

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 —

The Process of Finding One's Own Place in a Special Support Class for Students with Intellectual Disabilities:

Case Studies of Transfers from Regular Classes

堤 英 俊

TSUTSUMI Hidetoshi

抄録

本稿では、小・中学校段階の生徒たちが、通常学級からの転出後、本人たちに「異質」として認識される知的障害特別支援学級に転入し、そこに「居場所」を見出していく一連の過程を、彼（女）ら自身の「置かれた状況の中で状況をのりこえようとして働かされる様々な創意工夫や知恵」すなわち彼（女）らなりの＜生活戦略＞に着目しながら記述して考察した。

知的障害特別支援学級に転入した生徒たちの共通経緯としてあった通常学級における学力問題は、個人問題に矮小化されて基礎レベル以上の学力向上が不問に付されるとともに、二次的な「内面のつまずき」へと問題の焦点がずらされていた。そして、彼（女）らは、その学級で安全で安心できるアジール空間や友だち・教師・介助員といった信頼できる他者を獲得する一方で、ある意味で代償的に、「特別支援学級生徒」カテゴリーや「障害児」カテゴリーに依拠した、学級内での教師からの独特のまなざし、学級外での通常学級生徒からの独特のまなざしという、二重の「健常者」のまなざしが意識される状況に置かれることになった。こうした状況の中で、彼（女）らは、＜ポジティブ解釈への転換＞＜グレーゾーン・コミュニティへの参加＞＜「運動」への没頭＞＜「つまみ」相手の確保＞＜まなざしの無視＞といった戦略を働かせ、＜グレーゾーン・アイデンティティ＞を選択することを通して主体性を維持しながら、その学級の内部に「居場所」を見出していった。

1. はじめに

1.1 問題設定

近年、少子化により児童・生徒数が減少し、多くの地域で学校統廃合や学級減が進んでいる。その半面で、小・中学校に設置される特別支援学級の数（及びその在籍者数）が急増していることは一般に知られていない。2014年6月に文部科学省が発表した「特別支援

教育資料（平成25年度）」によれば、2012年度から2013年度にかけて小学校で1360学級増の34133学級（在籍者：6945名増の120906名）、中学校では740学級増の15610学級（在籍者：3508名増の53975名）となっている。特別支援学級の在籍者数は、10年前の2003年度から比べると、小・中学校合わせて実に2倍以上に膨れ上がっている。特に、本稿が注目するような、通常学級に一定期間在籍した上で特別支援学級に学籍を移す生徒数には著しい増加が見られる。こうした増加傾向は、特別支援学級だけでなく、通級指導教室や特別支援学校にも見られる。

ここでいう特別支援学級とは、法定上、通常の小・中学校内に設置される中・軽度の障害児（身体機能に中・軽度の欠損 impairment を有する子ども）を対象にした学級のことを指している。心身の発達に関わる補償教育を軸に据えた特別な教育の場である。特別支援学級という名称は、2007年4月に改正された学校教育法第81条第2項に規定されたもので、2007年3月以前は「特殊学級」という名称が使用されていた。対象は、「知的障害者」「肢体不自由者」「身体虚弱者」「弱視者」「難聴者」「その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当な者」とされている。重・中度の障害児を対象とする特別支援学校（盲・聾・養護学校）と並び、特別支援学級（特殊学級）は、戦前から現在に至るまで、長きにわたって、わが国の障害児教育の主要な実践の場として存在してきた。法律上、障害児を対象に規定した学級であることもあって、特別支援学級（特殊学級）のことを「障害児学級」と呼ぶ関係者も少なくない。特別支援学校と同様に、特別支援学級は、象徴的には「非障害者の世界」と「障害者の世界」の線引きの上に成立している教育空間である（土屋 2009、p 154）。

しかし、現実の特別支援学級をつかむには、法定上の障害児教育の場という特徴をおさえるだけでは十分ではない。特別支援学級には、その教育の場の性格を強く規定する「位置」的特徴がある。それは、まずもって、特別支援学級が、小・中学校の学級編成上の一形態として通常学校内に属し、通常学級との相対的關係の中に存在しているということである¹。

現実の特別支援学級は、通常学校の中でマージナル（周縁的）な位置に置かれやすい。広瀬（1997、p 149）は、「行事や式のときに名前を落とされるというような担任の苦しみ」を例に挙げつつ、特別支援学級（特殊学級）は「通常学級の補助的・補完的意味で、『学級』としての認識が弱く、通常学校の中の一構成部分として忘れられやすい」立場に置かれていると指摘している。つまり、特別支援学級の教師も生徒も、通常の小・中学校においてはマイノリティであり、良く言えば、相対的に自律が認められる立場で、悪く言えば、孤立状態に追い込まれやすい立場に置かれている²。実のところ、個々の生徒を特別支援学級の対象として押し出すかどうかは第一に通常学級の問題であり、通常学級のあり様は特別支援学級の存立と密接に関係している。多くの場合、「通常学級はこの子にとって適切な教育の場ではないのではないか、通常学級以外の場の方が適切なのではないか」という通常学級の教師や親の「事実判断」から、特別支援学級への転入話は開始される（窪島 1991、p 25）。日本語教室に関する先行研究が示すように、日本語教室や特別支援学級といったマージナルな教育の場が通常学級から押し出される生徒たちを引き受ける役割を担うことによって、「一斉共同体主義」に象徴されるような通常学級（＝「日本の学校文化」）の不変性が維持されている側面がある（太田 1995、恒吉 1995・1998）。こ

うした位置に置かれているがゆえに、長年、特別支援学級は、通常学級との相対的關係の中で、「原因がなんであれ、現にそこにいる子どもが通常の学級においてはすでに回復・修復できないような困難を抱えているとき、一時的であれあえてその課題を障害児学級が引き受ける」（窪島 1991、p 23）といったアジール（避難所）的な役割をも担ってきた³。こうした通常学級との相対的關係の中に「特別支援学級生徒」が存在しているとすれば、純粹に身体機能の欠損を有する子どもが在籍する補償教育の場というイメージで、現実の特別支援学級を理解することは難しい。

本稿では、このような多分に「曖昧」な場である特別支援学級に通常学級から転入した生徒たちの生活世界を、事例研究を通してひもといていきたい。具体的には、彼（女）らが、試行錯誤を通してその学級に自らの「居場所」を見出していくプロセスを社会・文化的観点から明らかにすることを目指す。

1.2 先行研究と分析視角

本稿は、特別支援学級生徒の生活世界に関する経験的研究を志向している。ここでは、まず、特別支援学級に関わる先行研究について若干の検討を加えておきたい。それを踏まえて、本稿の分析視角を提示することにする。

特別支援学級（特殊学級、障害児学級）に関する先行研究としては、主に①特別支援学級の構造に関する原理的研究（例えば、窪島 1991、広瀬 1997）、②特別支援学級史研究（例えば、戸崎 1993、八幡 2008）、③文部省（現文部科学省）「学校基本調査」の統計分析による実態把握的研究（例えば、玉村 1991、越野 1996）、④質問紙による特別支援学級成員（教師・保護者）の意識調査研究（例えば、相川・高橋 2005、小林・熊井・奥住 2008）、⑤特別支援学級の教育指導研究（例えば、湯浅 1994、大谷・越野 1998）がある。本稿との関わりでいえば、①の窪島や広瀬の研究成果は特別支援学級の置かれた位置や通常学級等の他の教育の場との相対的關係に関わる構造的ジレンマを理解するのに有用であるし、④の意識調査研究や⑤の教育指導研究の成果からは、特別支援学級教師の障害認識や教育指導方針に関する知見を引き出すことができる。しかし、定性調査のデータをもとに、本稿が関心を向けるような特別支援学級の内部過程にまで踏み込んで検討した研究は見当たらない。本稿の研究関心に近いものとして、ある中学校の特別支援学級（障害児学級）の事例分析を試みた大谷・越野（1998）の研究があるが、「わかってできること」という教師側の教育指導の特徴を描き出すに留まっている⁴。

