

発達障害のある子どもが在籍する中学校通常学級における授業の分析

— 社会文化的アプローチ —

今中 博章⁽¹⁾

An analysis of classroom discourse in the regular junior high school mathematics class on a sociocultural approach

IMANAKA Hirofumi⁽¹⁾

The purpose of the present study was to clarify how a student with developmental disabilities interacted with the teacher and the other students in a regular class on a sociocultural approach. A 2nd grade mathematics class in the regular junior high school was observed and recorded on video. An analysis of the video illustrated the process as follows: (1) The speech and behavior of the student with developmental disabilities out of the task context which was introduced by the teacher made his difficulties recognizable to himself and the other participants. This might increase his inner conflict. (2) The participants' supports help the student with developmental disabilities to interact with them in the task context. (3) There is a possibility that conflict will occur between the student with developmental disabilities and other participants.

Keywords : regular classroom, student with developmental disabilities, classroom discourse, sociocultural approach

1. 問題と目的

我が国の障害児教育において、平成19年4月に従来の特殊教育から特別支援教育へとその制度の大転換が図られた。従来の特殊教育では、「障害の種類や程度」に注目し、それらに応じた「特別な場」で指導が行われてきたが、これに対して特別支援教育では、障害のある児童生徒一人一人の「教育的ニーズ」に注目し、教育の「場」にかかわらずそれらのニーズに応じた指導や支援が目指されることとなった。また、従来の特殊教育では、「特別な場」ではない通常学級に在籍し明確には位置づけられていなかった「知的な遅れのない発達障害」が、特別支援教育ではその対象として明確に位置づけられた。

平成24年に文部科学省が実施した、通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査では、学習面や行動面で困難を示す児童生徒が、小学1年から中学3年までの通常学級全体

平均で6.5%の割合で存在するとの見解が示された。柘植(2013)は、10年前に実施された同調査の6.3%という結果と合わせると、「およそ6～7%ほどの子どもが、そのような状態を示すだろうということがより明確になり、発達障害の一層本格的な理解と対応の必要性が確信できた」と述べている。「6～7%」という数値の厳密性の問題はさておき、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒が通常学級に在籍していることが再度強調されることとなった。

以上のように、我が国では特別支援教育への転換に伴い、通常学級において「知的な遅れのない発達障害」のある児童生徒の指導や支援をどう実現していくかがより一層大きな課題となってきている。

このようななか、通常学級の授業をユニバーサルデザインの視点から見直し、改善を図ろうとする動き(例、授業のユニバーサルデザイン研究会, 2010)や、通常学級の授

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科

業を子どもの権利としての「学びやすさ」の視点から見直し、「学びのしかけ」を創造しようとする動き（例、ネットワーク編集委員会, 2012）などがみられる。これらは、「知的な遅れのない発達障害」のある児童生徒のみならず、通常学級に在籍する児童生徒全体への効果も視野に入れながら、具体的に多数の有効な指導および支援の方法を精力的に提出してきている。そして、柘植（2013）が「21世紀の初頭、新たに誕生した特別支援教育は、もはや、障害のある子どものためだけのものではなく、すべての子どものためであるばかりか、共生社会の実現という日本が掲げる大きなミッションを、教育の分野において一手に担っている」と述べているように、通常学級において「知的な遅れのない発達障害」のある児童生徒の指導や支援をどう実現していくかという個人への配慮と同時に、学級の成員間の関係性や相互作用をどう共生的なものにしていくかという学級集団全体への配慮が一層求められるようになってきている。

司城（2013）は、通常学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向を概観するなかで、社会文化的アプローチが、個人と集団双方の関連に着目して支援方法を考える研究を進展させるうえで有効な視点であると指摘している。

