

「すべての生徒の成功」を追求するオーストラリア・ クイーンズランド州のインクルーシブ教育実践 —先住民と難民の子どもの支援に焦点を当てて—

Inclusive education practices pursuing “Every Student Succeeding” in Queensland,
Australia: Focusing on support for indigenous and refugee children

原 田 琢 也

Takuya HARADA

竹 内 慶 至

Noriyuki TAKEUCHI

濱 元 伸 彦

Nobuhiko HAMAMOTO

キーワード：インクルーシブ教育，オーストラリア，社会的包摂，先住民，マイノリティ

1. はじめに

本稿は、筆者らの研究チームが2018年3月と2019年9月の2度にわたって実施したオーストラリア・クイーンズランド州（以下、「QLD州」と略記する）ケアンズでのインクルーシブ教育実践に関する学校フィールド調査の報告である。2018年調査の報告についてはすでに公表済みであるが（原田・濱元・竹内 2018）、本論文では前回のものとは異なり、特に障害のある児童生徒以外の先住民や難民などの社会的マイノリティの子どもに焦点を定めて行った第2次調査の知見を大幅に活用し、それらのマイノリティの子どもをQLD州の学校がいかに包摂しようとしているかという点に焦点を絞って論述する。

筆者らが、QLD州のインクルーシブ教育制度と実践に着目している理由は、まさにこの点、すなわち、その制度が障害のある児童生徒以外の様々なマイノリティにも焦点を当てる多元的な枠組を備えている点にある。これは日本におけるインクルーシブ教育制度のコ

ンセプトとは大きく異なっており、今後、日本の特別支援教育の課題を克服していく上で、有益な示唆を得ることができる可能性があると考えられる。

日本においては2012年に、中央教育審議会初等中等教育分科会が「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）」を発表し、日本が今後インクルーシブ教育へと進んでいくことを表明した。しかし、日本では、それ以降も特別支援学校・学級への児童生徒の分離に歯止めがかからず、10年間に特別支援学校在籍児童生徒は1.4倍、特別支援学級在籍児童生徒は2倍の割合で増加傾向にある。また、特別支援教育対象児童生徒の中には貧困家庭出身やマイノリティの子どもが含まれる割合が高いことが示されている（原田 2011, 三浦 2020）。これらの現象は、一斉共同体主義的な日本の通常学級の学校文化の中で、学校現場や教員が多様化する子どもの社会的差異に対してうまく対応できないことから、

緊急避難的な場所としての特別支援学級に課題のある子どもが配置されていることの現れと捉えることができる。皮肉なことではあるが、日本においては、インクルーシブ教育システムを介して、社会の周縁部に位置しているマイノリティの子どもたちが、引き続き社会の周縁部に据え置かれるという負の連鎖が続いているのである（原田 2021）。

このような問題状況を生み出す要因として、特別な支援の対象を「障害児／健全児」という二元的な枠組で判別し、障害のある子どもを特別支援学校・学級に配置する傾向が強い分離主義的な日本の特別支援教育制度の特性を指摘することができる。この制度的枠組の中では、学校で学習や行動上の課題を現している子どもが「障害児」、あるいは、それが疑われる「グレーゾーン」の子どもとして把握され、特別な学びの場へと配置されることは必然的であると言える。

その点、QLD州のインクルーシブ教育制度は、ニーズのある子どもが通常学級で学ぶことを基本とする統合主義的の枠組を採用し、障害児以外にも先住民、性的マイノリティ、難民の子どもなど、多様なマイノリティ・グループに焦点を当てる多元的な制度設計となっている。図1に示すように、QLD州と日本の制度的枠組は対局の位置関係にあると言える。今後、日本のインクルーシブ教育の改善を考えていく上で、私たちは、QLD州の多元的なインクルーシブ制度と実践から、有益な示唆を得ることができるのではないか。それが本研究の出発点にある問題認識である。

本稿では、QLD州の学校が、このような多元的なインクルーシブの制度の理念を、いかなる実践を通して具現化しようとしているのかを明らかにすることを目的とする。そのために、本研究では、先住民と難民という障

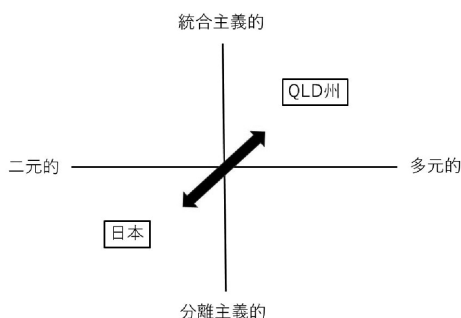


図1 インクルーシブ教育制度の特徴

害以外の社会的カテゴリーにあえて焦点を定めることにする。数あるマイノリティ・グループの中でも、特に、先住民と難民に焦点を当てるのは、筆者らが調査を行ったケアンズに、それらのカテゴリーに属する子どもが多く在住しており、それらの課題が顕在化しているからである。

2. オーストラリア・QLD州のインクルーシブ教育制度の特徴

調査結果の説明に入る前に、まずは、QLD州の教育制度について説明する。オーストラリアの北東部に位置する、QLD州（人口約500万人）は、オーストラリアの中でも、インクルーシブ教育の推進に特に積極的な州の一つである。

QLD州では、1980年代より統合教育が推進され、特別学校の閉校が進められてきた¹⁾。また、1990年代以降、「包摂」が連邦政府の政策上の重要なテーマとして位置づけられ、教育分野においても「社会的公正の追求」が目指されるようになった。そうした流れの中で、QLD州は2005年に「インクルーシブ教育声明」(Inclusive Education Statement)を発表した。この声明では、「すべての子どもの学習のバリアを取り除き、不平等を是正」することが目標として掲げられた。これに基

づき、教育において特に排除されがちな子どもが、カテゴリーごとに「ターゲットグループ」として定められ、その教育の下支えが重点的に取り組まれるようになった（本柳2013:7）。

また、この声明と時期を同じくして、2000年代半ばからは、QLD州独自の障害児のニーズのアセスメントおよび学習への参加にむけた合理的調整を提供する仕組みとして「教育調整プログラム」（Educational Adjustment Program: EAP。以下、「EAP」と表記）が導入された。EAPは、特に6つの障害カテゴリーに対して、学校内でのアセスメントや専門諸機関による診断等の情報を作成して州政府に提出し、州政府の認証（verification）に基づいて障害のレベルに応じた付加的支援を行う仕組みである²⁾。