この点でいえば、特別支援学級が対象ではないものの、同じく障害児教育の場として規定される特別支援学校（養護学校や盲学校）を対象にした教育社会学的研究は、本稿の研究関心に近い。例えば、澤田（2002）は、養護学校（現知的障害特別支援学校）のエスノグラフィックデータをもとに、教師と生徒との相互行為を分析し、個人の「発達」と「平等」を両立させようとストラテジーを行使する教師の姿とその意図せざる帰結を描き出している。鶴田（2007）は、同じく養護学校の映像データをもとに、教師と生徒の相互行為を分析し、教師による障害児教育の特徴を「無能力さを切り離し有能さを結びつけていく実践」に見出している。佐藤（2013）は、盲学校（現視覚特別支援学校）の教師の発話データをもとに、盲学校に固有のリアリティが教師による状況定義と生徒のカテゴリー化との相互規定性として達成されるプロセスを明らかにし、それらが盲学校生徒の進路を規定し

ている可能性を指摘している。これらの研究は、いずれも特別支援学校の日常における「障害児」カテゴリーに依拠した相互行為過程に注目してその諸形式を分析している。これは、特別支援学級の内部過程を明らかにしようとする本稿においても参考になる分析視角である。ただし、これらの研究は、教師と生徒の相互行為に着目しつつも、あくまでも教師の視点に重点を置いた描き出し方をしている。知念(2012、p 75)が指摘しているとおり、教師の視点に重点を置いた研究は、教師の行為が生徒にどのように解釈され、生徒の学校生活にどのような影響を与えているかという点の描き出しにおいて弱さを抱え、「教師と同様に生徒もまた、構造的ジレンマの中でストラテジーを駆使しながら学校生活を過ごしている」姿が見えてこない。本稿の事例が示すように、現実の特別支援学級の生徒は、構造的ジレンマを従順に受け入れるだけの客体的な存在ではない。

本稿の場合には、先行諸研究に学びながら、「障害児」カテゴリーに依拠した教師と生徒の相互行為に着目して教師の視点を踏まえつつも、あくまでも、生徒の視点に重点を置いた描き出しを試みる。その際に本稿が分析視角として採用するのが、桜井(2005、p 37)の提起する<生活戦略>概念である。<生活戦略>とは、人々が置かれた状況の中で、状況をのりこえようとしてそれぞれ固有の立ち向かい方をするとき、に働かされる様々な創意工夫や知恵(悪知恵とでもいうようなものを含めて)のことを指している(桜井前掲、p 37)。つまり、「人びとは、日常生活において強力な社会的、文化的な規制(カテゴリー化もそのひとつ)を受けているが、このような規制を越えて自己概念を選び取り、行為を行う」のであり、それをつかむための分析視角が<生活戦略>であるといえる(桜井 1996、p 45)。<生活戦略>概念は、教育社会学的な教師の教育行為研究の分析視角としてしばしば用いられるストラテジー概念とほぼ同義であるが、戦略の文脈を教室における教師一生徒の相互行為に限定しない点においてそれとは異なっている(稲垣 1992)。本稿では、学校外での経験を含め、より広く生活主体としての生徒の個性と創造性をつかむことを試みるために、<生活戦略>概念を分析視角に採用するのである。

2. 事例と方法

筆者は、首都圏のベッドタウンに立地する市立中学校(以下、X中)の知的障害特別支援学級(以下、7組)において、半年間(2012年9月～2013年3月)のフィールドワークを実施した。具体的には、通常学級での在籍経験を持つ生徒3名を調査対象に定め、彼(女)らへの定期的なインタビューを調査の軸に据えつつ、学校・学級生活の参与観察や教師・母親へのインタビュー(それぞれ1回)、校内資料や教師の実践記録などの収集も行った。調査に先立って、1ヶ月ほど、介助員のような立場で7組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つとめた。

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。対象の選定は7組教師との相談のもとで行い、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。生徒へのインタビューは、2週に1度、放課後の教室で実施し、個別形態とグループ形態とを織り交ぜながら計10回実施した。事前に作成したインタビューガイドに添いなが

ら、小学校入学から現在までの感情の浮き沈み、生活経験（学校経験を中心に）のエピソード、好きなこと嫌いなことなど、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、「家庭背景」「いじめ」「障害」など彼（女）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ず、本人が自ら口にした場合にのみ話題にした。3名は同級生で、調査時は、中学3年であった。

以下では、調査対象とした3名のうち2名（Aくん、Bさん）の事例を取り上げる。2名を取り上げる理由は、転入のタイミングをはじめ、両者には多くの共通点が見られるとともに、本稿が着目する〈生活戦略〉に関して比較考察を行う際に興味深い材料を提供してくれるからである。

3. 通常学級からの転出

3.1 「いじめ」世界からの脱出—Aくんにとっての転出—

Aくんは、居住地の市立小学校（特別支援学級の設置なし）の通常学級で6年間を過ごした後、中学への進学タイミングで知的障害特別支援学級に学籍を移した人物である。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。そのため、Aくんは、特別支援学級への転入のために、小学校時代の同級生の大半が進学した市立中学とは異なるX中学校に進学した。

彼は、両親と弟との4人暮らしである。母親への信頼が厚く、母親の進言には基本的に素直に従う。Aくんの趣味は野球で、自らプレイするのも観戦するのも大好きである。小学5年で軟式野球チームに入団し、中学に入ってから所属を続けている。体格は華奢で運動能力は高くないが、野球への情熱は人一倍ある。

Aくんはインタビューの初回もそうであったが、初対面の人間が相手であると、うつむき加減でぼそぼそとした口調になり、暗い印象を与えやすい。しかし、学校場面をよく観察すると、気の知れた仲間同士では陽気にやりとりをしており、親しい友だちと同じ空間であれば、自信を持って語ることができる。生活の上での言葉でのやりとりに支障はないが、発達検査上、知的障害は境界域（IQ70-85程度）に位置し、視覚的な情報処理等にアンバランスさが見られる。知的障害や精神障害の療育手帳は保持していない。

こうしたAくんが、通常学級からの転出経緯について語ったのは、「いじめ」との関わりであった。

*：どういう経緯で7組に来ることになったの？

A：おれは、5・6年のときにいじめられたんで、同じ中学校に行ってそれをまた同じ子たちにやられるのが恐いんで、まあ、違う中学にした方がいいのかなあと考えて、X中に来ました。

*：じゃあ、X中では、通常学級でも7組でもどっちでもよかったってこと？

A：まあ、実は「通常学級の方がいい」って自分で言ってたけど、母さんに「なんで？」って聞き返されて。で、「なんとなく行きたい」って言ったら、母さんに「なんとなくだったら、また同じことが起きるよ」って言われて、それで恐くなって、

「やっぱり7組の方がいいのか」って感じだったんですね。

Aくんや母親によれば、小学5年のころから日常的に「いじめ」があり、それは同級生や下級生からのからかいや仲間外れを中心にしたものであったという。Aくんが、最も嫌だった「いじめ」として挙げたのが「置き去り」と表現されるもので、それは勉強にしろ、運動にしろ、能力的に何かできなかったときに「あいつ何やってんだ」という目線で凝視され孤立させられる経験であった。Aくんにとって、通常学級から転出する理由は、何にもまして、「いじめ」世界からの脱出であった。

一方、転出を進言した母親の方は、「いじめ」以前に、Aくんの「勉強の遅れ」が気になっていた。弟との比較からAくんが障害を理由に「勉強が悪気なくできない」のではないかと疑い始め、小学校中学年のころには、すでに本人を連れ立って市の教育相談所を訪問していたという。つまり、母親にとってのAくんの転出には、「いじめ」と「勉強の遅れ」の2つの理由があったのである。当のAくんも、「勉強」については苦手意識があり、授業中、「なんだよこれ、教科書投げつけたい」と思うことが小学1年の頃からあって、小学校では全ての「勉強」が嫌いだったという。しかし、それは他者と比較しての「遅れ」という認識ではなく、個人的実感としての「苦手」であった。そして、何度たずねても、Aくんの口からは、「勉強の苦手さ」が通常学級からの転出理由として語られることはなく、あくまでも、「いじめ」の背後に隠れるものであった。いずれにしても、Aくんにとって、通常学級からの転出は積極的な意味を持つ進路選択であった。

