

同志社大学

2018 年度 卒業論文

「発達に障害のある子どもの居場所研究」

社会学部社会学科

学籍番号：19151092

氏名：田村 毬絵

指導教員：立木 茂雄

(本文総文字数：20793 字)

## 要旨

題目：発達に課題のある子どもの居場所研究

学籍番号 19151092

氏名 田村 毬絵

「サラマンカ宣言」からはじまり、『障害』という言葉の持つ意味に大きなパラダイム転換が起きた。その潮流の中、教育においては「インクルーシブ教育」という概念が登場し、学校現場でも障害の有無にかかわらず、同じ空間でそれぞれのニーズに合わせた教育を行う指針が打ち出された。しかし、日本の既存の学校システムでは、「分離支援体制」が取られていたため、そのシステムと当事者間で大きな齟齬が起きていると、学生ボランティアをきっかけに感じるように至った。本論文では、学校システムとそれを構成する人々、当事者を中心に彼らの相互理解がどのように形成されていくのか、参与観察をもとに分析した。先行研究から、中学生の相互理解（障害理解）の過程を独自の 카테고리によって分類した。その分類をもとに、対話から合意形成につながる過程や合理的配慮、居場所形成の過程に関する考察を行った。また、単に障害理解が『いい話』に終始しないよう、今後の課題についても触れた。

キーワード：

居場所形成，障害理解，合理的配慮

## 目次

はじめに .....	4
2 障害観の変遷.....	6
2.1 障害の社会モデル .....	7
2.2 金澤(2013)・澤田(2007)の研究 .....	8
3 先行研究の検討 .....	9
3.1 楠見友輔(2016)の研究.....	9
3.2 浜谷直人(2005)の研究.....	10
3.3 研究の独自性.....	11
4 方法.....	12
4.1 調査対象.....	12
4.2 フィールドワークとエスノグラフィーについて… .....	12
4.3 解釈的アプローチ .....	13
4.4 調査の倫理 .....	13
5 結果と考察 .....	14
5.1 学校における集団参加の枠組み .....	14
5.2 「同調」 .....	15
5.3 「共同」 .....	16
5.4 「分離」 .....	17
5.5 「葛藤」 .....	18
5.6 「対話／合意形成」 .....	20
5.7 居場所形成のカタチ .....	23
6 さいごに.....	25
[参考文献] .....	26

## はじめに

“Nothing About Us, Without us (私たちのことを私たち抜きで決めないで)”という言葉をどこかで聞いたことがある人はいるだろうか. もともと学生ボランティアとして公立中学校の支援学級に毎週通っていた私は, 特別支援教育や障害学に興味があったため, そこでこの言葉を知った. しかし, その言葉の意味をきちんと自覚したきっかけにはある経験があった. 支援学級で校外学習に出かける際, トイレに行くよう私を含む複数の教員が, 生徒に声をかけた. 一人の女子生徒は「行かない」と言ったが, 目的地まで少し距離があるということもあって, 本当に行かなくていいのか, 少ししつこめに確認をした. すると, その生徒から「なんで先生が, 私がトイレ行くかどうかを決めるの?」という答えが返ってきたのである. この言葉は最初に述べたことと本質的に類似している. 同じような経験が重なり, 私は「障害」と「子ども」という複数のマイノリティ性を背負った当事者たちの生き方に興味を抱くようになった. そこで, 中学生が学校生活を送る上でダウン症児Aとクラスメイト達が互いのことをどのように相互理解していくのか, その形成の過程を参与観察から分析することを試みた.

本文では, まず「1はじめに」(1)～(3)まででサラマンカ宣言以降世界と日本の障害に関する法制度がどのように変遷していったのかを確認する. 続いて「2 障害観の変遷」では, 1の法改正のきっかけともなる障害観のパラダイム転換について, 障害学の誕生と障害の社会モデルを中心に紹介したい. 「3 先行研究の検討」ではこれまでの障害理解形成や障害児の参加状態に関する文献の先行研究を行う. 「4 調査方法」では, 具体的な調査方法について, 「5 結果・考察」, 「6 おわりに」では先行研究の概念を参考に新たに自分の概念を生成し中学生の障害理解形成のあり方を分析することを目指した.

### (1)「国際障害分類(ICIDH)」から障害者の権利条約まで

それでは, これまでの日本の障害児教育の主流であった「分離支援体制」から「サラマンカ宣言」以降の「インクルーシブ教育」概念の導入に至るまでの経緯をまずは確認していきたい.

1980年, 世界保健機関(WHO)によって, 「国際障害分類(ICIDH)」が採択された. この分類では心身の障害が発生する仕組みを「機能的形態障害(Impairment)」, 「能力障害(Disability)」, 「社会的不利(Handicaps)」の三段階に定義した. しかし, この定義によると疾病による変調から機能障害になるという一方通行であることが指摘され, 障害の出発点を個人の特性においていることが言及された. そこで, 2001年に「国際生活機能分類(ICF)」によって健康状態, 心身機能, 活動が相互作用的に働くという新たな分類が生まれた. こ

の分類によると「障害者」、「健常者」の間に境界を引くことなく、「生活状態」の全てに焦点を当てているため、生きることに困難を抱えている人全てを対象としている(石井, 2018). また, 1994年にはユネスコとスペイン政府によって開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において「サラマンカ宣言」が打ち出された. この時にインクルーシブ教育という言葉が使われ始める. 2006年には, 障害者の権利に関する条約が国連で採択された “Nothing about us, without us (私たちのことを私たち抜きで決めないで)” というスローガンから, 障害者の人権や基本的自由の享有を確保し, 障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため, 障害者の権利を実現するための措置等を規定している. ここから, 2014年に日本で批准されるまで日本国内でいくつかの国内法が整備されるに至った(石井正子, 2018).

## (2) 障害者の権利条約批准に向けて

日本国内では, まず, 2013年に障害者基本法の改正が行われた. この改正によって障害者の範囲が拡大し, 知的障害を伴わない発達障害等も法律の対象となった. 障害の定義を医療モデルから社会モデルへ移行するとともに, 「社会的障壁の除去は, それを必要としている障害者が現に存し, かつ, その実施に伴う負担が過重でないときは, それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう, その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。」つまり, 合理的配慮概念の導入がなされた. 続いて, 2016年に施行された障害者差別解消法によって, 障害を理由とする差別の禁止と合理的配慮の提供が社会全体に求められるようになった. ちなみに, ここでの差別とは具体的に障害を理由として不当な扱いを受けないこと, 合理的配慮を受けられない状態を示す.

「合理的配慮」とは, 基本的に①個々の場面における障害者個人のニーズに応じて, ②過重負担を伴わない範囲で, ③社会的障壁(障害者が生活する上で支障となる外的な要因を意味する)を除去することである. さらにこの概念には, 障害者の意向を尊重することや, 機会平等の実現を目的としている要素が含まれている(川島・星加, 2016).

