

オーストラリア・クイーンズランド州の インクルーシブ教育制度と実践

Inclusive education system and practice in Queensland, Australia

原 田 琢 也[†]

Takuya HARADA

濱 元 伸 彦^{††}

Nobuhiko HAMAMOTO

竹 内 慶 至^{†††}

Noriyuki TAKEUCHI

1. はじめに

1.1. 問題の所在

2012年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会・特別支援教育のあり方に関する特別委員会は、「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）」をまとめ、日本が今後インクルーシブ教育へと向かうことを提言した。

ところが、この報告では、従来の特別支援教育を漸進的に発展させることでインクルーシブ教育に到達できるとされ、基底にある枠組に抜本的な変革を迫ることはなかった（清水 2012）。かねてより、特別支援学校・学級在籍児童生徒や通級指導を受ける児童生徒は漸増傾向にあったが、2007年の特別支援教育の導入を皮切りに、その傾向に一層拍車がかかっている¹⁾。さらに特別支援教育の制度化は、学校の医療化を進めている（木村 2015）²⁾。医療化とは、これまで非医療的に把握されていた問題が病気あるいは障害という問題として定義され処理されるようになる

過程を指す。医療化は、社会問題を個人化し、脱政治化する。つまり、医療的な眼差しが、逸脱行動を社会状況の兆候として見るのではなく、「病気」として診断・治療の対象とすることにより、「問題」が家庭・学校・社会の構造の中にあるかもしれないという可能性を考えの外に追いやってしまうのである（Conrad and Schneider 1992）。筆者の一人である原田は、同和地区出身生徒・就学援助受給家庭生徒・一人親家庭生徒という社会的属性を持つ生徒が、その他の生徒に比し、特別支援教育の対象に含まれる率が著しく高いことを見いだしている（原田 2011）。日本の特別支援教育制度において、特別支援教育の対象に児童生徒を組み込むということは、当該児童生徒に何らかの障害があるか、またはそれが疑われるということを表すことになる。「障害」という属性は、しばしばスティグマとして、個人が覆すにはあまりにも困難なラベルとして機能する（堀家 2010）。また、教師の児童への熱意や期待を減じる要因ともなり得る（木村 2015）。社会・経済・文化的な要因からもたらされる子どもの課題が「障害」として把握され処理されること、即ち医療化は、犠牲者非難（victim blaming）であり、

[†] 金城学院大学人間科学部

^{††} 京都造形芸術大学芸術学部

^{†††} 名古屋外国語大学現代国際学部

それが進行している今日の学校の状況は極めて不公正な事態であると言わねばならない。

1.2. オーストラリア・クイーンズランド州・ケアンズに注目する理由

これらの問題は、日本の特別支援教育制度が、子どものニーズを障害の有無で捉える「二元論」、ニーズの違いによって異なる学びの場に在籍させる「分離主義」を基底の枠組としていることに起因していると考えられる。これらの問題を解決するためには、サラマンカ宣言（UNESCO 1994）が言うように、どの子どもにもニーズがあると考えられる「一元論」、いかなるニーズがあろうとも地域の通常学校の通常学級に在籍することを原則とする「統合主義」を基本とするようなインクルーシブ教育制度に、基底の枠組を近づけていくことが求められる（原田 2016）。

そこで、筆者らの研究チームは、「一元論」と「統合主義」という二つの指向性を併せ持つインクルーシブ教育実践のモデルとして、ロンドン・ニューアム区の教育実践に注目し、調査を行ってきた（原田・高橋・濱元・中村 2016, 原田・濱元 2017）。そこで得られた知見は、日本のインクルーシブ教育を考えていく上で示唆に富むものであった。

しかし、このような「特別な教育的ニーズ」（SEN）概念を用いた一元的な枠組にも問題がないわけではなかった。調査では、教師や同級生が、SEN児を指して「lower」という言葉を使う場面に何度か遭遇した。「障害」概念に取って代わって用いられるようになった価値中立的なSEN概念であるが、今度はそれにマイナスイメージが付与され、スティグマを伴うラベルとして機能している可能性が示唆されている（Adams, Swain & Clark 2000, 原田 2018）。また、SENという抽象的な概念でニーズを捉えることは、ともすればその背後にある社会的差異を「包摂」の名の下に

融解させてしまい、新自由主義の潮流に絡め取られてしまう危険性を孕んでいるとも言える（塩原 2005）。イギリス調査を経て、私たちは二元的な枠組の問題性を回避するためには、一元的な枠組だけではなく、その対極の発想ともいえる「多元的」な枠組の可能性も視野に入れておく必要があるのではないかと考え始めた。次節で詳述するように、オーストラリア、とりわけクイーンズランド州では多元的なインクルーシブ教育が取り組まれてきたのである。

1.3. 研究目的と調査概要

本研究の目的は、多元的なオーストラリアのインクルーシブ教育の実相を明らかにすることである。その目的を達成するために、私たち3人は、2018年3月にケアンズに一週間滞在し、その間に二つの学校を調査した。一つは公立のA中等学校（以下、A校）、もう一つは私立のB初等中等一貫校（以下、B校）である。それぞれの学校の社会経済的背景を表す指標（イクシア、ICSEA: Index of Community Socio-Educational Advantage³⁾は、前者が914と低く、後者は1,121と高い。両校は、社会経済的背景という面では、ケアンズの中等学校（secondary school）の両極に位置する2校と言ってもよい。調査日数は、フィールドの都合により、前者が2日間、後者は約半日間となった。調査方法は、授業の観察と管理職・教師らへの半構造化インタビューである。インタビューでは、インクルーシブ教育の概念、ニーズの把握の方法、支援方法、学校内のシステムなどについて質問した。

2. 二つの学校の背景—クイーンズランド州とケアンズの教育の特徴

2.1. クイーンズランド州およびケアンズの地理的背景

オーストラリアの北東部に位置するクイー

図表1. クイーンズランド州およびケアンズの人口・学校教育の概要

	クイーンズランド州	ケアンズ
総人口	約470万人 (約430万人)	約16万人 (約15万人)
海外生まれの割合	21.6% (20.5%)	21.5% (20.3%)
英語以外の言語を 家庭で話す割合	11.9% (9.8%)	13.3% (11.2%)
先住民の割合	4.0% (3.6%)	9.0% (9.3%)
州立学校数	1238校	31校
私立学校数	約460校	19校

注) Cairns Regional Council のウェブサイト公開のデータ (2016年国勢調査に基づく) より筆者作成。ケアンズについては、行政エリアとしてケアンズ管内にある学校数をカウントしている。括弧内の数字は2011年度の数値を表す。

ンズランド州は、2016年国勢調査によれば人口約470万人を擁し、国内第3位の人口規模をもつ。人口は5年前と比べると約40万人増加しており、国内や海外からの流入により急速に人口が拡大しつつある (図表1)。こうした人口拡大に伴い、同州は民族的背景においても多様性を増している。2016年国勢調査によれば、人口のうち21.6%が海外生まれであり、インドや中国、アフリカからの移民が増えている。また、オーストラリアの他州と同様、文化的多様性という点で見逃すことができないのが、先住民 (アボリジニおよびトレス海峡諸島出身の住民) の存在である。同州では、18万6千人の先住民が暮らしており、その人口も増加傾向にある。

今回の調査対象地域であるケアンズは、クイーンズランド州を構成する11の行政地域のうちファーノースとよばれる最北端の地域にある。この地域は、州全体と比べても、住民の中で先住民の占める割合が大きく、ケアンズも、図表1に示すように、州全体では4.0%である先住民の割合が9.0%と高くなっている。

2.2. クイーンズランド州およびケアンズの教育制度

クイーンズランド州では、一般的に、小学校入学準備段階の「プレップスクール」(prep

school) (1年間) とそれに続く第1~6学年が小学校 (elementary school)、第7~12学年までが高等学校 (high school) というように区分されている。このうちプレップスクールから第10学年 (15歳) までが義務教育課程とされ、それに続く第11学年、第12学年は職業教育や高等教育への準備段階となるシニアイヤーと呼ばれている。第10学年の修了後、原則として生徒は高等学校の内部でそのまま進学し、第12学年を修了した生徒には教育修了証 (Certificate of Education) が与えられる。