3.2 親しい友だちとの別離—Bさんにとっての転出—

一方のBさんもまた、地元の市立小学校（Aくんとは異なる小学校、特別支援学級の設置あり）の通常学級で6年間を過ごした後、中学への進学タイミングで知的障害特別支援学級に学籍を移した人物である。特別支援学級の設置校の関係で、転入にあたって、小学校時代の同級生の大半が進学した市立中学とは異なるX中学校に進学した点でもAくんと共通している。

Bさんは、両親と兄との4人暮らしである。母親への信頼は厚いが、Aくんほど、母親の進言に従順ではない。Bさんの趣味は多岐に渡る。例えば、サッカー、バスケットボール、映画鑑賞、読書（小説が中心）、ペットの世話などである。サッカーについては、小学1年からクラブチームに入り（6年間、女子1人）、中学に入ってから、就学前のキッズチームのコーチをしている。体格は平均的で、運動能力に長けている。

笑顔が印象的なBさんであるが、本人いわく「極度の人見知り」だそうである。しかし、筆者とのインタビューでは、あまりそうした印象は受けなかった。趣味の広さもあり、話題に事欠かず、社交性が高い。言葉遣いが丁寧で、周囲への気配りの利く「配慮の人」である。Aくんと同様、生活の上での言葉でのやりとりに支障はないが、発達検査上、知的障害は境界域（IQ70-85程度）に位置し、視覚的な情報処理等にアンバランスさが見られる。知的障害や精神障害の療育手帳は保持していない。

こうしたBさんの語る通常学級からの転出経緯は、Aくんとは多少趣が異なる。

＊：どういう経緯で7組に来ることになったの？

B：勉強は、今まで塾とかでやってて、お兄ちゃんの中1の勉強とかを見てても理解し
てできそうだったんで、自分では通常学級に行くつもりだったんですけど、母が、
「7組に行く？」って言ってきて。最初は「なんで私だけみんなと同じ学校に行っ
ちゃいけないの？」って怒り気味で言ったんですけど、まあ検査結果を見せられ
て、あなたは、こういう障害があるんだよ、7組の方が、もっとスムーズに行ける
からそっちの方がいいって。で、7組を見学して、見た瞬間、これはひどいな、無
理だなと思い、3・4日たっても納得できなくて、それで泣くぐらいすごい悩んで。
で、悩んでいるうちに、障害があるならこっちの方が合ってるのかなあ的な感じに
なって、ここしかないかなと思って、結果的に行くっていうことにして。

Bさんと母親によれば、通常学級での生活は「ほぼ順調」で楽しく、「ちやほやされる」
地位にあって、友だち関係も充実したものであった。映画、海、スイカ割りとクラスの女
子友だちと一緒に体験した余暇の思い出をノスタルジックに語ってくれた。また、マラソ
ン大会をはじめ、運動面に関しては、学年でもトップクラスにあったという。

本人は軽くしか触れなかったが、そうしたBさんに特別支援学級への転入話を持ち上
がった背景には、「勉強の分からなさ」があった。母親によれば、Aさんは、小学校高学
年に入ると、「私は馬鹿だ、私は頭が悪い」と自らを激しく責め、算数の授業中には内容
が分からなくて号泣したことがあったという。そして、「苦しいんだろうなあ、このまま
ではまずい」と母親が思い立ち、本人とともに市の教育相談所を訪問したという。そこ
で、臨床心理士から「特別支援学級も選択できるよ。通常学級にいるのもありだけど、挫
折して病んでしまうと修復するのにすごく時間がかかるよ」との助言を受け、さらに、大
学病院で「発達障害」の診断を受けたことで、特別支援学級への転入話が加速した。これ
は、Bさんの「勉強の分からなさ」の素振りを敏感に感受した周囲の大人たちがそれを問
題化していった過程だったといえる。

そもそも、Bさんは、転入話が出てくる以前から、特別支援学級に対して「障害のある
人」が通うところというはっきりとしたイメージを持っていた。彼女は、給食等の校内「交
流」を通して、特別支援学級生徒（児童）を「他者」として外部から見る視点を内化して
いたのである。そこに降ってきた母親や心理・医療専門家による転入の進言は、結果的
に、Bさんの健常者アイデンティティの剥奪と混乱を招いた。確かに「勉強の分からなさ」
は感じていたものの、「勉強」への意欲は失っておらず、むしろ、「勉強」以上に、親
しい友だち関係に通常学級在籍（学校に登校すること）の価値を見出していたBさんにと
って、通常学級からの転出は、消極的な意味を持つ進路選択であった。

3.3 転出経緯の共通性としての学力問題

母親からの進言に対し、生徒（児童）たちが通常学級からの転出に合意したのは、Aく
んの場合には、「いじめ」世界から脱出できるからであり、Bさんの場合には、学力との
関わりで障害（発達のアンバランスさ）があると告知されたからである。しかし、「いじ
め」の背後に隠れてはいたが、Aくんの場合にもBさんと同様に、学力との関わりでの
障害の発覚やそれに伴う困難が転出契機の一部を構成していた。2人の転出経緯はある部
分では共通していたと指摘できる。

にもかかわらず、かたやAくんの方は転出に対して積極的な意味づけをし、かたやBさんの方は転出に対して消極的な意味づけをしていた。その違いは、第一には、主観的な次元での「いじめ」の辛さや切実さ、脱出したさが関係しているのだが、それだけではなく、身近な大人（本稿の事例の場合、母親）が転出を進言し説得するプロセスにおいて、通常学級における友人関係が不調だった場合には、それを説得材料にできるために障害を持ち出さずに済み、友人関係が良好だった場合には、他に説得材料がなく障害を持ち出さざるを得ないという事情から生じている。転出に関して当事者の意味づけが二分したのは、こうした文脈からである。

そもそも、Aくんの場合もBさんの場合も、当該生徒の低学力が身近な大人の「勉強の悪気ない遅れ」といった医療的なまなざしによって個人問題化され、そこに心理・医療専門家が介入することで確信が与えられ、通常学級からの転出へと話が運ばれていた。つまり、医療的なまなざしが起点となつての転出であつた。この点で言えば、2人の転出は、社会や教育現場における医療化や心理主義化の浸透と無縁の話ではない（木村 2006）。また、本来、通常学級教育のあり方や通常学級文化の問題でもある学力問題が個人の身体機能や能力の問題に矮小化され、個人の転出が達成されることによって、当の通常学級の不変性が維持される構造にあることも2人の事例と密接に関係した話である。しかし、大人から転出を進言される子どもにおいて、多くの場合、こうした構造論的解釈は目の前の状況を打開するための武器にはならない。信頼を置く母親からの進言を前にして、AくんやBさんが取り得たのは、通常学級を転出し知的障害特別支援学級に転入するという進言どおりの選択であつた。

4. 転入先の知的障害特別支援学級

市内の小学校通常学級からのそれぞれの転出を経て、AくんとBさんが同じタイミングで転入したのが、X中7組である。ここでは、X中7組のプロフィールと教師の教育指導の特徴について触れておきたい。

4.1 X中7組のプロフィール

X中学校（全校生徒は約370名）は、新旧の集合住宅を含む住宅街の一画に立地している。市内の公立中学は全6校（小学校は11校）で、X中は最も古い歴史を持つ中学である。市立中学で特別支援学級が設置されているのはX中のみで、いずれの中学にも通級指導教室は設置されていない（調査当時）。

