

# 英国障害者団体 ALLFIE の インクルーシブ教育運動の思想と実践

——障害の社会モデル、人権アプローチ、  
イマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチ——

堀 智久

本研究の目的は、英国の障害者団体 ALLFIE を対象とし、この団体がいかなるインクルーシブ教育運動を展開してきたのか、その思想と実践を明らかにすることである。ALLFIE のインクルーシブ教育の立場の思想的基盤となっているのは、障害の社会モデルである。そこでは普通学校の根本的な変革が行われるなら、普通学校で学べない子どもは存在しないという見方がとられている。ALLFIE のインクルーシブ教育運動では、とくに障害の重い子どもの強制的分離を引き起こす「特別な教育的ニーズと障害」の法的枠組みの不十分さや差別性が指摘され、また障害者権利条約に沿う法制度改革の必要性が主張されてきた。また、既存の学校のあり方に対する批判的な捉え直しもなされており、普通学校の様々なバリアが明るみにされてきた。こうした ALLFIE のインクルーシブ教育運動の思想と実践は、日本の就学運動の固有性をも浮き彫りにするものとなっている。

## 1 はじめに

### 1-1 研究目的

1997 年のグリーンペーパー『すべての子どもに優れた教育を——特別な教育的ニーズへの対応 (Excellence for all children: Meeting Special Educational Needs) (以下、1997 年グリーンペーパー)』を発表して以降、英国政府はインクルージョンへのコミットメントを公式に明らかにしている<sup>1</sup>。とりわけ、今日では 2014 年子どもと家族法 (Children and Families Act 2014) において、子どもや若者は普通学校で教育されるべきであるという強い推定 (presumption) が法的に保障されるなど (Broach 2018)、英国政府はインクルージョンに対してきわめて前向きな姿勢を見せている。

だが、こうしたインクルージョンの推進の立場は、英国政府が特別学校の役割・機能を重視していないことを意味しない。こうした英国政府の立場を反映してか、教育省 (Department for Education : DfE) の統計を見れば、むしろこの 10 年のあいだ、イングランドにおける障害のある子ども<sup>2</sup> の在籍の推移は明らかにインクルージョンとは逆の方向に向いている。具体的には、EHC プランあるいは SEN 判定書 (Statement)<sup>3</sup> のある子どもの数を分母にした場合、公費運営学校 (State-Funded School) のプライマリースクールおよびセカンダリースクールの在籍率は、2011 年の 54.2 % から 2021 年の 50.4 % にまで減少し、とりわけ、セカンダリースクールの在籍率の減少が顕著である (2011 年の時点で 28.4 % であったのに対して、2021 年の時点では 21.0 % にまで下がっている)。この点は、EHC プランはないが SEN のある子どもでも同様であり、公費運営学校のセカンダリースクールの在籍率は、2011 年の 43.6 % から 2021 年の 37.1 % にまで下落している。これとは反対に、EHC プランあるいは SEN 判定書の

ある子どもの公費運営学校の特別学校の在籍率は、2011年の38.7%から2021年の40.6%にまで増加しており（Department for Education 2019, 2021）、近年では若干ではあるが障害のある子どもはより特別学校に通うようになっている傾向があることがうかがえる。

これに対して、障害者の社会的不利や周縁化の解消を目指すという点から、インクルージョンをより広範な平等や社会的正義の問題の一部として捉え、特別学校への強制的分離を差別と見なす人権アプローチ（Human Rights Approach）と呼ばれる立場がある（Liasidou 2012: 12-4）。この人権アプローチは、英国の障害者団体（Disabled People's Organisation: DPO）やインクルーシブ教育運動団体に強く支持されている立場である。この立場によれば、たとえば、奴隷制度の撤廃を主張するのに科学的エビデンスが必要とされないのと同じように、インクルージョンを根拠づけるにあたって必ずしも教育効果の実証的エビデンスは重要ではない（Kenworthy and Whittaker 2000: 220; Liasidou 2012: 14）。すなわち、人権アプローチの立場においてインクルージョンは権利であり、それ自体自明なものとして捉えられている。

この点では、インクルージョンへのコミットメントを表明しながら特別学校の役割・機能を重視する政府側と、人権アプローチの立場から特別学校への強制的分離を差別と見なす運動側とのあいだには、インクルージョンの捉え方において無視できない相違がある。とりわけ、こうしたインクルージョンの捉え方をめぐる相違は、分離された環境である特別学校の存在をどう捉えるかという点に顕著に表れており、たとえば、1982年に設立された英国のインクルーシブ教育運動団体として著名な Centre for Studies on Inclusive Education（以下、CSIE）<sup>4</sup>は、人権問題の観点から「特別学校の存在は制度的な差別の一形態である」（Rustemier 2002: 1）として、特別学校の廃止論を擁護してきた。このように英国におけるインクルージョンの現実はずねに対立や葛藤を孕んだものであり、こうしたインクルージョンをめぐる緊張関係やそれにとまなうダイナミズムを理解するためには、相対立するインクルージョンの言説を政府側と運動側の両側面から捉える視点が欠かせない。

だが第一に、にも関わらず、これまで日本では英国におけるインクルーシブ教育政策やその実践、また特別な教育的ニーズの教育制度などが紹介されてきたが（水野 2019; 新井 2011; 眞城 2017 等）、そこではインクルーシブ教育は英国政府と強い対立関係にある運動側の視点から取り上げられることはほとんどなかった。結果的に日本では、英国のインクルーシブ教育はその政策や法制度の仕組みの側面に偏って理解される傾向があり、英国政府と強い対立関係にある障害者団体やインクルーシブ教育運動団体が、人権アプローチの立場からこれに対していかなる批判を展開してきたのかといった点はほとんど知られてこなかった。

第二に、英国内ではこれまで英国のインクルーシブ教育運動は、親の統合教育運動、とくに親とのパートナーシップの観点から着目され（Smith [1997]2012; Philips 1989; 橋田 2018 等）、障害者団体によるインクルーシブ教育運動が中心的な主題として取り上げられることはほとんどなかった<sup>5</sup>。その背景には、英国では統合教育を原則とした1981年教育法をきっかけに多くの親の統合教育運動団体が結成され（Smith [1997]2012: 45-6）、またその後も障害のある子どもの判定書の発行や就学先をめぐる地方当局を代表する専門職と親とのあいだで激しい対立や緊張関係が続き、親の権利を認めながら親といかにして連携していけるか

が、『ウォーノック報告』(Department of Education and Science 1978)以降の重要な課題になってきたことが挙げられる (Smith [1997]2012: 43)。だが、こうした英国特有の事情とは別に、2006年の障害者権利条約の成立に象徴されるように近年では障害者運動の視点がますます重要性を帯びるようになってきており、この点で英国における障害者主導の障害者団体が、いかにしてインクルーシブ教育運動を展開してきたのかが十分に検討される必要がある。

第三に、障害者運動の視点という点でいえば、英国の障害者運動は伝統的に障害の社会モデルを思想的基盤としている。この点で、障害者運動の取り組みを検討するにあたっては、障害の社会モデルの視座からいかにして既存の障害者政策や法制度が批判の対象になったのか、またいかにして障害者中心のオルタナティブなサービス提供のあり方が提起されたのかといった点が重要な論点となる。とりわけ、こうした障害者運動のスタンスを学問的・理論的に支えてきたのが英国障害学であり、またイマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチの視座である。英国障害学では、1992年のM. Oliverの論文でイマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチの用語がはじめて用いられ (Oliver 1992)、社会調査は障害の社会モデルの視座から政策提言や障害者の生活の質の向上に寄与しなければならないという信念のもと、数多くの調査研究が障害者団体との緊密な連携のもとで実施されてきた (Barnes 2003: 7-8)<sup>6</sup>。この点では、本研究においても英国の障害者団体が、いかにして障害の社会モデルの視座からインクルーシブ教育政策や法制度を批判の対象にしてきたのか、またいかにして障害者本人の視点から既存の学校のあり方を批判的に捉え直してきたのかといった点が十分に明らかにされる必要がある。

そこで本研究では、英国の障害者団体 Alliance for Inclusive Education (以下、ALLFIE)を対象とし、この団体がいかなるインクルーシブ教育運動を展開してきたのか、その思想と実践を明らかにすることを目的とする。具体的には、障害の社会モデルの視座や人権アプローチの立場から、1. いかにしてインクルーシブ教育が捉えられてきたのか、また2. 「特別な教育的ニーズと障害 (Special Educational Needs and Disabilities: SEND)」の法的枠組みがいかにして批判の対象になってきたのか、さらにイマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチの視座とも関連をもちながら、3. 障害者本人の視点からいかにして既存の学校のあり方が批判的に捉え直されてきたのかといった点を詳らかにする。これらは、ALLFIEのインクルーシブ教育運動の思想と実践を明らかにするうえでの個別の論点であるが、筆者はこれらの検討を通して英国の障害者運動におけるインクルーシブ教育運動の特徴を浮き彫りにすることが、結果的に日本の就学運動の固有性を明るみにすることにもつながると考えている。

