

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

# **Construction of Reciprocal Equality**

## **for Inclusive Society:**

**Analysis of the Social Identities of Students with and without Low Vision**

**within Interschool Interaction**

Yusuke Kusumi and Takayuki Koike

The University of Tokyo

July, 2017

No. 14

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-based Research

Graduate School of Education

The University of Tokyo

インクルーシブな社会に向けた互恵的対等さの構築：  
学校間交流における弱視児と晴眼児の社会的アイデンティティの分析

楠見友輔（東京大学）

小池貴之（東京大学）

Construction of Reciprocal Equality for Inclusive Society:  
Analysis of the Social Identities of Students with and without Low Vision  
within Interschool Interaction

Yusuke Kusumi and Takayuki Koike  
The University of Tokyo

Authors' Note

Yusuke Kusumi is a Ph. D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Takayuki Koike is a Graduate Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

### **Abstract**

We discussed identities of students with and without visual impairment during interschool interactions. One day's interschool interaction between groups of students with and without visual impairment (2 were blind, 9 had low vision and 13 were sighted students) was videotaped, and in-depth interviews with all participants were conducted. Through interpretative phenomenological analysis, a positively inverse relationship was found. Although this unusual relationship seemed to be good, it brought about a hidden disadvantage for students with low vision. We proposed that inverse inequality should adjust towards reciprocal equality to realize an inclusive society.

*Keywords:* Interschool interaction, students with low vision, sighted students, social identity, interpretative phenomenological analysis

## インクルーシブな社会に向けた互恵的対等さの構築 学校間交流における弱視児と晴眼児の社会的アイデンティティの分析

### 1. 導入

本研究の目的は、インクルーシブな社会構築のためには、障害者と健常者がどのような関係を形成することが望ましいかについて、実際に行われた高校段階の視覚障害児と晴眼児の学校間交流を事例として考察することである。

#### 1.1. 障害者の経験を聞く

障害者と健常者は対等ではない地位に置かれているとみなされることが多い。障害者は通常の人とは否定的に異なっていると自分をみならず傾向にある (Goffman, 1963)。Goffman (1963) はこの傾向の背後に存在するスティグマという概念を分析し、それは社会的相互活動の文脈やプロセスにおいて生じると述べている。スティグマを有していると感じている人々は、しばしば「パッシング」や「カバリング」といった印象操作を行うことによってスティグマを隠す (Goffman, 1963; Schlenker, 1980)。また自分が普通だとみなされるために、他者からの配慮を拒否したりする人も存在する (McVittie, Goodall, & Mckinlay, 2008)。近年では逆に「カミングアウト」や「適応」という方略によって、自身の障害者としてのアイデンティティを強調することも多いとされている (Olney & Brockelman, 2003)。

近年の研究では、障害者の社会的アイデンティティを分析するにあたって、当事者の経験が重視されるようになってきている (Paterson & Hughes, 1999)。Blume & Hiddinga (2010) は、イギリスにおいて発祥した障害の社会モデルが当事者の声を軽視していることを指摘し、社会

モデルの修正が必要であることを主張している。Swain & French (2010) も同様に障害の社会モデルや悲観モデルを否定して、障害を肯定的なアイデンティティとして受け入れる当事者の声に注目すべきであると主張している。

近年の多くの研究では障害者へのインタビューを通して当事者の声が分析されている。Watson (2002) では、多くの障害者が自身を単純な障害を有するだけの人とはみなしていないことを明らかにしている。またいくつかの先行研究では、障害当事者が他の人から、リアルなその人自身とみられず、ただ単に障害者としてのアイデンティティを有しているのみとみなされていると感じていることを指摘している (Kahn & Lindstrom, 2015; Lourens & Swartz, 2016; Payne et al, 2016)。このように、障害者の社会的アイデンティティを分析する場合には、障害者自身が他者にどのようにみられていると感じているかや、自分をどのようにみなしているかを聞き取ることが重要である。

#### 1-2. 健常者の障害者に対するステレオタイプ

障害者との関わりの少ない健常者は、障害者に対して一般的に誤ったイメージを形成しているといわれている。このような誤ったイメージは「ステレオタイプ」と呼ばれる。Fichten & Amsel (1986) は、大学生の障害を持つ級友に対するイメージを調査し、そのイメージは健常者に対するイメージとは逆のものとして、内向的、従属的、謙虚という要素で構成されていることを指摘している。

このような否定的なアイデンティティとは逆に、健常者は障害者が人格において優れてい

るというイメージを形成していることが多い。  
 Weinberg (1976) は、身体障害者が社会的能力は低く依存的ではあるが、人格的には良いとみなされているという調査結果を得ている。このように、一般的に障害者は温かいが能力は低いとみなされる傾向にある (Fiske et al., 2002)。

また、健常者は障害者を同質集団とみなすことが多い (Vernon, 1999)。しかし、このようなカテゴリー化は固定的ではない。Yuker (1983) は、交流を通じて健常者の障害者に対するカテゴリー化は変容することを強調している。

