

論文

「うんざりで不毛な仕事」が特別支援教育の実践にもたらす影響

——公立中学校教師へのインタビュー調査をもとに——

北見由美*

1 問題の所在

1.1 はじめに

通常学級の中で様々な特性をもつ児童・生徒が共に学ぶことによる教育的効果が謳われるようになって久しい。1994年の「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明」、2006年「障害者の権利に関する条約」¹を受け、日本でも特別支援教育がインクルーシブ教育へと舵を切った（文部科学省 2010a; cf. 久保・川口 2020: 11）。2012年の文部科学省（以下、文科省）中央教育審議会初等教育分科会では、「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）」において、共生社会の形成のためにインクルーシブ教育の必要性が指摘され、「日本が最も積極的に取り組むべき重要な課題」であると述べられた（文科省 2012）。また、インクルーシブ教育システムを構築するためには、特別支援教育の着実な前進が必要であることが指摘された（黒田 2021: 163）。

こうした過程を経て、それまで特別支援学校や特別支援学級で学んでいた児童・生徒が通常の学級に包摂されるようになった（久保・川口 2020: 11）。現在の日本の義務教育の通常学級には、多くの発達障害を持つ可能性のある児童・生徒が在籍する。文科省の報告によると、直近10年間において、通常学級に在籍しながら、通級による指導²を受ける義務教育課程の児童・生徒の数は2.3倍に増加している（文科省 2022）。また、今日の義務教育の最大の課題の一つとされる不登校児童・生徒を含めた児童・生徒の問題行動に関して、76%の教師が発達障害との関係を捉えているとも言われる（水谷・大谷 2015: 295）。

しかしながら、多くの公立学校において特別支援教育の実践が、激増する何らかの支援が必要な児童・生徒の全てに対応することは困難な状況にある。特別支援教育は特別支援教育コーディネーター（以下、SENCO）の配置、合理的配慮や通級による指導の制度化、全国大学の教職課程の科目改正等によって徐々に整備されてきた³ものの、いまだ多数の課題を抱えていることが指摘されている。

そのため、何らかの支援が必要な児童・生徒を大きく包括するインクルーシブ教育を検討するに当たり、特別支援教育の入り口となる対象生徒の決定に関して、対象児童・生徒とそうでない児童・生徒をいかに線引きしているのかを明らかにすることは、重要な課題の一つであると考えられる。

以下ではまず先行研究を整理し、本稿の視座と目的を明らかにする。

1.2 インクルーシブ教育及び特別支援教育に関する先行研究

これまで通常学級で学ぶ児童・生徒をどのように特別支援教育へと接続させるかをめぐっては、対象生徒決定に際して推奨される発達検査⁴の導入に対する疑義、すなわち、児童・生徒の問題行動の「医療化」が、主に社会学等の分野で指摘されている。

キーワード：特別支援教育、公立学校、教師の多忙、ブルシット・ジョブ、監査文化

* 立命館大学大学院先端総合学術研究科 2012年入学 共生領域

たとえば、木村祐子（2006）は、子どもの問題行動が1992年ごろから発達障害という医療的なまなざしや解釈によって医療化され教育現場で対応されてきたとして、その変化のプロセスを教育現場における相互作用の視点から捉えるために教師へのインタビュー調査を行っている。木村は、学校現場では医療化されたまなざしが浸透しており、子どもの気になる事象の責任の所在、子どもの役割・地位が変容したことを指摘する。すなわち、それまで「落ち着きのない子」として指導の対象としてきた事象を障害とみなすことで、①親や教師の責任が免除され、代わりに子どもに障害克服のための新たな義務が課せられるようになったこと、②そうした医療化は、インクルーシブ教育モデル校を専門家に巡回させる事業により急速に進展したこと、ただし③医療化のプロセスにはそれを阻む要因（たとえば、親や教員が医療的レッテル貼りに抵抗感をもつ、医療的実践の不確実性等）があり、医療化を回避するための教育現場特有の対応（肯定的意味付けや、診断を付与しない等）がみられることを指摘している。加えて、医療的介入が教育現場になされると、教育の医療化を阻む要因であった医療の不確実性は、科学的根拠を持って制度により認定された「正統な知」として受容され、当事者たちが医療化に無自覚になってしまうと危惧されている（木村2006: 13-20）。

また、教育学の分野では、京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム（2010: 25-26）が、支援を必要とする子どもの判断に伴う発達検査の推奨が「障害探し」や「レッテル貼り」等につながり、「個への対応を規格化してしまう危険性」を指摘し、「それらをしない、特別でない特別支援教育」を目指すことを述べている。

こうした生徒の気になる行動の医療化や「レッテル貼り」等を回避する方途と読み取れる議論として、通常学級でのインクルーシブ教育実現のために「教師の教育観」と「子どもの状態」との間に生じる問題として「障害」を捉えなおす必要性も指摘されている。久保美奈・川口広美（2020）は、障害の「社会モデル」に関する知見を踏まえて、通常学級で学ぶ特性のある子どもに必要な合理的配慮や、すべての子どもが楽しく学び合い「わかる・できる」ことを目指す「授業のユニバーサルデザイン」が、過度なパターン化や「方法の目的化」に陥っていることを問題視する。そしてその背景には、本来、「徹底した個への関心」（青山・岩瀬 2019: 136）をもとに、子どもの困難をうみだしている教師自身の教育観を問い直していく必要があるにもかかわらず、教師による自身の教育観の内省がなされていない現状があることを明らかにしている。その上で、幅広いインクルーシブ教育の実践には、教師の教育観を視野に入れた障害認識が必要であると主張している（久保・川口 2020: 11-12）。

