

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—

松 浦 加奈子

1. 問題の所在

本稿の目的は、保護者の意向により障害の診断を開示することができない発達障害児をめぐる〔支援者－被支援者〕という非対称な関係が学級で生じることで、制度的な規範として対称的な関係が想定してされている児童にどのような葛藤をもたらすのかを明らかにするものである。

文部科学省は2012年に「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）」をまとめており、ここでは「子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う」ことを目指している。障害のある子どもに対し、合理的配慮という観点から学校の教育環境の整備が求められているのである（山中2016, pp.73-80）。なお、合理的配慮については中教審特別委員会が以下のように定義している。それは「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・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」とし、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において均衡を失したまたは過度な負担を課さないもの」（文部科学省2012）というものである。つまり、障害児に対する合理的配慮は「障害の社会モデル」という視点から構成され、人的・物的な環境整備を体制面・財政面を含めて行うことで、障害児の教育アクセスを保障する概念と

して考えられてきた。

このように、合理的配慮の担い手については学校や学校の設置者、あるいは教師が想定されている。そしてそれらの支援は教師にとっては通常教育とは異なるものとして位置づけられてきた。例えば、先行研究では庄司 (2015,pp.29-41) は障害のある児童が教育を受けられるように設備面を変更・調整する際、そのような「支援」のあり方が従来の教師の実践にすでに存在しつつも、それを組織的に実施していくという点において、従来の実践とは異なっていることを指摘している。これは金澤 (2013,pp.7-23) が「支援」の外在化として位置づけた特別支援教育にも当てはまるだろう。教師は障害のある児童に対して、本質的には通常教育と同じであるとし、障害のある児童が学ぶために必要な手段としての「支援」を通常教育へのプラス α として捉えてきたということである。教師が行う支援に関しては、通常学級での教育とは別に支援を用意する(例えば、学級担任とは別に「特別支援教育支援員」を配置する)という「支援」の外在化が行われてきたのである。従って、学校における支援者として想定されていたのは学校や教師であり、学級の場における{支援者-被支援者}は教師と当該児童との関係性の中で論じられてきたと言えよう。

しかし、学校において支援者となりうるのは学校や教師だけであろうか。学級では「他の児童の失敗を受け入れ、助け合うことこそが学びである」という前提があるために、児童どうしの関わりあいにおいては「支援」という用語が使われることはなかった。それは「一人ひとりが生かされ、支え合い、認め合う『支持的な風土』」(杉田 2014,pp.6-9) が目指され、児童が他者の失敗を受け止め、助言したり注意したりしながら共に成長していくことが期待されているからである。そして、児童による「助け合い」は教師とは異なり、学習や生活に内在する“自発的な行為”として捉えられてきた。しかし、一見“自発的”に見えてもその行為は教師によって規定されている。それは、清水(1998,p.140)が指摘する通り、教室は「教師と子どもたちの対面的相互行為の場」であり、教師が「自らの行為に対する反応として生み出される子どもたちの行為が理想に近づくように自らの行為を規定する」場であるからである。つまり、児童による“自発的な行為”としての「助け合い」は教師によって規定されているにも関わらず、相互入れ替え可能な対称的な関係の中で生じることが想定されて

いるために「支援」という用語は使われなかったのである。それならば、児童間において対称的な関係ではなく、非対称性が固定化される関係が生じるのであれば、その関わり方を分析する際に「支援」概念を用いて読み解くことができるのではないだろうか。そこで、続いて〔支援者－被支援者〕の関係を障害学の議論から検討することにしたい。

星加(2012,pp.13-14)は全身性障害者の支援に関して「障害者にとって『生きることそのもの』のために不可欠な要素であり、支援関係を取り結ばないとか、支援関係から離れて生きていくといった選択肢は基本的に存在しない」ことを指摘している。一方、支援者にとっての支援は『『生き方』の問題であって、少なくとも論理的には選択・退出の自由がある」と述べる。これらの点において、全身性障害における〔支援者－被支援者〕関係は「当事者と支援者との力の差が構造的に規定され」ている(星加 2012,pp.13-14)のである⁽¹⁾。従って、児童が特定の児童の障害に対して配慮をし続けるという非対称な関係が学級で生じていれば、それを「支援」として記述することは可能であると言えよう。

しかし、「支援」に関して次の点に注意が必要である。それは、施設や自立生活支援における〔支援者－被支援者〕関係では障害の状況が共有されているが、通常学級では必ずしも障害児の診断名が開示されるわけではないということである。教室において介助員を伴っていれば身体障害児の障害の状況は他の児童に共有されることもあるが、本稿では診断名が開示されていない状況を分析対象とする。前者の場合、「できない子」という周囲のまなざしによって生じる、障害児の生きにくさや葛藤に焦点が当てられて研究が進められてきた(堀家 2002,pp.337-348)⁽²⁾が、診断が開示されていない場合の学級ではどのような問題が生じるのかについては十分に検討されてこなかった。

