障害児教育における包摂と身体

榊原 賢二郎*

社会的包摂は身体的条件、たとえば障害として言及されるものといかなる関係にあるのか。1つの見方は、包摂を身体の不顧慮、すなわち身体的条件によらない処遇に結びつける。しかしこの身体の不顧慮は、たとえば障害者への介助などの支援に結びつかず、かえって包摂への機会を制約する。むしろ包摂は、身体の顧慮（身体に応じた処遇）も取り込んだ、身体の不顧慮の近似と考えたほうがよい。その近似の具体的な方途を、1970年代以降の日本の障害児教育における投棄（ダンピング）問題に即して検討する。障害児の統合教育の批判者は、統合教育は投棄、すなわち適切な支援を欠いた偽りの包摂であると主張した。しかしこれら場の統合と支援の提供の両立可能性の低さは、学級における生徒の身体的均質性を前提するような教育制度や財政配分を前提にしている。その前提条件が部分的にでも変更され、統合された場で個別の支援が可能となるならば、場の統合と支援の提供の両立可能性は高まり、障害児は、「トラッキング」（生徒のある種の分割を通じた各学級の均質化）からの実質的自由を得る。一方で場の統合と支援の提供のあいだには非親和性もあり、障害児と健常児の相互理解の促進などのさらなる対策の余地が残る。こうして包摂は、身体の不顧慮と不顧慮を逆説的なかたちで組み合わせつつ、身体の不顧慮を絶えず近似する過程として捉えられる。

キーワード：排除／包摂、構築主義、差別

1 はじめに——社会的包摂における身体の位置づけ

社会的包摂／排除概念は、社会と諸個人・諸集団の位置関係について考える重要な手がかりとなっている。これらの概念が発達してきたおもな領域の1つは貧困政策であった。貧困概念が貨幣やモノ・サービスなど狭義の資源の不足を指す一方、社会的排除はそれらを含みつつ社会の重要な諸活動への「参加」の欠如を扱う（岩田 2008: 21-3）。その意味で社会的排除は貧困の上位概念に当たる。

この社会的排除概念に対して、武川正吾は、ノーマライゼーションに連なる社会

* 東京大学大学院総合文化研究科博士後期課程 sakakibara_kenjirou@yahoo.co.jp

的包摂概念を対置する（武川 2011: 333-6）。ノーマライゼーションは、おもに知的障害者がその社会でノーマルとされていること（施設の外部での生活、通常の仕方での仕事・余暇・育児への参加など）を享受できるようにすることであった。社会的包摂も、正の価値を設定し、それに向けて政策を実施していくという意味ではノーマライゼーションと共通している。ただし社会的包摂の対象は、知的障害者に限定されない。武川に従えば、社会的包摂とはノーマライゼーションが全市民を含むかたちで一般化されたものであるという。

このように社会的包摂／排除は貧困問題や障害問題を含む一般的視座となりうる。このことは分析についてのみならず、政策についてもいえる。つまり、さまざまな社会問題を横断する社会的包摂政策を考えることができる。たとえば社会的包摂には、おもに労働市場への参入促進をめざすワークフェアと、労働市場への参入にかかわらず生活保障を行うベーシックインカムという方向性がある（野田 2010）。これらは貧困問題のみならず障害問題にも適用可能であり、障害者を含んだワークフェア／ベーシックインカムが構想されうる。

本稿も、分析や政策の一般的枠組みとなるこれら社会的包摂／排除から出発する。ただし、一般的な文脈における社会的包摂と、ノーマライゼーションが対象としていた具体的問題との関係は検討の余地があろう。たとえば障害者のワークフェアといっても、障害者は健常者と同じ条件で同じ職務を遂行できない場合がある。健常者と同様、障害者も労働を通じて生産的になれると主張したアメリカの障害者運動も、周辺的な職務については、障害により困難な職務の交換やそうした職務への支援を含んだ「合理的配慮」という考え方を発展させたのであった（フリーデン 1991）。こうしたかたちの合理的配慮は、必ずしも健常者にとって不可欠のものではない。

こうしてある種の身体的条件は、支援の提供や環境整備を要請するが、社会的包摂は身体的条件といかなる関係を結ぶのであろうか。1つの見解は、社会的包摂は身体を顧慮しないというものであった。つまり肌の色や性別にかかわらず、同様の処遇によって同様に社会参加が可能である状態が包摂とされる。たとえばN. ルーマンによれば、包摂とは人格（Person）が社会的に顧慮されるチャンスであり（Luhmann 1997=2009: 915-6）、人格とはコミュニケーションに関与する、人間の経験的側面を捨象した形式である（Luhmann 2002=2004: 23）。ここで捨象される経験的側面には身体も含まれる。「身体と精神を備えたまるごとの人間」は「全体社会システムの環境の一部」（Luhmann 1997=2009: 16）であり、身体が出現するのは全体社会の排除領域においてである（Luhmann 1997=2009: 929）。

しかし、先述のように、ある種の身体的条件が、特定の環境条件を要請する場合を考慮すれば、この身体の不顧慮は貫徹されえないことがわかる。身体の不顧慮とは、身体的条件によらず同様に処遇することであり、その処遇のあり方は多様な身体的条件をもつ人の共用可能性を必ずしも考慮しない。そのため、身体の不顧慮のもとでは、必要な環境整備や支援が提供されないために、ある種の身体的条件が社

会的諸活動への参加を大きく制約しうる。こうして身体を捨象して成立するはずの社会的関係に身体的条件に伴う差異が現れることになる。

本稿で論じる障害児の義務教育（以下、障害児教育）は、前記の状況により、参加に制約がかかってきた領域として捉えうる。障害児教育の義務化には長期間を要した。視覚障害や聴覚障害、肢体不自由や知的障害などをもつ児童生徒が義務教育の対象となったのは、日本では1979年のことである。それは教育方法の開拓や、種々の予算措置による教員や教室の準備のうえで実現した（文部省1978）。こうして障害児の教育システムへの組み込み、ある意味では包摂が行われたともいえなくはない。