## 1-2 研究方法

ALLFIEは1990年11月にIntegration Allianceとして結成され、1996年に現在のAlliance for Inclusive Educationに名称変更した。ALLFIEの結成は、前年の1989年に当時障害のある教員であったR. Rieserと障害のある子どもの親でありまた自身も障害者本人であるM. Masonが、共同で障害理解のための教員向けの教材の作成を行ったことがきっかけである (Mason 1992: 222; Rieser and Mason eds. [1990]1992: 3)。とくに運動の思想的ルーツとしては、1984年に設立されたParents for Inclusion<sup>7</sup>、いわば1981年教育法以降にできた親の統合

教育運動の流れと、統合教育に障害者運動の思考を持ち込んだ障害者活動家の Mason の結びつきによって生じたものである。また、1982年に設立された CSIE や 1984年から学校の統合と特別学校の廃止を求めてきたニューアム・カウンシル (Newham Council) などが初期の重要なサポーターになっている (Rieser 2001: 133)。

ALLFIE は、障害者団体の連合である Reclaiming Our Futures Alliance (ROFA) <sup>8</sup> にも加盟する障害者団体であり、とりわけ、運動の課題をインクルーシブ教育に限定している点で特徴的である。また、団体の運営にあたっては、その理事すべてと有給スタッフの 80 % を障害者が占め、親や教育関係者等は運営のサポート役であることが明確にされるなど、障害者主導の立場が強く打ち出されている点が注目に値する (Alliance for Inclusive Education 2019a: 7)。

また、ALLFIE のインクルーシブ教育の推進のための取り組みは多岐にわたるが、ALLFIE が 2019 年に発表した戦略プランでは、以下の 3 つの活動の方向性が示されている。

第一に、権利としてのインクルーシブ教育を保障するための法律の制定や政策の改善に向けた働きかけを行うことである。具体的には、障害者権利条約第 24 条の完全履行が目標に掲げられており、そこには障害者権利委員会に対して国内のインクルーシブ教育の現状を明らかにし証拠として提出することなどが含まれている (Alliance for Inclusive Education 2019a: 22-3)。

第二に、インクルーシブ教育運動の能力を高め、より大きな影響力をもてるようにすることである。とりわけ、この 2019 年の戦略プランでは、運動の継承の観点から、障害のある若者のリーダーシップと参加のスキルを向上させ、若い世代の障害者活動家を育成する必要性が主張されている (Alliance for Inclusive Education 2019a: 24-6)。

第三に、インクルーシブ教育の重要性の理解と既存の教育実践の改善を促進することである。これは学校現場に障害の社会モデルに基づくインクルーシブ教育を浸透させる取り組みであり、具体的には、本研究でも取り上げている「学校はどうだった? (How Was School?)」プロジェクトやアクセシビリティ・プランの有効性に関する実態調査など、インクルーシブな学校づくりのための調査活動や情報発信等の活動が含まれている (Alliance for Inclusive Education 2019a: 27-9)。

とりわけ、本研究では、これら 3 つの活動の方向性のうち、インクルーシブ教育運動の内容と直接的に関連する第一の方向性と第三の方向性を取り上げている。

本研究では、主に ALLFIE が公開・発行している資料を用いて検討を行っている。具体的には、ALLFIE のウェブサイトで公開されている多くの情報のみならず、2001 年から現在に至るまで年 3 回定期的に発行している機関紙『Inclusion Now』や不定期で発行しているブックレットや報告書、政府への意見書、年間報告書などの資料を用いている。また、ALLFIE が発行している資料以外にも、ALLFIE の障害者活動家やサポーター、関連団体などが発行している資料等を活用している。これ以外にも、インクルーシブ教育政策や法制度に関する資料として、法令や政策文書、ガイドライン、統計資料等を必要に応じて参照している。

## 2 政府の基本的立場——インクルージョンと特別学校の維持・発展の同時追求

ここでは1997年グリーンペーパー<sup>9</sup>においてインクルージョンが基本的にどのように捉えられているのかについて簡単に確認しておきたい。なぜなら、ALLFIEのインクルーシブ教育運動の検討を行う前に、その批判の対象となっている英国政府の立場を最低限確認しておく必要があるからである。

周知のとおり、英国の教育政策においてインクルージョンの用語が公式的に採用されたのは、1997年に誕生した労働党ブレア政権下においてであり、その端緒となったのが1997年グリーンペーパーである。この1997年グリーンペーパーの第4章「インクルージョンの拡大(Increasing Inclusion)」の冒頭では、インクルーシブ教育の採用を政府に求める1994年のサラマンカ宣言(1994 UNESCO Salamanca World Statement on Special Needs Education)の支持が表明されている(Department for Education and Employment 1997: 44)。

1997年グリーンペーパーによれば、インクルージョンはプロセスであり、つねに不変の状態にあるものではない。またここでは、この「プロセスとしてのインクルージョン」<sup>10</sup>の考え方のもと、特別な教育的ニーズのある子どもに対して、できる限り普通学校で教育を受けさせるだけでなく、学校のカリキュラムや生活にクラスメートと十分に一緒に参加させなければならないと述べられている。また、様々なニーズをもつ子どもに対応できるよう、普通学校の力量を徐々に高めていかなければならないという見方が示されている(Department for Education and Employment 1997: 44)。

だがその一方で、1997年グリーンペーパーは、特別学校には積極的な役割や機能があることもまた否定していない。むしろ、学校教育の場では個々の子どものニーズに応えることこそがもっとも重要であり、当面のあいだ普通学校で子どものニーズを満たすことが難しい場合には、特別学校での支援が活用されなければならないとしている(Department for Education and Employment 1997: 44)。また別のところでは、インクルージョンが進めば複合的な特別な教育的ニーズのある子どもであっても普通学校で特別な支援を受けることは可能であり、特別学校の役割や機能はこうした変化に対応しなければならないとも述べられている。この点で、特別学校と普通学校の協働が重要であり、特別学校の教員は普通学校の教員と緊密に連携し、子どものニーズに十分に対応しなければならないと主張されている(Department for Education and Employment 1997: 49)。

ここからは1997年グリーンペーパーでは、「プロセスとしてのインクルージョン」の考え方のもと、インクルージョンと特別学校の維持・発展を同時に追求する立場をとっていることがうかがえる。また、この特別学校に対する考え方は、特別学校の役割・機能の重要性とそれへの政府のコミットメントを明確にした2003年の教育技能省(Department for Education and Skills: DfES)の特別学校ワーキンググループの報告書(Department for Education and Skills: 2003)にも継承されており、英国政府のインクルージョンに対する基本的立場を端的に示すものとなっている<sup>11</sup>。

### 3 インクルーシブ教育と特別な教育的ニーズの概念

#### 3-1 障害の社会モデルに基づくインクルーシブ教育

このように英国政府はインクルージョンと特別学校の維持・発展を同時に追求する立場に立っているが、これに対して ALLFIE は、親や本人の希望があれば、子どもの障害がどんなに重くても普通学校で学べるようにすることを求めてきた。この点で、ALLFIE は、障害の種類や程度による例外を認めない徹底したインクルージョン（フル・インクルージョン）を支持する立場に立っている（Alliance for Inclusive Education 2019a: 3）。

そして、この ALLFIE のインクルージョンの立場の思想的基盤となっているのが障害の社会モデルである。ALLFIE によれば、「インクルーシブ教育は、既存の教育制度を根本的に変更することを要求する。それは治される対象として違いを理解するのではなく、学習者の多様性を祝福し、平等な参加と可能性の実現を可能にするあらゆる必要な支援を提供することへと変えていくことである」（Alliance for Inclusive Education 2019a: 5）。すなわち、ALLFIE は、障害の社会モデルに基づいてインクルーシブ教育を定義している。そして、もし普通学校が学習者の多様性に十分に答えられるよう、資源の再配分やカリキュラムの柔軟化、教育方法の開発、教師の力量の向上等の根本的な変革がなされるなら、普通学校で学べない子どもは存在しないという見方をとっている（Rieser 2001: 144）。

この点で、ALLFIE によれば、「インクルーシブ教育は、統合教育（integrated education）ではない。統合教育は、障害者が普通学校にいるが、十分な支援や調整を欠いている。[これに対して、] インクルーシブ教育は、障害者が普通学校で遭遇するバリアを除去することをともなう」（Alliance for Inclusive Education 2019b: 4）。別の見方をすれば、統合教育が、不変的・同化主義的・一枚岩的な教育制度において障害者を再配置することに関心を寄せるノーマル化（normalizing）のプロセスであるのに対して、インクルーシブ教育は、「欠陥のある」個人をノーマル化するのではなく、学習者の多様性に対応できるよう、学校における組織やカリキュラム、教育方法などを根本的に変更する試みである（Liasidou 2012: 8-9）。この点で、同化主義的な統合教育は、インクルーシブ教育の先行形態ではありえても（Rieser 2001: 144）、いまだ医学モデルの立場にとどまっており、障害の社会モデルに基づくインクルーシブ教育とは相いれないものである。

