

# 肢体不自由児統合教育についての母親面接をめぐって

—障害のある子どもを地域の学校に通学させるということ—

本多晶子

## I はじめに

21世紀にはいって、「障害者は地域へ」という地域福祉の流れが加速している。

2003年4月「支援費制度」がスタートし、多くの障害児・者が地域で、外出介助や身体介助など必要なサービスを安い費用で受けることができるようになった。(しかしサービス利用量が予想外に増えたことで国は大きな資金不足に陥り、2005年2月、厚生労働省より、新たに「障害者自立支援法」案が国会に上程され、2005年秋成立した。「障害者自立支援法」では、利用料の1割負担が盛り込まれ、障害者・家族より経済的不安の声があがっている。)

教育の分野においては、近年、児童・生徒数全体の減少にもかかわらず、盲・聾・養護学校などの障害児学校や居住地の小中学校の障害児学級(養護学級)在籍者がともに増加傾向にある。文部科学省によれば、1995年度の障害児学校、障害児学級の在籍者数は86834人、66039人であるが、2003年度のそれは、96473人、85933人である。このような状況の中、2003年3月、文部科学省より「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が発表された。特別支援教育では、「障害の種類や程度に応じ、特別の場で指導を行う『特殊教育』から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」方針を掲げている。

上記の二つの変化は、理念的には、いずれも、障害児・者が入所施設や障害児学校などの特別

な場所ではなく、地域で障害を持たない人々とともに暮らす共生社会への移行を目指している。

一方、従来障害児の親にとって、地域(居住地)の小・中学校で一般の子ども達と共に学ぶ「統合教育」(integrated education)か、盲・聾・養護学校などの障害のある子どもたちのみを対象とした「分離教育」(segregated education)か、というのは子どもの教育についての選択の主要な視点である。かつては就学基準が強調され、親が統合教育を希望しても認められない事例もあったが、最近では保護者が居住地の公立小・中学校への就学を希望した場合、障害の程度に関わらず、認められることが多い。統合教育か分離教育かは親の選択に委ねられていると言える。また最近では、盲・聾・養護学校に籍を置きながら、可能な機会に居住地の学校と交流する「居住地交流」が多く実践されるようになってきている(青木, 2003) 分離教育と統合教育は対立して考えられがちであるが(荒川, 2003)、「居住地交流」も広い意味での統合教育と捉えられる。

障害のある子どもが、居住地の小・中学校に通うという統合教育が特別なことではなくなった今、地域で障害のある子どもは暮らしやすくなったのだろうか。本論文では、実際に統合教育を選択した肢体不自由の子どもを持つ母親に面接を実施し、地域の小・中学校に障害のある子どもを通わせる経験の実像を記述し、質的に探求することを目的としている。肢体不自由児を取り上げたのは、車椅子や歩行器、杖などの使用に関連するバリアフリー化の問題、姿勢管

理を含めた身体介護の技術の必要性、さらに併有する知的障害の程度によるニーズの多様性（知的障害を持たない場合も含めて）など、多くのテーマが含まれていることが予測されたからである。また、本研究で母親の面接を行っているのは、実際には通学に関して、送迎や学校との話し合いなど、日々母親が大きく関わっており、母親側の声を明確化して教育者側に伝えることは、障害児・者支援向上のためのデータとして不可欠であると考えからである。母親の経験を理解し、統合教育を支える母親への、ひいては子ども自身への支援のあり方を検討したい。

## II 研究方法

本研究は、前述したように、地域の小学校に通学する肢体不自由児を持つ女性に面接を実施し、そのデータを質的に分析する、質的研究である。

### (1)研究協力者

研究協力者は、肢体不自由児を持つ女性5人（Aさん～Eさん）である。

### (2)研究者

質的研究においては、研究者の立場が重要であると考えられている（McLeod, 2001）。筆者について述べておきたい。筆者は自身も障害のある子どもを育てる母親である。質的研究において、研究者が研究テーマの当事者である場合、

研究協力者への共感しやすさや対等な立場の作りやすさという側面とともに、研究協力者との距離が保ちにくいという側面があると考えられる。しかし、質的研究においては、当事者に近い者（筆者の子どもは分離教育を受けている）が研究者であるということが、一つの意味を持つのではないかと筆者は考える。

