

障害のある人の人権保障と教育の課題

高橋 まゆみ

The guarantee of human rights of the handicapped people and problems in education

TAKAHASHI Mayumi

The purposes of this study were to review the articles in the principal laws related with the guarantee of human rights of the handicapped people (the Constitution of Japan, the Fundamentals of Education Act and the Fundamental Law for Disabled Persons) and to reveal problems in education. This study actually analyzed the articles on the handicapped people who are described in the Fundamental Law for Disabled Persons and the Ordinance for the Enforcement of the School Education Law. And it also analyzed the Basic Plans on Human Rights Education. Through the analysis the following 3 viewpoints were revealed as problems of the current education.

- ① It is necessary to discuss positively what the definition of the word “handicap” means.
- ② Further promotion of the inclusive education for the handicapped and ordinary students is necessary for the future education.
- ③ It is necessary for qualified teachers to change their awareness of “handicap” and human rights education.

Key words : human rights, education, handicapped people

1. はじめに

21世紀の社会は、「競争の原理」に支配された社会から、「共に生き」「分かち合う」ことに価値を置く新しい人間観に基づく社会が求められている。そのためには、すべての人間が一個の人格をもった人間として、自立した生活ができる平等な社会が保障されなければならない¹⁾²⁾。

しかし、現実の社会は日本のみならず国際的にみても、依然として変わらない人間観で「障害・障害者」を捉えている現状がある。例えば、2000年のパラリンピック・シドニー大会³⁾では、知的障害者バスケットボール競技に、障害のない選手を出場させるという“不正”問題が起り、国際的に大問題になった。これは、自分を隠して参加した選手の告発で明らかになったものである。この選手は、男子バスケットボー

ルで金メダルを獲得したスペイン・チームに所属し、同チームは2人を除く全員が障害のない選手であった。この他にも水泳、陸上、卓球でも同様の操作が行われた。結果として、今年2004年のパラリンピック・アテネ大会（第12回夏季大会）では、知的障害のある人の参加は公開競技のみとなり、それ以外は出場停止という事態に至ってしまったのである。日本の新聞でも、「パラリンピックに障害のないのに参加」（朝日新聞社会面、2000年11月25日付）、「にせ障害者が出場」（毎日新聞社会面、同年11月25日付）、「障害者偽り出場」（読売新聞スポーツ面、同年11月28日付）というように、表現もかなりショッキングな見出しで取り上げられたことは記憶に新しい。選手や障害者スポーツの関係者を始め各方面の支援者たちは、人間の持つ無限の可能性に誰もが挑戦し追求するこ

とのできる時代になることを願い、日々、努力と実績を築き上げてきている。しかし、その一方でスポンサーの獲得という競争原理に基づく営利主義社会が横行し、個人的な利潤追求や欲望のために「障害者」が利用される例が後を絶たないのも事実である。

日本においては、後述(4-(1))するように障害者施設や学校における職員や教員からの差別や体罰、虐待、いじめなど人権侵害の問題が今なお数多く存在している。障害のある人々が「完全参加と平等」を目指し積極的に行動しても、障害のない人々の行為としてのそのような忌まわしい事実は、過去に障害のある人々を社会の枠の外に排除してきた時代と何も変わらないことを物語っている。このような状況は、人格を無視した、人間の尊厳に関わる大きな問題として追及されねばならない。

これらの問題の背景には、教育・指導場面における「指導者の錯覚」という大きな危険の存在がある。つまり、教育に携わる指導者が、障害のある人を対象とする教育・指導場面において、対象となるそれらの人々に対して己を優位な位置にあると錯覚してしまう危険である⁴⁾。本来、競技者や学習者に対する指導者の立場は、人間として対等でなければならぬはずである。また、優位的錯覚に陥る危険が誰にでも起こりうることを認識し、人間としての対等性を重視して対象者にかかわる存在こそが、教育に携わる指導者の姿である。前述したような障害のある人の人権に関わる問題状況には、人権感覚・人権意識の低さ、鈍さが如実に現われているものといえる。誰もが基本的人権と自由を享受できる民主的な社会を実現するためには、すべての者ができるだけ早い時期から、自他の人権を尊重できる人間になれるための養育・教育を受ける必要がある⁵⁾。教育・指導場面における指導者の態度は、自他の人権を尊重するという理念を伝える本来の姿であり、対象者の人間形成にまで責任をもつものである。その意味で、障害のある人の人権保障の問題は、すべての人々

