

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 ～

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)

Theory and Methods for *Regional Inclusive Education* depending on Characteristics of Remote Area

Shinichi NINOMIYA, Kenji HATTORI

【概要】

文部科学省は、「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)」(2012年7月23日)を発表し、特別支援教育は、障害のある子ども達の教育の推進のみならず、共生社会に向けたインクルーシブ教育システムの構築へと舵を切ることになった。しかし、特別支援教育は、専門家による支援を前提としたシステムであることから、筆者らが在住する北海道東部(道東)などのいわゆるへき地においては、特別支援教育に関わる社会資源が極めて少ないため、システム構築自体が困難な場合が多い。加えて、「障害」や「特別支援教育」ということに肯定的な地域ばかりではない。未だに否定的、排他的に捉える地域が存在することも事実である。そこで、へき地の特性を見据えたインクルーシブ教育の理論と方法論について、道東地域で行われた3つの実践事例の分析・考察を通して検討した。へき地地域で展開されるインクルーシブ教育の実践を「表象される次元(実践の次元)」「実践を規定する次元(地域の在り様)」「支える次元(専門職の志向)」という3つの次元で捉え、「地域型インクルーシブ教育」分析のモデルを導き出した。このモデルにより、地域の状況を分析することによって、インクルーシブ教育推進のための戦略的計画がより具体的に行えるものとなることを考える。さらに「地域型インクルーシブ教育」は、地域の持続可能性を射程にし得る新たな教育理念として活用しうることが示された。

1.はじめに

インクルーシブ教育とは、1994年スペイン・サマランカにおいて行われたユネスコの「特別なニーズ教育に関する世界大会」での大会宣言(サマランカ宣言)で使用された文言で、以降、世界で広く使われるようになった。これは、インクルージョン、すなわち障害のある人もない人も、共に「包含、包み込む」こと、言い換えれば、「誰も仲間はずれにしない」ことを実現させるための教育であり、「一人も排除しない教育」ということである。

また、2006年、『障害者の権利に関する条約』(以下、『障害者権利条約』)が国連において採択された。この『障害者権利条約』では、教育に関して規定している第24条の1で、「この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度(Inclusive education system)及び生涯学習を確保する。」¹⁾とし、その実現に向けて同じく24条の2で、「障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと(not excluded from the general education system)及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除

されないこと。」²⁾としている。ここに見られるように、『障害者権利条約』の採択により、世界の教育システムは、一層インクルーシブなものに向かうこととなったと考えられる。日本においても、条約批准(2014年に批准)に向けた法整備等の中で、特別支援教育をインクルーシブ教育システムへと方向づける動きが生まれ、2012年に文部科学省より出された「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)」として結実した。このように、特別支援教育は共生社会へ向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けた柱となっている。このことは、筆者らが在住する、道東においても、もちろん例外ではない。

しかしながら道東は、そもそも特別支援教育に関わる社会資源が極端に少ない、いわゆるへき地である。そのため、専門機関の存在を前提にしてきた従来の特別支援教育を推進する上で、専門機関へのアクセスという距離的問題、関連する経済的問題、遠方の専門機関との連携の困難さなど、へき地としての課題が浮かび上がってきている。

これまでの特別支援教育の推進は、都市部では可能な専門家の存在を前提にしながら、その理論と方法論が語られてきた感がある。そこでは、全国的に適応し得る、より一

般的・普遍的なシステム構築が進められて来た。しかし、へき地である道東における特別支援教育を考えたとき、そもそも前提とされてきた専門家が存在せず、さらに、他の社会資源も少ないことから、従来の、専門家の存在を前提にした、全国一律のシステムでは、その推進は非常に困難なものとなる。へき地である道東に適應する特別支援教育のシステムの構築が必要となるのである。

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)やマンチェスター大学研究センターなどの共同研究で示された、インクルージョンの指針では、地域の学校がインクルージョンを推進していくための方向性を以下のように示している³⁾。

- 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

筆者らは、道東における特別支援教育の推進に関わって、未だに“障害”を否定的・排他的に捉える地域と出会い、特別支援教育の推進の難しさと向き合ってきた。例えば、地域の小学校に支援学級を開設して子どもを支援しようとする動きがあると、それがコンパクトな地域ゆえの非匿名性によって、“障害がある”ということを表出させることになり、地域の中で、その家族が孤立してしまうといった事例である。しかし、逆に、コンパクトなコミュニティであるがゆえに“顔の見える”つながりが強固で、それにより、支え合う関係が構築しやすかったというようなへき地固有の“ストレンクス(強み)”にも出会ってきた。

そのような地域で、特別支援教育、さらにはインクルーシブ教育を推進するためには、上記に見られる3つの次元のうち、特に次元Aは非常に重要なものとなる。障害のある子もない子も、全ての子どもを包含(インクルージョン)するということは、学校教育のみならず、地域に根ざした日常の中で展開されるべきものだからである。そのように考えると、必然的に地域自体の在り様を問わざるを得ない。しかし、地域にはその地域独自の風土・歴史・伝統・文化から生まれた価値観があり、社会資源の多少などの環境の差がある。

へき地における特別支援教育並びに、今後、取り組まれるであろうインクルーシブ教育システムの構築は、そのような地域の特性を踏まえ、地域の実情に合わせた形で展開されなければ、地域にインクルージョンの文化は根付かない。地域固有の“ストレンクス”を生かしながら、インクルーシブ文化の創造を視野に入れながら、地域の実情に

合わせて推進されるべきであろう。それゆえ、へき地で展開される特別支援教育やインクルーシブ教育は、全国一律のものではなく、地域の実情を見据えた個別性の高いものとならざるを得ないと思われる。

筆者らは、そのような個別性の高いインクルーシブ教育の在り方を「地域型インクルーシブ教育」と定義した⁴⁾。しかし、「地域型インクルーシブ教育」推進の研究は、未だ緒に就いたばかりであり、今後、その理論と方法論を明らかにする必要がある。

そこで、本稿では、インクルージョン文化の創造と、そのための地域社会の構築という、地域型インクルーシブ教育へつながる実践として、筆者らが関わってきた北海道東部に位置する3つの町における「専門家に過度に依存しない特別支援教育システム構築」の実践事例を取り上げ、実践事例の分析・考察を通して、「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」を導き出すモデル及び原則を提案することを目的とする。

2. 地域型インクルーシブ教育を示唆する3事例

(1) 羅臼町「育ちの手帳：こんぱす」作成に関わる取り組み

根室管内羅臼町は、世界遺産知床半島に位置し、面積397.91km²、人口5,621人(2015.1現在)の町である。南北に60km、東西に8kmの細長い地形で、平地が少なく、海岸線を走る国道沿いに町が広がる漁業が中心の町である。町内は、大きく羅臼地区と春松地区の2つのコミュニティを中心にして構成されている。町内の教育・福祉機関としては、町立幼稚園2園、小学校2校、中学校2校、道立高等学校1校が設置されている。また、子育て・発達支援センター「ありんこ」がある。特別支援教育に関わる医療・福祉機関はなく、専門的なケアを受けるためには、釧路市、十勝管内音更町の機関を利用せざるを得ず、保護者の時間的・経済的な負担は大きい。

この羅臼町に、特別支援教育が実施された2007年度に赴任したK校長が、当時の状況を「町内の各学校においても、温度差があり、教育委員会においても、どのような連携が必要で、何をどう準備すれば良いのか、まだまだ定まっていない状況」⁵⁾と述懐しているように、当時の羅臼町では、特別支援教育の推進自体が課題であったと考えられる。そこで、K校長の働きかけによって2008年2月に、町教育委員会主催の「羅臼町特別支援教育に関わる情報交換会」が開催された。また、K校長とともに、2008年に着任した町教育委員会Y指導主幹が強く関わることで、この情報交換会をきっかけに、年2回のコーディネーター研修会が行われるようになった。K校長は、同時に「特別支援教育の理解・啓発」と「個別の教育支援計画の作成」の準備の必要もあると考え、そのためには教育委員会だけではなく、福祉サイドとの連携が重要であると認識していた。そのため、Y指導主幹と共に、2009年度から『特別支援教育プロジェ

クト会議』を任意で発足させ、年2～3回程度、「個別の教育支援計画」等の話し合い、学習会などを積み上げてきた。構成メンバーは部局横断を意識し、教育委員会、就学指導委員会、特別支援サークル、養護教諭部会、幼稚園、校長会、福祉課保健師、発達支援センターらの代表者である。この会議体は、組織自体の曖昧さ、当時、主に教育関係者と福祉関係間の連携が十分機能しなかったことから、2010年秋に、一旦中断することになるが、翌2011年8月に、このプロジェクト会議メンバーで十勝管内芽室町、清水町における、行政内の課を超えたシステム、個別の支援計画の作成や障害のある子どものサポートの在り方などの実践を視察することになる。それは、視察メンバーにとって大きな刺激と連携の必要性を感じ取る契機となった。また、K校長は、全道特別支援学級設置校長協会経営研究大会での提言や全道小学校校長研究大会特別支援教育分科会への参加等の中で、各地の先進的な事例に触れ、やはり中断していた羅臼町のプロジェクト会議の再開並びに町内関係機関の連携の必要性を感じ、教育長、福祉課課長、保健師等に個別に訴えかけた。その経緯の中で、それぞれが「連携して羅臼独自の教育支援計画を作りたい」という考えが一致し、その結果、教育長からの委嘱という形で、2011年度に個別の教育支援計画策定のための「プロジェクト会議」という明確な目的を持った会議体が誕生した。

