

障がいのある人が教育の場を分離されることを考える

荒川 哲郎

Examining the Cases where Disabled people Are Separated from the place of Education

Tetsuro ARAKAWA

1. はじめに

2006年、国連の総会で障害者権利条約が採択され、日本政府は条約の批准に向けて法令等の改正を進めています。障害者権利条約の理念には「障がいのある人が他の人との平等であることを基礎として、社会を構成する一員として地域で暮らし、他の人が持つ権利を同じように行使できること」を根幹として据えています。そして「障がいを理由に人を排除しない社会」、インクルーシブ社会（共生社会）の実現を目標にしています。

さらに障害者権利条約の主旨には障がいのある人への差別の禁止があります。「当事者への合理性のない異なる取り扱い、不利益をもたらす区別、排除、自由を制限すること」を差別と定義しています。そして障がいのある人が障がいを理由として一般の教育制度から排除されることのないように、人的支援などの環境の整備をするための国内の法律等の制度改革を求めています。

2007年の学校教育法の改正により、特殊教育は特別支援教育と改められました。特別支援教育は「個々の違いを認識しつつ、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の実現」を目標としています。

しかしながら、日本の学校教育では、能力の格差等を理由とする障がいのある子どもの教育の場を分ける教育制度が続いています。そのために子ども、保護者の中には地域の人たちとの日常生活の経験を共有できないために地域社会で人との関係に安心できる居場所を見出せず、不安を持ち続けている人たちもいます。特別支援学校へ就学したが、地域の人達とのつながりによる居場所、安心を求めて交流教育を進めている現状があります。

日本国内では障害者基本法が改正され、新たな概念である合理的配慮の規定が定められました。これらの法律の改正に伴い、教育制度等についても障がいのある人の差別の問題が議論されています。本研究は教育の場を分離されることにより、生じる問題へ焦点化し、その意味することを考えてみます。具体的に学校への就学時、交流教育を求める保護者の発言、卒業時の社会へ移行する時の現実の問題を取り上げ、教育の場を分離する教育制度と障がいのある人たちの生活との関係から意味することを考察することを試みます。

2. 社会は今 障害者制度改革のポイント

2011年8月に障害者基本法が改正され、教育（第16条）について、基本的な考えが定められています。そして「国及び地方公共団体は障がいのある子どもが可能な限り、障がいのない子どもと共に教育

を受けられるように合理的配慮の責任を持ち、教育の内容及び方法の充実を図る等の必要な施策を講じなければならない」と強く求められています。

さらに、障がいのある人が他の人と平等に教育を受ける権利を確保するために、必要な環境整備、たとえば人的支援、技術的支援等を話し合い、それらの変更や調整を求める「実質的な権利」を「合理的配慮」と定め、それを実施しない場合は差別と規定しています。⁽²⁾

この規定は通常学校・大学の教育改革、つまり一人ひとりの子ども・学生が権利を行使することを認め、学習・生活環境整備、人的支援の組織化等を構造的に改革していくことを意味しています。そのため学校・大学の責任者が一人ひとりの子ども・学生のニーズに柔軟に責任を持ち、誠実に対応することです。そして一人ひとりの存在が平等に認められる社会をつくることが期待されます。

3. なぜ合理的配慮は義務化されたのか

「他の人との平等を確保するための権利」として合理的配慮を位置付ける根拠には「社会的補助システム」があります。たとえば、障がいのない人は通勤、通学には、公共交通機関、自動車等の社会的補助システムを使い、自分の「能力の限界を補う」ことをしています。しかし、明治以来、作り上げてきた「社会的補助システム」には障がいのある人達の存在を考えていないことが多く見られます。バリアフリーは進んでいますが、特別支援学校へバスで通学する子どもの家族が病気などで、通学バスの停留所まで送れない場合、人的支援などの社会的補助システムを利用できず、通学できない現実もあります。通常の学校においても「障がいのある人」の学習を想定していないで環境の整備が行われてきました。たとえば、車椅子の利用者への対応として、通常学校での多くはエレベータ、トイレ等の整備もできていませんでした。これまで、無意識に学校づくりの過程で障害のある人の排除をしてきたと考えられます。合理的配慮を義務としなければならない背景はこれまで作り上げた「社会補助システム」は障がいのある人たちを排除してきて、障がいのない人との平等が確保されていない現実、つまり障がいのある人が不利益を被る差別状況があり、社会への参加の機会が失われている場合が多いためです。⁽³⁾

