

共生共学の理念と現実の乖離

——教育基本法「人格の完成」の視点から見た日本のインクルーシブ教育の課題——

特定非営利活動法人奈良県自閉症協会

河村 舟二

令和 8 年 8 月

要旨

日本の教育基本法第 1 条は、教育の目的を「人格の完成」と定め、知識・技能の習得や個別的な能力の伸長をその目的として掲げてはいない。しかし現実の教育制度——とりわけ障害のある子どもの就学先決定の仕組み——は、学力達成度や個別の能力値を基準として子どもを異なる教育環境へと振り分けており、法が掲げる目的と実際の運用との間に明確な乖離が存在する。本稿は、この乖離を（1）教育基本法の法目的、（2）国際人権基準（障害者権利条約第 24 条および同条約に基づく 2022 年の対日勧告）、（3）分離教育がもたらす実証的帰結、という三つの観点から検証し、日本の障害児教育が「人格の完成」ではなく「知識の習得」と「個人的能力の序列化」を実質的な目的として運用されている構造を明らかにする。その上で、共生共学（インクルーシブ教育）こそが法目的に整合する教育のあり方であることを論じ、制度設計の転換に向けた提言を行う。

1. 問題の所在

日本において障害のある子どもの多くは、特別支援学校または特別支援学級という、通常の子どもとは異なる教育の場で学んでいる。この配置は、法令上も行政運用上も「本人のための専門的配慮」として説明されており、差別ではなく合理的な教育的措

置として理解されてきた。しかし、この説明が成り立つためには、少なくとも二つの前提が満たされている必要がある。第一に、就学先の決定が本人の意思と最善の利益に基づいてなされていること。第二に、その決定基準が教育の法目的——すなわち人格の完成——に照らして合理的であること、である。

本稿が問題とするのは、この第二の前提である。日本の教育行政は、障害のある子どもの就学先を、心身の発達の程度や学力的な到達度によって振り分けている。これは実質的に、教育の目的を「人格の完成」ではなく「一定の知識・技能水準への到達」に置き換えていることを意味する。この置き換えこそが、共生共学を原則としないという日本の教育制度の選択を可能にしている根本の論理構造であり、本稿はこれを条文解釈・国際基準・実証研究の三方向から検証する。

2. 教育基本法が掲げる「人格の完成」という目的

教育基本法第 1 条は、教育の目的を次のように定める。「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

(教育基本法 第 1 条〔教育の目的〕。同条は個人の能力や学力の到達水準を教育の目的として規定していない点に留意すべきである。)

この条文が示す教育の目的は、二つの要素から成る。一つは個人における人格の完成であり、もう一つは「社会の形成者」としての資質の育成である。後者は個人が孤立した能力主体としてではなく、他者と共に社会を構成する存在として育つことを前提としている。すなわち、教育基本法が想定する「完成された人格」とは、単独で高い知識・技能を有する主体ではなく、多様な他者とともに社会を形成しうる主体である。この理解に立てば、共に学び共に育つという経験そのものが、人格の完成という法目的に不可欠な構成要素であるといえることができる。

これに対して、現実の教育課程編成・評価制度・就学先決定の仕組みは、子どもを学力達成度や個別の発達段階によって区分し、それぞれに異なる教育課程を用意するという運用を採っている。この運用の背後にある論理は、「学力的に近い水準の子どもを集めることが、それぞれの子どもにとって最も効率的な学びを保障する」という能力主義的な効率性の論理であって、「社会の形成者としての資質」の育成という法目的から導かれる論理ではない。ここに、法が掲げる目的と、行政が実際に採用している選別基準との断絶がある。

3. 「知識の習得」への実質的な目的の置き換え

3.1 就学先決定における学力・発達基準の優越

現行の就学先決定の仕組みは、教育支援委員会等による判定を経て行われるが、その判定の実質的な基準は、心身の発達の程度・学力の到達度・集団行動への適応可能性といった、個人の能力に関する評価に強く依拠している。本人の意思や、通常学級において合理的配慮を尽くした場合にどこまで学べるかという可能性は、判定過程において十分に検討されないまま、能力評価が先行して場を確定させる運用が広く見られる。

この結果として生じているのは、「本人にとって最も適した学びの場を、本人の意思と最善の利益に基づいて決める」という理念的な建前と、「学力・発達の到達度によって、あらかじめ用意された場のいずれかに振り分ける」という実際の運用との乖離である。後者は、教育を「一定の知識・技能水準に到達させる過程」として理解する立場に立ってはじめて正当化されるものであり、「人格の完成」という法目的からは正当化しえない。

3.2 「専門性」の場所への還元

特別支援教育が蓄積してきた専門的知見——個別の指導計画、自立活動、行動支援の技法等——は、本来、どの学びの場においても子ども一人ひとりに応じて活用されるべき知見である。しかし日本の運用では、この専門性が「特別支援学校・特別支援学級という場に所属することによってのみ提供される」ものとして制度化されており、専門性の有無が場の分離を正当化する根拠として用いられている。専門性を場所に還元するこの発想は、支援の内容と支援が行われる場所とを不可分に結びつけるものであり、通常学級における合理的配慮を尽くすという選択肢を、制度的にはじめから狭めている。

