

教師の語りにもみる「障害」カテゴリーとのかかわり

—二人の教師のライフヒストリーから—

吉澤 茉帆

## 1. はじめに

本稿の目的は、「特別な支援を要する」生徒や「障害」をもつ生徒とかわる中学校教師の語りから、「障害」というカテゴリーが付与される過程を明らかにすることである。教師としての語りだけでなく、これまでの経験全体の語りについて、「発達障害」や「障害」というカテゴリーをいかに認識し、運用しているかという視点から分析する。

二〇〇三年の特別支援教育制度本格開始以降、「発達障害」を中心とした「特別な支援を要する」子どもへの対応が、学校に求められている。そうした子どもの教育の場には特別支援学校や特別支援学級だけでなく、通常学級も含まれ、全ての教師に個別・具体的な支援・対応が求められているとすることができると言える。

制度の開始に伴って、「特別支援教育」や「特別な支援を要する」児童生徒に対して教師がいかに考えているかといった意識調査は、障害児教育の分野においてアンケートによって明らかにされてきた（下無敷ら 二〇〇八ほか）。こうした調査は、「発達障害」をもつ子どもへの指導経験や知識の程度、不安感や負担感について問うものであり、教師が特別支援教育に対してもつ意識の傾向を明らかにした、制度の進展のための実態調査と言える。しかし、「障害」について「知っている」「負担を感じる」という回答の奥にあるそれぞれの具体的な経験や思いについては迫ることができない。

質的な手法によって教師の障害へのまなざしを明らかにしたものには、木村（二〇〇六）がある。「発達障害」というカテゴリーについて、「教育という非医療的な場面で、子どもの不適応的な行動が専門家、教師、親、子どもの間どのように医療的概念によって解釈されていくのかを明らかにしようとする」ものであった。その過程で明らかになったことの一つに、「発達障害」をもつ子どもへの支援を話し合った結果、「導き出された方法は、これまで各教師が各教科のなかで行ってきた教授法や指導方法をもとにした教育実践そのものであった」ということがある。しかし、その実践や実践を形作る経験や認識について十分に明らかにされてはいない。

教室における実践を描いた研究には堀家(二〇〇三)があり、肢体不自由児に対する教師のストラテジーが描かれている。小学校の通常学級において、教師が障害児にいかに対応し、その結果生み出される「社会的不利益」について考察されている。エスノグラフィによる障害児についての分析として示唆に富むものである。その他にも、教師と子どもの相互作用の様子を描いた研究に、療育場面において療育者が子どもに言語を獲得させようとする場面を記述した鶴田(二〇〇七)や、保育園の問題解決場面において「特別な配慮」が行われる場面を考察した末次(二〇一一)がある。これらの先行研究は、子どもが「できない」と見なされ、ひいては「障害」や「特別な支援を要する」というカテゴリーが付与されていく過程を描いたものとして重要である。

こうした実際の相互作用については、吉澤(二〇〇八)においても中学校でのフィールドワークによって明らかにしようとしてきた。しかし本稿では、相互作用の背景にある教師の認識に迫るために、教師が語る経験全体を通して、「障害」や「発達障害」というカテゴリーが教師にいかに関与され、かかわりや実践を形づくっているかということに注目する。それにより、相互作用において描かれる教師の実践の背景の一端を明らかにできるだろう。本稿では、Z先生とY先生という二人の教師の語りから、一般的な教師の意識の全体像ではなく、それぞれの背景による「障害」とのかかわりの多様な側面を描きたい。

## 2. 研究の枠組み

### (1) 発達障害の曖昧さ

「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り、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。医療的な診断が行われるが、曖昧さをもつ概念であることが心理学や精神医学の分野からも指摘されている(高岡 二〇〇七など)。具体的には次のような点が指摘

されている。①「実際の障害の状態像は、障害が重なり合い、診断が曖昧になってしまふ場合が少なく」なく、「ときには異なる障害として診断されることがあり、また多くの場合、診断の確定は遅れ」る。②「曖昧さが残るのは、「発達障害の多くが、原因が不明であり、症状によってひとまとめにされた、いわゆる症候群」であり、「子どもの障害の実態が見えにくい」。③「子どもの症状は年齢とともに変化」するため、発達の過程で診断は「一定しない」（中田二〇〇二）。こうした年齢、困難さの個人差といった曖昧さが、「発達障害」のひとつの特徴と言えるだろう。

「発達障害」の曖昧さに関して中田（二〇〇二）は「障害受容」の観点から、「一貫しない専門家の意見が親による子どもの障害の正しい認識を邪魔する場合もある」と述べている。しかしながら、何をもち「障害」を正しく認識したと測ることができるのだろうか。教育において教師は、それぞれの認識に基づいて子どもとかわかっており、そうしたかわかりが実践として日々行われていると言える。

