

「地域型インクルーシブ教育」分析モデルの活用・援用例

～実用化に向けた分析手続きの二つの試み～

二 宮 信 一
(北海道教育大学釧路校)

服 部 健 治
(別海町立上西春別小学校)

Promoting *the Localized Inclusive Education Analytic Model*
: Two attempts of the analysis procedure for practical use

Shinichi NINOMIYA

Kenji HATTORI

「地域型インクルーシブ教育」分析モデルの活用・援用例

～実用化に向けた分析手続きの二つの試み～

二宮 信一
(北海道教育大学釧路校)

服部 健治
(別海町立上西春別小学校)

Promoting the Localized Inclusive Education Analytic Model : Two attempts of the analysis procedure for practical use

Shinichi NINOMIYA

Kenji HATTORI

【概要】

インクルーシブ教育の推進に当たって、地域の特性を踏まえた「地域型インクルーシブ教育」の分析モデル¹⁾を基に、標津町で行われている「サロンときわ」のサマー・キャンプの実践と学校における学習活動・授業及びインクルーシブ教育を目指す学校を仮説として各次元の三角形の想定を試みた。この分析モデルが様々な実践や活動に対して活用し得ること、また、観点や次元を変えることによって、実践や活動の違う側面に焦点を当てることができることが示された。このことから、この分析モデルは、課題に見合った観点を捉えることにより、「地域型インクルーシブ教育」の推進にあたって、より広く、多様に活用しうる可能性を持つと考えられ、実践課題の発見、手立ての構築に有効に働く可能性が見出された。

1. はじめに

2016年4月1日より、障害者差別解消法が施行された。このことにより、「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現する」²⁾ことが求められることとなった。このような、共生社会の実現に向けた取り組みは、当然、学校現場でも求められている。そのことに対して、文部科学省は2012年に発表した「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)」において、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育を推進していくという方向性を示した。すなわち、特別支援教育は、インクルーシブ教育に向かうべきことが明示されたと言えるが、このことは、特別支援教育の概念を再検討することの必要性をも示したとも言える。

筆者らは、社会資源の少ない、北海道東部(道東)を中心に、特別支援教育の推進に携わってきた。そして、道東のような社会資源の少ない地域やへき地のようなコンパクトなコミュニティが点在する地域においては、その地域特性を踏まえた上で、特別支援教育を展開する必要があることを明らかにしてきた³⁾。先に挙げた文部科学省の報告を踏まえれば、道東における特別支援教育がそうであったのと同様に、社会資源の少ない地域におけるインクルーシブ教育システム構築もまた、地域特性を踏まえる必要があると考えられる。そのような、地域特性を見据えたインクルーシブ教育を、筆者らは、「地域型インクルーシブ教育」と定

義し、研究を進めてきた⁴⁾。

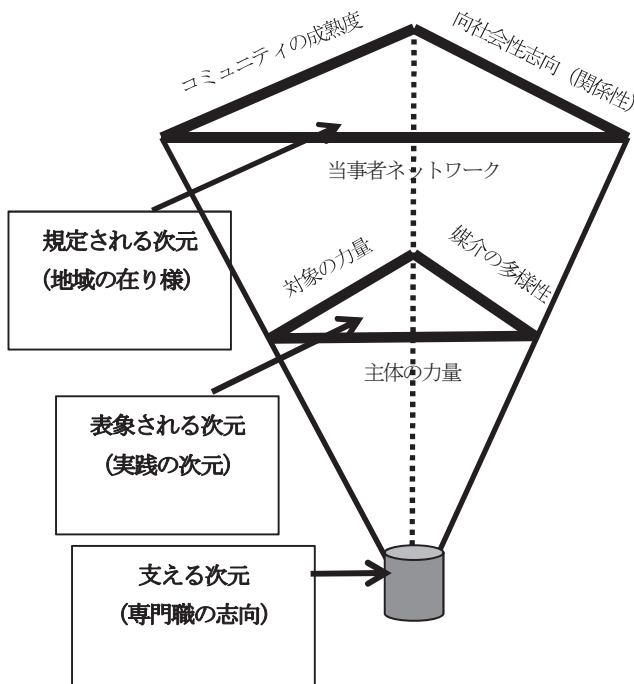
筆者らが提唱する「地域型インクルーシブ教育」は、地域特性を踏まえ、地域に「インクルーシブな価値」を創造していくための、「地域住民が主体となった実践や活動」により焦点を当てている。そして、その試論の中で、地域において展開される実践や活動の創出や拡張、継続のための要因を明らかにするため「地域型インクルーシブ教育分析モデル」を提案し、その活用を、今後の課題とした⁵⁾。

この分析モデルは、対象とする実践や活動を「表象される次元(実践の次元)」、「規定される次元(地域の在り様)」、「支える次元(専門職の志向)」という三つの次元で捉え、さらに、「表象される次元」を「主体の力量-対象の力量-媒介の多様性」、「規定される次元」を「当事者ネットワーク-コミュニティの成熟度-向社会性志向」という三角形で表している一般モデルである。そのため、実際に活用する際には、それぞれの各次元に何を設定するのか、各次元の三角形の要素をどのように設定していくのかによって、実践や活動の見え方が変化する可能性を持つモデルとなっている。それゆえ、分析モデルをどのように活用するかという事例を示すことが必要と考え、本論は、「地域型インクルーシブ教育」分析モデルの実際の活用例、援用例を示すことで、今後の分析モデルの実用に資することを目的とした。

