

小学校における指導実践と 相互行為フレームからの排除過程

—全盲児をめぐるトラブルに見るカテゴリー執行活動を中心に—

佐藤 貴宣 (龍谷大学非常勤講師)

【要旨】

本稿では、小学校現場に焦点を当て、給食場面でのトラブルをめぐる指導実践に関わるエピソードを読み解くことを通じて、通常学級における障害児処遇をめぐる実践について考察することを目的とする。その際、特別支援学級籍の全盲児を自らの学級へと受け入れ、インクルーシブ教育の試みを行ってきた通常学級の担任教師にスポットを当てる。本稿が行ったのは、障害児を含みこむ形で組織される学級の担任に対するインタビューによって得られたナラティブ・データをカテゴリーの執行活動として分析する作業である。そこから明らかになったのは、教師による指導活動が「教師－児童」、「健常者－障害者」、「大人－子ども」といったカテゴリー対を組み合わせる形で編成されていたということであり、子ども間の相互行為に関わる指導が子ども同士が共有するフレームから障害児を除外していく作用を果たしうるということであった。とはいえ、ここでの実践は単に制度的権威を背景とした「教師」による「児童」の指導というフェイズには回収されない。健常者カテゴリー内部で遂行される、「大人」による「子ども」への「しつけ」といった社会的モメントが当の実践には混入していた。つまり、ここで障害児の主体性を剥奪したままに取り結ばれている担任とクラス成員との関係は、社会的非難を回避しうる障害者への適切な接し方やそれにまつわる規範を教示する機会にもなっていたということである。

【キーワード】 インクルーシブ教育, 視覚障害, 原学級, 成員カテゴリー化分析

I 課題設定

近年、合理的配慮の提供を義務づける障害者差別解消法の成立や、インクルーシブ教育を規定した障害者権利条約の批准などを契機に、あるいは障害児教育の制度的枠組みが特殊教育から特別支援教育へと移行していくに伴って、通常学校における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。種類や程度の異なる様々なタイプの障害児たちが各地の通常学校に就学・在籍しているという事実によって改められて人々の耳目が

集まるなか、この間、学級経営や校内体制のあり方、教師に求められる資質や専門性など、障害児の教育支援をめぐる多様なビジョンが提出され、具体的で実践的なテクニックやノウハウ、知識や情報などについての蓄積・共有も着実になされてきた（須田・伊丹 2014；高橋 2016）。すなわち、現在それぞれの学校現場においては、障害児への合理的配慮を具体化するための試行錯誤や基礎的環境整備に向けた取り組みなど、「通常の学級における特別支援教育」への真摯な模索が続けられているのである（青山 2014）。

だが、その一方で、教育研究、わけても障害児教育研究の領域に目を転じてみると、個々の現場に埋め込まれて組織化される教師たちの日常経験や教育活動、実践の論理それ自体が主題的に扱われることはあまりない。既存の障害児教育研究のスタンスからは、学校の日常世界において織りなされてゆく人びとの日常実践・コミュニケーションの成り立ち方それ自体にフォーカスし、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が立案されることはあまりなかった（佐藤 2015:22）ということだ。しかし、かつて佐藤学も主張したように、教育研究に要請されるのは「教育実践を創造する教師と子どもの活動において内在的に機能している理論を研究対象とする」姿勢であり（佐藤 1998:22）、そこで主たる目標となるのは、志水宏吉の言葉を借りるなら、教育機関で展開される「教育的活動とその背後にある教育の論理」を析出することである（志水 2002:6）。ここでいう「教育の論理」とは、校内での諸活動を組織立てる際に教師たちが自明の前提として参照している価値や規範である（志水 2002:8）。本稿の考察もまた、こうした理論的視座を共有する地点から開始されることになる。

それでは実際のところ、教師たち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。また、そうした実践はどのような論理によって支えられているだろうか。本稿では、小学校現場に焦点を当て、通常学級における障害児処遇をめぐる諸実践について考察していく¹⁾。特に、障害児をめぐる給食場面での指導実践に関わるエピソードを取り上げたい。その際、特別支援学級籍の全盲児を自らの学級へと、いわゆる「交流及び共同学習」の形式で受け入れ、インクルーシブ教育の試みを行ってきた通常学級の担任教師にスポットを当てる²⁾。障害児を含みこむ形で組織される学級の担任に対するインタビューによって得られたナラティブ・データを素材とし、当該教師が日々遂行している教育活動を秩序づけ、説明可能な形で達成していく成員カテゴリーの使用ならびに実践的推論についての解説を行っていく。そこから、障害児の包摂に向けた今日の学校現場での実践の形式構造とその帰結について考察する。

かつてテス・リッジは、「社会的排除」を理解するためには、「排除を引き起こす制度的なプロセスをも確認しなければならない」と述べ、「子どもたちを同年代の仲間から排除

するように仕向ける学校環境，そして学校内部の制度的プロセスに目を向ける必要がある」と語っていた（Ridge 2002=2010:272）。本稿においても，学校内部の制度的プロセスや環境がいかに関係し排除へと帰結しうるのかを問おうとしたテス・リッジのこうした課題意識を引き継ぐ形で主題設定を行っている。すなわち，本稿が描出しようとするのは，それ自体排除の方向へと反転する可能性を内包する包摂指向的な実践のフェイズであり，排除へと至る契機を胚胎しながら展開する“障害児のいる学級”のリアリティに他ならない。

