

論文題目 通常学級と特殊学級との交流教育の指導法に関する研究

- ノーマライゼーション実現に向けて -

論文指導教授 山中芳和

論文指導教官 山口健二

岡山大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 13-008 木村教光

. 研究の目的

近年、「障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活が送れるような条件を整えるべきであり、共に生きる社会こそがノーマルである」というデンマークのバンク・ミケルセンが理念を提唱した「ノーマライゼーション」を求める声が高まっている（総務省 1995, 3 頁）。ノーマライズとは常態化を意味する。茂木（1998a, 33 頁）は、ノーマライゼーションは「障害者」をノーマライズするのではなく、「障害者も社会も」ノーマライズするのではなく、「社会」をノーマライズする思想であるとしている。

この流れを受けて、国際連合においても障害のある人々の権利に関して、1971 年の「知的障害者の権利宣言」、1975 年の「障害者の権利宣言」など、様々な決議がなされてきた。また、1981 年は「国際障害者年」と定められ、翌年には「障害者に関する世界行動計画」が採択されることで、国際レベルでノーマライゼーション推進が確認されるものとなった。また、1983 年から 1992 年までは「国際障害者の十年」として障害者問題の積極的取り組みが要請されたほか、1989 年には「児童の権利に関する条約」で、障害のある子ども（以下、障害児とする）の人権を保護することも掲げられた。

だが、一方で世間には障害のある人々に対する差別意識や偏見が依然として残っていることも事実である。平成 5 年に内閣府によって策定された「障害者対策に関する長期計画」では、障害者の抱える「物理的な障壁」「制度的な障壁」「文化・情報の障壁」「意識上の障壁」が示された。ここでいう、「意識上の障壁」とは周りの人々が持つ差別や偏見であり、いかに障害のある人々の権利が謳われても、この壁を取り去るには多くの課題が残されていると言える。

ノーマライゼーションとこの「意識上の障壁」の間で人々は揺れ動いている。障害のある人々にとっては、自らの障害を周りの人々にどのように示していくかについても、未だ明確な答えが出ていない。そのような現状の中で、障害児と障害のない子ども（以下、健常児とする）が同じ場所においてともに活動するのが交流教育である。交流教育において、障害児と健常児がともに触れ合うことは「意識上の障壁」を崩し、ノーマライゼーションを推進する上で重要な取り組みであると言える。その指導を行う教師には大きな責務があるのではないだろうか。本論文では、交流教育における教師のねらいや取り組みを分析し、障害児をめぐるノーマライゼーションの在り方を考察することを目的とした。

. 論文の構成

はじめに

第 1 章 ノーマライゼーションに向けた交流教育の取り組み

第 1 節 ノーマライゼーションと世界の障害児教育

- 第2節 わが国の交流教育
- 第2章 わが国における特殊学級の設置率、在籍率変化
 - 第1節 全国的趨勢
 - 第2節 岡山県の場合
- 第3章 岡山県における交流教育に対する教師の取り組み - インタビューを通して -
 - 第1節 インタビューの方法、質問内容について
 - 第2節 交流教育が抱える問題
 - 第3節 教師のねらいと取り組み
- 第4章 アイデンティティ・ポリティックス論から見る交流教育
 - 第1節 障害特性論と発達保障論
 - 第2節 アイデンティティ・ポリティックス論から見た交流教育
 - 第3節 存在証明の狭間で揺れ動く障害児の在り方

おわりに

論文の概要

第1章 ノーマライゼーションに向けた交流教育の取り組み

第1章では、まず世界の特殊教育の流れと UNESCO の取り組みについて触れた。そして、日本における交流教育の意義や規定をまとめることで、交流教育の制度的背景を概観した。

第1節 ノーマライゼーションと世界の障害児教育

(1) インクルージョンへの流れ

ノーマライゼーションを求める声の世界で広がりを見せる中、障害児教育にもその影響が及ぼされた。「インテグレーション(統合教育)」である。インテグレーションは可能な限り障害児が通常学級の健常児と一緒に教育を受けたり、生活を共にする形態であり、その取り組みは先進資本主義国を中心に進められている。

