

[研究ノート]

発達障害概念の再検討と特別支援教育の現状

柴田 保之

【要旨】

発達障害という言葉で表現される概念は、差別という意味を内包する「障害」という名称で表現してよいかどうかということをめぐる、その概念の成立の歴史的経過を追いながら問題点を明らかにした。そして、発達障害と深く関わる特別支援教育の成立やインクルーシブ教育の議論の進展について整理し、特別支援教育の現状がインクルーシブ教育の世界的な潮流と必ずしも一致していない日本の現状を指摘し、さらに、特別な教育的ニーズの内実を、子どもが真に教育に対していただいている根本的なニーズとともに整理し、現在の特別支援学校や地域の学校で、そうしたニーズがどのように応えられているのかということを検討した。そして、最後に、自分自身の障害を当事者がどうとらえているかということについてまとめ、発達障害という呼び方の問題点を確認した。

【キーワード】

発達障害 特別支援教育 インクルーシブ教育 特別な教育的ニーズ 差別

1. はじめに

発達障害という言葉が社会のすみずみまで定着して長い時間が経過した。

筆者は、この言葉が従来の発達障害概念を押しよけるようにして定着していく姿を目撃しながら、大切なことが置き去りにされていくのはがゆい思いで見つめてきた。もはやこの時間の流れを巻き戻すことは不可能であるし、発達障害をめぐる現状にゆさぶりをかけることなど容易ではないことは重々承知している。しかし何らかのかたちで現在の状況に対して言うべきことは明らかにしておきたい。

発達障害を考えるにあたって、発達障害と呼ばれている現象を明確にすることや、その現象に対するよりよい関わり方については、当事者やその家族、様々な関係者や専門家の真摯な努力によって、着実に明らかにされており、このこと自体は望ましいことだと考えられる。

本稿で検討したいのは、それらとは別に、発達障害として明らかにされてきた様々なことを、発達障害という術語によって表現することの問題である。それは、単なる言葉の問題にとどまるものではなく、その言葉を選んだという事実がもたらした負の現実の問題にも目を向けることを意味している。あらかじめ、その問題点の核心部分を短く言うと次のことになる。すなわち、障害という概念は差別を内包しているので、それまで存在しなかった新しい障害が作られると、新

しい差別もまた作られるということである。

本稿ではこうした検討をもとに、発達障害概念と深く関わる特別な教育的ニーズや特別支援教育、インクルーシブ教育などについても、整理をし、検討をくわえていきたい。

2. 発達障害概念の登場

発達障害という言葉の定着のプロセスを検討する上で、現在への大きな転換点となるのは、いつたいつだろうか。この手がかりになるものとして2004年12月の発達障害者支援法の成立をあげることができるだろう。

当時、現在の発達障害という概念は、軽度発達障害と呼ばれる場合が少なくなかった。これは、従来から発達障害と呼ばれていた上位概念があり、学習障害やADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害は、発達障害の中の軽度のものという認識があったからだ。

あえて「軽度」をつけたのは、そうしなければ、従来の発達障害と区別がつかなかったからである。この分野を専門とする者には、発達障害という言葉は、何ら新しいものではなかったが、一般的には、昔ながらの発達障害という概念はあまり知られているものではなかったと思われる。そうでなければ、発達障害者支援法における発達障害の定義がいきなり登場するはずはないからだ。

その発達障害者支援法の定義とは、「この法律において『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。」（同法第2条）のことだが、何の前置きもなく、従来の発達障害の概念とは違う新たな定義が記されていたわけである。

そして、こうした、混乱を整理するために、特別支援教育が始まる直前の2007年3月に、文部科学省から『『発達障害』の用語の使用について』（文部科学省、2007a）という文書が出される。そこには、「『軽度発達障害』の表記は、その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後当課においては原則として使用しない。」と明確に記され、従来の発達障害とは異なる新たな発達障害という概念の存在が改めて確認されることになった。

ところで、この文書では上の記述に「学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない。」という文章が続く。旧来の概念は「学術的な発達障害」であり、新たな概念は、「行政政策上の発達障害」であるというのである。その後の経過の中で、もはや、学術的な発達障害概念も、ここでいう行政政策上の発達障害概念と重なってしまった感はあるが、『発達障害白書』を毎年刊行している日本発達障害連盟では、現在でも、その白書の冒頭で、発達障害の用語ないし概念をめぐる見解が記されており、明確に「発達障害は、知的障害を含む包括的な障害概念」であると記されている（日本発達障害連盟、2017）。すでに、行政政策上の概念を越えて、発達障害という概念が、一般に定着したかに見える現在、それでもあえてこのことを冒頭で述べ続けている

