

# 養護学校における「能力」と「平等」

—教師のストラテジーと、その意図せざる帰結—

比較教育社会学コース 澤田 誠 二

Ability and equality in school for children with intellectual disability

Seiji SAWADA

After World War II, the education of children with intellectual disability of Japan has positioned development as the first purpose. Some of pedagogists criticized this as it being capability principle-education. However, they did not actually look at the inside of school.

Therefore, in this research, it tried to make it clear that how the development principle have acted inside the school from observation date of a certain school for children with intellectual disability. Consequently, the following things became clear. Certainly, in the school for children with intellectual disability, practice by the capability principle aiming at development was performed. However, teachers had aimed also at equality from the influence of school culture peculiar to Japan. The teachers had tried to make these principles compatible by using various strategy. However, as a result, those strategy had generated the disability on interaction of teachers and children.

## 目 次

1. はじめに
2. 分析枠組と研究方法
  - A. 障害の社会モデル
  - B. 方法
3. 教師の能力観と平等化ストラテジー
  - A. A 養護学校の公的能力観
  - B. 日常の教育実践と教師の能力観
  - C. 教師の行使する平等化ストラテジー
    - 1 直接的平等化ストラテジー
    - 2 間接的平等化ストラテジー
4. 平等化ストラテジーの意図せざる帰結
5. 結論と課題

### 1. はじめに

戦後、わが国の知的障害児教育は社会的自立と発達保障の理念の下におこなわれてきた。それはたとえば、1950年代から60年代にかけて隆盛した生活単元学習や、学校工場方式と呼ばれる職業教育や、1970年代に登場し、その後の障害児教育の代表的思想となる発達保障という思想に基づく全面発達や、自己実現という教育

目標による実践などである。すなわち、職業教育や社会適応教育と能力発達が、一貫して重視されてきたのである<sup>1)</sup>。現在も障害児教育においては、発達を軸に社会的自立・社会適応を最大の目的としているといっ

てよい。このように、障害児教育において発達が至上目的とされてきたことに対する批判として、中城(1995)、尾崎(1991)、堀(1995, 1997)らの議論がある。彼らは、戦後の教育学が発達論を軸に構成されてきたことに対する最大の問題点として、障害児教育における発達保障論をあげる。彼らは、発達保障論は教育に「能力主義」を持ち込み、社会的問題を、発達モデルからの逸脱という個人の能力発達の問題にすりかえてしまうとする。具体的には、普遍的とされる発達モデルに適合しない人々を「発達障害」や「発達のつまづき」あるいは「発達のゆがみ」という枠組みで別種のものとして分類し、序列付けることに帰結するというのである。しかし、これらの議論では、教育実践の実際において発達論がいかに作用しているのか、そこでの「能力」とはいかなるものなのか、ということについては視野の外にある。

ではいったい、現場レベルにおいて発達論(主義)はどのように現象し、どのような教師と児童による相互作用がおこなわれているのであろうか。障害児教育学

(特殊教育)の領域の先行研究には、この問いに答えるものは見当たらない。すなわち、この問いは教育(学)的には自明とされてきた「発達」という思想それ自体をいったんカッコにくくるものである。よって、教育学や心理学の視点からは捉えられないものであって、その意味できわめて社会的である。そこで本稿では、ある養護学校におけるエスノグラフィックデータを社会的に分析することにより、養護学校実践において何が「発達」とされ、「能力」というものがいかに扱われ、その結果として何をもたらししているのかを相互作用レベルで明らかにすることを目的とする。

## 2. 分析枠組と研究方法

### A. 障害の社会モデル

先に述べたように、障害児教育においては一貫して発達が追求されてきたがゆえに、主に医学・心理学をディシプリンとして研究・教育がなされてきた。これらは障害をいかに治療・軽減するかを目的とするリハビリテーションの思想に基づいており、すなわち、障害を個人の器質や属性ととらえる個人還元主義に基づいているといえる。

1980年に発表されたWHOの国際障害分類(ICIDH)の定義によれば、障害とはimpairment(器質障害)、disability(能力障害)、handicap(社会的不利)の3つの側面から理解されるべきものだとする。たとえば、脳性まひ(CP: cerebral palsy)によって足が不自由である(impairment)ことによって歩くことが十分にできない(disability)。そのことによって社会生活に不便が生じ、進学や就職において不利益を被る(handicap)というように。このモデルでは、障害を三層構造で示し、医学的障害と生活上の障害を区別しようとするものである。しかし、後者を前者の結果とする因果連関としてとらえているために、impairmentさえ克服できればよい、という思想に陥ってきたのである。このように、現在までの障害児教育や福祉においては障害を個人の器質に還元して把握してきたために、impairment, disabilityの側面にのみ目をむけてきたのである。よって今までの障害を対象とした諸研究は個人の属性としての障害を治療・軽減する個人モデルあるいは医療モデルの枠組にあったといえることができる。

