

Title	解放教育から人権教育への変化と障害児教育
Author(s)	金子, 伊智郎
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2001, 27, p. 89-106
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7490
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

解放教育から人権教育への変化と障害児教育

金子 伊智郎

目次

はじめに

1. 「解放の学力」という原理論
2. 養護学校義務化への反対と「共生教育」
3. 「解放の学力」論の終焉
4. 「新しい人権教育」と障害児教育
5. 参加型学習と障害児教育
6. 終わりに

解放教育から人権教育への変化と障害児教育

金子伊智郎

はじめに

日本の「代表的」な人権問題として、被差別部落の問題がある。「部落差別の撤廃」を目指す「部落解放運動」は、「教育に始まって教育に終わる」といわれるほど、伝統的に教育を重視してきた。

「部落解放教育」の黎明期である1950年代に問題となっていたのが、被差別部落出身生徒の「長欠・不就学問題」である。小中学校を長期欠席している子どもにおいて、被差別部落出身の生徒の割合が高いこと、あるいは被差別部落を校区に抱える小中学校において、越境通学する一般地区の生徒が多いことなどが当面の問題とされた。また、部落出身生徒の非行や低学力の問題も取りあげられてきた。

長欠・不就学問題や低学力・非行の問題は、基本的に、長期にわたる部落差別の結果だととらえてきた。なぜならこれらは、被差別部落の文化的環境や父母の教育水準、また家庭の学習環境などを反映していると考えられたからだ。これは、長期にわたる部落差別の結果であるから、効果的な教育のためには、校区の被差別部落の実態にそった教育を行わなければならないということになる。それを解決するために、たとえば同和対策によって被差別部落の生活環境を整備したり、学校の施設・設備を改善することによって越境通学に歯止めをかけたなりといった形で、「部落解放運動」の側は対処してきた。こういった論理に基づいて行われる教育を「部落解放教育」と呼ぶ。そういったいわば「教育運動」の中で、学校で行われるべき教育内容としては、「解放の学力」が提起されてきた。

「部落解放教育」はまた、被差別部落出身生徒の問題だけではなく、在日コリアンや障害児などといった様々なマイノリティ集団も「解放」の対象としてとらえてきたという特色がある。中でも筆者は、「部落解放教育」の方法論をもって行われる障害児教育を追い、「養護学校義務化(1979)以前」「養護学校義務化以後」「1990年代」という3つの時期にわけて分析した(金子 1999)。

本稿は、ここ数年筆者が追ってきた「部落解放教育の文脈で行われる障害児教育」の最終稿である。1990年代に入り、「解放教育」は「人権教育」へと変化していった。この変化の過程を、特に「解放の学力」論を追いながら別の角度からまとめ、現在の「人権教育」の中で障害児教育がどのように扱われているかを論じることが目的である。

1. 「解放の学力」という原理論

1971年に創刊された雑誌『解放教育』の創刊号において、「解放の学力」が定義されている（五島 1971, pp.19 - 21）。

五島によれば、「解放の学力」は三本の柱にしばられる。すなわち、「集団主義の確立」「現実認識を土台に、たしかな科学的認識、ゆたかな芸術的認識を育てること」「部落解放の自覚、広くいって解放の自覚を高めること」である。五島の言葉をかりながら、順に説明しよう。

(1) 「集団主義の確立」

「教育活動は集団主義を否定しては成立しない。ことに、部落解放をめざす集団であるからには、社会的につくりだされた部落差別を集団によってとらえ、たたかうことが要求される（同 p.19）。

ここでいう「集団主義」とは、マルクス主義の文脈の中での「集団主義」である。人間の成長は集団の中でこそなされるという視点から、集団のもとでこそ「各個人にとって自己の素質を全面的に発達させる手段が存在」し、「人格的自由も可能となる」（K.マルクス『新版ドイツ・イデオロギー』合同出版 p.137）という思想が根底にある。

(2) 「現実認識を土台に、たしかな科学的認識、豊かな芸術的認識を育てること」

五島によれば、たとえば社会科の教科書には、「社会を科学的にみるという観点がまったくない」し、国語の教科書には「人間の姿が無視され、差別はもとより、生活・労働・貧困などは言葉としても消しさらされている（五島 1971, p.20）。

この主張は、いわゆる「受験の学力」に対する批判である。要点を筆者なりにまとめるなら、「受験の学力」は単に知識のつめこみに過ぎず、現実との結びつきが無視されている、現実のゆがんだ姿を正しく認識し、それを変えていく力を養わなければならない……という具合になろう。学校教育を通じて、いわば態度的なものをこそ養わなければならないという主張である。ここでは、試験ですべて満点を取るといったことはさほど重視されず、たとえば障害者との関係でいえば、「その個性を認めてしかも相互に即融し、人間的愛情を交換しあえる関係をつくること（鈴木祥蔵 1985, p.175）といった態度面が重視される。

(3) 「部落解放の自覚、広くいって解放の自覚を高めること」

五島によれば、「自らのおかれた社会的立場を自覚して立ちあが」ることだという（五島 1971, p.20）。被差別部落出身の子どもたちが、「被差別者」としての自らの社会的立場を自覚し、その解消のために自らが努力しなければならないという意識を持つこと。これがこの項目の意味するものだ。