ことには、強い意図が存在するはずだ。ただ、それが、厳密な学術的な概念を堅持することなのか、現状への憂慮をはらんでいるか、明示されているわけではない。

2. 発達障害概念に対する違和感の芽生え

ところで、私自身が発達障害概念の定着にいたる流れに困惑を感じ始めたのは、1990年代の終わりである。

私自身は、1981年大学院に進学する頃から、重度重複障害児の実践研究と知的障害者の社会教育（障害者青年学級）のスタッフとして活動を始めて、言葉もないとされる障害の重い子どもと人間として関わり合うことや、厳しい差別の中を生きる知的障害者の主体性の確立の問題に向かい合っていた。

1980年代から90年代にかけて、主として学習障害を中心として、現在の発達障害概念につながる研究が進展していたことは認識しており、「知的障害がない」とされる子どもに「障害」という言葉が名づけられる事態に対しては、90年代に日本でも誕生した知的障害者の当事者活動（全日本手をつなぐ育成会の「本人活動」や「ピープルファースト」）の高まりの流れの中に、社会教育の場を通して身を置いていたものとしては、知的障害をめぐる様々な差別を撤廃することを目ざす方向性に対する大きな違和感を覚えた。学習障害をめぐるある研究発表の場に居合わせた際には「ところで障害と名づけられた子どもの就職や結婚についてはどうお考えか」と場違いな質問をして響きを買ったこともある。

こうした困惑が決定的になったのは、1998年の春、NHKで放映された学級崩壊に関する報道（「学級崩壊・小学校で授業ができない」1998年4月2日放映）とADHDに関する報道「もっと僕を知ってほしい～“注意力欠如・多動”の子供たち～」（1998年5月29日放映）であった。

ある意味では私自身の不勉強に尽きるが、「注意力欠如・多動」という術語自体、初めて接したものであったし、それが学級崩壊と関連して語られ始めようとしていることに、大変な違和感を感じた。

それは、私には、新しい障害が形作られることは、新しい差別が生まれることと同義であったということと、学級崩壊等の現象を、個人の生得的な資質に帰することの問題であった。

後者については、その前年に神戸児童連続殺傷事件が起きており、その報道では、主として精神医学や心理学の立場からの、容疑者の個人的な資質に関する説明が氾濫し、それ以前の環境的要因への言及は激減したと私には感じられ、子ども理解の上では危険な兆候と考えていたのだが、事件の翌年の上述した報道は、そうした危惧が現実のものとなりつつあると感じさせたのである。神戸の事件に際しては、私はある文章を書いたが、その末尾は次のように結んだ。「十四歳の少年をもはや変わり得ないものとし、特異な存在として葬り去る視線は、おそらく、子どもたちの世界をさらに息苦しいものとし、子どもたちとのコミュニケーションの通路を狭めこそすれ、広げることはないだろう。この悲惨をきわめる事件の記憶の風化したあとに残ったものがそれだけ

だとするならば、この事件はさらにやりきれないものになってしまうだろう。」（柴田、1997）まさか、こうした懸念が、その事件の記憶も新しい翌年に、現実のものとなるとは、私には思いもよらないことであった。

こうした困惑は、特別支援教育の議論へと続いていった。2003年3月に出された「特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省、2003）では、2002年2月から3月にかけて行った調査の結果として、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」について、6.3%という数字が示され、その後の議論はこの数字を根拠になされるようになっていく。私自身は、こうした事実を、都立の盲学校の校長からプライベートに聞かされたのだが、そのような調査がなされ、高い数字が示されたということが驚愕であったし、この数字が、新たに排除されていく子どもの数になってしまわないかという恐怖にも似た感覚をいだいた。

こうした動向と平行して知的障害者の世界では、1998年9月に「精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律」が国会で可決成立（実施は1999年4月）し、知的障害という用語が正式に用いられるようになる。この用語の変更は、表面的には行政主導で行われたものだが、すでに述べた知的障害者の本人活動の高まりと関わっているもので（柴田、2001）、1991年に親の会である全国精神薄弱者育成会の中に初めてもうけられた本人部会の場で精神薄弱という言葉が問題にされている。この用語の問題は一つの象徴的なできごとで、1990年代を通じて、確実に知的障害者に対する差別の壁は低くなっていたのである。

知的障害者の当事者活動の発展の場に身を寄せていた私には、特別支援教育の議論の中で進行していた上述の議論は、あまりにも時代への逆行に見えた。しだいに、発達障害として収斂していく議論は、せっかく低くなっていく壁とは無関係に、新しい壁が作られるということであり、新しい差別の誕生と覚えてならなかったのである。

