

インクルーシブ教育の到達点

— 関西圏の実践から —

The Current Status of Inclusive Education in the Kansai Region

原 田 琢 也¹⁾

Takuya HARADA

中 村 好 孝²⁾

Yoshitaka NAKAMURA

佐 藤 貴 宣⁴⁾

Takanori SATO

高 橋 眞 琴³⁾

Makoto TAKAHASHI

堀 家 由 妃 代⁵⁾

Yukiyo HORIKE

1. はじめに

1.1. 問題の所在

2012年7月、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は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を公表し、日本が今後インクルーシブ教育へと向かうことを明言した。ところが、「報告」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向かうことができるとし、基底のパラダイムに変革をもたらすことはなかった（清水 2012）。

2007年から導入された特別支援教育をめぐっては、以下のような問題が指摘されている。一つは、特別支援学校・特別支援学級・通級指導を受ける子どもの数の増加に一層拍

車がかかっており、結果的に、通常学級からの流出を進めていることである（堀家 2012、鈴木 2010）。もう一つは、子どもが現す学習・行動上の課題のうち、社会・文化・経済的要因、あるいは家庭環境的要因からもたらされる子どもの課題が、「発達障害」として渾然一体となって把握されることにより、医療化が進んでいることである（木村 2006、原田 2011）。これらの問題を解決するためには、日本の特別支援教育制度の基底をなす、子どもを「障害のある子ども」と「ない子ども」に分けて捉える発想（「二元論」と呼ぶことにする⁶⁾）と、すべての子どもを通常学級に在籍させることを前提とすることなく、ニーズに応じて特別な学びの場に配置する考え方（「分離主義」と呼ぶことにする）の二つの原則を再考する必要がある。

1) 金城学院大学

2) 滋賀県立大学

3) 鳴門教育大学

4) 日本学術振興会特別研究員（PD）・京都大学

5) 佛教大学

1.2. ロンドン・ニューアム区のインクルーシブ教育実践

ところで、「二元論」と「分離主義」は、

世界的に見れば必ずしも当たり前のこととは言えない。たとえば、イギリスでは、1978年の「ウォーノック・レポート」(Warnock 1978)とそれに続く1981年教育法以降、「障害」という類型で子どもを把握することを廃し、「特別な教育的ニーズ」(Special Educational Needs: SEN)で子どもの学習・行動上の課題を把握することになった。SENの中には、もちろん生物学的な意味における障害も含まれるが、社会経済的な要因から生み出される子どもの困難も含まれる。「特別な教育的ニーズ」の定義をめぐっては、「特別な教育的手だて」(special educational provision)を必要とするほどに「学習における困難さ」(a learning difficulty)があるならば、その子どもは「特別な教育的ニーズ」を有するとする、と定められた。つまり、障害の有無に関わらず、特別な支援が必要な子どもに必要な支援を行うという制度枠組が変わったのである。

さらに、イギリスでは、1997年の教育に関するグリーンペーパーの中で、インクルージョンの方向性が示された。

私たちの研究チームはここ2年間にわたり、関西圏の学校調査と並行して、ロンドン・ニューアム区でも調査を行ってきた(原田ら 2016, 原田・濱元 2017)。同区は、1981年の教育法を契機として、区をあげて精力的にインクルージョンに取り組み、当初8校あった特別学校(special school)を2校にまで減じることに成功している。図1は、私たちがフィールドの一つとしたサラボンネル校(Sarah Bonnelle School)のインクルーシブ教育のコンセプトを表した概念図である。三角形の底辺には通常の授業改善が置かれ、あくまでも、すべての生徒のニーズを通常学級における通常授業の中で充たすことが最重要視されていることが分かる。どうしても授業の内容と個々の生徒のニーズをマッチさせるこ

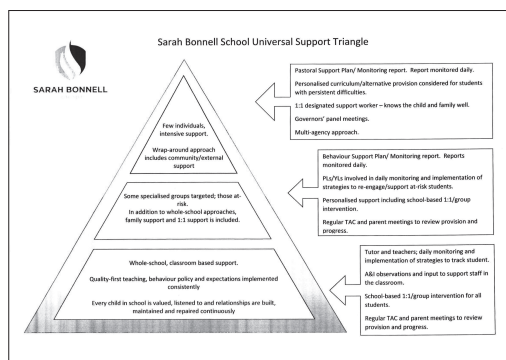


図1 Sarah Bonnell School Universal Support Triangle

とができない場合に限って、三角形の上位に向かい、小グループや1対1でのインターベンション(介入)が試みられことになるのである。

ここでニューアム区のインクルーシブ教育実践を紹介したのは、日本のインクルーシブ教育が依拠する「二元論」と「分離主義」が、必ずしも当たり前のことではないということを示したかったからである。日本のインクルーシブ教育が、先に指摘した日本の特別支援教育の二つの問題を解消していくためには、このような具体的な手立てが必要であり、そのためには制度の基底をなすパラダイムを変革する必要があると考えられる。しかし、この点に関する文部科学省(以下、文科省と略記する)の態度は曖昧である(堀家 2012)。

1.3. 文科省の態度の曖昧さ

文科省のインクルーシブ教育をめぐるコンセプトの曖昧さは、とりわけ本研究で問題にしている「二元論/一元論」や「分離/統合」をめぐる顕著に現れる。

まず、「二元論/一元論」をめぐるである。以下は、2005年に中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」の定義である。

「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものです。

この文章をめぐるのは、二つの曖昧な点を指摘することができる。

一つは、「障害」の定義である。生物学的な意味における障害（impairment：インペアメント）を指すのか、社会的な意味における障害（disability：ディスアビリティ）を指すのかが判然としない。もし後者であるのなら、日本の特別支援教育（＝インクルーシブ教育）は「二元論」ではなく「一元論」に依拠していることになり、障害のあるなしに関わらずすべての子どもの困難を対象とすることになる。日本の特別支援教育が社会モデルに立脚しているという前提に立つのなら、ここでの「障害」は、後者の意味で解釈すべきだという議論も十分に成り立ちうる。しかし、そう解釈すると、他の障害に関する記述や規定との間に齟齬が生まれる。たとえば、文科省は、LD、ADHD、高機能自閉症などを、脳機能または中枢神経の「機能障害」または「機能不全」と定義している（文部科学省 2003）。また、学校教育法施行令第22条の3は、特別支援学校の入学条件として、医学的な意味における障害の程度を細かく規定している（例えば視覚障害の場合、「両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は…」というように）。これらの記述や規定を基に考える限り、日本の特別支援教育制度における「障害」は、生物学的な意味における障害（インペアメント）を表していると考えざるを得ない。

もう一つの曖昧な点は、「教育的ニーズ」が、「障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズ」を表しているのか、「すべての幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズ」を表しているのが判然としない点である。たとえば同文書内においても、次のような記述が見られる。

今後、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育を進めていく上で、現在の盲・聾・養護学校の制度を様々な教育的ニーズに適切に対応し得るものとする必要がある。

文科省から出される特別支援教育関連の文書や報告書では、「一人一人の教育的ニーズ」の前に「障害のある」が付されることが圧倒的に多いのだが、時折、それが付されないことがある。それが、「障害のある」と付さずとも文脈の中でそうと分かるので省略しているだけなのか、「障害のある子どもだけではなくすべての子どもを対象とすること」を表すために意図的にそうしているのか、あるいは、少しうがった見方をすれば、その判断をごまかし、先送りにするためにそうしているのか、それが未だに判然としないのである。

「分離／統合」をめぐるのも曖昧な姿勢が見られる。次は、冒頭でも紹介した2012年に中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の一部である。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、

その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

ここでは、統合と分離の相反する指向性が同時に示されている。おそらく、先に紹介した図1のように、通常学級に籍を置きつつ、特別支援学校への配置を含めて多段階のウェブ間を柔軟に行き来できるような制度をイメージしてのことだと想像はできる。しかし、日本の学校制度では、通常学級と特別支援学校・学級との間には学籍の異動を伴い、簡単に行き来することはできない。その体制を堅持したまま、つまり、すべての子どもを地域の学校の通常学級に在籍させることを明確に打ち出すことなく、「多様な学びの場」の創造を促進することが、通常学級からの流出を推し進めてしまうことになることは、自明の理であると言わねばならない。統合を進めようとしているのか、それとも分離を進めようとしているのか、文科省の態度は不明確である。

以上見てきたように、日本のインクルーシブ教育制度は、表面的にはインクルーシブな様相を呈しながら、根底部分においては、「特殊教育」から引き継がれてきた「二元論」と「分離主義」を継承しており、いわば、都合のよい「二枚舌」を使い分けていると言うことができる。この文科省の優柔不断な姿勢が、学校現場を混乱に陥れる大きな要因となっている。

1.4. 本研究の目的と概要

2017年の今、日本がインクルーシブ教育

へ向かうことを打ち出してから5年が経った。学校現場は制度上の矛盾に直面し、葛藤を抱え込みながらも、目の前の子どものための学習・行動上の課題に対応しつつ、手探りでインクルーシブ教育実践を模索してきている。本研究の目的は、学校現場でのフィールド調査を通して、現時点における日本のインクルーシブ教育実践の実相を明らかにすることにある。

