

障害をどう学ぶか

——知識からつながりへ、「違う」から「同じ」へ——

庄司 和史 (信州大学学術研究院 総合人間科学系)

1. はじめに —教職はいのちと向き合う仕事—

私は、教師という職業はいのちと向き合うことが求められる仕事だと思っている。それは、幼稚園だろうと小学校だろうと中学校だろうと高等学校だろうと特別支援学校だろうと、どのような学校種でも同じである。

私自身は、聴覚障害のある子供のための学校である聾学校で長年仕事をしてきた。聴覚障害自体は直接生命にかかわる障害ではないが、担当した子供たちや保護者の方々とのかわりを通して、人間にとって言語とは何か、障害とは何か、生きることの意味は何かというような、人が生きることの本質的なことを、私なりにということではあるが、常に考えさせられてきた。とくに、数年間担当した乳幼児教育相談では、聴覚だけではなく、その他の重い障害が重複した子供やその親御さんとたくさん出会ったこともあって、いのちと向き合う仕事だということを強く感じてきた。

例えば、人工呼吸器がないと息が止まってしまう S ちゃんという子がいた。S ちゃんは早産で小さく生まれ、高度の難聴もあった。生後すぐに新生児集中治療室 NICU に入り、病院から一步も出られないまま 1 年以上入院し、その後、外泊を繰り返しながら退院の準備をしていたが、母親は「私の声をきかせたい」という願いを強くもっており、補聴器装用を開始することになった。私は、言語聴覚士の国家資格も取得していたので、医師からの指示を受けながら対応することとなった。体調が良いときには来校していただいたが、そのときは、頑丈なバギーの椅子の下に酸素ボンベと小さな呼吸器を動かすためのバッテリーを積んでいた。気管切開もしていたし、栄養摂取は胃瘻と点滴だった。入院中は病室まで訪問し、看護師に見守ってもらいながら簡易の聴力検査を行ったこともあった。補聴器をつけたときと外したときの差は、S ちゃんの表情にはっきりと表れ、言葉を獲得していないような重い障害がある子供でも補聴器をつけることの意味が大きいということを学ばせてもらった。

また、筋肉の障害で筋力が発達しない T ちゃんは、満 3 歳を過ぎても首が座らず、座位を取ることも難しかった。T ちゃんには重度の難聴もあったので、肢体不自由の訓練を行える他の療育施設と並行しながら 2 週間に 1 度の個別指導で、いわゆる ST 指導を行った。しかし、音を聴かせても話しかけても何も反応がなく、指導を担当する立場であるにもかかわらず、私はまったく途方に暮れる状態だった。毎回ワンパターンのように、CD ラジカセで

アンパンマンの曲を鳴らし、アンパンマンの人形を出して目の前で動かしてみせたり、音遊びの教材カードを並べて見せたりするような単純な活動を繰り返していた。ある日、いつものように、指導のたびに母親が家庭から持参してくださった自分用の椅子（背もたれの角度が調整でき、ベルトで固定ができるもの）に座っていた T ちゃんだったが、私がたまたまアンパンマンの人形を出さずに音楽だけ再生してしまったところ、顔を上げようとし、目を動かそうとし、何かを懸命に探そうとしている様子が見えた。実際のところ焦点を合わせる筋肉も動かすことが困難だったのだが、はっきりといつもと違っていった。そこで、私は、アンパンマンの人形を T ちゃんの視界に入りそうなところに出してみた。すると、T ちゃんの表情、目線の動きは安心したように落ち着いた。それで、私はその反応を確かめたくないので、音遊び用の CD に入れ替え、「ピーポーピーポー」という救急車のサイレンの音を再生してみた。すると、T ちゃんは、再び何かを探そうと目を見動かした。今度は、救急車の絵カードを T ちゃんの前に出してみると、また安心した表情になったのだ。障害が重度で何も反応がないというのは、私の大きな思い込みだったと気づかされた。この体験は、私にとって大きな意味のある体験になった。ある意味、私と T ちゃんが初めてつながった瞬間だったと思う。

こうした事例はほんの一部で、他にもたくさんのお会いがあったが、私が個人で経験できたことなどは、ほんの些細で拙いものである。しかし、障害の子供たちや親御さんとの様々な出会いを通して、いのちや人間について学び続けることができている。

2. いのちの意味

いのちと向き合うことは子供を信頼すること

学校では、人権教育の一環として「いのちの教育」が行われることがある。様々ないのちを題材として取り上げて、いのちの尊さや大切さを学ぶ活動で、貴重な実践がたくさん行われている。私にとってもっとも印象深いのは、自らが末期の癌を宣告されながらも、小学校の校長として最後まで「いのちの授業」の実践を続けられた大瀬敏昭氏¹の姿である。大瀬氏の授業は、ただ表面的にいのちを扱うのではなく、個々の子供たちに深い思慮や着実な変化を求める、とても厳しい「いのちの授業」である。その根底には子供に対する大きな信頼がある。教育においては、この子供への信頼というのが重要なポイントになるのだ。

子供を信頼することは、簡単なようで実は並大抵なことではない。しかし、教師にとっては、それができるかできないかでは、まるっきり指導の成果が異なってくるものである。私が長年手がけてきた聴覚障害幼児の言語指導の活動（自立活動）においても、それは顕著に表れる。いくら指導技術に長けた教員でも、対象となる子供が目標を必ず達成することができるという信頼をベースにして展開している指導と、単に指導技術を表面的に見せているような指導とでは、子供の学びはまるっきり異なる。子供を信頼していない授業は、教科指

導であれ、自立活動であれ、グループ指導であれ個別指導であれ、また対象がどの年齢だとしても、表面的なものに終始し、子供の応答や表現、つまり発言が吟味されず、結局、子供に力をつけない授業となるのである。いのちに向き合わせる「いのちの授業」は、まさにそうした子供に対する信頼の大きさが如実に出るものだと感じる。

いのちにつながるもの

自分のいのち、あるいは誰々のいのちなどと言うが、いのちは自分のものではない。また、親のものでもない。まして社会や国のものでは絶対ない。総理大臣でも大統領でも、大人でも子供でも、どのようないのちも同じである。いのちは、今、ここに存在するという事実そのものであり、それは、たとえ自分のいのちであっても大自然の一部なのであり、自由に扱うことが許されない、自由に操作できる範疇を超えたものである。

長年びわこ学園の園長を務めた医師の高谷清氏²は、「いのちに付加価値をつけたり、順序をつけたりする風潮」に警鐘を鳴らし、障害があってもなくてもいのちは「もともとはだか」で、「だれも服を着たり価値をつけて生まれてくるのではない」と述べている（文献17）。そしてびわこ学園で暮らす重度の障害のある子供たちのいのちについて「彼らが大事にされるということは、だれもがもっている『いのち』が大事にされること」（同上）だと言う。これは、まさに近江学園を創設した糸賀一雄氏³らの思想を引き継いだものである。

人間は、自分のいのちを自分で保つことがまったくできない存在として産み落とされる生物である。アドルフ・ポルトマン（1897-1982）は、それを「生理的早産」⁴と表現した。例えば、猿の赤ちゃんは人間の赤ちゃんは共通しているところも多くある。しかし、猿の赤ちゃんは母猿が移動するときその腹に自分でつかまることができるそうだが、人間の赤ちゃんはそうすることはまったくできない（文献1）。人間は、完全に、100%、自分を産んだ「親」に世話をしてもらうことから人生が始まるのである。好きとか嫌いとか、愛情があるとかないとかの問題ではない。生物として、そうせざるを得ない存在としてこの世に誕生する。それがないと生命が絶たれるのである。それが私たち人間である。つまり、いのちは、つながることを通して生き続けられる。