## (3) 教育分野における法改正

教育分野にも先に述べた「障害の定義の捉え直し(障害の医療モデルから社会モデルへのパラダイムシフト)」の影響があった. 2006年には教育基本法の改正から, 第4条第2項に新たに「国及び地方公共団体は, 障害のある者が, その障害の状態に応じ, 十分な教育を受けられるよう, 教育上必要な支援を講じなければならない」という項目が加えられた. 続いて, 2007年に学校教育法の一部が改正され, これまで障害の種類や程度に応じて, 特別な場で行われていた特殊教育が, 特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍し, それ

それぞれの所属する全ての学校において実施される特別支援教育になった。そのため、従来の障害種別養護学校が地域ごとの特別支援学校へと姿を変えた。他にも個別の教育支援計画の作成、特別支援教育コーディネーターを各校に派遣すること、通常学校におけるLD、ADHD等への対応が義務付けられた。さらに、2010年には中央教育審議会初等中等教育分科会に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が設置され、『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』が出された(石井, 2018)。しかし、一方でこれまで日本の障害児教育の基盤となってきた分離支援体制は障害者の権利に関する条約の批准とともに持ち込まれた「インクルーシブ教育」と一見矛盾した概念とも捉えられる。本文ではこのようなマクロな視点が実際のフィールドではどのように還元されているか、フィールド内の現象を分析し、当事者とクラスメイトと教員の相互作用的な関係から、法律や概念的な教育のあり方とフィールドとの間を解釈する一つの道を示したい。

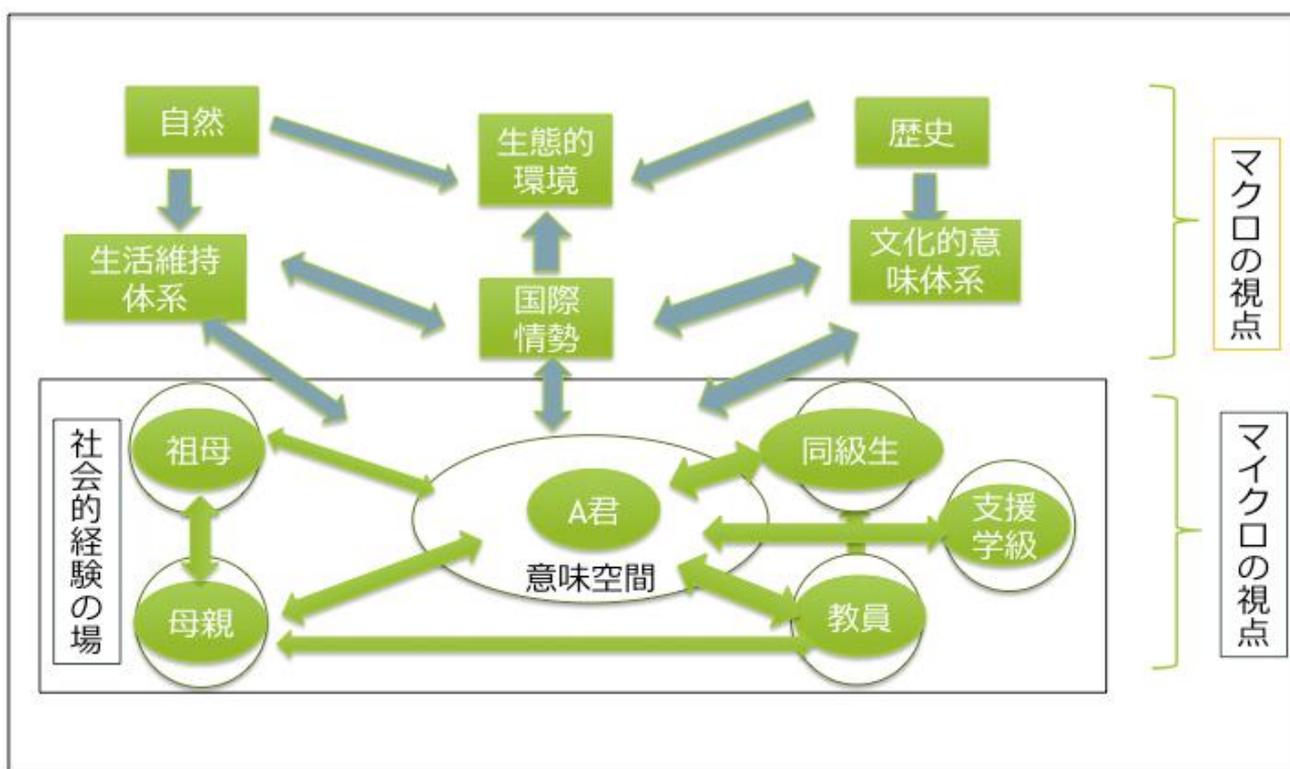


図1 フィールド概念図 (箕面康子, 1999 をもとに著者作成)

## 2 障害観の変遷

前章で紹介したような「サラマンカ宣言」から障害者の権利条約批准までの流れには、人々のもつ障害観自体に大きなパラダイム転換があったことが影響している。これまで障

害は、主に個人のもつ特性として（しかも障害はある／なしの二択の中で）考えられていた。しかも、その当事者に障害の責任が全て背負わされているという状態であった。しかし、マイケル・オリバーをはじめとする研究者が当事者の視点を取り入れた個人のもつ特性と既存の社会システムとの間で起きた齟齬こそが障害であるという障害の社会モデルを打ち出した。本論文の分析でも、当事者生徒 A のもつ特性と彼の周辺環境との齟齬と合意形成過程を中心にしていきたいため、はじめにこの障害観の変遷について記述していく。

## 2.1 障害の社会モデル

障害観の変遷の中で大きな要となる概念が、先述した障害の社会モデルである。本論文でも、障害の社会モデルを用いて当事者と既存のシステムの齟齬を分析していくため、障害の社会モデルの定義を紹介する。

既存の障害の定義では障害は「個人的悲劇理論」、犠牲者に責任を負わせる理論の文脈の中で語られていた。しかし、この定義自体がそもそも普遍的なものではなく、ディスアビリティの問題を個人化し、社会的・経済的行動については言及されない構造を持っていた。2001年にWHOの総会で採択されたICF（国際生活機能分類）は、それ以前のICIDH（国際障害分類）が21年ぶりに改定されたものである。ICIDHでは障害を生理学的レベルの障害（インペアメント＝機能障害）、機能的レベルの障害（ディスアビリティ＝能力障害）、社会的レベルの障害（ハンディキャップ＝社会的不利）と定義している。①（心身の）機能上の異常、②正常であれば、できて当然の活動ができないこと（この場合、なにが正常であるかについては問題ではない）、③正常な社会的役割を果たす能力がないとされるという手順が踏まれていることがわかる。したがって、環境よりも個人に対する医学的アプローチが優位に働き、それに伴って解決法も医療化／個人化されていった(Michael Oliver, 2006)。このようなモデルから、障害者は自らの問題を社会組織ではなく、健康／障害に起因したものだと思込むようになるとも考えられる。一方ICFでは、「生活機能」を「心身機能／身体構造」、「活動／参加」に分類し、それぞれの否定的な状態を障害とした。この場合、前者が「インペアメント」、後者が「ディスアビリティ」の状態を示す。結果、各次元・要素で双方向的な影響関係が想定されるようになり、さまざまな要素間の関係性としてディスアビリティ（または不利益）を特徴づけようとしたのである。

障害学において定義されている「インペアメント」と「ディスアビリティ」は、ICFのそれと共有している部分もあるが以下のところで区別されている。第一に「ディスアビリティ」の生成過程そのものが「社会的価値」によって左右されているということ、つまり「標準」の基準点が社会的に生成されているということである。第二に純粋な生理学的なものとして扱われている「インペアメント」も文化的・社会的に産出されるものであるという

ことである。最後に自己抑制としてのディスアビリティ（活動参加や参加制約等）を看過しない立場をとるとのことである（星加良司，2007）。

このような社会的背景の中、当事者運動を中心に障害の「社会的抑圧理論」が誕生した。障害を「手足の一部、または全部の欠損、あるいは手足の欠陥や身体組織または機能の欠陥を持っていること（インペアメント）」と「身体的なインペアメントをもつ人をまったく、またはほとんど考慮せず、そのことによって彼らを社会活動の主流から排除する現在の社会組織によって、生じる不利益、または活動の制約（ディスアビリティ）」に分け、ディスアビリティの社会抑圧理論、つまり、「障害の社会モデル」が考案された。

「障害の社会モデル」によると、ディスアビリティは文化的産物であると考えられる。貧困と同様に、障害もランダムに発生するものではなく、障害の定義や障害者の経験はその人が所属する文化／状況に左右されるのだ。また、ここで用いられている文化は単なる生産様式に限らず、人々の文化的価値の中で排斥、神格化される。排斥と神格化は一見正反対のものとも捉えられるが、どちらも同質の人間として扱われていないという点で共通している。それぞれの生活する社会の経済的余剰の大きさ、社会全体への再分配によって、障害者の経験は大きく違ってくると思える。

