

小学校における統合教育実践のエスノグラフィー

学校教育開発学コース 堀家 由妃代

An ethnography of an inclusive education at primary school

Yukiyo HORIKE

This is an ethnographic study on the interaction processes among various people such as teacher, students and a boy with physical disabilities called Kenji in the main streaming classroom. In this study, the author focuses on analyzing their interaction and activities as strategy which are ways of achieving their goals, including their survival.

Kenji's teacher's goal is an enhancement of performance of her students. She has two strategies which are "visualization" and "avoidance". The first strategy aims to present children's performance, and the second strategy aims to avoid the communication between Kenji and her. Although the teacher usually uses "visualization" to the children, she uses "avoidance" to Kenji.

In this case, Kenji developed two of his unique strategies. To resist "visualization", he pretended to be a "participant" though he cannot do such an activity, and an "incompetent" though he can do it really. As for the "avoidance", "he becomes" indifference "to escape the interaction in the classroom.

As Kenji's assistant, the author intervenes in the interaction between teacher and Kenji, other children and him to mediate the communication between Kenji and other people and avoid the conflict among them.

In the prior research on the special education, the social handicap of the child with disabilities is derived from the physical impairment and the disability. But this study suggests that it depends upon the social setting whether the child with disabilities suffers from the handicap or not. Both the impairment of the child with disabilities and the interaction among various people around the child constitute the handicap inside of the classroom.

目次

1. はじめに

A. 問題の所在

B. 対象と方法

2. 教師のストラテジー

A. 教師の教育観

B. 教師と子どもたちのかかわり - 「可視化」のストラテジー

C. 教師と健司のかかわり - 「回避」のストラテジー

3. 健司のストラテジー

A. 教師の「可視化」に対する「参加する意欲をもっているふり」のストラテジー

B. 教師の「可視化」に対する「できないふり」のストラテジー

C. 教師の「回避」に対する「できないふり」「無関係になる」のストラテジー

4. 介助員の影響

A. 教師の「回避」を受けて行う介助員の「媒介」

B. 子どもをまなざしを受けて行う介助員の「許可」

C. 健司が「無関係になる」ことを阻止しようとする介助員の「制限」

5. 考察 - 学校のなかで生み出される「社会的不利益」

1. はじめに

A. 問題の所在

障害児教育の今日的課題の一つに、子ども達の処遇の場をめぐる問題がある。それは、かれらを養護学校などの健常児とは別の施設で教育するのか、それとも同じにするのかという、「分離教育」か「統合教育」かの問題である。分離教育支持派が個の発達に応じた教育を提供することの重要性を説く一方で、統合教育推進派は、分離教育は障害者を社会から隔離し、かれらのライフチャンスを狭めると批判する。行政レベルでは原則的に分離教育が推進されているのが現状である¹⁾

が、平成5年文部省(現文部科学省)が「通級による指導」の実施を制度化したこと、平成6年に国が障害児の社会へのインクルージョンを奨励した「子どもの権利条約」を批准したことなどから、わが国の障害児教育は、健常児との共学をめざす統合教育に向かいつつあると考えることができる。

しかし、こうした統合教育への動きには早くも批判の声が聞かれる。物理的に教育の場を同じにただけの統合教育は、個別の教育ニーズに対応できていない「ダンピング(子どもの投げ入れ)」であるとして、子どもの発達を保障しようとする立場から非難され、「統合の失敗」と見なされている。けれども、こうした議論は教育現場で展開されている実践の内実-「障害児」と呼ばれる子どもは実際の教室でどのように処遇されているのか、そして、学校教育の文脈において何がその子どもの「障害」²⁾となるか-を明らかにしないままに、分離、統合それぞれの立場で自明のこととされる「障害児の理想的な処遇のされ方」をめぐる分離か統合かという理念レベルでの二元論に止まりがちである。

堀家・釣井(1999)は、こうした理念レベルの論争を越えて、統合教育の場での参与観察、統合教育経験者・特殊教育経験者双方からの教育経験に関する聞き取りなどから、障害者と呼ばれる人々の経験から明らかになった分離教育の問題点を具体的に提示している³⁾。けれども、先にも述べたように、統合教育実践の内実を実証的に明らかにした研究はいまだ少ない。

そこで本研究では、エスノグラフィックな手法を用いて統合教育実践の実際を明らかにしたいと考える。具体的には、通常学級に在籍する肢体不自由児と、その子どもをとりまく人々(教師・他の子ども・介助員)について、彼が日常を過ごす学校、教室での継時的な観察を行う。そして、教師や生徒はその子どもをどのように処遇しているか、彼自身は教室での活動にどのように従事しているのか、また、そうした営みは教室の中でいかなる教師-生徒関係の上に構築されているか等の統合教育実践の現状を把握する。その上で、教室の中での「障害児」のカテゴリー化がどのように行われるか、その子どもの「障害」がいかに生み出されるかについて描き出したいと考える。

「障害児」のカテゴリー化に関しては、アメリカの文化人類学者マクダーモット(1993)の研究がある。マクダーモットは「読み」の課題をかかえる子ども「アダム」が「学習障害児」としてラベリングされていく過程を会話分析によって描いた。マクダーモットは、教室での

授業場面、クラブ活動、日常生活の各文脈においてアダムを観察し、彼が日常生活では全く問題がない状態であり、また、クラブ活動においてもほとんど問題がないにもかかわらず、授業場面になると、彼が泣かない日はないという悲惨な状況におかれていることを明らかにした。読解に困難があったとしても、それが学習障害として解釈されるためには、その困難さを浮かび上がらせるコンテキストが存在していなければならない。学校という場所には、その困難さを「学習障害」として浮かび上がらせるコンテキストが存在している。アダムと教師・クラスメイトとでなされる会話の多くは、そうした学校文化に固有の価値をもったものであり、そうした教室に特異な会話の様式が、「学習障害」のカテゴリー化に荷担するとマクダーモットは指摘している。“アダムという個人がもっている障害の発露として人々に理解されている出来事は、実はそうした人々のコミュニケーションを通して構成されたものであり、彼が学習障害をもっているのではなく、彼が生まれる前からそこにあった「学習障害を語る言葉」によってアダムは捉えられた”とマクダーモットは述べている⁴⁾。