さらに、2010年代に入ると、「インクルーシブ教育声明」の目標を全ての子どもに対して実現するための「ストラテジックプラン」が策定され、そこでは「全ての生徒の成功」（Every Student Succeeding）がキーワードとして位置づけられた。

以上の改革をふまえ、2019年には、先の声明の改訂版とも言える「インクルーシブ教育政策声明」（Inclusive education policy statement）が策定された。この新しい声明では、その冒頭に、「我々の共通のビジョンは、QLD州の学校において全ての生徒が成功できること、そのスクール・コミュニティに帰属し、学習に目的をもって参加し、学業的な成功を修めるのに必要なサポートを得られることである」とねらいが示されている（Queensland Government 2018）。

この声明は、州の教育関係者に、全ての子どもや若者に対して次の4点を保障するように取り組むことを要請している。その4点とは、①自分の地域の州の学校や教育センター

に通学し、受け入れられること。②質の高い教育にアクセスかつ参加でき、同年齢の仲間とともにカリキュラムに十全に取り組めること。③いじめや差別、ハラスメントのない安全で支持的な環境の中で学ぶことができること。④それぞれの学習ニーズに合わせた合理的配慮や支援により、学業的にも社会的にも成長することができることである。

また、児童生徒の様々な背景、アイデンティティ等の違いは、インクルージョンに対する異なったバリアをもたらし、教育上の固有のニーズを生じさせるとしている。こうした認識に立ち、図2のイラストで示されるような、様々なマイノリティ・グループに焦点を当てることが明記されている。ここで挙げられているマイノリティ・グループには、①アボリジナルやトレス海峡諸島の生徒、②文化的、言語的に多様な背景をもつ生徒、③性的マイノリティの生徒、④家庭外のケアを受けて暮らす生徒、⑤遠隔地の生徒、⑥障害のある生徒、⑦メンタルヘルスに関するニーズのある生徒、⑧ギフテッド／才能のある生徒が含まれている。

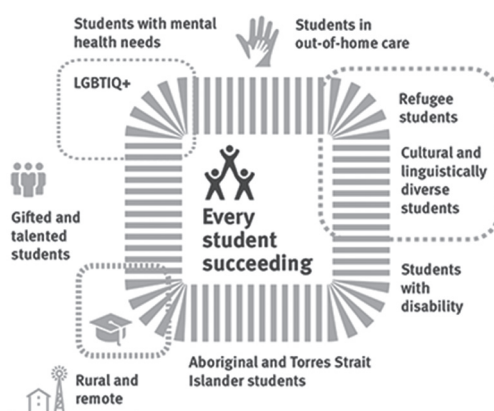


図2 QLD州のインクルーシブ教育制度の概念図
（出所：QLD Government 2018）

このように、QLD州のインクルーシブ教育制度においては、さまざまな形で不利な状況にある子どもに焦点を当てながら、必要な合理的調整やサポートを行い、学習を含め学校生活の全ての側面への参加を促していくことが要請されている。また、児童生徒が相互に多様性を尊重し、それを強みとするような学校コミュニティをつくることも重視されている。

3. 調査方法とデータの分析視点

本稿の目的は、多元的で統合主義的なQLD州のインクルーシブ教育制度が、学校現場においてどのように展開されているかを明らかにすることにある。この目的を達成するために、筆者らの研究チームは、2018年3月と2019年9月の2度にわたり、QLD州北部の都市ケアンズに1週間ずつ滞在し、学校と教育行政を対象に調査を行った。調査の内容は、授業や行事の観察と、管理職・教師や行政担当者への半構造化インタビューである。インタビューの内容は、学校や州政府のインクルーシブ教育に関する方針や考え方、それを具現化するための方法、直面している課題など多岐にわたる。調査に際しては、予めQLD州教育省の許可を得た。

今回とりあげるA州立小学校は2019年度調査の際に2日間訪問、B州立中等学校は2018年度調査の際に2日間、2019年度調査の際に2日間、合計4日間訪問している。

調査で得られたデータを分析するにあたり、トニー・ブースとメル・エインスコウの「インクルージョンの指標」(Booth & Ainscow 2002:5) から着想を得た。彼らは、「特別な教育的ニーズ」に代わる概念として、「学習と参加へのバリア」を用いることを提唱している。子どものニーズを子どもに内在化させるのではなく、環境との相互過程として捉え

ることを明確にするこの視点は、本研究にとって重要である。また、生活基盤が脆弱な先住民や難民の子どもを学校における学習活動に参加させるためには、学校は、授業などの学習場面におけるバリアを除去するだけでなく、彼ら・彼女らの生活全般におけるバリアの除去を念頭に置いた取り組みを実施せざるを得なくなる。そこで本研究ではフィールド調査で得られたデータを、「学習面でのバリアの除去を目指す取り組み」と「生活面のバリアの除去を目指す取り組み」の二つの領域に分けて整理することにした。もちろん、学校が行っている多様な取り組みは、この二つのカテゴリーに明確に分類できるものではないが、個々の実践の特徴をより明確にするために、この二つの領域区分を導入することが有効であると考えた。

4. A州立小学校の実践

(1) 学校の概要

A州立小学校（以下、「A小学校」と略記）はプレップ (Preparatory Year: Prep)³⁾から6年生までの児童約420名が在籍する比較的小規模な小学校である。ケアンズの多文化的側面を反映し、約60%の児童が先住民であり、52%が英語以外を背景に持つ子ども (Language background other than English) である。児童の国籍は39ヶ国にまたがっている。EAPの対象児童は23名である。社会経済指標の「コミュニティ社会教育的アドバンテージ指数 (Index of Community Socio-Educational Advantage : ICSEA)⁴⁾」は約800であり、学力面でも厳しい状況に置かれた児童が多数在籍している。教員数は約30名、その他スタッフも約25名所属している。

副校長によれば、この学校は、2014年時点では問題が多く発生し、評判のよくない学校であったという。しかし、出席率を84%から

89%にまで向上させ、2016年と2018年には、「ショーケース」と呼ばれるQLD州の優秀な学校に与えられる賞を受賞している。2016年は「地域との関わり」(Community Engagement)で、2018年は「先住民教育」(Indigenous Education)で表彰されている。