2011年11月21日、初めての『羅臼町支援教育プロジェクト会議』が行われた。(この時に、「特別」は「特別」なことではないという当時の教育長の意向から「特別」という言葉が外されている。)この会の目的は、「羅臼町の子ども達の健やかな成長を願い、0歳児から18歳までを視野に入れた、羅臼町の子ども達の生活向上や学力の向上のための諸問題の把握や、課題解決に向けた方策等の検討・協議を行う。」というものであり、特別支援教育の推進、支援計画の作成と実行ということに留まらず、幼・小・中・高校の一貫教育、ユネスコスクール(羅臼町は幼稚園から高校まで、全ての学校が登録済み)、中高一貫の試験方法、関係機関の連携など幅広い領域について取り扱うこと会議体となった。

構成メンバーは、幼稚園・小学校・中学校の管理職、特別支援教育コーディネーター、一貫研養護教諭部会代表、発達支援センター保育士、保健福祉課課長・係長、教育委員会スタッフである。教育長から委嘱された正式な会議体であることから、目的やメンバー構成は、より包括的なものであったが、当初の中心的な課題は「教育支援計画」の策定であり、早期の運用が求められていたため、より実際の・実務的な動きが必要となり、作業部会が設置された。作業部会のメンバー構成は、各園、小・中学校のコーディネーター、保健師、教育委員会スタッフ、高校の養護教諭であった。なお、2011年度の『羅臼町支援教育プロジェクト会議』(作業部会を含む)の実施は、以下の通り計9回であった。

羅臼町支援教育プロジェクト会議

| | |
|------------|-------------|
| 2011.11.23 | 第1回プロジェクト会議 |
| 11.30 | 第1回作業部会 |
| 12.13 | 第2回作業部会 |
| 12.19 | 第3回作業部会 |
| 2012.01.23 | 第4回作業部会 |
| 02.01 | 第5回作業部会 |
| 02.22 | 第2回プロジェクト会議 |
| 03.08 | 第6回作業部会 |
| 03.29 | 第3回プロジェクト会議 |

作業部会では、道内各地の「個別の教育支援計画」を参考にしながら、プロジェクト会議の目的にもある、0歳から18歳までを想定しながら様式を考え、「育ちの手帳」(後に「こんばす」と命名)として完成させていった。その中で、運用規則の制定、町民への周知、「育ちの手帳」作成担当者の学習会、保護者説明会などに取り組んだ。しかし、実際に「育ちの手帳：こんばす」(以下「こんばす」と表記)を運用する学校などの現場サイドからは、学校(管理職・運用委員)が行うこと、保護者が行うこと、教育委員会・福祉課が行うことなど、それぞれの担当者の役割を明確化して欲しいという要望が出てきた。そこで、作業部会において、「誰が、いつ、何をするのか」という年間の流れを示す運用マニュアルを作成し、2012年度から、町内の各学校で運用を開始することとなった。

以上のように、羅臼町では特別支援教育推進の具体的な実践として、「こんばす」の作成・運用という取り組みを行ったのであるが、この「こんばす」実践を、単に「こんばす」という羅臼町における子どもの育ちを支援するための独自の様式を作成したということのみ着目したならば、それは北海道の他の地域においても既に取り組みされているものと同様の実践と捉えられるかも知れない。しかし、この「こんばす」実践において最も着目すべき点は、当初、学校、教育行政、福祉行政などの異なる立場のスタッフが、「つながるシステム」がなかったことによって、連携の困難さを抱え、そのために子どもの育ちに対して一貫した、包括的な取り組みができなかったという状況の中で“「こんばす」の作成”という媒介によって、お互いが出会い、それぞれの立場を超えて連携・協力するというプロセスの中で、羅臼町という地域に新たなネットワークが生まれたということであろう。そのような新たなネットワークの創出が、結果として、初年度から10数名の保護者が「こんばす」を利用したいと手を上げたこと、運用に際して、「親と進路について具体的に話すことができた」「幼稚園などからの引き継ぎで、スムーズに小学校(新1年生)でも取り組むことができた」「親と話すことで、家庭と学校での取り組みを確認することができた」というような現場サイドからの声となって表れたと考えられる。そして、このようなつながりが羅臼町の新たな資源となっていったということにこそ、「こんばす」実践の意味と価値が見出せ、それが、子どもの学び

や育ちに関わって、地域の実情に即した形で展開されるインクルーシブ教育へ向かう実践の一つの事例であると考えられる。

このように、羅臼町の事例は地域に新たな資源を創出したと考えられるが、その過程には、K校長の存在が起点となって、主に行政がリーダーシップをとって進められた、行政主導型の実践と位置づけられるであろう。

(2) 標津町における保護者ネットワーク『サロンときわ』

道東の根室管内北部、知床半島の付け根に位置し、羅臼町と隣接する標津町は、人口約5,800人、面積624.49haの町である。羅臼町と異なり、海岸線から内陸に平地が広がることから、漁業に加え酪農も主な基幹産業となっている。町内は、大きく標津地区(主に漁業)・川北地区(主に酪農)を中心に構成されている。町内の教育・福祉機関としては、3つの町立保育園、2つの町立幼稚園、そして、2つの小学校・中学校(2012年度に2校の小・中併置校が廃校)、及び道立高等学校が1校設置されている。その他、児童サービスセンター、子育て支援センターなどが設置されている。標津町も、特別支援教育に関わる専門機関はなく、羅臼町同様、釧路市、美幌町、十勝管内音更町の機関を利用せざるを得ない。標津町においても、保護者の経済的、時間的な負担は大きい。

標津町の保護者ネットワーク「サロンときわ」は、2007年度から行われていた支援学級在籍児童保護者による口コミの茶話会を、2009年度から、標津町における子育て支援に関わる保護者ネットワークへと再デザイン化を試みた実践である。再デザイン化とは、既存の資源の捉え方や見方を変え、その意味すること、活用の仕方を変える試みである。茶話会の再デザイン化のための具体的な取り組みとして、①共有するテーマの枠組みの拡大(「困難を抱える子どもの保護者の集まり」から「標津町における子育て支援ネットワーク」へ)、②定期的開催と案内配布(口コミによる連絡から案内配布へ)、③開催場所の変更(保護者の自宅による開催から小学校の空き教室での開催へ)、④参加対象者の拡大(教師・関係者をはじめ、関心のある者は誰でも参加できるオープンな形態へ)、ということを行った。前出の支援学級在籍児童の保護者達は、以前から自分達の行っている茶話会を発展させ、標津町の中での資源にしたいという思いを持っていたのだが、開催場所を学校空き教室にするなどの上記①～④が実現した背景には、2008年度に異動してきた小学校支援学級担任H教諭との出会いと対話の一つのきっかけであった。H教諭もまた、それまでの教員経験の中で、障害のある子ども達が地域で暮らすために、学校や教員が果たすべき役割に関心があり、そのため、他の地域でいくつかの親の会などに関わっていた。

「サロンときわ」は、月1回の例会を基本とし、随時、学習会や子どもの活動場所の提供などを行っている。2009年度から2014年度までの5年間の「サロンときわ」の活動の概略は、次のようなものである。

2009年度の活動は、9回の例会が行われた。この年は、主に支援学級在籍児童の保護者など、学びや育ちに困難を抱える子どもの保護者を対象に案内を配布した。標津町内のみならず、近隣の町からの参加もあり、一気に保護者同士のつながりが拡大した時期であった。これは、茶話会から続いていた「共感や安心、課題の共有」が広がったとも考えられる。初めて参加した保護者も次回からは、自分の子どもの担任や児童サービスセンター担当者を誘うといった動きを見せたり、例会のゲストとして発達障害に対応している小児科のケースワーカーを招いたりしている。話題の中心は、参加した保護者の「個人の疑問、憤り、要望」が主であった。

2010年度は、計11回の例会と2回の懇親会が開かれた。その中で、特別支援学校の経験の長い町内高校の校長を2回に渡って招き、質疑や意見交換が行われている。このことをきっかけに、現時点での子どもの課題や必要な支援に関わる関心から、将来的な思春期・青年期の課題が視野に入ってくるようになった。この年の例会の話題は、前年度に見られた「個人の疑問、憤り、要望」から、参加したメンバーによる「解決のための対話」に移行していている。

2011年度は、計10回の活動のうち、3回の学習会が実施された。この年、「広く、地域に保護者ネットワークを作りたい」という保護者の願いから、案内を町内の小・中学校を中心に、全校的に配布することになった。町議会議員を招いての意見交換や町の福祉関係補助金の助成による学習会を行っている。前述した学習会のテーマと講師は、「きょうだいの育ちを支える」(北海道教育大学釧路校 戸田竜也氏)、「特別支援教育から見る高校の進路指導と教育課題」(北海道幕別高等学校 菊地信二氏)、「障がいを持つ子どもの子育て」(北海道教育大学釧路校 小淵隆司氏)である。この学習会には、保護者のみならず、保育・教育関係者、福祉関係者、一般町民など、様々な参加が見られた。また、町議会議員との2回目の意見交流では、インクルーシブ教育についての自主的な学習会が行なわれている。この年は、参加メンバーの「関心の広がり」と深まり、「自分の課題から自分達の課題」という意識が相互に高まったと考えられる。

2012年度の実施は10回であった。この年、前年度の学習会がきっかけとなり、北海道教育大学釧路校のバックアップのもと、育ちに困難さを持つ子並びにそのきょうだい達のための「ときわサマーキャンプ」が実施された。サマーキャンプでは、町内施設の無料使用の協力、農協による牛乳提供等の協力があり、これらは次年度以降も継続して行われている。また、町保育士会との共催によるけん玉パフォーマンスの招聘並びに「けん玉&ボードゲーム研修会」の企画も行った。この年は、「サロンときわ」が地域の子どものための具体的実践に取り組み始めた年であり、同時に町内に協働できるネットワークが拡大した年でもある。この時期を「具体的実践とネットワーク拡大」と特徴づけることができる。