マクダーモットの研究は、教室の中でのラベリング行為を豊富なデータを用いて検証しているが、その分析の中心は「障害児」のカテゴリー化が成立しうような社会的文脈、ラベルを貼る側の人々の行為やまなざしに限定されている。それに対して本研究では、ラベリング行為もラベルを付与する者とされる者との相互作用によるものであると捉え、ラベルを貼る側だけでなく、付与される側のレスポンス、つまり、カテゴリー化の過程においてラベリングされる当事者が、いかなる反応を示すのかについての分析も試みる。すなわち、本研究は、統合教育実践の教室において「障害」が生み出されるラベリング過程を、その場に居合わせる人々の相互作用によって読み解こうとするものである。

そこで、本研究が依拠するのが象徴的相互作用論の立場に立つP・ウッズ(1983)の「ストラテジー(戦略)」の概念である。ウッズの研究の着眼点は、「人々がどのようにその世界やかれらの枠組みやパースペクティブの意味付けをするのか、そしてまた、インタラクションが起るような様々な状況やコンテキストのなかで人々がどのように変化したり、影響を受けたりするのか」を明らかにすることであり、そのなかで様々な人々が交差し、出会う場を分析する諸概念の一つとして「ストラテジー」の概念を提出している。ウッズによれば、ストラテジーとは「具体的な相互行為の場におい

て、行為者が目標を達成する方法」である。ウッズは中等学校でのフィールドワークから、教室での教師-生徒の相互作用においては、教師が自らの教育観に基づいた目標を達成させるため、まず教師側からのストラテジーが行使され、それに対抗する形で生徒側のストラテジーが生み出されることを明らかにした。その際、相互関係のなかで何らかのコンフリクトが生じ、教師の目的が達成されない場合には、生徒の対抗戦略にさらに対抗する形で、教師のストラテジーが行使されることがあることも描出している⁵⁾。

本研究では、ストラテジーの概念を用いて教室の営みを分析し、「障害児」を含む教室で、教師が目標を達成するためにいかなるストラテジーを行使し、子どもはそれに対抗してどのようなストラテジーを行使するのか等の相互行為を明らかにすることを通して、教室における「障害」がいかに生み出されるかを描き出す。

B. 対象と方法

本研究の調査期間は98年4月から1年間、研究対象は、東京都内の公立小学校A校(児童数約300人)の4年生の教室である。A小学校は下町の伝統的な風情が残る住宅街の一角にあり、学校自体は比較的歴史のある小学校であるが、近年になって校舎が改築され、物的環境としては比較的新しいものとなっていた。

考察の中心となるのは、この教室に在籍する子ども「健司(10歳・男児)」である。健司は、医療機関には「脳性マヒによる両下肢機能不全」と診断されている車いす利用者である。この障害により、健司は車いす操作の補助、着替え、食事や排泄の手伝いなど、日常生活において他者の介助を要する。加えて、教科によっては学齢に応じた教育課程をこなすことが困難な状況にもあるなど、いくつかの障害を重複している。例えば算数は、教科書の導入部分を除き、2～3学年低い学齢対象のテキストを用いて個別指導を行っていた。

健司の通う小学校は、それまで「障害児」と呼ばれる子どもが普通学級に籍を置く例はなかったが、家族の者が健司の全面的な介助を行うという条件で、学校側は彼を迎え入れた。健司の在籍する4年1組は、彼の前年度からの担任である中村先生(30代・女性)とクラスメイト(前年度から同じメンバー・25名)により、構成されていた⁶⁾。

小学3年生の後半から、介助の負担が大きいと感じるようになった母親のかわりに「介助員」として健司の学校生活を支えるスタッフが受け入れられることになり、筆者は、介助員の一人としてその学校でフィール

ドワークを行う機会を得ることになった。フィールドワーカーのスタンスについて、例えば佐藤(1992)は「完全なる参加者」「参加者としての観察者」「観察者としての参加者」「完全なる観察者」までの多様性を指摘している。本研究において筆者は、「観察者」かつ「介助員」という特殊な立場でフィールドにエントリーしており、佐藤の分類に基づけば、この参入の仕方はフィールドへの関与の度合いが高い「参加者としての観察者」と位置づけられる⁷⁾。

調査期間中筆者は、毎週2回、登校時刻から下校時刻まで必要に応じて健司の介助をするかわら、フィールドノーツの作成にあたった。それに加えて、子ども達、あるいは保護者に向けての各種配布物やこの小学校が定期的に行っている研究会の報告書などの文書資料を入手したり、教師や健司の両親に対するインタビューを不定期に実施した。

以下、第2節では教師のストラテジーについて記述し、第3節ではそれに対する健司のストラテジーについて描出する。つづく第4節で教室でのコミュニケーションに参入する介助員の影響について述べたあと、第5節で「障害」が生み出される過程についての考察を行う。

2. 教師のストラテジー

通常の学級にいわゆる「障害児」が参加することで、教室の状況、とりわけ教師の教授活動ととりまく状況は変化する。教師は、教材開発や教授法の工夫など技術面での修正を余儀なくされるだけでなく、ときにはその教師のもつ教育信念そのものを揺さぶられるような危機に直面する可能性もある。本研究のフィールドにおいても、通常学級ではじめて障害を抱える子どもを受け持った中村先生が、多くの葛藤や困難に直面したであろうことが伺える。以下では、健司を含めた教室において、この教師がどのような教育観に基づき、いかなる戦略を用いながら学級経営を行っていたかについて考察していく。

A. 教師の教育観

学期・年間を通して、中村先生は、学習指導要領で定められた単元を全て終わらせるよう努めたり、単元終了後にワークシート(いわゆる業者テスト)を必ず実施していた。また、小テストをした後などには、点数を子ども達に発表させ、かれらの学習達成度をその場で確認したりかれら自身に自覚させたりしていた。そ

して、子ども達が間違えた時には、必ずやり直して提出させることを義務づけ、授業時間中の課題が残ったり宿題を忘れた子どもには、休み時間や放課後を使ってかれらの不十分な点を補わせることもしばしば行っていた。このようなことから、この教師は、学級経営の目標として、集団の規範を習得することや子ども同士のコミュニケーション能力の育成などではなく、「個別の学習パフォーマンスの向上」を最も重視していたと考えられる。

