

地域を育むインクルーシブ教育の実践と展望

—根室・舞鶴の事例からみる制度とマインドの転換—

伊藤 駿¹・小谷裕実¹・榊原久直¹・星川涼華²・福井博教³・波岸克泰⁴・高田真弓⁵・沓澤歩⁵

(1: 京都教育大学・2: 京都府立宇治支援学校・3: 舞鶴市立中筋小学校・4: 根室市教育委員会・5: 根室市立花咲港小学校)

Inclusive Education that Nurtures Local Communities —Institutional and Mindset Transformations through Case Studies in Nemuro and Maizuru—

Shun ITO, Hiromi KOTANI, Hisanao SAKAKIHARA, Suzuka HOSHIKAWA,
Hironori FUKUI, Katsuyasu NAMIGISHI, Mayumi TAKADA, Ayumi KUTSUZAWA

抄録: 本稿は、京都教育大学教育創生リージョナルセンター機構総合教育臨床センター学びサポート室が2025年3月に実施したシンポジウム「地域をはぐくむ！インクルーシブ教育の実践と展望」の内容を報告するものである。文部科学省「インクルーシブな学校運営モデル事業」を推進する京都府舞鶴地域と、独自にインクルーシブ教育を制度化してきた北海道根室市立花咲港小学校を取り上げ、両地域がどのように制度改革と学校文化の変容を進めたのかを、逐語録に基づき整理・比較した。分析の結果、対話を基盤とした関係性の再構築、個々のニーズをめぐる葛藤の共有、地域との協働を通じた包摂的文化の形成が、持続可能なインクルーシブ教育の鍵となることが示唆された。インクルーシブ教育を「制度導入」ではなく「プロセス」として捉える視点の重要性を指摘した。

キーワード: インクルーシブ教育, 学校文化, 制度改革, 地域連携, 対話

Key Words: inclusive education, school culture, institutional reform, community partnership, dialogue

I. はじめに

本稿は、2025年3月に京都教育大学教育創生リージョナルセンター機構総合教育臨床センター学びサポート室が開催したシンポジウム「地域をはぐくむ！インクルーシブ教育の実践と展望」の内容を報告するものである。同シンポジウムでは、文部科学省による「インクルーシブな学校運営モデル事業」に採択されている京都府教育委員会と、独自にインクルーシブ教育を推進してきた北海道根室市の事例をもとに、いかにして日本においてインクルーシブ教育を実現できるのかということについて議論を深めた。

1. シンポジウム実施にいたる背景

1994年スペインのサラマンカにおいて、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明」が採択された。この声明は、特別な教育的ニーズを有する子どもを含めた、「すべての子ども」の学習権を学校教育で保障する方針を定めている。そうした志向性をもつ教育をインクルーシブ教育という。2006年12月、国際連合において「障害者の権利に関する条約」(以下、障害者権利条約)が示され、その24条においては、障害のある子どもに対してインクルーシブ教育を実現することが述べられている。

そうした世界的な動向がありながら、日本においてインクルーシブ教育の方針が確認されたのは、少し時間を経た2012年であった。文部科学省より「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」(以下、「報告」)(文部科学省2012)が示されたのである。その内容は、2007年より制度化されていた特別支援教育をインクルーシブ教育として推進していく、というものであった。文科省によるそうし

た「後押し」もあり、特別支援教育の対象となる子どもの数は増加の一途を辿っている。言い換えるならば、子どもたちの特別な教育的ニーズへの応答へ寄与してきたと考えられる。

しかし、特別支援教育においては、特別支援学級や特別支援学校という通常とは異なる教育の場での支援を原則としている。こうした状況に対して、障害者権利条約の履行状況を審査する障害者権利委員会は2022年、厳しい勧告を日本に対して発出した。その内容をみていくと、障害のある児童の通常学校への入学拒否や特別支援学級における授業時間に懸念が示され、全ての障害児に対して通常の学校を利用する機会を確保し、通学拒否の「非拒否」条項ならびに政策を策定することが要請されている。すなわち、インクルーシブ教育のあり方を巡り、単に先の「報告」をもとに実践を進めていくことに警鐘が鳴らされたといえることができる。

そこで学びサポート室では、かねてより独自の方針によりインクルーシブ教育の推進を掲げてきた北海道根室市の特に花咲港小学校の実践と、文部科学省による指定を受けインクルーシブな学校運営モデルの創出を進めてきた京都府および舞鶴市の取り組みに注目し、日本におけるインクルーシブ教育のあり方を考えるシンポジウムを開催することとした。

2. 本稿におけるインクルーシブ教育の考え方

ところで、インクルーシブ教育とはどのような教育を指すのであろうか。インクルーシブ教育という国際的なムーブメントは、大規模な財政出動を伴うものであり、その結果多くの国でその検証が求められ、また行われてきた(Parish 2001, 2005)。こうした一連の研究から浮かび上がるのは、特に先進諸国と開発途上国の間での実践のあり方の差である(Armstrong et al. 2010, 伊藤 2025)。こうしたことを踏まえ、本稿では特定の実践をインクルーシブ教育と定義するのではなく、むしろ、2つの地域でインクルーシブ教育をどのように捉え、実践へと繋げていったのかというそのプロセスそのものを明らかにすることを試みたい。

