

教員を目指すみえない障がい当事者についての現象学的分析

A phenomenological analysis on hidden handicapped person who has the desire
to be a primary school teacher

大 塚 類
(Rui, OTSUKA)

はじめに

筆者は、公立小学校の学校支援ボランティアとして7年間にわたり、さまざまなクラスに入り、さまざまな子どもたちや先生方と関わってきた。と同時に、大学教員としては5年間にわたり、教員養成に携わってきた。こうした経験のなかで、「みえない障がい」を抱えていると感じさせられる教員や学生に数多く出会ってきた。

みえない障がいとは、一般的に、発達障害（学習障害〔LD〕、注意欠陥多動性障害〔ADHD〕、自閉症スペクトラム障害）、心理または精神障害、てんかん、摂食障害など、外見だけではわかりにくい障がいのことを意味する。外見だけではわかりにくくとも、身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している当事者のことを、みえない障がい当事者と呼ぶことが多い。

他方、本稿では、診断を受けていたり、手帳を有していたりする当事者だけではなく、診断は受けていないが障がいの自覚があったり、障がいの自覚もないが日常生活に生きづらさを感じている人々のことも、みえない障がい当事者と呼ぶこととする。つまり、本稿では、みえない障がいを幅広く捉えることとする。というのも、上述したように、学校支援ボランティアや大学教員として出会ってきた人々のほとんどが、診断を受けたり、手帳を有したりしておらず、場合によっては、障がいの自覚もないままに生きづらい日々を送っていたからである。

見えない障がいの具体的な内容としては、不注意、多動、衝動性の強さ（以上、ADHDに関連する特性）、コミュニケーション・対人関係・社会性にまつわる困難、興味関心のかたより、言語発達に比べた不器用さ（以上、自閉症スペクトラム障害に関連する特性）、特定の学習能力に関する極端な苦手意識（学習障害に関連する特性）、吃音等が挙げられる。

例えば、ある小学校教員は、担任するクラスの子どもたちと保護者や、同僚教員とのコミュニケーションが上手に取れず、毎年、学級崩壊をくり返していた。筆者が関わってきた学生たちのなかには、大学の講義や教育実習での評価が低く、教員への適性が疑わしいにもかかわらず、将来の進路として教員以外を考えられない者が多くいる。同様に、教員採用試験に何度失敗しても、臨時採用講師や非常勤講師を続けながら、正規の教員を目指し続けている者もいる。さまざまな理由から、着任後1年も経たずに退職してしまった者も少なからずいる。

筆者は、学校支援ボランティアや教育実習の担当教員という立場で、学校現場の管理職と話をする機会がしばしばあるが、彼らからは、「教員への適性が疑わしい学生を実習生や現職として学校現場に送り出さないでほしい」、と言われる。学校支援ボランティアとして学校現場に携わっている立場からすれば、学生本人のためにも、同僚教員のためにも、子どもたちのためにも、当然の指摘であると思う。しかし他方で、教員養成に携わる大学教員の立場からすれば、教員への適性という概念自体が不明確であることや、教員を強く志望する学生に進路変更させるだけの責任を負えないことや、現場で実際に働くなかで適性や能力が育まれる可能性が否定できないことなどから、できる限り学生の希望をかなえてやりたいと思うってしまうのである。

「大人の発達障害」という言葉が人口に膾炙した現在でさえ、教員あるいは大学の教職課程に在籍する学生の、発達障害を含めたみえない障がいについて語ることは、タブー視されていると言わざるを得ない。教員は、発達障害をはじめとするみえない障がいについて学び、そうした当事者の子どもたちを理解し教育する立場であっても、みえない障がいの当事者であってはならないのである。しかし、上述したように、現実には、教育現場にも大学の教職課程にも、みえない障がい当事者の教員や学生は数多く存在している。教員養成課程に携わる大学教員としても、学校支援ボランティアとして学校現場に関わっている研究者としても、みえない障がい当事者の現状とその対応について考えるべき時がきた、と筆者は感じている。

こうした問題意識のもと、本稿は以下の3部構成をとる。まず第1節では、障がいのある大学生をめぐる現状について明らかにする。続く第2節では、国・各自治体が掲げる「あるべき教師像」と、文部科学省による「指導が不適切である」教諭等の定義に基づき、学校現場では、みえない障がいを抱える教師の存在そのものが否定されていることを明らかにする。そのうえで、教員を目指すみえない障がい当事者へのインタビュー調査に基づき、みえない障がいの自覚があったり、生きづらさを感じたりしながらも教員を志す理由や、彼らが大学に期待する支援について明らかにする。

本稿での考察が、みえない障がいを抱える教師の存在を否定するのでも、教員養成段階で彼らを排除するのでもなく、彼らを含みこんだ教職課程や学校現場の可能性について模索する第一歩となることを目指す。