に共通する教育上の課題として強調されなければならないのである。

本稿では、わが国における障害のある人の人権保障と教育に関する主要法令を整理し、「人権教育・啓発推進法」に基づき策定された「人権教育・啓発に関する基本計画」と「学校教育法施行令」の改正を通して、「障害・障害者」をどのように認識すべきなのか、その教育的課題について考察することを目的とする。

なお、本論では、「障害のある人」というとき、児童・成人・高齢者を問わず、身体的、精神的要因により社会生活におけるハンディキャップないし「固有のニーズ」を有する人を意味している。筆者は、「障害」という問題をある個人とその個人を取り巻く環境が接する際に生じる関係性にあると捉える。また、「障害者」というようにひとくくりに捉えるのではなく、一人ひとりが異なる生活者として、その生き方の違いも含めどのような支援を求めているのかを理解していくことが必要であると考えられる。

2. 障害のある人の人権保障と教育に関する主要法令

(1) 人権尊重の時代

国連の障害者政策は従来、医療福祉分野の技術援助活動を中心としてきた。障害のある人が基本的人権の主体であると確認され、人権保障に向けての行動提起がなされるようになったのは1970年代に入ってからである。障害のある人の権利に関わる宣言として最初に国連で採択された「知的障害者の宣言」(1971年)を始め、「障害者の権利宣言」(1975年)、「障害者に関する世界行動計画」(1982年)、「精神病患者の保護と精神保健の改善に関する原則」(1991年)、「障害者の機会均等化に関する基準規則」(1993年)が国連総会で採択された⁶⁾。90年代を通じて人権意識は前進したが、障害のある人の人権の包括的な保障としては制度的にも十分ではない。こうした現状を変えていくために

は、「宣言」から「条約」へとより法的拘束力をもって包括的に保障する新たなものとして、障害のある人の権利条約を求める時期にきている。なお、わが国では1994年に「児童の権利に関する条約」が発効している。

障害のある人に対する一般社会の態度は、迫害・放置・虐待の時代から慈善・保護の時代を経て、最近になって人権尊重の時代に入ったといわれる。このことについて、国連アジア太平洋経済社会委員会（UN Economic and Social Commission for the Asia and Pacific, 通称エスキャップ）の障害専門官である秋山愛子氏（2003年）は、「福祉・医療モデルから人権モデルへの転換」と捉え、「この過程で非常に重要なのが障害のある人を慈善や哀れみの対象として見る対象から、人権主体として見る発想への転換である」と述べている。さらに、具体的事象として「アクセス整備の要求」を例に挙げて、次のように説明している。「慈善アプローチでは、障害のある人が要求をしても、これは典型的には福祉・慈善の領域の当事者からの『頼みごと』あるいは『お願い』として捉えられ、実現される当事者が大変『ありがたがる』という心理的な関係が見られる。実現されない場合は『しょうがない』のだが、要求しすぎると『わがまま』と受け取られる。人権アプローチは、要求は一市民としての権利の行使なので、社会にはその

整備を提供すべき義務がある」とし、「要求する側とそれを受ける側の関係性はより対等である。」と述べている⁷⁾。このことは人権に関する「理念」にとどまらず、さらに障害のある人もない人もすべての人の権利保障についての規定へ向けた具体的行動として評価できる。

さらに、2002年10月に滋賀県で開催されたエスキャップ第58回総会においては、「21世紀のアジア太平洋地域の障害者とすべて人のための、障壁から解放され、権利に根ざした社会の推進」という決議案が日本政府から提出され、採択された。このテーマにある「すべての人のため」という原語は「Inclusive」であり、障害のある人の権利を保障することは、すべての人の権利が保障され、よい社会になるという側面を指している⁸⁾。すなわち、障害のある人の権利の視点は、障害のある人にかかわるすべての人々の権利についての点検を促す視点でもあるといえる。

(2) 障害のある人に関する主要法令

わが国における障害のある人に関する法令は、その主要なものを挙げただけでも、表2-1のとおり多種にわたっている。また、国際的潮流のなかで法律の名称改正や内容の改正などが行われ、障害のある人の人権保障に関する法整備が進められてきている。このような法令の存在は、

