



## 共生・共学概念の曖昧さを問い直す

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-08-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 西村, 愛 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00003223">https://doi.org/10.24729/00003223</a>

# 共生・共学概念の曖昧さを問い直す

大阪府立大学大学院社会福祉学研究科博士後期課程

西村 愛

はじめに

1. 共生の定義
2. 共生共学思想の系譜と社会的背景
3. 共生・共学論の矛盾と今後の課題

おわりに

はじめに

私たちは往々にして、言葉の意味を曖昧にしたまま、その言葉を使用することがある。その言葉がどのような意味をもっているのかをよく検討しないままに、無謬のものと決めつけたり、理想化したりする。近年、マスメディアをはじめとするあらゆる場所で多用される用語、「共生」もその一つであると考えられる。「共生」は、もともと生物学の用語であり、「異種の生物が一緒に生活している現象であり、互いに行動的あるいは生理的に結びつきを定常的に保っていること」<sup>1)</sup>をさす。一方、今日頻繁に耳にする「共生」は、1980年代後半から国際化社会の矛盾や葛藤を克服する課題から生じた思想として使われだす<sup>2)</sup>。多文化共生、多民族共生というように使われ、最近では、参議院共生社会に関する調査会が、2002年6月に「共生社会に関する調査報告書」という共生を冠した報告書を提出している。

障害者分野では、1970年代中頃から沸き起こった養護学校義務制化反対運動の中で、「障害があっても地域の学校で『健常』児と共に過ごすことが大事である」ことを意味する表現として、共生・共学という言葉を使ってきた。この場合の共生・共学は、普通学級の中で別教材や養護学級での抽出学習な

どの多様な形態をめざすのではなく、普通学級で「健常」児と同一教材で学ぶことを前提としている。普通学級での学びの重要性を語る時、共生・共学論者は「仲間と共に生きる」「地域で共に生きる」という表現を使ってきた。しかし、今まで「仲間と共に生きる」とはどのような意味なのか、どのような状態であれば共生が達成できているとするのか、という内実の検証は十分になされてこなかった。共生を絶対視し、全日普通学級での授業か、もしくは科目によっては抽出を認めるかという議論に焦点が当てられていた。議論の中で、共生という言葉を使いつつも、「いったい共生教育とはどういうことを意味するのか」「どのような状態をさして共生が実現していると考えなのか」といった根本的な問いを棚上げにしたまま、スローガンの議論が先行してきたように思われる。本稿では、「共生」という言葉を使用しながら、双方が相矛盾する認識でやり取りがなされている現実への疑問から共生とは何かを検証してみたいと思う。

本稿の構成として、第一章では哲学の分野における共生の代表的な研究者の定義を整理した上で、共生・共学論者が語る共生と比較・検討していく。第二章は社会の歴史的変遷の中で共生・共学の主張が出てきた背景を、第三章では前章の社会の変化と照らし合わせて共生・共学概念を再考していきたい。

## 1. 共生の定義

共生の定義に入る前に、筆者の問題意識を理解してもらうために、共生概念が登場してきた背景を整理する。三品（金井）淑子によると、60年代、70年代以降に黒人運動、女性運動、ホモセクシャルの人々の運動など、いわゆる「マイノリティ」の当事者の運動がおこり、解放論のパラダイム・チェンジの中で共生の理念が出てきた<sup>3)</sup>。ここでは、共生は反差別と同義であり、人と人との関係の中で、権利がせめぎあう場面で両者の関係を変えるものとして捉えられていた<sup>4)</sup>。

日本では、70年代に障害者問題や部落問題、民族問題において、差別を受けている当事者たちが差別や抑圧を強いてくる社会に対して、マジョリティ側の価値観を押しつけることが差別に他ならないとして批判し、反差別を訴

える中で共生が認識されてきた。つまり、共生概念は、マイノリティ側がマジョリティ側からはられたレッテルに対し、異議申し立てを行い、社会的不平等を是正するために用いられてきた。

このような背景の中で登場してきた共生であるが、研究者によってさまざまな解釈がなされている。次節では、哲学の分野から共生の研究を行っている代表的な二人の研究者、井上達夫と花崎皋平の定義を取り上げ、検討を加える。

### (1) 哲学における共生の定義

井上達夫によれば、共生とは「自他が融合する『共同体』への回帰願望ではなく、他者たる存在との対立緊張を引き受けつつ、そこから豊かな関係性を創出しようとする営為である」<sup>5)</sup>とする。さらに、よく使われる「みんな仲よく生きる」「互いに優しく、気を配りあって生きる」という共生のイメージは、内部的均衡を維持するために閉鎖的であり、多様性は表層的にすぎないと批判する<sup>6)</sup>。井上は、自らの定義にある対立緊張とは「社会的病理としてではなく、健康な社会の生理として」<sup>7)</sup>捉える。「《共生》において、人々は異質なものと出逢いによって、自分の人生をより豊かにする可能性をもつと同時に、異質なものへの偏見から葛藤を深刻化させ、互に傷つけ合う危険にもさらされている。《共生》とはすぐれて冒険的な企てである。その豊かな可能性は冒険に値すると我々は信じるが、この冒険に乗り出すには、与えられた人生の範型に安住しない自律の気構えと、異質なものとも積極的に関係を取り結ぶうる寛容の度量という、人間的資質の陶冶が不可欠」<sup>8)</sup>であるとする。また、被差別者も、偏見としての差異の解体を求め、自ら主体的に権利を要求することを強調する。

