

肢体不自由のある障がい当事者のアイデンティティ確立と 学校教育の課題

別府悦子¹⁾・平野華織¹⁾・小森淳子²⁾

The Study on School Education for Physical Disability which Establish Identity

Etsuko BEPPU, Kaori HIRANO, and Junko KOMORI

障害者権利条約では、障がいのある人は保護の対象ではなく権利の主体として規定されている。肢体不自由を持つ障がい当事者は社会的環境が整って社会的障壁がなくなっていけば、権利の主体者として自律していかなくてはならない。その時に、自分の障がいをどう捉え、どう受容し、自分らしさを発揮していくかが重要なことであり、そこにアイデンティティの確立と主体性の獲得が深く関わってくる。本稿では、肢体障がい当事者が自分の学齢期を振り返って、学校教育の中でどういったことが、肢体不自由を持つ障がい者としてのアイデンティティに影響を与えたのかを探る一助として、当事者自身の手記をもとに検討を試みた。そこでは、肢体障がいのある当事者のアイデンティティの確立は、自分の中で障がいを受け止めること、差別の体験を他者とつなげて捉えること、主体的に自分の意見や考えを持つこと、自分の経験を言葉にしてより豊かに意味づけていく力をつけること、人間関係を作る力をつけること、夢や希望を持つ価値が自分にはあると自覚することが重要な課題であると考えられた。こうした当事者自身の省察をもとに、臨床発達心理学と社会福祉学の立場からの考察を行った。

キーワード：肢体不自由、学校教育、アイデンティティ、ストレングス、レジリエンス

I. 問題

2014年1月に障害者に関する権利条約（以下、障害者権利条約と記す）が日本でもようやく批准されたが、この障害者権利条約では、障がいのある人は保護の対象ではなく権利の主体として規定されている。それに向けて、2016年4月からは障害を理由とする差別の解消を推進する法律（障害者差別解消法）を含めた国内法が施行されることになる。制度やサービスの充実、バリアフリー化が進められるだろう。

知的障がいや発達障がいのある人には、さらに障がい特有のきめ細かな支援が必要だが、肢体不自由を持つ障がい当事者は社会的環境が整って社会的障

壁がなくなっていけば、権利の主体者として自律していかなくてはならない。その時に、自分の障がいをどう捉え、どう受容し、どう自分らしさを発揮していくかが重要なことであり、そこにアイデンティティの確立と主体性の獲得が深く関わってくる。

アイデンティティはアメリカの心理学者エリクソンが、「自我同一性、自己同一性、あるいはそれがよって立つところのもの」として定義した。それは、「私」を「私」たらしめ、自分に一貫性や同一性を与えているものは何か、ということへの意識である。そこでは他者や社会によって承認されることによって自己の同一性や「自分が自分である証」がもてるという（Erikson、1959：小此木、1973）。

1) 教育学部 2) 日本福祉大学大学院社会福祉学研究科

青年期にこのアイデンティティを確立させていくことと、障がいを受容し、障がいを持ちながら、権利の主体として生きていくための当事者主体の支援が求められているといえる。その意味で、青年期に至るまでの学童期の経験が重要だといえ、学校教育が果たす役割は大きい。

ところで、2007年に学校教育法の改正により特別支援教育への転換がなされ、小・中学校の通常学級に在籍する肢体不自由児の数が増え、学校生活や学習上の困難についての実態把握も行われている（安藤・丹野・佐々木・城戸・田丸・山田：2009、田丸：2010など）が、支援の対象としての調査や実践報告が多く、当事者がどのように自分の障がいを受容し、自分らしさを発揮していくかについて、そして、アイデンティティの確立と主体性に着目した研究は少ない。