表2-1 障害者に関する主要法令

分類	法律の名称
①基本法	日本国憲法（1946年）、教育基本法（1947年）、障害者基本法（1993年。心身障害者対策基本法1970年から名称改正された。）
②障害児福祉	児童福祉法（1947年）、児童扶養手当法（1961年）、特別児童扶養手当法（1964年）、母子保健法（1965年）
③障害者福祉	身体障害者福祉法（1949年）、知的障害者福祉法（1998年。精神薄弱者福祉法1960年から名称改正された。）、精神保健及び精神障害者福祉に関する法律（1995年。精神衛生法1950年から精神保健法1987年に改正され、さらに1995年、本法律へ名称改正された。）
④生活・年金	生活保護法（1950年）、国民年金法（1959年）、厚生年金保険法（1944年）
⑤教育	学校教育法（1947年）
⑥労働	障害者の雇用の促進等に関する法律（1987年）、職業能力開発促進法（1969年）、雇用対策法（1966年）、雇用保険法（1974年）

障害のある人々がこの社会の中で生活していく上で必要な諸援助について生涯にわたって保障していくものであるから、その体系や内容が多様化し複雑になってくる。そして、国際的には、わが国の人権に対する意識のあり方、社会の成熟度を示すものとして反映されることになるといえる。

(3) 人権保障の根幹に関わる基本法令

ここでは、障害のある人に関する法律の中でも、特に、人権保障の根幹に関わる基本法令について、日本国憲法、教育基本法、障害者基本法の内容について述べる。

まず、1964年日本国憲法によって、すべての国民に基本的人権（第11条）と平等の原則（第14条）が法的に保障された。憲法11条は、「国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない。この憲法が国民に保障する基本的人権は、侵すことのできない永久の権利として、現在及び将来の国民に与えられる」と規定して、憲法の保障する人権の基本的な性格を明らかにしている。

「人権」とは、憲法第3章「国民の権利及び義務」で保障する「基本的人権」と同義であり、「人間が人間として生まれながらにもつ基本的な権利」のことである。人権は、かつては神や自然法によって基礎付けられていた（天賦人権説）が、現在では「人間そのもの」、「人間性」自体にその根拠を求めるとされている。人権の特質として、一般に「永久不可侵性」、「固有性」、「普遍性」が挙げられる。人権は「全体主義」や「利己主義」ではなく、「個人の尊重」（憲法第13条）や「個人ノ尊厳」（民法第1条）によって具体化される個人主義の原理に基づくものである^{9) 10)}。

また、憲法第26条は、「①すべての国民は、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。②すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。

義務教育は、これを無償とする」と規定し、教育を受ける権利を保障している。そして、教育は、「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」（教育基本法第1条）とされているのである。教育を受ける権利は、すべての国民が、人間として、あるいは国家および世界の担い手として、成長していくのに必要・適切な教育を受けるための施策を、国に要求する権利と言える。具体的には、社会的弱者が生存し、労働する意欲を十分に持ちうるような内容の教育を受けさせる権利も含まれるとされる。さらに、かかる教育は、「あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」（教育基本法第2条）のだから、学校教育のみに限定するのではなく社会教育や家庭教育もその対象として考えられなければならない。また、年齢についても限定がなされておらず、いわゆる生涯教育が保障されていると解釈されている¹¹⁾。そのように解釈すると、障害のある児童・生徒の就学年限について考えた場合、その期間・年限を固定するのではなく、個々の教育的ニーズに応じて緩やかに対応できるよう、その運用面が保障されているものと考えることができる。

次に、障害者福祉について述べる。その基本法令は、「障害者基本法」である。「国際障害者の10年」が終わった1993年に、「心身障害者対策基本法」（1970）を改正したものである。その基本的理念は、「①すべての障害者は、個人の尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有」し、「②社会を構成する一員として社会、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」（第3条）としている。しかし、これは、障害のある人々に直接権利を認め、差別を禁止するものとはなっておらず、あくまで国や地方自治体、事業者などが行う施策の理念や指針などを示す対

