

障害児教育制度改革による反排除政策

－インクルージョンの具体的方策と問題点－

はじめに

2005年2月11日付法律(Loi no.2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées)「障害者の権利及び機会の平等並びに参加及び市民権のための法律」(以下2005年法という)により、フランスの障害児教育制度は「原則統合」に向けて動き出すことになった。これまで実質上、障害児の分離・別学が明確であっただけに、大きな制度上の転換点を迎えたといえる。

ではどのような変革が行われることになるのか。まず、障害児の「統合」を目指すこの法の具体的改革(諸通達によって確認されている)および2005年法全体の趣旨を確認し、実施についての若干の問題点を指摘するとともに、この改革が学校教育の問題を考えようとする場合にどんな意味をもつことになるのか、仮説的に論を展開してみたい。

なお、2005年法によって学校現場が実際にどのように変化し始めているのか、あるいは変化していないのか等、具体的な課題を知るためにフランスでインタビューをおこなった。

1 法の趣旨と具体的施策

(1)2005年法の趣旨

2005年法は障害者の生活全体を問題とする法律であるが、その点については後述するとして、まず学校教育に関しては、2005年4月15日付通達(no.2005-067、「05年度新学年の準備」および同年8月19日付通達(no.2005-129、「障害児の学校教育」)により法の趣旨が確認されている。それは、つぎのようにまとめることができる。(下線は筆者による)

- ①この法律は、障害のある子ども・青少年に対して公教育へのアクセスが権利であることを確認するものであり、すべての生徒の教育水準の向上には、そのニーズに合った対応を受けられないことで学業成功に至ることができない生徒に特別な注意を払うことが必要である。
- ②通常の学校環境において教育を受けている生徒のよりよい援助、生徒の学業遂行における流動性の確保が図られなければならない。
- ③子どもの就学問題についての親の要求に応えることが不可欠であり、地域の学校への障害児の就学は権利である。
- ④障害のある生徒の学校教育は、保障されるべき特別な課題を示すもののようにみなしてはならず、その援助は、教育チーム(=学校全体)に帰されるものであり、生徒にもたらされる個人的な援助として考えることはできない。
- ⑤中等教育において学業が続けられるように、また、社会的およびその習得し

た技能に見合った職業的統合を促進するように、病気および障害のある生徒が教育を受けている学校の能力を向上させることが重要である。

(2) 具体的施策

この趣旨に則り、以下のような具体的な改革が行われることになった。

- ① 生徒の就学は、その居住地にもっとも近い学校(公立または契約私立)とし、その学校を「連絡担当校 *établissement scolaire de référence*」とする。「連絡担当教員」²⁾も新設され、一定の範囲の学校を担当し、県障害者会館(*maison départementale des personnes handicapées:MDPH*)と協力して、情報提供や啓発活動などを行う。教員資格をもつが授業は担当せず、障害児の就学全体をオーガナイズする(いわば窓口的役割を果たす)。
- ② 従来 of 県特殊教育委員会(行政側主導)を廃止し、「障害者権利自立委員会 *commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées(CDAPH)*」(労働組合や障害者団体代表を含む)を新設する。
- ③ 保護者からの要求により「就学個別計画 *projet personnalisé de scolarisation(PPS)*」が策定される。これは保護者の意見表明を保障した上で「関連分野専門家チーム *équipe pluridisciplinaire(EP)*」が作成し、障害者権利自立委員会(CDAPH)が就学先を決定する。なお、学校側から就学途中に保護者に対してこの個別計画の策定を提案できる。(しかし学校に決定権はない。)
- ④ 障害者権利自立委員会(CDAPH)の決定を点検するために「就学事後点検チーム *équipe de suivi de la scolarisation(ESS)*」を新設する。これは、生徒、保護者、担任教員などを構成員とし、連絡担当教員が招集する。年一回以上、就学個別計画(PPS)の実施状況を点検する。結果は、関連分野専門家チーム(EP)および障害者権利自立委員会に報告され、必要があれば、進路などを修正する。
- ⑤ 学校全体の力を向上されるために、教員が障害児の受け入れにかかわる特別な教育を受けられるよう教員養成・研修の見直しをする。
- ⑥ 仮に現在は障害児の受け入れが困難な学校も、10年以内に(2015年までに)受け入れ態勢を整えなければならない。(改善は、市と学校の責任)
- ⑦ 合理的配慮を欠いた(=権利を否定した)状態を差別とみなす。
- ⑧ 学校生活補助員(*auxiliaires de vie scolaire:AVS*、教員の資格はもっていない)の職が創設され、学校内での介助にあたる。(現在、1万6000人のAVSが2万8000人の障害児の介助をしている。)

