

東日本大震災と特別支援教育

共生社会にむけた防災教育を

【編著】

田中真理

川住隆一

菅井裕行

はじめに

2011年3月11日の東日本大震災発生から5周年を迎えた。

大地震によって発生した大津波災害により犠牲となった障害のある人々の死亡率は、一般の人々に比べて2～3倍である、あるいはもっと高率であるともいわれている。そしてその犠牲者の中には、特別支援教育を受けていた子どもたちも含まれていることを忘れることができない。

私たち編者は、大震災発生当時、仙台市にあるふたつの大学において、特別支援教育にかかわる専門分野の研究・教育に携わり、日頃から地元の宮城県を中心に障害のある子どもや保護者への相談活動などを行っていた。東日本大震災においては、障害児・者の死亡率が非常に高いというこの状況には大きなショックを受けるとともに、かかわっていた障害のある児童生徒や保護者が、その後どのような状況であるのかも心配であった。一方、このような心配を胸に抱きつつ、私たちはそれぞれが独自に、保護者らへのインタビュー調査や被災者支援に取り組むとともに、その内容や体験を報告書や書籍として発表していた。

大震災発生後の1～2年間には実に多くの震災被害関連の書籍が出版されたが、障害児や特別支援教育のことが取り上げられているものはごくわずかしかない。いったい、東日本大震災が特別支援教育に「問いかけたこと」は何だったのであろうか。そこで、編者らの活動のネットワークを生かし、障害のある子どもたち（特に、医療的ケアが必要な子どもたちや、一見して他者からは分かりにくい自閉症などの発達障害をもつ子どもたち）や保護者の震災発生直後の状況とその後の影響はどうであったのか、また特別支援教育に携わる教師はどのような被災体験をし、今後の防災に向けて思いを深めたことは何かをまとめておく必要があるという意見が出され、各方面の方々に原稿の執筆依頼を開始した。そのと

きすでに震災発生から3年近くが経過しており、本書の土台となった原稿がまとまったのは震災から3年半が経つところだった。そして、震災発生から5年が経過した今、この貴重な記録をようやく1冊の本にまとめることができた。なお、体験を執筆いただいた方々の原稿は震災から3年半の時点のものが多いが、今回の出版にあたり改稿はせずに、記憶が鮮明なものとして、震災から3年半の時点のままで掲載することにした。

今後、大きな災害で犠牲者を出さないように特別支援教育に携わる学校の教師や教育・福祉行政関係者は、どのようにして子どもたちの命と健康を守るべきであろうか。しかし、これらの人々だけでは子どもの命と健康を守ることは困難であり、地域の人々の支援が不可欠である。一方、特別支援学校の物的資源と教職員の知識・技能、障害のある子どもの感性は、災害発生時に地域を守り、地域住民に勇気を与える力になる大きな可能性がある。

本書は、東日本大震災が特別支援教育に問いかけたことを振り返り、障害のある人々が積極的に社会参加や貢献ができる共生社会にむけて、防災教育の在り方や視点をまとめたものである。特別支援教育に携わる教師や行政の方々のみならず、通常教育に携わる教師や保護者にもご一読いただき、今後の防災教育に役立てていただきたいと考えている。

最後に、本書の発行にあたり、執筆者や保護者の皆様には貴重な原稿や手記を寄せていただいた。この場を借りて御礼申し上げる。また本書の発行に対しては、九州大学教育研究プログラム・研究拠点形成プロジェクト（P & P）特別枠の支援を受けた。さらに慶應義塾大学出版会と編集部の西岡利延子氏にご尽力をいただいた。記して感謝申し上げます。

