

「障害」をもつ子どもをとりまく社会状況を考える

—— 森本おりえさんの交流教育に焦点をあて ——

荒川 哲郎

The surrounding social situation for the children with special needs

Tetsuro ARAKAWA

はじめに

「障害」をもつ人達を取り巻く社会状況はヨーロッパ、特に北欧諸国の「障害」をもつ人の生活をノーマライズしていく思想、アメリカの「差別」撤廃を根底において推しすすめられている「権利」を獲得していく運動に大きな影響をうけ、当事者の「自己決定」「意見表明」を重視していく志向性を持ち始め、質的な変化をもたらしてきている。1993年6月、カナダで開かれた第2回の「ピープルファースト」の世界交流大会においても知的障害者が、「障害者である前に、まず同じ人間であることを訴える」を基本的考えとして、当事者がみずから、会議の進行、討議をして、意見表明をしている⁽¹⁾。また従来の「障害」をもつ人を監督、指導するのではなく、当事者と信頼関係をつくり、しかも対等な立場の友達が、当事者の「自己決定」を支える「アドバイザー」と位置づけられ、当事者へのくらしの流れを決めていける情報の提供、また、地域の人へのアドバイスをしている。例えば、本人に直接、お金の使い方を教えるのではなく、「アドバイザー」が①銀行員へ、それぞれのちがいがわかりやすい封筒に、用途別に、お金を分けて、入れること②お金の支払いは、封筒に分けられたごとに、電気代等を払う③お金がどれくらい残っているのか、封筒ごとに確認をする等のアドバイスをしてあくまでも、当事者と銀行員のつながりを大切にしていくことで、地域の人々への理解を広めることを志向している。

日本においても社会状況は、変化しつつあるが、私達一人ひとりの「障害」をもつ人への意識、考

え、思想を考えていくと、他人事として考えたり、一方的思い込みをしたり、本人の気持ちを傷つけたりする事が、現在、なお続いている。特に、学校教育においては、「本人の発達をねがう」まわりの人達（教師、親、家族、地域の人々）が一方的に「教育のありかた」を決め、当事者の意見表明が抑え込まれていることがみられたり、まわりの子どもの意見を、傾聴しないことがある。

たとえば、「障害」児が、小学校等への就学をする時の教育委員会の「指導」、具体的には、就学指導委員会の「就学についての調査、及び審議」の過程に、当事者および代理人とみなされる親の意見表明の「場」が明確化されていなかったり、意見表明を権利として認めることもない。

また、当事者が、障害児学校および障害児学級の教育の状況への不服があり、「地域の学校」へ、転校を申し出ても、本人の障害に対応した教育が「できない」と、転校の希望が、かなえられないことがある。津市の森本おりえさんの転校希望は、盲学校では同学年に、おりえさん、一名だけで、友達がいない状況、つまり「学校へ行っても、先生と向い合うだけの教育」に、おりえさん自身が、精神的に抑圧された状態に陥り、耐え切れない状況で提出されたが、転校は、認められず、週2日の「交流学習」が始められた。3年間の「交流学習」を踏まえて、おりえさんと親が、再び、転校を申し出て、話し合いが続けられたが根本的な解決、つまり「地域の学校」への転校には至っていない。

以上のような就学や教育の場についての、社会制度や「教育的対応」には、「障害」をもつ人へ

の「特別な教育的配慮」をするという論理が構成されているが、人間、誰しも、いろんな意見を聞き、悩み抜いた末、自分自身で決めた社会参加や意見表明の機会を皆と「同じように持ちたい。」という人間の基本的要求（ニーズ）に応えてはいない。森本おりえさんの教育を考える場合、地域社会の同年齢のこども達と「くらし」を共にして、将来の地域社会での「くらし」に見通しをつけていきたいとする要求に応えることは、本人と家族が悩み抜いた末、結論に至った「盲学校からの転校」である。

現在、津市で、「教育の場」を分離して、教育を受けた、養護学校を卒業した「障害」をもつ人が、将来の自分達の「くらし」の見通しをつくるため「自立生活」の運動を始めている。運動をすすめる話し合いのなかで、「介助者」を捜すこと、介助者と長いつきあいをしていく人間関係のむずかしさ、「自立」へ向う時の家族の壁などを話しながら、「いかに、今までの受けてきた教育が自分達を地域から分離させてきたか。」を問い直している。

そこで、本研究では、森本おりえさんの交流教育に焦点をあてて、(1)「なぜ、おりえさんは、地域の学校へ転校を望むのか。」を再び問いなおし、さらに、交流教育での「いじめ」「障害をたすける」ことを、おりえさんと家族の視点、また「障害」者の視点を、たどりながら、考える。

今まで私が、学校教育の意義や「障害」をもつ子どもの教育を考えてきたことを、あらためて問いなおし、学校教育を中心に、「障害」をもつ子どもをとりまく社会状況について考える。

資料1

森本おりえさんへの「いじめ」の実態

(母親の記録、1993年2月22日)

今日、おりえが帰宅して、学級会で話し合った事を聞いてみると、実に様々な行動が浮きぼりにされた。

- ◎ A 「紙に私はバカです」と書き、おりえの背中に張りつけ、はやしたてた。
- ◎ B 僕が、かっとなって、「おまえなんか学校へくるな。教育長の許可がないのに、なんでもくるんだ。」といった。
- ◎ C 「背中から石を入れた」
- ◎ D・E・F 「むこうずねを3人でける。誰が

最初なのか、わからない。」(2月19日)

- ◎ G・H 6年生の修学旅行へおりえが来る事の反対署名がクラスの中で、起きる。一人の反対者をのぞき、残り全員が、署名。

(2月16日)

