

# 誰をどのように包摂するのか—校内会議における 要支援児童とその支援の策定プロセス

Teachers' Strategy for Inclusion in Mainstream Schools  
—Analysis of Reports of Teachers' Meeting—

伊藤 駿  
ITO Shun

## I. 問題設定

本稿で検討するのは、様々な困難を抱えている様々な子どもが在籍しながらも、子どもたちが共に学ぶインクルーシブ教育に取り組んでいる学校現場において、教師たちがいかに支援を要する子どもを選び出し、その支援を実現しようとしているのかということである。

1994年スペインのサラマンカにおいて、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明」が採択された。この声明は、特別な教育的ニーズを有する子どもを含めた、「すべての子ども」の学習権を学校教育で保障する方針を定めている。そうした志向性をもつ教育をインクルーシブ教育という。2006年12月、国際連合において「障害者の権利に関する条約」が示され、その24条においては、障害のある子どもに対してインクルーシブ教育を実現することが述べられている。そして日本は2007年に同条約に調印、2014年に批准をし、その条約で求められる対応を国内でも行なっていくこととなっている。

そして、2022年9月、日本に対して障害者の権利に関する条約に関する履行状況の審査が行われた。その結果、特に教育に関しては、障害のある児童の通常学校への入学拒否や特別支援学級における授業時間に懸念が示され、全ての障害児に対して通常の学校を利用する機会を確保し、通学拒否の「非拒否」条項ならびに政策を策定することを求められるなど、特別支援教育の推進を伴う「日本型インクルーシブ教育システム」(文部科学省2012)に対して厳しい勧告がなされることとなった(原田・伊藤2023)。いわばこれまでの分離を容認するインクルーシブ教育から脱却し、通

常学校でのすべての子どもの包摂を志向することが求められているといえよう。

では、なぜこれまで日本においては分離を容認する形でのインクルーシブ教育が推進されてきたのだろうか。その一つの理由として、渡部(2012)は通常学校において、障害のある子どもたちの教育的ニーズに応答することが難しいということを指摘している。

他方で、これまでの研究ではこうした分離を容認するインクルーシブ教育とは異なる形、すなわちすべての子どもたちが共に学ぶ実践に取り組んできた学校や教師の取り組みが報告されている(木村2015a、原田2017、佐藤2018、2019など)。これらの実践は、例えば特別支援学級(以下、支援級)を設置するかしないか、教員が加配されているか否かなど、その内実は異なることはあれども、様々な工夫に基づきすべての子どもたちが共に学ぶ実践に取り組んでいる。さすれば、こうした実践がいかに成立しているのかということを検討することで、現状の分離を容認するインクルーシブ教育からの脱却に向けた示唆を得ることができると考えられる。

そこで本稿では、インクルーシブ教育の主要な論点の一つである「誰を包摂するのか」(Armstrong et al. 2010)という観点に注目し、研究を行う。もちろん野口(2016)が指摘するようにインクルーシブ教育の対象は「すべての子ども」であるし、それぞれが教育的ニーズを抱えていることは間違いない。しかし、学校現場で活用できる資源には限りがある(額賀2003)。本稿において、その限りある資源を、教師たちがどういった子どもたちに、どういった理由で配分をしよう

としているのかを明らかにすることは現状の日本の学校教育体制における包摂の可能性と限界を明らかにすることにもつながると考えられる。

まず次節において、調査対象校の概要および分析の対象となる「児童支援会議」について述べ、3節以降で会議録を分析していく。3節においては、教師たちが「気になる子」(赤坂 2011)として提示する子どもについての語りを検討し、会議において、いかにかれらのニーズが同定されるのかということを明らかにする。そのうえで、かれらのニーズに応答するためにどのような支援が検討されるのかを見ていきたい(3節)。その後4節において本稿で得られた知見を総括する。

## II. 調査の概要

本調査では、インクルーシブ教育に取り組む、公立A小学校を対象とする。A小は全校児童数が250名程度の小規模校である。各学年2クラスずつであり、支援級も2学級設置されている。また、かねてより外国籍児童が多く在籍していることから、放課後に日本語を指導する教室が1教室、通級指導教室も自校通級で1教室設置されている。なお、教職員は25名程度である。同校は古くからどのような子どもであれ、地域の学校の通常学級で学ぶ権利を持ち、他の子どもと「共に生き、共に学ぶ」という原学級保障に取り組んできたという経緯を有し、学校内の研究紀要においても、すべての子どもが共に学ぶインクルーシブ教育に取り組んできたことが明示されている。前節の問題設定を踏まえれば、研究対象校として最適