そこで、本稿ではこれまでの研究で取り上げられてこなかった、診断が開示されていない状況の中で、学級における児童の学習や生活に内在されている“自発的な行為”としての「支援」実践について分析する。理念上、児童は学級において対等な立場であることが求められるため、児童による「支援」は相互入れ替え可能な対称的な関係の中で行われると考えられるが、障害の診断が開示されない中で、児童が特定の児童に対して配慮をし続けるという非対称的な関係性がもたらす固有の課題について描いていきたい。

2. 本稿の分析視角

本稿では学級担任へのインタビューと参与観察を分析対象とし、その中でも教師や児童による自己や他者へのカテゴリー化に焦点を当てる。彼らが自らの行為をどのような方法でカテゴリー化し、そのカテゴリー化活動がどのような現実を構成しているのかということ进行を明らかにすることは本稿の主題である。{支援者-被支援者} 関係を読み解く上で重要であるからである。そこで、H.Sacks(1974) が定式化した成員カテゴリー化装置 (membership categorization device) を手がかりとしたい。その上で、教師や児童のカテゴリー使用が通常学級でどのような課題に直面するのかを包摂と排除という社会学的概念を用いて検討する。

サックスは「成員自身がどのような方法に従って成員をカテゴリー化しているか、あるいはまたそのようなカテゴリー化活動がどのようなことと関連するものであるか」(Sacks 訳書 1974,p.96) ということを主題に掲げ、「カテゴリー集合」と「適用規則」とが組み合わされた「成員カテゴリー化装置」を定式化した。「カテゴリー集合」は「人を特徴づけるカテゴリーの集まり」(小宮 2007,p.109) であり、性別における {男-女}、年齢における {若者-年配者} が例として挙げられる。続いて、「適用規則」には「経済規則」と「一貫性規則」がある。「経済規則」はある人を特徴づけるのに、1つのカテゴリーが適用されるだけでカテゴリー化が十分に行われるというものであり、「一貫性規則」は1人以上の母集団の1人目の成員にあるカテゴリーが用いられるなら、2人目以降の成員も同じ集合のカテゴリーを用いてカテゴリー化することができるというものである。例えば、学校において「廊下を走ってはいけない」と指導される場合、それは {教師-児童} というカテゴリー集合のもと理解されるのであり、{男-女} といったカテゴリー集合ではその行為の正当性は生まれない。さらに、指導をする側が「教師」であり、指導を受ける側が児童であることも理解できるのは「教師」というカテゴリーが指導するという活動と結びついているからである。このように、我々は日常的に人々を適切にカテゴリー化しているだけでなく、あるカテゴリーと活動が結びついているということを把握しながら、そこで生じる権利と義務の配分を参照している。

本稿の課題である児童間の支援関係を捉えていく際には、上記の定式化を用いるのが有効である。教師のインタビューや参与観察のデータから教師や児童たちが、自己や他者にどのカテゴリーを適用しているのかを明らかにすることによって、そのカテゴリー集合に結びつく活動がいかなる義務や権利を配分することになるのかを示すことができるからである。

また、4節以降で論じることになるが、本稿における児童は自らを「支援者」としてカテゴリー化しているわけではない。教師や児童が自己や他者をどのようにカテゴリー化し、そのカテゴリーがどのような活動と結びついているのかを把握することによって、通常学級で生じる非対称性が〔支援者－被支援者〕としていかに解釈できるのか、論じることしたい。

さらに、これらの分析によって明らかになる人々のカテゴリー使用が、通常学級でどのような課題に直面するのかを包摂と排除という社会学的概念を用いて検討する。支援が論じられる文脈においては包摂と排除という概念が登場するが、学級内の相互行為レベルにおける包摂と排除については十分に論じられてこなかった。倉石 (2012, pp.103-104) が述べるように「いまの排除／包摂論に潜在」しているのは「単線的思考図式」であり、それは「かならず『排除』が先で『包摂』が後にくるという時間的序列、そして『排除』が悪であり『包摂』を善とする価値序列」である。倉石はこの問題に関して、在日朝鮮人教育の制度と障害児を対象とする就学猶予・免除制度に着目して検討し、包摂と排除を対立的に捉えるのではなく、包摂も排除もお互いを伴うことで成立するという「『排除』の輻輳性」(p.105)を明らかにした。本稿では、この議論に立脚し、さらに通常学級における相互行為場面を対象とすることで包摂と排除の輻輳性について検討していく。それというのも、倉石は制度面に着目することで、包摂と排除の対立関係や時間的・価値的序列の相対化を図った点は意義があるが、その包摂と排除の関係が成立することによって、通常学級の児童がどのような問題に直面しているのかについては論じていないからである。

