

インクルージョン実践における「排除」の可能性

—全盲児の学級参加をめぐる教師の経験とその論理—

佐藤 貴宣*

本稿では、小学校を事例とし、個々の現場に埋め込まれて組織化される教師の実践の論理を析出することを試みる。個別の学校の日常において、障害児を含め多様な子どもたちと日々関係を営んでいる教師たちは、自らの教育実践をどのような仕方の意味づけ産出しているのか。本稿が経験的データの分析を通じて探求しようとするのはこの点である。そこから、包摂を志向する実践それ自体が通常学級から障害児を切り離すことへと反転しうる可能性について論考する。

1. 課題設定

本稿の目的は、インクルーシブ教育の推進が求められる今日の学校世界にスポットを当て、障害のある子どもを通常学級へと参加させることを企図するインクルージョン実践を対象化し、この実践を主導する論理の抽出を試みることにある。

近年、障害者権利条約の批准や障害者差別解消法の成立等を契機に、通常学校での障害児への教育や支援のあり方に関する議論が大きな広がりを見せている。なかでも、教育における合理的配慮のあり方は、障害の種類や程度を異にする様々なタイプの障害児が各地の通常学校に就学・在籍するようになるなか、学校関係者にとってもはや看過し難い主要なテーマとなっている。

現在の学校現場で、合理的配慮措置を具現化するに当たって大きな役割を果たしているのは先ずいで、特別支援教育支援員や地方自治体が独自に配置した教職員などの加配スタッフであるだろう。通常学級への加配の配置は、榊原（2016: 293-316）がいうように、「参加を保障するための支援と空間的統合の両立」を可能とする「包摂的異別処遇」の仕組みとして重要であるということだ。だがこれらに加え、障害児の「包摂的異別処遇」を志向するうえで重要な役割を果たしているのが特別支援学級の担任である。障害児の包摂に向けた今日の学校現場での実践においては、事前に

「障害児」を特別支援学級に分けた上で、当該児童を「交流」や「統合」といった形で通常学級へと組み入れていくというパターンが主流である（三井 2015）。この場合、特別支援学級担任（以下、適宜「支援担」）が通常学級へと入り込み、そこで求められる各種の指導・支援を提供していくことになる。一見すると、教室場面での職務内容は特別支援教育支援員など他の加配要員とさほど変わらない。だが、障害児の学習や生活に対して制度的に優先的な責任と権能を付与されうるといふ点で、支援担は独自の地位を有している⁽¹⁾。

では実際のところ、通常学級に入り込む特別支援学級の担任教師は、障害児の包摂に向けたプロセスの中でどのような活動に従事しているのか。「『特別支援教育の視点』を取り入れた集団指導の取り組みがあちこちで試みられている」（青山 2016: 8）ことは確かだとしても、これまで障害児が経験する不利益の解消を目指して個別の学校現場で日々活動している教師たちの日常実践やその論理が主題的に扱われることはあまりなかった。通常学校での障害児教育が人々の耳目を集める今だからこそ、その実践についての詳細かつ丁寧な解説が求められている。こうした課題意識から本稿では、学校現場で教師たちが日々遂行している日常活動に照準し、その内実を教育実践の次元に即して読み解くことを試みる。

*さとう たかのり 日本学術振興会特別研究員（PD）

キーワード：視覚障害／インクルーシブ教育／特別支援学級担任／儀礼的相互行為／標準化された関係対

その際本稿では、小学校現場において障害をもつ子どもの通常学級への参加をデザインするに当たって教師たちが行っている活動に焦点をおく。このとき考察の中核をなすのは、第2学年に在籍する全盲の子どもであり当該児童と直接関わってきた支援担へのインタビューによって得られたナラティブ・データである。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）が適当であるとされ、通常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。しかしながら、「インクルーシブ教育」の概念が人口に膾炙し、各地で多様な実践が積み重ねられていくなか、視覚障害を有する子どもたちの通常学校への就学機会も様々な制度的な裏付けにより支持され、保障されるに至っている⁽²⁾。とりわけ本稿が企図するのは、教師が用いている実践の論理、すなわち全盲児の通常学級への包摂を達成するため、実際に支援担が行っている実践の組み立て方をインタビュー・データに基づき明らかにすることである。その際、本稿がフォーカスを当てようとするのは、特別支援学級籍の全盲児をいわゆる「交流及び共同学習」の形式で同学年の通常学級に参加させようとする教師の営みであり、今日のインクルージョン実践における最も典型的な事例の一つであるといつてよい。具体的には、通常学級へと障害児を参加させていこうとする特別支援学級担任が日常的に実行している指導実践や支援活動を分析する。その検討から、制度的には通常学級の外部に位置づけられている障害児を、通常学級へと包摂していこうとする教師の実践とそれを支持する論理や方法、その帰結について考察していく。

本稿の主題は、障害児に関わる学校世界の社会学的研究を継受する地点に成立している。まず、先行する経験的諸研究の知見を整理した上で、本稿の分析視角を明らかにしておこう。

2. 先行研究の整理と本稿の視座

障害児の埋め込まれた学校世界の探求は、クラスルームにおける教師の実践や相互作用の研究を中心に展開する。小・中学校について見た場合、当初それらの先行研究が論じたのは意図的／非意図的に障害児を通常学級での諸活動から遠ざけようとする教師たちの営みだった⁽³⁾。

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だろう（堀家 2002）。堀家は

「パフォーマンスの向上」というクラス目標を強調しながら、学習目標を達成するのは困難だろうと判断した障害児を「できない子」として緩やかに授業場面から切り離していく教師の姿を活写している。また木村（2006）は、子どもの不適応的な行動が「発達障害」として同定されるプロセスを分析し、医療的レッテルを付与された子どもが「罰や厳しい指導から免除される」一方で「通級学級に入級したり」、個別指導を受けるよう求められることを明らかにした。これらに加え、堤（2015）は、発達障害を疑われる小・中学校段階の子どもが、通常学級から知的障害特別支援学級への転入を余儀なくされるなかで、そこに「居場所」を見出していく一連の過程を考察している。