2. 「地域型インクルーシブ教育」における分析モデルの活用について

筆者らは、「地域型インクルーシブ教育」を構築する上で参考になると考えた道東における幾つかの実践事例をもとに、地域における固有のインクルーシブ教育システムの構築に際して、必要となるであろうと考えられる事柄を抽出し、それを元に、「地域型インクルーシブ教育」に関わる実践や活動を分析するための「地域型インクルーシブ教育分析モデル」（以下、分析モデル）として提案した。詳細は拙著「地域型インクルーシブ教育の理論と方法」⁶⁾に譲るが、その分析モデルが、逆三角錐で示された図1である。

実践や活動は、多くの場合、認識されるが故に可視化され、あるいは可視化されるが故に認識されるものである。しかし、ある実践や活動の認識及び可視化は、同時に認識するもの以外を、相対的に見えにくくする可能性を内在することでもある。そこで、この分析モデルは、一つの実践や活動を生成させる文脈と構造を多角的に捉え、そのストレングスやウィークネス、並びに各要素の関係性を捉えることで、実践や活動の次のステップや拡張のための戦略を導き出すことを目的としたモデルとなっている。



【図1】 地域型インクルーシブ教育分析モデル

図1に示されたように「支える次元」は、逆三角錐の底に位置する。これは、「支える次元」の最終的な役割が、あくまでも「表象される次元」や「規定される次元」の主体的なエンパワーメントを促すことであり、そのためには、自らがフェードアウトすることを前提としていることを示している。これを筆者らは、「溶暗的支援」と名付けている。

「表象される次元」は、具体的に可視化される実践や活動の次元である。これまで、様々な実践に対する分析が試みられてきたが、それらの多くは、実践それ自体を対象として「対象の力量」と「媒介」を紹介したものであった。ここでは、「主体の力量」を含め設定している。

しかし、一つの実践が生成・拡張するためには、それを可能とする環境的な要因が存在し、その環境的要因をも含めて分析する必要があると考えられる。つまり、「表象される次元」として可視化される実践は、それ単独で生成・成立しているわけではなく、特に「地域型インクルーシブ教育」という枠組みに関連する実践は、必然的に、それぞれの地域固有の風土・歴史・伝統・文化の中で行われることから、なおさら、実践を生成・拡張させる、あるいは消滅・縮小させる要因となる次元を理解する必要がある。それが、「規定される次元（地域の在り様）」である。これは、「表象される次元」に有形無形に影響を与える次元とも考えられ、その関係を、「表象される次元」同様、「当事者ネットワーク」、「向社会的志向」、「コミュニティの成熟度」の三角形で表している。

「地域型インクルーシブ教育」の実現及び推進のための可視化された実践や活動は、地域固有の風土・歴史・伝統・文化のもと、それらの影響下で様々に展開される。そのことを想定したため、分析モデルにおける「規定される次元」を「地域の在り様」と表現した。しかし、筆者らは、この分析モデルを活用する上で、三角形の関係性並びに次元間の関係性に、より着目している。これは、一つの実践や活動が生成・成立するためには、その実践や活動のための単独の要因のみならず、組み合わせの関係性によって、実践や活動は、その意味や方向性などを動的に変化させるという観点でもあるからである。このような理解に立てば、この分析モデルは、ある実践や活動を成立させる三つの異なる次元を可視化させるという機能を持ち、「地域型インクルーシブ教育」を推進するための、地域レベルでの実践の分析のみならず、様々な実践を分析・理解する汎用性を持つ可能性があると考えられるであろう。そのため、「規定される次元」＝「地域の在り様」という表現にとらわれることなく、分析の対象によっては、一つの実践や活動を規定する上位の次元として理解する必要があることを付け加えておく。

さて、この分析モデルを活用する際、対象とする実践や活動のどの側面に焦点を当てるか、どのような観点で捉えるかということが重要になる。つまり、何をどの次元として捉えるのか、三角形の各要素に何を設定するのかという点である。この点について、「表象される次元(実践の次元)」を例に考えてみたい。「表象される次元」とは、言い換えれば、可視化された具体的な実践や活動である。「表象される次元」の分析単位は、「主体の力量」、「対象の力量」、「媒介の多様性」であるので、分析対象とする実践や活動の、何が「主体」であり、何が「対象」であり、何が「媒介」となるかを設定することが必要となる。この設定の仕方

実践や活動の見え方が変化する。もちろん、実践を生成させている要因は多様かつ重層的であり、相互に関連しているため、決して、単純に分解できるものではないことも多いであろう。

また、例えば、「主体」から見れば「対象」となるものは、「対象」の側から見れば、自らが「主体」となり得る。このことは、三つの要素が、それぞれ相互関連、相互依存性を持つということを示す。また、分析モデルの三角形は、動的な「関係性」を認識化させるものであり、観点が変われば、認識化され、焦点化される「関係性」も変化する。一見、複雑に見えるものではあるが、しかしこれは、多角的な分析視点を持つことができると考え、分析モデルを活用する際の、一つの利点と捉えたい。もし、三つの要素を抽出できない場合、あるいはどれかの要素が低い、または少ない場合、実践や活動は途上であると理解することができると共に、次のステップに向かうための戦略立案のヒントがそこにあると考えることができる。

以上の点を踏まえた上で、次章から、分析モデルの実際の活用事例を示す。

3. 「サロンときわ」によるきょうだい支援サマー・キャンプから

まず、実際に行われた実践をもとに、分析モデルを援用することとする。事例とする実践は、標津町における保護者ネットワーク「サロンときわ」が実施した、「困難さを抱える子どもと、そのきょうだいのためのサマー・キャンプ」⁴⁾である。

標津町における保護者ネットワーク「サロンときわ」は、保護者自らの学びや活動の中で、地域に子どもの育ちや学びに関わる資源を創出している。ここでは簡単に、サマー・キャンプの概略のみを記しておく。

