

第4章 心柱としての人権教育

第6節 障害児教育を語る

特別支援教育になる前、障害児教育と言っていたころ、1年だけ障害児学級担任をしたことがあります。1986年のことです。わずか1年きりではありましたが、この1年がその後の私に与えた影響の大きさは計り知れません。この節では、私が障害児教育から学んできたことと、今日の特別支援教育について思うことを紹介します。

この節は、

■障害児教育入門■

■ともに生き、ともに学ぶ教育の広がりや深まりを求めて■

■「ともに生きる」ことの内実を問いながら■

■特別支援教育を考える■

の4つの項から成っています。

■障害児教育入門■

1 障害児の表記あれこれ

障害児、「障害」児、「障害児」、障がい児、しょうがい児、障碍児、障害のある児童、障害を持っている児童、障害を持たされた児童、障害を背負わされた児童、ハンデ(ハンデキャップ)のある児童、…これらはいずれも私が目にした障害児を指す表記である。

障害は、しばしば差別の対象にされてきた。また、「ガイジ」に代表されるように、「障害」という言葉自体にも差別の臭いが漂っていた。日本語の「障害児」は広く認知された一般名詞であると同時に、時として差別語にもなり得た。広く認知された一般名詞というのは代替語が定着しにくく、苦肉の策として多くの表

記が誕生したのだと考えられる。

同和教育研究会においては、「障害」児・「障害児」と「 」を付けることが多かった。1980年代半ばごろのことだ。

障害児は健常児と対をなす言葉で、児童を2つの異集団に分断するように感じる。どちらも児童であって、その中にはその子の一部分として障害のある子もいる。「障害」児は、そうした障害者観に依拠する言葉だ。

健常者と言われる人も事故や病気で障害者になることもある。老いに起因する障害となると、何人も避けがたい。それどころか、誰もが「ちょっと変わったところ」や「けったいなところ」を持つ存在である。「障害児」には、障害児といえども決して特別な存在ではないという色合いが強い。

私の1980年代後半から90年代の文章は、「障害」児または「障害児」と表記している。近年は、障害児教育などと書く時は「 」を付けていない。個人を指す時は障害のある子のように書き、やはり「 」を付けていない。80年代以前に戻ったのではなく、障害は障害と認知した上で「じゃあどうなんだ(どうするんだ)」という議論をしようという立場をとっている。

障がい児・しょうがい児・障碍児は、「害」という漢字を外すという共通点がある。「障」と「しょう」は、「さしさわり」=不自由さへの意識の違いだ。「障害」児・「障害児」が障害をどう捉えるかという視点からのアプローチであるのに対して、「害」という漢字を外す試みは障害児と周りとの関係性(差別性)からのアプローチと言える。

障害のある児童・障害を持っている児童・障害を持たされた児童・障害を背負わされた児童などの表記は、「 」を付ける発想に近い。「ある」「持っている」は能動態で、「持たされた」「背負わされた」は受動態だ。障害のあるなしは本人の責任の及ぶところではないというのが受動態の根拠である。しかし、どうだろう。「持たされた」「背負わされた」は、持っている(背負っている)荷物がいかにも重い感じがしないだろうか。障害観に関わる部分である。

一方、ハンデ(ハンデキャップ)のある児童というのは、「害」という漢字を外す発想に近い。外来語の響きはスマートに聞こえるが、「ハンデキャップ」の訳語が「障害」であれば、この言い換えにはさほど意味がない。

ことのついでに、「特別支援」という文科省用語にも言及しよう。

元来の文部省(文科省)用語は特殊教育であった。しかし、“特殊児童”という言い回しは、関西圏では聞いた記憶がない。

今般、特殊教育が特別支援教育になって、関西圏でも“障害児”に代わって“特別支援児童”という言い方をする人がいる。果たしてこれが一般名詞として定着するのだろうか。特別支援教育という名称は、国際法等で用いられた Special Needs Education(特別なニーズ教育)に由来するものと思われる。この言葉には異論もある。――そもそも支援の要らない児童なんているのだろうか。皆それぞれに固有のニーズがあり、それに応えられる教育をと言うなら、支援教育でいいではないか。――というものだ。これは普通教育の有りようそのものを問う指摘で、原則分離の特殊教育の延長・発展形である特別支援教育を否定するものだ。詳しくは、後の項に譲る。

結局のところ、特別支援教育の下でも個を指す言葉としては“障害児”というのが大勢のようだ。単なる記号としての名詞ではなく、思想性を伴う用語として、呻吟はなお続くことになる。

2 人権教育における障害児教育

人権教育における障害児教育というのは、障害のある子をどう育てるのかという問題も範疇に入れてはいるが、障害児を取り巻く周りの問題が主たるフィールドになる。

この節の「はしがき」に書いたとおり、私は1年だけ障害児学級担任をした経験がある。その時のことは後の項で紹介しているが、この1年の経験がその後の私に大きな影響を与えている。一言で表すのは難しいが、「子ども観」「教育観」に関わる部分である。

1986年というのが1年だけ障害児学級担任をしたその年で、教職について9年目だった。

理論と実践と運動と！	NO. 23	教育を語る会
教育雑記帳	1986.5.26(月)	

汝ら、この小さきものの一人をも
つつしんであなたどるなかれ

5月22、23日、ぼくは障害児学級新担任研修講座というのに行かされており

ました。大体がつまらん話だったのですが、その中に一つ光る講義がありました。紹介します。

岐阜大学教授氏が障害児の教育という話をされました。氏の名前は、^{ゆのきふく}柚木馥といます。柚の木の馥郁とした香りを人々に分かち合う子に(人々に幸福をもたらす子に)育ててほしいという父親の願いとロマンによってつけられた名前なのだそうです。現実はおよそそうは見えないおじさんなのですが、世の親はそんな思いで我が子の見つめ、育てているのですね。ぼくらの目の前にいる子どもらも、またそうした一人ひとりなのです。(ぼくとも、心優しい子どもに育ててほしいと願いつつ、優子と名付けたのであります。)

柚木さんは話の中でフレーベルのキンダー・ガーデン(幼稚園)にふれられ、続いてそれを日本に紹介した倉橋惣三にふれられました。倉橋惣三はその著書『子ども讃歌』の最後に聖書の一文を引いてこう書いています。「汝ら、この小さきものの一人をもつつしんであなどるなかれ」…まずぼくは、このおっさんかっこええこと書くなあと思いました。次に、ドキッとしました。ショックでしたね。だって、ぼくなにか小さきものの一人どころか、いく人をもあなどってるものなあ。考えてみればずい分切り捨ててきたように思うのです、この8年間。できない子だ、だめな子だ、悪い子だといって。ぼくらは毎日子どもと接することを仕事としているのだけど、目の前にいるのが子どもじゃなくって単なる“教育”の対象物になってしまっていることってありますよね。恐ろしいことですね。あらためてかみしめたいと思います。…“汝ら、この小さきものの一人をもつつしんであなどるなかれ”

続く話の中で、教育とは何かということについて語られました。国語や算数の教科教育は、教育の一部ではあるがすべてではない。それぞれの子の個性を認め、伸ばしていくことこそ教育なのだ。と原則を述べた後に、そのために何が大事かということで3つ言われました。1つめは、やる気をもたせてやること、2つめは、自己実現の喜びを味わわせてあげること、3つめは、生きぬく力をつけてやることです。内村鑑三(障害児教育の理論的創始者)は、教育とは、愛(その子のよさを見つけること)と創造と忍耐(待つこと)と努力だと言われたそうです。ともに学ぶことの多い言葉であると思います。

私の障害児学級担任は1年で終わってしまった。決してうまく行かなかったわけではないが、担任していた子どもの母親が「女の先生の方が愚痴を聞いてもらいやすい」と言われるので、私はその子のいる普通学級を担任することにした。

この1年もまた、実に印象深い歩みになった。これも後の項で紹介する。私は、障害のある子とともに学ぶクラスづくりを模索しながら、いつもいつも気になることがあった。それは、普通学級の中で普通児(健常児)として存在していた底

辺の子のことだ。私は、普通教育の中身を考えるようになった。これもまた、私のその後の生き方のベースになっている。

理論と実践と運動と！ 教育雑記帳	NO. 128 1988.11.25	教育を語る会
---------------------	-----------------------	--------

保護者に語る「障害」児教育①

「障害」者の問題は「健常」者の問題

「障害」者の問題に熱心に取り組んでいる人が、ある時、「なぜ、あなたは人のことにそんなに一生懸命になれるのですか。」という質問を受けた。その時、彼は、「私にとって住みやすい町にしたいからです。」と答えた。しかし、質問者には彼の言っている意味が分からなかった。「えっ、それはどういうことですか。お見受けしたところ、あなたにはどこも不自由なところはないように思えますが。」と聞き返した。彼は、やさしくうなずきながら、こう話した。

「私は、今、目の不自由な人が一人で横断歩道を渡れるように、盲人用信号機の設置運動を進めています。点字ブロックだけでは横断はできませんからね。それから、車道と歩道の境目にあるあの段差をなくす運動もしています。あの段差があると、車いすで町に出るのが大変なんでんよね。私は、『障害』者問題というのは、『障害』のあることが問題なのではなくて、『障害』があるために皆と同じように当たり前前に生きていけないことが問題なのだと考えています。盲人用信号機をつけたり歩道の段差をなくすことは、『障害』を持った人が当たり前前に生きていける社会を作るための一歩だと思うのですよ。」

「あなたがどういう考えで運動をしておられるのかについては、良く分かりました。でも、それがどうしてあなたにとって住みやすい町になるのでしょうか。」

「私は、今は確かに健康です。でも、あなたとお別れしての帰り道に交通事故に遭わないという保障がありますか。交通事故で、不幸にして両足切断ということにでもなれば、『障害』者と呼ばれるわけだし、車いすのお世話にならなくてはなりません。今日の交通事情を考えれば、誰もが無関係ではられませんね。もっと言えばね、そうした事故に遭わなくても、人間は例外なく老いていきます。老いて足が不自由になった時、この段差がないおかげで私は町を歩けるのです。老いて視力が衰えた時に、この信号機のおかげで私は町に出られるのです。あなたは人のためにとおっしゃるけれども、すべて私自身のためでもあるんですよ。つまり、『障害』者にとって生きやすい社会というのは、全ての人にとって生きやすい社会だということですね。」

理論と実践と運動と！	NO. 129	教育を語る会
教育雑記帳	1988.11.25	

保護者に語る「障害」児教育②

人は尊厳を認めることで理解し合うもの

今から66年前、1922年（大正11年）の3月3日に水平社がつくられた。

その中心におられたのが、御所市の西光万吉さんであったことは、周知のとおりである。同じくその時のメンバーに、五条市の米田富さんがおられた。先ごろお亡くなりになったが、生前、テレビのインタビューに答えて次のように話されている。つまり、「水平社を作っていく中で、皆さんが最も大事にされていたのはどういうことですか。」という問いに対して、「人間は同情によって理解し合うものではないのだ。お互いを尊敬し合うことによって理解し合うものなのだというのを、一人でも多くの人に伝えたかった。」と。

水平社宣言にこう書かれている。「人間を勤るかの如き運動は、かえつて多くの兄弟を墮落させた事を想へば、此際吾等の中より人間を尊敬する事によって自ら解放せんとする者の集団運動を起せるは寧ろ必然である。」「人間を勤る事が何んであるかをよく知ってゐる吾々は、心から人生の熱と光りを願求礼讃するものである。」

人は勤るものではない。同情するものではないということだ。人間を尊敬することによって、言い換えれば、あるがままの尊厳を認めることによって、解放があるというのだ。

この今日的にも優れた人権宣言だと言われる水平社宣言の思想を、「障害」児の教育に当てはめてみたらどうなるだろうか。同情では駄目なのだ。確かに人を理解していく過程に同情もある。しかし、それは一つの過程であって、やはり同情には高所から見下ろす差別が同居している。あるがままの尊厳を認め合うとなると、同じ時間と空間を共有しなくてはならない。つまり、「障害」児に力をつけてやるのだと、あたかも「障害」児を勤るかの如き扱いを止めることが、前提にならなくてはいけない。教育の中身のあれやこれやは、全てこの前提のうえに立って考えることなのだ。

※本稿は、大正小PTAでの講演のためのもの。この後に具体的な話が続く。学級懇談会の話題としても使えそうです。御活用下さい。

私の教職人生では、まず部落問題との出会いがあつて、そこで学んだものの考え方や課題へのアプローチの仕方といったものが、障害者問題を捉える「基準」になっている。

理論と実践と運動と！	NO. 150	教育を語る会
教育雑記帳	1989. 4.21	

普通教育・普通学校を問い直す

「雑記帳」は創刊以来150号を迎えました。記念論文は200号の時に書くとして、今回は私たちのめざす教育の原点について小文を記したいと思います。

ぼくにとっての出発点は部落との出会いであり、灰谷の『兎の眼』との出会いであったように思います。極めて雑な言い方をすれば、その次の出会いが「障害」児教育・原学級保障という事になります。

さてその「障害」児教育については、〇〇小学校にいた頃は何が何でも普通学級だと主張してきました。分けたぶんだけ子どもは切れるし、そもそも分けることが差別だとも言ってきました。普通学級の中で仮に何ら特別な手立てがなされなかったとしても、「障害」児学級にいるよりも多くのことを学んでいるという確信もありました。今も基本的にはそう考えています。去年〇〇小学校を離れて、「障害」児と関わりを持たない普通学級の担任として、人前で「障害」児教育を語る機会が5回ありました。そこでぼくは、自分は上に書いたように考えているしそのようにやってきたが、みんなには少なくとも生活の基盤を普通学級に置いてほしいが、部分的な抽出は当面あっても仕方ないのではないかとってきました。ぼくの話聞いたある人は、各方面へ随分優しくなったと言われました。ある人は、以前との矛盾を指摘されました。どちらもそうではないのです。〇〇を離れて改めてぼくがこだわっているのは、普通学級とは何かという事であり、普通教育とは何かということです。つまり、特殊学級・学校や特殊教育の対語としての「普通」ではないはずだということ、もっと言えば「普通」の中身へのこだわりです。特殊学級・学校という入れ物は、その出発点において間違っています。しかし、特殊教育の中身をぼくらは自信を持って否定できるでしょうか。果たして普通教育の中身は、特殊教育のそれ以上に一人ひとりの子どもを大事にしているでしょうか。ぼくは今、入れ物論議と同じくらいの比重で中身の論議をしなくてはならないと思っています。「障害」児の原学級保障が提示した課題は、その取り組みが全ての学級の底辺の子どもに光を当てるという中身を伴った実践でした。まさに普通学校・学級の中身、普通教育の中身がまるごと問われているのです。「普通」は相対的にあるものではなくて、創造するものです。