ディスアビリティの「客観的」基準は政治的権力のある人々の「バイアス」、「自己利益」、「道徳的価値」を反映している。言い換えると、政策が「障害」であるとするものが「障害」とされ、そこから経済的、政治的、専門職的基盤のもとに依存を生み出すもの、労働ではなくサービス（支援）の提供、専門職との依存関係が次第に障害者の生活を形成するようになる。まとめると、産業化された近代社会が「良質な」労働力とその担い手となる「国民」を必要とする過程において、「就労・教育可能性の線引き」を行う必要が生まれる。線引きされ「障害者」となった人々には特別な働きかけがなされ、その分類のための知の提供を「医学」が担ってきた。教育においては、この特別な働きかけが障害児教育であると思える（星加，2017）。

## 2.2 日本の障害児教育観

戦後教育の特徴の一つとして、教育において子どもたちを学力や成績によって序列化したり、差異的に扱ったりすることを「差別」とみなし、最も大切なことは機会均等と平等性とされてきたことがある。この文脈において、テストの成績順に編成された少人数クラスで行われる授業も批判の対象とされる。そして、全体に機会均等が行き渡っていることが保障されている空間において、結果に違いが出るのは本人の努力の差とされた（澤田誠二，2007）。1950年代から「学校教育での指導の可能性」が見込めない子どもは教育対象外とする一種の能力観が芽生え始め、1960年代には障害児の教育権保障という観点から、養

護学校の早期義務化が取り組まれた。しかし、1990年代に入るとこのような仕組みが「能力主義的差別に当たるとして、非難の対象とされ始めた。そこで、一章のはじめに述べたように、2007年学校教育法の改正が行われ、特別支援教育の目標が通常学校と変わらないことが明記された(金澤貴之, 2005)。通常教育との本質的同一性を保障するとともに、外在的に障害に関する専門性を置くことで分離されたのである。具体的には、盲学校、聾学校において点字や手話等の専門的な対応によって通常の学校と同様に教科学習を行い、それと並行して障害に特化した学習である自立活動が取り入れられている。また、知的障害児教育における「合わせた指導」では、「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」、「遊びの指導」等が行われており、教科学習はこのような「合わせた学習」の中で行われているという。つまり、実践レベルでは通常教育が保持されていないものの、概念上は実現していることになるのだ。一方で、障害者基本法の改正によって十六条に「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられる」ということが明記されたことで、障害者権利条約のインクルーシブ教育システムの理念が導入される。それにより、可能な限り当該児童生徒、保護者の意向を尊重することがより必要となった。また、「支援」の広がりも同時に指摘されるようになり、以前のように「支援」と「教育」を分離したものとして捉えるのではなく、教育的営みそれ自体を「支援」にする。言い換えると、「教育」に内在する「支援」の使用の広がりとして捉えなければならない。しかし現在の日本の教育では通常教育関係者にとっては「特別支援教育とは自分たちには程遠いもの」と認識することによって安心感を獲得し、特別支援教育側にとっては外在的に「支援」を用意することにとどまっている。

### 3 先行研究の検討

#### 3.1 楠見友輔(2016)の研究

人間は自分が所属する内集団と、そうでない外集団を異なるメカニズムで認識し、自分が所属する内集団の成員については個別的に捉えるが、外集団については同質集団としてステレオタイプ的に捉える傾向にある。しかし、この内集団と外集団との境界は非常に流動的なものとされており、外集団の成員に対する肯定的態度が外集団全体に一般化されることがある。このような肯定的態度を形成していくために交流共同学習がある。交流共同学習では、健常児の障害理解の形成を目的としている。楠見は障害理解のために、障害一般についての知識や認識の獲得、障害者に対する肯定的態度や共感、他者視点獲得能力の形成、自己との関係において障害を解釈し直すことが重要であると指摘している。言い換えると、単に知識として障害の類型を知るだけではなく、個別的な関係において障害理解

を形成していくことが求められるのである。

楠見のフィールドの対象者が高校生であったことも起因して、交流による障害理解では言語的解釈行為であるとともに、他者理解と自己理解が相補的に行われると主張された。高校生と障害のある子どもとの交流共同学習の様子をビデオで撮影し、その後参加者への事後インタビューによって得られたデータから、楠見は交流的評価表現を四つにカテゴリー化した。①自他の比較・対照（他者に合わせた観点の探索）②他者から自己への影響（価値の再発見）③自他の差異の強調（他者独自の良さの発見）④自他の共通点の気づき（自己との違いがないことを理由付けとする他者の高評価によって境界が脱構築されること）の四分類である。

以上のような分析の結果から、交流共同学習を通じて健常児の中で多基準点が採用され、自他を同一観点から評価する際の客観的な基準において、個別的・状況的な基準が採用されることとなった。そして、この基準の採用は障害者に対する公正な評価を行う点で重要な視点となることが分かった。楠見は障害理解を自己の偏見や先入観が修正されていないとき、表面的な障害受容を再生産する円環モデルであるとし、交流による知的障害理解が適切に行われた場合、自己理解と他者理解が相互浸透すると述べた。しかし、その際事前に肯定的理解が必要とされ、また、交流後の言語による自他関係の解釈行為の過程が必要となとした。具体的に、主体は①視点の捉え直し②価値の序列の見直し③自己の自明性の捉え直し④集団カテゴリーの捉え直しの変容過程を辿るとした。

### 3.2 浜谷直人(2005)の研究

浜谷は、自身の論文の中で保育への「参加」をどのように定義するかを問題としている。全員が意欲的に活動を楽しんでいる状態を「参加」ということには異論はない。しかし、補助者と個別に活動している状態や標準ルールを理解せずに活動に組み込まれている状態を「参加」と呼んでいいのか。以上のことをまとめて、「参加」状態は「統合・分離」、「包含・排除」という二つの分析軸から規定されると定義された。この軸を図式化すると四つの領域が現れる。それぞれ①参加状態（共同・共生）状態②独立（共存）状態③放り投げ状態④隔離・孤立状態に区別される。

四つの領域内の区別について、④の隔離・孤立状態は比較的容易に判断することが可能である。しかし、ある生徒がその集団と同じ場所に存在している場合、それが①参加状態にあるのか、③放り投げ状態にあるのか判断することは難しくなる。それを規定する要因の一つに、浜谷は保育現場への参与観察から、子ども自身が互いを尊重しながら、意見を集約し意見表明をすることと導いている。

	統合(integration) 子どもが場を共有して共に行動する。子ども間のコミュニケーション手段が確保されている。障害児と他の子どもの行動は相互に影響を及ぼす。	分離(segregation) 障害児と他の子どもが別の場で生活する。
包含(inclusion) 障害児も他の子どもたちも対等、平等に意見が尊重されて、子どもたちの生活のあり方が決定される。	A参加(participation) A1共同(corporation) 共に生活のあり方を創造し、意欲的に活動している。 A2共生(symbiosis) 自然に生活を営み、相互に関心を持ち、肯定的な影響を与える。	B共存・独立(coexistence) 障害児と他の子どもたちは、別の場で生活することを選択し、それぞれに意欲的に活動している。お互いに関心をもつ同時に、お互いの行動に肯定的な影響を与える。
排除(exclusion) 特定の子ども意見や立場だけが尊重されて子どもたちの生活のあり方が決定される。障害児の意見は尊重されない。	C放り投げ(dumping) 障害児は、他の子どもが選択した生活の場にいる。 C1適応・同化(adaptation) 障害児は、他の子どもたちの活動と同様な行動を強制させられる。 C2放置・放任(neglect) 障害児の行動は他の子どもから関心をもたれない。	D隔離・孤立(isolation) 障害児と他の子どもたちは、それぞれ別の場で生活する。お互いに無関心であり、ときには、意図せずに、お互いの行動が相互に害を及ぼす。

出展：浜谷直人(2005)