近年障害者の声に注目する研究が増加しているのに対して、健常者の障害者に対するステレオタイプを質的に分析した研究は殆どない。しかし、Söder (1990) が指摘するように障害者に対する態度は交流の状況に依存しており、健常者による障害イメージを分析するためには、障害者のみならず健常者の声にも注目することが必要である。

本研究では、高校段階の視覚障害児と晴眼児の交流を対象とし、双方が自己と他者のアイデンティティをどのように認識していたかをインタビューで聞き取り、交流の状況において生起する社会的アイデンティティを質的に分析する。

## 2. 方法

### 2.1. 対象

分析対象は、視覚特別支援学校と普通科高校の間で行われた 1 日間の交流後に、その実践を見せながら行ったインタビューにおける発話内容である。交流は特別支援学校の校内で行われ、内容は①自己紹介、②フロアバレーでの交流、③昼食交流、④ゲームによる交流、⑤障害擬似体験と補助具の説明、⑥閉会式という流れで実施された。交流会の実施後 2 か月以内に、参加

者全員に対して個別に 1 時間ずつのインタビューを実施した。協力者は X 特別支援学校高等部の生徒 11 名 (全盲生徒 2 名と弱視生徒 9 名) と Y 高校の生徒 13 名である (表 1)。これらの生徒は、X 校は生徒会役員か教師の声かけによって参加した生徒、Y 校は生徒会役員と家庭科のプログラムを選択した生徒であった。

表 1: 協力者の仮名、性別、学年

X 校			Y 校		
アミ	女	3	ナミ	女	2
チエ	女	3	ノリオ	女	2
エリ	女	3	リエ	女	2
ヒナ	女	3	サキ	女	1
イクエ	女	3	ウラ	女	1
フユト	男	3	ワカ	女	1
ゲンキ	男	3	オキヤ	男	1
ケイ*	女	2	リョウタ	男	1
ハルキ	男	2	ソウスケ	男	1
ミミ	女	1	タケト	男	1
ジュンキ*	男	1	ウミト	男	1
			ユウタロウ	男	1
			ゼンヤ	男	1

\*全盲児であるケイとジュンキは、研究テーマとの関係から本分析の対象から外した。

インタビューは、①～⑥のそれぞれの記録から、活動が盛り上がっていると第一筆者が考えた箇所を複数場面抽出し、つなぎ合わせて作成した映像資料を用いた再生刺激法インタビューを行った。質問は、1. この活動の最中にどのような気持ちでいましたか。2. この活動での○校 (相手校) の生徒に対する印象はどのようなですか、またこの活動で印象的だった○校生徒はいますか、それはなぜですか。3. この活動の中で発見や気づいたことがあれば教えてください。4. この活動の中で感じた、X 校と Y 校との共通点、相違点があれば教えてください。5. この活

動の改善点や反省点があれば教えてください。という5つの質問項目を用いて行った。映像を使用した目的は、両校の生徒の経験の省察を促すためである。質問項目は両校の生徒の語りを誘導しないように、総合的に尋ねるように工夫して設定された。また、インタビューの方法は半構造化面接法を採用し、必要に応じて質問項目を削減したり、他者の発話に対して聞き返したりすることによって深い経験を語らせる工夫を行った。

交流を通した両校生徒の自他アイデンティティや他者の印象についての語りの箇所を抽出し、質的分析によって重要なテーマを抽出した。本研究では、弱視にかかわるアイデンティティに絞るため、全盲生徒2名のインタビューデータは分析から外した。

## 2.2. 倫理的配慮

本研究では、協力者にとってのリスク、個人情報保護の保護、情報の管理に関して研究計画段階での配慮を行い、事前に研究協力者（障害児に対しては全保護者も含む）と対象校に対する研究の説明と、研究協力者に対するインフォームドコンセントを受けた。インフォームドコンセントの内容は、研究の概要、任意性と撤回の自由、個人情報保護、研究結果の発表、利益と不利益、資料の取り扱い方針についてとした。本研究の実施前に、東京大学の研究倫理支援センターによる倫理審査を受け、承認された計画の下で研究を遂行した。

## 2.3. 分析方法

参加者の主観的経験に焦点を当てる現象学的解釈学的分析を採用した (Smith et al., 2009)。インタビュー発話を匿名化した上ですべて逐語

化し、逐語録を読み返す中で弱視児と晴眼児の相互のアイデンティティに関する発話に下線を引き、分析メモを余白に書いた。分析メモを抽象化したり、複数の発話を統合したりすることによって、以下の4つのトピックを抽出した。抽出されたトピックは、①晴眼児にとっての利益、②弱視児にとっての不利益、③逆転した非対等さ、④互惠的対等さ、である。