4. 教育の場を分けることは何をもたらすのか

a. 学校への就学時での問題

学校教育の中で「能力に応じた教育の機会均等」との教育基本法等の理念に基づいて「一人ひとりの能力を伸ばす教育の場」として、障がいのある子どもが分離され、特別支援学校、特別支援学級等での教育の現実があります。

今回の障害者基本法の改正では、「可能な限り、障がいのない子どもと共に教育を受けられるようにしなければならない」と、通常学校と特別支援学校と教育の場を分けてきた教育制度を原則として否定しています。なぜ、障害者基本法では教育の場を分離する教育制度は否定されたのでしょうか。障がいのある人たち、保護者の学校への就学時での問題を取り上げて考えてみます。

5. 千葉県西宮敬子さんとひとしくんの就学における問題⁽⁴⁾

ひとしくんは2歳の時、自閉症と診断されました。知的障がいのあるひとしくんは近所の子どもたち

と一緒に保育園に通っていました。先生や友達に助けられながら、行事や遠足にも欠かさず、参加していました。子ども同士だけでなく、親同士のつながりもできました。「障がいのあるひとし君を地域全体で見守ってくれている」と、敬子さんは実感していました。しかし、就学相談では、「ひとし君は友達と同じ小学校に行くか、それとも障がいがある子どものための特別支援学校に行くか」と選択を迫られることになりました。母親の敬子さんは教育委員会に、「これまでと同じ環境で育てたいので必要なサポートを受けながら地域の学校に通わせたい」と相談しました。しかし、「地域の学校では特別なケアはできない」と言われ、願いは叶いませんでした。

母親の敬子さんは地域の小学校に通わせたいと思っていました。しかし希望は叶わず、現在、ひとしくんは特別支援学校に通っています。

母親の敬子さんは「普通だったらその学区の学校に行けるのに、なんで、地域の学校に行けないんだろう。排除された気分っていうのかな。この子は違うからこっちに行ってくださいって。なんか仲間はずれにされたような気分は味わいましたよね。健常児だったら何も言われずに学区の学校に行けるのに。私たち障がいを持った子供の親っていうのはすごく悩まなければならない。それもすごく辛いんですよ。」と話します。

敬子さんは自分たちと地域の人たちとの関係にこだわっています。保育園の友だち、そして地域の人と一緒に作り上げた日常的な関係を切られていくことが辛く、耐え難いことのように思えます。

この話の背景には、地域の通常学校での学習の秩序を維持する論理が作られているように思えます。「学習環境を乱す恐れのある自閉症の子どもが入学することで、障がいのない子どもの学力保障はどうなるのか」との教育行政、学校管理責任者の不安、そして「多数の子どもへの学習へ迷惑をかける恐れのある子ども」の在籍を未然に防ごうとする様々な人たちの排除の論理が社会に作られているように考えられます。

そして「迷惑をかける恐れのある」との事実を確認する前に、学級の秩序を崩壊させる子どもとして、「その子どもの能力に応じた場での学習」という名目で分けられていく現実が見えてきます。この教育の場を分ける制度に「何をするかわからない恐れがあると信じてもらえない」存在としての障がいのある子どもたちが再生産されています。「はじめから自分たちは信じてもらえない存在」、さらに排除される辛さを親は感じているようです。地域の人たちとの信頼関係を作ろうとしてきた保育園での活動、これからも様々な人たちとの繋がりの可能性を求めていこうとしている気持ちを押しつぶされた悔しさ、孤独になる悲しみを敬子さんは語っているように思います。

6. なぜ地域の学校との交流を望むのか

三重県津市の城山特別支援学校と西郊中学校は保護者からの要望もあり、中学部に在籍する子どもが生活している地域との交流をする機会を年に数回、続けています。

三重県下の特別支援学校で実践された交流教育の研究に基づいて、報告書の一部を引用し、保護者の思いについて、教育の場における分離の視点より考えてみます。

保護者の報告では「知っている保護者の方もいて、Tちゃん、来てたんやね。写真見たよと声をかけてくれます。西郊中学校の先生方も、学級通信で生徒や保護者に向けて発信してくれています。」と、自分たちと地域の人々のつながりを喜んでいます。