3. 研究の方法と本稿の構成

先のシンポジウムはすべて録音されており、本稿の執筆にあたってすべて文字起こしを行い、逐語録を作成した。本稿ではこの逐語録をもとに、特に両地域の実践を制度とマインドという側面から整理し、比較分析を行った。シンポジウム実施の際に報告論文の執筆について各登壇者に許可を得て分析を行っている。また刊行に先立ち登壇者全員に内容の確認を依頼し、同意を得た。

続くⅡ節では根室市を、Ⅲ節で京都府および舞鶴市の実践を紹介する。そのうえで、Ⅳ節において比較分析を踏まえた考察を行う。

Ⅱ. 事例1：根室市・花咲港小学校における“自己決定にもとづく学び”の制度化

1. 地域・学校の概況

北海道東端に位置する根室市は、サンマ漁と花咲ガニに代表される漁業のまちであり、人口約2万2千人(令和6年度時点)を抱える地方都市である。市内中心部から望む北方領土までの距離は最短3.7km(歯舞群島貝殻島)と近い一方で、隣接する釧路市へはJRで約2時間半を要するなど、地理的な周縁性を抱えている。

根室市内には特別支援学校が設置されておらず、最寄りの道立特別支援学校までは中標津や釧路へ寄宿舎生活を強いられる状況にある。このため、市民からは「地元で特別な支援が必要な子どもたちの学びの場を確保してほしい」として、人口2万5千人規模の自治体で1万5千筆にも及ぶ署名が集まり、道ならびに道教育委員会に対して特別支援学校設置の陳情が行われてきた。

同時に、市の実施した市民意識調査からは、根室を「とても住みやすい」と高く評価する層と、「この町から早く出たい」と否定的に捉える層が両極化している実態が明らかになっている。人口減少と産業構造の変化が進行するなかで、地域社会の意識の分断が教育行政の大きな懸念となっていた。

花咲港小学校は、サンマ水揚げ日本一の花咲港に位置する、開校128年目を迎える小規模校である。市内4小

学校のうち1校を占めるが、令和6年度の児童数は10名、7世帯で構成されるきわめて小さな学びの共同体である。そのうち5名・3世帯は校区外から通学しており、学校選択によって本校を選び取った家庭が一定数存在することがうかがえる。一方で、児童数の減少に伴い、令和2年度には統廃合計画が具体化したものの、地域住民から「1人になっても学校を残したい」との強い要望が寄せられ、当面は統廃合の対象としないことが市の適正配置計画に明記された。こうした経緯のもと、花咲港小学校は「小規模であること」を活かした独自の教育活動を展開しうる条件を整えつつある。

2. 方針と学校像

根室市教育委員会教育長は、着任時に①特別支援学校の不在、②市民意識の分断、③小規模校である花咲港小学校の統廃合問題という三つの課題を認識した。道立特別支援学校の新設が財政的に困難ななかで、「道立校ができないのであれば、市としてインクルーシブな学びの場を自前でつくる」という方針が打ち出され、そのモデル校として花咲港小学校が位置付けられた。

教育委員会は、市内の全小中学校に対して「小中9年間を通じて『15歳の学力』を付けることだけを目的とするのではなく、将来の根室で生きる人間＝『根室人』を育てる」ことをミッションとして提示した。具体的には、人口減少と漁業の衰退が進む将来において、地域の諸課題を自ら発見・解決し、多様な他者と協働できる人材の育成をめざしている。その際、ジグソーパズル型の「一つの正解を当てる能力」よりも、レゴブロック型の「柔軟な発想で新たな価値を生み出す力」を重視するという比喻が多用されている。

その理念を具体化するものとして、根室市はインクルーシブ教育を「障害の有無だけでなく、人種、ジェンダー、性的指向、学び方やペースの違いなどを一人ひとりの個性と価値観として認め、自分らしくあるための選択を尊重する教育」と定義している。花咲港小学校では、この定義をベースに、「全ての児童に自己選択・自己決定を保障する学校」をめざして改革が進められた。

令和4年度から、同校はオランダ発のイエナプラン教育をモデルとしつつ、学校全体をインクルーシブな学びの場へと転換する取り組みを開始した。当初、教員体制は校長・教頭・教諭2名のみで、事務職員も養護教諭もない状況であったため、現場からは人員的制約への不安や反対の声も上がった。これに対して教育委員会は、事務職員の配置、養護教諭の巡回、特別な支援を要する児童への支援員配置などの予算措置を講じ、「新たな教育スタイルに挑戦するチーム」を形成していった。

