

# 保育者養成校における障害者手帳（身体・療育・精神）を所持する学生へのキャリア支援の一考察

林 静香  
華頂短期大学

## 1. はじめに

2012(平成 24)年の障害者差別解消法の制定により、高等教育機関においても障がいのある者に対する入学の門戸の開放が提唱されて以来（※文部科学省 障害のある学生の修学支援）、全国的に入学者数は増加傾向にある。とはいえ、高等学校までと異なり、授業形態も学修に対する態度など自身で選択して受講する形式で学生生活を送ることとなるので、支援体制に大きな隔たりが生じる。また、運営面のコストの問題や障がいに対する知識不足などまだまだ障がいをもつ学生にとって全面的に開放された学修保障には多くの課題があると考えられる。

本研究では、障害者手帳を所持している者の大学の受け入れに関する背景と現状を先行研究から論述する。そして、そのなかでの精神疾患を併発しやすい（二次的な障がいともいう）発達障害に焦点をあて、対人関係や集団生活に緊張が伴うことにより個別支援が必要となる彼らのキャリア支援の在り方について考察する。

## 2. 本発表の内容

### (1) 障がい学生に対する必要な支援体制

文部科学省は、全ての大学等において、障がいのある学生に対する合理的配慮の提供が求められることを踏まえ、様々な諸問題に対し「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（以下、第一次まとめ）」を公表した。第一次まとめでは、「大学等における合理的配慮」

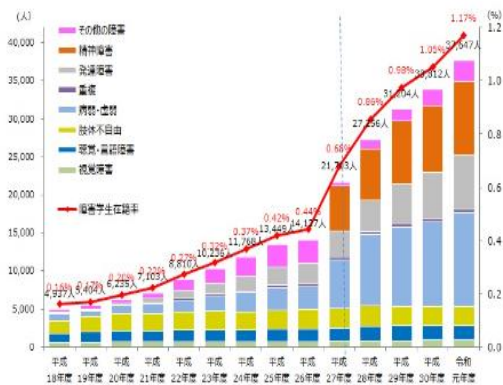
(5.) について、①障害のある学生が障害を理由に修学を断念することがないように、修学機会の確保②大学等全体としての受入れ姿勢・方針の具体的な明示、広く情報を公開③障害のある学生本人の要望に基づいた合理的配慮の決定過程④教育方法等 6 項目別に整理されている。

上記の項目に伴い、大学は障がいあっても安心して入学できる体制を整えたとともに多くの情報を公開することによって門戸を広げていことを周知する必要がある。

### (2) 大学での障害者手帳所持者受入状況

独立行政法人日本学生支援機構（以下「学

生支援機構」という。）が「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の平成 30 年度版（令和元年）によると、障害学生数は 37,647 人（全学生数の 1.17%）で、前回（平成 28 年度版）から 3,835 人増加している。障害学生在籍学校数は 937 校（全学校数 1,174 校の 79.8%）で、前回から受入大学数は 4 校減となったものの確実に障害学生が増加傾向にあるのがわかる。



図；障害学生受け入れ数の推移

独立行政法人：日本学生支援機構 HP より転載  
[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/index.html](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html)

図のなかで特に顕著に増加傾向にあるのが、生活を送る上でさまざまな不安を抱える精神障害、他者とのコミュニケーションが苦手などの特性のある発達障害、生まれ持った疾患や難病を抱える病弱・虚弱傾向にある学生数は年々増加傾向にある。本研究では、この中の発達障害のある大学生に対する着目して考察していく。

### (3) 発達障害者の学生数および障害種別

学生支援機構での調査では、発達障害者の大学入学者数は、平成 24 年度調査では、1573 人だったものが、令和元年度調査では 7065 人と大幅に増加している。ここでいわれる「発達障害」に類するものは、2005（平成 17 年）に施行された発達障害者支援法で定められた、「自

閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」ではなく、精神科の臨床現場や学生支援機構で使用されている分類である（自閉症スペクトラム（ASD）」、「限局性学習障害（SLD）」「注意欠如・多動性障害（ADHD）」「その他の発達障害」と分類。以下英語で表記）。

発達障害は、「発達の偏り」と称されるように、社会活動を送るうえでどこかの部分に特化して症状が現れる場合が多い。しかしながら、「その他の発達障害」とあるように、一つの症状だけではなく、発達障害特有の症状が重複している場合（ASDの症状とADHDの症状の重複やADHDとSLDの症状の重複など）や、身体障がいと重複しているケースも多い（視覚障害とASDなど）。そのために、各々の障害レベルも支援体制も異なるため個別支援が重要となる。内訳として、医師などの専門職によって「発達障害」と診断が確定しており、さらに個別に配慮が必要な学生は大学での発達障害者 7065人中 4990人存在している（この数以外の学生は、診断は確定しているが、特に配慮の必要がない学生を表す）。さらに、診断は未確定であり発達障害が疑われ、個別な配慮を要する学生が 2854人もいることがわかっている。前述の診断が確定して配慮が必要な学生と合計すると約 8000人の学生にむけて支援が必要ということになる。

これだけ「発達障害」というのは、障害の構造も複雑であるうえ、診断の有無、支援の有無によっても、一人ひとりに応じた支援方法が大きく異なることがわかる。まず、法律が制定され、「発達障害」という言葉も広く浸透はしてきているものの、受け入れ側が障がいの構造を理解が追いついていない状況である。そのような非常に困難な状況ななか、「合理的配慮」の精神で、受け入れ側も苦慮しながら特性に合わせた支援と配慮が提供できるよう模索しながら取り組んでいる。

#### （４）発達障害者に対する支援体制の現状

2020（令和２）年に満 18 歳となり大学に入学する年齢に達した発達障害者たちは、幼少期から既に法律により支援対象者として守られている。教育現場でも、手厚くまではいなくても症状に対する配慮もなされてきた年代で、各々の特性に合った服薬での調整も可能となっ

てきている。障害者支援法により、乳幼児健診などを通じて早期発見・対応され、多方面からの支援されてきた効果もあり、不適応も軽減されてきている。また、高校より大学に進学する際に、特記事項として記されることもあるが、基本的に身体上の配慮が不要の場合の記述はない。さらに、入学試験のみでの合否判定をする試験で入学してきた学生に対しては、自己申告をしてもらう以外に大学側が知る由もない。社会からの差別や偏見の目を避けるために申告しない学生も存在すると考えられる。ただ、この場合、あくまでも自己判断で申告しないことも推測され、受け入れ側としては診断が未確定の発達障害の疑いのある学生として判断されてしまうケースもあると考えられる。