策的側面の内容にとどまっている。今後、条文の解釈について逐条的に行うなど、法令としての吟味が必要になっていると考える。また、特に雇用や教育の場面について、実質的平等を保障するための配慮・調整義務を明記するなどの課題もある。つまり、障害のある人がその生活のすべての範疇で差別されることなく接遇されるという権利を保障するために、社会の側にその配慮・調整義務を求めることも必要なのではないかということである。積極的取り組みとして、アメリカは1990年に「障害のあるアメリカ人法 (Americans with Disabilities Act)」（ADA）を制定し、イギリスは1995年に「障害のある人の差別禁止法 (Disability Discrimination Act)」（DDA）を制定している。障害のある人の差別禁止法は、40ヶ国を超える多くの国々で制定されている¹²⁾。

3. 人権教育の推進と障害のある人の人権課題

(1) 「人権教育・啓発推進法」と「人権教育・啓発に関する基本計画」について

人権教育に関する国際的な動きについてみると、1974年10月、ユネスコ第18回総会では「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」を採択し、また1994年12月、国連総会において、1995年から2004年までの10年間を「人権教育のための国連10年」とする決議を採択した。これを受けてわが国は1995年12月15日の閣議決定により、内閣総理大臣を本部長とする人権教育のための国連10年推進本部を設置し、1997年7月4日、「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画（以下「国連10年国内行動計画」という。）を策定・公表した。1999年7月の人権擁護推進審議会答申においては、国民一人一人が人権尊重の理念について正しく理解することが重要であると提言されている。

2000年12月には、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」（以下「人権教育・啓発推進法」という）が施行され、学校、地域、家庭等の様々な場を通じて、国民が、人権尊重の理念に対する理解を深め、これを体得することができるよう、人権教育及び人権啓発に関する施策を推進することとされている。

また、2002年3月には、「人権教育・啓発推進法」第7条に基づき、「人権教育・啓発に関する基本計画」が策定された。この基本計画においては、人権一般の普遍的な視点から人権の大切さを教育する取組と併せて、各人権課題（女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者等、インターネットによる人権侵害など）に対する教育の取組及び人権にかかわりの深い特定の職業に従事する者に対する研修等の問題に関して推進すべき施策の方向性を提示している。

人権教育については、生涯学習の視点に立って、幼児期からの発達段階を踏まえ、地域の実情等に応じて、学校教育と社会教育とが相互に連携を図りつつ実施する内容が盛り込まれている。人権啓発の内容に関しては、国民の理解と共感を得るという視点から、人権をめぐる今日の社会情勢を踏まえた啓発が重要であるとし、そのような啓発として、「人権に関する基本的な知識の習得」、「生命の尊さ」、「個性の尊重」を挙げている。啓発の方法については、国民の理解と共感を得るという視点から留意すべき主な点として「対象者の発達段階に応じた啓発」、「具体的な事例を活用した啓発」、「参加型・体験型の啓発」を挙げて説明している。

(2) 基本計画における障害のある人の人権課題の取り組み

基本計画は、「人権教育・啓発推進法」第7条に基づき、法務省と文部科学省が中心となって、各府省庁の協力を得て8項目から策定されている¹³⁾。ここでは、障害のある人の人権課題の取り組みについて、特に、法務省と文部科学

省の課題についてみてみたい。

法務省の課題は、次の3項目が挙げられている。

- ①「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、障害者の自立と完全参加を可能とする社会の実現を目指して、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。」
- ②「障害者に関しては、雇用差別、財産侵害、施設における劣悪な処遇や虐待等の問題があるが、そのような事案が発生した場合には、人権侵犯事件としての調査・処理や人権相談の対応など当該事案に応じた適切な解決を図るとともに、関係者に対し障害者の人権の重要性について正しい認識と理解を深めるための啓発活動を実施する。」
- ③「障害者の人権問題の解決を図るため、法務局・地方法務局の常設人権相談所において人権相談に積極的に取り組むとともに、障害者が利用しやすい人権相談体制を充実させる。なお、相談に当たっては、関係機関と密接な連携協力を図るものとする。」

本論前項で、雇用や教育の場面について、障害のある人の実質的平等を保障するために社会の側にその配慮・調整義務を求めることを明記（例えば、障害のある人の差別禁止法）する必要があると述べた。今後さらに、人権擁護の観点から、あまり表面だつて出てきにくい障害のある人への体罰や虐待などの人権侵害事件に対するより具体的な法的取組が必要である。例えば、オンブズパーソンなどの権利擁護システムを作り、障害のある人の自己決定権に基づく「知る権利」「選択権」「意見表明権」「異議申し立て権」「裁判を受ける権」などの権利規定を盛り込んだ法律制定が期待される。

