

「LD (学習障害)」と社会的相互作用論

福留晶子*

Learning Disabilities and Social Interactionism

Akiko Fukutome*

Abstract

The present study investigates the process of role taking with a child's family. A ten-year-old fourth grade girl called 'Learning Disabilities (LD)' was observed and her utterances and behavior in social interactions were recoded. And I interviewed her family and her teachers. I make a focus that how her family and other people to her behavior and how her problems arise in her house and school. Through a detailed analysis of the interaction and comparison with others, evidence was provided suggesting that her problems arise in the relation to important others to her rather than her own disabilities. And this study insists that 'LD' is treated in the framework of regular rather than special education. Society surrounding children is not close society, for example school and homes, and so we require one vision of organizing larger society for children. This paper conclude that 'LD' problems are not reduced to individuals but each treated as a unit of the interaction between an individual and others.

1 問題

本稿では、現代の学校教育のなかで1つの問題となっている「LD (Learning Disabilities, 学習障害)」¹⁾についてとりあげたい。「LD」とは身体的に欠陥を特定できず、ある一定の知能を持ちながら、通常学級においてその能力を発揮できない子どものことである。重度の知能障害もなく、重度の発達の障害もないのに、学習能力の障害やさまざまな行動上の問題などを示す子どもたちは、一見すれば健常児と変わらないのに、適応上問題を引き起こすので、家族や教師を迷わせ、悩ませ

る。

現在、論議されている「LD」の概念は、医学における脳研究にその出発点をもっている。しかし「LD」という判断を下すには、1つの尺度では計れないので、医学と教育学・心理学等の立場の専門家の協力が必要である。「LD」研究は、主に脳または神経学的な原因を求める医学的な立場と学習能力の問題に注目する教育学的な立場によってなされてきた。その結果、「LD」という用語について2つの立場の間にずれが生じている（「LD」についての詳細は星野仁彦・他(1992)、伊藤隆二(1990)、川村秀忠(1977)、栗田広(1991)、

*人間健康科学科

*Department of Human Health Sciences

上野一彦 (1996), 八島祐子 (1990) 等を参照)。そこで、本稿で「LD」とは、「通常学級に在籍しているが、知能程度に見合った読み、書き、算数といった学力または聞く、話すといった言語能力を持たないために、他者とのコミュニケーションがうまくとれず、通常の学校教育形態においては、その能力を十分に発揮できない子どものことである。その原因としては何らかの中枢神経系の機能に問題があると推定される」と定義する。

現在、「LD」の判定は、学業成績や表面上の諸現象のみによって行われるのではなく、視覚・聴覚の検査、知能検査等の能力検査など種々の検査とともに、その子どもの日常生活の様子や生育歴 (妊娠時、出産時の状況、ことばの発達歴、相談歴、生育歴など) についての親からの情報と、子どもの行動観察、親子面接を行ったうえで、「LD」への知識を持った専門家がいる特定の病院または専門機関で専門家によって総合的かつ慎重に行われる (上野 (1996), 日本LD学会 (1998) 等を参照)。

また、現在までの「LD」研究は、医学・心理学・教育学によって主としてなされているが、「LD」児の行動は家族や周囲にどう受け止められるのか、「LD」児は日常生活においてはどんな問題を抱えてしまうのであろうかという点について、十分に取り上げられてきていない。本研究では、学校や家庭の場面で、「LD」児が抱えてしまう問題を具体的にとりあげることで、日常生活において「LD」児のいくつかの問題がその周囲の他者との関係の中で生まれてくるものではないかという仮説を検討する。「LD」の問題を論議するかわりに、家庭や学校といった社会的相互作用の場面からの観点が必須であることを明らかにしていく。

2 方法

(1) 事例研究法を用いる意義

ここで用いた主な方法は、参与観察法およびインタビュー調査である。この研究方法の技法の特徴と利点について、北澤毅・他 (1997) を参考にして述べたい。参与観察法の特徴は、他の参加者と同じパースペクティブからその視点を理解することができ、日常的・直接的・多面的・包括的・深層的に情報を収集することが可能である点にあ

る。補足的な方法として、「LD」児の家族および教師に対してインフォーマル・インタビューを行っている。このインタビュー調査の特徴は、調査者と調査対象者との間で質問と回答形式の相互行為を行いながら情報を収集することにある。参与観察法およびインタビュー調査は、大量のサンプルに対して標準化した手続きを用いて行う量的調査と比較して、調査対象者の解釈行為の豊穡さ、微妙さ、ダイナミクスなどを記述するために用いるため、質的調査とも言われる。質的調査は、調査対象者が日常生活のなかで行っている解釈過程の多面性、深層性、日常性を重視して記述することで、量的調査の補足的役割を果たすというよりも、それ以上の積極的な意味を持つことが主張されている。

本研究でこのような方法を用いた理由は、「LD」の問題が「LD」児とその子どもを取り囲む他者との関係と深く関わるため、「LD」児にとっての重要な他者の視点、解釈過程を強調したかったからであり、その他者の反応が子どもの自己にどう影響を与えるかに焦点を当てた。そうすることで、「LD」の問題を、その子どもが遭遇する場面との社会的相互作用の下で観察することができると考える。

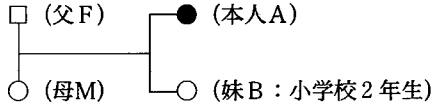
また、ミクロ社会学の一学派であるシンボリック相互作用論では、とりわけミクロな社会状況における個人の行為に対する他者の意味づけに注目しており、具体的な手続きとしては手紙や日記などの個人ドキュメントや参与観察をはじめとしてさまざまな行動観察の記録など、多元的な要因がからみあいつつ顕現している事例記録をデータ (質的データ) として分析材料としている。ここでの質的調査とは、こうした立場を基礎にしたものであることを確認しておきたい。こうした方法は、社会的カテゴリーが生成され変化していく過程に関心を向けており、「LD」の問題がどこにあるのか、どのように生まれるのか、子どもが「普通とは違うわたし」という意識をどう形成していくのかを知るために有効だと考える。

(2) 事例の概要

本稿では、ある「LD」とよばれ子ども (以下 A と略す) の場合について取り上げる。

事例 A (A県A市の公立A小学校4年生女子)

(家族構成)



(母親の主訴)

- ・何を言っているのかわからない。
- ・言えることばの数が少ない。
- ・ことばがスムーズにでない。
- ・言いまわちが多い。
- ・あれ、それを使うが、実際にそれが何を指しているかわからない。
- ・友達がいない。
- ・計算、国語が苦手(次頁図1の作文を参照)。

筆者は、Aが幼稚園期から小学校4年生になるまでの間(1992年3月から1996年3月)、月3、4回Aの自宅を訪問し、Aと妹(以下Bと略す)の遊び場面や学習場面を参与観察し、母親を中心にした家族へのインタビューを行った。その結果に基づきここでは、AとBと筆者の3人の直接的やりとりのなかで、Aの言語的な自己表出および表情について書きとどめていったものをもとにまとめた。記述のポイントとしては、役割取得の形態として遊びの種類を取り上げ、Aの行動が周囲の他者からどうみえるか、そしてAに問題があるとすればどういう点であるかについてまとめている。またここでは遊びという役割取得の形態の変化から自己をとらえた。また自己についての議論は分かれるが、本稿ではミード(Mead, G.H.)の考えに基づいて自己をとらえる²⁾。

3 結果

(1) 乳幼児期から小学校4年生まで

① 乳幼児期

Aの母親(以下Mと略す)の話によれば、Aは胎生期の成長が遅く、腹囲を何度もはかられた。乳幼児期の発達では、初歩も初語もふつうであった。1歳半検診時に、特に問題は指摘されなかったが、ずっと泣き続け、怖がって体重計にのらなかった。

