

特別寄稿

障害認識の本質的課題

九州保健福祉大学 上農正剛

1. はじめに

近年、聴覚障害児教育の世界では障害認識という観点が主要な研究テーマの一つになっている。特総研における本研究プロジェクトをはじめ、主要な研究集会においても必ず障害認識に関する実践研究が発表されている。誰もが頻繁に障害認識という言葉を用いている。しかし、障害認識という概念（考え方）は本当にきちんと理解されたのだろうか。確かに表層的には、障害認識という問題意識は共有されているように見えるのだが、実際は、そこにはまだ多くの問題が残されている。「きちんと理解されていない」だけではなく、場合によっては本質的なレベルでの誤解が生じており、そのことが自覚されていない状況もある。また、もし、本当に障害認識という概念が理解、尊重されているのであれば、決して放置されることのないような状況が等閑視されたままで容認されていたりもしている。^{#1)}

障害認識という課題は表面的には関係者の間で共通認識となり、浸透拡大しながら、その一方で、なぜ、空洞化、形骸化、上滑りしているのだろうか。それは、おそらく、障害認識という概念（考え方）の真の意味がしっかり理解されていないからではないだろうか。つまり、「明日の授業で何をしたらいいのか」「子供たちをどのように扱えばいいのか」という対症療法的実践対応ばかりに目が行き、肝心のその哲学的根拠を深く理解するという手続がないがしろになっているのである。本質の意味をじっくり理解納得した上で、それを実践に反映させて行くのではなく、まずは何より目先の状況に対する即時対応を忙しげに要望するという態度は聴覚障害児教育が延々と繰り返してきた特徴的体質である。今のままでは、障害認識という概念が提起した従来の取り組みに対する本質的批判の意味も理解されないままに終わるのではないだろうか。

障害認識という考え方の意義が何処にあるのか、それはなぜ必要なのかを以下に再確認してみたい。

2. さまざまな誤解

障害認識という概念（考え方）は現在、様々な誤解に遭遇している。さらに、その誤解自体にもいくつかのレベルがある。

まず、「障害受容」という従来から流通してきた概念との混同、同一視という初歩的かつ根本的な誤解がある。つまり、「障害認識」という言葉を「障害受容」という古い言葉の言い直し（類似新規概念）と受け取っている人がまだ意外と多い。その誤解の表れとして「障害の受容と認識」という二つの概念を「併記」するような言説が平然とまかり通っていたりする。この二つの概念が決定的に違うものであることが全く意識されていないし、その違いが何なのかということも理解されていない。これは障害認識という概念がなぜ必要とさ

れたのかという経緯（歴史的背景）が確認されていない結果だろう。結局、「障害受容」という古くなった概念の代わりに、何となく新しい「流行りもの」として「障害認識」という言葉を採用してみたということなのではないだろうか。だから、対応や意識の実態は「障害受容」的なもののままであるという奇妙な事態が発生していたりする。そして、その奇妙さや根本的矛盾が自覚されないままになっている。これは教育現場の教員や聴覚障害児を持った親にしばしば見られる現象である。

それから、二つ目の誤解として、当事者である聴覚障害者自身が障害認識という考え方に反発するという状況がある。聴覚障害者にとっては、まず、従来の「障害受容」という概念（障害観）に対する根本的な不信と違和感、嫌悪、反発があり、それがそのまま、「障害認識」に対しても横滑りに向けられているのである。彼らからすれば、「障害認識」という考え方は「障害受容」の焼き直し過ぎないのである。つまり、二つの概念を同じものに見なしているという意味では、この二つ目の誤解は先の誤解と同じ構造を持っている。^{註2)}

一方は同一視した上での時流便乗型の追従であり、一方は同一視した上での反発、批判である。しかし、それが障害認識に対する決定的誤解の上に成り立っているという意味では全く同じ現象である。

他にも、例えば、「幼稚園や小学校低学年の小さな子供たちには障害認識ということは難しすぎて、わからせるのは困難なのではないか」という批判をよく聞く。あるいは、「アイデンティティが不安定になりがちな難聴児には障害認識の学習は必要かもしれないが、手話という母語を既に獲得している聾学校の生徒にはわざわざ障害を認識する必要などないのではないか」という意見もしばしば耳にする。しかし、これらの批判や意見は、共通して、障害認識という概念をある一定のイメージで想定した前提の上で作られたものである。つまり、障害認識とは、障害に対するある一定の「理解の仕方」が事前に準備されていて、それを子供たちに「教える」ものであるというイメージである。これも明らかな誤解だと言わざるを得ない。もし、障害認識がそのようなものだとするれば、それは「障害受容」という概念が犯した過ちと同じ状況に陥ってしまうことになるだろう。むしろ、そうなることを避け、「障害受容」的発想の本質的欠点を根本から修正、改善することを目指して提示されたのが障害認識という考え方なのである。

