

自律のための臨床教育的な支援に関する一考察

— ある当事者の「語り」を通して —

A Study on Clinical Educational Support for Autonomy

— Through the “Narrative” of A Party —

岩崎 久志*

Hisashi Iwasaki

心身に障害をもつ青年男性の聴き取りを通して、有効な教育的支援のあり方について検討した。本研究はいわゆるカウンセリングにおける事例研究ではない。大学卒業を機に、当事者の成長を支えてきたものを振り返ってもらい、インタビューによる主観世界に照らされた当事者の「語り」を通しての質的検討である。臨床教育学の見地から、学校教育の枠を超えた、子どもの自律を支える援助について考察した。

キーワード：自律、臨床教育学、包摂、現象学的アプローチ

I. はじめに

本研究は、心身に障害をもつ青年への聴き取りを通して、当事者の「自律」(autonomy)を支える教育的支援のあり方を模索するための事例検討である。とは言え、心理療法などのセラピーの対象、つまりクライアントとして当該青年(A君)を位置づけるものではない。あくまでも当事者の主観世界を重視しながら、発達支援にとって必要となる当事者理解への接近を目的とするものである。

本小稿の中心は、あくまでも、A君が大学卒業直後、就職を目前に控えた頃に行った聴き取りの内容に基づき、その時点での「いま、ここ」でのA君自身による振り返りから見えてくるものを中心にした考察にある。A君は身体障害者として、車イスを使用して日常生活を送りながら、これまでの人生を通して種々の支援を受けてきた。それは、周囲の他者から常にA君を支援の対象者あるいはクライアントとして見做されるとともに、そのような態度と視線に曝されながら生きてきたことを意味する。

社会人になることを目前に控えて、当事者としてのA君が振り返る、自身の成長について、またそれを支えてきたものについての「語り」は、酷いじめを受けた体験のエピソードなども含

まれている。ただ、それに匹敵するくらいインパクトが強かったのは、A君にとって、教育現場を含めたある種の制度に裏打ちされた支援—たとえば福祉的な支援やスクールカウンセリング—よりも、圧倒的に友だちを中心とする同世代の仲間との関係の意義が大きかったということである。そこには、支援に携わっている側の視点と当事者の主観世界に広がるものとの差異の大きさがあることに気づかされる。そしてそれは、支援者の「驕り」や「パターナリズム」(paternalism)を問い直す重要なきっかけともなるものである。

皇紀夫は、臨床教育学の立場から、「教育の『意味』を改めて発見して、教育を理解する新しい視点を獲得する」ことをねらいとする「教育の脱中心化」が重要な課題のひとつであるとしている¹⁾。そうだとすれば、A君のケースは、自明と化した教育のあり方を改めて問い直し、教師をはじめ発達援助専門職自身の教育観の自己変革を促すことが求められる状況と考えられる。なお、本研究における臨床教育学とは、端的に言えば、学校教育の枠組みに限定されない「総合的な人間発達援助学」²⁾と定義するものである。

以上により、本小稿は、A君の「語り」を契機として、発達援助にかかわる専門職の持つ教育学的通念を批判し、既成の教育システムのあり方を見直すことも視野に入れつつ、子どもの自律を支えるための当事者理解について、そしてより有効な支援のあり方とは何かについて考察した。それは、特別支援教育のあり方に限定されるものではないことを断っておきたい。

II. 研究方法

1. 問題意識と本研究の特徴

本研究は、A君への聴き取りの内容に基づき、現象学的アプローチによって、心身に障害をもつA君自身の「生きられた経験」を明らかにしていくことを軸に据えている。そこではあくまでも、当事者としてのA君が振り返る、自身の成長について、またそれを支えてきたものについての「語り」の内容を中心に考察するものである。本小稿では、主にライフストーリー研究によるA君へのインタビューを通して、その「語り」の内容から有効な教育的支援や望ましい「包摂」(inclusion)のあり方を検討した。

今回筆者が本研究のテーマによって論考をまとめ、敢えて発表することを決意するに至った動機は、以下の2つである。第一には、偶然にも、筆者のスクールカウンセリングにおける元クライアントであるA君と6年ぶりに出会ったという出来事にある。その際、声を掛けてくれたのはA君からであった。A君は大学を卒業したばかりであり、春から社会福祉法人の職員として就職することが決まっていると報告してくれた。この再会が、本研究に取り組みきっかけとなった。逆に言えば、A君との再会がなければ、この度のテーマを研究対象とすることはなかったと思われる³⁾。

第二の動機としては、A君の「語り」を聴くことによって、筆者の当事者理解および自身の発

発達援助専門職としての援助観が揺さぶられる体験をすることになったことにある。それはたとえば、援助者が支援のかかわりと認識していることが、じつはパターンリズムの強要になっているのではないかという省察の念が生じるといったことだ。これは偶然がもたらした部分が大きいとは言え、論考に残しておく意義があると考えたからである。A君との再会は、期せずして発達援助専門職としての筆者の自己変容を迫られる契機となった。

それとともに、教育現場の時間軸が不文律ともいえる学校文化的な時間的制限に縛られていることを痛感したからである。近年、公立学校においても中高一貫校（中等教育学校）や小中一貫教育を行う学校が徐々に増えてきている。それでも、教師をはじめ発達援助専門職には、中学校あるいは高等学校の3年間、あるいは学年単位の1年間といったように、教育制度や現場に特有の時間感覚や暗黙知的な慣習が子どもとのかかわりのあり方、さらに子ども理解を無意識的に規定している部分があることも否めないのではないだろうか。たとえば不登校の児童生徒へのかかわりにおいて、発達援助専門職の側が無自覚のうちに、子ども本人の意思を顧慮しないままに学校復帰の目途を学年の進級時に合わせて定めるといったように（そういった決断が功を奏するケースもある）。A君の「語り」を通して、それまで筆者が有していた、あるいは縛られていた教育臨床における時間枠（学校現場に流れる学年歴等による区分の感覚）の概念に新たな視角をもたらすこととなった。

