

# 小学校における「共に学ぶ」実践とその論理

久保田 裕斗

本稿の目的は、障害児と健常児が「同じ場で学ぶ」小学校の実践の特徴と、その実践に対する教員たちの理解のあり方を明らかにすることである。「同じ場で学ぶ」教育実践は、本稿が調査対象とした地域においては「共に学ぶ」教育運動として展開してきた。この「共に学ぶ」実践について調査をおこなった結果、次の点が指摘できた。第一に、「共に学ぶ」実践においては、特別支援学級担任をはじめとする教員を「支援担」として活用することで、障害児の教育保障をおこなっていた。第二に、運動に関わってきた教員たちは、教員集団の一般的傾向などに言及し、「共に学ぶ」教育の原則の存在やその規範が失われることへの懸念を示すことで、自らの活動を定式化していた。第三に、若手教員は実践的な水準で「共に学ぶ」教育の原則を継承していたが、この若手教員がおこなっていた自らの実践についての理解の仕方は、「共に学ぶ」教育の原則を素通りする危険性を内包するものでもあった。

## 1 問題の所在

本稿の目的は、障害児と健常児が同一の教室で学ぶことを基本とする小学校の教育実践の特徴と、その実践に対する教員たちの理解のあり方を明らかにすることである。

健常児と同一の場で障害児の教育をおこなうことの是非をめぐって、日本ではこれまで「分離派」と「統合派」による論争が展開されてきた（佐藤 2015）。「分離派」は、「障害の種類と程度、そして発達段階に応じて適切な教育の場が保障されるべき」であり「発達保障こそが障害者の解放につながる」と主張した。それに対して「統合派」は、「障害があろうがあるまいがどの子ども地域の普通の学校でともに学び、育つことを基本とすべきである」と主張し、発達保障の発想が「むしろ解放どころか差別を強化する」ことを危惧した（嶺井 1997: 48-9）。このような論理によって「統合派」は、障害児と健常児が「同じ場で学ぶこと」を原則とするよう強く主張してきた。

そして近年、この障害児と健常児が「同じ場で学ぶこと」について議論をする際に、避けて通ることのできない概念が「インクルーシブ教育」と「合理的配慮」である。

「インクルーシブ教育」の理念を国際的に初めて提唱したのは、1994年の「サラマンカ宣言」である。その後、2006年に国連総会において採択された障害者権利条約の第24条が、「インクルーシブ教育システム」の確保について規定した。日本では、2014年にこの障害者権利条約が批准されたが、その二年前の2012年7月に文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会によって「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）」が出されている<sup>1</sup>。この報告において「インクルーシブ教育システム」は、障害児と健常児が「同じ場で共に学ぶことを追求する」のものであると同時に、小中学校の通常の学級から特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある「多様な学びの場」を用意するものであると定義された。こうした「インクルーシブ教育」についての見解は、「分離派」と「統合派」双方の価値観を折衷しているように見える<sup>2</sup>。

さらに障害者権利条約に関する国内法の整備が進められ、2013年には障害者差別解消法が立法化された。同法は、障害を理由とする差別を解消するための措置として、行政機関等および事業者の合理的配慮義務を定めた。障害者権利条約の第二条によれば、「『合理的配慮』とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」。これにより、たとえば点字や音声によるテキストデータを求める視覚障害児に、通常学校の教員が過度な負担ではないのにもかかわらずインク印刷のプリントしか渡さないのであれば、それは合理的配慮の提供義務違反であり差別とみなされるようになった（川島 2016: 19-21）。

こうした背景から、現在は「インクルーシブ教育」や「合理的配慮」といった概念を通して個別的な教育保障の重要性が広く認識されつつある。その一方で、「同じ場で学ぶこと」が具体的にはどのような実践であるのかということについての議論や、そのような具体的な実践の認識にもとづく「同じ場で学ぶこと」の是非についての議論、すなわち『『サラマンカ宣言』『障害者権利条約』での前提条件ともなっている『原則普通学校で』という点』（三好 2009: 35）の是非や具体的なあり方についての議論は深められているとはいいがたい。

日本においてはほとんどの障害児が特別支援学校（学級）で教育を受けているため、「同じ場で学ぶこと」を原則として実践に取り組む通常の小学校の数はとても少ない。そのこともあって、これまで「同じ場で学ぶ」現場の観察にもとづいてその特徴を実証的に明らかにした研究はほとんど蓄積されてこなかった。

本稿では、「共に学ぶ」運動を 1970 年代から地域的に展開してきた X 市で現在も「共に学ぶ」教育に取り組む V 小学校を対象とした参与観察<sup>3</sup>を基礎として、「共に学ぶ」活動をおこなう教員が、教室のその現場に照準した教員相互の理解を通じて、いかにして自らの活動を産出するかを分析する。

X 市における「共に学ぶ」運動は、「統合派」の主張を体現するものとしてこれまで多くの論者から肯定的に言及されてきた。本稿において、この V 小学校で「共に学ぶ」実践をおこなう教員がいかにして自らの活動を産出するかについて考察することは、「同じ場で学ぶこと」を基本とする教育実践のあり方を明らかにして、上記の議論を発展させることに資するだろう。

本稿の構成は以下の通りである。まず 2 節では、障害児教育実践の中でも「同じ場で学ぶ」実践を主題として扱った先行研究を検討し、本稿の視座を明らかにする。続く 3 節で調査概要を説明する。4 節では「共に学ぶ」実践の歴史的・制度的背景を確認し、フィールドの特徴を明らかにする。そして 5 節で、「共に学ぶ」教育の背景を詳しく知るベテラン教員による「共に学ぶ」実践の産出について考察したあと、若手教員の語りや実践にも着目することで「共に学ぶ」実践の具体的様相をより立体的に描き出す。最後に 6 節で、本稿の考察から明らかになった知見とその意義についてまとめる。

## 2 先行研究と本稿の視座

これまでの社会学的研究においても、学校現場における障害児の具体的な処遇に着目した研究は蓄積されてきた。通常の小学校を調査対象とした研究としては、堀家由妃代や木村祐子の研究が挙げられる。本稿と同様に、地域の小学校に就学している障害児を対象としたエスノグラフィーに取り組んだ堀家（2003）は、障害児の被っている「社会的不利益」として、「器質的な障害」に加えて「障害児とまなざされることによる差別的処遇」があることを明らかにした。また木村（2006）は、通常学校をフィールドとして、医療化の相互作用場面の検証から「発達障害」というレッテルが子どもたちに付与される様子をインタビューによって描き出した。だが、これらの研究が調査対象としたのは、「同じ場で学ぶこと」に意識的に取り組む学校ではなかった。このため、「同じ場で学ぶ」活動が教員たちの理解を通じていかにして産出されているか、ということの検討としては不十分であった。