であると考えられる。

本稿では、A小で毎週、45分の枠で行われている「児童支援会議」の内容を分析する。筆者は2019年4月から7月末まで、すなわち1学期の期間中、毎週会議に参加するとともに、内容をすべて録音し、逐語録を作成した。合計の会議数は10回である。なお、前年度までに数回同会議に参加し、参加している教員と信頼関係を構築した。また、本稿では、得られたデータの一部を引用して分析を進めているが、複数回会議の中で言及される子どもを取り上げ、また支援方策の策定にまで至った子どもを取り上げている。

児童支援会議の構成員は表1の通りである。校長・教頭を含む「担任外」は原則として参加している。また会議を進めるのは児童生徒支援を担当している教員である。こうした児童支援会議であるが、ここで共有される情報はA小がどのように子どもたちを支えていくのかということの合意形成を図ることにつながり、最も重要な会議の一つとして捉えられている。会議の記録を取らせてほしいという筆者の申し出に対する校長先生の語りを引用する。

天野：あそこはA小で支援をしていかないといけない子どもの情報を共有する場だから、学校全体のことも知ってもらえるし、先生たちがどう考えているのかを知るのにもちょうどいい機会だと思う。(2019/2/11フィールドノートより)

天野先生の語りから伺えるのは、支援を要する子どもについては教員全員が共有することによって、適切な支援を行うことができるという考え方である。そうした考え方は、調査開始時、すなわち年度初めの会議の趣旨説明にもあらわれている。

山下：それはもともととしてなかったんですけど、やっぱり出てない担任の先生たちから、この児童支援委員会でどういう話が挙がってるのかとか、全校で関わるサポーターの先生たちとも情報を共有したいという声があっ

表1 児童支援会議の構成員

仮名	性別	担当
天野先生	女	校長
深井先生	男	教頭
小野田先生	女	主席、教務
山下先生	女	児童支援(本会議の主宰)
本間先生	男	少人数・習熟度別(算数)
荒川先生	女	支援級担任
本田先生	男	支援級担任
豊田先生	男	初任者指導(巡回)
平岡先生	女	支援学級担任
青山先生	女	日本語指導
久米先生	女	日本語指導
平井先生	女	通級指導教室
田川先生	女	専科(理科)
市川先生	女	養護教諭
澁谷さん	男	スクールソーシャルワーカー

たので、(中略)では、登校状況の方からいきたいと思います。毎週こんな風に、登校状況の方も確認をみんなでしています。(2019/4/16、丸括弧は筆者による補足。以下同様。)

すなわち、本会議では、予め児童支援担当教員が注意を要する子どもとして考えている子どもの出欠状況が共有され、各教員からその子に関するエピソードが語られる。そして、かれらに対してどのようにアプローチを取っていくのかということが検討される。その後、取り上げられていない子どもで教師たちが「気になる」子どもたちの情報が交換され、支援の方策が検討される。これらのことを踏まえ、以下では、まず、教師たちによる「気になる子」の提示、そしてかれらのニーズの同定とそれに対する応答方策がいかに作り上げられていくのかということを検討する。それを通して、A小における支援を要する子どもたちの実態と支援に向けた教師たちの方策を明らかにする。

なお、本研究の実施に先立ち、筆者は2015年からA小での調査研究に取り組んでいる。同校での研究実施については、A小の位置する市区町村の教育委員会および学校長に学校が特定されていないことを条件に許可を得ている。そのため、本稿の一部学校情報については、一部抽象的な表現になっている。

### Ⅲ. 会議における「気になる子」たちの同定

本節においては、まず会議においてどのように「気になる子」が取り上げられるのかを確認していく(1項)。そのうえで、その「気になる子」たちに対してどのような支援を行おうとしているのかを明らかにする(2項)。しかし、その支援について通常学級という限られた空間での提供の限界が確認される。そこで、A小の教員は、通常学級への統合を志向しつつも、支援級への入級というアンビバレントな実践を行う。その様子を3項で明らかにしていく。

#### 1. 「気になる子」としての取り上げ

会議においては、はじめに常時取り上げられる子どもたちの情報が共有され、その後、低中高部会において共有された「気になる子」がこの児童支援会議において取り上げられるという形式で進行していく。少し長い4月の最初の会議においてある子どもが取り上げられる様子を引用する。

深井：Aさんってどんな感じ？

山下：あ、Aさん。

平井：なかなかしんどい

豊田：新入生の

深井：そうそうそう。

荒川：ちょっと聞いたら、外に飛び出しちゃうって。

深井：言うてたなあ。で、結構初日から、関わりもすごい近かったしな。(中略)

荒川：結構授業中に離席したりもしてます。

平井：今は教室の見えるところにいるからいいけど、それが見えないところに行ったら困るからどうしようみたいな話はされてて、結構困ってる感じ？

荒川：そうですね。で結構指導、指導っていうか、今は座ろうっていうようなこと言っても、やりたくないとか、座りたくないとか、そういうことはっきり言いながら拒否する感じなので、これからやり方、とかも考えないといけない。

