

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
2005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 ・ <u>人文</u> | 個人・共同の別 | <u>個人</u> ・ 共同 名 |
| 研究課題名 | 「障害児」であること・「健常児」であることの構成 — 交流教育場面をもとに — | | |
| 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 4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 4年 | 鶴田 真紀 | |
| 研究期間 | 2005 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。)

近年、障害児教育の領域においては「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を受けて、障害児と健常児間における「交流教育」の重要性が提起されている。交流教育により、児童間の相互理解や社会性が促進・育成されるといえるかもしれないが、その反面、交流教育の場は、各々の児童が「障害児であること」あるいは「健常児であること」が先鋭化された形で観察可能となる場面であるように思う。本研究はそうした交流教育の実践場面に着目し、「障害児であること」および「健常児であること」の構築のあり様を検討するものである。具体的には社会構築主義の観点から、交流教育場面をとらえた A V データやフィールドノートを分析し、「障害児」「健常児」というカテゴリーの同定がどのように観察可能な「事実」として立ち上がるのかを明らかにするものである。

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。)

[社会構築主義] [知的障害児] [交流教育]

研究成果の概要 (図・グラフ等は使用しないこと。)

教室場面においてある特定の「知的障害児」の〈障害性〉がどのようにして立ち上がり、その一方で「健常児」における「健全性」がどのように立ち上がるのか、という問い(知的障害児の構築・健常児の構築)を、本研究は、交流教育場面の観察(これを以下、①とする)および知的障害者への聞きとり(以下、②)という観点から解明することを試みた。以下、①・②のそれぞれについて述べていくことにする。

①交流教育場面の観察

①では、具体的には、(a) 交流教育場面の参与観察(AVデータおよびフィールドノートの収集)、(b) 交流教育に関わる教師間でのミーティングの参与観察、(c) 交流教育を実践する教師および児童(知的障害児)へのインタビュー(児童に関してはごく短時間にもものを多く含む)、(d) 交流教育における児童(知的障害児)の様子を記録し保護者に報告する交流ノートの蓄積を行った。

上記(a)からは次のことが示された。まず、「健常児」の対応について述べる。交流教育において「知的障害児」が〈逸脱的傾向〉(具体的には、授業中における「不適切な」発話や行為)を示した時に、他の「健常児」にとってはそれまでの授業の円滑な流れが疎外され、ある種の教室秩序の崩壊が生じる。その際、「健常児」側からの次のように分類される反応が確認された。そうした逸脱的傾向を示している「知的障害児」を笑いやからかいの対象として位置づける、「不快感」を示す視線が知的障害児本人に向けられる、その視線が本人ではなく教師のみに向けられる、授業秩序の崩壊(およびそれをもたらした知的障害児)に関心を払う態度自体を示さない(E. ゴッフマンの提示する「儀礼的無関心」)。これらは、1学期から3学期にかけての時間的移行の中で、前者の反応から後者へと移行していくことも確認された。

次に、教師の対応について述べると、「知的障害児」の存在が教師にとって授業を円滑に進めるためのツールとして用いられていることが示された。授業中「健常児」の私語が目立ち「知的障害児」が授業にまじめな態度で臨んでいる時は、教師が「知的障害児」の態度をほめる中で「健常児」を諫めるという場面が頻繁に観察された。(その一方で、「知的障害児」が騒いでいる際に、教師から授業後に「もうちょっとおしゃべりしないでがんばってね」などの「励まし」はなされても、その場でしかられるなどの場面は見られなかった。)教師の質問に対して、「知的障害児」が頻繁に挙手をし、指名されるものの答えることができないというやりとりが何度か繰り返された後、教師は、その児童を最初に指名することはなく、他の児童を指名し終えた後、その「知的障害児」を指名するというやりとりが多く観察された。教師は、授業を円滑に進行していくために、「知的障害児」をある時には積極的に授業の流れの中に組み込みつつも、その一方で授業の「阻害要因」となり得る場合には、儀礼的に関心を払いつつ授業の「サブ・メンバー」として位置づけていることを周囲に示しながら、「配慮に基づいた排除」をするということが見いだされた。そのような「知的障害児」の扱いを「使い分け」しながら、教師は交流教育における秩序を形成・維持・修正していると考えられる。

