脱スティグマ化し、障害にともなう不利や困難を吸収・緩和するように機能していた。それにより、(3)生徒の「あり方・生き方」を全面的に肯定し承認しうるような包摂的な学校環境が形成され、(4)そうした環境が盲学校の制度的自律性を裏打ちしてもいた。しかし、他方において、(5)さまざまな社会領域に向けて生徒を送り出す仕組みを具備した学校環境の整備は大幅に遅れており、視覚障害をもつ児童・生徒の社会的包摂は現在の盲教育制度の組織環境のもとでは必ずしも十分に実現され得ないことが明らかとなった。それゆえ、(6)選択可能な進路の情報や進路達成に向けた具体的な処方箋を提示することにより、あるいは基礎学力の保障や職業訓練機会の提供を通じて、生徒をエンパワーし、レジリエンスを向上させることにより、生徒の社会的包摂を促すこと、これこそが現在の盲学校制度における最大の課題となっていた。これらは、「組織としての学校」を主たる分析対象とすることによってこそ得られた知見であると言ってよい。すなわち、学校組織に焦点を当てることにより、そこに生活する障害児が埋め込まれているところの教育条件を教員文化の特徴や学校の組織特性あるいは地域社会の教育環境などに関連づけて、多角的な観点から立体的に分析することができるようになるのである。

第二に、生徒の出身階層に関する研究としての展開可能性である。上記でも言及したように、V盲学校には、生活保護受給世帯の子どもを含め、経済的に不利な条件を背負った生徒が多く学んでいた。とはいえ、生徒の家庭背景や生活状況については今のところ個別の現場ごとに把握されるに止まっており、特別支援学校在席児童・生徒の生活状況や社会階層を浮き彫りにするような包括的な調査研究が実施されたことはいまだない。つまり、盲学校を含む特別支援諸学校に在席する児童・生徒の家庭背景や生活実態を定量的な手法により全体的に解明し、客観的資料として公表することもまた、障害児の教育に関する社会科学的な基礎的作業となるのである。あるいは、質問紙調査や統計的手法を用いることにより、進路状況や学習到達度に対する家庭背景や生活実態の影響を客観的に解析することも必用だろう。それにより、障害児の直面する進路問題の様相をより深く多元的に理解できるようになるだろうと期待される。

ところで、昨今では学校や教育委員会の論理による強い就学指導は成立しにくくなっており、多くの障害児が普通学校に在籍する状況が生まれている。むしろ視覚障害児も例外ではなく、今後、通常学級に在籍する視覚障害児の数は増加すると予想されている。2006年には通常学校に在学する視覚障害児童・生徒に対して、盲学校に在学する児童・生徒と同様に、点字教科書や拡大教科書の国費保障が実施され、2014年度からは、小・中学校籍の視覚障害児に対する就学奨励費制度の適用も開始された。これらの点に着目するなら、視覚障害児が通常学校に就学する際

のハードルは従来に比して確実に低下したのだと言えそうだ。教育の場の選択可能性は向上し、子供の就学先を保護者の意思により決定することが比較的容易になったと感じられる。だが、果たして普通学校へのアクセスやそこでの合理的配慮は本当に平等かつ十分に担保されているといえるだろうか。普通学校において教育をうけることができる障害児は比較的条件に恵まれた家庭出身の子供達なのではないだろうか。また、就学奨励費の拡充や点字・拡大教科書の国費保障が実現してもなお、以前として盲学校への就学を希望する者も一定の割合で存在し、普通学校から盲学校へと編入学する者も少なくない。

こうした現実を参照するとき、以下のような問いが浮かんでくる。つまり、どんな社会的背景を持つ親が、どういった理由で、なにを手がかりに盲学校と普通学校のいずれを妥当な就学先として選択しているのか、また、どのような階層出身の親が、どのような教育期待を抱き、いかなる教育戦略を駆使して、障害のある子どもの教育達成を支援し、その先にどのような将来像を見据えているのか。このように普通学校と特別支援諸学校へと2極化している今日の進路分化の規定要員を親の社会階層や教育期待との関連において同定することも障害児の教育をめぐる設定しうる極めて重要なリサーチ・クエッションとなるのである。

