

インクルージョンの学校を志向する教師の立ち位置

湯浅 恭正

広島都市学園大学 子ども教育学部

要 旨

インクルージョンの学校を志向する教師の立ち位置について、特別支援学級の教師が進めてきた生活指導実践に注目し、インクルーシブ教育の一環である特別支援学級での教師のリーダーシップの在り方、スタンダード化する学校の問い直し、子どもの自立支援のためのカリキュラムづくり、特別支援学級での活動の意義を考察した。さらに学校外の地域における学習支援の事例を分析し、インクルージョンを志向する学校改革に示唆する論点を解明した。なおインクルージョンの学校社会を構築する基礎論として、共生教育論をめぐる近年の研究動向について当事者性の視点から検討した。

キーワード：インクルージョン、特別支援学級、地域の学習支援、共生教育、当事者性

1. はじめに

「児童の世紀」と期待された20世紀は「学校化」が進んだ世紀であり（木村2020）、その100年は学校化した社会に適応できない層の子どもを排除してきた歴史だったといえる。21世紀の今もなお「学校化」している状況を転換して、どのような学校生活を創造するかが教育方法学と特別支援教育論研究の課題である。日本の特別支援教育の制度設計は、「場」に特化した教育から「ニーズ」に対応したサービスに移行するといわれたが、子どもの生活の場が「通常」か否かにかかわらず、インクルージョンの社会を探究する場として学校がどう機能するかが問われている。今日の学校の状況を振り返る時、通常の学級（以下、通常学級）における「ゼロ・トレランス」「スタンダード化」への政策動向が強くなり（子安2021）、それに伴うように特別支援学級（以下、支援学級）への入級者の増加、特別支援学校（以下、支援学校）希望者の増加が顕著になっているからである。

インクルーシブ教育は、ともすると通常学級に焦点を当てて議論される傾向にある。しかし、支援学級・支援学校の教育は、「特別なケアへの権利」（子どもの権利条約）を保障しつつ社会参加に開かれたインクルージョンを志向するための学校を問い返す上で見逃すことはできない。今日では学校に適応しづらい子どもを対象にした多様な教育機会の提供が盛んになされている。学校化した社会が一段と進む中で、子どもの自立支援に資する学校や地域をつくるための展望を探ろうとするからである。

本稿の目的は、通常学級から離れた場（支援学級）及び学校外の学習支援の場における生活指導実践に注目し、そこにインクルージョンの学校を志向する教師の立ち位置に求め

られる論点を解明することにある。ソーシャルインクルージョンと同様、教育におけるインクルージョンは、排除のない学校を探究する「理念型」だからこそ、それに挑もうとする支援学級や地域の学習支援の場での教師の立ち位置を探らなくてはならない。

支援学級をめぐるこれまでの生活指実践の展開を振り返ると、支援学級を教師と子どもとの信頼で結ばれた基礎集団として位置づけ、同時に学校全体に子どもを開いていく取組を通して学校づくりの一翼を担う機能を持つ意義が提起されてきた（全生研常任委員会1993）。しかし、今なお通常学級で『みんな』のなかで不可視化される子どもたち（窪島2020, p.7）とともに、支援学級や学校外で支援されている子どもを「いない存在」として見捨てる現実がある。こうして排除された支援学級等の場での教育実践を展開するには幾重にも亘る困難さがあり、そこでの専門性を発揮しようとする教師の立ち位置は極めて不安定な状況にある（越野2019）。

インクルーシブな学校づくりについては、国際比較等の議論がある（石田・是永・眞城2021）が、学校の教育実践を日々営んでいる教師の在り方にまで深く立ち入った教育方法学的検討は少ない。それだけに、「ある実践のなかから試行錯誤を繰り返しながら、経験知を積み上げていく知識のあり方、人との対話や文脈を重視する知のあり方」（岡野2023, p.63）として提起されている「実践知」の探究は、「理念型」としてのインクルージョンの学校を探る思考形式に問われる課題である（湯浅2022）。そして、主権者教育を検討した議論（望月2012）に見るように、支援学級や学校外での子どもの生活を問い直し、発達の権利保障の立場から教師の立ち位置を省察することが必要である。この省察が、排除のないインクルージョンの学校を志向する行方を示すものと考える。

以下では、序論として「通常の教育」の場から分けられた特別支援の場への批判をめぐって、「共生教育運動」に代表される取組を検討した研究動向を取り上げ、そこで指摘されている論点から、インクルージョンの学校を展望し、特別な場での教師の立ち位置を探るための課題を検討する。その上で、本論として特別支援学級の教師による生活指導実践の記録を取り上げて本稿の目的に迫る。こうした教育実践記録の分析による教育学研究の方法は、「解釈学的方法」として位置づけられているものである（中内1999, p.128, 吉本1974, pp.201-202）。