このような障害者問題・障害児教育における医療モデル・個人モデルに対するアンチテーゼとして近年、障害学(Disability Studies)とよばれる領域が展開してきた(石川・長瀬1998, 倉本・長瀬2000など)。障害学

は障害の個人モデルから社会モデルへの視座の転換を主張する。つまり、障害を今までの医療・福祉の視点からではなく、文化的・社会的にとらえなおそうとするのである。ここにおいて、障害のとらえ方は反転する。すなわちhandicapの原因としてimpairmentやdisabilityがあるのではなく、handicapこそが解決されるべき問題として浮かび上がってくるのである。すなわち、個人の適応の問題ではなく、社会的障壁の除去こそが問題とされるのである。さらに、障害の独自の文化、価値を肯定し、障害者像の見直しをもはかろうとするのである。本稿では、この障害学の視点から、ある養護学校におけるエスノグラフィックデータを分析の対象とする。これによって上述した問いへの接近を試みる。しかし、ここで用語の整理をおこなう必要がある。すなわち、WHOでは「障害」を3つの階層に分けて捉えることを提唱する。しかし障害学においては用語法が異なる。すなわち、WHOのモデルにおいてimpairmentとdisabilityとよばれるものを障害学ではひとくくりにimpairmentとよぶ。またWHOでhandicapとよばれているものを障害学ではdisabilityとよぶ。本稿もこの障害学用語法にしたがうものとする。よって、以降は器質・形態障害、機能障害をimpairment、社会的不利をdisabilityと表記する<sup>2)</sup>。

### B. 方法

前述のような、本研究の課題にアプローチする方法として、エスノグラフィー(ethnography)の手法を採用した。エスノグラフィーという語は民族誌と訳され、調査の報告書や、調査のプロセス自体などさまざまな意味合いで使用されているが、ここでは長期間のフィールドワークによって対象とする場での特有の文化や現象を記述し、そのメカニズムを明らかにする技法、としての意味で用いる。よって、養護学校の日常生活世界をあるがままに記述し、その現象の生起するメカニズムを明らかにするという本研究の目的に最適のアプローチであると考えられる。

フィールド調査の対象としては、中・重度の知的障害児対象のA養護学校を選定した。A養護学校は、関東地方の都市部に位置し、先進的な実践を行い、豊富な教育実績を持っている。また、公開セミナーを行ったり、研究紀要を発行したりと活発な活動を展開し、地域の障害児教育をリードする立場にある。

フィールドワークは2001年2月中旬から3月中旬にかけてと、春休みをはさんで新年度の5月中旬から10月にかけて、主に小学部に入って行った。フィールド

における筆者の立場は「積極的な参与者」という形で、児童の登校から下校まで教育活動にある程度参加しながら教師、児童とともに一日を過ごし観察を行った。本稿で使用するデータはこの時に作成されたフィールドノートからの引用である。また今回は、調査対象校の都合によりフォーマル・インタビューは実施できなかった。しかしながら、本稿の課題は必ずしも教師（や児童）による行為の意味づけを問うものではない。本稿の目的は、日常的教育実践を社会学的に分析することにあるので、教師にその意味を語ってもらう必要はないと考え、筆者のフィールドノートから観察可能であるものを分析対象とした。よって、本研究の解釈は、参与観察から得たフィールドノートのデータから「観察可能」である事象に対する解釈であって、教師の意図は問題としない。しかし、このことが研究の妥当性を損なうものではないと考える。

### 3. 教師の能力観と平等化ストラテジー

それでは、A 養護学校の実践において、発達論がどのように作用し、またいかなるものとして「能力」が捉えられ、扱われているのだろうか。そして、その結果としてどのような相互作用が行われているのだろうか。フィールド・データに即して考察していくことにする。

#### A. A 養護学校の公的能力観

まず、A 養護学校ではどのような能力観・発達観に基づいて教育活動が行なわれているのであろうか、A 養護学校の学校要覧などの公的文書によって確認しておこう。そこには「心身の障害に基づく種々の困難を克服するために」、「個々の心身の障害の状態、能力、適性等に応じた適切な教育を施す」、「その可能性を最大限に伸ばし、心身の調和的発達を図る」などの文言がある。