副校長によれば、A小学校における学校改革は3つのステージで進められてきたという。第1ステージは、2014年から2015年にかけての時期で、地域との関わりを深め、児童の出席率向上を目指した時期である。第2ステージは、2016年から2017年にかけての時期で、問題行動 (behaviour) の改善に取り組んだ時期である。そして、第3ステージは、2018年から現在に至る時期で、学力の底上げに取り組んでいるところである。これらの取り組みは、第1から第3ステージへと力点が移行しているだけでなく、それぞれのステージでの取り組みが現在に至るまで重層的に取り組まれてきており、現時点ではこれら3つのステージに対応する取り組み全てが併行して行われているところである。

(2) 学習面でのバリアの除去を目指した取り組み

A小学校では、「学習者であれ」(Be a Learner)が学校の目標として掲げられている。A小学校では出席率の低さと言語の違いが、学習面でのバリアとして顕在化しており、児童を学習から遠ざけていた。A小学校で取り組まれていた学習面でのバリアを除去するための実践を、以下に紹介する。

① 出席率向上のための取り組み

まず、第1ステージに対応する出席率向上に関する取り組みについて述べる。学習効果を上げるための大前提として、児童が学校に登校することが必要不可欠である。しかし、

先住民の子どもたちの出席率は概して低い。その理由として、第一に、先住民と白人の間の文化や生活習慣の違いが指摘される。教員からは、先住民の人々はゆったりとしており、学校に出席することがそれほど重要だと思っていないという説明が聞かれた。第二に、先住民の人々の生活環境の厳しさが指摘される。この問題は、先住民が、後から入植してきた白人に土地を追われたり、迫害や差別されたりして、経済的な苦境に立たされてきた長い歴史に根ざしている。このような背景のもと、出席率の低さはA小学校においては常に最重要課題として位置づけられてきた。

A小学校ではこの課題を解決するために、出席率91%を目標に掲げ、精力的な取り組みが展開されており、その痕跡は学校中のありとあらゆる場所で見ることができた。特にそれは、教室における掲示物として、二重三重に表現されていた。例えば、「トライ・フォー・ファイブ」(TRY FOR 5!)という取り組みがある。これは地元のプロ・フットボールチームが協賛して行っているキャンペーンで、「学校に5日間登校することを目指そう」という趣旨からその名前が付けられ



図3 “Try for 5!” のロゴの入ったTシャツを着ている教員

ている。週5日登校すれば児童は「ご褒美」がもらえることになっている。調査を行った日は「トライ・フォー・ファイブの日」ということで、校長以下教員たちは皆、背中に「TRY FOR 5!」というロゴが入ったポロシャツを着用していた。

各教室には、「アテンダンス・チェイン」(Attendance Chain) が掛けられていた。これは、図4のように折り紙でつくった鎖で、学級の児童全員が出席した日に一つずつ輪を足していき、出席への意欲を喚起するものである。それ以外にも、ほぼ全ての教室やスタッフルームには出席率に関する情報が掲示され、クラスによっては出席率上位者の顔写真を貼って出席を奨励する試みも行われていた。



図4 アテンダンス・チェイン

出席率向上に関しては、学校内においても何重もの取り組みが同時並行で行われていたが、後述するように、各家庭への訪問という形でそれは追求されていた。出席率向上の取り組みは、企業も協賛するなど、地域社会全体の課題として強力に推し進められていた。

② 問題行動を改善するための取り組み

出席率が向上し、学校へ登校してくる児童が増えてくると、次に立ち現れた課題は、学校内の秩序を維持することであった。子ども同士の喧嘩や教員との間のトラブルが多発し、出席停止 (suspension) が多く出されることになった。そこで、生徒指導担当教員が中心となって、「肯定的行動プログラム」(positive behavior program)を導入したという。児童がとるべき行動面での目標とルールが定められ、教員・スタッフの組織的・計画的な指導体制が整えられた。それによって、年間70件あった出席停止も約3分の1にまで減少させることができたという。さらに、「怒りのコントロール」(anger management) に関する授業も開始された。教室のドアには、教師が授業時に児童から出された意見を書き留めた模造紙が掲示されていた(図5)。「怒り」(Anger) という感情の周りの空間が、「どのように見えるか」(Look like), 「どのように聞こえるか」(Sounds like), 「どのように感じるか」(Feel like) の三つの空間に区切られ、それぞれに児童から出された意見が書き込まれている。日常生活において児童に自分自身の感情の動きを意識化させ、コントロールを促す工夫である。教室には同様に、「悲しみ」(Sad), 「喜び」(Joy) も掲示されていた。

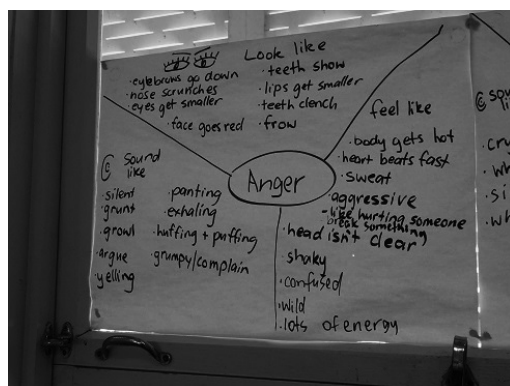


図5 「怒りのコントロール」の授業

③ 学力の底上げを図る取り組み

最後に、第3ステージに対応する学力の底上げの取り組みである。ナプラン(The National Assessment Program-Literacy and Numeracy: NAPLAN)⁵⁾において、A小学校では特に読解力に課題があるという結果が出ていた。その克服のために、「明瞭な教授」(Explicit Teaching)という方法が、副校長の指導の下、2人のカリキュラム長(Head of Curriculum: HOC)を中心に進められていた。この方法は「I do, We do, You do」という授業実践に関するフレームワークを用いて、まず、教員が見本を見せ、それをみんなで模倣し、最後に個々の児童がそれを内面化し、課題解決に至るという方法である。この方法は、教授・習得のプロセスを可視化し、明示化させることにねらいがある。

また、「ルーチン」が重視されていた。たとえば、観察した2年生の授業では、教員が“Hands on the top!”という指示を出せば、子どもはそれを復唱し、手を頭に載せて一旦作業の手を止めるルールになっていた。さらに、教員が“Eyes on me!”と言え、子どもは“Eyes on you!”と言って、教員の方に視線を集中させていた。授業中に一斉に同じ所作をさせることで、教員の指示に注目させ、目下の作業に集中させるねらいがあると思われる。教室移動の際は、教室の外に一度整列させ、順番に着席させていくという方法がとられていた。