第1節 障がいのある大学生をめぐる現状

本節では、日本学生支援機構による「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の結果に基づき、障がいのある大学生をめぐる現状について明らかにする。

1-1 障害をめぐる法律

日本学生支援機構では、平成17（2005）年度から毎年、全国の大学、短期大学、高等専門学校を

対象とした Web をもちいた悉皆調査を実施している。この悉皆調査が開始された2005年4月から、「発達障害者支援法」が施行され、知的障害を伴わない発達障害も支援を必要とする「障害」だと法律で認められるようになった¹。障害者をめぐる新たな法律の施行という点では、2016年4月から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（通称：障害者差別解消法）」が施行されたことも記憶に新しい。この法律は、障がい者に対する不当な差別的取り扱いを禁止し、合理的配慮の提供を求めるものである。

国立大学法人か、公立大学法人か、学校法人かによって義務か努力義務に留まるかは変わるものの、大学に求められる取り組みは、以下の4つである。①障害を理由とする差別の禁止、②環境の整備（事前的改善措置）、③合理的配慮の提供、④職員に対する対応要領の作成及びその公開。これを受けて本学でも、平成30（2018）年度より、障がいのある学生のワンストップ支援を目的とした障害学生支援センターが発足する予定である。

1-2 調査結果の概要

日本学生支援機構による実態調査の結果に戻ろう。最新の平成28（2016）年度の調査結果（調査期日：平成28年5月1日現在。回答校1,171校。回収率100%）を見ていく²。

1-2-1 障害学生の定義

この調査における障害学生の定義は、「身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生」である。つまり、障害の診断を受けたり、手帳を有していたり、明確な自覚があったりする当事者である。

1-2-2 障害学生数と在籍学校数

平成28年5月1日現在における障害学生数は 27,257人（全学生数の0.86%）、障害学生在籍学校数は 898 校（全学校数 1,171 校の 76.7%）である。障害種別では、「病弱・虚弱」が9,387人（34.4%）と最も多く、「精神障害」が6,775人（24.9%）、「発達障害（診断有）」が4,150人（15.2%）と続く。そのほかは割合の多い順に、肢体不自由、言語聴覚障害、その他の障害、視覚障害、重複障害となっている。

調査を開始した平成17年度から、障害学生数は増加し続けている。さらに、2016年は、上述した障害者差別解消法の施行の年であったため、「各大学等において、障害学生支援体制の整備や取組が進み、さらに学内連携が整ったことにより、障害学生の把握が一層進んだことが推測され」る。他方で、文部科学省が平成24（2012）年に発表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」では、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合」が、全児童生徒数の6.5%にのぼっていた³。この調査結果はあくまでも担任教員の主観に基づくものであり、発達障害の確定診

断を受けている児童生徒ではなく、「発達障害の可能性のある」児童生徒であることを鑑みても、大学における障害学生の在籍率（全学生数の0.86％）はかなり低いと言わざるを得ない。つまり、本稿で定義するようなみえない障がいを抱えている学生は、日本学生支援機構の調査からはこぼれ落ちてしまっている、つまり、障害学生として把握されず合理的な支援の対象外になっている、と言わざるを得ない⁴。

1-2-3 障害学生の進路状況

「平成27年度卒業障害学生（3,690人）進路状況」によると、「就職者」は1,953人（52.3％）にのぼっている。そのほかは割合の多い順に、「進学・就職以外の者」（15.8％）、「進学者」（11.6％）、「死亡・不詳の者」（10.1％）、「一時的な職についた者」（4.6％）、「専修学校・外国の学校・教育訓練機関等」（2.4％）、「社会福祉施設・医療機関入所者」（2.0％）、「臨床研修医（予定も含む）」（0.6％）となっている。この調査結果では、就職先の内訳や、一時的な職の内訳が明らかにされていない。そのため、卒業障害学生の進路のなかに教職が含まれているのかは明らかでない。

以上、本節では、日本学生支援機構による「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の結果に基づき、障がいのある大学生をめぐる現状について明らかにしてきた。この調査において障害学生と定義されている学生は、確かに増加の一端をたどっており、彼らに対する修学・就職支援は充実してきている。他方で、本稿で定義するみえない障がいを抱えている学生は、障害学生とカウントされず、したがって必要な修学・就職支援を受けられていないということが推察される。

第2節 「あるべき教師像」と「指導が不適切である」教諭等の定義から見てくること

本節では、国・各自治体が掲げる「あるべき教師像」と、文部科学省による「指導が不適切である」教諭等の定義を概観し、みえない障がいを抱えている学生と教員の置かれている状況について明らかにする。

2-1 国・各自治体が掲げる「あるべき教師像」

2-1-1 中教審の答申が示す「あるべき優れた教師像」⁵

平成17（2005）年10月に発表された中央教育審議会による「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」では、あるべき優れた教師像として、以下の3つの要素が示されている。