クイーンズランド州の教育訓練省 (Department of Education and Training) の管轄の下、初等中等教育を担うのは、1,238校の州立学校および約460校ある私立学校である。後者の私立学校の中で、カソリック校の占める割合が大きく、その多くは初等中等一貫校である。一方、州立学校の中には重度の障害をもつ児童生徒を教育する46校の特別学校が含まれている。

図表2は、ケアンズの学校の諸データを州立・私立に分けてまとめたものである。これによると、例えば、先住民の生徒や英語を母語としない生徒は、私立学校よりも州立学校により集まる傾向にある。特に州立学校に在籍する先住民の割合は、州全体では9.9%で

図表2. ケアンズにおける州立学校と私立学校の比較

	州立学校（30校）	私立学校（18校）
在籍する生徒数	19988人	9526人
先住民生徒の割合	27.2%	1.0%
英語を母語としない生徒の割合	27.7%	11.9%
ICSEAで第一4分位にある生徒の割合	36.2%	12.0%
ICSEAの学校平均値	928.4	1024.6
教員1人当たりの生徒数	14.3	14.0
職員1人当たりの生徒数	29.2	24.3

注) 2017年度に開講されたケアンズ州立特別学校および私立学校1校は背景データが得られなかったため、上の集計からは外している。連邦政府が運営する学校情報公開ウェブサイトMy Schoolのデータをもとに濱元が作成。データは、行政エリアとしてケアンズ管内にある学校のグレップから第12学年までの生徒を対象にしている。

あるのに対して、ケアンズでは27.2%と非常に高い値となっている。一方で、児童生徒集団の社会経済的水準を表す指標（ICSEA）も州立学校の方が値が低いことから、貧困家庭出身の生徒も州立学校の方により多いと考えられる。以上をまとめると、全体として、州立学校の方が、教育における社会的公正の課題が大きいと言える。

2.3. オーストラリアのインクルーシブ教育政策

オーストラリアは、1990年代以降のインクルーシブ教育推進の国際的な流れに影響を受けつつ、同国固有の文化的・社会的背景を反映した独自のインクルーシブ教育政策を発展させてきた。特に、その考え方の前提には、オーストラリアが1970年代より国家ビジョンとして掲げてきた多文化主義が存在している。また、先住民の土地権回復を承認した「マボ判決」（1992年）に象徴されるように、先住民の問題も含め、マイノリティの教育の保障など、社会的公正の実現が超党派的な政策課題として取り組まれてきた。そうした状況の中、1990年代以降、「包摂」概念が社会政策上の重要な理念として位置づけられている。

一方で、オーストラリア全体としては、国

家経済の強化を目指した教育改革の流れの中で、国の学力テスト（NAPLAN）を軸に学校のアカウンタビリティを強化し、児童生徒の学力向上を促そうとする「卓越性」追求の動きも進んできた。

以上を要約すると、オーストラリアのインクルーシブ教育政策におけるインクルージョン（包摂）の考え方については、同国の多文化主義の理念が前提としてあること、そして、インクルージョンの推進原理として、「社会的公正の追求」及び「卓越性の追求」が共に含まれていることが特徴である。

以下、オーストラリアのインクルーシブ教育政策の歴史的展開について概観したい。連邦国家である同国において、教育行政は基本的に各州の自治に属するが、1980年代末から教育に対する連邦政府の関与が強まり、教育の国家目標やナショナルカリキュラムが定められている。

特に、連邦政府の教育政策として重要であったのは、1989年の「ホバート宣言」である。ここで打ち出された社会的公正の視点が、90年代に入り、「雇用教育訓練青少年問題審議会」（MCEETYA）の答申に引き継がれ、社会的公正の実現のための支援対象として

「ターゲットグループ」の設定が必要であるとの考え方が打ち出された。

この宣言の後、さらに二つの連邦政府による宣言が、同国のインクルーシブ教育政策の目標を示すものとして認識されている。一つは、1999年の「アデレード宣言」である。この宣言では、教育における国の共通目標を示し、すべての子どもがそれに到達できるよう推進すること、そして学校の到達度合いについて評価を行うことが明記された。これにより、共通の教育目標およびそれに基づくカリキュラムの中で、すべての子どもの学習への参加と進歩を保障することが教育関係者の責任であることが確認された。

もう一つの宣言は、2008年の「メルボルン宣言」である。この宣言では、教育に関する二つの目標が示されている。第一の目標は、「オーストラリアの学校は公平性 (equity) と卓越性を推進する」であり、第二の目標は、「すべてのオーストラリアの若者は学習において成功し、自信と創造性をもった個人となり、活動的で教養のある市民となる」である。以上のうち、前者は、すべての子どもに分け隔てなく学習を通じての進歩 (個々の卓越性追求) を保障するという点で「包摂」の理念を示すものとして捉えられている。また、後者は、学習を通じての社会参加の推進を唱えたものであると言える。

以上に加えて、同国のインクルーシブ教育政策において注目したいのは、障害者の教育に関する諸政策である。1992年、障害者に対するあらゆる差別の禁止を定めた障害者差別禁止法 (Disability Discrimination Act 1992) が制定されたが、その後、同法の教育現場への適用に関する継続的な議論の結果、連邦政府により「教育のための障害基準2005」 (Disability Standards for Education 2005) が策定された。この内容については、玉村・片岡

(2014) に詳しいが、概要を述べると、同基準は、①入学、②参加、③カリキュラム開発、認証、提供、④生徒の支援サービス、⑤ハラスメントと虐待の5領域に分かれて記述されており、どの領域に関しても、障害者を差別しないことが定められている。

特に、②の参加については、障害の有無により学校・学級への「参加」の差別をなくすことが示されており、教育上のニーズがあるからという理由のみで、特別学校ないしは特別学級に児童生徒を配置することは、同基準を満たす上では不適切であると捉えられるようになった。また、障害児に対する支援上の調整の結果、その参加に制約がもたらされる場合には、その調整が合理的なものかどうかを継続的に吟味するための規定が細かく示されている。

2.4. クイーンズランド州のインクルーシブ教育政策

2.4.1. インクルーシブ教育政策の展開

クイーンズランド州は、前節にも述べたようにオーストラリア国内でもインクルーシブ教育の推進に積極的な州である。本柳 (2013) がまとめているように、同州では、1980年代末より始まる労働党政権が、社会的公正を重視した施策を展開し、特に重点的な支援が必要とされるターゲットグループを設定して取り組んできた。

1990年代になると、連邦政府と同様に「包摂」の理念を重視し、州として、障害だけでなく、文化的・言語的背景、宗教、信条、価値、ジェンダー、社会経済的状况、学習能力や居住地、怠学や逸脱行動など多様な理由により教育上「排除」されがちな生徒もすべて含め、教育への「アクセス」と「参加」を保障することが州政府の責任であると捉えられるようになる。そして、児童生徒の学力向上だけでなく、出席率や後期中等教育修了率の

向上などもインクルーシブ教育推進の目標と位置づけられている。

クイーンズランド州は、2005年に「インクルーシブ教育宣言」を発表し、州をあげてインクルーシブ教育の推進に取り組む姿勢を明らかにした。同宣言では、社会的公正の実現にむけ、教育のあらゆる側面における公平性の追及をねらいとして掲げ、以下のような項目を目標と定めた。

- ・生徒の教育的および社会的成果を最大限に高めるために、学習の障害を取り除き、学習面での不公正を是正すること。
- ・「排除」される可能性のある生徒が抱える学習上の障害を取り除くこと。
- ・全生徒に多様性の理解と尊重を促し、グローバルな民主主義社会に平等に参加するための知識と技能を確実に身につけさせること。