2013年度は9回の実施であるが、町の社会福祉協議会と

の共催で行った釧路への施設見学、町長との懇談、2回目のサマーキャンプ、町の栄養士を講師に迎えた親子調理実習、学習会、地元高校へ授業参観などを行っている。この年の学習会には、保護者、教育・福祉関係者、町議会議員、行政関係者、一般町民など、様々な参加が見られた。子どもの活動場所の提供が増え、町内関係機関との協働企画が増えた年である。すなわち、「具体的実践とネットワーク拡大」から関係機関との「協働、相互依存」への移行期と捉えることができる。

2014年度は、前年度同様、例会を中心に、地元高校の参観、サマーキャンプ、学習会、調理実習交流など、計10回の活動を行った。「サロンときわ」の活動には、年度ごとに質的な変化が見られた。その変化は、「サロンときわ」に参画する保護者の主体形成と力量形成の過程であり、同時に地域の保護者自らが、子どもの育ちや学びに関する資源を創出した過程である。資源の少ない地域において、保護者自らが資源を生み出し、子どもの育ちと学びを支えることは、地域がよりインクルーシブなものとなる可能性を持つ。その意味で、標津町における実践は、インクルーシブ教育へ向かう、一つの事例として捉えることができるであろう。

以上のように、標津町における「サロンときわ」の事例は、地域の保護者が主体となった地域住民主導型の実践と位置付けることができる。

(3) 津別町における特別支援学級の実践

津別町は、北海道の東部の内陸に位置し、北見市に隣接する人口約5,600人の町である。少子高齢化が進み、北見市との合併問題があったが、住民は合併せずに町を発展させる選択をした。東西37.2km、南北34.1km、面積716.6km²で、86%が森林で、林業が基幹産業となっている。

町内には、町立保育所及び市立幼稚園が各1園、小学校2校、中学校1校、小中併置校1校、道立高校1校が設置されており、津別小学校周辺に役場や教育委員会などの公共施設の他、商店などが並んでいるコンパクトな地域である。なお、羅臼、標津同様、やはり特別支援教育に関わる専門機関が存在せず、近隣の北見市、美幌町、十勝管内音更町の機関を利用することになり、ここでも、保護者の経済的、距離的な負担は大きい。

津別町における特別支援学級の実践は、2006年にその萌芽が芽生える。それは、2006年、津別町手をつなぐ育成会総会の際、講師を務めたS氏が宿泊した民宿で、地元小学校の特別支援学級担任O教諭と、民宿Tを経営するY氏との出会いがきっかけとなった。Y氏は、O教諭に「障害のある子どもを連れて、どんだん外に出たらいいよ。」と提案した。O教諭は「子ども達が楽しみに出かけられること、行った先で期待通りに過ごせること、家族や友達と、この町でこれからも過ごしていきたいと思っているだろう子ども達の思い、家族、そして私たちのことを知ってもらえたら」と思い、町に出かけることにした。⁶⁾と述懐している。

このことが契機となり、まず、特別支援学級の子どもが

作成したカレンダーを地域に配る取り組みが始まった。試行錯誤の中で、子ども達の卒園した幼稚園や保育園、教育委員会、公民館、きっかけとなったY氏の民宿Tなどから、徐々に新聞販売店、町長室、副町長室、町長の取りまとめによる役場の様々な部署、消防署などにも活動は広がり、アポイントなしで訪問できるまでになっている。この取り組みがきっかけになり、買いもの学習では、様々な店舗で店員の方々が子ども達に声をかけ、顔を覚えてくれるようになった。さらに、民宿Tや農業青年グループの協力による収穫体験、蕎麦打ち同好会の協力によるそば打ち体験、町の施設である食品加工センターでのパン作り、ケアハウス行事である縁日での、お年寄りや高校生ボランティアとの交流、乗馬クラブでの乗馬体験や餌やり体験、スキー連盟指導員による個別のスキー指導などの活動に広がっていった。同時に、児童館職員、教育委員会職員、保健師、さらには、上記の活動で知り合った方々が、学習発表会や宿泊学習、餅つきなどの、特別支援学級の子ども達の学校行事に訪れてくれるようになった。

この実践は、地域住民が障害のある子ども達との具体的な出会いをすることによって、抽象的な意味ではなく、まさしく「その子ども」を知り、「その子ども」との関係性を結ぶ過程であり、その結果、「津別の子ども」として、地域で大切に育もうとすることにつながった。また、平行して、当時、停滞気味であった津別町手をつなぐ育成会の活動を活性化させることになった。親たちが、学校卒業後の就労問題などに主体的に取り組み、学習を重ね、NPO法人として、日中一時支援事業、パン工房、コミュニティ喫茶、高齢者・子ども支援事業等を行うに至っている。今、このNPO法人のパン工房で、学齢期に「パン屋さんになりたい。」⁷⁾と語っていた特別支援学級に在籍していた子どもが、その夢を叶え、地元で働いている。

以上の津別町における実践は、特別支援学級担任であるO氏と民宿TのY氏の出会いがきっかけになり、主に小学校における学習として展開されたものである。その過程で、学習の場を校内から校外へ広げ、意図的に出会いの場を作り出していくことで、子ども本人だけではなく、むしろ地域が変化していったのである。その意味で、津別町の実践もまた、地域に子どもの育ちと学びにつながる地域づくりと捉えられ、地域がインクルーシブ状態へと向かう確かな実践であろう。そして、この実践を支えたのは、O氏の存在が大きいことは言うまでもないが、地域住民の理解と主体的な参加と町長自身がとりまとめて、役場内カレンダー配布を進めたこと、特別支援学級の校内行事に、教育委員会職員が訪れるようになったこと、NPO法人設立やその事業運営に関わる町の協力等に象徴されるように、行政側の理解とバックアップであったと考えられる。そういう意味で、津別町の事例は、地域住民と行政が共に参画した融合型の実践と捉えることができる。

3. 3つ事例の分析と考察

ここまで、道東地域で実践された3つの事例について述べた。取り上げた3地域は、いずれも地域内に特別支援教育に関わる専門機関が非常に少ない地域である。そのような地域で取り組まれた3つの事例は、いずれも、地域の中に、地域の子どもに関わる新たな資源や価値を生み出すものであった。このような試みは、「地域型インクルーシブ教育」を考える上で、大きな示唆を与えるものであり、「へき地の特性を見据えた「地域型インクルーシブ教育」推進の方法論を導く上で有効な事例である」と考える。

さらに、3つの事例は、「行政主導型」「地域住民主導型」「融合型」と、その実践の形態に違いが見られた。この違いが、地域それぞれの固有性に立脚するものと考えられる。そこで、3つの事例の分析を通して、「地域型インクルーシブ教育」を推進するための理論と方法を考察したい。

3つの事例を分析する視点として、ヴィゴツキー概念を用いることとする。ヴィゴツキーは、人の発達に“道具”という概念を取り入れ、「主体—道具—対象」という三項関係を人間活動の最小単位と考えた。この概念は、今日、Y. エンゲストロームらによって、集団的活動の生成・拡張を理解する「活動理論」へと展開されており、ここで取り上げる事例を分析する視点として有効だと考えられる。Y. エンゲストロームらは、集団的活動システムのモデル化の過程で、「媒介された複合的行為モデル」を示している。(図1)⁸⁾

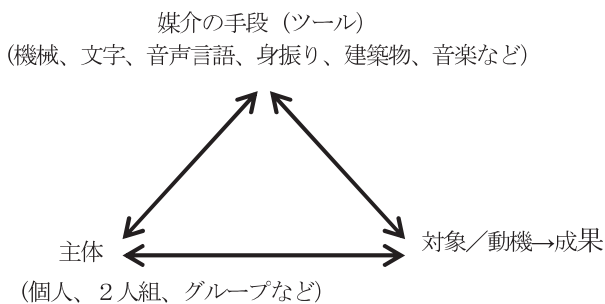


図1 媒介された複合的行為モデルの一

以下、図1に示されたモデルに依拠しながら、3つの事例の分析を進める。

(1) 表象される次元～実践の次元

まず、羅臼町では、K校長が述べているように、当初は組織自体の曖昧さと、教育関係者と福祉関係者の連携が十分ではなかった。しかし、目的を整理、共有し、作業部会において「個別の支援計画」の様式検討を重ねる中で、参画するメンバーの主体形成と力量形成がなされたと考えられる。その結果、単に一般的な「個別の支援計画」ではなく、羅臼町の子どもの育ちを見据えた「羅臼版育ちの手帳：

こんばす」という形が完成し、運用に向けての様々な取り組みが展開された。標津町においても、保護者ネットワーク「サロンときわ」に参画する保護者が、例会や学習会を重ねる中で、主体形成並びに力量形成がなされたと理解でき、その保護者の主体形成と力量形成が、研修会の企画やサマーキャンプの実施という、具体的な実践に結びついている。津別町の事例も同様に、O教諭並びに特別支援学級担当者が、それまでの授業実践を見直し、子ども達を積極的に地域に連れ出すことから、実践が広がっている。すなわち、O教諭や特別支援学級担任が、新たな視点で、それまでの実践を振り返り、子ども達の学習を変革するという力量形成があったことが理解できる。羅臼における「羅臼町支援教育プロジェクト会議」、標津町における「サロンときわ」、津別町におけるO教諭と特別支援学級の実践並びに保護者達のNPO法人の設立は、いずれも実践の主体と考えられ、そしていずれの事例も、この主体自らが課題を認識し、自らの活動を変革させていくという力量形成のプロセスが存在している。そのことから、主体の力量形成のプロセスの有無が、実践を成り立たせている一つの要因であると考えることができる。