一方、1990年代より西欧において用いられるようになったのが、「インクルージョン」である。通常教育と障害児教育の二分立を前提として、その接近や統合が進められたのがインテグレーションであるのに対し、インクルージョンは障害児を含む多様な子どもたちを、可能な限り通常の子どもたちの中でサポート付きで教育することである。インクルージョンは障害児も健常児も一緒であることを前提にしていることに特徴がある。近年の障害児教育をめぐる論調は、インテグレーションやメインストリーミングから、インクルージョンに変化してきている。

このような動きの中で、イギリスで制定された1981年教育法で、「特別な教育的ニーズを持つ子ども」という概念が生み出された。「特別な教育的ニーズ」とは、障害だけではなく、社会的・経済的な要因や、学校教育を含む文化的要因によって生じた著しい学習困難を持ち、特別な教育的措置を必要とする子どものことを指す。「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもたちに応じた教育を「特別なニーズ教育」と呼び、通常学校で行われる「特別なニーズ教育」を「インクルージョン教育」と言う。

「インクルージョン」、そして「特別なニーズ教育」の思想が大きく反映された取り組み

の一つに、UNESCO（国際連合教育科学文化機関）が採択した「サラマンカ声明」が挙げられる。

1994年6月にスペインのサラマンカにおいて、ユネスコとスペイン教育・科学省共催の「特別なニーズ教育に関する世界会議」(World Conference on Special Needs Education)が開かれた。その会議において採択されたのが、「特別なニーズ教育に関する諸原則、政策および実践に関するサラマンカ声明」(The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education)である。これを通称「サラマンカ声明」と呼び、それを具体化するために「特別なニーズ教育に関する行動大綱」が採択された。

「サラマンカ声明」では、特別な教育的ニーズを有する人々に対して、特別な教育指導やサービス、教育の諸条件整備が必要であることが示された。また、可能ならいつでもどこでも、すべての子どもと一緒に学ぶべきであることを基本原則としたインクルーシヴ・エデュケーション（インクルージョン教育）や、インクルージョン学校が推奨された。

第2節 わが国の交流教育

(1) 交流教育の定義と形態

わが国では、昭和22年の学校教育法制定によって盲学校、聾学校、養護学校といった特殊教育諸学校が明確に位置付けられた。障害のある子どもたちが特殊教育諸学校において学ぶことは、それぞれに適した教育環境で学習ができるという特長がある。そのため、分離教育が進むこととなったが、その分離には批判が相次いだ。

交流教育は、この分離教育の弊害を取り除こうとするものである。交流教育は、特殊教育諸学校や特殊学級の児童生徒が、学校教育の一環として通常学級の児童生徒や地域の社会の人々と活動をともしることを指す。交流教育は統合教育の一環として捉えられる。

(2) 交流教育の意義

文部省は交流教育を主題とした手引きを、これまで4回刊行している。

最も新しい平成7年の手引きの中では、障害児にとって交流教育の意義として、「経験」の深化、「社会性」や「好ましい人間関係」の育成が挙げられている。また、健常児にとっての交流教育の意義としては、障害児に対する「正しい理解と認識」形成の機会、違和感や偏見の消失、思いやりや優しさ、いたわりの心の育成が挙げられている。

ノーマライゼーションの思潮を受け、世界の障害児の教育はインクルージョンへと向かっている。わが国の特殊教育においても、徐々にではあるが、特別なニーズ教育の考えが取り入れられつつある。障害児と健常児が一つの教室で学ぶ交流教育が果たす役割は非常に大きいものであると言える。

第2章 わが国における特殊学級の設置率、在籍率変化 省略

第3章 岡山県における交流教育に対する教師の取り組み - インタビューを通して -

本章では、交流教育が行われている岡山県の小学校において、特殊学級担任、交流先となっている通常学級の担任にインタビューを行い、そこで話された問題点などをまとめた。

インタビューの中でも、交流教育に対する教師のねらいとその取り組みに関して、特に意見が分かっていたのは、障害児の持つ障害と、特殊学級の存在について健常児に伝えるかどうかという点である。

(1) 障害をどう伝えるか

特殊学級から交流に来る子どもの障害について健常児へどう伝えるか、インタビューした教師の中では大きく3つの類型が見られる。

障害について話す

交流に来る特殊学級在籍児童の障害について話すとしたのは、C教諭を始め数人の教師であった。C教諭は障害に対する子どもの疑問は「悪意もなければ、善意もない」ものであるため、きちんと答えることが、「妙な偏見を作ることのない第一歩」とした。

