

第3章 実践史をめぐって



写真で見る喫茶わいがや⑦
喫茶わいがやのコーヒー豆



喫茶わいがやの10周年記念誌『10年になりました』（障害を越えて共に自立する会、1990年）には、「喫茶わいがや」のコーヒー豆のことを次のように紹介している。

「大学通りにある『ひょうたん島』という喫茶店をご存知ですか。そこでは昔コーヒー豆の自家焙煎をしていたのですが、そのうちに焙煎部門が独立して『カイルアコーヒー』というお店になりました。『わいが屋』はそこからコーヒー豆を仕入れています。ですから『わいが屋』と『ひょうたん島』で使っているコーヒー豆は同じだというのは知る人ぞ知る本当のはなし。（でも、味が違うのは何故なんだ？とは追求しないでくださいね）（後略）」

大学通りの名店「ひょうたん島」は残念ながら閉店してしまったが、「喫茶わいがや」は今も「カイルアコーヒー」からコーヒー豆を仕入れている。

（井口啓太郎）

（写真：和田萌花撮影）

マイノリティをめぐる課題と マジョリティの学習・変容

島本 優子



I
「喫茶わいがや（以下、わいがや）」には、「看板」のような存在のメンバー、Aさんがいる。もう何十年も、毎週土曜日にわいがやで実習を行い、平日は作業所帰りにわいがやに立ち寄ってコーヒーを飲むのを楽しみにしている。このAさんをめぐって、私には忘れられないエピソードがある。

Aさんはある日、いつものように作業所からわいがやに向かう途中で転んでしまった。頭から血を流しながらわいがやに現れたAさんを見て、驚いたスタッフは公民館の職員室で手当をさせてもらった。職員室で手当を受けながらAさんは、「転んじやったから、わいがやのコーヒーを飲めないかもしれない」と、泣いていたという。

後日この話を聞き、当時大学生だった私は、「Aさんには決して勝てない」と思った。転んで怪我をして、自分の怪我よりもコーヒーが飲めるかを心配する、そんなわいがやへの執着と言ってもいいかもしれないような愛着。その深さで私は絶対にAさんに勝てない。

こうしたAさんやその他の障害のあるメンバーと接すると、人の持つ「力」について考えずにはいられなかった。私が属している、知能指数や学力によって測られたり、コミュニケーション力などの全人格的な能力を求められたりする世界。その中で私は、外部から与えられた尺度を内面化し、自分が誰かより優れている／

劣っているといった判断を自分自身で下してしまっていたように思う。そして、Aさんのように知的障害がある人¹のことは、どこかで「力を持たない存在」、「劣っている存在」であるかのようにとらえていた。

しかし、本当にそうだろうか。血を流しながらコーヒーを飲もうとしたAさんを前にすると、私たちが生きる社会を覆っている能力主義が、疑ってかからなければならないものだということが分かる。誰よりもお店を愛することは、まぎれもなくAさんの力であり、それがわいがやをより魅力あるものにしている。その力は、例えば、コーヒーを上手に淹れることができる力や、売上の計算を早く正確にできる力と比べることができないし、その必要もない。人間の持つ力を測る単一の尺度や価値観があるわけではないのだ。

2

しかし同時に、Aさんのエピソードからは、現在の社会の中で障害のある人が奪われ続けているものもまた見えてくる。「転んじやったから、わいがやのコーヒーを飲めないかもしれない」と泣くAさんにとって、わいがやの他に、作業所帰りに立ち寄ってコーヒーを飲むことができる場がどれほどあるだろうか。障害のないスタッフのように、その日の気分や予定によって立ち寄る店を決めたり変えたりすることが、おそら

くは気軽にはできないだろう。そう考えると、Aさんにとってわいがやのコーヒーの持つ固有の意味や、それが奪われてしまうかもしれないという事態の重大さがよりはっきりと見えてくる。

Aさんだけではない。あるメンバーは、私が久しぶりにコーヒーハウスに顔を出したとき、わざわざ高級なお菓子を買ってきてくれた。そんなものを用意しなくたって、久しぶりに会う人への親愛の情は示すことができる、ついそう思ってしまう。でも、もしかしたら、そのメンバーは他人と関係を築くときに、それ以外の方法を選べなかったのかもしれない。

また別のメンバーは、いつも大きな荷物を持ち歩いている。その中には、お菓子、文房具、ウェットティッシュなど、あらゆるものが詰まっている。その姿を見て、あるスタッフは「自分たちの社会が、障害のある人に強いているものの大きさを感ずる」と言った。「自分だったら、もしペンを忘れたら、誰かに貸してもらおう。でも、障害のある人がそうしたことを気軽にできない状況があるんじゃないか」と。

一杯のコーヒー、高級なお菓子、大きな荷物。それらのものから、障害のある人が置かれた状況の一端が浮かび上がり、障害のある人となない人が置かれた状況の非対称性もまた見えてくる。

3

このように、私はAさんの姿を通して自分自身の能力主義的な価値観に気づき、その他のメンバーと関わる中でも様々なことを学んできた。こうした経験は、おそらく私だけのものではない。「障害」について考えると、その当事者ではないと思っていたはずの自分自身のことや、もしくは自分が生きる社会のありようのほうで、むしろくっきりと浮かび上がってくる。そんな経験は、わいがやに関わるスタッフの多くにとって身に覚えのあることなのではないだろうか。ここから言えることのひとつは、「障害者」など「マイノリティ」とされる人びとをめぐり課題は、むしろ「マジョリティ」を取り巻く課題そのものであるということだ。それは、決して周辺化

された少数の人びとの課題ではなく、現代社会の中心に位置する課題である。

近年、社会的な弱者やマイノリティと言われるような人びとの存在が可視化されるようになってきた。また、そうした当事者自身の声も少しずつ注目されるようになってきている。その背景には、これまでの社会の中で固定的にとらえられていた枠組みが成立しなくなり、流動性が高まっているという現在の社会状況がある。例えば、日本の高度経済成長期においては、製造業を中心とする産業構造の中で、卒業、就職、結婚、出産といった一連のライフコースが当たり前のものと考えられていた。しかし、産業構造や雇用慣行が変わり、社会全体の変化の速度や不確実性が高まっていく中で、これまで自明のものと思われていた生活や労働、家族のありようもまた変化している。そうした中、男／女、日本人／外国人、健常者／障害者というように区分けされて理解されてきたカテゴリが、決して固定的なものではなく、そこからはみ出るものがあることや、むしろカテゴリそのものを疑う必要があるという理解が広まりつつある。

それでは、わいがやをはじめとするコーヒーハウスの実践においてはどうか。コーヒーハウスの参加者の中には、これまで「金の卵」と呼ばれた勤労青年や障害のある若者、ひきこもりや精神疾患のある若者などの存在があった。コーヒーハウスの歴史は、地域における「排除された若者＝マイノリティ」と出会っていく過程であったとも言える。また、近年のコーヒーハウス実践においては、「地域でのマイノリティとの出会いを通して、マジョリティに学習が起きている」ということを指摘することができる。そこで以下では、マイノリティと出会ってきたコーヒーハウスの歴史を簡単に振り返った上で、近年の実践の中でマジョリティがどのようなことを発見し、学習してきたのかを考えてみたい。

4

今のコーヒーハウスの原型となる活動が始まったのは、1960年のことである。当時の国立

町では、南部の農村地域の青年団活動が母体となった「青年学級（第一青年学級、南部青年学級）」が、すでに開設されていた²。しかし、国立町には、こうした地元の青年たちとはまた別の青年の存在があった。それが、高度経済成長にともなって地方から都市部に出てきた、「金の卵」と呼ばれる勤労青年たちである。当時、都市部では、これまでの地縁や血縁に基づく地域社会から切り離された労働者が増加し、国立町においても全国から集まった勤労青年が商店等において住み込みで働いていた。また、こうした勤労青年は、学歴も義務教育を終えただけという者がほとんどであった。そこで、1955年に国立町公民館（現「国立市公民館」）が開館した後、これまで課題となっていた商店等で働く勤労青年のための学級についての検討が進められ、1960年に開設されたのが「商工青年学級（第二青年学級）」である。

当時、公民館では、勤労青年について、東京の他の青年と比べて社会的に不利な状態に置かれ、「最も学習の必要のある」人びとであると認識していた。当時の「くにたち公民館だより」には、次のように書かれている。

「第一青年学級生は全部自宅を持っており、学歴も高校卒が多いのに対し、商工青年学級生は殆どが住込みであり、義務教育を終了しただけ、というようにかなり異なった特色を持っています。（中略）東京では現在、高校に全員を入学させようという運動が盛んに行われています。（中略）大変もったもな運動であり、要求であるのですが、現実には、中学を卒業しただけで、すぐに親元から離れて商店に住み込んでいる勤労青年が非常に沢山いるということをしかりと認識し、忘れないようにすることも、大変重要なことです。何故なら、最も恵まれない状態にあり、最も学習の必要のあるのが、これらの人たちであるからです」（「くにたち公民館だより」第27号（1962年5月1日発行））

このように、勤労青年は、教育の機会から排除された人びとであり、地域の中で行政として教育的な支援が必要な存在であると考えられていた。実際に商工青年学級では、レクリエーショ

ン等だけではなく、一般教養の学習や通信教育等も活用した職業実技の学習活動等も行われており、勤労青年に対する高等教育の補完の役割も担っていた。しかし、進学率の上昇やレジャー産業の拡大等の社会状況の変化を背景として、商工青年学級は次第にその役割を終え、停滞していくこととなる。

停滞した青年活動が再び動き出すのは、1975年のことである。前年に公民館に新たに職員として着任した平林正夫と当時の青年たちは、何とか青年活動を盛り返そうと話し合いを重ね、これまでのような目標設定のある学習ではなく、「青年室学級室」（現「青年室」）を拠点に、たまり場で若者たちが自由に語りあうことができるような活動を目指すこととなった。これを「コーヒーハウス」³と名づけ、1975年から新しく活動を開始する。自分の好きな時間に来て、コーヒーを飲みながらおしゃべりをし、その中から「ワサビ田づくり」等の様々な企画も生まれていった。