2016年3月

川住隆一

目 次

はじめに

序 章 震災によって浮き彫りになった4つの脆弱性

田中真理 2

- 1 「障害」による被災の格差と特別支援教育
- 2 震災によって浮き彫りとなった脆弱性とは
- 3 特別支援教育理念は震災対応にどう活かされたか

第一部 震災が「特別支援教育」に問うたもの

第1章 震災によって顕わになった特別支援教育の課題

第1節 避難所運営における特別支援学級児童への配慮 菊地秀敏 16

- 1 高砂小学校特別支援学級と高砂小学校の避難所運営について
- 2 衛生面への配慮

第2節 重い障害をもつ子どもの保護者の調査と手記から 川住隆一 20

- 1 保護者への聞き取り調査の実施
- 2 聞き取り調査結果の概要
- 3 保護者から寄せられた手記（事例1～5）
- 4 保護者の声を受けて

第2章 重度・重複障害児・者の被災と、防災への提言

菅井裕行 44

- 1 重複障害児・者が直面した生命危機
- 2 子どもたちにみられた変化
- 3 震災発生時の特別支援教育教師と子ども
- 4 避難所となった学校への大学生の支援
- 5 学校再開とその後の子どもたち
- 6 被災者であり支援者であった教職員の状態
- 7 提言：重複障害児・者の防災

第3章 震災が子どもたちに及ぼした心理的影響

梅田真理 70

- 1 災害が子どもたちに及ぼした影響について
- 2 「時間」の経過に伴って
- 3 「失ったもの」との別れ
- 4 子どもたちに対するストレスマネジメント

第4章 環境整備と防災教育への提言

安田まき子 82

- 1 調査について
- 2 調査からみえてきた状況と課題
- 3 緊急時の支援として参考となる事例
- 4 新たな防災教育の取り組み事例
- 5 まとめ

第二部 震災が「障害」を襲ったとき

障害のある子どもたちと家族や教師が直面したこと

第5章 避難所運営を通してみえた学校の役割

——特別支援学校教師の立場から 片岡明恵 100

- 1 重度・重複障害 狩野悟君の「生きたい」と思い続けた命
——医療器具が使えず命をおとす
- 2 学校の避難所運営を通してみえたこと
- 3 「災害弱者」は誰だったのか
- 4 震災後にみられた子どもたちの特徴的な姿（障害種別）
- 5 特別支援学校教職員に求められること
- 6 震災をきっかけに変わった保護者の考え
- 7 特別支援学校をどう位置づけるのか

第6章 震災に学ぶ今後の危機管理支援

——特別支援学校の校長の立場から 櫻田 博 126

- 1 石巻支援学校の対応
- 2 石巻支援学校の課題
- 3 今後の危機管理の視点

第7章 特別支援教育は避難生活の「公平性」とどう向き合ったか

- 第1節 福島県災害対策本部の業務経験から 佐藤 登 150
- 1 県災害対策本部業務からみえた現状と課題
 - 2 障害のある児童生徒の避難の現状と課題
——保護者アンケートからみえたもの
 - 3 災害発生時の特別支援学校の地域での役割
- 第2節 避難所となった特別支援学校の経験から 佐藤 智 165
- 1 避難所における公平性について
 - 2 避難所開設と運営
 - 3 避難者支援における公平性、特性への配慮
 - 4 学校再開にむけた支援体制の変化と自治組織への移行

第8章 特別支援教育教師が体験した不均衡なリスク

- 福島の障害者の震災被災と避難の調査から 中村雅彦 172
- 1 地震発生時の教師の対応
 - 2 自助・共助・公助を生み出すための教育をどのように発信したのか
 - 3 障害者の死亡率から読み取るものとは

第9章 震災を通して「双方向の支援」を考える

- 熊本葉一 190
- 1 ふたつの事例からみえてきたもの
——被災した自閉症児・者の報告から
 - 2 支援とは何か——支援する側とされる側の関係
 - 3 これからの特別支援教育が担うもの
——インクルーシブ教育は共生の教育でなくてはならない