さらに近年では、上記とは逆に、クラスルームでの諸活動へと障害児を組み入れていく教師たちの日常実践を詳細に記述・分析していこうとする研究も蓄積され始めた。それらのもっぱら小学校を対象とする。たとえば、久保田（2018）は、「共に学ぶ」という原則をベースに、障害児と健常児の同一学級処遇を模索する教師たちの認識へとアプローチしているし、松浦（2018）は、「お互いに支え合う」という理念のもと、発達障害児が「特別な配慮を要する存在」とされながら、教師による「一定の能力の記述」を通して学級の成員として受容されていく過程を跡付けている。そして、障害児を通常学級へと組み込もうとする教師たちの諸活動を、メンバーシップの配分実践として捉える視座も提起された（佐藤 2018）。

このように先行諸研究は、教室の日常に観察される相互作用の諸形式を分析的に把握することで、「障害児」カテゴリーを伴って組織化される学校の日常性をつぶさに描き出してきた。そうした研究群は、上記で整理した通り、障害児の包摂を指向する実践に迫ろうとする研究と、障害児の排除をもたらしようとする実践に照準しようとする研究とに大別される。この区分に従うなら、インクルージョン実践をトピックとする本研究は、前者の経験的研究の末端にひとまず位置づくことになるだろう。しかしながら、本稿は、単に通常学級へと障害児を包摂していこうとする教師の活動を読み解くことに終始するのではない。むしろここで企図されているのは、教育実践の文脈に定位して、包摂指向の実践それ自体が排除へと至る契機を内包する可能性について論考することである。

本稿におけるこうした主題設定は、倉石（2012）の提起する「排除と包摂の入れ子構造論」というアイデアに着想を得たものである。倉石は、学校教育におけるマイノリティ・グループの「包摂」問題について論じる中で、包摂と排除とを対立的に捕らえたり、排除を前提に包摂を構想しているのは、「包摂」にひそむパターンリスティックな側面や抑圧性が見過ごされてしまうと指摘する。そうした視角から倉石は、「体内にいくつもの排除の種をやどしたかたちで包摂が存在する構図」として戦後障害児教育を捉えていく。

倉石による「排除と包摂の入れ子構造論」は教育制度レベルの問題を対象とした考察なのだが、その発想を敷衍してみるなら、学校組織内部にも「排除の種をやどしたかたちで包摂が存在する構図」を認めうる。事実、本稿が対象とするのも、地域の通常学校に就学しているにも関わらず（包摂1）、学籍は通常学級ではなく特別支援学級に登録されており（排除1）、そこから同学年の通常学級へと参加していこうとする（包摂2）ケースである。本稿では、障害児をめぐるこうした「排除と包摂の入れ子構造」を念頭に、支援担の日常を成り立たせている中心的な活動を素材としながら、包摂2を志向する実践それ自体が通常学級から障害児を切り離すこと（排除2）へと反転しうる可能性について論究していくことにする。

3. 分析枠組みの設定と対象、本稿のアプローチ

通常学級へと障害児を包摂していこうとする教師の実践とその論理を考察するに当たって参考になるのが、自明な日常世界を成り立たせる「見られてはいるが、気づかれていない」背後仮説の解明を中心課題とする「意味の社会学」（天田 2002: 58）の系譜に位置づく諸理論である。特にここでは、儀礼的相互行為に関するゴフマンの諸議論（Goffman 1959=1974; 1963=1980; 1967=2002）ならびに、エスノメソドロジー研究における成員カテゴリー化装置についての知見、中でも「標準化された関係対」のアイデア（Sacks 1972=1995）を補助線とした分析を行う。ここでの「標準化された関係対」（以下「関係対」とは、二者関係を対関係へと編成し、「対の一方が他方との関係において、どのような典型的な権利や、義務や、活動や、属性などをもったりおこなったりするのか」（Francis & Hester 2004=2014: 70-1）

をその都度ごとに推論可能とする装置である。

では、通常学級に障害児を包摂するという目的を実現しようとする教師の実践を分析する際、具体的に着目すべきはどのような活動の局面だろうか。一般的に学校という場合は、他者との関係としての「共同性」の側面と、学力の獲得としての「目的性」の側面とからなっている（本田 2011: 125-7）。本稿もまた学校世界についてのこうした認識を起点とする。続く第4節においては、他者との共同に関わる生活指導の論理を考察し、後の第5節では、授業場面への障害児の参加を組織化する実践形式について分析していくことにする。

ここで本稿のインフォーマントのプロフィールならびに方法論的な視角について述べておく。本稿が焦点を当てようとするのは、近畿地方のA市に立地するB小学校（B小）において、全盲の女兒（詩織 [仮名]）と直接的に関わってきた支援担（S）の学校における日常活動である。詩織が在籍するB小の児童数は、本調査開始時点の2013年4月現在で843名（男458、女385）で、市内でも5本の指に入る大規模校である。詩織が第2学年に進学した時点からおよそ3年間、定期的に同校を訪れ、彼女の所属する学級での参与観察や教師たちへのインタビューを機会あるごとに行ってきた。

詩織が同校に入学するのは2012年4月のことである。その際、上記のとおり彼女の学籍は通常学級と別に設置された特別支援学級に登録されることになる。しかし詩織の入学当初、B小では、詩織の学習や生活のベースはあくまでも通常学級であること、よって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ようにすることなどの方針を教師間、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やロッカーは同学年の通常学級に設けられ、学校生活の大半を詩織はこの学級で過ごしていた（以後、詩織の所属する通常学級をインフォーマントの用語法に従い「親学級」と呼称する）。2013年度の詩織の親学級である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）の特別支援学級担任である。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、さらには寄宿舎指導員として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B小において詩織の支援担を講師として引き受けた。