また、障害児の保護者が持ってきた障害についての本を読んだL教諭や、子どもの持つ障害について「なんでも聞いてやって欲しい」という保護者の要望があったため、障害についての考え方が変わったというR教諭がいた。

「僕が説明するより、本を読んだ方がよっぽど(子どもにとって)良かった」というO教諭の言葉のように、障害について通常学級の教師が持つ知識は十分とは言えない現状がある。障害について説明する場合は、障害児をより熟知した特殊学級担任が主体となって行っていく必要があると言える。

障害について健常児に話したという4人の教諭は、健常児の障害児に対する見方がよい方へ変化したり、交流教育の指導が円滑にできるようになったと指摘した。

しかし、どのように障害のことを熟知した教師が説明を行っても、様々な問題が残されているのも確かである。C教諭は「わが子の障害を認識できずに、できるだけ我が子を障害児と思いたくない」という保護者もいることを話し、障害の開示の主導権は保護者が持っているとした。

障害について直接触れずに話す

障害児の持つ障害そのものに直接触れずに話す場合がある。インタビューした教師の何人かは、主に障害児の「学習するスピード」について説明する傾向にあると話してくれた。障害児の「学習するスピード」で説明されるのは、知的障害や自閉症を伴った児童の場合である。外見からは見分けが付きにくいこれらの児童について説明するには、やはり「学習するスピード」を取り上げることが健常児の理解も得やすい。

また、障害児の説明を、一般的な障害者の話をもとに説明するなどしている(E教諭)。障害に直接触れない説明としては他にもいくつかの方法が見られた。あるいは、障害について説明しないが、健常児にそのかわり方を説明するというタイプである。A教諭は障害児に対する「具体的な行動」や「気持ち」の面を話す、障害そのものについては言わないとした。

話さない

「話さない」という類型は、その理由において2つに分けられる。障害児の障害やそのかわり方について教師自らが触れない方針でいる場合と、子どもたちの保育園や幼稚園、もしくはこれまでの学年における障害児との接触経験により、説明する必要がない場合である。

B教諭や数人の教諭は、前者に当たる。B教諭は障害を健常児に説明しても、「メリットはない」とした。M教諭は障害について「感じ取って、対応していく」ものとし、説明をしなかった。

また、障害がADHDといった知的に軽度で特殊学級に入級している場合は、障害児自身にも入級の説明が難しい面があるようだ。「よっぽどフォローがきちんとできて、理解も正しくさせてあげられなかったら、やっぱりそう簡単に、おいそれとできないこと」と話したC教諭を含め、3人の教諭がこの意見である。

以上のように、障害についての教師の説明は分けられるが、実際は一人の教師の中にも異なるタイプが混在している。健常児に対する障害児の説明は、通常学級に在籍する児童や学級の様子を十分踏まえた上で行われなければいけないため、「状況に応じた説明」が模索されているようだ。

(2) 特殊学級の存在について

障害児の障害について健常児に伝えない場合は、特殊学級のことをどのように伝えるかが非常に重要な問題として残ってくる。ここでも、教師の意見は分かれた。

説明する

特殊学級担任のS教諭は、健常児の特殊学級に対する疑問には、「自分の方から出掛けて行って」答えるという前向きな姿勢を話した。また、学校によっては、教師間での校内研修を行うところもあり、障害児の持つ障害とともに、特殊学級の説明にも細心の注意が払われている。

特殊学級の説明は主として、障害児が自らのペースに合わせて勉強する場であるとするものである。A教諭は通常学級と特殊学級の違いを、「一人一人違う課題で勉強」する「時間割」にあるとした。また、F教諭、G教諭、N教諭は、「個別」で勉強する場とした。

説明しない

インタビューを行った教師の中には、特殊学級の存在について説明しない教師がいるのも確かである。特殊学級の説明をしない理由としては、子どもたちが保育園や幼稚園、これまでの学年において交流してきているため、特に必要に駆られなかったことが、その理由として挙げられる。