## 3. 結果と考察

### 3.1. 晴眼児にとっての利益

これまで視覚障害を持つ子どもや大人との交流を行ったことがないことにより、本研究の協力者である晴眼児は以下の五つに分類される視覚障害についてのステレオタイプを有していた。①過度な差の強調（自分たちとは違う、価値観が違う）、②能力の低さ（コミュニケーションが取れない）、③支援関係（助けなければいけない）、④好ましくない性格や特徴（静かなイメージ、猫背）、⑤誤った命題的知識（視覚障害とは全盲のことである、視覚障害児はスマホを使わない）。インタビューにおいては、上記のステレオタイプは交流を通して「修正された」という文脈で語られた。

【ウラ, Y1】なんかそういう目見えなかったりする人って座ってばっかりなイメージがあって、結構座ったりすると猫背になったりとかするのかなとか思ってたんですけど、全然そんなことなかったなど、自分の思い込みだとか、ちょっと思ったりして。(そうなんや、それは面白い、そうなんやそういうイメージだったんや) 自分の中で結構思い込みで。(そういうのを結構聞かせてほしい。どういう思い込みがあ

ったか) そうですね, あと見えない人でも目閉じてるっていう人, 今回いないなっていうのは思いました。目見えなくても普通にあの閉じているイメージがすごくあったんです。

インタビュー結果から, 高校生が考察したステレオタイプの原因としては, ①視覚における差を他の側面における差にも拡大して考えてしまう認識構造, ②教育における視覚障害の扱われ方, ③複数の障害種の混同が挙げられた。

【ウラ, Y1】(なるほどね, そういうイメージってどういうところからそういうイメージって形成されてる?) なんか多分その自分より言っちゃ悪い, すごい悪いと思うんですけど, 劣っている, 目の部分では劣っているっていうのがそうしているんじゃないかなって思います。ほんとに申し訳ないです。(いやいや, 交流やっていない子の多くはやっぱり障害についての変なイメージみたいなのが多い。) そうですね。で, 道徳の授業とかでそういうなんかそのあまり違わないんだよとか, そういうのを思われるのがイヤなんだよとかそういうことは学ぶんですけど, ただ自分の中で特別視するのが抜けないというか, 気を使うっていうかなんか, 自分とは違うんだっていうイメージがすごくあって。

【ゼンヤ, Y1】(この活動の中で, 発見とか気づいたこととかある?) なんか障害を持っているというとなんか, 少し違うのかなっていうイメージとかあったんですけど, でも普通に自己紹介とか聞いてなんの違和感もなく。(なるほどね, 違うのかなってどういう風に違うと思ってた?) なんかあの中学小学校の時は, そのし

ゃべり, しゃべりがちょっと苦手だったりして, でも盲学校の生徒の方は違っていたので。

ステレオタイプは障害を有する人との接触機会の少なさと, 誤ったイメージを付与する原因によって形成される。対象となった学校間交流の中で, ステレオタイプを否定する出来事を見たり聞いたりするという経験を通して, 参加者が抱いていた多くのステレオタイプは修正された。いくつかの先行研究では, スポーツや身体活動による交流が, 身体障害者の自立性や活動的な身体を強調することによってステレオタイプの修正することに繋がること指摘されている (Gainforth et al., 2013; Taub et al., 1999)。本研究におけるフロアバレーでの活動や補助具の説明を受けたこと等によって, 弱視児の自立や活動的な姿を見たことが, 晴眼児の弱視児に対するステレオタイプを修正することに繋がったと考察される。

【ウミト, Y1】(X校の生徒について今まで思っていたイメージと交流してみても変わったこととかってありますか?) やっぱフレンドリーだったのがすごいびっくりしました。なんかもうちょいなんか目が見えなくておどおどしているみたいな, なんかちょっとくそみたいなイメージがあっちゃったんで, 自分の。それが全然違って, なんかすごいフレンドリーに接してくれて, 明るくしゃべりかけてくれたので, すごい感動と驚きがありました。

一方で, 殆どの晴眼児が修正することのできなかったステレオタイプがあった。それは, 「視覚障害児が使う文字は点字である」というものである。本交流に参加した視覚障害児のうち,

点字を使うことができるのは重度の視覚障害を有する2名（ケイとジュンキ）のみであり、他は点字を使えない墨字利用者であった。しかし、以下の発話のように弱視者の多くは墨字を用いるということは交流を通して気づかれなかった。

視児にとっての目的は「晴眼児に知ってもらうこと」であるということが明らかになった。

一方の晴眼児にとって交流の目的は「障害について知ること」であり、それは自分にとっての意義であると述べられた。

【ノリオ, Y2】（ちなみに、このケイさんとジュンキくんは点字使ってるけど、ほかの子は点字使えないって知ってた？）いや、全然そんなの気にする余裕ないっす。みんな使ってると思いました。（X校の生徒って2種類に分けられてて。墨字生っていう、昔墨で書いてたから。点字生って分かれてて、全盲の子は点字生だから点字で授業を受ける。弱視の子は墨字で普通に書いてるから点字の勉強しない。だから打てないって言ってたよ。）打てないんすか。（打てない。）一緒に生活してるんだから。（そうそう。）分かんないとあれじゃないすか。（だって、文字でコミュニケーション取らないから。）ああ。

