

インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究

——全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践——

佐藤 貴宣

要 旨》》

1990年代後半以降、社会学的な視座から質的な調査手法に依拠して、障害カテゴリーに関わる教育現象にアプローチしようとする経験的な研究が蓄積され始める。本稿では、こうした動向を念頭に、障害児の教育を対象とする社会学的な先行研究をレビューし、今後の障害児に関わる教育現象の調査において採用しうる研究指針を提案する。

第2節では、1970年代以降に高揚する障害者の就学運動を題材とする諸研究を検討し、障害児のインクルージョンを要求する運動がどのように推進されたのかを整理する。第3節では、通常学校での障害児教育をテーマとして蓄積されてきた主要な先行研究を素描し、加配の配置による通常学級での障害児支援に伴う問題を析出する。

その後、とある小学校を事例とし、エスノメソドロジー研究における成員カテゴリーに関する知見を手掛かりとしながら、全盲児の処遇について分析し、メンバーシップの配分という水準でインクルージョンについて考察することの重要性を提起する。ここでの考察から改めて浮き彫りとなるのは、共成員性を基盤として障害児と健常児との間に生起する日常的な相互作用・コミュニケーションに照準した経験的研究の必要性である。

最後に、教室空間でのインタラクションに加え、障害児支援のネットワークが構築されていく過程もまた、障害児の教育を対象とする社会学的調査研究にとって重要な探求課題となることを指摘する。

キーワード》》

視覚障害、インクルーシブ教育、加配教員、成員カテゴリー、述部の集合

1 はじめに

日本の障害児教育、こと戦後障害児教育の歴史は、普通学校での障害児教育を前提とするかのような今日的な議論状況の現出以前から、すでに／つねに論争の舞台であり続けてきた。とりわけ、戦後日本社会において生成する障害児関連の民間教育運動の展開のなかで生み出されてきた多分に価値志向的な諸々

の言説をめぐる「分離派」と「統合派」との対立は、政治的、イデオロギー的な性格をおり、今なお払拭されるに至っていない（長瀬2002: 170）。

ここでいう「分離派」とは、障害のある子どもは普通学校においてではなく、特別支援諸学校において同じ障害をもつ子どもとともに教育すべきだとする立場であり、「統合派」とは、障害児も特別な学校においてではなく、

普通学校で健常児と共に教育すべきだとする立場である¹⁾。かつて堀正嗣は、障害児の教育環境をめぐるこうした「分離派」と「統合派」との論争を俯瞰しながら、障害児教育に対する社会科学的な研究は立ち遅れていると述べ、障害児教育に関して「教育の科学」としての教育学を中心に、社会学や社会福祉学、経済学や歴史学など諸分野からの研究が必要であると主張した（堀 1994: 26）。すなわち、戦後日本の障害児教育の内部では、「分離教育支持」「統合教育推進」いずれの立場からも学校の社会的／制度的現実それ自体、あるいは学校世界をめぐる織りなされる人びとの日常実践・コミュニケーションの成り立ち方それ自体に着目し、それらを緻密に分析したりトータルに記述したりしていくような研究プログラムはほとんど提出されてこなかったということである（佐藤 2015）。

とはいえ、堀の指摘の後、1990年代後半以降、社会学的な視座から質的な調査手法に依拠して、障害カテゴリーに関わる教育現象・教育現実にアプローチしようとする経験的な研究が蓄積され始める。本稿では、こうした動向を念頭に起きながら、障害児の教育を対象とする社会学的な先行研究をレビューし、障害児をめぐる教育現象に関わる今後の探求課題について、経験的データの分析を踏まえて具体的に検討する。

続く第2節では、1970年代以降に高揚する障害者の就学運動を題材とする諸研究を検討し、障害児のインクルージョンを要求する「統合派」の運動がどのように推進されたのかを整理する。第3節では、学校の日常に観察される障害児と周囲との相互作用を考察する主要な研究を素描し、加配スタッフの配置による通常学級での障害児支援に伴う問題を析出する。その後、とある小学校を事例とし、全盲児の処遇について分析し、メンバーシップの配分という水準でインクルージョンについて考察することの重要性を提起する。

そして最後に、障害児の教育を対象とする社会学的調査研究の今後の方向性について簡潔に議論したい。

戦後日本の障害児教育は、分離別学の肯定／否定をめぐる対立関係をその内部に胚胎しつつ展開してきた。そうした思想的／実践的分断状況を乗り越えるには、既存の障害児教育実践／研究を形作る言説や知識を相対化し見直すことが欠かせない。学校の内外を通じて障害児を巻き込みながら展開する具体的な日常活動を仔細に検討してきた研究群を吟味し、そこでの到達点と今後の展望を考察しようとする作業こそ、障害児教育実践を取り巻く言説を再検討するための礎石となるに違いない。

2 戦後教育運動史研究

分離別学の肯定／否定をめぐる対立構造を伏在させた戦後障害児教育を倉石（2012）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」状況であるとし、「排除と包摂の入れ子構造論」として次のように整理している。まず、障害児を健常児と同様に就学義務の対照とした「戦後の学校教育法体制」を「包摂1」と規定する。加えて、公教育からの重度障害児の排除をもたらしてきた「就学猶予・免除制度」ならびに「養護学校等の整備の先送り」に伴う「不就学者」の大量発生を、それぞれ「排除1」、「排除2」とし、「障害児を一般の子ときりはなして学ばせる、分離・別学体制」それ自体を「排除3」として把握する²⁾。さらに、各地で活発化する分離教育批判、統合教育の要求運動を「包摂2」へと至る過程として位置づける。

