

インクルーシブ教育実践におけるコンフリクトと ニーズの生成

久保田 裕 斗[†]

Generating Conflicts and Needs in Inclusive Education Practices

KUBOTA Hiroto

Abstract

In this paper, I clarify the relationship between “conflicts” and “needs” in the context of inclusive education practice. Specifically, I attempt to describe the process of identifying the needs of blind children using data from their “teacher-parent message journals” and the mother’s narratives on the topic of caring for blind children enrolled in regular schools.

My analysis reveals that the needs of children with disabilities are not determined in advance; instead, the needs are generated through interaction with others at the school setting. Rather, these needs are generated through activities between the actors, including their parents.

The data shows mothers and teachers maintain a relationship through dialog, filling the gaps in perception or suppressing their own arguments to some extent. By overcoming conflict situations on a case-by-case basis, they may have built relationships that are open to “freedom from conflict,” in other words, relationships allowing dialogues to be initiated at any time when need arises, and the ability to maintain these relationships.

[†] 大阪産業大学 全学教育機構 非常勤講師

草稿提出日 2月28日

最終原稿提出日 3月22日

キーワード：インクルーシブ教育，不利益をめぐる政治，ニーズ，コンフリクト

Keywords: Inclusive education, the politics of disadvantage, needs, conflicts

1. 問題と目的

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）」が提出されて以来，学校現場における障害児に対する合理的配慮の提供が求められるようになった。2014年には障害者権利条約が批准され，そのことを背景にして，障害児と健常児が共に学ぶ「インクルーシブ教育」という理念が人口に膾炙しつつある。権利条約は，主要人権条約としてははじめて「合理的配慮」という文言を使い，また「合理的配慮の否定」（合理的配慮の不提供）を差別であると明確に定義した（川島2016：19）。日本においても，合理的配慮について定めた障害者差別解消法が2016年4月から施行されている。

合理的配慮には，よく知られているように「提供者の過度な負担にならない限りにおいて」という限定が付されている。しかし，通常学校のなかで障害児に対する合理的配慮に取り組む場合，「どこからが過度な負担なのか」をめぐる議論が一筋縄で決着するとは考えがたい。また，そのような議論を通じた葛藤や摩擦，すなわちコンフリクトを経て，はじめて障害児のニーズは可視化され，そのニーズに応じた合理的配慮も実践されていると考えることができるのではないだろうか。

本稿では，インクルーシブ教育実践において，コンフリクトとニーズがどのような関係にあるのかについて明らかにしていく。具体的には，通常学校に在籍する全盲の児童である健太（以下，人物名はすべて仮名）への配慮をトピックとしてなされた，健太の母親と支援担の教員のあいだでやり取りされている連絡帳のデータ，そして母親の語りを取り上げることで，健太のニーズが同定されていく過程や，同定されたニーズが再度捉え直されていく過程を記述することを試みる。星加（2007）がいうように，現実の社会的文脈とは無関係に想定可能な「個人のニーズ」というものを想定すれば，実践に参加する人びとの間で配分される不利益や負担をめぐる争われるコンフリクトを見落としてしまうことになる。しかし子ども個人のニーズは，人びとの活動を通して，とりわけ不満や行き違いが顕在化するコンフリクト状況の発生を通して流動的に生成・発見されていくのではないだろうか。

以上の観点から，現場の人びとの間で生起するコンフリクトを経て合理的配慮の提供が妥当な「ニーズ」として捉えられていく過程を描くことを本稿は目指す。言い換えれば，参与観察において見いだされた「ニーズをめぐる政治」を明らかにすることが本稿の目的

である。

2. 先行研究と分析の視座

以下では、インクルーシブ教育実践におけるコンフリクトやニーズの生成に関わる先行研究を整理していく。インクルーシブ教育実践において立ち現れるコンフリクトを扱った研究については、その負の側面に注目したものと正の側面に注目したものに大別することができる。

さきに、コンフリクト状況の負の側面とその回避に焦点を合わせた研究を見ていきたい。堀家(2003)は、地域の小学校に就学している障害児のエスノグラフィーを描くことを通して、車椅子に乗った児童に「障害」のスティグマが付与される場面を中心的に取り上げ、そうしたスティグマ付与を巧みに回避する児童側のストラテジーが存在していたことを明らかにしている。佐藤(2019)は盲児を通常学級へと包摂する支援活動に焦点を合わせ、インタビューデータに基づいた分析をおこなっている。佐藤によれば、盲児に謝罪とお礼を慣習化させることで学級内におけるメンバーシップの獲得を目指す包摂志向的な実践は、教員の意図とは裏腹に、障害児を特定の役割規範に縛りつけ、その存在を周縁化してしまうという。

これらの研究は、主に学級内のコンフリクトが抱え持つ負の側面を取り扱った研究であるといえる。そこで描かれていたのは、コンフリクトを避けるために、児童がストラテジックに振る舞ったり、学級内での振る舞い方の雛形を獲得していく様子であった。しかし、学校教育活動におけるコンフリクトを通してどのように障害児のニーズが同定・生成されていくのかという点についてはあまり注目されてこなかった。