深井：習慣の経験値の少なさなのか、発達の課題があるのかどっちなんやろなあ。

平井：課題もありそうな感じもしますけどちょっとまだわからないですけど、

深井：ありそうな感じするよなあ。

山下：でも口はすごくたつから、

平井：結構、

山下：こっちがいろいろ言っても、

平井：言いながら、やりたくないことを、避けようとするところはあるので、環境的なところもあるのかもしれないですけど。その辺がね。

山下：二日目に、B、隣の席がBさんなんですけど、Bさんと嫌なことがあった時に上着を隠したりとかそういうこともあったんで

す。ほんで、その日はいろいろ周りの子とももめてて、学習中に、なんか、座ったりできないっていう課題もあるんですけど多分コミュニケーションとしても、少しちょっと友達とこれから先トラブル多くなっていくん違うんかなっていうようなところとかが少しあるので、Aも丁寧に見ていかないといけないなっていうのは少し思っています。(2019/4/16)

この日は教頭である深井先生から特定の子どもの名前が挙げられ、その子どもの情報が教員たちから共有されていく。この子どものケースを見ると、まず通級指導担当の平井先生から「なかなかしんどい」という情報が挙げられ、それを受けて荒川先生から「外に飛び出しちゃう」「授業中に離席」といった学級での具体的な行動が紹介される。さらに、深井先生が「習慣の経験値」か「発達の課題」なのか、というAの行動の理由の解釈を試みる。そして、山下先生や平井先生がその解釈に意見を加え、最後に山下先生が今後の見通しについてまとめている。

先述の通り先行研究の議論では、特別な支援を提供するために教師たちが「発達障害」をはじめとする障害のラベリングを行うことが指摘されてきた。しかし上記の議論では深井先生から「発達の課題」なのかという質問が投げかけられるが、具体的な障害名やその障害名に基づくア・プリアリな支援方策の検討はなされない。むしろ先の山下先生の語りで見られるように、AとBといった具体的な子ども同士の関係から今後のトラブルの想定をしていくという形で議論が展開される。また同じ日の会議で、もう一人の子どもに関する議論も見ていこう。

山下：とりあえず一年のCさんなんですけど、なかなかじっとできなくて、授業中もかなり立ち歩いたとか、びゅっていなくなったりとかすごいするっていう風に聞いています。(中略：Cさんの下の名前が何かを確認)

山下：あそうや、さっき声かけたんや。(中略) 集団登校の時も(教室に自分で)びって上に

上がって、気付いたら渡り廊下のところとかに一人いて、もっと遊びたかったっていうのも最終ぼつって言ったっていう風には言ってるけど、なかなか自分がやりたいこと貫こうとするときこっちが声かけても無視し続けてずんずんずんずんどっかに行き続けたりとか、やろうとしたりとかあるみたいなので、もしそういう、あれここにいる時間じゃないのになんでここにいるのになって見かけたときには、ちょっと私、手止めて目見て話ししたらそこではコミュニケーションとかできたので、後ろからずっと声かけ続けるとかじゃなくて、一旦動き留めて、顔見て話しして、正しいところに戻してあげたらなというふうには思うので、よろしくお願ひします。(2019/4/16)

非常にありふれた一つの知見であるが、上記の議論を踏まればA小においては、個々の障害といった医療的な観点から子どもたちのニーズを同定するのではなく、具体的な行動、特に逸脱的と認められる行動が共有され、それゆえに「気になる子」として教員に周知されていく。言い換えれば、「障害のある子」や「外国籍の子」たちといった子どもの属性は後景化し、学校現場で生起される相互作用に注目して支援が検討されるようになっていく。では、こうした子どもたちへはどのような支援策が検討されているのだろうか。次項においてはその点を検討していきたい。

## 2. 支援方策の策定

A小における「気になる子」への支援方策について見ていくと、「共通認識の策定」「トラブルの回避」「特別扱い」「支援級の推奨」という4つのパターンが見られた。そこで本項においてもそれぞれのパターンごとに内容を見ていく。

### (1) 共通認識の策定

山下：Dさんとの約束で、一応万が一、遅れてきてしまっ、遅れてきてしまったときも基本は教室にすぐ上がるっていうのがまず第一目標なんですけど、もし上がれない時に

は、必ず先生がいて、会議室か職員室で、勉強をします。で先生が渡した課題をします。(中略)もしあたしとかがいないときに、対応してくださる先生がいたら、またそれの方も、あわせてやってもらえたらなって思いますのでよろしくお願いします。(2019/5/21)