一方、花崎皋平によると、共生の理念は「社会関係がその都度一定方向に意味づける力が作用する場であることを認識し、そこでの評価の一方向性、上下序列化を反省することから生まれた」<sup>9)</sup>とする。そして、多数者が少数者の文化や生活習慣を排除したり、同化吸収したりして、差異を差別へと転化するのではなく、日常生活において、水平的で相互的な多様性の関係として捉える。

花崎は、差異の固有性を尊重し権利づけるという「差異の権利としての人権」こそが、差別を克服できると主張する菅孝行に対して次のように反論する。「なにを同一とみなし、なにを差異とみなすかという『みなし認識』は、カテゴリー化する作用である。そのカテゴリー化作用は、たえず価値判断と関係しあっているために、そこに差別へのきっかけがすでにはらまれている」<sup>10)</sup>。その例として、初期における女性解放運動を挙げる。女性解放運動が男女平等を主張したときには、「反差別」と「平等」との関係はまだよく見えていなかった。非対称の関係構造をそのままにした平等の要求は、結局、「男並み」というところへ回収される一方、定住異民族や「障害」者の差別問題を放置することで差別する者との共犯関係に入ってしまう。そうではなく、差別する側が差異をつけるためにカテゴリーを設け、それに命名することで差別に転じるという非対称の関係性を被差別側が把握し、対称性の関係をひらくことが反差別運動の原理であるとする。この対称性の関係の具体例として新しいカテゴリー権利を挙げている。新しいカテゴリー権利とは、「すでにレッテルとして通行しているカテゴリーでも、自分で自分に名づける自己命名権として採用し、独自の生き方を表現させる」<sup>11)</sup>という方策である。

井上也花崎も共生へ向かう捉え方が異なるものの、被差別者が差別者側に同化するのではなく、多様性の尊重を求め、それにより差別を克服することを主眼においている。次節では、共生・共学論者として共生の定義を行っている篠原睦治と堀正嗣を取り上げ、井上や花崎の定義と比較・検討していく。

## (2) 共生・共学論者による共生の定義

障害児教育運動の中で、初めに共生という言葉を使いだしたのは、篠原睦治である<sup>12)</sup>。篠原は、臨床心理家として判定をしていく中で、「障害」児の親から「地域の学校に行きたい」「普通学級に行きたい」という願いに賛同し、「どの子ども地域の学校へ」と言ってきた<sup>13)</sup>。その出発点には、隔離や特別扱い、つまり関係の切断に対する強い反駁があった。篠原は、「特別扱いしない、隔離しない」場は、普通学級であると言う。つまり、篠原にとって、「どの子ども地域の学校へ」という地域の学校とは普通学級を意味している。取り出しや入り込みなどの個別の配慮は、特別扱いや分離として捉えられ、「同一時・空間、

同一教材、同一テーマこそが再分離の危機に歯止めをかける」<sup>14)</sup>とする。

しかし、普通学級に入ったがゆえに、「健常」児によるいじめや排除などの問題も出てくる。そのような状況に対して、篠原は次のように解釈する。「あの子は普通学級じゃなくて養護学級だったら、こんな体験はしなかったと考えてみると、彼女がやっぱりシャバに暮らすと考えるとすれば、遅かれ早かれ体験する話だ」<sup>15)</sup>。そして、昨今の教育研究集会でのあるべき教育の方向として共生を捉える潮流に対して、「障害児学校・学級から普通学校・学級への交流、学習障害児や情緒障害児などの普通学級から個別指導学級への通級、障害児教育専門家の普通学校・学級での指導・助言、普通学級への介助員や障害児学級担任の関与、プレー・ルームなど心理治療的接近の試みなど、普通学校・学級を軸に、障害児を個別化しつつ教育する模索が開始されているのです。つまり、日本においても、『教育の個性化、個別化』のなかで『統合下の新たな分離』が進行していると言わなくてはなりません」<sup>16)</sup>と反対する。篠原にとって、共生は普通学級の中での矛盾や緊張関係を体験しながら生きるという「せめぎあう共生」を意味する。それ故、いじめも共生のプロセスになる。マジョリティ側の考え方が貫徹している普通学級で、対立、緊張関係を経験するという意味においては、前節の井上の共生論と合い通じる。

それに対して、堀正嗣は共生を「どのような場合であっても、障害を持つ子どもを仲間はずしにしたり置き去りにしない」<sup>17)</sup>ことであると言う。堀も篠原と同様、地域の学校に行かせたいという親の意見を聞く中で、同一時・空間、同一テーマ、同一教材を共生教育と定義するが、共生をあるべき理想の姿として捉える。その根底には、どのような「重度障害」児であっても、「共に生き・共に育ち合う」ことは、あたりまえのことだという考え方がある。堀は、共生教育と統合教育の区別について、共生教育は「共にある」ということから出発するのに対して、「統合教育は一人ひとりの障害や能力、発達、教育的ニーズから出発する」<sup>18)</sup>とする。

「学校は、授業時間も含めて、子ども同士の共生の関係が展開する場所であり、その中で、その子なりの学びや成長がある」とする堀は、学校を教育の場である以前に生活の場である<sup>19)</sup>とする。そうした場では、障害の有無に関わらず、「子どもたちは管理主義、能力主義の価値観から逃れ、ありのまま