大人に成長すると、まるで一人で生きていけるように思い込む。私たちは、何にも依存しないことが自立であり、依存するのは一人前ではないと思い込んでいる。しかし、それは錯覚に過ぎない。現在「一人前の存在」として活動している大人たちは皆、パソコンや電話、あるいは階段やエスカレーター、エレベーター、または水道やガス、電気等々、周囲の様々なものがなければ生きていくことはできないのであり、つまりは、いろいろなものに依存し、依存先を選択しながら、あたかも自分一人で生きてるように錯覚しているのだ⁵。

大人である親もつながりの中で「親」になっていく。つまり、親は、実際に目の前にいる何もできない状態で産み落とされたわが子がいて、それと必然的につながることで自ら「親」になっていくということだ。これは、人間の老いや死の過程を考えても同じで、好き

だとか愛情があるというようなこととは別の次元で、つながっていくのが人間の一生であると言える。

つまり、いのちというものが個々ばらばらに存在するのではなく、いつのときも、つながりながら存在しているものだということである。人間のいのちはつながるいのちである。

「わたし」のいのちと「あなた」のいのちは、つながっている。そうだとすると、個々のいのちには優劣はない。「わたし」のいのちと「あなた」のいのちは、同じ重さである。障害があろうとなかろうと同じなのである。障害のある人のいのちも障害のない人のいのちも同じようにつながっている。

いのちを学ぶことでもっとも大切なのは、こういうつながりを学ぶことだろうと思う。だから、障害を学ぶことは、いのちを学ぶことなのである。

社会に貢献するのではなく

2016年に、衝撃的な事件が起きた。相模原の障害者殺傷事件⁶である。この被告は、重度の障害者は生きていく意味がなく、そのいのちは社会にとって不要だと考え、確信を持って犯行に及んだと言われる。私たちは、明確に、それは間違いだと言わなければならない。私たちは、そのことを完全に、そして分かりやすく否定しなければならないという責任がある。

人間が社会にどのくらい貢献しているかという「貢献度」は、確かに一つの価値観や評価観点として用いられることは否定できない。また、私たちにとって、自分がどのくらい自分の所属する社会に貢献しているかといった自己の「貢献感」も重要で、子供でも大人でも、誰かの役に立っているということを実感することで自己肯定感を高めていく側面は確かにある。「あなたの存在は欠かせないものだ」という言葉は、自分の心に大きく響く言葉である。学校教育においても個々の「貢献感」を高めることが集団活動の中で一つの目標となる面はある。子供だけでなく、大人にとっても「貢献感」は、主体的に活動する原動力となっているとも言えるだろう。

しかし、本当にこの「貢献感」で人間は生きていくのだろうか。一過性の、ほんの一時期所属する学級や職場のような集団の中なら良いのかもしれない。個々の「貢献度」や「貢献感」の感じ方が違っていても、例えば年度ごとにその集団は変わり、貢献の度合いや感じ方も初期化されていくだろう。しかし、ずっと継続していかなければならない、例えば家庭とか地域とか国といった社会を考えたとき、そうした社会に貢献するために生きるというのは、非常にしんどさが伴うのではないか。例えば「あなたはここでは役に立たない」というレッテルを貼られないように、必死でその社会に適応しようとしている側面もあるのではないか。そして、私たちは、一旦そういうレッテルを貼られると、それはほとんど永久的について回ると恐れている面もある。

確かに、その人の能力が高ければ社会はその人を認める。しかし、能力の高い人などほんの一握りで、大多数の人は、自分がいなければこの社会が困るというような実感は、そのう

ちに持てなくなる。つまり、子供時代には、小さな学級集団で「貢献感」が育てられたとしても、大人になると「自分がいなくても社会は成り立っていく」と感じていくのである。そして、それは、たぶんその通りなのである。極端かもしれないが、エジソンがいなくても誰かが電球を発明しただろうし、ライト兄弟がいなくても飛行機は飛んだだろう。バッハがいなくても音楽は発展しただろうし、総理大臣だろうと大学教授だろうと、誰だって代わりはたくさんいる。その人でなければならなかったという人間は、たぶんいない。人が社会に貢献するために生きるというのは、ただの幻想ではないか。

そこで、次のようにシンプルに考えてみる。すなわち、人は、社会のために生きるのではなく、社会というものこそが人々が生きるためにあるのであるというように逆に考えてみるのだ。つまり、社会は、私たちが生きるための手段である。私が貢献しなくても社会は何ら変わるものではなく、逆に、私が生きていくための、同じいのちといのちがつながるための、つまりは私のいのちのための社会なのだと考えてみる。国も地域も、会社も学校も、クラスだって家庭だって、その人が生きるために作られた手段であると。

このように考えると、例えば、「LGBT は生産性がない」とか「LGBT ばかりになったら国が減ぶ」と公然と主張した政治家がいるが、障害者のような社会に役立たない人間はいなければいいとか、国が減ぶ原因になるといった前時代的な考え方は、簡単に否定できるように思う。例え、重い障害があつて全介助の状態であっても、そのいのちをつなげるために社会が存在している。前述した高谷清氏が紹介しているイベント「抱きしめて BIWAKO」(注釈 2 参照)では、もしも参加した 25 万人の中の一人でも手をつながなかったとしたら、琵琶湖を抱きしめる活動は成立しなかったのである。

社会は手段である。「私たちが生きるために社会はある」と考えることは、個々の人間の存在する意味の大きさ、つまりいのちの重さが皆同じであるということに他ならない。もう一度言いたい。私たちは、社会のために自分が存在するのではなく、自分が生き続けるために社会があると考えるのだ。教育の中で「貢献感」の重要性を語るとき、本質的なこととして、社会も国家も私たちが私たちがらしく生きるための手段なのだということを忘れずにいる必要がある。

3. 障害の理解に関すること

私たちがすでに知っていること、知ることができることは多い

実は、私たちは、障害についてもすでにいろいろな知識を持っている。例えば、障害には様々なものがあること、それは、目に見える障害だけでなく、外見上は分かりにくい障害もあること、また先天的な障害もあれば後天的なものもあることを知っている。また、福祉が発展している現代でも障害がある人が生活する上では様々な不便があることも想像できることである。障害のある本人や家族の思いも、大まかではあるかもしれないが概ね理解でき

る。そして、障害があっても人間として平等であり、差別したり排除したりすることは良くないことだということも分かっている。また、日本には障害者がどのくらいいるのか、それは年齢別にみるとどういう割合になっているのか、障害者に対する福祉サービスにはどういふものがあるのか等々についても、インターネットの発達した現代では、それほど大きな手間をかけずに調べることができ、知識として持つことができる。つまり、私たちは、一般的な知識として障害についてずいぶん多くのことを知っており、また、もっと知りたいと考えた場合、すぐに調べられる社会に居るわけである。

医学モデルと社会モデルを考える

障害とは何かということについては、近年、医学モデルと社会モデルの2通りからとらえられる。医学モデルは、医学や生理学的観点から個別の人（ヒト）に着目する。そして個の中にある正常な部分と異常な部分を科学的にとらえ、治療が不可能でほぼ永続的に続くような異常がある場合、障害という診断が下される。この医学モデルでは、個人内の異常な部分が具体的に明らかにされる。それは言い換えると、異常は、その個人の全体ではなく一部であるということが解明されることである。医学モデルのとらえ方は、治療や症状の改善、あるいは予防の目標が立てられ、それは、補装具の使用やリハビリテーション、学校教育における自立活動のプログラム作成にかかわっていくこととなる。しかし、この医学モデルのとらえ方だけでは、異常の程度、即ち医学的に見た障害の程度＝問題の大きさ、というようにとらえられてしまいかねない。実際の問題には、障害の程度という個人的な要因だけではなく、その人を取り巻く環境の問題、人間関係の問題などが大きく関与しているのだ。

そこで、もう一つの別のとらえ方が必要になる。それが社会モデルである。社会モデルでは、障害は個に存在するのではなく社会にあるというようにとらえていく。つまり、社会モデルでは、障害は個人にあるのではなく、その個人が社会で活動し、社会に参加するときに、そのことを制限したり妨げたりするものとして発生すると考える。社会的障壁や社会的不利に着目したとらえ方である。これは、その人が生活や学習をするときの環境を評価し、その環境における問題点を具体的に明らかにし、環境的に改善を図るもので、バリアフリーの整備や情報保障に関係していくと考えることができる。