会議を行う目的の一つでもあるが、A小においては「気になる子」たちに対する支援を学校全体で統一することを重視している。後述する「特別扱い」にも関係するが、そうした特別扱いを実現することは、山下先生が語っているように特定の教員だけではなし得ないからである。また先の引用とは異なる子どもに関する語りもみていこう。

山下：Eへの支援として、クールダウンの方法を話してるところではあるし、もし必要があったら教室から出しても大丈夫ですかっていう話を(Dの父親に対して)聞いたら、それは全然、大丈夫ですってお父さんも言ってくれたみたいなので、何かあったときにはそういった形で、みんなで同じように対応ができたらなど。(中略)見えない所にいったん離して、落ち着かせるっていうところしたらどうかなど。ただ、1人で出すとパーって走っていったりとかもするので、できれば出すときには誰かが付いて、出したほうがいいのかなんていうのは思っています。(2019/6/18)

この語りは1年生のある子どもが授業中にどうしても落ち着けず、どのようにして学級内で落ち着くことができるのか、ということ議論していた場面である。これについて、山下先生は保護者の許可を得たことを踏まえて、先のDさんと同様に全員で同じ対応を取っていかうという共通認識を策定するとともに、その対応には「誰かが付いて」いかなければならないことを述べている。即ち、教員間での共通認識の策定は単純に情報共有を図るのではなく、特定の子どもについての支援を全員で講じていくという方針を共有するもの

であるということができよう。

## (2) トラブルの回避

先の共通認識の議論では特定の子どもに対する配慮や支援について見てきた。しかし、近年「愛着障害」(岡田 2011)といった言葉で表現される子どもたちを中心に、対人関係の場面でトラブルを抱えることが多い子どもたちの姿が報告されている。すなわち特定の子どもに困難や特別なニーズがある、と捉えるのではなく、子ども同士の相互作用の中で困難が生成されうることである。A小においても同様の困難を抱えている子どもがおり、その子どもについて議論が起こる。

荒川：EさんにもFさんにも、お互い相手に対する潜在的ないらいらがあつて。だから、(暴力とかを)しに行ってるかもしれない。

深井：相手っちゅうのは。

荒川：Eさんは、Fさんに対してFは自分にいろいろとしてくる。生意気やっていうのもあるし。

深井：Fに相手っていうのは、もうF個人に対してもう潜在的な思いがあるということ。

荒川：ありますね。FさんもEさんに対してあるから、入り込みしたときにFさんのことを言うてるので。だからFさんがあえて行ったっていうのも(中略)あり得ることだと思います。

深井：気に食わへんから行くっていう感じなん？

荒川：あり得ることかなとは思いますが、ただそれが本当かどうか聞いてないし分からないんですけど。

天野：それ分かってるんやったらなるべく接触は避けるようにできますよね。

(中略：校舎の構造の話などをする)

深井：Fかつとしたらな、もう話入らへんやんか。だからやっぱり今言うてる通り、そういう場を起こさせへんようにするのが一番かもしれんな。怒ってからやるのしんどいやろ、F。体育館に入って出てこうへんやん。豊田さんあの後(=先日、同じ子どもがパニックを起こし教室から出ていったこと)行け

た。

豊田：あの後、一緒に行ったら自然と（建物から）出て行って、（中略）ちょっと落ち着いてその後すぐ、あさがお（教室）に入りましたね。

深井：トラブルなかったらあの子はちゃんと教室に行ったりあさがお教室（支援級）に入ったりする。

豊田：そうですね。時間で区切ってあげると入りやすいですね。あと何分ですって。

深井：トラブルなくすことやな。それで自己肯定感高めていって、（問題行動）減らしていくしかないよね、そうしたら。（2019/7/2）

FとEは学年こそ違うが、2人とも支援級籍であるために自立活動の時間をはじめ、支援級という同一空間で過ごす機会がある。しかし教師たちが語るようにこの2人の間には度々トラブルが発生し、その対応に苦慮している。そうした状況を受け、上記の議論が行われた。端的に述べるのであれば、2人の関係性を考えたときに可能な限り接触を避け、トラブル自体が生成されることを防ごうという方向性が共有されたといえる。

こうした実践は、A小はじめ同和教育の流れをくむ学校が重視する「集団づくり」（新保 2009）においても重視される子ども同士の相互作用を無くすということにも通ずる。これは当該の子どもが学校の中でほかの子どもたちと関係性を持たなくする、いうなれば排除的な行動と捉えられる。しかし、それによって教師たちは学校への包摂を可能にしようと試みているのである。ただし注意が必要なのは、A小の教師たちはできるだけ子ども同士の問題は回避という形で解決するのではなく、対話的に関係性を修復していくことを目指すことが多い。しかしこの子どもたちに対しては、深井先生が語るように子ども同士の相互作用を回避することで「自己肯定感を高める」ことにつながると考えられている。そして、それがひいては「教室に入ることができるようになる」、すなわち通常学級への統合を可能にするものだと捉えられているのである。