従来から、こうした視点で聴覚障がい者のアイデンティティ研究は行われている。島根・井上（2003）は、聴覚障がい者41名に調査を行った結果、ろう学校での教育および普通学校へのインデグレーションの両方を経験したものが、聾学校での聾教育を一貫して受けたものよりも、デフ・アイデンティティの葛藤経験が多いことを明らかにしている。山口（1998）も、聴覚障がい学生への調査研究から、健聴者の世界との葛藤が心理社会的発達に多様かつネガティブな影響を与えていること、聾学校群においては健聴者の世界との葛藤が心理社会的発達に影響を与えていないという、島根・井上（2003）の結果と類似した考察を行っている。さらに山口（1998）は、障がいの受容がアイデンティティ形成につながることを示唆している。奥田（2007）も、一人のろう者の事例に基づいた検討を行う上で、アイデンティティ・クライシスがインデグレーションの中での課題になっていることを指摘する。すなわち、こうした研究レビューをふまえると、通常学級に在籍している聴覚障がい者のアイデンティティや主体性の確立への研究が課題になっていると推察される。

田島・奥住（2013）は、自尊感情尺度を用いて肢体不自由児の自尊感情を調査したところ、同一年齢の障がいのない子どもよりも自尊感情が高い結果が得られたとしている。そこでは、肢体不自由特別支援学校において、自尊感情を高める教育内容や関係性が保障されていることをあげている。

今後、障害者差別解消法によってバリアフリーや

アクセシビリティの充実が求められていくが、そうした施設整備や学習内容等の合理的配慮と共に、田島・奥住（2013）が指摘するように、心理社会的発達への支援や自尊感情、アイデンティティ確立に向けての支援のあり方も検討されていくことが重要であろう。

そこで、本稿では、肢体障がい当事者が自分の学齢期を振り返って、学校教育の中でどういったことが、肢体不自由を持つ障がい者としてのアイデンティティに影響を与えたのかを探る一助として、当事者自身の手記をもとに検討を試みる。

Ⅱ. 研究の方法

第三筆者の小森淳子（以下、小森と記す）の手記をもとに分析する。その際に、本人の振り返り、および省察をもとに、第一筆者の別府が臨床発達心理学の立場から第二筆者の平野が社会福祉学の立場から、学校教育の役割と課題について検討を行う。

小森について、別府（1995）が執筆したものから、以下抜粋して書き記す。小森は、1965年に出生した。出生時の仮死状態が原因で脳性まひ（アテトーゼ型と失調型）の診断を受けたのは、生後1歳半の時であった。その後、母親は当時G県にわずかしかなかった肢体不自由児のP訓練施設の設立運動に同じ願いをもつ他児の母親とともに取り組み、P施設の開設当時の園児として幼児期を過ごす。就学前期からは、地域の保育園、そして地域の小中学校で過ごし、学業にもクラブ活動にも友だちづきあいにも精いっぱい努力を重ねた。そして、当時は障がい者としては珍しかった県立高校に進学し、四年制大学に入学した。大学では、1年間は寮で過ごし、自炊生活をして一人暮らしも行う。しかし、就職活動が困難のため、その後研究会や執筆・講演活動などを行った。その後、パートナーに出会い、子育ての経験を通じて執筆したことをもとに、2冊の単行本（小森：2003、2015）を出版している。

Ⅲ. 当事者による事例報告と本人による省察

1. 通常学校への入学

小森（ここからは私と記す）は、脳性まひによる肢体不自由と言語障がいという障がいを持ちなが

ら、小学校から高校まで通常学校の通常学級で学んだ。これは、両親が強く望んだわけではなく、偶然に偶然が重なって実現したことだった。

学校入学にあたり、就学についての相談をするために、母が私を連れて児童相談所に行った時に、知能検査などをした後、私は児童相談所の所長をしている職員と1対1の面接をしたようだが、その時にその所長が通常学級に通ったほうがいいのではないかと判断したようである。偶然、私が通学する予定の校区の小学校の校長が児童相談所所長の親友であったため、その場で校長に電話され、とりあえず就学時健診に行ってみるということになった。

当日、障がいのない子と同じように母親と一緒に校区の学校に行ってみると、ベテランの優しい女性教師が待っていて、「私が担任しますので、安心して下さいね」と、もう担任の教師まで決まっています、特別な面接や話し合いの場が持たれる必要もなかったほどだった。私にも何か温かい言葉をかけてくださったと思うが、はっきりとは憶えていない。そんな穏やかなスタートだったので、私にとって通常学校に行くことは、何となく普通のことに思えた。

