

「障害者差別禁止法」以降の人権教育に向けて

松 波 めぐみ

論文要旨

本論文の目的は、日本での「障害者差別禁止法」制定に向けた取り組みを概観し、今後、この分野で人権教育が果たすべき役割を明らかにすることである。

国連で2006年12月に採択された障害者権利条約の批准に向けて、2009年より内閣府に本部を置く「障害者制度改革推進会議」を舞台として、国内法の改正および新法制定が進められてきており、中でも「障害者差別禁止法（仮称）」は2013年度中の成立が目指されている。差別禁止法は「障害」問題への人々の認識を変えていくこととしては、有効に機能しえないものであるため、人権教育（人権啓発や研修を含む）が今後果たす役割はきわめて大きい。

これまで障害者問題の学習は、とりわけ学校では、援助方法に主眼をおく福祉教育や、交流や思いやりを強調する人権教育が担ってきた。これらの学習は現実社会の差別について考えるには不十分であった。これからは、差別禁止法が指し示す「障害者の差別」や、差別をうみだす社会的障壁を理解するための学習方法の開発が必要といえる。一つの試みとして、現実の「葛藤」を素材とする参加型学習を紹介した。

目次

はじめに

1. 障害者制度改革の動向と差別禁止部会「意見書」

下「差別禁止法」。ただし名称は変更される可能性あり¹⁾は2013年度中の成立が目指されている。

従来の障害者関連法規が、基本的には障害者手帳保持者、福祉サービス受給者を対象としていたのと異なり、差別禁止法は文字通り「すべての市民」の日常に関わる法律であり、「障害」問題への人々の認識を変えていくことなしには、有効に機能しえないものである。それを考えると、人権教育（啓発、研修も含む、以下同じ）が今後果たす役割はきわめて大きいと言えよう。

これまで障害者問題の学習は、援助方法を主とする福祉教育や、障害者の「生き方」やふれあい等から学ぼうとする人権教育が担ってきた。だが差別禁止法が指し示す「障害者への差別」（社会生活のあらゆる分野における「不利益取扱い」、合理的配慮の欠如等）やそれをうみだす社会的障壁への学習は十分に行われてこなかった。今後、障害者権利条約・差別禁止法の理念に沿ったかたちで学習が展開されるためには、従来のあり方を見直すとともに、新たに教材や学習手法を開発していくことが急務と思われる。

本論では、差別禁止法をめぐる現在の動向を概観した後（1節）、今後必要となる人権教育のために、従来の枠組みと教育内容の課題を整理し、若干の提言を行う（2・3節）。最後に一つの試みとして、現実の「葛藤」を素材とする参加型学習を紹介したい（4節）。

1 障害者制度改革の動向と差別禁止部会「意見書」

1-1 障害者制度改革の動向

障害者やその家族、また障害者運動や障害者福祉等に携わる多くの者にとって、2008年から現在に至る数年間は、後々まで記憶されるであろう「改革」の時代だった。しかし一般社会において、障害者制度改革はほとんど関心を呼ぶこともなく、一部を除いて教育関係者にもあまり知られていない。この間何があり、どんな成果があったか、またそれが特に人権教育に影響を及ぼすと思われる点について、簡単にまとめておきたい。

条約批准を見据えた「制度改革」の始まりと当事者参加

「われわれ抜きで、われわれのことを何も決めるな！(Nothing about us, without us!）」のスローガンのもとで日本を含む各国から多数の障

害当事者が策定に参画し、2006年12月に採択に至ったのが障害者権利条約である（以下「権利条約」とする）。それ以降の日本国内において、近い将来の条約批准を見据え、いかに批准という好機を生かせるか——言いかえると、いかして障害当事者の実態やニーズを反映した国内法改革を実現できるか——は、権利擁護に関心をもつ障害者と関係者にとって焦眉の課題であった。これを政治家や専門家に委ねるのではなく、障害者自身が参加して改革を実現するのだという気運や期待が、2008年ごろから筆者の身近でも感じられた。その背景には、権利条約制定過程での（スローガンに象徴されるような）当事者参加の実績に力づけられたことに加え、障害者自立支援法（2006年）に反対する広範な運動において、障害種別や系列をこえた運動の大同団結が進んでいたこともあったと言える。

以前からそのマニフェストに「障害者権利条約の締結に必要な国内法の整備」を掲げていた民主党が政権をとったことで、権利条約批准のための制度改革の動きが本格化した。2009年12月15日、内閣府に総理大臣を本部長とする「障がい者制度改革推進本部」が置かれ、その実務を担う「障害者制度改革推進室」の室長に、車いすの弁護士として活躍してきた東俊裕氏が就任した。制度改革の目的は、権利条約の批准国にふさわしいように差別禁止法や虐待防止法を制定すること、モニタリング機関を設置すること、インクルーシブ教育への転換、自立支援法に代わる「総合福祉法」を制定すること等であり、当面5年間を改革の集中期間とすることが定められた。そしてこれらの課題を検討する場として、各地で権利擁護を担ってきた障害当事者、学識経験者らで構成される『障がい者制度改革推進会議』が設置され、政策立案に当たることになった。それまでの障害者施策の審議会（社会保障審議会等）が、官僚主導の形式的なものでしかなかったのと対照的に、25名の構成員のうち14名が障害当事者または家族であったことは、きわめて画期的だった（松井・川島2010）。推進会議には知的障害・精神障害をもつ当事者も委員として参画し、会議における「合理的配慮」（点訳、手話通訳などの情報保障、知的障害のある委員への支援者の同席等）が実施され、新時代のモデルを示したことも大きな意義があった。

制度改革推進会議（以降「推進会議」とする）のもう一つの特徴は徹底した情報公開である。会議資料や議事録のweb公開はもちろん、会議の生中継や動画配信も実現した。移動や情報受信において障壁がある障害者をはじめ、全国の多種多様な人々が見守るなかで、推進会議は進められていった。障害者団体等は改革の論点や現状を積極的にフォローし、推進会議の委員が会議の動向を報告する集会やシンポジウムも各地で開かれた。このようにして推進会議は、これまで日本の障害者史上初めて、「自分たちの仲間／代表が国の法制度、政策に直接関与している」との実感がもてるものとなった。

障害者制度改革の経過と「差別禁止部会」

推進会議は月2回ペースで議論を積み重ね、14回の会議のちに2010年6月には「第一次意見」を出して改革全体のロードマップを示し、基本原則の確認を行った。同年12月の「第二次意見」では、障害者関連法規の「憲法」ともいえる障害者基本法を改正するための指針が示された。そしてこの「第二次意見」³⁾から若干の譲歩はあったものの、2011年7月に「障害者基本法」の改正案が参議院本会議で可決、成立した。基本法は理念法ではあるが、今後の障害者基本計画の指針となるものである。従来の基本法にはなかった、地域で生活する権利（権利条約第19条）、分け隔てられず共に学ぶ権利（同第24条、インクルーシブ教育）、実質的平等のための「合理的配慮」、そして「障害」の定義に「障害の社会モデル」の考え方（「社会的障壁」と個人の間で不利益が発生することを問題の本質と考える）⁴⁾が取り入れられたことは、特に重要である。