そうした教師の志向性は、学習面における上のような態度に加え、生活指導面に対する姿勢からもうかがうことができた。中村先生は、宿題検査表、持ち物検査表といったいくつかの検査表を作成し、班単位、あるいは個人単位でその表に○や×を記入させるようにしていた。そして、忘れ物の著しい子どもには厳しく注意していた。それは、忘れ物は授業中の課題をこなすのに不自由や困難を来す可能性を作り、また、宿題忘れはその日の予習や前回の復習を怠ることで、その授業時間の学習成果を下げることにつながるなど、結果的にパフォーマンスの向上を妨げることになるからであると考えられる。従って、生活面での忘れ物に対する厳しい姿勢についても、「パフォーマンス向上」というこの教師の志向性を指摘することができる。調査期間中、中村先生はこうした目標に基づいて、終始子ども達を統制しているように思われた。例えば子ども同士の話し合いの場などにも頻繁に参加し、子ども達の会話を意図的に修正していた。そうした教師の態度に対して、子どもが教師の顔色を伺いながら発言する様子も多く見られ、結果、この教室は教師のコントロールが強い教室として観察された。

そのような中村先生が、健司を含め、子ども達に行使していたのが以下の2つのストラテジーである。

B. 教師と子ども達のかかわり—「可視化」のストラテジー

中村先生が「パフォーマンスの向上」という目的の達成を効率よく円滑に進めるために用いた戦略の一つが、以下の事例に見られるような、子どもへの課題を可視的にするということであった。これをここでは「可視化」のストラテジーと呼ぶことにする。

次の事例は、作業中やテスト中、およそ4分の3の子ども達が終了したとき、つまり「できている」子どもの人数が4分の3を越えた段階で始まったやりとりである。このとき、残りの「できていない」子ども達は手を挙げさせられたり、名前を黒板に書かれたりして、

先生や他の子ども達に可視的に把握されるようになっていた。

国語の授業。辞書で言葉の意味を調べるという作業。
先生「ちょっと、まだ意味調べてる人だれ？はい、班長さん、名前言って」

先生「3班はだれなんですか」

拓哉「幸太くん」

先生「幸太くん、あといくつ？」

幸太「1つ」

先生「寛子ちゃんはまだあといくつ？」

寛子「4つ」

先生「4つは待てません、悪いけど。意味調べままだの人は給食待ち時間にやって」

健司はまだ1つも意味調べができていないが、先生には聞かれない。先生は黒板に健司を含め、できていない子どもの名前を書く。

(フィールドノートより 1998年6月20日)

このように、中村先生は、各々の到達度や課題を目に見える形で子ども達に提示することで、自分が今どのような学習状況にあり、次に何をすべきかを子ども達各々に自覚させていた。その際、子ども達のおよそ4分の3ができた時点で時間の制限を設け、課題ができていない子ども達は、休み時間などを利用して個人でその遅れを回復させていた。

できていない子どもが具体的に誰をさすのかを確認することは、中村先生が、学習指導上子ども達の到達度を把握するうえで有効であると同時に、子ども達のモチベーションを刺激することで、子ども達自身に自らのパフォーマンスの向上を促す役割も担っている。けれども、こうした可視化のストラテジーを行使することは、先生や子ども達の意識の中に、「いつも遅い子・できない子は誰か」を明確にする役割をも兼ね備えていた。教師のこのストラテジーを通して、子ども達は可視的な形で「できる」子どもと「できない」子どもとに分けられていた。

さらに、この事例の後半では、可視化された「できない」子ども達のなかから、健司を分ける行為が行われてもいた。このエピソードの最後で「できていない」子ども達はそれぞれの進行状況をたずねられ、その進度に応じた指示が出されているのだが、健司にはそのような手続きはなされなかった。こうした中村先生の行為から、この教師は、健司以外の「できない」子どもは、授業の残り時間や休み時間に補習をすれば学習の

遅れを回復できるが、健司の場合は「障害児」であるがゆえに、多少の補習では遅れを取り戻すことが困難だと判断しているのではないかと推測される。教師は、健司も含めてできていない子どもの名前は黒板に書いておくものの、彼を他のできない子どもと同じようには対処していない。つまり、教師はここでもう一度「可視化」のストラテジーを行使し、それによって健司と他のできていない子どもを分けたのではないかと考えられる。結果、健司は教室のなかで「できない子」かつ「障害児」として二重に「可視化」されることになる。

C. 教師と健司のかかわり—「回避」のストラテジー

二重の可視化を経て「障害児」となった健司に対し、教師はどのような戦略を用いて対処したのだろうか。「可視化」のストラテジーは、パフォーマンスの向上という目的を達成するためのものであったが、彼とのかかわりにおいては、その気質的な障害による様々な制約から、パフォーマンスの向上そのものが期待できないと教師が想定する場面が多いと考えられる。そのような時、この教師は健司を学習活動の文脈から遠ざけ、自らの目的を達成しようと試みていた。そうした戦略をここでは「回避」のストラテジーと呼ぶ。先の事例の後半でも、教師はこのストラテジーを用いて健司をあらかじめ「補習可能な子ども」の範疇の外においた。「回避」のストラテジーは、健司の存在によってパフォーマンスの向上というこの教師の目標達成が危ぶまれるとき、可視化のストラテジーの後に健司にのみ行使される、特殊なストラテジーであるといえる。

そのような「回避」のストラテジーが用いられた例として、参観日の前日に交わされたやりとりを以下に取り上げる。参観日は算数の授業を保護者に参観してもらおうというもので、参観日を前に、子ども達はそれぞれ自分が授業中も親に見てもらいたい「セールスポイント」を紙に書いて、提出しなければならなかった。従って、子ども達は明日の授業内容の見当がつかないければ、その用紙を埋めることはできない状況にあった。そこで、普段算数の時間に個別指導をしている健司は、自分の明日の活動について先生に尋ねた。