他方、インクルーシブ教育実践におけるコンフリクトの正の側面に注目した研究としては、まず久保田(2019)の研究が挙げられる。久保田は、インクルーシブ教育実践のなかで起こる健常者である教員やクラスメイトと障害児との対立を、岡原(2012)の「コンフリクトへの自由」という概念を用いて肯定的に捉え直す解釈を提示した。この研究において検討が試みられたデータからは、教員と児童、あるいは児童間の相互行為を通して障害児のニーズが同定されていく様子を読み取れる。また保育現場を対象とした研究ではあるが、末次(2012)も、保育現場において発達障害があるとされる子どもが「特別な配慮」を受ける場面の検討をおこない、それが他の子どもたちとの差異化と人間関係の調整という機能を持ち合わせていたことを明らかにしている。

久保田や末次の研究は、学校現場(保育現場)でのコンフリクトやトラブルに着目することで、障害児のニーズの生成過程を明らかにしているという点で、本稿が次節以降で着

手する課題に先行して取り組んだ研究であるといえる。しかしながら、これらの研究が中心的に検討したのは、教員や障害児、あるいは健常児といった学校（保育所）内部に属する人びとの相互行為であった。

一方で、インクルーシブ教育実践における教員と保護者のやり取りについては、これまでほとんど扱われてこなかった。「障害児に関わる学校世界の既存研究は、とかく授業場面での活動方略の分析へと傾斜しがち」であった（佐藤 2019：135）。そのため、先行研究群における分析は「もっぱら教師の間や教師と生徒との間に生起する相互作用の水準に限定され」てきたのである（佐藤・高橋 2015：67）。そこで本稿では、保護者の語りや連絡帳上でのやりとりに着目することで、インクルーシブ教育実践に取り組む通常学校の日常世界を、学校内活動の水準に限定せずその周縁領域まで含みこんだかたちで解明することを試みたい。

学校の日常世界の解明という課題に着手するために本稿が依拠するのは、エスノメソドロロジー研究の知見である。FrancisとHester（2004=2014）によれば、エスノメソドロロジー研究において重要な原則のひとつは「トークと行為が状況に埋め込まれているという事実を尊重すること」であるという。

人びとは自分の行為を、自分がそのなかにいると考えている現前の状況に適合させる。そのため、人びとが一般的に、あるいは抽象的に注意を払っているかもしれないことではなく、人びとが具体的に関心をもち指向していることがらを記述すること、そして、人びとがどのように現前の状況についての知識を使い、その状況に固有の特徴に見合った行為の流れを作り出しているかを記述することが、分析にとっての課題となる。たとえば、特定のことばや表現の意味は、そのことばや表現がそこで使われる特定の機会との関連で理解される。ガーフィンケルの用語を使うなら、意味は「^{インデキシカル}文脈依存的」なものなのである。したがって、先に指摘したように、意味を一般化された、具体性から切り離されたものとしてみる従来のエスノグラフィーとは対照的に、エスノメソドロロジーは、意味（つまりは理解）を、その場に即して作り出され了解されるものとして取り扱う（Francis & Hester 2004 = 2014: 53）。

FrancisとHesterによれば、従来のエスノグラフィーは現場の人びとの言葉や行為の意味を具体性から切り離されたものとして取り扱う傾向にあった。しかしエスノメソドロロジーの研究プログラムにおいては、そうした文脈から切り離された一般化は避けられる。「つまり、言われたりおこなわれたりしたことが、その生起した場面の状況にどのように

埋め込まれているかに目を向ける」のである (Francis & Hester 2004 = 2014: 55)。本稿におけるエスノグラフィーの記述と考察は、以上で述べたエスノメソドロジーの分析方針を参照しながら行われている。

3. 調査対象

本稿が調査対象として選定した関西圏内のX市は、1970年代から「共に学ぶ」運動に先進的に取り組んできた地域である。この地域にあるV小学校の特徴は、「原学級保障」と呼ばれる取り組みがなされている点である。原学級とは、「特別支援学級」や「特殊学級」のような「障害児のための学級」ではない、通常の学級のことを指す。障害児が通うべきは障害児の特殊なニーズに合わせて設置された特別な学級ではなく、多くの子どもたちが原則通っている一般的な学級なのだという思想がここから読み取れる。こうした考え方と表裏一体のものとして、障害児と健常児は同一のクラスで「共に学ぶ」べきだという考えがとくに大阪府のX市の教員たちのあいだでは他地域と比べて広く共有されていた。

筆者は、このV小学校に支援ボランティアとして2015年11月から2019年3月までのあいだ週1～2回赴き、子どもや教員との交流を重ねつつ観察活動に従事した。エスノグラフィーに取り組むにあたっては、フィールドノートやICレコーダー、ビデオを用いて記録をおこなった。本稿は、こうして得られたデータをもとに書かれている。なお、本稿で引用する全てのデータは、学校長と対象児童の保護者による学術目的での使用を許諾されている。

