

# 日本型インクルーシブ教育への挑戦

— 大阪の「原学級保障」と特別支援教育の間で生じる葛藤とその超克 —

Challenges to Japanese-style inclusive education:  
For overcoming the conflict between “Gengakkyu-Hosho” and  
Special Needs Education System in Osaka

原 田 琢 也<sup>1)</sup>

Takuya HARADA

濱 元 伸 彦<sup>2)</sup>

Nobuhiko HAMAMOTO

堀 家 由 妃 代<sup>3)</sup>

Yukiyo HORIKE

竹 内 慶 至<sup>4)</sup>

Noriyuki TAKEUCHI

新 谷 龍 太 朗<sup>5)</sup>

Ryutaro SHINTANI

## 1. はじめに

世界的なノーマライゼーションやインクルージョンの潮流の中で、日本も、2007年に特殊教育から特別支援教育へと制度を変更し、さらに、2012年からはインクルーシブ教育へ向かうことを表明している。しかし、日本政府は、従来の特別支援教育を漸進的に発展させることでインクルーシブ教育に到達できるとし、特殊教育時代から維持されてきた基本的な制度の枠組に修正を加えることはなかった。それらは、一つは、障害種ごとに医療的な判別基準で対象を選別する「二元的枠組」であり、もう一つは、障害児を健常児と分離して特別な学びの場に配置する「分離主義」である。

近年、日本の公的言説においても、「教育的ニーズ」という言葉は頻繁に用いられるようになったが、それはあくまでも「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズ」という意味であり、子どもを「障害児」と「健常児」とに二分し、その中から「障害児」だけを取り出して焦点化するというアプローチは、特殊教育時代から一貫して変わっていない。また、2014年の学校教育法施行令改正に伴い、認定特別支援学校就学者制度が設けられたが、当該市町村の教育委員会が「特別支援学校に就学させることが適当であると認める者」が通常学校へ就学する道は依然閉ざされたままである。障害児が通常学校・学級に通うには、いまだに高いハードルが待ち受けていると言わねばならない。

以上のような日本特有のインクルーシブ教育制度を、本研究では「日本型インクルーシブ教育」と呼ぶことにする。先行研究によれば、このような日本型インクルーシブ教育に対しては、以下の問題が指摘されている。

- 
- 1) 金城学院大学人間科学部
  - 2) 京都造形芸術大学芸術学部
  - 3) 佛教大学教育学部
  - 4) 名古屋外国語大学現代国際学部
  - 5) 平安女学院大学短期大学部

第1は、特別支援学校・学級在籍児童生徒、通級指導を受ける児童生徒の急増である。過去10年間で特別支援学校在籍児童生徒は約1.4倍、特別支援学級在籍児童生徒は約2倍、通級指導を受ける児童生徒も約2倍に増加している。特別支援教育の制度化に伴い、これまで医療的な概念で把握されていなかった様々な子どもの学習・行動上の課題が広く「発達障害」として類型化される医療化が進んでいる（木村 2015）。その結果、軽度／境界域の知的障害や発達障害を有すると考えられる子どもたち、すなわち健常／障害のグレーゾーンに生きる子どもたちの数が増加し、通常教育の場からあふれ出し、特別支援教育の場に流れ込むことが、特別支援学校・学級在籍児童生徒数の増加の要因であると考えられている（堀家 2012, 鈴木 2010, 堤 2019）。

第2に、特別支援教育の対象になる子どもの中に、たとえば、旧同和地区やニューカマーの子ども、貧困状況にある子どもなど、マイノリティの子どもや社会経済的に不利な立場にある子どもが含まれる割合が高いことである。原田（2011）では、旧同和地区、就学援助を受けている家庭、ひとり親家庭の生徒が、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする対象者リストの中で占める割合が、全校生徒の中でそれらの子どもが占める割合に比し、著しく高いことが明らかにされている（最高で、2.8倍の差）。また、ニューカマーの子どもについては、毎日新聞が、文部科学省の情報公開の結果、「25市町の全児童生徒のうち特別支援学級に在籍しているのは2.54%で、外国籍の子どもの在籍率は2倍超に達していた」と伝えている（毎日新聞 2019）。障害がある児童生徒を対象とする特別支援教育の制度的枠組の中で、社会・経済・文化的な要因から課題を現している子どもが、障害児生

徒とともに渾然一体となって把握されている可能性があることが窺える。

第3は、特別支援学級に一旦配置されると、当初は一時的な措置のつもりでも、様々な理由から通常学級に戻りにくくなり、障害者としての「走路」（キャリア・トラック）を通して、最終的には社会の周縁部へと位置づけられることになりやすいことである（堤 2019）。

第1から第3の問題点を総合的に考察すれば、日本型のインクルーシブ教育制度が、社会の不平等の再生産装置として機能していることが見えてくる。この10年ほどの間に日本社会においては、経済格差は顕著に拡大しており、また、外国人児童も増加してきている。学校・教師は以前に増して、多様な子どもと対峙しなくてはならなくなってきている。日本型のインクルーシブ教育制度には、これら多様な子どもたちに対して、学校文化の画一的な枠をあてがい、そこから逸脱する者を「障害者」として類型化することでメインストリームから排除しつつ、学校や社会の秩序維持を図る安全弁として機能している側面がある。換言すれば、「障害者」という社会的な位置が、学校や社会の秩序維持のために利用されることにより、「障害」はなおいっそう固定的なものに見做され、障害／健常の境界は強化されていると言える。

これらの問題群と、先述した日本型インクルーシブ教育の諸特徴は密接に関係している。「二元的枠組」は、第2の問題点、即ち、学校の中で学習や行動上の課題を現している他のマイノリティの子どもが「障害児」として定位される現象を生み出す要因となっている。学校において特別な支援が必要な子どもは障害児だけではないにもかかわらず、特別な支援の対象を障害の有無で決定するところに問題の根源があるということである。そして、「分離主義」は、第1の問題、即ち、通常学

級からの児童生徒の流出や、第3の問題、即ち、一旦障害者トラックに入ると抜け出ることが難しくなるといったことの要因となっている。

そして、これらの制度的な基底の枠組を支えているのは、「医学モデル」（個人モデル）の考え方である。それは、学習や行動上の課題が発生するのは、個々の児童生徒の個人的特性としての「障害」に起因しているとする発想である。「医学モデル」の対極にある考え方は「社会モデル」である。「社会モデル」では、学習・行動上の課題が現れるのは、社会や学校への参加を妨げる障壁（バリア）に起因すると考える。「社会モデル」に立てば、「障害」の有無で特別な支援の対象を特定する必要はなくなり、すべての子どもが共に学ぶことが目指されることになる。日本型インクルーシブ教育の問題点を改善するうえで、社会モデルの発想を制度の中に組み込むことが不可避である。

このような観点から、私たちの研究チームは、大阪の「原学級保障」と呼ばれる統合教育実践に注目してきた。「原学級保障」とは、同和教育（＝解放教育）の理念をベースにして構築されてきた、障害のある子どもとない子どもが通常学級で共に学ぶ統合教育実践を指す。「しんどい子」を中心にした「集団づくり」を通して、互いの差異を理解しあい、共にエンパワーしあえる集団をつくることを目指している。同和教育では「差別の現実から学ぶ」ことが重要視され、社会に介在する差別という障壁を集団の力で打破することが目指されてきた。その同和教育を基底に据える「原学級保障」では、学校コミュニティへの参加を妨げる障壁を、集団で乗り越えることが目指されており、そこには社会モデル的な発想を読み取ることができる。

しかし、現在、特別支援教育の興隆の中で、

原学級保障の足下は揺らいでいる。原学級保障は、次節で詳述するように「共生共学論」をベースにし、人と人のつながりを重視している。ところが、特別支援教育は「発達保障論」をベースにし、個別のニーズに対応することを重視している。発達保障論と共生教育論は対極の指向性を持っており、いわば水と油のように混じり合わない関係であり続けてきた（佐藤 2015, 二見 2017, 堤 2019）。根底にある指向性の違いは、たとえばニーズのある子どもへの支援のスタイルの違いとして顕在化する。特別支援教育は、個のニーズに支援をマッチさせることを重視するために、集団から取り出して個別の介入を行う「取り出し」指導と親和性がある。しかし、原学級保障は、つながりを重視するために「取り出し」を極力抑制し、支援員が教室に入り込んで支援する「入り込み」指導と親和性がある。両者の間に葛藤が生じるのは必然的であると言える。特別支援教育が興隆する中、原学級保障を行ってきた学校の間にも、変化が生じてきている。そして、この変化のあり様は学校によって異なる。まだ仮説の域を出るものではないが、私たちはこの変化の中にこそ、日本型インクルーシブ教育の問題点を克服するための鍵が隠されているのではないかと考えた。そこで、本研究では、現在、大阪の原学級保障に取り組んでいる学校がどのような状況にあるのか、その実相を明らかにすることに目標を定めることにした。

この目標を達成するために、5人の共同研究者は一人一校ずつ自分のフィールドを持ち、継続的に調査を行ってきた。5校はすべて大阪府に位置し、原学級保障に取り組んでいる学校である。A校からC校までは、原学級保障を牽引してきたX市に位置しているが、D校とE校は、それぞれ異なる市に位置している。フィールドの様子、フィールドとの関

わり、調査の頻度などは、担当者とそのフィールドによって異なるので、第3節において各校ごとに記述することにする。調査では、①それぞれの学校のインクルーシブ教育の特徴。②それぞれの学校の原学級保障システムがどのような葛藤に直面しているか。③それぞれの学校はその葛藤をどのように克服しようとしているかについて、明らかにすることをねらいとした。5校の学校のあり様を並列的に記述し、相互に比較することで、そこから新たな知見を見出すことを目指す。

本節に続く、第2章では、大阪の原学級保障について詳しく説明する。その後、第3章ではA校からE校までの調査結果を紹介する。そして、第4章で調査結果を考察し、第5章で総括する。〔原田〕

