

小学校における支援の組織化と教師のワーク

－全盲児童の学級参画を中心に－

佐藤 貴宣 (龍谷大学非常勤講師)

【要旨】

本稿の目的は、小学校において、障害児童のために加配された教員が日常的に遂行している活動の特徴を、インタビューによって得られたナラティブ・データに基づいて明らかにすることである。とくにここでは、通常学級に在籍する全盲児のために加配された教員の経験を取り上げ、その活動についての類型化を試みる。それゆえ、本稿はいわゆる教師のワーク研究の一端に位置づくことになる。とりわけ本稿では、インタビューと参与観察に基づいて障害児童のために加配された教員のワークの分析を行う。その際、当の全盲児の学習環境の構築に寄与しているように見える実践、ならびに当該児童に通常学級のメンバーシップを付与することへと帰結しているように見える実践に焦点を当てる。それら加配教員が日常的に遂行している仕事・諸活動を抽出して分類することに加え、そうした仕事や活動に教員自身が帰属させている理由や目的など、主観的意味の側面にも着目して考察していく。本稿での考察から、加配教員が学校で従事してきたのは、全盲児と周囲とを媒介し結び付けていくような活動であったことが明らかとなった。加配教員と優先的に結びつく盲児へのケア責任を周囲の教師たちと分有し、当の盲児に対する教育責任を原学級担任と共有し、当該児童の交友関係を手引きを通じて拡大し、盲児童の通学を見守る仕組みを構築すること、加配教員が視覚障害児をめぐる行っていたのはこうしたことであった。

【キーワード】 視覚障害、インクルーシブ教育、加配教員

I 研究背景と研究目的

本稿の目的は、小学校において、障害児童のために加配された教員が日常的に遂行している活動の特徴を、インタビューによって得られたナラティブ・データに基づいて明らかにすることである。とくにここでは、通常学級に在籍する全盲児のために加配された教員の経験を取り上げ、その活動についての類型化を試みる。

かつて、視覚に障害のある子どもたちの就学は盲学校（支援学校）が適当であるとき

れ、普通学校への進学は必ずしも望ましいものとされてこなかった。だが、今では視覚的なインペアメントを有する子どもたちの普通学校への就学機会は様々な制度的な裏付けによって支持され、保障されるに至っている。たとえば、2004年には普通学校に在学する視覚障害児童・生徒に対して、盲学校に在学する児童・生徒と同様に、点字教科書や拡大教科書の国費保障が実施され（野々村 2004）、2014年度からは、小・中学校籍の障害児も就学奨励費制度の適用対象となっている。これらの点に着目するなら、視覚障害児が通常学校に就学する際のハードルは従来に比して確実に低下したといえそうだ。

しかしながら一方で、現在の公立学校が必ずしも視覚障害、とりわけ全盲の子どもたちの参加を前提とする形で整備されてきたわけではない、ということもまた事実であろう。加えて、全盲児の統合教育はおよそ40年の歴史を有しているにも関わらず（慎 2014）、これまでのところ普通学校における視覚障害児の教育に関して、学術的な角度からも、実践的な側面からも汎用性の高い知見の蓄積はほとんど成されてきていない。こうした状況のなか視覚障害児を担当する通常学校の教師達は今なお手探りでの試行錯誤を続けている。

2014年2月、日本は障害者権利条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）を批准した。また、2016年4月からは障害者差別解消法が施行されている。障害者権利条約の第24条がインクルーシブ教育制度を規定し、障害者差別解消法が公立学校での合理的配慮を義務化したことなどを背景として、近年ようやく学校現場における障害児への支援のあり方をめぐる議論が実質的に動き始めている。こうした状況を踏まえるなら、実際の教育現実を実証的・経験的に分析する際の基軸として、そしてまた障害児をめぐる教育現象に関する研究の離陸点として、普通学校に在籍する障害児を取り巻く教育環境を、学校のローカルな現実在即して精緻に記述・分析していくことこそが極めて重要な基礎的作業になると考える。

以上のような認識を起点とし、本稿では、通常学校における視覚障害児への支援や指導のあり方を、教師の経験を参照しながら分析していくことにする。まず次節では、先行研究の系譜の中に本稿を位置づけることにより、その意義を明らかにする。

II 先行研究と本稿の視座

教師の仕事に関する研究は主として教育学や教育社会学、教師教育学といった領域を中心に行われてきた。近年ではこれらの領域を中心に障害児の教育にたずさわる教師たちのワークの内実を把握しようとする研究も徐々に蓄積されはじめている。主たる業績を順に

