

博士論文（要約）

知的障害教育の場に転入した
＜グレーゾーン＞の子どもの学校経験に関する研究
—教師との相互行為に着目して—

堤 英俊

本研究では、「インクルーシブ教育の展開を目指す国際的動向」と『分離』を前提とする知的障害教育の場への転入者が増加している国内状況の乖離を問題にした上で、日本におけるインクルーシブ教育の具体的展開への道筋を探る目的から、知的障害教育の場に転入した<グレーゾーン>の子どもの学校経験とそれを方向づける制度的・構造的条件の解明を試みた。ここでいう<グレーゾーン>の子どもとは、知的障害教育の場の教師たちによってそのような子どもとしてカテゴリー化されるメンバーのことである。以下は各章の要約である。

第1部（第1章～第4章）では、予備的研究として、種々の言説の検討を通して、知的障害教育の場の構成員を規定する制度的・構造的条件の輪郭を明らかにした。

第1章では、戦前から現在までの知的障害教育の歴史について概観しながら、現行の知的障害教育をめぐる言説のヘゲモニー争いの構図及びその歴史的文脈について明らかにした。結果として、現行の知的障害教育が、「場の分離」と「知的障害者扱い」を前提としながら、「理想の教育」観の面で対立関係にある生活主義教育論と発達保障論の予定調和的な併存のもとで組み立てられていることが明らかになった。

一方で、1970年代の「分離か統合か」という養護学校義務化をめぐる論争以来、知的障害教育の存立そのものに対して厳しい批判の目が向けられてきた。その論陣を張ったのが「共生共育論」であり、知的障害教育（生活主義教育論・発達保障論）と共生共育論との間の対立は、外装を変えながら、インクルーシブ教育の展開を模索する現在（2010年代）に至ってもなお継続されている。

第2章では、戦後初期の知的障害教育の確立期における代表的論者である三木安正（1911-1984）の思想を取り上げ、その論立てにおける「場の分離」を正当化する物語について考察した。三木をはじめ生活主義教育論の推進者たちが正当化に用いたのは、『教育の分離』（＝知的障害者にとっての最適な教育）のために（致し方なく）『場の分離』を行う」というロジックで、これは、共に現行の知的障害教育を支える発達保障論の正当化の物語とも共通している。

第3章では、学校教育システム上の役割分担に着目しながら、通常教育の場と知的障害教育の場の関係性について検討した。結果として、知的障害教育の場をはじめとした特別

な教育の場が、通常教育の場から押し出される不適応の子どもを受け止める機能を十全に果たすことによって、身体の均質性を前提とする通常教育の場の文化の存続が支えられていることが明らかになった。知的障害教育の場には二面性があり、公式には「知的障害児にとっての最適な教育を提供する場」でありつつ、同時に「通常教育からの不適応者を受け止める場」でもあるのである。

第4章では、通常教育の場で「発達障害の子ども」としてカテゴリー化される者たちに着目しながら、近年の知的障害教育の場への転入増加の構造について考察した。具体的には、①通常教育の場における排他性の強まりで、発達障害の子どもが居場所を見出せないこと、②中学卒業後、発達障害の子どもは、個別抽出の形での補償教育を利用できないことを承知の上で、通常高校に進学するか、特別支援学校に進学するかの選択を迫られること、③昨今の通常高校においては、卒業後に安定的な就職を得ることが難しくなってきた反面で、知的障害特別支援学校の高等部の方は、なんとか手堅い進路指導を続けていること（ただし、福祉就労を含む）、といった3つの社会的文脈の絡まりが考えられた。

第Ⅱ部（第5章～第8章）では、知的障害教育の場に転入した<グレーゾーン>の子どもの学校経験とそれを方向づける制度的・構造的条件について、教師との相互行為に着目しながら明らかにした。

第5章では、本研究で採用した調査方法と分析視点について論じた。ライフストーリー・インタビュー、参与観察、そして関係者インタビューを併せることによって、調査協力者の生活経験とそれを方向づける制度的・構造的条件の両方をつかむことが可能になる。分析視点については、先行研究を参考にしながら、「子どもの生活戦略と教師の職務戦略の応酬」を採用した。「生活戦略」とは、置かれた制度的・構造的条件の中で、状況を乗り越えようとしてそれぞれ固有の立ち向かい方をするとときに働かされる様々な創意工夫や知恵のことである。

第6章では中学校特別支援学級に通う3名の事例、第7章では特別支援学校中学部に通う3名の事例を取り上げ、通常教育の場からの転出、知的障害教育の場への転入・適応・進路選択といった一連の過程を、1人ひとりの生活史に沿って描き出した。