ここで、大学側で発達障害（疑いも含む）のある学生についてどのような受け入れ、支援がなされているのか、支援総務省関東管区行政評価局「障害のある学生等に対する大学の支援に関する調査－発達障害を中心として－」（2020/令和２）の調査結果を報告したい。この調査は、発達障害のある学生等に対する修学支援等の一層の充実を図る観点から、国公立大学法人における①発達障害のある学生の受け入れ状況②入学前の情報提供や修学の各段階における合理的配慮の実施状況の２点を把握するとともに、公立大学法人及び私立大学における先進的な取組の実例を把握するために実施されたものである。

調査対象校となった大学によって支援体制のもさまざまである。受験時より配慮を求める生徒に対する情報を発信することを通じて、独自に申告しやすい体制を工夫している大学もあれば、入学後に診断未確定の学生にも配慮ができるように、初年次の講義の中で「スクリーニング質問票」を配布し独自に学生特性の把握に取り組む大学もある。

目に見えない障害であるゆえに、支援が求められることの多い発達障がいについては、より周囲の理解が求められるものの、公表したくない思いなども強く、個人情報に最新の注意をはかりながら、学生に不利益が生じないよう支援体制を考える必要がある

#### （５）診断は未確定だが、支援が必要と考えられる「発達障がいの疑いのある学生」への大学のとりくみ

総務省（2020）の調査結果報告書によると、障害の診断は確定していないものの、学修支援

に対する支援が必要と感じる学生が増加傾向にある。本来、障害の確定は本人、保護者による発達外来への受診または発達障害者支援センターなど外部機関への相談から受診するなど、何かしら自主的に行動しないことには結びつかない。ただ、大学の学修支援は、障害者手帳を交付してもらうことが目的ではない。各学部に入学者に入学した学生に対し、より学びを深いものとし、卒業時にはその分野に見合う学士、または準学士を獲得させることにある。そのためには、学校独自で支援が必要と思われる学生を把握し、情報を共有しながら学びを保障していくことが求められる。

大学独自の取り組みとして、群馬大学の取り組みを紹介したい。(以下、抜粋)

群馬大学では、障害との認識はないものはないものの、「困り感」の強い学生を把握するために以下の取り組みを行っている。(中略)

・1年次を対象とした必修科目「健康教育」において、質問票により、①自閉症スペクトラム症、注意欠陥・多動性障害の特性に関連した23項目の質問によって、「困り感」の程度を4段階(0.困っていない、1.少し困っている、2.困っている、3.とても困っている)で把握し、②2項目によって困りごとに関する相談希望を3段階(1.相談を希望する、2.相談するかどうか迷っている、3.相談を希望しない)で把握  
・得点や相談希望の有無に応じて、学生を呼び出して面談を行い、必要に応じて健康総合支援センター、学生支援センター、(障害学生支援室≒障害学生サポートルーム)が支援する

この調査で使用された23項目の中には、「気が散りやすく困る」「忘れ物が多くて困る」「課題や仕事の締め切りに間に合わなくて困る」といった、学生の多くに該当するような質問のなかに発達障がい者の特性といわれる行動なども含まれる質問内容で構成されている。群馬大学の報告によると、実際にこの取り組みによって発達障害の可能性のある学生を数名把握することができ、支援に結びつけることができた実績をもっているとのことであった。

## (6) 大学におけるキャリア支援

多くの学生にとって、大学は社会人として就職する最後の学びの場所となる。様々な学びや経験を通じて社会に出るためのキャリア支援も必要とされる。大学のキャリア支援体制のなかで障がいのある学生については外部の支援機関と連携をとりながら進める必要がある。卒業前から社会に出るまでに必要なス

キルを各々に理解しやすく指導するサポート機関につなげることにより、学生自身の不安が軽減できるよう自立促進とともに支援体制の整う企業への就職支援などもサポートすることが可能である。

障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)(抜粋)、「障害のある学生には、一般の学生と異なる多様な就業・就労形態があることや、一般的な採用方式で雇用された場合においても、雇用主に合理的配慮等を求めることができることなどを伝える。また、大学等在籍時から相談できる地域の関係機関や、障害者雇用促進に関する諸制度、それらの活用方法についての情報提供を行なう」(抜粋)と大学側に努力を求めている。

各大学では発達障害学生を対象としてコミュニケーションサポートプログラムなど外部サポート機関と連携をはかりながら学生の就労支援にとりくまれている。

## (7) 教育・保育職養成校の課題

学生支援機構の調査によると、発達障がいのある(疑いも含む)学生が大学および短期大学で教育系の学部に進学している人数は令和元年度で329人在籍している。しかし、就職状況のなかで教育関係(教育・保育施設)への進路をたどったと思われる報告書や研究報告書がほぼない。論文検索で、「発達障害・保育」などキーワード検索をしても、保育者養成校のなかで学ぶ発達障害、つまりは講義内容をどのように工夫していくことがのぞましいかといった研究内容の論文ばかりが結果として出てくる。早期発見・早期教育が促される教育現場において、障害に対する理解はかなり進んでいるにも関わらず、指導者本人が発達障害のあるケースは極めて少ないことがわかる。

厚生労働省の委託研究調査事業として全国保育士養成協議会が実施した「平成28年度指定保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究 研究報告書」のなかで、今後の保育者養成の課題として近年の障害学生の受け入れの増加に対する支援の強化について触れている。学生のとが考えられる。報告書のなかでは、以下のように記されている。(中略)保育士(者)養成で行われる保育実習を通して学生は、専門職に求められる姿勢、倫理観、コミュニケーション能力を養うと同時に、自らの保育職への適性や進路選択についても自己覚知すると考えられる。こ

のような体験を通して自己の学業や生活の困難さに気づいていく学生も少なからずいるであろう。今後の課題として、保育士(者)養成校において発達障害などを背景とする困難を抱えた学生の実態及び支援の方法や内容についてより検討する必要があると考えられる(抜粋)。

### (8) A校での取り組み

保育者養成校であるA校では、今まで身体障がいのある学生の受け入れ実績は報告されている。入学案内にも受験生に向けて以下のように障害学生の受け入れについて発信されている。

具体的な支援としては、施設面ではバリアフリーの構造となっている。また、スクールサポーターを学生から募集して、授業の際のノート代筆や必要に応じたサポートできる学修支援体制をつくっている(主として聴覚障害)。さらに、心と身体の相談室を設置し、誰にも伝えられない不安や相談なども聞けるスペースも設置されている。

ただ、対人関係や集団授業に関して個別の支援が必要な障害である発達障害については、診断を受けている学生への入学実績が報告されていない。しかし、まったくいないわけではなく個人情報の取り扱いなどに注意を払いながら学科内での支援は実施されている。保育者養成コースではない学科で、学力面についていけず、明らかに支援が必要と思われる学生には、丁寧に面談を重ねた上で、履修状況とともに保護者と話し合い、診断確定(この場合、発達障害ではない障害の診断)に至ったケースもある。