ここでの「包摂2」を志向する運動、すなわち教育における障害児のインクルージョンを目標とする「分離教育批判、統合教育の要求運動」が興隆しはじめるのは1970年代以

降のことである。それらはインテグレーションやノーマライゼーションの思想を背景に、あるいは解放教育の文脈などとも共振しながら、近畿地方と関東地方を中心として同時多発的に勃興する（佐藤 2009）。では、各地で取り組まれた「分離教育批判、統合教育の要求運動」とはいったいどのようなものであったのだろうか。それらの運動を考察してきたいくつかの経験的研究をレビューすることで、この点について確認しよう。

「包摂2」を志向する「統合派」の教育運動の一端を知るうえで最良の業績は猪瀬（2005）の人類学的な業績であるだろう。猪瀬は、障害児の普通学級就学運動を、正統的周辺参加論の枠組みを用いて分析している。

1970年代以降、自主登校というかたちで「実力就学闘争」などが行われてきたことはつとに知られているところではあるが、そうした実践の様相を内側から分析的に描き出す研究はほとんど見られない。猪瀬が具体的に企図したのは、分離別学の学校制度を背景に、「障害児も普通学級へ」というスローガンのもと、「障害児」とその保護者、民間支援グループ、教育関係者、行政関係者の間で生じる折衝のプロセスを記述することであった。その際猪瀬は、障害児の在籍する普通校だけでなく、同時に、普通学級籍の障害児やその支援者からなる「Pの会」にも注目する。そこから彼は次のような議論を組み立てる。

障害児は本来普通校にいるはずのない存在のため、障害児を受け入れた学校での経験知は指導例として蓄積されることも、他のケースに応用されることもない。それに対し、普通学級に就学した子どもの失敗事例は、別の子どもの就学相談の場面で、普通学級ではなく、養護学校・特殊学級への就学を進める根拠として使用されていく。一方、Pの会は本人・親が普通学級に在籍することで習得した経験的知識を共同化する場として存在する。そこで新参者は古参者から障害児の分離別学

政策の中で、共有するのが困難な経験的知識や、潜在化された法や教育制度についての知識を学習する。そうした学習過程を経ることで、Pの会に参加した親たちは子どもの普通学級就学について、分離別学政策が提示する養護学校が適切だという言説に対峙しうる、積極的な意味づけをなすことが可能になる。

では、このように社会的な文脈ないしはそれと相互に結びついて遂行される活動パターンの変化を通じて、「障害」への意味付与の仕方を変えてきた運動主体の側に、活動の経過を通じて変容してきた部分はなかっただろうか。障害児の普通学級就学という隘路を切り開いてきた「統合派」の運動自体、時間的な経過の中で状況認識を更新しつつ、その主張や運動目標を変化させてきた。そうした過程をつぶさに追尾するのが川北（2014）の研究である。

川北は、雑誌『福祉労働』に創刊時（1978年）から10年間にわたって掲載されてきた記事を分析し、「どの子ども地域の学校で学ぶ」ことの価値を説く「共生共学論」（本文では「共育共生論」と記載）の主張とそれを支える論理の変遷を跡付けている。当初、共生共学論に立つ「統合派」は、養護学校義務化やその根拠とされた発達保障論³⁾に疑問を呈し、「共同・相互的關係」の獲得を訴えた。それは、子どもの生活圏のなかに地域の普通学級を位置づけようとする主張である。それゆえ、不登校などの教育問題の噴出する「生活の基盤を欠いた現行の学校教育」の変革もまた運動の達成目標と見なされた。しかし、まもなく、「地域の学校の変革と障害児の就学という目標が同時には達成しえない」こと、学校の変革のために障害児の就学を獲得するのでないことが認識され、通常学校への障害児就学は、あくまでも権利性の観点から目標として要請されることになる。

こうした整理を踏まえ、川北は、「統合派」の共生共学論の運動について、保護者や子ども

もなど、特定の主体の利害を運動に係留する姿勢を抑制することで、見解の明快さを減じる代わりに、分離教育への批判という基盤を、立場の違いを超えて維持させ、主張の生命力を持続させたと結論する。それは、「統合派」が「地域の学校への就学」を運動の獲得目標の手段とせず、「自然」な実践として位置づけようとしたことを意味していた。

上記二つの論考が行っているのは、学校の外側から学校に働きかけその制度や組織の変わらないしは組み換えを推進しようとした運動諸主体についての分析である。これらに加えて、学校世界の内部から生成し自らを変化させていく再帰的な運動を対象とした研究もまた提起されている。それが二羽（2015）と堀（2016）の論考である。

二羽は、1970年から80年代の田奈市（仮名）をフィールドとして、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制度と学校文化の視角から論じている。田奈市は「障害児が通常学級において共に学ぶことを推奨する独自の方針を持つ数少ない市町村の一つ」である。二羽は、個別の学校の外側に形成される組織や集団（市教職員組合や全市的な生徒会ネットワーク、障害児の保護者会）において醸成され、それらを媒介として普及する包摂的な学校文化が、個々の学校組織内部に浸透することで、田奈市全体の学校がそれぞれ非排除的な文化を発達させたと指摘している。

また堀は、八王子養護学校の1970年代から80年代にかけての実践史を取り上げ、教師たちが「教育そのものの目的やあり方を変容させていく過程」を描き出す。当初、八王子養護学校では「精神薄弱児の知的発達を基礎とする教科教育」が重視されていた。だが、重度障害児の教育権保障の運動や地域の普通学校への「就学闘争」との関わり、あるいは反専門職主義の高まりや全障研との対立のなかで教師たちは自らの教育実践に内在する自

