

へき地の特別支援教育を担う教員の意識変化及び力量形成過程 ～若手教員の語りを通して～

二宮 信一 西田 めぐみ 服部 健治
(北海道教育大学釧路校) (アイスランド大学大学院生) (別海町立上西春別小学校)

Exploring the Transformation in Awareness and Personal Empowerment of a Remote School Special Needs Education Teacher : Through narrative

Shinichi NINOMIYA, Megumi NISHIDA, Kenji HATTORI

【概要】

特別支援教育は、そのシステムを構築する際に機関連携の必要性を強調しているが、へき地は、その際に中核の一つとなる医療・心理・教育等の専門機関が圧倒的に少なく、また、数が少ないながらも存在するその専門機関の利用においても、アクセス上の距離的・経済的課題を抱える。そのような地域で特別支援教育を推進するためには、へき地という地理的・文化的条件を踏まえた上での特別支援教育システムの構築が必要であり、同時に、それを担う教員の意識変化及び力量形成が重要となる。そこで、へき地特有の地理的・文化的条件下における、特別支援教育を担う教員の意識変化並びに力量形成過程を明らかにするため、根室管内に勤務する若手の特別支援学級担当教諭の「語り」から、考察を試みた。その結果、へき地における特別支援教育を担う教員の意識変化並びに力量形成過程にとって、「地域の理解並びに地域ネットワークへの参入」「個人的ネットワーク」「人間関係を構築する力」が、その大きな要因となることが見いだされた。

1. はじめに

2007年度から実施された特別支援教育は、2016年で10年を経た。この間、発達障害に関わる医学・心理学研究の進歩とともに、その知見に基づく様々な実践が試みられてきた。その特別支援教育は、今後、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育の土台となることが求められている(文部科学省 2012)。

筆者らが主なフィールドとしてきたのは、北海道東部、釧路・根室管内である。釧路管内は、面積5,997km²、人口約237,000人(2016年)である。面積で比較すると、茨城県の6,097km²とほぼ同じであるが、人口では、茨城県の約2,907,000人には遠く及ばない。根室管内は、面積3,498km²(北方領土を含めない)、人口約77,000人(2016年)である。これも、面積では、鳥取県の3,507km²とほぼ同じだが、人口は鳥取県の約569,500人と比べ、非常に少ない。両管内合わせて面積9,163km²、人口314,000人であるが、最も大きな釧路市に半数以上の約174,000人が集中している。すなわち、周辺の町村には、非常に広大な土地に、少ない人口が点在する、いわゆる、へき地地域が多数存在しているということである。

筆者らは、このような地域における特別支援教育の推進に取り組んできた。例えば、文部科学省の構想する特別支援教育では、専門機関との連携を重要な柱の一つとしているが、道東では、その専門機関がほとんど存在しない。また、遠方に存在する専門機関の利用に対しては、広大であ

り、都市部から遠く離れた地理的条件、冬季の道路事情、さらには経済的問題が、活用の際する障壁となる。そのため、そもそも、専門機関との連携を前提にできない場合が多いのである。また、筆者らは地域の学校に特別支援学級を開設する取り組みに関わる中で、小さなコミュニティゆえの非匿名性が、メリットにもデメリットにもなり得ることも経験してきた。小さなコミュニティは、地域全体で子どもを育む力になる場合もあれば、逆に、障害に対してネガティブであれば、障害を前提にせざるを得ない特別支援教育を推進することで、地域や保護者間に、新たな分断を生む可能性をもたらすことになるのである。筆者らは、そのような専門機関の有無、地域の障害観、あるいは、経済的問題などと向き合い、へき地としての地域特性が、特別支援教育を進める上で、非常に大きな影響を与えることを明らかにしてきた。(服部、二宮 2009)。すなわち、へき地における特別支援教育は、地域固有の風土・歴史・伝統・文化、並びにそれらに立脚した地域の経済的状況などの影響を受けるものであり、現実問題として、そのような事柄を踏まえて展開せざるを得ないということである。

このように、へき地における特別支援教育は、それを推進する上で大きな影響を与える地域の風土・歴史・伝統・文化、それらに立脚した経済的状況といったものの関連性、言い換えれば「地域の文脈」を意識し、理解しようとすることが求められる。つまり、へき地の特別支援教育を担う教員には、特別支援教育に関わる知識や学校・学級内で完

結するという仕事観、また、子どもの育ちを成立させている環境や様々な要因を無視して心理検査等に頼り、障害のある子どもを評価し、指導するといったところから脱却して、まさしく、その「地域の文脈」に応じて特別支援教育を推進し、発展させていくという意識変化や力量が求められているのである。

U.ブロンフェンレンナー(1996)は、人間の発達過程を個人と環境との相互作用に見出し、「学校、家庭、仲間集団のような対面的な相互作用を容易に行うことができる場面での人が経験する活動・役割としてのマイクロシステム」、「複数のマイクロシステムが互いに影響を与える中規模の環境であるメゾシステム」、「本人には直接関係ないが、両親の職場環境など間接的に何らかの影響をもたらす環境であるエクソシステム」、「各システムの形態や内容に一貫性を与え、その背景にある信念・思想体系であるマクロシステム」、そして、「時代環境というクロノシステム」を、それぞれ中心から順に同心円で表したエコロジカル・モデルを提唱した。このエコロジカル・モデルを踏まえれば、へき地に勤務する特別支援教育を担う教員は、その地域の特別支援教育を推進するための意識や力量が求められるのであるが、しかし、その意識変化や力量形成は、必然的に自らが勤務する地域特性に多分に影響を受けながらなされるということでもある。つまり、へき地の特別支援教育を担う教員は、自身が勤務する固有の地域特性、すなわち「地域の文脈」において展開される、その地域の特別支援教育との相互作用の中で、自らの実践を展開し、力量形成を行っているということになるのである。

このように、教員の意識変化や力量形成が、置かれる環境との相互作用によって成り立つとすれば、当然、へき地にはへき地に勤務する教員特有の意識変化や力量形成過程が存在すると考えられる。へき地の特別支援教育を推進するには、それを担う教員一人一人の力量を高めることが重要なことは言うまでもなく、それ故に、へき地という環境下における教員の意識変化並びに力量形成過程を明らかにすることは、今後、へき地の特性を踏まえ、地域に根ざした特別支援教育を推進する上で、非常に重要なものと思われる。

そこで、本論は、様々な点で都市圏とは異なる固有の風土・歴史・伝統・文化を持つへき地で展開される特別支援教育を担う教員の意識変化及び力量形成過程を、実際に特別支援学級を担当する若手教員の「語り」を通して明らかにすることを目的とする。