2 制度上の特徴

以上の中から制度改革上とくに重要な要素を指摘するとすれば、やはり、障害の有無にかかわらず、その居住地からもっとも近い普通学校に学籍をもつことを公教育への権利として位置づけたことであろう。いわゆる「学籍一元化」といわ

れる措置である。つまり、原則分離の発想をとらずインクルージョンを基盤とした制度設計を目指したという点が画期的なところである。

ただし、学籍登録したその学校に「通う」かどうかは、学校側の受け入れ態勢の状況による。障害の種類や程度を直接的理由として受け入れを拒否するという事にはならないが、しかし、現実問題として、たとえば車椅子で移動する生徒のためのスロープが設置できないような建物の構造上の問題や建物自体が歴史的遺産となっているがために改修できないといった場合には、他の学校に通うことになる³⁾。あるいは、医療的なケアが必要な場合(リハビリ等)には、全日を通常学校で過ごすのではなく、医療機関等との連携も考慮される。

また、2005年法は、CLIS(*classe d'intégration scolaire*、小学校)やUPI(*unité pédagogiques d'intégration*、コレージュ)といった特別な学級(日本でいう特別支援学級)の存在を否定するものではない。ただし、個別の時間割にしたがって普通学級との間を頻繁に行き来することになる。つまり、90%を特別学級で過ごす生徒もいれば、半分以上を普通学級で過ごす生徒もいる⁴⁾。

さらにこの法律の重要な点は、親の最終的な決定権を確認しているところである。これは日本の状況と大きく異なる。日本の場合には、親は意見を聞かれることはあるものの、子の就学に関しての法的な意味での決定権はない。フランスの場合には親が納得し決定しなければ、他に誰も決めることはできない。

もちろん医療的な観点などからのいわゆる「専門的」意見はなされるが、それはあくまで意見であり、行政機関が決定権をもつものではない。決定権は全面的に保護者にある。保護者の同意なくして地域の普通学校以外の場に就学先が指定されるなどということはない。(個別教育計画の策定においても必ず保護者が関与している。)これは、日本の実態と比べて大きく異なっている点である。

3 原則統合の効果

視学官へのインタビューのなかで、障害児が普通学級にいることによって学力向上という点に関して効果が見られるとの指摘があった。つまり、フランスの学校教育では知識の積み上げがその特徴とされているけれども、それゆえにそこに障害児が入ることによって、より個別化した指導が促進され、教員の側にもより丁寧な教授法が求められることから、子どもたち全体の学習成果も上がってきている、ということである。このような環境の中から、相互に学び合う姿勢が育ってきているという。

これは障害児の統合を学力向上への障壁とする議論への反証となる。いわゆる知育の部分についてばかりではなく、子どもたち相互の人間関係、あるいは市民としての学習という点においても、健常児と障害児との相互理解が進んでいることも指摘された。2005年法は、後述するように、国民的な「連帯」をめざしているのであるから、この相互理解こそ意義ある効果といえよう。インタビューに応じてくれた視学官もこの点を重視していた。つまり、普通学級にいるだけでは意

味がなく、子どもたちの間での相互作用が起きなければならないとする。知育に限ったとしても、知識レベルでの交流が起きなければインクルージョンとは言えないわけである。また、障害児「専用」の学級にいただけでは人間関係が限定されてしまい、社会的連帯をめざすことができなくなる。

また、たとえばダウン症に関して、個人の能力の違いとしてそれに対応する傾向が見られるようになってきているとの指摘もあり、これは総じて言えば、2005年法は「障害」というカテゴリーで一括して個人をまとめあげていく発想はとらない教育政策を明確にしたということである。「就学個別計画(PPS)」の作成が求められるのはこの点からも理解できる。いわば医学的理解から個人差としての子ども理解へ、ということである。

ここから、学習体系と個人の状態との関係を問い直す問題提起も可能となる。つまり、これまでのカリキュラムは子どもの状態から出発して組み立てられたものではなく、学校側からつくられたものである、という批判の視点である。象徴的な言い方として「この子のレベルは小学校2年生程度である」といった認識は、発達の経路をその子どもに即する形ではなく一律に規定していく指導論を意味しており、インクルージョンという観点からは適切ではない、というわけである。