以下で登場する主な調査対象者は、2015年度の当時、一年生だった全盲の健太とその母親、そして健太が一年生時点の支援活動を中心的に担った中堅教員のN先生である。

4. 分析

4.1. 「目が見えないこと」と「できないこと」の結びつき／切り離し

健太の「ニーズ」は、健太の「できないこと」と結び付けられて語れることが多い。子どもたちが健太のニーズについて言及する場面も多く、以下の事例はその典型的なものである。

【事例1：マラソン大会当日の参与観察に基づくフィールドノート】

明後日に控えたマラソン大会の試走のために、学校の近くの広場に1年生と2年生が集まった。学年ごとに赤と白の2つのグループに分かれて走るため、計4回の試走が行われる。1年生の赤組の順番が回ってくる。そのスタートの合図の少し前から、

待機している1年3組の白組の子どもたちが「健太くん！健太くん！」と応援を始める。その一体感が気になった私は、列の後ろのほうでひととき大きな声で「健太くんコール」をしていた男の子たち三人組，l，m，nに話しかけた。

*：どうして健太くんを応援してるの？

すると間髪入れずにlから回答が返ってくる。

l：だって目え見えへんから。

その言葉にmが続ける。

m：目え見えへんから遅いで。

「目え見えへんから遅いで」というmの言葉に，lやnは違和感を覚えたように見え、そのまま会話は終わってしまった。その後，マラソンのタイムに応じてもらうことのできる，色のカードに話題はうつる。これくらいのタイムならこの色のカードがもらえる，ということ子どもたちは知っている。mが，ピンクは女の色で男がもらうのは恥ずかしいといったようなことを言う。ピンクはタイムとしても，遅い子と早い子を分けるちょうどボーダーのような位置にある。他の二人もこのmの意見には同意を示し，「ピンクなんか女の色や」と言い合っている。しかしその後，健太がピンクのカードをもらったことが分かると，三人の態度は先ほどとは違って柔らかいものになる。

m：健太さんピンクやった。

n：健太さんはしゃーないな。

l：一番最後なら紫やで。健太さんはすごいなあ。

こちらにやってきたoが言葉を足す。

o：健太さんは目が見えてたら最強だよ。

この事例からは、子どもたちが健太のことを「目が見えない子」として理解し、「目が見えないのに走っていてすごい」とか「目が見えないから遅くても仕方ない」という価値観を共有していることが分かる。そして、「目え見えへんから遅いで」という言葉で会話が終了したこと、また健太がピンクのカードをもらったあとに子どもたちの様子が変わったことから、健太の「できないこと」をあからさまに口に出すことをしないように子どもたちが配慮していることが読み取れる。しかしこうした「目が見えないこと」をめぐる解釈は、つねに行われているというよりは、むしろ筆者から健太を応援している理由を聞かれたことによって引き出されたものであるとも考えられる。こうした健太への応援はいつも起こるわけではなく、筆者がフィールドワーク中に観察した限りでは、健太へのとくに目立った応援がなされたのはこの一回のみであった。

しかし、このエピソードには後日談がある。それは健太が二年生なってもういちど全校のマラソン大会に取り組んだときの話である。一年目に健太の伴走をしたN先生はすでに学校を去っており、そのため新しい伴走者に筆者が抜擢された。このとき体力のない筆者と一緒に走ったことで判明したのだが、健太はほかの子どもたちと比べても走るのが早いのである。実は一年目に伴走を担当したN先生は走るのが得意ではなく、むしろ健太がゆっくりなN先生に合わせて走っていたのだと、あとで健太自身が教えてくれた。このように、「目が見えないから」健太にはできないと言われていたことが、本当はそうではなかったという場面はフィールドワーク中に何度も観察できた。以下で分析する連絡帳やインタビューのデータからは、そのような解釈実践を現場のらびと自身がおこなっていく様子が明らかにされる。

4.2. 連絡帳における母親と支援担当教員とのやり取り

健太に「○○って知ってる？」と聞くと、私たちが知っていて当然だと思うことも「見たことがないから分からない」と言うことがよくある。たとえば二年生の一学期に「野球」について筆者が健太に尋ねた際、健太は野球が何かよく分かっていない様子であった。これは、健太以外の子どもであれば「○○って知ってる？」と聞かれた際に「見たことある」と答えるだけでそれを「知っている」ことが示せるのに対して、健太は見ることで外部の情報を取り入れるのではなく聞いたり触ったりすることで物事を知っていくために、このようなギャップが起こるのだらうと考えられる。そのため健太の親や教員たちは、できるだけ健太にいろんな経験をさせたいと考えている。

以下のデータは、支援担当の教員（かれらはV小学校のなかで「支援担」と呼ばれていた）が健太の母親とほぼ毎日やり取りしている連絡帳から抜粋したデータである。ここで

は、健太が1年生ときに支援担として健太に中心に関わっていたN先生によって母親にある提案がなされている。

【事例2：「小包」についての連絡帳での母と支援担やり取り①】

N先生 (2015/12/10)