検討してみよう。

最初に、特別支援学校に関する主な先行研究であるが、対象フィールド別に概観すると以下ようになる。盲学校についての研究としては、「盲人文化」を構造的・象徴的に捉えようとした杉野（1997）の研究に加え、筆者自身の高等部での進路配分にまつわる研究がある（佐藤 2010; 2013）。筆者の論考のうち、前者は進路指導に関する教師のライフヒストリーの分析であり、後者では進路配分のメカニズムを成員カテゴリー化論の視角から考察している。また、知的障害児を対象とした養護学校小学部での研究には、児童間の能力差を隠蔽し、平等的処遇に指向する教師たちの実践を記述した研究（澤田 2003）や、無能力さの切り離しと有能さの付与の実践として授業実践を把握しようとする研究（鶴田 2007）などがある。さらに、聾学校を対象とする研究としては金澤貴之による一連の業績が傑出した位置にある。金澤は、「聴覚手話法」と呼ばれる指導法の構成プロセスを構築主義的な視角から解読し（金澤 2003）、聾教育の文脈で、「口話法」が教育手段として優先的に用いられることで、「ろう」であることが「障害」として意味づけられていく過程を詳細に論じている（金澤 1999）。また、幼稚部での職員会議での教師のやり取りを分析し、学部内での議論の完結性が部外者からのクレームを受け流すことで保全される点を指摘した（金澤 1996）。加えて、金澤（2008）では、1つの聾学校の中でどのように「手話」の位置づけが異なるのかを、小学部と中学部を比較しながら検討した。その後、金澤は、これらの業績に大学での聴覚障害学生支援に関する論考などを加え一冊の書籍を上梓している（金澤 2013）。

一方、通常の小学校や保育所を対象とし、そこに展開する障害児と教師や保育士、周囲の子どもとのインタラクションを分析しようとする研究も蓄積されてきた。その好例は、都内の小学校の4年生の教室を対象とした堀家の研究であるだろう（堀家 2002）。堀家は、フィールドワークを通じて、障害児を「できない子」として可視化し、学習活動の文脈から遠ざけようとする教師のワークと、それに「参加する意欲をもっているふり」や「できないふり」などの戦略で応じる脳性マヒ児童の姿を活写した。また、木村（2006）は、「発達障害」とされる児童に教育的支援を行っている小学校教員へのインタビューに基づいて、子どもの不適応的な行動が学校現場で「発達障害」という医療的レッテルによって解釈されていくプロセスを分析した。この研究により木村は、学校現場への医療的なまなごしの浸透にともなって、いったん医療的レッテルを付与された子どもたちは、罰や厳しい指導から免除され、学力の向上を期待されなくなる一方で、通級学級に入級したり、個別指導を受けることを求められることを明らかにした。加えて、公立中学校の特別支援学級担任へのライフヒストリーインタビューにより、当該教師と生徒や他の教師との

かわり、そのかわりを通じて形成される「障害」や「発達障害」、あるいは特別支援教育についての教師の主観的認識にアプローチしようとする研究も成されてきた（吉澤2011）。これらに加え、保育所を対象とする研究も行われている。末次（2014）は具体的な質的データに言及しながら、保育所の秩序にとって逸脱的・不適応的な子どもたちを「特別な支援」を要する「気になる子ども」や「発達障害児」として可視化し、個別の支援を編成していくクラスルーム内部の、あるいは保育士間の相互行為プロセスを明示した。

上記のレビューからも明らかなように、日本での社会科学的な障害児教育研究は、教師と障害児との相互行為に焦点を据えた教室内部の活動研究に限局されがちであった。そこで本稿では、これまでの社会科学的な障害児教育研究の動向を念頭におきながら、近畿地方のA市内に立地するB小学校（以下B小）において、全盲児である詩織（仮名）と直接的に関わってきた教員（以下S）の学校における日常活動を多面的・網羅的に検討していく。

それゆえ、本稿はいわゆる教師のワーク研究の一端に位置づくことになる。こうした研究は、何が教師の仕事を成り立たせているかという視点から、教師の仕事、日常の諸活動の編成のされ方、その遂行の仕方などを問うものであり、日常の諸行為や、その集合としての生活世界を産出し秩序づけている実践的行為・実践的推論に注目しながら、類型やカテゴリーを抽出し、その意味を考察することを目的とするものである（藤田ほか1995）。とりわけ本稿では、Sに対するインタビュー、およびB小での参与観察に基づいてSのワークの類型化を試みる。その際、詩織の学習環境の構築に寄与しているように見える実践、ならびに彼女に通常学級のメンバーシップを付与することへと帰結しているように見える実践に焦点を当てる。それらSが日常的に遂行している仕事・諸活動を抽出して分類することに加え、そうした仕事や活動にS自身が帰属させている理由や目的など、主観的意味の側面にも着目して考察していく。

Ⅲ 本研究の調査概要と分析対象

ここで本稿の舞台となるB小、ならびにSと詩織の概括的なプロフィールについて述べておこう。詩織が在籍するB小の児童数は2013年4月現在で843名（男458名、女385名）であり、市内でも5本の指に入る大規模校である。「地域とのつながりを大事にしている」と教頭も強調するように、B小の校内には親たちや地域の人々が集まって活動するためのスペースが設けられ、地域社会との交流をテーマとするカリキュラムや行事

も豊富に用意されている。また、B小では、近隣に立地する朝鮮初級学校との交流などを通じて、多文化教育や国際理解教育についての積極的な取り組みも行っており、学年ごとの人権学習のカリキュラムも充実している。