社会文化的アプローチは、旧ソビエトの心理学者ヴィゴツキーのアイデアに由来するもので、ワーチらによって継承および展開されてきた、人間の精神機能がいかに社会的、制度的、歴史的文脈に結びついているかを解明しようとするアプローチである（Wertsch, 1998）。石黒（2004）は、社会文化的アプローチと由来からある比較文化的研究を対比して説明している。比較文化研究は「文化」や「社会」を独立変数として扱い、それに従属するものとして個人の認知等の精神機能を扱う。「社会」や「文化」を重視するという点では社会文化的アプローチも同じであるが、決定的な違いがある。それは、「社会」や「文化」のとらえ方である。社会文化的アプローチは社会から乖離した人を想定しない。比較文化研究や従来の心理学のように「社会」「文化」を「個人」に影響を及ぼす環境因という二項図式ではみないのである^{注1}。例えば、社会文化的アプローチでは、「学力不振」はそのラベルを貼られている子どもに内在する問題ではないし、その子どもにとっての外的な処遇に還元されるわけでもない。「できなさ」を可視化する文脈がどのように構成されるのかがそこでは問われる。社会文化的アプローチは、人間の心の営みの解明にどう迫るのかといったメタレベルの考え方において、従来の個人主義的で自然科学的客観主義のメタ理論に対してオルタナティブな

メタ理論を提唱するものとも言える（茂呂, 2011）。

一般論あるいは従来のメタ理論からいえば、学習指導は、教師が子どもの持てる学習能力を向上させることを意味し、子どもへの教師の指導は、社会的、制度的、歴史的文脈とともに、子どもの学習に一方的に影響を及ぼす、独立変数-従属変数の図式で考えられる。一方、社会文化的アプローチでは、授業における学習指導を、教師を含む学級成員が参加し構成する学習活動、すなわち学級成員による社会的実践と考える。また、社会的、制度的、歴史的文脈については、成員の学習活動への参加のありようによって影響を与えるものとしてだけでなく、学級成員による社会的実践によって動的に変形、生成されるものとしても考える。したがって、社会文化的アプローチから発達障害のある子どもが在籍する通常学級の授業における成員の談話を分析することは、学習活動への参加が困難な発達障害のある子どもに寄り添った理解と支援、そして、そのような学級における学級経営のあり方のヒントをもたらすのではないかと考える。

そこで、本研究では、社会文化的アプローチから、発達障害のある子どもが在籍する通常学級の授業における成員の談話を分析し、発達障害のある子どもと他の成員とがどのように関係し合っているのかを明らかにすることを目的とする。なお、これまでのところ通常学級における発達障害のある子どもへの支援を直接扱った社会文化的アプローチの研究は、国内ではほとんど見当たらない（司城, 2013）。

2. 方法

(1) 対象学級及び対象授業

山間部にある小規模公立中学校の、発達障害や不登校経験を有する生徒を含む2年生10名からなる学級。対象授業は数学科単元「三角形」の8時間のうちの初回の授業。授業者は、採用以来4校目の中学校勤務で通算教師歴19年目の数学の教師（以下、「教師T」と表記する）であった。教師Tは、年度前半は本学級の副担任であったが、後半はA大学で半年研修を受けるため副担任及び授業担当を外れた。対象授業は、年度後半の教師Tの研修中に研究授業として行われたものである。なお、本学級の生徒が1年生のときは、教師Tは、この学級の担任や副担任でもなく、授業担当でもなかったが、小規模校であり、教師Tと生徒たちとの交流は授業以外の場面に限られたものの比較的密度の高いものであった。

次に教師Tの授業構想の概要について述べる。本学級は、通常学級としては10名と少人数であるが、発達障害や不登校経験を有する生徒が数名おり、教師Tは特別支援教

表1 分析の観点 (茂呂, 1997)

観 点	説 明
(a) ターンテーキング (turn-taking)	話し手と聞き手という役割のあり方および役割が交替していく様子。
(b) 出来事の構造①「始まりと終わり」	あるまとまりのある出来事の抽出。
(c) 出来事の構造②「移行」	ある出来事から別の出来事への移行。
(d) 参加構造	誰が話し手となり, 誰を聞き手として, 何を話すのかという形態 (例, 教師が「 $2X + 3 = 6$ 」の解法について話をし, 全生徒がそれを聞く。生徒が2人組になり「なぜ地球温暖化が進行しているのか」話し合う)。学級の成員が, どのようにして共通の課題・対象へ注意を向けているか, その注目のあり方を反映する。
(e) アーチファクトと空間構成	アーチファクトとは, 机, 教具, 道具など, 教室において成員の認知的な行為を助け, 形づくるもの。例, 教師と生徒が対面するような机配置は「監視する-監視される」関係を形づくる。
(f) ブレークダウンとリペア	談話の破綻および破綻からの修復・回復。