① 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などである。また、教師は、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことも大切である。

② 教育の専門家としての確かな力量

「教師は授業で勝負する」と言われるように、この力量が「教育のプロ」のプロたる所以である。この力量は、具体的には、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などからなるものと言える。

③ 総合的な人間力

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である

各自治体が掲げる「あるべき教師像」は、この答申に示されたあるべき優れた教師像を範としている。したがって本項では、自治体の典型例として、東京都の掲げる「求める教師像」を概観する。

2-1-2 東京都が求める教師像とは⁶

「東京都の教育に求められる教師像」は、以下の4つである。

① 教育に対する熱意と使命感をもつ教師

子供に対する深い愛情、教育者としての責任感と誇り、高い倫理観と社会的常識

② 豊かな人間性と思いやりのある教師

温かい心・柔軟な発想や思考、幅広いコミュニケーション能力

③ 子供のよさや可能性を引き出し伸ばすことができる教師

一人一人のよさや可能性を見抜く力、教科等に関する高い指導力、自己研さんに励む力

④ 組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う教師

より高い目標にチャレンジする意欲、若手教員を育てる力、経営参加への意欲

「学校の教育力の向上」と「今日的な課題への対応」という社会的要請に応えるために、東京都では、「東京都の教員が身に付けるべき基本的な四つの力」も以下のようにまとめている。

① 学習指導力

② 生活指導力・進路指導力

このふたつの能力は、「子供の変化に対応し、指導方法を工夫・改善、変革していくこと」を基盤とした、「学力向上、規範意識の醸成など、児童・生徒に対する教育指導の力」である。

③ 外部との連携・折衝力（保護者、地域、外部機関と連携・協働する力）

④ 学校運営力・組織貢献力（学校全体として組織的に取り組む力）

このふたつの能力は、「社会状況の変化に対応し、今後身につけることが必要」な能力だとされている。以上、本項でみてきたように、自治体は教師に、児童・生徒に対する指導力だけではなく幅広い能力を求めている。こうした傾向は東京都に留まらず、「求める教師像」を掲げている全国の自治体にあてはまる傾向である。

2-2 「指導が不適切である」教諭等の定義⁷

前項でみてきたような、国や各自自治体が掲げる「あるべき教師像」から外れてしまった場合、「指導が不適切な教員」という評価が下されることがある。本項では、「指導が不適切である」教諭とは具体的にどのような教諭であるのか、「指導が不適切である」とどのように認定されるのか、認定された場合どのような対応がなされるのか、等々についてみていく。

2-2-1 「指導が不適切である」教諭等の定義

文部科学省は、「指導が不適切である」教諭等を、以下のように定義している。「知識、技術、指導方法その他教員として求められる資質、能力に課題があるため、日常的に児童等への指導を行わせることが適当ではない教諭等のうち、研修によって指導の改善が見込まれる者であって、直ちに後述する分限処分等⁸の対象とはならない者」、と。

2-2-2 「指導が不適切である」ことの認定

上述の「指導が不適切である」ことに該当する具体例として文部科学省が挙げているのを見ていこう。

- ① 教科に関する専門的知識、技術等が不足しているため、学習指導を適切に行うことができない場合（教える内容に誤りが多かったり、児童等の質問に正確に答え得ることができない等）
- ② 指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない場合（ほとんど授業内容を板書するだけで、児童等の質問を受け付けない等）
- ③ 児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない場合（児童等の意見を全く聞かず、対話もしないなど、児童等とのコミュニケーションをとろうとしない等）

こうした具体例に基づき、「指導が不適切である」ことの認定は、「専門的知識・技術等や指導方法、児童生徒理解等の観点及び観点ごとの評価項目を設定し、その項目に照らして評価するなどして、その結果に基づいて、総合的に判断する」とされている。

認定の手順は、以下のとおりである。①学校長から、各任命権者（都道府県・指定都市教育委員会）に対して報告がなされ、指導が不適切な教員に対する人事管理システムへの申請の手続きが行われる。②申請が受理されたのち、専門家や、対象となる教諭等本人からの意見聴取を含めた、指導が不適切な教員の認定手続きが進められる。③評価項目や意見聴取に基づき、各任命権者が「指導が不適切な教諭等」の認定を行う。なお、「指導が不適切である」教諭等と認定する時点において、その原因が明らかに精神疾患等心身の故障による場合は、指導改善研修によらず、病気の治療に専念させることになっている。

2-2-3 「指導改善研修」について

上記の手順で「指導が不適切である」教諭等と認定された教師は、「指導改善研修」を受ける。その期間は、「研修を開始した日から1年を超えない範囲内（延長しても2年を超えない範囲内）で、任命権者が定める」、とされている。

