

幼児教育における「発達障害」児の 相互作用研究の可能性

吉澤 茉帆

(2012年10月2日受理)

A Perspective on Researches concerning Social Interaction of Children with
“Developmental Disorders” in Early Childhood Education

Maho Yoshizawa

Abstract: This article aims to discuss a method of research concerning the social interaction of children with developmental disorders. Children with developmental disorders are often provided early childhood education as part of integrated childcare. Because of such situation, many positive analyses which focus on social interaction of children with developmental disorders are cumulative. Many studies reveal the characteristics of these children's social interactions and provide practical advice that, if applied, results in effective practices and better-developed children. Many qualitative analyses concerning the sociology of education have been conducted. Some of this research attempts to reveal the socialization processes of children who do not have any disorders. In this article, I consider the possibility of using a qualitative method in studying the social interaction between children with developmental disorders and teachers or classmates in dynamic situations. Such research will demonstrate the social aspects of “developmental disorders.”.

Key words: developmental disorder, social interaction, early childhood education

キーワード：発達障害, 相互作用, 幼児教育

1. はじめに

本稿の目的は、幼児教育段階における「発達障害」児の相互作用研究について概観し、方法的検討を加えることである。

「発達障害」とは、LDやAD/HD、高機能自閉症などの広汎性発達障害といった複数の障害を含む包括的な語である。いずれも脳の微細な損傷による機能障害と言われている。しかし、すべての発達障害について医学的に脳の損傷が確認されるわけではない。知能テストで能力の発達の偏りを測ることによって、それぞれの障害の診断が下される。「発達障害」は、診断や実際の様子において、曖昧さをもった言葉である(以上、高岡2007)。

そうした曖昧さは、「発達障害」がとらえようとす

る「発達」という概念の曖昧さによると考えられる。すなわち広汎性発達障害では「社会性」、AD/HDであれば「行動のコントロール」に遅れがあるとされたり、発達に「偏り」があるとされるなど、知能や聴力、視力以上に客観的に測りづらく明確な線引きのしがた

いものによって、「発達障害」は診断されている。心理学者である野村(1984)も、「発達障害」という概念が広く使われるようになる以前において、「障害」という概念の曖昧さについて次のように述べている。

知能の障害とか発達の障害といわれるものでも、一つの現象としての状態像をさしていますし、「健常」と「障害」を相対的な物差しの上に並べて分けたととしても、どちらにも分類しがたい中間的存在というものが必ずでてきます。…だから、それを分断

する特定の意志が働きやすいことにもなりますし、その時代や社会の構造、価値観によっていかような切り方でもされることになってしまいます。(pp.37-38)

このように、「発達」やそれについての「障害」というものは曖昧であり、社会的に作られる側面もあるということはこれまでも言われてきた。にもかかわらず、診断がなされるとその後は「障害」というカテゴリーによって子どもの教育が行われていくこととなる。

小学校以上であれば、授業の学習についていくことが難しい場合には特別支援学級などの分離された場での教育がなされることも多い。それに対して幼児教育では、障害をもつ子どもとまたない子どもを同じ場で保育する「統合保育」が行われることがある。障害をもつ子どもが保育園や幼稚園といった集団のなかで生活することにより、本人にとっても周りの子どもにとってもよい「効果」があると考えられている。障害児教育においては、そうした「効果」をより詳細にとらえ、保育者や療育者の働きかけによって「発達障害」をもつ子どもにもまたない子どもにもより大きな「効果」をもたらすことが目指されてきたと言えるだろう。

そうした状況においては、「遅れ」があったり「できない」ことは、「障害」によるものであり、改善や「発達」を促進することが必要とされる。「障害」は社会的につくられたものであるとする見方からすれば、私たちが日常において何を「普通」とし、そこから「遅れている」「できていない」として「障害」と見なししているのかを問い直すことが求められるのではないだろうか。

このような課題を検討するため、本稿では「発達障害」児の相互作用に注目する。幼児の相互作用について分析を行った先行研究を中心に概観し、方法的な検討を行うとともに、「発達障害」児の相互作用において明らかにしていくべきことについても展望を得たい。