■ともに生き、ともに学ぶ教育の広がりと深まりを求めて■

これは、1986年10月17日に行われた奈良県同和教育研究大会の報告原稿です。奈良県において、「ともに生き、ともに学ぶ」教育の理論と実践を公の場で最初に提起した文章です。

I. はじめに

ここ2, 3年、「障害」児も普通学級でみんなとともに育てようとする取り組みが、県内の各地において広がりつつある。しかし、そこに至る経過も様々であれば、原学級保障と呼ばれているものの中身も実に多様である。

昨年発足した奈同数「障害」児教育実践交流会の場でも、何度か交流は行われてきた。しかし、わずかな先進校を除けば、この取り組みはまだその緒に就いたばかりである。それぞれが試行錯誤を繰り返しながら歩んでいるのが現実である。実態を交流し合い、悩みや実践の壁を出し合うことはあっても、十分にそれを深めることもできずに今日に至っている。

共生・共学の教育の理論の確立と、実践の広がりや深まりを願いながら、幾つかの提起を行っていきたいと思う。

II. みんなで考えたいこと

1. なぜ、原学級保障なのか

(1)原学級保障への道 —■小の歩みをふり振り返りつつ—

①主たる生活の場が障害児学級にあったころ

■小に障害児学級が設置されてから（1955年前後）1979年あたりまでがそれにあたる。若干の交流は見られたものの、「障害」児同士のなかまづくりや訓練、学力補充に重点が置かれていた。

②主たる生活の場が原学級にあったころ

1980年から1984年がそれにあたる。その中でも初期においては、「障害」の

程度に応じて「重い」子は「障害」児学級で生活する時間が長く、「軽い」子は国語、算数の時間を中心にして「障害」児学級ですごし、他は原学級で生活していた。それが、後になるに従って、どの子も基本的には原学級で生活し、国語か算数（あるいはそのいずれも）の時間だけ「障害」児学級で抽出指導をするという形になっていった。それは、子どもは集団（この場合の集団というのは、「障害」児もいれば「健常」児もいるという集団）の中で育つのであるという原則に近付ける試みの積み重ねの結果であった。

この時期になっても、「障害」児に対する差別発言（意識）は絶えなかった。（それ以前については論外である。「しっかり勉強せえへんかったら障害児学級へ入らんなん」という“はげまし”が結構当たり前のこととして語られていたのだから）例えば、1980年にはTさんに対して「Tきん」（きんはばいきんの意）と呼び、タッチしてそのきんを付けていくというのがあった。

1982年には、S君に対して、いじめていた級友が「こんなにないているのに先生にしかられへんの。」という周りの問いかけに、Sくんはあまりしゃべれないということを承知の上で「“S君、いつもこんなこと言うてやんねん”って言ったらいいな。」と返していったというのがあった。

1983年には、児童会の仕事を待っていた1年生の子が、印刷物の配布のために一緒に「障害」児学級へ行ってという誘いに、「あんなアホ学級、行くのいらん」と返している。

これら、まわりの子どもの側からの告発があったもののいくつかを書いてみたが、表面に出てきていないものの数ははかり知れない。告発を受けて、紙芝居やビデオなどで教材化していく取り組みも当然なされてはいたのだが……。

③原学級保障へ

1984年4月になおみちゃん(仮名)が入学してきた。入学に至る経過については後で触れるが、原学級保障に対する強い願いを持って入学してきたのである。

原則として1年と6年は普通学級でというそれまでの慣例によって、入学時には普通学級に入れられた。しかし、「障害」児学級に在籍するどの子よりも、なおみちゃんの実態はしんどかった。結果的には、それまでの「障害」児学級の運営を変更していくことを余儀なくされた。つまり、排便指導のこともあって、「障」担の1人が持ち時数の何時間かをなおみちゃんのいる学級に入って、彼女にかかわるという形がとられていった。

このなおみちゃん存在が、それまでの数年の流れに拍車をかけたとっていいと思う。なおみちゃんが2年生を迎える時の「障害」児教育のあり方は、ともに生きともに学ぶ教育以外にはあり得なかった。この年には、生駒郡三郷小学校や

豊中市北丘小学校といった先進校視察を行ったり、次年度にむけての体制づくりがすすめられた。

(2) もう1つの側面

－入級を説得できない教師が悪いのか、親の声が当然なのか－

私たち教師は、校内の就学指導に関わる会の意向を受けて、「障害」児学級への入級指導を行ってきた。それは、その子の力を少しでも伸ばしてやりたいという善意に基づいていたのは確かだ。(しかし、それでもぼく個人のことを言えば、家庭訪問に向かう足は重かった。自分の学級にいた子どもを売りとばすような痛みを感じて、とてもこの子のためだとは言いきれなかった。)

話し合いの場で、次の様な親の声に出会うことがしばしばある。

「勉強できへんかってかまへんから、みんなと同じ教室においといたってもらえないでしょうか。」

それに対して教師が返してきた言葉。「世間体を気にするのは親のエゴと違うか」「今はかわいそうやと思うやろけど、それがこの子の将来のためやんか」…

本当にそうなんだろうか。私たちが教育の名においてしていることが本当に正しくて、親の声は間違っているのだろうか。主たる生活の場が原学級に置かれるようになるにつれて、そんな疑問が大きくなっていった。なぜ、国語と算数だけが別であるとは一緒なのか。できる、できないで言えば、他の教科だってできていないのに。

ともかくも私たちは親を説得しきれなかった。それが、原学級保障に至ったもう1つの側面である。今ぼくは、親を説得しきれない教師集団であったことを、別の言い方をすれば、わずかにでも親の思いに心を寄せられる教師集団であったことを誇りに思っている。なぜなら、地域で生きるということは、その地域にある学校の普通学級に通うことによって初めて可能になるからだ。

中学3年になるかつての教え子が、随分離れた所にある年下の「障害」児学級の友達の家へ遊びに行く姿を見かける。同じ中学校に通いながら、かつてのなかまとは生活の場が異なることによって切れていっているのだ。なかまとともに生きることが、母親にとっての何よりもの願いであったのに。

なおみちゃんのことに触れておきたい。

なおみちゃんは1977年□月□日に生まれた。(正常分娩)

1978年4月□日、市立□保育所の0才児クラスへ入所している。

1981年3月□日、3才児検診でチェックされ、児童相談所へ。それまでの間、“おくられている”という思いはあったものの、その内にできるようになるだろう

ということできていた。この検診を機に、保育所では障害児保育のあり方を模索することになる。そして、同年9月□日、□□□□で検診を受けている。脳が□□□、□□□と□□□が早くくっつきすぎたため、脳の発達が妨げられている、という診断が出る。9月□日から、脳の発達を促すホルモン剤□□□を服用する。

(3ヶ月で止めている。)

この年の9月□日、名前を「なおみ」に変えている。(この改名に両親の思いを知ることができる。)

12月□日、眼科で診察を受け、遠視性乱視と内斜視と診断。12月□日から眼鏡を着用している。

保育所での6年間、とりわけ後半の3年間は、保母集団によって意図的・計画的な「障害」児を含む集団保育がすすめられた。4才ぐらいまでは一斉活動にも入りにくかったが、友人が呼びに行ったりする中で、自分でみんなの中に入っていく姿も見られるようになっていった。しんどい部分をまわりの子らが補いながら生活するという形ができていった。保母集団の働きかけで母親も講演会や全同教大会などに積極的に参加し、校区の学校に入学し、今までのなかま関係を大切に育てていってほしいという思いを強く持たれるようになっていった。

保育所での“みんなといっしょに”という保育の上に立って、校区の小学校である■小へ入学し、普通学級に入級する取り組みがすすめられていった。私たち小学校の側は、保育所を中心とする就学の動きに必ずしも協力的であったとはいきれない。知らなかったということも含めて、対応の遅れが目立ち、入学への道は決して容易ではなかったようである。

その母親がぼくを前にしてこう語られる。「そら、別の所で見てもうた方ができるようになるかもしれへんわな。それでもほんまにどんだけできるようになるかもわからへんし。それよりもなっちゃんいうて声かけてくれる子が1人でも増えた方がいいしな。地域に支えてくれる子がおるということだけを頼りに■小へいかしてんで。この子この地域で生きていかんなんものな。」「信号を見て渡れるようになるのも大事なことやけど、この子が信号わからへんことをしとって、さっと手を引いてくれるなかまがいることがまず第1やもんな。」ぼくもそう思っている。

素朴に語られるこんな親の声にこそ、教師はもっと学ばなければならないと思う。

(3)原学級保障がめざすもの

①原学級保障とは

原学級保障という言葉を私たちは使っている。たぶん、大阪でつくられた言葉

だろう。大阪では1950年代半ばから、「障害児の二重読み」（「障害」児学級と普通学級の両方に籍を持っている。二重在籍ともいう。）が行われてきた。この意味は実に大きく、制度上も「障害」児といえども普通学級の1員なのである。だから「原学級保障」だったのだ。奈良は違う。「障害」児の籍は、「障害」児学級にしかない。従って、原学級保障というと、全ての時間を「障害」児学級で保障するという意味になってしまう。私たちは、全くそれとは逆の意味で使っているのだけれど。

私たちは、子どもは集団の中でこそ育つのだと考えている。だから、「障害」児が「健常」児と共に普通学級の中で生活しているというところから、すべてのものが始まるのだと考えている。みんなと共に生き、共に学ぶという方向性をきちんと持ち、しかも基本的に「健常」児と共に日常的に生活する場がきちんと保障されていることが原則だとも考えている。しかし、現実の普通学級や普通教育には、多くの問題点がある。したがって、原学級保障の取り組みというのは、普通教育の「普通性」そのものの中身を問うことでなくてはならない。それが十分に進められるまでの間、みんなと共に生きるという方向性だけは堅持しながらも、部分的には、その子に応じた場と中身を提供するということも否定できない。「障害」児学級や「障」担は、原則に近付いていくための“過渡期の矛盾措置”と考えたい。

いずれにせよ、私たちは、なぜ一緒にするのかではなくて、なぜ分けてきたのかということにこだわりつつ、当たり前のことを当たり前にしようとしているのである。原学級保障の営みは、普通教育そのものへの問いかけであり、当然のことながらひとり「障害」児のみならず、学級の底辺に置かれてきたすべての子どもに光を当てる教育の営みである。だから、すべての学級の課題たり得るのだ。

②原学級保障がめざすものー共生・共学の集団をめざしてー

i. 学級

去年1年をふり返って、それ以前に1日のうちの何時間かを「障害」児学級で過ごすという体験をもっている6年生と3年生の子どもに特徴的な変化が見られた。言語に「障害」のあるT君は、普通学級での生活の中で語り数が増えていった。クラスの子ども達がT君の家へ遊びに行くという姿も見られるようになっていった。6年生のゆきみさんさんについても、表情が明るくなり、家へ帰って話す学校生活の中に出てくる級友の名前が以前に比べてずっと増えたという母親の声も聞いている。学級の1員としての位置も確かなものになっていった。原学級保障の取り組みが、とりわけまわりの子ども達に与えた影響というのは大きなものであったといえよう。

入学以来、普通学級で生活することが当たり前になっているなおみちゃんにおいてはなおさらである。4月に学級編成替えがあって、原担も「障」担もかわり、まだ歩み始めたばかりの学級集団ではあるが、それでも子どもの姿にドキッとさせられることがしばしばある。

なおみちゃんは、ほとんどの場合パンツの中にうんこをする。時には学校ですることもある。つい先日のこと、運動会の後片付けをしていた時もそうだった。原担も「障」担もその場にはおらず、教室にいた2、3人の子が便所へ連れて行って始末をしているのである。その間に別の子が保健室へ行ってかわりのパンツをもらってきて、はきかえさせて、汚れたパンツを洗っているのだ。ぼくも何度か経験しているが、やっぱりうんことの付き合いは気持ちのいいものではない。子どもらにすれば、教師を捜して伝えればそれですむことなのだ。にもかかわらず、なぜするのだろう。教師を捜せば、その間なおみちゃんは汚れたままになる。自分も気持ち悪いけれど、なおみちゃんはもっと気持ち悪い。やさしさってそんなものだなって思う。一緒に生活していなかったら、絶対に起こり得ない心情だと思う。

運動会の練習も最後の仕上げの段階にさしかかった頃のことである。学年でダンスをするのだが、どうもピリッとしない。1人の教師がこう言って“説教”した。「みんなは1つのりんごや。1人でも勝手なことをしたり、ちゃんとせえへん子がおったら、その所だけ虫食いか、かぶりかけになる。みんなが1つになったときに、きれいなりんごになるねんで。」次の日、ぼくはクラスの子どもに言った。「なっちゃんはみんなみたいにちゃんとようおどやらへんな。あれは虫食いやな。なんぼみんながきちんとしても、きれいなりんごにはならへんで。なっちゃんおらへんかったらきれいなりんごになるのとちがうか。」子どもを試すつもりで言ってみたのだが、子どもから返ってきた言葉はぼくを超えていた。「なっちゃんおらへんかったら、りんごにならへんやんか。」その後の感想にこう書いている。

なっちゃんは、勉強の時間、国語のときとかは、すわったり、立ったり、ないたり、わらったりしているけど、べつにきにはしてないけど、ないてるときはなきやましたりします。なっちゃんがこのきょうしつにいるのがいやとかはぜんぜんおもいません。体いくのとき、なっちゃんはみんなとおなじおどりはできません。でもなっちゃんは、あれでみんなと同じおどりをいっしょうけんめいやってるんだ、と思っていると思います。(みとさん)

わたしは、うんどう会のれんしゅうがあるとき、なっちゃんはいつもおどらないでとんだりしているいて、なっちゃんとはとんだりしているだけだけど、なっちゃんはみんなといっしょにいてるからみんなおなじだとおもいます。(けいこさん)

なおみちゃんが泣き入ってしまって、外との交わりが切れてしまった状態のとき、彼女に水を飲ませてあげることにより、安定した状態に戻れることが多いことを子ども達は“発見”していた。涙と鼻水で汚れてしまったなおみちゃんに、自分のうがい用のコップに水を汲んできて飲ませているのだ。学級全体からみればまだ少数ではあるが、さりげなくコップを差し出せる子どもが確かに育っている。

なおみちゃんが泣いている傍らにちょこんと座って、彼女を見ている男の子がいる。別にこれといって言葉をかけるわけでもないし、手を貸すわけでもない。「あの子も小さいときほんまに何にもできへん子やってなあ。よう鼻たらしして歩いてやったわ。」などという世間のうわさを聞いていると、何となくその子のしていることがわかるような気がする。

