

発達障害児に対する特別な配慮実践 — 授業場面の相互行為を中心に —

Practice for “Special Consideration” Regarding Children with Developmental Disabilities:

With a Focus on Mutual Interaction in the Classroom

松 浦 加奈子

MATSUURA Kanako

Abstract

This paper examines how children regarded as having developmental disabilities become children with developmental disabilities by focusing on the practices for “special consideration” in the relationship between those special children and other children in the classroom. By studying learning scenes with teachers as the object of research, this paper clarifies the intended discipline in the classroom and observes mutual interaction for “special consideration” to be possibly performed. As a result of the analysis, the following three points are revealed.

First of all, teachers perform “special consideration” by not cautioning a student for his or her problem behaviors such as running away from a classroom but approving “what he or she can do” in front of the class members; thus, such student can be eventually differentiated. Secondly, not all class members always expect practice of “supporting each other” based on teachers’ perspective on education. At last, when a class has more than one student with development disabilities, the relation with their parents as well as the characteristics of those children with special needs is necessarily for “special consideration” to be possibly performed.

In addition, this study shows how “special consideration” especially for students with development disabilities becomes available in the classroom with other students with other problem behaviors; consequently, it also points out teachers’ struggle to practice their perspective on education and maintain classroom discipline.

Keywords: support for children with special needs, special consideration, developmental disabilities

1. はじめに

本稿の目的は、授業場面における立ち歩き・教室からの飛び出しという問題行動に対する教師の対応を通して、診断を受けた児童が「特別な配慮」を要する発達障害児として観察可能になる過程を明らかにすることである。そして、障害カテゴリーに属する児童は、必ずしも「特別な配慮」を受ける存在となるのではなく、児童が「特別な配慮」を受ける存在となるかどうかというのは、教師の「理想の教育の実現」⁽¹⁾という目的達成に向けた振る舞いに影響されるということを指摘したい。さらに、教師や他の児童による当該児童への「一定の能力の記述」や「無力化」実践によって授業秩序が維持されたり、動揺していく過程を描き出していく。

2007年に特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において障害のある児童生徒の支援を充実させていくことが求められている。そして、2012年に実施した文科省の調査では、約6.5%の割合で通常学級に学習障害や注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援⁽²⁾を必要とする児童が在籍していることが明らかにされている。

これまで教育社会学の分野では、教師による障害のある児童生徒への支援をめぐる様々な研究がなされてきた。堀家(2002)は教室内で生み出される「社会的不利益」という観点から、障害児が人々のまなざしや認識によって差別的な処遇を受けていくことを指摘している。鶴田(2007)は障害児の局所的場面の無能力さに対する教育可能性を切り離す一方で、教師はその児童でも可能な有能さに教育可能性を見出していることを示した。末次(2012)は子ども同士のトラブル対処場面において、発達障害とされる幼児が「特別な配慮」実践を通して、差異化・可視化されていく過程を明らかにしている。これら一連の研究は、教師が障害のある児童生徒に対してどのような能力を見出すのかということによって、教師の児童への支援のあり方が異なることを指摘したという点で、障害児が教室内で包摂されたり排除されたりする様子を解明したと言えるだろう。しかしながら、教師がある児童を「特別な配慮を要する存在」として解釈し、振る舞う際に、それがどのような文脈に基づいてなされるのかということに関しては十分に議論されてきたとは言えない。

そこで、本稿では冒頭の問いを探求するために、以下の3つの観点に着目する。第一に、教師の理想の教育観に基づく教室内の秩序の問題、第二に、「特別な配慮」実践への参加をめぐる問題、第三に、発達障害児に対する「特別な配慮」が生起する文脈についての問題である。教師の教育観やそれに基づく実践を検討することによって、発達障害児が「特別な配慮を要する存在」として観察可能になる過程を明らかにすることができると思われる。この点については2節で詳しく述べることにしたい。

2. 先行研究の検討と課題

2.1. 「理想の教育の実現」と発達障害児への特別な配慮実践 —児童間の行為の規定へ—

P.Woods (1980) は、教師の行為を学校という構造的制約の中で直面する問題や困難に対処し、様々な目的を同時に達成するために編み出された戦略⁽³⁾と見なしている(稲垣、1992)。そして、Woods は教育困難校での参与観察を通して、教師の行為が知識の伝達といった教授目的を達成することよりも、教室の中で教師として生き残るために用いられる様々な戦略であることを示した。清水(1998)は、Woods の戦略概念に依拠しながら、教室での教師の行為が「教室のコントロール」「サバイバル」「理想の教育の実現」といった目的を同時に達成することが目指されるものであるとし、特に「理想の教育の実現」というペダゴジカル(教授的)な目的に焦点をあてて分析をしている。具体的には、小学校を対象として、教師自らの要求の表面化を弱めることで、教師が生徒の価値世界に近づいて教育行為を可能にするという教師の「振る舞い方」に注目している。そして、教師の役割演技によって、子どもとの対立を防いで理想の授業をつくり上げていく様子を描いている。

本稿においても、発達障害児に対する「特別な配慮」実践を分析する際に、授業場面の秩序の維持と理想の教育の実現といった様々な目的を教師がどのような教育的行為によって追求しようとするのか、さらに、教師の目的が発達障害児に対する振る舞いにどのような影響を与えるのかを明らかにする上で、戦略概念を用いることは有効であると考えられる。また、授業場面は教師と生徒の1対1のディメンジョンと1対多のディメンジョンの併存によって成立(松浦、2015)しており、様々な目的に向けた教師の振る舞い方は児童間の関わりあいをも規定していると考えられる。

そこで、本稿では戦略概念を援用し、教師の理想の教育の実現という目的に基づいた教師の振る舞いを検討する。そして、それがどのように児童間の行為を規定し、発達障害児に対する特別な配慮を組織していくのかを明らかにしていく。