さてこれらの文からどのようなことが読み取れるであろうか。これらの文章は「社会適応」、「発達支援」、「能力・障害の把握」、「科学的方法」、「個別指導」といった概念が基底になっている。要約すれば、この学校では児童が社会に適応するための「能力」の「発達」が第一の目標となっていると言えるだろう。これは先にみたいわゆる「発達保障論」に基づいた能力観であるといえよう。具体的にはこの発達観は、いかなる重度障害児にも発達の可能性が存在するものとし、また健常児と同じように知的発達・学力形成を追求する。そのための手段として障害の独自性に対応した専門教育の必要

性を位置付け、その児童に合った発達・学習を保障する条件整備を権利として要求するものである。

この論では障害とはできるだけ早期に発見し、軽減・克服を図ることを重視する立場に立つことになる。いわゆる、そもそも障害などというものは専門家がラベリングさえしなければ存在しない、とする「障害不在論」や、障害は人間の個性の一つなのだから、それをあるがままに肯定・受容しようとする「障害個性論」とは正面から対立するものである。それではこのような能力観のもと、教師は実際にどのような実践を行なっているのだろうか。

#### B. 日常的教育実践と教師の能力観

では次に、前述の能力観に基づき、A 養護学校の教育実践が実際にどのように行なわれているのか、そこで教師は児童とどのような相互作用を行なっているのかについて見ていくことにする。A 養護学校のカリキュラムでは、先にみたような生活指導や、作業学習などの適応教育だけではなく、教科学習を重視している。そして、児童の能力に応じた教育をおこなうことが実践の基本となっている。すなわち、能力別のクラス編成や授業が行なわれている。具体的には、各教科ごとに2～4の能力別クラスに分けて授業が行なわれ、また教科によっては個別指導も行なっており、そこでは個人の能力別に IEP(個別教育計画)に基づいて全く異なる内容の授業がなされている。さらにカリキュラム上は能力別が採られていない教科においても、授業の中で個々人の能力に応じた課題が与えられたり、同一クラス内でグループ分けをして能力別授業を行なうなど、すべての授業において「能力別」というやり方は徹底している。よって、一般の小学校で中心となっている一斉型の講義スタイルの授業はここでは全く見られない。このような「能力」別教育実践の状況をよく表すエピソードを見てみよう。

#### <エピソード1>

C 組教室。集団での生活科の授業。教師4人、児童7人。「卵を割らずに運ぶにはどうしたらよいか」という内容だった。児童たちは様々な入れ物に入れてみて実験しはじめた。しばらくすると、教師のうち二人が、教室の真ん中についたてをおき、教室を前後に仕切った。そして、3人の児童を仕切った後方に集め、そこでホットプレートを使って卵焼きを作るという別の授業が始まった。後方に集められたのは、重度の障害児

であり、その後終了まで別々に授業が行なわれた。  
(6・12フィールドノーツ)

#### <エピソード2> T=教師

能力別クラスでの算数の授業。今日は大学教官が、見学に来ていた。授業が始まる前、C組担任のT2が大学教官に向かって、「どこのクラス見ます? 2階が一番高くて、次が情報教室、次がB組で、C組が一番レベルが低いですけど」と言った。

(6・12フィールドノーツ)

このように、A養護学校では能力別の指導が当然のように行なわれており、一般の学校では差別と捉えられるような方法や言動もなされている。そして、この場合の「能力」とは障害(impairment)の程度とほぼ同義に使用される概念なのである。つまり、ここでは「障害」が「能力」に意味を変換されているのである。すなわち、能力別クラスとは「障害の程度別クラス」と言い換えることが可能なのである。A養護学校では教科学習を重視する以上、教科の「できる、できない」が知的障害の程度と重なるのは当然といえるだろう。そしてこのクラス編成は障害の程度を基にしているため、可変性はほとんどない。教師は実践において「障害」という語や具体的な症例名を使うことはなく、「～ができる、できない」というような能力別観点から児童をカテゴリー化していた。これによって学校内では児童は「障害児」としてラベリングされることはなく、impairmentとしての障害はスティグマとなることはなかった。

それではなぜ養護学校においては、一般の学校においてはタブーとされる能力別の教育実践が差別とはみなされず、問題とはならないのであろうか。第一に考えられるのが、日本の学校において流布している「能力=平等観」(荻谷1995)の不在である。これは、先に見た公的文書からは直接導き出されるものではないが、先述したように、A養護学校では能力は障害(impairment)から読み替えられているため、能力差は生得的なものであり、常に可視的である。そして、その障害の程度は個人差が著しい。すなわち、「だれでもがんばれば100点をとれる」はここではまったくリアリティを持たないのである。