### 3.3 研究の独自性

紹介した二つの論文には、それぞれ高等学校、保育現場においてその社会を構成する人々の様子が描かれていた。楠見(2016)は障害理解が形成されるのは、交流後の「語り」によって自らの経験から障害の再構築が行われると主張している。それでは、高校生よりも発達段階が進んでいない中学生において、個人的・相互作用的な障害理解が行われていないかということそうではない。たしかに、高校生と比べて中学生が自らの経験を「語り」によって振り返り、自身の障害観を再構築することができるかといえば、それは難しいと考えられる。しかし、中学生は中学生としての経験を自らの価値観からなんらかの方法で解釈していると考えられる。また、浜谷(2005)の分類は保育段階における「参加」状態を示していたと考えられ、発達段階が進むにつれこの分類は障害理解の形成過程を通じて、より立体的なものになっていくと考えられる。

本論文では、このような点に着目して、中学生が彼らの日常を過ごす上でクラスにいるダウン症の生徒とどのような関係性をつなぎ、それぞれの価値観がどのように変容していくのか、公立中学校での学生ボランティアという視点から、その中で記録したフィールドノートをもとに、分析・解釈することを試みる。具体的には、彼らが学校生活の中で様々な経験をし、自他の差異や共通性に気づき、他者に合わせた観点の発見によって他者理解、知識としての障害種の認識ではなく、他者と生活していくための個別的な意味での障害理解の形成過程を記述していきたい。

## 4 方法

### 4.1 調査対象

対象者は公立中学校に在籍している中学校1年生の1人の男子生徒を中心に、彼のクラスメイト、教員等学校生活を送る際に関わる全ての人との相互作用的なコミュニケーションを対象とする。調査期間は2018年5月から10月（教育実習期間、夏休み期間を除く）である。週に1回から2回の学生ボランティアとして、朝の学活から放課後の掃除の時間までの記録をとった。授業時間の取り組みから休み時間、移動時間等、学校生活全体での様子を記録することに努めた。さらに、体育大会や合唱コンクール等の行事ごとの準備や当日の様子も記録した。リサーチクエスションは、「公立中学校において、発達に課題のある子どもがどのように居場所を形成していくのか？」である。

### 4.2 フィールドワークとエスノグラフィーについて…

今回、調査方法はフィールドワークをもとにフィールドノートを取り、エスノグラフィーを作成することとした。フィールドワークという言葉は、現地に行ってなにがしかのデータを得てくること、たとえば、関係機関で資料を収集し現地を半日ほど視察してくる実地見聞にも、地理学者が地形や植生を現地で観察し、自然と人々とのかかわり合いを聞き取り調査することにも使われる。現地調査はすべてフィールドワークという言葉で呼ばれているが、社会学におけるフィールドワークでは、人と人の行動、もしくは人とその社会および人が創り出した人工物との関係を、人間の営みのコンテキストをなるべく壊さないような手続きで研究する方法をフィールドワークと呼び、前者の地理学的なフィールドワークとは区別する（箕浦康子，1999）。

フィールドは、人とモノ、それらに付着したシンボルに満たされた空間である。フィールドワークを行う際は、人に関わるものに加えて、空間の使われ方やモノにも注意を払って記録を行う（箕浦，2009）

エスノグラフィーは、解釈的アプローチの立場からは、フィールドワーカーに固有の視点からフィールドワークの対象となっている集団や個人を記述し、その文化や行動パターンを分析しようと試みたもので、フィールドの人々を客観的に分析したものとは考えない。また、フィールドノートはワーカーの個性や観察下の人々の個人的特徴に左右された固有性の高い一回限りの経験の記述であるゆえに、同じ場面を観察していても別の人が見れば、見えてくるものは違ってくる（箕浦，2009）。

分析方法は、グラウンデッド・セオリーを採用した。具体的な手順は、まずフィールドで観察したものを文字にして文章（テキスト）とした。フィールドでは、特に生徒Aを中

心とした周囲との相互作用に着目した。授業時間に限らず、休み時間や登下校時、移動時間も含め学校生活で起こる出来事の様子を観察した。著者自身学生ボランティアとして参加していたため、ある程度生徒Aの環境に影響を与えているため、今回の調査は参与観察の位置付けをとる。フィールドで得た出来事をメモし、その後フィールドノートを作成した。文章を細かく分類し、それを適切に表現するラベルをつけ、似たラベル同士を集め上位概念となる抽象度の高いカテゴリーを表す名前をつけた。今回採用したカテゴリーは「同調」、「共同」、「分離」、「葛藤」、「対話／合意形成」である。その後、それぞれのカテゴリーの関連性を分析した。

### 4.3 解釈的アプローチ

解釈的アプローチは、行動の社会的・文化的文脈の特殊性に注意を払い、具体的に人々が生きている意味世界を研究するために三つの基本的前提を共有している (Gaskins, Miller, & Corsaro, 1992)。

第一に、「意味や発達の状況依存性」は、発達の主体性と文脈は相互に依存しあっているゆえ、分析の単位は、個人ではなく「文脈とそのなかの個人」である。第二に、「意味創出のプロセスは能動的かつ情動的である」というのは、集合的な文化のルーティンや実践に参加することを通して意味は創出されるが、そのプロセスは、決して中立的なものではない。第三に、「言語の意味構成力」とは、言語はさまざまな見方をすり合わせ、現実を共有する際の一番重要な道具であり、子どもが自文化の解釈枠組みに入るための道具でもあるゆえに、意味理解の鍵となることである。このように解釈的アプローチは、状況と主体との相互交渉の過程で、各人が意味世界を構築する具体的プロセスそのものの理解とそこにマクロな諸力がどう投影しているかを読み解く。(箕浦, 1999)

### 4.4 調査の倫理

公の場でありながら、まだ子供として守られる対象である彼らを調査する上で、守秘義務を重視することがもっとも大切であるといっても過言ではない。生徒や学校関係者、中学校名に関してはメモの段階から仮名を用いて記録する。参与観察の際ビデオや写真で記録しない。この記録に関しても個人情報の漏洩がないようメモ等に走り書きをせず一つのノートで管理し、最終的にはコンピューターのパスワードをかけたファイルに保存する。このように長期の調査が必要な理由には、各学校行事における生徒の意識の変化を記録する必要があるからだ。ここで得たデータを使用するのは卒業論文のみとする。このように、予想できる配慮を遵守することを第一としたい。また、同意書が必要な際は当事者の保護者に調査の説明を行う。以上のことは同志社大学「人を対象とする研究」倫理規準に従う。

## 5 結果と考察

### 5.1 学校における集団参加の枠組み

今回、約5ヶ月間に渡って記録したフィールドノートを3の先行研究の検討で紹介した楠見(2016)と浜谷(2005)を参考に、新たに分析カテゴリーを生成し、中学生のコミュニティ独自の合意形成過程を分析していきたい。今回、フィールドノートのデータをもとに、分析カテゴリーを「同調」、「共同」、「分離(孤立)」、「葛藤」、「葛藤→対話」、「対話」に分類した。

それぞれの分析基軸について、まず、「同調」は、個人と集団の境界がない状態を指す。つまり、その集団の成員が特定の個人である必要がなく、誰でも代替可能な状態のことである。そして、この状態はその集団内で場(空間)を共有していることには変わらないが、それを構成している成員が、自らの役割意識を持ち、集団の目標に沿って、行動しているとは限らない。

「共同」は個人がその個人でなければ全く異なる意味を持つ、つまり、別の誰かでは代替不可能な個人によって形成される集団が、ある一つの目標に向かって、なにか行動を起こしている状態のことを指す。さらに、この共同する集団の境界は、対立する外集団によって、流動的に変化する。たとえば、生徒Aが読んでいたヒーローものの本を学校に持ってきてはいけないものとして、朝読担当の教員が没収した際、「それは担任がいいって昨日言ってたで」「返したれよ」と普段Aのことをからかって遊んでいる男子生徒が、Aをかばうような発言をしたのである。教員という外集団が現れたことで、普段区別している生徒間での境界が曖昧になり、境界の引き直しが行われたと考えられる。