平林は後に、社会教育実践における「たまり場」とは、まずは「学習」や「教育」ではなく「出会い」を大切に、その中から何らかの目的性や意図性が出てくるのであり、当初は無目的を目的化したり、無意図的な場を意図的に創ったりしなければならないという矛盾がある、と整理している（平林、1986）。このような平林の「たまり場」論が練り上げられるための実践の場が、コーヒーハウスであった。

5

こうして始まったコーヒーハウスの活動であったが、再び停滞を迎えてしまう。そうしたとき、平林と若者たちが出会ったのが、一人の脳性麻痺の若者だった。1976年度の「くにたち二十歳のつどい」（成人式）でたまたま知り合ったその若者とともに酒盛りをしたことがきっかけで、コーヒーハウスに障害のある若者が参加することになる。

当時、障害のある人をめぐる社会状況は大きな変化を迎えていた。まず、日本においても

1970年代初頭から、障害のある人が家や施設を出て地域で暮らす「自立生活」運動が始まり、1970年代中期以降は行政の福祉施策とも一定の接点を持ち始める（安積他,1990=2012）。一方、教育分野においては、養護学校義務化をめぐり、発達保障の観点から支持する立場と、地域から障害児を排除するとして反対する立場に分かれて論争が展開されることとなった。また、養護学校卒業後のアフターケアとして1950年代に始まった「障害者青年学級」が、1970年代以降は、東京都を中心とする社会教育行政・施設において展開していくという動きもあった（井口・橋田,2016）。このように、あくまで東京都をはじめとする大都市を中心にではあるが、運動・福祉・教育それぞれの分野で大きな動きがあり、障害のある人が地域で生活をおくる仕組みが徐々に整えられるようになっていった。

こうした流れの中で、国立市でも障害者青年学級の開設要求が起こり⁴、公民館において障害者青年学級の開設が検討された。しかし、平林は次のように考えていた。

「私は漠然と一時凌ぎの青年学級ではだめだと考えていた。その歴史を全面的に否定するわけではないが、社会教育は社会的弱者に対するマイナーな施策として捉えられる。特に、青年学級は青年に対する抜本的な方法というよりも、社会的矛盾を取り繕う手立てとしての一面を持つ。そのような青年学級をつくるのが差別を温存したり、あらたな矛盾をつくりだすことになりはしないか。学校教育レベルで養護学校の義務化がすすめられ、たしかに教育を受ける権利は確保されたかもしれないが、地域で障害をもつ子、もたない子の交流の可能性が狭められてはいないか。せめて社会教育の場では障害者を囲い込むような青年学級ではないものを作りたい、そんなことをぼんやり、思い巡らしていた」（平林：80）

このように平林は、養護学校義務化に反対する論調の影響も受けながら、障害のある人のためだけの学級をつくるのではなく、障害のある人となない人が地域で共に活動し、共に生きていくことを当初から志向していた。そして、次第

にコーヒーハウスでは、障害のある若者との交流が密になり、現在の体制へと至るめまぐるしい展開が見られるようになる⁵。

当時の若者たちが構想したのは、公民館のロビーの一角に「喫茶コーナー」をつくることだった。これは、障害のある若者の「経済的に自立したい」、「店を持ちたい」という声が反映されたもので、障害者青年学級のひとつのプログラムとして「喫茶実習」を位置づける形で、障害者青年学級と「喫茶コーナー」の開設を目指すことになった。1981年に国際障害者年を控えていたことも追い風となり、1980年に障害者青年学級と週に1回の「喫茶コーナー」がスタートする。そして、翌年の1981年には、若者たちによって運営団体「障害をこえてともに自立する会」が設立され、常設の店として「わいが屋」（現「喫茶わいがや」）がオープンした。

6

このようにして誕生したわいがやでは、設立当初は障害のある若者の就労や経済的自立が目指されたこともあったが、次第にともに余暇を過ごす場としての性格が定着していく⁶。また、わいがやをきっかけに障害のある人が働く「喫茶コーナー」が全国に広がり、わいがやは障害の有無にかかわらず若者が共に働く喫茶の先駆的モデルとして、注目を集めるようになっていった。

しかし、創設期には障害のある若者もない若者も含めて複数のスタッフが営業を行っていたわいがやだったが、1990年代から2000年代前半にかけては、障害のないスタッフが1人で営業を行う日も多くなっていった。「障害の有無にかかわらずどのような人でも参加できる場」という理念の一方で、スタッフ（健常者）／メンバー（障害者）の線引きが強固にあり、実際には有能なスタッフが求められていた。いわば「強い個人」が志向された時期であったと言える。

こうした状況が少しずつ変化していくのが、2000年代後半から2010年代にかけてである。2000年代前後は、経済不況・低成長が長引く中

で、「貧困・格差」の問題が明らかになり、様々な社会的排除や抑圧の状況に置かれた人びとの存在が可視化されるようになった時期である。バブル崩壊後の不景気が長引くとともにグローバル化が進展する中で、新自由主義的な政策が進められていった。その結果、とりわけ若者については、日本型雇用制度の転換によって学校から仕事への移行が困難になり、不安定雇用や低賃金・長時間労働を強いられるなど困難が集中している。

コーヒーハウスにおいても、かつては大学生が就職するまで、社会人が結婚・出産するまでといった、いわば『『大人』になる』までの青年期に関わる場ということが前提とされていた。しかし、2000年代後半以降は、関わるスタッフの年代や属性・境遇もより幅広くなっており、これまでイメージされてきた青年・若者の範疇にはおさまらなくなっている。また、大学生のスタッフが中々集まらず、非正規雇用で働きながら関わるスタッフが多いという状況⁷や、不登校やひきこもりの経験、発達障害や精神疾患などのある若者の参加もみられるようになってきている⁸。

こうした状況の中で、コーヒーハウスでは、「生きづらさ」を強いられる若者への着目が生まれ、「障害」や「障害者」だけではない枠組みからも、活動がとらえ直されるようになっていった。しかし、より重要なのは、「障害者」、「若者」、「ひきこもり」といったカテゴリ別にマイノリティをとらえ、共生する「対象」として活動を行う過程を経て、その枠組み自体を問う視点が生まれていく点である。例えば、コーヒーハウス活動をベースに、より広範な若者を地域で支えることを目指して「自立に課題を抱える若者の社会参加支援事業」に取り組んだ公民館職員は、次のように書いている。

「青年たちからは、職員が国立市公民館が独自に取り組んできた事業に対して表す言葉に『居場所』づくりや、『中間的就労』、『社会参加支援』といった言葉に対して、印象として支援する側／される

側とを分けていくことになるとの意見交換をしてきた」(国立市公民館,2016:94)

ひきこもり状態にあった経験や精神疾患のある若者と一緒に活動をする、たまたまそうした背景があるからといって、生きづらさを強いられる若者、と区別して名指すことができるだろうか、という疑問が生まれてくる。自分自身が抱く生きづらさや、それを強いる社会についても考えざるをえなくなる。公民館職員によるこの記述は、参加する若者たちによるこうした問い返しを表している。そして、こうした問い返しは、「障害」についても及んでいく。

7

そこでここからは、コーヒーハウスに参加する若者たち、その中でも障害がなくマジョリティの側にある（と思われている／思っている）スタッフが、障害がありマイノリティの側にある（とされている）メンバーと接する中で、どのようなことに気づき、学習し、認識の変容が生じているのかについて見ていきたい。

まず指摘することができるのは、たまたまコーヒーハウスに関わるようになった若者たちは、多かれ少なかれ「障害のある人は支援をする対象である」という無自覚の前提を抱いているということだ。

例えば、社会教育主事課程の実習をきっかけに関わり始めたあるスタッフは、最初、障害のあるメンバーに対して「自分は実習生だし『スタッフ』としての参加なのだから何かをしてあげなければならない」(国立市公民館青年室,2017:41-42)という意識が心のどこかにあったという。しかし、このスタッフは活動を重ねる中で当時の自分を振り返り、「現実とは逆に、実習生として緊張して参加した私はメンバーに助けられてすらいた(中略)『何かをしてあげなければならない』とほぼ一方的に考えていた当時の自分を思い返すと、ちょっとおこがましかった」(同:42)という認識に至っている。

さらに重要なのは、このスタッフが現代社会

のありようを批判的に検討し、それが自分自身の考え方に影響を及ぼしたと考えていることだ。このスタッフは、「現代の社会では、弱者に対するケアというのは『支援する』こととほぼ同じ意味で使われていると思います。『支援する』という立場で考えれば、『何かをしてあげなければならない』という考え方は当たり前のように出てくると思います」（同：42）と指摘している。

このスタッフが書いているように、私たちが生きる社会では、「障害のある人は力を持たない弱者であり、支援する対象である」という考え方が支配的であり、こうした社会の価値観を私たちは内面化してしまっている。そのため、冒頭に記した私の経験のように、コーヒーハウスで障害のあるメンバーと接する中でそうではない側面を発見して驚き、障害のある人の持つ力や存在感に心動かされる。そして、その力は、いわゆる学力やコミュニケーション力といった、一般的に想定される能力とは異なるものである。そこで登場するのが、「多様性」という言葉である。活動記録では、スタッフの多くが活動を表現するのに、多様性という言葉を用いている（国立市公民館青年室,2017・2019）。

ここで考えたいのは、こうした多様性に気づき、均質な価値観しか持っていなかった自分を振り返ること自体は非常に意味があるが、そもそも多様性は、本来それ自体で価値を持つものではない、ということだ。むしろ、世代、職業、国籍、セクシュアリティなどが異なる人びとが同じ場にいることは、当たり前で普通のことであるはずである。しかし、実際にはそれは当たり前でも普通でもないのが現実であるため、コーヒーハウスで経験される多様性は貴重なものであると多くのスタッフが感じている。そうだとすれば、その背景にある、多様性を許容しないマジョリティ社会をこそ問わなければならないだろう。

8

私たちは、均質的で同一性を強いる社会で、その秩序に沿って生きている。だから、コーヒー

ハウスで障害のある人と接すると、そうした秩序とは異なる多様性を感じる。それは、喜びでもあるが、同時に秩序からはみ出す居心地の悪さや不全感を抱くことでもある。

例えば、「ゼミナール・コーヒーハウス」という自主活動がある。これは、コーヒーハウス実践を振り返り、学びあい、語りあうことを目的とする自主活動で、2012年から断続的に開催している。2019年11月には、「コーヒーハウスをテーマにした論文⁹を読みあう」という内容で、ゼミナール・コーヒーハウスを開催した。この日は、この論文に登場する障害のあるメンバーも参加しており、進行をする私は「スムーズに進めよう」、「メンバーの思いや語りを引き出そう」と、あらかじめ流れを考えていた。