市内唯一の中学校特別支援学級である7組は総勢20名（各学年約7名、男女比は4：1）の在籍生徒数で、指導体制は教師5名と介助員3名（他、時間講師）である。行政レベルでの学級編成上は、知的障害特別支援学級（15名）と自閉症・情緒障害特別支援学級（5名）の2クラスに分けられているが、実質は、合同・混成で1つの学級を形成しており、在籍比率の高い知的障害特別支援学級の教育を基盤にした「7組」として運営されている⁵。教育課程は教科別で、見た目の時間割は通常学級と遜色ないが、中身はかなり異なっている。7組には、窪島（1991、p 26）の指摘する「①年齢によって「学級」に編成

されていない、②異年齢・異発達段階の学級で、共通作業が行われたり、個別作業、グループ別作業が行われる、③統一的に行われる教科課程や時間割は存在しない、④意図的、計画的な教育は努力されるが、『統一的な教科課程に基づく』という意味での教科教授や計画的な教育活動はかならずしも行われない」という特別支援学級（障害児学級）の特徴がそのままに見られる。

発達検査上、生徒たちの知的障害の程度にはばらつきがあり、中度～境界域（IQ35-85程度）の間に点在している。知的障害の程度と出身学級（小学校卒業時）との対応関係でいうと、AくんやBさんのように知的障害が境界域の通常学級出身者もいれば、知的障害が中度で、小学校入学以来、特別支援学級しか在籍経験のない者もいる。しかし、観察の限り、7組では、生徒全員に口頭での指示が通り、全員と口語でのやりとりが可能で、自閉的傾向の強い1名をのぞけば、ほとんどの生徒が一斉授業に離席なく参加できている。X中の1階部分が7組、2階以上が通常学級という分離型の校内配置になっており、普段、7組の生徒と通常学級の生徒が顔を合わせる機会はほとんどない。通常学級の職員室（2階）とは別に、7組の職員室も1階にある。

4.2 7組教師の教育指導の特徴

7組の教師たち5名（男性3名、女性2名）は、特別支援学級教育に誇りと熱意を持って取り組んでおり、生徒たち1人ひとりを受け止め、心を砕いて寄り添おうとしている。教師たちは総じて40歳以上のベテランで、チームワークがよく、フットワークも軽い。教師たちとは対照的に、介助員3名は大学卒業間もない20代前半の「お兄さん」「お姉さん」たちで、教師たちの指導を補助する役割を担っている。7組の教育指導において重点が置かれているのは、「居場所づくり」と「自己理解の促進」であり、教育指導方針の核に据えられているのは「内面の育ちの助長」である。

まず、「居場所づくり」であるが、7組でいうそれは実質的には通常学級との相対的關係を踏まえたアジールづくりである。学級経営方針に関する文書の冒頭には「まずは、クラスが安心できる『居場所』になるように」と記されている。大げさに言えば、教師たちの仕事は、通常学級からの脅威をシャットアウトする保護区の設営と管理運営である。7組（X中）においては、通常学級生徒と特別支援学級生徒との間には積極的な「交流」は行われておらず、通常学級と「交流」しなくても学校生活全般が成立しうるとする自律的な「独立学級」が形成されている。学級経営方針には「交流は学級集団をできるだけ崩さない形で実施する」と書かれ、朝礼や学校行事などの最低限の「交流」においては、端の方に7組の陣地が確保され、教師たち（や介助員たち）は、保護者的な目線で、7組生徒と通常学級生徒との間の距離を注視している。労力を伴うそうした教師のワークによって、7組のアジール性が防衛されているのである。他方で、7組の内部では、生徒が一定数在籍している利点を生かして、通常学級と類似の形態で学級活動が行われている。また、7組では、通常学級と同様に、1人ひとりの机が等間隔に置かれ、全員が前方を向く、一斉教授型の座席配置がなされている。通常学級と類似の形態とはいっても、家庭に近い親密性に重きを置くという点で、中学校よりは小学校に近く、生活共同体的な学級色が強い。つまり、7組では、小学校文化に近い学級づくりが「居場所づくり」として実践されている。

次に重点が置かれているのが「自己理解の促進」である。教師たちにおいて、7組の生徒は、「本人が意識するしないにかかわらず、内面につまずきを抱えた子ども」（教師の実践記録から引用）として理解されている。すなわち、7組の生徒は、知的障害や自閉症、情緒障害などの身体機能の欠損そのものから生じる困難に加え、それに関わっての通常学級や家庭でのネガティブな経験に由来する二次的な困難を内面に抱えている子どもたちとして理解されている。こうした「特別支援学級生徒」カテゴリーを前提として、道徳や国語の時間、トラブル発生時の教師と生徒の対話等の中で、「自己理解」が促進される。教師たちには、「その時々気持ちを自分の言葉（借り物の言葉ではなく）で表現させたい。担任が書きとめ、書かないまでも語らせたい」（教師の実践記録から引用）という思いがあり、「自分を表現し振り返ることのできる力の伸長が内面につまずきを抱える子どもが立ち直っていく力になるはず」と考えられている⁶。

7組には、身体機能の欠損の特性に応じた補償教育の場という特徴が前面には出ておらず、教材等における個別的配慮や学級環境の調整もさわり程度で、個別療育的な指導も、外部機関の臨床心理士による来校指導をのぞき、教師自身ではほとんど取り組まれていない⁷。小グループ（4・5名）による学習が設定されていたり、個別での漢字や計算のプリント学習が取り組まれたりはしているが、あくまでも療育ではなく「授業」の一環として構成されている。これは、特別支援教育の理念の不浸透や知識・経験の浅さによるものではなく、近年、行政によって積極的に推進されている個別療育的・マニュアル的指導に対する7組の教師たちなりの抵抗である。例えば、教師の1人は、特別支援学級に導入された「個別の指導計画」について、「それぞれの計画をもとにバラバラに指導しては、特別支援学級の良さが消えてしまう」と語った。7組の教師たちは、生徒たちの「内面のつまずき」を問題にしつつも、個別カウンセリング的な「心のケア」ではなく、あくまでも「居場所づくり」や「自己理解の促進」に力を入れた授業づくりや学級づくりを通して、「内面の育ち」を助長する教育指導に取り組んでいる⁸。それが自分たち教師にできる7組の生徒たちに対しての最適な支援であると考えられているのである。

5. 知的障害特別支援学級への転入と「居場所見出し」

このようなX中7組に転入したAくんとBさんは、どのような過程を経て、知的障害特別支援学級に「居場所」を見出していったのだろうか。

5.1 親しい友だちと自由の獲得—Aくんにとっての転入と「居場所見出し」—

Aくんは、7組に転入してすぐに違和感を覚えた。それは、7組が通常学級とは異質な「特別支援学級」という学級なのだという気づきによるものであった。

＊：7組に入学して勉強はどうだった？

A：入学する前は「特別支援学級」って知らなくて、7組に入ったら、勉強難しいのかな、文字式やるのかなって不安に思ってた。正直、7組は、通常クラスと勉強内容は同じで、ただ、場所が離れているだけと思っていました。入ってみたら、ものす

ごくレベルが低くて。足し算とか引き算とか。中1のはじめなんか本当に言っちゃ悪いですけど、「なめてんのか！」って感じでした。

＊：それで通常学級に移りたいと思った？

A：いや、まったく思わなかったですね。またいじめは嫌なんで。母さんに相談したら「7組は勉強しつつあり、今までできなかったことをできるようにする場所だよ」って説明されて。勉強の度合いを下げて、基礎を固めるといふか。将来、大人になったら、基礎の方が大事なかと、納得して。

出身小学校に特別支援学級が設置されていなかったAくんは、7組がどういう教育の場なのか、ほとんど具体的なイメージを持たないままに転入してきていた。すなわち、当初のAくんにおいては、7組は、通常学級と離れた場所に位置しつつも、通常学級と同じ内容の「勉強」をする場所として想像されていた。結果的に、教師によって提供された「勉強内容」のあまりの簡単さに驚愕するとともに、自らが足を踏み入れた学級の「異質性」や自分に対して教師から特別な配慮の目が向けられていることに気づくことになった。それが「なめてんのか！」という率直な発言として表現されたのである。自分の「勉強の苦しさ」を他者に直視されることは、気持ちのいい経験ではなかった。