優しい担任の教師に見守られて、私の学校生活は順調に進んでいった。同級生や上級生にいじめられることは日常茶飯事だったが、入学前に1年間保育園に通っていて、障がいのない子どもたちの中に障がいのある子どもが一人いたらどういふ状態になるか体験済みだったので、自分がいじめられることは当たり前なことと受け止めていた。そんな毎日の中で、担任の教師も予想できない事態が起こった。それは以下のようなものである。

私はその頃まだ言語障がいが高く、発音しにくい音が多くて自分が思うように上手く話すことができなかったが、話を聴いて情報を処理することは得意だった。図工の時間など複雑なやり方を先生が説明した後、言われた通りやっているのはクラスの中で私だけということがよくあった。そういう時教師は必ず、「みんな、違ってるよ。淳ちゃんがやってるのを見てごらん。淳ちゃんがやっているようにやるんだよ」と言った。それを何人かの子が「先生は淳ちゃんばかり褒める」と親に言ったらしく、母親たちが学校に問題として抗議してきたのだ。

その日の夕方のはことは、よく覚えている。暗くな

り始めた頃、教師が家まで来てくれて、「もう、淳ちゃんのことをみんなの前で褒めてはいけなくなっちゃったの。でも、先生はいつも心のなかで淳ちゃんはちゃんと頑張ってるなあと思っているからね」と、大きな目に涙をいっぱい溜めて、私に言ってくれた。

そんなことがあって、その先生とはたった1年間のおつき合いになってしまい、先生は他の学校に行かれてしまった。

2. 「差別」という言葉の概念的把握と障がいの捉え方

たった1年間だったが、その教師にはとても重要なことを教えてもらった。その後の私が、障がいを抱えて生きて行く上での「枠組み」みたいなものである。

私の通っていた小学校の校区には、在日の朝鮮人や韓国人の家族が住んでおられて、私のクラスにも男の子が一人いた。日本名ではないので、小学校1年生の子どもたちの中では「変な名前の子」と冷やかしいじめの対象になった。それを見つけた先の担任教師は、今までに見たことのない怒った表情になり、音楽の時間に歌っている時以外には聞いたことのないような大きな声で、私たちに時間をかけて自分の思いを伝え始めた。詳しくはもう覚えていないが、どんな子もみんな同じであるということ、体の不自由な子も病気の子もよその国の子も、差別してはいけないということを何度も繰り返して、教師は語った。そして、「先生は差別を許さない」ときっぱりと言った。

その教師は普段、ほとんど「怒る」ということがなかった。誰かを注意する時も、微笑みを絶やすことなく静かな声で話していたので、私たちはまず、教師の猛烈な怒りに圧倒された。

私はその時、「差別」という言葉に出会った。教師の話聴きながら、自分がこれまで他人からジロジロ見られたり、指をさされて笑われたりしてきたことも「差別」の一つなのだと理解した。自分を含めた障がいのある人への悪口や嫌がらせではなく、「在日」という生きづらさを抱えたクラスメートへの悪口や嫌がらせが問題になった時に「差別」という言葉に出会ったことで、幼かったにもかかわらず、「差別」を概念的に把握できたのではないかと思う。社会全体と結びつけるだけの知性はま

だなかったと思うが、様々な困難を抱えた人が世の中には存在していて、そういったマイノリティの人たちが劣っているというわけではなくて、そういう人たちを排除したり抑圧したりすることが悪いことなのだというのが、「差別」という言葉に担保されていて、「差別」という言葉によってつながっているということ、とても感覚的にだが把握することができたように思う。たとえば、障がいのある人へのいじめがなくなっても、在日外国人の人へのいじめがなくならないなら、それは「差別がない」とは言えないという気づきは、私をより広い世界へと導いた。