「サロンときわ」は、その活動やネットワークの広がりの中で、ここ数年、困難さを抱える子どもと、そのきょうだいのためのサマー・キャンプを実施している。このサマー・キャンプは、保護者の主体的な学びと活動の中で、困難さを抱える子どものみならず、そのきょうだいも、困難さを抱える子のきょうだいであるが故に、様々な想いを抱えていることに気づいたことがきっかけであった。そして、そのようなきょうだい達のためのキャンプ実践が各地で行われていることを知り、親と過ごす時間が少なかったり、我慢を強いられたいしているきょうだい達に、たつぷりと自分の要求を伝え、自分の時間を過ごすことができるキャンプを自分達もしたいという願いを共有したことで実現した。そのような目的を叶え、キャンプを実施できた大きな要因となったのは、参加する子どもに1対1で対応してくれた北海道教育大学釧路校の学生ボランティアの協力によってであった。また、会場となる標津町内の会館を始め、プールや科学館（サーモン科学館）などの町内施設の使用も、子どもとボランティアの利用が無料となる協力を得られた。

就寝する際に使用するマットや寝袋も町の備品を借りることができた。さらに、地元の農業組合による牛乳の無料提供もあった。このように、「サロンときわ」によるサマー・キャンプの実践は、それを支えるネットワークや協力など、様々な要因によって創出されたものであった。

この「サマー・キャンプ」という具体的な実践を分析対象とすると、サマー・キャンプ自体が「表象される次元」であり、標津町が、様々な形でサマー・キャンプ自体を規定することとなるので、「規定される次元」は標津町という地域と考えることができる。また、「サロンときわ」の学習会などで、「きょうだい支援」の必要性を理解してきたプロセスから協力を得られた北海道教育大学釧路校の教員を「支える次元」とすることができる。

課題の設定によりサマー・キャンプの違う側面に焦点を当て、違う次元を設定することも可能である。また、ここでは、三つの次元を先に設定したが、一つの次元を設定し、その次元の三角形の要素を設定してから、次の次元を検討することも可能である。しかし、本論では、一例としてこのように設定することとする。

さて、次元の設定の次の段階として、「表象される次元」の分析単位である「主体の力量」、「対象の力量」、「媒介の多様性」を設定する。参加する子ども達にとって、キャンプがより楽しく、意味深いものになってもらいたいという願いは、キャンプに関わる者の共通の願いである。つまり、「サロンときわ」の関係者にとって、キャンプの成否や拡張、発展が、最も大きな関心事の一つであり、キャンプのプログラムや活動の量や質が重要な課題であった。そこで、キャンプ活動を「主体の力量」とした。「主体の力量」としてのキャンプ活動が「対象」とするのは、参加する子ども達である。そこで、子どもを「対象の力量」として設定した。サマー・キャンプが、困難さを抱える子どもとそのきょうだいも、自分の希望や要求を可能な限り出しながら、自分の時間を過ごして欲しいというものであり、その目的を満たすために、1対1で向き合ってくれる学生ボランティアの協力が必要であったことは、先に述べた通りである。キャンプ活動と子どもを結びつける媒介となった要素の一つは、学生ボランティアであったと考えられ、そこで、「媒介の多様性」に学生ボランティアと設定した。

次に、「規定される次元」の三角形の要素を検討する。この次元の分析単位は「当事者ネットワーク」、「向社会性志向」、「コミュニティの成熟度」である。サマー・キャンプに関わる「当事者ネットワーク」とは、とりもなおさず、主体となった保護者ネットワーク「サロンときわ」である。「サロンときわ」の活動がなければ、サマー・キャンプの実施は不可能であった。また、「向社会性志向」は、「町内における協力」とした。「サロンときわ」は、その活動の周知に留まらず、町の補助金を得ることで、保育園との協働によるワークショップの開催、町の福祉課との協働、北海道教育大学釧路校とのネットワークによる講演会の開催など、社会的な活動を展開し、その中で積極的にネットワークを

広げてきていた。これらが、「向社会性志向（関係性）」の土台となったと考えられる。実際、サマー・キャンプでは、前述したように、町内施設の利用の受け入れ、牛乳の無料提供など、様々な協力が得られている。

次の分析単位の「コミュニティの成熟度」であるが、「当事者ネットワーク」としての「サロンときわ」が活動を展開している標津町という地域は、人口約5,800名のコンパクトな地域であり、親戚縁者、同窓生、職業的結びつき（酪農及び漁業が基幹産業である）など、様々なネットワークが重層的に形成されている地域である。そのような地域において、「サロンときわ」という保護者ネットワークは、既存の結びつきを新たな「子どもの育ちを支えるネットワーク」という関係に変化させていった、つまり「再デザイン化」の役割を担っていったと考えられ、それは、「サロンときわ」の活動を周囲が理解し、受け入れていく親密度、寛容性があったからであると考えられる。そこで、「コミュニティの成熟度」としては、「町内の理解」と設定することとした。

このように、表象される「サロンときわ」によるサマー・キャンプ実践は、「規定される次元」としての「サロンときわ」「町内における協力」「町内の理解」という三角形の存在によって生成・成立していたことがわかる。

最後に、サマー・キャンプ実践における「支える次元」を北海道教育大学釧路校の教員とした。様々なテーマの学習会などの講師を担当し、保護者の学びを支えた。「きょうだい支援」の重要性の理解も、一連の学習会の学びのプロセスがきっかけであった。

しかし、サマー・キャンプの実施に際して、主体は、あくまでも「サロンときわ」であり、キャンプの企画・運営は、「サロンときわ」関係者が担っている。大学教員は、あ

くまで学生ボランティアの派遣協力という形での支援であった。これは、「支える次元」としての大学教員の「地域の人々を支えることで、地域住民のエンパワーメントが促進される」という志向を表すものであろう。