4. 国際人権基準との乖離

4.1 障害者権利条約第 24 条とインクルーシブ教育

日本が 2014 年に批准した障害者権利条約第 24 条は、締約国に対し、あらゆる段階におけるインクルーシブ教育制度（inclusive education system）を確保することを求めている。同条約に基づき国連障害者権利委員会が採択した一般的意見第 4 号（2016 年）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物理的に在籍させることなく、教育制度そのものの構造・カリキュラム・指導方法を、多様な子どものニーズに応じて変革していく過程として定義している。この定義に照らすと、特別支援学校・学級を存置したまま、通常教育制度自体は変更しないという日本の方式は、インクルーシブ教育の要件を満たしていない。

4.2 2022 年の対日勧告と日本政府の応答

国連障害者権利委員会は 2022 年 9 月、障害者権利条約の実施状況に関する対日審査の総括所見において、障害のある子どもの分離された特別教育が制度として維持・拡大されていることに懸念を表明し、分離教育の中止に向けた国家戦略の策定を含む具

体的な是正措置を勧告した。これに対し日本政府（文部科学省）は、特別支援教育の中止は考えていないとの立場を明確に示し、教員配置の手厚さや個別の教育的ニーズへの対応を理由に、現行制度の継続を表明した。

この応答の内容自体が、本稿の主張を裏付けている。文部科学省が挙げる継続の根拠——「手厚い教員配置」「きめ細かな指導」——は、いずれも学習効率・指導の到達度に関わる論拠であり、「人格の完成」や「社会の形成者としての資質」の育成に関わる論拠ではない。国際人権基準との乖離は、単なる理念の違いではなく、教育の目的をめぐる此岸（学力達成）と彼岸（人格の完成・共生社会の形成者育成）の違いとして理解されるべきものである。

5. 分離教育がもたらす実証的帰結

分離された教育環境が「人格の完成」という目的にとって不十分であることは、実証的な知見によっても裏付けられる。社会心理学における接触仮説の知見は、異なる属性を持つ者同士が、対等な地位のもとで持続的かつ協働的な接触を持つことが、偏見の低減と相互理解の促進に寄与することを示してきた。学齢期における分離は、この接触の機会そのものを制度的に奪うものであり、障害のある子どもと障害のない子どもの双方にとって、多様な他者と共に社会を形成する力を育む機会の喪失を意味する。

さらに、学齢期に形成される友人関係や地域とのつながりは、卒業後も長期にわたって持続する社会関係資本としての性格を持つ。分離された環境で学齢期を過ごした子どもは、地域社会における人的ネットワークの形成において不利な立場に置かれやすく、これは学校を離れた後の社会参加・就労・地域生活における孤立のリスクを高める一因となる。すなわち、分離教育は学齢期における「知識の習得」という限定的

な目的においては一定の合理性を主張しうるとしても、生涯にわたる社会的統合という「人格の完成」の目的においては、むしろ逆行的に機能する可能性が高い。

6. 結論と提言

以上の検討から、日本の障害児教育をめぐる現行制度は、教育基本法が掲げる「人格の完成」という法目的から乖離し、実質的には「知識の習得」と「個人的能力の到達度に基づく選別」を目的として運用されていると結論づけられる。この乖離は、国際人権基準との乖離という形で外部からも指摘されており、日本政府自身の応答が、その指摘の正しさを図らずも裏付けている。

この乖離を是正するためには、理念の変更のみでは不十分であり、以下の制度設計上の転換が必要である。

第一に、就学先決定の基準を、心身の発達・学力の到達度から、本人の意思表示支援と最善の利益の実質的判定へと転換すること。第二に、通常学級を原則的な出発点とし、合理的配慮の事前評価を尽くした上で、なお必要な場合に限り、期間を限定した追加的支援を検討する仕組みへと再構成すること。第三に、特別支援教育が蓄積してきた専門性を、特定の場に紐づけるのではなく、通常学級においても活用可能な資源として再配置すること。第四に、教員配置・予算算定の基準を、子どもが在籍する場ではなく、必要とされる支援の内容と量に基づくものへと改めること。

共生共学のインクルーシブ教育は、単に国際的な理念への追従を意味するものではない。それは、日本の教育法制がすでに掲げている「人格の完成」という目的を、文字どおりに実現するための制度的帰結である。日本の教育行政に求められているのは、新たな理念の受容ではなく、自らが掲げてきた法目的への回帰にほかならない。

主な参照法令・文書

教育基本法（平成 18 年法律第 120 号）第 1 条

障害者権利に関する条約（平成 26 年条約第 1 号）第 24 条

国連障害者権利委員会「一般的意見第 4 号：インクルーシブ教育を受ける権利」（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）