#### 3-2 特別な教育的ニーズの概念への批判

こうした ALLFIE のインクルーシブ教育に対する捉え方は、特別な教育的ニーズの概念に対する批判的・懐疑的な態度としても表れている。なぜなら、確かに「子どもの個体要因に注目した欠陥モデルから、学習環境の影響を考慮した相互作用モデルへの視点の変化が、現在の特別なニーズ教育の基本的概念の核となっている」（眞城 2017: 100）が、特別な教育的ニーズの概念は、障害のある子どもの「欠損」を前提としている点で（Barton 2003: 15）、依然として医学モデルの立場に立っていると考えることも可能だからである。

これに対して、障害の社会モデルの立場に立てば、問題の所在は子どもの側にはなく、子どもの多様性に対応できない普通学校の側に求められる。たとえば、ALLFIE の結成にも

関わってきた Mason は、特別な教育的ニーズの概念を次のように批判している。

英国では、確かに医学モデルがまだ教育制度において支配的なモデルである。「特別な教育的ニーズ」の法的定義は、もし子どもが「同年齢の子どもには通常提供されない」支援を必要とするなら、その子どもは学習上の困難をもっているとするように（1996年教育法）、確固として問題の所在を子どもの側に置いている。より多様なニーズに応えるために「通常の支援」を拡張するのではなく、個別化された支援一式をその子どものために編成する。これはアセスメント、診断、個別化した教育プログラム、専門家の援助、そしてときに普通学校から分離された学校あるいはユニットへの追出しという現状の一連のプロセスを導く。それらはすべて制度の欠陥ではなく子どもの欠陥を「治療する」ことに焦点を当てている。「支援の連続体（continuum of provision）」の概念は、制度化された医学モデルである——子どもは専門家によって必要と判断された（固定された）場所に移動させられる。英国における法はいまだ、もしそれが「適当」で「コストの面で効率的」と考えるなら、子どもを分離された場所に強制的に行かせる地方当局の権限を支持している。このことが、それが本当の意味で隔離制度である理由である。（Mason 2000: 87-8）

特別な教育的ニーズの概念をめぐるのは、インクルーシブ教育運動での議論にとどまらず、インクルージョンを支持する論者のあいだでも批判的な意見が多い。たとえば、J. Corbett はその著書『悪く言うこと（Bad-Mouthing）』のなかで、この概念は「依存や欠点があること、価値のないことを示唆する『ニーズ』と関連している」（Corbett 1996: 3）として、その概念の脱構築の必要性を説いている。また、T. Booth と M. Ainscow（[2002]2016）による『Index for Inclusion』——DfES によって資金提供を受け、イングランドおよびウェールズのすべての学校に配布された著書——では、「特別な教育的ニーズ」の用語が「学習と参加のバリア」の用語に置き換えられたことは比較的よく知られている。

これに対して、ALLFIE のインクルーシブ教育運動では、英国政府の特別学校の役割・機能の積極的な支持は、この特別な教育的ニーズの概念と分かちがたく結びついていると考えられている。上の引用でも、Mason は、特別な教育的ニーズの概念は問題の所在を子どもの側に置いているが、本来多様なニーズを満たすために必要なのは「特別な支援」ではなく、普通学校での「通常の支援」を拡張することであると述べている。この点では、政府が支持している「支援の連続体」もまた医学モデルによるものであり、ALLFIE のインクルーシブ教育の捉え方とは相いれない。なぜなら、「支援の連続体」で想定されている特別学校や分離されたユニットは、普通学校が十分な支援と合理的調整を提供し、どんなに重い障害のある子どもであっても受け入れることができるなら、その必要性は自ずとなくなると考えられるからである。

## 4 人権アプローチに基づく法制度改革の要求

では、こうした障害の社会モデルに基づくインクルーシブ教育の捉え方のもと、ALLFIE はいかなる取り組みを行ってきたのだろうか。まず、ALLFIE が、結成当初から一貫して力を入れてきた活動として、どんなに障害の重い子どもであっても普通学校で学べるようにするための法制度改革を要求する取り組みがある。そこで、ここでは ALLFIE のインクルーシブ教育運動において、英国のインクルーシブ教育政策や法制度がいかなる点から批判の対象になってきたのかを確認したい。

### 4-1 普通学校での教育の推定と例外の規定

2014 年子どもと家族法は、障害のある子どもの教育、ヘルスケア、社会的ケアのアセスメント、またインクルーシブ教育の権利を規定した「特別な教育的ニーズと障害」の法的枠組みを含んでいる。この 2014 年子どもと家族法では、子どもがどこで教育を受けるかに関して、普通学校で教育されるべきであるという強い推定が法的に保障されている。とりわけ、この推定は、EHC プランはないが特別な教育的ニーズのある子どもに対しては、法第 34 条でほとんど無条件に認められている (Broach 2018)。

これに対して、EHC プランのある子どもがどこで教育を受けるのかに関しては法第 39 条および第 33 条で規定され、とくに第 33 条で次の (a) (b) のいずれかに相いれないのではない限り、地方当局はその子どもが普通学校で教育を受けることを保障しなければならないとされている (Broach and Clements 2020: 195)。

- (a) 子どもの親あるいは若者の希望、あるいは
- (b) 他の子どもの効果的な教育の提供 (2014 年子どもと家族法、第 33 条 (2))

とりわけ、ここでネックになるのが (b) の規定であり、そもそも何をもって「他の子どもの効果的な教育の提供」と相いれないといえるのかが問題になるが、とくに重度の障害のある子どもの場合にはこの例外規定が特別学校への分離を許してしまっているという。

たとえば、2019 年に発表された ALLFIE の宣言書には、次のような親の言葉が引用されている。

息子のような子どもにとっては、インクルージョンは意味がないといわれました。また選択肢はなく、たとえ私たちが望んでいなくても、息子は特別学校に行かなければならないといわれました。(Alliance for Inclusive Education 2019b: 5)

本来 (b) 「他の子どもの効果的な教育の提供」との相いれなさの例外は「狭い例外」であり、地方当局にとってそれを適用するのは容易ではない (Broach 2018)。なぜならまず、地方当局は、他の子どもが「年齢、能力、才能、そしてその子どもが有するかもしれない特別な教育的ニーズの観点から、ふさわしく適切な教育」(SEND Code of Practice, 9.79) を受けられないことを証明する必要があるからである (Department for Education 2015: 172)。また、地方当局は、この相いれなさを回避するためにいかなる合理的な手段 (reasonable step) も存在し



ないことを示さない限り、この「効果的な教育の提供」の例外に頼ることはできない。そして、ある手段が合理的かどうかの判断は、その手段の有効性や実行性、費用等の要素が慎重に考慮されなければならない（SEND Code of Practice, 9.91）（Department for Education 2015: 175）。

だが、上の親の言葉の引用のように、地方当局が普通学校での障害のある子どもの受け入れに難色を示し、特別学校への入学を強制することは十分にありうる。この場合には親は、地方当局が法第 33 条の規定に頼ろうとするのに対して、なぜ普通学校でわが子を受け入れることが (b) 「他の子どもの効果的な教育の提供」と相いれないといい切れるのかについて、自ら進んでその合理的な説明を求めなければならない。また、第 33 条のもとでは、地方当局は、当該地域にその子どもにとってふさわしい普通学校がないことやそのためのコストを理由に、普通学校での教育を拒むことはできないことを親は強く主張する必要がある（Broach 2018）。そして、それでも親の要求が認められない場合には、親は特別な教育的ニーズ・障害裁定委員会（Special Educational needs and Disability Tribunal: SENDIST）に不服申し立てを行い、その後も粘り強く親の主張を認めさせるための働きかけを行わなければならないのである。

#### 4-2 障害者権利条約第 24 条の完全履行の訴え

こうしたことから ALLFIE は、2014 年子どもと家族法の規定が障害者権利条約第 24 条に抵触することを問題にし、政府に対して障害者権利条約の完全履行を訴えてきた。とりわけ、ALLFIE は、障害者権利条約に依拠して運動を展開する障害者団体の連合体である ROFA の加盟団体として、障害者権利条約第 24 条の規定に照らして国内のインクルーシブ教育の現状の問題点を明るみにするとともに、政府が 2017 年 10 月に発表された障害者権利委員会の総括所見（Concluding Observations）を真摯に受け止めて「特別な教育的ニーズと障害」の法的枠組みの見直しを行うことを求めてきた。

まず、英国政府は 2009 年 6 月の障害者権利条約の批准にあたり、第 24 条第 2 項 (a) と (b) の締約国の義務に関して 2 つの制約を置いている。その制約とは、第一に、「英国における一般的教育制度には、普通学校および特別学校が含まれる」とする解釈宣言（Declaration）であり、第二に、「英国は、障害のある子どもが、より適切な教育を受けられる場所がある場合、住んでいる地域の外で教育を受ける権利を保有する」という留保（Reservation）である（United Nations Treaty Collection 2009）。これらは子どもの住んでいる地域から離れた特別学校での処遇を認めさせようとする政府の立場の表れであり、ALLFIE はこうした条約の国内への適用の制約をまったく受け入れがたいものであるとして、その撤回を求める取り組みを行ってきた（Alliance for Inclusive Education 2021b）。