2.2. 発達障害児の「できること」への着目と学級への受容

ゴフマンのスティグマ概念は逸脱現象や差別を捉えるために関係論的枠組みを用いている。つまり、スティグマという言葉は、人の信頼を失わせるような属性を表すために用いられるのではなく、関係を表現する言葉なのである(Goffman 訳書、2012、p.16)。坂本(1986、p.166)はレイベリング理論とゴフマンの諸著作を検討し、「相互に正常な状況の現実の構成者として認知し合う人々の間に成立する、暗黙の相互作用の形式—いわば対人状況において「人間」であるための諸形式—を明示的に定式化し、その「人間的な」相互作用の形式から疎外ないしその解体の形式としてスティグマ化を典型とする差別や「非人間化」の諸問題を捉え直した。つまり、スティグマ保持者は通常の相互作用において、状況の一成員として存在することを認められていないということである。その点において、坂本はスティグマを「個人的現実を想定しない相互作用の形式」とし、「人々を無能力化する機能を持っている」(p.176)と定式化した。このように、坂本はスティグマが介在する相互行為が通常の相互行為とは異なる点を明らかにしている。

しかし、授業場面という教師と児童が相互行為を行う制度的場面ではどうだろうか。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」(2012)にある通り、学級では障害の有無に関わらず、同じ場で共に学ぶことが目指されている。そのため、教師は障害のある児童を学級の成員として受け入れるために様々な配慮をすることが求められていると言えよう。教師は児童に対して教育的行為を行う義務が生じるのであり、授業場면을構成する成員として発達障害児も受容することが期待される。本稿では、当該児童を学級の一員として受け入れるために一定程度の能力を教師が承認することで、児童を「人間化」させる相互行為形式としてスティグマを捉え直すという点において坂本の議論とは異なる立場に立っていく。

また、発達障害という診断が他の児童だけではなく当該児童にも知らされておらず、教師のみ知りうる場合には当該児童は「信頼を失う事情のある者」であり、教師は「事情通」(Goffman 訳書、2012)であると考えられる。ゴフマンの議論では通常の扱いとは異なる相互行為を前提とする場合、スティグマ者が自己についての情報を管理／操作するパッシングを行うことが議論の中心となっているが、本稿では、教師が授業場面における当該児童との相互行為の中で生じる緊張を管理／操作することで学級の成員として受容しようとする実践に注目したい。そして、前項で述べたように、そのような教師の振る舞いは教師の理想の教育の実現という目的と関わっていると考えられるのである。

また、鶴田(2007)は坂本の「個人的現実の想定」という視点を障害児教育実践という相互行為場面で援用することで、「〈障害児〉と〈教師〉の特徴的な形式とは、個人的現実を想定する形式を操作的に達成していく形式」(p.283)であることを明らかにした。それは、知的障害児の泣きの〈意図〉を教師が優先的に記述することによって、当該児童の個人的現実が一定程度想定されるということである。

本稿では、通常学級における発達障害児をめぐる相互行為を検討するために、「個人的現実の想定」を教師が操作的に達成していく形式であるという鶴田の議論を踏まえながら、教師が当該児童に対して現実構成に参加する能力を否定しつつも、児童の能力の欠如ではなく、一定程度の能力の記述を通して当該児童を学級の成員として受容しようとする教師の戦略に着目していく。

2.3. 「特別な配慮」の対象となる児童は誰か — 診断名と結びつかない支援 —

最後に、「特別な配慮」実践の参加者と配慮を受ける対象について考えてみたい。末次(2012)は、集団保育のトラブル解決手続き場面を対象として、発達障害児に対する保育士の関与のあり方が「特別な配慮」を志向するものとなっていく過程を分析している。また、保育士と障害児という二者関係ではなく、保育士、障害児、非障害児という三者関係のダイナミズムを捉えることによって、「特別な配慮」実践が常に状況依存的・協働的に達成されることを明らかにした。発達障害児が「特別な配慮を要する存在」として差異化・可視化されながらも、障害児と非障害児の相互理解を志向する関係調整がされているという点は興味深い指摘であるが、それならば、なぜ他にもなくある児童が「特別な配慮を要する存在」として理解可能になっていくのかという疑問が生じてくる。発達障害という診断名が必ずしも「特別な配慮」と結びつくわけではないだろう。発達障害は木村(2006)が指摘したように、曖昧で不確実性や状況依存性という特徴を持っており、児童

が発達障害という診断を保有していても、「特別な配慮を要する存在」として観察されない児童も存在する可能性があるからである。

そこで、本稿では、発達障害の診断を持つ2名の男児を取り上げ、「特別な配慮を要する存在」として可視化される／されない過程を検討し、「特別な配慮」が生起する文脈についても考察することにした。

以上より、本稿で明らかにすべき課題は次の2点に集約される。第一に、障害カテゴリーが必ずしも「特別な配慮」実践とは結びつかず、教師の「理想の教育の実現」という目的に向けた振る舞いがカテゴリー使用を規定し、それが児童間の相互行為に影響するのではないかということ、第二に、能力の有無への対処によって当該児童が学級の成員として理解されるかどうかが決まるため、児童のできる／できないが場面によって変化することも見ていく必要があるということである。本稿ではこれらの分析を通して、発達障害児に対する「特別な配慮」実践を明らかにしていく。

3. 研究方法

3.1. 調査概要

調査対象校は関東地方の公立X小学校である。X小学校は繁華街に位置しており、最寄りの駅から学校までは飲食店や不動産屋が並んでいる。不動産屋には外国人歓迎の文字が並び、この地域に住む人々が多国籍であることを示している。X小学校の全校児童は約490人で、全部で15学級あり、外国籍児童は約60人在籍している(20XX+2年3月時点)。小学校卒業後は隣接する中学校に進学する人が大半である。3年生は前年度の3学級から2学級へとクラス数が減り、1学級当たりの人数が38人(男子児童17人、女子児童21人)となっている。このうち、本稿では広汎性発達障害と診断されているYとADHDと診断されているHをめぐる学級の活動に着目する。YとHの診断名については、学級担任は知っているが、他の児童には知らされていない状態である。また、ひとり親家庭出身のKと中国にルーツのあるSも診断名はないが、Hと共に授業中立ち歩くことがある。このように、KやSは授業中に問題行動とみなされる行為をする反面、A先生のお手伝いを積極的にしたり、不登校の女兒に優しい言葉をかけたり、困っている人を助けてくれる面も持っている。