### (3) 特別扱い

先のトラブルの回避においては、あえて子ども同士の相互作用を無くすことによって、子どもが安心して学校生活を送ることを可能にする実践を見てきた。しかしそれは同時に通常学級への統合を志向するものであることもまた確認された。では、通常学級において、支援を要する子どもたちはそうでない子どもたちと完全に同じ処遇を受けるのであろうか。答えは否である。志水（2008）はじめ様々な研究でマイノリティ児童生徒への「特別扱い」が学力保障や学習権の保障という観点では欠かせないことが指摘されている。また近年では、障害者差別解消法の施行に伴い特別扱いと類似する実践は「合理的配慮」という言葉で学校現場に浸透し始めている。佐藤（2018）はその典型的な例として、特別支援教育支援員や地方自治体が独自に加配している教職員などを挙げる。つまりインクルーシブ教育の文脈に照らしたとき、「特別扱い」とは榊原（2016, pp.293-316）の指摘する「参加を保障するための支援と空間的統合の両立」を可能にする「包摂的異別処遇」と言い換えられる。以下ではここまでの議論を参考に、包摂のために他の子どもたちと異なる処遇をする「特別扱い」がA小においていかに成立していくのかを確認していきたい。やや長いですが、Gという子どもに対する支援の検討場面を引用する。

山下：Gさん登校しぶりが何日かあって、2週間ぐらいつと遅刻で来て、お母さんが送って来てくれはるっていうような状況がずっと続いていました。（中略）スクールカウンセラーさんにも見ていただいて、「やっぱり書くことに対してすごくGさん、しんどさがあるん違うか」って言って。お母さん自身にも「目標どこに置きますか」って言って、学校に来ることと、勉強をすごく頑張ってもらおうこと、どっちやっという話をしたときに、お母さん、やっぱり学校に来ることっていうことを言いはったらしいので、それやったら勉強のほうをかなり減らしてでも、本人の困り感を除いてあげないと、本当に学校、来れなくなりますよ、（中

略）担任の先生とあたしとお母さんとGさんの4人で、いろんな学校の場面どこまでなら頑張れるかっていうところを一緒に決めて、スモールステップで、本当にちっちゃい目標から頑張っていこうっていうような面談の時間を取りました。実際、授業中とかもしんどくなったら、しんどくなったよカードみたいなのを（Gの担任の）白石先生が作ってくださるので、それをGさんが机の上に置いたら、もうノート書くの限界やなっていうことなので、白石先生のほうが、じゃあ、あとここここだけ書いたらいいよとか、そういうのを言いに行ってくれはる。で、宿題の漢字とかも上の一行だけでOKで、下も何回も練習とかその辺はなしでもいいよとか、あと本人がしんどいって出したのが、給食を全部食べんのがしんどいとかいう話やったから、じゃあ最初に多めに減らそうねっていうところと、あと算数の宿題も、できるだけクラスのみなんと一緒に放課後教室でやって、帰ってから楽なようにしようねっていうところを相談しました。

朝も学校、嫌っていうのもあるけど、おうちが好きでおうちにいたいっていう気持ちもあるっていうふうにGは言っていて。「おうちで何したい」って聞いたら、「制作とかで折り紙とか作るのがすごく好き」っていう話をしたから、「じゃあ朝早く来て、朝の時間の休み時間におうちから持ってきた折り紙とかやってもいいよ」っていう話とかも一応なっているから、「休み時間とかにはできた作品、先生たちにもちょうだいな」とかいう話をしています。（2019/6/18）

Gという子どもが学校に対して足が遠のいている（＝登校しぶり）状況があった。その状況に対して山下先生はまず、保護者とG自身の目標を学校に行くことに置くのか、それとも勉強を頑張るというところに置くのかというすり合わせを行う。そのうえで、担任である白石先生と山下先生、

保護者、そしてGさん本人で相談する場をもち、どのような場面で「しんどくなるのか」を確認し、いくつかの要支援の場面を同定する。Gの場合は、授業中のノートを取る場面や宿題、給食といった場面でしんどさを覚えるということが共有され、それぞれについて他の子どもたちとは異なる目標や課題が定められるようになる。

また重ねての引用は行わないが、先に見てきたDの事例においても、教室に入れないときには特別に職員室などで学習することが許容されるなど、他の子どもとは異なる「スモールステップ」が設定される。こうしたDやGの事例から、学級内ですべての子どもが要求される水準とは異なる水準に達成目標を置き、その目標に向けての特別扱いが生成されているということが考えられる。