また、2010 年 5 月の保守党・自由民主党連立政権への政権交代後、2017 年 3 月の事前質問、同年 7 月の英国政府からの回答を経て、同年 10 月に障害者権利委員会の総括所見が発表された。この総括所見の教育の項目では、以下の点が懸念事項として挙げられている。

52. 委員会は、以下の点を懸念する。

(a) 親の選択に基づくことを含め、特別学校に障害のある子どもを分離する二重の教育制度の存続。

(b) 分離された教育環境にいる障害のある子どもの増加。

(c) 教育制度が質の高いインクルーシブ教育の要求に対応できる態勢を整えていないという事実。とりわけ、学校当局が「他のクラスメートに混乱を生じさせる」と見なされる障害のある子どもの入学を拒んでいるという報告。

(d) インクルージョンの力量に関わる教師の教育と研修が、インクルーシブ教育の要件を反映していないという事実。(Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2017)

このうち (a) および (b) については、英国政府がインクルージョンと特別学校の維持・発展を同時に追求する立場をとっていることや、障害のある子どもの処遇はこの 10 年のあいだ分離教育に向かう傾向があることなどはすでに確認したとおりである。

また (c) は、2014 年子どもと家族法は普通学校での教育を原則としているが、とくに EHC プランのある子どもの場合には、法第 33 条の「他の子どもの効果的な教育の提供」と相いれない場合という例外規定によって、特別学校への強制的分離が行われている現状を指している。これに対して ALLFIE は、その子どもが普通学校で教育を受けることができるかに関して、個々の地方当局や学校、特別な教育的ニーズ・障害裁定委員会による恣意的な判断を許さないために、この例外規定の適用に歯止めをかけるための手引き (guidance) の必要性を訴えている (Alliance for Inclusive Education 2020a)。

そして (d) については、ALLFIE は、現行の教員養成のカリキュラムではインクルーシブ教育を十分に学ぶ機会がないことや、普通学校で働く特別な教育的ニーズ・コーディネーター (Special Educational Needs Coordinator: SENCo) が多忙のため、障害のある子どもに対して十分な対応ができていない実態があることを指摘している (Alliance for Inclusive Education 2020a)。

最後に、総括所見の勧告事項では、英国政府に対して「インクルーシブ教育のための包括的かつ組織的な法的・政策的枠組みを進展させていく」(Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2017) ことを求めているが、ALLFIE はこの総括所見を全面的に支持しながら、政府に対して障害者権利条約第 24 条の趣旨に沿った「特別な教育的ニーズと障害」の法的枠組みの見直しを訴えている。

## 5 イマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチによる既存の学校の捉え直し

こうして ALLFIE のインクルーシブ教育運動では、人権アプローチの立場から、とくに障害の重い子どもの強制的分離を引き起こす「特別な教育的ニーズと障害」の法的枠組みの不十分さや差別性が問題にされてきたが、では既存の学校のあり方に対しては、いかなる批判的な捉え直しがなされてきたのだろうか。

ALLFIE が障害の社会モデルに基づいてインクルーシブ教育を捉えており、普通学校が子

どもの多様性に対応するためには、既存の教育制度を根本的に変更する必要があると考えていることはすでに述べたとおりである。この点で、ALLFIEにとって、障害のある子どもの「欠損」が問題なのではなく、子どもの多様性に対応できない普通学校こそが批判的な捉え直しの対象とならなくてはならない。

そこでここでは、ALLFIEの代表的な取り組みである「学校はどうだった？」プロジェクト(5-1)、およびアクセシビリティ・プランの有効性に関する実態調査(5-2)を取り上げ、障害の社会モデルの視座から既存の学校のあり方がいかにして批判的に捉え直されてきたのかを確認したい。

## 5-1 「学校はどうだった？」プロジェクト

### 5-1-1 障害者主導による障害者の解放のための学校経験の記録

2011年から2013年にかけて、ALLFIEは、Heritage Lottery FundおよびEsmée Fairbairn Foundationの資金提供を受けて、「学校はどうだった？」プロジェクトを企画・実施した。このプロジェクトは、イングランドにおける50人以上の成人障害者を対象に、障害者の学校経験をオーラルヒストリーとして記録するプロジェクトであり、この100年における学校のインクルージョンやアクセシビリティの変遷を明らかにすることを目指したものである(Alliance for Inclusive Education 2021a; British Library 2021)。

とりわけ、このプロジェクトでは、インタビューの聞き手もまた全員が障害者であり、事前にインタビューのトレーニングを受けた10人の障害者が、ボランティアとしてこの調査に携わっている。たとえば、このプロジェクトのコーディネーターを務めたK. Caulfieldは、障害者主導でこのプロジェクトを進めることの意義について次のように述べている。

私は、障害者がこのプロジェクトを運営したことは、本当に大切なことだったと思っています。なぜなら、人びとがお互いに素直に話すことができた点で意味があり、また私たちがインタビューしたほとんどすべての人は、これまでこうした機会を実際にもつことはなかったし、誰も彼らに教育の経験を尋ねたりしてこなかったからです。(Alliance for Inclusive Education 2021a)

英国障害学では、とくに1990年代以降、イマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチの視座のもと、従来の社会調査が障害者の解放に結びつかないことが批判され、障害者との連帯を基礎とした障害研究のあり方が盛んに議論されてきた(Barnes 2003: 3)。たとえば、そこでは障害者団体が助言機関としてプロジェクトの企画の段階から関わるなど、障害者とその調査に対して影響力を保持することの重要性が指摘されてきた(Zarb 1992: 128; Barnes 2003: 7-8)。

この点では、ALLFIEのこのプロジェクトでも同様の問題意識が共有されている。なぜなら、このプロジェクトは、完全にALLFIEのコントロールのもとで企画・運営され、またこれまで自身の学校経験を語る機会がほとんどなかった知的障害者を含めるなど、障害者の経験の広がりや複雑さを意識的に汲み取ろうとする努力がなされているからである。

また、このプロジェクトで得られたインタビューデータは大英図書館(British Library)に

所蔵・公開され、その一部は学校教材としてシティズンシップ教育の授業などで活用できるように編集・出版された（British Library 2021; Alliance for Inclusive Education 2021a）。とりわけ、障害者に対するフィードバックとしては、障害者のエンパワメントを促す観点から、障害者がこのプロジェクトの成果に自由にアクセスできるよう、テキスト形式などの様々な媒体での提供が行われた。

#### 5-1-2 障害の社会モデルの視座からの普通学校の捉え直し

このプロジェクトでは、強制的に特別学校に行かされた体験など、とりわけ、障害者が経験した孤立感や疎外感に焦点が当てられている。たとえば、5歳から16歳まで特別学校に通った M. Daley は、自身が経験した子ども時代の孤立感や疎外感について次のように語っている。

私には、兄弟姉妹の友だち以外に、本当の友達がいるとは思いませんでした。というのも、私は特別学校に通っていたからで、そこでは本当の友だちはできなかったからです。自分の住んでいるところに学校がないこと、それが問題だったのです。自分の人生のなかで孤独な時代となりました。（Alliance for Inclusive Education 2013a: 1）

上の語りは、小さいときから遠く離れた学校に通っていたために本当の友だちができなかったという、特別学校サバイバー（Special School Survivor）と呼ばれることのある障害者の語る典型的なストーリーである。これ以外にも、特別学校に通ったことのある障害者は、特別学校が卒業後の社会生活のスキルを身につける場として役に立たないことなど、特別学校の弊害を訴えることが多い（Mason 1997: 9）。

だが、こうした否定的な学校経験は、必ずしも特別学校や分離されたユニットに対してのみ語られているわけではない。たとえば、E. Reed は、自身の普通学校での経験を次のように語っている。

私は黒板を書きなければならないときが好きではありませんでした。なぜなら、彼らは「書くのが」あまりにも速かったからです。書き始めて、それから書こうとするところまで来たときまでには、彼らはそれをすべて消してしまって、次に行ってしまうのです。なぜ彼らは追いつく機会を与えてくれなかったんだろうって思いました。（Alliance for Inclusive Education 2013b: 1）

上の語りでは、普通学校の授業で黒板の書き写しがうまくできなかったことが語られているが、これと同じような体験は、普通学校に通った経験のある障害者であれば多くの者もつものである。たとえば、クラスメートからいじめにあい、それが明るみになったとしても学校側からの適切な対応がないことや、学習上の困難があるために遅れのある科目があるが、何ら学習上の支援が得られず、そもそも学力の向上が期待されていないなどである（Alliance for Inclusive Education 2013b: 1）。

