

インクルーシブな社会をめざして —養護学校発、インクルージョンへの取り組み—

高木真喜子

【目次】

はじめに

第1章 インクルージョンの理念

1. 障がい者排除の歴史
2. インクルージョンに向けて

第2章 「差別のない社会」へ

1. どこにでも存在する差別
2. 差別が生まれる理由

第3章 「願い」から「実現」へ

1. 実現に向けて必要な要素
2. これからの養護学校の役割

おわりに

注・参考文献等

はじめに

1993年、国連は「障害者の機会均等化に関する基準規則を決議し、「万人のための社会」を2010年までに実現することを掲げた。「万人のための社会」とは、「すべての人を包括した社会(Inclusive Society)」である。そこには「差別」が存在しないのだ。理論的には「障がい者」という名も、区別もなくなるのである。

しかし、期限まであと3年に迫った今日でも、養護学校に勤務していると、障がい者に対する差別を感じる事が多々ある。地域社会でも感じるし、学校の中でも、そして障がいをもつ子どもの家庭の中にさえも感じる事があふ。なぜ「万人のための社会」は実現しないのか。

その理由に、現在の「分離教育」を挙げる声もある。子どもの頃から「分ける教育を受けてきた子が、急にインクルーシブな社会をつくるはずがない。分離教育を続けるうちは、インクルーシブな社会は形成されない。」との論である。これを肯定するならば、養護学校は不要であり、「万人のための社会」を形成する際の障壁となるということである。しかし、「万人のための社会」形成には、逆に養護学校が必要なのである。その理由については本文にて述べる。養護学校を普通学校より低い所に位置づけ、そこに在籍する児童生徒、そして学校全体を「差別」する社会の在り方に問題があるのではないの

だろうか。そして、その差別社会をつくっている私たちに責任があるのである。

「万人のための社会」に不可欠な「差別のない社会」を形成するために、まず、障がい者が今どのような環境に囲まれているのか、そもそも「差別」とは何なのか、それに対して、私たちはどう行動するのか。そしてインクルーシブな社会を築くために、これからの養護学校はどんな役割を担っていくのかを考察する。

第1章 インクルージョンの理念

1. 障がい者排除の歴史

1) 人としての権利の剥奪

近代産業社会とともに、「障がい者」の歴史は始まった。近代産業化が進むにつれ、生産する者は奨励され代価を手に入れるが、生産のできない者は排除され何も手に入れることができなくなった。障がい者も生産のできない者として扱われ、「障がい者」というレッテルを貼られることで、最低限の物だけを分配されるようになった。国家はこの分配を最小限に抑えるために収容施設を作り、そこに障がい者を集め、「施し」を与える代わりに人としての権利を取り上げた。²⁾

人としての権利とは、生まれながらにして自由・平等であることであり、いかなる抑圧も受けけないということである。しかし、この権利を奪われた障がい者は、勤労することも地域に存在することも否定され、とうてい「自由」という生き方は許されなくなった。

2) 優性思想

「優生学」³⁾の登場と共に、障がい者は生存の権利さえも剥奪された。アテナイの「虚弱な新生児は遺棄した」という慣行が物語るように、古来から優性思想は存在したが、19世紀に学問の対象として浮上し、20世紀に入ってから世界的に広まった。この背景には「富国強兵」がある。世界大戦の前で各国が自国を富ませる生産者と戦争に耐えうる健康な兵士をより多く「生産」しようとした。そのような状況の中で、生産のできない者や戦争に耐えられない虚弱な者は社会にとって、「やっ

かい者」であり、不必要な存在であると考えられるようになった。それをあおるように、「社会的ダーウィニズム」が表出する。以下は生命倫理学事典（太陽出版・2002年第1版）からの引用である。

『20世紀に入る前後から、優生学は「社会的ダーウィニズム」と結びついた。すなわち、社会が弱者保護ばかり行くと、適者生存による淘汰ではなく逆淘汰が起って、社会全体が低質化するとし、社会の質を高めるためには、社会環境の改善よりも結婚制限や断種などによって不適者を人為的に淘汰する方が効果的だと考えた。その対象者には、遺伝病患者だけでなく、精神障害者・常習犯罪者・極貧者・売春婦等も含まれている。』⁴⁾

そして、アメリカではインディアナ州を皮切りに、各州で「断種法」が成立していく。ドイツではナチズム下でゲルマン民族至上主義を唱え、ユダヤ民族の集団虐殺を行った。その際、障がい者も同様に社会的不安材料として虐殺されたのである。

3) 優性保護法

日本でも障がい者の断種を目的として、1940年に国民優性法が成立した。当時、世界大戦に向けて、日本は「産めよ殖やせよ」の時代で、中絶も不妊手術も認められなかった。その中でも「遺伝性疾患」を持つ者に限っては、優生学的理由による不妊手術を行うことを認めた。「障がいをもつ子を産むかも知れない者は、断種してよい」という考え方を、人々に定着させることとなった。戦後、1948年国民優性法は廃止され、優生保護法が成立する。この法律の目的として、「優性上の見地から不良な子孫の出生を防止する」ことを掲げている。

戦争により、健康で生産する「優秀な者」が少なくなり、残された者は徴兵検査をパスすることができなかった「不良な者」と女・子どもである。これ以上「不良な者」を増やしてはならない、という思惑を秘めた国家の施策であった。この法律は人々に、「障がい者は排除すべき者」という認識をさらに強調した。この法案は、「母体保護法」として1996年に改正されるまで存在した。こうして、「障がい」に対して偏見が生まれ、地域社会から差別されるようになった。