「分離(孤立)」は、通級教室や保健室等で別の空間で学習するという意味もあるが、他にも、休み時間に一人で歌っていたり、授業中大きすぎる声で発言し、周りが迷惑そうな顔をしたり、精神的に孤立している場面も該当する。

「葛藤」は、主に喧嘩をしているデータがこれに該当する。しかし、この喧嘩も中学生男子特有の「からかい」から「じゃれあい」のようなものもあれば、生徒同士、生徒と教員、それぞれの主張が対立している状態もある。一方で、このような「葛藤」状態は、それぞれのやりたいことを譲歩し互いの目標に向けての合意形成を行う機会となる。それが、次の「葛藤→対話」状態を指す。この時の「対話」はあくまで、過程のことでそのあとの合意形成が成功したか否かは別問題である。最後に、「対話」は学校生活の様々な場面で蓄積された生徒Aと教員クラスメイト達の相互作用の過程すべてを指す。

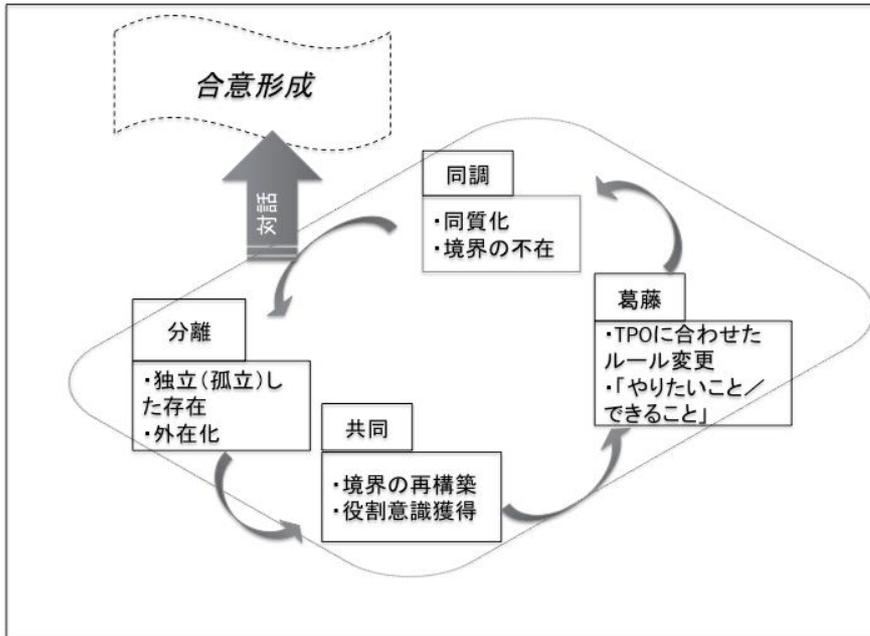


図2 中学生の障害理解形成モデル

## 5.2 「同調」

＜生徒Aは隣のクラスにいる生徒B(彼もダウン症児で支援学級に在籍しているが、ほとんどの時間を交流クラスで過ごしている)と迎えに来たBの母親と終学活後下校している。その日も先に終学活が終わったAがBの母親と廊下で話しながらBを待っている。終学活が終わりBの母親はBのクラスメイトと話しながら階段を降り、その後ろをAがBの歩調に合わせてながら(2人とも左右の階段の手すりを持ちながら)降りてくる。先に降りていた一人の男子生徒が階段の影に隠れて、降りてきたBを驚かす。Bはワンテンポ遅れて驚く。周りに笑い声が広がる。それを聞いたAも笑いながら「おかしいね」という。＞

このエピソードから分かることはなんだろうか。Aは周囲の人間が笑っているのを聞いてから笑い始めたという点である。なにがおかしいかは置いておいて、今自分の周りにはいる人々が笑っているから笑った。他にも、合唱コンクールのときに、他クラスの合唱を聞いていて、周りのクラスメイト達が寝ているのを見て寝始めるという行為を確認したこともある。このことから、Aはその集団に波長を合わせるために、周りを観察して同じことをしたことが分かる。人間であれば、誰しものが自分の所属集団の中で同調する場面があるが、Aもこのような文脈の中で、集団の中での暗黙のやりとりに参加している。一方でこういったエピソードも見られた。

<Aは英語の時間の音読で声が大きすぎると周りの生徒から、注意を受けることがあった。私はAに「きちんと見本の音を聞きながら発音してみよう」と言った。Aは教材の音を聞くために、自然と声のボリュームが落ちた。しかし、いつも「うるさい」とAに注意していた一部の男子生徒たちが、Aに向かって「いつもみたいに声出さな！」とAに向かって声を発した。>

さきほどのエピソードと同じように、Aが集団に合わせるという行為をしている際に周りの生徒がチャチャを入れた。授業の中でクラス集団に同化しようとしているAに対して、周囲がAを再び異質なもの、つまり差異化しようとしたのである。そして、この音読練習もアルファベットの読みから文章の意味へと学習が深化していくにつれて、Aは授業という空間には属しているが、理解は伴っていない状態になっていく。

### 5.3 「共同」

<4時間目の理科室で、少人数（この日は3人）で顕微鏡の観察を行った。まだ板書を写すことができていなかったAのために、1人の男子生徒がAの分の顕微鏡を持ってきた。しかし、Aは「いやや、ぼくが行く」と主張した。男子生徒は、「あ、えーわかった」と言い、一度取りに行った顕微鏡を戻しに行った。その後、Aは自分で指のさかむけを引っ張り血が出たため、保健室へバンドエイドを取りに行った。戻ってくると、もう片付けが始まっていたが、Aはまだ終わっていないからと続けたがったため、他の班員は必要ないものから片付けをはじめギリギリまで実験を行っていたAの片付けを手伝った。>

一見身勝手やわがままともと捉えられるAの行動であるが、この後もし、無理やり作業を中断させたり、しつこく注意をしたりするとそれはそれで、Aがパニックになり班行動が円滑に進まないと考えられる。Aの行為がわがままなのか、個人の特性として捉えるのかはまた別の話として、班員は普段の学校生活からAとのやりとりを繰り返し、彼らの実験が円滑に進行する上での付き合い方を身につけたのではないだろうか。したがって、Aが「かわいそうだから」、「手伝ってあげないと」という倫理的な感情の過程から生まれた行動ではなく、あくまで手段的・目的的にAとの相互作用の一つのカタチらしきものが彼らの中で形成されていることが分かる。

＜朝読の時間、Aは新しく持ってきたウルトラマンの本を読んでいた。巡回に来た教員が本来朝読に持って来るべきものではないとして、一時預かって教室を出て行った。すると、近くにいた生徒数人が「昨日担任の先生良いつて言ってたで」と言いはじめ、本を持っていかれて固まっていたAも納得のいかない顔をしていた。一人の生徒が「俺行ってくるわ」と朝読の時間に廊下に飛び出し、担任が許可していたことを巡回していた教員に伝えるが結局、直接聞いてから返却した。＞

先のエピソードとは、少し異なり生徒たちにとっては授業という形式的な場での助け合いではなく、どちらかという私的な空間の中でAをめぐる教員との対立であった。5.2で書いた同調と共同のもっとも明確な違いはここにあると考えられる。つまり、「同調」はその集団を構成する人間の一人であってその一人が代替可能な人物であったことで、「共同」はその個人と複数人でなければおそらく起こり得なかったとされる出来事で、その誰もが代替不可能であった状態のことを指す。

#### 5.4 「分離」

これまでは、生徒Aとクラスメイトがある目的に向かって共同していく過程や、クラスの全体の流れに沿って、集団に溶け込んでいく状態を記述してきた。5.4の「分離」からは、集団の中で特に差異が強調された。表出したエピソードについて分析していく。ここでの分離は両者の差異が衝突することはないが、完全に別個のものとして扱われている様子を指している。