### (3)調査実施について

データの収集は、2004年8月から2005年7月にかけて、非構造化面接により行われた。面接の場所は、協力者の希望により、協力者の自宅等で行われた。夫やきょうだいが発言することもあった。それぞれ1回2-3時間の面接を行った。面接の始めに「お子さんが生まれてからこれまでのことを聞かせてください」と伝え、面接は協力者の語りの自然な流れにそって行われた。面接後不明瞭な点については、電話やメールで確認した。また事前に協力者には、研究目的にデータを使用すること、面接は録音されることので了承を得た。分析結果がまとめられた際には、協力者に内容を参照してもらい、意見聴取の機会を持った。

### (4)データの分析

本研究ではデータ分析の方法として現象学的アプローチを採用し、具体的な分析方法として、ジオルジ（Giorgi, 1975 b）によって示された質的データの分析方法を参考にした。心理学における現象学的アプローチとは、可能な限り誠実に、日常生活の状況の中で生きられた現象を

表1 研究協力者

参加者	子どもの状況					
	年代	年齢	身障手帳	療育手帳	特記事項	統合教育の形態
A	30歳代	10	1級	A		養護学級在籍
B	30歳代	7	2級	A	歩行可能	養護学級在籍
C	50歳代	20	2級	A	歩行可能	養護学級卒業
D	30歳代	8	1級	A	医療的ケア	居住地交流
E	30歳代	9	1級	なし		養護学級在籍

ありのままに記述し、分析することで、現象を構成する心理学的意味を探求することを目指したアプローチである。(ジオルジ、1985；2003) 手順は以下である。

- ①面接データ（以下ローデータとする）を読み通し、全体の流れや意味をつかむ。
- ②ローデータを語り手にとっての自然な意味のまとまり（natural meaning unit、以下意味ユニット）に分割し、発言順に番号を振る。
- ③各意味ユニットの中心テーマ(central theme)を示す表現を抜き出し、そこで現れている経験を記述する。②、③においては、可能な限り、当事者の視点で記述を進める。
- ④各意味ユニットについて、何がその人に立ち現れてきたかという内容（what）とそれがどのように立ち現れてきたかという様式（how）を記述する。この段階で初めて研究者の視点で分析を行う。すなわち女性が障害のある子どもを育てる過程で、何がどのように立ち現れてきたかの明確化である。
- ⑤各意味ユニットの③、④の記述に対して、テーマ名を付与する。
- ⑥統合教育に関連するユニットを抽出する。
- ⑦統合教育に関連するテーマを、その関係性に留意しつつ図示する。図式化においては、ともすれば、分析結果を二次元の紙上に表現しようとするあまり、研究者の視点で多くの情報をそぎ落としがちである。図式化にあたっては、分析の過程で現れてきたテーマをできるだけ捨てないことを念頭に置いた。
- ⑧⑦の図式を元に、統合教育についての体験全体についての記述を行う。

#### (5)本研究における妥当性

質的研究において、研究結果の妥当性の問題は重要な検討課題である。「少数の事例の調査から何がいえるのか？」（外的妥当性）、「研究結果が正しいとどうして言えるのか？」（内的妥当性）などの質問が質的研究に対して投げか

けられる。しかし、多くの質的研究者が量的研究における妥当性をそのまま質的研究に当てはめることは適切でないと主張している。(Mcleod, 2001; Smith, 2003, Chenitz & Swanson, 1986) Merriam (1998) は、質的研究における妥当性を「研究結果が他にも適用可能か」という外的妥当性と「分析結果は本当にそこにあるものを捉えているのか」「いかに調査結果がリアリティ（日常生活、現実世界）に即しているか」（質的研究においては日常的な人生経験を描くことが重要だと考えられている）についての内的妥当性に分けて論じ、ガイドラインを提示している。他にも複数の研究者が、質的研究の妥当性を検討し、ガイドラインを提起しているが（Flick, 1995；Smith, 2003）、全ての質的研究者が共有する明確な基準は存在しないのが現状である。以下に、本研究において妥当性を高めるために留意している点を整理し、説明する。