推進会議の課題別専門部会としては「総合福祉部会」と「差別禁止部会」が設けられ、それぞれに議論が重ねられた。総合福祉部会については省くが、差別禁止法の制定をめざす「差別禁止部会」は障害分野に詳しい法律家や実務家、活動家を中心に編成され、そこにも相当数の障害当事者が含まれていた。部会は2010年11月に開始され、欧州や韓国など各国の障害者差別禁止法制を検討した後、「差別」の類型論、裁判で争われた事例、テーマ別（雇用や就労、司法手続きや選挙、交通機関の利用、情報、教育、日常生活、医療等）の差別禁止、その他重要事項（ハラスメント、欠格条項、障害女性問題、救済のための仕組み）について検討がなされ、ついに2012年8月には部会提言として、「障害を理由とする差別の禁止に関する法制」⁵⁾についての差別禁止部会の意見（以下「意見書」とする）が提出された。（なお、改正障害者基本法の施行にともない、推進会議の機能を発展的に引き継ぐものとして2012年7月から「障害者政策委員会」が発足した。）次に、意見書の内容を見ていきたい。

1-2 差別禁止部会「意見書」と人権教育 人権教育の限界

意見書は、差別禁止法に盛り込まれるべき理念、目的、用語の定義、主題別の重要事項、紛争解決の仕組みなどを記したものであるが、今後の人権教育（啓発、研修を含む）に関わりが深いと思われる部分を抜き出してみたい。

まず、「はじめに」の部分では、なぜ差別禁止法が必要かについて、平易な言葉で説明がなされている。千葉県や熊本県における条例づくりで

800を超える差別事例が挙がり、また内閣府独自に行った調査では8000件を超える事例―「福祉サービス」「保健・医療」「雇用・就業」「教育・育成」「建物・公共交通機関」「情報・コミュニケーション」「商品サービス提供」「政治・行政・司法」「その他（結婚・出産・性・家族・団体組織・町内会）」―が収集されたことが示すように、立法事実として「障害者への差別」と思われる事例は存在することを指摘した後、意見書は次のように述べている。

これらを通して見ると、障害者が日常生活及び社会生活の様々な場面で、障害のない人であれば何も問題にならないことが、障害があることにより様々な制約に直面している実態が浮かび上がってくる。このような事例は、これまで、あまり、社会からは見えない、表面化する事のなかった社会的障壁の存在を示すものであった。

このような事例は、誰にも相談できず、あきらめるしかない、しかし、決して消し去ることのできない記憶として、障害者や家族の胸の奥深いところに仕舞い込まれてきた事実、あるいは障害者の人格を傷つけ、生きる力や活き活きと個性と能力を發揮する場を奪い、ひいては社会に貢献する機会も奪ってきた事実の存在を示している。

このような事実の存在は、これまでの人権教育や障害者に対する福祉施策等では限界があることを表わすものであり、差別の禁止によってこういった事実に対して正面から取り組むことの必要性を示しているものといえる。

（意見書5頁「はじめに」、傍線は引用者）

つまり、福祉施策のほかに人権教育という実践が存在したにもかかわらず、差別に対して十分有効ではなかったこと、ゆえに新たな取組の必要性があることを述べている。

意見書は続いて、「国民意識」に言及しながら法律制度が必要な理由を述べていく。

「障害者への差別を禁止する」と聞くと、身構えてしまう人も少なくないだろう。これは「差別禁止と言われても何が差別か分からない」「知らないうちにしてしまったことでも差別として罰せられるのか」といった不安によるところが大きい。さらに、こうした不安の源をたどると、

障害者と接する機会が少ないために「障害や障害者のことがよく分からない」という声が聞こえてくる。

それでは、障害者と障害のない人が社会の中で接する機会を今以上に増やせば、差別はなくなるだろうか。これまでも家庭や教育の場を始め、地域や職場等、様々な場面で障害者との交流の重要性が強調され、障害や障害者への理解は一定前進してきた。

しかし一方では、前項で見たように今もなお、障害者は様々な差別的取扱いに直面しており、障害や障害者への無理解を嘆く声も途切れない。つまり、障害のない人が障害について知ること、理解することの重要性は誰も否定しないだろう。しかし、それだけでは差別が解消されることはないのである。

それでは何が必要なのだろうか。実は、この法律を制定する最大の眼目はここにある。ここで注意すべきは、前項に述べたように、差別的取扱いと思われる事例が多数存在するという現実がある一方で、多くの国民が「差別は良くないし、してはならない」「障害者には理解を持って接したい」と考えているのも事実であり、好んで差別をしているわけではないという点である。

つまり、「差別意識」（悪意）があるというよりも、多くの障害のない人たちはそもそも障害者と「接する機会がない」という事実があり、それゆえ「差別禁止」という言葉への漠然とした不安感があること、そして実際に多くの人は「差別は良くない」「障害者には理解を持って接したい」と思っていることを確認している。同時に、「接する機会を増やす」だけでは差別が解消しないことも述べている。

物差しⅡ 社会のルールを共有する必要性

ここまで述べた上で、意見書は「物差しの共有」を提案する。

そこで、「差別はよくないことだ」という国民誰もが持つ考えを形あるものにして生かすためには、具体的に何が差別に当たるのか、個々人で判断することは困難であるので、その共通の物差しを明らかにし、これを社会のルールとして共有することが極めて重要となる。

もちろん、実際に差別を受けた場合の紛争解決の仕組みを整えることもこの法律の目的に据えなければならぬが、これも、決して差別した人をつかまえて罰を与えることを目的とするものではないのである。これらが、差別禁止法を必要とする理由である。

つまり、「物差し」を具体的に定め、社会のルールとして共有していくことが、差別をなくしていくために重要であることが明快に述べられている。差別禁止法は、「不利益取扱い」を受けた当事者の事後救済のためにだけ定められるのではない。社会のルールとして、差別禁止法の考え方や中身が広く共有されていくための取り組みがあつてこそ、差別を減らしていくことができるのだ。

国・自治体の責務として

意見書の本篇で人権教育に関わりがある箇所を見ておこう。まず第1章（総則）「国等の責務」については、「本法の円滑な施行のためには、関係機関の職員等が障害及び障害に基づく差別問題に関する専門的知識等に基づき、業務を行う必要がある。このため国は、関係機関の職員等に対する研修、必要な人材の育成を行うことが求められる」とある。これは特に公務員等を対象にした研修を指すものと思われる。次に「地方公共団体の責務」には、障害者の地域における生活支援における地方公共団体の重要な役割を述べた後、「地域生活を支援するためにも、障害者に対する地域における差別をなくすことは、地方公共団体が果たすべき重要な役割である」とし、さらに「現に、地方公共団体の中には、差別のない地域社会作りを目指す条例を制定し、条例に基づく救済や解決の仕組みにより実際の差別問題に取り組むところも次第に多くなつてきているところである」として各地での条例制定の動きについて触れた後、「差別のない地域社会を作る主体として積極的な取組に努めることが求められる」とある。これは自治体の行う住民啓発や職員研修を指すものと考えられる。

最後に、「国民の責務」として、「民間事業者を含む国民各層における自主的な協力」が法の円滑な施行に必要であることを述べ、「国民は本法の目的とする差別防止の重要性に関する理解を深め、国や地方公共団体の施策に協力するよう努めることが期待される」とある。ただ法律が施行されただけでは、「国民」が「差別防止の重要性」への理解を深めることはできないから、ここでも何らかの人権教育機会の必要性が示唆されているといえよう。