2. 当事者性を発揮し、「通常」を問い直す場づくりとしてのインクルージョン

1で触れた「共生教育運動」は1970年代の養護学校義務化批判とその評価（茂木2003）、大阪における「みんなの学校」の提起（木村2015）等、古くて新しい問題群であり、近年では共生教育論についての評価が改めてなされている（小国2019）。そこでは共生教育論の代表的な取組をめぐって、その意義が肯定的に評価されている。しかし、そこで指摘されている論点には「普通学校への就学」という教育運動論ばかりではなく、以下で示すように障害児の発達や生活をめぐる教育実践の論点が浮き彫りにされている。

第一に当事者としての子どもの位置である。共生教育論の代表的な取組の一つである止

揚学園の事例検討では、子ども自身が自己の能力や授業の内容を把握して学ぶ場＝教室を選択する過程が指摘されている（末岡2021, p.110）。障害があるという意味での当事者であっても当事者になる社会を構想することが問われている（中西・上野2003, p3）。通常学級の子どもとの交わりの体験だけが、学びの場と内容を選択できる社会的関係ではない。当事者への注目には、当事者性の発揮という論点が欠かせないのであり、子どもが社会的関係を創造する上で特別な支援の場での子ども相互の交わりの意義を見落としてはならない。

共生教育論の検討では当事者の発達をどう評価しているのか。この点では「子どもたちの発達のためにはともに学ぶ空間が必要である」と言いながらも、それでも『障害児学級』での実践にこだわるという矛盾した態度をとる」宮崎隆太郎の立場を位置づけて、「人間総体の発達」を提起する宮崎の提起が指摘されている（二見2019, p.207）。この提起は、障害児の発達の場合として通常学級を絶対化するのではなく、「あれか、これか」ではなく、「あれも、これも」（二見2019, p.209）という発想につながる。しかし、こうした発達に必要な学ぶ場の意義に対して、共生教育論を肯定する教師の立ち位置が検討されている。宮崎の「頑張る教師」の存在を批判した山尾謙二の「積極的に何かをするのではなく、子ども同士の『学びあい』に『感動』し、そこから既存の教育を打ち破る感性を磨く」教師の存在が特徴づけられている（二見2019, p.211）。それは共生教育論に対して批判されてきた「あるがまま」論を積極的に位置づけようとするものである。

第二は障害児の指導における教師の立ち位置である。先に指摘した「あるがまま」論は裏返せば、特別な学びの場は、通常学級から隔離され、通常の子どもの発達に接近するための学びの場だと見る教師の立ち位置への批判であった。共生教育論の議論では「特殊学級に『障害児』として選別され、隔離される場合には、（中略）同情され理解される対象となる」（中田2021, p103）と指摘されてきた。しかし、支援学級の教師は、子どもの生活に参加しながら、発達への要求を聴きとり、学びを展開する立ち位置にある。それは「同情」という関係では成立しない。「同情＝保護」という図式での捉え方ではなく、子どもの行動における逸脱や誤り等が認められるという、いわば保護される空間が支援学級であり、そこは通常学級の空間と同様に居場所となる。支援学級がそうした空間だからこそ、その場で教師は子どもの発達要求を聴きとり、指導を展開することができる。

共生教育論では、障害児と通常の子どもとの関係の在り方が特に浮き彫りにされている。それは「生きあう関係」「せめぎあう共生」（中田2019）「他者の異質性を学ぶ」（渡邊2019, p.126）枠組みで捉えられている。こうした枠組みはインクルージョン論の中心である。しかし、支援学級においても障害児は他者とかかわりながら、相互の関係を構築する力を形成していく。通常学級の子どもとの関係に特化した議論を越えて、支援学級や支援学校での集団の意義をインクルーシブな学校構想に位置づけなくてはならない。

第三は学びの内容の問い直しをめぐる論点である。共生教育論に立つ実践者の一人である北村小夜について「普通を問うこと」は学習内容や教科内容の問い直しへと向かう取組

があったことが指摘されている（渡邊2019, p.64）。また1970年代の八王子養護学校の取組が共生教育論の中に位置づけられ、「ものづくり」「総合的学習」の意義が指摘されて障害のある子どもに必要な学びの内容が評価されている（坂元・柳2019）。こうした指摘からも、既成の学習内容を問い直そうとする特別な支援の場での教師の立ち位置は、学ぶ場の違いはあっても、スタンダード化された学習内容を問い直し、子どもに必要な学習内容を子どもの学習要求に転換して指導する論点を示していたといえよう。