また、「発達障害」に限らず「障害」をもつ子どもとかわかる際には、「できる」「できない」という子どもの能力をいかに見なすかという大人の判断が重要となる。例えばは心理学者の野村（一九八四）は、子どもの物を「見る」能力について、「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」いるという。教師が子どもをいかにまなざしているかということが、教育の実践に大きく影響しているのである。

さらに最近では、文科省の調査結果や発達障害についての知識が広く知られるようになってきた。それにより、「理解と支援が必要」との声が大きくなってきている。しかしながら、こうした曖昧さをもつ「障害」が、特別なものとして位置づけられ、健常者から助けられるべき存在とみなされかねないことに警戒する必要があると考える。「自閉症スペクトラム」という表現にみられるように、多くの障害は明確な線引きができるものではなく、「できる」とことと「できない」ことはグラデーションのような地続きのものであると理解できる。そうした曖昧なものを「発達障害」というカテゴリーによって一定の実態があるかのようにとらえることは、何らかの難しさをもつ人ができるようになるた

めの機会をも奪いかねないものである。したがって、「発達障害」や「障害」というカテゴリーが学校や教師にとつてどのような意味をもつものとして認識されているか、いかに扱われているかについて考察していく必要がある。「発達障害」というカテゴリー自体を問い直すことによって、特別支援教育に対しても単に理念レベルにとどまらない知見を示すことが可能となっていくだろう。

## (2) 研究の方法・概要

本稿では教師の経験全体を分析の対象とし、学校での実践を形作る「経験と経歴」について注目することから、ライフヒストリーを採用した。ライフヒストリーは、「個人、または集団の人生や経験を質的資料により再構成しようとする手法」である。インタビュー等によって得られた個人の「人生」や「生活」についての語りから、「個々人の矛盾した行動や意識を「分厚い記述」によって描く」ことにより、量的調査ではとらえきれない「調査対象者一人ひとりの事情」に注目して調査者が再構成するものである（山田 二〇〇六）。

このように教師の生活に焦点を当てることによって、「子どもとの関わりにより教師は成長し、また教職観や子ども観が変化する、そうした過程」を描き出すこと（同、一二八頁）や、「生き生きとした社会的文脈の背景を明らかにする」可能性をもつものでもある（グッドソン 二〇〇二）。こうしたライフヒストリーの手法により、本稿では、ある教師がこれまでの経験を通して、生徒とのかかわりや認識を形成してきた過程を明らかにする。

こうした生徒とのかかわりや認識は、教師たちも意識していないところで形成されていることが多い。インタビューにおいて語られる無意識的・無意図的なかわりや認識を、ライフヒストリーによって過程とともに描き出すことができるのである。

以下の語りは、調査協力者である公立中学校の教師、Z先生（五〇代・女性）、Y先生（四〇代・女性）によるものである。インタビューは、二〇一〇年から二〇一一年にかけてZ先生に四回、Y先生に三回、それぞれ一〜二時間

程度行った。データは、調査協力者の特定を防ぎ、語りとしての読みやすさを確保するために、内容を損なわない範囲で加工している。

### 3. 「障害」 カテゴリーが興味やかかわりのきつかけとなっている事例——Z先生の語り

Z先生は、一〇年以上にわたって特別支援学級を中心に特別支援教育に携わっている。複数回の産休と育休を経て以降、特別支援学級担任に加えて特別支援教育コーディネーターや不登校を担当することが増えている。

吉澤(二〇一—a)においてまとめたライフヒストリーにもあるが、Z先生は特別支援学級を受け持ったときに「楽しいところ」「気が楽になった」と感じていた。そうした「楽しさ」は現在では、特別支援教育に携わってきた経験から、「障害」をもつ子どもを教えることに対する「責任」といったものへと変化している。

以下の語りで見えていくように、Z先生は「障害」カテゴリーを生徒の「できなさ」を解釈したり理解したりする一つの手立てとして用いているようである。そうした認識の背景には、学齢期の転校の経験(吉澤 二〇一—a)や、教師として働く中での経験や自らの出産や育児といったことがかかっていると考えられる。

#### (1) 教師として「できるよ」に支援する「役割

特別支援教育に携わり、「障害」をもつ子どもとかかわる際にいかに考えているかについて、Z先生は以下のように語っていた。

語りZ1

Z: ま、基本的に、なんて言うんだらうか。(中略) みんなが私たちが普通に生活して、やっていることは、障害をもつていようがいまいが、できないといけないと思う、のね。

\*..うんうん。

Z: できないならば、できるようにしないとイケない。

\*..そうですね。

Z: それは支援をして、できるようにすればいいことで、そんなことは。あの、そういう考えはベースにあるかな。

(中略)

Z: で、通常の学級で困ってる子にしても、その、なんて言うんだらうか。自分の努力とは全く関係のないところで困ってるわけだから、それはおかしい。h h hそれは周りが整えていくのが、ま、筋だらう、みたいな。

