

研究論文 (Articles)

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——

野崎 泰伸

(立命館大学衣笠総合研究機構¹⁾)

Beyond the Confrontation between Special Education and Inclusive Education: Rethinking the Idea of “Development”

NOZAKI Yasunobu

(Kinugasa Research Organization, Ritsumeikan University)

In Japan, the education of disabled children has been done in schools or classrooms segregated from able-bodied children. Special education has been advanced and ensured for past 50 years for disabled children to relieve and overcome their disabilities. The relief and overcoming of these conditions are considered to define the “development” of disabled children. But some claim this is discrimination toward disabled people. They also point out that the idea of development implies the notion that it is always good to “do things by oneself”. Furthermore, they point out that it is not necessarily fine for disabled children to be able to do things by themselves, as well as the fact that some disabled children are not always willing to be separated from able-bodied ones. In this report, a new idea of development is proposed for deeper analysis regarding the confrontation between special education and inclusive education. This report critically examines the typical development discussion using Amartya Sen’s capability approach, and shows another possibility about Sen’s theory. We need not and must not reject the idea of development.

Key Words : development of disabled children, special education, inclusive education, Amartya Sen, Western imperialism

キーワード：障害児の発達，分離教育，共生共育，アマルティア・セン，西洋帝国主義

はじめに

本論は、拙論「障害の哲学・序論」において、「障害の哲学」の諸相」として論じた「[生の肯定]のための思想の確立」部分の後半部、す

なわち「発達」の概念についてさらに深く掘り下げて考察するものである。そのために、日本における障害児教育の思想的対立を議論の題材として挙げる。

障害児教育の一方の思想は、「発達保障」という考え方であり、それは「どのような障害を持っている子どもでも、健康な子どもと同様に無限の発達の可能性を持っている。その発達を

1) 現立命館大学大学院応用人間科学研究科非常勤講師

保障するために、適切な条件整備を権利として要求するという運動論をふまえた発達思想である」(京極, 1993) というものである。この思想は、障害児は特別な場所で分離して教育したほうが望ましいという「分離教育」を正当化する礎となっている²⁾。他方の思想は、この発達保障を批判するものであり、「共生共育」とも呼ばれる。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」(全障連関西ブロック編, 1998) とする主張である。これら二つの間の対立は、単に思想的なものだけではなく、政治的な対立にまで発展し、現在に至る。しかしながら、2007年4月1日よりはじまった「特別支援教育」においても、そのような対立があったことが当の教員や教員志望の学生たちにおいてもあまり知られていない。そうした雰囲気が、「特別なニーズを満たさなければならないならば、障害児と健常児を分けることが無前提によいことだ」として、思考停止に陥れてしまう危惧を私はもつ。

本論は、基本的には後者の立場——すなわち「共生共育」の立場——を基本的に支持しつつ、しかしそのことは障害児の発達を批判するものではないことを述べる。むしろ、「発達」の概念を再考することにより、いわば「共に生きるための発達」とでも言うべき理念を創造するのが、本論の目的である。

本論の構成は以下の通りである。第一章においては、「分離教育」推進派と、「共生共育」推進派のそれぞれの思想的理路をたどり、何が対立の争点であるのかを明確にする。第二章においては、経済学者アマルティア・センの思想を

援用しながら発達保障の思想的正当化を図ろうとする最近の学説を批判的に検討する。第三章においては、これまでの議論を踏まえたうえで、障害児にとってのしかるべき「発達」概念を提起したい。

教育は一つの社会システムであり、それ単独で考えるだけではどうしても議論が尽くせない場合がある。発達も教育システム内部のミクロな話だけではなく、「この社会は障害をもつ者をどのように受け入れなければならないか」というマクロな視点で考えなければならないはずである。そのことを忘れずに、さっそく議論に入っていくことにしよう。

第一章 分離教育か共生共育かという対立構図の生成

1 対立前史としての歴史的背景

戦後日本では、1947年の学制改革による義務教育制度が施行された。これはもちろん、日本国憲法第26条第2項「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ」に立脚する、保護者に対する就学義務を意味する。ところが、実態として障害児はその対象には含まれていなかった。病弱、発育不完全その他やむを得ない事由のために就学困難と認められる子女の保護者に対して、就学義務猶予免除という措置が取られたのである。学校施設が整備されていないなどの理由により、実際には学校に行きたい障害児も多く入学を拒否されることとなった。

2 分離教育と障害児の発達保障

日本の障害児教育は、障害児と健常児を分けて教育すること、すなわち分離教育を前提としながら、特殊教育を経て特別支援教育へと名を変える。そして、その思想的な支柱になっているのが、「発達保障論」である。ここではまず、一般的と思われる障害児教育に関する教職テキ

2) 「第2次大戦後も発達保障の核になる教育の権利、学習の権利の思想は具体化されることなく放置されてきたが、多くの国民の要望に押されて1979年度から養護学校教育義務制が施行された。ここにすべての障害児が義務教育の対象になった。発達保障としては一歩前進ではある(後略)」(京極, 1993: p.287)

ストから、「障害児教育の意味」についての叙述を抜き出す。

「障害児にとって、教育は、一般の子どもの場合とは異なり、心身の成長に不可欠な条件である。一般の子どもは、通常環境で養育された場合、おおむね正常な発達が可能である。ところが障害児の場合、平均的な教育しか与えられない一般的な条件下や教育開始が遅れた場合では、健全な発達が困難な場合が少なくないのであって、計画的・継続的・系統的な教育の提供は、彼らが正常な発達を獲得するには必要で十分な条件となる」(五十嵐・池田・中村・藤田・吉野編, 2000)

ここで読み取れる障害児教育の考え方とは、以下の2つである。ひとつは、「発達」には正常（健全）なものとそうでないものが存在すること、もうひとつは、障害児に「平均的な教育しか与えない」場合、正常な発達はほとんど望めない、ということである。そして、障害児の「正常な発達」のために、「特別な教育」が必要とされる。

「障害児にとって特別な教育が、その障害の様態や子どもの個性あるいは家族・家庭の条件に合致させて用意されることは、彼らの成長や障害の軽減・克服に欠かせない条件なのである」(五十嵐他編, 2000)

通常の意味において、教育とは子どもの社会的自立を促すものであることは、論をまたない。教育が子どもの発達と不可分であるなら、発達とは自立を促すその過程のことである。だとすれば、問題となり得るのは、「自立」の内実である。障害児教育の歴史は、当初は職業自立にはじまったが、そうすると経済的な自立には程遠い障害児は教育を受ける機会から排除され、