「部落解放運動」が学校教育に対して伝統的に提起してきたのは、被差別部落の子どもたちにこの「解放の学力」を与えられるような学校改革を行うことだった。

本稿で筆者が問題とするのは障害児教育の部分だが、雑誌『解放教育』誌上のこれに関する本格的な論考は、1973年(20)に初出する。その後、年に数本程度のペースで、障害児教育関連の論考・実践報告が掲載されている。それらに共通するのは、「障害児をクラスからしめだすな」という主張だ。

「部落解放教育」の成り立ちが、まず不登校や非行にはしる生徒たちを学校に呼びもどす努力から始まったが、これが障害児教育の場合、収容施設や養護学校に「隔離」されている障害児を、校区の普通学校に呼びもどす作業となる。これはほぼ同型であり、一種の統合教育へとつながる。

寺沢(1975)によれば、障害児教育は障害者差別からの解放を目指すべきものであり、「今日の公教育の差別性そのものをみすえて、教育構造の変革を志向しようとしているもの(p 83)である。なぜなら、『障害児』¹⁾の発達が、大人と子どもの一対一の関係からでなく、子ども集団の中でこそ促されるのだということや、『障害児』を位置づけてこそより集団の高まりが形成されその取り組みが教育の差別構造をかえていくものである(p 87)からだとする。このあたりも、「部落差別」のとらえ方と同型であり、「集団主義」の重視にもつながられている。そうなるとう当然、実践方法も同じようなものになってくる。障害児を中心にした班づくりやクラスづくり、また地元校集中や進路保障など、「部落解放教育」が提起した問題はほとんど、障害児教育を進める際にも現れてくることになる。その現象の解釈も、常に、部落問題と同じ文脈でなされる。部落問題に限らず、障害者問題や在日コリアン問題を視野に入れながらの「反差別の教育」は、「解放教育」とばれるようになる。

2 . 養護学校義務化への反対と「共生教育」

障害者問題を「差別問題」としてとらえ、「解放教育」の中に位置づけて障害児教育を進めていく際にもっとも大きな問題となったのは、1979年の「養護学校設置義務化」であった。障害児の「隔離教育」を「差別」だとする解放教育の側からは、養護学校設置義務化はとても承服できないものだった。

例えば楠敏雄(1977)は、養護学校設置義務化に反対する理由を4点述べている。

- (イ) まず何よりも「障害児」のみならず一緒に学び、遊びたいという要求は、人間としてごくあたりまえの要求であること。
- (ロ) 障害児にとっては、能力をつけること以上に差別に負けない「障害者」として成長し自立することが必要であり、そのためには普通学校が最適であること。
- (ハ) 同時にそれは、「障害児」をとりまく「健常児」ひとりひとりを、他人を差別しない人間へと育てていくことにつながる。
- (ニ) その結果が、現在の教育体制とそれを支える社会構造そのものの変革につながる。

何のために統合するのかといった場合、これらの理由は、他の障害児教育の論者らも含めた、最大公約数的な表現とみていい。前提が(イ)なので、養護学校設定義務化に反対するのは当然のことになる。

結果として養護学校設置義務化は施行された。1979年以降、「解放教育」の側は、それぞれの校区において、教育行政との交渉の中で実質的に普通学校へ就学するという手段をとっていくことになる。

山下栄一(1985)はまた、障害児と健常児が「ともに学びあう」というニュアンスをこめて「共生教育」という教育のあり方を提起している。

山下によれば、「障害者差別」とは、「人間社会の一員としての共生関係から、『障害』を理由として切り離される(p.63)ことである。隔離教育を容認する立場には、障害者問題を「差別問題としてとらえる視点が欠落している(p.63)」という。

これに続けて山下は、障害児と健常児が「共に生き、共に育ち合う場(p.64)へと、学校教育を「根本から改革(p.64)すべきだと主張する。その実現された形が「共生としての教育(共生教育)」であり、「共生教育」を推進することは、「普通教育そのものの変革をうなが(p.64)すことだと山下はいう。

「共生教育」を推進する上で山下が疑問を付す学校の「常識(p.64)を、4点引用してみよう。

1. “生活の論理”の否定

学校には「規則」が多く、自由な時間と空間が乏しい。「生活というごちゃごちゃ」が締め出されている。

2. “共学=共に学びあう関係”の不在

「一斉授業」は、子どもを主体とした教育とは言えない。子どもの個性的な力を出し合い、おたがいに教え合うという経験をつむ方が、より確かな「学び」となる。

3. “肥大化した教科内容”

現状の教科内容は、「人として当たり前生きていくこと」に関係のないものが多い。

4. 選別のためでしかない教育評価の非教育性

テストは、実は子どもが、自分の丸ごとの人間的感性でみずから考えることを破壊している。五段階評価などは、どれほど子どもの人間性をゆがめるものになっていることか。

(pp.64 - 65 引用者要約)