【リョウタ, Y1】（交流の目的って何だと思いますか？）相手を知ることだと思います。普段自分たちと違うって言ったら差別用語になっちゃうかもしれないですけど、やっぱり違うじゃないですか。目が見える見えないうのは大きいと思うんですけど。そういうのって、やっぱり気持ちとか違うし、相手のことを知ることでもいろいろ学ぶこともあるんで、それが一番の目的かなっていうのを思います。（今回はそれは知れたと思いますか？）結構。やっぱ体験があったので、結構知れました。

目が見えている弱視の生徒が点字を使用する必要がないということは、合理的に考えれば気づくことであるが、殆どの晴眼児はそれに気づくことがなかった。このことは、ステレオタイプは強力であり、それを直接的に否定するような経験が生じなければ修正されないということを示唆している。

他方で、弱視児にとって交流の目的は障害について「晴眼児に知ってもらうこと」であり、自分にとっての意義はないと述べられた。

以下では、弱視と全盲の違いについての誤った知識について、なぜそれが交流を通して修正されなかったかを考察する。

### 3.2. 弱視児にとっての不利益

インタビューにおいて交流の目的を両校の生徒に尋ねると、多くの晴眼児にとっての交流の目的は「障害について知ること」であり、弱

【エリ, X3】（交流の目的は何だと思いますか？）多分、健常者の人に視覚障害のことを知ってもらうっていう部分でやっていたのかなっていう風に思います。（それは自分にとってプラスになる？）あんまりないかと。（健常者にとってはプラスだけど、あなたにとってはどういう意味があったと思う？）あんまりプラスにはなってないと思います。（X校の子にとっての目的って何だと思う？）もしかしたら、自分よりもっと目が悪い子にとっては、健常者の子が知ってくれることによって助けられたり、もっと助けられると…

殆どの弱視児は交流の目的は「知ってもらうこと」であると述べた。その後で「では自分にとっての意義は何か」という質問を行うと、彼らは①晴眼児にとって役に立つ、②障害の重い友達にとって役に立つ、③障害を知ってもらうことが自分を知ってもらうことに繋がるという理由づけを行った。

とか、視覚障害者のことを知るためでもあり。自分たちを知ってもらって、仲を深め合うためなのかなと思いますね。(知ってもらった方が仲は深まるかなって思う?) そうですね。お互いのことを知ってもらって。(自分たちをってというのは、視覚障害のこと? 性格とか?) どちらもです。

【チエ, X3】(交流の目的はなんだと思いますかっていうのは?) お互いの学校のことを知ってもらうのと、一番は多分盲学校とか特別支援のことを多く知ってもらうことだと思います。(それは何で重要な?) え、なんか。こういう学校もあるんだなっていうのを多分、知ってもらった方が、多分。いいから。(いい? 自分にとってのメリットはあるの?) え、私ですか?

【ハルキ, X2】(交流会で特に頑張ったことはありましたか?) 障害に対する理解を深めてもらいたいと思ったので、分かりやすく伝えようと頑張ったんですが、伝わったかは分かりません。(因みに障害に対する理解を深めてほしいというのはどうして?) やっぱ普通校に自分もいたんですけど、障害に対する理解っていうのは普通校では少ないので。それを学んでもらえるのだったらいいのかなって。フロアパレーもそれとして楽しめたので良かったと思います。(深められたら自分にとってもプラスになるの?) 自分としては、自分に得があるかないかと言うと、自分にはまだないので。なぜかっていうと、自分まだ身障手帳を付給されてない状況なので。理解してもらえれば、自分の友達に利益が行くんじゃないかなということ。

【ヒナ, X3】(交流の目的は何だと思えますか?) 交流の目的は、盲学校のことを知るため

このうち①、②は、「知ってもらう」ことは自分の友人や晴眼児にとって意義があるのであり、自分がそれを教える責任を有していると弱視児が感じていることを示している。晴眼児にとって交流が自分にとって意義のあることであるのに対して、弱視児にとっては自分以外の者に意義のあることであり、それを促進するための社会的責任が無意識的に引き受けられていた。Goffman (1963) はスティグマを持っていると感じる人々の中には、このような責任を引き受ける者がおり、時にはそれが彼らにとっての「専門」であるかのような場合があるということを指摘している。本研究の事例は、高校段階の弱視児がすでにそのような社会的責任を引き受ける傾向にあるということを示唆している。

③の主張は晴眼児と仲良くなるという点で間接的に弱視児にとっての意義となっている。しかしこれは、晴眼児と仲良くなれるかどうかは自分の意志とは関係なく、相手の理解によると考える弱視児の受動的な態度を示している。

交流の目的に関する弱視児と晴眼児の意識の差異は、交流が晴眼児にとってのみ学習機会となっており、弱視児には直接的な意義がないという弱視児にとっての不利益に繋がっていることを示している。このような不利益は、以下で示されるように、逆説的に弱視児にとっての肯