己矛盾を認識しはじめる。そこから、「総合的学習」や「ものづくり」など、子どもの「生活を広げる」新たな教育実践が模索されていく。堀は、「どの子も一緒に取り組める教育」として構想されたこの新たな教育実践について、「発達」、さらには「できるようになること」そのものへの懐疑を含むという点で、固有の意義をもつと評価する。

さらに、日教組内部で戦後障害児教育における別学体制が温存・正当化されていく経緯を『日本の教育』（教研集会の記録集）を素材として考察する研究（澤田2007）もなされている。澤田は、「差別」や「差別感」といった概念に一般の教育の場合とは異なる障害児教育ならではの解釈を施すことで、日教組内部で「能力主義的差別」や「差別＝選別教育」という教育認識と、障害児の「別学体制」とを両立させることが論理的に可能となっていたことを論証している。

以上、ここまで検討してきた先行諸研究は、社会学的な視角から障害児に関わる教育運動の歴史を考察するものであった。それらは、日教組の歴史を論じた澤田の上記論文も含め、通常学校への障害児の包摂を求める運動の過程、あるいはその影響下で変容してきた学校・教育の姿を描き出している。障害児の普通学校へのアクセスはこうした経過を経て着実に改善した。だが、いうまでもなく、教育における障害児のインクルージョンは、障害児が普通学校の学籍を取得することで、すなわち「包摂2」を達成した時点において完了するのでは全くない。続く第3節では、障害児を巻き込みながら通常の学校や保育所において営まれる諸々の実践を分析する諸研究をレビューし、そこから導出される探求課題を整理する⁴⁾。

3 通常学級を対象フィールドとする先行研究

小学校や保育所の教室における障害児と周囲とのインタラクションに注目する研究が蓄積されはじめるのは2000年代以降のことである。以下、重要な知見を提示している主な論考を取り上げ、検討する。

最初に、保育所を対象とする研究であるが、これには末次の研究（末次2012, 2014）がある。前者は、保育所での発達障害児に対する「特別な配慮」の特徴を健常児同士のトラブル場面を補助線として描き出している。そこで明らかになるのは、保育場面での「特別な配慮」が、当該児童を他の子どもから差異化すると同時に、子ども間の社会関係を円滑化するための調整弁となっていたということである。また後者では、保育現場に「発達障害」をめぐって導入された知識や技法が子どもたちへのアプローチや視点の多元化をもたらす一方で、ケアの配分や発達／就学支援、保護者との連携の局面において、保育実践に関わる適切性や妥当性、義務や責任をめぐる問題を惹起すると指摘される。

ところで、前節で言及した倉石の「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であって、学校内部の現象を射程としていくような議論ではなかった。だが、学校組織もまた障害児をめぐる「包摂と排除の入れ子構造」をその内部にビルトインしている。実際、校区校における通常学級への障害児の配置は、支援学級への学籍登録を前提に実施される場合が少なくない（三井2015）。要するに、支援学級への学籍登録が「包摂1」の段階なのである。その上で、健常児との共学を希望する障害児のみが特別支援学級から「交流学习」や「共同学習」といった形で同学年の通常学級へと参加する（包摂2）。とはいえ、仮に通常学級において、それぞれの身体的条件に応じた適切な支援を

十分得られず、学校生活が困難になるとするならば（排除1）、通常学級から特別支援学級ないしは特別支援学校への転入・転出を余儀なくされることだろう（排除2）。

従来、通常学校での障害児教育をテーマに蓄積されてきた先行諸研究は、もっぱら「排除1, 2」のライン、すなわち、障害児を通常学級から切り離すことへと帰結していく類の実践にフォーカスしてきた。たとえば、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師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ている。木村の考察によると、学校現場への医療的なまなざ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、学力の向上も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ようになる。加えて堀家（2002）は、小学校4年生のクラスルームでのフィールドワークから、「パフォーマンスの向上」という学級目標にその都度言及することで、脳性麻痺児童のインペアメントを有徴化し、学習活動の文脈から「できない子」として当の児童を遠ざけていこうとする教師のワークを活写している。さらに、公立中学校に設置される特別支援学級の担任教師が、生徒との関わりのなかでいかに「発達障害」についての主観的認識を形成していくのかを考察しようとする研究もなされており（吉澤2011）、これもまた「排除」のラインに連なる業績の一つであるといえるだろう。

そして、上記の研究を概観するとき、「身体的条件に応じた適切な支援の提供が伴った包摂の可能性をどう広げていくのか」（榊原2012: 85）といったトピックが主要な論点として浮上してくる。榊原は自らが提起するこの問いに、特別支援教育支援員制度の導入と

いう解をもって答えてゆく。つまり、通常学級への支援員の配置は「身体的条件から生じる支援の必要性を考慮に入れるものであり、これにより、従来より多くの児童が支援を受けながら統合教育を受けることが可能となる」(榊原 2013: 486) ということだ。

ただ、通常学級での障害児支援を目的として加配スタッフを配置することで生じる問題もある。宮崎 (2004: 104) は、加配教員や介助員が障害児に付き添うことで、担任はその障害児にまったく関わらずに授業を進めるようになり、周囲の児童と障害児とが関わる機会も大きく減少してしまうと主張する。また三好 (2014) も、「特別支援教育支援員」の配置は、そもそも「インクルージョン」理念の実現を目的とするものだが、「支援員」がある特定の子どもに担当としてついている時点で、その子は子ども集団の中でノーマルな存在とはなれないと述べ、単に「支援者」が配置されている状況は逆に「共生の場」の構築にとってマイナスとなると指摘している。