以上、差別禁止部会の意見書（冒頭）をやや詳しく見てきたのは、これが今後の人権教育（研修含む）をオーソライズするものとして、また考え方を示すものとして重要だと考えたためである。

1-3 現在の動向

制度改革開始当初の予定どおりに進めば、差別禁止法案は2013年度の通常国会に提出され、法案化される。だが2012年12月の総選挙後の政権交代の結果、与党となった自民党はこの法律に不熱心な姿勢を見せており、法案成立が危ぶまれている。⁷⁾ 法案が提出されたとしても、各省庁や議員等から大幅に介入を受け、内容が後退することも危惧されている。

しかし短期的に政局がどう展開したとしても、権利条約という大きな指針に基づき、国内の多様な実態や現行法ともすり合わせて議論を重ねた結果として出された「意見書」は、今後も差別をなくす取り組みにおいて参照され続けるはずだ。意見書に沿った法制度が漸進的にてあっても実現されていく中で、人権教育は大きな役割を担うことができるのではないだろうか。

次の2・3節では、従来からの障害者問題学習がどのような法的枠組みに基づき、どのような内容であったかを概観する。ここでは本節で述べた差別禁止部会の考え方との相違が明らかになるだろう。

2 従来からの障害者問題学習の枠組みと問題点

2-1 障害者問題学習の枠組みの検討

この節では、障害者問題学習の必要性がどのように公的に規定（オーソライズ）されてきたか、またそこで、何が学習されるべき内容とされているかについて見ていきたい。ちなみに「障害者問題学習」という用語はあくまで便宜的なものである。ここでの意味は、学校教育、高等教育、社会教育等、さまざまな場における「障害者の抱える課題について、主として障害のない人が考えるための学習機会の総体」というものであり、さまざまな名目で行われている実践を含んでいる。

以下では、実践の根拠となっていると思われる法律や公的文書を、障害者施策の側からと、人権教育施策の側の両面から概観してみたい。⁸⁾

「障害者基本法」等における「理解」「啓発」

まず、「障害者」施策の側からの公的文書を見てみたい。学校における「交流教育」や「福祉教育」、またその一環で行われる「障害理解教育」、

あるいは「総合的な学習の時間」における実践の根拠としてよく参照されるのが「障害者基本法」（2004年6月改正、その後2011年7月改正）である。2004年の改正時に、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによってその相互理解を促進しなければならない」（第14条3項）という文言が加わった。これは2002年4月の学校教育法施行令22条の三の改正により、通常学級で学ぶ障害のある子どもを「認定就学者」として認めたことも背景にあり、「障害のある子とない子の相互の学び合い」が書き込まれたものとして評価されているが（久保山2010）、「交流及び共同学習」の内容にはふれられていない。⁹⁾なお、障害者福祉関連の既存の法律では他に、「身体障害者補助犬法」（2002年）と「発達障害者支援法」が、国民の「理解」のための広報・啓発活動についてふれており、いずれも福祉教育等の実践の根拠とされることがある。¹⁰⁾

次に、内閣府の「障害者基本計画」（2003年）を見ておきたい。ここでも、基本法に基づき、「障害及び障害者に関する国民理解を促進するため」に啓発活動を推進するという方針が立てられ、「啓発・広報活動」と「福祉教育」に言及がある。特に学校教育については、「交流教育」等を通して「障害者に対する理解を深める福祉教育を積極的に推進する」と記されている。¹¹⁾

「人権教育・啓発基本計画」等における障害者

ここでは、人権教育の側ではどのように「障害者」問題を規定しているかを見ていこう。2000年の「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」（人権教育・啓発推進法）に基づいて2002年に閣議決定された法務省の「人権教育・啓発に関する基本計画」の中の「人権教育・啓発の推進方策」のなかに、他の諸課題と並んで「障害者」の項目がある。その内容をみると、前述の障害者基本法の第3条2項（すべて障害者は：社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会を与えられるものとする）が引かれ、しかし現実には「さまざまな物理的又は社会的障壁のために不利益を被ることが多く、その自立と社会参加が阻まれている状況にある」との認識が示され、続いて「障害者への偏見や差別意識が生じる背景には、障害の発生原因や症状についての理解不足がかかわっている場合もある」と述べられている。だからこそ「教育、啓発」が必要であるとの認識なのだ。さらに、取り組みべきことが省庁別に八点挙げられているが、そのうち「障害者問題学習」に相当するのは内閣府、法務省、文科省で見られる。¹²⁾

内閣府は「障害者の自立と社会参加をより一層促進し、『完全参加と平等』の目標に向けて、ノーマライゼーションの理念を実現するための啓発・

広報活動を実施する」とあるが、その内容は「障害者の日」及び「障害者週間」の実施のみである。続いて法務省管轄の人権啓発は「障害者に対する偏見や差別意識を解消し、ノーマライゼーションの理念を定着させることにより（略）、人権尊重思想の普及高揚を図るための啓発活動を充実・強化する」と規定される。次いで文科省は、「障害のある子どもに対する理解と認識を促進するため、小・中学校や地域における交流教育の実施、（略）学校教育関係者及び保護者等に対する啓発事業を推進する。さらに各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間といった学校教育活動全体を通して、障害者に対する理解、社会的支援や介助・福祉の問題などの課題に関する理解を深めさせる教育を推進する」とある。学校における取り組みのほとんどが、ここに含まれよう。

続いて、文科省が管轄する学校教育における人権教育について包括的に方針を示した「人権教育の指導方法等の在り方について（第三次とりまとめ）」（2008年）を見ておこう。「とりまとめ」においては、障害者に限らず個別問題学習についてはほとんど言及がない。障害児者のこととは、「実践編」において各課題の一つとして言及されているが、その内容は国内行動計画と同一である。¹³⁾

最後に、毎年発行の「人権教育・啓発白書」（法務省・文科省）を見ておきたい。白書は当初から人権課題の一つに「障害のある人」を挙げている。2011年度の白書には制度改革のことも記載されているが、内容は前年度までのものとはほぼ同一である。冒頭では「車椅子での乗車やアパートの入居を拒否される事案が発生」していることを挙げて「障害のある人に対する国民の理解や配慮」が不足していると述べられている。「啓発」の部分では「障害者週間」や法務省の人権擁護機関が紹介され、障害者の「自立と社会参加」を促進するために啓発活動に取り組んでいるとある。「教育」の部分では、特別支援教育と並んで「障害のある人に対する理解を深める教育」の推進が謳われているが、具体的には「学校教育活動全体を通じて、思いやりの心や奉仕の精神を育てる指導を行う」ことと、交流や共同学習が記されている。社会教育については「地域の教育力強化プロジェクト」での福祉講座の取り組みが紹介されているのみであった。

2-2 枠組みをめぐる課題

以上のようにさまざまな法律や公的文書を見てきたが、これらの多くは2011年度の障害者基本法改正よりも前に策定されており、制度改革の動きを反映していないことはやむを得ない。