実際に就学猶予・免除という形での処遇となった。次いで、「障害を有する子どもや成人を、一般の子どもや成人に可能なかぎり近づけるとい目標（正常化）がかつてあった」(五十嵐他編, 2000)。この考え方をもとに、すべての障害児が「平等な教育機会を享受できるようになった」(五十嵐他編, 2000)。しかし、「この考え方の背後には、障害を社会的害悪ないし否定すべきものとする思想があったが、これはもはや過去のものとなっており、表面にはでてこない」とし、現在では障害児の「自己実現に重点を移しながら今日に至っている」(五十嵐他編, 2000)。

それでは、現在の障害児教育は、どのような自立観ないし自己実現観を有しているのだろうか。「障害児の学校教育の現状では、自立とは何かについてなお事例的にしか提示できていない」(五十嵐他編, 2000)が、「本人の自己選択権・決定権を尊重すること、自立の絶対的水準あるいは本人だけの能力よりも、彼らと周囲との相互依存関係の形成から自立を考えること、生活期間の長さよりも充実した生活の内容がより重要である」としている(五十嵐他編, 2000)。このことの多くは、次に述べるような共生共育を主張する者もずっと言い続けてきた。

ところで、現在の障害児教育の考え方に、本当に「障害を否定すべきものとする思想」はないのか。「表面にはでてこ」ずとも、そこに隠蔽された形で存在するのではなかろうか。このテキストにおいては、障害を肯定的に受容しようとする人々の例示により、障害を称揚し、個性ある側面として扱っているにとどまる(五十嵐他編, 2000)。加えて、障害者の生きがいのための社会的整備に言及するものの、「自ら求めて「障害」者になろうとしたり、障害のある子どもを得ようとしたりする人々はいないであろう。それゆえに、わが子の出産に際して、誰

もが五体満足を祈り、障害発生の予防を願うのである」(五十嵐他編, 2000) としている³⁾。このようなこまごまとした言説の中にこそ、「障害はアプリアリにないほうがよい」ことがすでにテキストの中でさえ前提にされていることを、私たちは察知しなければならない。すなわち、分離教育には人間の価値を障害によって測ろうとする暗黙の前提が潜んでいることを私は指摘しているのである。

3 「一緒がいいならなぜ分けた」

他方、障害児と健常児とが教育現場において分けられてしまうことそのものが、社会に存在する障害者差別の写し鏡として批判されてもきた。1979年の養護学校義務化に対する阻止闘争がはじまって以来、障害児も普通学校や普通学級(原学級)で学びたいという願いが表面化された。

分離教育を批判する側は、教育を社会の縮図であるとしてとらえている。たとえば、以下のような叙述は、「社会」という語を「教育」に置き換えてもその主張の内容は変わらない。

「あらかじめある人たちを排除したうえで成り立つ社会のあり方は、根本のところでは誤っています。大勢の人たちが、排除される人たちの心の痛みや悲しみを知ることなく日々の暮らしを重ねている社会は、どこかに大きな欠陥をかかえています」(徳田編, 2007)

つまり、「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

るとというのが、障害児教育をめぐる対立の図式である。分離教育を批判する側は、分離教育——とりわけ、特別支援教育——における「特別な教育的ニーズ」という考え方に対しても批判的である。

「どの子ども地域の学校の普通学級に籍を置くことを原則とし、そのうえで一人ひとりの子どものニーズに応じた教育を保障するのであれば、私としても納得できます。(中略)

ところが、今言われている「特別な教育的ニーズ」は、実に危うい側面を持っています。先に述べた「専門性」との関連で考えると、一般の先生には「障害」児の「特別な教育的ニーズ」はわからない。ここは一つ専門の先生の意見を聞こう、ということが頻繁に起こってくる可能性があります。(中略)「障害」児との付き合いが深まれば特別不可解に思われられないような行動が、付き合いの薄い人には、了解しがたい行動に映ることがあります。分けられて育ってきたことからくる弊害がそうしたところに出てきます」(徳田編, 2007)

さらには、「特別な教育的ニーズ」についてもっと端的に言ってしまうえば、「障害」のある子どもにとってもっとも大きなニーズは、差別しないでそのクラスの一員としてしっかり受け入れてほしい、そしてクラスの活動に参加させてほしい、ということでしょう、「いじめや排除がなく、クラスの一員として先生からも仲間からも大事にされていると感じることができれば、多くの「障害」児はその持てる力で育っていくはず」だと述べ、「特別な教育的ニーズ」の強調は、子どもたちが本来持っている一緒に生きる力、ときに支え合いときにぶつかり合いながら生き合い育ち合う力の軽視につながるおそれがあります」と言う(徳田編, 2007)。そして、「私は、「障害」の有無にかかわらず、

3) 「障害のある子どもを得ようとしたりする人々はいないであろう」と言う著者らの主張は、事実として違っている。現に、ろうのカップルが聞こえない子どもを望むことは、それなりに知られたことではある(Sandel, 2007など)。

一人ひとりの子どもがそのときどきの必要に応じて、個別の支援を受けられることがとても大切だと考えています。もちろん、どの子どもも同じクラスに受け入れられることを原則として話です」（徳田編，2007）という言葉があらわすように、決して「個別支援」を否定しているわけではない。ただ、「特別支援教育で言われている「個別支援」は、私たちの求めているものとは異質のもの」（徳田編，2007）だということなのである。

4 対立構図から読む障害児の「発達」観

ここに来て、分離教育と共生共育との違いは明らかであるが、いま一度確認の意味で「発達」という概念を軸にまとめておく。まず分離教育における発達観は、あくまで障害児個人に定位してのものである。個人の身体的、知的あるいは精神的機能それ自体を、あらかじめそれとして存在する望ましい方向に変えていこうとするのがその主眼である。もちろん、その過程に支障がない場合は、普通学校あるいは普通学級での教育も否定されないだろう。しかしながら、基本的には障害の問題は個人の（病的な）問題であるという理解が前提にあり、「変わるべきは障害児個人」なのである。

他方、共生共育においては、「障害児だけを分離する教育」、ひいては「障害者を分離する社会」こそが批判の対象となる。つまり、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と考える。

私は基本的には、分離教育を批判する共生共育を支持する。発達という概念は、社会的な文脈を離れることができないものであり、それを個人的な問題であるかのように語る分離教育の思想はけっして科学的とはいえないと考えるからである。ただし、いくつか共生共育に対しても留保をつける必要があるとも考えている。第

一に、現にからだが痛かったり、あるいはいじめを受けたりして被る障害児の身体的、精神的な苦痛にどこまで応えることができるのか。第二に、障害児がいれば健常児の心も変化していき、学級に差別がなくなるといわれるが、そのような甘いものなのか。むしろ健常児は、健常児同士の同質な空間のほうが差別の対象が少ないからよいのではないのか。また、かりに差別がなくなるとしても、そのように障害児を「差別をなくすための道具」にすることが許されるのか。第三に、教育がなんらかの介入を意味するとすれば、そして私はそうであると思うのだが、「ありのままを認める」だけでは不十分で、やはり一定の発達概念が要求されると考えるが、それについてはどうなのか。