2. 根室管内における特別支援学級担当者の状況

まず、へき地の特別支援教育を担う教員の置かれた状況を理解するために、道東の根室管内の特別支援学級に関わるデータを取り上げることとする。根室管内は、小・中学校のへき地率が100%の地域である。なお、ここで使用するデータは、根室管内特別支援教育研究会が、管内特別支援

学級の障害種別ごとの学級数、在籍児童生徒数、担当者の特別支援学級経験年数などを毎年集計した統計資料、並びに根室教育関係要覧(根室教育研究所編)の資料をもとに、筆者らが分析し、表にしたものである(表1～表3)。

まず、2003年度から2016年度までの、特別支援学級在籍児童生徒数の推移を示したものが、表1である。表1を見ると、根室管内においては、特別支援教育実施の翌年、2005年度以降、特に、自閉・情緒学級並びに通級での増加が顕著であり、2005年度から2016年度までの約10年間で、倍増していることがわかる。この自閉・情緒学級及び通級における顕著な増加は、特別支援教育が新たに対象とした、いわゆる発達障害のある子どもの増加であると考えて差し支えないであろう。つまり、このデータからは、少なくとも根室管内では、発達障害のある子どもを、特別支援学級において支援しているケースが多いという実態が浮かび上がる。すなわち、特別支援学級担当者にとって、いわゆる発達障害への対応が重点課題の一つになっているということである。

特別支援学級在籍児童生徒数が増加すれば、当然、担当する教員数も増加する。前述した通り、特別支援学級の担当者には、従来の特殊教育時代における知見に加え、発達障害への対応など、特別支援教育時代の新たな実践力が求められることになる。そこで、特別支援教育が始まった2007年から2016年までの、根室管内の特別支援学級の担当教員の経験年数をグラフにした(表2)。もちろん、経験年数の長さが、直接、その教員の力量の高さと相関するわけでは決していないが、学校や地域における経験や実践の蓄積という点では、一つの指標となると考える。表2を見ると、根室管内では、特別支援教育実施以降、2016年度まで、特別支援学級担当者の経験年数が、慢性的に4年以下(約80%～65%)で推移していることがわかる。

また、表3は、2007年度から2016年度までの、根室管内の特別支援学級担当者の教職経験年数を示したものである。この表からは、特別支援学級担当教員の約30%が、教職経験年数も4年以下であることがわかる。

表2、表3の2つのデータからは、根室管内では、少しずつ改善はされてきているものの、初任で特別支援学級を担当し、数年で通常学級担当になる場合が非常に多いこと、初任でなくても、特別支援学級の担当を数年経験し、再び通常学級担当になるというサイクルであることがわかる。もちろん特別支援教育は、必ずしも特別支援学級を中心に展開されるものではない。2004年4月に文部科学省から出された「特別支援教育の推進について(通知)」において、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」(文部科学省 2004)と記されているように、知的な遅れのない、通常学級に在籍する教育的ニーズのある児童生徒も、その対象と考えられている。しかし、根室管内における特別支援学級在籍児童生徒数の増加、増加の要因が発達障害