## 2. 大阪における原学級保障の形成過程と課題

### 2.1. 原学級保障の形成過程

本節では、まず「原学級保障」について、その考え方や実践の形成過程を概観したい。原学級保障は、端的に言えば、障害のある子どもが通常学級で他の児童生徒と共に学ぶことを保障しようとする実践である。それは、現在、大阪の人権・同和教育で一つの理念として重視される「ともに学び、ともに育つ」教育を具体化する取り組みだと言えよう。「共生・共学」を目指す実践は大阪だけではなく、関東など他地域でも見られたが、「原学級保障」は大阪以外の他府県ではほぼ聞かれない用語であり、大阪独自の実践としての性格が強い。こうした原学級保障の地域限定性の背景には、後述するように、大阪という地域で生じた部落解放運動と障害者解放運動との共闘体制とそれに刺激を受けた教員の運動がある。

まず、1960年代、「差別越境入学反対」の運動が同和地区の住民やそれに連帯する教員により進められた。大阪では、これを機に、差別意識の解消に向けた教育を進めるべく、解放教育読本「にんげん」が1970年代に制作される。また、この教材作成やそれをういた教育実践の議論を通して、部落問題を中心に様々な人権・差別の問題に向き合い連帯するための集団主義的なベダゴジーが形成された。

一方で、当時、障害児教育の全国的状況としては、国が1971年に発表した養護学校義務化の方針を受け、障害児の教育の場がどうあるべきかについて、様々な議論が起こっていた。そうした議論の一つに、個々の障害児の発達の権利を尊重し、その能力拡大の支援を重視する観点から、障害児の養護学校での教育に賛成する発達保障論があった。他方、そうした見方を分離・別学体制として批判し、「分けない教育」を擁護する立場として「共生共学論」（ないしは共生教育論）があった（以下、共生共学論と呼ぶ）。

堀（1997）によれば、この共生共学論に立ち、障害児の地域の学校および普通学級での就学を求める運動は、1970年代以降、関西地区、関東地区のそれぞれで活況を呈したが、特に、前者では、部落解放運動の影響を受け、関東とは違った独自の運動の発展が見られたという。具体的に言えば、関西地区、特に大阪では、ここを拠点とする全国障害者解放運動連絡会議（全障連）と大阪の部落解放運動が1970年代半ばに「被差別者の解放」という共通項に基づき共闘関係を形成した。この運動上の共闘は、二見（2017）の豊中市の事例に示されるように、解放教育や教組に関わる教員たちの障害児教育に対する認識にも影響を与え、障害児の学びの場を「地域の学校で」「普通学級で」保障しようとする運動が

大阪府の一部自治体で活発になった。それらの自治体では、1979年の養護学校義務化の実施に先んじて、早くから教員主体の運動により、地域で未就学の障害児の存在が把握され、かれらを地域の学校に就学させる取り組みが進められた。

さらに、こうした運動が進む中、大阪の多くの学校では、障害児の生活と学習の場を養護学級ではなく「原学級」(普通学級)に置き、共に教育する実践が1980年前後から実施されるようになる。これが、原学級保障と呼ばれる実践である。この実践では、養護学級を名目上学校内に配置しつつも、学習の場としてほとんど用いず、養護学級担当の教員が原学級に入り込み、障害児の普通学級での学習と生活を支援する形が取られた。これにより「共生・共学」の教育が実現され、二見(2017)が述べるように通常学級に「障害児がいることが当たり前の風景」が生みだされた。さらに、こうした実践の積み重ねは、障害児を公立の普通高校に進学させる運動にもつながっていった。

## 2.2. 原学級保障と解放教育のペダゴジー

以上のようなプロセスを経て、原学級保障は、大阪の学校の取り組みとして、地域間の温度差はありつつも一定の定着をみた。それは、「共生・共学」を教員の運動により実現した点でいえば、大きな成果であると言えよう。

他方で、こうした「共生・共学」の実践を、1970年代以降構築されつつあった解放教育全体の理論にどう位置づけるかについては、大きな課題があったと言える。その理由としては、大阪を含む、解放教育が活発な府県の中でも障害児教育に関する取り組み方には相当なばらつきがあり、「共生・共学」にむけた統一的な理論の構築が困難であったと考えられる。

こうした状況がありつつも、大阪に限っていえば、原学級保障は、集団づくりに重きを置く解放教育のペダゴジーと結びつきつつ実践が展開されていったように見える。それは、「集団づくり」という言葉で表現される集団主義に基づくペダゴジーである。この集団主義は、解放教育の理論的中心であった中村(1975)も述べているように、「社会や集団の底辺におかれているものの権利や自由」を徹底して尊重し、反差別にむけた連帯を築く中で個々の自己実現をめざすものである。そうした考え方が解放教育に関わる教育者たちの実践として検討され、結晶化したのが「しんどい子を中心にすえた集団づくり」である。

「しんどい子を中心にすえた集団づくり」を、矢野(1989)は大阪の解放教育の実践の中心的な考え方として説明している。ここでいう「しんどい子」は、被差別の立場にある「しんどい背景」をもつ児童生徒を指しており、それは、例えば、部落出身や在日コリアンの子ども、そして、障がいのある子どもでもある。そして、かれらを中心にすえた集団的な教育活動の中で、被差別の立場にある子どもの思いを知るとともに、そうした子どもたちの集団内での自己解放を媒介として学級集団もまた連帯しうると考えられた。特に、原学級保障との関連でいえば、障害児もまた被差別性をもった存在として、集団づくりの中心に位置づけられ、これにより、障害児が「共に学ぶ」教育も肯定され推進された。

このように整理してみると、大阪の原学級保障の実践は、特にその根底にある被差別者の解放を志向する集団主義的なペダゴジーの存在により、日本国内の他の「共生・共学」の実践とも、また、個の尊重を重視する欧米のインクルーシブ教育の実践とも異なる、独自の志向性をもった実践とみなすことができる。

### 2.3. 原学級保障をめぐる理論および実践上の課題

しかし、こうした独自性がありながらも、「原学級保障」とそれを支える解放教育のペダゴジーには理論および実践上の様々な課題もあった。一つには、原学級保障という取り組みが、大阪の解放教育の実践の一部としてありながら、全国的な障害児の「共生・共学」の運動からも影響を受けた実践であることから、個の能力拡大の支援を重視する「発達保障論」を否定するという歴史的系譜をもつ点である。他方で、解放教育の実践の中で、「集団づくり」とともに重視されてきたのは「学力保障」である。木下（1985）によれば、解放教育において学力保障は「将来の進路保障、生活保障につながる生存権・基本的人権に深く関わるもの」（p.147）であり、（狭義の個人主義的な学力ではなく）人間の解放と連帯をめざす「解放の学力」を育むものとして実践の中心に位置づけられる。木下は「しんどい子」に着目した学力保障の実践について、「差別・抑圧・疎外されている子どもたち＝「底辺」の子どもたち」に焦点化しつつ、「その発達と学力を保障することによって、言葉の最も正しい意味での「すべて」の子どもたちの「生きる」権利を保障していくという原則を大切にする」（p.147、傍点筆者）ものであるとしている。

こうした原則に立ち、多様な背景をもつ子ども一人ひとりの「発達と学力の保障」を目指す解放教育の実践では、入り込み指導だけではなく、抽出指導なども活発に行われてきた。これにより、1990年代までの状況として梅田（1988）が批判するように、部落出身の児童生徒の学力保障のため「原学級外」での抽出促進指導が行われる一方、障害児について「原学級保障」を重視するという一見矛盾した状況が大阪の各地で見られることに

なった。

このように、解放教育の学力保障の取り組みを振り返ってみると、全ての子どもの「発達と学力の保障」という木下の言葉が示すように、学力観の違いは大きい。前述の発達保障論（すなわち個の教育ニーズを満たし、その能力拡大に重きを置く考え方）と完全に相反するものとは言えず、むしろ親和的な側面もあると言える。他方で、障害児教育に目を向けると、大阪の原学級保障は、「共生・共学」を実現する立場から発達保障論と距離をとってきたが、その結果、個々の障害児の学力や発達の保障（この点が欧米のインクルーシブ教育では重視される）の問題について十分に議論を進められなかったことが一つの課題である。

以上をまとめると、解放教育の内部において、「しんどい子を中心にした集団づくり」に基づく原学級保障の実践と、学力保障の実践との間には一定の葛藤の関係があると考えられる。そして、大阪の原学級保障の取り組みにおいても、学校・教員がどのようにその葛藤に向き合い実践に移しかえていくかにより、学校・地域間に違いが生じてきた。こうした違いがある中、「個のニーズへの対応」を重視する特別支援教育の導入やその考え方の広がり、集団主義のペダゴジーやそれに基づく原学級保障の実践を解体し、それまでと違った実践へと導く可能性も大きいと考えられる。

以上のような動向をふまえ、次節以降では、大阪府の5校の事例研究を通して、原学級保障が各校でどのように取り組まれているかを明らかにし、それが我が国のインクルーシブ教育の実践としてどのような示唆をもつのか検討していく。〔濱元〕

### 3. 事例研究

#### 3.1. A校

##### 3.1.1. 概要

A小学校（以下、A校と略記）は、1970年代後半に開発された新興住宅地の中に立つ児童数約500人の学校（教員は27名）である。校区の住民は経済的に安定した層が多いと考えられるが、学校教育に対しては保護者や地域住民も全体として協力的である。筆者は2018年度の1学期後半から年度末まで、月1回程度A校を訪問し、同校での原学級における障害児の教育の方法に焦点を当て調査（授業等の観察や一部教員の聞き取り）を行ってきた。以下はその調査結果の一部である。

A校の教員によれば、児童は全体的に落ち着いており、授業や行事の様々な場面で協力し合えることが多いという。校長は、そのように児童が落ち着き、全体として良好な関係性を築いているため、障害のある児童も安心して学べる環境になっていると話す。