こうした観点から、ターゲットグループへの教育的な支援を含めた学校改革が推進されており、州内の8地区それぞれに、そのファシリテーター役となるインクルージョンコーチが置かれている。

2.4.2. クイーンズランド州の障害児に対する教育上の支援の整備

「インクルーシブ教育宣言」以前にも、クイーンズランド州では1980年代以降、社会的公正の実現や統合教育を目指す教育改革の中で、特別学校のもつ障害児支援の機能を通常学校へと戻す政策が進められ、多くの特別学校が1980年代末から90年代にかけて閉校した。今回調査を行ったケアンズのあるファーノース地域においても、1990年までにすべての特別学校が閉校し、障害児が通常学校で教育を受ける体制に移行している⁴⁾。

先の「インクルーシブ教育宣言」が示すように、同州のインクルーシブ教育の考え方は

特定のカテゴリのみはその対象を絞るものではないものの、特に障害児に対する支援充実にむけた環境整備は一貫して進められてきた。例えば、2017年に州教育訓練省が発表した学校における「障害支援プラン」(Every Student with Disability Succeeding)では、障害児の教育支援に州の教育システム全体で取り組もうとする姿勢が見られる。同プランでは、すべての子どもに対する「質の高い教育の保障」により、障害児の学習上の成績やかれらの中等教育までの修了に教員が責任をもって取り組む必要性が明記されている。

さらに、クイーンズランド州独自の障害児のニーズのアセスメントおよび支援の仕組みとして注目したいのが、2005年より導入された教育的調整プログラム (Educational Adjustment Program, 以下、「EAP」と略記)である。EAPは、自閉症スペクトラム・聴覚障害・知的障害・身体障害・言語障害・視覚障害の6つの障害カテゴリに対して、学校内でのアセスメントや専門諸機関による診断結果等を集約して州政府に送り、その認定(verification)を得ることで、障害のレベルに応じた人的支援を得るシステムである。児童生徒の障害に関する情報が集約され、障害のレベルが統計的に判断されることで、公立・私立を問わず州内の全学校が同一のシステムにより、障害児に対する付加的な支援を提供する仕組みが構築されている。また、このEAPは、上記の「障害基準」に基づき障害児の学習への「参加」の促進を前提とした調整の仕組みであり、基本的な姿勢として「メインストリーミング」を支持するものだと考えられている。

しかし、EAPについて、課題がないわけではない。Bourke (2010)によれば、EAPによる児童のアセスメントや支援方法の決定過程は複雑であり、特別教育担当の教員に大きな負担が生じていることが指摘されている。

また、同論文は、この仕組が、学校によっては、様々な「教育的ニーズ」のある子どもに対するラベリングと通常学級からの「排除」を進める傾向もあると指摘している。さらに、州教育訓練省が2016年に第三者機関に委託して行った、同州の障害児教育の検討報告書(Deloitte Access Economics 2016)は、6つの障害カテゴリーに焦点を当てたアセスメントと支援のシステムを構築することで、それ以外の教育的ニーズ(例えば、社会経済的な背景、文化的な背景に由来する学習上の困難)に対応しにくくなる可能性があることを指摘している。

2.5. 2節のまとめ

以上のように、クイーンズランド州のインクルーシブ教育政策では、既存の教育システムにおいて学習の過程から「排除」されがちな児童生徒に焦点を当て、かれらの参加を促すための支援を行おうとする社会的公正の理念がまず基盤となっている。また、オーストラリアに特有の背景として、文化や言語における多様性への対応や、先住民の教育の保障といった課題に対する意識が大きい。他方、障害児に対する支援の領域では、EAPと呼ばれる障害ニーズのアセスメントおよび付加的支援のシステムが整備されてはいるものの、それが単に特別支援教育としての役割に留まらず、インクルーシブな実践として機能しているかどうかは、検討の余地があると言えよう。以上のような様々な教育上の課題に対して、同州のケアンズの学校が、どのようなインクルーシブ教育のアプローチを取っているかを検討することが、以下の事例調査の課題である。

加えて、本稿では、そうしたアプローチが、州立(公立)・私立という学校の違いによりどう異なるかにも着目したい。赤木(2016)が米国シラキュースでの現地調査から指摘す

るように、インクルーシブ教育の捉え方や実践方法は、公立学校と私立学校で大きく異なる可能性があり、そうした違いの背景には、教育理念や制度の違いと共に、学校に通う子どもやその地域の状況も関わってくる。今回の調査地においても、図表2が示すように、ケアンズの州立学校と私立学校を比較すると、通学する児童生徒層の文化的・経済的な課題は州立学校の方が大きい。そうした背景的な違いがある中で、本研究の対象となる州立・公立の2校が共にインクルーシブな教育実践を意識的に進めている学校だとすれば、それぞれのインクルーシブ教育の捉え方や実践方法に違いもあると考えられる。事例の考察では、そうした違いについても検討したい。

3. A校

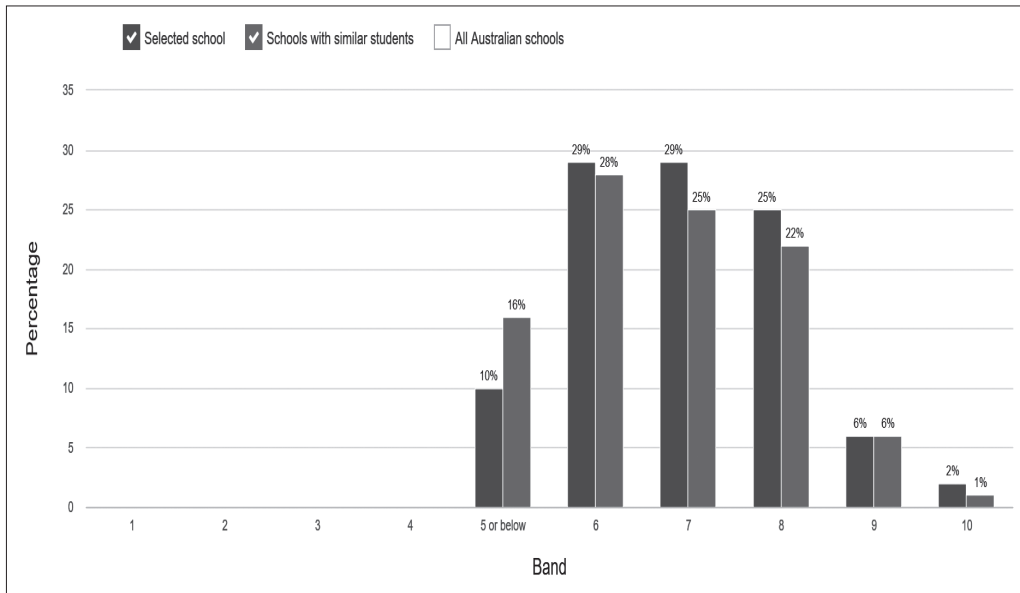
3.1. 学校の概要

A校はケアンズの中心街から西方向、山の手に向かって車で10分ほど行ったところの郊外の住宅地に位置する、広大な敷地を持つ学校である。7年生から12年生までの1,626人(男子881人、女子745人)が通う、公立の中高一貫校である。教員数142人(常勤135.4)、職員数77人(常勤59.3)である。8つの小学校を校区に持つ。

生徒の中には、先住民生徒(indigenous student)が多く32%を占める。また、英語以外の言語背景(Language background other than English)を持つ生徒は43%に及ぶ。生徒集団の家庭の社会経済的水準を示すICSEAは914とかなり低い。そのような状況の中で、A校は、多様性を重んじ、それを生かす教育を行っている。

NAPLANの結果を見れば、学校が厳しい条件下にありながら、学力低位層の下支えに力を発揮していることがうかがえる。図表3

図表3. NAPLAN 9年生読解力の比較



注) 「My School」 (<https://myschool.edu.au/>) より

は、9年生の読解力（reading）の結果を、「類似の生徒のいる学校群」（schools with similar students）との間で比較したものである。最下層のバンド5のレベルでは、この学校の生徒の比率が著しく低く、最高位のバンド10を含む他のバンドではこの学校の生徒の比率が高いことが分かる。この傾向は、他学年、または他科目のデータでも同様に確認することができた。