私たちの研究チームは、この2年間、ロンドン・ニューアム区での調査と並行して、日本の学校6校においても継続的なフィールド調査を実施してきた。6校はすべてが関西圏の学校である。関西圏の学校をフィールドとしたのは、共同研究者のすべてが関西在住であったことが主たる理由ではあるが、ただそればかりではなく、関西圏、とりわけ大阪が、人権・同和教育が積極的に取り組まれてきた地域であり、その文脈の上で「原学級保障」⁷⁾と呼ばれる統合教育の実践が取り組まれてきたことなど、インクルーシブな教育風土を強く持っている地域であることにもよる。

6つのフィールドは、5人の共同研究者(2校担当したものが一人いる)が、それぞれにインクルーシブ教育という観点から興味のある学校を選定し、個々に調査を依頼し、協力を得ることができた学校である。それぞれに、自分のペースでフィールドに赴き、授業観察やインタビューを行ってきた。従って、調査の頻度や回数はそれぞれに異なる。共同研究者間では、年2回の報告会を持ち、問題意識を共有するように努めてきた。

次節からそれぞれの担当者が、それぞれの調査で得られたデータを報告する。フォーカスの当て方や論述方法についても、若干違いが見られる。これは編者である筆者の力不足によるところがあることも否めないが、そればかりではなく、それぞれのフィールドにお

けるリアリティを大切にするために、強い枠付けを避けたことにもよる。それぞれの節の終わりに、括弧書きで執筆者を表記する。それぞれの節の文責は、それぞれの執筆者が負うこととする。なお、それぞれのフィールドに関する記述と画像については、予め担当者を通してチェックを受け掲載の許可を得ている。〔原田〕

2. 各校の実践

2.1. A小学校

2.1.1. 学校の概要

X市立A小学校は、明治時代に開校された歴史の古い小学校であり、現在の児童数は約500名である。X市全体の子どもの人口は近年減っているが、A小学校の児童数は増加している。それは、古くからの文化や伝統のある学校近隣から少し離れたところで新興住宅地の開発が進んでおり、その世帯の児童が多く入学してきているからである。近隣世帯の減少と新興住宅地世帯の増加については、「ドーナツ化現象」という説明も聞かれた。近隣世帯は三世代家族も珍しくないが、新興住宅地世帯は主に核家族であり、また最近この学区に住み始めた世帯が多い。つまり、様々な状況の家庭があり、そしてそれは学校に必要とされる、児童や家庭に対するサポートがますます多様になっているということである。

2.1.2. インクルーシブな実践

A小学校は、2013から2015年度の3年間、文科省のインクルーシブ教育システム構築モデル校であった。この期間、A小学校は、日本の教育システムにおける標準的なインクルーシブ教育を、通常よりもしっかりと実施していたと言える。それは現在も継続している。

(1) 個に応じた支援・指導と学びのユニバーサルデザイン

A小学校のインクルーシブな教育のテーマの一つは、それぞれの個に応じて能力を伸ばすような指導と支援を行うと同時に、全校的な取り組みとして学びのユニバーサルデザインに基づく授業を行うということである。

A小学校に特別支援学級は3学級ある。特別支援学級在籍と個別の教育支援計画（なおX市では、全国で正式に特別支援教育が実施されるより早く2003年度から、個別の教育支援計画にあたるものを開始していた）の有無に注目して、A小学校の児童約500名を整理すると次のようになる（人数は2017年度のもの）。

- ①特別支援学級在籍（個別の教育支援計画あり）＝12人。
- ②通常学級在籍、個別の教育支援計画あり＝23人。
- ③通常学級在籍、以前は教育支援計画があったが（児童の成長あるいは適切な関わりにより不要になったため）やめた＝8人。
- ④通常学級在籍、個別の教育支援計画なし＝約450人。

特別支援学級在籍児童は、各教科については児童ごとに特別支援学級あるいは交流学級で授業を受ける。知的障害の場合に典型的だが、関わり方や環境調整だけでは不十分な場合、各児童の障害種別や特性に応じた教育課程を編成する。必要な場合には、特別支援教育支援員による対応や、取り出し授業なども行なう。

全校的に取り込まれるユニバーサルデザインとしては、「本時のめあて」「学習の流れ」の提示や視覚による支援、ほめ言葉の使用な

どが行なわれている。これらはモデル事業報告書でも言及され、フィールドワーク中の授業にも、教員の語りにも見られた。

(2) A っ子支援委員会

次に、グレーゾーンの子どもたちにしばしば見られる多様な問題の重複への対応を見てみる。A小学校が、子どもとのダイレクトな関わり以外の家庭環境などの関係性を重視するようになった一つのきっかけは、2014年に週1日勤務していたSSWの影響にある。また、南米出身家庭の子で、本人以外の家族は日本語があまり得意ではない児童が通ったという経験によっても、A小学校は社会的要因を重視するようになった。

このようにして、グレーゾーンの子どもはしばしば様々な問題（障害、問題行動、不登校、虐待、貧困など）が重なっているということは認識されていたが、障害や家庭背景、問題行動などのくくりで、分掌が分かれていた。

それをまとめるきっかけの一つとなったのが、2014年に立ち上げられた「A っ子支援委員会」（長は学校長）である。この委員会は、校内体制として支援する必要があるような重複する問題を抱える児童や、関係機関との連携が必要な児童のケースに対応する。実際には、色々に重なっており、どこに相談すればよいのかよく分からないような問題を、特別支援教育コーディネーターがとりあえず自分のところに集約するというようになった。

現在では、次第に、より小さく頻繁に個々の児童の情報を交換するようになった。「A っ子支援委員会」という名称は今でも存在しているが、委員会を開かなくても「気になる子ども」を中心にして見て各関係者につなげるようになってきている。その内容は、保護者への支援、医療との関係、行政との連絡など多岐にわたっている。

つまり、①重複する様々な問題が認識され、②それらの問題を集約するような委員会が立ち上げられ、子どもを中心にして諸問題を整理してみるという（いわばソーシャルワーク的な）発想がとられるようになり、③そのような発想がわざわざ委員会を開かなくても一定程度とられるようになりつつある、と言える。現在、児童の情報交換の定期的なやりとりとしては、週に1度、問題行動、いじめ、障害、家庭背景など問題の種別は問わず気になる児童について情報交換をする機会があり、それとは別に学期に1度「子どもを語る会」をもって共通理解および検討を進めている。

(3) 集団登校と学年単位による集団づくり

A小学校では、児童が集団に対して所属感をもって学べる活動も意識している。児童が所属する重要な集団は、集団登校と学年という単位である。以下では特に特別支援学級在籍児童に注目して見てみる。

集団登校は、X市内のすべての小学校（市内全域を学区とする小学校を除く）で行なわれている。学年を縦断する集団である。モデル事業報告書では、特別支援学級の児童が近所の児童と集団登校し、またその保護者が引率して同じ登校班の児童や保護者と会話することで理解啓発が進んだというエピソードが報告されている。

もう一つの重要な単位集団は学年である。1学年は3学級（ごくまれに2学級）、80名前後であり、ちょうど良い規模のまとまりだと考えられている。特別支援学級の児童も、学年単位での動きには入る。学校行事や児童会、クラブ活動、委員会活動などの特別活動は、特別支援学級の全児童が交流学習を実施する。それらとは少し異なるものとして、特別支援学級在籍児童の場合は、特別支援学級3学級合同という単位もあり、朝の会はこの3学級合同で行なう。

2.1.3. まとめ

A小学校は、現状の日本の教育システムにおける標準的なインクルーシブ教育を、かなりしっかりと実践している学校だと言えよう。個々の児童ごとの特別支援学級と交流学級と取り出し授業の使い分け、所属集団づくり、医療その他の他機関との連携、ほめることで自己肯定感を持たせるという心理面へのアプローチ、家族への支援などである。

特別支援学級在籍や個別の教育支援計画の作成には「障害」の有無が関わるが、Aつ子支援委員会に見られたように、「障害」を含む場合も含まない場合も区別なく、その児童を中心に置いて見て、必要な支援を行なう姿勢が近年強まっている。その中で、知的障害のある児童については比較的、障害種別・特性が重視されており、児童に応じて教育課程を編成することがその能力を伸ばすために適切であると考えられている。

いま取り組んでいるような、意識向上や研修や授業づくり、組織の工夫などをさらに進めて、現在の日本の文科省的スタンダードにおけるインクルーシブ教育を進めていくことは、ある程度は可能であろう。しかしこのやり方で進める場合には、端的にもっと多くのスタッフが必要である。児童が充実した教育を受けつつ、障害のある児童も障害のない児童も、家庭など学校外で問題を抱える児童も抱えていない児童も、場を共有し共に学ぶという文字通りのインクルーシブな教育を追求することが、現状のシステムでどこまで可能なかは、必ずしもはっきりしていないように思われる。〔中村〕