このような障がい者排除に対して、「脱施設化」などの障害者運動が起こり、障がい者の権利が叫ばれるようになっていった。

2. インクルージョンに向けて

1) インクルージョンまでの流れ

第二次世界大戦後、国際連合は二度に及ぶ対戦の反省に立ち、1945年「国際連合憲章」を制定した。その目的の一つとして、人権と基本的自由を尊重するための国際協力の促進を掲げて以来、人権問題が大きく取り上げられるようになった。この目的の達成のために1948年には「世界人権宣言」が国連で採択された。これには人権と基本的自由の普遍的尊重は、全ての国家だけでなく、全ての人々が努力すべき「共通の基準」であることが前文で明らかにされている。

また1966年には「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」と「市民的及び政治的権利に関する国際規約」がそれぞれ、国連で採択された。その後1971年「精神薄弱者の権利宣言」、1975年の「障害者の権利宣言」と次々に、人権に関する宣言が国連で採択されていった。1981年を「国際障害者年」とし、1982年には「障害者に関する世界行動計画」が採択された。これは「障害の予防、障害者のリハビリテーション、障害者に対する機会均等化」という目標を達成するための具体的な内容と方法を、国際的レベル、地域的レベル、国内的レベルで示した文書⁵⁾であり、以後1993年から2002年までを「国連・障害者の10年」として位置付け、各加盟国に実施を要請した。さらに国連は1993年に「障害者の機会均等化に関する基準規則」を決議し、「万人のための社会(Society for All)」を2010年までに実現するという目標を掲げた。「万人のための社会」とは「全ての人を包括した社会(Inclusive Society)」である。

2) 日本での取り組み

世界の動向に合わせて、日本でも1993年から2002年かけて「障害者対策に関する新長期計画—全員参加の社会づくりをめざして」が決定され、1995年には「障害者プラン—ノーマライゼーション7カ年戦略—」が重点施策実施計画として策定された。ここではリハビリテーションの理念とノーマライゼーションの理念がふまえられている。①地域でともに生活する、②社会的自立の促進、③バリアフリー化の促進、④生活の質(QOL)の向上、⑤安全な暮らしの確保、⑥心のバリア除去、⑦国際協力・国際交流の実現、以上7つの視点から、施策を進めた。2002年以降も改訂を経て、障害者計画は継続されている。「とちぎ障害者プラン21」(2003年～2007年の5カ年計画)でも「リハビリテーション」と「ノーマライゼーション」が基本理念となっている。また計画

の基本的方向として①「自己決定・自己選択」を支援する、②「生活設計」を支援する、③「地域での生活」を支援する、④「社会への参加」を支援する、⑤「共に生きる地域づくり」を支援する、以上5項目が挙げられている。

このような施策の効果があって、ノーマライゼーションの理念は地域社会にも浸透しつつある。ノーマライゼーションの理念とは、「障害をもつ人々が特別なケアを受ける権利を享受しつつ、個人の生活においても社会のなかでの活動においても、可能なかぎり通常の仕方でのその能力を発揮し、それを通して社会の発展に貢献する道を開くことを意味する。」⁶⁾ つまり、障がい者が健常者と同じ生活ができることを保障し、健常者の社会に参加することを促すという理念であると考えられる。

3) インクルージョンの理念とは

「インクルージョン (Inclusion)」は「包含」・「包括」「算入」といった意味を持つ。鈴木は著書のなかで『インクルージョンと対極の「イクスクルージョン」を思い浮かべれば、インクルージョンの意味が明確になる。イクスクルージョンとは、排除である。排除とは、つまみ出し、弾き出し、切り捨てることである。様々な人々を、種々の理由で排除しないことをインクルージョンという。』⁷⁾ と述べている。インクルージョンはみんなで助け合って生きる社会であり、つまり「共生社会」なのである。インクルージョンは障がい者に限った理念ではなく、社会全体の理念である。インクルージョンの社会は、自然に互いが支え合う社会であり、障がい者をはじめ、マイノリティの立場であっても、マジョリティ社会の中で切り捨てられることなく、自分らしく生きることが可能な社会なのである。

障がい者の立場と健常者の立場を身長に例えると、障がい者は身長が低く、健常者は背が高いので、特別なケアを受ける権利という台に障がい者を上らせることでその身長差をカバーし、障がい者も健常者も同じ視線で社会を見渡し、その社会に参画していこうとするのがノーマライゼーションではないだろうか。そして、身長が低ければ低いなりの利点を、高ければ高いなりの利点をそれぞれが発揮し、互いに支え合って、社会に参画していくのがインクルージョンなのではないだろうか。そして、ここでは特別なケアを受ける権利という台も用意されていて、身長に関係なく、それを必要とする誰もが利用することができるのである。

4) 教育におけるインクルージョン

教育面での動向としては、1990年に「万人のための教育世界宣言」および「基礎的な学習ニーズを満たすための行動の枠組み」が採択され、2000年までに「すべての人に教育を (Education for All)」をはじめ、教育に関する様々な目標が掲げられた。そして、1994年スペインのサラマンカにおいて、「特別なニーズ教育に関する世界会議」が行われ、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動要綱」を採択した。ここでインクルージョンの理念の基づき、「万人のための学校」—すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している。

サラマンカ声明を受けて日本では2001年に「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)」を発表した。ここには「今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方」として「障害のある者と障害のない者が同じ社会に生きる人間としてお互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことが大切である」とインクルージョンの理念が打ち出されている。

