

わが国における障害者と基本的人権

Disabled Persons and Fundamental Human Rights in Our Country

——障害者の教育を中心として——

小堀久男

序

現在、世界には約四億五千万人の障害者が存在するといわれている⁽¹⁾。昭和五五年迄の厚生省の調査によれば、わが国だけでも、二四四万人にのぼる障害者の存在が明らかになっている⁽²⁾。これはわが国の人口の約二%に当る数字である。

国連は一九七六年の第三一回総会において、リビアの国連大使を代表とする四一ヶ国の共同提案により、一九八一年を国際障害者年(International Year of Disabled Persons)とする旨の決議をし、その後行動目標を「完全参加と平等」に設定した。これ迄の社会は非障害者中心の社会であり、障害者は特別な人達という偏見の下に、とかく疎外されがちで、不平等な扱いをうけ、社会の主流(Main-stream)に受け容れてもらえなかったが、一九八一年を出発点とし

て、今後一〇年を一応の目途に、障害者は非障害者同様、一個人間として基本的人権の享有主体であることを念頭に、障害者に対して基本的人権享有の道を阻む原因を究明し、それを防止・除去する方途を探り、得られた結果を制度化ないし非障害者啓発のための素材にすることにより、障害者が、非障害者との自然な交流の中で、可能なかぎり自主独立の人間として生きる喜びを、人類として共に分かち合えるように、国際社会においては国連が、各加盟国内においては国が中心となって、行動目標達成のための努力をしていこうというものである。

日本国憲法第三章は人権宣言の章ともいわれ、そこには種々の基本的人権条項が掲げられ、それぞれ国家の不作為を要求する自由権的基本権と、国家の作為を要求する社会権的基本権とに大別されるのが通例である⁽³⁾。自由権的基本権は、国民的基本的人権の享有・行使を、国家が妨害しないということ、つまり国民の側からいえば、「国家から

わが国における障害者と基本的人権

の自由」(Freiheit vom Staat)を意味するものであるのに対し、社会権の基本権は、国家は国民に対して人間に値する生存を保障するために、積極的に国民生活に介入し、あるいはそのための制度を整え、また国民も、国家のこのような作為を自由に国家に対して要請すること、つまり国民の側からいえば、「国家への自由」(Freiheit zum Staat)を意味するものである。

障害者に対しては、非障害者にはなされない何らかの国家的施策がなければ、障害者が非障害者と同等の社会生活を営むことは困難である。しかし非障害者にはなされない配慮が、障害者にはなされねばならないという意味での特別の配慮が必要ではあるが、過度にわたると、障害者の自立心を損い、障害者は社会における特別の人という印象を、非障害者に対して与えることになる。国家の積極的行動を必要とするところの社会権の基本権にしても、障害者に対しては特別の配慮が必要ではあるが、方法を誤り、あるいは程度を超えると、逆に社会の主流から疎外する結果を生ずることもなる。非障害者の側からのみでは、障害者の自立心培養を可能にしつつ、国家・社会によってなされるべき特別の配慮の限界を見極めることは困難である。かかる国家の政策決定段階においてこそ、障害者自身の自立的参加が不可欠である。障害者自身の、自立に向っての真剣な努力を基本にして、自ら一個の独立した人格の保持者として、人間らしく生きるために不可欠とされるものでありながら、障害の故に、自力では獲得しえないものを、国家に対して要求することは、障害者の基本的権利である。時の流れにしたがって、新たな認識の拡大傾向を示している障害者の権

利に関する歴史的事実をふまえて、いかなる内容のことがらを何処迄要求することが、障害者の権利の範囲に属するかを、正しく未来を洞察しつつ判断していくことが、障害者に関するあらゆる面での施策の重要課題である。

自由権の基本権と障害者との関係については、従来の「国家からの自由」という類別的解釈態度のみでは、障害者に対して、実質的に基本的人権を保障することになるのか大いに疑問を抱くものであるが、このことについては別稿に譲ることにし、本稿においては、先ず国際障害者年の意義を考え、次に障害者の意味を明らかにした後、障害者の教育に焦点をあて、問題を展開し締めくくることがとする。

一、国際障害者年の意義

障害者が非障害者と同等に社会生活に参加し、自己の能力を発揮しつつ社会に貢献しうるためには、その社会が障害者を受け容れることが普通事であることと、文化的生活の基礎となる教育と雇用の機会がなければならぬ。社会の構造が高度化、複雑化すればする程、一層このことは重要である。国連がいくらか加盟国にはたらきかけても、各加盟国が、それに対応する施策を考慮・研究し制度化しなければ、国際障害者年は、単なる一つの記念の年として過ぎ去ってしまうことになる。国連総会では、「完全参加と平等」を国際障害者年のテーマとし、その理念にしたがい、行動目標を以下に示す五項目に設定した。

(一) 障害者の、社会への身体的精神的適応を援助すること。

(二) 障害者に対して、適切な援護、治療、訓練及び指導を行い、適当な雇用の機会を創出し、また障害者の、社会における十分な統合を確保するための、すべての国内的及び国際的努力を促進すること。

(三) 障害者が日常生活において実際に参加すること。例えば公共建築物及び交通機関を利用しやすくすることなどについての調査研究プロジェクトを奨励すること。

(四) 障害者が経済、社会及び政治活動の多方面に参加し、及び貢献する権利を有することについて、一般の人々を教育し、また周知させること。

(五) 障害の発生予防及びリハビリテーションのための効果的施策を推進すること。

右の五大目標を達成するため、世界各国が障害者年において採るべき措置として、一九九一年迄の長期計画の策定ならびに次に示す事項⁽⁵⁾が定められている。

- (1) 障害者年の事業の企画調整等を実施するための、障害者の代表を含む「国内委員会」を設置すること。
- (2) 長期的な障害者対策を含む「国内長期行動計画」を策定すること。
- (3) 一般国民に対する啓発活動を実施すること。
- (4) 福祉、雇用その他の障害者対策を充実強化すること。
- (5) 障害者の社会参加のための諸施策を実施すること。
- (6) 現行の法律・諸制度の見直しをすること。

わが国における障害者と基本的人権

- (7) 障害者の実態把握のための調査を実施すること。
- (8) 障害者の日を制定すること。
- (9) 発展途上国に対するリハビリテーション等の技術援助を促進すること。

国連における五大目標の設定、加盟国に対する諸施策策定の要請により、各加盟国は、国情にに応じてその内容・程度の異なることは止むをえないとしても、国連の決議を尊重しそれぞれこれらの目標達成のための行動を起している。わが国では、昭和五五年三月二五日の閣議決定によって、総理府に「国際障害者年推進本部」を設置し、国連の「国際障害者年行動計画」に基づく国内委員会として「中央身障害者対策協議会」があたりることとなった。地方公共団体においても、国の推進体制の整備と併行して、全都道府県及び指定都市に組織化が進み推進体制が整った。他方、障害者関係の民間諸団体も、「日本障害者リハビリテーション協会」を事務局として、約一〇〇団体が結集し「国際障害者年日本推進協議会」を組織している。

組織づくりに併行して不可欠なものは、目的達成のために要する費用の調達である。国は昭和五六年度における障害者対策予算として、約一兆四七〇〇億円を計上している。これは五五年度の約一兆三三〇〇億に比較して約一〇%の増加である。地方公共団体の支出分追加えると、約三兆円になると推定されている。⁽⁶⁾

国際障害者年は、わが国の従来の障害者対策をふり返り、国際的水準で長期的視野の下に、今後の施策を策定し、非障害者の、障害者に対する理解を深めていくうえで意義のある年である。障害者の総数が数

百万人にのぼるといっても、一億一千万人の国民の総数からすればやはり少数である。多数を占める非障害者たる国民は、これ迄日常生活において障害者に接する機会が少なく、また障害者に関する情報の入手も限られていたため、障害者に関する理解も極めて不十分であるのが現状である。国連の呼びかけに呼応して、国や地方公共団体が組織をつくり体制を整えても、国民一般が無理解であれば、巨額の費用を投じて行われる国や地方公共団体の努力は人間性に乏しく空しいものとなる。非障害者が障害者に関して理解をもつためには、先ず障害者に関する知識を得ると同時に、直接障害者に接し、共通の場で共に行動する体験が、幼児教育の段階から不断に与えられねばならない。そのためには、障害児を特殊教育という名の下に、非障害児から分離教育することは、可能なかぎり避けねばならない。また日常生活の中で、不断に障害者に接する機会のあることが普通でなければならぬ。障害児と非障害児とを、可能なかぎり共通の場で教育しようとする統合教育とか、老人や子供がいるのと同様に、障害者のいるのが社会のノーマルな姿であると考えるノーマライゼーションの思想とか、障害者を社会の片隅に追いやることなく、社会のあらゆる場面で、障害者と非障害者とが共に協力して生活しようというメインストリーミングの思想は、すべてそういうことが基調となっている。非障害者自身、障害者を理解することにより人間的成長をなしうるであらうから、障害者に関する対策は、障害者に対する一面的効果のものであつてはならず、他面において、できるかぎり非障害者の人間的成長をもたらす効果を伴うものでなければならぬ。