2. 統合保育における実証的な相互作用研究

2-1. 統合保育に期待される「効果」

障害をもつ幼児の保育を、園山は次の4つの形態に分けている。①障害をもつ幼児だけの「集団保育」、②障害をもたない幼児集団の中で数名の障害をもつ幼児と一緒に保育する「メインストーリーミング保育」、③障害をもつ幼児集団の中で数名の障害をもたない幼児と一緒に保育するという「逆統合保育」、④障害をもつ幼児のみのクラスを園内に設けたり、個別指導を

行うという「特別保育（部分的な統合）」である。このうち、「集団保育」以外の障害をもつ幼児もまたない幼児も同じ場で保育する形態を広義の「統合保育」と捉えることができる。(以上、園山 1994)

統合保育は、1970年代の厚生省（現・厚生労働省）の通達により全国的に取り組みされてきた。こうした展開は、2000年以降に「統合された場での教育」の制度化が進んでいる学校教育における統合に先駆けたものと言える。

統合保育が進められる背景には、障害をもつ子どもとまたない子どもを同じ場所で教育・保育することで、様々な「利点」や「効果」が期待されていることが挙げられよう。

たとえば統合教育に期待される点としては、①早期発見の受け皿②就学後の教育のレベルアップ③健常児の理解を深める④社会参加の質を高め内容を豊かにする(田川ら 2006)といったことがある。①と②は、障害の有無の診断を早期に受けることで、より適当な教育・保育を長く受けることができることを意味している。③と④については、「障害児／者」が社会で生きる上で統合保育が有意義であるというものである。

こうした「期待」は、多くの研究によって「効果」と言われることになる。例えば園山(1994)は、障害をもつ幼児には、①障害をもたない幼児との社会的相互作用が増大する②運動や生活習慣の領域での発達促進③自閉症児の言語発達の促進といった効果があるとす。さらに、障害を持たない幼児にも、障害を持つ幼児への思いやりが育ち、それは後年までも続くという効果があるとしている。

また小山(2003)は、「障害をもつ子どもとそうでない子どもとの相互作用を通して、お互いの理解を深めるとともに、社会的ルールや技能を修得することになり、この相互作用とは、しばしば『社会的相互作用』(Social interaction)と呼ばれ、この相互作用が統合保育の重要な効果といわれている」と述べている。

統合保育の「効果」の一つとして、障害をもつ幼児とまたない幼児、双方の社会的相互作用の増大や向上がある。本郷(1985)は、「統合保育の目的の一つが、障害児が健常児や保母との相互作用の中で様々な社会的関係を経験し、行動を学習していくことにあるとすれば、相互作用の困難さはこのための大きな障害となるであろう(p.93)」と述べている。こうした統合保育の「目的」を達成するために、「効果」の測定を実証的に行ってきたのが幼児教育における障害児の相互作用研究だと言えよう。次章では、そうした相互作用研究がいかなる知見を蓄積してきたかを概観する。

2-2. 心理学を中心とする実証的な研究

前章で見たように、子どもの保育における「効果」への期待、あるいは自明視から統合保育は進められている。統合保育における相互作用研究についても、主に心理学や障害児教育の分野において、「効果」の実証や促進を目指すものが多くなされてきた。

本郷（2005）は、社会的相互作用について、幼児の場合は「子どもが発した行動が特定の他者に向けられた行動であるのか否かを判断することは必ずしも容易ではない」としている。そこで、「乳幼児間の相互作用においては、しばしば行動のやりとりは相互作用の内容よりもむしろ重要な場合があると考えられてきた」ことから、ターン（Turn）という分析指標を用いている。また、「子ども同士の関係の変化によって相互作用がどのように変化するか」ということを明らかにするために、子ども同士が対等かどうかの指標として、相互作用の「開始率」と「終了率」も重視している。

こうした指標を用いて、本郷は保育所での自由遊び場面の観察（VTR）から相互作用の分析を行っている（本郷 1985など）。それらにおいては、Turnの計測（数、開始率と終了率、平均の変化）、9つのカテゴリーからなる相互作用の内容による分類（やりとり、取り合い、たたく、発声、発声一身ぶり、発声一触る、触る、援助、その他）といったことが行われている。

相互作用の内容への注目は、次のような問題意識からなされていると考えられる。すなわち、「子どもの年齢が高くなるにつれて、単純に相互作用の量的側面だけに着目したのではその変化が追いつくなくなる。（中略）したがって、子どもの相互作用の分析に当たっては、ある尺度の量的変化と他の尺度の量的変化との関連や情緒的側面の質的变化に着目した分析が一層必要となってくる。」というものである。