「解放教育」の世界で「悪」とされる点を列挙したものだといえる。その「悪」を変えていくことによって「善(共生教育)」が成立するという論理になっているので、「共生教育」が実際にはいかなる形式をとるのが判然としない。が、これらを変えていくことにより、「共生教育」が実現していくという形になっている。そうであるとすれば、確かに山下のいうとおり、「学校教育の基本的枠組みそのものが根底から問い直されねばならない」というのは、その通りだろう。

3. 「解放の学力」論の終焉

これまで述べたように、1970～80年代にかけて、解放教育は独自の視点で障害児教育を包含し、軌を一にして進んできた。ところが、1990年代に入り、両者の間にズレが見られるようになる。というよりもむしろ、「部落解放教育」の側が変化し、障害児教育をいわば「置き去り」にしつつあるように見える。

きっかけは、被差別部落出身生徒の学力達成調査であった。

鍋島祥郎（1991）は、被差別部落の様々な学力調査や進路の実態調査、また文部省発表の調査などを検討した結果、被差別部落出身生徒の教育達成の現状を以下のように結論づけた。

- (1) 1975年以降、被差別部落出身生徒の高校進学率は急激に上昇しているが、これは同和対策事業（部落解放奨学金制度等）によって進学条件が整備されたこと、そして高校自体が大幅に増設されたためにすぎない。したがって、被差別部落出身生徒と一般地区の生徒との間の相対的学力格差は縮小していない。
- (2) 端的に言って、「学校が被差別部落における学力不振の解決にとって余り効果を持ってこなかった（p 89）ことを意味している。

これに続く1993年の論文においても、鍋島は重要な提起をしている。

地位移動システムとしての学校教育は、鍋島によれば、

- (1) 属性原理の打破という積極的な機能を持ちながら、それを果たしきれていない。
 - (2) 学歴を有することができないものを社会的に「無価値」と見なす風潮を生む。
- という二つの異なった問題を抱えている。そして、「部落差別」とは、(1)を体現している問題のはずなのに、(2)の解決の主体に仕立てられてきたのではないかという（p 53）。

これまでの「解放の学力」論は、学校教育を「地位移動システム」として肯定的にとらえてはいなかった。「一人だけで前に進もうとするな」という「集団主義」のスローガンが象徴するように、学力達成、あるいは学校歴を手に入れることにより、当人の社会的上昇移動を目指すという方向性には、伝統的に反対の立場であった。鍋島の議論は、1960年代から解放教育が持ち続けた前提を問い直すものだったといえる。

学力達成水準の問題を起点とした「解放の学力」論の見直しは、そのまま「解放の学力」論に引導を渡す方向に滑らかに進んでいく。大阪府箕面市における学力実態調査をもとに生徒の「自尊感情」と学力との関係を論じた池田寛の論考（1992, pp 8 - 20）によれば、「『解放の学力』論は、教師に対して学力像や教育理想の提示という点では大きな意義を有してきたが、（生徒の）学力保障を促進させるものとはなってこなかったのではない（p 53）という。その上で、「今は学力保障を解放教育の目標としてもっと前面に押し出すべきかもしれない（p 54）」と、控えめではあるが、これまでの「解放教育」の流れをひっくり返してしまう。

異論はあるかもしれないが、「解放の学力」論に引導を渡してしまったのは長尾彰夫（1994）であろう。

1993年、「新しい学力観にたつ教育課程の創造と展開」という指導資料を文部省が示した。これは、従来の教育を「画一的教育」「偏差値偏重」「形式的平等」だったとし、今後の日本の教育は、一言でいえば、「生きる力としての資質や能力」「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応する能力」を養うものでなければならないというものだった。

「新しい学力観」の登場は、それまでの教育政策がいわば「知識の詰め込み」に終始してきたことを、教育行政の側が反省したものだといえる。長尾によれば、ここに「解放教育」との接点がでてくる。

長尾によれば、「生きる力としての資質や能力」として学力をとらえることが、被差別部落の相対的な学力水準の低さの固定・拡大につながることは避けなければならない。被差別部落出身生徒の社会的・歴史的独自性を尊重しながら、「学力保障」の方法を模索していくということになる。この方向を位置づけるものは、『新しい学力観』によるものか、それとも『解放の学力論』に基づくものかという問いかけ自体が意味を失っていく（p 21）と長尾は述べている。

本稿の問題意識に即していうならば、それまで「解放教育」の基本として据えられてきた「解放の学力」論は、実質的には鍋島や池田の議論によって解体され、理念的には長尾が引導を渡してしまった。

整理してみよう。

古典的な「解放の学力」論の3本の柱は以下であった。

- (1) 「集団主義の確立」
- (2) 「現実認識を土台に、たしかな科学的認識、豊かな芸術的認識を育てていること」
- (3) 「部落解放の自覚、広くいって解放の自覚を高めること」

このうち、(2)は、「プラグマティックなアプローチ」としての「学力保障」として受け継がれ、(1)(3)は、「人権問題」に関する知識や態度を身につける「人権教育（人権問題学習）」へと受け継がれるようになる。この二極分化の本質的な原因は、「解放の学力」論の前提であった「学校を根本的に変革する」という姿勢が希薄化（もっといえば消失）したことであろう。そして、「学力保障」と「人権問題学習」が統一的に語られることはなくなり、現在の「人権教育」へとつながっていく。