\*..筋だらう。h h

Z: そう、変な感覚、かな。そういうのあるかな。

\*..うん。

Z: うん。だから、理解す、理解するのが当然だらうし、理解するよう理解できる、周りがその子たち理解したりとか、その子たちが過ごしやすくなるように環境を整えるのは当然のことだらうと思う。そういう考えは、もとにあるかもしれない。

(二〇一〇年六月一六日 一回目)

このようにZ先生は「障害をもつていようがいまいが」子どもの「できないこと」は、「努力とは関係のないところで困っている」のだと理解している。それに対して、周りが整えて支援することが「筋だらう」という感覚をもっている。

「障害」をもつ子どもを教える際には、子ども自身の努力を促すこと以上に、子どもができるように周りの環境や支援を整えるという役割を強く感じていることがうかがえる。そうした自らの役割については「調整役」と表現し、同僚の教師の理解を促したり、できる手立てをとともに考えたりすることも特別支援教育にかかわる仕事として取り組んでいた（吉澤 二〇一a）。このようなZ先生の認識や実践は、コーディネーターの必要性と活用の難しさが議論される現状において、ひとつの重要なあり方を示していると思われることができる。

さらに、「できないのが当たり前」という感覚について筆者が、何をもって「できないのは当然」とみなすかと問うと、Z先生は次のように答えていた。

語りZ2

Z：できないのが当たり前。

\*：うんうんうん。

Z：うん。

\*：それはそういう（特別支援）学級にいるからとかではなくて、この子はつていう感じなんですか？

Z：そうかな。（間）この子は。そう、ね。この学級にいるから？この学級にいるからつていうのは生徒が？

\*：生徒が、その、たとえばS学級みたいなのところにいる、から。

Z：いる子だから、できないのは当然だ。いやあ。この子ができないのは、まあ、この子のもつてる、もつてるまあ、

障害、なりそのことがあるからできないわけで、できないのは当然でしょうつて。それはS学級（筆者注）

勤務校の特別支援学級のこと）にいろいろがいますが、あんまり関わり、関係ないかな。

\*：うん。それがたとえ通常学級にいたとしても、

Z：いてもそう、同じ。

（二〇一〇年六月十六日 一回目）



筆者は、「できないのが当たり前」という感覚と「障害」カテゴリーとの関係を問おうとしている。「できないのが当たり前」という感覚は、その子どもが「障害」をもっているという認識から生じるものなのか、特別支援学級に在籍していることと関係しているのかという問いに対して、Z先生の答えは「できないのは、この子のもってる障害なり、そのことがあるからできないわけで、できないのは当然」というものであった。

ここでは「障害」という言葉が口にされているが、それは「できなさ」と「障害」カテゴリーとを関連づけようとする筆者の問いに答えるために持ち出されたものであると言える。それは、特別支援学級に「いようがいまいが、あんまり(略)関係ない」という言葉から読み取ることができる。しかしながら、Z先生にとっても子どもの「できなさ」を説明する際には「障害」という言葉よりも適当なものがあるわけではないこともうかがえよう。こうしたことから、Z先生にとっての「障害」カテゴリーは、子どもの「できなさ」を理解し、支援や周りの環境を整えていくためのひとつの手立てとして用いられていると考えられるのである。

## (2) 親としての障害観

先に述べたような教師としての「障害」をもつ子どもとのかかわりにおいては、「できないことが当然」であり、周りの理解や支援が必要だという認識をもっていた。このような認識には、親としての経験も関係している。

まず、特別支援学級の担任となった当初に戸惑いなどはなかったのかという筆者の疑問に対してZ先生は、「障害」について「知ってもいなかった」ことから、「知りたいなどは思っただんかな」と言う。このように「障害」をもつ子どもやそうした子どもを育てるということに対して「興味をもった」のは、Z先生自身が子どもをもっていたことも影響していると考えられる。

語りZ3

\*..なんかどうという理解、というか、で、その人たちというか、そこにいた生徒たちを。知らなかったからなんですかね？接したことがなかったから、あつこういう人たちなんだ、こういふこともあるんだ！

Z..ほんとになんの知識もなかったね。

\*..みたいな感じで受け入れられたんですかね？

Z..と思うね。うーん。ま、だから、そんなにわる、悪い印象もなかったし、逆に知ってもいなかったし。だから知りたいなとは思ったんかな。どういふ風にたとえば、こう、保護者の方はどういふ風にこの子たち育ててきたんだろうかって。きつと大変だったろうけど、もう私もその時には子どもがいたので、きつと大変だったんだけど、どういふ風にその障害っていうのをクリアしてきたんだろうかって、どういふ興味の方が、すごく、先だったかな。

(二〇一〇年六月一六日 一回目)