説明は, 茂呂(1997) を参考に筆者が記述した。

育の視点に基づいた授業改善を自己の課題としていた。教師Tは, 効果的に学習活動に参加することが難しく, 特に配慮が必要な生徒として3名を挙げ, 彼らが効果的に学習活動や教材にアクセスできるよう改めて実態把握に努めながら学習活動や教材を工夫して授業改善(研究授業)に臨んだ。分析対象の, 単元初回授業では, 本時の要点を二等辺三角形及び正三角形の定義の理解に絞って, 「定義」とは何かという理解を促すための学習活動を工夫した。それは, 1名の生徒にスケッチブックに描かれた図形を提示し, その特徴を言葉のみで他生徒に伝えさせ, 他生徒は説明者の言葉をもとに推測してその図形をノートに書くという活動(「図形当て」)であり, 説明役を交替していくつかの図形で繰り返すというものであった。教師Tはこの活動を通して生徒に「図形を定義するとはどういうことか」を体験的に理解させようと構想した。

(2) 観察方法

筆者が教室後方から観察した。ビデオ記録(1台は後方より三脚固定で記録, もう1台は筆者が手持ちで記録)を行い, 後で再生して間接的にも観察した。

(3) 逐語録の作成

ビデオ記録をもとに授業開始時から終了時までの発話を, 話者を同定しながら文字化した。

(4) 分析方法

文字を書くのが苦手で拒否することが多く, また学習の積み上げが不十分なこともあり, 概して学習活動への参加が困難な状況にある生徒Aに着目しながら, 彼の「できな

さ」が可視化される文脈がどのように構成されるのかを, 社会文化的アプローチの談話研究の分析の方法論(茂呂, 1997)を手がかりに分析した。その観点は表1のとおりであった。

3. 結果

特徴的な4場面について示す。

(1) 場面1: 「図形当て」1問目, 説明者生徒B

「図形当て」の1問目の1番手の説明者生徒Cが途中でうまく説明ができなくなり, 2番手として生徒Bが指名された。生徒Bは, 苦勞しながら説明するも, うまく回答者側に伝わらず, 回答者の描いた図形が気に入り, 出題の図形が描かれたスケッチブックを持って机間を見て回った。その際に正解が数名に見えてしまった。以下はこの場面のやりとりである。

【場面1】

生徒B: うん, 見せて(生徒Dの席に行き, 生徒Dが描いた図を見る)

生徒B: この名前なんて言う?

生徒D: なんか「いでり」というか

(間)

生徒F: こおお?

教師T: ⑦(生徒Aの前に行き, 笑顔で生徒Aの顔を見つめる)

生徒A: ⑧何?(教師Tに対して)

生徒B: 何?(生徒Fの席に行く), どれ?

生徒F: 絶対違う

生徒B：(生徒Fの描いた図をちらっと見て、生徒Dの席へ)
 生徒F：あー(スケッチブックの図が見える)
 教師T：おー持ち歩きようる、持ち歩きようる
 生徒D：合っとる？
 生徒B：合っとるよ
 教師T：④(生徒Aの前に行く)
 生徒C：あつ、見えた！
 生徒B：うそ、見えた？(慌ててスケッチブックの図を隠す)
 複数生徒：見えた(生徒たちが次々に発言)
 生徒E：俺も見えた
 生徒A：②見えた、2回も見えた(指で2のサイン、教師Tに対して)
 生徒B：見えた？
 生徒B：先生、じゃ、見していいよな
 生徒A：③2回も見えたんじゃけん、〇〇(生徒Bの名前)がそっちに行くときと、そこで
 生徒B：正解の図形を全体に見せる
 教師T：これが正解だったんよ
 教師T：で、今聞いたら、あの、〇〇(生徒Cの名前)くんや、〇〇(生徒Bの名前)くんが言ったことわかる？
 生徒A：④薄く見えるんじゃけえね、それ(まだ開始されていない2問目の図について言及)
 教師T：四角形、なんだけど
 生徒B：そう、そこが180度
 生徒A：⑤違う、その裏
 教師T：ここ一生懸命、言ようったな
 生徒B：ここの、この角度が180度以上にするためには、へこまさんにゃいけんけえ
 生徒A：⑥今出てる、内側っばいな(まだ開始されていない2問目の図について言及)
 生徒B：⑦うるさい、〇〇(生徒Aの名前)見るな
 教師T：はははは(笑い)
 生徒A：⑦うるせえ
 生徒E：もうせつかく
 教師T：⑧〇〇(生徒Aの名前)これどう言う？(1問目の図形を示して)
 生徒A：⑧知らん
 教師T：⑨うき？うきとか？
 生徒C：矢印、矢印とか？
 生徒A：⑨はあー
 生徒C：なんか矢印っばい
 生徒A：⑩何言っとるん
 教師T：〇〇(生徒Bの名前)くんありがとう
 生徒B：(自分の席に戻る)