バリアは、一般に、物理的バリア、制度的バリア、文化情報面でのバリア、そして意識上のバリアがあるとされるが、社会モデルのとらえ方に基づいてバリアフリーが計画され、推進され、現在でいえば、個別のニーズに対応した合理的配慮の提供が計画されることにつながる事となる。この意味で、医学モデルから社会モデルへと、障害のとらえ方を広げるとは、非常に大切なことである。

障害を理解することは

大学生を対象に障害の理解に関する授業を行うと、新鮮なリアクションが得られる。学生

の半数以上は、小中学校時代などの子供時代に、障害のある子供とのかかわりをもった経験があると言う⁷。その多くは、同じクラスで一定の時期に過ごした、あるいは同じ学校に特別な学級があって学校行事などで交流があったというようなかかわり方である。しかし、大学の授業の中で、例えば、発達障害が先天性の脳の障害であることや知的障害を伴わないものも多いこと等を説明すると、決まって「初めて知った」という感想が多く出される。そして、そうしたことを小学校時代に教科や道徳の中で教えてもらえていたらもっと良いかかわりができたのではないか、無視せずに済んだのではないか、いじめなどの問題を防げるのではないかという意見が出される。これはある意味その通りだと思う。しかし、障害の理解は、知識を得ることや単に障害のある人を見ただけで深まるものではない。問題は、どのように学んだか、どのように一緒の場で過ごしたかなのだ。

「違う」から「同じ」へ

ある小学校で児童を対象にした人権講演会を依頼されたことがある。全校児童 100 人ほどの小さな小学校だった。45 分程度の講演だったのだが、障害とは何かを考えてもらうために、目をつぶったままじゃんけんゲームをするといった簡単な疑似体験をした。この講演には、ねらいが大きく二つあった。一つは、障害のある人とかかわるときにどんなことに注意した方が良いのだろうということをその学年段階で考えてほしいというものであった。この一つ目のねらいは、ある程度簡単にクリアできたと感じた。「目が見えない人はジャンケンが見えないから声を出してジャンケンをすればいい」「誰が勝ったか誰が負けたかを言葉で教えてあげたいと思う」といった意見がどんどん出てきた。こうした小学生たちのある意味無邪気で柔軟な思考は、とても感動的だった。

しかし、ねらいはもう一つあった。それは、「違い」ではなく、目が見えていても見えていなくても同じことは何だろうと考えてもらうことだった。後半に次のように質問した。

「みなさんは、目が見えないということがどんなことか、私たちとどう違うのか、そのために、どんなことが困るか、どんな手伝いが必要なのかということは、とてもよく分かったと思います。それでは、もう一つ考えてみましょう。目が見えていても見えなくても、どっちでも同じだなあということはどうなことでしょう」。それまで活発に手をあげてくれた子供たちだったが、この質問には、一瞬だったかもしれないが、静まりかえったように感じた。

障害の学習は、知識の獲得が中心になると、「違い」を学ぶことに偏っていく。言い換えるなら、障害のある人と障害のない人の違いは、本を読んだり、説明を聞いたりして知ることができる。医学的な異常、社会的な障壁を知ったり想像したりすることは、実際に障害のある人とかかわらなくても可能である。逆に言うと、障害についての知識を得ることは、異常を詳細に知ることで、それは正常との違いを知ることに他ならない。しかし、障害についての学習でもっとも大切なのは、違いを知った上で、障害があっても障害がなくても「同じ」であることを気付き、実感していくことである。「違う」だけでなく「同じ」を理解するこ

とが障害を理解することなのである。この理解を深めるためには、単に本をたくさん読んで障害についての知識を得ることではなく、また、遠巻きに見るような漠然とした交流ではなく、一緒の場でどうしたら一緒に活動できるかを丁寧に工夫し、どちらか一方が「してあげろ」という関係ではないつながり方を育てていくことしかないのである。

4. 差別を考える

機会均等を保障する制度の発展

わが国では、第二次世界大戦後、憲法や教育基本法で、次のように定められた。

- すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分または門地により、政治的、経済的または社会的関係において、差別されない。(日本国憲法 14 条)
- すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。(日本国憲法 26 条)
- すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。(旧教育基本法 3 条)

2006 年に改正された教育基本法には、第 4 条の第 2 項として「障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。」と、国や地方公共団体の責任が明記されている。つまり、障害のある子供にも、障害のない子供と同様の教育を受ける機会が与えられることが定められており、それは、障害の有無によって差別的な扱いをしてはならないということなのである。

国連は、1948 年に「世界人権宣言」を出し、1966 年には「国際人権規約」を発行し、人種差別、女性差別、子供の人権などの諸問題に対する取り組みを行ってきた。2006 年 12 月の国連総会においては 21 世紀初の人権条約である「障害者権利条約」が採択された。日本は、条約の求める水準となるように様々な国内法の整備が進められ、ようやく 2014 年に批准した。この経緯の中で、「障害者差別解消法」が 2013 年に成立し、2016 年 4 月に施行されたのである。

また、障害児教育では、1994 年にスペインのサラマンカ市で開催された特別ニーズ教育世界会議⁸において、教育は障害児を含むすべての子供たちの基本的権利であること、そのための教育制度はインクルーシブなものでなければならず、すべての子供の多様性を考慮して策定されるものであるということを中心とした「サラマンカ声明」が採択されている。

これを受けて日本の教育制度も 2007 年の学校教育法等の改正によって、障害のある子供を分離して行うのではなく、個別の特別な教育的ニーズに基づいて行う特別支援教育の体制へと大きく転換した。この特別支援教育は、共生社会の形成にかかわるインクルーシブ教育を推進していくための教育全般にかかわるシステムであり、すべての学校で実施される

ものである。社会も教育の場も、障害の有無によって分離しない共生社会を目指しているのが、現代社会である。

近年の出来事から

近年、障害をめぐる極めて重大な事件、事案が起きている。例えば、2018年、障害者雇用の水増し問題が起きた。長野県でも11人の水増しがあったとされている(2018年8月23日報道)。実は、信州大学でも、退職者をカウントするといった「数え間違い」が起きており、事務的な集計ミスと説明されている。つまり、単なる「数え間違い」であり全体の雇用率は法で示されている基準を達成しているとされている。担当部局に対して確認を行ったわけではないが、同じ職場にいてもこの問題はどこか「余所事(よそごと)」であり、大きな問題ではないように扱われている感は否めない。法的に問題はないとしても、少なくとも現場での意識はどうだったのだろう。多くの自治体も企業も法人も、障害者雇用の意義を考えるとなく、事務的に、例年通りといった対応で済ませてきてしまってきた結果が表れているのではないだろうか。そしてそれは、どうしてだろうと思う。

また、先に少し述べたが、昨年、某国会議員は、「LGBTは生産性がない」と雑誌「新潮45」に書き、それが社会的に問題視された。そのことから歴史ある雑誌が休刊に追い込まれる事態になったのだが、にもかかわらず謝罪も訂正も、丁寧な説明もない。このことについての詳細はここでは取り扱わないが、熊谷晋一郎氏は、インタビュー記事⁹の中で、この議員の発言を「優生思想的」と分析し、「優生思想は、人の価値を、その人が生産した財やサービスの価値で測ることができる」と主張するが、「そもそも財やサービスに価値が宿るのは、それが人によって必要とされるから」であり、「人の必要性こそが価値の源泉」と述べている。つまり、熊谷氏によると、生産性といった価値観は、「手段的」で「二次的」なものに過ぎないもので、「必要性」にこそ価値があるとしている。人間のいのちには、つながる必然性、必要性がまず実際にある。そこから出発しているのだ。

