

障害学生に対する合理的配慮を健常学生はどう見ているのか？

——合理的配慮をする側の障害理解カリキュラム開発に向けて——

濱井潤也 *

How are non-handicapped students thinking about reasonable accommodation for handicapped students:

To develop new curriculums of understanding handicaps for non-handicapped students

Junya HAMAI*

As “act for eliminating discrimination against persons with disabilities” was enforced in 2016, now public schools have to provide “reasonable accommodations” for various handicapped students as a legal duty. It is important to make a consensus to provide these accommodations among the handicapped student and teachers and school staffs, and every other non-handicapped students. But explanations about these accommodations for them are usually short or nothing or rather hidden.

In these cases, if some non-handicapped students think that the accommodation is unfair or unjust, it is rather dangerous to cause making negative, discriminatory images and connecting some quarrels and bullying to continue these correspondences.

So I had been carried out some questionnaire surveys for 1st year students in 2016, 2017 and 2019 to ask agree with or disagree against a typical example of “reasonable accommodation” and why or how do you think so about the example. I want to show clearly the result of these questionnaire surveys, and especially how many students objected against typical example of the accommodation and their reasons to develop new educational curriculums for understanding handicap for non-handicapped students.

1. 背景：障害者差別解消法とその理念

我が国において 2016 年 4 月に施行された「障害者差別解消法（正式名称：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律）」⁽¹⁾により、学校教育現場においても、国公立学校は法的義務として、私立学校は努力義務として、障害を持つ学生が求める「合理的配慮」を実施することとなった。ここに至るまでには 1975 年の「障害者の権利宣言」⁽²⁾に端を発し、先行してきた国際社会における障害者の権利擁護の流れによる強い後押しがあった。この宣言の翌年に設定された「国際障害者年」において登場した「ノーマライゼーション」の理念は、障害をどのように捉えるかという我々の意識そのものに変更を迫った。この理念は、障害を憐れむべき「欠陥」と捉え、それゆえに「慈悲」によって「保護」し「収容」しなければならぬという従来の障害理解を却下し、障害を「個性」と捉え、障害者が一般社会において普通の人として人々

と「共存」することを目指す。障害者にも保障されているはずの権利の平等は、彼らをその意思に反して特定の施設に「収容」、すなわち「隔離」することを是としなからである。人間は皆同じ場所で、同じ施設を利用して生活する権利を持ち、正当な理由なしにそこから排除されてはならない。加えて障害者には通常の社会の一員として人々と「共存」する能力がないのだから、これは仕方のない処遇であるという主張もまた排除の正当な理由としては認められない。この「ノーマライゼーション」の理念の実現には、さらに以下の 2 つの考え方が必須となる。第一に、障害に「欠陥」という価値判断が下されてしまうのは、事実としての心身のあり方ではなく、それを見る社会の多数派の眼差しに原因があるという「社会的障壁」の考え方である。そしてだからこそ第二に、障害者が普通の人として社会で「共存」していける環境を提供する責務を負うのは、自らの生活に最も有利なように社会環境を構築し、障害者に不平等な環境を押しつけてきた多数派、

令和 2 年 12 月 23 日受付 (Received Dec. 23, 2020)

* 新居浜工業高等専門学校一般教養科 (Faculty of General Education, National Institute of Technology(KOSEN), Niihama College, Niihama792-8580, Japan)

いわゆる健常者の側にあるという「合理的配慮」の必要性である。もちろん肢体不自由な身体障害者の移動を聾者が支援したり、逆に身体障害者が音声や手話に変換して聾者に伝えたりと、ある場面では障害者も別の障害者へ「合理的配慮」を行うことも、逆に障害者が健常者に何らかの配慮（ここでは障害理解用語としての「合理的配慮」を使うのは不適切であろう）を行うことも考えられるため、何を障害と見なすか、どちらが配慮する側なのかはTP0に応じて変わりうる。しかし重要なのは、「合理的配慮」は配慮する側の「慈悲」に依存する一方的な負担ではなく、すでに健常者が負担を強いている障害者に対する、ある種の「賠償責任」なのだ。^③

1993年の「障害者の機会均等化に関する標準規則」等を経て、2006年に第61回国連総会にて採択された「障害者の権利に関する条約」^④において、障害者の権利擁護のために、障害を理由とする差別をすることの禁止だけでなく、障害者が健常者と同じように過ごすためにできるはずの調整を行わない、「合理的配慮」の否定も禁止に含まれることとなった。こうした海外の動きに呼応して、戦後の福祉六法に含まれる身体障害者福祉法や知的障害者福祉法にみられるように「施設収容主義的な伝統」のもとにあった日本も、2006年の「障害者の権利に関する条約」に署名を行ったが、しかし実際に条約を締結する批准を行ったのは2014年になってからであった。というのもその時点では日本の国内法に障害者差別の禁止を明記したものがなかったからであり、その間に日本政府は「障害者基本法」^⑤を改正（2011年）し、第4条にて「障害者差別解消法」の根拠となる、障害を理由とした差別を禁止する条文を規定した（表1）。

表1 障害者基本法第4条

（第1項）障害を理由とする差別等の権利侵害行為の禁止	何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない
（第2項）社会的障壁の除去を怠ることによる権利侵害の防止	社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない
（第3項）国による啓発・知識の普及を図るための取り組み	国は、第一項の規定に違反する行為の防止に関する啓発及び知識の普及を図るため、当該行為の防止を図るために必要となる情報の収集、整理及び提供を行うものとする

その後「障害者総合支援法」の制定（2012年）を行い、2013年によく、上述の「障害者基本法」で規定された障害を理由とする差別を明確に禁止する法律としての「障害者差別解消法」が成立した。その第一条（目的）は以下のとおりである。「この法律は、障害者基本法（昭和四十五年法律第八十四号）の基本的な理念にのっとり、全ての障害者が、障害者

でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。」この第一条の中の「行政機関」については次の第二条第三項にて定義が述べられており、その中に高専を含む「独立行政法人等」が含まれている。続く第三条では「国及び地方公共団体」に、第四条では「国民」に、「障害を理由とする差別」を解消することに寄与しなければならないことが述べられており、第五条にはそのための、すなわち「社会的障壁」を除去するための「合理的な配慮」を実施する義務が「行政機関等及び事業者」に存在することが規定されている。したがって「合理的配慮」を実施する義務を持つ者は第五条において限定されてはいるが、それが実施されることで「障害を理由とする差別」が解消されている社会を構築する責務は、国民全体が負っているものであり、無関係な人間は存在しないということが伺える。

またこの「障害者差別解消法」の大きな特徴の一つとして、「障害を理由とする差別」とは何か、という定義を条文では規定していないことが挙げられる。何が差別なのかということについては、当事者やケースによって様々であり、最初から定義を条文において法の運用の柔軟性を損ね、想定外の事例への対応力を失わせてしまうよりは、個別の事例ごとに裁判例等を積み重ねていくことが求められている。

2. 問題：障害理解教育における倫理的視点の欠如

先述の「障害者差別解消法」の2016年4月の施行開始により、独立行政法人である国公立大学や、国立高等専門学校機構に所属する各工業高等専門学校（以下「高専」と略記）にも、障害学生の受け入れと「合理的配慮」の実施を進めていくこととなった。新居浜高専においても、「合理的配慮」の申し出があった障害学生については、本人や保護者との協議の上で、例としては視覚教材の充実やテスト時間の延長等の「合理的配慮」を実施している。しかしこうした「障害者差別解消法」の理念と「合理的配慮」の必要性については、筆者が担当している5年生対象の「応用倫理学」等の授業科目で集中的に学習内容として取り上げてはいるが、学生たちがこれらの理念や配慮の必要性を必ずしも十分に理解しているとは言えない。それどころか、「合理的配慮」の実施の場合によっては特別扱いと捉え、平等の原理に明確に反しているため反対であるという趣旨の意見を持つ学生も経験上少なからず存在してきた。加えて「合理的配慮」の実施そのものには賛成の立場をとるが、それは「仕方がない」という形での消極的な賛成（潜在的な反対）と読み取れる意見を持つ学生も見ら

れる。すなわち「なぜ健常者が配慮しなければならないのか（障害者ばかり特別扱いで不公平ではないか?）」という疑問が解消されないままとなっているのであり、このような考え方の学生が減少しない、あるいは増加することが、障害者に対する排他的な偏見やいじめを助長しかねないことは容易に想像できる。すなわち「合理的配慮」の実施によって健常者に負担を強いることで、一方的に恩恵を受ける障害者が、何らかの方法でその受けた恩恵以上の利益、生産性を社会に還元することが仮に不可能であるならば、その障害者は社会に負担のみを強いる存在として社会から抹殺すべきだとする「相模原障害者施設殺傷事件」を引き起こした犯人の考え方にも非常に親和性が高い。

こうした「合理的配慮」の実施に反対、あるいは反対に近い立場を取る学生が、そのように考える理由として、障害者に対して「合理的配慮」を実施することを、ただ単に健常者の「慈悲」に依存する道徳的行為とみなしているということが挙げられている。すなわちそれを実施することは、実施する側が一方的に損を被り、その配慮を受ける側が一方的に得をするような行為、言い換えれば善行であり素晴らしいことではあるが、実施しないことで咎められる筋合いはないという「積極的義務」として捉えているのである。この考え方であれば、「合理的配慮」の実施を義務化することは「消極的義務」への置き換えであり、一方が絶対的に得をする行為を必ず実施しなければならないのは極めて不平等であるということになる。無論こうした考え方は第一節で論じた通り、「合理的配慮」の実施以外の健常者、障害者がともに置かれている環境が平等である場合にのみ成立するが、実際にはそれはありえず、現実的には社会は多数派の健常者が最も快適に過ごせるように構築されているため、障害者にとっては最初から不利な状態であるため成立しない。しかし人は社会環境を偏りのないニュートラルな状態、すなわち人間が人間である限り避けられない必然的な帰結として捉えがちであり、障害者を含めた社会的弱者が被る不利を、社会的強者が押し付ける恣意的なものというよりは、誰のせいでもない不運だと捉えてしまう傾向が強い。したがって障害者が常日頃強いられている不平等を見落とし、その是正のための「合理的配慮」の実施を逆に特別扱いと見なすまなざしが形成されてしまう。加えてこうした視点は「相模原障害者施設殺傷事件」の犯人の思想に顕著に表れていた、人間の生命の価値を生産性に還元してしまう考え方と組み合わせられると、容易に障害者の社会的排除へと帰結する。しかし人間の行動原理を（社会全体の利益の最大化に媒介されていようといまいと）自己利益の最大化のみに矮小してしまうことは、人間のもう一つの側面としての道徳性を無視した見方である。人間が自らの必要以上の生産性を求めるのは、自らの必要を満たす能力を持たない人を助けるためである。もしこの道徳的側面が人間に存在しないのであれば、自らの必要以上の生産物を他の財や名声に変換することもできないため、そもそも不要な行為となるはずである。

概観すれば以上のような理由から「合理的配慮」の実施は

不平等の産出ではなく是正であり、道徳的に正当化可能な義務であると言える。しかし学生はおろか一般の社会人においても「合理的配慮」を特別扱いと捉え、その実施に反対する考え方を持つ人は多少なりとも存在している。その理由として考えられるのは、ひとえに日本の障害理解教育がいまだに健常者の「慈悲」や「同情」に依存し、障害者への「合理的配慮」の道徳的正当性について積極的に論じることにも教育することも、まだ自発的に考えることすら妨げてきたからであると言える。