上記のことを研究の動機として、本小稿ではA君の聴き取りを中心に据えながらも、A君の高校時代に行ったスクールカウンセリングの面接概要についても適宜述べていくこととする。さらに、A君とのかかわりと彼の「語り」を通して、筆者自身の発達援助専門職としての内的変容についても言及し、臨床教育学的な見地から子どもの自律を支える援助のあり方とは何かということ考察した。

2. 現象学的アプローチによる聴き取り

ここでは、基本的に当事者としてのA君の「語り」を聴き取り、そこで語られた「生きられた経験」の意味に接近するための解釈を行う。聴き取り調査は、研究の方法論としては質的研究に位置づけられる。しかしながら、この方法に対して、研究のエビデンスや実証性との関連で、批判的な意見が示されることがある。

本研究においても、A君の「語り」によって開示されるナラティブとしての内容は、量的研究などの実証科学が重視する客観的・法則的な有効性をもつとはいえない。それは当事者による現在の語りによって示される、あくまでも現在からの過去のひとつの解釈であり、過去の経験を的確に表現できるのかという問題が存するといえよう。また、野村晴夫は心理療法におけるクライアントの生活史についての語りを例に挙げ、語りの内容が予期せぬ変容を遂げることは珍しくないとし、その理由の一端として「クライアントは、思うことすべてをセラピストに語るわけでは

ないという事実にある」と述べている⁴⁾。

しかし、森博俊も指摘するように、当事者の現在の語りには、過去の「生きられた経験」が潜む可能性があり、聴き取り調査での語りに基づく経験の記述・解釈は、当事者の経験の唯一の真実を明らかにすることはできないにしても、一つの「真実らしさ」に接近することは可能だと考えられるのである⁵⁾。実際、近年の対人援助の分野において、質的研究を方法として採用するテーマやそれに取り組む研究者が増えてきている。このことは、かつてより、量的研究でなければ科学に非ずといった見方が勢いを弱めており、いわゆる「主観・客観の一致」を追求することに対する信憑性が揺らぎ始めていることが、まず背景にあるからではないだろうか⁶⁾。

本研究における現象学とは、「あらゆる学問の基礎をつくる」という意志に基づき、基本的には20世紀初頭にドイツの哲学者フッサール（Edmund Husserl, 1859-1938）の提唱によって始まった哲学的立場をさす。そして現象学的アプローチとは、フッサール現象学の考えに基づき、事実そのものに立ち返り、体験しているその人の側からその人の体験世界を理解しようとする態度、アプローチだと考える。そのために現象学では、まず意識の外部に客観的な世界が実在する、という確信を一旦保留し、それにもかかわらず世界の実在性を確信するのはなぜかという、その根拠を考えることになる。

ちなみに、対人援助における現象学的研究とは、クライアントあるいは利用者をその人の立場から理解するために、現象学の考え方にに基づき、現象学的方法やアプローチに沿って研究するものとされる。そこでは、研究協力者（クライアントや利用者、ときには対人援助職）自身の表現（語り、記述、絵画などの表現）をデータとして、研究者自身の先入見を括弧に入れ、現象学的方法に従って厳密に分析し解釈していくことになる⁷⁾。

したがって、現象学的アプローチとは因果関係を明らかにしようとするものではなく、現象の本質を明らかにしていくことを探求する記述的研究の方法といえるのである。本研究においても、先述のように、ライフストーリー研究によるA君へのインタビューを通して、その「語り」の内容から有効な教育的支援や望ましい「包摂」のあり方を検討することに、その意義は十分に認められると考えるものである。

3. 聴き取りの手続き

A君は、後に詳しく述べるように、高校中退後、通信制高校への編入および卒業を経て、福祉系の大学に進学することになる。大学のゼミでは対人援助にかかわる分野を学び、中でも若者のメンタルヘルスの維持・向上とコミュニケーションのあり方について研究し、卒業論文にまとめた。聴き取りの依頼を行ったのは大学を卒業したばかりの頃で、卒業後の進路は社会福祉法人が運営する施設の職員として就職することが決まっていた。

上記の状況を踏まえて、具体的には次のような手続きを行った。まず、本研究の趣旨を直接伝

え、聴き取りの依頼を行った。その際、この依頼を承諾するかどうかによって、A君が何らかの不利益を被ることはないことなど、倫理的配慮に基づいた説明も実施した。倫理的配慮の主な内容は、プライバシーの保護、話したくないことは話さなくてもよいこと、聴き取りの途中でも話したくなくなったら中断してもよいこと、などである。A君はその場で聴き取りを承諾してくれた。さらに、自身が協力することで本研究にとって何らかの役に立つのならうれしい、といった趣旨のことも述べた⁸⁾。聴き取りを行う日時を決めるとともに、その音声をICレコーダに録音することの許可も得た。

実際の聴き取りは、それから約1週間後のX年⁹⁾2月初旬に筆者が勤める大学にて行った。学期終了後の静かな昼下がり、約2時間近くにわたる面接となった。聴き取りの形式は半構成的面接で実施し、主に小中高を含む大学卒業までの学校生活を振り返って、A君自身の成長、そしてそれを支えてきたことや人について、自由に語ってもらった。ただ、筆者はこの度のA君による語りについて、事実の検証ではなく、語り手であるA君と聴き手である筆者の相互行為から産出されるとするものとして捉えている。それは、社会調査におけるライフストーリー研究の対話的構築主義¹⁰⁾の考えに近いといえる。そこでは、真実は多元的なものだとする立場をとる。この考えでは、語り手の語りを過去の出来事を正確に表出しているかどうかという観点から評価する態度はとらない。むしろ語っている現在、そして志向される未来に向けられたものとして捉えられると認識している。