「同じ場で学ぶこと」を主題とした研究は、これまで主に理論的・歴史的な観点から調査をおこなってきた。理論的研究としては、堀（1997）による統合教育の意義に関する理論的検討を端緒として、現在では「統合派」への基本的な支持を表明しつつ「分離」と「統合」の二項対立を超えた論点を提示する研究が蓄積されている（三好 2009; 野崎 2010）。佐藤貴宣は、「教育のインクルージョンが進行する現在にあつて、もはや『分離教育か統合教育か』といったタイプの皮相な観念論にいちいち固執してなどいられない」と述べ、障害児を取り巻く教育現実を学校の多様性に即して実証的に解明することが急務であるとしている（佐藤 2015: 28）。

そして近年は、「同じ場で学ぶこと」を原則として実践をおこなう学校現場を対象とした実証的研究が蓄積され始めている。それらは、主に歴史的観点から「同じ場で学ぶ」実践についての検討をおこなっている。たとえば二羽泰子は、障害児と健常児が「同じ場で学ぶこと」を推奨する数少ない市町村の一つである田奈市（仮名）が、1970年代と80年代において非排他的な学校組織・文化に変容したプロセスを、歴史資料や当時の教員を対象としたインタビューによって明らかにした（二羽 2015）。また二見妙子は、1970年代の大阪府豊中市における「同じ場で学ぶ」運動の歴史的考察から、その運動戦略の有効性と限界について検討し、「インクルーシブ教育運動を活性化する要因」を提示した（二見 2017）。

ここで、二羽や二見の研究を踏まえたうえで本稿はどのような視座をとるのか明示したい。本稿はメンバーの使用する概念である「共に学ぶ」ことやそれに関連する概念のもとでなされる人びとの活動に注目する。他方、対象とした小学校ではどの程度「共に学ぶ」教育が成功していたか、ということや、どのように「共に学ぶ」教育がおこなわれるべきか、ということについての分析はおこなわない。この点において本稿は、学校組織や文化の「非排他的な」変容を所与のものとする二羽の研究や、「インクルーシブ教育を活性化」するにあたって留意すべき点を挙げた二見の研究とは異なる立場をとる。あくまでも本稿は、「共に学ぶ」ことに関連する概念のもとでなされる教員の実践と、それに対する教員自身による理解のあり方を検討していく。こうした作業こそ、「同じ場で学ぶ」実践の特徴とそれをおこなう教員の経験を明らかにする際にまずなされるべき基礎的な作業ではないかと考える。

また本稿では、教員による学校教育実践の産出に焦点を合わせるため、エスノメソドロジー研究の一環であるワーク（仕事）の研究を参照する。ワークの研究とは、「さまざまな場面の組織化の方法をフィールドワークによって明らかにしていく営み」（岡田 2007）である。すなわちそれは、生活世界を産出し秩序づけている身体性（実践的行為）や知識性（実践的推論）の意味を考察するものであり、とりわけ学校現場を対象としたワークの研究においては、「多様な活動や動作の集合として、教師の日常生活はどのように編成され構造化されているか」といった問いに答えることが目指される（藤田ほか 1995: 40）。本稿はこのワークの研究の視座から、教員による「共に学ぶ」実践の産出のあり方の検討をおこなうが、「仕事／労働の現場やそこでのコミュニケーションに焦点を当てたエスノグラフィー」という性格を有するという意味において、いわゆるワークプレイス研究（秋谷・水川 2017: 2）の末端に位置づく研究ともなるだろう。

### 3 調査概要

筆者は関西圏にある X 市の V 小学校において、そこに在籍する全盲の健太（以下、名前はすべて仮名）と、知的障害をもち車イスで学校生活を送る駿介を取り巻く相互作用に主に着目し、2 年余にわたりフィールドワークをおこなってきた。

本稿で調査対象とした 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。その特徴の一つは「原学級保障」と呼ばれる取り組みであり、この原学級とは、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。障害児にとって、障害児特有のニーズに合わせて設置された学級はあくまでも一時的に行く場所であり、通常の学級のほうが本来彼らの通うべき学級であるという考え方がここにあらわれている。現在ではそのような障害児と健常児が同一の学級で「共に学ぶ」風景が、X 市の半数以上の学校で所与の現実のものとなっている。

V 小学校には、筆者がフィールドワークを開始した 2015 年度の時点で約 500 名の児童が在籍しており、ここには特別支援学級籍の子ども約 20 名が含まれていた。また、全体の学級の数は約 20 学級で、ここに特別支援学級が 6 学級含まれていた。特別支援学級は基本的に「弱視」や「自閉症・情緒障害」など障害種別ごとに編成され、在籍者数の上限は 8 人に定められている。そのため「全盲」の健太が「弱視学級」に 1 人で在籍する一方で、「自閉症・情緒障害学級」は在籍者数 7～8 人の学級が 2 学級設けられていた。

彼ら支援対象である子どもは V 小学校内では「支援の子」と呼ばれることが多く、そこには障害についての診断を得ている子どもや障害者手帳を交付されている子どももいれば、障害についての診断を得ておらず、手帳の交付を受けていない子どももいる。支援対象となるかどうかは、基本的には就学前に保護者と校長の話し合いを通して決定される。「支援の子」たちは制度上は支援学級に在籍しているものの、ほとんどの時間を通常の学級である原学級で過ごしている。「原学級保障」に取り組みながら特別支援学級が設置されていることは一見矛盾しているようにも思えるが、その理由については次節で明らかにしたい。

筆者は、この V 小学校に支援ボランティアとして、2015 年 11 月から現在までのあいだ、

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。参与観察においては、その様子をフィールドノートやICレコーダー、ビデオを用いて記録した。また、教員と健太の母親に対してそれぞれ30～100分程度のインタビューを実施した。インタビューにはスクールサポーターである坂本先生が同席することもあった。インタビューの内容はICレコーダーを用いて録音し、トランスクリプトを作成した。本稿は、こうして得られた質的なデータをもとに書かれている。なお、本稿で引用するすべてのデータは、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。