＜朝読書の前になり、私は担当のフロアに上がった。生徒Aは教室前方のドア付近の柱に捕まりながら、鼻歌のような小さな声で歌を歌っていた。教室にいるクラスメイトは教室後方に固まって話をしていた。Aはしばらくすると私の存在に気づき今日の時間割の確認と朝読書の準備を始めた。＞

この日、いつもAに良い意味でも悪い意味でも関与している一人の男子生徒が欠席していた。このことが関係しているのかは不明であるが、この日は全体的にAがクラスメイトと関わる機会が少なかった印象を受けた。からかったり、時には助けたりする関与者（この場合欠席していた生徒）が不在だった時、個人個人を結びつけていた糸がなくなり、Aの空間的な分離状態を生み出したのだ。

＜朝読前の予鈴が鳴り、Aは朝読の本を探していた。しかし、教卓前の荷物置きにも、後ろのロッカーに入ったカバンにもそれは見つからず、巡回担当の教員を呼ぶために、教室前方のドアから廊下を覗きドアを叩いていた。私は朝読が始まったためとりあえず着席するようAを促した。すると、後ろの席から3人の男子生徒がAの席の周辺に集まってきた。一人の男子生徒が、私に向かって「通訳して、通訳」と声をかけてきた。Aがいつも読んでいる本が見当たらない、なにか心当たりはないか？と尋ねると、ちゃんと探したんか？等Aの周辺を探し始めた。（結局、Aが家に持って帰っているだけだと担任の先生から後で聞いた。）＞

ここで注目したいのは、「通訳して、通訳」と言った男子生徒の言葉である。障害児の近くに常にいる介助者（この場合筆者を指す）は、障害児が学校生活を快適に生きやすくするために欠かせない存在である。しかし、一方で介助者の存在は障害児に関わる他の人（この場合クラスメイト）との直接的な交流を妨げることがある。介助者がいることによって、両者の相互的な交流のための機会やその交流の中での自己と他者の齟齬、差異、また共通性への気づきによる境界の再構築という過程が失われる。たとえば、飲食店に入った聴覚障害者とその介助者が注文をする際、聴覚障害者の注文分も介助者に尋ねるといった場面がしばしば起こるといふ。

## 5.5 「葛藤」

先の「分離」は生徒Aとクラスメイトや学校の空間が精神的・空間的に分離していた。しかし、学校生活を送る中で通常学級に在籍している各々が全く交わることなく過ごしていくことはできない。5.5の「葛藤」では、Aとクラスメイト、教員それぞれの主張が衝突している様子を記述していきたい。

＜3時間目の美術の時間、レタリックの色塗りが終わったAは、教員から塗り絵を渡された。黒枠からはみ出ないように注意しながら、黙々と色塗りに取り組んでいたAだが、一つの箇所を塗り終わるたびに「終わったー」や「OK」と大きな声でひとりごとを言った。それにイラついた男子生徒2人が「うるさいってA」、「先生も注意して」、「A黙れって」、「いちいち言うなや」等の言葉を投げつける。それに対して、Aも小さな声で「だまれ」と返したため、2人が余計に非難した。＞

基本的に美術の時間は、個人でそれぞれの作業に取り組むため、授業時間は静かな状態

で行われる。そこにAが達成感とともに大きな声を出していると、まだ終わっていなくて集中している生徒からすると迷惑な話である。しかし、AはAで通級や保健室等で勉強している時、声を出し進行状況を教員と共有しながら学習に取り組むと集中力が持続しやすい傾向がある。通級や保健室では注意されない自分の行動を通常学級に入った途端、叱責されるのはなぜか、場面や状況によって自分の言動を選択することが難しいAは、こういった状況でよく混乱していた。他にも、体育の時間が長引き次の授業が通級だった時、通常学級での授業が始まっているのに、移動せず給水しているところを、外を巡回していた教員に見つかり叱責されている場面があった。普段Aは着替えが遅くなった時、移動した先の教室で「時間が足りず、給水できなかった。」ことを伝えて、許可を取っていた。Aの中では、それが「着替えが遅くなった時は給水して良い」という場所・時間に関係なく認識していたのかもしれない。

＜私が他クラスに入っていた時間帯に起こった出来事があった。担任によると「6時間目、Aが保健委員に立候補して、僅差やって危なかったんです。『よろしく願います』って挨拶した時にお尻を黒板のところにぶつけて、みんな『かわいい〜』ってなって、朝学活の時に健康観察があるから責任持てできる人じゃないと、って言っても僅差やったから…」と笑いながら話していた。＞

他にもこんなエピソードがある。体育大会の競技を決める際、幼稚園児と合同で取り組む種目があり、Aはそれに立候補した。立候補者数が多かったためジャンケンをし、Aはその中でもジャンケンに勝った。けれども、当日競技の召集場所に行くと、クラスメイトから「Aはしないことになった、別の競技に変更になったって担任の先生言うてたやん」と強い口調で返され、結局他の生徒が代わりにを務め、Aは綱引きに出場した。

「葛藤」の最初のエピソードは、Aがクラスメイトと衝突し一見して、場が混沌としていることが分かる。しかし、今回の二つのエピソードは、「当事者のやりたいこと」と「大人（教員等）が考える適応／不適応（主に発達段階から考慮した）」が真っ向から対立している状態を示す。当事者の学習権を確保するために、自由に学校生活を送るために、「合理的配慮」の提供が2016年に施行された障害者差別解消法に義務付けられた。近年の傾向として、障害者への支援は生きていくために必要な最低限度の保障をしていくだけではなく、本人がより良く、社会によって活動を制約されることなく生きていくためとされている。このような視点から見ると、上記に挙げた2つのエピソードはどのように捉えられるだろうか。

「合理的配慮」と並行して考えなければいけないことがもう一つある。それは、「非過重

負担」の原則である（星加，2016）。例えば，視覚障害のある生徒のために，通常学級で使用する全ての資料を担任や教科担当が点字にしなければならないのか。これは今の学校社会の現状では，非現実的であるとしか言いようがない。テストの際に，音声機能付きのペンを使用する，介助者と共に授業を受講する等の代替案から学校と当事者生徒，保護者が納得のいくカタチを思考しなければならない。しかし，実際のところ，少し視点を変えて当事者保護者から見ると，自分の子どもの力がもっとも発揮できる環境を学校側に望むのは当然だろう。また，一方で，当事者のクラスメイトや，その保護者からすると，特定の生徒が学校から特別な援助を受けている（そしてテストの成績が当事者生徒の方が良かったりすると…）ことを差別だと捉えてしまう可能性もある。

障害の社会モデルの視点から，生徒と社会との齟齬を解消していくための支援は，グラデーションになっていると考えられる。視覚障害のある生徒が周囲と同じように学習を進行していくためには，点字を使用する環境がよしとされる。しかし，それはなんの整備もされていない環境では，支援者にとって過重な負担になる可能性がある。この両者のすり合わせ，対話によってなされた合意形成のカタチが「合理的配慮」なのである。

## 5.6 「対話／合意形成」

両者の主張の対立から，合意形成に至るまで具体的にどのような過程を踏んでいくのか「対話」という視点から分析していきたい。

<4時間目，Aが教室に移動するための準備をしていた時の出来事，数人の男子生徒が教卓付近に集まり，Aを小突いたり，「ダンスして～」と茶々を入れたりしていた。しかし，Aはそれに反応するそぶりを見せるも，廊下にいる私に向かってきて，教室を出る直前に「あ、と、でー」と言って，通級教室に移動した。その言葉を聞いた男子生徒は面食らった表情をしていた。>

入学して1学期からAの様子を見てきた私にとって，このエピソードは個人的にもとても印象に残った出来事の一つである。周囲からのからかいに対して，反抗するわけでも，無視するわけでもなく，自分の意思をきちんと相手側に表示して言葉で伝えることができていた。一回できたからどのような場面でもからかいにのらずに対応できるようになったわけではない。しかし，4月の段階では見るができなかった光景がそこにあった。学校生活を送る上で「共同」や「同調」，「分離」，「葛藤」を繰り返していく中でそれぞれが自分以外の他者を他者として認識し，その場でどのような立ち回りをしなければならないの