反復学習も徹底して行われていた。「強化」(consolidation)と呼ばれる授業が「英語」「算数」「読解」の3教科で毎日1回は行われており、一週間(5日間)で合計15回の「強化」の時間が時間割表の中に組み込まれていた。この時間は、大量の問題を解くドリル形式の復習の時間である。教員は教室の前面にあるスクリーンに問題を出題し、児童はそれを見

て瞬時に手元の小さな白板に答えを記入し、その白板を机に置いて手を頭に載せる。教師は、生徒の解答状況を確認して、次の出題に進む。このサイクルをかなり速いテンポで繰り返していくのである。

特別なニーズのある子どもに対しては、「ワン・オン・ワン」と呼ばれる、1対1の「取り出し型」の指導が展開されていた。例えば、プレップのクラスにおける「ワン・オン・ワン」においては、メインストリームの集団から特定の子どもが呼び出され、同じ教室内の別の場所で、個別指導に近い形で指導が行われていた。筆者らが観察した際には、英語の授業で、ボキャブラリーとリーディング、発音練習が行われていた。このような介入を行うかどうかは、5週間に一度行われるボキャブラリーとフォニクスに関するテスト結果によって決められるという。なお、取り出し型の授業は、プレップ以外の1年生から6年生のクラスでも行われており、その場合は特定の子どもたちが特定の教室に集められて、少人数指導が行われていた。

A小学校においては「言語習得」に力が置かれていた。これは、先に述べたナプランの結果を向上させるねらいもあるが、そればかりでなく、言語の違いによる日常生活上のバリアを克服し、学校への包摂を進めていこうという姿勢の表れであるとも考えられる。

A小学校においては、子どもを「学習者」にするために、出席率向上、問題行動の防止、学力の底上げの順番に課題解決の努力が積み重ねられてきており、それらは今なお継続していた。そして、それらの取り組みにおいては、ルーチンとルールを守ることが徹底されていた。

(3) 生活面でのバリアの除去を目指した取り組み

学習面のバリアと生活面のバリアは連動している。これまで述べたような学習面のバリアの背景には、日常生活や家庭環境に由来するバリアが存在している。貧困家庭も多く、制服や日常着のスペアを用意したり、朝食や昼食の提供を行うプログラムを学校が用意していたりしている。これらの取り組みは、外部エージェントからの協力も得ながら実施されており、学校の中には、「スミス・ファミリー」というエージェントのリソースセンターも存在していた。ここでは、生活面のバリアに関わる取り組みとして、特に朝食プログラムと「エブリ・デイ・カウন্ツ」(Everyday Counts)の取り組みの一つである家庭訪問(home visit)を紹介する。なお、この「エブリデイ・カウন্ツ」はA小学校だけでなく、QLD州全体の教育施策であり、州全体として児童生徒の出席率向上を目指す施策である。すでに述べた「トライ・フォー・ファイブ」の取り組みもそこに含めることができる。

① 朝食プログラム

日本においては近年、子ども食堂が話題になっているが、朝食プログラムはこれと同様の取り組みを学校の中で実施するプログラムであると考えると理解しやすい。食材は地域の団体が提供し、それを支援員(teacher aid: TA)が調理し、児童に提供するプログラムである。筆者らが調査を行った日の朝は、TAらが年に一度の「TA感謝日」(Teacher Aids Celebration Day)の朝食パーティ(Thanks Breakfast)に出席していたために、校長自らトーストを焼き、子どもたちにふるまっていた。30人ほどの子どもがきており、校長は一人一人に話しかけながら、食べ物を手渡して

いた。食べ物は、トーストの他に、イチゴやオレンジといった果物も用意されていた。子どもたちは食べ物を受け取ると、それを外に持っていき、遊んだり、おしゃべりをしたりしながら食べていた。

朝食プログラムだけでなく、飲食物を提供する取り組みは、先述の出席率に関わるスタンプラリーの賞品として軽食が提供されていたり、プレップの保護者と子どもと一緒に読書を楽しむ「プレップ読書カフェ」(Prep Reading Cafe)でチョコレートミルクが提供されていたりするなど、様々な形態が存在していた。朝食等の食事を学校で提供するのは、貧困家庭の子どもの栄養を補ったり、食事を規則正しくとるという習慣を定着させたりするねらいがあるのだが、それ以外にも、登校することへのインセンティブとしての効果も期待されていた。

② 「エブリデイ・カウন্ツ」

「エブリデイ・カウন্ツ」とは、「毎日を大切に」という意味である。A小学校には「スチューデント・サービス・オフィサー」(Students Services Officer)が常駐している。この教員の役割は二つある。一つは、学籍に関する業務で、もう一つは、出席率向上に関する業務である。QLD州では児童・生徒の情報を「ワン・スクール」(One School)というデータベースで一元的に管理しており、それを用いて教員間の情報共有を行っている。ワン・スクールを用いた学籍異動や出席管理に伴う様々な調整業務は、この教員の業務になる。

この教員の業務で特筆すべきは、出席率向上のための家庭訪問である。A小学校では児童が欠席した場合、1回目はメールで、2回目は電話とメールで、3回目は家庭訪問で状況を把握し、親に対して、子どもの登校を促

すことになっている。調査では、筆者らも家庭訪問に同行した。筆者らが連れて行かれたのは、ある公営住宅地域であった。この地域には、50から60ほどのA小学校へ通う児童の世帯があり、全校生徒の約70%がこの地域から来ているという。日本のような4階建てぐらいの鉄筋の建物が立ち並びいわゆる団地ではなく、かなり広い敷地面積の庭付き平屋建てが立ち並ぶ地域であり、一見したところ生活に余裕があるようにも見えた。しかし、欠席が多い児童が住む家屋に近づくと、ゴミが散乱していたり、悪臭がしたり、破損箇所が放置されたままになっていたり、生活環境は決して整っているわけではないことが容易に見てとれた。生活保護を受けている家庭が多く、食事を満足に食べていない子どももいるとのことであった。

