

日本の教育制度における「分離」の構造と インクルーシブ教育システムへの転換の必要性

一人権・差別・いじめ問題の淵源を問うー

特定非営利活動法人 奈良県自閉症協会 理事長 河村舟二

要旨

日本の学校教育は、障害者権利条約が求める「インクルーシブ教育システム」を標榜しながら、実態としては特別支援学校・特別支援学級・通級指導という分離的な学びの場を拡大させ続けている。本稿では、この分離的構造がどのように形成され、なぜ文部科学省がその転換に消極的であるのかを整理したうえで、幼少期からの分離が障害の有無にかかわらず相互理解の機会を奪い、偏見・差別・いじめといった問題の温床となっている構造を検討する。そのうえで、2022年に国連障害者権利委員会が日本政府に示した総括所見の内容を確認し、分離のない単一の教育システムへの移行がなぜ必要かを論じる。

1. はじめに

障害者権利条約第24条は、締約国に対し、あらゆる段階における障害者を包容する教育制度（インクルーシブ教育システム）を確保することを求めている。日本は2014年にこの条約を批准し、文部科学省も「インクルーシブ教育システムの理念の実現」を掲げてきた。しかし、その内実は「連続性のある多様な学びの場」という名の下で、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校という異なる場に子どもを振り分ける仕組みを維持・拡大するものにとどまっている。

本稿の目的は、こうした日本型の「インクルーシブ教育」理解がなぜ国際的な理念と乖離しているのかを整理し、分離を前提とした教育のあり方が人権侵害・差別・いじめといった問題をどのように生み出しているのかを検討したうえで、国連の勧告が示す方向性、すなわち分離のない単一の教育システムへの転換の必要性を論じることにある。

2. 日本における特別支援教育の拡大と分離の実態

2.1 制度の展開

日本の障害児教育は、養護学校教育の義務化（1979 年）を経て、2007 年の学校教育法改正により「特殊教育」から「特別支援教育」へと名称・理念を改めた。この転換にあたり文部科学省は、2012 年の中央教育審議会初等中等教育分科会報告において、インクルーシブ教育システムを「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と位置づけつつ、その実現手段として「連続性のある多様な学びの場」の整備を掲げた。ここで採用されたのが、通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校という段階的な区分であり、子どもの障害の種類・程度に応じてどの「場」で学ぶかを振り分けるという発想である。

2.2 統計にみる分離の深化

この制度の下で、分離的な学びの場に在籍する児童生徒数は一貫して増加してきた。文部科学省の資料によれば、義務教育段階の全児童生徒数が 2012 年の約 1,040 万人から 2022 年には約 952 万人へと減少する一方、特別支援教育を受ける児童生徒数は同じ期間に約 30.2 万人から約 59.9 万人へとおよそ 2 倍に増加している。とりわけ小・中学校の特別支援学級の在籍者は 2.1 倍、通常の学級に在籍しながら通級で指導を受ける児童生徒は 2.3 倍に達しており、少子化により全体の児童生徒数が減少する

中で、分離的な学びの場だけが右肩上がりに拡大するという、国際的な潮流とは逆行した状況が生じている。

3. 文部科学省の姿勢と「独自解釈」としてのインクルーシブ教育

2022 年 9 月、国連障害者権利委員会は障害者権利条約に基づく対日審査を行い、その総括所見において、医学モデルによるアセスメントを通じた障害児の分離特別教育が固定化していることへの懸念を示し、国の教育政策・法律・行政上の取り決めにおいて分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある子どもがインクルーシブ教育を受ける権利を認めるよう勧告した。あわせて委員会は、2022 年に文部科学省が発出した通知、すなわち特別支援学級に在籍する児童生徒は学校で過ごす時間の半分以上を通常学級で過ごすべきではないとする内容についても、懸念事項として名指しで取り上げている。

これに対し、当時の永岡桂子文部科学大臣は、障害のある子どもとない子どもが可能な限り共に過ごせる条件整備と、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備を両輪として取り組んできたことを強調し、特別支援学校・特別支援学級の在籍児童生徒数が増加している事実に触れたうえで、特別支援教育の中止は考えていないと明言した。文部科学省は現在に至るまで、自らの施策が障害者権利条約の求めるインクルーシブ教育の実現に沿っているとの立場を維持しており、令和 6 年度からは特別支援学校を含む複数校を一体的に運営する「インクルーシブな学校運営モデル事業」を開始するなど、分離を前提とした枠組みの中での「交流及び共同学習」の充実によって国際的な理念との整合性を図ろうとしている。

しかし、教育行政の研究者からは、国が用いる「インクルーシブ教育」という語が世界標準の概念とはかけ離れた日本独自の解釈であり、国連勧告を独自解釈によって回避しようとする姿勢そのものに危うさがあるとの指摘がなされている。すなわち、

本来は同じ場で共に学ぶことを前提としたうえで合理的配慮を行うべきところ、日本の制度は障害の種類・程度に応じた場の振り分けを前提とし、その振り分けられた場の中での能力向上を目的としてしまっている、という批判である。

4. 分離構造がもたらす人権・差別・いじめの問題

分離を前提とした教育制度は、単に学びの場を分けるという技術的な問題にとどまらず、人権・差別・いじめといった問題の構造的な淵源となっていると考えられる。その経路は、おおむね次のように整理できる。

第一に、幼少期から障害のある子どもとない子どもが異なる場で学ぶことが常態化することで、双方が互いを知り、共に困難を乗り越える経験そのものが失われる。国連の総括所見も、通常教育の教員がインクルーシブ教育に関する技能を欠き、否定的な態度をとっていることを問題として指摘しているが、これは教員個人の資質の問題である以上に、教員自身が分離された教育を受けて育ってきたことの帰結でもある。共に学ぶ機会がないまま大人になった社会の構成員が、障害への無理解や偏見を次の世代に引き継いでいくという再生産の構造が生じている。

