

【報告1】

障害学からみた障害学生支援 —障害学生支援への人文社会学的アプローチの一例として—

倉本 智明

(東京大学大学院経済学研究科特任講師)

1. はじめに

御紹介にあずかりました倉本です。40分ほどお時間をいただいています。プログラムの方では「障害学生支援の人文社会学的射程」というタイトルでご案内をさせていただいていたのですが、ちょっと誇大宣伝にすぎるかなと思い、変えさせてもらいました。「障害学からみた障害学生支援」というタイトルで報告させていただきます。障害学生支援についてこんなかたちで考えてみることもできる、こういう視点で考えてみることで見えてくる問題もあるかもしれませんよ、といったお話をさせてもらおうと思います。

今日お話しする内容ですけれども、まずイントロダクションということで若干の前ふりをさせていただきます。そのあと、障害というものについてこれまでどんなふうな形で認識がされていたのかということ、ごく簡単にいかつまんでお話しします。次に、私が専門としている障害学という領域で障害がどうとらえられているかについてお話しさせていただきます。そのひとつが、社会モデルと呼ばれる立場です。これとは別の角度から考えることもできるだろうということで、文化としての障害という見方についても説明させてもらおうと思います。その上で最後に、こういった障害学の知見を踏まえたときに、障害学生支援というものについてどんなことが言えるのかという点についてお話ししておしまいということになります。

本題に入る前に少し自己紹介のようなものをさせていただきます。いま壇上にあがるところを見ていただければわかるとおり、ぼくは視覚障害者です。全盲です。ただし、生まれつきこういう視力だったかというとはそうではなくて、視覚障害は視覚障害だったんですけども、二十代の前半までは弱視—まったく見えないわけではないけれど、めがねやコンタクトを使っても一定以上の視力が得られない状態—として過ごしました。ぼくは学部卒業後少しまわり道をしてから大学院に入っていますので、学部生のころは弱視、大学院に入ってから全盲というちがいはありますけれど、ともに障害学生として学生生活を送ったわけです。

ぼくが大学に入学したのは1982年です。1980年代の大学における障害学生への支援体制というのは今とはずいぶん違っていました。いまでも不十分な面はまだあるわけですけども、当時はその非ではなかった。大学によってもちがうわけではあるけど、提供されるサポートはごくごく限られていました。

ぼくの場合、大学に入学した当初はまだある程度視力もあり、板書された文字がまったく読めなかったり小さな活字や画数の多い漢字がよく見えなかったりはしたものの、必要な場合は友人に尋ねるなどの工夫でなんとかしたもので、支援というものは受けていませんでした。受けていなかったどころか、自分が障害者であることを大学に対して隠してさえいました。入学試験のときに健康診断書を出していますから、細かくチェックされたらわかるんですけど、できればばれないようにと思っていた。

なぜかという、当時ね、ぼくの周りでもあったんですけども、視覚障害を持っているということがわかれば、入学を拒否されるというケースがあったんです。ぼくのように目を本に近づければなんとか読めるような場合でも、ちょっとうちに来てもらうのはね、と言われてたりしたんです。すべての大学がそうだったわけではないですけど、そういう大学も少なくなかった。支援どころじゃないんです。名乗り出て要求したら、もしかしたらなにがしかの支援を得られたのかもしれないけれど、当時としてはそれはリスクな行為でもあった。そういった時代だったということです。

ぼくが初めて障害学生として大学からの支援を受けたのは、最初に入った大学を卒業して、学士編入で二つ目の大学に入学してからのことです。二つ目の大学というのは実はこちらの立命館大学なんですね。経済学部編入試験を受けたんですけど、ぼくとしては前の大学のときと同じように、最初は黙っておこうかなと思ってたんです。ところが、受験願いと一緒に提出した健康診断書を見てでしょうかね、大学の方から、必要な支援はないかとわざわざ尋ねてきたんです。ちょっとびっくりしました。そんなものが受けられるとは思っていませんでしたからね。障害学生への支援を実施している大学は当時もなくはなかったんですけど、数としては圧倒的な少数派でした。ですからぼくも、確率論をふまえて、こちらからは言わない方が得策だろうと考えたわけです。