まず、この場面における生徒Aの言動についてみてみよう。参加構造から言えば、生徒Aに期待されるのは回答者としての言動である。この場面で生徒Aが積極的に自分から発言したのは、下線②の「見えた、2回も見えた」であった。その次の生徒Aの発言も同様の内容であった(下線③)。その後、生徒Aは、下線④～⑥のように、「図が裏から透けて見える」ということの延長線上で、まだ開始されていない2問目の図についての発言を繰り返し行った。このように生徒Aの言動は、学級全体で共有される「図形当て」の文脈を構成する本筋の相互作用から逸脱するものであった。ただし、図形を当てるとのこと自体からは逸脱はしていなかった。

次にこの場面での教師Tの生徒Aに対する支援的なかわりについてみてみよう。教師Tから生徒Aに対する直接的な発話は多くない。しかし、発話でなくても下線⑦や④のような教師Tのふるまいにはメッセージが含まれている。教師Tからすれば、「私はあなたがここで展開されている「図形当て」の活動に参加することを期待している」と暗に生徒Aに伝えようとするものと言えよう。下線④や④は、釣り好きの生徒Aに配慮して事前に教師Tが構想していた内容の発言である。教師Tは生徒Aの関心事を題材に含めることで彼が学習活動に参加することを促そうとした。このような教師Tのかかわりに対して生徒Aは、下線①および⑧～⑩のように反発するような発言をした。

この場面で、もう1つ注目しておきたいのが、生徒Bの下線②の発言である。この発言は、まだ開始されていない2問目について、しかも「図形当て」の活動のルールに反する生徒Aの執拗に繰り返される言動に向けられたものである。これに対して生徒Aは「うるせえ」(下線⑦)と反発している。これに続いて、教師Tにより下線⑤や④のような生徒Aを「図形当て」に誘おうとする相互作用が展開されたが、彼がそれらに反発したのは先に述べたとおりである。

(2) 場面2：「図形当て」2問目の冒頭

教師Tが2問目の図形が描かれた紙を用意している最中に紙の裏から出題の図形が生徒たちに透けて見えそうになったところからの場面である。

【場面2】

教師T：あ、う、ちょっと、あの、透けて見えるので(慌てて図形の紙を隠す)
 生徒A：①もうわかっとるよ

教師T：これすごく難しいの、難しいの

生徒E：先生、おれも見えた

教師T：そう

生徒A：②もう見えたよ

生徒E：先生、確かこんな形だった

教師T：⑦見えた人に説明してもらおうか

生徒E：先生、先生、こんな形だった

教師T：④ええ、見えた人に説明してもらえ

教師T：じゃ次の問題ね

教師T：これ、これはね、なかなか、これでも形に名前あるんだって、これ

(中略：この間、1問目の図形の名前「ブーメラン型」の紹介が、生徒とやりとりをしながら教師によってなされた)

教師T：ねえ、なんだ、物の名前かい、と思おたな

教師T：⑥よし、じゃあ2個目を(生徒Aにアイコンタクト)

生徒A：(首を横に振る)

教師T：こっちにふる？(生徒Eを指差しながら生徒Aに尋ねる)

生徒E：やめて、

教師T：ええ？(生徒Eに同意を求める)

生徒E：やめて

教師T：なあちょっと、〇〇(生徒Eの名前)ちゃん来て

生徒E：(手を交差させて×のサイン)

生徒A：③おれが前に出たら絶対説明できん

教師T：さっきみたいに難しいことはないと思う

生徒E：(手を交差させて×のサイン)