詩織は2016年度現在で5年生である。網膜芽細胞腫で2歳半にすでに全盲となっていた。詩織の親は彼女を地元の小学校に就学させようと、入学前から点字などの準備学習／就学前教育に取り組んできていた。それゆえ、すでに小学校に入学する段階で詩織は読み書きに支障のない程度まで点字に習熟していた。2012年の4月、詩織は地元のB小に入学する。ところが、制度上の理由から、詩織の学籍は通常学級と別に設置された支援学級（この地域では「視覚育成学級」と呼ばれる）に登録せざるを得なかった¹⁾。しかしB小では、詩織の学習や生活のベースをあくまでも通常学級とし、別室での個別指導は極力避け、なるべく通常学級の活動に参加させるという方針を詩織の入学当初に教師間、親と学校間で確認し合っていた。それゆえ、実際のところ詩織の座席は本来彼女が所属するはずの通常学級に設けられ、学校生活の大半を詩織はこの通常学級で過ごしている（以後、詩織の所属するこの通常学級を共生共学論の伝統的・慣例的用語法に従い「原学級」と呼称する）。詩織は毎朝原学級に登校し、そこに用意された自らのロッカーに荷物を置き、一部の授業（1, 2年次は国語と算数）を原学級の近隣の教室に設置された視覚育成学級（支援学級）で必要に応じて部分的にSとマンツーマンで個別に受けていた。2013年度の詩織の原学級である2年4組の児童数は28名（男18, 女10 [1年からの持ち上がり]）であった。

また、Sは詩織が1年と2年のとき（2012年度13年度）の視覚育成学級の担任であり、詩織が原学級での活動に参加する間は加配教員の役割を担っている。教職経験は23年で、聾学校に3年間勤務した後、盲学校に着任し、高等部や小学部の教員として、さらには寄宿舍指導員として14年間勤務した。その後、定年退職までの4年間、とある小学校の弱視学級の担任を引き受け、退職後に2012年度から2年間、B小において詩織の担任を講師として引き受けた。

以下、実際にSの語りに基づいた分析を行っていく。ここで使用するナラティブデータは「回顧的質問（retrospective question）」を中心とする半構造化面接法により収集されたものである。面接時間はおよそ2時間30分で、インタビューは2014年6月21日にSの自宅において行われた。このようにして得られたナラティブのトランスクリプトに基づいて本稿は成立している。よって、本稿が主たる分析対象とするのは、Sによって経験されインタビュー場面で語られた、過去の相互行為的な出来事である。

なお、Sが詩織の支援学級担任であった時期（1, 2年次）に原学級を担当していたIに

対してもインタビューを実施している。中心的に取り上げるわけではないが、本稿ではIへのインタビューから得られたナラティブについてもSの語りを補完する目的で適宜引用する。Iは教職経験7年で、B小が初任校の女性である(2014年4月現在30歳)。Iへのインタビューは2014年8月30日にA市内の喫茶店で行われた(面接時間はおよそ2時間)。

IV 教育活動のバリエーション

まず、加配教員であるSの日常的な仕事を成り立たせている中心的な活動について考えてみる。それは紛れもなく、詩織に対する教育活動であるだろう。この活動は、原学級への入り込みとしてなされる活動と、詩織のための支援学級として設置された別室で詩織とマンツーマンでなされる活動とに大別される²⁾。原学級では板書を読み上げたり、担任教師が身振りや指示語を交えて話す内容について解説したり、教科書や点字タイプライターの準備などを手伝ったりして、彼女の学習を援助する。また別室では具体物や盲児用の触覚教材などを用いた教育活動を行っている。以下、これらの活動についての語りを検討する。

1 別室でのマンツーマン指導

最初に引用するのは別室での活動についての語りである。Sは、取り出し授業を行う理由を尋ねるインタビュアー(☆で示す)の問いかけに、「親は他の子と同じように学力を伸ばして欲しいと思ってるし」と応じる。この応答は別室で詩織一人を対象として行われる個別指導についての合理性を達成していく語りである。すなわち、学力保障に関する親の希望を実現するためには、学習を効率化しようような条件を整える必要があるのであって、そのためであれば部分的な個別指導もやむを得ないという論理を組み立てることにより、Sは別室で詩織と一対一で行う自らの固有の教育活動を、B小での教育実践というバナキュラーな文脈のなかへとどうにか埋め込もうとするのである。Sはインタビュアーからの「とりだしのときはどんなことしてましたか」との問いかけに対して以下のように答えている。

S: 最初から点字やしね。教科書全部おんなじようにしてやりました。国語なんかでも教科書読んでやりとりするし、語句の説明もするけど、それだけでは弱いから。
(略) 視覚障害の子って、わかってるようでも、ある程度の、1年生やしね、具体物

がないとわからなくなっていうふうなことは経験したことあるわ。だから単に教科書教えるだけじゃなくて、言葉とか足らん部分とか知らないことがいっぱいあるから、その辺を気をつけてやらんなっていうのを気をつけてやってたね。

既述のように、詩織はすでに入学時点で点字を完全にマスターしていた。そのため、点字学習のために別立てのカリキュラムを編成する必要はなく、授業は原学級と「全部おなじように」教科書を用いて行うことができていたとSは語る。だがその一方で、障害カテゴリー（視覚障害）と学年カテゴリー（1年生）とに言及し、それらを「言葉とか足らん部分とか知らないことがいっぱいある」というリアリティを組み立てるためのリソースとして用いることにより、詩織の教科書理解に関する「具体物がないとわからん」という判断に対して蓋然性を与えてもいた。こうしたアカウントを構成することで、Sが別室で行う、「単に教科書教えるだけ」でない具体物を用いた授業実践³⁾は適切に成立し得ていたのである。加えて、Sの加配教員としてのアイデンティティもまた、そうした説明実践（accounting practices）によって／を通じて組織化され担保されていたのだった。