参観日の日程のプリントをみた健司が筆者に「ぼく、算数何やればいいんだよ」と聞くので、筆者が「さあ、先生に聞いてみれば？」という。健司が「せんせーい、ぼく明日どうするの？」と聞くと、先生は「明日は特別で、後ろにいかないでみんなと勉強します。」という。

(フィールドノーツより 1998年6月7日)

算数の授業において、健司は、先生の意向により新しい単元の導入の部分で一斉授業に参加することもあったが、ほとんどの場合、個別指導という形で、自分の机を教室の後方にある介助員の机があるところまで移動させて、活動していた。そのような普段の活動を想定した健司の「明日どうするの」という質問に対して先生が発した言葉が、「明日は特別で、後ろにいかないでみんなと勉強します」である。

この中で特に注目すべきところは先生の「特別に」という発話である。これは、普段の個別指導が健司にとって当たり前であり、他の子ども達と一斉授業に参加することの方が特別なあり方であるという認識を本人や他の子ども達にも持たせることで、教師が健司とのかかわりを一定程度制限することを正当化する、「回避」のストラテジーである。中村先生がこのような発話を行った背景には、「障害児である健司には他の子どもと同じように学習する能力がない」というこの教師の能力観があったのではないかと考えられる。これは、健司が他の子どもと算数の学習をともにすることが異例であると示すことで、この教師が今後一斉授業の中に彼を巻き込むことを回避するための戦略なのである。

この教師の能力観に基づけば、一斉授業の中で健司の学習活動を支援するというのは、そもそも不可能に近いことであるし、また、実際に一斉授業の中に彼を参加させてしまった場合、必要以上に健司に関わる時間が多くなるのは想像に難くない。従って、この教師にとっては、この戦略を用いることで健司に関わりすぎないことが、パフォーマンスの向上という目的の達成を円滑にする方法の一つとなっていたのである。

こうして、教師が行使する「可視化」のストラテジー、「回避」のストラテジーにより、まわりの子ども達は健司との差異を感じることになる。そして、このストラテジーを引き受けた子ども達の認識によって、健司はますます「できない子ども」あるいは「障害児」という扱いを受けることとなる。

では、中村先生はなぜ「可視化」、「回避」の両ストラテジーを行使することになったのであろうか。まず、前者の「可視化」のストラテジーの行使は、先にも述べたように、「パフォーマンスの向上」というこの教師の学級経営上の目標によるのだが、この教師がこの目標を設定した背景には、この教師の教授活動に関する様々な制約がある。例えば、この小学校からは毎年割割の子どもが有名私立中学に進学していくという現実があり、観察期間中、教師は筆者に「(私立受験の子どもとの関係で)教科書のことはすべてこなさないね」とも

らしていた。つまり、教科指導に関する伝統的規範や受験問題、親の願いや地域社会の期待など、この教師の教授活動をめぐる社会的環境が、この教師に学級経営上最も重視すべきものとして「パフォーマンスの向上」を選択させていると考えられる。

また、後者の「回避」のストラテジーの行使については、中村先生の学級経営上の目標に加え、この教師の「統合教育」実践に対するスタンスを考慮する必要がある。筆者は、健司の指導に関して「クラスの中で徹底した個別指導をしてしまうと、普通学級に入っている意味がない」、「45分授業だとすると、私がひとりの子どもにかけられる時間は2、3分」といった中村先生の発言を何度か耳にした。こうした言葉からは、障害があるからといって健司を特別扱いしないという、この教師の統合教育実践に対するスタンスが浮かび上がってくる。健司の指導に関しては、彼の気質的な障害により、「パフォーマンスの向上」という目標に沿って指導することが困難な場合がある。けれども、この教師には先に述べたような制約があるため、目標は依然として「パフォーマンスの向上」に設定される。目標を一貫しつつ、その目標に沿うことが困難な新しいタイプの子どもを迎える際にこの教師が生み出したのが、「回避」のストラテジーであり、「障害児」である健司との関係が学級経営上の目標達成の妨げになる場合、その関わりを限定することになるのである。

3. 健司のストラテジー

先に述べたような教師の戦略に対し、健司はいかなる戦略を用いて対処していたのであろうか。以下、健司が教師への対抗戦略として生み出したいくつかのストラテジーについて述べる。

A. 教師の「可視化」に対する「参加する意欲をもっているふり」のストラテジー

健司は、教師が行使した「可視化」のストラテジーによって教師や生徒の注目を受けたとき、あるいはその可能性があるかと判断したときに、ある特定の振る舞いをするにより、そうしたまなざしから免れることに成功していた。それをここでは「参加する意欲をもっているふり」のストラテジーと呼ぶことにする。

4 時間目、理科。全員で教科書の読み合わせ。子ども達の音読を聞きながら、先生が黒板に「てんびんどもの重さ」と書く。健司は黒板の文字を写している。

筆者が教科書をあける。先生が「健司何やってんの。今だれもノートなんか書いてないよ」という。筆者が鉛筆で子ども達が読んでいるところをさす。健司はあわてて文章を指で追っているが、他の子ども達が読んでいるところとは全く別の箇所を指している。

(フィールドノーツより 1998年9月5日)

上の事例に見られるような健司の行為には、授業時間を彼なりにうまく過ごすためのいくつかの方法が用いられている。まず、板書をノートに写すという作業であるが、筆者が観察に入った当初から、健司は授業時間のほとんどを黒板に書かれてある文字をノートに写す作業に費やしていた。確かに、健司は他の子どもに比べて書く作業自体に時間がかかるのだが、中村先生の指示がないときや、他の子どもが全く別の作業をしているときにも、彼だけはノートに何かを書き写していることが多かった。これは、板書を写すことで、自分の行動がその授業に逸脱したものではないとみせかけ、あらかじめ教師の注目を集めることを免れるためであると考えられる⁸⁾。