一、障害の意味

障害者が、非障害者と同様に人たるにふさわしい生活をするにあたって、三つの困難な壁があるといわれている。第一の壁は、建築物、乗物、道路その他公共施設等の構造的、物理的壁であり、第二の壁は、法令に基づく制度上の壁であり、第三の壁は、障害者・非障害者を問わず、心理的壁であるとされている。⁽⁷⁾第一と第二の壁は、経済的裏付と制度の改革により、いずれは解決される可能性がある。しかし最後の壁は、人々の内心の問題であるから、これを外部的力で打ち破ることは難しい。この壁を乗り越えるためには、先ず障害者自身の積極的態度が基本となり、国や公共団体ならびに民間諸団体の、非障害者に対する、障害者理解のための教育や啓蒙活動による、非障害者の自発的な意識の変革を待たねばならない。第一、第二の壁を打破るにしても、国民の多数を占める非障害者の、障害者に対する理解なくしてはなしえないであろうことを考えれば、この第三の障壁こそ、障害者問題にとっては実に重大なものである。仮に、国や公共団体等がまず第一、第二の障壁の除去・改善に努力し成果をあげることができたとしても、国民一般の内心に影響を及ぼすところ少なく、障害者に対する理解が得られず、無関心あるいは偏見が持続するならば、障害者は従前どおりの疎外感を味わい、人としての喜びの少ない生活を強いられることになる。

世界において四億五千万人、わが国においても人口の二%強にのぼ

る障害者の存在をみれば、人は皆、生れる時、生れてから以後、障害者になる可能性を有しているといっても過言ではない。非障害者として生存している者は、たまたま障害者とならずに現在を生き延びているだけのことである。一九六八年に国連の世界保健機構(WHO)は、障害の三要素として、障害を三段階に分けて考えるべきであることを示唆した。その第一は、心身の機能欠損(Impairment)で、これは別に第一次障害ともいわれる。例えば、誕生時の脳内出血とか、手や足を失ったとか、麻痺しているとか、疾病や事故で、心身の機能に支障をきたす原因となるものである。第二は、能力不全(Disability)で、これは二次障害ともいわれる。つまり一次障害の結果、例えば、話す能力、文字を書く能力、歩く能力等において生ずる障害で、人間固有的標準での障害を指しているものである。第三は、社会的不利(Handicap)である。これは、第一、第二の障害の社会的結果として、自立的な生活や学習、雇用といった社会的な生活面で生ずる障害である。

一口に障害といっても、右のように三つの段階に分けて認識されねばならない。障害に関するWHOの、この三段階に分ける考え方は、障害者対策にとって重要な示唆を含んでいる。障害は、先づ機能障害を素因にして発生し、能力障害をひきおこし、社会的不利へと発展して行き、今度は逆に、社会的不利が、障害者の、機能障害や能力障害克服のための努力を阻害するという悪循環を招いているのである。障害者にとっては、これら三段階の障害は逐次あらわれるわけではなく、総体としてあらわれるのであるが、障害の予防・克服のために

わが国における障害者と基本的人権

は、このような段階的分析は有効である。それは先づ第一に、機能障害発生予防に力を注ぐべきであることを示唆する。そのためには、機能障害発生原因・過程を解明し、これを阻止ないし除去する研究を進めることが肝要である。利潤追求が本来の目的である民間企業にかかることを期待することには限界があるから、これは国民の生命・身体の安全と健康の確保に努力すべき任務をもつ国家が行うべき事項である。次に、発生した障害克服のための第一段階として、医学的治療を含む医学的リハビリテーション(Rehabilitation)が施されねばならない。単に発生した機能障害に対する治療のみで終るならば、完治しない場合、障害者を障害者として固定してしまうことになる。障害者にとっては、治療の延長線上に、非障害者と並んで学習や労働可能な生活が待ち受けているということが、何よりも大きな願いである。アメリカで一九四二年に行われたリハビリテーション会議において、リハビリテーションは「心身に障害を有するものに、その残存機能を最大限發揮させることにより、身体的、精神的、社会的、職業的、経済的能力を回復することをいう」と定義されている⁽¹⁰⁾。障害の発生を予防しえず、既に障害が発生してしまったならば、早期・適確にその障害を発見し、これに対する治療を施すとともに、適宜、専門の療法士によるリハビリテーションが動員されねばならない。障害者にとって、リハビリテーションは、医学的治療に劣らず重要な意味をもつものである。医学的治療から取残された領域をリハビリテーションが受持ち、障害者は、最終的な希望をこれに託するのである。

このように、障害者にとっては重大な意味をもつリハビリテーション

ンに対して、現在のわが国の認識と対応は極めて不十分である。昭和五五年度厚生白書によれば、昭和五五年現在で、理学療法士 (Physical Therapist) 以下略して P T という)、や作業療法士 (Occupational Therapist) 以下略して O T という) の学校・養成施設の数はいずれも、P T のそれは二二校で、入学定員四四〇人、O T のそれは一三校、入学定員二七〇人である。またリハビリテーション医学が講座として認められているのは、独協大学など一部であり、国立大学の医学部では認められていない。⁽¹¹⁾ 昭和五四年末迄の免許取得者数は、P T が二五一人、O T が八五七人となっている。医師や歯科医師と同数程度迄必要とは思わないが、それにしても昭和五三年末医師総数一四二、九八四人、歯科医師総数四八、七三一人⁽¹²⁾ に比較して、余りにも少数である。したがってわが国においては、治療と併行して、あるいは治療が打切られた後の、機能回復や残存機能を最大限に發揮させるための医学的リハビリテーションを受けられる場合は極めて限られているのが現状である。障害者に対する第一、第二の障害克服の意味からも、P T や O T の養成は焦眉の急を要する。そのためには P T や O T を教育するための専任教員の養成を急ぐとともに、P T や O T のための学校・養成施設の増設がなされねばならない。

障害克服の第二段階である能力障害に対しては、右の医学的リハビリテーションが総動員されねばならないことはいちもないが、それとても万能ではない。人間の生物学的機能回復の限界後に考えられねばならないことは、医学や科学技術による、欠損機能代行機器の開発である。例えば、視・聴覚障害者にとって、視力・聴力の回復という

機能障害克服が望めない場合には、医学的移植技術の他に、科学技術を用いた機器の開発が重要である。現在全盲者には既にオプタコン (Optacon) という小型機械が開発されており、これを使用することにより、教育漢字九九六文字を音訓読み分け、普通の文章を読むことが可能となっている。またレーザーライターという盲人用筆記具を用いることにより、暗眼者同様に、漢字や仮名まじりの文章を、特殊のマス目用紙に書くことができるようになっており、情景を音色とピッチの高低の音の情報に変えて、パターン認識できる超音波メガネをかけて、訓練により森の木立の間を縫って走ったり、情景を絵に書いて、投げられたボールをバットで打つこともできることが報告されている。⁽¹³⁾ さらに盲人用触察訓練のためにレリーフコピー (浮彫複写) 装置も開発され、図形や絵、地図等をこれによる浮彫コピーとし、視覚障害者に豊かな触覚刺激を与えることができるようになってきている。このような機器の開発により、視覚障害者の学習が進み、オプタコンを活用しながら、会社や銀行でコンピュータープログラマーとして働いている人も、未だ数の上では少ないが、少しずつ増えてきている。

少しでも聴能力の残存する聴覚障害者のためには、昭和五十年に入ってから高感度 F M 補聴器が開発され、話者が小型の F M マイクロホンを通じて話すと、障害者の耳に合わせた F M 補聴器により聞きとることができると、完全聴覚・言語機能障害者のためには、現在、外国やわが国で、振動覚を利用した音声認識装置の研究がすすめられており、最近の報道⁽¹⁴⁾ によれば、まだ試作段階ではあるが、先生がいなくても話言葉を覚えられる発声発語訓練装置が開発している。また通常の

