

10

障害のある人とインクルーシブな社会

越野 和之

1 障害は〈人と人の間〉にある

しゃべれないけれど、手話のできるいわゆる「聴覚障害」の人と、しゃべれるけれど手話のできないいわゆる「健常（健聴）者」の人がいるとする。この二人が話をしようとしたらどうするか？筆談？うーん、それもある。しかし、なにも道具がなかったらどうすればいいだろう？手のひらに字を書く？…とにかく二人が話をするのはなかなか大変らしいということがわかる。／このなかなか大変、お互いに困ってしまう、戸惑ってしまうということが、「障害」ということではないだろうか。二人はコミュニケーション（話をする）に関して「障害」を持っているということであろう。／では、二人の間にあるコミュニケーションの「障害」の原因は何だろうか？一つの答えは、「聴覚障害者」と「健常（健聴）者」という言い方の中にかくされている。つまり、二人の間のコミュニケーションの「障害」を一方向的に耳の聞こえない人に押しつけているから、その人は「聴覚障害者」と呼ばれ、もう一人は何の障害も持たない「健常（健聴）者」と呼ばれるのである。／しかし、はたしてそれでいいのだろうか（玉井真理子（1995）。改行は／で示した。以下同じ）。

今から25年ほど前に書かれた文章の一節です。「障害」は、本当は〈人と人との間〉にあるのに、身体になんらかの少数派の特徴を持つ人たちの側に、その「障害」が一方向的に押しつけられているのではないか。こうした考え方は、玉井さんのみならず、遅くとも1980年代までには、日本を含む世界の各地で提起されるようになりました。次に示すのは、国連が1981年の国際障害者年にむけて定めた行動計画の一節です。

障害を個人とその環境との関係と見なすことがはるかに建設的なアプローチであることがしだいにあきらかになりつつある。個人の日常生活にたいする損傷の影響を決定する大きなものとして環境があることは経験のしめすところである。社会は全般的にいざんとしてすべての身体的、精神的能力を十分に有する人々のみみ応じている。社会は、すべての人々のニードに適切に応えることをいざんとして学ばなければならない。社会は、その一般的な物理的環境、社会と保健のサービス、教育と労働の機会、スポーツを含む文化的、社会的生活を全体として障害者の利用できるものにする義務を有する。このことは障害者のみならず全体としての社会の利益にもなることである。数多くの成員を閉め出す社会は貧しい社会である。障害者は、地域社会の他の人々と異なるニードをもつ特別の人々としてでなく、その普通の人間的ニードを満たす上で特別な困難をもつ普通の市民と見なすべきである（国連・国際障害者年行動計画、1979年国連決議。日本語訳は八木英二（1980）によった）。

上の文章には、障害があるとされる人々が、「その普通の人間的ニード」を満たす上で日々直面する困難は、環境との関係で生じているものであるという認識、また、そうした環境を改善し、障害者の「完全参加と平等」（国際障害者年のスローガン）を実現することは社会に課せられた責務であり、同時に社会の側にとっても利益をもたらすものだという認識が明瞭に示されています。このように、国際社会は、すでに今から40年ほど前には、障害を個人の責に帰すのではなく社会との関係で把握する観点を獲得していたと言えます。ではわが国ではどうでしょうか。

わが国における障害者施策の基本を定めた障害者基本法（旧・心身障害者対策基本法、1970年制定）における「障害者」の定義の変遷（表1）を見ると、1970年代の制定時はおろか、国際障害者年に続く「国連・障害者の10年」（1983-1992年）を経た1993年の時点でも、障害者を「身体障害、精神薄弱[今日で言う「知的障害」—筆者補]、精神障害（以下「障害」と総称する。）があるため、長期にわたり日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者」と定義し、障害者の経験する「日常生活又は社会生活」の制限を、もっぱら「障害」（身体障害、知的障害、精神障害という、当事者のもつ身体的ないし精神的な特徴）に由来するものとしていたことがわかります。

このような定義が改められたのは、わずかにここ10年のことに過ぎません。2011年の改正障害者基本法では、「障害者」の生活に生じがちな「日常生活又は社会生活」の「制限」を、「障害」と「社会的障壁」という二つの要因に由来するものとししました。「社会的障壁」とは「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」を指します。この段階で日本政府は初めて、障害があると言われる人たちの日常生活、社会生活におけるさまざまな困難や制限を、当事者のもつ身体的・精神的特徴によって説明するという従来の認識を改め、特定の（少数派の）身体的・精神的特徴をもつ個人が種々の困難に直面するのは、当該の「社会における事物、制度、慣行、観念」等が、そうした個人の「日常生活又は社会生活」の「障壁」となっているからだという理解の仕方を承認した、ということになります。