表1 根室管内 特別支援学級在籍児童生徒数（根室管内特別支援教育研究会資料より）

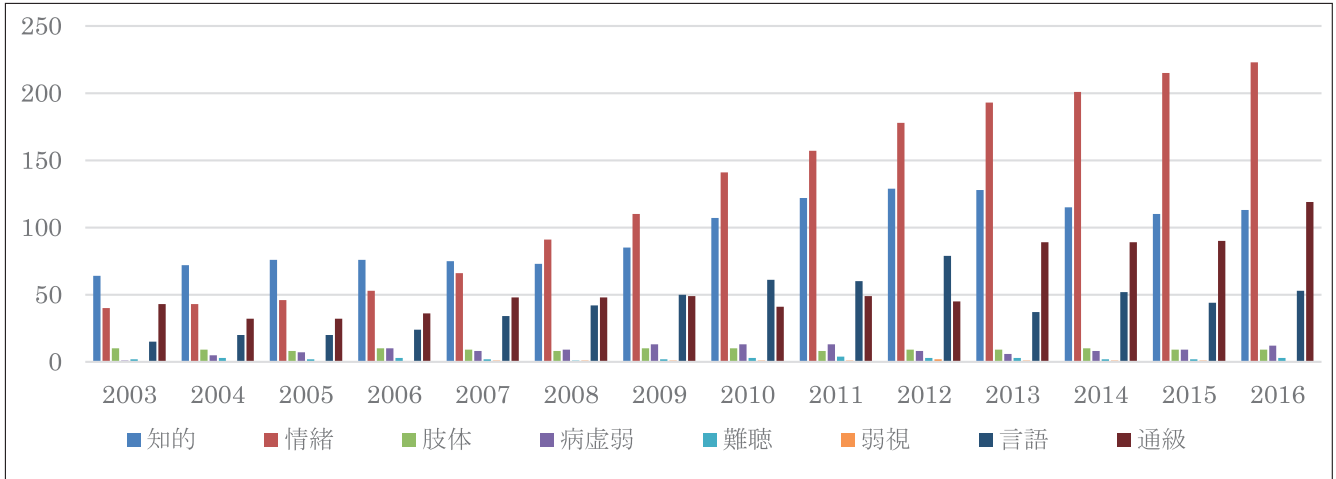


表2 根室管内 特別支援学級担当教員経験年数（根室管内特別支援教育研究会資料より）

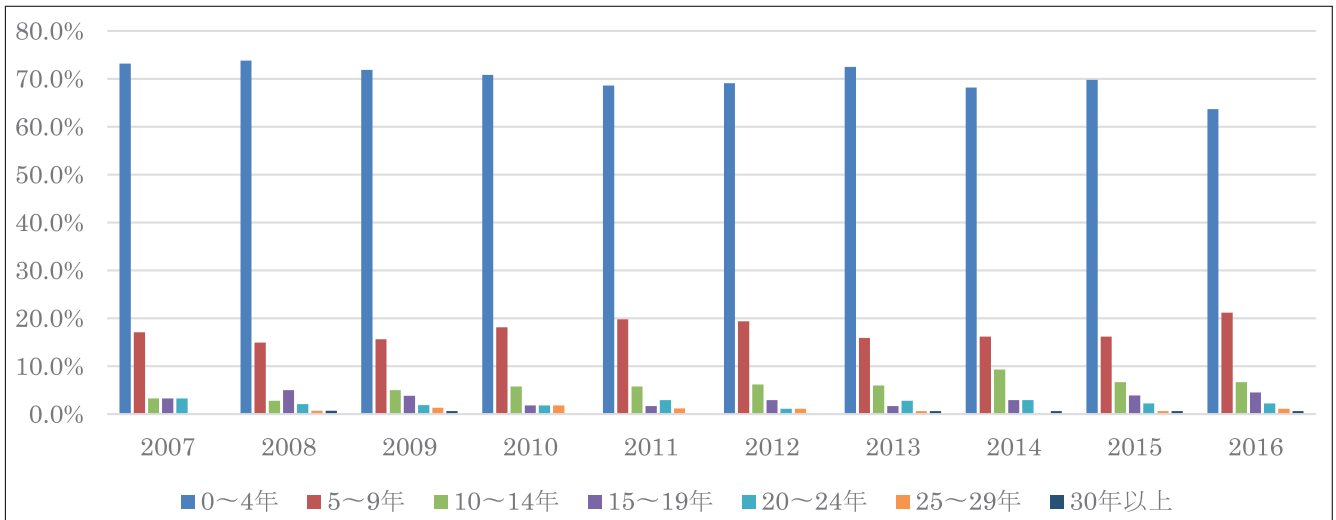
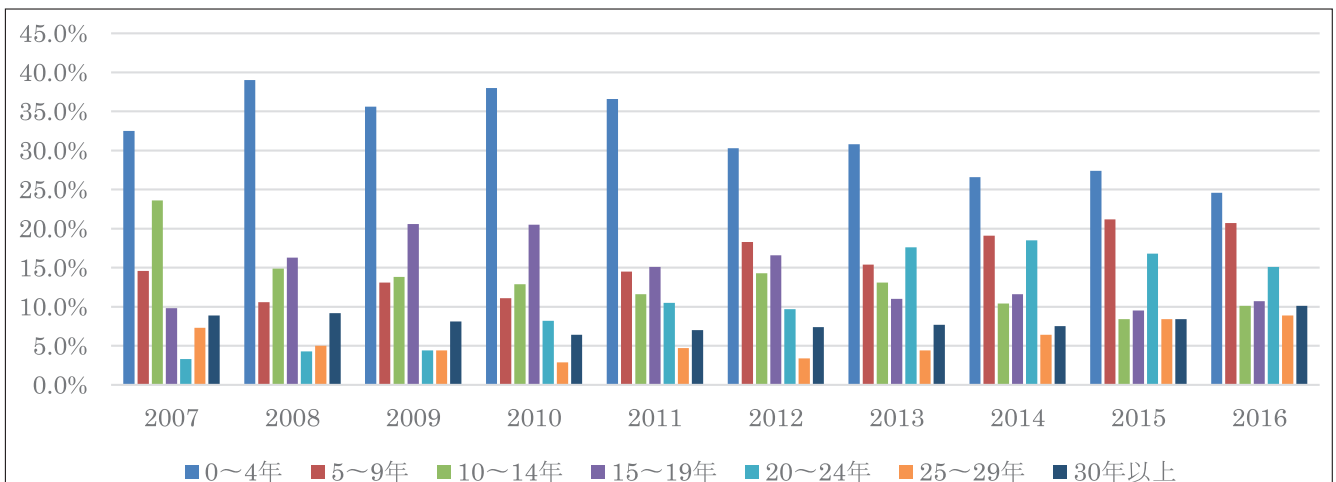


表3 根室管内 特別支援学級担当教員の教職年数（根室教育関係要覧より）



のある児童生徒という実態を踏まえれば、根室管内における特別支援教育の推進は、特別支援学級の比重が大きいことが理解でき、必然的に特別支援学級担当者の力量が大きな影響を与えるとと言えるのであろう。

このように、根室管内では、特別支援教育の対象となる、教育的ニーズのある子どもが急激に増えている現実にもかかわらず、一方で、その子ども達を担当する教員の経験年数が短いという実態があることがわかる。このような状況に対して、教育行政を中心に、様々な解決のための施策が行われているものと思われるが、しかし、このような状況は、特別支援学級担当者だけの問題に還元できるものではなく、例えば、根室管内には、大学などの高等教育機関が存在しないこと、地元出身の教員が非常に少ないため、初任から数年の経験を経たのち、出身地へ異動するケースが多いことなど、管内特有の様々な要因による構造的な問題が背後にあると考えられる。しかし、必要なのは、その構造的な問題にアプローチしつつも、もう一方で、そのような状況を前提にした力量形成を模索することなのであろう。

もちろん、初任者や経験の少ない教員は、力量が低いわけではない。一口に力量といっても、子どもとの関係、距離の取り方、共感性など、経験則では計れないものも多く含まれる。しかし、現実的な問題として、根室管内の状況は、経験豊富な先輩教員から具体的・実際的なアドバイスを獲得する機会が少ないと考えられるし、そもそも、実践の蓄積という点では、課題があると考えられる。さらに、公私に関わらず、比較的頻繁かつ様々な研修会が行われる都市部と比べ、研修機会自体が少なく、また、その都市圏の研修への参加は、距離的・経済的な負担が大きくなるのである。しかし、一方で、着実に自らの力量を高め、日々の実践を展開している教員もまた、多数存在する。そのような教員には、どのような意識変化や力量形成過程が存在するのであろうか。また、どのような事柄が、意識変化や力量形成にプラスの影響を与えるのだろうか。次章では、根室管内に勤務する特別支援学級担当の教員の語りを通して、その点に迫る。

3. 特別支援学級担当教員の「語り」から

へき地における特別支援教育推進に必要な教員の意識変化並びに力量形成過程を明らかにする目的で、インタビューを行なった。インタビューを実施したのは、根室管内に勤務する、教職経験6年、うち、特別支援学級担当経験5年のA教諭である。A教諭は、学部で特別支援教育のゼミに所属しながらへき地実習などを行い、その後、大学院に進学し、「保育園・幼稚園—小学校の連携」をテーマに調査研究を行っている。また、初任で赴任した町は、学部時のへき地実習を行った町であり、かつ、院生時代の研究の調査対象とした町であった。その赴任した町では、町内の福祉・教育関係者による「個別的教育支援計画」策定のための部局横断型の会議体に参画している。以下、「語り」の内容を

追いながら考察する。

まず、A教諭が特別支援教育について関心を持つきっかけとして、大学入学後、「特別支援が始まるらしい、という年だったのですね。それで、“勉強しておいて損はないかな”、“必要なだろうな”という、最初は軽い気持ちでした。」と述べており、A教諭に特別支援教育に対する強い動機があったわけではないことがわかる。少なくともA教諭においては、大学入学時における特別支援教育への関心の高さが、その後の力量形成に影響を与えていたわけではないと言えるだろう。