Z先生は「きつと大変だったんだけど」というように、保護者のこれまでの育児に思いを馳せ、自らは「何の知識もなかった」という「障害」をもつ子どもを「保護者の方はどういふ風に育ててきたんだろうか」と関心を向けている。このような始まりから、Z先生の「障害」をもつ子どもとのかかわりは続いている。

次の語りは、「障害」をもつ子どもをもつことについての否定的な考えへの疑問を口にする筆者に対して、Z先生が自らの経験とともに、そうした否定的な考えをする人たちへの認識を語ったものである。

語りZ4

\*..たとえばその今のS学級の人たちみたいな、そういふ(障害をもった)子どもが生まれたときに、どうなんだろう、とかいうことをすごく考えるんですけど、私は。

(中略)

Z..うーん。世の中すべての人がね、やっぱり障害を持っていても、産まれてくればいいじゃない、何とか、がんばってあなたを育てるよって、いう風には思えない場合もあるんだなって。

\*..そうですね。そういう考え方も、でも受け入れられるというか。(中略) そういう考え方について何か思われることっていうのはありますか。私はどうしても抵抗感を感じてしまうことがあるんですけど。その人はそうなんだみたいな感じで受け入れられ、てますか。

(中略)

Z..一般的にそういう人たちがいるという事実は、あるだろうね、やっぱり。で、で、その人たちがもし、その、あの、障害をもった子どもさんをもし持ったとしたら、それはそれは苦しいことだろうな、とは思うよ。だから、だけど、それはどこかの時点では受け入れないといけないじゃん。ま、だから大変。もし、そういう人がそういう子どもを持ったとしたらね、あーつらいだろうな、というか、そんな風に。その考えは間違いでしょ、とかそんな風にはやっぱり思わない。そりゃそういう人もいるだろうと思う。苦しい思いをされるだろうな、と思う。

\*..そうですね。

Z..でもまた、わが子になったら、またちよつと違うからね。言ってることはそうなのかも、知らないうちと言ってることはそうなのかもしれないけど、実際目の前に、自分の身内としてね、もしいたら、またちよつとその時考えは変わるのかな、とも思ってる。..でしようか。

(二〇一〇年六月二五日 三回目)

詳しい語りについては掲載しないが、ここでは自身の夫との障害に関する認識の違いを感じた経験を例に挙げながら、「障害を持っていても産まれてくればいいじゃないと思えない場合もあるんだなって」という異なる考えの人

対する理解を伝えている。そこから、一般的な「障害」を否定する考えについても、「知らないうちに言ってることはそう（＝障害がある子どもは産めない／育てられない）」なのかもしれないけれど、実際目の前に、自分の身内としていたら、またちよつとその時考えは変わるのかな、とも思ってる」というように、理解を示している。こうした自らの家族に関わる経験からも、「障害」に対するZ先生なりの考えが形成されていることがわかる。

これまで見てきたように、Z先生は教師として親としての経験から、「障害」カテゴリによって子どもを区別するのではなく、理解するための知識として「発達障害」をとらえ、「できない」生徒を支援する環境を作ることができよう働きかけている。

こうしたZ先生の「障害」とのかかわりは、「障害」カテゴリを「できない」という「状態」を表す言葉として理解し、用いているということができる。「障害があるからできない」というように、できないことの原因として「障害」を見るのではなく、「できない」という状態」ととらえているからこそ、「どう整えるか」という自らの役割を果たすことへとつながっているとと言える。

#### 4. 「発達障害」カテゴリのもつ難しさを感じている事例－Y先生の語り

前章では、「障害」カテゴリをできないという「状態」を表すものとして、理解の手立てとして、Z先生の語りを見てきた。本章では、「障害」カテゴリを付与することの受け入れがたさや、指導のゆらぎを招く「発達障害」カテゴリや実態の曖昧さを感じている教師、Y先生の語りを見ていこう。

Y先生は通常学級の担任として、特別な支援を要する生徒とかかわることが八年ほど前から増えている。二〇年にわたって教師として働き、出産と育児も経験したことから、「演じられるようになった」「丸くなった」といった言葉で自らの変化と現在のかかわりを語っている（吉澤 二〇一―b）。こうした教師としての「ワザ」を身につけ、通

常学級の生徒たちをまとめているY先生にとって、「特別支援教育」や「障害」「発達障害」カテゴリーはいかに認識されているのだろうか。

### (1) かかわる以前の「障害」に対する印象

まず、特別支援教育については、調査時の勤務校に赴任するまではほとんどかかわったことはなく、「いわゆる昔の養護学級」のイメージをもっていただけという。その後、研修などで「発達障害」について知ったことで、「そうなん!」と驚きを感じたことが語られている。