障害者施策の領域でも人権教育領域でも、目的として挙げられる「自立と社会参加」「ノーマライゼーション」はスローガンのであり、「障害

のある人への理解」とは何を意味するのかも明確ではなかった。おおよその意味内容としては、「さまざまな障害のある人の特性を理解しよう」「思いやりをもち、温かく接しましょう」といったものである。人権教育・啓発白書で「思いやりの心、奉仕の精神」が強調されていることが象徴的である。¹⁴⁾

全体として、権利条約のベースにある「障害の社会モデル」の観点はいまだ希薄であった。人権教育・啓発基本計画において、障害の「発生原因や症状の理解不足」が偏見の原因であると述べられていたことは、典型的な「障害の個人（医学）モデル」的な理解である。個人の障害の発生原因が何であったとしても、症状が（多くの人にとっては）見慣れないものであったとしても、それを「理解」することが、果たして学習の本質なのか。これらの文書から見える「必要とされる教育・学習」は、障害者個人（人物像、症状等）への「理解（共感の喚起）」および、援助方法である。構造的な問題として社会的障壁を捉えるような視角は乏しく、¹⁵⁾ 障害者を権利の主体というよりは「理解や援助の対象（受け手）」とするような表現が多い。

今後、権利条約の批准に伴う一連の法改正を機に、「障害」問題の認識に根本的な転換が起こっていることが関係者に十分に認識され、人権教育を根拠づけるこれらの公的文書にも反映されていく必要がある。注意深く見守っていきたい。

3 従来からの障害者問題学習の課題

この節では、従来からの障害者問題学習の内容について概観し、課題を簡単にまとめた。

3-1 障害者問題が学ばれている場所

前節で見たように、障害者問題の学習は学校および社会教育のさまざまな場所で実施されている。学校では「道徳」、「総合的な学習の時間」、「福祉」の他、特別活動も含まれる。たとえばアイマスク体験、車いす体験に代表される「障害疑似体験」という活動が、ある学校では人権教育として、別の学校では「福祉」として行われることがあるように、科目名と内容が必ずしも対応しているわけではない。高等教育では、障害者福祉論や特別支援教育関連の科目の他、「人権（同和）教育」あるいは「障害者理解」、「障害学」等の授業の中で行われていると考えられる。成人の学習機会としては、社会福祉か公的社会教育の系列で行われるもの、どちらでもない市民活動的なものまで、多岐に及ぶ。

以下では、障害者問題学習の主要な二つの潮流について、それぞれの実践と先行研究について概観する。とくに「学習者に何を学ばせるか」についての記述に注目する。

3-2 同和教育・人権教育では何が学ばれたてきたか

西日本を中心に広がった同和教育（解放教育）の実践においては、比較的早くから「障害者」のことが取り上げられはじめた。これは大阪、とくに北摂地域で盛んであった、障害児も普通学校で「ともに学ぶ」教育（統合教育、共生教育）を進める運動とも連動していた。大阪の『りんげん』、奈良の『なかま』等、同和教育の教材には障害児者が登場するものが早くから出現していた。「全同教」（全国同和教育研究協議会、現在の全人教）の大会においては、教材を用いた実践よりは、障害児を含む「仲間集団づくり」に関わる実践が多く報告されており、その傾向は現在も続いている。

それでは、同和教育・人権教育の教材で、障害者問題はどのように扱われてきただろうか。大阪の教材『りんげん』（1990年代前半のもの）とその十年後のもの¹⁶）を検討した限りでは、次のような傾向が見受けられる。一貫して多いのが、身近な人間関係を描いたもの（とくに学級の中の障害児と周りの子どもとの関係、親やきょうだいが障害をもつ場合のエピソード等）であり、これは同教材の部落問題や在日外国人問題の傾向とも重なるものだ。「偏見、からかい、いじめ」「家族の障害を恥ずかしく思った」等のエピソードがあり、ふれあいや子どもの成長の中で偏見や孤立状態が解消されている。続いて多いのが一般的な福祉的知識を伝えるもの（車いすの動かし方、手話や点字に関するもの、盲導犬や介助犬を主題としたもの）であり、全体として「福祉教育」と何ら変わらず、時代とともにその傾向の教材が増えている。それ以外では、実在する障害者のエピソード（視覚障害者で初めて普通校の教壇にたった人、ベッド型車いすで旅をした青年、就学免除を受け学校に行けなかった人）を扱ったものがある。¹⁸

ちなみに、同和教育・人権教育における障害者問題学習について論じられた先行研究は非常に少なく、関西における「共に学ぶ教育」の運動に伴ってきた堀正嗣の議論がほぼ唯一のものである（堀1998）。堀はこれまでの障害者問題の教育について、観念的であったり、「当事者不在」であったり、「かわいそう、仲間に入れてあげる」という同情融和の段階にとどまりがちであったという。また障害者の「不自由さ」を強調することによって「保護すべき弱者」という印象を強め、「不自由さ」が社会環境と対人関係の中でつくられることが顧みられないことを批判

した。また、他の問題と異なる障害者問題の固有性として、「排除と隔離」という関係が強要されたために健常者の差別意識が生みだされたことを挙げ、「まず出会うこと」の重要性を強調する。堀の論考は、障害者が感じる「不自由さ」の社会的構築性に言及している点で、運動の中で培われた「社会モデル」的な問題意識がみられる。

なお人権啓発については、筆者が以前、障害者問題を扱う人権啓発に焦点をあてて、「障害の社会モデル、個人モデル」概念を軸に考察したことがある（松波2003）。障害者自身が講師を務める啓発や研修の場がもつ意義は確かにあるが、「啓発」の場における障害者の語りは、たとえ差別に関わる問題を語ったとしても、世間にあふれている「努力によって障害（にまつわる苦勞）を乗り越えた」という「障害の個人モデル」的な物語に回収されやすい。それは啓発企画者や一般参加者のニーズと合致しているともいえるのだが、結果として物理的障壁や偏見などの「社会的障壁」について考えられないままであり、現実にある葛藤を含む問題を考える契機ともなりにくいことを憂慮した。¹⁹

3-3 福祉教育・障害理解教育では何が学ばれてきたか

今度は、同和教育等にルーツをもたず、主に特別支援教育に携わる人たちを中心とした「福祉教育」（障害理解教育）の実践を概観したい。学校教育での取り組みは、交流授業と、「普通学級における障害理解教育」の二つに大別され、後者の実践が増える傾向にある。²⁰

教育の目的として「福祉の心や思いやりの気持ちだけでなく実践する態度を育てる」ことが大切であるといった表現がよくなされ、「障害をもつ人に対するポジティブな態度を形成するためには系統的な理解教育が必要」という見解がしばしば述べられている（山本1997、徳田他2005、真城2003）。とくに小学校低学年にあつては、対象を理解させるよりも「対象に対するファミリアリティを高め、新奇性を低める」ことが大切であるという。また、交流教育に関わつてはとくに知的障害児に対する健常児の態度を高める目的で実践がなされ、「好意的イメージ、受容的態度」という評価軸で効果が測定されることもある。実践内容としては車いすに乗ってみるなどの「疑似体験」、障害をもつ人を教室に招いて対談形式で行う授業等が多くとりあげられているが、「情緒的な反応」にとどまるべきではないとも繰り返し言われており、具体的な知識の提供、定着に力が注がれるのがこの分野の特徴といえそうだ。