研修にあたっては、「教諭等本人に自らが指導が不適切な状態にあることを気づかせ」、当人の「課題を明確にすること」が目指され、「適性等に応じて個別に計画書」が作成される。2年以内にわたる研修の成果如何で、再び教職に戻るか、分限処分⁹が下されるかが判断されるという。

2-2-4 「指導が不適切である」教諭等とみえない障がいの関係

以上本項では、指導が不適切である教諭等の定義、認定手順、指導改善研修について概観してきた。興味深いのは、指導が不適切である教諭等として想定されている人物像（の少なくとも一部）が、「はじめに」で述べたみえない障がいを抱えている人々の生きづらさと重なる点である。

上述した指導が不適切であることに該当する具体例の3つ目には、次のように書かれている。「児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない場合（児童等の意見を全く聞かず、対話もしないなど、児童等とのコミュニケーションをとろうとしない等）」。指導が不適切である教諭等はコミュニケーションに困難さを抱えている、という想定は、指導改善研修における留意点からも読み取れる。少し長くなるがそのまま引用したい。

「指導が不適切である」教諭等にしばしば見られる特徴として人間関係を構築することが不得手な者であることも指摘される。このような特徴がみられる場合には、指導改善研修の中で、人間関係を築くことに資する研修内容を組み込むことが重要である。

（中略）

「指導が不適切である」教諭等が周囲から孤立している場合には、「指導が不適切である」教諭等の悩みや相談を受け止めるためのカウンセリングを実施する体制を整えることも考えられる。

学習指導力に問題を抱え、児童生徒・保護者・同僚との人間関係を構築することに困難を抱えている。これが、文部科学省の思い描く「指導が不適切である教諭等」の具体的な姿である。こうした姿は、みえない障がいを抱えている人々の生きづらさと重なる。とすると、「指導が不適切である教諭等」に認定される教師のなかに、一定の割合、みえない障がいを抱えている人々が含まれている、と想定せざるを得ない。

だからこそ、本稿では、教員を目指す学生や実際の教員のなかにみえない障がい当事者が一定の割合含まれている、という前提のもと、まず教職課程を有する大学で彼らに行える支援や教育について考えることを目的とするのである。

第3節 当事者へのインタビュー分析

本節では、みえない障がい当事者へのインタビューの概要説明と分析を行う。

3-1 インタビューの概要

3-1-1 インタビュー協力者

佐藤さん（仮名、20歳代男性）。佐藤さんは、教員養成系の4年制大学を卒業し、公立小学校の教員を目指している。大学在学中に受験した教員採用試験では一次の筆記試験で不合格となり、現在は公立小学校の非常勤講師として、支援級の副担任として週5日間勤務している。2回目となる2018年度採用教員採用試験では、二次の面接試験で不合格となった。次年度の去就は未定であるが、臨時的任用教員や非常勤講師として公立小学校で勤務することを、本人は強く希望している。

佐藤さんと筆者は、彼が大学在学中からの知己である。佐藤さんはとても穏やかで柔らかな雰囲気をもった男性で、複数人有的时候などは、にこにこしながら隅で静かに座っている。中肉中背で青白い肌をして、表情や喜怒哀楽の変化に乏しいため、初見では、「おとなしくて暗い男性」という印象を与えてしまいがちである。しかし、本インタビューを典型例として、一対一で話す機会があれば、彼が物事を彼独自の視点で深く考え、強い意志をもっていることはすぐに感じられる。

3-1-2 インタビューの方法

以下の3項目（①みえない障がい当事者を対象としたインタビューであること。②インタビュー内容は録音し、逐語録に起こしたうえで論文の題材として考察すること。③あらかじめ聞きたい内容が3つあること〈生きづらさを抱える当事者としてなぜ教員を志望するのか、実際に学校現場で働いてみた実感、大学に期待する支援や教育は何か〉。）について事前に口頭で、インタビュー当日は書面を配布し、佐藤さんに了承を得た。佐藤さんは、特におとなとの関係におけるコミュニケーションの難しさや、会話において人の話が理解できなかったり、言葉が出にくくなったり、といった認知特性¹⁰にまつわる生きづらさを自覚している当事者である。

インタビューは、筆者の研究室において、約90分間にわたる半構造化面接の形式で行なった。インタビュー内容はICレコーダーにて録音し、逐語録を作成した。

佐藤さんの語りは、一貫して、「みえない障がい当事者が自分自身の在りようや状況をどのように認識しみずから対応するか」、という観点から語られている¹¹。したがって、インタビュー内容の分析に関しては、すべての事柄の源泉を自分自身に求める現象学の知見を手がかりとしたい。

3-2 分析

以下、本項では、①佐藤さんの自己認識、②小学校教員を目指している理由、③みえない障がい当事者に対して大学教育にできること、という三つの観点からインタビュー内容を紹介・分析する。