そのようななか、この数年、A校の保育者養成学科に発達障害があり、精神障害者福祉手帳を所持していることを申告してきた学生が複数在籍している。どの学生も、注意欠如・多動性障害(ADHD)で診断されている。そのうちの一人は、「障害児保育に非常に興味があり社会生活のなかで困っている子どもたちのことを理解する保育者になりたい」という自身の障害をきっかけに保育職を希望している学生もいる。自身の障害と向き合いながら学生生活を送っている者もいれば、指示が理解できなかったり課題が期限内に提出できなかったり内容に即した文章が書けなかったりする学生もいる。いまのところ、対人関係のトラブルなどは見られていない。

教員としては、学校に申告していることもあり、障害の有無は把握はしていたが、本人から

の申し出がない限り特別な支援などは行っていない。ただ、保育者養成の必修となる実習指導については、どのような特性があるのかも含めて把握する必要があるので、他教員にも協力を仰ぎながら指導をすすめている。

### 【ある学生の事例】

学生Xは、先ほど述べた自身の障害をきっかけに保育職を希望している学生である。初年次から特に何の問題もなく、友人もでき欠席もなく登校できている。Y自身は1日1回服薬することで集中を維持できるよう調整している。学習面についても、しっかりと課題に取り組める力もあり指示も理解できている。実技の授業にでもピアノ初心者であることを自覚し、ほかの学生のようにうまく弾けるようになりたいと誰よりも努力を重ね、二年次の現在はトップクラスに位置付けている。初年次に保育所、施設実習が各10日、二年次に保育所に10日、幼稚園に20日実習したが、どこでも前向きに取り組めていて実習先からの評価は高評価であった。

しかし、本人に実習のことを聞くと、一度にたくさんの指示が入ると混乱してしまい、適宜応じた行動がとれなかった事や失敗したことなどばかりが出てくる。教員側からすれば誰しも経験する範囲の事例であり、これを糧に次に生かせばよい程度のものであるが本人は自身の障害の影響ではないだろうかといった思いが強い。

Xが教員に相談し始めたのは、二年生になってからである。進路について不安が重なってきて相談を申し出てきたのは、「特別支援教育」の担当教員である。相談のきっかけとなった、今年度から教員免許必修科目「特別支援教育」にある。本科目では、障害の有無に関係なく支援を必要としている子どもに対する理解を深める科目として開講されている。そのため、Xのほかにも、授業で出てきていた子どもたちの事例と自身の経験が重なり自分の中の不安や困っていることを相談してくる学生もいれば、障害のある家族との関係についても相談を持ち掛けているケースもある。場合によっては、継続することもあるが、多くの場合は単発的な面談で、カウンセリングのようなものに近い。Xについては、漠然と進路のことが不安になったという相談から始まり、個別相談を継続している。

Xは、何かしら困ったことがあれば家族に相談し、ともに考え乗り越えてきている。服薬の

調整についても家族と医療機関の話し合いによりすすめられている。ただ、卒業後は、経済面だけでなく精神面でも自立したい思いが強く、社会にでるにあたっては周囲に理解してもらうためにも手帳を所持していることを公表したうえで就職活動するほうがよいのか、所持していることを言わずに活動したほうがよいのか迷っているということが、面談を通じてわかってきた。さらに、学生生活の中でも不安になっていたことが多くあったことも面談を通じて話すようになってきている。

さらに、キャリアセンターとも連携し、外部の障害者支援事業などの情報も把握しながらすすめることとしている。担当教員は、単独で判断し、行動するのではなく学科教員や進路担当教員とも情報を共有し、大学全体で支援にあたる体制をとっている。

保護者とは電話にて面談を行っており、本人が目指している道を応援したい気持ちを強く持たれている反面、学校外での様子を知るだけに心配も絶えない様子である。X 自身が発達障害であるからできないと希望する道を断念するのではなく、手帳所持を明かにしたうえで自身の希望した道を歩んでほしいといった思いを持っておられる。

このような環境因子などからから、X 自身の心身の安定心身のことを考え、まず障害の有無は考えず自身が何をしたいのか、どんな保育者になりたいのかを一緒に書き出し、次に、何が不安なのか、なぜ不安なのかを書き出す面談を行った。障害の診断は出ているが、本人の思う不安材料が障害に起因するものとは限らない。不安要素を書き出し、可視化することで整理しているところである。

### 3. まとめ

保育者養成校での発達障害者への学修支援体制に対する研究はほぼ未知数でこれから研究が求められる分野といえる。A 校のように、個別支援というかたちでサポートは行われていることはあるだろうが、学校全体で体制を組むにはまだ至っていない大学も多いのではないだろうか。

合理的配慮の面から、今後ますます障害学生の受け入れはすすんでいくと考えられる。しかしながら、学生支援機構の就職調査をみると、発達障がいのある学生全体の卒業後の就職状況は 40%程度にとどまっている。入学の門戸は開きつつあるが、卒業後の支援

まではまだ十分に保障できていないことがわかる。

大学全入時代とともに共生社会を推進すべく、教員養成（保育者養成も含む）課程において「特別支援教育」を必修科目にするなど理解促進を高めるカリキュラムも改訂されてきているが、指導者自身の人材育成や社会の具体的な受け入れ制度が十分に備わっていないなか、どのようにキャリア支援を実践していくのが望ましいのか、教員、他大学とも手を取り合いながら模索していきたいと考える。

#### 【参考資料およびホームページ】

- ・独立行政法人：日本学生支援機構「令和元年度 障害学生受け入れ調査結果」（2020）
- ・全国保育士養成協議会「平成 28 年度指定保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究」（2017）
- ・総務省関東管区行政評価局「障害のある学生等に対する大学の支援に関する調査－発達障害を中心として－」（2020）

# 特別支援教育における多重感覚環境活用の現状と課題

藤 澤 憲

和歌山県立和歌山さくら支援学校

## I. 本発表の目的

「多重感覚環境」という用語は、英国や米国、オーストラリアなどの英語圏で広く使用されている(Pagliano, 1999)。多重感覚環境の一つに「スヌーズレン(Snoezelen)」がある。視覚、聴覚、嗅覚、触覚、味覚などを適度に刺激する多重感覚環境の中で利用者と介助者(実践者)と環境との三者間の相互作用を主とした活動であり、子どもも大人も同様に、障害のあるなしに関わらず広く活用されている。スヌーズレンの活動では、一般的にホワイトルームと呼ばれる部屋を使用することが多く、バブルチューブ、サイドグロウ(光ファイバー)、ソーラープロジェクターなどの代表的な器材が設置された専用のルームで行われることが多い。