しかし、当たり前かもしれないが、私の思惑通りには進まない。この日、参加していたメンバーのひとりにBさんがいる。Bさんも、何十年もコーヒーハウスに参加しているベテランである。Bさんは、みんなの話の中で登場する言葉を拾って、関連する事柄を話したり面白い話を挟み込んだりするのが好きだ。例えば、別のメンバーが「〇〇年に～して、〇〇年に～して…」と、これまでの自分の状況を語っていると、Bさんはその年号をとらえて「平成は～だった、でも令和では～」と話の途中で話し始める。その他にも、別の人が話すのを聞いて感じたことや疑問に思うことがあれば、Bさんはその都度率直に言葉にするため、話し手の話は途中で遮られてしまう。

Bさんだけではなく、この日参加していた別のメンバーも、論文の記述から離れてどんどん話を展開させていく。話題は様々に移り変わり、私や他のスタッフが当初の議題に引き戻そうとする場面も何度かあった。「何となくあまりうまくいかなかったかもしれない…」という思いを抱きながら、この日の活動は終わった。

私が抱いた「うまくいかなかった」という不全感から何が言えるだろうか。それは、「うまくいく」とは、そもそも何なのか、ということである。私たちは、これもまた無自覚の前提として、

「話しあいとはこうあるべき」と考えたり、この場で話す価値のある話とない話を切り分けたりしている。障害のある人の学びを勝手に想定し、それが引き出されるようにと秩序を求め、それが破られると矯正しようとする。しかし、秩序は何度も破られ、予定調和には終わらない。メンバーが話をしているときに別のメンバーが話し始めると、それをたしなめながらも、本当にそれだけで良いのかとためらいや戸惑いが生じる。自由な話しあいと言いながら自由が分からないし、場の秩序からはみ出すと居心地が悪い。この日の活動を通して見えてきたのは、障害のある人のことではなくて、むしろ障害がないとされるスタッフや職員の側のこうしたありようであった。

9

もうひとつ考えてみたいのは、活動の中で困難や葛藤が生じたときのことである。そうしたとき、スタッフがメンバーに変化を求めることで、事態を好転させようとするのがしばしば起こる。しかし、実際にはその逆で、スタッフの側の「理解」を変えることや、もっと言うと理解できなかったとしても起こったことに対して働きかけ続けることそのものによって、物事が動いていくことがある。

数年前からコーヒーハウスに関わり始めたCさんというメンバーがいる。Cさんはいつも物怖じせず色々な人に積極的に話しかける。初対面の人を含めて誰に対しても、様々なことを何度も尋ねるので、最初はスタッフや他のメンバーも驚き、どのように接したらいいかが分からないでいた。合宿という、コーヒーハウスの全体行事である1泊2日の旅行に参加したときも、たくさんの人に何度も質問を重ねるため、次第にイライラして対応するスタッフも出てきた。私もCさんに、きつい口調で「やめてください」と何度も言ってしまった。

翌年の合宿でも同じような状況が続いた。そればかりか、Cさんにイライラするスタッフの様子を見て、一部のメンバーがCさんに対して

過度に厳しい態度をとるような場面も見られた。合宿が終わり、職員とスタッフによる振り返りの時間には、Cさんの話題が多く出された。「こんなことがあった」という報告や、「どのように接したらいいんだろう」、「こうしたらいいんじゃないか」といった意見。その中で、あるスタッフが「Cさんはみんなと友達になりたいんだな、と思った」と発言した。その「理解」が、正しいかどうかは分からないし、安易に理解できたと思うことはそれ自体が暴力にもなりうる。しかし、その理解の仕方は、Cさんが何度も質問を繰り返すという行動に対する、スタッフの受けとめ方を確かに変えたのだった。

その後も合宿では同じような状況が続いたものの、スタッフの受けとめ方は少しずつ変化し、Cさんへの態度もまた変わっていった。決して正しい理解や対応策があるわけではなく、スタッフの接し方がうまくなったということでもないが、毎年合宿の度にスタッフは試行錯誤を重ね、振り返りでCさんやその他のメンバーの言動の意味について話しあってきた。その中で、Cさんもまた変わってきた。他のスタッフやメンバーとの関係を築くのが難しかった頃、Cさんは何か言うだけなのに「～してごめんね」と付け足していた。現在では、Cさんは「～してごめんね」に加えて「自分と一緒に合宿に来て嬉しいですか?」とみんなに質問をしている。それは不安の裏返しなのかもしれないが、応答する立場としては、『ごめんね』と言う必要はないですよ」より「嬉しいですよ」と言えるほうが、ずっと嬉しいと感じる。

このように、理解を変えること、応答や働きかけを続けることの積み重ねは、長い年月を経て現実を変えることにつながる。困難や葛藤が生じたとき、マイノリティに変わることを押しつけてはいないか、変わることが求められるのは一体誰なのか。考えなければならないことがたくさんあるように思う。

10

ここまで、地域におけるマイノリティとされ

る人びととの出会いという観点から、コーヒーハウスの歴史を振り返ってきた。その上で、そうした出会いと交流を通して、マジョリティの側に学習や認識の変容が起きる様子を見てきた。

しかし、そもそもの問題としてマイノリティやマジョリティとはどう定義され、それは誰の／何のことなのだろうか。まず考えられるのは、マイノリティ／マジョリティが、固定的・本質的な人や集団ではなく、作り出された可変的な状態や現象であるということだ。その上で、特定の社会課題や事柄について何らかの形で日々直面せざるをえない人と、何ら気にすることや知ることなく過ごせる人がおり、前者をマイノリティ、後者をマジョリティと呼ぶのだと思う。

そうだとするならば、マジョリティが何ら気にすることや知ることなく過ごし続けられること、言い換えれば、無意識に特権を持ち抑圧構造に加担し続けることこそが、問題の根幹のひとつである。そのため、マジョリティが学習し、認識を変えることは重要な意味を持っている。

コーヒーハウスにおいては、「障害のある人のために」ではなく「障害のある人となない人がともに」という問題設定をすることで、障害がないとされる側にも学習を促す仕掛けをつくってきたと言える。実際に私がこのような記述を重ねてきた背景には、何よりもまず、障害がないと思ってきた私自身が、障害があるとされるメンバーと関わる中で、多くのことを今もずっと教わり続けているということがある。その中で、障害をめぐる認識も変化し続けている。

しかしながら、ひとつ注意をしなければならぬのは、活動が抱える根本的な課題として、コーヒーハウスのような活動によって、「マイノリティ（障害者）／マジョリティ（健常者）」という区別が逆に強化される」可能性があるということである。障害のある人となない人が幼少期から分けられている現代の日本社会では、コーヒーハウスのような場に参加しない限りは、同じ市民として知り合い交流する機会がほとんどない。しかし、コーヒーハウスのような場では、メンバー／スタッフという区別のもとに活動が

制度化されており、注意しなければその区別が絶対的なものであるかのように強化されかねない、という矛盾を常にはらんでいる¹⁰。

II

それでは、こうしたマイノリティ／マジョリティをめぐる活動が抱える矛盾に対し、マジョリティの側からどのようなアプローチが考えられるだろうか。

まずは、マジョリティが、現実そのものの中に力関係の差や区別があるということを認識すること。その認識を出発点とし、公正であろうとするならどの立場に立つ必要があるかを考えて、行動し続けることが大前提となってくる。

それから、マイノリティに対して先鋭化して現れる抑圧構造は、マジョリティもまた直面しているものだととらえること。例えば、障害のある若者は力を持たない／劣っている／能力が低い／生産性がないとみなされるが、障害のない若者も受験や就職活動や仕事での成果をめぐる競争にさらされ続けている。一方は力を奪われ、一方は過剰に求められるといった両極にあるかのような苦しさは、共通の構造のもとにあると考えられる。このように障害のある人を排除し、その力を奪おうとする構造は、表出の仕方は異なっても障害のない人にも必ず作用している。そのため、障害のある人への支援や保障といった形で、マイノリティの特別なニーズとして処理するのではなく、現代社会の構造そのものを問い、抗わなければならない。

そしてもうひとつ付け加えたいのは、マイノリティ／マジョリティをめぐる複数の軸を想定することである。例えば、これまでコーヒーハウスでは、ジェンダーやセクシュアリティなどの問題があまり議論されてこなかったが、スタッフと比べてメンバーの男女比にはかなり偏りがある。複数の抑圧構造が交差して独自の抑圧構造が生じているとするインターセクショナル리티の視点を踏まえると、障害のある女性の置かれている現状や経験は、障害のない女性や障害のある男性とは質的に異なるものであると言

える。複数の抑圧構造の存在を踏まえることは、よりかき消されやすいマイノリティの存在を可視化するとともに、メンバー／スタッフというひとつの区別を絶対視しないことにもつながる。

また、この複数の軸と関連して、ここまで十分に触れることができなかったが、わいがやの設立から現在に至る中で、メンバーの主な障害種別が身体障害から知的障害へと移っていったことにも留意が必要だ。その背景には、時代の変遷とともに身体障害のある人が活動できる場が増えたことがあると考えられるが、そうだとすれば、知的障害のある人は今なお社会の中で排除され続けているとも言える。それは、知的障害が知的能力に関わる障害とされていることを踏まえると、現代社会に能力主義や人間の有用性が常に問われる状況があることと決して無縁ではないだろう。このように障害種別間でも排除や抑圧を受ける度合いは異なり、より細分化されたマイノリティ／マジョリティの区別が生じうるのである。

最後に、マイノリティは、マジョリティのために存在してはいない。当たり前である。メンバーはスタッフに学習させ、認識を変えさせるための存在などではない。しかし、実際には、スタッフはメンバーからほとんど一方通行に多くのことを学んでいるような気がする。そこには大きな不均衡があり、そのことをどう考えたらいいのか、私はいまだによく分からない。せめてそれを搾取に変えないために、不均衡があるという認識からまず出発するほかはないだろう。