ここでは、「加配教員」(ないしは「支援員」)が「障害児」に強く志向した状態で、双方が一つのユニットとして「教師」と「児童」からなる通常学級へと組み込まれていくという構図が問題視されている。つまり、加配スタッフが担当として付き添っている時点で、当の障害児は「ノーマルな存在」とはならず、担任や周囲の児童との関係を築くこともままならないというのである。たしかに、加配スタッフの配置は、通常学級に参加する障害児のディスアビリティを低減するための主たる合理的配慮措置であり、「包摂的異別処遇」(榊原 2016: 316) のあり方として重要であるに違いない。しかしながら、その形式次第で、教室場面での障害児のメンバーシップは曖昧かつ不安定なものとなり、学級へのその帰属も限定的なものになりかねない。障害児の学級への参加と教室での加配スタッフの位置づけや役割との関係が問われている。こうした

論点は、既存研究が十分に論究してこなかった部分である。

それゆえ、通常学校での障害児教育については、今後「包摂」のプロセスに一層重点を置いた、インクルーシブ教育の社会学的研究が要請されることになる。クラスルーム研究の文脈では、障害児を通常学級へと参加させる際に、担任や加配が行う指導実践や支援活動、それらを支える論理や方法に関する調査・研究などが求められるようになるだろう。そもそも、教育のインクルージョンとは、目的地であるより、本質的に学習者の参加を拡大する過程として理解される (Mittler 2000=2002: 23)。その意味からも、「どのように退けられるのか」ではなく、「いかに組み入れられるのか」を問うことが、障害児をめぐる社会学的分析にとって、より切実なテーマとなるはずだ。

では、通常学校における障害児のインクルージョンをそれ自体として分析・記述していこうとする際、実際どのような研究プログラムを立ち上げることが可能だろうか。これまでの議論から、障害児のインクルージョンの可能性を高めるに当たって、空間的制約を緩和し、参加の機会を保障することに加え、教室におけるメンバーシップをいかに形成していくのかという点が重要であることが示された。この点を踏まえるなら、インクルーシブ教育の社会学的研究にとって、通常学級における障害児のメンバーシップ成立の機序と、インクルージョンのプロセスとの関連を現場の実践に即して解明することが、探求課題の一つとなるように思われる。

次節では通常学級への障害児のインクルージョンがいかなる実践を通じて／としてデザインされているのかを、インクルーシブ教育の先進都市とされるα市に所在するC小学校を事例として検討してみることにする。

4 事例検討

4.1 フィールドの概要

本稿で事例とする公立C小学校は、関西のα市のほぼ中心に立地する。α市は、解放教育の文脈と連動する形で、関西の「共生共学」の運動をリードしてきた地域の一つであり、当地の小中学校には障害児と健常児との同一学級処遇を重視する、「原学級保障」の論理が息づいている。C小学校においても、支援学級籍の子どもの座席はすべて通常学級に配置され、支援担当者が当該学級に「入り込む」形での支援を行っている⁵⁾。

通常学級に障害児支援の加配スタッフとして入り込むのは、主に支援学級を担当する教員ならびに支援員として雇用されたスタッフである。ここで重要なのは、教員の間で障害児支援の加配スタッフ（以下、加配）と通常学級担任（以下、担任）の役割交代が毎年行われるという点である。役割を固定化することなく、すべての教員が加配と担任双方の立場を順次経験することから、教師たちはそれぞれの役割に付帯する仕事の特徴やパターンに関する理解をベースに、水平的なコミュニケーション関係を樹立し、関係／協働して働く柔軟な仕組みを編み出している。実際、授業の進め方や要支援児童の指導の仕方などについて、加配と担任が頻繁に話し合っているのを目にすることができた。さらに、加配と担任との議論を踏まえ、通常の形式では要支援児童が十分授業に参加できないと判断された場合、授業の方法や形態に一定の変更が加えられるということもしばしばであった。

以上の記述からも推測されるように、C小学校においては「参加を保障するための支援と空間的統合の両立」（榊原 2016: 293）を基盤とした「包摂的異別処遇」の仕組みが十全に機能しているものと考えられる。以下で行うのは、1年3組（児童数、30名）における、

全盲児（健太 [仮名]、2015年4月入学）と加配教員（N、2015年4月現在32歳、女性）および学級担任（K、2015年4月現在62歳、女性）との関係を中心とした分析である。

4.2 学校的社会化としての学習活動の組織化⁶⁾

まず、授業場面における加配教員Nの活動を考察することから、1年3組の学級空間に統合された健太に対して、学級参加を保障するためになされる支援について検討する。特に、盲児用の教材の使用（異別処遇）と社会化過程への参加（包摂）とがいかんにして相補的に達成されているのかを明らかにする。

【エピソード0】（2015/04/28）

算数の授業。5までの数の学習を行っている。果物の集合が複数描かれ、それぞれの集合の下に正方形のマス目が描かれたプリントが配布されている。子どもたちは三つ以上の果物からなる集合の下のマス目の中に円を描く課題に取り組んでいる。Nは、最前列の中心に配置された健太の机の右横に座り込み、彼の作業をサポートしている。健太にも他の子どもと同様のプリントが配布されているが、彼に渡されたプリントの果物の上にはシールが添付してある。Nは、健太に対して、3つ以上のシールの集合を円で囲むように指示していた。健太はシールの数を指で数えながらその周りをボールペンでなぞって円を描いていく。プリントの下にはレーザーライターのゴム板が置かれており、なぞった部分が浮き上がることで、描いた円を指で触知できるようになっている。