なお、学習内容の問い直しとともにインクルーシブ教育がソーシャルインクルージョンの一環だとすれば、インクルージョンを志向する教師の立ち位置は学校の問い直しを視野に入れなくてはならない。この点で共生教育運動をめぐって、それが「学校外部の『街』や『生活』のイメージによって学校空間自体を編みなおそうとする提起」（小国2019, p.50）だと評価されている。これは障害者の生活の場として街に生きることの意義を評価したものであり、ノーマライゼーションの系譜に属すると考えられるが、特別なニーズのある子どもの学校外での支援の取組がどう学校を問い直す契機となるのかを探る論点でもある。それは今後のインクルージョン論の重要なテーマとなろう。

以上の三点からインクルージョンの学校を目指す教師の立ち位置を問う論点を共生教育論の評価をめぐって指摘した。こうして評価すればするほど「ともに学ぶ場の主張」という一面的な理解だけがインクルーシブ教育にとって有効ではないことが示唆されよう。「当事者性」と「子どもの権利」という視点からインクルーシブな学校と教育を志向する教師の立ち位置を検討することが求められている。なお、障害児の自立や発達の捉え方、権利保障の捉え方、そして学びの場の在り方をめぐって共生教育論のインクルージョン理解が示す論点は今後もさらに検討しなくてはならない。

3. インクルージョンを志向する特別支援学級教師の立ち位置

（1）子どものリーダー・通常学級を結ぶリーダーとしての教師

学校におけるインクルージョンの枠組みは、通常学級の範囲を越えて、支援学級・通級教室等、多様な生活の場に拡張して捉えられるべきものである。それだけに支援学級に通う子どもの生活をどう創造するのか、そこでの教師の立ち位置が問われる。

第一は指導者でありつつ、子ども集団の一員になりながら、そのリーダー的存在としての役割を果たす立ち位置である。先駆的な実践を振り返ると、例えば運動会を前にして運動が苦手な支援学級の子どもに対して教師がともに練習の場に参加し、活動への見通しを示そうとした取組がある（猪野2008）。指導者であるとともに、支援学級の一員として、ともに苦手な学びに挑もうとする子どものリーダーの位置に立とうとするからである。

第二に支援学級の教師は、通常学級の子どものとを結ぶリーダーである。従来「障害理解教育」として進められてきた人権学習の指導では、支援学級の実存に疑問を抱く通常学級の子どものに回答する教師の立ち位置が示されてきた。この立ち位置とともに、通常学級でともすれば「声が小さくて言い負かされたりする」支援学級の子どものと、通常学級の子ど

もとの共同を進める活動（例えば学校に折り紙教室をつくる）を教師が仕組むリーダーシップ（戸田2020）、工作や生き物が好きな支援学級の子どもが粘土でカメラを制作し、通常学級の子どもとともにカメラ撮影大会に発展する実践をリードした取組（瀬高2021）に注目したい。ここでも第一に指摘した支援学級教師が子どものリーダーとして活動を仕組む立ち位置がある。そこには教師が通常学級の子どもとの共同に発展する創造的な活動を指導の構想として持っている点を見逃してはならない。

第三には通常学級の教師との共同を通して、インクルージョンの学校をつくるリーダーシップである。支援学級の松江実践（松江2021）では、入学後に学校生活に適応できず横長のロッカーに入って遊ぶ通常学級の子どもの行動に対して、通常学級の担当教師はその行動を受け入れることができずにいる。そこで子どもの「問題行動」として取り上げられた「姿勢が正しくできない・ロッカーに入って隠れる・大きな声を出す」中で、どれを重点に指導するかを選択を教師の間で探り、指導方針を立てていく。こうした教師間の共同の輪を紡ぐリーダーシップが支援学級の教師の立ち位置である。

学校においては、特別なニーズのある子どもをめぐって、障害のある子どものみならず、不登校支援の必要な子どもの支援を進めるための支援学級担当のリーダーシップが問われる。この点で松江実践では、不登校の子や通級指導教室のある学校からの転入生に対応する場がない学校状況に対して、その場を支援学級に開く体制を学校に提案していく。むしろ、こうした課題のある子への対応は、支援学級だけがすべてを引き受けることはできない。また当面の居場所の確保という意味もある。しかし、こうした不安定な状況にある子どもが存在できる場をどうつくるのか、それを学校に提起していく支援学級教師のリーダーシップが必要となる。松江実践はその意義を示している。