- ◎ I 「目の見えん奴が、どうして僕らとくらせるんや。」

担任の先生と話すなかで(先生の話の内容)

1. 人権の保障に自信がない。
2. 「指導要領をどのようにすすめるのか」自信がない。
3. 父母の認識の落差があまりにもありすぎて、どう理解させていくのか。
4. おりえのたんたんとししゃべる様子から、もっと差別された気持をだしてくれれば、いいのに。

おりえさんの話(母親がまとめる)

「どうしても、皆に気をつかい、本音を言うと悪いと思う。皆に、手助けしてもらうため、遠慮する。先まわり先まわりして気をつかってしまう」

資料2

森本おりえさんへの「いじめ」

(母親の記録、1993年2月26日)

校長先生の話

「悪い事をした」と反省している。いじめについて、何を言われても学校の問題。互いの意思のくいちがいがあった。二度と起こしてはならない。担任の知らないうちに、やっぱり起こるべくしておこった。それを土台にして、互いの学校が連携を密にして、教育のなかみについて考えていきたい。

おりえさんの話

「一番、今、心に思っている事は、署名運動が、おこった事です。皆にもお願いしました。」「皆が悪いと思った時、私は勝てるのだ」「盲学校は楽で、いいかもしれないけど、やっぱり、私は、皆の声や話がとびかうところへ、いじめがあっても、行きたい。」「学校でのいじめは、言わんといわほしい」「学級会で、なるべく自分の意見を言ってみるわ。」

資料3

おりえさんの学校から家への帰り道の介助をして

いるIさんの記録より(1993年3月3日)

今日の帰り、男の子3人、AとBともう一人が、おりえさんに悪たいをつきました。歩いてたら、3人が後ろにいて、おりえちゃんは声で、その3人がわかったらしく、にげようとして「あ！にげよう」とか、私に言ったんだけど、それが、その3人のしゃくにさわたったのか(しゃくにさわる背景はいろいろ、あるのだろうけど)「そんな態度やで、いじめられるんじゃ」とか言ってきた。1ヵ月くらい前には、もっとちがう態度(良い)だった気がしたのに、この変化は、なんなのか。

何を言ったのか、よく覚えてないが、「ぼけ！」とか「死ね」とか本気でいっている姿には、おそろしいものがあった。

その反面、まちがった道を通ろうとしたら「おりえちゃん、そっちじゃないよ。」とか教えてくれる女の子もいて、存在のちがいをを感じる。

資料4

森本おりえさんの母親の報告⁽³⁾

おりえの今「地域で生きる」

津市 森本 たつ子

○「おりえが殺される」

「子どもが殺される」と危機感を持ち、盲学校から普通校への転校を申し出、もう4年の月日がたとうとしている。

2才半の時、津市では初めて普通の保育園に受け入れてもらい、健常児と泣き笑いを共にする日常を、おりえはごく自然、当たり前のこととして受けとめてきました。

最初のころ、子供たちは珍しさも手伝い、見えないのにしゃべるでえ、歩くでえというように当然子供たちは興味津々。「おりえちゃん、おりえちゃん」の毎日、「お前、目え見えへんのにいばるな」との声、また、よく遊ぶ子はおりえが出来ることと出来ないことをよく見ている。そばにいる子が、なんでも手助けしようとする

「そんなん、おりえちゃんできるでえ、手伝ったらあかん」等々、ただ楽しいことばかりではなくおりえにとって辛い、しかし必要なことも大人が頭を抱え込んでいるうちに実に見事に、ストレートに伝えてくれるのも子供たちだった。

年長になると「なんで私みんなと違うの」と聞く。「自分は見えない、見える人がいる」一度はしっかりぶつかっておかなければいけない大きい

壁です。そしてそのちがいをきちっと認めたくえで「見えること」を友達から教えてもらう、遊びの中からいろんな大切なことを自然に吸収できる、充実した園生活をおくらせていただきました。

まずは盲学校へ進み、点字学習、養護訓練をしっかりしてから普通校へ転校という形をと考えていましたが、そこはまさに、地域生活、日常からあまりにもかけ離れた場でした。できる子→さらにできるように、できない子→できるようにという、「常に独力でできることが自立の道だ」そこに力点が置かれる学校の考え方。子供を発達させるため先生の一方的な教えこみ、子供のペースの無視。時々私が「おりえがわからん事はわかるように教えてください」と頼むと出来ないことはおりえ自身の問題にされる。どう伝えたら盲人にその概念を伝えることが出来るか、見えないということはどういうことか、目の前の子供から一生懸命学べばいいことを、そういう目線で考えるということに気付こうともしない。「何かおかしい、ちょっと待って下さい」の連続でした。

一学級一人という状況、子供が成長していく上で絶対不可欠な「集団」という場がない。学校で一人、帰ってから一人。おりえから子供らしさがどんどん無くなっていく。と同時に欲求不満が溜り、それは頭を壁にガンガンぶつけるというような行為となって表れました。

さらに、まるで盲人のエリート、盲学校の看板娘を作るべく、言葉による知識だけをどんどん先行させ、土台となるべき日常、集団生活のない子供にとって当然の結果、言葉はわかっていてもまるっきり中身がわかっていないという状態。

もともと、まとまな日常生活、集団生活の経験があって、初めてそれにいろいろな可能性を期待しての教育という肉付けが意味をもって来るものだと思う。

まちがいなく視覚障害者は生れるものでなく作られるものと痛感し、そして一つ間違えれば人として認めてもらえない現実を突き付けられました。

先生の主義主張は持つのは自由にしても、見えない子は、黙って自分たちのやり方についてきたらしいというような、先生の価値観、人生観を子供に押しつけられるのはゴメンだと強く感じました。抑えつけるだけの教育からは何も生れない。教育とは教育しないことではとさき？