の自分を大切にしながら仲間と共に生きていける」<sup>20)</sup>。

「障害」というレッテルを採用しつつ、学校イコール教育の場という既成の概念をまず生活ありきの場であると反転させる考え方は、花崎の非対称の関係性をひらくという論に通じる。つまり、被差別者である「障害」児が差別者である「健常」者側が名づけた非対称の関係を受け入れ、平等を要求するならば、「障害」児は「健常」児並みになることを意味し、障害の克服をめざすことになる。そうした障害の克服は、「障害」のある自身の否定になり、「克服できる者」と「できない者」という「障害」児内部での線引きにつながる。障害を負ったままでは、能力主義の場である普通教育において、「健常」者ではないカテゴリーは適さないという差別性を打破するために、堀は既成の学校を生活の場であるという独自の読み替えを行う。

篠原の「せめぎあう共生」は井上の論に、堀の「生活の場」論は花崎の新しいカテゴリー権利にそれぞれ似通っている。しかし、篠原も堀も「障害」児と「健常」児が共に生きる教育を同一時・空間、同一教材、同一テーマという「同一」に求めることで達成できるとしている。その点においては、井上や花崎の「共生は同化の対立概念である」という主張と著しく相反する。このような相違は、障害児・者問題が他の人権に関する共生カテゴリーと異なるが故に生じるのであろう。次章では、障害児・者問題を社会的背景と照合することによって、篠原や堀の主張を明確にしていきたい。

## 2. 共生共学思想の系譜と社会的背景

教育における障害者差別をどの時期から捉えるのかということについて、諸説がある。最も多いのが、養護学校義務制度化である<sup>21)</sup>。確かに、1979年の養護学校義務制は制度という強制力があり、それに反対する全国障害者解放運動連絡協議会（通称：全障連。以下、全障連とする）をはじめ、各地で反対運動が盛んに行われた。しかし、能力主義という観点から見れば、1950年代後半から取り上げるのが適当であろう。その理由について以下で述べていきたい。

戦後の経済復興を終え、高度経済成長に向けて政府が真っ先に力を入れた

のが、優秀な人材の早期発見・育成を目的とした教育だった。その後、学力テストの実施、能力主義の徹底に見られるように、教育現場に能力至上主義が浸透していく。1979年の養護学校義務制化は、その能力主義の序列の底辺部を形成したという意味で、能力主義を完成させた年であった。つまり、制度による振り分けが行われる以前から、すでに普通教育において能力主義による選別が行われ、それが「障害」児にも適用されていったのである。次節以降では、①1950年後半から高度経済成長期まで、②養護学校義務制化から臨時教育審議会の答申が出された1980年後半まで、③1990年代、の3期に分けて障害児教育の施策を当時の障害者福祉施策と普通教育とを合わせて述べていく。

#### (1) 能力主義の台頭

1956年の経済白書は、「もはや“戦後”ではない」と戦後復興の終了を宣言した。同年、文部省は国民所得倍増長期計画に向けた人材の早期発見・育成を目的とした全国一斉学力テストを導入した<sup>22)</sup>。1960年の国民所得倍増計画には、教育における投資論が強調された。さらに、1963年、経済審議会の「経済発展における人的能力開発の課題と対策」と題する答申では、能力主義という言葉が初めて使われた。同答申では、「戦後の教育改革は、教育の機会均等と国民一般の教育水準の向上については画期的な改善がみられたが、反面において画一化のきらいがあった」ことを批判し、多様な人間の能力や適性を伸長し、社会においても教育においても能力主義を徹底する必要性を説いている<sup>23)</sup>。このように能力主義を標榜し、社会に役に立つ人材を育成することに重きをおいた教育の中で、「障害」児はどのように捉えられていたのだろうか。

戦後、盲・ろう教育は整備されたものの、他の障害については、1947年の「学校教育法施行規則」によって、就学義務の猶予・免除が規定されていた。10年後の1957年でも、文部省は「精神薄弱の学齢児童生徒に関する就学について」という通達において、中・重度児の就学義務の猶予・免除、および精神薄弱児通園施設の通園児の就学義務を猶予・免除を指示している。前述の同時期の普通教育と比較すると、そのトーンの違いは明らかである。翌年には、学

校保健法が公布され、就学時の健康診断が実施された。また、同年11月に、文部省体育局長が出した「就学時の健康診断について（通達）」には、知能検査の重視が書かれている。普通教育に入学する段階で、「障害」児はふるいにかけていらしたのである。しかし、このように普通教育から排除されてきた「障害」児に対しても徐々に教育・訓練によって、社会的自立を図る有用性が唱えられていく。

1959年の中央教育審議会答申「特殊教育の充実振興について」では、「心身に障害のある児童・生徒に対して、有効適切な教育を行い、その能力の伸長、人格の完成を図ることは、ひとりこれらの者の社会的自立を助け、その福祉を図るためにとどまらず、広く社会全般にとってもきわめて必要なことである」<sup>24)</sup>との観点から、主として養護学校・特殊学級の増設、就学時健康診断の積極的活用と就学指導の適正化等が提案された。また、「精神薄弱者については、その数が比較的多く障害の程度に幅がある点から考えて、その程度の重い児童・生徒は主として養護学校において、軽い児童・生徒は主として特殊学級において教育を行うのが望ましい」<sup>25)</sup>と養護学校・特殊学級の対象を規定した。1964年6月には、文部省によって「第一回全国特殊教育振興大会」が開催され、特殊教育の完全義務制実施要望等が決議された。