というのも日本の障害者福祉は福祉六法に含まれる「身体障害者福祉法」や「知的障害者福祉法」に見られるように施設収容主義的な伝統の下にあるからであり、1975年の「障害者の権利宣言」以後もノーマライゼーションやインクルーシブ教育（障害者が「普通の人」として人々と同じ社会で生活できるように障害者を、そして健常者も教育すること）という理念の意味はともかく「なぜそれが善いのか」という倫理的な正当性への理解が浸透しているとは言い難い。そのため現在は、どの公立学校の教育現場でもまず合理的配慮の実施に備え、学生向けの障害理解教育よりも先に、教職員向けのセミナーが盛んに開催されている状況である。その一例として日本学生支援機構が毎年開催している障害学生支援実務者育成研修会の2019年度のプログラム（図1参照）からも伺えるように、こうしたセミナーのコンテンツとしては各種障害の特性と必要な合理的配慮の内容、その実施体制の確立に例年力点が置かれている。⁶⁾

〈1日目〉（9時40分から17時15分） 障害学生支援に関する基本的な考え方 支援の流れと教職員の役割・相談体制 アイスブレイク（課題の共有） 学生のニーズと修学支援方法A ～身体障害の事例を中心に～ 学生のニーズと修学支援方法B ～精神疾患等の事例を中心に～ 1日目のまとめ
〈2日目〉（9時40分から16時50分） アイスブレイク（課題の共有） 学生のニーズと修学支援方法C ～発達障害の事例を中心に～ 支援者の育成とICT活用 障害学生の就職支援 与えられた課題に対する解決策の教義

図1 令和元年度障害学生支援実務者育成研修会基礎プログラム（8/22-23）

ゆえに障害者差別のない社会を構築するために絶対に解決されなければならないはずの「なぜ健常者が配慮しなければならないのか」という倫理的正当性の基礎づけについての疑問は、「法が施行されたから」ということをスタート地点にすることでその背後に置き去りにされているのである。

それゆえに教職員もまた健常者の学生たちに合理的配慮の

必要性を適切に理解させることができず、「時代の流れだから」というように理由と結果を取り違えた説明や、「業務だから」というように本来市民全員が担うべき道徳的義務を雇用契約関係へと矮小化し、あたかも健常者の学生たちにはその義務がないかのように錯覚させる説明をしてしまいかねない。

あるいは「障害者が困っているから親切にすべき」のように配慮義務を「しなくてもかまわないがした方が善い」という不完全義務として規定してしまう言説も、「かわいそうな保護対象」としての障害者イメージを助長するためノーマライゼーションの理念から逸脱しており、また「障害者に健常者が配慮するのは当然」というような問いそのもののタブー化も、もちろん合理的配慮を不公平な特別扱いと見なしている学生には説得力を持ちえない。

したがって健常者の学生を対象とした障害理解教育の現在の趨勢も同様の問題を抱えている。近年の小中高における障害理解教育で最も実施されているのは「障害シミュレーション体験」であり、次いで障害者との「交流および共同学習」であり、以下「施設との交流」等が続く。⁷⁾ また法施行後の大学の特別支援教育をテーマとする講義においては、中心的な内容は「制度の理解」「障害の特徴の理解」「指導法」「連携法」となっている。⁸⁾ このことから小中高では障害者の気持ちを理解することや障害者と慣れ親しむことに、大学では制度理解とその対応法に重点が置かれており、やはり配慮義務の倫理的正当性を基礎づける理論についてはあまり採り上げられていないことが伺える。

3. 目的と方法：「合理的配慮」の正当性をめぐるアンケートの実施

そこで本稿では、2016、2017、そして2019年度の本校1年生を対象にしたアンケート結果から、実際にどの程度の割合の学生が障害学生に対する「合理的配慮」の実施を不平等な特別扱い等と捉えることで反対する考え方を持っているのか、あるいは賛成していたとしても、潜在的には反対に繋がりを考える考え方を持つ学生がどの程度の割合で存在するのかを明らかにしたい。また賛成、反対それぞれの学生が自己の立場をどのような理由で擁護、正当化しているのかを分析することで、今後障害学生に対する「合理的配慮」の実施の意義を理解し、納得したうえで学生が賛同しうするためには、どのような哲学・倫理的教育カリキュラムの開発が必要なのかを明らかにしたい。

筆者は2016、2017、2019年度の1年生を対象にして、「障害者差別解消法」に基づいて学校教育現場で実施される「合理的配慮」の典型例を紹介し、その配慮の実施に賛成か、反対かを理由も踏まえて自由に回答させた。図2は実際に学生に対して配布し、記入させたアンケート用紙である。

「合理的配慮」の典型例として挙げたのは、軽度のパニック障害を有する学生に対する、テストの別室での受験である。第一に「パニック障害」という精神的な「不安障害」を採りあげたのは、車椅子に乗った肢体不自由の障害者や、白杖を

持つ盲者のような見た目にわかりやすい身体障害ではなく、目に見えず定義も曖昧で判別しづらい心の障害に対して、学生がどの程度支援としての配慮の必要性を理解しているかを明らかにするためである。というのも経験的に車椅子に乗る身体障害者が段差を乗り越えるために他者の手助けが必要なることを理解せず、また手助けすることに反対する学生は極めて少ない（「障害者も手助けしてもらって当然という態度ではよくない」等の意見は出ることもある）が、心の障害は、その障害を持つ学生が、肉体的にはこうした障壁を自力で乗り越える能力は持っているがゆえに、当人の怠惰や甘え、努力不足に還元する意見が頻出するからである。加えて「パニック障害」は2018年にアイドルグループ“Sexy Zone”や“King & Prince”のメンバーが相次いでこの障害を持つことをカミングアウトしたように社会における認知度も上昇中の心の障害ではあるが、語感からその障害を持つ人が「暴れてしまう」障害であるという誤解が生じやすく、無知・無理解が偏見に極めてつながりやすい例といえる。アンケートではこの「パニック障害」を持つ学生がその特性上、人の大勢いる教室でテストを受験することが極度の緊張を誘発しうることから負担であるため「合理的配慮」を申し出ており、それに対して学校側は本人との協議の上で「英語のリスニングテストのみを別室で受験」という「合理的配慮」を実施することにしたという筋書きである。「パニック障害」を持つ学生が障壁として訴えているのは「緊張」であり、これは他の学生にとっても共通した悩みの種である（肢体不自由の障害者にとって最大の障壁となる階段の上り下りへの支援を、テストそのものの公平性を揺るがす特別扱いであると考える学生はいない）。すなわち他の学生もできることならよりリラックスした環境で緊張せずにテストを受けたいのは当然である。すなわちあえて学生には車椅子の障害者への段差昇降の支援のようなわかりやすい配慮ではなく、不平等な特別扱いだと誤解しやすい（が、しかし「合理的配慮」の典型例として今後、実際に頻発しうる）事例を採りあげている。