筆者はX地域の通級指導教室に通う子どもを持つ親の会で出会った母親たちから「通常学級においてインクルーシブ教育に力を入れている」と評判の高い、X小学校のA先生を紹介してもらい、20XX年11月にA先生に対して第1回目のインタビューを実施した。その後、X小の学校公開にてA先生の学級の見学を行い、20XX+1年9月から20XX+2年3月までA先生の学級にて参与観察を実施する許可をX小の校長とA先生から得た。参与観察は平均して週に3～4日である。参与観察終了後、20XX+2年4月にA先生への第2回目のインタビューも実施した。インタビューの所要時間は平均して1時間半程度である。A先生の承諾を得て、インタビューの内容はすべて録音した。

参与観察で作成したフィールドノート⁽⁴⁾とインタビューデータに基づいたトランスクリプトは郵送し、間違いや文字起こしのミス、さらに公表を控えてほしい箇所のチェックを

A先生にお願いした。また、調査を開始する際に筆者が属する「日本教育社会学会」の倫理規定に則り、調査対象者の権利の保護と不利益の回避を最優先事項とすることを説明し、個人情報と厳重に管理し、調査者以外が個人情報を見ることは決してないことと、調査中であっても調査協力の中断が可能であることを伝えた。また、研究成果の公表(学会報告や論文)にて用いるデータは個人が特定できる情報が含まれないよう、匿名化することを約束し、上記の個人情報管理も含めた同意書を作成して、調査対象者から研究参加の同意を得た。

なお、登場する人物はすべて仮名である。(A先生はフィールドノートではTと表記する。)

3.2. 分析対象について

【場面1】では朝の会におけるYの教室飛び出し行動に対する教師の声かけと他の児童の反応、【場面2】と【場面3】ではKとHの行為に対する教師の振る舞い方とYの行為に対する教師の振る舞い方を比較し、それが教師の「理想の教育の実現」という目的に向けたものであっても、対処のあり方が異なっていることを検討する。そして、【場面4】はYの「個人的現実」を教師ではなく児童が想定することによって生じる教室内秩序の動揺、【場面5】はHの行為が他の児童と同じように対処されていることについての検討を行う。

名前	性別	特徴
A先生	女性	3年1組の担任、50代、通級指導教室でも指導経験がある。
Y	男児	広汎性発達障害(2014年夏に診断)、薬服用中、週2日通級指導教室。
H	男児	ADHD、韓国籍。薬服用中。毎日ではないが、放課後に日本語指導を受けている。
K	女児	発達障害の診断なし。遅刻や授業中集中できずに立ち歩くこともある。Hと仲良く、放課後一緒に遊ぶ約束をしていることが多い。
S	男児	発達障害の診断なし。両親が中国出身であり、中学受験の兄がいる。授業中に立ち歩いて、他の児童を叩いたり、筆箱の中身を触っていたりするが、A先生のお手伝いも積極的に引き受けている。

4. 事例の分析

4.1. A先生の教育観と「能力」の承認 —「社会の縮図」のような学級における支え合い—

【語り1】ではA先生の教育の原点を示している。授業場面における子どもたちの行動を検討する前に、通級でも指導経験のあるA先生の教育観について確認しておきたい。

【語り1】

心がけていること・原点は一人ひとりを大切にすることということで、私は大勢のハンディ(キャップ)⁽⁵⁾のある、またいろいろな子どもたちとの出会いで、試行錯誤しながら

らその子たちから学んだことが多かったので、今実感を持って言えることは、本当にその子たちならではの良さがあって、それを周りの子にいかにかわってもらえるか。で、周りの子も同じ仲間としてお互いが支え・支え合うような関係、それを学級全体で作ることがひいては健康な子どもたち一人ひとりも大切にすることにつながると思っている。… (略) …

40人の中にもうほんとにギュウギュウ詰めになって、本当にハンディのある…ハンディといってもみんなタイプの違うような…シングルマザーとか家庭環境が厳しかったり、外国籍だったり。もう本当に社会の縮図のように厳しいところで、大勢の子どもたちがどうやって秩序を持って、お互いを支えていくんだらうかと。一人ひとりバラバラに力を出してぶつけ合っているけれど、この子たちは優しい子や力のある子で、どこでどう自分の良さを出すか、力を発揮するか。マイナスにもプラスにもなるということ。それを意識してやっていこうと思っています。働き者・気が利く子にはどんどん手伝わせて、それを感謝してありがとうねって伝えて、周りの子にも認めさせて。算数名人の子には、「さあ、じゃあ先生の代わりに説明してもらいますよ」ってどんどん役割を与えると。

…自分もなにかここでは活躍できる、これはできないけど仲間が助けてくれるっていう学級づくりにつながるなっていることを実感しています。

(20XX.11.29 (金) インタビュー)

A先生の教育の原点は「一人ひとりを大切にすること」である。学級において様々な困難を抱えている児童がお互いを支えられるように、子どもたちが役割を持って動けるように意識している。それは、「学級という社会の縮図のような場所で、子どもたちが秩序を持ってお互いを支えていく」ことをA先生は重視しているからである。A先生は、ひとり親家庭や外国籍児童、発達障害児など、様々な「ハンディ (キャップ)」を持つ子どもたちが、「自分も何か活躍できる」、困った時は「仲間が助けてくれる」ということを繰り返ししていくことで、「お互いを支え合う」学級づくりへとつながっていくと考えている。「お互いを支え合う」ための教師の役割としては、子ども同士が助け合うようにつなげていくことであり、A先生は手伝ってくれる児童に個別に感謝を述べるのではなく、あえて周りの子の前で感謝を伝えることで「周りの子にも (その子を) 認めさせる」働きかけをしているのである。このような「理想の教育の実現」に向けて、A先生は周りの子たちとの関係の中で、実際の授業場面における児童の振る舞いにどのように対応していくのかということを【場面1】から検討することにした。