3. 特別な教育的ニーズをめぐって

発達障害は、特別支援教育への移行と合わせて語られことが多いが、特別支援教育には、特別な教育的ニーズというものが深くかかわっている。そこで、この子どもの特別な教育的ニーズについて整理しておきたい。

端的に子どものニーズと言え、子ども自身が願っているもの、求めているものということになる。だが、特別な教育的ニーズという時は、いささか事情が変わる。この言葉が最初に用いられたとされる英国では、1996年の教育法で、次のように定められている。すなわち「『特別な教育的手だて』を必要とするほど『学習における困難さ』があるならば、その子どもは、『特別な教育的ニーズ』を持つとする。」（徳永、2005）というのがそれであるが、こうした議論でわかりにくいのは、ニーズを決める主体があいまいだということである。それは、この特別な教育的ニーズが、教師と子どもの間の相互関係の中から生まれてくるものであるからだが、教師が学習にお

ける困難さを感じ、教師が手だてを必要とするということを前提にして、この子は特別な教育的ニーズを持っているというように読むこともできるし、子ども自身がみずから感じる学習における困難を解決してほしいために特別な教育の手だてを求める」というように読むこともできるからだ。

このことは、日本の「特別支援教育」という言葉に関わってくる。特別支援教育は、英訳では special needs education であって、special support education ではない。special needs education を特別ニーズ教育と訳さず、特別支援教育と訳したのには、needsの適当な訳語がないという事情が反映しているであろうことは察しがつくが、支援の主体は教師であり、ニーズの主体は子どもだから、その意味では特別支援教育という訳語には、子どもの主体性の位置づけをめぐって大きな問題がはらまれている。

しかし、それでも大きな問題が起こっていないのは、上述したように、特別な教育的ニーズは、教師を主体においても定義できるからであろう。上述の英国の教育法における「特別な教育的手だて」が、「特別な支援」に対応するからである。

しかし、特別な支援という言葉は、「特別な支援を必要とする子ども」という言い方には容易につながるが、「特別な教育的ニーズを持っている子ども」という方へはつながりにくい。もちろん、特別支援教育という言葉は、本来常に特別な教育的ニーズとセットになって語られるべきものであることは、教育関係者の間では、周知の事実ではある。だから、何の問題もないということもできるかもしれないが、特別支援という言葉がすでに広く日常の用語になった現在、こうした危惧は杞憂として片付けられるものでもないはずだ。

少なくとも、特別な教育的ニーズは、そのまま子どものニーズという子ども主体の言葉につながるが、特別支援という言葉からは、子どもの主体はどこにも存在しない「特別な支援を必要とする子ども」という言葉へとつながりやすく、それはさらに「特別な支援を行うにふさわしい場」という排除の論理を背後に秘めた言葉へとつながっていくのだ。

ところで、こうした「特別な教育ニーズ (special educational needs)」が議論されたルーツをたどると、もはや忘れ去られたとしか言いようのない考えにたどりつく。そもそも、special educational needsとは、障害に代わる概念として打ち出されたもので、その根拠の中に、「①子どもの『障害』という否定的な側面に焦点をあてて、ラベリング (レッテルづけ) することを避ける。②『子どもに障害がある』と表現しても、その必要な教育的手だては改善されない」(徳永、同) というものがある。特別支援教育というものが、発達障害という概念の成立を加速させたという歴史的事実を前にすると、私たちは、こうした過去の議論がすでに古色蒼然たるものなのか、今もなお有効な議論なのかは問うべきであるし、私は、もちろん、この議論の場に立ち帰るべきであると考えている。

4. インクルーシブ教育と日本の現状

さらに、このspecial educational needsの議論は、その後のインクルーシブ教育の考え方へとつながっていくものだ。インクルーシブ教育やそれに先行したインテグレーションの議論は、世界的なものだったが、日本では国内固有の議論が展開されてきた。

その議論がもっとも激しく高まったのは、1979年の養護学校義務制の実施の際である。これは、それまで、学校教育の外に置かれてきた障害の重い子どもたちの学ぶ権利を保障したという意味では画期的な側面を持つが、また、それは、統合教育ないし共生共育論の立場から、隔離教育として激しい批判にさらされたのである。