そして何よりも、「差別」という言葉は、普段おだやかな教師の烈しい怒りの表現と結びついて、「差別は絶対に許されないものである」と私のなかで意味づけられた。このことは、他の子どもたちより何か劣っていて非難を受けても、「自分が悪いわけではない。障がいがあるのだから当たり前だ。馬鹿にするのは差別だ」と、劣等感に苛まれることなく生きて行く土台にもなった。それは、障がいの捉え方という点においても、障がいの克服以外の受容の仕方への模索につながった。

3. 他者との関係性を問い直すことによる主体性の芽生え

障がいのある子どもは常時大人や障がいのない仲間からのケアを必要とするので、他者との関係性が主体性の獲得に深く影響を与えられられる。とくに両親や教師から手厚いケアや配慮なくして生きていけない日常生活の中で、大人に不信任感なるものを抱き、それを否定せず醸成し、主体的な生き方に関連づけていくことはたいへん困難だが必要なことである。私の場合、そのきっかけとなった出来事を、小森(2015)から引用したい。

私は小学校三年生の時、一年間、担任の女性教師からいじめのようなものを受けた。透明のゼリーに包まれたような記憶をたどると、教室でみんながいる前で立たされて、ヒステリックにかなり長い時間叱責されるというシーンが思い浮かぶ。たいていの理由は、学年集会でこのクラスが整列するのがいちばん遅くて、担任教師として恥ずかしい思いをしたが、それはすべて歩くのが遅いあなたのせいだというものだった。

この理不尽な理由づけは、今の私ならば、余裕で微笑みながら反論できるくらい明白な差別だが、その頃、通常学級で学んでいるのなら、障碍のない子に合わせて行動しなければならぬと思い込んでいた私は、「やはり自分が悪いのだ。また先生やみんなに迷惑をかけた」と解釈していただろう。それに、十歳以前の記憶なんて曖昧なもので、そのことについて嫌な感情を持ったとしても、お得意な方法で、頭のうへの風をやり過ぎすみたいに忘れ去っていっただろう。百歩ゆずって忘れることができなかったとしても、それらはただの「叱られた記憶」として処理されたにすぎなかっただろう。この話が、ヒステリックな叱責という場面で終わってれば。

このお話を異なる筋書きのストーリーに変えていき、鮮明な出来事として確定したものは、彼女が私に対して行った余計な行為だった。彼女は、ヒステリックな叱責を繰り返した翌日は必ず、私を職員室に呼んで、かわいい小物や文房具をくれたのである。私は子どもながらに、昨日のことは自分が悪いわけではなかったのだということ、理解した。

それまで私は、大人は正しい行動をするものであると信じていた。物ごころついてから、大人に嫌な目に遭わされたことは数々あったが、大人とは絶対的に正しいもので、多少理不尽さを感じることはあっても、そういう時は子どもである自分も悪いのだ、そう思い込んでいた。しかし、これらの彼女の行為は、「そうとは限らない」という新しい見方を私のなかに導いた。

小森淳子(2015) CP おばさんのわるあが記。群青社。164~166。

この文章から、小学校3年生の時点では、他の障がいのない子どもたちと比較してさまざまなことができないことに対しては劣等感を持つことはなくても、自分の障がいのせいで他の子たちに迷惑をかけることに対しては、自分が悪いと思っていたことがわかるが、それとともに、親や教師などの大人はもちろん、障がいのない子どもたちとの関係性についても考えさせられる契機となった。というのも、上述の女性教師のヒステリックな叱責の場面を、ずっ

と見ていたクラスメートのなかの（かなり多くの）何人かから、強烈ないじめを受け続けることになったからである。その子どもたちはすべて女子で、それは、毎日掃除時間に、「2階から1階の水道までバケツ2つに水を汲んで来い」というもので、私の障がいには酷く困難な作業だった。嫌だったら泣いて懇願しろと言われたが、私は泣かずに1か月やり続けた。「大人はいつも正しい行動をするはずである」という認識を見事にくつがえした女性教師の卑劣な行為、それを見てすぐにその卑劣さを模倣する女の子たち、私は9歳という年齢で生々しい権力構造を見てしまったような気がする。権力構造などという言葉はもちろん知らないが、他者との関係性において何らかの力関係がはたらいていて、いくら障がいのせいで他者からのケアを必要としたり他者に迷惑をかけたりしたとしても、他者に全面的に身をゆだねたり他者におもねたりしてはいけない、自分の意見や考えを持たなければいけないと、主体性の獲得につながっていった。