提供される「勉強内容」の簡単さについて母親を通して教師たちに異議申し立てをしようとしたAくんは、逆に母親から説得を受けた。母親の説得には、「あなたの『勉強の苦しさ』が直視されたのではなく、生きていくためには誰にとっても基礎学力が大事なのだ。だからネガティブに考える必要はない」というメッセージがこめられていた。母親に絶大な信頼を寄せる彼にとって、その言葉は説得力を持つもので、彼は、ある意味で7組という知的障害教育の場の性格を象徴する「勉強内容」の簡単さを、「基礎固め」という＜ポジティブ解釈への転換＞を通して受け入れていった。そして、学年が上がるにつれて「勉強内容」に対する違和感は薄れていった。ただし、自宅で宿題をやっているときに、弟から「勉強簡単すぎじゃねえのか」と言われることがあり、その時には7組に在籍していることを馬鹿にされた気持ちになって不快だったという。

このようなジレンマに直面しつつも、Aくんは、7組への転入を肯定できる2つの材料を手にした。

1つ目は、Aくんが、切実に求めていた「いじめ」の心配のない安全・安心なアジール空間と「いじめ」を行わない友だちを獲得できたことである。小学校時代のAくんの友だち関係は、都合がよいように利用されるといった「いじめ」の関係性に基づくものであった。本人いわく、7組に転入したことで、人生で初めて、対等な関係性の友だちを獲得できたという。

＊：7組に来て良かったなってことは？

A：いじめの心配がない友だちがたくさんできたことですね。

＊：学校外でも7組の友だちと遊んだりするの？

A：はい。誰かの家に集まってゲームしたり、この前は、4人で映画行きました。

＊：小学校のときの友だちとはどうだった？

A：小学校も毎日、友だちがおれんちに来てました。でも、母さんに「ただDSの充電

しに来てるんじゃないか、だったら『来ないで』って言えばいいじゃないか』って言われて。でそう言ったら、「そんなこと言うんだったら、おまえ友だちじゃねーよ」って言われて。なんでそれだけで「友だちじゃねーよ」なんだ？って思いましたね。

Aくんは学級のメンバー全員と友人関係を結びつつも、話題や興味関心の近い知的障害が軽度・境界域で通常学級出身者たちのコミュニティ（6・7名）に参加し、親しい友だち関係を結んでいった。これは、＜グレーゾーン・コミュニティへの参加＞として解釈される。そのコミュニティ・メンバーとは、学校内だけでなく、学校外でも余暇を共有できる人間関係を結ぶことができた。

2つ目は、「思いつきの話題」をストレートに表出できる自由を獲得できたことである。小学校時代の彼にとって、「思いつきの話題」は他者に馬鹿にされるきっかけを与えるものとして、我慢の対象であった。教師からも、状況にそぐわない話題は口にすべきではないとの注意を度々受けてきたという。一方、7組においては、「思いつきの話題」は、友だちに馬鹿にされる心配がないだけでなく、教師には、本人の自己表現のきっかけになるもの、あるいは場を和ませるものとして積極的に受容される。例えば、グループ別（教師1名、生徒4名）の数学の授業場面で、数学に関わらない話題（トマトの話、テレビドラマの話、美容院の話など）が複数の生徒から次々と繰り出される様子が観察された。Aくんも、授業内容の「少数」からの連想で野球の話題を口にしていた。同級生からは「Aは野球バカだ」とツッコまれ、教師からは「Aくんは頭が野球のことでいっぱいなのね」と応答されていた。そうしたちょっとした応答は、Aくんを喜ばせるものであった。こうした「思いつきの話題」が自由に繰り出される様子が、7組の様々な場面で観察された。

こうして7組に「居場所」を見出したAくんにとって、学校内での唯一のネックは、通常学級生徒との「交流」であった。

A：朝礼とかだと、隣が1年なんすね。その1年がチラチラこっちを見ているような気がして嫌ですね。小6のときにあったような『あいつ何やってんだろう』みたいなことを言われているような感じというか。いじめというか。とても嫌な気持ちになるので。

＊：チラチラ見られているときはどうしてるの？

A：無視してます。違う方を見たりして。下向いたり。

Aくんは、「交流」時の通常学級生徒からのまなざしを小学校のときの「いじめ」と重ねていた。「普通とは違う学級で、あいつ何やってるんだろう」というまなざしを感じるという。筆者が観察した朝礼の場面でも、Aくんは、とても緊張した面持ちで、できるだけ体を小さくして体操座りをし、通常学級の方には一切視線を向けず、その時間をやりすごそうとしていた。そうした緊張した様子は他の7組生徒にも見られ、「交流」場面では「思いつきの話題」は自主的に封印されていた。教師によれば、Aくんにおいて、そのくまなざしの無視が常時成功していたわけではない。例えば、中学2年の体育大会の練習のときには、衝動的に目の前の通常学級生徒を蹴ってしまったことがあったという。そのと

き、Aくんは「小学校のときにおれをいじめていた子を思い出した」と語っていたという。このように、彼は、小学校の「いじめ」の記憶から、通常学級に対しては苦手意識を抱き続けていた。

Aくんは、教師たちからは「くじけたときに気分の落ち込みが激しい子」として見られていた。例えば、夏の水泳の授業で平泳ぎの練習をしたところ、Aくんは他の生徒と比べて極端にできなかったという。すると、本人の顔つきが変わって「この世の終わりだ」「どうせおれなんか全部ダメなんだ」という状態に入ってしまった。くじけたときの落ち込みの激しさや引きずりの長さから、Aくんには、「居場所づくり」や「自己理解の促進」に加えて、スクワットなどの気分転換の方法の指導もなされてきたという。ある教師からは、そうした内面のつまずきがあるからこそ、Aくんは7組の生徒として適当だったのだと語られた。

以上、Aくんは、「いじめ」の心配がない友だち関係や「思いついた話題」を表出する自由を獲得できたことで7組への転入を肯定し、覚えた違和感については7組の内ではくポジティブ解釈への転換＜グレーゾーン・コミュニティへの参加＞、7組の外ではくまなごしの無視＞という戦略を働かせて対処していた。そうした戦略がいつも功を奏していたわけではなく、教師や母親によって保護者的に見守られ、その都度カバーされていた。こうした過程で、Aくんは、7組に「居場所」を見出していった。

5.2 制限されていく人生の可能性—Bさんにとっての転入と「居場所見出し」—

一方のBさんにとっての7組は、小学校時代に外側から眺めていた「特別支援学級」のイメージどおりの場所であった。すなわち、そこは幼稚で「ギャーギャー」うるさく、「しつこくて境目がない」「保育園」のような場所であった。障害（身体機能の欠損）ゆえに7組に來たという認識を強く持つBさんの目には、7組の同級生たちも自分同様になにかしら気質的な障害を持つ人たちとして映った。7組は、Bさんにとって、「ここに行くしか道はない」と一念発起して転入してきた場所であった。

そんな中で、Bさんが、違和感を覚えたのは、Aくんと同じく、「勉強内容」の簡単さであった。

＊：7組での勉強についてはどう？

B：言っちゃ悪いですけど、簡単で、つまらないなあって。足し算とか引き算とか、すごい退屈で。入学前は、小学6年生とか、小学5年生ぐらいかなあとと思ってて、その時点でも、私は簡単すぎるなあと考えていたんですけど。入学したら、さらにレベルが下がっちゃって。7組も小学校のときみたいに勉強の場所であってほしいというか。

＊：もっと勉強したいってこと？

B：そういうわけじゃないけど、勉強は、大人になったときに役立つかなあと。そのためには、本当はもっと勉強した方がいいのになって気持ちがあって。でも、その機会がないから。あと、やっぱり、もう少し難しいのがやりたかったなっていうのがあって、そうでないと勉強がおもしろくないから。