この流れに呼応するように、1967年全国障害者問題研究会（通称：全障研。以下、全障研とする）が結成された。全障研は「障害」児の不就学をなくし、すべての「障害」児に教育権を保障するよう運動を展開してきた。全障研の茂木俊彦によると「障害児をできるだけ早期に発見し、それを早期療育につないで障害の軽減をはかることを重視」し、「就学時点やその後の障害や発達の状態を考慮して、各人にふさわしい学習と発達のための場を選択できる」<sup>26)</sup>ことをめざす。そして、「障害」児の特別な教育的ニーズに対応できる場は養護学校であるとして、義務制化を後押ししていく。能力主義が貫徹され、低学力といわれる学力不振児が普通教育の中で置き去りにされたり、特殊学級へ入級したりする当時の状況からみれば、養護学校義務制化や増設運動は自然なものだった。

また、社会福祉の分野においても、この時期に大きな動きが見られた。1949年に身体障害者福祉法が公布されたのに対し、知的障害に関する法律は

まだ未整備であった。重症心身障害児と呼ばれる子どもは親が家で世話をすることがほとんどであり、それは重い負担となっていた。その解決を求めて、障害当事者の親の会である育成会が中心となって展開されたのが、重症心身障害児の入所施設設置運動であった。その結果、1958年に重度精神薄弱児施設である国立秩父学園が設立された。しかし、重症心身障害児の入所は社会復帰の可能性が低いということで、入所が困難な状況があった。それに対し、育成会をはじめとする団体は重症心身障害児施設の建設要求を出し、1961年に日本で初の重症心身障害児施設「島田療育園」が開設される。1963年には重症心身障害児施設を補助対象とする通達が出されたが、施設の入所対象年齢は18歳以下に限られていたため、成人対象の施設に向けて、1965年に厚生省は心身障害者コロニー懇談会を発足させ、心身障害者を大規模な総合施設であるコロニーに収容する方向が定められた。こうして、1971年に国立コロニー・のぞみの園の開設をきっかけに、各都道府県に次々とコロニーが建設されていく。

## (2) 養護学校義務制化

1971年、中教審は答申において、特殊教育拡充整備を打ち出す。同答申では、「すべての国民に等しく能力に応ずる教育の機会を保障することは、国の重要な任務であって、通常の学校教育の指導方法や就学形態は適応できないさまざまな心身の障害をもつ者に対し、それにふさわしい特殊教育の機会を保障する」という目的をもって、70年代の特殊教育の拡充整備を打ち出し、①養護学校における義務教育の実施と精神薄弱児のための特殊学級設置義務、②教育形態の多様化、③重度・重複「障害児」のための施設設置、④早期発見と早期教育・訓練などを提言した。1973年には養護学校義務制に関する予告政令が公布され、1979年の義務制化に向けての準備が整えられていく。ちなみに、予告政令が出された1973年には154校だった養護学校数は1979年には400校に、就学猶予を受けている「知的障害」児童は前年度4880人だったのが義務制実施年には1256人まで減少している<sup>27)</sup>。

このような国の動向に反対して、1975年に関西青い芝の会連合会と関西「障害者」解放委員会とが第八養護学校（現寝屋川養護学校）建設阻止闘争を行

ったことをきっかけに、1976年8月に全障連が結成された。全障連は先のコロニー建設に反対し、地域生活を可能にするための運動を実施してきた。教育に関しても、障害の軽減・克服によって障害者問題の解決をめざすのではなく、社会における障害者差別をなくすことによって、障害者の自立と解放を求めた。全障連は、結成当初から、①54年度養護学校義務化阻止、②これ以上養護学校をつくらせない、③すべての障害児を校区の普通学級へ、という三点を掲げていた。全障連の楠敏雄は、校区の普通学級保障をせよ、という主張の根拠として、

- ①まず何よりもみんなと一緒に学び、遊びたいという障害者の要求は、人間としてごくあたり前の正当な要求であり、
- ②障害者にとって最も必要なことは、単に障害を軽くすることや能力をつけることに求められるのではなく、差別に負けない障害者としての自覚し自立していくことであり、そのためには普通学級が最適である。
- ③同時にそれは障害児をとりまく健全児一人ひとりが障害者をそして人間を、その能力によって差別しない意識に自らを変革していくことを促し、
- ④その結果、差別・選別の教育体制を社会構造そのものを根底から揺り動かすことにつながるからである。もちろん私たちのこうした主張が貫徹されるには、とりわけ教育労働者の思想性が問われ、その役割が重要になることはいうまでもない<sup>28)</sup>。

とする。ただし、「過渡的役割としての障害児学級の位置づけ、あるいは普通学級との関係について検討を深める必要があるのではないか」としている。こうして全障連の運動は、全障研や国の動向と対峙しつつ、少しずつではあるものの、「障害」児が地域の学校で学ぶことを実現していく<sup>29)</sup>。

しかし、国は養護学校義務制化実施後も「障害児は養護学校へ」という政策を強く打ち出していた。それをさらに明確にしたのが、1987年に臨時教育審議会が出した「教育改革に関する第三次答申」である。答申では、冒頭に「障害者に関する施策において重要なことは、障害を有する者も有しない者も共に社会を構成する一員であり、手を携えてより豊かな社会をつくりあげるべき仲間であるという認識のもとにすべての施策が展開される」べきだ、と述べている。その一方で、「障害の種類や程度に関係なく誰でも通常の学校に就