なおみちゃんはいつもまわりの子に何かをしてもらっていて、まわりの子はいつもしてやっていると見えて見がちである。しかしよく見ていけば、なおみちゃんがまわりの子に刺激されながらできていることもたくさんあるし、まわりの子がなおみちゃんを通して学んでいることもたくさんある。とりわけ、子ども達が時折見せてくれる透き通ったほどのやさしさは、なおみちゃんがいなかったら引き出せずにいたかもしれないと思う。

ii. 補充学級

「狭山」集団登校の日、なおみちゃんが解放子ども会の黄色いゼッケンをつけているのを見て、改めて部落の「障害」児ということの意味を思うのである。部落差別も「障害」者差別も重い。その重い差別を二重に受けているなおみちゃん。彼女に部落解放の担い手としての力量も、「障害」者解放の担い手としての力量も、今は望めない。そうではない。なおみちゃん親子が生活していること、彼女が学校へ来ていること、そのこと自体に意味があるのだ。なおみちゃん親子は、部落に生きながら、同じ部落の人達の中で肩身の狭い思いをしながらすごしている。なおみちゃんは語らずとも、その重みを持ちながら登校してきている。要は、まわりが何を課題として受け止められるかということが問題であって、彼女にとっては、生きていること、学校へ来ていること自体が闘いであるのだ。

地域で生きるというとき、補充学級生の集団がとても大きな位置を占めている。補充学級生の課題は大きく2つある。1つは自分達の問題であり、もう1つは外に向かった問題である。

入学以来、なおみちゃんは同じ地域の子らと共に登下校をしてきた。それがあまりにも当たり前になっていて、ぼく自身子どもがどんな思いでいるのかなんて考えたこともなかった。6月2日のことである。誰も一緒に帰る子がおらず、な

おみちゃんが1人で学校近くのお家へ入っていくということがあった。翌日の補充学級で、そのことをみんなに語りかけてみたが、効果なし。6月9日には1番よく関わっていたゆきみさんさんから、「なっちゃんと一緒に帰るのがしんどい。死にたい。」という内容の日記が出される。この時点になって知るのであるが、入学以来、特に3年生になってからは、登下校の世話はゆきみさんさんひとりの仕事になってしまっていたようなのである。その後、何度か話し合いを持っているが、子どもだけではどうしようもないところまで来ていた。多くの子は、ゆきみさんさんがしてくれることを幸いに逃げてしまっていたのだ。そこで、6月16日からは、ともかくもゆきみさんさんの負担を軽くすることの必要から、教師や母親と一緒に帰ることにしている。しかし、将来的には、子どもたちだけで帰れる集団にしていきたいと思うし、そのためにはまず、同じ学級にいる補充学級生を立たせなくてはならない。そこで、教師がなおみちゃんの横を歩き、同じクラスの子らを誘って、色々な話をしながら児童館まで帰ることにした。児童館へ一緒に帰ることは、なおみちゃんのことを抜きにしても課題であったわけだから。

ここは非常に重要な部分であると思っている。部落差別をはじめすべての差別を許さない集団をめざす補充学級生にとって、なおみちゃんのことをどうしていくのかというのは、まさにこの集団の根本に関わる問題なのである。それが自分のこととしてとらえられない、口ではいいことを言っても行動が伴わないとすれば、まずここを何とかしなければならぬ。これを抜きにしては、いかなる反差別の集団もあり得ないのだから。

6月のことがあってから4ヶ月が過ぎようとしている。この間、地域の大人同士の間でもしんどいものがあった。それが子どもの姿にはね返っている面もある。補充学級の中で子どもに返していく努力も続けてはいるが、まだまだこれからの課題である。そんな中で、死にたいと言っていたゆきみさんさんが今もなおみちゃんの横を歩いていること、2学期になってからほんの少し一緒に帰る人数が増えてきたことが成果だと思う。

■1年生の時におかあさんが「なっちゃんつれてかえったりや。」といったから、いつもつれてかえります。それにほいく所るときからいっしょ。それよりも小さい時から。それにはいく所るときもいつもなっちゃんのお家におかあさんにつれていってもらって、いっしょにあそんだこともあります。(ゆきみさん)

■わたしはなっちゃんといっしょにかえるほうがたのしいから、いっしょにかえっています。そら、みんないっしょにかえれへんときもあってもいい。ようじのないときは、なっちゃんといっしょにかえってます。わたしは、それでもなっちゃんとかえってあげたいと思った。わたしは、2がつきになっ

てからほとんどいっしょにかえってあげてるのは、なっちゃんといっしょにかえるほうがたのしいから、いっしょにかえっています。(ゆうこさん)

■なっちゃんと2年生のときはよくかえっていたけど、ずっとかえっているとしんどいです。でも、1学期のときはちょっとはなっちゃんとあうけど、いまはあまりいっしょにかえっていません。なぜあまりいっしょにかえられないかという、まい日はやくかえっているからです。なっちゃんもはやくみんなとあるけるけど、でもしんどいです。(りえさん)

■なっちゃんは1.2年のときはいっしょにかえっていたけど、でも3年生になったら、なっちゃんはうろちょろするのでかえるのはいやいやしてきて、かえていないのです。かえると、みちのまんなかでなくときもあるし、わからないけどおしっことかいうこともあるからいやになってきます。(あきさん)

■わたしはなぜなっちゃんとかえられないのかという、走る時に手をひっぱっていかんなんから、しんごうとかにまにあわないから、いつもなっちゃんとかえるのがいやだ。わたしはだれかがもうつれてかえったらいいんだと、いつもおもっています。わたしがいやだからといってほっといたらなっちゃんがあまりにもかわいそうだから、時どきつれてかえります。(ひろこさん)

2つめの外に向かったの問題である。補充学級生には、保育所以来なおみちゃんと生活を共にしている子が多い。ということは、なおみちゃんのことを最もよく知っている子たちであり、彼女を支えてきたなかまたちである。教師は、学級や学年の中で、この子たちがなおみちゃんと共に生きる先頭に立ってほしいと願っているし、まわりの子らになおみちゃんを正しくわかってもらう役割を担ってほしいと思っている。このことは、部落解放の担い手を願う補充学級生にとって重要なことである。ところが、そうあってほしい彼ら、彼女らが、必ずしも願い通りには育っていないのだ。

思うこともある。保育所での集団というのはある程度作られたのだろう。しかし、集団というのは、いつまでもそのレベルを維持するものではない。絶えずきたえられながら、育っていくものだ。その意味では、小学校において、とりわけ補充学級の中で、どれほどなおみちゃんと共に生きる集団をきたえてきたらろうか。少なくとも今年はそういった視点を落としてしまっていたように思う。それに、学級の中で補充学級生は少数派である。つまり、なおみちゃんに関わらないことが当たり前の中では、少数派はなかなか関わりきれないのだろう。学級集団が変わるたびに、教師は、一生懸命に関わってきた補充学級生を中心に据えて、この子らを励ましつつ、まわりを変えていく営みをしなければならない。この点においても欠けていたと思う。すべてこれからの課題である。

2. 自立とは何か

(1) 「障害」が軽度なら普通学級？重度なら養護学校？

原学級保障などというのと、それは「障害」の程度が軽いからできるのだとか、「障害」児が1人しかいないからできるのだとか、あるいはまた低学年だからできるのだとか、小学校だからできるのだとかいった声が聞こえてくる。

「障害」が軽度とか重度とかいう言い方も極めていい加減なものだけれども、なぜ重度になれば「障害」児学級であり、養護学校なのだろうか。その子にあった教育の場所と中身が用意されなければならない、普通学校（普通学級）には必要な設備がないと言われるかも知れない。前の部分については後で触れるとして、教育の条件・設備など100年待っても整うものではない。「障害」のあるその子を受け入れるためにどう整備していくのかということが考えられたときに初めて前進するものである。

「障害」児が1人だからやれるのだというのは全く当たっていない。確かにぼく自身は1対1の全時数入り込みの形になっている。しかし、同じ■小の「障」担を見てみても、1人は2学級へ、もう1人は3学級へ入り込みをしている。

低学年だから、小学校だからやれるというのはどうだろうか。高学年で、あるいは中学校で、そうするためにどれほどの努力が払われた結果としての声なんだろうか。ぼくは逆に聞いてみたい気がする。

体制の流れに抗しての取り組みなのだから、困難はどこにでもある。要は教育の思想性の問題だと思う。

「障害」児教育の場においてほど、分け隔てることを美しく語られるところはない。普通学級の担任をしている時はそこにいる子だけが見えていて、同じ学校にいる「障害」児が見えていない。逆に「障」担になると、目の前にいる「障害」児だけが見えて、まわりの子どもが見えていない。学校の現場がそんな風になっていないだろうか。「障」担がこの子のためにと一生懸命になっていることが本当にその子のためになっているだろうか。普通学級の中では本当にそのことができないのだろうか。現在の教育が、「障害」児を普通学級から排除することによって（「障害」児を1か所に集めることによって）教育の効率を高めるという、まさに資本の生産性原理の教育版になっている現実をどう考えるのだろうか。

ただみんなと一緒にしておいたらええというのでは教育にならないという批判もよく聞く。半分当たっている。しかし、全く間違っている。矛盾した言い方だが、そうとしか言いようがない。そもそも、原学級保障は子どもをほうりっぱなしにすることだなどという定義を聞いたことがない。さらに批判は、だから別の方がいいのだと言いたげなのだが、ぼくは、一緒であることが前提だと思っている。一緒に生活するところから、すべての教育が始まるのだと思っている。

子どもがどんな状況にあるのかを出しながら、深めてほしい。

(2) 「障害」児の学習権について

「障害」児の学習権という問題は、毎日のすすめの中で悩む部分である。■小では、抽出指導の形はとっていない。もっともその子の状態によっては、別室を使うことも部分的にはある。形態と共に内容の問題もある。同じ教室にいなながらも、別の内容をするかどうかだが、周りの子ども達との能力差が1番大きなぼくの学級については、一応別カリキュラムがある。しかし、なおみちゃんの気分によってはそれをすることもあるという程度にしかやっていない。「障害」児学級や「障」担は“過渡期の矛盾措置”と位置づけているので、あくまでも形にこだわるといふ必要もないのだが、しかし原則を言い続けなかったらいつまでも過渡期のままであるように思えてならない。

「障害」児に生きるための力をという中身を考えてみたい。それは、自立とは何かという問題でもある。

なおみちゃんはパンツの中へうんこをする。皮膚感覚の問題や他にも原因となることがあるのだろうが、ともかくも便の自立ができていないのだ。この子にとって便の自立というのは何だろうか。1人で便所へ行って、パンツを下ろして、用をたして、紙でふいて、水を流して、パンツを上げて、手を洗って、帰ってくる。この最終目標にたどりついた時のみが自立なのだろうか。少なくとも、世の中の常識からすればそうなのだろう。だから、それができない子は来る日も来る日も排便の訓練をされることになるのだ。確かにできるようになることがなおみちゃんの課題だと思うし、少しずつそうできるようにしていってやらなきゃならないとも思う。しかし、それだけが自立ではないと思う。便が出るという感覚を取り戻してやること、つまり、なおみちゃんに自分の便を意識させてやること、なおみちゃんにとって自立そのものだと思う。最初は出てしまってからであっていい。となりにいる級友に便が出る（出た）というサイン（言葉でもいい。仕草でもいい。腕を引つ張る行為でもいい。）を出せるようにしたいと思っている。同時にそのサインを見てとれる、そして彼女の便所に付き合えるまわりにしていきたいと思う。その両者を援助し、育てていくのが教師の役割だと思う。

「障害」児の学習権を強調するあまりに、集団から引き放されることによってどれほど多くのものが奪われていっているのかを見落としてはならないと思う。発達保障を言うあまりに、人と交わって生きる当たり前のことを奪ってはならないと思う。

3. 教師の能力主義を問う —学校における能力主義とは何か—

私たちが教育の名の下に行っていることの中に、能力主義に陥っていないものなんてあるのだろうか。できる・できないで子どもを序列化する以外のことをしているだろうか。学校における能力主義とは何かと言われたら、学校教育そのものだと答えるしかないように思う。

「障」担という立場で普通学級や普通教育を見ていると、それも後ろから見ていると、今までとは随分違った見え方がするものである。答え調べの時に、ノート半分を左手で隠しながら、間違えた答えを書き直して、次の問題に進んだところにサッと赤鉛筆を取り出してマルをつける、いわゆるできない子のいじらしいほどの思いが見えるのだ。「障害」児が普通学級で生活するということは、できる・できないで人を評価する関係を打ち砕いていくことなんだと思っている。先の子が、ノートを隠さなくてもいい子どもの関係を作っていくことだと思っている。

競争原理の中をそれなりに巧みに泳いできたぼくにとって、子どもに教えられることというのは実に多い。

先日、原担の妊娠に伴う体育講師を迎える会をしたときのことである。順番に自己紹介をしていったのだが、なおみちゃんの番がきた。その先生は、「自分でお名前を言ってちょうだい。」と言われた。言えと言われてもあっさり出てくるものではない。困ったなとぼくは思った。ところがなおみちゃんは見事にフルネームを言ってしまったのだ。次の瞬間、学級の中に拍手が起こっていた。きっとみんなも息を詰めていたのだろう。それがうまく行ってほっとしたのだろう。あの拍手は、自分自身がうれしくて自然と起こったんだと思う。

運動会前のことである。団体の種目があって、当然なおみちゃんと同じチームの子がいる。種目の中身については考えたつもりだが、それでもなおみちゃんがいるから負けるという思いがあるんだろうと思っていた。他のクラスの子らはなおみちゃんそんな思いが強いらしいし、もしも他のクラスの子に何か言われた時にはきちんと返してほしいし、そんなことを思いながら子ども達に投げかけを試みた。

「大阪の小学校でのことやけどな、全校リレーがあって学級から何人か選手を出すことになってんて。その学級に足のものすごく遅い子がおってな、その子に出たいかいうて聞いたら出たいて言いやったらしいわ。先生は困ったな思たらしいけど、学級のみんなにどう思うゆうて聞かはったんやって。みんなやったらどうする。」

意外にも、子どもらは出たい言うてんねから出したたらええやんかと返してきた。その中で、「どうせ勝っても何ももらえへんねから」というのがあって、それにひっかかったぼくは、「もしも、勝ったらファミコンのカセットやろ言わ

れたらどうするの。出えへんほうがええと思うか。」と、切り返した。「そんなカセットやったら、もらわんでええわ。」

その後、その子らが、やっぱりリレーに負けて上の学年の子に文句を言われたとき、どうしていったのかという話をして、その時間は終わった。ぼくが冷や汗をかいた1時間だった。

■わたしだったら入れます。黄組になっちゃんが入ったとします。そしたら、なっちゃんはようちえんでもない。だから、3年は3年です。なっちゃん、かけっこなんぼおそかってもわたしは入れます。なかまはずれになるなっちゃんかわいそう。わたしはそう思います。(じゅんこさん)

