

論文

重度知的障害児を「普通学級」に通わせる

——ライフヒストリーにみる保護者の「信念」をかたちづくった地域の学校生活——

竹 村 文 子*

I 序論

1. はじめに

現在の日本では、特別支援学級・学校に在籍する児童生徒が増加している。例えば、2018年の特別支援学級の在籍者数は小学校では1992年の17倍、中学では13倍に増加し、都道府県格差も最大約44倍になっている（越野2019）。こうした特別支援学級・学校には、普通学級に在籍したいと望む、障害児や保護者も存在する。

1979年の養護学校義務化を契機に、障害を理由に就学猶予にされていた子どもたちが学校に通えるようになったが、それまで地域の学校に通っていた子まで養護学校へ転校させられる事態も生じた（岡村1980）。東京を中心に養護学校義務化反対闘争や障害児就学運動が活発になったが、特別支援教育拡大の流れの中、就学運動も減少しつつある。2022年には、国連障害者権利委員会より、日本のインクルーシブ教育が分離教育であるとして見直しを指摘された。現在、分離教育を問い合わせ研究や原学級保障などが注目を浴びている。

だが、こうした運動や批判があっても、地域の学校への入学を断られる事例は後を絶たない（e.g., 一木2020; 小国2023）。とりわけ、重度知的障害児は「地域の学校」への入学自体が身体障害児より困難であり、ひとたび入学しても特別支援学級在籍や普通学級からの転籍が進められる現状が続いている（堀2019; 障害児を普通学校へ全国連絡会会報（以下、会報））。

こうした状況のなかで、地方都市でありながら、重度知的障害者の子を地域の小・中学校の普通学級に通わせ高校まで進学させた保護者がいる。彼女が子どもを高校に進学させた背景には何より、地域の小・中学校での経験が大きな影響を与えている。そこで本論文では、保護者（母親）のライフヒストリーをもとに、彼女がいかにして地域の学校へ入学させる決意を固め、様々な障壁にぶつかりながらも小・中学校において普通学級に通わせる意思を維持してきたかを明らかにし、こうした決意や意思を支えた要因を分析することを目的とする。以下ではまず、先行研究を整理し、本論文の問題意識を明らかにする。

2. 先行研究と本研究の視座

障害児の地域の学校への就学や普通学級での在籍をめぐる研究は、当事者や保護者、運動の推進者らの論考・著書（e.g., 北村1987, 1997）や日本各地の親の会会報、手記（e.g., 楠山1981; 伊部1988）などを除くと、養護学校義務化反対闘争や共生教育運動、就学運動とそれに関わる思想や教育実践に関する歴史的な研究が中心を占めてきた（e.g., 日本臨床心理学会編1980; 小国2019; 堀2019）。たとえば、岡村（1980）は、1970年代の養護学校義務化反対運動を振り返り、「『義務制度化』は、人々が障害者をふくめて、生活を共同化して生きていく試みを否定することにおいて、〈共生〉の基本的条件を奪う」と批判した。また、小国（2019）は、1979年の養護学校義務化実施に反対して障害児を地域の普通学校へと就学させようとした共生教育運動を丹念に明らかにし、近代学校教育制度における

キーワード：インクルーシブ教育、重度知的障害児、ピープル・ファースト、可能性主義

*立命館大学大学院先端総合学術研究科 2021年度入学 公共領域

る近代的な主体を前提とした人権や発達といった概念を批判的に論じた。堀（2019）は、70年代の就学運動を継承しつつ、80年代には、地域の学校の差別性、すなわち入学後に障害児が締め出される事例や学校内での待遇が問題化されていったことを論じている。これらの運動史研究では、障害児を「分ける教育」に対する様々な弊害とそれに代わる教育実践・思想が論じられているが、地方に在住するなどして運動に関わらず、学校や地域の人びととのかかわりを基盤にほとんど単独で、就学や普通学級への在籍を目指した保護者の事例は零れ落ちてきた。

他方、数は少ないながらも、実際に障害児が就学した学校現場で生じている実践に光をあてた議論もある（e.g., 猪瀬 2005; 小国ほか 2015; 野口 2020）。たとえば、猪瀬（2005）は、身体障害児の普通学級就学の問題を保護者たちの行為に光をあてた。現行の教育制度では、障害のある児童・生徒が普通学級に在籍するという事態を例外的とする通念が存在する。それゆえ、何かトラブルが生じると障害児に責任が帰せられ、特殊学級や養護学校への転籍を勧められることになる。猪瀬は、トラブルが生じた際に「障害児」の保護者が、親の会を通じて共同化した知識を駆使して解釈を行うプロセスを、レイヴとウェンガーの実践共同体の視座を援用して「学習」の過程と位置づける。その過程は、障害児本人や家族が政策的位置づけのない困難な状況の中で、自らの経験や知識を共同化し、意味づけるための共同性を自前で構築するプロセスとなっており、それを通じて家族が困難をあるがままに引き受けながら、「地域で生きていく」という生き方が胚胎しているとする。

また小国ら（2015）は、近年における特別支援教育の展開も、障害児教育と同様に合理的排除の歴史の中に位置づけられるとして、普通学級において「共に学ぶ」教育の実現可能性を検討するために、大阪市大空小学校の先駆的な教育実践を例に、フル・インクルーシブ教育を可能にする教師たちの実践的思想とその技法を論じている。同小学校では障害を超えて誰もが同じ教室で学ぶ。小国らは、こうしたフル・インクルーシブ教育の実現には、医療化現象や教師の専門性を疑い、学校を生活の場・社会参加の場として位置づけなおす思想があること、それは1970年代の統合教育運動の問題提起を引き継いでいることを指摘する。野口（2020）はこの大空小学校の教育実践をセンとヌスバウムのケイパビリティアプローチを援用して検討し、同アプローチがフル・インクルーシブ教育の実現化に向けて有効な議論となりうることを論じている。彼は、ケイパビリティアプローチが個人の能力を機能やケイパビリティへと転換するために具体的な支援や合理的配慮を要請することとなり、それが障害者のステигマ化や「生の序列化」につながる可能性があるとする批判にはある程度の根拠があると認める（野口 2020: 92）。そのうえで、こうした批判はケイパビリティアプローチ自体に内在するものではなく、アプローチの運用に関わる問題だと主張する。ケイパビリティアプローチは一見すると発達保障論と結びつき、障害者を普通学校や普通学級から排除する根拠ともなる合理的配慮と親和的にみえる。だが大空小学校では「障害」や「合理的配慮」などの「くくり」を表す言葉を使わず、すべての子どもが必要とする「支援」という言葉を使うなど、ケイパビリティは人間開発の全般を捉えるものとして実践されているという（野口 2020: 344-5）。