このようにして、分析モデルの各次元並びに三角形に、実践の要素を当てはめた。それが図2である。

次に、図2を念頭に、「表象される次元」における「主体」「対象」の「力量」、並びに「媒介」の「多様性」の動的な変化と、それに伴う三角形の拡張関係を、サマー・キャンプにおけるエピソードに依りながら捉えたい。

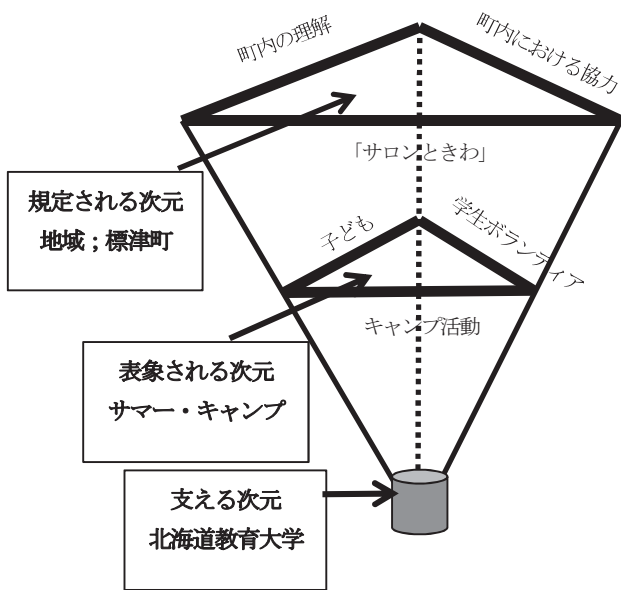
第1回のキャンプの夕食の時間、ある事件がおきた。夕食の献立は、キャンプ・スタッフとして運営に当たった「サロンときわ」のメンバーが考えたのだが、その中に、炭酸飲料が使われたものが含まれていた。しかし、実はキャンプに参加していた子どもの中に、炭酸飲料が飲めない子がいたのである。その子は、炭酸飲料とは知らずに、そのメニューを口にしてしまった。そのため、激しく咳きこんでしまったのである。スタッフがすぐに対応したのだが、言語面での苦手さを持つ子どもでもあったため、お互いうまくコミュニケーションを取ることができず、そのため、その子は何が起こったのかわからないというような顔で、目に涙を浮かべていた。残念ながら、参加する子ども達への配慮が欠けていたと言わざるを得ない出来事であった。

翌年、スタッフ打ち合わせで真っ先に話題になったのが、この出来事であった。次の年のキャンプの夕食で、炭酸飲料を使っていない、同じメニューを美味しく食べる、くだんの子どもの姿があった。このエピソードは、ささやかなものかもしれないが、キャンプ活動の「主体の力量」が変化した事例として考えることができる。

このように、一見、失敗とみられるような出来事であっても、キャンプというプロセスの中で、随時、修正していくことによって、力量形成の契機ともなるということである。

このような「主体の力量」の変化は、子ども達がより安心してキャンプに参加できることにつながる。そのことによって、「対象の力量」が変化する、あるいは、キャンプ参加の回数を重ねることで、見通しを持つ、積極的に要求を伝えるなどの変化が、子ども達に起こる場合もあるであろう。これも、「対象の力量」の変化である。「対象の力量」の変化は、例えば、初めてであれば混乱したかもしれない突発的な出来事であっても、子ども自身で吸収できる可能性を生む。このことで、変化に弱い子どもにも、新しいプログラムを実施できるようになる可能性が生まれるのである。これは、「対象の力量」が上がることによって、「主体の力量」もまた変化するということである。

また、「学生ボランティア」と設定した媒介の「多様性」であるが、サマー・キャンプでは、これまで、困難さがある子どもにも、そのきょうだいにも、1対1で学生が対応している。それゆえ、学生数が少なかったら、おそらく、

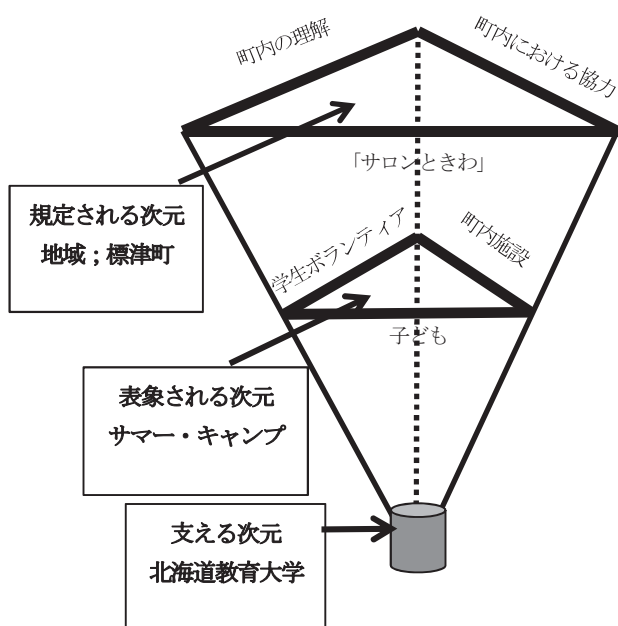


【図2】 サロンときわサマー・キャンプ分析A

現状のようなキャンプの実施は難しかったと思われる。学生ボランティアの数は、すなわち、「媒介の多様性」と捉えることができる。当然のこととして、人数ばかりが多様性ではない。協力するボランティアにも、活発なタイプ、大人しいタイプ、様々な学生がいる。興味のあること、得意不得意、それまでの経験など多様であろう。それゆえ、子どもと出会い、関わる中で、多様な子どもの状態との間で化学反応が起こる。実際、最初から上手く関係を築けるペアもあれば、お互いに距離を置いて付き合い始めるペアもいる。しかし、それが新しい関係づくりのスタートなのである。なぜなら、そこでは創造的に自身を変化させなければならない必然性が生じるからである。逆に、学生ボランティアが、画一的な集団であれば、多様な子ども達に対応する場合も、おそらく画一的なものとなることは、想像に難くない。このように、分析モデルを使うことによって、「主体の力量」、「対象の力量」、「媒介の多様性」は、密接に関連しあうことが理解できよう。また、実践を時間軸に沿った変化として捉える必要があることも理解できるであろう。