次に「へき地」に対する印象を聞いてみた。「学部でのへき地実習は2週間だったのですが、やはり生活の不便さは、少し感じました。ただ、“コンビニに行くにも車がないと…”というようなことや“吹雪いたら道路が通行止めになる。”ということなどを先輩から聞いていましたので、それほど大変さは感じなかったのですが。」と述べ、都市部と比べた生活の不便さは感じたものの、先輩からの事前の情報などにより、それほど強い困難さは感じなかったということであった。へき地に対する最初の印象は、へき地に勤務する上で、大きな影響を与える。この発言は、学部のへき地実習やその過程での先輩からの情報が、学生の心構えにも影響を与えていることを示すものであろう。

先に述べたように、A教諭は院生時代、学部でへき地実習を行った学校と同じ地域で調査をした経験を持つが、院生の時に得たへき地の印象と学部時代の実習の際の印象と比べて、院生としての調査時には、「保護者、あるいは保育士さん達と話す中で、“地域が狭いなあ。”という印象は持ちました。」と言い、続けて、「やはり、人間関係というか、人との関わり方が都会以上に狭いこともそうだし、自分から関わるアプローチの仕方というか、学校と保護者だけではなく、周囲の（関係）機関の人たちと、子どもと一緒に育てるといふか、指導していくという意識が、まあ、資源がないので、本当に、そこが強いのかなと。」と述べている。

筆者らは、まず、この印象や実感の違いに着目したい。最初の、実習を通じたへき地の印象は、主に自身の私生活に与える事柄であった。しかし、院生としての調査を通して地域の保護者・関係者と関わる中で、地域の大人の結びつき、関係性を捉える視点が生まれている。これは、学校という限定された空間において、子どもとの関わりを中心に行われる実習と、保護者や地域の関係者との接触の中で行われた調査との違いから生じるものと考えられる。また、一般に小さなコミュニティは、同窓生、親戚、同業など、人と人の結びつきが比較的強い。それがプラスにはたらく時、地域全体で子どもを育てることを実現させる力となる。実際、多くの場合、その傾向を持つのであろう。しかし、人の結びつきが強いということは、匿名性が低いことでもあり、逆に、例えば「障害」を隠す、認めないという排他的な状況を生む可能性もある。そのような二面的なことも含めた実感が、A教諭の「狭い」という表現となって表れているのである。

通常、教員は「学校」という限定された空間の中で、「子ども」への指導・支援を展開する。さらに初任者であれば、教科学習や生活指導といった面での力量形成を求められながら、同時に校務分掌などの業務をこなさなければならない。それゆえ、なかなか地域に目を向け、地域に出ていく機会がないのが現実である。また、PTA活動などの一環としての地域との関わりは、限定的なものとなることも多い。一方、A教諭は、院生時代の調査を通して一定期間、保護者や関係者と様々に関わることによって、子どもの育ちや学びに関わる地域の「大人の関係性」の在り様を感じ取ったと考えられる。ここに、一つの重要な意識変化、言い換えれば視点の獲得が見て取れる。この視点が、地域ネットワークを意識し、それが子どもの育ちや学びに大きく影響していることを認識させる契機となる。事実、A教諭は筆者の「そのような経験は、子どもの育ちは、“関わる大人の問題”でもあるという視点を持つことに影響をしているか。」という問いに、「自然と、そういう問題意識を持つようになっていたような気がします。」と答えている。このように、子どもの育ちや学びは、実は地域の大人の関係性や関わりに大きく影響しているという認識が、特にへき地の特別支援教育を担う教員においては重要なものと言えるだろう。なぜなら、先に述べたように、へき地では「障害」をネガティブに捉える地域も存在し、そこで特別支援教育を推進することは、地域の「障害」に対する捉え自体と対峙することになるからである。

A教諭の地域の「大人の関係性」に着目する視点は、実習や調査を通して得た、地域の人的なネットワークについての言及につながる。A教諭は地域の関係者と繋がり、自身のネットワークを持てたことに対して、「すごく大きなメリットだったと思います。普通だったら、これが普通かどうか微妙ですが、小学校の先生と保健師さんって、そんなに関わりがあるかといえなかな無いく所、(僕は)もうすでに知り合っていた。院生時代に幼稚園と発達支援センターの先生と保健師さんに関わっていたことで、初任者として赴任したのだけれど、すでに知られているという部分で、『今度、子どもの様子を見に行きたいのですが。』と幼稚園に行く時に、『いいよ。』というようなことがスムーズにできました。」と述べている。これは、「たまたま、初めて受け持った子が1年生として入学してくる子だったのです。それで、学校内での情報だけでは、自分の中ではうまく理解できなくて、もう一度、幼稚園に行かせてくれ、というケースでした。」というように、新1年生を担当することになったA教諭が、事前に幼稚園での活動の様子を見に行った際のエピソードである。事前に幼稚園に見学に行こうとするとき、幼稚園に知り合いがいる場合とそうでない場合では、やはり連絡調整などの面で違いがあるであろう。さらに、実際に園に行った際の、情報量にも違いが生じる可能性がある。なぜなら、初対面とそうでない場合では、会話の量や質に違いが生じることは想像に難くないからである。この点について、A教諭は、「顔見知りの関係

が事前にできているということが、すごく大きい。」と述べ、園訪問をしようと考えたきっかけが、訪問先に知り合いの幼稚園教諭がいたことの影響について、「きっと、それはあると思います。」と答えている。

この点に、へき地における特別支援教育担当者に必要な力量と考えるべきものの一つを見いだすことが出来る。それは、その「子ども」の育ちの文脈の理解と、地域連携の中で子どもを育てるという意識である。子どもの育ちや学びは、決して、学校教育の中だけで行われているわけではなく、むしろ、学校教育は子どもの生活の一部である。子どもは、自分が生まれ育った環境の影響を大きく受け、その経験を背景に、学校教育を受けているのである。したがって、時間軸・空間軸の両面で子どもを理解していくことが重要となる。支援を要する子どもであれば、なおさらであろう。

ところで、子どもの時間軸・空間軸両面における理解には、その子どもの育ちや学びに寄り添ってきた保護者、地域の関係者とのつながりが重要となる。なぜなら、子どもが育つプロセス、その歴史は、その時々で関わる様々な人との相互作用の結果と考えられるからであり、そのプロセスを理解するためには、何よりも、そこに関わった保護者、関係者からの情報や意見が大きな資源となるからである。その意味で、保護者、地域の関係者につながることで、すなわち地域ネットワークへの積極的な参入を志向することは、へき地の特別支援教育を担う担当者にとって、重要な認識かつ力量であると考えられる。

