

社会教育における障害者の「社会参加」の歴史と変遷

橋田 慈子*

1. 問題の所在と研究の目的

本研究は、「障害者青年学級」の実践的蓄積の分析を通して、障害のある人の「社会参加」が歴史的にどのように捉えられ、推進されてきたのかを分析する。本研究を通して、「社会参加」という観点から、社会教育実践のもつ今日的意義について示唆を得たい。

近年、障害者の「社会参加」が問題になっている。2006年から実施されている障害者自立支援法は従来の施設中心主義を脱却し、障害者の地域生活と就労を進めることを目的に制定された。この法律の実施に際しては重度障害者をもつ家族等から、家族の負担増加などを理由に反対の声が上がっていた。障害者の「自立」が家族任せでなく実質的なものになるためには、地域において障害者の「社会参加」を支援していく取り組みが必要になる。

そこで本研究では、学校卒業後の障害者の地域における社会参加を進めてきた「障害者青年学級」の取り組みを研究対象として扱う。障害者青年学級の取り組みは、障害者の社会参加をいかなる側面から支援してきたのだろうか。そうした実践は今日的にどのような意義をもつのだろうか。これらの問いを、障害者青年学級に関する文献資料を手掛かりにして解明することを目指している。

2. 既存の障害者社会教育研究の到達点、研究課題

障害者社会教育研究の第一人者である小林繁は、生涯学習施策が推進された1990年代に、社会教育行政のなかで行われてきた「障害者青年学級」の取組を次のように意味づけている。社会的に差別・疎外されている状況にある障害者にとっては、教育の機会が十分に保障されないことが、即、能力のスポイル化や退行につながる。そこで生存権と結びついた形で教育を受ける権利が保障されていかなければならない¹。障害者青年学級は、障害をもつ人の学習権を保障する場になり、学校教育以外の様々な学習・文化活動の機会を提供する場になる²。そうでない青年ボランティアにとってみれば自身の職業観を深め、障害者問題の解決に向けて活動にかかわるきっかけになり、自己形成を行う場になるという³。これらの記述から、小林は日常的に学習権を剥奪されがちな知的障害者にとって、障害者青年学級は社会関係を構築しながら「生存」していくために必要な取り組みだと捉えている。

* 筑波大学大学院博士前期課程教育学専攻2年

津田英二は、ノーマライゼーション理念の普及や地域福祉施策の本格化の下で、社会教育が障害をもつ者ともたない者との間の日常的関係構築を促進させることが重要だと述べる。津田は公民館のような社会教育施設に「たまり場」という“無意図的な意図”の装置をつくることで、障害者と健常者の間に出会いを形成し、障害者差別が解消されると考えた⁴。このように津田は、障害者のための「学習権保障」という教育福祉論的立場からではなく、障害のある者もない者も同じ地平において自由に集える「たまり場」を保障していく必要性を説いている。

丸山啓史は、障害のある子どもが放課後・休日を一人で過ごしたり母親と過ごしたりすることが多い点に言及し、知的障害児の発達保障の観点から、彼らの放課後や休日の余暇活動を保障していくことの重要性を説いている⁵。そして学齢期における放課後保障の問題と、学卒後の課業後問題とを連続的に捉えており、社会教育実践の外にある放課後デイサービスや福祉作業所に、いかなる発達保障機能が内在するかを研究している。

これまで見てきたように、既存の社会教育研究の多くは、能力主義的な学校教育システムのなかで長らく排除されてきた障害者、とくに知的障害者に対して、学習権や余暇活動を保障していく必要性を説いていた。これらの研究では、障害者は権利を保障されるべき「客体」として捉えられ、障害者が実践の中でどのようなプロセスを経て、社会参加の「主体」へと変容していくのかを解明していない。

そのため本研究では、障害者の「社会参加」という観点から既存の社会教育実践を捉え直し、実践のなかに社会参加の「主体」が形成されるプロセスを見出していきたい。特に障害のある者とそうでないボランティアスタッフとの間で長年にわたって取り組まれてきた「障害者青年学級」の実践的蓄積を再検討することにより、社会教育実践の今日的意義を探っていく。

3. 社会教育実践における障害者の「社会参加」

3-1. 青鳥養護学校における「夜学」と「日曜教養講座」を通じた「社会参加」

障害者青年学級の始まりは、戦後 1950 年代の東京都に始まる。日本初の公立養護学校で知られる東京都立青鳥養護学校では、その前身となる青鳥中学校において、1950 年から卒業生のための「夜学」が実施されてきた。青鳥中学校の第一回卒業生（1949 年度）から第八回卒業生（1956 年度）までの進路は、就職者が男子 121 名中の 40 名、女子 74 名中の 25 名であった。一方、無職の在宅者（当時は「沈澱」と記した）は、男子 17 名、女子 25 名であり、女子生徒の多くが家での生活を余儀なくされていた。夜学はこうした卒業生たちが学校を出た後に学べる場所であった。夜学には担任の教師が週二回程度、有志で指導に当たっていた。夜学を始めた教員の小杉長平は、その取り組みを次のように振り返っている。（駄菓子屋で働く E 君が）「はじかいちゃうからはかりの見方を教えてくれ」というので夜学にはいつて来た。伝え聞いて何人かふ

えた。女子もお裁縫を教えてもらいたいとかおはなをやりたいとかいって来たが夜分ではあるし、途中の道が淋しい所なのでやらないことにした⁶。こうした記述から分かるように、夜学は主に就職している、あるいは就職を希望する男子生徒を対象に実施されてきた。

一方、就職が厳しく在宅での生活を強いられることの多い女子生徒に対しては、石毛すみが「日曜教養講座」を開き、生け花やそろばんを教えていた。当時の状況を石毛は次のように振り返っている。男子卒業生が夜学をはじめ、効果的な学習が展開されている一方、就職している者も少なく、家庭に沈滞している女子生徒にこと何かして上げなければいけないのではないかという気分に教師の方が追い込まれてきた⁷。そうして始まった日曜教養講座は、夜学と目的異なり、普段家庭のなかで孤立しがちな卒業生の人間関係作りをめざしていた。青鳥中学校における夜学は、青鳥養護学校として高等部が編成され、世田谷区に移転する直後まで、計8年間にわたって続けられてきた。一方で日曜教養講座はボランティアの大学生の卒業や結婚、担任の転任等により消えてしまった⁸。

これまで見てきたように青鳥中学校における夜学と日曜教養講座は、特殊教育の延長で行われてきた。双方の取組は、就業が困難であり在宅での生活を余儀なくされた戦後の障害者の劣悪な状況を如実に反映したものであった。戦後しばらくの福祉施策は、戦災による浮浪児や引き揚げ孤児、傷痍軍人の保護・支援を優先させていた。1960年代になると精神薄弱者福祉法（現知的障害者福祉法）が制定され、18歳以上の知的障害者への援護を行うことが規定されたが、依然として中学校卒業後から18歳までの知的障害者の置かれた環境は劣悪であった。こうした社会状況を踏まえると、夜学や日曜教養講座が、当時の障害者の「社会参加」に重要な役割を果たしていたことが想定される。夜学では卒業した男子生徒が教員から指導をうけることで、企業へと就職し、企業社会に参加することが可能になっていた。また、日曜教養講座では、在宅の女子生徒が家の外の社会に参加し、レクリエーションを通して地域のボランティア等との間に関係性を構築することを可能にしていた。これらの取組は、それまで学校や家庭という空間に埋没していた障害者が、学校や家庭の外側にある社会に参加することに寄与していた。

表1. 夜学と日曜教養講座における社会参加

	夜学	日曜教養講座
障害者をとりまく社会状況	就業難	在宅生活
社会参加の形態	企業に就職する	家の外で関係性をつくる

3-2. 墨田区障害者青年学級、「すみだ教室」の実践に見る「社会参加」

墨田区では1962年に、青鳥中学校の「夜学」に初期に携わった教員の杉田裕、天羽博夫、小杉長平が青年学級開設計画書、いわゆる「墨田プラン」を作成していった。墨田区では1955年に初めて区立中学の特殊学級から卒業生が輩出され、翌年には区内4中学校合同の同窓会「巢

美多会」が立ち上げられていた。卒業後の継続的な指導・相談の場が必要であるとの理由から、特殊学級の卒業生のために「すみだ教室」を創設する計画が始まったのだ。

当時、墨田区内の本所中学校においては、月二回、区教育委員会主催で墨田区商工青年文化教室が開講されており、勤労青年たちが活動していた。そこで墨田区の保護者組織「手をつなぐ親の会」と学校の教員は、既存の青年文化教室の分室として特殊学級卒業生のために青年学級を開設する要望を区側に申し入れた。そしてこの計画は1964年に受け入れられ、「すみだ教室」として開設されることになった。当初は特殊学級の元担任教師が指導にあたり、その他にも学生のボランティアが数名、運営の補助に回っていた。しかし教員にとって通常の勤務と青年学級における指導との両立は多忙を極めており、次第に運営の中心を区民ボランティアが担うようになる。そして1969年からは青年文化教室を離れ、「すみだ教室」として独立し、社会教育課の一つの事業として確立されていった。

すみだ教室で専任講師を務めた松本芳信は当時を次のように振り返っている。中学校の卒業生の多くが企業就労をめざしていました。(福祉作業所等の整備も進んでいなく)就職の難しい生徒は在宅にならざるをえない厳しい時代でした。職場の悩みごとの相談や、読み書き・計算のニーズが出てくることにより、学校卒業後の相談の場、社会人としての学びの場、仲間作りの場としてすみだ教室が機能し始めました⁹。

すみだ教室ははじめ、養護学校の教員が計画づくりに携わっており、学校教育の延長線上から始まっていたことが分かる。しかし途中から教員の多忙化が深刻になり、また管轄も社会教育課になったことが影響して、次第に教員の関わりが減ってくる。教員の関わりが少なくなるにつれて、それを補完するように地域のボランティアたちが運営の中心を担うようになっていった。

すみだ教室において「社会参加」はどのように取り組まれていたのだろうか。すみだ教室の目標には「(筆者：障害者が)社会生活で当面する問題の解決」が挙げられている。高度経済成長期を迎えた当時の東京では、徐々に障害者の労働環境が整備されていく。すみだ教室の開設された3年後の1967年には、美濃部革新都政の下で「知的障害者に対する授産指導費補助要綱」が示され、知的障害者のための授産施設に対して都が補助金を提供できるようになり、民営の授産施設・作業所が都の補助を受けながら飛躍的に増加していった。障害者のなかには家庭や学校を出て就業し、その外にある社会へと進出するにあたり、家庭や学校とのギャップに戸惑い悩む者も多くいたが、すみだ教室は、そうした卒業生たちが地域で人間関係を構築し、安心して社会参加できるよう支える役割を果たしていたと考えられる。

表2. すみだ教室における社会参加

	すみだ教室
障害者をとりまく社会状況	就業による社会進出→悩みの増加
社会参加の形態	人間関係の構築によって円滑な地域生活を営む

3-3. 町田市「障害者青年学級」に見る「社会参加」

町田市では養護学校の義務化が始まる以前、1974年に障害者青年学級が開設される。町田市の青年学級は、他の区の青年学級と同様、卒業生の卒業後問題から始まっていた。当時の担当職員であった大石洋子は、障害者の卒業後問題を次のように振り返る。知的障害者の多くが職場に定着することが大変困難で、転職を繰り返したり、退職し在宅を余儀なくされていた。また、当時、青少年の非行化が騒がれ、知的障害のある青年は、非行グループに巻き込まれることが起きていた。卒業後、劣悪な労働環境で働くことを強いられていた青年の多くが行き場を失い、非行に走っていた¹⁰。町田ではそうした青年を抱える保護者（現、「手をつなぐ親の会）」からの青年学級開設要求があり、青年学級の開設に至った。

町田市障害者青年学級では、開設当初から、各教科の学習（数学、国語、技術耕作、美術、音楽、手芸）だけでなく人形劇作りにも積極的に取り組み、仲間作りや生活の見つめ直し、表現力を育成することを図っていた¹¹。地域の中に相談できる相手、仲間を作ることは夜学におけるアフターケアの機能を引き継いでいると考えられるが、それらの違いは、相談する相手が担任教師でなく、地域の仲間である点にある。開設時の青年学級には、市内の教師5名と社会教育主事1名、ケースワーカー2名、児童学園職員3名が対応に当たっていたが、次第に教員の関わりは減っていき、地域の青年スタッフ等の関わりが増していった¹²。青年学級における集団活動の内容も年々変わってきており、「劇づくりを通して仲間づくり（1974-1977年）」から「学級生の自主性を育てる（1978-1980年）」、「劇づくりを通して生活を見つめ直す（1981-1984年）」を経て、「生活づくりと文化創造（1985年）」に至っていた¹³。文化づくりのなかでは、障害者同士で被差別体験を共有するだけでなく、自らの誇りを語り合うことも重視されているという¹⁴。

町田市の障害者青年学級の変遷過程を見ると、障害者の「社会参加」の仕方が時代とともに変化してきたことが看取できる。開設時には劣悪な労働環境に置かれて非行化していた知的障害青年が安定した地域生活を送ることが図られていたが、徐々に定着するにつれて障害者自身が表現主体へと変化していく。言い換えるならば、障害者の「障害」を軽減し、健常者モデルに近づける形での「社会参加」から、一人の表現主体として社会参加することが可能になったのだ。

こうした変化には「障害」に対する人々の視線が時代とともに変わってきたことが関係していると考えられる。1981年には「完全参加と平等」をテーマに国際障害者年が設定され、「障害」のとらえ方が変わってきた。それは機能障害 impairments によって、能力障害 disabilities や社会的不利 handicaps がもたらされているというとらえ方である。これを契機に「障害」には、個人因子と環境因子が相互に影響し合っていることが明らかになっていく。こうして町田市の障害者青年学級でもこうした変化を受けて、次第に障害者が自己表現できる環境の整備が進んでいく。近年、町田市の障害者青年学級ではパソコンやスイッチを導入する

ことにより、それまで言語表現が難しいと見なされてきた重度の障害者にも表現活動に参加する機会が与えられている。

表 3. 障害者青年学級における社会参加

	町田市障害者青年学級
障害者を取りまく社会状況	劣悪な労働環境→非行化 →「障害」観の変化
社会参加の形態	人間関係の構築による地域生活の充実化 →表現活動の主体になる

障害者はこうした表現活動をどのように捉えてきたのだろうか。次に記す記述からは、パソコン・スイッチの導入によって障害者が、自らの思いを表現できる手段を手に入れたときの感動が伺える¹⁵。

のぞんでいました じぶんのきもちをいうことを
ねがいがかなったことがふしぎです
かんがえたことばが すらすらとことばになっていきます いいきぶんです
おかあさんにつたえてください

この記述から、障害者が青年学級の活動を通して自らの気持ちを言葉にできる手段を手に入れ、喜びに満ちているようすを了解できる。また、以下の記述では障害者の仲間に対する感謝の気持ちが表明されている¹⁶。

びょうきのために ちいさいときからはなしもできず
まるでちいさなひんしの ほとのようにいきてきた
わたしをにんげんとして びんかんにかんじとってくれた なかまたちがくれたきぼうを
だいじにしていきていきたい

この記述からは、「人間として」接してくれた仲間に対する感謝の気持ちが伺える。続いて記述は、進行性の障害によって言葉を失った人のものであるが、彼らが表現活動を通してどのような変化を遂げていったのかを理解するために有効である¹⁷。

いままでつまらなかった しゃべることができなくなって りかいしてもらえなくなって
なきたいきもちでした きもちがきんじられて こまっていました
(中略) ここでげんきなじぶんに うまれかわりたいです
きもちをかけるとは おもいませんでした げんじつでは かんがえられませんでした
うまうまします すてき さげびだしたいきもちをおさえるので せいいっぱいです
ぬいぐるみのじんせいに おわかれです
しぬまでいまのままだと おもってきたから ぬいぐるみのじんせいに かわって

となりのととろのように よろこびをかんじながら いきていきたいです

この記述からは、一生「ぬいぐるみ」のように何も話すことができないままだと思っていた障害者にも、青年学級の活動を通して話せる手段・話せる場が与えられて、人生を前向きに生きようとするようになったことが把握できる。彼らの記した文章は、のちに「若葉とそよ風のハーモニーコンサート」というイベントで、ミュージカルの劇中歌となり市内外の多くの人に対して発信されていった¹⁸。こうした活動により、障害者のなかに伝えたいことを表現する「主体」が形成され、表現活動による「社会参加」が可能になってきたことが了解できる。

4. 障害者の「社会参加」に社会教育実践がもたらす作用

これまで、障害者青年学級の活動が様々な形で障害者の「社会参加」をサポートしてきたことを明らかにしてきた。はじめは健常者のように働くこと、地域に社会関係を構築することが「社会参加」として捉えられていたが、次第に一人の人間として表現する環境が整えられ、障害のある人の内側に社会参加の主体が形成されていったことが分かった。

これまで見てきた実践をもとに、社会的排除に陥る障害者が、社会教育実践の中で社会参加の主体へと変容していくプロセスを解明していく。鈴木敏正は『社会的排除と社会教育』のなかで、社会的排除とは主体の客体化（対象化）、すなわち「自己疎外」の一局面であると述べている。自己疎外とは、人間の能力や活動、労働、生産、人間関係から疎外されて自己実現と相互承認が得られず、主体の客体化が進行する過程を指す。イヴァン・イリイチは著書『脱病院化社会』の中で障害者が自己疎外に陥る局面を次のように著している。イリイチによると、専門医による医療行為が、（筆者：障害者や病人の）自らを癒し、自分の状況を自ら形成する個人の力を奪っており、（筆者：薬などの）異質なものによる生命の管理は、生体の重要な反応をまず制御し、びっこにし、ついには麻痺させてしまうという¹⁹。イリイチは専門的な医療行為が障害者や病人の能力を衰えさせ、自己の客体化を起こしていることを指摘している。また、パウロ・フレイレは著書『伝達か対話か』のなかで、援助主義は歴史過程に民衆が参加するのを損なおうとする、とりわけ有害な方法であると述べ、人間を援助の受け手、つまり自己回復の過程にかかわれない受動的な客体として取り扱う援助主義を批判している²⁰。フレイレは、援助主義的な関わり方を進めることによって、人間が自己の主体性を発揮できなくなっていることを指摘した。障害者にとって、自己疎外は病院や福祉の現場だけでなく、能力主義的な学校教育システム、そして家庭においても生じる可能性があると考えられる。

障害者の記述には「ひんしのはと」、「ぬいぐるみのじんせい」という文言が在ったことから、彼らが人生の様々な場面で自ら語ることを認められず、自己の客体化を進めていたことが了解できる。そうした自己疎外状況を、社会的排除にあう障害者の人間形成過程として捉える

ならば、インクルーシブ教育における社会教育・生涯学習は、そうした人々に学習の機会を提供し、自己疎外を克服し、社会参加の主体となることを支える役割を担っていると考えられる。社会教育実践を通して障害者は、希望の職業を手に入れたり、自らの思いを表現したりして「自己実現」が可能になっていた。そしてその表現したものが仲間から認められるなかで、社会参加の「主体」へと変容していったと考えられる。これらの変容プロセスを図にすると以下のようになる。