国「チロ」

“小包” 今度触らせてあげて下さい。

横じま チェック も難しかったようですが、なんとなくわかったようです。

N先生から提案されているのは、国語の授業で出てきた「小包」を健太はどのようなものかよく分かっていなかったもので、今度自宅で実際に触らせて「小包」とはなにかということを経験させてあげてください、ということである。また、「横じま」や「チェック」についても健太はよく理解していなかったもので、その点も気にしてほしいというN先生の考えも読み取れる。

しかし、そうしてN先生から伝えられた健太のニーズをめぐる解釈は、母親によって棄却される。

【事例3：「小包」についての連絡帳での母と支援担やり取り②】

健太母 (2015/12/10)

「チロ」 小包みという言葉自体が今では死語になりつつあるように思います。通信販売をよく利用する我が家。よく宅急便は届くので「宅急便です」「お荷物届いたよ」という会話はよくするのですが、それと小包みが一緒だという認識がなかったのではないかと思います。

「横じま」も「ボーダー」、縦じまは「ストライプ」と表現していました。我が家では。何だか懐かしい響きです。

N先生 (2015/12/11)

なるほど！よくわかりました！そういえばそうですね～！すでにお話の世界ですもんね。

N先生は健太が「小包」や「横じま」などの概念を理解していなかったことを、視覚障害に起因する健太特有のニーズであると意味づけた。そうであるからこそ、健太に「小

包」を「触らせる」ことで、視覚的な情報を補い、その他の子どもたちが見て当たり前を理解している概念を健太にも理解させてあげてください、と頼んでいたのである。

しかしながら、N先生が同定した健太のニーズは、母親によって「視覚障害に起因する経験不足」と捉えられることはなかった。ここで母親は、「小包み」という言葉そのものが現在はあまり使われていないことや、「宅急便」や「お荷物」という言葉であれば健太も理解していることをN先生に伝えている。同様に、「横じま」ではなく「ボーダー」と言うほうが現在では一般的であり、後者であれば健太も理解をしていることが述べられている。

つまり、N先生によって同定された健太の「視覚障害に起因する経験不足」というニーズは、「概念自体は健太も理解していること」や「現在では一般的でない表現であること」、そして「たまたま我が家では使っていない言葉であること」などの理由から母親によって否定されたのである。N先生がこの母親の返答に対して、「なるほど」や「そういえばそうですね」といった同意の表現を何度も重ねて書いていることから、N先生もこの母親の主張を妥当なものとして捉えていることが分かる。N先生は母親の主張を受け入れ、「小包」などの言葉を「お話の世界」の言葉であるとして実際の生活場面から距離のあるものとして位置づけることで、自らがニーズとして語ったものを「健太には必要のないこと」、つまり「ニーズではないこと」として再定義しているのである。

さらに、このN先生の返答に母親はこう応えている。

【事例4：「小包」についての連絡帳での母と支援担やり取り③】

健太母 (2015/12/11)

ちなみに、かつて「チロ」を勉強したはずのA [健太の姉] に「小包って知ってる？」と尋ねたところ、「何となくだけど、きれいな包み紙に包まれた箱で赤いリボンがかかっている感じ」だと答えました。本来の小包みというよりはまさにチロの贈り物というイメージなんですね。

ここでは、同じ国語の題材をすでに「勉強したはず」の姉が、「小包」という概念を十分に理解しているわけではないという情報が母親によって付け足されている。この情報の付加は、上記のやり取りの経過のなかでどのような機能を持っているだろうか。以上のやり取りにおいては、視覚障害児でない健太の姉について母親が言及したということが決定的に重要であると思われる。すなわち、ここで母親は健太の姉も「小包」の概念をしっかりと説明できなかつたことに言及し、そのことによって「視覚障害児特有のニーズ」とし

て提示された解釈をさらに棄却することに成功しているのである。

このように、なにが「目が見えないこと」による健太のニーズなのかは自明でないことが多い。自明でないからこそ、教員や母親といった活動の参加者は、いま見てきたようなやり取りを通して健太のニーズを同定していくことが必要だったのである。さらにニーズらしきものが同定できたとしても、それが視覚障害に起因するものとして理解されなければ、やはりそれは支援されるべき健太特有のニーズとして捉えられることはない。もし健太に「できないこと」があったとしても、それがほかの子どもたちも同様に「できないこと」なのであれば、健太に特別な働きかけをする必要はないと考えられるためである。

星加は、「社会のあり方によって引き起こされる、したがって社会の変革によって解消可能な不利益は、いわゆる障害に関わるものだけではないし、それらについての利害は往々にして相互に対立する。一般的な不利益としてディスアビリティを理解してしまえば、その解消を目指す主張は様々な不利益をめぐる闘争に同等の資格で巻き込まれることになる」(星加 2007: 112)として、この闘争を「不利益をめぐる政治」と名付けた。そして、「性別や肌の色、出身地など、他のマイノリティの「不利益」のことも考えるとき、障害者の「不利益」のみを優先的に解消する根拠は、なかなか見出せないのである」(堀 2014: 10)。