この時は、それでは、ということで、試験問題の文字を4倍に拡大してもらうという配慮を受けました。通常の文字サイズでも読めないわけではなかったけれど、大きくしてもらった方が読みまちがいの少ないし、読むのに必要な時間も短くて済みますから。それまでは、なんとかなる、とは言っても、かなり不利な条件で試験を受けていたんですね。

入学してからは、日常的になにかサポートを受けるというふうではありませんでしたが、六法全書の持ち込みが必要な試験などの際に、拡大読書機のある別室で受験させてもらうといった措置を講じてもらいました。いまふりかえれば、もう少しいろいろと要求してみてもよかったかなと思うのですが、当時のぼくにはそこまでの意識はなかったんでしょうね。なんでも要求すればいいというものではないけれど、合理性のある配慮について学生の側も、しっかりとした知識と意識をもつということが必要だということですね。

2. 障害の個人モデルと社会モデル

本題に入っていきたいと思います。ぼくは障害学という学問分野を専門にしているのですが、障害学とはなにかということについて説明するのはなかなか難しいんですね。これだ、とだれもが納得する定義というものが

ないんです。なにをもって障害学とみなすかは人によってちがっている。ほんなんか、やればやるほどわからなくなってきて、いまでは障害学とはなにかについてはっきりとした定義を与えることをペンディングにしている。

とはいえ、この先の話をスムーズにすすめるためにも、こんな捉え方もあるといったことくらいはご紹介しておいた方がよいかと思います。一番広く捉えるならば、障害学とは障害に関する人文学・社会科学的な研究の総称だということになります。ですから、障害学というのは、心理学とか、経済学とか、社会学とかいったような、単一の学問ではなくて、そうした学問の枠を超えた学際的な学問ということになります。ひとくちに「障害学をやっている」といっても、人によって、バックグラウンドは法学であったり、人類学であったり、倫理学であったり、社会福祉学であったりするわけです。ほかの場合は今は主に社会学の知見を援用して研究をしています。

ただし、同じように障害についての研究といっても、障害学と従来の障害研究では関心のあり方が違ってきます。従来の障害研究といってもさまざまなものがあるので一概には言えないわけですけども、ここではごくごく大ざっぱな話をさせてもらいます。

たとえばですが、いまから7～8年前までだと、障害とはなにか、という問いへの回答としてもっとも支持を集めていたのは、世界保健機関(WHO)が定めた国際障害分類(ICIDH)の考え方です。支持を集めていた、といってもそれはもちろん専門家と呼ばれる人たちのあいだでの話で、その辺を歩いてるおっちゃんとかをつかまえて「障害ってなんですか」と訊いて、そういう答が返ってくるということではありません。障害者と関連する仕事をしてたり、専門的な勉強をしてるわけでもないのに、「ICIDHによると……」なんていきなり語り出すおっちゃんがいたらむしろ怖い。

いろんなところで出てくる話なので、ここでは細かな説明はしませんが、ICIDHでは障害について三つの次元に分けて考えます。一つはimpairment。機能障害ですね。目が見えないとか、手が動かないとか、足が動かないとか。からだの機能が制約されている状態のことです。

二つ目はdisabilityです。能力障害というふうに訳されます。これは目が見えないとか手足が動かないということそのものではなくて、目は見えない、よって本が読めないとか、足が動かない、だから移動に支障を来すとか、こういう、日常生活を送る上で必要とされる能力に制約がある状態のことです。

三つ目がhandicap、これは社会的不利というふうに訳されます。たとえば、目が動かなくても、車いすに乗ったら移動できますよね。あるいは、目が見えなくても、点字を使えば本は読めます。ところが、そうやって能力障害を解消したり軽減することができたとしても、駅に行ったら怪談しかなくてホームに上がれないとか、読みたい本が点訳されていないといった現実がある。どんなに勉強してすごく良い成績がとれるとしても、点字による入試が実施されなければ、全盲の人間はめざす学校に入ることができません。これら、社会の側に起因する不利益のことを、ICIDHではhandicapと呼んだわけです。

