

盲学校教師の「見えない」現象へのナラティブアプローチ

A Narrative Approach to the “Cannot See” Phenomenon of Instructors at Schools for the Blind

韓 星 民 佐 藤 貴 宣 吉 村 雅 樹

SungMin HAN

(福岡教育大学)

Takanori SATO

(大阪市立大学)

Masaki YOSHIMURA

(株式会社グッドビレッジ)

(平成26年9月30日受理)

要 旨

本稿では、視覚特別支援学校（以下、「盲学校」）における日常の経験を説明／記述する教師のナラティブを分析する。それにより教師の日常世界を表象し構成していると推測される解釈カテゴリー（現場の知識）を同定する。そして、その用法／機能について考察することを目的とする。そうした分析を通じて、盲学校現場に固有の教育行為の特徴を明確化する。それと同時に、教師たちがいかに日常的知識を用いて、日々の活動を有意義化し、盲学校を固有の社会的世界として構成していくのか、その仕方の一端をも明らかにする。本稿の分析からは以下の点が指摘できる。本稿がトピックとして焦点を当ててきた「見えないってことが分からない」という問題は解く必要のない疑似問題であるといえてよい。しかしながら、教師たちは、「見えないってことが分からない」という事態について語ることを通じて、盲学校に固有の課題と活動を組織する。そうすることで、盲学校教師としてのアイデンティティをも同時的に立ち上げることが可能となる。すなわち、「見えないってことが分からない」という事態は、盲学校の日常を固有の社会的世界として作り出す際に教師たちが参照・使用する重要なリソースとなっているのである。

キーワード：盲学校、ナラティブ、教師の日常世界、解釈カテゴリー

はじめに

盲学校では入学者数が少ないこともあり、少人数クラス編成が在学期間を通して固定的に維持されることが多い。また、在学期間を通して同じ教師がクラスを担当することが多い。進学や就職のための教科教育に重点を置く普通高校と異なり、盲学校では主に付属の専攻科（あん摩・鍼・灸の職業教育専門）への進学が期待される教育が行われる。そのために、盲学校特有の教育状況が生まれる。例えば、盲学校教育に携わる教師がその職業の意義や目的を語るとき、教師は生徒をしばしば「子供たち」と呼び、教師・生徒間の人間関係が親密であることがしばしば強調される。盲学校特有の教師・生徒コミュニティがあり、盲学校教師には特有の職務文化やそれを合理的に語る彼らの自然言語があると考えられる。視覚障害者属性に携わる或る盲学校教師の語りから、その特有の文化や自然言語を分析する。

ここでデータとした語りは、ある盲学校教師のインタビューにおいて得られたものである。分析に際して、T1が語ろうとした考えや思想を推論し検討することはしない。例えば、T1は「見えないってことが分からない」という主旨の語りを何度もしているが、ここからT1の考えについて考察することはしない。しかし、これをインタビューにおけるT1の聞き手に対する意図をもった働きかけであると考え、T1の期待をともなった秩序ある語りの行為として考察する。

聞き手は語り手の意図を解釈する。語り手は聞き手の解釈能力を予め想定した上で語りを構成する。そのような、語り手から聞き手への組織的に構成された単位の発信として考える。また、この語り手の発信を聞き手がどのように理解したのかを推測する。については、語りという行為における当事者の意図や情動や合理性を推測する。また、そこから語りがどのような意義をもって存在したのかを理解し、当事者の能力の一端としての文化や自然言語について考察を行う。

I 先行研究と本稿の視座

かつて教育社会学者の清永は、「特殊教育を支配する心理学」を批判し、障害を社会的カテゴリーとして理解すべきだと喝破した（清永 1973）。彼自身が、具体的に経験的な研究プログラムをデザインしたわけではなかったが、「技術主義的特殊教育」に対して「社会学的パースペクティブ」の優位を強調し、障害児教育に関する社会学的研究の必要性を提起したことの意義は大きい。だが、実際に社会学的な観点に立脚し、障害児に関わる教育現象・教育現実接近しようとする経験的な研究が興隆するのは、それから四半世紀後の 90 年代後半以降のことである。

障害児に関わる教育現象をトピックとする社会学的な研究は一樣に解釈主義の影響を強く受け、質的な調査法に依拠して学校現場の日常世界の解明を志向するという点で共通していた。しかし、実際の分析はそれぞれ異なる方法論的視座において実行されている。先行諸研究を大別するなら、それらは主に民族誌的な研究とエスノメソドロジカルな研究に区別できよう。

民族誌的な研究として代表的なものは、小学校でのエスノグラフィーをもとに、「障害児」を含む教室の日常を分析する堀家（2002）の業績である。そこでは、「できない子」として障害児を可視化し、学習活動の文脈から遠ざけようとする教師のワークと、それに「参加する意欲をもっているふり」や「できないふり」などの戦略で応じる脳性マヒ児童の姿が活写された。また、養護学校小学部でフィールドワークを実施した澤田（2003）は、理念的に形式的平等を重視しながらも、実際には能力別観点から児童を類別化していく教師たちのパラドキシカルな態度を記述している。さらに、盲学校でのフィールドワークから「盲人文化」を構造的・象徴的に捉えようとした杉野（1997）の人類学的な業績は、特殊学校のスクールエスノグラフィーとして先駆的な位置にあるといえるだろう。

またエスノメソドロジー的研究を代表する先行研究には、養護学校小学部における自閉症児と教師との相互行為を詳細に分析する鶴田（2007）の研究がある。そこでは、「無能力さを切り離し有能さを結びつけていく実践」を＜障害児を教育すること＞の特徴として見出している。また、木村（2006）は小学校の通常学級における子どもの「問題行動」を「発達障害」へと読み替えていく教師の解釈実践を相互行為分析の視角から解読する。加えて、エスノメソドロジーと同様に、構成的な視角から金澤（2003）は、聾学校幼稚園における教員らの指導法に関する論議を細かく追いつながりながら、「聴覚手話法」の構築プロセスを具体的に解明している。そして、末次（2012）は、保育所での発達障害児に対する「特別な配慮」の特徴を健常児同士のトラブル場面を補助線として明らかにした。

障害児の教育場面をめぐるこれら先行諸研究は、方法論的なスタンスは異なるにせよ、「障害児」というカテゴリーを用いて学校の日常のなかで組織化される相互作用に一貫して着目し、その諸形式を分析してきた。それに加え、クラスルーム内部の、あるいは教員間のコミュニケーション活動を通じて「障害児カテゴリー」ならびに「教師アイデンティティ」が同時的・相互反映的に達成されていく機制をも明確にしてきたのだった。