次章以降では、上記の第三の問題点について考えていくことにする。そのときに参照されるのが、「開発」に関する規範理論であり、それと発達保障論との架橋を図ろうとする二宮厚美の議論の検証である。このとき、「だれが発達を語っているのか」という、いわゆるオリエンタリズム的な議論をも参照しながら、二宮の議論を批判的に検討する。

第二章 アマルティア・センと発達保障

1 センの議論は発達保障論を正当化するか ——二宮厚美の議論から

本論は、「障害児にとって「発達」とは何であるか、何であるべきか」という問いを考えるために書かれている。まず、第一章において、こんにちまでの障害児教育を支える二つの立場とその対立点について、おもにその思想的な解析を試みた。本章では、多少回り道になるかもしれないが、現在の発達保障論の思想を、経済学者アマルティア・センの理論を援用しながら展開している二宮厚美の議論を批判的に検討することにしたい。それによって、本論で考えら

れるべき問いの輪郭がより一層あざやかに描けるように思われるからである。早速、検討に移っていきこう。

まず二宮は経済学者であり、「経済学の視点から、発達とは何かを考えてみたい」(二宮, 2005) という。そして、この問いに、英語の development の意味から、人間の発達の根源的の意味について、次のように述べる。

「日本語の発達、英語のデベロップメントとは、隠されたものを目に見える形に引き出してやること、潜在的な力を現実化することを意味する。圧縮して言うと、「潜在的能力の顕在化」、これが発達ということの根源的意味になります」(二宮, 2005)

さて、二宮は、アマルティア・セン (Sen, Amartya) について、「彼の議論の最大の特徴は、福祉 (well-being) を人間の潜在能力の発達・発揮に求めた点にあ」という (二宮, 2005)。続いて、「平等な福祉の実現」に向けて「センが目にしたのは、福祉 (well-being) とは何かという問題」だったと述べる (二宮, 2005)。「簡単に言うと、すべての人間に当てはまる良い生活ということ well-being は物語っています」(二宮, 2005)。そして、「結論を先取りして言うと、センは、「福祉とは潜在的諸能力 (capabilities) の発達・発揮にある」ととらえました」と述べるのである (二宮, 2005)。

それでは、センのいう capabilities を二宮はどのように解釈しているのか。

「ここで潜在能力というのは、人間がもつ基本的諸機能 (functions) を選択的に組み合わせる自由をさします。基本的諸機能とは、食べる、眠る、健康に生きる、走る、描く、対話する、考えるといった、人間であれば誰もが保有する機能 (= 能力) のこ

とを意味します。私の解釈では、人類史が一人ひとりの人間にプレゼントした基本的諸能力のことです」(二宮, 2005)

ひとことと言えば、二宮はセンのいう functions を、「人類史の蓄積 (系統発生史) が一人ひとりの内部 (個体発生) に宿した諸能力のことを意味する」(二宮, 2005) と考えている。さらに、「人間の能力を平等化することではありません」(二宮, 2005) と念を押しつつ、センの主張のポイントを「人間各自がもち合わせている基本的諸機能を選択的に組み合わせる潜在能力ができるだけ平等になるように、その機会や条件を平等に保障すること、ここに目指すべき福祉の基準を求めた」と述べている (二宮, 2005)。このように、二宮はセンの議論を援用しながら、人間が個人に与えられた「基本的諸機能」を選択しながら、「良い生活」を送ることを保障するためにも、福祉——「潜在的諸能力の発達・発揮」——が必要であると述べている。

2 「よき生」にかんするセンとヌスバウムの比較検討——西洋帝国主義と優生思想

ここでは、二宮のセン読解が正しいか否かを問うのではなく、センの議論が、発達保障論が意図するような「発達」概念とは別様にも切り開かれることを示したい。まずは、山森亮の次の記述を手がかりにしてみよう。

「障害学との関連については、センの議論が、いわゆる医学モデル、修正医学モデル (ICIDH, ICF) との関連で捉えられることが多い状況のなかで、社会モデルとの関連で捉えることが可能なことを主張した。ただしここでは解釈の正当性を争うという方法ではなく、むしろ読みの複数性を開いていくことに力を注いだつもりである。なおここで社会モ

デルとは障害者運動とその経験を踏まえて展開されている障害学におけるものであって、社会福祉学におけるそれではない。

コメンテーターからは、(1) 必要とケイパビリティの関係、(2) センと医学モデルとの関係について、(3) 分配と基準について、の3つの論点がだされた。この2つ目の論点にかかわってフロアから、センの議論は機能回復を前提にしているのではないかという論点が出された。これに対して報告者は(a) 医学・社会福祉学などでいわれるような狭義の機能（日常生活動作など）をセン（の少なくとも理論）は前提していないこと、(b) とはいえ個人のレベルで「できること」をよしとする前提にたっている可能性があり、その意味で発達保障論の議論と親和性があるといえ、報告者としてはこの点を批判的に吟味したいと応答した」（山森，2003）

発達保障論は、健常者に近づくような発想を是とすることから、障害当事者運動によって手厳しく批判された。その批判を、二宮のような現代の発達保障論は免れていると言えるのだろうか。たしかに、目指すべきゴールとして健常者を措定していない点については、一定の改良が見られるといってよい。ただし、根幹の部分において、「人間であれば誰もが保有する機能」で意味するものを、個人的なものとしてリストアップが可能であると考えているし、そもそもそういった言い草そのものが、もしそのような機能を有していないならば、人間（としての扱いを受けるべき）ではないという前提に立った物言いである。

ここは重要なところであるので、多少迂遠ではあっても、センと、彼とともにcapabilityの視点から社会政策について考えるマーサ・ヌスバウム（Nussbaum, Martha）との比較検討を行った山森や神島裕子の議論を参照しつつ、セ

ンの議論が発達保障論をからくものがれているという読み方を提示したい。そのときに、発達保障論が内包する発達の考え方が、西洋帝国主義的であり、またそのような考え方は優生思想的でもあることを指摘したい。つまり、論点を先取りして言うならば、私は現代の発達保障論においても、障害当事者運動の批判は当たってしまっていると主張するものである。