生徒A：④説明できんけえ

教師T：ちょ、ちょっと来て(生徒Eに対して)

生徒E：おれも説明できんけえ

教師T：ちょっと来て

生徒E：〇〇(生徒Aの名前)行き

生徒A：⑤無理、説明ができません

生徒B：⑥行け(生徒Aに対して)

生徒A：⑥説明できん

教師T：④うん、なんならジェスチャーする

生徒A：⑦前出ても説明できん ※教師Tの発話が終わらないうちに発言

生徒A：⑧(首を横に振る)

教師T：うふふふ(笑い)、なんならジェスチャー

この後、教師Tに促されて生徒Eが説明者として前に出た。

この場面の始めの生徒Aは、1問目に引き続き、正解の図が裏から透けて見えるとの発言を繰り返した(下線①と②)。生徒Aの影響を受けて生徒E(学習内容の理解に支援が必要な生徒)も同様の発言を繰り返した。

これらに対して教師Tは下線⑦と⑧のように切り返した。これにより、生徒Aが構成しようとする、本来の「図形当て」のルールから逸脱した相互作用が、逆に本来の「図形当て」の文脈に強く引き込まれる形の参加構造を生み出すものに転じた。そして、教師Tは、生徒A及び生徒Eが説明者役を引き受ける心の準備時間をとるかのようになり、一転して、1問目の図形の名前についてのやりとり(囲み部分)を展開した。そして、生徒Aに再度説明者役を促した(下線⑨)。教師Tは、生徒Eに先行して生徒Aに働きかけており、教師Tが生徒Aに対してより高い期待をもっていることが、生徒A及び他の成員へ可視化された。この状況で生徒Aは「おれが前に出たら絶対説明できん」(下線③)と教師T及び他の成員に対して自分の抱える葛藤や自信のなさを開示するとともに説明者役を回避しようとした。これは下線④～⑧のように繰り返された。

このように教師Tの生徒Aへの期待や、生徒Aの葛藤や自信のなさが成員に可視化されるなか、生徒Bは生徒Aを後押しするような発言(下線⑩)をした。それに続き、教師Tから生徒Aに対して課題のハードルを下げることをほのめかす発言(下線⑪)がなされた。しかし彼はそれをかき消すかのように、教師Tのその発言の終わりを待たずして、「前出ても説明できん」(下線⑦)と発言した。

(3) 場面3：「図形当て」2問目後半

場面2の後、生徒Aの口数がしばらく減った。次に生徒Aが発言を始めたのは、2問目において説明者が生徒Eから生徒Dに交代し、かなり苦勞しながらも何とか説明しているさなかのことであった。

【場面3】

生徒D：えっとおー

教師T：見てもらいたいくらいジェスチャーしようがある

生徒D：えっとおー

教師T：がんばれ

生徒D：(手招きで教師Tを呼び寄せて相談する)

教師T：ええじゃん、それ

生徒D：⑨えっと、この三角形は、えっと1つの角が90度以上

生徒B：はあっ？

生徒B：1つの？ 全部？ それぞれ？
 生徒D：いや、1つ（右手人差し指を立てて「1」）
 生徒B：あ、1つ
 生徒D：1つ（右手人差し指を立てて「1」）
 生徒D：あー全部かな 生徒A：今言ようる
 生徒B：あーわかった
 生徒E：1つの角が90度以上？
 生徒A：①でも1つの角だけ
 教師T：②本当に（笑い）
 生徒B：1つの角が90度以上の三角形？
 生徒D：はい
 教師T：③もうそれでええけん描いとけば
 生徒E：わかった（挙手する）
 （間） 生徒A：もう合つとる、合つとる

生徒Dが「三角形」「1つの角が90度以上」とことばをつなぎ始めた（下線㊦）のに続いて生徒Aは「でも1つの角だけ」（下線①）と生徒Dの説明を補足した。この発言は、教室の前には出ずに自席で行ったものであったが、説明者役に内容的にもタイミング的にも同期するものであり、生徒Aが「図形当て」の相互作用（文脈）に加わり始めたということとともに、本時のねらいの「図形を定義するとはどういうことかを理解させる」ための活動に参加し始めたことをうかがわせた。なお、その際に教師Tにおいて下線④及び下線㊵のように、生徒Aの本筋の相互作用への参加を支持する言動がみられた。