この最終報告によって、特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。これまでの特殊教育は盲・聾・養護学校、特殊学級に在籍する児童生徒を対象にしてきたが、今後は普通学級に在籍するLDやADHD、自閉症等の児童生徒への支援も含め、特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒すべてを対象として支援していくこととなった。「障がい」に対する視点から、「特別な教育的ニーズ」に視点を置き、これまでより広い範囲の支援を可能にしたのである。また、これまでの就学指導では、特殊諸学校が適正とされてきた児童生徒も「合理的な理由がある特別な場合」に限っては普通小・中学校に就学することができるようになった。つまり、条件付きではあるが、障がいをもつ子どもとその保護者が「学校を選択する権利」をもったということである。

しかし、インクルージョンの理念が未だ浸透していない現実の中で、「特別な教育的ニーズ」を供給するために、これまで普通学級の中で健常児として過ごしてきた児童生徒が新たに「障がい者」としてのレッテルを貼られるのではないかと、特別支援教育は新たな障がい者を生み出す、との声も上がっている。そしてこれが「いじめ」の引き金になるのではないかと懸念されている。また、「特別な教育ニーズ」に応える体制が全く整っていないため、ただのラベリングで終わっているのが現状である、との批判もある。確かに、現場でも、特別な教育的支援

を必要としている児童生徒へ支援したくても、その分の人的加配があるわけではなく、いつ、どのように支援するのかカリキュラム上の問題等も大きな壁となり、混乱をきたしているというのが実情である。

誰もが必要とする教育的ニーズを享受することができ、また障がいをもっていても、もっていなくても共に学ぶことが可能になったという点で、特別支援教育は教育におけるインクルージョンの第1歩を踏み出したと言えるだろう。今後、その体制の整備が急務であることは強調しておく。

5) インクルージョンはなぜ必要か

インクルージョンは障がい者を包括するためだけの理念ではない。障がい者をはじめとする、社会的弱者を切り捨てず、すべての人々を包み込むものである。

近年、不登校、いじめ、自殺等が教育問題として大きく取り上げられるようになってきた。その要因は様々であり、一括りにはできないが、結果的に学校社会から切り捨てられた子どもたちが増加しているという現象が現れているのではないだろうか。また、社会問題とされる引きこもり、ニート、フリーターについても、「自分の意思」という主体的な者を除いて、やはり同様ではないだろうか。「現在の日本には、ニートと呼ばれる就労も学業もしない若者が 80 万人、引きこもりの若者（一部には中年層も）が 100 万人、フリーターと呼ばれる正業に就かない若者は 400 万人に達すると言われている。国民年金の未収納者が 40 パーセントと言う。彼らを今の社会機構を脅かす存在と見る人も多い。」⁸⁾ という。だからこそ、問題視されるのであろう。

現在、国家財政は破綻寸前である。社会保障制度が崩壊しようとしている今、「障がい者」だとか、「老人」だとか、分けている場合ではない。互いが互いに支え合っていくインクルーシブな社会が形成されないかぎり、日本国家は立ちゆかなくなってしまうのである。

第2章 「差別のない社会」へ

インクルーシブな社会において、大きな問題となるのは「差別」である。本章では差別とは何なのか、またどうして差別が生まれるのかを考察する。

1. どこにでも存在する差別

1) 差別とは

「差別」とは「偏見の具体的な行動や行為」であり、

相手の自由や社会的参加の機会を奪ったり、制限したりする。ここでいう「偏見」とは「根拠もなく、抱く好悪の感情」である。さらに「差別」には意図的な「直接的差別」と無意図的な「間接的差別」があることにも留意しておきたい。「差別」をしたつもりはなくても、相手にとって「差別」と感じられれば、それはやはり「差別」なのである。これらをふまえて、再度、「差別」とは何かと考えると、「意図の有無を問わず、何の根拠もないのに、ある人の自由や社会参加を奪ったり、制限したりしている状態」ということになるであろう。

2) 地域社会で感じる差別

特殊諸学校は、盲、聾、肢体不自由、病弱、知的障害と、対象の機能障害⁹⁾別に校種が分かれている。本校は知的障害をもつ児童生徒が通学する養護学校である。しかし、現在は障がいの重度化・重複化が進み、その区別は曖昧になってきている。重度化・重複化が進んだことは医療技術が進歩したこと、重度の障がいをもつ子どもたちでも学校で学習することができるようになったことなどがその要因であろう。様々な課題が残されているのが現実ではあるが、そのこと自体は喜ばしいことである。

「様々な課題」のうち、最も大きな壁であると思われることの一つに「障がい者差別」がある。本校の児童生徒は前述したとおり、重度化・重複化がすすんでおり、車いすを利用する子どもたちも多い。しかし、校外学習ひとつを例にあげても、公共交通機関、通路の幅や段差、トイレといった障害に当たる。車いすを利用していなくても、地域社会に出ると、分かりにくい表示やシステムが多く、学習活動に影響を及ぼすこともある。このようなことで、障がい者は自由や社会参加の機会を制限されているのだ。その他、奇異なものを見るような視線を向けられたり、何か問題を起こすのではないかと警戒されたりして、周囲から排除されていると強く感じる。これもまた、社会参加にブレーキをかける要因となる。バリアフリーを意図的に行わないことも差別である。しかし、前半に述べたハード面については、ハートビル法（正式名：高齢者、身体障害者等が円滑に利用できる特定建築物の建築の促進に関する法律・1994年施行）、身体障害者補助犬法（2002年施行）などにより、障がい者の行動制限は改善されつつあるが、ハード面と共に、地域社会の人々の人権感覚など、ソフト面でも差別をなくす努力が必要である。