諸外国におけるスヌーズレン研究の現状に着目すると、柳本(2016)は、欧米・アジア等諸外国におけるスヌーズレン研究は、「重度知的・重複障害者を主たる対象に、情動の変化、問題行動の改善、幸福感向上及びスタッフとの相互作用について、応用行動分析や生理学的測定を用いた事例研究が多く実施されていた。しかし、この分野における科学的な研究がほとんど蓄積されていないため、スヌーズレンの有効な治療・教育アプローチとしての確証が得られていない。」と述べ、科学的研究の基本的要件を充足すること(Evidence=客観性・再現性の追求)の必要性を指摘している。また、わが国におけるスヌーズレン研究の現状について姉崎(2013)は、「近年、わが国では、肢体不自由特別支援学校に在籍する重度・重複障害児の教育を中心に、スヌーズレン(Snoezelen)を授業に取り入れる学校が増えてきていることは注目される。」と述べ、スヌーズレンは教育活動にも有効な教育方法のひとつであることを指摘している。一方で、姉崎(2013)は、実践の集積等が課題であること

を示唆している。

そこで、本稿では姉崎(2013)が示唆している教育実践集積の課題と柳本(2016)が指摘しているスヌーズレンの有効な治療・教育アプローチの課題を踏まえ、わが国の特別支援教育におけるスヌーズレンを含めた多重感覚環境活用の可能性を広げるためにも、実践研究の現状や課題について報告する。

## II. 手続き

国立情報学研究所(NII)が提供する文献情報・学術情報検索サービス CiNii Articles により、2010年4月～2020年3月の約10年間に、「スヌーズレン」と「多重感覚環境」がキーワードである学術誌等に掲載された教育実践に関する論文を全て収集した。但し、研究対象としては教育実践の内容に関係する文献に視点を当てたため、実践内容等が詳細に記載されていない調査研究や展望論文(研究時評)、論説等は今回研究対象から外した。尚、2020年3月31日付けにおいて、CiNii Articles に掲載されていた論文を対象とした。

分析方法として、柳本(2016)が指摘する欧州のスヌーズレン研究における研究デザインの課題が指摘されていること、姉崎(2013)が指摘する教育実践集積の課題を考慮し、まずは収集された教育実践に関する論文を発行年の古い順から研究対象者別に分けた。その上で、研究デザインとして教育課程上の位置づけと指導形態(個別指導または集団指導)、実践の目標、空間と主な使用器材、研究目的、データ収集方法、論文の研究特性と分析方法、結果の概略、のそれぞれの観点から整理し、教育におけるスヌーズレン実践の現状と課題を分析した。尚、前述した「論文の研究特性」を寺下(2011)を参考に、「質的研究」と「量的研究」に区分した。

### Ⅲ. 結果

収集されたわが国の学校教育におけるスノーズレンを含む多重感覚環境を活用した実践研究の学術論文は合計 24 編であり、今後のスノーズレンを含めた多重感覚環境を活用した教育実践に寄与する貴重な知見であった。収集論文の主な内訳を見ると、通常学校において健常生徒に実施された論文はなかった。小学校の特別支援学級や通級指導教室において、社会不安障害や自閉症スペクトラム障害、注意欠陥多動症のある児童等を対象とした論文が 3 編であった。また、特別支援学校等において重度重複障害(肢体不自由を伴う場合も含む)のある幼児・児童生徒を対象とした論文が 13 編、特別支援学校において知的障害や自閉症スペクトラム障害の傾向のある児童生徒等を対象とした論文が 4 編、特別支援学校において重度重複障害(肢体不自由を伴う場合も含む)のある児童生徒と知的障害の児童生徒の両方の事例を対象とした論文が 4 編であった。さらに、障害の程度別に論文を見ると、重度重複障害(肢体不自由を伴う)のある幼児・児童生徒を対象とした論文の合計が 12 編と最も多く、社会不安障害や自閉症スペクトラム障害、注意欠陥多動症、知的障害のある児童を対象とした論文の合計が 7 編、重度重複障害と知的障害や自閉症スペクトラム障害等を対象とした論文の合計が 4 編であった。この約 10 年間において、スノーズレン実践に関する論文が合計 24 編と決して多いとは言えない。

教育課程上の位置づけとして、24 編の論文中、ほぼ全ての実践において自立活動の時間の指導として実施されていた。指導(支援)形態として、記載があった 23 編の研究のうち、個別指導と集団指導の両方を報告した研究が 9 編と最も多く、集団指導が 8 編、個別指導が 6 編であった。これらの結果より、障害の程度によって指導形態が大きく偏ることはなかった。

実践の目標は大きく分けて、「①リラクゼーションを通じた情緒の安定」、「②コミュニケーションの促進(人間関係)」、「③外界への主体的な働きかけ(選択、追視、リーチング等)」の 3 点であった。①と②の目標に関しては、障害の程

度の有無に関係なく、多くの実践において目標設定がされていた。また、③の目標に関しては、重度重複障害児を対象とした実践に設定されていた。また、ひとつの実践に対して、複数の目標を設定している実践がほとんどであった。目標の内訳を見ると、①に該当する論文は 13 編、②は 12 編、③は 9 編であった。

空間の配置図についての記載があった 22 編の研究のうち、ハンドメイドの空間が 16 編と最も多く、スノーズレン専用ルームは 5 編、スノーズレン専用ルームとハンドメイドの空間の両方併設は 1 編であった。また、空間の配置図の記載があったのは 16 編であり、記載がなかったのは 7 編であった。

研究目的は大きく分けて、「①実践の報告やスノーズレンルームの紹介」、「②実践の効果(有効性)や可能性(教育的意義)、課題等の検討」、「③実践の調査報告や教育課程上位置づけの検討等」の 3 点であった。このうち、①に該当する論文は 12 編と一番多く、続いて②は 10 編、③は 2 編であった。

データ収集方法として、23 編の論文のうち、具体的なデータ収集方法の明記がなかったのは 11 編と最も多く、観察による収集が 4 編、調査による収集が 4 編、観察と VTR 録画による収集が 3 編、VTR 録画による収集が 1 編、測定による収集が 1 編であった。データ収集方法の明記がなかった 11 編の論文の中には、結果の章に着目すると、観察による収集が実施されたことが読み取れる内容もあった。