加えてこうしたアンケートでは、学生が自分の意見を正直に書くというよりもむしろ、教員が望む回答を彼らなりに想定してそれに沿った形で回答するということも考えられる。そのため、あえて「合理的配慮」の実施を不平等な特別扱いと見なし反対する別の学生の意見を併記し、教員がどちらの回答を望んでいるかを想定しづらくし、学生の本音やある種の「正しそうに見える意見」への流されやすさ等を浮き彫りにできるのではないかと考えた。この反対意見は、一見障害学生が社会に適合できるよう配慮の行き届いた環境を用意すべきだと主張してはいるが、それはここではなく別のどこか、すなわち障害者の排除や隔離に繋がりをいよめる「施設収容主義」的な立場を標榜している。

こうした設定の質問に対し、学生がまずは（どちらかといえば）賛成か反対の立場を選び、その意見を正当化する理由を自由に論述させた。各年度のアンケート実施時期、対象は以下のとおりである。

2016 年度

対象：新居浜高専 1 年生

時期：2016 年 1 0 月 3 日～1 0 月 7 日

2017 年度

対象：新居浜高専 1 年生

時期：2017 年 1 0 月 2 日～1 0 月 6 日

2018 年度

実施せず

2019 年度

対象：新居浜高専 1 年生

時期：2019 年 1 0 月 1 日～1 0 月 7 日

また 2018 年度の 1 年生にはこのアンケート調査を実施していない。というのもこの年の 1 年生から別種の障害による配慮願いがあり、テスト時間の若干の延長という形で実際に「合理的配慮」の実施が始まったからである。したがってこの年度は、本アンケート調査が特定の学生を示唆していると他の学生に思われることで、「合理的配慮」を受けている学生にネガティブな影響が出ることを避けるため、調査を実施しなかった。2019 年度の 1 年生には同様の「合理的配慮」の対象学生はいなかったためアンケート調査を実施したが、2020 年以降は事例を変えて特定の学生が受ける「合理的配慮」に似せないようにする等したうえで調査を継続したい。

障害と配慮
Q. 軽度のパニック障害を有する学生から『多数の人がいる苦手な状況の中で、緊張の高まるテストを受けても実力を発揮することは難しい。「配慮」してほしい。』との申し出があった。そこで本人との協議の上、英語のリスニングテストだけは静かな個室で受験させることとした。しかしこれを知った別の学生から『障害のゆえに能力が発揮できないのであれば、障害があっても能力を発揮できる別の進路や職場を用意するのが適切な支援であって、一人だけ有利な状況を用意するのは不平等な逆差別ではないか』との意見が出された。あなたはこの障害を持つ学生が英語のリスニングテストのみ別室で受験することに賛成か、反対か。理由も併せて回答してください。
※パニック障害とは 突然理由なく激しい動悸、息切れ、（死への）強い不安等が生じるが、身体的な異常は特に見つからない。精神的な「不安障害」の一種で、このような症状を経験することで、またそれが起きるのではないかという「予期不安」に悩まされたり、人混みや人前等緊張する場へ出られなくなる「広場恐怖」等を伴うこともある。

図 2 アンケート調査様式

4. 結果と考察 I：賛成意見

前節のアンケート調査を行った結果を、まずは全体として表 2 に示す。先述の事例に沿った「合理的配慮」の実施に対して、2016 年度は賛成が 60.7%、反対が 36.4%、2017 年度は

賛成が 68.7%、反対が 28.0%、2019 年度は賛成が 67.8%、反対が 28.2%という結果になった（小数点第二位以下切り捨て）。「障害者差別解消法」が施行したばかりの 2016 年度は事例の「合理的配慮」の実施に反対する学生が対象の 1 年生全体の 3 分の 1 以上に上っていたが、校内での周知活動や実際に「合理的配慮」の申請と実施を何例かこなしたからか 2017 年度と

2019年度は「合理的配慮」に実施の学生の割合は若干減少して安定していることが伺える。

表2 各年度のアンケート調査結果 (全体)

2016 年度		
賛成	130	60.70%
反対	78	36.40%
不明	6	2.80%
合計	214	100%
2017 年度		
賛成	145	68.70%
反対	59	28.00%
不明	7	3.30%
合計	211	100%
2019 年度		
賛成	137	67.80%
反対	57	28.20%
不明	8	4.00%
合計	202	100%

実際に障害を有する学生が「合理的配慮」を受けるのは、必要であれば本校1年生に入学した時点からなのに対して、無論様々なケースはあるが、他の健常学生に対する障害と「合理的配慮」の内容についての積極的な説明は、現状では行われていない。こうした状況下において、28%程度の学生がある程度明確に、「合理的配慮」に対して反対の立場を表明している点は留意する必要がある。学級経営の方針や状況によっては、「合理的配慮」を受けている障害学生に対してネガティブな状況を作りかねないからである。無論、障害やそれに伴う「合理的配慮」の要請は極めてプライベートな問題であり、当該学生や保護者の了解なく他の学生に情報を開示するいわゆる「アウトティング」は不可能である。そのため学校教育現場において求められているのは、障害についての個人情報の開示ではなく、やはり「障害者差別解消法」の理念や正当性を納得させるような教育カリキュラムであると考えられる。

ここからは、アンケートに回答した学生がどのような理由から自分の立場を正当化しているのか、直近の2019年度のアンケート結果から分析していきたい。まずは事例の「合理的配慮」の実施に賛成の意見から検討したい。倫理的に、絶対的に正しい回答か否かはさておき、現状では「障害者差別解消法」の趣旨に最も沿った形で「合理的配慮」の実施に賛成する回答の例としては、以下のようなものが挙げられるだろう。