以下、実際にSの語りに依拠した分析を行っていく。ここで使用するインタビューデータは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。こうして得られたナラティブのトランスクリプトに基づき本稿は成立している。すなわち、支援担Sが自らのインクルージョン実践を編成するに当たって、いかなる物事の捉え方や規範的前提に準拠していたのかを、インタビュー調査において語られた事柄を通じて説明するというのが本稿のアプローチとなる。換言するなら、本稿が行うのは、「ナラティブ的に構成された現象」としての経験(田中 2011: 81)を経由することで、当の経験の中でなされていた活動がどのような論理によって成立していたのかを読み解く作業なのである⁽⁴⁾。なお、Sが詩織の支援担であった時期(1, 2年次)に親学級を担任していたIに対してもインタビューを実施している。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⁽⁵⁾。

4. 謝罪とお礼による成員性のマネジメント

学校におけるインクルージョンは、単に個のニーズに応じた教育を保障することで達成されるのではない。子ども同士の関係づくりもまたインクルーシブ教育の原理として重視される(青山 同上: 10)。親学級担任のIも、「子どもたちを見ていて気になることはあるか」という問いに、「遊びとか、特に女の子なんで、集団もできてくるやろし、その中で詩織ちゃん困りもでてくるのかなとか思ったり」と詩織と周囲との社会関係にかかわる指摘を行っている。同様の問いかけに「ほんまに仲良し作っとかんと、仲間はずれになるゆうのを危惧してんねん」とSは応じる。「仲間はずれ」になり、集団の中で困ることのないよう、他者との関係をいかに構築するかが通常学級へと詩織を参加させていこうとするSにとって主たる関心事であったということだ。こうした関心を実現すべくSが採用したのは、詩織にクラスメートへの「お礼」と「謝罪」の徹底を求めるという指導方針であり、そうした方針に基づく指導はS

が詩織に関わった2年間を通じてことあるごとになされてきた。以下では、Sの語りを分析することで、当の実践を導く指導の論理の抽出を試みる。

4.1 成員性の確保戦略としての謝罪儀礼

まず、詩織に対する謝罪の指導に関する語りを検討してみたい。以下の語りは、教室での詩織の日常に関する質問への応答の一部である。ここでは、謝罪を受けて「怒る人いない」という想定を起点に、謝罪として理解しうる発話を詩織に産出させることで、謝罪の不在から生じるトラブルの発生を未然に防止することの意義が述べられる。

S: まあ、ほら、目が悪いから、たとえば後ろのロッカーに子どもたちが座り込めると、自分が通ったときにあたってしまうと。もの人では違うやん感触が。で、あっと思ったら、もうごめんなさいって言えて。自分が悪くても悪くなくても。ごめんなさいって言われて怒る人いないし。

* (インタビューアー): 授業の合間とかに後ろになんか取りに行つて、そういうときにぶつかったら謝りなさいと。

S: そうそう。白杖でついても人にあたったっていう感触あったら、あたったなって思ったらごめんなさいと、違ってもね、言っとけっていうんですよ。そしたら、それで怒る人いないから。

「人にあたっただけという感触あったら」「自分が悪くても悪くなくても」「ごめんなさいって言え」という指導を行ってきたというのがこの報告の骨子だが、これは、詩織がメンバーの相互行為秩序を侵犯する結果、状況のメンバーシップを解除されてしまうことを回避するための手法を記述したものとして理解できる。

日常生活において、他者の身体やテリトリーを侵害した者には、即座にそのことを謝罪し、危害を加える意図のないことや、故意でなく不可抗力であったことなどを弁明するよう期待される。だが、全盲の詩織が子どもたちで混み合う教室や廊下をスムーズに移動するのは極めて難しく、一人で移動しようとするれば、かなり高い確度で誰かと接触してしまう。誰かと接触したとして、それが自己の振る舞いの結果なのか、あるいは相手の振

る舞いの結果なのかをその場で即座に判断し、責任の所在を明確にするのは、全盲の詩織にとってそれほど容易なことではないかもしれない。このとき最も懸念されるのは、詩織に対して加害性を帰属しうるとなアクシデントが生じているにもかかわらず、詩織自身が、自らの非を認識できないまま、トラブル修復のための手続きを開始することなく、当該の状況から離脱してしまうような事態が生じた場合である。

たとえば、教室後方のロッカーの前に数人の子どもが座って話している。すると、突然詩織がぶつかってくる。子どもたちは驚き戸惑いながら彼女を見る。この際、彼女には謝罪の言葉を述べる義務があり、子どもたちにはそれを受領する権利があると感じられる。ところが、彼女は何事もなかったかのように無言でその場を離れてゆく。

実際のところ、クラスメートは詩織に対して概ね寛容なのだが⁽⁶⁾、上記の語りが想定するのはおよそこの種のアクシデントだ。ゴフマンの観察に依拠するなら、詩織のこうした不可解な挙動は人々の神性への侵害として、また儀礼的秩序からの逸脱として理解される。そして、社会的場面の神聖さとその参加者の感情を保護すべく、逸脱者は儀礼的秩序のメンバーにより不自然な者と見なされる (Goffman 1963=1980: 251-2)。このことが含意するのは、他者に認められる仕方では振る舞う相互行為上の能力を示せるか否かが、日常の諸活動に有意義な形で参加するための基底的な条件になるということである。

さらに言えば、彼女の属性の一つとしての視覚障害がその不適切な振る舞いを理解するための解釈図式として用いられることにより、彼女の加害責任は軽減ないし免除され、同時に状況における彼女のメンバーシップは周辺のなそれへと再配置されていく。こうして、加害者としての義務の履行に失敗することで、状況における儀礼的秩序の正当なメンバーとしての詩織の資格は疑問に付されることになる。「敬意」と「品行」をめぐるゴフマンの議論 (Goffman 1967=2002: 47-96) を敷衍して述べるなら、このとき必要とされるのは、謝罪をもって被害者の「聖なる自己」を修復し、自らの品行を回復することであるだろう。そうすることで、逸脱者は敬意に値する人物として再度儀礼的秩序へと復帰することができるのだ。なるほど、加害性の認識の有無と無関係に誰かにあた