健太と健太以外の子どもとの比較は、この「不利益をめぐる政治」に密接に関わっていると考えられる。なぜなら、健太への支援を提供するためにその教室に配置されているN先生は、健太が「目が見えないから」その教室に配置されているのであり、たとえば「できないこと」が健太にあったとしてもそれが健太以外の子どもたちにも同じようにできないのであれば、その点においてN先生が健太に特別に働きかける必要があると言えなくなってしまうためである。障害児の不利益を解消するために教室に配置されたN先生ら支援担の教員は、子どもが「できない」ことによって不利益を被る場合にもそれが「障害に起因する」ものでなければ、それを「特別なニーズ」として取り上げて「特別な配慮」をする正当性を失ってしまう。

整理すれば、N先生ら支援担の教員が健太のためにクラスに配置されている理由は、現在の学校教育体制が健常児中心につくられていることにより健太が被っている不利益(ディスアビリティ)に対する措置としての、資源の再配分のためであるといえる。支援担の教員という資源を活用することによって、健太は自らのディスアビリティを解消しており、連絡帳を支援担と母親で毎日やり取りしていることもそうしたディスアビリティ解消の方途のひとつである。連絡帳のやり取りは、学校と家での健太の様子を詳細に情報共有することで何が健太に必要なことなのかを明らかにしていくための実践だったのであ

る。

ここで注意しなければならないことがある。「不利益をめぐる政治」という言葉からは、自らの不利益を主張することによって人びとが互いに自身の獲得する資源が最大限になるよう争うイメージが喚起されるかもしれないが、上記のデータからは、不利益を解消するために提供された資源の過多によって、逆に不利益が生まれかねない状況が見て取れるということである。たとえば、健太に「小包」の概念を教えるために必要以上の時間やリソースが割かれた場合には、その働きかけによって新たなスティグマや健太や母親への負担を生みだされてしまうかもしれない。資源は多ければ多いほど良いわけではなく、適切な必要性（ニーズ）に対して適切な資源が割かれる場合にのみ不利益は解消される。すなわち、「不利益をめぐる政治」には「何がニーズなのか」を同定していく交渉過程、いわば「ニーズをめぐる政治」が密接に関わっているのである。

4.3. 母親へのインタビュー

ここまで見てきたように、健太のニーズは自明なものではなく、参加者の活動においてその都度確認され、また確認されることによって相互反映的に立ち上がってくるものであった。前項では健太の母親が提示された健太のニーズを棄却する場面を記述してきたが、それでは、母親は健太のニーズをどのように捉えているのだろうか。本項では、健太の母親のインタビューデータから、母親が健太のニーズをどのように捉えているのかを明らかにしたい。インタビューは2016年の2月半ばに健太の自宅で40分程度行われた。

インタビューの冒頭で小学校に入ってから健太の変化について筆者が質問した際、母親は幼稚園のときと比べて「むしろできてないこととかこんなにいっぱいあるってことに驚いてる感じです」と答えた。たとえば健太は、宿題を自分でカバンに入れるということを知らなかった。小学校に入ってから姉たちは自分で学校に行くための準備をするようになったものの、健太はインタビューが行われた一年生の三学期半ばによく学校に行く準備は自分でするものだと気づいたという。

【事例5：健太の母親へのインタビュー①】

母：そう、そうです。あの幼稚園のときってだいたいまあどこも親が幼稚園に行く荷物用意してとか、まあせいぜいカバンがあってお弁当があって水筒があって、はい自分で詰めようね、ぐらいなんです。あとその、幼稚園は普通保護者が用意するって前提でいろいろ特別な持ち物とかは、もちろん保護者向けのペーパーで来ますし。で、小学校に入ったらまあそれを自分でやるように普通はなる

んですけど、お姉ちゃんたちはそういうふうにさせて、自分で小学校入ったらしようねって、まあしてたんですけど、健太は最初ちょっとこう、手伝いを、親がやっぱりしてあげてて、小学校に入っても、でも徐々に自分でしていこうみたいなこういって、あの一これはほんとは自分でするんだよーって言ったら、え？そうだったの？知らなかった、みたいな、ことを言われたり。

ここでも前項で見た連絡帳のデータと同じように、姉について母親から言及があった。姉についての言及を行うことで、母親は現在「健太特有のニーズ」について説明しているということを明確にしていると言える。前項で見たデータにおいて母親は、健太が「できないこと」について姉も「できない」として両者を同列に語ることで、その健太の「できないこと」を「視覚障害に起因しないもの」として意味づけていた。しかしこの場面においては、逆に姉が「普通」にできたことを健太はできなかったとして対比的に語っているのである。この語りによって母親は「荷物の準備は自分でやるべきだと知らなかったこと」が視覚障害をもつ健太に特有のニーズのひとつであることを自然に示している。また、このインタビューがなされたのは、インクルーシブ教育について研究している筆者がフィールドで中心的に関わっている障害児について、母親に情報の提供をお願いしたためである。上記のようなやり取りがインタビューの冒頭でなされていることから、そうしたインタビューの背景を母親も承知していることが読み取れるだろう。