これらの本郷の研究は、杉村（2004）、小山ら（1995）、佐藤ら（2002）によっても参照されていることから、幼児の相互作用研究における重要な分析視点を示したと言えよう。しかし、これらの心理学的な立場からの研究は、相互作用の内容という質的な面に注目しながらも、方法論的にはやりとりの数の計測やその内容の分類とその頻度の分析というように、量的な方法や視点に留まるものであると言える。

一方で、記述によって幼児のかかわりを描こうとする研究もある（柳沢 2003、藤井 2005など）。保育に関する記述はエピソードや行動の様子など質的な方向性をもつものであるが、分析については事例研究に近いものとなっている。

こうした実証的な相互作用研究は、心理学の実証主義的背景が強く、障害児教育の志向をもったものが中心であった。したがって、「障害」という他者とのかわりのもちにくさを抱えた子どもについて、発達に効果のある相互作用の促進や改善を行うことが必要だとする立場に立つものであると言える。そのため、記述・分析の仕方が量的・質的のいずれであっても、相互作用を根本的に問い直したり、「障害」がいかなるものとして社会的に作られているかということをも明らかにしようとするものではない。

実証的な相互作用研究を行ってきた本郷（2005）は、相互作用研究の方法の今後の課題を次のように述べている。すなわち、これまでの相互作用研究では二者関係が相互作用の単位として取り上げられてきたが、現実には三者以上の他者間での相互作用が多く行われていることから、「一つの場における他者関係を分析するような方法、あるいは集団の変化をそのまま捉える分析方法の開発が必要」と指摘する。

3. 教育社会学における相互作用研究

3-1. 幼児を対象としたエスノグラフィー

先に述べた実証的な研究の限界を超える方法として、エスノグラフィーによる相互作用の記述・分析がある。

柴山（2006）によれば、心理学において観察法の意義が再確認されるようになったのは、1970年代後半だと言われており、その背景には、「①子どもを日常生活から抜き取り、環境や他者との関わりを持たない孤立した個体であるかのように見なしてきたことへの反省と、②子どもの育ちを要素に還元して一義的な因果関係として分析してきたことへの反省があった」と思われる（p.16）としている。その後、「日本でも1980年代後半頃から、子どもの発達過程を社会的現実の中で包括的かつ質的に理解することの重要性が指摘されるようになった」（p.17）。こうした心理学におけるエスノグラフィーの特徴については、「心理学的エスノグラフィーでは、多くの場合、行為・発話・信念・相互作用などが記述の単位にされることが多いように見受けられる」（p.19）ことにあるとされている。

心理学の分野だけではなく、教育社会学においても子どもを対象としたエスノグラフィーは、行われてきた。たとえば五十嵐（2007）は、幼児の遊び場面について、H.メハンの提示した「活動に参加するために必要とされる能力」である「相互行為上の能力（interactional competence）」という視点から分析を行っている。分析の結果、「相互行為上の能力とは、

何もないところから新しい活動を作り上げるのではなく、それまでに相互行為上で示され・共有された知識を、相互行為上で再編し組み立てるという作業を含んでいる」ことを明らかにした。

さらに五十嵐（2011）は、保育室の外遊びの事例から、「保育者が子どもの泣きをどのように感情表出として取り扱う／扱わないのか、また取り扱われる際には感情経験はいかに対処されるのかという点を、保育者の援助のあり方との関わりにおいて明らかにして」いる（p.6）。具体的には、泣いている幼児に保育者が対応している場面に着目し、保育者と幼児の行為がもつ意味を分析している。その結果、子どもの泣きを保育者が意味づけることにより援助を求める主体とされ、泣くことの制止が子どもに適切な行動を伝えている側面を明らかにした。そのような「泣き」によって思いを伝えようとする子どもと、それを了解し次の行動を示す保育者とのやりとりが、子どもにとって社会化の一つの契機となる可能性を示した。

五十嵐と同様に「泣き」に注目した研究には、芝田（2005）もある。芝田は、言語習得以前の1歳児が「泣く」ことが、いかなるものとして保育者に理解され、意味あるものとして相互行為を形作っているかを明らかにしている。