II 先行研究の整理

障害児の埋め込まれた学校世界の探求は，1990年代に特別支援学校を舞台として開始される³⁾。その嚆矢は盲学校の学校文化の析出を企図した杉野の人類学的な業績である（杉野1997）。杉野は，盲学校を，社会から押しつけられた「従属文化」と，それへの抵抗から生じる「対抗文化」，そして盲人の共同生活から創造される「固有文化」のせめぎあう場として描き出す。そして，「自立をめざしてあんまになれ」と言いながら，各種の福祉制度に依存せざるをえない状況を「やむをえないこと」として是認する盲学校での進路指導を「依存と自立のジレンマ」として特徴づけている。こうした杉野の研究は，盲学校内部の職業課程を経由する視覚障害生徒の進路形成についての研究（佐藤2010;2013など）へと継受され，教師たちのリアリティ構成のあり方と生徒たちの進路分化とが密接に関連しうるということが明らかにされてきた。ただし，障害児に関わるその後の学校研究は，進路の形成や配分をめぐる研究としてではなく，むしろクラスルームにおける教師の実践や相互作用の研究として展開していくことになる。

特別支援学校について見た場合，盲・聾学校を対象とする研究は極少数で⁴⁾，主たる研究は養護学校小学部での参与観察を通じて蓄積されてきている。たとえば，鶴田は，授業中に生じた自閉症児の「泣き」に対して「おわりたい」という場面適切的な記述を与えることで当該児を〈授業場面〉の中へと再配置していく教師たちの実践を分析している（鶴田2007）。また，澤田は，能力主義的教育実践を基盤としながらも，児童の間に出現する能力差を縮小ないしは隠蔽し，教室での平等的処遇を達成していこうとする教師の諸ストラテジーを記述した（澤田2003）。さらに佐藤と高橋は，授業やりハビリテーション，医療的ケアや生活介助など，子どものニーズに応じて，他専門職との分業のもとに遂行される教師のワークを解析している（佐藤・高橋2015）。

これらの研究は，障害児のみによって構成される特異な児童集団を対象としつつ，クラスルームでの活動へと児童を引き入れていこうとする教師たちの日常実践の様相を詳細に

記述・分析しており貴重である。一方、障害児カテゴリーを児童－教師というカテゴリー対に重ね合わせるように用いることで編成されていくより複雑なインタラクションについての研究もまた蓄積され始めた。それらはもっぱら通常の小・中学校をフィールドとしながら、障害児をめぐる意図的／非意図的になされる包摂・排除の実践を描き出している。

通常学級での諸活動から障害児を遠ざけようとする教師たちの実践をフィールドデータに依拠して最初に描き出したのは堀家（2002）の研究であった。堀家は、都内の小学校4年生の教室を対象とし、「パフォーマンスの向上」というクラス目標を掲げる教師の提示するミッションにより、特定の児童が「できない子」かつ「障害児」として二重に可視化されることを指摘し、学習目標の達成は困難だと判断した障害児を授業場面から切り離していく教師の姿を活写している。また木村は、子どもの不適応的な行動が学校現場で「発達障害」のラベルのもとに解釈されていくプロセスを分析し、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（木村 2006）。さらに堤（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、当人たちの〈生活戦略〉に着目しながら考察している。

また近年では、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。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を考察しているし、松浦（2018）は、発達障害児が「特別な配慮を要する存在」とされながら、学級の成員として受容されていく過程を跡付けている。そして筆者自身もまた、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を提起した（佐藤 2018）⁵⁾。

以上のように、先行諸研究は、特別支援学校での実践に迫ろうとする研究と、通常学校の実践に照準しようとする研究とに大別される。いずれも、教室の日常に観察されるコミュニケーションの諸形式を分析することで、障害児カテゴリーとそれを埋め込む学校のローカルな秩序とのリフレクシブな構成関係を析出し、それがどのように維持され変化していくのかをつぶさに描き出してきた。しかし、上記のレビューからも示唆されるように、先行研究のこうした区分を基調とした際、近年比較的堅調なのは通常学級での実践をトピックとする研究である。

Ⅲ 本稿のパースペクティブ

ただ、「障害児」カテゴリーを伴って組織化される学校の日常性が注目されるようになったとはいえ、これまで蓄積されてきた先行諸研究において、教師の実践はもっぱら障害児の包摂を指向するか、あるいは障害児の排除をもたらさうか、といったような二元論的な枠組みを基底に分析される場合が少なくなかった。それに対して筆者は、通常学級への障害児の包摂を志向する実践、ならびにそれを支持する論理それ自体が排除へと至る契機を胚胎しうる可能性について論考した（佐藤 2019）。このとき、排除状態として措定されていたのは、それぞれのインペアメントに応じた適切な支援を十分得られず、通常学級での学習や生活に困難を生じ、その結果、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といった状況であった。その際、支援の担い手として想定されていたのは、特別支援教育支援員や支援学級の担任などの加配要員であり、学級における支援／被支援のあり方は、それら加配スタッフと障害児との関係性にまつわる問題として論じられてきたのである。