個々の文脈の違いから、彼（女）らの転出経験や知的障害教育の場への意味づけ、進路選択には多様性が見られ、通常教育の場での被いじめ・不登校体験の反動で、知的障害教

育の場に「自己の解放」を見出す子どもがいる一方で、同様の経歴と学校環境で過ごしながらも「自己の無力化」を見出す子どももいた。

第8章では、第6・7章の事例に対して横断的分析を行い、知的障害教育の場に転入した<グレーゾーン>の子どもの学校経験とそれを方向づける制度的・構造的条件について明らかにした。

各事例に個別性はあるつつも、知的障害教育の場への転入に起因する葛藤についてはかなりの共通性が見られた。すなわち、①「学業達成に対する教師の関心の薄さへの葛藤」、②「中重度の知的障害のメンバーと同級生になることへの葛藤」、③「通常教育の場の子どもまなざしへの葛藤」が見られた。これらは、いずれも通常教育の場の文化や「非知的障害者扱い」に親しみを持つからこそその「横断者」としてのアイデンティティ葛藤である。そして、彼（女）らは、こうした状況の中で主体的に生活するために、①「学業達成に対する教師の関心の薄さへの異議申し立て」、②「<グレーゾーン>のピアグループへの参加」、③「通常教育の場との交流場面のやりすごし」、④「知的障害教育の場の公式の設置目的とは異なる用途での利用」という4つの生活戦略を行使していた。

一方、教師の方は、1人ひとりの<グレーゾーン>の子どもに対峙しながら、「秩序維持＝適応促進」の戦略を行使していた。具体的には、①「子ども理解の共有とチームプレイ」、②「密着的人間関係の構築」、③「学業（教科教育）ニーズの受け流し」、④「<グレーゾーン>の子どもと中重度の知的障害の子どもの差異化の後押し」、⑤「通常教育の場の子どもまなざし（脅威）からの庇護」、⑥「学校外の社会的資源の活用」という6つの適応促進戦略である。教師たちは、相互の「理想の教育」観の違いを超えて、あるいは棚上げにして、「子ども理解の共有とチームプレイ」を優先し、子ども1人ひとりに対して集団で向き合っていた。つまり、実際の知的障害教育の場で見られたのは「子ども個人の生活戦略と教師集団の適応促進戦略の応酬」である。教師たちは、<グレーゾーン>の子どもと正面から対立することを避け、本人のニーズを受け止める努力をしながら、「知的障害者」としての社会的自立と発達保障に向けた協力関係を円満に結ぶことを目指す傾向にあった。マクロな社会的文脈に目を向けると、このような教師の適応促進の行為は、近代社会の「周縁化」のメカニズムの一端をなしていると解釈できる。

以上の研究成果から、学術的示唆と実践的示唆を引き出すことができた。

学術面については3つあり、第1に、本研究では、「分離」された教育の場の存立が、生活主義教育と発達保障の二面性、及び、補償教育を行うという機能と通常教育の場からの逸脱者の「受け止め」の機能の二面性という複数の二面性によって維持されていることを指摘できた。このことは、知的障害教育の場の構造の解明への貢献である。第2に、本研究では、フィールドの特質を踏まえながら、知的障害教育の場の内部過程を分析する視点として、「子ども個人の生活戦略と教師集団の適応促進戦略の応酬」を提出できた。このことは、知的障害教育の場における子どもと教師の相互行為の解明への貢献である。第3に、本研究では、通常教育の場と知的障害教育の場の相互作用的な「文化変容」を推進していくという改革の方向性を提出できた。このことは、分離派の流れを汲む日本型インクルーシブ教育論の「分離型システムの保存」でも、統合派の流れを汲む共生共育論の「実現性の低い改革の誇示」でもなく、実現性の高い分離型システムの改革をボトムアップで地道に実行していこうという「第三の道」を提出できているという点で示唆的である。

実践面については、本研究が改革の方向性として提出した、相互作用的な「文化変容」の観点から、通常教育の場と知的障害教育の場のそれぞれのあり方について示唆を引き出すことができた。通常教育の場では、「同質化／差異の一元化」から「差異・異質性の尊重」への転換に向けての具体的方策を練っていくことが示唆された。学校全体の改革、それと連動しての多文化主義的な学級共同体への変革が求められる。一方の知的障害教育の場では、通常教育の場との円滑な「行き来」が可能になるように就学・転学システムを改めつつ、現行の知的障害教育における「適応促進の教育」一辺倒の状況に風穴を開けることが示唆された。起爆剤として「エンパワーメントの教育」を風穴に挿し込んで教育目標や内容の地道な変革を試みていくことが求められる。ただし、インクルーシブな社会を目標として意識する以上、学校での実践のみならず、彼（女）が生活する地域コミュニティに対して変革を働きかけていく必要があることが確認された。