3.2. インクルーシブ教育実践の特質

3.2.1. 全体の概要

特別教育のコーディネーターとEALの担当者が同席する場面で、この学校におけるインクルーシブ教育の定義について尋ねてみたところ、本校におけるインクルーシブ教育には次の4つの領域が含まれるとの応えが返ってきた。①障害のある生徒の支援、②難民生徒の支援、③先住民生徒の支援、④移民生徒の支援である。そして、特別教育（Special Education）は、このうち①に特化した領域

であり、他の領域はまた異なる部署が担当しているとのことであった。この学校のインクルーシブ教育は、多元的に構成されている。ただ、これらの4つの領域は、それぞれに個別の部署としてある一方で、SWATチーム（Student Well-being Attendance and Transition team）として緩やかに一つのシステムの中に統合されている側面も見られた。今回の2日間の調査で私たちは特に①と③の領域にフォーカスを絞った。

3.2.2. 障害のある生徒の支援

この学校の広大なキャンパスの中には、スペシャル・ユニット（special unit）と呼ばれる2棟からなる特別教育プログラムを担う部署がある。そこには、7人の専任教員と10人の教員補助（teacher aid, 「TA」と略記する）が常駐し、84人の何らかの障害のある生徒に対して教育・支援活動を行っている。私たちは、このユニットを束ねるコーディネーターの女性教員から話を聞き、学校の特別教育プ

図表4. EAPに登録されている生徒の数と内訳

障害種別	登録数	Quartile1	Quartile2	Quartile3	Quartile4
ASD	37	12	5	16	4
HI	17	2	5	5	4
ID	13	1	4	6	2
PI	10	2	2	1	5
SLI	6	2	0	2	1
VI	1	1	0	0	0
計	84	20	16	30	16

プログラムの実践の場を案内してもらった。

ユニットには、多様な障害種、ニーズの生徒が関わっていた。まず、障害種別は2節で述べたEAPの6つのカテゴリーに分類され把握されていた。①自閉症スペクトラム (ASD), ②聴覚障害 (HI), ③知的障害 (ID), ④身体障害 (PI), ⑤音声言語障害 (SLI), ⑥視覚障害 (VI) である。それぞれの人数は図表4に示した通りである。この学校は、かつてケアンズ全体で特別学校を廃止に向かわせる過程で、聴覚障害の専門領域を持つ通常学校としてあった時期があり、そのなごりで聴覚障害のある生徒の率が一般的な出現率と比較すれば非常に高くなっており、聴覚障害を専門領域とする教師やスタッフの数も多い。集会や聴覚障害のある生徒が受講している授業では、常にオーストラリア手話で同時通訳が行われていた。

ニーズの程度については、Quartil (クォータイル: 4分位数) 1から4までに分類されていた。数字が大きい方がニーズが高いことを意味している。この学校のそれぞれの内訳は図表4に示す通りである。一般的にQuartile3・4のレベルの生徒は、英語・数学・科学などのアカデミック科目では、「取り出し」でTAによる一対一のサポートや小グループ指導を受けることが多いが、他の科目では、メインストリームクラスの中でTAの「入り込み」

による支援を受けることが多い。Quartile3・4でもたとえば聴覚障害のある生徒の場合は、手話通訳をつけることで、すべての科目についてメインストリームクラスで授業を受けることになる。Quartile1・2のレベルでは、通常はTAが付けられることなく、メインストリームクラスの授業を受けている。障害やニーズの特定や具体的な処遇の決定は、2節でも説明したEAP (Education Adjustment Program) と呼ばれるクイーンズランド州共通の手続きで進められていく。EAPは、ニーズや処遇の特定手続きが恣意的に陥ることを防ぐと考えられるが、コーディネーターの教師は、事務仕事 (paper work) があまりにも煩雑であると嘆いていた。

スペシャル・ユニットでは、Quartile3・4の生徒のための個別指導やグループでの授業が行われていた。私たちは、ユニットで行われていた二つの小グループ授業を観察することができた。一つは、第11・12学年の「Work Education Class」と呼ばれる日本で言うところのキャリア教育の授業であった。観察した授業では、「スーパーマーケットでは店員は客と会話するときにはどのようなことに配慮しなくてはならないか」といったテーマが扱われていた。この学校では、障害のある生徒のキャリア教育に力を入れており、就職率は100%を達成していた。学校の隣には「TAFE

Queensland North-Cairns Campus」という州立の職業訓練校があり、障害のある生徒には、授業の一環でそこで学ぶ機会も用意されていた。

もう一つの授業は、オスラン（Auslan）というオーストラリア手話の授業であった。この授業はスペシャル・ユニットで行われているが、カリキュラム上はメインストリームの12年生の選択授業に位置づけられている。スペシャル・ユニットはメインストリームの教室とは別棟になっている。ただ、多くの日本の学校の特別支援学級のように、通常学級から隔絶されている感じを受けない。それは、おそらく次の二つの理由からだと考えられる。一つは、ニーズや障害の度合いによって、多くの生徒が多様な形でこのユニットを利用しているために、障害がある生徒とない生徒の間の線引きが曖昧なことである。もう一つは、日本の学校のような「学級」という概念がなく、帰属している集団ごとの空間的な境界がないために、自然に多様な生徒同士が混在することである⁵⁾。スペシャル・ユニットはあくまでもリソースルームであり、生徒の所属する場所ではなかった。

3.2.3. 先住民生徒の支援

先住民教育（indigenous education）は、インクルーシブ教育の重要な柱の一つである。先住民生徒には、アボリジニ（Aboriginal）とトレス海峡諸島民（Torres Strait Islander）が含まれている。この学校で、その中心的な役割を担うのは、コミュニティ教育カウンセラー（community education counselor）である。私たちは、カウンセラー2人から同時に話を聞くことができた。カウンセラーと言っても、心理学の専門的な資格を持っているわけではない。自らが先住民であることと、以前に弁護士をやっていたり、教育関係の仕事に就いていたりといった経験が評価され、この職に

就くことができたと話していた。

A校の先住民生徒は現在575人である。先住民生徒の在籍数では全国1位になる。5年前は290人であったことを考えると、近年急増しているといえる。先住民は遠隔地に多く居住しているが、そのような地域では高校や病院がなく、北部クイーンズランド州最大の都市であるケアンズに、移住してくる人が絶えないのだということであった。

カウンセラーの仕事は、主に二つである。一つは、先住民生徒に自信をつけさせること。もう一つは、生徒や教職員に先住民の文化や歴史を教え、先住民に対する理解を促進することである。

まず前者について説明する。カウンセラーらは、先住民生徒は非常にシャイだと言う。ただ、それは彼らが本来持っている性格がそうだというのではなく、長年にわたる抑圧の歴史が、先住民の自信やプライドを奪ってきたのだと捉えられていた。それを回復することが、彼らの仕事である。この学校では、7～9年生を対象に「Indigenous Leaders for the Future」、10～12年生を対象に「Indigenous Leadership of Tomorrow」という、先住民生徒のリーダー育成を図る取り組みを行っていた。それぞれに20人ずつが選ばれる。調査初日に、私たちは、「Senior Induction Ceremony」と呼ばれる新しい12年生を学校のリーダーとして認証する式を見学することができたが、その際も、生徒会長（School Captains）らに続いて、「Indigenous Leadership of Tomorrow」の代表が全校生徒と保護者の前で拍手を持って認証されていた。先住民生徒の集団は、学校の中にフォーマルに位置づけられていることが分かった。

後者については、「Crossing Cultures: The Big Picture...A Hidden History」という冊子を用いて、先住民の歴史や文化を教える授業を

行っていた。先住民の文化や歴史は特別な授業だけではなく、たとえば、英語の中でアポリジニの詩や物語を扱う、体育の中でダンスを扱うなど、様々な時と場を利用して教えられるとのことであった。