そうした状況を踏まえ、松浦（2019）は学級における児童の関係性を「支援者－被支援者」として読み解く議論を展開する。松浦は、関東地方の公立 X 小学校の 3 年 A 組（児童数 38 名）でのフィールドワークから、「ふつう－ふつうではない／病気」といったカテゴリー集合を用いて、広汎性発達障害と診断された子どもの逸脱的な振る舞いに関して「大目に見る」実践を編成していく担任教師や子どもたちの様子について報告している。学校生活全般を通じて障害児の振る舞いを常に非対称的に「大目に見る」というのは、松浦の指摘するところでは、当の障害児を学級に受け入れ、教育へのアクセスを保障することを可能にする一方で、障害児と他の児童とを「支援者－被支援者（病人）」というカテゴリー集合のもとで、非対称的な関係に固定化する作用をもつ。ここで「大目に見る」というのは、障害児に対する支援の方法として「教師」が児童に期待することであり、当該クラスの担任教師は一貫して、健常見に対して障害児の逸脱的な態度や言動に目をつぶり、それを寛容な姿勢で「大目に見る」よう指導していたのだという（松浦 2019:121）。「ふつう」である健常見たちは「病気」である障害児の行為を「大目に見なければならない」というわけだ。

では、このような「大目に見る」実践において／として示されているのはいったいなのか。それは、当の障害児を学級における児童カテゴリーから切り離していく手続きであるだろう。障害児を学級において受け入れるための「大目に見る」実践は、他の児童と同等

の扱いとは異なる「特別扱い」を指示するものであり、当の障害児を「児童」カテゴリーから排除していく作用をもつ（松浦 2019:124）。つまり、当の障害児は確かにクラスの一員ではあるが、自分たちと同じ児童カテゴリーの担い手として扱ってはならない存在であるということが、教師による一連の指導を通じてクラスの子どもたちへと繰り返し示されていくのである⁶⁾。

だが、ここで論及すべき、より重要なトピックは、果たして「大目に見る」実践を障害児の「児童」カテゴリーからの排除として読み解くだけで十分なのだろうか、ということである。もう少し精細かつ繊細な解読が必要なのではないだろうか。ここでの「大目に見る」実践とは、すなわちクラス成員が日常活動の編成において準拠している学級の規範や、彼ら彼女らが共有し用いている相互作用上の諸フレームなどを当該障害児に適用することを回避しようとする振る舞いだとみなすことができる。換言するなら、ここでの「大目に見る」実践とは、単に児童カテゴリーからの分離というより、むしろ子ども同士が日々営むコミュニケーションを媒介として、行為遂行的に作り出される日常的な相互行為フレームから障害児を意図的、非意図的に切断していく実践であるということだ。

ここに、通常学級からの障害児の排除を論じるに当たって、クラスメートとしてのフラットな関係性からの排除というテーマが浮上する。つまり本稿は、障害児の包摂について検討するにあたり、「児童」としてのクラスへの帰属が認められ、インフォーマルな支援や合理的配慮を得られる状況にあるか否かという論点と、子どもたちの間に生成するコミュニケーション・コードを共有するメンバーとして、子ども同士の相互行為秩序の内部に組み込まれているか否かという論点とを峻別し、後者に重点をおいた探究を行おうとするものである。とりわけ、教育実践の次元に即して、障害児への配慮の装いを取りながらなされる指導を追尾することで、その指導が相互行為の組織化において、クラスの子どもたちによって共有され用いられているコミュニケーション・コードから、障害児を切り離すよう作用しうることを論じていく。そうした作業を通じて、包摂を求める活動それ自体が、ともすればある種の排除へと帰結しうることを論考する。

IV 分析枠組みと調査対象

1 分析枠組みの設定

障害をもつ子どもの通常学級への参加を組織化していく教師の実践を考察するに当たって、本稿ではハーベイ・サックスを嚆矢として展開してきた「成員カテゴリー化分析

(membership categorization analysis = MCA)」の発想に依拠する。

サックスによると、成員カテゴリーとは、社会成員を記述する際に用いられうる社会的な類型や分類であり、これらが相互に結びつくことでカテゴリー集合を形成する。それに「経済規則」や「一貫性規則」などの適用規則を付加したものが「成員性カテゴリー化装置 (membership categorization device = MCD)」である (Sacks 1972 a = 1989 : 97)。これに加え、後続する研究者たちはサックスの「カテゴリー付帯活動 (category bounded activity)」という概念 (Sacks 1972 b) を拡張し、MCD に属する成員カテゴリーには活動や権利、義務や資格、知識や能力等の「述部 (predicates)」が慣習的・規範的に結びつきうることを明らかにした (Watson 1978)。要するに MCA とは、成員カテゴリーや MCD、その述部を用いて日常の常識的知識を組織化し、トークやそれを通じた活動を成し遂げていく人々の実践を記述していくプログラムである (Hester & Eglin 1997 : 2)。

MCA の概念枠組のなかで本稿が特に重視するのは、サックスが「集合 R」と呼ぶタイプの MCD である。それは、二者関係を対関係へと編成していく「標準化された関係対」であり、「対の一方が他方との関係において、どのような類型的な権利や、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していくような装置である。そして、「教師－生徒」というカテゴリー対もまた、山田 (2001 : 198) が言うように、コンテキストにおいて喚起され、相互反映的にその場の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」の一例であるに他ならない。