2 通常学級での活動

では次に、原学級（ナラティブデータにおいては「親学級」と表現されていた）における活動についての語りを見てみよう。

☆：親学級にいるときは先生、どういうことやってるんですか？

S：詩織の横にいて、今こんなことしてるとか板書がどうなってるとか、教科書やったら「ここやで」とか、教えたりね。たとえば、図ださはったときに、これはなんの図とかさ、カボチャのお話やったら、カボチャの絵を黒板の上の方に貼ってはるよとかね、カボチャのつるがそこら中いっぱい伸びて広がるんだよとかね、そういうこといってあげないと意味わからんやん。あの、ちょっとしたことなんだけどね。音楽とかはね、〔詩織は〕ピアノ習ってたからそんな苦労なくてよかったのね。で、詩織ができるときは、完全大丈夫やな思ったら、他のしんどい子がいるからそういう子のところいって教えたりね、TTみたいな形でついたりしてた。

原学級への入り込みの場面において、加配教員であるSにとって中核的なワークとなるのは、クラスの学習活動に詩織が参加できるよう、彼女の作業を支援することである。「横にいて、今こんなことしてるとか板書がどうなってるとか、教科書やったら『ここや

で』とか、教えたり」するなどの活動がそれに当たる。また体育の授業については以下のように語っていた。

S：体育は、たとえばサッカーみたいな遊びだったら私が手つないで、そのゲームに参加する。できるだけ一回はボール蹴れるようにとかね。だから詩織さん蹴るときは離れるとか。そんな形ではしてますけどね。

このようにSは様々な形で詩織を通常学級での教育活動に参加させようと努めてきた。このほかにも、「工夫次第でいろいろできることっていっぱいあるやん」と述べ、Sは通常学級での教育活動に詩織を参加させるための工夫に関するエピソードをいくつか語っている。

だが、詩織を原学級の授業に参加させるに当たって、必ずしも授業全体を通じて絶えず彼女に密着し何かしらの援助を提供し続けなくてはならない、というわけではなかった。したがって、詩織がクラスでの学習活動を適切にフォローすることができ、「完全大丈夫やな」と判断される場合、Sの活動は詩織の存在にとって相対的にイレリヴァントで周辺的なワークへと移行していく。つまり、詩織を援助する必要がないとき、Sは「他のしんどい子がいるから、そういう子のところって教えたりね、TTみたいな形でついたりしてた」のである。

ここでは、学習上の困難を抱える「他のしんどい子」を対象とする支援を行うことへとSのワークは拡張されている。「しんどい子」への学習支援の他、Sは、給食時間に詩織から離れ、おかずやスープを配ったり、クラス担任が不在の際に自習の監督を行ったりもした。また、「担任がいるから出しゃばる必要はないけど」と述べながらも、クラスの子どもたちに、「たくさんできるようになったね」や、「がんばってるね」などと声をかけるよう心がけていたのであり、「朝の時間とか終わりの会で、草花とかもってって話してやったり」もしていたのである。すなわちSは中心性を備えた活動の間隙を利用して、詩織のための加配教員に期待される役割の範囲を逸脱し、担任と共にクラス全体に関与するような、本来Sのワークにとって周辺的であるはずの「TTみたいな形」の活動にも従事していたのだった。

Sは当時の原学級担任について、「しっかりした人で、授業もすごくめりはりがあっっておもしろかった」と肯定的に評価している。担任は、詩織の座席やロッカーの位置についての要望に柔軟に応じるなど、詩織の原学級保障に向けた教室内の環境調整にも理解を示し、積極的にコミットしようとしていたという。さらに、原学級の教室において詩織への

学習支援を日常的に実践することにより、その状況を共有する担任自身も、そしてまた周囲のクラスメートたちも、視覚情報に直接アクセスすることのできない詩織に対して彼女のインペアメントを考慮した関わり方を模索するようになっていく。

S: で、そうしてこっちもゆってると、他の子どもたちもわかってくんのね、「ああ、こういう風に説明してあげんなん」とかね。で、担任も〔授業を進めるときには〕「おばあさんの絵がどこどこにあります」とかね、「子どもはどこにいます」とかね、口でいわはるようになったしね。

この語りは、Sの詩織に対する関わり方が、それを目撃するクラスメートと担任に対して、詩織を授業場面・生活場面に組み込むための手続きや方法を間接的に表示するインタラクションとして機能していたことを示唆している。実際、原学級担任であるIも、詩織を交えた教室における自らの授業経験とクラスメートの詩織に対する関わり方の変化について次のように語っていた。

I: 生活科なんかは目から取り入れて学んでいくっていう単元が多くて、そこを私はどうしたらいいんやろうとか思ってたんですけど、そこはS先生が〔詩織の〕横で説明してくださったり、そのノウハウを私も教えてもらったりして、話するときには、色はこんなんでとか、形こんなんでとか入れるようにしたり、授業の中で。そしてたら、S先生いいひんときは、子どもも、横でもう2年生ぐらいになると説明しだすんです。S先生と詩織ちゃんのやりとりとか、あの子ら見てるから。あと、教えてもうてるし、手もって、「これぐらい」ってゆったら分かるよ、とか。それをやるんですよね。詩織ちゃんの手もって「これぐらいの大きさでな、色こんなんでな」って。私がゆわんでも自然にやり出すように最後はなってたんです。