電話機に筆談用の送受信機を取付けて、相手と筆談で話をする手書き電話の開発もされ、すでに全国で一三九台が使用されている。⁽¹⁵⁾

肢体不自由者のためには、足や手だけで運転可能な自動車⁽¹⁶⁾が、西ドイツでは早くから開発されていたが、わが国でも、民間の自動車メーカーが、最近試作し成功した旨報ぜられた。ハードウェアからの障壁克服は、国・民間ともに漸く端緒についたばかりというのが実情である。肢体不自由児(者)にとっては、効果的な電動義手や電動車椅子は、基本的必需品であると思われるが、これらの機械器具に関する技術開発と生産は、民間企業にとっては採算がとれ難いであろう。必然的に生産コストが高くつくことになる。例えば、余り完全とはいえない電動車椅子が三〇万円から四〇万円もし、手書き電話機一台が七十万円もする現状である。たとえ企業が、障害者のため、障害克服に必要な新しい機器類を考案・開発したとしても、単価が高くなることは避けられないであろう。そうすれば、経済的余裕のない者はその恩恵に浴することができず、一部経済的余裕のある者のみが、それを用いて障害を克服することができるという不平等を新たに生み出すことにもなる。国みずから意欲的に、多方面にわたるハードウェアの開発に取組むとともに、意欲と能力のある企業を助成して技術開発に取組ませ、障害克服のための効果的な機器を量産するように奨励することが望まれる。

第三の社会的不利という障害は、第一、第二の障害とは異質な、しかも障害者にとっては決定的影響を及ぼすものである。障害者を取りまく善意の人々と本人の努力とにより、漸く第一、第二の障害を乗り越

わが国における障害者と基本的人権

えてきたとしても、多くの非障害者の意識が、依然として障害者に対する偏見を内在させるものであれば、第一、第二の障害克服の意義の大半は失われるであろう。この第三の障害をいかにして克服するかということが、国際障害者年のテーマである「完全参加と平等」を実現する要となる。

人は実社会で活動する前に、必ず学校教育を受け、実社会に入ってからいろいろな教育をうける。教育と学習は人の一生とは切離すことができない。人格の向上発展のためには、学習を欠かすことはできない。人の意識を変革するにあたって決定的に作用するのは、教育と学習であると考えられる。そうだとすれば、第三の障害、つまり障害者に対する偏見・無関心を打破の原動力となるものは、教育と学習であるということが出来る。あらゆる場面における教育と学習により、偏見・無関心の態度が改められれば、雇用の問題も大いに改善されることであろう。国や公共団体も、世論の教示を待つことなく、すすんで制度の改革をなすとともに国民・市民に対する啓蒙の手を休めてはならない。

三、障害者の教育

(一) 沿革の素描

障害者教育は、基本的人権意識の発達とともにその歩みを進めて来た。フランスにおけるアンシャン・レジーム(Ancien regime 旧制度)が、漸く終焉の兆しを見せ始めていた一七五五年、フランスの牧師ド

・レク (C. M. de l'Épée) がパリに私立の聾学校を建て、二人の聾の姉妹に対して、手話法による教育を施し成功を収めた。これが世界で最初の聾学校である。⁽¹⁷⁾ 他方、近代盲教育の始祖と称せられるフランスのヴァレンティン・アユイ (V. Han) は、一七八四年、外務省の有利な地位を捨て、世界最初の「訓盲学院」をパリに開いた。この二つの学校はフランス革命二年後の一七九一年に合併されて国立となった。この年からフランスは、国家の手で障害者教育に乗り出したのである。他方、ドイツでは、サムエル・ハイニッケ (Samuel Heinicke) が貴族の援助の下に、一七七八年ライプツヒに私立聾学校を建て、レペの手話法と異なり、口語法による聾教育を行い、イギリスやアメリカでも一八世紀中葉以後一九世紀の初めにかけて、障害者教育が始められている。⁽¹⁸⁾

わが国の場合、明治五年の学制頒布以前における庶民教育の場は寺子屋であり、文化・文政から慶応にいたる間が最も盛んであった。乙竹岩三博士の調査によると、その間の寺子屋において、既に盲・聾の教育が施されていたことが明らかにされている。しかし「寺小屋における障害児教育は、幕藩体制下の政治的・経済的・社会的・生活的諸桎梏の中で、わずかに求め得た障害児の生活保護への努力であり、関係者の創意工夫によつたもの」⁽²¹⁾であり、「あくまで篤志家と障害児との個人的関係のわく内でのみ措置され、そのわく外の社会への働きかけ、展開はなされなかった。」⁽²²⁾ヨーロッパでは一八世紀中葉において、人権意識の覚醒高揚にしたがい、障害者教育の組織化・制度化がすすんでいったが、わが国は一九世紀中葉を過ぎても、まだこのような状

態であった。

わが国の教育法制上、障害者に関する文言があらわれるのは、明治五年（一八七二）九月に頒布された「学制」の第二九章中学の項の末尾に、「此外廢人学校アルヘシ」と規定されたのが最初である。この項はやがて第二章小学のところに移され、「小学ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカラサルモノトス之ヲ区分スレハ左ノ數種ニ別ツヘシ然トモ均ク之ヲ小学ト稱ス尋常小学女兒小学村落小学貧人小学小学私塾幼稚小学ナリ其外廢人学校アルヘシ」と規定され、条文に掲げた諸学校について、別の章で個別的内容の説明がなされているが、廢人学校については何らの説明もなされていない。「其外廢人学校アルヘシ」という表現は⁽²³⁾、障害者の教育を目的とするころの当時の慣用としての「廢人学校を番外の、いわば、あれば望ましい学校として」⁽²⁴⁾であり、説明が記されていないことは、関係者のこの学校への関心の稀薄さ、認識の不明確さを物語っている。

わが国の義務教育法制は、明治一九年（一八八六年）の勅令小学校令によつて、六歳から九歳の尋常小学校四年間の就学を義務づけたことに始まり、これがわが国初等教育制度確立の礎石となった。しかし一方では、疾病・家計困窮その他やむをえない場合には、府知事や県令に就学猶予を願い出る途が開かれており、重度精神薄弱児、肢体不自由児、盲・聾児、重視障害児等は義務教育外とされ、病・虚弱児は就学猶予が当然視されるようになっていた。これら義務教育のわく外におかれた障害児の教育は、比較的早くから専ら民間の篤志家や、京都・大阪のような主な地方自治体により設立経営されていたが、いず

れもその経営は苦しく、中には廃校になるところもあった。

明治政府は列強諸国に追いつかんとし、法制度の整備と富国強兵・殖産興業を政策の中核としていたため、欧米からの自由民権思想の流入により基本的人権の認識はあったものの、障害者を顧慮する余裕はなかったようである。しかし明治二三年の改正小学校令に、初めて盲啞学校の文言が見られ、市町村や私人も、盲・聾学校を設置しうるところとなり、翌二四年の文部省令により、教員資格、任免、教則等の諸事項が定められ、わが国公教育の一環として、盲・聾教育が認められることとなった。これには、民間の手になる盲啞院開設の為の努力が原動力となっていることは否めない。

大正九年、第七回全国盲教育大会において盲啞教育令発布期成会が結成され、国に対して力強くはたらきかけ、国もその重要性を認めた結果、大正一二年、勅令「盲学校及盲啞学校令」、文部省令「公立私立盲学校及聾啞学校規程」が制定公布された。これにより各道府県は、盲学校・聾啞学校の設置、経費の負担が義務づけられ、これらの学校は、学校制度の中の小学校その他の諸学校と同等の地位を占めることとなった。第二次大戦末期の昭和一九年における盲学校数は、国立一、公立五五、私立一九、聾学校数は、国立一、公立五一、私立一二で、児童生徒数は、盲児五九五六人、聾児八四二一人であった。しかしこれら諸学校への就学義務制は、戦後における教育制度の改革をまたねばならなかった。

第二次大戦後、昭和二二年五月三日施行の日本国憲法二六条は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとし

わが国における障害者と基本的人権

く教育を受ける権利を有する。」(項一)、「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。」(項二)と規定し、これをうけて教育基本法は、教育の目的を「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」することに設定し(条一)、教育の機会均等(条三)、九年の義務教育(条四)等を定めた。学校教育法は憲法・教育基本法の精神に則り、盲・聾・養護学校(精神薄弱児・肢体不自由児・病弱児対象)を、わが国の学校教育制度上の学校として明確に位置づけ(条一)、その設置義務を都道府県に負わせ(条四)、小・中・高等学校に準ずる教育を施し(条七二)、これら諸学校教育の義務制を定めた(条三九)が、その九三条で、盲・聾・養護学校の就学義務、設置義務に関する部分の施行期日は、政令で定めることとした。その後、数次にわたり政令が発せられ、盲・聾学校の小学部、中学部全体にわたって義務教育制が完成したのは昭和三年である。大正九年に盲啞教育令発布期成会が結成され、同一二年に「盲学校及盲啞学校令」が制定されて以来、実に三〇有余年目である。