おりえ自ら生きることを学んでいく。それをそ

ばかり手助けするのが親や教師の役割のはずが…
なにか大きく根本的なものが間違っていると不信感
は募るばかりでした。

○「交流」という名の特殊なつきあい

そこで転校という申し出をするのですが、実現
できないまま4年、現在もその戦いは続いており
ます。教育委員会の一方的な決定により、週3日
(月火水)北立誠小学校に、あとは盲学校に通学
する交流学习の形式をとられています。学級の中
に、盲学校の先生が入り込み、北立誠小学校で
は学習を援助しています。そして学校への送り迎
えは親が付き添うという条件が続いています。

子供に交流という名のもとに「特殊な」つきあ
いをさせています。例えば、以前は2日交流だっ
たわけですが、水曜日1組土曜日2組と交互に入
り学級としての連続性がなく友人との関係も作り
にくい状態が続きました。学級の子供たちに1週
間に1度来るお客さんなんだという気持ちを植え
つけてしまい、あくまでもうわべのつきあいでは
ありませんでした。子供同志がせめぎあう部分
から学ぶ付き合い方人間としての喜怒哀楽が共に
できません。昨年の9月の自主登校以来、4年に
及ぶ説明のつかない大人間の軋轢が子供にも波及
し、おりえを修学旅行に連れて行かないようにと
いう署名が学級の子供間でおきてしまった。

たとえ今以上に状況が苦しくなって、おりえが
学級から、抹殺されても立場の弱い人間にしむけ
られた差別、いじめる＝いじめられる図式があっ
てはならない。この問題はおりえ個人の問題とい
うだけでなくみんながそれぞれにわが子の問題と
して考えてもらうことでしか根本的な解決にはつ
ながらないと思い、この事を市議会で公にしまし
た。

しかし学校側はこのことももちろん、さかのぼ
れば自主登校に始まった一連の「世間のみんなに
知ってもらう行為」そのものが子供間をギクシャ
クさせてしまっていると言います。しかし、私は
この問題をあいまいにしてしまっている学校の姿
勢や今の学校教育の在り方に対する疑問を子供が
投げかけているのではと思います。

そんなことがあったものだから、おりえ自身が
深く傷つき「でもいい子もおるもん、その子らが
いつかわからんけど悪いと思った時私は勝つんや。
学校行かんとその事も気付いてくれへん」胸に一
杯抱えこんでの学校生活だった訳ですが、本人が
深く悩み、友人もうまく作れない、一人で部屋に

閉じこもる日々の中、ある塾の帰り、思い切って
友達に「何で最近しゃべらん」と聞いたら「だっ
て、私ら盲学校の先生何か怖そうで寄っていかれ
へん」と話してくれたそうです。やっとそんな話
ができたときに「今日はスキッとしたわ、今まで
そんな話をしたらばかにされる、どうしても先回
りして考えてしまい、なかなか言い出せへんのや」
と最近話してくれました。振り返ってみるとおり
えが「私は勝つ」と自分を閉じてしまい、悩み苦
しみ自ら障害を乗り越えよるか、また障害をバネ
にするという依怙地な思い込みから、いや、そう
ではないという確かな手応えを感じ始めているの
ではと思います。

○おりえの今

昨年の11月放映された「ドキュメント92」の中
に、校長が「おりえちゃんが来ると僕等勉強が遅
れると子供が言ってますよ」とのコメントがあり
ました。子供間は決してそうではありません。私
はいつもくだらないこともたくさん経験し、あぁ
だこっだと子供達がゆれながら成長してほしいと
願っているが、おりえには常に大人の目があり、
ゆれる場がない。しかし学校生活のわずかなすき
ま、下校時、塾の帰りなど「おい、森本ミーネや」
と訳のわからない遊びをしたり、「森本、あいつ
がな—お前のこと好きなんやて」「森本、逆上り
は腕をもう少し引いてするとええで」「お前一人
で歩いて大丈夫か、僕付いていったるわ」「この
図形はこう見るとわかるんとちゃう」など、関わり
は様々なようです。おりえが歩いていると通りの
店の人が杖の音を聞いているという。「あぁ、
学校か」「今日はピアノか」「今からそろばんやな」
と。

雨の日、傘がさせずカッパを来て歩いていると
周りの状況が伝わりにくい、当然フードをはずさ
ないと音が遮断されるので頭だけはぬれてしま
う、すると後から傘を差しかけたり「雨やましていき
な」と声を掛けてくれるらしい。親からはなれる
時間が多くなり、一人で歩きだしたおりえを見て
いるといろんな人のちょっとした声かけ、手助け
に地域をかみしめるのです。

地域で共生共学という上っ面は耳ざわりはい
いが、掘り下げて考えると、このただ単に「地域
の人たちと当たり前に仲良く暮らす」ということ
はかなりしんどいことでもある。私たちのように
学校から締め出されようとしている家族、決して
戦いとか闘争という言葉は好きではないけれど、

おりえを一人の人間として生かしてやりたい、また、私はどう生きていくのかということ問われる。そうなる子供を世間にさらしながらしか伝わらない現実がある。自分を主張すれば必然的に地域の美学？（目立たないよう、ひっそりと）に反することになる。変わったものに対する今までの地域社会の反応はといえば同化か排除しかないけれど、やっぱり人権とか権利とか差別という言葉を使わずに粘り強く「なにかおかしいのでは？」と常に伝えていかないと本当に共生するという道は見えてこない。たまたま転校の問題が地域社会を考えるきっかけとなった訳ですが、決してわが子が入ればいいという問題ではない。どの子ども自己の存在を肯定し、主張できるよう普通学校の集団と教育を変革し続けていくことこそ共に学ぶということになるのだと思う。おりえが「いじめられたりからかわれたりするのはまだいい、無視されるのが一番いやだ」と言いながらも通うのはきっとそういうことを言っているのだと思う。「盲学校は楽でいいかもわからんけど私はみんなの声のする所におりたい」と言う。