心身障害者対策基本法 (1970)	<p>第二条 この法律において「心身障害者」とは、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、平衡機能障害、音声機能障害若しくは言語機能障害、心臓機能障害、呼吸器機能障害等の固定的臓器機能障害又は精神薄弱等の精神的欠陥(以下「心身障害」と総称する。)があるため、長期にわたり日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者をいう。</p>	
障害者基本法 (旧、1993)	<p>第二条 この法律において「障害者」とは、身体障害、精神薄弱又は精神障害(以下「障害」と総称する。)があるため、長期にわたり日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者をいう。</p> <p>[筆者補：上の定義の「身体障害」は「心身障害者対策基本法」(1970)の定義における「肢体不自由」から「呼吸器機能障害等の固定的臓器機能障害」までの総称である。]</p>	<p>国連障害者の10年(1983-1992)の終了を契機に「心身障害者対策基本法」の改正として成立。</p>
障害者基本法 (現行、2011年改正)	<p>第二条 この法律において、次の各号に掲げる用語の意義は、それぞれ当該各号に定めるところによる。</p> <p>一 障害者 身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む。)その他の心身の機能の障害(以下「障害」と総称する。)がある者であつて、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。</p> <p>二 社会的障壁 障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。</p>	<p>「障害者の権利条約」(2006年・国連総会で採択)の批准に向けた国内法の整備の一環として2011年の国会で成立。</p>

表：障害者基本法(旧・心身障害者対策基本法)における「障害者」の定義

2011年の障害者基本法改正は、国連総会が2006年に採択した障害者権利条約を日本政府が批准することをめざして、国内の諸制度を改める作業の一環として行われたものです。障害者権利条約はその前文において、「障害(disability)が、機能障害(impairments)を有する者とこれらの者に対する態度及び環境による障壁(barriers)との間の相互作用(interaction)」であり、「これらの者が他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げるものによって生ずる」ものであることを謳っています。この用語法を適用するならば、個人のもつ身体の形態や機能の特性、また精神機能の特性などは「障害」(disability)ではなく「機能障害」(impairment)と呼ぶのが正確であり、障害ということばは、そうした機能障害をもつ人と、社会における障壁との相互作用によって生じる不平等や社会参加の制約、つまり権利侵害と関連することばと理解するべきです。2011年の障害者基本法改正は、「社会的障壁」の概念を取り入れた点では画期的なものでしたが、「機能障害」と「障害」の区別と関連についてはあいまいさを残しています。

2 障害のある子どもと学校教育

障害とは個人の属性ではなく、〈人と人との間〉にあるものであり、機能障害のある人が被りやすい権利侵害のことを指すということを書きました。このことを学校教育に即してみましましょう。

わが国における近代学校教育制度は明治期に始まりますが、障害のある子どもはきわめて長い期間にわたり学校教育の対象とされませんでした。大日本帝国憲法体制の下では、教育は兵役、納税と並ぶ「臣民の三大義務」の一つに位置づけられ、障害がある場合には、学校教育を受けても、「臣民」として国家が要求する「義務」(「富国強兵」という国是の下、産業の近代化と植民地獲得戦争を担い得る能力と規範意識を身につける「義務」)を果たすことができないと見なされたからです。第二次世界大戦の終結に至るまで、障害のある人の学校教育が「義務教育」に位置づけられることはついにありませんでした。

1947年に施行された日本国憲法は、「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」ことを規定しています(第26条)。「すべて」のうちには障害のある場合も当然含まれます。憲法施行と同年に制定・施行された学校教育法は、「特殊教育」の章を設け(第6章)、盲学校、聾学校、養護学校における義務教育の実施と、小学校、中学校、高等学校の特殊学級について定めました。障害のある子どもたちの学校教育が初めて義務教育に位置づけられたのです。

しかし、この規定はただちに現実のものにはなりません。戦後の経済的な困難などを理由に、盲・聾・養護学校における義務教育はその施行期日を「政令によって定める」こととされ、事実上無期延期されてしまったのです。戦後の障害児教育の歴史は、この無期延期状態を解除し、憲法の定めた「教育を受ける権利」を、障害がある場合にも等しく保障しようとする闘いの歴史でした。先行したのは盲学校、聾学校における義務教育です。戦前から各地につくられていた盲学校、聾学校の関係者は「盲聾義務制即時実施」を掲げ、熱心に政府に働きかけました。その結果、盲学校、聾学校における義務教育は、戦後学校教育制度の発足(1947年)から1年後の1948年に実施されることとなります。ただし、その実施は一学年ずつの年次進行とされ、9か年に渡る義務教育の完成は1956年のことでした。通常の義務教育に比して10年遅らされたこととなります。