【場面1】は、Sが自分の席に着かず、先生の話の最中に割り込んだという点で注意を与えられたにも関わらず私語を続けており、Yは先生の話の最中に教室を飛び出すという場面である。A先生は授業中に児童が私語や忘れ物など、3回以上注意を与えられたとき、他の児童の大切な時間を奪ったという点で、みんなに謝るように促す指導をしている。先生はSとKが遅刻をしたことに言及し、おしゃべりをしている場合ではないことを伝える。一方、Yが教室から出て行ったことに関しては、Yに直接注意を与えることはなく、教室にいる児童に「Yが出来ていること」を伝えていく。(以下、TはA先生を示す。)

【場面 1】

朝の会の先生の話で前日の遠足の振り返りをしている途中で、遅刻してきた H と K がおしゃべりをしている。H も大きな声で先生の話の遮ろうとする。筆者が H のランドセルの中身を机の中に一緒に入れながら授業準備を促し、H はおしゃべりをやめる。

A 先生の話の最中に S は立ち上がって先生のもとへ歩いていき、遠足で行った B 公園について先生に話しかけた。すると、「(みんなの時間を奪ってごめんなさいと) 謝ってください。」と言われる。その後、遠足の振り返りの話が一段落ついた後、先生は今日 1 日の授業の流れについて説明をしていく。以下は、S と K がずっとおしゃべりを続けている中、先生の「遅刻をしてきてのんびりしているのはおかしい。すばやく準備してください。」の言葉に続く Y の一言から始まるものである。

(S と K は教室 1 列目中央、H は 2 列目右端、Y は 1 列目左端に着席)

Y: 逃げ出してカメさん駅⁶⁾に行ってきたーす! 逃げ出してカメさん駅に行ってきたーす! (みんなの方を向き、自作の電車を 1 つ持って教室前方のドアから出て行く。)

T: (黙って Y が出て行くのを見る。その間、教室は静まり返る。)

T: (Y が出て行った後、みんなの方を向いて) Y ちゃんは (学芸会の) 台本も読んで、歌も全部覚えています。Y ちゃんは絵がうまいから (学芸会で使う小道具を) 描いてもらおうと思っています。

T: (声色を変え、厳しい声で) ここ (教室) にいないとき、きっちり課題を出しています。

(20XX+1.10.22 (水) フィールドノート)

A 先生はおしゃべりをすることが他の児童の学習の妨げになるという点から、私語を厳しく注意している。上記は Y も S も先生の話の途中で遮る発言をした点では同じである。しかし、Y の教室飛び出し宣言と S のおしゃべりは異なるものとして扱われている。前者は本人に直接指導を与えず、その場に居合わせる他の児童へ呼びかけられており、後者は本人に直接注意が与えられるのである。

朝の会から 1 時間目へと移り変わる時間帯を教授-学習場面として成立させていく上で、A 先生は、先生の話の遮っておしゃべりをする S の振る舞いを問題視している。しかし、Y の場合は、先生の話の遮った上で教室から飛び出したとしても、問題とされていない。それだけではなく、教室に Y がいない時に「Y が出来ていること」に焦点が当てられている。つまり、Y は S と同様、先生の話の遮っておしゃべりをしている点では同じであるが、Y に対して注意を与えるのではなく、「Y ちゃんは学芸会の台本を読んで歌も全部覚えている」ことと「絵がうまいから (学芸会の小道具を) 描いてもらう」こと、さらに教室にいなくても「課題」には取り組んでいることを他の児童に示しているのである。このように、Y の教室飛び出しという現実を教師が記述する際、飛び出し行動そのものではなく、授業において身につけなければいけない能力に言及することで、教授-学習場面の中に Y を取り入れようとしているのである。この A 先生の対応は直接注意を与えることによって Y がパニックに陥ることを防いだり、「絵がうまい」ことを認めたりして

Yの特性を尊重し、学級の成員として受け入れるための配慮であると考えられる。

障害者の権利に関する条約第2条で「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」が要請されているが、それは児童が学級で共に学ぶための環境整備はもちろん、どの児童も学校生活に参加できるように教師が学級全体に働きかけることも期待されると考えられる。冒頭のインタビュー（【語り1】）で取り上げたように、A先生は「周りの子にも（その子を）認めさせる」働きかけによって、他の児童にもYの能力を認めさせることで、Yが学級で共に学べるように配慮しているのである。その一方で、Yの教室から出る行動をきっかけにYが教師によって褒められるという不自然に見える教師の対応によって、Yが他の児童とは異なる存在であることが示されていく。

しかし、Yがいないときに「個人的現実の想定」がなされるという点において、対面的相互行為における状況規範を想定した坂本（1986）の議論とは異なるが、Yが教室から出ていくまで注意を与えず、その後他の児童に向けて「個人的現実の想定」がなされることで、Yが相互行為上の能力を否定されていることがわかるだろう。それと同時に、YはSと異なる対応を受けながらも、授業場面で身につける能力を獲得していることを教師に想定されることによって、学級の成員として認められるように働きかけられていく。その点において、「無能力化」し「非人間化」（坂本、1986）するような相互行為形式とは異なる、学級内部特有の相互行為形式が生じていると考えられる。つまり、ゴフマンに依拠して論じた坂本は、スティグマ保持者は通常の相互作用では、状況の一成員として存在することを認められていないという点において、スティグマの否定的な側面に着目したが、本稿では、教師が相互行為上の能力を否定しつつも、当該児童の能力を承認し、学級の成員として受け入れている点において、スティグマの機能に関して坂本とは反対の立場をとっているのである。この点については次項の【場面3】の分析でも詳しく述べていく。