3-2-1 佐藤さんの自己認識

・普通のこともできない

佐藤さんを大学時代から知る筆者には、彼は知的能力の高い人であるように感じられる。しかし、彼自身は、自分は同年代のほかの人々に比べて「できるというイメージはないですね」¹²、と語る。「勉強もそうですし、あとは運動とかもできないし、普通のこともできないし」と続ける佐藤さんに対して、「普通のこと」の具体例をたずねると、彼は次のように答えてくれた。

一般的な会話というか、世間話というか。〔中略〕もうやってないことは全然できないんで。何もできないようなイメージ、自分としては。全部みんな〔の方が〕優れてるし、〔自分より〕何かできるしっていうので。でも何かそれっぽくやってるっていうのが、自分の中で、自分の定義¹³。

・教員には向いていない

自分をこのように定義づけている佐藤さんは、上述したように、教員採用試験を二度にわたって不合格になりながらも変わらず教員を目指している。にもかかわらず彼は、「やっぱり僕自身、教員は、他の人見てると向いてないと思うんですけど。教員らしくないんで」、とさえ言う。「例えば？」という筆者の促しに応じて、佐藤さんは次のように答えてくれた。

教員やってる姿がイメージできないというか、世間一般のいう教員じゃないというか、イメージ的に。〔中略〕新人の新しい人たちってもっとフレッシュさがあって、元気もいっぱいみたいなの。〔そういうイメージから自分は〕どう見ても遠いなあっていう、そこはやっぱりあるんですけど。

上述したように、青白い肌をして表情の変化に乏しく穏やかな雰囲気を醸し出している佐藤さんは、彼自身が自覚しているように、「フレッシュさがあって、元気もいっぱい」でといったイメージからはほど遠い。だからこそ佐藤さんは、模擬授業や集団討論や個人面接が課される教員採用試験で、苦戦を強いられている。教員採用試験において、試験官に自分が与えるであろう印象について、佐藤さんは次のように語る。

もう完全にたぶん、初見で〔の印象は〕駄目だなとは思ってますけど。でも、少なくともそこで落ちたなら、誰かには絶対そう思われちゃうんで、出ても保護者とかに出たときに、少なくともその何人かは〔自分のことを教員に向いていないと〕思うなら、そこは変えなきゃいけないかなとは、少なくともその場しのぎだとしても見えるようにはしてないと、絶対どっかに引っかかるの。そこは変えなきゃいけないなとは思ってますけど。

・考察

佐藤さんの自己認識で興味深いのは、いささか自己卑下気味なきらいはあるが、自分自身のことをフラットに客観視している点である。と同時に、他者や世間一般の視点を取り入れようと心がけている点も興味深い。

現象学的に述べれば、日常生活における私たちの他者理解は、自分自身の感情や経験を他者へと一方向的に移し入れる感情移入によって行われることが多い（大塚2008）。しかし、こうした一方向的な感情移入による他者理解は、現象学の創始者エドムント・フッサールが記述しているように、他者を自分自身の分身として理解するだけに留まる（フッサール2001）。言いかえれば、一方向的な感情移入では、他者を、その人に固有の認識や感情を備えた自分とは異なる人格として十分理解するまでに至らない。

他方、インタビューでの発言を見る限り、佐藤さんは、一方向的な感情移入を越えた他者理解を試みている。つまり、他者が自分とは異なる認識や感情を備えているのだということを、きちんと理解している。

例えば、自分の容姿やまとっている雰囲気、教員採用試験の面接で不利に働くと語っている場面。そこで彼は、「でも、少なくともそこ〔＝容姿や雰囲気〕で落ちたなら、誰かには絶対そう思われちゃうんで、〔中略〕少なくともその何人かは思うなら、そこは変えなきゃいけないかな」、と自分の置かれている状況を受け止めている。インタビューの別の箇所でも、「他者からすぐには納得のできない指摘をされたらどうするか？」という筆者の問いかけに対し、佐藤さんは、「でも言われたからには何かあるかなっていうのは、取りあえず考えた上で」行動する、と答えている。

このように自分の感情や経験を越えて、他者の認識や観点をいったんは受け入れようとする柔軟性は、「明確にそんなふうになったのは大学とかで、やっぱこういう〔認知特性に関する〕授業とか受けた後」に培われた、と佐藤さんは自己分析している。大学の授業が当事者に与える影響については、3-2-3で改めて考察するが、佐藤さんは、大学で学んだ知識を自分のなかに取り入れ、世間一般で認められる在りようへと自分を修正していくというかたちで、小学校の教員になりたいという目標に一步一步近づいていっている。

3-2-2 小学校の教員を目指す理由

・「なにくそ」という思い

上述したように、自分のことを、「教員らしくない」から教員には「向いていない」と分析するにもかかわらず、佐藤さんが小学校の教員を目指すのはなぜなのだろうか。佐藤さんの思いを損なわずに伝えるため、少し長くなるが彼の言葉をそのまま引用したい。