このほかにもインタビューのなかで母親は、健太のできないこととして、給食で出た納豆のタレがうまく開けられなかったことや、整理整頓がうまくできないことも例に挙げた。そしてそのようなうまくいかないことがあると、当時一年生だった健太はすぐ泣いてしまう癖があった。

【事例6：健太の母親へのインタビュー②】

母：えっと、けっこう小学校でよくいろいろうまくいなくて、泣いたりとかしてるって聞くんですが、幼稚園のときには例えばそんな、泣くなんてことなかったんですよ、全然幼稚園でなにかがうまくいなくて、泣いて帰って、泣きましたって報告聞いたこともないし、全然なかったんです。なので、なんか、むしろ小学校に入って、けっこうしょっちゅう、大泣きしてるって聞いて、なんでなんやろってというか、ちょっとその、不思議というか。

*：はい。

母：はい、ですね。なのでそういう能力面、生活能力の面では、成長したって感じっ

てよりは、いっぱいむしろ課題が大きくなってきた感じです。課題に気付かされてるというか。

この語りにおいて母親は、健太は「けっこう小学校でよくいろいろまくいかな」いことがあり、その帰結として泣いているという理解を提示している。実際に筆者も、健太が忘れ物をしたり自分の思い通りにいかないことがあったりしたときに、よく泣いているのを目にしていた。そのため健太の課題について話しているこの文脈で、健太がよく泣くことについて母親から言及があったのは筆者にとってとくに不思議なことではなかった。しかし母親にとっては、健太が小学校で「いろいろまくいなくて、泣いたり」ということ自体が違和感をもって語られているようである。それは、「泣いたりとかしてらって聞くんですが」という逆接の接続詞のあとに、幼稚園のときにはそんな報告を「全然」聞いたこともなかったと続けていることから読み取ることが可能だろう。幼稚園のときには健太が泣いたという報告は聞かなかったのに、小学校になってそうした報告が突然増えたことが母親には「不思議」に感じられるのである。そうした戸惑いは、「むしろ課題が大きくなってきた」と述べたあとに、「課題に気付かされてるというか」と続けていることから把握できるだろう。ここで母親は、「健太が泣いた」という事実の有無よりも、「健太が泣いたと報告されること」に焦点を合わせて語りを展開しているのである。

そしてこのあとの語りでは、「健太が泣いた」という事実があったとしても、それを気にしていないということが述べられている。

【事例7：健太の母親へのインタビュー③】

母：あの、公立でここまで、あのー健太のためにしてくれて、で、健太も馴染んで、あのー思った以上、少なくともいまの一年間はすごく、大成功だったね、っていうふうには言ってます。

*：なるほど、ふんふんふん。泣きはするけど。

母：泣きはするけど(笑)。あの、別に、まあ夫も私もそんな泣いてることを気には病んでない。

*：あ、気には病んでない。

母：そんなに、夫も私も泣き虫だったので、子どもの頃。

*：そうなんですか、なるほど(笑)。

母：まあ、いいんじゃない、という感じなんです。ただ、逐一今日も泣きました今日も泣きました今日も泣きましたって連絡帳に書いてこられると、ちょっときついん

ですけど(笑)。

*：ああ，なるほど。あんまり。

母：いちいち聞かさんといてと。

*：ああ，聞かさんといてと。

母：むしろ，思うんですけど，知らなかったらおだやかにいられるのに(笑)。

健太の学校生活をサポートするV小学校の取り組みについて，ここでは母親によって肯定的に語られており，健太をV小学校に入学させたことは「大成功だった」という振り返りがなされている。そうした総括に横槍を入れるように筆者が「泣く」というさきに出た話題を再び口にする，母親は，自分たち自身の幼少期と比較しつつ，自身も子どもの頃はよく泣いていたという理由から健太が泣くことについては「そんな泣いてることを気には病んでない」と述べている。これは前項で見た連絡帳のやり取りの場面とほぼ同様の構図によって健太のニーズが棄却されている場面であると指摘できる。「目が見える」両親も幼いころにはよく泣いていたという事実の提示によって，うまくいかないことがあったために泣くようなことは健太ぐらいの歳の子どもであればよくあることであり，そのためそれは健太特有のニーズではないということを，母親はここで主張しているのである。

そしてそれだけでなく，「今日も泣きました」と繰り返し「逐一」報告を受けることが「ちょっときつい」ので，「聞かさんといて」ほしいとも述べられている。前の語りにおいて母親が「健太が泣いた」という事実の有無よりも，「健太が泣いたと報告されること」に力点をおいて語りを展開したことに触れたが，ここでも同様の指摘が可能であるだろう。それは最後の部分で「知らなかったらおだやかにいられるのに」と母親が言っていることから明らかである。すなわち，前の語りの部分で「いろいろうまくいなくて泣いたりして聞くと聞く」ことについて母親が違和感を抱いていたのは，「健太がそんなに泣いているはずがない」といった，泣いたという事実の否定ではなく，その「泣いた」ということが自分の耳に頻繁に入ってくることへの違和感だったのである。

そしてこのあとの語りでは，頻繁に「泣きました報告」がなされることへの違和感が，健太の横につねに支援担の教員がついていることへの違和感と関連付けられながら述べられる。