A先生は「お互いを支え合う」学級づくりという理想の教育観を目的として達成するために、他の児童との対応の差異によって生じる緊張をYの能力の承認によって管理／操作していることが示された。そして、それによって、授業秩序が維持される一方で、Yは「特別な配慮を要する存在」として可視化されていくのである。それでは、教室におけるYと他の児童とのかかわり方はどのように期待されるのだろうか。次項の【場面2】と【場面3】は、A先生が児童の問題行動に対処していく場面である。Yの場合とそれ以外の児童との場合で比較しながら検討することにしたい。

4.2. 教師の教育観へつなげる実践へ —「お互いを支えていく」ための戦略—

【場面2】では、KとHの行動が他の児童との関わり合いによって修正されていく場面である。児童たちが「秩序を持ってお互いを支えていく」という教師の理想の教育観を実現するための実践として、A先生が呼びかけることによって児童どうしで声をかけること、ルールを確認することが行われている。この場面の検討を通して、教師の「理想の教育の実現」に向けた振る舞い方によって教室内の秩序が目指され、その実践がYと他の児童とで異なっていることを明らかにしていく。

【場面2】

[3時間目・社会の時間(テスト)] (Yは少人数教室で取り出し学習中。)

授業の開始時、号令係の男児が挨拶の号令をする。そのとき、Kが席に着いていなかったため、A先生は「大切な友達に教えてあげて。」と呼びかける。号令係の男児が「Kさん、座ってください。」と言う。他の児童もKに座るように声をかけ、Kが自分の席に戻る。全員が席に着き、授業開始の挨拶をする。その後、Hが紙飛行機を作って飛ばす。

T: みなさんはやっていいこと、悪いことわかっています。授業中、これ(紙飛行機)をやっては?

みんな: (声を揃えて) いけません。

T: テスト中にこれをやっては?

みんな: (声を揃えて) いけません。

T: テストを続けてください。

(20XX+1.12.12 (金) フィールドノーツ)

授業開始時に着席していなかったKに挨拶当番の男児が呼びかけることをきっかけに周りの児童もKに席に着くように声をかけていく。その結果、Kは席に座り、全員が着席して挨拶することができた。また、紙飛行機を飛ばしたHに教師が注意をするのではなく、周りの児童にやっていいことはどうかを確認するために、声を揃えさせてルールを確認させていく。このように、Hの場合はKと同様、他の児童との関わり合いの中で行動を修正していくことが教師によって求められている。それでは、授業場面におけるYの行動に対して、A先生はどのように対処していくのだろうか。次の【場面3】で検討していく。

【場面3】は国語の時間に教室から飛び出して廊下にあったYが教室に戻ってくる際に、A先生はYが授業中に廊下にあったことを注意するのではなく、「Yが出来ていること」を他の児童の前で述べていく場面である。

【場面3】

国語の授業では『三年とうげ』という物語を4つの場面に分け、そこで起きた出来事についてノートに整理する(「出来事マップ」を作成する)ように発言が促される。

T: ここまで書いたらノートの残り少なくなるけど、この後に「出来事マップ」を書いてもいいし、ノートの次のページに大きく書いてもいいよ。どちらか決めた人?

廊下に飛び出し、紙で作られた電車で遊んでいたYが教室に入ってきて自分の席に座る。

T: Yちゃん、こういうの得意だもんね。

T: Yちゃん、もう半分(ノートに)書けたよ!

T：(他の児童に「出来事マップ」の発言を促しながら) Yちゃん、もうほとんど書けたよ! (他の児童は挙手して発言を続けていく。)

(20XX+1.9.5 (金) フィールドノーツ)

【場面3】は【場面1】と同様、教師がYの応答を期待せず一方的に行われるという点からYの相互行為上の能力を否定すると同時に、授業場面での獲得が期待される「一定の能力の記述」を行う実践でもある。そして、これらはYを学級の成員として受容していくための戦略であると言えよう。他の児童の前で「Yが出来ていること」を述べるといことは、A先生の理想の教育観である「お互いを支えていく」ことを目指し、「周りの子にも(Yを)認めさせる」ことを重視した授業を実現させようとしているからである。そして、「教室にはいられないがノートを書くことはできる」という教師の「一定の能力の記述」によってYの行動は授業場面に組み込まれ、他の児童も発言を続けるという振る舞いの協調によって授業秩序が組織されていく。

一方で、【場面1】でも見たように、授業中にも関わらず、廊下に出たことについて注意を受けず、「出来ていること」が共有されることでYは免責の対象となる「特別な配慮を要する存在」として他の児童とは異なる存在として可視化されている。このような教師の記述を通して、Yは相互行為上の能力が否定されつつも授業場面を構成する成員として受容され、授業秩序が維持されると考えられるのである。

従って、教師の「理想の教育の実現」に向けた振る舞いは、教師が生徒の価値世界に近づいて教育行為を可能にする(清水, 1998)だけではなく、児童の「一定の能力の記述」を通して教室内の相互行為で生じる緊張を管理/操作し、授業秩序を組織していく戦略にもなりうるのである。本稿ではゴフマンに言及した坂本の立場とは異なり、当該児童が一部では無能力化されつつも、学校で要請される能力を教師が承認するというスティグマ化とは別の印象操作を教師が行っていることを指摘し、それは教師の「理想の教育の実現」に向けた振る舞いによって可能となっていることが示されたと言えよう。

【場面2】と【場面3】を比較してみると、KとHの行動には他の児童を巻き込んだ声かけ実践やルールの確認が協働的になされており、Yの行動には注意がなされずに「一定の能力の記述」が行われることがわかる。このように、児童に対する教師の振る舞いやそれに呼応する他の児童が協働的に作り出す実践によって、Yが「特別な配慮を要する存在」として可視化されていくことが観察可能となっていくのである。ただし、発達障害の診断を受けているHが他の児童と同じように対応されているように見える理由については3項で詳しく述べることにしたい。

それでは、Yの「個人的現実」を「一定の能力の記述」という方法によって想定するのは教師だけなのであろうか。他の児童による記述実践によって、教室内秩序が動揺する可能性を示すことにしたい。【場面4】はA先生が不在の状況で、学芸会で演じる役割を児童らが個人練習をする場面である。

【場面4】

A先生は体育館に行く用事があり、10分間の自習時間を与える。児童らは学芸会の自分の役の練習を始める。そのような中、Yは自分の机で電車の絵を描いている。隣の

クラスの学生ボランティアが3年1組の自習の応援に来る。学芸会で使う音楽を流すCDラジカセが黒板の正面に置いてあったので、学生ボランティアがCDラジカセをYの席の近くの棚に移動しようとする。それを見たKとSの反応は以下の通りである。

S: (CDラジカセをYの近くの棚に動かすのは) ダメ!