（4）場面4：本時の「まとめ」

授業の終わりの約10分間では、教師が本時の「まとめ」に関する発問を行い、それに生徒が答え、教師がそれを踏まえて板書をし、そして、それを生徒がまとめのプリントに書き写すというサイクルの繰り返しで活動が展開された。「図形当て」からこのような参加構造の活動に移行し、生徒Aは発言をしなくなり、しばらくして「はあー」と深いため息をついた。これに対して、教師Tは「ごめん、ため息つかんでくれる」と発言し、授業のまとめを進めた。彼はその後何度かため息をついたが、その音量は次第に小さいものへと変わっていった。結局、生徒Aは板書をプリントに書き写すことはなかった。

この活動が終わった後、教師Tは「二等辺三角形の定義は？」と発問し、生徒が口頭で答えるという参加構造の活動を少しだけ展開しようとした。生徒Eが教師Tに答えを求められ、「知りません」と3回繰り返した後に、生徒Aは「〇〇（生徒Aの名前）くん教えてあげて」と教師Tから言わ

れた。これに対して生徒Aは「知らん」「二等辺三角形で何を知るんかわからない」と教師Tの発問自体を否定するような発言をした。

5. 考察

（1）揺れ動く生徒Aの言動と「できなさ」の可視化

1問目で生徒Bが机間巡視をした際に正解が生徒たちに見えた。一般には、このことは、「図形当て」の活動から言えば本筋から外れた「ノイズ」であり、排除される方向で成員の相互作用がなされる場所であろう。しかし生徒Aはそうではなかった。また、学習内容の理解に支援が必要な生徒Dも同様であった。両者は「ノイズ」を引きずる相互作用を展開した。教師Tの切り返しで、結果的にそれらが増大することは食い止められたが、支援を必要とする生徒は、認知特性、理解力、学力、情緒面などの何らかの問題で、授業で展開される本筋の相互作用にコミットすることが難しく、何らかのきっかけを得て「ノイズ」の相互作用を展開してしまうことがあるのではないだろうか。

生徒Aの言動が本筋の相互作用の間を揺れ動く様子は、活動内だけでなく、異なる内容と構造をもった活動間でも見られた。「結果」の（4）で述べたように「まとめ」の場面は、「図形当て」とは異なる参加構造をもつ活動であった。この活動のなかで、生徒Aは、深いため息をついた。これも、ある種の「ノイズ」である。これに対して、教師Tは「ごめん、ため息つかんでくれる」と発言し、彼のその反応が「ノイズ」であることを暗に伝えた。彼はその後何度かため息をついたが、その音量は次第に小さいものへと変わっていった。教師Tは、このような生徒Aに配慮し、残されたわずかな時間で、書字を要さない口頭での参加構造の活動を展開すべく、「二等辺三角形の定義は？」と発問した。しかし、それに対する生徒Aの発言は、教師Tの発問自体を否定するようなものであり、教師Tが展開しようとする相互作用の文脈に反発するものであった。それは「図形当て」で見られた本筋の文脈に沿うものとはかなり異なるものであった。

また、授業の本筋の相互作用の間を揺れ動く、上述のような生徒Aの言動は、彼の「できなさ」を自他ともに対して可視化すると同時に、彼の内的な葛藤を結果的に増大させる可能性をはらんでいるのではないだろうか。もしそうだとすると何もしないのがよいというところに帰着してしまう可能性がある。現に他の授業場面では何もしないという彼の様子がしばしば見受けられる。

(2) 生徒Aの言動の変化とそれを支える成員の相互作用

場面1でみたように、生徒Aの言動は、始めは「図形当て」の活動から逸脱する要素を含んだものが多く、「図形当て」の本来の文脈に加わる言動はなかった。しかし、その後は場面2や場面3のように、本来の文脈に加わる言動が増えた。これらが増えると、相対的に「できなさ」の可視化が後退する。この変化を支えたものは何か。

まず、「結果」の(1)で述べたように、生徒Aが「透けて見える」との発言を繰り返す状況で、教師Tが「見えた人に説明してもらおう」と切り返したことで生み出された参加構造が挙げられよう。この参加構造は、生徒Aが逸脱的な言動をすればするほど説明者役を引き受ける必然性が高まるという構造を持ち、生徒Aの言動を適応的なものに向づけたと考えられる。