特殊学級の説明は子どもだけが対象ではない。その保護者に対しても、交流教育の説明を行うことが必要な場合もある。ただ、M教諭が言うように、「障害を持った子にかかわったことがない保護者」も多いことから、その説明については特に留意しなければならない。

第4章 アイデンティティ・ポリティックス論から見る交流教育

第4章では、まず第3章においてインタビューした教師の交流教育における障害児の捉え方を再見した上で、石川准のアイデンティティ・ポリティックス論を元に、交流教育を通じたノーマライゼーションの在り方について検討する。石川は、障害者が障害のない者に対して自分の価値をどのように取り戻していくかについて意欲的に取り組んできた社会学者であり、自ら中途視覚障害者でもある。

第1節 障害特性論と発達保障論

前章では交流教育が抱える問題や矛盾、教師のねらいや取り組みを述べた。インタビューでは特に、障害児の持つ障害や特殊学級の存在を健常児に説明すべきかどうかという問題に教師は頭を抱えている状況が明らかとなった。

茂木俊彦(1990)は、わが国における障害観には「障害個性論」「発達保障論」「障害不在論」の3つがあるとしている。このうち、障害は存在しないという考えに基づいた「障害不在論」はさほど影響力を持たないことからここでは省略する。

(1) 障害個性論

障害個性論とは、障害を個性と捉える考えである。総理府(1995, 12頁)は、「障害も各人が持っている個性の1つと捉えると、障害のある人とない人といった一つの尺度で世の中の人を二分する必要はなくなる」として障害個性論を打ち出した。

インタビューでも、障害児の持つ障害を子どもの個性とし、他の健常児と同じように育つことを願う教師がいた。障害を個性とする考え方は、教師が障害児を一人の子どもとして捉える際と、健常児に障害児を特別な人間と思わせないように配慮する際に表れている。

この障害個性論について否定的な態度を取っているのが茂木俊彦である。茂木(1998b, 27頁)は、「意識の上でいかに軽く位置づけてみたところで軽減したり解消したりするものではない」とし、障害を個性とする『障害者白書』の考えに疑問を投げかけている。さらに、茂木(1998b, 31頁)は障害を「治療、訓練、教育等の取り組み」や「社会的条件の改善」によって軽減することは、「障害や障害者の存在を否定」するものではなく、「活動の範囲、自由度」の拡大につながるとしている。また、障害児の特別なニーズを満たすことは「現在ある発達の姿の否定」であるが、否定による「新しいその人の姿を生み出す人間的な営み」とした。

この見方によれば、障害を個性とする見方は、障害児の特別なニーズを満たす権利を侵していることになる。しかし、障害児の障害を個性とした3人の教諭は、障害児に特別なニーズはないという考えではない。健常児が障害児の持つ障害を個性として捉え、付き合っていくことを望んでいるだけである。障害を個性とするが、あるがままで障害児を健常児の中に入れるのではなく、可能な限り特別なニーズを満たしつつ、健常児と同様のかかわりをしていくとする姿勢である。子どもたち同士の付き合いの場面で障害個性論が強く打ち出されるのも、そのためであろう。

(2) 発達保障論

さらに、茂木(1990, 177頁)は、発達保障論を「就学時点およびその後の障害や発達

などの状態を考慮して、各人にふさわしい学習と発達のための場を選択できるようにすべき」とする考えであると述べ、この立場を取っている。

健常児と同様に、障害児も学習権が保障されねばならない。発達保障論は、障害児の学習権を保障するために、特殊学級で障害児に合った学習内容や指導法、スピードで行うべきとするものである。

インタビューでは、教科交流において障害児は特殊学級で学ぶべきか、通常学級で学ぶべきかについての意見を見た。特殊学級において、障害児は自分のペースに合ったスピードと教科内容で学習できるが、社会性などを身に付けることが難しい。しかし、通常学級では集団の中でこの社会性などを身に付けることはできるが、通常学級の教科内容やスピードに付いていけない。このような葛藤の中で、通常学級担任、特殊学級担任が交流教育の妥協点を日々捜しているのが現状である。

茂木の発達保障論は交流教育だけについて言及したものではない。しかし、交流教育が抱える障害児の学習の場を改めて考える上で、一つの大きな指針となりうることは確かである。