<参考文献>

- 安積純子、岡原正幸、尾中文哉、立岩真也、1990=2012『生の技法―一家と施設を出て暮らす障害者の社会学』生活書院
- 井口啓太郎・橋田慈子、2016「障害者の社会教育実践の展開」（東京社会教育史編集委員会、2016『大都市・東京の社会教育―歴史と現在―』株式界者エディブル研究所）
- 国立市公民館、2016『国立市公民館 平成26・27年度「自立に課題を抱える若者の社会参加支援事業」実施報告書（別冊「コーヒーハウス」）』
- 国立市公民館青年室、2017『コーヒーハウス70号』

- 国立市公民館青年室、2019『コーヒーハウス71号』
- 平林正夫、「あいまいさという可能性―青年のたまり場『コーヒーハウス』の記録」
- 平林正夫、1980「コーヒーハウス5年史―試論」（国立市公民館『コーヒーハウス』第34号）
- 平林正夫、1986『「たまり場」考―社会教育における空間論的視点』（長浜功／編著、1986『現代社会教育の課題と展望』明石書店）

注記

- 1 本稿では、「障害」を個人の機能障害（障害の個人モデル）よりも、社会的障壁によって生じる（障害の社会モデル）ととらえることを重視している。そのため、「障害者」とは、「社会的障壁によって生じる困難＝『障害』の集中する人」であると考え、固有名詞を除き「しょうがいしゃ」「障害者」「障がい者」などの表現は用いない。ただし、①「障害者」という表現は、一般的にはあまりにも個人モデルに基づく理解が根強いこと、②「障害」は個人の固有の身体や経験の側面もあり、社会的な側面だけではとらえきれないこと、③「障害」が表出するのは社会と人との間や、人と人との間であることなどから、「社会や他者と自分との間に何らかの障害のある人」という意味で、「障害のある人・若者」という表現を主に用いることとする。ただし、私自身がどの表現を選ぶべきかについていまだに揺れており、文脈に応じてその他の表現も用いている。
- 2 1953年に制定された「青年学級振興法」に基づき、南部地域の青年たちから申請が出され、同年開設された。商工青年学級の活動が盛んになる一方で、第一青年学級の活動は次第に下火になっていった。
- 3 「コーヒーハウス」の名称は、17世紀半ばから18世紀にかけてイギリスで流行し、様々な階級の人びとが集い、社交場となった喫茶店に由来している。あまり青年学級というイメージにならないような名称にしたいという話しあいの中で、一人の若者がイギリスの「コーヒーハウス」のことを聞き、その案が採用されることとなった（平林、1980）。
- 4 当時、すでに23区や近隣他市で障害者青年学級が次々と開設される中で、国立市においても「国立市手をつなぐ親の会」は、独自の障害者青年学級「青春友の会」の活動を1975年に開始するとともに、行政に対して障害者青年学級開設の要求を行っていた。
- 5 1977年、公民館長から公民館運営委員会に対して「障害をもつ青年に教育の機会を保障する方策について」という諮問がなされた。コーヒーハウスのメンバーも参加してまとめられた答申では、障害の有無をこえた交流が障害のない若者にとっても重要であることなどが指摘されており、この答申を受けて正式に障害者青年学級の開設が進められることになった。翌年の1978年には、親の会、社会福祉協議会、民生委員らとコーヒーハウスの若者たちがベアになり、障害のある若者の家を訪問して「地域における障害をもつ青年の生活実態と意見・希望」という調査を行った。この調査で出てきた障害のある若者の声をどう実現するかが、1979年に改築された新しい公民館、新しい青年室での活動の課題となり、1980年の障害者青年学級

及び喫茶コーナーの開設、1981年の「わいが屋」オープンへとつながっていくこととなる。

- 6 わいがやは、現在に至るまで、①障害のある人がサービスを受ける側からサービスを提供する側に回ることによって、市民の「障害」に対する理解を促していくこと、②障害のない若者と障害のある若者が職員と利用者という関係にならず、共に余暇をつかって活動する実習の場であること、という理念のもとで運営されている。このように若者たちが運営するわいがやと、市が主催する障害者青年学級の組み合わせで活動が展開されていることが、国立市の実践の大きな特徴となっている。
- 7 こうした現状の背景には、大学生のアルバイト負担が大きくなっていることや、正規雇用で働く若者の長時間労働等の社会問題が存在していることも考えられる。

- 8 こうした若者にとってもまた、コーヒーハウスの活動は、障害の有無という枠組みをこえて、様々な背景を持つ人びととの人間関係の中で、受けとめられ、自信や自己肯定感を育んでいく／取り戻していく場となっている。このような状況を背景に、国立市公民館では2013年度から文部科学省事業を活用して「自立に課題を抱える若者の社会参加支援事業」を開始し、これまでコーヒーハウスで行われてきた活動をベースにしながら、社会的な生きづらさを強いられる広範な若者を地域で支えることに取り組んでいる。
- 9 井口啓太郎、針山和佳菜、2019「公民館の実践が生み出す葛藤と対話」（『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』33）
- 10 活動がはらむこうした矛盾を背景にどのような問題が生じているのかについては、その一端を「私たちは『怒る』ことができるか」に記述した。

おしえてもらって、はなして 星野 大輔

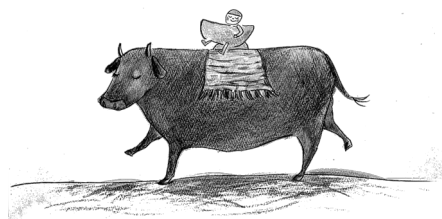
ぼくが喫茶わいがやにはじめてはいったとき
せんぱいにコーヒーのいれかたをおしえてもらいました
レジのうしかたもおしえてもらいました
いろんな人とおはなしをしました
わいがやのスタッフの人たちとおはなしをしました
わいがやのスタッフのせんぱいはとてもやさしいせんぱいです
(ほしの・だいすけ＝僕はスポーツ講座に通っています。スポーツ講座で色々やっています。わいがやでコーヒーとか飲んでます。わいがやが開いたらコーヒーを飲みに行きたいです。またみんなで色々なところに行きたいです。)

一番の思い出、心の宝 牧野 守道

40周年おめでとうございます。
ぼくはわいがやに関わって30年くらいになります。
わいがやに入ってコーヒーを入れたこともあります。
公民館の講座に入って、皆さんと交流ができたとき、とても嬉しく感じました。
わいがやや講座の皆さんに関わり、いろんな交流ができたことが僕にとって一番よかったことです。
友達ができたことや、皆さんと共に旅行や行事ができ、楽しく過ごせたことが良かったです。
スタッフさんとわいがやの映画を撮ったりしたのも一つの思い出です。
わいがやと講座とかをやって楽しかったことだけでなく、わいがやが文部科学省で表彰され、文部科学省で皆にコーヒーを入れて、自分の書いたことを皆の前で話したことが一番の思い出で、心の宝です。
(まきの・もりみち＝元YYW（元生活講座）、わいがや実習、料理講座に入って活動しています。)

「障害の社会モデル」の 教育実践論に向けて

津田 英二



1. 「わいがや」との出会い

国立市公民館の建てかえとともに「わいがや」が開設されたのは1981年のことだったそうだ。1980年前後といえば、障害の問題をめぐる、2つの大きなできごとが進行する時代だった。ひとつは国連が主導する国際障害者年で、「完全参加と平等」が謳われていた。そしてもうひとつの動きが、養護学校義務化とそれをめぐる激しい論争である。

養護学校義務化をめぐる論争は、障害児の発達に適した教育環境を実現するために養護学校建設を推進すべきだという勢力と、養護学校は障害児を他の子どもから切り離し周辺化する装置だとしてその建設に反対する勢力との間に繰り広げられた。養護学校義務化推進派の人々は、全国障害者問題研究会（全障研）を中心として発達保障論に根ざした実践を展開していった。また、養護学校義務化反対派の人々は、障害児も健常児も共に学ぶ統合教育こそが進むべき道だとして、障害児教育体系化の流れに掉さそうとしていた。

この対立構図は、障害者の社会教育実践に関わる言説にも大きな影響を与えていた。それが色濃く表れていたのは、国立市公民館の職員だった平林正夫、兼松忠雄と、町田市公民館の職員だった大石洋子との間の論争であった。「わいがや」は、障害者を青年の一部として包摂し、相互学習

によってまちづくりの主体になっていくというビジョンを提示していた。それに対して町田市公民館の障害者青年学級は、障害者の学習権保障をテーマとして掲げていた。その結果、平林、兼松は、養護学校義務化反対派からの影響を強く感じる論調に、大石は養護学校義務化推進派からの影響を強く感じる論調になっていた。

“障害をもった人々は比較的地域にたいする定着度も高く、地域での人間関係を必要としている。また、その必要性は密度の高い教育と福祉の総合された内容のものであり、子育て、老後を生きる時期にも共通するものである。とすれば、障害者、高齢者、子供を大切に作る人間関係づくり・その具体的な空間化を住民の主體的、相互的な共同作業で行うことが地域づくりに繋がっていくのではないだろうか。それは同時に地域での自治の実践であり、社会教育の実践でもある。”¹⁾（平林）

“国立市での実践は障害者の「発達」をどう保障するか、という観点ではじめられたものではなかった。また、一部で取り組まれているように卒業生のアフターケアとしての「行き場」として取り組まれた訳でもなかった。一言でいえば、「福祉と教育」を専門とする人ではなく、街中にいるごく普通の青年が、障害を持った仲間と一緒に活動しようという、至極簡単な動機に基づいている。”²⁾（兼松）

“障害者ゆえに生きる力のいくつかを、働く力のい

くつかの手段を奪われているからこそ、学校を卒業してなお、それをとり返していくために保護される反面、自らが選べるとり要求していく力をつける場所、それが社会教育の場ではないでしょうか。³（大石）

さて、私はというと、1997年前後の2年間ほど、スタッフとして「わいがや」の仲間にさせてもらっていた。板橋区の障害者青年学級のスタッフを5年ほどだったか経験する中で、障害者の社会教育を研究テーマに思い定めた私は、「わいがや」の空気を吸ってみたいとなったのである。大学院を退学するかどうかのタイミングだったと思う。大学院に長く通い、つきあっていた彼女と別れ、アルバイトで食いつないでいた私は、研究者としてというよりも、迷える一青年として「わいがや」に救われた。