盲学校の登校日にうっかり北立誠のほうへ歩きかけ、「あっ、ちがうわ、今日は集団家庭教師のおる所やった。」と言いつつ出かけていくのです。
○最後に

今、学校が地域社会から遊離していると言われる。しかし、いじめがあったり管理、能力主義があっても、そこが普通の子が生活体験する場であるならば障害者も体験するのが自然だし、そこがひどいからといって何の地域性もない盲学校へ押しつけられてはおりえは普通に生活する道を閉ざされてしまう。

まず普通校に入り普通校がいいかどうか本人が判断すればいい。

後3年先は社会へ出るか高校へいくのかわかりませんが、「地域で生きる」この普遍的な問題にこだわりたい。なぜ高校へいくのか、たとえ学力がなくても同年令の子供とのつながりを持てる最後の場、その中で自分探しをすればいい。「自分はどうしたいのか」自問自答を繰り返す中であくまでも本人が決めればいい。

ただし何故高校なのか親も子もきちっとわかっていないと・・先伸ばしでとらえたくないは今と思う。

障害者のいる家庭では大なり小なり運動していると思えば夫婦間の関係も自分たちはどう生き

ていくのかを問われる。子供のことで活動するのはだいたい母親で、しんどいことを「もうやめた」とおりのことの許されない現実がある。父とし母とし一人の子供の成長に責任が求められあるときは一人の人間として、また男と女として互いが本当に向き合えているのか、母親が頑張るだけではさびしすぎるし、人として成熟もできない。互いに体をはって世間と自分自身に向き合えないと自分たちのやっていることが絵空事に終わってしまいうような気がするのです。

資料5

森本おりえさんが交流教育をうけている地域の学校の研究紀要より引用⁽⁴⁾

津市立北立誠小学校・平成3年度研究紀要

〔思いやりとたくましさのある子供を育てよう〕

交流教育について

盲学校児童の本校との交流教育は今年で二年目を迎えた。昨年は全盲の子どもと身近に接したという経験が、教師のみならず、子どもたちにも皆無の事であった為、大変な中でのスタートであった。しかし、今年になると、交流児童も本校の生活にずい分慣れ、また回りの子どもたちも、昨年度見られた様などまどいも少なくなり、健常児に対すると変わらない接し方をする子ども多く見られる様になった。

また今年から、週2日の交流を1つのクラスという要望もあって、4年1組が担当学級となった。その為、特にクラスの子どもたちとの結びつきが強くなり、なかでも、交流児と席を同じくしている班の子どもたちとの交流は、より密接なものとなっている。体育館や特別教室への移動、清掃場所や遊び場への移動等、様々な班活動を通して関わっているようである。

児童の実情

今年から水曜4時間、土曜3時間の課程を1組が担当することに伴い、次の様な授業を組むことにした。

国語-2時間・算数-1時間・音楽-2時間・図書-1時間・特別活動-1時間（この内、音楽だけは専科の先生に担当してもらっている）

これは昨年度の教科配当とほとんど変わりなく、得意な国語・音楽を中心に、大変意欲的で熱心な取り組みであった。また今年は家庭学習にも力を入れたいという希望があり、他の子どもたちと同

じように、交流日の前日には、必ず宿題を家庭に届けるようにした。さらに国語と算数について、他の子と同じテストをするようにしている。

それに先生方にも理解を深めて頂こうと思い、公開授業の場で、学習の様子や取り組み等、ありのままの姿を観てもらったようにした。その後の反省会では、多くの先生方から率直な感想が述べられ、教えて頂くことも多々あり、大変有意義な試みであったと思う。

終わりに

昨年、社会性を育てるという目的で始まった交流教育は、多くの子どもたちと接触の乏しかった盲学校児童にとって、より広い世界への第一歩になったように思う。全盲である故、大きなハンディを背負ってはいるが、なるべく特別扱いせず接してきたつもりである。実際、子どもたちの中へ入れば、他の子どもと何ら変わることはない子である。

また、クラスの子どもたちにとっても、全盲の子どもとこれほど身近に接する機会は、おそらく初めての事であろう。そして、子どもたちが成長する過程を考えると、この全盲児童と関わる事の体験は、大変意義深い事のように思われる。なぜなら、障害児と関わる事で弱い立場にいる人への思いやりや、差別を許さない心情が、大きく育ってくれる、またとない機会になると考えるからである。

I. 「なぜおりえさんは地域の学校へ転校を望むのか。」を再び問いなおす。

1. 学校の籍にこだわる教師、そして親

盲学校でおりえさんの学年には、在籍者がおりえさんだけで、盲学校に行っても友達が少ないことが、おりえさんの盲学校から地域の学校へ転校を希望する第一の原因である。しかしそれだけでなく、母親は、「クラス担任の先生が近所まで、家庭訪問に来て、うちには寄らないで、通り過ぎていく。」「P. T. A の会合の案内状や地区懇談会の誘いもない。」と語る。3年間の交流教育を続けていても「地域の子ども」としては認められないことは、地域の学校に籍をおいていない理由のためと考えられる。「学校に籍をおくことは、学校が責任をとらなければならない子どもであるが、他の学校の子どもは、私達の考えることではない。」と、子ども達を分けていく学校のしくみ