ここで注意しなければならないのは、地域のコンパクトさが参入の容易さにつながるわけではないということである。どのような規模の地域であっても、比較的オープンな場合もあれば、新参者に対して排他的な場合もあり、それは地域の風土・歴史・伝統・文化によって異なる。そのため、参入に際しては、地域ごとにその方法が異なることは留意すべき点であろう。もちろん、A教諭は、院生としての調査という、ある意味特殊な状況下で地域ネットワークを構築し、その重要性に対する視点を得たのであって、このような経験を全ての教員が持ち得るものでは決してない。しかし、A教諭へのインタビューから浮かび上がったのは、へき地において勤務するという事は、「地域ネットワーク」への気づきと理解が、非常に重要になるということであろう。以上のことから、へき地における特別支援教育を担う教員の意識、あるいは力量の一つとして、「地域の理解及び地域ネットワークへの参入」があげられるだろう。

次に、赴任先でネットワークに参入するための具体的な行動、構えは、以下のインタビュー内容が関連してくると思われる。

A教諭は初任者として赴任した際、特別支援学級を担当し、同時に、特別支援教育コーディネーターに指名されている。先に示したデータの通り、根室管内には特別支援教育分野の経験者が少ない。加えて、根室管内は小規模校が多く、校内に特別支援教育を担当する同僚がいるとも限ら

ない。A教諭のように、支援学級の担当と同時にコーディネーターに指名されるケースは稀であるとしても、初任者であっても、すぐに校内における特別支援教育領域を担う立場に置かれることは比較的多い。このような状況は、大学などで学習したことが、実際の現場で必ずしも通用しないというギャップ、いわゆる「リアリティ・ショック」をもたらす可能性もある。つまり、経験を積みながら自身の力量を段階的に高めていくという、一般的な力量形成過程が通用しない可能性がある。このことは、特別支援教育に対する意欲や関心にも影響するであろう。しかし、根室管内の現実を考えた時、むしろ、赴任してすぐに特別支援教育領域を担うべき立場になることを前提にしなければならない。では、A教諭のように能動的に自らの役割を果たしつつ、力量形成を可能にした要因とは何であろうか。A教諭は初任の時を振り返り、「自分から聞きに言っていました。支援学級のことにしても、町内のことにしても。“こうしたい。”とか、“あのことで、ちょっと。”とか。」と述べている。つまり、疑問に対しては積極的に対話すること、そして、その中で自分なりの考えを能動的に持つという姿勢であったということであろう。そして、そのような行為を支えたものとして、「比較的、色々動いていた時は、管理職にも、“こうしたい”とか、“ああしたい”ということを出したら、『いいぞ。』というか、考えを受け入れてくれるタイプで、でも、明らかにおかしいということに対しては、止めてくれるなど、上が自分を動きやすくしてくれていたと思います。」、さらに、「その当時の管理職は、不満を言っても聞いてくれたので。」と、疑問や不満を受け止めてくれる管理職の存在の大きさを指摘している。対話を成立するための管理職の振る舞いについて、A教諭が、「でかいですね。この人なら言ってもいいかな、という…。」というように、管理職の振る舞いは、実は、教員の力量形成に影響を与える大きな要因の一つと考えられる。インタビューから浮かび上がるのは、自分の考えや疑問、不満を積極的に伝える姿勢は、本人のパーソナリティだけの問題ではなく、相対する者との相互関係性が影響するということであり、管理職・同僚・職場との関係性、端的にいうと、職場の雰囲気が大きく影響するということである。これは、経験が少ないながらも主体的に考え、実践することによって経験を蓄積していくというプロセスを考えると、特に管理職が双方向のコミュニケーションを促進しつつ、教員の疑問や質問に適切に対応していくことの重要性を示すものと言える。

また、疑問や相談の内容は、「直接的な子どもの指導の部分では、あまり聞かなかったと思います。それが、校内全体の研修のこととか、全体に関わることとか。」と述べている。これは、A教諭自身が大学院などで特別支援教育の領域を学んでおり、その学びの中で、指導面における課題が解決可能なものだったこともあるだろうが、やはり、学校全体に関わる事柄が、必然的に相談や対話を生じさせる契機になるということであろう。初任者は、「子どもへの指導に集中させる」ことが、必ずしも意識変化や力量形成のた

めの対話を生むとは限らないのかも知れず、根室管内のような、比較的経験年数の短い教員の力量形成における着眼点の一つと捉えることができると考えられる。

いずれにせよ、管理職が経験の浅い特別支援教育を担う担当者に適切な指導・助言を行うためには、管理職の特別支援教育への理解、学校経営上の理念やデザインなどが重要なことは言うまでもない。そして、このような環境・態度の醸成は、先の地域ネットワークへの積極的な参入に関わる、具体的な要因の一つにもなるであろう。そこで、「管理職の意識的な振る舞い」も、意識変化並びに力量形成過程の一つの条件と考えることができる。

さて、A教諭は、「直接的な子どもの指導の部分ではあまり聞かなかった。」と述べていることは先に触れた。しかしこれは、子どもの指導上の課題がなかったわけでは、決してないと思われる。では、A教諭は、自身が抱える、子どもの指導上の課題をどのように解決していたのだろうか。そのことについて、「とにかく、分からなかったら調べる、自分より勉強されている先生たちに聞く、それが校内だけじゃなくて、それから、大学院時代にお世話になった先生に聞いたり。」と述べている。

A教諭の言葉は、根室管内でもやはり経験や知識が豊富な教員の存在が大きな資源になっていることを示す。特徴的なのは、A教諭にとって有効だったのが、「圧倒的に個人的ネットワークでしたね。」と述べていることである。実践上の課題は、その時々で変化するし、自らの力量や立場との相関によっても変化する。したがって、計画的に設定される公的な研修に比べ、よりタイムリーに、その時々課題によってアクセスできる個人的なネットワークが有効に働いたということなのであろう。この「個人的ネットワークの重要性」も、へき地における特別支援教育を担う教員の意識変化、力量形成過程に影響を与えるものとして着目したい。