このような個人の努力の及ばない生得的な「能力差」、すなわち障害(impairment)に対しては、発達保障論の立場からそれを軽減・克服するという目的のため、差

異的処遇が正当化され、差別とはならないのだと考えられる。

第二に、障害児教育の通念である「個別のニーズ」という考え方からも説明可能である。A養護学校の「個々の特性に応じた適切な教育」や「個に応じた指導」といった学校要覧などの文言を見てもわかるように、障害児教育の領域においては、子どもの障害に応じた個別性が非常に重視されてきた。たとえば、渡辺(1995)は知的障害児の教育について「精神遅滞児の教育的要求を保障するためにその子ども一人一人の障害の状態及び特性等に応じた特別な配慮を加えた手厚い教育」と定義している<sup>3)</sup>。このように、障害児教育学においては「個別性」というものが非常に重視され、利点として主張されているのである。よって、障害の程度や特性に応じて指導を行なうことは当然のことであり、差別とはみなされないのである。さらに第三の理由として、A養護学校においては、障害は医学的に診断されるものであり、また科学的方法に基づいて知能指数(IQ)や発達指数(DQ)、各種運動能力が測定され(アセスメント)、IEP(個別教育計画)が作成されている。すなわち、客観的に測定された児童の能力値に基づいているために、発達可能性は予測可能であり、それに対応した差別的処遇は当然のこととみなされるのである。これは一般の学校では考えられないことであろう。「学力は本当の能力ではない」と言われるように、そもそも能力を測定することさえ忌避されている。ところが、発達保障論を前提とした養護学校においては障害を治療・軽減する目的ゆえに、アセスメントは当然のこと、必要不可欠のこととして行なわれるのである。それゆえ個人の「能力」に応じた教育が、差別とはみなされることなく行なわれていると考えられるのである。このように、A養護学校では能力観、差別観が、「特別扱いはしない」という日本の学校文化と大きく異なっているといえよう。このような能力観からするとA養護学校の実践は発達至上主義が貫徹し、いわゆる「能力主義」に基づいているように見える。しかしながら、教師は児童の能力差に応じた処遇を常に是認しているわけではないのである。たとえば、筆者の観察期間中の教師と教育実習生との会話に次のようなものがあった。実習生が授業案として全員でイスとりゲームを考えていると言ったところ、教師は、「それだと勝者は決まってしまう。もっと、皆が平等に楽しめるものを考えてほしい」ということを言ったのである。この教師の言葉に表れているように、教師は能力差を認めつつも、「機会均等的平等観」とでも言うべき日本の学校

文化に親和的な平等観をも有しているのである。そして実際の教育活動の特定の場面では、この平等性を非常に強く志向していたのである。それでは教師は「能力差」の大きい児童たちに対して、どのような平等化を達成しようとしているのであろうか。その具体例を検討していくことにする。

### C. 教師の行使する平等化ストラテジー

本節では、「発達保障」という障害児教育の理念と「平等」という学校文化的価値が並存する養護学校という場で、能力差の大きい児童に対して教師はどのように平等を達成しようとしているのか、そこで用いられる教師のストラテジーについて検討する。

#### 1 直接的平等化ストラテジー

まずは、「直接的平等化ストラテジー」と呼びうるものについてみていこう。

#### <エピソード3> T=教師 S=児童

昼休み。今日は雨のため、C組教室でカルタが行なわれている。参加しているのはC組の児童4人とT3、そして筆者だった。途中、プレイルームからS5がT2に連れられて教室に入ってきた。T2が「ぼくも入れてーって」と言った。S5は手におもちゃのハンマーを持っており、今までそれで遊んでいたらしく、表情からもあまりやりたくなさそうであった。やりはじめればばらくすると、T2が「(筆者に向かって)〇〇ちゃん(S5の名前)に取らせてあげて。みんなレベル同じじゃないから。ほら、あんなっちゃう」と言った。見るとS5は一枚も取れておらず、つまらなそうに横を向いていた。そこで、筆者とT3はS5の周りに札を集めてやり、さらに指さして札を教え、最後には代わりに札を取った。

(6・20フィールドノート)

このように、能力差が顕在化してしまう集団的活動の場面では、形式的な平等が常に志向され、その際に用いられるのが上記のような「直接的平等化ストラテジー」と呼べるものである。教師は直接児童の活動に介入し、能力差を解消しようとする。教師が児童の手となってゲームをやったり、一緒に手を持って字を書いたり、代わりに何かを発言したりと様々な方法が用いられている。しかし、このストラテジーは、あからさまに介入するのではなく、なるべく児童本人がやっ

ているかのようにおこなうのである。すなわち、ここから実は日本の学校文化である「能力の平等」を表面上は達成することを、教師は強く志向していることが理解できるのである。