これらの先行研究が指摘する点は、いずれもより良いインクルーシブ教育の実現において不可欠のものである。しかし、ここで重要なことは、これらの多くの教員が必ずしも個々の生徒への関心の重要性を軽視しているわけではないことである。むしろ大半の教師は（それが理想であることは当然だが）実践が困難であることを強調する（水谷 2015: 306 等）。そうだとすれば、教師が「はっきり『診断名』をつけてもらう必要があると思いがち」であること、そのことにより教師が「『生徒』を見ずに『障害』を対象として把握」してしまう危険性があること（朱雀高校 2010: 24）、そのうえで教師たちが発達検査こそを有効な「気になる生徒」の支援の入り口であるとみなす傾向があることは、教師自身の教育観以外にも要因があるように思われる。

こうした現状には、合理的配慮や授業のユニバーサルデザインのパターン化や方法の目的化を問題化し、その先に教師の教育観の内省を通じた変更を求めるといった議論の手前にある、現行の学校が抱える構造的な問題を検討する必要性が示唆される。しかし、そうした構造的な問題の解決を担う SENCO は、2017年には小学校から高等学校までの指名率が100%に届くまでとなったものの、その運用に大きな課題があることが多数の研究で指摘されている。

たとえば、佐野博己は高校で全国規模の質問紙調査を行い、SENCOが自身の専門的知識や運用能力が求められる分野に十分に組み組めていないこと、また配慮の根拠となり得る個別の指導計画と個別の教育支援計画が必ずしも作成、活用されていないこと、その結果、生徒に十分な支援が行き届いていない実態があることを「由々しき事態」として述べている（佐野 2019: 55-56）。また SENCO と、あるいは SENCO による教員間や専門家、地域や他機関との連携が十分になされていないことも指摘されている（三宅ほか 2008; 和田ほか 2017）。

興味深いことは、こうした SENCO が十分に機能していない背景として、複数の研究が教師の多忙や余裕のなさを指摘している点である。

たとえば、三宅康勝らは小・中学校 144 校の SENCO への質問紙調査をもとに「校務分掌や担任の仕事が忙しく、

時間がない」「教職員の理解が得られない」等の課題を指摘している（三宅ほか 2008: 117）。また高校の特別支援教育の研究動向を調査した杉浦昭彦は、通級による指導に前向きな感想が多くあった反面、教師がICT導入やコロナ禍への対応等で精神的な余裕がなく、「生徒に寄り添った指導に専念できないまま多忙感やストレスを感じている教員も少なくない」（杉浦 2023: 29）ことを問題化している。

こうした問題に対して、先行研究では、個別の教育支援計画を用いて各機関との連携を教員間で共有し、相談内容や支援方法を確認するツールとしての資料作成の充実を図ったり（杉浦 2023: 29）、支援能力の維持に使用し得る自己点検や面接相談の補助ツールを活用したり（脇・須藤 2020: 33）、必要な研修を充実させたりする（曾山・武田 2006: 359-360）ことでの対応が言及されている。だが、このような資料作成や自己点検、補助ツール、研修の充実と、教師の「多忙」との関係は十分に考慮されていないように思われる。

校種を問わず、教師の過労死等が指摘され（高田ほか 2021: 29-37）、多忙から教師が学校現場で生じる諸々の問題に物理的に対処できなくなっていることは広く指摘されている（杉浦 2023: 29）。そうした教師の多忙や過労問題を生じさせる事象の要因には、校種ごとに特有のもの、例えば部活顧問や担任業務の負担（高田ほか 2021: 29）等多岐にわたるが、その一端にはいわゆる「監査文化」⁵（ストラザーン 2020=2022）が蔓延した学校制度の中で、合理的配慮やコンプライアンスに則して「適切な対処をした」と後に説明責任を果たすことのできる「証拠づくり」や、硬直した官僚的制度と現場での個々の教師の実践との「辻褄あわせ」のための仕事など、多岐にわたる事務書類の作成が含まれる。文化人類学者のデヴィッド・グレーバーは、「従事者本人でさえ、その存在を正当化しがたいほど、完璧に無意味で、不必要で、有害でさえある有償の雇用形態」で行われる無用な業務を「ブルシット・ジョブ」と呼称した。そして、それらが生み出される近代の労働形態や人間観、労働観、官僚主義的な経営管理、ネオリベリズムの問題を論じた（グレーバー 2020；cf. 酒井 2021）。グレーバーによるブルシット・ジョブをめぐる考察の力点は、こうした仕事そのものではなく、それを生み出す新自由主義的イデオロギーを批判的に問い直すことにある。一方、現在日本の公立学校では、インクルーシブ教育に包括される特別支援教育の充実を図る施策が校内の監査文化と絡み合うことで、ブルシット・ジョブが発現している。すなわち、個別の教育支援計画等の多岐にわたる書類作成業務と、それによる自己点検や説明責任が、一般の教師にとって、それ以外の業務や学校制度・文化のなかでどのように位置づけられているのか、個別の教育支援計画や研修等本来は重要なものが十全に機能しない、充実が図られない状態にあるとしたら、それはなぜかをまず問題化する必要がある。

本論文では、特別支援教育対象生徒決定のプロセスにおいて、先行研究で教育の医療化が問題視されている実践や、それに基づく配慮を必要とする児童・生徒の選定を教師がどのように捉えているのか、またそのような教師たちの認識が、教師自身の多忙や個別の教育支援計画等の生徒の書類作成業務や研修などをめぐる校内の状況とどのように関係しているのかを、特別支援教育を担当していない教師であるD市E中学校F先生への聞き取り調査を基に検討することを目的とする。

前述のように、本教育の要となるSENCOの研究は散見されるが、その他大多数の教師に特化した研究は少ない。彼らが特別支援教育をどのように認識し、生徒に対応しているのかを探ることは、本研究に新たな視点を投じるものと考え、F先生を選定した。