私は、養護学校義務制実施の年は、大学の3年生で、教育心理学という学問を入り口にして障害児教育を学び始めたところであって、そうした研究を通して一人一人の障害児にふさわしい教育の内容や方法が明らかにすることを目標としていただくようになっていたから、共生共育論の立場よりも、養護学校の存在を前提にした立場に立つようになっていった。ただし、私には、共生共育論の、排除や隔離をするのではなく、地域で共に学ぶべきであるとの主張は、根源的には正しいものだと考えていたので、将来的にそういう方向が探られればよいと考えていたし、通常の授業についていくことができるのであれば、すぐにでも地域の学校で学ぶべきだと考えていた。だから、漠然としたイメージではあるが、養護学校と地域の学校、特殊学級と通常の学級とを隔てる壁はどんどん低くなっていくべきであるし、その境界線は、少しずつ排除を減らす方向に移動していくことを望んでいた。そして、実際、そうした努力は、全国各地で地道に重ねられてきたのである。私は、学校教育に関する限りは、養護学校に通う子どもたちや教師とともに、あるべき教育の内容や方法を追求し続けていたのだが、すでに述べたように、社会教育の現場では、知的障害者の本人活動の場に身を置き、そうした壁が低くなり、境界線が移動していくことを肌で感じていた。

だが、発達障害の登場に象徴されるように、そうした潮流とはまったく別のところで、時代の逆行とも言えるような事態が進行していることに気づかされたときには愕然とさせられたのである。そのことをもっともはっきりと象徴的に示していたものは、特殊教育諸学校の在籍者数の増加である。文部科学省の統計によれば、特殊教育諸学校の在籍者数は、1979年養護学校義務制実施を経て1987年まで上昇を続けるが、減少に転じる。この減少の理由は、同時に進行しつつあった全体の児童数の減少が反映していると見ることができよう。

ところが、その曲線は、1997年から上昇に転じ、その上昇傾向は、現在にいたるまで一貫して続いている。子ども全体の数は減少し続けているにもかかわらずである。私はそのことを、当時、養護学校の教室不足が切実になっていくという事実を通して実感していたことを覚えているが、それは、ていねいに築き上げられてきたものが、徐々に崩壊を始めるという不気味な感覚であった。

インクルーシブ教育を謳ったサラマンカ宣言が出されたのは1994年であり、その理念は徐々に世界に浸透し、さらに、2001年には、国連総会で、「障害者の権利及び尊厳を保護・促進するた

めの包括的総合的な国際条約」決議が採択され、2006年にいわゆる障害者権利条約として採択され、世界各国で批准されていき、インクルーシブ教育やインクルーシブ教育という議論はいつそう盛んになっていった。だが、こうした大きな潮流にもかかわらず、地域の学校に通わない子どもたちの数は、日本ではひたすら上昇を続けていくのだ。インクルーシブ教育やインクルーシブ社会の到来をいささか甘く夢見ていたものには、あまりにも矛盾した現実であった。

こうした日本の現状は、インクルーシブ教育から遠ざかろうとしているようにしか見えない。ところが、文部科学省の主張では、日本では特別支援教育の充実によって、インクルーシブ教育システムを構築できるというのだ。2012年に出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（文部科学省、2012）という報告では、次のような記述がある。

「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である。」

書かれている文言は、「同じ場で共に学ぶことを追求」しつつ、「個別の教育的ニーズのある」子どもにも、「教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できるよう多様で柔軟な仕組みを整備する」というのだから、この文章が、過去の分離教育を反省し、強い目的意識をもってインクルーシブ教育をみざすというのであれば、一定の進歩をそこに認めることができる。だが、この報告の名称にあるように、あくまで、特別支援教育は「推進」されるものであって、インクルーシブ教育の理念に合わせて改めていくとはなっていないのだ。

もし、真にインクルーシブ教育を進めるのであれば、徐々に、特別支援学校の在籍者は減り、地域の学校に移行するケースが増えていくはずであるし、特別支援学級の在籍者は、特別支援学校からの転入によって増えることはあっても、通常学級からの転入は減るはずだ。だが、実態はその逆にしかなっていない。

もちろん、発達障害児の増加と言われる事態がこれに対応しているため、どれだけ真摯にインクルーシブ教育をみざそうとしても、抗しきれないという説明もありうるが、少なくとも、これまでの分離教育に対する反省というような文言は私の知る限り存在していないように思われる。政府は、2016年に、「障害者権利条約の履行状況に関する政府報告」を国連の障害者権利委員会に提出し、現在、その報告に対する提案や勧告が行われるのを待っている状況にある。私には、インクルーシブ教育から遠ざかりつつあるように見える日本の現在の特別支援教育が、国際的にどのように受け止められるか、注視しているところだ。

5. 子どもの根本のニーズ

特別な教育的ニーズをインクルーシブ教育の方にとどめていったが、ここで、もう一度、このニーズの問題に立ち返ってみることにしたい。すでに述べたように、特別な教育的ニーズは、その主体が子どもの側にあるのか大人の側にあるのかは、あいまいさを含むことを述べた。だが、特別という言葉を外せば、そこに、子どもが、純粹に主体的なものとして教育に関して、求めているものが見えてくる。