平成12年に愛知県豊川市で主婦が当時17歳だった少年に刺殺された事件を皮切りに、少年犯罪と軽度発達障

害を結びつけた事件が報道等で目立つようになり、あたかも障がい者＝犯罪者のように取りざたされたことは記憶に新しい。この偏見によってまた、障がい者は地域社会から排除されることとなった。地域の行事に参加しようとするれば、「何もできないじゃないか」、「トラブルが起きると困る」と無下に断られることもある。あるいは「保護者同伴が必須」など条件を付けられることも少なくないのである。

3) 学校社会で感じる差別

同じ特殊諸学校の中でも「差別」がある。肢体不自由と知的障害を併せ持つ児童生徒の保護者の中には、知的障害をもつ子どもを対象とする養護学校ではなくて、肢体不自由をもつ子どもを対象とする養護学校に籍を置きたがる者もいる。同じ「障がい者」というレッテルでも「身体障害」の方が「知的障害」よりまだ受容しやすいのだそうだ。また同じ知的障害を対象とした学校の中でも、通常学級と重度重複障害学級があり、通常学級に籍のある保護者は重度重複障害学級に在籍する児童生徒を見下している節がある。通常学級の子どもたちには自ら身体を動かす自由があるのに、重度重複障害学級の子どもたちが一緒に行動するとなると、その自由を制限されてしまうので別行動にしてほしい、と遠慮などの行事の在り方について要望する保護者もいる。

また児童生徒間においても、小学部段階ではあまり感じられないが、高等部段階になると通常学級の生徒に「差別意識」が存在することを時折感じることもある。かつて「唾液を垂らしたり、おむつをしている奴らと一緒に学校の学校に自分は何でいるのか」と相談を受けたことがある。

なぜ同じ障がいをもつ児童生徒やその保護者の間にさえ、「差別」は存在するのか。

2. 差別が生まれる理由

1) マジョリティ優位社会

「機能障害」をもつ者がマイノリティであることであることも、「差別」を生む要因のひとつであろう。健常者という多数派によって、「機能障害」をもつ者である少数派の意見が看過される。それが重なる内に社会は多数派の都合によって変革され、少数派はその社会から排除されていく。「障害学への招待」¹⁰⁾で、長瀬は「デフトピア」について述べている。「デフトピア」とは東京の手話喫茶店である。日本ろう者劇団の公演「デフトピアの幻想」が由来になっている。この公演の中で「ろう国家」が樹立され、閑談も手話で行われるのだ。この喫

茶店は音声会話が禁じられ、店長をはじめ、従業員は全員ろう者である。手話ができない人は筆談するしかない、という店である。1998年に開店し、1999年に閉店した。この店内では、手話文化をもつろう者がマジョリティで、手話文化をもたない健聴者がマイノリティである。健聴者がこの店で不便さを感じ、この店から排除されたと感じたら、これはろう者の「健聴者差別」ということになる。しかし、1歩「デフトピア」を出れば、その逆の状態になるのである。このように、マジョリティを中心とした社会の在り方が「差別」を生み出すこともあり、障がいの有無は関係なく、マイノリティであることで差別される場合もある。ゆえに、マイノリティの立場におかれた人々は、たとえ自分に正当性を感じていても、理不尽な思いをさせられる可能性が大きいのである。これは誰しも、いつでも「排除」する側にも、される側にもなるのであって、「障がい者」とか「健常者」とかの問題ではなく、「社会全体」の問題であるということである。

2) 差別感知の温度差

障がい者やその周辺にいる者は、「機能障害」によって「差別」される経験を重ねるうちに、「障がい者差別」に対して敏感になる。数年前、懇談の中であった、保護者の話を事例として挙げる。

ある日、母親が障がいのある子どもを連れて、近くの公園に行った。公園には数人の子どものとその母親と思われるおとなたちがいた。障がいをもつ子どもとその母親が公園に入っていくと、一斉に冷たい視線を向けられ、母親の方がいたたまれなくなって、その公園から出てしまった。そして、日が暮れて他の親子がいなくなってから、再びその公園に行き、薄暗闇の中で滑り台やブランコで遊んだという。「うちの子は明るい日差しの中で遊ぶこともできない。これからのこの子の人生を象徴しているようで、親として切ない」と言って涙ぐんでいた。この経験がトラウマとなり、地域社会との関わりに消極的になってしまった。

しかし、この事例の中で、公園で向けられた「冷たい視線」は本当に「冷たい」ものであったのであろうか。もしかしたら、それは「機能障害」に向けた視線ではなくて、単に「ニューフェイス」に対する視線であったのかもしれない。そうであったなら、結果的に障がいをもつ子どもとその親を地域社会から隔離することにつながってしまったが、公園にいた数人の親たちは「障がい者を排除した」という意識は全く持っていないであろう。何気ない行為が「障がい者」にとっては「差別である」と感じる場合もあるということを知っておく必要がある。