そして保育園の友達や保護者と仲間として、つながってきた絆を確かめているような次の話は深い思

いが込められているように感じます。

「地域子どもたちとのつながりを大事に考え、保育園を選び、片田小学校との交流を行ってきた。居住地校交流で西郊中学校へ行ったら、保育園の時の友だちに会えるかもしれないと思っていた。実際に今日会うことができうれしい。

保育園の時は、子どもたちも無邪気だからTにみんなと同じように対してくれた。ドッチボールではバンバンとボールをぶつけられたし、水遊びも一緒にした。あの頃のようなつきあいができたらなぁ、と思う」

母親は「友だちとの中学校での再会」を喜び、保育園の時のような遠慮のない「ぶつかり合う」関係を望んでいます。

「三年間の交流で私たちの存在があなたたちの心にいろいろな形で受け止めていただけることを願います」と母親は地域の中学校の子どもたちへ話しています。

母親とTさんは自分たちの存在を地域の友だち、人たちとの関係に必死に見いだそうとする姿があります。交流教育で「保育園の時の友だちとあの頃の様なつきあい」を求め、つながることに喜びを見出しています。

なぜ、この親と子は昔の仲間との繋がりにこだわるのでしょうか。母親は日常の生活の関係が地域の友だち、いろいろな人たちと切れてかけているとの不安、孤立感を感じているように思われます。さらに母親は昔の友だち、そして地域の人から「自らの存在」を忘れられることが辛く、耐え難いことのように思えます。だからこそ、「自らの存在」を忘れられないように交流を続け、地域の友だち、人たちとの関係に「自らの存在」を必死にみいだそうとする姿が見えてきます。

母親と子どもが地域の人との関係を必死に作ろうとしている背景には日常の生活の経験を共有できない「教育の場の分離」があります。⁽¹⁾

7. 健常者の考えていることがわからない

養護学校を卒業した松田さんは「健常者」とのつきあいに悩むことが続きました。「健常者の考えていることがわからない。ある時は見下されているようで怖かった」と振り返ります。現在、自立生活センターを運営する畠中さんも「卒業した後、就職したが、昼休みになると健常者とのつきあいを避けて毎日、海を見に行っていた」と話します。

養護学校卒業した後、地域で介助を得ながら生きている姜博久は「養護学校卒業後、どのように障がいのない人とつながりをつくっていけばよいのか」との大きな課題認識の重要性を自らの体験から指摘しています。

8. なぜ卒業後の人とのつきあいに悩むのだろうか

障がいのある人たちは特別支援学校を卒業した後、「なぜ障がいのない人とのつきあいに悩むのだろうか。」と疑問が生まれます。

三重県の鈴鹿市で自立生活センターを運営し、障がいのある人たちへの介助者の派遣などを行っている畠中さんは「母親は障がいのある人が頑張っている新聞記事を自分の机の上に置いていた。いつも、あなたも頑張って、みんなと同じようにあってほしいと願っていた。」と親との関係を振り返ります。親への抵抗ができない畠中さんは自分の障がいのことを否定したり、自分の存在すら否定して、「早く死んでしまいたい」と考えることもありました。ある日、母親の「頑張れ」との話にぶち切れました。食

事のテーブルをひっくり返し、家中の物を壊し、「もういい。これから俺は死んでくる」と家を飛び出そうとしました。必死で止める親を振り切り、家を飛び出しました。親は追いかけて、「帰ってくれ。あなたの本当の気持ちがわかった」と止めました。それから「新たなつながりが作られていった」と畠中さんは振り返ります。

障がいを頑張って乗り越えさせようとする親の考えに押しつぶされてしまい、自信を無くして、自分の存在すら、否定してしまう状況が畠中さんに続きました。「もっとできる人へなれるように」との励ましは本人には「押しつけ」と感じられたと思われます。親も子どもも「もっと立派な人に頑張ってなろう」と、呪縛されていく状況が見えてきます。そこには「自分のありのまま」のすべてを受け入れ、「自分を信じてもらえている」との実感がある生活が求められているように思われます。