しかしこの領域でインクルージョン＝包摂が争点化したのは義務化が現実味を帯びた後であった。障害児教育は、特殊学校（日本でいう旧称盲・ろう・養護学校）などの健常児とは分離された場で発展したが、この分離が批判されるに至った。他方、障害児は読み書きや移動・学習などにおいて時に支援を必要とするが、統合された場では適切な支援を提供できないという反論が存在する。この統合／分離をめぐる論争は、やがて障害児の教育への包摂とは何かという問いとして現れることになる。

この種の支援は、健常児にとっては障害児と同程度に必要なとは限らない。その意味でそれを提供しないことは、身体の不顧慮としても捉えうる。しかしこうした支援の欠如のもとでは、教育への参加可能性に大きな差異が生じるという意味でけっきょく身体は顧慮される。こうして身体の不顧慮は身体の顧慮と逆説的に結びついている。おそらく、社会的包摂を障害問題を含めて論じるには、こうした身体の不顧慮と不顧慮の逆説的關係をより適切に展開する方法の模索が必要である。それではいかなる展開が可能なのか。障害児教育における包摂をめぐる論争は、こうした問いに迫り着く。そしてこの問いの検討が本稿の課題である。

まず、第2節では、身体と社会的関係性の関わりについて論じてきた構築主義について検討する。それは一見身体的差異と見えるものの多くが実は社会的に構築されていることを示した点で重要であったが、身体の不顧慮／不顧慮の問題をいささか簡単に処理しているきらいがある。この点では、本稿は構築主義の残した問題に取り組むものとして位置づけられうることを述べる。

第3節では、障害児教育における包摂をめぐる争点を取り上げる。いずれもある意味では「身体的条件にかかわらない参加」に、したがって社会的包摂に結びついていると考えられる。支援の提供と場の統合の關係が問題となる。それらを両立不可能なものともみなす投棄（ダンピング）批判が、この領域での社会的包摂を考える際の1つの焦点となる。

第4節では、これら場の統合と支援の提供の両立可能性を減じる制度的基盤について教育財政に着目して検討する。第5節では両者の両立可能性を高める試みの1つとして特別支援教育支援員について取り上げる。この制度は支援のある分離教育か支援のない統合教育かという二項対立を緩和する可能性を有している。しかし支

援員の配置によっても残る課題が存在することを指摘する。

第6節では、この残った課題を手掛かりにしながら、場の統合および支援の提供が何をめざすものだったのかあらためて検討する。その際、「トラッキング」および身体の不慮／不慮との関わりで考察を進める。

最後の第7節では、社会的包摂が身体の不慮を可能なかぎり近似する過程であることを指摘したうえで、この近似であるということと選択の自由との関わりを論じる。また、近似ということに関する若干の注釈を加える。

2 構築主義と身体

V. バーは、「自明の知識への批判的なスタンス」など複数の特徴のうち1つ以上を有する議論を構築主義とする (Burr 1995=1997)。バーは構築主義の大きな特徴として反本質主義を挙げる。それは、「事物や人々を今ある通りのものになっている、それらの内部の『本質』は存在しない」(Burr 1995=1997: 8) という立場である。

フェミニズム・ジェンダー論は、構築主義を身体をめぐる発展させ、本質主義の立場に抵抗した。その発展過程を上野千鶴子 (1995) にしたがって整理すれば、まず、1970年代、J. マネーとP. タッカーが、生物学的性差=セックスと社会的・文化的性差=ジェンダー概念を区別し、「男性性」「女性性」と見えるものの社会的規定性を部分的に明らかにした。

障害の社会モデルと呼ばれる立場も、こうしたジェンダー・セックス概念にならい、生物学的側面としてのインペアメントと社会的に構築された側面としてのディスアビリティを区別し、この区別を前提として、ディスアビリティ解消を志向した。障害の社会モデルは、イギリスの身体障害者運動体のUPIAS (UPIAS and DA 1976) や、同じくイギリスのM. オリバー (Oliver 1990=2006) らによって発展させられ、この社会モデルを中心に据えた研究領域として「障害学」が構築されるに至った。

ジェンダーの文脈に戻れば、1980年代には、C. デルフィが、ジェンダーのセックスへの先行を主張したが、この議論では依然としてセックスはジェンダーの外部であり続ける。これに対して、J. バトラーは、セックスはつねにすでにジェンダーであり、両者とも言説によって構築されていると主張した (Butler 1990=1999: 29)。セックスは、構築の外部として構築されたものだとはバトラーは論じる。

このように、バトラーに至る構築主義の流れは、身体的差異と見えるものを社会的構築として捉え直してきた。しかし、身体は本当に構築物として解消されるのだろうか。この点に関して、檜垣立哉は、生命である身体、あるいは身体物質性と、構築に関与する言語のパラドックスの関係にあると論じる (檜垣 2006)。生命は言語によってしか語れないが、一方で言語を語るのは生命であり、その意味で言語は身体物質性に依拠している。たしかにそれを記述しようとする、たちどころに文化的バイアスがかかる。しかし、言葉を使う認識や行為は、たとえば物質として

の身体の生殖という機制に根差している。そうだとすれば、身体と、言語に基づく構築の関係は、前者が後者に解消されるというものではなく、逆説的なものであり続けることになる。

こうして構築に還元できない「物質としての身体」を考えるとしても、それを社会システムの環境とみなす（Luhmann 1997=2009: 16）こともできる。しかし、「物質としての身体」をもはや顧慮せざるをえないとすればどうなるだろうか。ルーマンによれば、コミュニケーションに関与する人格は、記憶をもつこと、動機づけられて行為すること、二重の不確定性に順応することが想定される。これらの想定が成立しない場合は「コミュニケーションにおける病的なケース（たとえば自閉症）として扱われるのであって、コミュニケーションが構成した人格概念が否定されたということにはならない」（Luhmann 2002=2004: 34-5）。