このような状況のなか、プラスの方向に向かっていったのは、学校のクラスだけではなく地域の異年齢の子ども集団の人間関係が充実していたからである。年上のお兄ちゃんお姉ちゃんが、「あの先生はほかの子に対してもそういうところがある。先生の性格の問題だから、淳ちゃんは悪くない」と、相談に乗ってくれたり励ましてくれたりしたからである。悩まされるのも救われるのも、人間関係なのである。そのような日々の繰り返しが、いろんなことがあっても何とかなるという落ち着いた心境を作ってくれたのではないと思う。私は偶然ゆったりと対応してくれる子ども集団に恵まれたが、こういう役割をスクールカウンセラーなどの、教師や親とは少し異なる立場の人が担うといいのではないと思う。

「自分の意見や考えを持たなければならない」という主体性と、「何とかなる」という楽観性を併せ持って成長していくことが、肢体障がいをもつ子どもにはとても重要だと思う。「こうしたい」という強い意志を持っていても実現できないことが、障がいのない子どもに比べてずっと多いのは確かなのである。その時に、「方法を変えよう」とか「時期を待とう」という抑制の効いた静かな楽観性があれば、悩み過ぎて心に不安定さを来したり自暴自棄になったりしないだろうと考えるからである。

4. 自分を語り他者とつながること

今まで述べてきたことは、簡単な言葉で言えば、ものごとの受け止め方や考え方のようなものであり、出来事や経験を解釈し意味づけていくための枠組のようなものである。私が小学校時代に経験した出来事の中で、障がいの捉え方において有用であった意味づけを例示してみた。肢体障がいという困難を引き受けて成長していくには、出来事や経験をより豊かに解釈し意味づけていく力が重要になる。どんなにマイナスな出来事や経験でも、どのように受けとめ意味づけていくかによって、大きな力にもなり、そういったことがいわゆる「ストレングス」や「レジリエンス」にもつながっていく。

このように、出来事や経験を解釈し意味づけていく力は、自分について語ったり文章を書いたりすることによって自己を振り返ることで養われるのではないかと思われる。それに対して教師が応えていくことが必要であり、教育的な指導ではなくて、自然で無理のない対話のような形になるのがいちばん望ましいと思う。なぜなら、対話による語り直しをとおして、肢体障がいのある子が自ら主体として出来事や経験を解釈し意味づけていくプロセスが重要で、その繰り返しがそのような力をはぐくむと考えられるからである。

私も、小学校時代は詩と作文を書くのが好きで、教師たちがいつもしっかりと認めてくれたため、自己肯定感とともに、「書く」ということを重要な自己表現の方法としてみが出てきたように思う。中高生になると、社会的政治的な問題についてコメントするような文章も書くことが好きになり、国語の受験勉強に向けての新聞のコラム欄の要約などを書く宿題ノートに、自分の意見を書いたりした。教師たちも自分の意見を赤ボールペンでぎっしり書いてくれるようになり、ただの宿題ノートが先生との交換日記のようになったこともあった。このことからわかるように、教師自身が毅然とした自分らしい意見や考えを持っていることが、より豊かな解釈と意味づけする力をはぐくむような対話が可能になる重要な条件なのである。

それ以外の場面でも、教師たちは私の学力や得意な分野を、障がいのない子と同じように客観的に評価してくれて到達点を示してくれたが、私はそのことに大変励まされた。親は子どもに障がいがある

と、保護しなければならぬ対象としか見ないので、私も親との関わりしかなかったら、それに甘んじて生きる人生になっていただろう。私の親世代は、「心が傷つくだけだから、障がい者は夢や希望を持つてはいけない」ということを、愛情ゆえに子どもに押しつける傾向があったが、人は果たして、夢や希望を持つこともなく生きられるだろうか。そんな疑問を持ち続けていた私に、ずっと夢や希望を持っていいと言い続けてくれたのは、教師や友人たちであった。