そして、上記の2つの視点から分析することによって、通常学級において教師や児童がどのような規範を用いて行為をしているのか、また、どのようにその行為を理解しているのかを明らかにすることができる。その上、教師と児童が行う実践について、学級における児童の学習や生活に内在されている“自発

的な行為”としての「支援」実践を〔支援者－被支援者〕という非対称性の固定化という観点から検討することによって、教師が行う支援実践とは異なる固有の問題を示すことができるのである。

3. 調査対象について

調査対象校は関東地方の公立 X 小学校である。X 小学校の全校児童は約 490 人で、全部で 15 学級ある (2016 年 3 月時点)。筆者が調査した学級は 3 年 A 組であり、人数は 38 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ユウマをめぐる学級の活動に着目する。ユウマの診断名については、保護者の意向により、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。

筆者は X 地域の通級指導教室に通う子どもを育てる母親たちから「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 小学校の木下先生を紹介してもらい、2013 年 11 月に木下先生に対して第 1 回目のインタビューを実施した。その後、学校公開にて木下先生の学級の見学を行い、2014 年 9 月から 2015 年 3 月まで木下先生の学級にて参与観察を実施する許可を X 小の校長と木下先生から得た。参与観察終了後、2015 年 4 月に木下先生への第 2 回目、2018 年 7 月に第 3 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。木下先生の承諾を得て、インタビューの内容はすべて録音した。分析の中心となるのはこれらのインタビューとフィールドノーツである。

また、参与観察で作成したフィールドノーツ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木下先生にお願いした。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、木下先生とX小学校の校長から研究参加の同意を得た。さらに、本論文で引用するデータはすべて木下先生から確認と許可を得ている。

なお、登場する人物は教師も児童もすべて仮名である。

4. 分析結果

児童の関係性を分析する際、4節1項にて発達障害と診断された児童であるユウマとその他の児童との間に介入し、教師がトラブルを防ごうとした場面、4節2項にてユウマの振る舞いに対する周りの児童の対応、4節3項にて周りの児童によるユウマの行為に対する説明(カテゴリー適用)を取り上げることにはしたい。

4.1. 教師による「お兄さんお姉さん」カテゴリーの使用 —診断名を公表しないこと—

朝の会 ユキノが日直の仕事である朝のスピーチをする。

ユキノ：X祭りでくじをやって、バットみたいなものをゲットしました。

ユウマ：そんな男らしいもの買うんじゃねえ！もう我慢ならない！

ヨウスケ：興奮中…。(ぼそっと呟く。)

(ユウマは教室から出ていく。)

木下先生：ユウマくん、最近調子良かったけど、今日はコンディション悪いみたいです。みんなは今日は2つ3つお兄さんお姉さんになってあげてください。(朝の会を終えて1時間目に入っていく。)

(2014年9月29日(月)フィールドノーツ)

ユウマは2年生の終わりに広汎性発達障害の診断を受けているが、それを他の児童には公表していない。そのため、木下先生はユウマの障害名に触れることなく、他の児童に「お兄さんお姉さん」というカテゴリーを適用しようとする。木下先生は、同じ学年の児童どうしであるにもかかわらず、「お兄さんお姉さん」という年長者を示す「人生段階」のカテゴリー集合を用いた成員カテゴリー化

装置を利用しているのである。

木下先生とユウマの間で{教師－児童}というカテゴリー集合を用いる場合、朝の会で日直の発言を遮った上に教室から出ていく行為に対して、教師が注意を与えない行為は不自然な出来事として理解される。そのため、木下先生は他の児童に「お兄さんお姉さん」カテゴリーを用いることで、ユウマは他の児童より2つ3つ「年下」の存在であるとし、他の児童と同じように朝の会に参加することができなくても仕方ないと評価するのである。これは{児童}カテゴリーが制度的な規範として対称性を想定されているものであるからこそ、それを無化するために「人生段階」のカテゴリーが用いられているのであり、他の児童は2つ3つ「お兄さんお姉さん」なのだから、ユウマの「コンディションの悪さ」を受け止めるように木下先生から求められていることが推測できる。このように「人生段階」のカテゴリーは、「年下だから自分たちと同じようにできなくても仕方ない」のであり、「自分より年下には優しくするべきだ」という義務と結びついている。そしてその結びつきが、この場面の行為を理解するための前提となるのである。

このように、教室から飛び出していく行為に教師が{教師－児童}のカテゴリー集合を用いずに介入することで、児童間のトラブルを防いでいるように解釈できる。一方で、このような働きかけについて、木下先生は以下のように振り返っている。