K: そっち(黒板の正面)に置いた理由はYちゃんが大きい音が苦手だから。

学生ボランティア: そうなんだ。(といって元の位置に戻す。)

Y: おい! K! なんと言った?!

K: 聞きたい? Yちゃんが大きな音が苦手だって言ったの。

Y: (声を荒げて) おい! K! 死ね!

(20XX+1.10.20 (月) フィールドノーツ)

学生ボランティアの行動に対して、SとKはほぼ同時にその行動を止めようとする。それは「『Yが大きな音が苦手である』ためにCDラジカセはYの席から離れて置かれている」というように、Yの「個人的現実」を想定するやり方によって達成されるのである。そして、SとKのやり方はA先生のようにYの能力を承認する「一定の能力の記述」という方法ではなく、Yの能力の欠如に焦点が当てられている。しかし、それは「これはできないけど仲間が助けてくれる」という教師の「理想の教育」に向けた実践に規定される児童のYに対する振る舞いであると考えられる。SとKは教師と同じやり方でYの「個人的現実の想定」をすることができないためにYを無力化させ、Yは「K! 死ね!」という反応を返していく。

【場面1】や【場面3】では、教師がYに対して「個人的現実の想定」を行うことで相互行為上の能力の否定をしつつも、「一定の能力の記述」を行うことで学級の成員として受容しようとしていたのに対し、【場面4】ではSとKがYの目の前でYの苦手なところを周囲に呈示している。このように、教師は「お互いを支え合う」という「理想の教育の実現」に向けて、Yに対してある一定の能力を記述しているが、児童による実践はYの能力の欠如に焦点を当て、Yを無力化させるためにYの反論を招き、教室内の秩序を動揺させた可能性があるのである。

4.3. 「特別な配慮」が「必要」であり、「可能」となる児童は誰か

これまで、教師の理想の教育観と結びついた教師児童間で協働的に達成される問題行動への対処を通じて、Yが「特別な配慮を要する存在」として可視化されていく過程を検討してきた。Hにも診断名が付与されているにもかかわらず、授業場面ではSやKと同様に対応されているように見える。それでは、Hは発達障害「にもかかわらず」、「特別な配慮」を受ける存在として浮かび上がってこなかったことについてさらに深めることにしたい。【語り2】はHに関するA先生のインタビューである。

【語り2】

(Hは幼稚園から日本にいますが、3年生になっても放課後に日本語指導を受けていることについて) 日本語の言葉の意味がわからないからコミュニケーションがきちんとと

れないっていうのもあるし、おうちの人も韓国だから、家庭で日本語が定着しない、できないっていうのもあるんだけど、やっぱり、ADHDっていうのと重なっているのね。（国籍と障害が原因となっているのが）半分半分くらいです。…で、日本語支援という名目上で支援を受ける方が親も本人も心地よい。

(20XX+2.4.25 (土) インタビュー)

【語り2】で示されたように、Hは韓国籍であり、親は学習内容を教えることが困難な状況にある。また、YもHも診断名を公表していないが、HはYとは異なり、教師によって2つの可能性が示されている。つまり、Hが、コミュニケーションがとれないというのは、学習によって習得可能性のある日本語運用の問題とADHDの特性の双方に起因するものであると考えられているのである。しかし、診断名の公表をしない親や本人の気持ちを尊重し、ADHDという名目ではなく、日本語支援という名の下で支援をつけるということで、A先生は日本語支援を放課後につけるという選択をしている。それが可能となっているのは、コミュニケーションの問題であっても、日本語運用の問題として対処することができるという理由が推測される。

【語り3】はHの学習内容の習得についてのA先生のインタビューである。

【語り3】

Hは日本語の問題もあるし、おしゃべりの問題（私語が止まらないという問題）もあるけど、先生（筆者のこと）が1対1で見てくれるとだいぶ（ノートや文章が）書ける。

(20XX+1.12.5 (金) フィールドインタビュー)

A先生は【語り3】のように、Hが1対1で注意を促されることによってノートや文章が書けるようになることを重視している。A先生は日本語運用の問題とみなすことで、Hの相互行為上の能力に学習可能性を見出し、授業場面で獲得が期待される能力に対しても学習を通じて習得可能であると解釈していると考えられるのである。

そこで、授業場面におけるHの振る舞いについてA先生のどのような対応をしているのかを見ていく。【場面5】では、授業場面におけるHの立ち歩きについて「日本語の言葉の意味がわからないからコミュニケーションがきちんととれない」とA先生に解釈される事例について検討することにしたい。

【場面5】

1時間目の国語の授業。A先生が、翌日の授業公開で児童が紹介することになる「好きな詩」についての説明をしながら板書していく。児童はそれをノートに書いていく。

H：鉛筆削るの忘れたし。（先生の説明が終わらないうちに立ち上がって、鉛筆削りの置いてある棚に向かって歩いていく。）

T：（Hの行動にA先生が気づいて）何言ってどうすればいいのかを言って。

H：何言ってどうすればいいのか。

T：先生、授業中すみません。鉛筆削っていいですかって。

H：先生、授業中すみません。鉛筆削っていいですか。

(20XX+2.1.23 (金) フィールドノート)