令和5年度には、開校127年目にして初めて特別支援学級（知的1学級・自閉情緒1学級）が開設され、教員数が増加した。もっとも、学級編成上の基本単位は「通常学級／特別支援学級」という枠組みで通常学級7名・特別支援学級3名であるが、学校運営は低学年ユニット（1・2年生）と高学年ユニット（3～6年生）の二つとし、日常的教育活動は10名全員を対象とする「一体的な学び」を前提として設計されている。

3. 教育実践のコア

(1) みなと一く：対話にもとづく集団づくり

同校の教育実践の基盤となっているのが、サークル対話「みなと一く」である。月1～2回、全校児童10名が円座になり、それぞれの気持ちや経験、考えを言葉にして共有する時間を設けている。高学年ユニットでは、毎朝の「朝の会」でもみなと一くを実施し、日常的な対話を通じて相互理解を深めている。

みなと一くでは、「話したくなければパスしてもよい」「話している人の言葉を最後まで聴く」「否定や嘲笑をしない」というルールが重視される。声の小さい児童の発言も、周囲の子どもたちが耳を澄ませて受け止める姿が見られる。4月当初は、転入直後でマスクを外せず、教員としか目を合わせられなかった児童や、知的障害学級に在籍し輪の外のボールプールから様子をうかがっていた児童もいた。しかし半年ほど経つと、表情が和らぎ、教員のそばで輪に入る姿が見られるようになった。

ある自閉スペクトラム症の児童は、「前の学校では自分の居場所がなく、友達もいなかった」と語っていたが、転入から2週目には「この学校は楽しい。早退したくないから、病院の時間を変えてほしい」と保護者に訴えた

という。別の児童との自立活動の場面では、「私は自閉スペクトラムで～という特性があるんだけど、〇〇さんもそうなの？」と自らの診断名を語り、それを受けた児童が「私もだよ。仲間だね」と応じる対話が生まれている。この児童はそれまで、自身の特別支援学級在籍を「周囲に知られたくない」と隠していたが、みなと一くでの経験を通して、「この友だちには話しておきたい」と自ら開示するようになったと報告されている。

こうした対話の積み重ねは、児童同士が互いを「支援が必要な子／そうでない子」と分けるのではなく、それぞれの特性や背景をもつ等しい仲間としてフラットに捉える感覚を育んでいる。みなと一くは、インクルーシブ教育の価値を日常の実感として共有するための中核的な装置となっている。

(2) みなとっこアワー：週計画と自己選択・自己決定にもとづく学習

二つ目の柱は、子ども自身が学びの内容とプロセスを決定する「みなとっこアワー」である。週の初めに児童一人ひとりが1週間の学習計画を立て、時間割を自分で編成する。国語・算数などの各教科について、どの単元をいつ、どこで、どのように学ぶかを児童が主体的に選択し、計画表に落とし込む。

みなとっこアワーの時間には、その計画に基づいて学習を進める。学ぶ場所は児童が選ぶことができ、集中して一人で取り組みたい場合は学習室、友だちと関わりながら進めたい場合は広場、教員からの個別指導を望む場合は教室といったように、ニーズに応じて場を移動する。3年生と5年生が同じテーブルで算数に取り組み、教員が二人を同時に支援するといった異学年・異学級の協働学習も日常的に行われている。

全ての児童に自己選択・自己決定が保障される一方で、必要に応じて教員が合理的配慮や個別の支援を提供する。ここでいう「個別支援」は、特別支援学級在籍児童に限定されない。学習内容の理解や見通しのもち方、感情のコントロールなど、その時々状況に応じて、誰にとっても必要となりうる支援として位置付けている。この考え方によって、「支援を受けること＝特別な子どものもの」というイメージが相対化され、支援を求めることへの心理的ハードルが下がっている点は注目に値する。

(3) Mプロジェクト：探究的な総合学習

三つ目の柱が、総合的な学習の時間で実施されている「Mプロジェクト」である。これは、イェナプランにおける統合的なテーマ学習の枠組みを参考に、教科で培った知識や技能を活用しながら、児童の関心や問いを起点に探究を深めていく実践である。

例えば、ある年度には子どもたちから「学校に水族館をつくりたい」という発想が生まれ、当初は「無理だよ」と戸惑いながらも、話し合いと試行錯誤を重ねるなかで、段ボールによる大型水族館の模型づくりや、小さな水槽を複数設置して熱帯魚や根室の魚を飼育するプロジェクトへと発展していった。完成した作品は、地域の道の駅に展示され、地域住民に向けて活動を発信する機会にもなった。

このようにMプロジェクトでは、児童が自らテーマを設定し、必要な情報を調べ、計画を立て、協働して実行する過程を通じて、「レゴブロック型の能力」として構想された創造性や協働性を具体的に育成している。