第2節 アイデンティティ・ポリティックス論から見た交流教育

現在では、障害者が特別のケアの権利を享受しつつ、健常者と対等に存在できる社会の形成を目指すノーマライゼーションの思潮が高まっている。健常者と対等に存在するためには、障害者が自身をどのように位置付け、社会の中で生きていくかが非常に重要になる。これは子どもにとっても同様である。

第3章において、インタビューを行った教師は、特殊学級から通常学級へ交流に来る子どもの障害や特殊学級の存在を健常児に説明するかどうかで意見が分かれていた。前節でも触れたように、障害についての考え方も障害個性論や発達保障論などに意見が分かれている。これらは交流教育を進めるに当たって、障害児が自らの姿をどのように明らかにするかに配慮した結果である点において共通している。

石川(1996)は、人は価値あるアイデンティティを獲得し、負のアイデンティティを返上しようとして、日々あらゆる方法を駆使することを挙げ、「存在証明」や「アイデンティティ管理」と呼んだ。アイデンティティの獲得や返上は独力ではできず、他者との相互作用の中で行われる。ここでの「アイデンティティ」とは、「みずから認めている自分自身の特徴とそれに対する自己評価」(1991, 90頁)である。

しかし、交流教育の場合、自らの姿を位置付ける主体は障害児であるが、障害児自身が周りの健常児に働きかけることは難しい場合も多い。交流教育では、通常学級担任や特殊学級担任、延いては保護者がその役割を補助代行する場合が多い。

石川(1992, 1996, 1999)は「存在証明」の方法として「印象操作」、「補償努力」、「価値剥奪」、「価値の取り戻し」の4つがあることを挙げた。

まず、「印象操作」である。「印象操作」とは、他人に否定的に評価される自分の負のアイデンティティを隠すことである。インタビューでは、障害児の持つ障害について「説明しない」とする考え方が主流であった。これは、健常児に対して障害を伏せたまま、一人の子どもとして余計な偏見のない状態で交流を進めることで、自然な理解ができるとする

考えに基づいている。「障害」を健常児から隠すことで、一人の人間としての扱いを受けようとする訳だが、ここでの「一人の人間」とは、社会の中での人間というよりも、健常児に近づこうとする障害児の姿が連想される。

第 2 に、石川が挙げるのは「補償努力」である。「補償努力」とは、「価値あるアイデンティティ項目を獲得することで、否定的な価値を帯びた自分を補償する」方法である。インタビューの中で話された、健常児に対して「障害児の頑張りを知らせる」という取り組みは、長所を見出すことで、短所の不足をカバーする「補償努力」に当てはまると言える。しかし、「補償努力」は負のアイデンティティを消し去ることはできず、永久に続けられなければならない点に難しさがあると石川は言う。

第 3 に、石川は「他者の価値剥奪」を挙げたが、これは他者の価値を奪うことで、自らの価値を相対的に高める方法である。言うまでもなく、教師は「全体の奉仕者」である。そのため、交流教育においては教師が健常児の価値を剥奪するような場面はインタビューにおいては皆無であったし、常にそうでなければならぬのは当然である。

第 4 に石川が挙げたのは、「価値の取り戻し」である。「価値の取り戻し」とは、以前までの価値体系を否定して組み直すもので、この場合自分だけでなく他者の価値体系をも同時に変更せねばならない。これは障害自体の社会的価値観を変容させようとするものであると言える。

障害のイメージを肯定的なイメージに変化させようとする障害個性論は、この「価値の取り戻し」に該当するとも言える。だが、ここで注意せねばならないのが、交流教育において「価値の取り戻し」を行っているのは障害児ではなく、教師である点である。インタビューで障害を「個性」とした教師にとって、健常児に障害が個性であることを伝えるのが主眼ではない。障害児と日々接することで、健常児に障害を個性として自然と認識させたいと願っているのだ。健常児に障害を伏せる点は、障害の隠蔽とも見えるが、教師はむしろ「価値の取り戻し」に向けたアクションをとっていると考えた方が教師の意識にもより近い。