測定による収集として、姉崎(2006)は、重症心身障害児に対して、朝の会とスノーズレンの両場面において動脈酸素飽和度( $SpO_2$ )と心拍数を測定により収集し、児童の生理学的指標を客観的データとして捉えようとした。しかし、10 ヶ月に渡り 8 回の取組であり、1 ヶ月に 1 回も実施されなかった月もあったことになる。実施されない期間が長期に渡ると、当然のことながらその期間において、児童を取り巻く生活面や発達面等に様々な要因が加わったのではないかと考えられる。朝の会とスノーズレンの両場面において、8 回に渡る動脈酸素飽和度( $SpO_2$ )と

心拍数の平均値の有意差を見ているが、客観的データの担保という視点からもデータ収集期間の見直しが必要であったのではないかと考えられる。

また、24編の論文中、質的研究が20編、量的研究が1編、質的研究と量的研究が3編であった。

#### IV. 考 察

前章の「結果」を踏まえると、大きく三点のスヌーズレン教育実践研究の現状や課題を示唆していると考えられる。これらのほとんどは、姉崎(2013)が示唆していた課題(教育実践集積が必要であること)と柳本(2016)が述べている諸外国におけるスヌーズレン研究の現状や課題(科学的な研究がほとんど蓄積されていないこと、科学的研究の基本的要件を充足すること等)と同様の結果であった。

第一に、子どもの行動面を中心とした実態把握で収束していることである。目に見える子どもの行動だけではなく、障害、生活、発達面から幅広く子どもを捉え、感覚面の実態把握も加味した十分な実態把握が必要であると考えられる。

第二に、多重感覚環境の設定理由や読者が追試できる多重感覚環境の概要説明等の必要性である。多重感覚環境の設定に関しては、児童生徒の感覚面を含めた実態把握により、環境設定がなされる。授業者が何となく多重感覚環境を設定して、部分的なエピソードを基に児童生徒が変化しました、効果がありましたという実践内容が多く見られた。児童生徒に教育的効果をもたらしたことは事実であるが、その事実をもたらしたのは器材の効果なのか、授業者の支援の効果なのか、といった効果をもたらした要因の分析まで追求する必要があると考えられる。

第三に、うす暗い環境でないとスヌーズレンを含めた多重感覚環境の活用が成立しないかという問題である。ISNA-MSE(国際スヌーズレンー多重感覚環境協会)の「介助者のための基本的なガイドライン」では、「スヌーズレン」と

「多重感覚環境」の用語は同義であるとしながらも、うす暗い環境でないとスヌーズレンの取組はできないということは明記されていない。姉崎(2013)は、英国や米国等ではスヌーズレンと多重感覚環境は同義として使用されていることを報告し、ISNA-MSE(国際スヌーズレンー多重感覚環境協会)の見解を踏まえて、スヌーズレンの定義を行っている。また、姉崎(2013)は、教育におけるスヌーズレンの活用の重要性を述べ、「スヌーズレン教育」と位置づけ、以下のように定義している。スヌーズレン教育とは、「教室内を暗幕などでうす暗くし、対象児の好む光や音(音楽)、香りなどの感覚刺激を用いた多重感覚環境を教室内に設定して、その中で感覚刺激を媒介として教師と対象児および対象児同士が相互に共感し合い、心地よさや幸福感をもたらすことで、対象児のもつ教育的ニーズ(発達課題)のある感覚面や情緒面、運動面、コミュニケーション面などにおける心身の発達を促し支援する教育活動」である。つまり、姉崎(2013)は、ISNA-MSE(国際スヌーズレンー多重感覚環境協会)の「スヌーズレン」と「多重感覚環境」は同義であると認識しながらも、「スヌーズレン教育は、教室内を暗幕などでうす暗くし、対象児の好む光や音(音楽)、香りなどの感覚刺激を用いた多重感覚環境を教室内に設定する」とあると定義づけている。なぜ、教室内を暗幕などでうす暗くしなければならぬという明確な根拠が示されていないため、疑問を感じる。また、今後の展望として学校におけるスヌーズレン教育においてこのような形での狭義の内容では益々の発展と展望におけるの将来を危惧するものであると考えられる。確かに、うす暗い環境を活用して学習支援を展開することは、多くの子どもにとって有効である。しかし、筆者は、スヌーズレンと多重感覚環境はイコールの関係ではなく、「スヌーズレンを含んだ多重感覚環境」として捉えている。また、「多重感覚環境を活用した学習支援(取組)」とは、「子どもの感覚面を含めた実態を鑑み、事前に設定された環境であり、(環境の明るい、うす暗いなどの照度に関係なく)強弱



等がつけられた単一の感覚刺激や複数の感覚を活用した学習支援(取組)」であると捉えてみたい。

姉崎(2004)は、英国における障害児者へのスヌーズレン実践のひとつとして、野外の明るい場所で環境設定が行われている「スヌーズレン・ガーデン」の紹介を行っている。また、大崎(2014)は、海外のスヌーズレンルームの調査結果を報告している。この報告の中でデンマークにあり、ISNA-MSE(国際スヌーズレンー多重感覚環境協会)現会長のモーリッツ・エージェンダール(Maurits Eijgedaal)氏が設計・建築した Landsbyen Sølund Guldhornet(通称: ゴールド・ホルン)の施設では、明るい廊下に他感覚を活用した水槽の映像が設置されていた。さらに、オランダの特別支援学校では、明るい教室に多重感覚を活用したスペースが設置されていたことを報告している。特別な教育的ニーズの概念が先行している英国では、通常学校において多重感覚を活用した学習支援としてセンサールームが設置され、重度・重複障害のある児童生徒と周囲の児童生徒との関係形成が図られていることを報告している(高橋、2016)。ここでの学習支援では、うす暗い環境だけではなく、明るい環境において複数の感覚が活用されている。わが国のスヌーズレンの教育実践において、お湯ベッドの取組(加藤、2013)、揺れブランコやスライムを活用した取組(藤澤・林、2019)、これらも明るい環境で実施され、子どもたちの情緒の安定や外界への主体的な働きかけが促進された報告がされている。子どもの中には、事前の実態把握段階において、どうしても暗い環境を怖がったり、好まなかったりする子どももいると思われる。言うまでもなく、教育実践は、第一に子どもの発達や成長を願い、実施されるものであり、教員の都合で実施されるものではない。今あるスヌーズレンを含んだ多重感覚環境に子どもを合わせるのではなく、子どもの感覚面を含めた実態に迫った環境設定を心掛け、子どもに向き合うことが重要であると考えられる。