このICIDH、いまはバージョンアップされて、ICFというものになっています。ですが、時間もないのでこちらについては省略します。ともあれ、これがかつてのオーソドクスな障害理解だったんですね。これはこれである程度説得力があるし、もしかしたら事柄によってはこれで説明できる場合があるのかもしれない。だけど、これに対して、ちょっとおかしいんじゃないか、あるいは、こっちの見方をした方がより説得力があるんじゃないか、と批判の声を上げる人たちが出てきました。その主体となったのが障害学という学問領域からのもので、さらに、その中で主流をなしていたのが社会モデルと呼ばれる考え方でした。

この社会モデルというのは、いま言ったようなオーソドクスな障害観、障害の見方とどう違うのか。似てるところもあるんです。障害をいくつかの次元に分けて考えましょうというところは共通しています。目が見えないとか手が動かないとかいった視点からだけでなく、社会という文脈で考える必要もあるんだとの了解を、両者は共有しているんですね。

ただ、ここから先が違ってきます。ICIDHでは、目が見えないということが出発点となっていて、その結果、文字が読めない、読みにくい、そのために、大学の受験のときに困る、問題が生じる、と考えます。あるいは、

足が動かない、ゆえに、高架上にあるホームに上がれない、結果、電車に乗って自由に移動することができないという社会的不利が発生するのだとみるわけです。障害者が何か不利益をこうむることがあるとしたら、その原因の第一は見えない目や動かない手足に求められるということです。個人の身体機能というものが出発点としてある。このことから、ICIDHに代表されるような考え方のことを個人モデルと呼んだりします。

社会モデルはそのような見方をとりません。確かに目は見えない、手足は動かない、それはそのとおりだけれども、そうした身体をもっている人間がなぜ不利益を被るかといえば、世の中にはいろんなスタイルで生活している人がいるにもかかわらず、目で本を読む人、足を使って移動する人、耳と口を使って人と話をする人、こういった人たちのことだけを前提に社会ができて上がってしまっているからだ、これが社会モデルの回答です。いまの社会って、すごく偏っているんじゃないか、その偏りこそが問題を生むのだと。

こうした認識の違いは、障害者施策の重点をどこにおくべきかという実践的な課題にも影響をおよぼします。ICIDHに代表されるような、障害者問題の原因をまずなによりその身体に求める立場からは、治療や訓練の重要性が言われることとなります。handicapという次元が設定されているので社会の側に変更を求めるという方向でのアプローチも想定されはしますが、それは残余でしかありません。問題発生の第一の原因を見えない目や動かない手足に求めるICIDHの立場を受け入れるならば、まず治療や訓練により機能や能力の回復がはかられるべきであり、それでもなお残った問題に対してのみ、社会の側が変わるというかたちでの解決が要請されるというロジックとなるためです。もとより、これはあくまで論理としてそうなるというだけであって、現実の対応がすべてそうになっているという話ではありませんが。

他方、社会モデルから帰結される施策はよりシンプルです。見えないこと、聴こえないことそのものを直接には問題とせず、さまざまなスタイルでくらす多用な人間の存在を無視・軽視する社会のあり方こそが問題をもたらすのだと考える。社会モデルの立場からは、偏りをはらんだ社会をすべての成員にとって公平なものへと組み替えることこそが、なによりめざされるべきだ

との回答が提示されます。階段にはばまれホームに上がることのできない人に対し、足が動かないから電車に乗れないのだ、なんとか足を治しましょう、と言うのではなく、どうして階段しか用意されてないんでしょうね、エレベーターがあったら問題は解決するのに、と答えるわけです。

念のためつけ加えておくと、社会モデルは治療や訓練を否定するわけではありません。エレベーターもあるけれど、自分の足で階段を昇りたいのだ、という人がいたってかまわないわけです。しかし、自由に電車に乗れないという問題がどこから来ているかといえ、それは階段を昇れてあたりまえ、階段しなくてもあたりまえ、という社会のありようから来ているのだから、問題解決のためにまずなされるべきは、多様な身体に対応した多様な手段の提供である、論理的にそうなるというだけのことです。ICIDHなど、従来の見方では必須科目と考えられていた治療や訓練が、ここでは選択科目に置きかわったとお考えいただければわかりやすいかと思います。