2 研究方法と研究協力者のプロフィール

2.1 研究方法

本論文では、D市E中学校に勤務するF先生への聞き取り調査を基に分析を行う。2023年5月7日にF先生に対して対面式の半構造化インタビューを、2時間程度実施した。調査項目は「勤務校での特別支援教育の実態とそれに対する見解」「特別支援教育に関する生徒や教師、保護者の困り感の現状」「特別支援教育についての今後の展望・要望」等である。面接では許可を得てICレコーダーに録音し、ノートテイクも行った。また、これ以前に同教師に対する電話でのプレ・インタビューを実施している。その後、電話にて7月31日と11月26日に合計3時間弱の追加のインタビューを実施した（録音、ノートテイクあり）。

2.2 F先生のプロフィール

研究協力者（F先生）は縁故法によって選定した。選定理由は、①F先生のプロフィールが同世代の教師の平均的なもので、②勤続33年のベテランであることに加え、教員養成系大学の教育学専攻出身であるため、生徒の発達全般にかかわる問題への意識の高さもあり、学校全体の思惑を俯瞰しての話が聞けると考えたためである。加えて③F先生の勤務校が学力や生徒の背景として中間レベルであることも選定理由の一つである。以下では、F先生の経歴や所属校の状況について説明したい。

F先生は、勤続年数33年（途中産休あり）、定年⁶間近の56歳である。現在まで公立中学7校に勤務し、担任や分掌の部長職、運動部の顧問を務め、週末も出校し、帰宅時間は常に23時をこえる。

E中学校は生徒数870人で、D市は公立の中等教育の学校間の学力や家庭の文化資本の格差が大きいの。E中学はその中位校で、県内で1位の進学率の学校や、不登校経験者が大多数である学校等ではなく、学力や生徒の背景の文化資本の観点から見て平均的な学校である。

F先生は2023年度、特別支援学級の担任だが、本学級は身体に不自由のある生徒のトイレや移動の支援に特化して設置された。つまりF先生は発達障害等を持つ生徒が多く在籍する特別支援学級の担当教師ではないため、「特別支援教育に主にかかわらない教師」として本研究のインタビューイーに適切と判断した。

3 語りの分析と考察

3.1 把握・対処困難な数の不登校・特別支援教育対象生徒と発達検査

F先生はまず、発達障害の疑いのある生徒と不登校生徒が深刻に増え続けている校内の状況を語った。特に不登校生徒が他校と比較して顕著に増加していて、「どんどん不登校が増える。1年で十何人増えて。このままではだめ」「クラス内に不登校生徒が〔その可能性がある生徒を含めて〕6人、特別支援教育対象生徒が6人いる計算」などと危機感を募らせるように説明した。そして、「校内に〔不登校生徒が〕60人いるから。60人一人一人の手だてを会議の参加者皆で聞いても頭に入ってこないし疲れる」との内容を語り、その具体的な状況を以下のように説明した。（以下、補足説明を〔〕で記す）

新学期の職会〔職員会議〕の新入生紹介したのは、発達障害については誰からだっけ？……すごく長くて……だいたい〔人数が多すぎて、誰が特別支援教育の対象で、誰が不登校生徒かを〕覚えきれない。自分の学年だけは資料を紙で持つてるけど。

このF先生の語りでは、勤務校では発達障害の疑いがある生徒や不登校生徒が激増し、もはや教員が対象生徒を記憶することが難しくなっていることが示唆されている。またF先生は、こうした不登校生徒の8割は、発達障害を持つ可能性があることと教師たちが考えていることも指摘した。その上で、現行の不登校や特別支援教育対象生徒への対応では状況に対応できていないこと、現在の仕組み・業務は不毛なものであることを強調した。

発達障害の生徒に「〔この生徒には〕タブレットを使用してください」って言うのは担任が教科〔担当〕の教師に伝えられる。……ただ、もっと複雑な傾向を持つ生徒がいっぱいいる。

SC〔スクール・カウンセラー〕に〔手立てなどを〕聞けるけど、1000人弱⁷の学校に60人ほどの不登校生徒がいて、無理。……クラスに6人ほどの不登校生徒、うち1～2人は完全不登校で5人は通級や不登校ぎみの生徒。SCは週一しか来ないから60人分、一人一人に手立てを考えるのは無理だし、SCの助言だけでは無理、仕組みがないから。

〔特別支援教育対象生徒のための個別の〕ケース会議は1時間の縛りの中、状況確認のみでいっぱいいっぱい不毛。

これらの語りからは、F先生は、パターン化された対応では難しい複雑な傾向を持つ生徒がいることを認識して

おり、個別の生徒に合わせた手立て、すなわち適切な合理的配慮・必要な授業デザインをSCに聞いたり、ケース会議でしっかり議論したりすることが望ましいと考えていることが分かる。その上で、SCの出勤日数や会議時間の限定性により、そうした対応が困難であると主張している。

F先生はこうした状況下で、発達障害に関する専門的知識を持たない教師が自身の考えで対応することの不安や恐怖も語った。

彼ら〔不登校生徒〕に対する手立ての答えがないし……わからない。担任に知識がないから。知識のない点は発達障害に関しても同じ。

発達障害の知識、不登校の知識もないのに「こうすべき」と発言すること自体が恐ろしい。専門家の意見が聞きたかった。

F先生はこのように「専門的な知識」がなく「適切な手立て」が分からず、知識を持たずに児童・生徒に対応することの不安を語り、その解決策として「教育相談コーディネーターの配置」の要望を繰り返し述べた。

報告をあげたら手立てをおろしてほしい。不登校や特別支援教育の専門家とつながってないから。……不登校コーディネーターが〔校内に〕いないのが問題。

そして、こうした要望が実現していない現行の状況で可能な対応として、F先生はひとまず発達検査受検の必要性を語るのである。またここで、支援生徒についての専門的な知識や手立てに関しては、直前の箇所にあるように、専門家が提案するものだとの認識があることが確認できる。