(b)(c) および特殊学級における参与観察からは次のことが示された。特殊学級の教師は、なるべく多くの児童を交流教育に参加させたいとは考えているものの、必ずしもすべての特殊学級に在籍する児童が参加できるわけではない。特殊学級の中でも「できる子」、「程度の軽い児童」が、教科ではなく音楽や体育、図工などの「楽な科目」に参加できるのである。教科教育に参加させてほしいと要望する保護者に対しては、教科に参加させようとすることは、常識に欠ける行為＝児童の障害を理解できていないと理解されていた。前述した交流教育で教師が知的障害児をツールとして使用しているということが、特殊学級に内においても交流教育に関して同様のことが言えるように思う。しかしながら、それは対照的な用いられ方でもある。すなわち、特殊学級において交流教育に参加することは、「エリート」的な位置づけを正式に承認されることでもあった。したがって、同じ学年に属していながらも「交流に行ける子」と「行けない子」が出てくる。「行けない子」がいたずらなどの評価されないふるまいをすると、(そのような児童は障害の程度として参加させられないと教師が考えているため、今後交流に参加させる予定はないにもかかわらず)「そんなことじゃ、交流に行けないね」と述べることでふるまいを矯正するよう導くのである。「行ける子」と「行けない子」では交流教育に関して「断絶」が生じることを、教師は「行けない子」が「交流教育に参加したい」という思いを持ち得る可能性を、障害の重さゆえにそのような認識をもつこと自体が「おかしなこと」として処理していた。すなわち、特殊学級においては交流教育への参加の有無が、障害の程度、特殊学級における位置づけを、明確に示す指標として用いられているのである。

(d)からは、「親の思い」として交流教育への参加がいかに熱望されているかが示されることになった。それは、上記同様、交流教育への参加が我が子の「障害の程度」に対する認識を学校側から正式に確認されるものとして位置づけられていたことにも関連する。「単に交流教育に参加できれば満足」という保護者が大半を占めており、我が子

研究成果の概要 つづき

が「(健常児の) 勉強の邪魔にならないよう」家庭で叱咤・激励する記述が頻繁に確認された。交流教育に参加する保護者の側の意識としても「参加させてもらっている」という認識が強いように思われた。

②知的障害者への聞きとり

②では、昨年養護学校を卒業した知的障害者とのインタビューをもとに、語り手がまさしく「知的障害者であること」がどのように成し遂げられているのかを、聞き手の聞く実践に焦点をあて検討した。インタビュー分析から、第一には、聞き手が「知的障害の経験」を聞きとるために行っているインタビュー過程の統制のやり方を明らかにした。それは具体的には、(1) 問いの統制によるストーリー管理、(2) 質問を提示する際の「解答の拒否を認める発話」と「質問の許可を求める発話」の使用である。第二は、語り手の「聞き間違い」をきっかけに、それまで聞き手が有していた「語り手が知的障害者である」という枠組に別の推論が生じる様子を示した。結果的にはその推論は、語り手による「わからない」という発話が果たす行為により、不確定性を残すものとなっている。以上の知見から、第一に、「語り手が知的障害者である」ということが、聞き手にとって語りを解釈する上で優先的に使用可能な資源として用いられていたことを指摘し、第二に、われわれは日常生活において、知的障害というカテゴリーを「任意の時点で使用可能な」カテゴリーとして運用していることを指摘した。

②においては、インタビュアーとインタビュー間におけるインタビューの協働的達成という側面に力点が置かれているが、インタビューにおいて語られる内容はそれにとどまらない。小学校・中学校・高校においてそれぞれ語り手がどのようにして自身の知的障害を認識し、受容していったのかについて、示唆に富む事柄が語られている。語り手は小学校・中学校においては特殊学級に在籍していたが、そこで他の児童(健常児)に「無視」されるなどの「いじめ」にあった経験を経る中で、「自分は周りと違う」という障害意識のきっかけを与えられる。そうした差異意識、劣等感を感じながら養護学校へと進学したが、そこで語り手は他の児童(障害児)よりもはるかに「できる子」でありみんなの「リーダー」としてこれまでの学校経験では得られなかった位置づけを与えられる。

①においては、さらなるデータの蓄積とそれらの分析を今後行うことにしたい。また、②においても、先に述べた通りインタビューに対する焦点が違うため、「健常児」との関係にもとづく「差異意識」や「障害の受容」という上記の事柄について述べるには、より精緻な再分析を行う必要がある。しかしながら、②は、「場面」に限らずより幅広い意味での「学校」という場において「知的障害児であること」や「健常児であること」がどのように当事者に認識されているのかを検討する上で、重要な足がかりになると考えられる。