本当はこの話、もうちょっとややこしいんですけどね。長くなってしまうのでこのへんにしておきます。レジュメの方には、いまご説明した社会モデルという考え方に対して、障害学の内部からも少なからぬ批判が寄せられているといったようなことも書いたのですが、こちらも時間がありませんので省略させていただきます。申し訳ありません。

3. 文化としての障害

ところで、ICIDHもそうなのですが、社会モデルの場合も、障害というものは否定的な観点からのみ語られています。つまり、目が見えないので本が読めないとか、社会が偏ってるから移動に制約が生じるといった具合に。現にそうであるわけで、そのことについて考えること自体は大切なんだけど、障害をめぐって考えるべきことってそれだけなのかというと、そうではないわけです。障害について、否定的なことばかりでなく、ポジティブな面について語ることもできるんじゃないかと。そのためには障害をまた別の角度からとらえる必要がある。

たとえば、文化という観点から障害について考えてみようというアプローチがあります。ぼくなんかは、社会モデルの考え方を大卒で支持しつつも、どちらかといえばこちらをメインにやってきました。

これまで障害者はさまざまな集団を形成してきました。障害児学校の同窓会であったり、運動団体であったり、職能団体——盲人における鍼灸業者の組織など——であったり、障害者スポーツや趣味のサークルであったりといった具合に。それらは、それぞれの目的を遂行するための集まりというだけでなく、コミュニティという性格をも持つものです。

「コミュニティ」というと一般には地域社会を指すことばとして用いられることが多いかと思いますが、この場合の「コミュニティ」というのは、そうした地理的な制約を伴うものではありません。人と人とのつながり、くらいの意味でとらえてもらったらいいかと思います。最近では、インターネットを介して障害者同士が会って、そこに障害者のコミュニティができ上がるなんてこともよくみられます。

そのようにして障害者が集まると、そこに独自の文化が生まれることがあります。必ず生まれるというものではないけれど、そういうこともめずらしくないということです。たとえば、点字というメディア、点字という文字。これなんかも盲人が集まったがゆえに、盲人が複数いたために、目は見えなくても便利に利用できる文字が必要となり普及したものです。あるいは、ろう者がコミュニケーションを図るのに、口と耳を使ったことばでは困るなどということで、手話というものが生まれました。

ことばや文字だけではありません。たとえば、ぼくが属している視覚障害者のグループで飲み会があったとします。この場合、お互いに名のりあわないと、そこにだれがいるかわかりませんね。Aさん、Bさん、Cさんと三人ぐらいしかいなくて、みんな親しい間柄だったら、声を聴けばわかるかもしれませんが、人数が多くなると、声だけでそこにだれとだれがいるのかを正確に判断することはできません。少人数でも、たまにしか会わない人だったら、やはりわからなかったりする。

ですから、まず、「こんにちは、倉本です」といった具合に名前を名乗る

んですよね。見えている人同士の場合、初対面でもなければわざわざ名乗ったりはあまりしないんじゃないでしょうか。ぼくたちは名乗ってもらわないと困るんです。ことばの届け先がわからないと、どんな話題を選んだらいいかも決められませんから。それに、本人がいないと思って悪口をいってしまったりしたら、お互い気まずいですがものね。そこで、まずは名乗る、ということが慣習となる。こうやって文化が生まれるわけです。

そのように文化という角度から障害をとらえることで、なにが見えてくるのでしょうか。どういうメリットがあるのでしょうか。ただ単に、ああおもしろいね、そういう文化があるのね、ということではありません。たとえば、かつてであれば、言語というのはイコール音声だった。これ、常識だったんですね。

でも今は違います。今もそう思っている人はたくさんいるかもしれないけれど、少なくともある程度言語学を知っていたり、ろう者のコミュニティと関係を持っている人なら、そうではないんだということを理解しているはずです。