知的障害、肢体不自由、病弱の子どもたちを対象とする養護学校での義務教育はさらに遅れます。その実施は1979年、日本国憲法の施行からは実に32年間の年月が経っていました。その間、膨大な人数の障害をもつ子どもたちが、「就学猶予・免除」制度(本来は子どもを就学させる保護者の義務を猶予ないし免除するものですが、それがそのまま子どもの「教育を受ける権利」を奪うことに直結しました)の下に学校教育を奪われました。

学校に行きたい

春／みんながうきうきする春が もうすぐやってくる／入学式一年生／みんな晴れがましい顔／でも／弘子ちゃん
のママは また頭から ふとんをかぶって泣くのかな／ことして三回目 入学式の日はいつもそうなの／信君は
もう大きいけれど 歩けないから／ママがおんぶ ママがつぶれそう／学校に行きたくても／口もきけないし 歩
けないから 入れてくれない／身障児の学校はあるけれど／とっても遠くて通えないんだ／すぐ熱が出るもん／そし
て手足がすごーく痛いんだ／かおるちゃんは 真っ赤なランドセルを買ってもらった／学校へ行くとほりきっていた
けれど／やっぱり三年猶予して そのまま行けなかった／いまはもういないけど ママは／真っ赤なかおるちゃんのラ
ンドセルを机において／かわいい笑顔を思い出している／また入学式が近づいた／今年は頭からふとんをかぶって
泣くママが何人いるのかな(一九七一年一二月一三日)(河添邦俊他(1974))

この詩は、障害を理由とした就学猶予・免除をなくし、すべての子どもにゆきとどいた教育を実現する運動の中で、一人の母親が書いたものです。こうした多くの父母、関係者、そしてなによりも子どもたち自身のねがいを束ねる運動によって、養護学校義務制は実現されました。本書が刊行される2019年は養護学校義務制実施40周年、この文章を読まれる多くのみなさんは「自分が生まれるよりはるか以前のこと」と感じるかも知れません。しかし、私たちが立っているのは、権利侵害の32年間に対して、それを改め、制度的基盤を持って権利保障のための努力を重ねてきた時代が、わずかに8年だけ上回った地点なのです。その地点に立って、障害のある場合の学校教育のこれからをどのように展望していけばよいのでしょうか。

2007年に発足した新しい障害児教育の制度＝特別支援教育は、それまでの障害児教育の制度(特殊教育)を改め、発達障害をその対象に加えること、障害の重度化・複雑化に対応するために、従来の盲・聾・養護学校を、障害の種別を超えた特別支援学校とすること、そしてなによりも、それまで、盲・聾・養護学校や特殊学級に閉じ込められがちだった「一人一人のニーズを把握して適切な指導と必要な支援を行う」という発想を、通常の学校、通常の学級においても実現していくことなどを掲げました。2019年の春に高等学校(中等教育学校の後期課程や特別支援学校の高等部も含まれます)を卒業した人たちは、12年前の2007年4月に小学校もしくは特別支援学校の小学部に入学した学年にあたります。この年こそいわゆる「特別支援教育元年」、つまり、この人たちは「特別支援教育1年生」にあたります。自身の12年間にわたる学校教育の過程がはたして「一人一人のニーズを把握して適切な指導と必要な支援を行う」といえるようなものであったかどうか、ぜひ振り返って考えてみて下さい。そうした振り返りを通してこそ、特別支援教育のさらなる発展の課題が明らかになっていくものと思われまます。