語りY1

Y…手帳持ってる、障害を持ってるっていう子だけの話みたいな感じ、に思ってたんよね。ずっと。だけそう  
いう特別支援っていう、いわゆる昔の養護学級っていうやつよね。だけ、見た目にも違うし、どう見ても普  
通の生活をしてても違うし、っていう子だけのね、世界みたいな、思いがすごいあったかな、最初は。だけ  
どそうじゃなくて、クラスに三人はいます、こんな感じであんな感じであって言われて、だからこの子たちもっ  
て言われたら「そうなん!」みたいな。でまあ、毎年のように、(略)いろんな研修が年に一回か二回かっ  
てあって。うん。で、そんな、毎年割とS学級の子どもをね、こうクラスに持たせてもらってることがある  
から、こう、癒される子たちがまた多かつたけん。だから、こう興味は湧いてくるから。でやっぱり癒され  
るよね、あの子たちは、見てたら。(…癒し系hh)癒し系。だからそんなに、自分も癒されるね、そ  
の子たちに。だからFちゃんとか正にそうだったかな。

\*…大きかったよって言ってましたもんね。(Y…hh)Fちゃんの存在はって。

Y…そう。うん、だから、でそれで自分自身がなんか、丸くなれるのがわかるっていうか。

(二〇一一年三月七日 二回目)

このように「クラスに三人はいます」「だからこの子たちも」といったことを知り、驚きや戸惑いを感じながらも実際にかかわってみると、「癒される」「丸くなれる」感覚から興味ももつようになったという。赴任以降の数年間、Y先生は交流学級の担任として特別支援学級の生徒とかかわったり、「特別な支援を要する」生徒の在籍する学級担任として、特別支援教育にも自ら希望してかかわっていた。しかし次節で詳述するが、「発達障害」の生徒とかかわっていく過程で、次第に難しさや違和感、疑問も感じるようになっていく。

また、Z先生と同様にY先生も、親として子どもが「障害」をもつことについて語っていた。ここでは、子どもに対して障害が疑われることについて「いい気はしない」受容しがたさが語られている。

語りY2

Y…やっぱり、お宅のお子さんは普通じゃありませんよって言われるのは親としては、いやだし。それは、我が子に対して、「なんか変わつとるよね」とか「とろいよね」って言われてもそりゃ親として、な、まあいい気はせんけん。それがまして、ちよつと障害があるんじゃないかなろうかっていう風な方に、見られてるってことになったら、今までの経験上、激怒するパターンの方が多いよ。

\*…やっぱそうなんですネ。

Y…うん。どうしてもね。だけね、うちの子が、「おかしいっていうんですか」みたいな。まして年配のお父さんお母さんだったら、養護学級とかいう風な言葉でね、障害者っていうぶわーつとこうイコールで結びつける。

(二〇二一年八月四日 三回目)

ここからは、Y先生自身を感じる受容しがたさに加え、これまで保護者とかかわってきた経験からも、「障害」カテゴリーを子どもに付与することへの抵抗感がうかがえる。Z先生と比較すれば、「障害」という言葉に対して、戸惑いを生じさせるものとして避けようとしていると見るができるだろう。

## (2) 子どもに教えようとしていくこと

それでは、Y先生は教室において「発達障害」も含めた生徒たちに対して、いかにかわっているのだろうか。次の語りにあるように、「少々のごことで諦めるな」とできるまで努力することが大切だと教えようとしている。

語りY3

Y…だけ、今の中学生たちにね、少々のごことで諦めるな、みたいな。あたしがこんだけきんたんじゃけん、あなたたちできんわけがないじゃろう、みたいな。うん、気持ちはすごいあるから。そのことを子どもたちにも話をすれば、「へー」って一応話を聞くんで。まあ、ね、気持ちは伝わるかな、みたいな。だけまあ、自分のできないことも隠さず、子どもたちには、「体育は苦手じゃけん」っていうのは、まず言っとく。

(中略)

Y…ただ、努力の、こう、する期間が、その人その人の、じゃけそれが個性で、長いか。だけ、ほんとに一回聞いてわかる人もいれば、十回聞かんとわからん人もおるけど、でも、十回聞けばわかるんじゃけん。

\*…うん。

Y…だけ、子どもらにもそう思う。だけ、一回授業聞いてすぐさっと入ってね、勉強わかる子もおるけど、十回聞かんとわからん子は、それを自分でそのように理解して、十回聞けよって思うんよね。

\*…はは、なるほどね。

Y…h hただ十回聞けんとこが実力なんじゃけどね。

(二〇一〇年一〇月三日 一回目)

苦手だった運動に教師になってから向き合ってきた自らの経験を通して、「私がこれだけできたんだから、中学生のあなたたちにはできないわけがない」と生徒に教えることが多いとのことであった。できるようになるのが「一回」か「十回」かは人によるが、必要なだけ努力すれば必ずできるようになると日々の指導のなかで伝えている。