面接後、A君の語りのデータは、音声記録を元にすべてを文書に起こして、一次資料のテキストとして分析の対象にした。また、聴き取りを行った日から約2週間後、さらに短時間の面接を行う機会を得、補足的なインタビューを実施した。そこでは、聴き取りを振り返って疑問に感じた発言の意図や、わかりにくかった表現の意味を確認した。

Ⅲ. スクールカウンセラーとしてののかかわり

1. A君のプロフィール

A君は、聴き取りを行った時点(X年)では、22歳の男性である。二分脊椎症児として出生。母親の実家のあるB県の病院で生まれた。誕生後すぐ病気がわかり、B県の大学病院に搬送されたがそこでは診られないということになり、現住所のあるC県立の子ども専門病院に転院となった。そこで処置をされて一命をとり止めた。

もちろん、A君本人にその当時の記憶はなく、記憶に残っているのは3歳くらいからだという。小学校6年生くらいまで医療的なケアというよりはリハビリに通っていた。現在は検査を定期的に受けているだけである。日常的に面倒に感じているのは排便コントロール。2日か3日に1回、浣腸をしているが、出きってなかったりして漏れたりすると「悲惨」であり、この年齢になると恥ずかしさがあるとのこと。排泄のケアは部分的に母親のサポートを受けている。

A君は幼稚園からいわゆる健常児と同じクラスだった。小学校から高校まで、特別支援学校や特別支援学級に通ったことはないとのこと。養護学校（特別支援学校）の存在を知ったのは、小学校2年生か3年生の時だったという。それは、市の教育委員会から特別支援学校に通うための案内通知が届いたからである。A君はそれを拒否し、両親もA君の意向を尊重した。それ以降、「普通校」に通っていたが、役所等から「特に何か言われることもなく」過ごしてきたとのことである。

小学生の頃、車いすに乗っているのは自分だけであることに気づき、戸惑った。それでも、A君自身は大して気にしてはいなかった。しかし、周りの子たちがA君の車いす姿を珍しがった。その後、物珍しさがだんだんエスカレートしていき、気がつくといじめられるようになっていた。そのため、小学生時代には良い思い出がない。トイレを掃除していたら水をかけられたり、車いすをおもちゃにしてくる子もいたという。中学2年生の時に、やっと友だちと言える子と出会えた。その子と遊ぶことが増えるとともに、いじめは自然になくなっていった。

しかし、また新たな困難がA君を襲った。中学3年生になってから、メンタルヘルス不調に悩まされることになる。はじめは過呼吸が起こって、心療内科に行ったら過呼吸症候群と診断された。だがそれはまだ入口で、主治医は「精神疾患がノックしてこんにちはと言っている状態」と説明したという。その後は投薬を受けてもなかなか合わず、何度も薬を変えた。そして、「メンタルがぼろぼろの状態」で、高校受験に挑むことになった。受験に際しては、A君からの申し出により別室での受験という形がとられた。結果、A君はD高校に入学することになった。

家族構成は、両親と兄の4人である。A君の高校生時代、兄は大学生で同居していた。現在は会社員で独立しており、他地方に住んでいる。父親は会社員だが、メンタルヘルス不調にあり、休職と復職を繰り返している状況である。母親はA君の世話の合間を縫って、パート勤務をしている。

2. 高校入学から大学入学まで

A君との出会いは、筆者がスクールカウンセラー（以下SC）をしていたC県立D高校にA君が入学してきた時に始まる（X-7年）。入学してから中退するまでの約2年間に、私がA君と面接したのは10回程である。継続のケースとしては面接回数が多い理由として、当時のC県立高校のスクールカウンセリング事業制度の枠組みの事情と、それに加えてA君自身が体調不良により学校を欠席する日が多くなってしまっていたことがある。

高等学校へのSC配置は、C県の場合は県独自の事業として、財政状況が逼迫するなか、少ない予算を分け合って何とか県立高校への全校配置を実現していた。その分、SC配置の頻度は年間10回程度、しかも1回の勤務時間が3～4時間と乏しいものであった。その枠組みのなかでのA君との面接回数は、どうしても少なくなってしまうざるを得ない。さらに、A君は1学年の終

わり頃から2年生の1学期にかけて体調を崩しがちになり、学校を欠席することが多くなる。S Cとの面接もタイミングが合わない日が続き、またA君の体調不良のため当日キャンセルになることもあった。それでも、S CにはA君との面接内容はとても印象深く、その後も強く記憶に残るケースであった。

A君との面接内容を述べる前に、初回面接以前にA君の主治医からD高校のS C宛に紹介状が届いていたことに触れておく。そこには、現在は抗不安薬を処方しており、今後も継続して投薬していく予定であること。その上で、以下の3点についてS Cに対応を依頼したい旨のことが記されていた。それは①本人は身体的障害(二分脊椎)をある程度受容できてはいると思われるが、大きなストレスになっていることに変わりはない、②家庭環境、特に父親との関係が悪く、それが最も大きなストレスとなっている、③周囲からの気遣いが却ってA君を苦しめており、思い通りに自己表現できないもどかしさを感じている、といった内容であった。そして、「基本的には難しい要因があり、なかなか適切な指導はできておりません。」とも述べられていた。

主治医の紹介状に書かれた内容を念頭に置きつつも、S Cはできるだけ先入観抜きでA君に向き合おうという気持ちで初回面接に臨んだ¹¹⁾。初めて会ったA君の印象は、まだかなり幼さが残るスポーツ刈りのやんちゃな男の子、といったものだった。はきはきと話す語気は強い。車いすからソファへ飛び移るように器用に移動する仕草が、いまでも鮮明に記憶に残っている。当初、面接で話された主な内容は、父親との関係が良くないこと、そしてどのようにかかわっていけばいいのか悩んでいるということであった。