一方、活動には、主体が働きかける対象、目的となるものが存在する。羅臼町では、実際に「こんばす」を利用する保健師、幼稚園・学校関係者や保護者であり、標津町では「サロンときわ」が行う活動であり、津別町では、様々な活動を通して出会う町の人々である。羅臼町の事例では、「こんばす」の運用に際して、10数名の保護者が利用したこと、「親と進路について具体的に話すことができた」「幼稚園などからの引き継ぎで、スムーズに小学校(新1年生)でも取り組むことができた」「親と話すことで、家庭と学校での取り組みを確認することができた」という、対象としての現場サイドの声が示されていた。これは、保護者や現場の教員が、「こんばす」の意味と価値を理解してきたということであろう。標津町でも、保育士会との共催によるけん玉研修会、町栄養士による調理実習、サマーキャンプの際の町内施設や農協、地元高校の見学受け入れなど、地域の人、機関の協力が広がっていた。すなわち、地域の理解が促進されたということであろう。同様に津別町では、カレンダー配りによる役場の対応、様々な店舗で店員の方々が子ども達に声をかけ、顔を覚えてくれるようになったこと、民宿Tや農業青年グループの協力による収穫体験、蕎麦打ち同好会の協力によるそば打ち体験、町の施設である食品加工センターでのパン作り、ケアハウス行事である縁日での、お年寄りや高校生ボランティアとの交流、乗馬クラブでの乗馬体験や餌やり体験、スキー連盟指導員による個別のスキー指導、NPO法人設立に際しての行政の協力など、子ども達と出会うことで地域の方々が変化している。ここから考えられるのは、対象となるものが、主体となるものの活動を理解し、その活動に協働、協力しているという事実である。協働や協力とは、従来 の在り方を自ら変革させるという点で、力量形成と捉えることができ、対象と

なる側も、主体と同様、力量形成のプロセスがあったということができる。このことから、対象の力量形成のプロセスの有無もまた、実践を成立させる重要な要因と考えることができる。

さらに、もう一つの視点は主体と対象の間において、実践を成立させる媒介についてである。羅臼町の事例では、「こんばす」の作成及び運用方法を検討する会議が媒介となって実践が成立していた。標津町では、「サロンときわ」の活動、すなわち、例会、学習会、研修会、サマーキャンプ、調理実習等々が媒介と考えられる。津別町では、カレンダー配り、収穫体験、蕎麦打ち、パン作り、縁日、乗馬体験、スキー指導など、多様な媒介が存在している。このように見ると、媒介の多様性が、実践の広がりやと相関していると考えられる。このように、媒介もまた、実践を成立させている要因の一つであると考えられる。

以上のように、3つの事例から、実践の生成、拡張のための要因として、主体の力量、対象の力量、媒介の多様性という観点を導き出すことができ、それを図示したものが、図2である。

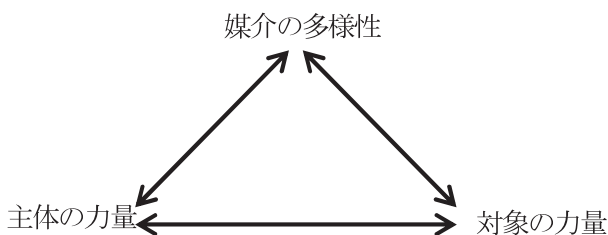


図2 表象される次元（実践の次元）

そして、この3つの要因は、互いに影響を与えながら、実践の様相を変化させる。すなわち、主体の力量の高まりが、媒介や対象に影響を与え、対象力量が高まれば、媒介や主体に影響を与え、また、媒介が多様性を持つことによって、主体や対象に影響を与える。このように、3つの要因は非常に動的な関係にあると考えられる。「地域型インクルーシブ教育」に向けた戦略を練るとき、この3つの要因と、そのバランスを理解することが重要だと考える。

また、実践共同体 (Communities of Practice) という概念にも着目したい。実践共同体とは、E. ウェンガーらが提唱した学習概念である。ウェンガーらは、人々が学ぶための単位 (集まり) があることを見だし、その単位を「実践共同体」と名付けた。実践共同体は、次のような三つの要素によって特徴づけられ、また、定義づけられている。

- ・領域 (ドメイン)
メンバーが互いに関心を寄せる特定の知識の領域
- ・コミュニティ
ある「領域」についての考え方を共有しながら、その領域における問題を共に学び合い、解決していくコミュニ

ティ

・実践

ある「領域」において、コミュニティが実践的に生み出し、共有し、維持する一連の枠組みやアイデア、ツール、情報、様式、(専門)用語、物語、文書など⁹⁾

3つの事例を、実践共同体の特徴に照らし合わせると、羅臼町の事例では、「こんばす」作成という共通の領域、「羅臼町支援教育プロジェクト会議」というコミュニティ、完成した「こんばす」とメンバーが作成過程で共有した知識という“実践”があり、標津町では、(困難を抱えた場合も含む)子育て、(支援を要する場合も含めた)保育・教育、地域の在り方などという保護者が関心を寄せる領域、「サロンときわ」というコミュニティ、例会、学習会、研修会、サマーキャンプなどの具体的“実践”がある。津別町の事例でも、特別支援学級の子どもの地域の生活という領域、学校及び特別支援学級というコミュニティ、子ども達と町内における様々な人々の出会いと活動という具値的な“実践”がある。このことから、3事例とも、その実践が「実践共同体」としての性格を有していると考えられる。言い換えれば、実践共同体として機能していることが、実践が広がっていく重要な要因と考えられる。「へき地の特性を見据えた地域型インクルーシブ教育」のために、様々な実践を創出し、拡張させていくためには、この実践共同体という概念も重要な示唆を与えるものと考えられる。

(2) 規定される次元～地域分析の視点

3つの事例のうち、特に標津町や津別町の事例に見られたように、「地域型インクルーシブ教育」を推進する実践は、地域及び地域住民との相互の関係性の中で展開されることが理解できる。実際、両実践とも、活動の中で関係性が広がり、そのことによって、地域の理解、協力、協働が促進されていった。これは、インクルージョン文化が地域に根付いていくプロセス、地域社会の再構築のプロセスとも理解できる。そのように考えると、地域の中に創出された実践のプロセスのみに着目するのではなく、地域の文脈の中で、それらの実践がどう位置づけられ、広がっていったのか、ということを理解することで、より多角的な「地域型インクルーシブ教育」の方法論を抽出できるのではないかと思われる。すなわち、(1)で述べた「表象される次元」(実践の次元)のそれぞれの側面が、地域の中で、どのような事柄によって規定されているのか、ということ进行を明らかにする必要があるということである。そこで、実践が可能(困難)となる要因を(実践が)「規定される次元」と考え、表象される次元の3つの側面に対応する形で捉えることとする。3つの事例に即せば、「行政主導型」、「地域住民主導型」、「融合型」という異なった実践形態となった要因を理解することに通じると思われる。

羅臼町の実践を担ったのは、「羅臼町支援教育プロジェクト会議」であった。それは言い換えれば、参画する教育・

福祉関係者のネットワークと言える。標津町の実践の主体は「サロンときわ」に参画する保護者であり、これは地域の保護者ネットワークに他ならない。津別町の実践の主体はO教諭を中心とする特別支援学級担当教員並びに支援学級の子ども達であり、これは、障害のある子ども達を中心としたネットワークと言えよう。そして、3つの事例とも、主体のネットワーク化が図られている。羅臼町では、K校長の動きから、「羅臼町支援教育プロジェクト会議」というネットワークが成立したことが実践を支えたと考えられる。また、標津町では茶話会を「サロンときわ」として再デザイン化することで、参画する保護者のネットワークが促進されている。津別町は、特別支援学級による実践ということから、そこにはO教諭の考えや思いを理解し、共に実践を行った特別支援学級担当教員、並びに校内関係者によるネットワーク化が不可欠であったと考えられる。

このように、地域の中での実践を成立させる要因として考えられる一つは、主体となるネットワークの存在と考えられる。このネットワークは、当事者ネットワークと捉えることができるだろう。地域における当事者ネットワークの存在の有無が、「表象される次元」における「主体の力量」形成と相関すると考えられる。

次に、3つの事例、特に津別町における実践では、街に出かけた特別支援学級の子ども達を、実践の当初から地域の様々な人達が受け入れ、関わりを持っていたことである。標津町においても、「サロンときわ」関係者以外の学習会参加、保育士会との協働、調理実習での栄養士の協力、さらには、サマーキャンプにおける町内施設の協力など、町内関係者の参加や協力があつた。しかし、全てが津別町や標津町のような地域ばかりとは限らない。逆に、そのような実践に対して否定的・非協力的に反応する地域もあるであろう。あるいは、極端な否定や非協力的態度を示さないまでも、積極的な協力が得られない地域も多いはずである。このように考えると、地域が様々な取り組みによって生み出される新たな実践に対して肯定的か否定的か、受容的か排他的か、協力的か非協力的か、好意的か嫌悪的かという事柄が、実践を成立させる要因一つと考えることができる。この、肯定的・受容的・協力的・好意的であるか、否定的・排他的・非協力的・嫌悪的であるかは、地域の寛容性の度合いによると考えられる。新たに生み出される実践に対して、地域の寛容性が高ければ、肯定的・受容的・協力的・好意的な傾向になると考えられ、逆に寛容性が低ければ、否定的・排他的・非協力的・嫌悪的になる傾向が強いと考えられる。この寛容性の差異は、「表象される次元」における「媒介の多様性」に相関するだろう。なぜなら、表象される次元として行われる実践の過程で多様な媒介が存在すること、あるいは、実践によって媒介が多様に生み出されたとき、それを地域がどの程度許容するかということが、実践を規定するからである。この寛容性の差異を「コミュニティの成熟度」として捉えたい。