このような様々な「誤解」状況が未だ払拭されていないのは甚だ残念ではあるが、しかし、このような「誤解」状況自体がおそらく重要なことを物語っていると思われる。人は物事を不用意に誤解はしない。誤解が生じる状況には必ず有意の根拠がある。つまり、障害認識という考え方に対する誤解や批判、抵抗が生じる背景にはそれなりの理由があり、その理由が成立する事情、それを支持しようとする心理がそこにはある。そして、そのこと自体が、障害認識という概念が問題にし、分析しなければならぬ問題の存在を証しする結果となっている。だから、これらの「誤解」状況は障害認識にとって、状況を適切な方向に深化させるためには決して無視すべきものではない、むしろ、きちんと考察の対象にしなければならないものなのである。

3. 障害認識という概念はなぜ必要とされたのか

障害認識という考え方はどのようなものなのか、そして、どのようなものではないのか。その概念の根本的特徴、哲学的本質は何なのか。この最も基本的で重要な事柄を明確にするために、まず、どうして障害認識という概念（考え方）が必要とされたのかという経緯（歴史）を簡単に確認しておきたい。聴覚障害児教育の現場で最も早い時期に「障害認識」という表現を意識的に提示した一人である木島照夫(1995年当時・東京都立足立ろう学校、2003年現在・東京都立大塚ろう学校)の証言を引用してみる。

「1978年栃木聾学校が同時法を導入した時に、「障害の受容」という言い方で初めて障害認識的な考え方を取り入れた。ただ手話を使えば良いということではなく、ろう教育の中で培われてきた障害者観が違うのではないかという意味で「障害の受容」という言葉を使ったと思う。その後、1991年に京都聾学校が全日本聾教育研究会で「障害の自己認識」という言い方をし、それ以後は、「障害の受容」と「障害の認識」が混同して使われてきていた。もともと「障害の受容」という言葉は、中途失聴者が聞こえなくなったことをどう受けとめていくかということを出てきた言葉だ。先天性のろうの場合、「障害の受容」というのはおかしいという議論があって、1995年のろう教育を考える全国集会（和歌山大会）の時に「障害の認識」という言葉が使われだした。いろんな議論の結果「障害の認識」という言葉に統一されてきたと思う。」^{#3)}

つまり、聴覚障害児教育（聾教育）の現場では、手話言語の採用、尊重と共に（必然的な連動性の中で）、最初に「障害受容」という概念が導入された。しかし、そこにはやはり教育的行為が不可避に内包してしまう、障害の受け止め方を子供たちに「自覚させる」という傾向が付着していた。さらに、当の手話言語の教育現場への導入、活用が試みられればみられるほど、教員は聞えない子供たちのリアルな剥き出しの状況に直面せざるを得なくなっていた。つまり、手話言語の導入は、それ自体の困難さをつきつけながら、同時に、音声言語を絶対視する口話法の根本的困難さと、それが生み出す結果としての様々な問題状況（低学力、思考力の未熟さ、家族間の軋轢と断絶、聴覚障害児の精神的孤立化と問題行動、社会適応の困難さ、等々）を必然的にあぶりだす形となった。手話言語の重要性、有意性を自覚した教師は、同時にそれを支えるしっかりした基盤、土台としての価値観、障害観の必要性にも徐々に気づいていった。その際、当初導入され、そしてある意味で自明の概念として流布した「障害受容」という考え方の根本的不適切さをも意識するようになった。その結果、「障害の自己認識」「障害の理解」等の暫定的概念が模索されながら、最終的に「障害の認識」という言葉にたどりつき、今日に至っている。

ここで改めて確認しておかなければならないことがいくつかある。「障害認識」という考え方は「障害受容」という先行概念の拡張や過度の適用を再考、改善するために提示された修正概念であり別個の概念であること。ある意味では、「障害受容」に対する批判概念、対立概念であること。それから、それは手話言語の重視、尊重が根底にあった上で成立している概念であること。であるから、音声言語を短絡に絶対視するような口話主義的発想やそれに伴う言語観、障害観（過度の病理モデル、正常化論）とは本質的に相容れない