手話も立派な言語なんだよと。もう少し正確にいうと、一般に「手話」と呼ばれているもののすべてが言語であるわけではないんだけど、日本語やフランス語やペルシャ語と同じように、独自の文法や語彙の体系をもつ言語としての手話というものもあって、それを使っている人たちがたくさんいるということです。

かつてはそのようなものがあるなんて考えられていなかった。手話というのはただ単に、日本語なら日本語、韓国語なら韓国語を代替する、音声が使えないから代わりに用いるそういうものでしかないと思われていたわけです。独自の統語法や語彙の体系をもってるなんて思いませんから、日本語とかと照らして、「あいつの使っていることばはおかしい、文法がまちがってる」なんてことが平気で言われたりもした。スペイン語を話している人に対して、「あいつの使っているイタリア語はおかしい」と言っているようなもので、実にとんちんかんなことではあるのですが、独自の言語としての手話なんてものの存在を考えてもいなかった当時の人たちからすれば、それがあたりま

えの態度だったということになります。

これは思い込みの産物ですね。ほかにもこういった例はたくさんあると思うわけです。健常者と障害者では、やり方が異なるものがたくさんある。その時、これまでだとあまり考えもせずに健常者のやり方が正しくて、障害者たちのやり方はまちがっている、劣っている、仕方ないからああいうやり方をしているんだ、といったふうに見てきました。その結果、なるだけ健常者のやり方でやれるよう、無駄な努力が強いられたり、「自分たちのやり方はほんとは正しくないんだ」という否定的な意識を障害者に植えつけるといった、あまり好ましくない自体が生じてしまいました。

それら好ましからざる結果は、なにも意図してもたらされたものではないでしょう。ほとんどの場合、人びとはただ「常識」にしたがってふるまっただけであり、それどころか、障害者のためを思うがゆえにこそ、「正しいやり方」が強調されたのです。「地獄への道は善意によって敷きつめられている」というわけですね。

自分たちのやり方、スタイルこそが正しいんだ、基準なんだという考え方はいったん横に置いた方がいいでしょう。最終的に「こっちが基準」とか「とりあえずこれを原則としておいた方が合理的」というようなことはあるにしても、頭から決めてかかるのはよした方がよいように思うわけです。文化という観点から冷静に一度観察し直してみる。いったん相対化してみる。その上で必要があれば、その先の取り扱いについて考えるという姿勢が肝要だと考えます。

4. 障害学生支援の障害学

障害学の中から、社会モデル、それから、文化としての障害、という考え方についてごく簡単にお話をしてきました。障害学は他にもいろんなことを言っていて、その中には障害学生支援というテーマを考える際のヒントがたくさんあると思うんですけども、ここではとりあえず今挙げた二つに関連するお話を少しだけさせていただこうと思います。

学習という素材をとり上げます。先ほどご説明した社会モデルの考え方にしたがうならば、目が見えないから、耳が聴こえないから、手足が動かないから大学での勉強ができない、しづらいわけではありません。大学教育というものは、目が見え、耳が聞こえ、手足が動く人たちのことだけを念頭に置いて組み立てられてきた。それ以外の人たちのことは残念ながらおいてけぼりにしてきてしまった。最近はなんとか考えようというふうになってきているんだけど、まだまだ追いつかないという状況にあるわけです。ある身体的特徴をもつ人たちに集中的に不利益をもたらしような障壁、つまりバリアが存在し、いまでも除去されずに残っているということです。

学習に関連するバリアですけども、つぎの三つのレベルに分けて検討する必要がありますように思います。一つは、学習そのものを阻むバリアです。たとえば、勉強をしようと思っても、テキストや参考文献が耳や指で読めるかたちになっていなければ、ぼくのような盲人は勉強をすることができません。手話通訳や要約筆記の提供がなければ、ろう者や難聴者は授業を受けることもままならないでしょう。教場へのアクセスを阻む壁もいろいろありますね。

けれど、学習の機械を阻むのはこうしたものだけではありません。学習の成果を正当に評価する仕組みも必要となってきます。定期考査をはじめ講義中の対応などにおいても、合理的配慮の欠如や誤解・偏見のために、不適切な評価結果が導かれるケースが多々認められます。