- ①研究依頼書により、研究協力者に研究目的やデータの採取方法を事前に説明し、研究協力の了解を取る。
- ②データ採取に関して、協力者と研究者の間に介在する道具をできるだけ少なくするために面接という手法を取る。面接の方法は、研究者の意図が入り込みにくい、非構造化面接を採用する。面接場所については、協力者の自宅等、協力者の日常生活の中に設定する。
- ③分析では、できるだけ研究者の意図や先入観が影響することを抑制する。
- ④研究協力者に分析結果を見せ、意見を求める。また協力者の利益を守るために、削除すべき箇所がないか確認する。

①～④は内的妥当性に関わるものである。①、④は特に「メンバーチェック」と呼ばれ、研究協力者による研究目的や分析結果の妥当性の評価である。②、③は調査状況ができるだけ日常生活に近いものであるようにするための配慮で

ある。外的妥当性について筆者は、質的研究では「特定のケースを詳しく調べることによって、後に遭遇する類似した状況に当てはめたり一般化する」(Merriam, 1998) ことのできる知識を産出していると考えている。他のケースに適応可能かどうかは、読者の評価に委ねたい。

### Ⅲ 調査の結果見出されたこと

以下に、各テーマについての詳しい説明を示す。各節の表題は手順⑤で各意味ユニットに付与されたテーマ名である。各節始めの記述は分析手順③、④のものであり、根拠となるローデータの一部をボックス内で提示している。ロー

データの最初に示されているアルファベットは協力者、番号は意味ユニットの番号である。また ( ) 内は筆者の発言、[ ] 内は筆者による補足、\*\*は固有名詞を示す。

上記の方法でデータ分析を行ったわけであるが、まず浮かび上がってきたのは、協力者が母親として、地域とのつながりと子どもの能力の向上を求めて統合教育を選択したこと、学校関係者と種々の問題について話し合いを重ねていること、そして、障害を持つ子どもやきょうだい、そして自身が学校の中で受け入れられているかに不安を抱いているということである。協力者は多様な問題や関係性に注意を向け、調整を図っていた。