一方、友人たちとの関係は、教師たちの大人の介入なしで自然な形で築かれて行った。精神的な成長とともに、障がいの部分のみではなくひとりの人間として見てくれるようになり、分厚い関係性を育めたように思う。中学2年生以降の友人関係は、それ以前と質的に異なるように感じる。相手との差異を楽しめる関係であり、相互作用的な心の成長によるところが大きい。障がい当事者はもちろんであるが、障がいのない子どもたちの精神的な成長によっても友人関係が構築されるので、教師は全体的な把握をしながら、少し距離を置いて肢体障がいのある子どもをめぐる人間関係を捉える必要があると思う。肢体障がいのある当事者は、成人後何らかの人的支援を得ながら生きて行かなくてはならないので、人間関係を自分で作っていく力は、学齢期から付けていくことが重要になるのではないだろうか。

私の場合は、思春期以降、とてもいいクラスメイトや友だち関係に恵まれたが、将来の夢や恋愛・結婚などの話をする時、みんなが違和感なく私を含めてくれたことにとても勇気づけられ、それが青年期に向かう時のエネルギーになったと考えられる。

思春期の頃を振り返ると、アイデンティティの確立に最も必要なものは、「夢や希望を持つこと、自分はそういうものを持つ価値があると気づくこと」ではないかと思われる。

5. まとめ

以上のように、肢体障がいのある当事者のアイデンティティの確立は、自分の中で障がいを受け止めること、差別の体験を他者とつなげて捉えること、主体的に自分の意見や考えを持つこと、自分の経験を言葉にしてより豊かに意味づけていく力をつけること、人間関係を作る力をつけること、夢や希望を

持つ価値が自分にはあると自覚することが重要な課題であると考えられる。

IV. 事例検討と考察

1. 臨床発達心理学の立場から

青年期のアイデンティティを支えるものとして、自己を理解し、それを受容していくことが重要である。「そのままでもいい」という評価を他者から得ることが良好なアイデンティティを形成することにつながる(水間、2006)。しかし、障がいがあり、人と比べての違い、「できなさ」を感じることを幼少期から経験している肢体障がい者にとって、自分を受け止めることは容易ではなく、自己を否定することにもなりかねない。その意味で、学校教育はどういう役割をはたすべきか、小森の手記から示唆されることを、何点かに整理して述べる。

一つは、教師の存在である。教師の言動が子どもたちに与える影響は年齢や学年によって違うが、小森の場合、小学校1年生で出会った教師の影響が大きかったようである。小森の長所を認め、受容的に接する教師の存在によって、学校生活に適応していくことができた。その教師の人権意識からの「差別を許さない」と怒りをもった対応によって、障がいを抱えていく上での「枠組み」をもつことができた。それまでの小森は、自分の意志に反して勝手に送る緊張を押さえながら、何事も普通の人の倍以上の時間とエネルギーを費やして行動してきた(小森、1995)。「健常者なみ」に頑張ることで、障がいからくる自分の弱点を覆い隠していたが、障がいの克服以外の受容の仕方を、この教師によって学ぶことができた。

二つは、他者を受け止める力の重要性である。小森が3年生に出会った教師との出来事は、小森にも他の児童にも不信感を抱くものであったが、それを否定せず、主体的な生き方へと関連づけることができた。そこでは、地域の異年齢の子ども集団の支えがあったことが大きいと同時に、小森自身に他者を受け止める力が形成されたことが重要だと思われる。「障がいのせいで他者におもねたりしてはいけない、自分の意見や考えをもたなければいけないと主体性の獲得につながった」と記しているが、いわばマイナスの経験をプラスに変えてしまう「ストレングス」を小森自身が有していたともいえ