こうした事例を敷衍して考察するならば、Sと詩織とのインタラクションは、オーディエンスとしての担任教師やクラスメートを宛先として、視覚情報に依存しない、あるいは視覚情報を晴眼者（非視覚障害者）とは別様に用いて遂行されるコミュニケーション・モードの存在を開示するとともに、身体接触や日常言語を主たるコミュニケーション・メディアとする視覚障害者の生活様式へと正統的かつ周道的に参加していくための機会と方略を提示していたのだといえるだろう⁴⁾。

V 生活支援をめぐるワーク

前節では教育活動に関わる S の仕事について検討した。S が行うワークは、論じるまでもなく、詩織の学校生活を円滑化することを目的としてなされている。その重要な一部が前節でみたような学習支援である。これに加え、いわば間接的支援とでもいうべきワークが存在しており、それもまた詩織の学校生活を組織化するうえで欠くべからざる要素となっている。そこには、詩織が普段使用する用具をリソースとして、詩織を他者化することにより、関係形成を促すような複雑な方略が含まれる。また、S は媒介者として他の教師や地域に働きかけるようなワークを行い、他の子どもたちに詩織を引き入れるための遊びのデザインについて考えさせもする。以下、直接詩織に働きかけるのではない、周囲の人々が共同して詩織にとって生活しやすい環境を創出するのを側面から支援するような S の働きかけについて見ていく。

1 教師集団へのレクチャー

S は、詩織の入学当初の校長について、「すごいいい人やって、一生懸命考えてくれてはったわ」と言及し、教師たちに対しても、「ちゃんと子どもの受け入れもしてくれてるし」と肯定的な評価を与えている。だが、詩織の入学当初、教師集団の中に戸惑いがなかったわけではむろんない。そこで、S は職員会議の機会などを通じて、数度にわたって教師向けに詩織の様子を報告したり、全盲児への一般的な接し方についてのレクチャーなどを行っている。

S：たとえば名前、おはよっていわれてもだれにいわれてるかわからんから、「詩織ちゃんおはよ」っていわれたら、自分にいわれてるな、思って返事するから、そういうのしてやってくれとかね。

そのほか、点字ブロックの上にもものを置かないようにすることなど、基本的な心得から教師たちに伝えていったと S は語る。また、一人で校内を移動する様子や点字を触読する様子、漢字の学習や体育の授業場面など、詩織の学校生活を録画し、教師たちに視聴させることにより、S は日常的に詩織と接することの少ない他学年の教師や専科の教師も含め、教師集団内部で詩織の学校生活についての理解を共有し合える機会を創出するよう努めてもいた。加えて S は、校内の事例検討会で詩織の日常生活についての報告を行った

りもした。こうした活動を通じて、Sは詩織の存在を教師集団内部に浸透させ、詩織のケアを組織全体で分有していけるような学校環境を構築しようとしていたのだ。

2 道具を用いた他者性のハイライト

視覚障害をもつ詩織の生活についてのレクチャーは教師を対象としてのみ行われていたわけではなかった。Sは入学式の翌日から、詩織の存在をほかの子どもたちに理解させようと、様々な取り組みを行っている。

S:1年生を全員集めて、入学式の次の日、一日目からそのクラスの子には話してんのね。たとえば、教科書。みんなの教科書はこれだけでしょって。詩織さんの教科書はこんなんで、ゆうて。点字だからぶつぶつがあるよ、ゆうて、そういうの、教科書の違いとかね、そういう話をしてましたね。それから後は、次の人かその次あたりに、1年生集団全員に対して、詩織っていう子がいて、白杖とかパーキンスとかね、こういうもの使って勉強しますって。で、点字はユニバーサルデザインの絵本があるのね、みんなも見てる絵本がこういう形なんのよゆうて、そういうのみんなに見せたり触らしたりはしましたね。

学校での生活を詩織がつつがなく送るためには周囲の理解が欠かせない。詩織のあり方への認識は、彼女自身が健常児との間に親密な友人関係や、支援-被支援のネットワークを形成していくに当たって不可欠な文脈となっている。

だが、障害児は多くの子どもにとって未知の存在である。そもそも、小学1年生の子どもにとって、視覚障害であることを理解するのはそれほど容易なことではないかもしれない。詩織は異質性を備えた他者として健常児たちの前に現れる⁵⁾。上記のエピソードにおいてなされているのは、未知の存在を既知のそれへと転換する試みなのである。

その作業は道具の使用をめぐる差異にスポットを当てることで行われる。すなわち、「みんなの教科書」や「みんなも見てる絵本」と点訳された「詩織さんの教科書」や「ユニバーサルデザインの絵本」を対比することで、あるいは常識的に想起される勉強の仕方と「白杖とかパーキンス（点字タイプライター）とか」を用いた詩織独自の勉強の仕方とを対照させることにより、Sは健常児の日常性の中へと詩織の固有性を埋め込もうとするのである。