次に、文部科学省の課題は「障害者の自立と社会参加を目指し、盲・聾・養護学校や特殊学級等における教育の充実を図るとともに、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・中学校等や地域における交流教育の実施、小・中学校の教職員等のための指導資料の

作成・配布、並びに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じて、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。」とまとめられている。子どもたちは、学校教育をとおして、特別な配慮や支援を受けるのは障害のある子どもに特有なことではなく、必要なときは誰でもがその支援を受けられる社会が大切なのだということを学ぶ必要がある。そのためには、すべての子どもたちが「同じ人間である」ということを実感できる体験学習（実学）が必要であり、それは子どもたちが、同じ教室で一緒に学んだり、一緒に作業し汗を流したりという「共に生きる」ことを積み重ねることによって実現可能となる。子ども時代の体験、すなわち、学習や遊びの場面を通して悲しみも喜びも共に分かち合うという体験（感覚）が、人権感覚を豊かに育てていくのである。

4. 学校教育における実践的課題と法的取り組み

(1) 学校教育にみられる人権侵害と実践的課題について

障害のある児童生徒に対する人権侵害は、学校教育の場面でも多々みられる。その中でも、就学や体罰に関する主要な判例についてみると、①兵庫県の尼崎市立高校が筋ジストロフィーの障害をもつ受験生を障害を理由に不合格とした事件（1992年）、②北海道留萌市立中学校が肢体不自由等の障害をもつ中学一年生に対して、普通学級への入級を拒否して特殊学級へ措置した事件（1993年、旭川地裁はその措置を是認して、救済しなかった）、③神奈川県立養護学校高等部において自閉症の男子生徒がプールでの水泳指導中に死亡した事故（1994年）、④大分県の盲学校小学部の児童が、宿題をやっていないとして担任の男性教諭に左目付近を殴られ眼

内出血を起こし、左目摘出したという事件（1988年）、などが挙げられる。就学の判例としては①、②が挙げられ、体罰の判例として③、④が挙げられるが、ここでは①と③について内容を簡単に見ておく。

①は、進行性筋ジストロフィー症とうい障害をもつT君が当高校を受験し、中学の内申書の成績と学力試験では十分合格点に達していたにもかかわらず、高校の全課程を無事履修する見込みがないとされ、不合格になった。神戸地裁は、身体障害という理由で不合格の判断をすることは、不当な差別となるから、この処分は校長の裁量権の逸脱、濫用で違法と判断したのである。学校教育法が分離、特殊教育の施行を優先させる規程を定めている中で、当時、この判決は統合教育を積極的に尊重し、障害のある児童生徒の教育機会の平等保障にかかわる基本的課題を提示したものとしても評価されている¹⁴⁾。

③は、神奈川県立養護学校高等部2年の自閉症の男子生徒が体育の水泳訓練で、学級担任のマンツーマン授業を受けている最中、多量の水を飲んで意識不明になって溺死してしまったという事件である。この事件は、教師が抵抗できない状態の生徒を厳しいトレーニングにより鍛えるというやり方で起きた、教師の体罰事件であるという見解もあった。しかし、ここでは、障害のある生徒の逸失利益（生きていれば得られたはずの収入に対する損害賠償）が大きな争点となり、人の「生命の値段」に大きな差を付け、判決によって障害のある生徒を著しく差別的取り扱いをしたという、悲しい結果になった事件である¹⁵⁾。

いずれも、“障害のある児童生徒とその父母”と“教員・学校・施設”との間に、人間としての対等性がまったくないということがわかる。障害のある児童生徒を“教育”というベールのもとで差別され、人権侵害が放置、容認、許容されている現実がある。保護者は、「大変な子を抱えて教育指導していただいている」という心理的に負い目を抱き、一方、裁判になっても知

的に障害のある児童生徒の場合、証言能力の限界という問題があるなど、弱い立場のものは泣き寝入りするしかない状態である。そして、このような悲惨な事件は、氷山の一角でしかないということも看過してはならない。

(2) 学校教育法施行令の一部改正について

文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、2003年3月28日、「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告をまとめた。その基本的姿勢は、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」というものである。つまり、既存の教育システムに子どもを合わせるという発想から、個々の子どもにあった教育サービスをいかに提供するかという発想の転換を意味している。今後の特別支援教育は、従来の特殊教育の対象であった障害の範囲を広く捉え、分離教育ではなく可能な限り統合された環境での教育を目指すとされている。