#### （4）支援級への推奨と通常学級への統合

さてここまで支援を要する子どもたちに対する支援の方策を3つの観点から見てきた。ただし、こうした3つの支援はすべて通常学級での教育を前提としているものである。日本の教育システムでは、通常とは異なる教育システムである特別支援教育が存在しており、通常学校には特別支援学級を設置することができる。実際にA小においても特別支援学級が設置されており、そこに所属している子どもたちがいる。

しかしながら、同時に保護者の支援級への偏見やレッテルといった問題が存在していることもまた指摘する。実際にA小においては明らかな発達障害と判定されても、支援級に入ることを希望しない保護者がいる。

平井：IさんはADHDの重度かどうかの検査をするらしいんですけど、ADHDの重度かどうかの検査をするってお母さんが言っていて、その検査結果を持ってきてくれるとは言ってるらしいんですけど、支援（級）に入ることはないらしいです。（2019/7/2）

こうした状況があるため、A小においては支援級への入級は比較的慎重に進められる。例えば、

幼稚園に通っているときから支援級への入級を推奨されることのあった子どもについて次の語りがある。

山下：で、Jさんの、入級についての話とかも、幼稚園からも上がっていて、(Jの担任の)岩村先生も今回お母さんに言うかどうかで、うかってすごい迷ってはいたんですけど、今の段階で頑張っているから、ちょっとこれからはじめ関係も作りたいし、おいおい、まあ6月ぐらいからほんとに(支援級へ)必要だなと思ったら電話とか、来てもらうとかして、話を進めていこうかなっていうふうな形で話をしていました。お母さんにも探りは入れてみたんですけど、なんか幼稚園で言われましたかとか聞いてはみたけど、お母さんの方は、んーまあちょっと集中できないところはあるけど、ぐらいの感じで、その入級の話が出たとかそういうことはお母さんの口からも出ませんでした。それが出たらこっちからも進めようとは言ってたんですけど、とりあえず今回は出なかったし、お母さんも拒否してたっていうのは幼稚園からのあれでも上がっていたので、様子見ながら話進めていけたらなというふうにおっしゃってました。(2019/5/21)

「これからはじめ(保護者との)関係も作りたいし」と語られる通り、支援級への入級を推奨することは、ともすれば保護者との関係を壊してしまうきっかけにもなると捉えられている。しかしながら、最後の部分で、仮に入級の話が保護者の方から出たら進めていこうとしたという語りからも支援級で学ぶこと自体を不要であるとは考えていないことがわかる。実際にその翌週の会議では徐々にJさんは他の子どもたちについていけないような様子があることが語られる。

山下：Jさんも、前も報告はしたんですけども、支援の入級を勧めるか勧めへんかで、岩村先生も迷ってるっていう話をしてはって。

今んところ一斉指示で動けてはいるんですけど、こういう形で、ほわんといろいろ出てきたりとかもするので。いろんな先生、入り込みしたときの様子とかも担任の先生に伝えながら、いろんな情報を基に、最終お母さんに話すんやったら早め。6月ぐらいからしていかなと7月には間に合えんあという話をしてるので、早めにいろんな情報が岩村先生んとこに集まればと思ってるので、また入ったときにはよろしくお願いします。(2019/05/28)

支援級へ入級することはすなわち学籍を変更することになるため、それなりの時間を要する。この5月末の時点で、「6月からは徐々に進めていけないといけない」という語りがなされているように、比較的タイトなスケジュールと、この前の週で語られた通り保護者の関係づくりの必要性がせめぎ合う。しかしながら、学校生活に慣れていくにつれ、本人の緊張も解けていくのか、逸脱的な行動が急速的に目立つようになる。さらにその次の回の会議での報告を見ていきたい。

山下：まずJさんですが、ここんところ2週間ぐらいなかった間に、この月曜日のも1回、地域の方からスーパーマーケット近くに1年生がいるよって連絡があって、来たらお花、摘んでたって本人は言ってたんですけど。この1週間前にも、もう1個、子どもが道で寝てるっていう連絡があって、ちょうど修学旅行の日かな。ほんで見に行った、小野田先生がちょうどそんなとき行ってくれたんですけど、幼稚園の近くの所でランドセルを枕にして寝たらしくて。ほんで前の日、家族で夜遅くまで楽しくしてたから、次の日眠たかったっていう話で。すごくマイペースなところがあるので、本当に悪気なくきっとそういうふうにしてるんだろうなとは思いますが。入級のほうも話が進んで、7月には間に合いそうなので来月、来年か。来年度はもう入級が決定する方向で今、Jさん話が進んでいます。

進んでいる方向なので、そういった支援が必要なんかなって目で、みんなであったかく関わっていければなというふうに思っています。(2019/6/4)