ここでは、他の子どもたちと全盲である健太に同じプリントを配布しながら、Nは、健太に対して、クラスの他の児童とは異なる種類の指示を与えている。そのこと

についてNは同日の放課後に行ったインタビューで次のように答えている。(☆は筆者)

☆：これはN先生が工夫されてるってことですよ？

N：そうです。これは健太くん難しいので、このシールの周りを囲むってことは、触ってたらできそうなので、そういう風になりました。

☆：N先生としてはみんなと同じ教材を使わせるっていうことに、一つ大事にしてる部分があるんでしょうか？

N：そうですね、担任のK先生の声と一緒に動けるということは今意識させたいなと思ってるので、集団を意識して。

全盲児に対して、数の概念を教授するという目的のみ指向するのであれば、もっと別の、より適切な教授法を策定することは可能であるし、おそらくそうするほうが望ましいと考えることもできる。おはじきやビー玉といった具体物を用いるというのがその主たる方法であるだろう。しかし、この場面でNは、そうした具体物を使用してはいなかった。それに対し、上記のインタビューで筆者は、「みんなと同じ教材を使わせるっていうことに、一つ大事にしてる部分があるんでしょうか」と述べることで、暗に、この方法とは別のよりよい教授の仕方があるのではないかの疑問を投げかけ、「みんなと同じ教材を使わせる」ことへの説明を求めている。

Nは即座に、「そうですね」と応じ、「担任のK先生の声と一緒に動けるということは今意識させたいなと思ってるので」と自らの意図を記述する発話を産出する。では、この応答によってNが述べようとしているのは、どのようなことであるだろうか。それは、クラスメートが用いているものに近似した教材とそれに依拠した指示を提供することで、

健太にも担任のKの声に同期した行為を行わせようと企図していたということである。このとき、健太に他の児童が用いているのと全く異なる形状の教材を与え、他の児童に対するのと全く異なる指示を行ったのでは、仮に、その教材が学習指導のツールとして効果的であったとしても、その使用を通じて担任教師の指示に当該学級の一員として、他のクラスメートと共に従う姿勢や能力を育成することにはならないだろう。

すなわち、健太も、小学校1年生の児童であり、いわゆる「学校的社会化」(北澤 2011)の初期段階にあるのだから、他の児童と同様に集団を意識させ、「先生の声と一緒に動ける」能力や態度を育成することが「大事にしてる部分」であり、重要であるというわけだ。このことは、いま／ここの授業実践が単に学習指導の文脈に定位した活動として構想／遂行されていたにとどまらず、生活指導を通じた学校的社会化の文脈に指向した活動としても成立し成し遂げられていたのだということを含意する。そして、シールを添付したハンドメイドの副教材は、レーズライターのゴム板の使用、ならびにシールの集合を円で囲むという指示とともに、学校的社会化と学習活動を同時に達成しようとする、小学1年生の教室でのローカルな活動の文脈へと埋め込まれることにより、全盲児の「包摂的異別処遇」を組織化するための中核的なりソースとして適切に運用されていたのである。

では、次に健太を1年3組の児童として理解することを可能としていくクラス成員の実践について、エスノメソドロロジー研究における成員カテゴリーに関する知見を手掛かりとしながら考察しよう。

4.3 NとKによるユニット解体の共同ワーク

エスノメソドロロジー研究は、「社会的世界

にそなわる常識的な見かけ」と呼べるものが、どのように「内側から」作り出されるのかを記述する (Francis and Hester 2004=2014: 47)。こうした視角を援用するなら、健太を1年3組のメンバーとして理解することが可能であるとき、その「見かけ」はいかに「内側から」作り出されているのかと問うことができる。つまり、障害児のインクルージョンという現象は、「当事者たちによる状況に埋め込まれた達成」(Lynch 2000 = 2000: 195)として記述可能であるということだ。

さて、前節での議論から浮上したのは、合理的配慮の一環として配置した加配が、障害児との間に閉鎖的なユニットを形成することで、等の障害児に通常学級のメンバーシップを配分するのが難しくなるという状況であった。このことが示唆するのは、「加配-障害児」のユニットをいかに解きほぐしていくかが障害児のインクルージョンを促進する上で一つの契機になりうるということである。以下に例示する諸活動はまさに、健太に付与される「障害児」カテゴリーと、Nによって担われる「加配」カテゴリーとの結びつきを解体していく実践としてデザインされている。

【エピソード1】(2015/10/06)

2時間目の国語の授業中。健太は散らかった机の中から下敷きを捜そうとしていた。しかし、なかなか見つけることができず、徐々に苛立ち始め、(Nとは異なる加配である)W先生が盗んだと言い出す。それを聞いたKは健太を廊下に連れ出し、説教をしはじめた。その間、授業は中断したままになった。

上記はKが健太の生活態度を注意する場面である。Kは、健太の指導や支援を加配に一任するのではなく、日頃から健太に積極的に関わってきた。そうしたスタンスは学習内容に関わる部分でも基本的に変わらない。た

とえば、他の子どもと同じ作業を行うことが難しいため、クラスメートが取り組むのとは異なる作業を健太が行わなくてはならない場合、Kは他の子どもがいまなにをどのように行っているのかを逐一健太に伝えるよう努めていた。以下はこの点に関わるエピソードである。

【エピソード2】(2015/09/11)

算数の時間。児童らは時計の図が描かれたプリントに、その時計が示す時間を書き込んでいく。一方、KとNとの話し合いにより、健太は、時計の針の上にラインテープを貼ったプリントを触察し、それが示す時間を口頭で答えることになった。