がある。

母親は「今までの3年間のつながりが一体、何であったのか。」と、憤りとむなしさをまじえながら話した。子どもが地域の学校へ籍をもたないため、子どもだけでなく、親も地域社会の動きより、取り残されていく。さびしい孤立感に悩まされる。交流をしている「障害児」との理由で、忘れられたり、無視されたりすることへ腹立しく思うのは、同じ人間として認めてもらえない悲しさがあるためと、感じられた。母親は、「地域の子ども達から分けられないためには、学校の籍にこだわり、あくまでも転校しかない。」と言い切る。

2. なぜ交流教育は、おりえさんには、しんどいのか。

一週間、3日間の交流教育では、国語、算数、音楽などの教科学習が行われているが、残りの3日間は、盲学校で勉強しなければならない。地域の学校で断続して学習することは、学習が途切れるため、学習内容がわからなくなる。クラスの子と連絡をとり、次の授業の準備、宿題をあわててしなくてはならない。また、次の授業に参加できないため、おりえさんだけが、地域の学校での宿題の答合せを盲学校でしなければならない。この様な、断続した「交流学习」では、地域の学校の先生も盲学校の先生も、どちらもおりえさんの各教科の教育についての系統した指導ができない。おりえさんの教科の学習においては、「どのように、わかりやすく系統化していくのか。」は2つの学校の教師の大きな悩みであると推測するが、おりえさんも母親も、分断された2つの場所での学習をつなげることに、悩んでいる。

3. 学校のくらしの中で、つながり合いたい

地域の学校と盲学校へ、週3日ずつ通い続けている。おりえさんは、友達はいっている委員会やクラブに、はいりたい。しかし、委員会の話し合いは、「運悪く金曜日」であったり、「この日に、しごとをしてほしい。」と云われた日が、交流日以外の日であると、「責任が取れない」ため、委員会も、はいれない。クラブ活動も「音楽クラブか、園芸クラブに、はいりたい。自分に話しかけて、くれるAさんがいる園芸クラブも、いいなあ。」と希望を持っているが、「今のところ、はいっていない。」と云う。

放課後、歌、テレビの宣伝、食べ物づくりかたの話などをしながら、ワイワイと友達と一緒に帰ったりすることが、地域の学校へ行く一つの楽

しみになっているおりえさん。「委員会やクラブ」で皆と一緒に、「しごとをしながら、友達とつながり、自分の決めたことを「自分の責任」のもとで実行していくことが、自分自身の存在意義を自ら認めること、そして、自分を試すことになる。

4. 交流教育により、つくられる「障害者観」

「障害」児が、「障害」のため、教育の場を分けられている。分離された子ども達が、「交流教育」の形式をとり、学校行事を中心として、触れ合う。年に数回の教師が企画した「交流教育」は、「障害」児に対する「思いやり」の場であったり、「障害」児が一生懸命生きていることに驚かされたり、感心させられたりする機会になる。「交流教育」は、「障害」児への「あわれ、いつくしむ」「慈善」の精神のもとに、「善い行ない」をかわいそうな「障害」児へ施して、人としてのモラルを子どもたちへ教え込むように思えてくる。

養護学校の卒業生が、『私達を、目の澄んだ、きれいな「障害」者に、させていく教育がある。私達は、汚らしい部分もあるし、欲もある、ふつうの人間なんだ。』と語ったが、「交流教育」は、汚らしい部分も含んだつきあいまで、拡がりを持たないし、時間的余裕もつくっていない。ただ、「障害」者像を、表面だけを見て、勝手に、作りあげているにすぎない。

さらに、「障害」者は次の様に語る。「女の人を好きになっても、男としてみてくれない。「障害」者として（限定して）見て、扱われる。恋愛や性の悩みをもつことは、おとなになる過程では、ごく自然だと思うけどそれを打ち明ける人が少ない。養護学校では、そんな話をする雰囲気も、先生もいなかった。」

「障害」者としていつまでも子どもの様におとなしくそして「美しい」イメージにとじこめる。そこから脱け出すことに必死な彼は、「ふつうに、つき合ってほしい。」と、時には、男として、「女性や性」の話もする。「これがあたりまえですよ」とつぶやく。

私は、現在の「交流教育」が、今の「障害者観」の上に立ち、実施されている限り、「障害」者は「あわれみ」の対象として、存在し続けると考える。そして、「善い行ない」をする対象として、「障害」者が、つまみ込まれ、「障害」者も、「美しく」イメージ・アップされ、虚像の世界で、生き続けると思う。「障害」者が、「皆と離れたところで暮したくない」と願うのは、『自分達は、欲

も、ずるさもある「ふつう」の人間であり、ふつうにつき合ってもらいたい。』との理由である。

「障害」者としての「ちがいを認め合いながらも、人間が「同じでありたい」と願う気持ちを大切に、「どこまで、普通に、生きていけるのか。」を追求していくことを考える基本の一つには、地域の子ども達と日常的に「くらし」を重ねていける地域の学校へ通うことである。「たとえ、学校が地域社会から遊離していると言われても、いじめがあったり、管理、能力主義があっても、そこが普通の子が生活体験する場であるならば、障害者も体験するのが自然だし、そこが、ひどいからといって、何の地域性もない盲学校へ押しつけられては、おりえは普通に生活する道を閉ざされてしまう」⁽³⁾と訴える母親の考えの根底には、「地域から簡単に孤立させられ、特別扱いされる障害者やその家族の気持など、まわりの人には、なかなか、わからないだろう。しかし、せめて地域の中で、皆とつながる機会だけは、残してほしい。」との「孤立感」からの叫びが、私には聞こえる。