ある朝、Jが道端でランドセルを枕にして寝ていたという。こうした行動について山下先生は「マイペース」と解釈し、本人は悪気がなくそうした行為をしていると考えている。こうした状況を受け、担任教師は支援級への入級を保護者に勧め、保護者もそれに同意したという。また注目したいのは、支援級に入級することは即ち支援を必要とする事の顕れであり、「みんなであったかく関わっていい」くこの理由付けとして使用されていることである。こうした実践は発達障害というラベルについて検討した木村（2015b）が、発達障害と判定されることによって他の児童生徒が課せられる義務から解放されることを指摘したことと重なるものである。すなわち教師たちも他の子どもたちと同様に扱う限界を感じているとき、支援級への入級を実現することで、他の子どもたちとの異別処遇を承認することにつながるということを考えているのである。

しかし、注意を要するのはA小においては支援級に入級しても基本的には通常学級で他の子どもと共に学ぶことを志向する点である。そうした方向性は会議における議論からも伺える。次に引用するのは、4年生のFが通常学級でも支援級でもうまく集中して活動できず、個別に抽出してはどうか、という議題が挙げられる場面である。

平井：Fさん算数とかは、まあ苦手なのかなって思うんですけど、こないだ社会のテストがあったときに。

本田：社会はね。

平井：全部できてたんですよ。読むのは、嫌だけど白石先生が横で読んであげたら、全部書けたっていうのもあるので。

深井：ちょっと。

平井：なんかそういう支援ってあるじゃないですか。

深井：今そういう話、言うてた、ひと言だけ。こ

の後。

平井：少しそういうのをやれば、クラスでも授業とかに付いていける部分とかもあるのかなと思うんですけど、人手のことがそこで問題になってたり、Fさん支援学級の子やけど、支援の先生がそこまで入り込みに今、なんか難しい、行けない状況なので、どうしてたらいいのかなって思ってますけど。(2019/6/25)

平井先生はまずFのできる教科と、その具体的なエピソード、支援策を述べていく。そのうえで「そういう支援ってあるじゃないですか」と提案してきた教員に話かけ、通常学級での支援の可能性について言及する。こうした発言を受け、深井先生と山下先生は次のように続ける。

深井：今（直前にFが教室を飛び出したこと）のは（Fを教室から）出す要因があった。クールダウンの必要があったかもしれんけど、ここ（クールダウンする教室のこと）で話してパッと教室に帰せるような、ほったらかしとくんじゃなくて、時間置くんじゃなくて、ちょっとあんまり教室を出ている時間が長すぎるっていうのが気になりますよね。

山下：校長先生、言いたみたいに、ちょっと1、2週間、記録取って、それ踏まえた上で保護者ともう一回、話したりとかしてもいいかもなとは。そこにFも同席させて、ちゃんとどういうふうなルールでやるとか、基本、教室にいるときは教室におらなあかんし、それをそもそも、ちょっと分からへんからって言って、しんどいのは分かるけど、それで違う時間に別の教室に来てしまうっていうのが、ここで定着してしまうと（よくない）。これから先、まだあと2、3年あるから、ずっとそうなるのはしんどいとは思うんで、抽出以外のときには頑張っって教室にいるっていうのを、何とか教室にいられるようにしたいですね。(2019/6/25)

教頭先生の最初の語りは、会議中もFが教室から飛び出して職員室の前にいたことの原因を聞いて判断したものである。その上で、教室から「出ている時間が長すぎるっていうのが気にな」といい、山下先生も通常の「教室にいるときは教室におらなあかん」と言う。そして特定の教科や支援のために行う「抽出以外のときには頑張って教室にいる」ことを前提として話を進めていく。こうしたやり取りからは、支援級籍の子どもたちについては、支援級で支援を受けることや落ち着くための時間をとることを認めつつも、基本的には通常学級で滞在すべきであるというアンビバレントな感情を有していることが伺える。

#### IV. 考察

ここまで会議における子どもたちに対する支援方策の成立過程を見てきた。教師たちは、子どもの実態に即しながら支援の必要性を付与していた。また子どもたちの実態に対する原因を検討する際には、発達の課題や障害、保護者の疾病といった医療化の言説を参照しながらも、教師たちが見聞きした子ども本人や保護者の実態をもとに、医療化言説の適用は非常に慎重になされていた。

さらに具体的な支援方策を策定していく中で、子どもの実態を参照しつつ実際の支援を実現していくために保護者の同意という観点を参照したり、検討している支援の内容が特別なものではなくより一般的なものであるということを手張したりされていた。ただし、共に学ぶ実践を推奨してきた学校文化に相反する「トラブルの回避」や「支援級への入級」については、そうした支援を必要とする原因を子どもの側に強く見出すことで、その正当性が共有されていた。