全体として、福祉教育および障害理解教育の実践では、交流や体験を通して健常児が障害者に肯定的なイメージをもち、安定した態度で接することができることや、障害者の生活上の困難に目を向けて必要な援助を行おうとする態度を育てることが重視されていることがわかった。

3-4 今後の課題と提案

ここまでの概観を受けて、筆者が障害者問題学習について課題だと思うことを簡単に述べたい。

人権問題学習の課題

まず人権教育として「障害」問題を扱う場合については、教材・教師の側に「障害の社会モデル」の考え方が共有されていないままであることの問題性を痛感せずにはいられない。学習者が、障害者のリアルな声や経験に接し、その人に情緒的な共感を抱くことはできても、現実にある差別や不利益をうみだす社会的障壁は（語られたとしても）印象に残りにくく、社会のあり方について継続して考えていこうという姿勢につながりにくい。また近年増えている、「車いすの押し方」「手話コース」「盲導犬」といった学習は、たとえ障害者の社会参加といった主題をもっていたとしても、そこで障害者は完全なまでに「援助や理解の対象」として客体化されており、なぜ障害者が社会から排除されてきたのかを考へさせる視点を欠いている。反差別の同和教育等にルーツをもっていながら、差別や排除を考えさせる教材が少ないのは、それだけ「障害の個人モデル」がこの社会の常識的な価値として浸透しており、障害者運動や障害学の主張が「教育」の世界に届きにくく、大きなズレがあるまま今日に至っていることが背景にあると考える。

従来からの学習内容のまま、そこにプラスして権利条約や差別禁止法の学習を加えたとしても、なぜ差別禁止法のような「物差し」が必要であるかは伝わらず、条約や法の文言はまさしく「建前」としてしか捉えられないだろう。

次に福祉教育であるが、筆者は門外漢であるし、その教育的意義は人権教育的なところからだけ論じられるべきではないだろう。しかし差別禁止法制定後、「理解」のための学習機会として位置付けられていくことが見込まれる以上、やはり一定の変容が求められるのではないか。

福祉教育の内容について筆者が気がかりなのは、「社会のあり方」について現状肯定的であることや、障害者に対し「ポジティブな態度」を身につけなくてはならないとの縛りが見られることである。だがこれらは、人権教育と銘打った実践でも同様に見られることだ。

三つの提案

最後に、提案として、筆者が今後もっと必要ではないかと考える人権教育の実践を三点挙げたい。

まず、「障害者がどのように人権を獲得してきたのか」、その歴史を具体的に学ぶことである。これは権利条約や差別禁止法を理解する上でも非常に重要だと考える。障害者自身が「この社会」で自らが排除や抑圧を受けていることに気づき、具体的に声をあげて行動し、利害の衝突を経験し、社会のあり方を問い直すなかで新たな障害観（後に「障害の社会モデル」と呼ばれたもの）を見出していった過程や、そうした新たな価値を手がかりにして具体的に権利を獲得してきた過程を学ぶことは、現状を学ぶことに通じるだけでなく、まさに人権の本質を学ぶことでもあると思うからだ。⁽²³⁾

次に、「障害当事者の話を聞く機会」と「社会モデルの学習」を併せて行うことである。先述のとおり、筆者は「障害当事者の講演を聞く」ことが、「障害の個人モデル」的に意味づけられやすいことを指摘してきた（松波2003）。しかし学習の場において「障害当事者と出会う／当事者の話を聞く」機会をもつことの意義はやはり大きく、筆者自身が非常勤先の大学の授業で「ゲスト」講師をお呼びした経験からも痛感することである。他でもない固有の「その人」の「性格、考え方、生き方への興味」に心を揺り動かされ、また「相手から自分（たち）がどう見えているのか」を意識させられた経験、「話を聞いた後に周囲の景色が違って見える」体験などが契機となつて、学習者が主体的な関心を持つことは確実にある。そして、障害当事者が自身の考えを語る場、聞き手との相互作用をもつ場を確保することを、障害者自身のエンパワメントという文脈で捉えることもできる。しかし、障害者が「障害者」として健常者に向けて語るといふ舞台設定においては、どれほど「社会的な」メッセージが発せられても、その「個人」への情緒的共感のみがふくらみ、「社会」への思考がふるい落とされる構造がある。だからこそ、思考を「社会のしくみ」へと向ける学習のしかけが不可欠ではないか。

最後は、差別禁止法「意見書」でいうところの「物差し」を理解するためにも、葛藤（コンフリクト）を含んだ現実の課題を学ぶことである。⁽²⁴⁾ 障害者差別（たとえば差別禁止法や条例づくりの際に挙がっている事例）の多くは、障害のない人の単純な無知や誤解や「よかれと思って」の行動が引き起こしている。ある事例を「これは差別だ」と示されても納得できない人もいるはずだ。現実には、障害者の行動や生活についての具体的な知識が社会で広くは共有されていないからこそ、必然的に葛藤が起きるともいえる。最初に「差別禁止ありき」では、差別禁止部会の意見書も述べているとおり、障害のない人は漠然とした「不安」を感じるのである。そこで学習者が不安や葛藤を封じ込めるのではなく、現実起こっていることに則して自分の頭で考え、間違いを恐れずに表現し、その上で「物差し」を学んで現実と対照させたり、異なる意見にふれて自らの認識枠組みを問うたりすることができるような学習プロセスが求められるのではないか。

たとえば権利条約の重要概念である「合理的配慮」は、筆者の経験上、非常に誤解されやすい概念である。これは障害のある人となない人の実質的平等を確保するために、「個々に応じて変更・調節（便宜供与）を行う」ことを指し、障害者本人が「合理的配慮」を求めているのに求められた事業者等の側が（過度の負担があるなど合理的理由もなく）拒否すると、それは「差別」にあたりと規定されている。だがこうした説明を行うと、「障害者にだけ何でも配慮しなければならないのか」「中小企業、個人事業主等にはそんな余裕はない」といった反発―言葉に出されにくい―を招きやすい。多くの場合に予算措置を伴うからいっそう、かつての部落問題でいう「逆差別論」（＝優遇されているという誤解）に結びつきやすいのである。理屈の上では「障害者に特権を与えるのではなく、平等なスタート（機会均等）のため」と説明することはできるが、「平等」同じように接すること」という通念が頭にある学習者にとって、「平等のために便宜供与する」とはどういうことかが、感覚的につかみにくいのは当然とも言える。よって、葛藤を封じ込めるのではなく、具体例を前にして話し合うことが重要な学習になるのではないか。次節で、簡単な実践例を紹介する。

4 参加型学習の試み ―「葛藤」を切り口に―

本稿の最後に、障害者の権利に関わって、筆者が実践しているワークショップを紹介したい。人権教育の世界で参加型学習が普及してから既に二十年近くが経ち、参加型学習の意義と限界も繰り返し論じられてきたといえる。²⁶⁾ 本稿では、参加型学習の積極的な面に注目する。