II. おりえさんへの「いじめ」について考える

1. 子ども達に問われること

おりえさんの「交流学習」の経過の中には、視覚に「障害」があり、学校生活における「くらしの中で困ること」の援助たとえば、音楽室への移動に肩をかす。そうじの時、本がちらばっている所へ手をひっぱっていく。「階だん、あるよ。」と声かけをする。等を、同じクラスの子も達が最初は、とまどいながら驚きながら、肩をかしたり、見守っているが、それがしだいにタイミングやコツを身につけていく。それらの援助が「助け合い」「支え合い」の意識から、「あたりまえ」の意識へ変わっていくようにみられた。

1992年9月1日より、地域の学校への転校の願いが拒否され続けてきたため、「自主登校」が始まる。「視覚に障害をもつ子は盲学校で教育を受け、りっぱな盲人になることが大切である。」との考えが、盲学校だけではなく、地域の学校へと広がる。また、地域でも、転校に対しては、賛成、反対、いろんな意見がでた。『「障害」をもつ子は、はいると、勉強がおくれる。』との意見もでてくる。今まで、「交流学習」の「障害」児として自

分達の利害関係とは、関係のないところに位置づけられていたおりえさんが転校してくる。自分達の日常の「くらし」に、ある時は、競争相手、時には、自分を乗り越えたりする人として、また、時には「くらし」のなかに、迷惑をかける人として、はいり込んでくることに対する「危機感ではないか。」と私には思われた。「自主登校」が終わり、地域の学校への交流日が一日増えた。このような状況で、おりえさんの「いじめ」が始まる。

資料1の、こども達の言動が、おとなの影響を大きくうけていることは「教育長の許可がないのに、なんでくるんだ。」「修学旅行へおりえさんが行く事への反対署名を起こす。」から、うかがえる。しかし、同じクラスの子どもが、自分の言動として、おりえさんへ、ぶつけた事実は、問われる。「あんな奴は、いなくていい。」「修学旅行へ連れていかない。」ことが、「障害者」との理由を根底に、発言された言葉ならば、『なぜ「障害」者は、分けられなければならないのか。』が、ひとりひとりの子どもに問われていく。そして3年生より続いてきた「交流学习」を振りかえり、「障害」をもっていても、地域の学校で、皆と「おりえさんはくらしていけるのか。」それとも、「くらしていけないのか。」を子ども達、教師が、おりえさんを交じて、徹底的に話し合うことが、必要になる。その時、これまでの交流教育でおりえさんにつきあってきたことを振りかえり、おりえさんのおかれている「差別状況」、「人権」の視点で話し合いが重ねられることが大切ではないだろうか。

2. 教師に問われること

担任の先生が母親に話をした「人権の保障には自信がない。」「指導要領をどの様に、すすめていくのか自信がない。」「父母の認識の落差があまりにもありすぎて、どのように理解させていいのか。」の内容から考えると、担任の先生にも、おりえさんと家族が、学校や地域社会で「孤立」させられながらも、どうにか、学校の子ども達と、つながり合いたい気持がみえていない様に思える。「障害」をもつことで、「どんなに人間として、まともに見てもらえないのか。」「常に、障害児として、まず、あつかわれる。そして、特別な子にさせられる。」このような、社会の「障害者観」に、おしつぶされそうになりながらも、地域へのつながりを求めている状況と、あまりにも、かけはなれた「指導要領」の話、(おりえさんのいじめにつ

いての話し合いに時間がとられて、「指導要領」どおりに学習がすすめないとの担任の話)には、「人間のいのち」につながるものが、おろそかにされている教育が、みえてくる。

まず、大切なことは、おりえさんの気持を直接、クラスの子ども達へ伝える場をつくり、「なぜ、おりえさんは、地域の学校を選ぶのか。」をおりえさんとのこれまでの「くらし」や盲学校の様子も説明しながら、徹底的に話し合う機会をつくりだすことが大切と私は思う。「障害」をもつ子どもの「くらし」のさまざまな顔や姿が「見えない」また「見ようとしらない」今の社会状況では、今までの自分達が、持っていた「障害者観」を問いなおす機会であると考える。

3. 「障害」者への「思いやり」を問いなおす

地域の学校の研究紀要には、「弱い立場にいる人への思いやりを育てる、またとない機会」と書かれている。「弱い人への思いやり」は人間としての倫理観に基づく重要な教育のテーマになるが、「思いやり」が「障害」をもつ人へ向う場合、「かわいそうだから」「できないのだから」と憐憫の情けを抱いてしまう。そして、本人が要求もしないことを「してあげる」。そして、「してあげる」ことが「障害」をもつ人には、「押しつけがましく」感じ取られることがある。当事者は「押しつけがましい」と感じられるが、援けてもらうことには、感謝しなければならない。また、「本当は、あなたが自分でやることなのよ。」との表現が含まれているとすれば、「皆に迷惑をかけている」と思い、どうしても「すみません」と「ありがとう」の代わりに言ってしまう。自分をいつも皆に迷惑をかけている人間と思う。しだいに「皆に迷惑をかけている自分をつまらない、生きている価値のない人間としてとらえてしまう。ある時は「こんな人間、どうでもいい。」と「障害」者が自暴自棄な発言をしたり、皆に迷惑をかけているからと黙り込んだりしてしまう。「思いやる」「思いやられる」関係の枠組に、はめこめられた「障害」者は、自己規制をして、あきらめていくこと、また自己をしだいに喪失することが多いように思える。「障害」をもつ人が、「すみません」と表現をするような、私達の「押しつけがましい、自己満足な思いやり」はなくしていきたい。