かつて木村(2015b)は教育現場に医療的なまなざしが浸透していると指摘したが、本稿で見てきた教師たちはむしろ医療的なまなざしを参照しつつもその適応に対して非常に慎重な態度を有していた。特定の疾患に子どもたちを当てはめて行動を解釈するのではなく、むしろ子どもや保護者の実態から困難を立ち上げ、医療化への抵抗を行っていたのである。

しかし子どもの実態から支援が構成されていく

一方で、その支援の実現のために教師は様々な観点を参照していた。教師が学校内外の規範を参照し、実践を構成していくことは先行研究においても指摘されていることであるが、本稿の問題意識に照らせば、それは同時に教師独自の考えでは支援を行っていくことが困難である状況が存在していると考えられる。

こうした本稿の知見を踏まえれば、先行研究がその焦点としてきた教師—子ども関係、特に支援という観点はその構成の前段階、すなわち支援の戦略を検討する段階から教師のワークが存在していることは間違いない。またインクルーシブ教育を検討していく上で様々な場面での教師の戦略を明らかにすることは重要な課題の一つであるといえよう。

また、上述の通り教師たちは支援を策定していくにあたり、医療化言説をはじめとする「外部」を参照しそれを子どもたちの実態に当てはめるといったトップダウン方式で支援を検討するのではなく、子どもたちの実態から支援の必要性や内容を検討するというボトムアップ方式での策定がなされていた。このことを踏まえれば、子どもたちへの支援を充実させるためには校内支援体制を整備し様々な専門家による協同で参照できる「外部」を増やすのではなく、むしろ教師の自律性を確保し、実態に基づいた支援方策を講じられるようにすることが必要だと考えられる。

さらに、先述の通り支援を要する子どもたちを包摂しようとする戦略において既存の学校文化は非常に強固なものであり、それが故に教師たちは子どもの異質性を際立たせ、学校文化に適応できないものとして捉えていた。これは教師それぞれが子どもたちの実態に基づいて支援を構成していくにあたって常に学校文化という既存の秩序が高いハードルとして立ちはだかる可能性を示唆している。元来他校や他地域と比較しても包摂的な教育実践に取り組んできたA小においてさえそうした状況が見られることは、ともすれば他校・他地域においてはより顕著な事例が存在していると考えられる。そうしたとき、子どもたちに対する支援を実現していくためには学校や教師の自律性を保証していくことは重要な論点となりうる。

最後に、本研究は小学校での研究にとどまっておらず、特別支援教育の対象が増える中等教育段階においては、より支援級への入級が強く推奨されるなど状況が異なると考えられる。この点については今後の研究の課題としたい。

#### 参考文献

- 赤坂真二, 2011, 『「気になる子」のいるクラスがまとまる方法!』学陽書房。
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. and Spandagou, I., 2010, *Inclusive Education: INTERNATIONAL POLICY & PRACTICE*, Sage Publications.
- 原田琢也, 2017, 「日本のインクルーシブ教育の課題と大空小学校の挑戦——子どもを「くくり」で見ない思想とそれを支える協働的なシステム」『解放社会学研究』31, pp.56-81.
- 原田琢也・伊藤駿, 2023, 『インクルーシブな教育と社会』ミネルヴァ書房。
- 木村泰子, 2015a, 『「みんなの学校」が教えてくれたこと：学び合いと育ち合いを見届けた3290日』小学館。
- 木村祐子, 2015b, 『発達障害支援の社会学』東信堂。
- 文部科学省, 2012, 『共生社会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）』, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2024年11月26日最終アクセス)。

- 野口晃菜, 2016, 「インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり」青山新吾『インクルーシブ教育ってどんな教育?』学事出版, pp.14-28.
- 額賀美沙子, 2003, 「多文化教育における〈公正な教育〉再考—日米教育実践のエスノグラフィー」『教育社会学研究』73, pp.65-83.
- 岡田尊司, 2011, 『愛着障害—子ども時代を引きずる人々』光文社。
- 榎原賢二郎, 2016, 『社会的包摂と身体—障害者差別禁止法制後の障害定義と異別処遇を巡って』生活書院。
- 佐藤貴宣, 2018, 「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究：全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践」『フォーラム現代社会学』17, pp.188-201.
- 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), pp.287-299.
- 志水宏吉, 2008, 『高校を生きるニューカマー』明石書店。
- 新保真紀子, 2009, 「9章 生活と学びを共有する子ども集団づくり」志水宏吉編, 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会, pp.179-194.
- 渡部昭男, 2012, 『日本型インクルーシブ教育システムへの道—中教審報告のインパクト』三学出版。