2.2. B 高等学校

2.2.1. 学校の概要

B高等学校は、関西のある都市の住宅地に位置する。周辺地域は、地元では、「福祉ゾー

ン」とも呼ばれており、県立・市立の特別支援学校や福祉事業所が多く所在し、地域の公立学校においては、人権教育が重点的に推進されている。多部制単位制高等学校及び高等特別支援学校の設置が公表されてから、準備が進められ、開校した学校であるが、当該地域では、複数の定時制高校の統廃合が進められた経緯がある。それらの学校は、複雑な生活背景や人権に関する課題を有する生徒も在籍していた学校であるといわれる。B高等学校も文部科学省の人権教育研究指定校に指定された経緯もある

1部(1～4限)・2部(5～8限)・3部(9～12限)において、1日4～6時間の授業が実施される。平成29年5月現在の在籍生徒数は、1部213名、2部210名、3部235名、計658名である。周辺市在住の生徒が比較的多く在籍しているが、県内他市町村からの入学もある。平成29年5月現在の職員数は、教育職73(学校長1〔特別支援学校長兼任〕、教頭3、主幹教諭5、教諭44、養護教諭1、臨時講師12、臨時養護教諭4、臨時実習助手3)、行政職8、学校外スタッフ(非常勤講師4、学校医6、ALT1、特別支援教育支援員2)である。

前期・後期制の単位制であり、原則として、所属する部における教科・科目を週19時間(19単位)履修し、4年間で卒業することを目標としているが、各部では、所属する部以外の授業を10時間(10単位)まで履修することで、3年間で卒業することができる。「受講ガイド」には、講座名、単位数、前・後期別、履修形態(必須・選択)、難易度(標準・応用)、使用教科書、副教材、受講対象(学年・対応進路)、受講条件、学習目標、学習方法、評価方法が示されており、少人数制のきめ細やかな授業を実現している。

設置する科目においては、原則として2時

間連続で週2回（計4時間）の授業が実施され、前期または後期で2単位を認定することが基本となっている。4単位の科目については、前期・後期を合わせて4単位を認定している。学習指導要領に履修の順序性が規定されているため1年次に設置できない科目（数学Ⅱ，コミュニケーション英語Ⅱ等）以外は、どの年次でも履修可能である。新入生は、4月上旬の受講登録・ガイダンス及び受講面談（個人面談または三者面談）を経て、4月中旬の受講登録期間に講座の登録を行う。また、2年次以上の生徒は11月中旬の受講説明会を受け、12月下旬の受講面談を経て1月下旬の受講登録期間に講座の登録を行う。

2.2.2. インクルーシブな実践

B高等学校は、個々の生徒の興味・関心、ライフスタイル上のニーズに応じて学ぶことができる多部制単位制高等学校（全県学区）として開校された。国公立・私立大学、短期大学、専門学校への進学希望の生徒、勤労している生徒、障害者手帳・療育手帳を所持している生徒、中学校時代不登校であった生徒、社会人の学びなおし、生涯学習の観点から入学した生徒など多様な生徒が在籍しており、在籍生徒の年齢層も10歳代から60歳代までと幅広い。学校の教育目標は、「社会で必要なルールや学力、基礎的な習慣を身につけ自己肯定感（自分は大切な存在だ）・自己効力感（自分はやればできる）を培い、グローバルな環境に適応し、社会に貢献できる人財を育てる」である。知的障害のある生徒が生活上のスキルを身につけ、社会的自立を目指した職業教育に重点をおく特別支援学校が同一の敷地内に併置されていることも特徴である。以下では、その実践を具体的に記述する。

(1) 共生社会を意識した学校独自講座

普通科の教科・科目以外にも職業生活に関

する専門科目として、商業（講座名：「簿記」「情報処理」「課題研究」）、家庭（講座名：「子どもの発達と保育」「ファッション造形基礎」「フードデザイン」）、福祉（講座名：「介護福祉基礎」）が設定されており、学校内での実習上の設備も充実している。学校設定教科としては、国語、地歴、数学、理科、外国語の基礎的内容科目や公民（講座名：「時事問題研究」）、共生社会と人間（講座名：「ノーマライゼーション」「対人援助」「地域社会への支援」「キャリアプランニング」）、キャリア（講座名：「キャリア開拓」）が設定されている。学校に隣接している福祉事業所から特別非常勤講師を招聘し授業を行う場合もある。在学中に、移動介護従事者資格の取得も可能である。学校外の履修等（定通併修による科目、近隣高等学校との学校間連携による科目、高等学校卒業程度認定試験合格科目、大学等との連携による科目、各種技能検定審査による技能審査）によっても、単位認定が可能となっている。

併置されている特別支援学校との共同授業も設定されている。タイプAは、特別支援学校の1年生の生徒全員と履修する形態（講座名：「音楽Ⅰ」「美術Ⅰ」「体育」「社会と情報」）、タイプBは、特別支援学校の2、3年生生徒のうち、希望者が受講する形態（講座名：「現代社会」「生物基礎」「科学と人間生活」「数学入門」「英語入門」「家庭基礎」「情報処理」「書道Ⅰ」）、タイプCは、高等学校の生徒が特別支援学校の授業を受講する形態（講座名：「キャリアプランニング」）、タイプDは、近隣の高等学校との連携で両校の生徒が受講する形態（講座名：「介護福祉基礎」「地域社会への支援」）である。アクティブラーニングやICTを活用した少人数制の授業展開、教職員全体の共通理解に基づく生徒指導、福祉・対人援助面、地域における学習支

援上の地域連携、国際交流及びボランティア活動、ガイダンスと相談体制の充実など多様なアプローチがなされている。

(2) 対話重視の生活指導

学校における「問題行動」とは、「喫煙」「犯罪行為（窃盗・万引き、無免許運転等）」「暴力行為」として教員間で認識されており、生徒指導部、専門部を中心としてB高等学校内外で立ち番を行い、指導を行っている。基本的に上記の「問題行動」が起こった場合には、療育手帳や障害者手帳の有無にかかわらず、指導委員会に上程する。そして、その生徒の生活上、家庭上の背景を勘案して、以降の指導方法が決定される。指導については、「退学」「休学」「懲戒」といった、学校規則を重視する形よりも、別室で教員1名が同席した上で、「再発防止」という観点から生徒との対話を重ねるとともに、生徒自身が学習課題にも取り組む形をとることで、生徒の今後の高等学校生活をサポートする形をとっている。

(3) ガイダンスと相談体制の充実

在籍生徒の中には、自己肯定感が低下している生徒や家庭環境が複雑な生徒も多数在籍しているため、心のサポートに重点が置かれており、学校内には、学習支援と共に、カウンセリング機能や居場所機能をもったスペースが多く設置されているのが特徴的である。

図2は、渡り廊下に設置された学習・相談スペースであるが、同スペースには、学校内



図2 渡り廊下に設置された学習・相談スペース

各所での複数の学習・相談スペースを示す掲示もあった。

図書館は、居場所機能を有するため、開館時間も比較的長時間となっており（図3）、絵や写真などを用いた書籍が多く所蔵されている。食堂では、学校キャラクターをモチーフとしたスタンドグラスの制作物が設置され、在籍生徒が自由に歓談している。誰が高等学校の生徒で、誰が特別支援学校の生徒なのか一見しても全くわからなかった。県教育委員会の「高校生心のサポートシステム研究開発校」の指定を受け、「レジリエンス」を中心に「自殺予防に生かせる教育プログラム」の開発と授業実践についても、国立の教育大学から指導・助言を得ている。

(4) 基礎的環境整備と合理的配慮の充実

この学校における「要支援」とは、車椅子移動や肢体不自由のある生徒、特別支援学校生徒との共同授業場面での付き添いによるノートテーキングなど、いわゆる障害のある生徒に対する「合理的配慮」を要する場面という認識がなされている。特別支援学校生徒との共同授業場面では、特別支援学校教員が横に同席し支援を行っている。肢体不自由のある生徒も在籍しているため、大型エレベーターやスロープ、渡り廊下の昇降用リフトといった基礎的環境整備もなされ、授業場面における合理的配慮が行われている。



図3 図書館開館時間に関する掲示

(5) 様々な学習ツールを活用した少人数制の授業展開

単位制という利点を生かして、授業者と生徒が相互に対話が可能な少人数制の授業が展開されている。教室にはテレビモニターが設置され、教科書、学習資料、板書と併用する形で、写真や図表、パワーポイントなど視覚的にわかりやすい教材が提示されていた。各教室には、視覚的に授業の残り時間が確認できるタイムタイマー（図4）も設置されている。特別支援学校の生徒との共同授業もあるため、視覚的にわかりやすい掲示物（図5）が学校内の各所に掲示されている。

共同授業では、高等学校の生徒は、個々の興味・関心や学習進度に応じた授業を選択し、特別支援学校の生徒が熱心にワークシートの記入を行っていた。アットホームな形で授業者と生徒間で教えあひながら受講している様子がみてとれた。



図4 各教室に設置されたタイムタイマー



図5 視覚的にわかりやすい掲示物

(6) 学習環境における工夫

学校には、前述したように、大学等への進学希望の生徒、勤労している生徒、障害者手帳・療育手帳を所持している生徒、中学校時代不登校であった生徒、社会人の学びなおし、生涯学習の観点から入学した生徒など多様な生徒が在籍している。式典においては、標準服がのぞましいとされているが、その他の場面においては、服装は自由服となっている。県内の高等学校によっては、頭髪や化粧、携帯電話の使用に関して規定がある学校も存在するが、同校においては、頭髪や化粧、携帯電話の使用は指導対象外としている。