「リスニングテストを別室で受験することは、一人だけ有利になるのではなく、普通の人なら気にならない教室がすでに不利なので、不平等じゃない(以下学生の回答は原文ママ)」

障害学生が社会においてはすでに不平等かつ不利な状況に置かれていることを理解したうえで、「合理的配慮」はむしろ平等を実現するためのものであるという点を理解していれば、

理論的には「合理的配慮」を不平等な特別扱いだという考えに陥る土壌は少ないと考えてよいだろう。こうした「合理的配慮」を不平等の是正として理解していることが明確な意見は、2019年度の全202名、およびその内賛成の立場を明確にしている137名から寄せられた回答の内、28人であった(一つの回答につき2つ以上の観点が複合的に見られることも当然あるため、種別の回答者の合計人数は、必ずしも実際の回答者の合計人数と一致しない)。この数字はまだ賛成者の中の多数を占めているとは言えず、賛成の立場の回答でも、潜在的に反対の立場に転じる賛成理由を記述している回答例も存在する。

「別の学生の言う「不平等な逆差別だ」という意見も一理あるが、気にするほどではないと思う。」

「一人だけ有利な状況を作っても別にいいと思う。」

「僕は他人が何点取ろうが興味がない。多少有利な状況になっていたとしても、別にどうでもいい。」

「その別の学生の言い分もわかるが、心が狭いと思う。」

これらの意見はすべて、事例の「合理的配慮」が障害学生を多少は「有利にする」ものだと考えてはいるが、その差異はことさら配慮の実施に反対するほど大きなものではないと考えているという点で共通している。いわばこのタイプの意見の学生が配慮に賛成するのは、ひとえに彼らの道徳的なやさしさ、寛容さに依存しており、この事例自体を不平等であると考えていることは伺える。したがって彼らが「合理的配慮」の実施を認められるかどうかは、彼らがどこまで我慢できるかという配慮の内容の程度に依存しており、それを超えれば反対の立場に変化しうる余地は考えられるだろう。道徳的なやさしさや寛容さは無論それ自体推奨されるべき美德ではあるが、「消極的義務」である以上、それを選択するのは意識の上で常に相手に「貸し」を作っている状態であり、いずれ反動で「返してもらう」という解釈に転じるのである。また「障害はしかたない。生まれ持ったものだから」「障害だから仕方ないと思う。」等の「しかたない」型の意見も同様の区分に分類される。障害を持って生まれてくることは本人の責任ではなく、大抵の場合は本人の努力のみで克服したり帳消しにしたりすることは不可能である以上、社会が「配慮」するしかないという理解の仕方は、確かに障害の責任を、障害を持つ本人に帰することはしないが、かといって「配慮」の義務が健常者にあることも確定されていない。「配慮」しうる能力を持つ主体が健常者であるだけで、この理解においては、健常者はその責任の主体ではないがゆえに「しかたがない」のである。したがってアンケートの事例では健常学生は「配慮」の実施において特に負担を求められているわけではなかったが、健常学生本人に具体的な負担を求めるようなケース、すなわち自分自身にも「配慮」の義務と責任があることをより強く示すようなケースに変更した場合は、このタイプの意見を持つ学生は反対に回る可能性も考えられる。以上のように「合理的配慮」を不平等だとは考えているが、道徳的な寛容さから仕方なく「配慮」の実施に賛成している学生、いわば「潜在的反対」と読み取れる学生は、賛成の回答をし

た132人の内62人であった。これは賛成派の中では訳半数を占めているため、「合理的配慮」の実施の必要性を道徳性の観点からのみ強調するのではなく、それを正当化しうる理論的根拠についての教育がやはり重要だと言えるだろう。

また賛成派の中でも特に多く、やはり潜在的に反対派へと変わりうる可能性のある意見としては、「合理的配慮」の実施の正当化理由を、障害学生の救済に置くと同時に、二本柱として、健常学生への負担の回避に求めるタイプのものが挙げられる。以下に代表的なものを記す。

「周りの人もうるさい、集中できない等の問題が起こってしまう。」

「パニックを起こしてしまうと色々な人に迷惑をかけるので仕方ないことだと思う。」

「周りの環境を乱す可能性を抑えられる点では賛成」

「他の学生にも悪影響も及ぶかもしれないから」

これらの意見は「合理的配慮」の実施そのものにはこの事例では賛成に回っているが、2つの問題点を抱えている。第一には前節でも述べたように、このような回答をする健常学生たちは「パニック障害」を当然よく知らず、語感から「騒いだり暴れたりする」ものだと考えているという点である。アンケートの様式にはこの障害の必要十分な解説文も記載していたが、見た目にはわかりづらい心の障害の理解しづらさがこうした回答に繋がっているものと思われる。さらに二つ目の問題点として、障害や病気によって引き起こされるイレギュラーな事態を「迷惑」、すなわち周りに対するデメリットや損害であると考えている点である。別室受験という「配慮」においては、その準備・監督責任はすべて学校側にあるが、このタイプの回答をした学生も、先ほどと同様、自分自身が「配慮」による負担を直接求められるような事例においては、反対派に回ってしまう可能性もあるだろう。普段から健常者に合わせた社会環境の中で、本来「迷惑」を被り続けてきたのは障害者の側であるが、この事例の場面だけで平等・不平等、損益を考えてしまうと、障害者は立ちどころに人々に損害をもたらす「迷惑」な存在であると解釈されてしまう。もちろん健常者間でどのように「配慮」の負担を平等に分担するかという議論は正当である。だが「配慮」が健常者に不平等をもたらしているのではないということを、広い視野で俯瞰しうる教育がやはり求められる。この「迷惑」型の回答は賛成派の中でも71人を占めており、特に多いと言えるだろう。

加えて目立って多い意見ではないが、賛成派の中で見られたのが、健常学生は障害の苦しみを理解することはできないため、口を挟むべきではないという回答(7人)である。例として次のようなものが挙げられる。

「パニック障害はその人にとってはとてもつらいものだ。なったこともない人が反論するのはおかしいと思う。」

「苦しみが分からない人が口を出すべきではない。怖い(筆者:「配慮」の実施に反対する意見を述べた学生に対して?)」

「苦勞を知らない人が口を出すべきではない」

これらの回答も賛成派ではあるが、理解できるわけがないから協議すべきではない、という考え方は障害者も健常者も

共に社会の一員として「配慮」したり「配慮」されたりしながら共存するという「ノーマライゼーション」の理念とは真逆である。我々は皆どのような「配慮」が適切か協議すべきであり、いくつか見られるこうした「配慮」の是非そのものを問うことをタブー化するような理論構造は、反対派に我慢は強いでも納得させることはできない。「障害者権利条約」の起草会合のスローガン「私たち(障害者)のことを、私たち抜きで決めないで(“Nothing About Us Without Us”)」という原則を思い起こすべきだろう。同様のタブー化の構造を持つ意見は、「障害を有するから、配慮されることは当然のことだと思うから」のような、先に見た「配慮」への寛容さを高度な道徳性に依存させている意見とも重なってくる。

以上みてきたように、全体としては賛成派の中でも、「合理的配慮」の実施を不平等の是正という観点から正当化する意見を持つ学生はまだまだ少ない。高度な道徳性からのみ「配慮」を求めるような、「配慮」を健常者側のいわば「貸し」と見なすような意見や、表裏一体ではあるが障害を「迷惑」と見なすような、総じて普段から障害者が社会環境の中で強いられ続けている不平等や「迷惑」に対して目が向けられていない意見が多い。またこうした高度な道徳性にのみ依存する意見は議論のタブー化にも向かいやすく、真に必要な反対派への説得力という面ではそれほど期待できるものではない。このことから障害理解教育の進捗を把握するためには、障害者への支援、「合理的配慮」に賛成しているか反対しているかの上辺だけではなく、いかなる理由、理論の構造によってその立場を選択しているのか、にまで踏み込む必要があることは明らかであろう。そうでなければ、賛成派が容易に反対派に転じうる構造の理論で自らの立場を正当化していることが見過ごされてしまうのである。

5. 結果と分析Ⅱ：反対意見

ここからは2019年度に実施したアンケート調査において回収された、事例の「合理的配慮」の実施に反対する57人の意見を詳細に検討したい。当然と言えば当然だが、まず目立つのはテストの実施環境の平等性を重視するがゆえに、障害学生「一人だけ」に違った環境を用意することを問題視するタイプの意見である。こうした意見を持つ学生は、「希望する生徒全員に個室を用意するべき」等、個室での受験を皆が選択できるようにするべきだと考えている。

「全員個室で試験を行うが、費用が掛かりそうなので、やっぱり一つの決められた場所でみんなで試験を受けるべき。」

「全員が個室で受ければよい」

「全員が静かな個室で受けるようにすればいいと思います。」

「全員個室で受けるべき。授業は一緒に受けるのにテストだけ別室はおかしい。」

全員に個室を用意するべき、あるいはそれは無理なので、やはり障害学生も同室で受験すべき、という極めて単純に目の平等にとらわれていると言える。加えてこうした単純な不平等の回避を正義の原則として、より抽象的に言表する意

見も多かった。

「テストは平等な条件で受けなければ正しい実力が分からないと思う。だから特例は認められない。」

「一人だけ有利な場所でテストを受けたら不公平。よって反対。」

「配慮するのであればそれは全員に等しくするものだと思うから。」

「みんなと同じ条件で受けないと、それは差別ととらえることもできる。」

「規則は絶対である。」

これらの意見も抽象化された原理、原則のみで事例の正当性、不当性を考察しているため、抽象と具体の止揚をいかに適切に成し遂げるかという、道徳的ジレンマにより深く踏み込んだ教育カリキュラムが求められているのかもしれない。こうした意見は反対票の内 41 人ほど見られた。

また、抽象的な原理原則を一律に適用して問題を解決しようとする意識は、その原理原則そのものが曖昧さを含むことを問題視し、そもそもその適用が不可能であるとして原理原則の破棄へと帰結する、という展開も多々見られた (17 人)。「パニック障害」の症状としての人前での強い緊張や不安、といった特性の曖昧さがここでは健常学生の不満の源泉としてやり玉に挙げられるのである。

「私も緊張するので、別の部屋でしたいから。」

「多数の人がいる状況が苦手な人はいくらでもいるけれど、それでもその人たちはみんなと同じ条件でテストをしているから。」

「他の学生にも緊張する人はいる。リスニングに有利な静かなところで受験させることは不平等であると思う。」

「ほかの人も緊張で実力をはっきできないかもしれない。」

「自分の立場を有利にしてと言っているのに等しい。障害をもたないが過度に緊張してしまう学生が同じことを申し出ても認められないだろう。」

「誰でもテストは緊張するし、人それぞれ実力を発揮できない時もある。一人だけ静かな部屋でテストは自分的に納得いかない。」

これらの意見は無下に否定されるべきではなく、教員も学生と向き合って議論を展開すべき正しい契機的一端が含まれている。というのも、「障害者差別解消法」の「合理的配慮」は基本的に障害を持つ人を対象としているが、よく言われるように障害はあるかないか、1か0かではなく濃淡のグラデーションであり（視力は、見えるか見えない（盲）かの二種類ではなく、徐々に視力が低下し、色盲や乱視等様々な要因が視覚を妨げ、最終的には全盲へ至る）、どこまでが障害として認められ、どこからが健常の範疇であるかについての医学的な規定は、医学的知識に基づいた便宜上の「価値判断」であり、絶対にその基準でなければならないという必然的なものではないからである。事例におけるテストのプレッシャー自体は万人に共通であり、曖昧な障害の基準に従って、障害を有すると認められた学生だけが「配慮」を受けられるのは釈然としないというのも一理ある。本来は障害のあるなしでは

なく、「すべての配慮を必要とする人に、必要な配慮を」が原則であるべきはある。この理想的な原則が実現不可能だとしても、その実現への第一歩は、まず誰かを「配慮」することから始まる。「誰かが配慮される社会」から「誰も配慮されない社会」への移行は単なる後退であろう。

また、同様に基準の線引きの曖昧さを、この「パニック障害」を持つ学生自身に向ける意見を回答した学生も5名ほど見られた。

「なぜリスニングだけ別室なのか。他の試験はみんなと一緒にうけられるなら、リスニングもできるのでは？」

「それならすべてのテストを別室で受けるべきだと思う。」

特に多かった意見ではないが、障害理解教育の観点からは、重要な示唆が含まれている。健常学生は障害学生に対して、「何名以上いるとパニック障害が起きるのか」あるいは「教室でダメなら電車とかはどうなのか」等「一貫した特性」を求めて線引きをはっきりさせたがるが、大概の場合、障害の特性に一貫性が無いことも多く、そのことに障害者が何らかの責任を負うわけでもない。一貫せず非合理的であったとしても障害は存在する以上、「配慮」の必要性も消えないだろう。

続いて障害理解の観点からの問題点が見られるような、多々あるタイプの回答を以下に記す。

「不安に耐える力も必要であり、配慮すると障害を克服するのが難しくなる」

「緊張に耐えることも実力の内。個室では障害は治らない。慢心してしまう。」

「甘え。なぜほかの科目は普通に受験できるのか。進路を変えた方が良い。軽度なら我慢すればいい。障害を盾にせずに自分から進んで改善に努めるべきだ。」

「配慮ではなく、障害があるがゆえの甘えではないかと考える。今回のテストは障害がある学生は、自分の能力が発揮できない状況でのテストであるため、そういう状態のテストであると考えて受けた方が、差別がない。」

「パニックになった時のテストの点数がその学生の実力なのだから別の個室を用意するのはおかしい。」

これらの意見は、特に心の障害を、いわゆる「甘え」と捉え、気の持ちようによって克服可能なものと誤解しているものである。「人間には自分の意思次第で変更可能なこともある、変更不可能なこともある」という視点から障害への寛容さを学ぶ必要がある。またこれらの意見は、後半2つの回答のように、テストにおいて「何がテストされているのか」を拡大解釈してしまっていることも指摘できる。テストにおいてテストされているのはあくまで学力であって、緊張への耐久力は、確かに副次的に必要にはなるかもしれないが、その能力を評価対象としているわけではない。車椅子の受験者がいたとしても、「段差を乗り越えて自分の座席にたどり着ける能力」をテストしているわけではないのと同様である。2019年のアンケートでは、甘え型の回答は12人、「緊張」も試験の内型の回答は15人見られた。

次に、多数派を無意識に善としてしまうタイプの意見も見られた。

「常にそのような「配慮」をこれから先得られるかわからないため、実力として考えるべき」

「社会はそのような配慮をしてくれるとは限らない。今のうちに慣れておくべきだと思う。」

「平等な環境でしてほしいと思う。テストは誰だって緊張するし、自分が障害を持っているからといって社会のすべてが自分に合わせてくれるとは限らない。だから、障害を克服するという意味でも反対である。」

このタイプの意見は、予想はしていたが目立って多いというわけではなく、6人ほどであった。社会は厳しいのだから、障害者の側が社会に合わせてるように厳しく訓練しておくべきだという考え方は、先にも述べたように多数派を無条件に善と見なすことからスタートしているため、善悪についての転倒が発生している。社会が一筋縄でいかなくとも、社会を変えるのが極めて困難であっても、だから現状の社会が正しいということにはならない。障害者に不平等を強い続けてきた社会に問題があるのであって、変わるべき、すなわち「配慮」すべきは社会の側である。「配慮」できる職場環境の構築が求められこそすれ、障害者にこれまで通り不利な状況を強制することは理論的には正当化されない。

最後に、「ノーマライゼーション」の理念から、極めて問題が根深いと見られる「施設収容主義的」な意見、すなわち障害者を健常者のいる環境から排除しようとする意図が見て取れる排他的な回答を見ていきたい（これに当てはまる回答は12人から得られた）。もちろん、これまでに見てきたように、「配慮」の実施を健常者にとっての「負担」や「迷惑」と捉える考え方は、すべて構造的に障害者の排除の理論へと行きつく素地は十分にある。加えて本校のアンケートでは、あえてこうした「排他的」な意見を（先に書いたように教員がどちらの回答を望んでいるかというメタ的な思考を学生にさせないために）さも正当な考え方のひとつであるかのように併記していたため、学生からも同様な回答がかなり得られた。周囲の人々の考え次第で学生たちの考え方も簡単に左右できてしまうことに留意すれば、教育の役割と責任は大きいと言える。

「私は少しでも障害があるなら支援学校に行くべきだと思う。それでも公立などの学校に来るのならそれなりの覚悟で来るべきだと思う。」

「病院へ行って直すもしくは違う学校へ行くべき。その学校に本人の意思で入ったのならなおさら耐えてなれるべき。」

「実力を発揮することが難しいのならば、配慮せずに実力を出せるところに行けばいいと思う。障害が分かっている、自分がその進路を選んだので、配慮されるのはおかしい。自分の責任だと思う。」

「誰でもパニックになることはあります。この学生も普通の学校に来たのなら、みんなと同じように接してもらえることは一つの優しさだと思う。」

「事故で障害を負ったスポーツ選手が補助器具をつけて出場するのはオリンピックではなくパラリンピックである。」

障害を有する学生自身が自らの意志で普通高校や高専への

登校を望むのであれば、普通の学生以上の試練が与えられたり覚悟が求められたりするべきではない。それこそ健常者が無意識のうちに障害者に強いている不平等の現れである。しかしながら最後のオリンピックとパラリンピックの違いに言及する比喩の説得力は見事である。この例えを用いれば多くの学生を「合理的配慮」の実施に反対し、障害者が望んでいても普通高校や高専への登校を拒絶するような意見へと導くことは容易いように思われる。しかし別室での受験という「配慮」は、車椅子の学生の段差昇降を支援して座席まで送り着させることと本質的には変わらない。別室であれ教室であれ、彼らが受験するテストの「内容」は同じだからである。そこには通常の短距離走と義足の選手の短距離走という競技の内容そのものに介入しうような差異はない。

「合理的配慮」の是非についての学生との協議は、何も「応用倫理学」のような特定の教員の特定の科目においてのみ発生しうるものではない。障害を有する学生は、通常の学生と同じ校舎で同じ授業を受ける以上、すべての教員は学生たちに対して、「合理的配慮」を実施することの正当性を説明し、納得させることができなくてはならない。そのためには、先に見たような一見説得力を持つが、社会を排他的な状況へと導きうるような理論構造を見抜く必要があるだろう。

6. まとめ

最後に、賛成でも反対でもない意見から、特筆すべきものを採りあげておこう。

「本人が望むならいい。みんなが納得しないなら反対。」

「別室で受験することをちゃんと全員に話して、全員が賛成するならあり。」

「みなで話し合って多数決で決めるとよい。」

これらの意見に共通しているのは、「合理的配慮」の実施には多数派（≒全員）の承認が必要だという点だが、この点にも二点ほど問題を指摘しておきたい。第一には障害にまつわるプライバシーの問題である。学校教育現場における障害学生の障害についてのプライバシーの取り扱われ方は実に多様なパターンが考えられるため、極めて慎重さが要求される事柄である。すなわち障害学生自身がカミングアウトを望んでいる場合は、上述のようにみなに「配慮」の是非を問う協議が（結論がどうなるかはさておき）可能だが、本人がそれを望んでいない場合や、本人が自身に障害があることを知らない場合（保護者のみが知っている場合も多々ある）等もあるため、現状では障害と「配慮」の内容について健常学生にも完全に明かすということは原則として考えられない。加えて即答できないより困難な問題であれば、民主主義的に話し合いで決めればよいという意見も増加するとは思われるが、これは「決め方」への言及であって当人の意見ではない。（方法の一つとして）多数決で決めてもよいが、その場合あなたはどちらに投票するのか、を回答する必要がある以上、多数決の性質や欠陥も含めた民主主義についての主権者教育もまた必要になるだろう。

2016年の施行からすでに4年目に入っている「障害者差別解消法」にしたがって、本校でも散発的にはあるが「合理的配慮」の実施事例が生じてきており、今後も必要となることは間違いないだろう。しかしプライバシーに踏み込むことはできないにしても、同級生がどのような「配慮」をなぜ受けており、それはいかなる理由から正当化されるものであるのか、という障害理解教育がほとんど行われていない現状では、多数派ではないにしろ3割近くの学生が「配慮」を不平等な特別扱いだとみなしていることが分かった。また「配慮」に賛成している学生の正当化の理論構造も曖昧な場合が多く、ふとしたことで反対へと変化するという点も問題である。

今後の課題として、今回析出された、「配慮」を不平等な特別扱いだとみなす健全学生が考える傾向の多いいくつかの考え方についての誤解を解消し、「配慮」の実施に我慢ではなく納得できるような障害理解教育カリキュラムの開発につなげていく予定である。

付記

本稿は、新居浜工業高等専門学校の令和2年度教育研究推進費による「なぜあなたが配慮しなければならないのか—合理的配慮をする側の障害理解カリキュラム開発—」（申請者：濱井 潤也）の助成による研究成果の一部である。

脚註

- (1) 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の全文については、下記内閣府のHPを参照。
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html
- (2) 「障害者の権利宣言」については、文部科学省のHPに掲載されている以下の抄訳を参照。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo8/giji_roku/020901hg.htm
- (3) 貧困層が貧困に陥っている原因を富裕層の「加害」行為として規定し、貧困層への支援を「慈善」行為ではなく「賠償」責任であると論じたトマス・ポッグの思想は、障害者に対しての「合理的配慮」の実施においても重要な倫理的正当性の基盤となりうるだろう。
トマス・ポッグ『なぜ遠くの貧しい人への義務があるのか 世界的貧困と人権』（立岩真也監訳）、生活書院、2010年
Thomas Pogge, "World Poverty and Human Rights Second Edition", Polity Press, 2008.
- (4) 「障害者の権利に関する条約」については、以下の外務省のHPを参照。
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
- (5) 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の全文については、下記内閣府のHPを参照。
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/s45-84.html>
- (6) 毎年開催されている「障害学生支援実務者育成研修会」の各年度のプログラムについては、以下の日本学生支援機構のHPを参照。
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/event/jitumu_kensyu/index.html
- (7) 樋口功李他「大学生が初等中等教育段階で受けた障害理解教育に関する実態調査」『特別支援教育実践センター研究紀要』第17号、2019より
- (8) 權偕珍他「ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラム開発のための基礎研究」"Journal of Inclusive Education", Vol.6, 2019より

参考文献

- [1] 二本柳 寛（編著）『これならわかる 障害者差別解消法』翔永社、2016年
- [2] 障害者差別解消法解説編集委員会（編）『概説 障害者差別解消法』、法律文化社、2014年
- [3] 中央法規出版編集部（編）『障害者差別解消法 事業者ための対応指針（ガイドライン） 不当な差別的取り扱い・合理的配慮の具体例』、中央法規出版、2016年
- [4] DPI 日本会議（編）『合理的配慮、差別的取扱いとは何か 障害者差別解消法・雇用促進法の使い方』、解放出版社、2016年
- [5] 坂爪 一幸、湯汲 英史（編）『知的障害 発達障害のある人への合理的配慮 自立のためのコミュニケーション支援』、かもがわ出版、2015年
- [6] 野村 茂樹、池原 毅和『Q&A 障害者差別解消法』、生活書院、2016年
- [7] トマス・ポッグ『なぜ遠くの貧しい人への義務があるのか 世界的貧困と人権』（立岩真也監訳）、生活書院、2010年
- [8] Thomas Pogge, "World Poverty and Human Rights Second Edition", Polity Press, 2008.