Mは、乳幼児期の頃からAの発達が遅いので不

安を抱えていた。育児書を読んだり、近所の子どもの様子と比較したり、近所の母親の話などを聞くにつれて、「少し変だな。」と感じ続けていた。すなわち、Aは「発達の遅い子ども」としてとらえられていた。

② 幼稚園期

Mによれば、この時期には、Aについて保母からは特に問題を指摘されなかった。しかし、Mが保育場面を見て気づいたことは、Aは行動するのが遅いことである。Aはいつもみんながやり始めてから、それを見て行動していたが、指示どおり行動しないことはなかった。Aは集団の中でひとりのみ出してしまい、みんなが右を向いているときに、ひとり左を向いてしまうような子どもであった。ことばが曖昧なところがあったり、1から10まで1年かけても覚えられなかったり気になる面はあったが、早生まれだからということで、保母には問題視されなかった。しかし、親としては不安があった。ただ、日常生活で困ったことはなかったし、就学相談では特に問題は指摘されなかった。

筆者が初めてAの家族に会ったとき、小学校にはいる前の姉妹(AとB)は、まだお母さん(M)にべったりという感じで、筆者が挨拶をすると、照れてお母さんの影に隠れてしまったが、しばらくすると、筆者と一緒に遊び始めた。遊びの種類は、折り紙、鬼ごっこ、かくれんぼといったもので、1対1のやり取りを楽しんだ。Aはひとなつこく、かわいらしい印象で、ことばがたどたどしく、幼い感じであった。しかし、Aは1対1で遊んでいると、筆者の名前を呼び、親しげに話しかけ、筆者が帰ろうとすると、追いかけてきて、名残り惜しそうにする。

この時点でAは、特に問題を抱えた子どもとはとらえられておらず、ちょっと「発達の遅い子ども」「気になる子ども」というように認識されている。すなわち、Aは「ちょっと気になる子ども」であったわけである。

③ 小学校1年生

この時期の遊びの種類は、1対1のものから3、4名のゲーム(例、坊主めくり、輪投げ、かくれんぼ、UNO、トランプ、あやとり、本読み、百人一首、ドッチボール、グリコ、カルタ、折り

あした。とちうで。おひる。い
はんをたべた。たべた。たべた。もの
はまくとたぬる。とで。つて。た。い。る。
はんばいが。を。た。べ。ま。し。た。か。え。る。
と。き。止。が。つ。か。改。て。し。ま。い。ま。し。
た。か。え。た。と。き。と。ち。う。で。お。か。し。を
か。つ。て。く。水。ま。し。た。か。え。た。き。た。
日。つ。て。じ。で。し。た。

図1 Aの小学校3年生時の作文

紙、しりとり等)が中心になる。その他、Aはごっこ遊び(例、犬になる、お店やさんごっこ等)にも加わっている。Aは個々の役割を演じているだけで、他者との関係を明確には意識していない様子である。Aはトランプなどのゲームのルールは理解しておらず、ただ他者とのやり取りを楽しんでいる。また、Aは集団遊びに加わりやすく、皆がゲームをしているときに1人でテレビを見ていたりすることが多い。

筆者から見たAの問題点をいくつかあげる。Aはことばの発音が不確かで、文章を読む力も弱い。文の読み方が切れ切れで、「ピー・ター・は」というように、1つ1つの文字は読めるが、続けて読むことができず、Mに言ってもらったことばを繰り返して、後半ではほとんど自分で文を作ってしまう。しかし、日常的な会話は不自由なくこなす。またAは、算数の計算力が弱く、引き算と足し算が混乱しやすい。トランプの「Q」と「J」の順番を間違えて覚えている。自分の誕生日の20と12を間違えて発音する。はさみの使い方があまり得意ではない。集中困難で、キョロキョロと周りの様子をうかがうことが多い。聞く力が弱い(例えばカルタの時に読み札をのぞく)といったようなことが、気づかれた。

Mの話のを要約すれば、Aは話しことばと書きことばがつかない。漢字のテストがよくない。1つ1つの行為がうまくつかない。知恵が回らない。しかし、発達はそのうちに追いつくだろうという希望と、後々に記録が残ることの恐れから、公的機関には相談していない。幼稚園の頃から遅れていて心配していたが、小学校に入学してみても予想以上だったという。

次に、A自身の自己評価について考える。Aと筆者の2人でお絵かきをしているときに、Aは「わたし、ぬけているの。」とふとつぶやくことが何度かあった。Aは「頭、いい?」と筆者にたずねたり、A「わたし、本うまく読めない。」と言う。このころから、A自身が学力面で「できないわたし」を意識し始めている。

その他に筆者が気づいた点は、妹BのAに対する態度である。BはAを「あんた」と言ったり、Aの名前を呼び捨てにしたり、Aに対する呼び方がぎつく、命令口調である。それに対して、Aは

言い方は穏やかで、相手をみんな友達のように扱う。Aの印象としては、にこにこ愛想がいいが、ときどきボーッとしており、人の話をあまり聞いていないときがあり、いつも腰が落ち着かず、ふわふわした感じである。

この頃になると、A自身も、母親からも「勉強面で不安な子ども」と認識されている。しかしAは、学校の授業での鉄棒やなわとびの話をしたり、体育が得意で図工が好きだというように、学校生活を楽しんでいる様子を語っているし、遊園地の乗り物には1人で乗ってうまく運転するなど、家庭ではごくありふれ子どもに見える。この時点では、Aについての問題を、A自身もMも深刻にはとらえていない。

④ 小学校2年生

小学校の担任教師から、「Aは一輪車が他の誰よりも上手なのでそれに夢中になりすぎるところがあり、クラスメートがみんなでドッチボールをしているときに、1人で得意な一輪車に乗っていたりという頑固なところがある」というように、友人関係の問題が指摘される。このように、小学校2年生になって初めて、担任の目から見て「集団行動のとりにくい子ども」として問題視される。

Aの遊び場は家の中から外へと行動範囲が広がり、遊びの種類は高鬼や色鬼といったものを好むようになる。その際、AとBは、協力しあったり、かけひきを楽しむ。トランプでも、ズルをしてでも勝とうという気持ちが現れてくる。遊び場面で他者と自分の関係を意識し、他者の動きを配慮しながら自分の行動を決め、自分に有利な方向に物事を推し進めようとするという役割取得の形式の変化に、自己の変容が見られる。Bの方が折り紙で風船をうまく作り、Aは風船をなかなかうまく膨らませず、「わたし下手なの。」と言って、できたものをグシャグシャにしてしまうといったように、Bとの関係の中でAは「下手なわたし」というものを意識し始めている。

また、Aは繰り下りの計算が特に苦手であり、引き算ができたり、できなかったりという際に、父親(以下Fと略す)に「まじめに考えろ。」「お経のように覚えろ。」と言われる。「掛け算もこれからでてくるし。」とMは心配そうである。しかし、この時点では、FもMもAの勉強面での遅れを努

力が足りないためと考えているのである。

Aの問題点として気づくことは、話し方がはっきりしないことや、ゲームに始めから加わらず、横で見ていることが多く、途中から参加したりというゲームへの特有な参加の仕方をする、また表情、目つきが落ち着かないこと等があげられる。

自己評価の点では、A「わたし下手でしょ。」ということばを繰り返している。例えばAに紙芝居を見せると、A「久しぶりに物語を聞いた。わたし下手だよ。」と言いながら、Aも少しだけ読んでくれる。Aは会話文の読み方で感情を伝えるのがうまい。また、筆者がバラを描くと、少し悲しそうにA「やっぱり上手だね。わたし下手だから…。」筆者「わたしもAちゃんぐらいの時は、下手だったよ。」A「わたし何でも下手なの。」と寂しそうにつぶやく姿が印象的であった。

