

# 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

The Inclusive Educational Practices of the schools in Borough of Newham

原 田 琢 也<sup>1)</sup>

Takuya HARADA

高 橋 眞 琴<sup>2)</sup>

Makoto TAKAHASHI

濱 元 伸 彦<sup>3)</sup>

Nobuhiko HAMAMOTO

中 村 好 孝<sup>4)</sup>

Yoshitaka NAKAMURA

## 1. はじめに一問題の所在

本研究は、イギリスのロンドン・ニューアム区 (Borough of Newham) の学校のインクルーシブ教育実践に関する調査報告である。

日本では、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）」（以下、「報

告」と略記する）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。しかし、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向かうことができるとされ、大きな変革を行うことなく従来の方向性を踏襲することが確認された。

ところで、日本では、図1が示すように、2007年の特別支援教育の制度化を契機として、特別支援学校、特別支援学級、通級指導を受ける子どもの数が急増している。この現象を指して、特別支援教育の制度化に伴う、従来ならば通常学級に配置されていたであろう子どもの排除の現れであるという見方が示されている（鈴木 2010, 浜谷 2012, 堀家 2012）。インクルーシブ教育を、報告が言うように、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と捉えるのであるならば、特別支援教育の制度化は、インクルージョンどころか、その逆方向、つまりイクスクルージョン（＝排除）へと現実を向かわせていることになる。

本研究では、ロンドンのニューアム区のインクルーシブ教育実践に焦点を絞る。この地域は、移民の急増、貧困といった地域を取り

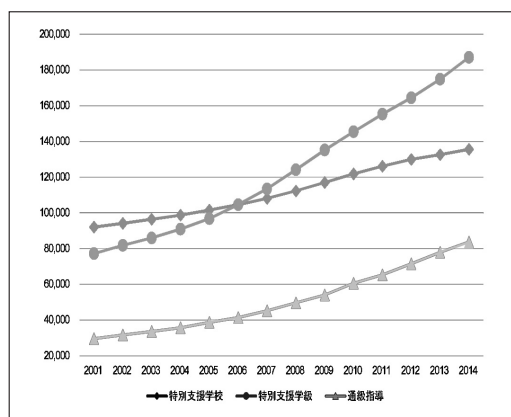


図1 特別支援教育対象児童生徒の推移

出典：平成26年度文部科学省特別支援教育資料より作成

1) 金城学院大学  
2) 鳴門教育大学  
3) 京都造形芸術大学  
4) 滋賀県立大学

巻く急激な環境の変化にもかかわらず、児童生徒全体の学力の底上げと、「特別な教育的ニーズ」(Special Educational Need: SEN)のある子どもの通常学校への包摂において成果を發揮している。本研究の目的は、このニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践を描出し、その効果を生み出している要因を析出し、日本のインクルーシブ教育システムを本当にインクルーシブなものにするためのヒントを得ようとするものである。

## 2. イギリス、とりわけニューアム区の学校に注目する理由と調査の概要

### 2.1. イギリスの「特別なニーズ教育」に注目する理由

ニューアム区について説明する前に、イギリスの「特別なニーズ教育」(Special Needs Education)について概括しておきたい。イギリスでは、1978年のウォーノック報告(Warnock Report)とそれに続く1981年の教育法(Education Act 1982)以降、「特別なニーズ教育」が実施されている。この制度では、医学的な障害カテゴリーで子どもを分類することを排し、「特別な教育的ニーズ」(SEN)という概念で子どもの学習上の困難さを捉えるところに特徴がある。SENの中には、もちろん、障害(disability)も含まれるが、社会経済的な要因から生み出される子どもの困難も含まれることになる(Warnock, M. & Norwich, B. 2010)。さらに、イギリスでは、1996年に教育法が改正され(Education Act 1996)、その第316条で、「一般学校で、特別な教育的ニーズの有する子どもを教育する義務」が定められ、翌年1997年の政府録書で「インクルージョン」が提唱されるに至った(内閣府 2011)。