このように、エスノグラフィーによって社会的相互作用を分析することは、当事者たちも意識していないような日常の行為の意味や、関係のあり方を問いなおす可能性もっている。

相互作用としてみることで、子どもとのかかわり方という保育者の一方的な行為だけでなく、それが子どもの行為からいかに引き出されているかといったことにも注目することができる。子ども、特に障害をもつ子どもの対処すべき行動に対して、いかに対応したか、それがいかに有効であったかといった視点を超えることができる。すなわち、なぜその行動が「対処すべき」ものとなるのか、その対応の背景にはどのようなものがあるのかといったメタレベルでの議論をすることができる。

3-2. 社会化過程としての幼児の相互作用

前節で挙げた幼児を対象とするエスノグラフィーは、子どもの「社会化」に関する研究として行われているものが多い。先行研究をもとに、「子どもと社会化」をめぐる予備的検討」として幼児教育における相互行為の分析視点について考察している阿部（2011）によれば、社会化とは、「個人がその所属する社会や集団のメンバーになっていく過程」であり、「その条件として、「制度的価値ないし文化のパーソナリティ

への内面化」をあげることが多い」としている。

阿部（2011）は、幼児教育の場を「初期的社会化」と位置付け、「教育のされ方、具体的な相互行為のあり方が重要で、その後の行動様式をも大きく左右する」としている（p.104）。幼児教育で展開されているのは、「社会や集団についての学習というより、社会や集団を構成することそのものの学習である。やがて本格的に参入する社会についての予備的学習というより、いま実際そのメンバーとして参与している集団（社会）を、他者と相互的に構成するというを実技として学習している。」（p.115）そうした視点から、先行研究による知見を整理し、最後に社会化研究の向かうべき方向として、「『社会化』が個人において達成されていくのと相即的に、集団や社会が可能になっていくその具体的なありさまを、その現場で詳細に記述していくことではないだろうか」と結んでいる。

具体的には、阿部が参照している結城（1994, 1998）によるエスノグラフィーがある。結城（1994）は、幼稚園でのフィールドワークから、集団における教育で子どもがいかに学んでいるか、教諭がいかに教えているかを明らかにしている。録音や録画による観察から得られたデータをフィールドノートとして、そこに現れる「事象のパターンを量的にも分析し、その数値から見えてくる傾向を読み取った」（p.7）という分析を行っている。

結城によれば、「幼稚園は、集団カテゴリーを媒介とする教師とのやりとりのなかで、何が逸脱行為で何が逸脱行為でないのかを園児が学習する初めての場」であり、行為を逸脱／非逸脱に区別する行為と、逸脱行為にラベルをはる行為という2つの行為の「原初形態」が存在する。教師が静かにすることや、姿勢を正すことを教える際に、「赤ちゃん」「冬眠ぼうや」などのラベルによって子どもを「目に見えない」集団へカテゴライズすることにより、適切な行動を教えている。

このように幼稚園で作られる集団には「目に見える」ものと「目に見えない」ものがあるとし、「目に見えない集団」に子どもを組み込み、暫定的に排斥することによって行動を調整させて、「目に見える集団」に包摂するという集団関係」（p.183）があることを明らかにした。そうした実践を通して、「集団的な相互交渉過程で可視化される集団関係と、その集団関係の基盤にある規範の意味を、園児は応用し一般化していくことで…その後の学校教育段階や社会生活にも通じるような規範を内面化していくと考えられる」（結城1994）のである。

こうしたエスノグラフィーや会話分析による研究では、子どもの社会化がなされる過程が明らかにされて

きた。幼児教育の場において、子どもがいかに規範的な行為を教えられるか、いかなる行為が適切なものであるかということをも具体的な相互作用から明らかにしている。これらは、社会化される存在である子どもの、「原初」と言うべき社会化の過程を一般化するだけの妥当性が重視されたものである。このような一般化を志向するという点においては、先に挙げた実証的な研究と同様の視点において子どもを分析していると言えるだろう。

しかしながら、こうしたエスノグラフィーの視点・方法は、実証的な相互作用研究の限界を乗り越えるものである。エスノグラフィーはまさに、本郷（2005）の求める「一つの場における他者関係を分析するような方法、あるいは集団の変化をそのまま捉える分析方法」ではないだろうか。二者関係のやりとりだけでなく、教室などの場において何が起きているかを観察することにより、何によってその子どもの「できる／できない」が生じているのか、「発達障害」をもつ子どもの存在が集団にどのような影響を与えるかといった社会的な側面を明らかにできる方法だと言える。