これらのいかにして障害児が地域の学校の普通学級で学ぶことが可能になるかを問う議論は、これからの「共に学ぶ」教育を目指す道筋のヒントを提示している。だが同時に、こうした取り組みがない場所、すなわち東京や大阪のように保護者と教職員や研究者、医師、弁護士などのネットワークが確立されていない地方都市、そしてフル・インクルーシブ教育の実現に関わる思想や実践が展開していない学校において、保護者が障害児を地域の普通学級で学ばせ続けることがなぜ可能となったのかという問い合わせを提起する。本稿で対象とする保護者も親の会に所属しているが、活動主体は障害当事者の保護者のみであり、実際には多くの親は自らの子を支援学級に転籍させていった。また本稿で対象とする保護者の児童が通う学校には先進的な思想や実践は見られず、ケイパビリティアプローチはむしろ「適性」に応じた合理的配慮と結びつけられる可能性が高い。それでもなお、一人の保護者が重度知的障害を抱える児童を普通学級に通わせ続けた要因を問うには、それが可能になった制度的環境的な条件だけでなく、普通学級に通わせるという強い意志、信念が形成・維持されていく個人の内面的な動きに目を向け、その意志・信念と周囲の者たちや環境との相互作用に光をあてる必要がある。それを明らかにすることは、就学運動が活発であった東京や大阪以外の地域における「共に学ぶ教育」の可能性に一つの視座を与えるものとなるだろう。

II 調査方法と調査対象者のプロフィール

筆者はこれまで重度知的障害者を持つ親や運動家に対するライフヒストリー調査、および文献調査を行ってきた。また語りに関連する資料調査（障害者を普通学校へ・全国連絡会会報、および障害児の親の会会報）も実施してきた。

本論文の主人公であるケイコ（仮名）は3人の子どもを持ち、ハル（仮名）のみが重度知的障害者である。彼女はハルを地域の幼稚園から小学校・中学校の普通学級に通わせ、紆余曲折を経て全日制高校へと進学させた経験を持つ。就学闘争を展開してきた地域でない地方都市において重度知的障害者を高校まで進学させた保護者のケースは稀であるため、個人名や地域情報を伏せても当人および関係者の個人情報が明らかになる可能性がある。そのため、本論文では執筆者とケイコとの関係に関わる設定を変更し、語りの取得経緯に関する説明を記載しないこととした。しかし語られた内容と実際の出来事に改変はなく、分析の基盤となるデータの真実性は担保した。なお、本研究の対象者は、語りを論文に掲載する旨を承諾している。また本研究は立命館大学における人を対象とする研究倫理審査委員会（衣笠 - 人 -2021-108）の承認を経て実施された。

III 地域の小学校へ入れる決意を固めるまでのライフヒストリー

1. 北村小夜の講演への参加

ケイコは、上の子の早期教育に熱心だった。重度知的障害をもつハルが生まれてからも早期教育をすれば伸びるかもしれない期待したそうだ。実際、上の子を通わせていた塾の先生からある本（公文教育研究会編 1992）を紹介され、障害があっても伸びる実践があることを知った。またケイコはダウン症の岩本綾が大学に進学したのを本（岩元 1998）で知り、ハルの未来にも希望を抱いたとも語る。だがケイコがハルを普通学級に入れることを強く意識するようになったのは、親の会が主催した講演会で、北村小夜の「いっしょがいいならなぜ分けた」という講演を聞いたことによる。

計算ができなくても一番安い切符を買って改札を入り、出るときに駅員さんに財布を見せて差額分をとつもらう。スーパーでもその調子で大体うまく買い物をするという話を聞いて納得してしまいました。「普通の生活をしようと思ったら普通の経験を沢山積む。学校でいうなら普通学級に行くべきですよね。普通学校とは普通の子どもが普通に行くところですから…」という北村さんの話は、すとんと私の中に入りました。心臓の手術による長期入院がありなかなか早期教育ははかどりませんでした。しかし北村さんの話を聞いて「これでなんとかなる」と思えたのです。

また、この講演会では、ケイコがハルを普通学級に通わせる決心をするもう一つ印象的なエピソードが語られた。北村の話によると、

定時制高校に通う知的に遅れている子が、同じ学校の友だちの職場に通って経営者に「おまえもやるか」と声をかけてもらい結果的に就労につながったという話。そんなふうにならいいなあと思いました。

講演会記録によると北村の話は次のようなものだった。定時制高校に通う重度知的障害を持つ少年が昼間の時間にクラスの子に「明日あそぼ」といって歩いていた。1人の子が、「だめだよ、仕事だから」と返事してくれた。返事をもらえたことが嬉しくて毎日「仕事はどこか」を尋ね、とうとうその子の職場を発見する。それから少年はその子の職場である工場に通い、ガラス越しにその子がアルバイトをする様子を観察しながら仕事が終わるのを待っていた。それを毎日続けたところ、工場の経営者が見かねて少年に声をかけ、それが彼自身の仕事につながったというものであった。ケイコは漠然と障害者だけが集められたところで働くことに疑問を持っていたという。そのため北村の話は驚きであり、普通学級に通わせて地域の人びととの暮らしを築くことに魅力を感じ後につづく聞いの基礎となっていたのだと語る。