#### 2 間接的平等化ストラテジー

もう一つのストラテジーは「間接的平等化ストラテジー」と呼ぶことのできるものである。

#### <エピソード4> S=児童

2学期になって初めて教室に入ると、重度障害児S1が料理をしている写真が、教室の後方のロッカーに貼られていた。それを見たS2が(筆者に向かって)「S1ってすごいんだねー」と言った。筆者が「〇〇ちゃん(S2の名前)はうちでお料理しないの」と聞くと、S2は「しない。いつもママがする」と言った。

(9・6フィールドノート)

重度の障害児であるS1が家で一人で料理を作っている写真が教室に貼られていた。ところがこの写真はS1の自然な姿を写したものではない。なぜなら、S1は明らかに一人では包丁やフライパンを使うことが不可能なほどの重度の障害児だからである。ゆえに、この写真は意図的にS1が「一人でやっているかのように」写された写真なのである。

このような写真をあえて教室に貼る意味はなんだろうか。興味深いことに、比較的軽度な障害児のS2がこの写真を見て筆者に「S1ってすごいね」と言ったことである。このことから「能力の低い」と思われている児童が実は「高い能力」を持っていることを他の児童に示す機能が働いていると考えられるのである。そしてこのことが、クラス内の形式的平等を達成することに大きな役割を果たしていると言えるのではないだろうか。S2の発言からわかるように、S2はこの写真を真実だと思い込み、S2はS1が自分にはできないことをやっていると評価している。S2にとっては普段同じクラスで生活しているS1の能力は可視的である。S1が発話能力が低いこと、クラスの他の児童よりも知的に遅れていることは認識可能であると考えられる。しかしこの「仕掛け」によって、能力の固定化した序列を「引っくり返す」作用が働いていると考えられるのである。

そして、この「仕掛け」の持つもう一つの大きな作用が、それによって教師が普段用いている「直接的平等

化ストラテジー」に対する正当化の機能を果たしていることである。たとえば、先のカルタ取りのエピソードに見られるように「能力の低い」児童に対してはこのストラテジーを行使することにより、結果に極端な差がつかないようにしていた。しかし、「能力の高い」児童たちは勝負にこだわっており、このストラテジーに対して不満そうな様子もうかがえた。しかし、このような「仕掛け」によって、S 1のような重度障害児にも実は高い能力があることを示して「直接的平等化ストラテジー」を正当化できていると考えられるのである。

さて以上に見てきたように、A 養護学校では発達保障論に基づき、児童の能力(=障害)別に指導を行なうことが、差別とはみなされずに行なわれていた。しかしながら、教師は一般の日本の学校文化である平等主義を無視しているわけではなかった。むしろ、集団場面では「形式的平等」を強く志向し、様々なストラテジーを行使し、能力差の大きい児童たちに対して平等的処遇を達成しようとしていた。つまり、「できた方がよい」という発達主義と、「同じように扱いたい」という平等主義の結合がこのようなストラテジーに帰結していると考えられるのである。そして<エピソード4>のS 2の言葉から理解できるように、このストラテジーによって教師は、「能力別」と「平等」という矛盾する価値を両立させることに成功しているのである。

## 5. 平等化ストラテジーの意図せざる帰結

しかし、そのような教師たちのストラテジーが場合によっては、教師が意図していない結果をもたらしている可能性もあると考えられるのである。ここでは、その一つの例として教師—児童間のコミュニケーションの様相を、検討していくことにする。

まず、A 養護学校のコミュニケーションに対する基本的な考え方を確認しておこう。一言でいえば、言語的なコミュニケーション=会話が非常に重視されているのである。また教師は、児童が自分の意志や要求を自ら表出することも重視している。実際、教師は発達の観点から、児童が自分の意志を常に言葉で表すことを要求していた。しかし、それでもなかなか発話が出ない児童に対しては、最初の一文字を教師が言うことができかけを作ったりするような指導法もしばしばおこなわれていた。しかし、A 養護学校には自力での発話がほとんど不可能な重度障害児も在籍している。教師はこのような児童とも言語的コミュニケーションをおこなっているのである。

## <エピソード5> T=教師 S=児童

朝の会。C組教室。日直のS 2が他の児童の出席を取っている。順番に机の前に行き、名前を呼んでいく。S 2, S 1の机の前に進む。隣にT 3がしゃがんでいる(S 2は日常会話程度は可能だが、S 1は自発的発話がほとんどない)。