なお、インクルージョンを基盤とした学校教育を提唱したサラマンカ宣言にもあったように、統合したほうが分離を維持するよりも教育予算が削減できるという財政的な効果も指摘された。

4 現実的問題点

CLIS等の特別な学級に在籍する障害児の場合には、子どもごとに異なる個別の時間割に従って普通学級との間を移動することになるが、その調整は必ずしも容易ではない。つまり、子どもによって普通学級に通う時間帯が異なるということは、普通学級の側から見ればつねに構成員が微妙に異なる状況となり、かつ、それぞれの障害児の課題に応じた適切なカリキュラムを組んでおく必要がある。そのためには、CLIS等の担当教員と普通学級担当教員との間でかなり綿密な打ち合わせをしておかなければならない。

この点に関して小学校でのインタビューでは、現実的には、障害児担当の教員が普通学級の教員に理解を求める形で話が進んでいくようである。したがって、普通学級のカリキュラムを見ながら教材を障害に応じて工夫し、時間割を合わせていくのは障害児担当の教員であり、その負担はかなり大きいといえる。

この背景には、障害児の受け入れに対する理解がまだ十分に進んでいないことがあげられる。法的には受け入れが原則であっても、そのための人的・物的措置が現段階では十分とはいえないが、より根本には学校全体がまだ障害児分離の発想から抜け切れていないことがある。

たとえば、普通学級に通っていた自閉症児をCLISに移そうとする学校および視学官からの主張に対して親が納得せず、公的機関に救済を求める例が何件か起

きている⁵⁾。障害を理由としたこのような学校側の拒否は差別となるとの勧告も出されている。この例に見るように、とくに自閉症児の受け入れに対しては、学校現場はかなり困難を感じているようである。しかし、彼らが落ち着くような環境整備、また補助員をつけることなどを通して対応することで成功している例も多く、やはり障害児受け入れ側がそれを普通のこととして意識するかどうかは鍵になってくる。

5 2005年法の基本原理

ここで、2005年法全体の意義を確認しておきたい。たとえば、「必要」への着目と「差別」禁止、「補償」や「アクセシビリティ」の諸原則の確立など、いくつかの表現でその特徴を示すことができるが、その法の名称(*pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*)の中にすでにその意義が示されているとあってよい。それは、平等(*égalité*)、参加(*participation*)、市民性(*citoyenneté*)である。そして、この法律の基本原理を一言であらわすとすれば、「すべての者にすべてへのアクセスを」ということになるだろう。

「平等」の原則とは、1人に同じずつ配分するといったイメージではなく、不足している人を支援するという意味であり、公平性や社会的正義といった概念である。いわば「補償(*compensation*)」の発想である。

「参加」の重要性は、フランス共和国が人々の合意によって成り立て政治的共同体であるという原理に基づくものである。そのためには「アクセシビリティ(*accessibilité*)」の具体的方策が必要となる。

「市民性」は共和国を支える重要な概念であるが、2005年法においては、出生から死までの人生設計という視点から障害児・者への施策をとらえていこうとする概念である。したがって、*soins*(看護)・*école*(学校)・*formation*(職業訓練)・*emploi*(雇用)・*logement*(住居)・ *cité*(街)といったように内容は広範囲にわたっており、就学・生活・仕事を一連の流れの中で把握しようとしている。生活全体を対象にし、「市民」としての「権利」を確認しているのが2005年法の大きな特徴である。

そしてこれら3つを貫くものは、「国民的連帯(*solidarité nationale*)」である。

ところで、この法律は社会的排除への闘いとして位置づけることもできる。この点は、2005年法がEUレベルでの諸措置を基にしていることと関連している。1970年代後半から欧米各国で若者の失業が社会問題化していく中、フランスは移民問題も含めて都市郊外の政治・経済・文化面での社会的な断絶が問題となり、働く場の確保といった次元とは別に、社会関係の欠如として問題が意識されるようになった。これは排除されている人々に問題解決の糸口を探ろうとする個人的アプローチではなく、社会構造的な障壁に排除の要因を見ようとする関係性(問題を生み出す過程)への視点を用意することになった。97年にはアムステルダム条