わざわざ都心から武蔵台に引っ越しまでして「わいがや」に通うことにした理由のひとつに、平林の「「たまり場」考」⁴を読んだことがあった。公共的な空間に無意図的な場を意図的に創ることで、参加者の意図や意識がぶつかり、参加者間の差異が相互学習の源泉になる、といった平林の構想は、当時の私の実践的な問題意識にとってとても魅力的だった。私は、板橋区の障害者青年学級に関わり、活動に一生懸命になればなるほど、障害者との間に権力関係が生じ、一方向的になっていくことに疑問を感じていた。そのことに閉塞感すら感じていた私は、障害者と非障害者との関係の自由を大切にす平林の実践コンセプトに共感し、そうした実践の構成要素を空間の視点から捉えようとする観点に興味をもった。

私は、平林や兼松からの影響もあって養護学校義務化反対派の論理に共感していたものの、発達保障論対統合教育論という単純な対立図式は乗り越えなければならぬと感じていた。私が「わいがや」のスタッフになろうと決意を固めていた頃を書いた文章の中で、私は次のように述べていた。

“社会教育論は、解放論の考え方を引き継ぎなが

らも、それを超える必要がある。「障害」をもつ人ともたない人とが関係性を形成していく過程を理論化し、それを援助する方法論を構築しなければならないのである。”⁵

2. 「障害の問題」をめぐる教育実践論の現在

1) 発達保障論に依拠する教育実践

ところが、2年あまりの国立市公民館を中心とした生活から、幸い就職できた先が神戸大学発達科学部（現国際人間科学部、旧教育学部）だった。ここは、全障研の教員が伝統的に充実している部局であり、私は障害の問題に関しては常に「異端」であるという自覚をもって仕事をしてきた。

しかも、この部局は、全障研の教育実践のモデル校とも言える神戸大学附属特別支援学校ともかわりが深く、何の巡りあわせか、現在私がここの校長職を務めている。この学校で、全障研の教育実践が行きついた先のひとつのパターンを間近で知ることになった。

私なりに要約すれば、それは障害児の内発的な力を伸ばそうとする努力の連続としての教育実践である。健常者中心社会における他者との関係は、障害者の内発的な力を容易に潰してしまうリスクを持っている。それは特別支援学校における教師と子どもとの関係でも同様である。従来の学校環境がいかに障害者のディスパワー（エンパワーの対義語で、パワーが奪われる動き）を招いてきたかという自覚を基調として、子どもたちの内発的な力の萌芽に集中する、そういった教育実践だと感じる。この教育実践は、子どもたちの状態をよく観察して課題を明確にし、あとは子どもが能動的になる瞬間を気長に待つ。内発的な力の萌芽を感じ取ったら、それをコントロールして伸ばしていく努力をする。私の目から見ると、ざっとこうした過程をたどる教育実践である。

子どもの状態をよく観察して課題を明確にする、という過程で、全障研の理論枠組み（発達

保障論)が有効に機能している⁶。この理論枠組み自体は、障害児個々人の発達過程の分析を基盤とし、その「無限の発達可能性」をテーマとしている点で、わかりやすい論理構成である一方、「障害の個人モデル」との相性がよいということもできる⁷。

神戸大学附属特別支援学校の教育実践に関わることができているのは、たいへん幸運なことだと思う。授業の様子、子どもたちの様子は興味が尽きない。授業に参加しない子どもがいても、追いかけない。ブランコに乗ることでしか安心を得られない子どもがいたら、ブランコの周りで授業をしようとする。運動会に恐怖を感じている子どもには、「今年の運動会は休んでもいいよ」と言う。教師たちは運動会の教育効果が大きいことを強く認識しているにも関わらずである。教師たちは、子どもたちが教育活動に参加することを願いながら、その願いに向かうことのできるタイミングを忍耐強く待っているのである。

私は、教育実践の本質を、ひとりひとりの人間をこの世の中、この社会に歓待することであると捉え方に賛同している⁸。教育とは能力を引き出すことであるよりも、まず世話をすることだという近年の教育学の知見⁹に共感している。その観点から考えて、神戸大学附属特別支援学校の教育実践は、障害児を歓待し世話をすることを通して、個々人の内発的な力の萌芽に力を貸している優れた実践だと感じている。

しかし同時に、私自身は、特別支援学校がいかに有意義な教育実践を行っていたとしても、それが健常者中心社会に対する影響を行使できなければ、結局のところ障害児を社会の周辺に定位させてしまう機能しか果たせないのではないか、という考えも持っている。実際、通常学校には居場所がない子どもたち、通常学校で傷ついた子どもたちが、特別支援学校にやってくる。問題の核心は、多くの子どもたちを排除する通常学校のほうにこそある。そのことに挑戦することなくしては、障害者のエンパワメントを担う特別支援学校も、学校教育の周辺部分に

位置した健常者中心社会の秩序維持機能しか果たせない¹⁰。

2)「障害の社会モデル」の教育実践論の低迷

私自身の問題意識に立ち返ると、「わいがや」に心惹かれ、その後も「障害の社会モデル」に依拠しながら実践的研究を進めてきた。そして最近、いかなる教育実践論を提起してきたのか、ということ強く意識するようになってきた。

2017年に文部科学省内に「障害者学習支援推進室」が設置され、障害者の生涯学習推進に力を入れ始めた。私自身この動きを歓迎し、できる限りの協力をしようとしてくる中で、この動きを支える教育実践論の低迷に、今さらながら気付いたのである。障害者の生涯学習推進が依拠できそうな教育実践論として説得力があるとすれば、発達保障論など障害児教育論の延長線上にある言説群である。しかしそれらは、個体の発達をベースにした議論であり、また子どもの発達を中心にした議論である点に、大きな限界があると感じる。

そうした観点から、「障害の社会モデル」に依拠した教育実践論の構築が、私自身に課された大きな課題だと感じるようになってきている。「障害の社会モデル」に依拠した教育実践論とは、個々人の障害認識の変容を促し、障害者を含めたすべての人が実質的に社会の構成員であるために必要なメンタリティ、知識、スキルなどをもった主体を形成するための教育実践とはいかなるものであるか、ということを示す理論である。

「障害の社会モデル」という考え方は、既存の権力構造への批判として提起されてきた。それは、現実社会における差異、中でも能力差に起因する葛藤を相互変容につなげる教育論と順接する。

“「発達保障論」は「障害の克服」という「障害からの解放」はいうが、それは結局障害者を差別する今日の社会を身近なところから変えていく中で「障害者の解放」をめざすものではなく、むしろ障害者の抑圧に加担するということになろう。”

(下線筆者)¹¹

しかし、二項対立的な鋭い近代学校批判は、両義性を抱える教育実践論の展開を抑制してきたのではないだろうか。

“障害者の解放運動が厳しく問うてきたものは、……学校の論理としての発達や学力を追求してきた近代の教育や社会が置き忘れてきたものである。「発達なんかしないでもよい」という「障害者」の言葉はこれまでさまざまに論じられてきたが、人間の力と理性といわれてきたものの持つ問題性への痛烈な告発ととらえることができよう。”
(下線筆者)¹²

そのような状況の中、映画「みんなの学校」が教育界に一定のインパクトをもったことが印象的であった。学校教育全体が「障害の個人モデル」から離れることができないでいる中で、映画「みんなの学校」(2015年)は、「障害の社会モデル」と通じる学校教育実践の可能性を示し、世間の共感を勝ち取ったようにみえたからである。「みんなの学校」で示されていたのは、子どもたちに対して障害児対健常児といった二分法的な扱いをせず、個々の子どもが抱えている問題を教師も児童も一緒に捉え、衝突や葛藤を繰り返しながら、共に成長していく姿であった。「障害の社会モデル」に依拠した教育実践論を深めるための共有テキストの可能性が示されたように感じた。

3. 教育実践論の構築と「都市型中間施設」論

短期間ではあったものの一学習者として「わいがや」の実践に関わった私は、「障害の社会モデル」から演繹される教育実践のあり方を常に意識してきた。ただ、教育実践論を構築しようとする際、足場となる教育実践が必要となる。「わいがや」を2年で離れて神戸に移ってしまったので、私が依拠する教育実践を私自身が構築するということから始めなければならなかった。

私が神戸に来て取り組んできた実践はいくつかある。神戸大学の学内に2008年に創設した

カフェ「アゴラ」の実質的な運営を担い、障害者が働いたり実習したりする場を作ってきたり、2019年には聴講生制度を利用して知的障害者に大学教育を開く「学ぶ楽しみ発見プログラム」(通称 KUPI: Kobe University Program for Inclusion)の運営を始めたなどが主要な実践であった。その中で、次に紹介するのは、「都市型中間施設」のモデルづくりに向けて私自身が最もエネルギーを費やしてきた「のびやかスペースあーち」についてである。

1) 「のびやかスペースあーち」とは

「のびやかスペースあーち」は、2005年に開設した神戸大学のサテライト施設である。神戸市との連携協定に基づいて、移転した灘区役所跡地を借りたところから始まった。私ともう一人の教員が責任を担い、学生や市民などに声をかけて創設した。「子育て支援をきっかけにした共に生きるまちづくり」をめざす施設として、日常的な活動を続けてきている。多様な住民間の関係づくりに力点を置き、日常的な居場所の提供や、各種プログラムの実施を行ってきた。

2005年の開設以降長い間、「子育て支援」に社会の注目が集まっており、「子育て支援」機能に特化した役割への期待を強く感じていた。私は、実際に乳幼児とのお母さんだけで利用者が占められてしまう状況に抗うことに必死だった。「障害共生」をテーマに掲げていた私自身についても、「障害児の専門家」というラベリングから逃れる算段を強いられていた。「機能分化による社会の発展」という暗黙の了解のパワーを日々強く感じながら、それを解体していく作業に取り組んだ。

具体的な作業は主に2つの方向をもってきた。一つはアートあるいは表現活動の力を借りて、分化した機能を再統合する方向であり、もう一つは障害児者を含む多様な人たちの「たまり場」ないし「居場所」を日常的に運営する方向であった。そのためには、最も排除されている人たちを場や活動の中心に据えつつ、多様な人たちを巻き込むという観点が重要性をもってきた。そ