S 2(S 1に向かって)「すきなひとはだれですか」

T 3(S 1に向かって)「好きな人は誰ですか」

S 1「……」

T 3(S 2に向かって)「ママだって」

S 2(S 1に向かって)「ママがすきな〇〇(S 1の名前)ちゃん」

T 3「はい」と言いながら、S 1の腕を持って上げる。

(7・18フィールドノート)

これは、発話がない児童に対する典型的な教師の直接的平等化ストラテジーである。教師は重度障害児の発話を自ら作り出すことによって会話を成立させる。このような「翻訳」とでもよべるようなストラテジーは、独力では会話が不可能な児童に対しても「相互行為者となる」ということを体験させるためだと解釈できる。これによって、重度障害児も実は会話ができていることを示し、A 養護学校という場においては、一人前の相互行為者として扱われていることになるのである。ここではさらに、エスノメソドロロジーの会話分析の視角からこのストラテジーの持つ、もう一つの機能を検討してみることにしよう<sup>4)</sup>。

H. サックスや E. A. シェグロフによって創始された会話分析は、実際の会話において参加者がどのように会話という相互行為を達成しているのか、トランスクリプトの詳細な分析から明らかにするものである。先に挙げたエピソードから、教師がどのような場面でこのストラテジーを行なっているのか整理してみよう。端的に言えば、当該児童が本来の会話場面であれば発話をしていなければならない箇所である。つまり、会話分析の用語でいえば隣接対(adjacency pair)の第2部分の発話を教師は作り出しているのである。隣接対とは、非難/応酬や問い/答えといった会話においてすまなく結び付けられる対(ペア)のことである。たとえば非難/応酬の隣接対は、非難という第1部分と応酬という第2部分からなり、第2部分には第1部分と同じタイプのものが優先的にくる。すなわち、第2部分の発話者は、第1部分の発話行為のタイプを分析することでその第2部分をつくりだすことになる。

<会話例1> (問い／答え隣接対の優先的構造)

T = 教師 S = 児童

研究授業において。

T : 「アンパンマンはどこにいますか？」(第1部分：問い)

S : 「アンパンマンはピアノの横にいます」(第2部分：答え)

(6・26フィールドノート)

このように通常の会話であれば、隣接対の第1部分と第2部分はすき間なく結びついて出現する。しかし、<エピソード5>のように発話のない児童の場合、そのままでは第2部分に優先的構造としての発話がこないことになる。つまり教師はその箇所が「沈黙」となることを回避していることになるのである。

では、なぜ教師は隣接対の第2部分が「沈黙」であることを避けようとするのだろうか。たとえば先のエピソードの会話を見てみよう。S1の「好きな人は誰ですか」という「問い」に対して通常の会話であるならば「答え」がくる。これが会話における優先的構造であり、問い／答えという隣接対が形成されている。これに対して問いの「答え」以外の第2ペア部分は一定のパターンと構造をもった非優先的構造を作り出すのである。すなわち、「問い」に対して予測された「答え」が来ず、「沈黙」が来ることによって問い／答えという隣接対が形成されないことになる。それではこの「沈黙」はどのように意味づけられることになるのだろうか。

<会話例2>

(あいさつ／あいさつの答え隣接対の非優先的構造)

S = 児童

朝の会の前、児童たちは教室やプレイルームで自由に遊んでいる。

S1が教室に入ってくる。(S1は自発的な会話が困難な重度障害児)

S2 : 「○○くんおはよう」(あいさつ)

S1 : 「……」(沈黙／非優先的構造)

S2 : (少し苛立ったように、大きな声で)「お・は」

S1 : (非常に小さい声で)「おはよう」

(7・18フィールドノート)

ここでは、S1の「沈黙」によって「あいさつ／あいさつの答え」という隣接対が形成されず、S2はそれ

を「無視」や「拒否」として解釈している。このように、第2ペア部分にくる沈黙は、第一部分の発話に対する「否定」という発話行為として発話当事者に解釈されるのである。このような第2ペア部分を非優先的の第2ペア部分(dispreferred seconds)と言う。つまり、A養護学校の教師が発話不可能な児童に対して行なうストラテジーは、非優先的の第2ペア部分を会話構造上作らせないようにする機能をもっているのである。