2. 難聴の発覚と就学を決意することになる出会い

ケイコがハルを小学校に入れることを決意するにあたって重要な出来事が幼稚園の年長の夏休みにも生じた。夏休みに「聞こえの教室」を見学した際にハルが50～80dBの難聴だと思い始めたのである。その後にケイコは慌てて大学病院を受診し、ハルは補聴器をつけることになった。

知的障害のためにわかつていなないし、行動できないと言われ続けてきました。それなのに、補聴器をつけるとスイッチが入ったように動き出したんです。聞こえていないから、動けなかったのだとわかりました。障害児という先入観はこわいと思いました。

これと同様に、ケイコはハルがふとしたきっかけで突然に生き生きとし始めることをその後もいくたびか経験することとなり、目に見える障害に引きずられて子どもの可能性を勝手に決めることに対し強い懸念を抱くようになっていく。

しかしながら、小学校の普通学級に通わせることを実現するまでには自身の決意を搖るがされるような多くの言葉を学校の関係者や医師たちから投げかけられている。たとえば、幼稚部や病院では、耳が聞こえないのに普通学級に入れるのは子どもにとっては拷問であり親のエゴだと言われたという。ケイコはこうした言葉に傷つき、ハルの進路に思い悩んでいた。だが彼女にはまたしても転機となる出会いがあった。ケイコは普通学級に通うためにはまず支援学級（現特別支援学級）の実態を知る必要があると考え、就学前に2年かけて10校以上の支援学級を見学した。オープンキャンパスに参加するうちに、ケイコは教育委員会の人びとと知り合い悩みや迷いを打ち明けられるようになった。そこで普通学級進学に向けた助言を受けることができたのである。

IV 小学校入学から中学校進学に至るまでのライヒストリー

本節では、重度知的障害を抱えるハルを小学校の普通学級への入学させることが叶った背景と、その後にケイコが支援学級への転籍を勧められながらも普通学級での学びにこだわり、それを維持させてきた要因について記述する。

1. 制度的な混乱と教師どうしのつながりによる入学とそれに向けた対応

ケイコがハルを小学校の普通学級に入れることができたのはいくつかの偶然が作用していたことは間違いない。一つは、ハルの入学が制度的な転換期に位置していたことにある。

2007年に日本は「障害者の権利に関する条約」に署名し、批准に向けて「障がい者制度改革推進会議」において検討していた。同年3月に学校教育法施行令の一部改正がなされ、「障害のある児童の就学先の決定に際して、専門知識を有する者の意見を聴くことに加え、保護者からの意見聴取の義務付けを新たに規定」された（第18条の2）（大阪教育法研究会 2007）。その後、2013年学校教育法施行令の一部改正で、保護者及び専門家からの意見聴取の機会拡大（第18条2関係）がなされたが、改正の趣旨として、報告においては「最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。」との指摘がなされており、この点は、改正令における基本的な前提として位置付けられていた（文科省 2013）。

ハルが小学校に入学した年は2008年であり、批准に向けて障害者制度改革による法改正のはざまに位置していた。ケイコは、地域の小学校の校長との面談をハルが幼稚園年中児の時から行っていた。就学時健診を受けたところ支援学級「適」だったが、意見聴取における保護者の希望が考慮され普通学級に入ることとなったのである。

しかし、偶然、制度的な転換期であった以上にケイコにとって幸運だったのは、入学前年に赴任した小学校の校長が、ハルの入学に理解を示し入学後の支援体制を整えてくれたことが挙げられる。

ハルが入ることになった学校では、やんちゃな子もいました。とてもやさしい校長先生は校内をよく見て回っ

ておられました。その校長は私には知らせず、幼稚園にもハルの様子を見学に行き、普通学級でやってみようと思われたと、あとになってから聞きました。100センチに満たない身長で、水道に手が届かなくても横からよじ登って手を洗っていたことや、紅白帽を下から引っ張ってゴムを伸ばしてはじいて落とすことで紅白帽を自分でとっていたことなど、学校生活の中でのちょっとしたエピソードを細かく教えてもらいました。

校長はハルのためにベテランの教師を担任にした他、教育委員会に依頼して1、2年時は加配ボランティアをつけてくれたという。荒れた学校であったためか、学期内での児童の転出も多く児童は1クラス30人以下になっていたが、加配ボランティアは継続されていた。ケイコは、校長が一目置いた担任教師による対応が子どもたちの関係性の基礎を作ったことを説明した。

担任が大事にされていたことは、自分でできることは自分ですることです。私も「いいことと悪いことの判断をしっかり身につけさせたい」と伝えていました。そこは共通理解として、うまくやっていただいたと思います。

ケイコはハルの幼稚園時代に生誕劇をしたとき、「何もできないように見えても経験していないわけではない」と先生方から評価してもらい、他の児童の中で過ごす手応えを感じていたという。だからこそ、他の子どもたちと同じことを経験させることを重視していた。

就学前、「わからない勉強は苦痛だ」と何人の専門家から言われてきました。でも、写経は意味が分かって書いている人ばかりではないはずです。自分でも迷いはありましたが、写経と同じと思って。小学校1年の頃は筆圧が弱くて全くなぞるだけでも大変だったけれど、高学年になると自分で形を認識して筆圧もついて書けるようになっていったんです。

普通の子でも夜遅くまで塾に行って勉強をしている。なぜ障害があるだけで勉強させることに対して、親の会からも「無理させないように」なんて言われるのか、まったく納得できませんでした。

これらの言葉に示される通り、ケイコはそこに効果があるかどうかは不明でも他の子と同じ経験をさせることにこだわっていた。ハルを受け持った担任教師は、加配ボランティアにずっと張りついての支援ではなく本当に大変な時にだけ助けるように指示したという。ここには、ハルを特別視させない配慮が込められていたのだろうとケイコは語る。