る。差別の感知は、障がい者と健常者では温度差があり、その差がそのまま、両者の距離に比例する。

3) 障がい者に対する不慣れ

障がい者はマイノリティであるから、健常者は普段の生活の中で障がい者と接する機会がほとんどない。それがゆえに、偶然障がい者と出会うと、物珍しさに引かれて視線を向けてしまう。また、どう接すればよいか分からないという戸惑いから、つい障がい者を避けてしまうこともある。このような視線や態度を、障がい者によっては、差別と感じる人もいるであろう。しかし、障がい者と共に過ごす時間が増えれば増えるほど、もの珍しさも戸惑いもなくなる。だが、普段の生活の中で、その機会にはなかなか恵まれない。

4) 相対評価をする社会構造

人間は障がいの有無に限らず、多様であり、同じ人間は一人として存在しない。その多様な人間のある一面を切り取って、それを相対評価し、自分の位置が最下位でないことを確認することで、心の安定を求めようとする人間が多いのではないだろうか。その背景には能力主義があると考える。例えば「受験学力」という面を切り取って、相対評価し、優劣を付ける。「劣」とされた者はまた別の面、例えば「運動能力」、「芸術的センス」などを切り取って相対評価し、最下位ではない自分を確認し、自分を納得させようとする。福沢諭吉はかつて「天は人の上に人を造らず人の下に人を造らず」と「学問のすゝめ」の中で述べていたが、今は「人は人の下に人を造る」構造になっている。この構造は「差別」が生む構造でもある。

これは「いじめ」の構造でもある。いじめられた者は別の弱者をいじめ、そのいじめられた者はさらに別の弱者をいじめるのである。いじめる者・差別する者の背景には能力主義によって生まれた劣等感があるのではないだろうか。

第3章 「願い」から「実現」へ

1. 実現に向けて必要な要素

1) 当事者の参画

インクルーシブな社会では、マイノリティの立場でも、発言権を持つことができる。今はマジョリティ優位社会であり、その権利を行使できない、または軽視される場合が多いというのが現状である。障害NGO¹¹⁾が繰り返

返してきた「私たち抜きに私たちのことを決めるな!

(Nothing about us without us!）」ということばが、日本でもキーワードになってきている。法律・条例や「障害者プラン」・「福祉計画」等、障がい者が関わるものを検討する際に、当事者である障がい者が参画する必要があるということである。実情をよく知るのは当事者本人である。その当事者を抜きにつくられる法や計画は実情に合っていないものが多いのである。2006年4月、「障害者自立支援法」が施行されたが、これがその最たる例である。

この法律は、「障害者及び障害児がその有する能力及び適正に応じ、自立した日常生活又は社会生活を営むことができる」ために定められた。目的を見る限りでは、この法律は障がい者が能力と適正に応じて、ありのままに生活することを支援する法律で、インクルージョンの理念に沿った法律であると思われる。しかし、その実態は障がい者の実情が全く考慮されておらず、結果的に障がい者を切り捨てる法律であるとの声が、各方面から上がっている。2002年に実施された支援費制度の財源確保ができず、「障害者自立支援法」は郵政民営化の騒ぎに紛れて、当事者の意見はほとんど検討されないまま、成立・施行された。

「障害者自立支援法」は、障害程度区分をもとにした支給決定方式をとっているが、あまりにも性急に法案が成立・施行されたため、明確な基準がないままにスタートしてしまった。また区分認定調査も不透明な部分が多く、「支援があれば」できることも、単に「できる」と評価されて、障害程度が軽く認定されるケースがあったり、知的障害や精神障害など目に見えにくい障がいに対しては適正な認定がされないケースがあったりと、批判の声が多い。この認定が故に、グループホームや作業所、施設の利用者の支給単価が大幅に減り、運営が成り立たなくなった結果、閉鎖に追い込まれるところも出てきた。そして定率負担が求められ、障がい者は作業所で働いた賃金よりも多くの利用負担金を支払うことになった。作業所の通所も日割りで利用負担金を支払うので、利用すれば利用するほど、言い換えれば、働けば働くほど支出が増えるわけである。こうなると、サービス利用を控えるしかない。施設や作業所は利用者数により、日割りで収入が決まるので、利用者がサービス利用を控えれば、控えるほど、経営困難に陥ってしまうため、人件費を削減するために常勤職員を減らすなどで対応し、結果的にはサービスの低下につながっていく。さらには、これまで障がい者の外出を支援してきたガイドヘルプサービスも同様に、定率負担の憂き目を見て、利用控えを余儀な

くされ、障がい者の社会参加はまた遠のいてしまった。

このような悪循環ができあがり、障がい者は地域へ、というよりは家の中に強制的に押し戻され、「障害者自立支援法」ならぬ「障害者孤立支援法」と化しているのが現実に見えてきているのである。インクルージョンどころか、ノーマライゼーションでさえ否定するような、「障がい者の切り捨て」という実情がここに存在するのである。

このようなことを繰り返すことがないよう、障がい当事者が自分の現状を訴えたり、希望を語ったりすることができる体制づくりが必要であろう。また、当事者が訴えることが難しい場合には、それを代弁する支援体制も同時につくっていかなければならない。

2) 差別感知の温度差解消へ向けて

障がい者が「差別」と感じるのは、様々な場面や理由が考えられるが、どのような場面で、どういったことが「差別」と感じるのか、障がい者の視点のアウトラインを地域社会に向けて発信する必要がある。「当事者がつくる障害者差別禁止法」¹²⁾ という著書の中に、「障害者差別禁止法（障害をもつ人への差別を禁止し権利を保障する法律）【要綱案】」が掲載されており、その中で、どのような場合にどのような行為が差別に当たるのか詳細に述べられている。以下はその項目である。