〔中学校以上になると、自分の生きづらさを回避する術を覚えたり、自分や学校のことを見限ったりしてしまう一方で〕小学校のほうがまだ、自分の、〔生きづらさや認知特性が〕よく分からないけどっていう段階で支援ができるというか、自分とこれから向き合うときに、そういうふうに支援

とかもできるかなと思って、やっぱ小学校かなというのが一番ですかね。あとは一番、小学校の〔方〕が学級担任制で長い時間過ごすので、そういう面でも一番目を向けられますし、相手がどう考えてるかもそうですし、いろんな教科や科目とか単元でやっていけるから、そこが、小学校が一番かなと思っていますね。

みえない障がい当事者に対して大学教育にできること、について考察する3-2-3で引用する彼の語りとも合わせて考えると、自分のような生きづらさを抱えている子どもたちに対する支援や教育は、小学校時代ならまだ手遅れにならずに間に合う、と佐藤さんが感じていることがうかがえる。こうした考え方は、自分は子ども時代に理解してもらえなかった、という佐藤さんの忤怩たる思いに裏打ちされている。普段の穏やかで言葉少なな佐藤さんとは対照的に、小学校の教員を目指す理由を語っているときの彼からは、「なにくそ」という言葉が何度も発され、語りが長くなったのが印象的であった。

あともう教員に関しては、「なにくそ」っていうのがあるんで、もうそこが一番じゃないですかね。〔中略〕結局昔から、それなりにいい子、優秀な子とか、小学校時代とかはよくそういうのあったんですけど。分かんないこともたくさんあるし、それでそれを理解せず、外側だけ見られてあれなもの、理解されないっていうのが嫌だっていうので、「なんで自分が理解されないのに」っていうので、「なんでこんなところで生きていかなきゃいけないんだ」っていうことで、やっぱり過ごしてたんで。じゃあ「他にもこんな子がいるなら、それは嫌だよな」、と思って。自分はもうどうでもいいから、そういう子が増えないように。少なくとも、それを知ってる人がいるだけでも、何かできなくても違うと思うんですよね。〔中略〕だからそれがたぶん、根本にあるのかなと。

〔中略〕

仕方ないって言葉が大嫌いなんで。結局仕方ないで済ませるじゃないですか。〔中略〕普通に考えたら、しょうがないなんてことあるわけないんですけど。その子にとって、その子はそういうふうな認知特性だから、できないからしょうがないんだよって。でも〔その子は〕困ってるから。そういう子に対しても、しょうがないで済まないようなふうであってほしいというか、言葉にはしづらいいんですけど。誰もが楽しく生きられればいいのにな、とは〔思っています〕。

・考察

大学教員として教員養成に携わっていると、「自分がいじめられたから、いじめられている子どもを救える教員になりたい」、といった学生たちの声をよく耳にする。「子ども時代の自分は『いい子』という外側だけを見られて生きづらさを理解されなかったから、自分が小学校教員になってそうした子どもたちを理解したい」、という佐藤さんの語りは、一見すると、上述した学生たちのよくある語りと同類であるようにみえる。

しかし、佐藤さんの語りは、3-2-1で述べたように、「他者は自分とは異なる認識や感情を備えている」という認識に一貫して裏打ちされている。例えば、非常勤講師として関わっている支援級の子どもたちへの教育の難しさについて、佐藤さんは次のように語る。

自分自身〔は生きづらさを〕一人で乗り越えてきちゃったから、どこをどういうふうによれば〔今関わっている子どもたちが生きづらさを〕乗り越えてくれるかなっていうのが、やっぱりいつも悩んで。〔中略〕基本、いい意味でも悪い意味でも、僕自身は「なにくそ」って感じで、「もう嫌だ」っていうのがなかったんで。逆に、今行ってる〔支援級の〕子のなかには、結構、もう嫌になったら、「もう嫌だ、バン！」ってなっちゃう子が多いので、それ〔＝自分が乗り越えてきた方法を適用すること〕は逆効果かなと。

自分と同じような生きづらさを抱える子どもがこれ以上増えないように、と語りながらも、佐藤さんは、そうした子どもたちの支援や教育に際して、自分が乗り越えてきた方法を彼らに適用することは逆効果だと分析している。自分と同じような子どもたちと語りながらも、彼ら一人ひとりが直面している生きづらさも、その乗り越え方もそれぞれ異なっていることを、佐藤さんは客観的に認識しているのである。