自らの障害やそれにとまらぬ困難についてはほとんど語られることはなく、自己紹介のための最小限にとどめる、といった感じを受けた。実際、A君は「自分のことを障害者とは思っていない」とS Cに向かってまるで念を押すかのように語った。それでも、2回目、3回目と面接を重ねるにつれて話題の幅が広がっていった。自身のメンタルヘルス不調のこと、友達との人間関係についての悩みなど、まるでS Cとのラポールの深まりと同時進行するように、A君自身のしんどさを一気呵成に語る様子が見受けられた。

A君にとってS Cとの面接は意義のある時間となっていたようで、D高校のスクールカウンセリングのコーディネーターである養護教諭に「楽しく、ほっとする時間」と言って次回の面接予約を入れる申し出をしていたとのことである。しかし、1年生の3学期に入った頃からA君は学校を休むことが目立つようになり、S Cとの面接もキャンセルとなることが重なっていた。X-6年の1月に行った7回目の面接では、それまでの話題に加えて、A君が思いを寄せているという同級生の女子とのかかわりについても話が及んでいた。その一方で、成績が振るわない教科がいくつかあり、欠席の日数も気になるなど、進級できるかどうか不安であるとの思いも語られた。

その後、A君は何となく進級することが出来た。しかし、2年生になっても、欠席が目立つ傾向は変わっていない。S Cの来校予定日には毎回のように入会A君の面接予約が入っていたが、欠席の

ためキャンセルになることが珍しくなくなっていた。次回の面接が実現したのは2学期に入ってひと月が過ぎた10月であった。A君の体調は相変わらずとのことで、メンタル面の影響で登校することがしんどく、結果休んでしまうことが多くなっているのだという。またA君は、このまま進級できなくなってしまうのではないかと心配を繰り返し述べた。

翌月もA君と面接することができたが、そのときにD高校での最後の面接となった。A君にははっきりとモノを言う特徴があり、他者への批判を忌憚なく主張する傾向がみられた。そのA君が面接を重ねるにつれて、内省的に自己を見つめ始めていることが感じられていたので、SCにとっても思いがけない形でのカウンセリング終結は、残念としか言いようがない、もどかしい思いを抱くものであった。

その後もA君の欠席は五月雨のように続き、テストの成績も進級する水準に達せず留年が確定となってしまった。結局、A君は2学年を終えたところで退学することとなった。SCは、学力不振と欠席はA君の心身の不調によるところが大きく、進級の是非に関して出来る限りの猶予を与えていただきたい旨の所見を提示し、担任や養護教諭からも支持を得ることができていた。それにもかかわらず、進級判定会議では結果的にその意見は認められなかった。

先述のように、当時のC県のスクールカウンセリング事業の枠組みでは、わずか月1回程度しか来校できない。そのため、義務教育ではない高校ではSC来校日の狭間に生徒が退学してしまうといったケースも生じうる。A君の場合は、進級要件を満たせなかったという理由であったが、それでもSC（筆者）には自らの力不足と不全感、そして制度的なSCの不備を痛感せざるを得なかった。また、他の対応もできたのではないかという悔恨の思いを残すことになった。

A君が退学した後、新年度を迎えたD高校SCとしての出校日（X-5年）、養護教諭とA君在籍時の学年団の教師数名とA君のことで意見を交わす機会があった。そこでは、皆が一様にA君の退学は残念な結果であったとしながらも、A君は障害児であるため学習面に関してこれまで大目に見られてきたところがあったのではないかと、だから本校でも同じように処遇してもらえという甘えのような気持ちがあったのではないかと、といった意見を述べる教師がいた。また別の教師は、D高校は比較的新設の学校なのでバリアフリー化が進んでいる。そのこともあってA君も本校を受験した。しかし、もともと学力的にギャップがあったのではないかと（D高校は当該地区で中堅の進学校として認知されている）との意見も述べられた。それらの意見に対して、教師の中から特段に異論が出ることはなかった。普段のA君の他者に対する批判的な言動の表現が、教師たちのA君に対する印象形成に多少なりとも影響を及ぼしていたのかもしれない。その時の意見交換はいまから振り返ると、筆者にとって、障害を持った生徒と社会的包摂のあり方について、あらためて考える起点になった。

SCとしては、メンタルヘルス不調の影響も大きかったとの意見を述べたが、その場ではほとんど共感や納得感を得られたようには感じられなかった。当時のA君の気持ちは、5年後（X年）、

つまり今般の聴き取りで振り返られることになる。D高校中退後、A君は通信制高校に編入学し、そこで高校3年生の1年間を過ごすことになる。またその間に大学の推薦入試を受けて合格が決まっていた。D高校を中退して以降の経緯については、今般の聴き取りにて話題にのぼることとなる。

IV. A君の「語り」

本小稿では、A君への聴き取りの内容を4つのテーマに区分し、実際の「語り」を踏まえて内容を検討した。それは「高校の選択肢は施設のバリアフリー度次第」「障害受容」「一番の支えは友だちとのかかわり」「目指すは心のバリアフリー」である。それぞれがA君の「生きられた経験」としての語りである。聴き手である筆者が心掛けたのは、事実の確認に重きを置くのではなく、出来る限り「生きられた経験」の意味や価値に接近することである。そして、A君の援助の柱となり、成長を支えてきたものとは何であったのかを明らかにすることを目指すものである。

ここでは、一次資料としてのトランスクリプトを繰り返し読み、上記の4つのテーマに沿って記述を再編した。なお、記載方法として、A君の語り中、「***」は聞き取れなかった部分、「…」は沈黙を示している。また、聞き手である筆者の発言は《 》で示した。()内は筆者による補足である。

1. 高校の選択肢は施設のバリアフリー度次第

A君がD高校を中退した後、先述のように、養護教諭とA君在籍時の学年団の教師数名とA君のことで意見を交わす機会があった。そこでは、D高校は比較的新設の学校のため施設のバリアフリー化が進んでいる。そのこともあり、もともと学力的にギャップがあったにもかかわらず、A君はD高校を受験したのではないかとの意見があった。そのことに関連して、A君はこのように語る。