だが他方で、担任教師はケイコに学期ごとの面談で支援学級への転籍を勧めていた。

日常はとても理解のある担任で、毎日その日の出来事をいろいろ話してくださいました。しかし、学期末の個人懇談では1時間半くらい支援級で勉強した方がこの子のためになるといわれました。ちょっとやればこれだけできるんだから、もっと1対1でつきっきりで教えたまもっとできるようになると。でも、親の会の先輩たちから、子どもは先生からだけではなく子ども同士だからこそたくさん学ぶことも聞いていたし、実際、ハルを見ていて他の子どもたちへのあこがれが成長の原動力になっていると感じていたので、担任のすすめには乗れず話はいつも平行線でした。

また理解があった校長が退任した後に赴任してきた校長は支援学級へと転籍させることを企図したため、ケイコはその後も普通学級へ留まることをめぐる闘いを続けることになった。

2. 普通学級へ通い続けることの困難さ

ケイコは、毎年の進級に際して校長との面談を経験し、支援学級への転籍を勧められていた。

支援級にいくと言わなかつたら校長室から出られないのではと思うこともありました。でも、一度支援級の方に行くと二度と普通学級には戻ってこれないと思っていたので、支援級の方には行かせたくありませんでした。校長には同じ世代の子と一緒にいる時間を1分でも大切にしたいと伝えました。その子に合った授業と言われたときに、どの授業も無理と言われそうることは簡単に想像できたからです。

支援学級への転籍の圧力は厳しく、小学校5年に進級する前の面談では、校長に「なぜ教育者の言うことが聞けないのか」と声を荒げられたという。この時は担任教師も同席していた。ケイコは「ただみんなと一緒に学校生活を経験させてやりたい」旨を繰り返した。面談後、ケイコは担任に「それほど普通学級にいることが悪いのか」と言いながら、涙をこぼしたという。その時、担任は初めて「お母さんの思ったようにすればいい」とやさしく語ったそうだが、この年に担任は学校を離れることになっていた。

支援学級への転籍を迫られる経験は、他の保護者の中にも共通していた。ケイコの親の会の中で数名の子が普通学級で学んでいたが、多くは途中で支援学級へ転籍し、中学まで普通学級へ通い続けたのはハルを除くと他に1人だけであった。

親の会で自分と同じ学年に6人もダウン症がいました。みんな、幼児時期から熱心に親の会や療育に行っていました。(中略)でも知らない間に、みんな支援学級に移っていました。誰もが同じことを言うのです。疲れた。もう支援級でいい、と。

さらにケイコが所属した親の会だけでなく、「障害児を普通学校へ全国連絡会」に所属した保護者達も同様であった。たとえば、会報には次のような記載がある。

就学相談や教委の決定に従うよう親を説得する時にいろいろなことを言われます。その理屈や説得に押され黙ってしまうと、親の承諾を得たとして養護学校へ入れられてしまうことが多いのです(会報 1981: 1)

実際に学校教育法施行令第22条3の具体的手引本編があり、知的障害の項には、「染色体異常(ダウン症候群等)や、遺伝的疾患が先に診断され、知的障害が推定されることもある」と障害名も例示され、特別支援学校、特別支援学級が対象とする知的障害の解説が20ページにわたる(文科省 2014)。ケイコは、ハルが高校に行ってからこの法律の存在を知ったが、その時になって専門家と「圧倒的な力の差がある」と親の会の人から言われた意味を理解できたと語る。

それでは、なぜケイコはこうした圧力に対して普通学級へ通わせ続けることが可能になったのだろうか。次節では、彼女が普通学級に通わせ続けることになった要因について記述する。

3. ハルの「可能性」を信じるという信念の醸成

上述した通り、ケイコはその意味が分からずとも「写経」のように宿題をさせることで、ハルが少しづつ変化を見せたことなどの経験を通じて、ハルの予見しない可能性に漠とした希望を抱いていた。ハルのささやかな変化に一喜一憂してきたケイコは、この可能性を信じることの大切さを実感する大きな転機があったと語る。

小学校4年の時、1人だけ、教科書ではなく、小学1年生向きの大きな字の本が机に置かれていたのです。授業がわからず、暇になるとかわいそうだからという配慮でした。(中略)本人は自分だけ違うことをすることでやる気がなくなり、体育の時間でさえ、みんなと交わろうとしなくなってしまったのです。

ケイコはハルの異変に戸惑い、きょうだいが入っている地域のスポーツ少年団に相談し、体格差を考慮して学年を下げたチームに入れもらうことになった。その際に、少年団の指導者は「いつ言ってくるかと思っていた」と快く請け負ってくれたそうである。周りの子どもたちは当初ハルが話せないことに興味を示したが、しばらくする

と慣れていき、学校でのやり取りとは異なる、「容赦なくやり返しあう子ども同士の関係」が展開するようになったという。

この入団を契機に、小学校1年の時から通っていたスイミングスクールでも顔見知りが増えた。学年が下の子どもたちはハルを競争相手にした。そしてハルは積極的に一人で冒険に出かけるようになり、見違えるほどに生き生きとするようになったと語る。

こうした子どもたち同士のかかわりがハルの可能性をひらいた出来事は、5年生の時にも起きた。校長が変わり、新しい校長は、4泊5日の宿泊学習にケイコは同行しなくてもよいと判断をした。

4年生の時の話し合いでは、中抜きで参加することになっていました。しかし5年になったら、校長と担任が変わったこともあり、(ハルは)早起きはできるので、日中は(ハルも他の子と同じように)頑張って、夕食後の活動はカットとして早く寝ればよいということになったのです。季節のこともあり、寒くないようにチャック付きのビニール袋に空気を抜いて着替えを詰め込みました。55Lのリュックは重くなり、前日背負わせてみると、重すぎて後ろ向きにひっくり返って立てませんでした。でもいざ当日になってみると自分でリュックを背負って出発。5日経って学校に迎えに行くと、担任の先生がにこにこして「お母さん、やりましたよ。頑張りましたよ。ハイキングも全部。キャンプファイヤーもしましたよ」と報告してくださいました。