A校で2018年度特別支援学級に在籍する児童（以下、在籍児童と略記する）は、20名弱（支援学級数は7学級）であり、知的障害、情緒障害、身体障害等さまざまな障害やニーズを抱える児童が各学年にいる。後述する「原学級方式」（A校の原学級保障の取り組みの呼称）により、在籍児童はほとんどの時間を通常学級で共に過ごしている。また、在籍児童以外にも、さまざまな学習や生活上の課題を抱える児童がいるが、校長によれば、そうした児童を管理職も含め教職員全体で柔軟に支えていくことが目指されている。

ちなみに、A校の位置するX市は、歴史的に障害児の「共生・共学」の運動が活発な自治体であり、市の総合計画においても「共に学び、共に育つ」教育を推進する姿勢が示されている。また、特に「診断名」がなくとも、

保護者との相談等に基づき特別支援の対象にできる仕組み（市としてこの方式が採用されている）がとられ、その方が支援対象となることの心理的ハードルを下げることができ、教職員が柔軟にサポートできると考えられている。そうしたX市において、A校の「原学級方式」の取り組みは、同校の教員らの認識では、特に目立った取り組みではないと捉えられている。

##### 3.1.2. A校のインクルーシブ教育実践の特徴

創立30年余りと、学校の歴史が比較的短いA校だが、人権・同和教育や障害児教育に関するX市全体の教職員の取り組みの影響により、原学級保障についても他校と足並みをそろえて実施されてきたようである。A校の障害児の教育の方針は、同校の人権教育研究委員会の資料に詳しく記載されている。同資料では、まず、A校のめざす児童の集団づくりの目標について、(1) お互いの違いを認め合い、力を合わせ、共に支え合い、認めあう集団を育てる、(2) 部落差別に対する歴史的・社会的認識を深め、不合理な差別を許さない子どもを育てる、と記されている。これらの集団づくりの目標を軸に、障害児の教育に関わっては、①障がい児の生活基盤は通常学級におく、②個々の障がい児を通常学級の一員として認め、共に高まろうとする学級集団づくりを進める、③健全児に対する障がい児理解教育を進める、などの目標が記されている。以上をまとめると、A校では、本稿第2章で述べたように、人権・同和教育の「集団づくり」の考え方に基づき障害児を原学級で教育する方針がおかれている。

次に、この「原学級方式」が具体的にどのような体制で実施されているかについて、A校の特別支援教育コーディネーターへの聞き

取りに基づき、以下に整理していく。

まず、原則として、原学級では在籍児童も担任からの指示・指導に従って学習・行動し、支援担（特別支援担当教員）は原学級内に入り込み、その支援を行う。学習内容は、基本的に他の児童と同じ内容であるが、それも、児童により多少の違いが設けられている。児童の障害や学習ニーズに基づき、ほぼ同じ内容を下の学年の内容に戻りながら指導する場合もあれば、知的障害のある児童の場合には、障害に応じた別課題を支援担と学習することもある。授業以外の面では、朝の会、終わりの会、給食、清掃等の学級活動も、在籍児童がそれぞれ「みんなと同じ場所で、能力・状態に応じた活動ができるように見守り、支援している」と言う。

また、支援担は、在籍児童をみるだけでなく、それ以外の児童にも関わり適宜学習の支援を行う。特別支援教育コーディネーターによれば、「健常児」にも声をかけ、同じように支援に携わることで、「在籍児童が皆と一緒に行動できるきっかけや雰囲気を作っている」と言う。

最後に、上記のような原学級方式を支える支援担の体制についても説明しておく。支援担は、特定の在籍児童に対して担当が決まっている。しかし、1日を通して担当児童の指導に固定されているわけではなく、支援担の教員（および介助員）で時間ごとのシフトを組み、1人の在籍児童に対して数名の教員が交代で指導する体制となっている。

以上の体制により、授業のみならず、清掃や給食の配膳等の学級活動や学校行事など、学校生活の全般において、障害の有無に関わらず全ての児童が共に学ぶ様子が、筆者の観察でも確認された。むろん、A校の教育においても、在籍児童に対して抽出による個別対応を行う実践も、非常に限定的ではあるが存

在する。例えば、筆者が調査で観察した知的障害児童（高学年）の事例では、かれらはほとんどの時間を原学級で過ごしているものの、ストレスの緩和や身体機能の向上などをねらいに、原学級外で運動等を行う機会も設けられていた。

こうした原学級方式に基づく指導体制に加えて、A校では、人権教育に関わる授業や学校行事を通して、「互いのことを認めあう」集団づくりの取り組みも活発に行われている。紙幅の都合上、その詳細は省くが、そうした取り組みの積み重ねは、子どもたちのインクルーシブな（包摂的な）学校コミュニティを築く上で重要だと考えられる。

### 3.1.3. A校による原学級保障の取り組みの成果と課題

筆者は、調査期間中、自閉症および情緒障害、知的障害があるとされる児童のいる学級および学年の取り組みを観察した。自閉症および情緒障害の児童が在籍する高学年の学級では、基本的に学級担任が児童全体を指導しながら、支援担もしくは介助員が適宜学級内に入り、在籍児童を中心に学習の支援をする様子が見られた。また、個々の在籍児童について、教科によりどの程度支援が必要かは支援担・介助員らに概ね共通に把握されており、そのため、かれらの個々の児童への関わり方は教科により異なっていた。

支援担は、学習の補助だけではなく、児童が示す様々な情動的な変化に対応し、ケアする役割も担っていた。例えば、1学期のある日、ある在籍児童が体育館での運動会のダンス練習にうまく入れず、「しんどさ」を強く訴える場面があった。支援担はその児童の話聞き、落ち着かせた後、ダンスに興味をもたせるような会話を穏やかに続けていた。その結果、授業の終わりには、児童は部分的に

ダンスに参加できるようになった。また、この授業の後、同児童の様子を支援担から聞いた学級担任は、次の時間が専科教員（図工）による移動教室の授業であったため、授業開始後、原学級の教室でその児童の話を聴く場を持った。児童は、担任と話せて安心感がもてたのか、図工の授業にスムーズに入り学習に参加できていた。

このように、A校の原学級方式の指導では、学級担任と支援担（時には介助員）のチームワークにより、児童の気持ちの変化に柔軟に対応しながら、学習への参加を支えていた。また、音楽や図工など専科指導の時間があることは、学級担任が授業外で児童をケアする時間の確保にもつながり、上記のような児童の支援体制を支えていると考えられる。

次に、高学年の知的障害のある児童の学習に対する支援についても見ていきたい。この児童の場合、4教科（国・社・算・理）の授業について、同じ内容で学ぶことが難しく、これらの授業では、主に原学級内で、紙を切り貼りする工作、手の動作改善のための教具による訓練などを行い、授業の活動的な部分（例えば、理科の実験等）で児童全体の学習に参加する様子が見られた。一方で、体育、音楽、図工、家庭科など、集団による活動や身体を使う活動のある授業では、より活発に全体の活動に参加し、他児童との関わり合いも多く見られた。

また、先の知的障害のある児童は、給食の配膳、教室等の清掃などの学級活動も、支援担の支援により、他の児童と共に行っており、これらの活動は学校生活の中で活発に他の児童とつながる重要な場となっている。担任の教員によれば、入学以来共に生活してきた児童たちは、「教員よりも彼のことをよく知っている」といい、仲間意識が育まれているという。

以上のように、在籍児童を含め、全ての子どもたちの学校生活への包摂を支えるという点で言えば、A校の原学級方式の取り組みはうまく機能しているように見える。しかし、筆者の観察からは課題もまた見出された。それは、メインストリームの授業内容や指導方法の硬直性や個性による在籍児童の授業参加の障壁である。これは、高学年の、特に上記の4教科の授業に特徴的であった。音楽や体育、図工などのいわゆる技能教科や給食の配膳等の学級活動の場面では、在籍児童と他の児童のコミュニケーションも活発で、かれらの中に「関わり合い」が多く確認された。しかし、先の4教科の授業では、学年が上がるに従い学習内容の難度が増すことで、授業も一斉指導のスタイルがより顕著になり、児童の学習方法もより個別のものへ変化していた。この結果、「関わり合い」の機会が減少し、障害の重い児童にとっては、学習への参加に対する社会的障壁（バリア）が生まれていた。

このバリアは、単に授業を担当する教員の問題とは言えず、学習指導要領に定められる指導内容の影響も大きい。実際、授業を担当する担任教員は、一斉指導をとりつつも、在籍児童の参加できる活動を取り入れようと苦慮していた。他方で、先の4教科以外の教科（技能教科）でも、その時々で「関わり合い」がある時であれば、ない時（学習の個別性が強い）もあった。指導する内容にもよるが、児童の「関わり合い」の意義の認識について教員間での意識のばらつきも感じられた。

### 3.1.4. A校のまとめ

A校の事例では、第2章で示したように、人権・同和教育の集団づくりの考え方に根ざし在籍児童の原学級保障が営まれていた。また、学級担任と支援担のチームワークにより、

児童の学習だけでなく、児童の心理的な変化にも柔軟に対応することで、在籍児童の学校生活全般への参加が支えられ、学校全体としてインクルーシブな学校コミュニティが築かれていると筆者は考える。同時に、一部教科の専科指導があることで、学級担任に児童と向き合う時間が確保されていることから、教員組織やカリキュラムもまた学校教育をよりインクルーシブなものにする上で重要であることが本事例より示唆される。他方で、原学級保障によって保障される「普通学級での学び」の中核とも言える授業において、その硬直性や個別性が、障害のある児童にとって参加のバリアになっていることが課題として捉えられる。〔濱元〕