Hが授業中に立ち歩くことに気づいたA先生は、Hの行為に対して、「鉛筆を削ろうとしているために立ち歩いている」という意図を読み込む。そのため、学級では授業中の鉛筆削りは禁止されている(鉛筆削りは休み時間に限って許されている)が、教師の許可を得ることによって、その立ち歩き行為が容認されることを伝えるために、「何言ってどうすればいいのか」とHに伝える。しかし、HはA先生の言葉をそのまま繰り返すだけであり、A先生の期待した応答をしない。そこで、「先生、授業中すみません。鉛筆削っていいですか。」と言うように要請していく。この一連のやりとりによって、Hは教師に対する許可のとり方を日本語の学習という観点から獲得したように見えるのである。他にも、Hは金曜日に給食袋を持ち帰る給食係に対して、「給食の白衣、持ち帰っていないやつ誰だよ!? おい!」と叫ぶことがあったが、それに対してもA先生が「給食袋持ち帰っていない人いませんか? って言おう。」とHの側で伝えることで、Hが「給食袋持ち帰っていない人いませんか?」と声をかけることが可能になっていたことがある。Hの行動に対しては「ADHDであること」と「外国籍児童であること」が曖昧に結びついていることによって、ADHDであることを前景化させずに、日本語の使い方を知らないために生じている行為であると解釈することが可能になっているのである。

このように、Hに関してはADHDの問題として原因を帰責することはされず、むしろ、日本語運用の問題として解釈されることによって、日本語を用いて注意を促すという他の児童への対処の仕方と同じやり方によって対処されるために、「特別な配慮」を要する発達障害児として可視化されないと考えられる⁽⁷⁾のである。従って、「特別な配慮を要する存在」になりうるかどうかというのは「お互いに支えあう」学級づくりの実現に向けて、児童の有能さを見出すという教師の能力の解釈に委ねられるのである。

5. まとめと考察

本稿では、公立小学校の授業場面の相互行為を中心に、教師が発達障害児の「個人的現実」を想定することによって、当該児童が「特別な配慮を要する存在」として可視化されていく過程を検討してきた。

本稿で得られた知見を整理すると次のようになる。第一に、他の児童の問題行動とは異なり、Yの場合は、教師が「一定の能力の記述」を通して「個人的現実の想定」を操作的に達成することでYが他の児童とは異なる存在であることが可視化されること、そして、「特別な配慮」実践は教師の理想の教育という目的に向けたものになっており、それはYを学級の成員として受容するための教師の戦略となること、第二に、教師と児童は協働して「特別な配慮」実践を行っており、教師だけではなく児童もYに関する行為記述を行うことが可能であること、ただし、Yを学級の成員として受容することを目的とする教師とは異なり、児童はYが自分たちとは異なる存在として理解することで、Yの能力の欠如に焦点を当て、現実を構成する一成員として認めないという無力化実践が行われること、そのため、Yの反論を招き、教室内秩序が動揺する可能性があること、第三に、Hの

ように「ADHDの問題」と「日本語運用の問題」の観点から解釈可能な行動については、発達障害という診断を付与されたからといって必ずしも「特別な配慮を要する存在」として観察可能にはならないということである。以下では、上記の知見について考察を加えることにしたい。

まず1つ目の知見に対してである。本稿では、教師の理想の教育観である「お互いを支え合うこと」を遂行するために、「Yが出来ていること」という能力の承認をすることが、Yを「特別な配慮を要する存在」へと観察可能にする実践であることが明らかにされた。児童に対する能力の承認という点において、当該児童を学級の成員として受容するかどうかについては、当該児童と他の児童との関わりあいも検討する必要がある。それは通常学級では、清水（1998）が指摘する通り、教師の振る舞いが児童の行為を規定することがあるからである。また、ゴフマンに言及した坂本（1986）の議論では、通常の相互行為においてスティグマを「個人的現実を想定しない相互作用の形式」とし、「人々を無能力化する機能を持っている」としたが、本稿では通常学級という制度的場面における相互行為を検討することで、当該児童が相互行為上は「無能力化」されつつも、学校で身につけるべき能力の承認を通して学級の成員として受け入れていくことを示した。そして、当該児童への能力の承認は教師の「理想の教育の実現」に向けた教師の戦略であることも指摘した。一方で、他の児童が注意を受ける場面において、当該児童が教師によって能力の承認を受けることで、当該児童が「特別な配慮を要する存在」として可視化される過程も明らかにした。

次に2つ目の知見に対してである。鶴田（2007）では言語能力の問題による反論可能性の欠如が前提とされる児童を対象としていたが、本稿では通常学級における発話可能な児童に対しても「個人的現実」が他の児童によって記述されることも対象としてきた。教師の振る舞いによって児童間の関わり合いに影響が与えられるとするならば、他の児童が当該児童をどのような存在として相互行為を行っているのか、それは教師が当該児童に対する振る舞いとどのように異なるのかという点を考察する必要があるからである。その際に教師と他の児童が当該児童に対する、できる／できないに関する記述の仕方が異なることが学級の成員として受容するかどうかということも規定することが示された。つまり、1つ目の知見とも重なるが、教師が「お互いに支え合う」という理想の教育の実現のために、Yの特性に配慮した働きかけをしており、その配慮がYの能力の承認（台本を読んで歌をすべて覚えている、絵を描くのが上手であることを認める）を伴うものである一方、その配慮が教師の話を遮って廊下に出るときになされていることによってYが「特別な配慮を要する存在」であることを観察可能にしているのである。このような教師の振る舞いが他の児童の行為も規定しており、他の児童もYに配慮をしようとしているが、教師のように能力の承認ではなく、Yの能力の欠如（大きな音が苦手であること）に焦点を当てているために、Yからの反論を受けるのである。これらから明らかにされたのは、教師がYの「個人的現実」を想定することによって、教師の理想の教育観へ位置づけ直し、教室内の秩序を維持しようとしているということである。その一方で、教師の振る舞いによって規定される他の児童の記述実践が当該児童を無力化し、授業秩序を動揺させていた。このように、教師と他の児童による当該児童への記述実践を比較することで、授業秩序の維持と動揺の様相を明らかにすることができたと言えよう。