センとヌスバウムの違いは、capabilityのリストが具体的に出せるかどうか、つまり、「よき生」の内容が具体的な形で決定し得るかどうかについての違いである。センはこの問いに否定的であり、ヌスバウムは肯定的である。ヌスバウムは、可変的であるとしながらも、「善き生にとって最低限必要だと思われるケイパビリティ」を、具体的にリストアップする。ヌスバウムの企図としては、capabilityを達成するために個人が国家や政府に要求してよいという権利のあり方を具体的に指し示すものだという理解が可能であろう。対してセンの主張は、具体的なリストアップの弊害として、1.人間の性質を単純化しすぎる、2.リストの個々の性質と重要性の問題、3.capabilityアプローチ以外の道もまたこのアプローチの不完全さを補足し得る、という三つを挙げている。すなわち、センはcapabilityのリストを出すことで、たしかにcapability理論の不完全さを埋めることはできるだろうが、それによって人間の多様性が無視あるいは軽視されるなら、その不完全さは他の方法によって補われるべきだと主張している。（神島・山森，2004）

たしかに、ヌスバウムのようなリスト化によって、私たちは福祉の正当性を主張しやすくなる。つまり、私たちはそれによって福祉と法＝制度とを「権利」という概念によって結びつけやすくなる。だが、「よき生」のリスト化は、重大な欠陥をもちらむのではないだろうか。センが挙げた「人間の多様性の破壊」以前に、「[よ

き生」のリストに当てはまらないような人間は、人間として扱われるべきではない」という、優生思想的な側面も現出してくる。

優生思想の中核が、望ましい生とそうでない生とを峻別し、望ましい生を奨励し増やそうとする一方、望ましくない生を忌避し減らそうとするところにあるならば、その論点のひとつは「望ましい生／そうでない生」を、いかなる基準で判断するかにある⁴⁾。ヌスバウムのような capability のリスト化がはらむ問題とは、その基準に無自覚に、「よき生」を——それは可変的であるという注釈についてはいるもの——一枚岩的に語ってしまっているところにある。つまり、ヌスバウムは「生のよさ」の社会構築的な側面にあまり注意を払っていないということなのである。それは、英米の主流の生命倫理学——ここでいうそれとは、ピーター・シンガーやエンゲルハートといった人たちを念頭に置いている——が「生きるに値しない」というとき、それが多分に社会構築的な側面を含むことに注意を払っていないように思われるのとパレルに解することができよう。すなわち、「よき生」のリスト化は、社会政策や福祉の正当性を基礎づけるものにもなると同時に、何が「よき生」かを具体的に述べてしまうことによって、「よき生」のリストからこぼれおちてしまう生を排除してしまう面もあるのだ。

また、発達保障論が障害児の発達を保障することを権利としてとらえていることにも注目しなければならない。発達が望ましさを引き出すもの——この意味においては、私は字義通り「発達」を「望ましい」ものであると考えている——以上に、「私たちが望ましいと考えるものを引き出す」という側面が顔を出したとき、そ

こに正当性を意味する権利の語を用いるのは、非常に危ない。なぜなら、その意味において「望ましき」もせいぜい私たちによって構築されたものである以上、「私たちが構築したもの」を正当だと断じることにはできるはずもないからである。それは私たちによって恣意的に構築されたものにすぎないはずである。それでは権利はいかなるところにおいて可能か、という広大な問いは残る。私はこの問いに答えるには正当性だけでは足りないと考えるが、それはここでは措くことにする。ともあれ、発達が「私たちが構築してきたもの」、もっと言えば「障害児のために」という美辞麗句を錦の御旗にしながら、その内実は「個体レベルの機能の発達こそが望ましいもの」であるというような、私たちの社会における主流の価値観を判断の基準として内包しているものであることは、指摘しておく必要がある。

ヌスバウムに対して、センは「よき生」の具体的なリストアップを積極的に避けている。ひとにとって「よき生」はけっして一枚岩ではない。けれどもセンも「よき生」への志向はある。もっとも単純に言えば、「ひとそれぞれ」ということにもなるだろうが、他方でそうした言い方もまた雑駁ではある。たとえば、ひとがタバコを吸うとき、それによって得られる快はあるだろうが、他方からだへの悪影響もある。それらを勘案して、ひとはタバコを吸ったり吸わなかったりするだけで、「自己決定による喫煙は許される」とか、「身体を害するからという理由でのパターナリズムによる喫煙禁止は許される」ということではないはずだ⁵⁾。ただ、「吸って／吸わなくてよかった／後悔した」というマトリックスがあるだけだろう。このような日常的な経験においてすら、「よき生」の「よさ」は多義的であり、また、「よさ」を判断する主

4) もうひとつの大きな論点としては、望ましいとされる生ならば奨励され、望ましくない生とされるならば忌避される、ということを社会のどの位置に据えるか、ということがある。この論点は膨大であるので、ここでは扱わない。

5) 喫煙者の他者への配慮などについては、ここでは考えない。

体の問題と、「よさ」の判断の正当性とは切り離して考えるべきでもある。このように、「よさ」とは多分に社会構築的であることを、センの企図は教えてくれる。センが「よき生」のリストアップを拒んだのは、ヌスバウムのようなリスト化がはらむ「よさ」の専制が、センは明示していないにせよ、優生的な作用を及ぼすのを拒んだからなのではないだろうか。

ただし、それだけでは「よさ」は相対的なものでしかない。そうなると「よさ」は気分の持ちよう次第となり、「よいと思うものがよい」という同語反復を招いてしまう。絶対的な「よさ」の専制に陥らず、かといって相対的な「よさ」の「何も語らなさ」にも収斂しないような「よさ」による「よき生」の概念が必要とされるのである。「発達」が「よい」ものあるいは「望ましい」ものとして語られるとき、「絶対的なもの」としての西洋帝国主義や、「相対的なもの」としてのニヒリズム的態度に陥ってはならないわけである。では、この二者によらない立場をどのように構築していくべきなのか。

センは、本論からも容易に推測できるように、「よき生」への普遍主義的なコミットメントがある。問題は、その「普遍性」を、いかに語るのかにある。センのcapabilityは、財の多寡そのものでもなく、またひとの満足度でもないような指標である。「このアプローチは、福祉を、ひとが享受する財貨（すなわち富裕）とも、快樂ないし欲望充足（すなわち効用）とも区別された意味において、ひとの存在のよさの指標と考えようと試みる」（川本、1995）。また、「それは資源や財、機会を福祉に変換する能力でもある」（野上、2004）。

私たちは、ともすれば普遍性と個別性とをあたかも対立したもの、あるいはその手前であっても、対比して語られるものであると理解しがちである。しかし、センのアプローチによって、私たちはこのような対立や対比そのものこそ、