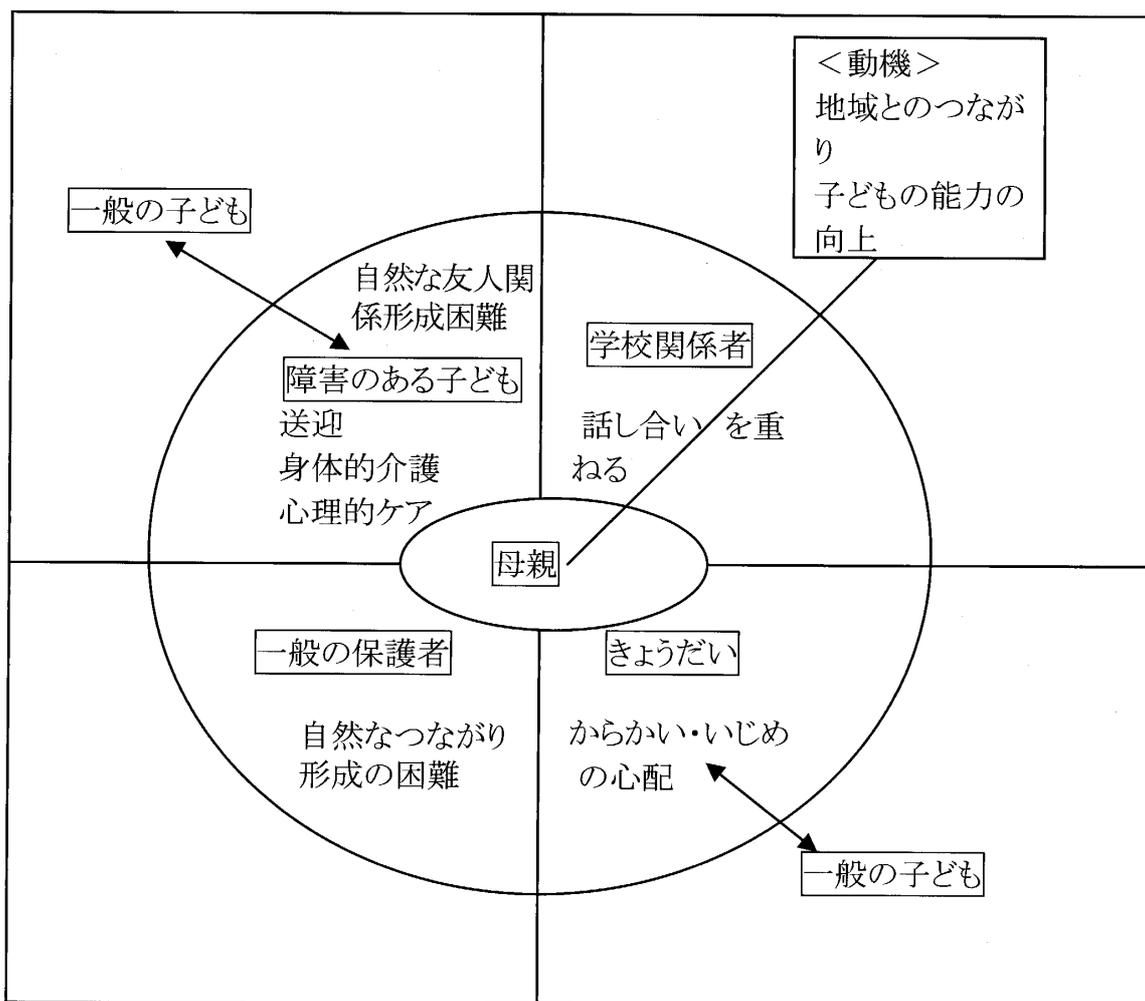


図1 テーマ間の関連

## (1)統合教育を選択する動機

### ①地域とのつながりを求める

統合教育を選択することを協力者は「地域に行く」と表現していた。協力者は統合教育を選択する動機として、地域とのつながりを求めている。

●D45 自分の地元のところに、今住んでいるところに回りに知りあいがないって言うのは確かにね。〔中略〕これではあかんと思って地域の小学校に行こうかなと思っただけ

実際に通学した場合、「皆が知ってくれている」「声をかけてくれる」ことが肯定的に語られた。

●B24 地域行ったのも、その、地域の中に\*君って、こういう子がいるって知ってもらえるだけでいいって思ったので。学校では上から下までいろんな子が声をかけてくれるし、

●A48 絶対目立つじゃないですか。この子を知らない子はいないし。

### ②子どもの能力の向上を図る

●A50 まあもちろん、その手が使えるのであれば、その手が使えるような作業療法的なことをして欲しいという要求があったり。

●E30で、やっぱり体は不自由だけど、知的には全く何の問題もないので、最終的には頭を使ってあの人には食べてもらわないと(うん)、働いて食べてもらわないと(うん)、それが自立への一歩かなと(笑い)、頭を使わせるって言うのは、私が将来楽することではありますし、まあ彼女のためにも、一人で生きていくためにはいいのかな

と、(そうか、そうだよ)そうですね、就学先の学習の援助というか、そういうのは、彼女にとって一番の、私にとっても一番の課題ですね

## (2)学校との関係性

### ①働きかける

協力者は、統合教育を選択した場合「学校に働きかけ続けなければならない」と考えていた。医療的ケアが必要な子どもを持つDさんは「学校に働きかけ続ける」ことに負担を感じ、統合教育を断念する。

●D46 地域に行っている友達に教えてもらったんですけど、やっぱり親がいろいろ働きかけていかなあかん〔いけない〕しんどさが目に見えてしまっただけ。

肢体不自由児の場合、学校施設のバリアフリー化が必要となる。

協力者の学校への働きかけは入学前から行われる。

●B30 やっぱり今まで〔養護学級に〕知的〔障害〕の子ばかりだったのが、急に肢体〔不自由〕の子が入って、色々入るときに、わがままっていうか教室を変えてもらったり、下駄箱から、校門から遠かったんですよ、1年生のクラスが。で、結局教室は変えてもらってないんですけど、養級の教室を変えてもらったんですよ。1年生の教室のすぐ下、階段ですぐ行けるように変えてもらって。

### ②学校の対応に戸惑う

協力者は、学校側の思いがけない提案や対応に戸惑い、その認識の違いに落胆を感じていた。

●B26 最初、1年のときは衝突、衝突っていったら変ですけど、プール、夏、あるじゃないですか、ねえ、あのうちの子がおむつしてるから、〔排泄を〕するかもしれない、「それどうするの?」って〔教頭先生に〕言われて。〔中略〕今スイミング用のおむつってあるんですよ。それ履かして上から水着をはかせているんですよ。