筆者らは数軒の家庭を訪問したが、その内の一軒では、母親同士が友達である二世帯が同居し、母親2人と父親1人、子ども10人が一軒の家で共に生活していた。当日は7人の子どもが学校に登校していなかった。教員は母親と話しをすることを望んだが、家から出てきたのは父親だけで、結局、母親は最後まで姿を現すことはなかった。家庭訪問では、コミュニケーションがうまくとれないことや、時には対立が生じ、暴言を吐かれることもあるが、何を言われても気にしないふりをして家庭訪問を続けるという。それは、次のような考えによるのだと説明してくれた。今日家庭訪問することで、明日学校に来るかもしれない。あるいは、今日家庭訪問しないと、明日も学校を休むことになるかもしれない。そして、たとえ親の反応がよくななくても、休むとまた教員が来ると思わせることで、親は子どもに学校に行くように言うはずだ。このように考えて家庭訪問を続けるのだと、筆者らに話してくれた。

教員は、家庭訪問の帰りに谷側から山側へと5分ほど車を走らせ、高台の高級住宅地に筆者らを連れて行ってくれた。プールやテニスコートのある豪邸が建ち並んでいた。この住宅地もA小学校の校区にあるのだが、この地域からA小学校に通う子どもは、議員の子以外は皆無だという。そこには歴然とした貧富の差が存在することが伺えた。

(4) A校のインクルーシブ教育実践のまとめ

A小学校では、先住民や外国籍の子どもが多く、毎日学校に通い、朝から夕方まで学ぶことが当たり前ではない家庭の子どもが多く在籍していた。学校に通うことが習慣化されていないことが、学習面での最大のバリアであると言えよう。そのバリアを克服するために、A小学校では、児童を「学習者」に仕立てあげることから始めなければならなかった。そして、それを達成するために、出席率の向上、問題行動の防止、学力の底上げが取り組まれてきた。それらは、地域社会との協働の上で、時にはインセンティブを用いたり、ルーチンやルールを徹底したりすることで、強力に推し進められていた。

学習面でのバリアを除去するためには、生活面でのバリアを除去する必要があった。生活面のバリアは、貧困という形で顕在化していた。学校は、そのバリアを除去するために、校内に外部エージェントの事務所を設け、朝食プログラムを実施したり、スチューデント・サービス・オフィサーによる家庭訪問を実施したりしていた。

5. B州立中等学校の実践

(1) 学校の概要

B州立中等学校（以下、「B中等学校」と略記）は、1960年に開校されたケアンズ郊外にある公立中高一貫校である。B中等学校の

特色として、科学・芸術・スポーツの3つの領域の学習センターを備えており、さらに、同校の校舎の隣には、成人の職業訓練及び生涯学習の場として職業専門訓練学校（Technical And Further Education: TAFE）があり、B中等学校の生徒もここで様々な技能訓練を受けることができるなど、設備環境面での利点をあげることができる。B中等学校の紹介パンフレットには、同校のミッション・ステートメントが書かれているが、そこには、「21世紀のグローバル市民にするためのアクティブ・ラーニングに、生徒たちに関与させるような質の高い指導を提供すること」と記されている。

生徒数は7年生から12年生までを合わせると約1,600名で、8つの小学校区から生徒が集まっているが、その背景は極めて多様である。校区には、先住民が多く住む住宅エリアが複数あり、生徒集団の中に先住民生徒が占める割合が32%と高いのが特徴である。また、英語を母語としない生徒も生徒全体の43%に及ぶ。同校には「集中言語センター」が置かれ、英語が母語でない生徒に対する英語教育プログラムが実施されている。さらに、こうした学校のプログラムや、移民の受け入れを支援するエージェントが校区内に複数あることなどから、近年、B中等学校の周辺地域にアジアやアフリカからの難民・移民の転入が増加している。こうした背景もあり、同校全体で、約140名の難民生徒が在籍している。以上のように社会経済的背景が厳しい生徒が多く通学していることから、生徒集団の家庭の社会経済的水準を示すICSEAは914と低い。

しかしながら、NAPLANの結果を見れば、社会経済的背景が厳しい生徒の読解能力や計算能力の下支えにおいて成果が発揮されていることが分かる。B中等学校では、このように多様な背景や不利をもつ生徒が多い中、生

徒にとって肯定的な学校環境づくりを目指しており、そこで特に重視されていることは、①全ての生徒が安心して、支持され、大事に（valued）されていると感じられること、②一人ひとりの違いや信念、文化を尊重する肯定的な態度を持てること、③学校コミュニティの中の多様なリソースの存在を認め活用できること、④刺激的で魅力的な物理的環境を大切にし、それを楽しめることの4点である。

B中等学校では、多様性を尊重する教育方針に基づき、インクルーシブ教育の推進も重視されている。例えば、B中等学校の紹介パンフレットには、学校はインクルーシブ教育の推進を学校教育の柱の一つに置いており、多様な文化的・社会経済的背景の生徒や障害のある生徒の支援に力を入れていることが明記されている。

（2）学習面でのバリアの除去を目指した取り組み

先住民生徒や難民生徒の学習上のバリアは、特に英語能力の点に顕在化している。先住民生徒に対しては、このバリアを除去するための個別支援として、IEP（Intension Elevated Programs）ユニットが英語科の中に用意されている。メインストリームの授業が英語の時に、特に英語能力面の課題が顕著な先住民生徒は取り出されてIEPユニットで学習することになる。

一方、難民生徒に対しては、EAL（English as an Additional Language）クラスが用意されている。最初の約1年間、難民生徒はメインストリームクラスが英語の授業を受けている間、このクラスで特別な言語プログラムを受けることになる。筆者らはこのEALクラスを観察することができた。そこでは14人のアフリカ系難民生徒が英語の授業を受けていた。教員は白人の年配の女性であった。教員

は生徒らの母語であるスワヒリ語を理解しているわけではなく、アフリカ系の女性のTAが通訳として教員と生徒の間のコミュニケーションを支援していた。観察した授業では、be動詞の肯定文と否定文が教えられていた。英国のBBC放送が作成したビデオ教材をスクリーンに映写し、その内容について英語で表現することがタスクとして課されていた。生徒らは、中学1年生から3年生に該当する年齢であるが、総じて身長が低かった。戦火を逃れてやってきたことを考えると、これまでの生活における栄養面の不十分さが原因なのではないかと思われた。生徒らの学習意欲は旺盛で、授業を観察している初対面の筆者らに対しても、「ミスター」と声をかけ、分