以上は教師T-生徒Aの相互作用であるが、その他にも教師及び生徒とのいくつかの相互作用が挙げられる。例えば、場面2では、生徒Aが「図形当て」の説明者として参加することを期待する教師Tの一連の言動(例、説明者役を引き受ける心の準備時間をとるかのような展開、生徒Eに先行する再度の促し)とそのなかでなされた生徒Bの生徒Aを後押しするような言動が挙げられよう。

ただし、このような支えが即座に生徒Aの言動を変えたわけでない。その後、生徒Aは、一旦内的な葛藤を高めたためか、しばらく口数が少なくなった後、場面3のような適応的な言動を開始した。口数が少なくなった時間帯は、葛藤に折り合いをつける時間だったのかもしれない。そういう意味では、支えとして上で指摘した参加構造にせよ教師Tや生徒Bとの相互作用にせよ、生徒Aが適応的な言動を増やすきっかけであったとも言える。また、場面3で苦勞しながらも何とか説明しようと取り組む生徒Cの姿や、説明者が説明に悪戦苦闘することで結果的に授業進行がゆっくりになったことも生徒Aの言動の変化に影響を与えたかもしれない。

(3) 活動の本筋から逸脱した「ノイズ」の反応は切り捨てられてもよいのか

上記(1)で「ノイズ」として表記したような反応が、切り捨てられる、つまり、成員によってフォローされないとうなるのか。このことを、場面4における生徒Aの教師Tの発問自体を否定するような言動にみることもできるのではないだろうか。「ノイズ」として成員から無視されること(例、従来型の応用行動分析に依拠した「消去」の対応)が本筋の相互作用に向かわせることもあるが、あらゆる「ノイズ」は無視すべきであるということにはならな

いであろう。本筋の相互作用につながるよう成員によってフォローされることが機能する場合もあるだろう。上記(2)で述べたことはまさにこれに該当するだろう。

(4) 本筋の相互作用を志向する生徒と逸脱した言動を展開する生徒との摩擦

場面1の、生徒B「うるさい、(生徒Aの名前)見るな」(下線㉞)→生徒A「うるせえ」(下線㉟)の相互作用は、活動の本筋の相互作用を志向する生徒と逸脱した言動を展開する生徒との摩擦と捉えることができよう。

特別支援教育という発達障害児に焦点化されがちであるが、発達障害児への支援がうまくいっていないと、その子によって授業の活動から逸脱した言動が展開されることがある。そうなる教師はもちろんのこと、本筋の相互作用を志向する子にとってもその子との間に摩擦が生じる。何らかの対話的解決の方策が必要になる。

教師Tは、何度となく「(正解の図が)見えた」と言って逸脱した言動を展開する生徒Aに対して成員の前で「透視能力のある人」とラベル付した。このことが実際に生徒Aと生徒Bの摩擦を軽減したかどうかを評価することは難しいが、ここではこのラベル付のもつその可能性を指摘したい。ここでの摩擦の構造は、単純化すると「見えた」対「見るな」である。それに対してこのラベル付は「見えた」も「見るな」も否定せず、「図形当て」の本来の相互作用に両者が対立することなく加わることを方向づけるものと言えよう。

また、生徒Aは、紙をめくって正解の図を見ようとした生徒Eに「見るな」と言って制止することがあった。このことを考慮すると、彼に図形が透けて見えているかどうかはもはや問題ではなく、「見えた」と繰り返しながらも、説明者の図形の説明を手がかりに図形を当てようとしていて、生徒Bもそのような生徒Aを否定的には受け止めないことこそが重要となるのではないだろうか。これは成員の関係性や相互作用をどう共生的なものにしていくかということとも関連がある。

6. まとめ

本研究では、社会文化的アプローチから、発達障害のある子どもが在籍する、ある中学校の通常学級の授業における成員間の談話分析に基づいて、次の3点を指摘した。

(1) 授業で教師が成員を誘おうとする活動の本筋から逸脱した、発達障害児の言動が自他ともにに対して「できなさ」を可視化してしまうこと。さらにそれがその子どもの内的葛藤を高める可能性があること。