こうした学校経験の語りは、一見すると普通学校での教育の意義を否定するように見える

が、少なくともこのプロジェクトにおいてはそうではない。すなわち、ここで問題なのは、障害のある子どもが普通学校で学んでいてもそこで適切な支援を得られなかったことである。たとえば、障害のある子どもが普通学校での授業に十分に参加できるよう、資源の再配分やカリキュラムの柔軟化、教育方法の開発、教師の力量の向上等が十分になされていないところこそが問われるべき事柄である。この点で、障害のある子どもが普通学校で学んでいても、障害のある子どもの側に普通学校への適応が要求されているのであれば、それは同化主義的な統合教育であり、インクルーシブ教育とはいえない。このように障害の社会モデルの視座からは、特別学校や分離されたユニットのみならず、健常児のみを念頭に置いた普通学校、すなわち、子どもの多様性に対応できない普通学校もまた批判の対象になりうるのである。

## 5-2 アクセシビリティ・プランの有効性に関する実態調査

### 5-2-1 障害者主導による障害者の解放のためのアクセシビリティ・プランの有効性の検証

ALLFIE は、2018 年に Disability Research on Independent Living and Learning (DRILL) の資金提供を受けて、インクルーシブ教育の推進にあたって、イングランドにおけるセカンダリースクールのアクセシビリティ・プランが有効に機能しているのかを明らかにする実態調査を行っている。

アクセシビリティ・プランとは、学校がいかにして長期的なスパンで教育環境をインクルーシブなものにしていくのかを示す計画書である。2002 年 9 月以降、学校にはアクセシビリティ・プランの作成が義務づけられ、現在では 2010 年平等法 (Equality Act 2010) によって学校が負う法的義務の一部になっている。

とりわけ、2010 年平等法によれば、アクセシビリティ・プランは、主に以下の 3 つの目的のために作成される。

- (a) 障害のある子どもが、学校のカリキュラムに参加できる範囲を拡大すること。
- (b) 障害のある子どもが、学校が提供する教育や利益、施設、サービスを利用できる範囲を広げるために、学校の物理的環境を改善すること。
- (c) 障害のない子どもが容易にアクセスできる情報を、障害のある子どもに提供できるよう改善すること。(2010 年平等法「附則 10」3 (2)) [下線は、引用者による強調]

具体的には、(a) には、授業や学習のほか、放課後クラブや余暇・文化的活動、学校訪問などの学校の幅広いカリキュラムへの参加、また (b) には、教育を受けるための学校の物理的環境や物理的補助、そして (c) には、配布資料や時間割、教科書、学校行事の情報などの書面情報が、障害のある子どもにとって望ましい媒体で、また合理的な時間内で提供されることなどが含まれている (Department for Education and Skills 2002: 2)。学校にはこれらの 3 つの項目について、いかにして長期的なスパンで改善を図るのかを示すために、アクセシビリティ・プランの作成、公表、点検、改訂、実施が求められている。

とりわけ、ここで特筆すべき点として、このプロジェクトがイマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチの視座から実施されている点が挙げられる。

具体的には、このプロジェクトは、ALLFIE の委託のもと、ホームスクールや視覚障害者

向けの大学を経験したことのある障害のある研究者である Armineh Soorenian を中心に進められた。また、このプロジェクトでは、オリバーら (Oliver and Barnes 1997: 811-2) が主張するように、「障害者は、障害者の生活の機会を向上させることを目的とした障害者研究を設計、開発、生産するのに最適な立場にある」(Alliance for Inclusive Education 2019c: 24) という信念のもと、障害のある参加者には、データの収集や分析などの様々なプロセスに関わり、できる限り議論に参加する機会が与えられた。さらに、Soorenian をはじめとして、障害のある若者の親、ALLFIE のディレクター、障害のある学識経験者、インクルーシブ教育研究者が参加するプロジェクト・アドバイザー・グループの会議が毎月開催され、プロジェクトの方向性についての意思決定が行われた (Alliance for Inclusive Education 2019c: 24)。

たとえば、Soorenian は、こうした障害者主導のプロジェクトが、参加者である障害のある若者や親にとって解放的な意味をもっていたことについて、次のように述べている。

研究者である私の「障害」に関する個人的な経験と、障害者として学校に通っていた経験は、参加者が安心して自分の経験を詳細かつ個人的に語ることができる安全な空間を作り出すのに役立ちました。この共同制作の側面は、この仕事の豊かさや質の高さに大きく貢献しています。研究期間中、障害のある参加者は、しばしば自分の話を聞いてくれるプラットフォームを提供してくれた研究者に感謝していました。また、一緒に参加していた障害者が共感してくれたことにも感謝していました。多くの親にとっても、障害のある子どもをもつ親同士が集まるのは初めてのことでした。このプロジェクトの解放的なアプローチ (emancipatory approach) と、参加者の「障害」の経験の共有は、参加者と研究の双方に等しく意義のあるものでした。(Alliance for Inclusive Education 2019c: 24)

上の引用では、障害のある研究者が中心になってプロジェクトを進めたことが、結果的に参加者である障害のある若者や親をエンパワメントすることにつながったことが指摘されている。

実際の調査では、1. 障害のある若者 (障害者)、2. 親、3. 教育関係者が、このプロジェクトに参加している。そして、彼らに対して、アクセシビリティ・プランの理解や関与の程度をはじめとして、上記の3つの項目である (a) 学校のカリキュラム、(b) 学校の物理的環境、(c) 情報提供を中心に様々な学校経験が尋ねられている<sup>12</sup>。

#### 5-2-2 障害の社会モデルの視座からの普通学校のバリアの特定

では、アクセシビリティ・プランの有効性の検証をきっかけとして、障害の社会モデルの視座から、障害のある若者が普通学校で教育を受けるうえで経験する、いかなるバリアが明らかにされたのだろうか。

まず、アクセシビリティ・プランの理解や関与の程度について、多くの障害のある若者や親は、アクセシビリティ・プランの存在をほとんど知らず、また作成や見直しのプロセスにも関わったことがないことが明らかになった (Alliance for Inclusive Education 2019c: 108)。ま

た、多くの親は、学校にはエレベーターやスロープ、あるいは他の合理的調整が法的に求められていることさえも知らなかった（Alliance for Inclusive Education 2019c）。この点で、多くの親は、どれほどアクセシビリティ・プランによいことが書かれていたとしても、学校がそのプランにこだわり、平等やインクルージョンの原則に則って学校文化を高めようとする意欲がなければ、それは「意味のない紙きれ」になるだろうと感じている（Alliance for Inclusive Education 2019c: 108）。

また、上記の（a）から（c）の項目についても、多くのバリアの存在が指摘されている。

まず、（a）学校のカリキュラムについては、多くの親が、わが子が限られた時間にだけ普通学校の授業に参加できることに同意する契約書に強制的にサインさせられることの不安について語っている。また、優れたアクセシビリティ・プランは教育資源の活用や教育方法の工夫などに役立つはずであるが、実際にはこれがほとんど活かされていないことが明らかにされている（Alliance for Inclusive Education 2019c: 90）。

また、（b）学校の物理的環境については、学校内の様々な設備が障害のある子どもにとってアクセシブルではないことが指摘されている。また、移動面でのバリアと比較して、感覚障害やコミュニケーションの障害、学習上の困難など、一般に認識されにくい障害があり、またそのバリアの解消にあたって親との十分な協議が必要な場合には、その子どものニーズは満たされにくい傾向があることが示されている（Alliance for Inclusive Education 2019c: 70-1）。

（c）情報提供については、代替的な媒体を必要とする障害のある若者は、こうした情報提供が学校の標準的な取り組みにはなっていないと感じている（Alliance for Inclusive Education 2019c: 36）。また、障害のある若者のなかには、スティグマ化やいじめのターゲットになることを恐れて、自ら情報提供を願い出ることができない者がいることも指摘されている（Alliance for Inclusive Education 2019c: 43）。

こうした調査結果を踏まえて、ALLFIEは、学校がアクセシビリティ・プランを公表せず、またこれらのバリアの解消を怠ることは、2010年平等法および2014年子どもと家族法にも抵触する可能性がきわめて高いと主張する。なぜなら、学校にはアクセシビリティ・プランの公表の法的義務に加えて、「学校は、障害のある子どもや若者がクラスメートと比較して大きな不利益を被ることがないように、補助的な器具やサービスの提供を含めた合理的調整を行わなければならない」（Department for Education 2015: 16-7）という、合理的調整の法的義務が課せられているからである（SEND Code of Practice, xix）。また、ALLFIEは、アクセシビリティ・プランに実効性をもたせるために、包括的なガイドラインの開発や教育水準局（Ofsted）に対してアクセシビリティ・プランの影響と実施を定期的に監視し、その結果をインスペクション・レポートに記載する法的義務を課すことなどを提案している。ここからはALLFIEが、普通学校におけるバリアを浮き彫りにするとともに、法令の遵守やその改正、またガイドラインの整備等によって、これらのバリアを解消し、障害の社会モデルに基づくインクルーシブ教育を実現しようとしていることがうかがえる。

## 6 おわりに

本研究では、英国の障害者団体 ALLFIE を対象とし、この団体がいかなるインクルーシブ教育運動を展開してきたのか、その思想と実践を明らかにしてきた。

ALLFIE のインクルーシブ教育の立場の思想的基盤となっているのは、障害の社会モデルである。すなわち、ここでインクルーシブ教育は障害の社会モデルに基づいて定義されており、もし普通学校が学習者の多様性に十分に応えられるよう、資源の再配分やカリキュラムの柔軟化、教育方法の開発、教師の力量の向上等の根本的な変革が行われるなら、普通学校で学べない子どもは存在しないという見方がとられている。