3年は3年です、という言葉は、あまりにも新鮮でショックだった。

■わたしは、それいけチェンジマンで、なっちゃんとはしります。なっちゃんはおそいけれどはしります。まけてもいっしょうけんめいはしたのでもいいと思います。わをくぐるとき、なっちゃんはやくくぐってけません。とびばこもとばないけど、てをつないでいきます。(さおりさん)

■わたしは、足がおそい子でもリレーにでてびりでもいいと思います。おばあちゃんは、ただがんばればいいといっているのに、みんなはそんなんださへんといっている子もいると思うけど、わたしはそんなことはしません。だってわたしも足がおそいからです。(あきこさん)

■おそかってもかまへんと思いました。まけてもいいと思いました。(たかしくん)

4. 親のこと、行政のこと

(1) 親との関わりについて

親との関わりということについてはいくつか思うことがある。

なおみちゃんの両親とのことについては、今は問題なくいっているように思う。子育ての根本に関わるどころでの思いだけを確認しあっているが、細かいことについては学校に対して注文されないし、ぼくらもまた学校のやりかたを押し付けたりもしていない。時に学びながら、時に励まし、励まされながら、共に考え合い、この教育を広めていくためのパートナーであり続けたいと思っている。

原学級保障をすすめていくうえで、同じ学級の親や、同じ地域の親のことが、今1番大きな課題になっているように思う。

1学期間に耳にしたまわりの大人の声というのは、例外なく学校のしていることに批判的であった。自らの立場(例えば、同じ学級に子どもがいる保護者であるといった)を抜きにした評論家的なものもあった。多くは、みんなの中にもその子自身のためにはならないのではないか、その子にあった場所で教育した

方がその子のためになるのではないかといった“親切”な声であった。“親切”を表面に押し出しているの迷惑論であった。

P T A総会の場合や、学級委員会の場合、あるいは学級懇談会の場合で、原学級保障の取り組みを理解してもらうための啓蒙活動はしている。しかし、同じ学級の親にすれば、多くは迷惑なことであり、他の親にすればよそごとでしかない。授業参観や学級懇談会の場合というのは、非常に重要なのであるが、参加者がいたって少ないのが実情である。そんなことを考えあわせると、学級通信などを使って、子ども達が共に育ち合っている姿を具体的に親の前に突き出していく営みを強めていくしかないと思っている。

地域で生きるといえるとき、同じ地域の親というのはまさに生命線である。6月のゆきみさんさんの件があったとき、何人かの親はもうなおみちゃんに関わらない旨を告げに行こうとされた。それまでも、子どもだけに任せてもし何かあったら困るし……と遠慮がちに言われていたものが噴き出した感じだ。なおみちゃんが生まれた時から、同じ地域で生活してきた人たちである。さらに言えば、保育所以来、共に生きる集団をめざしてきた中心である部分の親である。振り返ってみれば、補充学級親の会や地区懇といった場で、積極的に地域に働きかけるということをしてこなかったように思う。部落解放の課題と「障害」者解放の課題とを繋げた所での、親の結び付きを作らなくてはならないと思う。困難ではあるが。

(2) 行政に対しての運動を

原学級保障というと、何か悪いことでもしているかのように、こそこそとしなければならぬ状況を放置しておいていいのだろうか。養護学校義務化以後の文部行政の流れに抗しての取り組みである。体制の流れに抗しての少数の取り組みである。実践はまだ浅く、不十分なものでしかない。しかし、私たちこそが子どもを大事にした教育をすすめているのだという自負はある。子どもがどういう状況になっているのかということでは、提出できる数多くの事例を持ちあわせている。それらの具体的な子どもの姿を示しながら、原学級保障を当たり前の教育にしていく運動を展開する時期が来ているのではないだろうか。奈同教の同和教育運動の中に、きちんと位置づけていってもらいたいと思う。そして、多くの親や解放運動と連携して、大きな運動のうねりを作っていってほしい。今頑張らなかつたら、教育臨調の嵐の中で潰されるに違いない、そんな危機感をぼくは持つのだが。

※幾つかのいきさつがあつて報告に至つたという経過があるのですが、理屈ばかりで実践の乏しいレポートになってしまったことを申し訳なく思っています。最後に、

ここにあげた課題を克服するためにどう取り組んだのかというレポートを持って、来年の五条での大会に再び参加する決意を述べておきたいと思います。

■「ともに生きる」ことの内実を問いながら■

これは、1987年10月28日に行われた奈良県同和教育研究大会の報告原稿です。普通学級担任の立場で、「ともに生きる」教育を模索した半年の実践記録です。

1. 「障害」児教育の視点

2. 「ともに生きる」ことへのアプローチ

(1) 「障」担としてかかわった1年間

なおみちゃんが3年生を迎えた時、ぼくは「障害」児学級担任として、なおみちゃんの生活の場である3年1組に入った。

子どもたちは、ぼくが思っていた以上になおみちゃんに“親切”だった。情緒が不安定な時はそれこそ泣き叫んでいるという状態だったが、それでも邪魔だとか迷惑だとかいう声すら上がらなかった。

最初は驚きであった子どもの姿が、ぼくには次第に不満になっていった。たしかになおみちゃんにはよくしてあげていたと思う。便をはずした時の後始末もいとわなかったし、泣いていたら声をかけていた。しかし、してやっているという感はぬぐえなかったし、それ以上に、なおみちゃんに向けられるやさしさが他の困っている子に向けられることが滅多にないというのが気になった。

(2) ゆきはる君のこと

子どもたちが4年生になったこの春、ぼくは4年1組の担任になった。

ぼくの最初の課題は、ゆきはる君の問題だった。彼には粗暴な言動が多く、そのためクラスのボスの存在になっていた。周りの子らは彼のやさしさを認めつつも、「こわい」存在「もの言えぬ」存在として彼を見ていた。「ゆきはる君さえいなかったらいいのに」といった文章さえ出てくる状態だった。ぼくは、問題の本質は彼の言動よりも、むしろ周囲の彼を見る目にこそあると感じていた。ともかくも、この子らの関係を何とかしなくては、なおみちゃんとともに生きる集団な

んでお題目に過ぎないと思った。

4月初めから、ぼくはすすんでゆきはる君のことを話すようにした。息をひそめるようにして悶々と過ごしている問題をクラス全体の問題にしたかった。そして、何度話し合っても結局同じことやという、子どもの中にあるなつこらめを越えたかった。最初のころ、ぼくが話し出すとうつむき加減に顔を見合わせていた子どもたちが、少しずつ日記などに自分の思いを書いてくるようになってきた。そして、5月の中ごろからクラスの空気が少しずつ変わってきた。

(3) 「なっちゃん当番」のこと

クラスの動きに合わせて、ぼくはなおみちゃんの問題を通して“ともに生きる”ということ子どもに投げかけていった。非日常の部分では光って見える集団も、日常の部分では決してうまくいっているわけではなかった。

みんなに考えてほしいこと

すくなくとも5月に入ってから、ゆきみさんがかえりあまり元気ないと思います。だって雨の日もいつでもなっちゃんと2人でかえています。なっちゃんもしーんとしていて2人ともさみしそうです。わたしも時たまなっちゃんとかえります。そして、教室出て門のところへんから元気ありません。たくさん友だちがなっちゃんとかえってた人がいました。その時、なっちゃんもゆきみさんもわらいながらあるいていました。先生もいてその時はとても楽しかったと思います。きっとゆきみさんも、このごろみたいに心や気もちがさみしくないと思いました。先生にもみんなにも自分も考えたいことです。男の子もいっしょにかえっていました。このごろかえってるとしたら、ときたまひろこさんとわたしです。4人でも明るくなりません。もうなっちゃんやゆきみさんとかえるのがいやになってきたとおもいます。それは、わたしもその気もちがあります。みんなや先生も、今のゆきみさんとなっちゃんの気もちがわからないと思います。わたしもです。ふたりは、みんなに気もちがいえないと思います。みんなや先生、自分、なっちゃんとゆきみさんをどう思っていますか。これからなっちゃんとゆきみさんとかえってあげてほしいです。すくなくとも8人の人がかえってあげたらなあと思います。わたしは、できればみんななっちゃんやゆきみさんとかえってあげたいです。かえれない人は、べつにむりにかえらせようと思いません。ゆきみさんは。(かずこ)

時々一緒に帰っているという自分を含めて厳しくあり様を問うかずこさんの姿が、激しくぼくを打った。一方、ゆきみさんとはいうと、ぼくの心配をはるかに超えたところで生きていた。

このごろのなっちゃんのこと

5月にはいって朝いくときも帰る時もなっちゃんと2人です。帰りはたまに、かずこさんやひろこさんとかといっしょに帰ったりするけど、ほとんどわたしとなっちゃんです。

きのう、かずこさんとひろこさんと帰ったら、なっちゃんはうれしいのか楽しそうにわらっていて、わたしだってひろこさんとかずこさんと話をしていたのでたのしかったです。天気の良い日になっちゃんわらっていた時はてをつないだりできたけど、雨の日だったら手をつなげないし、水たまりがたくさんあるので、なっちゃんもびしゃびしゃとしてくつがぬれているのでかわいそうだし、わたしだってぬれたらいやだし、わたしがとてもいやだというときは、なっちゃんあまりできないからわたしよりももっといやだなあとおもっているんだなあ、やれるものだけやらしてあげようと、きのうはたくさんおもいました。いつもそういうことをおもっているけど、雨の日は手をつないであげてもなっちゃんのせいふくもぬれるから手にぴったりついていやだし、家にかえたらぬるいかんじでいやだからです。－以下略－(ゆきみ)

ぼくは、2人の文章を前にして、彼女らの足元にも及ばない自らの姿を語るしかなかった。話の後、のぶかず君はこう書いた。

さっきから■■■先生の話聞いていたら、うさぎのめとダックス先生の本のことがあたまにくらいついてはなれへんね。……ゆきみさんはどうしてかうさぎのめのじゅん一みたいでした。－以下略－(のぶかず)

さらに何日か後の日記に彼は、うちの学級でも「みな子当番」をしようとして書いてきた。なおみちゃんを特別扱いするのはおかしいと思うけど、今のままだったらなおみちゃんにはわずかな友だちしかできないと思うので、それなら“当番”を決めてした方がいいと思うということが書かれていた。

5. 20の「狭山」をめぐる取り組みの中で子どもたちの意識がなかまに向かっているのを確かめつつ、ぼくは『兎の眼』を読み聞かせ、「みなこ当番」の問題を出していった。そうするとクラスの大部分の子が「なっちゃん当番」をつくることに賛成し、わずか4人だけが反対した。

わたしは、なっちゃんとうばんがあったら自分がほかのことあそびたかってもなっちゃんをほっとけないから、わたしははんたいしました。わたしはぜったいはんたいです。－以下略－(ゆきこ)

わたしはやっぱりはんたいです。なぜかという、じぶんがあそびたいばかり、なっちゃんのことわすれると思うから。だって今はやるってだんだんやらなくなってくると思うし、なっちゃんをあまやかすかんじするから。(かずこ)

わたしはなっちゃん当番はんたいです。なぜかという、なっちゃんに本をよんであげようと思っても、なっちゃん当番の人がやってしまう。そうならきまった人しかできない。そしたらなっちゃんはまいにち2人しかあそんでくれないし、みんなもまい日本をよんであげようとしたら、「あんた、なっちゃんとう番か。」といわれたらどんな気持ちかなと思います。なっちゃんも2人しかかまってもらわなかったらいらん気持ちになると思います。ー以下略ー(りょうこ)

わたしはなっちゃんとうばんをつくるのははんたいです。そのりゆうは休み時間にあそびたいなあとおもったときにあそべなくていやなおもいになって、こんどとうばんになった時いやでもういらんなあとおもったりします。だからはんたいです。みんなとうばんをつくったらいいというけどそんなやったらなっちゃんだけをむししといて、とうばんの人だけむししていないのでつくってもおなじとおもいます。なっちゃんでもたくさんの人とあそびたいとおもうので……ー以下略ー(ゆきみ)

ところが、反対意見を読んだ途端に今度は「当番」反対が22人に増え、賛成は7人になってしまった。もとより数の問題ではなく、自分のあり様を問うていくことが目的である。6月11日、自主公開授業での討論会となった。その時間はいつも以上に迫力のある話し合いになった。双方が譲らず激論になっている時、ゆきみさんが静かに言った。「なぜなっちゃんと遊ぼうという気持ちにならないのですか」と。結局、みんなの思いは「当番」の是非ではなく、どうすればあたり前のつき合いができるようになるかを考え合っているのだということを確認して、授業は終わった。その後も話し合いを続け、最終的には、「当番」は作らないことになった。「当番」の提案者のぶかず君は、「ゆきみさんに勝てないのなら、ゆきみさんに近づこう」と書いた。そして、自分にできるところから1歩を踏み出そうということを確認め合った。

しかし、口で言うほどたやすく身体は動かない。のぶかず君の6月23日の日記…「ぜんぜん変わってへんし、やろうと言ったぼくも変わってへん」。29日の日記…「なっちゃんとのつき合い、どうかえよ。口でええことばっかしいってるけど、ほんまはそう思ってへんで。……もう1度なっちゃん当番の話し合いをして。」。

6月7日に校区子ども会の球技大会があった。なっちゃんはフットができないのだから参加しなくていいということで進んでいた大会に、子どもたちが異論を唱え、参加にこぎつけた。その時のみんなの思いが、12日の児童会の球技大会へとつながっていった。

問題は7月になって提起されてきた。「あっ、そうかあ」を使って授業していた時である。徒競走で一生懸命走ってビリになったのに誰も応援してくれなかつ

たぼくが、「障害」児である友だちが同じくビリだったのにみんな応援している姿に腹を立て先生に訴える場面がある。同じようなことでおかしいやんかと思ってることないかと問いかけてみると、心の奥の方にしまっているものが出てくる。

フットの時、なっちゃんだけなんでファールせんを小さくするのはなあ。アウトなのにセーフにしてとっています。ちょっとおかしいとおもいます。いくらなっちゃんでも、アウトはアウトでいいとおもいます。わたしだってアウトはアウトだからです。なっちゃんもわたしもアウトやセーフはいっしょにしてほしいとおもいます。(しおり)

1学期末に「おたのしみ会」が計画された。途中でトラブルがあって、7月9日、10日と学級会があった。そこでは自分だけが楽しむ中身からみんなで楽しむ中身へと方向転換がなされ、ソフトボールをすることになった。さらに、なおみちゃんの参加について話し合われた。それまで、教師が言い出さないと考えられなかったことを、自分たちで考えられるようになっていた。しかも、当然のようにできないことには誰かがついていてことをやめようというので激論になっていた。結局、たけし君(彼も当番を作ってくれなきゃつき合うきっかけがつかめないとやった1人)の「だれと決めてなくても、近くにいたら見るやんか」という言葉を信じるようになった。