また、熊谷氏は、こうした優生思想の背景にあるスティグマについて論を進めている。スティグマとは社会的烙印のことであるが、熊谷氏は、スティグマについて「特定の属性を持っている人に対してネガティブなレッテルを貼り付けること」も含まれ、「ラベリング(レッテルを貼ること)、ステレオタイプ(固定観念)、分離、社会的ステータスの喪失、差別」の5つが一緒に起きている状態で、生まれたての赤ん坊にはないものだと述べている。つまり、スティグマは差別意識よりも広い概念で、人間の発達過程で学習されていくものと言う。そして、熊谷氏は、それに対抗するためには、「当事者の語りに耳を傾けること」が重要だとする。このことは、究極、インクルーシブ教育の理念そのものである。

繰り返しになるが、2016年に起きた相模原の障害者殺傷事件は、単に被告の妄想の問題や措置入院して退院させたあとの対応の問題として矮小化されて語られることもある。しかし、私たちは、例えば、この事件で被害に遭った障害者の氏名が公になっていないことを

どう考えるのか。また、そもそも大勢の障害者が自分の地域から離れ、大規模な施設に「収容」されていたことについてはどう考えるのか。そして、この被告が主張していたとされる「重い障害者には生きる価値がない」というような考え方に対して、どう反論し、否定できるのか。つまり、単に差別的発言を糾弾することや凶悪犯を断罪するだけでは、変わらないのである。

変わらない現実が身近にある。にもかかわらず、これを明確に、シンプルに、分かりやすく否定できていない現実もあるのではないかと考えざるを得ないのである。

障害による差別とは

川島（文献 12）は、差別には「等しい者を異なって扱う型の差別」と「異なる者を異なって扱わない型の差別」と2つのタイプがあると説明している。前者は、本来、同じ人間として平等に扱われなければならないにもかかわらず、違った対応がなされる差別である。重い障害のある子供が障害を理由に学校教育を受けることができなかった時代が長くあるが、これは、まさにこの差別だと言えよう。それに対して、後者の型の差別は、障害によって生じるニーズが個々の状況によって異なっているにもかかわらず、一律に扱おうとするような差別である。「障害者差別解消法」では、個別のニーズに応じた合理的配慮の提供が示されているが、この考え方の元になるのは、この後者のタイプの差別だと言うことができる¹⁰。

こうした差別の考え方を踏まえ、現実の様々な状況下で起こる具体的事柄について考え、判断をしていくことが求められている。例えば、次のようなことは、差別に該当するかどうか、私たちは常に考え続け、対応する必要がある。

- 介助の必要な障害者は入場できません、盲導犬を連れての入店はおことわりしますなどといった掲示があること。
- 一般向けの講演会で、手話通訳が準備されていなかったり点字の資料が用意されなかったりする。あるいは、要望のある場合のみ事前連絡しなければならないこと。
- 障害のある子供が、その障害による行動や介助の必要性などを理由に、全校行事に参加できなったり、保護者の付き添いを条件にされたりすること。
- 給食で、味覚過敏があつて食べられないものがあるにもかかわらず、同じものを食べることを強要されること。
- 紫外線に過敏な生徒なのに、屋外の体育でサングラスをかけることを認めないこと。
- 性的マイノリティーの生徒に対して男女別の制服を強要すること。
- 学習障害があつて書くことに他の子供の何倍も時間がかかるのに、同じ宿題が出され、同じ量を書くことが求められること。
- 難聴のある子供に、口頭だけの指示や説明で済ませ、文字提示などの視覚的補助がないこと。

差別は蓄積されている

現実としての差別の問題は、具体的な形で蓄積されていくものである。例えば、次のような事例がある。

30 代の K さんは、先天性の高度難聴があり、満 2 歳から聾学校に通い始め、20 歳で聾学校高等部の専攻科を卒業し社会人になった。中学生の頃から陸上を続けており、卒業後はマラソンやトライアスロンに挑戦しており、全国規模の大会で上位の成績を収めるなどの立派なアスリートになっている。その彼が、トレーニングのために、とある公共施設で行われることになっていたスイミングスクールに申し込んだのだが、その際、自分から聴覚障害があることを伝え、ホワイトボードなどに指示内容を文字で書いてほしいと要望した。すると、それはできないと断られた上、障害がある人には付き添い者が必要だと言われた。手話通訳を依頼すればいいのかというように理解した K さんは、手話通訳の手配をすれば受け入れてもらえるのかを確認したのだが、その場合は手話通訳者も一緒にスクールに申し込みをするようにと言われた。結局、K さんは申し込みを断念した。

日頃、非常に穏やかな K さんだが、この件に関しては次のように訴えている。「何かあったらの事を考えてのルールだとは思いますが、あまりにも固すぎる。このままでは、すべての障害者の活動できる範囲が狭まったままで何かをやりたいと思ってもできないし、負担がかかる。」「何の為の公共施設なのか。障害の有無に関係なく、平等に利用できる事が大事ではないか。どうすれば健常者と障害者が一緒に楽しんで使えるかを考えてほしい。根本的な事を見直してほしい。」「どうしたら安全に利用できるかを考えて実際に試してみればいいのに、それすらやらないのはおかしい話だ。やってみなければ分からないし、ちょっとした工夫で出来る事だと思う。これじゃあ、いつまで経っても障害者達が思い切りチャレンジできる場が失われたままになる。実際にトライアスロンで肢体不自由、盲、聾の障害者達がチャレンジして成功を収めている事を知らないのだろう。」そして、最後に「子供の頃からあまり変わっていない」とつぶやくのだった。

実は K さんは、私が聾学校の幼稚部の教員をしていた頃の教え子である。30 年ほど前になるが、その頃、同年代の難聴の子供たちが幼児を対象とした地域のスイミングスクールに通いたいと申し込みに行ったところ入会を断られるといったことがよくあった。兄弟が通っていた同じスイミングに難聴のある子供たちが通うことができないという、幼児にも感じる理不尽さがあったのだ。

「子供の頃から変わっていない」。つまり、こうした差別的な状況は、長い間、蓄積されてきているのだ。蓄積されているということは、とても重要なことだ。大げさに言えば、こうした差別は、古代から蓄積されているのだ。

こういう状況になると、受け付けの人やスイミングスクールの担当者の意識の問題ではまったくない。むしろ、会社のルールやマニュアルに基づいて真面目に良心的に対応をしているとも言えるのである。つまり、私たちの意識の問題と共に、ルールや制度、仕組みの問

題も考えなければならないのだ。

まず私たちの中にある差別意識の問題を考えてみる

障害の差別は身近にあるものである。制度や慣習も含めて根深いものであるが、その根底に、差別をしてしまう、あるいは差別していることに気付かない人間の意識の問題は重要だ。私たちは、まず、そうした障害に対する自己の意識について考えていく必要がある。

前述した知識的なこととは逆に、例えば、私たちは、障害がある人を見たとき、その人のことを直接知っていないにもかかわらず、簡単に異常な人とレッテルを貼ってとらえる傾向がある。「〇〇障害」とか「△△症」という名称で一括りにしたり、「可哀想な人」だとか「不幸な人」などと思ったりすることもあると言える。こういう傾向は、知識をそれなりにもっている人や身近に障害のある人がいる家族とか友達とか担任とか、あるいは関わった経験があるといった人にも起こるとも言える。

私たちは、仮に障害についての知識をたくさん持っていたとしても、障害の問題は、どこか私たち自身とはかかわりのない、遠いものとしてとらえているところがある。あるいは、知識を少し持っていたり身近に接した経験があったりすることで、その人について、まるでよく知っているように決めつけているところがある。

冒頭で示した S ちゃんや T ちゃんのエピソードがそのことを一つ象徴している。重い重複障害があることで、「補聴器の効果はない」「音を聴かせても意味は理解できない」などという決めつけが指導を行っていた私の内にあっただ。このように、ある程度の知識を持っている指導者や、日常的にそばにいるような身近な者こそが、本人の意思や実態に鈍感になっていて、いわば勝手に「限界」を決めつけているようなことが多いとも言える。そうした決めつけの元になっているのが、スティグマであり、差別意識なのだろう。