先住民生徒支援という点では、学校にはもう一つ特筆すべき実践があった。それは、「クロンターフ」(CLONTARF)である。クロンターフとは、2000年に先住民の男子生徒を支援することを目的として開設された「The Clontarf Foundation」の事業である。クロンターフという町で始まったので、この名称になったとのことであった。当初は1校25人から始まったこの事業は、現在では96校5,600人が参加するまでに至っている。事業は、連邦政府・州政府・地域行政・民間セクターの共同出資で維持されている。各学校の敷地内に「アカデミー」と呼ばれる建物を建設し、そこを本拠地にして学校内部で、学校の教師ではないクロンターフのスタッフが、教師と連携しながら先住民の男子生徒に手厚い支援を行っている。主にフットボールなどのスポーツ体験をベースにして、男子生徒を学校に惹きつけ、中途退学の防止と出席率の向上を図るとともに、基本的な生活習慣の定着、ライフスキル、自尊感情の向上、就職に向けてのサポートなど、多様で総合的な支援を行っている。対象は男子生徒に限定されている。これは、学校でのアチーブメント、問題行動や犯罪の件数などにおいて、著しく男子の方に課題が集中している現実があるからだと説明された。私たちは、クロンターフの教室で、チーフ・ディレクターの男性メンターから話を聞くことができた。

このアカデミーでは、8人のフルタイムのスタッフが245人の先住民男子生徒の支援を行っている。スタッフは、一見したところ体育会系の屈強な男性の若者ばかりである。ス

図表5. クロンターフの教室風景



タッフの中には、先住民も含まれていた。かなり広い教室を3部屋持っており、各教室には、卓球台やビリヤード台が並び、壁中央には参加生徒の月ごとの学校出席率が記入されたホワイト・ボードが配置され、壁の上には参加生徒の名前と顔写真が掲示されていた(図表5)。卓球台やビリヤード台は、雨天でもスポーツができる環境をつくるために置かれているが、この場におけるこれらの意味は重要である。なぜならば、雨天はただでさえ生徒の登校意欲を減退させることに加え、学校への誘因であるアウトドア・スポーツができなくなるからである。また、一人一人の顔写真を教室に飾ることは、帰属意識を持たせる上で効果があると期待されていた。何とかして登校率を向上させたいというスタッフの切実な思いが、教室環境に如実に反映されていた。

スタッフは毎朝6時から3台の大型のミニバンで生徒宅をまわり、7時には生徒たちを学校に連れてくる。生徒がまだベッドで寝ているときには、車のホーンを鳴らしたり、親に頼んで起こしてもらったりすることもある。学校に着けば、朝食の準備をさせ、朝食を食べさせ、後片付けもさせる。それからスポーツの指導を行う。学校の始業時間には、生徒は一旦クロンターフを離れるが、休み時間に戻ってくる生徒もいる。スタッフは、休み時

間を活用して、生徒の相談にのったり、勉強を教えたりしている。授業中に問題行動が発生すれば、生徒を引き取りクロンターフで課題をやらせたり、逆に、学校の教室に入り込んで教師をサポートしたりもしている。放課後は、再び、スポーツの指導をしたり、相談に乗ったり、勉強を教えたり、就職のための履歴書作成をサポートしたりと、様々な支援を行っている。そして、夕方になるとまた3台の車で家まで送っていくのである。学期末には、出席優秀生徒をキャンプに連れて行き、アウトドア体験をさせたりもしている。

出席率向上のためには手段を選ばず何でもする、といった印象を受けた。クロンターフ事業には多額の資本が投下されており、各アカデミーは結果を数字として表すことが求められている。特に、設立2年目を迎えたこのアカデミーでは、今年度末の数字に注目が集まる。チーフ・ディレクターの若者には、多大なプレッシャーがかかっているようであった。彼は、いつもデータをチェックし、課題がみつければすぐにスタッフ会議で戦略を協議し、改善を図ると話していた。

3.3. 3節のまとめ

この学校のインクルーシブ教育の特徴は、障害のある生徒を対象とする特別教育だけではなく、先住民・移民・難民など、社会・経済・文化的に不利な状況にある生徒の支援を含む多元的なものとしてありながら、SWATチームという枠組によって緩やかに結びつけられ、一つのシステムを形成しているところにあった。

本研究では、まず、特別教育プログラムに焦点を当てた。クイーンズランド州におけるこのプログラムの特徴は、一つは、ニーズの特定とニーズとカリキュラムを適合させる過程が、州全体をカバーするたいへん精緻で大がかりなシステムを通して進められていくこ

とにあった。この手続きに沿うことで、障害やニーズの同定が恣意的に陥ったり、診断過多に陥ったりすることに、一定の歯止めをかけることができると考えられた。もう一つの特徴は、学校の指導や支援が個のニーズに即応しつつも、障害のある子ども集団が、障害のない子ども集団から分離しているように感じられないところにあった。その要因としては、一つは、個のニーズに応じて多数の生徒が多様な形でスペシャル・ユニットと関わっており、障害のある生徒とない生徒という二分法が成り立たないこと。もう一つは、日本の学校のように学級に所属しているという観念が存在せず、生徒を帰属集団ごとに固定する空間的な境界がないことが見出された。

次に、インクルーシブ教育のもう一つの柱である先住民教育について概観した。この学校で行われている先住民生徒支援は、二つの指向性を併せ持っていた。一つは、先住民の歴史や文化を教え、それを尊重することで先住民生徒のアイデンティティ形成を図ろうとする方向性である。もう一つは、実践的・日常的なレベルで直接的に介入し、学校への適応と社会への参画を図ろうとする方向性であった。前者は、主にコミュニティ・カウンセラーが、後者は、主にクロンターフがその任を担っていた。この両者が相互補完的に共存している点が、この学校の先住民教育の長所であると考えられた。

4. B校

4.1. 学校の概要

B校は、ケアンズ中心部から南西に車で15分程度のところに立地する、初等学校（就学前準備教育から6年生）と中等学校（7年生から12年生）が一体となった私立学校である。児童・生徒数は779人（2017年度）で、

教員数は73人、教員でない職員は52人となっている。

学校の創立は、1983年1月24日である。英国国教会のエートスに基づいて設立された学校であり、学校では牧師によるチャペルサービスやカウンセリングなどのサービスも受けられる。

児童生徒数のうち、先住民の児童生徒の占める割合は約1%、英語以外の言語を母語とする児童生徒の割合は約20%である。「はじめに」で述べたように、学校の社会経済的背景を表す指標（ICSEA）は1,121と高く、家庭環境に恵まれた児童生徒が比較的多いことがうかがわれる。2節で述べたように、ケアンズは移民や外国にルーツを持つ子ども、先住民児童生徒が占める割合が比較的大きい地域であるが、同地域の中においてB校は先住民児童生徒の割合が小さいという特徴を持っている。

中等学校を出た生徒の進路は、約94%が大学へ進学、約6%がTAFE等の職業専門学校への進学もしくは就職となっており、いわゆる「進学校」という位置づけの学校である。

4.2. インクルーシブな教育のために

副校長（Deputy Head）は、B校は「インクルーシブな教育を重視している。それは生徒が皆同じ制服を着るようなものである」と述べていた。つまり、社会経済的なステータスや民族に関わりなく、全員が「平等に参加すること」が目指されているということである。ここではまず、B校におけるインクルーシブ教育の基本的な制度と考え方についてみていきたい。

4.2.1. 制度と枠組

障害のある児童生徒に対する特別な教育・支援は、一般の公立学校と同じく州政府のEAP過程の認定（verification）を得ることから始まる。B校においてverificationを得た支

援対象の児童生徒は4、5人であるという。彼らに対しては焦点を当てたサポートを行い（targeted support）、教員間では「スポットライトレポート」を回覧し、個々の教員が配慮するように努めている。