通常学級の教師との共同は、通常学級の側からの働きかけを含む。「教科の学習は交流学級に丸投げ」という支援学級の指導体制から、支援学級での指導が子どもに届かず、指導困難な危機に陥った状況を取り上げた実践（有波2020）では、通常学級の教師が、「宝探し」等のお楽しみ会を支援学級で計画し、障害児の居場所を創ろうとしている。学校において孤立しがちな支援学級教師を支援する教師相互の共同を構築する学校全体の体制づくりが課題となろう。

（２）スタンダード化への対抗と自立支援のカリキュラム

（１）で考察した支援学級教師の立ち位置に加えて、さらに見逃せないのは、スタンダード化が進む今日の学校の在り方を支援学級の指導から問い返そうとする立ち位置である。支援学級には障害のみならず、生活の基盤に多様な困難さの中にある子どもが暮らしている。こうした困難さへのフォローを、当事者である子ども個人の問題に還元するのではなく、学校が置かれている状況を見据えながら展開している以下の実践に注目したい。

嶋田実践（嶋田2019）では、学校の中に「小さな学校をつくる」として支援学級を位置づけている。それは「支援級・通常級と分けて考えるのではなく、毎日の生活をともにす

る場が学校だ」という立場から、ネグレクト等の生活に重い課題を抱える障害児の指導に取り組んだ実践である。そこでは、こうした子どもに対して身の自立にかかわる生活の課題をはじめとして、総合的な学習内容によって子どもの要求に根ざした学び（お買い物名人になろう、生活科の学びで花図鑑をまとめる等）が展開されている。そこには支援学級担当として、「早々に形式的なインクルージョンから離れた」という指導者の立ち位置がある。カリキュラムをめぐっては、制度としてのそれを問い返して子どもの自立に必要な学習内容を構想している立ち位置に注目したい。制度としてのカリキュラムと自立のためのそれとの境界を意識し、インクルージョンの名のもとにスタンダード化された学習内容に流れやすい状況に対抗しようとするからである。この立ち位置には「子どもは子どもの中で育つというが、育て合える仲間や集団を、子ども自身が自由に選択し、子ども自身がやりたいこと、かなえたいことが持てるような提案と、（たとえ十分にできなくても）『やりきれた』『納得した』と思えるように」（嶋田2019）教師自身が実践にチャレンジしようとする指導方針が基盤にある。瀬高実践では、「アスレチックや体を動かす時間、工作や折り紙、間違い探しや塗り絵など、リラックスして学べる活動」が構想された。そして、「できた、できないに偏らないように話したり、関わったりする機会」のある学び（月曜日に土日のエピソードを話す機会を設けて、その体験が話したことを作文にしたいという子どもの要求に発展していく）」が展開している（瀬高2021）。

スタンダード化への対抗は、こうした日々の、そして長期に亘る取組を通して障害のある子どもが自立のためのカリキュラムを意識していく過程を通して進む。瀬高実践では、支援学級での学びについて、国語・算数を含めた多くの教科指導で、事前に学習内容を子どもに示し、学習の意思や必要性を見極め、通常学級からの「取り出し指導」を積極的に進めていく。こうした指導の立ち位置の継続によって、子どもとともにカリキュラムを意識化し、自立に必要な学習内容が計画される場として支援学級の意義が確かめられていく。

なお、自立のためのカリキュラムという点では、支援学級と通常学級の双方の学習内容が障害児にとってカリキュラムである点を押さえておきたい。「発達と障害に応じた指導」の場」として支援学級の意義が語られてきたが、それを当事者がどう意識化し、自立のためのカリキュラムとして意識化するかが問われている。前述の瀬高実践では支援学級の指導とともに「世界が拡がりそうな題材や学習は、交流学級で一緒に進めていく体制」をとっている。その中で通常学級の子どもからは支援学級の特別な学びの内容への問いかけがなされていく。このようにインクルージョンを志向する教育実践には、所属する学級は異なっても、互いにカリキュラムを意識化する実践の構想が基盤に位置づいている。

そして、子どもにとって自立のためのカリキュラムは仲間関係の中でより意識化される。神坂実践では、漢字や算数の学習に課題のある障害児が、支援学級の生活を通して自分から支援学級へ積極的に出向くようになる（神坂2018）。その中で仲間の学習の進度や自分のできなさに触れて、しだいに学びへの自信を失っていくが、「一年生からやり直したい」と自分の困難さを意識しはじめ、周囲に援助を求め、「〇〇高校へ行きたい」等の進路を