以下に主な調査対象者のプロフィールをまとめる。教員については、性別、教職開始時期、運動との関わりの順にまとめている。

森田：女、1970年代、当時から「共に学ぶ」運動に関わる

吉田：女、2000年代、「共に学ぶ」運動との関わりはほぼなし

岩澤：女、2000年代、「共に学ぶ」に関わる研究会に積極的に参加

根本：女、1970年代、当時から「共に学ぶ」運動に関わる

小山：女、2010年代、この学校が初の勤務校で運動との関わりもなし

中田：女、1970年代、当時から「共に学ぶ」運動に関わる、校長

寺島：女、障害児介助員、2000年からこの仕事を続けている

坂本：男、スクールサポーター、自身が全盲、教員たちにアドバイスをおこなう

健太：男、全盲、2015年度当時一年生、一年生時の担任と支援教員はそれぞれ森田と吉田、二年生時は岩澤と根本

駿介：男、脳性まひ、2015年度当時一年生、二年生時の担任は小山、支援教員として寺島が多く時間を関わっている

#### 4 「共に学ぶ」実践を支える支援体制とその歴史的・制度的背景

本節ではV小学校の児童を取り巻く支援体制を中心に記述する。V小学校のあるX市の教員たちは、障害児への教育的働きかけの仕方について原学級（児童が所属する学級）を基準とした「取り出し」と「入り込み」という言葉で区別している。「取り出し」と「入り込み」は、「共に学ぶ」教育における支援活動の分類の名称である。「取り出し」とは、原学級から特別支援学級に障害児を支援教員が「取り出し」て、個別に指導することを指す。他方「入り込み」とは、支援教員が原学級に「入り込む」ことで障害児に教育的働きかけをすることを指す。「原学級」という言葉には、特別支援学級は図書室や音楽室のようにあくまでも一時的に行く場所であるという含意があり、その意味では「取り出し」も「入り込み」もともに「原学級保障」であるといえる。こうした「入り込み」や「取り出し」をおこなう支援教員は支援学級担当者という意味で「支援担」と呼ばれ、通常の学級としての原学級の担任は「原担」と呼ばれる。X市の内部には「入り込み」を原則とする学校もあれば「取り出し」が多くおこなわれる学校もあり、各学校ごとに方針は異なっている。その中でもV小学校はとくに「入り込み」を重視している学校であり、学内の文書や校長からの全体に向けた発言など

で繰り返し「入り込みを基本とする」という原則が確認されている。

「取り出し」をおこなえば、特別支援学級の制度設計がそうなっているように、複数の障害児を障害種別ごとに「取り出し」で指導することも可能になる。しかし「入り込み」を原則とするV小学校の場合には、「支援の子」が各教室にばらけているため、より多くの支援担が必要になると考えられる。V小学校の「入り込み」を担う支援担の数は、健太と駿介がともに二年生であった2016年の時点で8名であった。8名の内訳は、支援学級担任の教員が6名と、授業以外の時間を活用して支援活動をおこなう音楽を専科とする教員が1名、そして制度上は教職員ではないもののX市の制度を利用した任期付きの障害児介助員1名も支援担として仕事をしている。

支援学級担任6名は、前節で確認したように弱視学級や肢体不自由学級など障害種別に分かれた6つの支援学級それぞれの学級担任である。支援学級の教室も6つ必要となるが、これは3つの部屋を半分づつ使用することによって確保されており、そこには支援学級に在籍する子どもたちの人数分の机と椅子や、支援のための教材が置かれている。しかし「支援の子」たちはほとんどの時間を通常の学級である原学級で過ごしており、その原学級教室にも「支援の子」の机と椅子が用意されている。

しかしこのような支援体制も、支援担のみに頼るときには決して完全なものではない。前述のように20名の被支援児童に対して支援教員は8名にすぎず、「支援の子」が原学級にいる場合に、すべての「支援の子」に対して「入り込む」ことはできない。特に入学したばかりの低学年の時点ではその子どもの実態を把握する必要もあることから比較的多くの「入り込み」の時間が確保されるものの、学年が上がるにつれて支援担が「入り込む」時間は減っていく。これには、学校内のすべての「支援の子」にすべての時間、支援担の教員が「入り込む」ことができないためという理由があるが、教員たちはそれ以外の理由も語る。つまりそれは、小学校を出たあとの支援が潤沢でない状況に子どもたちが対応できるようにといった自立のための意味合いもあるという。健太についても1年生当時、週あたり25コマ中の24コマに「入り込み」がおこなわれており、ほとんどの時間、支援担が健太のそばについていた。しかし、高学年になると「入り込み」のコマ数が減っていくということを前提に、教員たちは先を見据えた支援の仕方を考える必要があるという。こうした問題に対処するために、V小学校では持ち回りで可能な限り多くの教員に支援担を経験させたり、原担と支援担が意見を交わす場を定期的に設けたりしている。V小学校ではこのようなかたちでさまざまな教員が支援対象の子どもを知ることによって、学校全体で「支援の子」を支えていくことを目指していると教員の多くが認識している。

またV小学校では多くの場合、支援担は「支援の子」に対する教育支援のみをおこなっているわけではない。ほとんどの支援担たちは、積極的に「支援の子」のそばを離れて机間巡視をおこない、授業から取り残されている子どものそばに行き指導をおこなっている。授業場面において彼らは障害児に対する支援のみをおこなっているのではなく、健常児たちの教育保障にも積極的に取り組んでいた。

「取り出し」をおこなう場合にも、「入り込み」を主とする考え方がとられている。たとえ

ば駿介は立位の練習<sup>4</sup>をおこなうために、入学当初は毎日一時間程度「取り出し」を受け、別教室で立位の練習をおこなっていた。しかし駿介の学年が上がったあと、教員たちのあいだで「原学級の中でもできるのではないか」という声があがり、現在駿介は「入り込み」を受けながら教室内で立位の練習をおこなっている。「入り込み」がおこなわれる場合には、「支援の子」とそれ以外の子どもの双方の事情が考慮されることにもなる。現在の駿介の場合、とくに算数の時間に立位の練習がおこなわれており、その理由を筆者は支援担の寺島先生に聞いた。すると、算数の時間は授業についていけない子どもが多く机間巡視に時間を割きたいが、そのあいだ駿介にも課題を与えるために立位の練習をさせている、という説明がなされた（2018年2月）。このような調整によって、支援担は「入り込み」をおこないつつ「支援の子」以外の子どもに対する教育的配慮もおこなっていた。

支援担と原担の情報共有は、授業中や休み時間、放課後を使って普段からなされているのを目にする。しかしそれ以外にも、原支担当者と呼ばれる会議が年間5回、行事を控えた時期に開かれ、運動会やプール、学習発表会や来年度への引き継ぎ事項などをテーマに原担と支援担の話し合いがおこなわれている。このとき行事のことばかりが議論されているわけではなく、日々の授業や学校生活における障害児への支援の仕方についても話し合いがおこなわれている。筆者が参加した2015年11月の原支担当者でも、マラソン大会での支援の仕方についてだけでなくさまざまなトピックについて話し合いがなされていた。たとえば、駿介がほかの子どもと同じ宿題しか用意されていないために実質宿題をやっていないことについて森田先生が疑問を投げかけたり、休み時間に健太や駿介とほかの子どもたちとの関係をどのようにつくっていくかについて話し合いがおこなわれたりしていた。