そして、こうした私たちの意識の成り立ちには、私たち自身がこの社会の中で獲得してきた価値観の問題があるかもしれない。例えば、私たちは、何らかの能力の高い人＝優れている人と考える。また、人は、社会に適応することが必要で、適応する力のことを社会性と考える。そして、前述したように、人にはそうした社会に貢献する義務があると考えがちである。あるいは、競争には勝とうとすることが大切であるとか、人を頼ってはいけないとか、我慢することが大切などということも考え、それを教育として子供に対して求めることもある。

私たちは、日常、このような価値観で、物事を判断しようとする傾向がある。そして、私たちは、このような価値観が唯一ではないものの大勢の人が認める共通のものであり、社会を構成する上で重要なものだと思っているかもしれない。そのため、学校では、このような価値観に基づいて目標が設定され、教育活動が展開される側面が大きくある。障害のある人を排除したり差別したりする意識と、こうした価値観に基づいて行われる教育や日常生活には、何か関係があるかもしれないと考えることはできないだろうか。

学校の教育が差別意識をつくる側面

一人一人の子供の自己肯定感を高めることは、教育の中でとても重要なことである。そのため、教育では個々に目標を持たせ、それをクリアするための様々な取り組みがなされている。しかし、学校は、集団活動が中心となる教育の場である。学年相応の教育が行われるように学習指導要領に基づいた教育課程が編成され、大方は、同じ課題に対して同じ方法で学習を行うことが基本となっている。そして、その成果については様々な方法で評価が行われ、達成度合いが明らかにされていく。それは、学校教育のサイクルである。

しかし、そのとき、例えば、「○か×か」「できたかできないか」「テストの点数は何点だったか」というような結果だけで評価されている傾向が強いのではないか。例えば、テストの点数は統計的に処理され、順位付けされ、過去のデータや同学年の平均値などと比較され、志望校の合格率などが算出されていく。

結果だけでなく経過が大事だということはよく耳にするが、実は、子供というものは、分かりやすい結果にとられる傾向があるのだ。経過は目に見えにくい結果は見やすい。子供の達成感の結果で味わわせる方がずっと簡単である。だから、本当に経過が大切だということを子供に実感させることを目的にするなら、あえて結果は問わない経過主義的な評価方法の検討も必要だろう。ところが、現実には、成績も偏差値も入試の合否もすべて結果のみが評価されている。学力を伸ばすことは確かに重要だ。しかし、真の学力が矮小化され、テストの点数だけで評価され、しかも、それだけで子供全体が評価されてしまっているのではないだろうか。このことの問題は、決して小さくないのではないかと思う。

多様性に対応できない学校

また、学校という職場は、とにかく忙しい。私も現職だった頃、週に約 60 時間の勤務、月に換算すると 80~100 時間くらいの超過勤務状態だった時期があった。これだけで完全に過労死ラインを超えているのだが、数年間はそれに加えて宿直勤務のある寄宿舎の舎監も兼任した。宿直しても翌日は平常通り授業を行い、代休もなく、連続 40 時間勤務も当たり前のような状態だった。昔のことで、まさにそれに耐えられない者は教員としての適性がないという風潮が蔓延していた時代だった。しかし、今はどのくらい変わっただろう。

あるとき、現職教員の講習会を担当したが、参加者の中に子育てでいったん退職し 20 年振りに中学校の現場に復帰したという教員がいた。最後の感想の中で「気になる生徒のことについて、どんなふうに他の教科の時間には過ごしているのかなど職員室で情報を聞きたいと思っても、みんな忙しすぎて話しかけることができない。20 年前とまったく変わってしまった」と書いていた。むしろ、昔の方が職員室で子供のことや授業の工夫などについて同僚と話し合う時間が確保できていたかもしれない。

こうした労働環境の中で、心を病む教員がたくさん増えているのも事実である。抗うつ剤や睡眠導入剤などの薬を飲みながら何とかやっているという教員は、どこの学校にも複数

名いるだろう。それだけではない。子育てや介護などもしている教員もいるし、自分の趣味を大切にしたいと考えている教員もいるはずである。しかし、学校という職場には、今、そうした様々な教員を受け入れる余裕があるだろうか。

何が言いたいのかというと、学校が、いわば単純にプログラムされた機械システムのように、同じペースで、また同じ作業を淡々と続けていけるような「強い」人間だけが生き残れる職場になってはいないだろうかということである。あるいは、様々な仕事をこなしていかなければならない状況で、「変えていくこと」とか「検討すること」ができにくくなっており、例年通り、マニュアル通りに物事を進めていけば何とかこなっていくような場になってはいないだろうか。つまり、共生社会を目指し、インクルーシブ教育を工夫して展開すべき学校自体が真逆の状況になっているのではないか。

こうしたことについては、学校教育にかかわっている多くの人が問題意識を持っているとも言えるかもしれない。しかし、それでも変わらない。私は、それこそが問題なのだと思う。もっとも人権が尊重されるべき学校という職場自体が、非常に閉鎖的で多様性に対応できにくい状況になっている。つまり、子供も教師も、枠からはみ出る人間が排除されてしまう、そんな土壌が学校という組織に蔓延しているのではないだろうか。

5. どうすればいいのか

機会均等だけでは変わらない

東京都内のバス会社である東京バス（株）には、日本で初めて聴覚障害の路線バスの運転手になった松山さんという方がいる。松山さんは、小さい頃からバスの運転手になるのが夢だったそうだが、法律上の制約があってその夢は叶わなかった。ところが、2016年にやっと法改正され、聴覚障害者も大型第二種の免許が取得できるようになったため、夢を叶えようとチャレンジしたと言う。法の改正によって機会均等が保障されたということになる。

しかし、こうした法の改正だけで物事は解決したことにはならない。法の下で不平等に扱われてきた事実は、長年蓄積されてきたのだ。先に述べたように、蓄積されてきた差別というのは歴史の結果なのだ。それは、例えば、松山さんのように「バスの運転手になりたい」という夢を持っていた子供たちが自分に聴覚障害があることを理由に夢を諦めなければならなかったという差別の歴史が蓄積されてきた。また、学校の進路指導においては、聴覚障害がある子供の進路の選択肢として「バスの運転手」は除外され、その結果、どのようなスキルが必要かという指導のノウハウは蓄積されなかった。更に、障害者を雇用する企業側にとっても聴覚障害者と一緒に働くための配慮や条件整備などのノウハウは蓄積されなかった。

つまり、真の意味で松山さんに路線バスの運転手の適性があるかないかが吟味されたのではなく、聴覚障害があるからという理由で一律に排除されてきた結果、聴覚障害のある人自身も、それを教育する学校も、また、受け入れる企業も、どういう環境調整ができれば、

それが可能なのか、その職業にはどのようなスキルが求められ、それをどのように指導すれば良いのか等を検討したり経験したりする機会が奪われてきたのだ。それが蓄積された差別の実態である。

このように考えると、例えば、能力のある者は障害の有無によらず平等に対応するという機会均等は確かに重要で、そうした制度の見直しを進めていくことは確かに基本的なこととして必要である。しかし、制度を整えたとしても、それだけでは、蓄積された差別は解決しないのである。いかに障害のある人が活動できる場を増やしていくかということが必要で、ある意味優遇的な対策を取っていかないと社会は変わっていかないのである。

だから、例えば、障害者雇用の制度には、雇用率を上げるということだけでなく職種自体を開拓していくということが本来不可欠なのである。それが、この制度の根底理念のはずなのだ。しかし、現実には、雇用率という結果数値だけが問題とされる。また、制度は障害者を甘やかしているなどというまったくの的外れの批判が展開されることもある。