私は、根本的に子どもがニーズとしていただいているものは、まず、「学びたい」という願いであり、そして、そこに「仲間とともに」ということが不可分のものとして存在すると考える。そして、その学びのプロセスの中で、「自分らしくありたい」という願いもまた、根源的なものとして存在するだろう。そして、これらは、特別な教育的ニーズと呼ばれるものよりも、より根源的なニーズである。

しかし、こうしたニーズが、互いにつつかり合う時、そこにニーズの調整の問題が出てくることとなる。

小学校に入学する時点で見れば、現在の日本では、一定の程度の障害がある子どもの場合、特別な教育的ニーズが根源的なニーズよりも優先されているのが現実である。しかし、先にあげた「同じ場で共に学ぶことを追求する」という文言にしたがえば、ともに学びたいという根源的なニーズを優先させた上で、特別な教育的ニーズにどう答えるかというような順番にならなければならないはずである。だが、就学時に特別な教育的ニーズを優先させられ、特別支援学校に入学する子どもたちは、よほどの事情がない限り、高等部を卒業するまで根源的なニーズを顧みられることはない。

ただし、地域の学校でともに学びたいという根源的なニーズをいったんは断たれた子どもたちが、特別支援学校において同じ障害のある子どもたちとともに学ぶということで、もう一度その根源的なニーズと向かい直そうとしているという事実もある。あえて、このことを記すのは、地域の学校で共に学ぶことを願いながら、その道を阻まれ、再び主体的に特別支援学校を選び直した子どもの、誇り高いとも言える意思を尊重するためである。子どもは、ただ受け身のままに大人の決定に身を委ねているわけではないのだ。だが、このような思いで、特別支援学校に入学する子どもがいることなど、ほとんど大人たちの視野には入っていないだろう。なお、この意見は、私自身が関わりを持っている複数の子どもからじかに聞いたものである。

6. 特別支援学校における子どもの特別な教育的ニーズに対する取り組み

本稿は、発達障害に焦点をあてているので、あまり深入りはできないが、特別支援学校は、特別な教育的ニーズに本当に応えることができているのだろうか。私は、二重の意味で十分とは言えない状況にあると考える。

私は、現在、知的障害を有するとされる子どもたちが、見かけの状況にかかわらず、豊かな内

的言語を有しているという立場に立っている（柴田、2015）が、その立場に立つ以前は、盲ろう養護学校の子どもたちの教育の内容や方法を追求する研究を、現場の教師たちと重ねてきた。そして、その時点で、教育内容や方法の議論は混迷をきわめていたことを知っている。学習指導要領はあるとは言え、決まった教科書のない教育は、教師たちの考えによって大きく左右されており、様々な考えが乱立したままと言ってもよいような状況があった。自由裁量の余地というのはけっして悪いことではないが特別支援教育への移行の際、養護学校義務制以降の20年余りの教育の内容に対する反省があり、教師の専門性の議論などが取りざたされた。しかし、特別支援教育に移行してその問題が決定的に解決し、あるべき教育の内容が整理され、真に子どもの特別な教育的ニーズに応える内容になったとは聞いていない。

そして、知的障害を有するとされる子どもたちが、豊かな内的言語を有しているという現在の立場から見れば、まだ、そのことが広く教育の世界では認知されていない以上、子どもの特別な教育的ニーズに十分に答えているとは言えないと私には思われる。もっと、その秘められた言語能力に応じた教育がなされるべきであるからだ。ただし、これは、現場に責任があると私は考えているわけではない。知的障害とは何なのかということをも根本から問い直す作業が専門家をまじえて学問的レベルでなされない限り、前には進まない問題であり、むしろ責任はその議論を巻き起こすことができない私たちにこそある。

特別支援学校に行けば、そこには特別な教育的ニーズを満たす教育が、完成されたかたちで待っているかのような言い方は、幻想に過ぎない。

もちろん、教師一人一人に焦点をあてれば、日々真摯な取り組みをしている教師は非常に多く、その中で子どもの特別な教育的ニーズのいくつかに応えることができているというのも疑いようのない事実である。だが、特別な教育的ニーズに十分に答える教育はまだ議論の途上にあると言わざるをえない。

なお、発達障害と特別支援学校について論ずるには、高等部の問題も重要である。ただ、今回は、その問題にはふれずに議論を進める。

7. 地域の学校における特別な教育的ニーズに対する取り組み

ここで、地域の学校における特別な教育的ニーズに応える取り組みに話を移したい。

特別支援教育とそれ以前の特殊教育の最大の違いは、通常の学級に存在する特別な教育的ニーズを持つ子どもを特別支援教育の対象としたことであり、そこには、貧困や外国籍などに関する特別な教育的ニーズのある子どもも含まれることになっているが、障害に関する限り、発達障害の子どもがその対象ということになる。そして、この通常学級における発達障害の子どもたちに対する特別な支援が具体的な課題となって今日に至っている。