4-1 アクティビティ「ちがいのちがい」とその目的

ここでとりあげる「ちがいのちがい」は比較的よく知られたアクティビティである。これは、さまざまな「違い」に関わる事象をとりあげて、それらを、人々の文化的・宗教的差異あるいは身体的差異のような「あっていいちがい」と、社会的差別（差別禁止部会意見書でいう「不利益取扱い」）のような「あってはいけないちがい」とを峻別することが一つの目的である。だが、容易に答えが出ない（出す必要がない）曖昧かつ文脈依存的な「ちがい」がアクティビティ内部に含まれていることからわかるとおり、賛否が分かれる中で、「合意形成をめざす話し合いのプロセス」を体験することが、このアクティビティの最大の目的といえる。

筆者はこのアクティビティを、障害者の権利や「合理的配慮」概念について学ぶために改変し、しばしば活用している。それは、現実にある「葛藤」を顕在化させ、「正解がない」中で考えることや異なる意見に耳を傾けることを体験し、日常の中で社会的障壁の問題を考えたいための一つのきっかけにしてほしいという意図からである。

2013年1月に、ある夜間大学院の社会人学生約10名のクラスで行った授業では、筆者が作成した以下の「ちがいのちがい・障害者の権利編」を用いた。

1. 日本海に面したA温泉街。Bホテルにはエレベーターやスロープがあるが、同じ温泉街のC旅館には、どちらも無い。
2. ある知的障害者（成人）の施設では、障害のある人に対して、その人がたとえ50歳を過ぎても職員は「○○ちゃん」と呼ぶ。別の施設では、すべて「○○さん」と呼ぶ。
3. 滋賀県のバス会社O社は、全部の路線・停留所で車いす利用者が乗降することができる。しかし同県のP社の路線バスは、約半分の停留所で、車いす利用者を断っている。
4. 障害のない高校生Iくんは、ある大学の入学試験で、合計4時間、試験を受けた。その同級生で視覚障害のあるJくんは、同じ試験問題を点字にしたもので、合計6時間の試験を受けた。
5. アレルギイがあつて、食べられる食材が限られているし子ちゃんは、A保育所でもB小学校でも、給食で配慮を受けてきた。ところが家の都合で転校した先のC小学校では、「特別扱いはできない」と言われ、配慮が受けられないため、毎日お弁当を持参している。

この1〜5は、いずれも何らかの事実に基づいて作成したものである。まず個々に考えてもらい、その後、「3〜4人のグループで話し合い、後でグループごとに発表する」かたちをとった。

4-2 意見の相違から見えてくるもの

アクティビティの結果は、予想どおり意見が割れることとなった。たとえば1. について「あつていい」とした者は、「旅館は風情が大事。す

べての建物にエレベーターをつけろというのは困難」という現実、「いろいろな宿泊施設の中から選ばいいのだから」と理由を述べた。それに對し「あつてはならない」派は、「すぐには無理でも、補助金等の制度を設けてでも、バリアフリーを進めるべきではないか」、「障害者は風情ある旅館に泊まれないというのは、差別といえるのではないか」と述べた。この対立は、「合理的配慮」における「過度な負担」（＝配慮することが当該事業所等に「過度な負担」と認められた場合は差別とはいえない）をどう考えるかという問題でもあり、社会資源の配分の優先順位等について考えることにもなる。（なお、ここで「あつてはいけない」という言葉をどのように捉えるかは人によって幅があるが、それはこのアクティビティに織り込み済みのことである。）

2. については、「ちゃん」づけをする施設について、「成人である障害者を子ども扱はずべきではない。その施設では入所者が尊厳をもった扱いを受けていないのではないか」と考えて「あつてはならない」と考える者と、「親しみを込めて『ちゃん』づけすることは健常者でもある」という理由から、「あつていい」とする者がいた。ただ後者に対しては、個々の関係で「ちゃん」づけするのと、入所している障害者全員に「ちゃん」づけするのは違うという反論が寄せられた。

3. については、「公共交通機関はバリアフリーであるべき」だから「あつてはならない」とする者と、「バス会社の事情」を慮って「あつてもいい」とする者がいた。（後のふりかえりの時、筆者は、「移動の権利」は社会参加の基本であり、公共交通機関が使えないことは他の権利の侵害にもつながり、その意味は「風情ある旅館に泊まれない」よりも重大と言わざるをえないとコメントした。）

4. は入学試験における「合理的配慮」に関わるものであるが、試験方法の違いは「あつていい」としつつも、この長さの違いが妥当かどうかわからないという当然の疑問が出された。（実際は、歴史的経過や知見をふまえて「点字受験者は1.5倍の試験時間」とすることがセンター試験の標準となっており、他大学も踏襲している。これが点字に不慣れた中途失明者などには短すぎる等の問題もあがっていることを後で紹介した。）

5. は学校給食における「合理的配慮」を主題とするもので、理想をいえば給食への配慮はするべき（だからC小学校の対応は「あつてはならない」）であるが、現実には自治体や学校の規模、予算、給食の調理方法などの違いが存在することから、即座に対応できない場合が多い等、慎重な意見も出された。

いずれの問いも意見が分かれ、グループでの話し合いを通して他者の意見に耳を傾け、再考したり、着地点を見出そうとするプロセスがうみだされた。他のグループの発表を聞くと、さらに異なる視点に気づく。最後に、筆者から客観的なデータの提示やコメントを行った。²⁷⁾

授業後に、「これまで漠然と、障害者には配慮すればするほどよいと考えていた」ので現実的に「折り合う」「線を引く」ことを考えることが新鮮だったというコメントや、着地点を見出すための「基準」について熟考したというコメントが出された。また、「障害者にそこまで時間や予算を使うのか」「ずるいのではないか」といった自身の感情に気づいたとの意見もあった。

4-3 何のための学習か

障害をもつ人たちが、障害者問題を学ぶ者（生徒であれ一般市民であれ）に望んでいることは何か。おそらく自分や誰かの「生き方」に感動されることや、一方的に援助の対象とみなされることではないだろう。非障害者にはなかなか気づかれにくい社会的障壁のために日常的に悔しい思いをしているからこそ、また人生の機会を制限されているからこそ、社会的障壁を撤廃するために手を貸してほしいと願うのである。

社会的障壁は、障害者の周りにだけ存在するのではない。今は「健常者」と呼ばれている者でも、いつ心身の状態が変化することによって、その社会的障壁に直面することになるかわからない。だが、多くの人にとって、自分が「障害者になる」ことは考えたくもない「不幸」である。「障害をもつ」という事象をいまだ「個人」の「不幸」として捉える傾向が残っているこの社会にあって、漠然とした不安感をもったまま、障害者との関わりを避けながら生きている人がな多数派であろう。だが「障害の克服＝自己責任」という社会通念自体が今や間違いなのだとしたこと、つまり「障害の社会モデル」の思想を学ぶとともに、その思想が具体性をもって権利条約や国内法で規定されている（オーソライズされている）ことを知ることは、すべての人に「自らの人権」に気づかせる―つまりエンパワメントの契機ともいえる―人権学習になるのではない。少なくともその可能性を秘めている。だがもちろん、「社会的障壁」や権利について授業や研修のような場でいくら説明しても、なかなか伝わりにくいのも事実だ。筆者が参加型学習を模索しはじめたのもそのためである。