る。その意味で、周りの支えだけでなく、当事者本人が主体性を獲得していく上で、小森がいう「枠組み」を醸成していくような教育的営みが重要だといえる。

9歳頃には発達の節目があり、理論的操作が高次化することで、それまで以上に客観的な自己認識が可能になるが、同時に他者との差異を認識することにもなり、違和感や劣等感を抱えやすい。知的障がいや発達障がいの場合は「目立たなくする」対人関係のスタイルをもつことで、自己防衛することもできる(水間、2006)が、肢体障がい者の場合は、それができにくく、周りの中での自らの違和感を意識しながら生活することになる。三毛(2007)は、脳性麻痺者の事例検討をふまえ、「自分らしい生き方やあり方を新たに達成するというアイデンティティの再達成への希求の果てに自立生活が選択されている」としている。そして、これまでの自身のあり方や生き方を振り返らせるのは、重要な他者たちとの相互作用であると指摘している。小森自身、思春期以降に「相手との差異を楽しめる関係や相互作用的な心の成長」によって、一人の人間として見てくれた関係性に支えられたと記している。すなわち教師だけでなく、同じ思春期以降の友人関係などの「分厚い関係性」がそうした再達成への過程を歩んでいったのであろう。さらに、自分の経験を振り返り、文章にするという活動を通して、障がいを含め、統合された自己の再構築をしていくことができたのだと推察される。こうした意味で、多様な人間関係や活動を学校教育は用意するとともに、小森が記すように、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーなどのような自己の再構築を支える存在も必要であろう。

しかし、小森は学校時代は、「健常者なみ」に頑張ることで、障がいからくる自分の弱点を覆い隠そうとしていた。それは、能力主義という健常者社会の制度の枠の中に巻き込まれたためと分析している。高垣(2010)は、「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感は「評価」ではなく、「救し」の自己肯定感であるという。「評価的」に自分を「見つめる」よりも「共感的」に自分と「ふれあう」ことの意味を強調する。失敗や逸脱・脱線をして、それが「自分をつくりかえていくプロセス」なのである。Erikson(1959小此木訳編、1973)によると

思春期や青年期は同一性から同一性への統合が行われる時期であり、学童期までの理想化と失望の経験のプロセスを通して、「本当の」「正真正銘の」自分とは何者か、自分は何をやりたいかが明らかになってくる。

現在、競争的環境が通常教育だけでなく、特別支援教育の中でも広がっている。「自分が自分であって大丈夫」と思える救しの環境を作っていくことが求められる。障害者差別解消法の施行を目前にして、バリアフリーやユニバーサルデザインなどの整備や生活・学習面での合理的配慮はもちろん必要であるが、それとともに、肢体障がい者が、「夢や希望をもつこと」、「自分はそういうものを持つ価値があることに気づく」ことを可能にする学校教育の在り方が求められる。

2. 社会福祉学(ソーシャルワーク研究)の立場から

近年、社会福祉の領域において、障がい者の自己決定権の尊重、当事者主体が重要視されると同時に、その研究においても、障がいをもつ当事者の主観性に着目した質的研究が多く報告されている。その背景には、これまで障がい児者の福祉は医療関係者、研究者や実践者のような「専門家」の視点で援助の枠組みが構築されてきたことへの反省がある。これからの障がい児者の支援においては、右田(1995)が指摘するように、「障がいをもって生きる」主体としての「当事者」の視点に立ちながら、日常の主観的な意味づけをとらえていくべきであろう。しかし一方、学校教育の領域では、条約の批准に伴いインクルージョン教育の実現が模索されているが、その研究や実践は教師や保護者の視点を対象としたものが多く、障がいのある児童の視点から深く切り込んで分析しているものはほとんど見当たらない。その意味において、肢体障がいのある小森自身が自らの学齢期を分析することは、これまでの教師や保護者の捉え方だけに基いてなされた先行研究の限界を克服できるものであろう。

また、本論文で小森が述べている、「クラスの女子から強烈ないじめを受ける一方、地域の異年齢の子ども集団に支えられる、その日々の繰り返し」を通して、自らが新しい価値観や考え方、自己表現の方法や自分の得意分野、将来の希望などのアイデンティティを獲得していくプロセスは、ソーシャル

