

【書評】

橋田慈子
『障害の問題への「当事者性」を獲得する学び
——日英の教育改革運動の展開から』

(明石書店、2024年)

伊藤 駿

(京都教育大学)

本書は、筆者が2023年6月に筑波大学に博士論文として提出した「障害の問題への『当事者性』を獲得する学びと運動の展開——日英の教育改革を事例として」を大幅に加筆修正したものである。本評では、まず本書の内容をまとめた上で、意義と課題について述べていくこととする。本書の構成は以下の通りである。

はじめに

序章 本書の問題設定と目的、課題

第1章 障害の問題をめぐる研究上のアプローチ——先行研究の検討と本書の意義

第I部 学校教育を通じた排除問題に対する「当事者性」の獲得

第2章 近現代日本における知的障害児の教育問題に対する「当事者性」の獲得と問題提起——第二次世界大戦以前の社会事業家と社会教育関係者を中心に

第3章 知的障害児の教育問題をめぐる「当事者性」の獲得と権利保障に向かう運動——戦後日本における育成会・親の会参加者を事例として

第4章 障害児をめぐる隔離・排除に抗う親たちの「当事者性」の獲得と教育改革——英国における当事者運動との連帯の動きに着目して

第II部 学校卒業後の自立の問題に対する「当事者性」の獲得

第5章 障害者の自立の問題に対する「当事者性」の獲得と教育実践の創出——日本の公民館職員と青年集団の活動を事例として

第6章 知的障害者の自立の問題に対する「当事者性」の獲得と支援アプローチの変化——当事者運動を支援する成人教育職員の実践に着目して

第III部 総合的考察

第7章 障害の問題に対する「当事者性」を獲得する学びと運動の理論

補章 当事者と連帯するアライを育てる学び——通常学校における障害平等研修に着目して

終章 本書の結果と課題、今後の展望

本書は、知的障害児者をめぐる排除や自立の問題に対して、「健常者」として生きてきた人々がどのようにして「当事者性」を獲得し、教育改革運動に参画してきたのかを、日本と英国の具体的な事例を通じて明らかにするものである。序章では、1970年代以降の障害者運動（当事者運動）や障害学研究の発展をふまえ、「障害の社会モデル」へのパラダイム転換とその制度的・実践的・理論的影響を整理しつつ、非当事者による「当事者性」の獲得という未解明の課題を本書の主眼として設定する。

第1章では、教育学・社会福祉学・障害学の先行研究を検討しつつ、知的障害児者の教育的排除や母子の自立・依存関係をめぐる問題が研究上いかに論じられてきたかを整理する。そのうえで、これまで注目されてこなかった「非当事者」の学びと関わりのあり方に焦点を当てることで、本書の学術的意義が提示される。

つづく第I部では、学校教育を通じた排除問題に対する「当事者性」の獲得に着目する。まず第2章では、明治末期から昭和戦前期にかけて、日本における社会事業家と社会教育関係者が、就学猶予・免除によって教育から排除された知的障害児の存在に向き合い、彼らの教育権を社会的課題として捉え直していく過程が描かれる。震災孤児支援などの実践を通じて知的障害児に出会った社会事業家は、その教育的困難の背景に制度的な欠落があることを学び、同業者ネットワークや文部省への建議運動を展開するようになる。この過程で、社会教育関係者もまた「当事者性」を獲得し、障害児教育を福祉から教育行政の課題へと位置づけ直していった。ただし、親たちの中には子どもの障害を公にしたくないという意識もあり、教育改革には親の意識変容も必要であることが指摘される。

そのうえで、第3章では、戦後日本において育成会や「手をつなぐ親の会」に参加した母親たちが、子どもの教育問題に対して「当事者性」を獲得していく過程が論じられる。母親たちは、自らの体験を手記に記し、他の母親と共有する中で「代弁者」としての立場を育み、教育行政への働きかけを行った。その運動は、希望者全員就学の実現や養護学校義務化へとつながる一方、特別支援教育が新たな排除の場になるという当事者からの批判にもさらされた。この章は、親たちの運動と当事者の視点との間のズレに触れつつ、親の「当事者性」がいかに制度変革を促したかを丁寧に描いている。

第I部の最後に、第4章では、1970年代から2000年頃の英国を対象に、知的障害児の親たちが当事者の声に学びながら、インクルーシブ教育の実現に取り組んだ実践を紹介する。ワークショップでの歴史的学習や当事者とのネットワーク形成を通じて、親たちは「アライ」としての当事者性を育み、教育行政への政策提言や学校現場での改革を進めていった。異なる立場の保護者との対話も重視され、合意形成を通じて特殊学校から通常学校への転換が図られた。

つづく第II部では、学校卒業後の自立の問題に対する「当事者性」の獲得が焦点となる。第5章では、1970年代日本において、公民館職員や地域の青年たちが、養護学校卒業後の知的障害者の生活実態に向き合い、仲間としての関係性を築く中で自立支援の実践を創出していく様子が描かれる。彼らは、作業所設立や青年学級、喫茶活動などを展開し、障害者の「仲間」として活動する中で、経済的困難や親子関係といった構造的課題を認識し、社会教育の場から実践を積み重ねた。一方で、保護者との対立を通じて学びを深め、「当事者性」を成熟させていった点が注目される。