約が調印され、雇用の確保とともに、社会的排除の撲滅のための人的資源の開発が EU 各国の目標として掲げられた。翌年、欧州委員会は行動計画を発表し、インクルーシブな社会をめざすことが確認された。

その後いくつかの EU 指令が出され、それに対応する形でフランスの国内法も整備されてきた⁶⁾。なかでも 2000 年の「人種差別禁止指令」は、教育分野も含んで幅広く差別を禁止するものであり、同年の「雇用枠組み指令」は宗教や年齢、障害等に基づく差別と闘う枠組みをつくることを目的としていた。これらの事情と重ねて 2005 年法を読むことで、その趣旨を一層明確に理解することができよう。

6 「障害」・「差別」の定義

2005 年法は、ICF(国際生活機能分類)を採用した上で、社会参加への環境要因に着目して障害を定義した。

障害とは、ひとつあるいは複数の身体・感覚器官(sensorielles)・知能(mentales)・認識(cognitives)・精神(psychiques)に関する機能の実質的・永続的・決定的な悪化(alteration)、また重複障害あるいは生活に支障をきたす健康上の問題を理由として、その環境において個人が被る活動の制限(limitation)あるいは社会生活への参加の制約(restriction)のすべてをいう。

このような社会生活への参加が阻まれた場合、このような行為が差別となる。障害を理由とする差別の禁止については、1990 年に刑法典(Art.255-1)において定められている。

出自、性別、家族状況、妊娠、身体的外観、姓、健康状態、障害、遺伝的特徴、習慣、性的指向、年齢、政治的信条、組合活動、特定の民族・国家・人種・宗教への実際のまたは想定上の帰属または非帰属を理由に、自然人の間で行なわれる区別はすべて差別にあたる。

これら 2 つの定義を教育分野に当てはめたとき、学校への「アクセシビリティ」が確保されていない場合、その状態は「差別」となる。2005 年法は、障害児「専用」の特別学級を廃止したわけではないが、学籍は一元化され、インクルージョンの方向に大きく踏み出した。教員に関しては、養成・研修において、障害児の受け入れおよび教育にかかわる特別な教育を受けることが規定され、また、先に紹介した「学校生活補助員」という職が創設されたことで、学校内での介助が保障されることになった。

なお、2005 年法が「国は通常の学校にいる障害のある子ども、青少年および成人の教育に必要な財政的、人的手段を講ずる」と規定しているため、それを根拠に、教育関係予算が全体として基本的に削減傾向にあるなか、障害に対応する機器の購入等の予算は増大している。今回の法改正の趣旨は、地域の学校への障害児の入学は「権利」であり、彼らへの援助は学校全体に帰されるものである点に

あるのだから、障害児が学び続けていけるように学校を変えていくという発想が基盤となる。それが予算にも反映されているということである。

7 「原則統合」をどう評価するか

共和国は、市民による契約に基づいて形成され、そのための基礎教養を培う場が学校であるとするならば、ある一定の子どもたちをそこから排除していくことは、まさに共和国の危機となる。「連帯」がフランス社会を支えているのであるから、そのつながりを保証する施策がつねに求められなければならない。2005年法の趣旨は、このような共和国原理とセットで考えれば、きわめて理解しやすい。一定の子どもたちを「障害児」という枠組みで把握し、そのまとまりを基礎にして学校教育を組み立てるという発想が、少なくとも形式上は子どもたちを分断していくことになる。あらゆる区別は差別であるというシンプルな定義はここで力を発揮する。そもそも「障害」であるかどうかは医学的な説明による個人の問題としてのみ定義されるものではなく、社会的諸条件によって規定される市民としての参加の「制約」のことなのだから、その制約を解消する責任は社会の側にあることになる。

2005年法が障害児の普通学校への統合を「権利」として確認し、それを「補償」によって支え、子どもあるいは障害児一般としてではなく、具体的な個人として把握した上で、相互理解に基づいた「連帯」を実現しようとしたことは、社会的な排除に抗する教育分野での具体的な政策として理解できる。

ところで、フランスの教育政策のなかでは、*intégration*(統合)の語が使用されることが多いが、2005年法の趣旨は、国連の障害者権利条約にもあるように *inclusion*(包摂)という語であらわされるほうが適切である。インタビューをした視学官によれば、インクルージョンという表現は、「連帯」との関連を示す語としてある点で、これまでのインテグレーションのイメージとは異なるのだという。後者は、「全体に付け加えられた」状態を指すのに対して、前者すなわちインクルージョンは、「全体の中に位置づけられる」状態をイメージされる語であるから、フランス社会が「共和国」として存続していくためには欠かせない政策となることであつた。