ったときには真っ先に謝罪せよというSの指導は理不尽なものといえるのかもしれない。だがそれは、子どもの集まりにおける儀礼的秩序のメンバーシップを詩織が保持し続けるためのいわば苦肉の策として提案されていたのである。

4.2 謝意の表明による社会関係の調整作業

しかし、ひとえに状況における詩織のメンバーシップを確保しておくことだけが目指されていたのではない。Sは、謝罪に関する指導の必要性に加え、「〔援助〕してもらってあたりまえは絶対だめ」と述べることで、詩織が他者の好意に謝意を表明することの意義を以下のように強調した。

S: いろんなことしてもらったら「ありがとう」、それは徹底させてる。教室でも手引きとかいっばいしてくれんですよ。給食ときでも、たとえば牛乳配る当番やって、一人ではわかりにくいですよ。だから必ず誰かクラスでしっかりした子と一緒に配らすんですよ。ほんで、終わりの会で今日よかったこととかいうときに詩織に、「給食ときにだれだれちゃんがお手伝いしてくれて嬉しかった」って言いなさいって。そうすると、手伝った子もまた手伝おうと思うし、他の子も「今度手伝ってあげよう」って風になるでしょ。

教室では、生活上のそれぞれの局面に応じて、「ささいなサービスや手助けをやってやる」といった提示儀礼 (Goffman Ibid.: 72) が、クラスメートから詩織に向けて代わる代わる示される。その一例が「手引き」である。このときSが詩織に徹底させようとしていたのは、「いろんなことしてもらったら」その都度謝意を通じて敬意を表明せよということだ。その場合、敬意とは相手への「高い評価を適切に当の相手（に対して）伝える手だてになる行動」 (Goffman Ibid.: 56) であるが、Sは詩織に、それぞれの場面毎に支援提供児に対して個人的に直接謝意を表明することだけを求めていたのではなかった。

詩織が給食時の牛乳当番であった際、Sは「クラスでしっかりした子」に詩織をサポートさせることにより、特定の児童と詩織との間に支援/非支援の関係を作り出していた。その上で詩織に、終わりの会というパブリックな制度的場面——そ

れ自体儀礼的やりとりによって組織される——で「給食とときにだれだれちゃんがお手伝いしてくれて嬉しかった」と発言させている。クラスのオーディエンスに向けられるこの感想は、高い評価を相手に伝えるための敬意表現であり、給食時の被援助経験をポジティブに評価する詩織のパフォーマンスだ。ゴフマンの知見に立脚するなら、高い評価を相手に伝えようとするのは、当の相手と「自分との関係を確かなものにする」(Goffman Ibid.: 56)。また、この場合、パフォーマンスとは、「特定の観察者たちの前に継続的にいる期間に生じ、かつ観察者たちになんらかの影響を及ぼす、ある個人の挙動全体」(Goffman 1959=1974: 24)を意味する。Sが、「手伝った子もまた手伝おうと思うし、他の子も『今度手伝ってあげよう』って風になる」と推論することで示そうとするのもまた、詩織のパフォーマンスが観察者であるクラス成員との関係を確かなものにし、その行為に影響を及ぼす可能性であるに他ならない。

要するに、ここで示されているのは、敬意の表明という詩織のパフォーマンスが学級成員の自発的支援を惹起し、両者の非対称的な「関係を確かなものにする」という、敬意と支援との固定的で一方的な関係なのである。そして、あえてクラスメートの面前で詩織に支援提供児への敬意を表現させようとするこうしたSの指導は、場面構成上「健常者—障害者」という関係対のレリヴァンスを確立する過程として／において達成されていくものと見なしうる。では、このとき作用しているのはどのような規範的期待であるだろうか。

公的な理解において、障害者カテゴリーと困難経験とは慣習的に結びついている。詩織による「お手伝いしてくれて嬉しかった」という終わりの会での発言もまた、健常者であれば造作もないことであるにせよ、目が見えなくては一人で牛乳を配るのは難しいので、その作業を手伝ってもらえて嬉しかったというように、障害者カテゴリーに付随する経験の記述として理解される。そうであるがゆえに、それはまた単なる感想としてのみならず、支援への感謝として、あるいはこれからの援助への期待として聴かれうる。

一方、障害者カテゴリーとの関係において健常者カテゴリーには、助けを必要としている人物を援助すること、ないしは支援の要請に応じることが道徳的に結びつく。このとき、クラスメートを

前に、具体的なエピソードに言及しながら牛乳を配る作業をサポートする特定児童の振る舞いを詩織自身に肯定的に評価させるのには、当該児童の意欲や関心を「また手伝おうと思う」よう維持することに加え、もう一つ重要な狙いがある。それは、クラスの成員に対して、支援活動を基軸に詩織との関係を構築していく際のある種の「型」を提示し、「今度手伝ってあげよう」という動機付けを与えることである。そうした意図のもとに前提されているのは、詩織を援助した児童ならびにそれを包含するクラス集団は、障害者カテゴリーと文脈相関的な権利義務関係によりペアをなす健常者カテゴリーに属しており、そのことを当人たちも理解しているという知識だろう。つまり、給食場面で詩織に支援を提供した児童は他のクラス成員と同じく健常者カテゴリーの担い手であるがゆえに、障害者カテゴリーの担い手としての詩織の謝意によって受容・信任されるその振る舞いは、他のクラスメートに対して詩織を援助する際に参照可能で依拠するに足る手続きないしは方法のインストラクションとして機能しうるということだ⁽⁷⁾。これが詩織に個別の支援者に向けるべき謝意を大勢のクラス成員に向けて表現させる際にSがはたらかせている規範的期待の構図なのである。

ここまで、日常生活に関わるSの語りにフォーカスしながら、詩織に対する社会関係のマネジメントについての指導実践を考察してきた。“誰かとぶつかったときには真っ先に謝罪せよ”という一見理不尽な指導が、子どもの集まりにおけるメンバーシップを固守し、教室の相互行為秩序の内部に詩織をどうにか留め置くための窮余の策であったとするなら、学級成員を前に支援提供児への謝意を表現させようとするその指導は、敬意表現の関係構成的な機能に準拠して、被支援者カテゴリーの担い手としての詩織を子ども同士の社会関係に埋め込むことで、親学級での彼女のポジションをより盤石なものとしていこうとする、いわば戦略的な演出であったといえるだろう。

5. 授業場面における学習支援と責任帰属の実践

翻って、授業場面へと目を転じてみよう。Sは授業中、板書を読み上げたり、Iが身振りや指示語を交えて話す内容を補足したり、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、詩織の学習を援助してきた。Iやクラスメートたち

はその様子を目の当たりにする中で、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、彼女の視覚障害を考慮した関わり方を模索するようになっていく。たとえばIも、「黒板は書いただけやったら詩織ちゃん分からへんから、まず一人誰か代表で読ませて、じゃあ全員でいってみようゆうて、そしたら詩織ちゃんも一緒にいえるでしょ、そんなんとかは意識してやりました」と詩織を交えた教室での授業実践上の工夫について語っている。そうしたやり取りをポジティブに意味づける一方で、S自身はIや周囲の子どもたちに対して、明示的に授業場面での詩織への配慮を要望したり依頼したりしてはこなかった。それはなぜか。ここでは学習支援に関わる語りを分析することから、親学級での学習へと詩織を参加させていこうとするSの実践の形式ならびにそれを支えるロジックについて検討しよう。

5.1 授業場面における「分業体制」の樹立とカテゴリーの再編

以下に示すのは、図工の時間も親学級に参加して、工夫を重ねながら詩織に絵を描かせていたという、自らの実践についてのエピソードを語るSに対して、インタビュアーが「そういうときに担任と詩織ちゃんとの感じっていうのはどうなんですか?」と問いかけた後になされたやりとりである。ここでSは親学級担任であるIに対して詩織への配慮を要求しようとしてこなかった自らの姿勢を合理化しようとする。

S:それはね別に〔担任は詩織のこと〕ほってやるやん。んであのを、最終的に子ども〔詩織〕のすべての責任は私にあると。だから、親学級で授業受けるけれども、わからなかったらその分はこっちで補習すると。だから、クラスにいるけれども、この子〔詩織〕にわかるようにしてくれとか、そういう要求は一切出さない。
*:ああ、そうだったんですか。担任はとりあえず、自分のペースで…。

S:そう、そんな風に役割分担してたの。だから担任には一切こうしてくれあしてくれっていうのもしない。この子の勉強内容とか生活とか一切の責任は私のほうでとりますと。だから先生は普通に授業しててもらって、そこに参加させてもらったらいいと。(略) 詩織に配慮しな

くて、おんなじようにしてもろうたらいいんですよ。手上げたらおんなじように当てていってくれたらいいし。

この発話において／を通じてSが行っているのは、自らとIとの「役割分担」に関するアカウントを構成する作業である。では、当の記述はどのように理解可能な形で組み立てられているだろうか。この点を考察するための出発点は、「教師—児童」のカテゴリー対もまた、山田(2001:198)がいうように、コンテキストにおいて喚起され、相互反映的にカテゴリー成員の権利や義務などを一般的に推測させる「標準化された関係対」の一例だという点にある。つまり、「教師」カテゴリーには「児童」の教育に責任をもって、その学習を支援することが期待される一方で、「児童」カテゴリーには「教師」に対して、指示を仰いだり援助を求めたりする権利があり、その指導に従う義務があるのだと常識的に考えられるということである。

詩織もまた、親学級に参加する限りにおいて、当該学級における「児童」カテゴリーの担い手と見なされる。それゆえ、「教師」カテゴリーの担い手としてのIには、詩織に対して〔わからなかった分の補習〕を行うことや〔詩織にわかるように授業すること〕が期待可能な活動として結びつく。当然、こうしたカテゴリー間の規範的な結合関係はSにとってもまた与件となっている。つまり、一連の権利義務関係が「教師—児童」という関係対の間に成り立つことを自明の前提として参照可能であるがゆえに、「親学級で授業受けるけれども」、あるいは「クラスにいるけれども」という逆接を表す接続助詞を媒介として、詩織に関わる「すべての責任は私にある」と述べるのが有意味な言明となっているのである。

であれば実際、詩織の学習への責任を自らに帰属するに当たって、Sがまずはじめに行うべきはいったいなにか。それは、視覚障害という属性を基点に、詩織を「児童」カテゴリーから切り離す作業であるだろう。その最初のステップが、クラスに詩織が参加していたとしても「この子にわかるようにしてくれ」と要求することを控え、「わからなかったらその分はこっちで補習する」という方針を堅持することなのである。これにより、詩織に対するIの責任を軽減し、Iの詩織に対す

る関与を限定することが可能となる。その上で、「この子の勉強内容とか生活とか一切の責任は私のほうでとります」とIに向けて宣言することで、Sは詩織への学習支援に対する責任の帰属先を、Iから自らがその担い手であるところの「支援担」カテゴリーへと一気にシフトさせていく。こうした記述実践を通じてSは詩織の成員カテゴリーを「児童」から「障害児」へと再編し、場面的にレリバントなものとして「支援担—障害児」という関係対を定式化しようとするのである。

そして、詩織の処遇責任を自らに優先して配分しようとするこうしたSの姿勢は、詩織に対する授業場面での個別的配慮を担任にとっての周知的で選択的なワークとして位置づける。「先生は普通に授業してもらって、そこに参加させてもらったらいい」、「手上げたらおんなじように当てていってくれたらいい」といったSの言明が含意するのは、親学級担任に対するこの種の期待なのである。それは、障害児であることを理由に、健常児と異なる処遇を行うような“不当な差別的取扱い”がなされないなら、“合理的配慮の不提供”は甘受するという意向の表明に他ならない。

では、こうした「役割分担」ならびにカテゴリー対の使用を前提とするとき、Sと詩織の親学級、なかんずく学習活動への参加は具体的にどのような形式において組織されることになるだろう。

5.2 学習資源へのアクセスとRpの使用

Sは、「親学級に入り込む際に工夫していることはなにかありますか」というインタビューからの問いかけに対して以下のように応じている。ここには、親学級に詩織を参加させようとするSの方針のみならず、Sが親学級へと支援担として参加していくための一つの方法もまたともに明示されている。

S：担任の先生は〔授業の素材として〕見本作らはることが多いから、それをみんなに説明しはってから、終わった後に借りて、詩織に触らせて、「こうだよ」って言って。授業してはるときに、「それ先にみせて」ゆうたら失礼やし、それはこちらのマナーやね。

ここでSがトピックとしているのは、担任が作成した教具（見本）へのアクセスと、その使用

についての順位付けである。このとき、「支援担—障害児」という関係対としての「こちら」と、その他のメンバーは明確に区別／対照されている。そして、「こちらのマナー」として、「授業してはるときに「それ先にみせて」と担任が作成した「見本」へと他の児童に優先してアクセスしようとするのは、「失礼」なことだと主張される。「見本」を「詩織に触らせ」るために「こちら」が借用できるのは、担任がそれを用いて授業内容を「みんな」に向けて説明した後だということだ。言うまでもなく、ここで用いられる「みんな」という表現は「教師」と対関係を形成する「児童」カテゴリーの担い手たちを指示しており、そこに詩織は含まれない。

上記のように聞きうる発話において／を通して、Sが成し遂げようとしていたのはいったいなか。それは、メンバーシップの境界をハイライトすることで、自らと詩織の親学級への参加を、アウトサイダーのそれとして定式化する作業であるだろう。すなわち、Sは、学習資源に対するアクセスの非優先性を強調することで、正当な教室のメンバーシップを保有しない、それゆえ他の者と平等に教材にアクセスする権利を有してはいない部外者として「支援担—障害児」という関係対を特徴付けているのである。

さらにここで注目すべきなのは、「支援担—障害児」という関係対を参照した場合、「障害児」カテゴリーの担い手としての詩織は、「支援担」カテゴリーの担い手であるSに対して慣習的・道徳的に類型化される特定の権利や義務を有することになる、という点である。一般的に、関係対の要素は、悩みを訴えるのにふさわしい二人関係(Rp)と、そうでない二人関係(Ri)とに分けられ、前者は関係の強さに応じて規範的に序列化される(小宮 2007: 112)。「支援担—障害児」という関係対もまた授業場面でのRpとして相対的な優先性を有している。つまり、授業中に何らかの助けを必要とする際、詩織はまず第一に自らと関係対を形成するSに対して助力を求めなくてはならないのだ。それゆえ、Sの共在する親学級での授業場面、わけてもSが詩織に指向している状況で、仮に詩織が板書の読み上げなどのアディショナルな学習支援をSにではなく学級担任ないしは周囲のクラスメートに依頼したとするなら、それは不適切な振る舞いとなりかねない。

これと同様に、Rpの優先性を考慮するなら、Sが居合わせる場面で親学級担任であるIがSを経由することなく詩織に直接支援を申し出たり提供しようとするのもまた不適切な振る舞いと見なされる。このことは詩織への配慮を意識しながら全体指導を行おうとしていたIにも十分理解されていたことである。実際Iは、詩織に対する授業場面での配慮のあり方について、「ほとんどS先生〔詩織の〕横にいてくれはるんで、そこはお任せで」と述べ、Sと詩織とのやりとりに自らが無関与であったことを表明している。

本節では、授業場面での活動をめぐる語りを題材として、親学級へと詩織を参加させていこうとするSの実践について考察してきた。Iとの「役割分担」に言及することで、Sは詩織と自己とを「障害者—支援担」の関係対へと位置付け、詩織の個別ニーズの充足を自らへと排他的に帰責していく。そうして達成されていく親学級への参加は、Rpとしての「支援担—障害児」の関係対に、アウトサイダーの地位を割り当て、それを「教師—児童」の関係対の近傍に配置するような構図によってデザインされていた。要するに、Sと詩織は二次的で周辺的な地位を取得することで、親学級で営まれる学習活動へとかろうじて参加しえていたのである。

6. 結語

本稿では、インタビューデータに基づいて、全盲児を通常学級へと包摂していこうとする実践の組み立て方を、他者との関係を基盤とする生活場面での指導実践ならびに学力の獲得を志向する授業場面での支援活動に注目しながら検討してきた。ここまでの分析を踏まえ、インクルージョンを志向するSの実践について簡潔に議論しておく。

障害児の学校生活は、インフォーマルな対人関係から得られる支援によって可能となる側面をもつ。謝罪とお礼を慣習化させることで詩織を学級秩序へと埋め込もうとするSの指導はこの点を顧慮してなされていた。つまり、学級集団への参加をめぐるSの指導において企図されていたのは、学級の内外に友好的な支援ネットワークを自己産出し、学校の日常に生じるその都度ごとの事態に対処していくことのできる能動的な主体へと詩織を社会化していくプロジェクトであったのだ⁽⁸⁾。当の実践は差し当たりこのような論理に根

ざしたものとして理解されよう。しかし、ここで重視すべきなのは、詩織自身にクラスメートの善意を調達させることで学校生活上のニーズを満たしていこうとするその指導は、詩織の学級内での被支援者的ポジションを強化することにつながりかねないという点である。むろん、Sは詩織に対して他者の善意に頼ってつましく受け身に生活することを求めていたのではない。実際Sは、「別に障害者だから下手に出るとかそういうのは必要ない」とも語っている。だが上記の点に留意するなら、日常生活に関わる包摂指向的なSの指導実践は、その実際的な意図とは裏腹に障害児の存在を特定の役割に固定化し、周縁化する蓋然性を少なからず有していたのだといえるだろう⁽⁹⁾。