4. 「新しい人権教育」と障害児教育

解放教育が人権教育へと変化する中で、「解放の学力」論にかわるものが必要になる。平沢（1998）は、新しく提唱されるようになった考え方として、以下の3点を挙げる。

- ・すべての子どもが自己をよりよく実現し、人・文化・世界と豊かな出会いができるようになる

- ・自分を好きになり、自分に自信がもてるようになる
 - ・自分のポテンシャル(潜在的な能力)や良さを生かして、有効な社会参加ができるようになる
- (pp 208 - 209)

この変化の背景にあるのは、「国連人権教育の10年(United Nations Decade for Human Rights Education : 1995 - 2004)」の策定である。

また、大阪府同和教育研究協議会 (1998)以下「府同協」が、「人権・部落問題学習でめざしたい知識・技能・態度」を箇条書きにしてまとめている。原文の意味を損ねない範囲で要約しておく。

知識

人権と差別について

権利概念の把握。力関係や権力関係を見抜ける。部落・性・障害・民族・階層等に関するいっさいの差別を見抜き、人権尊重の視点で考えることができる。

文化・価値観の多様性について

文化や価値観は違って当たり前であり、違いが豊かさにつながることを理解する。偏見に気づき、同調や排除を克服する。

社会問題や環境について

自分の課題と、部落問題等の社会問題はつながっており、また地域や地球の問題にも因果関係や影響があることを理解する。また、貧困や侵略、環境破壊問題を理解し、開発や共存のあり方を考えられる。

技能

自己概念、また感情・ストレスへの対処について

自分について客観的に理解し、感情やストレスをコントロールできる。自分や他者の葛藤・対立・疲労に向き合い、受容・調整できる。

人間関係について

コミュニケーション力を持ち、非抑圧的な人間関係を築くことができる。積極的で非攻撃的な自己主張(アサーティブネス)ができる。自己表現と受容を通して、集団の中で協力的に活動することができる。

判断力・想像力・創造性について

偏見に捕らわれず、多面的で公正に考えることができる。問題や対立を把握し、自分で選択・意志決定できる。新しいものに挑戦する勇気と冒険心を持つ。

態度

人間の尊重・他者への共感について

自尊感情を持ち、自己実現をめざす。他者への寛容と共生の態度を持ち、多様性を共感的に理解できる。それぞれのアイデンティティを認めあいながら共に生きる態度を持つ。

正義と公共への共感・責任

差別と不正を許さず、常に人権尊重と正義の立場に立てる。事柄に関して、自分の役割と責任を持って関わることができる。

社会参加と地球市民性

未来に展望を持ち、生きる意欲と行動に意志を持つ。地球の市民として、社会に参加しようとする。
(pp.18 - 20 引用者要約)

平沢(1997)によれば、「差別を見抜き、差別を許さず、差別と闘う子どもを育てる」ことから、「一八歳時点で多様な進路を主体的、自覚的に選択できる子どもを育てる」ことへと、解放教育の目的が変化しつつある(p.208)。それは一言でいえば「自己実現」を追求することであり、解放教育の基軸は『『反差別』から『自己実現』にシフトしつつある(p.209)と平沢はいう。

もちろん、「反差別」という姿勢を捨てたわけではなかろう。部落出身生徒の「自己実現」を阻むものが部落差別であり、それからの解放を目指すという筋道になっている。しかし、力点の置き方が大きく変わっている。

このような方針転換は、当然のことながらそれまでの反省からでてきた。代表的なのは鍋島や池田らが提起した学力水準の問題であるが、いわゆる「部落問題学習」の場面でも様々な疑問が出されている。たとえば野口道彦(1997)は、部落の生活実態の「低位性」を強調してきた(しすぎてきた)ことを「教育・啓発場面に限定しているならば、百害あって一利なし(p.86)だとしている。

野口は、「差別の歴史的累積結果が、部落の低位な生活実態を生み出し、それが、部落に対する偏見・ステレオタイプを支え、差別を再生産していく(p.86)」という考え方を「低位性理論」と呼んでいる。この考え方は、一方では同和対策事業の必要性を根拠づけ、住環境の一定の改善をもたらしたが、逆に、被差別部落は「貧しい」「遅れている」「暗い」というイメージを増殖させてしまった。その結果、「部落問題についてよく学習しているものは、そうでないものより部落についてのネガティブなイメージをより多くもって(p.86)しまったと野口は論じる。

1965年の同和対策審議会答申の当時、被差別部落の住環境は一般的には確かに「低位」だった。が、「高度経済成長」「同和対策」「若年世代の就労の安定」などを通じ、被差別部落の生活状況も大きく変わった。逆に、教育・啓発の場面で語られる被差別部落像は相変わらず「低位性」を強調するものであり、したがって、市民の抱くイメージと被差別部落の実像がずれていった。野口が問題にするのはこの点であり、「党派的論争で、『差別が根強い』と過度に強調することは危険性が大きい(p.97)とする。