ケイコは、この合宿で、一悶着があったことをきょうだいの話から知った。ハルは、テンションが上がりすぎて、友だちにちょっとかいをかけ帽子で叩いたため、倒されて頭を打ったりしていたという。それでも、この宿泊学習を皆と同じように遂行できたことがハルの自信につながり、校長をはじめ教師たちに評価されたとケイコは語る。実際、授業中に一人だけ異なる本を読むという配慮はなくなり、代わりに1字でもいいので板書を写すことが目標になった。ハルは、徐々に書き写す字が増えていき、さらに漢字の宿題でも自力で画数の多い字が書けるようになった。このことについて、ケイコは北村が取り上げたエピソードを引用しながら、次のように語る。

人は期待されないとやる気が出ないです。北村さんが取り上げたエピソードに「(北村)先生も普通学級落第してきたの」と子どもから言われて、この子たちはここに来たくなかったのかと気づく場面があります。

当該箇所で北村は、それまでの自身の認識を悔恨し、遅れた子どもであっても、みんなと同じことがしたいし、その気持ちができないであろうことをできることにすることもあると記している(北村 1987: 28)。また佐藤学は、「多様な個性や能力を持った子どもたちが共同で学びあうところに背伸びとジャンプをひとりひとりに保証する学びが成立する可能性がある」(佐藤 2004: 62-3)と指摘しているが、子どもたちのぶつかりあいがあった宿泊学習での経験が、ハルの変化を導いたと信じる語りも、これと等しい意見なのだと推測される。こうしたハルの思いもかけない変化、自らひらいてみせる「可能性」が、ケイコによる普通学級へのこだわりの基礎を形作ったのは間違いない。それは、次に見る、同級生や保護者とのかかわりに対するケイコの関心や評価にも立ち現れている。

4. 「可能性」を信じ、引き出した同級生と保護者とのかかわり

ケイコは、周囲の子どものコミュニケーションが大切だという親の会からのアドバイスに即し、ハルと毎日一緒に登下校をする中で、気まぐれに話しかけてくれる子どもたちと対話していた。その頃に印象に残っていたエピソードとして、ある日、「ハルがひどく叱られて、僕涙がでそうだった」とある子どもがケイコに愚痴ったという話を語った。

先生もイライラしていたのでしょう。ハルは反抗もしないし、当たりやすかったかもしれない。でもまわりの子どもたちには、かわいそつて映っていたのでしょう。それは普通学級にいてこそだと思っていました。共感してもらうことって大事かなあと。また、教える／教えられる、先生／生徒の関係ではなく、親子の関係でもない。私があまり利害関係のない地域のおばちゃんだったのが、まわりの子どもたちにとっても日常のた

わいもない話や、自分では解決できない気持ちの整理をする相手としてちょうどよかったのかもしれません。

もちろんハルに対して好意的に接する子どもばかりではなかった。小学校3年、4年生の頃には、ハルだけ特別扱いされていることに憤る子もあり、いじめを受けたこと也有ったという。実際、ケイコ自身が、ハルが同級生から傘でつかれている現場を目撃した。帰宅後、ケイコが「あんなことをされて嫌じゃないの」と聞くと、ハルはうなずき、声を出さずに涙を浮かべた。翌朝、傘でつづいていた子に「昨日、泣いていたよ」と話しかけると、その子ははっとした顔をして、ハルをいじめることはなくなったそうである。ケイコは、このような子どもの反応について「知的障害児はよくわかっていないから、いじめてもなんとも思っていないと思っていたのかもしれません。でも私からハルが悲しんでいたことを聞いて、きっと自分と同じ、感情を持つ子だとわかったんじゃないでしょうか」と語る。

こうしたケイコの言葉には、彼女が自身の子であるハルが子どもたちと関わりあうことで変化する可能性だけでなく、まわりの子どもたちもまたハルとかかわりあうことで変化しうる可能性を信じている様子が窺える。事実、ハルの可能性を信じている子もいた。

ハルには、心強い味方がいたんです。6年生の背が高くて、運動神経のよく一目置かれている子。6年生が1年生の教室を掃除していたことから、その子は他の子どもたちより小さいハルをかわいがってくれていたのです。その子は自分が卒業する時に、折り紙に書いた手紙とともに、お箸をくれました。ハル一人じゃなくて、きょうだいに対しても同じものをくれたんです。子どもなりの心遣いに感動して涙が出ました。

実は、ケイコは、良かれと思い幼児用のトレーニングの箸をハルに持たせていたのだという。しかし、その後にハルは、6年生の少年からもらった箸を使うようになったと言い、「大人は勝手に無理だろうと決めつけてしまいますが、子ども同士のなかに、できるはずだ、がんばれという気持ちがあり、それがハルを成長させた」のだと語る。

このようにケイコは、小学校時代の記憶を振り返る際に、常に自身、あるいは教師や子どもたちから引き出されたハルの可能性を軸にした語りをしている。それは同級生の保護者との関わりでも同じである。支援学級への転籍を勧める面談の帰り道、ケイコは、幼稚園が同じだったハルと同級生の保護者に遭遇した。その保護者は、「うちの子はハルのおかげで車椅子のおばあちゃんに手を貸していた。私はとっさに障害のある人に会ったとき、躊躇してしまう。でも、うちの子はできる」と語り、ハルと一緒に育ったことが自身の子にとってよかったと話してくれたそうだ。

ケイコが普通学級で学ばせることへの意思を貫くことになった要因には、就学前に見た支援学級に関する知識や親の会の講演会で得た知識も影響している。だがそれ以上にハルが他の児童や教師らとかかわりあうなかで引き出された「可能性」をケイコとそれ以外の人々が信じ、その「可能性」を織り込んでかかわりあうことへの信念を醸成したことが大きかった。この小学校で培われた信念とつながりは、地域の中学校へ入学する過程も形作っていく。