定的な晴眼児との関係から生じるものであるということが明らかにされた。

### 3.3. 逆転した非対等さ

アイデンティティは、対面する他者と交流状況がどのような差異を強調しているかに規定される。確かに、晴眼児集団と対面したときに弱視児に生じる自己概念の一つは「自分は弱視である」というものである。しかし、それは弱視児のアイデンティティの一つに過ぎない。状況によっては他のアイデンティティが強調されることがあった。例えば、晴眼児がフロアバレーやゲームなどで晴眼児が活発に笑ったり活動したりしている様子を見た弱視児は、「普通の学校の生徒とは異なる（また劣っている）自己」という否定的な自己概念を生じさせていた。

【ゲンキ, X3】(この活動の中で感じた X 校と Y 校との共通点と相違点などがあれば教えてください。) X 校はみんなバラバラだからな。難しいですね。共通点。みんな楽しそうにしてたところが共通点じゃないですかね。(相違点は? X 校の方がこうだったとか, Y 校の方がこうだったとか。) X 校の方が暗いところがありました。あまり元気ないかなって。

【アミ, X3】(この活動の中で感じた X 校と Y 校の共通点や相違点はありますか?) 基本的に前の盲学校にいたことを思い浮かべると、みんな Y 校の人みたいにすぐにバツとできるって感じではなかったの。もちろん何にもできないとは言わないんですけど、上達のスピードというのがやっぱり Y 校の、見えてる分なのか、何なのかはちょっと分からないんですけど、私には。ただ成長の度合い、速さっていうのはなんかやっぱり Y 校の人たちの方が、成長

が早いというか、覚えるのが早いなっていうのは思いましたね。

このような障害者に対する否定的な価値づけは、交流の状況において健常者からのみではなく、障害者自身からも行われやすい (Soffer & Chew, 2015)。しかし、上記のような否定的な自己概念とは逆に、本実践では晴眼児が知らないフロアバレーを行う、盲学校企画の擬似体験を行うなどのプログラムが含まれており、そのような状況においては「障害について知っている人」という肯定的な自己概念が強調されていた。

【ヒナ, X3】(じゃあ X 校と Y 校との共通点や相違点があれば教えてください。) 盲人っていうんですかね、目の、視覚障害者のことを知ってるか知らないかってこと。白杖の使い方とか、そういうのを知ってるか知らないかっていう相違点ですかね。

弱視生徒は自立活動の時間において障害理解に関する指導を普段から受けている。交流において晴眼児が障害理解について学習する状況においては晴眼児 (=知らない人) - 弱視児 (=知っている人) という関係性が視覚障害児にとって意識されるのである。このような自己概念は他者より劣っているという自己概念よりも肯定的であるために、弱視児にとっては受け入れられやすい。晴眼児と自分たちの違いは何かという筆者の質問に対してフロアバレーや障害擬似体験などの活動における語りで弱視児は「障害について知っている人」という概念を多く述べていた。これに対応して、晴眼児にとっては障害理解の文脈では自身を「学習者」に位置付けていた。

【リョウタ, Y1】(交流会に期待していたことは何ですか?) 実際自分が、やっぱ目見えてるじゃないですか。で、目あんまり見えないとか、そういう人の気持ちとかどうなんだろうかなとか、交流することで感じたりすることができると思うので、それがちょっと、期待していたっていうか、知りたいことでした。

このような「学習者」としての自己の位置づけは、晴眼児が戦略的に選択している立場であると考えられる。交流において晴眼児が重視しているのは対等さの感覚であった。対等さの感覚を減少させるような活動は健常児にとって回避される傾向にある。日本人は完全に対等な感覚よりも若干自分を他者より下に位置付けるあり方を好む傾向にある (Markus & Kitayama, 1991)。視覚障害者に対して自分が「支援者」という立場をとるのではなく、「学習者」という立場をとることによって、対等さの感覚を生じさせていたと考えられる。

【オキヤ, Y1】((X校の生徒と) どういうような関係性だと思ってました?) 関係性?(友達なのか、知り合いなのか、教えてもらう人か) 最初に一回フロアバレーしてからは。その前は本当に結構緊張してて、お互いしゃべるのも辛かったんですけど、フロアバレーしてからは結構打ち解けた感が出てきて。(上下関係とかは?) あんま感じさせなかったっていうか。向こうがそうしてくれたのかわからないんですけど。(支援するっていうのもあんまりない感じかな?) なかったですね。むしろいろいろされたっていう。(確かに。じゃあこれ聞きたいことなんだけど、交流の目的って何だっていう風

に思いますか?) 僕の場合だと、いろいろ視覚障害者に対して勘違いとかあったので、そういうのを改めて考え直すっていうのがいいんじゃないですか?(勘違いって例えば?) 最初に行った盲目と全盲、弱視とか、介助とか、白杖が障害がある合図とか。そういういろいろ知らないことがあったので。そういうのを知れるっていうのがよかったと思います。