7月15日の「おたのしみ会」はどうだったかと言うと、結果的には「当番」をこえるつき合いのはじまりにはなり切らなかったと思う。しかし、フットの時の“めぐみのやさしさ”は越えたように思う。

1学期末にのぶかず君が書き残した文章。

ぼくがてい案したなっちゃん当番どうなったん。みんなさいしょだけでおわってしもた。なんやったんやろ。話できてなんやってんやろ。なんもできへんかった。ただ話しただけやった。いみない。たとえおわっても、みんなが変わったらいいけど、かわってへんみんな。もう1回この話をじゅぎょうに使うってほしいね。あかんか。しつこいけど、あんな、じゅぎょう中なっちゃんのために水いれにいったるゆきみさんがうらやましかってぼくもそのやさしさを分けてほしいなと思ってたけど、それは自分で作るものやと分かってん。ぼくは、ほかにやさしいゆみさんとかのやさしさはなんかほんとのやさしさじゃないような気がしてきた。ぼくが前のやさしさはゆみさんとかのにせのやさしさをめざしてたかもしれへん。ある人にやさしく、ちがう人にきびしくというやさしさをもとめていたのが分かった。だからこんどは本当のやさしさをもとめてんね。さいわい近くのせきにいるから、少ない1学期で本当のやさしさをとろうと思ってんね。いいことばかりいってました。でも、はじめのもう一度なっちゃん当番の話をしてほしいのは本心です。どうせ話し合ってもそうよくなるかもしれないかし

れへんけど、少しずつちがっていくと思います。(のぶかず)

のぶかず君の姿は、ある意味ではクラスを映す鏡である。苦悩しながら、それでも確実になおみちゃんの方に目が向いていつている。しかし、思いほどに体が動かないのも事実だ。意識の高まりの中で「やさしさ」の質が問われ出してきた。それはぼくも気になっていた部分だ。だが、どんな正論よりも、差しのべられてくる手を必要としているなおみちゃんにすれば、例え“にせもの”だと言われても、その「やさしさ」の方が大事だという現実がある。きれいごとではすまされない。

(4) 「いきるフェスティバル」のこと

なおみちゃんのベースで1日を過ごしたいとぼくは思い続けてきた。日ごろ見えないものがきっと見えてくるだろうし、そこから新しいものが生まれ、育つに違いないと思うからだ。いくつかの障害やためらいはあったが、夏休みに入った7月23日、第1回「いきるフェスティバル」を企画した。

当日は、休み中ということもあって(計画が遅かったというのも大きい)全員参加ということにはならなかったが、18名のなかまと6名の母親、そして弟や妹、ぼくの家族を含め32名の参加を得ることができた。

たった1度の「まつり」が何ほどのものでもないことは、十分に承知している。しかし、新しい第1歩を踏み出すためのきっかけという意味では、それなりに目的を達したのではないかと思う。例えば、たけし君はこう書いている。「ぼくもなっちゃんの家がわかったし、なっちゃんのことをわかったので、たまにはなっちゃんのいえにあそびにいこうと思います。なっちゃんの家にあそびにいったら、なっちゃんがいえでどんなせいかつをしているかもきこうと思います。」のぶよし君はこう書いた。「なっちゃんがカレーをおいしそうにたべていたからうれしいです。ぼくもたのしいと思いました。」こういった“きっかけ”や“たのしさの共有”を、今後につないでいきたいものだと思う。

子ども以上に、ある意味では6人の母親の参加というのが大きかった。なおみちゃんの母親が人前で初めて自分の思いの一端を語ったというのも大きい。ある母親は、「1年の時から同じクラスでどうしてこんだん会にも出席されないのか、どうしてみんなの前に出てもっと自分の子どものことをうったえられないのかと感じてきました。しかし、今日お話を聞いてみて、人前で話すのがにがてなこと、そして、やはり人一倍なっちゃんと生きることに一生けんめいなめだということがよくわかり、予定を1日早く切り上げて□□に帰ってきただけの意味はあったと満足」していると書かれた。また別の母親は、「もし私の子がなっちゃんだったら、きっとふつうの小学校に通わし、みんなと同じように生活し、ともに生き

ていくことをのぞむと思」うと書かれた。いずれも1年前の学級懇談の時、迷惑論を言った人である。またある母親は、学級になっちゃんがいたから家の中が明るくなったと書かれた。

「いきるフェスティバル」を通して、確かに何かをつかめたように思う。ぼく自身も大事にしたいものをいくつも得ることができた。「フェスティバル」は今後一層その輪を広げながら発展させていきたいと思う。しかし、これはあくまでも新しい何かを発見する、新しい何かに出会う、新しい何かをつかむという“出会い”の場であって、それ自体が目的ではない。

3. 自らの問題としての「ともに生きる」ということ

(1) 1歩を踏み出させるものを求めて

① ゆきみさんのこと

ゆきみさんは、なおみちゃんの家にもっと近い同級生として生まれ育った。保育所でのつきあいもあって、1年生の時は当然のことに同じクラスになった。「なおみちゃんのことをよろしく」という教師の一言が、自分の思いを表に出すことの少ない彼女には重かったようだ。周りの子らにとっては“免罪符”ともなったその一言で、彼女はなおみちゃんの登下校を1人で見ることになったようだ。何と言っても1年生である。「登校拒否」的な状況に追い込まれたこともあったし、彼女の母親が心労から病気になることもあった。しかし、そうした“しんどさ”は学校に届けられることもなく2年間が過ぎた。

3年生を迎える時、やはり彼女に対する期待は大きく、なおみちゃんと同じクラスにされた。家庭訪問の時、「もし事故でもあったら困るし……」と遠慮がちに語られる母親の声を担任が聞いてきたが、その時はそれっきりで終わっていた。

6月9日、“なっちゃんと帰るのがしんどい、死にたい”という内容の日記が、ゆきみさんから出されてきた。その時になって初めて、先の母親の言葉の思いを知ったのだった。ぼくは担任と相談して、とりあえずゆきみさんの負担を軽くしよう、そしてもう1度なおみちゃんと一緒に帰る集団を育てようということを確認した。

6月の中旬以降、教師がなおみちゃんを含む何人かの集団と一緒に帰るようにした。補充学級でも何度も話をしたが、クラスが離れるとどうしても他人事になるようだった。クラスの中では少しずつ輪が広がり、多い時こはクラスの半数に及ぶこともあった。ゆきみちゃんとはいうと、たしかに6月の1時期は離れていたのだが、輪の広がりとともにいつしかなおみちゃんのとを歩くようになり、2学期以降はまた中心的存在だった。

4年生になって、またしてもなおみちゃんとゆきみさんだけの登下校が多くな

っていた。(3年生の3学期以降、教師はほとんどついて行っていなかった。) ゆきみさん何思ってるんやろな、つぶれなければええなどな……そんなことを思いながら、ぼくはゆきみさんを見つめていた。そんな時に、「このごろのなっちゃんのこと」という文章が出されてきた。雨の日と一緒に帰りながら、「わたしがいやだというときは、なっちゃんあまりできないからわたしよりももっといやだなあっておもっているんだなあ。やれるものだけやらしてあげよう」などという心配りをしているのだ。ぼくの心配をはるかに超えたところに彼女の姿はあった。それでも、なんぼか無理しとんのと違うやろかという思いもあったが、てんとう虫に寄せる彼女の日記を読んだとき、彼女のやさしさが透き通って見えた。

わたしは今日先生とかえりました。家の近くにくると門があります。○
○と書いたほうの門があります。その下のほうを見ると、てんとう虫がさなぎから大人になろうとしていました。わたしはほっときました。そしてなっちゃんの家に行きました。帰ってきてみると、かわをぬいでいて大人になっていました。門をのぼっていきました。かわいいかったので手にのせると、あるくのでこそばいです。わたしはにがしてあげました。

5月20日(ゆきみ)

さらに、8月13日、なっちゃんの連絡帳の後に彼女が書いた一文。

れんらく帳がもうなくなりますので、110円もってきたらゆきみがまつ本にいっしょにかいにいきますので、よかったらゆきみにいく時にそちら様からいってください。長くなった文しょうですがきにしないでください。
(ゆきみ)

1年の間にゆきみさんはずいぶん変わったなと思う。押しつけられた使命感みたいなもので動いていた部分がなくなり、ごく自然な形で体が動くようになった。何が彼女を変えていったのかということはよくわからない。ただ、彼女の今ある姿と、この間の人権意識の高まりというものとは、決して無関係ではないと思う。

例えば、社会科で清掃の仕事を学習した時、多くの子が大事な仕事だけど自分はしたくないと言う中で、彼女はそれに反論しながらこう書いている。

わたしは清そうの仕事をやってもいいけど、女一人だったらはずかしいけど、やりたいなあとおもいます。わたしは清そうの仕事をしている人を見るけどいやだなあとおもっていません。ふつうの人みたいにおもえば何もいやだなあとかおもわないし、自分の家や人の家のごみをやきばへもっていつている人のどこがきたないんやろとおもいます。きたないごみを出しているのは、わたしたちの家からでるのに、そうやっている大人の人にいたり、家の中でみはってでもその人をきらっているとわるいとおもいます。(ゆきみ)

まるでお母さんみたいだと言われる彼女のやさしさは、なおみちゃんとうつ

きあうかという次元のものとは違う。ともに生きるというのは、楽しさを（いずれはつらさも）共有できるかどうかにかかっていると、彼女の文章を読みながら考えている。

わたしの本当の気持ち

わたしの本当の気持ちは、帰りでも朝でもなっちゃんかなんことはないなあと思います。かなんなあと思うこともあります。2組や3組の子と帰ってもなっちゃんのことをわかっていないので、いっしょにかえってくれないと思います。わたしはくつばこで自分のところへいれたらなっちゃんあるところおしえてあげます。それとおなじで、わたしがなっちゃんのところへあそびにいってお人形さんであそびました。わたしはそのお人形さんであそぶのははじめての時わかりませんでした。はこからだしたのでそこでみたけどみえにくかったから、なっちゃんにおしえてもらいました。そしてもしっかいはこのうしろのほうをみると名前がかいてあったので、なっちゃんにおしえてくれてありがとうといいました。わたしはその時、なっちゃんなんかできへんわ、あとでちゃんとみようとおもっていたけど、本当におしえてくれたから大好きです。（ゆきみ）

②かずこさんのこと

かずこさんから「みんなに考えてほしいこと」という文章が出された時から、ぼくは彼女の鋭く、厳しいつきつけにこだわり続けている。

かずこさんは集団にとけこみにくい感じのする子だ。友だちも少ないようだ。

3年生の4月、トイレの鏡に「なおみのあほ」という落書きをしたことがあった。何ぼ言うてもちゃんとしてくれやらへんから……というようなことを言っていた。

3学期のある日、友だちのひろこさんと2人で、いたずら書きされるという“事件”を“演出”した「事件」があった。彼女は泣きながら言った。家でもいろいろ言われることがあって、自分で自分がいやでたまらんかった、そんなこと思ったらつい書いてしもてん、と。

去年1年間、ぼくはほとんど彼女と話をしなかつた。ぼくにとっては不可解なことの多い子だったわけだ。かずこさんもよくなおみちゃんのとを歩いていた1人なのだが、ぼくは彼女の持っている“さびしさ”がなおみちゃんに寄り添わせているのだろうかと思っていた。

そんな彼女から先の文章が出され、続いて「狭山」集団登校に際して次の文章が出されてきた。

わたしはおかあさんにしゅうだんとうこうあるとき、連帯参加していい

ときいたら、「かんけいないからあかん」といいます。なんでかんけいないのかなあと思います。わたし、みんな連帯参加とかしてやんのにとおもいました。(かずこ)

彼女のクラスへのつきつけや「狭山」への思いを読みながら、ぼくは思う。彼女になおみちゃんの横を歩かせてきたものは、決して「負の世界」のつながりではないと。

彼女と話していて、いくらかわかってきた気がする。彼女の父親は鞆の仕事に行っておられるのだが、去年の6月ごろから母親も一緒に行くようになったらしい。母親が出かける日には朝が早いので、1つ上の姉とパンを食べて学校に乗る。夕方も、週の半分ほどは8時か10時になるので、そんな日は2人でありあわせのものを食べている。家庭の事情はわかっても、子どもにすれば寂しいものである。彼女が、時々なおみちゃんと帰るようになるのはそのころからである。

彼女は、こうした家庭の姿は人に言えないものだと思っている。だが1歩踏み込んで話していくと、本当は知ってほしいと言う。誰になら話せるかと聞くと、なつここさんの名前をあげた。なつここさんは、母親が離婚したために4月の末に堺から来た子だった。母親は健康ランドで働いておられて、夜の帰りが遅かった。そんな事情など話したこともないのだが、まさに動物的な臭覚だと思う。夏休み前の短縮のある日、卵焼きしかできないという彼女に、味噌汁と彼女の大好きな焼き肉の作り方を教えてやった。なつここさんを入れて3人の“調理実習”を彼女はとても楽しみにしたし、互いの思いを知るきっかけになったと思う。

彼女の生活には語りきれっていない重さがある。そんな彼女がなおみちゃんの前ではすなおな自分になれるんだと思う。「障害」児のために、「障害」児とどうかかわって生きるのかということとはまったく逆な、「共生」を考えるコペルニクスの転回がぼくの中で進んでいる。さらに彼女の生活をめくっていけば、自分の生活を見つめ、自らの課題に生きていく姿の中から、なおみちゃんの横を歩くという行動が生まれるという、「共生」を考える原点が見えてくるように思う。

かずこさんは、ひろこさんとともになおみちゃんの家を訪れるようになった。

わたしはきょうなっちゃん、ひろこさんとゆきみさんと遊びました。どんなあそびをしたかという、なっちゃんのいえでこえだちゃんのおひさまハウスであそびました。なっちゃんは、「なおみスーパーマーケット」になりました。わたしとひろこさんはこえだちゃんやそのおかあさんとかであそんで、ゆきみちゃんはわらっていました。ほか、ボールなげとかする時なっちゃんがおかあちゃんといってなきました。ちょうど外へでたらなっちゃんのおかあさんがかえってくるところで、なっちゃんはおばちゃんといえへもどりました。そして、3人でこうえんでボールなげとかブランコであそんだりして、なっちゃんといえへもどりました。ー以下略ー

6月17日(かずこ)

(2) 自らを語り、さらに繋がりとする子ら

「やさしさ」の“質”が問題にされるようになり、ゆきみさんやかずこさんのことを考えているうちに、ぼくは自分のやってきたことが間違っていたように思えてきた。結局のところ、ぼくは、「ともに生きる」ということを、「障害」児がひとりでできないことをみんなですてやるといふ程度にしか考えてこなかったように思う。だから、時には「お前らはなおみちゃんを放っておくのか」と子どもらの尻を叩きながら、かかわりを強要してきた感がある。“質”の論議は、こうした学級集団の到達点と限界を同時に表出しているように思える。