V 中学へと引き継がれた「可能性」をめぐる関係性

ケイコは、小学校を卒業した2017年にハルを地域の中学校へ入学させた。実はこの進学に際しても、ケイコは偶然のつながりに恵まれていた。小学校4年生までの担任と5年生の担任は間接的に教職員組合を介してつながっており、さらに中学1年時の担任も教職員組合でつながっていたのである。地域の中学校入学前の校長との面談では、小学校からの引き継ぎがあり、引き続き普通学級希望であることが確認された。校長には「いじめがあった場合は、ひとりの生徒として迅速に対応します」と言われたという。また学校が荒れていたこともあり、中学校では教師一丸となって子どもを見る態勢になった。

だがハルの中学校生活を支えたのは、小学校から引き継がれた子ども同士の関係であった。ケイコは、中学の教師から、「こんな子ども同士の普通の関係、見たことない。すごいですね」と言われたと語り、次のように説明した。

子ども同士の関係は小学校でできあがっていたので、それを継続するという形で受け入れられました。違う小学校から来た子どもたちは、ひときわ小さいハルをかわいいと言い、ハルができるまで手伝ってくれていました。それを同じ学校だった子は苦々しく見ていました。調子に乗りすぎると子ども同士の中で怒られたようです。でも彼らは、ほんとうに困っている時は助けてくれていました。

このように小学校時代に築かれた「困っている時は助けるが、自分でできることはちゃんとやらせる」という子どもたちのやり方は中学校でも引き継がれ、それが中学校の教師たちのやり方としても定着したのだとケイコは語る。たとえば、中学校に進学すると、教科によって教師が異なるので、その日の課題をするというのは難しくなる。小学校時代と異なり、ケイコが課題を担任に聞いて手伝うこともできなくなった。彼女はその時のエピソードを次のように語った。

あるテスト直しの課題。七つ間違ったところを直す。そんなこと言われてもわからないと思っていたら、テストに黄色のマーカーが引かれていたんです。数えてみるとちゃんと七つある。誰か友だちがハルにもできるように印をつけておいてくれたということがわかりました。いつも宿題をやってくるから、これも印さえつけられなんとかなるだろうという気配りだったのでしょうか。数えて七つぴったりの時は感動しました。

子どもたちは、ハルが書くのに人一倍時間がかかるのを知っていた。しかし同時に、彼らはハルが「クラスの一員」として同じことをやりたがっていることも理解していた。そうした理解がこのような適度な配慮として結実していたのだという。それは、大人たちに一見ハルには無理に思えるような事柄においても、やられてみようとする動きにもつながったと語る。ケイコは多様なエピソードを語ったが、その象徴的な出来事を一つ紹介したい。それは、ボランティア学習（5日間の職場体験）で育成学級（現特別支援学級）の子どもたちと作業所に行ってもらおうと思っていると先生に言われたときの出来事である。

心臓がバクバクするくらいびっくりしました。どうして普通学級にいるのに、育成学級の子と行動と一緒にするのでしょうか。そのようなことをしたら、今まで自分たちと同じクラスの仲間だからと思っていた子どもたちが、何かあれば育成学級にいくんだと思ってしまう。慌てて、次の日朝登校時にすっ飛びでいきました。

ケイコは、障害児が育成学級に転籍させられる際、既成事実として育成学級を体験させることが行われていることを知っていたため、慌てたのだという。

3日目、事業所から集団でハルをいじめていると学校に連絡がありました。毎日家まで送ってくれていた友だちがそんなことをするはずがないと担任に相談したら、担任が事業所と話をしてくださいました。よく聞くと、ハルは事業所で仕事はできないだろうと思われ、暇をもてあまして机に潜って遊んでいたのを、子どもたちが注意したことでした。私が事業所と話をしようと子どもたちに伝えると、「(自分たちに)任せてほしい。おばちゃんはいらない」と言われました。結局、次の日からハルにもお茶碗洗いや、一人ずつにお茶を渡すなど仕事を振り分けてもらい、ふざけることはなくなつたそうです。

事業所の方から、後日、「私たちはよくわかっていました。子どもたちはよくわかっていました。最近の大人は言わされたことしかできません。でも、この子どもたちは違いました。何でも臨機応変に対応する力を持っていました。私たちがとても勉強になりました」と言われました。

ケイコはこの他に、修学旅行や中学校最後の合唱コンクールなどの話を語りながら、子どもたちの中には「障害者としてのハルではなく、友だちとしてのハルがいた」のだと説明した。そして、こうした状況は、上記の事務所の大人たちと同様に、教師たちの間にも「何とかなる」といった空気を醸成していたようである。

この後、ケイコは紆余曲折を経て、ハルを定員割れしていた高校へと進学させる。そこで出来事を詳述する紙

幅はないが、ケイコが高校へと進学させる困難を乗り越えていく岐路において思いこされるのが、以上で記載した小・中学校での学校生活での経験であったのである。

VI 考察と結論

本稿では、重度知的障害者の子を高校へと進学させた保護者のライフヒストリーを事例に、地域の学校へ入学させ、普通学級に通わせ続ける意思・信念を形作った要因を明らかにすることを目的としてきた。

ケイコが、ハルを地域の小学校に進学させる決意を固めた直接的な契機は、「分ける教育」を批判し、「障害児を普通学校へ・全国連絡会」世話を務めた北村小夜の講演であった。そのときにケイコが抱いたのは、地域の人びとに揉まれながら育てることで、地域で暮らしていく術が身につくという漠とした希望であった。そうした希望が、可能な限り他の子どもたちと同じ宿題、同じ学校生活をさせるという意思を形作る基盤となった。だが、彼女がその後に支援学級への転籍の圧力に屈せず、普通学級で学ばせ続けた原動力において、他の就学運動からの直接的な影響はほとんどない。また、ケイコが属した親の会では、重度知的障害を抱える子どもを親たちが次々と支援学級へと転籍させていったことから、猪瀬（2005）が扱った身体障害児の事例とは異なり、ケイコは、どの場面でも自身の希望を自身の言葉で交渉していた。