このようにして障害理解に焦点化された活動においては弱視児と晴眼児との間に「サポーター-学習者」という関係が相互的に自覚されていた。このような関係性は障害児が否定的に価値づけられる関係とは逆転しており、弱視児と晴眼児双方にとって受け入れられやすいものである。

#### 交流の状況

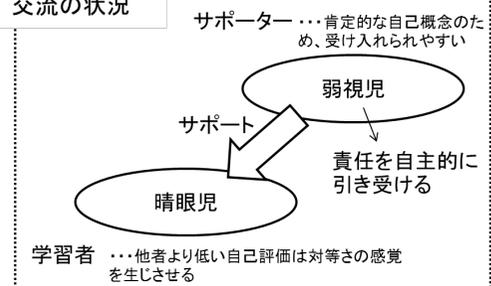


図1：交流における弱視児と晴眼児の関係

このような構造は近年の障害者による当事者主権運動の肯定的な側面と表裏一体である消極的な側面を暗示している。一方で当事者運動は、「われわれ抜きに何も決めるな」というスローガンの下で、これまで健常社会に抑圧され分断されてきた障害者が団結して社会参加を行うという肯定的な側面がある (Charlton, 1998)。他方で、当事者は健常者に対して障害について教

えなければならないという責任を無意識に背負ってしまうという消極的な側面も存在するのである。このような責任は両者とも高校生という年齢にも拘らず、障害児のみに課せられてしまうのである。

このようにして、肯定的に逆転した関係性が弱視児にとって交流が学習機会とならず、弱視児のみが障害理解を広げる責任を引き受けるという不利益を生じさせていることが明らかになった。しかし、弱視児と晴眼児のこのような関係は、実際は全盲が含まれることで更に複雑になる。交流の状況を弱視、晴眼、全盲の三項関係で捉えることが、晴眼児による弱視と全盲の混同という修正されなかったステレオタイプについて考察することを可能にする。

### 3.4. 互恵的対等さ

本節では、「(視覚障害児は)みんな(点字を)使ってると思いました」という修正されずに残ったステレオタイプについての検討を行う。本実践における「障害擬似体験と補助具の説明」は視覚特別支援学校の生徒会の2名(チエとアミ)が中心となって計画、進行された。活動の初めにチエは事前にアミと一緒に考えた原稿を読み、盲学校に弱視と全盲の生徒がいるということ、全盲の生徒は点字を使い弱視の生徒は墨字を使うということの口頭による説明を行っていた。全盲と弱視の違いを強調したのは、教師がそのようにアドバイスをしたからであった。

【アミ, X3】先生に原稿を一回書いて見せたら、それじゃあ普通校の人は分からないよって言われてしまって。理解が、盲学校にいるから私たち理解していることであって、盲学校にいな

ければ理解できないことってたくさんあるんだなっていうことが。この時に原稿書いてたりして分かりましたね。(具体的にはどういうこと?)そうですね、白杖に関する理解もそうですし、例えば弱視生徒でも、弱視の人でも白杖を持つじゃないですか。とかっていうことも、知らない人もまだ多かったですとか。盲学校っていうと全員見えないのかっていう風に思われてる方、全員点字を使って勉強してるっていうイメージを持たれてる方ってすごく多いみたいなんです。ただ私も小学校から中学校に上がるときに、盲学校に行くにあたり小6の時は確かに変なイメージ持ってました。全員眼鏡かけてるとか、そんな変な想像みたいなものはあったので。確かに理解がなければ、確かに想像することは難しいのかなって思ったので。なるべくそういうところをカバーできたらなって思ってまた原稿を書き直したんです。

このようなアドバイスを受けて、弱視と全盲の違いについては交流を通してすべての晴眼児が理解していた。しかし、全員が点字を使用するというステレオタイプは、口頭で説明されたにもかかわらず修正されなかった。これは、弱視という概念が晴眼児と視覚障害児との交流の文脈において曖昧化されるためであると考察された。

本実践では、点字体験、アイマスク体験、介助歩行体験などが行われ、弱視児は弱視と全盲を分けた上で「全盲」に焦点化した紹介を行った。弱視児が全盲について教えるという構造は、彼ら自身にとっては図2の実線の構造を有している。実線で囲まれた3つの要素に示されるように、弱視児は、弱視児、晴眼児、全盲の三項関係で交流の状況を意識する。弱視児である自

分をサポート、晴眼児を学習者、サポートの対象を全盲と考える。これによって、弱視児にとって弱視について教えるということが意識されなくなるのである。

一方で、晴眼児は自己集団と他者集団の二項関係として状況を捉えている。晴眼児の意識において、弱視児は全盲児と同じ集団にカテゴリー化され、図2の破線で示される二項関係が意識される。晴眼児にとって自己集団は視覚障害を持たない晴眼児集団であり、他者集団は弱視と全盲が区別されない視覚障害者集団として意識される。このようにして晴眼児にとって全盲の特徴が視覚障害の特徴として一般化されるのである。