また、第6章では、1980年代以降の英国において、成人教育職員が知的障害者と対話を重ねる中で、当事者の視点を取り入れた支援アプローチの変革を推進してきたことが明らかにされる。「自分のことを話す」コースなどを通じて、当事者の声を直接受け止めながら、彼らの自立を家族の内に閉じ込めるのではなく、地域や教育機関が支える方向へと発想を転換させていった。この実践は、福祉的依存ではなく関係性の再構築による支援のあり方を提示している。

第Ⅲ部・第7章では、これまでの実践を理論的に整理し、「当事者性」の獲得が継続的関与・ネットワーク・対話と葛藤によって深化していくプロセスであることが示される。また、日本と英国の比較を通して、当事者との関係性の有無が当事者性の形成に与える影響、さらには「代弁」型の運動から「連帯」型の実践への移行が見られることも明らかになる。

最後に、補章では、英国の当事者たちが、教員や生徒を「アライ」へと育てる障害平等研修を通じて、「当事者性」を共有する学びを実現している実践が紹介される。当事者が主体となって差別の歴史や社会モデルを伝えることで、健常者の側にも変容を促す教育の可能性が示唆される。

さて、評者なりに上記の内容を取り扱った本書について考えていくと、その意義と課題の両方が、本書の核であろう「当事者性」という概念に見出されるように思える。というのも、筆者も本書の中で触れているように、この「当事者性」は評者の専門領域であるインクルーシブ教育の実現に向けた重要な概念といえるからである。他誌と比較して本誌は書評に割ける分量が多いため、少し長くなるがまずこの意義について述べていきたい。

インクルーシブ教育は1994年のサラマンカ宣言や2006年の障害者権利条約を踏まえ、国際的なトレンドにあるといっても過言ではない。こうした中、日本においても、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」や2024年度よりはじまった「インクルーシブな学校運営モデル事業」などで「インクルーシブ」という言葉を用いるようになってきてはいるが、同時に国際的に共通した定義というものは未だ見出されていない状況である。というのもArmstrong et al. (2010) が指摘するように、そもそもインクルーシブ教育 (Inclusive education) やインクルージョン (Inclusion) という概念が特に先進諸国と発展途上国の間で異なる文脈で用いられているためである。さらに、同じ先進諸国に含まれるであろう国々を比較したとしても、その実践の内容や指向性は大きく異なる (伊藤2025)。

評者はかつてこうした定義の揺れは結果として「インクルーシブ教育は誰の問題か」という問いにつながっていると指摘した (原田/伊藤 2024)。そして、いかにしてこの「誰の問題か」という問いに対して「私たちの問題だ」と答えられる人々を増やしていくことができるかということが、インクルーシブ教育やインクルーシブ社会を実現していく上で重要な論点になると考えている。

本書の注目する「当事者性」概念は、まさにインクルーシブ教育や障害児教育の問題を「私たちの問題だ」と認識するものと大きく重なるものである。もちろんインクルーシブ教育は障害児教育の延長線上にあるものではなく、全ての子どもたちが有する教育的ニーズに応答するものであるという点において、本書の射程でその方途を明らかにすることはできないかもしれない。しかしながら、障害児・者は当事者運動やアライの巻き込みなどにおいて、インクルーシブな社会に向けた動きをいち早く進めてきた人々である。そうしたいわば「先進事例」としての障害児・

者を取り巻く状況を明らかにしている本書は、非常に意義深く、さらには「当事者性」への注目は今後のさらなる研究の礎となることは間違いない。

他方で、筆者自身も指摘している通り「当事者性」概念のさらなる精緻化は今後の課題として指摘できるだろう。かねてから蓄積されてきたいわゆる当事者研究と呼ばれるものも多くある上、近年では当事者としての経験を描き出す「オートエスノグラフィー」の研究も蓄積されるようになってきている。さらに、障害を含む様々な属性やアイデンティティは、0か100かといった議論ではなく、グラデーションであるという考え方も広く普及している。障害の問題によれば、「ニューロダイバーシティ」という言葉が日本でもよく使われるようになってきているのもそうした考え方によるものであると言って間違いないだろう。

当事者、ではなく「当事者性」とすることによってその対象は大きく広がるであろうが、同時にそもそも当事者とは誰なのか、我々は当事者ではなく、「当事者性を有しているもの」としなければいけないのかという議論を呼び起こすものであるようにも思える。ただし、評者としてはこうした議論こそがインクルーシブ教育を進めていく上で非常に重要なことでもあると考えている。インクルーシブ教育やインクルージョンは包摂性を高めていく「プロセス」そのものである(Ainscow et al. 2006)。本書はこのプロセスを強く進めていく一冊であり、必読書の一つである。

【引用・参考文献】

伊藤駿 (2025) 『インクルーシブ教育の比較社会学——日本とスコットランドの実践から』 ナカニシヤ出版。

原田琢也／伊藤駿 (2024) 『インクルーシブな教育と社会』 ミネルヴァ書房。

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(報告)』 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm〉 (2025年5月31日最終アクセス)。

文部科学省 (2025) 「インクルーシブな学校運営モデル事業」 〈https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_03177.html〉 (2025年5月31日最終アクセス)。

*

Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge.

Armstrong, A. C./Armstrong, D./Spandagou, I. (2010) *Inclusive Education: INTERNATIONAL POLICY & PRACTICE*, Sage Publications.