この頃になると、M自身はAに対して学力面での不安も大きくなり始めている。しかし、Aは相変わらず非常に楽しく学校に通っている。A「成績よかったの。6こ、もう少し頑張りましょうただけ。」と自分から報告し、A自身の勉強面に対する不安は少ない反面、他人と比較して「下手なわたし」を意識し始めている。教師からも、Aは「集団遊びに加わりにくい子ども」としてとらえられている。しかし、この段階では、Aは個別的な対応をすれば、困ることはなく、ゆっくりやればできるととらえられている。

⑤ 小学校3年生

この頃の遊びは、UNO、お絵書き、ぬりえ、トランプ、かくれんぼといったもので、遊びの種類に特に大きな変化はない。Bが主導権を握って、Aがあとから遊びに加わる形が多い。またAが歌を歌っている時に、筆者が歌の名前を聞くと「忘れた。」と言って2階へ行ってしまうが、しばらくしてから「思い出した。」とわざわざ言いに来るといったように、Aは記憶力が全くないというわけではない。

Mによれば、Aは作文がうまく書けず、「く」が反対の「く」(鏡映文字)になったり、拗音や促音を抜かしてしまうことが多く、漢字も読めない。MはAの作文がはりだされているのを見て、MがAに「学校に行くのがはずかしいよ。」と言うと、

その後、Aは作文を隠すようになってしまう。Aは集団生活になれず、人付き合いに疲れて、1人になりたがるようになった。MもAの学力面の心配とともに、友人関係を気にし始め、「登校拒否するよりはいい。」といった発言も聞かれ、徐々にMの心配が大きくなり始める。

1学期の半ばになると、学力面や友人関係の問題などで疲れて、Aは学校生活を楽めなくなった様子が見られ、「わたし下手だから、書いて。」と言ったり、下手でありながらも自分で何とか書くこうとしていたのが、自信のなさから意欲の低下へと結びつく変化が見られる。その他、Aの発言で気になったことは、「私、子どものうちに死にたいな。勉強したくないから。」「自殺しようかな。」「有名人になりたいの。」A「あきちゃん(筆者)、死にたい?」筆者「死にたくないよ。」A「わたしも死にたくないの。」といった、死に対する発言が増えたことである。この頃から、A自身が学校生活を負担に感じている様子が見え始める。

そして、1学期末に担任教師からB小学校の通級の特級学級(以下通級学級と略す)³⁾に相談に行くように勧められたことで、Mは涙を流して、大きなショックを受ける。その後2学期から、Aは通級学級に通うことになる。A自身は通級学級で指導を受け始めたことがきっかけで明るく変化していくようにみえる。Aは近所のコミュニティセンターの様子などを手紙に書いたり、筆者に「交換日記をやろう。」と言ったり、書くことに対する抵抗が減ってくる。したがって、Aは学力面での不安は消えたわけではないが、学習への意欲が高まり、「学芸会で、子どもの役をやったの。」といい、学校行事にも楽しんで参加している様子を積極的に話しかけ、報告してくることからわかるように、2学期以降、楽しく学校に通っている様子が見られるようになる。

しかし、Aの表情には明るさが見えるようになったのと対照的に、Mは、自分の子どもが「障害児」であるという現実におつかり、そのショックから暗い表情が見られるようになったのが印象的であった。この時点でAが初めて「障害児」という名称でとらえられたことは重大な出来事であることがわかる。

⑥ 小学校4年生

AとBは、友人の数も増え、近所の友人たちと外で元気に遊ぶ姿がよくみられるようになり、遊び場は公園が主となる。AとBの遊びにおける役割交替は、スムーズにできるようになってくるが、Bが指導権を握っており、Bが遊び始め、Aがあとから加わる形が多いということに変わりはない。友人たちと遊んでいるときに、Aは自分たちの都合の良いほうへルールを向けようとする傾向も見られる。近所の家族とともにAの家族が遊びに出かけ、海岸で大人達が釣りをしているときに、Bは餌を配る役割を一貫してこなすが、AはFの釣り竿を持ったり、やめたり、餌をいじったり、落ち着かず、大人の目につきやすい。しまいには、Bのアシスタントを始める。その際Aの「私、頭悪いの。」ということばが気にかかるが、別の場面では「Aはこういうことに関しては、頭がいいんだぞ。」と餌の取り方の工夫をするといった光景も見られる。Bが先に物事を始めて、AがいつもBの後に続くような形が多く、Aが落ち着きのない子どもであることに変わりはない。

また、Aは漫画を熱心に読むようになり、その漫画の内容を相手に説明しようとするが、きちんと順序立てて話すというよりも、自分の気に入った場面を個別に見せているような状態である。カルタ場面では、Aはことばを聞き取るのが苦手であるため、読み札をのぞいて確かめてから札をとるという行動が見られる。しかしAは、友人の誕生会へ招かれたり、道端で友人と会った時に、自分から声をかけ、友人に対しても積極的に関わっている様子が見られる。Aはまた、通級学級へ通うことを楽しみにしている様子である。

Aはトランプゲームの「スピード」を「スピード」と言ったり、「神経衰弱」を発音できないなど、ことばの問題は残っているが、学校のテストで100点をとったり、勉強の面で困難を抱えながらも、「べんきょうとかでまちがえても、くじけない。」と力強い字でかき、積極的に取り組もうという姿勢がみられ、積極的に友人関係を形成し、学校生活を楽しんでいる様子が見受けられた。

以上述べてきたことからわかるように、Aの問題はなかなか見えにくいものであり、Aは一見普通の子どもであるし、日常生活で困ることはほと

んどない。Aはまた一定の知能を持っているため、周囲の者の反応を敏感に受けとめ、自分を冷静に見ることができる。そこで主に遊び場面の観察を行い、A自身のことばを用いて、Aが他者の視点を借りて自分自身をどうみるかといった自己評価の側面を取り上げたのである。自己は、実体というよりも、対人行動事態における他者とのコミュニケーションがその有機体内部に内面化される過程であり、日常生活における遊び場面の観察をとおして、小学校3年生の後半から4年生にかけて、自己の変容（例えば、Aの場合は「わたし」＝「下手なの」から「おちゃめでしょ」という変化）が見られた。こうした自己の変容は個別的な通級学級での指導にもとづき、Aにとっての重要な他者によって形成されたものではないかと考えられる。

(2) 教師の目をとおして

以上の短いAの日常生活の一部の記述からも、家庭とりわけA自身およびMに与える学校社会の影響は大きいことがわかる。では、学校においてAはどのような子どもとしてとらえられているのであろうか。Aの在籍するA小学校の校長および通常学級の担任教師とB小学校の通級学級の担任教師の話をもとに以下に述べることにする。

① 通常学級において

まず初めにA小学校の通常学級において、Aがどのようにとらえられていたかについて述べたい。校長のことばを用いれば、Aの学校での様子は以下のごとくである。

「Aは授業中、ボーとしていて、理解力が無い。皆と一緒に行動するとき、1人ぼっとしていることがある。大勢のなかで、目立つところがあるとしたら、表情や目つきである。授業中、ポカンとした顔つきで、表情がなく、目を見れば理解していないのがわかる。みんなが表情豊かにしているときでも、ひとり取り残されることがある。

しかし、Aは勉強面で困難であっても、学校にケロリとして通ってきていた。何でも一生懸命やろうとしていたし、クラスにとけこんでいた。休み時間や体育の授業では、他の子どもと

変わらず、積極的に友人の中に入り遊んでいる。休み時間には、なわとびをやったり、皆と仲よく遊んでいた。仲間外れにされることはなく、周囲が温かい。友人には、それとなく雰囲気でも知らせ、あえて特別扱いをしないようにした。特に人に迷惑をかけることはなく、大人しい。授業中、教室を飛び出したりなどということはない。」

また担任教師の言葉によれば、「学校の授業についていけないが、教科書は何とか読める。他人に迷惑をかけることはないし、友人も数名いる。平常は元気に朗らかに過ごしていた。」という。