コミュニケーションが病的であったり健康であったりするとはどういうことだろうか。そこに生の身体的条件が関与しているとはいえないかもしれない。ただ、コミュニケーションがある範囲の身体をどこかで前提としており、身体的条件を完全に捨象することができていない可能性も否定できないだろう。病的な／健康なコミュニケーションが問題となる時点で、身体を環境においたはずの社会に、身体はすでに現れている。

本稿はこうした社会的包摂における身体の不顧慮という立場を半分維持し半分修正しようとする。すなわち、身体を度外視するという見方には相応の根拠がある。しかしそれは完全には成り立たない。むしろ、身体を完全に捨象できるといえるときだけ不利益が解消されるという立場は、可能性を狭めるかもしれない。そうだとすれば、身体の顧慮と不顧慮をどのように出現させるのが問題になる。以下ではこうした点について、障害児教育に即して論じることとする。

3 障害児教育における包摂と身体

障害児教育の文脈において、包摂（インクルージョン）と同義の「インクルーシブ教育」という用語はアメリカやカナダで1980年代末から用いられ始め、90年代にインクルージョンという用語が登場したという（清水 2003: 148-9）。その後この概念は、94年にUNESCO（1994）が発表したサラマンカ声明（特別なニーズ教育の原理・政策・実践に関するサラマンカ声明）に明記された。この文書を契機にインクルージョン＝包摂概念は障害児教育や障害問題全般の文脈で国際的影響力をもつようになった。ここでは場と支援という2つの要素が扱われている。

場についていえば、国による差はあるが、障害児教育は従来分離教育で行われてきた。健常児と障害児が同じ場で教育を受けることは統合教育¹⁾と呼ばれ、一方同じ地域に居住する児童生徒が障害の有無に応じて異なる場で教育を受けることを分離教育²⁾という。分離教育の場の典型は、以前盲・ろう・養護学校と呼ばれていたもの（「特殊学校」、現在特別支援学校に改称）が挙げられる。普通学校内に障害児

用に設置される特別支援学級（以前の「特殊学級」）も分離教育の構成要素であった。アメリカでは、その他にもさまざまな場の形態が存在し、代替措置の連続体と呼ばれる。たとえば W. L. ヒューワード（Heward 2002=2007）は、以下のような諸形態を列举している。

通常学級

コンサルテーション付通常学級：障害児教育担当教員が通常教育の教員に助言

補助的指導とサービス付通常学：通常学級内で障害児教育担当教員も指導・支援
級

リソース・ルーム：通常学級外での専門的指導（一部の時間に限定）

特殊学級（以下通常学級外で過ごす時間が大部分を占める）

特殊教育諸学校

寄宿制学校

在宅または病院

日本においても、従来に比べれば統合教育と分離教育の弾力的な運用が図られつつある。障害児を対象とする教育は、従来「特殊教育」とも呼ばれていたが、近年「特別支援教育」に名称が変更された。この変更は 2006 年公布（2007 年施行）の学校教育法改正に反映された。

特別支援教育は、LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）・高機能自閉といったいわゆる発達障害を対象に加えて、1 人ひとりの児童生徒の教育的ニーズに基づき適切な指導・支援を行うというものである（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003）。背景には、それまで特殊教育の対象ではなかった発達障害をもつ子どもが相当数通常学級に在籍しており、対策が求められたことにある。発達障害の児童生徒が通常学級に多く在籍するという点に限って言えば、特別支援教育は従来の特殊教育に比べて、対象の多様化と教育の場の多様化がなされたものだといえよう。ただし、特別支援教育では、それまで分離教育されてきた障害児は原則的にそのまま分離教育を受ける。

特別支援教育が制度化される以前にも障害児教育の場は変化している。1993 年にはアメリカのリソース・ルーム方式の翻案に当たる「通級による指導」が制度化された（山口 2004: 247-50）。また、従来学校教育法施行令 22 条の 3（「就学基準」）で定められる程度のインペアメントをもつ児童生徒は、原則分離教育とされていたが、2002 年の本施行令改正で、「盲者等〔就学基準に該当する障害児〕のうち、市町村の教育委員会が、その者の心身の故障の状態に照らして、当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者（以下「認定就学者」という）」（障害児就学相談研究会 2003: 289）に対して小・中・普通学校に通わせることを可能にするような制度改正が行われた。ただし、原則分離教育であること自体は変わっていない。

こうした教育の場の諸形態のうち、より統合の程度の高いものが選択されることは一見自明のように思われる。実際 1970 年代の日米においては、障害をもつ児童生徒の教育を受ける権利が確立すると同時期に統合教育を志向する動きが登場した。アメリカにおいては 75 年の全障害児教育法において、障害児への無償で適切な公教育の保障とともに、いわゆる最少制約環境（LRE=least restrictive environment）が定められ、その中に可能なかぎりの統合教育が含まれていると解釈された（吉利 2007）。また日本では、79 年に養護学校義務化によって、障害児の義務教育が完成したとされた。しかし、それは分離教育の制度化であるとして、障害者運動によって養護学校義務化阻止闘争や普通学校への入学を求める運動が各地で展開された（全国障害者解放運動連絡会議編 1977）。