3.2 発達検査の必要性をめぐる論理

既述の通り、教師の多忙は多岐にわたって指摘されている。F先生自身も「過労死ラインの80時間を軽く超え」る業務に従事し、土日の部活は出勤にカウントされるが、授業は休めず代休をとれない。働き方改革の中、教頭に怒られないようタイムカードを押さず勤務している日が多々あると語っている。また、F先生は慢性的に業務遂行に必要な時間の不足する中、多岐にわたる業務を教師各々が経験値からその都度やりくりするため、典型的な一日のスケジュールを明示できないが、30年前に比べて確実にゆとりがなくなり「飲みに行くことさえ不可能」と指摘している。このような勤務状況の中で、F先生は、特別支援教育対象生徒を決定する際には、躊躇なく発達検査を用いるという慣例があることを語った。

発達障害の疑いのある生徒に一番いいのは発達検査を受けて、それを根拠にふさわしい対応をすること。

苦しんでる生徒に何かしようと思ったら、発達検査。

〔生徒が〕困っている状況だったら、最も手っ取り早いのはこれ〔発達検査〕。

またF先生は、実際に発達検査を受け、生徒の困り感が軽減した事例についても説明した。

〔発達検査に基づく配慮によって〕勉強のできない子ができるようになったりする。ディスレクシアの子はタブレットで、ヘッドホンは音の情報が多いと辛い生徒に、黄色い紙になら書ける生徒もいる。〔中略〕板書に相当するものをプロジェクターで映し、生徒はそれを手元で見て〔ノートに〕写したり問題を解いたりする〔ことは、黒板からノートへの視線の移動が困難な生徒の配慮に有効だ〕。……〔生徒は〕画面キャプチャ〔の後、ノートに写すこと〕も可能。

このようにF先生は、「一番いいのは」「最も手っ取り早いのは」といった表現を使いながら、教師が過労死レベルで働き、一人一人の生徒について熟考する時間がない中では、特別支援教育の入り口として発達検査こそが最適

かつ最速だと指摘し、成功例もあることから、現状ではこれが一番の方法だと強調した。その上で、発達検査を受けさせることが難しい場合には、次のように最も配慮が必要な生徒に合わせて対応していると述べた。

一人一人の生徒の個別の指導計画は覚えていない。最も一般的なもの〔生徒の学力レベルや行動の様式〕に合わせてる。

一番苦しんでいる生徒に合わせて分かりやすくすれば、発達障害の疑いのある生徒も救われる。

〔現状では〕その子によって合理的配慮を変えられない。

本節の語りを総合すると、次のような認識が浮かび上がる。つまり、教師たちは個別の生徒に向き合い、適切な手立てを考案することが可能ならば、それが望ましいと考えている。しかし、①何らかの支援が必要な生徒の数が教員間で把握・共有しきれないほどに増加し、②その内容について相談できる SC の出校日や会議時間が物理的に限られ、その上、③知識のない教師たちが個別の生徒について熟考する時間がない中では、発達検査を導入し、機械的に特別支援教育を受ける生徒を選別するのが最適解である。それすら困難な場合は「一番苦しんでいる生徒」、すなわち特性が最も強い生徒にその他の気になる生徒への対応を代表させるしかないと考えている。

こうした認識の是非を、教師自身の認識・努力不足に帰するのは不当であると思われる。実際、F 先生は、自身の仕事に誇りを持ち、生徒に愛情を持っていることをしばしば語り、できることならば、個別の生徒に対する仕事をより細やかにしたいという主旨の発言を多数していた。

一昨年、その不登校生徒との〔具体的な連携先との〕パイプを作りたいかった。……2年前は副担任、人権教育部主任、教育相談部主任を兼務していたから〔次年度にはそれまでの1年間に教育相談部として経験した支援を活かせると思っていた〕。

不登校〔生徒〕は早く救ってあげないと。……人生に関わることは確か。自信なくすし……命を削ってるみたい。

〔生徒が発達障害等で〕苦しめる場合は放っておくわけにはいかない。

F 先生は、こうした発言をしながらも、結局、そうした具体的な支援ができる状況にないことを指摘した。次節では、F 先生が、自身の本務、本分だと感じている仕事は、「忙しく」「不毛な」状況や業務によって遂行不可能になっている事態について、具体的な課題として挙げた点を詳しく検討し、それを通じて今一度、発達検査の推奨と「生徒に対する支援」および「説明責任」の間の矛盾について考察したい。

4 「本来の仕事」と「うんざりする不毛な仕事」

4.1 個別の教育支援計画・個別の指導計画作り

渡辺健実(2006)では、個別の指導計画に基づいた適切な指導や、教師・保護者・専門家の連携や見直しから生徒の「困り感」が軽減される様子が報告され、個別の指導計画が特別支援教育において「具体的な対応策」となることを示唆している(渡辺 2006: 163-166)。また、2010年、文科省 HP 登録文書「特別支援教育について 第3部 5-(4)」では、個別の教育支援計画が「外部の関係者・関係機関と連携協力する際の重要な役割を果たす」としつつも、それが「これまで取組がほとんど行われていない」ことも提示している(文科省 2010b)。

実は F 先生がインタビューの中で最も熱を込めて語ったのは、こうした個別の教育支援計画・指導計画の作成等の仕事によって特別支援教育を含めた必須の教育の実践が困難になっていることである。まず、F 先生は、個別の教育支援計画や個別の指導計画をも含んだ仕事が増えることを嫌って、周囲の教師たちがしばしば支援が必要な可能性のある生徒を見て見ぬふりする慣例があることについて、次のように説明した。

〔発達検査から診断名が付くと個別の教育〕支援計画は書かなきゃならない。だからなるべく〔担任する生徒

に対象生徒がいると] 言わない人もいる。[もし担当する生徒が該当すると] 考えたり調べたりする時間が必要になるから。教師にとって最も簡単な解決方法は、[その生徒を] 放っとくこと。