座談会 「障害」から問う3つの課題

- 共生社会、防災教育、教育復興ニーズ 204
櫻田 博・野澤令照・熊本葉一・田中真理・菅井裕行・川住隆一

- おわりに 226
執筆者紹介 231

序章 震災によって浮き彫りになった 4つの脆弱性

田中真理

震災発生時 東北大学大学院教育学研究科准教授

1 「障害」による被災の格差と特別支援教育

障害と被災との関係を、時間系列で10時間後、100時間後、1000時間後ということで考えてみると、10時間後は命の危険にさらされていた時間、100時間後は避難所に行くことを諦め孤立化していく時間、1000時間後は、社会的偏見等による社会的な不利益が“格差”として明確になっていく時間、といわれている（游学社ほか、2011）。2011年3月11日発生の東日本大震災の被災におけるこの“格差”を最も深刻に示している数字のひとつは、障害児・者の死亡率の高さである。

「障害者の死亡率－総人口比の死亡率＝X」とは

内閣府の発表によると（2012年3月29日）、宮城県の障害者死亡者数は1,028名で全障害者数比1.7%であり、これは全死亡者数（9,471名）の総人口比0.4%の実に4倍以上の高さとなっている。日本障害フォーラムの藤井（2012）は、この数値の高さに対して、次のように指摘している。

『障害者の死亡率－総人口比の死亡率＝X』このXに人災の要素が多く込められていることが容易に推測できる。（中略）障害者への震災の集中的で集積的な負の影響は、死亡率だけではなく、震災発生後のあらゆるステージ、すなわちライフライン途絶下での生活、避難

所や応急仮設住宅での暮らしなどにも付きまとう」

このことは、災害はすべての人に平等にふりかかるわけではないということ、障害児（者）にとっては、より強く、より長く、そしてより深刻に襲いかかってくるということ、そしてそれは、時に命を落とすような残酷さを伴ってくるということである。このことは第8章でも不均衡なリスクとして詳述している。そういった命の危険や社会的不利益が少しでも減少するような社会構築のための取り組みをしなくてはならない。藤井の指摘するXの内実を明確にすることは、今回の震災で得られる教訓を浮き彫りにすることでもある。

“格差”を埋める特別支援教育の理念

筆者は、震災後のあの混乱の下、先生方ご自身もそのご家族も被災されているという状況のなか、子どもたちの命を最優先に、懸命に動いてこられた先生方のお姿を、少しでも形に残したいという思いから、特別支援学校の先生方にインタビューをさせていただいた（田中ら、2012）。

「ここが寝床だっチャー」と、校長室のど真ん中に敷かれた畳。何日も泊まり込んで避難所の運営にあたられた先生方。子どもたちの無事を確認したい、元気な姿に会いたいという一心で、どこで避難しているかわからない子どもたちを、特別支援学校の広範囲な校区にわたるあちこちの避難所に手分けして探し回られた先生方。子どもの命を守るため、危機管理マニュアルを真剣に徹底的に見直された先生方。震災後再会した初日、子どもたちに「心は何のためにある？ 心は人のために使うものなんだよ」と語りかけていた先生の姿。これらは、インタビュー時に筆者が目にした光景である。

そして、数々の言葉……。

「子どもがいるから学校がある。学校があるから教員がいる」

「支援のつながりを点から、線へ。そして面へ」

「学校は子ども、そして地域のためにある。頼ってくる地域のために

最大限の努力を行うときは、今だ」

「人を動かすのはシンプルなもの。それは愛です。愛の力が人を育て、人の原動力になる」震災時の自身の行動の原点を子どもへの愛だと語られた先生のお言葉。

ほかにも、心にずっしりと残るたくさんの「名言」と出会わせていただいた。日々の教育活動のなかから紡ぎだされた「プロ」としての確固とした自負の念に基づいた強い説得力と迫力をもって伝わってきた。

今回の震災時、指定の避難所になっていなかった特別支援学校では、先生方の知恵と工夫と行動力で、要援護者に配慮された避難所運営をされた実践が報告されている。避難所は社会の縮図でもある。乳幼児から高齢者、障害のある人ない人、日本語でコミュニケーションがとれる人とれない人、その他多様な人々で構成され多様な価値観がぶつかり合う空間である。そのようななか、上述のような要援護者に配慮をした避難所の運営にあたっては、相当な決断力を要したことは想像に難くない。