K:「健太さん、みんなは〔プリントが貼られた〕ノートに書いていくからな」。

フランシスとヘスター (Francis and Hester 2004=2014: 200-1) は、「先生として認識することができる人物」の学校的文脈における発話が、その受け手を、「学生」として構成するのだと指摘する。むろん、発話のみならず、「先生として認識することができる人物」による振る舞い一般が、「その受け手」を「学生」や「児童」として構成するのだとあってよい。上記二つのエピソードにおいて、Kは廊下での説教や授業についての告知を健太に対して行っている。こうして、健太は、「先生として認識することができる」Kの指導や告知の受け手となることで、他の子どもと同様に「児童」カテゴリーの担い手として構成されていく。そうした過程は、「加配-障害児」というカテゴリー対の解消にとって順機能的であるだろう。

一方、Nもまた健太の支援にのみ志向していたのではない。健太がクラスでの活動を適切にフォローできていると判断した場合、Nはクラスを巡回しながら、勉強の苦手な子どもに声をかけたり、態度の悪い子どもを叱つ

たりするなど、他の子どもの学習面・生活面での指導にも日常的に関与していた。

【エピソード3】(2016/02/19)

2時間目。担任のKは隣のクラスでの研究授業を参観している。その間、Nは黒板を使って、算数の授業を行っている。Nが教壇のそばでクラス全体に向かって繰り下がり計算について説明するなか、健太に黒板の内容を伝える役割は、隣席の女兒が担っていた。

これは、Nがクラスでの授業を代行した際のエピソードである。Nのこうした活動は、彼女を健太の加配としてというよりむしろ、クラス全体にコミットする「先生」として認識することを決定づけている。というのも、ある人物が「『先生』というカテゴリーと結びついた活動をしている」ように見えるとき、その人物は先生として認識可能になるからである (Francis and Hester 2004=2014: 199)。黒板の前に立って、計算の仕方をクラス全体に向かって説明するというのは、「先生のお決まりの行為」であり、「先生というカテゴリーと結びついた活動」に他ならない。要するに、Nはクラス担任に典型的な活動を遂行することで、「先生」というカテゴリーを自己執行しているのだ。つまり、フランシスらの議論に従うなら、算数の授業をしたり、子どもの態度を注意したりなど、「先生」というカテゴリーの述部になる種々の活動をしていることにより、Nは学級全体に責任をもつ先生なのだとは私たちは想定することができるということである。

Nが「加配」カテゴリーの担い手である以上、健太に対して制度上第一義的な処遇責任を有していることは確かだろう。だが、Nは自らの活動や責任の範囲を健太への支援に限定するのではなく、クラス全体へと拡張していく。そうしたNの姿勢もまた、「加配-障害児」

というカテゴリー対の結合を弱め、健太を「児童」カテゴリーの担い手として同定することを容易にしている。

さらに、より直接的に「健太は学級の一員なのだ」という理解を達成していこうとする実践もなされている。それは、健太についての情報を通知することで、子ども間の関係を構造化していこうとする試みである。

【エピソード4】(2015/07/10)

算数の時間。2枚の紙を折って足し算の応用問題についての絵本を作る。子どもたちは配られたA4の紙を使用するが、健太は2枚の画用紙を使って作業する。

K:「まず半分に折ってください。今からそこに、えーっと、健太さんは点字で打ったんをはっていきまーっす」。

その後もKは「きれいに折らないときれいな絵本なりませんよ」と絵本の作り方を説明しながら、「はいちょっと健太さんは点字で打ったんをするから大きい画用紙でしてるからね」とクラス全体に向かってアナウンスしていた。

上記のように、健太の作業内容を全体に向かって告知する場面は幾度となく観察されている。この場面において、Kは絵本を作るための一般的な手順を説明する一方で、それとは異なる、健太独自の作業手順にも同時に言及している。点字で作成した文面を画用紙に張り付けるというのがそれである。つまりKは、健太と他のクラスメートとは、各々異なる手順で別の作業に従事しているが、いずれも絵本を作るという活動に取り組んでいることに変わりはない、ということを強調しようとしているのだ。Kによるこの種のアナウンスは、あえて方法の違いに言及することで、目標の同一性を確証させることにより、健太を含めたクラス全員全体に対して、自分たちは共通する活動に従事する同じカテゴリーの担い手

なのだということを想起させようとする企てなのである。さらに言えば、健太の活動をクラス全体に向けて告知することは、とりもなおさず、クラス全体が関心を向けてよい／向けるべき対象として健太のたずさわる活動をハイライトし、健太をクラス全体に関連ある人物として特徴づける実践ともなっている。

4.4 インクルージョンとメンバーシップの配分実践

前項の分析から明確になったのは、Nが担任カテゴリーに付帯する活動を担うことにより、健太とのカテゴリー対の結びつきは弛緩し、Kが健太への関与を強化することで、健太は児童カテゴリーの担い手としてのポジションを獲得するという図式である。加えて、クラス成員に、健太を自らと同じクラスの一員として感得させる手立ての一端も明らかとなった。「障害児－加配」ユニットの閉鎖性は、こうしたプロセスを通じて漸次解除されていく。そしてまた、状況に埋め込まれたこうした実践の積み重ねによる「メンバーの現象」として、「健太は1年3組の一員だ」という「見かけ」は作り上げられていくのである。

では、健太を「児童」カテゴリーの担い手として了解可能とすることが、彼に学級のメンバーシップを配分していくことへとつながるとするならば、それはなにを意味するだろうか。健太をクラス成員としてカテゴリー化していく実践とは、すなわち健太に対してクラスのメンバーと慣習的に結びつく述部の集合——そこには、活動や権利、資格や義務、知識や能力などが含まれる (Hester and Eglin 1997: 5) ——を帰属することにより、クラスメートとしてのフラットな成員性を健太と健常児との間に創出していく過程に他ならない⁷⁾。