## 3.2. B校

### 3.2.1. 概要

B校は創立からおよそ50年、現在は全児童数が600ほどの学校である。そのうち、今年度特別支援学級に籍を置く児童は40数名で支援学級は5学級。管理職の感触として「年々増えていっているし、この規模の学校で40名以上の支援籍の子がいるというのはめっちゃ多い印象」とのこと。B校は住宅地のなかにあるが駅から近く、そのわりに周辺マンションの価格が安価であることから、向こう5年人口増加が見込まれており、B校の児童数も5年後には1.5倍になる見通しだ。次項で詳述するが、B校は障害のある児童は原則メインストリームの教室で教育を受ける、いわゆる「原学級保障」を実施している学校である。子どもの身体の状態等によっては特別支援の担当教員やスタッフが「入り込み」として支援にあたることもあるが、そのようなニーズがない場合は、クラス担任が責任を持って学級の中に当該子どもを位置づけることに力を尽くしている。

B校は、A校と同じX市にある。インクルーシブ教育に関して言えば、X市は独自の障害児教育指針を有し、市をあげてインクルーシブ教育をすすめている。X市では中学校でも原学級保障が貫かれており、学校によっては入り込み支援すらしないような徹底した実践を展開しているところもある。とはいえ、市の統計資料を見てみると、市内小・中学校の特別支援学級在籍者数は他の自治体と同じように増加の一途をたどっている。

### 3.2.2. B校のインクルーシブ教育実践の特徴

先述したように、B校では原学級保障が貫かれている。「支援担」とよばれる特別支援学級担当教員は複数名いるが、それらの教員は日中、多くの時間を通常の教室で過ごしている。身体の状態により、子どもに近いところで支援をしている場合もあるが、TTのようにクラス全体を見回っている場合もある。教室の主たる担い手はクラス担任であり、当然のことながら障害のある子どもを含み込んだ学級経営の大きな責任を負っている。支援担は、担任が設計した学級のなかで、その必要性に応じてあれこれと支援するというスタンスである。

入り込みのなかでも、障害のある子どもは原則、他の子どもたちと同じ教材に取り組む。書字に困難さを抱えるような子どももできるだけ自分で書いたり、支援担の支えで書いたり、周りの子どもが「代筆」することもある。あくまで代理で書くだけであり、意見などは、ジェスチャーなどさまざまなコミュニケーション方法を使って可能な限り子どもたちが本人から聞き出している。与えられた課題の理解が教師側の意図したものでなかったり、そこまで到達できなかったりしても、教師も周りの子どもたちも障害のある子どもを含めて自

分たちの学びを「絶対的なモノサシ」で見ている。

たとえば、5年生で白地図に都道府県名を記入することが求められる時間があり、知的障害のあるオサムは地図上にいくつも「ほかいど（と読める文字）」を書いていた。隣の席のマサカツが「オサム、全部北海道やんか！どんだけ北海道好きやねん！そやけど自習やのによやってるよなお前」と笑いながら見ていたことがあった。また別の教室では障害のために書字が困難なタカシが何かをノートに書こうとしているのを見て、隣の席のサクラが支援担に「見て！タカシが書いてんのはあれやで（と、板書を指差す）！だから先生、オサムに“ハナマル”してよ！」と訴えていることもあった。さらに、実力テストの時間、学習の理解がやや緩やかなリョウは、担任が問題を噛み砕いて説明し、それを手がかりに解答していた。テスト中、担任のボソボソと説明する声だけが漏れてくる教室で、他の誰もそのことには注意を払わず一心不乱に問題を解いている。誰も「ずるい」とも「うるさい」とも言わないのである。

授業中、周りの子どもたちは障害のある仲間が教室にいることで起こる少しのイレギュラーな事柄（プリントには教師が求める正解を書く、板書を正しく写す、テスト中は静かに一人で受ける…などから著しく逸脱するふるまいが教室の一部の子どもによって引き起こされること）を「ノイズ」とは受け取っていないようだ。むしろ、一緒にいることが当たり前になりすぎていて、「そうでない（障害者がいない）教室」がどのようなものなのか、想像すらつかないのかもしれないというふうにも見える。

また、休み時間になれば障害のある子どもが教室のリーダー的存在になることもあり、B校では、遊びも「ともに」が貫かれている。

ただし、ここでも障害のために通常のルールでうまく遊べないようなことが起こる。そうした場合、子どもたちはメンバー全員が楽しめるようなちょっとしたルールを自分たちで作って遊んでいる。そのような状況についてベテラン教員Lは、「都合と都合がぶつかるでしょ？これが大事。自分らはこうしたいけど、それしたらこの子はできへん。都合と都合のぶつかり合いから子どもたちが学んでいくことが必要」と評価する。

### 3.2.3. B校の課題へのアプローチ

このように、子どもたちの営みだけを見てみると、B校は非常にインクルーシブな環境であるといえるが、課題もある。それは、「原学級保障の徹底」である。そこに立ちほだかるのは、子どもたちではなく大人側の問題であり、具体的には、①保護者との連携：保護者各々の子育てネットワークにおいて様々な情報が入ってくるなかでのB校の教育方法についての保護者の不安をいかに払拭するかという問題と、②学校文化の継承：若手教職員やB校キャリアの浅い教職員にB校の文化をより積極的な形でいかに引きつづかという問題の2点に集約される。

#### ① 保護者との連携

2007年よりはじまった日本の特別支援教育は、情報化の波に乗って「(家庭での)子育て」にまで大きな影響を与えるようになった。発達障害をはじめとして、特別支援教育に関わる様々な情報を誰でも簡単に手に入れることができるようになり、また就学前教育の場においても特別支援教育が浸透した結果として、親たちは就学時や就学後もそうした情報と実際の子育てとの間で戸惑いや葛藤を覚えることとなる。

こうした保護者の不安を解消するには、原

学級保障を採用することで子どもたちが育っている様子を日々の教育活動のなかで見せ続けていくことが最も重要である。それは学校行事や連絡帳、また家での子どもの変化などにより親に伝達されるものである。オサムの母は、筆者に高学年になりオサムの語彙が劇的に増えて驚いたと話した。家族でも理解が難しかったオサムの発話がより鮮明になり、語彙も増えたというのである。その理由について母は「やっぱり友達のなかで育ってるから、一緒に遊びたいし。うちの子は勉強は好きではないからそれじゃなくて、やっぱり友達ちゃうかなあ」と笑っていた。

加えて、定期的に開かれる障害のある子どもの保護者による集まり（以下、親の会とする）も、保護者の不安を解消していると考えられる。親の会は普段、平日の午前中の時間帯に校内で実施されている。そこでは親たちがリラックスした雰囲気の中で、普段の心配事を共有したり成長の喜びを分かち合ったりしているが、実は、そこには教職員も積極的に参加する。学校を開放して実施されるB校の親の会は、親同士のピアの関係を構築するだけでなく、「自分や、自分たちの子どもがB校で大切にされている」という安心感や喜びを親たちに与えるだろう。

このような保護者の感覚は、学校そのものへの信頼へとつながり、結果として保護者たちをB校がすすめる原学級保障の強い味方につける効果もあるように思われるのである。

## ② 学校文化の継承

この問題については、教員Lが「若い子しっかりやってくれてんねんけどね。このやりかた（原学級保障）が当たり前やと思ってしっかりやってくれてます。けどね、じゃあ何でこれ（原学級保障）なんですか、て聞かれたときに、みんなちゃんと言えるんかなって。

当たり前になりすぎて、説明できへんのちゃうかな、取り出ししてよって親に言われたときにちゃんと言える言葉を持たなあかんのちゃうかなって」と、これまでのB校の学校文化を正当化する論理を持ち合わせた上で実践が展開できているかの不安をのぞかせていた。

学校文化は日々の教育活動のなかで継承されたり作り変えられたりしていくが、先の教員Lをはじめとして、特別支援学級担当教員が原学級保障を強くすすめるメンバーとなっていることが、B校が現在も実践を続けられる最も大きな要因であるといえよう。支援担当が障害のある子どもに対して特別な処遇を求めるならば、原学級保障は続けられない。入り込み活動のなかでの支援担の振る舞いは、原学級保障をすすめるための振る舞いである。そこに居合わせることで、通常学級の担当者も原学級保障のあり方を自然と学ぶことになる。

加えて、B校では校内に原学級保障をすすめていくための部会があり、具体的なケースの議論を通して教員同士による闊達なやり取りが重ねられていることにも注目すべきである。ここでは、ベテラン教員が若手にアドバイスをするような場面もみられるが、若い教員が遠慮することなく自分の意見を主張できている。ベテラン教員は、若手教員の原学級での挑戦をゆとりをもって見守っている雰囲気がある。さらに、B校では実践を学校外の研修等でも発表することが期待されている。これは、校内でそのような活動が奨励されているということを意味するだけでなく、実は、B校やB校のあるX市の取組は、インクルーシブ教育の先進事例として全国的な注目を浴びているのである。教員は日々の活動だけでなくそれを振り返るような機会が学校の内外で準備されることで、実践知に基づく原学級

保障の理論を内面化していくことができてい  
るのである。

### 3.2.4. B校のまとめ

B校は、日本のインクルーシブ教育の先進  
学校のひとつとなっている。学内外に原学級  
保障を続けるしかけが用意されているだけで  
なく、先進学校となっていることで「簡単  
にはやめられない」状況にもある。

そうしたなかで、保護者問題や若手教員の  
問題はB校の大きな課題となっているが、子  
どもたちの「ともに」の営みはそれを超越す  
る形で今日も続く。周りの子どもたちは、こ  
れまでの経験から障害のある仲間と関わる上  
でのさまざまな知恵、いわゆる「ソーシャル  
スキル」を獲得している。それも、大人から  
知識や情報として与えられるものではなく、  
自分たちの実体験、すなわち教員Lの言う  
ところの「都合のぶつかりあい」のなかから発  
達させているのである。子どもたちは学習の  
場面においても遊び場面においても、皆が同  
じ規範を持って同じところに到達することを  
よしとするというよりは、一人ひとりが絶対  
的な価値をもつ者であるというパースペク  
ティブを持ち、それを重視し、時に教師に訴  
えかけるのである。