またV小学校は、「共に学ぶ」運動を直に体験してきた教員たちがいる点において、障害児の教育保障をおこなううえで質的に恵まれた環境にあった。健太に関わってきた教員を例としてあげれば、一年生のときの担任であった森田先生はこれまで運動に積極的にかかわって来た先生であり、本来なら定年で退職だったところを健太が入学することを知った中田校長が強い希望で健太の学級を担当してもらったというほどの、教員からも親からも信頼の厚い先生である。二年生のときに支援教員として主に健太に関わった根本先生は、以前に地域の学校で視覚障害児を受け入れた際に、職場の有志とともに地域で働く視覚障害の当事者に点字を習いに行った経験があったため、パーキンスと呼ばれる手動の機械で点字を打つことや、打たれた点字を読むことができた。また、ほかの教員たちは基本的に点字の教材を作る際にパソコンの点訳ソフトを用いていたが、そのようなパソコンソフトの存在や使い方について紹介したのは、スクールサポーターとして週に二回学校に来ていた坂本先生であり、この坂本先生の存在も健太の教育の保障に大きく寄与したと考えられる。彼らのような「共に学ぶ」運動や視覚障害児の教育についてよく知っている教員をリソースとして活用することで、健太が一年生のとき支援教員であった吉田先生は点字を覚え、二年生の担任であった岩澤先生は机に点字のシールを貼って健太が触ることで誰の机か分かるようにするなどして、健太に対する合理的配慮を実践していた。

## 5 分析

### 5-1 「共に学ぶ」実践の原則と困難性

本項では「共に学ぶ」実践がどのような理解のもとで経験されているのかを明らかにする。そのため、「共に学ぶ」運動に比較的初期から関わってきた教員の語りを見ていく。まず以下では、「支援の子」をめぐる役割分担についての共通の理解があることを確認する。

前項で述べたように、支援担は健常児への支援のために「支援の子」のそばをしばしば離れることがある。さらにそれは健常児のためだけにおこなわれているのではなく、「支援の子」のためにあえてそばを離れているという理解が示されることがある。なぜなら教員は自らが支援担として障害児の横につくことで、逆に子どもたちの関係を切ってしまうと感ずることがあるためである。

#### 【語り1】

根本：わたしね、原担のときはやっぱり自分？ のクラスの子やから、支援の先生にべったりついてもらって、やるのは嫌やったから、自分が関わる機会を増やしていったかなあ。で、それだと周りの子がね、あの一関われるように、うーん。やっぱりその支援の先生がべったり横に座ってつくと、やっぱり、あの子の先生みたいな感じにはなるので、まあ支援してるときは、なるべく横に座らんとこう思ってるんですよ。(笑) でも座ってしまうことがあるんですけどね、最近。(笑)

筆者：あ、いまも、ですか。

根本：うん、なるべくね。

筆者：ああ、たしかに。

根本：ほんなら、周りの子がちよつと気がついてやってくれたりとかするんです。でも、教師根性があるでしょ？ (笑) だからやっぱり、なんかせなアカンなあみみたいなときが出てきて、この前も坂本先生にそれは岩澤さん、岩澤先生の声を聞いて書かさなアカンみたいなこと言われたときそうやなあと思いました。(笑) 反省しました。(笑)

坂本：すみません。(笑)

根本：いえいえ。(笑) ほんとその通りで、でもつつい横におると口を出してしまう自分がいるので (笑)、いましめましたあは。

(Interview 2016/6/7)

まず、根本先生は障害児が在籍する学級の担任を自分が受け持ったとき、原担の立場から「支援の先生にべったりついてもらってやるのは嫌やった」という。支援担が障害児の「べったり横に座ってつくと」「あの子の先生」というような認識を周りからされてしまうという言い方によって、支援担が障害児と周りの子との関係を切ってしまう可能性についての原担としての根本先生の理解が示されている。その理由にもとづいて、支援担の立場から「支援してる時」には、実際にはなるべくこちらからの働きかけを少なくしていようと思うのであ

る。しかし「教師根性」があるために、健太に支援担としての働きかけを「なんかせなアカンなあ」と感じ、「つつい」口を出してしまうと語られる。このように支援担としての働きかけが反省的にとらえられる理由は、健太への支援を「周りの子がちょっと気がついてやってくれ」る機会や、健太が支援担の声ではなく原担の声を聞いて授業に参加する機会を奪っているのではないかという懸念が存在しているためであり、その懸念がここでは表明されている。

ここで注目したいのは、「座ってしまう」「つつい横におると口を出してしまう」というような「ついしてしまう」という語りによって、「共に学ぶ」実践における原則とその遂行の困難さが示されている点である。「共に学ぶ」実践を担う「教師」は、「原担」である可能性と、「支援担」である可能性との双方を含むカテゴリーである。すなわちいかなる「共に学ぶ」実践においても、「教師」は「原担」の役割とともに「支援担」の役割を理解していなければならない。ここではとくに「教師根性」や「だからやっぱり」という言葉によって、教育的な支援が必要な子どもの横に「座ってしまう」ことや、さらに「つつい」「口を出してしまう」ことが、教員のもつ一般的でありかつ自然な傾向として語られている。そして、「ついしてしまう」という語りがなされるのは、「本当はこうしなければならない」という立ち返るべき原則が意識されているためであると考えられる。つまりここで根本先生は、教員であれば「ついしてしまう」一般的傾向としての「教師根性」に言及することによって、「支援担は障害児につきっきりになってはいけない」という「共に学ぶ」実践の原則の存在と、その遂行が「教師」たる教員にとっていかに困難であるかを示しているのである。

以上のような理解によって裏付けられているのは、「共に学ぶ」実践においては「支援の子」であってもその教育にまず優先的に責任をもつべきなのは支援担ではなく原担だという原則である。この理解は、以下の森田先生の語りからも読み取ることができる。森田先生は、最近では「支援の人に任せていたらいい」という雰囲気は教師集団の中にあるのではないかと語る。