最後に、学校の教員は、時間的な制約もあるから指導記録や授業評価をいかした実践がなさ

れにくい、論文の末尾の課題に綴られることがある。しかし、学校現場では、仕事の精選はしながらも評価会など教員同士の話し合いの場において、指導記録や授業評価が行われている。なぜなら、教員は子どもの発達や成長、将来の夢の実現等を願い、授業づくり・授業改善・評価にあたることが教員の主な職務であるからだと認識しているからである。また、もし時間的な制約があるから、実践の部分的な評価や分析しかできないなどと限界をつくってしまうと、実践や研究の真理の探求は今後望めない。労を惜しまずに実践や研究に真摯に励む姿勢が求められるのではないかと考えられる。本稿における文献調査を通して、実践に携わる筆者自身も種々の課題に迫れていない部分があり、反省しなければいけないことを痛感している。課題をひとつずつクリアしながら、今後も実践研究の質と量の向上に微力ながら努めていく所存である。

## 引用・参考文献

- 姉崎弘(2004)英国における障害児者へのスヌーズレンの福祉実践 -WORCESTER SNOEZELEN CENTERの取り組み-。三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要,24,121-126.
- 姉崎弘(2006)重症心身障害児に対するスヌーズレンのリラクゼーション効果について -動脈血酸素飽和度と心拍数を指標として-。日本重症心身障害学会誌,31(3),269-273.
- 姉崎弘(2013)わが国におけるスヌーズレン教育の導入の意義と展開。特殊教育学研究, 51(4), 369-379.
- 藤澤憲・林芙久子(2019)特別支援教育実践における多重感覚環境活用の有効性と課題。人間生活文化研究,29,806-818.
- 加藤直子(2013)お湯ベッドでリラクセス -訪問教育の現場から-。スヌーズレン研究, 1, 26-29.
- 大崎博史(2014)オランダとデンマークにおける障害のある人が利用するスヌーズレン関連施設の視察報告。国立特別支援教育総合研究所

ジャーナル,3,30-38.

Pagliano, P. (1998) The multi-sensory environment: An open-minded space. *The British Journal of Visual Impairment*, 16, 105-109.

高橋真琴(2016)重度・重複障がいのある子どもたちとの人間関係の形成. ジアース教育新社, 233-234.

寺下貴美(2011)質的研究方法論 - 質的データを科学的に分析するために -. *日本放射線医学術学会雑誌*, 67(4), 413-417.

柳本雄次(2016)諸外国におけるスノーブレン研究の現状と課題. *常葉大学教育学部紀要*, 36, 247-254.

# インクルージョン実践における支援組織の構造とその再編過程 ——関西圏にあるS小学校を事例として——

久保田裕斗  
京都大学大学院（大学院生）

## 1. はじめに

本発表では、インクルージョン実践に取り組むS小学校を事例とし、支援組織の構造とその組織アイデンティティの産出過程を記述していく。障害児を含めた多様な子どもたちに対する支援はどのような組織体制に支えられ産出しているのかについて、インタビューや参与観察で得られた経験的データの分析を通して探求することを試みたい。

## 2. 先行研究と本発表の視座

### 2. 1. 文脈に埋め込まれた概念への着目

インクルージョン実践に取り組む学校組織の研究としては、原田(2017)と二羽(2015)の研究が卓抜した論を展開している。

まず原田は、「誰をも排除しないインクルーシブな学校をいかにしてつくるかを探求すること」を目的として、大阪市立大空小学校の学校づくりの実践を分析した。大空小学校では、障害の有無に関わらず、すべての子どもを通常学級で学ばせる実践をおこなってきた。さらに、「大空小学校では、『すべての子どもにニーズはある』という考えに立ち、子どもの課題を『障害』という『くり』で捉えることを避け、日常生活の中で『障害』概念の脱構築を図ってきた」(原田 2017: 56-7)。原田はこうした大空小学校の実践について「分離主義」と「障害／健常」という「二元論」に拘泥する日本のインクルーシブ教育制度の状況に風穴を開ける先駆的な実践であるとして評価している。

原田の研究は、障害の有無に関わらず共に学ぶ小学校の現在の具体的実践を活写したという点で示唆に富む。しかし、学習障害が教育概念として形成される過程を明らかにした篠宮(2019)は、「医学的な考えを採用する領域が結果として拡大したとしても、まずはそのプロセスの内実を各領域の文脈に根ざして捉えることが重要である」と指摘して

いる。だとすれば、「障害」という医療的概念が教育実践において使用されること自体を「医療化」の拡大として批判する観点からの検討だけでは、インクルージョン実践の分析として不十分ではないだろうか。

この点をふまえ本発表では、S小学校を事例としたローカルな文脈において、さまざまな課題を子ども個人の問題として帰責しないかたちで「障害」概念が実践的に用いられていく様子について検討していきたい。

### 2. 2. 比較を通して産出する組織アイデンティティ

次に、学校組織における非排他的な文化の形成について検討した二羽(2015)の研究をみていこう。二羽は、障害児と健常児が共に学ぶという独自の方針を持つ田奈市(仮名)に着目した。この田奈市は、障害児が特別支援学校ではなく校区の小中学校に通うことを後押ししてきた特殊な地域である。

既存の学校組織の排他的な二面性を乗り越えるために重要とされる構形が、「アドホクラシー」である。「アドホクラシー」は、「規格を適応して選別することはせず、その場の問題に応じて柔軟な体制を組織できる構形」とされる。この「アドホクラシー」の構形は、「障害児が一緒にいることが当然という文化」が浸透していく1980年代から90年代にかけての田奈市において、その場の課題に応じて密な統制を実現できる柔軟な組織体制として、学校の日常活動を担う構形として広まっていったと二羽はまとめている。

さらに、学校組織における問題解決に苦慮した際に多くの教員たちが「子どもに聞きます」「子どもから教えられました」という語りをしていたという事実から、子どもたちをも柔軟に巻き込む「ハイパーアドホクラシー」ともいえる体制が田奈市の学校において現れていたと二羽は指摘する。

以上の議論の結語として、二羽は「頻繁な『アドホ

クラシー』を誘引していたのは、『子ども』中心の実践だった」のであり、「田奈市において『アドホクラシー』の構形が頻繁に形成されながらも安定的な学校組織が維持されていたのは、『プロフェッショナル官僚制』の中に、『子ども』中心という規格が組み込まれたことによって、『プロフェッショナル官僚制』が『アドホクラシー』の構形を必要とときに呼び出すというような、両者の相互補完的な仕組みができていたためであった」(二羽 2015: 40)とまとめている。

二羽の研究は、障害児の選別をおこなわない制度や文化を形成してきた田奈市全体の組織の変容を明らかにした研究として傑出している。

しかしながら、市全体の文化の変容プロセスに照準しているために、市の内部における個々の学校間での組織アイデンティティの差異については検討されていない。その点は、「田奈市のすべての学校組織が同じ時期に同じような状況だったことや、このような状況が現在まで継続されていることは意味していないであろう」と二羽自身によって言及されている。であるならば、現在インクルーシブな教育に取り組む学校組織が実践の展開、そしてそのような学校組織が他の組織との比較による組織アイデンティティの産出を記述することは、本発表で検討すべき課題として妥当であるだろう。