現実に行き始めていることを素材として、そこに「社会的障壁」を見出すこと、そして実質的な平等のために「誰がどこまで、どのような努力をすべきなのか」について考えること、さらに社会全体の責任において「社会の側を少しずつ変えていく」ことへの積極的態度の形成をめざすことは、人権教育の大切な要素だと考える。現在広く行われている「車いす体験」等の学習も、そのような視点から再検討する必要があるのではないか。

おわりに

障害者権利条約の批准、障害者差別禁止法の施行がなされたとしても、急激に社会が変わることはない。むしろ、条約（法）がめざす「インクルーシブな社会」に向けた施策が進められるにつれて、これまで障害児者がいなかった学校、職場、地域にかれらが存在するようになれば、これまで以上に、さまざまなレベルの葛藤が起こってくることは必然である。「優しく接すればよい」といったパターンリスティックな規範は役にたたず、むしろ健常者側の期待に沿った行動がとれない者はいつそう排除されるかもしれない。障害者が求める「合理的配慮」をめぐって、周囲との間で溝が深まることもありうるだろう。

インクルーシブな社会づくりを本当に進めようとするならば、障害者の権利に関わる基本的知識（「障害の社会モデル」、「合理的配慮」等）を前提として、差別禁止法という「物差し」の内容が理解されていくための取り組みが不可欠である。葛藤を積極的に引き受けて合意形成していく態度の形成も求められる。人権教育は、少なくともその一端を担うことができるはずだ。

〔文献〕

- 阿久澤麻理子、金子匡良 2006 『人権ってなに？ Q & A』解放出版社
- 阿久澤麻理子 2007 「日本における人権教育の『制度化』をめぐる新たな問題」（財）アジア・太平洋人権情報センター 『アジア・太平洋人権レビュー』2007 33-47頁
- 阿久澤麻理子 2009 「自己の権利を学ぶことの意味——人権教育の現場から見えてくるもの」 『部落解放入門』2009 183-193頁
- 大阪人権博物館 2002b 『障害者でええやんか！—変革のとき 新しい自立観・人間観の創造を』
- 川村暁雄 2006 「人権教育に欠かせないものとは——『文部科学省人権教育調査研究会議取りまとめ』を手がかりに考える」 『ビューマンライツ』52-59頁 解放出版社
- 久保山茂樹 2010 「通常の学級における障害理解教育の推進」 『特別支援教育の実践情報』136号 明治図書
- 真城知己 2003 『障害理解教育の授業を考える』文理閣
- 徳田克己他 2005 『障害理解——心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房
- 長瀬修・東俊裕・川島聡編 2008 『障害者の権利条約と日本——概要と展望』生活書院
- 中邑賢龍・福島智編 2012 『バリアフリー・コンフリクト——争われる身体と共生のゆくえ』東京大学出版会
- 堀正嗣 1998 『障害児教育とノーマライゼーション——共に生きる教育』をもとめて』明石書店
- 松井亮輔・川島聡 2010 『概説 障害者権利条約』法律文化社
- 松永真純 2008 「大阪人権博物館と障害者」41-61頁 大阪人権博物館紀要第11号

松波めぐみ 2003 「障害者問題を扱う人権啓発」再考——「個人—社会モデル」「障害者役割」を手がかりとして『部落解放研究』第151号、45—59頁
松波めぐみ 2011 「障害者の権利」学習の構築に向けて—『障害の社会モデル』概念を中心に『研究紀要 第16号』財団法人世界人権問題研究センター
山本哲也 1997 「幼稚園・保育所における障害理解教育の実態」（日本保育学会第49回大会研究論文集）
DPI機関紙『われら自身の声』vol.283 2012年10月発行

注

- (1) 女性差別撤廃条約の批准に伴う法律が「男女差別撤廃法」ではなく「雇用機会均等法」であったように、日本で「差別」と名がつく法律が成立するにはもとより高い壁があり、現在の政治状況ではなおさらである。差別禁止部会の部長をつとめた棟居快行氏（大阪大学大学院高等司法研究科教授）は、必ずしも「差別禁止法」にこだわる必要はなく、「共生社会法」などの名称のほうが、「障害の有無」によって対立を促すかのような誤解を受けなくてよいのではないかと語っている。（特集 私たちのめざす差別禁止法」、DPI『われら自身の声』vol.283 2012年10月発行）
- (2) 国の会議において、「合理的配慮」が実現したことによって「多様な障害当事者の実質的な参加の確保」がなされたことは、その後の各地での障害者施策や条例づくりにも影響を与えた。2012年3月に筆者は、京都府の条例づくりに関わって、条例検討委員に知的障害、精神障害の当事者団体を含めるよう求める障害者団体と府の交渉に同席したが、推進会議が模範を示してくれたことが大きな力となることを実感した。
- (3) 2010年12月17日に発表された「第二次意見」では、障害者権利条約の障害観に即して、つまり「障害の社会モデル」をベースとして基本法を改正すべきことが明確に述べられていた。意識啓発についても、より踏み込んだ規定がなされている。その一部を抜粋する。「インクルーシブな社会の構築には、障害者の人権や障害そのものについて、障害者を含むすべての人の理解を得る必要があるが、そのためには、障害及び障害者の理解を促進する一般的な規定を設けるだけでなく、社会全体の意識向上に資する具体的取組を規定すべきである」、「障害者は庇護される対象であるかのような誤解を招く表現は用いないこと」。
- (4) 問題の多かった障害者自立支援法を廃止し、権利条約の理念を実現する新しい「障害者総合福祉法」が目指され、総合福祉部会55人の委員の総力をあけた「骨格提言」が2011年8月に出されたが、その後厚生労働省側の反発があり、内容的にはずいぶん骨抜きにされた。2012年、総合福祉法ではなく「総合支援法」として国会を通過した。
- (5) 意見書「障害を理由とする差別の禁止に関する法制」についての差別禁止部会の意見」
http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/seisaku_jinkai/pdf/bukai_iken1-1.pdf
- (6) 障害者差別に関わる条例は、2006年の千葉県を皮切りに、北海道、岩手県、熊本県、さいたま市、八王子市でこれまで成立している（いずれも通称では「差別禁止条例」と呼ばれることがあるものの、実際には「障害のある人もない人も共に暮らす条例」等が採用されている）。現在、京都府、沖縄県、愛知県、兵庫県、長野県、大分県などで条例づくりの住民運動が進んでおり、筆者自身、京都府の条例づくりに2009年より参画している。
- (7) 2012年12月の総選挙の時点で、自民党のマニフェストの障害者施策にはほとんど中身がなかった。2013年2月の報道によると、「企業に負担を求めることについて、自民党内に異論がある」という。また石破幹事長は、新法を制定しなくても「現行の自立支援法で対応できる」と発言している（東京新聞電子版2月4日）。財界や業界団体の意向を重視する自民党の立場を反映していると考えられる。だがその後、自民・公明・民主の三党の合意による法案提出の動きが進められている。（二〇一三年四月現在）
- (8) なお、「道徳」教育については本稿の対象外とした。障害児・者が登場する教材はあるが、「あきらめずに努力する大切さ」「思いやり」等を教える材料として扱われており、仮にも障害者問題を伝えるものではないからだ。もちろん人権教育や福祉教育の名で行われているものにおいても、これと同様の「道徳」的教材は少なくない。