次に、同じ実践を対象とした、違う観点による分析によって、実践の異なる側面に焦点を当て、そのことによって、導き出される事柄の違いについて検討したい。観点の違いを理解しやすいよう、「規定される次元」、「支える次元」については、図2と同様とし、「表象される次元」のみ、違う観点で設定する。そのモデルが図3である。

図3では、子どもの変化を「主体の力量」、その子どもと関係を結ぶ学生ボランティアを「対象の力量」とした。そして、「媒介の多様性」を町内施設と設定した。この観点によって、図2の場合とは違った実践の意味を見出すことができる。と考える。



【図3】 サロンときわサマー・キャンプ分析B

子どもにとっても、学生ボランティアにとっても、キャンプ中、ペアとなる相手との最初の出会いは、多少の緊張感に包まれる。特に、初回のキャンプはそうであった。なかなか、コミュニケーションが取れないペアも見られた。そのため、プログラムに、町内施設を利用し、遊ぶ時間を設けていた。プール、釣り、科学館など、活動内容が決まっており、且つ、それらが多い方が関係は結びやすいと考えられた。ここでの「媒介の多様性」は、活動場所の多さと置き換えることができる。実際、初回は、時間一杯、上記の活動を行っていた。しかし、回数を重ねるごとに、出会いの場面で、子ども達に初回ほどの緊張感は見られなくなった。おそらく、楽しかったという成功経験による肯定的な感情に支えられながら、回を重ねる中で活動の見通しが持てるようになったからであると考えられる。いずれにせよ、これは、「主体の力量」の変化である。そして、子どもが肯定的に、友好的に接近することは、「対象」としての学生ボランティアの緊張も緩和される。また、学生ボランティアにも、前回参加者からの事前の情報が伝えられる。例えば、初回では、興奮して寝ない子どもへの対応に戸惑う学生ボランティアが多数いたが、何度目かのキャンプでは、「寝ないだろう」という予測の元、それぞれゆったりと子どもに寄り添う学生の姿が見られている。

そのような変化に伴って、上記の町内施設利用時間内であっても、早く戻ってきて話やゲームをするペアが見られるようになってきた。このことは、回数を重ねることにより、施設を使つての活動が固定化し、「媒介の多様性」が減少したことが要因との解釈も可能である。その解釈に立てば、プログラム内容の検討、更新が、今後の課題となることが示唆され、活動場所の移行・拡大が検討課題となる。しかし、地域には限られた施設しかない現状があり、活動場所の移行・拡張は困難な課題となって浮かび上がる。しかし、違った解釈も可能である。決まった活動をしなくても、お互いが創造的に時間を過ごすことができるようになったという見方である。この解釈によると、利用可能な施設の数、あらかじめ設定された活動の数が、必要な「媒介の多様性」ではなく、「自由時間」の中にこそ、多様性が存在するという視点を持つことができる。そして、それが可能となるのは、子どもと学生ボランティア双方の力量の向上に支えられているという分析になる。このように、分析の観点によって、異なる視点、異なる解釈が可能となるのである。

以上が、標津町における保護者ネットワーク「サロンときわ」による「困難さを抱える子どもと、そのきょうだいのためのサマー・キャンプ」実践を例にした、分析の活用例である。

4. 学習活動・授業及び学校を対象とした場合

先に述べた「サロンときわ」によるサマー・キャンプ実践は、地域住民が主体的に、地域に子どもの学びや育ちに

関わる資源を創出した事例であった。「地域型インクルーシブ教育」を推進するためには、地域の実情に合わせて、地域にある資源を資源化（資源の再デザイン化）し、あるいは新たな資源を生み出す実践や活動を展開していくことが重要となる。「地域型インクルーシブ教育」は、そのことによって、地域にインクルーシブな価値を築くことに、より大きな可能性を見出している。それは、表1のように整理されているイギリスのインクルージョン研究センターCSIE（Centre for Studies on Inclusive Education）などによるインクルージョンの指針⁷⁾における次元Aへの着目である。しかしながら、障害者差別解消法の施行は、学校のインクルーシブ化、すなわち、次元B並びに次元Cについても、速やかな取り組みを要請していると言える。