こと。このことを別様に言えば、手話の否定や口話法の無自覚な絶対化を容認しつつ、同時に障害認識をも標榜するというような都合のいい状況など、本来決してあり得ないということである。このような「都合のいい」（しかし、本質的に明らかに矛盾した）使用状況がしばしばまかり通っているだけに、このことは敢えて明言しておきたい。

4. 教育現場的「障害認識」概念の問題点

教育現場は「障害受容」概念を批判的に修正しつつ、「障害の認識」という考え方に移行してきたわけだが、それでもやはり、「障害受容」という発想の中にあつた本質的問題性が残留している面がある。新たに掲げられた障害認識という課題を前にして、教育現場では、「それを子供たちにどう教えればいいのか」という受け取り方になっているのではない

だろうか。つまり、障害認識という考え方に対する本質的理解は不十分で曖昧なまま、まずはともあれ眼前の現実的対応案だけを安易に欲するという対症療法的態度になっているという問題である。その結果、気づくと、障害の受け止め方に関するある固定した考え方（こう考えるべきという模範解答）を聞えない子供たちに必死に教えようとしている状況を作ってしまったのではないか。その教えるべき答えが既に何処かに準備されていて、それを入手して、右から左へ「教える」という安易な対応になってはしないだろうか。繰り返し指摘したように、それは障害認識本来の在り方からは全くかけ離れた理解の仕方である。

教育的な「責務」から、障害認識という概念の捉え方がどうしても表面的なものとなり、いつしかそれが形骸化、一面化、形式化し、子供たちに対し一方的な何かに変質しているのではないかという危惧がある。根本的な理解（哲学的な根拠づけ）をないがしろにし、目先の帳尻合わせ的实践対応にのみ走る。先にも指摘したが、これは教育現場が延々と繰り返してきた特徴的体質である。しかし、むしろ、そのような発想と行動形式の上に無自覚に築かれてしまった障害観と、それに基づいて実施されて来た聞えない子供たちへの不適切な対応をこそ根本から批判しようとする観点が障害認識という考え方なのである。

5. 障害認識論の哲学的基礎

障害認識という概念が聴覚障害児教育の現場で成立してきた流れについては前述した。言わば、これは主流的状况の話である。しかし、それとは別個独立に筆者は自らの障害認識論を以前から提示してきた。重なる所もないわけではないが、同じ「障害認識」という言葉を使っている、基盤の考え方には本質的違いがあるので、それを付言しておきたい。ただし、筆者の考える障害認識論という概念（思考方法）に関する基本的骨子は既に別な場所で示した^{註4)}ので、ここでは簡単にその要点を記す。

まず、筆者の考える障害認識論を一言で端的に要約すれば、それは、私たちが「障害」と名指しする少数の身体状況に対する私たちの価値づけの仕方（障害観）を見直すこと。その根源的再考のことである。価値づけを正しいものとして考えてきた私たちのその認識自体の成り立ちを徹底的に検証し直すことである。認識の成り立ち自体を検証する作業、つ

まり（哲学で言う）認識論（エピステモロジー）的手続きを通して、自らの障害観、言語観を根源から調べ直す。だから、厳密に言うと、筆者の考えは本来は「障害認識」ではなく、「障害認識論」と言う方が正確である。

障害認識論的観点から、最も大事なことは、聞えない子供たちに何らかの障害に対する理解像を「教える」ことなどではなく、何らかの形で聴覚障害児に関わっている「私」の障害に対する考え方（理解像）を根本から検証し直すことなのである。なぜなら、子供たちが自らの「障害」と名指しされる身体状況をどのように理解、認識するかは、周囲の、つまり親や教師や医療者というその子供の療育に関わった者たちの障害観によって決定されるからである。だから、肝心なことは、私たちはどのような障害観に基づき、そのような対応をしたのか。療育対応の根拠を正当化してきた根拠は一体どのようなものだったのか。それをまずはっきりさせた上で、その是非を厳密に検証することなのである。

障害と私たちが呼ぶ身体状況に対する価値づけ（認識）は常にそう名指しする者とそう名指しされる者との〈関係性〉の中で構築されていく。当事者である子供は価値づけされる、その「され方」を通して、自らも自らに対する価値づけの仕方を学習し、決定していく。自己認識というものはそのような〈関係性〉の中で形作られて行くものである。私たちの目の前にいる聞えない子供が障害に対する何らかの理解像を持っているとすれば、それは関与した私たちが彼に及ぼした結果のもの、つまり私たちの中にあつた障害観の反映、集積であることが多い。