(4) 地域参画：学校をひらき、多様な他者と出会う

四つ目の柱は、地域との協働・社会参画である。同校では、運動会や文化祭などの学校行事を、地域住民とともに企画・実施している。運動会には児童10名に対して50～60名の地域住民が参加し、近隣の水産加工会社の社長夫妻が自らバスを手配して外国人技能実習生を招くなど、多様な背景をもつ人々が競技に加わる。児童は、車いす利用者や高齢者、幼児も含め「誰もが参加し楽しめる競技」を自ら考案し、例えば「子どもが描いた絵や手の写真を親が当て、当たった親子と一緒にゴールする競技」など、運動能力だけに依存しないルールを設定している。

文化祭では、近隣の老人ホームから高齢者がバス3台に分乗して来校し、子どもたちの劇や合唱に大きな拍手を送る。約40年の校舎はフラットな構造で段差が少なく、近年のトイレ改修により多目的トイレも整備されたことで、車いす利用者にとってもアクセスしやすい環境が整っている。こうしたハード面のユニバーサルデザイン

も、インクルーシブな教育活動を支える重要な条件となっている。

また、児童は地域の花壇整備や防災訓練、神社の祭礼などに積極的に参加し、学校の枠を超えて地域社会の一員として役割を担っている。これらの経験は、「根室人として地域の課題に向き合う」姿勢を育むとともに、多様な他者との出会いの機会を広げている。

4. 成果

こうした取り組みの成果として、まず児童の学校適応感の向上が挙げられる。学校評価アンケート(年2回実施)では、児童の多くが「学校に行くのが楽しい」と回答しており、特に従前の学校で不登校傾向にあった児童が毎日意欲的に登校している事例が報告されている。全国的に不登校児童生徒数が増加し、根室市においても例外ではないなかで、「学校が楽しい場所」として経験されていることの意義は大きい。

また、保護者の意識にも変化がみられる。7月実施のアンケート自由記述では、「わが子が毎日楽しく通えていることがうれしい」「わが子のできることが増えた」といった、主語が「わが子」である記述が多かったが、12月のアンケートでは「港の子どもたちみんながそれぞれ一生懸命に取り組む姿に感動する」「子どもたちが楽しそうに元気に過ごしていることがうれしい」といった、学校全体の子どもを主語とする記述が増加した。これは、保護者が自分の子どもだけでなく、学校に関わる全ての子どもを「見守る対象」として捉え直しつつあることを示唆している。

さらに、児童同士の関係性においても、特別支援学級在籍の有無をめぐる「秘匿」から「開示・受容」への変化が確認されている。前述のように、自身の診断名や学級在籍を友人に伝えることを選択する児童が現れ、その友人が「花咲港小学校がインクルーシブだから、みんなと一緒にいられていいね」と応答する場面がみられた。これは、インクルーシブ教育が抽象的なスローガンにとどまらず、子どもたちの日常語として根付いていることを示す象徴的なエピソードである。

Ⅲ. 事例2：京都府舞鶴地域の「インクルーシブな学校運営モデル」

1. 地域の概況

京都府では全国的動向と同様に児童生徒数が減少する一方で、特別な支援を必要とする子どもの割合は増加の一途を辿っている。平成25年度から令和5年度にかけて、特別支援学級在籍者は1,056名から2,319名へと倍増し、通常の学級に在籍しながら通級・外部支援等を必要とする把握される児童生徒の割合は2.9%から13.5%へと大幅に上昇した。こうした背景の下、京都府教育委員会は「子どもにとっての学びやすさ・過ごしやすさ」を保障する仕組みの再構築を喫緊の課題として位置付けている。

舞鶴市には、府立舞鶴支援学校および府立豊学校舞鶴分校が存在し、市内の障害のある子どもたち約180名を受け入れている。「1市に1支援学校」という構造は、京都府内でも希少であり、舞鶴地域が特別支援教育に関して一定の集約性・中心性を持つことを示している。

一方で、同市内の城南中学校区には城南中学校、中筋小学校、高野小学校、池内小学校が存在し、市として小中一貫教育を推進してきた。学校間の接続・つながりの基盤は比較的整っているものの、特別支援学校を含めた学びの連携は、行事・体験的活動など一部にとどまっていた。こうした地域の条件を踏まえ、舞鶴地域は文部科学省「インクルーシブな学校運営モデル事業」の委託先として選定され、3年間の実証研究を進めるに至った。

2. モデル事業の枠組み

本モデル事業は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の支援の在り方を再検討するために文部科学省が創設したものである。特別支援学校と小・中・高等学校を「学校運営連携校」として指定し、実質的に「一つの学校として運営する」仕組みを構築することが使命として課されている。具体的には、

- ・交流および共同学習の発展的推進

- ・柔軟な教育課程・指導体制の構築
- ・教員配置・校内体制を含む運営モデルの開発

の三点を研究課題としている。

舞鶴地域では、舞鶴支援学校、聾学校舞鶴分校とともに、城南中・中筋小・高野小・池内小を連携校に指定し、「連携協議会」（校長クラス）と「運営会議」（教務主任・研究主任ら）という二層構造の意思決定機関を設置した。また、特別支援学校と小中学校の教育課程を接続し、日常的な調整役として機能するカリキュラム・マネージャーを中心人材として配置した。