そしてここで大切なことは、そういう対応をされた方々が、単にリーダーシップを発揮したということだけではなく、そこには「多様なニーズをもった多様な人々と共に生きるためのインクルーシブな社会構築への基本的な人権意識の高さ」がベースにあったということではないだろうか。

筆者は、震災での被災体験では、個々人が他律的自己から自律的自己への変容をためされたのだと思っている。ルールで動いていた他律的だった自分が、どれだけ責任を引き受ける覚悟と状況を読む自分の目を信じて自律的に動くことができるのか、これを試された瞬間の積み重ねの時間だったと思う。自律的に動き、その結果を残した取組みを、「あの人だからできた」ではなく、「なぜあの人には、なぜあの学校ではできたのか」「どういう日常が非日常のあの取組みを生み出したのか」を振り返ることによって、その人個人の素晴らしさだけでなく、システムとして残し、次につなげていきたい。

2 震災によって浮き彫りとなった脆弱性とは

国際的に防災研究を進めてきている Hemingway と Priestley (2006) は自然災害の「人災 human disaster」の側面として、障害と貧困がもたらす脆弱性や社会構造制度上の環境的障壁を強調している。

Stough (2009) は災害による障害児の社会的脆弱性を、そして Peck と Stough (2010) は身体的脆弱性・心理的脆弱性・教育的脆弱性を強調している。筆者は、発達相談において障害児の親および障害のある当事者によって語られた内容から、これら4つの脆弱性について次のように定義し分類できると考えた(田中・高原、2013。Tanaka, 2013)。

物理的・身体的脆弱性とは健康維持や移動保障の脆さであり、教育的脆弱性はサービス機関(学校、福祉施設等を含む)からのサービス受給の脆さであり、心理的脆弱性とは心理的安定の脆さであり、社会的脆弱性とは地域や社会、周囲の人々との共助・公助の脆さである。筆者らが行ってきた調査協力者の言及から(田中ら、2013)、これら4つの脆弱性と対応させた内容(田中、2013)について、その具体例の一部を表1に示している。

本書第一部の構成

現在、防災教育・防災意識のありようをめぐる議論が交わされている。その基本に、これらをめぐる議論がインクルーシブ社会の構築を目指すためのものであることの認識を深めていきたい。そのために本書第一部では、震災が「特別支援教育」に問うたものは何か、ということ浮き彫りにすることによって、今あらためて共生社会を目指す教育のありようを問いなおしたい。

第一部の具体的な章構成は以下の通りである。

第1章では、避難所運営の指針にどのような教育的理念がベースとし

表1 障害児者にみられる災害時の4つの脆弱性

<p>1 物理的・身体的脆弱性：健康維持や移動保障の脆さ</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・もっとも深刻な事例は、車いすでは移動困難のため避難できず命を落とした事例である。 ・小中学校体育館の避難所では、多くの人が避難し周囲の騒音も始終聞こえている空間であり、聴覚過敏のある障害児は適応することは困難を極めた。 ・車いすの使用の事例では、和式のトイレを使用することができず、結果として避難所の利用をあきらめた。 ・偏食の多い自閉症の場合は、避難所で配給された食事に一切手をつけられなかった。 ・薬局が自宅から遠くて行かれず薬の調達ができなかったため、てんかん発作を起こした。
<p>2 教育的脆弱性： サービス機関（学校、福祉施設等を含む）からのサービス受給の脆さ</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・自宅から遠く離れた特別支援学校に通学している児童生徒においては、非常に広範囲にわたる通学圏（学校までバスで40～50分かかるといったように、居住域と学校との距離がとてつもないことを意味している）のなか、震災時のガソリン不足や道路事情の悪さにより、教師による安否確認や自宅訪問は非常に困難を極める。その結果、どこの避難所に児童生徒が避難しているのかを探し当てるまでに相当な時間を要した。 ・学校再開後も、交通機関がないため、児童生徒は遠い学校まで行くことができない。
<p>3 心理的脆弱性：心理的安定の脆さ</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・“自分だけが被害に遭っているのではないか”という災害時の自己中心的な幻想が障害児の場合には非常に強く生じるため、被害に遭ったのは自分だけではないということを理解させるために、周囲も同じように被害を受けていることを、親が近所を見せて回ったりして視覚的に理解させようとしなくてはならず、その状況を説明することに工夫と時間が必要だった。 ・生き残り罪悪感をめぐる問題では、「死んだ人もたくさんいるのに、こんなとき修学旅行に行って楽しんではいけない」と言って、周りからどんなに説得されても頑として“行ってはいけない”というのを押し通す。また、「死ぬんだったら、僕のような障害児が死ねばよかったんだ」と言い続ける。 ・余震があるたびに、「ごめんさい、ごめんさい」と謝って自分の頭を強く叩き続ける。 ・停電している避難所の暗い中でも、毎日の日課であるドリル学習をやらないと気がすまず、できないとパニックになるため、その時間を確保することに家族