かを葛藤の末に学習し、最適な行動が選択できるようになっていったのだ。

<5時間目の英語の授業、授業の最初に英文の穴埋めテストがあった。Aはテストが始まると同時に、下に置いてあったノートからテストの解答を引っ張り出し、それを写そうとしたため、カンニングだと注意する。しかし、しばらくするとまた同じことをしたため、私が止めに入った。テストが終了し、解答も名前も書いていなかったが、解答用紙を後ろの席の生徒に回収してもらう。納得のいかなかったAは教卓に置いてあったクラス全員分の用紙から自分の分を探そうとしたため、周囲の男子生徒と紙を引っ張りあった。教員がテスト用紙ではない、同じプリントをAに渡し、そこに書き込むというカタチで落ち着いた。>

このエピソードの後にも何度か英語の授業で、このようなことがあった。ある時は、Aが新しいテスト用紙をもらったにもかかわらず、先に進んでいた授業プリントの方を途中でやりたいと言い始めたり、ほとんど空欄のテストを回収することに抵抗したり、していた。しかし、ある日の小テストでAが教員に向けて「一問しかできていない」ことをテスト中に小声で伝えると、教員が「テストやから他にもできていない子いてるしな、今度また頑張ろう」と言った。その日はAが特にテストに対して抵抗するわけでもなく終わった。

例示したエピソードから分かることは一体なんだろう。教室内で教員と生徒が両者の主張をぶつけ、葛藤と対話を繰り返していく中で、両者が現時点で妥協可能な合意形成が図られたのではないだろうか。続いて、この葛藤から対話、合意形成がどのような過程で行われているのか、二つの視点から解釈していきたい。

<体育大会の日、クラスで固まって椅子に座っていた時のこと、Aは自分のはちまきを外したり、結んだりを繰り返していた。その度に巡回していた教員が代わる代わる結びに来ていた。すると、前の席に座っていた一人の男子生徒が「失格するで！」と言って注意し、後ろの席の男子生徒がななめになったAのはちまきをまっすぐにしようとひっぱっていた。しかし、Aは何度注意されてもすぐに元に戻したため、周囲は諦めた。>

普段の体育ではシャツを外に出し、靴のかかとを踏んで歩いている生徒たちも体育大会等の行事ごとになると校則を遵守する。それは体育教員等が、応援する態度や校則を遵守しているか等で点数に影響があると宣言していたためだろう。勝ち負けが強く意識される行事ごとでこれらに違反している生徒は周りから強い批判にさらされる。ルールを守って

いる生徒たちはその絶対的なルールを他者にも強要するようになるのである。普段「他者」として扱われる A もこと集団の色が強くなる場面においては、このように相互作用的な交流の場で葛藤し、対話する状態に置かれやすくなる。

＜終学活の前、一番前の教卓付近にいる A が自分の荷物をゴソゴソとかき回している。他のクラスメイトたちは、大方帰る準備が終わっているようである。すると、A の近くにいた生徒が、「A やったら、イケメンやから座れるで！」、すると他の生徒も「ほんまや、A やったらできるんやから！」と声を上げ始める。それにのせられてなかなか座らなかった A は席に座った。＞

この場面は、割と日頃から見様子である。なにかが引っかかって周りを見ることができなくなった A をクラスメイトたちがなだめるのである。もしこの A への声かけが「座れよ!」、「早くしろよ!」等であれば、A はますます強情になり終学活が終わる時間はどんどん伸びていく。早く終学活を終わらせて部活にいきたい、帰りたい生徒たちはこのことを 4 月からの経験の中でよく心得ており、こういった声かけのカタチを作りあげたのである。

上記で紹介した二つのエピソードは、いわゆる「思いやり」や「優しさ」、「他者への配慮」から表れたものではないことが考えられる。一つ目は、「他者をルールに適応させるための対話」、二つ目は、「自分の目標や理想に向かうための現段階における手段的な対話」とまとめることができる。

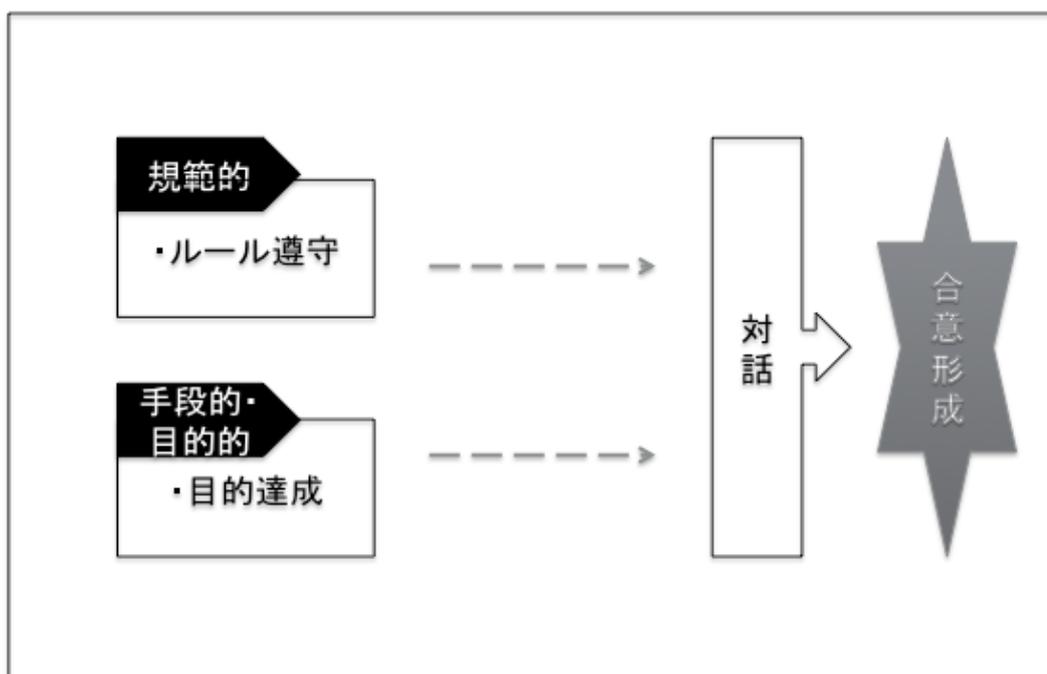


図 3 合意形成過程

<数学の時間、Aは集中して板書をノートにとっていた。時々、教員に出来た箇所を見せて確認をとっていた。教員が「この問題について分かる人？」と発問した。他の生徒を当てている間数人の男子生徒が手を挙げているAを見て「Aも当てないと、差別やで！」と茶々を入れた。何人か当てた後に、教員がAを当てるとAは「△ABC!」と答えた。教員は「それはもうここに（板書を差しながら）出ているね、でも合ってる」、A「うん！」>

時間も限られた授業内で、このやり取りに果たして意味があるのかどうかは人それぞれ異なる感想を抱くであろう。しかし、このやり取り一つに生徒と教員の信頼関係の構築、無意識的な差別の幫助の回避等のさまざまな意味が読み取られる。

……その鍵となるのが、障害者との「対話」である。思えば、私たちは、よく知らない障害者に対して、どのような態度をとってよいかわからず、あたふたしたり、拒絶したりすることがある。他方で、私たちは、障害者のためにといい、その人の意向などおかまいなしに、自分のさじかげんで、一方的な行動を取ってしまうことがある。……（川島・星加，2016）

上記のエピソードと引用から、「対話」によってとりあえず着地したポイントが本当に適切であったかどうかは分からない。しかし、このように、葛藤から対話、合意形成の過程は、道徳的・倫理的というよりはむしろ、構成している集団間において相互的な「対話」を通して、現時点での両者の妥協点を導いている様子と捉えることができるのではないだろうか。