もちろん、A教諭は個人的ネットワークに頼るだけではなく、「自分には経験の蓄積がないので、勉強しなければ」と思い、S.E.N.Sの資格を取ろうかなあとか。そういう、外の研修にも行くということですね。」というように、積極的に自らの学びも続けていることが窺われる。ここでA教諭が言う「S.E.N.Sの資格」とは、「一般社団法人 特別支援教育士資格認定協会」が認定する資格、特別支援教育士 (Special Education Needs Specialist : S.E.N.S) のことである。この資格は、LD、ADHD等のアセスメントと指導の専門資格とされており、2016年現在、有資格者は全国で4,000人を超えている。一方で目の前の子ども、地域を理解しつつ、やはり、新しい知見や全国的な動向を学び続けることは非常に重要なことであろう。その意味では、自ら「主体的に学ぶ」ことは、意識変化や力量形成過程にはなくてはならない要素であると言える。また、そのような姿勢を保ち続けること、「主体的に学ぶ」ためのエネルギー、モチベーションにつながるものについて、A教諭は、「やはり、子どもが変わったことだと思います。」と言

う。つまり、教員として自分が関わった子どもの変容こそが、自身の実践に対する評価となっていることが理解できる。ところで、子どもの多角的変容は、大人の多様な関わりと繋がりによる多角的な捉え、認識からなされるものであり、ここでも地域ネットワークの重要性が示唆される。また同時に、「同僚の先生も、『これができるようになってきた。』という話をしたり、一緒に考えてくれたりとか。」と、自分の実践を客観的かつ共感的に捉えてくれる同僚の存在の大きさについても語っている。興味深いのは、一概に言えないが、同僚との間には、先の管理職との関係性とは違う「共感」を中心とした関係が見て取れることである。

最後に、A教諭に「教員の力量」について聞いた。その問いに対しA教諭は、「関係性を構築する力でしょうか。」と言い、続けて、「保護者だったり、同僚だったり、それぞれ、子どもだったり。自分が直接関わる関係性もあるし、関係性を作り出す、子ども同士の関係性を作り出すとか。分析しなければならないし、それに合うものも考えないといけないし。」と述べている。また、「関係性を構築する力」を「変化に対応するという力というか…。」とも表現している。このことは、おそらくA教諭が赴任してすぐ、「個別的教育支援計画」策定のための会議体に参画した経験についての言葉と関連させて考えることで、より具体的に理解できると思われる。この取り組みは、福祉・教育などの部局横断型の会議体であったが、この時の経験を、「やっぱり、それぞれ独立している職種じゃないですか。その状態で、それぞれ話を聞いて、つなげていくというか、そういう、協調して行く、連携して行くというのは、大変だなと感じました。」「誰かに相談したかといえば、あまり覚えていないのですが、ただ、“つなぎ目になろう”という意識というか、自分が突っ走るのではなくて、少し冷静さを保ちながら、という方法だったのかな。」「初任で、現場経験もなく、まあ、勉強はしていましたが、そんな状態の自分が、動けることって何だろうって。ろくに動いたこともないのに、そんなに言えないし。僕の中で、今の自分の像を考えて動いていたというか。それこそ、コンサルテーションとかコーディネートなんかを、ゼミの時に学習していたし。」と述べている。このA教諭の言葉を合わせて考えると、「人間関係の構築」とは、その時その時の状況に合わせて対応することであり、それは、自分を変化させることとも言えるであろう。実際、「新卒ではなく、ある程度の経験者として赴任し、その仕事に関わっていた場合と、その振る舞いに違いはあるか。」という問いに対し、「それは全然違うと思います。」と答えている。これは初任者という現場経験が乏しいA教諭が「個別的教育支援計画」策定という取り組みの中で役割を果たすための一つの方略が「つなぎ目になろう」ということだったのであり、違う立場であれば、また違った方略があったという認識だったことを示している。そのような動的な対応、振る舞いの根本を、A教諭は「変化に対応する」と表現しているのであろう。A教諭のいう「人間関係を構築する力」、「変化に対応する力」は、経験

年数も浅く、社会資源も少ないへき地における特別支援教育を担う教員の力量を考える上で、大きな示唆を与えるものと考えられ、意識変化並びに力量形成過程に影響を与えるものと考えられる。

4. へき地における特別支援教育を担う教員の意識変化並びに力量形成過程

ここまで、根室管内に勤務する教員の「語り」に対する考察を試みた。その結果、A教諭の意識変化並びに力量形成過程として、

- 地域の理解及び地域ネットワークへの参入
- 管理職の意識的な振る舞い
- 個人的ネットワークの重要性
- 主体的に学ぶこと
- 人間関係を構築する力

などの要因が浮かび上がった。この中から、特にへき地の特別支援教育を担う教員に重要と思われるものとして、

- (1) 地域の理解及び地域ネットワークへの参入
- (2) 個人的ネットワーク及びその効果的活用
- (3) 人間関係を構築する力

の3点に着目し、さらに考察を深めたい。除外した「管理職の意識的な振る舞い」「主体的に学ぶこと」は、へき地という環境下で特徴的に重要なものというより、より一般的なものと考えられるからである。

(1) 地域の理解及び地域ネットワークへの参入

まず、最初に「地域の理解及び地域ネットワークへの参入」について考察する。根室管内には、特別支援教育に関わる専門機関や専門家がほとんど存在しない。それゆえ、専門機関との連携を前提とする現在の特別支援教育を推進する上で、非常に困難性が高く、それはデメリットとして語られることが多い。また、へき地は、一般的に人と人の結びつきが強い傾向にあるが、教員のような、地域に新たに参入してくる者に対して、受容的であるか排他的であるかは地域によって異なる。このことは、特に「特別支援教育」を担う教員にとって、「障害」に対しての地域の価値観と相まって、教員自身の地域ネットワークへの参入に対して影響を及ぼし、ひいては、特別支援教育の展開に大きく関わる問題である。

地域の在り様を理解するものとして、R. パットナム(2001)の「ソーシャル・キャピタル(社会関係資本)」概念に着目したい。パットナムは、「ソーシャル・キャピタル」を「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」と定義している。ソーシャル・キャピタルは、社会的つながりや対象、特徴から、いくつものタイプに分類されており、それを示したのが表4(坂本 2002)である。

このような観点を理解した上で、地域ネットワークへ積

表4 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」

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)

極的に参入し、地域の保護者・関係者と関わることは、子どもの生活、すなわち育ちの文脈の理解をより多角的に、より容易にするものと思われる。また、地域の多くの関係者とともに展開される特別支援教育によってこそ、その地域の特別支援教育に対する新たな意味、新たな価値が創出される可能性を見出すことができるのであるから、そのような取り組みは、当然、教員にも意識変化を生じさせることになる。地域の風土、歴史、伝統、文化、すなわち「地域の文脈に込める」ことの重要性、子どもの生活の変容、地域の変容、それに果たす教員としての役割など、これらが、へき地における特別支援教育を担う担当者、新たな自覚と意欲をもたらす、継続的な力量形成のための学びを喚起させるのではないかと考えられる。