意識するようになっていく。ここにはスタンダード化の中で通常学級では可視化しにくい子どもの自立への揺れと、それを克服する上での仲間との出会いの過程が示されている。自立のためのカリキュラムを意識する場としての支援学級の役割（集団の形成）が問われている。

（３）インクルージョンの場づくりとしての特別支援学級の活動

「はじめに」で指摘したように、1990年代以降、支援学級での生活指導実践（堤1993）の特徴は、生活に根ざした活動を通して支援学級を障害児の居場所にする活動を展開し、その活動を通常学級の子どもに開き、共同の活動を展開するインクルージョンの場づくりとする実践構想であった。それは近年の実践に引き継がれ、三木実践の「畑づくり」の活動での「畑会議」の話し合い（三木2016）、響実践の「ギネス大会」の取組（響2017）、中島実践の「みんなでクッキング」（中島2019）、神坂実践の「アスレチック運動遊び」（神坂2018）等に見られる実践構想に示されている。これらはいずれも発達に課題のある支援学級在籍の子どもの基礎集団として支援学級を位置づけ、「くすぶっている負のエネルギーを出しているような生活を楽しい活動や有意義な活動によって正のエネルギーに変えたい」（三木2016）という指導方針を立てながら、自立の課題に挑ませようとしたものである。同時にその活動を通常学級に開く活動が、ここで考察した実践には共通して展開し、インクルージョンの場づくりとしての活動の意義が示唆される。

こうした活動の展開で留意すべきは、通常学級への同化主義の傾向が強まる中で、時々のイベント的な楽しい活動に終始してはならないということである。この点で神坂実践が「支援学級の学級びらき」を進めているように、生活の根拠地となる場を保障し、通常学級からの一時的な避難場所としてではなく、支援学級を自分たちの生活の場として意識しながら、支援学級での仲間との交わりを通して自立の力の基礎を形成しようとする実践構想を見逃してはならない。こうした力が育つからこそ、支援学級の活動を通常学級に開き、交流活動への意欲が支援学級の子どもに確かなものとなる。

また響実践は、自分たちの学級を評価する取組を進めている。その契機は支援学級で仲間から暴力を振るわれる生活への異議申し立てであった。個人の思いを支援学級の公共の場づくりの問題として取り上げ、道徳主義的に解決させようとするのではなく、「お互いの思いを出し合う場・ともに楽しむ活動を考える場・約束で縛らずに活動でつながることを意識させる場」（響2017）という指導方針のもとに学級を評価する討論が展開していく。この指導の過程が、支援学級を自分たちの生活の場として意識化させることに寄与する。

3. 地域の学習支援の場における教師の立ち位置

学校教育は地域を基盤に成立して展開するが、学校教師が地域に入り、そこで子どもと学校を問い直す試みがなされている。以下ではその実践を進めてきた教師の立ち位置を検討し、インクルージョンの学校を創造する論点を探る。

学校での生活指導実践の経験を踏まえて教職生活を終えようとする頃から地域との共同を積極的に試みてきた教師・瓜屋は、今日の子どもと学校が置かれている困難な状況に立ち向かってきた（瓜屋2012a）。その第一は、子どもの自傷行為という現実から子どもや保護者のリアルな状況を共有する中心の位置（核）になることである。地域の「虐待防止協会」との出会いを契機に、退職後に関係機関を結ぶ媒介（月例会やニュースの発行）を通して、地域での共同を創造する立ち位置をとっていく。「児童相談所を子ども福祉のワンストップセンターにして、（中略）虐待防止の悪循環を転換する」（瓜屋2012a）「ピンポイントで支援につなぐ」（瓜屋2014）ことができるためには多様な専門機関が、その境界を越えて共同する視点が不可欠であり、そのリーダーシップを発揮する意義が示唆される。この越境を通して問題の本質を共有し、自由な遊びや仲間との交わりを奪われている生活の現実、その支援体制の脆弱さを浮き彫りにすることが意識されている。

第二は学校と地域との境界を越え、共同を目指す試みである。瓜屋は教員サークルの中に「地域の福祉実践に学ぶ」企画を立ち上げていく（瓜屋2012b）。生活保護家庭の中学生支援の場や夜間保育所、「こころとそだちのクリニック」、そして知的障害者を積極的に雇用している会社との共同である。こうした共同の試みを通して、異議申し立てができない状況に追い込まれてきた子どもへの理解、そして夜間保育所からは、「毎日がお泊まり会のような」「普段の散歩を通した冒険的なワクワク感」「小さい時から人の中で過ごすことが心地よいと感じる場」等、子ども時代を保障する意義を教師たちが発見していく。こうした共同・越境の過程をリードする役割を地域の教員サークル自体が担い、そこでの教師たちの学びが、スタンダード化した学校を問い直す契機になっている。