学させるべきであるとする行き過ぎた統合教育が障害を有する者の真の健全な育成を阻害する可能性のあることに留意する必要がある<sup>30)</sup>と、依然として統合教育に対して消極的な姿勢を示していた。1981年の国際障害者年のテーマにおいて、「障害」者が地域社会に完全に参加し、平等な生活ができる社会をつくるという「完全参加と平等」が謳われたものの、政府は「障害」児は養護学校へ行くのが望ましく、その補完としての交流教育を「健常」児と相互理解教育であると捉えていた。

1959年に出された「特殊教育充実振興について」の答申から1987年の臨教審第三次答申にいたるまでの障害児教育施策は、普通教育に追随する形で行われていた。普通教育の能力主義と同様、「障害」児も障害を軽減・克服して社会的自立をはかり社会の役に立つ人間をめざすことが目標とされ、地域の学校から「障害」児の多くが排除されていた。次節では、1990年代から現在にかけての普通教育の動向の変化と、それに伴う障害児教育の変化について述べていく。

### (3)1990年代の教育政策

50年代後半から能力主義を徹底するために、さまざまな教育政策を実施してきた文部省のトーンが変わったのはいつごろからだろうか。その転換点を、①不登校問題、②普通教育における授業の理解度、の二点から取り上げてみたい。この二点を取り上げる理由として、「障害」児が地域の学校に通うことを反対する側から挙げられる理由の多くが、この問題だからである。

1992年、文部省は『登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して』という報告書を提出した。報告では、それまでの登校拒否は本人の性格傾向に原因があるという説から、「どの子どもにも起こりうる」視点へと認識を転換している。すでに、80年代からいじめによる登校拒否や自殺等が社会的問題として上がっていたにもかかわらず、文部省は具体的な対応策をはかってこなかった。1982年に出された『生徒指導資料第18集 生徒の健全育成をめぐる諸問題』では、登校拒否を起こすさまざまな要因の一つに学力偏重を挙げ、それに対するゆがみを取りあげているものの<sup>31)</sup>、全体的には個人の性格の問題や家庭の養育問題にあるという論調に偏っている。

ここでは、登校拒否は「本人の問題であり、治療すべきもの」として捉えられている。それに対して、1997年に出された『生徒指導資料 第22集 登校拒否問題への取組について』では、学校生活上の問題が起因するものが多々あり、学校や教師の努力が重要であることが強調されている。また、学習についていけないことが登校拒否の引き金となったケースがあると述べ、個別学習やグループ学習、ティーム・ティーチングなど「個に応じた学習指導の工夫改善に努めること」としている<sup>32)</sup>。つまり、登校拒否を個人に原因を帰す考えから、原因は学校にあるとして学校側が改善をはかる必要があるという論へと変わってきたのである。

二点目の授業の理解度について、1996年中教審が『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』の第一次答申で提唱した「ゆとり教育」は、「授業の分からない子ども」への対処であった。1998年に文部省が行った「学校教育に関する意識調査」でも、「学校の授業がよくわかるか」という問に対して、「わかる」（「よくわかる」「だいたいわかる」の計）と答えた割合は小学生で68.1%、中学生で44.2%、高校生で37.3%という結果が出ている<sup>33)</sup>。その原因として、子どもの理解度を無視して知識の詰め込みをしてきたことが挙げられている。もはや、普通教育で授業が理解できないという事態はさほど珍しいことではなくなっている。その対応策として挙げられたのが上述のゆとり教育であり、それは昨年4月から学習指導要領を大幅に改訂する形で具体化された。新学習指導要領では「個に応じて補充的な指導や発展的な学習に取り組むようにする」ことで基礎・基本を確実に定着させることを目的としている。習熟度別指導という文言が見受けられるものの、低学力の子どもも視野にいられた個別指導という意味合いが含まれている点で、50年代からのエリート養成のための習熟度とは異なっている。つまり、今や多数の生徒が授業についていけないという現状を放置したまま、一部のエリート養成のための教育を推進することは困難であることを文部省が認識した現れであろう。

一方、障害者福祉に関する法律も大きく変化した。1970年に制定された「心身障害者対策基本法」では「能力の活用による自立への促進」が強調されていたのに対し、1993年の「障害者基本法」では、「すべての障害者は社会を構成する一員として、社会・経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する

機会を与えられるものとする」と改められた。このように個人の責任や自助努力が強調されていた1970年代と打って変わって、社会の側が参加できる環境を整えていく方向性へと変化している。また、「障害があっても地域で普通に暮らす」というノーマライゼーションの理念も広まった。最近では、地域から離れた大型施設で生活している「知的障害」者に対して、親の会や施設側が謝罪し、地域に戻ってくるように呼びかけたという記事も掲載された<sup>34)</sup>。1970年代半ばには政府の公式の方針であった施設福祉は、近年、地域福祉という方向性へと急速に変化してきた。

また、それは教育の分野に関しても例外ではなかった。1995年、文部省によって新しい就学指導資料が作成された。新就学指導資料には、就学相談に際して「保護者や本人の意向を尊重する」という方針が明記された。この方針により、義務教育段階では親や本人が希望すれば、地元の小・中学校に入学できるようになった。また、2000年以降、文部科学省は障害児教育の抜本的な改革を提起し、今年度の3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、これまでの特殊教育の考え方から、地域の学校に通う「障害」児に対しても個別支援が受けられるという特別支援教育を打ち出した。これまで、「『障害』児は養護学校へ行くほうが好ましい」としていた文部科学省の考え方からすれば、かなり大きな変革をしたと言える。