## 【語り2】

筆者：それじゃあその、運動が盛り上がった時期に比べて、なんか運動が下火になってるなっていうのは別にないんですか？

森田：だから、良いも悪いも、あの、ほら、当たり前は当たり前でいいんやけれども、たとえば、まあ極端な言い方すれば、あの、担任側として、ああ支援の人に任せていたらいい、っていうふうな雰囲気になってるところもきっとあると思うんですよ。

筆者：ふんふんふんふん。

森田：ほんで、え、逆に何やったっけ。あのー支援の人はべったりで、こうなかなかこう子どもとのつながりって、だから、ほんとになんか議論していかないと、なんかほんとに子どもにとって居心地のいいとか、子どもらが地域で生きてる意味みたいなのって、結局最後子どもじゃないですか。

筆者：ふんふん。

森田：うん。

筆者：子ども。そっか。え、そのじゃあその、支援の人がいるから支援の人に任せてやってやると。

森田：だからその、だから臨機応変な部分はあると思うんやけれども。

筆者：もっとその、クラスの、一人として、という。

森田：だからそういうことも含めて、なんかこう長い歴史はあるけれども、なんか、そのあんまりこう話が、こう基盤があつたらついついそれに乗ってしまって、目の前のこと、で、話題にしなくてもいける部分があるじゃないですか。

(Interview 2016/2/24)

森田先生はこのインタビューの別の部分で、「昔の喧々諤々とあるのを出し合って議論する場がとつてもそれは少なくなつて」と述べている。「共に学ぶ」運動を直接経験してきた森田先生は、当時の運動の結果の一つとして勝ち取られた「入り込み」による支援—それは語り1で言及されたような「共に学ぶ」実践のもつ、「教師」の役割をめぐる、一種のジレンマとその場その場で折り合いをつけることを含む—が、いまでは「当たり前」のものになりつつあることが、原担の教員の「支援の人に任せていたらいい」という雰囲気につながっているのではないかと語る。さらに障害児が「支援の人にべったり」になってしまうと、「ほんとに子どもにとって居心地のいい」ことや「子どもらが地域で生きてる意味」に背反するような状況が生まれるのではないかと懸念している。運動が盛んだつた当時は学校内で「喧々諤々」の議論がなされていたものの、いまでは支援体制の充実した「基盤」があるためにみんな「ついついそれに乗ってしまい」、子どものための十分な議論ができていないと語られる。

この森田先生の語りにおいても、「ついついそれに乗ってしまう」「基盤」という言葉で、現場の教員たちの一般的な傾向が語られている。そしてそのような現在の教員集団の一般的傾向が、「喧々諤々」と議論できた昔の教員集団と対比されていると考えることができる。「当たり前は当たり前でいいんやけれども」や「雰囲気になってるところもきつとある」という言い方からは、「当たり前」や「雰囲気」といった現在の教師集団の「自然な」傾向と距離を取る姿勢が読み取れる。すなわち森田先生は、運動の成果としての支援体制の整備などをある程度評価しつつも、そうした環境が当たり前になったことで、「ほんとに子どもにとって居心地のいい」とか「子どもらが地域で生きてる意味」といった「共に学ぶ」教育の原則が忘却されてしまう危険性について言及しているのである。つまり森田先生も、根本先生とは別のかたちで教員集団の一般的傾向に言及しつつ、そのことによって「共に学ぶ」教育の実践的原則の存在と、その規範が失われてしまうことへの懸念を表明しているといえる。

ここまで、根本先生は主に支援担の視点から「ついつい」「口を出してしまう」といった「教師根性」に言及することで、森田先生は原担の視点から「支援の人の任せてればいい」という現在の教員集団の自然な傾向に言及することで、「共に学ぶ」教育の原則とその遂行の困難さを提示していたことを見てきた。ここで示されている「共に学ぶ」教育の原則のひとつは、「障害児の教育にまず優先的に責任をもつべきなのは支援担ではなく原担である」という原則であった。

この原則において確認されているのは、子ども同士が「つながり」「関われる」機会を創出すべく、支援担は障害児に「べったり」つくことを控えなくてはならないということである。つまりここでは、学級全体の関係性のなかに障害児を位置づけることとの関連において、「共に学ぶ」教育の原則とその困難性が提示されていた。

そして以下では、障害児に対する個別的教育保障がトピックとされる語りにおいても、「共に学ぶ」教育の原則と困難性が教員によって示されることを見ていく。まずは個々の教育保障の必要性を説く「合理的配慮」概念をトピックとする語りを参照しつつ、「共に学ぶ」教育についての教員による理解のあり方を検討する。

冒頭でも述べたように、「インクルーシブ教育」への関心の高まりと軌を一にするかたちで、特別支援教育の観点から通常学校での「合理的配慮」の必要性が盛んに議論されるようになっていく。筆者が参加した X 市の教員たちが開いているインクルーシブ教育をテーマとした研究会でも、ゲストスピーカーとして外部から招かれた「統合派」の研究者が、「合理的配慮」の考え方が「合理的排除」として「共に学ぶ」ことに逆行するような結果を生む危険性について説明をしていた。しかし「合理的配慮」の必要性は、「共に学ぶ」運動に関わってきた人びとも含めて誰しもが認めている。「合理的配慮」が制度として学校に導入されたことは間違いなく障害児の教育にとって好ましいことであり、したがって問題となるのはその運用についてである。「共に学ぶ」運動に関わってきた現場の教員たちにとってこの問題は、「合理的配慮」概念を自分たちのこれまでの実践にどのように位置づけるかという問題である。それが具体的に試みられているのが次の語りである。

### 【語り 3】

坂本：でもまあたぶんねえ、発達障害とか言っって、その、落ち着く部屋を用意してあげることが、その子のためになる、し、学校の、合理的配慮っていう言葉がこう入っってきて、学校としてそれは合理的配慮なんだということになってしまうと、やっぱりそういう、まあその同じように森田先生とかもそうだと思うんですが、パニックになったとしてもその、取り出すんじゃなくてその場にいさせるほうが、いいんだっっていう考え方っていうのが、なんていうかな、ちょっとづつこう変わっっていく、そういうとらえられ方が、してるんじゃないかなあという感じ。

根本：一般的にはね。でも、パニックになって暴れたりとかしたときはそんな、クールダウンとかたちでちょっとこう落ち着くまでは、出すのは別にそれはあかんと言ってるわけ違うんですよ。で、それはそうやけど、落ち着いたらやっぱり教室に戻る、っっていうのはやっぱり、一緒違うかな。で、合理的配慮いうのはいろいろ取り方があるから、ややこしいんやよね。だからみんなと勉強するため、することができるようになるための配慮が合理的配慮、やと私なんかは思ってるのやけど、そのへんはいろいろ捉え方があるから、うん、その捉え方によっては、うん、そうやって出すことも OK みたいなふうになっていく可能性はあるかな、と思ってる。