また、授業場面への参加についてはどうだろうか。ここで記述されたのは、親学級に、Sと詩織とからなる「支援担—障害児」の関係対が、二次的で周辺的な位置づけにおいて組み込まれていくという状況である。いうまでもなく、Sによる支援は詩織が健常児と共に学ぶことを容易にする。だがその一方で、加配要員について榊原が指摘したのと同様に、支援担の存在もまた、障害児の差異を吸収することで、「一斉指導のあり方の現状維持」を可能とする（榊原 2013: 486）。つまり、詩織の学習支援に関して担任を免責し、その責任をSに一元化するような、SとIとの「役割分担」を与件とする限り、詩織を親学級の授業場面に統合したとしても、それは親学級での学習活動への実質的な参加を保障するものとはなり得ないということである。そもそも、学習活動への参加に当たって現出する詩織の個別ニーズは、親学級における授業デザインの仕方（授業の組み立て方や進行の仕方、教室の物理的配置など）との関連において惹起されているはずだ。にも関わらず、詩織の個別ニーズの解消は学級担任やクラスメートへと帰責されることなく、局所的に遂行されるSのワークにより特定／処理されてきたのである。その意味で、詩織は際立つ異質性を鋭く提起するような他者として親学級に丸ごと受け入れられていたのではなく、当該学級における一斉指導の授業秩序にとって脅威とならないような形で受容されていたに過ぎなかったといえるだろう。

障害児に関わる学校世界の既存研究は、とかく授業場面での活動方略の分析へと傾斜しがちで、

生活場面の様相や教師の実践を導く論理はほとんど顧みられてこなかった。そうした中、本稿では生活場面と授業場面、双方に目配りしつつ、“謝罪とお礼の慣習化”や“SとIとの役割分担”といった具体的実践がどのような論理のもとで組織されていたのかを明らかにした。もっとも、Sの実践やそこから導き出される論理は、さまざまにあり得るインクルーシブな教育実践のひとつの典型に過ぎず⁽¹⁰⁾、そうした実践の多様性に鑑みるなら、本稿の知見は限定的なものであるだろう。そうだとすると、Sに固有の実践方略を精細に読み解く中から、通常学級への障害児の包摂を志向する実践方法が排除へと至る契機を胚胎しうる可能性を明示した点に本稿の意義は存している。

たしかに、現行の特別支援教育制度を前提に、障害児のインクルージョンを構想しようとするのであれば、通常学級における支援担の活用は——「包摂の異別処遇」のための合理的配慮措置という観点からも——自然な選択であるに違いない⁽¹¹⁾。そのうえで問うべきはいったいなにか。それは、支援担と通常学級担任との関係性の様態なのではないだろうか。かつて藤田(1998:104)は、障害児の統合教育を進めるためには、障害児担当を固定化せず、学級集団の中に障害児をうまく組み込むような、担任と障担〔支援担〕との協力を生み出すことが必要であると主張した。インクルージョン実践を推進するには、教師同士が連携／協働して働く柔軟な仕組みが不可欠であるということだ。要するにここで問われているのは、教師間のつながりによって保障される「参加」の形式や内実であり、「包摂の質」それ自体なのである。

以上、本稿ではインタビューデータに即して支援担の実践の論理を分析／解明してきた。ここで目指されたのは、実践を理解可能とする論理的前提に言葉を与え、その含意について考察することである。本稿が示してきた実践の論理は教師の語りを可能にし、聞き手や読者の我々にとってそれを了解可能とするのみならず、現実の相互行為に影響し、それを左右するものでもある。であれば、語りから導出される実践の論理はいかなる相互作用を出来させうるか、そうした相互作用はいかなる論理を内在しているか。実践の論理と実際の相互作用との関連においてはこうした問いが即座に浮上する。そうした観点からしてみれば、今後、通常学級への障害児のインクルージョンについて

考究しようとする研究に求められるのは、クラスルームにおいて障害児を巻き込みながら遂行される日常の相互作用やコミュニケーションのあり方を実践場面の直接的な観察データによりながら仔細かつ厳密に解明する作業であるだろう。教室に入り込む支援担や加配スタッフの位置づけないしは役割、それらと担任との関係、担任と障害児を含めたクラス全体との関係、そして障害児と周囲の子どもたちとの関係など、学級空間を舞台とする相互作用についてはこうした主題を設定できる。こうした論点は先行研究が充分考究してこなかった部分である。そしてまた、ピースタの言うように、インクルージョンが「より多くの人々を既存の秩序に加えること」という点からではなく、むしろその秩序の変換を必然的に含むプロセスであるとするなら(Biesta 2010=2016: 178)、子どもの日常を支える多様なアクターたちによる重層的な日常実践や共同性のダイナミズムを分析／記述することから、障害児にとって最も望ましい教育／支援の仕組と、それを実現しうる教師の実践や学校組織のありかたを解明することもまた、今後のインクルーシブ教育の研究にとって欠くべからざる重要な探求トピックとなるに違いない。

注

- (1) こうした状況は、学校教育制度が通常学級で生活する障害児に支援や指導を提供するための独自の教員配置システムを欠くことに由来する。
- (2) 2006年に普通学校籍の視覚障害児童・生徒への点字・拡大教科書の国費保障が実施され、2013年度からは、小・中学校籍の障害児に対する就学奨励費制度の適用も開始されている。
- (3) 特別支援諸学校の内部過程に関する研究蓄積については志水ほか(2014)を参照されたい。
- (4) 本稿と同様に、エスノメソドロジー的なスタンスに立ちながら、人々が実践において用いている方法や手続きを、インタビューデータに依拠して明らかにしようとする日本での先行研究には、松木(2013)などがある。
- (5) Iへのインタビューは2014年8月30日にA市内の喫茶店で行った(面接時間はおよそ2時間)。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)。
- (6) Sは、入学当初、同学年の児童に詩織の障害

について告知し、声のかけ方や手引きの仕方などについて繰り返し指導していた。そうした働きかけは、詩織の挙動に対する周囲の否定的感情を緩和する作用を果たしているように思われた。