それでは、地域の学校に通学できるようになって、共生・共学を望む親たちの意見は変わったのだろうか。共生・共学論を主張する親たちは、70年代の主張と同じく「障害」児のもっている力を伸ばすことを「発達保障的考え方である」と拒否し、同一時・空間、同一教材、同一テーマを望む<sup>35)</sup>。また、「分けた上でできるようになったことは高がしれている」<sup>36)</sup>として、「できなくてもわからなくても普通学級にいさせてほしい」という説を展開する。

60年代から現在に至るまで、教育や社会情勢、障害者福祉政策が変化する中、共生・共学論は一貫して「みんなと同じであること」が共生を実現するものとしてこだわってきた。次章では、共生・共学論における矛盾や今後の課題について再考していく。

### 3. 共生・共学論の矛盾と今後の課題

共生という言葉が一種のブームとして氾濫する中で、懐疑的に捉える研究者もいる。ここでは、福島智、鄭暎恵の説に検証を加えつつ、共生・共学の概念を根本的に問い直していきたい。

#### (1) 共生の課題

共生について、①誰と誰との共生か?、②共生の主導権は誰が握るのか?、という二つの視点から疑問が呈されている<sup>37)</sup>。この問題を考える上で、第一章の井上と花崎の定義を振り返ってみる。井上も花崎も差別者と被差別者の二分法で共生の対象を捉えている。そして、被差別者が対等と多様性の承認を求めることで、差別の解消をめざすことが共生であるとしている。

まず、一点目について、両者は「異なる者の共生」を想定している。それに対して、福島智は「めざされているのは、『障害者と健常者の共生』だけであり、障害者同士、健常者同士は、あたかも、『すでに共に生きることに成功している』かのような、幻想を振りまく効果<sup>38)</sup>がある」として危惧する。福島智の指摘するとおり、「障害」者同士、「健常」者同士の共生が成功しているわけではない。同じカテゴリーとされる内部においても、同質性をはかるために強制が行われたり、排除が絶えず行われている。そのような内部の異質性を不問にしたまま、異なるカテゴリーとの共生をめざそうとしても、それは表面的なものに終わってしまう。

二点目の共生の主導権について、井上も花崎も「被差別者が主体となる」ことに重きをおいている。従来、さまざまな差別解消を求める運動の中でマイノリティが主体となり、マジョリティ側に問題を投げかけるという構図が大半であった。しかし、このような構図には二重の抑圧があると鄭暎恵は言う。一つは「差別構造が存在することを告発する責任をマイノリティに負わせていること」であり、もう一つは「権利を有することの意味、そして主権者としての自覚と責任について、マジョリティが認識するのを避けている」ことである<sup>39)</sup>。マジョリティがマイノリティに対して差別の告発の責任を課すことは、最初から主導権を握る立場であることを意味する。双方の関係性を問

うことが求められる共生にとって、マジョリティ側が自らの立場を自明とするかぎり、力関係における対等性を実現することは困難となる。マイノリティの力が弱く、受けている差別に対して告発しなければ、温情主義のもとに支配される存在から逃れられなくなる。たとえば、「知的障害」児・者のような属性が知的に弱い場合、本人が気づかない限り、成人しても支配される存在でありつづける危険性がある。前章で見てきたように、資本主義社会において、そこに向かない属性とされている「知的障害」者は、教育段階からすでに排除されたり、「健常」者社会に参入できるような訓練や教育が行われたりしてきた。それに対して、共生・共学論者は差別であるとして「同じ扱い」を主張してきた。しかし、その主張には大きな陥穽がある。次節では、共生・共学論における問題点を挙げていく。

## (2) 共生・共学論の陥穽

前章一節で見てきたように、1950年後半から始まった能力主義の顕在化は、障害児教育にも多大なる影響を与えた。全障研が唱える「障害の軽減・克服」は、その為に必要な手だてを保障する場としての養護学校を義務制化・増設し、多くの「障害」児が入学した。健常者社会に参入していく為に必要とされる訓練や教育は、「健常」者への同化をめざすことに他ならず、それは「障害はあってはならない」という論につながりかねないものであった。

共生・共学論者は、障害の否定や分けた上での教育は能力別差別であるとし、能力のあるなしで排除せずに違いを認めて欲しいと「同一時・空間、同一教材、同一テーマ」を主張してきた。資本主義社会の中で、初めから「異なる者」「場を同じくできない者」として排除されていた時代において、その主張は社会の差別性を浮き彫りにする上で有効であった。現在でも、排除の傾向がなくなったわけではない。最終的に地域の小・中学校に入れたとしても、入学前に教育委員会から養護学校をすすめられたという話も聞く。しかし、義務教育段階においては、70、80年代と比較して飛躍的に地域の学校に通う「障害」児が増えてきた。そのような時代の変化の中で、未だに解らなくてもできなくても「同一であること」に固執することについて、筆者は二つの陥穽が潜んでいると考える。

一点目に堀は「学校は教育の場である前に生活の場である」と読みかえている。そして、普通学級の中での「健常」児との関わりあいの具体的な出来事を共生の実現として語っている。しかし、その定義は「障害」児のみに通用する読み替えでしかなく、「健常」児に関しては通用せず、両者において無理が生じる<sup>40)</sup>。その結果として生じるいじめに対して、篠原は「いじめも共生のプロセスだ」とする。80年代からいじめが社会問題となる中、その論理は果たして共生であると言えるだろうか。筆者は、いじめに耐えることで、それがプラスに転じる可能性と問題解決しようとする学校、教師、親の努力が期待できなければ問題が多いと考える<sup>41)</sup>。いじめが陰湿化し、いじめによる不登校や自殺、死亡などの事件が起こっている現実<sup>42)</sup>を鑑みた場合、その論理は限界があると言わざるを得ない。「共生」という言葉と状況との間に乖離が生じていると感じているのは筆者だけであろうか。