養護学校が取残されたのは、当時養護学校といえるものが、ほとんど存在しなかったからである。養護学校対象者で就学猶予ないし免除を受けていない者の多くは、学校教育法の定める特殊学級(条七五)や民間の養護施設、少数の公立養護学校で教育を受けていた。しかしその後養護学校設置の要望は、父兄や関係者の間から次第に強くなり、その

ための運動も活発に展開されることとなった。政府は中央教育審議会の答申を経て、昭和四八年に政令を発し、養護学校の義務制実施期日を、昭和五四年四月一日と定めた。これにより現在、視・聴覚障害児、精神薄弱児、肢体不自由児、身体虚弱児、弱視児、難聴児等教育可能な障害児全般にわたる義務教育制が実施されている。明治一九年の小学校令によりわが国の義務教育制が発足して以来、実に九三年目にして、漸く教育可能な全障害児を含む義務教育制が完成され、昭和五年には約三四〇〇〇人も存在した就学義務猶予・免除者が、五四年の養護学校義務制実施時には約三四〇〇〇人と激減し、五五年度には約二六〇〇〇人⁽²⁵⁾となっており、この漸減傾向は、数の上では少くなるものの、今後も続くものと思われる。

(二) 問題点

1 憲法解釈上の問題

日本国憲法二六条一項によれば、「すべて国民は、……その能力に依じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」この場合の「能力に依じてひとしく」という意味をめぐって、問題が提起されている。従来、この規定は、とりわけ高等教育に関して意味を有し、高等教育をうけるに適するかどうかという意味に解し、必ずしも教育内容の平等、すなわち平等な教育 (equal education) を保障するものではなく、教育の内容はむしろ「能力に依じて」という点で個別化されるとされてきた⁽²⁶⁾。これに対して、すべての人が学習によって人間らしく成長発達していくことに鑑み、「能力に依じてひとしく教育をうけ

る」という語句も、「すべての子どもが能力、発達、しかたに、依じて、なるべく能力、発達が、できるような(能力発達上の必要に応じた)教育を保障される、という意味に読むことになる。」⁽²⁷⁾という有力な主張が展開されている。この主張の背景には、「能力に依じて」ということに解釈上の力点をおくと、「教育を受けるに値しない者」として国家教育からはずされてきた⁽²⁸⁾戦前のわが国の教育法制下の障害児にとつて、現行教育法制下においても、その障害の程度に応じて、つまり「教育を受ける権利が実質上は先天的有能者ないしテスト成績上位者だけの権利に終り、すべての子どもの人権ではなくなる」⁽²⁹⁾おそれがあ

ることに対する懸念がうかがえる。

憲法二六条一項をもって、高等教育を受けることに関する規定であるとか、義務教育諸学校等の下級教育を受けることに関する規定であるとか、限定的に考えることには疑問がある。学校教育法に定める幼稚園から大学にいたる迄、人間の教育的発達段階における、それぞれの一般的能力をあらかじめ推定し、それに対応する教育目的と、目的に合致する教育課程とを設定し教育を施すことになっている^(同法一七条三五条の二、七二条七七条)。小学校や中学校は、教育による人間の発達可能性を考慮し、民主主義社会の構成員として、また健康で文化的生活を維持していく上で、基本的に必要とされる教育を施すことを目的とするために、義務教育制をとっている^(教育基本法四一条一項)のであるから、これには入学試験を課さず、たとえ心身的能力が著しく劣る子どもであっても、教育を施すことによる発達可能性があれば、これに対して教育を施すこととしている。障害児諸学校と、その小学部・中学部の義務教

育制はこのことを示している。つまりここで問われる「能力」とは、人間的発達可能性を重視する意味での「能力」であるといえる。教育内容が高度になれば、それに対応する理解能力が要求されるのは当然のことであり、大学等の高等教育にいたる迄、すべての国民に対してこれを施す必要のないことはいふ迄もない。したがって大学等の高等教育機関においてはあらかじめ設定した水準に基づいて入学試験を行い、高等教育を受けるに足る能力を有するか否かの判定を行い、この能力の有無により、入学の許否がなされるのである。つまり民主主義社会の構成員として、また健康で文化的生存を維持するために、すべての国民にとって必要とされる教育を施すことを目的とする義務教育段階迄の下級教育機関と、高度な専門的知識を修得させることを目的とする高等教育機関においては、それぞれの教育目的に応じて「能力」の問い方が異なるのはやむをえない。このように、「能力に応じて」という憲法上の原則は下級・上級教育機関を問わず貫かれていく。ただその問い方が下級・上級教育機関において、それぞれの教育目的に照らして異なるのである。

障害者・非障害者を問わず、高等教育を受けるに足りる能力があることと認められる者には、高等教育機関の門戸は開かれているのであるが、実際上の問題として、例えば機械や薬品等を扱う学問内容によっては、可能なかぎりの危険予防、設備の改善等の手段を講じた後、なお危険が予測され障害者の生命・身体の安全上問題がある場合には、当該障害者を教育対象から除外することは、「能力に依じて」という原則に反することにはならない。

わが国における障害者と基本的人権

2、分離・統合教育に関する問題

学校教育法七五条は、盲・聾以外の心身障害者を教育するために、小・中・高校に特殊学級を置くことができる旨規定している。この規定は、昭和一六年に制定された国民学校令に基づく同令施行規則五三条に定める、従来の国民学校、中学校及び高等女学校における養護学級（実際には、中学校、高等女学校において養護学級は設けられなかった。）に対応するものである。戦後、学校教育法制定当初、特殊学級の対象者を、「盲者及び弱視者」、「聾者及び難聴者」と規定していたのを、昭和二三年から学年進行で始められた盲学校、聾学校の義務制実施が、昭和三一年度をもって一応の完成をみたので、従来、普通の学校の特殊学級で教育を受けていた盲者・聾者、及び家庭に放置されている盲・聾者に対して、適切な教育を施す目的から、「盲者は盲学校へ」、「聾者は聾学校へ」という原則をたてようとし、昭和三六年に同法を改正し、特殊学級の対象者を、一、精神薄弱者、二、肢体不自由者、三、身体虚弱者、四、弱視者、五、難聴者、六、その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なものであるとして、「盲者」、「聾者」をそこから除外したのである。その結果、現在各学校に設けられている特殊学級の種類は、精神薄弱、肢体不自由、病虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害等となっている。

盲学校、聾学校の義務制が完了した昭和三十一年に制定された公立養護学校整備特別措置法により、養護学校の整備も促進されることとなったが、この法律の施行に関し必要な事項は政令で定めるとなっていたことと、対象児の多い養護学校を短期間で設置することの困難さと

が相まって、容易に養護学校の義務制は実施されなかった。当然のこととして、養護学校義務制早期実施をスローガンとする民間団体の運動が盛んとなり、なかでも、全国障害者問題研究会^(註)（以下、全障）は、この運動を強力に推進してきた。しかし全障研の運動は、養護学校義務制実施が、盲・聾教育に比較して相当な遅れをとっていたため、早期義務制実施のための政令制定へのはたらかげが中心課題となっていた。したがって、昭和四八年にいたり、漸くにして養護学校義務制実施期を定める政令三三九号が制定されたとき、「世間の対応はほとんど『歓迎』一色であった。義務化の時期の遅すぎたことが問題にされたにすぎない。」^(註)

政令三三九号により、昭和五四年四月一日を期して養護学校での義務教育が行われることにより、わが国の義務教育段階における障害者教育は、一応の完成をみることとなり、後は各障害者学校内部の充実と努力を傾注すればよいと考えられていた。ところが、障害者と非障害者とが各別の学校で教育を受ける方が、教育的効率の上からも、また本人にとってもよいことであるという、従来からの分離教育に対する正当性を根底から揺るがす出来事が、昭和五〇年四月に起ったのである。それは全盲児六名の公立小学校普通学級入学である。勿論これは簡単に認められたわけではなく、学校指定権限を有する行政当局と、親には子供の学校選択権があると主張する障害児の親達ならびに支援団体との間での激しい論議の結果である。