さらに、津別町の事例では、カレンダー配りから始まっ

た実践が、町内の人達、場所の協力が增えるに従って、実践が拡張していることがわかる。標津町においても同様に、例会が主な活動だった当初から、徐々に学習会、研修会、サマーキャンプ、調理実習などと、活動内容・実践が拡張している。逆に、羅臼町では、実践内容が「こんぼす」作成ということに限定されていたため、実践が展開されたのが主に「羅臼町支援教育プロジェクト会議」内であり、そのため、活動が様々な展開されるに至っていない。今後、「こんぼす」の実際の運用に伴う、地域保護者との接点の増加によって、さらなる実践の展開が期待されるものと思われる。このようなことから、実践を成立させると考えられる、もう一つの要因は、実践に対して対象となる人、機関、場所などが、積極的に関わりを持つようとする度合いであると考えられる。ここでは、そのような傾向を、「外的な報酬を期待することなく、他の人や他の集団を助け、役立とうとする行動」＝向社会的行動という心理学概念を援用し、『向社会性志向』と名付けたい。向社会性志向とは、言い換えれば、積極的に関係を持つようとする志向と言い換えることができるであろう。この向社会性志向は、「表象される次元」における「対象の力量」を規定すると考えられる。なぜなら、「地域型インクルーシブ教育」における実践の主体が働きかける対象が、その主体と積極的な関係を持つようとするかどうか、対象としての力量形成を規定すると考えられるからである。ただ、留意しなければならないのは、地域における「向社会性志向」の尺度は、“開かれた”状態と、“閉じられた”状態の両面が想定されるということだろう。向社会性志向の度合いが同じであっても、“開かれた”状態では、新しく地域ネットワーク参入する者に対して、ネットワーク内の者に対するのと同様に積極的な関係を持つようとする傾向が強くなると考えられる。しかし、例えば仲間意識が強い場合は、“閉じられている”状態となり、ネットワーク内の“仲間”に対する向社会性志向が非常に強くなる反面、それを維持するために、新たな参入者に対しては排除の方向に働く可能性がある。また、そのような状態では、外部の者に対する排除だけではなく、ネットワークから排除されることを回避するために、同質性を維持するという事も考えられる。このような場合、新たなネットワークが形成しづらくなる。「向社会性志向」におけるこのような両義性は、後述するソーシャル・キャピタルとも関連すると考えられ、地域のソーシャル・キャピタルが結合型か橋渡し型かによって変化するものと思われる。

以上、3つの事例から、「規定される次元」として、地域の中の実践を成立させる要因として、「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」の3つの側面から捉えることができ、それぞれ、表象される次元としての実践を規定すると考えられる。これを図で示したものが図3である。

さらにここで、3つの実践がそれぞれ「行政主導型」「地域住民主導型」「融合型」というように、その実践形態に違いが見られたことについても検討する。

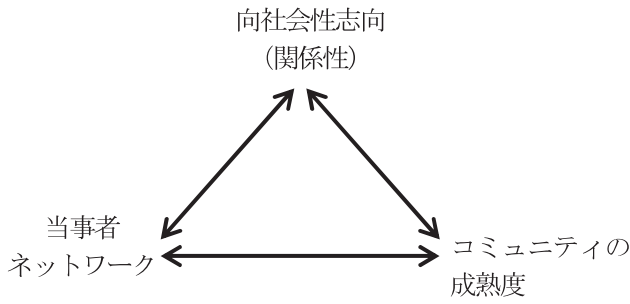


図3 規定される次元

R.パットナムは、「人々の協調行動を活発にすることによって、社会の効率性を高めることのできる、『信頼』、『互酬性の規範』、『ネットワーク』といった社会組織の特徴」という、ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）概念を提唱した。また、社会的つながりや対象、その在り様や特徴から、ソーシャル・キャピタルをいくつかのタイプに分類し、坂本は、表1のように整理している。¹⁰⁾

| | | |
|----|-----------------------|----------------------------|
| 性質 | 結合型 (例:民族ネットワーク) | 橋渡し型 (例:環境団体) |
| 形態 | フォーマル (例:PTA,労働組合) | インフォーマル (例:バスケットボールの試合) |
| 程度 | 厚い (例:家族の絆) | 薄い (例:知らない人に対する相槌) |
| 志向 | 内部志向型 (例:商工組合) | 外部志向型 (例:赤十字) |

表1 ソーシャル・キャピタルの分類
「ソーシャル・キャピタル概念の意義と問題点」坂本治也 2002

一般に結合型は、「組織の内部における人と人との同質的な結びつきを意味し、内部での信頼や協力関係、強力な絆を生むもの」¹¹⁾であり、橋渡し型は、「異なる組織間における異質な人や組織を結びつけるネットワーク」¹²⁾と考えられる。R.パットナムのソーシャル・キャピタル研究は、主に「国家レベルあるいはそれと同規模の政治文化を扱ったものである」¹³⁾が、その対象や範囲に関わらず、社会的なつながりやその様相を理解する上で有効と思われる。そこで、これまで述べてきた3つの事例を、ソーシャル・キャピタル概念に依拠しながら、もう一度整理してみたい。

羅臼町の事例は、教育・福祉関係者が中心となった実践であったことから、表1に照らし合わせると、対人援助職という点で同種の立場による同質的な結びつきと考えられ、結合型の性質を持つと思われる。また、形態は、教育委員会から委嘱されたメンバーによる「羅臼町支援教育プロジェクト会議」というフォーマルなものである。程度については、町内の教育・福祉関係者がメンバーであることから、

日常的なつながりがあり、厚いつながりを持っていると言える。目的は、羅臼町の子どもの育ちを支えるということから、公共の利益を志向しており、この点は外部志向型であると考えられる。次に標津町の事例であるが、性質は、様々な立場の人による活動体であり、異質な人や組織のネットワークである橋渡し型と考えられる。形態はインフォーマルである。程度は、参加が個人の自由な意志に基づいていることから、薄いつながりと言える。志向は、自らの子どもの問題を超越して、地域の子どもの育ちや学びを目的として活動を展開していることから、羅臼町同様、外部志向型と考えることができる。津別町の事例は、役場や教育委員会などの結合型と、地域の人々という橋渡し型と考えられる両面が存在していると思われる。それ故、形態もフォーマル、インフォーマルの両面が見られる。同様に、厚いつながりと薄いつながりの両面が考えられるであろう。しかし、他の実践同様、やはり、地域の子どもの育ちに向けた実践であることから、外部志向型と捉えられる。このように整理すると、3つの事例が、共に外部志向型であるということは、これらの実践が、地域の子どもの育ちという、インクルージョン文化の創造、地域社会の構築という点で共通していることを示すものと捉えることができる。また、羅臼町は「結合型の性質、フォーマルな形態、厚い程度」で特徴付けられる「行政主導型」、標津町は「橋渡し型の性質、インフォーマルな形態、薄い程度で特徴付けられる「地域住民主導型」、津別町は両面の性質、形態、程度が見られる「融合型」になったと考えることができる。この関係をまとめたものが表2である。

| | | | |
|----|-------|---------|------------------|
| | 羅臼町 | 標津町 | 津別町 |
| 性質 | 結合型 | 橋渡し型 | 結合型 橋渡し型 |
| 形態 | フォーマル | インフォーマル | フォーマル インフォーマル |
| 程度 | 厚い | 薄い | 薄い・厚い |
| 志向 | 外部志向型 | 外部志向型 | 外部志向型 |
| 実践 | 行政主導型 | 地域住民主導型 | 融合型 |

表2 ソーシャル・キャピタルと実践形態

この表2に見られるように、実践をソーシャル・キャピタルという観点で捉え、その性質・形態・程度を分析することで、多様な実践形態の違いを導き出せるのではないかと考える。「地域型インクルーシブ教育」を推進する際、このような観点を持つことで、実践のより具体的、適応的な戦略が浮かび上がるのではないだろうか。

(3) 支える次元としての専門職の役割

現行の特別支援教育では、専門機関との連携を前提にして、システム構築が進められてきた。しかし、道東のへき

地には、いわゆる特別支援教育に関わる専門機関が極めて少ないことは既に述べた。しかしながら、少数ではあるものの、道東においても専門職は存在し、主にアウトリーチによる支援が行われている。

これまで述べてきたように、へき地の特性を見据えた「地域型インクルーシブ教育」が想定するのは、地域の中に、子どもの育ちと学びに関わる多様な資源を創出していくことによって、地域による、地域のためのインクルージョン文化を構築することであり、主体となるのは地域の人々である。そのような観点で「地域型インクルーシブ教育」は、特別支援教育に関わる専門機関の極めて少ない、道東のようなへき地の実状に合致するものとして構想している。そのことは、「地域型インクルーシブ教育」を展開する上での専門職の在り方についても検討することを意味する。なぜなら、インクルージョン文化の確立を目指しながら、それぞれの地域で展開される「地域型インクルーシブ教育」の推進においては、特別支援教育において中心的に実施されている、困難さを抱える子ども個人へのアプローチとは質的に異なる支援や介入が必要となるとが予測されるからである。ここでは、「地域型インクルーシブ教育」推進における専門職を「支える次元」として捉え、その新たな役割について検討する。