本稿では、こうした MCA の道具立てを踏まえた上で、教師が実践するカテゴリー執行活動を分析していく。この場合、カテゴリー執行活動とは、自他に対して成員カテゴリーを付与し、それらをカテゴリー対のなかに位置づけ、その間で自明なこととして期待される権利義務関係ないしはカテゴリー付帯活動／述部を劃定していく実践である (藤原 2012)。すなわち、本稿では、教師が特定の活動を遂行することにより、「原学級教員」あるいは「健常者」などのカテゴリーを自己執行し、「障害児」や「健常児」との間にそれぞれ固有のカテゴリー対を形成していくプロセスを考察すると共に、通常学級への障害児の参加をカテゴリー対の使用を通じて組織化していくその仕方を明らかにする。

2 調査対象の概要

本稿が焦点を当てようとするのは、近畿地方の A 市内に立地する B 小学校 (B 小) において、全盲の女児 (詩織 [仮名]) を自らが担任する学級に受け入れてきた教師 (I) の日常活動である (詩織が所属し、I が担任していた通常学級を、ここでは共生共学論の慣

例的用語法に従い「原学級」と呼称する)。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。

詩織が同校に入学するのは2012年4月のことである。その際、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、あらかじめ親との協議により、詩織の教育はできる限り原学級で行うこととしていたため、実際のところ、詩織の座席やロッカーはIが担任する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すことになる(2013年度の当該学級(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])。)

Iは詩織が1年と2年のとき(2012年度13年度)の原学級担任である。教職経験は7年で、B小が初任校である(2014年4月現在30歳)。なお、詩織の1, 2年時の支援学級担任であるSは、詩織が原学級に参加している時、彼女のサポートを行う加配教員の役割を果たしている⁷⁾。

以下ではI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。Iへの面接時間はおよそ2時間で、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。

V 給食場面のトラブルと指導の論理

給食時、配られたおかずの中に苦手なものがあるとき、子どもたちは教室前方に置かれた配膳台まで減らしたいおかずの入った食器を持っていくことで、Iに減らしてもらうことができる。詩織も減らしたいおかずがあるときにはそうしている。だが、給食の時には机を動かして班を作るため、物理的な教室環境は通常時と異なる。このとき、「詩織ちゃん通るときにフツて椅子引いて、通らはるからってゆって、みんな、あたらへんように」(I)と述べられるように、椅子を引くなどして、詩織の移動に配慮を見せる子どもも少なくない。しかし、ときに指導すべきであると理解されるようなトラブルも生じる。Iは「でも一回ありましたね、叱ったわそういえば」と述べることで、これから行う報告が、指導すべきであると判断されたトラブルについてのものであることを予め明示した上で、2年生3学期のある日の給食時間のエピソードを以下のように語っている。

I: なんかね、詩織ちゃんがおかず減らしにきたときにぶつかったんですよ、だれかの椅子に。一人で行こうとしてて、ぶつかったんですよ。そしたらその班の子が、「ぶつからはった、はははは」みたいな感じで笑ってんのをそれ私見てて、「ちょっと待

て」ゆって、「それどういう意味や」ゆって、「なにがおもしろいねん」ゆって、怒りました。

インタビュアー：それだとなに怒られてるか意味分らないですか？

I：いやほんで、ぶつかって、「あんたらそれ誰でも笑うんか」ってゆって、「だれがぶつかっても笑うんですね」ゆったら黙り込みましたよね。「それは悪いけど馬鹿にしているように聞こえる」ゆって叱ったんです。

インタビュアー：なるほど、そういうワードでね。

I：そう、そう。「それは失礼や」ゆって、謝らせたんです。

インタビュアー：その場で謝らせたんですか、詩織さんに？

I：はい、その場でやります全部、みんな見てる前でやります。で、みんなにも共有する、その同じことを、ああそうやなって、こうみんなで気づけるように。

Iによって報告されたエピソード内部の状況を整理すると、①ある児童が座っている椅子に詩織がぶつかる、②詩織がぶつかるのを目撃した子どもたちがそれを笑う、③笑った子どもたちをIが叱責する、という3つの出来事の連鎖として記述できる。

中学生同士での活動について考察する團(2013:4)は、休み時間や授業中に笑いを伴ってなされる活動のなかには、教師によって指導と結びつきうる不適切な「からかい」と見なされるものがあると指摘する。上記のエピソードにおいても、Iは詩織が椅子にぶつかるという事態をめぐって児童たちによって笑いを含んでなされる活動を捉え、「ちょっと待て」、「それどういう意味や」、「なにがおもしろいねん」と怒りを露わにし、指導的な介入を行っている。つまり、Iは日々種々雑多な活動が時に同時進行的に生起する教室空間の中から、あえてこのトラブルを拾い上げ、一見過剰とも思えるような積極的な指導を行っているのだ。

一般的に、ある子どもが教室内を移動している最中に、ほかの子どもの座っている椅子にぶつかるというトラブルが生じた場合、当のトラブルにはどのような行為の接続を期待しうるだろうか。おそらく、当のトラブルを引き起こした子どもに対して注意を促す発話や、ぶつかった理由を尋ねる質問などがそれを目撃した周囲のクラスメートによって産出されることだろう。あるいは、無反応という反応もまた観察可能であるかもしれない。加えて、誤ってなされた振る舞いがからかいの対象となるとするなら、椅子にぶつかるという所作もからかわれうる特性を十分持ちうる。したがって、上記のようにぶつかったことを対象とする笑いもまた、ここでのトラブルと適切に順接しうる理解可能な活動であるはずだ。それにもかかわらず、この場面で生じた笑いを伴う活動が、指導と結びつきうるよ