3 支援を子どもに委ねる

詩織に対する理解を向上させる取り組みを進める一方で、Sは実際にクラスメートへと詩織への支援を徐々に委ねるようにした。それというのも、学校生活における詩織の支援のすべてをSやその他の教師のみによって完全にカバーするのは物理的に難しいし、必ずしもそうすることが適当でないと考えられる場面もあるからである。さらには、支援／被支援の関係を基点に、詩織と周囲とがコミュニケーションを重ねていくことも重視された。

S:できるだけ〔詩織の手引きを〕子どもに任せる。結構やりたがる子がおんねん。ほんで、ほめてやって、「この人は今日はこんなにうまかったよ」、「危ないところは後ろにしてたよ」とかね。褒められた人はすごく気よくしはるしな。

Sは、できるだけ周囲の子どもに詩織の手引きを任せようとした。その背景には、ケア配分に関わる時間的限界への対処策という消極的な理由だけがあったわけではない。そこには、子どもに支援を委託することをめぐる、いわば潜在的準機能への期待がかけられていた。すなわち、手引き関係は、子ども同士の相互理解を深め、交友関係を育むための機会になる、そのように想定されていたのである。Sは、友人関係を良好に保てるか否かが、一般校で全盲の子どもが生活していく際の生命線になると信じていた⁶⁾。ゆえに、インフォーマルな支援関係をどう構築していくかということこそ、Sにとって決定的に重要であったのだ。

実際、多くの子どもが積極的に詩織の手引きを担おうとした。手引きを行った子どもたちに対してSは、帰りの会などで、「こんなにうまかったよ」や「危ないところは後ろにしてたよ」など評価をフィードバックするようにした。併せて、「急に手とったり体触ったらびっくりするから、『詩織ちゃん、一緒に行こうか』ゆうて手つないであげていこう」などと、詩織を手引きする際の注意点などについてもできるだけ具体的に伝えるよう心がけた。そうすることで、支援に積極的な子どもたちのモチベーションを維持し、詩織の支援に対するクラス全体の関心を喚起しようとしていたのだ⁷⁾。

だが、詩織への手引きを申し出る子どもに対してであればだれにでも、いついかなるときも気軽にそれを委ねてよいと考えられていたわけではない。日常の生活場面での手引きはともかくとして、行事の際の手引きの担い手については、ある程度選別する必要があることをSは認めている。この点について、Sは以下のように述べている。

S:こちらで、この子やったらいけるゆう子を横に。だからちょっとしたポイントがあんねん。子どもに任すにしても、この子やったら任せられるとか。その子に、『こういうところ気をつけてやってや』とかね、最初の段階でゆうなり。

つまり、「この子やったらいける」、「この子やったら任せられる」というように、ある程度、手引きの適性について判断されているのである。では詩織の手引きを担うのに適しているのはどのような子どもであるだろうか。

Sは、手引きを委ねられる子どもの基準について、「ある程度動ける子、自分のこともできて、友達のことでもできるような子でないとあかんやん」と言及している。というのも、「〔詩織に〕自分のことで精一杯の子くっつけたって、〔援助〕してもらえへんやろ」と考えられるからである。

とりわけ、運動会などの行事の際には、「ある程度踊りが踊れて、全体が見えて、自分のポジションちゃんとしてる子」に詩織の誘導を一任するようにしたという。個々の動きは教師の側で事前に指導できたとしても、本番当日、教師が子どもの列に入り込んで詩織の横につき、手引きしながら移動するというのはいかにも見栄えが悪い。「移動とかんなくて先生が手引っ張っていったらおかしい」というわけだ。そういう場合には、「こういうところ気をつけてやってや」と注意すべき点を伝え、クラスメートに詩織の支援を全面的にゆだねるようにした。「〔手引きの〕うまい子は」、「〔ちょっと教えてな〕とか軽くゆうといたら、口でゆうてくれたり手そえてくれたり」していたのだとSは語っていた。その他、遠足や学芸会、給食当番や教室移動などの際にも、できるだけ周囲の子どもに詩織への支援を委任するよう努めていたのだった。

4 保護者や地域との関わり

このようにSは、詩織の生活について教師たちに説明したり、詩織と周囲の子どもとをつなぐことに奮闘してきた。だが、Sの仕事は学校内に留まるものではない。学級懇談会にもSは担任とともに参加し、保護者との交流を深めてきた。

S:クラス懇談会とか結構あんやね、父兄交えて。そういうときも全部出て、詩織さんの様子と、それから子どもたちの様子とかね、そういうのは話さしてもうてる。

クラスの保護者に向けて、詩織を含めたクラス全体の様子を話すようにすることで、Sはクラスに詩織が参加することへの理解を求めようとしていた。実のところ、クラスメー

トの保護者たちはもっぱら詩織の存在を歓迎していた。たとえば、2年生の最後にPTAが作成して教師たちに配布した作文集において、ある保護者は、「詩織ちゃんとS先生と過ごしたこの2年間は、この子がこれから成長していく上で財産になる経験でした」と書いている。また別の子どもの親は、「二人の先生に見守られて〇〇（子どもの名前）はラッキーだったと思います」と記している。詩織の存在、ならびにSがクラスに入り込んでいるという状況は、クラスメートの保護者達からも肯定的に受け止められているようであった。

くわえて、「学校を支える会」（地域と学校との交流の場）にもSはできる限り出席するようにしていた。その理由をSは以下のように語っている。

S：私らなんか地域の人たちと話す会があんのね。学校を支える会みたいなのが夜にあるんですよ、年に2回ほど。そういうとき私も、「目の見えない子がいてお世話になります」とかね、そういう挨拶しとく。