こうして、多くの障害者や家族は統合教育を強力に推進しようとしたが、障害者や家族、教員などの関係者のあいだには否定的意見も存在する。たとえば吉利宗久（2007: 156-68）はアメリカの教職員・親・障害者団体の統合教育への立場を検討しているが、それによればとりわけすべての障害児が学校で過ごすすべての時間において統合教育を受けるべきであるという完全統合教育³⁾の主張に対しては広範な批判が存在する。完全統合教育への批判のうち根強いものは、次のような投棄（=ダンピング）批判である。清水貞夫（2003）は、包摂（=インクルージョン）は、可能であれば通常学級で教育することを前提としつつも、適切な教育保障に必要な支援を提供することを要請するとし、「インクルージョンは、特別な教育的対応を必要とする子どもを特別な教育的対応なしに通常学校や通常学級の中に教育措置することを意味するダンピングではない」（清水 2003: 154）と論じる。しかし現状の通常学級は、すべての特別な教育的対応を要する児童に支援を提供することはできず、障害の態様によっては養護学校などへの措置もやむをえないと清水は述べる。これに従えば、分離の余地のない完全統合は、適切な支援を欠いた場の統合としての投棄に転化するだろうということになる。

このように、場の統合と支援の提供は必ずしも両立しないという主張が存在する。両者は障害児教育における包摂の構成要素であるとともに、社会的包摂概念一般にも関連していると考えられる。それというのも、これらはいずれも、少なくとも部分的には、「教育という領域に参加するに当たって身体的条件はかわらない」という考え方に関連しているからである。身体を度外視するのであれば、身体的条件によって教育の場を分離するということにはならないはずである。また、支援の提供と身体の関係については後で考察するが、投棄批判は、支援が欠如することによって、十分な教育を保障できないという点に向けられていた。その意味では、「特別な教育的ニーズ」に応じた支援の欠如は、身体的条件にかかわらず教育を保障することに反するという見方も可能であろう。

この領域における身体的条件の不顧慮は完全にはなされえない可能性がある。そもそも教科教育においてまったく同じ進度を達成することが難しい場合もありうる。そのうえ、いずれもある意味では身体の不顧慮に関わるところの場の統合と支援の

提供が、一部非親和的であるとすれば、身体の不顧慮に基づく社会的包摂は大きな困難を抱えることになる。

しかし、場の統合と支援の提供の両立可能性を、完全ではないにせよ高めることはできるだろう。そのことは、「身体にかかわらない参加」をより良く近似することにつながっていくように思われる。次節では、場の統合と支援の提供の両立可能性を減じてきた原因を、その次の節ではそれらの両立可能性を高め社会的包摂を推進する可能性について、日本の障害児教育に即して見ていくこととする。

4 分離の経済

障害児の分離教育は、荻谷剛彦（2009）がいう「面の平等」の陰画であったように思われる。荻谷の研究は、日本の義務教育を既存のイデオロギー対立から距離を取り、教育財政のあり方から研究したものである。この中で荻谷は教職員の標準的な人数の決定方法について日米比較を行い、その相違が重要な帰結を生んだと述べている。教員数の算定の単位として、アメリカでは出席児童数と教員が教える時間数の積（生徒時間）が用いられた。一方日本では、戦争によるインフラ毀損や地域間格差といった制約から学級定数が採用され、1958年の義務教育標準法として制度化された。荻谷は、学級定数に基づく算定方法は、定員を下回る学級の実在と人口変動によって、全体的教育条件の改善や地域間格差の是正に結びついていくと論じる。こうして学級定数による教員数の算定から実現する学級・地域単位の平等を、荻谷は個の平等に対して面の平等と呼んでいる。

この議論は、障害児教育における教員配置の問題と深く関係していると考えられる。先取りして言えば、日本の障害児教育は健常児の教育と同じく、学級定数を低く操作することで条件を改善するという手法をとっており、このことが手厚い財政配分とともに分離を帰結しているように思われる。

その1つの表れとして、文部科学省によるインクルーシブ教育の費用試算を挙げることができる（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2010）。この試算は障害者権利条約の批准のための国内法整備の一環として、2つの想定に基づいて行われた。そのうち、「想定 A」は、総額 12 兆 1485 億円を要するとされている。この試算結果は巨額であり、インクルーシブ教育の非現実性を示すもののように思われる。

「想定 A」は次のような前提を置いている（抜粋）。

- ・現在特別支援学級に在籍する生徒は通常学級へ移動し、移動先に教員を 1 名配置。
- ・通常学級には発達障害児が在籍するため 25 人学級に。
- ・特別支援学校在籍児童の一部が特別支援学級へ移動。
- ・特別支援学級の学級定数は原則 6 人、重度の生徒は 3 人。
- ・不足教室の増築、すべての小・中学校のバリアフリー化。

おもな費用は、以下のとおりである。

教 員 : 2 兆 1517 億円 (32 万 2200 人増)
不足教室等の増築: 6 兆 1160 億円 (25 人学級対応)
特別支援学級増築: 1 兆 6060 億円 (4 万 3200 教室等)
バリアフリー設備: 2 兆 2610 億円

この試算のうち、教員増と不足教室等の増築が約 8 兆円ぐらいを占めるが、これらはおもに 25 人学級という前提からくるものである。この 25 人学級という想定は、実は荻谷が「標準法の世界」と呼ぶ (荻谷 2009)、学級定数による教育予算の配分という配分論理に対応していることがわかる。そこでは、学級定数は教員と生徒の比率 (PT 比) に結びついており、この意味で、教育の質と呼びうるようなものに結びついている。よい教育条件を財政上で表現すれば、低い学級定数に対応するのである。

「これまでの特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた」(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003) という総括も、この観点から解釈される。小・中・普通学校における単式学級の定数が、2010 年まで 40 人であった一方、特別支援学級の定数は 8 人、特別支援学校の定数は 6 人 (重複障害の場合 3 人) である (文部科学省初等中等教育局財務課 2010)。したがって 1 人あたりの教育予算は特別支援学校・学級に圧倒的に手厚く配分されることになる。