このように努力の大切さを教えようとすると、曖昧なカテゴリーである「障害」や「発達障害」に対しては、戸惑いや疑問を感じることもなっているようである。

語り Y 4

Y…確かにこの子は支援が必要だなーと、確かにほんとに学力も低いし、どうにかしてあげんといけんかって思う人もおるし。だけど、この人たちが、何て言うのーん：支援が必要な人たちよねっていう中間のくくり？うん。そういう中間のくくりに入れるかどうかっていう人たちもおるじゃん。

\*…狭間の狭間みたいな。

Y…うん。だから、特に何の問題もなく普通に過ごしている人と、この人たちはねS学級には入らないけど、やっぱり支援が必要だと、サポーターさんにお願ひしましよ言うて、何とか会議を持つような人と、そこに入るか入らんかの狭間の人。だけそこが、厳しいと思うね。

\*…うーんうんうん。

Y…で、なんかやっぱり、絶対なんかあの子あると思うてって結構みんなが言うんよね。

\*…その狭間の狭間の人がですか。

Y…狭間の狭間人のことを、教員がなんか「いやーこの子AD/HJじゃないかと思うわ」とか「アスベ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、そう思うことよってなんか逃げてるっていうか、安心してるっていうか。で、そう決めたからって進まんが。

\*…そうですね。

Y…だけどそう決めたなら、支援をする手だてができるっていうか。

\*…うんうん。



Y…例えばカウンセリングの先生とか、スクールカウンセラーの先生であるとか、アドバイザーの先生であるとか、いうところに相談に行く人を増やしてるっていうか、な気もするよね。いや、だからほんとに支援が必要なのか、単なるワガママなんじゃないかとか。

\*…そういうまた微妙なラインがあるんですね。

Y…で、言っても言っても聞きません、こつちをね、見ませんと。注意をしとつても、ほんとに気持ちはあつちに行つてね、もう後ろにゝつて言つたら、AD / HDじゃないかとか言われたら、「あ、そうなんか」みたいな。「じゃあ聞けんでもしょうがないか」言うて、だけん何の診断も下つてないけど、勝手に、この子はもしかして何かあるんじゃないんかっていうことによつて、自分を納得させるっていうか。

\*…あるんじゃないかな。

Y…まあ、そうそう、そういうのがあるんじゃないやつたら言つても仕方ないかとか、かわいそうなかつて言つて、言つてるとこがあるけん。それつてでも、昔だつたら、「ダメなものはダメ」つて言つて頭ごなしにゝつて怒られて、反省して良い子になりよつたんじゃないんかとかさ、思う訳よ。

\*…あーうんうんうん。

Y…だけこの子は、たぶんちよつと、そつち系の子じゃろう言うて、片付けるのはいかがかなとは思つ。

(二〇一二年八月四日 三回目)

Y先生にとつては、「できないこと」は、「努力」でできるように指導することが教師の仕事のよう感じられていると言えるだろう。この時、「発達障害」とみなすことが「甘やかす」ことになっているのではないかと疑問を感じることになり、障害があるならできなくても「しょうがないか」と指導にも揺らぎが生じることへの懸念が語られている。つまり、かつては「ダメなものはダメ」と言つて指導できていたことが、「発達障害」カテゴリーが用い

られることによって、生徒によっては言えない／言わないといった、指導の一貫性が失われたり、基準が曖昧になったりしているのではないかという懸念である。「障害」という受容しがたいカテゴリーを子どもに付与すること、そうしたカテゴリーによって指導を諦めることという二つの葛藤がY先生の語りからはうかがえる。

Y先生は親としてのまなざしも子どもに対してもちながら、学級で掃除や給食と言った生活について指導することに教師として強いやりがいを感じている(二〇一b)。生徒を叱咤激励しながら引つ張って行こうとする教師にとつて、「発達障害」というカテゴリーは、指導できない／しないことを「納得させる」ためのものとなっているという側面がうかがえる。こうした「障害」カテゴリーの認識は、「障害」を「できないという状態」ととらえると言うよりも、できないことの「原因」とするのとらえ方だと言える。子どもに「障害」があると見なすことによつて、他の生徒と同様のことが「できない」あるいは「させることができない」とされてしまう。そのために、「自分を納得させる」といった形で教えることが放棄されてしまうことにもつながっていると考えられるだろう。Y先生の「いかがかな」という思いは、こうした「障害」を理由として教育や指導を諦めることに対して向けられたものである。

## 5. 考察と課題

### (1) 二人の教師の語り

特別支援教育に携わってきたZ先生の「障害」とのかかわりは、次のように言えるだろう。第一に、教師として子どもの「できなさ」を受け容れ、どう周りの環境を整えるかという役割を感じて子どもとかかわっている。第二に、「障害」カテゴリーは、子どもの「できなさ」を理解するためのものであり、「障害」の有無はZ先生のかかわりを左右するものではない。第三に、親としての経験から、保護者への共感や「障害」に対する多様な理解をしている。