このように、Aは学力面で大きな問題を抱えた子どもとしてとらえられているが、その他、友人関係や学校生活の面での問題は、大きなものと考えられていない。通常学級の中では、担任教師が、周囲の子にわからないように、Aに特別な宿題を与えたりという個別的な配慮を行っていたという。また、この小学校では全学年の教師の共通認識を形成するために、学習面、運動面で問題がある子どもを研究会で取り上げて話し合うことを行っており、Aについても取り上げている。この研究会は、子どもの状態について説明を行うことが主であり、疑問があれば教育相談の先生が中心となって、どう対応していくべきか、教育のテクニックについて話をすることがあるという。例えば全校遠足時には、職員の共通認識が形成されていたため、Aについては、担任以外の教師も気にかけて、声をかけたりして配慮を行っている。

このように、Aに対する授業中の配慮は、担任教師の力量に任せているのが現状であり、個々に気づいた教師がAへの対応を工夫し、配慮を行っているのである。校長の目からみて、Aの場合は、母親の協力が得られて通級という形をとり、通常学級では周りが温かく見守ることで、うまくいっていた例であり、母親個人の理解の重要性が述べられていた。それとともに、在籍小学校において、Aについて話し合いの場を持ったことで、担任以外の教師や校長がAの特徴が理解し、配慮することができたために、Aは明るく、楽しく学校へ通い続けられたと言える。

② 通級学級において

次に、Aが小学校3年生時から通い始めたB小学校の通級学級において、Aはどうかとらえられているかについて、通級学級の担任教師の話をもとに述べたい。

まず初めに、通級学級での指導形態について簡単にまとめる。B小学校では、週2回母親と子どもが訪問し、子どもは、子どもと教師が1対1で行う個別指導と、子ども2から5名に対して同数の教師がつく集団指導を週1回ずつ受ける。母親には個別の指導者がつき、カウンセリングを受ける。子ども担当と親担当の教師は、必要に応じて話し、通常学級へ毎回、連絡帳で報告をする。また、この通級学級での指導の1番のねらいは、在籍小学校での勉強の遅れを補うことで、基本的には作文と算数指導が中心だが、在籍小学校の授業に応じて、困ったこと（笛がふけなかったら、笛の練習をしたり）を援助するというように、常に通常学級の授業とつなげることを考えることが理想とされている。その他、40名の通常学級の中では、子ども1人ひとりに教師の目が行き届かないため、子どもの心理的負担の軽減し、その子の気持ちを受けとめ、本人の気持ちを優先して、その子のペースに合わせて、指導を行うよう配慮されている。

通級学級におけるAへの個別的対応および小集団での指導後の変化は、以下に述べるように作文を中心とした面で表れている。担任教師によれば、Aに初めに会ったときは、「どこがおかしいのかな。」と思ったが、実際にことばを書き写させたり、読ませたりしていくと、かなり難しい印象をもった。Aは順序立てて話せなかったのが、時間経過を話せるようになり、書く量が増え、細かく質問して、積極的に話すようになり、Aが「全部書きたい。」と発言し、積極的に作文を書くようになる。Aが疲れて「来週にしよう。」と言って、作文などの学習課題を途中で投げ出そうとすることもあったが、教師が「忘れちゃうから、書いちゃおう。」と言うと、頑張って書くという努力をするようになった。Aは、苦手であった書くことへの抵抗が消えてきたのと同時に、積極的に友人関係を形成するようになったという。また、母親の子どもに対する理解の変化もみられ、子どもに無理をして勉強をさせることも少なくなったという。

このように、実際の通級学級における指導は、

学力そのものよりも、学習へ積極的に取り組む意欲を育てることが第1の目的とされている。第2に通級学級では、4、5人程度の少人数での指導のなかで、友人と協同で作文を作ったり、クイズを出しあったりという友人同士の意見を交換する機会が持たれ、友人関係でのやりとりの方法を覚えるという目的がある。第3には、母親のその子どもへの理解を促進させることが目的とされる。その子どもの弱い部分を説明し、通常学級でどんな思いをして過ごしているか、また家庭ではどのようにその子どもに接したらいいかということについて話しあうことで、母親の心的負担を和らげ、子どもと余裕をもって接することができるように援助するのである。

このように、通常学級および通級学級において、Aは個別的な配慮を受けることで、大きな問題を起こすことなく、通学を続けている。ただ、通級学級においては、Aの学力の面や友人関係についての変化は認められているが、通常学級においては、その変化が十分に伝わっていないようである。それぞれの学級でのAに対する見方の違いに注目したい。

(3) 家庭と学校の間で

ではここで、学校生活が家庭に与える影響について、家庭の側からどうとらえられているかを取り上げる。Aの家族（主に母親）へのインタビュー結果をもとに、Aの問題が家族の視点でどうとらえているかを参考にしながら、通級学級での指導が実際に家庭に与える影響について考える。

小学校4年生の時点で、通級学級での指導について、MはAの学習面の問題点の解決に役立つというよりも、友人関係の面での効果を認めており、友人関係についての積極的な見方と学力面の不安を抱えている。ただし、Mは担任教師がどの程度Aのことを把握しているかに疑問を持っており、通級学級への指導に対する疑問や不安は持ち続けているのである。Mにとっては、週2回とはいえ通級の特殊学級に通うことへの戸惑い、通級の必要性に疑問を持っている。幼い頃から「ちょっと変わった子ども」「手がかかる子ども」と気づいていながらも、特殊学級に通うことになり、はつき

り「普通とは違う子ども」という結論が下されることに、Mは割り切れない思いが残っている様子である。Mは普通の子どもと同じにならないもどかしさを常に抱え、MにとってAが「普通の子ども」と違うという意識が明確になり、ことばにも出すようになったことから、Aが通級学級へ通い始めたことが、1つの大きな転換期であることがわかる。それまでは、母親だけの力で何とか普通にしようと努力しようとしていたのが、Aの特徴を他の者と分かち合えるようになった点では、母親の負担が軽くなったといえるが、Mはどう対処したらよいかについて明確な方法が見つからず、将来に対する不安を持ち続けている。

また、家庭において、通級学級へ通うことにより、Aや家族の態度はどう変化したのであろうか。M以外の家族は、特殊学級へ通うことに対して「驚き」がまず最初にあったようである。父親や祖父に話を聞くと、A自身の問題を大きくとらえてはならず、むしろAの特徴をBの性格との違いでとらえ、AよりもBに対して、友人付き合いがうまくいくかどうかを心配している。M以上に他の家族は、Aが通級学級へ通う必要性を認識していない様子である。このようにAの問題は、日常的に接している家族でさえもなかなか見えにくいものなのである。

筆者の目からは、Aは通級学級に通うことがきっかけとなり、学校生活を楽しみ、積極的に友人関係を形成するようになり、集団のなかでの対応の仕方を覚えていき、Aの明るい表情が見受けられるように変化しているように見える。たとえば家庭において、姉妹関係でBがAのあげ足をとるような言動に対して、Aは「これが私の特徴なのよ」と言い返す対処方法を身につけている。小学校3年生の後半から4年生にかけて、友人関係の変化とともに、A自身のことばから「下手なわたし」「だめなわたし」から「おちゃめなわたし」といったような自己評価にも変化がみられていた。筆者の目からすれば、通級学級での指導は、通常学級での勉強面でのプレッシャーを弱め、学校生活を楽しむ力を身に付けさせていく点では、成功しているように見える。しかし、Aは自分でも何とかやろうと努力しながらも、うまくいかないという経験を繰り返しており、本人にとっては学校