個別の配慮としては、例えば聴覚障害のある児童生徒に対して授業内容が聞き取りやすいように席を配置したり、学習困難な児童生徒に対して支援の教員を配置したりすることが挙げられた。

さらに、社会的・情緒的困難を抱えた児童生徒もおり、そのような児童生徒には付加的な支援を行っている。そのような付加的支援については「特別な支援」などといった言い方はせずに、「learning enrichment」という肯定的な表現を用いている。これは「特別な支援」のような言い方のスティグマ性を低減する方略と言える。

4.2.2. インクルーシブ教育の意味

日本において「インクルーシブ教育」という言葉で意味されるのは、通常「特別支援教育」、つまり、障害のある児童生徒の処遇問題に限られている場合が多い。また、少し広く定義する場合には、ニューカマーや在日外国人などを含めた「マイノリティ」の問題を含めることもある。

今回訪問したB校におけるインクルーシブ教育において重要視されているのは、「文化的な違い、障害のある児童生徒のサポート、言語能力のギャップを埋めること」とであるという。ただし、B校においては、「インクルーシブ教育」という言葉には、「excellent student」、つまり成績やスポーツ、音楽などの能力が高い児童生徒に対するサポートも含んでいるということであった。B校においては、学力的な困難を抱えた児童生徒だけでなく、より多くのことを学びたいという学力上位層のニーズ（upper special needs）に対しても応

えようとしていた。このような論点は、日本においてインクルーシブ教育を考える際には、ほとんど出てこない論点である。

近年、日本の学校現場においても問題に挙がること多いアスペルガー症候群（自閉症スペクトラム）の児童生徒の中には、一部の能力がずば抜けて高い場合がある。B校の教員に対するインタビューにおいては、卒業年にさらなる日本語の学習を希望する生徒がおり、卒業後に日本に行きたいという希望に応じて、日本での短期留学をセッティングしたことが例として挙げられていた。

4.3. 「共同性」を学ぶこと

今回での調査において垣間見ることができたいくつかの特徴、そして学校側が強調していたことなどを総合すると、B校におけるインクルーシブ教育のベースにあるのは、「共同性」を育むということであると言えよう。B校での滞在時間は非常に限られたものであったため、限定的な内容にならざるを得ないが、そのような制約の中でも垣間見ることができた、共同性を育むための取り組みがあった。

4.3.1. ハウス・システム

ハウス・システム（House System）とは、イギリスの中等学校（セカンダリースクール）でよくあるように、児童生徒がそれぞれの縦割り集団（ハウス）に分かれて基本的生活を送るというものである。B校には寄宿舎のようなものは存在していないので、水泳大会やその他のスポーツ大会のような時に、4つのハウスに分かれて、それぞれがそれぞれのハウスの応援歌を歌ったりしながら、仲間意識を高めているとのことであった。ハウスは異年齢集団によって構成されており、就学前準備クラスから12年生までがいずれかのハウスに所属することになる。つまり、異年齢活

動のための基本単位が個々のハウスであると考えればよい。

4つのハウスにはそれぞれ名前があり、クイーンズランド州のパイオニア達の人物名が付けられている。さらに、シンボルやカラーが個々に決められており、それぞれイルカ（ロイヤル・ブルー）、クロコダイル（緑）、ライオン（金色）、ムスタング（赤）というようになっている。教室の入り口にシンボルのステッカーが貼ってある教室も見られた。

4つのハウスはさらに4つのグループに分けられ、それぞれが一つのクラスとなっている。また、朝のホームルームはクラス毎に行われているという。

4.3.2. ピア・チュータリング・プログラム

「ピア」という言い方が示すように、児童生徒間における共同関係を向上させるための取り組みの一つとしてピア・チュータリング・プログラムがある。これは、休み時間等に、上級生の生徒のうち「アカデミックキャプテン」と呼ばれる役割についている生徒およびそのサポート生徒が、下級生の学習に対する質問に応じ、勉強を教えたりするという取り組みである。

4.3.3. 小グループによる活動

B校の滞在時間中に2クラスの授業を観察することができた。そのうちの一つは、就学前準備教育（preparatory）の言葉活動に関する授業であった。この授業では、18人の子どもに対して担任および補助教員の合計2名で授業が行われていた。18人の子どもはさらに3つのグループに分けられ、一定時間が経過した後に次の活動に移るという方法で、3つのグループがそれぞれ3つの活動を時間内に行うことになっていた。3つの活動内容は、以下のようであった。

- ① 「I have a」と書かれた紙の下に犬や恐竜などの絵が描かれており、それを

ハサミで切り取って色を塗り、「I have a × × .」という文を作り、それについて話すという練習をする。

- ②「Weather in my world」と表題が書かれた薄い冊子に、自分たちは科学ジャーナリストとして毎日の天気を日記形式で書くという作業をする。その日は雨であったので、「Today is Tuesday. Outside it is raining.」と書き、その下には雨の絵を描いていた。

- ③床に敷いた碁盤の目状で数字が書かれたシートの上を、プログラムした通りに縦横に動く虫型のおもちゃを走らせ、目的地となる数字のマスまでうまく到達できるようにプログラムを組むという作業をする。

以上のように、活動内容は、言語活動を中心とし、表現活動、プログラミングなどを組み合わせた内容であった。3つのグループに対して教員が2人しかいないので、(3)のプログラミングの活動は、子どもたちだけで活動せざるを得ない状況になっており、必然的に子どもたち同士の共同性ないし協働性が求められる活動になっていた。

4.4. 授業実践およびカリキュラムの工夫と特徴

ここではさらに、二つの授業などを観察する中で見ることができた授業実践の工夫および、カリキュラムの特徴についてみていきたい。

4.4.1. 教材の工夫

最初に授業観察を行った、7年生の算数の授業では、2人の学習困難を抱えた生徒及び1人の先住民生徒が参加しているとのことであった。また、学習困難生徒の対応のために、教員補助(TA)の女性1人がアシスタントとして授業に加わっていた。

授業の開始前には、授業を受ける生徒全員

を教室横の廊下に並ばせ、全員が静かになって整列が出来たら、教室に入るということを習慣化させていた。

授業内容は分数の足し算で、テキストはケンブリッジ大学出版局から刊行されているEssential Mathematics7を使用していた。授業時間中、生徒たちは小声でしゃべったり、学習困難生徒のうちの1人は後ろに座る生徒2人に話しかけたりしており、教員によるコントロールはそれほど強く行われていない印象を受けた。

この算数の授業において、インクルージョンを意識した取り組みとしては、授業内で使用されていた生徒用のプリントが挙げられる。そこで用いられていた課題用プリントには、7年生レベルの初歩的な内容を配置しつつも、併せて応用的な内容も載せられていた。この算数の授業を担当する教員は、「数学が苦手な子も、得意な子も、それぞれのレベルに合わせて授業に参加できるようにプリントを作成している」と話していた。低学力生徒から「優れた生徒」まですべての生徒を授業に参加させるという、この学校のインクルーシブ教育の精神が具現化された一つの形だと考えられた。

4.4.2. 副言語教育

B校では、児童生徒は英語以外に、副言語として日本語もしくはフランス語を選択で学ぶことになっていた。選択と言っても、どちらかを自由に選ぶというのではなく、学年によって何を学ぶかが決まっており、最終的には日本語もフランス語も学ぶことになっている。確かに、筆者らが授業観察を行った7年生のある生徒も、授業中に私に対して(私の靴を指しながら)、「それは内履き？」と英語交じりの日本語で聞いてきた。

英語だけでなく、別の言語も「当たり前」であるかのように学ぶということは、言語に

よる障壁を小さくする効果につながっているのかもしれない。また、このような取り組みのベースには多文化尊重という共通理解があることがうかがわれた。

4.4.3. 宗教教育

先に述べたように、B校は英国国教会のエートスが基盤にある。授業全体からそれがうかがわれるわけではないが、筆者らはそれが垣間見られる場面に立ち会うことができた。先述した就学前準備教育クラスの授業の最後に、子どもたち全員でYouTube動画に合わせて「Jesus Loves Me」という讃美歌を視聴し、全員で歌う場面があった。単に讃美歌を歌うというだけでなく、歌う前には、rainyやsunnyなどの単語の発音や音節の説明をし、それらが取り入れられた歌を歌うことになっており、授業内容とのつながりも意識しながら、学校の基盤となっている宗教や宗教教育のエッセンスも取り入れるように工夫されていた。