そこで、通常学級における主として発達障害のある子どもに対する特別な支援の問題について見ていこう。

発達障害のある子どもに対してどう関わるかということは、特別支援教育への移行以前から問題となっていた。すでに述べたように、2003年3月に出された「特別支援教育の在り方について」の答申で、6.3%という数字が出された頃には、すでに、後に発達障害と総称されることになる子どもたちの存在は、ADHDやLD、高機能自閉症の子どもたちとして語られていた。

当時、私が危惧していたのは、こうした言葉が語られれば語られるほど、こうした子どもたちは、児童精神科医等の専門家に任せるしかないという認識が生まれてしまうことだった。この頃から、こうした障害に関わる児童精神医学や心理学の書籍が書店にたくさん並ぶようになったが、そういう専門家が相手にしているのは、個としての子どもの姿である。だが、学級という集団の中での子どもの姿こそが問題なのであり、そういう姿については、上述の専門家たちは、むしろ素人なのである。

障害名を冠されてしまうと、まったく未知の子どもたちのように見えるが、学級集団にうまくなじめない子どもたちの問題は、実は、長年にわたって学級集団作りということで、日本の教師たちがたいへん深い議論を繰り広げてきたものである。当時、私が所属していた渋谷キャンパスの教職課程の研究室では、全国生活指導研究協議会をリードする竹内常一教授を通して、こうした学級集団作りの議論はたいへん身近なものであり、集団になじめない子どもたちをめぐる優れた実践記録やその分析等には、頻繁に接していた。私は、その中で、こうした障害名をつけられた子どもたちが、学校でどう生きることができるかという専門性は、まさにそうした学級集団づくりをめぐる議論の中にこそあるという考えをいっていた。確かに、障害名をつけられた子どもの個々の特性については知っておいた方がよいことはまちがいない。だが、そうしたことと学級集団の中でその子どもとどう関わっていくかはまた別の問題である。その子どもたちとの学校現場での関わりに関する専門家は、教師であると言ってよい。

そのような状況下で、2003年の11月に出版された大和久勝氏の『「ADHD」の子どもと生きる教室』（大和久、2003）は、障害の特性を語る多くの専門書の中であって、ADHDの子どもをめぐる実践記録の書として、注目すべきものであった。（なお、大和久氏は、その後、渋谷キャンパスの教職課程の非常勤講師として迎えられることとなった。）

この著書の中で、ADHDの子どもは、始まりの時点ではそれまでにはなかった理解のむずかしい子どもとして描かれてはいるが、大和久氏の取り組みは、まったく新しい取り組みというよりも、これまでの学級集団作りの理論や実践の蓄積をふまえて生み出された取り組みと言ってよいだろう。まさに、こうした実践は、子ども自身の特別な教育的ニーズと根源的なニーズにともなう実践だったのである。

その後、徐々にではあるがこうした学校現場からの実践記録は増えていく。出版というかたちで実践が私たちの目に届くのは、現場の実践のほんの一部に過ぎないであろうから、こうした著作の存在は、日本の教師たちが、発達障害と呼ばれるようになる子どもたちと正面から向かい合っていることを象徴的に示すものであると私には感じられた。

だが、すでに述べたように、こうした教師の努力とは別に、特殊学級や盲ろう養護学校の在籍者数は増え続けていった。その傾向に拍車をかけたのは、こうした真摯な取り組みをする教師がいる一方で、障害名がつくことによって、障害がある子どもは、専門的な取り組みに任せるべきだとして、特殊学級がふさわしいと考える教師たちもまた、少なくなかったからではなかろうか。

ところで、2005年の発達障害者支援法の成立、2007年の特別支援教育への移行という具合に、時代は進んでいくわけだが、特別支援教育への移行によって、校内委員会、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員等の新しいしくみも誕生していくことで、発達障害と呼ばれる子どもたちに対する通常学級での取り組みの条件はまだまだ不十分ながらも、少しずつ改善されていった。そして、特別な教育的ニーズと共に学びたいという根源的なニーズをともに大切にする教育は、学校や教師の真摯な取り組みの中で、着実に応えられていく。本稿では、そうした具体的な取り組みにふれることはできないが、様々な文献を通して、あるいは、教育実習の訪問指導等を通して、すばらしい実践にたくさんふれてきた。しかし、それでも、特別支援学級や特別支援学校の在籍者の数の増加はとどまるどころを知らない。

それでは、発達障害とされる子どもが通常学級にとどまることができるかどうかを左右しているものは何なのだろうか。これを、発達障害の程度や特性というような子どもの側の要因に帰することも可能であるが、私は、両者を分けているものは、担任の力量や学校の体制といった、関わり手の側の要因が、現実には大きく作用しているのではないかと考える。