保護者の就学義務履行のための手続は、以下のように定められている。すなわち市町村教育委員会は、毎年一〇月一日現在において、当

該市町村に住所を有する者のうち、当該年度中に学齢に達する就学予定者について、一〇月末日迄に学齢簿を作成し^(一)（学校教育法施行令二条、一月末日迄に、就学義務の猶予、免除^(註)（法三三條、同規則三二條）または盲・聾・養護学校等への就学について適切な指導を行うため、就学予定者に対し健康診断を行い^(二)（学校保健法四二条、五、その結果、盲・聾・精神薄弱・肢体不自由・病弱者と判定された者の氏名及び障害名を、一二月末日迄に都道府県教育委員会に通知するとともに、その者の学齢簿の謄本を送付する^(三)（施行令）。この通知を受けた都道府県教委は、就学予定者の保護者に対し、翌年の一月末日迄に、入学期日の通知及び就学すべき学校の指定をする^(四)（施行令一項）とともに、当該学校長及び当該市町村教育委員会に対して、就学予定者の氏名及び入学期日の通知をする^(五)（施行令）こととしてしている。この手続によれば、障害者の就学すべき学校は、市町村教育委員会による就学予定者に対する就学前の健康診断結果に基づく障害者の判定を経て、都道府県教育委員会が就学先学校の決定処分を行うこととなっている。都道府県教育委員会のこの行政処分は、就学先学校に対する適正な割り振りに関するものであるが、この権限行使に関しては、法令上、保護者の意見陳述の機会が存在せず、障害者は行政機関の処分により、一方的に分離教育を受けることとなる。このことが国際障害者年の行動テーマである「完全参加と平等」を、学校教育において具体的に推進する際に問題となる「統合教育」をめぐって論議を呼んだのである。

法令上定められている就学前の健康診断は、主として医学的見地に基づくものであろうから、単純に医学的見地からのみの判定結果に基

づいて、障害者に対する就学先学校の決定処分がなされることの不当性は言う迄もない。文部省は、昭和五年度の養護学校義務制実施に先だって、昭和五三年一〇月六日初等中等教育局長名で、教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について、都道府県知事等に對する通達を發し、⁽³³⁾「心身の故障の判断に当っては、医学的、心理学的、教育的な観点から総合的かつ慎重に行い、その適正を期すること。」とし、障害の判定基準（学校教育法施行令三二条に定める趣）に基づきつつ、例えば聾者及び難聴者については、必要に応じて、聾学校教員等聾・難聴児の取扱いに経験を有する者の協力を得ることが望ましく、精神薄弱者については、知能検査の厳密な実施、生育歴及び現在の心身の状態（身辺自立、運動機能、社会生活等）についての調査、家族、友人及び学校等本人の発達に影響をもつ環境の分析を行った上で、総合的見地から慎重に行うこととしている。さらにこの通達によれば、就学指導体制について次のように示している。すなわち、都道府県及び市町村に、医師、教育職員、児童福祉施設の職員等より成る「就学指導委員会」を設け、専門家の意見を元にして、適切な就学指導を行うものとするとしている。

右のように、国は、障害者教育に関して、障害についての判定と、それに対応する学校指定とを、一律機械的に行うのではなく、本人の発達を効率よく促進しうるための方策として、法令の定める判定基準に依拠しつつも、具体的判断過程においては、第三者的、客観的意見を尊重することとしている。しかしそこで問題となることの一つは、既述のように、保護者の意見陳述の機会が、法令上認められていない

わが国における障害者と基本的人権

ことである。普通の「公立学校は、地域のすべての子どもの学習権を一せいに均等な条件で保障しようとする学校制度なので、そのために学校選択の自由が制約ないし否定されることは承認されなければならない。」⁽³⁴⁾としても、障害者学校は、その設置者が都道府県であり、市町村立小・中学校のように居住地の近辺に設置されるとは限らないし、一旦入学すれば、そこには障害者の集団があるのみで、日常的に非障害者との交流は原則的でないわけであるから、障害者及びその保護者にとっては、行政当局による就学先指定処分は極めて重大な意味をもつこととなり、「父母の学校選択権ないし学校選択主張権」⁽³⁵⁾論が展開されることとなった。しかし現行法令中に、「父母の学校選択権ないし学校選択主張権」なるものを規定した明文は見当らない。また法解釈上そのような権利が認められる規定は存在しない。それにも拘らずそのような権利主張をする背景には、障害者学校における分離教育が、「統合教育」に反する差別教育ではないかという懸念と、非障害者の中に交って「統合教育」を受けることにより、より一層障害者の発達が促進されるであろうことに対する期待がある。

仮に、親の学校選択権なるものが、法上の権利として存在し、複雑な障害を有する子どもの親達が、自由に権利行使をすることができる とすれば、果してそのことが、障害児を含めたわが国の教育一般に好結果をもたらすことになるのかどうか、慎重に吟味する必要がある。障害児の教育には、すぐれて専門性が要求されることは周知のことであるが、現在の公立小・中学校には、障害の種別に対応して要求される専門教育を受けた教員は原則として配置されていない、また施設設

備形態も非障害者向けに設計されているわけであるから、先ず、構造を改善し、専門教員を大量に養成し、各学校に配属することが「統合教育」のためには最小限度必要であろう。今次の養護学校義務制実施が、障害の軽度の者は普通学校の特殊学級⁽³⁶⁾へ、重度の者は養護学校へという分離教育制度を原則としていることを、全面的に否定し、すべての障害者と非障害者とが常に共通の場で教育を受けなければ、「統合教育」に反し、障害者の教育を受ける権利が保障されないというわけのものではない。いわゆる通級制⁽³⁷⁾や、障害者と非障害者との交流学習制⁽³⁸⁾を効果的に運用することにより、かなりの程度「統合教育」的効果をあげられる可能性がある。

「統合教育」は、障害者を障害者集団の中で教育する場合と異なり、多数の非障害者集団の中で、少数の障害者が交って学習するわけであるから、障害者集団の中では得られない新たな日常的行動を得たり、学習のための協力や人間的理解が相互に得られたりすることにやり、障害者だけでなく、非障害者も人間的成長を遂げることができるとある。点においては、すぐれた教育方法である。しかし、だからといって、一切の障害者諸学校を廃し総ての障害者を普通の小・中学校で教育しなければ、「統合教育」は完成されないし、不平等な差別教育であると考えることには疑問がある。

障害の種類・程度を無視した単純な「統合教育」は、本人や周囲に苦痛を与えるだけであって、教育の意義を誤るものである。初等義務教育段階において「統合教育」を実施するに当たっては以下の諸点に留意すべきであろう、先ず第一に、障害の種類、程度等を複数の視点か

ら適確に判断すること、第二に、障害に対する医学的治療やリハビリテーション療法による改善可能性の有無について、専門の立場からの判断を得ること、第三に、盲・聾等特定の障害に関しては、普通学校において教育を受けるための予備的訓練ができていのかどうかについての確認、第四に、本人と親との希望の聴取、第五に、普通学校で学習するために介助が必要とされる場合に、その介助を教師と学友が行うことにより、正常な授業形態を維持することが困難とならないかどうかについての判断、以上の諸点である。なおこれらの諸留意点のうち、第一の判断に当たっては、精神発育遅滞者及び重度重複障害者の扱いは注意を要する。学校教育法は、養護学校の小・中・高等部においては小・中・高等学校に「準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授ける」^(法七)としているが、障害が精神作用以外の部位の場合には、情報伝達交換技術の開発や本人の適応努力等により、学問的系統を追った教科教育による一般の教育は可能であるが、障害が精神作用にある場合は、社会や自然界の事象を抽象的に分析し総合する作業が伴う一般の教育課程にはなじめないのであるから、「彼らには具体的生活経験を通して日常生活の処理能力および生産活動に参加していくための生産的能力習得のための教育をなすべき」⁽³⁹⁾であるという有力な主張がなされている。また精神作用に障害のない重複重度障害者の場合も、その介助のために普通の学校での正常な授業が維持できないようであれば、分離教育されるのはやむをえない。少数者を尊重すべきであることは当然のことながら、そのため正常な普通教育が維持できないということがあれば、その少数者尊

重の方法は誤っていることになる。ちなみに、昭和五年度の文部省調査によれば小・中学校における教員一人当りの在学者数は、小学校が二五・三人であり、中学校が二〇・三人となっているのに対し、盲・聾学校はそれぞれ二・四人、養護学校は二・八人となっている。⁴⁰⁾この数からみても、障害者教育にはいかに多くの専門教員を要するかわかる。したがって、例えば、盲・聾に関する予備的学習なしに、いきなり普通学級での「統合教育」を試みても、一人の教員が平均二五・三人もの児童をかかえる現状では、決して効果的学習は得られないであろう。

障害者教育には、文部省通達によっても示されているように、特別の配慮を必要とする。そしてこの特別の配慮は、入学後の教育活動段階においては勿論のこととして、入学前の、市町村・都道府県教育委員会における学齢児健康診断、入学先の学校指定の段階から行われることになっているが、保護者の意見は、具体的には、入学前の健康診断時に聞く機会があるから、法令上特に保護者の意見陳述の機会に関する規定がなくともよいと考えているのか、それとも専門的立場から特別の配慮をもって行う行政処分であるから、素人である保護者の意見を聞く必要がないと考えているのか不明であるが、いずれにしろ保護者による意見陳述の機会が、何らかの形で保障されていないということには問題がある。