もっとも、こうした障害の種類や程度による例外を認めない徹底したインクルージョンを支持する立場は、インクルージョンと特別学校の維持・発展を同時に追求する英国政府の立場とも相いれない。とりわけ、ALLFIE は、人権アプローチの立場から、「他の子どもの効果的な教育の提供」と相いれない場合という例外規定によって、とくに障害の重い子どもの強制的分離を引き起こす「特別な教育的ニーズと障害」の法的枠組みの不十分さや差別性を指摘するとともに、政府が障害者権利委員会の総括所見を真摯に受け止めて、障害者権利条約の規定に沿う法制度改革を行うことを求めてきた。

その一方で、ALLFIE は、障害の社会モデルの視座から、既存の学校のあり方に対する批判的な捉え直しも行ってきた。とりわけ、本研究では、ALLFIE の「学校はどうだった？」プロジェクトおよびアクセシビリティ・プランの有効性に関する実態調査を取り上げているが、どちらもイマンシパトリー・ディサビリティ・リサーチの問題意識を踏まえた障害者主導の障害者の解放のためのプロジェクトである点で共通している。そこでは障害の社会モデルの視座から、特別学校や分離されたユニットのみならず、子どもの多様性に対応できない普通学校もまた批判の対象になっており、障害のある子どもが普通学校で教育を受けるうえで経験する様々なバリアが明るみにされている。

では最後に、こうした ALLFIE のインクルーシブ教育運動の思想と実践は、日本の就学運動のいかなる固有性を浮き彫りにするのだろうか。ここでは筆者がこれまで行ってきた日本の就学運動の歴史研究のうち、日本で唯一の就学運動の全国組織である障害児を普通学校へ・全国連絡会の歴史を念頭に置きながら（堀 2019, 2022）、日本の障害児教育の政策や法制度の特質、またこれによって強く規定される日本の就学運動の性格について簡単に言及しておきたい。

第一に、英国のインクルーシブ教育運動あるいは日本の就学運動のあり方を決定づけている大きな要因として、英国では障害のある子どもを含めたインクルーシブ教育制度が確立されてきたのに対して、日本では戦後長いあいだ「原則分離別学の仕組み」で貫かれてきたという政策や法制度上の根本的な違いが挙げられる。

英国政府は、1981 年教育法で統合教育の原則をはじめて導入し、その後 1997 年グリーンペーパーでインクルージョンへのコミットメントを公式に明らかにした。今日では 2014 年子どもと家族法において、子どもや若者は普通学校で教育されるべきであるという強い推定が法的に保障されており、ここではすべての子どもの就学先としてまずは普通学校が想定さ



れている。そのうえで、他の子どもの効果的な教育を妨げるなどの例外規定が認められる場合に限って他の教育環境が検討される仕組みになっている。

これに対して、戦後日本の障害児教育の政策や法制度は、2013年9月の学校教育法施行令の改正に至るまで「原則分離別学の仕組み」で貫かれてきた<sup>13</sup>。国の政策が公式に議論される場において、文科省の立場からインクルーシブ教育がはじめて言及されたのは、2006年6月の衆議院文部科学委員会での小坂憲次文部科学大臣の答弁であり、また障害者権利条約との関連で「原則統合」の法制度への転換がはじめて議論されたのは、2009年12月に内閣府に設置された障がい者制度改革推進会議である。

こうした日本の障害児教育の政策や法制度の特質に強く規定されて、これまで日本の就学運動では、就学时健診を拒否して〈地域の学校〉への就学通知を出させるという、古川清治の言葉を借りれば「就学时健診空洞化運動」（古川 2003: 7）とでも呼ぶべきスタンスがとられてきた。すなわち、就学时健診による選別の規定をくぐり抜ける戦略がとられており、こうしたスタンスでの運動は、「原則分離別学の仕組み」といかに向き合うのかという点において、学校教育法レベルの改正にまで踏み込んで「原則統合」の法制度への転換を求める運動とはその質を異にするものである。

日本の就学運動において、学校教育法レベルの改正にまで踏み込んで「原則統合」の法制度への転換が議論されるようになったのは、けっして遠い過去の出来事ではない。たとえば、障害児を普通学校へ・全国連絡会のなかで「原則統合」の法制度への転換が提起されるようになったのは、1997年の東京教組の障害児教育分科会および第3回障害者政策研究全国集会の教育分科会で、大谷恭子弁護士が「例外統合をどれだけ積み重ねても障害児差別はなくなる。差別をなくすには原則統合への法制度転換が必要だ。ぜひ法制度を転換する運動に取り組んでほしい」と訴え[た]」（古川 2003: 2）ことをきっかけとしている。その背景には、子どもの権利条約やサラマンカ宣言などの統合教育やインクルーシブ教育に向かう国際的な動きや、北海道・障害児普通学級入級訴訟の判決や「親の付き添い」の問題化をきっかけに「原則分離」の法制度のもとで運動を続けていくことの限界性が認識されるようになったことが挙げられる。2000年代に入ると、文科省内で特殊教育から特別支援教育への移行のための議論が着々と進められ、こうした文科省の特別支援教育構想に対抗して、より具体的な「原則統合」の法制化の案が『『学校教育法改正・原則統合』緊急連絡会議』などによって準備される。そしてこの法制化の案が、後に障害児を普通学校へ・全国連絡会が障がい者制度改革推進会議に提出した資料「障害児の教育制度改革への提言」（障害児を普通学校へ・全国連絡会 2010）の下敷きにもなっている（堀 2019, 2022）<sup>14</sup>。

第二に、第一の点とも密接に関わって、日本の強固な分離別学体制のもとでは、日本の就学運動の成果として多くの障害のある子どもが〈地域の学校〉で学べるようになったとしても、〈地域の学校〉における根本的な制度的・構造的な変革を求めていくインクルーシブ教育にはなりにくいという点が挙げられる。

英国では、1981年教育法以降、他の子どもの効果的な教育を妨げるなどの例外的な場合を除いて、普通学校には特別な教育的ニーズのある子どもを受け入れ、適切な対応をとる義務

が課せられている。とりわけ、EHC プランのある子どもの場合には、地方当局による必要な資金の割り当てが行われ、学校はその EHC プランに記載された内容を必ず実行しなければならない。また学校には障害のある子どもにとってのバリアを積極的に解消することが求められており、たとえば、5-2 で見た各学校にその作成の義務が課せられているアクセシビリティ・プランはその一例である。アクセシビリティ・プランとは、学校がいかにして長期的なスパンで教育環境をインクルーシブなものにしていくのかを示す計画書であり、そこにはカリキュラム、物理的環境、情報といった点から学校のバリアを解消するための具体的な方策が記載されることになっている。

この点で、5 で見たように ALLFIE のインクルーシブ教育運動は、障害の社会モデルの視座から普通学校に対する批判的な捉え直しを行ってきたが、これは学校に対して教育環境のバリアの積極的な解消を求める英国政府の方針をより徹底させる立場になっている。実際、DfES によって資金提供を受け、イングランドおよびウェールズのすべての学校に配布された著書『Index for Inclusion』では障害の社会モデルの考え方が支持されており、この著書で「特別な教育的ニーズ」ではなく「学習と参加のバリア」の用語が用いられているのも、子どもの学習や参加をめぐる困難は、教育環境との相互作用によって生じることを強調しているためである（Booth and Ainscow [2002]2016: 48）。

これに対して、日本の就学運動で紡ぎ出されてきた〈共生共育〉の思想は、学校の制度的・構造的な変革を促す障害の社会モデルとは本来は無縁であり、実際の運動の場面では就学時健診を拒否するなどの方法によって、まずは〈地域の学校〉に就学することが目指されてきた。とりわけ、日本の就学運動は、歴史的には発達保障論を支持する人たちと対立関係にあったこともあり、少なくとも運動のレベルで、障害のある子どもが〈地域の学校〉で適切な支援を受けながら発達することを求めていく、あるいは学力を最大限に伸ばすことを求めていくという方向には向かいにくい。むしろ、そこでは障害のある子どもの発達を保障するあるいは学力を保障することと、〈地域の学校〉で周りの子どもとの関係性をつくることとが相いれないものとして対置されてきた。日本の〈共生共育〉の思想は明らかに後者に重きを置いており、前者の〈できるようになること〉に対しては懐疑的でさえあった。極論をいえば、日本の〈共生共育〉の思想は、できなくても、あるいはできるようにならなくても、〈地域の学校〉で他の子どもと一緒に学び、関係性をつくることを重視する思想であった（堀 2014, 2016, 2018）。