## 2. 3. 「道具箱としての文化」

ここまで、原田と二羽の研究から得られた知見を整理することで本発表の視座を明らかにしてきた。本項では、もうひとつの重要な視座を付け加えておきたい。

以上でみてきたように、原田と二羽は、障害の種類・程度ごとの選別や教育の場を分離することは排除であるという前提のもと議論を展開している。

しかし、古賀(2001)によれば、「文化は、すでにある経験を基盤とした『語り』の実践に宿り、構成され続けていくものであり、新たな『接合』によって別な意味づけへ展開される可能性に開かれている」。本発表でもこの古賀の提示した観点から、教員の日常世界、すなわち学校の現場から「分ける」ことや「子ども」中心の考えに立つことの意味を理解することを旨とする。

それは「道具箱(ツールキット)としての文化」という視点から、学校組織とそこに所属する教員の語りをつなげる試みだということもできる。「文化というのは、人々にとって疑問の余地がないほどに明確に認識されている価値や規範が体系的に整理されてワンセット担っているものでは必ずしもなく、むしろ互いに矛盾する部分を多分に含む様々な要素が雑多な形で入れられている道具箱のようなもの」(佐藤・山田 2004: 288)なのである。

## 3. インタビューデータの検討

### 3. 1. 支援組織の運営と「障害」概念の実践的使用

まずはじめに、S 小学校の主席であり特別支援教育コーディネーターも務める A 先生の語りをもとにして、S 小学校の支援体制がどのように運営されているかをみていきたい。

S 小学校には、2019 年度の時点で、特別支援学級に 51 人の子どもが在籍していた。こうした子どもは、S 小学校においては「在籍の子」や「支援の子」などと呼ばれている。彼らは、制度上は特別支援学級に籍を置いているものの、ほとんどの時間を通常学級(1年1組などのクラス)で過ごしている。

全部で8学級ある特別支援学級の内訳は、知的障害が2学級、病弱及び身体虚弱者が1学級、肢体不自由が1学級、自閉症・情緒障害が4学級である。各支援学級には、支援学級担任が配置されており、彼らは「支援担」として通常学級である各クラスに出向く「入り込み」と教員間で呼ばれるやり方で、「在籍の子」の支援やケアをおこなう。

支援担は、A 先生が作成した入り込み用の時間割(いわゆるシフト表)を見て、一時間目は2年2組、二時間目は6年2組、20分休みは1年1組といったように、順繰りにさまざまなクラスへの入り込みをおこなう。

#### 【インタビューデータ1:A 先生】

A: 時間割にしても、在籍の子が多いので、時間割を組むこと自体ものすごいややこしいし、まあ毎日のように誰かが休んで変更とか、教科が変わって変更とか、そういうのがとてもとても多いので。一人

の先生(=支援担)が担当している子どもの数が多いから、色んなクラスに回れるようにしないとイケない。

支援担は、それぞれ6~7人の「在籍の子」を担当しているため、同じクラスに一日中入り込むのではなく、毎時間ごとに教室を移動する。そして、この語り1で A 先生が述べているように、入り込みに関する支援担の時間割は、毎週、あるいは毎日のように変更されている。

#### 【インタビューデータ2:A 先生】

A: 毎日のように変わってるね。変更表っていうのを作ってるけど、あそこのホワイトボードに貼ってるんだけど、明日やったら C 先生出張します、とか、6 年生が小中交流会っていうのにも昼食べてすぐずっと中学校に行っちゃうので、その付き添いがいらしますとか。外部から療育の人が 1 年 3 組を見に来てくれるので、そこには D 先生が行くようにしますとか。(中略) まあ当日急に誰先生休みましたとか、逆に子供が休みましたってなると、また変更、当日の朝組んで伝えてっていうことをしているので、1 時間目は私は全部入り込みはしないようにしてる。

支援担は、まず一日のはじめに今週分の入り込みの時間割と、当日の変更表を確認して、それぞれのクラスに向かう。行事や出張、教員や子どもの休みなどの理由によって、当日もさまざまな調整が必要になるため、A 先生は主席軽減の空き時間を一時間目に設定することで、その時間は入り込みをせずに、教員間の連絡・調整の業務にあたっている。

以上の記述からも明らかのように、S 小学校の支援体制は、特別支援学級の制度に則り、支援学級担任を「支援担」として活用した「入り込み」の実践をベースとして成立している。特別支援学級制度は、当然のことながら「障害」カテゴリーと密接に結びついており、そのことは以下の A 先生の語りからも読み取ることができる。

#### 【インタビューデータ3:A 先生】

A: 今うち(特別支援学級の数が)8 で、全部でね。知的2、病虚弱が1、肢体が1、で、情緒が4。

\*: なるほど。でここに一人ずつ、学級ごとに支援担がいるんですよ。

A: 担任がいる。8人。で、前言った加配が私だったんだけど、E 先生が退職されたので、実質まあそこに穴埋めで私が入るようなかたちにはなっている。

ここで言及されている「加配」とは、加配教員のことを指す。S 小学校は、特別支援学級に在籍する児童生徒数が比較的多いため、立地する P 県から一人分多く教員が配置されており、その加配教員が A 先生自身であるということがここでは述べられている。

そして加配教員を獲得するために P 県や X 市に向けて対外的に申請・面談する際にも、A 先生は「障害」概念に基づく説明を積極的におこなっている。

#### 【語り4:A 先生】

A: うちやったら来年度 8 学級あるから、8 人は支援担がつく。けど、それプラス加配をつけるかどうかっていうのは、P 県が障害の状況を見て考える。

(中略)

\*: なるほど。え、加配をつけるかどうか障害の状況を見てっていうのは、その障害の重さをつけていうことですか？

A: うん。まあ重さとかもあるし、ヒヤリングで 11 月の時点にその出した書類をもとに市と校長とコーディネーターとで面談がある。

\*: 11 月に？

A: はい。で、そのときにいろいろ聞かれるねん。介助が絶対に必要な子が誰ですかとか、具体的にその隙間時間もずっとついとかないといけない子かどうかとか。だから、書類だけではやっぱりちょっとわ

かりにくいところもあるので、委員会と面談をして、口頭でも説明をして、そのときにこんなに厳しいんです、って。(中略) まあうち特に(在籍の子が)多いけど、どこも年々増えて大変だとは思っているので、来年は絶対にはつかないかもしれない。