被差別部落の「低位性」を強調すまいという野口の議論は、「部落解放運動」の側としては「危険性が大きい」。実際問題として、北(1989)によれば、同和対策事業が実施されていない地域は全国に1000地区あるとされる²⁾。そういった地域では、同和対策審議会答申当時の状況そのままの「低位性」が存在しているだろう。その意味で、野口の議論は「綱渡り」である。しかしその綱渡りをさせたのは、それまでの解放教育が「ミドルクラスへの上昇の機会を閉ざすだけでなく、部落から育ったミドルクラスの人を流出させることになる(野口 1997, p.90)という危惧であった。

また、反差別の集団づくりの中核的志向である「地元高校集中受験」に関しても、これまでとは違った評価がでてきている。地元高校集中受験の理念は、一言でいうなら「差別と闘う集団を大切にするために、地元の高校へ集中受験する」というものだった。しかし平沢(1997)は、「外の世界を差別社会と規定して警戒心をかき立て、また地域の子どもどうしのもたれあいの関係をそのままにして、引き続き地元のネットワークの中に囲い込(p.212)むという機能を果たした場合も少なくなかったと論じている。被差別部落の子どもたちにとって、いわば「安易な道」にしかない場合もあったという指摘である。

解放教育の変化を引き起こしたのは、直接的には学力達成水準の問題であった。そのインパクトは、以上に述べたような被差別部落の文化的側面や解放教育の方法論(特に「解放の自覚」の部分)にまで立ち入った議論も引き起こし、現在に至っている。従来の解放教育が「低位性」の強調とその補償に終わっていたこと、結果的に被差別部落の子どもたちを地元で囲い込むことになり、主体的に進路を選択する力を育てられなかったこと、また多様化する被差別部落の子どもたちの状況に合った教育実践をつくり切れなかったことなどの反省から、人権教育のあり方が議論されているようだ。

これらの議論の中で、障害児教育のあり方について言及したものは少ない。扱われる場合でも、人権教育一般の中で分野のひとつとしての言及にとどまるものが多い。人権教育の枠組みの中で障害児教育をどう位置づけるかというレベルでの議論は、ほとんどないといっている³⁾。

5 . 参加型学習と障害児教育

人権教育の主要な方法論としてあげられているのが「参加型学習(参加型教育、体験的参加型学習)」である。森(1998)によれば、「参加型教育とは、ひとことでいえば参加型民主主義をめざす教育(p.6)であり、「学習者の経験や感じ方を学習の土台とし、共働を通じて参加者の思いや目的意識を発展させながら、参加者が自らの力を自覚し、社会を変えていく仕組みやものを想像するような学習を援助しようとする考え方と、それに基づいた方法論のこと(p.6)だとされている。先に述べた「人権・部落問題学習でめざしたい知識・技能・態度」を実現するための中核的な方法論が、この参加型学習である。

これまでの解放教育は、「解放の学力」論のような理念があり、それを実現するための実践のバリエーションがあったのだが、その理念を実践に移す際の方法論が明確には述べられない傾向があった。いいかえれば、理念と実践とをつなぐ方法論が希薄であった。そのギャップはいわば「職人芸」によってうめられていた⁴⁾。ところが、「人権教育」になるとそれが一転し、具体的な方法論が俎上にあがるようになる。

大阪府同和教育研究協議会が発行した冊子『わたし 出会い 発見』シリーズ(part 1

～ 3) は、人権教育のこれからのあり方を可能な限り具体的に描こうとした意欲的な冊子である。中でも Part 2 は、副題が「参加型の人権・部落問題学習 プログラム・実践集」となっていて、教育現場で参加型学習がすぐにでも実践できるように様々な具体例が挙げられている。プログラムの例を挙げよう。

わたし・仲間・家族をみつめて

ねらい 交流を通して違いを認めあいながら仲間のよさを知り、また自尊感情や自己肯定感を高めていく。さらに家族と暮らしを見つめることで、「家族の中のかげがえのないわたし」に気づき、ともに生きることを確認する。

プログラムの流れ

1. 友だちといっしょにこんなことができるよ！
コミュニケーションを中心にしたアイスブレイキングで雰囲気をやわらげる。
《ねらい》仲間といっしょに協力しあって活動する楽しさや達成感を味わう。
2. わたしはこんな子どもです。
わたしの個性・いいところなどを、自分や仲間からあげていゆき、実物大自画像を描く。
《ねらい》自分が考えている「わたし」と、仲間が考えている「わたし」をつなぎながら「わたしはこんな子どもなんだ」と肯定的に受けとめ、認めあう。
3. 「ねえ、おまわりさん！迷子の友だちをさがしてよ！」
・友だちのいいところさがし
・「いいところをあげる」
《ねらい》仲間のことを肯定的に見つめあい、認めあう。
4. 世界に一つのわたしだけの絵本を作ろう！
《ねらい》家族にとっても、クラスやグループにとってもかけがえのない「このわたし」を自他ともに認めあい、「わたしでよかった」といえる自己肯定感を高める。
5. わたしの家族ものがたり（家族史を書こう！）
《ねらい》わたしの絵本づくりに続いて家族に目を向け、家族の仕事や歴史、おたがいの気持ちなどを知り、紙芝居や絵本・絵巻物などに表現し、家族と自分の大切さを考える。
6. もう一人のわたしから、わたしへ手紙を書こう！
《ねらい》もう一人の自分から手紙を書くことで、肯定的な自己認識をはかり、この単元のまとめをする。
(pp 32 - 35)