授業場面においては、「基本的に授業は前を向いて受講できるようにする」という観点から、「スマートフォン」「飲食」「私語」「居眠り」「化粧」「音楽」「ゲーム」の項目については、「授業中はガマンする」という指導を授業担当者が行っている。これらの項目を

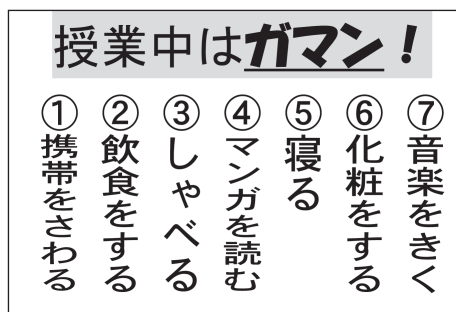


図6 授業中にガマンする項目（旧：文字バージョン）



図7 授業中にガマンする項目（新：文字バージョン）

示す掲示物が全校の教室に掲示されている。以前は、項目を文字で示していたが(図6)、現在は、イラストも用いて視覚的に示している(図7)。学校には、職業科が設置されているため、入試倍率が高い併置の特別支援学校の併願校として、障害者手帳・療育手帳を所持している生徒やグレーゾーンの生徒も入学している。生徒間の注意喚起を行うために、美術の授業で制作した「授業を大切にす

る」趣旨のポスターが学校内の各所に掲示されている。

学校内では、特別支援学校と高等学校の校舎間を、靴を履き替えることなく移動できるためのマット(図8)の設置などの工夫が随所にみられる。時間帯を決めて使用可能なミニバスケットコート(図9)なども設置されており、相互の学校の生徒が利用可能で、ゲームを通して交友を深めるとともに、時間帯を守るといった社会性の向上にも役立っ

ている。

特別支援学校と高等学校の生徒が気軽に歓談・飲食ができるスペース(図10)では、ゴミをその場で廃棄できるようにゴミ箱も設置することで、ゴミの分別や廃棄などの生活面のスキルが自然と身につくように配慮をしている(図11)。

2.2.3. まとめ

B高等学校においては、多部制・単位制という教育課程の活用や掲示物など特別支援教育の方法論も参照しながらも、多様な生徒が柔軟な枠組の中で学べる様子が見てとれた。併設されている特別支援学校の生徒も相互に学習活動の中で協働しており、それぞれの生徒がとても楽しそうに授業を受講している様子が印象的であった。グローバル化における国際理解教育も推進しており、タイ王国の男子校及び共学校とも姉妹校提携の関係にあり、相互の生徒の短期交換留学を実現してい



図8 校舎間移動を可能とするマットの設置



図10 歓談スペース

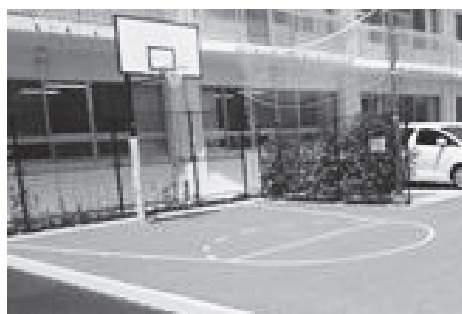


図9 ミニバスケットコート



図11 イラストと文字情報のあるゴミ箱

る。難関といわれる文部科学省「トビタテ！留学Japan」において、ダンスプログラムで採択・派遣された生徒も在籍しており、生徒の多様性や個性を尊重する様々な側面からのサポートを全力で行うことで、生活上の背景や学習上の課題を持つ生徒が新たな自分を見出す可能性を提示しているといえる。開校して数年が経過するが、様々な独自の取り組みの真価がこれから問われるのではないだろうか。〔高橋〕

2.3. C小学校の実践

2.3.1. 学校の概要

本稿がフィールドとするC小学校は、関西のY市のほぼ中心に立地する公立小学校である（1874年創立）。周知のように、1970年代、近畿地方や関東地方を中心として、「共生共学」や「校区保障」などのスローガンを掲げ、障害児を地域の学校に就学させようとする市民運動が興隆する。Y市もまた、解放教育の文脈と連動する形で「共に学ぶ」運動をリードしてきた地域の一つであった。それゆえ、今なお当地の小中学校には、障害児と健常児は同一のクラスで「共に学ぶ」ことが望ましいとする、いわゆる「原学級保障」の論理がモデル・ストーリーとして息づいている。そして、障害児と健常児の共学を志向する教育実践の伝統は、主にY市で幼少期を過ごすなかで「共生共学のエートス」を血肉化してきた現場教師たちの日常実践を通じて、一定の変容を被りながらも日々更新され続けている。なお、本稿では通常学級を共生共学論の慣例的用語法に従い「原学級」と呼称する。

ここでC小学校の概況に触れておこう。同校が所在するのは、市内でも比較的落ち着いた地域とされるエリアである。とはいえ、学校の周囲には大企業の社宅や公営住宅などが混在しており、住民の階層的なばらつきはか

なり大きい。比較的裕福な家庭の子どもから、一人親家庭、ステップ・ファミリーの子ども、生活困難層の子どもまで、就学児童の家庭背景・生活条件は多様である。

また、同校の児童数は2015年5月の時点で488名で、そこには特別支援学級籍の障害児のほか、一部外国にルーツを持つ子どもも含まれる。学級の数には6つの支援学級と併せてトータル21学級である。特定の子どもが支援学級籍となるか否かは、保護者からの申し出による場合のほか、保育所や幼稚園から支援対象児として引き継ぎながら、保護者の了承を得て支援学級籍とする場合とがある。支援学級籍の子どもは22名で（2015年5月時点）、そのなかには、診断を得ているものや障害者手帳を交付されているもののみならず、手帳の交付を受けていないものもいる。制度的な都合により、一般的に支援対象児童の学籍は支援学級に措置されることになるのだが、C小学校においても「原学級保障」の理念の下、基本的に支援学級籍の子どもの座席はすべて通常学級に配置されている。

2.3.2. インクルージョン実践の構造

上述したように、C小学校では原学級から障害児を「取り出す」形での指導は行っておらず、基本的に支援担当者が原学級に「入り込む」形での支援を行っている。障害児の参加を前提としてクラス活動をデザインするという方向性はひとまず校長のイニシアチブによって主導／堅持され、その方針は朝の職員会議など全体会議の場面で繰り返し確認／周知されてきた。

C小学校において、原学級に支援担当スタッフ（以下、支援担）として入り込むのは主に支援学級担当の教員ならびに支援員として雇用されたスタッフである。たとえば2016年度のC小学校では9名の支援担がローテーションを組みながら、支援対象児童の在

籍するクラスにかわるがわる入り込み支援活動を行ってきた。ここで重要なのは、教員の間で支援担と原学級担任（以下、原担）の役割交代が毎年のように行われているという点である。役割を固定化することなく、すべての教員が支援担と原担双方の立場を順次経験することから、教師たちは各々の役割に付随する仕事の特徴やパターンに関する理解をベースに、水平的なコミュニケーション様式を樹立し、協働／分業して働く柔軟な仕組みを編み出していく。実際、授業の進め方や要支援児童の指導の仕方などについて、支援担と原担が授業中や休み時間、放課後を問わず頻繁に話し合っているのを目にすることができた。さらに、支援担と原担との議論を踏まえ、通常の形式では要支援児童が十分授業に参加できないと判断された場合、授業の方法や形態に一定の変更が加えられるということもしばしばであった。

また、支援担の間では放課後の時間帯などを利用してこまめにミーティングがもたれている。支援を必要とする児童についての情報を交換し合ったり、(出張などに伴う)スタッフ配置の変化に応じて入り込みのローテーションのスケジュールを調整したりなど、日常の業務配分に関わる実際的な打ち合わせがその主たる目的である。加えて、これとは別に、C小学校では、原支担当者と呼ばれる会議が年間5回、主に学校行事を控えた時期や年度末に開かれる。この会議では、すべての学級の原担と支援担とが一堂に会し、運動会や学芸会、マラソン大会や遠足など、全体での協同を必要とする学校行事についての意思疎通を図ったり、要支援児童に関する情報の共有や引き継ぎなどが行われる。とりわけ、C小学校に在籍する要支援児童についての評価や見立てを教員集団全体で定期的に共有しあう機会として原支担当者は重要な機能を果

たしている。

では、具体的に支援対象児をめぐって原支担当者会で交わされているのはどのようなコミュニケーションであるだろうか。

2.3.3. 原支担当者会におけるグレーゾーン表象

C小学校の特別支援学級籍の子どもの中には、肢体不自由学級や視覚障害学級籍のものもいる。だが、そのほとんどがいわゆる情緒障害児学級の在籍である。以下、2016年2月24日に開催された当該年度最後の原支担当者会での教師の報告から、要支援児童の見立てについての典型的な発言を引用しよう。なお、以下で引用する語りは、特に断りのない場合、すべて未診断のまま情緒障害学級に在籍する、いわゆるグレーゾーンの子どもに言及したものである。