の勉強に対するプレッシャーが全く無くなってはいないこともまた事実であった。

それに対してMは、通級学級での指導の効果を消極的に認めながらも、通級学級と通常学級の連絡が必ずしもうまくとれていないことに対する不信や、通級学級での指導の効果への疑問を持ち続けており、必ずしもAに対する理解が深まったとは言えない状態である。それは、Mは相変わらず通常学級での経験を重視し、通常学級での尺度で子どもを見ようとする傾向を持っていることが原因の1つと考えられる。A本人も週に何回か別の学校に行かなければならないということについて不自由さを感じ続けているのである。

4 考察

(1) 「LD」の問題はどこにあるか

このように、Aの場合は、母親や在籍小学校の校長、担任教師、通級学級の教師といったAを取り囲む他者それぞれが、Aに対する配慮を工夫して行っていたために、Aは学校や家庭でも大きな問題を起こさず、明るく学校へ通うことができたといえるであろう。しかし、通級学級の中では、Aの学力面の向上や友人関係の変化、母親の子どもに対する態度の変容について認められていながらも、実際には、Aの個別的な変化については、十分に通常学級に伝わっていないために、家庭の中で学校への不信や不満につながっているという事実もまた見逃せない。

こうしたAの問題を考えると、その現象がAの周りを取り囲む他者と深い関係を持つ問題であることがわかる。Aの場合、必ずしも家庭と学校の間でうまくコミュニケーションがとれてるとは言えない状況にある。家族と教師のAに対する見方の違い、家庭と学校における他者の意識のずれ、反応の違いを埋めるのが通級学級の指導であるはずだが、母親の側から見ればそれがうまく機能していない。よって、家庭と学校において子どもの見方の違いを互いに認識した上で、その子どもの健やかな成長を願うという共通の目的のもとで、協力しあう体制づくり、話しあう場が必要であることがわかる。残念ながら、Aの場合に限らず、現在の日本の学校教育体制のなかで家庭、通常学級、通級学級という3つの場に属する子どもに

とっての重要な他者が共に、子どもについて話しあう機会をもつことは難しいようである。何よりも、周囲（とりわけ母親）が子どもに対する反応を変えることにより、子どもが自分の行為の意味を考えなおし、子どもの自己発達に大きな影響があることを考慮すれば、通級指導という形態は、その子どもの自己に与える影響のプラス面と同時にマイナスの面も考えなければならないであろう。

Aの場合も、母親や在籍小学校の校長、担任教師、通級学級の教師といったAを取り囲む他者それぞれのAに対する認識を一致させる努力がもう少し積極的に行われていれば、Aの問題を大きくせずに、Aの自己発達をさらに推し進めることができたのではないと思われる。それは、Aの自己発達をマクロな社会との関係を考えていく必要があることを明示している。すなわち、他者が変わることで、子どもが変わるという事実は、近年の事例研究で示されている。例えば、刑部育子（1994）は、保育者間の話しあいによってある子ども（集団からはみ出してしまふ子ども）への対応の一致をはかったことで、子どもの行為に変化が見られたことを示し、この変化は、個人の技能の獲得による変化というよりも、他者の行為が変わることで子どもの行為も変わっていく例であると主張している。

現在までの「LD」研究は、医学や心理学を基盤にして、個人のデータの積み重ねから全体像を作り上げていくものが主流である。いくつかの心理検査の結果により、その個人内の発達の状態、または観察をとおして個人の行動の特性を把握していく研究の重要性を否定するわけではないが、「LD」の問題は、その子どもが属する集団や社会によって、大きく異なってきたのである。

例えばポプリン (Poplin, M.S.) は、「LD」の研究分野を①1950年代の医学モデル、②1960年代の心理学的プロセスモデル、③1970年代の行動モデル、④1980年代の認知・学習戦略モデルの4つの主要なモデルに分類し、これらの4つのモデルの還元主義的な共通性を批判している。ポプリンは、「LD」の分野の動きを初期の医学的、心理学的プロセスのモデル志向から、より最近の行動的、認知的モデルへと特徴づけたが、この4つのモデルの差異よりも、いずれも共通に還元的方法で「L

D」児を定義し、評価し、教育する考え方にもとづいていることを指摘する (Poplin,1988)。ポプリンは、4つのモデルそれぞれの原因論、診断、評価、教育、目標について簡潔にレビューすることで、還元主義的なモデルの誤りとともに、「LD」を個人の問題へ還元する実践(主に学校教育現場)に含まれるさまざまな問題を指摘し、「LD」におけるより実態に即した理論と実践を発展させることを提言している。すなわち「LD」の現象は、個人の問題に還元できないことを主張するのである。

Aの事例からもわかるように、「LD」の問題はその子ども自身にあるというよりも、その子どもを取り囲む他者達のあり方に大きくかかわってくる。「LD」の問題は、個人を見ていただけではみえないのである。「LD」の特徴とされる問題行動の背後にある実態へ注目していくことが必要であると筆者は考える。

(2) 「LD」と社会的コンテキスト

そこで、「LD」の特徴とされる問題行動がどのような社会的背景を持ったものであるか、その問題が社会的にどのように構成されるのかという視点から、その子どもの背景にある地域や学校、教

室での教師または友人関係といった対人関係に注目していくことが、これからの「LD」研究にますます必要になってくると思われる。よって、ここでは「LD」の社会的コンテキストについて考える。

カジンら (Cousin,P.T. et al,1995) は、ヴィゴツキーの考えに影響を受け、学校という特殊な状況に埋め込まれた子どもの行動の性質を見るために子どもの行動の背後に注目し、教育と学習の現象へ社会文化的パースペクティブ (sociocultural perspective) を使用することを提言している。この社会文化的コンテキストモデルでは、社会的・文化的・コミュニティコンテキスト、地域 (district)・学校コンテキスト、教室・教師コンテキスト、集団コンテキスト、精神という5つの相互に関連したコンテキストを提示している。ここではこれらのコンテキストを参考にしながら、「LD」の問題行動の背後にある社会的コンテキストをミクロな社会とマクロな社会に分類して提示する。

まず第1に考えられるのが、個人の方では簡単に変えられない大きな力ともいえる文化や地域といったマクロな社会である。これは、子どもに直接的または間接的な影響を与える教育制度や歴史、

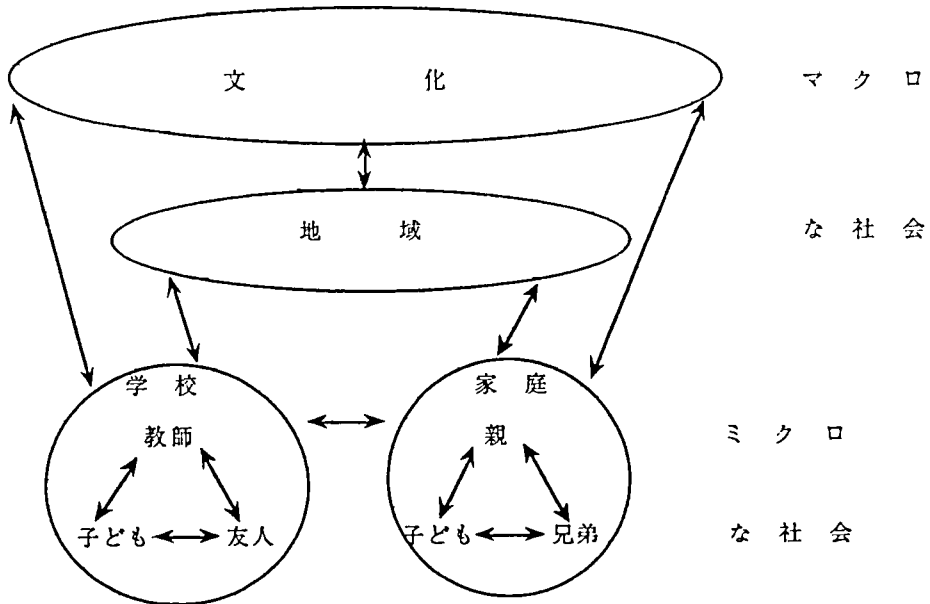


図2 マクロな社会の相互作用とミクロな社会のインタラクション

価値観を含む。この要素は、学校体制や私たちが共有する価値観として障害観、自己観、教育観、発達観というものを形成するとともに、日々のインタラクション⁹⁾にまで影響を与え、人々がどのように差異や多様性を解釈するかといった問題をまた含むのである。学校で障害を扱う背景には、ある文化によって規定されている制度的、歴史的な構造がある。障害の概念を理解するためには、このコンテキストに注目することで、文化が「できないこと (disabled)」をどのように組織しているかを考えることも必要である。この文化や地域という目に見えない力は、家庭での子育てや教育方針といったものにも影響を与えるものである(図2)。