誤った理解であることを知ることができる。つまり、財貨という「客観的」な指標によって個別の生のよさを測るのは、抑圧的な普遍性である。かといって、何らかの基準もなしにひとの欲望充足や選好という個々の「主観的」な満足度を指標にしていたのでは、明らかに指標の体をなさない。ここで求められるべき普遍性というのは、絶対的な基準ではないような可変的な指標のことである。それは、いったん決めたが最後、その指標に正当性があるというものではない。そこで用いられる指標は、ひとによって考えられる以上、どうしても恣意的なものにならざるを得ない。いったんそのように決められた「普遍的」な指標を、「個別的」な生において使用するとき、生きづらさが感じられるようなら、「普遍的」な指標を変えていくという普遍性の概念が必要なのである。「普遍的」な指標が「個別的」な生を配慮する、という言い方だと、「どのような配慮か」を明示し得ていない。「個別的」な生が「普遍的」な指標を変えていく可能性こそが、より新たな普遍性を語り、考える上で重要なのである。このとき、普遍性と個別性とは、対立・対比関係から、むしろ抜き差しならぬ緊張によって結合される相互性の関係へと変化するのである。

3 「発達」とオリエンタリズム

さらに同じことを、別の角度から述べてみたい。「発達」の内実が、発達保障論のとり「健常者中心主義」とでもいうべきものから変容したということを見てきた。しかしその「変容」はいかなるものであるのか。いみじくも二宮も述べているとおり、現代の発達保障論がいう「発達」は、「個体の機能成長」をその拠りどころにしている。これは一見、「自然」なことのようには思える。しかし、裏返して考えれば、次のような見方も可能である。この社会は、十全な「個体の機能成長」を前提に成立している。ゆ

えに、個体の機能が成長し、社会の前提であるところのものを獲得し、「個人の力でできるようになることやその能力」は、常によいこととなる。よって、このような発達観こそが望ましいという、そのような見方である。言いかえれば、このような発達観の「普遍性」について、なんら問い返されることなく、それを人間の発達にそのままあてがったということである。このことをこそ、問い返さなければならないのである。

「オリエンタリズム」という視点で人文学研究を進めたエドワード・サイードは、このような「普遍性」がはらむ問題を次のように指摘している。

「わたしは、人文学が社会科学のように、現代世界の諸問題に注意を向け、それらをなんとか解決しなければならないと考えているわけではない。問題は、人文学の実践を、装飾だとか、昔を懐かしむ回顧の行為とみなすのではなく、世界に絶対必要な一面、世界のなかで機能する一部として理解できるかどうかである。ヨーロッパ中心主義は、そうした見方を妨げる。ウォーラステインが言うように、ヨーロッパ中心主義の歴史著述は誤って斜めに歪み、その普遍性は了見が狭く、西欧文明についての仮定はろくに検討されておらず、オリエンタリズムに溢れ、そして進歩という一様に同じ方向を向いた理論を押しつけようとするために、普遍的な包括の、また真にコスモポリタンの・国際的な視点の可能性を、そして知的興味の可能性を、膨らませるところか減らしてしまうからだ」(Said, 2004)

いっけん、発達の問題を心理学ではなく文学理論の知見によって分析するのは、お門違いであるだけでなく、領域侵犯でありかつ不遜な

ことと思われるかもしれない。しかしながら、そのように述べるあなたはいったい何者なのであろうか。人間の生を重層的かつ複合的に理解しようとするならば、「生きること」の一面だけを切り取る専門性では到底おぼつかないのではないか。

発達保障論のいう「発達」が前提とするものが「健常者中心主義」から「個人の力でできるようになるための個体の機能成長」に変わったとしても、「できることがよいことである」という仮定は変わらないのである。そのような仮定を疑わず、その上に立った発達観である限り、「同じ方向を向いた理論を押しつけようとする」営為に変わらないのだ。発達や進歩といったものが、常に「できることはよいことである」という価値観を内包している限りにおいて、そうした発達観は普遍的であるわけではなく、むしろ「普遍」の名を騙る発達におけるオリエンタリズムだということなのである。こうした発達観においては、独力ではほとんど何もすることのできない障害者の生は「望ましくはない」ものとなる。このように、「普遍」の名を騙りながら、「個別」の生を抑圧していくのである。教育現場において、そのように個別の生のありように価値序列をつけるような発達観をもちこむことが、正しいことであるといえるのだろうか。

ただし、教育が子どもへの介入を意味するならば、単に子どもたちの「ありのままの生」を認めるだけでは足りない。言いかえれば、「ありのままの生」を認めつつ、子どもたちを「よき生」の方向へ導かなければならないのだ。そして、そのことが生の価値序列づけにならないようなあり方が求められるのである。そのように語るときの「よき生」とは、普遍的なものでなければならない。しかしながら、それを具体的に記述してリスト化することができないことは、確認したとおりである。このよう

な意味において、センのcapability理論における「よき生」は、発達保障論における発達観とは違うものであり、からくもそれを逃れていると私には思えるのである。

第三章ではいよいよ、「普遍的な発達概念は可能か？」という問いに迫っていく。その前に、私たちが「反発達」という主張から何を汲みとるべきかを考えたうえで、発達概念を再構築していくことになる。それは、教育現場の理論を越えて、社会システム全体において発達をいかに考えるべきかという問いと直結するものである。

第三章 「発達」概念の深化のために

1 私たちは「反発達」から何を学ぶべきなのか

心理学者の山下恒男は、発達を「完全な」ものへ近づくプロセスであるとし、その「完全な」という言葉について、以下のように述べている。

「完全な」ということの一つの意味が「本来予定されている段階に行きつく」あるいはそれにそって進行する、ということであれば、もう一つの意味は、私たちみんなが期待している状態に近づいてくるということである」（山下、1977）⁶⁾

山下は、発達のイメージを二つに分けている。ひとつは、「子どものうちから湧きでてくるように思われるもの、つまり自然の摂理とか、神の摂理とかいった眼でみられる、内発的なもの」である。もうひとつは、「子どもが私たちオトナの側に近づいてくること」を指しているという。そして後者の場合、「歩みの遅い子には引っぱり押ししたりして、無理矢理にでも私たちの所までこさせようとする」（山下、1977）。

前者の場合においても、「神秘的な力を感じて畏怖するというのではなく、利用しようという発想こそが現在の私たちなのではないかと思う」（山下、1977）。つまり、山下の批判する発達概念の中核には、働きかける大人や社会の都合によって、働きかけられる子どもへの固定した一方的な関係性がある。そして、山下がいう「大人や社会の都合」の内実とは、「オトナが望む「生産物」にしたてあげようという発想」のことである（山下、1977）。端的に言ってしまうと、山下は「内発的な」発達によって「いつのまにか、共に育ってしまった」（山下、1977）ことについては肯定的に評価しようとし、外部からの強制によって社会が「よきもの」とする方向へ引っぱっていかうとする発達については否定的に評価するのである。

さらに、山下の「反発達」に関する次のような記述を見れば、その意図するところがより鮮明になる。

「私たちは「悪い」発達のかわりに「良い」発達を、「悪い」労働のかわりに「良い」労働を求めているのではないのだ。そのようなものを求めるのは、本質的解決にならないだけでなく、もともとないものねだりなのである。