前文

第1章 総則

1 目的／2 障害の定義／3 障害をもつ人の定義／4 障害をもつ人に対する差別の定義／5 差別を受けない権利／6 国および地方公共団体、事業者の義務／7 障害をもつ人への積極的改善策の実施／8 加害者に対する挙証責任の義務づけ／9 言語と文字に関する権利／10 自己決定権の保障

第2章 障害をもつ人への差別禁止と権利に関する基本事項

1 地域生活／2 移動／3 建物／4 利用／5 情報とコミュニケーション／6 教育／7 就労／8 医療およびリハビリテーション／9 出生／10 性／11 政治参加／12 司法手続

第3章 実施および救済機関

1 組織体制／2 実施機関としての役割／3 救済機関としての役割／4 国の責務

第4章 障害をもつ人のための支援機関

1 組織体制／2 職務および権限／3 国の責務

このように細部にわたって、障がい者の思いを明文化している。この要綱案が実現するかどうかは、まだ定かではないが、こうして具体的に示されることで、健常者の差別意識が問い直され、無意図の差別の抑制になる。それが、差別感知の温度差解消につながっていくのではないだろうか。

この前文の中で、「この法律は、障害の有無にかかわらず、社会のなかで、人は互いに支え合い、共に生活する関係が尊重されることを通じて、各自がその必要に応じてより幸せな生活を享受する権利をもつができる「万人のための社会」を実現するために制定する。」と掲げられている。また第2章の各項目には、権利、差別禁止、配慮義務の下位項目を挙げている。さらに、第1章総則の第4項で、「障害をもつ人に対する差別の定義」が述べられているが、その中で、(1)として「差別」を受けている状態を明記し、さらに(2)では「障害をもつ人への意図しない差別も前期(1)に規定した差別である」としている。差別の意図がなくて無知・無関心・偏見であることも、違法であると明言しているのだ。

3) 共に過ごす機会の確保

障がい者に対する不慣れを解消するために、共に過ごす機会を確保することも必要である。共に過ごす機会が増えることで、障がい者のいる地域社会が日常となれば、物珍しさも「障がい」に対する戸惑いも軽減されるであろう。ただし、単に一緒に時間を過ごすだけでなく、ここには、互いの思いを伝え合うコミュニケーションが存在しなければならない。障がい者は、どのような不便さを感じていて、どういった場面でどういう支援をして欲しいと思っているのか、健常者の障がい者に対する理解を深めることができる場であることが望ましい。また逆に、健常者は「障がい」をどのように考えているのか、また、どのような支援をどこまですることが可能なのか、といったことを、障がい者に伝えることも必要であろうと考える。思い込みや過度の期待などが誤解の原因になることも考えられるからである。

4) 自己肯定感の育成

「障がいの有無」という面を切り取って、相対評価され続けてきた障がい者は劣等感をもっている。これは障がい者だけでなく、その家族や周囲にいる人間にも言えることであろう。しかし、「障がいをもつ」ということは不便さはあるが、決して欠陥ではないのである。「障がいをもつ」という面に囚われず、ありのままの自分を受け入れ、他者と比較されない絶対的な自己を確立する

必要がある。それは「自分は（私たちは）必要とされている」と実感することではないだろうか。障がい者やその周辺の人間が、自分の「居場所」がある、そこではありのままの自分であることができる、と思えるよう、地域社会全体で、「障がい」を受容していかなければならない。

2. これからの養護学校の役割

1) 「自立活動」の充実

インクルーシブな社会は共生社会であり、障がいをもつ者も持たない者も、共に互いを受容して暮らす社会である。その社会において障がいをもつ子を囲い込んでいける養護学校は「不要なもの」ということになる。

確かに、現在、養護学校には不登校やいじめなどで学習機会をもたなかったがために「知的障害」とラベリングされた子どもたちがいないわけではない。また ADHD や LD、高機能障害の子が「診断」を受け、養護学校にどんどん押し寄せてきている現状を無視するわけにはいかない。安易に「養護学校適」として、子どもたちを普通学校から切り捨てることを助長していると言われても否定できない現状にある。しかし、養護学校は本当に不要なのだろうか。

かつては、できることなら普通学校へ、と願いながらも仕方なしに養護学校へ子どもを通学させる保護者がほとんどであったが、現在は将来的な自立を求め、それに必要なニーズを求めて、養護学校を選択する保護者も多い。養護学校の教育活動の中心となるのは「自立活動」¹³⁾である。「自立活動」は教科学習をはじめ、学校生活全般の中で取り組まれている。普通学校でも「特色ある学校づくり」が行われているが、養護学校の特色はこの「自立活動を中心に据えた教育活動」なのである。ゆえに、障がいをもつ子どもたちやその保護者がその特色を求めるといえるのであれば、養護学校は選択肢の一つとして、存続していく必要がある。そのためにも、「自立活動」の在り方をさらに検討し、より充実させていくことが課題となる。またリハビリテーションセンター等、医療機関をはじめ、関係諸機関との連携を図り、児童生徒一人ひとりの状況に合わせた個別の指導計画の作成、教員研修の充実なども同時に進めていかなければならない。

養護学校の存在は一見、インクルージョンの理念と矛盾しているようではあるが、決してそうではない。障がいをもつ子どもたちやその保護者の意思を尊重するというインクルーシブな社会の在り方なのである。だからこそ、養護学校は必要である。ただ、養護学校に在籍する