《D高校を受験したのはどうして。隣接のE高校よりも設備的ことが充実していたから？》

そうです。他の高校はエレベーターがなかった。はじめは私立を受験していたが、中学校の校長先生から副申請を書いてあげると言われた。それを書いてもらって教育委員会に出したら、一定の合格ラインを越えた場合、優先的にD高校へ入学できるよう配慮してくださいというもの。そして、合格することができた。当時僕が住んでいるところはE高校の学区だった。兄の場合は頭がよかったのでD高校に行っていた。

A君がD高校に入学した事情は、当時の学年団の教師たちの見解と同じといってよい。ただ、

エレベーターが設置されているD高校への入学によって、A君は大きな喪失体験をすることになった。それは、「プロフィール」にあるように、それまで酷いいじめを受けていたA君が、中学2年生の時に会った「やっと友だちと言える子」との別れであった。そのことは、D高校入学後のA君に少なからぬ影響を及ぼしていたようだ。

高校進学でその子と別々になった。僕がD高校で彼がE高校に行った。メンタルがほろほろで高校受験をして、なぜか合格して、また新しい生活がスタートすると思いき心機一転するかと思っていたが、外部からの刺激に弱くなって、自分がほ（う）り込まれる世界、新しい環境に入っていく、いじめられていたこともあり人にうまく受け入れてもらえるのかというところに恐怖を感じた。その辺は怯えながら過ごしていたところがある。

車いすを使って日常生活を送るA君にとって、D高校への進学は合理的配慮に基づいた支援があったから実現したことである。二分脊椎による肢体不自由という身体的ハンディを持つA君への教育的支援としては、包摂が叶えられた事例として認知されることになるかもしれない。しかし、一方ではこの措置によってA君が被ったダメージも存在する。だが、その部分が注目されることは、現行の支援の枠組みではほとんどない。D高校生徒の学力水準は相対的に高く、A君のそれとは差があったと思われる。教育行政側の事情で志望校が限られ、個人的な心身にかかわる事情が作用したにせよ、結果的にA君がD高校を退学せざるを得なかったことを振り返ると、A君を追い込んでしまったのは選択肢のないパターンリズムというべき、合理的配慮が排除に連なってしまった結果かもしれないとするのは、言い過ぎであろうか。

2. 障害受容

かつてA君は、筆者とのカウンセリングにて「自分のことを障害者とは思っていない」と語った。ただ、筆者には、その言葉の背後にはきっと複雑な思いがあるのだろうという気がした。また、高校入学時の主治医からの紹介状には「本人は身体的障害をある程度受容できていると思われるが、大きなストレスになっていることに変わりはない」と書かれていた。A君は自身の障害とどのように対峙し、受け容れようとしてきたのか。

小学校の時は僕も（僕とかかわる）相手も受け容れられないし、足が治らないと知ったのが小学校2・3年生ぐらいに父親に言われた。それから1週間ぐらい引きこもったし、自殺を考えた一番最初だった。

《それまでは、このままいけば立ったりできるようになると思っていたということやね。》

そうです。小学校の1年生はプロ野球選手になるのが夢だった。今だったら爆笑だ。

《A君は車いすに乗っていても、早く移動できるし、行動も機敏やからなあ。》

やっぱり、小学校の時の葛藤が半端なくて、今はそれほどない。それは周りの受け容れがあつて、そういう対応で接してくれる人が多い。ということがあつて、自分が障害を持った人間だということを日頃意識することはない。だから普段は(障害受容の)あり方を考えたりしない。

しかし、そう語るA君も、大学4年生になって就職活動を始めた時、実社会で働くという新たな関係を結ぼうとするなかで、自身が障害者であることとあらためて向き合うことになる。

就職活動の最初の頃は、車いすだから採用はしていないと言われることが多かったから、そこで現実として障害者だと突きつけられた部分があった。

それでも、A君は主に周囲の友だちや大学で所属する文化会(仮称、文科系クラブをまとめている学生組織)の仲間に支えられながら、自分の複雑な気持ちと社会との接点を、まるで折り合いをつけていこうとしているかのように模索する様子が見られる。

ショックだったけれど、それを逆手にとれば、社会がここまで厳しいけれど実際の私生活では、なぜか自分がショックを受けずに過ごすことができている。(自分の周囲には)外見に対しての受け入れの壁がほぼない。

次項で詳しい語りを提示するが、A君にとって種々の面で最も大きな支援となり、A君のこれまでの人生の節々で彼をエンパワーしてきたのは、友だちであり、共に活動するクラブなどの仲間であることがわかる。そして、A君の語りの中で、筆者も彼の人生の一端にかかわった者として、A君の心の成長を最も強く感じたのが下記の発言である。

自分に何が出来るんだと考えてみると、自分が障害を持って生まれてきたということはそれなりのミッションがあるのかなと思っている。もっと言えば、生まれてきた時は余命数ヶ月と宣告されていた。死んでしまう状態にあったので、障害を持ったことと死を乗り越えて今22年間生きて来られていることは、それなりの相当なミッションがあると思う。

この語りを聴きながら、筆者はかつてA君に対して感じていた、彼自身が複雑な思いに揺れて

いる危うさのようなものが薄らいできており、少なくともその時は率直に、言葉がずいぶん地についたものだな、という思いを抱いた。

3. 一番の支えは友だちとのかかわり

A君はこれまで、福祉、教育、心理といった種々の制度に基づく公的な援助、そしてインフォーマルな支援も受けてきている。しかし、ここまでの語りにもあるように、彼が最も支えられてきたとしているのは、友だちや仲間たちとのかかわりだという。特に大学生活では、文化系の課外活動団体に加入し、やがて中心的な存在となっていく。