私がずっと大学時代から模索しながらインクルーシブの方向とか、それには他の先生より特に力を入れて、強く親や子どもに求めてきたけど、そこでの壁として立ちはだかったのは、ユウマくんの両親が（診断名を）オープンにしていないってこと。常に隠してる。隠しているものを、ユウマくんの実態をみんなに知らせたり、伝えたりできない、理解してもらえないって。で、周りの親もなんであれを放っておいてるの？って、子どもも親も思うし、学校は何にもしていないじゃないかってなるし、もうすごく苦しかったですね。

(2015年4月25日(土)インタビュー)

木下先生はユウマの診断名を開示していないことが周りの親や子どもから理解してもらえない要因となると考えている。「(ユウマを) 放っておく」とみなされるといふ語りや「学校は何もしていない」と思われるという語りから明らかになるのは、木下先生は診断名のもと、ユウマの実態を知らせることが、発達障害児が在籍する学校の義務であると考えており、それによって周囲の理解を得られると考えていることがわかる。そして、ユウマが広汎性発達障害であることを他の児童が認識し、支援を要する「障害児」であるというカテゴリー化を行うことが困難な状況であるために、木下先生は以下のような実践を行おうとしているのである。

苦手なことが、お前はできていなければいけないことができていないんだ！じゃなくて、やっぱりその段階からちょっとでも変わっていくことを周りが応援してあげてって。教師が子どもに対する応援もあるし、周りの子もその、今、この子はここから始めるからここまでのことは要求したって無理なんだから、ここからここになるっていう小さなステップのところを周りで見てあげて、ちょっと大目に見ながらゆっくりと応援してあげてくれないかな？って。そうすると頑張れると思うんだって言って、周りを応援団につけちゃう。

(2013年11月29日(金)インタビュー)

ユウマには「苦手なこと」を周りと同じようなスピードで克服することは目指されず、「小さなステップ」で「大目に見ながらゆっくりと応援」することが他の児童に求められている。そして、その際に「お兄さんお姉さん」という「人生段階」のカテゴリー集合が用いられるのは、ユウマが「大目に見」られることで、「ゆっくりと応援」してもらうためであり、この点においてユウマは周りと同じスピードで成長していくことが期待されないということも理解可能となる。その結果、ユウマが朝の会で「コンディションが悪い」状況であっても、他の児童は「2つ3つお兄さんお姉さん」なのだから朝の会に参加できなくても「大目に見る」のだという推論が可能になるのである。

4.2. 「大目に見る」実践の担い手 — 「慣れ」／「大丈夫」という語り—

次に、学級全体の児童の反応ではなく、個別の事例を検討していく。ユウマが特定の女子に対して殴ったり、椅子を蹴ったりすることに対する反応である。

給食前

ユキノ：ユウちゃんと隣の席のとき、いっぱい殴られたからもう慣れちゃった（と筆者に言って笑う。）

（2014年11月21日（金）フィールドノーツ）

給食後 ユウマがユリの椅子を何度も蹴とばす。

筆者：ユウちゃん、椅子けっちゃダメだよ

ユリ：いつもやられているんで、いいです。

（2014年9月4日（金）フィールドノーツ）

登校時間

（ユウマ：エミを急にたたく。筆者が止めに入る。）

ユウマ：エミ、死ね！（繰り返す）

エミ：大丈夫、そんなことよりインフルエンザだったけど、元気だったよ！
（と筆者に言って笑う。）

ユウマ：かっこわるいユウマの準備してる。

筆者：かっこいいユウちゃんを見せて。

（2015年2月20日（金）フィールドノーツ）

身体を殴られる、自分の座席の椅子を蹴られるという振る舞いは、通常なら「やめて」といった反論が可能となる振る舞いである。しかし、ここでは「慣れちゃった」や「いつもやられている」、「大丈夫」という言葉でユウマの行動を許すのである。木下学級の児童がユウマを受け入れているのは、先生のインタビューにもあったように、「小さなステップ」で「大目に見ながらゆっくりと応援」という期待に基づいた教師の振る舞いに規定されていると考えら

れる。そしてその実践によって、ユウマは学級のメンバーとして受け入れられており、教育へのアクセスが保障された {児童} として存在することが可能となっている。

それでは、この実践は {教師-児童} カテゴリーに期待される「児童は教師の指導に従う」という規範を参照することによって可能になっているのだろうか。しかし、「殴る」「蹴る」という振る舞いを見ると、{教師-児童} の規範は従うべき正統な理由として十分ではない。それとも、木下先生が求める「お兄さんお姉さん」カテゴリーを児童たちも用いているのだろうか。次項ではなぜこのような振る舞いが可能となるのか、児童によるユウマの行為に対する説明を見ていく。

