

令和7年度 研究報告書

「緩やかな秩序」が可能とする子どもの居場所
—現象学の視点から見たインクルーシブ学級形成の実践的考察—

指導教員 今井 伸和 准教授
濱平 清志 シニア教授
塩津 昭弘 シニア教授

令和6年度入学
熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育高度化コース
246-A9705 幸野葵

「緩やかな秩序」が可能とする子どもの居場所
—現象学の視点から見たインクルーシブ学級形成の実践的考察—

熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
246-A9705 幸野葵

報告書要旨

本研究は、通常学級に在籍する、いわゆる「グレーゾーン」と呼ばれる子どもが、学級の中でどのように居場所を得ているのかを問い直す実践研究である。近年、インクルーシブ教育の重要性が強調される一方で、その実践は制度整備や支援技法、あるいは学級満足度や行動特性を数値化する実証主義的枠組みに依拠する傾向が強く、学級の日常において子どもがどのように存在し、関係の中で位置づけられているのかという生成的側面は十分に検討されてこなかった。

筆者は教育実習での経験から、「グレーゾーンの子どもの中には学級内に居場所がないのではないか」という問題意識を抱き、当初は教員や学校がいかにして居場所を形成・保障するかという視点から観察を開始した。しかし、熊本市内の公立小学校3年生学級における約10か月間の参与観察を通して、発達特性をもつA児童が、衝突や揺れを伴いながらも孤立することなく学級の一員として存在している姿が確認された。この事実は、居場所を「作る」以前に、すでに何らかの関係的基盤が学級内に生成している可能性を示唆するものであった。

本研究では、この学級で立ち現れていた秩序のあり方を「緩やかな秩序」と名づけ、その意味構造を明らかにすることを目的とした。分析にあたっては、フッサール現象学を起点としつつ、最終的にはハイデガーの存在論的現象学の視座を採用し、個人の意識内容ではなく、教員と子ども、子ども同士の相互作用の中で生成する「場の在り方」に着目した。

その結果、対象学級では、①教員の過度な統制ではなく介入を待つ姿勢、②トラブル時に教員が最終的には関与してくれるという暗黙の信頼、③子ども同士の関係の中に存在する排除ではなく調整を可能にする余白、という三点が相互に作用し、「緩やかな秩序」が生成していたことが明らかとなった。この秩序のもとで、A児童は問題行動を抱えながらも排除されることなく、学級の関係の中に留まり続けていた。

本研究は、インクルーシブ教育を制度や方法の問題としてのみ捉えるのではなく、人と人との関係の中で生成する存在の在り方として捉え直す視座を提示するものである。再現可能な実践方法を示すものではないが、教員が日常の学級を見つめ直すための観察の視点を提供する点において、教育実践および研究双方に意義を有すると考える。

目次

第1章 序論	5
第1節 研究の背景・目的	5
第2節 インクルーシブ教育の課題と「居場所」の問題	6
第3節 本研究における語彙の定義	7
第4節 実証主義的教育観への問いと秩序の発見	9
第2章 “意識” から “存在” へと移行する観察視座の形成	11
第1節 学級を「どう見るか」という問いの重要性	11
第2節 フッサール現象学との出会い：主観に現れるものを手がかりに	11
第3節 学級で立ち現れる現象は「意識」ではなかった	11
第4節 ハイデガー存在論：世界の中で立ち現れる現象を見るために	12
第5節 先行研究との接続：存在論的現象学の妥当性と新規性	14
第6節 小結：本章のまとめ：本研究の方法論的立場	15
第3章 実践の概要（エピソード）	16
第1節 研究対象校および対象学級の概要	16
第2節 観察の導入とA児童との出会い	16
第3節 エピソード①：道徳の授業にみる子どもたちの受け止め	17
第4節 エピソード②：音楽の授業における調和のあり方	18
第5節 担任教員へのインタビュー	18
第6節 小結：多様性の「当たり前」としての共存	26
第4章 分析：緩やかな秩序とは	27
第1節 ハイデガーとは	27
第2節 立ち現れた「緩やかな秩序」とは何か	28
第3節 A児童はどのようにそこにいたのか	29
第4節 子どもたちの相互作用が生み出す余白の動き	30
第5節 教員の存在 規律の作り手ではない	30

第6節 総合考察：「緩やかな秩序」は居場所を可能にしたか	31
第5章 考察：実践の意味の再構成	33
第1節 「緩やかな秩序」は何を包摂していたのか	33
第2節 関係としてのインクルーシブ教育：「緩やかな秩序」が示す可能性	34
第3節 学級経営の再解釈：教員は「秩序の統治者」である一方で「秩序の擁護者」である	35
第4節 A児童は「緩やかな秩序」をどのように経験していたのか.....	37
第5節 これからのインクルーシブ教育に必要なことは	38
第6章 結論	40
第1節 本研究の到達点	40
第2節 本研究の制約	40
第3節 今後への展望と本研究に込めた願い	41
参考文献・参考資料（本文で引用したものを除く）	43
謝辞	44

第1章 序論

第1節 研究の背景・目的

筆者が本研究に取り組む出発点となったのは、熊本大学教育学部 4 年次の教育実習での経験である。実習先の学級には、発達特性があるとされる一人の児童が在籍していた。彼は授業中に突然大声を出したり、周囲の子どもが進めている活動を妨げたりすることがあり、教員や他の児童からいわゆる「グレーゾーン」と呼ばれる存在として認識されていた。実習生という立場であった筆者は、クラスの輪に入りきれず孤立していく彼の姿を、ただ傍観することしかできなかったのである。

特に印象に残っているのは、教育実習の最終日に行われた「お別れ会」の準備における場面である。彼は、友達が秘密裏に進めていたサプライズの準備を意図的に明かしたり、作業を妨害したりするといった行動をとった。周囲の児童たちは彼を咎め、口論へと発展した。そのままお別れ会が始まったものの、フルーツバスケットの最中に彼は泣き出してしまい、教室には重く冷たい空気が流れた。その光景を前にして、筆者は「もし自分が担任だったら、どんな言葉をかけ、どのように彼を支えられたらだろうか」と自問した。しかし、その問いに答えを見つけられないまま、実習は終了した。

この経験は、私の中に大きな課題として刻まれた。

- ・なぜ彼は周囲から疎まれるような行動を取ったのか。
- ・なぜ誰も彼を受け入れることができなかったのか。
- ・そして何より、教員として筆者はどのように彼の“居場所”を作ることができただろうか。

この経験や、筆者自身の小学生時代の経験からも、「グレーゾーン」と呼ばれる児童は“通常学級の中で十分な居場所を得られていない”のではないかと、という仮説を抱くにいたった。支援学級に在籍していないものの、集団の中で孤立しやすい子どもたちは、学級という共同の場の中で、どのように存在しているのか。その問いから、当初の研究目的を「グレーゾーンの子どもには居場所がない。したがって、教員や学校はいかにして彼らに居場所を“作る”ことができるか」と定め、実習校や大学側にその旨を伝えた上で観察を始めた。

ところが、熊本大学教職大学院 1 年次に配属された実習先での出会いが、筆者の予見を根底から覆した。学校全体でグレーゾーンの児童と認識されていた A 児童は、しばしば大声を出したり、癩癩を起こしたりする姿が見られた。これまでの筆者の仮説に従えば、“彼には居場所がなく、クラスの中で困難を抱えている”はずだった。ところが、観察を重ねるうちに、彼が友人と談笑し、時に衝突しながらも関係を築いている姿が浮かび上がってきた。少なくとも、彼は“孤立している子ども”ではなかったのである。

そのとき、筆者はこれまでの前提を問い直さざるを得なかった。

- ・なぜA児童には「居場所」があるのか。
- ・その「居場所」を可能にしているものは何なのか。

筆者の研究の焦点は、「居場所がない子どもにどう居場所を作るか」という“支援の前提”から、「何が居場所を生み出しているのか」という“生成の前提”へと転換した。つまり、教育実践を外部からの介入として捉えるのではなく、“すでに生成しつつある関係の現れ”として見つめ直す方向へと向かったのである。この転換は、筆者自身にとってまさにコペルニクス的転回であり、教員や学校の意図的な関与の背後に、より根源的な“何か”が息づいているのではないかという直感をもたらした。

この直感こそが、のちに本研究で探究する「緩やかな秩序」という概念への出発点となった。

第2節 インクルーシブ教育の課題と「居場所」の問題

近年、学校教育における重要なキーワードとして「インクルーシブ教育」が掲げられている。菊池の『授業UD新論』によれば、

「インクルーシブ教育とは、1994年の、「サラマンカ宣言」において提唱された概念であり、障害のある子どもを含めた万人の学校を目指すものとされる」¹
とされ、さらに菊池は、その本質について次のように述べている。

インクルーシブは、「包摂する」という意味であり、障害のある子どもと障害のない子どもどちらも包摂するために、それまで障害のない子どものものとして作られていた通常学級のあり方自体を変えていくことが求められるのです²。

このように、「インクルーシブ教育」という言葉自体は学校現場に浸透しているものの、その理解は必ずしも一様ではない。菊池はそこに多くの誤解が存在すると指摘する。たとえば、個別の学習支援を中心に据える学校もあれば、集団での学び合いや協同を重視する学校もある。しかし、これらがいずれも従来の学級の枠組みを前提とした「統合教育」や「交流教育」の域を出ないのであれば、インクルーシブ教育の理念とは一線を画すものである。

インクルーシブ教育が求めるのは、障害の有無にかかわらず、全ての学習者が異なる教育的ニーズをもつという前提に立ち、すべての子どもが包摂されるように、学級のあり方そのものを柔軟に変容させることである。しかし実際には、個別のニーズへの対応（個別性）と集団としての規律（共同性）という二つの要請の間で学校現場は揺れ動いている。特に、発達や行動に特性をもつ、いわゆる“グレーゾーン”の子どもたちはその境界に位置し、制度

¹ 菊池哲平『授業UD新論』東洋館出版、2024、30頁。

² 同書、32頁。

的な枠組みにも心理的支援にも収まりきらない存在である。そのため、彼らにとっての「居場所」は形式的な支援策だけでは十分に保障されないという課題が残る。

制度面でのインクルーシブ教育の推進は未だ課題が山積しており、一教員の力量のみで解決できることには限界がある。しかし、制度の不備を理由に、目の前の子どもたちの居場所作りを放棄することはできない。障害の有無にかかわらず全ての子どもにとって、学校・学級が「ここにいてもいい」と感じられる場であることは、教育の根源的な要請である。

したがって、インクルーシブ教育を真に実現するためには、制度整備の遅れや物理的障壁を認識するだけでは不十分である。単に「誰も排除しない」という理念を掲げるだけでは、その精神は子どもたちにまで届かない。むしろ重要なのは、子ども一人ひとりが日常的な相互行為の中で、「ここならいてもいいか」「まあ、このクラスなら大丈夫か」と感じられるような、“関係的な場の成立”である。

本研究の対象は、制度的にインクルーシブ教育の実践校として明確に位置付けられた学級ではない。むしろ、教員や子どもたち自身がその理念を意識的に言語化していなくても、日々の関係の中に、結果として排除しない雰囲気が生じている事象に着目する。すなわち、“制度としてのインクルージョン”ではなく、“関係としてのインクルージョン”の成立そのものを明らかにすることが、本研究の目的である。

第3節 本研究における語彙の定義

本研究報告書では「グレーゾーン」や「居場所」という単語を多用する。ただ、これらの語彙は多義的であり、研究者や文脈によってその意味内容も必ずしも一定ではない。したがって、本節において本研究における両語の定義を明確にし、以後の論述の基盤とする。

まず「グレーゾーン」について定義する。学術論文データベース CiNii でキーワード「グレーゾーン」「子ども」で検索を行うと約 90 件の文献が確認できる³。執筆者の専門領域も多岐にわたるが、その解釈には微細な差異が見受けられる。この差異が生じる主たる要因として、「グレーゾーン」は制度上の公的な概念として定義されていないことが挙げられる。発達障害者支援法が自閉スペクトラム症・学習障害・ADHDなどを法的に明確化している⁴のに対し、「グレーゾーン」はその境界領域を示す非公式な通称である。一般的には特性のグラデーションの中にあり発達障害には該当しないものの、日常生活に困り感を持っている状態を指すことが多い。また、大人の発達障害ナビでは発達障害の「グレーゾーン」をこの

³ CiNii Research - 国立情報学研究所、<https://cir.nii.ac.jp/>、閲覧日 2025. 11. 30。

⁴ 厚生労働省「発達障害の定義についての考え方」、

<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2005/01/dl/s0124-8a.pdf>、閲覧日 2025. 12. 1。

ように捉えている。

この「グレーゾーン」とは、発達障害の特性があり、診断基準ではまる項目があるものの確定診断には至らない、発達障害の傾向があるという状態をあらわす言葉です。正式な診断名・疾患名ではなく、状態をあらわす概念、ととらえてください。(中略)

いわゆる定型発達(発達障害を伴わない人)、グレーゾーン、発達障害の間には、明確な線引きをすることは難しく、困りごとや生きづらさは環境によって変化する(後略)⁵

これらを踏まえて本研究報告書における「グレーゾーン」とは「医学的な診断基準には該当しないが、発達障害に類似した特性を有し、制度的な支援の枠組みからこぼれ落ちやすいが故に、学校生活のさまざまな場面で困難を抱えている者」と定義する。

次に、「居場所」についてである。「子どもの居場所」をキーワードにしてCiNiiで検索をすると、864もの文献がヒットする(2025年11月30日現在)⁶。その意味するところは、物理的な場所(place)から心理的(home)までさまざまである。その中で多くの先行研究において共通していたのは、「子どもにとって安心して過ごせる場所」や「主体性が尊重される場所」といった肯定的ニュアンスである。確かに、「ここにいていいんだ」という物理的にも心理的にも安心できる場所は理想的である。しかしこれは個人として達成することは可能かもしれないものの、多様な他者が存在する集団(学級)において、恒常的に「安心・安全」を保証することは極めて困難である。そこで本研究では、「居場所」の概念を、理想的な「安心の場」から現実的な「共存の場」へと再構成することとした。すなわち、本研究では居場所を次のように定義する。

「居場所とは、物理的にも心理的にも完全な安心が保証された空間ではなく、自分を保ち、周りと折り合いをつけながら存在しうる妥協の空間」

なぜ妥協の空間なのか。それは、居場所の維持には「余白(ゆとり)」が必要不可欠だからである。学校生活ではトラブルや対立が日常的に発生し、それらは一時的に子どもの安全を脅かす瞬間である。もし居場所を「安心・安全の場」と定義するならば、トラブルの要因である他者を排除することによってしか維持することができない。トラブルが発生したとしても、関係が調整され、その場の秩序を保とうとする意識を働かせることができる余白が

⁵ 大人の発達障害ナビ「発達障害のグレーゾーンとは」、

<https://www.otona-hattatsu-navi.jp/knownow/gray-zone/>、閲覧日 2025. 12. 1。

⁶ 前掲註3を参照。

あれば、居場所は持続可能である。100点満点の安全な居場所を求めるのではなく、たとえ不完全であっても、構成員それぞれが相互に調整し、妥協し合える空間こそが、逆説的に「誰も排除されない」居場所となり得るのではないだろうか。

以上が本研究における重要概念の定義である。

第4節 実証主義的教育観への問いと秩序の発見

教育現場では、テストの得点やアンケートの数値結果といった定量的データによって、子どもの実態や学級の状態を把握しようとする実践が広く行われている。こうした手法は、教育実践の効果や傾向を可視化し、共有可能な知見として整理する上で重要な役割を果たしている。しかし、実際に子どもと日々関わる中で感じられる出来事、たとえば、表情の変化や友人との微妙な距離感、言語化されない場の空気の揺らぎなどは、数値の背後に隠蔽され、既存の測定尺度では捕捉しきれないものである。

筆者は当初、教育実習を通じてグレーゾーンと呼ばれる児童の学級での姿を、アンケートや行動観察表を用いて整理しようと試みた。しかし、数値や項目をいくら分析したとしても、「本当に理解したと言えるのだろうか」と疑念を抱いていた。それはテストの点数が高くても孤独を抱える子がいる一方で、学習面でつまずきを抱えていても、仲間との関係性の中で確かに居場所を得ている子どももいる。こうした子どもの「存在感」は、定量的な分析の対象になりにくい。

このような経験から、教育現象を因果関係や再現性の枠組みによって理解しようとすることには、一定の限界があるのではないかという問いが生じた。教育の営みの核心は、「原因」や「結果」といった数値の変化や再現性で判断するのではなく、意味が生成される瞬間にこそあるのではないか。

実際の教育活動において、教員が計画した通りに授業や人間関係が進むことは稀である。むしろ、予期せぬ出来事や偶然のやりとりの中で、思いがけず学びが深まり、関係が変容し、再構成されていくことがある。教員はその都度、子どもたちの反応を受けとめながら、次の一手を探り、関係のバランスを保とうとする。そのプロセスは、一見すると制御不能のように見えるが、そこには一貫した流れが存在する。

それは、教員の意図的な指導によって完全に作り上げられる秩序でもなく、偶然に任せた混沌でもない。むしろ、教員と子ども、子ども同士の相互作用の中で、おのずと立ち現れる秩序である。この“秩序”は、ルールや規範ではなく、教室という空間の中で、人と人が出会い、やりとりする中から生成していく。たとえば、ある児童の癩癩に対して周囲の子どもが煽ることなく静観する、という場面について考えてみよう。その行為には、明示的な命令がなくとも、たしかに関係を維持しようとする力が働いていると言える。

この関係を維持する力を、単純な因果律に基づく方法で捉えることは難しいだろう。なぜ

なら、それは数値や因果関係としてではなく、意味として生成されるからである。教員が特定の介入をしたから関係が回復した、という単純な因果では説明できない。むしろ、子どもたちのまなざしが交わり、ある出来事が共有されることによって、「ここにいてよい」という感覚が醸成されるということに筆者は気づいた。

筆者はこの気づきを通して、教育を「立ち現れる出来事」として捉え直す必要を感じた。そこにおける出来事とは、教員の手によって“作られる”というよりも、教員と子どもが、ともに活動することの中から“おのずと生まれる”ものである。したがって、教育を理解するためには、出来事の背後にある「意味の構造」そのものを見つめ直さねばならない。そのために本研究では、教育現象を意識と世界の関係として捉える現象学的視座に基づき、この「秩序」がいかにして生成し、子どもの居場所を可能にしているのかを明らかにするものである。なお、本研究は対象学級における意味理解を目指すものであり、普遍的な再現性や方法論の一般化を意図するものではない。

第2章 “意識” から “存在” へと移行する観察視座の形成

第1節 学級を「どう見るか」という問いの重要性

第1章で記したように、筆者は教育実習での観察を通じ、特定の児童の問題行動や個人の特性だけでは説明できない現象に遭遇した。それは、集団規範による統制や教員の指示ではなく、むしろ子どもたちがその場の空気や相互の距離感を微調整することによって生成される「緩やかな秩序」であった。しかし、このような動的現象は行動観察表や心理尺度やアンケート、あるいは特性ごとの分類といった静的実証的な枠組みでは捉えることは難しい。「何が見えるのか」は、観察者の眼に大きく依存する。そのため、学級をどのような認識論的枠組みから見るのかが本研究の根幹に関わる重要な課題である。

第2節 フッサール現象学との出会い：主観に現れるものを手がかりに

観察視座に関する模索の中で、筆者はフッサール現象学に着目した。フッサールは、我々が日常的に抱いている判断や既存の理論的知識をいったん保留（エポケー）し、意識に直接的に現れているものそのものへ立ち返ることを重視する。竹田は現象学の態度について次のように述べる。

「絶対的に正しい認識の基礎づけではなく、むしろ“なぜ絶対的認識が不可能なのか”と“それでも妥当な認識がありうるのか”を問う学である」⁷

この現象学的態度は、実習当初における筆者の姿勢に変容をもたらした。それまでの筆者は「問題行動」「グレーゾーン」「発達特性」などの概念を無意識に先取りし、診断的なラベルを通して子どもを見る傾向があった。しかし現象学的態度はそうした予断を括弧に入れ、主観のレベルで“その子が私にどう現れているか”を虚心に見る姿勢へと筆者を導いてくれた。この視座の転換は、子どもの些細な表情、沈黙、視線の動きなど、概念化される以前の原初的な現象を感受する基盤となり、本研究における観察の出発点となった。

第3節 学級で立ち現れる現象は「意識」ではなかった

文献研究と並行して実際の観察記録を分析する過程で、筆者はフッサールの立場だけでは捉えきれない“ズレ”に直面した。フッサールの現象学が扱うのは、あくまで「意識に現

⁷ 竹田青嗣『はじめてのフッサール「現象学の理念」』講談社、2012、7頁。

れるもの」である。しかし、筆者が第1章で示したように、学級で立ち現れる「緩やかな秩序」は、子ども一人ひとりの単独的な“意識内容”として完結しているわけではない。それはむしろ、子どもたちが互いに存在し合う関係のうちに生じる間主観的な出来事である。

仲正はフッサールのスタンスについて次のように述べる。

「自我」の「意識」のレベルで立ち止まり、「意識」に対する対象の現象的な現れ方を探求し、「意識」によって「世界」が構成される普遍的構造を明らかにすることによって、問題が解決するかなのようなフッサール現象学のスタンス。⁸

フッサール現象学は、意識に与えられた現れを厳密に探究する学である。例えば、コーヒーを一杯飲み、美味しいと感じた意識に対して、「私は対象をどのように見て、どのように意味づけているか」という意識の志向的構造を解明しようとするものである。これは「意識を対象化する」という態度である。

しかし、この枠組みでは、学級という複雑な場で生成する現象を十分に記述することはできない。筆者が学級で観察したのは、観察者（筆者）の意識内での意味づけを超えた複数の実存が絡み合う動的な現象であった。それは、「A 児童の激しい怒りに対し、周囲に沈黙と待つ空気が醸成される過程」や「作業を妨害されるという事態においてそれを、淡々と受け入れ、活動を維持する児童の姿」や「一度断絶した関係が、声のトーンや身体の揺らぎによる微調整を経て、自然と修復されるプロセス」といったものである。

これらの事象は、単一の主観（観察者や特定の児童）の意識構造に還元できるものではない。対象を個人に限定し、その内面を探求するならばフッサールの手法は有用である。しかし、本研究が解明しようとしているのは、複数の他者や事象が絡み合いながら進行する「秩序の生成」である。したがって、意識を中心に捉えるアプローチでは、子どもたちが学校という空間で「共に生きている（共存している）」という事態の核心、すなわち存在論的な次元にまで到達することは困難である。

第4節 ハイデガー存在論：世界の中で立ち現れる現象を見るために

フッサール現象学の限界を乗り越えるために、本研究が採用するのは、ハイデガーの存在論的現象学である。加藤はハイデガーの立場について次のように述べる。

ハイデガーのいう『現象学』が、フッサールのものと異なる点は、対象領域を対象化、客

⁸ 仲正昌樹『ハイデガー哲学入門―「存在と時間」を読む』講談社、2015、42頁。

観化させることなく、『ともに生きる』中で、それが意識することなく生きている連関を、顕在化させることを目指す点にある。⁹

つまり、対象が意識にいかに関現れているかではなく、その存在者が世界の中で“どのように存在しているか”、そのものが重要だという立場である。

仲正によれば、ハイデガーは、現象学を「自己を示すものを、それが自己自身の側から示す通りに、自己自身の側から見えるようにさせること」¹⁰として捉え直す。

また池辺は、人間はまず孤立した意識としてあるのではなく、「世界の中で他者や物に関わりながら生きている存在（＝世界内存在）」である¹¹と論じる。現象とは、観察者の内面で構成されるのではなく、この世界での関わり合い（相関）の中で、向こう側から立ち現れてくるものである。したがって、現象の理解において求められるのは、観察者による意味づけの押し付けではなく、現象が自己開示する姿をあるがままに受け取る態度である。

この認識論的転換は、本研究が対象とする「緩やかな秩序」を記述する上で決定的な視座を提供する。例えば、前節で挙げた「A 児童の怒りに対して、教室に『待つ空気』が生まれる場面」を考えてみる。フッサールの視点であれば、「筆者は A の怒りと静寂を、ある種の秩序として意味づけた」という記述になるだろう。対して、ハイデガー的な視点では、次のような記述が可能となる。「クラスメイトの視線、教員の言葉の抑揚、緊張と緩和の空気感が相互に作用し合い、個々の意図を超えて、教室という場そのものに『待つ』という現象が立ち現れた」。

すなわち、ハイデガー的な現象学的態度とは、観察者が「子どもの行動をどう解釈するか」という主観的判断を保留し、現象が本来の姿で現出してくるのを妨げない（既存のラベルで遮断しない）ことである。この視座に立つことで、本研究で論じる「緩やかな秩序」は、個人の意識の集合体としてではなく、“学級という共同体の「在り方（存在様態）」“として捉え直すことが可能となる。

⁹ 加藤恵介「ハイデガーのフッサール批判」『神戸山手大学紀要第 14 号』、
<https://kuins.repo.nii.ac.jp/record/721/files/14%E2%91%A2%E5%8A%A0%E8%97%A4.pdf>、
2012、29 頁。

¹⁰ 仲正、前掲書。

¹¹ 池辺寧「ハイデガーの共同存在論」『奈医看護紀要 VOL. 4』、
<http://ginmu.naramed-u.ac.jp/dspace/bitstream/10564/896/1/34-45p.ハイデガーの共同存在論.pdf>、2008。

第5節 先行研究との接続：存在論的現象学の妥当性と新規性

学級経営に関する先行研究は、制度改善や支援の効果測定を目的とした、実証主義的な枠組みに基づいているものが多い。これらは因果関係や実践効果を明らかにする上では有益である。しかし一方で、子どもが“その場でどのように存在しているか”という生成的かつ実存的な現象は変数の背後に捨象されがちである。学級を「場」や「関係性の生成」として捉える研究も存在する。本研究の視座を明確にするため、先行研究をいくつか紹介し、本研究の意義を明らかにする。

赤坂は、学級経営の実存的困難さと理論的曖昧さについて論じている。赤坂によれば、学習指導要領における定義の不明確さもあり、現場の学級経営は個々の教員の経験則に大きく依存している。特に、ベテランの教員の実践知（暗黙知）は、長年の経験の中で身体化された非意図的な行為として蓄積されており、既存の理論的枠組みでは言語化されにくい。赤坂は、こうした「なぜかうまくいっている」実践を客観的に分析し、その背後にある論理を記述することの重要性を指摘している。この指摘は、教員や子どもの微細なやりとりの中に潜む「隠れた秩序」を可視化しようとする本研究の意義を裏付けるものである。¹²

一方、高須賀は、学級における「居心地の良さ」に着目し、学級満足度（QU）や学力、学級雰囲気と相関を統計的に分析している。こうした定量的アプローチは、曖昧な概念を指標化し、客観的なデータとして提示する一定の意義がある。しかし、本研究の立場からは、以下の限界を指摘せざるを得ない。第一に、「居心地」や「雰囲気」といった多義的かつ流動的現象を単一の数値指標へ還元することで、その意味の豊かさが削ぎ落とされる危険性がある。第二に、数値的分析は「どの手立てが効果的か」という成果（アウトカム）に焦点が当たりやすく、そのプロセスにおいて、子どもたちの実存がいかに揺れ動き、再構築されているかという動的なメカニズムを捉え切れない点である。¹³

筆者は数値的研究を、否定するものではなく、教育の全体を把握するためにマクロな視点

¹² 赤坂真二「学級経営の意味と課題」『日本学級経営学会誌』第1巻、
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacm/1/0/1_1/_pdf/-char/ja、2019、
閲覧日 2025. 12. 3。

¹³ 高須賀美雪「学級での居心地のよさが学力に与える影響について」『政策研究大学院大学
公共政策プログラム教育政策コース』（修士論文）、
<https://www.grips.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2015/10/MJE16204%E9%AB%99%E9%A0%88%E8%B3%80.pdf>、2017、
閲覧日 2025. 12. 3。

として位置づける。しかし、データが示す傾向の背後には、具体的な子どもと教員が織りなす「生きた出来事」が存在する。統計的な因果関係の網の目からこぼれ落ちる、まなごしの交換や偶発的な出来事の連鎖、これらを通して生成される「居心地」や「秩序」の意味構造を解明するためには、質的かつ現象学的な記述が不可欠である。本研究は、既存の計量的研究が残した空白、すなわち「意味がいかにして立ち現れるか」という問いに応答するものである。

第6節 小結：本章のまとめ：本研究の方法論的立場

以上の検討を踏まえ、本研究の方法論的立場を統括する。本研究は、学級において生成される現象をありのままに記録し、ハイデガーの存在論的現象学の枠組みを用いてその意味構造を言語化することを試みるものである。これは、学級経営における「再現性」や「法則化」を目指すものではなく、これまで実証的な研究が見落としてきた「学級という場における存在の様態(ありよう)」を記述し、「居場所」や「秩序」という概念に新たな解釈の可能性を提示することを目的とする。

次章以降では、筆者が実際に参与観察を行った第3学年の学級における具体的なエピソードの記述を行う。そこでは、実証的な尺度では「問題」や「逸脱」として処理されかねない事象の中に、いかなる「緩やかな秩序」が息づき、子どもたちの居場所を支えていたのかを明らかにする。

第3章 実践の概要（エピソード）

第1節 研究対象校および対象学級の概要

本研究のフィールドとなるのは、熊本市内に位置する全校児童約 500 名の Z 小学校である。1 学年は基本的に 2 学級（5 年生のみ 3 学級）で構成され、特別支援学級が 3 教室設置されている。創立は古くから長い歴史をもち、地域に根ざした伝統ある学校であり、その長い歴史の中で地域社会や、学校教育のカリキュラムにも影響を与えた卒業生も輩出してきた。

本研究での観察期間は 2024 年 6 月から 2025 年 3 月にかけての約 10 か月間である。現在は対象児童らが 4 年生となり引き続き観察を続けているが、本研究報告書はあくまでも彼らが 3 年生だった期間を対象とする。対象となる学級は 3 年生の α クラスで、児童数は約 35 名であった。1 学年が 2 クラスのみであるため、多くの児童同士が顔見知りの関係にある。担任は教員歴 30 年を超えるベテランの女性教員であり、前年度も同児童らのクラスを担当していたことから、児童一人ひとりの実態を深く把握していた。

担任教員へのインタビューおよび継続的な参与観察を通して明らかになったのは、このクラスには発達特性が指摘される A 児童のみならず、学力に課題を抱える児童、吃音傾向のある児童、特別支援学級を親学級と併用している児童、不登校傾向の児童など、多様な子どもたちが在籍しているということである。筆者という外部の観察者の視点から見ても、この学級には均質な集団ではなく、多様なニーズを持つ個が混在する「重層的な場」として映った。

第2節 観察の導入と A 児童との出会い

観察当初、筆者の目的は「担任や学校がグレーゾーンの子どもの居場所を形成、保障していく方法」を明らかにすることであった。この旨を担任教員に相談したところ、研究の趣旨に合致する事例として「観察にぴったりの子がいます」と快く協力してくださり、A 児童並びに α 学級を紹介してくれた。

ここでは本研究において主な観察対象とする A 児童について担任教員、学校長、本人との話し合いの中で明らかになったものをプライバシーの観点に注意しつつ紹介する。

A 児童は、小学 2 年時に前の学校から突然転校してきた児童である。当時の担任は初任の教員で、前籍校からの詳細な引き継ぎ情報が不足していたことも重なり、初期の適応には困難を極めたという。転校直後の A 児童は、椅子に座って授業に参加することも難しく、情緒面の不安定さが顕著にみられ、荒れた行動が多く確認されていた。

家庭環境としては、母と現在の父と姉と暮らしている。父親は気の強い性格である一方、母親は比較的弱い立場にあるとされ、A 児童は両者ともに好意的な言動を見せる一方、家庭内で両親が口論した翌日は学校で機嫌が悪くなることが多く、家庭環境の影響が情緒面の変動と関連していると推察される出来事も多々ある。

学校側では、A 児童がいわゆる“グレーゾーン”に位置する存在であることを全体として把握しており、情緒および行動面の支援が必要であるとの共通認識がある。担任が関係機関（療育）との連携を図ろうとした経緯もあるが、父親の意向により専門的支援には至っていないのが現状である。

A 児童は、銃やナイフといった武器類、虫、外遊びといった刺激性の高い対象への固着が見られる。また、学習面では家庭学習や授業への集中が難しいため成績は振るわないものの、理解力そのものは高く、いわゆる「地頭の良さ」が感じられる場面も多い。体育や音楽などの授業や探究型の活動には積極的で、一生懸命に取り組む姿がみられる。

一方で、思い通りにいかない場面では、机やタブレットを叩きつける、大声を出すといった癩癩が突発的に表れやすく、周囲との関係や活動の流れに大きな影響を与えることもある。

A 児童がどのような子どもなのかを初めて知る初日の観察で、筆者は強い衝撃を受けた。A 児童は授業中に突然大声を上げたり、教室内を走り回ったり、ノートに落書きを始めたなど、学級活動から逸脱する行動を見せた。初めて接するその姿に、私は「何から手をつけてよいのか」と途方に暮れた。しかし観察を重ねるにつれて、ある違和感が生まれた。それは、A 児童の逸脱的な行動に対するクラスメイトの反応が、あまりにも「平穩」であるという事実であった。彼らは、A 児童を排除するでもなく、かといって、過剰に反応するでもなく、ある種の「自然体」で受け流していたのである。

第3節 エピソード①：道徳の授業にみる子どもたちの受け止め

ある日の道徳の授業における一幕である。児童が自分の意見を前に出て発表する場面があった。女子B 児童が担任に指名され、黒板の前に立って発表を始めようとしたそのとき、A 児童が当てられてもいないのに突然立ち上がり、黒板の前を徘徊しながら大きな声で話し始めた。教室後方で見ていた筆者は思わず「授業が中断するのではないか」「誰かが注意するのではないか」と身構えた。

しかし、教室に流れたのは静寂と受容の空気であった。B 児童は、A 児童の様子を確認したあと「まあいっか」と呟き、そのまま自分の発表を続けた。周囲の児童もA 児童を咎めることなく、自然にB 児童の話を聞いていた。担任教員も厳しく注意することなく、静かにその様子を見守っていた。数分後、A 児童は何事もなかったかのように席に戻り、授業は滞りなく進行した。

授業後、筆者はB児童に「発表を邪魔されて嫌じゃなかったの？」と尋ねた。B児童は少し笑って「別に～。まあいっかって感じ」とだけ答えた。この言葉は、諦めや我慢と言うよりも、A児童の存在をそのまま受け入れる「日常的な感覚」として発せられたように見受けられた。また、他の児童からも、A児童の当該行動に対する不満や苦情が聞かれず、この出来事はクラスにおいて特筆すべきトラブルとして認識されていなかった。

第4節 エピソード②：音楽の授業における調和のあり方

別の日の音楽の授業では、リコーダーと鍵盤ハーモニカの練習が行われていた。授業の流れが全体でのリコーダー練習に移行するなかで、A児童だけがいつまでも鍵盤ハーモニカを演奏し続けていた。教室にはリコーダーと鍵盤ハーモニカの音が入り混じるが、誰もA児童を注意することはなかった。

そのとき音楽専科教員は「A児童さんは鍵盤ハーモニカね。みんなはその音に惑わされないようにリコーダーを吹きましょう」と一言添えた。この発言は、A児童の行動を「排除すべきノイズ」としてではなく、「並存する別の旋律」として再定義するものであった。結果として、クラスの集中が途切れる事はなく、A児童も排除されることなく授業は進行した。異なる音が並存しながらも、互いを否定せず成立するその空間には、独特の「緩やかな調和」が保たれていた。

第5節 担任教員へのインタビュー

ここでは α 学級の担任教員に行ったインタビューを載せる。インタビューを行った目的は二つある。筆者の主観中心の観察や解釈が過度な逸脱をしていないかを確認することと、学年の終わりに近い時期に、これまで感じた率直な疑問を確認したいという目的である。以下筆者が行った担任教員に対するインタビューの全容（一部プライバシーの観点で名前は伏せ字で記載。補足部分はカッコで編集。元々予定していた質問には〈〉で表す）である。

インタビュー実施概要

日時：2025年2月14日

時間：32分36秒

場所：Z小学校3年 α 組教室

形式：半構造化インタビュー

質問者Q：筆者

回答者A：担任教員

Q：〈一つ目は、先生は何年間先生をやっていましたか？〉

A：34年ですね。

Q：〈この学校にいらっしゃったのは？〉

A：去年、だから2年です。

Q：〈3年α組の印象は？〉

A：嫌いじゃないです。

とっても元気で、どっちかって言うところらが尋ねた時に全く反応がないシーンとしたのは苦手なんですよ。

こっちとしてはちょっとなんか反応してよって言う。

まあここ(3-α)は反応しすぎるくらい。

私が一言言うと10くらい返ってくるくらい話すから手に負えないところもあるんですけど、でも元気があってとにかく明るい、

で、素直な子どもが多いので、とても好きです。

Q：〈4月(2024年)から2月末(2025年)になって変化とかありますか？〉

A：個人差があるんですけど、高学年みたいな雰囲気を持っているお子さんとまだまだ3年生というには幼いなというお子さんというから個人差が大きいなと思いますね。

Q：確かに、すごい大人びているなって人とまだまだ元気いっぱいな人といいますよね。

A：そう、まだ幼いなって人もいますね。

全体的にクラスで見ると、いろんなことに意欲があるから今から伸びていくんじゃないかなと思っています。

顔つきとかもだいぶ4月に比べるとちょっとお兄さんお姉さんになっているんじゃないかなって。

Q：確かに6月来た時に比べると大人になりましたよね。

A：そう、体も大きくなりましたし。

Q：〈ここに来る時にグレーゾーンの子どもをってなった(グレーゾーンの子どもの研究の打診をした)時にA児童の話になったと思うんですけどA児童の印象を改めて。〉

A：結局あの子のやってることだけを見ると非常に傍若無人で衝動的で人のことはお構いなしみたいな感じだけど、実は人に優しくしてあげたいとか、生き物とかすごい好きなんです。なので、生き物に優しくしてあげたいとか、もうちょっと甘えたい。友達と仲良くしたい。人のことが好きだから、人と関わりたいと言う気持ちを持っているのに、やっぱり衝動

的にやっちゃったってところがあって、児童 A 自身がきつい思いをしてしまうことがあって。自分としてはそういうつもりじゃなかったのに相手はすごく A 児童にいじめられたっていう悪い印象を持たれてしまって。そんなつもりじゃなかったのについて思うとそれが余計イライラしてカッとなっちゃうところもある子なんだなって思って。
そこは彼の良さも認めてあげないといけないかなって思いますね。

Q：今日の道徳の時間も感動しちゃって

A：そうですね。ああいうことをするんですよね。かと思うと、私に注意されたらクソばあとか死ね、ゴミとか言うんですよ。

毎日クソばあとか死ねは浴びてますけどね。

でも何かの拍子にペタって甘えてきたり、先生（筆者）にもするでしょ？

Q：しますね、甘えたい感じは伝わりますね。

A：すごく愛情を欲している子だと思います

Q：成績もいいですよ

A：地頭はいいんですよ、でも全然勉強しないんですよ

Q：やっぱりテストの勉強ってなると良くないんですか？

A：良くないです。勉強しなくても8割くらいはとれるんですけど、業者テストは。でもやる気がないから裏は全くしないんですよ。表だけやっちゃって裏は全くやらずにポイってやるから裏は0点。思考・判断・表現の部分がずっとC

今日はテストの時にすごい成績を気にしましたよね

Q：反映されるんですかとか聞いてましたね

A：これって大事なテストなんですかとかね、そういうところもあるから、勉強すればもっと伸びるかなって思う

Q：ですよ、全然聞いてなさそうなのにちょちょっとやったりしてて

A：もったいないですよ

賢いから頭も回るからいいわけとかもすごい上手で

Q：変なことに頭が回るからうまいですよ

Q：学力調査もやっぱり？

A：個人差の結果はみてないから分からないですけど取り組む姿勢としてはほとんど解いてない状態でしたね。

分からんってポイって。

特に長文がバーって書いてある国語の長文もめんどくさいからやらないって感じでしたね。

Q：〈前期の方が荒れっぽい感じでしたけど。〉

A：そうですね、段々段々成長していると思います。

2年生の時は椅子に座っておくことができなかつたんですよ、45分間座っておくことができなくて、ウロウロしたり棚の上を走り回ったり、窓から落ちるんじゃないかっていう。他害もあったんですよ、ほかのお友達を叩いたり蹴ったり、支援の先生とか担任の先生にも暴力を振るったり

Q：去年も先生が担任されてたんですか？

A：いや、私はとなりのクラスでも、今年は一応座ってはいる

Q：本見たり絵描いたりはしてるけど座ってはいますね。

A：他の子ども達の邪魔になることは少なくなってきて暴力が減った暴言はありますけど、暴力は減りましたね。

友達を傷つけたときに前は絶対謝らなかつたんですよ。「あいつがなんとかしたけん」「お前がなんとかかかんとか」って逆ギレ。

今は割と素直にごめんなさいを言えて、自分が悪いなつてのはわかっているみたい。

Q：2年生の時はクラスとしてかなり荒れ？

A：かなり荒れてました。いろんなことが重なって。A 児童に感化されて（別の児童が）一緒になって言っちゃったりとか、いらんことしたりとか。

授業にならなかつたみたいですね、だから担任の先生もかなり苦労されていた。

Q：じゃあかなり落ち着いたんですね

A：そうですね、あの子もそうだけど他の子達は割と落ち着いて

Q：去年担任されてたのは？

A：X先生。1年生の担任の

Q：ベテランですか？

A：X先生初任だったんですよ。

2年生の4月に転校してきたんですよ、彼（A児童）が。

Q：Y小学校だったっていう

A：そう、前の情報が全くない中でポンって入ってきたから

人数があつちが少なかつた（X先生のクラスの人数が少なかつた）から入っただけで年数重ねた私でも心折れそうになつたのに、よく1年間頑張つたと思いますよ

Q：〈一応グレーゾーンいっぱいいるって聞いていたんですけど、確かに見てる感じ〉

A：いっぱいいますよ。

Q：他にも勉強だけが苦手な子とか

A：いますよ。勉強できるけど特性をお持ちの子も、Cくんとか。彼個性的でしょ。

Q：確かに、Dくんがいなくなる時（Dは12月に転校した）には熱い男でしたね。

A：とてもお勉強はすごくよくできるから、難しいことも良く知っているし。だけど、自分

が上手くやりたいという気持ちがあるので、完璧主義なところがあるから、上手くできなかったら泣いちゃう

Q：苦しくなってくるんですね

A：そうですそうです。

昨日の6時間目習字でずっと泣いてたんですよ。なんで泣いてるのって聞くと周りのお友達はすごく上手にかけてるのに僕はかけてないってずっと泣いてて。自分は上手くできていないっていうのが見えてくるんでしょうね、頭いいと。

Q：人と比較しちゃうんでしょうね。

A：結構みんな満足げに持ってきてたのに。

彼（C児童）はね、自分と周りを比較しちゃう

周りが見えすぎちゃって、完璧主義だし。

Q：クラスとしては仲良いですよ。

A：仲良いですよ。

外で遊ぶのが好きな子もいますし。

Q：まだ男女隔たりなく。

A：そうですね、そこは全然。まだ幼いというか、素直というか

Q：高学年になるとそういうの（男女間の隔たり）が段々あつたりしますけど

A：そうです、他にも女子同士のいざこざがあつたり、〇〇ちゃんがとか

すでにその辺の目を持つてる子もいますけど、すでに大人っぽい感じの子はですね

Q：最初に見学させてもらった時にこの子どうなっていくんだろうって思っていましたけど、1年間を通していじめとかは？

A：なかったですね。喧嘩はよくしますよ。

特にあの子（A児童）は疎外されがちじゃないですか、他の子に迷惑かけるから。

でもそれがないんですよ、みんな優しいですよ。

それはそれ、これはこれ。

興味ある人たちはちゃんと入れてあげるしっていう。

Q：〈僕が研究にしたかったのはグレーゾーンの子どもは居場所がないんじゃないかって仮定していたんですよ。6月から9月まで観察していたら全然そんなことなく居場所あるじゃんって思っ。その要因あるのかなって思ったのですが〉

A：そうですね、学校大好きだから何があっても来るんですよ

Q：サマースクールも、勉強しないのに毎日来てましたよね。友達に会いにくるために。

A：そうとにかく人が好きなんですよ。

結構みんなが割と細かくなく、私もそうだけど大雑把な感じだから許容範囲が広いんだと思います、子ども達の。

Q：さっきの発表も、B 児童が前にきた時に喧嘩になるかなって思ったけど、まあいっかって終わって

A：音楽も好きだけど、リコーダーが全くできないから一人だけ鍵盤するんですけど、それも誰もなにも言わない

A 児童は鍵盤ね、私たちはリコーダーねって

A 児童はこんな子って割り切っている

嫌なことあったらきちんと言いますよ、A 児童にこんなことされて嫌だったとかね良く聞きますよね

けど、ずっと嫌かっていうとそうじゃない

まああの子の魅力もあるんでしょうけどね

Q：さっきの道徳みたいな

A：そう、そういうことしちゃうでしょ

Q：元気だけど落ち着いてる

特別支援の子も多いし、グレーゾーンの子も多いし、A 児童だけができないっていう感じはあんまりないですよ

A：支援学級のお子さんもかなり来るからですね

でもばらつきはかなりあります

E くんはなんで支援学級にいるのって割と進んで声かけるタイプでしょ、性格もいいしでもこだわりがあって、発表が苦手だったりうるさいところが苦手だったり。3 年 α 組うるさいのによく来てるけど。

静かにしてとか言ってますけどね

Q：しょっちゅう片腕あげて指令（右手を黙って挙手することは皆に静寂を促す合図）してますもんね

A：F くんがちょっと他の子ども達から下に見られがちだから、それがないように気をつけてますけど

彼をバカにするような

Q：それこそ学習発表会の時はしょっちゅうターゲットになって

A：そうそう、対等に喧嘩する分にはいいけど。仲間はずれにしようみたいなのはちょっと。

Q：アンバランスになってしまうのはですね

A：彼は支援学級だから、自分がイライラした時に支援学級に行ってクールダウンっていうのができるんですよ

Q：（児童 F）が素直で可愛くて人懐っこい

A：可愛いですよ、彼は彼で課題があり

Q：確かに、暴言とかそこらへんと同じですよ

A：そうそう、A 児童と同じで、似たもの同士なんですよ。

だからすっごい仲良い時とすっごい喧嘩する時がある。

Q：〈この学年になるにあたって2組のW先生と連携することはありましたか？〉

A：それこそ2年の時のクラスがすごく荒れていたからA児童と相性の悪い子どもさんと離れたんですよ。

それで元気な子はβ組に、だからβ組も元気な子多いですよ。

3年生全体でグレーな子が多い

去年A児童と同じクラスでわーわーやっていた人たちはごっそりβ組にいったから、ここはA児童シフトで優しい子が多い。

Q：児童Bとか優しい、感動しますよね、男子も女子もみんな優しくて

Q：クラスはやっぱり変わるの（4年時に）ですか

A：変わります。だからクラス替えが悩みどころだよって毎日W先生と誰と誰がどうだって話して。2つじゃ分けられない、6クラスないと分けられない。

Q：先生方（三年担任団）が上がられるかどうか分からない？

A：わからないですね、私は2年から半分上がっているから次はないかも。W先生は3年目だからもう出られるかも。

だからA児童の担当は、今いるメンバーの中でベテランが持つんじゃないかな。

だいぶ1年経って少しずつ成長していったから、
緩やかな成長は見えてるので

Q：このまま上手くいくといいですよ

A：カウンセリングとかも受けているから。SCの先生ともすごい仲良いから。

Q：人懐っこいでもんね

A：そうです。

Q：じゃあカウンセラーの方にも思いを話したりとかしてるんですか？

A：思いというよりも、UNOしたりそんな感じですね。雑談、息抜きみたいな。

Q：彼にとって大事かもしれないですよ。

A：ちょっとぼろっと自分のお家のことを話したり、とにかくママとパパが大好きで、話したり。

Q：特別支援の先生も体育入られるじゃないですか、特支の先生と連携は？

A：しますね

Q：新しく入る話（新たに支援学級に入る）も聞きますか？

A：個別に聞きますけど、具体的に支援学級についてというのは聞かないです療育に通っている子どももいるし、年度末に親御さんと面談はします。

Q：〈先生がクラス運営をする中で本等を参考にされたことは〉

A：いや、特に、、、

Q：経験ですかね？

A：そうですね

Q：子どもとお母さん（担任と児童の関係が）みたい。怒る時には怒るけど、クラスがまとまっていくというのが

A：めっちゃ喧嘩になりましたよ、でもこの子達全然へこたれないでしょ。ガンって言うてもそっぽ向かない。

ちょっと言ってもう学校いきたくないって

なってしまうお子さんの方が悩んでしまいます。

ここみんなガッツがあるからちょっとくらい言われても平気。

怒られても怒られた時だけでしょ、すぐ先生先生って。

伝わらないでしょ、毎日言ってるのに。でもこういう子たちは嫌いじゃないです

Q：〈先生の教員歴の中でも難しいクラスですか〉

A：そうでもない

Q：もっと難しいクラスも？

Q：それこそ特性ある子どもが浮いちゃって、みんなから総スカン食らって。そういう子を他の子達とどう繋げようかなって言うのとか。あんまり荒れたクラスって持ったことないですけど。

親御さんがすごい理不尽だったりとかはありました。それはきつかったですね

Q：保護者さんとの関わりですよ

A：保護者さんとの話が伝わらない、こっちの言っていることと保護者さんの言っていることが擦り合わない

あとは、不登校、学校に来ない子かな。

学校に来てさえくれれば、あとはどうにかね

来ないってなると、、、

A 児童は結構稀なケースです、ここまで振り切っているのは

学校好きって言うのが救いですよね、学校嫌いだったら来ないから。

A：傷つけることはやめようねって言うスタンスは譲らない。

あとは男の子だろうが女の子だろうがしっかり怒る。

女の子の方が気は使いますけど。男の子は嫌味言っても通じないんですよ。これ嫌味よ？って思っても言ってもまっすぐすぎて伝わらない。ケロッとしてますよね。男の子は学力差がすごく大きい。すごく真面目で言われたことは全部やるんですよ。なのになかなか取れない（テストの点数）、報われないっていうのが、かわいそうになって来るんですよ。でも、今やることが、今ではなくてもいつか花開くといいなって。

以上が担任教員へのインタビューである。¹⁴このインタビューを通して、筆者の観察だけでは得ることができなかった担任の思いや教育観を知ることができた。インタビューの詳細な分析や存在論的解釈は次章で深めていく。

第6節 小結：多様性の「当たり前」としての共存

インタビューと観察を通じて明らかになったのは、この学級における多様性の受容が、特別な支援プログラムや高邁な理念によって実現されているものではない、という事実である。文部科学省の諮問(2021)¹⁵が示すように、35人規模の学級において多様な背景を持つ児童が在籍する事は、現代の学校教育において「特別な現象」ではなく「日常の条件」である。しかし、この学級が特異であったのは、その多様性を管理・矯正しようとするのではなく、担任教員の語る「大雑把さ」、子どもたちの「割り切り」によって、ノイズを含んだままの共存を成立させていた点にある。それぞれが困り感を抱えながらも、互いに「まあいっか」と妥協し、距離を調整しながら日々を過ごす。次章では、この現象をハイデガーの存在論的視点から、さらに探求し、「緩やかな秩序」がいかにして子どもの実存を支えているのかを理論的に考察する。

¹⁴ 本稿に記載されている担任教員へのインタビューは筆者の iPhone16 のボイスメモアプリで録音し、筆者が文字起こしをしている。

¹⁵ 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）

https://www.mext.go.jp/content/20242127-mxt_kyoiku01-000039494_3.pdf

閲覧日 2025. 12. 5。

第4章 分析：緩やかな秩序とは

第3章においては、観察記録やインタビューをもとに「緩やかな秩序」が観察できた具体的な場面や、A児童をはじめとする児童たちの「居場所」のあり方を記した。本章では、この「居場所」がどのようなものなのか、そのものを理解するために、第2章で提示した、ハイデガーの存在論的現象学を分析の枠組として導入し、教育現場における出来事の構造を理論的に再解釈する。

分析に先立ち、本章の理論的基盤となるハイデガー哲学の基本概念について整理する。『存在と時間』に代表される彼の思想は、カントの『純粹理性批判』やヘーゲルの『精神現象学』と並び難解とされるが、本研究の分析には、その存在論的視座が不可欠である。本研究では、ハイデガーの理論を教育事象の解釈に適用するため、主に本田(1993)、仲正(2015)、細川(2001)、筒井(1990)らの先行研究及び解説書を参照枠組みとした。第1節では、本章の分析において、鍵となる概念の定義と、それらの研究の文脈において、どのように操作的に定義(解釈)したのか記述する。

第1節 ハイデガーとは

マルティン・ハイデガー (Martin Heidegger, 1889-1976) は、20世紀の実存主義に強い影響を与え、アリストテレスら古代ギリシア哲学の解釈を通じて、独自の存在論を展開したドイツの哲学者である。著書『存在と時間』においては、「現存在」「世界内存在」「存在理解」といった独自の概念が提示されている。ハイデガーは人間を、単なる生物学的存在ではなく「世界の中で生き、関わり、理解し、気遣いながら存在する存在(=現存在)」として捉えた。

この人間観は、学級において子どもたちがどのように“世界(環境や他者)と関わりながら存在しているのか”を読み解く上で、極めて有効な分析視角(レンズ)となる。以下、主要な解説書に基づき、本報告書で用いる用語の定義と分析への適用意図を整理する。以下、本研究の分析枠組みとなる主要概念について定義し、学校現場における解釈の視点を明示する。

(1)現存在 (Dasein)

ハイデガーは人間を、単なる生物学的な個体ではなく、「存在への問いを問う存在」として規定し、これを「現存在」と呼称した。これは、仲正が指摘するように、私たち人間が、他者や事物(道具)、そして世界そのものと関わりながら生きると同時に、自らの「在り方」

そのものを了解し、問いかけることができる存在である¹⁶とすることを意味する。本研究における「児童」は、単なる観察対象ではなく、教室と言う環境の中で、自らの居場所を探求する「現存在」として位づけられる。

(2)世界 (Welt)

ここで言う「世界」とは、物理的な空間そのものではなく、現存在が「その中で生きている」有意味的な文脈(コンテクスト)を指す。私たちはしばしば、世界を主体である自己が客観的に認識し、構成するものと捉えがちである。しかし、仲正によれば、日常的な行為(歩き方、他者との距離感など)は、個人の意識に先立ち、周囲の環境や状況と言う「世界」の構造によって既に規定されている。¹⁷この視座を学校教育の文脈に適用するならば、児童の行為は個人の内面的な性格のみに還元されるものではない。ノートへの筆記、給食の喫食、下校時の挨拶といった行為は、個人の意識的な選択である以前に、教室と言う「世界」が持つ構造的枠組み(秩序)によって要請され、導かれている現象として捉えることができる。

(3)世界内存在 (In-der-Welt-sein)

ハイデガーは、現存在が世界から独立した孤立した主体ではなく、不可避的に「世界」に属し、関わってしまっている存在性格を「世界内存在」と呼んだ。これらを本研究のフィールド(学校)に即して解釈すれば、児童(現存在)と教室(世界)は切り離して考えることができないことを意味する。児童は、教室と言う「世界」の内部において、学習活動や、友人・教員(共存在)との対話を通じて互いに関わり合うこと(配慮し合う)によってのみ、その在り方を現成されているのである。

第2節 立ち現れた「緩やかな秩序」とは何か

本節では、第3章で記述してきた学級の日常場面をもとに、本研究の中心概念である「緩やかな秩序」が、どのような様態で立ち現れていたのかを分析する。ここで定義する秩序とは、学級内の明文化されたルールや、教員の意図的な指導によって形成される制度的な規律を指すものではない。それは、日常的な相互作用の中で、子どもたちが互いの「存在(あり方)」を脅かさないように、配慮し合う、微視的かつ生成的な関係の網の目である。

1. 「まあいっか」にみる判断留保

¹⁶ 仲正、前掲書、49-50頁。

¹⁷ 仲正、前掲書、67頁。

本研究の観察において、B 児童が用いた「まあいっか」という言葉が示す態度は、その他児童においても何度も観察することができた。この表現は、一見すると相手の行為への嘲笑や無関心、問題解決の放棄にも受け取れそうである。しかし、実際の観察場面においては、「まあいっか」は、そのような消極的な態度ではなく、A 児童との関係における緊張を高めないための、実践的な状況判断にあったことが分かる。それは、相手の逸脱的行為を完全に否定して(排除)することも、無条件に肯定(同化)することもなく、あえて判断を留保することでその場の共同性を維持しようとする戦略的な「曖昧さ」であったと言える。この判断は、既存の規律を弱めるものではなく、学級と言う「世界」の存続を志向する、秩序維持の機能を果たしていた。

2. 音楽授業における身体的同調

こうした秩序の生成は、B 児童や一部の児童だけのものではない。それは音楽の授業において特に顕著であった。そこでは、「待つ」「音を重ねる」「自分のやることをやる」といった行為が、教員から逐一指示されることなく、子どもたちのあいだで共有されていた。これらの行為は、相互主観的に共有されていたと言える。これらは、「A 児童を受け入れなければならない」という規範意識(当為)によって強制されたものではない。むしろ、子どもたちはその場の「空気」や他者の身体的な振る舞いに感応し、自らの行為を即興的に調整していた。この点において、秩序は外部から賦課されるものではなく、その場に「共にある」者たちの行為の重なり合いとして、内部的に立ち上がる現象であった。

3. 世界内存在としての「共に在ること」

これらの振る舞いは、意識的に選択された個別の「行動」と言うよりも、すでに他者と共に、世界の中に投げ出されている「世界内存在」としてのあり方として理解すべきである。つまり、「緩やかな秩序」とは、個々人が内面で「こうすべきだ」と合意した規則の集合体ではない。それは、互いに他者を気遣いながら、ともに学級と言う世界にあらうとする根源的な存在意識(共存在)が、日常の実践として顕在化したものであると結論付けられる。

第3節 A 児童はどのようにそこにいたのか

本節では、前節で確認した「緩やかな秩序」の中で、A 児童がどのような仕方で学級に在り続けていたのかを検討する。ここでは、A 児童が学級の規範に「適応していたか否か」を能力的に判断することではない。むしろ、A 児童が独自の振る舞いをもちながらも、いかにして学級という共同体の一部として、その場に「存在」し得ていたのか、その構造を明らかにする点にある。

1. 「できなさ」や「逸脱」として捉えられがちな行為

第3章で示したように、A 児童は授業中に大きな声を出したり、活動の流れとは異なる行為を行ったりすることがあった。これらの行為は、一般的な学級経営の枠組み（規範的視座）では、「指示が守れない」「集団行動が苦手」といった評価の対象になりやすい。

しかし、本研究の現象学的視座では、こうした行為を即座に問題行動として断定しない。むしろ、それらはA 児童なりに世界（教室）へと関わろうとする、彼固有の「投企（自らを投げかけること）」の現れとして捉え直すことができる。

2. 排除なき包摂

観察を通して注目されたのは、A 児童の行為が、学級の秩序を決定的に壊すものとして扱われることがほとんどなかった点である。周囲の子どもたちは、A 児童の発言や行為に対して、強く否定したり、排除したりすることは少なく、「まあいっか」と受け流したり、別の活動へと自然に移行したりしていた。

このことは、A 児童が学級から切り離される異物ではなく、緩やかな秩序の内側に包摂され続ける存在であったことを示している。A 児童は、常に「正しい振る舞い」をしていたわけではないが、それでもなお、学級という「世界」の構造は、彼を外部と押し出すことなく、その揺らぎを含んだまま成立していたのである。

第4節 子どもたちの相互作用が生み出す余白の動き

本節では、学級の子どもたちの動態に焦点を当てる。前節の場面においてA 児童が排除されなかったのは「緩やかな秩序」がその場に余白を生み出していたからであると考えられる。本研究における余白とは、例えば多少騒がしくても即座の指導を行わず、トラブルの予兆があっても静観することといった教員の態度によって担保される、児童の内面的な自由度を指す。この余白において、児童は「喋りたい」や「静かにしなきゃ」や「そろそろ怒られそうかな」といった様々な気持ちを同時に持つことができる。仮に、すぐに指導をしたり、注意したりすると、児童の意識は「行動A（騒ぐ）＝結果B（叱責）」という短絡的な因果関係に縛られることになる。そこには自らの感情や行動を内省し、調整するための「余白」が存在しない。そうなるとう変化できないモヤモヤ感は次第に攻撃性に変わっていく可能性がある。「不快な感情の原因を即座に取り除きたい」という心理が働き、それが「異質な他者（原因）の排除」という行動に結びつくのである。そうなるとう当然「緩やかな秩序」というものが存在するはずもなく、そこに存在する秩序は統制によるものでしかないだろう。

第5節 教員の存在 規律の作り手ではない

さて、本節では教員の行動について3章のインタビューやエピソードをもとに検討する。結論から述べれば、本事例における教員の役割は、規律や秩序の「作り手（構築者）」ではなく、それらが生成される場を、「維持する存在（擁護者）」であったと定義できる。担任教員がインタビューの中で「大雑把な感じだから許容範囲が広いんだと思います」と話していたり、トラブルが発生しそうな場面でもジッと見守る態度というのは従来の管理的な「規律の作り手」としての振る舞いとは一線を画すものである。一見すると消極的にも見えるこの態度は、第3節で論じた子どもたちの「余白」を保証するために不可欠な要素であった。しかし同時に、教員は「(他者)を傷つけることはやめようねというスタンスは変わらない」とインタビューにて明言している。すなわち、子どもの主体的な調整（余白）が限界に達した際には、確実に介入して安全を保障するという「秩序の維持機能」が常に準備されていたのである。

第6節 総合考察：「緩やかな秩序」は居場所を可能にしたか

以上の分析を踏まえ、本節では「緩やかな秩序」が、学級における子どもたちの居場所をどのように可能にしていたのかを考察する。ここでいう「居場所」とは、第2章で定義したように、単に安心できる空間や居心地の良さを意味するものではない。むしろ、個々人が多少のずれや不完全さを抱えた不安定な状態のままでも、排除されることなくその場に在り続けることができる状態として捉えられる。

本事例において、この居場所の成立を支えていた要因は、大きく以下の3点に集約される。

1. 教員の「緩さ」の伝搬と身体化

第一に挙げられるのは、担任教員の持つ「緩さ」や許容的な姿勢が、子どもたちにも伝わり、日常のふるまいとして身体化されていた点である。担任は、子どもたちの行為、特にA児童の逸脱行為に対して、即座に矯正的な指導を行うのではなく、多少の揺らぎを包み込むような関わりをしていた。

この教員の姿勢は、明示的な言葉で教えられたわけではないにもかかわらず、子どもたちの態度の中に深く浸透していた。第1節で示した「まあいっか」という判断や、第3節で確認した関係の調整は、教員の許容的な在り方が、学級全体の雰囲気（気分）として共有されていたことを表している。

したがって、教員の「緩さ」は単なる放任ではなく、子どもたちが互いの存在を壊さずに関わるための存在論的な基礎として機能していたと考えられる。

2. 潜在的な安心感としての「確実な介入」

第二に、学級の中には、深刻なトラブルが生じた際には教員が必ず介入してくれるという、潜在的な安心感が共有されていた点が挙げられる。担任は日常的には距離を保ちながら子どもたちを見守っていたが、関係が大きく崩れそうな臨界的な場面では、適切に介入していた。このような関わりの積み重ねによって、子どもたちは「普段は自分たちで調整してよいが、危ない時は担任教員が支えてくれる」という信頼感を醸成していたと考えられる。このセーフティーネットがあるからこそ、子どもたちは自律的に他者と関わり、行動することができていたのだろう。

つまり、教員の存在は、常に前面に出て管理するのではなく、最後の支えとして背景に存在し、子どもの心理的安心感を担保する点において、居場所の成立を支えていたと言える。

3. 関係性における余白の生成

第三に、前述した教員の態度と安心感を基盤として、子どもたちの関係性の中に「余白」が生まれていた点である。この余白こそが、即座の排除や同調圧力を回避し、関係性を保つための緩衝地帯となっていた。

以上3要素（教員の許容態度、潜在的な安心感、関係性の余白）は、子どもが「ここにもいい」という実存的な許可を感じるために不可欠な構造であった。重要な点は、これらが明文化された制度や仕組みだけで構築できるものではないということである。真にインクルーシブな学級を実現するために必要な「内なる要素」とは、本研究で明らかにしたような、「緩やかな秩序」の生成プロセスそのものにあるのではないだろうか。

第5章 考察：実践の意味の再構成

第1節 「緩やかな秩序」は何を包摂していたのか

本節では、前節までの分析を踏まえ、本研究で明らかになった「緩やかな秩序」が、学級において何を包摂していたのかを検討する。ここでいう包摂とは、単に特定の児童を排除しなかったという結果のみを指すものではない。むしろ、学級という場が、いかなる揺らぎや不完全さを内包しながら存立していたのか、その動態を明らかにすることを目的とする。

本研究の事例において包摂されていたのは、A児童という一人の子どもの存在にとどまらない。そこでは、授業の進行を一時的に乱す行為、集団のリズムからの逸脱、子ども同士の衝突や緊張といった、通常の学級運営において「問題」や「ノイズ」として処理されがちな現象そのものが、排除されることなく学級の内部に留め置かれていた。すなわち、「緩やかな秩序」とは、整然と統制された状態を維持するための装置ではなく、揺らぎやズレを包含したまま学級という世界を持続させるための秩序であったと言える。

第3章および第4章で示したように、A児童の突発的な発言や行動に対し、周囲の児童が即座に制止したり、強く非難したりすることは稀であった。道徳の授業におけるB児童の「まあいっか」という言葉に象徴されるように、子どもたちは逸脱を完全に否定することも、積極的に正当化することもなく、判断を一時的に留保する態度をとっていた。この判断留保は、規律の弛緩や無関心に由来するものではなく、関係を破綻させないための実践知として機能していたと考えられる。

また、音楽の授業の事例において見られたように、異なる活動や音が混在する状況においても、学級は混乱へと陥ることなく場が維持されていた。このような在り方は、学級の秩序を一元的な規範や同調によって統制するのではなく、多様な行為が重なり合いながらも共存可能な範囲を探るといふ、柔軟な秩序観に支えられていたことを示している。

ここで重要なのは、こうした包摂が、特定の道徳的規範や「受け入れなければならない」という義務感によって成立していたわけではない点である。子どもたちは、「A児童は受け入れるべき存在だから我慢している」のではなく、その場の空気や関係性の流れに応じて、自らの振る舞いを即興的に調整していた。この微調整の積み重ねによって、学級には一定の余白が生成され、逸脱や衝突が直ちに排除へと転化しない構造が形成されていたと考えられる。

したがって、「緩やかな秩序」が包摂していた対象は、特定の個人というよりも、学級に必然的に生じる不確実性そのものであったと言える。完全に予測可能で統制された学級ではなく、揺れ動きながらも崩壊しない動的な場の在り方こそが、本研究の事例における秩序の特徴であった。この点において、包摂とは「排除しないこと」以上に、「壊れやすさを前

提とした共同性を引き受けること」であったと再定義できる。

本節で明らかにしたように、「緩やかな秩序」は、規律の欠如や管理の放棄を意味するものではない。それはむしろ、ズレや逸脱を含み込む余地を保持することで、学級という世界を持続可能たらしめていた秩序の布置である。次節では、このような秩序の在り方が、インクルーシブ教育に対してどのような可能性を提示するのかを検討し、制度的な包摂とは異なる次元で成立する「関係としてのインクルージョン」について論じる。

第2節 関係としてのインクルーシブ教育：「緩やかな秩序」が示す可能性

本節では、本研究で抽出された「緩やかな秩序」が、インクルーシブ教育に対してどのような可能性を示しているのかを考察する。ここでいう可能性とは、特定の実践を普遍的な方法として一般化することを意図するものではない。むしろ、制度的なインクルーシブ教育の枠組みだけでは十分に捉えきれない、日常の学級における包摂の成立条件を理論的に照射することを目的とする。

インクルーシブ教育は、障害の有無にかかわらず、すべての学習者を包摂する教育として国際的に提唱され、日本の教育現場においても理念として共有されつつある。しかし、現状その実践は「誰も排除しない」「支援を必要とする子どもに配慮する」といった制度的・技術的対応に焦点化されがちである。こうした外的な条件設備は不可欠である一方で、学級という日常的な場において、子ども自身が「ここにいてもよい」という実存的な感覚の成立を十分に保証するものではない。

本研究の事例が示しているのは、インクルーシブ教育が必ずしも明示的な理念や専門的支援技法の導入によってのみ成立するわけではないという事実である。実際、 α 学級においては、インクルーシブ教育を前面に掲げた特段の取り組みが行われていたわけではない。それにもかかわらず、A 児童をはじめとする多様な特性をもつ子どもたちが、排除されることなく学級に内包され続けていた。このことは、包摂が制度や計画の成果として「与えられる」ものではなく、日常の関係の中で内発的に「生成される」ものである可能性を示唆している。

この点を踏まえるならば、インクルーシブ教育は「制度としてのインクルージョン」と「関係としてのインクルージョン」という二つの次元から再構成する必要がある。前者は、学級編制や人的配置、合理的配慮といった外的条件の整備を中心とする構造的な側面であり、後者は、子ども同士や教員との相互行為の中で立ち現れる、相互主観的な包摂のあり方を指す。本研究が焦点を当てるのは、後者の次元、すなわち日常実践の中で紡がれる関係としてのインクルーシブ教育である。

関係としてのインクルージョンにおいて核心となるのは、個別性と共同性をいかに両立させるかという問題である。従来の議論では、個別のニーズに応えることと、集団としての

秩序を維持することが、しばしばトレードオフの関係、あるいは二律背反的な対立項として捉えられてきた。しかし、本研究の事例においては、A 児童の逸脱的行為が、直ちに集団の秩序を破壊するものとして扱われることはなかった。むしろ、周囲の子どもたちは、行為のズレを内包したまま関係を維持する振る舞いを、日常的に選び取っていたのである。

このような関係性を可能にしていた基盤こそが、「緩やかな秩序」である。緩やかな秩序とは、すべての行為を一律の規範で統制しようとする秩序ではない。それは、ズレや不完全さが生じることを前提としつつ、それらが決定的な排除や断絶へと転化しないように、関係を調整する余白を保持する秩序である。この余白が緩衝材として機能することによって、子どもたちは他者を自らに同化させることも、あるいは異物として排除することもなく、共に学級という世界に在り続けることができていたのである。

ここで特筆すべきは、この包摂が「善意」や「忍耐」といった道徳的動機によってのみ支えられていたわけではない点である。第三章で論じたように、「まあいっか」という言葉に象徴される態度は、相手を受け入れるべき存在として理想化するものではなく、むしろ関係を破綻させないための実践的な判断であった。この判断は、他者の行為を全面的に肯定することでも、否定することでもなく、価値判断を留保することで共同性を維持する方略として機能していたと捉えられる。

加えて、この関係的包摂は、子ども同士の努力のみに還元されるものではない。第四章で分析したように、教員は規律の直接的な執行者として前面に立つのではなく、関係が破綻に至る臨界点において確実に介入する存在として、学級の背後に控えていた。この「必要なときには必ず支えてくれる」という潜在的な安心感が担保されているからこそ、子どもたちは自ら関係を調整し、ズレを孕んだまま他者と関わることができていたと考えられる。

以上の考察から、本研究が提示するインクルーシブ教育の可能性とは、特定の支援技法やプログラムの有効性を示すことではない。むしろそれは、学級という日常的な場において、揺らぎやズレを内包しながらも共同性が維持される条件を明らかにする点にある。インクルーシブ教育を理念として掲げるだけでなく、子どもたちが「まあ、このクラスならいてもいいか」と感じられる関係的な場をいかに成立させるか。その問いに対し、「緩やかな秩序」という概念は、従来のアプローチが見落としてきた重要な批判的視座を提供していると言えるだろう。

次節では、このような関係としてのインクルーシブ教育を支えていた教員の役割に焦点を当て、学級経営の在り方を再解釈する。

第 3 節 学級経営の再解釈：教員は「秩序の統治者」である一方で「秩序の擁護者」である

本節では、前節で論じた「関係としてのインクルーシブ教育」を支えていた教員の役割に

焦点を当て、学級経営の在り方を再解釈する。ここでの関心は、教員がどのような指導技法を用いたかという技術的・表層的な実践分析にはない。むしろ、教員が学級という場において、どのような存在様態でそこに在ったのか、すなわち秩序の生成に対してどのような位置を占めていたのかを明らかにする点にある。

筆者はこれまで、教員はしばしば「秩序の作り手」のように振る舞う存在であると考えていた。それは規則を定め、逸脱を修正し、学級を一定の方向へと牽引する主体としての教員像である。この視座に立てば、秩序とは教員の計画や指導によって一方的に構築されるものであり、学級の安定は教員の統制力に従属することになる。しかし、本研究の事例において観察された教員の振る舞いは、このような管理的・構築的な教員像とは質的に異なるものであった。

実際、 α 学級の担任教員は、A 児童の逸脱的行為や子ども同士の些細な衝突に対して、即座に介入し、行動を矯正することを常とはしていなかった。むしろ、「大雑把な感じ」「許容範囲が広い」と本人が語るように、一定の揺らぎを含んだ状態を許しながら、子どもたちの動きを見守る姿勢を貫いていた。この態度は、一見すると消極的、あるいは放任的にも映りうる。しかし第四章で示したように、この「見守り」は、秩序の放棄ではなく、子どもたちの関係調整を可能にするための意図的な距離の取り方であったと解釈できる。

重要なのは、教員が「何もしない存在」では決してなかった点である。担任教員はインタビューにおいて、「傷つけることはやめようねというスタンスは譲らない」と明言している。この言葉が示すように、学級には明確な境界条件が存在していた。すなわち、子どもたちの自律的な調整が破綻し、他者の尊厳や安全が脅かされる局面においては、教員が必ず介入するという確固たる暗黙の了解が、学級全体に共有されていたのである。

このような教員の在り方は、秩序を前面から作り出す「統治者」としての側面を持つ一方で、秩序が生成され続けるための条件を守る「擁護者」としての役割を担っていたと捉えることができる。教員は、日常的には秩序の生成を子どもたちと共にしつつ、その基盤となる安心感と安全の境界線を背後から支えていた。この「最後には支えてくれる存在がいる」という潜在的な安心感が担保されているからこそ、子どもたちは自ら関係を調整し、ズレを含んだまま共同性を維持することが可能になっていたのである。

また、この教員の存在様態は、第4章で論じた「余白」の生成とも深く関わっている。即座に指導や叱責が入らない時間的・心理的な余白があることで、子どもたちは自らの感情や行為を内省し、他者との距離を調整する猶予を得ていた。もしすべての逸脱に対して即時の介入が行われていたとすれば、行為と結果は短絡的な因果律に回収され、子どもたちが自ら秩序を引き受ける主体性（agency）の萌芽は摘まれていただろう。

したがって、本研究の事例が示す学級経営の在り方は、「統制による安定」ではなく、「生成を支える安定」であると言える。教員は秩序の完成形を設計するのではなく、秩序が壊れずに揺れ続けるための枠組みを保持する存在として機能していた。この点において、教員の専門性は、特定の技法やマニュアルの適用に還元されるものではなく、場の状態を読み取り、

介入と非介入の境界を見極める実践的な判断力にあると位置づけられる。

以上の考察から、インクルーシブな学級を成立させる上で求められる教員像は、すべてを管理し、先回りして問題を解消する万能な管理者ではない。むしろ、揺らぎやズレを含んだままでも学級という世界が崩壊しないよう、その生成を静かに、しかし確実に支え続ける存在である。本研究が示した「秩序の擁護者としての教員」という視座は、学級経営をめぐる従来の理解に対し、新たな再解釈の可能性を拓くものである。

第4節 A 児童は「緩やかな秩序」をどのように経験していたのか

本節では、これまでに明らかにしてきた「緩やかな秩序」が、A 児童にとってどのように経験されていたのかを検討する。ここで問うているのは、A 児童がその概念を意識的に理解・言語化していたか否かではない。むしろ、学級という世界の中で、A 児童がどのような仕方
で他者や教員と関わり、その関わり方の中に秩序を経験していたのかという、存在論的な次元での問いである。

第三章で示したように、A 児童は突発的な感情の高まりや逸脱的行為を示すことがあった。しかしそれらの行為は、直ちに強い叱責や排除に結びつくことは少なく、周囲の子どもたちや教員によって受容され、やがて学級の日常風景の一部となっていた。この過程において、A 児童は「正しく振る舞えなかった存在」として切り離されるのではなく、揺らぎを含んだまま関係の中に留まり続けていた。ここには、厳格な規律によって行為が即時に裁断される秩序ではなく、逸脱を含み込みながら維持される緩やかな秩序が機能していたと考えられる。

重要なのは、A 児童がこの秩序を「守るべきルール」として理解していたかどうかではない。むしろ、A 児童が感情を爆発させた後も教室に戻り、教員や友人との関係を断ち切ることなく関わり続けていた点に注目する必要がある。これは、学級が A 児童にとって、失敗や逸脱が即座に關係の断絶へとつながらない安全な場として経験されていたことを示唆している。すなわち、「緩やかな秩序」は、A 児童にとって「自らの振る舞いを制御する圧力」としてではなく、「揺れても戻ることのできる關係のあり方」として経験されていた可能性が高い。

実際、A 児童は様々な場面において、担任教員のもとへ自発的に近づいたり、ハグをしたりなどの身体的接触を求める姿を繰り返し示していた。こうした行為は、教員を管理者や規律の執行者としてではなく、關係の中に身を委ねることのできる存在として経験していたことを示している。さらにその様子を見ているクラスメイトは、冷やかしたり煽ったりせずに見守っている。またクラスメイトと喧嘩をした日でも、下校時間頃には放課後どこで遊ぶのかの話をしていた場面を観察することができた。

以上を踏まえると、A 児童は「緩やかな秩序」を明示的に認識していたわけではないが、

逸脱や感情の揺れを含み込みながらも関係が保たれる学級のあり方を、身体的・関係的に経験していたと考えられる。その意味で、「緩やかな秩序」はA児童にとって外から課される規律ではなく、学級という世界の中で自らが存在し続けることを可能にする、背景的な秩序として作用していたのである。

第5節 これからのインクルーシブ教育に必要なことは

本節では、本研究が示した知見と課題を整理し、その教育一般に対する意義を明らかにする。ここでいう知見とは、特定の学級実践を一般化し、他の学級へそのまま適用可能な方法論を提示することではない。むしろ、本研究が明らかにした「緩やかな秩序」という概念を通して、学級という場をどのように捉え直すことができるのか、その認識論的・実践的意義を示すことである。

本研究を通して浮き彫りになったのは、学級における包摂や秩序、そして居場所が、個別の技法や制度によって成立していたのではなく、関係のあり方そのものによって支えられていたという点である。第一節から第四節にかけて論じてきた教員の在り方、包摂の対象、そしてA児童の経験は、それぞれ独立した事象ではなく、「緩やかな秩序」という一つの構造的特質の異なる側面を照射したものであった。

第一に、本研究は教員という存在を、単なる規律の執行者としてだけでなく、秩序を支える擁護者として再定式化し直した。担任教員は、学級の秩序を完成された形として設計・管理するのではなく、子どもたちの関係が壊れずに揺れ続けるための条件を保持する存在として機能していた。そこでは、介入と非介入の境界を見極める判断が重視され、秩序は上から与えられるものではなく、関係の中で生成されるものとして位置づけられていた。

第二に、インクルーシブ教育における包摂の対象が、特定の子どものみに限定されない点を明らかにした。本研究の事例において包摂されていたのは、A児童という個人のみならず、学級に必然的に生じるノイズや逸脱、行為や関係のズレそのものであった。これらが即座に排除や矯正の対象とならず、関係の内部に留め置かれていたことによって、結果として多様な子どもたちが学級に在り続けることが可能になっていた。このことは、インクルーシブ教育を「誰を包摂するか」という対象論的な問いから「どのような揺らぎを関係の内部に保持できるか」という環境論・関係論的な問いへと転換する必要性を示している。

以上を踏まえると、本研究が提示するインクルーシブ教育の意義は、特定の実践方法や支援技法の有効性を実証することにあるのではない。むしろ、明示的にインクルーシブ教育を掲げていなかった一つの学級の中において、関係のあり方そのものとして現象していた包摂の様相を理論的に記述した点にある。本研究は、子ども、教員、環境、そしてそこで生起していた行為や揺らぎといった諸現象を切り分けて説明するのではなく、それらが相互に関係し合いながら立ち現れていた全体を、「緩やかな秩序」という概念によって捉えよう

とした。この概念は、学級を完全に統制された場としてではなく、脆弱性や不確実性を内包したまま持続しうる関係の場として捉え直すための、重大な参照枠となりうる。その意味で本研究は、インクルーシブ教育を「何を行うか」という実践の問題としてではなく、「学級という世界をどのように見つめ、どのような揺れを関係の内部に留め置くのか」という問いとして再定位する試みであったと言える。

第6章 結論

第1節 本研究の到達点

本研究は、インクルーシブ教育を特定の支援技法や制度設計の問題としてのみ捉えるのではなく、学級という日常的な場において、関係がどのように成立し、揺らぎを内包しながら維持されているのかを問い直すことを目的として行われた。第3章および第4章では、具体的な実践場面の記述と分析を通して、学級に生じる揺らぎや逸脱が、必ずしも排除や修正の対象として扱われるのではなく、関係の内部に留め置かれながら学級が存立している様相を明らかにしてきた。

これらの観察を通して抽出されたのが、「緩やかな秩序」という概念である。学級における秩序は、あらかじめ明確な規範や統制によって一方的に形成されているのではなく、教員の関わり方や子ども同士の相互行為、そしてA児童の経験が動的に交錯する中で、背景的かつ生成的に立ち現れていた。この意味で「緩やかな秩序」は、学級の実践を観察する中で把握された、一つの具体的な現象の記述であったと言える。

しかしながら、本研究を通して筆者が得た最大の知見は、「緩やかな秩序」という概念そのものではない。むしろ、学級の具体的な実践に丁寧に向き合う過程を通して、インクルーシブ教育を一つの固定的な理念や達成目標としてではなく、教育に対する問いや疑問を、いかなる視座から、いかなる方法で捉え直しうるのかを探究する営みそのものとして再定義する視点であった。

本研究において提示した「緩やかな秩序」は、あくまでも観察と分析の中で見出された一つの解釈に過ぎない。同様の問いは、異なる学級、異なる文脈において、別の形で立ち現れる可能性を持っている。肝要なのは、特定の概念やモデルを他の実践へと機械的に適用することではない。むしろ、学級という場で生じている出来事を、単一の評価軸や方法論に回収することなく、多元的な観点から問い続ける知的態度そのものである。

本研究の到達点は、インクルーシブ教育をめぐる実践を成否という結果中心の問題としてではなく、関係のあり方や秩序の生成過程に着目しつつ問い直すための視座を提示した点にある。そしてその視座は、今後の教育実践や教育研究においても、個別の事例に向き合いながら実践的省察を深化させ、思考を更新していくための基盤となりうるものである。

第2節 本研究の制約

本研究には、いくつかの明確な制約が存在する。第一に、本研究が対象とした事例は、単一の学級に限定されている点である。本研究は、複数の学級を比較し、一定の傾向や法則性

を導き出すことを目的としたものではなく、特定の学級における実践を継続的に観察し、その内実を丁寧に記述・分析することを重視してきた。そのため、本研究で示した知見を、他の学級や教育現場へ直接的に一般化することには慎重であらねばならない。しかし、この事例の限定性は、学級の具体的な文脈や関係の厚みを捉えるために意図的に選択された方法論的立場でもあり、現象の細部に接近するための必須条件でもあった。

第二に、観察の時間的制約が挙げられる。本研究における参与観察は、主として週二回程度の頻度で行われており、学級の日常を網羅的に把握したとは言い難い。学級は日々生成変化し続ける場であり、観察が行われていない時間帯や出来事の中にも、関係の形成や揺らぎに関わる重要な局面が存在していた可能性は否定できない。この点において、本研究は、学級の全体像を完全に描き出すものではなく、あくまで観察可能であった範囲から学級の一側面を再構成した記述である。

第三に、観察者である筆者自身が学級の関係に及ぼした影響についてである。本研究において筆者は、教育実習生として学級に関わっており、決して中立的な不可視の観察者ではあり得なかった。筆者の存在や関わり方が、教員や子どもたちの行動、ひいては関係性に何らかの影響を与えていた可能性は排除できない。その影響の程度や方向性を厳密に制御することは、本研究の枠組みでは困難であった。

しかしながら、この参与者としての立場性は、単なる研究上の制約であると同時に、学級を外部から客観的に眺めるだけでは捉えきれない関係の機微や経験の質に肉薄することを可能にした積極的な条件でもあった。教育実践を研究対象とする以上、観察者が完全に関係の外部に立つこと自体が原理的に困難であり、むしろ関係の内部に身を置くことで初めて見えてくる現象が存在する。本研究は、教員と研究者の両方の立場であるからこそ、対象の深層に関わることができたと言える。

以上を踏まえると、本研究で示した知見は、学級一般に無条件に適用可能な普遍的結論として提示されるものではない。本研究が語り得るのは、特定の時間、特定の関係、特定の文脈の中で成立していた一回的な学級の姿である。その適用範囲を明確にすることは、過度な一般化を避けると同時に、本研究の位置づけを適切に理解するために不可欠な手続きである。

第3節 今後への展望と本研究に込めた願い

本研究を通して筆者が一貫して重ねてきたのは、学級という日常的な場において生じる出来事に対して、即座に評価や結論を下すのではなく、判断を停止し、立ち止まり問い直すという態度そのものであった。今後、本研究を教育実践や教育研究に活かしていくとすれば、それは特定の概念や枠組みを適用することではなく、この探求的態度を持ち続けることに他ならない。

教育の現場では、日々瞬時の判断が求められる。秩序が乱れたとき、子ども同士の関係に摩擦が生じたとき、あるいは一人の子どもの振る舞いが理解しがたいものとして立ち現れたとき、教員は即座に対応を迫られる。そのような状況において、「正しい方法」や「有効な指導」という正解が求められることは少なくない。しかし本研究を通して筆者が痛感したのは、教育における多くの困難は、単一の方法によって解消されるものではなく、むしろ困難を即座に解決しようとすることによって、隠蔽されてしまう側面があるということであった。

本研究が提起したいのは、教育において生じる違和感や分からなさを、すぐに問題化したり、解決すべき対象として処理したりするのではなく、「なぜそう見えるのか」「その場では何が起きているのか」と問い直し続けることの重要性である。問いを保ち続けることは、不確実さを引き受けることであり、決して容易な態度ではない。しかし、その不確実さの中に身を置くことによってこそ、子どもや学級を一面的に理解することから距離を取り、関係の中で生きられている姿に近づくことができるのではないだろうか。

本研究報告書を手にとった読者に、筆者が願うことは一つである。それは、本報告書に書かれた内容を「参考になる実践」や「成功例」として読むことではなく、自身に関わる教育実践や研究を振り返りながら、「自分はどのような問いの立て方をしているだろうか」と立ち止まって考えてもらうことである。教育において見過ごされがちな違和感や引っかかりを、すぐに整理してしまうのではなく、解決困難なアポリアとして抱え直すきっかけとなることを、本研究は目指している。

今日の教育を取り巻く状況は、社会の変化と密接に結びつきながら、絶えず更新され続けている。AIの急速な発展や価値観の多様化、子どもを取り巻く文化や流行の変化は、教育実践の在り方にも少なからず影響を及ぼしている。かつて有効とされていた指導や実践が、現在では通用しにくくなっている場面も少なくない。そのとき、その方法が「正しかった」のか、「誤っていた」のか、あるいは何をもって正解と呼び得るのかを、後から明確に判断することは容易ではなく、また本質的でもない。

だからこそ、教育においては、日々の実践や出来事に一喜一憂し、その是非を即座に評価するのではなく、自らの認識論的枠組みや立ち位置を問い直し、視座を拡張し続けることが重要であると考えられる。本研究を通して筆者が希求してきたのは、変化し続ける時代の中で、特定の処方箋に依拠するのではなく、目の前の事実に戻りながら問いを持ち続けるという姿勢であった。その姿勢こそが、教育に向き合い続けるための、確かな羅針盤となるのではないだろうか。

参考文献・参考資料（本文中引用したものを除く）

- ・大和久勝『困った子は困っている子』クリエイツかもがわ、2006。
- ・木田元『ハイデガーの思想』岩波新書、1993。
- ・篠崎純子・村瀬ゆい『ねえ！聞かせて、パニックのわけを』高文研、2009。
- ・鈴木崇志「フッサー入門」筑摩書房、2025。
- ・竹田青嗣・荒井訓『超解説！はじめてのフッサー「イデー」』講談社、2024。
- ・竹田青嗣『完全解説 フッサー「現象学の理念」』講談社、2012
- ・筒井康隆『文学部唯野教授・最終講義 誰にもわかるハイデガー』河出書房、2022。
- ・細川亮一『ハイデガー入門』筑摩書房、2001。
- ・湯浅恭正『困っている子と集団づくり 発達障害と特別支援教育』クリエイツかもがわ、2008。

謝辞

本研究の遂行にあたり、指導教員として終始多大なご指導をいただきました、今井伸和准教授、濱平清志シニア教授、塩津昭弘シニア教授に深謝致します。

そして本研究へのご理解とご協力をいただきました〇〇小学校の先生方に深く感謝いたします。