他方、通常学級でかかわっているY先生のかかわりは、次のようにまとめられる。第一に、「特別な支援を要する

生徒」とのかかわりでは、「癒され」「丸くなれる」感覚をもつ一方で、障害＝養護学級というイメージや保護者とのかかわり、自身の経験から「障害」カテゴリーを子どもに付与することへの抵抗感もある。第二に、子どもには諦めずに行けるようになるまでやることの大切さを学級運営を通じて教えようとしている。第三に、「発達障害」カテゴリーの曖昧さに戸惑い、生徒への指導が揺らぐことに疑問を感じている。

本稿で語りを取り上げた二人の教師には、次のような共通点がある。まず、どの生徒にも「できる」ようになるためにかかわっており、「障害」があるから「できなくても良い／仕方ない」という見方はしていないことである。「障害」があってもなくても、「できるようにしないといけない」、「できないわけがない」といった言葉で子どもの教育に対して熱心にかかわろうとする教師である。

しかし一方で、「障害」カテゴリーを子どもに付与することに対する姿勢は異なるようであった。「障害」についての知識を参考にしながら子どもを理解し支援しようとするZ先生に対して、Y先生は子どもを「障害」をもつと見なすことへの抵抗や、「発達障害」カテゴリーの曖昧さに疑問を感じていた。

## (2) 「状態」「原因」という「障害」の見方

本稿で取り上げた語りは二名の教師のものにとどまったが、こうしたわずかな語りにも「発達障害」という「障害」カテゴリーとのかかわり方や特別支援教育の進め方にもなる複雑な現実が現れていると言えよう。特に、前章までに述べたように「障害」を「できない」という「状態」ととらえるか、できないことの「原因」ととらえるかの違いによって、実践に違いが生じる可能性が指摘できる。

それぞれのとらえ方は一長一短のあるものであろう。たとえば、Z先生のように「障害」を「状態」ととらえることで、「障害」カテゴリーにとらわれることなく子どもの困難を理解することができる。「健常」とされる子どもとの連続性もちながら、「障害」をもつ子どもについても理解し、かかわることが可能となるだろう。そうしたかかわ

りは、統合や包摂、個々の教育的ニーズへの対応の大切さが主張される現在において、重要なものであると考えられる。

しかしながら、「障害」というカテゴリーは相手の感情を刺激するものとなる場合もあり、運用には注意が必要となる。たとえばY先生の語りにもあるように、「おかしいうんですか」といった、「障害」カテゴリーに対する拒否感をもつ人も少なくない。したがって、「できなさ」を「障害」と見なすことに対して抵抗感をもつ子どもや保護者、同僚などのかかわりにおいては、その運用に慎重さを求められる。このように「障害」に対して異なる見方をもつ者同士のかかわりの難しさは、現場でも大きな問題となっていることのひとつであろう。また、「障害」を「健常」との連続性をもったものとしてとらえるだけで、それぞれの「障害」に対する知識をもたなければ、原因や対応を軽んずることにもなりかねないといったことにも注意すべきであると言えよう。

他方、「障害」を「原因」ととらえることで、精神医学や心理学によって導かれた「診断」や障害の特性に応じた対応をすることができるだろう。障害児教育においては「専門性」が重要とされる議論があるように、そうした専門的な方法や知識によって子どもの「障害」に効果的な療育を行っていくことができる。

しかし先の見方とは対照的に、「原因」すなわち「障害」の有無によって子どもを線引きしてとらえることとなり、「障害」をもつ子どもを「特別な存在」として扱うことにつながりかねない。また、「発達障害」といっても実態は多様であるために、教育の範囲での対処ができない／すべきでないと言明するなど、「障害」カテゴリーが教育不可能であることの免罪符とされることにもなりかねない。通常学校・学級のように「障害」をもつ子どもを「障害」のない子どもと同じ場で教育しようとする時、「障害」を理由に「特別な対応」をすることが必要な場合もある。しかし、排除のためのカテゴリーにならないように配慮する必要があるだろう。

こうした「障害」を「状態」や「原因」として理解する見方は、どちらかが正しいというものではなく、個人においても状況においても明確に区分できるものでもない。「障害」特に「発達障害」というカテゴリーは曖昧であるが

ゆえに、とらえ方もまた曖昧にならざるをえないだろう。そうしたカテゴリーが学校現場に浸透し、これまで「発達障害」とされる子どもとかわった経験の少ない教師にも対応が求められる状況は、教師にとってかなり厳しいものである。

そうした状況もあり、学校における子どものできなさを「発達障害」と名付けることによって、教師にとっては理解が促進される面と戸惑わせる面と、責任を免れさせる面とが生じることとなっている。そうした状況においては、「理解と支援」が指すものが何かが不明確になり、特別支援教育への連携や協力が難しくなると考えられる。