「放っとく」という状態は、担任を持つ教師が学級経営として個々の生徒や保護者との信頼関係を重視し、全ての生徒に等しく必要で適切な対策を講じようと試みているため、書類仕事等を増やすだけにも見える特別支援教育対象生徒の決定に消極的で、決定の周辺業務を積極的に行わず、担任各々の方策で生徒を支援するやり方を採用することである。

F先生もこうした個別の教育支援計画や個別の指導計画を書く作業こそが、教師から個々の生徒に向き合う「本来の仕事」をする時間を奪い、しかも短い時間でもっともらしく見せるように書いたそれらの資料がますます無意味な代物と化していることを主張した。

一昨年教育相談部の主任になって、不登校の生徒を吸い上げて提案する〔役割を担った〕。……該当生徒の書類をかき集めて打ち込んで、出来上がった書類に赤ペンを入れ、やり直す……〔しかし〕これは〔教育相談部の主任の〕教師の本来の仕事ではない。本当は担任から生徒の状況があがり、それについてアドバイスするのが……仕事。しかし知識がなくて〔私には〕それ〔アドバイス〕ができない。

〔個別の指導〕計画をどこに出しているかさえ忘れた。毎年毎日莫大な量の書類を書いて提出してるから。書類は、少ない時間でいかにそれらしく書いて量をこなすか〔が大切〕。前任者の作成書類をコピーして少し手を入れるのがベストのやり方。この書類が特別支援会議に出されたのか、ダメ出しされたのかは記憶にないな……。

さらにF先生は、インタビューの随所で「その後〔時間をかけて作成した書類を〕誰も二度と見ない」「〔書類について管理職や専門家に〕ダメだしされたのかは記憶にない」と語っている。

以上、F先生は、本来の業務以外の膨大な書類作成業務に忙殺され、少ない時間でいかにそれらしく書類を仕上げらかに意識を向けるようになってきていること、そうして作成された書類は同じく忙しい他の教員らに参照されることもなく、ただ存在している無意味なものであることに不満を募らせていた。その上で、報告書ではプロセスよりも、生徒の問題を迅速に解決することが問われる、顕著な学校文化の一面の表出が窺える発言もなされた。

このように、特別支援教育開始以降に増えた「不毛」な業務には、クラスに5~6名いる対象生徒の登下校・遅刻、並行して通うフリースクール等への登下校・遅刻の管理と時刻・説明文章の入力も挙げられた。特に時刻の入力は「細かすぎ」で労力がかかり、分掌部長が業務を担当に要請しにくいという。F先生が新任であった30年前に比べてPC導入等で合理化が進むが、あらゆる業務で詳細な管理・記録が求められ、教師の最低限のゆとりさえ失われていると述べられた。

こうした計画書や報告書等の書類仕事はもちろん、文科省や教育委員会が現場の教員に課している「説明責任」を果たすための書類であるが、書類自体の必要性は理解できても、結局実践の場で活用された形跡は特別支援教育に関わる教師以外には見えにくく、彼らにとっては作成意図も用途も不明であるという状態にあり、文科省や教育委員会が作成したであろうフローチャートや実践のマニュアルが現場の教師の目に広く触れる状態でおろされてはいないことが問題となっている。

さらにF先生は、文科省や教育委員会レベルで特別支援教育の専門家との連携の具体的な構築の方策の提示、もしくは実践が不十分であることの困り感を「専門家とつながっていない、政策とつながっていない。連携の仕組み、方策をおろしてほしい」という表現で話している。「政策とつながっていない」とは、様々な連携・手立てが示されているはずの政策に学校が「つながっていない」という意味であると考えられる。このことから業務の核となるSENCOが機能していない校内の状況が読み取れる。

別の個所では今年度、SENCOをどの教師が担当しているのか「知らない」「わからない」と発言していることから、校内での機能が不全であり、政策内容との「連携の仕組み」が各教員に周知されていないことも窺える。

F先生は、政府によって矢継ぎ早に出される改革案（たとえば、GIGA スクール構想、大学入試改革の影響を受ける英語や国語、情報科目の新設や改変、評価方法の再度にわたる改変等）とそれに関する「うんざり」する書類仕事が新型コロナ禍と重なることで、現場の教員たちに「学校はもうだめかもしれない」と諦観させるほどの混乱を招いていることを指摘した。そして、新たに複数の大きな制度が同時導入されることには無理があること、文科省や教育委員会は社会状況を考慮して政策を周知すべきであり、政策をおろす場合には現場に「手立て」とともに目に触れる形で提示するべきであると強く訴えた。

コロナに ICT に三観点評価、特支に不登校、日本の教育は崩壊すると思う。

文科省やら教育委員会の出す「〇〇計画」とかには専門家が欲しい。フローチャートも欲しい。具体的なものがない。仕組みがない。……うんざり。

体制側は報告〔政策〕を手立てとともにおろすべき。

このように、社会的に大きく問題視されその人数を年単位で増加させる不登校や特別支援教育対象生徒の対応に取り組みたい教師たちを多忙が妨害し、彼らの対応をより実りある実践にするための、もしくは生涯にわたって対象生徒を支援するために作成する書類こそが教師の首を絞め、それ自体を無用なものにしているという皮肉な状況が生起していることが語られたのである。

グレーバーは「ブルシット・ジョブ」の具体例として、「脅し屋」「尻ぬぐい」「書類穴埋め人」「タスクマスター」など5種類を挙げている。「脅し屋」とは、業務が脅迫的な要素を持ち、存在を他者の雇用に全面的に依存する人、「尻ぬぐい」とは、ソフトウェア産業用語で、「組織の中に欠陥が存在しているために、その仕事が存在しているに過ぎない」仕事であり、「書類穴埋め人」とは「ある組織が実際にはやっていないことをやっていると主張できるようにすることが主要ないし唯一の存在であるような」仕事をする人であり、「タスクマスター」とは、不要な仕事をつくりだす上司のような人を指す（グレーバー 2020: 66-89; 酒井 2022: 31-46）。F先生が語った葛藤とは、まさにこうした学校制度上の欠陥や SENCO の機能不全のしわ寄せの尻ぬぐいや、穴埋め的な書類仕事、社会状況に関係なく、あるいは同時進行的に対応を迫られる制度変化によって本来有意義であるはずの書類仕事が従事者本人にとって「ブルシット・ジョブ」と化す事態であると言えるのではないだろうか。そして、文科省や教育委員会からおりてきた業務を割り振っては放置する学校の管理職も、自身の仕事を「タスクマスター」のような仕事だと認識している可能性がある。