これはもちろん、部落問題などの個別具体的な「差別」問題を学習する前段階として人権教育の中で重視されるようになった、「自尊感情」「自己肯定感」を育てるための参加型学習の例であろう。1.～6.のプログラムを通して、「自分」が「仲間」・「家族」にとって「かけがえのない」ものであることを自覚させる形になっている。一見して、伝統的な解放教育の論じられ方とは違う。ここにあるのは「誰もが教育現場で実践できる人権問題学習の方法」であり、「職人芸のマニュアル化」だといえる。

『わたし 出会い 発見』(part 2) は、上記のような一般的な態度を養うプログラムから始まり、環境問題・南北問題・戦争と平和の問題・いじめの問題、そして部落差別の

問題など、様々なジャンルの「差別」問題・社会問題を学習する際の具体的なマニュアルを提示している。

部落問題を扱う参加型学習の例も興味深い。部落問題学習の入り口としてカードゲームが提起され、これまでほとんど行われていなかった（少なくとも実践報告としてはほとんど出されることのなかった）ロールプレイのマニュアルも例示されている。これは、「初めて部落問題について出会うことを想定し（p.157）ある意味レクリエーションの要素も取り入れながら、「部落問題との接点で、共感をもてる子・もてない子・もとうとしない子、それぞれの出会いをつくるプラン」だという。そういった入り口での準備をしながら、解放教育の中で伝統的に重要視されてきた被差別部落での聴き取りなどにつなげていこうという筋道がつくられている。解放教育の実践には見られなかった計画的・具体的な方法論だといえる。

一方で障害者問題の位置づけも大きく変わっている。これは筆者なりに驚くことなのだが、高齢者や阪神・淡路大震災の被災者などと一緒に、「5 出会おう、福祉・ボランティア（pp.105～120）の項目にまとめられている。解放教育の中では障害者はあくまで「反差別」の主体であり、「福祉の対象」というとらえ方は希薄だったことを思い返せば、隔世の感がある。

また、この項目の解説として次の文章がある。

「自分らしさを表現したい」「違いがあっていい」「『障害』も個性」といえるような、子どもたちが各地で育ちつつある。（中略）

私たちは子どもたち自身が、学校の生活ではもちろんのこと、実際に街で「障害」者と出会ったときに、「何かできることはないですか」「どちらまで行かれますか」などと積極的に声かけをしたり、かかわっていこうとする行動力（スキル）を育てていきたいと願っている。（p.106）

「障害＝個性」ととらえることによって何が変わってくるのか、筆者にはまったく不明だが、少なくともそのようなとらえ方を解放教育はしてこなかった。また、「積極的な声かけ」を奨励しているが、この部分にも「福祉・ボランティア」の対象としての障害者像のみがうかび、これまでのような「反・障害者差別」という姿勢が消えている。

障害者問題を学ぶ参加型学習としては、例えば「目隠し体験・車椅子体験・言葉を使わない体験」などの「障害（ハンディキャップ）の模擬体験」があげられている。これらを通じて「『障害』の不自由さに気づく」のだという（p.106）

目が見えない、あるいは車椅子を常時必要とすることの「不自由さに気づく」ために、なぜわざわざ目隠しをするのか、車椅子に乗ってみるのが筆者には不明である。少し考えればわかることであると思うし、実際に「体験」してみるまで「気づく」かなかつたのであれば、それは、それまであまり考えたことがなかつただけに過ぎないと思う（それが悪いことだという価値判断をここでしているのではない）

もちろんこういった手法は入り口の部分であり、これのみに終わるわけではなからう。

しかし、解放教育の特徴であった「反・障害者差別」あるいは「反・能力主義」という主張が、少なくとも参加型学習の実践マニュアルには現れてはいないという点は記憶されていい。

もうひとつ、この『わたし 出会い 発見』シリーズに特徴的なことは、車椅子の障害者と視聴覚障害者については言及されているが、知的障害者・情緒障害者に関してはまったくふれられていないという点である。解放教育の枠組みにおいては知的障害児・情緒障害児の統合教育が重要な目標だったにもかかわらず、ここできれいに抜け落ちてしまっているのは興味深い。単純な理由としてはもちろん、知的障害児・情緒障害児の「模擬体験」が成り立ちにくいということが考えられる。しかし解放教育と人権教育とのこの点での懸隔は、それだけを理由とするにはあまりに大きい。

この懸隔の理由は、解放教育から人権教育への変化そのものにあると筆者は考える。つまり、平沢が述べたような『『反差別』から『自己実現』へのシフト』の過程で、知的障害者・情緒障害者の問題が統合的に扱えなくなったのではないかということだ。例えば重度の知的障害児が安定した「自尊感情」をもったり「自己実現」を追求するといった姿は想像しにくい。「未来に展望をもち、生きる意欲と行動に意志を持った重度知的障害児も、同様に具体性を欠く。