しかしながら、教師たちは、ローカルな日常世界を構成している個々の学校現場で日々活動し教育行為を遂行している。そして、どのような日常的行為も、この世界に支えられてはじめて手応えのある意味理解可能な活動として存立する（古賀 2001, p.13）。こうした認識に立脚するなら、先行研究が相互反映的な達成として描いてきた自他のカテゴリー化と相互作用との関連、ないしはそれと相即して展開する日々の授業実践や指導過程を支えている生活世界の構成原理を、教師たちの実感に即して現場の内側から浮き彫りにすることこそが決定的に重要な作業となるのではないだろうか。こうした問題意識から、本稿では、視覚特別支援学校（以下、「盲学校」）における日常の経験を説明／記述する教師のナラティブを分析することで、教師の日常世界を表象し構成していると推測される解釈カテゴリー（現場の知識）を同定し、その用法／機能について考察することを目的とする。そうした分析を通じて、盲学校現場に固有の教育行為の特徴を明確化すると同時に、教師たちがいかに日常的知識を用いて、日々の活動を有意味化し、盲学校を固有の社会的世界

として構成していくのか、その仕方の一端をも明らかにすることができるだろう。こうした作業は、「どちらかといえばマイノリティ教師にあたり、そのために研究蓄積も多いとはいえない」（油布 2009, p.5）と言われる特別支援学校教師に関する研究の進展にも寄与するものとなるに違いない。

Ⅱ インタビューデータ

データ： <データ 1>約 47 秒, <データ 2>約 133 秒, (ファイル T1_003.MP3 より)

録音： 2006 年 2 月 2 日

場所： 当時県立盲学校（現在は県立視覚特別支援学校）の教室内

インタビュアー IR：

盲学校の出身者、インタビュー当時は大学院博士後期課程に在籍

インタビューイ T1：

県立盲学校の家庭科女性教諭、養護学校で 2 年間、その後、9 年間普通高校で勤務した後に当校に赴任

<データ 1：00：04：38 から>

- ① IR : ちょっと待ってくださいよ。あっそうですか、んー、で、だいたいそのー、あれですね、じゃそんなにこう、なんてゆうかな、盲学校に来て、ん、まあ良くも悪くもなくカルチャーショックみたいなことっていうのは、どうですかね。
- ② T1 : 対生徒に対してはなかったですけども、自分自身の中では見えないって言うことがどういうことなのかということはずうっと考えていた意味ではカルチャーショックだったのかな。
- ③ T1 : でも、うん、そんなに子どもたちに対してはなかったですね。先入観もなかったし、ただ見えないって言うことが自分がぜんぜん理解してないままに子どもたちに接してるんじゃないかなって言う不安のほうが大きかった気がします。

<データ 1：00：05：25 まで>

<データ 2：00：58：25 から>

- ④ IR : やっぱ、先生方も、でもどうですか、率直に言って、盲人のことで見えないって言うことがどういうことかわかんないって言うこともあるだろうし。
- ⑤ T1 : 他の先生はわかんないですけど、私はそれがすごく気になりましたね。見えないって言うことがどういうことなのかっていうことで、
- ⑥ T1 : あ、何でそう思ったかっていうと、全盲の人でも校舎の中でもばあっと、移動して、ばあっと、馴れてるとこだから走って移動したりするじゃないですか。
- ⑦ T1 : 物事を把握するときにもともと視覚を活用して、経験のある子だったらなんとなくイメージはできるんですけども、まったく視覚を活用したことの無い子どもにどういうふうやって、例えば立体と平面を認知させていくんだとか、どういうふうやってこの子は認知しているんだろうって、(見えない) っていうことをこの子どういうふう、この子は把握しているんだろうっていうのがすごく自分は気になったんですね。
- ⑧ T1 : でっ、どういうふう、見えないって言う子どもたち、見えないって言うことが課題になっているって言うか、
- ⑨ T1 : 障害になっている子どもたちにどういうふう自分のアプローチをしていったら授業を展開するとき、子どもたちにより深い理解を与えられるのかなって言うのをずっと考えてた時期があって、
- ⑩ T1 : いろんな専攻科の生徒とお話したりとか、普通科の子どもたちとお話する中で、「見えないって言うことが、いや実は私はよく理解ができないんだ」っていうのをざくばらんにお話をしたことがあったんですよ。だから、子どもたちがそんな「(見えない) ってすごくよくわかるっていわれるほうが腹立つ」とかって言われて、「あっ、そういうものか、あんたたち」みたいな、いろいろ授業の中で話してたりして、「私は見える見えないって言うことをすごく理解できるとか、わかるって、申しわけないんだけど言えないんだ」って、「私は見えないっ

てことがやっぱり理解できないって、その、お世辞にも、ああ、まがり、まがり何てんだろう、とてもじゃないけどおこがましくてそんな理解できるなんてゆえねんだ」っていう話をしたらば、かえって「それが当たり前だと思う」とかいうふうに子どもたちのほうからゆってて、「ああ、そういうもんがいね」っていうのをお話してたことがあったのです。

- ⑪ T1 : 見えないっていうことがやっぱりなかなかたぶん実感としてわからない部分がずいぶん多かったんで、今でもそれはきちんと理解してたかって言われたら、理解はできない、してないと思いますけれども。

<データ 2 : 01 : 00 : 38 まで>

注：下線部分は声が大きいことを示す

注：トランスクリプトで「(見えない)」と斜体記述した2カ所は、実は録音では「見える」と発声が聞こえる。しかし、どちらの箇所も語りの内容に明らかに反すると思われた。言い間違いであろうと判断して、ここでは修正して「(斜体)」で文字起こしした。また、以降の論述内で引用する場合は「見えない」とさらに修正して明記した。

Ⅲ 分析¹

1. 動機に促された組織的な語り

<データ 1>③で T1 は『自分自身の中では見えないっていうことがどういうことなのかということを経験してないままに子どもたちに接してるんじゃないかなっていう不安のほうが大きかった気がします。』で、それまで日常的に感じていた不安を語っていた。しかし、IR はこれを別の話題で立ち消えさせてしまう。それからかなり後の<データ 2>で IR が質問に窮し、④でこの話題を改めて質問する。

それに答える⑤の冒頭で T1 は『他の先生はわかんない』で自分が他と異なることを示し、また『私はそれがすごく気に入り／ね』での『すごく』や『ね』で強調や主張を表している。T1 は自身を特別な者として際立たせて、『それが』が格別に気になることだということを示そうとしている。これは、極端な事例や珍しい経験をこれから語ろうとするときに、聞き手にそれを予感させる前置きとなっている。さらに、⑥の冒頭の『何でそう思ったかっていうと』でこれから自分がその理由の説明を始めるということを前置きしている。つまり、『見えないっていうことがどういうことなのか』ということが自分だけが格別に考えていることだと示して、これから語ることが普通によく見聞きするようなことではないと誇張している。これらのことから、⑥以降の語りが決して即興的でないことがわかる。

<データ 1>②③ですでに『見えないってこと』という語りがあある。しかし、ここではまだ語りは IR の『良くも悪くもなくカルチャーショックみたいなことっていうのは』という質問に対する応答であり、強調や主張の強さはない。ここ②③では自分のカルチャーショックや不安があったとことを独り言のように『だったのかな』と軽く示したり、控えめな『気がします』で終えている。しかし、<データ 2>の⑤では異なっている。IR によって改めてイニシエーションされて、T1 の語りにむけた意気込みは格段に強く聞こえる。⑤の語りには、聞き手に対する誇張された前置きによって、これから明かされる何事かを聞き手に納得せようとする T1 の強い動機を聞き解くことができる。

2. 健常者属性と障害者属性の対立や対比を避ける

T1 は⑤で『校舎の中でもばあーと、移動する』盲学校生徒の目撃談をする。そしてその後、⑦で『物事を把握するときにもともと視覚を活用して、経験のある子だったらなんとなくイメージはできるんですけども』と、いったんは常識のような語りをする。そして、さらにそれに続けて『まったく視覚を活用したことのない子ども／どういうふうにしてこの子は認知しているんだろう』、『見えるっていうことをこの

¹ 論述内でデータを部分引用する場合は『・・・』で表記する。また、引用部分に直接話法部分「・・・」が含まれる場合は『・・・「・・・」・・・』で表記する。また、データ内で発言されてはいないが、そのように発言されていることと同じだと著者が推定する部分、ならびにこのような推定部分を含むデータからの引用となる場合はすべて「・・・」で表記する。いずれの表記においても、引用部分内に論述にとって余分・不必要な箇所と判断する場合はこれを省略し、／でこれを示している。

子どういうふう／把握しているんだろうって／気になる』という語りを始める。盲学校生徒のなかには、『まったく視覚を活用したことの無い子ども』のような先天的視覚障害者とともに、『もともと視覚を活用して、経験のある子』のように中途視覚障害者もいる。健常者の日常的な視覚に依存した生活経験から、視覚を重視した『物事を把握する』能力を想定し、さらに視覚とこの能力が不可分一体のものだと理解する知識がある。そしてこの知識をお互いに了解しあうことが一般的なことだと誰からも堅く信じられていると認識するとき、これは社会的な常識であると認識されるだろう。T1は『もともと視覚を活用して、経験のある子』においてこの常識を利用している。健常者ならびに中途視覚障害者を同一のカテゴリーとし、この人々は『イメージできる』としている。他方で先天的視覚障害者は[イメージできない]として対比的に提示している。

⑦前半の『物事を把握する／視覚を活用して、経験のある子／イメージできる』は誰もが当たり前の意見として聞けるだろう。現に、このインタビューにおいてT1の面前にいるIRは視覚障害の当事者である。T1はそれを承知している。しかし、T1は何の注釈を加えることなく、『物事を把握する／視覚を活用して、経験のある子／イメージできる』と語っている。T1は聞き手が障害者であれ誰であれ、これが注釈なしで了解されるであろうことを予め認識しているのである。T1は自分の意見をそのようなもの、つまり常識として語っているのである。

しかし、聞き手がこの意見を常識として了解してしまうことで、あたかもこの知識から推論される次の意見[物事を把握する／まったく視覚を活用したことの無い子ども／イメージできない]もまた常識であるかのように聞き手は了解してしまう。おそらく、多くの聞き手はT1が推論した次の意見にほとんど違和感を抱かず聞いてしまうだろう。しかし、これは誰もが日常において頻繁に行う典型的な正しくない推論である。[AならばB]が正しいとした場合、その裏とよばれる[not Aならばnot B]は、必ずしも正しくない。だからこの場合、依然として[物事を把握する／まったく視覚を活用したことの無い子ども／イメージできる]といえる場合が完全に否定されてしまうことを意味しない。T1は常識を自分の意見と重ねるように利用しながら、これを誤った推論で展開して、正しくない常識を提示している。⑦で、T1は正しくない常識を聞き手に導いているのである。

とはいえ、そうだとすると、この⑦の語りには少し奇妙なことがある。聞き手は、健常者と中途視覚障害者（以降、これを健常者属性と記す）の能力を『イメージできる』に対して、先天的視覚障害者（以降、これを障害者属性と記す）の能力を[イメージできない]と聞き解く。しかし、⑦でT1はこの[できない]という否定が聞こえるべき位置で明確にそのような言葉を使っていない。『イメージできる』とは明確に語っているが、[イメージできない]とは語っていない。そのかわりに、T1は[イメージできない]を語ることがふさわしい発話の場所に『どういうふう／やって』と繰り返し疑問の語りをしている。しかも、『いるんだろうって』や『気になったんです』という独り言や主観にとどめる語りをしている。T1は正しくない常識を導こうとするときに、健常者属性の『イメージできる』に対して障害者属性の[イメージできない]を対比的に配置したように聞こえた。しかし、実際には、なんだか奥歯に物が挟まったような言い方をしているだけなのである。とても語りがくどくどして冗長な印象を受ける。

ここで、T1は[イメージできない]を意図的に言わないように強く配慮をしていると考えられる。もしも、『できる』という肯定に対して、[できない]という明確な否定を配置したならば、両者が正反対に異なった人たちだと暗示してしまう。健常者属性に関する肯定と障害者属性に関する否定という正反対の対比をしたならば、両者の非対称な比較をもたらししてしまうだろう。障害者カテゴリーに属する人がマイナスを有する人に結びついており、そして、健常者はマイナスに結びつく人だと判断されない。この非対称な比較によって生じるであろう[障害者属性の能力が劣る]という推測は、障害者教育に携わる者にとって道徳的な禁句である。これは、自らの盲学校教師という立場を否定することになりかねない、無視できない問題を生じさせることになるだろう。

そこで、[できない]という否定形ではなく、代わって『どういうふう／』という疑問形の語りにしたのではないだろうか。疑問形にすれば、両者の相違を控えめなものにすることができる。さらに『いるんだろうって』という独り言のような表明や『気になった』という主観の表明は、相違を私的な思いに留め、より一層にこの相違を控えめなものにする。T1は語りのなかに明確な否定形を使うのではなく、主観的な疑問形を使うことによって、聞き手が健常者属性対障害者属性という非対称な比較を想起することをできるだけ避けようとしたのではないだろうか。