第三に、子どもの自立支援に取り組む側の成長・自立を意識することの意義である（瓜屋2012b）。生活保護家庭の支援の場からは、取り組むチューターが自身の存在価値を発見していくこと、また、「年齢や疾患で区切らずにネットから漏れた子どもとして理解すること（クリニックへの関係者の聴き取り）や、「社員が仕事ができないのは会社のシステムや管理者の責任」（ある工場の訪問時での会社の方の話）といった障害者理解の仕方等、常に指導する立場にある学校教師が、自らの指導の立ち位置を省察する場が生れている。

地域への訪問とともに瓜屋は、「WEWとかち」という団体名による学習支援の場、不登校親の会、若者の就労支援といった社会資源と出会っていく（瓜屋2015a）。その中で特に「歩歩」という名の学習支援の場の活動に積極的に参加していく。支援学級在籍の子どもを含めて学習支援を展開していくが、「子どもたちをどう見ているのか、今後何を重点に支援していくのか」を議論する場をつくり、「学習一辺倒ではなく居場所づくり・関係づくり」の意義を共有していく。ここにも、支援する側相互にある境を越えるための共同の場づくりをリードする立ち位置が窺える。そして、フリースクールを立ち上げるまでになり、そこでも子どもの声に耳を傾け、聴き取る指導姿勢や個別支援の意義が確かめられ、さらに「北海道フリースクール等ネットワーク」への参加など、活動の発展がなされていく。

地域と学校との関係では、保護者と学校（教師）との越境の課題を視野に入れなくてはならない。この点の記録として以下では先に触れた嶋田実践に注目する。嶋田は瓜屋とともに生活指導論を基盤にした実践を展開してきた教師である。「なんの さなぎかな」というタイトルの記録で、困難が予想される社会に飛び立とうとする子どもと保護者の変化の過程を綴っている（嶋田2020, 2021）。そこでのポイントは第一に、スタンダード化する学校（〇〇しなければならない）と保護者との境界をどう捉えるかに示されている。嶋田はスタンダード化を否定するのではなく、それは保護者との話し合いで乗り越えることができるという指導の見通しを持ち、学校への信頼が教育実践の基盤になることを自覚していった。これが要支援児童と入学前の保護者との面談の場面から嶋田が意識した点であった。むろん嶋田は、標準的な社会への同化というインクルージョンを求めているのではない。例えば、困難な課題を抱える当事者である子どもの「できなさ」「逸脱」を非難する周囲の子どもたちに対して、「字読めないし、書けないけれど、学校に来て、自分のできることを頑張っている」と別の子どもが励ます場面が綴られている（嶋田2017, p.13）。それは「子どもの存在を根源的に認められる場」としての学校の意義を示していると分析され（上間2017, p.37）、嶋田実践がスタンダード化への対抗を強く意識していることを窺がわせる。

第二は、日常的な交わりを通して学校と保護者の境界線が引き直されていくことにある。嶋田は、連絡帳での関係づくりを展開するが、「毎日、子どもの成長に一つ進歩がある様子に、私（教師）や学級が和んでいる」（嶋田2020）と綴り、保護者に連絡していく。ここには、課題のある子との交わりのある生活が、生活の根拠地である学級をインクルージョンの学校に導くことを保護者に伝えようとする意図がある。保護者と学校との境界を引き直す媒介として連絡帳が機能している。そして、連絡帳ばかりではなく、日常のやり取りの中で、保護者はわが子の不安を嶋田に語り出していく。この点について、「子どものことを気にしつつもやりすごすことしかできない日常を口にしても、自分を裁かないものもとでしか、奥深いしんどさは語られない」と分析されている（上間2017, p.38）。境界線の引き直しが成立する上で、スタンダード化に立つ目線から保護者の生活を裁こうとする論理をどう越えていくかが問われている。

第三に学校と保護者の境界の引き直しにとって、生活指導の論理が求められている。「さなぎ」の状態にある子どもと保護者の世界＝子育てが限界で、保健師からショートステイに預けることを勧められるが、「一回預けて楽っておもっちゃったら、このつらい状態に戻るわけがない」（嶋田2021）と語る母親の声が綴られている。また「今の子どもの苦しさは、自分が子どもの時と同じなんだ。それを先生がわかってくれて、なんとか子どもはやっていけるかなと思うので、このままのクラスならぜひ」（嶋田2021, 9.24）と語る声を綴ることによって、教師は子育てにかかわる保護者の思いに参加している。こうして保護者の生活に参加しようとする生活指導の論理が、境界を引き直すことに機能しているといえよう。