まず、当の会議において教師たちは、学習面についての評価と社会関係についての評価とを連結させながら要支援児童に関する報告を組み立てるよう努めていた。例えば、4年生のダウン症女児については、「勉強面は難しいが、彼女のキャラクターのおかげでみんなに愛されている」と語られる。また、知的障害を有する5年生女児に関しても、「学力はないけど、ほめて伸びるタイプで、愛されキャラだから周囲との関係は良好」などと評価されていた。

学習面での課題としては、「こつこつやるのが苦手」(2年男児)や「集中力が本人の興味に依存する」(2年男児)ことが指摘され、「話が聞けない」(5年男児)ことや「集団での指示が入りにくい」(3年男児)ことが課題とされた。学習場面に関わるこうした問題構成は、「みんなと一緒に同じことをちゃんとやる」という学習態度を育むことで、各自の学力育成を図ろうとする教師たちのいささか硬直的で画一的な教育の論理ない

しは教授方針によって支えられているように思われた。

ところで、こうしてなされる報告は単に子どもの課題を指摘して終結するのではない。もっぱら「教師からの声かけ一つでやる気を出す」ことが強調され、「細かな声かけ」や「具体物を見せながらの工夫」の必要性への認識が示される。すなわち、子どもたちが提起する逸脱的な態度の原因を、当該児童の性格や気質、想定されるインペアメントに帰属するのでなく、自らと当該児童との関係の内部に位置付けたうえで、それへの対応を自らに帰責する発言を産出して一連の報告は終了するのだ。

一方、周囲との社会関係についてなされていたのは、「空気が読めない」（5年男子）や「他人をイラつかせる言葉を言ってしまう」（3年男児）、あるいは「感情のコントロールができたなら本人も周りもハッピー」（4年女児）といった報告であった。ここで興味深いのは、学習面での課題についての語りとは対照的に、提起される課題が、当人個人の内面に帰属する状態として定式化されていた点である。「空気が読めないこと」がどれほどの問題であるのか、ある発言が「他人をイラつかせる」蓋然性の程度、そしてまた「本人も周りもハッピー」になるか否か、これらはまさに関係相関的な事柄であるだろう。それにも関わらず、子ども同士の社会関係をめぐって生起するトラブルは、「感情のコントロールが難しい」や「情緒面での問題」といった形で評価され、要支援児童の情動や衝動に関連付けられて解釈されがちであったのだ。

しかし、社会関係の内部に帰属されるはずのトラブルをあえて当人の特性や性向に起因する問題として特定しようとするこうした振る舞いもまた、学習面での課題についての発言同様、自らに要支援児童をめぐる責任を帰

属していく実践として成立している。つまり、支援対象児の内部に問題を定位することで、教師たちは、自らにとって応答／介入可能な客体として支援対象としての児童を構築しえていたのである。

2.3.4. まとめと展望

以上のように、原支援者会において、要支援児童に関わる課題は集合的な解釈実践を通じて教師たちにとって対処可能な形態で構築されていた。それは、要支援児童への対応を教員集団全体に帰責し、応答責任を分有していく共同的な活動なのだといってよい。こうした検討から明らかなように、C小学校のインクルーシブな学校秩序は、共同的な解釈実践による問題認識の集約作業と要支援児童の原学級処遇を前提とする分厚い支援体制、および「共生共学のエートス」とが、相互反映的にお互いがお互いを支え合う過程として／において構成されてきたのである。

だが、一見安定的に存立しているかのように見えるC小学校の学校秩序もまた、必ずしも盤石なものとは言い難い。実のところ、教師たちの間には障害児の処遇のあり方をめぐって立場や意見の相違が孕まれており、それらはときとして教師間に対立や葛藤、緊張状態を惹起してきた。この点に関わるとあるベテラン教師は「担任側として、支援の人に〔要支援児童の処遇は〕任せていたらい、っていうふうな雰囲気になってるところもきつとある」と言及していた。また別のベテラン教師も「若い人たちに伝わってない部分が多いから、何で、原学級で〔要支援児童を処遇〕するのかっていうところを伝えていかなあかん」と語っていた。実際、筆者自身も中堅の男性教師から「なんで授業についてこれん子を教室においておかなあかんですか」と詰め寄られたことがある。

したがって、今後課題となるのは、教師た

ちによって織り成されていく相互作用・社会関係の形式や特徴を、対立や衝突の生じうる局面に目配りしつつ実証的に明らかにしていくことであるだろう。要するに、障害児のインクルージョンをめぐる学校現場に各々の立場で参加し、異なる価値を指向する教師たちの間に具体的にいかなるコンフリクトが生起し、それはどのように解決されているのか、このプロセスを丁寧に記述していくことこそ本研究が今後取り組むべき主たるテーマとなるのである。〔佐藤〕

2.4. D小学校

2.4.1. 学校の概要

D小学校は関西の大都市にある公立小学校で、住宅街のなかにあり、近くには大きな幹線道路なども通っている。全校生徒数200ほどの小規模校で、地域にいわゆる被差別部落を含むが、現在そこから通っている児童はわずか数名である。全国的な傾向であるが、D小学校も教員の定期的な異動、教員の年齢層の偏りなどの影響を強く受けており、従来この学校が取り組んできた同和教育を根幹に据えた学力保障、生活支援などがスムーズに続けられる状況にはないようだ。

特別支援教育に関しても、基本的に「原学級保障」であるが、実際には抽出授業も多く採用している。全校児童200名ほどのなかで現在20数名が支援を必要とする児童と認識されており、その多くが国語科と算数科で別室指導を受けている。対応の有無や度合いについては、基本的には保護者の意向によるところが大きい。

学校全体の取り組みとしては、学力向上策として「集団作りを意識した授業改革」が目指されている最中であり、管理職も教室に頻繁に顔を出して子どもたちに声をかけ、また教員への指導・助言を行っている。

2.4.2. インクルーシブな教育実践

さほど大きな学校ではないので、ほとんどの教員が焦点化すべき児童の顔と名前を把握している。かれらは「支援の子」と呼ばれているが、いわゆる発達障害の診断名を有する児童は少なく、支援を必要とする背景には家庭問題なども孕むことを教員は十分理解している。特別な支援を必要としている児童には変わらないので、診断の有無に関係なくサポートしていく、というスタンスは学校全体で共有されている。支援の対象は主に「行動面」「学習面」に二分できる。友達に手が出る、暴言を吐く、注意を聞かない、教室を飛び出すなどの行動面での課題を指摘される児童への支援と、ほかの児童に比して著しく学習のスピードが遅いことが懸念される児童への支援である。行動面での課題を抱える児童は、そうした行動ゆえに集中して学習に向かう場面が削がれ、結果的に学習面での課題を抱える児童とみなされることも多い。

「支援の子」をめぐることは、学内の特別支援コーディネーターが中心となって支援システムづくりを行っており、先述したように、主に国語科と算数科において、個々の必要性に応じた「抽出」「入り込み」授業を通常の授業のなかに組み込む体制が作られている。しかしながら、現在「入り込み」授業は激減し、支援をする際には「抽出」が基本になりつつある。原学級保障の意識が強かった時代においては、「入り込み」を補完するための「抽出」であったが、いまやそうした観念は影をひそめ、「特別支援の手段のひとつとしての抽出授業」という意識が教員間で強くなってきている。こうした傾向は、D小学校の特徴というより、これまで原学級保障を実践してきた多くの学校において現在起こっている現象であるといえよう。

しかし、原学級を基本としながら臨機応変

な別室指導を行っていることで、子ども同士の関係性は、一定以上に保たれているといえる。学校規模が小さいことでお互いの存在が十分認められているために、友達が別室に移動しても、また次の時間では一緒に授業を受けることに、当該支援児童、ほかの児童とも誰ひとり抵抗がない。

抽出授業のための特別教室は4教室確保されており、学年や課題別に分かれて授業時間を過ごすことができるようになっている。特別教室は、グループ学習ができるスペース、個別学習ができるスペース、休憩スペースで構成されており、児童のスケジュールや課題が視覚的に把握しやすい掲示物なども貼られている。ただ、その時間の担当者によっては抽出授業に抵抗を示すような児童もおり、物理的環境の整備だけではなく、効果的な教員の配置（あるいは根本的な教師と児童の関係づくり）にも検討が必要となっている。先述したように、D小学校の課題は「集団づくり」である。かつて抽出授業に向かう児童のことを差別的にみる子どもたちのことが問題となり、教員のなかにある潜在的な差別意識と、集団づくりの失敗が課題として挙げられた。現在ではそうした差別事象は顕在化していないが、メインストリームの「クラスが落ち着かない」ことを理由に、支援の必要な児童が抽出を余儀なくされている現実がある。「クラスが落ち着かない」ことと抽出との関係は以下の2点において正当化されている。ひとつは当該児童が「落ち着かない」性格であり、刺激の多いメインストリームでは学習効果を最大限にはあげられなかったりほかの児童の学習権を阻害するおそれがあったりすることである。もうひとつは、「支援の子」には静かなタイプの児童もおり、そうした子どもたちはザワザワした（落ち着かない）教室の雰囲気の中では学習効果が十分には望め