ことを強制されないという前提があつてのことである。すべての子どもたちが何の意思表示もせずに地域の学校に入れることが制度として保障されていて、そのうえで、養護学校が選択肢の一つとして残されるべきなのである。確かに、前述したように養護学校の現状には今後検討されるべき課題も多い。障がいをもつ子どもたちを養護学校に集めてしまうことで、障がいを健常者から遠ざけ、障がい者理解を阻んでいることも、また事実である。しかし、分離教育としての養護学校の存在が問題なのではなく、障がい者や養護学校を知ろうとしない、または偏見をもつなどの社会の在り方に問題があるのではないだろうか。

2) 積極的な交流学习

これまで、学校間交流¹⁴⁾、周辺地域交流¹⁵⁾、生活地域交流¹⁶⁾、居住地校交流¹⁷⁾等、交流学习の充実に努めてきた。しかし、その持ち方は、年に1～2回、もしくは単発といった継続性に欠けるものが多い。また、時間的余裕がなく、十分な打ち合わせができず、学習効果あまり芳しくない場合もある。総合的な学習の時間が導入されてから、交流相手が増えたが、これが単発の実施の原因ともなっている。

今後の交流学习の在り方として、継続性という点で検討されるべきである。またお互いの学習のめあてをきちんと把握し、本校の児童生徒が、何ができるのか、何をしたいと思っているのか、より具体的に相手校に伝えて行かなければならないであろう。そのためには、やはり十分な打ち合わせが必要である。養護学校での教育を普通教育と「分離」させないためにも、交流学习のさらなる充実は大きな課題であろう。

3) 生涯学習の場としての学校開放

養護学校で児童生徒の生活する地域や学校周辺地域の人々を対象に「ボランティア養成講座」等の講座を開講することは、本校児童生徒と活動する体験を講座に組み入れることで「共に過ごす機会の確保」につながる。また、講座の中で、受講者同士で体験の共有をすることで「障がい」にたいする理解がより深まるのではないだろうか。さらに、そこから障がい者だけでなく、様々な立場にある人々の人権について考える時間を設定し、インクルーシブな社会の形成につなげていくことはできないであろうか。

これまでの本校におけるボランティアの受け入れは、行事等の学習活動の際に本校から依頼して、内容もこちらから提示し、活動してもらってきた。そもそもボラン

ティア活動とは、他から強制や拘束を受けて行うものではなく、自らの自主的、自発的な意思に基づいて行われるものであるから、本来ならば、ボランティア側からの提案によって、活動内容が決められるべきである。「ボランティア養成講座」を通して、ボランティアの自主性を大切にし、育む必要がある。講座終了後に障がい者の支援者になってもらうには、この「自主性」は重要であろう。

どこまでが「学校教育」の範疇であるのか、という課題は残るが、「学校教育」という枠にこだわってはいないインクルーシブな社会をただ願うばかりで終わってしまう。この枠を取り払うことが、インクルージョンへの第1歩となるであろう。

4) 職員の視野の拡大

私たち職員は、どうしても指導法等に視野を向けがちである。児童生徒が社会自立に向けて、身辺自立や作業能力、コミュニケーション能力等の向上のために、どのように指導すればよいかと日々、その指導法に悩んでいる。しかし、「差別のある社会」では、どんなに学校でその効果を上げて、学校から1歩外に出たとき、その効果が発揮されないのではないだろうか。インクルーシブな社会でこそ、私たちの今の取り組みの意義が生まれるのである。だからこそ、私たちはインクルーシブな社会を形成することを視野にいれなければならない。それにはまず、私たち自身の人権意識の問いなおしが必要である。人権週間に現職教育で取り扱うだけでは、職員の人権意識は向上しない。定期的に自分の行動や意識を振り返ってみることが必要である。障がい者に対する人権意識は持っているも、他の立場の人々の人権には無関心な職員も多いのである。

また職員はボランティアを受け入れるに当たって、「障がい者理解」にむけての活動であるということを念頭に置く必要がある。「ボランティアを受け入れるより、自分たちでやった方が早い」という発言を耳にしたことがあるが、それは単にボランティアを「労働力」としてしか見ていないからではないだろうか。それはボランティアに対する人権意識が低いということである。

私たち職員は、児童生徒から、そしてボランティアから多くのことを学ぶことができるはずである。

おわりに

インクルーシブな社会は「共生社会」であり、そのためには「差別のない社会」をめざすことが必要であると

述べてきた。またそのために、養護学校では何をすべきかを考察してきた。養護学校の教員という立場から「障がい者」に対する問題を取り上げてきたが、インクルーシブな社会は障がい者だけでなく、社会全体が必要としているものなのである。その形成に時間的余裕はなく、急務なのである。地域社会を構成する私たち一人ひとりが、今、インクルーシブな社会のためになにができるかを考え、それを実行しなければならないのである。

それには、一人ひとりが他者を受容し、大切にすること、そして、自分を受容し、大切にすることからはじめるべきであろう。互いが互いを必要とする関係をつくっていくのである。まずは、地域社会を構成するおとなが意識を変え、行動を起こさなければならないのである。おとなが変わらなければ、子どもも変わらない。そして地域社会も変わらないのである。おとなが子どもに対して相対評価を下し続けるかぎり、人が人の下に人を造る構造は改善されない。そして「差別」はなくなるのである。