(2) 発達障害児の逸脱した言動が、他の成員（教師及び生徒）の言動によってフォローされる形で、本筋の相互作用へと促されることがあること。このことは「できなさ」の可視化を後退させること。

(3) 本筋の相互作用を志向する子どもと逸脱した言動を展開する子どもとの間に摩擦が生じる構造があること。そして、双方に対する配慮と両者を仲裁する教師の作用が摩擦を軽減する可能性があること。

今回分析対象とした学級は、生徒数から言えば10名と少なく、一般的ではないが、この学級で展開された成員間の相互作用から明らかにされたことは、一般的規模の学級においても、また、小学校の学級においても、学習活動への参加が困難な発達障害のある子どもに寄り添った理解と支援および学級経営のあり方に示唆を与えるところがあるだろう。

社会文化的アプローチからの授業談話分析へ筆者が注目する理由を改めて2点述べておく。1点目は、授業場面をどう捉えるかということに関連する。子どもへの教師の指導および社会的、制度的、歴史的な脈が一方向的に子どもの学習に影響を及ぼすとする、独立変数－従属変数の図式からの発想では捉えにくい、学級成員が相互に支え合いながら学習が展開する過程を、社会文化的アプローチは捉えやすくする。そして、このことは発達障害のある子どもに寄り添った理解と支援および学級経営のあり方に示唆を与えるだろう。2点目は、社会文化的アプローチの射程の広さおよび拡張性に関連する。例えば、いずれもヴィゴツキーの学習者の発達の變化を捉えるアイデアを継承するもので、メタ認知を育むことと関係があるが、学習や認知発達には他者との相互作用に起源をもつというアイデアや、他者に導かれながらの社会的実践への参加から自律的な参加へ学習者が変化していくとするアイデアを含んでおり、メタ認知や実行機能の障害が想定される発達障害のある子どもへの支援や指導を考えるうえでこれらのアイデアは有用であろう。

通常学級で展開される授業には様々なタイプのものがあり、今回分析した授業はその一例に過ぎない。Forman and McCormick (1995) は、教育場面における談話の分析は、認知的、社会的、文化的、感情的、コミュニケーション的過程が相互にどのように関連し合っているのかを解明する強力な研究ツールであると指摘しているが、本研究では分析対象が1つの授業であったこともあり、認知的、文化的過程については触れることができなかった。今後、様々なタイプの授業について社会文化的アプローチから研究がなされ、教育実践に有用な様々な知見が蓄積されることが

期待される。

注

- 1) ここでいう「個人」「社会」「文化」といった用語は、新たな分析の「単位」を探究しようとする社会文化的アプローチにおいては、研究の過程における仮説的な構成体あるいは概念的な道具（ただ一時的に使われるかもしれない道具）とみなされる（Wertsch,1998）。

文献

- Forman,E.A. and McCormick,D.E. (1995) Discourse Analysis : A Sociocultural Perspective. Remedial and Special Education, 16 (3) ,150-158.
- 石黒広昭 (2004) 社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィ—. 北大路書房.
- 授業のユニバーサルデザイン研究会 (2010) 授業のユニバーサルデザイン—全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり—. 授業のユニバーサルデザイン, Vol.1, 東洋館出版社.
- 茂呂雄二 (1997) 対話と知—談話の認知科学入門. 新曜社.
- 茂呂雄二 (2011) ヴィゴツキー心理学のアクチュアリティ. 茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編著) 社会と文化の心理学—ヴィゴツキーに学ぶ. 世界思想社,pp.7-11.
- ネットワーク編集委員会 (2012) 特別支援教育の発想でどの子どもも学びやすい授業を創る. 授業づくりネットワーク, No.6, 学事出版.
- 司城紀代美 (2013) 通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向. 国立特別支援教育総合研究所紀要,40,97-108.
- 柘植雅義 (2013) 特別支援教育—多様なニーズへの挑戦—. 中公新書.
- Wertsch,J.V. (1998) Mind as Action. Oxford University Press. J. V. ワーチ 著 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 訳 (2002) 行為としての心. 北大路書房.

付記

本研究の実施に際してご理解ご協力を頂きました中学校の先生方ならびに生徒の皆さんに深く感謝いたします。

(2013年11月18日受稿, 2013年12月3日受理)