教育で求められる第三の視点

先に、障害のとらえ方として、医学モデルと社会モデルの2通りを示した。しかし、この2つのとらえ方だけで障害の本質は本当に捉えることができるのだろうか。とくに教育という側面から考えたとき、社会の中で周囲の人々とつながりながら自己実現していくために、個々の能力を最大限伸ばしていくという具体的な活動の展開が必要であり、個人に対するアプローチが中心となる医学モデル、社会的・環境的アプローチが中心となる社会モデルのとらえ方で十分なのだろうかという問題は残る。

図1は、「話しことばの“問題”の図」¹¹と言われるものである。これによると、言語障害によって生じる問題の大きさには、x、y、zの3つの要素が関与しているとされる。xは、話し言葉の特徴、つまり障害の程度を指す。xが大きいと言語障害の症状が重いということになる。しかし、この話し言葉の特徴であるxだけでは、そのことによって起こる問題の大きさは決まらない。話し言葉には、相手が必要だからである。誰もいない場所で、自分だけで話している分には、問題はまったく生じない。つまり、聞き手の存在、聞き手がどのように反応するかが問題の大きさを決めるのに重要な要素となる。それがyである。話し手の話し方、つまり言語障害の症状に対して聞き手が大きく反応するとyは大きくなる。逆に話し言葉の症状ではなく、話に内容をとらえ、それに対して反応するとしたら、yは限りなく0に近づくことになる。つまり、問題の大きさを左右するのは、xではなくyだということ

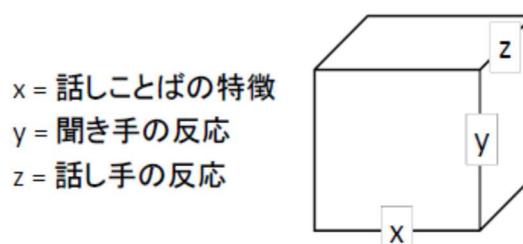


図1 話しことばの“問題”の図(教室の言語障害児より)

とが言える。そして、もう一つの要素である z は、話し手本人の反応である。話し手本人が、自分の症状についてマイナスイメージを大きく持っており、コンプレックスに感じていたり、自信がなかったりすると、 z は大きくなる。しかし、言語障害があっても自分の思いを言葉にして表すことに対して意欲的で、自信を持って言いたいことを表現することになれば、 z は小さくなる。 z もまた、問題の大きさを左右する重要な要素になっている。

このように考えると、「話しことばの“問題”の図」は、言語障害以外の障害にも当てはめて考えることができるものであろう。 x は、障害の程度であり、いわば医学モデルのとらえ方である。また、 y は、環境的なこと、あるいは周囲で本人とかかわる人々の問題であると言え、社会モデルと考えることができる。つまり、3番目の要素である z の視点が、障害の問題を考えていくときに欠かせないものとなるのである。

z は、子供が育っていくために必要な自己肯定感、自己実現に対する積極的な姿勢、あるいはそこに至るために必要な、発達上の危機や葛藤、いわばモラトリアムの経験、それらを支える教育ということであるかもしれない。これは、障害のあるなしではなく、すべての人間にとって必要なことであるのだが、そのアプローチは、医学モデルからも社会モデルからも明確に示されるものではないのではないか。

教育においては、もちろん個人の障害の症状に着目していくことも必要である。例えば、吃音という言語障害なら、吃音症状を軽減するための指導を行い、話し方のスキルを高めていくような指導が必要である。聴覚障害なら、日本語の力を付けたり、発音の練習や聴き取りの練習をしていくことが重要になるだろう。しかし、それだけでなく、いろいろな学習がしやすいような環境調整、周囲の障害理解のためのアプローチ、いろいろな人とつながる機会の確保、個に応じた合理的配慮の実施、そして、その子自身の精神的な発達に着目し、自分の障害に対する認識を高め、将来の目標をきちんと持てるようにし、積極的な姿勢を育てていくこと、自信を持たせていくことが必要である。

インクルーシブな環境の中で学び続けること

インクルーシブ教育は、障害のある子供と障害のない子供が一緒の場で学ぶという教育システムである。分けた方が良いとか一緒の方が良いとか二者択一の議論を今でも耳にすることがあるが、インクルーシブ教育は、そのような選択できる教育方法を言うのではない。インクルーシブ教育は、共生社会の形成という世界的な大きな目標に向かう、ある意味必然的な教育システムである。つまり、インクルーシブ教育とは、障害のある子供も障害のない子供も、そういった共生社会の一員としての自覚を高め、一人一人が共生社会の担い手としてつながりあっていくという理念や方法を学んでいくための教育システムなのである。どっちが良いかという選択ではなく、私たちは、この教育を必ず実現しなければならないのである。したがって、インクルーシブ教育は、障害児のための教育ではなく、すべての子供たちのための教育である。

障害のある子供と障害のない子供と一緒に学び合うには、たくさんの方がある。文部科学省は、特別支援教育の様々な教育の場を整理し、「多様な学びの場の連続性」を示している¹²。例えば、特別支援学校に在籍している子供が、近くの小学校と交流したり、共同学習で一緒に学ぶ機会をもったりするということが多い。中学校の特別支援学級に在籍する生徒が特定の教科の時間には通常の学級の教室で他の生徒達と一緒に授業を受けたり行事の準備を役割分担しながら進めたりするというも行われている。ほとんどを通常の学級で学習しながら定期的に通級による指導を受けている子供もいる。単に障害のない子供が在籍している通常の学級で授業を受けるという形だけがインクルーシブ教育ではない。それぞれの子供にとってどの方法がもっとも教育効果が高いかを検討しながら、様々な方法を柔軟にとっていくことがインクルーシブ教育では求められている。基本的に大切なのは、分けないこと、排除しないことで、障害のある子供と障害のない子供が、互いにつながる教育を進めることである。

柔軟でなければインクルーシブとは言えない

このとき、「柔軟性」ということが大きなキーワードになる。杓子定規な対応は、差別的な対応のもとになる。前例踏襲的な、または事務的な、あるいは行政的な対応では子供たちは伸びない。子供たち一人一人の、その時々ニーズに応じた教育が展開されるためには、これまでの経験を元にした「柔軟性」のある対応が強く求められるのである。

わが国は、明治以降の教育の歴史の中で障害のある子供をどう教育するかという実践を多く積み重ねてきた。その中で、長野県は教育県と言われ、多くの実践が行われてきた。例えば、明治 23 年、松本尋常小学校に、「落第生学級」という学級を作ったという記録がある。これは、いわゆる「能力別指導」の実践の試みの中で設立された学級で、明治 27 年まで続いた¹³。理想通りにはいかなかったということで終わることになるのだが、知的障害の子供もこの学級には含まれていたと言われており、いわば日本で初めての「特別支援学級」であると評価できるものである。また、長野尋常小学校には、明治 29 年に「晩熟生学級」が作られている。この実践は、県内外に広がり、知的障害のある子供の支援として児童福祉施設での実践にも影響を与えたと言われている。さらに、明治時代から発行され続けている機関誌「信濃教育」で紹介されている実践報告¹⁴では、今で言う「場面緘黙症」の子供の教育について報告されており、教師と子供、子供同士の信頼関係をベースにして指導を行うといったポイントが示されている。子供に必要なことを実践の形にしていくという、実に「柔軟性」のある指導実践である。

それに比べ現代はどうだろう。例えば、iPad などタブレットの活用は進んでいるようであるが、読み書きに困難がある生徒がノートに鉛筆で書く代わりに iPad を使用するという活用はどれだけ進展しているだろう。発達障害の理解は進んでいるが、果たして個別のニーズに対応して柔軟に支援が行われているだろうか。就学前の教育相談体制、通級による指

導、副次的な学籍、他機関との連携などたくさんの柔軟対応の体制があるにもかかわらず、それが使いやすい状況になっているだろうか。

6. まとめ —どんなことを学び続けるか—

学校の教師が、あるいはこれから教師になろうとしているものが、障害のことや差別のことをどのように学ぶか、どんなことを学ばなければならないかについて、5点挙げる。

第一には、いのちについて学ぶことである。先に述べたように、いのちは、たとえ自分の体の中にあるいのちでも自由に扱うことが許されない、人間が自由に操作できる範疇を超えたものである。そして、そのことは、「わたし」は社会のためにあるのではなく、社会が「わたし」のためにあるという視点をもつことである。