(Interview 2016/6/7)

ここでは、先に述べた「合理的配慮」の排除性とも言える側面を念頭に置いて会話が進行しており、だからこそ「合理的配慮というのはいろいろ取り方がある」という前置きがなされている。そして根本先生は、「みんなと勉強するため、することができるようになるための配慮が合理的配慮」であると述べ、「その捉え方によっては、うん、そうやって出すことも OK」という実践的原則を引き出している。それは「みんなと勉強する」という「共に学ぶ」教育の価値観と整合性を保つたことで「合理的配慮」概念の定式化をおこなうことである。言い換えれば、坂本先生によって「共に学ぶ」と対立する契機を内包する概念として「合理的配慮」が位置づけられたことを受けて、根本先生は「合理的配慮」を V 小学校の「共に学ぶ」教育の中に位置づくものとして定式化しているのである。さらに「落ち着いたらやっぱり教室に戻る」という語りでは、「やっぱり」という言葉を重ねることで「原則に戻る」という意味を強調しつつ提示的に産出しており、ここでも「共に学ぶ」教育の原則が示されていることを確認しておきたい。

語り 3 では「合理的配慮」を「共に学ぶ」教育の原則と対比させる理解を受けて、教員が「合理的配慮」概念を自らの活動である「共に学ぶ」教育の内部に位置づけたことを確認した。次の語りでは根本先生自身によって、障害児に「目に見える力」をつけたいと主張することが、「共に学ぶ」教育の原則と対比されている。

#### 【語り 4】

根本：だから変わってきてると思います。やっぱり最近やっぱり色々な話して、出てくるのは一、やっぱり若い人たちに伝わってない部分が多いから一、何で、原学級ですのかっていう一ところをね、やっぱりその辺を伝えていかなあかんやろ一というのともう一つは、えーやっぱまじめやから、けっこう、先生になる人って、だから、なんかその子がいたら、なんか力をつけてやりたい？ 目に見える、たぶん足し算のひとつでもできるとか字を覚えるとか一、そっちのほうが大事なんちゃうかなという意識の人が、増えてきてるような気がします。

筆者：あー。

根本：だから親も。うん。それはもうとにかく普通学校に入れたい、みんなとっしょに勉強させたいっていう意識で運動してた人たちとは違って、いまはもう当たり前前に小学校に入れるから、ほんなら、次何してくれんねんみたいな感じで、その見える学力みたいな感じを、求めている人が増えてきているのが現状かな。

(Interview 2016/6/7)

この語りでは、最近「目に見える」力をつけたいと考える親や教員が増えているのではないかという懸念が表明されている。ここで根本先生は、「共に学ぶ」原則を用いて、最近の変化を記述し説明している。ちなみにこの語りの中の「やっぱり」は、「最近」「色々な話」「若い人たち」／「伝わっていない」「(何で原学級ですのかっていう) その辺」「(先生になる人が) まじめ」という要素に付加されている。これによって、「伝えていかなあかん」ことの正当性が基礎づけられているといえよう。つまり「まじめ」な先生の「なんか力をつけてや

りたい」という意識を自分の考え方とは異なるものとして差異化することで、自分の立場をより明確にしているのである。「目に見える力」を身につけさせることの重視を「共に学ぶ」ことと対比的に語ることによって、「共に学ぶ」教育の原則とその規範が失われつつあることに対する懸念がここで提示されている。この語り4には語り2の森田先生と同様の問題関心が読み取れる。

インクルーシブ教育がテーマのX市の研究会に参加している教員はベテラン教員が多数を占めており、彼らは「共に学ぶ」運動の成果をどのように若い世代に継承していくかという問題意識を抱えていた。語り2や語り4において教員たちは、「共に学ぶ」運動によってX市で実現した、支援担の教員がいて地域の学校に障害児が就学することができる「当たり前」の状況と、その帰結としての「ほんなら次何してくれんねん」というような「共に学ぶ」教育の原則が忘却されかねない逆説的な状況について言及していた。

当時の運動に関わった人びとにとっては、まず地域の通常の学校への就学という「通常学校への包摂」の問題が喫緊の課題であり、「通常学校内部での包摂」の問題は前者がクリアされたあとで浮上してくる従属的な課題だった。しかし、「共に学ぶ」教育がX市において「当たり前」になったことで、運動に当初から関わってきた教員たちは、障害児の教育保障をおこなう際に「共に学ぶ」運動で価値を置いてきたことが二次的な位置に置かれかねないのではないか、という懸念を表明していた。それでは、「共に学ぶ」運動の成果は若い世代の教員にどのように受け止められているのだろうか。次項ではこのことについて検討したい。

## 5-2 「共に学ぶ」実践の世代交代と変容

前項では、実際に運動に関わってきた森田先生や根本先生が、「共に学ぶ」教育の原則を用いて自分や他者の実践を理解していることを確認した。さらに「共に学ぶ」教育の原則について言及する際、とくに現在の学校教育現場の変容が同時に語られていることも明らかになった。それでは、そうした「共に学ぶ」運動は若い世代にどのように継承されているのだろうか。あるいは現在のV小学校の若い教員が実践を理解していく際に「共に学ぶ」教育の原則を用いないとすれば、どのように自らの実践を定式化するのだろうか。

「共に学ぶ」運動に関する歴史的な背景知識は、X市の教員が集まってほぼ毎月開かれる研究会の中の「インクルーシブ教育」の部会に参加することによって得るとするのが一般的な方法である。しかし任意の参加であるため、若い教員がなかなか集まらないことが「共に学ぶ」運動にたずさわってきた教員たちの悩みである。だが、そうした研究会に行かずとも「共に学ぶ」教育の原則に沿った実践をしている若い教員もいる。その一人が、駿介を含む学級原担をしている小山先生である。

### 【語り5】

坂本：小山先生とかとお話することとかあるんですか。その……若い先生とかと。

根本：まあねなかなかじっくり腰を据えて話したことはまだ無いですね。でも小山先生は、なんとか、駿介を。

坂本：そうなんですよ。

根本：うん、教室の中で、や、あの一緒に、なんかさせたいみたいなのところがあるので。あの一立ってね、やる、立位のやつがあんねん、立って一時間ぐらいはしてほしいというのがね、まあ、ほ、訓練みたいな感じやけど、それを教室に持ち込んで立たせてやったりとか一、すぐなんかあったら抱っこして動いてくれたりとか一、うん。だからうーん小山先生なんかはやっぱり自分がなんとかせなあかんなと思ってほうやなと思って、あーいいなあと思って見てるから、ちょっとこう引っ張りたいたいは思って見てるんですけど（笑）。