からないことを聞いてきた。

先住民や難民の生徒たちの学習上のバリアは言語面において特に大きく顕在化するが、バリアの要因は言語を含む文化・社会・経済的背景全体に及んでいる。彼らの自文化と学校文化の乖離は、彼らが学校において安定した学習を継続することを阻害する大きな要因として立ちはだかっている。そのためにB中等学校では、生徒の学習の土台を支えるためにウェルビーイングを重視していた。これに関しては、ガイダンスやカウンセリングによる支援的な側面と、開発的で予防的な側面の二つの側面があることが確認された。

まず、前者のガイダンス・カウンセリングによる支援的な側面として、学校組織の中心

表1. SWATチーム（Student Wellbeing and Attendance）のメンバーと役割

役 割	業 務 内 容
デパートメント・ヘッド (HOD Student Engagement)	SWATチーム全体を管轄し、生徒についての情報共有と対応方法の協議をファシリテートする。
心理指導員 (Guidance Officers) (2名)	様々なカウンセリングやガイダンスを担当。外部機関とつながり、障害等の診断を行うこともある。
ユース・サポート・コーディネーター (Youth Support Coordinator) (2名)	主に上級学年（10～12学年）の生徒のカウンセリングやガイダンスを行う。学校生活のマネジメント、住宅や福祉の面での相談にも対応する。
学校看護師 (School Based Health Nurse)	子どもの医療の相談対応を行うとともに、保健教育、性教育を担当する。
学校内警官 (School Based Police Officer)	学校の中での生徒指導上の問題の対応や警備に関わる。また、ドラッグやソーシャル・メディアに関する教育を行うこともある。
アテンダンス・オフィサー (Attendance Officer)	出席率のモニターを行い、欠席や遅刻の多い生徒へのガイダンスや保護者対応を行う。
コミュニティ教育・カウンセラー (Community Education Counsellors: CEC) (2名)	先住民の生徒や家庭に対する相談対応を行う。遠隔地から下宿して通う学生についても、住宅に関する支援やストレスのケアを行う。
生徒指導教員 (Responsible Behavioral Teacher)	さまざまな生徒指導対応に即座に対応する教員。
反省室オフィサー (Responsible Thinking Classroom Officer) 2名	反省室を管轄し、授業妨害やマナー違反があった生徒と対話を促し、行ったことの反省を促す。
ソーシャル・ワーカー (Social Worker) (3名)	週に1回学校を巡回訪問。小学校にも巡回し、様々な問題を抱える家庭への訪問や相談を行う。
学校牧師 (School Chaplain)	祈りの場を設けたり、カウンセリング、ウェルビーイングを高めたりするプログラムの指導を行う。
エンゲージメント・オフィサー (Engagement Officer)	何か問題を起こした生徒に学校内謹慎（3～5日）が課されたとき、かれらの対応を行う。

を担うのが「生徒のウェルビーイングと出席チーム」(Student Wellbeing and Attendance Team: SWAT。以下、「SWAT」と表記)である。SWATは、生徒のウェルビーイングおよび出席に関して課題のある生徒を把握し、学校内外の専門スタッフによる支援につなげるように取り組んでいる。表1に示すように、SWATに属する専門スタッフは多様であり、様々な専門職が協働して生徒の支援に携わっている。SWATのメンバーそれぞれが、直接、生徒の対応や担当する教育プログラムの実施に取り組むが、このチームの週1回の会議では、対応が必要な生徒のケースが議題にのぼり、共に協力して対応が考えられる。

SWATの長を担うデパートメントヘッドおよび心理指導員（Guidance Officer）へのインタビューによれば、議題にのぼる生徒の問題（例えば、学校不適応やいじめなど）の背景には、離婚、DV、虐待、ネグレクトなど家庭の様々な問題が関与しているという。生徒やその保護者に対して、学校内のスタッフがカウンセリング等を行うことが基本であるが、地域にある外部エージェントにつなぐケースも多いという。特に、家庭で虐待を受けている生徒のケースについては、警察などの外部機関と連携して、「子どもの保護」(child protection)を慎重に進めなければならないという。

次に、開発的・予防的な側面についてである。B中等学校の特色ある取り組みとして、「スチューデント・エンゲージメント・プログラム」(Student Engagement Program)と呼ばれる教育活動がある。これは、特に中等学校に入学したばかりの生徒に行われる開発的な教育プログラムであり、参加型のアクティビティ等を通して、生徒の学校生活への適応を促し、ソーシャルスキルの育成や人間関係形成の支援を行うものである。特に、新入生（7

年生）は学校環境に適応するまでのストレスも多く、学校への不適応感が増す生徒も多いことから、最初の学期では、週1時間、学級集団を中心に様々なアイスブレイキングやロールプレイ、アンガーマネジメントの活動が実施されている。

以上のような取り組みを通して、生徒のソーシャルスキルを高め、生徒同士の人間関係を育成することで、生徒が学校生活を送る上で感じるバリアを除去し、学習を安定させることが目指されていた。加えて、生徒の問題行動への対応に関しても、生徒理解を重視した非排他的な対応が行われるように、教員の研修が取り組まれていることが、インタビューの中で語られた。

(3) 生活面でのバリアの除去を目指した取り組み

筆者らは、難民や移民の子どもの支援を担うEAL/D (English as an additional language or dialect) 担当の教師にインタビューすることができた。この学校の難民は140名、移民は10名である。スタッフは教員5名とTA（支援員）3名であり、決して多いとは言えない。また、資金面も潤沢とは言えない。障害や先住民部門と違い、ここ数年予算は右肩下がりになり削減されてきているという。ただし、そのような厳しい環境にあっても、難民の子どもの支援は、言語面だけではなく、子ども全体・家族全体 (Whole child, Whole family) に及ぶ。再定住プログラム (Resettlement Program) と呼ばれる学習活動を展開し、たとえば、警察官は決して敵ではないことや救急車の呼び方までも指導しているという。また、難民の子どもの中には、戦争体験からトラウマを持っている者も多く、情緒面のケアも重要であることや、異文化適応力 (Cultural Competency) を高めることが重要だと語られた。この点に