⑤から⑦において、T1は健常者属性と対比しつつ「物事を把握する／まったく視覚を活用したことのない子ども／イメージできない」という障害者属性をまるで常識であるかのように展開している。しかし同時に、その含意が語りのなかに非対称な比較という問題をもたらしなないように強く配慮もしているのである。そのせいで、⑦の語りはとてもくどくどして冗長なものになっている。これは、このT1の語りの特徴なのだろうと考えられる。そして、ここから盲学校教師という立場の職業倫理が、語ろうとした本意への制約条件となって、このような語り自体の屈曲を生じさせたのだろうと考えられる。

3. 語り手の意見を了解する聞き手

＜データ1＞から＜データ3＞までのすべてで、T1は「見えないってことがわからない」という主旨のことを何度も語っていて、それはT1の語り全体においてまさにキープフレーズのようにになっている。「見えないってことがわからない」ということを聞き手に納得させるために、⑤の位置で『校舎の中でもばあっと、移動する』盲学校生徒を目撃したという事実を提示した。そして⑦の位置で「物事を把握する／まったく視覚を活用したことのない子ども／イメージできない」という実は正しくないのだが、聞き手に正しいと聞こえる常識を提示している。T1は、自身が体験した目撃の事実と、正しくない常識の二つによって、「見えないってことがわからない」ということを合理的に説明しようとしているのである。聞き手は⑥に先行する＜データ1＞②③、そして＜データ2＞⑤で「見えないってことがわからない」という意見を何度も聞かされている。これを目撃談と正しくない常識の提示以前に先行して聞いていることは重要だろう。そして、その後⑥で、全く別のストーリーである目撃談を、次いで⑦で、これもまた別の正しくない常識の語りを続けて聞いている。つまり、聞き手は先行するT1の「見えないってことがわからない」の含意を後続の語りにおいて、T1からその詳細を単純に聞いて知るのではない。聞き手はT1が系列的に配置したストーリーに沿って、そしてそこにT1の説明を聞き解かされているのである。

ここでT1が語りのなかに配置したストーリーを検討してみたい。先ず、⑤の「見えないってことがわからない」ことをT1が感じる契機となった事実として、⑥に視覚障害者が『校舎の中でもばあっと、移動」するのを目撃したことが配置されている。これが、まさにきっかけだったのだという提示の仕方である。そして、次に提示した⑥の「物事を把握する／まったく視覚を活用したことのない子ども／イメージできない」という正しくない常識は、「見えないってことがわからない」という意見と全く同義である。⑤意見—⑥目撃談—⑦正しくない常識、という系列的な配置は一つのセットとして語られている。「見えないってことがわからない」という⑤の意見は⑥の目撃談も⑦の正しくない常識のどちらも矛盾しないT1の語りとなっている。このことを以下の図1では波線で囲って示している。T1が語りに配置したのはこれだけである。

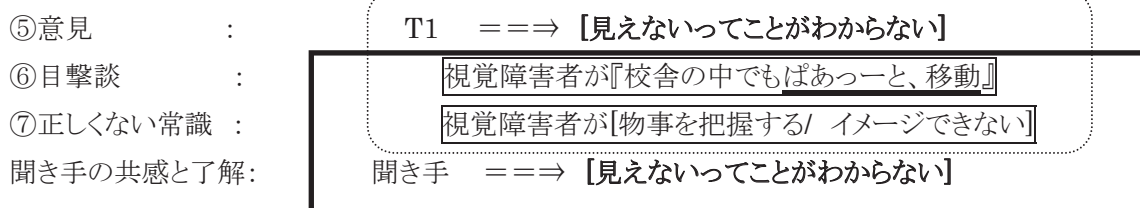


図 1

しかし、聞き手にとってもこれだけなのだろうか。『なんでそう思ったかていうと』の前置き始まる⑥から⑦の語りを、聞き手の立場で改めて考えてみたい。この⑥冒頭の前置きは、前の⑤の語りをいったん中断して、これから次の別の語り⑥で『何でそう思ったかていう』説明がこれから始まるということを告げている。つまり、新たな別のストーリーの開始が宣言されている。そして、目撃談が始まり、聞き手は想像のなかで『校舎の中でもばあっと、移動』する盲学校生徒を思い描く。ここで、『校舎の中でもばあっと、移動』するの下線部分で突然T1は声を大きくしている。さらにここで擬態音が用いられていることはとても印象的だ。また、この目撃談自体の意外性による衝撃も決して小さくないだろう。ここでの語りは聞き手の脳裏に響きながら侵入してくる。しかし、ここで語りは次の⑦につながる。急に『物事を把握するとき／

『視覚を活用』や『立体と平面を認知』などの聞き慣れない用語による理屈っぽい話が続く。そして、[物事を把握する / まったく視覚を活用したことのない子ども / イメージできない]が常識として思い起こされる。聞き手は、脳裏で思い描いていた生き生きとした映像のような場面から、窮屈そうな理路のある常識の言説に移らされる。しかも、普段から知っていて当然であるかのような常識の言説によって、冷静な聞き手へと戻らされる。

しかも、⑥の目撃談では障害者が校内をとっても巧みに走っている映像だったのに、次の⑦の言説では障害者の認知能力がイメージできないと述べている。ここで、聞き手は⑥の目撃談をどのように理解したらよいかの手段を失わされてしまう。そこで、聞き手は思わず[見えないってことがわからない]と言いたくなるのではなかろうか。ここで、聞き手は自ら[見えないってことがわからない]という困惑した気持ちを抱く。このことを、図1では実線で囲って示している。そして、直ぐにそれが先行したT1の同じ気持ちだということに遡及的に思い至る。聞き手はT1の意見はそういうことだったのかと改めて気づいてこれを了解する。そして、T1の意見に共感できると感じるだろう。

先に波線で囲ったように、T1は自分の意見を聞き手が納得してくれることを期待していただろう。そこでT1は聞き手の想像能力を通じて、[見えないってことがわからない]という意見に聞き手が納得してくれるようにストーリーを系列的に配置した。他方、実線で囲ったように、それを聞いた聞き手は⑥の目撃談の後に⑦の正しくない常識を聞いただけで、[見えないってことがわからない]気持ちを抱き、そして、先行したT1の意見を了解して聞き終える。語り手は聞き手の納得を期待し、聞き手は語りを了解して聞き終える。ここには、語り手からの一方的な情報発信があるのではない。ここには語り手と聞き手のそれぞれの行為の違いがあるが、しかし、語り手と聞き手は協調して円満な了解を達成する。ここには、聞き手の沈黙を前提とした、二者間での秩序あるやりとりがある。ここで、二者は相手の理解や解釈に関して、ともに問題を生じてはいない。語り手は聞き手の納得に満足するかのようにさらに次に語りを進める。他方の聞き手は語り手の意見を聞き終えて同じく次の語りを聞く。