3年間の研究テーマとして「知り合う一つながり合う一学び合う」が設定され、初年度となる令和6年度は、各校の文化・子どもの姿・授業観を相互に理解することを最重要課題とした。これは、単発的な交流の積み重ねではインクルーシブ教育の本質的変革につながらず、学校文化の違いを踏まえた相互理解が不可欠であるという認識に基づく。

3. 教員・学校の取り組み

(1) 既存の交流を基盤とした導入

舞鶴地域は、歴史的に学校間交流が一定蓄積されていた。例えば、池内小学校では舞鶴支援学校の開校（平成17年）以来、5年生を中心とした作品作りや学園祭展示などの協働活動を継続してきた。また、高野小学校と聾学校舞鶴分校は50年以上にわたる交流の歴史を持ち、竹馬をきっかけとした草の根的なつながりが今も受け継がれている。こうした既存の実践が、モデル事業の初年度を支える重要な基盤となった。

(2) 中筋小学校における導入プロセス

中筋小学校は児童数650名を超える大規模校であり、教職員配置・学年团组织・校務分掌などの関係から大きく機動性が低い。そのため、モデル事業の趣旨を丁寧に伝え、教職員に「負担の増加ではなく、既存のユニバーサルデザインの授業づくりの延長線上にある」という認識を共有するところから取り組みが始まった。

校長は、教員に対し「共にいることを目的化しない」「共生社会の担い手を育てるという大目的から位置付ける」という二点を強調した。また、既存の小中一貫教育の枠組みや研修会にモデル事業を重ね合わせ、研修負担の増大を避けつつ、特別支援学校の自立活動の考え方を通常学級の授業改善へと接続する工夫を行った。

4. 教育実践の展開

(1) 体験活動を通じた自然な交流

初年度は支援学級や低学年など、小集団で動きやすい単位から交流が始まった。支援学校との「うどん作り体験」では、材料をこね、足で踏み、ゆで上げる一連の工程を共に行う中で、子どもたちが歓声を上げながら自然に関わった。

また、1年生同士の芋ほり交流では、互いの学校紹介や生活科の学びと連動させながら活動を組み立てた。終了後にはオンライン交流会を実施し、掘った芋を使った調理や作品制作の様子を互いに紹介するなど、教員の発案によって広がった実践も生まれている。

(2) 支援学校を学びのパートナーに位置付ける

4年生が取り組んだユニクロ「服のチカラプロジェクト」では、舞鶴支援学校を「地域のパートナー」として自校・他校・行政機関と並列に位置付けた。支援学校を「関係の外」に置くのではなく、地域の一員として認識し直す視点を養う契機となった。

(3) 「お出かけ支援学校」による日常的接触

支援学校の児童が中筋小学校の空き教室で半日を過ごす「お出かけ支援学校」では、通常学級の児童600名が

校庭で遊ぶ休み時間に、支援学校の児童が自然にその輪の中に入り、ハイタッチを交わす姿がみられた。特別なプログラムを用意しなくても、「同じ場にいる」だけで子どもたちの相互理解が進むことが明らかになった。

(4) 教職員の専門性共有と研修

連携校合同研修会では、カリキュラム・マネジャーが研究の趣旨や特別支援学校の教育観を共有し、自立活動の翻訳やユニバーサルデザインの授業づくりとの接続を議論した。また、記録シートによる振り返りを導入し、交流活動を点から線、線から面へと発展させる仕掛けをつくった。

5. 子どもの変化

モデル事業を通じて、子ども同士の距離が縮まり、互いを等身大の存在として捉える姿が広がった。体験活動では、支援学校の児童が初対面の通常学級の児童と自然に手を取り合い、笑い合いながら活動する様子が見られた。また、支援学校出身教員が架け橋となり、支援学校の児童に寄り添う通常学級の子どもの姿も増えた。

支援学校の児童が中筋小学校の校庭に向かい、自ら集団の中に駆け出したエピソードは象徴的である。通常学級の児童は「きょう支援学校さん来てるんやろ」「どこにおるん？」と積極的に声をかけ、ハイタッチを交わすなど、互いを仲間として受け入れる行動が自然に生まれていた。

「服のチカラプロジェクト」で支援学校を地域パートナーに含めようと決めた背景にも、「同じ地域で暮らす仲間」という子どもたちの認識の変化が見て取れる。こうした関係性の変容は、単なる交流の場の積み重ねではなく、学校文化の再構築へとつながる重要な兆候である。

6. 課題

一方で、事業初年度には以下の課題が明らかになった。

(1) 教職員の負担感

多忙化が進む学校現場において、交流活動の増加が「積み増し」と受け止められれば継続は難しい。既存の研修や小中一貫教育の枠組みとの重ね合わせによって負担を軽減すると同時に、記録シートの簡素化なども検討が必要である。

(2) 教育課程上の位置付け

依然として交流が体験的・情緒的意味合いに偏りがちであり、教科等の学びと十分に接続できていない。特に中学年・高学年では、共同学習の教育的意義を明確化し、授業改善と結びつけるためのカリキュラム開発が求められる。