関しては、特に教員の側のそれを高めることの重要性が強調されたことは印象的であった。たとえば、移民の子どもの中にはアイコンタクトをしない（できない）子どもが多くいるが、この学校の教師集団の大半を占める白人の教員にとっては、それが自分をリスペクトしない失礼な態度であると映ってしまい、生徒に対して否定的な印象を形成してしまう者もいることが例として示された。数少ないスタッフと脆弱な資金の中で、このように多くの支援ができるのは、学校外部のエージェント⁶⁾と深くつながっているからだと言明された。

次に、先住民教育（Indigenous Education）について述べる。QLD州では、この領域はインクルーシブ教育の重要な柱の一つとなっている。学校には、2人のコミュニティ教育カウンセラー（Community Education Counsellor）が常駐しており、先住民生徒の支援やスタッフ・生徒への啓発活動に従事していた。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。

しかし、先住民生徒の生活を支えるという意味では、クロンターフ財団（The Clontarf Foundation）というエージェントの事業の役割が大きい⁷⁾。このエージェントは、学校内にアカデミーと呼ばれる独自の建物を構え、8名のフルタイムのスタッフで、245名の先住民男子生徒の支援を行っている。特に、スポーツ活動を軸にして、先住民生徒を学校に引きつけ、学校に適応させ、社会参画を促進させることが目指されている。スタッフは、頑強な体格の男性の若者が多く、白人が多いが、少数ではあるが先住民も含まれていた。対象が男子生徒ばかりであることに對して



図6 クロンターフ財団のアカデミーの部屋

は、男子生徒に課題が集中していることによると説明された。

アカデミーは、広い教室3部屋からなり、各教室には、雨天でもスポーツが楽しめるように、卓球台やビリヤード台が配置されていた。壁中央にはボードが設置されており、参加生徒の月ごとの学校出席率、履歴書の書き方や自動車運転免許取得などの課題達成状況などが掲示されており、壁上部には参加生徒の名前とプロフィール、顔写真が掲載されたポスターが並んでいた。

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という。学校に着けば、朝食を食べさせ、フットボールなどのスポーツの指導を行う。学校の始業時間には、生徒は一旦アカデミーを離れるが、授業中に問題行動が発生すれば、生徒を引き取りに行きアカデミーで課題をさせたり、逆に、学校の教室に入り込んで教員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

「すべての生徒の成功」を追求するオーストラリア・クイーンズランド州のインクルーシブ教育実践（原田ほか）

送っていく。

アカデミーでの活動には、生徒の出席率を高めるためにインセンティブが付けられている。たとえば、朝や放課後のアクティビティに参加するごとに2ポイント獲得でき、15ポイントでクロンターフ特性キャップ、30ポイントで特性シャツがもらえることになっている。様々な手を尽くし生徒のやる気を引き出し、何が何でも学校への出席率を高めようとする強い姿勢が伺えた。

(4) B 中等学校のインクルーシブ教育実践のまとめ

多くの先住民と難民の生徒を抱えるB中等学校では、すべての生徒を重んじ、その持てる力を最大限に伸ばすために様々な取り組みが行われていた。その中核を担うのは、SWAT チームであった。彼らは、心理士やソーシャルワーカーなどを含む生徒指導の専門家集団である。このチームが中心となり、先住民や難民生徒の学習と生活を支えていた。

B中等学校では、学習面で顕在化する言語面のバリアを除去するために、先住民生徒に対してはIEPユニット、難民生徒に対してはEALクラスが用意されていた。しかし、授業における個別の支援だけでは、貧困や差別により生活基盤を切り崩された生徒の学習を支えることはできない。そこで学校は生徒のウェルビーイングを高めるために、SWAT チームを中心として、ガイダンスやカウンセリングといった支援的な取り組みと、開発的・予防的な取り組みの両面からアプローチしていた。

B中等学校では、子どもたちの生活面でのバリアを除去するために、学校外部のエージェントと密に連携していた。先住民を支援するクロンターフは、学校の中に活動拠点をもち、学校の教師と協働しながら事業を展開

していた。

以上のようにB校では、教員、カウンセラーやソーシャルワーカーといった専門家らがチームとなり、さらに学校外部の様々なエージェントと協働することで、先住民や難民の生活と学習を包括的に支え、彼ら・彼女らの社会的包摂を達成しようとしていた。

6. 考察

本研究では、まず、「二元的枠組」「分離主義」を特徴とする日本型インクルーシブ教育制度が、マイノリティの子どもを通常教育の場から排除し、不平等の再生産装置として機能していることを指摘した。そして、QLD州のインクルーシブ教育制度が、日本のインクルーシブ教育制度と比較したとき、「多元的」「統合主義的」といった対局の指向性を持っており、日本のインクルーシブ教育制度の問題点を改善していく上で、有益な示唆を得ることができる可能性を有していることを述べた。

次に、A小学校については2日間、B中等学校については4日間のフィールド調査で得られた知見を、特に先住民と難民生徒に焦点を当て、「学習面のバリアの除去を目指した取り組み」と「生活面のバリアの除去を目指した取り組み」の二つの視点から整理した。

まず、「学習面のバリアの除去を目指した取り組み」について考察する。A小学校では、児童を「学習者」につくりあげるために、出席率の向上、問題行動の防止、学力の底上げの取り組みが、副校長と二人のカリキュラム長のリーダーシップのもとで展開されていた。それらは、インセンティブを用いたり、ルーチンやルールを徹底したり、ワン・オンワンと呼ばれる個別の対応を導入したりすることで、強力に推し進められていた。

B中等学校の取り組みにおいても、言語面

でのバリアを除去するために先住民生徒に対してはIEPユニット、難民生徒に対してはEALクラスというように、個のニーズに対応するための環境が整えられていた。しかし、それだけではなく、文化・経済・社会的条件全般からもたらされる様々なバリアを克服し、学校での安定した学習を維持するために、ウェルビーイングに力が入れられていた。それらは、SWATチームが中心になり、個々の問題に対応するためのガイダンスやカウンセリング的な関わりと、開発的・予防的なプログラムの二方面から追求されていた。

両校の「学習面のバリアの除去を目指した取り組み」は、学校ぐるみの組織的な動きの中で、学校全体で共通のプログラムが組み込まれているという点において共通していた。A小学校では、校長、副校長、二人のカリキュラム長の4人からなるシニア・マネジメント・チームが、B中等学校ではSWATチームがリーダーシップを発揮し、学校中に共通のプログラムを浸透させていた。