他方で、インタビューでは、障害児の持つ障害や特殊学級の存在を健常児に伝えることにより、健常児の正しい理解や、望ましい手助けが獲得される例も挙げられた。これも教師が障害児の存在証明を補助代行したためであるが、負のアイデンティティを健常児に知らせ、健常児の自主的な変容を促す「存在証明」である点では、これもやはり「価値の取り戻し」である。上記の例と異なるのは、障害を明示とするか、しないかの差でしかない。ここでは両者を区別するために、前者を「沈黙による価値の取り戻し」、後者を「明示による価値の取り戻し」と呼ぼう。

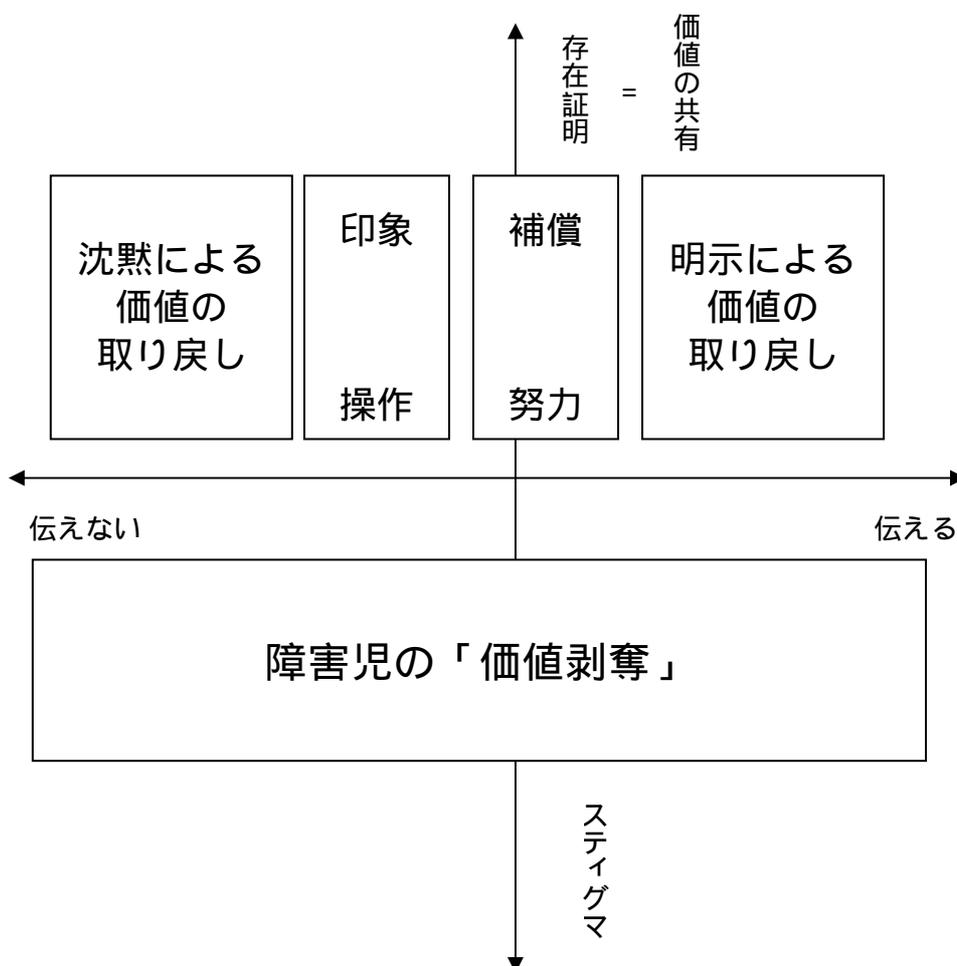
以上の 5 点が、交流教育における「存在証明」のポリティックスとして挙げられる。

第3節 存在証明の狭間で揺れ動く障害児の在り方

ここで、前節の 5 つのポリティックスを整理してみると、次頁の図のようになると考えられる。

インタビューした教師は適切な存在証明が行われるよう、常に努力を欠かせていないが、常にそれでも「負のアイデンティティ」ないし、「スティグマ」を結果とするリスクは決し

てなくなることはない。例えば、障害の隠蔽という「印象操作」に落ちがあった場合や、「補償努力」が負のアイデンティティを補償し切れない場合、「明示による価値の取り戻し」の失敗、「沈黙による価値の取り戻し」で十分な効果が得られなかった場合などが挙げられる。これは障害児にとっては、「価値剥奪」を意味する。