(Interview 2016/6/7)

駿介は健太のように支援があれば授業の内容についていけるというわけではなく、とくに算数や国語などの教科学習の時間は別の課題をしていることが多い。たとえば算数の時間には、ほかの子どもたちが筆算の勉強をする中で、駿介は三個のおはじきの絵を「3」という数字とつないで数の概念の勉強をしていたり、丸や三角などかたちのグループ分けをしたりしている。また4節でも述べたが、一年生のときには毎週数時間別の教室で立位の練習をしていた。小山先生は、この立位の練習をほかの先生たちと話し合っただけで教室でできるようにしたり、駿介を抱っこして前に来させることで駿介にもきちんと日直の仕事を割り振るような工夫をしたりしていた。また、算数の九九の授業では、10×10マスの大きな九九のボードを使って駿介にも授業に参加している実感をもたせるようにしていた。この授業は入り込みの教員がいない時間で、たまたま横にいた筆者が支援担の代わりに役割をしていたのだが、小山先生は授業中ほかの子どもがプリントの課題に取り組んでいるような時間を使って何度も駿介のもとに来た。そして、たとえばボードの七の段の数字をひとつひとつ指差しながら、小山先生が「35」を指せば駿介が3と5を指で表すように教示をおこない、駿介がそれをうまくできると褒めるなどの働きかけをしていた。このように、障害児にはできないだろうからと諦めず、授業や授業外の学級の活動に障害児を位置づけようとする実践が根本先生から評価されていた。「じっくり腰を据えて話したことはまだ無い」が、根本先生は小山先生のような人を「共に学ぶ」運動の文脈に「ちょっとこう引っ張りたいたいな」と考えていた。

このような根本先生の語りを聞いたり小山先生の実践を直接見ていたりしたこともあって、インタビューをおこなったときに小山先生が「共に学ぶ」運動の文脈をほとんど意識していなかったことは、筆者にとって意外なことだった。

#### 【語り6】

筆者：この学校、ちょっと、えっと特殊じゃないですか。

小山：全然分かんないです。

筆者：なんか、そういう、共に学ぶが、やるんだみたいな。校長先生とか、なんか、あついでじゃないですか結構。

小山：そうなんですか？

筆者：（笑）

小山：分かんないです。

筆者： あ、じゃああんまり分かんなくて、やっぱそのままずっとやってるんですね。  
小山： ここが一年目やから、ここの学校しか知らないし。  
筆者： ふんふん。  
小山： なんか、これが普通と思ってます。

(Interview 2016/12/1)

インタビューの冒頭で筆者がV小学校の「共に学ぶ」運動の文脈について言及した際、小山先生は「全然わかんないです」「そうなんですか?」と述べた。彼女は健太や駿介の入学と同時にV小学校で勤務を始めた初任の教員であり、ほかの学校と比較して考えたこともないため、これが当たり前だと思って深く意識せずに実践をおこなっていると語った。駿介のところに授業中によく来ているのは意識的にやっていることではないのかと筆者が質問すると、机間巡視をするとほかの子どもと同じように駿介のところにも行くことになるため、とくに意識的に駿介のところに行っているというわけではないと小山先生は答えた。

ここで筆者は、小山先生の実践を「共に学ぶ」運動の文脈で捉え、そうした理解によってインタビューを開始しようと試みた。しかし小山先生はこの語りにおいて、筆者のそのような「共に学ぶ」教育の文脈に沿った実践の理解の試みを退けている。インタビューのこの部分において小山先生は、「共に学ぶ」教育の原則を用いないかたちで自らの実践への理解を示しているのである。

しかし小山先生は、このインタビューの別の部分において、「入り込み」などこの学校で用いられている言葉を用いながら自らの実践について説明をしている。さらに駿介が原学級の中で立位の練習をできるよう働きかけたのは、駿介が一年生のときに別の教室で立位の練習を受けていたことについて原支担当者などでの森田先生やほかの教員から疑問の声があがり、別の教室に行く機会を減らすことはできないかと模索する議論を小山先生も聞いていたことが関係していると考えられる。ほかにも、4節で触れた駿介が宿題をやっていないことに対する森田先生の意見などを一年目に聞いていたからこそ、小山先生は自分が二年目に駿介の担任を任された際に、支援担の教員に先立って駿介に専用の宿題を用意するという工夫をおこなったと考えられる。この意味において、V小学校の若手教員である小山先生は、「共に学ぶ」運動にたずさわってきた教員たちとの日常的な相互行為を通して、「共に学ぶ」教育の原則を実践的な水準で継承していたといえる。

しかし、「ここの学校しか知らない」という説明や「これが普通」という理解には一種のあやうさがあることも指摘できる。こうした実践の理解の仕方からは、語り2で森田先生が懸念していたような「当たり前」や「雰囲気」をそのまま受け入れ既に存在する「基盤」に乗ることで、「共に学ぶ」教育の原則を素通りしてしまう可能性も否定できないのである。その意味で、小山先生のような若手教員が「共に学ぶ」教育の原則に沿った活動をその原則に特別に言及することなく実践している状況は、V小学校のような環境があれば自然に成立するわけではないという点を最後に確認しておきたい。

## 6 おわりに

本稿では、「共に学ぶ」という概念のもとでなされる教員の実践とそれに対する教員自身による理解のあり方の検討という観点から、「共に学ぶ」教育実践の具体的様相を記述してきた。

まず、「共に学ぶ」教育を支える支援活動の歴史的・制度的背景について検討した。V小学校では、特別支援学級担任をはじめとする教員を「支援担」として活用し、彼らが通常の学級である「原学級」に「入り込み」をおこなうことで、障害児の教育保障をおこなっていた。

5-1では、「共に学ぶ」運動にたずさわってきた教員たちが、どのようにして「共に学ぶ」教育を定式化し、それによって自分や他者の実践をいかにして理解しているのかということを検討した。教員たちの語りにおいては、「教師根性」や現在の教員集団の自然な傾向についての言及を通して、「共に学ぶ」実践の原則の存在と、その遂行の教員にとっての困難さが示されていた。そこで提示された「共に学ぶ」教育の原則のひとつは、「障害児の教育にまず優先的に責任をもつべきなのは支援担ではなく原担である」という学級全体の関係性のなかに障害児を位置づけるための原則であった。また障害児に対する個別的な教育保障がトピックとされる語りにおいても、「共に学ぶ」教育の原則とその困難性が同様に提示されていた。教員たちは、「共に学ぶ」運動によってX市にもたらされた学校現場の変容が「当たり前」として受け取られることで「共に学ぶ」教育の原則が軽視されてしまう可能性について、懸念を表明していた。