このような理念に基づく制度的枠組みを確立したことには大きな意味がある。ただし、この理念を学校現場においてどのような実践していくかが大きな課題として残されている。その際に、マクロレベルでは「包摂」を実現しながらも、教室内部といったミクロレベルにおいて「排除」の原理が働く可能性はある。この点は、CLISやUPIと普通学級とがどのような関係を築いていくかにかかっている。このことは、既述のように、現実的には普通学級からの排除圧力のある中で、インクルージョンに向けて現場の教職員がどのような人間関係をつくっていくかによっている。補助員等のサポート体制を整備すれば解決する問題なのかどうか、おそらく学力論や評価論にまで踏み込まなければ、卒業後の進路・雇用も含めて、

社会的排除には抗しきれないのではないか。この場合、注 5)で若干紹介した HALDE(差別禁止平等推進高等機関)の活動に着目することもひとつの研究方法としてありうるだろう。

おわりに—HALDE による救済事例—

では、2005 年法以来、実際に障害児のインクルージョンについてどのような問題が発生しているのか、HALDE に申し立てのあった救済事例(勧告)を紹介し、今後、インクルージョンという観点から何が課題となっていくのかを検討する基礎としたい。

事例 1 自閉症児の普通学級への受け入れ拒否に関する審議

【事実の概要】(délibération no.2008-169、7.7.2008)

統合教育計画の枠組みにおいて公立幼稚園に 2006 年 7 月より在籍していた自閉症児に対して、県特殊教育委員会は、小学校への就学にあたり CLIS(*classe d'intégration scolaire*:学校教育統合クラス)に入るよう指導した。これに対し保護者がその決定の無効を求めて訴訟を起こした。

裁判所(TCI:*tribunal du contentieux de l'incapacité*)は、その児童が成長するに十分な環境がすでにできていることを理由に、CLIS への措置の無効を決定したが、視学官がその児童の自宅から最も近い学校の普通学級への登録を拒否した。

なお、2005 年法により、県特殊教育委員会(行政側主導)は廃止され、「障害者権利自立委員会(*commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées*)」(労働組合や障害者団体代表を含む)が新設された。この事例は、05 年法の適用が始まる 2006 年の新学年(9 月)からの処遇をめぐるもので、その時点ではまだ県特殊教育委員会が存在していた。現在は、保護者の同意がなければ、ここで争われたような所属学級の変更はなされない。

【勧告の内容】

HALDE(高等差別禁止平等対策機関)は、このような登録の拒否は、障害のある子どもおよび青年はその住所に最も近い学校に学籍登録すると規定した教育法典(第 112-1 条)および差別を禁止した刑法典(第 432-7 条)に反しており、障害児への教育権を尊重しないものとして、障害を理由とした差別であると判断し、視学官に対し法の尊重を勧告した。

同時に、障害のある子ども・青年の教育への権利および就学の権利を尊重しないことは差別であることについて再確認するよう勧告した。

【課題】

①障害の種類や程度等にかかわらず、自宅から最も近い学校に学籍登録することが権利として保障されなければならないとする 2005 年法の意義を、実態としてどのように反映させるか。

②そのためには、障害児が過ごすための環境を整えることがもっとも大切なことであり、その条件があるかぎり受け入れを拒否することは差別となることの確認。

事例 2 私立学校における自閉症児受け入れ拒否に関する審議

【事実の概要】 (délibération no.2007-90、26.3.2007)

自閉症と診断された生徒が、全日ではないが 2002 年より私立学校に通っていたが、校長は、2006 年度の新学期からはこの生徒の受け入れはできないと保護者に伝えた。

【勧告の内容】

HALDE は、このような受け入れ拒否は教育法典に反し、障害を理由とする差別であると判断し、校長に対し法の遵守を伝えるとともに、2007 年度より学校教育計画として、障害児の受け入れを保障する措置を明確にし、教員をはじめ学校関係者全体に対して障害児受け入れについて関心を高めるよう勧告した。