ワークにおけるエンパワメント (empowerment) の過程と重なるものである。エンパワメントとは、自分の生活の真実を自分自身の言葉で語ること、そのような可能性をすべての者に創り出すため我々が共同して取り組むことである (GlenMaye L、2000)。しかし、教育現場は、歴史的な学校教育文化として「抱え込み」意識があり (門田、2010)、そのような特質をもった教師特性によって組織される現場であることから (岩永・茶屋道、2011)、障がいのある児童に対するエンパワメントを促すソーシャルワーク実践が期待できるとは限らない。そのような場合、2008年度から文部科学省において導入されている、スクールソーシャルワーカーが、教師や保護者とは違う立場から、子ども集団や学校組織への新たなアプローチをする役割を担うことが期待される。障がいのある児童と関わりのある子ども集団、教師たちが「子どもと学校のエンパワメント」を協働で考えることを通して、障がいの有無に関わらず誰もが自分らしさを獲得できるような学校教育づくりが望まれる。

引用文献

安藤隆雄・丹野傑史・佐々木佳菜子・城戸宏則・田丸秋穂・山田綾乃 (2009) 通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づき. 障害科学研究, 33, 187-198.

別府悦子 (1995) 小森淳子「自己肯定への旅」へのコメント. 人間発達研究所紀要, 9, 86.

GlenMaye L (2000): L.M グティエーレス他編著, 小松原助監訳「ソーシャルワーク実践におけるエンパワメントその理論と実際の論考集」, 相川書房, 33-64

星加良司 (2002) 「障害」の意味付けと障害者のアイデンティティー「障害」の否定・肯定をめぐる. ソシオロギス, 26, 105-120.

伊藤泰子 (2008) 聞こえない人のアイデンティティ. 人間文化研究 (名古屋市立大学大学院人間文化研究科), 10, 201-215.

岩永靖・茶屋道拓哉 (2011) スクールソーシャルワーカーの視座とかかわりに関する実践分析(1)-学校現場への視座とかかわり-. 応用障害心理学研究, 10, 105.

門田光司 (2010) 学校ソーシャルワーク実践 国際動向とわが国での展開. ミネルヴァ書房, 99

小森淳子 (1995) 自己肯定の旅-障害者の子育て. 人間発達研究所紀要, 9, 79-85.

小森淳子 (2003) 生まれてくれてありがとう 育ててくれてありがとう. 群青社.

小森淳子 (2015) CP おばさんのわるあが記. 群青社.

右田紀久恵 (1995) 「福祉社会」と地域福祉総合化への途 右田紀久恵編『地域福祉総合化への途-家族・国際化の視点を踏まえて』. ミネルヴァ書房, 26.

水間宗幸 (2006) 成人期に発達障害を告知されたケースのライフステージからの検討-語りと手記から社会性の獲得を考える-. 九州看護福祉大学紀要, 8(1), 83-92.

三毛美予子 (2007) 家族と暮らしていた脳性麻痺者の自立生活選択背景から考えるソーシャルワーク, ソーシャルワーク研究, 33(2), 相川書房, 15-21.

小此木啓吾 (訳編) (1973) 自我同一性. 誠信書房 (Erikson,E.H.1959 Identity and the life cycle.New York:International University Press).

奥田啓子 (2007) 障害者と「アイデンティティ」-ろう者を事例とする考察-. 社会福祉学, 48(2), 43-54.

島根陽平・井上清子 (2003) 聴覚障害者における聾(ろう)と難聴のアイデンティティ-デフ・アイデンティティ形成の過程と要因. 生活科学研究, 32, 27-35.

田島賢侍・奥住秀之 (2013) 子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討: 肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 64(2), 19-30.

田丸秋穂 (2010) 小学校通常学級に在籍する肢体不自由児への支援. 肢体不自由教育, 194, 34-39.

高垣忠一郎 (2010) 発達と自己肯定感を考える. みんなのねがい, 521, 22-25.

山口利勝 (1998) 聴覚障害学生の心理社会的発達に関する研究-健聴者の世界との葛藤とデフ・アイデンティティの影響. 教育心理学研究, 46, 422-431.

(2015年12月18日 受稿)