地域の「見回り隊」（子どもの登下校を見守る地域住民によるボランティア）のメンバーも、「〔詩織を〕みんな覚えててくれて、声かけたりしてくれてる」のだとSはいう。登下校時の詩織を知るボランティアの存在はSにとって学校外での詩織の様子を知るための貴重な情報源となっていた。また、Sが地域と学校との懇談の場に参加して詩織の存在を告知することは、学校外で詩織を見守る視線を量的に増加させ、詩織に対する学校の外での援助の可能性を向上させることにつながるとも考えられる。つまり、詩織を見守ろうとする地域の人々のまなざしもまた、彼女を校区の学校に通学させることを可能にする土台の一部であるとSは考えていたのである。

VI おわりに

以上ここまで、小学校の通常学級に学ぶ視覚障害児の加配教員であったSの活動について考察してきた。Sは、視覚育成学級として設けられた別室で、詩織に対して一部の時間個別授業を行ってはいたが、週の大半の時間を詩織の加配として原学級で活動してきた。

では、原学級においてSが従事してきたのは、どのような種類の活動だろうか。それは端的に、詩織と彼女をとりまく人々の双方に働きかけ、両者を媒介し結び付けていくような活動であったとってよいだろう。Sと優先的に結びつく詩織へのケア責任を周囲の

教師たちと分有し、詩織に対する教育責任を原学級担任と共有し、詩織の交友関係を手引きを通じて拡大し、詩織の通学を見守る仕組みを構築すること。Sが詩織をめぐる成し遂げようとしてきたのは、およそこうしたことだった。そうした点を踏まえて述べれば、障害児の通常学級へのインクルージョンとは、一つに、加配教員という役割に付与され、期待される責務や活動を周囲へと分散していく過程を通じて漸次的に成し遂げられていく現象なのだとと言えるだろう。

さて、本稿では加配教員の活動のみを取り上げ考察した。だが、教育におけるインクルージョンの進行する現在にあって、通常学級での障害児支援・指導のあり方についての研究はもはや待ったなしの状態にある。その意味からして、もっと多様な観点や方法論からの研究が求められてしかるべきだろう。視覚障害の場合であっても、たとえば、視覚障害をもつ児童・生徒への普通学校における支援はどのような仕組みで組織化され提供されており、その際に生じうるのはどのような課題か、といったような主題設定のもとでより立体的で包括的な調査・研究が行われなくてはならないはずだ。また、それと同時に、普通学校に在学する視覚障害をもつ児童・生徒は学校の日常においていかなる現実をどのようなプロセスのもとで経験しているのかといったことにも目を向ける必要がある。そうした一つ一つの問いに、普通学校籍の障害児と、彼ら彼女らを取り巻く人々との社会関係・相互作用のあり方に立脚しながら丁寧に応じることこそ、子どもの多様性を包摂するインクルーシブな学校秩序を構想し構築するための順路であるにちがいない。

【注】

- 1) 三井(2015:60頁)によると、「インクルーシブ教育」が論じられる場合、詩織の場合と同様に「障害児」を特別支援学級に分けた上で、「交流学习」や「統合」が推奨されることが少なくない。障害児を通常学級に包摂していこうとする真摯な実践が各地で地道に積み重ねられていることは確かだとしても、一方で地域の普通学級への学籍一元化という制度レベルの論点も看過すべきではないだろう。詩織のケースもそうだが、支援学級担任を加配として確保し、すべての授業を通常学級で受けていたとしても、籍を別にするこの意味は大きい。学籍簿、指導要録は別にしては、それは、いわゆる「異別取扱い」に該当するといえるはずだ。権利条約・差別解消法下の学校にあっては、籍を別にして人員を確保するのではなく、要支援児童の学籍も当初から通常学級に登録し、合理的配慮の一環として、必要に応じて加配の人員を配置できるような予算枠組みを確保すべきであり、そのための取り組みこそが求められるのではないだろうか。
- 2) ここで、教材確保の仕方についても付言しておく。前述のように、点字教科書は保障されているが、その他の副教材の点訳については外部のボランティアに委託されていた。その際、点訳ボランティアの確保と副教材の点訳依頼はSが行っていた。これら副教材の確保をめぐる課題については別稿(高橋・植村・佐藤2016)の筆者執筆箇所(98-102頁)を参照されたい。なお、一部のプリントや試験問題などの作成は、S自身が現場でパソコンや点字プリンターなどの機器を用いて行っていた。この点に関わってSは「盲学校からサポートに来てる先生も、もう一つパソコンは詳しくなくて、しんどかったね、現場の要求、現場がしんどい部分に対してアドバイスするのが支援のあり