4.5. 4節のまとめ

B校の教員は「インクルーシブ」ということを非常に強調していた。ただし、そこでのインクルーシブという表現には、社会経済的困難を抱えた児童生徒をどうにかしなければいけないというような危機感ではなく、勉強ができる子もできない子もみんなが学べるようにといった大らかさや余裕というものを多分に感じとれるものであった。このような大らかさの背景には英国国教会やそれに基づいた宗教教育が、そして余裕の背景には比較的恵まれた社会経済的環境があるのではないかと考えられた。

B校における「インクルーシブ教育」の理念には、本節でみた算数の授業の例のように、「全員が参加」していることおよび「全員が参加する」という形で「平等に扱われること」が重要なポイントであることが読み取れる。

日本的な「皆同じ」を強調する「平等」とはまた違う形での「平等（主義）」が重視されていると言えよう。

5. 考察

5.1. 二つの学校のインクルーシブ教育実践の共通点

以下、本稿で調査対象となった2校の実践について、クイーンズランド州のインクルーシブ教育政策と関連づけながら考察してみた。

2校は、それぞれ学校としてインクルーシブ教育の推進について意識して取り組む学校であった。両校は、A校が州立（公立）、B校が私立と制度上の位置づけは異なるものの、多文化の尊重の姿勢や障害のある児童生徒を支援する仕組みでは共通していた。

まず、多文化尊重の姿勢の育成については、両校ともに、それをインクルーシブ教育実践の課題の一つとして取り組んでいた。これは、オーストラリアの学校としては当然のことかもしれないが、公立・私立共に同じナショナルカリキュラムに沿って教育活動をしている点や、多文化主義を特に重視する同州の政策理念の影響も大きいと言える。

また、障害児の支援については、州が運営する教育的調整プログラム（EAP）による障害の認定の仕組みにより、公立・私立と異なる2校において共通の枠組みでそれが行われていた。2校を比べると、明らかにA校の方が、生徒のもつさまざまな障害に対して、より包括的に取り組まざるを得ない状況があったが、共通のプログラムがあることで、両校ともに障害児の学習への参加を効果的に支えていた。

5.2. 二つの学校のコンテキストとそれによるインクルーシブ教育の方向性の違い

前項のような共通点が見られたものの、イ

ンクルーシブ教育として取り組まれる実践について2校の違いは大きい。その背景には、州立校として州の教育政策の直接的な影響下にあるA校と宗教的な理念に立ち独自の教育方針をもつ私立のB校の制度上の違いに加え、通学する児童生徒の文化的・経済的背景の違いがあると考えられる。

A校は、生徒に占める先住民の割合が大きく、貧困家庭出身の生徒も多いほか、難民として入学する生徒も増えつつある。さらに、「地域の学校」として多様な障害をもつ生徒が通学している。A校は、私立のB校と比べると、様々な意味で「不利」を持つ生徒の割合も大きい。それぞれをターゲットにした支援策が学校の教育システムの中で多元的に展開されていた。

特に、先住民の男子生徒を支援するクロンターフ・プログラムなど、先住民生徒をターゲットにした支援策に力が入れているほか、難民の生徒に対するサポートも行われていた。他方で、多様な障害のある生徒の支援も充実しており、教員補助(TA)のサポートにより、個のニーズに即応しつつ、可能な限り「共に学ぶ」ことが推進されてもいた。

以上をまとめると、A校のインクルーシブ教育実践は、社会的公正と公平性を共に実現しようとするものであるといえる。特に、ここでいう公平性とは、本柳(2013)も同州の政策理念として指摘するように、「結果の平等」を要請する原理であり、学校教育において「排除」されがちなグループに対して不利益の是正をめざした積極的支援を行おうとする考え方である。

他方、B校は、授業料の要る私立校であることから児童生徒層は比較的裕福であり、宗教上の理念を共有する点からも文化的により同質的である。英語を母語としない生徒や障害のある子どもも一定数いるものの、先住民

の子どもは非常に少ない。それゆえ、A校と比べると、学校が教育課題として対応すべき生徒の「不利」の程度がより小さいと考えられる。そうしたB校では、インクルーシブ教育の方向性として、児童生徒がお互いを尊重し、それぞれが等しく学習に参加できることを学校として重視していることが確認された。A校と比較すると、B校は「公平性」(equity)よりもむしろ「平等性」(equality)を志向しているように見える。インクルーシブ教育の視点として「平等性」重視の姿勢のため、B校は、英語を母語としない生徒への支援策を講じる一方、学力が高い層を「より伸ばす」取り組みも重視しており、この点は非常に興味深い⁶⁾。

加えて、B校の教育活動においては、児童生徒の「共同性」を重視した取り組みが観察された。こうした「平等性」や「共同性」を重視するインクルーシブ教育の捉え方は、同校の宗教的な理念と親和性があるのかもしれない。

クイーンズランド州のインクルーシブ教育政策とのつながりで見えた場合、それをより直接的に反映しているのは州立校であるA校の方であるが、両校のインクルーシブ教育実践を比較した場合、一方が他に比べてよりインクルーシブであると単純に判断することはできない。Ainscowら(2006)も指摘するように、教育における包摂は、各学校の置かれる特定のコンテキストの中でのインクルーシブな諸価値の具現化(embodiment)であり(p.26)、この見方に従えば、何を「包摂」として捉えるか(あるいは、何を「排除」として捉えるか)は各校独自のコンテキストによって規定されるからである。

6. 結び—日本のインクルーシブ教育に対する示唆と今後の研究課題

筆者らは既に、イギリス（ロンドン・ニューアム区）の学校調査を通して、日本の二元的なインクルーシブ教育制度とは異なった一元的なインクルーシブ教育制度のモデルについて検討している。そして、今回クイーンズランド州・ケアンズでみたインクルーシブ教育の実践をみると、そこにはまた異なったインクルーシブ教育のモデルが見えてくる。

特に、州立学校であるA校の実践に見られるように、クイーンズランド州のインクルーシブ教育の特徴は、「障害／健常」という二元論ではなく、また、イギリスの「SEN」による一元論でもなく、障害を対象とした取り組みとともに、先住民・移民・難民など、社会・経済・文化的に不利な状況にある生徒の支援も前面に出しながら、緩やかに多元的な一つのシステムを形成している点である。そうしたターゲットの異なる多元的な実践を学校の教育システムの中に共存させることにより、社会・経済・文化的要因からもたらされる生徒の様々な課題を、「障害」という医学的な概念に落とし込むことなく、包括的に支援の対象として組み込むことができている。このような多元的な実践を、インクルーシブ教育という枠の中につないでいるのは、社会的公正および公平性の実現という教育政策上の理念であるが、同時に、そこには、個人の学習上の進歩に焦点化した卓越性追求の理念もまた含まれていることは留意する必要がある。

こうした「多元的なシステム」としてのインクルーシブ教育のモデルは（イギリスの一元的なモデルも同様であるが）、そもそもインクルーシブ教育を障害児に対する教育・支援の枠組として狭く捉えている日本の現状に対しては、全く異なったインクルーシブ教育

像を提起するものだと言える。それゆえ、そうした実践やそれを推進する理念を理解することそのものが、我が国におけるインクルーシブ教育の捉え方や上述の二元論を克服する手がかりとなると考えられる。さらに、それにより、日本の学校教育において分裂した形で取り組まれている、障害児教育、ニューカマーに対する教育支援、貧困家庭の子どもに対する支援や学力保障、あるいは部落問題など、さまざまな教育課題への対応を「包摂」という共通の理念でつないでいくような形へと、我が国のインクルーシブ教育の枠組を再構築するための一助となるだろう。そうした意味において、クイーンズランド州のインクルーシブ教育実践について、さらに調査研究を進める意義は大きいと考えられる。