【表1】 インクルージョンの指針

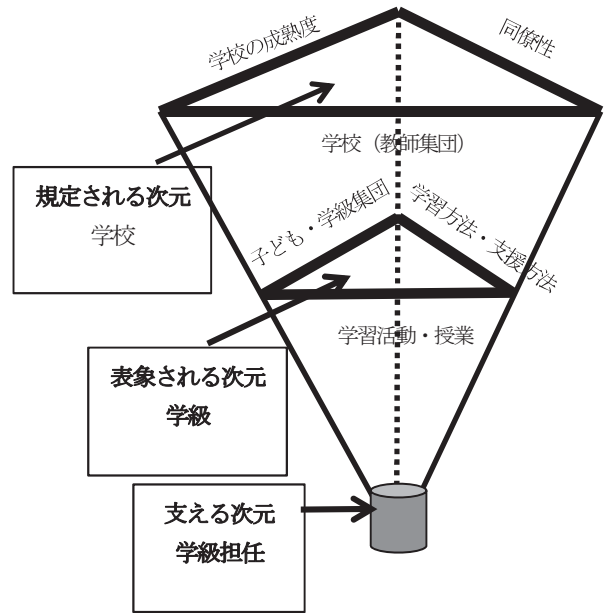
☆次元A：インクルージョン文化の創造 ・セクション1；地域社会の構築 ・セクション2；インクルージョンの価値の確立
☆次元B：インクルージョン方針の作成 ・セクション1；全ての子どものための学校の発展 ・セクション2；多様性への支持の組織化
☆次元C：インクルージョンの実践の展開 ・セクション1；学習の再構成 ・セクション2；資源の動員

そこで、ここでは、「地域型インクルーシブ教育」という枠組みから、学校におけるインクルーシブ教育の推進に関わる事柄が、どのようなものであるべきか、どのような事柄が必要で、どのような事柄が課題となるのかということ、分析モデルを使用して理解することを目的とする。しかし、ここでは、実際の実践を分析するのではなく、「地域型インクルーシブ教育」を推進する上で、必要と考えられる事柄を想定し、それを元に、各次元及び三角形の関係性について考察することとする。

学校における「地域型インクルーシブ教育」の推進を考え、特に通常、学級単位で行われる学習活動・授業に焦点を当てたモデルの一つが図4である。

学校内でインクルーシブ教育を進めていく上で、子ども達の学習活動をどのような形で展開していくかは、特に、現場の教員にとって、大きな関心が払われる問題である。そこで、その点について理解するために、「表象される次元」を「学級」と設定した。「表象される次元」を学級と考えた場合、「規定される次元」は、「学校」と考えることができる。さらに、「支える次元」であるが、ここでは、外部専門家を想定するのではなく、日常的に学校並びに学級経営を担う「学級担任」を想定した。

次に、「表象される次元」の三つの観点をもどのように設定するかということであるが、特別支援教育並びに発達障害を取り巻く実践や研究は、一人ひとりの子どもの認知の違



【図4】 学習活動・授業分析モデル

いを明らかにしてきた。そのことを前提として「地域型インクルーシブ教育」を進めるにあたって、日常の学習活動や授業において、多様な子どもの認知の違い、学習スタイルの差異などにどのように対応していくかが大きな課題となる。実際、特別支援教育の実施以降、そのことが中心的であると同時に、依然として大きな課題でもあるからである。それゆえ、授業改善が大きな観点となる。そのため、「主体の力量」に「学習活動・授業」を置いた。

「主体の力量」としての「学習活動・授業」が対象とするのは、「子ども」である。「地域型インクルーシブ教育」においても、日々の学習活動は、多様な子ども一人ひとりの学びや育ちにつながるものでなければならない。学習活動や授業の目的は、子どもの学びと育ちである。そこで、「対象の力量」を「子ども及び学級集団」とした。

そして、両者を媒介するもの、すなわち「媒介の多様性」は、支援方法、多様性を支持する人的物的環境、学級のベースにある価値観、学級のルールなどが考えられ、また、教師側が提供するものだけではなく、子ども自身が自らの学習方法や必要とする支援を見出すことも含まれる。それらを含意して、「媒介の多様性」を「学習方法・支援方法」と設定した。

「主体の力量」としての授業改善は、目の前の子ども及び学級集団との相互関係の中にあるのであり、そのための学習方法や支援方法もまた、授業と子どもとの相互関係によって、有効な媒介となり得るかどうかが決まるであろう。この関係を理解せずに、ただ授業改善を試みても、あるいは新しい支援方法や学習方法を試みても、それは独立的なものであり、有機的に作用しない可能性が高いと言える。それゆえ、「表象される次元」の観点としての「学習活動・

授業」、「子ども・学級集団」、「学習方法・支援方法」の三角形は、三つの関係性によって成立していることが理解できる。

次に、「表象される次元」における取り組みを可能にするための「規定される次元」＝学校における三角形を考える。まず、「当事者ネットワーク」は、教師同士のネットワークと考えることができる。一人の教師が単独で授業改善を行うことには、やはり限界がある。たとえ、ある程度達成できたとしても、それは、あくまで一個人の実践に留まり、学校全体には広がらない。重要なのは、学校全体がインクルーシブ化することであるから、「地域型インクルーシブ教育」は、学校全体での取り組みが必要なのであり、それには、教師同士が課題を共有し、その解決に向かうための教師同士のネットワークが必要となる。

次に、教師集団を形成すること、あるいは、「どのような教師集団か」というその質は、結束が強いのか弱いのか、排他的であるのか許容的であるのかということに左右される。このような側面は、例えば、新しく異動して来た者の持つ経験や考えを積極的に取り入れようとするのか、逆に、「この学校には、この学校のやり方が、自分には自分のやり方がある」という排他的な傾向が強いのか、ということに関係する。このような「学校独自の文化」とも言えるものは、新たな取り組みとなるであろう学校のインクルーシブ化の推進に大きな影響を与えると考えられる。そこで「コミュニティの成熟度」は、このような意味で「学校の成熟度」とした。

次に「向社会性志向」であるが、同僚に対する積極的な協力の度合いと考え、ここでは、「同僚性」と表現した。同僚に対して、様々な面で積極的に協力しようとする傾向が強い場合、それは個人及び組織の課題への対峙の仕方、解決の可能性に影響を与える。ただ、学校における「同僚性」については様々な研究がなされ、一概に単純化できる概念ではないことを踏まえ、ここでは、学校における「向社会性志向」を「積極的に関わりを持とうとする度合い」⁸⁾という意味で使用することを記しておく。