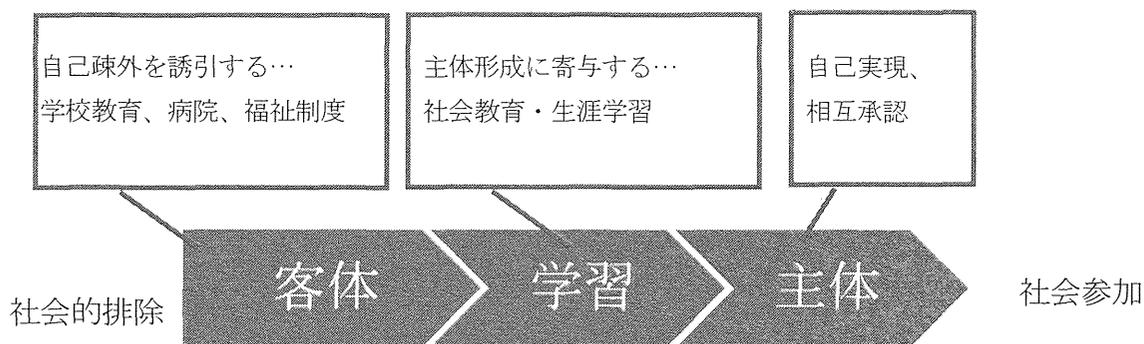


図4. 社会参加に果たす社会教育の役割

知的障害者は能力主義の学校教育システムのなかで自己実現や相互承認に機会を与えられず、自己疎外状況に陥っている可能性がある。そうした自己疎外状況を克服するためには、自らの思いを伝える手段、経験が必要であり、社会教育実践がそこで果たす役割は大きいと考えられる。

5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では障害者青年学級の実践を検討することにより、学校教育や在宅での生活、援助的福祉制度のなかで自己疎外に陥っていた知的障害者が、自分の就きたい職業に就くことができ、自分の思いを表現する機会を手に入れ、「自己実現」が可能になっていたことを明らかにしてきた。更に地域のなかに仲間を作ることによって、彼らのあいだに「相互承認」の関係性が構築されてきたことを了解した。こうして障害者青年学級という社会教育実践が、障害者の社会参加にさまざまな側面から影響を与えてきたことが明らかになった。

一方、障害者青年学級は財政上比較的余裕のある東京都や神奈川県等、都市の社会教育行政の中で限定的に取り組みされており、農村部には普及していない状況がある。また、近年の公的社會教育の縮小傾向を考慮すると、必ずしも社会全体において障害者の社会参加が進んでいる

とは言えないだろう。そうした状況下で障害者の社会参加を考えた時に、彼らを取り巻く人々が障害当事者の「社会参加」の重要性をどのように認識しているのかが問題になってくる。例えば、障害者青年学級の開設には「親の会」の果たしてきた役割も大きかったが、障害当事者の社会参加の必要性を認識し、行動に移す家族が形成されていくプロセスを検討する必要性もあると考えられる。こうした点は今後の研究課題となる。

¹小林文人・末本誠『新版社会教育基礎論—学びの時代の教育学—』国土社、1995年、p.154

²小林繁『学びのオルタナティブ』れんが書房新社、1996年、p.236

³小林繁、前掲図書、1996年、p.248

⁴津田英二「障害者差別過程の理論化のために」、『生涯学習・社会教育学研究 第20号』、1996年、p.31

⁵丸山啓史「重度知的障害者の余暇保障に関する一考察」『生涯学習・社会教育学研究 第29号』、2004年、P.105-6を参考にした。

⁶大南英明「知的障害者の生涯学習を考える（その1）—東京都、静岡県、石川県、京都市の例—」、『帝京大学文学部紀要 教育学26号抜刷』、2001年、p.106

⁷大南英明、前掲論文、p.107

⁸大南英明、前掲論文、p.108

⁹社会福祉法人 東京都知的障害者育成会「東京手をつなぐ親たち」、2013年4月20日号

¹⁰黒沢惟昭・森山沾一『生涯学習時代の人権』明石書店、1995年、p.319

¹¹黒沢惟昭・森山沾一、前掲図書、p.323を参考にした。

¹²黒沢惟昭・森山沾一、前掲図書、p.323を参考にした。

¹³黒沢惟昭・森山沾一、前掲図書、p.325-328を参考にした。

¹⁴日本社会教育学会『現代的人権と社会教育の価値』東洋館出版社、2004年、p.299

¹⁵町田市生涯学習センター「障がい者青年学級実践報告集」、2008年、p.144を参考にした。

¹⁶町田市生涯学習センター、前掲報告書、p.142-p.143

¹⁷町田市生涯学習センター、前掲報告書、p.140-p.141を参考にした。

¹⁸「若葉とそよ風のハーモニーコンサート」は1988年からスタートしており、現在でも二年に一度開催されている。主に知的障害をもつ人たちが自分たちの思いを地域に暮らす多くの人に伝えるために行っているミュージカルと合唱のコンサートである。

¹⁹イヴァン・イリイチ『脱病院化社会—医療の限界—』晶文社、1998年、p.17

²⁰パウロ・フレイレ『伝達か対話か 関係変革の教育学』、亜紀書房、1982年、p.39