二点目は、堀や篠原の主張する「『健常』児と同じ扱いであること」の実践は「共生の実現」と言えるのかという疑問である。仮に、共生が達成されているとするならば、そこから一步進んで普通学級のあり方を問い、「障害」児が参加できるような授業のあり方について考える段階にきているだろう。しかし、実際は普通教育の在り様の問い直しをせず、「障害」児は「授業を理解できなくても、テストができなくてもいい。学校は生活の場なのだ」という論に終始し、それぞれ個性や能力に適した学習をするための別教室や別教材による個別教育を受けることを拒む。しかし、それは能力主義教育を批判しつつも、普通学級に居続けることで結果的に能力至上主義を貫徹している場への「同化」を選択するという矛盾を引き起こすことになった。また、学校は「生活の場」であるとする読み替えは、問題にすべき差別をカムフラージュし、正当化する役割をも果たす。

この二つに共通する問題点は、普通学級の中でそのような状況におかれている「知的障害」児本人が、どのように感じているかという視点が欠如していることである。外見的には、「健常」児が積極的に「知的障害」児と関わり、望ましい形が実現しているように見えても、いじめが起こっており、辛かったと語る「知的障害」者もいる<sup>43)</sup>。

筆者は、「見せかけだけの共生」に終わらせないために、新たな共生への視

点が必要であると考え。まず、「どのような状態であれば、共生が実現しているのか」について議論を深め、さらに「現実の社会がいかにかに共生を実現できていないか」を点検することが不可欠である。そして、「なぜ、『障害』のある子どもが地域の学校に通っているか」を改めて考え、「障害」児のみが養護学級に抽出されることで、「健常」児から忘れられたり、いじめられたりする普通学級の実情について議論する。そして、多くの「健常」児も授業についていけない状況があるにもかかわらず、変わろうとしない普通教育に対して「いったい教育は何をめざすのか」という根源的な問いを投げかけ、普通教育の変革を促していくことが重要であると考え。

## おわりに

以上、年代別に普通教育と照らし合わせて、共生・共学論の主張をたどってきた。筆者は、共生・共学という立場をとりながらも、篠原や堀に代表されるような共生・共学論に違和感があった。現実を直視しながら、何が共生であるのか、現実とどれだけ乖離しているのかという根本的な議論をしていかなければ、楽観的な共生論やユートピアを語るだけに終わってしまう危険性がある。さまざまな価値観が錯綜する社会の中で、一人ひとりの人間が関係を取り結ぶ為に、どのようにお互いを認め合い、折り合っていくかということを考えていく必要があると思われる。

本稿では、共生・共学思想を掲げている会や団体から意見を聞き、共生・共学論を確立していった篠原や堀の論を中心に検討したが、個々の親が考える「共生」や「共に生きる」という思いを拾いあげることではできなかった。会や団体に一個人として所属していても、個々人としての思いは子どもの障害のレベルや年齢、地域によっても異なるであろう。個人としての共生・共学の思いや願いについては、今後聞き取り調査等を実施することで明らかにしていきたい。

(追記) 本稿投稿後に、発達保障論者である茂木俊彦(2003)『障害は個性か』(大月書店)が出版された。本稿は、この著作にふれられなかったが、近年の障害児教育について、茂木がどのように論じているかについては、稿を改

めて検討する必要があると思われる。

#### 参考引用文献

- 1) 『岩波 生物学辞典 (第4版)』岩波書店
- 2) 花崎皋平 (2002) 『〈共生〉への触発』みすず書房, 132頁
- 3) 三品 (金井) 淑子 (1998) 「新たな親密圏と女性の身体の居場所」川本隆史他編『岩波 新・哲学講義6 共に生きる』岩波書店, 86頁
- 4) 三品 (金井) 同上, 86頁
- 5) 岩波哲学・思想事典 (1998) 岩波書店
- 6) 井上達夫他 (1992) 『共生への冒険』毎日新聞社, 24-25頁
- 7) 井上 (1992) 同上, 26頁
- 8) 井上 (1992) 同上, 27頁
- 9) 『部落問題・人権事典』(1993) 解放出版社
- 10) 花崎 (1993) 『アイデンティティと共生の哲学』筑摩書房, 159-162頁。菅孝行と花崎との討論については『反差別の思想的地平』(明石書店, 1986年) に詳しい。
- 11) 花崎 (1993) 同上, 165-166頁
- 12) 嶺井正也 (1996) 「共生共育論の系譜と課題」嶺井正也・小沢牧子編『教育総研理論講座第2巻 共生・共育を求めて』明石書店, 18頁
- 13) 篠原睦治 (1986) 「地域の学校で共に育つ」『新地平』2月号, 92頁
- 14) 篠原 (1986) 同上, 99頁
- 15) 篠原 (2002) 「『共に生きる』を検証するー「健常者・障害者」問題を軸にー」『社会臨床雑誌』第9巻第2号, 37頁
- 16) 篠原 (2002) 同上, 21頁
- 17) 堀正嗣 (1998 a) 『障害児教育とノーマライゼーションー「共に生きる教育」をもとめて』明石書店, 213頁
- 18) 堀 (1998 a) 同上, 216頁
- 19) 堀 (1998 b) 「『共に生きる教育』をすべての学校で」『岩波講座 現代の教育 第5巻 共生の教育』岩波書店, 198-199頁
- 20) 堀 (1998 b) 205-206頁
- 21) たとえば、北村小夜 (1986) 『一緒がいいならなぜ分けた』現代書館、東京「54年