だから、順番から言えば、「結果」を背負わされた子供をどうこうする前に、その「結果」をもたらした「原因」、つまり私たちの障害観をこそ最優先に検証し直さなければならないことは自明だろう。ましてや、子供に向かってさらに「障害の理解の仕方」などを「教える」ということに躍起になるとすれば、それは本末転倒の極みと言わざるを得ない。

私たちは「聞えないこと」を劣等、異常とみなし、それを何とか聞えるように変えたいと考えてきた。それが聞えない子供たちの幸せに繋がると信じてきた。だからこそ、喋れるようになることを目指し、聴き取れるようになることを目指し、子供たちを日夜、必死で教育し、訓練してきた。そう確信したのは何故だったのか。その確信を支えていた根拠は何だったのか。何より、その結果、子供たちは本当に幸せになったのか。しかし、私たちが今、目にしている「結果」としての状況は期待していたものとかかなり違うのは何故なのか。聞えない子供たちが学校で十分に聴き取れないようなコミュニケーション状況で勉強することを強いられ続けたのは何故だったのか。家庭で言っていることが通じ合わず、聞えない子供だけが一人孤立していたのは何故だったのか。それを他の家族は真剣に自覚しなかったのは何故だったのか。間違いなく多くの聞えない子供たちは苦しんで来たのに、それが繰り返されてきたのは何故だったのか。

このような無数の「何故」は相互に密接な関係性を持っている。つまり、そこには〈構造〉がある。そして、これらの何故は時間の経過の中で徐々に堆積していったものでもある。つまり、それは〈歴史〉を持っている。障害認識という認識論的思考方法はこの構造と歴史を徹底的に分析するだろう。具体的には、聞えない子供に関わるすべての者たち—親、教師、医療者（産科医、小児科医、耳鼻科医、保健士、言語聴覚士）が所有している障害観の構造と歴史に対する精密な再検討を実施するだろう。彼らはなぜ聞えない子供をそのように扱ってきたのか？ それを「正しきこと」として認められてきたのは何故だった

のか。

このような関係性を持った者たち自体の障害観の検証がある程度進んだとき、その流れの中で、初めて聞えない子供が自らの障害をどのように規定していくかという学習が適切に機能し始めるだろう。「検証がある程度進んだとき」と言ったのは、「検証がきちんと済んだ後で」ということはあり得ないからである。つまり、子供たちは、聞えない自分の「聞えなさ」がどのように周囲とは「違っているか」、それを周囲はどのように見ているか(価値づけているか)ということに相当小さなうちから認識し始めるからである。子供たちにとって障害認識に関する学びが始まるとすれば、それは不全や不快という違和感から始まる何かであるかもしれない。しかし、その際、肝要なことは、なぜ自分が他者と「違っているのか」という問いの意識と、他者は時と場合によっては極めて理不尽な対応(差別、排除)をするものであり、それは何故なのかという問いへの思考の始まりが、そこにきちんと準備されているかどうかということである。その時、聞えない子供は初めて自分自身の頭で自らの「聞えなさ」の意味と向かい始めるだろう。そして、彼はそこから出発して、自分なりの障害観を作っていけばいい。そのような思考の道程を教育技術として支援するのも障害認識論の重要な機能である。

自らの「聞えなさ」の意味(価値)について自分の力で深く掘り下げて考え抜くためにも、聞えない子供たちにはしっかりとした思考の言葉が必要だし、同時に、他者と経験を共有するための言葉(共通言語)が必要だ。このように障害認識論的観点を突き詰めていけば、その結果として、不可避に手話言語の重要性と書記言語の必要性がはっきり自覚されてくるだろう。

6. 異文化理解としての障害認識論

人間は自分が他者とは「違う」ところがあることに気づいたとき、初めて自己の存在の肌ざわりを実感する。それはある種の不全感であり、違和感でもある。しかし、私たちはそこから何かを考え始め、徐々に〈自分〉になっていく。言い換えれば、それは他者が異文化として眼前に立ち現れた時、私たちは自己という概念を初めて認識するということがある。私たちの思考力は〈他者〉の存在によって初めて鍛えられる。「聞えない」という少数の身体状況により、そこに他との「差異」が生じ、そのことにより、現実的には聞えない側だけに一方的に不全、不便、困難、苦痛、辛さという状況が押しつけられる。押しつけるのは聴者という多数者社会である。この理不尽、不均衡、納得のいかなさ、不公平を少しでも是正でき得る可能性があるとするならば、それはどのような回路を通してだろうか。聴者側の反省や意識改善ということを行うのは容易いが、現実を厳しく見つめるならば、それはやはり「絵に描いた餅」である面が強い。他人に期待するのとは別に、聞えない人間自らが自力で冷静に異議申し立てをおこなう能力を身につけることの大事さが、結局、現実の中では最後に残るのではないだろうか。