このように、特別支援学校・学級は、低い学級定数の設定によって比較的多くの予算を配分されている。しかし、こうした学級定数の操作による質の確保という手法が分離教育をもたらしてきたと見ることもできる。障害児に対して、現状の通常学級におけるより手厚い教育を施そうとすると、学級定数の引き下げが巨額の歳出を伴う以上、より学級定数の低い別の学級に措置するかしか選択肢がないからである。

こうして、標準法の世界は、場の統合と支援の提供の両立可能性を低下させる。このことが投棄批判につながる。投棄批判は、通常学級では手厚い対応を行えないため、見た目は包摂であっても実際はそれとは異なる状態としての投棄であるという主張である。しかし通常学級で手厚い対応を行えない原因を考えると、その一端は、予算配分を手厚くするために、学級定数とそこから導かれる教職員定数を操作する手法しかもち合わせなかったからであろう。

なお分離教育は、それを受ける者にとって、それ自体経済的負担を強いるものでありうる。分離教育の対象となってきた障害児は通常少数であって、分離教育の場も少数となる。そのため、近隣の地域に通学できる特殊学校がない場合が多く、その場合長距離通学や寄宿舎生活を余儀なくされることになる⁴⁾。こうした負担に対して、1954 (昭和 29) 年に就学奨励法 (盲学校、ろう学校及び養護学校への就学

奨励に関する法律)が成立し、児童生徒の在住都道府県と国が、保護者の経済状況に応じて就学にかかる経費を補助することとなった。具体的には、通学費や付添人交通費・帰省費・寄宿舎生活に係る寝具や日用品の購入費などが補助された(文部省 1978: 239-55)。このように教育の場の分離は地域コミュニティからの分離も伴い、追加的な負担を発生させるものであった。これは、いわば分離教育それ自体が発生させる不利益である。そのため、分離を前提とした障害児義務教育の定着のために、そうした負担を緩和する財政措置が必要となったのである。

5 通常学級における支援

このように、学級定数を教育の質とみなす枠組みでは、場の統合と支援の提供は背反したものとなる。しかし、最近これとは別のかたちで障害児に人的支援を提供する制度として、特別支援教育支援員制度が開始された。特別支援教育支援員は、小・中学校内で障害児の介助や学習上の支援を行う人である。この制度は 2007 年度から地方交付税の措置の対象となった。

具体的な役割としては、以下のようなものが列挙されている(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2007)。

1. 日常生活上の介助
2. 発達障害児の学習支援
3. 学習や教室間移動の介助
4. 生徒の健康・安全確保
5. 学校行事での介助
6. 周囲の生徒の障害理解促進

特別支援教育支援員の費用として、市町村の地方交付税に学校数×120 万円(×補正係数)が交付税の基準財政需要額に算入される(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2008)。これが特別支援教育支援員の配置に対する全国規模の財政的裏づけとなっている。2010(平成 22)年度には小・中学校に 3 万 4000 人、幼稚園に 3,800 人が配置されている(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2011)。

この制度は、通常学級での支援を可能にした点で、場の統合と支援の提供の両立可能性を高める制度である。ただしこの制度を使い統合教育を受けることが、当の児童生徒にとって十分な選択肢になるとは限らない。本稿では検討できないが、インペアメントの様態や指導のあり方・本人の意思なども関係しうであろう。しかし、介助などの必要性から普通学級を選択できなかった障害児にとっては、普通学級を選択可能にするものである。

この制度については、DPI 日本会議による問題提起がある⁵⁾。また、その他にも政策上の検討の余地はあるだろう。たとえば、現在の支援員への財政配分が、支援

を必要とする児童生徒数に対して十分か、また特殊学校への財政配分との関係をどう考えればよいか、といったことが挙げられるだろう⁶⁾。

ただ、支援員によって十分な量の人的支援が得られても残る問題もある。宮崎隆太郎は、支援教員・介助者などが障害児につくと、その障害児を担当する「係」となってしまう、周囲の子どもがその障害児に接する度合が著しく下がってしまう実態を指摘している（宮崎 2004: 101-6）。このことに関連して、先に言及したパンフレットでは、周囲の児童生徒との関係について次のようなことが書かれている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2007）。つまり、支援員の第一義的役割は対象児童生徒の支援だが、他の児童生徒との関わりをもつことになるから、そうした他の児童生徒への接し方を事前に学級担任と支援員が打ち合わせておくことが重要であるという。また、周囲の児童生徒の理解の必要性について次のように述べられている。

障害のある児童生徒が通常の学級の中で必要な支援を受けて学校生活を送っていくためには、周囲の児童生徒の理解が不可欠です。一人一人の学び方が違うことや支援を必要とする人もいることなどを取り上げながら、児童生徒の発達段階を踏まえて、支援員が何のために教室に入っているのか、どのような役割を果たすのかなどについて説明し、支援を受ける本人以外の児童生徒も支援員について理解しておくことが大切です。（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2007: 20）

こうした指摘は何を意味するのだろうか。この点は場の統合や支援の提供が何を目指すものだったのかということに関わってくると思われる。次節ではあらためて障害児教育における包摂について考察を行い、その中で周囲の児童生徒との関係がもつ意味について検討したい。

6 走路分割と投棄

人格は教育によって成立する（Luhmann 2002=2004: 35）。教育システムは人間の人格化の領域であり、人格のみならず身体を捉えなければならない。たとえば子どもは所定の時間に特定の教室に入り授業に出席しなければならない（Luhmann 2002=2004: 182-3）。こうして身体を捕捉し服従させることを通じて子どもは教育システムに組み込まれる。換言すれば、人格は規律訓育（Foucault 1975=1977）によって成立する。それは身体の細部の操作を通じて、有用かつ服従的な従順な身体を生み出す（Foucault 1975=1977: 143）。包摂／排除が対象とする人格がこの規律訓育を経て成立するならば、規律訓育は包摂と身体の間を論じる1つの重要な視角となりうる。

一方、規律訓育に代わる新たな統治技法が登場しているとする議論もある。R.