「規定される次元」として想定したこれら三つの観点は、いずれも密接に関連し合っていることは言うまでもない。例えば、ある程度、「教員集団」の結びつきが強ければ、「学校の成熟度」も「同僚性」高くなる傾向が強いと考えられる。逆に、例えば、「同僚性」が高ければ、「学校の成熟度」も上がり、「教員集団」の結びつきも強くなると考えられる。しかし、個々人は高い向社会性があったとしても、「学校の成熟度」が排他的傾向であれば、うまく機能しない可能性もある。その個人が「教員集団」ネットワークに参入している意識が弱ければ、同様にうまく機能しない。このようなことは、その学校自体が、従来のやり方や価値を維持しようとする傾向が強いのか弱いのか、新たな価値や文化を創造しようとする傾向が強いのか弱いのかということにも関連してくる問題である。

「規定される次元」で設定した「教員集団」、「学校の成

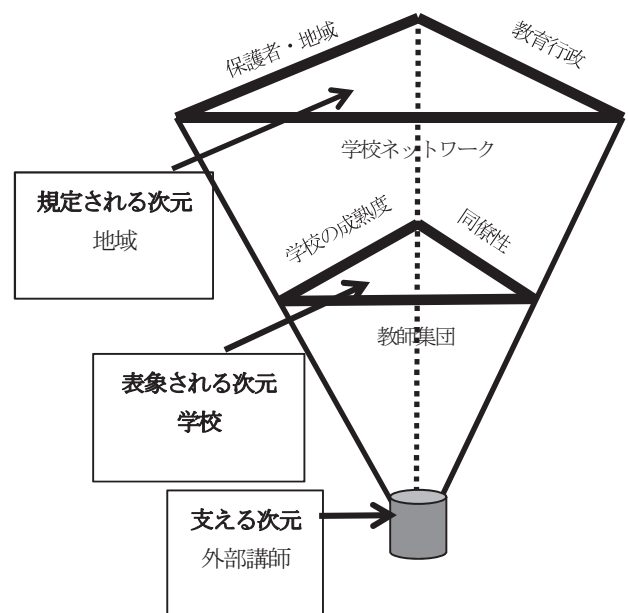
熟度」、「同僚性」は、いずれも「見えない」事柄であるが、このようなことに対しても、分析モデルを使うことによって捉えることができる可能性を持つ。

最後に「支える次元」を「学級担任」と設定したが、「支える次元」が「自らの支援や介入が、最終的には、常にフェードアウトできる状態を想定することが求められている」⁹⁾という「地域型インクルーシブ教育」における専門職の役割に照らし合わせた時、学級担任こそが、子どもの学びと育ちに対する専門職であり、学級担任が志向すべきことや学級担任の学級経営観が、この分析モデルを使うことで、視覚化されるのである。すなわち、学級担任は、子どもが主体的かつ自律的に育つこと、そのためには、「支援することによって、支援が必要となくなるための支援」が重要であり、決して教え込むこと、強制することではないということが示される。

以上が、学校における「地域型インクルーシブ教育」の推進に伴って考えられる分析モデルの援用例である。

しかし、また、この分析モデルは、次元をスライドさせて活用することも可能である。図4を基本に考えた場合、「規定される次元」としていた「学校」を「表象される次元」にスライドさせ、より上位の次元を視野に入れる分析方法である。これを図に表すと、図5のようになる。

この図5のように、次元をスライドさせて分析を試みる目的は、図4において「規定される次元」とした、「教師集団ネットワーク」「学校の成熟度」「同僚性」といった学校の在り様が、何によって規定されているのかということを理解することを可能とする。このことが理解できたならば、現状の学校の在り様を変えていく道筋が見えてくるのではないかと考える。



【図5】 教師集団分析モデル

まず、「表象される次元」としての学校の三角形は、図4における「規定される次元」をそのままスライドさせ、上位の「規定される次元」を、その学校が設置されている地域とする。地域という次元を念頭に置いたとき、「表象される次元」における「主体の力量」である「教師集団」を規定するものとして、「学校間のネットワーク」が考えられる。その規模や範囲は様々であろうが、いずれにしても、一つの学校が単独で行うことには、やはり限界がある。実践の蓄積やその方法など、情報の交換は他校とのネットワークによって、より豊かになる。

「コミュニティの成熟度」は、「保護者・地域」である。学校の教育活動に対する保護者や地域の理解や協力は重要である。保護者や地域に理解され、協力を得られる学校は、言い換えれば地域に支えられている学校である。これは、学校を変えていく上で大きな力となる。逆に、このことがなければ、学校を変えるための実践は、否定や反対にさらされ、教員自身の疲労感や疲弊感につながる。このような側面は、特に「地域型インクルーシブ教育」という、新たな価値とシステム構築が求められる試みに対しては、大きな影響を与えられと考える。

「向社会的志向」には、「教育行政」を想定した。「教育行政」の理念が、学校改革の方向性を決めるのであるから、「地域型インクルーシブ教育」の推進には、教育行政としての強いリーダーシップが求められていると考えるからである。