しかし、両校の戦略には違いも見られた。A小学校ではルーチンやルールの徹底といった管理的な指向性のものが多用されていたが、B中等学校では必ずしもそのような傾向は見られなかった。これは、対象児童・生徒の発達段階の違いによって説明可能ではあるが、日本においてはむしろ小学校より中学校の方が「校則」などによる管理が厳しいことを考えれば、単にそれだけで済まされないのかも知れない。今後の調査において留意しておきたい点である。

次に「生活面のバリアの除去を目指した取り組み」に関して考察を加える。A小学校では、校内にエージェントの事務所を設け経済的側面を支援し、朝食プログラムを実施したり、スチューデント・サービス・オフィサーによる家庭訪問を実施したりしていた。

B中等学校でも、学校外部のエージェントとの協働は随所に見られた。先住民を支援するクロンターフは、学校の中に活動拠点を持ち、学校の教員と協働しながら事業を展開していた。難民生徒の生活支援は、エージェントが中心に担っており、学校・教師の役割は、生徒をエージェントにつなげるためのハブ的な機能が主であるように思われた。また、先住民教育と難民生徒を含むEAL/D教育担当者からは、生徒の自文化を周りの教師や生徒に理解させることの重要性が指摘された。

「生活面のバリアの除去を目指した取り組み」に関して両校に共通していることは、エージェントがかなり重要な役割を担っている点である。A小学校では、スミス・ファミリーが事務所を、B中等学校ではクロンターフ財団が活動拠点を学校の中に置いていた。QLD州ケアンズでは、学校とエージェントはもはや協働を越えて、融合しているとさえ思われた。

しかし、両校の間には違いも見られた。B中等学校では、先住民教育やEAL/D教育担当者からは、教員や周りの生徒が、マイノリティ生徒の背景文化を理解することの重要性が語られたが、A小学校ではそのような指摘は聞かれなかった。これは、一つには、A小学校は規模が小さく、難民や先住民教育を専門的に扱う部局がなく、その担当者がいないこと。もう一つは、小学校では対象児童が中等学校と比べて幼いために、アイデンティティに関する問題があまり顕在化しないことによると思われた。しかし、この点に関しても今後の調査で留意する必要があると考える。

以上のような知見を日本の学校状況と比較したとき、以下の点において大きな違いが見いだせる。第一は、管理職やミドルリーダーからなるチームのリーダーシップのもと、ある一定の共通の考え方で学校づくりが行われている点である。日本においても、そのよう

な成功例は散見できるようになってきているが、まだ数は少なく、個々の教員の努力や力量に委ねられている部分が大いように思われる。第二は、学校外部のエージェントとの協働である。日本においても、「チーム学校」が謳われ、学校内外の他職種連携の重要性が説かれているが、筆者らがQLD州で見てきたような、児童生徒の生活を包括的に支援できるようなエージェントが日本にあるわけではない。QLD州では、なぜ、どのような過程を経て、このようなエージェントが発展してきたのか。そして、学校内部にまで入ってきて、学校や教員と協働できる環境が整えられてきたのか。筆者らはこの点に大きな関心を抱いた。

筆者らのQLD州のインクルーシブ教育に関する研究はまだ端緒についたばかりである。今後は、調査で浮かび上がってきたいくつかの疑問点について留意しつつ、学校とエージェントの協働に焦点を当てて、調査を継続していきたい。

注

- 1) ケアンズの特別学校は一度すべて閉鎖されたが、2017年に障害児の親らの強い希望により、Cairns State Special Schoolが新たに開校している。
- 2) 6つの障害カテゴリーは、自閉症スペクトラム障害、聴覚障害・知的障害・身体障害・言語障害・視覚障害である。また、EAPの運用状況については、片岡（2011）、原田・濱元・竹内（2018）、原田・濱元・竹内・新谷・堤（2021）に詳しい。
- 3) 日本の年長に相当する学年である。オーストラリアの学校では、小学校に向けての準備期間として小学校の敷地内で展開されており、義務教育ではない。
- 4) ICSEAは、児童生徒の学力に影響を与え得る要因（保護者の職業や学歴、学校所在地の地理的条件、先住民児童生徒の割合等）に関する学校ごとのデータに基づき、各学校がどの程度有利な環境にあるかを示した指数である。全国の実績値を1000、標準偏差を100に設定し、数値が大きいほど有利な環境にあると解釈される。800は極めて低い。
- 5) ナブランとは、公立・私立全ての学校の3・5・7・9年生の生徒が受ける全国共通の学力テストのことである。内容は、英語の読み書き、スペル、文法、句読点、計算などで、毎年5月に行われる。
- 6) たとえば、Centacare Multicultural ServicesやPCYCなどが例として示された。
- 7) クロンターフ財団については、原田・濱元・竹内（2018）においても説明している。

文献

Booth, Tony & Ainsco, Mel 2002, *Index for Inclusion (2002 edition)*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (= 中村満紀男・河合康・岡典子訳『インクルージョンの指標 (2002年版)』筑波大学心身障害学系)。

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・濱元伸彦・竹内慶至, 2018, 「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」『金城学院大学論集』社会科学編15巻1号, pp.24-43。

原田琢也・濱元伸彦・竹内慶至・新谷龍太郎・堤英俊, 2021, 「限られた資源をいかに配分することがインクルーシブ教育を推進することになるのか—オーストラリア・クイーンズランド州の『教育調整プログラム』に着目して—」『日本特別ニーズ教育学会第27回大会発表要旨集』, pp.39-40。

片岡美華, 2011, 「オーストラリアのインクルーシブ教育施策と合理的調整」『障害者問題研究』第39巻第1号, pp.49-53。

三浦美恵子, 2020, 「特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況に関する一考察」『宇都宮大学国際学部研究論集』50, pp.205-219。

本柳とみ子, 『オーストラリアの教員養成とグローバルズム—多様性と公共性の保証に向けて』2013, 東信堂。

Queensland Government (Department of Education), 2018, Inclusive Education Policy Statement booklet. <<https://education.qld.gov.au/student/inclusive-education/Documents/policy-statement-booklet.pdf>> 2021年10月21日閲覧。

玉村公二彦・片岡美華, 2013, 「オーストラリアにおける『学習困難』への教育的アプローチ」文理閣。

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』23号, pp.131-137。

謝辞

本研究は、平成30年度日本学術振興会科研費（課題番号18K02401, 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。