先に述べたように、現状の特別支援教育における道東での専門職の支援は、アウトリーチ型が中心であると考えられる。これは、特別支援教育に関わる専門機関が極めて少ない地域ゆえに、遠方の専門機関の支援を前提にしなければならないことが要因だからである。しかし、アウトリーチ型は、支援を受けることのできる人数、回数が限定されるという量的な問題を抱える。また、その支援が、対象となる子どもやその保護者にとって、非日常のものとならざるを得ないという問題もある。「地域型インクルーシブ教育」が目指すのは、子どもの日常を豊かにすることである。このように考えると、「地域型インクルーシブ教育」推進に関わる専門職には、従来とは異なる、新たな役割が必要となると思われる。「地域型インクルーシブ教育」における専門職の新たな役割は、これまで述べてきたような表象される次元、規定される次元におけるそれぞれの側面に参画する関係者、あるいはその関係性のエンパワーメントを中核にすることではないだろうか。つまり、専門職は「支える次元」として、実践者並びに地域のエンパワーメントを促進する役割を担うことになる。ここで重要なことは、実践者並びに地域がエンパワーメントされるということは、同時に、専門職による支援が減少することでもある。すなわち、「支える次元」としての専門職は、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るのである（溶暗的支援¹⁴⁾。このことを前提にしなければ、地域主体で行われている「地域型インクルーシブ教育」の実践は、専門職への依存の上に成り立っており、専門職がない状態では、前に進まないという状況を生み出すことになるのである。そのような状態を

生み出さないためには、先に述べた表象される次元、規定される次元としての分析単位と、支える次元としての専門職との関係を整理しなければならない。

ここまで、事例分析を通して、表象される次元、規定される次元、支える次元という3つの次元について明らかにしてきた。表象される次元の3側面と規定される次元の3側面は、それぞれ相関すると考えられ、その力量や程度を辺の長さとして表した。さらに、それを「支える次元」との関係性をモデル化したものが次に示す図である。図4、図5、図6は、共に「地域型インクルーシブ教育」の分析モデルであるが、地域（表象される次元、規定される次元）と、支える次元との関係によって、その形に違いが生じることを示している。

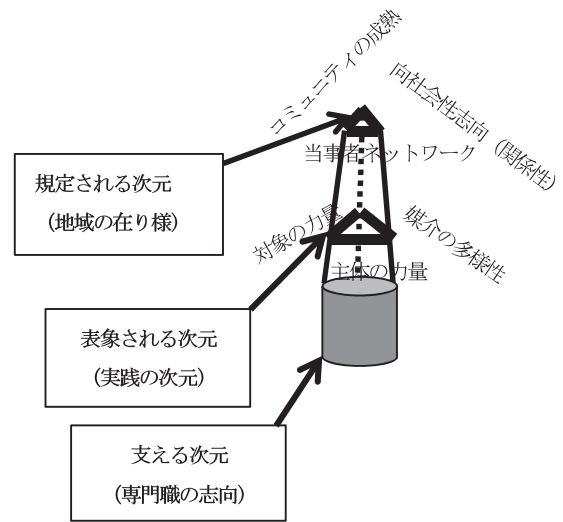


図4 地域型インクルーシブ教育分析モデル（1）

図4は、支える次元としての専門職が少ないにも関わらず、地域が支える次元に依存しており、且つ、専門職が地域のエンパワーメントや自らのフェードアウトを志向していない場合のモデルである。このような状態では、専門職との連携システムが構築されているように思われるが、その中で行われる取り組みは、図の大きさで示されているように、非常に限定されたものになる。また、この場合、地域による主体的な取り組みが生み出されることは考えにくく、そのため、地域が発展的に拡張していく可能性も極めて低いと言わざるを得ない。専門職を含めた社会資源が少ないへき地においても、専門職からの支援を前提とした全国一律の特別支援教育体制を構築しようとする場合は、このような構造になる可能性が高い。このようなシステムにおいては、地域において求められる支援やシステム自体の発展は望めない。

図5は、インクルーシブ教育に向かう実践が広がっているものの、それが専門職への依存的関係において成立している場合のモデルである。図4に比べて三角錐は大きくなっ

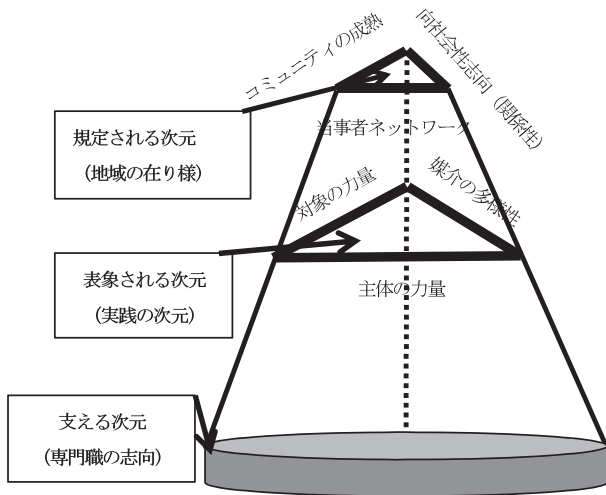


図5 地域型インクルーシブ教育分析モデル（2）

ているので、一見、発展的、安定的に見える。しかし、表象される次元（実践の次元）を大きくするためには、底面を広げる必要がある。つまり、このモデルで実践を発展・拡張させていくためには、底面の専門職からの支援がより増加することとなり、結局、専門職への依存を強めることとなる。これは、専門職の絶対数が確保できる条件下では成立するモデルかもしれないが、しかし、全国的に見て、そのような地域は少ないと考えられ、へき地ではなおさら困難であろう。へき地のような専門職が極めて少ない地域で、このような構造を押し進めると、最終的に専門職の疲弊を招くことは明らかである。その結果、三角錐で表された、支える次元としての底面が抜け落ちることになり、実践は頓挫する可能性が大きい。

一方、図6は、支える次元としての専門職が、地域のエンパワーメントを志向しつつ、同時に自らのフェードアウトを前提にしている場合、あるいは、地域が主体的に実践

し、専門職への過度の依存から脱却している場合のモデルである。また、地域が主体的でなくても、支える次元がフェードを前提にしている場合、必然的に、地域も専門職への依存構造からの脱却を志向することになる。この場合、モデルは逆三角錐で表され、専門職は、その逆三角錐の底に位置することになる。逆三角錐が安定的に存立するためには、逆三角錐自体がバランスをとる必要がある。このモデルでは、逆三角錐が拡張しても、その存立において必要な要素はバランスであり、必ずしも専門職の絶対数や支援の有無ではないと考えられる。また、このモデルでは、専門職が実践全体を俯瞰できる立場として、最小限の関わりをもって実践のバランスを保ちつつ、適宜修正しながら、逆三角錐で表された地域の実態やそれに規定されて行われる実践が、主体的にバランスをとっていくことを支える役割を担う必要があることが示されている。最終的には、支える次元の関与が可能な限り少ない状態でも、地域自身が発展的にバランスを修正できる事が重要となるであろう。

図4～図6で述べたように、「地域型インクルーシブ教育」の推進における分析モデルは、図6の「地域型インクルーシブ教育分析モデル（3）」を基本とすべきことが理解できよう。このモデルを基にしながら、実践の過程における、それぞれの進捗と関係性の変化を捉えることによって、実践における“ストレングス（強さ）”と“ウィークネス（弱さ）”を理解し、実践における次のステップを捉えることが可能となると考えられる。また、実際の実践の場面では、図で示された各要因が相互に関連し合っ成り立っていると思われるため、非常に動的に捉える必要がある点は、特に注意する必要があると思われる。以上のように、このモデルを分析単位とすることで、「地域型インクルーシブ教育」を推進するための、具体的な方法を生み出す視点を提供できると考える。もちろん、それぞれの次元、並びに側面、関係は、それぞれの辺に示されている要因間の様相によって、大きさや形を変えることは言うまでもない。

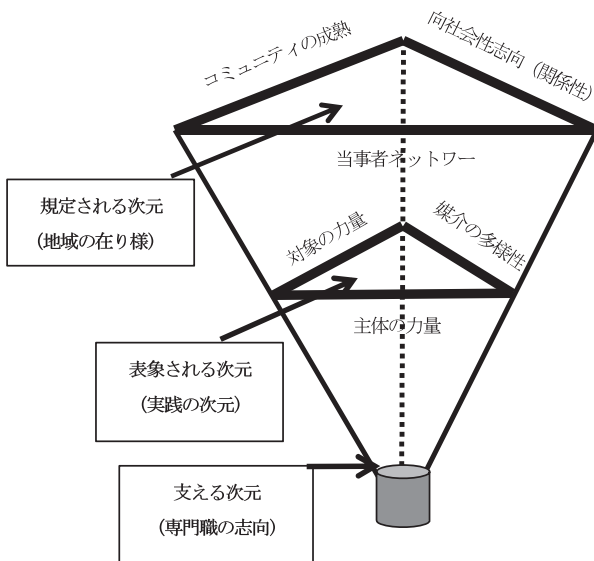


図6 地域型インクルーシブ教育分析モデル（3）

（4）「地域型インクルーシブ教育」におけるキーパーソン

3つの事例では、羅臼町のK校長、標津町のH教諭、津別町のO教諭という、教員として、実践の過程で重要な役割を果たしたキーパーソンが存在した。「地域型インクルーシブ教育」を推進する上で、キーパーソンとしての教員の果たす役割は非常に大きいと思われる。そこで、ここでは、そのキーパーソンについて考察する。

羅臼町では、K校長の教育委員会や福祉関係者への働きかけによって「羅臼町支援教育プロジェクト会議」が生み出された。標津町ではH教諭と保護者の対話の中から、茶話会が「サロンときわ」として再デザイン化された。津別町では、O教諭の存在が、特別支援学級と町の人々の出会いの場を多様に作り出すきっかけとなっていた。このように、3つの事例とも、キーパーソンとしての教員の主体的な行動が、実践の契機となっている。この、「行為主体性(エージェンシー)」¹⁵⁾と言えるものを、3人のキーパーソンにも