「勉強の分からなさ」は自覚しているものの、「勉強」への意欲までは失っていなかったBさんにとって、簡単すぎるものしか提供されない学級は、一層、自分の人生の可能性を制限していくものを感じられた。実際、Bさんは問題を解くスピードが周囲と比較して速く、授業中に長い時間待たされている様子が観察された。Bさんは、Aくんが積極的に評価していた、7組で認められる「思いつきの話題」を表出する自由に対して否定的で、「少なくとも授業中に関しては止めてもらいたい」と語った。「授業が進むのを雑談で中断されたくない」という理由からである。Bさんは、「勉強の内容」への違和感を抱え、教師陣に異議申し立てを行い、漢字・計算プリントの難易度については多少の調整してもらった。しかし、自分の人生の可能性が制限されていく感覚が根本解決を迎えることはなかった。

そんなBさんが、「勉強」ができないからこそと没頭したのが、自ら得意とし、「通常学級の人たちにも負けない」と豪語される「運動」であった。すなわち、「勉強」の代替としての＜「運動」への没頭＞である。

＊：7組でよかったなと思うところはある？

B：通常クラスにはない行事とか、バスケットボール大会やマラソン大会があって、宿泊もそうだし、とにかく行事が多くって。そういうところで、7組に来てよかったなあと思いましたね。入学してから、もやもやしてたけど、運動に夢中になるときとか。バスケットボール大会に向けてがんばっているときとかは、そういうもやもやはなく、夢中になってた感じで。運動は、別に普通の人と変わんないかなあって思いがあって。バスケとかサッカーとか走ったりするには普通だから。

7組には、通常学級とは比較にならない数の行事があり、特に運動行事の前になると、「勉強」の時間が削られ、体育の時間が増える。Bさんは、「簡単な勉強をするくらいなら、体育の時間が増える方がいい」と語り、「運動」に没頭することで、「勉強」のこと、障害のことなどのもやもや感をごまかしていったという。好きな「運動」に没頭できる環境があったことは、Bさんにとっては幸運なことであった。

Bさんは、7組の中で「マドンナ」的存在であり、学級のほとんどの男子生徒は、好意の視線を向けていた。視線だけでなく体当たりでぶつかっていく生徒、しつこめの関わりをする生徒もいた。「配慮の人」で人当たりのよいBさんは、基本的には、7組の全員と良好な友人関係を結びつつも、Aくんと同様に、自らの境遇に近い、知的障害が軽度・境界域で通常学級出身者たちのコミュニティに参加し、親しい友だち関係を結んでいった。＜グレーゾーン・コミュニティへの参加＞である。本人いわく、そのコミュニティへの参加は、7組の中での学力差や話題・趣味の違いを強く実感したことが関係していたという。彼女の言葉では「世界の違い」と表現されるものであった。

しかし、その親しい友だちコミュニティの中でも満たされないものがBさんにはあった。それが、女子友だちとの「つまみ」であった。7組はそもそも女子生徒の数が極端に少なく、先に述べた親しい友だちもほとんどが男子であった。

＊：救命講習の休み時間（通常学級と合同での行事）のとき、（通常学級の）女子が集

まっているの、気になってたみたいだね？

B：気になるわけじゃないけど、女子でつるむのうらやましいというか。

*：小学校のときは、女子とつるんでた？

B：してたしてた。女子だけでおしゃべりしたりとか遊んだりとか。めちゃくちゃ楽しかった。

*：7組ではないの？

B：7組は女子少ないし。一昨年、1人だけそういうのができる人がいて、やってたけど。中2・中3は、そういう人いなくて無理。だから、今は、介助員のF先生とおしゃべりする。趣味とかが一緒に、音楽とか韓国のやつとか、そういう話で盛り上がって。

Bさんの口からは、7組では小学校のときのような女子友だちとの「つるみ」が成立しないことが語られた。しかし、不満を吐露するだけではなく、Bさんは、女性の介助員との関係をうまく活用しながら、7組の中でなんとか「つるみ」の人間関係を構築しようと努力していた。＜「つるみ」相手の確保＞である。

こうして7組の中になんとか「居場所」を見出していったBさんであるが、Aくんと同様に、通常学級との「交流」に苦手意識を抱いていた。

*：Bさんは、通常学級との交流はどう？

B：まあ、嫌ですね。仕方ないかなあ的な感じはあるけど。でも、あんまり会いたくないというか、一緒に行動したくないっていうのはあります。まあ、変な目で見られたりとか、そういうのを自分で思っちゃったりして。あと、なんか、自分は他の人とは違うって思っているんで、なんかそういうなんか、一緒にいると、「違い」みたいなのを意識しちゃうんで、自分から遠ざかっていくというか、なんか、うーん、なんだろう。とにかく嫌なので。

通常学級からのまなざしを過度に感受し「違い」を意識するがゆえに、「交流」を嫌悪していることが語られた。そしてBさんにおいても、Aくんと同様の対処として、視線を合わせない、積極的には「交流」しないといったくまなざしの無視の戦略が取られていた。

Bさんは、教師たちからは「『それは無理です。できません』が口癖のすごく自信のない子」として語られた。例えば、通常学級の体育教師がBさんの運動能力を買い、通常学級生徒と同じチームで市の駅伝に参加しないかとの誘いをしてきたことがあった。教師も母親も「自信があるところで勝負しにいけるんだからいいじゃない」と思い、彼女の背中を強く押したのだが、本人はその誘いを頑なに拒んだという。教師たちはそうした自信のなさや障害受容にかかる心的葛藤ゆえに7組が適当だったのかもしれないとしつつも、教師の1人からは、「7組としては来てくれて助かったけど、通常学級でもできたんじゃないの？とも思う」と語られた。

以上、Bさんの場合には、7組に対する消極的な意味づけを出発点として、7組の内では＜「運動」への没頭＞＜グレイゾーン・コミュニティへの参加＞＜「つるみ」相手の確

保>、7組の外ではくまなごしの無視>といった戦略を働かせながら、なんとか「居場所」を見出そうと努力してきたといえる。

5.3 「障害児」カテゴリーに依拠した二重の「健常者」のまなごし

AくんとBさんが転入後に直面したジレンマは、「勉強内容」のあまりの簡単さであった。それは自分たちの「勉強」の能力に対する査定が率直に示されたものであり、7組の教師たちから「勉強の苦手な子」として見られていることが確認された嫌な出来事であった。結局、3年間の7組生活の中で、中学校レベルの「勉強内容」が扱われることはなく、漢字や四則計算などの基礎レベル以上に難しい「勉強内容」を扱わないことを特徴とする教育の場であることが、本人たちに理解された。一方、2人は、7組の外での通常学級との「交流」場面において、通常学級生徒から「特別支援学級生徒」「障害児」として見られていると受け取っていた。Aくんにとっては「普通とは違う学級にいること」を確認する機会となり、Bさんにとっては「障害があること」や「通常の子たちとは違うこと」を意識する機会になった。両者は、知的障害特別支援学級に転入したことで、常時ではないにしても、7組の内における教師たちからの独特のまなごし、7組の外における通常学級生徒たちからの独特のまなごしという内外の二重の「健常者」のまなごしが意識される状況の中に置かれたといえる。桜井(1996、p 42)は、「外部からのまなごしは、差別的な意図の有無にかかわらず、人びとに自己がなにものであるかを確認させる日常的な経験となる」と述べている。AくんやBさんが感じたまなごしは、「障害児」のカテゴリー化に類する、「特別支援学級生徒」「勉強の苦手な子」「内面につまずきを抱えた子ども(気分の落ち込みが激しい子・自信のない子)」という「健常者」の視点からのカテゴリー化であり、自らが通常学級の生徒とは異なる「特別支援学級生徒」や「障害児」であることを自覚させられる経験となった。

5.4 選択される<グレイゾーン・アイデンティティ>

こうした状況の中で、7組の内では、Aくんは<ポジティブ解釈への転換><グレイゾーン・コミュニティへの参加>、Bさんは<「運動」への没頭><グレイゾーン・コミュニティへの参加><「つるみ」相手の確保>という戦略を働かせ、7組の外では両者ともくまなごしの無視>の戦略を働かせていた。そもそも、学校においては、両者は、7組以外には行き場がなく、それらの戦略は置かれた状況の中で精一杯主体的に生きるための創意工夫や知恵であったといえる。