マクロな社会から影響を受けた学校教育が、困難にあう子どもたちを含むインタラクションを構造化し、また差異を欠陥とする見方を永続させてしまうという仮説があるように、マクロな社会との関係から学校教育や教育・学習過程を論じ直すことによって、その論議が学校教育で困難に直面する子どもの実践にどのような影響を与えるかについて考えることができるのである。

第2に、子どもに直接的に関わる他者たちの集まりであるミクロな社会がある。この社会の構成員は、教室や家庭といった場面で対面的に接する教師や友人、親や兄弟である(図2)。教師は、1人ひとりの子どもに知識を仲介する重要な人物であり、子どものために教室、教育活動、インタラクションをどのように組織するか、あるいは学習面での読み書き能力や算数の使用を計画的に組みこんでいくカリキュラムの形成等、子どもの学習機会の再構成に重要な役割を担う。

また、子どもどうしの関係も重要である。どのような機会が、「LD」児にとって有効なインタラクションを整えるかということは、なかなか難しい問題であるが、その子どもにとって最適に共有するように集団が組織されるならば、子どもの潜在的な発達を引き出すことになるという報告もある。「LD」児を含む教室では、インタラクションの型とその形成方法、具体的にはこれらのインタラクションを支えるために必要な教材を批評し、子どもがどのように教室という社会的状況において課題をやりとげるかについて、注意深く評価し

なければならない。なぜなら、これらの子どもは、効果的で社会的な交わりの中で教育を必要とするからである。

「LD」の領域において、研究と実践の両方を再構成するための手助けとして、「LD」の個人の性質へ焦点をあてたり、教育の領域において医学のモデルを課すことの限界を承知の上で、社会的コンテキストとの関係から、「LD」児にとってどのような学校教育がなされるべきかという見方が必要であり、「LD」児を取り囲む環境を改めて見つめ直すことを提案したい。社会文化的パースペクティブでは、地域や学校、教室での教師または友人関係といった、子どもの行動の背景にあるものに注目し、認知発達や教室内で生じる学習における子どもどうしや子どもと教師のインタラクションの有効性を強調する。教師と子どもたちの両方から教室内で有効な支えがあることが、そこで生じる学習にとって重要である。したがって、どのように子ども達が集団内でインタラクションするかを研究する必要がある。それとともに、日本の社会を舞台にして生まれてくる「LD」の問題は、マクロな社会との関連から日本の学校体制を十分考慮し、マクロな社会とミクロな社会の関係を含め、環境としての社会的コンテキストとの関係から考察していかなければならないであろう。

(3) 自己発達と学校社会

「LD」児の自己を育てていくためには、「LD」児を取り囲むミクロな社会とともに、ミクロな社会とミクロな社会との関係、そしてより大きなマクロな社会を整えていかなければならない。通級学級での指導は、子どもの自発性、自主性を育てるといったことが行われ、家庭と通常学級の掛け橋となり、現在の学校教育を補っている。この通級学級の役割についても、マクロな社会との関係から考える必要があろう。「LD」という名称を必要とする子どもが1990年代以降急激に増えたことは、40名の通常学級の形態では、学校が社会からの要求に応じられなくなっているというよりも、学校の機能が学校を取り囲む社会の変化に伴い、変化していく必要が求められているともいえる。それは、家庭を取り巻く環境の変化に伴い、家庭の教育力(自己を育てていく力)が低下している

といった影響も考えられる。こうしたマイクロな社会の機能の変容に伴い、専門家を交えて教師と親が話し合うことが重要になってきている。こうした話し合いの場作りには、教育制度すなわち子どもに間接的な影響を与えるマクロな社会を変えていく必要が生じている。すなわちマイクロな社会との関係からマクロな社会を考えなければならないのである。

改めて、学校社会について考えてみると、学校教育の最終的な目標は、社会化されたおとなを育てることである。すなわち学校には、社会を構成していく個人を育てるとともに、個人に力を蓄え、その力を発揮できる方法を身に付けさせていくという2つの役割がある。学校において前者の役割が中心となり、後者の役割は主に家庭が担ってきた。しかし、この役割分担は、時代とともに変容しつつある。よって、学校と学校を取り囲む社会の関係について考えなければならない。学校と家庭といった、それぞれの子どもと直接的にかかわる他者たちの集まりであるマイクロな社会のなかでのみ問題を見るのではなく、マイクロな社会どうしとの関係を考慮しなければならない。家庭と学校の機能はそれぞれ異なるが、子どもの自己を育てていくという共通の目的を持つ。家庭や学校を取り巻く社会の変化に伴い、学校教育において子どもの主体性、自主性を育てるという自己発達を導くことに力点を置く必要が生じてきたのである。

そこで、学校と家庭を取り持つ教育相談所の相談員や学校に学校心理士やカウンセラーといった心理学の専門家が必要になってきているともいえる。こういった専門家は、家庭・地域・学校の間を調整していく役割を持つ。日本教育心理学会の第38回総会で、1996年を学校心理学元年としている。学校心理学とは、学校教育と心理学を統合した学問体系である。そこで、学校教育の基本的機能が「すべての1人ひとりの子どもが、自分の可能性を最大に伸ばし、幸せになることにある」（日本教育心理学会、1996）と発表している。こうした機能を果たすために学校に心理学の専門家を置く必要が生じてきたともいえる。

現代社会において、学校、家庭、地域それぞれ独自の教育力に頼るよりも、お互いの連携のなかで子どもの自己を育てていく必要がある。そして

学校社会を取り巻く大きな社会と学校社会（マクロとマイクロ）の関係、家庭と学校（マイクロとマイクロ）の関係が、双方向に影響を与えあうなかで、子どもの自己発達を促進するという目的のもとで子どもにとっての社会が形成されていくことが必要であると思われる。「LD」の問題の背後にあるこうした社会についての考察の必要性は、最近になって認められてきている。

「LD」とは1つの症状を持つものではなく、「LD」という現象に現れる問題の背景にある他者、そしてより大きな社会文化と大きく関わってくるものといえる。例えば、伊藤隆二は、米国とは異なる日本の「LD」の特徴を理解するために、漢字の問題を取り上げて考えてみる必要性を説き、次のように主張している。「学習障害へのアプローチは、研究者の複眼性が要求される。1つは、その症状の因果関連性を『説明』する自然科学的アプローチであり、他方は歴史的、社会的存在者としてのひとりの『子ども』を直観的、全体的に『了解』する主観的認識的アプローチである」（伊藤、1990:123）。日本における「LD」の問題への注目は、始まったばかりであり、多くを米国に学んでいるのが実情ではあるが、米国とは異なる日本の社会文化的背景といったマクロな社会との関連で見なければならぬという自前の知識形成が要求されている。