【事例8：健太の母親へのインタビュー④】

*：あれってN先生が書いている。

母：N先生，そう，ほかの先生は泣きました的なことは書かないんです。健太くんこ

んなにできましたってことしか書かなくて、N先生だけが、まあある意味、こう、冷静な目で、公平な目で見はるんですね。

*：はい。ふんふんふんふん。へー。

母：なので、でも、ほかの子だったら、いちいち泣いても、親が、あー学校の先生が親に連絡帳書いたり電話で今日泣きましたなんてことは言わないだろうに、ちょっとしたことでね。なんか、健太はつねに、こう見ていただいて、監視の目が行き届いて、つねにこう、泣きました報告がされるっていうのもちょっと。

*：ああー。

母：きついなあって。

*：そうですね。そっか、そういう支援の人がついてない子だったら。

母：そうスルーして、いけることなのに。

*：はい。

母：んん、で、だからお姉ちゃんたちに聞いても、実は学校で泣いたことたまにあるよ、なんていう話をして、でもそんなの本人からも聞いてなかったし、当時、学校からも聞いてないし、親は全然知らなくて、まあ本人たちもそれを乗り越えて、で、こうだんだん泣かなくなったよと。

*：ああ、そうですね。

この語りの冒頭では、N先生とほかの支援担の教員が対比的に語られている。N先生が「泣きました的なこと」をよく連絡帳に書いているのに対して、ほかの先生は「こんなにできましたってこと」を書くと言われている。何度も「泣きました」という報告を受けるとは、健太の「できなさ」について報告を受けることでもあり、そのことが母親にとっては「きつい」ことなのである。

そして母親は、そうした母親にとっての負担が生じているこの状況が、支援担の教員がつねに横についているという構造的な要因によって引き起こされているのではないかと考えている。「ほかの子だったら」されないような連絡帳のやり取りや電話での報告は、支援担がつねに健太の横についているというV小学校の厚い支援体制によって保障されているものであるが、その負の側面について言及がなされているのである。そうした知らなくてよいと思えることまで知ることができてしまうのは、健太に「監視の目が行き届いているからであると母親は理解している。また、ここでも姉の語りが母親の主張を補強するために参照され、泣くことやできないことがあるのは普通のことであり、誰でも小さい頃には経験することとして問題視しない姿勢が示されている。

このような潤沢な支援体制が引き起こすジレンマ状況は、健太の「できないこと」について向き合わなければならないという意味で母親にとって負担を課すものであった。他方で、「冷静な目で」「公平な目で」健太の課題について報告してくれるN先生のやり方の重要性も母親は認めていたのである。

この語りにおいて母親は、支援担から伝えられた健太の「ニーズ」を客観的な実在として捉える仕方を一時中断していると言えるのではないだろうか。すなわち、健太の「ニーズ」は現実の社会的文脈から切り離されたものではなく、人びとの活動のなかで編み上げられる言語的な構築物であることをここで母親は指摘しているように思えるのである。

彼女は、ニーズの構築性そのものを議論の俎上に乗せて、その構築性を暴露することによって自らの負担は果たして本当に必要なものなのかという点に疑問符をつけている。ここから、母親自身も不利益を被る存在であり、「潜在的な紛争を孕む」(Mouffe 2001: 29)という意味での不利益をめぐる政治に参加していたと考えることができる。母親は健太の不利益の解消を切に願い、資源の獲得に尽力していると想定される。その際、母親は自身が不利益をよりいっそう請け負うことで健太の不利益をこれまで以上に解消していくことも可能であるだろう。こうした親子の関係は普遍的なものであるとは言えないものの、母親が子どもによって生じる不利益を負担することを当然だとするような規範が、現代において依然として強く働いていることもまた事実である(松木 2013)。

こうした母親自身の不利益と健太の不利益のトレードオフの関係が想定されてしまっており、母親が不利益解消の担い手となるのが当然とされる規範が存在しているために、N先生から提示された健太のニーズの存在を母親は基本的に受け入れざるをえない状況に置かれていたのではないだろうか。そのため母親は、筆者との一対一の会話という開かれていない場でのみ自身の負担について語っていたのだと考えられる。

この語りのあとの部分では、健太の母親は、これまで健太にできないことがあったとしても、「まあ代替性があることを頑張らなくてもいいじゃんっていう、むしろそういう発想だった」と述べている。たとえば、健太が給食の時間に納豆のタレの小袋をうまく開けられずに泣いたという「事件」があったとき、以前であれば「液体の袋を開ける」ということができなくても、家では卓上の醤油をかければいいし、小袋ではなく瓶のタレがあるかもしれないし、「まあ味なくってもいいよね」というふうに考えていたという。しかし、N先生から課題を指摘されたことで「もうこれは納豆のタレは必須だ」ということでN先生と「盛り上がり」、液体のタレを開けることを「必要な技術」だと認識するようになったという。そのように考え方を変えたあと、母親はめんつゆをダンボール一箱分、300袋買って健太と一緒に練習したという。