たしかにケイコがハルを普通学級へと入学させ、そこで学びを継続させることができた要因には、制度的な移行期であったことや、理解のある人びとの出会いに恵まれたことなどの偶然が深く作用している。だが、ハルを普通学級に通わせたいというケイコ自身の意志を形づくった要因は何より、ハルが「特別扱い」をされたり、他の子どもたちと遠慮のない関わりをもったりするなかで、そのつどケイコの予想にはなかった変化を遂げたことが挙げられる。一人だけ教科書とは違う本を渡されてやる気をなくしたこと、容赦なくやり返しあうスポーツ少年団に入部して生き生きとしたこと、宿泊学習での体験後に漢字まで書けるようになったこと、友だちにもらった箸を使いはじめたこと、ボランティア学習で仕事を与えられた途端にふざけなくなうこと。こうしたエピソードはいずれも、地域の人びとのなかで揉まれながら生きていくことでハルの秘められた可能性が花開くとする希望を信念へと昇華させた根拠として語られている。

ただし、ケイコにとってのハルの可能性とは、ヌスバウム（2012）が述べるような「ケイパビリティ」とは必ずしも同一ではない。榎原（2016）は、人がなりうるあり方、なじうる事柄の幅としての潜在能力の保障を行うために、その人の生が劣悪であると評価される必要があるヌスバウムのアプローチは、重度知的障害者の生を潜在能力の閾値を達成しえない不幸な生として扱うことで、ステイグマを付与することになると批判したが、度重なる転籍を勧めていた学校では、ケイパビリティは個人のもつ潜在能力に則した適切な保障と結びつけて理解されており、ケイコはそのような理解により、ハルの生が決定されることを拒否していた。

矢野（2004）は、政治経済学者のアルバート・ハーシュマンの研究が「不確実性・未決定性のなかに可能性を見出し、不確実な世界における人間の主体的活動の方途を模索しようとする」（矢野 2004: 68）ポシビリズム（可能性主義）に貫かれていることを論じたが、ケイコが地域の学校生活を通じて強めていった信念もまた「可能性主義」と呼びうるものではないだろうか。矢野によれば、ハーシュマンは「蓋然性」「確実性」「一般法則」を追い求めすぎることで変化の道を論理的に閉ざしてしまう研究を批判し、萌芽状態の「可能性」「生起しつつある現実」に目を向けることで、社会の変化のプロセスや希望の道筋を探究した。ケイコの語りには、専門家が指摘する適性や周囲の者が語る普通学級へ通うリスクよりも、目の前のハルの変化に目を凝らし、彼の希望を叶えることに自らの希望を重ねていく態度が色濃く窺える。そして、周囲の人たちが客観的な判断を超えて、ハルの態度やささやかな変化からハル自身の意思を感じ取り、いわばハルの潜在性に引き込まれることを期待していたように見える。こうしたわが子の生起しつつある可能性をありのままに見つめたい、見て欲しいとする思いは、障害児を持つかどうかにかかわらず、どの親にも多かれ少なかれみられるものだと想定されるが、そのある意味で純粋な思いは、障害学や共生教育運動を担った人々の基盤にある思想とも連なっている。

たとえば、親の会の会報によると、発達心理学の研究者である浜田寿美男は講演会で、「手持ちの力を使ってできないことはやりくりしながら生きているうちに、気が付いたらできるようになっていることもある。できないまま

のこともある。発達は実は結果であり、目的でも課題でもない」と話している。また彼は著書でも、「明日のための発達より、いまの手持ちの力で生きる生活を大事に」することや「障害の軽減・克服より、ありのままの受容」の重要性を主張する（浜田 1997: 209）。障害学を独自の視座から牽引してきた立岩は、（非）能力と社会の関係を問う主題において、「狭義の障害を考えるうえでも、特定し同定しようという構えが良いと私は思わない」と述べ、社会に存在するものとしての「障害」の確かな外延はないこと、そしてその曖昧さを社会が何らかの因果に関連づけて思考し行動する、そのような社会的事態の不確かで浮動する水準をいかに問うかが重要だと主張する（立岩 2018: 216-21）。その水準には、当然ながら（非）能力を社会が確定しない未決定な事態も含まれる。

もちろんケイコがこのようなハルの可能性を信じることができた背景には、子どもたちとそれに触発された地域の大人や教師らが、ハルが「同じことをしたがり」、彼は彼なりに「できる」と信じて、「遠慮のない」もしくは「ことさらの配慮のない」関係を築いたことが挙げられる。こうした子どもたちの対応は、小国ら（2015）や野口（2020）が論じた大空小学校などの取り組みに比べると、小さなものである。だが、同じ空間で同じことをし、それぞれにとっての学びのなかにある小さな可能性を信じ、それを引き出す手助けしかしないことは、先行研究が論じてきた「共生教育」がいまさに立ち上がる瞬間に起きることではないだろうか。

共生教育運動を展開した篠原陸治は、「子どもが、『学ぶ』ときも『学べない』時も同一時・空間を子どもが共有していることが重要であり、「同一時空間にいながら、別の教材を使用するという場合は、分断が生じているのであり、『生き合う関係』が結ばれない」と指摘する（小国 2019: 111）。篠原のいう「同一時間・空間、同一テーマ・教育」は、教師がすべての子どもたちに対して同量・同質の「教育効果」を期待しているものでないし、すべての子どもたちが、同様に「学習効果」を上げることでもない（篠原 1984: 142）。また、北村（1987）も、「0点の教科からもたくさん学んでいます」とする主張を保護者の語りを引用して記述している。

このように検討していくと、障害児が「ひとりの生徒」として地域の学校に受け入れられ、その先に真の共生教育を目指す道筋には、就学運動との連帶や共生を目指す思想・技法に基づく取り組み以外にも、専門性や蓋然性を根拠に、共にある者に対する予見可能性を高めすぎることなく、いま目の前で生じている小さな可能性に目を向ける、あるいはその可能性に心を囚われる行為の積み重ねからも築かれるように思われる。本稿が扱った事例は、共にあるための思想や技術の手前にある、信じることの重要性を問いかけている。