さらに、「いかにかわるか」が大きな課題となる「発達障害」児の相互作用を明らかにするために、エスノグラフィーは有効であろう。なぜなら、その場をありのままにとらえることによって、定型発達の幼児を基準とした相互作用ではとらえきれない独自の相互作用の様相を描き出すことができると考えられるからである。「障害」特に「発達障害」をもつ子どもがいかに集団で過ごしているか、集団の相互作用においていかなる存在としてかわっているのかというありのままを描くことにより、「発達障害」をもつ子どもの相互作用の特徴も明らかになるだろう。

4. 「障害」をめぐる相互作用

4-1. 「障害」児を対象とするエスノグラフィー

教育社会学における幼児教育のエスノグラフィーは、社会学研究として行われることが多く、「障害」や「発達障害」をもつ幼児への注目はされてこなかった。しかし、「障害」が社会的な状況においていかなるものとして扱われているかということ、フィールドワークによって幼児教育以外でも明らかにしようとしてきた研究もある。

先駆けて行われたのは、堀家（2003）による小学校の通常学級における統合教育実践のエスノグラフィーであろう。脳性マヒによる肢体不自由と知的な遅れのある子どもがいかに処遇され、活動に参加しているのかといった実態を描いている。主に教師のストラ

ジーと、それに対する障害をもつ子ども側のストラテジーを分析し、教室において「社会的不利益」がいかに生み出されているかを考察している。それは、従来の障害児教育研究において「個人の気質的な機能不全や能力障害によって起こる、日常生活の生きにくさ」とされてきた「社会的不利益」とは異なるものである。すなわち、分析の対象とした「彼のもつ気質的な障害以上に彼を「できない子」とみなしたり、「障害児」という言葉に対して人々が有するステレオタイプなイメージによって判断するといった人々のまなざしや、そのような認識によって健司（対象児の仮名：筆者注）が受ける処遇のこと」である。

このように、相互作用を詳細に描くことによって、「障害」というカテゴリーが教室という社会的な環境においてもつ意味を検討することができる。鶴田（2007）においても、先述の五十嵐や芝田と同様に「泣き」に注目し、養護学校で知的障害をもつ子どもの「泣く」という行為が教師によって「障害」に結びつけられ意味づけられていく過程を明らかにしている。これらの研究は、「発達障害」を対象としたものではないが、「障害」をもつ子どもの相互作用を質的に分析したものとしてみれば意義深い。

「発達障害」をもつ子どもを対象とした研究には、鶴田（2008）が挙げられる。フィールドは学校ではなく、療育センターにおける自閉症の子どもと療育者のやりとりを分析している。具体的には、「おやつを食べてもいいですか」という許可を得るための言葉を療育者が子どもに獲得させようとする場面をH.メハンのIRE系列を参照しながら分析している。その結果、子どもの誤った応答に対する「そんなことってない」「ちがう」という否定によって、「「できなさ」にあえて直面させたいので将来への期待を込めて訓練するという、相互行為への参加「以上」のことが求められている」として、療育の背景を示している。つまり、「「いまここ」を通して将来の「できる」を追求し続ける「信念」が、療育にかかわる人々の希望をつなぐ「療育という現実」を支えているのではないだろうか」という提言である。

これらの研究が投げかけているのは、「障害」をもつことが「できなさ」の原因であるとする実証的な研究に通底する見方への疑問だと言える。その見方とは、「発達障害」をもつ子どもは、その「障害」のために「社会性」が乏しく、相互作用ができるように療育すべきであるといったものである。それに対して、質的な研究は「障害」というカテゴリーを用いることによって、教師や保育者が子どもの「できなさ」に理由づけをしているという側面である。そうしたそれぞれの「でき

なさ」の理由づけや「発達障害」に対する認識が保育や教育の実践を形作っていると言えるだろう。

幼児教育の実践において、曖昧なカテゴリーである「発達障害」や「特別な配慮」が相互作用において達成される過程を示したのは、末次（2012）である。保育園におけるトラブル対処の場面について、健常児同士の場合と、健常児と障害児の場合での保育士の対応の違いが比較されている。健常児同士であれば、保育者の介入によって「ごめんね」―「いいよ」というやりとりがなされる。しかし、「広汎性発達障害の疑いがある」とされる幼児（ソウタ）には言い分を説明したり謝罪したりすることが果たせそうにないと判断すると、他の子どもたちに向けて次のような擁護の発言をする。