4.2 発達障害に関わる研修と説明責任

こうした状況の中、特別支援教育に関する教師の知識不足解消のために研修も開かれている。先行研究では、特別支援教育開始直後の SENCO の研修について、基本的な養成研修は教員が長期的・継続的に内容を体得すべきだが、ひとまずは個々の能力を高め、校内の支援体制の中でそれを発揮することが特別支援教育の推進に貢献すると指摘している（曾山・武田 2006: 359-360）。また、そこから 10 余年を経て、SENCO が自己で力量を測定できる指標の開発を行うことによって、彼ら自身で必要な研修を選択できれば専門性の向上が期待できる、との示唆がある（家塚・加瀬 2018: 15）。さらに高等学校の SENCO を対象とした質問紙調査から、その 8 割は自己の専門性を高め校内外の連携業務遂行のために特別支援教育に関して学ぶ機会の必要を感じていることが報告されている（和田ほか 2017: 61）。

ところが F先生は、特別支援教育にかかわるこうした研修が必ずしも効果的なものになっていないことを指摘している。

いつごろか忘れたけど、急に〔発達障害に関する〕研修みたいのがいっぱい出てきた。……〔今〕一般のクラスに……いっぱい〔対象生徒が〕いるんだっていう、あんまり〔以前は発達障害について〕知らなかったけど。

発達障害の説明を聞くと、〔自己の担当する生徒に重ね合わせて〕なるほどね、と合点がいく……そういうことね、と。

このようにF先生はまず、研修自体はかつてより開かれており、研修を受ければ現在担当する生徒たちの行動や困難が理解できると語り、思い当たることや腑に落ちることが多々あったと述べた。しかし一方でF先生は、思い当たる、腑に落ちる生徒の数が多すぎて発達障害という用語を個別の生徒に対する支援や教育デザインとして活用することはなく、特別支援教育対象生徒としての「線引き」の根拠としてのみ重視されていることを示した。

発達障害なんていう用語なんて、あんまり気にしていない。毎日回すのに大変だから。

発達障害のラインはない。当てはまらない人いない。「特性」という語も〔校内の教師間で〕使うけど。発達障害ですね、と言おうと思ったら検査を受けないとだめ。

この発言にあるようにF先生は、発達検査を受けていない生徒には、たとえその生徒に特性が見られても、発達障害という用語を使用するのはふさわしくないと認識している。こうした用語の使用は、どのように対象の生徒を選定したのかについて、後から説明責任が問われた際に、問題にならないようにする必要があるため慎重にならざるを得ないのだろう。だがそれは換言すると、生徒が発達検査を受けていれば、当該生徒にその用語を使用することは正統化された事実として教師の中で認識されるということも意味する。実際、研修内容は発達障害の特性に関して当該生徒に照らし合わせると納得できるが、だからといってすぐに多数の該当する生徒各々への最適な手立てを議論したりする時間が確保されるわけではない。F先生はこれらのことから、WISC検査⁸の内容まで教師が把握することは不必要ではないかと疑問を述べている。

研修もそこ〔WISCの内容〕まではしない。発達障害は……こういう特性がありますよとかはするけど。WISCの内容とかいらなくない？

2時間研修したくらいではダメ。校内に60人いるから。

この背景には、研修が基礎的知識の伝達に重点を置いていることも挙げられるだろう。

また、文科省や各教育委員会は教師用の研修や関連の冊子を用意し、特別支援教育を推進しようと努力しているが、現場の教師がそれに触れる機会のごく少ないか、ほほないと言っても過言ではないという状況が、以下のF先生の語りから確認できる。

校内研修は年に何回も〔あるけど、教育委員会等主催の研修の告知はない〕。特別支援〔教育についての研修〕は2年に1回くらいはあるような気もするような……研修始まると5分で寝てしまう。何も学んでない。

「何回もある研修」とは、現在、教育現場の随所でICT使用が急速に進められ、多くの教員がそれらについての研修を受講せざるを得ない状況を指している。特別支援教育に関してもICT導入は推進されており、それが個別の教育支援計画の「様式の標準化」に貢献し「学校間・関係機関間の情報共有や記載情報の更新を円滑にし、同計画を効果的に活用していく」ことが希求される状況も先行研究で言及されている（竹内2020: 94）。しかし、多くの教師たちは、学校教育の中心である教科教育に関わるICT研修を優先せざるを得ない状況の中、特別支援教育の研修にさく時間を捻出し辛くなっているのである。

5 考察と結論

本稿では、公立学校の前期中等教育で行われている特別支援教育の入り口として、対象生徒の選定と、それに伴って推奨される実践に関して、特別支援教育を担当しているわけではない教師であるF先生への半構造化インタビューから、それらがどのような教師の思惑や校内の状況によってなされているのかを検討してきた。

まずF先生の語りから、中学校内に対処困難なほど不登校や特別支援教育対象生徒が激増し、もはや教科の担当教師でもその把握が困難になっている現状があることが示唆された。教師たちはパターン化された支援では難しい