文部科学省は、2001年1月の「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告を受けて、学校教育法施行令に規定される盲学校、聾学校及び養護学校の対象となる障害の程度及び就学手続きについて一部改正を行い、2002年10月から施行している。本改正は、社会のノーマライゼーションの進展や教育の地方分権の観点から、障害のある児童生徒の教育的ニーズに応じた適切な教育が行われるよう、国が定める盲学校、聾学校及び養護学校の対象となる障害の基準について医学や科学技術の進歩等を踏まえて見直すとともに、市町村教育委員会が行う就学事務について国が定める手続きの弾力化を図るためのものと説明されている。

主要の改正内容は、「障害のある児童生徒の就学について」の規定（第5条第2項）と「障害の基準」の規定（第22条の3）である。障害

のある児童生徒の就学について、「盲等者のうち、市町村の教育委員会が、その者の心身の故障の状態に照らして、当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることの出来る特別な事情があると認める者」を「認定就学者」として規定し、特例措置を制度化した。

「特殊教育」を「特別な教育ニーズ」に基づく特別支援教育へと転換していく考え方は、欧米の統合教育に向けた障害児教育制度改革の理念を導入しているようにも受け止められる。しかし、現在のところ盲・聾・養護学校と普通学校の別学教育の体制を維持しながら、「認定就学者」として普通学校に就学を認めるという制度は、障害のある子どもとない子どもと「共に生き」「共に分かち合う」という点からみた場合、必ずしも「共に生きる権利」を保障したものにはなっていない。

5. 教育の課題

—まとめにかえて—

本稿では、わが国における障害のある人の人権保障と教育に関する主要法令を整理し、「人権教育・啓発推進法」、「人権教育・啓発に関する基本計画」の内容と「学校教育法施行令」の主要改正内容を通して、「障害・障害者」をどのように認識すべきなのかその課題について考察することを目的とした。これまで、障害のある人の人権を保障するためには、まず関係法令を見直すこと、障害者基本法の逐条的な解釈を行うこと、人権についての教育が必要であることを述べてきた。ここでは、今後の課題として、教育的取り組みについて述べることでまとめにかえたい。教育は、人間を連続・発達的にとらえていくことが必要である。その上で、今後、どのようなスタンスが求められるのか、3つの観点からその課題を明らかにしたい。

第1は、「障害」の定義をどのように捉えていくかという課題である。すべての人間を一個の人格をもった人間として、社会に平等に受け入

れられる人間観に基づく心のバリアフリー確立が大切な時代である。国際障害者年行動計画(抄)

(1979年)では、「障害という問題をある個人とその環境との関係としてとらえることがより、建設的な解決の方法であることは、ますます明確になりつつある」と新たな障害者観が示された。その上で、「社会は、一般的な物理的環境、保健・社会サービス、教育、労働の機会、スポーツを含む文化的・社会的生活全体を障害のある人々にとって利用しやすいように整える義務を負っているのである。これは、単に障害のある人々のみならず、全ての人々にとっても利益となるものである。ある社会がその構成員のいくらかの人々を閉め出すような場合、それは弱くてもろい社会である」と、障害のある人についての具体的な改善計画を示さない国々に対して警鐘を鳴らしている。また、2001年、世界保健機構(WHO)総会で、1980年WHO国際障害機能分類(ICIDH)の改訂版である「国際生活機能分類」(ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health)が正式に採択され、障害の考え方が大きく転換した。特徴は、「これまでのICIDHがマイナス面を分類するという考え方が中心であったのに対し、ICFは、生活機能というプラス面からみるように視点を転換し、さらに環境因子等の観点を加えたことである。」¹⁶⁾とされた。つまり、「障害」の考え方を、人間と環境との相互作用モデルとして位置づけている。

第2は、「共に生きる権利の保障」に関する課題である。すべての障害のある子どもたちが、「共に学び」「生を分かち合う」ことが出来るように、教育制度そのものの転換をしなければならない。つまり、統合教育をめざした指導観、授業観、評価観を含めた改革が必要である。また、実践場面では、教育から学習への転換という視点で人権教育に取り組むことが大切であり、児童生徒が、自己と他者の存在に気づき、教え込みではなく自発的に考えることの徹底に意を用いることがポイントである。そのために、教