●B36 うち痙攣あるんです。熱性痙攣が。だから座薬を持って行くんですけど、教頭先生に「学校ではできない」って（ああ）「何かあったらどうするんですか」って思ったんですけど。〔中略〕やっぱり私も楽しく行かせたいし、本人を、大人のごちゃごちゃしたことでねえ、やっぱり地域ってこんなことがあるんだなあって。

統合教育においては、登下校は親が付き添う。

●B38 「朝何時に学校来るんですか」って〔教頭に〕言われて。そんなん「うちは下の子（生後2ヶ月）がいるから、そんな何時に行くって言えません」って言ったら、「8時半でないと引き継げないんです」とか（言われて）。「はあー」とか。

医療的ケアが必要な子どもを持つCさんは、就学前に見学に行った小学校で、期限のない付き添いを求められる。

●D46 地域の小学校に見学に行ったときも「お母さんごめんなさい」は言われへんかったけれども、「お母さんに付き添いを3ヶ月だけしてくださいとか6ヶ月してくださいとか期限は切れません」って言われてん。「もしかしたら6年間ずっとかもしれないし」って言われて。

Eさんは学校で電動車椅子が使えないことに最初は憤るが、仕方のないことと捉え直す。

●E38 うちね、電動車椅子のバッテリー抜かれているんですよ。それは健常児に危ないから（え、なんでー）・・・ぶつかると、本人が一番、まあ一番最もな理由としては、本人が健常児がぶつかって倒れたりして、そこが危ないからって言うんですけど、〔中略〕最初は人権侵害だなんて思ったんですけど、本人がやっぱり怖くて。〔中略〕小学校そこがもう、しょうがないんだな、って。だからもう、それも大事だと思うんですよ。自分で身を守る術っていうのを、お姉ちゃんにも、そうやって（んー、100%にはならないよね、どれだけ努力してもね）術をね、自分で学んでいってもらわないといけないし、皆が皆そんな気を遣う健常児ではないし、この先、生きていけないでしょう、だって圧倒的に健常児の方が多い世界で生きて行くわけだから、嫌なことだって、きっとたくさん経験するだろうって思ってますね。

### ③話し合いを重ねる－関係性の改善

協力者は学校関係者と学校との関係性は年を重ねる毎に、改善されていることがうかがえた。

面接から数ヶ月後のメンバーチェックの際に、Eさんからは電子メールで前述の電動車いすの校内での使用について、以下の返答があった。Eさんが学校関係者と話し合いの場を持ったことで状況が改善されていた。

●E101 娘の心に変化が出てきました。「私、電動車椅子で校内で動いてお友達のおそばに行きたい・・・。」と。〔中略〕親として子どものこのような欲求は自然な事だと思っています。それではどうするか。先月、校長先生と話し合いの場を設けて頂く事が出来、娘の心の変化についてお話しさせて頂きました。その中で校長先生は「私もE

さんには電動車椅子を使用して校内を自由に移動してもらいたい、そうできたら本人にとってどんなに良いことか・・・。」しかし「\*\*小学校は市内で1,2を争う大規模校で〔中略〕と、その中で電動を使う危険性を再び話し始めましたので、お互い妥協点を見いだす方向へ話を進め、校内で電動車椅子での移動は体育の時間などに限り、教室用として自操式の手動の車椅子を持ち込み教室内での本人による移動手段を確保し、多少の危険は保護者としても目をつむるという案で落ち着きました。

●A46 小学校1年生の時、私は教頭先生にうわーって言いに行ってたんで。〔中略〕お互いにすごい険悪っていうか、顔見たらにらみ合ってるっていうか、〔中略〕3年生になって、私もだいぶその先生に慣れて今はなんか、私の方もよろしくお願ひしますみたいな。

●A45 毎年「何でこの先生が？」っていう問題の先生が〔養護学級に〕来られて、必ず釘を打ちに行くっていうか、聞きます「どうしてですか」って。〔中略〕そうしたら校長先生は必ず「大丈夫です」とは言われて。

協力者は、実際に子どもに関わる教員とは良好な関係を形成していた。

●A44 〔参観時、本人は泣き叫んでいても〕担任の先生も良くわかってくださるし、養担〔養護学級の担任〕も、もっと機嫌が悪くなったら出ていくけど、これくらいだったらまだ大丈夫とか、それはもうすごくよく分かって下さっているの。