(3) 制度的・運営上の課題

施設分離型であるため移動や時間割調整に負担が生じやすく、設置者（府・市）の違いも制度上の壁となる。副次的学籍の導入、人事交流の仕組みづくり、カリキュラム・マネジャーの専門性確保など、制度面での改革が不可欠である。

7. 知見のまとめ

舞鶴地域のモデル事業は、インクルーシブ教育を特別支援学校の領域にとどめず、地域全体で再構築する試みとして大きな可能性を示している。

(1) 学校運営レベルのコーディネート機能の重要性

連携協議会・運営会議・カリキュラム・マネジャーという三層構造は、学校文化の違いを越えて連携するための基盤となった。

(2) 体験的な「知り合う」段階の有効性

子どもたちが目で見て、体で感じ、互いを理解する経験は、教職員の意識変容をも促す強力な媒介となる。

(3) 交流を教育課程に位置付ける必要性

「つながり合う」「学び合う」段階へ移行するには、共同単元や共同プロジェクトなど、教科等の学びに接続した実践が不可欠である。

(4) 制度・文化の両面からの改革

人事交流、専門性育成、校内体制整備など、制度的条件の改善と、学校文化の変容の両方が必要である。

総じて、舞鶴の取組は、地域の既存資源を最大限に活かしながら、「一つの学校」としてのインクルーシブな運営モデルを具体化しつつある。その過程で生まれた子どもの変化、教職員の変容、制度上の課題は、全国の地域にとっても示唆的である。

IV. パネルディスカッション：インクルーシブな学校づくりを支える「妙薬」 としての対話と葛藤

本シンポジウムの後半では、根室市立花咲港小学校と京都府舞鶴地域の実践報告を踏まえ、「地域を育むインクルーシブ教育」をいかに持続可能なかたちで進めていくのかをテーマにパネルディスカッションが行われた。議論の中心となったのは、制度やカリキュラムの整備だけではインクルーシブ教育は実現しないという認識であり、教員・子ども・保護者・地域が、それぞれの「葛藤」や「しんどさ」を抱えながらも、対話を重ねることで少しずつ変化していくプロセスそのものが、インクルーシブな学校づくりの核心であるという点であった。

1. インクルーシブ教育をめぐる視野の転換

まずコメンテーターからは、従来の特別支援教育が「スペシャルニーズ・エデュケーション」であるにもかかわらず、現場ではしばしば「スペシャルサポート・エデュケーション」として、支援体制の拡充それ自体が目的化してこなかったかという批判的な振り返りが示された。支援の手立てを増やすことは不可欠である一方で、そのことが「支援される側/する側」という関係を固定化し、子ども自身が自分の言葉で経験や困難を語る契機をむしろ奪ってきたのではないかという問いである。

花咲港小学校のみならず象徴されるように、子どもが安心して弱さや本音を語り合える場を意図的につくることは、単に「話を聞く時間」を設けるという意味を超え、子ども同士・子どもと教員の関係性を作り替えていく営みである。円座になって「話してもいいし、話さなくてもいい」「パスもあり」というルールのもと、肯定も否定も保留しながら互いの言葉に耳を澄ませる経験は、子どもたちにとって「自分の気持ちは語ってよいものだ」「誰かの弱さを笑わない」という暗黙の了解をつくり出す。それはまた、教員自身が子どもの語りに揺さぶられ、自らの指導観や子ども観を問い直す契機にもなる。

インクルーシブ教育を「制度」や「配置」の問題としてだけではなく、マインドや関係性の問題として捉え直す必要性が、パネリストの発言を通して繰り返し強調された。そこでは、子どもだけでなく、教員や保護者、行政担当者の不安や迷いもまた、可視化され共有されるべき「ニーズ」の一部として位置付けられている。

2. 「妙薬」としての語り合いと、教員自身の変容

ディスカッションでは、先駆的な実践が「少人数だから」「モデル事業だから」可能なのではないかという、しばしば現場から聞こえてくる懐疑的な声も取り上げられた。これに対し登壇者たちは、むしろ小規模校である

がゆえに人手不足や多忙感は強く、特別な財源があるわけでもないことを率直に語った。その上で、実践が動き出した背景として共通して挙げられたのが、「完璧なモデル」を求めず、試行錯誤の途上にある他校の実践から勇気を得た経験と、目の前の子どもの姿に突き動かされた感情的な体験であった。

花咲港小学校の沓澤教諭は、イエナプラン校の一つである常石ともに学園の視察で「私たちもまだ混沌の中にいる」と語る教員の姿に触れ、虎の巻がなくても一歩を踏み出してよいのだと背中を押されたと言懐する。また、支援の必要の有無も特性も異なる児童三人を前に、従来の複式指導では互いを比較して傷つけ合う場面が生じていたことから、「それぞれが自分のペースで学ぶほうがよいのではないか」と自由進度学習に踏み出したという。そこで得られた、子どもたちの表情や関係性の変化、たとえば自分で立てた計画に基づいて学習を進めることへの誇りや、学び合いの中で生まれる教え合いの場面こそが、次の一歩を生む「妙薬」になったと語られた。