一方で、そのような「多元的なシステム」がもつ課題にも注視する必要がある。クイーンズランド州のインクルーシブ教育が、様々なターゲットグループへの支援を柱とした「多元的なシステム」であるとすれば、限られた教育予算の中で、どの柱（ターゲット）に力を注ぐか、注がないかは、その時々の方針の流れや学校の経営判断にも大きく左右される可能性がある。同時に、社会的公正や公平性の実現とともに、学校に対して学力テストのスコア向上など卓越性追求に関する要求が強い政策環境においては、各校がそれに注ぐリソースも大きくなり、「多元的なシステム」としての持続性の面で課題があると言える。以上のように、インクルーシブ教育の実践で国際的に注目されるクイーンズランド州においても、その制度づくりや実践は、今なお「発展途上」にあるものとして捉え、その特長と課題を共に見ていく必要がある。

以上のような問題意識をもちつつ、今後、クイーンズランド州のインクルーシブ教育の実践についてさらにデータ収集の対象を広げ

て調査し、我が国の制度や実践にどのような理論的示唆が得られるかを検討していきたい。

注

- 1) 2004年から2014年までの10年間の推移を見れば、特別支援学校では約1.4倍に、特別支援学級と通級指導では約2倍に増加している(文部科学省特別支援教育資料、平成26年度)。
- 2) 筆者の一人である竹内は、この現象を指して「発達障害の学校化」だと指摘する。この違いは、それぞれの研究上のスタンスの違いによるところが大きいと思われるが、そこにはそれ以上の意味があるのかもしれない。この問題は改めて論究されるべき論点であると考えている。本研究ではここにこのような課題があることを指摘しつつ、判断を留保したまま、より一般的な表現である「学校の医療化」を採用する。
- 3) ICSEAは、ACARA(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)が、算出した学校毎の社会経済的背景を表す指標である。1000が全国の同校種の学校の平均となるように設定されている。オーストラリアでは、NAPLAN(National Assessment Program — Literacy and Numeracy)と呼ばれる全国学力テストが行われており、学校毎の点数が公開され、学校は相互に比較され競争にさらされている。しかし、生徒の学力と家庭の社会経済的背景は密接に関係しているために、社会経済的背景を無視した学校間の比較は、不公正であり、ナンセンスであると考えられている。そこで、オーストラリアでは、①親の職業、②親の教育歴、③学校の地理的位置、④先住民生徒の割合からICSEAを算出し、同じ社会経済的背景を持つ学校同士を比較することができるようにしているのである。学校の概要、ICSEA、NAPLANの結果、似たような背景を持つ学校間での比較データなどは、「My school」(<https://myschool.edu.au>)というサイトで誰でも容易に閲覧することができる。
- 4) その後、ファーノース地区には、20年以上にわたり特別学校がない状況が続いたが、近年、保護者や教職員の要望を受け、重度の障害児を教育する場として2017年度にケアンズ州立特別学校が開校された。
- 5) A校でも、次節で紹介するB校でも、生徒は

特別の事情がない限り休み時間に教室にいることは許されていなかった。従って、昼食も外のベンチなどでとっていた。

- 6) こうした視点について、私立学校ならではのものとは言い難い。実際、本柳(2008)も、クイーンズランド州の州立中等学校の事例の中で「特に優れた才能を有する生徒」に対する支援措置を確認しており、これも「生徒の多様性を重視したインクルーシブ教育」の一つの側面だと述べている。

参考文献

- Adams, Joan, Swain, John and Clark, Jim, 2000, What's So Special?; Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools, *Disability & Society, Vol.15, No.2*, pp.233-245 (= 2014, 原田琢也訳, 「何がそんなに特別なのか? — 分離学校の実践における教師のモデルとその現実化」堀正嗣監訳『ディスアビリティ現象教育学』現代書館)
- Ainscow M, Booth T, Dyson A, Farrell P, Frankham J, Gallannaugh F et al., 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, 2006.
- 赤木和重, 2017, 『アメリカの教室に入ってみた』ひとなる書房.
- Bourke, P. E. 2010, "Inclusive education reform in Queensland: implications for policy and practice", *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2), pp.183-19.
- Conrad, Peter and Schneider, Joseph.W., 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Temple University Press (= 2003, 進藤雄三・杉田聡・近藤正英訳『逸脱と医療化—悪から病へ』ミネルヴァ書房).
- Deloitte Access Economics, 2016, "Review of education for students with disability in Queensland state schools", Department of Education and Training. (<http://education.qld.gov.au/schools/disability/qld-disability-review.html>) (2018年3月5日閲覧)
- Development for Education, 2017, *Schools, pupils and their characteristics: January 2017*, from GOV.UK Website (<https://www.gov.uk/government/collections/statistics-school-and-pupil-numbers>)

- Education Queensland, 2017, Every student with disability succeeding. <http://education.qld.gov.au/schools/disability/docs/disability-review-response-plan1.pdf> (2018年3月5日閲覧)
- 原田琢也, 2011, 「特別支援教育に同和教育の視点を—子どもの課題をどう見るか」志水宏吉編著『格差をこえる学校づくり』大阪大学出版会, pp.83-100.
- 原田琢也, 2016, 「日本のインクルーシブ教育はインクルーシブ（包摂的）か？」日本法政学会編『法政論叢』第52巻第1号, pp.73-86.
- 原田琢也, 2018, 「インクルーシブ教育に関する日英比較研究—特別な教育的ニーズ」概念の違いに注目して」日本法政学会編『法政論叢』第54巻第2号, pp.159-178.
- 原田琢也・高橋眞琴・濱元伸彦・中村好孝, 2016, 「ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践」『金城学院大学論集』社会科学編, 第13巻第1号, pp.1-20.
- 原田琢也・濱元伸彦, 2017, 「ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践（Ⅱ）— 一つのニーズへの対応と集団への包摂の両立を目指して」『金城学院大学論集』社会科学編第14巻第1号, pp.1-23.
- 堀家由妃代, 2010, 「障害のある子どもは“特別な存在か—特別支援教育」若槻健・西田芳正編著『教育社会学への招待』大阪大学出版会, pp.110-125.
- Jordan, L. & Goodley, C. 2002, “*Human rights and school change: the Newham Story*”, CSIE.
- 木村祐子, 2015, 『発達障害支援の社会学—医療化と実践家の解釈』東信堂.
- 本柳とみ子, 2008, 『オーストラリアの学校教育における多様性への対応—クイーンズランド州のインクルーシブ教育に着目して』『比較教育学研究』第36号, pp.66-82.
- 本柳とみ子, 2013, 『オーストラリアの教員養成とグローバリズム—多様性と公共性の保証に向けて』東信堂.
- 清水貞夫, 2012, 『インクルーシブ教育への提言—特別支援教育の革新』クリエイツかもがわ.
- 塩原良和, 2005, 『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義—オーストラリアン・マルチカルチュラルizmの変容』三元社.
- 玉村公二彦・片岡美華, 2014, 「オーストラリアにおける障害者権利条約批准と特別教育の方向」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第23号, pp.131-137.
- UNESCO, 1994, The Salamanca Statement and Framework for Action, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, from UNESCO Website (<http://www.unesco.org>) accessed on December 14, 2017. (=「サラマンカ宣言と特別なニーズに関する行動のための枠組み」特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質, 国立特別支援教育総合研究所サイト (<http://www.nise.go.jp>) 2017年12月14日アクセス)
- Warnock, Mary, 1978, *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London Her Majesty's Stationery Office.

謝辞

本研究は、平成27・28・29年度日本学術振興会科研費（基盤研究C、課題番号15K0438、代表、原田琢也）を受けて行った研究成果の一部である。調査に当たっては、ケアンズの2校と教育関係者から多大なご理解とご協力をいただいた。記して謝意を表したい。