<注・引用文献>

- 1) 「障がい」の表記について
「障害者」の「害」の漢字を平仮名で表記し、「障がい者」と変更する動きが栃木県内各市に広がっているのを受け、「害」という漢字は固有名詞と判断したものに限り使用し、その他は平仮名表記とした。
- 2) 「障害学の主張」 2002年10月 初版第1版発行
石川准・倉本智明編著 明石書店 P17~21 参考。
- 3) 生命倫理事典 2002年12月 初版第1刷
近藤均他編集 太陽出版 P 612~613 より
ゴルトンは優性学を「身体的、精神的に、未来の世代における民族的性状を改善もしくは頹廃させるところの社会的統制下にある諸事項の研究」であると語り、一方、ダベンポートは「改良された育種により、人類を改善する学問である」と述べている。
- 4) 同上 P 613 ~ 614 より引用
- 5) 教育用語事典 2003年7月 初版第1刷
山崎英則他編集 ミネルヴァ書房 P 278より引用
- 6) 同上 P 426 より引用
- 7) 「インクルージョンをめざす教育」
2006年7月初版第1刷 鈴木文治 著 明石書店 P 122 より引用
- 8) 同上 P 43 より引用
- 9) 国際生活機能分類：国際障害分類改訂版（ICF）によると、『「機能障害」とは構造障害を含み、著し

い変異や喪失などといった、心身機能または身体構造上の問題である。また「障害」(disability)は、機能障害(構造障害を含む)、活動制限、参加制約の全てを含む包括用語として用いられている。』ここでもその分類に基づいて、意識的に使い分けることとする。

- 10) 「障害学への招待」 1993年3月初版第1刷発行
石川准・長瀬修 編著 明石書店 P25より引用
- 11) NGO (non-governmental organization) 非政府組織。国家間の協定によらずに民間で設立される非営利の団体で、平和・人権の擁護、環境保護、援助などの分野で活動するもの。国内と国際の両種がある。国連経済社会理事会に認定され、国連機関と協力して活動するものを国連NGOという。(広辞苑 第5版)
- 12) 「当事者がつくる障害者差別禁止法」2002年10月第1版第1刷発行
「障害者差別禁止法制定」作業チーム編 現代書館
- 13) 自立活動の内容
 - 1 健康の保持
 - (1)生活のリズムや生活習慣の形成に関する事
 - (2)病気の状態の理解と生活管理に関する事
 - (3)損傷の状態の理解と養護に関する事
 - (4)健康状態の維持・改善に関する事
 - 2 心理的な安定
 - (1)情緒の安定に関する事
 - (2)対人関係の形成の基礎に関する事
 - (3)状況の変化への適切な対応に関する事
 - (4)障害に基づく種々困難を改善・克服する意欲の向上に関する事
 - 3 環境の把握
 - (1)保有する感覚の活用に関する事
 - (2)感覚の補助及び代行手段の活用に関する事
 - (3)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事
 - (4)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事
 - 4 身体の動き
 - (1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事
 - (2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事
 - (3)日常生活に必要な基本動作に関する事
 - (4)身体の移動能力に関する事
 - 5 コミュニケーション
 - (1)コミュニケーションの基礎的能力に関する事
 - (2)言語の受容と表出に関する事

- (3)言語の形成と活用に関する事
 - (4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事
 - (5)状況に応じたコミュニケーションに関する事
- 14) 本校の学校間交流は、小学部では那須塩原市立東小
小学校、同大山小学校、中学部では那須塩原市立西那須
野中学校、高等部では栃木県立清峰高等学校、同黒羽
高等学校などが主な相手校となっている。
 - 15) 周辺地域交流は学校の所在地の周辺との交流で、下
永田社会福祉協議会や婦人会、若草フォークダンスク
ラブなどが主な交流相手であり、授業、グランドゴル
フ、調理実習、ダンスなどを一緒に行っている。
 - 16) 生活地域交流とは、児童生徒の居住する地域の活動
に参加することで、居住地の人々と交流を図るもので
ある。土日、祝日、長期休業中などの活動である。
 - 17) 居住地校交流は、本来、本校の児童生徒が通学すべ
き学区の小・中学校へ希望者に限り、担任同行で該当
学年の児童生徒と過ごす交流である。数時間から丸一
日と、児童生徒一人ひとりの状況に合わせて、活動時
間を設けている。

<参考文献>

- ・季刊 福祉労働 第78号 1998年3月 現代書館
- ・季刊 福祉労働 第106号 2005年3月 現代書館
- ・季刊 福祉労働 第108号 2005年9月 現代書館
- ・季刊 福祉労働 第113号 2006年12月 現代書館
- ・「心からのごめんなさいへ」 2005年7月初版発行
品川裕香 著 中央法規出版
- ・「社会福祉の課題と研究動向」平成17年9月発行
硯川真旬 編著 中央法規出版
- ・『「障害者自立支援法」時代を生き抜くために』
2006年2月初版第1刷発行
岡崎伸郎+岩尾俊一郎 編集 批評社
- ・「弱くある自由へ」 2000年10月第1刷発行
立岩真也著 青土社
- ・「のび太・ジャイアン症候群」
平成9年5月第1刷発行 司馬理英子著 主婦の友社
- ・平成17年度「学校支援ボランティアに関する調査研
究」報告書 平成18年3月発行
栃木県総合教育センター生涯学習部・宇都宮大学生涯
学習教育研究センター
- ・「国家の品格」 2005年11月発行 藤原正彦 著
新潮社
- ・養護学校の教育と展望 No.129 2003年4月発行
特定非営利活動法人日本アビリティーズ協会編