●B38 養護学級の先生はけっこう、臨機応変にやってもらえてるんで。

●E33 養護学級というのは、合科というのに必ず出席しなければならない、在籍している子どもは週に1回、毎週月曜の1、2時間目なんですけど。毎年養護学級の先生との面接で「来年どうします？これ〔合科の時間帯〕を変えた方がいいですか？」って必ず聞いてくれるんで、それは必ず聞いてくれるんですよ。

教員の多忙さを理解し、要求を抑制することもあった。

●A51 何かのついでに学校へ行ったときにすごい学校って忙しくて、とてもそんな余裕がないっていうのを、自分が実際入ってすごくよくわかって、ほんとに流されるだけのあの、一日をこの子は過ごしているんで、そう思うと、自分の要求ってどこまで言っていっていいのかわからない。

### (3)一般の子ども達との関係性に不安を抱く

協力者は、障害のある子どもに対する他の子どもの配慮のなさや自然な友人関係を作ることの困難さを感じていた。

●A41 「お友達を呼んで、お誕生会をして・・・」って先輩のお母さんが、〔中略〕「始めはこう、おやつが目的で来てても、回を重ねる毎に知ってもらえるから、そうしたらいい」っていうか、「私はそうした」〔と云われて〕私はなんかそこまでできなくて

●A43 あの子の同じ学年の子とか、下の子を弟やなって認めてくれるそれだけで十分じゃないかなっていう気がして、別に「\*ちゃん」って言ってもらわないといけないわけでもなく、あの子が誰かの声を

聴いて楽しめるのであれば、あの子に絶対友達が必要とも思わなくなってきた。

Bさんは、子どもと他の子どもたちとの関係性を心配している。

●B49 1年生の時は原級〔在籍する一般学級〕にいることのほうが多かったんですけど、2年生になって教室に居にくくなったっていうか、養護学級でいるほうが長くなっていると思うし、本人は結構そのほうが落ち着くみたいで。でも私は\*君だからやってあげるとか、\*君だから許されるっていうのはやっぱり嫌で。

●B48 顔にぎゅって（手が）行くんで、「そういう\*君怖い」ってなるのが嫌。「\*君にひっかかれる」っていうのはすごい嫌なんで、気にはしてるんですけど。

Bさんの子どもは放課後、一人でDVDを見て過ごしている。

●B66 普通の2年生やったら、帰ってランドセル置いて「行っておいで」っていかせられますけど、そう言うわけにはいかないじゃないですか〔中略〕だから休みになったら、お父さんが休みになったら、取りあえず、気分晴らさないと、もうずーっとDVDです。

●E37 障害のある子を育てていて思うのは、いかに健常者が回りに気を使っていなかったか、あの、車椅子で、送り迎えしていて、すごく、車椅子に乗っている本人は「ぶつかっちゃだめ、ぶつかっちゃだめ」って気を遣っているのに、回りは、全然気を使わない、飛び出してきたりとか、（気を遣ってないよね）あの、それは一昔前の自分だったんだなと（多分ね）思って

#### (4)他の保護者との関係性

協力者は一般の保護者との自然なつながりを形成することに困難を感じていた。さらに周囲の保護者の障害への理解に不安を抱いていた。

●A39 なんかやっぱり、いつまでも、あの子のことで気負ってしまう自分っていうか、下の子の友達のお母さんだったら、たいてい友達として、子どもが友達だから必然的に仲良くなるじゃないですか、まあそう仲良くなくても「子どもをお願いします」とか。でも、あの子のことでは頼めない。

●B64（子どもの自傷行為による顔の傷について）他人のお母さんから見たら、「何あの傷？」って思うじゃないですか。〔中略〕ましてこのごろなんか、虐待虐待の世の中で。

Dさんは、居住地交流で、教員が他の保護者と話す場を設定したことがきっかけで、他の保護者と知り合ったという。

●D50〔小学校で、障害者が児童に話をする行事があり〕先生が「そういう話をするから、お母さんもどうですか」って言って、で、そのときに初めてお母さん方に対して、うちの子が〔交流に〕来てるって先生が紹介してくれはって。で、ちょっとお母さんとお話、そこから、なんかあの、そういう2年生の夏祭りの時とかにあったときには声をかけてもらったり、ちょこちょこしてるんかな。