は消耗する。

- ・長く強いPTSDがみられ、余震への強い恐怖について、震災後2年近くが経った時点でも震度1や2でも非常に敏感に反応し、夜中であっても必ず屋外に避難する。また震災1年後でも、すぐに逃げる態勢を、と立ったまま給食を食べる。
- ・特に高機能自閉症スペクトラム障害の場合には、失言がもたらす周囲との軋轢に家族が辟易する。

〈失言例〉

- 避難所で「すぐに逃げないから津波で流されちゃったんだよね」と繰り返し返し大声をあげる。
- 同一性の保持に強い欲求のある自閉症スペクトラム障害児が、仮設住宅のデザインの様さや並んでいる規則的なラインに魅せられ、仮設住宅に住まざるをえない被災者感情に想像が及ばず「こんなところに住めていいなあ」と言う。
- 非日常であることに妙にわくわくしており、「また地震こないかなあ。だってなんか楽しいもん!!」と場所にかかわらず言ってしまう。
- 行方不明の家族のことで泣いている人に対して、「何で泣いてんの、この人」と言ったりした。

4 社会的脆弱性：地域や社会、周囲の人々との共助・公助の脆さ

- ・家族3人で、食パン2枚だけしか持たず車で過ごした。避難所に行くが車避難者はダメと、事情を言っても（救援物資の配給を）断られた。
- ・市が区長へ自分たちの区へ支援物資を配布してくださいと言ったら、区長がその支援を断ったらしい。民生委員も動いていなかった。障害者の存在がわからないのではないか。
- ・避難所で、「この子、要援護なんです」と伝えたが、本部担当者に「は？」と言われた。要援護者という意味が分かっていない様子であった。
- ・市の支援センターへ相談し、療育手帳で緊急車両扱いにしてほしい、学校に1日でも集めて（預かってもらい）その間に親がガソリンを入れてくるような体制を整えてほしいと要望したが、どれも答えはNOだった。
- ・教育委員会へ出向き、避難所には障害児はひとりもないことや、子どももいられないし親は迷惑をかけるのではと気兼ねして避難所に来ない、という実情を訴えた。

であったのかについて、震災時避難所運営を指揮した校長先生の手記をもとに、また、上述した脆弱性の詳細とそこから考えるべき今後の課題について、保護者の手記をもとに考えていく。

第2章では物理的・身体的脆弱性を中心に、重度・重複障害児が直面した生活環境の変化・コミュニケーション環境の変化、生活サイクルの変化を述べる。そして、被災者でもある特別支援教育教師が職場環境の激変と生活の不安定ななか、児童生徒たちの変化へどのように直面し対応したのかをたどり、重複障害児・者の防災はどうあるべきかの提言を行う。