以前から通常学級においては、「健常」児が「障害」児を「お客さん」扱いすることが

しばしば問題視されてきた (藤田 1998: 83)。そうした指摘は、前述の宮崎や三好の議論に重なるところだが、この「『お客さん』扱い」とは、当の障害児を自分たちのローカルな秩序の外部に留め置き、あくまでも部外者として応接しようとする態度のことだ。それとは対照的に、健太とクラスメートとは、「児童」カテゴリーに付帯する述部の集合を主たる参照先としながら、学級における日常の相互行為や普段の関係性を営んでいる。挨拶や雑談や苦情や注意や非難や挑戦やからかいや冗談などのやりとりを交わし合いながら、健太を含むクラス成員は1年3組の「児童」というカテゴリーの共同の担い手であることを日々相互に示し合っているのである。

5 おわりに

前節ではC小学校でのフィールドワークによって得られたデータに基づきながら、学級集団における障害児のインクルージョンについて考察してきた。空間的な配置と参加の保障を要件とする榊原の包摂概念の射程を、健太の学習に対するNの個別支援を素材として確認した上で、メンバーシップの配分という水準でインクルージョンについて考究することの意義を提起した。とはいえ、この水準での研究プログラムは、加配教員がユニットの内部に障害児を抱え込む結果、外部からのアクセシビリティが確保できなくなるような状況ではうまく立ち上がらない。また、障害児教育に関する社会学的な既存研究は、とかく教師の実践の分析へと傾斜しがちであり、これまでのところ、子ども同士のインタラクションに十分肉迫してきたとは言い難い。

しかしながら、ここでの考察から改めて浮き彫りとなるのは、共成員性を基盤として障害児と健常児との間に生起する日常的な相互作用・コミュニケーションに照準した経験的

研究の必要性である。たとえば、休み時間や給食時間など、個人の自由度が向上したり自発的な共同が求められる場面で障害児と周囲の子どもたちとは、どのような規範を用いていかなる相互行為を演じているのか。子ども間で展開するやり取りについては、こうした主題を設定できる。いずれにせよ、学校世界を舞台に、障害児を巻き込みながら展開する日々の相互行為とそれに関わる技法や手続きを丁寧に記述・分析していくことこそ、障害児をめぐる教育現象の社会学的研究が定点に据えるべき基底的なミッションなのである。

さらに、昨今では、障害者権利条約の批准や障害者基本法の改正、あるいは障害者差別解消法の成立などを契機に、学校現場での障害児に対する教育や支援のあり方をめぐる議論が大きな広がりを見せている。教育におけるインクルージョンが推進されようとする現状を鑑みると、教室空間に観察されるインタラクションのプロセスに加え、障害児支援のネットワークが構築されていく過程もまた重要な調査トピックとなるに違いない。普通学校に障害児が在席する場合、一般的に担任やクラスメート、保護者の他、加配教員や介助員、巡回教員や心理・福祉専門職など多様なアクターがネットワークして、その学習や生活を支援する。学校の内外で展開する重層的な日常実践や共同性のあり方に焦点化し、障害のある子どもの日常を支える多様なアクターたちによる学習／生活支援のダイナミズムを分析／記述することもまた重要な探求トピックになるということだ。それは、教育における障害児のインクルージョンを実際的に推進するための具体的な道筋を模索しようとする試みなのである。

今後、障害児教育の社会学には、障害児を取り巻く実際の教育現実／教育環境を学校の多様性に即して実証的に解明することがますます求められるようになる。社会学的な視座とアプローチに基づいて、障害児をめぐる教

育現象・教育現実の構造や機能、意味やメカニズムを解明し、障害児教育を学際性豊かな研究フィールドとして再構築することが、社会的にも社会（科）学的にも有意義な作業となることはもはや疑いない。こうした意味において、障害児を取り巻く教育現象の総体こそ、いわば社会（科）学が到達した最後のフロンティアなのであって、開拓が待たれる未知の領野なのだとと言えるだろう。

注

- 1) この論争において「分離派」の中核を担ったのは、日教組特殊教育部から派生し、教育学者や心理学者を中心メンバーとして結成される、全国障害者問題研究会（全障研）であった。一方、「統合派」には青い芝や全国障害者解放運動連絡会議といった障害当事者団体のほか、日本臨床心理学会を母体とする「教育を考える会」や「子供問題研究会」などが結集した。
- 2) この「分離・別学体制」は各都道府県への養護学校の設置が1979年に義務化されたことで確立を見る。むしろ「分離派」はこれを歓迎し、「統合派」はこれに対して大規模な反対運動を展開した。
- 3) 発達保障論とは、全障研の中核的な思想である。それは、どれほど障害が重くとも、すべての障害者は人間としての発達の可能性があるのだから、障害児の発達を保障するための適切な条件整備を権利として求めていくべきだとする「運動論を備えた発達思想」（田中1987:311）である。
- 4) 紙幅の都合で詳述できないが、社会学的なスタンスから特別支援諸学校の内部過程にアプローチしようとする研究も蓄積されてきている。これらについては、志水ほか（2014）の特に堀家執筆部分で詳しくレビューされている。
- 5) 三井（2015）によると、インクルーシブ教育が論じられる場合、今でも「障害児」を特別支援学級に分けた上で、「交流学習」や「統合」が推奨されることが少なくない。健太の場合もそうだが、すべての時間を通常学級で過ごしていたとしても、学籍自体が特別支援学級に登録されているとすれば、その障害児は制度レベルで排除されているとあってよい。ここにあるのは、通常学級への学籍一元化という論点である。
- 6) なお、この「4.2」は、別稿（高橋・植村・佐藤2016）の筆者執筆部分（98-102頁）の【事例4】に大幅な加筆と修正を行ったもの