#### (5)きょうだいの心理的負担を気遣う

協力者は、同じ学校に通うきょうだいの心理的負担を心配していた。

- A43 下の子のことも、同じ学校でいじめられるのかなとか、すごく心配、\*ちゃんのこと、「お前のお姉ちゃんこんなや」って言われたらどうしようとか常にそういうこと思ってたんですけど。まあまだ、[きょうだいの] 回りの子ども達が[小さくて] 見えてないと思うんですね。
- C86 きょうだい関係がきょうだいにとって全然痛みになっていないかっていうと、そんなことはないと思うんだけど [中略] [養護学級の担任に] 「他の子たちがみんな養護学級に遊びに来てくれるのに、同じ学校におるのにお姉ちゃんは来ませんね」って言われたわ。「お宅のきょうだい来ませんね」って。

実際に、障害のあるきょうだいのことで心ない言葉がきょうだいに対してぶつけられていたことが語られた。

- C86 やっぱり後で、(姉の) 先生に聞いたら、「障害のある妹が年子で下にいるから嫌な思いもしたと思います」とか言いはるねん。「なんかやっぱり『障害児の姉ちゃん』みたいなことを、『きょうだいや』ということ言われてたんですよ」って先生が言いはるねん。
- C87 [面接の場に居合わせたきょうだいにCさんが聞く] 「『酔っぱらいの弟』って言われててんねえ」「え?」「言われたことないの?」「よくあるけど、そんなこと気にしたことない」

## IV 考察

### (1) 学校との対話

調査結果より、協力者は、特に入学当初、学校との介護についての認識の相違に落胆してい

た。学校側もまた、通常の学校運営の中では予想外なことが、母親の要求として出てくることに戸惑い、両者の緊張状態がうかがえた。これは、障害児(者)の文化と学校文化の衝突と言えるかもしれない。ある問題が「問題」とされるのは、個人がこれまでそれを経験していないからである。例えばBさんの例では(B26)、管理職から「(\* \*君はおむつが外れてないけど、プールは) どうするの?」という問題提起がされている。Bさんは、それが問題とされたことに驚き、また、この問われ方により、「子どもの側の問題である」と捉えられていることに不快感を抱いている。結局、おむつの上に水着をつけるという、解決方法が取られたが、Bさんは釈然としない。同様に、Eさんの例でも(E38) 子どもの安全のため電動車椅子の「バッテリーを外す」という対応が取られている。問題への対応は他にも可能だったのではないだろうか?

このような認識の相違は、子どもの障害の程度や種別が多様になればなるほど、お互いにとって予測できない内容となる。これらは統合教育を選んだ際には、当然のこととして覚悟すべきことであるのかもしれない。しかし一般の子どもが学校に通学する場合、管理職や担任の先生と在学中、話しあいを重ねることはまれである。Dさんは、その「要求していくしんどさ」を入学前に感じ、地域の小学校への入学を断念し、養護学校に在籍しながらの居住地交流を選択している。

しかし、一方で、母親と学校の見解の相違は、入学したてのころは顕著であるが、年を経るにしたがって調和が見られることもうかがえた。協力者は、毎日子どもの送迎をしており、学校に足を踏み入れる機会が多い。学校の事情や教職員の多忙さを理解し、要求を抑制していた。両者がお互いに相手を理解し、現実的なあきらめも含め、接点・合意点を見出せたとも言える。

これは統合教育による実りであるといえるのではないだろうか。

## (2)多様な関係性に注意を向けるストレス

協力者は、障害のある子どもと登下校をともにしながら、自身と学校、障害のある子どもと一般の子ども、自身と他の保護者、きょうだいと一般の子ども等、多様な関係性に不安を抱いていた。以下にその状況を整理してみる。

協力者と学校（管理職や担当教員）との関係性については、前述のように、子どもの入学当初は緊張を含んだものであるが、時間を経て改善されることがうかがえた。

障害のある子どもと他の児童との関係性については、「声をかけてくれる」ことが肯定的に語られていたが、それ以上の、放課後遊ぶ等の自然な友人関係は困難であった。子ども同士の関係については、「嫌われたくない」「友達がなくてもいい」等、消極的に捉えられていた。