3-2-3 みえない障がい当事者に対して大学教育ができること

3-2-1でも触れたように、自分に対して否定的なものであっても、他者の認識や観点をいったんは受け入れようとする柔軟性や、子どもたち一人ひとりが直面している生きづらさもその乗り越え方もそれぞれ異なっている、と捉える客観性を明確に意識するようになったのは、大学の授業を受けてからだ、と佐藤さんは述べていた。佐藤さんが語ってくれた、みえない障がい当事者に対して大学教育ができることを紹介して、本項のまとめとしたい。

・みえない障がい当事者が抱えている諦め

3-2-2で見てきたように、自分のような生きづらさを抱えている子どもたちに対する支援や教育は、小学校時代ならまだ手遅れにならずに間に合う、という考えのもと、佐藤さんは小学校教員を目指していたのであった。翻ればそれは、中学校以上では、生きづらさを抱えている子どもたちへの支援や教育は手遅れである、と彼が感じていることを意味する。実際、ここまで本節で引用してきた佐藤さんの語り（「中学生以上になると、自分の生きづらさを回避する術を覚えたり、自分や学校のことを見限ったりする」、「自分自身〔は生きづらさを〕一人で乗り越えてきちゃった」）からも、彼のそうした感覚がうかがえる。「みえない障がい当事者に大学教育にできることはあるだろうか」、という筆者の問いかけに対しても、佐藤さんからの返答はネガティブなものだった。

〔みえない障がい当事者に対して大学教育ができることは〕極論言っちゃえば、ないんじゃないですか、もう別に。〔中略〕だって、この年まで生きづらいつてことは、もう何かしら諦めてるんじゃないですか。〔中略〕だから、多少のことで希望を見出したりはしないと思うんで。

1-1で触れたように、みえない障がい当事者の将来的な受け皿となるのは「障害学生支援センター」である。しかし、このセンターが始動するまでのあいだの受け皿となりうるのは、「学生相談センター」である。そこで筆者は、佐藤さんに、学生時代に学生相談センターに足を運ぼうとは思わなかったか、とたずねてみた。

ないですね。諦めというか、〔相談センターに〕行ったところでっていうのが。もう大学生になったら、何かしらそういう、諦めたり、諦観だったりとかいうのが多いと思うので。〔中略〕諦めてる人たちはもう、足が動かないんですよ。

・話せる場所・居場所づくり

みえない障がい当事者に大学ができることはもはやない、「諦めてる人たちはもう、足が動かない」と切り捨てて一方で、佐藤さんは、「しゃべる場所は結構欲しいですかね。自分自身そういうこと〔＝自分の生きづらさや認知特性〕しゃべる機会、なかったんで。僕は話しかけるのが苦手なんで、やっぱりそういうような話す機会が欲しかった。仲間というか居場所というか」、とも語る。

佐藤さんと筆者のあいだで話題になったのは、筆者のような大学教員が大学で開催する「哲学カフェ」「しゃべり場」のような語る場所である。こうした語る場所を作ったうえで、「全体体験会じゃないですけど、全員が取りあえずいったん見といて、それで興味があったら行くみたいな」、そうしたオリエンテーションのシステムを作れるといいのではないか、という提案が佐藤さんからなされた。

・大学の授業ができること

上述した語れる場所・機会・仲間の必要性と同様、佐藤さんが語ってくれたのは、大学の授業において、認知特性をはじめとする生きづらさ理解にかかわる知識を教授することの必要性である。約90分にわたるインタビューのなかで、佐藤さんは折に触れて、大学生全員に知識を教授することの重要性について語ってくれた。

知識は欲しいですね、やっぱり。気付かないよりは。本人がそうであろうがなかろうが、やっぱりそういうの〔＝生きづらさに関連する認知特性〕があるっていう知識は欲しいですし。

このまま〔＝認知特性に由来する生きづらさを抱えたまま〕普通に生きてきたんで。でも特に、周

りの人がどう思ってるか全然分かんないから、これが普通だと思って、特に気付かなかったんですけど。やっぱり認知特性とかそういうのはほんとすごい勉強になったので、そういうことは必要なとは思いますが。

教育〔学部生かどうか〕とか関係なしに、〔大学生〕全員〔を対象として、認知特性という概念〕があるんだよっていうのをやれば、もしかしたら気付くかもしれないです。それか、〔大学生活を送るなかで〕ちょっと違うっていうので、何か未来、どこかで挫折とかすることに対しての予防にもなるかもしれないので。

3-2-1と3-2-2で考察したように、自分に対して否定的なものであっても、他者の認識や観点をいったんは受け入れようとする柔軟性や、子どもたち一人ひとりが直面している生きづらさもその乗り越え方もそれぞれ異なっている、と捉える客観性を佐藤さんが明確に意識するようになったのは、大学の授業がきっかけだった。佐藤さんが語っているように、みえない障がい当事者の多くは、大学進学までの約20年のあいだに、自分の生きづらさに対して自分なりの対処法を編み出したり、諦めを抱いたりするようになっていくことが想定される。しかし、佐藤さんを典型例として、自分の生きづらさに関連する知識を大学で学ぶことによって、当事者たちが、自分の生きづらさを新たな観点から捉えなおしたり、咀嚼したり、対処したりできるようになる可能性がある。