沖縄の自立生活センターで活動している長位鈴子は「親のしんどそうな後ろ姿を見て、仲間たちが自信を失い、自分の可能性を信じることができないのはなぜか」と問題を提起しています。親のしんどい姿を見ることで「自分の障がいがあれば」と自信を失い、さらに自分の存在までも否定してしまうことにつながると思われます。

これらの象徴的な問題の提起は「まわりの人たちの障がいのとらえかた」が障がいのある人の自信喪失、存在の否定に強いつながりがあることを示唆していると考えられます。

9. 教育の場を分離されている意味を考える

就学の時に教育の場を分離される制度に巻き込まれた人たちとの出会いを重ねてきて思うことがあります。学校社会の秩序を崩壊させる恐れのある人への排除の論理が社会制度だけではなく、私たちの生活レベル、つまり地域社会にも根深くあることを体感します。人間は雑多な関係から繋がり、活力を得て、生きている現実を作り出しているのにも関わらず、社会が生み出す「ふつう」との基準から逸脱する人たちには非寛容であります。その「ふつう」の基準は社会で権威のある人たちが作り出した現実味のないものであっても政治の力学で正当化されていくことが多く見られます。面宮さんの家族もひとくくんが「ふつう」を逸脱する恐れがあると判断されたことにより、みんなから「仲間はずれ」を実感し孤立経験をし、辛い記憶を持ち生き続けています。

地域の人たちとの交流する機会を願う津市の親子について考えてみます。「保育園で一緒に遊んでいた頃は仲間としての実感を持てる関係があり、それが親子の「心地よさ」だったと思えます。ドッチボールではバンバンとボールをぶつけあえる関係は消えてしまったのでしょうか。母親が「あの頃のようなつきあいができたらなぁと思う」との言葉には子どもたちの関係が変わってしまったことを認め懐かしんでいるように思えます。学校と学校の交流教育として緊張したぎこちない子どもたちの態度ではなく、母親は互いに笑えあえたり、勝負にこだわる「せめぎあい」を求めています。

教育の場を分ける制度は、子ども同士の仲間関係を他者化してしまう作用があることを認識させられます。この制度により、障がいのある人とない人とのコミュニティーを二元化され、互いに他のコミュニティーの人たちを他者化する作用が見られます。この他者化する作用は生活の現実を共有できない場合は、時にはマイノリティの人たちへの「幻想」を生み出し、偏見をもたらします。さらに、遠ざけられ、他者扱いされる現象は地域社会の価値観が一元化に向かう状況、たとえば、不審者らしき人は未然にとらえて排除をする、「秩序を維持する論理」が生まれやすくなります。

10. 世間の常識に縛られる教育

現在、地域で介助を得ながら生きている姜博久は「地域社会で生きていく時に不可欠なことは『自分のできること』の積み重ねではない。自分のしたいことを実現するため他の人との関係をつくり、互いの力を引き出すこと」を提起しています。つまり、ヘルパーなどの介助者との人間関係をつくることで、個人の能力は変わることを生活の中で説明しています。

さらに姜博久は自分の体験から特別支援学校の環境では「人間としての力が奪われていること」、ひとつには「体験した養護学校の教育では、自分が本当にしたいことを持つことができなくなる」と指摘しています。「自分が本当にしたいことを持つことができなくなっている」現実を生み出している要因は多様と考えていますが、一人ひとりが主体的に生きる力を育み、他者とつながりのなかで「したいこと」を実現していくことの経験が少ないため自信を得る機会を持っていないのではないかと考えています。⁽⁵⁾

分離され閉じられた場では、教員がその問題の解決の主体者になる傾向があります。教員主体の教育が続けられる状況では、子どもは丁寧に守られる存在にされ、自らが主体性を持つことは抑え込まれていくことが考えられます。このような教育の環境では障がいのある人はいつまでも「子ども扱い」されたり、本人の生き方を呪縛されることがみられます。「親から離れて自立すること」を教員が期待しないために、可能性を削いでいる事も考えられます。