おりえさんは、学校で、友達と「歌謡曲、テレビのコマーシャル、おいしい料理、友だちの事、はやりのギャグなどを話し、笑い、それを楽しみ

に通う。決して、おとなが、考えた「思いやり」のなかで、友達と「くらし」たくはない。できれば、型にはまったつきあいではなく、いろんなつきあいをしたい。しかし、『先生や友達には、嫌われたくないために、「思いやり」には、感謝しなければならぬ。』と言う。

(資料1. おりえさんの話)

Ⅲ. 『「障害」をたすける』ことを考える

1. なぜ、おりえさんだけが「特別」なの。

おりえさんが「交流学習」をしているクラスの子ども達の中に、「なぜ、おりえさんだけ、特別に、先生がそばにいて勉強おしえてもらっているの。」との声が以前から聞こえると母親が教えてくれた。毎週2日(現在は3日間)の「交流学習」には、盲学校から、学習の補助を主な目的とした先生が一名、付き添う。おりえさんの「視覚障害」に「学習における困難性」からのおりえさんのニーズに少しでも対応していこうと先生が学習中、そばにすわる。そして、例えば①黒板による、図や絵などの説明を、わかりやすく、かみくだいて、話す。②点字での表記方法のアドバイスを。③宿題、副読本等を点訳する等の補助をする。学習の補助をしてくれる先生が、「交流学習」には必要と思われた。

しかし、学級の仲間達には、「どうして、おりえさんだけがそばに先生がいるの。」と、おりえさんの「学習」の補助、アドバイスを先生が存在理由が納得されていなかった。おりえさんが、勉強がうまくできて「そんな、あたりまえや。」と声が聞かれた。「おりえさんには、先生が2人も、ついているんだもの。」と子ども達は、つぶやく。「勉強がわからなくて、イライラしている子ども」「必死で、わかろうと努力している子ども」には、おりえさんの「特別扱い」(先生が、常に付添い、勉強を教えていること)は、うらやましくもあり、しっとすることは、当然考えられることである。(私も小学校の頃、先生から「ひいき」されている子を憎らしく思ったこともあり、友達になれなかった。)「障害」による本人のニーズに対応することは、大切であるが、「学習における困難性」も「障害」としてとらえるならば、身体に「障害」を持つ子どもだけではなく、「多かれ、少なかれ、学習における困難性」を持つ子は、すべての子ども達であり、すべての子どもに対応していくことが、課題になる。それは、すべ

ての子ども達の様子を見ながら、「子どもが困って助けを求めるとき」に、子どものそばに行き、話をじっくり聞き、困っていることを一緒に考えていくことが、子ども達から求められていることであると考える。つまり、すべての子どもを「特別扱い」することで、「特別扱い」は、なくなっていくと考えられる。

2. 「障害」をもつ子どもと一緒に普通学級へ「はいり込み」そして、みんなの先生になる

知的「障害」をもつH君と一緒に、普通学級へ「はいり込んだ」K先生は、H君だけの先生だけでなく、クラスの子も達全員の先生として「はいり込んだ」。H君だけのニーズに応えるのだけではなく、授業中、「わからなくて困っている子」がいると、質問に対応したり、一緒に考えたりする。クラスの担任の先生の補助ではなく、「学級に2人の先生がいて、クラス全員のことに対応する。」そして、時には、担任の先生に変わって、授業をする。その時は担任の先生が、後で子ども達の様子をみている。「時には、後から、子ども達を見ることが大切ですね。子ども達が、授業中、いろんなつぶやきをしている事や、放課後の約束などをしていることがわかり、授業をしている時は、見えていなかった子どものいろいろな姿がみえた。」と感想を話してくれた。子どもと授業だけで、つながるのは、とても難しい。子ども達のくらしのなかの楽しみや悩みなどつながりながら、授業のなかで、子どもの学習のたすけを考えると、できるのではないだろうか。

また、給食を食べながら、こども達の話ニコニコして聞く。こども達も、担任の先生に話にくい話、特に「女の先生だから話せる」ことも話してくる場合もある。また、こどもの親達も、「女の先生」だから話せるテーマ、たとえば、「娘の生理の事、よろしく願います。」等の話も、男の担任の先生には話ができないということで、気楽に話したという。

諸外国の例をみると⁽⁶⁾、複数の担任の先生や補助教師は、①教材の制作②教育計画、実施の補助③親や地域社会との連携(例、点字による教材等の協力、教材の機能の点検を視覚障害の人よりアドバイスを受ける等)④行政と連絡を取り、財政援助および情報の提供を受けたりして、「統合教育」の行政への報告をする。またアメリカの聴覚障害をもつ子どもの学習を補助する手話通訳の先生も、普通学級の担任の先生を教材づくりや学

級活動について補助している。

3. 子どものニーズに基づく援助を考える

「学習の困難性」からおきる子どものニーズに応えていくことは、基本であるが、「休み時間」などは、子ども達同志の「助け合い」「せめぎあい」に、まかせることも大切である。

休み時間には、学習から解放され、友だちと、楽しい話をするのが、たのしみだったり、友だちが授業中に「見せない顔」をみることは、おもしろい。

休み時間の助け合いに、子ども同士が、自ら、「どのように、つながりをつくり、「障害」を助けるのか。」そして、それらを自分達の日常生活に組み込んでいく。決して、「障害」が他人事でなくなり、自分達の問題となる。

休み時間も、付添う先生がいると、友達はおりえさんに話しかけづらい。母親が述べているように、おりえさんは、友達が話しかけてこないことに悩んだ。そして、ついに思い切って、友達に、「どうして、自分に話しかけてこないのか。」と、たずねた。友達は「だって、私ら盲学校の先生何か怖そうで寄っていかれへん。」と、おりえさんに話した。