いずれにせよ、この様な観点は、従来の学校教育の枠組みでは、語られることが少なかったと思われる。しかし、A教諭の「語り」から浮かび上がったのは、地域との繋がりの中で特別支援教育を展開することの重要性であった。へき地という社会資源の少ない地域においては、「繋がり」こそが資源であり、その繋がりの網目に、積極的に参入することが、現実的なりアリティを持って教員に意識変化を起こさせ、力量の形成を促していくのではないかと考えられる。

(2) 個人的ネットワーク及びその効果的活用

次に「個人的ネットワークの重要性」とその効果的活用について考察する。繰り返しになるが、へき地には、特別支援教育に関わる社会資源が少ない。また、根室管内には、特別支援教育の経験が長い教員も少ない。これらは、どちらもオフィシャル（公的）なものと考えられ、へき地には、このオフィシャル（公的）な資源が身近に存在しないということである。このように考えると、公的な機関やシステムを整備することは、もちろん重要であるが、むしろ、へき地においては、公的なものだけで特別支援教育を推進するには、必然的に困難さが伴うということになる。ここに、インフォーマル（非公式）性への着目の根拠がある。

F. カブラ（2006）は、設計的構造と創発的構造の特徴を表5のように整理している。

表5 設計的構造と創発的構造

	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

カブラは「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」¹⁾と述べているが、社会資源の少なさや経験年数の短い教員の多さというオフィシャル（公的）な部分、つまり設計的構造の弱さを補うという意味で、創発的構造としてのインフォーマル性により大きな意味と価値を見出す必要があると考えることができる。そして、A教諭にとって大きな資源となった「個人的ネットワーク」は、まさしくカブラのいう創発的構造に他ならない。なぜなら、地域ネットワークへの参入、あるいは子どもへの指導といったものは、その都度その都度で状況や課題が変化する非常に動的なものであり、その時々で課題を整理しつつ、相談や連携する相手や機関を選択的かつ即応的に決める必要がある。このような状況は、公的な事柄、すなわち制度的構造に弱さを持つへき地においては、むしろ創発的構造との親和性が高いといえることができる。それゆえ、「個人的ネットワーク」の量と質も、へき地の特別支援教育を担う教員に必要な意識変化、力量と考えることができよう。また、見方を変えれば、地域ネットワークへの参入は、個人的ネットワークの拡大と捉えることもできる。それは、創発的構造が豊かになることでもあり、結果、設計的構造の質的向上につながるとも理解できる。

(3) 人間関係を構築する力

最後に、「人間関係を構築する力」についての考察を進める。A教諭は、教員の力量を「人間関係を構築する力」と述べていた。確かに、「語り」からは、A教諭の教育実践は、人間関係の構築に依るところが大きいと理解できる。ここでは、「自分が直接関わる関係性もあるし、関係性を作り出す、子ども同士の関係性を作り出すとか。」という部分について、教員にとって、自分が直接関わる関係性を「当事者としての関係性」、関係性を作り出す関係性を「媒介者としての関係性」の2つに分けて考えたい。まず、「当事者としての関係性」であるが、これは、教員として実際に関わる子ども、あるいはその保護者との関係性を構築することと考えられる。それが重要なことは、様々な場面で繰り返し述べられてきているし、ある意味、教員の中核的な力量といえるだろう。また、保護者のみならず、地域の関係者との関係を構築することは、自分にとっての新たな資源ともなる。前述した「個人的ネットワーク」の拡大と同義であり、この重要性と意味も前述した通りである。そこで、ここでは後者の「媒介者としての関係性」により焦点を当て、

地域ネットワークという視点から、それが持つ意味を考察したい。なお、この「媒介者としての関係性」の一つの側面として、A教諭が述べた「子ども同士をつなぐ」ということについて、筆者らは今後、学校教育、学級経営、日常の授業において重要となる側面であると考えているが、ここでは、上述したように、地域ネットワークとの関連において考察する。

教員が地域ネットワークに参入するという事は、ネットワークの質が変容するという事である。その変容に多少の差はあったとしても、あるいは、目に見える変化ではないにしても、少なくとも従来のネットワークの網目は変化するだろう。ネットワークの網目の変化とは、言い換えれば、関係の変化である。この関係の変化には、すでに出会っている者同士の関係が変化することと、新たな出会いが生まれることが考えられる。ネットワークにおけるこの変化、特に新たな出会いを生む存在が、媒介する者であると考えられる。赤坂(1992)は、教員が地域にとって「異人」として、「共同体による規制や拘束を被ることがないかわりに、個人的にどれほど村人と密着したつきあいをしようとも、つねに客人として意識的に区別して扱われる」²⁾と述べている。筆者らは、赤坂が述べる教員の異人性を、地域のメンバーになり得ないという否定的な意味で捉えるのではなく、地域外から異質の価値を持ち込む存在として、場合によっては地域という波間に波紋を生じさせる、少なくとも小さな一石となる可能性があるという意味で捉えたい。それは、地域の特別支援教育に対する価値の新たな創造、特別支援教育における地域住民の主体的な参画に繋がるものと考えているからである。このことは、社会資源の少ないへき地における特別支援教育の展開、ひいてはインクルーシブ教育の推進を考える上での、地域づくりにもつながる、具体的な戦略を導き出す方法論となり得ると考える。もちろん、そのような可能性が広がるか否かは、参入する教員の意識や力量に負うところが大きい。しかし、安田(1997)が述べるネットワーク論における「バルネラビリティ

(Vulnerability)」のパラドックスの一つ、「弱者、他者の助けを必要とする者ほど、他者から力を引き出す可能性が高い」³⁾ということ踏まえれば、むしろ、経験が短いということも、積極的なネットワークへの参加と、まさしく「人間関係を構築する力」によって、かえって力となる場合すらあるとも考えられ、へき地における特別支援教育を担う教員の力量及び力量形成過程に新たな可能性を見出すことができるのではないだろうか。