3、学校修了後の問題

養護学校の義務制の実施により、永年の懸案であった障害者に対する義務教育制度は、一応の完成をみたわけであるが、人間の教育・学

わが国における障害者と基本的人権

習活動はこれを以て終るわけではない。今や「生涯教育」、「生涯学習」の重要性が高唱されている。障害者に対しては義務教育ならびに高等学校における教育に準ずる教育を施すこととされている^(法七一条)のではあるが、学校卒業後のことについて、法はふれていない。勿論、非障害者としても同様であるが非障害者は、義務教育修了後、あるいは高校卒業後、実社会に出て働こうと思えば、雇用の機会には比較的恵まれた状態にあるのであるから、職場や地方公共団体におけるサークル活動、社会教育活動等を通じて、社会教育の場も容易に与えられる。しかし、障害者の方は、非障害者のようなわけにはいかない。雇用の門戸は極めて狭い。昭和三五年に制定施行された身体障害者雇用促進法により、身体障害者の雇用に対して法制度としての保障が与えられることとなったが、内部障害者が対象外になっていたり、全従業員に対する法定雇用率が一・三％〜一・七％と低率であったため、これに対する改善の要求が起り、昭和五一年に一部改正され、内部障害者への対象の拡大、法定雇用率の〇・二％上昇、雇用率未達成事業主^(当分は従業員三〇〇人を超える企業のみ)から、未達成雇用人数一人について、一ヶ月三万円の納付金を徴収することとなったところ、大企業に未達成企業が多く、納付金の額は二〇〇億円を超えている現状である。⁴¹⁾

義務教育あるいは高校を卒業した障害者の進路は、低率の雇用の機会を、運良くつかむか、数少ない授産施設に入所するか、障害者にとって極めて困難な大学の門を、選ばれた障害者として通過するか、そうでなければ福祉施設か家庭へ逆戻りすることになる。福祉施設か家庭に戻り、被保護者として生活する障害者に、退行現象の見られるこ

とは一般に報告されているところである。折角一定の段階迄の教育・学習がなされても、その後の継続的学習や勤労の場が、制度的に充分保障されていないところに、障害者自身ならびにその家族の最大の悩みがある。およそ学習可能なすべての障害者に対して義務教育制が実施されるにいたったことは、わが国教育史上、画期的なことである。現在漸くにして到達しえた段階であり、その後のケアに迄、未だ配慮の行き届く時間的余裕が無いといえればそれ迄のことであるが、閉ざされた家庭 (closed family) や施設の中で、単に生存するのではなく、社会の中で、他人との交流の中で幸福感を味わうところの、人間の本性に立脚した生存配慮の方策が、先ず国や公共団体の手によって積極的に樹立されねばならない。単に金銭的物質的生存配慮ではなく、高度の精神生活を営む人間にふさわしい配慮が必要である。憲法二五条は「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」を、すべての国民が有すると規定している。文化的最低限度の生活の保障ということについては、これ迄あまりにも経済的物質的側面のみ重きをおき、人間が高度の精神的生きものであるということ、等閑視している面があるのではないかと思う。

現在の社会は、高度に発達した経済社会であるから、文化的生活を維持するためには、経済的基礎がなければならぬ。しかし、反面において、経済的基礎ができれば、それが直ちに文化的生活であるとはいえないであろう。憲法にいう「文化的生活」とは、単に経済的物質的側面での充足を指すのであろうか。そうではあるまい。人間は高度の精神生活を営む生きものであるということ、を前提にしているからこ

そ、思想・良心の自由、信教の自由、学問の自由、表現の自由等の基本的人権ならびに教育・学習の権利を憲法上保障しているのである。したがって「文化的生活」とは、経済的物質的充足のみによって保障されるものではなく、国民の精神生活面への配慮も含まなければ、「文化的生活」の保障とはなりえないと考える。障害者は、非障害者に対してはなされないという意味における特別の配慮を必要とする。経済的物質的特別の配慮に注意を注ぐあまり、障害者の精神生活面への配慮が等閑に付されてはならない。義務教育あるいは高校での教育を終えた後の障害者に対する、右の意味での文化的生存配慮に対する施策が、国や地方公共団体の今後の重要課題である。

4 高等教育に関する問題

文部省の調査によれば、昭和五五年度におけるわが国の高等教育機関在学者数は、大学一八四万人（うち大学院五万人）、短期大学三七万人、高等専門学校（四・五年生）二万人、合計二二三万人となっている。⁽⁴²⁾ この中に障害者がどれだけ含まれているかは統計上不明であるが、恐らく極く少数であると思われる。現在、わが国の高等教育機関の門は、障害者にとって決して快く開かれたものとはなっていない。時としてマスコミにより、障害者が、自身の身体上の不自由さ以外の学問的環境の障壁を克服して学問を重ね、難関とされている国家試験を突破したことが報ぜられることがあるが、本人の学問に対する熱意だけでは克服することのできないハンディキャップを、周囲の友人や教職員達の協力によって克服していった美談の伴うのが常である。

障害者に対する協力が美談として報せられる程、わが国の高等教育機関は、障害者にとって学問上不自由なところであるということを示している。障害者が高等教育機関で学ぶ場合には、非障害者にはなされない特別な配慮を当然に必要とするのであるから、そのための保障が制度として整備されておれば、障害者は、その制度を利用することにより、自己の努力で学ぶことができる。教職員や学友の親切や友情による協力は必要ではあるが、そこには、特に美談的要素を必要とはしない。

障害者が学ぶためには、日常、非障害者が何の苦もなく、または特別に考慮することなく行っていることについて、深刻な不安や不便が随伴する。学生は、種々の交通機関を利用して大学に行き、自分の目指す授業を、時間がくれば定められた場所で受講し、ノートをとり教科書を読み、体育の時間にはグラウンドか体育館へ行き実技を行い、実験・実習・演習時には、それぞれ所定の場所へ行きこれを行い、自由時間には友人と歓談・議論等をし、授業が終れば適宜にクラブ活動や余暇利用あるいはアルバイト等で時を過し、定期試験の時期がくれば、それ迄の学習の成果をもってこれに臨み、やがて卒業を迎えることとなる。非障害者にとっては極く普通事であるこのような事が、障害者にとっては苦難の連続である。先ず第一に、入学試験を受けることについて、既に第一の関門がある。高等教育機関側において、障害者の受容態勢が整っていないければ、本人に受験の意思があっても、受験すら認められないであろう。非障害者には、法令に定める要件を充足することにより、原則として教育機関選択の自由があり、入学試験

わが国における障害者と基本的人権

に合格しないことを理由に、入学が認められないことがあるのに対して、障害者は非障害者同様に、受験の自由及び教育機関選択の自由があるとはいえない。第二に、入学試験受験に際して、教育機関の側で、障害の部位・程度等に応じた親切な受験態勢を、それぞれの障害者教育専門家の意見に従って整えているかどうかにより、障害者にとって、当該試験が学識・知的能力以外の困難を伴う可能性がある。

第三に、入学を許可された場合に、特に視力障害者ならびに重複重度障害者に対する、学内諸施設・設備等の整備及びそれらの把握のための特別な配慮がなされているかどうかの問題。第四に、高等教育機関の心臓部ともいえる図書館が、障害者の利用について、いか程の能力を備えているかという問題。第五に、仮に、右に挙げた諸問題点が解決され、制度が整備されたとしても、最後に残るのは、教職員や学友の、障害者に対する温かい理解と協力が得られるかどうかということが問題となる。もし教職員や学友の、障害者に対する理解や協力的態度が得られないとすれば、いかに整備された制度が存在しても、それは、人間性に欠ける冷淡な存在として、障害者の心に刻印されることになる。

障害者を、自己の学習上の迷惑的存在であると考える者がいるとすれば、それは、たまたま自分が障害者でないということに基づく傲慢で幼稚な考えの持主である。人は何時事故に遭遇し、あるいは疾病に罹り、内部的または外部的障害者にならないともかぎらない。現在障害者ではないというだけのことである。勿論、教職員や学友の温かい理解と協力も、教育機関において、障害者の自立的学習を可能ならし

める諸条件がある程度整備されていることを前提として、それに対して人間性を充足させるという意味において重要性をもつのであって、逆に、教職員や学友の温かい理解と協力を第一義とし、教育機関側がこれを補完するものとして、条件整備をするというものであってはならないと思う。何故ならば、恒常的・継続的に得られるかどうか不確定な他人の理解と協力とに、障害者の学習の可能性が依存させられることとなるからである。