カステルによれば、規律訓育はなお個別の主体に働きかける技術であった（Castel 1991）。たとえば精神病患者は個別に診断され、診断がついた者が個別に精神病院に収容され治療・矯正される。これはリスク予防戦略としては不十分であったという。

これに対しカステルは、マスとしての人口に作用する新たなリスク予防戦略の発展を指摘する。リスクの検出の面では、すべての人々を対象として先天異常を検出する集団検診（マス・スクリーニング）が制度化された。また、リスクへの対処の面では、社会を能力に応じた異なる「サーキット」、すなわち通常の競争的部門と競争の緩い部門に分割し、人口のうちリスク要因をもつ部分を後者に誘導する手法が登場した（Castel 1991: 295）。具体例としてカステルは障害者の保護雇用を挙げている。

教育の文脈でいえば、これは「トラッキング」に対応するであろう。トラッキングとは、学生をその資質や成績・アスピレーションなどの点で分割し、学級内部を均質化する選抜システムのことである（Rosenbaum 1976: 5-7）。トラッキングにより生徒は能力の高低や、進学／就職といった進路志望に応じて、地位の異なるトラック＝走路に分割される。カステルに従えば、こうした集団検診と走路分割の組み合わせにより、リスク予防戦略は、施設収容のような強制を伴わず、かつ人口全体に適用されうるものとなる。

障害児の分離教育・統合教育をめぐる問題は、集団検診および走路分割との関連で捉えられよう。普通学級・特殊学級／学校への分割は、ひとまず差異化である。普通学級・各種特殊学級／学校というそれぞれの走路には異なる「速度」、この文脈では進度や支援の有無などの面における異なる柔軟性を割り当てることができる。「標準法の世界」における障害児への支援の提供は、こうした走路分割によりなされてきた。

しかし障害児への支援は従来これ以外のかたちではなされてこなかった。前述の走路分割は各集団内の均質化でもある。日本の学校制度に即して言えば、障害児の分離教育という分割は、普通学級・特殊学級／学校それぞれに身体の均質性を作り出した。身体的条件による分割という意味で、分離教育の原則は強い身体への配慮であった一方、それは身体を配慮しない場として学級を形成した。とくに普通学級では、個別の身体的条件を配慮した支援の提供は行われず、独力で一斉指導についていけるものが普通学級へ、支援を要するものは特殊学級／学校へ振り分けられた。こうして走路分割下の統合教育は、障害児が統合される場合でも、支援を欠いた包摂＝投棄状態となる。この意味で集団検診（マス・スクリーニング）・走路分割（トラッキング）・投棄（ダンピング）は1つの複合体をなす。

しかし支援の提供と場の統合の排反性は、インクルーシブ教育の費用試算に即して見たように、「標準法の世界」をおもな前提としている。この前提条件を部分的に変更するならば、走路分割に代わる包摂の可能性を一定程度拡大しうる。本稿で言及した特別支援教育支援員制度はその種の変更の1つとして捉えうる。この変更

とは、学級単位の資源配分を前提としつつも、身体的条件から生じる支援の必要性を考慮に入れるものであり、これにより、従来より多くの児童が支援を受けながら統合教育を受けることが可能となる。それは投棄の緩和を意味する。

ここで達成される包摂のあり方とは、身体の顧慮と不顧慮のある種の関連づけによって、走路選択の実質的自由を高めるようなものである。集団検診－走路分割－投棄のもとでは、障害児は自らの意思によらずに走路を割り当てられる。また、支援を要する障害児は投棄状態にある統合教育を実質的には選択しえない。このとき障害児は走路選択について実質的自由をもたない。逆に、身体的条件にかかわらず同じ場で、身体的条件に応じて適切な支援を受けられる可能性を増すような制度下では、より多くの障害児が走路を選択する実質的な自由を有することになる。

こうしたかたちで身体の顧慮と不顧慮を組み合わせるような包摂は、場の分離がもたらす障害児の不可視化を緩和する。場の統合の可能性が高まることで、障害児と健常児は、身体的条件の異なる相手への配慮を学ぶことになる。それは社会の別の領域における、投棄ではない障害者の統合にも結びつきうる。こうして教育における場の統合は、ある種の身体の顧慮とも結びついている。

しかし、支援の提供と場の統合のあいだには非親和性も残る。支援員による支援の提供は、障害児が健常児に近いかたちで効率的に動き学習することを可能にする。しかしそのことが身体の顧慮の可能性を減じる場合もある。たとえば、支援員によって差異を吸収することで、一斉指導のあり方の現状維持が可能になる。周囲の児童生徒も、支援員を介することで身体的条件の差異を直接的に経験することが少なくなる。先に言及したような、支援員が存在するときに支援という行為を周囲の児童生徒にどのように理解させるかという問題もこの文脈で生じる。

このように支援は身体を顧慮して提供されるとともに、ある種の身体の不顧慮を可能にする。一方場の統合は、身体を顧慮せず児童が同じ場を共有することであるが、それはある種の身体の不顧慮を可能にする。これら支援の提供と場の統合は、走路選択の実質的自由を保障するような包摂のもとでは相互に不可欠である。しかし同時に、一方がもたらす身体の不顧慮と他方がもたらす身体の不顧慮をどう接続するかという問題も残る。

このように身体の不顧慮と不顧慮の逆説は新たなかたちでふたたび現れる。そうかといって何も変化が生じていないわけでもない。支援の提供と場の統合の両立可能性が高まることで、身体にかかわらず教育の場を選択できる自由は増大し、障害児の不可視化は弱められる。ただし、身体の不顧慮と不顧慮の新たな展開の余地は残されており、そのためにさらなる模索が行われることとなるであろう。