一方、舞鶴地域では、支援学校と小中学校の合同研修や公開授業、先進地域の視察を通じて、教師自身が「インクルーシブ教育は、決して特別な新しい仕事ではなく、これまで大切にしてきた『誰もが分かる・安心できる授業づくり』の延長線上にある」と再確認していったことが報告された。校長として現場をけん引する福井氏は、教師に「難しい新事業が積み増しされる」という感覚を与えないことを意識しつつ、既存の小中一貫教育の枠組みや研修の場に事業を重ね合わせることで、教職員の負担感を抑えながらも経験の共有を進めてきたと語った。個々の教員が自校だけで悩みを抱え込むのではなく、支援学校や他校の仲間と「インクルーシブとは何か」「自校で何ができるか」を語り合えること自体が、教員の専門性と心理的な余裕を支える基盤となっている。

こうした教師の変容を支えたのは、理念や制度の説明だけではなく、子どもの姿を前にしたときに胸を揺さぶられる、いわば「エモーショナルな実感」である。支援学校の児童が通常の小学校の運動場を眺め、やがて自ら走り込んでいった場面や、休み時間に自然と生まれたダンスの輪に双方の子どもたちが混ざり合う光景は、教師たち自身のまなざしを変えていく。パネリストは、こうした体験が、インクルーシブ教育を「やらされる施策」から「自分たちの教育の核」として引き寄せていく力になっていると指摘した。

根室市教育委員会の波岸教育長は、カーリングチーム・ロコ・ソラーレの「弱さの情報公開」を例に挙げ、緊張や不安を仲間に率直に伝え合う関係こそがチームの強さを支えていると紹介した。その上で、学校でも子ども・教師・保護者が「できない」「怖い」といった弱さを安心して言葉にできる場をつくることを目指してきたと語る。この比喻は、インクルーシブ教育を「誰かが頑張るって支える」モデルから、「互いの弱さを前提に支え合う」モデルに転換していく方向性を象徴している。

3. 葛藤を隠さず共有することの意味

インクルーシブな学校づくりは、誰もが歓迎する「良いこと」であると同時に、具体化の過程で様々な葛藤やコンフリクトを生じさせる。パネルでは、そうした葛藤を無視したり、きれいごとで上書きしたりするのではなく、むしろそれを言葉にして共有すること自体がインクルーシブな営みであるとの認識が共有された。

根室の実践では、転校してきた情緒学級在籍の児童に対して、周囲の子どもたちが「どうしてあの子だけが許されるのか」「自分たちばかりが我慢している」といった不満やいらだちを抱く時期があったという。担任はそれを「そんなことを言うてはいけない」と抑え込むのではなく、「そう感じるのは当然だ」とまず受け止めることに徹した。その上で、みなと一くらの対話を継続するなかで、それぞれの困りや得意さが少しずつ言語化され、やがて子どもたちは本人に対しても「それはおかしいと思う」と率直に伝え合える関係へと変化していった。ここでは、特定の子どもへの配慮が「ずるい」「特別扱いだ」と映る感情も、また大切なニーズとして扱われている。

舞鶴でも、交流及び共同学習の拡大に伴って教員の多忙感が高まり、「本当に子どものためになっているのか」という迷いが生じた場面があった。その際、府教育委員会の担当者と連携校の教員が半日かけて模造紙に不安や違和感、期待を書き出し合う場を設けたことが報告された。ネガティブな感情も含めて率直にアウトプットし合うことで初めて、事業の目的や優先順位が再確認され、記録のあり方や交流のペースを見直す合意が形成されたという。

さらに議論では、インクルーシブ教育を推し進める過程で、ある子どものニーズに応答するための環境整備が、

別の子どもの困りを生み出してしまうという「トレードオフ」の問題も取り上げられた。スコットランドの事例に言及しながら、多様な子どもを統合しようとすればするほど、虐待経験や対人不安の強い子どもにとって学校が居づらくなるといった逆説が生じることが指摘された。ここでも重要なのは、「どの子にも完全に適合する環境は存在しない」という前提を引き受けたうえで、誰のニーズがどの場面で置き去りにされているのかを絶えず問い続ける態度である。葛藤を「失敗」や「阻害要因」とみなすのではなく、それを手掛かりに環境や支援の在り方を再設計していく営みそのものが、インクルーシブ教育を深める契機だと位置付けられた。

4. 保護者・地域との関係性の再編

議論は、保護者や地域との関係にどのようにインクルーシブな視点を広げていくかにも及んだ。インクルーシブな取り組みが進むにつれ、「学力が低下するのではないか」「障害のある子への配慮が、他の子にとって不公平ではないか」といった懸念や不安の声が保護者から挙がることは避けられない。これに対し、パネリストたちは、保護者のニーズや不安もまた、多様な価値観の一つとして尊重されるべきであり、その思いを正面から受け止めたうえで、学校として大切にしたいことを丁寧に言葉にしていく必要があると述べた。