師は、視聴覚教材を積極的に活用し、また、討論会あるいはディベートの活用を通して、児童生徒が意見を異にする相手方の主張に謙虚に耳を傾ける態度を学ぶよう導くことが肝要である¹⁷⁾。

第3は、上記2点の課題を支える大きな要として、人的資源としての教員（指導者）の課題である。すなわち、教育にあたる教員、指導者、支援者の意識改革が最も急がなければならない課題であり、最も困難な課題である。「人権教育・啓発に関する基本計画」では、「養成・採用・研修を通じて学校教育の担い手である教職員の資質向上を図り、人権尊重の理念について十分な認識を持ち、子どもへの愛情や教育への使命感、教科等の実践的な指導力を持った人材を確保していく。その際、教職員自身が様々な体験を通じて視野を広げるような機会の充実を図っていく。また、教職員自身が学校の場合において子どもの人権を侵害するような行為を行うことは断じてあってはならず、そのような行為が行われることのないよう厳しい指導・対応を行っていく。さらに、個に応じたきめ細かな指導が一層可能となるよう、教職員配置の改善を進めていく。」と積極的姿勢を述べている。人間として個人の尊厳を重んじ、温かいニューマニズムのある人間性豊かな指導者が求められる。

例えば、障害のある学生が高等教育機関で学ぶ場合は、その障害の種類や程度により、教育上のさまざまな配慮や対応が必要となる。その対応については、当事者（障害のある学生本人）とのコミュニケーションに基づいて行われることが原則であり、その上で、受け入れを認めた教育機関は、次のことを実行していくことが求められよう¹⁸⁾。①障害のある学生の理解を得て、必要な情報をその組織機関の関係者すべてに通知し、具体的な指導にあたる教員には更に細かな情報を提供したり、授業についての対応策を提示する。②カリキュラム上の問題や定期試験での対応、手話通訳派遣などの授業中の支援体制などを話し合う場の確立。③学内外の関係団

体や地域との情報交換。④障害のある学生による授業に対する意見や相談を受ける場の確立。障害担当の教職員の適正配置と同時に、いわゆる「教育の原点」といわれるように、授業開発を意識した教職員の態度こそが、すべての学生に対する誠実な対応といえる。障害のある人々の権利を考える視点は、この社会に生きるすべての人々の権利の点検を促す視点に置き換えられると考えられる。

教育の課題は、教育に関わる指導者が、人間として対等な関係を重視した教育・指導の場面（プロセス）を通して、「分かち合い」の人間観を伝えていくことにある。そのためには、一人一人相互に「かけがえのない生」を尊重し合い、分かち合うことに感謝の念を持ちつつ社会を生きていくことにほかならない。

今年2004年、アテネ・パラリンピックが開催される。スポーツの祭典の華やかさに魅了されることが多い中、それと同時にその背景にある理念を正しく受け継ぎ、「かけがえのない生命」を尊重し合える平和な世界になるよう願ってやまない。

< 註 >

- 1) 「共生」について、花村春樹氏の論説に依拠し、ここでは「共に生き」「分かち合う」という表現を使用している。花村春樹、「障害のある人と分かち合う『生』」、糸野豊・花村春樹監修、中川一彦・藤原進一郎、小玉一彦・高橋まゆみ編、『障害者教育の人間学』、中央法規、2001年、39頁。
- 2) 本稿のテーマについては、拙稿「スウェーデンにおける障害者教育システムについての研究」『仙台大学紀要』第30巻第2号1999年においても考察している。なお、論考において、次の先行研究を参考としている。
 - ・平原春好、「障害児の教育を受ける権利」、『季刊教育法』、第26号、1977年、4～12頁。
 - ・若井彌一、「学習権保障の理念とその法制的課題」、神成嘉光編、『現代人権論序説』、八代出版、1989年、185～212頁。