たらしたのは、K校長の「特別支援教育が進捗していない」という「問題意識」、H教諭の「障害のある子ども達が地域で暮らすために、学校や教員が果たすべき役割」への「関心」、O教諭の「子ども達が楽しみに出かけられること、行った先で期待通りに過ごせること、家族や友達と、この町でこれからかも過ごしていきたいと思っているだろう子ども達の思い、家族、そして私たちのことを知ってもらえたら」という「思い」として捉えることができる。それは、特別支援教育に関わる自らの様々な経験、特別支援教育やインクルーシブ教育に対する自らの学びが、地域の文脈を理解した上での課題意識として認識されていたと思われる。このように、地域の文脈を理解した上で、インクルーシブ教育に関わる地域課題をどのように認識することができるか、キーパーソンとしての教員に求められることの一つである。

また、特に標津町や津別町の事例で明らかなように、「地域型インクルーシブ教育」は、地域の文脈の中で展開される。それゆえに、標津町で茶話会を運営していた保護者、津別町の民宿TのY氏など、地域側のキーパーソンとの出会いや協働が、実践の生成に重要な役割を果たしていた。さらにまた、標津町並びに津別町の事例では、実践の過程で、キーパーソンとしての教員が、積極的に地域のネットワークに参画していることが示されていた。このように教員と地域との接点が、実践の創出と新たな広がりを生み出していくと考えられる。

赤坂は、「よそものと村入り」の中で、“異人又は、境界人(マージナル・マン)”について言及している。そして、「村落内に居住はするが、一定期間村人と交渉を持つに過ぎない¹⁶⁾こと、「共同体による規制や拘束は受けないが、個人的には村人と密着した付き合いをしようとも、客人として意識的に区別して扱われる¹⁷⁾ことから、異動が前提である教員もまた、“異人又は、境界人(マージナル・マン)”であると述べている。このように、異人性を持つ教員が、地域におけるキーパーソンと出会うこと、協働すること、さらには、自らが地域ネットワークの一員となっていくには、どのような方法が考えられるだろうか。

Y.エンゲストロームは、「活動の“糸”を結び合わせ、ほどこ、ふたたび結び合わせるように、変化に富んだ“旋律”によって特徴付けられる¹⁸⁾」ノットワーキング(Knot working)の特徴について、以下のように述べている。

- ・人と人のつながりを創出していく水平的な活動
- ・互いに隔たった存在に瞬時に「結び目」を結び、社会的亀裂を横断する。
- ・要求される課題ごと、その場その場で、コラボレーションの関係を変えていく。
- ・新たなポジションや組織の中心を創出する必要がない。
- ・Collaborative Intentionality Capital(協働志向資本)の創造。¹⁹⁾

地域の中に、子ども達にとって多様な出会いの場を作り出した津別町における実践は、まさしく、「人と人のつながり

を創出していく水平的な活動」であり、その時々で「結び目を結び」、「その場その場でコラボレーションの関係を变えていく」活動であった。そのことが、特別支援学級の子ども達を中心とした地域ネットワーク形成に結びついたり理解できる。また、ノットワーキングによって「Collaborative Intentionality Capital(協働志向資本)」が生まれ、さらなる実践の広がりにつながっていると考えられる。このように、ノットワーキング概念は、異人としての教員が、「地域型インクルーシブ教育」推進にあたって、地域との関係性の中で実践を創出すること、あるいは自らが地域ネットワークに参画する上で、重要な示唆を与えるものと考えられる。

また、羅臼町では「羅臼町支援教育プロジェクト会議」という、フォーマルな活動体によって実践が進められていた。一方、標津町においては、「サロンときわ」というインフォーマルな活動体が実践の主体となっていた。津別町では、教育・福祉関係者という、フォーマルな立場と地域住民というインフォーマルな立場、両方の参画が見られた。

F.カプラは、人の組織の構造には、常に創発的構造と設計的構造の両面が存在しており、「組織にとっての挑戦的課題は、設計的構造と創発的構造との創造的バランスを見出すこと²⁰⁾と述べている。設計的構造と創発的構造の特徴を整理したものが表3である。

| | 特 徴 |
|-------|---------------------------------------|
| 設計的構造 | ・フォーマル ・公式文書 ・使命 ・目標と戦略 ・体制 |
| 創発的構造 | ・インフォーマル ・協調 ・友情 ・ロコミ ・暗黙のスキル ・知識源 |

表3 創発的構造と設計的構造

この表に見られるように、実践の構造をフォーマル、インフォーマルという視点で理解し、地域の文脈に即しながら、そのバランスを保っていくことも、キーパーソンの重要な役割なのである。

今後の「へき地の特性を見据えた地域型インクルーシブ教育」の推進を考えたとき、ノットワーキングによって、地域ネットワークに積極的に参画するという、教員の新たな役割が浮かび上がる。そのためには、「地域の文脈を理解した上で、状況に応じる²¹⁾ことが重要となる。今後、へき地の教員には、「地域の中でだれが影響力のある人物か」、「地域が直面し議論されている、又は困難な問題」、「地域の人たちが集まる場所」、「地域でどんな資源が利用可能か」というような視点と理解が、より一層求められると考えられる。

5. まとめ

ここまで、道東における3つの町で実践された事例を分析・考察することで、「地域型インクルーシブ教育」の理論と方法を導き出す試みを行ってきた。3つの事例を「行政内のネットワークの拡張による推進」「保護者のネットワークと力量形成による推進」「学校と地域住民のネットワークによる推進」と捉えると、これらの実践が可能であった地域の在り様や関わった専門職の志向に着目する必要があることが浮かび上がる。つまり、表象される次元（実践の次元）は、実践を規定する次元（地域の在り様）と支える次元（専門職の志向）によって可能であったのである。実践をこの3つの次元で捉え直し、対象化することで、実践の意味や価値、あるいは次のステップが展望できると考えられる。そこで、それぞれの次元を評価する観点として、表象される次元は「主体の力量⇄対象の力量⇄媒介の多様性」、規定される次元は「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」という軸を用いて分析し、その実践の良さや課題、地域のストレングスやウィークネスを明らかにすることによって、「地域型インクルーシブ教育」推進の戦略を導き出すことが可能になるのではないかと考えられ、また、支える次元としての専門職の新たな役割も示すことができると思われる。

本稿において分析と考察を進めてきた「地域型インクルーシブ教育」の理論と方法は、インクルージョン文化の創造、そのための地域社会の構築やインクルージョンの価値の確立に、より焦点化したものであった。特にへき地は、コンパクトなコミュニティであるがゆえに地域住民の関係性は濃い。それは、「地域型インクルーシブ教育」推進の強力な武器になることもあれば、阻害要因になる可能性をも秘めている。3つの事例の特徴は、そのような地域の特性の表れでもある。地域の特性を見据えながら、その状況や文脈の中で「地域型インクルーシブ教育」を推進していくことを考えると、へき地においては「地域社会の構築」や「インクルージョンの価値の確立」、つまり「インクルージョン文化の創造」により焦点化していく必要があることが示される。このことは、地域住民がインクルージョンという新たな価値の創出に参画し、自らの地域を再定義するプロセス、すなわち地域の文化を新たに創造する試みとも捉えることができる。「地域型インクルーシブ教育」とは、地域の風土・歴史・伝統・文化という文脈に応じつつ、インクルージョン文化を媒介に、従来の風土・歴史・伝統・文化を組み替え、その土台の上に新たに地域を共生社会として再構築していくことも言えるのであろう。そこでは、地域住民のエンパワーメントと同時に、これまで、支援の対象と捉えられてきた障害のある子ども達が、実は、地域にインクルージョンという新たな価値を創造し、そのことによって地域社会を再構築しながら地域の持続可能性を切り拓くための大きな力、豊かな資源性を持ったかけがえのない存在として浮かび上がり、これまでのパラダイムの転換

を迫る重要な存在となるであろう。

2011年に、国の教育政策をインクルージョンに転換したアイスランドでは、その教育目的達成のための原則の柱 (Fundamental Pillars) として、次の6つを掲げている。²²⁾

- Democracy & human rights (民主主義と人権)
- Equality (平等)
- Literacy (読み書き能力)
- Health & welfare (健康福祉)
- Creativity (創造性)
- Sustainability (持続可能性)

これを図で表したものが、図7である。

筆者らは、アイスランドの教育政策における、この6つの原則の柱 (Fundamental Pillars) は、いずれも、インクルージョンを支えるために、個々人が有すべき根本的な権利や身につけるべき力を表していると思われ、「地域型インクルーシブ教育」を推進する上で、非常に示唆に富むものであり、大いに参考になると考えている。

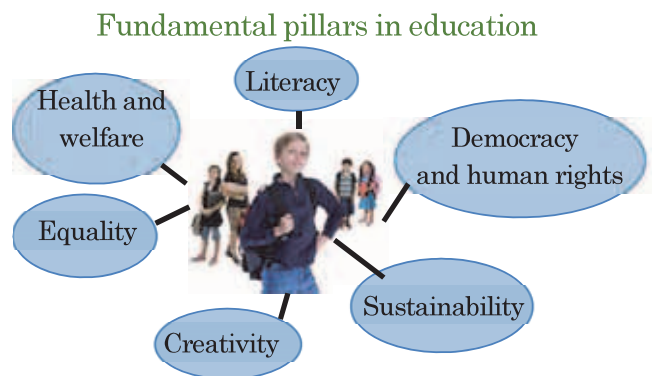


図7 Fundamental pillars in education

一方で、「地域型インクルーシブ教育」として展開される実践が、決して固定的なものではなく、子どもの状態、地域の状況に応じて、絶えず変化していくものとして捉えるのであれば、それは地域自体の変化を意味する。この点において、「地域型インクルーシブ教育」は、地域の持続可能性 (Sustainability) を射程にする可能性を持つということが言える。そこで、“地域”という側面から、上記に示したアイスランドにおける教育の6つの原則の柱を参考に、「地域型インクルーシブ教育」における原則を考えたとき、以下のように組み替えることができる。すなわち、地域の持続可能性 (Sustainability)、そのための重要な要素である創造性 (Creativity) を中心に、Democracy & human rights (民主主義と人権)、Equality & Justice (平等と公正)、Literacy (読み書き能力)、Health & welfare (健康福祉) である。「地域型インクルーシブ教育」では、これらの原則を認識し、相互に関連させながら展開していくことが必要であると考えられることができる。なお、機会均等としての「Equality