東京大学図書館勤務の河村宏氏により、アメリカで障害者の教育に積極的なオハイオ州デイトンにあるライト州立大学の事例報告がなされている⁽⁴³⁾。以下この報告内容の主な点を拾ってみることにする。この大学には一万四五〇〇人の学生のうち、障害学生は約四五〇人程在籍している。障害の種類は、視覚障害、心臓欠陥、言語障害、てんかん、脳性マヒ、上下肢切断等であって、各種の障害によって車いすを使用する学生が一番多い。大学にはHSS (Handicapped Student Service: 身障学生相談所) が設置されており、その主な業務は次のとおりである。

イ、副所長は入学志願者に面接し、同時に、キャンパスの案内、出願手続、奨学金、住居、介助、試験監督、体育、駐車場、就職相談、「テーペンター」などの説明をし、介助を必要とする出願者には、入学後の効果的介助計画の立案をする。

ロ、各種の奨学金を提供する機関と連絡をとり、学生の就学を援助する。

ハ、学生がHSSをはじめとする学内のさまざまなサービスを理解

し、自立した学園生活を送れるようにするため、学期開始前に四日間のオリエンテーションを行う。視覚障害学生には、この期間に歩行訓練を施す。

ニ、障害学生を受け入れる下宿の斡旋。

ホ、車いす修理の指導ならびに修理用マニュアルと、修理中に代用するための電動車いすの保有。

ヘ、実験科学である生物学、化学、地質学学習のためには、車いす用の低い実験台、盲人用触読教材等が用意され、教員一人当りの学生数を少なくする等が手配されるが、こうした調整は、副所長、教員、学生の三者が協議して行う。

ト、通常の試験を受けることができない視覚障害、上肢マヒまたはけいれんその他特定の障害学生のうち、希望者には試験監督サービスを行う。

チ、入学後一貫して、就職相談と職業紹介を行うとともに、全般的な相談や、より詳しい専門家の紹介も行う。

これらHSSの主な業務八項目のうち、どれ一つとってみても、経済的裏付けなくして可能となるものはない。先ずHSS機関設置・維持にそれが必要である。これらのプログラムが実行されるにいたった背景には、一九七三年制定以来、施行規則の制定がないまま実施が延引されてきたところの、「資格のある障害者は、単に障害があるという理由で、連邦政府の財政援助を受けるあらゆるプログラムまたは活動において、除外され、利益の享受を拒否され、または差別されてはならない」と規定する「職業リハビリテーション法第五〇四条」が、

当時のカータ大統領の行政命令により一九七七年六月から実施され、就学と雇用の両面における障害者差別を撤廃しない大学に対しては、連邦政府からの援助が打切られることになっていたことが挙げられている。⁴⁴

その他に河村氏は、ライト州立大学図書館の障害学生に対する諸サービスについても詳細に報告している。⁴⁵その内容の豊富さと合理性においては、わが国のいかなる大学の図書館も、これに比肩しうるものはないと思われる。それは、障害者の学問のために財政的支出を伴う法律を生みだしたアメリカ議会の、基本的人権尊重の精神に根づいた確固たる姿勢と、当該法律の執行に対する大統領の英断とによって、大学における障害学生に与えられた果実である。

障害者に対する国民の意識と、それにより生み出された制度において、日米の間で相当の差があるので、ライト州立大学とわが国の高等教育機関とを、同レベルで論ずることに問題があるとは思いますが、自由主義社会でGNP第二位を誇るわが国が、真剣に取組めば、国民の家計を圧迫することなしに、相当程度に改善できる筈である。障害者対策が民間の奉仕活動に依存していたのは過去のことであり、国家が、国民の基本的人権を尊重することにより、個人の幸福と国の繁栄を実現しうることを知らなかった時代のことである。現在、当然に国が行うべきことを、なお民間の奉仕活動に依存し、これに対して格別の施策が講じられず放置されている状態があるとすれば、それは国家の怠慢である。

四、今後の課題

障害者対策の根本精神は、基本的人権の尊重である。このことについて異論を唱える者はいない。ところがその具体的実行方法になると問題は山積している。例えば、統合教育をとりあげても、特定の障害者支援団体は、盲・聾・養護学校という類別化された障害者のみを対象とする学校は、統合教育の精神に反するし、また不平等であると非難する。その理由とするところは、一九四五年にアメリカ合衆国最高裁判所で、合衆国憲法修正第一四条の平等条項に違反する旨判断されたところの、人種差別的教育に関する「分離すれども平等」原理（“separate but equal” doctrine）と同様に、障害者と非障害者との分離教育は平等原則に反するというのである。

アメリカにおいて当然のこととして否定された「分離すれども平等」原理は、皮膚の色や人種の相違を理由に、有色人種、特に黒人の子供を白人の子供から分離しても、同じ内容の教育を両者に施せば平等であるという考え方が基本になっているのであるが、障害者の分離教育の問題は、果して人種差別問題と同じ性質のものであろうか。人種差別的分離教育問題は、白色人種の有色人種に対する偏見以外の何ものでもない。偏見以外に分離教育の根拠が見出せないものである。ところが障害者教育の問題は、障害の種類に応じて特別の教育を受けた専門教員による特別の教育を必要とする点において、人種差別的分離教育問題と根本的に異なる。特定の障害者教育のためには、普通の

学校のように、多数の児童・生徒を対象とする一斉授業は不適當である。このことは、既述のように、普通学級では一人の教員に対する児童・生徒数が二〇〜二五人であるのに対し、障害児童・生徒の方は三人に満たない少人数であることからして明らかである。

また、明治五年に学制が頒布されて以来百年以上を経て、漸くにして障害者の義務教育制が達成された現段階において、一挙に障害者諸学校を閉鎖して、すべての障害者を普通の学校へ通学させることが、統合教育の理念に添うかのように考えるのは、いかにも現実を無視した空想的理想論の域を出ないものである。統合教育の今後の問題点として、示唆に富む事件がカナダで発生している。⁽⁴⁶⁾カナダのオンタリオ州ハミルトン市にあるアーネスト・ドリュイ地区聴覚障害センターの生徒が、統合教育に反対して授業ボイコットをしたのである。同センターは従来、重度聴覚障害者のためのセンターで、コミュニケーションも手話によって行っていたのであるが、統合教育が高唱されたことから、軽度の難聴者が多数入所するところとなり、学習、行事、日課等何かにつけて、手話をコミュニケーションとする重度の生徒を尊重しないやり方になって来つつあったところ、生徒数の増加につれて新規採用された若い教師の中に、手話で話すことを忌避する者が増えて来たこと等が原因となっている。

このように、障害の程度の軽重の差はあれ、同じ障害をもつ障害者間においても、既に統合教育上の問題が発生しているのである。統合教育により、障害者には教育上の効果が得られ、非障害者には人間的成長を促す等の利点を充分吟味した上でなされなければ、両者に混乱

を招き、統合教育本来の理念が没却される恐れがある。

望ましいことは、現存の普通の学校毎に、各種障害者に対する特別の教育・訓練施設を設け、そこで特別の教育・訓練を受けながら、普通の学級へも出席して授業を受ける通級制にすることであるが、そのために必要とされる教職員数と財政支出は、国や地方公共団体の負担能力の限界内であるかどうかは、租税を負担する国民一般の側からも重大問題である。国民の担税能力、国の総般的財政支出配分上の均衡等を、先進諸国の財政支出配分上の均衡等と比較斟案した上で判断しないと、実践性の乏しい空論に終る危険性が多分にある。今後一層、平等原則、障害者の発達促進、障害者・非障害者を問わず人間性の覚醒等の見地から、障害者問題が論じられるであろうが、良かれ悪しかれ永い歴史の上に存在する現実を、不満足なものとして嫌忌するあまり、一挙に理想像を掲げて現実無視の態度に出ることは、決して将来に美わしき果実をもたらすことにはならないであろう。障害者問題が、敗戦直後から国家の考慮するところであったことは、戦後順次制定されていった障害者に関する法制度をみても明らかであるが、障害者施策に対する世界的潮流の影響をうけ、国家として、真正面からこれに取組み始めてからは未だ年月は浅い。漸く端緒についたといっても過言ではない。今後幾多の試行錯誤を経つつ改善され、あるべき方向に発展して行くことであろう。しかしそれを支えるのは個々の国民の意識である。国家はわれわれ自然人が観念的に認識している国民の集団としての組織体である。国家を動かすのは、個々の国民の集約された意識である。国民の多数の意識が、障害者に対して冷淡であれ