4.3. 「大目に見る」実践はいかに成立するのか —児童による「病氣」カテゴリーの適用—

登校時間

ユウマが教室に入る前の時間に、下駄箱近くの階段下で「うるせー！死ぬね！」と何度か叫んでいる。

ユウマ：(チャイムが鳴って教室に入った後) ヨウスケ、さっきうるさかったぞ。

ヨウスケ：(うるさかったのは) お前だよ。(冷静に注意する感じ。)

それを聞いて、ユウマがヨウスケに近づこうとする。するとリョウタがユウマに「倍返しにされるぞ」と言う。ユウマはそれを聞いてリョウタを殴り、つねる。ユウマは教室を出て、しばらくして支援の先生と一緒に戻ってくる。教室に入るなり、リョウタのところへ行き、つねろうとする。筆者は支援の先生と一緒に2人(リョウタとユウマ)を引き離す。

サクラ：(筆者に) リョウタくんはユウちゃんに悪口言ったんじゃないのにおかしいね。

エミ：ユウちゃん、いつになったらふつうになるのかな。

(2015年2月4日(水) フィールドノーツ)

悪口を言ったわけではないリョウタを殴るというユウマの行為をサクラやエミは非難している。そして、エミの「いつになったらふつうになるのかな」という発言は、ユウマの行為が「ふつうではない」ということ、さらに「いつになったら」という言葉から、ユウマは今までずっとふつうではなかったということも示されている。従って、エミはユウマから暴言を受けたり、叩かれたりしているときに、ユウマは「ふつうではない」から暴言を言ったり、叩いてくるのだという行為の理由を参照していたと考えられる。

次に、ユリがユウマとトラブルを起こした際の語りに着目する。ユリは4節2項で見たように椅子を蹴られても受け入れたり、ユウマがパニックを起こしたときに背中をトントンしてなだめたりしてきた。下記は給食時にユキノが牛乳をこぼしてユウマに「しーね」と何度も言われて泣きだした後の昼休みの出来事である。

昼休み

ユウマ：(筆者と一緒に校庭に出たあと、鉄棒の方に行く。)泣き虫ユキノを(おにごっこに)誘おう。

ユキノ：(1年生に鉄棒のことについて何か教えてあげている。)

ユウマ：おい！(1年生を)いじめるな！(ユキノをつねる。)

ユリ：いじめてないし、いじてるのはユウちゃんだよ。

ユウマ：(怒ってユリに向かって)死ね！

ユリ：むーりー！ユウちゃん足遅い。(昼休みが終わる時間になり、教室に向かって逃げる。)

ユウマ：(ユリを追いかけて教室に行く。ユリの机の上に乗る。)

マユミ・アズサ：(ユリを抱き止め、ユウマがユリを殴るのを止めてくれる。)(筆者は他の先生とユリを相談室へ連れていく。ユリが職員室に連れて行かれたユウマをなぐろうとするので止めながら。)

ユリ：(相談室で)今までたくさん嫌なことされてきた。今日はもう我慢できない。

ユリ：なぐらないと気が済まない。…ユウちゃんは病気だから！…病気だから特別扱いされてる。

筆者：病気だから？

ユリ：…病気だから…（ユウちゃんは）本当はやさしいけど、ああなっちゃん。

(2014年12月12日(金) フィールドノーツ)

これまではユウマは「ふつうではない」と述べられていたが、ここではユウマが「病気」であるという説明がなされている。ユリは給食の時間に座っている椅子を何度も蹴られても「いつもやられているんで、いいです」とユウマを受け入れていたが、それは「病気」だから「特別扱い」される、「病気」だから（本来の性格とは別に）「ああなっちゃん（暴力をふるってしまう）」とユウマの行為を理解していたからであると考えられる。

このように、「ふつうではない」ことや「病気であること」を、ユウマを「大目に見ること」の理由として参照し、学級での日常的な実践としてユウマを〔児童〕として学級に受け入れていた。教師が適用した「お兄さんお姉さん」カテゴリは用いられていなかったのである。教室における児童の行為は教師の振る舞いに規定される（清水1998）が、その際に適用されるカテゴリ（何者として振る舞うか）は教師と児童で異なることが示された。「病気だから特別扱いされる」という記述からわかるように、「病気」というカテゴリと「大目に見る」という実践が結びついており、児童は「大目に見る」ことで学級にユウマを受け入れるという振る舞いをしていた。つまり、児童間で〔ふつう－ふつうではない／病気〕というカテゴリ集合を用いられることで、対称的な関係であるはずの〔児童〕が特定の児童を大目に見るという配慮の形が見られており、あたかも障害をめぐる〔支援者－被支援者（病人）〕という非対称性が固定化しているように解釈できるのである。そのため、日常的な実践を振り返ると、「ユウマを大目に見なければならぬ」と指導される際、他の児童は〔支援者－被支援者（病人）〕というカテゴリ集合のもと、「ふつう」である自分たちが「病気」であるユウマの行為を「大目に見なければならぬ」と理解していたと考えられる。そして、その実践によって、ユウマを学級のメンバーとして受け入れていたと言えよう。