第二に、合理的配慮の提供が不十分であることや、受け入れ体制が整っていないことを理由に通常学級への就学が事実上拒否される事例が指摘されている。これは、障害のある子ども本人や保護者の意思よりも、学校側の受け入れ可能性が優先される構造であり、権利条約が求める「一般的な教育制度から排除されないこと」という原則に反する。就学時健診や就学相談の場面で、特別支援学校・学級への就学が事実上誘導されるという指摘も、この延長線上にある。

第三に、分離された環境で学んだ子どもが、卒業後の生活においても入所施設や福祉的就労といった分離された場に留まりやすくなるという連続性が存在する。国連の

総括所見は、教育の場面に限らず、知的障害・心理社会的障害のある人や高齢者、より集中的な支援を必要とする子どもが長期にわたり施設に収容され、家族や地域社会での生活を奪われていることについても懸念を示しており、教育における分離が、生涯を通じた社会的排除の入口となっている構造がうかがえる。

以上のように、分離教育は個々の子どもへの配慮という善意の制度設計から出発しながらも、結果として、障害のある人となない人が互いを知らないまま育つ社会を再生産し、無理解・偏見・差別、そしてその延長線上にあるいじめの温床を構造的に作り出していると考えられる。

5. 国連が示すインクルーシブ教育システムの理念

障害者権利委員会が2016年に採択した教育を受ける権利に関する一般的意見第4号は、インクルーシブ教育を、単に障害のある子どもを通常の学校に「統合」することではなく、教育制度そのものの構造・指導方法・カリキュラムを、多様な子どものニーズに応じて変革していく継続的なプロセスとして定義している。すなわち、子どもを既存の制度に適合させるのではなく、制度の側を子どもの多様性に適合させるという発想の転換が求められている。

2022年の対日審査における総括所見は、この理念に立脚し、日本政府に対して、明確な目標・期限・十分な予算を伴う質の高いインクルーシブ教育に関する国の行動計画を採択すること、通常教育の教員がインクルーシブ教育に関する技能を持てるよう養成・研修を充実させること、合理的配慮の提供を実効的なものとするなどを要請している。これらはいずれも、特別支援教育という枠組みを維持したままの部分的な改善ではなく、単一の教育制度の中で多様性に対応するという、制度そのものの転換を求めるものである。

6. 提言—分離のない単一の教育システムへ

国連勧告が示す方向性を踏まえ、日本の教育制度が目指すべき道筋を、短期・中期・長期の三段階で整理する。

短期的には、本人・保護者が安心して通常学級を選択できるよう、就学相談・就学时健診のあり方を見直し、特別支援学校・学級への就学が事実上誘導されることのないようにするとともに、幼稚園・保育所から小学校、中学校への進学において障害を理由に入学が拒まれることのないよう、受け入れ体制の整備を制度的に担保する必要がある。

中期的には、通常学級において障害のある子どもが安心して学び、生活できるよう、教員配置を含む体制整備を進めるとともに、高等学校・大学の入試および学習過程における障壁を取り除くための包括的な政策を確立し、インクルーシブな教育を実践するモデル校の整備を各地域に広げていくことが求められる。

長期的には、特別支援学校・特別支援学級という制度そのものを段階的に見直し、通常の学級を基盤としながら必要な支援を届ける単一の教育システムへと再編していく必要がある。これは特別な支援を必要とする子どもへの配慮を後退させることを意味するのではなく、むしろ、必要な支援を分離された場ではなく、すべての子どもが共に学ぶ場において提供できるよう、教員の専門性・人員配置・施設整備を抜本的に強化することを意味する。

こうした転換は、障害のある子どもの権利保障にとどまらず、共に学び、共に育った経験を持つ世代が社会の中核を担うことを通じて、偏見や差別、いじめのない社会を長期的に築いていくための基盤ともなる。

7. おわりに

日本の教育制度は、インクルーシブ教育システムの理念を掲げながら、実態としては分離的な学びの場を拡大させ続けており、この分離構造が、障害への無理解・偏見・差別、そしていじめの問題を再生産する土壌となっている。2022 年の国連勧告は、この構造そのものの転換を日本政府に求めるものであった。文部科学省が現行の枠組みの正当性を強調し続ける限り、この構造は温存されたままとなる。障害のある子どもとない子どもが分け隔てられることなく共に学ぶ単一の教育システムへの移行こそが、真の共生社会を実現するための不可欠な一步であると考えている。

参考文献

- ・文部科学省「特別支援教育の現状」（初等中等教育局特別支援教育課）
- ・文部科学省「特別支援教育に関する最近の主な動向」
- ・文部科学省「特別支援教育の充実について」（初等中等教育局特別支援教育課、2023 年）
- ・外務省「障害者の権利に関する条約」第 24 条
- ・国連障害者権利委員会「教育を受ける権利に関する一般的意見第 4 号」（2016 年）
- ・国連障害者権利委員会「日本の第 1 回政府報告に関する総括所見」（2022 年 9 月 9 日）
- ・平野裕二「国連・障害者権利委員会による日本への勧告抄訳（子ども／教育関連）」note、2022 年
- ・野口晃菜「国連が日本政府に勧告『障害のある子どもにインクルーシブ教育の権利を』」Yahoo!ニュース エキスパート、2022 年
- ・特定非営利活動法人あすねっと「インクルーシブ教育について（国連の日本政府への勧告）」

- ・小西みか「分離教育は分離した社会を生む」（一木玲子氏講演紹介）、2024 年
- ・データのじかん「D&I と逆行する学校教育—特別支援学級の増加で加速する『分離』の背景とは？」