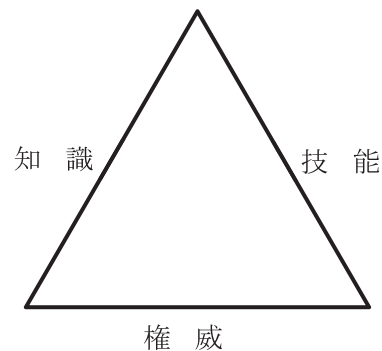
以上、へき地における特別支援教育を担う教員の意識変化と力量形成過程について、若手教員の「語り」から、「地域の理解及び地域ネットワークへの参入」、「個人的ネットワークの重要性及びその効果的活用」、「人間関係を構築する力」という3点を抽出し、考察を試みてきた。あらためて、この3点について考えてみれば、いずれもが「関係性」を土台にした非常に動的なものであり、かつ正解という、客観的指標を導入できない事柄ではないかと考えられ、そ

れぞれに求められるのは、正解ではなく、むしろ最適解であろう。つまり、その時々文脈、事象の在り様によって、常に反省的かつ最適的に振舞うことが求められる。このことは、へき地における特別支援教育を担う教員の、新たな教員像についての検討も要請することになると思われる。

専門家としての教員像については、すでにD. ショーン(2007)に依拠した佐藤(1996)の「技術的熟達者」「反省的実践家」という理論的枠組みによる議論などがあるが、筆者らは、それらを踏まえた上で、へき地における特別支援教育を担う教員の「教員像」を、「安定する三角形」と「安定する逆三角形」というモデルで示すことで、より具体的にイメージし、理解することができるのではないかと考えている。

まず、「安定する三角形」モデル(図1)で表される教員像は、以下のようなものである。

図1 安定する三角形

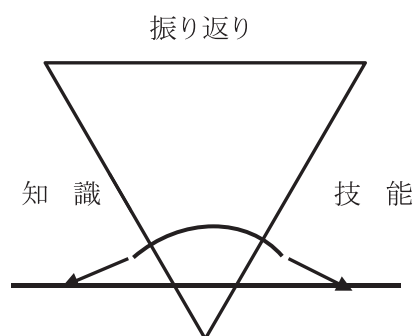


このモデルは、底辺を「権威」、他の2辺をそれぞれ「知識」「技能」としている。知識を深めること、技能を高めることによって、「専門家」としての権威が高まると考えるモデルである。このモデルでは、より深く知識を身につけ、より多様な技能を獲得することで、権威は高められる。すなわち、三角形はより大きくなり、そのことによって、自らの位置はより安定することになる。このモデルで目指される教員像は、知識・技能の量と質の獲得によって、より確実に正解を導き出すことができ、それが権威ともなっており、個人を安定化させるというものである。ここで前提となるのは、客観的な知識や体系化された技能であり、それによって合理的な正解を導き出せる教員像である。

一方、「安定する逆三角」モデル(図2)で表される教員像は、2辺は「安定する三角形」モデルと同様に、「知識」「技能」とし、底辺に置かれていた「権威」を「振り返り」とし、さらに逆三角形に逆転させている。

ここでは、教員は常に不安定さの中で実践することを想定している。このモデルにおける安定とは、振り子のように左右に揺れる不安定な状態に対して、常に自らの実践を相対化し、「振り返り」ながらバランスをとり続ける動的な状態をさす。「知識」や「技能」は、「権威」として自らを安定させるためのものではなく、状況に応じてバランスを

図2 安定する逆三角形



取るための一つの条件である。ここで前提されるのは、客観的な正解よりもむしろ、対象との相互的な関係の中で最適解を探し続ける教員像である。

これまで考察してきた、へき地における特別支援教育を担う教員の意識変化や力量形成過程は、いずれも「関係性」の構築、あるいは、「その時々」の文脈に依拠することの重要性と必要性を浮かび上がらせている。これらは、まさしく正解のない、最適解を求め続けるプロセスに、その本質があると考えられる。それゆえ、筆者らは、へき地における特別支援教育を担う教員に求められる教員像として、「安定する逆三角形」モデルの必要性を強調したい。

5. まとめ

ここまで、根室管内で勤務する、若手の特別支援学級担当教員の「語り」を通して、へき地における特別支援教育を担う教員の意識変化並びに力量形成過程について考察してきた。インタビューという方法を取り、かつ対象とした教員が1名であったことから、一般的普遍的な結論ではないことは認識しているが、しかし、事実として、一つの結論を導き出したのではないかと考える。

筆者らは現在、地域の文脈に応じた、地域固有の「地域型インクルーシブ教育」を提唱し、理論と方法論の研究を進めている。「地域型インクルーシブ教育」の展開・推進を考えると、それを担う教員の意識や力量は、大きな要因の一つである。今後は、本論を土台に、発展的な形で、「地域型インクルーシブ教育」の推進における教員養成段階を含めた教員の意識変化並びに力量形成過程を明らかにすることを課題としたい。

引用文献

- 1) 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」p125 2006 家の光協会
- 2) 赤坂憲雄「偉人論序説」p286 ちくま文庫 1992
- 3) 安田 雪「ネットワーク分析～何が行為を決定するか」p39 新曜社 1997

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）」 2012
- 2) 服部健治 二宮信一 「へき地知育の教員に求められる意識変化」 北海道教育大学釧路校研究紀要 第41号 p123-132 2009
- 3) U. ブロンフェンブレンナー 「人間発達の生態学」 川島書店 1996
- 4) 文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」 2004
- 5) R. バットナム 「哲学する民主主義」2001 NTT出版
- 6) 坂本治也 「ソーシャル・キャピタル概念の意義と問題点」 2002
- 7) D. ショーン 「省察的实践とは何か～プロフェッショナルの行為と思考」 鳳書房 2007
- 8) 佐藤 学 「教育学方法」 p137 岩波書店1996
- 9) 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 p51-59 北海道教育大学・地域教育研究支援センター へき地教育支援部門 2014
- 10) 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 p21-30 北海道教育大学・地域教育研究支援センター へき地教育支援部門 2012
- 11) 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 p63-77 北海道教育大学・地域教育研究支援センター へき地教育支援部門 2015
- 12) 中原 淳、他「教師の学びを科学する」 北大路書房 2015
- 13) 松尾 睦「『経験学習』入門」 ダイヤモンド社 2011
- 14) F. コルトハーヘン 「教師教育学～理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」 学文社 2010
- 15) 佐藤 学 「教師というアポリア～反省的实践へ」 世織書房 1998
- 16) ナン・リン 「ソーシャル・キャピタル～社会構造と行為の理論」 ミネルヴァ書房 2008
- 17) Amy Louise Vinlove 「Learning To Teach Where You Are : Preparation For Context-Responsive Teaching In Alaska's Teacher Certification Programs」 2012 University of Alaska
- 18) 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」 季刊特別支援教育 No.53 文部科学省初等中等局特別支援教育編 2014