さて、教師が児童同士の会話に介入する理由が、会話の構造上からは明らかになった。それでは教師は誰のためにこのようなストラテジーをおこなっていることになるのであろうか。言い換えれば、会話上の「沈黙」という非優先的の第2ペアから解釈される「拒否」や「抵抗」を誰に解釈させたくないのか、ということである。それは、発話不可能な児童(S1)に質問をしている発話可能な児童(S2)に対してであると考えられるのである。つまり、「問い」に対する「沈黙」によって、問いを発した児童が心理的ダメージを受けないようにしていると解釈可能なのである。教師自身は発話のない重度障害児に対して、「指示」や「注意」といったカテゴリーでの発話を向けることはあるが、「問い」という型で「会話」をしようとはしない。たとえば、ある教師は児童に質問をしようとして「○○(S1の名前)じゃなくて○○(S2の名前)」という発話をしたことがある。児童の名前が似ていたので言い間違えたのであるが、質問の内容は両方に聞いてもよいものであった。にもかかわらず、教師はわざわざ名前を言い直してS2にのみ質問を向けたのである。いうまでもなくS1が発話の困難な重度障害児であり、S2は簡単な会話が可能な軽度障害児だったからである。すなわち、教師自身はコミュニケーション的報酬がないとわかっている児童との会話は行なわないのである。この例から、教師のストラテジーのもつ、もう一つの機能が発話可能な児童への配慮、ということをも裏付けられる。このようにみえてくると、一見教師のこのストラテジーは成功しているかのように見える。

しかし、このようなストラテジーが、当該児童にとっての相互作用における社会的不利益 = disability をもたらしめていると考えられる側面もあるのである。1つは、このことが逆に児童のコミュニケーションの多様性を奪ってしまう可能性である。先述したように、教師は発話困難な児童の発話部分を自らが作り出すことによって非優先的の第2ペア部分を形成することを防ぎ、形式的には社会文脈上適切に「会話」を達成させていた。しかし、このような会話は常に規範的・道徳的なもの

になる。ところが、われわれの会話は非優先的構造によって多様性・複雑性をもたせることが可能になっているのである。たとえば、「前置き」や「リベア」という非優先的の第2ペア部分を用いることで、緩和されたかたちでノーを言うことができる。

### <会話例3> T=教師

- T1:「先生さー、来週の金曜日来れる?」(依頼)  
 T2:「金曜日ですか?」(リベア/非優先的構造)  
 T1:「うん」  
 T2:「あー、いやー、」(前置き/非優先的構造)  
 「金曜日はゼミがあって(釈明)無理なんですよねー」(拒否/非優先的構造)  
 T1:「そう。わかりました」  
 (6・12フィールドノーツ)

T2の発話「金曜日ですか?」は前の発話をそのまま繰り返すもので、「リベア」と呼ばれる。これによって、「依頼」に対する非優先的構造の「拒否」が来ることを遅らせることができる。また、次の「あー、いやー」という「前置き」によって自分の発話が非優先的構造であることを先に相手に示す、マーカ―の機能を果たしているのである。さらに直後に「ゼミがある」という非優先的の行為をあえてする理由を「釈明」し、最後に緩和されたかたちで非優先的の第2ペア「拒否」がくる。このようにわれわれの会話においては、非優先的構造を効果的に使用することで、コミュニケーションの豊かさを担保していると言えるのである。

しかしくエピソード5>でみたような教師のストラテジーによっては、このようなコミュニケーションの多様性は抑圧される可能性があるのである。S2の「すきなひとはだれですか」に対して教師は同じ言葉をS1に繰り返したあと、すかさずS2に向かって「ママだって」と先取りした発話部分を作り出している。ここでは、非優先的構造は決して表れることはない。児童は、構造的にも内容的にも「規範的な会話」から逸脱することはできないのである。また、たとえば、言語によるコミュニケーションは不可能であっても他の手段では「イエス・ノー」レベルの意志を表明できると思われる児童も存在したが、発話を重視するあまり、そのような児童に対してもこのストラテジーを行使することで、他のレベルでのコミュニケーションの機会を剥奪し、自己決定を阻害してしまう可能性もあると考えられるのである。実際、たとえばS1に対して

は個別指導の授業においては、カードを指差して意志表示をさせるという方法がなされていた。しかし、集団場面においては先に考察した理由により、このストラテジーが行使されるのである。つまり、「イエス/ノー」レベルの意志表示しかできない=impairmentこと以上に「障害」=disabilityがもたらされている可能性があるのである。ここでのdisabilityとは学校という制度的状況において、関係として生ずる不利益として定義づけられるものである。先に障害学の「社会モデル」という視座について触れたが、そこでは社会的制約・排除が「障害」ととらえられていた。つまり医学上の器質・形態障害とそれにとまなう能力障害=impairmentではなく、社会的な不利益を「障害」=disabilityと規定し、disabilityの方を解消すべきものとしてきた。すなわち生得的なimpairmentを離れて被る不利益をこそ「障害」と主張してきたのであった。このような視点に立つならば、この教師のストラテジーは当該児童にとってのdisabilityとしてとらえられると考えられる。ここで検討した相互作用における社会的な不利益(disability)としての「障害」は、決してimpairment(器質・形態、機能障害)によって直接もたらされるものではない。すなわち、学校生活における社会的関係によって生じているといえるのである。