参考文献

- 浜田寿美男, 1997, 『ありのままを生きる——今ここに生きる子ども』岩波書店.
- 原田琢也他, 2020, 「日本型インクルーシブ教育への挑戦——大阪の『原学級保障』と特別支援教育の間で生じる葛藤とその超克」『金城学院大学論集・社会科学編』16 (2): 24-48.
- 堀智久, 2019, 「<地域の学校>へ行く／を問う——1980年代における障害児を普通学校へ・全国連絡会の運動と1970年代におけるその前史」『立命館大学生存学研究』2: 269-79.
- 伊部純子, 1988, 『いいんだ朝す、そのままで』径書房.
- 一木玲子, 2020, 「障害者権利条約から見た日本の特別支援教育の課題——誰も排除しないインクルーシブ教育を実現するために」『アジア太平洋研究センター年報』.
- 池田賢市, 2021, 『学びの本質を解きほぐす』新泉社.
- 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): 309-32.
- 岩元鮎子・昭雄, 1998, 『走り来れよ、吾娘（あこ）よ——夢紡ぐダウン症児は女子大生』かもがわ出版.
- 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.
- , 1997, 『地域の学校で共に学ぶ——小・中・高校、養護学校教師の実践』現代書館.
- 小国喜弘ほか, 2015, 「インクルーシブ教育における実践的思想とその技法——大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとして」『東京大学院教育学研究科紀要』55: 1-28.
- 編, 2019, 『障害児の共生教育運動——養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会.
- , 2023, 「インクルーシブ教育の課題」『連合総研レポート DIO』36 (1): 15-8.
- 越野和之, 2019, 「特別支援学級制度をめぐる問題と制度改革の論点」『障害者問題研究』.
- 公文教育研究会編, 1992, 『つくしんぼ、のびた：できる喜びをどこの子にも：私の障害児指導』くもん出版.

楠山忠之, 1981, 『康ちゃんの空』創樹社. (復刻版: 2015, 『康ちゃんの空』千書房.)

Martha C.Nussbaum, 2006, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Harvard University Press. (神島裕子訳, 2012, 『正義のフロンティア: 障碍者・外国人・動物という境界を越えて』, 法政大学出版局.)

文部科学省, 2013, 「特別支援教育について 学校教育法施行令の一部改正について (通知) 25 文科初第 655 号 平成 25 年 9 月 1 日文部科学事務次官山中 伸一 学校教育法施行令の一部改正について (通知)」, (2024 年 11 月 25 日取得, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm).

文部科学省, 2014, 「Ⅲ 知的障害」, (2024 年 11 月 25 日取得, chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2014/06/13/1340247_08.pdf).

野口友康, 2020, 『フル・インクルーシブ教育の実現にむけて——大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築』明石書店.

大阪教育法研究会, 2007, 「教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令等の整備について (通知) 18 文科初 1290 号」平成 19 年 3 月 30 日 (2024 年 11 月 25 日取得, <https://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/20070330.txt>).

岡村達雄, 1980, 「養護学校義務制度化をめぐる基本問題」日本臨床心理学会編『戦後の特殊教育・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, 10-30.

榎原賢二郎, 2016, 『社会的包摶と身体——障害者差別禁止法制後の障害定義と異別待遇を巡って』生活書院.

佐藤学, 2004, 『習熟度別指導の何が問題か (岩波ブックレット No612)』岩波書店.

篠原睦治, 1984, 「『同一時・空間、同一教材・テーマ』を目指して」『季刊福祉労働』25: 142.

障害児を普通学校へ・全国連絡会, 1981, 『障害児を普通学校へ』4: 1.

立岩真也, 2018, 『不如意の身体——病障害とある社会』青土社.

矢野修一, 2004, 『可能性の政治経済学——ハーシュマン研究序説』法政大学出版局.

Including Students with Severe Intellectual Disabilities in Regular Classrooms: One Life History of Cultivating Parental "Beliefs" through a Local School Experience.

TAKEMURA Fumiko

Abstract:

In 2020, the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities urged Japan to shift from its segregated education system to an inclusive one. However, the number of children receiving special-needs education in Japan is increasing. This study examined parents' decisions to enroll their children with severe intellectual disabilities in regular classes at local elementary and junior high schools. Through analysis of a parental life history, we identified key factors that influenced their choice of regular classrooms. The study showed that the parent had a vague hope that her child's education in the community would help him to live in the area, and that the unexpected development of her own child helped to turn her hopes into beliefs. A child received support from adults and teachers in the community, who recognized their potential and developed natural, comfortable relationships with them. The importance of the belief in the child's potential, which preceded the ideas and techniques of being together, was noted in order for the disabled child to be accepted in the local school as "one of the students".

Keywords: Inclusive education, Severe Intellectual disabilities children, People First

重度知的障害児を「普通学級」に通わせる ——ライフヒストリーにみる保護者の「信念」をかたちづくった地域の学校生活——

竹 村 文 子

要旨：

2020年国連障害者権利委員会により日本のインクルーシブ教育が分離教育であるとして見直しを指摘された。しかし、日本の特別支援教育に在籍する児童生徒は増加している。本論文では重度知的障害児を地域の小中学校（普通学級）に通わせた保護者のライフヒストリーから、彼女がいかにして普通学級に通わせる意思を維持してきたかを検討した。その結果、保護者が地域の人びとの中で揉まれながら育てることで、地域で暮らすすべが身につくという漠とした希望を持っていたこと、子どもが予想しなかった変化を遂げていったことで、希望を信念へと昇華させていったことが示唆された。また、地域の大人や教師らも、「できる」と信じて「遠慮のない」もしくは「ことさらの配慮のない」関係を築いていた。障害児が「ひとりの生徒」として地域の学校に受け入れられるには、共にあるための思想や技術の手前にある、可能性を信じることの重要性を指摘した。