複雑な傾向を持つ生徒がいることを認識しており、個々への手立てや必要な授業デザインを専門家に聞いたり議論したりすることが望ましいと考えているが、スクールカウンセラーの出勤日数や会議時間の限定性により、個別の支援が困難であると考えていることが窺えた。さらに、発達障害に関する専門的知識を持たない一般の教師が自身の考えで対応することの不安や恐怖も示された。こうした中、教師たちが限られた時間で、生徒の困り感に対応する方法として発達検査を選択する状況があり、それが功を奏したケースが複数あることから、発達検査に頼った特別支援教育対象生徒決定が正統化（木村 2006）されていたことが確認された。また発達検査受検が困難な場合、教師の実践は、最も支援が必要な生徒に合わせるか、一般的なレベルで対処するかのどちらかであるという。このように、先行研究で指摘されたインクルーシブ教育の豊かなデザインや、個々の生徒に徹底的に寄り添う支援が実現できていない状況があることも示唆された。

先行研究では、こうした課題に対して、個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成や補助ツール、研修等の充実が解決策として提示されてきた。しかし本稿で対象とした教員は、多忙の中、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成自体が重荷となり、その結果内容が形骸化し、形骸化した個別の教育支援計画・個別の指導計画が誰にも参照されず、放置されている事態を指摘している。それどころか個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成義務が生じるのを諸事情から回避して、対象生徒を見て見ぬふりする事態も起こっていた。また、特別支援教育の核となりうる SENCO が十分に機能しておらず、政策や他教員との連携も十分に展開していない中で、特別支援教育に関する一般教師の知識不足解消のための研修は、個々の教師自身の今現在の問題に直結する ICT 研修が優先されたり、コロナ禍やその他の新しい政策の導入と重なることで受講されなかったり、重視されなかったりしていることも示唆された。加えて研修を受けることで、特性を持つ生徒が拡大し、もともと対処困難な支援すべき生徒の数がさらに増加することで、発達検査を受け、医療的に正統化された生徒のみを支援対象とせざるを得ない傾向が強化されてくる。このような形で、先行研究で危惧されている、「制度として介入してくる段階で、教育場面での当事者は、医療的实践そのものを科学的根拠を持った正統なものと認識し、曖昧にされながらも着実に進行している医療化の不確実性や曖昧さに無自覚にな」（木村 2006: 20）る状況は現実化している。実際、教員は文科省の政策や SC 等から、自身の経験から得た個別の生徒についての知見が特別支援教育の対象生徒への対応に不十分であることを認識させられる形となっている。そのことが彼ら自身による自己判断に不安を感じさせ、発達検査あるいはカウンセラー等の専門家への期待を強め、専門家を増員しなければ、特別支援教育がまわらない状況を再生産しているとも言える。この点に鑑みると、カウンセラーはブルシット・ジョブでいう「尻ぬぐい」や「脅し屋」である可能性を考慮することが可能となる。

個々の生徒の個別の教育支援計画・個別の指導計画や研修は、その作成や参加・活用に十分な時間的・精神的な余裕があれば、効果を発する重要なものである。だが、それを作成したり活用したりする時間的・精神的な余裕が大幅に欠如する中で、その充実を個々の教師に課すことは、グレーバー（2018 = 2020）が述べるブルシット・ジョブ、F 先生の語った「不毛でうんざりする仕事」の増加と認識され、事実、その書類や研修自体が不毛なものになることもあるのである。

しかし、そもそも F 先生は、自身も同僚の教師たちも基本的に生徒を困り感から救いたいという強い意志があることを語っている。とすると、そうした意志に一見逆行するかにも見える実践、つまり、本研究のインタビューイーがネガティブに評価している、前任者の資料を「コピーとペースト」で作成している実践や、特別支援教育対象生徒を見て見ぬふりをする実践等は、各教員たちが固定化された対応策あるいは資料作成によって時間が奪われることに対して、自己裁量で個々の生徒に向き合う時間を確保するための「拒否の戦略」とも捉えられるかもしれない。こうした個々の教師の実践に一律的に負の評価を与えず、説明責任を細部にわたって厳しく問う監査文化に照らしながら、いかにして教員が多忙と自己裁量の余地をやりくりしているかを再考する必要がある。また、教師たち自身の、個別の生徒に向き合う時間的・精神的な余裕をいかにして担保するか、そのために SENCO や、F 先生が提案する教育相談コーディネーターの増員に加え、個別の教育支援計画・個別の指導計画や研修をはじめとする業務を必要十分な程度で簡略化（もしくは ICT 導入等による合理化）し、書類作成や研修の受講による指標とは異なる方法で、教員が個々の生徒に対して行う実践を評価したり支援したりする仕組みの見直しが必要であろう。

[注]

- 1 背景に関しては、黒田（2021: 164-165）等を参照。
- 2 「通級」とは「通級指導教室」のことで「軽度の障害を持つ児童・生徒を対象として特別な教育課程によって指導を行う制度」。1993年に小・中学校で開始された（杉浦 2023: 21）。
- 3 背景に関しては、家塚・加瀬（2018: 1）、竹内（2020: 80）等を参照。
- 4 児童・生徒の心理テストとして発達障害の診断を行う際に主に使用される WISC 検査等がある（木村 2006: 14）。
- 5 新自由主義の高等教育編成への影響下、雑務に追われる研究者を描いたストラザーンの著書において、「監査」という主に企業の会計分野のシステムが、ある種の統治・権力の装置として広く社会で使用される状況を指す用語。説明責任概念（自己の行為を説明し正統化する義務で、形式的な情報開示を行う）に端的に示されるとする。
- 6 本教師の定年は 64 歳。
- 7 再調査で 870 人と確認した。
- 8 知能検査等とともに心理テストとして発達障害の診断に重点的に使用される検査。診断には面談等も参考にされるが、診断の手順、根拠、処方の方方は標準化されておらず、不確実で状況依存的な側面が見られたとされる（木村 2006: 14-15）。

[文献]