もちろん、子どもたちのこうしたまなざし  
はこれまでのB校の教育戦略の結果ではある  
のだが、ベテラン教員が学校を去り、さら  
なる社会変動の影響も受けながら、今後いかに  
この取組を続けていけるかについては、引き  
続き検討すべきB校の課題である。〔堀家〕

## 3.3. C校

### 3.3.1. 概要

C小学校（以下、C校とする）は1874年（明  
治7年）に創立された学校である。C校は前  
述のA校、B校と同じX市にある小学校であ

る。正確なところはわからないが、児童の状  
況や教員・児童の話を経合すると、この地域  
の経済階層は非常に高い人々（家庭に子ども  
の面倒を見る「家政婦」のような人を雇って  
いる家庭）から比較的低い層（子どもの服が  
毎日同じ等）までが住んでおり、社会経済的  
格差が大きいのではないかと考えられる。ま  
た、この学校のある地域は「共生・共学」を  
スローガンに掲げ、「原学級保障」の取り組  
みを牽引してきた場所でもある。筆者は平均  
すると月1回のペースでC校において参与観  
察を行っている。また、教員数名に対して聞  
き取り調査も行った。本節はそれらをまとめ  
たものである。

児童数は約510名（2018年10月時点）、そ  
のうち特別支援の対象（特別支援学級在籍）  
となっている児童は25名、7学級となってい  
る。C校も原学級保障の取り組みを行う小学  
校であり、特別支援の対象児童は、特別支援  
学級在籍となっているものの、ほとんどの時  
間を普通学級で過ごしている。

C校の教職員は、教諭23名、常勤講師4名、  
非常勤講師2名、管理職2名、事務職員1名、  
図書館職員1名、警備員1名、栄養士1名が  
おり、合計34名となっている。なお、筆者  
がC校においてフィールドワークを開始した  
当初の2015年ごろは、若手、中堅、ベテラ  
ンの教員がまんべんなく所属していたが、近  
年では中堅、ベテランの教員数が限られ、全  
体的に若手教員が中心となってきているとい  
う印象を持っている。

### 3.3.2. C校のインクルーシブ教育実践の 特徴

C校におけるインクルーシブな教育実践の  
中心は、いわゆる原学級保障である。その実  
施のために、介助員（1名）と「首席軽減十  
時間」と呼ばれる制度を利用した、合計9名

の「支援担」（支援学級担当）と呼ばれる支援学級担任と加配教員によるフォロー体制の仕組みが作られている。

「支援担」に任命された教員は3年間ほど（最低2年間）継続してこの役割を担うことになる。校長によれば、「支援担」として任命される教員は、『「みんな一緒だよ」という方針を持っている』こと、「人権感覚が問題ない」という条件が必要であるという。また、「あんまり自己主張しない」「影武者的に動ける教員」「発達保障論的に捉えない教員」が重要であるという。校長の考えとして、なるべく若い教員が、「みんな一緒」という、この地域において「昔から」あった特別支援教育の理念を理解するようにするために、「支援担」を必ず経験するように教員配置を行っているという。

このことに関して、例えば、「みんな一緒」という理念に「非共感的」であった教員Mは「支援担」となり学級担任から外れた。かつて、この教員Mに対して校長は時々、「理解が進んでない、理解していない」とぼやいていた。だが、「支援担」を担うようになってからは、障害のある子どもに対するまなざしや対応など教員Mの振る舞いにも多少の変化が見られた。そのような意味で、「支援担」を一定期間担うことは、いわゆるOJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）であり、教員に対する「教育効果」もあるように思われる。

さて、「支援担」の役割であるが、特別支援の対象となっている「支援の子」と呼ばれている児童のサポートを行うのはもちろんのこと、それと同時に、支援の対象にはなっていないものの、何らかの形でサポートがないと通常の授業に加わることが難しい児童のサポートや、必ずしも特別なサポートが必要ではない児童の見守りなども行っている。

また、このC校における原学級保障の取り

組みの重要な特徴のひとつとして、「入り込み」を中心とした支援活動が主であり、あまり「取り出し」をしないということがある。「入り込み」とは原学級に支援担がやってきて教育支援を行うことであり、逆に「取り出し」とは対象児童を原学級から出して別の教室などで教育支援を行うということである。

C小学校では「入り込み」を中心とした原学級保障の実践を行っているため、この学校では原学級となる普通学級に、支援担の教員が入れ替わり立ち替わりやってくるという光景が日常的なものとなっている。

### 3.3.3. 子どもの「捉え方」の変容

筆者がC校に通うようになってから約5年経った。その5年の間に変化したものとして「原学級保障」の中心的な考え方である、「みんないっしょ」、「ともに生き、ともに育つ」という子どもの捉え方に対する教員の意識が希薄化しているのではないかと、という仮説を筆者は考えている。「みんないっしょ」あるいは「ともに生き、ともに育つ」という子どもの捉え方は、原学級保障にとって重要なポイントである。なぜなら、「みんないっしょ」だからこそ「原学級」で「みんな」が「ともに学ぶ」ことが重要となる、という論理構成を原学級保障の実践は採用しているからである。

では、そのような認識の希薄化の背景にあるのは、どのような事態であると考えられるだろうか。ここでは二つのことを挙げておく。

ひとつ目は、かつて同地域で進められてきた「ともに生き、ともに育つ」を目指す運動に関わっていた教職員たちの多くが引退し、そのような運動の理念や歴史を知らない教員たちが中心となって学校運営がなされるようになってきたということである。実際、C校の校長はかねてより、このような状況に対し

て「懸念」を抱いていた。筆者がフィールドワークのためにこのC校に通うようになった最初の頃にはすでに『みんないっしょ』という考え方ができる教員が減ってきており、世代間の意識格差があると考えているので、それをどうにかしたい」という内容について語っていた。

ふたつ目は「子どもの捉え方」として「医療的な見方」が広がってきたのではないかとことである。例えば、教員Nは、筆者がフィールドワークに入る年度初めの日に、子どもたちの座席表と、そこに「気になる子」をマーキングした紙を渡してきたことがあった。つまり、そのマーキングされた数名の子どもたちは「特別な目」でみてくださいという指示である、と筆者は受け取った（このような示し方は後にも先にもその教員だけである）。他方で、C校では、そのようなピックアップを回避するような言動がみられる場合もたびたびある。特に校長は、障害名で名指し（ピックアップ）することを避けているようにたびたび思われた。それゆえ、校長からは「〇〇障害のある××さん」のような言い方は聞いたことがない。

別の例を挙げよう。教員Oによると、特に「困った子」のSさん（男の子）は「薬を飲んできた日にはうまく座って授業もきちんと受けられるが、そうでない日にはどうしていいかわからないような状態になってしまう」という。つまり、薬の摂取の有無が児童の行動に直接的に作用している、という「医療の枠組み」を用いた児童の把握をこの教員は行っているということである。

ここで挙げたのは2つの例であるが、学校現場に、「投薬の有無」や「障害の状況」によって子どもの状態や行動を把握しようという「医療的な見方」が入ってきていることは間違いないであろう。ただし、これが「医療者

の見方」であるかどうかはわからない。というのも、薬によって行動が変化しているという「見立て」をしているのは「教員」であって「医師」などの医療職ではないからである。つまり、医療者の意見を参考にして教育実践を行っているというよりは、「薬」や「疾患名」のような「医療的な見方」を児童の行動理解の際に教員が用いるというやり方が広がってきていると考えられるのである。

以上をまとめると、次のように言えるであろう。世代交代によって、原学級保障の取り組が当たり前であった世代が少数派となり、「みんないっしょ」という見方を採ることが難しくなると同時に、「医療的な見方」で子どもを把握するという新たな動きがみられる、ということである。さらに言うと、ここで見てきたような「医療的な見方」が原学級保障の実践にどのような影響を及ぼしているのか、というのは非常に重要な論点ではあるが、ここで論じるには、あまりにも大きい問題であると思われるので、このことについては稿を改めて論じたい。

### 3.3.4. C校のまとめ

校長はかつて退職前に筆者に対して次のように語った。「保護者は納得のうえで子どもを入学させている。仮に、現在の校長が退職し、現校長と正反対の方針を持った校長が発達保障論的な処遇を行なった場合、保護者は黙っていないだろう、という確信はある」と。

C校の実践は、もちろん教員集団を中心としたものではあるが、その背景には、小学校の校区＝「地域」の住民や保護者などの意向も多分に反映させたものであると言えよう。かつてからのことではあるが、自身の子どもが障害のある子どもと同じクラスにいることを嫌がる保護者もいないわけではない。また、地域の実情を反映しているということは、場

合によっては学校も地域の事情にコミットし、巻き込まれる可能性もあるということである。

本稿で見てきたようにC校は原学級保障の実践を非常に積極的に行っている学校のひとつである。しかし、前項で論じたように、原学級保障に対する教員の意識が希薄化し、「医療的な見方」が広がってきているという状況もある。その意味で「原学級保障」という取り組みが岐路に立たされている、ということがひとまず言えるのではないだろうか。そのような取り組みに対して、教員だけでなく、保護者も含めた地域の人々がどのような態度を示していくのかによって、原学級保障の行く末も変わっていくに違いないだろう。〔竹内〕

### 3.4. D校

#### 3.4.1. 概要

D小学校（以下、D校）は1873年（明治6年）に創立された。「人と人がつながる学校」という教育目標の背景には、1980年代から行われてきた人権教育を基盤とした集団づくりや学力保障プロジェクト、校区連携の歴史があり、現在は地域の社会的課題の解決を目的としたネットワークづくりを担う一般社団法人が中心となり、社会的包摂に向けたコミュニティづくりを進めている。一例として、長年地域に関わってきた人たちが、地域の歴史を伝える連続研修の講師となり、その場が保育所や小学校の新任研修の役割を担っている様子が挙げられる。本節は、2018年11月から2019年10月の間、月に2回程度の頻度で行なったフィールドワークを元としている。

2018年度の学校規模は6学年7クラス、特別支援学級3クラスであり、200名を超えない。特別支援学級には13名（知的7、情緒5、難聴1）が在籍している。支援学級に在籍する児童は、通常学級での生活を基本とし多く

の時間をクラスの仲間と過ごす。しかし、個々の児童の教育ニーズを踏まえ、保護者の想いを受け止めた上で、必要に応じ支援学級での指導も行なわれる点は、前節までのX市の3校と異なる。それは、原学級保障の理念と、D校の歴史や実践者の想いの葛藤から生まれた形態である。

玄関には、来訪者を歓迎するメッセージがハンゲルで書かれている。かけ算が苦手な5年生や、班学習になじめず机に伏してしまう2年生の背景には、家庭の厳しい状況がある。周りとのコミュニケーションが難しい子ども、授業中に廊下にてしてしまう子ども、自分のことを「僕」と呼ぶ女子、様々な子どもたちがD校で生活している。

教師たちは、子どもの学力保障のために手作りの支援をする。教職員が持ち帰り仕事で、かけ算のシエーマ図（かけ算の概念を縦横のブロック図で表したもの）をラミネート加工したり、椅子の背もたれに辞書が入るようなカバーを作ったりと、いたるところで手作りの工夫がちりばめられており、子どもを支援しようとする暖かな雰囲気が感じられる。児童生徒支援2名、指導方法の工夫改善1名、確かな学び1名、通級指導1名で計5名の加配教員がいるが、これら人員は担任の「薄め」で使うものではなく、子どもを支援するための加配という意識が共有されている。

#### 3.4.2. D校のインクルーシブ教育実践の特徴

D校の教育は、人権教育を基盤とし、一人一人の子どもを大切にすることと、社会参画力を育む教育モデルを目指す点が特徴である。自分が安心安全と思え、仲間がしんどい状況にあるときに察知して関われる集団づくりを進められており、それが結果としてインクルーシブ教育につながっている。

校長は、入級する子どものように「目に見える」子より、その周りにいる、見えにくい課題を抱えている子どもも社会参画力をつけてほしいと願う。特に、学校で身につけてほしいのは「自分で支援を求める力」だ。自分が何に困っているのかを伝え、どこに行けば、どのように依頼すれば自分の必要な支援を得ることができるのか、それを知り、利用できるようになることで、課題を抱えた子も自立できる。外国籍、障害、知的、様々な背景をもつ人を異質な者として排除するのではなく、付き合い、つながる力をまわりの子がつけてほしい、周りの子のソーシャルスキルを高めていくことがインクルーシブな社会づくりにつながると考えている。障害を医学モデルでなく、周りの認識で定義される社会モデルでもなく、自分で支援を求める力、排除せずにつながっていく力、そうした包摂型の社会に参画し、創りあげていく為の契機として障害を捉える教育モデル、人権モデルとしてD校の実践を捉えている。

2018年の2年生についてみると、支援学級に在籍する子どもが通常学級で学び、支援学級の教員が子どもの隣について、机の上の整頓や、教科書のページの確認、ノートの取り方などについて支援を行う場面が見られる。国語の話し合い活動や、算数での班学習の場面では、支援学級の子どもと日頃からサッカーで遊んでいる仲間が班にいる場合や、班内での役割分担を割り振ってくれる女子がいる場合などは、支援学級に在籍する子どもが班学習に参加しやすいようだ。学校全体として、「個人学習—協働学習—個人学習」の授業展開が定着していることも、支援学級に在籍する子どもが共に学ぶ土台となっている。しかし、授業内容が十分に理解できない、話し合いに入っていくタイミングがつかめないこともある。教室全体で答え合わせをすると

きに、自分の答えが他の人の答えと違ったとき、不安になる子どもも見られた。そうした場合は、担任や支援教員が、支援を必要とする子どもと他の子どもをつなぐ。このように、通常学級で学ぶための支援を行うことで、支援学級に在籍する子どもが、通常学級の子どもと協働学習する機会が保障される。

支援学級では、通常学級と同じ授業内容を、それぞれの子どもの特性に応じた形で学ぶ。語群から言葉を選ぶ問題に慣れていない、外国の名前が苦手、外来語をカタカナにするというルールが理解できていない、など子どもによって様々な苦手ポイントがある。そうした、一人ひとりの学習のつまずきや学習スタイルを支援学級の教員は理解している。そのうえで、10問を一度に提示すると混乱する子どもには3問に絞って提示する、覚えたことをすぐに忘れてしまう子どもには毎日少しずつ練習プリントをする、など丁寧に関わり、寄り添う。子どもも、先生の言うことを懸命に理解しようとし、教わったやり方を繰り返すことで学んだことを定着させていく。昼休みには、支援学級に在籍する子どもが遊びに来たりすることもある。

2年生の担任教員は、前任校と比べ、給食のときにも支援教員が通常学級に入っていることなど、D校は体制が整っていると感じていた。支援学級で3年目の教員は、その子の特性に応じて、支援と自立の境目をどこで見定めるかに葛藤を抱えていた。どこまで支援すればよいか、配慮は必要だが、ここまではいいよ、と、どこまで頑張らせるのが難しいという。D校の支援学級で9年目となるP先生は、低学年のときには、ベースは自分の教室であるという原級意識を育てたいという。しかし、それでは授業についていけない。わからないまま座らせるべきか、みんなと同じことをしたいという想いを大事にするべきか

という葛藤がそこに見られる。抽出を増やすほど学力は安定するが、クラスの中でもまれながら社会に開いていく点も見逃せない。5年生では、算数と国語は完全抽出で別課題をしているが、踏み切るまでは悩んだという。保護者に、先生の判断をお願いします、と任されたことで踏み切ることができた。

### 3.4.3. P先生のライフヒストリーから

ここで、長年D校で同和教育と特別支援学級に関わってきたP先生のライフヒストリーを通じて、D校においてどのように原学級保障と特別支援教育が捉えられてきたのかをみていこう。以下は、D校を含む中学校区の先生方を対象とした講演会での話しをもとに、P先生に内容を確認したものである。

P先生は、40年に及ぶ教師生活の半分をD校で過ごした。在日韓国・朝鮮人差別や部落差別などを扱う人権学習の中で今日の特別支援教育は捉えられており、お互いの弱さを含め、知ることが大切にされてきた。当時は、加配教員も多く、担任と同数の同和加配があった。1990年代に入り、「入り込み」から「取り出し」指導に移行した背景には、教員の人数削減により1対1対応ができなくなったことも影響しているという。

ある時、P先生はダウン症の子とも出会う。指が曲がり、発語も不明瞭であった。その後、彼は成人し、アメリカに留学する。毎年送られてくる年賀状が年々きれいな字になっているのを見て、「どの場面でもどう学ぶのかはわからない」という想いがよぎった。そして、「(小学校)6年間の中で、こういう学習があっても良かったかな」「様々な方法を個々の子に合う形で探ることが特別支援教育」という考えを持つようになった。

特に大切にしているのは、保護者の想いである。当時は2年毎に担任や支援学級担当が

代わっていたが、親にしてみると、また一から事情を話さなければいけないというもどかしさがあることも知った。親の想いを受け止めなければいけないが、生半可な答えや、簡単な答えをしてはいけない。1年生で言葉が出ない子どもを持つ親から「先生、うちの子、6年生になるまでにしゃべれるようになりますよね」と聞かれた。親は長いスパンで子どもの将来を考えている。そして、小学校に来るまでに、保育所を6年間経験している。学校への要求が高くて、まずは「そうですよね」とその気持ちに寄り添う気持ちが大切だ。そのため、毎日家庭訪問を行ったり、電話での相談が1時間に及んだりすることもあった。また、6年間をずっと支援級でと強く言ってきた保護者もいた。「通常学級にすることが不安になる子どもであり、その子どもにとっては支援級が良かったのだと思う。一緒のさせ方が大事であり、そのためには親の想いを聞かないといけない」とP先生は振り返る。

P先生が若い先生に伝えたいことは、「通常学級に通ってきている子」と思ってほしくないということだ。支援学級の子も自分のクラスであり、その子を中心にすえて集団づくりをどう進めるか、低学年のときに、「自分のクラスはここだ」と子どもが思えることが大切であり、褒める場を原学級で持つことが大事であるというのがP先生の想いだ。

### 3.4.4. D校のまとめ

D校の校区では、社会的包摂を目指すコミュニティづくりが進められており、学校はその拠点の一つと捉えられている。D校のインクルーシブ教育の理念は、こうした学校と地域の協働を土台とする人権教育の中に埋め込まれている。一人一人の子どもを大切にすること、社会参画力を育むこと、自分で支援を求める力と排除せずにつながる力を身につ

けること、包摂型の社会に参画し、そうした社会を創りあげて行く契機として障害を捉える教育モデル、人権モデルを目指している点がD校の特徴である。

「ともに学び、ともに育つ」の理念を根本とし、原学級保障を基本としながらも、「様々な方法を個々の子に合う形で」探すというのがD校の実践である。低学年のときには、子どもが「自分のクラスはここだ」と思える集団づくりを行なう。一方で、個々の子どもに丁寧に寄り添い、どのような気持ちで生活しているのか、学習面ではどのような点につまづきがあるのかを理解しようとし対応する。高学年に向けて授業内容が難しくなれば、取り出し頻度も増えてくる。そのタイミングに正解はなく、常に手探りである。その時、判断の支えとなるのは、保護者の想いによく耳を傾けることである。このように、D校では、「一人一人の子どもを大切に」という理念と、「ともに学び、ともに育つ」という理念の両方を実現しようとしている。〔新谷〕

### 3.5. E校

#### 3.5.1. 概要

E校は、児童生徒数300人程度、教員数45人の小中一貫校である。小中一貫校ではあるが、内部で小学校と中学校に分かれており、それぞれに教頭が一人ずつ配置されている。E校の校区には被差別部落がある。また、学校全体の就学援助受給率は60%台、1人親家庭率は40%台と、厳しい地域の実態がある。様々な子どもの学習・行動上の課題が顕在化しており、特に、それは7年生（中1）に顕著に現れることが多い。E校は、これまで、これらの子どもの課題に対して、人権・同和教育実践を強力に推進することで対応してきた。しかし、2015年からは個の課題に即応しつつさらなる学力伸長を目指して、特別支