- 堀尾輝久、『『子どもの権利』を支える子ども観—権利条約にちなんで—』、『教育学研究』第62巻第3号、1995年、189～203頁。
 - 森岡正博著、『「ささえあい」の人間学』、法蔵館、1996年。
 - 山崎栄三、『障害児の学習権保障に関する研究—病弱児の学習権保障を中心に—』、上越教育大学院修士論文、1997年3月。
- 3) パラリンピック (Paralympic) は、1952年から始まった下半身麻痺のある人の国際競技大会 (第1回国際ストックマンデビル競技大会) としてスタートした。この言葉は、当時、下半身麻痺を意味する“Paraplegia” (パラプレジア) と Olympic (オリンピック) との造語として使用されていた。現在は、1964年のパラリンピック東京大会で愛称として親しまれるようになってからは、“Parallel” (パラレル) との造語として「もうひとつのオリンピック」という意味が込められている。これは、4年に1度オリンピックと同じ年に、同じ開催地で行われる。初めは、「リハビリテーションの一環としてのスポーツ大会」であったが、現在は「オリンピックと並ぶ世界最高峰の大会」として位置付けられている。
- なお、知的障害のある人のパラリンピック参加については、2000年のシドニー大会が夏季大会への最初の参加であった。冬季大会については、1998年の長野大会から参加している (前掲(2) 209頁。)
- 4) 前掲(1)、37頁。
- 5) 「人権教育」の定義を始め、人権教育をめぐる議論については、次の先行研究が挙げられる。人権教育について整理し推進を主張する研究として①～④が挙げられる。また、これまでの教育の理論的実践的蓄積の内実 (内容面と教育条件面) を前提として、「人権教育」なる実践領域がどこまで確定しうるのかという疑問を主張する研究として、⑤～⑥が挙げられる。
- ① 河内徳子、『人権教育論』、大月書店、1990年。
 - ② 河内徳子、『世界における人権教育の新たな発展—ユネスコを中心として—』、『教育学研究』第62巻第3号、1995年、253～259頁。
 - ③ 福田弘、『幼児期からの人権教育の可能性—オーストラリアの事例の検討を中心に—』、『教育学研究』第62巻第3号、1995年、237～245頁。
 - ④ 中川善朗編、『現代の人権と法を考える』、法律文化社、1998年。
 - ⑤ 八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999年。
 - ⑥ 八木英二・梅田修編、『人権教育の実践を問う』、大月書店、2002年。
- 6) 拙稿、『国連における障害者の基本的人権の重視』、前掲(1)、278～283頁。
- 7) 秋山愛子、『すべての人のための、バリアフリーで、権利に根ざした社会の構築をめざして』、(財)アジア・太平洋人権情報センター (ヒューライツ大阪) 編、『アジア・太平洋人権レビュー 2003 障害者の権利』、現代人文社、2003年、23～37頁。
- 8) 前掲(6) 33頁。エスキップが1992年に決議した「アジア太平洋障害者の10年」は、2002年の総会で更に「10年間」延長されることが決定された。また、新たな行動目標について「びわこミレニアムフレックワーク」が決定され、この中で、教育も最優先分野の一つとされ、2015年までに、障害のある子どもを含め、こどもたちはいかなる場所でも、また、男女の別なく、初等教育を修了するとともに、あらゆる段階の教育において男女平等である旨の目標が決められた。
- 9) 前掲(4)④、252頁。
- 10) 河野正輝・関川芳孝編、『講座 障害をもつ人の人権—権利保障のシステム—』、有斐閣、2002年。
- 11) 上田伝明、『日本国憲法講義 人権編』、法律文化社、1982年、97～98頁。
- 12) 池田直樹、『差別禁止法制定に向けて』、(財)アジア・太平洋人権情報センター (ヒューライツ大阪) 編、『アジア・太平洋人権レビュー 2003 障害者の権利』、現代人文社、2003年、38～45頁。
- 13) 法務省・文部科学省編、『平成14年度版 人権教育・啓発白書』、財務省、2003年3月。
- 14) 定藤丈弘、『障害児教育の機会均等』、定藤丈弘・岡本栄一・北野誠一編、『自立生活の思想と展望』、ミネルヴァ書房、1994年、274～282頁。
- 15) 児玉勇二・池田直樹編、『障害のある人の人権状況と権利擁護』、明石書店、2003年。
- 16) <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>
- 17) 若井彌一、『人権意識を育てる観点に立って教育から学習への転換をどう進めたらよいか』、新井郁男編、『教職研修 スリムな学校への転換』、教育開発研究所、1996年11月、46～49頁。

- 18) 荒木浜一郎・中野善達・定藤丈弘編、『講座 障害をもつ人の人権 2 -社会参加と機会の平等-』、有斐閣、1999年、307～308頁。

(平成15年11月18日受付,平成16年1月14日受理)