うな、看過し得ない不適切な「からかい」であると認識されているとするなら、そうした理解可能性はどのようにもたらされているのだろうか。あるいは、詩織が椅子にぶつかるという状況の中で笑いを算出した子どもたちに対して、彼女への謝罪を促すことはいかなる論理のもとで正当な振る舞いとされているのか。

この場面でIは、笑った子どもたちに修辞疑問文の形式を用いて、「あんたらそれ誰でも笑うんか」、「だれがぶつかっても笑うんですね」と問いかけることで、「仮にぶつかったのが他の子どもであったなら笑わなかったのではないか」、あるいは「ぶつかったのが他でもなく詩織であったから笑ったのではないか」との推論を提示している。そうすることで、当該の笑いを、詩織が椅子にぶつかるという状況に結びついて生じた特異な笑いとしてマークし、詩織の存在を他の子どもたちから際立たせている。

このとき、Iの叱責する活動において使用され前提とされているのは、自らが有する視覚的インペアメントが原因となり、詩織は椅子にぶつかったのだという想定であるように思われる。もし、教室の中で椅子にぶつかったのが健常児であったなら、それは本人が必要な注意を怠った結果であるとみなされ、(仮に笑いが生じても)Iの注意を引くことはなかったかもしれない。ところが、詩織が椅子に接触するという事態に関するIの解釈において、そのような常識的推論は適用されない。かつてゴフマンが、「スティグマを付与された人が関与するささいな失敗や、偶発的な無作法」について「彼のスティグマという特異性の直接的表現として解釈され」、その他の個人的な事情や理由は顧慮されない、と述べ、「ある片足を切断した少女」のローラースケートをめぐる以下のような経験に言及していたことを想起しよう。

私ごろぶと女たちが、雛をなくした一群の雌鳥のように、がやがやわいわいいいながら群がって来た。それは親切からだだった。ふり返って、私は彼女らの気づかいに感謝している。しかし当時は、私は腹をたて、彼女らの干渉にひどく困惑したのであった。というのは彼女らは、ローラー・スケートが動くときにぶつかるごく普通の障害物-石や棒切れ-が、私が乗っているスケートをひっくり返すのではない、ときめてかかっていたのである。哀れなかよわい障害者だから、私はごろぶのだ、という結論が前もってできあがっていたのである (Goffman 1963=2003:36-7)。

詩織が椅子にぶつかるというトラブルについても、少なくともIの視点からは、スティグマ視されうる詩織の特徴であるところの視覚障害によって引き起こされた事態であると認識され、詩織自身の不注意や何らかの不可抗力の結果として生じた事態であるとみな

されることはない。

その後、Iは詩織に対する笑いを産出した子どもたちの振る舞いを、「それは悪いけど馬鹿にしてるように聞こえる」と述べることで、彼女に対する理不尽なネガティブ・サンクションとして規定する。つまり、詩織が椅子にぶつかったのは、視覚障害という、本人にはいかんともしがたい身体的制約のやむを得ない結果なのだから、それを嘲笑の対象とするのは不当なことだということだ（逆に言えば、他の者が椅子にぶつかるのは嘲笑を受けるに値する過失である）。このときIは、クラスメートたちの笑いを、自らの過失が原因で詩織は椅子にぶつかったのだとする状況定義を提出した上で、制裁としての嘲笑により、遡及的に彼女への責任帰属を達成していく共同行為として理解している。

しかしながら、このときIの振る舞いにおいてより注目に値するのは、叱責する活動が「馬鹿にするな」という命令文の形式においてなされるのではなく、「馬鹿にしているように聞こえる」（相手を自分よりも劣ったものとみなし、軽く見てあなどっているように聞こえる）という報告文の形式によって遂行されている点である。前者が、嘲笑する意図をもつことと馬鹿にすることが概念的に結びつくという意味で子どもたちに意図を帰属する実践であるのに対して、後者は報告文として成立しており、これにより、詩織に向けた笑いを産出した子どもたちをあくまで悪気のない他者として規定することが可能となっている。要するに、「馬鹿にしてるように聞こえる」と述べることで、笑いを産出した子どもたちに対して、詩織を馬鹿にする意図の不在を帰属し、子どもたちが意図していないこととして「馬鹿にすること」を扱おうとするのである。つまり、あなたたちに詩織を馬鹿にする意図がないことは理解しているが、この場面において産出される笑いは、あなたたちの意図の有無とは無関係に、詩織の属性に直結した侮蔑や嘲笑として聞きうるものであり、道徳的な非難の対象となるのだから、それは止めるべきだということだ。

しかも、叱責する活動が意図の不在を前提とし、「馬鹿にしているように聞こえる」という報告文の形式においてなされるとき、そこではカテゴリー対の変容とでも呼びうる事態が生じうる。團（2013:16）が、生徒同士の笑いを含む活動について検討するなかで指摘するように、「からかい」のきっかけとなる行為によって、「笑って良いこと」が誰かに帰属される時、多くの場合、共通の成員性の下にその行為は可能となる。つまり、教室内を移動するにあたって払わなくてはならないはずの注意義務を怠って、不用意にも他者が座っている椅子にぶつかるという失態を演じることにより「笑って良いこと」が詩織に帰属されるとき、詩織を嘲笑する行為は、詩織と彼女を笑う者たちとが共有する、クラスメートとしての対称的な成員性を基盤として達成されているのである。その際、詩織を含む児童カテゴリーは、Iによって担われる教師カテゴリーとの間に「教師－児童」という