この事例の場合、この戦略は中村先生に発見され、先生は「可視化」のストラテジーを行使する。先生は、「健司何やってんの。今だれもノートなんか書いてないよ」ということで、他の子ども達が何をしているのかを知らせ、健司が今すべきことを指示した。そこで、健司は別の方法で先生の注目を自分からそらさなければならなくなった。それが、次に健司のとった「教科書を指で追うふり」という行動である。視覚面でも認知的な課題を抱える健司にとって、教科書の読むべき箇所を指で追うことは重要な作業である。しかしながらこの場合は、そのような課題をフォローするためのものではなく、先の板書と同じように、指で追っていれば、先生には自分が教科書を読んでいるように見えるという、先生の注意の目から逃れるための演出であった。筆者が観察を始めた時点での健司はすでにこの「でたらめな」指追い行動を獲得しており、それは、しばらくの間筆者も気づかないくらい巧妙に行われていた。そして、健司のねらいどおり、彼がこの指追い行動を始めると、中村先生は安心したように健司の前から離れていった。

このような行動の他にも、健司は様々な形で「授業や活動に参加している子ども」として振る舞う技を身につけていた。例えば、多数決をとるような時や、先生の「わかった人、手挙げて」という確認の合図に対して、大勢の子どもが挙手をしているときには、健司も

必ず手を挙げていた。しかし、筆者が「何に手を挙げているの？」と尋ねても健司は答えられなかった。つまり、健司は挙手しない方が目立つ場合、その内容がわからなくとも大勢の挙手の手に紛れる方が自分にとって有利であるという見方を獲得していたのである。そして、そうしたふるまいは、自分も教室の営みに参加しているということを教師に伝えることも可能にしていた。このような行動は、教師のまなざしから逃れたいときなどに、健司以外の子ども達にも見られた。

B. 教師の「可視化」に対する「できないふり」のストラテジー

健司は、自分がある文脈に沿って行動しなければならぬ状況に置かれ、それが自分にとって困難であると感じたとき、その行動が十分可能な状況にあっても、教師や介助員、また友達に対して、「できない」「わからない」という言葉の他、「やって」などの言葉を頻繁に発し、その状況から逃れようすることがあった。これは、教師の「可視化」のストラテジーによって、教師や他の子ども達の注意が健司に向けられた時、「できない子ども」を装い、自分の存在を教師の可視化のまなざしの外に置くという彼の戦略であり、これをここでは「できないふり」のストラテジーと呼ぶ。

例えば、他の子ども達とのグループの作業中、健司が黙って何もしていなくても、彼は教師から注意を受けないということがあった。それは健司が教師に対し、「自分はできない」という暗黙のメッセージを自らの（作業をやらないという）態度で表明し、それが教師に受け入れられたということを示していた。また、そうした状況において、作業をするよう注意を受けた場合でも、「だって、できないんだもん」という健司の一言により、周りの人間がそのような彼の態度を受け入れてしまうことが多かった。

健司がこのような戦略を行使するのは、周りの人間が自分（健司）のことをどう捉えているかについての認識を、彼自身がある程度把握しているからであるように思われる。つまり、健司の周りにいる人々が、その障害ゆえに彼を「できない子ども」と見なしていることに対して、そうした人々の認識をうまく利用した、彼なりの対抗戦略なのである。

このように、教師が行使した「可視化」のストラテジーに対して、健司は「できないふり」というストラテジーを行使していたのだが、そうした時、教師はその状況を正当化するため、彼に対して「回避」のストラテジーを行使することもあった。例えば、観察期間中、この

先生が「健司ができないと言ったので、彼には活動に参加してもらいませぬ」ということを他の子ども達の前で表明する場面が何度か見られた。こうした教師の戦略は、ウッズ(1983)の分析と同様、はじめに教師が行使した「可視化」のストラテジーに対抗する形で展開された健司の「できないふり」のストラテジーに対し、教師がさらにそれに対抗する形で発生した戦略であると考えられる⁹⁾。

C. 教師の「回避」に対する「できないふり」「無関係になる」のストラテジー

「できないふり」のストラテジーは、「可視化」の場面だけでなく、教師が「回避」のストラテジーを行使する場においても用いられた。「回避」のストラテジーが行使される場面において、自ら「できない子ども」を装うことは、その「回避」に自分も合意したことを表明し、教師やほかの子ども達とのコンフリクトを避けることになるのである。

例えば、体育の時間、健司はほかの子ども達と同じメニューをこなすことが困難な場合が多く、従って授業時間の過ごし方にもかなりの制約がかかっていた。

体育の時間。少し遅れて運動場に出てみると、すでにほかの子ども達は練習をはじめていた。子ども達は3人が横一列に並び、一本の長い棒を持って走っている。それを見た健司は筆者に「うわー、あれやるんだ。」とはしゃいでいる。筆者が「あれ、真ん中だったらいけるんじゃない？ちょっと怖いかな。」という、
「大丈夫だよ、ウーンっていくから。」という。健司が中村先生に呼ばれる。戻ってきた健司は筆者に「あっちで見てろってよ。」という。中村先生が筆者たちに近づき、「ちょっとこれ、健司くんには無理だと思うので。」と筆者に言う。そして健司に「健司には無理だよ、ね、そうでしょう？」という、健司は「はい、できません。」という。中村先生が去ってから、健司は筆者に「いいんだ。オレ、体育嫌いだから。」という。健司は運動場にいるが、他の子どもの競技を見学せず、しきりに筆者に関係のない話をし続ける。

(フィールドノーツより 1998年4月15日)

この事例において、授業開始時、健司は確かに競技に対する積極的な姿勢を見せていた。しかし、中村先生の「健司には無理だよ、ね、そうでしょう？」という問いかけに対し、健司は「はい、できません」と答えた。これは、自分がこの競技に参加したいという意志を教

師に伝えることで起こりうる問題—例えばルールの大
幅な変更など、健司が参加することで起こりうる他の
子ども達とのコンフリクト—を避けるために、本来で
あれば参加可能である、あるいは参加の意思があるに
も関わらず、「できないふり」を装ったのではないかと
考えられる。

上の事例では、健司は最終的に、体育が嫌いである
という理由から、授業そのものへの参加も放棄してし
まうが、この事例に見られるように、教師側からの
「回避」のストラテジーの行使に対して、健司は「でき
ないふり」をするにとどまらず、「無関係になる」とい
う場面も多く観察された。つまり、健司は何らかの理
由をつけて自らを納得させ、教室に居合わせる人々が
共有する文脈からの離脱を選択することがあった。「でき
ないふり」を越えて、「無関係になる」という戦略
をとることで、健司は教室でのコミュニケーションの
枠そのものから、完全に離れてしまうことになる。