4.4. 児童が支援すること —差異の確認作業を通して生じる包摂と排除の輻輳性—

それでは、児童たちが行っている支援はどのように位置づけられるだろうか。学級において、児童がユウマの暴力を大目に見る際にユウマに対して「ふつうではない」、「病気である」と説明する実践から見られた通り、ユウマが他の児童とは異なる存在であるということが示されている。そして、ユウマを「大目に見る」実践に参加する際、児童たちは自分たちとユウマとの違い {ふつう—ふつうではない/病気} というカテゴリー集合を参照していた。ユウマとの差異を確認することがユウマへの支援の前提となっていたと考えられる。しかし、ユリの「病気」だから「特別扱いされている」という説明から、ユウマは他の児童と同等の扱いを受けていないことがわかる。この点において、学級から排除されている可能性も示唆される。一方で、その「特別扱い」によって、ユウマが他の児童から大目に見られることでその学級に包摂されていることも事実である。倉石 (2012) による教育制度面における包摂と排除の複雑な入れ子構造の指摘を踏まえ、本稿では学級内の相互行為に焦点を当てて分析してきた。学級内部における実践を検討すると、発達障害児が通常学級で教育を受ける際にも包摂・排除の複雑な構造が存在することがわかる。すなわち、「大目に見る」実践はユウマを学級に受け入れている点において教育へのアクセスを保障する一方、ユウマと他の児童とを非対称的な関係で固定化するという両義的な帰結をもたらすのである。

4.5. 学級における【支援者—被支援者】関係 —支援から逃れられない構造—

これまで検討した通り、児童によるユウマに対する「病気」カテゴリー化は【支援者—被支援者】関係として解釈できる。しかし、このような実践による児童の【支援者—被支援者】の非対称性は問題をもたらす。ユキノは「ユウちゃんに叩かれても平気」と言っていて「大目に見る」ことができていたが、3週間後に同じことをされたら泣きだしていた。

筆者：ユキノちゃん、前はユウちゃんに叩かれても平気って言ってました

けど、今日は泣いちゃったんですね。

木下先生：もうコップの水が満タンになっちゃったんだよ、みんなそう。

(2014年12月12日(金) フィールドノーツ)

「コップの水が満タン」になるまで、児童たちは「大目に見る」ことによってユウマの存在を受け入れているが、4節3項のユリの語りからわかるように、ユウマの行為を「大目に見る」ことに「我慢できない」こともある。また、シンゴはユウマと直接対立することは少ないが、下記のようにユウマが作った紙製の電車を破ってしまったことがあった。そしてそこでは {子ども} であるために我慢できないのだという説明がなされている。

(シンゴは掃除の時間に特別教室においてあるユウマの電車をいくつか破いた。)

シンゴ：我慢なんてできないよ。大人にはなれない。だって子どもだもん。

(2014年11月10日(月) フィールドノーツ)

{大人} であれば我慢はできる、{大人} であれば「大目に見る」ことが可能であるが、対等な立場であるはずの {子ども} が、学校生活全般において「お兄さんお姉さん」として {子ども} を「大目に見る」ということは困難であることがシンゴによって説明されている。「大目に見る」ことは診断名を開示しないユウマ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るが、その振る舞いが {児童} カテゴリーと結びつかないために、我慢なんてできないと主張することが可能となっている。つまり、通常学級における {支援者-被支援者} の関係は {教師-児童} と {児童-児童} の2つある中で、本稿では後者に焦点を当てているが、その場合は児童が「支援をするのは大人の役割である」、「対称的な関係であるはずの子どもであるから、我慢してまで支援をしなくても良い」という {子ども} カテゴリーと特定の活動を結びつけることで支援をめぐる児童の非対称な関係を無化し、{大人} である教師に支援の役割を求めることが可能になるのである。

このように、シンゴが {大人-子ども} のカテゴリー集合を用いることで、「大

目に見る」実践から離脱しようとしていたが、ユウマとのトラブルが生じた際も木下先生は「ユウマくんが心のコントロールできないの、百も承知でしょ。やさしくしてあげようよ」(2014年11月10日(月)フィールドノート)と諭しながら「大目に見る」実践への参加を促していく。児童が{子ども}カテゴリーを用いることで、支援関係を無化しようとしても、学級という場では教師が「子どもたちの行為が理想に近づくように」(清水1998,p.140)振る舞うため、{大人-子ども}ではなく、{教師-児童}としての振る舞いが優先されるのである。この点において、通常学級における児童の立場は障害学で論じられてきた支援者の立場とは異なっている。つまり、支援者にとっての「支援」は「少なくとも論理的には選択・退出の自由がある」(星加2012,p.14)とされていたが、学級では{児童}カテゴリーが「教師の指導に従う」あるいは「他の児童と助け合う」という活動と結びついており、支援をしないことは非難を受ける可能性があるために、木下学級の児童は支援から「退出する自由」を選んでいないということである。