(4) 「LD」と相互作用論

発達に偏りをもつ特異的な発達障害とされる「LD」は、常に社会との関連で考えなければならない。それは、その原因が生物学的なものとは推定されても、現実的に問題が生じるのは、社会においてであるからである。あらゆる問題が社会的に構成されるものであり、これからの「LD」研究を考える上で、個人を出発点とするのではなく、個人を単位とするモデルから「相互作用」を単位としたモデルへの転換を積極的かつ意図的に追求していく必要があると考える。「LD」を教育制度に位置づけることの検討も、「LD」の親の側からの働きかけから始まっており、「LD」の教育制度は、まさに「LD」児の親や「LD」にかかわる専門家たちの手によって作りだされているといえる。「LD」に直接関わる人たちの集まりである狭

いミクロな社会の中での論議が、マクロな社会を変えるきっかけを与えている。「LD」という現象をもっと知ってもらうためにこの現象を知らない人たちを含めたより大きなマクロな社会の中へ知見を解放し、「LD」という名称が受け止められる範囲を拡大していくことを考慮する必要がある。

「LD」という名称を特殊教育の枠組みに入れることを急ぐよりも、「LD」の現象に応じて通常教育の形態を変えていくことも考えていかなければならない。なぜなら、「LD」児の自己生成には、通常教育の教師や家族といった「LD」児にとって重要な他者の意識をどう変えていくのが重要であるからである。

ミクロな社会と個人の関係から、ミクロな社会の相互作用を含むマクロな社会の考察が必要であることを主張し、マクロ社会学の土壌で生まれてきたミクロ社会学の一学派とされているシンボリック相互作用論は、発達と社会の関係を考える手掛かりを与えてくれる。この立場は、日常生活に注目し、ミクロな社会どうしの関係をどう調整していくのが重要であった。シンボリック相互作用論は、日常生活の観察を基礎として、そこに関わるすべての人々を考慮することで、行為者の自己をとらえなければならないということを教えてくれる(詳しくは、Berger & Luckman (1966), Blumer (1969), 船津衛 (1976), 船津衛・望月誠 (1995)などを参照)。

シンボリック相互作用論者の1人であるベッカー(Becker, H.S.)は、犯罪や非行、精神異常、アルコール中毒症、自殺といった逸脱行動の実態を記述し、何らかの行動を逸脱とみなす社会的反作用に注目し、レットルが貼られた行為者にどう影響をもたらすかといったことに関心を持った。そして、逸脱の形成過程を観察することで、逸脱者の側の問題ではなく、それを取り囲む社会成員がこの過程にどう関わりを持つかに関心を持つ。その結果、逸脱とはある社会集団において社会成員によってそのように定義された結果付与される属性であって、その意味は相対的なものであると主張する。彼は、社会的反作用が行為者の側に及ぼす結果および逸脱や社会問題として構成される過程へ関心を持つのである(片桐雅隆, 1989)。

ベッカーは、逸脱現象研究で考慮されるべき領

域を拡張しようと試み、研究の基本概念に「集合行為(collective action)」を置き、彼の基本的立場が相互作用論であると主張した。彼は、そこに含まれる人々すべてを観察するという方法を用い、逸脱とみなされるエピソードを取り出すことで、逸脱についての自らの相互作用論を提唱するのである。そして大多数の成員にとって共通に逸脱と感じられる「社会的な逸脱」と、ある特定の状況において逸脱と解釈される「状況的逸脱」を区別した。このベッカーの区別に従えば、「LD」の問題は「状況的逸脱」と言える。「LD」という名称は絶対的なものでなく、ある特定の場面において意味をもつ相対的なものである。よって「LD」という名称が貼られることで、子どもの自己に与える影響を十分に考慮しなければならない。

では具体的に、「LD」教育にこれからどう取り組んでいったらいいのであろうか。「LD」教育は、その対象児を医学的あるいは心理学的な障害定義に合致するか否かで判別することから、対象児を個人内に病理をもつ子どもとして把握しているといえる。この考え方は、通俗的には、「医療モデル」あるいは「欠陥モデル」といわれる。対象児は、何よりも特定の学校場面で、教師との相互作用、子どもどうしの相互作用、学習内容との相互作用の中で、困難を抱えた子どもとして顕在化する。彼らに対する教育指導の困難は、単一ではなく複雑な要因の関数として生起してくるにもかかわらず、個人内病理と結びついて生じると理解されるのである。そのため、個人内病理と学習や行動での逸脱を因果論的に単純に結びつけることができないにもかかわらず、それが「推測」あるいは「仮定」されて教育活動が治療的に組織されたりする。

「LD」児は、通常教育の中で教育困難児の一部として顕在化するが、個人内病理が短絡的にその教育困難につながっているとはいえない。個人内病理があっても通常教育で教育指導ができる子どもも存在する。「LD」児が通常教育での教育指導になじむか否かは、通常教育のあり方に関わっているとみえる。こうした認識は、「LD」教育を見直すことによって、通常教育の見直しを同時に求めているといえる。

よって、障害児と非障害児という子どもの二分

法のもとで「LD」児をとらえるのではなく、子どもの学習能力の遅れは、子ども自身が持つ知識・技能・経験と子どもに要求を突き付ける学習場面との相互作用におけるミスマッチの結果と考え、「付加的な援助・支援」を要するところに「SEN (Special Educational Needs) =特別な配慮の必要」がある子どもとして対策を考える必要がある。「障害」ということばは、医学あるいは心理学的診断概念であるのに対して、「SEN」は社会学あるいは教育学的概念としてとらえられ、相互作用的・相対的な性質をもっている。この考え方にに基づき「付加的な援助・支援」を行う「教育上の措置 (educational provisions)」は、特殊学級の占有でなく通常学級にも及ぶものである。「SEN」では、旧来の障害を主因とする学習困難に加えて、さまざまな要因による学習困難が、通常学級内での「付加的な援助・支援」の対象と考えることができる。「SEN」という概念の提起は、「医療モデル」または「欠陥モデル」による障害児の把握から決別し、障害児と非障害児という子どもを二分するのではなく、「SEN」がある子どもに通常教育を含めて「特別なサービス」を用意する方向へという流れが見られる。さまざまなタイプを示す「LD」を、1つの「LD」という「障害」概念の中におしとどめることは、困難な作業である。教育という面から考えれば、「LD」児への対応は「SEN」の一部として考えたほうが、さまざまな教育対応が容易になると主張されている (清水貞夫, 1994)。

マクロ社会学の代表的人物であるデュルケム (Durkheim, E.) は、教育学にとって心理学にだけ頼る方法がいかに不十分であることを主張し、教育学が追求すべき目的を決定するにあたって、社会学が果たす役割の重要性を強調したのであった。教育は1つの社会事実であり、社会の場において理解すべきこと、社会事実を心理的現象のみによって説明されることの誤りをデュルケムは、繰り返して論証しようとする (Durkheim, 1922)。すなわち、社会的諸条件を考慮しないで、個体主義の心理学のみにもとづいた教育論議では不十分であるというデュルケムの主張を含む、ミクロな社会とミクロな社会の関係およびマクロな社会についてのマクロな考察は、現代社会において生じ

てきた学校教育の問題の1つである「LD」の現象が、現在のところ社会の側から十分になされていないゆえに、工夫して「LD」研究に取り込んでいく必要がある。「LD」教育は、障害児教育という限られた枠組みの中だけではなく、通常教育の中で考えていかなければならないのである。

子どもは、社会化されたおとなとなる過程において、生活の多くの時間を学校と家庭で過ごすことになる。この時期に子どもと接する重要な他者が、母親を始めとする家族、担任教師やクラスメートになる。そういった他者たちの反応の中で、子どもの自己は形成されていく。学校という特定の集団において「だめなわたし」であっても、その子どもの能力すべてが否定されるわけではない。学力面で劣っている子どもも、自分の能力を発揮できる場を見つけ、その能力を発揮する方法を身に付けていくことが、従来は家庭や地域の場で行われてきたのが、現在は通級学級という場を借りて、その子どもが積極的に集団に加わって、自分の役割を果たす方法を身に付けていくことを学んでいるのである。「LD」児が、学校教育を終えて職業選択をする際に、どういった集団を選択するかについてまで、最近になって関心が持たれるようになってきているが、どういった集団において自分の能力を発揮できるか、自分を外側から見ることによって、自己決定していく力を育てていくことが学校教育において重要なのである。子どもを取り囲む社会は、学校や家庭といった閉じた社会ではなく、自己を育てていくという共通の目的のもとに、よりマクロな視点から子どもの自己発達をとらえ、子どもにとってのより大きな社会を構成するという視点から、今後の「LD」研究はその取り組みを考えていく必要がある。