8月6日の反差別・平和の登校日に、のぶかず君が書いた「ヒロシマの空」への感想が2学期の方向を示してくれた。

せんそう

ぼくの思っていた原爆／きれいすぎた／なぜかこの林幸子さんの詩／きおくがある／ぼくは／夏休み／せんそうの本をよんだ／ヒロシマのオデット／八月が来るたびに／夜のかげぼうし／ガラスのうさぎ／この本を読んだ／だけどこの詩を読んで思った／ぼくは／まだまだ本当のせんそうをしらない／せんそうで／どれだけの人がしに／どれだけの人がくるしみ／どれだけの人がかなしんだか／それをぼくはしらない／せんそうとは何か／それさえもしらない／ぼくが今言っている／せんそうということばはかるすぎる／本当のせんそうのおもさ／くるしみも知らない／もしかしたら／本当のやさしさとは／くるしみを知ることかも／しれない (原文は詩)

(のぶかず)

9月になって間もなく、ぼくは『五年四組のイカダ』を読み始めた。最初の章を読んでいる時、しょうた君がこう書いた。

ぼくも石本章くん(本の中の登場人物)とおなじように、かえり道がとおくなったと思ったことが60回くらいありました。いやなことがあったり、なぐられたりしたときです。ぼくもとてももんくをいわれたり、いじめられたことがあるから、石本章君のきもちがいたいくらいわかります。

(しょうた)

しょうた君は、自己表現することが極度にできない状態にある。原稿用紙を前にして、1時間かかって名前さえも書いてないということもまれではなかった。そのしょうた君が、自分の思いを一気に書き上げた。彼の輝きを見たいと思って取り組んだ「島ひきおに」の授業の時と同じまぶしさを、ぼくは感じた。彼の文章は子ども達にも少なからず衝撃的であった。かつて、彼をからかい、はやしたて、

笑っていたのだ。あるいは、見て見ぬふりをしてきたのだ。翌日、しょうた君の母親から手紙が届いた。

……。最近こういう事もありました。舗装工事の為、通学路が変更になった時、同じ違う道を歩いていた子に、「この道を通ってはいけない」と言ってなぐられたと、□□駅からずっと大きな声で泣きながら帰ってきました。「なぐり返せばいいのに……」と言うと、「E君がぼくをなぐる間、T君がぼくの手を押さえつけていた」というのです。そのT君とは、いじめられっ子の2年生の時もただ1人家に遊びに来てくれていたしょうたの唯一の友達です。毎日の様に我が家に遊びに来ている子でも、「やっぱり強い子の味方なのか……」と、とても腹が立ちました。……。3年・4年と徐々にですが立ちなおっていつてくれていると思います。だいぶ遠回りだったかもしれませんが。でも人間には、一生に何度か試練がある。その1つとしてしょうたが立ち向かってくれているのならば、よい勉強だと思います。そして、文章にあるように、「人の痛さがわかる人間」になれたのなら素晴らしい学習だと思います。……。

続いて、タカトシ君が1学期の終わりに書いた文章を紹介した。

はなみず、なみだとかながしている。でも、かわいい。こんななっちゃん。でも、ちゃんとした人間。だからいいことばもいう。だからそれでいい。なっちゃんおかしなふくろあけた。うれしいかおだった。おいしそうでもちょっとがまんしたほうがいい。あとでなんぼでもたべられる。ほしくないと心の中でいう。だから、はなみずたれてもふいてやりたい。本とかなげてるけど、おこることないとおもう。ないてもほっといたらしぜんにおきてなきやむ。だからちゃんとした人間とおもう。なっちゃんのせわ、たいへんじゃない。どこかにいってもおこらないで「ぶじでよかった」という。(タカトシ)

3年生のころから泣き入っているなおみちゃんの傍らにちょこんと坐っているタカトシ君をよく見かけた。「あの子も小さい時ほんまに何にもできへん子やってなあ。よう鼻たらしして歩いてやったわ。」などという世間のうわさを聞いていると、なんとなく彼のしていることがわかるような気がする。しかし、周りの子らにとっては、授業中ボーッといていることの多い彼がこんな目でなおみちゃんを見ているというのがショックだったようだ。

『五年四組のイカダ』、そしてしょうた君母子の文章、タカトシ君の文章に出会う中で、子どもらの「やさしさ」観は随分揺れた。

にんげんのやさしさというのはどんなものや。ひとのところがわからない。人のやさしさ、人間のやさしさは、どんなものなのか。ともだちがやすんでみまいにいて、ともだちじゃないこのところへいかないで、やさ

しいというのだろうか。やさしさとはなにや。(ゆきはる)

川田正三くん(本の中の登場人物)の学級の本当の心におしえられました。わたしの学級は本当の心や本当のやさしさがありません。だからきつといつか本当の心、本当のやさしさをつかめるとおもいます。(かずこ)

わたしはなっちゃんみたいになりたいなあとおもいます。なぜかという
と、なっちゃんはないている人といっしょにいたりするから、なっちゃん
は本当のやさしさをもっているから、になりたいなあとおもいました。(ゆ
きみ)

わたしは、一番心にのこったことは、人のいたみを自分のいたみと思う人
が人間です、ということばはほんとうです。やさしいということば、やさ
しいとなんでもかんでもつこてたなあと思う。ものもらってやさしいなあ、
じぶんのしゅくだいやってもらってやさしいって、みんなもわたしもつか
ってたと思う。それは、やさしいと思わへん。やさしいということはほん
とうにむずかしいと思う。かんがえるほどむずかしい。(りょうこ)

ぼくは、苦しんでいる友だちといっしょに苦しみ、いっしょに喜ぶのが
やさしさと思う。いっしょの心になり、いっしょに苦しむ。ぼくらはまだ
みじゆく者だと思ふ。苦しんでる友の心の中に入れないから。(たけひこ)

やさしさ

やさしさは／苦しみを知ることや／とぼくはいったけど／口だけやったよ
うな気がする／しんけんに／やさしさのことを考えるのが／どれだけむず
かしいかを知らなかった／しょうた君のあじわった／悲しみや苦しみ／ぼ
くはそんなことを知らない／ふざけて／わらいながら／一生けんめい一人
で／なかまに入ろうとしているのを／こいつは／こいつはと思って／その
気持ちでしょうた君の心をふみにじっていたことがわかった／何かいま目
の前にあるような気がする(原文は詩)(のぶかず)

人の“いたみ”や“苦しみ”を知るのが「やさしさ」だとすれば、自分にとつ
ての“いたみ・苦しみ”とは何かということ綴り合った。

しんでもわすれられないくらいいやなこと

1・2年生のころ、ぼくはまい日のようにいじめられていた。ぼくのど
もだちは、まいにちのようにいじめていたやつのことをやらされていた。
ぼくは、わざのじっけんだいにされたり、ともだちのようにぼくをいじめ
たやつが、「くつをもってこい。」とか、きゅうしょくがおわってつくえを
はこぶときに「はこべ。」といいます。そういうことをしなかったら、け
ったり、なぐったりします。それだけじゃありません。ほかの人にもいじ
められたり、もんくをいわれました。まだファミコンをもってなくてカセ
ットだけもっていたときに、カセットをもってともだちのいえにいつてフ

ファミコンをやっているとき、(ぼくをいつもいじめているやつの名はFです) Fがきて、ともだちもやったのに「やらせたいよ。」といってぼくをいじめます。だから、ぼくはFがてんこうするときいたときはとてもうれしかった。それともう1つ。ようちえんのころはEというやつにいじめられた。だからぼくは4年もいやな思いをしたので、けんどうをやってつよくなってしかえしをしようと思ったけれど、やっぱりみんなつよいもののみかただった。ぼくのともだちもEといっしょにやられた。(しょうた)

ぼくは1年のとき、じぶんの家から 1800 円もって行って、ゲームセンターや本どおりでいろいろなものをかったりして、1800 円ぜんぶつかいました。こんどもまた 300 円でゲームをしたりしてしまいました。このことはわすれようとしているのになかなかわすれられません。(のぶよし)

おなじぶんだんのA君がほいくしよのときに、いえのちかくであそんでいました。そのときにおかしをほっといてそのこがあそんでいたもので、すこしだけやったらわからへんとおもってたべたところを見られて、A君はおかあさんをよびにいった。わたしはそのうちににげた。そんなことがありました。それからはA君とは1 どもあそんだことがありません。(ゆきこ)

5才か6才の時、パパとママがけんかをして、そしてパパがお金のことであたまがいたくなって、それでママが計算のことでやかましいとかいって、すきなつこの時のそのおわんやはしやなべやみんななげまくって、わたしはこわくなりました。それでわたしは、おばあちゃんやいとこのかつみちゃんのおばちゃんたちをよんでとめてもらいましたが、……ほりなげていたからあとかたづけをしていたけど、……パパはそのばんからしゃこにねんにいきました。そのばんからわたしはねられなくていやでした。… ■■■先生はけんかはしたことがないのですか。けんかしないように。(なつこ)

だれにもしられたくないこと

ほんとはこんなこと書きたくないんだけど……お父さんのことです。わたしも『五年四組のイカダ』のだれかわすれたけど、わたしもほんとうのお父さんがほしい時がありました。わたしはかおもなにもかもみたことがないので 100 回ぐらいみたいです。わたしは赤ちゃんのころのアルバムなんてまったくありません。ようち園のころぐらいしかありません。おねえちゃんのだったらアルバム 2 さつぐらいあります。5才の時、おかあさん、おねえちゃん、わたし、3人でさいばん所へ行きました。はじめおかあさんは、「いいところにつれて行ってあげる。」といったので、よろこんでいたら、あおっぼい服をきたおとこの人がわたしのかおを見て、「なつここ、

ゆきこ」と、話しかけてきました。わたしは、「あのおじちゃんだれ？」とお母さんに聞いたら、お母さんはないで、そのおじさんをずっとみていました。そして、「お父さんやで。」いいました。わたしはびっくりしました。お母さんは、前から、「死んだ。」っていついていたから、うそついていた、と思いました。さいばん所ではたらいているお婆さんは、「どっちかがお父さんのとこ、もう1人はお母さんのとこ。どっちもお父さんのとこ、どっちもお母さんのとこ。きめてください。」といて、向こうへ行ってしまいました。わたしとおねえちゃんは、大声でなきました。それからいかけつして、わたし、おねえちゃんどっちもお母さんのとこにきました。だれにもこのくるしみ、たぶんあじわったことないと思います。(なつここ)

子どもらは、それぞれにさまざまな“荷物”を持ちながら学校へ来ている。その“荷物”を他人が肩がわりすることはできないが、お互いの“荷物”の重さに響きあえる集団になったとき、初めて「ともに生きる」ことの内実が見えてくるのだろうと思う。なつここさんの“荷物”は、今のぼくらにはまだ重過ぎる。しょうた君の「しんでもわすれられない」思いに寄り添いながら歩を進めたいと考えている。

4. 「検証軸」としてのなおみちゃんの現今（いま）

集団づくりのレポートになってしまった。理由がある。去年の奈同教大会の「障害」児教育分科会での最後の発言である。いわく、「なかまづくりなんて週に2、3時間の交流でも十分やれている。そんなことはどこでもやられていることであって、大事なことは『障害』児にどんな力をつけるかということだ。」この発言者が校区の中学校の教師であったということもあって、ぼくはその時からこの人が言う集団づくりとは明らかに違う中身のそれを目指してきた。今もその途上なのだが。

9月25日に阪奈同研があった。そこで非常に厳しい指摘を受けてきた。奈良と大阪の歴史の違いを差し引いても、どうしてもなく打ち破りがたい壁のあることを思い知らされた。それは一言で言ってしまうえば、教師が「障害」児をどう見てきたのかということに尽きる。「障害」児と付き合う感性がひからびていると思った。いや、「障害」児と付き合う感性だけがひからびているなどということがあろうはずがない。子どもと付き合う感性がひからびているのだろう。以下、大阪で指摘されたことも踏まえながら、なおみちゃんの側からのとらえ返しをしていきたいと思う。

(1) なおみちゃんのいる風景

一緒に生活をしているといろんなことが起こる。1つ1つの場面では、いろんなあと思うこともおらへんかったらええのにとすることもあらしい。しかし、2月ごろになおみちゃんのお母さんが養護学校へ行かせようかと迷っておられたとき、そのことを子どもたちに伝えたら、教室がシーンとしてしまった。そして、真剣な顔でどこへもいかんといてほしいと言った。

大人の感覚と子どものそれとは随分違うものらしい。なおみちゃんは、その時の気分によっては泣き叫んでいることも、大きな声で授業とは無関係な話をしていいることもある。こういうのは一般には授業の「邪魔」だし、他の子の「迷惑」だということになる。ぼくは結構いい加減な人間なので、そういうことで授業が中断されてもほとんど気にならないのだけど、それでも周りの子がどう思っているのだろうと変に気を遣っている。しかし、子どもはそうではないみたいだ。「ぼくは、なっちゃんがなくてじゅぎょうがつぶれたことがとくした。」「なっちゃんがなかったときじゅぎょうがちょっとつぶれた。うれしかった。」さらにはこんな話もある。なっちゃんが授業中にしゃべってくれるので、私語をしていても適当にカムフラージュされて、ほとんどおこられなくてすんでいる。授業がおもしろくないときになっちゃんの相手をしていたら、注意されることもなく暇つぶしができた。等々。教師としては喜んではおれないけど、子どもには子どもなりになっちゃんがそこにいることの意味があるもんだと感心してしまう。そう言えば、ぼく自身なおみちゃんと同じクラスになってから、一層細かいことにこだわらなくなつたように思う。できる・できないということにも一層こだわらなくなつたように思う。その分だけ子どもたちがおおらかになってきたのかなあと思う。

おもしろい話を1つ。ぼくの学校では誕生月になるとPTAがプリッツをくれる。5月のある日、5時間日の算数の授業中のこと。なおみちゃんはその日の昼に貰ったプリッツが気になるらしく、授業どころではない。ふと気が付くと、机の中からプリッツを取り出し箱を開けているではないか。しかし、ぼくは彼女が目的を果たせないことを知っていた。実は、お菓子を食するときにはお母さんが袋の口を開けてから渡してくれるので、自分で開けたことがなかったのだ。一生懸命に袋をいじっている彼女を見ながら、ぼくは周辺の子どもたちにそんな「解説」をしていた。遂に彼女は我慢の限界に達したらしく、袋ごと床へ投げつけてしまった。そこまで見届けてぼくは他の子の所へ行った。しばらくして、なおみちゃんの周りで起こった拍手と歓声に目をやると、なおみちゃんはプリッツを食べていた。親切なやつがいて、彼女に袋の開け方を教えたらしい。「おい、すごいぞ。なっちゃんが初めてお菓子の袋を開けたぞ。」こうなるとしばし授業は中断。ブツブツいう声がないわけでもない。でも、開けてしもたら食べるしかないのと違うという声もある。大阪で、他の子が食べたらきつとおこつたらうに、