第3章では、心理的脆弱性を中心に、宮城県内の保護者や学校関係者による災害発生時から生活が落ち着くまでの記録を踏まえて、児童生徒、特に自閉症児や重度・重複障害児に見られた様々な行動を取り上げる。また、震災によって「失ったもの」を学校教育のなかでどのように扱ったのかをもとに、障害児のストレスマネジメントのあり方を述べる。

第4章では、教育的脆弱性に関して、特別支援教育の視点を入れた災害時における校内支援体制の構築、安心して避難できる居場所や非常食の確保を明記した学校での避難所運営マニュアルの作成、学校と関係機関との綿密な連携体制の構築等の課題について述べる。

3 特別支援教育理念は震災対応にどう活かされたか

「医療ケア綱渡り」「迷惑かも：車中泊一週間」「障害者声なきSOS」「障害児の親孤立」「障害児避難所避け届かぬ支援」「差別怖れ避難所転々障害児と家族」「障害児生きる場どこに」……。

これらは、東日本大震災発災以降、障害児とその家族の被災状況について、新聞などで紹介されてきた各記事のタイトルである。これらのタイトルにはどれも、災害がどの人にも等しく襲いかかるわけではないという問題性が凝縮されている。

非常時に活かされた日常の教育：命を守る教育とは

「移動の障害」は迅速な避難行動がとれないことによる命の危険を、「コミュニケーションの障害」は人とのつながりを断たれ、自身の要求も周囲からの指示も伝わらないために大きな混乱を、「情報の障害」は今何が起きておりそのことで自分にどのような危険が迫っているのか、そのために起こすべき行動が何なのかが分からない激しい不安をもたらすこととなる。

このような不安とリスクにさらされる障害児の命を守るために、子どもたちの安全確保を震災時にはもちろんのこと、日常的にも第一に考えているのは特別支援教育の教師であろう。正確にいうと、特別支援教育の理念を持っている教師ということになるだろうか。第1章の第1節でも、震災時、避難所運営を行うにあたり、特別支援学級児童への配慮を含めた危機管理をすすめた校長の手記を取り上げている。

この手記からは、単に校長のリーダーシップの高さということだけにとどまらず、また、震災時の特別支援を要する児童への配慮が非常時に突然出てきたものでもなく、日常的なインクルーシブな社会構築のための基本的な人権意識の高さがベースにあってこそだったことが伝わってくる。

しかし残念ながら、実際にはこのような「特別支援配慮」が含まれていた避難体制ばかりではなかった。以下は、知的障害と自閉症のある中学3年生の親の手記である。

避難所生活の実態から（保護者の手記より）（田中ら、2013）

震災当日は卒業式が終わり、疲れて自宅で寝ていた。地震の揺れのなか寝ていたソファから落ちてそのまま寝ていた。床に散乱したもので怪我をさせては病院に行くことになり大変だと思い（以前、外科に行ったとき、医師・看護師とも自閉症の理解ができず、「動かないでって言ってるでしょ!!」と本児を叩くなどがあった）、歩き回っても怪我をさ

せないよう、まずは床じゅうに布団などを敷きつめたり、スリッパではすぐに脱いでしまうので上靴を履かせる。この作業中、地震後1時間くらい子どもが動かず寝ていたのが良かった。怪我をさせたくないという一心で、歩ける床のスペースの確保で必死。

その後すぐに、自衛隊のヘリコプターから高所への避難をうながす放送が聞こえてきた。しかし、子どもは体も大きく、抱っこしての避難は無理だと諦めた。避難所の利用については最初から「利用できない」という判断だった。重度障害の子どもは、よだれが出る、走り回る、うんちの替えて臭う、寝ている人の頭を越えて回るなど、とても無理だと思った。私のほうが気を遣い、疲れて倒れてしまう。物置でもいいから自宅で、という思いだった。自宅がもっと危険な状態であっても、やっぱり自宅で過ごしていたと思う。