4. おわりに

本稿で検討した支援学級・学校外での生活指導実践に見る教師の立ち位置は、インクルージョンの学校を探究する方向を示している。そうだとすれば、この方向はインクルージョンを志向する「通常学級」における教師の立ち位置を展望することにつながる。この立ち位置の軸である教師のリーダーシップの在り方については、生活指導実践の展開を分析しながら「制度的リーダーシップに代わる創造的リーダーシップ」「学級に文化創造を基盤にして公共空間を創造するリーダーシップ」「リーダーシップを発揮するための子ども観の転換」等の論点を示してきた（湯浅1993ほか）が、通常の学級において特別なニーズのある子との関係を築きつつ、学級の子どもにつなぐリーダーシップ、支援学級の教師や子どもとをつなぐリーダーシップの在り方は、今後も探究すべき課題として残る。

インクルージョンという共同の世界を探究し、分断と排除を乗り越える上で現れるマジョリティとマイノリティの境界に接面する学校と教師にとって、幾重にも存在する境界線をどう引き直してインクルージョンの学校を創造するのか、「境界線」の存在を意識することによって、境界線を相対化」（杉田2015, p.25）するリーダーシップの在り方を問いかけることが必要である。この間、特別支援教育コーディネーター論が盛んに取り上げられてきたが、境界線を相対化するリーダーシップ論を視野に入れた議論が乏しいからである。

このリーダーシップの在り方は、子どもたち自身がどうインクルージョンの学級を創造するかの課題に関係する。未だに道徳主義的な域を出ない「障害児理解教育」が主流の学校において、どう境界線を相対化し、引き直そうとする子どもを育てていくのか、本稿が焦点づけたリーダー論に即していえば、分断と排除の学級集団を民主化するために力を発揮するリーダー層とともに、自分自身の自由と解放のために集団の民主化に参加するリーダー層の育成が問われている（竹内2016, pp.246-247）。そして、障害児教育実践の記録をもとにして「共に生きる」「共に学ぶ」「ともにつくる」といった用語ではなく、「共に在る」教育実践を考察した議論（深澤・櫻井・藤中2022）の知見にも拠りながら、生き方の指導といわれる生活指導の視点からインクルージョンの学校を展望したい。そのためには、人々の間に格差と排除がいつそう進むことが予想される21世紀の中盤以降、インクルージョンの社会を探究する学校の役割について専門家のみならず、当事者である子ども・保護者の共同による教育方法学・特別支援教育論の研究と実践の発展がますます求められる。

文献

- ・有波憂祐（2020）「あなたの居場所は」『全生研実践記録集』（私家版—以下も紀要も同）、神坂大河（2018）「マサルの居場所を教室に」『全生研第60回大会紀要』、瀬高直弥（2021）「みんなで2年生」『全生研第62回大会テーマ別分科会提案資料』、戸田鉄平（2020）「居場所をつくりたい」『全生研実践記録集』、中島高洋（2019）「水と油の二人」『全生研第61回大会紀要』、響太（2017）「「お前なんかいないんだ」と聞こえる壮太」『全生研第59回大会紀要』、松江南（2021）「いつも子どもを真ん中に」『全生研