このように「地域型インクルーシブ教育」における学校外部の「規定される次元」を想定することができる。

最後に「支える次元」に、「外部専門家」を想定した。現在、多くの学校現場で、発達障害のある子どもに関わる医療・心理専門家による支援が行われている。あるいは、各教科における外部専門家による研修等も行われている。そのこと自体の意味と価値は大きい。しかし、「地域型インクルーシブ教育」は、「地域型」であるがゆえに、「地域型インクルーシブ教育」の構築に向けた取り組みは、「表象される次元」としての学校、「規定される次元」としての地域が主体であり、それに左右されるものである。そのため、「地域型インクルーシブ教育」の構築を考えた場合、このことを理解した上で外部専門家との関係を築いていく必要があり、外部専門家自身の志向が鍵を握ることとなる。つまり、外部専門家が溶暗（フェードアウト）を目指すのか、依存の対象として存在し続けるのかであり、後者の場合、この分析モデルの逆三角錐の底の部分は広がっていき、普通の三角錐へと変化していくであろう¹⁰⁾。

このように図5による分析モデルによって、学校のインクルーシブ化にとって必要な事柄を、地域レベルで捉えなければならないことが示されるのである。これは、表1に示した、インクルーシブ教育の指標における次元A、B、Cの関連性についての理解にもつながると考える。

以上が、学校における「地域型インクルーシブ教育」の推進を課題にした場合の分析モデルの援用例である。

このように、分析モデルを活用する際には、観点を変えてみることや次元をスライドさせることなど、多様な工夫を行うことにより、対象とする実践や活動を多角的に捉えること、あるいは実践や活動を可視化することが可能になると考えている。

つまり、まず課題となっている問題を明らかにし、その実践に関わっている要素について「表象される次元」「規定される次元」のそれぞれの三角形の観点と「支える次元」を、状況や文脈に応じて抽出するという手続きを踏むことにより、起きている課題がより多角的に捉えられ、具体的に可視化されるとともに、抽出された要素を有機的に結び付けることによって、その実践の状況分析が可能となり、実践の成立要件や阻害要因を明らかにすることができるのである。そのことは、「地域型インクルーシブ教育」を推進していくためのターゲットの明確化、戦略の立案、戦術の選択につなげていくことが可能となると考えられるのである。

5. おわりに

ここまで、「地域型インクルーシブ教育分析モデル」の活用・援用について、実際に行われた「サマー・キャンプ」という実践と、今後、必要となるであろう学校におけるインクルーシブ教育推進の取り組みという二つの実践及び活動対象を想定して、それぞれ観点や次元を変えた二つの活用例、援用例を示してきた。このことによって、分析モデルが様々な実践や活動に対して活用し得ること、また、観点を換えることによって、実践や活動の違う側面に焦点を当てることができることを示せたのではないかと考える。しかしながら、本論で示した援用例については、「支える次元」の分析観点など、さらなる検討が必要な部分があると思われる。

また、本論で詳しく検討できなかったことに、分析モデルを活用する際の「観点」の明確化が挙げられる。実践や活動をどのように捉えるか、具体的に言えば、分析モデルを活用する際、各次元の設定並びに三角形の各要素の設定によって、焦点が当たる側面が変わることは、くり返し述べてきた。そうであれば、どのような観点を持つ必要があるかという「地域型インクルーシブ教育」推進における基本的・一般的な観点を抽出する必要があり、また、そのことによって、分析モデルはより広く、多様に活用できる可能性を持つと考える。さらに、そのことと関連して、対象となる実践や活動に対する評価基準、評価方法も必要となるだろう。「地域型インクルーシブ教育」並びに分析モデルの活用については、未だ研究の途上である。それらの点を含めて、今後の研究課題としたい。

引用文献

- 1) 二宮信一、服部健治 「へき地の特性を見据えた『地

域型インクルーシブ教育』の理論と方法～社会資源の少ない地域におけるインクルーシブ教育構築のための試論』へき地教育研究第70号, 2015, 北海道教育大学 学校・地域教育センター へき地教育 研究支援部門, 63-77p,

- 2) 内閣府「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」 2015
- 3) 二宮、前掲書, 2015, 63-64p
- 4) 二宮信一、服部健治他 「障害のある子ども及びその『きょうだい』支援のための地域資源の創出の意義～標津町サロンときわ『サマー・キャンプ』の実践から～」へき地教育研究 へき地教育研究第69号, 2014, 北海道教育大学学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門, 51-59p,
- 5) 二宮, 前掲書, 2015, 76p
- 6) 二宮、前掲書, 2015, 72-73p
- 7) P. ミットラー「インクルージョン教育への道」, 2002, 東京大学出版, 158p
- 8) 二宮、前掲書, 2015, 70p
- 9) 二宮、前掲書, 2015, 72p
- 10) 二宮、前掲書, 2015, 72-73p

参考文献

- 1、文部科学省『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)』中央教育審議会初等中等教育分科会 平成24年 7月23日
- 2、加藤浩、有元典文『認知的道具のデザイン (状況論的アプローチ)』2001, 金子書房
- 3、野沢慎司『リーディングス ネットワーク論～家族・コミュニティ・社会関係資本』2006, 勁草書房
- 4、H. ダニエルズ『ヴィゴツキーと教育学』2006, 関西大学出版部
- 5、J. ブランスフォード、A. ブラウン、R. クッキング『授業をかえる』2002, 北大路書房
- 6、東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会、小貫悟『通常学級での特別支援教育のスタンダード』2010, 東京書籍
- 7、C. マクグラス『インクルーシブ教育の実践』2010, 学苑社
- 8、Y. エンゲストローム『拡張による学習』1999, 新曜社
- 9、山住勝広『活動理論と教育実践の創造～拡張的学習へ』200, 4関西大学出版
- 10、R. パットナム『哲学する民主主義』2001, NTT出版
- 11、稲葉陽二『ソーシャル・キャピタル～信頼の絆で解く現代経済・社会の諸課題』2007, 生産性出版
- 12、E. ウェンガー、R. マクダーモット他『コミュニティ・オブ・プラクティス』2002, 翔泳社