- 青山新吾・岩瀬直樹，2019，『インクルーシブ教育を通常学級で実践するってどういうこと？』学事出版。
- Graeber, David, 2018, *Bullshit Jobs: A Theory*, New York: Simon & Schuster. (酒井隆史・芳賀達彦・森田和樹訳, 2020, 『ブルシット・ジョブ——クソどうでもいい仕事の理論』岩波書店.)
- 家塚麻琴・加瀬進，2018，「我が国における特別支援教育コーディネーター研究の動向と課題」『東京学芸大学紀要』69 (2): 1-15.
- 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課程を中心に」『教育社会学研究』79: 5-24.
- 久保美奈・川口広美，2020，「教師にとっての『障害者』とは誰か——A 市 B 高校の社会科教師 C 先生を事例として」『特別支援教育実践センター研究紀要』18: 11-18.
- 黒田隆之，2021，「高等学校におけるインクルーシブ教育と合理的配慮の必要性——知的障害のある生徒の大阪府立高等学校への進学状況から」『桃山学院大学総合研究所紀要』47 (3): 163-177.
- 京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム，2010，『特別支援教育の新展開 (2) 高校の特別支援教育・はじめの一歩——これなら普通の高校でできる、私にもできる』明治図書出版。
- 三宅康勝・横河真二・吉利宗久，2008，「小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」『岡山大学教育実践総合センター紀要』8: 117-126.
- 水谷篤代・大谷正人，2015，「高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題——X 県の公立高等学校における調査から」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』66: 295-308.
- 文部科学省，2010a，「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」，(2023 年 7 月 23 日取得，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/attach/1300893.htm).
- ，2010b，「特別支援教育について 第 3 部 5- (4)」，(2023 年 12 月 2 日取得，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298167.htm).
- ，2012，「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)」，(2023 年 12 月 2 日取得，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm).
- ，2022，「R5 特別支援教育の充実について 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課」，(2023 年 7 月 23 日取得，<https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf>).
- 酒井隆史，2021，『ブルシット・ジョブの謎——クソどうでもいい仕事はなぜ増えるか』講談社。
- 佐野博己，2019，「高等学校における特別支援教育コーディネーターの専門的能力の実態——全国調査の結果を踏まえて」『国際情報研究』16 (1): 47-57.
- 曾山和彦・武田篤，2006，「特別支援教育コーディネーターの指名と養成研修の在り方に関する検討」『特殊教育研究』43 (5): 355-361.
- 杉浦昭彦，2023，「高等学校における特別支援教育についての一考察——高等学校で「通級による指導」が導入された今」『洗足学園音楽大学教職課程年報』6: 17-29.
- Strathern, Marilyn ed., 2000, *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, London: Routledge.
- (丹羽充・谷憲一・上村淳志・坂田敦志訳, 2022, 『叢書 人類学の転回 監査文化の人類学——アカウンタビリティ, 倫理, 学術界』水声社.)

- 高田琢弘・吉川徹・佐々木毅・山内貴史・高橋正也・梅崎重夫, 2021, 「教育・学習支援業における過労死等の労災認定事案の特徴」『労働安全衛生研究』14 (1): 29-37.
- 竹内健太, 2020, 「特別支援教育に係る主な論点——15年目を迎える特別支援教育の現状と課題」『立法と調査』430: 80-97.
- 和田充紀・堀ひろみ・廣島幸子・根塚明子, 2017, 「高等学校における特別支援教育体制および入学から進路までをふまえた連携に関する研究——特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査を通して」『富山大学人間発達科学部紀要』11 (2): 57-64.
- 脇貴典・須藤邦彦, 2020, 「特別支援教育コーディネーターへの集中トレーニングによるコンサルテーションスキルの獲得と維持」『教育心理学研究』68: 33-49.
- 渡辺健実, 2006, 「生徒の『困り感』を核にした特殊学級のない中学校における特別支援教育の在り方——家庭・関係機関・学校が一体となったアスペルガー症候群生徒への支援を通して」『教育実践研究』16: 161-166.

Influences of “Meaningless and Barren Jobs” on Special Needs Education Practices: Insights from an Interview with a Teacher in Public School.

KITAMI Yumi

Abstract:

There are discussions about special needs education when teacher determine which students to support: doubts about the medicalization of education and measures to rethink developmental disabilities from a social model of disability that avoids such medicalization. This study mentions the need to address an aspect of these discussions that has been relatively overlooked. This study aims to examine teachers' perceptions of educational practices, known for their controversial role in medicalizing education. By conducting interviews with a teacher who isn't directly involved in special needs education, we investigate how teachers perceive these practices and the school's internal situation. Key finding includes: (1) a surge in truant students and those for special needs education has intensified teacher workloads. Therefore intelligence tests are often used to justify the selection of students for it (2) in the audit culture, a vicious cycle has emerged in which the creation of students' documents useful for realizing inclusive education has also accelerated teacher busyness, become a skeleton, and become sterile. Based on these considerations, this research point out the need to increase the number of teachers in charge of it and to aim for securing teachers' margin, including streamlining the document creation.

Keywords: special needs education, public school, teacher busyness, bullshit jobs, audit culture

「うんざりで不毛な仕事」が特別支援教育の実践にもたらす影響 ——公立中学校教師へのインタビュー調査をもとに——

北見由美

要旨:

本論文では、公立中学校の特別支援教育対象生徒の決定が、教員のいかなる判断と校内状況の下でなされているか、またその際の実践に関する教員の認識について、本教育の主担当ではない教員のインタビューから検討した。その結果、①不登校・特別支援教育対象生徒が激増し、教員の多忙が深刻化することで個々の生徒に向き合う物理的な余裕がなくなり、発達検査が特別支援教育対象生徒の選定根拠として正統化されていること、②豊かなインクルーシブ教育の実現に有用とされてきた個別の教育支援計画・指導計画作成や研修などが教師の多忙を加速させる重荷となり、形骸化することで、「不毛なもの」になる悪循環が生じていることが示唆された。これを踏まえ、特別支援教育や教育相談コーディネーターの増員等に加え、個別の教育支援計画・指導計画作成や研修制度の合理化を含めた教師の時間的・精神的な余裕の確保を目指す必要性を指摘した。