それゆえ、図の縦軸では、教師が結果的に存在証明に成功する場合と、結果的に失敗してスティグマを貼ってしまう場合を分けた。横軸では、教師が障害を健常児に伝えるかどうかを対にして分けた。

障害を伝えない極から順に「沈黙による価値の取り戻し」、「印象操作」、「補償努力」、「明示による価値の取り戻し」の順に並べられる。

交流教育において障害を健常児に伝えない姿勢をとる教師が「沈黙からの価値の取り戻し」や「印象操作」といったポリティックスに訴え、伝えるとする教師が「明示による価値の取り戻し」を打ち出すことは、既に触れた。「補償努力」は、インタビューした教師の話からも分かるように、障害を伝える場合にも伝えない場合にも用いられる「存在証明」の方法であるため、横軸のちょうど中央に位置付けた。

ノーマライゼーションを目的とした交流教育では、健常児と障害児が「価値の共有」をしてこそ、障害のない者が適切なかわりをすると言えり。そのため、教師

が担う障害児の存在証明の方法も、最終的には「価値の共有」を目指さねばならない。

ここで、指摘しておきたいのは、「沈黙による価値の取り戻し」、「印象操作」、「補償努力」、「明示による価値の取り戻し」のいずれの立場を取るにしても、教師の「価値の共有」に向ける熱意に変わりはない点である。今回インタビューした教師にも、それは強く感じられた。とは言え、この4つのポリティックスのうち、「印象操作」と「補償努力」は、存在証明の確実さの点でやや弱い。

E.Goffman(1980)はスティグマを貼られた人間が行うアイデンティティ管理として「情報操作」を挙げた。その中でも、スティグマを貼られた人々がスティグマを除去するための有効な手段として、石川(1992)は「カモフラージュ」を挙げ、そのうち、最も有効なものとして「ステイタス・シンボル」の獲得を強調した。「ステイタス・シンボル」とは、例えば威信の高い職業や学歴、財産、宗教的尊崇などを指す。障害児にとっては障害がありつつも、自らが得意とする能力を健常児に示すことで、スティグマとなる障害のイメージの緩和をねらう場合などがこれに相当する。しかし、こうした戦略は、既に示したように、常にその限界がつきまとう。

結局、現在の交流教育において、教師が障害児に存在証明させるための確実な方法としては、「沈黙による価値の取り戻し」と「明示による価値の取り戻し」の両極が残ることとなる。これらはインタビューにおける教師の話の中でも大きく相対している方法であった。

「沈黙による価値の取り戻し」は、障害児を一人の子どもとして「障害＝個性」と見て、価値を取り戻しに対する介入をできるだけ少なくするが、障害児と健常児の中で適応していくまでに長い道程や時間を必要とする。また、障害児に対して必要な知識を持たないため、障害児に応じた付き合いが不完全なままで終わる可能性がある。

「価値の共有」は、障害児の持つ障害を明らかにし、健常児がそれを共有することを促がす。しかし、健常児が共有するためには、事前に健常児に受容の態度が必要である他、障害児の保護者からの同意も求められる。熱意のある教師であればあるほど、この両極で揺れるようでもあった。

． 本研究のまとめ

本論文では、インタビューに基づいて交流教育における指導の在り方を問い直してきた。第3章、第4章でまとめたように、交流教育に携わる教師にとって指導の在り方には依然として明確な答えが出せていないのが現状である。

わが国では、内閣府が平成7年に策定した「障害者プラン」や、文部省の学習指導要領などでは交流教育の推進が求められている。だが、文部省(1995)の交流教育の手引きでは、交流教育が健常児や地域社会の人々にとって「正しい理解と認識」を深めるための絶好の機会として推奨される一方で、その方策について明確な説明はなされていない。この説明不足が、交流教育を行う教師が指導の在り方に戸惑う要因の一つとして考えられる。

しかし、教師が戸惑っているのは健常児の「正しい理解と認識」の中に、障害児の持つ障害自体の理解を含めるかどうかである。すなわち、健常児に障害児の存在を知らせる際に、障害がある障害児の姿を選ぶか、あるいは障害には触れずに、外から見える能力をもって障害児の姿とするかである。これは第4章における「明示による価値の取り戻し」と、「沈黙からの価値の取り戻し」での葛藤であり、障害個性論と発達保障論の葛藤である。