そして3つ目の知見に対してである。末次(2012)が保育士、障害児、非障害児を対象として「特別な配慮」実践が常に状況依存的・協働的に達成されることを指摘したが、そこでは、なぜある児童が「特別な配慮を要する存在」として観察可能になっていくのかについて十分に明らかにされてこなかった。そのため、本稿では発達障害の診断をもつ2名の児童を対象にし、「特別な配慮を要する存在」として可視化される／されない過程を検討してきた。そこで明らかにされたのは、Hのように、発達障害の診断の有無はすぐに免責要因とはならないということである。「ADHDの問題」と「日本語運用の問題」という解釈が可能なHの行為は、「日本語運用の問題」として優先的に解釈されていく。それはHも親も診断名を公表せずに支援を受けることを期待しているという背景もあるが、教師が日本語運用の問題とみなすことで、Hの相互行為上の能力に学習可能性を見出し、授業場面で獲得が期待される能力に対しても学習を通じて習得可能であると解釈されるため、「ADHD」であることが前景化されないのである。このように、障害カテゴリーが必ずしも「特別な配慮」へと結びつくわけではなく、教師の児童の能力に対する解釈が教師のカテゴリー使用を規定すると言えよう。

以上のように、発達障害児が複数在籍するA小学校の3年1組の事例は、発達障害の診断がついている児童とそうではない児童、診断がついているが「特別な配慮」を受けない児童に対する教師や児童の相互行為を分析することによって、とりわけYが「特別な配慮を要する存在」として可視化されていく過程を描くことができた。Yは教師の「理想の教育の実現」に向けた「お互いに支え合う」実践の中で配慮を受け、他の児童と異なる存在として可視化されていくが、教師による「一定の能力の記述」を通して学級に取り込まれようとしているのである。

〈注〉

- (1)「理想の教育」とは学級担任がもつ「理想とする教育観や子ども観、教育目標といった方向に子どもたちを導いていこうとする意識」という清水(1998,p.139)の議論を参考にしている。
- (2)特別支援教育では「合理的配慮」という考え方が広まっているが、ここでは環境整備という観点ではなく、教師や児童が協調して行っている相互行為としての「特別な配慮」を中心に検討したい。
- (3)ストラテジーとは、行為者がある制限された状況のなかで自己の目的や関心を最大限に実現していくための戦略であり、本稿でのストラテジーは教室で生徒との交渉のなかで教師が「うまくやっていく」ためのおきまりのパターンを指す(稲垣、1992)。
- (4)現地社会の社会生活に参加しインフォーマントとの密接な人間関係を前提としておこなう、いわゆる「密着取材」的な調査のやり方を「参与観察」と言い、フィールドノートは、調査地で見聞きしたことについてのメモや記録(の集積)を示す(佐藤、2002)。
- (5)「ハンディ(キャップ)」はA先生の語りをそのまま引用したものである。ここでは障害＝「ハンディキャップ」といった認識を主題にしたいわけではなく、学級には多様

な児童が存在しているという意味合いで用いられている。本稿ではA先生の語りを引用することでA先生がどのような理想の教育を目指しているのかということを示されており、この語りはA先生の理想の教育の実現に基づく実践を分析するのに用いることとする。

(6) 3年1組と同じ階のカメの剥製が置いてある広場のこと。

(7) Hは障害カテゴリーについては「特別な配慮を要する存在」として、行動が免責されることはなかった。しかし、Hは放課後に日本語の個別支援を受けており、日本語の熟達していない者／日本の学校文化になじんでいない者としての「特別な配慮」を要する存在として可視化されている可能性がある。発達障害と外国籍という二重のマイノリティ性を帯びた児童が、どのような点で有徴化され、「特別な配慮を要する存在」として観察可能になるのかという点については今後の課題としたい。

〈参考文献〉

- Goffman, E. 1963, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall.
(=2012、石黒毅訳『スティグマの社会学』せりか書房。)
- 堀家由妃代、2002、「小学校における統合教育実践のエスノグラフィー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻、pp.338-348.
- 稲垣恭子、1992、「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池誠司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣、pp.91-107.
- 外務省、2014、「障害者の権利に関する条約」.
- 木村祐子、2006、「医療化現象としての「発達障害」—教育現場における解釈過程を中心に—」『教育社会学研究』第79集、pp.5-24.
- 前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編、2008、『ワードマップエスノメソドロジー』新曜社.
- 松浦加奈子、2015、「授業秩序はどのように組織されるのか—児童間の発話管理に着目して—」『教育社会学研究』第96集、pp.219-240.
- 坂本佳鶴恵、1986、「スティグマ分析の一視角—「人間」であるための諸形式に関する考察—」『現代社会学』第22号、pp.157-182.
- 佐藤郁哉、2002、「他者との出会いと別れ—人間関係としてのフィールドワーク」『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社、p.66.
- 佐藤郁哉、2002、「第4章 フィールドノートをつける—「物書きモード」と複眼的視点」『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社、p.160.
- 清水睦美、1998、「教室における教師の「振る舞い方」の諸相—教師の教育実践のエスノグラフィー—」『教育社会学研究』第63集、pp.137-156.
- 末次有加、2012、「保育現場における「特別な配慮」の実践と可能性—子ども同士のトラブル対処の事例から—」『教育社会学研究』第90集、pp.213-232.
- 鶴田真紀、2007、「〈障害児であること〉の相互行為形式—能力の帰属をめぐる教育可能性の産出—」『教育社会学研究』第80集、pp.269-289.
- 文部科学省、2012、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための

特別支援教育の推進 (報告)].

Woods, P. 1980, *Teacher Strategies : explorations in the sociology of the school*, Croom Helm.

Received : September, 28, 2017

Revision received : December, 12, 2017

Accepted : December, 18, 2017