こうした歴史的背景もあって日本の就学運動では、インクルーシブ教育と統合教育を明確に区別しなければならないという主張がほとんど見られず、ともすれば障害のある子どもが普通学校で学ぶことだけがインクルーシブ教育であるという理解に陥りやすい。また、そこには「親の付き添い」の問題に象徴されるように、日本では障害のある子どもが〈地域の学校〉で学ぶことの制度的な保障がほとんどないことも深く関わっている。確かに大阪などの一部の地域では、特殊学級担任等が普通学級に入り込むことで学力保障をも含めた学校ぐるみでの「共に学ぶ」実践がなされてきたが、これは全国的な傾向とはいえない（藤田 1998: 123-4）。結果的に、日本の就学運動においてインクルーシブ教育の具体的実践として語られ

るものの多くは、〈共生共育〉の思想を支持する教師の個人プレイになりやすく、特定の教師の努力ではどうにもならない予算や学級・教員編成、カリキュラムの問題など、制度的・構造的な側面から学校全体として取り組まなければならない問題には手が回らないのである。

以上、本研究では ALLFIE のインクルーシブ教育運動を考察の対象としたが、英国のインクルーシブ教育運動全体における ALLFIE の運動の位置づけや、1981 年教育法以降の親の統合教育運動との連続性・非連続性など、検討されるべき残された課題は多い。今後稿を改めて論じることとしたい。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18KK0345、JP21K02296 の助成を受けたものです。

## 注

- 1 英国は、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドから構成され、それぞれの教育制度は若干異なっている。本研究では、英国とは主に人口の 8 割以上を占めるイングランドを指している。
- 2 英国では、1981 年教育法以降、特別な教育的ニーズの概念が用いられ、「特別な教育的支援 (Special Educational Provision)」を必要とする子どもの対象規定が行われている。これに対して、ALLFIE のインクルーシブ教育運動 (Inclusive Education Movement) では、disabled children (young people) あるいは disabled pupils (students) の語が用いられることが多いため、本研究でもこれにあわせて「障害のある子ども (若者)」の語を用いている。
- 3 EHC プラン (Education, Health and Care Plan) は、2014 年に判定書に代わるものとして導入され、特別な教育的対応のみならず、ヘルスケアや社会的ケアの提供に関する記載を含んでいる (2014 年子どもと家族法第 37 条 (2))。
- 4 CSIE は、人権アプローチの立場からインクルーシブ教育を推進するための取り組みを行う民間の市民運動団体である。CSIE は、インクルーシブ教育に関する出版物の制作・配布や講演会、保護者や専門職向けの研修、行政の教育担当者等に対するコンサルティング、特別な教育的ニーズのある子どもの処遇状況等の実態調査、ロビー活動やキャンペーン、ネットワーキングなど、幅広い活動を展開している (Centre for Studies on Inclusive Education 2012)。また、CSIE は障害者権利条約の策定過程において、NGO の立場からインクルーシブ教育の規定に関する審議に積極的に関わったことがあり、その経緯と CSIE の立場については嶺井正也・シャロン・ラストマイアー (2008) に詳しい。なお、障害者権利条約の教育に関するバンコク草案から最終条文までの審議の経緯については長瀬修 (2012) に詳しく、CSIE を含め、障害 NGO のなかでも深刻な意見の対立があったことが指摘されている。
- 5 障害者団体によるインクルーシブ教育運動の活動内容やその歴史は、実際にその運動に携わってきた障害者活動家による著書や論文等で部分的に言及されるにとどまっている (Mason 1992, 1997; Rieser 2001 等)。
- 6 この時期、British Council of Disabled People (BCODP) との協働でなされた調査研究として、障害者差別の大規模調査 (Barnes 1991) やダイレクトペイメントの有効性を検証する調査研究 (Zarb and Nadash 1994)、また自立生活センターのサービス提供の評価研究 (Barnes et al. 2000) などが挙げられる。
- 7 Parents for Inclusion は、統合教育を求める親の運動団体であり、1984 年に Parents in Partnership として結成された。本団体は、その後 1996 年 5 月に Parents for Inclusion に名称変更を行っている。これは、専門職は親や子どもの希望に反して子どもを排除する権力をもっているため、専門職との「本当」のパートナーシップは不可能であることを認めるためである (Smith [1997]2012: 48)。本団体

は、障害の社会モデルを支持しており、親と障害者が共同で行う研修や親同士の電話相談、学校ベースの支援グループの形成などの取り組みを行ってきた。だが、2014年には経済的支援が十分に得られず、事務所の閉鎖とすべてのスタッフの解雇を余儀なくされた（Alliance for Inclusive Education 2018: 19）。

- 8 ROFA は、障害者の権利の擁護、またインクルーシブな社会の実現に向けた働きかけのために結成された、イングランドにおける障害者および障害者団体の連合体である。障害者団体が ROFA に加入する要件として、その団体の実質的な運営権限のある組織（たとえば運営委員会など）の構成員の 75 %以上が障害者であること、また障害の社会モデルに賛同し、ROFA の規約に記載される原則と価値を支持していることが求められている。2021 年 9 月現在、ALLFIE を含めた 11 の障害者団体が加盟している（Reclaiming Our Futures Alliance 2021a, 2021b）。
- 9 グリーンペーパー（Green Paper）とは、政府の諮問文書であり、国民に向けて政策や法案に関する意見を募ることを目的としている。これに対して、ホワイトペーパー（White Paper）とは、政府が作成する政策文書であり、将来の立法に関する提案を示すものである。ホワイトペーパーは、コマンドペーパー（Command Paper）として発行されることが多く、計画中の法案の草稿が含まれることがある（UK Parliament 2021）。

1997 年グリーンペーパーの発行に続けて、教育雇用省（Department for Education and Employment: DfEE）は、1998 年にホワイトペーパー『特別な教育的ニーズへの対応——行動計画（Meeting Special Educational Needs : A Programme of Action）』（Department for Education and Employment 1998）を発表している。
- 10 水野和代（2019）は、「プロセスとしてのインクルージョン」および「フル・インクルージョン」という点から、先行研究に見られるインクルーシブ教育の概念規定の整理を行っている。水野によれば、『プロセスとしてのインクルージョン』は、エックスクルージョンへの闘いとしてのインクルージョンであり、特別な教育的ニーズのある生徒に多様な学びの場を保障しつつ、彼等が可能な限り通常学校へ包摂されることを試み、通常学校を改革していくことを意味している。イギリス政府によって支持されている考え方であり、プロセスを重視し、特別学校の存在を肯定しつつ、通常学校の学校改革を主張するものである」（水野 2019: 36）。
- 11 これに対して ALLFIE は、他のインクルーシブ教育運動団体とともに共同声明を発表し、英国政府がインクルージョンを推進するという長期的な約束を反故にしたという批判を展開した（Alliance for Inclusive Education et al. 2003）。
- 12 具体的な調査方法としては、1. フォーカスグループ、2. インタビュー、3. オンラインアンケートの手法が用いられている。このプロジェクトでは、アクセシビリティ・プランの有効性の検証にあたって、実際に学校で学んでいる障害のある若者の視点や子どもの就学先の決定や教育環境の調整のプロセスに深く関わっている親の視点が重視されている。
- 13 2013 年 9 月の学校教育法施行令の一部改正によって、「原則分離別学の仕組み」を改め、「障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門の見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組み」となったが、「原則統合」の法制度が実現したわけではない。
- 14 確かに、障害児を普通学校へ・全国連絡会で「原則統合」の法制度への転換が議論される以前にも、日本の就学運動において「共に学ぶ」実践を実現するための法制度改革を求める議論や取り組みがなかったわけではない。具体的には、それ以前の障害児を普通学校へ・全国連絡会の資料や 1996 年度日教組方針などに見られる、就学時健診を規定した学校保健法第 4 条および第 5 条の改正あるいは廃止を求める見解（障害児を普通学校へ・全国連絡会 1995: vii; 藤田 1998: 87）や 1993 年に第二東京弁護士会子どもの権利委員会が発表した「学校教育法に、障害児自身や親の意志に反して養護学校等や特殊学級に就学を強制されないということを明記すべき」（大谷 1995: 137）という「法改正の提言」、大阪での 1955 年頃から始まったという二重在籍制度（藤田 1998: 82-3）、また各地での介助員制度の創設などが挙げられる。もちろん、これらの議論や取り組みの意義は過小評価される

べきではないが、別の見方をすれば、これらは「原則統合」の法制度への転換に正面から向き合うというよりは、法制度の部分的な改正によって「原則分離学級の仕組み」を有効に機能させないようにする、あるいは各自治体の裁量でできる範囲での法制度の運用・創設を求めるものになっている。

## 文献

Alliance for Inclusive Education, 2013a, *Friendship: Worksheet*.

———, 2013b, *What Helps Us to Learn?*.

———, 2018, Parents for Inclusion: The Big Handover, *Inclusion Now*, 50: 19.

———, 2019a, *Strategic Plan 2019-2022*.

———, 2019b, *Manifesto for Inclusive Education*.

———, 2019c, *Accessibility Plans as Effective Tools for Inclusion in Schools: Are They Working?*.

———, 2020a, “Submission to the SEND Review,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.allfie.org.uk/news/briefings/submission-to-the-send-review/>).