自身と他の保護者との関係性については、同じ学年や同じクラスなど、障害のある子どもを通じた保護者の友人を作ることに困難を感じていることが語られた。

また協力者は、障害のある子どもと同じ学校に通うきょうだいへのいじめやからかいなどを心配していた。実際に、きょうだいに不快な言葉がかけられていたことが語られた。Cさんの面接に居合わせたきょうだい（弟）は同級生からの姉についてのからかいについて、「よくあるけど、気にしたことない」と多くを語ろうとしなかった。全体として、協力者から、同じ学校に通うきょうだいへの統合教育の良い面は語られなかった。きょうだいへの支援の必要性については広川（2003）が親やきょうだいの声を取り上げ、指摘している。これまで統合教育において、きょうだいの問題はあまり注目されていなかったが、それぞれのきょうだいにどのような配慮が必要かを、きょうだいに関わる教員

も交えて話していかなければならないのではないかと考えられる。

## V おわりに

統合教育を選択した協力者は、学校との対話を積み重ね、一定の良好な関係性を形成していた。協力者にとって学校（教員）は話し合いが可能な場であり、学校側も受け止めていく必要があると認識している。種々の衝突はあるにしろ、母親と学校（教員や管理職）との対話の場は開かれているといえる。かつては、就学を免除され、障害児の生きる場が家庭の中だけであった時代もあることを考えると、対話の場が開かれていることは大きな意味があるのではないだろうか。

一方、協力者と一般の保護者、障害のある子どもと一般の児童との関係性について、協力者は「声をかけてくれる」という表現に留まっている。声をかけてくれることさえなかった時代を考えれば大きな進歩であるといえる。しかし学校関係者は、障害のある子どもを持つ母親が、子どもの友人関係を心配し保護者として疎外感を感じていることを、理解し支援していくことが必要なのではないかと思われる。さらに、統合教育における障害のある児童やそのきょうだいの経験の実像については、当事者の声はまだまだ不足している。障害のある子どもやそのきょうだいが学校でどのような経験をしているのか、今後もデータを積み重ねていかなければならない。

協力者は地域とのつながりを求めて統合教育を選択している。協力者が求める「地域とのつながり」が今以上に豊かになるためにはどうすればいいだろうか。それぞれの関係について、どのような配慮が可能であるのか、具体的な検討が必要である。

## 参考・引用文献

- 青木道忠 (2003) 「障害児教育の専門性と今後のあり方」 清水貞夫・青木道忠・品川文雄編 (2003) 「通常学級の障害児教育」 クリエイツかもがわ.
- 荒川 智 (2003) 「権利としての障害児教育の展開と課題」 中村満紀男・荒川智編 『障害児教育の歴史』 明石書店.
- W. C. チェニッツ & J. M. スワンソン (1992) (樋口康子・稲岡文昭訳) 『グラウンデッド・セオリー、看護の質的研究のために』 医学書院。Chenits, W. C., Swanson, J. M. (Eds.) (1986) *From Practice to Grounded Theory*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- U. フリック (2002) (小田博志・山本則子・春日日常・宮地尚子訳) 『質的研究入門<人間の科学のための方法論』 春秋社 Flick, U (1995) *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt taschenbuch Verlag GmbH.
- Giorgi, A. (1975b) *An Application of Phenomenological Method in Psychology. Dequesne Studies in Phenomenological Psychology Vol. II* Dequesne University Press.
- K. J. ガーゲン (2004) 東村知子訳 『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版。
- Gergen. K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction* London: SAGE Publications.
- 広川律子 (2003) 編 『俺は世界で二番目か 障害児のきょうだい・家族への支援』 クリエイツかもがわ.
- McLeod, J. (2001) *Qualitative Research in Counselling and Psychology* London : SAGE Publications.
- 文部科学省ホームページ <http://www.mect.go.jp/>
- Smith, J. A. (2003) *Qualitative Psychology*. London:SAGE Publications.

## 謝辞

本稿をまとめるに当たって、畠瀬直子関西大学教授にご指導、ご助言、あたたかい励ましをいただきました。心より感謝申し上げます。また、本研究にご協力いただいた5人の参加者の皆さんには、貴重な時間を割いていただきました。厚く御礼申し上げます。