インクルーシブ教育という観点からは、通常学級において発達障害と呼ばれる子どもとともに学び続けられる体制を作りたいへん重要なことであり、教師の力量や学校の体制などがそこに大きく関与しているならば、一学級の子ども数や支援員の配置等の諸条件をできる限り改善し、そうした偶然的な要因で、ともに学ぶという子どものニーズがかなったりかなわなかったりすることがないようにしなければならないのではなかろうか。

以上、ともに学ぶという子どものニーズを最大限にかなえようとする取り組みを手がかりにしながら、議論を進めてきたが、現実には、自分らしくありたいという根源的な子どものニーズは、時に、通常学級から、特別支援学級や通級の教室（特別支援教室）に行くことを望む子どもを生むことも事実である。ともに学びたいという思いで通常の学級の中で学んできたが、その場所では自分らしくあることがむずかしく、特別支援学級などをみずから選択するというケースである。実際に、通常学級でうまくいかなかった子どもが、通級による指導や特別支援学級を選択することで、よりよい学びをしているというケースは少なくない。

もちろんこうした柔軟な体制を用意することが、発達障害と呼ばれる子どもたちの特別な教育的ニーズに応えるだけでなく、あらゆる障害のある子どもにとっても、そうしたしくみを利用しながら、通常学級で学ぶ道を探る上でも現実的な意義は小さくないだろう。むしろ、柔軟なしくみを確立することぬきには、現状を乗り越えることは不可能である。

だが、ここで、確認しておかなければならないのは、まず、ともに学びたいというニーズが先

にあって、そのニーズが自分らしくあるというニーズと衝突してしまうときに、初めて、そうした道が探られるべきであるということである。

実際に発達障害があるとされる子どもたちが、特別支援学級で自分らしくあるというニーズをかなえているといっても、だから、最初から特別支援学級の方がいいということにはならないのである。そもそも、2007年の「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省、2007b）において、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される」とあり、わざわざ「発達障害」という言葉の前に「知的な遅れのない」という言葉が記されている。これは、発達障害の子どもには知的な遅れがないから、基本的には通常の学級に在籍するもので、その子どもたちは、特殊教育の対象ではなかったが、特別支援教育の対象として新たにくわえるということを書いているのであるから、発達障害の子どもは最初から特別支援学級がふさわしいという議論は、特別支援教育のそもそもの理念に反する考えなのである。

再びインクルーシブ教育ということから言えば、発達障害の子どもも含めて当たり前学ぶ通常の教室に、かつての特殊教育の対象とされていた子どもがともに学ぶことを追求するというものでなければならないはずだ。発達障害の子どもを排除する教室に、従来から障害と言われていた子どもたちがともに学ぶ場を作ることは、いっそう困難になることだろう。

8. 障害当事者の障害認識について

最後に、当事者自身の障害の認識について述べておきたい。本人自身が障害をどう認識するかと言うことは、子どもたちの根源的なニーズの一つである「自分らしくありたい」というものに深く関わるからである。

なお、以下の議論は、私が個人的な関わり合いの中で得てきたものに基づくもので、個人差も大きく、客観的な議論としては弱いものだが、必要な議論なので、仮説的なものとして述べていくことにする。

私が出会う重度障害のある当事者は、自分の障害に気づくのは、幼少期だと述べる人が少なく、それは、自分が歩けなかったり話せなかったりする事実気づくところから始まり、自分は普通ではないという感覚を持つという。そして、そのことが決定的になるのが、小学校の就学時に起こる学校選択の時期で、自分が障害者というカテゴリーに明確にくられるということを知るとのことだ。それは、つらい体験ではあるが、すでに自分でできないことを自覚した上で、障害と名指されるので、それなりの心の準備というようなものはあったという。

また、自分自身でできない部分を自覚した際、自分で自分をかわいそうと思ってしまうと、どうしようもなくなるので、この体で生きていくという一種の自己肯定の感情を、すでに就学前に持つようになったという意見を述べた人もいる。

その上で、こうした当事者は、現在の発達障害と呼ばれてしまう子どもたちが、障害と名指さ

れることをどのように受け止めているかを懸念する。その子どもたちが、自分では周囲の子どもと同じであることを疑うこともなく、幼少期を過ごして来たにもかかわらず、ある日突然、発達障害であると告げられる。それは、とても絶望的な思いをもたらすのではないかということである。

一般の人間のカテゴリーの外に位置づけられるという経験が、幼少期や学童期にどのような否定的感情を与えるものか、多くの子どもに事実に基づいていねいに調べていかなければならないが、発達障害と幼少期ないし学童期に名指された子どもが、絶望感を感じたとの言葉は、実際に私自身が耳にしたものである。