対称的な関係である児童が「他の児童と助け合う」ことに困難は生じないように思われるが、{支援者-被支援者}として関係が固定化された場合には、支援者から抜け出すことが困難な状況が理解可能となる。それは、ユウマが「病氣」であるから「大目に見る」ということと、児童たちが{児童}であるからこそ「他の児童と助け合う」ということが不可分に結びついているからである。

5. おわりに

これまで、学級は「児童が他者の失敗を受け止め、助言したり注意したりしながら共に成長していくことが期待される」場であることが前提とされており、その児童の関係性を{支援者-被支援者}として読み解く議論や分析はなかった。そこで、本稿では、障害名が開示されていない児童をめぐる実践に着目し、{児童}カテゴリーと{支援者-被支援者}の関係性の結びつきを検討することによって、支援が可能になる人々の規範を明らかにしてきた。得られた知見は以下の3点である。

1 点目は、ユウマに対する「大目に見る」実践へ参加する際に、教師と児童

とでは運用カテゴリーに違いが見られた点である。2点目は「大目に見る」実践に児童が参加することで、ユウマの教育アクセスを保障し、学級に受け入れていたが、一方でその関係が非対称的に固定化される点である。3点目は学級の〔支援者－被支援者〕は他の支援関係とは異なり、逃れることが困難なため、児童間の葛藤を生むということである。以下では、上記の3つの知見に考察を加えることにしたい。

まず1点目の知見に関して述べていく。児童たちがユウマを「大目に見」ながら学級の成員として受け入れることで、ユウマの教育へのアクセスが保障されていく過程を分析してきたが、その際、学級における教師によるカテゴリー適用と児童によるカテゴリー適用の差異を描くことができたと考えられる。つまり、教師はユウマと児童との間に〔お兄さんお姉さん一年下〕というカテゴリー集合を用いていた一方、児童はユウマと児童との間に〔ふつう－ふつうではない／病気〕カテゴリー集合を用いて「大目に見る」実践に参加していたのである。このように、教師が期待する振る舞いを一部の児童が実践していく際に、児童は必ずしも教師の期待するカテゴリーを用いないことが示された。児童は教師の期待するカテゴリーとは異なるカテゴリーを用いていたが、「2つ3つお兄さんお姉さん」として「大目に見る」／「病気」だから「大目に見る」というように、「大目に見る」という点においてカテゴリーと結びつく活動に共通点があることがわかる。そのため、異なるカテゴリー運用であっても秩序が動揺することなく、学級運営がされていた。教師が診断名を開示できない中で〔児童〕という対称的な関係という建前を維持しつつ、児童もそれに葛藤しながらも協働して状況理解をしていく結果として「病気」カテゴリーを使用していたと解釈される。

次に2点目の知見についてである。「大目に見る」実践はユウマという特定の児童に対してのみ配慮をしていく点において、その関係性が固定化され非対称性を持つものとなっていた。「大目に見る」こと自体は学級の中で子ども同士が相互入れ替え可能なもののはずである。しかし、ユウマをめぐる「大目に見る」実践は常に対象が固定化しており、他の児童の「コップの水が満タン」になるまでその実践は続いていくのである。関係性の非対称性やユウマへの教育アクセス保障という点から考えると、「大目に見る」実践は学級のメンバー

の中で行われている支援実践として解釈することができる。一方、ユウマが学級において受け入れられるための実践（ユウマが〔児童〕であり続けるための実践）は、「特別扱い」という他の児童と同等の扱いがされない点で排他的である。このように、学級内の相互行為においても診断名の開示されていない児童をめぐって包摂と排除の輻輳性を指摘することができる。

しかし、この〔支援者－被支援者〕カテゴリーと結びつくものとして解釈される「大目に見る」実践は学級の規範に従う児童にとって我慢を伴うものとなりうる。その理由は1つ目に〔支援者－被支援者〕の関係性を持続させるためには、ユウマとの差異（普通の自分たち／「病気」であるユウマ）を確認し続ける実践が求められるからである。常にユウマとの差異を確認することで、配慮しつづけることが要求されるが、それを持続させるのは困難であると考えられる。2つ目は〔児童〕という同じ立場にも関わらず、学校生活全般においてユウマの振る舞いを常に非対称的に「大目に見る」という〔児童〕カテゴリーとは結びつかない活動を強いられるからである。教師が「小さなステップ」で「大目に見ながらゆっくりと応援」という期待を持って学級で振る舞うことで、児童もユウマに対して「大目に見る」ようになるが、殴られたり蹴られたりすることも「大目に見る」ことは児童にとっては困難なものとなることがある。