特に、2人の<グレイゾーン・コミュニティへの参加>は、自分が、通常学級生徒と異なるだけでなく、特別支援学級の中での知的障害が中度の生徒たちとも異なるということを確認させ、自らを再定義していくきっかけとなった。週末や長期休暇には、AくんもBさんも<グレイゾーン・コミュニティ>のメンバーと待ち合わせをしてカラオケや映画などに出かけていた。小学校時代の同級生やX中の見知った通常学級生徒と遭遇しない限り、学校外では「特別支援学級生徒」カテゴリーや「障害児」カテゴリーにしばられることはなかったという。2人は、コミュニティのメンバーとの相互行為を通して、<グレイゾーン・アイデンティティ>とでも命名されるような自己定義を選択していった⁹。すなわち、<健常者アイデンティティ>を堅守しようとしていたAくんの場合には、友だち

の影響を受け、＜健常＞から＜グレーゾーン＞の方に足場を半歩ずらし、＜障害者アイデンティティ＞を過剰気味に受容していたBさんの場合には、肯定的なくグレーゾーン・アイデンティティを確立することで、「障害」の占める位置を相対的に低下させていった¹⁰。2人は、＜グレーゾーン・アイデンティティ＞を選択することで、学校内では「障害児」としてのカテゴリー化にひそかに抵抗し、学校外では、多様な自己を維持できるようになった。麦倉（2003、p 189）は障害者のライフヒストリー研究を通して、ある固有の人間が「特殊学級や作業所といったような福祉制度の専門的な組織の中で、自己を障害の枠内で定義されることによって、日常生活の経験が制度化され」「家族、地域の中での自分自身のアイデンティティから切り離されてゆく」プロセスを描き出したが、AくんやBさんの場合には、特別支援学級に在籍しつつも、＜グレーゾーン・アイデンティティ＞を選択することによって、「家族、地域の中での自分自身のアイデンティティ」を戦略的に維持しようとしていた。

＜グレーゾーン・アイデンティティ＞は、「障害児」カテゴリーに依拠した特別支援学級教師や心理・医療専門家の視座からすると、障害の未受容や障害理解が不十分として、否定的に解釈される可能性がある。つまり、生活主体たる本人たちの＜生活戦略＞が表層でしか理解されない場合には、＜グレーゾーン・アイデンティティ＞は周囲の大人たちによって一方的に奪取されてしまう危険性がある。本稿で描き出した内部過程を踏まえれば、周囲の大人たちには、ときに、＜グレーゾーン・アイデンティティ＞を当事者たちの主体的な営為として理解しようとする姿勢が要請されるであろう。

6. おわりに

本稿では、小・中学校段階の生徒たちが、通常学級から知的障害特別支援学級に転入し「居場所」を見出していく過程を、本人たちの＜生活戦略＞に着目しながら描き出してきた。

7組の転入生徒たちの共通経緯としてあった通常学級における学力問題は、個人問題に矮小化されて基礎レベル以上の学力向上が不問に付されるとともに、二次的な「内面のつまずき」へと問題の焦点がずらされていた。そして、彼（女）らは、知的障害特別支援学級において安全で安心できるアジール空間や友だち・教師・介助員といった信頼できる他者を獲得する一方で、ある意味で代償的に、「特別支援学級生徒」カテゴリーや「障害児」カテゴリーに依拠した、学級内での教師からの独特のまなざし、学級外での通常学級生徒からの独特のまなざしという、二重の「健常者」のまなざしが意識される状況に置かれることになった。こうした状況の中で、＜ポジティブ解釈への転換＞＜グレーゾーン・コミュニティへの参加＞＜「運動」への没頭＞＜「つまみ」相手の確保＞＜まなざしの無視＞といった戦略が働かされることで、7組に「居場所」が見出されていった。また、学級内における＜グレーゾーン・コミュニティへの参加＞は、「障害児」としてのカテゴリー化にひそかに抵抗し「通常学級生徒」とは一線を置く＜グレーゾーン・アイデンティティの選択＞を生み出していた。それによって、「障害児」以前の多様な自己の維持が可能になっていた。7組教師の教育指導における「居場所づくり」の実践は、直に生徒たちの「居

場所見出し」という教育達成につながっていたわけではなく、「居場所づくり」と「居場所見出し」の間には、生徒たち自身によるいくつかの主体的営為が介在していた¹¹。

地域によって様々な形態を持つ特別支援学級であるが、共通して、障害児教育の場として法的に規定され、通常学級と相対的關係にあることを考えれば、本稿で明らかにした、「障害児」カテゴリーに依拠した学級内外の二重の「健常者」のまなざしは、他の特別支援学級においても見られる構造ではなかろうか。他方、転入生徒の〈生活戦略〉に関しては、7組以外の特別支援学級生徒の〈生活戦略〉がAくんやBさんの事例と完全に一致するとは現実的に考えられず、それぞれの学級の文脈に即した戦略が様々な働きをされていると考えるのが自然だろう。とはいえ、本稿が提出した5つの戦略は、転入生徒の主体的営為を理解しようとする際の目安にはなりえるはずである。

窪島(1991、p 28)によれば、特別支援学級(障害児学級)には、「社会的マイノリティとしての立場からくる『辺境的』ないし『周辺の』自由度、発達の遅れと障害という独自の課題性あるいは有用性原理における低い位置づけからくる相対的放任性、アナーキズム性という『自由度』」を条件とし、「理念追求的、理想主義的、ロマン主義的色合い」を持ちながら、オルタナティブな教育を探究してきた歴史がある¹²。本稿で整理した7組教師の教育指導方針の核に置かれていた「内面の育ちの助長」というのも、そうした教育実践史の文脈にあるものとして理解される。この点からいうと、本稿においては、7組教師による教育指導と生徒が転入によって獲得したものとの関係性については十分に考察できなかった。特別支援学級教師を分析の対象とし、教師の視点に軸をおいた描き出しを行うことに関しては、別稿における課題としたい¹³。

謝辞

本研究にご協力いただいた、Aくん、Bさんと両ご家族、X中学校の先生方に心から感謝いたします。

なお、本研究は、平成25年度科学研究費補助金(特別研究員奨励費)「特別支援学校・学級に通う発達障害生徒の自己物語構成」による成果の一部である。

注

- 1 実際には、特別支援学級は特別支援学校とも相対的關係にある。特別支援学級は、地域の教育システムの中で、通常学級と特別支援学校との中間的位置に置かれているのである。
- 2 こうしたことは人員配置の問題とも関わっている。例えば、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2010年7月ー2012年6月)の審議の中で、幾度か「特別支援学級の担当教員の質」が話題にあがり、通常学校の中で特別支援学級の担当が通常学級の担当より一段下に見られる傾向や40人学級で学級運営が困難な教員を校長が特別支援学級に配置する傾向があることが報告された(文部科学省 HP 掲載の議事録)。
- 3 奥井(1996、p 10)によれば、アジール asylum とは、語源として「聖域」という意味を持ち、元来は「犯罪者や債務者が、自己の責任を免れることができる場所」とし

て理解されていたという。菱田（2012、pp 306-310）は「排除からの避難所」「自由であると同時に保護された空間」「秩序の体系から外れた境界的な場、あいまいな場」というようなアジールの性格を適応指導教室に見ているが、こうした性格は特別支援学級にも見られるものである。