非対称なカテゴリー対を形成している。

一方、Iの叱責において／を通じて、椅子にぶつかるという詩織のトラブルが「笑ってならないこと」として再特定化される局面においては、「健常者－障害者」というカテゴリー対が場面的にレリバントになっているように思われる。既述のように、Iの叱責する活動は、視覚障害が原因で詩織は椅子にぶつかったのだという想定を所与とする。この前提を起点としてIが叱責する活動を行うとき、その対象は児童カテゴリーであるのだが、むしろそこに詩織は含まれない。詩織は、「笑ってならないこと」の帰属対象として、つまりは障害者として児童カテゴリーから切り離されている。詩織によって担われる障害者カテゴリーは、詩織以外のクラスメートとIからなる健常者カテゴリーとの間に「健常者－障害者」というカテゴリー対を形成するのだ。すなわち、Iの叱責する活動は、詩織の存在を外部の客体として措定した上で、「児童－教師」という既存のカテゴリー対を基盤としながら、そこに「障害者－健常者」というカテゴリー対を重ね合わせるように用いることで成し遂げられているのである。

では、健常者としての共成員性に準拠してIが行う叱責はなにをもたらすことになるだろうか。それは、詩織を包含するクラスのフラットなメンバーシップを、障害児である詩織と他の健常児とに分節化し、改めて両者の差異を明確化する作用であるだろう。Iの叱責に込められた、詩織に関わるトラブルを嘲笑の対象とするのは「失礼」なことだからやめなさい、というメッセージは、自らの日常における相互行為秩序を構造化するに当たって、子どもたちが共有し用いている逸脱とサンクションに関わる解釈図式（フレーム）を詩織の振る舞いに適用することを禁止し、子どもたちに対して詩織を子ども同士の関係が有するローカルな秩序から切り離し、対象化する姿勢を要請する。つまり、不祥事を引き起こした人物が健常児であれば、サンクションを加えることは容認されうるとしても、詩織が同様の失態を演じた場合には、その原因は障害に帰属されるのだから嘲笑を浴びせるのは不適切な振る舞いであるということだ。

以上のようにして、椅子にぶつかるという状況に埋め込まれた詩織への笑いについて「それは失礼や」と言及することが可能となっているのであり、詩織を笑った子どもたちに彼女への謝罪を促すことが正当な振る舞いとされているのである。さらにまたIは、「みんなにも共有する、その同じことを、ああそうやなって、こうみんなで気づけるように」と「みんな見てる前で」叱責することの意義についても述べている。ここに至って了解されることは、単に制度的権威を背景とした「教師」による「児童」の指導というフェイズには回収されない、健常者カテゴリー内部で遂行される、「大人」による「子ども」への「しつけ」といった社会的モメントがIの叱責には混入しているということである。

別言するなら、Iは、このトラブルを「健常者」カテゴリーの担い手として「障害者」カテゴリーに接近するための規範を詩織以外の学級成員に向けて教示するための機会として利用しようとしていた、ということである。

この点を理解するに当たって、マイケル・ビリッグによる次の指摘は示唆的だろう。ビリッグは子どもへのしつけについて論じる中で、「あらゆる文化で子どもたちは最終的に適切なやり方で話すことを学ばなければならないし、大人は子どもにそうさせねばならない」と述べ、養育者が子どもに、「そのようなことを言うてはいけない。それは失礼だ」と言うたびに、禁じられた話の領域をつくり上げているのだと主張している（Billig 2005 = 2011: 361-2）。こうした指摘を通じて改めて気づかされるのは、Iの叱責が詩織に関わるトラブルを、「禁じられた話の領域」としてつくり上げていく、「大人」による「子ども」を宛先とした実践になっているということである。むしろ、この際「子ども」カテゴリーから詩織は除外されているのだが、要するに、Iによる当の叱責とは、「子ども」に「適切なやり方で話すこと」を学ばせようとする「大人=養育者」の試みであるということだ。すなわち、ここで詩織の主体性を徹底的に剥奪したまま取り結ばれているIと子どもたちとの関係は、「教師-児童」という制度的な関係を越え、より一般的に「(社会的に望ましい障害者への接し方を教示する)大人-(それを学習する)子ども」といったような社会的カテゴリー間関係としても現前していたということである。

VI 結 語

本稿では、成員カテゴリーの使用に着眼しつつ、全盲児をめぐる給食場面での指導実践に関わるエピソードを取り上げ、それが備えている実践的論理についての分析を行ってきた。通常学級における障害児処遇の様相をカテゴリーの執行活動として読み解くことで明らかとなったのは、教師による指導活動が「教師-児童」、「健常者-障害者」、「大人-子ども」といったカテゴリー対を組み合わせる形で編成されていたということであり、子ども間の相互行為に関わる指導が、子ども同士が共有するフレームから障害児を除外していく作用を果たしうるということであった。