———, 2021a, “About the Project,” (Retrieved September 19, 2021, <https://howwasschool.allfie.org.uk/about/about-the-project/>).

———, 2021b, “Article 24: The UN and the Human Right to Inclusive Education,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.allfie.org.uk/campaigns/article-24/>).

Alliance for Inclusive Education, Bolton Institute of Higher Education, Centre for Studies on Inclusive Education, Disability Equality in Education and Parents for Inclusion, 2003, *Government Breaks Promises*.

新井英靖, 2011, 『英国の学習困難児に対する教育的アプローチに関する研究』 風間書房.

Barnes, Colin, 1991, *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*, London: Hurst and Company.

———, 2003, “What a Difference a Decade Makes: Reflections on Doing ‘Emancipatory’ Disability Research,” *Disability and Society*, 18(1), 3–17.

Barnes, Colin, Geof Mercer and Hannah Morgan, 2000, “Creating Independent Futures: An Evaluation of Services,” (Retrieved September 19, 2021, <https://disability-studies.leeds.ac.uk/research/creating-independent-futures/>).

Barton, Len, 2003, *Inclusive Education and Teacher Education: A Basis for Hope or a Discourse of Delusion*, London: Institute of Education, University of London.

Booth, Tony and Mel Ainscow, [2002]2016, *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*, 4th ed., Cambridge: Index for Inclusion Network.

British Library, 2021, “Disability Voices,” (Retrieved September 19, 2021, <https://sounds.bl.uk/Oral-history/Disability-Voices>).

Broach, Stephen, 2018, “Legal Guide: The “Right” to Inclusive Education in English law,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.allfie.org.uk/inclusion-resources/legal-guide-right-inclusive-education-english-law/>).

Broach, Stephen and Luke Clements, 2020, *Disabled Children: A Legal Handbook*, 3rd ed., London:

Legal Action Group.

Centre for Studies on Inclusive Education, 2012, *Centre for Studies on Inclusive Education: Supporting Inclusion, Challenging Exclusion (Leaflet)*.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2017, “Concluding Observations on the Initial Report of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland,” (Retrieved September 19, 2021, <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d2FPPRiCAqhKb7yhspCUnZhK1jU66fLQJyHIkqMIT3RDaLiqzhH8tVNxhro6S657eVNwuqlzu0xvsQUehREyYEQD%2BldQaLP31QDpRcmG35KYFtgGyAN%2BaB7cyky7>).

Corbett, Jenny, 1996, *Bad Mouthing: The Language of Special Needs*, London: Falmer Press.

Department for Education, 2015, *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 Years*.

———, 2019, “National Tables: Special Educational Needs in England - January 2019,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2019>).

———, 2021, “Special Educational Needs in England: Academic Year 2020/21,” (Retrieved September 19, 2021, <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england>).

Department for Education and Employment, 1997, *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs*.

———, 1998, *Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action*.

Department for Education and Skills, 2002, *Accessible Schools: Summary Guidance*.

———, 2003, *The Report of the Special Schools Working Group*.

Department of Education and Science, 1978, *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*, London: HMSO.

藤田修, 1998, 「『共に学ぶ教育』とは——大阪の『共に学ぶ教育』その現状と課題」『普通学級での障害児教育』, 71-135.

古川清治, 2003, 『原則統合をもとめて——「北海道・障害児普通学級入級訴訟」を再考する』千書房.

橋田慈子, 2018, 「インクルーシブ教育制度の導入期にみる親の団体活動とその影響に関する研究——1981年教育法以降のロンドン・ニューアム地区を事例に」『日英教育研究フォーラム』22: 63-77.

堀智久, 2014, 『障害学のアイデンティティ——日本における障害者運動の歴史から』生活書院.

———, 2016, 「できるようになるための教育から、どの子も一緒に取り組める教育へ——八王子養護学校の1970/80年代」『ソシオロゴス』40: 41-63.

———, 2018, 「『共生共育』の思想——子供問題研究会の1970年代」『障害学研究』13:

195–220.

- , 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」『立命館生存学研究』2: 269–79.
- , 2022, 「『原則統合』の法制化の必要性の認識とその構想——障害児を普通学校へ・全国連絡会の1990／2000年代」『立命館生存学研究』6: 印刷中.
- Kenworthy, John and Joe Whittaker, 2000, “Anything to Declare? The Struggle for Inclusive Education and Children’s Rights,” *Disability and Society*, 15(2), 219–31.
- Liasidou, Anastasia, 2012, *Inclusive Education, Politics and Policymaking*, London: Continuum.
- Mason, Micheline, 1992, “The Integration Alliance: Background and Manifesto,” Tony Booth, Mary Masterson, Patricia Potts and Will Swann eds., *Policies for Diversity in Education*, London: Routledge, 222–30.
- , 1997, *Forced Apart: The Case for Ending Compulsory Segregation in Education*, Alliance for Inclusive Education.
- , 2000, *Incurably Human*, London: Working Press.
- 嶺井正也・シャロン・ラストマイアー, 2008, 『インクルーシブ教育に向かって——「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」へ』八月書館.
- 水野和代, 2019, 『イギリスにおけるインクルーシブ教育政策の歴史的展開』風間書房.
- 長瀬修, 2012, 「教育」長瀬修・東俊裕・川島聡編『障害者の権利条約と日本——概要と展望増補改訂版』生活書院, 145–81.
- Oliver, Mike, 1992, “Changing the Social Relations of Research Production,” *Disability, Handicap and Society*, 7(2): 101–14.
- Oliver, Mike and Colin Barnes, 1997, All We are Saying is Give Disabled Researchers a Chance, *Disability and Society*, 12(5): 811–4.
- 大谷恭子, 1995, 「共生の視点から学校教育法の改正を」『一步、前へすすむために』, 134–40.
- Phillips, Ray, 1989, “The Newham Parents’ Centre: A Study of Parent Involvement as a Community Action Contribution to Inner City Community Development,” Wolfendale, Sheila ed., *Parental Involvement: Developing Networks Between Schools, Home and Community*, London: Cassell, 91–105.
- Reclaiming Our Futures Alliance, 2021a, “Who We Are,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.rofa.org.uk/who-we-are/>).
- , 2021b, “Join ROFA,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.rofa.org.uk/joinrofa/>).
- Rieser, Richard, 2001, “The Struggle for Inclusion: The Growth of a Movement,” Len Barton ed., *Disability, Politics and the Struggle for Change*, London: David Fulton, 132–48.
- Rieser, Richard, and Micheline Mason eds., [1990]1992, *Disability Equality in the Classroom: A Human Right Issue*, Disability Equality in Education.
- Rustemier, Sharon, 2002, *Social and Educational Justice: The Human Rights Framework for Inclusion*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

眞城知己, 2017, 『イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する教育制度の特質』風間書房.  
障害児を普通学校へ・全国連絡会, 1995, 『一步、前へすすむために』.  
———, 2010, 「障害児の教育制度改革への提言」.

Smith, Alice Paige, [1997]2012, “The Rise and Impact of the Parental Lobby: Including Voluntary Groups and the Education of Children with Learning Difficulties or Disabilities,” Sheila Wolfendale ed., *Working with Parents of SEN Children after the Code of Practice*, New York: Routledge, 41–54.

UK Parliament, 2021, “Glossary,” (Retrieved September 19, 2021, <https://www.parliament.uk/site-information/glossary/>).

United Nations Treaty Collection, 2009, “Declarations and Reservations,” (Retrieved September 19, 2021, <https://treaties.un.org/Pages/Declarations.aspx?index=United%20Kingdom%20of%20Great%20Britain%20and%20Northern%20Ireland&chapter=4&treaty=2>).

Zarb, Gerry, 1992, “On the Road to Damascus: First Steps towards Changing the Relations of Disability Research Production,” *Disability, Handicap and Society*, 7(2): 125–38.

Zarb, Gerry and Pamela Nadash, 1994, *Cashing in on Independence: Comparing the Costs and Benefits of Cash and Services*, BCODP.

(ほり ともひさ、名寄市立大学保健福祉学部、thori@nayoro.ac.jp)  
(査読者 嶺井正也、久保田裕)

## **The Philosophy and Practice of the Alliance for Inclusive Education (UK):**

**A Social Model of Disability, Human Rights,  
and Emancipatory Disability Research**

*HORI, Tomohisa*

This study aims to focus on the Alliance for Inclusive Education (ALLFIE)’s inclusive educational movement and to clarify its philosophy and practice. ALLFIE is ideologically founded on a social model of disability. It believes that if the mainstream schools’ fundamentals are reformed, all children can be educated together in these schools, regardless of the severity of their impairments.

ALLFIE denounces the inadequate and discriminatory characteristics of the legal framework governing special educational needs and disabilities that forces children with severe disabilities to be segregated. The organization also insists on a law reform in accordance with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Furthermore, it critically reevaluated the environments of the existing mainstream schools and discovered that these schools comprised numerous barriers to learning and participation. The philosophy and practice of ALLFIE’s inclusive educational movement reveals the peculiarity of the Japanese inclusive educational movement.