- (9) 2011年の基本法改正でも、この箇所は特に変更されていない。ただし同条の前項に「国及び地方公共団体は、…可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮」するとの文言が入った。これは障害者権利条約第24条で規定されたインクルーシブな教育 (inclusive education) の考え方を入れた点で基本法改正の「目玉」の一つとされている。
- (10) 身体障害者補助犬法では、「教育活動、広報活動等を通じて、(略) 身体障害者補助犬が果たす役割の重要性について国民の理解を深めるよう努め」るとの規定がある。これは盲導犬などの補助犬の役割や特性が、もつといえは視覚障害者の移動の権利や社会参加に不可欠なものであるということが、一事業主や市民の間で理解されおらず、現在でもしばしば「喫茶店入店拒否」などの事例が報告されていることから当然といえる。また、2004年の「発達障害者支援法」でも「発達障害に関する国民の理解」を深めるための「広報その他の啓発活動」を定めている。発達障害をもつ人の独自の行動が対人関係のトラブルを起こした場合など、それが認知特性など本人の責任ではないことが原因であることが理解されず、「親の育て方が悪い」等と言われてしまう現状がある。本人をとりまく一般の人たちの理解の有無が、本人と家族の生きやすさを左右するという点からも、「理解」「啓発」が法に書きこまれるのは妥当性がある。
- (11) 基本計画は2011年に一部改正されているが、この箇所に変更はない。
- (12) このほか、精神障害のみに特化した「啓発」について厚生労働省の箇所でも述べられている。
- (13) ちなみに文科省が昨年2009年10月に公表した「人権教育の推進に関する取り組み状況の調査」でも障害児者について言及されていたのは「特別支援学校との交流」「障害者施設への訪問」の実績のみであった。ここにインクルーシブな社会への志向性は認められない。
- (14) 人権教育の主眼を「思いやり」に置くことについては、国際的な人権教育の文脈からもたびたび批判がされてきた。阿久澤は、「抽象的に『思いやり』や『やさしさ』を伝えること」が人権教育であるかのような理解が広がり、人権問題を「個人と個人の間で発生する問題」であり個人の「心」を変えることによって解決するかのよう語る風潮があることを批判するとともに、それが法務省の示す「人権啓発」観と一致していることの問題性を指摘している(阿久澤・金子2006、阿久澤2007、2009)。川村も「自分の大切さと共に他の人の人の大切さを認めること」(文科省のとおりまとめ)という文言に象徴されるように道徳論・精神論が強調され、人権が「心の問題」として捉えられることを批判する。心の問題にすることで人権侵害も「個人の問題」となり、差別は「差別する人が悪い、自分はしないから関係ない」と捉えられることになる点に注意を喚起している(川村2006)。障害者問題学習において「思いやり」を重視した実践が多いことは、「人権教育」本流と合致してしまっているが、逆にその問題点も明確に映し出していると思う。
- (15) 人権教育・啓発白書では「社会的障壁」に相当する人権侵害事例が挙げられていたが、ごく断片的であり、それが「偏見」など心の問題に帰されていることが気になった。
- (16) 『にんげん』『にんげん 指導の手びき(新訂5版)』(いずれも1993年発行、解放教育研究所編)、および『人権教育読本にんげん(1-2年) ひと いのち』『人権教育読本にんげん(3-4年) ひと ぬくもり』『人権教育読本にんげん(5-6年) ひと つながり』『人権教育読本にんげん(中学生) ひと きぼう』(いずれも2004年発行、にんげん編集委員会編)を参照した。なお、より新しい時代の参加型学習教材である『わたし・であり・はっけん』(大阪府人権教育研究協議会「大人教」)を見ても、「福祉教育」的な傾向がみられる。筆者は一昨年より大人教、全人教(全国人権・同和教育研究協議会)の研究大会に足を運んでいるが、障害児者関連の報告では、「仲間づくり」的な実践か、福祉教育的なものかといずれかが多いという印象をもっている。
- (17) たとえば1990年代初頭の『にんげん』では手話を題材とした教材一本(小学校低学年)だったのが、2000年代には6本(低学年から中学までまんべんなく)に増加している。
- (18) 中でも、社会の差別や排除を強く意識させる内容のものが2000年代には消滅していることが気にかかる。
- (19) 筆者はこの論考を2005年からweb上で公開してきたが、これを読んだ障害者本人(啓発や講演で話す機会がある人)や、企画側の立場にいる人から連絡を受け

たことが少なくとも7〜8回近くある。いずれの立場からも、現在の啓発等のあり方にもややした不満や不全感を表明された。「これまでの啓発のあり方では障害者の話が消費され、社会を変えることにはつながらない」という筆者の指摘には賛同が得られ、中でも「すっきりした」という意見が多かったことが印象的である。

(20) これらの実践は教研集会の他、日本特殊教育学会、教育心理学会、日本保育学会等で実践報告がなされている。

(21) もっとというと「共感しなければならぬ」という圧力が働き、それ以外の感情を封じ込められた場ともいえる。障害者自身が「はれものにさわるような」と表現する態度である。

(22) もちろん現場の実践はより多様な内容のものがあると思われるが、学校現場の教師が「障害者」のゲスト講師に求める内容が「何に困っているか、どう助けたいのかを語ってほしい」に偏っていることを、筆者は何度も障害当事者から聞いてきた。

(23) 障害者運動の歴史を「人権」の視点から学ぶという点で特筆すべきは、大阪人権博物館（リバイティブ）の取り組みがある。リバイティブでは、障害者運動に携わってきた当事者を中心にプロジェクトチームを作り、当事者への取材や当事者からの資料提供など、丹念な準備を基に2002年に「特別展 障害者でええやんかーいま変革のとき」を開催した。「障害者殺しの時代」「障害者差別への告発」「共に生き、共に育つ教育」「働く権利・働かない権利」「地域に生きる障害者」という5つのテーマで立体的な展示を行うとともに、障害者自身が自らの関わった展示物の説明する機会が設けられ、シンポジウムも開催された（松永2008）。これはその後常設展の一部になっており、全国的にも稀有なものである。部落問題や部落解放運動（たとえば「水平社宣言」）の歴史を全く抜きにした同和教育（部落問題学習）がありえないことを考えれば、これほどまでに障害者運動の歴史が教育において取り上げられてこなかったことは、やはり障害者問題が「福祉」あるいは「道徳」の問題に押し込められてきたことの表れではないか。

(24) コンフリクトについて正面から議論することが、今後の障害者施策や人々の理解にとって有用であることについては、（中邑・福島2012）が詳しい。

(25) 人権教育の参加型学習は、当初は海外の教材を翻訳するかたちで紹介され、1995年からの「人権教育のための国連十年」を機として広く普及し、教材集も多数出版された。参加型学習の効用として、「主体的な学び」の促進などが強調されたが、実際には「目先を変えることができる」ものとして安易に使われる、心理的な効果のみが注目される等の弊害もたらされた。

(26) 授業名は「社会的援助論」。自治体やNPOで対人援助職についている社会人学生もいることから、筆者が唸らされるような意見も出された。

(27) 「答えはない」としながらも、客観的データを留意しておくことは不可欠である。障害者の生活実態や関連の制度の多くは一般に知られていないため、データを提供しなければ、偏った結論に導かれることもあるからだ（例えば「新バリアフリー法」の内容、試験時間に関わる取り決め）。