4. ジレンマを見過ごす聞き手、ジレンマに気づかない語り手

ところで、<データ2>⑥『校舎のなかでもばあっと、移動して、ばあっと、馴れてるとこだから走って移動したりするじゃないですか』の下線部分で突然T1は擬態音も用いて声を大きくしている。これは、移動がとても速かったことを表わそうとしているからだろう。それによって、目撃された移動が、杖に頼るようなたどたどしいものではなく、元気な生徒たちの迅速で巧みな移動だったことを思い描くことができる。また『走って移動したりする』の『したり』で、この事実が直前の『馴れてるとこ』とともに見たことがある事例のひとつであるような述べ方をしている。つまり、校内をよく知っている者にとっては、似たような目撃をすることは必ずしも珍しいことではないことを暗示している。そして、最後の『じゃないですか』は対面しているIRへ同意を促している。これは、IR自身がこの盲学校の元生徒であり障害当事者だからだろう。聞き手にこれらのことを了解する能力や資格があることをT1が期待しているということであろう。つまり、T1はここで生徒の校内生活を知って見馴れている者なら、或る程度の頻度でよく似た出来事を目撃することがあるということを含意しながら語っている。

T1による語りのなかで、聞き手は単なる目撃した出来事の実事報告だけを聞くのではなく、⑥の目撃談とその事実に関連した校内状況も聞いている。しかし、その後の⑦で[物事を把握する / まったく視覚を活用したことのない子ども / イメージできない]という常識のような言説を聞く。ところが、⑥の目撃談にある事実は、実はこの⑦で語られる言説によって整合的に理解できるようなことではない。実際に目撃された事実と、常識だと思っていることが相反しているからである。おそらく、聞き手はこの⑦の語りに微かなジレンマを感じるのではなかろうか。聞き手の抱くジレンマは、目撃された事実を真実だとするなら常識は誤りとなり、常識を重視するなら目撃されたことが偽りになるという相反する理解を同時に抱くことである。『校舎の中でもばあっと、移動』する障害者のことを、[物事を把握する / イメージできない]というT1が導いた常識を使って理解できそうにはないと思うだろう。おそらく、聞き手は[見えないってことがわからない]と言いたくなる。しかし、これは聞き手の自然な情動の生起である。強いて言えば、これは理解できないことすべてを放棄してしまおうとする情動に近いものだ。聞き手はT1のこの情動に共感をするだろう。T1が困ったと感じていることへの聞き手の共感である。しかし、これは[見えないってことがわからない]というT1の意見への賛同ではない。

ここで生じているのは、話が整合的ではなく相反するというジレンマ問題と、それを困ったと感じる情動問題の二つの同時生起なのである。語り手の感じていることと同じだと気づくことと、語り手による言説としての常識に賛同することは全く異なる。聞き手は「見えないってことがわからない」という T1 の意見に情動問題として共感しても、それによって、このジレンマ問題を解消できるわけではない。むしろ、T1 の意見に共感するほど、聞き手はジレンマが残ることに困惑を覚えるだろう。T1 の意見が聞き手の共感をえて合理性を得るたびに、聞き手はジレンマに陥って非合理を覚えるということになる。聞き手はここで微かに消化不良を起こす。

多くの聞き手はここでジレンマを抱えたとしても、それを見過ごそうとするだろう。聞き手は語りによって語りを了解してゆくことが求められている。困惑があるからといって聞くことをやめることはできない。また、聞き手は異論をとらえて議論することを目指してはいない。だから、聞き手はジレンマによる困惑を感じながらも、それを語りのなかの小さな問題だとみなし、気づこうとはしない。聞き手のジレンマは解消されることなく、空白のまま取り上げられることはない。多くの聞き手はそのことにほとんど気づかない。聞き手はジレンマに解答を見いださない。これを以下の図 2 で示す。

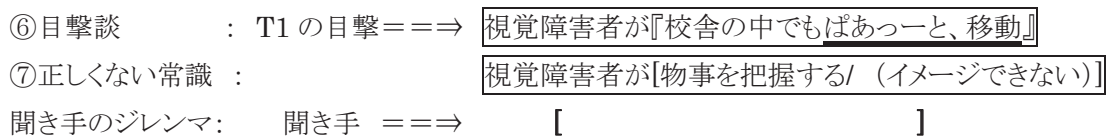


図 2

この⑥⑦の語りにおける T1 の目的は、聞き手が想像力を通して自分の意見を納得してくれることだけだろう。聞き手が納得してくれることによって、「見えないってことがわからない」という自分の意見が整合的なものであることを示そうとしている。従って、T1 は自身の語りにこのようなジレンマ問題があることに全く気づいていないだろう。T1 はこの語りにおいてこのジレンマに気づくことはないし、おそらく、聞き手がこのようなジレンマを抱えることを想定もしていないだろう。そして、語りは⑧につながってゆく。

T1 は教師としての自分の考えや校内での経験を語る。T1 には聞き手に対する語り手としての役割がある。聞き手はそのような T1 の役割の一端を了解しているのである。T1 の意見自体に賛成をしているということではない。

5. 私的領域と公的領域との乖離を埋める中間的な語り

T1 は⑧の冒頭で『で、どういうふうに』と語り、それ以前の語りとは別の新たな語りを始めようとしている。これは、その後⑨で繰り返される『どういうふうに自分をアプローチしていったらば』という語りの先駆けだろう。つまり、T1 は直前の語り⑦を終えて、実は⑧の位置で先ず『どうゆうふうに自分をアプローチしていったらば』を始めようとしていたのだろう。しかし、ここで何か問題を生じたために、何か別の作業を⑧でしなくてはならなくなったということだろう。だから、その作業を終えた後の⑨で改めて『どうゆうふうに /』と語り直しをしている。ここから、前の語り⑦と後の語り⑨との間になんらかの文脈上の相違があることがうかがわれる。