たしかに、ある種の仲間でありながら、その中に「笑う者/笑われる者」といった関係が生じ、それが固定化し、「からかい」として幾度となく再演されていくとするなら、私たちはその者たちの関係性を、ただの仲間とは異なる、指導と結びつきうる構造のもとにあるものとして感得するに違いない（團 2013: 16-7）。それゆえ、移動しようとして椅子に接触した詩織を笑った子どもたちを叱責するというのは、常識的に了解可能な道徳的実

践であるといいうる。だが本稿で参照したエピソードは、繰り返し目撃された出来事ではない。それは、現にIによって「一回ありましたね」と言及されているように、初めて観察された現象についての記述である。そして、ここでIが行っているのは、当事者の言い分や主張を丹念に聞き取ったり、出来事の経緯について的事实確認を行い、問題の争点を把握したりするような、常識的に想起されるトラブル対処のための丁寧な介入・指導ではない。そうではなく、単にそれは「馬鹿にしているように聞こえる」という自らのある種独善的な印象に準拠して、笑った子どもから詩織に対する謝罪を一方的に引き出すことであるに過ぎない。とはいえ、前節で確認した通り、ここでの活動をトラブルをめぐる生活指導の一環といった文脈に還元して捉えるのは、おそらくミスリーディングであるだろう。ここでIによって指向されていたのは、結局のところ、「健全な大人」による「健全な子ども」への「しつけ」であり、社会的非難を回避しうる、(その意味で望ましい) 障害者への適切な接し方やそれにまつわる規範を教示する作業であったのだ。

こうした文脈において、笑った子どもたちや詩織自身の主観的なりアリティは一切顧慮されることなく等閑視されてしまうことになる。付言するなら、Iの一方的な介入は、からかいに対して詩織が応酬したり、他の子どもが詩織をかばうようなコメントを行ったり、だれかが詩織をからかった者に対して彼女の代わりに応戦したりといったような、その後を生じうるであろう子ども同士のコミュニケーション・行為連鎖の展開可能性をその時点で封殺してしまっている。からかいや嘲笑やそれへの抵抗は、クラスメートや仲間集団というカテゴリーを内側から相互行為を通じて協同的に組織化していく実践であるだろうし、詩織を行為遂行的にクラスメートとしてカテゴリー化していく実践となるだろう。共成員性を立ち上げていくそうした回路はIによる当の介入により全面的に遮断されていくのである。

三井は、就学運動について論じるなかで、「一見するといじめと見えた関係から、それだけではない関係が育まれることもある」ことを指摘しつつ、「人と人との関係を一元的／無時間的に捉えること」を批判する。つまり、「いじめ／いじめられる、皆の輪の中にいる／孤立する、などの図式は、その関係がどのように変化しうるかということ、あるいはどのような磁場の中で生じているかということ、または同時に複数の関係が生じうるということなど、さまざまな要素を捨象してしまっている」というのである(三井 2015: 63)。Iの介入もまた、詩織と周囲の子どもたちとの関係を「一元的／無時間的に捉え」るものであったろうし、叱責するIにとって、そうした子ども同士の関係性の変化やそれを取り巻く磁場の存在などは当座のところ無関連な事柄として関心の埒外に置かれていたに違いない。

こうした状況を重く見るのであれば、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課題の一つは、障害児の学級への参加と、原学級担任を中心とした教師たちとのかかわり方について検討していくことであるだろう。とりわけ、原学級に入り込む加配スタッフと担任との連携の形式や、担任と障害児童を含めたクラス全体との関係などについての検討が一層求められている。そのうえで、今後公教育における障害児のインクルージョンを探索しようとする研究には、通常のクラスルームにおいて、障害児を巻き込みながら展開する日常的な相互行為や援助実践の過程や特徴を詳細かつ厳密に解明することがますます要請されてくるに違いない。

【注】

- 1) 本稿が取り上げるのは、支援学級の担任を加配教員として確保した上で、障害児の通常学級への参加を保障しようとする取り組みである。だが、インクルージョンの達成という観点からすれば、普通学級に学籍を一元化し、状況に応じて加配教員を配置できるような制度を構築すべきであるだろう。
- 2) 普通学校籍の視覚障害児童・生徒への点字教科書の国費保障（無償給付）がようやく実現するのは2006年のことである。これは、文部科学省が点字教科書を使用する視覚障害児の地域の学校への在籍を積極的に認めた「大きな進展」だと評価される（野々村 2004）。だが、ここで看過してならないのは、それまで戦後一貫して文科省は点字使用の視覚障害児の地域校への入学・在籍を認めず、盲学校籍でなければ教科書は一切給付しないという頑迷固陋な態度を堅持し続けてきたという事実である。義務教育学校における教科書の無償配布は、「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」により1964年度から開始されている。だが、通常学校で学ぼうとする点字使用の児童・生徒への教科書の無償配布が開始されたのはそれからおよそ40年後ということである。それ以前、点字使用の子どもたちは通常学校における教育の対象として公認された存在ではなかったということだ。かつて、地域校への在籍を希望する全盲児とその親たちを教科書供給の側面から支えていたのは各地に結成された点訳ボランティアのグループたちであった。なお現在は、「特定非営利活動法人全国視覚障害児・生徒用教科書点訳連絡会」が小・中学校に学ぶ点字使用の視覚障害児への教科書の製作供給にかかわる舵取り役を担っている。
- 3) 特別支援教育の制度化により、特殊教育諸学校は特別支援学校と総称されてはいるが、本稿では判別上の都合から従来通りの学校名称をそのまま使用する。
- 4) 管見の限り、盲学校についての社会的な研究は上記の杉野や筆者の業績があるのみで、ろう学校については金澤の研究（金澤 2013）以外に見当たらない。
- 5) これらに加え、保育所を対象とする末次（2014）の研究においても、学級の秩序に対して逸脱的・不適応的な子どもを「特別な支援」を要する「気になる子ども」や「発達障害児」として有徴化しつつ、個別の支援を編成しながらクラスの一員として包摂していこうとする保育士たちの活動が主題化されている。
- 6) とところで、松浦の研究において、障害児の逸脱的なふるまいを「大目に見る」ことが、いかなる意味で支援実践たりうるのか、という論点は深められることなく看過されている。「大目に見る」実践は、「配慮」として捉えられるとしても、「支援」とは直接結びつかないのではないだろうか。この点は重要な論点であるように思われる。
- 7) Sは教職経験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、退職後に詩織が籍をおく支援学級の担任を講師として引き受けた。