【事例9：健太の母親へのインタビュー⑤】

母：なので、気付かされて、ほんと助かる、反面、言われると、私がこう、すごい真に受けるっていうか、極端な性格なものですから、あのそういう納豆300袋、タレ300袋、そういう感じになるんですよね。

やり取りを通して健太のニーズが同定されたのであれば、それと同時にそのニーズに応えるための働きかけをする必要性が出てくる。母親にとっては、自身の「極端な性格」も相まって、健太のニーズを同定する作業にN先生が積極的であることは、「助かる」ことでありながらも負担にもなっていたのである。

しかし、母親が自身の負担になるような「ニーズ」を、N先生とともに同定し向き合うことができるのは、N先生への信頼に基づくものだと考えられる。

【事例10：健太の母親へのインタビュー⑥】

母：で、N先生も、ほんとに無意味なことを、周りに同化させるってためにするってことはなくて、つねに将来健太の利益になるかどうかという観点で判断してくださってるので。

N先生が健太のできなかったことを母親に伝え、ニーズを見い出しているその意図について、母親は、N先生が無意味に「周りに同化させるってため」にしているのではなく、健太の将来の利益をつねに意図して働きかけてくれていると捉えている。このようなN先生への信頼があるからこそ、母親もN先生と共同して健太のニーズを探しつつそれに対処し、多少のやりきれない思いがあったとしてもそれを公に顕在化させることはなかったのである。

5. おわりに

ここまで、障害児の母親の語りや連絡帳のやりとりから、インクルーシブ教育実践におけるコンフリクト状況を通して障害児のニーズが同定・生成される過程を記述してきた。

本稿の分析から明らかになったことは、障害児のニーズは学校教育活動が開始される以前にあらかじめ決まっているような確固たるものではなく、あくまで保護者も含めた各アクター間の実際の活動のなかで生成されていくという点であった。さらに母親は、ニーズを同定し産出する作業それ自体を負担に感じていたことも明らかになった。

上述の負担を母親が公に主張せず、インタビュアーである筆者だけに語ったのは、V小

学校やN先生の取り組みが「無理に同化させるような」排他的なものではなく、大枠で学校側と母親がインクルージョン実践の志向性を共有していると母親が判断していたためであると推測できる。こうした目指すべき方向性の共有とその基盤となる信頼関係の構築はいかにして可能となるのだろうか。

今回検討したデータからは、母親と教員が、小さな認識のズレを埋めつつ、あるいは自らの主張をある程度飲み込みながら、対話可能な関係性を継続していく様子が見て取れた。このことを、コンフリクトをできる限り起こさないような教育実践がV小学校で行われていたとまとめてしまうのであれば不十分な記述になるだろう。むしろ、かれらはコンフリクト状況をその都度ごとに乗り越えていくことで「コンフリクトへの自由」にひらかれた関係性、すなわちいざとなればいつでも対話を開始できるような関係性を築き上げながら、その関係性の継続こそを目指していたのではないだろうか。そうした信頼関係を基盤としつつコンフリクトとニーズを生成していく現場の人びとの共同作業が、共に学ぶインクルーシブな教育実践を豊穡なものにしていくのだろう。緊張関係としてのコンフリクトを解消されるべきものとして捉えるのではなく、むしろスプリングボードとしてどう活用していくのかという議論への示唆が、今後のインクルーシブ教育実践を対象とした研究には求められていくと思われる。

参考文献

- Francis, David and Stephen Hester, 2004, *An Invitation to Ethnomethodology*, London: Sage. (=2014, 中河伸俊・岡田光弘・是永論・小宮友根訳『エスノメソドロジーへの招待』ナカニシヤ出版)
- 堀智久, 2014『障害学のアイデンティティ：日本における障害者運動の歴史から』, 生活書院
- 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』42, 337-348
- 星加良司, 2007『障害とは何か』, 生活書院
- 岡原正幸, 2012「コンフリクトへの自由：介助関係の模索」, 安積純子・岡原正幸・尾中文哉・立岩真也『生の技法 第3版：家と施設を出て暮らす障害者の社会学』, 生活書院
- 川島聡, 2016「権利条約における合理的配慮」, 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司『合理的配慮：対話を開く, 対話が拓く』, 有斐閣
- 久保田裕斗, 2019「小学校における「合理的配慮」の構成過程：障害児による「再参入の

手続き」を中心に」『教育社会学研究』105, 71-91

松木洋人, 2013 『子育て支援の社会学：社会化のジレンマと家族の変容』, 新泉社

Mouffe, C. 2001, 石田雅樹訳「グローバル化と民主主義的シティズンシップ」『思想』924, 24-34

佐藤貴宣, 2019 「インクルージョン実践における [排除] の可能性－全盲児の学級参加をめぐる教師の経験とその論理」『教育学研究』86 (2) : 287-299

佐藤貴宣・高橋眞琴, 2015 「特別支援学校におけるリハビリテーション専門職の配置と教師役割：二重の専門性による教職把握に向けて」『関西教育学会研究紀要』15, 65-80

末次有加, 2012 「保育現場における「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』90 (0), 213-232