当初、T1 は<データ 1>③で『ただ見えないってということが自分がぜんぜん理解してないままに子どもたちに接してるんじゃないかなっていう不安のほうが大きかった気がします。』と言い、「見えないってことがわからない」自分が盲学校の生徒たちにどのように接したらよいかという不安を語っていた。<データ 2>⑦でも、『見えないってことをこの子どうゆうふうに / 把握してるんだらう』と思い、それが『気になっていた』と語って終えていた。しかし、⑨では『障害になっている子どもたちにどうゆうふうに自分をアプローチをしていったらば授業を展開するときに、子どもたちにより深い理解を与えられるのか』と語る。ここでは、『障害』、『自分をアプローチ』、『授業を展開』、『深い理解を与える』などの言葉が突然に現れている。これは、教師としての態度、教室における授業の運営、教育としての知識の移転などである。これは、明らかに教師の専門性に関連している。つまり、「見えないってことがわからない」という T1 の私的領域での自分の不安についての語りから、『授業の展開』という公的領域での教師の専門性に関わること

の語りへと変化している。

T1は⑦以前の語りすべてを通して、『見えないっていう』を使って『子どもたち』を形容していた。T1は外部からはわからないであろう学校内部の生徒の生活場面から得た知識を語ってきた。また、私的な知識として『見えないってことがわからない』自分を語ってきた。私的な領域においては、『見えないっていう』『子どもたち』に対する『見えないってことがわからない』自分という緊張関係を語ることが有意義だったのである。しかし、⑨の語りでは『障害になっている』を使って『子どもたち』を形容している。ここでは『障害になっている子どもたち』が『自分のアプローチ』や『授業の展開』の意義を高める重要な根拠となる。公的な領域においては、『障害になっている子どもたち』に対する『自分のアプローチ』や『授業の展開』を模索する自分を語ることが有意義なのである。つまり、公的な領域の語りに移ろうとすると、⑦の『見えないっていうことをこの子 /』のような私的な語りをそのまま使うことはできないのである。『課題』という用語は教育に関連する専門用語である。そして、取り組むべき問題がある状態を含意している。T1が⑧で行った作業は、『課題になっている』という言葉で⑦以前の語り『見えないっていうこと』と『子どもたち』に添えることである。これが、⑦の内容から⑨の内容へと文脈を維持しながら語りを移行させるためにT1が⑧で行った作業なのである。

ところで、＜データ2＞⑧の子どもたちは『見えないっていうことが課題になっている』というのは奇妙な言い方である。課題とは解決することを前提に努力するときにつかう。普通、障害そのものを本人は解決できないのだから、障害が課題だというのはすこし奇妙である。これでは努力すれば障害そのものを解決できると言っていることになる。だから、『見えないっていうことが課題になっている』の真意は、『見えないという障害から生じる困難が課題になっている』と言おうとしたのだと解したい。ところが、だとすると、再びそれまで語られてきたこととの不整合さに気づかされることになる。T1は前に『校舎の中でもばあーと、移動』する盲学校生徒を目撃したと語っているのである。この目撃された事実は、T1が言わんとしたであろう障害から生じてくる困難を盲学校生徒がすでに克服している一例だと考えられる。ここで、T1は新たな話題として、障害から生じる困難を克服した生徒を取り上げることもできたであろう。にもかかわらず、T1は目撃された事実がなかったかのように、⑧で『見えないっていうことが課題になっている』という不正確な言い方で、『障害から生じる困難が課題になっている』生徒たちという従来通りの定式化をしている。

この言い方の不正確さと定式化の不整合さから、T1が⑧で行った作業がいかに強い動機で強引に行われたのかをうかがえる。T1は⑧の位置で公的な領域の語りとして『どうゆうふうに関心をアプローチしていったらば』を始めようとした。しかし、その前の⑦の私的な領域の語りからの突然の移行に問題を感じたのだろう。そこで、敢えて『課題になっている』という言葉で⑦以前の語り『見えないっていう』と『子どもたち』に添えたのである。これを、以下に図3に示す。

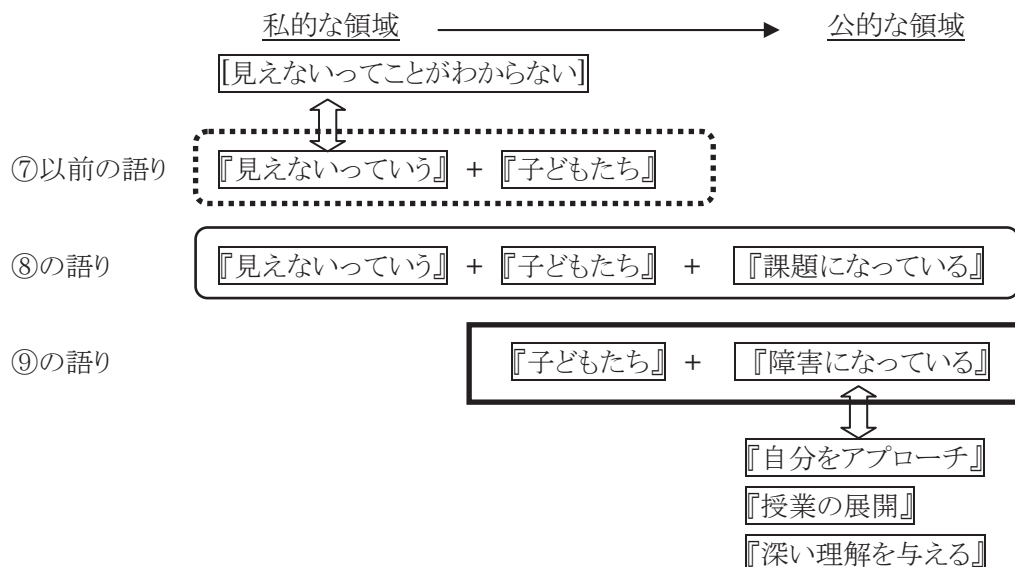


図 3

T1 は⑧の位置で聞き手に⑦までの語りとの脈絡を保たせようとして、『課題になっている』を添えたのである。なぜなら、『自分をブローチ』や『授業の展開』に強く関連する『障害になっている』は、『見えないっていう』と実は同義なのである。そのため、⑧の位置で『障害になっている』を同義である『見えないっていう』と重複して併用することができない。しかし、『課題になっている』ならば『見えないっていう』とともに『子どもたち』に添えることが可能である。だから、たとえ不正確、不整合であったとしても、⑧の位置で『課題になっている』が添えられなければならなかったのである。そして、この⑧を『っていうか』で継いで、⑨の『障害になっている子どもたちに』へと言い直しをしている。これで、⑦の位置では『見えないっていう』『子どもたち』だったのが、⑨の位置では専門性をもった『障害になっている子どもたちに』へと言い換えられたのである。『課題になっている』は、まさに『見えないっていう』を『障害になっている』へと変換するための触媒として⑧で使用されているのである。