### 5. 結論と今後の課題

先述したように教育学者による発達論批判は、人間を「能力の束」とみなし、学校教育において「能力」や「発達」という観点からのみ人間の分類・選別をおこない、序列化するというものであった。実際、A養護学校では、発達保障論に基づく「能力主義」による教育実践が行なわれていた。しかし、実践のあらゆる側面にまで「能力主義」が貫徹していたわけではなく、教師は同時に日本の学校文化に親和的な平等主義をも志向していた。個人の「発達」と、「平等」を両立させようと、教師は様々なストラテジーを行使していた。それによって能力主義的实践を基盤としながらも「能力」差の大きい児童が混在する場面では、形式的な平等を達成することが可能となっていた。しかしながら、この教師のストラテジーは、意図せざる結果として、児童にとっては相互作用レベルにおいて社会的な不利としての「障害」(disability)をもたらしめている可能性も明らかになった。よって本稿の知見は、今までの障害児教育(学)の領域が見落としてきたものをうかびあがらせたといえるのではないだろうか。なぜなら、impairmentを対象



としたこれらの領域によっては、先にみたような「関係」において生じる「障害」という視点は欠落することになるからである。また障害学では障害を個人の属性としての impairment から、社会問題すなわち disability として捉えなおすという視座の転換をめざしてきたが、実証的・経験的研究はいまだ少ない。しかしながら、本稿の知見からは制度や環境といったマクロな社会構造だけではなく、社会の極小形式であるミクロな対面的相互作用においても「障害」が生起することを示している。そして、ここで生起していた「障害」は、制度や環境の改変ではけっして解消できない種類のものである。

発達論(主義)の問題とは、能力的観点から子どもが序列化される、という教育学的問題だけではなく、ミクロレベルで作用した場合には相互作用上の disability をもたらすという従来の認識枠組みではとらえきれない社会(学)的な問題も存在したのである。

また、最後に付け加えておかなければならないが、本稿は決して教師を直接批判するものではない。本稿で明らかにした disability は「発達主義」が持ち込まれることによって、まったく意図せざるものとして不可避的に生ずるものと考えられるからである。重要なことは、今まで個人還元主義的に「障害」を捉えてきた既存の枠組をまずはいったん相対化することである。また、本稿の知見を現場にどのように具体化するのか、ということについては今後の課題としたい。

(指導教官 荻谷剛彦教授)

#### <註>

- 1) 戦後、知的障害児教育は教育方法、理論が確立していなかった。そこで「水増し教育」といわれる通常の教科の内容をレベルダウンして行っていた。その後、その限界から新教育の影響を受け、教科の系統的学習から社会的自立をはかる経験学習へとシフトしていった。生活単元学習、学校工場方式とは東京都立青島養護学校で1951年からおこなわれた実践で、現実の生産現場に似た状況を校内に設営し、徹底した職業教育をおこなうものである。
- 2) 障害学においてこのような用語を使用するのは、WHO の分類の impairment と disability は厳密に区別することが難しく、また handicap は英語では侮蔑的・抑圧的な響きをもつためだとされる(長瀬1996)。
- 3) 渡辺健郎1995「新精神遅滞児の教育」川島書店 p10-17
- 4) 通常エスノメソロジーの会話分析ではビデオやテープに録音、録画されたデータを用いるが、ここではそれほど厳密な会話分析を行なうわけではないので、フィールドノーツの会話データ

で差し支えないと考える。重要なのはなぜ教師がこのようなストラテジーを行なうのかを解明することである。

#### <引用・主要参考文献>

- 堀正嗣1997「障害児教育のパラダイム転換」明石書店  
 石川准・長瀬修編1999「障害学への招待」明石書店  
 荻谷剛彦1995「大衆教育社会のゆくえ」中央公論社  
 現代思想編集部編2000「ろう文化」青土社  
 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  
 茂木俊彦1990「障害児と教育」岩波書店  
 長瀬修1996「障害(者)の定義—英国の例(上)」[「ノーマライゼーション」]96年6月号  
 立岩真也1997「私的所有論」勁草書房  
 立岩真也2000「弱くある自由へ」青土社  
 渡辺健郎1995「新精神遅滞児の教育」川島書店  
 好井裕明編1992「エスノメソロジーの現実」世界思想社  
 好井裕明・山田富秋・西阪仰編1999「会話分析への招待」世界思想社