教室で「死ね」とか「殺す」というような生命の抹殺につながる単語が、子どもたちから語られることがよくある。実際にそのような言葉がその子どもたちに直接投げつけられることが、そんなに頻繁にあるとは思えないのに、そのような言葉が比較的多く交わされる背景には、発達障害と名指されたり、問題児と名指されたりすることが、その子どもの存在の否定につながっていることが原因である可能性があるとは私は考える。「死ね」というような言葉は、直接生命の抹殺を意味しているのではなく、存在の否定を意味していると思われるからだ。

一方、思春期以降の発達障害については、人とは違った自分の特性が障害であることがわかって安心したというような報告がよく語られる。がんばっても越えられなかった自分のあるマイナスの特性を発達障害としてとらえることで、生きやすくなるという当事者の体験は、たいへん納得のいくものだが、それは、よくわからなかった特性が自らにもたらすマイナスよりも、発達障害として特定された場合のマイナスの方が小さい、あるいは、発達障害と特定されたことが端的にプラスであるということにほかならない。

だが、当然のことながらよくわからなかった特性を発達障害として特定される方に、より生きづらさを感じる人がいるはずであるし、すでに幼少期の頃から発達障害と名指されてきた人々の中には、そのことによって生きづらさを感じ、できればそう名指されたくないという人もいるはずだ。

それでは、発達障害と特定されたことが以前の状態ほどにはマイナスに感じられなかったり、端的にプラスに感じられるのは、なぜなのだろうか。それには、もう一度、障害と差別の問題を考える必要がある。差別とは、正常とされるカテゴリーから排除され、劣った存在と見なされることと言ってよいだろう。そもそも発達障害という概念もそうした差別を内に含んだものと考えられるが、発達障害のマイナスをより少ないものと感じたりプラスとして感じられるということは、その人が、一定の人生を歩んできた中で、容易には排除されたり劣ったものと見なされない自己を確立しているからだということができるのではないだろうか。

そして、こうした人たちが真に求めていたものは、「発達障害」という名称ではなく、自分自身のよくわからない特性に明快な説明を与えることではないだろうか。したがって、その説明さえ明快であれば、あえて、障害という名称は必要ないはずで、障害として名指されることが生き

づらさを与えてしまう人のことを考えれば、むしろ障害という言葉を含まない別の呼称で説明された方がよいのではないだろうか。

冒頭でも述べたように、もはや、時間の流れを巻き戻すことはできないのかもしれない。しかし、こうした問題は、決してすでに解決済みなのではなく、語られ続けなければならないことではないだろうか。

終わりに

私が主として関わりを持っているのは、発達障害と呼ばれる人々ではなく、従来から障害と言われてきた人々である。その意味では、私は、こうした問題を正しく語りうる立場にはないかもしれない。

本文中でも繰り返し述べたが、教育の現場には真摯な教師の緻密な取り組みが数え切れないほど存在する。そして、そうした取り組みによって、子どもたちはかけがえない時間を学校で豊かに過ごすことができている。本稿は、そうした取り組みに対する敬意をいささか欠いた文章になっていることだろう。

しかし、私のような立場だからこそ見えてくる発達障害概念の違和感については、どうしても整理しておきたかった。この言葉の前に傷つき、排除されていく子どもの姿があるのもまた事実であるからだ。

引用文献

- 大和久勝（2003）『「ADHD」の子どもと生きる教室』 新日本出版社
- 柴田保之（1997）「少年は特異な存在か」『ひと』（1997年10月号）p29～p36 太郎次郎社
- 柴田保之（2001）『「知的障害」という言葉の成立のかけに～ある知的障害者のリーダーの死』『國學院雑誌』第102巻第7号p1～p12
- 柴田保之（2015）『沈黙を越えて：知的障害と呼ばれる人々が内に秘めた言葉を紡ぎはじめた』 萬書房
- 徳永豊（2005）『「特別な教育的ニーズ」の概念と特殊教育の展開～英国における概念の変遷と我が国における意義について～』『国立特殊教育総合研究所研究紀要』第32巻 p 57～p 67
- 日本発達障害連盟（2017）『発達障害白書2018』 日本文化科学社
- 文部科学省（2003）「特別支援教育のあり方について（最終報告）」 文部科学省ホームページ
- 文部科学省（2007a）『「発達障害」の用語の使用について』 文部科学省ホームページ
- 文部科学省（2007b）『特別支援教育の推進について（通知）』 文部科学省ホームページ
- 文部科学省（2012）『共生社会に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』 文部科学省ホームページ

（しばたやすゆき 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）