おわりに

教育現場にも大学の教職課程にも数多く存在しているであろうみえない障がい当事者の現状について考えるべき時が来ている、という問題意識のもと、本稿では、障がいのある大学生をめぐる現状（第1節）、国・各自治体が掲げる「あるべき教師像」と、文部科学省による「指導が不適切である」教諭等の定義（第2節）、みえない障がい当事者へのインタビュー調査に基づく彼らの思いと可能な支援（第3節）について明らかにしてきた。

佐藤さんに対するインタビュー調査からみてきたのは、みえない障がい当事者は、「自分と同じような生きづらさを抱える子どもをこれ以上増やしたくない」という非常に強い動機をもって教員を目指している、ということである。この動機は、「自分は教員には向かない」という思いを凌駕するほどに強い。と同時に、彼らが大学に望んでいるのは、自分の生きづらさを語る場所・機会・仲間や、自分の生きづらさについて捉えなおす観点となる知識を提供することである。本稿での考察は、みえない障がい当事者を含みこんだ教職課程の可能性について具体的に考えるための第一歩である。みえない障がい当事者が自分の生きづらさを語る場所・機会・仲間や、自分の生きづらさについて捉えなおすための知識を、大学において実際に具体的にどのように提供することが可能であるのかの具体策については、筆者の今後の課題としたい。

謝辞

「みえない障がい当事者」という語りにくい内容であるにもかかわらず、インタビューを快諾してくださった佐藤さんに、この場を借りて心よりお礼申し上げます。

本論文は、JSPS 科研費15K04374の助成を受けたものです。

引用文献

本田真美2012『医師の作った「頭の良さ」テスト』光文社
 フッサール2001『デカルト的省察』（浜渦辰二訳）岩波書店
 岡南2010『天才と発達障害』講談社
 大塚類2008『施設で暮らす子どもたちの成長』東京大学出版会

注

- 1 発達障害者支援法は、発達障害の定義と発達障害への理解の促進、発達障害者に対する生活全般にわたる支援の促進、発達障害者支援を担当する部局相互の緊密な連携の確保をねらいとしている。
- 2 プレスリリース「平成29年4月19日『平成28年度（2016年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査』結果の概要について」（2017年11月19日確認済）
http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2017/04/13/h28press_1.pdf
- 3 文部科学省「平成25年版障害者白書（概要）第2章『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』」（2017年11月19日確認済）http://www.8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h25hakusho/gaiyou/h1_02.h
- 4 事実、本学で2018年度から発足する予定の「障害学生支援センター」が対象とするのも、以下の学生に限られている。すなわち、障害の診断を受けていたり、手帳を有していたりするなど本人に障害の自覚が明確にあり、本人みずからが障害学生支援センターの窓口足を運び、自分が必要とする合理的配慮の提供を申請できる学生に限られている。
- 5 文部科学省中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2017年11月19日確認済）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/
- 6 東京都教育委員会「東京都が求める教師像」（2017年11月19日確認済）
http://www.kyoinsenken.metro-tokyo.jp/motomeru_kyoushi
- 7 以下本項では、文部科学省「指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン」を引用・参照する。（2017年11月19日確認済）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/08022711.htm
- 8 教育公務員特例法（第25条の3）において、「分限処分」は、「免職その他の必要な措置」と規定されている。具体的には、「『免職』とは、地方公務員法第28条第1項による『免職』を指し、『その他の必要な措置』とは、地教行法第47条の2第1項による『県費負担教職員の免職及び都道府県の職への採用』、地方公務員法第17条第1項の『転任』、指導改善研修の『再受講』などを想定している」という（8 指導改善研修後の措置 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/08022711/009.htm 2017年11月19日確認済）。
- 9 注8参照。
- 10 認知特性とは、私たち一人ひとりによって異なる認知の偏りのことを指す。認知特性には優位性があり、視覚優位、言語優位、聴覚優位などさまざまな種類がある（岡2010；本田2012）。
- 11 佐藤さんは大学在学中に、私たち一人ひとりがもつ認知特性によって効果的な学習方法は違うはずだという観点から、彼自身の経験もふまえた当事者研究に近い卒業研究を執筆している。本論の先取りになっ

てしまうが、この卒業研究の執筆は、佐藤さんにとって、自分と他者との違い、さらに言えば、私たち人間は一人ひとり異なっており、それぞれが自分に見える世界のなかで暮らしている、ということを再確認する機会になった、と考えられる。

12 以下、本文中で佐藤さんの言葉を引用する際には、MS ゴシック体で表記する。

13 以下、〔 〕内は筆者による補足を意味する。