6. おわりに

教育社会学者の清永（1973）が、「特殊教育を支配する心理学」を批判し、障害を社会的カテゴリーとして理解すべきだと喝破してから四半世紀、近年ようやく、社会学や人類学の視角から障害カテゴリーに関わる教育現象・教育現実にアプローチしようとする経験的な研究が徐々に蓄積されつつある^(*5)。そうした研究は一様に質的な調査法に依拠して学校現場の日常世界の解明を志向するという点で共通している。たとえば、木村（2006）は子どもの不適応的な行動が「発達障害」として記述されていくプロセスを小学校現場の相互作用に着目することで明らかにしているし、鶴田（2007）はエスノメソドロジーの視角から養護学校における「発達」や「能力」の取り扱われ方を分析している。また、障害者による普通学校就学運動をアクター間の折衝のプロセスとして解読する作業（猪瀬 2005）や、盲学校でのアクション・リサーチを通じて「盲人文化」を構造的・象徴的に捉えようとする研究（杉野 1997）もなされてきた。そのほか、末次（2012）は、保育所での発達障害児に対する「特別な配慮」の特徴を健常児同士のトラブル場面を補助線として描き出しているし、教育現場でのフィールドワークに根ざした聾の社会学的研究も刊行されている（金澤 2014）。さらに筆者自身も、盲学校内部の職業課程を経由する職業移行が、視覚障害を有する生徒にとっての、最も妥当な進路として合理化されていくメカニズムを成員カテゴ

リー化論に依拠して考察した（佐藤 2013）^(*6)。

既存研究をこのようにレビューしてみるならば、障害児をめぐる教育現象・教育現実に関する社会科学研究は順調な発展をとげつつあるように見える。しかし、社会学、とりわけ教育社会学の領域における、ニューカマーや被差別部落、在日コリアンや貧困層といった他のマイノリティ・グループに関わる調査研究の隆盛に比較してみるなら、障害児をめぐる教育現象・教育現実を社会科学的なアプローチによって分析していこうとする研究はいまだ手薄であるといわざるを得ない。

現在、障害者権利条約の批准や障害者差別解消法の成立を契機に、学校現場での障害児に対する合理的配慮や支援のあり方をめぐる議論は一層の高まりを見せている。教育のインクルージョンが進行する現在にあつて、もはや「分離教育か統合教育か」といったタイプの皮相な観念論にいちいち固執してなどいられない。障害児を取り巻く実際の教育現実／教育環境を学校の多様性に即して実証的に解明することこそ、障害児の教育を対象とする研究が取り組まなくてはならない最重要ミッションとなっている。要するに、現在、障害児教育に関連する研究には、社会科学諸分野に固有の概念や方法を用いて、障害児をめぐる教育現象・教育現実の構造や機能、意味やメカニズムを明らかにすることが要請されているのであり、社会科学的な視座とアプローチに基づいて障害児教育を学際性豊かな研究フィールドとして再構築することが求められているのである。こうした意味において、障害児を取り巻く教育現象の総体こそ、いわば社会科学が到達した最後のフロンティアなのであつて、開拓が待たれる未知の領野なのだと言えるだろう。

【注】

- * 1 本節の議論は以降の議論の展開に向けて全体的な外観を押さえる程度のものであり、極めて雑駁に組み立てられている。「統合／分離」をめぐる本格的な言説史的検討は別稿において行いたい。
- * 2 しかし、後に篠原は、「アジア人労働者の子どもたち」との「共学」にあつて、「いつまでも『同一テーマ・教材』でよいのか」と自問し、「同一テーマ・教材」のイメージは、従来のといくぶん修正されていかななくてはならない」と述べている（篠原 1991: 251）。
- * 3 近年、「分離派」の言説において「日本型インクルーシブ教育システム」という用語が多用されている。一見すると「統合派」への歩み寄りを示しているようでもあるが、そうではない。相変わらず「分離派」の言説は、「共生共学」＝「インクルーシブ教育」という

図式を批判する。それに代って、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対しては、そのニーズに最も的確に応えうる指導を提供できる、「多様な学びの場」が用意されねばならないと主張し、これをもって「日本型インクルーシブ教育」へのビジョンとしている（渡部 2012）。要するに、「分離派」は、インクルーシブ教育という新規な概念を用いていままなお、従来の主張を繰り返しているに過ぎないのである。

- * 4 この他、教育実践における教師の主観的経験のリアリティをとらえるための研究や、障害をもつ生徒の教育体験に着目した事例研究を積み重ねることもまた課題となろう。
- * 5 海外では、1970年代頃から英米の人類学や社会学の領域において、障害者に関わる教育現場の内実をとらえようとする経験的な研究が現れ始める。“Disability & Society”をはじめとして“Anthropology & Education Quarterly”など関連する文献のレビューを今後行っていく必要があると考える。
- * 6 障害児教育の社会学についての詳しいレビューは、志水ほか（2014）の特に堀家執筆部分を参照されたい。

