

立教大学学術推進特別重点資金（立教 S F R）
大学院生研究
2004年度研究成果報告書

研究科名	立教大学大学院	文学研究科	教育学専攻
指導教員	所属・職名	氏 名	
	文学部教授	北澤 毅 印	
自然・人文の別	自然 ・ 人文	個人・共同の別	個人 ・ 共同 名
研究課題	「知的障害児」であるという「事実」の社会的構築		
研究代表者	在籍研究科・専攻・学年	氏 名	
	文学研究科・教育学専攻・ 博士課程後期課程3年	鶴田 真紀 印	
研究組織	在籍研究科・専攻・学年	氏 名	
	文学研究科・教育学専攻・ 博士課程後期課程3年	鶴田 真紀	
研究期間	2004 年度		
研究経費	200 千円		

研究の概要 (200～300字で記入、図・グラフ等は使用しないこと。)

本研究は、社会構築主義の観点から、ある児童が「知的障害児」であるという「事実」が学校という場においてどのように構築されているのかを検討するものである。まず、教師の語りをもとに、児童の「知的障害」の語られ方の分析を行った。次に、フィールドデータをもとに「自閉症児」と教師間の相互行為を分析し、「自閉症児」の「不適切な発話」に対する教師の対応の仕方を検討した。いずれの研究も、「知的障害児（自閉症児）であるということ」が教育場面においてどのようになしとげられていくのかに焦点をあてたものであり、将来的には、上記の問題関心をもとに、就学相談場面等のまさに「障害」の認定・同定が問題化されるような場面へ接近することを目指している。

キーワード (研究内容をよく表しているものを3項目以内で記入。)

[知的障害児] [社会構築主義] [相互行為]

研究成果の概要 (図・グラフ等は使用しないこと。)

1. 教師による「知的障害」の語られ方の研究

特殊教育の実践者である教師が、ある「知的障害児」の「障害」(および自らの教育実践)をどのように語るのかを、次の2つの問いをもとに検討した。教師は、いかなることを目的として児童(教師によるインタビューにおいて主に語られている「知的障害児」である。以下、「S」とする)に「教育」していると語るのだろうか(第一の問い)。そして、児童は教師によっていかなる存在として理解可能とされているのだろうか(第二の問い)。

すると、教師はSを「重層的存在」として語りにおいて理解可能な存在としていること(構築されていること)が明らかとなった。重層的とは、単にSを表象する類型が複数あるというのみではない。複数のSが幾重もの層のように重なり合い、いずれもが分かちがたいものとして緊密に結びついているということなのだ。つまり、教師は、「障害をもつ者」、「子ども」、「家庭」といったそれぞれのSを区別して対応することはしないのである。それら各々について抱くりアリティを重層的に結び付け、それらが循環をなし相互に補強し合うことによって、「知的障害児S」をめぐる教師のリアリティは産み出されている。すなわち、そうした重層的な連関の中でしか、個別具体的な障害児は存在し得ないといえよう。

上記のようなSの構築のあり様から、「障害児」として構築されるとはどのようなことであると導くことができるかという、次の3つのことを挙げるように思われる。第一には、教育の対象とされることである。第二には、保護の対象とされることであり、第三には、未発達とみなされることであるといえるだろう。しかしながら、3つの事柄は同時に、一それらが観察可能になる過程に違いはあるかもしれないが「子ども」というカテゴリーの「属性」として見出されることでもある。つまり、障害児とは、<障害>児でもなく、あるいは障害<児>でもなく、まさしく障害と子どもという二重にカテゴリーライズされる者として構築されるということなのだ。すなわち、障害児というカテゴリーを担うということは、二重の規範的まなざしにさらされるということなのである。

上記の事柄はSのみに特有のことではないが、一方で、Sの構築のあり様から見出されたものの中には、Sのみにしかあり得なかったものもある。「家庭に問題を抱える者」として提示されるに至った家庭をもち、加えて「教員の人員が不足している学級に所属」し「専門的知識に不安を抱える教師が担任である」という事柄は、S独自の個別的事情ともいえるべき事柄である。しかし、独自の個別的事情を一切持たない具体的人物というの、存在しないことだろう。つまり、障害児とは、障害児というカテゴリーを担う者であれば誰でも引き受けざるを得ない二重の規範にさらされると同時に、その人物独自の個別的事情を合わせもった存在として構築されるのであり、これら前者と後者は切り離せない。「重層的存在」という言葉には、このような含意がある。