近所はすべて避難所への避難をしているなか、仕方なく自宅にいると、町内会長から「なぜ避難所に来ないんですか？ お宅だけ自宅に残っている。盗難が起きたらお宅が疑われますよ」と言われた。避難所で特別な配慮をしてくれないから、行きたくてもいけないんだ、と言いたかった。避難所にいる人にしか物資は渡せないと、物資の配給を拒絶された。寒い・暗い・揺れも止まらない感じで、家から見える避難所の明かりがうらやましかった。避難所へ行きたい気持ちもあったけれど、やっぱり無理だった。近所には誰もおらずシーンとしており、孤立感を感じた。

その後かなり日にちが経って、何とか避難所の体育館の中にちょっとした個別のスペースを設けてもらった。周りからは、ずるいと陰で言われていたようだった。子どもには偏食があり、リングとならご飯を食べる状態で、ご飯を食べさせるためにリングがどうしても必要で、数時間並んで買い物をしてやっとの思いでリングを調達した。しかし、周囲の人から、なぜお前たちだけデザートがあるのかと言われ、偏食の説明をしたが理解されなかった。結局、いたたまれなくなって、避

難所から自宅に戻った。

この手記から、上記で述べた身体的脆弱性や心理的脆弱性が周囲に理解され難いという事態が、当事者あるいは家族をさらに追い詰めていったことが読み取れるであろう。このように、周囲の非難の目が辛く避難所に留まることができなかったという事例は、筆者が行った調査においても、子どもの抱える脆弱さよりも周囲の冷たい目のほうが何倍も辛かったという声として、数多く聞かれた。このような類の事例は多くの著書や報告書でも挙げられている（例：中村、2012等）。

どの手記からも、身体的脆弱性や心理的脆弱性それ自体よりも、そのような脆弱性に対する周囲の理解し難さが生む社会的脆弱性のほうに辛さを感じ続けた、ということがふれられている。逆に言えば、心理的脆弱性があったとしても、それらを理解し合える社会的脆弱性の少ない環境であれば、避難所で過ごすことが可能であったともいえる。

このように考えると、防災をすすめるにあたり、4つの脆弱性は並列ではなく、社会的脆弱性は、身体的脆弱性・心理的脆弱性・教育的脆弱性の程度を左右するキーとなってくると思われる。

社会的排除の構造——社会的脆弱性は「社会」が作る

筆者が聞き取りをした対象者全体の8割以上の人において、“避難所は利用できない”と考えていることが分かり、ここにも社会的脆弱性の存在がみとれるのではないだろうか。避難所を利用できないということは、必要な情報や物資が入ってこないことを意味している。避難所という環境が、身体的脆弱性や心理的脆弱性を生じるといことほかに、社会的排除の構造を突き付けたことも少なくなかったのである。

避難所開設当時、「障害児は避難所にはいない」と言われていた。実際、筆者が最初に訪れた南三陸の避難所においても、そこを統括している医師からは「ここには障害児はいない」と言われた。このような背景

には、社会的脆弱性ゆえに避難所を自ら選択しなかった（できなかった）、あるいは排除された、という事実があったということへつながっている。

身体的脆弱性や心理的脆弱性は「障害」がもたらす側面も大きい。その一方で、社会的脆弱性は「社会」が作り出すものであるといえないだろうか。そして、障害のある子どもたちの社会的脆弱性を除去するための理念は、特別支援教育が目指すインクルーシブな社会構築をめざす理念と通底するのではないだろうか。

そこで、このような問題意識を背景に、第二部では、障害のある子どもたちがどのような被災体験をし、現在もなおどのような避難生活を続けているのか、障害のある子どもたちに日々向かい合っている特別支援教育の教師をはじめ教育関係者は震災時そして震災から時間を経た今どのような思いをもっているのか、その内実を示す。

なかでも、特に社会的な脆弱性にさらされている姿が浮き彫りになった事実、あるいは逆に、社会的な脆弱性が最小限であった避難コミュニティだったからこそ、身体的・心理的脆弱性から子どもたちを守ることができたという事実注目し、震災が「特別支援教育」に問うたものが何だったのかについて論じていくこととしたい。