### (3) 課題と展望―中学校の特別支援教育を描く

先行研究においては、幼児教育段階や小学校が対象とされることが多いが、「障害」カテゴリーが社会的に作られる過程に注目するという点で、本稿もその視点を共有するものである。しかし、中学校には小学校までとは異なる文脈がある。それは、校則にもとづく厳しい生徒指導や、定期試験や高校入試を目標に据えた教科担任による授業といった学校生活の違いがあり、そうしたことが教師の子どもに対するかかわりや「できなさ」に対する認識の違いも形作っていると考えられる。そのかかわりとは、Y先生の「十回聞かんとわからん子は、それを自分でそのように理解して、十回聞けよって思う」という言葉のように、子どもにできるよう努力することを求めるものだと言えよう。そうした中学校において、「障害」や「発達障害」が教師の認識や教室でのかかわりにおいてどういった意味をもつのだろうか。教師は、子どもが勉強や生活に関することを「できるようになる」ために日々かかわっている。Z先生のように「障害」を子どもの「できなさ」のひとつの在り方ととらえ、支援をしようとかかわる教師もいる。また、「昔からいた」子と同様にとらえ、できるように努力することを求める教師や、できない子どもには「障害」の可能性があることからかわることに慎重になる教師もいる。さらに、「障害」カテゴリーが浸透したことにより、子どもをいかにとらえ、かかわるかということについて、これまでとは異なる知識や理解が求められ、戸惑いや違和感をもつ教師

もいるだろう。こうした状況や経験によって形作られる教師の「障害」カテゴリーの認識は多様なものであり、かわりもそれぞれの教師や場面によって一様ではない。

中学校の授業はこれまでであれば個々の教師の考えにもとづいて行うことができていたが、特別支援教育が進められるようになったことで、教師間の連携や理解、その共有といったことがより必要となつていると言える。本稿では、二人の教師の語りを並列するとどまったが、中学校においては、それぞれ異なる立場や背景、認識をもつさまざまな教師が生徒にかかわることとなる。したがって、Z先生のようにコーディネーターとして特別支援教育を進める教師と、Y先生のように通常学級など様々な立場で特別支援教育に関わる教師との間の、「障害」や特別支援教育に対する認識とかかわり方の違い、教師同士のかかわりについてさらに分析を加える必要がある。分析を重ねて特別支援教育の実態を描くことにより、「障害」や「発達障害」カテゴリーのもつ社会的な意味を明らかにしていきたい。

#### 参考文献

- グッドソン、藤井泰・山田浩之訳、二〇〇一、『教師のライフストーリー―「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房。
- グッドソン・サイクス、高井良健一ほか訳、二〇〇六、『ライフストーリーの教育学』昭和堂。
- 堀家由妃代、二〇〇三、『小学校における統合教育実践のエスノグラフィ―』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第四二巻、三三七―三四八頁。
- 木村祐子、二〇〇六、『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』第七九集、東洋館出版社、五一―四頁。
- 文部科学省、二〇一二、『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』。
- 中野卓・桜井厚編、一九九五、『ライフストーリーの社会学』弘文堂。
- 中田洋二郎、二〇〇二、『子どもの障害をどう受容するか 家族支援と援助者の役割』大月書店。

野村庄吾、一九八四、『障害をもつこと育つこと 子どもと教育を考える一三』岩波書店。

小澤勲、二〇〇六、『ケアってなんだろう シリーズケアをひらく』生活書院。

小澤勲、二〇一〇、『自閉症論再考』批評社。

下無敷順一・池本喜代正、二〇〇八、『小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容』『宇都宮大学教育学部教育実践総

合センター紀要』第三一卷、三四一—三四八頁。

末次有加、二〇一二、『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』第九〇集、東洋館出版社、二二三—二三二頁。

杉山登志郎、二〇〇七、『発達障害の子どもたち』講談社。

高岡健、二〇〇七、『やさしい発達障害論』批評社。

滝川一廣・佐藤幹夫、二〇一二、『「こころ」はどこで育つのか 発達障害を考える』洋泉社。

鶴田真紀、二〇〇七、『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』

第八〇集、東洋館出版社、二六九—二八九頁。

山田浩之、二〇〇六、『子ども社会研究におけるライフストーリーの可能性』『子ども社会研究』第一二巻、一二四—一四一

頁。

吉澤茉帆、二〇〇八、『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『教育学研究紀要』第五四巻

第一号、三七二—三七七頁。

吉澤茉帆、二〇一一 a、『教師の「障害」とのかかわりと認識—特別支援教育に携わる教師のライフストーリーに着目して』

『子ども社会研究』第一七号、一〇九—一二二頁。

吉澤茉帆、二〇一一 b、『ライフストー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『教育学研究紀要』第五七巻第一号、二二七—二三二頁。