## 5.7 居場所形成のカタチ

<ある日の昼休みの出来事、私が廊下で寝転がっていた生徒を注意していたら、教室内からAとクラスメイトの声が聞こえてきた。ふと目をやると、一つの机を取り囲んでなにやらゲームをしているようだ。各自の定規を他の筆記具で弾いて相手のものを落とすという、小・中学生なら誰もが一度見たことのある光景だった。しかし、そこにAがゲームのルールを理解して勝敗を競って参加している様子は、これまでボランティアをしてきた中で初めて見る光景だった。実際、近くで廊下を巡回していた教員も「見たことない」と言っていたぐらいである。>

＜音楽の授業で琴を演奏するテストがあった。「さくら」の曲の最後の部分を一人ずつ順番に演奏していくというものであった。Aは練習中も琴の弦を触る程度で演奏らしき演奏はしていなかったが、本番では同じ班や前にいる班の男子生徒が指で示した場所を順番に弾き、それらしい演奏をすることができていた。＞

この二つのエピソードは、なにも良い話で締めくくりたかったから紹介したわけではない。実際、一つ目の筆記具で遊ぶゲームにしてもテストの前後に私とAが二人でやっているところを他の生徒から「テスト前になにしてんの？」と言われてたり、クラスメイトがゲームに飽きた頃、Aが自分の机の上で、一人でゲームしている様子も見たことがある。また、音楽の時間も班のメンバーがAはしないと思い、Aに琴の順番を回さなかったということが＜＞で括った話の前には存在している。Aが役割を把握して意識して集団に参加している場面の前後には依然として「分離」や「葛藤」が存在している。居場所形成過程は一方通行に社会参加への道を進んでいくのではなく、逆走することもあればある地点で混濁していることもあるのだ。

それでは、居場所を形成するために必要な具体的な要因とはなんだろうか。「子どもがそれぞれに自分の意思にしたがって自由に振舞っても、そうした行動を他者が共感的に、同情的に理解し、受容し、承認してくれていたのだと子ども自身が判断し解釈できるような他者との関係がそこになければならない。そのため、子どもに対して要求的な、あるいは強制的な行動は否定されるのである」（住田正樹，2003）。子どもにとって重要な他者（家族や教員，友だち…）が居場所の形成に果たす役割は大きい。日々の学校生活の中で、受容と承認という相互作用的な交流を繰り返すうちにそれぞれが互いを理解し、その中で居場所形成が表出した結果が、今回の二つのエピソードから読み取れる。

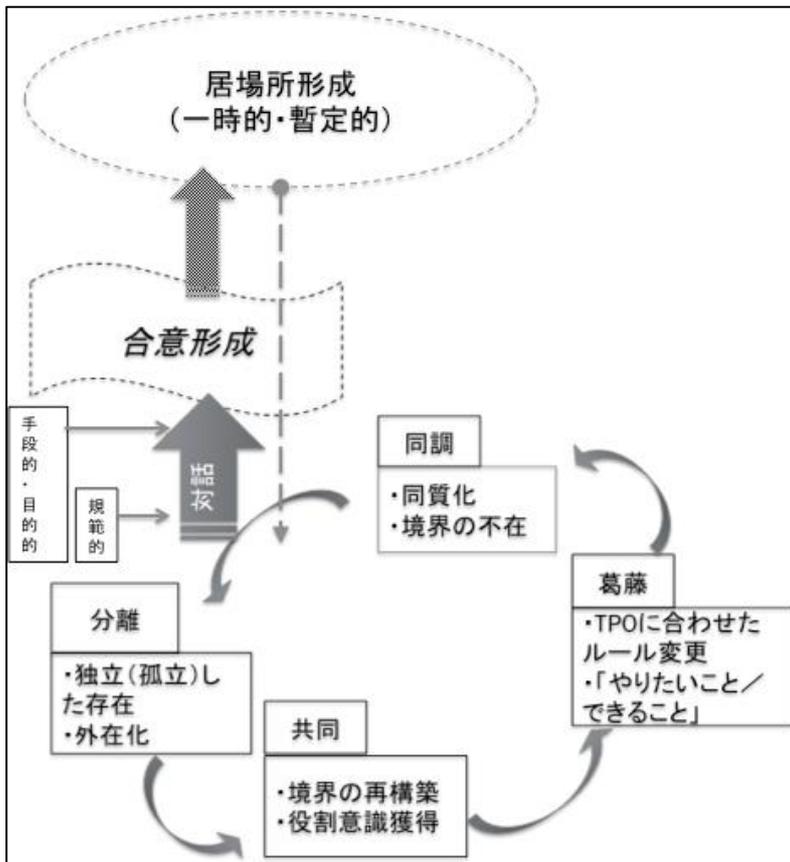


図4 居場所形成過程

## 6 さいごに

以上のことから、本稿のテーマであった「公立中学校において、発達に課題のある子どもがどのように居場所を形成していくのか？」という問いに、一つのあり方が見えたと考える。それは、クラスメイトと教員、当事者が学校生活を送る上でそれぞれの境界線が流動的に変化し、クラスメイトの「障害」に対する価値観が実際に当事者との交流によって、変化し、その場その場での対話から合意形成が築かれていた。そして、合意形成を蓄積していくうちに互いの相互理解を深め、居場所形成につながっていったと考える。しかし、この合意形成や相互理解が一方通行に進んでいくものではなく、突然「分離」したり、再度「葛藤」に逆走したり、するということも明らかになった。

本稿では、クラスメイトの相互理解の過程を分析することができたが、「居場所形成」の視点は未だ不十分であったと考えられる。生徒Aが集団の中での役割を把握しそれを実行していた場面は、4月の入学時点と比較すると明らかに増えていた。しかし、その集団参加に至る条件や役割意識を獲得できる要因を分析することはできなかったため、今後の課題にしていきたい。

## [参考文献]

- 石井正子,2018,「インクルーシブ教育の進展と合理的配慮-統合からインクルージョンへのパラダイムシフト-」,『学苑・初等教育学科紀要』 No.932 2-16
- 金澤貴之, 2013,「特別支援教育における『支援』概念の検討」,『教育社会学研究』 92 巻 7-23
- 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司, 2016,「合理的配慮-対話を開く, 対話が拓く」, 有斐閣
- 楠見友輔, 2016,「交流による知的障害理解の構造-障害への解釈行為としての語りに着目して-」,『東京大学大学院教育学研究科紀要』 56 巻 167-177
- 澤田誠二, 2005,「戦後教育思想としての発達保証論と『能力=平等感』」,『東京大学大学院教育学研究科紀要』 47 巻 131-138
- 住田正樹・南博文, 2003,「子どもたちの『居場所』と対人的世界の現在」,九州大学出版会
- 同志社大学「人を対象とする研究」倫理規準, 2015  
[https://www.doshisha.ac.jp/attach/page/OFFICIAL-PAGE-JA-2048/82334/file/hitotais\\_hoki\\_jun2015.pdf](https://www.doshisha.ac.jp/attach/page/OFFICIAL-PAGE-JA-2048/82334/file/hitotais_hoki_jun2015.pdf)
- 内閣府,『障害者基本法』, 2013
- 浜谷直人, 2005,「統合保育における障害児の参加状態アセスメント」,人文合報. 教育学 40 17-30
- 星加良司, 2007,「障害とは何か-ディスアビリティの社会理論に向けて-」,生活書院
- 星加良司, 2017,「排除という問題系-『インクルーシブ教育』は答えになるか」,日本教育学会第75回大会課題研究Ⅱ「インクルーシブ教育をめぐる包摂と排除」
- Michael Oliver, 1990, *The Politics of Disablement*, Macmillan. (=2006, 三島亜紀子・山岸倫子・山森亮・横須賀俊司訳『障害の政治』明石書店.)
- 箕浦康子, 1999,「フィールドワークの技法と実際-マイクロ・エスノグラフィー入門」, ミネルヴァ書房
- 箕浦康子, 2009,「フィールドワークの技法と実際<2>分析・解釈編」, ミネルヴァ書房
- 文部科学省, 2005, 特別支援教育を推進するための制度  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm)
- 文部科学省, 2003, 今後の特別支援教育のあり方について (最終報告)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm)