

# 知的障害特別支援学校の学校文化に関する試論 — <グレーゾーン>の生徒の適応過程から見えてくるもの —

## **A Study of School Culture in Special Needs Education Schools of Students with Intellectual Disabilities: Findings from School Adaptation Process for a Student with Special Needs in Grey Area**

堤 英 俊

TSUTSUMI Hidetoshi

### 抄録

本稿の主要な目的は、ある知的障害特別支援学校に転入学した<グレーゾーン>の生徒の適応過程の分析をもとに、知的障害特別支援学校の学校文化の特徴に関して考察することにある。

本稿を通して明らかになったことは、次の3点である。第一に、知的障害特別支援学校の教師が、能力差を前提にした「共同体化」と就労を意識した「障害者化（軽度障害者化／中重度障害者化）」を両立させるといふ職責を担っていること、第二に、<グレーゾーン>の生徒に対して「差異化の後押し」戦略や「学校外資源の活用」戦略を行使することで、知的障害特別支援学校の秩序維持と生徒たちの近い将来の社会的自立の同時達成をねらっていること、そして第三に、知的障害特別支援学校は、社会の「周辺化」のメカニズムの一端を担う装置でありそれに強く規定されながら教師と生徒の応酬が行われていることである。知的障害特別支援学校においても教師たちだけでなく「障害児」とされる生徒たちもまた能動的・創造的に生活しているのであり、通常学校となんら変わりなく教師と生徒の「せめぎ合い」としてその学校文化を捉えていくことの必要性が確認された。

### 1. はじめに

#### 1.1 問題設定

近年、全国的な少子化傾向にもかかわらず、特別支援学校に通う知的障害の生徒の数が軒並み増加している。2015年6月に発表された文部科学省の『特別支援教育資料（平成26年度）』によれば、2014年度の特別支援学校に通う知的障害の生徒の数は12万1568名で、前年度より3343名の増加、10年前の2004年度と比べると5万5878名の増加が見られる。実に10年間で約2倍の在籍者数の増加である。実際、全国各地の知的障害特別支援学校はパンク状態であり、学校施設の過密化・狭小化が喫緊の問題となっていることは今更指摘するまでもない。そして、インクルーシブ教育の国際的動向とは逆行する形で、日本国内

においてはメインストリームから分離された教育の場である知的障害特別支援学校の新設・増設が進められている状況がある。この知的障害特別支援学校の在籍者数の増加は、軽度・境界域の知的障害や発達障害の生徒たち、すなわち健常／障害の〈グレーゾーン〉に生きる生徒たちの特別支援学校への流入に起因しているとされる（遠藤,2011,p.11、鈴木,2010,p.190）。

全国の知的障害特別支援学校を対象にした、熊地・佐藤・斎藤・武田（2012・2013）の質問紙調査の結果によれば、近年の〈グレーゾーン〉の生徒たちの流入によって、（もともと比較的中重度の知的障害の生徒たちを主たる教育対象としてきた）特別支援学校の教師たちの多くは困難さや葛藤を感じており、彼（女）らは「指導の限界を感じながら緊張度の高い対応を迫られている」とされる。回答のなかには、〈グレーゾーン〉の生徒が「特別支援学校に転入学してくることが適切かどうか疑問が残る」というような意見もあった。こうした特別支援学校教師の困難さや葛藤、あるいは先に述べた施設の過密化・狭小化を反映して、最近では、転入学を希望する〈グレーゾーン〉の生徒に対する「特別支援学校側の過剰な反応」も見られ、一部の特別支援学校では知的障害の療育手帳や診断書のない生徒たちを排斥する運動すらも展開されてきているという（堀家,2012,p.64）。

筆者自身、数年前、ある特別支援学校の中学部教師として働いていたときに、2人の〈グレーゾーン〉の男子生徒たちを自分の担任するクラスに受け入れたことがあった。2人は小学校の通常学級出身者で、両者ともにいじめの傷を引きずりながら、知的障害特別支援学校にたどり着いていた。彼らは、転入学後、お互いを意識しつつ、暴力・暴言をもって周囲を威嚇し、激しく荒れた。中重度の知的障害の同級生への攻撃は一方的なものになりやすく、保護者からのクレーム（及び保護者間の関係悪化）も相次いだ。職員会議を経て、担任である筆者は、中学部の秩序回復のために、彼らの一挙手一投足に監視のまなざしを向ける「見張り番」のような役割を担ったりもした。また、対人関係トラブルの回避のため、彼ら2人とともに中学部の本部校舎から離れ、刺激の少ない静かな特別校舎で授業を行うこともめずらしくなかった。筆者は、中学部集団から「分離」されながらの彼らとの緊張感ある生活に困難や葛藤を感じ、その状況からなんとか抜け出そうと、藁をもつかむ思いで週末の知的・発達障害に関する公開研修会に出かけ、むさぼるように医学・心理学的知識を習得した<sup>1</sup>。そして、彼らの荒れを「二次障害」や「思春期」の問題として個人化し、発達特性に応じた「適応指導」と「環境調整」を徹底させていく中で、彼らの暴力・暴言行動を外圧的に修正していこうと試みた。冷静に振り返ってみれば、荒れる〈グレーゾーン〉の生徒たちを知的障害特別支援学校の学校文化に同化させることで学校の秩序回復を目指し、それと同時に、教師としての自分自身の困難さや葛藤の解消を試みようとしていたのである。試行錯誤の日々が2年ほど続いたが、思ったように効果は現れず、彼らの内面世界や制度・構造的要因などの「問題の本質」と考えられるものに十分に迫れないまま、高等部に担任のバトンを渡すことで、筆者の職務を終えた。

先に引用した質問紙調査の結果や筆者自身の特別支援学校教師としての経験を踏まえると、〈グレーゾーン〉の生徒、特に暴力・暴言などの「二次障害」と言われるような問題行動を伴う彼（女）らと対峙することによって現れる困難さや葛藤は、特別支援学校教師において「ネガティブなもの」として解釈され、基本的に早急に解消されるべきものとして扱われる傾向にある。その解消は、（うすうす制度・構造的な要因が関わっていると理

解しつつも、変化を急ぐがゆえに) 生徒の個人変容による「適応の促進」という方向で行われ、往々にして「社会性の指導」というもっともらしい名目の下で行われることが多い。教師にとってこうした行為は自身のサバイバルのための状況対処であり、筆者自身を振り返っても、日常世界の構造が顧みられる余裕はまずもってない。それに加えて、そもそも構造分析の視点を持ち込むことは、予定調和でからくも成り立っている同僚関係にメスを入れることにもつながり、こうした行為は教師間のチームワークなしには成り立たない特別支援学校の現場において好まれるものではない。

本稿が焦点を当てたいのは、〈グレーゾーン〉の生徒たちの流入を契機として浮かび上がってくる知的障害特別支援学校の暗黙の学校文化である。特別支援学校に転入学してくる〈グレーゾーン〉の生徒たちの多くは通常学級や特別支援学級の在籍経験を持ち、通常学校の学校文化を内面化している。そんな彼(女)らは、「知的障害児」である以前に、日本の教育システムの中で、通常学校の学校文化から知的障害特別支援学校の学校文化へと文化を移動する「少数者」として特別支援学校の教師たちの眼前に現れる。法制度上、中重度の知的障害の生徒たちを対象として想定している特別支援学校という場において、彼(女)らの流入は、「その存在によって、それまで見えなかった構造やそれを支える論理を露呈させ、メカニズムを暴き、問題の所在への視点を提供してくれる」側面を持っているのである(恒吉,2008,p.218)。ただし、先にも述べたように、現場レベルでは、浮かび上がってくる知的障害特別支援学校の暗黙の学校文化を静観している時間や余裕はないし、その探求が避けられてもいる。

一方、研究レベルにおいても、知的障害特別支援学校の日常世界の構造の解明が十分に行われてきたとは言い難い。1979年の養護学校義務化をめぐる運動体の激しい対立の中で、「分離か統合か」「発達保障か共生共学か」という論争は、障害児教育に関わろうとする研究者の研究内容をも拘束してきたきらいがある。現在もその論争は終結してはならず、研究者たちの「分離派」「統合派」の力のぶつかり合いは静かに継続している(長瀬,2002,p.170)。問題は、その論争それ自体というよりも、「分離か統合か」の論争が、「学校の日常世界の構造や変動それ自体にアプローチする視点を欠落」し、各派の主張が「自己本位的な言説に自閉」して、自らの優位性や正当性のみを強調する当為論から抜け出せていない点にある(佐藤,2015,p.21)。これは、各派が観念的な議論に終始し、これまでまったく知的障害特別支援学校の日常世界に触れようとしてこなかったということを意味しない。むしろ意欲的に触れようとしてきたのだが、各派の研究者とも、「主張したいこと」が先にあるがゆえに、各セクトのモデルストーリーを補強するような学校の日常世界のデータのみを取り出して論考に使用してきたのである<sup>2</sup>。すなわち、特別支援学校の日常世界の構造の分析が、各研究者の「分離か統合か」のイデオロギー・スタンスに規定されて部分的なものに留まってきたというのが実際のところではなかろうか。しかし、〈グレーゾーン〉の生徒の流入という現象は、障害児教育の研究者のこれまでのセクト主義的なスタンスに対しても揺さぶりをかける。彼(女)らの流入によって、一層、二項対立的な論争や個人還元的な対処の専門性を高めるだけでは解消しきれない困難さや葛藤が現場では噴出してきており、もはや、知的障害特別支援学校の日常世界を等閑視したままで議論を先に進めることはできない。こうしたことを踏まえ、本稿では、現場レベルにおいても研究レベルにおいても十分に焦点化されてこなかった、〈グレーゾーン〉の生徒の流入

とそれへの特別支援学校教師の対処によって浮かび上がってくる知的障害特別支援学校の暗黙の学校文化の描き出しを試みることにしたい。

## 1.2 知的障害特別支援学校の学校文化をとらえるための視点

ここで「学校文化 School Culture」という言葉について若干の説明を加えておきたい。学校文化とは「学校に集う人びとの行動や関係のある独特の《型》それ自身の存在であり、またそれがその《型》へ向けて人びとを形成する日常的な働きの存在」のことを指している(久富,1996,p.10)。それは1970年頃を境に教育社会学の領域で「新しい教育社会学」「解釈的アプローチ」が台頭してくる中で用いられるようになった言葉である。ここでいう文化とは静態的なものではなく動態的なものであり、組織の中の行為主体による応酬によって日々更新されているものである。こうした視点からは、学校は、教師、生徒、保護者といった「それぞれ固有の立場や利害をもつ行為者が意味をめぐってせめぎ合う闘争の場」として捉えられる(児島,2006,p.205)。学校文化とは、研究者が学校の日常世界の記述を試みるにあたって「戦略的に採用する言葉」なのである(志水,2005,p.39)。

志水(2002)は、図1のとおり、学校文化を重層的な構造として把握している。最下層は「近代の制度としての学校がもつ文化」、中間層が「国・時代・学校段階別の学校文化」、最上層が「個別学校の文化」である。この図でいえば、これまでの我が国における学校文化研究は、中間層と最上層、なかでも「日本の学校文化」「通常学校の学校文化」研究を中心に展開されてきたといえる。代表的なものとしては、海外の通常学校との比較研究(志水,2002)やニューカマーの子どもの在籍する通常学校研究(恒吉,1996、児島,2006)、貧困家庭の生徒の在籍する通常学校研究(知念,2012)などが挙げられる。その成果として、日本の学校文化の「脱文脈化」「同質化」「個人化」「特別扱いを忌避する風土」(志水,2010)や「一斉共同体主義」(恒吉,前掲)、「自文化中心主義」(児島,前掲)などの構造や社会的文脈が明らかにされてきた。

一方で、本稿が取りあげる「知的障害特別支援学校の学校文化」に関する先行研究は数本にとどまる。最も本稿の関心に近いものとしては、澤田(2002)と鶴田(2007)の論考を挙げることができる。澤田は、養護学校(現 知的障害特別支援学校)において、通常学校で「差別」と見なされるような能力(=障害程度)別指導が行われていること、その反面で、集団場面では通常学校の文化である「形式的平等」が強く志向されていることを明らかにした。さらに、教師が「能力別」と「平等」という矛盾する価値の両立を試みるのが、「意図せざる帰結」として子どもに相互作用上の不利益(障害)をもたらしている可能性を指摘した。他方の鶴田は、養護学校(現 知的障害特別支援学校)において、教師たちが生徒の行動による秩序の亀裂を修復し、逸脱しつつある生徒を再度位置づけ直していく作業を通して、「障害児の教育可能性」を産出していることを描き出した。そして、教師による「無能力さを切り離し有能さを結びつけていく実践」によって<障害児で

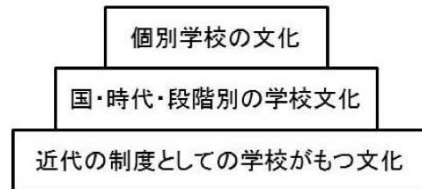


図1 学校文化の三層構造

出典：志水宏吉『学校文化の比較社会学—日本とイギリスの中等教育—』東京大学出版会、2002年、p.6

あること>が相互行為を通して成し遂げられていく構造を指摘した。他にも、知的障害特別支援学校を扱ったものではないが、同じく特別支援学校に分類される、盲学校の学校文化を扱った杉野（1997）や佐藤（2013）の研究、聾学校の学校文化を扱った金澤（2014）の研究を挙げることができる。ここに挙げた先行研究は、総じて「障害者としての役割期待」と密接に関わる特別支援学校の学校文化のあり様と、新たな社会的不利益が作り出されていることを明らかにしている。これらの先行研究で踏み込まれていない側面があるとすれば、そこに在籍する生徒の能動性や生活経験に関する描き出しに関してであろう。先行研究は主として教師の視点のみに着目して描かれており、生徒の視点については分析対象になっていない。筆者が関わってきた限り、知的障害特別支援学校に通う生徒たち、特に<グレーゾーン>の生徒たちは、障害程度にかかわらず、単に障害者役割を期待されるだけの受動的な存在としては生活しておらず、確かに教師や保護者などの大人による影響を強く受けてはいるものの、その条件の中でおお、能動的・創造的に生活している。やはり、知的障害特別支援学校においても、教師と生徒との「せめぎ合いの場」としての描き出しが不可欠であろう。

本稿では、知的障害特別支援学校における教師と生徒の応酬を描き出すにあたって、「戦略（ストラテジー）」という分析視点を採用する。教師と生徒の間には、初めから役割の分化がありパワーの違いもある中で、戦略（ストラテジー）は、教師の側からすれば、「基本的にコントロールを原理とする手段」として、生徒の側からすれば、基本的に「教師のコントロールや要求に対処しながら、自己の関心を最大限に実現していく手段」として行使されるものであるといえる（稲垣・蓮尾,1985,p.145）。そして、生徒の学校適応の過程とは、教師と生徒とが「葛藤しながらも合意を求めて交渉していく過程」（稲垣・蓮尾,前掲）である。本稿では、<グレーゾーン>の生徒の学校適応の過程に着目し、彼（女）の生活世界を明らかにしながら、教師と生徒の相互行為プロセスと知的障害特別支援学校の学校文化とを有機的に描き出すことにしたい。

## 2. 方法

上述のような問題意識を得て、筆者は、特別支援学校教師を退職後、1人の調査者（研究者）として<グレーゾーン>の生徒の通う複数の知的障害特別支援学校に入り、フィールドワークを継続的に行ってきた。家族的原理による「普通教育」と実社会的原理による「職業教育」が交差する中学生段階にこそ「日本の教育の本質」が隠されている（志水, 2010,p.132）と考えられること、そして、筆者自身が初発の問題意識を得た場が中学部であったことから、フィールドワーク先を「中学部（前期中等教育段階）」に定めた。そして、2011年4月～2014年3月の期間で、4校5名の事例データを収集した。本稿で取り上げるのはそのうちのP校のヒロ（仮名）の事例である<sup>3</sup>。

## 2.1 調査協力者のプロフィール

ヒロは、小学校通常学級から特別支援学級を経て、中学から知的障害特別支援学校であるP校に進学した人物である。現在は、P校高等部の2年に在籍している。家族は、父母と4歳上の兄の4人で、地方の都市部で暮らしている。本人いわく、好きなことは、アニメとゲームとバスケットボールで、嫌いなことは、「初めて会う人と話すこと」である。

小学1年時のWISCⅢ発達検査で、全検査IQ 94、言語性IQ 82、動作性IQ 108の結果が出ている。診断は高機能広汎性発達障害で、検査結果からは、言語理解と注意記憶が相対的に弱く、視覚的なものの理解や操作は得意で、聴覚的なものの処理の苦手さを読み取ることができる。小学3年時にも同じ検査を行い、全検査IQ 75、言語性IQ 71、動作性IQ 85の結果が出た。IQ値は下がったものの知的障害は境界域に留まり、発達不均衡の特性（群指数の波形）は、小学1年時と類似している。以後、現在に至るまで発達検査（療育手帳取得のための判別目的の検査はのぞく）は行われていない。この点に関して母親にたずねたところ、特別支援学級、特別支援学校という特別な教育環境の中ではトラブルが激減したため、「検査の必要がなかった」という。筆者の観察の限りでは、中学生になった調査時点でも、発達不均衡の特性には変化がないように見えた。口語でのコミュニケーションが可能で、顔見知りの相手とはたんとと雄弁に語る。体つきはしなやかで身長は170cm前後ある。P校中学部の中では、抜群に運動能力に秀でている。勉強は「嫌い」と明言される。特に、作文など、文字を綴ることが苦手である。

ヒロには、小学3年の特別支援学級への転入の前に母親から障害内容についての説明がなされている。ヒロ本人はそれを「知的（＝勉強ができない人）」という言葉で説明されたと語る（母親の方は、「知的」あるいは「障害」という言葉を一切使っていないと語り、双方の認識にズレがある）。そして、特別支援学級での同じような境遇の「同類」との相互行為を通して、「普通」とは少し違うけれど「ほとんど普通」というアイデンティティを形成していった。「ほとんど普通」というのは、ヒロにおいては、「健常者」との連続性の中で、「健常者」の領域に留まっている存在という位置づけである。とはいえ、ヒロは、わずかではあるが自身身体機能の欠損を有していることを引き受けてもいる。

H：自分には思ったことが言えなかったり、覚えていることがうまく文字や言葉に出てこなかったりするときがある。それは「知的」のせいだと思う。

\*：「知的」って？

H：「知的」はふつうと障害の間だよ。

\*：さっき（ヒロ君が）「勉強が難しい」って言ってたのは「知的」と関わってる？

H：勉強が難しいのは「知的」とは関係ない。人間努力したって無駄なことあるから。必要だと思ってるけどやる気が起きないし、勝手に漢字みれば、頭に入ってくるから問題なし。

ヒロは、自分が有している身体機能の欠損を「知的」と表現する一方で、それを「障害」とは別のものとして説明する。「障害」の意味するところをたずねると、彼は「頭もそうだけど、しゃべれなかったり、うまく手や体が動かなかったりすることだと思う」と、可視的な「身体障害」を定義として語った。さらに、ヒロは「P校ではじめて『障害者』に

出会った」と語った。彼は、「障害者」という存在とは一線を引きつつ、「知的」（＝軽度の身体機能の欠損を有する自分）を引き受けながら生きている。

## 2.2 調査のフィールド

P校は国立大学附属の知的障害特別支援学校である。小学部・中学部・高等部とあり、全校生徒は約60名（小学部18名〔各学年3名〕、中学部18名〔各学年6名〕、高等部24名〔各学年8名〕）で、少人数の小さな学校である。本稿の冒頭で述べたように、公立の特別支援学校が過密化・狭小化の状態にあることもあって、相対的に静かでゆったりとした環境が際立つ学校である。各学部段階で入試があり、その倍率は高く、地域の特別支援学校の中で、エリート校の様相を呈している。誰もが入れる学校ではない。ヒロのような軽度・境界域の知的障害の生徒は若干名で、IQ値が測定不能の超重度の知的障害の生徒や重複障害の生徒は在籍していない。最も在籍比率が高いのは中重度（IQ 20-50程度）の知的障害の児童生徒たちである。教育熱心な家庭に育った生徒が多く、全員が自宅から通学している（児童養護施設・障害児施設からの通学生はいない）。地域の通常学校との日常的な交流はない。

P校は「生活主義」の知的障害教育を基盤にする学校である。「保護者とともに知的障害のある児童生徒の自立と社会参加をめざし、生活に即した学習や体験的な学習を通し、一人一人のもてる力を最大限に発現させることによって、社会の主体としてたくましく生活できる子どもを育てる」（学校要覧より抜粋）ことを教育目標としている。通常学校とは異なる生活単元学習や作業学習などの教科・領域を合わせた指導を中心に教育課程を構成している。高等部卒業後の進路は、例年、高等部3年生8名の中で、「障害者枠」を利用した一般就労（特例子会社など）1名程度、福祉就労（作業所など）7名程度である。専門学校・大学などの高等教育機関に進学する者はいない。

## 2.3 調査のプロセス

筆者は、P校の中学部において、2年間（2012年4月～2014年3月）のフィールドワークを実施した<sup>4</sup>。具体的には、中学部の先生たちの目線から「〈グレーゾーン〉の子ども」と見なされている生徒（IQ値等での限定はかけない）を数名ピックアップしてもらい、先生たちとの相談の上でヒロに調査対象を定めた。その後、本人と保護者への調査内容の説明や研究倫理面での約束の確認を経て、両者に了解をもらってから調査を開始した。調査は、彼への定期的なインタビューを軸に据えつつ、学校生活の参与観察や教師・保護者（それぞれ1回）へのインタビュー、校内資料や教師の実践記録などの収集も行った。調査開始に先立って、2ヶ月（週1回）ほど、指導補助員のような立場で中学部にボランティアに入り、教師たちや生徒たちとの信頼関係づくりに努めた。

特定の生徒に対象を定めたのは、生活主体としての生徒の人生に迫りたいという意図からであった。生徒へのインタビューは、2週に1度、放課後の教室（教育相談室）を借りて、計17回（1回1時間）実施した。インタビューは事前に作成したインタビューガイドを本人に提示しながら、小学校入学から現在までの感情の浮き沈み、生活経験（学校経験を含む）のエピソード、好きなことや嫌いなことなど、ライフストーリー・インタビューに近い形で包括的に聞き取った。その際、基本姿勢として「家庭背景」「いじめ」「障害」

など彼らを傷つける可能性のある言葉や話題は筆者からは出さないように努め、本人が自ら口にした場合にのみ言葉を選んで話題にした。

以下では、まず、教師との相互行為を通じたヒロの知的障害特別支援学校への適応過程を描きだし、それを踏まえて、知的障害特別支援学校の学校文化の特徴について考察することにした。

### 3. ヒロの知的障害特別支援学校への適応過程

#### 3.1 知的障害特別支援学校に至る前史

##### ・メインストリームから周辺への押し出し

6歳の春、ヒロは、兄と同じ地元の市立小学校の通常学級に入学した。しかし、入学するやいなや、教室内外で学習面の遅れや対人関係のトラブルが顕在化し、その夏には通院して広汎性発達障害の診断を受けている。テストが0点の日も多く、本人自身も「なんで運動はできるのに、こんなに勉強はできないんだ」と思っていたという。一方で、担任教師（特に1年時）と信頼関係が築けず、「いじめとか、見て見ぬふりしちゃう」し、「自分のことを見てくれない」と、自分への対応に不満を抱いていた。1年の冬に、父親が学校に相談に行ったところ、校長と担任教師と特別支援教育コーディネーターから急遽「特別支援学級に移ってはどうですか」という話が出されて戸惑い、一度は断ったそうである。しかし、結局は進言を受け入れ、ヒロは、兄の小学校卒業・中学進学タイミングに合わせて、小学3年の春に、他校の知的障害特別支援学級に転校・転級することになった。彼の市は拠点校方式を取っているため、全ての市立小・中学校に特別支援学級が設置されているわけではない。したがって、ヒロは、特別支援学級への転入のために地元から離れて別の小学校に転校することになった。ヒロと母親の語りからすれば、はじめに在籍した小学校では教師・保護者・児童共々、学習面や対人関係の問題の原因を個人に還元する傾向が強く、結果的にヒロは「逸脱者」として知的障害特別支援学級に押し出される形になった。通常学級からの押し出しは、「通常の学級の教育は子どもにとってもはや適切ではない、という『事実判断』」（窪島,1991,p.25）によるものであっただろうが、それは、通常学級の学校文化の不変性を維持する機能をも有していたと考えられる（太田,1995,p.77）。他方で、ヒロ自身の中では、この転出経験は肯定的に意味づけられており、率直に「不良のような学校」から離れることができ「うれしかった」と語られた。この時点での転出が日本の公教育における早期の進路分化を意味していたことを理解していたのは両親のみであり、当然のことながら、10歳にも満たないヒロ本人には理解されていなかった。一方通行の転出であり、将来的にメインストリームに戻ってくることは想定されていなかった。

##### ・知的障害教育への馴染みと「ずらし」利用

転校した小学校の知的障害特別支援学級には、1学年3名ほど（全学年20名ほど）が在籍し、原則的には、通常学級との交流は運動会等の行事のみに限られていた。拠点校方式が取られていることもあって、一定数の在籍者がおり、学校の中でも独立学級（異年齢統



合の形態ではあるが、通常学級との交流教育を前提としなくても集団指導が展開できる)の様相を呈していた<sup>5</sup>。そして、その学級は、ヒロも含め、一見ではいったい何が障害なのか分からないような<グレーゾーン>の児童たちの集合体であった。通常学級の世界しか知らなかったヒロは、転入当初、時間割(科目)の違いや同学年の人数のあまりの少なさに戸惑ったという<sup>6</sup>。ヒロは、そこで「普通(通常学級の児童)」とは少し違うけれど「ほとんど普通」の同類たちと出会って仲間関係を築き、彼らとの相互行為を通して、通常学級については「普通に勉強ができる人が行くところ」、自分の通う特別支援学級については「普通に勉強ができない人が行くところ」と定義分けしていった。知的障害特別支援学級での生活は、彼の印象でいえば、「勉強はあまりせず運動三昧」であったという。嫌いな「勉強」はほぼドリル学習だけでそれ以上強いられることはなく、逆に、得意の運動の時間は通常学級以上に確保されていたため、「自分にはピッタリ」の学級であったという。すでに述べたとおり、ヒロは、運動能力に秀でており、この点に関しては、特別支援学級の中でも圧倒的な位置にあった。

そんな彼は、小学5年のクラブ活動でバスケットボールと運命的な出会いを果たす。それから、毎日、特別支援学級の仲間たちとバスケの練習やゲームをすることを楽しみに登校し、ちょうどその頃、特例的に、体育の授業での通常学級との交流(毎回の体育の時間のみ、通常学級の授業に混ざる)をはじめてもいたので、授業時間の枠内だけではあるが、通常学級の児童たちともバスケットボールを楽しむようになっていった。本人いわく、通常学級の中でも上手い部類に入っていたという。彼にとって、特別支援学級での4年間は、前校の通常学級での苦い2年間を払拭するものであった。また、転校先の小学校では、通常学級に対して悪い印象を抱くことはなく、交流も嫌ではなかった。体育の授業では完全に溶け込めていたという。

ここまでの話は、発達保障の立場に立つ「分離派」の特別支援学級や特別支援学校の教師コミュニティからしばしば聞かれる「<グレーゾーン>の子どもは通常学級から来て特別な教育の場でようやく居場所を持つことができ、自己肯定感を得ることができる」といったモデルストーリーとある部分で重なっている(鶴田,2006,p.139)。ただし、ヒロの場合には「特別支援学級・特別支援学校という特別な環境や教師による特別な配慮のおかげでからも居場所を持つことができた」というような客体的な「弱者」イメージからはほど遠く、彼は、もっとしたたかに、いかに知的障害特別支援学級の「勉強はあまりせず運動三昧」という特徴を最大限生かすことができるかという能動的な思考のもとで生活していた。そもそも、「勉強はあまりせず運動三昧」というヒロの発言は、伝統的な知的障害教育の方法である「生活主義教育」の一面を鋭く言い当てている。それは、「普通児と並んでその力を発揮することは不可能であるから、あまり知能を要しない作業、すなわち、からだや手足を動かしてする作業が選ばなければならないし、その方面なら、指導によって伸びるという期待が持てる」(三木,1969,pp.530-531)という発達限界論的発想を基盤にした「からだ」志向の教育である。ヒロは、こうした伝統的な知的障害教育の特徴を能動的に活用するという方向性で学校生活を送る中で、通常教育とは異なる知的障害教育に馴染んでいったのである。しかしながら、元来、「生活主義教育」は社会的自立・職業的自立を最終目標とする教育であり、厳密には、ヒロが重きを置く運動・スポーツは、その教育の本分とは見なされていない。あくまでも、運動・スポーツは、知的障害教育(特

に中等教育段階)においては、就労のための体力づくりや仕事(練習)の合間の余暇活動としてマイナーなポジションに位置づけられているものである。その意味で、「勉強はあまりせずに運動三昧」というのは、知的障害教育の場のヒロなりの独特の「ずらし」利用であり、そういう側面は確かにあるにしても、必ずしも知的障害教育に携わる教師の考える教育方針と一致した考え方ではなかったといえるだろう。

### 3.2 知的障害特別支援学校への入学と「期待外れ」

#### ・知的障害教育の延長希望

そんなヒロが、知的障害特別支援学校であるP校のことを知ったのは、小学5年生の頃である。在籍していた特別支援学級の1学年上にいたテツくん(軽度知的障害)がP校に小学校卒業後の進路を決めたことで、そこが自らの進路先の選択肢の1つとして浮上してきた。とはいっても、小学5年の時点から小学校卒業後の進路を真剣に考えていたのは両親の方であり、P校への進学が現実的な目標としてヒロ自身の視野に入ってきたのは、小学6年の体験入学を経てからのことである。

\*：P校にはじめて行ったのはいつ？

H：(小6の)10月。朝早く起きて、車でお父さんとお母さんと体験に行って。

\*：体験入学はどうだった？

H：朝会とマラソンをした。マラソンは、ヤマモト先輩(仮名)が速くて抜かしたいと思った。でも、あとちょっとで抜けなくて。運動で飛び抜けた人がいるんだなあ、ここに入りたいて思った。でも、11月にQ中(地元の中学校特別支援学級)の体験をして、そっちも楽しくていいなと思った。でも、(Q中は)勉強しないといけなそうだったし、受験で合格したからP校にした。

小学校で多くの時間を過ごした特別支援学級においては、ヒロは運動面で終始他を圧倒しており、その学級の中では「競争によるわくわく」はあまり期待できなかった。P校でのヤマモト先輩との出会いは、自分よりも運動能力の優れた人のいる「刺激的」な場としてヒロに期待を抱かせるものであった。さらに、P校が小学校特別支援学級の特徴を引き継ぎ、「勉強はあまりせず運動三昧」を志向していたように感じられたことは非常に大きな魅力であった。この2つの理由から、彼は、P校への進学を真剣に考えはじめた。ヒロは、高校卒業の「18歳までどうせどこかの学校に通わないといけない」のであれば、勉強中心の通常教育を避けて、すでに馴染んだ「勉強はあまりせず運動三昧」の知的障害教育を延長したいと考えたのである。とはいえ、P校の入試倍率は高く、<グレーゾーン>の生徒で在籍できるのは若干名で、ヒロに開かれていたのは狭き門であった。結果的にその難関をクリアできたことは幸運であった。

ちなみに、ヒロは、小学6年時の入学相談会においてP校教師からアドバイスを受け、入試出願の前に、知的障害療育手帳を取得している。本人自身、そのときに取得したものが「障害者手帳」であることはしっかり認識している。さらに、P校が「障害者」のための学校であることも認識している。その認識を前提にした上で、「自分は本当は手帳を取れない人間(=「知的」)だけれどP校に入るために(児童相談所での心理検査で)分か

ることをわざと答えないようにしてぎりぎり得手帳を取得して入学した人間だ」と繰り返して語った。「嘘は嫌いだから、本当は持ちたくないのに入学のために取らされた」というのが本音だという。そして、ヒロは、「勉強せずに就職するためにあえて『障害者の学校』に来ている」とも語った。彼は、「障害者」への同化に反発しつつ、小学校特別支援学級の頃からの「ほとんど健常者（ヒロのいう『知的』）」アイデンティティを保持しようと画策し、それでいて「勉強をあまりせずに運動三昧」の学校生活を味わいながら、18歳になったら「うまいこと就職する」というキャリアプランを描いていたのである。ヒロによる自分と「障害者」の切り分けは、知的障害特別支援学校に進学することによって求められる「アイデンティティの代償」（ハウ,2004,p.141）を最小限に留め、主体性を維持するための本人なりのアイデンティティ管理の戦略として解釈できる。

・入学後の「期待外れ」：集団スポーツが成立しない

入試という関門を突破して晴れてP校中学部に入学したヒロであったが、その直後に「期待外れ」を経験する。

\*：入学してみて、P校はどうだった？

H：なんかつまらないなあと思った。刺激ないし。ヤマモト先輩は、高等部（1年）で入れ違いだったし、他に飛び抜けた人いなくて、はじめからぼくが一番。後悔したよ。ここ合っていないと思って。

\*：Q中に行けばよかったってこと？

H：うん。ここ（P校）は一人ひとりの差が大きいから。100%が満タンだとすると、むこう（Q中）はみんなが50%で、こっち（P校）だと75%~80%の確率でできる人が1人。でも、全然できない人もいる。だから、こっち（P校）はバスケの試合もできない。でも、やっぱりこっち（P校）がいいかも。つくしよりももっとプリント（勉強）が減ったから。

ヤマモト先輩と運動・スポーツで競争関係を持つことを期待して入学したにもかかわらず、その先輩は入れ違いで高等部に進学してしまっていた。ヤマモト先輩のいない中学部を冷静に見渡してみると、そこは、特別支援学級の頃とは比較にならないほど能力差が大きい集団（その上、小学校の特別支援学級に引き続き自分の運動能力が一番高い集団）であることに気づかされた<sup>7</sup>。特に、ヒロが残念に思ったのは、中学部内の生徒同士での集団スポーツ（とりわけ試合形式のゲーム）の成立が難しいことであった。先にも述べたように、「バスケがなかったら、人生終わってる」と吐き捨てるヒロにとって、人数的にも能力的にも集団スポーツが同級生の間で成立しない学校に入学してしまったことは大誤算であった。そして、もう一つの進路の選択肢としてあったQ中学校特別支援学級（小学校特別支援学級の友人の多くが進学）に進学すればよかったかなとも吐露している。

一方で、「勉強はあまりせず運動三昧」という基本ラインまでもが覆されてしまったわけではなかった。特に、勉強においては、特別支援学級の時代と同様に、ドリル学習が中心で課題のレベルは低く、課せられた時間も少なかった。予想通り、難しい勉強が強制されない学校に入学できたことには心底安堵したという。運動での競争や集団スポーツは難

しいものの、P校は、「からだ」志向の学校だけあって、朝のマラソンやサーキット・トレーニングなど、体力増強の機会は毎日保障されていた。しかし、それはあくまでもそれは個別訓練的な運動にとどまるものではあった。

### 3.3 「力の制御」行動と「無気力」素振り—大衆消費文化の影響のもとで—

P校での学校生活に慣れてきた中学1年の夏ごろから、ヒロは、個人の体力増強運動では一切手を抜かないが、体育のスポーツ活動では、あからさまに「本気」を捨て、見るからに配慮の人を演じるようになっていった。教師からの「差があるから、みんなができるゲームするからね」という生徒集団の能力差を前提にした言葉かけも、ヒロの「力の制御」行動を加速させた。

H：P校では、体育（集団スポーツ）で本気を出すことはないね。本気出して仲間がいなくなったら嫌だし。特にカズとタカシ（共に仮名）。孤独は嫌。学校にいるんだったら友達といたい。

\*：本気出さないっていうのは、周りのペースに合わせるってこと？

H：そう。合わせるのは、結構ストレスだよ。「オレに勝てるのはオレだけだ」。

\*：あれっ、それ、最近マンガで読んだよ。（『黒子のバスケ』の）青峰のセリフじゃない？

H：そう（うれしそう）、おれは青峰とまったく同じ状況にいる。本気になれなくて無気力で。

\*：黒バスの影響を受けて、力を制御しているの？

H：いや。力を制御してるのは前からだから。小6のときにバスケで圧倒的な力を見つけて1度孤独になって。だから力制御してる。

この会話に登場するカズとタカシは、ヒロが「相棒」と呼ぶ同学年の仲間である。カズは軽度知的障害、タカシは中度知的障害の生徒で、たどたどしさはあるものの口語でやりとりすることができ、ヒロの中では「ほとんど普通（＝『知的』）」の仲間である。観察の限りでは、ヒロと「相棒」たちとの間には権力的な上下関係が見られる。命令するヒロと、従順に言うことをきくカズ・タカシという構図がある。それでも不思議と、カズとタカシはヒロのことを兄のように慕い、どんなに突き放されても近寄っていく。教師によって問題化されやすいヒロの少々攻撃的な言動も、カズとタカシの前では問題にならない。時折、命令-従順の関係性だけでなく、お互いの健闘をたたえ合って「イエーイ!!」とするような対等な関係性のときもある。女性の担任教師は、彼らを2年間見てきて、「ヒロはカズとタカシに助けられてるし、2人を『心の支え』にしているなど見えています」と好意的に語った。「力の制御」は、このようなP校での大切な仲間関係を前提とし、それを守るための行動として語られているのである。

ヒロの発言には、彼が熱中しているTVアニメ『黒子のバスケ』の強い影響が見られる。周りに合わせることでストレスが溜まり、自分の悶々とした心境や境遇に悩んでいるときにたまたま『黒子のバスケ』を見て、「まさにこれだ」と思えるような言葉に出会ったのだという。それが、登場人物でバスケの天才とされる青峰の「オレに勝てるのはオレ

ただだ」という言葉であった。そして、TVアニメの中の青峰と同様に、ヒロもまた、同レベルの対戦相手がいないことに不満を漏らしながら、次第に、学校生活の様々な場面で「面倒くさい」「刺激がない」といったネガティブな発言を頻繁に発し、次第に、「無気力」素振りを見せるようになっていった<sup>8</sup>。

観察やインタビューの限り、ヒロは、才能にあふれ悪ぶる青峰のキャラクターに心底憧れている側面があり、自分の心境や境遇に照らし合わせただけでなく、単純に彼の生活スタイルを真似しようとしていたとも解釈できる。もしくは、大衆消費文化からの強い影響によって、『黒子のバスケ』のストーリーを引用しながら、自分のP校で置かれた境遇を美化しようとしていたとも解釈できる。それによって、教師たちに対して、自分がP校の中学部生徒たちの中でバスケットボールの才能の面ですばぬけていることをアピールしようとしていたのかもしれない。いずれにしても、大衆消費文化のこぼの力を借りながら、ヒロは、自分の感情や不満を周囲に発していた。いつしか、中学部卒業後は、P校の高等部には進学せず（ある意味で見限って）、軽度知的障害の生徒向けに作られた高等特別支援学校（バスケ部あり）を受験してみたいというような発言を口にするようになっていった<sup>9</sup>。

### 3.4 教師の中心戦略としての「差異化の後押し」－「助手」兼「リーダー」役の期待－

先にも述べたとおり、P校は、毎年、若干名ではあるが<グレーゾーン>の生徒を受け入れてきた実績があり、かつ、入試での選抜を行っているということもあって、そもそも、ヒロの受け入れは、P校に大きな混乱をもたらすものとして考えられていなかった。そして、教師には、ヒロが感じた「期待外れ」の内容は、通常学校から特別支援学校に転入してきた<グレーゾーン>の生徒特有のもの（感じて当たり前のもの）として受け止められ、暴力・暴言といったP校の秩序を揺るがすような問題行動につながらない限りは許容できるものとされた。また、「作業学習」は中学部以降の知的障害教育の核に位置づけられるが、ヒロは、単調で訓練的な色調の「紙漉き」作業にも多くの場合「模範生」として取り組めており、たとえ学校生活に多少の不満を漏らしていたとしても、作業学習への取り組みが安定しているがゆえに、教師たちには、基本的には、知的障害特別支援学校に適応的な生徒として認識されていた。しかし、教師たちは、先に取り上げた「力の制御」によるストレスの溜めこみや時折ヒロが見せる「無気力」素振りについては「不適応の萌芽」として注視してもいた。

調査の限り、P校中学部の担任教師たちには、2つの隠れた職責が課せられている。

1つは、ヒロのように<グレーゾーン>の生徒と中重度の知的障害の生徒とを学部・学級という同一集団の中で共存させること（＝共同体化）である。もし共同体化に失敗した場合、特に<グレーゾーン>の生徒が不適応行動を頻発させて「反乱」を起こした場合には、担任教師はその対応にかかりつきりにならざるをえず、中重度の知的障害の生徒たちに手が回らなくなってしまう。中重度の知的障害の生徒たちには身辺指導や介助が必要な場合が多く、このような時には、担任教師だけの学級運営が難しくなってしまう。当然のことながら、知的障害特別支援学校においても、教師と生徒には役割分化があり、パワーの違いもある。そして、緊張や葛藤も生じる。しかし、知的障害特別支援学校に独特なのは、教師と<グレーゾーン>の生徒の間の相互行為が、教師と中重度の知的障害の生

徒の間の相互行為よりも派手な形での「葛藤しながらも合意を求めて交渉していく過程」(稲垣・蓮尾,1985,p.145)になりやすいことである<sup>10</sup>。教師は「統制」を目的とする戦略を行使しながら、共同体化を進めていくのである。

もう1つは、小学部(小学校)と高等部の中間に位置する前期中等教育段階として、生活教育と職業教育の橋渡しを行うことである。知的障害特別支援学校では、高等部卒業後の進路として大学進学を想定していないため、基本的には、「障害者枠」を利用しての一般就労(一般企業や特例子会社など)もしくは福祉就労(作業所や授産施設など)を目指すことになる。すなわち、小学部(小学校)から高等部に移行していくにあたって、「障害者枠」を利用しての一般就労を目指すラインか、福祉就労を目指すラインかに振り分けられていく。その振り分けは、基本的には障害程度(能力程度)や社会性のレベルによって行われる。すでに通常学級から知的障害教育の場に転入学してきている時点で早期の進路分化を引き受けており、いずれにしても健常者中心の社会の周辺においての配置分けということになる。教師は就労を意識した戦略を行使しながら、生徒の「障害者」化を進めていく。特に、「障害者枠」を使用しての一般就労を目指すことの多い<グレーゾーン>の生徒に対しては、「健常者」とも「中重度の知的障害者」とも異なる「軽度障害者」化が進められていく。

能力差を前提としての「共同体化」と「障害者化(軽度/中重度)」を両立させるという隠れた職責のもとで、<グレーゾーン>の生徒に対して、P校の教師が行使している戦略が、<グレーゾーン>の生徒と中重度の知的障害生徒の「差異化の後押し」であり、「軽度障害者」化を目指す前者の生徒への「助手」「リーダー」としての役割期待とでも呼ぶことができるような働きかけである。それは、「統制」目的と就労に向けた「教育」目的の同時達成を目指すようなハイパーな戦略である。

まず「助手」役についていえば、例えば、以下の年1回の「学習発表会」の劇練習の場面に象徴的に現れている。

練習が休憩に入り、ヒロは、カズくとタカシくと一緒に、劇の道具の竹刀と木刀を使ってチャンバラしている。そこに、担任のX先生(男性、40代)から指示が飛ぶ。

X: ヒロ、ヤスとダイ(共に仮名)の袴持ってきて?

H: はい(大きな声での快い返事、すぐに取りに行く)

X: よし、いい返事だ。

ヒロはすぐに袴を取ってきてX先生に渡す。「OK、サンキュ」と返される。

X: 今度は、ヒロとヤス、カズとダイのペアでイス並べて。

H: はい。ヤスいくぞ。(発語のないヤスの腕を引っ張って連れていく)

まるで先生のように「それはこっち」「それはやってはダメなこと」とヤスに注意しながらX先生に頼まれた仕事をこなしていく。

カズとタカシは、先に説明したヒロの「相棒」で、ヤスとダイは、ヒロが「障害者」と語る重度知的障害の生徒たちのことである。教師は<グレーゾーン>のヒロやカズに、ヤスとダイ(ときにタカシも)のケアを日常的に頼んでいる。X先生だけでなく、他学級の教師からもヒロは同様の依頼を受けることが多く、他クラスの中重度知的障害の生徒のケ

アをお願いされてもいた。そして、教師たちは、「関わり方が上手」や「気づかいはできる」として、ヒロのケアぶりを積極的に褒めていた。ヒロは教師たちからのそうした役割期待に対して快く応じる中で、自分と中重度の知的障害の生徒との切り分けをより強固にしていった。教師の営為は、ヒロの「ほとんど普通」というアイデンティティ管理の戦略への同意の表明にもなっていた。

\*：よく先生に仕事を頼まれるって言ってたけど、例えばどんな仕事？

H：だいたい（他学年の）Y先生から頼まれるのが、レイ君（仮名）と遊んでっていうので、それ以外は、シュレッダーいったり、ボールを上に乗らしたり。先生のいないときは先生のかわりに指示する。指示するのは楽しい。

\*：「ミニ先生」の仕事はよく頼まれるの？

H：「ミニ先生」というかお世話。カズとかぼくとかの仕事。

この語り表れているように、「助手」役は、中重度の知的障害の生徒のケアだけでなく、ヒロが「雑用」「パシリ」と表現するような仕事にも及んでいた。こうした立場性を身体化したヒロは、次第に行動をエスカレートさせ、中重度の知的障害の生徒たち（ときにカズに対しても）に「ミニ先生」的な指示や注意を行うようになっていった。しかし、この「ミニ先生」ぶりについては、教師は快く思っておらず、その都度、制止していた。あくまでも教師が求めているのは、健常者かつ大人である教師への完全な同化ではなく、「助手」を超え出ないレベルでの部分的な同化なのである。教師は、＜グレーゾーン＞の生徒を「助手」の地位に位置付けることによって、「教師（健常者）VS 生徒（障害者）」の文化闘争を回避しようとしていたと考えられる。

さらに、教師の「助手」役の＜グレーゾーン＞の生徒には、生徒集団の「リーダー」役を兼任することが期待される。P校では、中学部に生徒会の副会長職が割り当てられており、中学3年でその役職に着く人が中学部の「リーダー」とみなされるという慣習がある。ヒロはそのポジションに着くように教師たちによって意図的に推挙された。

\*：副会長になってがんばっていることってある？

H：副会長になったから、シャキッとしないと思ってがんばってる。自分に憧れている子（中1の男子）もいるから。「真似する」ってZ先生に言われたから、無気力を見せないようにしてる。見本だから。

生徒を意図的に差異化し、＜グレーゾーン＞の生徒を教師の「助手」や生徒集団の「リーダー」というポジションに配置することによって、彼らを教師の統制下に置こうとしてきたと考えられる。それが、知的障害特別支援学校であるP校の秩序維持につながっていた。ヒロは、「リーダー」になることによって、教師からの「見本になって」という言葉に敏感になり、リーダーとして自らの行動を律するようになった。すなわち、教師たちが問題視する「無気力」素振りを意識的に我慢するようになった。

ヒロは、中学部の「リーダー」になったことで、主にP校の中学部・高等部に在籍する＜グレーゾーン＞の生徒たちで構成する全校的な「リーダー」コミュニティ（生徒会）

にも参加していくことになった。

H：今は、後輩の中で誰が次の中学部のリーダー（副会長）にふさわしいか、高等部のカジくん（仮名）と一緒に考えてる。ケイクン（仮名）も中学部の元リーダー。ヤマモト先輩もだよ。

\*：リーダーって、どんな人？

H：リーダーは尊敬される。率いるというか。

P校の中における〈グレーゾーン〉の生徒たちとの交友を深め、例えば、ヒロは、放課後などの学校外の時間帯に、リーダー同士で、携帯電話でやりとり（「かわいい子の話」など）をするようになったという。

こうした教師の「差異化の後押し」戦略を通してヒロの「無気力」素振りは少しずつ解消されていった。一方で、彼の中では「満たされない」気持ちも大きくなっていった。それは、同じ学部の中でバスケットボールのゲームができないことであり、「力の制御」行動である。

### 3.5 教師の補完的な戦略としての「学校外の資源の活用」

教師たちの中でも、中学部主任のZ先生（女性、母親と同年）は、ヒロが最も信頼している人物であり、集団スポーツができないことに対するストレスに関しても、Z先生にはしばしば相談に乗ってもらっていた。Z先生はヒロの不満に共感していて、「Aは（P校でのバスケットボールの面で）かなりセーブしてると思います。なので、はじまる前10分間とかは、先にカズ君と1対1とかやってるので自分も入って2対1とかで発散させられるようにしているつもりではいるんですけど。やっぱり友だち同士とかチームで本気な感じでやりたいんでしょね」と語った。一方で、Z先生からは、〈グレーゾーン〉の生徒の人数が少ないP校の中でどんなに工夫したとしても、同級生と対等な関係で集団スポーツを保障してあげることが現実的に不可能であるという見解も語られた。こうした現実的条件の中で、Z先生がとったのは、教師個人のプライベートな学校外コネクションを使っての補完戦略であった<sup>11</sup>。すなわち、ヒロが週末にバスケットボールへの欲求を「学校外の資源」を活用して充足できるような環境を整えることで、ヒロの平日の学校生活の中での「力の制御」に伴うストレスの解消を試みるという方法であった。それは、先に述べた学校内での「差異化の後押し」戦略を補完するような戦略であったと考えることができる。

Z：私、週末にタイガース（仮名）って障害者バスケのコーチをやっていますが、うちは、ヒロよりも（障害が）さらに軽い人たち（IQ値の高い発達障害者を中心にしたチーム）なので、「いつでもおいで」って言ってるんですけど、ご家族の都合で難しいみたいで。送迎がいるから。お母さんに「高等部になったらね」といさめられていて、どうにか我慢しているようです。

この語りにも現れているように、当初は、週末の家族の送迎の問題があり、この戦略は行



使されずにいた。すでに中学1年の秋には、Z先生からタイガースの紹介が行われていたという。ヒロ自身は、すぐにでも参加したかったが、母親から「高等部」まで待つように言われ、それからずっと入会の日を心待ちにしてきた。一方で、Z先生の口からは「クラブのレベルは高い」と説明されていたものの、ヒロは『『障害者バスケット』だと、(P校での「期待外れ」のように) また力を制御することになるんじゃないか』と半信半疑でもいた。こうしたやりすごしの日々が続いていたのだが、母親の心変わりや、入会のタイミングが前倒しになり、急遽、中学3年中に参加できることになった。

\*：Z先生言ってたけど、タイガースに入れたんだって？

H：そう。勝手に話が進んで、いつの間にか。高校まで我慢続けずにすんだ。

\*：で、タイガースはどうだった？

H：レベルすごい。これだったら楽しめそうって思った。(障害者バスケットの) 元日本代表の人もいたよ。

\*：学校生活に変化あった？

H：今は、実力を上げるためにいろんなことやってる。シュートがよく入るように野球やったり、あと、マラソンを超本気で走ったりして、サーキットでは、砂袋を3回か2回で持ち上げるようにしてる。ここ(P校)は自主トレ場所。

\*：なんか、イキイキしているね。どうしちゃったの(笑)? 高校受験はどうなった？

H：もうP校で平気だよ。将来、おれも日本代表になりたい。

校内では、教師の「助手」役、兼生徒集団の「リーダー」役として活躍し、週末には、バスケットボールに没頭することができるようになったことで、ヒロにおける「不適応の萌芽」は積まれていった。結果として、教師の望む「適応」の方向に進捗することになったのである。また、タイガースにおいて、バスケットボールの技術の高さでも、生き方でも尊敬できるコウジ先輩(仮名、23歳、境界域の知的障害、「障害者枠」でスターボックスで働く)と出会ったことで、「軽度障害者」としてスターボックスなどへの一般就労を目指す方向性についても教師と合意に至った。そして、高校2年になった現在もヒロは、週末のタイガースを足場にしつつ、P校の高等部で「模範生」として作業学習や現場実習にのぞんでいる。

#### 4. 考察：知的障害特別支援学校の学校文化

ここではヒロの事例から見えてくる知的障害特別支援学校の学校文化の特徴について教師とくグレーゾーン>の生徒の応酬という視点から検討したい。

##### 4.1 教師の戦略

ヒロの事例で見ると、「生活主義教育」に従事する知的障害特別支援学校の教師たちは、それぞれの学部において、在籍する生徒たちの能力差を前提にした「共同体化」と彼(女)らの近い将来の就労を意識しての「障害者化(軽度/中重度)」を両立させるという職責

を担っている。すなわち、教師たちには、知的障害特別支援学校の秩序維持と生徒たちの近い将来の社会的自立(＝職業的自立)の同時達成をねらった行為が求められているのである。知的障害特別支援学校に<グレーゾーン>の生徒が流入するようになって、生徒間の能力差が拡大したために「共同体化」の難易度が上がり、「障害者化」は障害者枠での一般就労をねらう「軽度」ラインと福祉就労をねらう「中重度」ラインとに二極化している現状がある。したがって、知的障害特別支援学校における「共同体化」と「障害者化(軽度/中重度)」の両立は、<グレーゾーン>の生徒たちの流入によって一層複雑さを増しているといえるだろう。

そこで主に<グレーゾーン>の生徒に対して行使されているのが、「差異化の後押し」戦略と「学校外資源の活用」戦略である<sup>12</sup>。それによって、教師と生徒の対立や秩序崩れが回避されている。教師による「差異化の後押し」は、「ほとんど健常者」アイデンティティを可能な限り保持しようとする<グレーゾーン>の生徒の思惑をフォローする行為であり、彼(女)らに歓迎されやすい。具体的には、<グレーゾーン>の生徒が、教師の「助手」役、兼生徒集団の「リーダー」役という中間役職を担うことによって、能力差を前提にした「共同体化」と「障害者化」の両立という教師の職務が円滑に遂行される。この「差異化の後押し」戦略が、知的障害特別支援学校に通う<グレーゾーン>の生徒への中心的な対処ではあるが、それでもうまく收拾がつかない場合には、「学校外資源の活用」といった補完戦略が行使される。もともと中重度の知的障害の生徒を想定して設計された知的障害特別支援学校という場所空間を様々にやりくりし、時に学校外の資源をも使いながら、<グレーゾーン>の生徒たちを統制下に置こうとしているのである。学校種にかかわらず、あらゆる学校において、こうした「教師の暗黙のコントロール」(稲垣・蓮尾,1985, p.149)は日常的に行われており、「それを果たしたうえで、はじめて『理想の教育』の実現に向けた戦略を行使できる」(山田,2013,p.167)のである。

教師にとって悩ましい点は、知的障害特別支援学校の秩序維持のための「差異化の後押し」が生徒間の序列化に結びつきやすいことである。先にも述べたように、「差異化の後押し」は進路分化と対応しており、それは、堀家(2010,p.56)の言葉を借りれば「『労働力となる障害児』と『労働力にならない障害児』との線引き」でもある。「差異化の後押し」はもともと市場の地位関係を反映した戦略でもあるがゆえに、当然、序列化と結びつきやすくなる。とはいえ、矛盾するようだが、この点は教師たちに非常にナイーブな問題として受け止められていて、学校外からの来訪者である保護者や来客者(あるいは筆者)の眼前では可能な限り「形式的平等」が志向され、生徒の序列のカモフラージュが行われる。「教師は能力差を認めつつも、『機会均等的平等観』とでも言うべき日本の学校文化に親和的な平等観」(澤田,2002,p.143)を有しているものであり、そうした矛盾を前提としながら、教師は秩序維持のために「差異化の後押し」戦略を行使しているのである。

#### 4.2 <グレーゾーン>の生徒の戦略

こうした教師の戦略の受け手である知的障害特別支援学校の<グレーゾーン>の生徒は、通常学級の生徒たちと変わらず、「ポストモダン時代の子ども」の様相を呈している。すなわち、「個人の主観的ロジックに従って複雑化」(ビアルケ,2004,p.156)し、学校はとりあえず卒業資格を得るための「やりすごしの場」(新谷,2008,p.64)として位置付けられ

る。学校外の大衆消費文化からの影響が強くなっていることも、ヒロの事例の中で確認されたことである。生徒は、過度に知的障害特別支援学校に束縛されているわけではないし、自らの主体的なアイデンティティ管理を教師に譲り渡してはいない。学校施設の開放度の加減にもよるが、「ヴァーチャル空間が日常生活のレベルにおいても重要性を持つに至った今日」（藤川,2014,p.18）において、ゴフマン（1984）の「全制的施設」における「無力化」論や、麦倉（2003）の知的障害者入所更生施設における「専門知識による諸個人の制度化」論に描き出されるような過程は、多くの知的障害特別支援学校の生徒たちには貫徹されてはいない<sup>13</sup>。すでに述べたように、教師は生徒と対立関係を結ぼうとはしておらず、むしろそれをズラして協働関係を結ぶような戦略を行使している。生徒の方も、自らの生活世界全域が侵犯されているわけではないので、教師に対する直接的な「抵抗」行動には出ない。ヒロの場合には、「力の制御」行動や「無気力」素振りが「戦略」と呼べるのかもしれないが、それは教師へのアピールという要素を含みつつも「独り言」のようでもある。教師側は、職責を持つ「職業教師」としての戦略であるのに対し、生徒側は「生徒」としての戦略というよりも、家庭やヴァーチャル空間などを含む全般的な生活を背景にした「子ども」としての生活戦略を行使しながら教師に対峙しているのである。

#### 4.3 社会の「周辺化」のメカニズムの中での教師と生徒の応酬

ヒロの場合もそうであったが、〈グレーゾーン〉の生徒が知的障害特別支援学校にたどり着く物語の起点は、メインストリームである通常学級から周辺への押し出しにある。津田（2006, p.41）が「配慮と排除のプロジェクト」と呼ぶように、日本の公教育システムでは、「特別な支援」を受けることと「抽出」がセットになっており、メインストリームにおいては「小学校、中学校、高等学校と学校段階が上がるにつれて、障害のある仲間の姿は急激に減っていく」（堀家,2011,p.256）。筆者のイメージする社会の「周辺化」のメカニズムを図2に示したが、知的障害特別支援学校はこの中で「特別な小社会」に位置し、「障がい者に対して、排除しつつ社会の周縁部分に生きる場を与える」（津田,2012,p.33）装置の1つとして機能している。特別支援学校を卒業後、障害程度等の理由で中心社会の周辺への配置がかなわない場合には、コロニーや入所施設などの成人用の「特別な小社会」で引き続き生活できるシステムとなっている。すぎむら（2014,p.200）は、特別支援学校が「先生のいうことをよくきくかわいい障害者を育てるということに重きがおかれて」いること、そして「その後の就職を考えると現状では『かわいい障害者像』は捨てられない」かもしれないことを指摘している。上述のような教師と生徒の応酬や合意も、社会の「周辺化」のメカニズムに強く規定されて行われているのである。



図2 社会の「周辺化」のメカニズム

図2に示したが、知的障害特別支援学校はこの中で「特別な小社会」に位置し、「障がい者に対して、排除しつつ社会の周縁部分に生きる場を与える」（津田,2012,p.33）装置の1つとして機能している。特別支援学校を卒業後、障害程度等の理由で中心社会の周辺への配置がかなわない場合には、コロニーや入所施設などの成人用の「特別な小社会」で引き続き生活できるシステムとなっている。すぎむら（2014,p.200）は、特別支援学校が「先生のいうことをよくきくかわいい障害者を育てるということに重きがおかれて」いること、そして「その後の就職を考えると現状では『かわいい障害者像』は捨てられない」かもしれないことを指摘している。上述のような教師と生徒の応酬や合意も、社会の「周辺化」のメカニズムに強く規定されて行われているのである。

## 5. おわりに

本稿では、ある知的障害特別支援学校に転入学した〈グレーゾーン〉の生徒の適応過程の分析をもとに、知的障害特別支援学校の学校文化の特徴に関して考察を行った。

そこで見えてきたのは、①教師が、能力差を前提にした「共同体化」と就労を意識した「障害者化（軽度／中重度）」を両立させるという職責を担っていること、②〈グレーゾーン〉の生徒に対して「差異化の後押し」戦略や「学校外資源の活用」戦略を行使することで、知的障害特別支援学校の秩序維持と生徒たちの近い将来の社会的自立の同時達成をねらっていること、③知的障害特別支援学校は、社会の「周辺化」のメカニズムの一端を担う装置であり教師と生徒の応酬はそれに強く規定されながら行われていること、の3点である。このような知的障害特別支援学校の学校文化の中で、〈グレーゾーン〉の生徒は能動的・創造的に生活しており、特に本稿で取りあげたヒロに関していえば、「生活主義」的な知的障害教育を自分なりに解釈し、その一つの側面である「勉強はあまりせず運動三昧」を最大限に引き出す方向で、「ずらし」利用を試みていた。本稿を通して、通常学校の場合と同様に、知的障害特別支援学校の日常世界に焦点を当てていこうとする場合にも、教師と生徒の「せめぎ合い」としてその学校文化を捉えていくことが必要であろう。

本稿では取り上げる事例を1校1名に限定したことにより、1つの学校文化の様態を例示するにとどまり、別のあり方について論じることができていない。第2節で述べたとおり、調査自体は4校5名に対して行っており、各学校が置かれた制度的・構造的条件の多様性も見えてきている。複数の事例の分析結果を重ね合わせて提示することによって、それぞれの個性化と同時に共通性を描き出すことが可能になるはずであり、その作業については今後の課題として位置づけておきたい。また、インクルージョンの実現に向けて、現行の社会の「周辺化」のメカニズムの変革をどういった道筋で考えていけばよいのか、その際に、知的障害特別支援学校にどういう役割が担えるのか担えないのかといった未来志向の議論も今後展開していく必要がある。こうしたことも次の機会にじっくり記述する時間を持つことにしたい。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた、ヒロとご家族、P特別支援学校の先生方に心から感謝いたします。

## 注

- 1 藤原 (2013,p.276) が指摘するように、「がむしゃら」に自らの専門性の向上にのぞみ、「がむしゃらに自分が担当する子どもの課題に対応する努力をしている姿」は、多くの特別支援学校の教師に共通して見られる。
- 2 使用される質的データのほとんどは、研究者が調査を通して収集した一次データではなく、各運動体の主張に賛同し、かつ各運動体の分析視点を自分のものにしていく教師の執筆した実践記録もしくは実践論であった。