れでもそうした作業はずっと、子育て支援施設のステレオタイプに隠れたマイナーな取り組みに過ぎなかった。

ところが、2015 年前後を境にして、私たちの身の周りから、「機能分化による社会の発展」の呪縛が解かれてきたように感じている。多様な人たちによって構成される社会というイメージが一気に浸透してきており、「居場所づくり」といった概念への一般的な理解が広がってきた。例えば近年注目を浴びている「子ども食堂」も、当初は貧困家庭の子どもを対象に特化した機能を担う実践として期待されていたが、徐々にその固定的な役割期待が解体し、今ではさまざまな属性や境遇の人たちが集まりつながりあう場としての意義が強調されるようになっている。

「のびやかスペースあーち」開設当初から毎週細々と実施してきた「居場所づくり」が、2016 年に現在の場所に移転するとともに、神戸市からの支援を受けて大幅に規模を拡大したのも、こうした社会の雰囲気の変化と大きく関連しているのだろうと思う。

現在、毎週金曜日の夕方から夜にかけて、「よる・あーち」という「のびやかスペースあーち」の看板プログラムを実施している。「遊ぶ」「交流する」「学ぶ」「食べる」をキーワードとし、子どもから高齢者まで、障害のあるなしに関わらず、80 名前後の人々が集う。「居場所づくり」「学習支援」「子ども食堂」がプログラム内容であるが、活動の自由度が高く、個々好きなことをやって過ごす中で他者と関わる。

例えば、「学習支援」は、子どもたちに内面から学習に向かう気持ちが生まれるのを待つような実践である。こうした実践では、子どもが支援者と一緒にいて気持ちを共有したり、支援者と一緒に考えたり、支援者に憧れを抱いたりといった関係性が重要である。長い時間「学習支援」していると思ったら、実はずっと子どもと支援者が一緒になって落書きしながらおしゃべりしていた、ということもよくある。いわば、「学習支援」も関係形成の手段なのである。だから、学齢期を過ぎた青年たちも「学習支援」を希望

するし、実際に“学校でちゃんと勉強しなかったから”と言って計算ドリルを始めるおとなもいたりする。

授業についていけなかったり、友だちができなかったり、学校になじめなかったり、親に複雑な事情があったりといった悩みを抱えている障害児や非障害児、職場では仲間ができない障害のある青年というような人々が輝く場である。また同時に、「子どもを支援したい」「障害者を支援したい」という動機でやってくる支援者、子どもや青年に付き添って立ち寄る保護者も、自分自身が他者とのかわりを楽しみ、自分自身の居場所として参加するようになっていく。そういった場づくりをめざす雰囲気を持共有する日常が、「のびやかスペースあーち」の実践である。

2) 「のびやかスペースあーち」と「障害」

「のびやかスペースあーち」を運営し始めて最初の頃に出会った葛藤の断片を記述しておく。

さまざまな人たちが集まってくるにしたがって、「障害者の社会教育」という看板を背負った私は、周囲からいやおうなく適応主義的な教育の実践を求められてしまうという経験をした。障害者支援のボランティアとして学生たちを派遣してくれて当然だろうというような依頼、障害児を育てているお母さんからの困りごと相談、障害者が巻き起こすさまざまないざこざの解決、障害児者支援システムづくりの相談……。これらにずいぶんの時間とエネルギーを使ってきたし、私の仕事の一部として真剣に向き合ってきた。しかし、「わいがや卒業生」である私にとって、障害者をよく支援するための社会教育よりも、障害者と一緒に生き生きと生きるための社会教育のほうがはるかに魅力的なテーマなのである。

「のびやかスペースあーち」を開設して、最初に直面したのは「療育」をどう考えるかという課題であった。子育て支援を標榜しているからには、必然的に療育施設であることが期待された。

私は、第一に、治療 + 教育という複合語に警

戒感を抱いた。治療も教育も、一般的には個人を社会に適応させていくための営みを想起させるからである。案の定、その頃、療育の方法として注目を集めていたのは、応用行動療法（ABA）やTEACCHプログラムといった、障害児個人の行動変容を目的としたものであった。私は、方法にばかり焦点が当たっていた当初の療育に対して、「障害児者個人が努力して障害を克服し、社会に適応する」という「障害の個人モデル」を強化する働きを果たすのではないかと懸念し、療育とは一定の距離を保つことに決めた。ただ、それらの方法を採用している人たちの多くが子どもの内面の動きを大切にしようとしているという点で、協働できるという気持ちもあり、実際に協働もしてきた。

第二に、問題を抱えた個人と問題解決のための専門家との関係に依存する療育の構図に警戒感を抱いた。医者や筆頭とした障害児に関わる専門家が、障害児やその家族の幸福に奉仕しえることは間違いない。それは、障害児やその家族が自律的に幸福追求する中で、専門家を道具的に利用するという関係が成り立っているときに、最も顕著となるだろう。しかし、障害児やその家族が自らの幸福の形まで専門家によって決められてしまうような状況に至ると、専門家依存が始まる。専門家依存は、生活者の自律性を奪い、社会関係に歪みをもたらす。私は、「療育流行り」とさえ言える状況を前に、専門家依存が制度化されてしまうのではないか、という危惧を抱いた。

療育への考え方を質される機会が多かったのは、2010年頃までだったと思う。それ以降、療育への社会の期待、親の期待は適切な範囲に落ち着いてきたように感じる。社会の中に障害児が姿を現す機会が増えたことと関係するのではないかと思う。生活者の自律性を強調する時代の流れもあるが、障害児に関与する適切な方法を強調する余裕が次第になくなっていき、専門家の多忙さは専門家依存をひき起こす余裕さえ奪ったという現実もあるような気がしている。

療育をめぐる葛藤が去った後に新たな問題と

して浮上してきているのは、インクルーシブな社会に向かう実践が依拠する理論の希薄さであった¹³。そして、これこそが、現在の私が抱えている最大の課題と言ってよいだろう。

「のびやかスペースあーち」での実践的研究の核心は、多様な人たちが集まる場における紛争や葛藤をめぐる議論にあると考えるようになっていった。実際に紛争や葛藤は日常茶飯になっていったし、それをめぐって集合的に考えるという経験が大きな学びになるという手応えを感じるようになっていったからである。

そもそも療育をめぐる懸念は、マイノリティに変化を強いることで秩序を保とうとする合理性に対する批判が根底にある。障害者の生きづらさは、障害者の機能障害だけが原因にあるのではないことは、既に世界的な常識になっている。障害者が障害を理由に排除されない社会をつくるためには、制度から人々の意識に至るまで変化を促していく必要がある。だとすれば、マイノリティとマジョリティの接点において生じる葛藤や紛争に否定的な価値が付与され、結果的にマイノリティが排除されるという事態こそが克服されなければならない。マイノリティとマジョリティの紛争や葛藤は当たり前にある日常であり、双方の学びの契機になるようにコントロールされなければならない。紛争や葛藤を人々の学びに変換する装置として機能することで、インクルーシブな社会の創成に欠かせない役割を果たすことができる施設のモデル開発を意識するようになり、そうした施設を「都市型中間施設」と表現するようになった。

3)「障害の社会モデル」の教育実践論に向けて

「障害の社会モデル」に依拠した教育実践に対して、私は次のようなイメージを持ってきた。第一に学習者を子どもに限定する必然性はないということ、第二に多様な学習者がもつ異質性を契機とした学びが展開されること、第三に日常生活に根ざした人間形成の観点で検討するものであること、第四に明示的なカリキュラム中心ではないということ。

このイメージは、平林正夫さんの教育論から大きな影響を受けている。平林さんは、学ぼうとする意図を自覚していない青年たちが結果的に相互に学びあう空間を意図的に創出するという教育論を提示していた。

“社会教育実践として、「たまり場」を形成していく場合、自然発生的な「たまり場」とはちがひ、当初は無目的を目的化したり、無目的な場を意図的に創らなければならない矛盾がある。これは公的社会教育の本質的矛盾といってもよいだろう。”¹⁴

これこそまさに「わいがや」の教育実践論の萌芽だったのだと思う。

「障害の社会モデル」の教育実践論は、その先に次のような問いを生み出す。第一に学ぼうとする意図を自覚していない学習者がどのような契機で学びに導かれるのか、第二にその学びの内容とはいかなるものか、第三にその学びの内容や過程を教育者がコントロールすることはできるのか、といった問いである。

これらの問いについて、実践と理論との往還によって省察的に検討していくことが、「障害の社会モデル」の教育実践論につながる道だと考えている。

① 学びの契機

学びは、異質性によって媒介される。他者の持つ異質性は、第一に新たな刺激（知識や知的好奇心、発見）をもたらしえるし、第二に現実的な衝突や葛藤を生み出す。

「のびやかスペースあーち」の利用者の多くが、障害者やその家族と出会うことによって学びを得ていることがデータによって裏づけられている¹⁵。また、自閉症の男の子がパニックを起こして暴れているときに、他の利用者たちがみせた行動の観察を通じた考察を行い、心を揺さぶられるできごとの中に、さまざまな人たちが意図せずに学びを得ている様子を書き起こしたこともある¹⁶。

他者への敬意が保障されている場において、

自分が無意識のうちに前提としていた文化、習慣、認識などを相対化してくれるような他者との出会いによって、私たちは意図的な学びのほうへと心を動かされる。

こうした原理は、異文化間教育をめぐる議論などとも共有している。坂本利子によると、「異文化間能力」には、認知的局面、感情的局面、行動的局面があり、“異文化を背景に持つ学生間の相互作用を活発化させることが、相互の文化を理解するだけでなく、相互の学びを助け、共感といった感情面での成長にも効果がある”ことを紹介している。¹⁷

② 学びの内容

障害者を排除し差別している障壁について理解を深めていくこと、障害者支援や合理的配慮についての知識や技術を学ぶことなど、異質な他者を媒介にして、自己や他者について学ぶことが、多くの場合、学びの入口になるだろう。その学びは、少子高齢社会、人口減少社会という現実を背景として、社会認識の省察を求めるかもしれない。

しかし、異質性によって媒介される学びは、他者と共に生きるための学びでもあり、学習者の他者に対する認識や態度の変容だけでなく、他者と共に社会に向かう行動を結果するところまで予期する必要がある。