ないという考え方である。この「クラスが落ち着かない」問題を解決すべく、ここ数年、管理職と教務、人権担当教員などが集団づくりを意識した効果的な授業の在り方を模索しているが、個別の教室をつぶさに眺めてみると、そこにはそれぞれの教員の思いが反映された授業づくり、集団づくりがみられる。以下に、D小学校を象徴する子どもへのものの見方や具体的な実践例などを紹介したい。

(1) 学力保障と特別支援との調整

「クラスが落ち着くとAさんが落ち着く、そこでAさんが落ち着くとさらにクラスが落ち着く。Aさんがこのクラスのバロメーター」（2017.7.20.ミーティング記録より）。

これは、特別支援教育に関する職員ミーティングのなかで、あるベテラン教師（Z教諭とする）が発した言葉である。この日の会議では、学力保障のための集団づくりと個別の支援とをどう両立させるかといったテーマで会議が持たれていたが、議論のなかでは要支援児童のクラスでの問題行動ばかりが話題になっていた。そこで発せられたのがこのコメントである。Z教諭は、要支援児童の問題はその児童の持つ障害によるものだけではなく、教室の雰囲気によって強い影響を受けるということ、そしてその結果として、教室の雰囲気もまた変化していくことを示唆していた。特別支援の会議のなかではどうしても個別の問題に焦点化されがちであるが、原学級の方にこそ、そうした問題を顕在化させたりさせなかったりする要素があることが、このZ教諭の発話により教員間に共有されたのである。

(2) 「くぐらせ期」の実践を活用した支援

D小学校では、小学校1年生の教育課程のなかで、「くぐらせ期の実践」を採用している。くぐらせ期の実践とは、1970年代に同和教育実践のなかで確立された実践であり、



図12 麻ひもで描いた「ひ」の文字

貧困や差別により、幼児期に体験すべき人やモノとの関わりが限定的になっているものを、小学校就学時に再度「くぐらせ」することで回復させるといった意図による。現在では「小1プロブレム」への対策として、幼児教育と就学後の教育をつなぐ実践として広く一般の教育に位置づけられつつある。例えば、くぐらせ期の実践ではひらがなの習得の際にも単に筆順や文字の形状を学ぶだけではなく、感触遊びを取り入れたりする。図12は、D小学校のひらがなの「ひ」の学習時に作成されたものであるが、麻ひもを用いて「ひ」の文字を形作っている。この取り組みからは、文字の習得のみならず、「感触遊びそのものを楽しむ」「友達と楽しみながら勉強する」「(そうした活動を通して)ハサミの使い方など、モノの取り扱い方を体験的に学ぶ」といった多くの教育成果を望むことが可能であり、こうした取り組みは、「視覚支援」や「感覚統合」といった特別支援の視点からみても大変有効であると考えられる。

(3) ノート作りの援助を通じた支援

高学年になると、いわゆる要支援児童とほかの児童とがともに学ぶことは、それぞれの「教育成果」の保障という観点から、より困難になってくると思われる。しかし、D小学校6年生のある教室では、図13のような掲示がなされている。これは、個々の創意工夫に任されている社会科のノート作りのなかで、教員が児童のノートを「〇〇型」「△△型」



図13 ノート作りの見本の掲示

など類型化し、それぞれの特徴について解説を付け、掲示しているものである。このモデルノートの類型化は、いつでも手にとって見られるように各児童一人ひとりにも配布されている。この教室にも要支援児童が在籍しているが、このクラスでは、授業中どの児童がその対象なのか分からないぐらいに全員の児童が授業に集中している。筆者が訪れたときにも社会科の授業があったが、各々が静かにまとめの作業をしている中、担任が要支援児童のところにそっと近づき、このプリントを見ながら自分なりにまとめていくよう指示をだしていた。担任は指示をするとそれ以上は関与せず、当該児童もプリントを参考に、作業に集中していた。この取り組みも、②と同じくすべての子どもへの学習支援の文脈において生みだされたものである。

2.4.3. まとめ

(2)(3)で紹介したように、D小学校の実践は、すべての児童の教育の保障のなかに要支援児童も含みこむ、インクルーシブな実践であるといえる。こうした実践の根幹には(1)で紹介したような教員のまなざしがある。生徒指導の側面では、各教員一人ひとりの人権意識が非常に高く（先の差別事象への示唆な

ど），またそうした教員文化を学び，引き継ぎたいという若い教員も多くいる。(1)で紹介したように，個別の発達課題と学級づくりとの関係について十分理解している教員もいるが，経験が浅い教員のなかには，「特別支援」という特別な教育課題を広く一般の学級づくりのなかにうまく位置づけることに苦慮している姿も見られる。「支援の子」をめぐっては，「仲間づくりか個別の学力保障か」，すなわち人権教育か特別支援教育かで常に揺れ動いているD小学校であり，現在，その二元論から脱却すべく様々な手段を講じている最中にあるといえる。〔堀家〕

2.5. E 小中一貫校

2.5.1. 学校の概要

E小中一貫校は，長年にわたって同和・人権教育が熱心に取り組みされてきた学校である。地域の社会的背景は厳しく，就学援助受給率，ひとり親家庭率は非常に高い。このような状況に対して，学校は集団づくりに力を入れ，厳しい環境に置かれている子どもたちを支援してきた。また，障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ「原学級保障」の実践が行われており，特別支援学級は制度上設けられてはいるものの，その在席生徒は全員が通常学級で共に学んでいる。

一方，この学校は，2012年に，隣接する小学校が中学校に合体することで，一貫校として再スタートした。新聞は，当時の市長の使った「スーパー校」という言葉を見出しに付し，センセーショナルに新しい学校の開設を報じた。小学校1年生からの英語教育に加え，2013年からはICT教育研究，2014年からは全市募集制度と，矢継ぎ早に新しい施策が導入された。

2.5.2. インクルーシブな実践

E校には，障害のある子どもだけではなく，

厳しい社会・家庭背景を持つ子どもや外国人生徒など多様な教育的ニーズを持つ子どもが多く在籍する。個々のニーズに応え，すべての子どもを包摂していくために，重層的で多面的な手立てが講じられてきた。以下，その一例を記述する。

(1) 原学級保障をベースとした学級集団づくり

まず，E校の支援体制の中で最も中核に位置づけられているのが，学級での仲間集団づくりである。生活と学習を共にし，様々な学校行事を経ていく中で，自分を見つめ，他者を知り，互いの差異を認め合える関係づくりが進められている。差異はしばしば葛藤を生みだし，いじめや排除の原因ともなるが，集団内に差異を認め合える良好な関係が形成されれば，それはむしろ互いの成長を促し，生活をより豊かにする社会的資源ともなり得る。E校では，日頃の生活場面での指導に加え，参加体験型人権学習やピア・サポートの取組，体育祭・文化祭・修学旅行などの様々な学校行事のすべてを，集団づくりの機会として位置づけている。原学級保障を基礎に置く学級集団づくりの実践は，この学校においては長年重視されてきた同和・人権教育の文脈の上で展開されてきた経緯がある。

(2) 取り出し指導による個別の支援

E校では，それらの取組に加え，ここ数年，特別支援教育にも力が入れてきた。特別支援教育は，障害や特別なニーズのある子どもの個の可能性を最大限に伸ばすことを目的とする。この学校では，原学級保障を基底の枠組としているため，特別支援学級在籍児童生徒も原則的には通常学級で共に学ぶことになる。そのために，特別支援学級の担任は，通常学級に入り込み，障害のある子どもを中心に他の子どもたちも含めて支援活動を行うことになる。

しかし、一斉授業の中で個別の支援を行うことには限界もあり、近年、取り出し授業も増えてきている。取り出し授業は、原学級保障システムとの間に、しばしば葛藤を生み出すことになる。E校では、担任団と支援チームとの間で月に一度ぐらいのペースで会議を持ち、相互理解を図ってきた。そして、2016年9月に「特別支援教育方針」を改訂し、原学級保障の推進を柱に掲げつつも、特別支援教育担当が特別な支援の必要な子どもの個々の能力を伸ばすことを追求し、学級担任はそれらの子どもと他の子どもをつないでいくことを追求すべきことが確認された。

(3) 小1全員を対象とした「読み」の流暢性を高める指導

2015年からは、小学校1年生全員を対象にMIM (Multilayer Instruction Model: 多層指導モデル) の実践が始まっている。日本語には、たとえば、長音 (例: ぼうしーぼおし)、促音 (例: きってーきてーきつて)、拗音 (例: いしゃーいしゃーいしゅ) など、読み分けることが難しい音韻が多く含まれている。このような微妙な差異を正しく読み分けることができているまま学習を進めると、学習内容が複雑化するにつれてつまずきが顕現化し低学力に陥ったり、学習から逃避する子ども

もが現れたりすることになるという仮説のもと、それを未然に防ぐためにスタートした取組である。

「Eタイム」(Eは校名)と名付けられた朝の帯の時間帯に、1年生は順番に数人ずつ隣の空き教室に移動する。隣の部屋では机が二つずつ数カ所セットされており、そこには副校長・教頭・支援担当教員など、担任以外のすべての教員が、カードの束を持ってスタンバイしている。1年生は空いている先生のところにおいて、1人あたり4、5分の短い時間ではあるが、そのカードに書かれている文字をより速く正しく読むための練習をするのである。これを毎日続けている。この取組は、読みの流暢性を高めることを目的として取り組まれているが、それだけではなく、入学したての1年生が毎朝学校の様々な教師とマンツーマンの関わりを持つことで心理的に安定をもたらしたり、日々の進歩を実感できることから自己効力感を高めたりする効果も期待できると考えられる。