5-2では、「共に学ぶ」運動の世代交代に伴う変容について検討した。とくに、「共に学ぶ」運動にたずさわってきた教員から評価されている若手教員の実践と、その教員による実践の理解について検討した。この若手教員は、「共に学ぶ」教育の原則を用いないかたちで自らの実践への理解を示しつつ、V小学校における日常的な相互行為を通して「共に学ぶ」教育の原則を実践的な水準で継承していた。そして、その「当たり前」という理解が、「共に学ぶ」教育のあやうさにもなり得ることを指摘した。

本稿では、現場の教員たちの活動の定式化の実践に着目し、彼らが「共に学ぶ」現実を産出する仕方を経験的に明らかにしてきた。「同じ場で学ぶこと」やインクルーシブ教育についてのこれまで蓄積されてきた諸研究は、必ずしも人びとの実際の活動や理解のあり方を現場での観察にもとづいて考察するものではなかった。しかし、「同じ場で学ぶこと」について理論的ないしは歴史的検討を重ね、議論を深めるうえでも、実際の現場での活動に立ち返ることが不可欠であるように思われる。このような意味において、「共に学ぶ」教育を志向する現場の論理の析出を試みた本稿の意義は大きい。今後も「同じ場で学ぶこと」やインクルーシブ教育についての実証的な研究が一層蓄積されることが望まれる。

## 注

- 1 2007年度より、日本の障害児教育施策は「特殊教育」から「特別支援教育」への転換がはかられた。この転換によって、『就学時健康診断』の判定を受けての進路について『保護者』の意思が最優先されることや、『養護学校』を『特別支援学校』、『養護学級』を『特別支援学級』として、『普通学級』

- での障害のある子どもたちの支援機関として機能させようとするなどが盛り込まれている」(三好 2009: 28)。
- 2 原田琢也は「日本のインクルーシブ教育は、特別支援教育とインクルーシブ教育という異なる指向性を持つ二つの教育システムを、巧妙に接合」したと述べ、日本の「分離主義」的な特別支援教育制度が、「統合主義」的である国際的なインクルーシブ教育の理念と不当に接続されたことを批判した(原田 2016)。また三好正彦は、「現行の体制にそれほどの変更をもたらさず、かつ「共生」という目標を掲げる両者の緩衝領域に在る立場」である「第三の立場」の人びとが近年増えていることを指摘する(三好 2009)。
  - 3 以下、本稿が調査対象とした学校の「同じ場で学ぶ」実践については、メンバーの用いる概念である「共に学ぶ」という言葉を用いる。
  - 4 この「立位の練習」は、現場において「立位の訓練」と名指される場合がある。しかし「訓練」という表現は現場の教員たちによれば適切な表現ではない。それは小学校において、障害の機能訓練がカリキュラムに位置づけられていないためである。とはいえ V 小学校では、駿介の主治医の指示及び親からの要請によって、一日一時間、授業時間を通してリハビリテーションに類する活動である立位姿勢の保持を駿介におこなわせている。この点において、制度的カリキュラムと親や専門家からの要請のあいだで、V 小学校は板挟みの状況にあるといえる。本来学校カリキュラムに規定されていない準訓練的な実践をおこなわざるを得ないという意味において、学校現場にジレンマが生じているのである。この点を踏まえ、本稿では以下の記述において「練習」という語彙を用いることにする。

## 文献

- 秋谷直矩・水川喜文, 2017, 「エスノメソドロジーとワークプレイス研究の展開」水川喜文・秋谷直矩・五十嵐素子編『ワークプレイス・スタディーズ——はたらくことのエスノメソドロジー』ハーベスト社, 1-26.
- 原田琢也, 2016, 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か? ——サラマンカ宣言との比較を通して」『法政論叢』52(1): 73-85.
- 堀正嗣, 1997, 『障害児教育のパラダイム転換——統合教育への理論研究』明石書店.
- 堀家由紀代, 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.
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹, 1995, 「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究——その研究枠組と若干の実証的考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』35: 29-66.
- 二羽泰子, 2015, 「マイノリティに非排除的な学校への変容——制度と学校文化の視角から」『教育社会学研究』97: 25-45.
- 二見妙子, 2017, 『インクルーシブ教育の源流——一九七〇年代の豊中市における原学級保障運動』現代書館.
- 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, 17-38.
- 木村祐子, 2006, 「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』79(0): 5-24.
- 野崎泰伸, 2010, 「分離教育か共生共育かという対立を越えて——「発達」概念の再検討」『立シオロゴス NO.42 / 2018

命館人間科学研究』21: 25–41.

嶺井正也, 1997, 『障害児と公教育——共生共育への架橋』明石書店.

三好正彦, 2009, 「特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探求——日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性」『人間・環境学』18: 27–37.

岡田光弘, 2007, 「秩序があるとは、どのようなことか」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロジー——人びとの実践から学ぶ』新曜社, 57–74.

佐藤貴宣, 2015, 「障害児教育をめぐる [分離/統合] 論の超克と社会科学的探求プログラム——盲学校での参与観察を起点として」『龍谷大学教育学会紀要』14: 13–31.

(くぼた ひろと、京都大学大学院人間・環境学研究科、c113112@gmail.com)

(査読者 樫村志郎、松木洋人)

## Practical Logic of “Learn Together” in Primary School

*KUBOTA, Hiroto*

This paper articulates the characteristics of elementary school educational practices regarding disabled children and healthy, able-bodied children “learning in the same place,” and simultaneously ascertains the extent of faculty understanding of such practices. With the aim of coming up with suggestions for the practitioners (i.e. teachers) of such educational practices, and by taking an ethno-methodological perspective to studies of work, the paper focuses on the discursive production of “learning together” as a collaborative school educational practice run by teachers. The research setting is a primary school of a city that pioneered the “learning together” practice. Through careful analysis of the teachers’ views pertaining to their work and demands arising from the interaction in and out of classroom, the paper describes the following; first, the social organization of the support system in place to maintain the “learn together” practice is given. Second, the teachers’ grasp of the working principles of the practice that enabled the collaborative production of “learn together” within the classroom, as well as their recognition of the difficulty in retaining the course’s standards and fears of their loss, led to the teachers involved in the project to formularise their activities. Third, that different generations of teachers viewed the practices differently; although younger teaching staff followed the program’s principles on a practical level, there were concerns that they may have overlooked such principles in regard to their understanding of the “learn together” practice.