例えば、私たちの実践の中では、障害者との対等性とは何かということについて追及されることがある。その回答として次のように述べたことがある。

“支援者は、本人の表現の解釈者として自らの存在を現すことによって、エンパワーメントの過程に介在する。……支援が代弁や代理行為でなく、表現の解釈とそれに基づく行為があるとき、支援者と本人とはともにエンパワーメント過程の中にあることができる。そのような状態において、社会問題としての障害者問題の当事者性は、本人が表出する「痛みは殴られた本人にしかわからない」という意味での当事者性を中心に、その表出に向き合い自己理解を経て行われる支援者の

自律的な解釈や行為の中に含まれる。こうした協働によって本人を中心にした当事者性が社会全体に架橋される。”¹⁸

「障害者に対して支援する私」である限り、対等な関係はありえない。障害者との間にある一般的な相互作用の中に支援行為を組み込みつつ、障害者と協働して社会を形成する相互依存的関係を形成することで、民主主義を発展させる対等な関係に近づく。

「共に生きるための学び」learning to live togetherは、ユネスコのドローラ報告で提起された学びの柱のうちのひとつである¹⁹。私たちに学びが必要なのは、世界を覆っているさまざまな課題を解決しながら未来を創造していかなければならないからでもある。ドローラ報告は、世界は多様な人たちの間の相互依存によって成り立っており、他者と共に公的世界に貢献する意思をもつということが、民主主義の核心だと述べている。

異質な他者との関わりから生じる学びは、単にその他者の異質性を認知的に理解し、それによって適切な関わりができるようになるといったことにとどまらない。むしろより重要なのは、社会の形成者として共に参画し民主主義の質を高めるところにある。障害者は単に支援の対象、合理的配慮の対象であるだけではない。共に社会を構成する一員であり、他の社会成員と相互依存の関係にある人たちなのだ、という理解が重要なのである。

その過程で、文化、行動、価値観、能力などの異なる他者との間に衝突や葛藤が生じることを避けられない。

「障害の社会モデル」の教育実践における学びの内容は、異質な他者と共にどのような未来を拓いていくかということに関わっている。それは一義的に決めることができるものではなく、学習者たちが協働的に決めていくものだ。

③ 「都市型中間施設」論

さまざまな他者の異質性を契機として、共に

生きるための学びが実現されていく過程は、たまたま障害者が隣人として引っ越してきたことを契機とするなど、自然発生的に生じる。教育実践は、自然発生することさえありえる学びの過程が、より高い確率で立ち上がるように働きかけるものだとということになる。

教育実践である以上、教育者の側には特定の価値観に支えられた教育的意図がある。「障害の社会モデル」の教育実践においては、「障害の社会モデル」がその価値観の中心に位置づく。すなわち、障害は社会の問題であり、社会変革なくしては障害の問題は解決に向かわない、とする価値観である。また、社会にある障壁によって不利益を集中的に被っている人たちとして障害者を捉える価値観である。さらにその延長には、障害者対健常者の二分法は恣意的に構造化されているものとする理解があり、現象としてあるのは、すべての人と人との間にある多様な差異であり、すべての個人のユニークさだとする理解がある。男性日本人健常者中心社会は能力主義を原理として成り立っており、能力の序列によって個々人の価値が判断されていると捉える社会認識も含まれる。

障害の問題は社会の問題であり、社会構造に組み込まれているとともに、私たち一人ひとりの認識や行為が関与して成り立ってもいる。社会構造面では、「障害の個人モデル」を社会の機能分化が支えている。近代社会は個人がもつ機能障害に応じて専門性を高め、特定の社会資源を割り振ってきた。相談や治療などの社会資源は、障害の問題を障害者個人の問題として扱う場合に利便性が高い。機能障害に応じて高い専門性を誇る社会資源が細分化するほど、社会は発展したと捉えられてきた。しかしその一方で、そうした専門性の高い社会資源の細分化は、人と人との間に断絶を生み出してきた。

また、そうした機能分化は、商品社会にも貢献してきた。特定の機能障害が生み出すニーズは新たな消費者をつくり、ニーズを満たす商品が生産される。細分化されるのは機能障害だけではない。私たちの生活の諸側面も断片化され

る。私たちはそれによって商品への依存性を高め、他者との間の相互依存性を縮小させてきた。こうした社会構造は、一面では豊かさを生み、別の面では貧困を生んできた。豊かさは主に消費によって得られる利便性であり、貧困は主に社会関係の貧困であり、生の意味の貧困である。

多様な他者の異質性を契機とした学びには、こうした貧困化を補償する力がある。機能分化による人と人との間の断絶を乗り越える力になりえるし、他者の異質性を介して自己のありようを省察する学びが、他者との間の相互依存性を思い出させるからである。

私は、多様な他者の異質性を契機とした学びが生まれる教育実践の現場を「都市型中間施設」という語によって表現しようとしてきた。この概念がイメージする実体こそが、「わいがや」であり「のびやかスペースあーち」である。私は、「都市型中間施設」をいったん次のように説明した。

“インクルーシブな社会をめざす実践の拠点であり、社会的問題を自律的に解決する社会の力を回復し高める場である。そのために、多様な人たちの間のコミュニケーションを活性化し、個々人が抱え込んだ問題を日常の関係と文脈に留め置き、分化した機能を乗り越える実践をつくりだす。”²⁰

「都市型中間施設」では、次のような「仕掛け」づくりを行うことが、実質的な教育実践の内容となる。第一にさまざまなニーズと意図をもった多様な層の人びとが集うための「仕掛け」。第二に参加者間の相互行為が始まり深まるようにするための「仕掛け」、第三に参加者が抱えている問題について集的に考えるための「仕掛け」、第四に参加者間に起こる衝突や葛藤を集的に解決しようと努力するための「仕掛け」、である。

「のびやかスペースあーち」でこうした「仕掛け」をどのような形で実施しているか、簡単に触れておく。

第一の多様な層の人びとが集うための「仕掛け」については、子育て支援と障害共生支援の二重のコンセプトを立てて設立したことで、乳

幼児やその保護者とさまざまな障害をもった人たちとその家族、コンセプトに関心を寄せた地域住民と学生が集まるようになっていった。彼らはそれぞれ、子どもを遊ばせたかったり、悩み事を人に聞いてもらいたかったり、友だちをつくりたかったり、社会参加を求めているたり、自分のスキルや知識を地域社会に生かしたかったりなど、異なるニーズや意図を持っていた。

第二の相互行為促進のための「仕掛け」については、参加者間のコミュニケーションを促進するための各種プログラムの実施、コンセプトを共有したボランティアのプログラムリーダーによる参加者間のコミュニケーションの橋渡し、関心やニーズが一致する参加者による小さなピア・コミュニティ形成の支援などである。この「仕掛け」については、場が一定の成熟をみせると、古参参加者が自発的に新規参加者を歓待し活動に巻き込むようになっていく。

第三・第四の集合的な問題解決のための「仕掛け」については、参加者間のコミュニケーションを活性化することから始まった。参加者間に一定の関係が持続するようになってから、実践の中で起こっていることについて話し合う場をつくった。活動中に起こった衝突や葛藤については、それがどのような背景で起こったのか、それにどこまで介入すべきなのか、それがどのように解決されるべきなのか、といった議論が交わされる。また、ボランティアの地域住民や学生のうち賛同者が活動中に気付いたことなどをメモし、それを参加者間で共有するといった取り組みも試行してきた。ただ、こうした取り組みは、個人情報保護を尊重する必要もあり、情報を管理し、誰がその情報にアクセスできるかということに気を配らなければならない。

「障害の社会モデル」の教育実践論は、以上のような「仕掛け」や条件について、より実証的で詳細な記述を積み上げていかなければならない²¹。

4. 課題

さて、15年にわたる「のびやかスペースあー

ち」の実践において、異質性の高い人たちの間に起こる紛争や葛藤が人びとの学びに変換されてきた一方で、うまくいかなかったケースもある。

特に頭と心を痛めるケースは、第一に紛争や葛藤が暴力性を伴う場合、第二に市民どうしの関わりでは解決できないほど重篤な問題を伴う場合、第三に社会的排除を受けやすい人たちどうしの対立を含む場合である。

湯浅誠は、子どもの貧困問題への社会の対応をめぐって、問題を「赤信号」と「黄信号」に分けて論じている。「赤信号」は重篤な状況であり、「黄信号」はそれほどでもなく周囲にも気づかれないレベルの危機的状況である。

“「赤信号」対応をやってきた私の経験では、役所も福祉専門職も何十年間にわたって何万回も繰り返してきたフレーズがあって、それを乗り越えるアプローチが必要だと感じてきました。それは「なんでもっと早く来ないのか」です。ずっとそう言ってきました。しかし、何万回言っても人々は早く来るようにはならない。個別相談窓口というのは、やはり「そういう場所」なのだと思います。だから、黄信号の子たち向けには「青信号の顔をして行ける場所」が必要です。”²²

「のびやかスペースあーち」も、「青信号の顔をして行ける場所」であることを想定している。「青信号の顔をして」来ている人たちが、相互的な関係を育てていくにしたがって、「黄信号の顔」を見せるようになってくることが多い。相互性が成り立っている関係であれば、一方的な依存関係にはなりにくく、課題の共有が相互の学びになっていく可能性も高い。

しかし、時々「赤信号」であることが明らかでない人が「のびやかスペースあーち」にもやってくる。行政機関との間にうまく信頼関係が築けなかった人である場合が多く、すがる思いで私たちに頼ってくる。はじめから一方的な関係を求めており、さまざまな難しい要求を突きつけ、思い通りにならないと暴力的な言動に至る。そうした人たちと、相互的な学びの関係を築くこ

とはたいへん難しい。かといって、私たちに問題解決のための専門的な能力があるわけでもない。

こうした事態は、「都市型中間施設」概念に突き付けられた、最大の難問である。なぜなら、第一に葛藤や紛争の学びへの変換に失敗するという現実が繰り返し突きつけられる状況であるし、第二に結局機能分化による特化した専門性に依存している自分たちを発見し、さらには自らも問題解決に奔走することで機能分化の渦に巻き込まれていく自分たちを発見するからである。