は、国家の行動は、障害者に対して冷淡なものとなる。それは障害者に向けられた財政支出の多寡の問題とは別の次元の問題でもある。

しかし、何よりも重要なことは、障害者自身が確固とした自立の精神を持ち、その上で、国民として要求すべきことを、自らの判断で主張することである。また家族も、障害者を世間に出すことに躊躇してクローズド・ファミリー(closed family)になってはならない。いかに社会保障・社会福祉制度が整備され、障害者の生活が安定しても、単にそれだけでは、人間として存在する意義は薄れる。障害者自身の成長への努力と、国民の理解と協力があってこそ、国や地方公共団体の制度上の保障は、人間性充足の意義をもつこととなるのである。

(注)

- (1) 国連の国際障害者年行動計画五九項に示された数字による。
- (2) これらの数字は、いづれも昭和五五年版厚生白書四五七頁―四六七頁による。
- (3) 日本国憲法における社会権の基本権としては、二五条の生存権を中心に、二六条の教育を受ける権利、二七条、二八条の勤労者に関する権利等が挙げられる。
- (4) 三沢義一「国際障害者年と障害児教育の展望」(季刊教育法39号)七頁。
- (5) 瀬田公和「国際障害者年の意義とその活動状況」(法律のひろば34巻七号)五頁。
- (6) 同右四頁。
- (7) 三沢義一「前掲」八頁。
- (8) 世界保健機構(World Health Organization)は、本部をジュネーブにおき、国連の専門機関として一九四八年に発足した。その任務は、

わが国における障害者と基本的人権

世界の全人民が可能なかぎり最高の健康水準に到達することを目標とし、加盟各国の保健衛生行政に対する技術援助ならびに国際的協力による保健衛生計画の推進等である。日本は一九五一年に加盟している。

(9) 自然出産の百人に十人は、誕生の瞬間に脳内出血を起し、そのうちの九人は直ちに自力で吸収するが、一人だけは吸収出来ないで障害を残し、障害者になるといわれている。(銭本三千年「国際障害者年を考える」八視覚障害者文化振興協会発行、ONE BOOK ONE LIFE)二二―二二頁)。

(10) 高野哲夫・障害原論(ミネルヴァ書房)三八頁。

(11) 同右

(12) 医師・歯科医師の数は、昭和五五年版厚生白書二二三頁及び二二七頁に掲載されている表による。

(13) 銭本三千年「前掲論文」(註9に提示)二二頁。

オプタコンというのは、半導体受光素子を内蔵した小さなカメラを右手に持って、文字の上を動かしていくと、光学的にとらえられた文字パターンが、そのまま細いピンの振動によって形づくられる触覚的な文字パターンとなり、電光ニュースのように、触知盤上に現われては消えていく、それを左手の人さし指で読みとる仕組みになっている。現在六十数ヶ国で七三〇〇台程度あり、わが国での利用台数は二〇〇台に達している。昭和五六年度から特殊教育設備整備補助金交付の対象品目にも指定された(小柳恭治「ここまで発達した視覚代行機器」八心身障害児教育財団企画編集・特殊教育三十年の歩み)七七頁)。

(14) 日本経済新聞昭和五六年九月二三日朝刊。(以下日経と略称する)。

(15) 日本聴力障害者新聞昭和五六年一〇月一日号。

(16) 日経昭和五六年九月二二日朝刊。

(17) 松川康宏「欧米における心身障害児教育」(鈴木 清・加藤英雄編・講座心身障害児の教育I(以下、講座と略称))一八頁。

(18) 手話法は身ぶり手まねによるサインを情報交換手段とするのに対し、口話法は、音声言語を読唇によって理解し、ろう者自身も、音声言語を話す方法である。わが国では一九四〇年頃、ろう学校が全面的に口話法

を採用し、現在ろう教育は口話法を中心に行われている。その理由は、手話法による言語教育の習得は比較的容易ではあるが、その致命的欠陥として、手話と音声言語が直接に結合せず、手話に依存しているかぎり、ろう者は書くことも読むこともできなくなるおそれがあるというところにある。しかし口話法の習得には非常な努力が必要であり、また口話することは緊張の連続で、手話法、口話法それぞれ一長一短がある。

- (19) 欧米の障害児教育の沿革については、松川安宏「前掲」(講座) 一三頁―二八頁に簡潔に紹介されている。
- (20) 乙竹岩造・日本庶民教育史中巻(昭和四年九月二九日黒書店) 七四八頁―七五一頁。博士は大正四年六月から同六年六月の二年間にわたって、当時の東京高等師範学校、東京女子高等師範学校及び全国各府県の男女師範学校の最上級生徒に調査用紙を配布し、以前寺子屋に通った経験のある三〇九〇人の古老達に面接調査を行った結果、二六六塾が盲・ろう児を主体とし、肢体不自由児・知恵遅れを含めた障害児を在籍させていたことを明らかにしている(同書六七五頁―六七六頁及び前掲同頁)。
- (21) 中野善達「障害児教育への認識とその展開」(荒川 勇・大井清吉・中野善達・日本障害児教育史) 一四頁。
- (22) 中野善達「障害児教育の発足」(前掲書所収) 三三頁。
- (23) (24) 同右三三頁―三四頁。
- (25) 文部省・我が国の教育水準(昭和五六年五月) 三七頁。
- (26) 宮沢俊義・憲法Ⅱ(新版) 四三六頁、法学協会・注解日本国憲法上巻五〇〇頁、五〇二頁、憲法制定時の帝国議会における金森國務大臣の答弁(清水伸編著・逐条日本国憲法審議録第二巻八有斐閣) 五八三頁―五八四頁、五九一頁―五九二頁。
- (27) 兼子 仁・教育法(新版) 二二二頁。兼子教授も以前は「能力程度主義」をとっていた(教育法八旧版) 七〇頁、七四頁) が、国民の教育権(岩波新書一九七一年一三九頁―一四二頁) において現在のように改説

された。その他、五十嵐頭「教基法第三条」(有倉編・基本法コメントール・教育法) 三八頁―四〇頁、堀尾輝久「能力主義」教育の問題性」(季刊教育法二二号・一九七六年冬季号) 二九頁、永井憲一「日本国憲法第二六条」(有倉編・判例コメントール憲法Ⅰ一九七七年) 三四四頁。

- (28) 兼子 仁・前掲書三三二頁。
- (29) 兼子 仁・同右。
- (30) 宮沢俊義・前掲書四三五頁、我妻 栄・法学概論(法律学全集2有斐閣) 一一四頁。
- (31) 特に一九六七年に結成された全国障害者問題研究会は、養護学校義務制の早期完全実施を強力に推進してきた(斉藤光正「障害者教育運動の現段階と障害者教育の未来像」(障害者教育研究6現代ジャーナリズム出版会) 一五頁)。
- (32) 斉藤光正「同右」一一頁。
- (33) 鈴木勲編著・逐条学校教育法(学陽書房) 五二七頁以下参照。
- (34) 兼子 仁・前掲書(註27) 二〇八頁―二〇九頁。
- (35) 津田道夫「父母の学校選択権と権利観念の展開」(障害者教育研究Ⅰ) 現代ジャーナリズム出版会) 七三頁以下、特に七七頁。安達和志「障害児をめぐる『就学義務』論の再検討―一九七九年養護学校『義務』制施行に関連して」(季刊教育法39号) 一二七頁。
- (36) 特殊学級は、市町村教育委員会に設置が義務づけられてはいないが、心身に故障のある者の教育の充実という点から、できるだけ設置することが望ましいとされている。そして設置する場合には、学校教育法七五条一項各号の示す区分に従うこととされており、法令に特別の定のある場合を除き、一学級一五人以内で編成することが標準とされており(施行規則七三条の一六)、必ずしも、同学年の児童・生徒で学級編成をする必要はない。
- (37) 通級制とは、特殊学級対象者のうち、言語障害・情緒障害者は、通常の学級に在籍したままで、特定の時間のみ特殊学級での指導を受けるし

- くみである。
- (38) 交流学習制とは、障害者諸学校在校生と普通の学校の在校生とが、一定の期間内に、共通の場での学習機会を、定期的に持つことにしている学習のしくみである。
- (39) 三木安正「辻村泰男氏のこと(一九一三—一九七九)」(心身障害児教育財団企画編集「教育出版」二四二頁。
- (40) 文部省編・昭和五五年度我が国の教育水準付属資料第30表、第37表、第38表に基づいた計算による。
- (41) 松林和夫「障害者の人権と教育権・労働権」(季刊教育法39号)九二頁。
- (42) 文部省編・前掲書(註40)二九頁。
- (43) 河村 宏「アメリカの大学と障害者」(教育三一巻五号)一〇〇頁～一〇七頁。
- (44) 同右一〇二頁。
- (45) 同右一〇三頁。
- (46) 日本聴力障害新聞(全日本聾啞連盟出版局発行)第三六三号。