ソウタくんは、リュウくんのことを嫌いだからやったわけではありません。わざとそうしたわけではありません。それはみんなも知ってるよね。……名前を呼びかけようとして、手が出てしまったのです。

（事例4より抜粋）

ここでは、こうした発言によって他の子どもたちとは異なるトラブル対処の仕方をするのが、「特別な配慮」とされている。さらに、この場面では他の幼児が「人にされて嫌なことは自分もしたらダメ」という保育者が普段口にする言葉をソウタに言い、保育者が「そうやね」と返答する。こうした「特別な配慮」を保育者がすることによって、秩序を維持し幼児同士の関係を調整している。それだけでなく、「その場に居合わせるメンバーが、協働的・偶発的に、ソウタを「特別な配慮を要する存在」として達成して」いったと、末次は分析する。つまり、「特別な配慮」を障害児の問題行動への保育士の効果的な対処法としてみるのではなく、保育園という場において「発達障害」というカテゴリーによって「できなさ」をもつ子どもを可視化・差異化し、秩序を形成する様相を明らかにしているのである。こうした視点は、結城（1998）の研究において考察されている「見える集団」と「見えない集団」への排斥や包摂による子どもの行動の修正にも通じるものである。

以上のように、「障害」や「発達障害」というカテゴリーは、単なるその子どもがもつ特徴や要因を表すだけではなく、相互作用を規定することもある。概念が曖昧であるがゆえに、そのカテゴリーのもつ意味を社会的な状況において検討していくことが必要である。

4-2. 「発達障害」児の相互作用研究の可能性

幼児教育では、授業の学習が始まっていないため、様々な場面での保育者や他の幼児とのかかわりが考察の中心となる。かかわりのなかで目指されるのは、阿部（2011）がまとめているように、学校に入る前の初期的な社会化と言うこともできよう。

しかしながら、本章で挙げてきた研究において重要なことは、「発達障害」児がいかに社会化されているかということではなく、「発達障害」カテゴリーをめぐる相互作用がいかになされているかということである。ここには、教える側の認識やその変化と大きくかかわっているだろう。

実際、筆者がインタビューを行った中学校教師からは次のような言葉が聞かれた。

教員がなんか「いやーこの子 AD/HD じゃないかと思うわ」とか「アスペルガーなんじゃないかと思うわ」とか言うから、自分も「あーそうなんかも」で、そう思うことによってなんか逃げてるっていうか、安心してるとっていうか。（2011. 8. 4 インタビュー）

「発達障害」カテゴリーが特別支援教育の進展とともに教育現場に浸透してきた（木村 2006）ことによって、「できなさ」と結びつけられるだけでなく、教師の子どもへの認識や実践に影響を及ぼしている。本稿の冒頭で挙げた野村（1984）は、「障害」をもつ子どもへのかかわりの重要性について次のように述べる。

私たちが「見ている」というとき、そこには必ず見ているかどうかを判断している観察者側の判断の問題が加わってきます。…「見ている」ことを受け取ることができるかどうかは、観察者自身の目に左右されることが多いのです。（p.100）

本章において挙げてきたものは、教師や保育者などの大人との相互行為場面を分析した研究が中心であった。特に幼児教育段階においては、教師や保育者の言動が子どもや集団に与える影響は大きいと考えられるため、教師がいかに「発達障害」や子どもの「できなさ」をとらえているかということが明らかにされていくことは重要である。

一方で、こうした「発達障害」の社会的側面を明らかにしてきた研究は、多くが小学校をフィールドとして行われてきた。しかし、相互作用のとらえ方については対象とする学校段階によって異なることが指摘できる（吉澤 2009）。例えば、小学校では一人の担任