なおみちゃんが食べているのを見ながらおこらなかつたのは、「障害」児は別やという気持ちの表れだという指摘があった。そう言われてみると、確かにそうかも知れないと思う。我が「障害」児観は問われなきゃならないけど、クラスとしては楽しい瞬間だった。

痛快な話を1つ。「なっちゃん当番」をめぐる“真剣な”話し合いが続いていた時のできごと。話に行き詰まってくるとなおみちゃんに判断を仰ぎに行く子がいる。「なっちゃん、当番するのとしないのとどっちがいい?」「しないの。」「当番しないのとするのとどっちがいい?」「するの。」何のことはない。大抵の場合、後で言った方を答えるのだ。時には、「どっちがいい。」などという返事が返ってきたりする。すかさず声が飛ぶ。「大体なっちゃんに当番という言葉の意味がわかるの。」そう言われて、それもそうやなあ、本人に聞いてもしゃあないなあということになって、また話し合いが続いていく。ところが、なおみちゃんはちゃんと話し合いに参加していて意見も言ってるんだよね。ぼくのクラスでは、男の子と女の子が机を並べて座っている。なおみちゃんの隣りは、当然のことながらいつも男の子。隣りに座っている子が気に入りとわりとじっと座っているのだけど、そうでない時にはしばしば椅子を持って好きな女の子の所へ引っ越しをしていく。あいつまたふられよったなどと思いながらぼくなんかは見てるんだけど、これが「当番」に対する彼女の意思表示なんですね。彼女、みんなのようにしゃべれたら、こう言うんでしょね。「自分が付き合う人ぐらい自分で決めるから、そんなことまで構わんといて。」周りが真剣にやってるだけに痛快ですね。でも、ぼくは笑ってられないんです。なおみちゃんの声聞き取れなかつた1人だから。

憎らしい話を1つ。なおみちゃんという子は結構賢い。おもしろくない教室を抜け出すにはどうすればいいかということを知っている。授業中に「おしっこ。」と言うと、あんまりどこでなつとされても困るからトイレへ連れて行く。彼女はそれを巧みに利用して、「おしっこ」を連発するようになった。教室を出た途端にうれしそうな顔をして飛び回る。あっ、だまされたなと思ったときには手遅れ。結局彼女の大好きな散歩に付き合うことになる。しかし、こつちも経験を積みばそう簡単にその手にはのらない。「おしっこ」と言うと、「おしっこあるの、ないの。」「ほんとか、うそか。」などと聞き返す。すると、彼女は正直に答えてしまう。そういうパターンがここ1年あまり続いていた。ところが、つい最近のこと。「おしっこ。」と言うから念を押してみると本当だと言う。それならということでトイレへ行ってみると、「おしっこない。」だって。人を馬鹿にしやがって憎たらしいやつやなあ。こいつも経験を積んで賢くなりやがったなあと思うと、真面目な顔をしてトイレへ付いて来た自分がおかしくなつて、自然と笑えてきちゃうんですよね。

(2) おかあちゃんのひとりつぶやき

去年の4月のことだった。ぼくは、自ら希望してなおみちゃんの担任になったものの、それまでのぼくには「障害」者と当たり前につきあうという生活がなかった。なおみちゃんが頭にけがをしておかあちゃんと一緒に病院へ行ったことがあった。傷口が痛かったということもあって、なおみちゃんは泣き入っていた。周りの人たちは好奇に満ちた目でなおみちゃんを見た。ぼくは何とかなおみちゃんの機嫌をとろうとしたように思うし、それ以上に「障害」児と言われる彼女といる自分を見られている様というのがいやだった。そんな時ふとおかあちゃんの方を見ると、なぜか不思議なくらいに大きく見えた。おかあちゃんにはぼくの心の中がわかっていたのだろう。「私がおろおろしてしまったら、この子が余計に泣いてしまうやろ。」ポツンとそう言われた。その後、いろんなことがあった。地域で生きていくことの難しさに直面する場面もあった。おかあちゃんの涙も何度か見てきた。でもぼくはあの時のおかあちゃんの大きさを忘れたことがない。薄っぺらな見せかけの“善意”で担任になったぼくの、同和教育図書では超えることのできなかつた「障害」者への差別意識を、最初にめくられた場面なのだから。

「結局、その身になってみやんとわからへんのとちがう。」地域の中で問題があって、どうしていいのかわからない袋小路に迷いこんでしまったとき、家庭訪問するとおかあちゃんは決まってそう言う。“わからへんのとちがう”と言われている群れの中に間違いなくぼくも入っている。ぼくら教師はなおみちゃんが地域で生きていくための子育てのパートナーでありたいと思っている。問題にぶつかったとき会議を重ねて一定の方向を出し、よかれと思って家庭の理解と協力を求める。でも、話しながらいつもぼくはむなしくなってくる。結局ぼくは教師でしかないのだ。パートナーというには程遠い親と教師の関係でしかないのだ。「その身になってみやんとわからへんのとちがう。」という言葉の前でぼくはちゅうちょする。「あんたに何がわかってんの。結局は、1年か2年で通り過ぎていくんやろ。」そんな声が聞こえてくる。世間は決してそんなふうには言わないけれど、ぼくはおかあちゃんに教師面をはがされ続けている。1987年10月現在、今もなお。

言いたくないことだけど。10月の連休に東京へ行った。そこで脳性マヒの青年と話す機会があった。不明瞭な言葉ではあったが十分に聞き取ることができた。彼は、ぼくはこの売り場の責任者じゃないのにといいながら、本の包みを机の上に乗せ、ぼくから見れば不自由そうに見える指を、これまたぼくから見れば巧みに使いながら、ガムテープをはがしはじめた。ぼくは手を貸そうと思った。そして、次の瞬間ためらいが起こった。手を貸すほうがいいのか、貸さないほうがい

いのかなどと考え始めると、結局は出しかけた手を引っ込めるしかなかった。ぼくは思った。それがいいことであろうとなかろうと、なぜ、まず手が動かないのだろう。子どもの中に当たり前の付き合いが生まれてこないとすれば、それは間違いなくぼくがそういう生き方をしていないからだと思う。おかあちゃんのひとりつぶやき、ぼくにはまだ十分聞き取れていません。

(3) だから地域、されど地域

差別社会である。「障害」児が地域で生きていこうとしたときに、困難が生じたとしてもそれは残念ながら当然のことかもしれない。

ぼくの学校では分団登校をしている。それがなかなかうまくいかない。なおみちゃんのいる分団も例外ではなかった。そうした状況の中で、ゆきみさんの「死にたい」という日記が出てきた。3年生の6月のことだった。その後、教師がかかわるようにしていったが、それは根本的な解決にはならなかった。今年度、なおみちゃんを支える子の輪を大きくすることをねらって通学分団の再編成をしたが、それにも限界があった。10月の初め。ゆきみさんからすればなおみちゃんと2人きりだった登校が3人に増えたと喜んでいたらしいんだけど、隣のクラスのFさんのお母さんとおばあさんが、高学年の子に押しつけられるしんどがっている、学校へ言いに来られた。去年の繰り返しだ。こういう事態になると、不思議と世間の悪い声だけが聞こえてくる。多くは、母親がもっと登下校に関わればいいというものだった。ぼくらは考えた。母親が登下校に関わるということは原則としてしたくない。それに、仮に関わったとしてもそれは周りの人に安堵の胸を撫でさせるだけで、決しておかあちゃんを支える輪の広がりにはならないだろう。しかし、くやしいけれどそれなりに配慮しなければ理解を得ることも難しい世間だし、しんどくなっている子どもの負担を軽くしてやることは早急にしなければならぬしということで、おかあちゃんと教師が協力しながら子どもたちと一緒に歩くことになった。しかし、こんなことを無制限に続けることはできない。一方で、地域の運動体や児童館、同じ分団の家などに家庭訪問しながら、地域でともに生きることへの理解と協力を求めている。学校の中で、子どもを支えるための授業の内容や関わりということも追求している。まだまだ先が見えない。こういう状況が続くとすれば、登下校に関わる介助を求める行政要求しかないだろうとも考えている。遠い先の展望を語れるようなものは何もない。でも、今やり始めたようなことが、いささか遅すぎた感は否めないが、2年先の中学校への進路を拓いていく力になると信じている。難しいことだけど、なおみちゃんもおかあちゃんも強いて言うならあえて地域で生きることを選んでしまったのだから、そういう居直りを持つしかない。その姿に共感してくれる人がきっと出て

くと思うし。ぼくもその1人であれたらなあなんて思っている。

ともに生きるというとき、学級も大事だけど、カギを握るのはやはり地域だと思う。しかし、なかなか難しい。だから地域、されど地域というのが実情だ。

5. おわりに

東京で全盲の子を普通学級で受け入れている滝沢さんと話したとき、彼はこう言われた。「ぼくが平林さん（この道の先駆者）だったら、良太にももつとしてやれるんだろうと思う。でもぼくはぼくでしかない。ぼく自身のことを言っても、何年前の子どもたちを振り返って少なくとも今のぼくだったらこんなことがしてやれたのにと、すまなく思うことがある。でも、良太がいてクラスの子どもたちがいて、ぼくがいる。そこからしか何も考えることができないものね。」全く同じことをぼくも思う。この10年間、何度子どもに手を合わせたかしれない。過去を振り返るといたたまれない思いになることもある。ぼくは、子どもたちのやさしさやしなやかさやそんなものを1つひとつむさぼり喰いながら、少しずつ大きくさせてきてもらったように思う。そして今もまた、このごろなおみちゃんの気持ちがわかるようになってきたというゆきみさんや、もちろんなおみちゃん自身や彼女のおかあちゃんに教えられながら、歩いているように思う。ぼくは所詮ぼくでしかないけれど、子どもやおかあちゃんの声聞き取れるぼくであり続けたいと思っている。なおみちゃんとはまだまだつきあいたいですね。

■特別支援教育を考える■

まずは、「特別支援教育」の外濠を埋めることから始めよう。障害児教育をめぐる世界的状況、国内的状況を整理しつつ、「特殊教育」（関西圏では「障害児教育」という言葉が一般的だが、文部省・文科省は「特殊教育」と言ってきた）が「特別支援教育」と“改名”した経緯と実態を明らかにしよう。2008年7月31日の天理市教育労働者組合（天教労）組合学校で用いたレジュメを紹介する。

特別支援教育をインクルーシブ教育の出発点にするために

2008.7.31 天教労組合学校

1 特別支援教育はインクルーシブ教育か

(1) 装いを新たにした障害児教育

① 子どもの権利条約(1989年)と特殊教育

■ 子どもの権利条約

- 1 締約国は、精神的又は身体的な障害を有する児童が、その尊厳を確保し、自立を促進し及び社会への積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める。 ⇨⇨⇨インクルーシブな社会を志向

- 3 障害を有する児童の特別な必要(special needs)を認めて、…障害を有する児童が可能な限り社会への統合及び個人の発達を達成することに資する方法で当該児童が教育…の機会を実質的に利用し及び享受することができるように行われるものとする。

■ その時文部省は…

障害を有する児童の特別な必要(special needs)を認めてという部分のみを強調して、原則分離の特殊教育制度を正当化

② サラマンカ宣言(1994年)・障害者権利条約(2007年署名)と特別支援教育

■ サラマンカ宣言のキーワード

インクルーシブ教育(inclusive education)…障害者を地域社会の一員として受け入れる教育
特別なニーズ教育(Special Needs Education)

■ 障害者権利条約

第24条 教育

1. 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、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する(inclusion =受け入れる)教育制度及び生涯学習を確保する。
2. 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - 1.障害者が障害を理由として教育制度一般(the general education system =一般教育制度)から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。

2. 障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、
包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育
の機会を与えられること。
3. 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
4. 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教
育制度一般の下で受けること。
5. 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容
という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられる
ことを確保すること。

■今、政府・文科省は…

- ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画
に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校
教育は…(中教審答申 2005.12.8)
- 政府及び関係者は、国際的な障害者施策の潮流となっているノーマ
ライゼーションやインクルージョンの理念を踏まえ、特別支援教育の
定着・発展を図り…(学校教育法改正時の参議院附帯決議 2006.4.25)