私たちの目的は発達、労働、遊びなどの諸概念の解消である。「発達」を否定したからといって、個人の可能性（いかなる可能性かが問題なのだが）の発揮、子どもがオトナになっていくということを否定するものではない。また、「労働」を否定したからといって、食物を食べる存在としての人間を否定するわけではない。まして、人間の個体保持と種族保存のための行為を否定してしまうものではない」（山下、1977）

6) 山下の著書は、2002年に新装版が出ている。本論では、旧版より引用する。

山下は、「これはたんなる言葉の遊びではな

く、「生産性の拡大による「進歩」という信仰を否定することによって、個体の「発達」や「労働」「遊び」という概念が必然的に無用のものになってゆくということである」と述べる（山下, 1977）。また、「私たち「文明人」が「未開人」をみるときのみかたにも、「進歩」や「労働」や「発達」という視点からしかみれない、おしつけがましさがよみとられる」とも述べる（山下, 1977）。山下の発達批判は、一方で「生産性」批判という問題系、他方で「西洋帝国主義」批判という問題系にたどり着く。これはきわめて現代的な諸問題の争点であり、こうした意味において山下の提起は慧眼に値するであろう。

このような問題のある発達概念に対する対抗言説として、山下は「反発達」という立場をとるわけであるが、それでは、発達という概念は廃棄されるべきなのであるか。発達という概念を完全に拒否したときに、次のような言説はどう映るのであるか。

「できん者はできんままで結構。戦後五十年、落ちこぼれの底辺を上げることにばかり注いできた労力を、できる者を限りなく伸ばすことに振り向ける。百人に一人でいい、やがて彼らが国を引っ張っていきます。限りなくできない非才、無才には、せめて実直な精神だけを養っておいてもらえればいいんです」（斎藤, 2004）

これは教育課程審議会会長も務めた、三浦朱門の「ゆとり教育」にかんする発言である。「内発的な」発達のみ肯定、つまり、できない者を「できないままでいい」という「ありのままの生の肯定」だけでは、三浦に代表される「寡頭による専制政治」を批判する根拠を失うのである。それは、民主主義を否定する方向へと働いてしまうのだ。目の前の存在の肯定という大前提に立ちながらも、「ありのままの生の肯定」

だけではいけないことになる。すなわち私は、発達概念に問題があることは承知しつつも、山下のような「反発達」——「自然」と「強制」に分け、「強制」的な発達を批判するというやり方——とは別様の方向を探ろうとしているのである。言いかえれば、発達を「内発的／外部からの強制」という二分法でみる視点を私は問題にしているということでもある。

発達を「できること＝よいこと」の枠で考えるのでもなく、また、「反発達」という枠でもない方法で、いかにして思考することができようか。

たとえば、私たちは交通ルールというものをいかにして知ってきたのか。つまり、私たちは青信号で進んでよく、赤信号で止まるべきだという規範——そうした規範を守ったり守らなかったりする選択ができる者は、すでに規範の存在を知っている——をどうやって知ってきたのか。それは、そうした規範のある社会に投げ込まれたがゆえに、身につけてきたものである。最初はヨチヨチと歩きながら、「赤だから止まるうね」と、そのときにはおそらく意味不明の言葉をかけられ、進行を阻まれたに違いない。私たちは「自然に」赤信号で止まることを知ったのではない。そのような規範で構成された社会に産み落とされ、かつ他者から「教えさとされる」という二重の強制によって知ることになったのではなかろうか。

このような例から、私は発達のイメージを以下のように考えたいのである。すなわち私は、発達を「他者と出会い、あるいは出会い損ねながら、世界を感受していくそのプロセス」であると考えたいのである。このように考えれば、他者との出会いを根源的に妨げるような制度や価値観は、発達を阻害するものであると言える。山下の提起する「反発達」においては、三浦の「できる者を限りなく伸ばすこと」を批判できても、「できん者はできんままで結構」という

言説を批判することはできない。なぜなら、山下的発達観においても、三浦と同様「できん者はできんままで結構」と言わざるを得ないからである。

もちろん、「世界を感受する」ということは、ただ周りの世界のあり方や価値観を無抵抗に、無批判に受け入れることなのではない。世界の感受とは、端的に言って「この世界に他者が存在し、生きていることを知ること」なのである。他者との出会いによって、この世界のあり方や価値観にたいし、異議を唱えることがあるかもしれない。そうした営為まで、私の発達のイメージは含意している。教育とは、この意味において発達を助けるものであるべきである。他者との出会いは、もちろん「自然に」起こる場合もある。しかし、世界中で「私とは根源的に異なるもの」が存在していることを、そのことを知らない者たちに知らしめる必要もある。

言い方を変えれば、次のようにも言える。すなわち、発達とは「私とは根源的に異なるもの」の存在を、無条件に肯定するようなプロセスである、と。私たちは、何らかの共通点をもって、あるいは共通点を人為的に作ってつながり合おうとする。そうした営為をまったく否定しないし、否定すべきでもない。ただし、そのような共通点がつながり合う「正当性」を有するといったときに、同時に「私とは根源的に異なるもの」に対する排除も正当化されてしまう。さらに別様に言えば、「この世に生を享けた」という共通点だけでのつながり合いを構想していくこと、そのつながりに生あるものすべてが無関係ではあり得ない、そのような「つながり」を模索する過程こそ、発達と呼ぶものではないだろうかということである⁷⁾。

7) 立岩真也は次のように述べている。

「様々な人が存在して暮らしていることをたんなる知識としてでなく経験していることは、ときに、他のことを学ぶことより大切である」(立岩, 2010)。

私の発達概念のイメージには、常にこのような思いがある。

このような観点に立ったとき、発達に成功したか失敗したか、あるいはどの段階までの発達がなされたか、発達の完成形とは何か、という問いかけそのものが無意味になるはずである。その理由は、完全に他者のことなど知れるはずがないからである。また、「どの程度知ることができたか」ということも、単純にテストをして測ることができるものではないようなものであることは自明である。

ただし、私たちの「世界の感受」の経験は、そのまま「純粋な」意味での感受ではあり得ない。私たちは必ず、世界の感受に先行する知識や理論——というのが大げさなら、世界を経験するときにそれまでに私たちが知っていること——によって切り取るという操作をしている。だからこそ、知識や理論も批判に開かれておかねばならないし、そうした相互批判の場も必要になるであろう。そのような場を担保することこそ、教育が究極的になすべきことではないのか。