花咲港小学校では、障害のある子どもの保護者が、我が子の特性を理解してほしい一方で「特別支援学級在籍であることを知られたくない」という葛藤を抱えていた。教員は、まずその不安を受け止めつつ、インクルーシブな学校づくりの方向性を共有し、支援学級の名称や担任の示し方を工夫するなど、保護者のペースに合わせて丁寧に対話を重ねてきた。その過程で、子ども自身が友人に自らの特性を語り始めたり、保護者どうしが情報を共有し合うようになってきたり、保護者の側の肩の力が抜けていくプロセスも報告された。

根室市では、5歳児相談で早期に発見された発達上の課題をもつ子どもについても、就学相談の場面から花咲港小学校のようなインクルーシブな学びの場につなげていく試みが始まっている。ただしそこで重要なのは、「専門機関の判断だから」「この子には特別支援が必要だから」と一方的に就学先を決めるのではなく、保護者が抱く不安や期待を丁寧に聞き取りながら、子どもにとっての最適な選択を共に考えるプロセスであることが確認された。

また、同校では、Instagramやブログを通じて子どもの日常を積極的に発信し、地域住民や祖父母世代も含めて「港っ子」をともに見守る文化が育ちつつある。運動会で地域の町会が全参加者に焼き肉をふるまうエピソードは、校区外から通う児童も含めて「ここに通う子どもはみんな地域の子どもだ」という包摂的なまなざしを象徴している。保護者から「うちの子の姿をもっと地域に知ってほしい」という声が上がると、市の公式SNSにも子どもの写真が掲載されるようになってきていることは、地域全体がインクルーシブの主体となりつつあることを示す。

舞鶴地域の議論では、インクルーシブ教育が学力低下を招くのではないかと懸念に対し、「個々の教育的ニーズに応じた指導を行うことは、むしろ認知・非認知の両面の学びを豊かにする」「学校が社会の縮図である以上、共生社会から学校だけが取り残されることこそ問題である」といった観点から説明を行っていることが紹介された。ここでも、保護者の不安を否定するのではなく、「共に生きる社会を子どもたちが経験することの価値」を共有していくことが重要であるとされた。インクルーシブ教育を「特別な家庭だけの課題」ではなく、誰もが関わる地域社会の課題として語り直すことが、保護者との協働をひらく鍵である。

5. 終わりに——プロセスとしてのインクルーシブ教育

パネルディスカッション全体を通して確認されたのは、インクルーシブ教育とは、ある到達目標があらかじめ定められ、そこに向けて一挙に制度改革を行うような「プロジェクト」ではなく、「今よりも一歩だけインクルーシブにするには何ができるか」を問い続ける終わりのないプロセスだということである。そこでは、子ども・教員・保護者・地域・行政という多様なアクターの思いや葛藤が交差し、ときに衝突しながらも、それぞれの声が可視化され、対話の俎上に載せられることが重視される。

他方で、こうしたプロセスを支えるためには、学校現場だけに責任を集中させないことも重要である。行政は、

制度上の柔軟性や人的配置の工夫を通じて、学校が試行錯誤する余白を確保する役割を担う必要があるし、大学や研究者は、現場の語りを丁寧に聞き取り、理論化することで、実践者が自らの経験を言語化し直す手掛かりを提供することが求められる。現場と行政、研究者がそれぞれの立場から「インクルーシブな失敗」を許容し合える関係をつくるのが、長期的な実践の蓄積にとって不可欠であろう。

その意味で、インクルーシブ教育を支える「妙薬」は、特定の優れたプログラムや指導法ではなく、弱さやネガティブな感情も含めた本音を語り合い、それぞれの立場のニーズをすり合わせていこうとする対話の文化そのものであると言えるだろう。即効性のある特効薬ではなく、日々の小さな実践と振り返りを積み重ねていく「漢方薬」のような営みとしてインクルーシブ教育を構想し直すことが求められている。

子どもの変化に支えられ、教師どうしが学び合い、保護者や地域とともに悩み続けること。そのプロセスを通じて初めて、学校と地域は、子どもたちにとって「ともに生きることが当たり前であり、かつ心地よい」場へと変容していくのではないか。本パネルで共有された実践と対話は、そのことを静かに、しかし力強く示していた。

参考・引用文献

- Armstrong, A. C., Armstrong, D. and Spandagou, I. (2010) *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Sage Publications, London.
- Parish, T. (2001) Who's paying the rising cost of special education? *Journal of Special Education Leadership*, 14(1), 4-12.
- Parish, T. (2005) *Racial disparities in the identification, funding, and provision of special education*. D. J. Losen and G. Orfield (Eds.), *Racial Inequality in Special Education*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- 伊藤駿 (2025) 『インクルーシブ教育の比較社会学』ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2012) 『共生社会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)』.