第二には、差別を学ぶことである。差別は言葉で定義できても、現実の中で起こる様々な事柄一つ一つが差別に該当するかどうかを判断することは、様々な背景がある中では簡単ではない。差別意識の問題は、発達の過程で形成される自己のスティグマの問題に関連している。そのため、教師には、自分の意識と常に向き合っていくことが求められる。また、周囲の平等に敏感にならなければならない。子供たちがどう感じているか、子供たち自身が理不尽に感じていたり不公平に感じていたりすることにも感受性を高めていくことが必要である。外見上のこと、世の中の動き、慣習に振り回されない軸をもつ必要がある。

第三に、知識だけでなくつながりをもつことである。知識は、「違い」に偏った理解をもたらす可能性がある。客観的で科学的な知識も必要ではある。しかし、それだけでとどまらず、障害の有無による「違い」を知ったならば、それでも「同じ」ところがあることを見出すことが必要になる。そのためには、つながること、「声を聞く」ことが必須になる。

第四に、一緒に空間に居る機会があることである。直接かかわらなくても、そこに居ることが当たり前になっている社会が必要である。そもそも社会とはそういうものである。どこを切り取っても、そこにはいろいろな人がいる、それが社会である。だから学校も、教室もそのようになることが必要なのだ。教室の中に背の高い人もいれば太った人もいる。眼鏡をかけた人もいるし、足の速い人もいる。算数が得意な人もいれば、漢字を書くのが苦手な人もいる。だから、当然、障害のある人もその学級という社会にいて不思議ではない。教育課程上の課題はあるので、いつでも同じ場で学習することは難しいこともあるだろうが、学校の中で、できるだけ分けない教育を実現していくことが必要になる。それを工夫することが学校に求められている。それがインクルーシブ教育である。

そして第五に、障害のある人は、助けてあげる存在ではなく一緒に生きる存在であることを心の底から思うことである。最初は、「かわいそうだから助けてあげる」のかもしれない。これは、ある意味つながりが未成熟な段階のつながり方である。これは純粋な気持ちでもある。この「良心」を出発点に、一緒に生きる、一緒に遊ぶ関係へ発展させていくのである。

7. おわりに

機会均等については、前述した日本国憲法や教育基本法の条文をもとに、また、国連で発行され、わが国も批准している様々な条約に基づいて制度の整備は進められている。そのことを踏まえた上で、実際の教育現場において、こうした機会均等の保障が本当になされているかどうかは、現場にいる教師などそれぞれが意識を高く持ち、見直し続けていく必要がある。これは、言い換えると、障害のある子供を含めたすべての子供に、その能力を最大限に伸ばす教育が保障されているかを問うことでもある。

例えば、個々の特性に応じた情報の伝達方法が活用されているか。また、個々の理解が深まるような教育方法が選択されているか。あるいは、将来に必要な力を伸ばすための指導が、幼児期から児童期、青年期とつながっていつているか。情報理解の障壁になっているような様々な学習の場のノイズが適切に除去されているか。こうした観点から教育実践を見直すことは、単に障害の有無だけではなく、一人一人の様々な状況、ニーズに応じた教育を行っていくうえで重要な観点となるはずである。こうした機会の均等の視点をもっていくことが、様々な差別の解消につながっていく。

インクルーシブ教育は、夢のような世界やパラダイスではない。とても大変で、しんどさが伴う教育システムである。それは、多様な人々がいかに共に生きることができかが問われる教育システムだからである。障害のある子供と障害のない子供がつながりながら一緒に学ぶというのは、大変なことである。目の前の目標だけ考えれば、分けた方がよほど効率は良い。しかし、例えば、家族が全員健康な家庭であったのが、おじいさんが脳梗塞になって突然介護が必要になったとしたらどうだろう。介護が必要になったからと言ってすぐに施設に入れてしまうのではなく、できるだけ自分の家で長く暮らせるように、様々なサービスを活用しながら家族が協力し合うだろう。教室にいろいろな子供がいるというのもこれと同じなのだ。もともと社会というのは、異なるいろいろな人間で構成されているものだ。異なる人間がつながり合うのは、しんどさが伴うのは当然のことなのだ。しかし、人間は、つながり合うことでいのちが輝くのである。異なる人とつながることで社会の中で生きていく力がついていく。一緒に学ぶのはしんどいかもしれないが、できるだけ多くの時間を一緒に過ごせるように何とか工夫を重ねていくということがインクルーシブ教育に求められているのだ。これは、この先も人類が生き延びていくために必要なことなのだ。

このインクルーシブ教育の成果は、20年後にあらわれてくるものだと言えるかもしれない。特別支援教育の体制になってから10年少々経つが、この体制が始まったとき小学生だった子供は今、ようやく高校生になったところである。20年後というと、その子供たちは30代の働き盛りで、社会の中心的な年齢になっているだろう。そのとき、共生社会に一步でも近づいているという状態になっていることを考えると、非常にわくわくする。そのような社会を見てみたいと本当に思う。

文献

- 1) アドルフ・ポルトマン（高木正孝訳）（1961）人間はどこまで動物かー新しい人間像のためにー．岩波新書
- 2) BuzzFeed Japan（2018）熊谷晋一郎氏インタビュー（1）～（4）．BuzzFeedNews
- 3) BuzzFeed Japan（2018）熊谷晋一郎基調講演、政治から差別発言をなくすために私たちがすべきことは？．対話集会「なぜ政治家が差別発言をしてはいけないのか」より，BuzzFeedNews
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（2012）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（報告）．文部科学省
- 5) 糸賀一雄（1965）この子らを世の光に 近江学園二十年の願い．柏樹社（2003年にNHS出版より復刊）
- 6) 糸賀一雄（1968）福祉の思想．NHKブックス
- 7) 保坂展人（2016）相模原事件とヘイトクライム．岩波ブックレット
- 8) 河東田博（2018）入所施設だからこそ起きてしまった相模原障害者殺傷事件 隣人を『排除せず』『差別せず』『共に生きる』ための当事者視点の改革．現代書館
- 9) 熊谷晋一郎（2012）自立は、依存先を増やすこと,希望は、絶望を分かち合うこと．TOKYO人権第56号,東京都人権啓発センター
- 10) 神奈川県新聞報道部（2007）いのちの授業 がんと闘った大瀬校長の六年間．新潮社
- 11) 川久保美紀（2005）いのちのリレー．ポプラ社
- 12) 川島聡（2016）権利条約における合理的配慮．川島聡・飯野百合子・西倉実季・星加良司著合理的配慮ー対話を開く、対話が拓くー,第1章,pp19-38．有斐閣
- 13) 北澤大吉（1904）悪癖児童矯弊実験談、教条唾ニ就イテ．信濃教育第二一六号 p20-27., 信濃教育会
- 14) 松本市教育委員会（1994）松本市特殊教育百年のあゆみ．松本市
- 15) 大瀬敏昭（2004）輝け！いのちの授業 末期がんの校長が実践した感動の記録．小学館
- 16) 庄司和史（2013）大学生の障害理解学習についてー「特別支援教育の理論」履修前アンケート調査よりー．信州大学人文社会科学第7号，pp159-173
- 17) 高谷清（1997）はだかのいのち 障害児のころ、人間のころ．大月書店
- 18) 高谷清（2011）重い障害を生きるということ．岩波新書
- 19) W.ジョンソン・D.メラー共編（田口恒夫訳）（1974）教室の言語障害児．日本文化科学社