援教育に力を注ぐように変化してきた。

個のニーズに即応する特別支援教育実践は、特に小学校で顕著に進んできた。それは、2015年から当時の校長の強い誘いで転動してきた特別支援教育の専門家であるQ先生が小学校籍であったことが大きいと考えられる。

筆者は、2013年からE校でのフィールド調査を開始し、これまで50回ほど訪問し、授業や行事の観察と教員へのインタビューを行ってきた。インタビューは、校長を含め15人の教師に対して半構造化インタビューを延べ23回実施した。

#### 3.5.2. E校のインクルーシブ教育実践の特徴

E校のインクルーシブ教育は、二つの指向性を併せ持っている。一つは、人権・同和教育をベースにした実践である。これには、たとえば、原学級保障による集団づくり、外国人生徒のつながりを育む「チョソン」や「ハピネスワールド」の取り組み、地域の人権NPO法人との連携などが含まれる。これらの実践のキーワードは「つながり」である。もう一つは、特別支援教育をベースにした実践である。代表的なものは、「にこにこルーム」と呼ばれる特別支援教室への取り出しとMIMの取り組みがある。

「にこにこルーム」では、約30人の小学生が、国語と算数の時間に取り出し授業を受けている。取り出しは、一人当たり一日2回までと決められている。教室はパーテーションで7、8箇所のブースに区切られ、その中で、教師と児童の1対1の個別指導が行われている。アセスメントによって一人一人のニーズが把握され、「読み・書き・算」を中心に、ニーズに応じた学習内容が計画され、効率よい学習が展開されている。「にこにこルーム」の学習内容は、あくまでも個人のニーズから派

生して考えられており、原学級での学習内容とリンクされているわけではない。

MIM（Multilayer Instruction Model: 多層指導モデル）は、長音・促音・拗音など読み分けることが難しい音韻を集中的に練習させ、読みの流調整を高める取り組みである。対象は、小学校1、2年生全員と3年生以上のニーズのある子どもである。毎朝、教師・児童が1対1で、カードを使って5分ぐらいの練習を続けている。定期的にテストを行いニーズのある子どもを絞り込んでいくことから、スクリーニングの機能も併せ持っている。

### 3.5.3. 原学級保障と特別支援教育の葛藤とその超克

E校では、長年取り組まれてきた原学級保障のベースの上に、新たに特別支援教育実践が参入してくる形となった。第1、2章に述べたように、両者は対極の指向性を持っており、葛藤が生じるのは必然的である。特別支援教育と原学級保障の間の葛藤は、「取り出し」か「入り込み」という支援の方法をめぐって、小学校内部、小中間、中学校内部で顕現化した。

小学校内部の葛藤は、「取り出し」が予定の時間を超過してしまい、次の原学級での授業に支障が出たときに顕在化することが多かった。担任のインタビューでは、取り出されたニーズのある子どもが、次の時間にうまく学習をスタートさせることができないこと、あるいは、休み時間が削られることでその子どもの機嫌が悪くなり、トラブルのきっかけになりやすいことなどが指摘された。日頃は、時間を棲み分けることで葛藤をマネジメントしているのであるが、取り出しの時間が少しでも超過してしまうと、担任と支援担の間に軋轢が立ち現れるのであった。もう一つは、学習内容をめぐる葛藤である。「にこにこルー

ム」では、原学級での学習内容とはリンクしていない別課題が取り込まれるので、取り出しが増えることで、原学級におけるカリキュラムの未習事項が増えていき、最初は一次的に取り出すつもりであっても、原学級に戻ることができなくなってしまったり、「取り出し」のほとんど行われていない中学校で本人が困ったりするのではないかと懸念が、インタビューでは語られた。

葛藤が最も大きく現れたのは、小学校と中学校の間であった。E校では7年生（中1）に子どもの課題が最も大きく顕在化する傾向があることは先に述べた。その現象をめぐって、中学校の教員からは、小学校で取り出しばかり行い集団づくりができていないからだという説明がなされる一方で、小学校の教員からは、それは中学校の入り込みでは、個のニーズに対応できていないからだと言明されるというように、見解の相違が明確に現れていた。

中学校内部でも、葛藤は現れていた。それは、評価をめぐってであった。原学級保障では、同じ授業を受けている者の間でも、特別支援学級在籍児童とそれ以外の子どもの中で、ダブルスタンダードが採用されることになる。グレーゾーンの子どもの増加と、「チャレンジテスト」に伴うこの市特有の内申点決定のシステムが、評価の矛盾を先鋭化させていた。通常学級と特別支援学級とに学びの場を分けてしまえば、教師はこの矛盾から解放されることになるのである。

E校では、これらの葛藤を調停するために、2018年度から「インクルーシブ委員会」が創設された。メンバーは、中学校所属のチームの教員1名と小・中それぞれに担任と支援担を含む4名の教員からなる。月に一回会議を持ち、E校のインクルーシブ教育のあり方について議論を積み重ね、その様子を「イン

クル通信」を通して学校全体に向けて発信することを続けている。インクルーシブ委員会がこの1年半にわたって取り組んできた内容は、4つに分けて捉えることができた。

第一は、指導観や指導方法をめぐる議論を活性化させ、教員間に共通の感覚を形成する実践である。たとえば、2018年10月の第6回では、「成長（できた！）を感じるための工夫」と題して、4人ずつのグループに分かれて議論が行われた。

第二は、E校の課題を可視化させ、共有化させる実践である。2018年第8回から第10回にかけての「Eの教育からインクルを考える」シリーズがそれに当たる。この取り組みを通して、小学校の教師は中学校の、中学校の教師は小学校の授業や支援の様子を見に行くことが決定され、それぞれの教員は両者の間の違いを目の当たりにすることになった。

第三は、インクルーシブ教育とは何かを定義し、指針を示す実践である。2019年、インクルーシブ委員会では、「インクルーシブ教育基本方針案」を策定した。その特徴の一つは、これまで特別な支援の対象を障害児生徒に限定していたのを、すべての「特別な支援を必要とする子どもたち」というように拡大したこと。もう一つは、学級担任と支援担の役割を明確にした点である。支援担が、個に注目するのに対して、担任は集団に焦点を当て、個と個を結ぶことを主たる任務とすることが明確に述べられている。

第四は、他の校務分掌と協働し、行動化に向けての基盤をつくる実践である。2019年度の第3回から第5回にかけてのユニバーサルデザイン（UD）とその具体的な授業イメージづくりがそれに当たる。「E校授業UD 5つの観点」と23の項目が提案され、議論された。これが土台となり、学力保障委員会の取り組みが活性化した。

E校では、インクルーシブ委員会の取り組みによって、しだいに「インクルージョン」や「インクルーシブ教育」という言葉が学校の日常に浸透してきた。そして、他の委員会でもインクルーシブ委員会の発信に呼応するような動きが生じてきた。たとえば、学力保障委員会では、2019年度からインクルーシブ委員会が提案した「E校授業UD 5つの観点」と23の項目を取り入れた相互授業参観や研究授業を開始することになった。また、集団づくり委員会が中心となり、2019年より「集団づくり基本方針」が策定され、障害やマイノリティなど様々なニーズのある子どもを中心に据えた集団づくりの必要性が再確認され、月に一度、「集団づくり検討会」を行うことになった。担任が順番に自分の学級の様子や課題を報告し、それについて参加者全員で議論するケース会議が継続的に取り組まれている。逆説的ではあるが、取り出しが増え学級集団の基礎に揺らぎが生じることで、逆に、集団づくりの重要性を教師らが自覚せざるを得ない状況が生まれてきたと言える。

#### 3.5.4. E校のまとめ

調査結果をまとめると次のようになる。① E校では、原学級保障のベースに特別支援教育が入り込むことにより、葛藤が生じていた。② E校の教員らは、その葛藤を、インクルーシブ委員会を創設することで、克服しようとしてきた。③ その結果、「インクルーシブ教育」「インクルージョン」とは何かが問われ出し、その議論は学校の日常世界に浸透してきた。④ 他の委員会がインクルーシブ委員会と協働し、学校全体でインクルージョンを目指す行動が活性化してきた。

以上から示唆されることを整理すると次のようになる。第1は、「インクルーシブ教育」の意義についてである。インクルーシブ教育

を「障害がある者となない者が共に学ぶ教育」と定義するならば、「取り出し」が増えつつあるE校の現状は、インクルーシブ教育という観点からはネガティブに評価されることになるだろう。しかし、E校では、原学級保障を維持しつつ「取り出し」を導入することで葛藤が生じ、それを克服しようとする中で、インクルーシブ教育が活性化していた。インクルーシブ教育とは、単に障害のある者となない者が共に学ぶという形なのではなく、学校コミュニティへの参加というゴールを目指して、コミュニティの成員が、葛藤を抱えながらも協働する過程だと言えるのではないだろうか。第2に、今日の日本社会における原学級保障の意義についてである。E校においてインクルーシブ教育実践が活性化した要因は、原学級保障のベースに特別支援教育を取り込むことで葛藤が生じ、それに向き合い、克服しようとしたことによる。「発達保障論か共生教育論か」、あるいは、「特別支援教育か原学級保障か」という二者択一の議論では、上述のような意味におけるインクルーシブ教育へと向かう機運は生まれなかったと思われる。目の前の現実即して、両面を同時に追求していくことが賢明であるように思われる。ただ、特別支援教育に傾倒する日本の教育制度の下では、このような葛藤は起こりにくい。原学級保障というベースがあったからこそ、このような学校の変化が生み出されたことは、銘記されねばならない。〔原田〕