(4) 外国人生徒を支える放課後の取組

この学校では、水曜日の放課後に「チョソン」と呼ばれる「朝鮮につながりを持つ児童生徒」を対象とした民族学級が開かれる。指導は、「ソンセンニム」(民族講師)と日本人の担当教師が協働で行う。朝鮮の文化や日本における在日韓国朝鮮人の歴史を学び、自分の出自に誇りを持つことができるようなアイデンティティ形成が目的とされる。

2015年からは、月に1度のペースで、対象をすべての「外国につながりを持つ児相生徒」に拡大した「ハピネスワールド」と呼ばれる取組も始まった。筆者が観察した中学生対象の集まりでは、カンボジアや中国にルーツを持つ子どもが参加しており、日本で受けた被差別経験が語られたあと、本名を名乗ることについて話し合いがもたれた。これらの



図14 MIMで使われる練習用カード

取組は、日頃広い学校の中に点在している「外国につながりを持つ児相生徒」同士をつなげ、肯定的な自己概念を形成していく上で、重要な役割を果たしていると考えられる。

（5）不登校児童生徒を対象とした通級指導教室

2017年度から通級指導教室がこの学校に置かれることになった。通級指導教室は小学校では多く見られるが、中学校ではこの市ではまだ二例目である。障害種別は、発達障害ということになっているが、不登校生徒の居場所的な役割を果たしている面が大きい。国語や数学などの学習もするが、清掃活動や室内スポーツ（たとえば卓球）を通して生徒とコミュニケーションを図ることが重視されている。開室3ヶ月ほどで、昨年度までほとんど学校に登校できなかった生徒が、少しずつ教室に入ることができるようになってきている。

2.5.3. まとめ

この学校のインクルーシブ教育の特徴は、集団におけるつながりを重視しつつ、一方で、個のニーズに応えようとしていることにある。それを可能にしてきた背景として、集団やつながりを大切にする同和・人権教育の伝統と、そこに新たに入ってきた個のニーズに応じることを求める特別支援教育の潮流の二つの文脈を指摘することができる。

ただ、二つの文脈は、しばしば葛藤を生み出すことになる。その理由は、自明なことではあるが、前者が子ども同士をできるだけ共に過ごさせようとするのに対して、後者が差別的処遇を求めることになりがちであるからである。E校では、この葛藤を、一つは、担任団と支援チームが話し合いの機会を密に持つこと、もう一つは、同調を強いるのではなく互いの差異を承認しあえる集団づくりを進めることで、超克しようとしてきた。

ただ、一点気になることもある。それは、「発達障害」という言葉が広範囲に使用されるようになってきている傾向である。社会・家庭環境からもたらされている子どもの課題と、脳機能の障害（インペアメント：損傷）に起因する発達障害とが渾然一体となって立ち現れるために、子どもたちの示す課題の多くが「発達障害」概念で把握されつつあるように見える。発達障害は、正式な定義では、脳機能の障害（インペアメント：損傷）によるものと定義されているために、社会・家庭環境要因から生み出されている課題が、知らぬ間に医療的な問題へと変換されてしまう恐れがある。

しかし、一方で、教師らの「発達障害」の使い方をさらによく見てみると、必ずしも医学的な厳密な意味でこの概念が使われていくわけではなく、学習・行動上の子どもの逸脱的な現象（ディスアビリティ：困難，ニーズ）を説明する概念として使われているようにも見える。もしそうだとするならば、それを的確に表現するための教育的な概念（医学的なではなく）が必要になってきていると言えるのではないだろうか。〔原田〕

2.6. F 小学校

2.6.1. 学校の概要

F小学校は、2006年に分校であったものが本校から独立する形で誕生した。今年（2017年）で開校から12年目を迎える公立小学校である。通常学級数12学級と比較的小規模であるが、特別支援教育は10学級と著しく多い。ただし、特別支援学級在籍児童は全員が通常学級で学んでおり、特別支援学級は事実上存在しない。特別支援学級在籍児童が多いのは、校区外から学校選択制や遠方より住民票を移すことによって、この学校に転入してくる子どもが後を絶たないからである。教



図15 全校道徳の風景

職員数は34人と他校と比べて決して多いわけではない。

2.6.2. インクルーシブな教育実践

F小学校の学校の理念は「すべての子どもの学習権を保障する」。そしてその理念は「パブリック」である。F小では、「スーツケースではなく風呂敷で」という言葉を耳にすることがある。この言葉の中に、F小の理念が端的に表現されている。

従来の学校文化は、大人の都合に子どもを合わせようとしてきた。その結果一部の子どもが学校から排除されてきた。「すべての子どもの学習権を保障する」ためには、逆に、学校が子どものニーズに合わせていく必要がある。これがF小の実践の基底にある理念である。

F小では、子どもを「障害児／健常児」という「括り」で見ない。ニーズは、固定的なものではなく、様々な条件が重なり合う中で、相対的に生み出されると考えられている。前校長は筆者のインタビューに応じて次のように語っていた。

前校長：その日によって、支援の必要な子はいっぱい変わるんですよ。朝、お父ちゃんにどつかれてきた子にはそのとき支援が必要です。特別支援学級に在籍していなくても。

障害の有無で子どもを捉える認識枠組で

は、「障害があるとされる子ども」は特別な支援が必要な子ども、そして「ないとされる子ども」は特にそれが必要ではない子どもというように、固定的で二項対立的な図式で捉えられがちとなる。そうなれば、「障害があるとされる子ども」の授業以外の様々な場面で見せる別の姿も、「障害がないとされる子ども」が目立たないが深刻な課題も、教職員の目からは見えにくくなる。F小の教職員は、「障害児」という「括り」を排して子どもを捉えようとする中で、子ども一人一人のありのままの姿を捉え、「すべての子どもの学習権を保障する」という目標を達成しようとしているのである。

とはいえこの考え方では、一般的な多くの学校では担任はもたないだろう。だが、F小では、その負担を、大人と子どもが集団で受け、分散させることで、一人の教職員に集中しないようにしている。以下に、それを可能にしているF小特有のシステムについて記述する。

(1) 「ふれあい科」をはじめとした、「みんながつくる」授業や学校行事

F小の「総合的な学習の時間」は「ふれあい科」と呼ばれる。「ふれあい科」の中には、「パブリック」の精神を具現化した、子ども・教職員・保護者・地域の人々など学校を取り巻く多くの人々の協働で成立する授業や行事が多く含まれている。その中でもとりわけ大きなウエイトを占めるのは、「コンサート」とその事前の取組である。コンクールではなく、コンサートであることに意味がある。このコンサートを年3回、大人も子どももが力を合わせて全員でつくっていくのである。コンサート以外にも様々な特別な授業がある。「オープン講座」「ようこそFの先生」「命を守る学習」などがある。その他、「ふれあい科」ではないが、「Birthdayメッセージ集会」

「全校道徳」なども、大人・子どもの全員が関わる取組である。

(2) 「たった1つの約束」「4つの力」と「やり直し」という補完システム

「たった1つの約束」は、「自分がされていやなことは人にしない、言わない」である。「4つの力」は「人を大切にする力」「自分の考えを持つ力」「自分を表現する力」「チャレンジする力」である。このように分かりやすい指針が明確に示され、それが学習や生活の隅々にまで行き届いている。

さらに、F小には、「やり直し」と呼ばれる「たった一つの約束」を担保するための独特のシステムが定着している。「たった一つの約束」を違反したことに気づいた子どもは、校長室（校長不在時は職員室）に来て自己を振り返り、これからの自分を見つめ直すのである。これによって、子どもは失敗しても気持ちを切り替えて次に向かって進めるのだという。また、このことにより、問題を教職員が共有できるメリットもあると考えられる。

(3) 協働を可能にする柔軟な組織

他校では年度が変わるときに、担任が学年や学級を持ち上がることもよく行われることであるが、F小では持ち上がることはない。また、F小では「担任」のことを「担当」と呼ぶ。「担当」は自分の学級を中心に据えながらも、2学年4学級からなるチームで相互に協働する。コンサートや運動会などの大きな行事だけではなく、日頃の授業でも、「学年シャッフル」と呼ばれる学年間での授業者の交代や、「チーム・シャッフル」と呼ばれる異学年間での交代も計画的に取り入れている。特定の教職員が特定の子どもとの間に親密な関係をつくることは、子どもが他の子どもとの間に関係を広げていくことを妨げることになり、かえってマイナスになると考えられて

いる。あくまでも全員の教職員が全員の子どもの見ることを、目指されているのである。

協働する組織ということ言えば、保護者組織にも特筆すべきものがある。まず、保護者は「サポーター」と呼ばれる。サポーターの組織は、「SEA」と呼ばれる。SEAは「Supporter Educator Association」の略である。「空」に対して「海」を表す絶妙のネーミングであるが、特徴はそれだけではない。この組織には常設委員会は置かれず、何かイベントを行なおうということになったときに有志を募り、プロジェクトチームが立ち上げられ運営されことになっているのである。