- 3 別の1校1名の事例に関しては、すでに筆者の他の論文（堤,2013）において分析を行った。
- 4 調査協力校へのアクセス方法は、学校によって異なっている。P校に関しては、インターネットで検索をかけ、直接学校に電話をかけた。これまでの経験で、知人の紹介といったコネクションがない状況では門前払いされることもめずらしくなかったのであるが、P校の場合は、「とりあえず話をうかがいましょう」と訪問（調査依頼と学校見学）を快諾いただいた。
- 5 恒吉（2008,p.131）は、国際比較を通して、日本の教育が「その内部においては教師同士、教師と子ども、子ども同士の密接な協力体制を求め、“絆”の全人関係を志向し、教科外の活動にも意義を見出し、仲間同士の関係を用いていくような、伝統的共同体的な要素を持っている」ことを指摘している。こうした傾向は拠点校方式をとる特別支援学級でも同様で、「共同体」を基盤にしながらか教育活動を展開することが重要視されている。
- 6 通常学級から特別支援学級への転入によって「戸惑い」や「違和感」を感じる事例は少なくない。例えば、拙著（2015,pp.42-48）では、勉強内容のあまりの簡単さや同級生の幼稚さに葛藤を感じる2人の〈グレーゾーン〉の生徒たちの姿を描き出した。
- 7 中学2年時に、ヒロの朝のマラソンを観察したときにも、同級生から5週以上の差をつけ、担任教師の疾走すらも寄せ付けず、他を圧倒していた。また筆者が本気でバスケットボールを挑んでみたところ、本当に上手で、ほとんど歯がたたなかった。
- 8 そもそも、TVアニメを見るから悪い影響を受け不適応行動に走るのだという考えから、一時期、ヒロがTVを見ること自体を制限するというような戦略が家庭の中で行使された。しかし、彼はその戦略をかわし、母親に見つからないように手持ちのスマートフォンの動画サイトYouTubeでTVアニメを検索し、隠れて視聴を続けた。
- 9 受験には相応の勉強が必要で、正直なところ、それに取り組む覚悟や意欲はヒロ自身にはなかった。したがって、この「ほのめかし」は、教師陣への不満のアピールとして口にされたものと考えられる。
- 10 もちろん、教師と中重度の知的障害の生徒との間でも「葛藤しながらも合意を求めていく過程」は行われているのだが、それはノンバーバルなコミュニケーションの中で行われる場合が多い。
- 11 この補完戦略は、日本の教師の「職務の無限定性」（山田,2013,p.171）を象徴するような行動であるともいえる。
- 12 中重度の知的障害の生徒たちに対して行使されている教師の戦略もあると思われるが、今回の調査ではそれをつかむことができなかった。
- 13 他校の調査で、寄宿舎や障害児施設から通う一部の〈グレーゾーン〉の生徒には、ゴフマンや麦倉が指摘するような過程が見られた。それは、寄宿舎や障害児施設と知的障害特別支援学校の間で接着関係が成立し「開放度」が著しく低下したことによって引き起こされたものであったと考えられる。

## 文献

アーヴィング・ゴフマン『アサイラム』（石黒毅訳）誠信書房、1984年

- 稲垣恭子・蓮尾直美「教室における相互作用－クラスルームの社会学－」『教育社会学を学ぶ人のために』（柴野昌山編）世界思想社、1985年、pp.145-165
- 遠藤俊子「特別支援学校における生徒増加に関する一考察－特別支援教育コーディネーター活用による制度内要因－」『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』第17号、2011年
- 太田晴雄「日系外国人の学校教育の現状と課題－『日本語教室』の批判的検討を通して－」『帝塚山大学教養学部紀要』第44号、1995年
- 金澤貴之『手話の社会学－教育現場への手話導入における当事者性をめぐって－』生活書院、2014年
- 久富善之「学校文化の構造と特質－『文化的な場』としての学校を考える－」『学校文化という磁場』（堀尾輝久ほか編）柏書房、1996年、pp.7-41
- 窪島務「『障害児学級』についての教育学的考察」『季刊障害者問題研究』、第64巻、1991年
- 熊地雷・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤「特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題－全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から－」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』第67号、2012年
- 熊地雷・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤「特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題（2）－教員が抱く困難性について－」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』第68号、2013年
- ケネス・ハウ「セグリゲーション」『教育の平等と正義』（大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳）東信堂、2004年、pp.126-146
- 児島明『ニューカマーの子どもと学校文化－日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ－』勁草書房、2006年
- 佐藤貴宣「盲学校における日常性の産出と進路配分の画一性－教師たちのリアリティワークにおける述部付与／帰属活動を中心に－」『教育社会学研究』第93集、2013年
- 佐藤貴宣「障害児教育をめぐる〔分離／統合論〕の解消と社会科学的探求プログラム」『龍谷大学教育学会紀要』第14号、2015年
- 澤田誠二「養護学校における『能力』と『平等』－教師のストラテジーと、その意図せざる帰結－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻、2002年
- 志水宏吉『学校文化の比較社会学－日本とイギリスの中等教育－』東京大学出版会、2002年
- 志水宏吉「学校文化を書く－フィールドプレーヤーとして－」『教育研究のメソドロジー－学校参加型マインドへのいざない－』（秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編）東京大学出版会、2005年、pp.37-48
- 志水宏吉『学校にできること－一人称の教育社会学－』角川選書、2010年
- 新谷周平「居場所化する学校／若者文化／人間関係－社会の一元化を乗り越えるための課題－」『若者文化をどうみるか？－日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する－』（広田照幸編）、アドバンテージサーバー、2008年、pp.62-88
- 杉野昭博「『障害の文化』と『共生』の課題」『岩波講座文化人類学第8巻 異文化の共存』（青木保ほか編）岩波書店、1997年、pp.247-274

- すぎむらなおみ・倉本智明・星加良司・土屋葉「教育の中の支援、支援の中の教育」『支援』第4巻、2014年
- 鈴木文治「障害と特別な教育的ニーズの間—特別支援学級・学校の過大規模化から見る障害理解の問題点—」『田園調布学園大学紀要』第5号、2010年
- 知念渉「〈キャンチャな子ら〉の学校経験—学校文化への異化と同化のジレンマのなかで—」『教育社会学研究』第91集、2012年
- 津田英二『知的障害のある成人の学習支援論—成人学習論と障害学の出会い—』学文社、2006年
- 津田英二『物語としての発達／文化を介した教育—発達障がいのある社会モデルのための教育学序説—』生活書院、2012年
- 堤英俊「ある発達障害生徒における特別支援学校という場の意味構成—『のびのび派の学校』として語られるもの—」『SNE ジャーナル』第19号、2013年
- 堤英俊「知的障害特別支援学級への「居場所見出し」の過程—通常学級出身の生徒たちの事例から—」『都留文科大学研究紀要』第81集、2015年
- 恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」『講座学校第6巻 学校という磁場』（堀毛輝久・久富善之編）柏書房、1996年、pp.215-240
- 恒吉僚子「文化の境界線から社会をひもとく—質的社会学からの問題提起—」『育ちと学びの生成』（無藤隆・麻生武編）東京大学出版会、2008年、pp.217-232
- 恒吉僚子『子どもたちの三つの「危機」—国際比較から見る日本の模索—』勁草書房、2008年
- 鶴田真紀「知的障害者のライフストーリーの構築—インタビューにおける聞く実践とカテゴリーの省察的検討—」『障害学研究』第2巻、2006年
- 鶴田真紀「〈障害児であること〉の相互行為形式—能力の帰属をめぐる教育可能性の産出—」『教育社会学研究』第80集、2007年
- 長瀬修「教育の権利と政策—統合と分離、選択と強制」『講座 障害をもつ人の人権1 権利保障のシステム』（河野正輝・関川芳孝編）有斐閣、2002年、pp.169-182
- ピアルケ（當山）千咲「ドイツにおける質的学校・青少年研究の動向と『生徒のライフストーリー研究』—ポストモダンにおける青少年の学校体験の解明に向けて—」『国際基督教大学学報. I-A、教育研究』第46号、2004年
- 藤川信夫「教育と福祉の動的ドラマトゥルギー—理論と実践、教育と福祉を繋ぐ新たな可能性」『教育／福祉という舞台—動的ドラマトゥルギーの試み—』（藤川信夫編）大阪大学出版会、2014年、pp.11-37
- 藤原文雄「特別支援学校教員の成長」『特別支援学校教員という仕事・生き方—20人のライフヒストリーから学ぶ』（藤原文雄・岩見良憲編）学事出版、2013年、pp.270-280
- 堀家由妃代「わが国における多文化教育の現状と課題—現代日本の“教育マイノリティ” —」『佛教大学教育学部学会紀要』第9号、2010年
- 堀家由妃代「地域に生きる—人権教育としての障害児教育—」『特別支援教育を学ぶ人へ—教育者の地平—』（菅原伸康編）ミネルヴァ書房、2011年、p.256-264
- 堀家由妃代「特別支援教育の動向と教育改革—その批判的検討」『佛教大学教育学部紀要』第11号、2012年

三木安正『精神薄弱教育の研究』日本文化科学社、1969年 (『三木安正著作集』第3・4巻  
所収、学術出版会、2008年)

山田哲也「教師という職業—教職の困難さと可能性—」『新版 教育社会学を学ぶ人のた  
めに』(石戸教嗣編)世界思想社、2013年、pp.161-184

Received : October, 7, 2015

Accepted : November, 11, 2015