教育の現場では、この「冷静な異議申し立てが出来る能力」を聞えない子供たちに身につけさせることが最大の責務の一つだろう。そして、そのためには聴者の差別的対応をも含めた行動様式と価値観の仕組みをしっかりと知る必要がある。その作業は文化人類学で言う「異文化」理解の思考訓練ということである。聴者の文化を異文化として深く理解したとき

に初めて、異議申し立ての効力は真にその力を発揮する。と同時に、聴者の文化を異文化として認識することを通して、自らの聞えない人間の文化の意味（価値）にも気づく契機を発見するだろう。

確かに、同じ日本人として聞えない人間を異文化というのはおかしいという意見もある。それは、「文化」という概念を例えば絵画や音楽という芸術文化現象の一部に集約させたイメージで考えているからではないだろうか（本来、欧米のものであった「文化」概念を明治期に翻訳移入したのだから、致し方ないのかもしれないが）。しかし、文化人類学では、「文化」という概念はもっと広く、深いものとして考える。本質的には、人間が物事を認識し、価値づける、その手続きのすべてを想定している。そうであるなら、「聞えなさ」という身体状況を携えて生きている人間には当然、聴者とは異なる特有の感覚、認識、世界観、価値観があるであろうと想像される。障害認識論という思考方法は、聞えない子供たちがその両義的に所有する異文化性をしっかり認識できるようになることを支援するだろう。

従来、聞えない子供たちは聞える子供のようになることを何処までも求められ続けてきた。要するに同化することを強要されて来たわけである。障害認識という概念はその呪縛を解き、聞えない子供たちが持つ「異文化」性をそのまま認め、むしろそれを尊重することを通して、子供たちの自己確認（自信確保）に寄与しようとするだろう。

7. 障害認識の目指すもの

病理（医療）モデルは相手の身体をマイナスに価値づけた上で、その相手を治療、訓練しようとする。つまり、相手を変えようとする行為である。文化（社会）モデルは相手を異文化と捉え、それを少しでも理解しようと努力する。つまり、理解を通し、自分が変わろうとする行為である。私たちが〈障害〉と名指ししている「聞えなさ」に対しては、この二つのアプローチの両方が必要であるが、障害認識という概念（考え方）はややもすると劣勢になりがちな後者の観点をしっかり確保するために準備された思考の手続きである。

結局、障害認識という観点が問いかけるのは、「私は障害をどのように見ているのか」、「その見方は本当に適切なのか」、「その見方で聞えない子供たちは本当に幸せになっているのか」という問題なのである。要するに、それは聞えない子供という〈他者〉を鏡にして映し出された私たち一人一人に向けられた根源的な問いなのである。障害認識とは人に向かって何かを言ったり、人をどうにかしようとするものではなく、自らの考え（障害観）を繰り返し問い直す、哲学的思考の手続きである。それは教育現場においても少しも変わらず機能するし、また、聞える人間と聞えない人間の別を問わず一律に差し向けられた問いである。

註

- 1) 障害認識論という障害観の根源的問い直しを迫る思考方法が、もし、本当に理解、浸透しているとすれば、例えば、最近の人工内耳や新生児聴覚スクリーニング検査（AABR）という医療技術の推進状況に対しては、手放しの推奨同意ではない別途の意見提示があってもいいのではなかろうか。少なくとも、聴覚口話法という苦い体

験を積んできた教育サイドからは何らかの本質的意見が出されてしかるべきであろう。しかし、現実には結果的「黙認」「容認」という残念な状況である。筆者は上農2003（引用参考文献3）で人工内耳に対する一つの批判的考え方の立場を示した。

- 2) 障害認識という概念に対する誤解については上農2004（引用参考文献4）でより詳しく分析考察している。
- 3) 引用参考文献1
- 4) 引用参考文献2

引用参考文献

- 1) 木島照夫 1999 第4分科会における発言「ろう教育の“明日”をもとめて第11集」（第11回ろう教育を考える全国討論集会の記録）, 103.
- 2) 上農正剛 2000 「障害「受容」から障害「認識」へ」, 九州保健福祉大学研究紀要, 1, 141-149. (修正加筆後、2003『たったひとりのクレオール』294-320頁に所収)
- 3) 上農正剛 2003 「医療の論理、言語の論理」, 現代思想11月号, 166-179.
- 4) 上農正剛 2004 (刊行予定) 「障害認識に対する二つの誤解について」, 九州保健福祉大学研究紀要第5号