たとえば、90年代前半ですけど、とある大学に通っていた盲学生からこんな話を聞かされたことがあります。期末試験にあたって、一部の授業なんですけど、「優」をあげるから、君は試験を受けなくていいよ、という対応をされたとか。先生たちは善意だったのかもしれませんが。あるいは、ただ面倒くさかったのか。ともかく、どうすれば彼が試験を受けられるか、学習の結果を適切に評価できるかについて考えようとはしなかった。大学、あるいは学部・学科としての対応方針みたいなものもなかったのでしょう。

そりゃ、試験なしで「優」をもらえるというのは楽でいいです。けど、なんかこれ、うれしいようでうれしくない。いや、嫌な授業だったらうれしいか。でも、やっぱりせっかく勉強したのに、その成果はどんなものなのか、

ちゃんと確認できないのはやはり残念です。いい成績をとるだけのために勉強をしているわけではないにせよ、学習の結果を他人の眼をとおして確認しなおすというのは大事なことです。それができないというのは不利益です。

こういうわかりやすい話だけでなく、授業中、必要に迫られて支援者と交わした小声の会話を、私語とみなされ学習態度についてマイナスの評価を受けるといったふうに、評価に関わる問題は実はかなり多岐にわたり複雑でもあるのですが、時間がないので、今回はこれだけにして先にすすみたいと思います。

いま挙げた二つのレベルでの問題と一部関連するんですけど、もうひとつ、学習をめぐるのは動機の問題というものも重要です。せっかく学習の動機をもっていたとしても、環境によってはそれがそがれてしまう。あるいは、学習する動機をもちづらい状況があらかじめ与えられていたりということがある。テスト、どうするんだ?、という時に、「『優』 あげるからいいよ」、なんて言われたら、じゃあ、これ以上勉強するのやめておこう、となってしまう可能性がある。それでも勉強する、自分のためなんだから、というのが正しい態度ではあるでしょうけど、人間、そんなに偉いわけでも、常に正しくふるまえるわけでもありませんからね。やはり動機づけというのは大切なんです。動機をそぐような障壁はとり除かなければなりません。

もう一つ例を挙げておきましょう。ろう者の場合、授業に出ても、手話通訳がついていなければ内容がわかりませんよね。当然のことながらおもしろくない。ぼくの知り合いのろう者で、大学に入ったのはいいけれど、卒業しないでやめた人を2人知っています。やる気がなかったわけでも、経済的に行き詰まったわけでもありません。せっかく大学に来てもすべての授業に通訳がつくわけではなく、しかも、通訳者のレベルも低かった。高い学費や費やす時間のことを思うと、とても割が合わないということだったようです。

あと、これは学内でどうこうできるような話ではありませんけども、せっかく勉強をしても、卒業後、その学習成果を活かすことのできる社会でなくては、どんなに頑張ってもむなしいということになってしまいます。どれだ

け高度な知識や技術を身につけたとしても、それを発揮できる場がない、評価される機会がないということではやる気も失せるというものです。わかりやすいところでは、仕事がないといったことですね。どれだけ努力したところで、将来につながることがない。そんな中でモチベーションを維持するというのはなかなか困難です。

大学での学習はそのような目的のためにのみ行うものではない、というのがたとえ正論であったとしても、学問的な好奇心や探求心が芽生えるにはある程度の時間と積み重ねが必要です。そこへと至る段階で通常なら与えられるインセンティブがはたらかないという環境は、明らかにその人物を不利な立場においやることとなるでしょう。これは立派なバリアだと思います。

5. 最後に

最後は、この障害学生支援というものを、たとえばひとつのフィールドワークとみなしたらどうでしょうかというお話です。学生支援の仕組みをつくるのも一つのフィールドと捉え、新しい仕組みをつくっていくプロセスや、その途上での出来事を、そこに関わる関係者という視点だけでなく、観察者という視点からもながめてみる。ただ障害学生支援という目的の遂行だけを考えるのではなく、それはもちろん第一に置かれるべきなんだけれど、目的遂行の過程で生じる諸々のすべてを学習の素材と位置づけ、そういう観点からもこれに接近していくという態度があってもいいのかなと思うわけです。