【引用文献】

- 安藤隆男, 1989, 「養護学校在籍が肢体不自由児の態度変容に及ぼす効果」『特殊教育学研究』27(1): 29-36.
- 石川憲彦, 1984, 『影と向き合う教育と治療』光村図書.
- 猪瀬浩平, 2005, 「空白を埋める—普通学級就学運動における「障害」をめぐる生き方の生成」『文化人類学』70(3): 309-326.
- 上農正剛, 2003, 『たったひとりのクレオール—聴覚障害児教育における言語論と障害認識』ポット出版.
- 岡村達雄, 1982, 『現代公教育論—再編と変革への視座』社会評論社.
- 金澤貴之, 2014, 『手話の社会学—教育現場への手話導入における当事者性をめぐって』生活書院.
- 金子伊智郎, 1999, 『「部落解放教育の文脈で行われる障害児教育」の歴史と現状』『人間科学研究』1: 211-223.
- がこの会, 1977, 『続知能公害—養護学校否定の論理と実践』現代書館.
- 北村小夜, 1987, 『一緒にいいならなぜ分けた—特殊学級の中から』現代書館.
- 木村晴美・市田泰弘, 1996, 「ろう文化宣言—言語的少数者としてのろう者」『現代思想』24(5):

8-17.

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: 5-24.

清永賢二, 1973, 「特殊教育の社会学」『教育社会学研究』28: 152-157.

佐藤貴宣, 2009, 「盲教育における組織フィールドの変容と特別支援教育」『年報人間科学』30: 1-17.

——, 2013, 「盲学校における日常性の産出と進路配分の画一性—教師たちのリアリティ・ワークにおける述部付与／帰属活動を中心に」『教育社会学研究』93: 27-46.

篠原睦治, 1986, 『「障害児の教育権」思想批判』現代書館.

——, 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.

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔, 2014, 「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95: 133-170.

情報文化研究フォーラム編, 1989, 『リストラクチャリング—知をくみかえる組織』NTT出版.

末次有加, 2012, 「保育現場における「特別な配慮」の実践と可能性—子ども同士のトラブル対処の事例から」『教育社会学研究』90: 213-232.

杉野昭博, 1997, 「『障害の文化』と『共生』の課題」青木保ほか編『岩波講座文化人類学 第8巻 異文化との共存』岩波書店, 247-274.

全国障害者解放運動連絡会議関西ブロック編, 1998, 『知っていますか？障害者問題一問一答』解放出版社.

全国障害者問題研究会, 1976, 『「養護学校解体」論の本質とその批判—障害児教育の民主的発展のために』全国障害者問題研究会出版部.

田中昌人, 1987, 『発達保障の探究』全国障害者問題研究会出版部.

鶴田真紀, 2007, 「〈障害児であること〉の相互行為形式—能力の帰属をめぐる教育可能性の産出」『教育社会学研究』80: 269-289.

長瀬修, 2002, 「教育の権利と政策—統合と分離、選択と強制」河野正輝・関川芳孝(編)『講座障害をもつ人の人権1 権利保障のシステム』有斐閣, 169-182.

日本臨床心理学会編, 1980, 『戦後特殊教育—その構造と論理の批判—共生・共育の原理を求めて』社会評論社.

野崎泰伸, 2010, 「分離教育か共生共育かという対立を越えて—『発達』概念の再検討」『立命館人間科学研究』21: 25-41.

- 堀智晴, 2004, 『ちがうからこそ豊かに学びあえる—特別支援教育からインクルーシブ教育へ』
明治図書.
- 堀智久, 2014, 『障害学のアイデンティティ—日本における障害者運動の歴史から』生活書院.
- 堀正嗣, 1994, 『障害児教育のパラダイム転換—統合教育への理論研究』柘植書房.
- 三木安正・上出弘之・山口薫, 1975, 『精神薄弱児の教育』東京大学出版会.
- 嶺井正也, 1997, 『障害児と公教育—共生共育への架橋』明石書店.
- 茂木俊彦, 1990, 『障害児と教育』岩波書店.
- 山口薫, 2006, 『学習障害・学習困難への教育的対応—日本の学校教育改革を目指して』田研出版.
- 山下恒男, 1977, 『反発達論—抑圧の人間学からの解放』現代書館.
- 渡部昭男編, 2012, 『日本型インクルーシブ教育システムへの道—中教審報告のインパクト』三
学出版.
- 渡部淳編, 1973, 『知能公害』現代書館.