では、何故そもそもこうした葛藤が生じるのだろうか。それは障害のある人々の存在を、障害のない人々の大多数が熟知していない現状にあると言える。これまでの差別や偏見の歴史より、保護者の意向などから障害のある人々の情報が隔離されたかのような状態では、周りの人間にとってその知識が乏しいのはある面では仕方のないことである。しかし、障害者について熟知されていない社会から、正しい理解が生まれることは困難である。

交流教育に携わる通常学級担任でも、障害児の持つ障害について熟知しないまま、交流を行なっている例は多い。障害児の存在があまり熟知されていない社会において、交流教育を推進し、障害児と健常児が接する機会を設けても、形ばかりの交流に留まってしまうことになる。

このような現状を変容させていくには、まず障害児に接したことの無い教師が障害児についての知識を得ることが重要である。その対応策としては、通常学校の教師の特殊教育諸学校への研修の推進や、特殊教育諸学校の教師との連携など、特殊教育諸学校を中心に据えた取り組みが必要である。これは、文部科学省答申の「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」においても、地域の特殊教育のセンターとしての盲・聾・養護学校の機能の充実として求められていることでもある。

ここで重要なのは、特定の障害者の存在を前提としない学習機会が用意されることである。C教諭は「わが子の障害を認識できずに、できるだけ我が子を障害児と思いたくない」という保護者の存在を話してくれた。また、今回のインタビューでも、障害を伝えるか、伝えなかにナイーブな配慮が求められるのは、交流教育が特定の個人を前提とする障害者理解の場となっているからである。このナイーブな配慮がかえって、障害者理解を抑制するケースも少なくない。

この学習機会の用意には、まず一般の障害者に対する理解を得る機会を増やすことが必要である。学校教育においては、総合的な学習の時間や道徳の時間に行くことはもちろん、特別活動なども大きな機会となりうるが、社会における障害者理解の場は決して多いとは言えない。そのため、障害者による講演や、障害者体験の実施などの障害者に対する知識の積極的な啓発を、国や地方自治体を中心となって行うことが必要である。

そして、障害者理解するための手段を日々模索することである。現在、障害者理解のために数多くの視聴覚媒体や、障害を解説した書籍が広まり、障害者に関する情報は事欠かない状況にあるが、まだ十分障害児理解が行われているとは言い難い。健常者一人ひとりが自分に適した媒体を用いて、障害者理解に努めていくためにも、この模索は必要である。

しかし、最も重要であるのは健常者が他者理解に意欲を持つことである。他者理解の意欲こそ、ノーマライゼーションの理念である「共に生きる」という精神の現れであり、ノーマライゼーション推進の上で最も重要な要素であると思われる。

引用文献

- ・ Erving Goffman , Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity , Prentice-Hall , Inc . , (= 1980 , 石黒毅訳 『スティグマの社会学』 せりか書房)
- ・ 石川准 1985 , 「逸脱の政治 - スティグマを貼られた人々のアイデンティティ管理 - 」

『思想』第 736 号, 107-126 頁

- ・ 石川准 1991, 「エスニシティ研究の現在」『解放社会学研究』第 5 集, 89-111 頁
- ・ 石川准 1992, 『アイデンティティ・ゲーム - 存在証明の社会学』新評論
- ・ 石川准 1996, 「アイデンティティの政治学」井上俊他編『現代社会学第 15 巻 差別と共生の社会学』岩波書店, 171-185 頁
- ・ 石川准 1999, 「障害、テクノロジー、アイデンティティ」石川准他編『障害学への招待 - 社会、文化、ディスアビリティ』明石書店, 41-77 頁
- ・ 茂木俊彦 1990, 『障害児と教育』岩波書店
- ・ 茂木俊彦 1998a, 「ノーマライゼーションと障害児の教育」『共生の教育』岩波書店 29-49 頁
- ・ 茂木俊彦 1998b, 「障害論と個性論」『障害者問題研究』第 26 巻第 1 号, 25-32 頁
- ・ 文部省 1995, 『交流教育の意義と実際』大蔵省印刷局
- ・ 総務省 1995, 『障害者白書 平成 7 年度』大蔵省印刷局