3 インクルーシブ教育とインクルーシブな社会

これからの特別支援教育はインクルーシブ教育の方向にシフトしていく。こんな言葉を聞いたことがある人もいると思います。インクルーシブ教育とはなんのでしょうか。

インクルーシブ(inclusive)という語は形容詞で、名詞形ではインクルージョン(inclusion)、動詞形に直すとincludeで「含む」とか「包み込む」といった意味です。対義語はexclude、「除く」「除外する」などが訳語ですが、名詞形exclusionは「排除」とも訳されます。実はインクルージョンとかインクルーシブということばは、もともと障害分野で用いられたことばではありません。1980年代以降のヨーロッパにおいて、social exclusion(社会的排除。特定の個人もしくは集団が雇用の機会をはじめとする社会参加の途を奪われ、社会から排除されている状況)が深刻な社会問題として認識されるようになり、そうした状況を打開していく課題との関わりで掲げられたのがインクルージョンなのです(岩田(2008))。ニート(NEET)ということばを耳にしたことがあるでしょう。このことばはわが国では、〈定職に就き、経済的な自立を果たすことのできない、意欲や能力を欠いた若者〉といったニュアンスで用いられることが多く、それ自体が侮蔑的な響きをもたせてしまっていますが、本来は、Not in Education, Employment or Training(教育を受けているわけでも雇用されているわけでもなく、職業訓練を受けているわけでもない状態)のことをいいます。青年層の多くがそうした状態にあることは、青年層が社会から排除されていることだと考え、そうした状況を改めて青年が社会の中にしっかりと位置づけるようにしていく(そのために、教育や雇用、あるいは職業訓練の機会を創りだしていく)ことをめざすのが、(若年層の)インクルージョン、ということになるわけです。

ではなぜ、そうした文脈で用いられた語が障害分野の課題を表す語になったのか。最大のインパクトは先にも触れた障害者権利条約(以下「条約」)でしょう。条約は、その「一般原則」(第3条)のC項として「社会への完全かつ効果的な参加及び包容」(Full and effective participation and inclusion in society)を掲げています。「包容」と訳されているのがインクルージョンです。

条約の教育条項(第24条)にもインクルーシブ教育(日本政府訳では「障害者を包容する教育」)が謳われています。このことをもって、条約のめざす教育はインクルーシブ教育であり、それは(特別支援学校や特別支援学級でなく)通常の学校・通常の学級で障害のある子どもも受けとめることだ、と言われることもあります。しかし、インクルーシブ教育を教育形態の問題とだけとらえるのでは、条約の思想を正しく理解したことにはなりません。条約第24条は5つの項からなりますが、ここでは第1項を取り上げます。

締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

冒頭の箇所にも注目したいと思います。一読して明らかなように、条約第24条は「教育についての障害者の権利」を承認するところから書き始められています。条約におけるインクルーシブ教育は、それ自体が独立したゴールなのではなく、「この権利」、すなわち「教育についての障害者の権利」を「差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため」の方策として提起されているものなのです。では、条約の求める「権利としての教育」とはどのようなものでしょうか。先の引用の末尾に「次のことを目的とする」とあるように、24条1項は、「教育についての障害者の権利」を実現するためのインクルーシブ教育の目的として、次の三点を示しています。

- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

これらの目的の実現に寄与する教育こそ、条約の求めるインクルーシブ教育だ、ということになります。したがって、私たちは、次のように問わなければなりません。すなわち、障害のある子どもたち一人ひとりのうちに、人間の潜在能力(potential。「可能性」とも訳せます)、尊厳、自己の価値についての意識を発達させ、人権と基本的自由、さらに人間の多様性に対する尊重(respect)を培っていくために必要な教育のあり方とはどのようなものか、人格と才能と創造力、そして精神的・身体的な能力の「可能な最大限度まで発達」はどのような条件の下で可能になるのか、自由な社会に効果的に(effectively=「影響を与えるような仕方で」)参加していくことのできる主体を育てる教育とはどのようなものか、と。これはまさに教育学の課題です。教育学部での学びを通して、この問いに対する自分なりの答えを探究してほしいと思います。

ここでは特に、「権利としての教育」の目的の一つが「自由な社会に効果的に参加すること」と結びつけられていることに注目しておきたいと思います。障害者権利条約の制定過程をリードしたのはNothing about us, without us!(私たち抜きに私たちのことを決めないで!)ということばでした。障害のある人の権利に関する条約を作るのに、そこに障害者が参加していないのはおかしいではないか、という文脈で用いられたことばです。障害のある人たちは、障害のない人たちと同じく私たちの社会の形成者です。そして、その社会の形成者としての力量を形成することこそ教育の大切な役割なのです。

先に見た国際障害者年の行動計画は、「数多くの成員を閉め出す社会は貧しい社会」だと述べていました。そうした「貧しい社会」を脱し、インクルーシブな、つまり排除のない社会を展望していくこと。そうした社会形成にむけて教育の果たすべき役割を考えること。これは、教育学部に学び、人間の「多様性」について考えようとしている私たちにとって、きわめて大切な課題なのではないでしょうか。

文献

- 岩田正美(2008)『社会的排除—参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣
- 河添邦俊・清水寛・藤本文朗(1974)『この子らの生命輝く日—障害児に学校を—』新日本出版社
- 玉井真理子(1995)『障害児もいる家族物語』学陽書房
- 八木英二(1980)『国際障害者年』青木書店