また、社会的排除を受けやすい人たちどうしの対立にも、私たちは頭と心を痛めてきている。例えば、動きが大きくて速い自閉症の少年は、乳児を連れたお母さんたちにとって安心できない存在になりやすい。赤ちゃんが踏んづけられるかもしれない状況の中では、おちおち遊んでもいられない。多様な人たちが集まってくる中には、どちらも行き場がない人たちどうしの利害対立が生まれ、結果的により弱い立場の人が立ち去らなければならなくなることもある。

こうした事態も、「都市型中間施設」概念に突き付けられたジレンマだと感じる。私たちは、立場の弱い人が去っていくのを指をくわえて見送るのでなければ、対立の原因に立ち入るか、あるいは人を属性ごとに空間や時間で分けるか、といった選択肢を迫られることになる。

対立の原因は、多くの場合、個人が社会から排除される契機となっている行動そのものにある。そうすると、私たちは、その行動の矯正へと意識が向かざるを得なくなっていくのである。その過程の中で、私たちはいつの間にか「障害の個人モデル」に基づく考え方に侵食されてしまう。まして、人を分けることで問題を解決しようとすれば、「都市型中間施設」概念の中心が侵食されることになってしまう。

こういった経験をするたびに、「わいがや」はどうだったのだろうかという疑問が頭をよぎる。もしかしたら、こうした問題を解く鍵も「わいがや」の実践の中にあったのではないかと振

り返ることもある。

そして思いつくのは、地域の社会資源とのつながりであり、「わいがや」を取り巻くさまざまな人たちの姿である。「わいがや」に深く浅く関わった人たちが国立市内に散在して生活していて、そうした広がりを含めて「わいがや」なのだということに気付かされる。私自身、「わいがや」をめざして国立市に転居したにもかかわらず、実はより多くのエネルギーを「くじら雲」（現社会福祉法人「かいゆう」）創設に費やした。共に活動した人たちは、「わいがや」とさまざまな形でつながりを持っていた。私にとって「わいがや」と「くじら雲」は相互に切り離すことのできない一個の実践であった。そして、そのような実践が、「わいがや」のまわりに数多くあったことが思い起される。

私が現在実践的に抱えている課題から「わいがや」での経験を振り返ると、「わいがや」は、国立市公民館の中で完結する実践としてではなく、国立市に点在する人々の生活実践と結びついた生態系として捉える必要があるのではないかと感じるのである。

5. おわりに

「のびやかスペースあーち」で取り組んできたことも、そこで生み出されてきた概念も、さらにそこから生まれてきた課題までも、私にとっては「わいがや」が蒔いた種が育った結果である。

迷える一青年として「わいがや」の門を叩いたということが、「のびやかスペースあーち」での実践につながるエッセンスだったのではないと思う。当時の私は、「わいがや」を研究対象として観察しようとする意図を持つ状況にはなかった。その結果「わいがや」で最も考えたことは私自身がどう生きるか、ということだったのだと思う。今、私たちはどのような社会に生きていて、その中で私はどのように生きていきたいのか、というところを出発点にする発想が、現在に至るまで一貫した実践の指針であり研究の指針にもなっている。

おそらく私は10年でも生まれるのが早かったら、現在のような実践的研究をすることができていなかったと思う。社会科学の領域でも最近まで、私のような実践的研究の方法に対して、“客観性はどこにあるのですか？”という問いかけばかりが投げかけられていた。個人的な経験は、いくら重ねても個人的な体験の域を出ない、という考え方が主流だったのだ。けれども、徐々にではあるが、“あなたの考え方はどこにあるのですか？”という問いかけが増えてきた。客観的に見えても実は主観が混在していることに意識が向くようになり、研究者の主観そのものが問われるようになってきたのだ。つまり、“なぜ私はこのように社会が見えているのか”、“なぜ私はこの実践に魅力を感じるのか”といった、主観を問い直す省察が求められるようになってきた。それと同時に、個人的な経験を掘り下げていくことが、個人的な経験の特殊性を消去することで得られる「客観」ないし「普遍」では得られない重要な知を浮かび上がらせることができる、ということを堂々と主張できるようになってきた。

加えて、私の学生時代から現在に至るまで、社会は物事の複雑さを受け入れ、肯定する方向に急激に変化してきた。私の学生時代にはまだ日本を単一民族国家と言って疑わない人たちが大勢いた。成人男性日本人健常者中心社会を疑う人も少なかった。社会科学にもその影響は大きい。女性学ばかりか障害学がインパクトを与え、社会関係資本や社会的包摂といった用語が一世を風靡し、ついには当事者研究が注目されるようになった状況に時代の変化を感じる。

その過程は、まさに「わいがや」にこだわりを持ち続けてきた背景と重なっている。障害の問題として実践的にも研究上でも私自身に最も問われているのは、私自身の中にある障害対健常の二項対立であり、また「健常者」としての自己意識である。その省察は、障害者との関わりの中でこそ具体性をもって研ぎ澄まされる。異質な他者との出会いは、私自身の意識変容をひき起こし、他者と共に新しい幸福な生き方を

模索できるのではないかという感覚をもたらす。こうした学びの過程にこそ、実践と研究とが深く結びつく地点があるのだと感じている。現象を捉え、問題を指摘するだけではなく、「学び」に焦点を合わせて肯定的な変化をもたらそうとする実践と研究に身を置くことができていることに感謝している。

注記

- 1 平林正夫「地域福祉と社会教育の接点」東京都立川社会教育会館『障害者の社会教育保障のあり方をさぐる』1986年、p.10)
- 2 兼松忠雄「地域へのお窓、そして無数の小島へ」東京都立多摩社会教育会館『社会的・教育的に不利な立場や条件に置かれている人々への社会教育のあり方Ⅱ』1992年、p.34
- 3 大石洋子「障害者問題と社会教育」東京都立川社会教育会館『障害者の社会教育Ⅰ』1976年、p.20
- 4 長浜功編『現代社会教育の課題と展望』明石書店、1986年、pp.112-163
- 5 津田英二「知的障害者」の文化活動と社会教育」小林繁編著『学びのオルタナティブ』れんが書房新社、1996年、p.144)
- 6 発達保障論とは、糸賀一雄の理論と実践を端緒とし、障害児の教育を受ける権利を保障する運動に取り組んできた全国障害者問題研究会の理論群をいう。無限の発達可能性という理念のもとで、「障害が重ければ重いほど発達に必要な諸権利を統一的に保障する」ために、子どもに合った学校づくりに向けた理論群を構築した。そのため養護学校義務化を推進する理論的な拠り所となり、養護学校義務化反対派の勢力と激しく対立した（清水寛「発達保障って何ですか？」『みんなのねがい』2016年1月号、pp.8-9）。
- 7 障害学は、障害の概念に世界的なインパクトを与えた。その柱になっている考え方は、障害を「個人モデル」あるいは「医療モデル」ではなく、「社会モデル」として捉えようとするものである。「障害の個人モデル」とは、障害の問題を障害者個人の機能障害を原因とする問題として捉える論理をいう。この論理に基づくと、障害の問題は、障害者個人の機能障害を治療することで解決される問題とされることになり、医療への依存が不可避となる。したがって、「障害の個人モデル」は「障害の医療モデル」とも呼ばれる。それに対して、「障害の社会モデル」は、特定の個人にとって不利益になる障壁をつくり出し、あるいは放置している社会の問題だと捉える論理をいう。支配的な障害観は「障害の個人モデル」であったが、ICF（国際生活機能分類）や障害者権利条約などによって、現在では「障害の社会モデル」が国際的なスタンダードになっている。
- 8 田中智志『教育臨床学』高陵社書店、2012年
- 9 白水浩信「教育・福祉・統治性」『教育学研究』78(2)、2011年、pp.50-61
- 10 鈴木文治『排除する学校』明石書店、2010年
- 11 嶺井正也『障害児と公教育』明石書店、1997年、p.51
- 12 堀正嗣『障害児教育のパラダイム転換』柘植書房、1994年、p.481
- 13 インクルージョン inclusion は、排除 exclusion の対義語である。したがって、インクルーシブな社会とは、誰もが排除されない社会という意味になる。
- 14 平林正夫「『たまり場』考」長浜功編『現代社会教育の課題と展望』明石書店、1986年、p.159
- 15 津田英二、伊藤篤、寺村ゆかの、井出良徳「子育て支援を契機とした共生のまちづくり」実践の意義と課題～神戸大学サテライト「のびやかスペースあーち」利用実態調査からの考察」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第5巻2号、2012年3月、pp.173-185
伊藤篤、津田英二、寺村ゆかの、稲本恵子「子育て支援を契機とした共生のまちづくり」実践の意義と課題～「のびやかスペースあーち」利用実態調査単純集計からの考察(2)～」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第10巻1号、2016年9月、pp.93-108
津田英二「都市型中間施設の効果と課題～「のびやかスペースあーち」10周年調査の質的データ分析から～」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第11巻1号、2017年9月、pp.111-119
- 16 劉小賀、榊原久直、中村美智子、江角彩、高橋眞琴、盛敏、清水伸子、津田英二「インクルーシブな社会をめざす実践における葛藤の積極的な意味～自閉症児のストレス表出に対する他者の反応をめぐる考察～」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第4巻2号、2011年3月、pp.39-48
- 17 坂本利子「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか」『立命館言語文化研究』24(3)、pp.143-157、p.146
- 18 津田英二「知的障害者のエンパワーメント実践における当事者性」『神戸大学発達科学部研究紀要』第13巻第1号、2005年9月、pp.59-70
- 19 UNESCO, Learning: the treasures within, 1996
- 20 津田英二『物語としての発達／文化を介した教育』生活書院、2012年、p.272
- 21 「わいがや」における、異質性を媒介とした葛藤からの学びについては、次の文献に生き生きと描かれている。井口啓太郎、針山和佳菜「公民館の実践が生み出す葛藤との対話」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』33、2019年、pp.53-64
- 22 湯浅誠「子どもの貧困 必要なのは誰でも行ける「気づきの拠点」」毎日新聞、2019年11月7日 <https://mainichi.jp/premier/politics/articles/20191106/pol/00m/010/003000c>

（つだ・えいじ＝25年も前になりますが、スタッフとしてコーヒーハウスに関われたことは今でも誇りです。就職のため国立を離れ、現在まで神戸大学教員。）