7 おわりに——身体の近似的不顧慮

以上に社会的包摂と身体的位置関係をみてきた。身体の不顧慮は障害に即してみれば、完全には達成されえない。それはたんに障害者についてのみ達成されえない

ということではなく、「健康なコミュニケーション」に立脚する全体社会について
みても達成されえない。包摂はおそらく、コミュニケーションが身体の不顧慮を絶
えず近似する過程として現れる。

ここで近似という語について2点補足する。第1に、それは現状追認とは異なる。
それは絶えず可能なかぎり身体の不顧慮に向かって行われるものであると想定され
ている。第2に、近似というからといって、いわゆる平等派（石川 2002）のみが
関係するわけではない。場の統合がもたらす身体的差異の可視化もやはり包摂の一
環と捉えうるように、差異を強調する立場も包摂的でありうる。差異派は平等派に
転化し、平等派は差異派に転化しうるという循環を念頭に包摂について考察を進め
ていくことが必要であろう。

人格やコミュニケーションにおける身体の不顧慮が完全には達成されえないとい
う点をイギリスにおける障害の社会モデルや構築主義一般は単純に処理している。
それは身体が社会的に構築されると述べるが、その際社会は身体的なのではないか、
すなわち社会的処遇において身体の不顧慮は貫徹しえないのではないかという問い
を看過したということもできよう。

実際には、身体の不顧慮が一見達成されたように見えるときに、身体は包摂のあ
り方を左右するものとしてふたたび出現しうる。つまり、身体の不顧慮の近似のあ
り方や、教育という営みの性質から、特定の具体的な身体的条件があらためて問題
となる。これを前提とすれば、障害種別のような具体的な身体的条件は、特定の領
域における身体の不顧慮の近似のあり方との関連で考える必要がある。面の平等は、
広範な「インペアメント」によって走路分割を行う体制であった。特別支援教育支
援員制度は、より多様な身体的条件をもつ児童生徒が統合教育を受けられるように
する。しかしそうした支援によっても、先述した逆説的状況がふたたび出現するう
えに、一部の「インペアメント」をもつ児童生徒の困難を依然として解消しないか
もしれない。このとき、その種の「インペアメント」への顧慮を含んだ、より高次
の身体の不顧慮の近似が要請される。本稿ではこうした方向の議論を展開できず、
別稿を期すほかない。

身体の不顧慮がほぼ完全に達成されるのであれば、包摂は差別を生み出す認識や
制度を除去していくことを志向することになる。その意味では方向性は単一である。
しかし、身体の不顧慮が近似としてしか成立しないとすれば、包摂にむけた方向性
は複数生じてくる。障害児教育であれば、それらは場の統合であり、また支援の提
供である。それぞれの方向性を徹底すること、およびそれらの方向性の両立可能性
を高めることがまず必要である。「標準法の世界」は、たしかに障害児教育を発達
させ、漸次経済的裏付けを与えてきたが、場の統合と支援の提供の両立可能性を減
じていたといえる。

こうして生じた複数の要因をめぐる、複数の組み合わせが存在しうる。統合さ
れた場で支援の提供を受けることで十分な条件整備ができる場合も、支援の提供が
必ずしも期待できなくても場の統合を優先する場合も、場の統合を犠牲にしても支

援の十全な提供を求める場合もあるだろう。まずは先ほど述べたように、統合された場で十分な支援の提供を行えるようにすることが包摂に密接に結びついていると考えられる。他方で、複数生じた組み合わせをどのように活用するかという問題は残る。制度上予めどの程度可能性を絞り込み、障害児や親にどの程度選択可能性を残すのか、それぞれの選択肢が身体の不顧慮の近似に向けて資源として活用されうると考えるならば、選択の自由が最大限担保されることが、包摂を考えるうえでも重要になろう。

日本の障害児教育は、原則的に社会モデルのいう「インペアメント」を基に就学指導委員会が教育の場を決定するものであり、親や本人の意思により選択する制度にはなっていない。インクルーシブ教育、すなわち包摂的な教育は、こうした現在の特別支援教育がもつ限界を修正するものとなりうる。ただしそこでも身体をめぐる問題が生じる可能性には留意し続ける必要があろう。

【注】

- 1) この意味で、主流化 (mainstreaming, 社会の主流に参加させること)、統合 (integration)、包摂 (inclusion) という語がしばしば混同されてきた。
- 2) 本稿は、分離教育を全て否定するものではない。ただしその際、障害児本人や親が統合教育を選択する実質的可能性の拡大と場の選択の自由が担保されたうえで、障害児本人や親が分離教育を教育資源として選択することが必要となろう。
- 3) 原語は full inclusion, すなわち完全包摂であるが、ここでは inclusion がおもに「場の統合」として解釈されているため、完全統合教育とした。
- 4) 通学に関しては、後で述べるとおり、就学奨励による補助があるが、その他にもたとえば 1964 (昭和 39) 年よりスクールバスの購入に対して補助がなされている (文部省 1978: 260)。一方スクールバスが配置されていない普通学校では送迎における介助の問題が生じる。
- 5) DPI 日本会議 (2011) は 3 点ほど問題を挙げている。第 1 に、地方交付税措置による財源を市町村が活用するかどうか不明である。第 2 に、特別支援教育支援員が特別支援学校に配置される実態もある。第 3 に、プールや課外活動、遠足などに障害児が参加できない実態や親が付き添いを求められる実態がいまだ変わっていない。
- 6) 分離教育に厚く配分された資源を、統合教育を選択した障害児児童生徒数に応じて移行する制度も必要になろう。