- (7) 次のようにIも詩織への援助のインストラクションとしてのSの行為に言及する。「あの子らS先生と詩織ちゃんのやりとり見てるから、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。」
- (8) この点に関わって、Sは次のように語った。「詩織は地域〔の学校〕で正解やと思う。この子のレベルやったら盲学校ではね、もったいないし。集団が保障されないから。この子は集団の中でやっていけるから対等に、集団でよかったと思う。」
- (9) 一方Iは、「S先生いいひんときはだれかが詩織ちゃんの横にいたって感じで、集団としての一員でしたね」と述べ、詩織は学級成員からの承認を得られていたとの見立てを示している。
- (10) たとえば二羽(2015)は、1970年から80年代の田奈市(仮名)を対象としつつ、学校組織が障害児の就学に適応し、非排除的なものへと変容していく過程を学校文化の視角から論じている。
- (11) 通常の学校に学ぶ障害のある児童生徒の在籍等をめぐる問題、すなわち「特別支援学級」という学級制度の是非等は、学校教育制度が「インクルーシブ教育」を志向していく際、本格的に検討されなくてはならない制度上の論点である。

引用文献

- 青山新吾, 2016, 「インクルーシブ発想とは」青山新吾編『インクルーシブ教育ってどんな教育?』学事出版, 6-13頁
- 天田城介, 2003, 『〈古い衰えゆくこと〉の社会学』多賀出版
- Biesta, Gert, 2010=2016, 藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とはなにか』白澤社
- Francis, David & Stephen, Hester, 2004=2014, 中河伸俊・岡田光弘・是永論・小宮友根訳『エスノメソドロジーへの招待』ナカニシヤ出版

- 藤田修, 1998, 「『共に学ぶ教育』とは」藤田修編『普通学級での障害児教育』明石書店, 73-136頁
- 二羽泰子, 2015, 「マイノリティに非排除的な学校への変容」『教育社会学研究』97集, 25-45頁
- Goffman, Erving, 1959=1974, 石黒毅訳『行為と演技』誠信書房
- Goffman, Erving, 1963=1980, 丸木恵祐・本名信行訳『集まりの構造』誠信書房
- Goffman, Irving, 1967=2002, 浅野敏夫訳『儀礼としての相互行為〈新訳版〉』法政大学出版会
- 本田由紀, 2011, 『学校の「空気」』岩波書店
- 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』42巻, 337-348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』79集, 5-24頁
- 小宮友根, 2007, 「規範があるとは、どのようなことか」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップエスノメソドロジー』新曜社, 99-120頁
- 久保田裕斗, 2018, 「小学校における「共に学ぶ」実践とその論理」『ソシオロギス』42号, 37-55頁
- 倉石一郎, 2012, 「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育」稲垣恭子編『教育における包摂と排除』明石書店, 101-136頁
- 松木洋人, 2013, 『子育て支援の社会学』新泉社
- 松浦加奈子, 2018, 「発達障害児に対する特別な配慮実践」『都留文科大学研究紀要』87集, 79-96頁
- 三井さよ, 2015, 「就学運動から学ぶもの」『支援』5号, 59-72頁
- Sacks, Harvey, 1972=1995, 北澤裕・西阪仰訳『会話データの利用法』『日常性の解剖学』マルジュ社, 93-173頁
- 榊原賢二郎, 2013, 「障害児教育における包摂と身体」『社会学評論』64巻3号, 474-490頁
- 榊原賢二郎, 2016, 『社会的包摂と身体』生活書院
- 佐藤貴宣, 2018, 「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究」『フォーラム現代社会学』17号, 188-201頁
- 志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔, 2014, 「マイノリティと教育」『教育社会学研究』

- 95集, 133-170頁
- 田中昌弥, 2011, 「教育学研究の方法論としての
ナラティブ的探究の可能性」『教育学研究』78
巻4号, 411-422頁
- 堤英俊, 2015, 「知的障害特別支援学級への「居
場所見出し」の過程」『都留文科大学研究紀要』
81集, 33-54頁
- 山田富秋, 2001, 「成員カテゴリー化装置分析の
新たな展開」船津衛編『アメリカ社会学の潮
流』恒星社厚生閣, 189-210頁

The Possibility of Exclusion in Inclusive Practice:
Teachers' Experience and the Logic Thereof in Class Participation of a Totally Blind Child

SATO Takanori (*Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science*)

This paper attempts to clarify the logic of the teachers' practices embedded and organized in individual sites, with an elementary school as a case study. In the daily life of individual schools, how do teachers, who build relationships with diverse children including those with disabilities, implicate and produce their educational practices? In other words, the main theme of this paper is to examine teachers' routine activities in line with educational practices.

In this regard, this paper focuses on the activities which teachers practice in order to allow children with disabilities to participate in ordinary elementary school classrooms. The study is based on the second-grade child who is totally blind and the narrative data obtained through interviews with the special-education teacher who has been directly involved with him. In particular, the paper spotlights teachers' educational practices and support when organizing the participation of this student in an ordinary class. The paper targets these practices and tries to clarify their logic.

After reviewing the previous research and determining the method of analysis, the analysis of empirical data is developed in sections 4 and 5. The central topic of section 4 is the educational practices related to management of social relations. In particular, the focus is on the teachers' educational practices that make sure the blind child "thanks" and "apologizes to" his classmates. Through this, the paper analyzes the log-

ic of educational guidance that emphasizes commitment to interactional rituals. The logic produces a relational pair between "persons without disabilities and persons with disabilities," the function of which is briefly discussed.

In section 5, the paper considers a series of ideas on the categorization of members. Here, the paper considers the teachers' practices that organize the participation of the blind child in ordinary classwork. Given the "division of roles" among teachers, the teacher herself executes the category of "special-education teacher," and creates a unique category between herself and the blind child. This makes the teacher's practices possible.

Through the analysis of the teachers' practices that try to include children with disabilities in ordinary classrooms, this paper argues that depending on the position and role of special-education teachers, the membership of children with disabilities in ordinary classrooms can be vague and unstable, therefore leading to limited connectedness to the ordinary classroom. That is to say, the paper emphasizes the possibility that the practices oriented to inclusion themselves can be reversed to separate children with disabilities from ordinary classrooms.

Keywords: Vision disabilities / Inclusive Education / class teacher for special needs children / Interaction ritual / standardized relational pair