クラブ活動をやるようになったのも友達がきっかけ。その当時クラスが同じで仲良かった子が文化会に所属している子でいろいろ相談していた。クラブに入ろうと思うと相談したら、いいんじゃないと背中を押してくれた。入ってそこでも人に恵まれたところが大きくて、当時の代表が車いすでも関係ないから入っておいでと言ってくれた。当時は人数が少なかった。学園祭の準備とかになったら、夜残らないといけなくて、各教室開けていたので締めに行つて確認して回つて最終的に残っていたのは僕と代表だけだった。ドラマじゃないけど相棒みたいな。2人だけのサークルのような関係だった。会長が引退するまでそのような関係が続いた。

《当時の代表は3年生?》

3年生で僕が1年生。僕が入ったのが9月だった。3か月いろいろやらしてもらった。その会長が引退する時、「次の副代表やれ」と言われて、副代表をやらせてもらった。2年生から副会長やらしてもらって、3年生で代表という感じになった。その時にはいろんな人とのかかわりを持っていた。後輩にも恵まれた部分があった。

A君にとって、友だちや仲間たちの存在がいかに大きいものであるかを示すことを裏づけるようなエピソードとして、逆に、他者との交流が乏しかった通信制高校時代のことを「えぐい」と表現し、こう話す。

《F（通信制高校）での1年間はどうかだったの?》

えぐい。高校2年間より長かった。面白くない。普通科と通信教育科があつて普通科に行きたいと思つたけど、現役で卒業できないとわかつて、通信に行くことにした。通信にはいろんな学生さんがいた。けばい人が多くて委縮したが、彼らも心に傷を負つたり、不登校気味になつ

たり、いじめを受けて通えない子たちがいた。

《クラスとかはあったの？》

クラスはあったが、個々が傷を抱えているからほとんど交流はなかった。仲良くしている子たちがちょこっといる程度。でも普通に授業を受けて終わったらさよならという感じだった。

友だちや仲間との関係が、A君にとっていかに重要なものであるのかが伝わってくる。ただ、日常生活を送るうえで彼には身体面において「特別な支援」が不可欠であり、そのことについてA君はどのように考えているのか。自分の周りの人は、障害者だから何？という感じで自然に接してくれている、それがあるから、大学の4年間やって来られたと思うと述べた後、母親への感謝の言葉を述べた。

もちろん母親の支えは大きい。自分が生きていく中で、生きやすい環境を一番初めに作ってくれているのは母親だと思っている。とても感謝している。

母親への感謝についての語りを聴き、筆者はA君の認識は独り善がりのものではなく、バランス感覚を持っているという印象を受けた。

4. 目指すは心のバリアフリー

大学生活は友達に恵まれ、順風満帆の日々がずっと続いてきたかと言えば、残念ながらそうではなかった。身体面については比較的安定していたようだが、メンタルヘルス不調は相変わらずA君を苦しめ続けていた。特に文化系活動団体で役職に就くと、A君はその職責を重く受けとめるようになり、心身への症状も表れるようになった。こんなエピソードを語っている。

その頃、いろんなことに耐え切れなくなっていた。学生課や各団体からのプレッシャーもあり、家（家族関係）のこともあったりなど、耐え切れなくなった。学園祭の前にある地域の祭りの会議をする期間が3カ月ぐらいある。5月ぐらいにスタートする。その期間中に学校に来る前に駅で倒れました。救急車で運ばれた。当日テントを運ぶトラックを僕が手配していたはずだったが、僕の手違いで来ないとなつて、団体から攻められ、学生課（大学事務局）からもなぜこのようになったのかと言われるし、僕はパニックになった状態でやっていたから当日も過呼吸を起こして倒れた。後輩の前で倒れた。でも僕が動かなかつたら回らないから、無理やりやっていた。

また、A君は社会福祉士の養成課程があるコースに所属していたが、体調不良を理由に社会福祉現場実習の履修を断念することとなった。

《もしも病気に罹っていなかったとしたら、福祉（社会福祉現場）実習には行っていたと思う？》

そうですね。病気にさえ罹っていなかったら福祉（社会福祉現場）実習に行っていた。

《原因は心の問題？》

原因がわからないということで、（病院に行ったら）ついに精神疾患になったと言われた。身体表現性疾患という診断名がついた。

A君が社会福祉現場実習に行くのを断念したこと、それは社会福祉士資格の取得を諦めたことを意味する。おそらく、当時A君と同じ福祉コースで学んでいた学生たちは、A君が実習参加を断念した理由について、身体の障害が影響していると捉えていたように思われるとのことである。それは福祉実習担当以外の教員も同じような認識を持っていたのではないかと推測される。じつは長年にわたってA君を悩ませてきたのは、その周囲からの理解のズレによるところも大きい。そしてその不安は、社会に出て働くことを目前に控えた時点での感想にも表現されている。

怖いです。恐怖。それはどの働く場所に行っても変わらない。職場は自分を100%わかってくれている場所じゃないから。

そしてA君が社会に対して最も望んでいることは、「心のバリアフリー」の実現だという。

自分が目標にしているのは、自分が生きていく間にすることは無理だと思うけど、障害者と健常者という言葉はなくしたい。あること自体がおかしいと思っている。もちろん区別することは必要かもしれない。サービスを受けたりしないといけないので***。日常生活のなかで自分たちみたいな人間と普通の人たちを分ける時にどのような言葉を使うかとなると健常者と障害者でその段階が違う***。そうなってくると、人種が違うわけでもない、自分の感覚からいうと白人、黒人というようなものに感じる。ただ、僕の場合だったら足が動かないだけという感覚でしかないし、逆にいうと病気は治らないけど、病気を持っていたら障害者だというなら、普通の人が風邪をひいた時はどうなの？病気じゃないかと思う。卵が先かヒヨコが先かという話

になるので…。もともとそういう言葉があること自体がおかしいと思う。

僕自身は社会を動かすだけの力をもっていない。だから社会を一気に動かすよりも、自分の周りを変えた方が早い。自分だけ良ければいいというわけではないが、自分がいかに過ごしやすい環境をつくるか。どこに行ってもそうだが、初めて行くところは環境整備されていない。そこを自分で変えていくということは日常的にやっています。大学に入っても、変えていきたいというのはある。自分自身も障害を持った人間が周りにたくさんいるというよりは、いろいろな人と関わる方が刺激の度合いは半端なく強いし、その方が自分のためにもなる。