具体的な、第二部の章構成は以下の通りである。

本書第二部の構成

第5章では、社会的脆弱性に関して、特別支援学校の避難所運営からみえてきた“地域とともにある”学校の存在や、避難所生活における役割と活動で満たされる人としての尊厳等の観点から、学校や人を社会的に位置づけていくことの重要性を述べる。

第6章では、震災をめぐって、障害のある子どもの理解・啓発、地域連携型の学校づくりの重要性がいかに浮き彫りになり、震災後もそのような学校づくりに向けてどのように教育活動のなかへ具現化されてきたのか、その教育実践にこそ、社会的脆弱性をなくし、子どもの命を守る

防災教育の充実が問われていることを指摘する。

第7章では、避難所においての物資や食料の配給、避難スペースなどの配分をめぐる、避難所における公平性と障害特性への配慮との均衡をいかに保つのか、という具体的な場面を取り上げる。そのうえで、社会的脆弱性のある障害児・者およびその家族の安心・安全を担保する配慮性が重要であることについて述べる。

第8章では、特別支援教育の教師が直面した不均衡なリスクの体験を述べる。そして、それらの背景にある日常的な地域との交流のない関係が、非常時に共助が機能しない状況を生み出し、社会的脆弱性がさらに増長されていくことへの警鐘を鳴らす。

第9章では、障害児・者は上述してきた4つの脆弱性ゆえの支援の対象となる存在だけではないこと、支援する側もまた相応のものを得る双方向の支援—被支援関係であることを、ふたつの事例を通して述べる。そして、この双方向性により支えられている関係性が社会的脆弱性を生み出すことなく、共生社会を「共に」つくる姿を示す。

震災体験が浮き彫りにしたインクルーシブ社会の重要性、これは特別支援教育がめざすものである。このことを本書で考えていく。

引用・参考文献

- 1) 游学社・フリーハンディキャップ協会（編）『多様性社会の再生——被災地の現実 障がい者の働く現場』游学社、2011年
- 2) 藤井克徳「東日本大震災と被災障害者——高い死亡率の背景に何が」、『災害時要援護者の避難支援に関する検討会第2回資料』2012年
- 3) 田中真理・梅田真理・佐藤健太郎・渡辺徹「特別支援教育における危機管理・防災体制に関する調査報告書——東日本大震災の被災体験をふまえて」2012年
- 4) Hemingway, L. & Priestley, M. (2006) Natural Hazards, human vulnerability, and disabling societies: A disaster for disabled people? *The Review of Disability Studies*, 2(3), 57-67.
- 5) Stough, L. M. (2009) The effects of disaster on the mental health of individuals with disabilities. In Y. Neria, S. Galea, & F. H. Norris (Eds.) *Mental health consequences of disasters*. New York: Cambridge University Press.

-
- 6) Peck, L. & Stough, L. M. (2010) Children with disabilities in the context of disaster: a social vulnerability perspective. *Child Development*, 81(4), 1260-1270.
 - 7) 田中真理・高原朗子「自然災害を体験した障害児者とその家族の心理特性」、『日本心理臨床学会 第32回大会発表論文集』、2013年、132頁
 - 8) TANAKA, M. (2013) *The Psychosocial Impact of Disaster on persons with developmental disabilities: Experiences from the Great East Japan Earthquake*. The 2013 IASSIDD Asia-Pacific Congress in Tokyo, Japan.
 - 9) 田中真理・高原朗子・滝吉美知香・佐藤健太郎・松崎泰・前川和樹「知的障害・発達障害のある子どもの震災体験調査報告書」2013年
 - 10) 田中真理「被災地における発達障害児者への支援」、長谷川啓三・若島孔文（編著）『震災心理社会支援ガイドブック』金子書房、2013年、151-175頁
 - 11) 中村雅彦『あと少しの支援があれば——東日本大震災 障がい者の被災と避難の記録』ジアース教育新社、2012年
-