である。

- 7) 障害児を加配から解放することが当の障害児にクラスのメンバーシップを配分していくための根本的な条件であることは間違いない。とはいえ、そこには障害児とほかの子どもたちの関係形成を促すような教師のワークも介在している。こうしたワークについては別稿(佐藤 2018)にて若干の考察を行っている。

文 献

- 藤田修編, 1998, 『普通学級での障害児教育』明石書店.
- Francis, David and Stephen Hester, 2004, *An Invitation to Ethnomethodology*, London: Sage. (=2014, 中河伸俊・岡田光弘・是永論・小宮友根訳『エスノメソドロギーへの招待』ナカニシヤ出版.)
- 二羽泰子, 2015, 「マイノリティに非排他的な学校への変容」『教育社会学研究』97: 25-45.
- Hester, Stephen and Peter Eglin, 1997, "Introduction", Stephen Hester and Peter Eglin eds., *Culture in Action*, Lanham: University Press of America, 1-23.
- 堀智久, 2016, 「できるようにするための教育から、どの子どもと一緒に取り組める教育へ」『ソシオロギス』40: 41-63.
- 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』42: 337-48.
- 猪瀬浩平, 2005, 「空白を埋める」『文化人類学』70(3): 309-26.
- 川北稔, 2014, 「障害をめぐる専門的知識と教育(1)」『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』63: 179-87.
- 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: 5-24.
- 北澤毅, 2011, 「『学校的社会化』研究方法論ノート」『立教大学教育学科研究年報』54: 5-17.
- 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, 101-36.
- Lynch, Michael, 2000, "Ethnomethodology and the Logic of Practice", T. R. Schatzki, Knorr Cetina, K. and von Savigny, E. eds., *The Practice Turn in Contemporary Theory*, Routledge, 131-48, (= 2000, 椎野信雄訳「エスノメソドロギーと実践の論理」情況出版編集部編『社会学理論の〈可能性〉を読む』情況出版, 195-218.)
- 三井さよ, 2015, 「就学運動から学ぶもの」『支援』5: 59-72.
- Mittler, P., 2000, *Working Towards Inclusive Education*, David Fulton Publishers. (= 2002, 山口薫訳『インクルージョン教育への道』東京大学出版会.)
- 宮崎隆太郎, 2004, 『増やされる障害児』明石書店.
- 三好正彦, 2014, 「“支援者”の役割に関する一考察」『大阪女子短期大学紀要』39: 81-93.
- 長瀬修, 2002, 「教育の権利と政策」河野正輝・関川芳孝編『権利保障のシステム』有斐閣: 169-82.
- 榊原賢二郎, 2012, 「社会的包摂と障害」『年報社会学論集』25: 84-95.
- 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(3): 474-90.
- 榊原賢二郎, 2016, 『社会的包摂と身体』生活書院.
- 佐藤貴宣, 2009, 「戦後日本における盲教育の変容過程」『関西教育学会研究紀要』9: 18-31.
- 佐藤貴宣, 2015, 「障害児教育をめぐる〔分離／統合〕論の超克と社会科学的探求プログラム」『龍谷大学教育学会紀要』14: 13-31.
- 佐藤貴宣, 2018, 「小学校における支援の組織化と教師のワーク」『龍谷教職ジャーナル』5: 1-17.
- 澤田誠二, 2007, 「戦後教育における障害児をわける論理」『年報社会学論集』20: 96-107.
- 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: 133-70.
- 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」『教育社会学研究』90: 213-32.
- 末次有加, 2014, 「『特別な支援』をめぐる保育士の解釈過程」『子ども社会研究』20: 47-60.
- 高橋眞琴・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」『教育実践学論集』17: 93-105.
- 田中昌人, 1987, 『発達保障の探究』全国障害者問題研究会出版部.
- 吉澤茉帆, 2011, 「教師の『障害』とのかかわりと認識」『子ども社会研究』17: 109-22.

(日本学術振興会特別研究員 (PD))

E-mail: rinokata@s9.dion.ne.jp



Sociological Inquiry for an Inclusive Education System: Classroom Engagement of Visually Impaired Children and Distribution of Membership

Takanori SATO

Japan Society for the Promotion of Science

E-mail: rinokata@s9.dion.ne.jp

Since the second half of the 1990s, there has been an accumulation of empirical studies attempting to approach educational phenomena around the category of disability from a sociological viewpoint based on a qualitative research. This article reviews previous sociological studies on education for disabled children and proposes a research guide which can be adopted in investigations of educational phenomena related to children with disabilities.

Part Two considers several post-1970s studies on the “school attendance movement” for persons with disabilities in order to elucidate how movements demanding that schools include children with disabilities were promoted. Part Three presents an outline of the major previous studies focusing on the education of children with disability at regular school and extracts problems regarding support for children with disabilities through the allocation of more teachers at regular schools.

Next, this paper analyzes membership categories in the ethnomethodological treatment of totally blind children. The results of this analysis clearly demonstrates the necessity of empirical research focuses on the everyday interactions generated between the child with disability and the normal children based on co-membership. Finally, in addition to classroom interactions, the process of constructing a support network for disabled children becomes an important research question for the sociological research covering education of children with disabilities.

Keywords:

visually impaired, inclusive education, allocation of teachers membership category, class of predicates