註

¹ 大瀬敏昭氏の「いのちの授業」の記録は、文献 10、11、15 など詳細が報告されている。このうち文献 15 は、大瀬氏本人が闘病の中で著したものである。また、文献 10 には、NHK のドキュメンタリーで放送された授業の一部が入った CD-ROM が付属している。文献 11 では、江戸時代の浅間山噴火で被害を受けた鎌原村（現在の群馬県嬭恋村鎌原地区）で生き残った 93 名を題材とした「いのちの授業」について教材づくりの段階から詳しく描かれており、第 2 弾として行われた 4 年生の授業の中で、教師の一つの発問から自分の胸の内にしまいこんでいた思いを吐露し始める児童の姿が感動的に描かれている。

² 高谷清氏は、小児科の医師で、重症心身障害児施設びわこ学園の園長を長年務めた。1946 年、糸賀一雄氏は知的障害児や孤児の施設として近江学園（現在は滋賀県立近江学園）を創設したが、1963 年に重度心身障害児の施設として誕生したのが、びわこ学園である。1987 年に初めて「抱きしめて BIWAKO」という周囲 250km の琵琶湖を約 25 万人で手をつなぐイベントが開催されたが、これはその 6 年前に老朽化したびわこ学園の新築移転費用を集める目的で企画が始まったという。詳細は、文献 17、18 等で述べられているが、文献 18 では、「国の責任や社会の在りようの問題も大きいが、市民が自ら福祉を開拓し、人がつながり、社会の在りようを変えていくことに未来の希望を感じることができると述べている。

³ 糸賀一雄氏は、1946 年に池田太郎氏、田村一二氏らと共に滋賀県大津市に知的障害児や孤児を集めた近江学園を創設した。その思想は、「この子らに世の光を」ではなく「この子らを世の光に」と述べていることに象徴されており、重い障害のある子供たちや戦争によって家族や家を失った子供たちこそ、社会にとってかけがえのない存在であることを世に訴えた。近江学園の創設の理念、糸賀氏らの思想の詳細は文献 5、6 に掲載されている。糸賀一雄氏らの思想は、戦後日本の福祉の発展に大きな影響を与えたと言える。

⁴ 文献 1 による。「生理的早産」の意義を理解することは、愛着形成の理解に重要なポイントと言え、発達心理学の基本となる。

⁵ 自らが脳性麻痺で重度の肢体不自由がある当事者である東京大学先端科学研究所の熊谷晋一郎氏は、文献 9 の中で「“障害者” というのは、『依存先が限られてしまっている人たち』のこと。健常者は何にも頼らずに自立していて、障害者はいろいろなものに頼らないと生きていけない人だと勘違いされている。けれども真実は逆で、健常者はさまざまなものに依存できていて、障害者は限られたものしか依存できていない」、「実は膨大なものに依存しているのに、『私は何にも依存していない』と感ぜられる状態こそが、“自立” といわれる状態」だと述べ、自立のためには「依存先を増やさないといけない」と言う。

⁶ 本論文で参照した資料は、文献 7、8 である。文献 7 では、事件の波紋に焦点を当て、障害のある当事者、障害児の親などにインタビューなどを行いながら「優生思想」「ヘイトクライム」へと論を進めている。また、文献 8 は、とくに構造的な問題を中心に論を進めており「利用者を守るためにより強固な防護壁を作ることではなく、入所施設から利用者を解放」することだと述べている。

⁷ 文献 16 による調査結果である。

⁸ 1994 年 6 月 7～10 日にスペインのサラマンカ市でユネスコ、スペイン政府共催の「特別ニーズ教育世界会議（特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質）が 92 カ国の参加で開催された。この会議の最終日に採択されたのが「サラマンカ声明」である。この背景としては、世界的にノーマライゼーションが進展し、教育を受ける権利の保障の具体的実現が喫緊の課題となっていたこと、また、すでにイギリスでは障害の有無によって特別な支援の要否を判断するのではなく、個々の子供の「学習における困難さ」を基にして教育を展開するという制度、Special Educational Needs（特別な教育的ニーズ SEN）

のシステムへの転換が、1981年教育法によって行われていたことがあったと言われる。わが国は、国内法の整備に時間がかかり、批准は先進国の中ではもっとも遅かったとも言える。

9 文献2の熊谷氏のインタビュー記事である。BuzzFeedは、ネット配信を中心とした情報サイトである。杉田議員の発言に対しては、2018年の9月から10月にかけての4回に分けて熊谷氏のインタビューが取り上げられている。また、同じBuzzFeedは、同年12月に、文献3の「なぜ政治家が差別発言をしてはいけないのか」というテーマで行った対話集会「政治から差別発言をなくすために私たちがすべきことは？」での熊谷氏の基調講演を詳細に報告している。

10 川島聡氏は、文献12で、国連が2006年の総会で採択した障害者権利条約から2つのタイプの差別について解説し、合理的配慮の不提供は、異なる者を等しく扱うときに生じる新しいタイプの差別だと説明している。

11 文献19による。

12 文献4などで示されている。概念図の中では、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」だと説明され、ほとんどの問題を通常学級で対応、専門家の助言を受けながら通常学級、専門的スタッフを配置して通常学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校、自宅・病院における訪問学級の7つの「場」を示している。柔軟な対応のためには、個別の教育支援計画や個別の指導計画が共有されていくことが重要である。

13 文献14によれば、松本尋常小学校の「落第生学級」については、文部省が明治40（1907）年に全国的に特別学級の調査を行った際に同校が答申した「劣等児童取扱方法」の中で、次のように総括された。「劣等学級生ハ他ノ軽侮ヲ受クルト共ニ自暴自棄ノ念ヲ起シ訓育上ノ障害トナリ又各学級教授ノ進度ヲ異ニシ授業上ノ統一ヲ欠キ且教員何シモ劣等学級ニ当ルヲ嫌忌スル等ノ弊害アリ従テ其成績予想ノ如ク優良ナラサルヲ以テ明治二十七年三月ニ至リ該組織ヲ廢シ同年四月ヨリ同学年ヲ二学級以上ニ編成スルニハ成績順ニヨリ交互ニ之ヲトリ平等ニ分割スルコトトセリ」。また、「而シテ各学級ノ劣等児ハ教室内ニテハ成ルヘク前方即チ教師ノ付近ニアラシメ以テ教師ノ手数ヲ多クシ尚場合ニヨリテハ放課後特ニ教授ヲ施ス等ノ方法ニヨリ教育シ来リ」というように、普通の学級において、担任は、学習成績の不振な子供に対して特に手をかけて指導を行うこととしたことが書かれている。

14 文献13による。明治37（1904）年に発行されている信濃教育第216号（信濃教育会）の中には、「悪癖児童矯弊実験談」として北安曇郡の教員北澤大吉氏によるとされる「教条唾ニ就イテ」という実践報告が掲載されている。「教場唾」は、「ろうニアラズ思想ヲ有シ言語ヲ有スル生徒ニシテ学校教室ニオイテ一語ヲモ発シ得ザリシ教場ノ唾アリ 教場ノミノ唾デ教室外ノ唾ニテハナカリキサレド此児童ノ物ヲ言ハヌノニハ閉口ナリ」と説明され、今で言う「場面緘黙症」だと思われる。この中で、「必要条件ニ至リテハ少カラズト雖今其数種ヲ列挙スレバ、（一）教師ヲ恐レシメズ成ルベク親シマシムルコト、（二）教室内着席ハ前方ニ隣生ニハ快活ニ読書ヤ談話ヲナシ且ツ其児童ト親交ナルモノヲオキ、（三）スル児童ニ接スルニハ冷笑ヤ強ク迫ルコトナドハ其最モ避クベキ所ナリ、（四）教育ニ精通セラレシ経験家ナラバニ、三週間ニテ可ナルベク、（五）聞ク所ノ催眠術ナラバニ、三回ニテ奏効アラント」とまとめられている。これは、教師と生徒の信頼関係が重要であること、教師のそばに座らせ手をかけること、隣には活発な生徒を座らせかわりを持たせること、冷やかしか強要はもっとも避けるべきだということ、指導経験を積み研鑽を重ねることが必要だということ、そして、心理的なアプローチも効果があることといった現在でもそのまま通じる指導のポイントとなると考えられる。