（平等）」と結果としての「Justice（公正）」が、必ずしも一致しないことを念頭に、アイスランドにおける原則では「Equality（平等）」としていたものを、「Equality & Justice（平等と公正）」とした。この、「地域型インクルーシブ教育」の原則として考えられるものの関係を図示したものが、図8である。

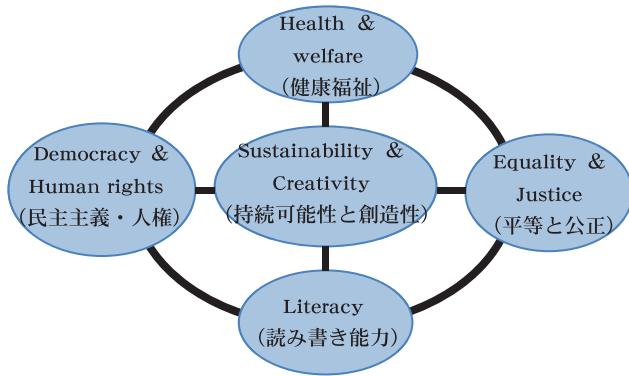


図8 「地域型インクルーシブ教育」の原則

現在、多くの小規模自治体で、少子高齢化、人口流出、経済的問題、地域格差、市町村合併、学校統廃合などの課題を抱えている。それらの問題をどのように解決していくのかということは、地域の存続、持続という点で非常に重要なものであり、喫緊の課題となっている。特にへき地の学校教育の現状を考えると、中学・高校卒業後の町外流出は現実的な問題である。道東の根室管内では、中学卒業後に町を離れる生徒が約30%、さらに、高校卒業後には、約50%の生徒が街を離れているという地域がある。つまり、最終的に町に残るのは、各学年の約35%ということである。このような傾向は、多くのへき地で同様に見られるものとなっている。この実態を踏まえるならば、地域の未来を担うのは、まさしく、地域に残る35%の子ども達である。逆に言えば、この35%の子ども達を、次の地域の担い手として育てることこそが、その地域の未来を拓くことになると考えられる。しかしながら、地域に残る35%の生徒は、経済的問題、並びに学力の問題等を抱えていることも少なくない。なぜなら、町外への進学には、家庭の経済的問題や学力が影響するからである。特に、学力的に厳しい子ども達の中には、いわゆるLDと考えられる子どもをはじめ、従来の授業や学習方法では学習を理解することが困難な子ども達が少なくないと思われ、そのような子ども達に対する取り組みが急務であると言える。そのように考えたとき、「地域型インクルーシブ教育」の枠組みの中では、図6で述べた「地域型インクルーシブ教育の原則」に基づき、子ども一人一人の学びや育ちを保証しなければならない。しかしながらそれは、単に標準化された学力に対してという意味ではない。「地域型インクルーシブ教育」においては、地域

の存続という視点から、地域の文脈の中における学びと育ちに対してのものでなければならない。へき地におけるの学力問題は、地域の存続に直結する課題であり、学校教育だけの問題ではない。

このようなことも含めて、インクルージョン文化の創造を媒介にした関係性の変容によって、地域の資源を再認識・再デザインし、あるいは、新たな資源を創出しながら、地域を共生社会として再構築するという「地域型インクルーシブ教育」の枠組みは、住民自らが主体的に参画することを前提とした内発的な地域の変容、地域づくりの可能性を見出すことができる。そしてその地域づくりとは、動的な意味での共生社会実現を目指すものであり、決して固定的なものではないであろう。なぜなら、障害のある子どもを含めた一人ひとりの子どもは多様な存在であるため、「地域型インクルーシブ教育」は、常に状況に応じた展開が必要となり、それは同時に、地域の創造的な変容も要請すると考えられるからである。言い換えれば、共生社会を維持するためには、地域が常に変わり続ける必要があるということであり、「地域型インクルーシブ教育」とは、共生社会を実現し、維持し続けるための創造的な教育実践ということができるのである。「地域型インクルーシブ教育」とは、全ての子どもの学習環境を保証するための教育という枠組みのみならず、地域の持続可能性を射程にし得る、具体的な方法論と位置づけることができると考える。

6. おわりに

本稿では、道東のへき地で行われた3つの事例の考察・検討を行い、「地域型インクルーシブ教育」を推進する理論と方法論を導き出す試みを行った。その結果、「地域型インクルーシブ教育」を推進する上で、「規定される次元」、「表象される次元」、「支える次元」を想定し、それぞれの評価基軸として、規定される次元は「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」、表象される次元は「主体の力量⇄対象の力量⇄媒介の多様性」、「支える次元」は地域の参画者のエンパワーメントと、自らのフェードアウトという分析単位を導き出すことができた。しかし、「地域型インクルーシブ教育」を推進していくためには、上記の分析にとって必要となる、地域の歴史、文脈や状況、地域の資源など、より具体的な観点を理解し、把握する必要があると思われる。そこで、「地域型インクルーシブ教育」を推進するために必要な項目を整理し、分析・評価のための観点を作成することを、今後の研究課題としていきたい。

引用文献

- 1) 「障害者の権利に関する条約について」 文部科学省 資料3-9
- 2) 「障害者の権利に関する条約について」 文部科学省 資料3-9
- 3) P.ミットラー「インクルージョンへの道」東京大学出版 2002 158p
- 4) 二宮信一 大友浩美 手代木了「障害のある子どもと地域をつなぐ教師の役割～津別町における特別支援学級の実践から考えるインクルーシブ教育～」へき地教育研究第67号 2012 28p
- 5) 二宮信一「専門家に過度に依存しない特別支援教育推進のシステム構築に関する実証的研究」研究成果報告書 2011～2013年度科学研究費助成事業 基盤研究(C) 課題番号23531272 2014 10p
- 6) 二宮信一 大友浩美 手代木了「障害のある子どもと地域をつなぐ教師の役割～津別町における特別支援学級の実践から考えるインクルーシブ教育～」へき地教育研究第67号 2012 北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育支援部門 23p
- 7) 二宮信一 大友浩美 手代木了「障害のある子どもと地域をつなぐ教師の役割～津別町における特別支援学級の実践から考えるインクルーシブ教育～」へき地教育研究第67号 2012 26p
- 8) 山住勝広 ユーリア・エンゲストローム「ノットワーキング～結び合う人間活動の創造～」新曜社 2008 15p
- 9) 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」翔泳社 2002 63～65p
- 10) 内閣府国民生活局市民活動促進課「ソーシャル・キャピタル～豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」 2003
- 11) 大江比呂子「サスティナブル・コミュニティ・ネットワーク」日本地域社会研究所 2007 31p
- 12) 大江比呂子「サスティナブル・コミュニティ・ネットワーク」日本地域社会研究所 2007 31p
- 13) 山住勝広 ユーリア・エンゲストローム「ノットワーキング～結び合う人間活動の創造～」新曜社 2008 51p
- 14) 二宮信一 「地域ネットワーク形成とそこに関わる専門職の新たな役割」 特別支援教育No.53 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2014 12～15p
- 15) 山住勝広 ユーリア・エンゲストローム「ノットワーキング～結び合う人間活動の創造～」新曜社 2008 11p
- 16) 赤坂憲雄「異人論序説」ちくま文庫 1992 286p
- 17) 赤坂憲雄「異人論序説」ちくま文庫 1992 286p
- 18) 山住勝広 ユーリア・エンゲストローム「ノットワーキング～結び合う人間活動の創造～」新曜社 2008 40p
- 19) 山住勝広 ユーリア・エンゲストローム「ノットワーキング～結び合う人間活動の創造～」新曜社 2008 51p
- 20) センターフォーエコリテラシー ゼノビア・バーロ 他「食育菜園～エディブル・スクールヤード」家の光協会 2006 125p
- 21) Amy Louise Vinlove「Learning To Teach Where You Are : Preparation For Context-Responsive Teaching In Alaska's Teacher Certification Programs」 University of Alaska 2012 p44
- 22) 平成24年度 科学研究費助成事業 基盤(B) 地域療育および特別支援教育体制構築にむけた新パラダイムの提案に関する実践的研究 研究代表：肥後祥治(鹿児島大学) 課題番号：23330277 アイスランド視察調査(2013年9月14日～21日)

参考文献

- 1) 二宮信一 服部健治 小淵隆司 戸田竜也 玉井康之 「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 へき地教育支援部門
- 2) Y.エンゲストローム「拡張による学習」新曜社 1999
- 3) 山住勝広「活動理論と教育実践の創造～拡張的学習へ」関西大学出版 2004
- 4) R.パットナム「哲学する民主主義」NTT出版 2001
- 5) 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」生産性 出版 2007
- 6) 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」勁草書房 2006
- 7) 杉万俊夫「コミュニティのグループ・ダイナミクス」京都大学学術出版会 2006
- 8) 岩佐礼子「地域力の再発見～内発的發展論からの教育再考」藤原書房 2015