5 結論

もはや、学校教育において、子どもの自己発達にどう手を差し伸べていけばよいかを考えるときに、教師のみで成立する学校社会内だけでは問題の解決は得られない。学校を取り巻く他の社会との関係を整えていくことで初めて、「LD」児の教育は適切に行うことができる。学校社会という閉じた空間だけで問題を解決しようとせず (専門家の力を借りることでよりスムーズになると思われ

るが、学校と家庭が子どもの自己を育てるという共通の目的のもとで手をとりあって社会づくりを考えていく必要がある。「LD」児の教育の論議は、自己発達に意味をもっている家庭と学校を含むより大きな社会の側から行ってこそ展望が大きく開いていくのではないだろうか (図3)。

「LD」の原因は生物学的なものとは推定され、「LD」の問題はミクロな社会で生じるけれども、「LD」の問題の解決にはマクロな社会が変わっていかなければならない。現在の学校教育現場では、様々な問題が生じているが、「LD」の問題に目をむけることは、「LD」児に限らずすべての子どもの教育の基本、すなわち自己発達を導く教育について、改めて考えるきっかけを与えてくれるものである。

注

¹⁾現在のところ、日本の学校教育制度のなかで、公式に学習障害またはLDという名称が認められていないため、本稿では「LD」と括弧づけを用いている。

²⁾ミードは、自己発達について「プレイ (play)」から「ゲーム (game)」へと移行する子どもの遊びにおける役割取得という具体的な例から概念化

している (Mead,1934)。彼の社会心理学の主要なテーマは、社会的相互作用から自己がどのように出現するかである。彼のことばを借りれば、人間は他の動物とは異なって、進化の過程を経て「精神をもった有機体 (minded organisms)」となった。個体発生的にいうならば、自己は、種としての人間の個人的な発達の過程 (彼のことばでは、「プレイ」から「ゲーム」へという他者の態度または役割を取得する過程) を基盤にもつのである。彼は、精神および自己がいかにして社会的創発によるものかを示している。ミードは、子どものプレイという行為に「自己の生成」の最初の段階を観察することができる考えたのである。

³⁾通常の学級の中で学習や学校生活に支障をきたしている児童に対して、校内または校外による通級制の学級で、学習の理解や生活上の問題を専門的に分析し、個に応じたプログラムを作成し、在籍する学校・学級や保護者と連携を保ちながら学習や生活を支援していく目的で設置されている特殊学級である。ただし、この制度は国レベルで実施されているものではない。

⁴⁾本稿では、インタラクションと相互作用の違いについて、前者は人と人の体面的・直接的かかわりに限定し、後者はそのような人に直接的・間接

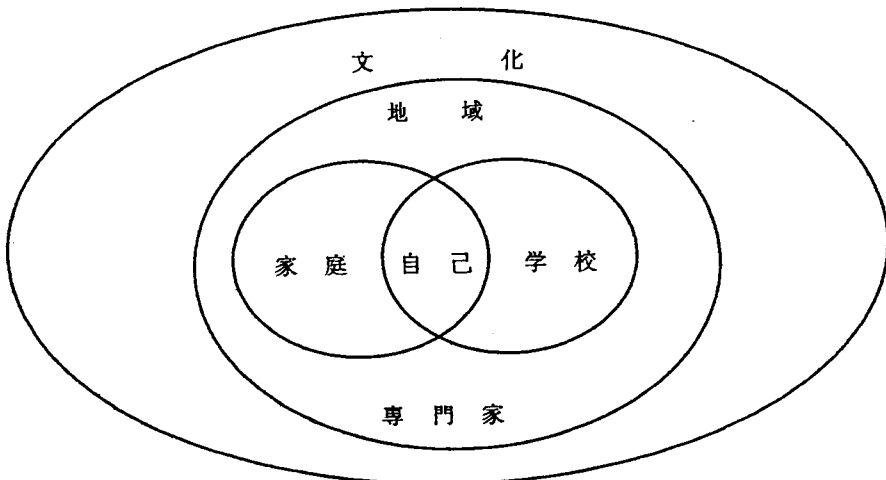


図3 子どもの自己を取り囲む社会 (福留、1998)

的に影響を与えあう関係として幅広くとらえることとする。

文 献

- Berger, P.L. & Luckman, F., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday & Company, Inc, 1966. (山口節郎訳『日常世界の構成』思索社, 1973年)。
- Blumer, H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, U.S.A.: Prentice-Hall Inc, 1969. (後藤将之訳『シンボリック相互作用論—パースペクティブと方法』勁草書房, 1991年)。
- Cousin, P.T. (VODD Group), 'Looking Forward: Using a Sociocultural Perspective to Reframe the Study of Learning Disabilities', *Journal of Learning Disabilities*, 28(10): 656-663, 1995.
- Durkheim, É., *Education et Sociologie*, Felix Alcan, 1922. (佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房, 1976年)。
- 福留晶子, 『自己発達と社会的相互作用論—「LD (学習障害)」教育にみる1つの問題提起』早稲田大学大学院人間科学研究科博士学位論文, 1998年。
- 船津衛, 『シンボリック相互作用論』, 恒星社厚生閣, 1976年。
- 船津衛・望月誠編, 『シンボリック相互作用論の世界』恒星社厚生閣, 1995年。
- 刑部育子, 「子どもの『参加』を支える他者」東京大学教育学部紀要第34巻: 21-30頁, 1994年。
- 星野仁彦・他, 『学習障害・MBDの臨床』新興医学出版社, 1992年。
- 伊藤隆二, 『学習障害の診断と指導』岩崎学術出版社, 1990年。
- 片桐雅隆, 『意味と日常世界—シンボリック・インタラクショニズムの社会学』世界思想社, 1989年。
- 川村秀忠, 『学習障害—その発見と取り組み』慶應通信, 1977年。
- 北澤毅・古賀正義編, 『<社会>を読み解く技法』福村出版, 1997年。
- 栗田広, 「学習障害を医学ではどうとらえるか」『発達障害研究』13 (3), 167-75頁, 1991年。
- Mead, G.H., *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of A Social Behaviorist*, (ed. by Morris, C.W.) The University of Chicago Press, 1934. (三隅一成訳『行動主義心理学』白揚社, 1941年) (稲葉三千男他訳『精神・自我・社会—社会的行動主義者の立場から』青木出版, 1973年) (河村望訳『精神・自我・社会』人間の科学社, 1995年)。
- 日本教育心理学会第38回総会準備委員会, 『日本教育心理学会第38回総会発表論文集』, S10-13頁, 1996年。
- 日本LD学会編, 『LDと学校教育』日本文化科学社, 1998年。
- Poplin, M.S., 'The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities: Replicating the Past by Reducing the Present', *Journal of Learning Disabilities*, 21(7): 389-400, 1988.
- 清水貞夫, 「合衆国におけるカテゴリーなしの特殊教育の進展とその問題」『宮城教育大学紀要』第29巻, 129-41頁, 1994年。
- 上野一彦・他編, 『LDとは—症状・原因・診断理解のために』学習研究社, 1996年。
- 八島祐子, 「学習障害—LD, MBDの概念・診断・治療」『精神科治療学』5(12), 1485-94頁, 1990年。