【文献】

- Burr, V., 1995, *An Introduction to Social Constructionism*, London: Routledge. (= 1997, 田中一彦訳『社会的構築主義への招待——言説分析とは何か』川島書店。)
- Butler, J., 1990, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York/London: Routledge. (= 1999, 竹村和子訳『ジェンダー・トラブル——フェミニズムとアイデンティティの攪乱』青土社。)
- Castel, R., 1991, "From Dangerousness to Risk," G. Burchell, C. Gordon and P. Miller, *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Chicago: University of Chicago Press, 281-98.
- DPI 日本会議, 2011, 「特別支援教育とインクルーシブな教育の違いについて」, DPI 日本会議ホー

- ムページ, (2011 年 9 月 16 日取得, <http://www.dpi-japan.org/problem/chigai.html>).
- Foucault, M., 1975, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris: Gallimard. (=1977, 田村淑訳『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社.)
- フリーデン・レックス, 1991, 「ADA は『統合』へのシンボル」八代英太・富安芳和編『ADA (障害をもつアメリカ人法)の衝撃』学苑社, 27-53.
- Heward, W. L., 2002, *Exceptional Children*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. (=2007, 中野良顕ほか訳『特別支援教育』明石書店.)
- 檜垣立哉, 2006, 「身体のがが構築されるのか——バトラーの構築主義への一考察」『現代思想』34 (12): 108-15.
- 石川准, 2002, 「ディスアビリティの削減, インベアメントの変換」石川准・倉本智明編『障害学の主張』明石書店, 17-46.
- 岩田正美, 2008, 『社会的排除——参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣.
- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社.
- Luhmann, N., 1997, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (=2009, 馬場靖雄ほか訳『社会の社会』法政大学出版局.)
- , 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. (=2004, 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会.)
- 宮崎隆太郎, 2004, 『増やされる障害児——「LD・ADHDと特別支援教育」の本質』明石書店.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2007, 「『特別支援教育支援員』を活用するために」, 文部科学省ホームページ, (2011 年 9 月 5 日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf).
- , 2008, 「平成 20 年度地方交付税単位費用積算基礎」, 文部科学省ホームページ, (2011 年 9 月 5 日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/005/003.htm).
- , 2010, 「別添 2 障害のある児童生徒への十分な教育に必要な人的体制・物的条件の整備について (義務教育段階)」, 文部科学省ホームページ, (2011 年 9 月 10 日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1296192.htm).
- , 2011, 「平成 23 年度特別支援教育関係予算 (案) について」, 文部科学省ホームページ, (2011 年 9 月 10 日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/_icsFiles/afiedfile/2011/03/11/1302940_1_1.pdf).
- 文部科学省初等中等教育局財務課, 2010, 「『今後の学級編制及び教職員定数の改善』に関する基礎資料」, 文部科学省ホームページ, (2011 年 9 月 10 日取得, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afiedfile/2010/05/28/1292323_7.pdf).
- 文部省, 1978, 『特殊教育百年史』東洋館出版.
- 野田昌吾, 2010, 「包摂と排除の比較社会学」高橋進編, 2010, 『包摂と排除の比較政治学』ミネルヴァ書房, 1-14.
- Oliver, M., 1990, *The Politics of Disablement*, London: Macmillan. (=2006, 三島亜紀子ほか訳『障害の政治——イギリス障害学の原点』明石書店.)
- Rosenbaum, J., 1976, *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*, New York: John Wiley & Sons.
- 清水貞夫, 2003, 『特別支援教育と障害児教育』クリエイツかもがわ.
- 障害児就学相談研究会, 2003, 『新しい就学基準とこれからの障害児教育』中央法規出版.
- 武川正吾, 2011 『福祉社会——包摂の社会政策 (新版)』有斐閣.

- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2003, 「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」文部科学省ホームページ, (2011 年 9 月 10 日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm).
- 上野千鶴子, 1995, 「差異の政治学」井上俊ほか編『ジェンダーの社会学』岩波書店, 1-26.
- UNESCO, 1994, "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education," (Retrieved November 11, 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>).
- UPIAS and DA, 1976, *Fundamental Principles of Disability*, UPIAS and DA.
- 山口洋史, 2004, 『これからの障害児教育——障害児教育から「特別支援教育」へ』ミネルヴァ書房.
- 吉利宗久, 2007, 『アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応』溪水社.
- 全国障害者解放運動連絡会議編, 1977, 『全障連結成大会報告集』全障連全国事務局.
(原稿受付 2012.6.16 掲載決定 2013.5.2)

Inclusion and the Body in Special Needs Education

SAKAKIBARA, Kenjiro

The University of Tokyo

sakakibara_kenjirou@yahoo.co.jp

In what way is social inclusion connected to body conditions including those referred to as impairment? One view suggests that social inclusion is associated with “disregard for the body,” that is, treating people the same irrespective of their body conditions. This disregard for the body, however, does not provide support such as personal assistance for people with “impairments,” and actually limits their opportunities for inclusion. Rather, social inclusion would be better understood as an approximation of disregard for the body while also incorporating “regard for the body” (treating people in accord with their body conditions). This article examines certain specific approaches to this approximation in the context of the “dumping” problem in Japanese special needs education for disabled children since the 1970s. Opponents of integrated education have insisted that locational integration is a sort of “dumping,” a false inclusion without appropriate support. However, the low compatibility between locational integration and support provision is actually a result of the education system and its distributional basis, which assumes the homogeneity of pupils’ bodies in a classroom. A partial modification to this assumption, so as to enable individual support in integrative settings, might improve the compatibility between locational integration and support provision, thus providing disabled children with real freedom from “tracking” (homogenization of each classroom through the division of pupils on certain bases). On the other hand, there is still a disharmony between locational integration and support provision; this disharmony creates the need for further action such as the promotion of mutual understanding between disabled and able-bodied children. In light of these points, social inclusion can be understood as an endless process of approximation of disregard for the body, combining regard and disregard for the body in paradoxical ways.

Key words: exclusion/inclusion, constructionism, discrimination

(Received Jun. 16, 2012 / Accepted May 2, 2013)