## 共生・共学概念の曖昧さを問い直す(西村)

度養護学校義務化阻止」共闘会議編(1981)『みんなといっしょの教室で—共に学ぶことをめざす教師の実践記録』柘植書房、「がっこの会」編(1977)『続知能公害—養護学校否定の論理と実践』現代書館など、養護学校義務制化に焦点を当てた本が出版されている。

- 22) 学力テストによる新たな選別やそれに対する日教組の反発については、拙論(2002)「共生・共学における『障害』児の教育権再考」『社会問題研究』第52巻第1号を参照のこと。
- 23) 経済審議会編(1963)『経済発展における人的能力開発の課題と対策』,15頁
- 24) 日本精神薄弱者福祉連盟(1997)『発達障害白書 戦後50年史』日本文化科学社,68頁
- 25) 文部省(1978)『特殊教育百年史』東洋館出版社,668頁
- 26) 茂木俊彦(1990)『障害児と教育』岩波新書,177頁
- 27) 日本精神薄弱者福祉連盟(1997)『発達障害白書戦後50年史』日本文化科学社,116-117頁
- 28) 全国障害者解放運動編(1979)「54年度養護学校義務化阻止闘争'76.8、'79.6 4年間の総括集」60-61頁
- 29) たとえば、1981年の梅谷尚司君の富雄中学通学実現、1983年の金井康治君の花畑北中学校入学実現などがある。
- 30) 臨時教育審議会(1987)『教育改革に関する第三次答申』32-33頁
- 31) 文部省『生徒指導資料 第18集 生徒の健全育成をめぐる諸問題』1984年4月,28頁
- 32) 文部省『生徒指導資料 第22集 登校拒否問題への取組について』1997年3月,30-31頁
- 33) 文部科学省『文部科学白書(平成14年度)』2003年2月,12頁
- 34) 2003年5月24日付の毎日新聞に、群馬・重度知的障害者の国立コロニーに30年以上、隔離された生活を余儀なくされた「知的障害」者に対して、親の会、施設の協会が謝罪するという記事が掲載された。しかし、地域生活をするためのサービスが不足しているということや、長年の施設生活に「慣らされてきた」「知的障害」者が地域で馴染めるのかなど、課題も多い。
- 35) 中込則江は「6年生の教室で1年生の勉強をするというのは、やっぱり排除していることなのだと思います。同じ教室で別課題も排除です」と主張している。中込則江(2000)「車椅子のある風景」『季刊福祉労働 90』71頁

- 36) 森本タツ子 (2002) 「視覚障害をもつ子が共に学ぶ経験から」『季刊福祉労働 90』74-75頁
- 37) 野口道彦も「共生」「共に生きる」という言葉は①誰と誰との共生か?、②共生の有資格者をどのような基準で決めるのか?、③どのような状態を共生と考えるのか?、と問題提起をする。野口 (2003) 「都市共生社会学のすすめ」野口道彦・柏木宏編『共生社会の創造とNPO』明石書店, 25-26頁
- 38) 福島智 (1998) 「複合共生論—『障害』の有無を越えた『共生社会』へ向けて」『岩波講座 現代の教育 第5巻 共生の教育』岩波書店, 218頁
- 39) 鄭暎恵 (1998) 「日本における定住外国人とマルチカルチュラルリズム」川本隆史他編『岩波新・哲学講義6 共に生きる』岩波書店, 111-112頁
- 40) 拙論 (2003) 「障害学の視点から『知的障害』児教育を考察する」『社会問題研究』第52巻第2号, 227-229頁
- 41) 2003年6月8日付毎日新聞の家庭欄「女の気持ち」に障害のある娘をもつ母親の投書が掲載された。投書によると、娘は中学の時、「健常」児からの執拗ないじめにあい、不登校になったという。  
「娘は31歳になったが、娘にとっての時間は、不登校になった中学2年生で止まっている。『学校…怖かった』とか、『明日から学校へ行くの?』などとも言う。そして時々、突然、手に顔を当てて『うおーっ』と叫ぶ。私はそのたびに心臓が口から飛び出しそうになる。」
- 42) 1991年、豊中で前年度まで障害児学級に在籍していた児童が男女4人に暴行され死亡する事件が起こった。この事件は、統合教育の先進地として全国的に知られていた地で起こった事件として障害児教育界で注目を集め、統合教育のあり方についての賛否が出された。
- 43) 筆者が、現在行なっている「地域の学校で過ごしてきた『知的障害』者が今、どのように暮らしているか」という聞き取りの中で、見せかけの共生もあるということ具体的事例から知った。統合教育を先進的に行なってきた地域で、クラスの「健常」児たちが「知的障害」のある息子の手をつないだりして、よい関係性ができているという話を、中学校の教師から母親は聞かされてきた。しかし、卒業後に息子から、手をつないでいたのではなく、「手の指の股を爪でギューとされていじめられて嫌だった」と聞かされて愕然としたと言う。