このように語り、自分はどの障害がある人よりも恵まれていると感じる。自分の中では自信をもって言えると付け加えた。そのA君の表情には、筆者と最初に出会った日（X-7年）に「自分のことを障害者とは思っていない」と言った時の、どこか虚勢を張っているような複雑な様子はなかった。

V. 考察

1. 「自立」ではなく「自律」を支える支援の必要性

A君の「生きられた経験」の語りを提示し、A君の主観世界に照らされた語りの意味や価値を明らかにするための接近を試みた。その取り組みを踏まえて、発達援助専門職が、心身に障害をもつ当事者への有効な教育的支援において身につけておくべき姿勢とは、どのようなものであろうか。ここでは「自律」の概念を切り口として、本来の意味での教育における包摂、すなわちインクルーシブ教育を実現していくための支援の目標について検討する。

障害者に対する援助では、医療や福祉的なケアが必要になることが多い。そのためか、援助の目標として当事者の「自立」が目指されることが一般的であるといえる。しかし、「自立」(independence)という言葉には、身辺自立のイメージが強く、他者からの助けを受けないでやっていくことという意味合いも強くなってしまふ。そうなると、どうしても身辺自立を実現するために当事者をいかに環境や現実に適応させるか、という発想に行きつく危険性があるのではないだろうか。その考えは本末転倒と言わざるを得ず、包摂¹²⁾への指向とは真っ向から対立するものである。

筆者は、障害者を対象とする援助に限らず、あらゆる対人援助において「自立」よりも、当事者の「自律」(autonomy)を実現することを目標に位置づけるべきだと考える。「自律」とは、あくまでも自分で決めたルールに従うことであり、基本的にほかからの束縛を受けないということの意味する。そこでは、たとえ生存を維持するために他者からの不断の援助が不可欠であっても、自分の人生や生活のあり方については自己決定できることが保証されているということである。

上記の「自律」の保証は、もちろん教育における「包摂」の実現においても重要な要件だと、筆者は確信するものである。A君の事例では、高校進学 of 志望校選択に関して、少なくとも公教育における選択肢が十分に整備されてはいなかった。ただし、それはハード面の環境整備のみを意味するものではない。むしろ核心にあるのはソフトの部分であり、それこそが「包摂」の思想にかかわる問題といえる。インクルーシブ教育の本来の機能は、多様性を視野に入れた学びの質を保証することにあるはずだからだ。そこがしっかりと共通認識されなければ、合理的配慮という名の「理不尽」の押しつけが不断に繰り返されるのではないだろうか。

一方で、マクロな視点からも、酒井朗が指摘するように、社会的包摂に取り組むうえで学校教育がなし得ることは、リスクの高い子どもに対して関心を高め、関係機関が連携していくことや、社会的排除の観点から教育制度を精査して改革を図ることも必要であろう。まさに、社会的包摂において教育は重要な戦略拠点でもあるからである¹³⁾。

2. 当事者の固有性を尊重した支援の必要性

A君の語りには、友だちや仲間との関係についての肯定的なエピソードが多く登場する。A君にとって、母親以外で自分を最も支えてくれたのは、圧倒的に友だちを中心とする同世代の仲間との関係であったと述べている。ただ、生まれつき障害を持つA君は、これまで種々の援助専門職の支援も受けてきている。それらの援助に対して、たとえば感謝の思いのようなものは感じていないのであろうか。

そんなことはない。A君は高校時代のスクールカウンセリングの面接や、今回の「語り」においても、自身が受けている福祉的支援や制度助成に対して、感謝の念を抱いていることを述べていた。大学生活においても、十分とは言い難いものの、相応の配慮がなされていたという。また、対人援助への親和的な思いを何よりも物語ることとして、A君自身が対人援助職(ソーシャルワーカー)を卒業後の職業に選択していることがある。

それにもかかわらず、A君にとって、制度に基づく教育的支援や福祉的支援のかかわりよりも、圧倒的に友だちを中心とする同世代の仲間との関係の意義が大きく、彼自身の人としての成長を支えてくれたものだとの認識がある。そこには、かつてA君の主治医からの紹介状に、SCによる対応の依頼として記されていた、「周囲からの気遣いが却ってA君を苦しめており、思い通りに自己表現できないもどかしさを感じている」ということと結びついているのではないかと思われる。

それはこういうことではないか。車いすで日常を過ごすA君は、他者からは肢体不自由を抱える身体障害者として常に認知されている。しかし、彼にとっては日常的にケアが出来る身体面のことよりも、メンタルヘルス不調で苦しんでおり、そのことを分かってもらいたいと思っている。それにもかかわらず、周囲の目は身体の障害部分に注がれ、A君は自分が受けとめられ、

理解されたという実感が持てない。その中で、A君と出会い、支援の枠組みに限定されないかわりを持つ友だちや仲間は、A君にとっていわゆる「当事者の実態把握」という客観的視点に縛られない、そのままのA君を見て交流することができる最も大切な他者であり、また支え手でもあったのではないかと考えられるのである。

上記のことは、発達援助専門職にとっても重要な問題を提示しているといえるだろう。筆者はA君の当事者としての語りを聴き、自分はどこまで子どもに寄り添い、常識や客観的視点といった「あたりまえ」に縛られず、その子自身と向き合って理解できる姿勢が身についているであろうかという省察の念を抱いた。その体験が、発達援助専門職としての筆者に何らかの自己変容をもたらしたと実感している。ただしそのことが、筆者の独りよがりでないことを願うばかりである。