第62回大会紀要』、三木章（2016）「支援学級と交流学級の児童がつながるために」『全生研第58回大会紀要』

- ・石田祥代・是永かな子・眞城知己編（2021）『インクルーシブな学校をつくる』ミネルヴァ書房
- ・猪野善弘（2008）「ユウスケに寄り添う」湯浅恭正編『困っている子と集団づくり』クリエイツかもがわ、なお2007年の特別支援教育の制度開始以降の生活指導実践の展望については、本書及び湯浅恭正・大和久勝・小室友紀子編（2016）『自立と希望をともにつくる特別支援学校・学級』（クリエイツかもがわ）で示してきた。
- ・上間陽子（2017）「家族の困難を刻む子どもに寄り添う教師の実践」『生活指導』No.733、高文研
- ・瓜屋譲（2012a）「おとながつながることで、子どもの生きる場をきり開く」『生活指導』No.700、明治図書、同（2012b）「子どもたちの幸福追求への支援とは何か？」『生活指導』No.704、高文研、同（2014）「地域で大人とつながり、子どもたちに伴走する」『全生研第56回大会紀要』、同（2015a）「地域で大人がつながり、子どもたちに伴走する（その2）」『全生研第57回大会紀要』（私家版）。なおこの分野における瓜屋の提起は、今日改めて提起されている（瓜屋・2023「地域生活指導運動としての地域子ども白書の可能性とは」『生活指導』No.768、高文研）。また、瓜屋は、生活指導実践の思想と方法である集団づくりを巡って、実践分析を基にして示している（瓜屋譲（2015b）「“もめること”にこそ可能性がある—トラブルからルールづくりの展望をさぐる」『生活指導』No.719、高文研）。
- ・岡野八代（2023）「子どもを大切にできる社会とは？」『教育』NO.925、旬報社
- ・小国喜弘編（2019）『障害児の共生教育運動—養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会、以下、同編による論稿＝坂元秋子・柳準相「どの子も一緒に取り組める授業の追求—八王子養護学校における『総合的学習』」、末岡尚文「『ぼくはにんげんだ』—金井康治の就学闘争二〇〇〇日」、中田圭吾「『せめぎあう共生』を求めて—子供問題研究会における『生き合う』関係」、二見総一郎「共生教育運動における教師のジレンマ—大阪枚方市・宮崎隆太郎の挑戦」、渡邊真之「『子殺し』する親も子どもの意志を担えるのか—『青い芝の会』神奈川県連合会の主張に着目して」
- ・木村元（2020）『境界線の学校史』東京大学出版会
- ・木村素子（2015）『「みんなの学校」が教えてくれたこと—学び合い、育ちあいを見届けた3290日』小学館
- ・窪島務（2020）「『インクルージョン』とは何か—教育実践と教育学に提起されるもの」『教育』No.888、旬報社
- ・越野和之（2019）「特別支援学級制度をめぐる問題と制度改革の論点」『障害者問題研究』Vol.47.No.1
- ・子安潤（2021）『画一化する授業からの自律』学文社
- ・嶋田真木子（2017）「子どもたちとの出会いをどうつくるか」『生活指導』No.733、高文研、同（2019）「僕らの小さな学校」『全生研第61回大会テーマ別分科会提案資料』、同（2020）「「なんの、さなぎかな」」『生活指導』No.752、高文研、嶋田真琴（2021）「「なんの さなぎかな」Ⅱ—さなぎの声が聞こえる—」『生活指導』No.759、高文研
- ・末岡尚文（2021）「障害児の普通学校就学運動における子どもたちの声の聴き取りの意義—止揚学園の『教育権運動』における障害児・健常児の記録に焦点を当てて—」日本教育学会編『教育学研究』第88巻第4号
- ・杉田敦（2015）『境界線の政治学』岩波書店
- ・全生研常任委員会編（1993）『ひとりひとり輝き、共にのびる』明治図書、なお同書では湯浅恭正（1993）「学習障害児の教育と集団づくり」を提起し、その後の生活指導実践を基にした湯浅のインクルーシブ教育論についての提起は、全生研常任委員会編『生活指導』誌（明治図書、高文研）で随時示してきた。なお、インクルーシブ教育をめぐる「交流教育」の在り方についての基軸とリーダー論については、湯浅恭正（1993）「交流・統合教育実践の分析方法論—生活指導の教育実践記録を中心に—」（日本特殊教育学会編『特殊教育研究』第30巻第4号）で提起した。

- ・竹内常一（2016）『新・生活指導の理論』高文研
- ・堤公利（1993）「仲間をつくりだす力をどう育てたかー自立と共同が広がる生活の場づくりー」全生研常任委員会編・前掲書
- ・中内敏夫（1999）『中内敏夫著作集』VI，藤原書店
- ・中西正司・上野千鶴子（2003）『当事者主権』岩波書店
- ・深澤広明・櫻井瀬里奈・藤中真帆（2022）『『共に在る』ことの教育実践に関する研究』中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第68巻
- ・茂木俊彦（2003）『障害は個性か』大月書店
- ・望月一枝（2012）『シティズンシップ教育と教師のポジショナリティ』勁草書房
- ・湯浅恭正（2022）「今，教育方法学は教師の実践知をどう捉え直し，創出するかー日本教育方法学会第57回大会課題研究報告」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第47巻，なお特別支援教育における教育実践研究のあり方については，湯浅恭正（2018）「特別支援教育の実践研究とエビデンス論」（日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題 教育実践研究のあり方を展望する』図書文化）で考察した。また本稿の主資料とした全国生活指導研究協議会による研究方法と実践知については，高橋英児（2022）「生活指導運動における実践知の創出と教師の自律性」（日本教育方法学会編『教育方法51 教師の自律性と教育方法』図書文化）で考察されている。
- ・吉本均（1974）『訓育的教授の理論』明治図書