つまり、⑧の『見えないっていうことが課題になっている』という不正確で不整合な語りは、T1 が私的領域の語りから公的領域の語りへ移行させようとしたとき、どうしてもその乖離を埋める中間的な語りとして必要だったのである。

6. 語りのなかにある理想的な会話場面

＜データ2＞⑪の『いろんな専攻科の生徒とお話したりとか、普通科の子どもたちとお話する中で、「見えないっていうことが、いや実は私はよく理解ができないんだ」っていうのをざっくばらんにお話をしたことがあったんですよ。だから、子どもたちがそんな「(見えない) ってすごくよくわかるっていわれるほうが腹立つ」とかって言われて、「あっ、そういうものか、あんたたち」みたいな、いろいろ授業の中で話したりして、「私は見える見えないっていうことをすごく理解できるとか、わかるって、申しわけないんだけど言えないんだ」って、「私は見えないってことがやっぱり理解できないって、その、お世辞にも、ああ、まがり、まがり何てんだろう、とてもじゃないけどおこがましくてそんな理解できるなんてゆえねんだ」っていう話をしたら、かえって「それが当たり前だと思う」とかいうふうに子どもたちのほうからゆって、「ああ、そういうもんがいね」っていうのを話したことがあったのだども。』でT1は多くの直接話法を挿入して、会話場面の臨場感を聞き手に感じさせようとしている。語りのなかで利用されている直接話法なので、実際の会話と同じだとは見なせないだろうが、T1と生徒との会話的なやりとりをまとめると以下ようになる。

(A) 会話的やりとり

- T1 : 『見えないっていうことが、いや実は私はよく理解ができないんだ』
 S : 『見えないってすごくよくわかるっていわれるほうが腹立つ』
 T1 : 『あっ、そういうものか、あんたたち』

(B) 会話的やりとり

- T1 : 『私は見えないっていうことをすごく理解できるとか、わかるって、申しわけないんだけど言えないんだ』
 T1 : 『私は見えないってことがやっぱり理解できないって、/とてもじゃないけどおこがましくてそんな理解できるなんてゆえねんだ』
 S : 『それが当たり前だと思う』
 T1 : 『ああ、そういうもんがいね』

この(A)(B)二つの会話的やりとりには、教師と生徒の授業場面において交わされる典型的な応答形式である、質問(Initiation)―応答(Response)―評価(Evaluation)の連鎖構造²が現れている。ここでは質問ではなく、T1は生徒の応答を期待する発言、まさにInitiationを生徒に向けて行っている。そして、こ

² IRE連鎖構造の特徴は、教師が発した質問(Initiation)に対して生徒が応答(Response)し、それを教師が評価(Evaluation)することで会話ユニットとして終了できることである。(脚注へ)授業場面にこのような会話ユニットを持ち込むことで、教師は授業における質問―応答に秩序を形成しながら、授業の進行を管理する。

ここで以前からの語りにおいて引き継がれてきた「見えないってことがわからない」というキーフレーズが Initiation においても、ほぼそのままの意味で用いられている。このフレーズが、この会話的やりとりでの IRE 連鎖構造の欠かせない前提となっている。授業場面と同じ IRE 連鎖構造は、T1 にとっては理想的な教師と生徒間の会話だろう。その意味で、ここで再現されている教師・生徒の会話的やりとりは、T1 が語ろうとした理想の『授業の展開』にかなった範型になっている。

しかし、T1 の『そういうものか、あんたたち』の複数形『あんたたち』は、もしも『見えないってすごくよくわかるっていわれるほうが腹立つ』が一人の生徒の発言だとすると正確な対応発言ではない。また、『ああ、そういうもんがいね』は発言というよりも、独り言だろう。ここでの会話的やりとりが実際に T1 と生徒の間で交わされた会話の再現と考えるには、理想的で誇張されたドラマチックな会話のように聞こえる。おそらく、この会話的やりとりは実在したことではなく、語りのなかでの会話的やりとりとして構成されたと考えることができる。おそらくは、体験した断片的な会話や事実から、語りのなかに直接話法を使った会話的やりとりを構成したのだらうと考えられる。

7. 再び元に戻る語り

<データ 1>や<データ 2>の⑤から始まった「見えないってことがわからない」についての語りは、生徒の応答に対する⑩の『そういうものか、あんたたち』や『ああ、そういうもんがいね』の会話的やりとりの評価部分で終えたようにも聞こえる。しかし、T1 は次の⑪の語りの前半で『見えないっていうことがやっぱりなかなかたぶん実感としてわからない部分がずいぶん多かったんで』と、直前まで語ってききたことが過去のことでしてしまふ。そして、現在のこととして『今でもそれはきちんと理解してつかって言われたら、理解はできない、してないと思いますけれども。』を、改めて提示している。また、T1 は⑨で障害になっている子どもたち』に対する、『自分をアプローチ』、『授業を展開』、『深い理解を与える』などの公的な領域での教師としての姿勢を語っていた。しかし、こうした公的な領域での教師の姿勢は理想的な会話的やりとり⑩のなかで、『そういうものか、あんたたち』や『ああ、そういうもんがいね』によって再び私的な領域での語りに戻されてしまっている。

T1 は⑪で『多かったんで』と過去のことでして終了させた上で、再び『今でもそれは』で提示し直して、再び語りをそもそもの語り『見えないってことがわからない』に戻してしまっている。これは、以下の図 4 で示すように、語りが元に戻って同じことを繰り返す循環構造をなしているということである。

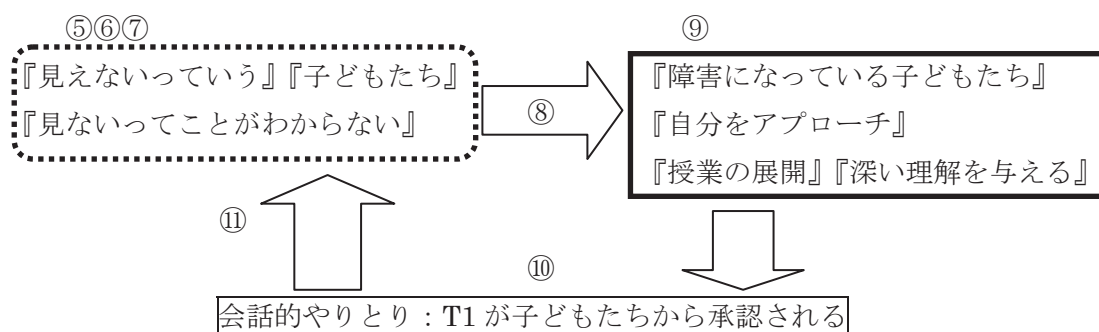


図 4

しかし、元に戻って再び語りを始めようとする T1 は、同時に、つい今しがたまで語っていたことと同じことを、再び同じ聞き手に語ることに問題も予期するだろう。再び⑤⑥⑦と同じ語りをすることはできないからである。従って、ここでは語りを終了するほかなくなる。⑪の語りには、元に戻って語りを再び続けるという強い動機づけがあると同時に、語りをここで終了するほかないという困難をもたらす。