- 4 研究論文の体裁をとっていないため先行研究としての検討対象からは外したが、特別支援学級（特殊学級、障害児学級）の日常を教師自身が「実践記録」として豊かに描いたものは数多く存在する（例えば、藤森 2000、品川 2004、大高・糟谷・伊藤・森 2007、加藤 2014）。そこから、特別支援学級の内部過程の断片を読み取ることは可能である。
- 5 このような理由から、本稿では「知的障害特別支援学級」と総称している。
- 6 このような教育指導の方針は、特別支援学級教師と協働で多くの仕事を手がけてきた森（2007、p 4）による「障害児学級の実践は、たんに自立に有効とみられる行動の増加や問題行動の改善、表面的な知識・スキルの習得等を目ざすのみでは十分とはいえません…子どもが内に秘めた日常の生活感情や生活感覚、対象世界や他者とかかわるときにともなう感情や意識、そのような自分を感じ、意識する自己の育ちに注目し、これを教育実践の基底的な課題として引き受けることが求められています。このような内面の育ちと結びつくとき、行動や知識・スキルの習得は、その人間的・発達の意味を回復し、本来の自立につながるのではないか」という提起と共振している。
- 7 例えば、自閉症の発達特性に応じた「構造化」を基盤にした、いわゆるユニバーサルデザインの授業・学級づくりなどはほとんど取り組まれていなかった。
- 8 道徳の時間には、生徒たちの日常生活を題材にした学校劇の活動を通して、友だちとの付き合い方や自分のことを反省的にふりかえるような創造的な授業実践が紡がれていた。
- 9 本稿でいうアイデンティティは、桜井（1996、pp 44-45）の定義する「自己に意味を与え、解釈し、他者との関係の中で規定すること」という意味で使用する。エリクソンのいう「統合性」や「斉一性」を前提とせず、「人びとが状況の中で社会的行動の指針とするもの」として捉える。
- 10 星加（2002、pp 110-111）は、障害者が自らのアイデンティティを肯定的なものにするための戦略として、①「障害」を軽視してその否定的な影響を減少させる、②否定的に意味付けられる「障害」を否定し克服しようとする、③「障害」を肯定的に意味付け直す、の3つを挙げている。Bさんの場合には、①の戦略が取られたと考えられる。
- 11 阿比留（2012、p 35）は、『居場所』が当事者の主観によって決められるものであるにもかかわらず、地域や学校での『居場所づくり』が課題とされて、子ども・若者の思いから離れたところで第三者である大人によって『居場所』がつくられる」という傾向があることを指摘している。一方、新谷（2008、p 75）は、「実践の場においては、これまで行われてきた教育活動や集団活動に、『居場所づくり』という名を与えることによって、その場が『子どもたちにとって居場所となるように』という願いをともしつつ、自らの教育意図を正当化する機能を果たすようになる」と述べてい

る。教師による「居場所づくり」「アジールづくり」の営為と生徒における「居場所見出し」の営為の間に介在するものに目を向けることの重要性を本稿の事例は提起しているといえる。

- 12 例えば、特別支援学級教師と研究者の共同著作である大高・杉山・永田・森 (2011) は、ある種のオルタナティブ教育像を提出している。
- 13 児島 (2001) は、ある中学校の日本語教師が学校や教室における自らの位置づけをめぐって編み出す「ボーダー・ストラテジー」を描き出し、通常学校の文化を変質させていく契機を見出した。特別支援学級教師の行為に焦点を当てることによって、通常学級と特別支援学級との境界の流動性が見えてくることだろう。

文献

- 相川賢樹、高橋智「障害児の中学校特殊学級教育および後期中等教育の課題—埼玉県における障害児の保護者のニーズ調査から—」『東京学芸大学紀要、第1部門、教育科学』第56巻、2005年3月、pp.217-242
- 阿比留久美『『居場所』の批判的検討』『若者の居場所と参加—ユースワークが築く新たな社会—』東洋館出版社、2012年、pp.35-51
- 稲垣恭子「クラスルームと教師」『教育社会学』（柴野昌山、竹内洋、菊池城司編）有斐閣、1992年、pp.91-107
- 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、pp.63-80
- 大高一夫、糟谷京子、伊藤裕子、森博俊『先生は、お花に水をあげるような勉強をしてくれた—知的障害学級の子どものねがいと教育実践—』群青社、2007年
- 大高一夫、杉山敏夫、永田三枝子、森博俊『ここをみつめて—知的障害学級から特別支援教育の質を問う—』群青社、2011年
- 大谷佳子、越野和之「固定式障害児学級の基礎イメージ—奈良教育大学附属中学校障害児学級の実践研究から—」『奈良教育大学紀要、人文・社会科学』第47巻第1号、1998年11月、pp.227-242
- 奥井智之『アジールとしての東京—日常のなかの聖域—』弘文堂、1996年
- 加藤由紀『思春期をともに生きる—中学校支援学級の仲間たち—』クリエイツかもがわ、2014年
- 木村祐子「医療化現象としての「発達障害」—教育現場における解釈過程を中心に—」『教育社会学研究』第79集、2006年12月、pp.5-24
- 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3月、pp.21-33
- 越野和之「障害児学級の設置状況とその地域格差の検討—障害児学級研究の前提把握の試み—」『教育実践研究指導センター研究紀要』第5巻、1996年3月、pp.79-88
- 児島明「ニューカマー受け入れ校における学校文化「境界枠」の変容：公立中学校日本語教師のストラテジーに注目して」『教育社会学研究』第69集、2001年10月、pp.65-83
- 小林徹、熊井正之、奥住秀之「特別支援教育への移行に関する特別支援学級担任教員の意識—東京都多摩地区における質問紙調査から—」『SNE ジャーナル』第14巻、2008年

- 12月、pp.151-161
- 桜井厚「被差別の境界文化」『境界文化のライフストーリー』せりか書房、2005年、pp.16-52
- 桜井厚「戦略としての生活—被差別部落のライフストーリーから—」『日本社会の差別構造』（栗原彬編）弘文堂、1996年、pp.40-64
- 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、pp.27-46
- 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、2003年3月、pp.139-147
- 品川文雄『障害児学級で育つ子どもたち—みがかりしりがりやりたがり—』全国障害者問題研究会出版部、2004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
- 玉村公二郎「障害児学級研究の動向と若干の課題」『季刊障害者問題研究』、第64巻、1991年3月、pp.2-20
- 知念渉「＜ヤンチャな子ら＞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、pp.73-94
- 土屋葉『『障害者』と『非障害者』を隔てるもの』『排除と差別の社会学』（好井裕明編）、有斐閣、2009年、pp.144-160
- 恒吉僚子「教室の中の社会—日本の学校文化とニューカマーたち」『教室という場所』（佐藤学編）国土社、1995年、pp.185-214
- 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、1998年、pp.215-240
- 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5月、pp.269-289
- 戸崎敬子「戦後における『特殊学級』の展開—学校基本調査の分析を中心として—」『障害者問題研究』第24巻第9号、1992年2月、pp.345-362
- 菱田一仁「アジールとしての適応指導教室」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第58号、2012年、pp.301-313
- 広瀬信雄「特殊学級 of 教育指導構造にみる新しい課題—通常の学級と特殊学級との関係論の視点から—」『学校 教育研究』第12巻、1997年8月、pp.148-163
- 藤森善正『障害児学級をつくる—子どもたちに自信と誇りと考える力を—』クリエイツかもがわ、2000年
- 星加良司『『障害』の意味付けと障害者のアイデンティティ—『障害』の否定・肯定をめぐって—』『ソシオロギス』第26号、2002年、pp.105-120
- 森博俊「知的障害をもつ子どもと特別支援学級の役割」『先生は、お花に水をあげるような勉強をしてくれた—知的障害学級の子どものねがいと教育実践—』（大高一夫、糟谷京子、伊藤裕子、森博俊）群青社、2007年
- 麦倉泰子「語られる施設化—知的障害者施設入所者のライフヒストリーから—」『年報社

会学論集』第16号、2003年、pp.187-199

八幡ゆかり「知的障害教育の変遷過程にみられる特殊学級の存在意義—教育行政施策と実践との比較検討をとおして—」『鳴門教育大学研究紀要』第23巻、2008年、pp.128-141
湯浅恭正「障害児学級における授業改造の教授学的視点—『歴史的過程としての授業』の分析を通して—」『香川大学教育実践研究』第21巻、1994年、pp.19-29

Received date : Oct. 8, 2014

Accepted date : Nov. 12, 2014