#### 4. 考察

5校のインクルーシブ教育実践を見てきた。5校の実践に共通していることは、「原学級保障」をベースにしていることである。原学級保障は、端的に言えば、障害のある子どもが通常学級で他の児童生徒と共に学ぶことを

保障しようとする実践のことであった。そして、その肝は「しんどい子」を中心に据えた「集団づくり」であった。同じ地域の様々な立場にある子どもたちが共に育つことを通して、互いの差異を理解しあい、「しんどい子」をエンパワーしつつ、差別のない集団や地域社会を築くことが目指されている。日本型インクルーシブ教育においては、通常学級からの流出（排除）が進んでいることは第1章で述べたが、これら5校の実践は、原学級保障、すなわち、「通常学級で共に学ぶこと」を志向している限りにおいて、日本型インクルーシブ教育に抗う実践であるということが言える。

しかし、5校の日本型インクルーシブ教育に対する抗い方の様相には、違いがあることも浮き彫りにされた。そしてその違いは、X市のA・B・C校と、他市のD・E校との間に明確に現れた。X市の3校は、「分けることは差別」という考えに基づき、反差別・人権課題としてフルインクルージョンを維持することを重視していた。そこでは、多様な者同士が学習と生活の場を共有することから生じる「都合がぶつかり合う体験」を通して、問題解決能力などのソーシャルな力の獲得が目指されていた。これは、狭義の学力ではなく、人間の解放と連帯の創造を目指した「解放の学力」に通じる学力観であると言える。一方、D・E校では、個のニーズに即応すべく、原学級から取り出す形で小グループ指導や個別指導が取り組まれるようになっていた。ここでは、原則「原学級保障」を志向しながらも、狭義の学力を向上させることが重視されていたと言える。

この二つの指向性の違いは、解放教育が元来含み持っていたジレンマが顕現化したものとして捉えることができる。第2章で述べたように、解放教育の内部において、「しんど

い子を中心にした集団づくり」に基づく原学級保障の実践と、学力保障の実践との間には、元来、一定の緊張関係があったのである。X市のA・B・C校は前者の方向に舵を切ったが、他市のD・E校は後者の方向に舵を切ったと捉えることができる。従って、それぞれの長所と短所は裏腹な関係にある。

A・B・C校では、通常は支援担当が通常学級に入り込む形でニーズのある子どもをサポートすることになるのだが、支援担当の数が足りないことから支援の手が行き届かなかったり、支援担当が教室にいたとしても、一斉授業スタイルが主となる高学年の教室においては個別の支援に限界があることが垣間見られたりしていた。

一方、D・E校の「取り出し」は、狭義の学力を保障するという観点からは利点があるものの、集団づくりの理念と実践の継承をどのように進めるかをめぐって課題が現れてきていた。特に、解放教育を牽引し、「原学級保障」を切り拓いてきた年配の教員らが次々に退職し、逆に、その時代を知らない若い教員が急増している今日の学校状況にあって、さらに、原学級保障と対極の指向性を持つ特別支援教育が全国レベルで興隆し、「医療化」が進行する中において、「取り出し」が増加する両校の現実は、「共に学ぶ」という学校の基盤を切り崩す危険をはらんでいると言える。

しかし、解放教育が原学級保障の実践と学力保障の実践という、時に相矛盾する命題を併せ持っていたことは、一方で、「解放の学力」か「狭義の学力」か、「集団づくり」か「個のニーズ」か、あるいは「入り込み」か「取り出し」か、といった両極へと学校が分化していくことに対して、一定の歯止めをかけるように作用している側面も見られた。X市のA・B・C校でも、狭義の学力が決して軽ん

じられているわけではなく、頻繁に研修会や研究会が持たれ、原学級保障体制でいかに個のニーズに対応し、狭義の学力を保障していくかが議論されていた。一方、D・E校では、解放教育や原学級保障の理念を再確認する動きが芽生えてきていた。D校では、長年地域に関わってきた人たちが、地域の歴史を伝える連続研修を始め、それが保育所や小学校の新任研修的役割を担い始めていた。また、E校では、インクルーシブ委員会が立ち上がり、インクルーシブ教育に関する議論を継続する中で、集団づくりの実践が活性化してきていた。

## 5. 結語

今後、これらの学校がどのように変化していくのかは予測がつかない。また、どの指向性に進むのがよりインクルーシブであるのかも、現段階では判断できない。ただ、一つ言えることは、これらの学校が、一人一人の子どもを大切にすることはどういうことであるのかを模索する中で、葛藤を抱えながら、地域と協働しつつ独自の学校文化を創造してきていることである。ブースとエインスコウ(Booth, T. & Ainsco, M. 2002)は、インクルージョンについて次のように述べている。「インクルージョンは、すべての生徒が学習と参加を増していく、終わりなき過程である。インクルージョンは、学校が熱望しているが、決して到達していない理想である。だがインクルージョンは、参加を増す過程が始まればすぐに起こるのである。インクルーシブな学校は、つねに進行している学校である」。インクルージョンをこのように定義するならば、本研究で紹介した5校は、インクルーシブな学校であると言える。

ただ、ここで注意しなければならないこと

は、これらの学校がインクルージョンに向かって「進行」しているのは、「共に学ぶ」か「個別に学ぶ」かをめぐる葛藤が生じており、それを超克しようとするところからだとのことである。そして、この葛藤が生じるのは、これらの学校が集団づくりを教育の基盤に置いていたからに他ならない。個と個をつなぎ集団を形づくりようとする中で、個のニーズに応えなければならないとなったときに、はじめて葛藤が生じるのである。その基盤もなく個のニーズに応えることだけを目指しておれば、ただ分離が進んでいくことになるのは自明の理であると言える。日本型インクルーシブ教育に欠如しているのは、「集団づくり」というバックボーンである。ただ、ここでの集団は、よく批判されるどころの「みんな同じ」を強いる同調性の強い集団のことではない。互いの差異を理解し合い、連帯できる集団である。さらに、その中でも最も「しんどい」状況にある子を中心に据え、その子を支えつつ、そこから「しんどさ」を生みだしている制度的差別や社会的障壁について学び、それらに向かって共に挑んでいくことができる集団である。

本研究では、大阪で展開されてきた原学級保障に焦点を定め、その多様な姿を描出し、日本型インクルーシブ教育の今後を考えていく上での示唆を得ることができた。ただ、課題も多く残されている。第一は、今回の記述では紙幅の限界があり、個々の学校文化の変容過程の詳細にまで踏み込んで記述することができなかった。今後は、個々の学校の変容を追跡し、エスノグラフィーとして記述する必要がある。第二は、世界のインクルーシブ教育の議論に原学級保障と集団づくりをいかに接合するかということである。集団を基礎に置く原学級保障のペダゴジーには、個に基礎

を置く欧米中心に展開されてきたインクルーシブ教育の議論にはない視点を提供できる可能性がある。筆者らの研究チームは、これまでイギリス、ロンドンのニューアム区やオーストラリア、クイーンズランドのケアンズの学校でフィールド調査を行ってきたが（原田・濱元 2017, 原田・濱元・竹内 2018）、今後はそれらの調査結果と比較することや、国際的な議論の場に向けて日本の原学級保障を発信していく必要があると考えている。〔執筆一同〕

## 参考文献

- 二見妙子, 2017, 『インクルーシブ教育の源流—1970年代の豊中市における原学級保障運動』現代書館.
- 原田琢也, 2011, 「特別支援教育に同和教育の視点を—子どもの課題をどう見るか」志水宏吉編著『格差をこえる学校づくり』大阪大学出版会, pp.83-100.
- 原田琢也・濱元伸彦, 2017, 「ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践（Ⅱ）—個のニーズへの対応と集団への包摂の両立を目指して」『金城学院大学論集』社会科学編第14巻第1号, pp.1-23.
- 原田琢也・濱元伸彦・竹内慶至, 2018, 「オーストラリア・クイーンズランド州のインクルーシブ教育制度と実践」『金城学院大学論集』社会科学編第15巻第1号, pp.25-43.
- 堀正嗣, 1997, 『障害児教育のパラダイム転換』明石書店.
- 堀家由妃代, 2012, 「特別支援教育の動向と教育改革—その批判的検討」『佛教大学教育学部学会紀要』第11号, pp.53-68.
- 木下繁弥, 1985, 「学力保障と教育課程の民主的編成」全国解放教育研究会編『解放教育の原則と展望』, pp.142-155.
- 木村祐子, 2015, 『発達障害支援の社会学—医療化と実践家の解釈』東信堂.
- 毎日新聞, 2019, 「外国籍は通常の2倍 特別支援学級在籍率 日本語できず知的障害と判断か」(2019年8月31日)  
 〈<https://mainichi.jp/articles/20190831/>〉

- k00/00m/040/156000c> 2019年11月9日閲覧
- 中村 拓三, 1975, 「解放教育における集団主義」  
部落解放研究所・全国解放教育研究会編『双書・  
『にんげん』実践の研究 集団主義編』解放出版社,  
pp.210-225.
- 佐藤 貴宣, 2015, 「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  
谷大学教育学紀要』第14号, pp.13-31.
- 鈴木 文治, 2010, 『排除する学校—特別支援学校  
の児童生徒の急増が意味するもの』明石書店.
- 堤 英俊, 2019, 『知的障害教育の場とグレーゾ  
ーンの子どもたち—インクルーシブ社会への教育  
学』東京大学出版会.
- TonyBooth & MelAinsco, 2002, Index for Inclusion  
(2002 edition), Centre for Studies on Inclusive  
Education (CSIE) (=中村満紀男・河合康・岡典  
子訳『インクルージョンの指標 (2002年版)』  
筑波大学心身障害学系).
- 梅田 修, 1988, 『同和教育実践論の探求』部落問  
題研究所.
- 矢野 洋, 1989, 「解放教育における集団主義の思  
想と原則」矢野洋編『部落解放教育と集団づく  
り—大阪の実践を中心として』明治図書, pp.9-  
32.