ところで、子どもの戦略の立て方について、ウッズ
(1980)は2つのパターンを提示している。第一には、
教師の権力やクラスメイトのまなざしを所与のものとし
て、それに対抗する形で発達するもの、第二には、
子どもの側から最初に行使する戦略であり、これは、
例えば教師の関心や内面化している規範、我慢の程度
などを「sussing out(つきとめようとする)」するという
ようなことを指す¹⁰⁾。

しかしながら、この教室は教師のコントロールが強
く、中村先生が内面化している信念を具現化するため
に行使される教師の戦略の影響力が大きいことが明らか
になった。従って、ウッズが指摘する第二のパターン
は見だしにくく、第一のパターンのように、はじめに
教師の戦略があり、それに対抗する形で子ども達
が戦略を生み出すという場面が多く見られた。また、
健司に関してもそのような対抗性をもった戦略を発展
させていることの方が多いように思われた。そのため、
健司の処遇については、学習の面では回避し、それ以
外の面では一部同化させようとする教室全体の雰囲気
が不可避的に生み出されることになっていた。そうし
た雰囲気は同時に、健司と他の子ども達を分けるバウ
ンダリーを顕在化させ、それに対する対抗戦略として
健司は「できないふり」や「無関係になる」ストラテ
ジーを生み出していた。しかし、そのような健司の戦
略は、健司自身が自らの障害者と健常者をわけるバウ
ンダリーを強化することにもつながっていた。

4. 介助員の影響

介助員は、健司の身辺の手伝いをするという役割を
もって学校の中に参入しているわけであるが、その存
在は健司やクラス全体に様々な影響を及ぼしていると
考えられる。本研究において筆者は、介助員が、健司
を他の子ども達と分ける要因となるいくつかの重要な
役割を果たしていることを見いだした。以下、そうし
た介助員の役割について検討する。

A. 教師の「回避」を受けて行う介助員の「媒介」

以下の事例は、算数の授業で「折れ線グラフ」の単元
の際、算数のTT(ティーム・ティーチング)の教師で
ある島田先生と筆者とのやりとりの場面である。

算数。島田先生が教室に入って来る。筆者は机を移動
させる。先生は筆者に「あの、これ、ちょっと拡大コ
ピーしてきたんですけど、もうこれ以上大きくできな
いんですよ。読めるかしら。」という。筆者は「わか
りました。」という。島田先生は筆者に「ほんとすい
ません。」という。

(フィールドノーツより 1998年6月17日)

この学年では、算数の時間に限ってTTの教師が教
室に参加し、授業を行っていた。この間、担任の中村
先生は補助的な役割として、子ども達の様子をみてい
た。この日は「折れ線グラフ」の導入の2回目で、その
前日にあったこの単元の1回目の授業時に、その日の
介助員であった健司の母親から、「プリントの方眼の
線が細かすぎて、見えにくい」という指摘を受け、健
司だけは急遽大きなマスのプリントが配られた。

この事例において注目すべき点は、実際に教材を使っ
てみたり、そこから知識を得るのは健司であるにもか
かわらず、この問題に関して、教師と介助員の間で交
渉がなされているということである。この授業では、
教師は健司を一斉授業のなかに参加させてはいるもの
の、彼の直接指導に関しては「回避」のストラテジー
を行使し、介助員にそのイニシアチブを譲っている。そ
のような教師の働きかけを受け、介助員は健司と教師
のコミュニケーションの媒介者として存在することにな
る。

こうした教師と介助員のやりとりにより、両者の間
で、健司との交渉においては介助員を媒介すべきとい
う合意が生まれ、その合意が、健司が自分の力で通常

の授業に参加することや、人との関係においてコミュニケーションを円滑に結ぶことができない子どもであるという教室の雰囲気を作り出していた。加えて、介助員がこのような媒介者の役割を担い、健司と教師との直接交渉を妨げることは、教師にとって健司を関与しなくてもよい存在、あるいは関与できない存在にさせることとなり、結果的に教師の「回避」のストラテジーをさらに強めるという機能をも果たしていた。

B. 子どものまなざしを受けて行う介助員の「許可」

次の事例は、単なる子ども同士の物の貸借の場面であるが、ここでも、健司が介助員を伴った者であるために、他の子ども同士の場合とは状況が異なっている。

健司と真弓が筆者の方を見ている。手招きをするので近よっていくと健司が「ちょっと貸してあげて、お道具箱の中の」と言い、真弓が筆者に「あの、健司にペンかしてもらっていいですか?」と聞く。筆者が「もちろん」というと真弓は安心して健司の道具箱を開け、ペンをもっていく。

(フィールドノートより 1998年4月15日)

この場面ではまず健司と真弓との間で数色の水性ペンの貸借の交渉が行われた。ところが、健司のペンは教室後部にあるロッカーの中の「お道具箱」にしまっていることがわかり、そこで、2人は介助員を呼んだ。健司は「ペンを持ってきて」というつもりで介助員を呼んだのかもしれないが、真弓にとっては「健司の物を使う事を許可してもらう人」であったのではないかと考えられる。彼女は、自分が勝手に健司の物をさわることで、介助員に何かとがめられはしないだろうかと不安に思ったのかもしれない。その証拠に真弓は、介助員の「もちろん」という返事で、ロッカーまでペンを取りに行っている。

このような真弓の行為は、先に述べた「媒介」の役割を担う介助員の存在によって、健司は媒介者を通してしかコミュニケーションが成立しない子どもであるという認識を子ども達も内面化し、彼との交渉においては許可が必要であると判断された結果の行為であったと考えられる。そしてまたこの事例においては、健司の指示があったにせよ、介助員が「もちろん」と答えることに、介助員の権威が働いたといえる。本来ならば、健司と真弓の間で交渉が済んでいることであり、真弓が筆者に許可をもらうことも、介助員が許可をする必要もないはずである。にもかかわらず、ここでは子ども

も同士2人の交渉のあと、それとは別に子どもと介助員の間で、物の貸借という一連のやりとりが終結したという、確認のための交渉がなされているのである。

このように、教室のなかで介助員が「許可」する役割を担うことで、健司はまわりの人々に一人では交渉ができない人間として認識され、彼が特別な子どもであるという教室の雰囲気は、強化されることになった。