その一方で、国民教育省に、私立学校の校長に対して 2005 年法による障害児の受け入れ義務、とくに教育法典第 112-1 条の適用に関し注意を促すよう勧告した。

【課題】

- ①私立学校におけるインクルージョン推進のための条件整備。
- ②先の事例と同様、自閉症児への対応が学校現場では最も大きな関心となっている。それは、CLIS の種類の中にこれに該当するものがないこともあり、つねに普通学級で過ごすという場合が多くなるため、教員の対応が難しいという事情がある。学校生活補助員(AVS)による学校内での介助の拡充が不可欠。
- ③学校全体の力を向上されるために、教員が障害児の受け入れおよび教育にかかわる特別な教育を受けられるような研修等の体制づくり。

事例 3 職業教育課程履修(高校)への障害者受け入れ拒否に関する審議

【事実の概要】 (délibération no.2008-224、20.10.2008)

障害労働者として認定を受けた者が、現在もっている資格よりも高い職業資格(旅行業関係)を取得するための課程履修(高校)を希望したが、高校側は、移動が緩慢となり長時間の直立姿勢ができないというその障害を理由に受け入れを拒否した。この拒否の根拠は、研修や訓練の条件として、またその後職業に就いたときにも多くの移動や直立姿勢が求められるため、課程履修の希望を受け入れることはできないというものであった。

【勧告の内容】

HALDE は、この件を差別であると判断し、和解を勧告した。その理由は、校長は、研修や訓練の遂行においてであろうと雇用においてであろうと、個人の能力(適・不適)について推定・判断する権限をもっていないからであり、そのよう

な推定に基づく不適格性は医学的見地の対象とはならないからである。

なお、障害者の雇用へのアクセスを可能とするための措置は雇用者側の責任に帰される問題である。

【課題】

- ①障害者の「能力」をどのように判断するか。またどの程度の判断が可能なのか、あるいは判断すること自体の権限が学校にあるのかどうか。
- ②その障害の特徴が特定の職の遂行を困難とするであろうから学校での課程履修を拒否する、といった能力推定に基づく判断は差別となることの確認。
- ③その障害と雇用との関係については企業の側の問題であり、学校はそこまで踏み込むことはできないことを踏まえつつ、企業との連携をどのように図るか、あるいは切り離すか。
- ④学校における障害に応じた教育条件の整備。

事例 4 障害への配慮による試験時間延長に伴う休憩時間の調整に関する審議

【事実の概要】

(délibération no. 2006-213、9. 10. 2006 / no. 2006-287、11. 12. 2006)

聴覚障害の学生が大学院修士課程期末試験を受け不合格となった。試験の実施に当たっては、その障害への配慮から試験時間の延長が認められていた。しかし、他の受験者が2時間の昼休みが取れたところを、この学生には時間延長の影響でそれが20分しか保障されなかったため、試験不合格の理由は、このように短い昼休みしか保障されなかったことにあるとの訴えがあった。

同様に、他の学生から、身体障害への配慮で30分試験時間が延長されたため、2時間の休憩が1時間半となったことが不合格の原因であるという訴えもあった。

【勧告の内容】

その不合格の理由が休憩時間の短縮という事実に帰されるべきものではないこと、また障害学生の受験時間の延長は認められるが、休憩時間については少なくなることを確認しつつ、HALDEは、国民教育省に対して十分な休憩時間を確保するよう勧告した。

ただし、2時間の休憩が1時間半となったケースにおいては、それ自体がすぐに差別となるとは認めず、個別ケースごとに検討する必要があることを確認した。教育法典第112-4条は、試験に関して機会の平等を図るため障害者に対する配慮(試験時間の延長、試験進行上の配慮、支援者の同席、適応したコミュニケーション装置・器具の使用等)を保障している。

なお、2005年法は、試験時間についてはその調整(延長)措置を予定しているとしても、休憩時間についての特別の措置を含むものではないが、2003年6月25日付通達では障害学生に対して適切な昼食時間(少なくとも1時間)を確保するために、各試験の間には十分な休憩時間が設けられている必要があるとされていることを確認した。

【課題】

- ①障害のある者の受験に関する具体的調整措置のあり方とその評価。
- ②調整措置によって他の部分にどのような影響が出ているか。時間延長の場合、その分が休憩時間に食い込んでしまうことをどう判断するか。
- ③試験時間が、午前・午後にわたる場合など、全体としてどのように設定されているか、調査等を通じた明確化。