方なんやけど」とセンター的役割を担うはずの盲学校が通常学校の現場のニーズに合致した支援を提供できていない現状に不満を吐露した。

- 3) 以下が、S が別室で行ったという具体物を用いた国語の授業についての語りの一つである。「1年の一番最初に『花の道』っていう教材あんのね。(略)それは読んで話ではできるんだけど、でもなんかもう一つ感動が弱くて、このこはそんなに感受性がないのかなとか思ったりして、で、1年生の時って教室飾ってくれんのね、上級生が入学祝いで。で、そんなときの花があったから、それを花の道ゆうて実際に教室おいてね、で段ボールでリスさんの家を、ほんでこっちの机にたとえば熊さんの家と。で花の道やから、花ここにいっぱい咲いたよとかね。で袋もたして歩いていかすと、ピー玉みたいな落とさして、でその後花束おいてやって、花の道ができたよってしてやったらすごい乗ってきたのね。」
- 4) I は異同支援の熟達という観点からも詩織とクラスメートとの関わり方の変化について、以下のように述べていた。「いやもう、子どもの動きがね、全く違います、1年生のときと2年生のときとねえ。1年のときはみんなどうしたらいいかとまどってた子も多かったと思うんですけど、やっぱり徐々につきあっていく中で、詩織ちゃんっていう子がどんな子かわかり、こういうときはこういう風にしたらいいんやとか、たぶん感じてくる中で、関わりが上手になってきて、はじめは手引きなんかも、とりあえずなんか手つないでつれてったらしいんやっていうところから、ただそれだけやと、段差があったときにつまづいたり、自分は通れても壁があるところで詩織ちゃんがぶつかってしまったり、だからその幅を考えたりね、段差を考えたり、そういうところまで考えて手引きができるようになってった。」
- 5) 詩織の顔の前で手を振って反応を確かめようとする子どももいる。そういう子どもをSはしばしば叱責していた。その点についてSは、「やりたい気持ちはわかるんやけど、見えない子に対してそういうことしたら、からかうようなことになるやん」とその理由を語っていた。
- 6) 本稿では中心的に考察できないが、Sは詩織の日常生活態度についても様々な指導を行っている。たとえば、友人関係に関わる部分でも、休み時間の遊びに加わることができず、他の子どもから孤立していた詩織に対して、Sは、「自分で遊ぼうって声かけたり約束したりしないといつもあなたのこと声かけてくれないよ、遊んでくれないよ、だから、だれかと遊びたかったら約束しなさい」と声をかけていた。一方、Sは「転がしドッチボール」など、クラスメートに詩織を遊びに招き入れるための方法を提案し、詩織と周囲とを積極的につなごうとしていた。
- 7) だが、詩織の手引きを申し出る子どもの中にはSからみて指導を要すると判断しうるような態度を示すものもいた。その点についてSは次のように述べている。「手引きした後『ああ、疲れた』とかね、手ぶらぶらさしたりするから、そういう子ちょっと怒ったりね。『そんなやったらやめろ』ゆうて、それは人間としてしてはいけないっていうことね。相手を傷つけるっていう」。

【引用文献】

- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹（1995）「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究－その研究枠組と若干の実証的考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻，29-66頁。
- 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－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻，337-348頁。
- 金澤貴之（1996）「クレイムはどのように発せられるか」『現代社会理論研究』第6号，43-50頁。
- 金澤貴之（1999）「聾教育における『障害』の構築」石川准・長瀬修編『障害学への招待』明石書店，185-218頁。
- 金澤貴之（2003）「聾教育における『手話』の構築－A ろう学校の『聴覚手話』構築過程から」『解放社会学研究』第17巻，87-108頁。

小学校における支援の組織化と教師のワーク

- 金澤貴之（2008）「聾学校で手話はどのように語られるか－幼稚部での手話の使用をめぐる他学部教員の見解」『障害学研究』第3号，63-88頁。
- 金澤貴之（2013）『手話の社会学－教育現場への手話導入における当事者性をめぐって』生活書院，378頁。
- 木村祐子（2006）「医療化現象としての『発達障害』」『教育社会学研究』第79集，5-24頁。
- 三井さよ（2015）「就学運動から学ぶもの」『支援』第5号，59-72頁。
- 野々村好三（2004）「長年の願い実現へ－普通校での点字教科書の国費保障開始に寄せて」『視覚障害』第195号，23-28頁。
- 佐藤貴宣（2010）「〈進路問題〉をめぐる教育経験のリアリティ－盲学校教師のライフヒストリーを手がかりに」『解放社会学研究』第23巻，31-48頁。
- 佐藤貴宣（2013）「盲学校における日常性の産出と進路配分の画一性－教師たちのリアリティ・ワークにおける述部付与／帰属活動を中心に」『教育社会学研究』第93集，27-46頁。
- 澤田誠二（2003）「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」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻，139-147頁。
- 愼英弘（2014）「視覚障害児統合教育における点字教科書保障への道」『四天王寺大学大学院研究論集』第9号，5-19頁。
- 末次有加（2014）「『特別な支援』をめぐる保育士の解釈過程－公立S保育所の事例から」『子ども社会研究』第20号，47-60頁。
- 杉野昭博（1997）「『障害の文化』と『共生』の課題」青木保ほか編『岩波講座文化人類学 第8巻 異文化との共存』岩波書店，247-274頁。
- 高橋真琴・植村要・佐藤貴宣（2016）「視覚障害児のインクルーシブ教育における支援の組織化－視覚障害教育の教材供給における論点整理のために」『教育実践学論集』第17巻，93-105頁。
- 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，269-289頁。
- 吉澤茉帆（2011）「教師の『障害』とのかかわりと認識－特別支援教育に携わる教師のライフヒストリーに着目して」『子ども社会研究』第17号，109-122頁。