障害児が以上のような構築のされ方をする中で、Sが「身体障害」や「ろう」や「盲」ではなく、他ならぬ「知的障害」であるということは、障害が帰属され得る範囲が異なるということでもある。たとえば、われわれは、身体障害者に障害を帰属する範囲を限定的に捉えていると一般的にいえるだろう。つまり、障害を負う身体であり、それにより派生する「できない」ということだ。もし身体障害者が、Sのようにマンションから落ちたという場合、「自殺」、もしくは「障害を苦しめた自殺」、あるいは「誤って落ちた」という想定をされるかもしれない。しかし、「知的障害児S」とっては、マンションから落ちようとする事自体が障害の「証拠」とみなされる。知的障害は、脳波や神経物質という言葉で説明し得たとしても、あるいは、感情の不安定さの中に見出されたとしても、すべて行為に表れるものとして帰属されていた。無論、たとえ知的障害児であったとしても、Sが行うすべての行為が知的障害とみなされるわけではなく、どの行為を知的障害の表れとみるかは、状況や文脈に埋め込まれている。また、知的障害でなくとも「できない」という行為に結びついて理解されることはある。しかしながら、何か「できない」ということに加えて、しなくても良い何か、あるいはすべきではない何かを「してしまう」という語り方で、専ら多様な行為に帰属されていく知的障害の範囲は極めて広いといえるだろう。

研究成果の概要 つづき**2. 自閉症児の「不適切な発話」に対する教師の対応に関する研究**

自閉症児の「不適切な発話」をめぐる児童－教師間のやりとりを分析し、児童の「自閉性」に対する教師の対応を、教室という「社会的状況」における相互行為という観点から読み解くことを目指した。具体的には、児童が授業時間等において「不適切な発話」を行った時、その発話をほぼそのままくり返すかのようなやりとりを展開させるという場面が数多く観察された。教師はそうすることによって何を行っているのか、という問いをもとに検討した。

すると教師は、両者のやりとりを「不適切な発話」とそれに対する「修正」ではなく、「呼びかけ」と「応答」として構成していることが明らかとなった。そうすることによって、教師は、その場の活動から離脱しつつある児童を、その呼びかけに応答しつつ再びもとの課題へと引き戻し、本来の教育活動の中へ組み込んでいるのである。言い換えれば、活動からの離脱というトラブルに対して引き戻すという「修復」を行っているのだ。そのような修復を行うことによって、教師は、児童の発話をコミュニケーションの機会として利用しつつ、彼が本来なすべき課題のスムーズな進行を可能とさせているのである。しかしながら、このような教師の活動は、「自閉症児」の構成と表裏一体のものとしてなしとげられている。教師が行っている修復も、またその前提となる彼の課題からの離脱も、彼が「自閉症児であること」を含みこんだ形で行われていることなのである。

教師のこのような対応の仕方は、当該の児童が自閉症であるという事実には帰属される「できなさ」への対応に関する一つの視点を与えてくれるように思われる。おそらく大半の自閉症児に対して、周囲は何かを「適切に」行うことができないという形でその児童の障害を経験する。そのような自閉症児の「できなさ」に対して、「教育」は対応を要求するのであるであり、実際に教師は「然るべきやり方」で対応しているわけである。

そのような教師の対応として、本稿で見出されたものは次の2つに類別できるように思われる。第一には、「不適切な発話」に対して「適切さ」を獲得させるべく、言語を獲得させるという対応の仕方である。第二には、「不適切な発話」それ自体を禁止も否定もせずむしろコミュニケーション機会として捉え、場に共在するよう構成するという対応の仕方である。いずれも教育的配慮に基づいた対応であり、一人の「自閉症児」を構成してもいるという点では同様であるが、後者は前者の対応の仕方を取り得るという点に注意したい。言語使用の誤りや困難というのは周囲にとって一見、見出しやすい。それが教育という枠組みの中で生じ、われわれが教師－児童という間柄であったとするならばなおさら、誤りを正し「適切さ」を身につけさせることが自閉症児のためであり、そのような児童に対する教育なのだと思定してしまうかもしれない。

だが、本稿で検討した教師のその場に即した実践的な対応は、常に言語上の困難に対しその修正に向けて対応することばかりが、「教育的」ではないことを教えてくれるように思う。つまり、一口に「自閉症」と呼んだとしても、そこには言語上、コミュニケーション上、さらには冒頭で言及したような様々な種類の異なる困難がある。そのような困難を抱えた自閉症児にとっては、その場の活動に、あるいは教室という場、コミュニケーションの場に共在するということが大きな課題である。自閉症児の「不適切な発話」に「応答」し、それを「呼びかけ」として構成することは、自閉症児が学習に参加する一つのあり方を切り開いているといえるだろう。