このような発達概念においても、「できん者」は出てくる、という批判は考えられる。すなわち、他者とのかかわりをもてなくなってしまった、たとえばひきこもりの子どもであり、たとえば不登校の子どもなどは、他者との出会いや、出会い損ねをすら拒否しながら生きている、という批判があるかもしれない。これは難しい問題だが、次のように言うことはできるであろう。まず、不登校やひきこもりを経験していない人たちが、他者である彼らを知ろうとすること、これが現行の教育ではほとんどなされていない。自己責任や怠惰が叫ばれるなか、大人である教師ですら間違った認識をもっている可能性もある。そこでまずなされるべきことは、不登校やひきこもりの未経験者が、彼らを知り、寄り添うことが可能な社会を作っていくことなのである。ひきこもっている間も、それがどれだけいやな経験であったとしても、息をし、生き

ている限りは、世界を感受してしまっている。そのなかでさまざまな思惟をめぐらせる者もいる。だからといって、いつ出られるかも、本人すらわからないだろうし、そもそも出られるのかどうかもわからない。ただ、彼らもまた私たちと同じ時代を過ごし、生を享けているという事実は、私には非常に重く感じられるのである。彼らもまた、彼らなりの方法で「世界の感受」を行っている。ただそれを行うこと、そのことじたいもまた彼らにとっては苦痛であり得るのである。本論では当座そのことだけを押さえておくことにする。

このような発達イメージにおいて、原理的には発達の正しい目標をリスト化することもまた不可能なはずである。なぜなら、「他者と出会う」ことを事前に予測することなど、「他者」という言葉の意味を考えれば不可能であるからだ。あらかじめ、具体的なイメージをもって描かれる像は、すでに他者ではない。「完全な予測が不可能だ」ということをたずさえたうえで、他者が現出し得るということを「想像」するしかない。教育にできることは、せいぜい「想像」の範囲を広げること、そして、「私とは絶対的に異なるもの」への基本的な態度を教えることぐらいであろう。「異なったものを、それとして無条件に肯定する」といった態度や、「決して〈同質性〉を正しい統合の理由や根拠にしない」という態度こそが、教育における発達を担保する。

2 障害児にとって「発達」とは何であるべきか

障害児にとっても、基本的には「発達」のイメージは同じであるべきである。すなわち、「他者と出会い、あるいは出会い損ねながら、世界を感受していくそのプロセス」であり、「私とは根源的に異なるもの」の存在を、無条件に肯定するようなプロセスであると考えられる。障害が

ない者に比べて、その過程を、身体的・精神的・知的に経験しづらいだけである。だとすれば、それを達成させるべき適切な援助を保障していくことこそ、私が考える「発達保障」である。基本的には、そのように考えることができる。

ここにおいて、「(個人で)できるようになること」の意義は相対化される。たとえば、街に出たいが身体の障害ゆえ出られない者にとって、ときとして痛みを伴う訓練をしてひとりで歩けるようになるのも手段のひとつであるが、車イスを使用したり、介助者といっしょに街に出たりして目的を達することもできる。そうした「可能性の幅」を教えることも、障害児を教育するひとつのメニューとしてあってよい。また、たとえば計算が苦手で買い物ができない知的障害者であれば、誰かそばにいて買い物につきあえばよい。計算を教え込んで、その結果たとえば本人がパニックになってしまったり、元も子もない。

旧来の「発達保障」における発達の概念では、何かを達成しようとするとき、あくまで個人の努力が要請され、できなければ「発達の失敗」としてとらえられる。発達保障が社会的な整備を求めているとしても、それはあくまで障害児個人が障害を軽減したり克服したりしていくためのものであることに留意する必要がある。しかし、私のいう発達概念においては、もうそのコストは障害児・者本人およびその家族だけにかかけられなくてよい。できるようになることが豊かな生を享受するための手段的な意味合いとなるとき、もうその手段は個人の力で用意する必要はない、そこまでは言うことができるのである。つまり、初発の意識として変わるべきが個人であるか、それとも社会であるかが違っているのである。そうすれば、この問題は基本的に「誰が、いかほど、何のためにコストを負担するのか」という分配的正義の問題に落とし込むことができる。

ただ、たとえば走ることの難しい障害をもつ者が、走れるようになりたいという気持ちを否定するものではない。通勤電車に乗り込む障害者は、それだけでもハードなことであるが、時間どおりの電車に間に合わなさそうなとき、階段しかない駅なら走りこむこともできず、結局次の電車になってしまうかもしれない。それを回避するために、睡眠時間を少し削って早起するかもしれない。こうした個人に帰着する負担は、いくら社会が整備されようとも完全にはなくならないだろう。その限りにおいて、走れるようになりたいという「叶わぬ羨望」による「嫉妬」についても、完全になくなるわけではない。ただそれでも、「階段しかない駅」を減らすことは、物理的に可能なはずである。また、そのように過ごしているかもしれない障害者の実態も、知らせる必要があるだろう。知らせたからといって、駅にエレベーターがすぐに付くわけでもないし、そもそもそのような障害者の「嫉妬」が正当であるという根拠もどこにもない。ただし、走れない障害者が走ることを望むということが「嫉妬」であるという反面、そのような障害者の存在を無視した社会を作ってきた側に「それは不当だ」という筋合いもまたないということである。

また、マラソンのように、「走ることの楽しさ」そのものを味わえない、ということもあるだろう。一般的に言って、「できるようになることのよろこび」というのはあるだろうし、否定しようがない。ただし、あくまでこうしたよろこびは、走ることにしたいが目的であって、手段としての走りではないということを押さえておく必要がある。ただ、多くの走れない障害者がそうであるように、走れなくともほかによるこびをもっていたりもする。大切なことは、そうした目的としての「できること」というのは、ひとそれぞれ違ってよく、画一化された目的であってはいけないということを教えることで

はないか。そして、そのうえでできることがそれじたいの目的として目指されることは否定されない、という筋道となる。

障害児にとっての発達とは、手段としてできるようになることではない。また、目的としてできるようになることのよろこびは否定されないものの、それは画一的な目的であってはならない。手段としてできるようになることがよいというときには、コストの問題が付着している。ボタンをかけるのが苦手な障害者の場合、ボタンを苦勞してできるようになったときのよろこびを私は否定しない。しかし同時に、そのことはいまだボタンをかけることのできない障害者にとって抑圧的であり得るということも然りである。手段としてのボタンかけであるならば、ボタンをかけてもらえる介助があればよいし、ボタンなしの服でのおしゃれも楽しむことができるだろう。ときには、現にあるものではうまくいかないときには、社会に対して要求していくことも必要になるかもしれない。それはもう、障害をもつ個人の発達を超え、私たちの社会が障害者にどう向き合うのかが問われることになってしまうのである。

おわりに

以上見てきたように、本論では障害児教育における歴史的な論争である「発達保障か、それとも共生共育か」という議論を土台に、発達という概念を捨て去るのではなく、発達というものの見方を変更することにより、それが教育だけを問いかえずことではなく、社会のありようまで射程に入れるべきだという示唆を行った。