解放教育の論理の中で重度の知的障害児・情緒障害児を「反差別の核」として位置づけることは、若干の混乱を含みながらも可能だった。「自己実現の主体」として位置づけることはしかし、不可能とまではいわなくとも、非常に困難だろう。「自己実現」の意味を理解することができない障害児や、そもそも言語によるコミュニケーションすら成り立たない障害児も存在するからである。「主体」としての知的障害児・情緒障害児の姿が浮かびにくいのであれば、「福祉・ボランティアの対象」として浮かび上がるしかない。『わたし 出会い 発見』シリーズにおける障害者の位置づけの変化、および知的障害者・情緒障害者の欠落の理由はここにあると筆者は考えている。

6 . 終わりに

たとえば就職の際、企業の側が求職者に対して本籍・親兄弟の職業・家族の財産などといった項目を訊くことを「身元調査」という。ここで「本籍」を訊くことは被差別部落出身であるかどうかに直結してしまうこともあり、部落問題と絡みながらこれまでしばしば問題になってきた。「職務遂行に関わりのない項目を訊いてはいけない」という論理である。

野口道彦(2000)は、この「身元調査」をなくすための方策として、「徹底したプライバシーの保護」「戸籍制度の廃止」「血縁関係や系譜関係の希薄化」などといった項目とともに、「能力主義の徹底化」をあげている(p.251)。この言葉だけをとってみれば、あるいは解放教育や「共生教育」が唱えた「反・能力主義」を根本的に見直したものと

してとらえられるかもしれない。たとえば楠敏雄（1994）が「障害者差別の表れ方」のひとつとしてあげた「『できる』『出来ない』という『能力主義的』な価値観のもとで切り捨てられる（p.113）」というポイントと、真っ向からぶつかっているように見える。そしてそれは本当にぶつかっているのだし、実は今に始まったことではなく、後知恵になるが、おそらく解放教育と呼ばれていた頃からぶつかっていたのだ。部落問題という属性原理に基づく「差別」を語りながら、障害者問題という業績原理に属する問題（それを「問題」とするならば、だが）を極端化した社会問題を統合的に扱うという論理に、そもそも無理があったのだと筆者は今になって考える。

筆者は、ある重度の自閉症者を長男とする家庭に、ここ十数年ほど通っている。彼は、いわば筋金入りの自閉症者で、特に「多動性」にあふれ、突然走り出したりジャンプしたり、また大声を上げたりと、まことにやかましい。普通にいう意味でのコミュニケーションを図ることも困難（正確には不可能）で、彼と会話らしい会話などしたことがない。月に2回ほど彼と手をつないで外出し、「イイーアアアア！」という彼の意味不明の大声によって道ゆく人々の注目を引きながら、公園のベンチに座ってジュースを飲むという、何のことやらわからないつきあい続けている。わたしと彼との「つきあい」は、客観的にも主観的にもそれだけにすぎない。

彼は普段、数人の自閉症者が集まってつくった作業所に通っている。

彼を含めた作業所のメンバーが、数年前、「知的障害者の自己決定権を考える」という集会に参加したことがあった。筆者はその集会には参加しておらず、以下は、彼の母親が苦笑まじりに話してくれた出来事である。

集会の議論の中心になっていたのは軽度の知的障害者で、基本的に健常者はサポート役であったようだ。「知的障害者の自己決定」を考えるのだから当然だろう。それなりに議論は進んでいたようだが、彼を含めた作業所のメンバーは、やはりいつもと変わらず、飛んだりねたり叫んだりしていた。そんな彼らの態度に、運営者（軽度の知的障害者）は業を煮やしたのだろう、「あなたたち！もっとまじめにやりなさい！」と一喝した。もちろん作業所のメンバーの態度は、だからといって変わらなかったという。

筆者はこれを、実に納得のいく話だと思う。また、いいエピソードだと思う。そういう状況以外はありません。私の知る彼が、突然「自己決定」について語り出すはずもない。また主催者の側も真剣な問題提起を行っているのだから、腹が立って当然である。両者には明らかな断絶がある。そう簡単には埋められそうもない。

むしろ筆者は、「知的障害者の自己決定権」という考え方が間違っているといいたいわけではない。皮肉でも何でもなく、自己決定は大事なことだと思う。

しかし、筆者がいつもひっかかってしまうのが、彼を含めた重度自閉症の人々である。彼らに限らず、あるマイノリティ集団全体のために行われる「運動」が、いつしか、その一部を置き去りにしてしまうことがある。解放教育が人権教育へと変化していく中で、知的障害者・情緒障害者を置き去りにしてしまったかのように見える現状も、そのひと

つの例のように見える。

筆者はこれまで、解放教育の一環として行われてきた障害児教育について見てきた。結論は、これまで述べてきたように、解放教育から人権教育へと移り変わる中で、部落問題と障害者問題との整合性が失われてきているということになる。これは筆者の見る限り不可逆的な現象であり、ひとつの帰結として動かしがたい。

したがって、解放教育の文脈で行われてきた障害児教育を追う作業は、本稿をもって一応の終わりとする。

しかし一方で、これを最終的な結論としてはならないと考えている。なぜなら、筆者はここまで、あくまで解放教育・人権教育の論理の上での障害児教育の位置づけを追及してみたにすぎないのであって、そのことに関して明確な判断を下すことができないままであるし、解放教育が人権教育へと移行する中でこぼれ落ちたものをまだ言葉にしきれていない。また、それらをふまえての今後の障害児教育のあり方やとるべき方向に関して何ら具体案を提示し得ていないからである⁵⁾。それは今後の筆者の課題としておく。