VI. おわりに

本小稿で検討した内容は、あくまでも偶然の賜物である。したがって、エビデンスを重視する立場から普遍性に乏しいという指摘があれば、筆者としては批判を甘受しなければならないと思う。ただ、A君という一人の障碍を抱えた青年と筆者とのかかわりの検討を通して、教育臨床に携わる者が学ぶことのできることも少しは明らかになったのではないかと思う。そのために本研究では、質的研究としての現象学的アプローチという方法を採用した。

筆者のかかわりがA君の高校時代のSCとしての支援に限られていたら、後悔ともどかしさが残る中断したケースとしての記録にとどまっており、公開することもなかったであろう。しかし、思わぬ偶然により再会することになり、筆者は子どもの成長の可能性、そして希望の実現について再認識することとなった。

学校教育という枠組みの中で、私たち発達援助専門職も、学期、学年、在校期間といった時間枠に当たり前のように縛られてしまっているのではないだろうか。もちろん、今日の学校を取り巻く環境を含めて、教育が直面する現実的な制約には厳しいものがある。だからこそ、私たち大人が時々、「あたりまえ」という現実を見直し、子どもの理解にズレが生じていないかを見直す機会を積極的につくる必要があると考える。そのためには、原点に戻ることになるが、やはり子どもの声を真摯に聴くことから始まるのではないだろうか。

引用文献、註

- 1) 和田修二・皇紀夫編著：『臨床教育学』（アカデミア出版、1996）33-35.
- 2) 日本臨床教育学会ホームページ、「日本臨床教育学会設立趣意書」より。

出典：<http://www.nihon-rinkyō.com/concept/>, 2018年8月20日取得。

- 3) A君と再会する約5年前に、筆者とのカウンセリング関係は終結している。したがって本研究におけるインタビュー等においてA君と筆者の間でいわゆる「多重関係」は発生するものではない。しかしながら、研究対象者としてのA君に対しては、可能な限り慎重なインフォームド・コンセントの実施を心掛けた。また、本小稿における事例の取り扱いについては、プライバシーに配慮しつつ全体像を損ねない範囲で改変していることを断っておく。
- 4) 野村晴夫：「自己語りと想起が促す生活史の再編—中高年期の調査の演繹的・帰納的分析—」、『心理臨床学研究』35, No1 (2017) 4。野村はそのうえで、生活史の語りの変容を詳らかにするためには、セラピストに語られずとも、クライアントの内部で交わされる語りを考慮する必要があるとしている。
- 5) 森博俊：「当事者の『障碍と生』の経験と子ども理解 - 『養護学校』卒業生の聴きとり調査を通して」、『臨床教育学研究』5 (2017) 98-99。森はさらに、たとえ偶然の一次的な語りに基づく解釈であっても、一つの可能的な当事者の世界であるケースのもつ実践的妥当性はある、とも述べている。
- 6) このことに関連する近年の出来事の1つとして、2015年8月、『サイエンス』誌に「心理学の研究結果、6割以上が再現不可能」という調査結果が発表されたことがある。世界の270人の科学者チームが、2008年にアメリカの(科学)雑誌3誌に掲載された心理学の研究100件について再現を試みたところ、当初の報告と同じ結果を得られたのはわずか39%だったとして、心理学研究の信頼性について新たな疑問を投げ掛けることとなった。

出典：The Japan Times ST「心理学実験の6割、信頼性に疑問」2015年9月11日、
<http://st.japantimes.co.jp/zenyaku/?date=20150911&p=m>、2018年8月14日取得。

- 7) 対人援助と現象学的考察の関係については、岩崎久志(2016)が「生きられた経験」を明らかにするという視点から整理しているので参照のこと。ここでは、「生きられた経験」を意識の流れのなかで素朴に過ぎていく体験が、反省的な眼差しによって1つの統一体として捉えられ、「意味のある体験」となること、そしてその意味を帯びた現象の現れそのものとしている。
岩崎久志：『「生きられた経験」を明らかにする現象学的考察の検討』、『流通科学大学論集 - 人間・社会・自然編 - 』29, No1 (2016) 11-28。
- 8) 卒業後、自らが福祉施設の職員として就職するA君にとっては、当事者としての自らの立場に加えて、自律への教育的なサポートについての関心が高く、本研究の趣旨にも積極的に賛同する姿勢を示してくれた。
- 9) 本小稿では、A君が大学卒業直後に語った聴き取りをデータの中心としているため、その実施時点を時間的な起点と定め、X年と表記している。
- 10) 社会学者の桜井厚(2002)が提唱したライフストーリー研究の方法論。桜井は長年にわたるライフストーリー・インタビューの経験から「対話的構築主義アプローチ」の立場をとる。それは「語り」を「語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築されるもの」とし、「何を語ったのか」という「語りの内容」だけではなく「いかに語ったのか」という「語りの様式にも注意を払うアプローチ」である。
桜井厚：『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』(せりか書房2002)。
- 11) 2015(平成27)年に成立した公認心理士法においては、「公認心理士はその業務を行うに当たって、要心理支援者に当該支援に係る主治の医師があるときは、その指示を受けなければならない」ことが定められている(第42条2)。本小稿において述べているカウンセリング面接は、公認心理士法が成立する遙か以前に遡る時点に実施したものであり、当時はまだ心理職の国家資格は存在しなかった頃であることに留意願いたい。

-
- 12) 教育領域におけるインクルージョンの概念は、すべての子どもたちを包み込んでいこう、という理念に基づいている。そこでは、本来的に、すべての子どもは特別な教育的ニーズを有するのであるから、さまざまな状態の子どもたちが学習集団に存在していることを前提としながら、学習計画や教育体制を最初から組み立て直そうという考え方に結びついている。
- 13) 酒井朗：「教育における排除と包摂」、『教育社会学研究』96（2015）5。
なお、酒井は、高校中退に関して、原籍校を辞めていく生徒の問題があると指摘している。あまり関心を集めていないが様々な問題を孕んでおり、その後の社会的排除につながるリスクをふまえた精査が必要としている。