本論の意義は、発達概念の変更によって、教育そのものの見直しにもおよぶわけだが、もちろん、限界もある。「[他者]との出会いや出会い損ね」というとき、実は暗黙裡に「他者像」を想定しているのではないか、「私」に身の危

険をおよぼすような、たとえば暴力加害者との「出会い」は想定してはいないのではないか、という意見もあるだろう。また、具体的にどのような教育メニューが、私のいう発達を促進するものなのかよくわからないという意見もあるだろう。たとえば、算数の九九は必要か、台形の面積の公式は覚える必要があるか、などである。これはまた、多文化・多言語主義と教育——私たちは子どもにどの文化・言語を伝えるべきか——という問いにも連なるものである。現に、日本においても「漢字を教えるべきか」は議論の対象となっている（あべ、2004など）。これらの問いについては、議論することができなかった。しかし、重要な問いとして、今後も考えていきたい。

障害児教育を考えるということは、狭義の「障害児」や「教育」という枠に準拠する思考にとらわれてはならない。「障害児に何を教えるべきか」という問いは、翻って「健常児に何を教えるべきか」という問いでもあるし、そもそも「社会は何を子どもに教えるべきか」という問いにもつながる。

養護学校出身の障害者は、社会の基本的なルールがそもそもわからなかったりもする。たとえば、「時間を守る」ということは、この社会においては——諸外国においてはこの限りではないが——大切なことだとされる。しかしながら、たとえば会議の時間に平然と遊んでいたりする。「このくらいは許されるだろう」という思いが、障害者に「甘えの心」を与えてしまうのである。

けれども、根源的にはこれは障害者個人の責任ではまったくない。むしろ、そのようなときにきちんと障害者が叱られる経験をしないことにこそ問題がある。養護学校では、どう考えても障害児に責任があるときでも「許されて」しまったりもする。そして、そういうときに本気で怒る教師は「除け者扱い」されてしまったり

もする。「許される」という「甘やかし」は、障害児に優しいようであり、実は年齢に相応の「叱られる経験」から障害児を阻害してしまうのである。そのような環境において、真の意味において科学的な「発達」が可能なのであろうか。

私は、発達とは真の意味において「大人にさせること」であろうと思っている。「大人である」ということは、「他者への責任を自覚しながら行動する」ことである。その意味において、反社会的でも非社会的でもかまわない。この社会の規則や規範に逆らおうが、それだけでとがめられることはない。それは、この社会には「大人」がそれほどはいないだろうからである。教育とは、本来的には「他者への責任」を——障害児であろうが、健常児であろうが——教えるものであろう、そのように私は考える。ひとはその意味において「自然」に「大人」になるわけではない。それはこの社会を見れば明らかである。そうした「大人」ではない人たちによって、「他者への責任」を教えない社会になっているのだ。問題は明らかに、教育にだけあるわけではない。この社会が、いかなることを価値となし、いかなる方向へ舵取りするべきか、そこが問われているのである。責任とは、かならず他者との呼応関係によって成立するものである。根源的に異なる存在として誰もがその生を肯定されてはじめて、私か他者と「責任」という関係で結ばれることが可能になると考えられるのである。分離教育においては、そうした関係を築くことが障害児においても健常児においても難しくなる。はじめから障害児を分離している教育現場においては、障害の有無という観点から見れば、そもそも同世代の他者と出会う機会すらない。分離教育とは、あらかじめ他者を排除した社会システムにのっとった教育制度であると言わざるを得ないのである。

そうした意味において、単に共生共育を目指

せばよいということでもない。共生共育を目指す先には、このように社会における価値の転換が求められるのである。また、必ずしもこのような教育は、現存の閉塞した学校教育を前提にするものでもない。むしろ制度化された学校という場で学ぶことの変更が求められるであろう。現存の学校に適應しろというほうが無理な話なのである。こう考えると、不登校の子どもへの対し方についても視野に入ってくるが、これは当然の話である。いかなる子どもをも排除しないという姿勢だけが、この問題への解決への道を進ませるのであるから。

引用文献

- あべ・やすし (2004) 漢字という権威. 社会言語学, 4, 43-56.
- 有賀 誠・伊藤恭彦・松井 暁 (編) (2004) 「現代規範理論入門——ポスト・リベラリズムの新展開」. ナカニシヤ出版.
- 絵所秀紀・山崎幸治 (編) (2004) 「アマルティア・センの世界——経済学と開発研究の架橋」. 晃洋書房.
- 五十嵐信敬・池田由紀江・中村満紀男・藤田和弘・吉野公喜 (編) (2000) 「教職教養 障害児教育 (2 訂版)」. コレール社.
- 神島裕子・山森 亮 (2004) 福祉——他者の必要を把握するとはどういうことか. 五十嵐信敬・池田由紀江・中村満紀男・藤田和弘・吉野公喜 (編) 「現代規範理論入門——ポスト・リベラリズムの新展開」. ナカニシヤ出版.
- 川本隆史 (1995) 「現代倫理学の冒険——社会理論のネットワークキングへ」. 創文社.
- 京極高宣 (監修) (1993) 「現代福祉学レキシコン」. 雄山閣.
- 二宮厚美 (2005) 「発達保障と教育・福祉労働——コミュニケーション労働の視点から」. 全障研出版部.
- 野上裕生 (2004) アマルティア・センへの招待——基本概念を中心にして. 絵所秀紀・山崎幸治 (編) 「アマルティア・センの世界——経済学と開発研究の架橋」. 晃洋書房.
- 野崎泰伸 (2007) 障害の哲学・序論. 擬似法的な倫理からプロセスの倫理へ——「生命倫理」の臨床哲学的変換の試み, 41-59.
- Said, Edward W. (2004) *Humanities and Democratic Criticism*. Columbia University Press. 村上敏勝・三宅敦子 (訳) (2006) 「人文学と批評の使命——デモクラシーのために」. 岩波書店.
- 斎藤貴男 (2004) 「機会不平等」. 文春文庫.
- Sandel, Michael J. (2007) *The Case of Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. London: Harvard University Press.
- 立岩真也 (2010) 「ただ進めるべきこと／ためらいながら進むべきこと」. *Special Education and Multi-Knowledge Convergence*, 大邱大学講演録. <http://www.arsvi.com/ts2000/20100119.htm> (2010年1月19日)
- 徳田 茂 (編) (2007) 「特別支援教育を超えて——「個別支援」でなく、生き合う教育を」. 現代書館.
- 山森 亮 (2003) ケイパビリティと差異——ジェンダー研究と障害学を規範理論に導入する. *SPSN Newsletter*, 46.
- 山下恒男 (1977) 「反発達論——抑圧の人間学からの解放」. 現代書館.
- 全国障害者解放運動連絡会議 (全障連) 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.
- (2010. 2. 23 受稿) (2010. 4. 8 受理)