による授業や学級運営が行われるため、教室における教師と子ども、あるいは子ども同士の相互作用があまり複雑でなく観察しやすいと言えよう。また、中学校に比べて集団が強調されることが少ないため、相互作用のあり方も学習への取り組みやクラスメイトとのかかわり方といったことが問題となる。たとえば吉澤(2008)では、中学校の通常学級において、「特別な支援を要する」とされる生徒とクラスメイトや教師がいかなる相互作用を行っているかを分析している。そこでは、落ち着きがなく「特別な支援を要する」とされている生徒の私語や改善されない授業態度といった問題になるような行動に対し、周りの生徒が問題を回避したり、教師の目を向けることによって秩序が維持されていることが明らかになった。

幼児教育においても、五十嵐(2007)のように子ども同士の相互作用にも注目することができるだろう。五十嵐(2007)は、子どもが規範に従って「一緒に遊ぶ」ことをいかに達成しているかということに注目している。「発達障害」をもつ子どもの相互作用についても、実証的な研究が観察してきたような子ども同士のやりとりをメタレベルで分析することが可能であると考えられる。

5. おわりに

「発達障害」をもつ子どもの相互作用に焦点を当てた質的研究を行うことは、いかなる可能性をもつか。本稿では、心理学を中心に蓄積されてきた実証的な研究、教育社会学における社会化研究としての幼児のエスノグラフィー、さらに「障害」児の相互作用についての質的研究という大きく3つに先行研究を分けて検討してきた。

実証的な研究では、「発達障害」児の他の幼児や保育者との相互作用が綿密に分析され、相互作用を促進するための実践的な示唆が与えられている。しかしながら、「発達障害」児は「健常」児と同様のやりとりをできるように「社会性」の遅れを伸ばすべきであるという視点からの研究であり、遅れているとされる「発達」に含まれる意味や私たちが日常的に行っているやりとりが生み出しているものへの問い直しはなされていない。吉澤(2009)において指摘したように、「ある基準をもって相互作用を設定することが、発達障害をもたないものの相互作用に追従させることにもなりうる」という課題がある。鶴田が論じたように、あるべき相互作用に沿った観察が行われることにより、「発達障害」児の「できなさ」が強調されることになるのではないだろうか。

こうした指摘は、社会化研究としての幼児のエスノグラフィーにも当てはまる。そこでは、一般的な幼児の社会化過程を明らかにすることが目的とされており、データの妥当性や代表性といったことが重視される。しかし、実態が曖昧である「発達障害」をもつ子どもを対象とする場合には、一般化することはできない。一般化しようとすれば一面的な「発達障害」像を提示することとなり、「社会的不利益」を生み出するだろう。

そこで、「障害」児の相互作用の質的な研究では、「障害」や「発達障害」をもつとされる子どもがいかに教室のなかで生活しているかを詳細に観察することによって、子ども困難の実態やかかわる者のあり方についての検討が試みられてきた。エスノグラフィーと同様、いかなる相互作用が行われているかを描くことによって「発達障害」をもつ子どもの行動や、「障害」という言葉に対する教師の認識が相互作用に与える影響を明らかにすることができる。

本稿を通じて検討してきたように、「発達障害」というカテゴリーは非常に曖昧なものであり、多様なその実態について相互作用を見ることで明らかにすることが必要である。一般化された「発達障害」カテゴリーが学校や保育の現場で用いられることで、教師が「できなさ」を強調しながら「できる」ようになることを子どもに追求したり、「できなさ」を子どもの気質的なものとしてかかわることを諦めてしまったりすることが起こりうる。これが子どもにとっては「社会的不利益」となるのであろう。

一方で教師に対しても、「障害」についての専門性や「発達障害」の特性に応じた指導が求められることが起こっている。特性を理解することは大切ではあるが、吉澤(2011など)で考察したように、教師がそれぞれの経験から身につけてきた多くの子どもたちとのかかわり方によって、「発達障害」をもつ子どもにも対応ができるという側面を見過ごしてはいないだろうか。教師の認識やかかわりについても、一般化・一元化するのではなく、その変化や背景を詳細に考察することが必要である。

「発達障害」をめぐる相互作用を研究することは、集団での規範から逸脱しがちな子どもが問題のある行動をとることや、そうした子どもに対して大人が「発達障害」としてカテゴライズすること、教師が「特別な配慮」をすることなどを批判するためではない。子どもが集団で過ごす様子や、教師が行う実践を描くことで、「発達障害」をめぐる相互作用をより意味あるものとしていくことが目指されている。それによって、「発達障害」カテゴリーを過度に否定も濫用もするこ