たとえば、直接の支援に携わる人について言えば、現場でのコミュニケーションの中から得るものがあるし、学ぶものがあるはずです。これは支援を提供する側だけでなく、支援を受ける学生の側にも言えることで、それまで経験したことのなかったかたちでのコミュニケーションがそこに生じるわけですから、そこで初めて気づくことやわき上がる感情というものがあると思うんです。それが大切です。

場合によっては、お互い嫌な思いをすることもあるでしょう。わかっていることがたくさんあるのですから。バックグラウンドとなっている文化が

ちがっていたりもするわけですしね。共有している部分もたくさんあるでしょうし、それを確認することも大切だけれど、違っているということに気づくこと、それがすぐには解決できない問題に結びつく可能性もあるということを知ることはもっと重要です。「みんな同じ人間だ」といった一見美しく、正しく思えることばが、現実の前で空虚に響く瞬間を体験することになるかもしれません。そうした経験は、たてまえや理念からいったん距離をおき、障害者と健常者の関係についてクールに思考を開始するひとつのきっかけになりえるものです。

現実には常にそんなにうまくいくものではありませんし、人によっては摩擦の経験のために、逆に思考停止に陥るといったこともあるかもしれません。けれど、せっかくの機会です。上手に活用してみてはいかがでしょうか。

参考文献

- Crow, Liz, 1996, “Including All of Our Lives : Renewing the Social Model of Disability”, Jenny Morris ed. *Encounters with Strangers: Feminism and Disability*, London: The Women’s Press
Hughes, Bill and Kevin Paterson, 1997, “The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a Sociology of Impairment,” *Disability & Society*, 12(3)
- Goffman, Erving, 1963a, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., = 1970, 石黒毅訳『ステイグマの社会学——烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房 → 2001, 同書改訂版, せりか書房
- 星加良司, 2007, 『障害とは何か—ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院
- 石川准／長瀬修(編), 1999, 『障害学への招待——社会・文化・ディスアビリティ』明石書店
- 石川准／倉本智明(編), 2002, 『障害学の主張』明石書店
- 倉本智明／長瀬修(編), 2000, 『障害学を語る』エンパワメント研究所
- Ladd, Paddy, 2003, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*,

- Multilingual Matters = 2007 森壮也監訳『ろう文化の歴史と展望——ろうコミュニティの脱植民地化』明石書店
- Morris, Jenny, 1991, *Pride Against Prejudice*, London: The Women's Press
- Padden, C. and t.Humphries, 1988, *Deaf in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press = 2003, 森壮也／森亜美訳『「ろう文化」案内』晶文社
- Oliver, Michael, 1990, *The Politics of Disablement*, London: Macmillan. = 2006,
- 三島亜紀子他訳『障害の政治——イギリス障害学の原点』明石書店
- Scott, R. A., 1969, *The Making of Blind Men: A Study of Adult Socialization*, Russell Sage Foundation = 1992, 三橋修監訳・金治憲訳『盲人はつくられる——大人の社会化の一研究』東信堂
- 杉野昭博, 2007,『障害学 理論形成と射程』東京大学出版会
- (くらもと ともあき)

【司会 吉岡】

倉本先生お話ありがとうございました。

次のスピーカーは、関西学院大学の高畑先生です。今日は、関西学院大学の取り組みについてお話をいただきますが、その取り組みはとてもユニークなものです。なぜかと言いますと、これまで障害学生支援の始まりは、学生の人たちが声を上げて、それに大学が現場サイドで対応していくという形がほとんどでした。研究は、比較的后づけのようになっていたことが多いと思います。ところが、関西学院大学の場合は、最初から総合政策における障害学生支援の展開とはどういうものかと、研究の視点を入れた形で支援が進んでいました。そのところがとてもユニークだと思いまして、今日は支援システムを構築された過程をもとに、これから支援を創っていく他大学への示唆ですとか、その過程で有用だった仕組みなどのお話をいただきたいと思います。それでは高畑先生、よろしくお願いいたします。