C. 健司が「無関係になる」ことを阻止しようとする介助員の「制限」

介助員としての筆者は、学校での活動の中で、その場の状況、教師や子ども達の意図などを健司よりも先に読みとり、その後の彼の活動を制限してしまうことがあった。例えば、普段は健司に自分で車いすの操作を行うことをすすめている介助員が、休み時間終了のチャイムが鳴ったとたん、あわてて車いすを押して教室にかけ込むということが頻繁に起こっていた。また、食事介助の場面においても、できるだけ自分で食事をとることを奨励しているはずの介助員が、給食時間の後半になると自分で食べることをやめさせ、無理やり時間内に食べさせてしまうこともあった。

これは、健司と、教師や子ども達の間で起こりうる予想されるコンフリクトを防ぐための、介助員自らの意図的な行為である。それは、例えば、状況判断という点において、健司を「チャイムの合図を守る」といった学校の規範や教室の風土から逸脱しない子どもであると他者に認知させる、あるいは健司がそうした規範を乱すことで、健司と人々の間で起こるコンフリクトを避けるという目的によるものである。

こうした介助員の行為は、健司が「無関係になる」ストラテジーを用い、教室で共有されるある文脈から離脱してしまうことを防止したり、一旦文脈から離れてしまった健司を、コミュニケーションの構造に戻すことを可能にしていた。しかしながらその一方で、このような介助員の行為が、教師や子どもに健司を「介助員がいないと何もできない子」と認知させる場合もあり、そのため、健司にできるような事でも介助員を通して交渉が行われることもあった。従って、介助員のこうした働きかけは、クラス全員が共有する文脈からの離脱を健司に迫るような教室の雰囲気を弱めるほどの影響力をもつことはなく、結果的にこれまでの教室のコミュニケーションの構造を維持することになっていた。

5. 考察—学校の中で生み出される「社会的不利益」

本研究では、障害児の在籍する通常学級において、教室に居合わせる人々が行使する諸ストラテジーに注目しながら、かれらの相互行為過程の様相について考察してきた。

まず、本研究で対象となったこの教室は、教師のコントロールが非常に強く、この教師は、自らの学級経営上最大の目標である「パフォーマンスの向上」を達成するための方法として、クラスの子ども達に「可視化」のストラテジーを行使していた。健司に関しても、パフォーマンスの向上が望まれる場面においてはこの戦略が行使されたが、そうでない場合は「回避」のストラテジーを用いて健司との関わりを限定していた。

こうした教師の関わり方に対し、健司は次のような諸ストラテジーを展開させていた。まず、「可視化」のストラテジーに対しては、自らが教師の目的に応えることができない、つまり教師の働きかけによってもパフォーマンスの向上が困難であると判断したときには、対抗戦略として「参加する意欲をもっているふり」あるいは「できないふり」のストラテジーを生み出した。こうした「可視化」のストラテジーによって引き起こされた健司の「できないふり」のストラテジーに対しては、教師が「対抗の対抗戦略」として「回避」のストラテジーを行使することもあった。次に、「回避」のストラテジーに関しては、「できないふり」のストラテジーを用いてその状況を甘受するか、「無関係になる」ストラテジーによって、自ら教室の相互行為場面から遠ざかることを選んでいた。

さらに、この教室においては、介助員が「媒介」「許可」「制限」などの役割を担うことで、日常生活における身体面での介助の枠を超えて、コミュニケーション面での健司の生活世界にまで介入することになっていた。そして、そうした介助員の働きが、結果的に健司が「できない子」「障害児」であるという認識によって作られた教室の雰囲気やそれに基づくコミュニケーションの構造を維持したり強化していた。

本研究で対象とした教室は、教師のコントロールが強い、特殊なケースであると捉えられるかもしれない。けれども、教室における教師のコントロールは、程度の差こそあれ必ず存在するものであり、それが教室での相互作用、そこで生み出される「障害」に何らかの影響を与えることは否めない。従って、本研究をこれま

で明らかにされてこなかった統合教育実践の内実を表す、一事例として位置づけることは可能であろう。

また、本研究で得られた知見を先行研究との関係で述べるならば、ウッズは一般の中等学校でのフィールドワークから、先述したような相互行為の様相を描き出したが、本研究によって、小学校の統合教育実践の場においても、教師—子ども間や子ども同士の関係で、同じような相互作用が存在するということが明らかになった。一方、これまでのラベリング論では、マクダーモットの研究にも代表されるように、そのラベルを付与する者の認識や行為、背景にある社会的問題のみが強調されてきたが、本研究では、ラベルを貼られる当事者の行為にも着目した。それによって、当事者がそのラベルをただ甘受するのではなく、ラベルを付与する者に対抗的な戦略をとったり、ラベルを有利に利用しようとしたり、自らラベリングを強化するような対応をしたりと、カテゴリー化の過程において、多様で能動的な反応を示すことも明らかにした。

最後に、本研究を健司が学校生活において被った「社会的不利益」という観点で検討したい。従来の障害児教育研究における社会的不利益とは、もっぱら個人の気質的な機能不全や能力障害によって起こる、日常生活の生きにくさであるとされてきた¹¹⁾。しかしながら、健司の学校生活から明らかになったのは、彼の学校での生きにくさを生み出しているのは、必ずしも彼が固有に抱える気質的な機能不全や能力障害だけによるものではないということである。健司が被った「社会的不利益」とは、具体的には彼のもつ気質的な障害以上に彼を「できない子」とみなしたり、「障害児」という言葉に対して人々が有するステレオタイプなイメージによって判断するといった人々のまなざしや、そのような認識によって健司が受ける差別的な処遇のことである。例えば、本研究で導き出された教師による「回避」のストラテジー、介助員による「媒介」「許可」「制限」役割などは、明らかに健司の気質的な障害とは離れて展開されたものであるのだが、それらによって彼の「障害」は生み出され、結果として彼の学校生活は生きにくいものとなっていた。

本研究で明らかになったのは、学校においてその子どもが「社会的不利益」を被るかどうかは、その参加する場の状況やそこに居合わせる人々の認識によって規定されるところが大きいということである。つまり、教室における「社会的不利益」は、障害児の気質的な課題から引き起こされる不利益と、人々とのコミュニケーションによって生み出される「不利益」の二重性をもつ

ているのであり、それによって「障害」が生み出されているのである。

(指導教官 志水宏吉助教授)

引用・参考文献

①論文

山崎敬一ほか 1994 相互行為場面におけるコミュニケーションと権力—く車いす使用者>のエスノメソドロジ的研究— 社会学評論 第44巻

②単行本

Becker, H. S. 村上直之訳 「アウトサイダーズ-ラベリング理論とは何か-」 新泉社, 1978.