11. 「自分たちをまず信じてください」

現在、知的障がいのある人たちを中心として「ピープル・ファースト」運動が世界中に広がっています。アメリカのオレゴン州で知的障がいのある人たちが権利擁護の運動を始めました。「自分たちのことをどのようにとらえてもらいたいか」との質問にピープル・ファーストの人たちは「ピープル・ファースト、自分たちは障がい者ではなく、まず人間でありたい」と語ります。そして地域社会で共に生きる機会をつくり、信じあえる人間関係を実現したいと考えています。現在、日本には、知的障がいのある人は約55万人いますが、施設のなかで生活している人は約13万人います。⁽⁷⁾「地域社会で皆と共に生き、信頼関係を作りたい。」と願う人たちも増えてきて、ピープル・ファーストの人たちは地域社会で生きていく権利を主張しています。

この運動の特徴として「信頼」をキーワードとしています。そして自分の可能性を信じてくれる支援の人をアドバイザーと位置づけています。アドバイザーには、対等な人間関係、価値観の共有、人権を無視しないで応援すること、そして「自分たちの立場をわかってほしい」ことを求めています。

この運動では、専門家、親はアドバイザーには適していないと考えられています。なぜでしょうか。専門家・親は話し合いのなかで「こうすれば、うまくいく」と、失敗させないように指導をします。さらに障がいのある人は「何を発言してもいい」との自由さを抑え込む傾向があるからです。時には知的障がいのある人に対しては、押しつけ的要素が強くなっていく傾向に専門家、親は気がついていないことを本人達から指摘されます。この押しつけ的な要素の中に知的障がいのある人たちが「自分たちの可能性を信じてもらっていない」と感じる事が多くあり、人間の基本的権利である自己決定を抑え込まれることがあるためです。「私たちの前に立ち、指導しないでほしい。横にいて助けてほしい」と語ります。⁽⁶⁾

12. 最後に

アルクッツ大学のサリ・ヌセイベ学長はイスラエル―パレスチナ間の対立、分断する壁の建設に関して次のような提起をしています。「世界観には違いのある二つのものがある。分断的細分化してみる世界観と連続性に基づく世界観である。分断的な世界観は自己愛に基づくもので自分の方が優れていると自己陶醉する。

連続性に基づく世界観では自分を延長した存在として他者を尊敬する。他者を他者として考えるのではなく、自己の延長上にあると考える。人間は連続体であるということである。そのように考えるには謙虚でなければならない。他者と比べて自分が優れている、劣っているということではなく、自分と同じように見ること」と述べています。

人と人の壁を作り、憎しみ合う戦争の恐怖に怯えることは止めにしたいとのメッセージと捉えます。

「障がい」のある人たちの教育の場を分けない教育制度をつくることは連続した世界観をつくることにつながると考えています。人と人の連続性は信頼関係をつくる基本でもあります。信頼されるつながりは居心地のいい状況をつくります。そこで自分の内なる壁を扉に変えて、「まず、つきあってみる」ことから始めようとするのが大切になります。そしていろいろな人との出会い、さまざまな経験から、自分の意識そして生き方を変えていくこと、それが共に生きる社会づくりにつながると考えています。

引用文献

1. 伊藤有一（2012）城山特別支援学校中学部の交流及び共同学習について。三重県立特別支援学校教育実践研究大会。
2. DPI 日本会議（2011）基調講演「新しい障害者基本法と制度改革」, 第 27 回 DPI 日本会議全国集会資料集, DPI 日本会議。
3. 東俊裕（2002）差別禁止法制定に向けて考えること, 8-16, 当事者がつくる障害者差別禁止法, 現代書館。
4. NHK 福祉ネットワーク（2007）世界が定めた障害者の権利, NHK
5. 姜博久（2002）障害児教育と障害者差別禁止法, 41-47, 当事者がつくる障害者差別禁止法, 現代書館。
6. 石毛鏡子（1993）告発・主張・そして自己への信頼と共感, 48-58, 季刊 福祉労働 NO.61, 現代書館。
7. 内閣府（2011）第一章 施策の総合的取組と障害者の状況, 2-47, 障害者白書, 内閣府。

参考文献

1. 姜尚中（1997）クレオール化と複合的なアイデンティティ, 138-147, 多言語主義とは何か, 藤原書店。
2. 折田みどり（2006）「人工呼吸器をつけた家出少年」, 33-41, 福祉労働 NO.111, 現代書館。