注

- 1)フランス(パリ)でのインタビュー調査(訪問日・訪問先)は以下のとおり。
2009年11月23日:パリ障害児教育担当視学官/パリ11区小学校 CLIS
11月24日:パリ5区リセ Post-UPI/パリ9区コレージュ UPI
11月25日:パリ障害児教育担当視学官
なお、この現地調査は園山大祐氏(文教大学)のアレンジおよび通訳によって実施することができた。
- 2)いまのところ1人で150~300人の障害児を担当。普通学校に在籍する障害児16万人に対して1200人。2010年には2000人程度になる見込み。
- 3)車椅子の使用等その障害の程度ゆえにスロープ等の設置が不可欠である場合、建物の構造上の問題で自宅からもっとも近い学校に登録(通学)できないことも起こりうる。そのときには他の学校に行くことになるが、その場合の交通費は県の負担となる(教育法典 R.213-13)。なお、19世紀後半以降、公教育が整備されていく歴史的過程の中で、学校を権威の象徴として表現するために、入口に2段階程度の階段をつくり物理的に高くしていることが多く、身体障害の場合のインクルーシブ教育を難しくしているといえる。
- 4)なお、小学校でのインタビューによれば、視覚障害の場合、コミュニケーション手段として展示を覚えることはとても大切なことであるため、低学年においては点字を覚えるまでは特別学級で過ごすことになるとのことである。
また、学籍一元化は学校への登録のレベルのことであり、学級レベルの視点を落とせば、CLISの生徒は通常学級に登録されているわけではない。
ところで、現地調査で訪問したリセでは、Post-UPIとして Dispositif Pédagogique d'Intégration(統合教育措置)が実験的に実施(2009年9月より)されていた。その目的は、社会的な規律を身につけること、自立性を獲得すること、職業教育に必要な基礎的学習を保証することである。実際に見学した授業では、企業での面接場面のロールプレイをしており、態度や発言についての社会的な訓練が行なわれていた。この見学の中で印象的だったのは、われわれ訪問者に対する自己紹介の中で自らの障害について語ること(障害自認)であった。担当の教員によれば、ここでの教育は生徒たちの社会適応をめざすものであり、一見すると「訓練」のように映るが、それらを通して自分の身を守るすべを学んでいるのである。

- 5) 2004年12月30日の法律により、差別問題などを調査、審議する独立行政機関として「差別禁止平等推進高等機関(HALDE:Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité)」が創設された。ここでは、差別的扱いを受けたと考えるすべての人が申し立てをすることができる。HALDEは、私的部門のみならず公権力に対しても勧告を行い、ときには法の修正を提案することもできる。差別概念については、法律で禁止された理由(年齢、性別、出自、家族状況、性的傾向、風習、遺伝的特徴、民族・国民・人種への帰属、身体的外見、障害、健康状態、姓、政治的見解、宗教、組合活動)に基づき、ある者の雇用、住宅、財やサービス、教育へのアクセスを禁止する、または制限すること、としている。2008年度の申し立ては8000件近くあり、そのうち約20%は健康や障害を理由とする差別に関するものである。
- 6)EU法に合わせる形で2008年5月27日(法律2008-496号)の法律では、差別が次のように定義(直接差別と間接差別)されている。
- (直接差別)特定の民族もしくは人種への実際のあるいは想定上の帰属あるいは非帰属、宗教、信条、年齢、障害、性的傾向又は性別に基づいて受ける比肩しうる状況の他者よりも不利な処遇。
- (間接差別)見かけは中立的な規定、基準または慣行が、特定の者に他の者よりも特別に不利益をもたらす可能性がある場合、この規定等が正当な目的によって客観的に正当化され、かつこの目的に達する方法が必要かつ適切である場合を除き、間接的差別に該当する。
- 7)ただし、日本語として「統合」と表現することと「包摂」と表現することとの間には必ずしもこのような意味の違いが明確にされ、また合意されている段階ではないので、ここではこれまでどおり「統合」という言い方もしている。また、compensation(補償)という2005年法のキー概念も、「連帯」との関連性がある点で、実際の施策としては似ているアフターマティブ・アクションとは区別されることも、インタビューの中で明らかにされた。ただし、「補償」措置のどのあたりに「連帯」の可能性をみるかについては明らかにされていないため、今後の研究課題の一つとして残っている。

池田賢市
(中央大学)