私達、おとなは、身体の「障害」をもつ子どもには、「手厚い援助」が必要であり、「援助は、多いほど、良い」と思い込む。しかし現実には、当事者が、必要な時だけ、援けることが、大切であると、おりえさんの悩みより確認させられた。

4. 助けてもらうことを決めるのは当事者

大学に入学した聴覚に障害をもつAさんと入学の際、「講義には手話通訳を必要とするのか。」また「講義のノートをとるノート・テーカーを望むのか。」を話し合った事がある。彼は、「手話は、わからないので、手話通訳は、いらないし、ノートは友達に取ってもらうからノート・テーカーも必要ではない。」ときっぱり断われた。後に、彼から再度、話を聞くと、「私は、自分が本当に、たのめる人にノートをとってもらいたいし、その人と、生活の中で、いろんなつきあひもしていきたい。今までも、それで、やってきた。」と、ずばり、彼のいきかたを話してくれた。

また、障害のあるBさんに、『先生が、私のまわりの人に、俺を「たすけてやってくれ。」と話したので、みんな、本当に親切にしてくれるのだけど、「本当の友達」が、できなかった。先生が、たすけてやってくれと、言った事が、俺の人づき

合いの壁になった。』と云われた時は、返す言葉もなかった。自分では「彼のことを考えて、言ったこと」が彼には、大きな重荷になっていた。

まわりの人の「思い込み」「思いやり」で、「障害」をもつ人の生きることを助けるのではない。当事者が助けてもらいたいことを決めていくことを原則としていくことが、彼が納得し、自己を活性化することにもなる。しかし、「障害」をもつ人は、「かわいそうだから手厚い教育をすることが大切なのだ。」また「手厚く教育することが、発達を促がすことになる。」と、まわりの人が、どんどん助けることを「思い込み」「思いやり」からふやしていくこともある。それは主体性をなくし、子どもをおさえ込むことにつながる。当事者が決めるニーズに応えることが基本であり、そこにこだわり続けていきたいと思っている。

5. 「障害」をもつ人が望んでいる介助（援助）とは？

身体「障害」をもち、生活の中で、移動、食事、トイレなどに介助が必要な人が、とても快適と感じた介助者の話をしてくれた。彼は、『ぼくが、「これをしてくれ。」と言うまで、黙って待ってくれ、たすけてもらいたい事をきちんとしてくれる介助者が快適だった。』と、しみじみと語った。

私も、身体に「障害」をもつ車椅子の人の介助を時々するが、「障害」をもつ人の話を聞かないで、自分で「この選択が良いのだ」と決めつけてしまい、実行してしまうことがある。特に、時間に追われている時は、介助者が待てないで判断してしまう。「障害」をもつ人が、要求するまでの「間」には、互いの志向性が存在し、互いが「間」を保ち、関係の切り結びをはかっていると考える。「間」を大切に、ゆったりと、時を越える関係を創りだしていきたい。

IV. 最後に

学校における、子ども達は、2つの場で生きているように思える。ひとつは、教師が教える人として、子ども達へ介入してくる場、即ち、学習や発達の価値観に取り囲まれる場であり、もう一つは、学習や発達の価値観を離れ、教師から解放される場である。

私も、子どもだけの世界、教師には、「見えない」世界、「みせない」世界で、いろんなことを学んだ。友達から「性」について教えてもらった

り、クラブ活動をとおして、人づき合いも身につけた。友達のなかで、勉強のことは「こいつ」、ラブレターのことは、「あいつ」と、自分なりの選びかたをしていた。また、旅にさそってくれ「世界を拡げてくれた」友達もいた。学校が、学習の場だけでなく、友達と秘かな、裏の世界をつくり出す場でもあった。

養護学校を卒業した人達が、一番残念だと言うのは、「いろんな友達と出会い、おとなの常識をはみだす冒険をしたり、秘密をもったりして、生きていくことを経験できなかったこと」と話す。この言葉に注目するのは、ただ単に、少年時代のノスタルジーに酔っているわけではなく、今の障害児教育があまりにも、おとな、教師に、支配されていることを言いたいためである。

現在、私達、教師に問われていることは、『「障害」をもつ子どもだけではなく、すべての子どもの、それぞれの「ちがいを」、どこまで認められるようになるのか。』と考えている。そのためには『その「ちがいを」により「差別」しない基本的人間観を、学校や地域社会に、地道に、つくりだしていくことが重要ではないのか』と思っている。

引用文献

- (1) 全国障害者解放運動連絡会議：知的障害者の分科会基調：46-49. 全障連第18回大会基調・レポート集. 全障連全国事務局. 1993.
- (2) 荒川哲郎：視覚に障害をもつ子どもの普通学校での学ぶ教育的意義：三重大学教育学部研究紀要 第44巻. 141-154. 1993.
- (3) 森本たつ子. おりえの今「地域で生きる」教育分科会レポート. 83-87. 全障連第18回大会基調・レポート集. 全障連全国事務局. 1993.
- (4) 北立誠小学校：研究紀要. おもいやりとたくましさのある子供を育てよう. 平成3年度. 1991.
- (5) PETER Clough : INTEGRATION AND THE SUPPORT SERVICE, NFERNELSON. 1991

参考文献

- (1) TURE Jonsson, TRENDS IN (SPECIAL) EDUCATION : EDUCATION FOR ALL AND CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAN NEEDS. 1991.
- (2) 北村小夜：一緒がいいならなぜ分けた. 現代書館. 1987.
- (3) 浜田寿美男：みんな同じみんなちがう. 43-55, ノーマライゼーション研究. 「ノーマライゼーション研究」編集委員会. 1993.