注

- 1) 解放教育の世界では、「障害」という語感を嫌って、本来は使いたくないのだがというニュアンスを込めて括弧つきで『障害』者と表記することが多い。
- 2) 例えば、同和対策事業はおろか「部落解放運動」の存在さえ1970年代末までは知らなかったという東北の被差別部落の老人を、北は紹介している。
- 3) 障害児教育・障害者問題に関して論じたものはある。しかし、楠(1994)や嶺井(1999)の論考などのように、解放教育の変化とは独立に障害者問題を論じたものが大半である。
- 4) 池田は、「解放の学力」論には学習論が欠けていたとしている。「思想性に強調点をおいて学力が論じられるときには、教師は実践上の心がまえとしてそれを受け取るが、実践を導く具体的な学習「論」が欠けているときには、それを教科の構造や教材論や教育方法論へと発展させることはない」(池田 1998, p.13)という指摘は、いわば職人芸の弱さをついているだろう。
- 5) つい先頃、文部省は、養護学校への就学基準の緩和を検討し始めたという。またOECD(1995)によれば、統合教育と分離教育を比べると、比較は難しいものの分離教育の方がコスト高になる傾向があると論じている(pp.77-78)。解放教育が目指してきた統合教育は、解放教育とはこれまで関係のなかった部分から実現する方向にむかうかもしれない。

引用・参考文献

- 平沢安政 1997 「変わる解放の学力観」中村拓三監修『シリーズ解放教育の争点 解放の学力とエンパワーメント』pp.208-222 明治図書
- 池田 寛 1992 「箕面における実態調査から」『解放教育』1992, 291, pp.8-20
- 1998 「学力論の争点と展開」中村拓三監修『シリーズ解放教育の争点 解放の学力とエンパワーメント』pp.11-34 明治図書

- 金子伊智郎 1999 「『部落解放教育の文脈で行われる障害児教育』の歴史と現状」『人間科学研究』Vol. 1, pp 211 - 223 大阪大学大学院人間科学研究科
- 北 孔介 1989 『放置された1000部落』解放出版社
- 五島庸一 1971 「『にんげん』作成の経過」『解放教育』 1, pp.19 - 21 明治図書
- 楠 敏雄 1977 「障害者解放運動の現状と課題」『解放教育』 6, pp38 - 44 明治図書
1994 「障害者と人権」『解放教育』 315, pp106 - 121 明治図書
- 森 実 1997 「個と集団をめぐる新たな争点」中村拓三監修 『シリーズ解放教育の争点 人間関係づくりとネットワーク』 pp.11 - 32 明治図書
1998 「差別の現実から学び、未来を紡ぐために」大阪府同和教育研究協議会 『わたし 出会い 発見 Part 2』 pp.6 - 17
- 鍋島祥郎 1991 「戦後『学力調査』に見る被差別部落の子どもたち」『部落解放研究』 78, pp.71 - 101 部落解放研究所
1993 「部落民の地位の向上と学校教育」『部落解放研究』 92, pp 38 - 54 部落解放研究所
- 長尾彰夫 1994 「新しい学力観を解剖する」『解放教育』 319 明治図書
- 野口道彦 1997 「今日の市民意識のありようと解放教育の課題」中村拓三監修 『シリーズ解放教育の争点 解放教育のアイデンティティ』 pp 86 - 98 明治図書
2000 『部落問題のパラダイム転換』明石書店
- O E C D 1995 *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*, Publications Service, OECD
- 大阪府同和教育研究協議会編
1996 『わたし 出会い 発見』大阪府同和教育研究協議会
1998 『わたし 出会い 発見』Part 2 大阪府同和教育研究協議会
1999 『わたし 出会い 発見』Part 3 大阪府同和教育研究協議会
- 鈴木祥蔵 1985 『「解放教育」からの提言』明石書店
- 寺沢亮一 1975 「解放教育と『障害児』教育」『解放教育』 56, pp 82 - 89 明治図書
- 山下栄一 1985 「『障害児』問題と教育」『解放教育』 203, pp 61 - 65 明治図書

Education for Children with Disabilities under the Change from Liberation Education into Human Rights Education

Ichiro KANEKO

Liberation Education has aimed to integrate children with disabilities into the regular classroom against any kind of discriminations. But, in the 1990s, Liberation Education become to focus on improving higher academic achievement, then began to have confusion on the concept of Liberation Education. Recently, Liberation Education has come to be called 'Human Rights Education', and the methodology of Liberation Education has changed accordingly. The axis of Liberation Education is 'Anti-Discriminations', but the axis of Human Rights Education is 'Self-Actualization'.

It does not seem to be clear how they should consider the problem about people with disabilities in the frame of Human Rights Education. They seem to take the issue of physically disabled persons for the frame of welfare. However, the author considers that it is very difficult to grasp the issue of Education for severe mentally disabled children in the frame of Human Rights Education.