続いて、3つ目の知見についてである。2点目とも関わるが、〔支援者－被支援者〕の関係性を〔子ども〕カテゴリーを用いて無化しようと教師に訴えても、児童はその関係性から逃れることは困難であるということである。その理由は、支援実践が「他の児童と助け合う」という〔児童〕カテゴリーと結びつくからである。そして、ユウマの暴言に児童たちが同じように返すと非難を受ける可能性があることを児童たちは理解しているからである。

このように、発達障害児であるユウマを「大目に見る」という支援実践は、児童間で非対称性を固定化させながら学級の秩序を成り立たせている。ユウマの診断名を開示できない中で教育へのアクセスを保障するということは、事例を検討してきたように、学級で「大目に見」ながら〔児童〕としてユウマを受け入れることを児童に要請し、それに応答していく際に様々な葛藤を生じさせることになる。従って、今後は発達障害児を支援することによって生じる非対称な関係の固定化と支援実践による他の児童の葛藤をどのように解消していく

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—

か、教師のかかわり方について引き続き検討していくことが課題である。

注

- (1) 〔支援者－被支援者〕関係における非対称な構造を是正するために「当事者優先」を掲げた障害者運動が始まる。この運動の中心は、1970年に脳性マヒの女兒を殺害した母親に対する減刑嘆願運動への抗議を展開した「青い芝の会」である。「青い芝の会」は障害者解放運動において「介助者手足論」（「健全者＝手足」論）を主張し、介助者を手足と思わせることで、障害者自身の主体性を取り戻そうとした。しかし、前田（2009）によると、爪切りやコンタクトレンズの装着など、「支援者が怖がって指示されることを嫌がるだろう」という配慮が障害者によってなされると、その提案自体がされないと言う。その点において、障害者にとって介助者が利用者にとって手段であるかぎり、「障害者の自己決定」に対する他者の介入を避けることは不可能であることがわかる。従って、介助者が手足のように振る舞ったとしても、障害者と支援者の非対称な関係は維持されることになる。このように、障害者をめぐる〔支援者－被支援者〕の非対称性は障害学において常に問い続けられてきた。
- (2) 例えば、堀家（2002）は小学校でのフィールドワークにおいて、「脳性マヒによる両下肢機能不全」と診断されている男児をめぐる教室のコミュニケーションを分析し、障害児の気質的な課題だけではなく、当該児童が「できない子」とみなされることで、非対称的な関係が生み出されるということを示した。

参考文献

- 堀家由紀代 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科研究紀要』42巻、pp.337-348.
- 堀正嗣 2012 『共生の障害学－排除と隔離を超えて－』明石書店.
- 星加良司 2012 「当事者をめぐる揺らぎ－「当事者主権」を再考する」『『支援』編集委員会』『支援』vol.2 生活書院、pp.10-28.
- 金澤貴之 2013 「特別支援教育における「支援」概念の検討」『教育社会学研究』92集、pp.7-23.
- 小宮友根 2007 「規範があるとは、どのようなことか」『ワードマップ エスノメソドロジー 人びとの実践から学ぶ』新曜社、pp.99-120.
- 倉石一郎 2012 「第4章 包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育－在日朝鮮人教育・障害児教育・同和教育をめぐる－」稲垣恭子編『教育における包摂と排除 もうひとつの若者論』明石書店、pp.101-136.
- 前田拓也 2009 『介助現場の社会学－身体障害者の自立生活と介助者のリアリティ』生活書院.
- 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）」中央教育審議会初等中等教育分科会.
- Sacks,H.1972 “An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology”,in D.N.Sudnow(ed.)Studies in Social Interaction, Free Press, New York,pp.31-74 (= サックス、北澤裕他訳 1989 「会話データの用法」『日常性の解剖学』マルジュ社、93-173).
- 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』63集、pp.137-156.

- 庄司和史 2015 「『インクルーシブ教育』は障害児のための教育か？－特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告から学校の役割と合理的配慮を確認する－」『教職研究』第 8 号、pp.29-41.
- 杉田洋 2014 「小さな社会『学級』での集団活動を通して社会を生き抜くための力を獲得する」小泉和義編『VIEW21 学びに向かう土台を築く学級づくり』ベネッセ教育総合研究所、pp.6-9.
- 山中冴子 2016 「インクルーシブ教育に向けた『学びの連続性』を考える－各教育の場の『接近性』の観点から－」『埼玉大学紀要』65(2)、pp.73-80.