これまでの記述からも分かるように、S 小学校の支援体制においては、ひとりの加配教員の有無が、その運営のしやすさを大きく左右する。そのため、一方で、対外的な交渉場面においては、A 先生は「障害」概念を用いることで実践的な目的を達成していたことが読み取れる。しかし他方で、A 先生がこのインタビューにおいて一貫して「障害児」と言わず「在籍の子」「支援の子」という呼称を用いていることから明らかなように、「障害」概念による子どものカテゴライズについて A 先生がつねに慎重な態度を取っていることもまた事実である。

たとえば、このインタビューのほかの部分では、次のようなエピソードが語られた。それは、一年生の「在籍の子」たちの得意不得意について、同じクラスのほかの子どもたちに絵本を用いて説明をおこなった際に、「しょうがい」という言葉が出てくるページを飛ばして読み聞かせをした、というエピソードであった。それは、読み聞かせをしたのが一年生だったこともあり、言葉がひとり歩きすることを避けることなどを理由としてそのようにしたという。

ここまでをまとめれば、S 小学校の支援実践において、「障害」概念はその都度ごとのローカルな文脈に則したかたちで言及されたり、言い換えられたりしていた。今回の事例に限定すれば、インクルーシブな教育に取り組むなかで、教員たちは「道具箱としての文化」から「障害」という概念を実践的な仕方で引き出し、使用していたのである。

### 3. 2. 概念の再定式化と組織アイデンティティの産出

次に、S 小学校で勤務する B 校長のインタビューデータの検討を通して、X 市の内部における S 小学校に固有の組織アイデンティティが語りのなかで産出される様子を記述していきたい。

B 校長が 2014 年に S 小学校に赴任したときには、

まだ学校のなかでも、「在籍の子」に個別の丁寧な指導計画をつくることに対して戸惑いを覚える教員たちもいたという。

#### 【語り5:B 校長】

B: だから個別支援もいま、必要に応じては、(中略) その子の実態に合わせて教室の外で学習することも認めてるやん?

\* : うんうん。

B: でもその前の年まではそれがなかったのだ。

\* : なるほど。

B: なにがなんでも教室の中にいなきゃいけない。

B 校長が S 小学校に来た当時は、手厚く個別支援をおこなうことや教室から子どもを出してしまうことが、X 市の「分けない」文化に沿わないものとして極力避けられていた。そのため、「在籍」してはいないものの教室を飛び出してしまう子どもも含め、「なにがなんでも教室にいなきゃいけない」という風潮があったのではないかと B 校長は語る。

S 小学校に着任した一年目から、B 校長はどうしても教室に来ることができない子どもについて、「無理させないであたし面倒見るよ、校長室連れてきたらいいじゃん」と教員たちに提案する。しかしこのときも、「やっぱりそれが受け入れられない先生がまだ何人かいてはった」という。

それでは B 校長は、X 市における子どもたちを「分けない」学校文化に否定的な立場を取っていたのだろうか。以下の語りにおいて、「分ける」という概念を B 校長がいかに再定式化しているかを注視しつつ、確認していきたい。

#### 【語り6:B 校長】

B: わたしはもう前の学校からそうだったから。無理やり教室におらせることで、プラスになるとは思ってなかったの。その子の実態に合わせて。もちろん一緒にいることがいいんだけど、一緒にいるからクラスの仲間じゃなくって、クラスの仲間であっても、その時の条件によっては違う

ところで勉強しても、どこにいたってクラスの仲間ですって。

(中略)

**B:** (教室に)いなくたって、間違いなくこのクラスの一員だよって意識は育てていかなあかんよね。それはなかったら、ほんまに分けられてしまうけれども、分けるために別の教室においておくわけじゃない。

この語りにおいて **B** 校長は、たとえば校長室のような「違うところで勉強する」ことを、「分ける」という概念と切り離す。その概念間の切り離し作業は、「ほんまに分けられてしまう」という部分の「ほんまに」といった強調の語りによって示されている。つまりここで **B** 校長はここで、「分ける／分けない」という「分離」の概念は、「クラスの一員だよって意識」とまず優先的に結びつくのであり、その優先的な概念の結びつきをふまえたうえで「別の教室においておく」ことについて次に考慮するべきであるという理解を示しているのである。

さらに、**B** 校長の語りから読み取ることができるように「分ける」概念の再定式化は、発表者が参与観察して見聞きする限りにおいて、現在は **S** 小学校の多くの教員に受け入れられているように見える。その理由として **B** 校長が語ったのは、二羽の指摘するような「子ども」中心の規格であった。

#### 【語り7:B 校長】

\* :それは先生がだんだん変えてきたっていうよりかは、なんかみんなで話し合っていくなかで、自然とそういう、ふうになってきたんですか。

**B:** 最初はでも、来た年の一番大変だった子が、一年間で変わったからだと思う。(中略)

**B:** 周りは全部敵でトゲトゲだった子が、しゃべればなんとかなるところまでね、変わったから。それを見て先生たちが、「あ」って思ったんやと思う。そうになったらクラスの子たちも受け入れて仲良く遊ぶようになるし。

ここまでのデータの検討から、**B** 校長は、「分ける」や「子ども」中心といった **X** 市のほかの学校や教員も共有する「道具箱としての文化」を用いつつ、それを語りのなかで固有の仕方と組み合わせることで、**S** 小学校の組織アイデンティティを産出していたと指摘することができるだろう。**B** 校長の語りにおいては、分離に抗する非排他的な「子ども中心」という規格がまずあったのではなく、「子ども中心」という文化への言及によって「分ける(分離する)」ことの意味がアドホックに定式化されていたのである。

#### 4. まとめ

分析を通して、教員たちが語る「障害」「分ける」「子ども」という概念に着目し、「道具箱としての文化」から概念を有機的に結びつけることで、彼ら自身の実践を産出していたことを明らかにした。

本発表では、「分ける」「障害」「子ども中心」といった現場の人びとが用いる概念の語りにおける具体的な結びつきに照準することの重要性を強調してきた。この点を明らかにすることこそが、今後のインクルージョン実践の経験的研究において求められるであろう。

#### 参考文献

- 二羽泰子, 2015, 「マイノリティに非排他的な学校への変容: 制度と学校文化の視角から」, 『教育社会学研究』97, pp.25-45.
- 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: 56-81.
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー: 「教育困難校」の構築過程』金子書房.
- 佐藤郁哉・山田真茂留, 2004, 『制度と文化: 組織を動かす見えない力』日本経済新聞社.
- 篠宮紗和子, 2019, 「学習障害(LD)はいかにして「中枢神経系の機能障害」となったか: 障害の原因論選択の議論における生物医学モデルと障害の社会モデルのせめぎあい」『教育社会学研究』104, pp.193-214.