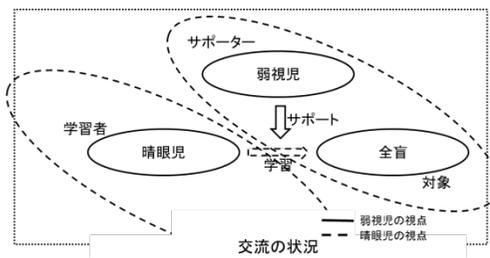


図2：交流における弱視児と晴眼児と全盲についての関係

本研究の協力者の中で、弱視児が点字を使わないということに気づいたのは2名のみであった。彼女らは、雑談の中で直接弱視児から点字に関する不利益についてのエピソードを聞くことでステレオタイプを修正できたと述べていた。

【ワカ, Y1】 さっきのお昼のときに。うちらより現実的に考えているんだなって。そう、この席のときに、ミミさんが大学を見に行ったときに、その、自分は墨字利用者なのに、点字を出

されて全く分からなかったっていう話をしてくれて。やっぱりその、大学側とかその進路先とかからも理解少ないなあって。大人とかもあんまり知らない人いるのかなあ、なんてことは考えていました。

図2は弱視児と晴眼児では交流における関係構造の意識が異なるが、それが「サポーター-学習者」という役割意識によって相互的に形成されることを示している。この構造は交流の過程で形成され、弱視児が交流を学習機会と捉えることができず、彼ら自身の障害である弱視を含まない障害概念についての知識を広めるという責任を引き受けることに繋がる。

この弱視児にとっての不利益を避けるためには、筆者らは、一見すると対等に見える弱視児にとって肯定的な「サポーター-学習者」という逆転した関係ではなく(図1)、交流の中での活動に注目した互惠的な対等さを構築することが必要であることを主張する。本研究で示された逆転した非対等な関係は必ずしも否定されるものではない。この関係は弱視児の自己肯定間を形成したり、晴眼児が弱視児にとっての肯定的態度を形成したりする可能性を有している。

しかし、逆転した非対等さは互惠的な対等さに発展させることで、その不利益を解消することが可能である(図3)。この関係は、弱視児が晴眼児の学習をサポートするだけでなく、晴眼児も弱視児の学習をサポートするという関係である。これによって、弱視児は晴眼児から通常学校における日常生活等についての知識を得ることができ、他者の学習をサポートするという責任は弱視児と晴眼児の間で共有される。

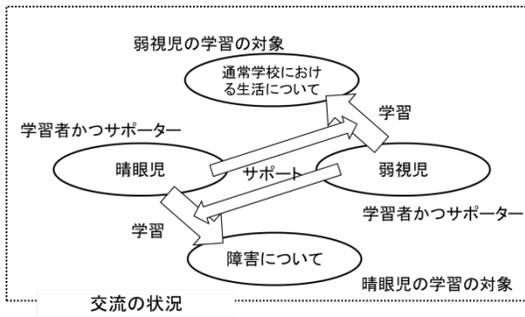


図3：互恵的対等さにおける弱視児と晴眼児の関係

実際、何名かの弱視児は以下のような互恵的対等さの必要性を示唆する発話を行っていた。

【ミミ, X1】(交流の目的っていうのは何だと思いますか?) 交流の目的?(学校行事でやるってことは、何かしら先生は目的を持ってやってると思うんだけど、自分としては?) 多分特別支援学校のことを知ってもらいたいとか、私たちが地域の学校のことを知りたいですね。(地域の学校のことを知れると思う?これで。) 思わないですね。行かないじゃないですか。だから私の前の学校は、各年確かに1回なんですよ。〇〇盲との交流は。でも今年行ったんだったら来年は〇〇盲が来るっていう各年だったんですけど。ここはそれも全くないので、行った方が絶対知れると思います。

このように、晴眼児が視覚特別支援学校を訪れるだけでなく、視覚障害児が通常学校を訪れる機会を設ける、晴眼児が視覚障害児に通常学校のことを説明する機会を設ける等の交流を行うことが、互恵的対等さを構築する上で有効となる。

#### 4. 総合考察

本研究では、晴眼児と弱視児の交流を振り返る語りを分析することを通して、交流の状況において生じる弱視児と晴眼児のアイデンティティについての議論を行った。先行研究で指摘されている障害者の否定的なアイデンティティに対して、本研究では、交流文脈においては障害者がサポーター、健常者が学習者となるという逆転した関係が形成されることがあるということを示した。Roker et al. (1988) も、障害者がボランティア活動に参加することが、障害者がケアや援助の受け手であるというイメージを変える可能性があることを指摘している。このような通常とは異なる障害者と健常者の関係は良いものに思われる。しかし、このような関係が弱視児のみに隠れた不利益を生じさせることが語りの分析を通して明らかにされた。