(4) 問題を共有化し、進化へつなげる再帰的な教師文化

F小では、教職員間での話し合いが入念に行われている。たとえば、始業前の10分ほどの職員朝会では、話題が子どもに関わる重要な点に及んだ場合、時間を延長してでもことん意見交換を行い、共通理解が図られる。これは毎朝の職員朝会だけではない。大きな行事の前後など、節目節目に公式・非公式に教職員らは打ち合わせを行い、子どもの情報を綿密に共有している。

F小の日常世界には、学校で生じた出来事は常に皆で共有され、振り返られ、そして次の実践につなげられていくというサイクルが潜在的に埋め込まれている。このサイクルが機能しているために、問題や失敗は進歩へと転化されていく。10年あまりに及ぶ日々のこの再帰的なサイクルの積み重ねが、F小学校特有のシステムや「Fの空気」と呼ばれる独特の学校文化を構築してきたものと考えられる。

2.6.3. まとめ

F小では、「障害」のある子どもも含めて多様な子どもたちが通常学級で共に学んでおり、かつ、一人一人の間にある「差異」を「障

害」という「括り」に入れて捉えることを退けようとしてきた。一般の多くの小学校で行われているような、学級担任が一人で自分の学級の責任を一手に引き受けるようなシステムでは、担任教師は持ちこたえることはできない。教職員はそれに対抗しうる独自のシステムを構築してきた。言い方を変えれば、「括り」を廃することで、従来の学校文化を相対化し超克する道が開けたとも言える。そのシステムの基本にあるのは、「パブリック」の理念であった。F小では「差異」からもたらされる様々な課題を、最も差異の顕著な子ども個人の「障害」に帰責することを避け、子どもと大人の「みんなで」(＝共同で)引き受けようとする。そしてそれを可能にしているのが、ここで紹介した4つの独自のシステムであった。

F小の教職員らは「F小には独自の方法などない」という。ただ、眼前の課題に対して一つ一つていねいに対処していく中で、学校を進化させてきたと振り返る。もちろん、今なおF小にも課題はある。筆者が見ている限りでは、以下のような課題を指摘しうる。第一は、学習面で特に厳しいニーズを有する子どもの個別のニーズに対して、一斉授業のスタイルでいかにして対応するかという課題である。第二は、公立の学校である限り教職員の異動は避けられないが、「Fの空気」(Fは校名)と呼ばれる他校とは異なる学校文化をどのように新転任の教職員に伝えていくのかという課題である。第三は、中学校との接続である。F小と中学校との間では学校文化の隔たりは、他の小学校の場合よりも大きいと考えられる。第四に、学校が成果をあげ周囲からの評判が高くなればなるほど、課題を抱える子どもが転入してくることになり、学校の抱える課題がますます深刻化するというジレンマである。F小は、今後はこれらの課題

に対峙することを通して、学校をますます躍進させていくのではないかと期待している。
〔原田〕

3. 総括

A校からF校までのインクルーシブ教育実践について、それぞれのフィールドの担当者が報告した。最後に全体を総括するにあたって、本研究から見いだされたいくつかの知見をまとめておきたい。

一つ目は、制度と現場の実態との間の乖離である。日本のインクルーシブ教育制度が表面的にはインクルーシブな様相を呈しているながら、「分離主義」と「二元論」を基底のパラダイムとして保持していることは冒頭に指摘した。しかし、現場では制度の間隙をぬって、多様なインクルーシブ教育実践が生み出されていた。たとえば、C校からF校のように障害のある子どもを含めてすべての子どもを通常学級で共に学ばせる実践が取り組まれていたり、B校のように同じ敷地の中に通常学校と特別支援学校が併置され、一部の授業では共有されていたりしていた。また、各校では、「支援の子」「気になる子」などのカテゴリーを独自につくり出し、「障害のある子ども」だけではなく、社会・経済的、あるいは家庭環境的な困難を背景に持つ様々なニーズのある子どもを、特別支援教育の枠組の中に捉えようとしていた。現場の実践は、目の前の子どもの実態に寄り添うことから、「分離主義」「二元論」を乗り越える方向へと、すでに自律的に動き出していた。しかし、E校で指摘されたように、それらのニーズが「発達障害」として読み込まれる側面もあり、医療化が進む可能性も危惧された。文科省は、現場の実態に即応しつつ、医療化に歯止めをかけることができるよう態度を明確化し、それを制度として具現化する責任がある。

二つ目は、原学級保障に取り組んでいる学校を中心に、「集団か個か」をめぐる葛藤が顕在化していることが見えてきたことである。しかし、E校やF校の報告からは、それらの葛藤がむしろ学校の発展にポジティブな効果を及ぼしている面があることも報告されていた。差異をめぐるこれらの葛藤は、確かに教員らにとっては、解決されるべき課題として立ち現れることになるのだが、それらを解決しようとして学校全体で取り組むことが、学校に発展をもたらす、インクルーシブ教育を一步前進させることにつながっていることが示唆された。そう考えれば、波風が立たない静かな教室が決してよいというわけではなく、インクルーシブ教育を前進させるためには、あえて差異を教室内に持ち込み、葛藤を顕在化させることが肝要だということにもなる。C校からF校のように「共に学ぶ」ことを重視してきた学校では葛藤が顕在化していることが報告されていたが、それらは決してネガティブに捉えられるべきことではなく、ポジティブに捉えられるべきことであると言える。

三つ目は、教師の負担を軽減させるための方策についてである。葛藤が教室内に持ち込まれると、確かに教師の負担は増大する。それをいかに緩和するかは、インクルーシブ教育を推進するためには、避けては通れない議論である。本研究からはこれに関して二つの方向性が示唆された。一つは、A校の報告者が指摘しているように、教師の人数を増やす方向である。この点に関しては、日本の教師が置かれている状況は、諸外国の例と比較しても著しく厳しいことは事実である。教員や支援員の人数を増やすことが一筋縄ではいかないことは承知しているが、それでも、機会があるたびに改善の必要性を主張せざるを得ない。もう一つは、F校に見られるような協

働のシステムを構築する方向性である。一部の教職員や子どもにしわ寄せが及ぶのではなく、その負担を全員で共有できる仕組みをつくるのが肝要である。これら二つの方向性は、どちらかではなく、どちらも追求される必要がある。

最後に、本研究で明らかにできなかったこと、つまり課題について整理しておきたい。

一つは、本調査で抽出した6校は、決して関西地域の学校を代表しているわけではない。先述したように、ここに紹介した6校は、共同研究者がそれぞれに注目した学校であるに過ぎない。本研究が関西地域の学校のインクルーシブ教育実践の一端を明らかにできたことは間違いないが、それ以上のものではないことに注意が必要である

二つ目は、一点目とも関係があるが、今回の調査が、はじめから、インクルーシブ教育という観点から特徴のある学校をフィールドとしている点である。関西地域の学校すべてが、ここに紹介している6校のように、インクルーシブ教育に積極的に取り組んでいるわけではない。先述したとおり、日本全体としては、分離が進んでいる傾向にある。今後は、多くの一般的な学校におけるインクルーシブ教育の有り様を明らかにしていく必要がある。〔原田〕

注

6) この考え方を「二元論」と呼ぶことは、三好(2009)に倣った。

7) 「原学級保障」とは、本文中にも書いたように、特別支援学級在籍児童生徒が通常学級で共に学ぶシステムである。「原学級保障」は、大阪府内がかつての「同和推進校」を中心に数例見ることができる。解放教育の文脈においては、障害児生徒を通常学級から分離することは差別的だと捉えられ、「障害のある子ども」と「ない子ども」が、共に学ぶことが追求されてきた。

特別支援学級担任は、支援担当として通常学級に入り込み、在籍生徒を中心に他の生徒とあわせて支援することが通例であるが、最近は、ニーズに応じて在籍生徒を別室に取り出して個別指導することも行われている。これには特別な制度的裏付けがあるわけではなく、あくまでも校内において、制度を柔軟に運用することにより可能になっている。他地域と異なる法制度が適用されているわけではない。

引用文献

- 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・高橋眞琴・濱元伸彦・中村好孝, 2016, 「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」『金城学院大学論集』社会科学編第13巻第1号, pp.1-20.
- 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)—一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.1-24.
- 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.
- 木村祐子, 2006, 「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, pp.5-24.
- 三好正彦, 2009, 「特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探求—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性」『人間・環境学』第18巻, pp.27-37.
- 文部科学省, 2003, 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料「ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準(試案)等」, 文科省サイト〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361233.htm〉2017年11月1日閲覧。
- 清水貞夫, 2012, 『インクルーシブ教育への提言』—特別支援教育の革新』クリエイツかもがわ。
- 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。
- Warnock, Mary, 1978, *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London Her Majesty's Stationery Office.

謝辞

本研究は、平成27～29年度日本学術振興会科研費(基盤研究C, 代表: 原田琢也)「グレーゾーンの子どもたちの処遇をめぐる社会学的研究—日英の比較を通して」を受けて行った研究成果の一部である。調査に当たっては6校の教職員から多大なご理解とご協力をいただいた。記して謝意を表したい。