Blumer, H. 後藤将之訳 「シンボリック相互作用論」 勁草書房, 1991.

Goffman, E. 石黒毅訳 「スティグマの社会学-烙印を押されたアイデンティティ-」 せりか書房, 1993.

Glaser, G. & Strauss, A. L. 後藤隆・大出春江・水野節夫訳 「データ対話型理論の発見-調査からいかに理論をうみだすか-」 新曜社, 1996.

Hammersley, M. & Atkinson, P. "Ethnography: Principals in practice: second edition", Routledge, 1995.

Hammersley, M. & Atkinson, P. "What's wrong with ETHNOGRAPHY?", Routledge, 1992.

堀正嗣「障害児教育のパラダイム転換-統合教育への理論研究」 明石書店, 1997.

子どもの権利条約の趣旨を徹底する研究会編「子どもの権利条約と障害児-分けられない, 差別されないために-」 現代書館, 1992.

3) 堀家由紀代・釣井紀子 「障害児の生きる場をめぐって」 志水宏吉編著「のぞいてみよう!今の小学校-変貌する教室のエスノグラフィー」有信堂, 1999, pp147-192

4) McDermott, R. P. The acquisition of a child by a learning disability. in Chaiklin, S. & Lave, J.(ed.), "Understanding practice: Perspectives on activity and context", Cambridge University Press, 1993.

嶺井正也 「共育への道-「サラマンカ宣言」を読む-」 アドバンテージサーバー, 1998.

7) 佐藤郁哉 「フィールドワーク-書をもって街へ出よう-」 新曜社, 1992.

志水宏吉 「教育のエスノグラフィー-学校現場のいま」 嵯峨野書院, 1998.

Wood, J. W. 宮本茂雄訳 「メインストーリーミング-普通学級における軽度障害児の指導-」 学苑社, 1986.

10) Woods, P. Strategies in Teaching and Learning, in Woods, P.(ed.), "Teacher Strategies", Croom Helm London. 1980.

5) 9) Woods, P. "Sociology and the school - An Interactionist view", Routledge & Kegan Paul., 1983.

好井裕明「批判的エスノメソドロジの語り-差別の日常を読み解く」新曜社, 1999.

③その他

志水宏吉 「社会学的方法としてのエスノグラフィー」 「日本教育社会学会第49回大会発表論集」1997.

註

- 1) 2001年1月に出された文部科学省「21世紀の特殊教育のあり方について」の最終報告でも、「通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要」としながらも、基本的には障害の重度などに応じた教育、すなわち「分離教育」が支持されているということは否めない。
- 2) 「障害」という言葉に関して、例えば2001年の改訂以前のWHO(世界保健機関)の国際障害分類では、「障害はその人の疾患からくる「機能不全」, またそれによる「能力障害」そしてそれら2つの障害によってうける「社会的不利」の3つのレベルのことをさす」と定義されていた。本稿では、「社会的不利」のレベルの障害を、「機能不全」および「能力障害」のレベルと区別するため、「障害」と表記して使用することとする。なお、「機能不全」と「能力障害」を意味する場合には、括弧をつけず、そのまま使用している。
- 3) 堀家由紀代・釣井紀子 「障害児の生きる場をめぐって」 志水宏吉編著「のぞいてみよう!今の小学校-変貌する教室のエスノグラフィー」有信堂, 1999, pp147-192
- 4) McDermott, R. P. 1993, The acquisition of a child by a learning disability. in Chaiklin, S. & Lave, J.(ed.), Understanding practice: Perspectives on activity and context, Cambridge University Press. p. 293
- 5) Woods, P. 1983, Sociology and the school - An Interactionist view, Routledge & Kegan Paul.
- 6) 対象者のプライバシー保護のため、本稿での人名はすべて仮名とし、対象に関する情報は一部フィクション化している。
- 7) 佐藤郁哉著「フィールドワーク-書をもって街へ出よう-」新曜社, 1992
- 8) ただし、この「書く」という作業については、健司の戦略の一つであるという解釈だけではなく、別の解釈ができるように筆者には思われた。それは、「書く」ということが健司にとって、授業に参加していると実感できる瞬間であるということである。あるとき、筆者が健司の代わりに板書を写し、健司には先生の話聞くように言ったところ、筆者の書く様子が気になるのか次第に落ちつきがなくなり、結局先生の話に耳を傾けることなく、その時間を終えてしまったということがあった。筆者の介助員としての意図は「書くのに時間がかかり、先生の話が聞けなかったり、話し合いに参加できず、結局何の授業だったのかわからなくなる、という悪循環を回避するため、書くという作業を筆者が代わりにやってみてはどうか」というようなものであったのだが、その企ては見事に失敗してしまった。つまり、健司にとって「書く」という作業が、授業への参加を表す一つの重要な形態になっていたのである。
- 9) Woods, P. 前掲書(1983)
- 10) Woods, P. 1980, Strategies in Teaching and Learning, in Woods, P. (ed.), Teacher Strategies, Croom Helm London.
- 11) こうした障害親は、ごく最近になって見直しの動きが見られるようになった。例えばWHO(世界保健機関)の国際障害分類は

2001年に改訂されたのであるが、その改正点の一つに、「障害」の定義に環境を含む背景因子が重視されたということがある。つまり、「障害」というものを「疾病→機能障害→能力障害→社会的不利」という因果関係で捉えるのではなく、機能障害のほかにも「活動(activities)」や「参加(participation)」といった概念を取り入れた、人間と環境の相互作用モデルとして捉えるようになったのである。