本研究の参加者である弱視児と晴眼児はどちらも高校段階であるが、晴眼児のみがステレオタイプの修正という学習を行うことができ、弱視児は交流から何も学習することがなかったという発話を行った。更に、弱視児は晴眼児が障害について学習することをサポートする責任を引き受けるが、そこには自身の障害である弱視が含まれていないということが明らかになった。これは、図2に示されるように、交流の状況で弱視児と晴眼児がそれぞれ抱く関係意識をもとに生じる責任であった。

弱視児にとって肯定的に逆転した非対等さは、必ずしも否定されるものではないが、その不利益が生じるリスクを考慮することは重要である。筆者らは晴眼児と弱視児が相互に相手の学習をサポートするという互恵的対等さを形成する必要性を主張した。

この結果は今回の事例のみに当てはまるわけ

ではなく、障害者と健常者の社会における交流においても生じる可能性がある。先行研究では、健常者は障害者との接触場面において生じるアンビバレンスな感情によって、障害者との関わりを避けてしまうことがあるということが指摘されている (Söder, 1990)。しかし、健常者は障害者をサポートすることに消極的になる必要はない。障害者のサポートは、交流において生じる障害者にとっての不利益を回避することを可能にするのである。

インクルーシブな社会の実現のためには、社会において障害者と健常者が互恵的に他者をサポートし合うという対等さを構築することが必要であるということが、本研究で示された。

#### 引用文献

- Blume, S., & Hiddeinga, A. (2010) Disability studies as an academic field: reflections on its development. *Medische antropologie* 22(2), 225-236.
- Charlton, J. I. (1998) *Nothing about us without us: Disability, Oppression, and Empowerment*. University of California Press.
- Fichten, C. S., & Amsel, R. (1986.) "Trait attributions about college students with a physical disability: Circumplex analyses and methodological issues." *Journal of applied social psychology* 16(5), 410-427.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002.) "A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition." *Journal of Personality and Social Psychology* 82(6), 878-902.
- Gainforth, H. L., O'Malley, D., Mountenay, T., & Latimer-Cheung, A. (2013) Independence and physical activity status moderate stereotypes toward people with a physical disability. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 11(3), 244-257.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Kahn, L. G. & Lindstrom, L. (2015) "I just want to be myself": Adolescents with disabilities who identify as a sexual or gender minority. *The Educational Forum* 79,(4), 362-376
- Lourens, H. & Swartz, L. (2016) Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. *Disability and Society* 17, 240-251
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991) Culture and the Self: Implications for cognition, Emotion and Motivation, *Psychological Review* 98, 224-253.
- McVittie, C., Goodall, K. E., & Mckinlay, A. (2008.) "Resisting having learning disabilities by managing relative abilities." *British Journal of Learning Disabilities* 36, 256-262.
- Olney, M., & K. Brockelman. (2003) Out of the disability closet: strategic use of perception management by select university students with disabilities. *Disability and Society* 18, 35-50.
- Paterson, K. & Hughes, B. (1999.) "Disability studies and phenomenology: The carnal politics of everyday life." *Disability and Society* 14(5), 597-610.
- Payne, D. Hickey, H. Nelson, A. Rees, K. Bollinger, H. & Hartley, S. (2016) Physically disabled woman and sexual identity: a Photo Voice study. *Disability and Society* 29 1030-1049.
- Roker, D. Player, K. & Coleman, J. (1988)

- Challenging the Image: the involvement of young people with disabilities in volunteering and campaigning. *Disability and Society* 13(5), 725-741.
- Schlenker, B. (1980.) *Impression Management: The Self-concept, Social Identity, and Inter-personal Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Smith, J. A., Flowers P., & Larkin, M. (2009.) *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London, UK: Sage Publications.
- Söder, M. (2007) Prejudice or Ambivalence? : Attitudes Toward Persons with Disabilities. *Disability, Handicap & Society* 5, 227-241.
- Soffer, M. & Chew, F. (2014) Framing disability among young adults with disabilities and non-disabled young adults: an exploratory study. *Disability and Rehabilitation* 37, 171-178.
- Swain, J., & French, S. (2000.) "Toward an affirmation model of disability." *Disability and Society* 15, 569-582.
- Taub, D., Blinde, E., & Greer, K. (1999.) "Stigma management through participation in sport and physical activity: Experiences of male college students with physical disabilities." *Human Relations* 52, 1469-1483.
- Vernon, A. (1999.) "The dialectic of multiple identities and the disabled people's movement." *Disability and Society* 14, 385-398.
- Watson, N. (2002.) "Well, I know this is going to sound very strange to you, but I don't see myself as a disabled person: identity and disability." *Disability and society* 17, 509-527.
- Weinberg, N. (1976.) "Social stereotyping of the physically handicapped." *Rehabilitation Psychology* 23(4), 115-124.
- Yuker, H. E. (1983.) "The lack of a stable order of preference of disabilities: a response to Richardson and Ronald.", *Rehabilitation Psychology* 28, 93-103.

copyright © 2010-2017 Center for Advanced School Education and Evidence-based Research  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-based Research,  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>