【引用文献】

- 青山新吾 (2014) 「総論・『多様性』に応じた教育を指向する取組を」 青山新吾編『THE 特別支援教育』明治図書出版, 6-9 頁。
- Billig, M. (2005) "Laughter and Ridicule: toward a social critique of humour," London: Sage. (= 鈴木聡志訳 (2011) 『笑いとはりーユーモアのダークサイド』新曜社。)
- 團康晃 (2013) 「指導と結びつきうる「からかい」-「いじり」の相互行為分析」『ソシオロジ』第58巻第2号, 3-20 頁。
- Francis, D. J., and S. Hester, (2004) "An Invitation to Ethnomethodology: Language, Society and Interaction," London: Sage. (= 中河伸俊・岡田光弘・是永論・小宮友根訳 (2014) 『エスノメソドロロジーへの招待-言語・社会・相互行為』ナカニシヤ出版。)
- 藤原信行 (2012) 「非自殺者カテゴリー執行のための自殺動機付与一人びとの実践における動機と述部の位置」『ソシオロジ』第57巻第1号, 125-140 頁。
- Goffman, E. (1963) "Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity," New Jersey: Prentice-Hall Inc. (= 石黒毅訳 (2003) 『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。)
- Hester, S. and P. Eglin, (1997) "Membership Categorization Analysis: An Introduction," Stephen Hester and Peter Eglin eds., Culture in Action: Studies in Membership Categorization analysis, Lanham: University Press of America, pp.1-23.
- 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, 337-348 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。
- 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, 5-24 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』第42号, 37-55 頁。
- 松浦加奈子 (2018) 「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」『都留文科大学研究紀要』第87集, 79-96 頁
- 松浦加奈子 (2019) 「発達障害児をめぐる「支援者-被支援者」の関係-通常学級における支援の担い手としての児童に着目して」『子ども社会研究』第25号, 107-126 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」『視覚障害』第195号, 23-28 頁。
- Sacks, H., (1972 a) "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology," D, Sudnow ed., Studies in Social Interaction, New York: The Free Press, pp.31-74. (= 北澤裕・西阪仰訳 (1995) 「会話データの利用法-会話分析事始め」北澤裕・西阪仰訳『日常性の解剖学——知と会話』マルジュ社, 93-173 頁。)
- Sacks, H., (1972 b) "On the Analyzability of Stories by Children," J. J. Gumperz and D. Hymes eds., Directions in Sociolinguistics, Holt, N.Y.: Rinehart and Winston: 329-345.
- 佐藤学 (1998) 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖ほか『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 9-56 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。

小学校における指導実践と相互行為フレームからの排除過程

- 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。
- 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究プログラム－盲学校での参与観察を起点として」『龍谷大学教育学会紀要』第14号, 13-31頁。
- 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－全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践」『フォーラム現代社会学』第17号, 188-201頁。
- 佐藤貴宣 (2019) 「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」『教育学研究』第86巻第2号, 287-299頁。
- 佐藤貴宣・高橋眞琴 (2015) 「特別支援学校におけるリハビリテーション専門職の配置と教師役割－二重の専門性による教職把握に向けて」『関西教育学会研究紀要』第15号, 65-80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40巻, 139-147頁。
- 志水宏吉 (2002) 『学校文化の比較社会学－日本とイギリスの中等教育』東京大学出版会。
- 須田正信・伊丹昌一 (2014) 『合理的配慮の視点でつくる！－特別支援教育の授業づくり&指導案作成ガイド』明治図書出版。
- 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・内堀基光・梶原景昭・小松和彦・清水昭俊・小林伸浩・福井勝編 『異文化との共存 [岩波講座文化人類学第8巻]』岩波書店, 247-274頁。
- 高橋眞琴 (2016) 『インクルーシブ教育時代の教員の専門性－複数の障害種に対応する』ジエース教育新社。
- Ridge, T. (2002) "Childhood Poverty and Social Exclusion: From a Child's Perspective," Bristol: The Policy Press. (= 中村好孝・松田洋介・渡辺雅男訳 (2010) 『子どもの貧困と社会的排除』桜井書店。)
- 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。
- 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－通常学級出身の生徒たちの事例から」『都留文科大学研究紀要』第81集, 33-54頁。
- Watson, D. R. (1978) "Categorisation, authorisation and blame-negotiation in conversation," *Sociology* 12(1), pp.105-113.
- 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。