となく、日々のやりとりをより豊かにしていく一つの視点としていくことができるのではないだろうか。

【参考文献】

阿部耕也, 2011, 「幼児教育における相互行為の分析視点 社会化の再検討に向けて」『教育社会学研究』第88集, 東洋館出版社, pp.103-118。

藤井和枝, 2005, 「統合保育における障害幼児と健常幼児の社会的相互作用について: ダウン症児の事例から仲間関係に及ぼす要因の検討」『関東学院大学人間環境学会紀要』第4巻, pp.27-44。

本郷一夫, 1985, 「保育所における障害児の相互作用に関する研究」『東北大学教育学部『研究年報』第33巻, pp.93-109。

本郷一夫, 2005, 「社会的相互作用の発達に関する研究方法の変遷—仲間間の相互作用を中心に」『現代のエスプリ』第456巻, 至文堂, pp.121-130。

堀家由妃代, 2003, 「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, pp.337-348。

五十嵐素子, 2007, 「子どもの遊びにおける相互行為上の能力—H. メーハンの議論を手がかりに」光陵女子短期大学『Bulletin of Koryo International College』第23巻, pp.83-94。

五十嵐素子, 2011, 「保育実践における子どもの感情経験の取り扱い—エスノメソドロジーの視点から—」『子ども社会研究』第17号, pp.5-14。

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, 東洋館出版社, pp.5-24。

小山望・池田由紀江, 1995, 「統合保育における障害児と健常児の社会的相互作用の形成に関する研究 保育者の役割に関して」筑波大学『心身障害学』第19巻, pp.61-71。

小山望, 2003, 「自閉的な幼児と健常幼児との社会的相互作用の形成」『人間関係学研究』第10巻第1号, pp.11-23。

野村庄吾, 1984, 『障害をもつこと育つこと 子どもと教育を考える13』岩波書店。

佐藤百合子・佐藤晋治・加藤元繁, 2002, 「統合保育場面における発達障害児と健常児との社会的相互作用の促進に関する研究 機能的分析の適用とこれに基づく介入効果の検討」筑波大学心身障害学系『心身障害学』第26巻, pp.141-152。

芝田奈生子, 2005, 「日常的相互行為過程としての社会化—発話ターンとしての〈泣き〉という視点か

ら—」『教育社会学研究』第76集, 東洋館出版, pp.207-224。

柴山真琴, 2006, 『子どもエスノグラフィー入門』新曜社。

園山繁樹, 1994, 「障害幼児の統合保育をめぐる課題—状況要因の分析」『特殊教育研究』第32巻第3号, pp.57-68。

末次有加, 2012, 「保育場面における「特別な配慮」の実践と可能性—子ども同士のトラブル対処の事例から—」『教育社会学研究』第90集, 東洋館出版社, pp.213-232。

杉村僚子, 2004, 「保育所の給食場面における障害をもつ幼児と保育者との相互交渉に関する研究」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第52集, pp.347-360。

田川元康・本谷望・津村幸子, 2006, 「障害児の統合保育に対する保育士の意識」『京都女子大学発達教育学部紀要』第2巻, pp.23-32。

高岡健, 2007, 『やさしい発達障害論』批評社。

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, 東洋館出版社, pp.269-289。

鶴田真紀, 2008, 「自閉症児の言語獲得をめぐる相互行為系列—療育実践場面の分析を通して」『教育社会学研究』第82集, 東洋館出版社, pp.205-225。

柳沢君夫, 2003, 「学童クラブにおける自閉症児の統合保育 保育者の意図的介入の検討」日本特殊教育学会『特殊教育研究』第40巻第5号, pp.517-526。

吉澤茉帆, 2008, 「教室における特別な支援を要する生徒の相互作用」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第54巻第1号, pp.372-377。

吉澤茉帆, 2009, 「教室における発達障害児の相互作用研究—その現状と課題」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』第58巻, pp.131-137。

吉澤茉帆, 2011, 「ライフヒストリーによる語りの多元的な解釈 「発達障害」をめぐる教師の認識を事例として」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第57巻第1号, pp.227-232。

結城恵, 1994, 「社会化とラベリングの原初形態—幼稚園における集団カテゴリーの機能—」『教育社会学研究』第55集, 東洋館出版社, pp.91-106。

結城恵, 1998, 『幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィ』有信堂高文社。

(指導教員 山田浩之)