⑤⑥⑦⑧⑨⑩を通じて、T1 は自分と生徒との間にあるギャップについて語ろうとしているかのようである。常に自分を『子どもたち』との間にある、ある種の問題もしくは何らかの課題を抱える者として語っている。⑤⑥⑦⑧では『見えないっていう』『子どもたち』に対する『見ないってことがわからない』自分自

身である。ここでは『わからない』という自分の問題が何度も語られる。そして、⑨では『障害になっている子どもたち』に対して『自分をアプローチ』『授業の展開』という教師としての自分自身である。ここでは『深い理解を与える』『授業の展開』やその『アプローチ』を模索していることが自分の課題であると語られる。そして、⑩では、『専攻科の生徒』や『子どもたち』たちから逆に、問題や課題を抱える自分が承認されていることが語られる。T1は常に『子どもたち』との解決できない問題や課題を抱える者として語られてきたのである。これが、⑤⑥⑦⑧⑨⑩の語りを通じての重要な変わることのない基調となっている。そして、⑪の元に戻る語りは、T1が再びこの基調を変えることなく続けようとしていることを示している。

Ⅳ 考察

語りにおける形式的特徴

- 語り手は先行して聞き手に意見を提示する。
- 次に、注釈なく聞き手が理解できる常識を手がかりとして配置する
- 正しくない推論を利用してこの常識を敷衍する
- 語り手は明確な対立をもたらす語りをしないで、緊張と問題を回避するように語りを管理する。
- 語り手は聞き手に納得してもらうために正しくない常識を提供するが。それには気づかない。
- 聞き手は何よりも語り手を作業者として了解する。それは、語りに賛同していることと異なる。
- 語り手はそのことを見過ごす。(気づこうとしない)
- 同時に、聞き手は語りにおけるジレンマを知っているが見すごそうとする (気づこうとしない)
- 私的な領域での語りから公的な領域での語りへ移行する。
- 移行するときに生じる問題を中間的な語りで即興的に解決する。
- 語り手はIRE連鎖構造を利用して会話的やりとりを語りのなかに構成する
- 語り手は総括をしないで、語りの話題を元にもどして続けようとする。
- 同時に、語り手は語りを終了されねばならないことに気づいていもいる。

語り手の文化や自然言語としての特徴

- 動機に促された組織的な語り
- 健常者属性と障害者属性の対立や対比を避ける
- 語り手の意見を了解する聞き手
- ジレンマを見過ごす聞き手、ジレンマに気づかない語り手
- 私的領域と公的領域との乖離を埋める中間的な語り
- 語りのなかにある理想的な会話場面
- 再び元に戻る語り

V 結論

晴眼者が見えない経験について理解することはできない。従って、見えないとはどのようなことかと晴眼者が想像しようとすることは考える必要のないことであり、リダンダントな振る舞いだ。実際、「見えないってこと」がどのような経験であるのかを理解できなくとも、晴眼者と全盲者は外界世界について語り合うことができているし、全盲者の教育指導を行うこともできてきた。視覚障害者の間でもお互いを理解し合うことはできない。よって、「見えないってことが分からない」という問題は解く必要のない疑似問題であるといつてよい。

しかしながら、たとえそうであったとしても、「見えないってことが分からない」という語りを繰り返すことには重要な機能がある。教師たちは、「見えないってことが分からない」という事態について語ることを通じて、盲学校に固有の課題と活動を組織する(生徒たちの認知の仕方について考えるなど)。そうすることで、盲学校教師としてのアイデンティティをも同時的に立ち上げることが可能となる。すなわち、「見えないってことが分からない」という事態は、盲学校の日常を固有の社会的世界として作り出す際に教師たちが参照・使用する重要なリソースとなっているのである。

【引用文献】

- 堀家由妃代, 2002, 「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, pp.338-348.
- 金澤貴之, 2003, 「聾教育における『手話』の構築」『解放社会学研究』17, pp.87-108.
- 木村祐子, 2006, 「医療化現象としての『発達障害』」『教育社会学研究』79, pp.5-24.
- 清永賢二, 1973, 「特殊教育の社会学」『教育社会学研究』28, pp.152-157.
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー』金子書房.
- Mehan, H. 1979 Learning lessons: Social organization in the classroom. Harvard University Press.
- 澤田誠二, 2003, 「養護学校における『能力』と『平等』」『東京大学大学院教育学研究科紀要』42, pp.139-147.
- 末次有加, 2012, 「保育現場における『特別な配慮』の実践と可能性」『教育社会学研究』90: 213-232.
- 杉野昭博, 1997, 「『障害の文化』と『共生』の課題」青木保ほか(編)『岩波講座文化人類学 第8巻 異文化との共存』岩波書店, pp.247-274.
- 鶴田真紀, 2007, 「〈障害児であること〉の相互行為形式」『教育社会学研究』80, pp.269-289.
- 油布佐和子, 2009, 「序論」油布佐和子(編著)『リーディングス日本の教育と社会 第15巻 教師という仕事』日本図書センター, pp.3-18.

Abstract

This paper analyzes the narratives of instructors explaining or describing everyday experiences in vision support schools (“schools for the blind” below). Based on this analysis, it will identify the interpretive category (classroom knowledge) that is conjectured to represent and constitute the everyday world of the instructors. Next, it will aim to consider its usage and functionality. Through such an analysis, it will clarify the characteristics of educational behavior that are specific to classrooms in schools for the blind. At the same time, the paper will also reveal some insights into how instructors use routine knowledge, make daily activities meaningful, and construct a unique social world in schools for the blind. The following points can be made from the analysis in the paper. The topic of “I do not know that which I cannot see” on which this paper focuses can be termed a pseudo-problem that does not need to be resolved. Nevertheless, the instructors form challenges and activities that are unique to schools for the blind through discussing the conditions referred to as “I do not know that which I cannot see.” By doing so, it also becomes possible for them to simultaneously establish an identity as an instructor at a school for the blind. In other words, the condition referred to as “I do not know that which I cannot see” has become a key resource that instructors refer to and use when creating daily life at schools for the blind to be a unique social world.