(2)衣の下は旧態依然

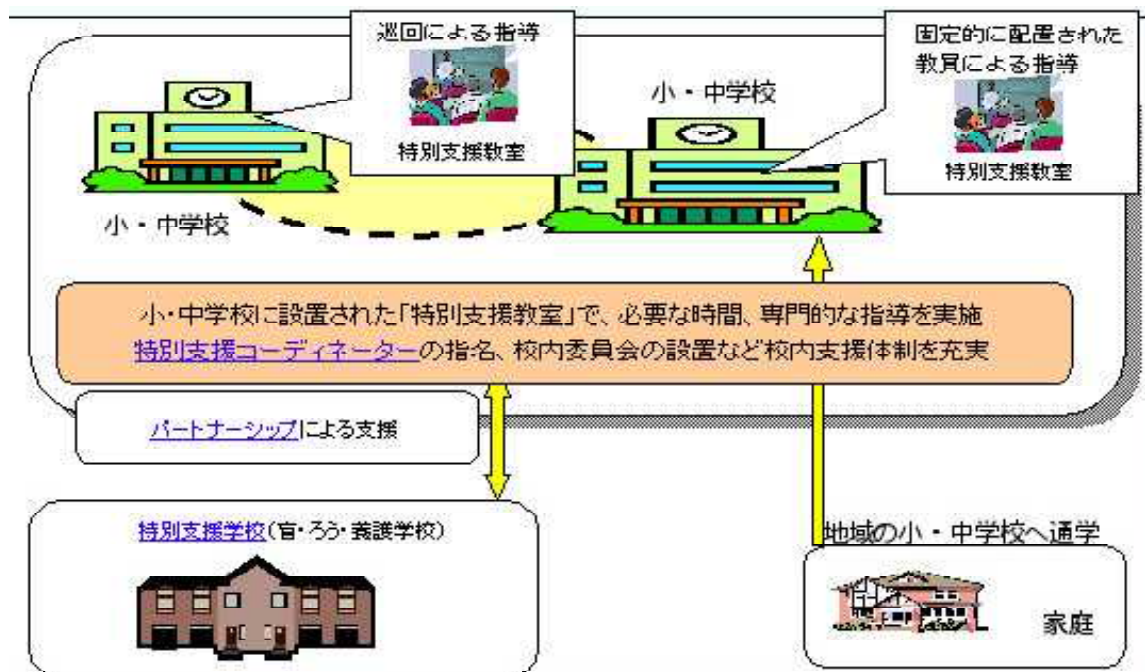
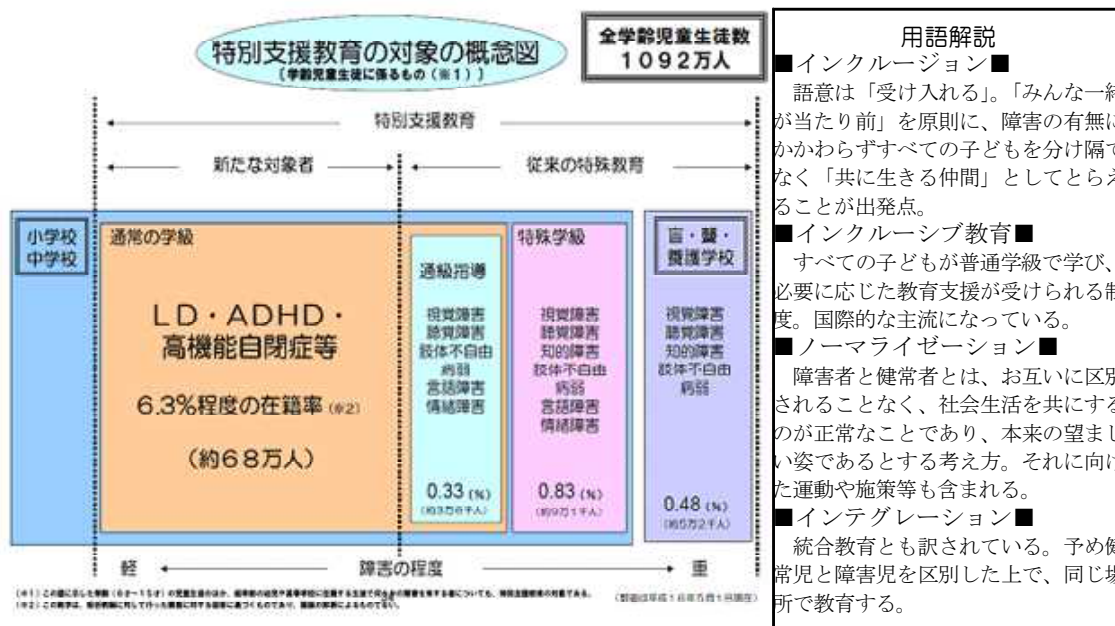
①特別支援教育の理念(特別支援教育の推進について(通知) 2007.4.1)

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

②特別支援教育の方法



※インクルーシブ教育では、障害の種類と程度によって学ぶ場所を限定しない

(中教審)特別支援教育は、従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするものである。

(3) 衣替えの裏事情

■特殊教育をめぐる状況の変化

養護学校等の在籍者が重度・重複化、多様化。盲、ろう学校の在籍者減と知的障害養護学校の在籍者大幅増による養護学校等在籍者数がアンバランス状況にあること。小中学校に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症等の児童・生徒がふえており(6.3%)、学校現場での対応が大きな課題となっている。

■国際情勢

■小泉改革の中での施策

2 特別支援教育をインクルーシブ教育に

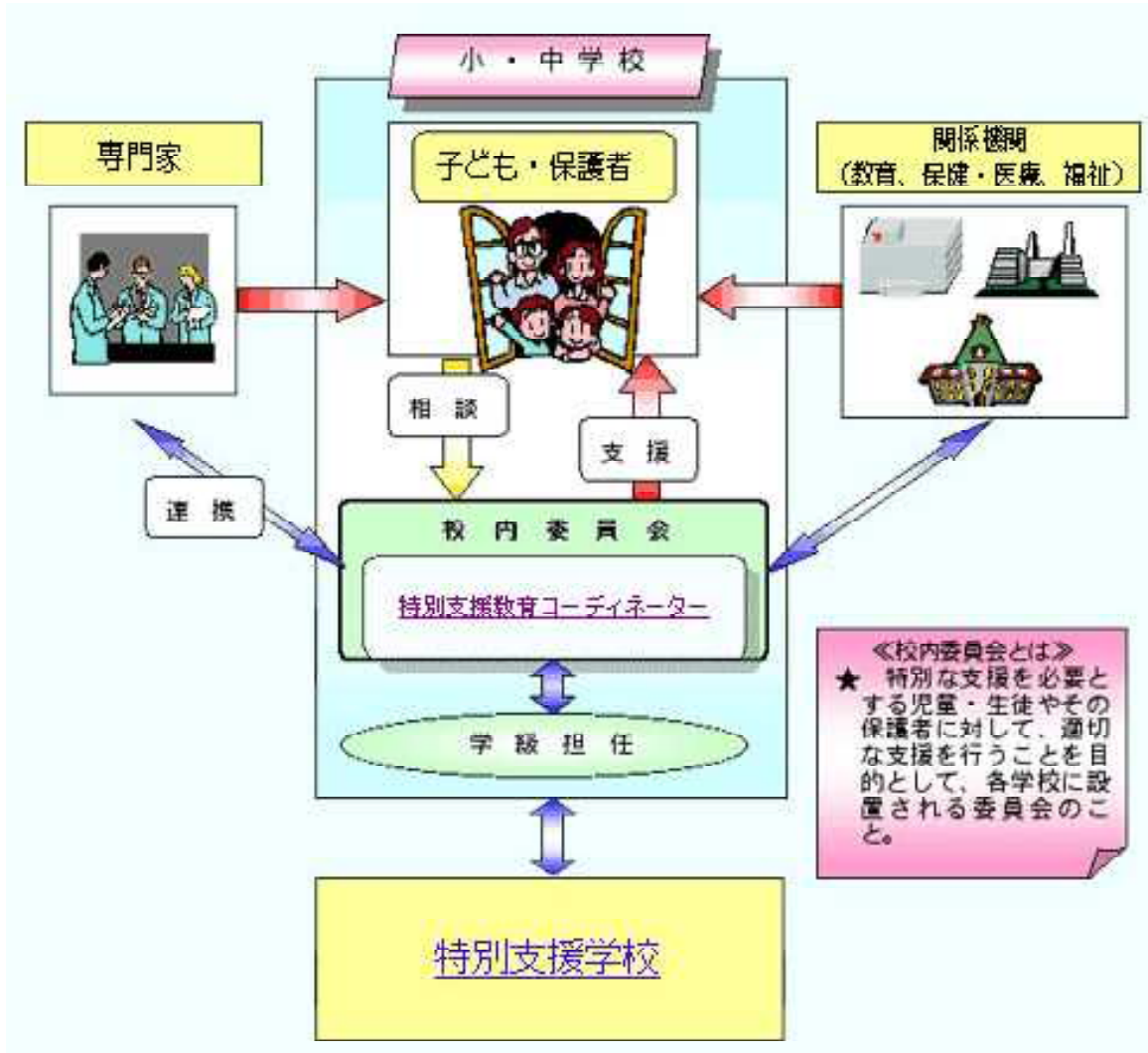
(1) モデルは草創期の「原学級保障」の中にある

私たちは、子どもは集団の中でこそ育つのだと考えている。だから、「障害」児が「健常」児と共に普通学級の中で生活しているというところから、すべてのものが始まるのだと考えている。みんなと共に生き、共に学ぶという方向性をきちんと持ち、しかも基本的に「健常」児と共に日常的に生活する場がきちんと保障されていることが原則だとも考えている。しかし、現実の普通学級や普通教育には、多くの問題点がある。したがって、原学級保障の取り組みというのは、普通教育の「普通性」そのものの中身を問うことでなくてはならない。それが十分に進められるまでの間、みんなと共に生きるという方向性だけは堅持しながらも、部分的には、その子に応じた場と中身を提供するということも否定できない。「障害」児学級や「障」担は、原則に近付いていくための“過渡期の矛盾措置”と考えたい。

いずれにせよ、私たちは、なぜ一緒にするのかではなくて、なぜ分けてきたのかということにこだわりつつ、当たり前のことを当たり前にしてしようとしているのである。原学級保障の営みは、普通教育そのものへの問いかけであり、当然のことながらひとり「障害」児のみならず、学級の底辺に置かれてきたすべての子どもに光を当て

る教育の営みである。だから、すべての学級の課題たり得るのだ。
(1986.10.17草尾)

(2)活用すべきこと、流されてはならないこと



○文科省の言う特別支援教育は原則分離の特殊教育の延長・発展であり、
私たちのめざす特別支援教育は原則統合のインクルーシブ教育であることを確認しよう(特別支援教育に至る経過からしても私たちが正しい)

○特別支援教育コーディネーターをインクルーシブ教育推進の中核に据えよう

○個々の教育ニーズを積極的に普通教育を変えていく切り口にしよう

○子どもを丸ごと感じ取れる感性を持つことこそが私たちの「専門性」だ(障害を見つけ、それに処方するすることではない)

○決して新たにラベル貼りや排除はするまい

(3) 装いに見合った内実を求める

インクルーシブ教育の先進国であるイタリアでは、1977年に障害児学級が廃止され、現在では法律上、障害の有無や種別を問わず、すべての子どもが地域の学校に就学することが保証されている。イタリアの学校では1クラス25人以下が基本で、障害がある子どもがいると20人以下と少なくなる。そこに担任教諭、支援教員、介助者がついている。ある教員の話では、「インクルーシブ教育で子どもたちはどう変わったか」と尋ねると、「障害のある人たちが地域にいて、一緒に暮らすのが当たり前だと思うようになった。障害を自分たちの問題として考えるようになった」という。

■障害者権利条約を画餅にしない、インクルーシブな教育制度の整備を

①就学時健康診断で就学先を振り分けている学校教育法、学校教育法施行令、学校健康法等を改め、小学校入学時の就学通知は、特別支援学校への就学を希望する人を除いて、全員に送付し、学籍簿を一元化し、障害の有無に関わらず、自身の住んでいる地域の教育機関で学ぶことができるようにする。

②普通学級で学ぶ障害児への合理的配慮や支援を制度的に保障し、学級人数等、障害児が普通学級で学ぶことを前提としたものに改めるように国に求める。

特別支援教育がスタートして、障害児学級の現場はどう変わったのか。あるいは変わらなかったのか。

スタートから4年経った、2011年4月の風景をレポートした小原稿を紹介する。

21世紀は人権の時代？

奈良県 小学校教員

本稿は、2011年4月、某雑誌の原稿として書き起こしたものです。

はじめに

10年ほど前、「21世紀は人権の時代」だとしきりに言われた。それは、戦争と差別の20世紀の反省を踏まえた願いであると同時に、人権を中心軸に据えなければ社会は立ちゆかなくなるぞという警鐘でもあった。10年後の今、憂いが現実として進行している。私は現場の一教員だから全体を知りうる立場にはない。奈良の点描として、「今」を報告したい。

人権教育は今

同和対策事業が終焉を迎え、2002年、同和教育は人権教育として再構築された。その後、文科省に人権教育の指導方法等に関する調査研究会議が設置され、2008年4月に第三次とりまとめを発表した。文科省が人権教育に関して「主体性」を発揮した数少ない事例である。

「とりまとめ」は、年間指導計画の作成や研修の充実を求めているのだが、学校現場でその存在を知っている人は、殆どいない。道徳教育の周知徹底ぶりや実施時間数調査などと比べると、扱いの違いは歴然だ。全国津々浦々の学校で人権教育が展開される構想は、画餅に終わっている。

同和教育先進県と言われてきた奈良に於いてさえ、部落問題学習の報告は滅多に聞かれなくなったし、人権教育の取り組みそのものも見えなくなっている。

障害児教育は今

2007年4月の文科省「通知」により、「障害児教育」は「特別支援教育」と呼ばれるようになった。それに先立つ中教審答申や参院附帯決議には「ノーマライゼーション」「インクルーシブ」といった言葉が散見され、私たちが求めてきた統合教育が前進するかに見えた。しかし一方で中教審は、「特別支援教育は、従来の特殊教育を継承・発展させるもの」と述べ、衣替えの鎧の下は相変わらず原則分離であることを窺わせていた。特別支援教育をインクルーシブ教育の機会にできるかどうかは、現場の力量次第であった。

制度変更に伴い、各学校に特別支援教育コーディネーターが配置された。教委が主催する研修に規定時間参加するとコーディネーターの資格が与えられ、特別教育推進の中核教員となる。

4年が経過した今、特別支援学級在籍児童を取り巻く状況は、従前と何ら変わっていない。残念ながら、原則分離の教育が「継承・発展」されている。

変化は、普通学級の中で起こっている。LD、ADHD、高機能自閉症等「特別な支援を必要とする」子どもたちの「教育的ニーズ」を支援することが求められ、そのための判定テストや教育相談が増えている。「適切に支援すればできるようになる」という専門家の指導が、教師の自信を喪失させ、脅迫的に仕事に追いつけられるという実態もある。

教育労働者は今

昨年度末、早期退職者が定年退職者の数を上回ったそうだ。私の周辺でも5人の仲間が、定年まで何年かを残して職場を去った。個々の事情はあるにしても、多忙化、分断化、充足感のなさといったことが引き金になっているように感じる。

奈良県に自己申告シートが導入されて5年が過ぎた。評価は校長職のボーナスに反映され、今、それを一般教員にも拡大するかどうかの攻防が続いている。自己評価には勤労意欲を高める狙いもあったそうだが、職場ではチーム力の喪失感が高まっている。

A市では、昨年12月から勤務時間管理個人シートが導入された。教員のメンタルヘルスケアの基礎資料だという。この「残業」の規定を巡って、休憩時間の扱い、持ち帰り残業の扱い等で時間算出の計算式が二転三転した。行政が如何に現場の事情に疎いかをさらけ出す結果となった。「残業」して残業時間を計算している仲間もいる。笑えない現実だ。

同じくA市では、先ごろ校務パソコンとして、デスクに1台ずつノートパソコンが配備された。パスワードで起動するそのパソコンは、教委のサーバでデータ管理され、おまけにワイヤーでデスクに固定されている。教師は最早教委のパーツでしかない。

おわりに

「人権の21世紀」初頭の風景は、お寒い限りだ。しかし、文科省の「文書」を上手く活かせば、反撃の余地はある。まさに、私たちの力量が問われている。職場は走り続けるしかなく、残念ながらそんなことは議論の俎上にも上らないのが現状だ。まずは、隣の仲間に語りかけ、希薄になった繋がりを紡ぎ直すことか

ら始めるしかない。

先の小文からさらに3年半が経過した。事態は変わらないどころか、一頃熱心に活動していたコーディネーターたちも徒労感が襲っているのだろう、名称以外は旧に復した印象を受ける。

大事なものは、名称ではない。内実だ。そしてその内実は、「ともに生き、ともに学ぶ…」を志向した教育の営みの中にこそある。