日本の特別支援教育は、文部科学省のサイ

トを見れば、"Special Needs Education"と訳出され、イギリスの「特別なニーズ教育」と英語表記は同じであるが、両者は根本的に異なった制度設計になっている(清水 2012, 原田 2016)。特にこの通常学級からの排除現象を考えるに当たっては、以下の二点が決定的な違いとなる。一つは、日本の特別支援教育は医学的な意味における「障害」に焦点を当てているが、イギリスの「特別なニーズ教育」は、現象としての「教育的ニーズ」に焦点を当てている点である。二つ目は、教育を行う場を、日本の特別支援教育は、特別支援学校、特別支援学級といった特別な場を含む「多様な学びの場」としているが、「特別なニーズ教育」では「原則一般学校」としている点である。

もし日本の特別支援教育制度が、イギリスの「特別なニーズ教育」と同様の制度設計を採用することができれば、この通常学級からの排除現象を幾分かは抑止でき、社会経済的に不利な立場にある子どもの包摂を促進するとともに、障害のある子どもへのスティグマを減じることができるのではないかと考えられる。これが、私たちがイギリスの教育に注目している理由である。

研究代表者の原田は、本調査が行われる前年の2015年3月にイギリスのエクセター近郊の小学校と中等学校で調査を行っている。その時に訪問した中等学校では「ストリーミング」(Streaming)と呼ばれる習熟度別授業が徹底して行われており、最低位のクラスではほとんどがSENのある生徒で構成されていた(原田 2105a, 2015b)。この状態では、確かにSENのある子どもは通常学校の中で包摂されているとはいうものの、学校内部で、間接的に、あるいは意図せざる形で、分離されていることになる。今回の調査では、イギリスの他の地域の中等学校でも、同様にスト

リーミングが徹底して行われているかを確認したいというねらいもあった。

## 2.2 ニューアム区に注目する理由

私たちが、中でもとりわけロンドンのニューアム区に注目するのは、この地区が移民の集住地区であり、経済的に恵まれない家庭が多いにもかかわらず、学力の底上げに成功し、SENのある子どもを通常学校に包摂する率が極めて高いことによる。

ニューアムは、ロンドンの東部のテムズ川の北側に位置する33あるロンドン特別区の一つである。ロンドン東部地域は近年開発が目覚ましく、中でもニューアム区は2012年に開かれたロンドン・オリンピックのメインスタジアムが置かれた影響もあり、変動が著しい。人口は2014年現在約32万人で、33区の中で4番目に多い（City Population 2016）。2001年から2011年にかけての10年間の間に人口は23.5%上昇し、この間の増加率はロンドンで最も高い（Newham Council 2012）。

人口の内訳は、図2のように多種多様なエスニック・グループからなる。最も多いのはホワイト・ブリティッシュの16.7%ではあるが、それに次ぐインディアン13.8%、バング

ラデシ12.1%、アフリカン12.3%が拮抗しており（Newham Key Fact 2015）、マジョリティと言えるエスニック・グループは存在しない。さらに、近年その多様化と居住地の混合性が進んできていることも明らかにされている（Centre on Dynamics of Ethnicity 2013）。

貧困の度合いを表す剥奪指標（Index of Multiple Deprivation）は、2015年では、ロンドン33区中4位、全国326区中8位である。2010年ではそれぞれ2位であったことと比較すれば順位が下がっており、この5年間で状況は改善されつつあると言えるが、依然厳しい状況にあることは間違いない（Newham Info Key Fact 2015）。

このようにニューアム区は社会経済的に厳しい背景を持つ地域ではあるが、子どもたちの学力実態は他地区と比較しても引けを取らない。表1は、2014年度のGCSEテストの結果である。ここにはそのうち5科目以上受け

	Newham	London	England
Grade A* to C	66.0%	70.5%	65.8%
Grade A* to G	94.5%	94.6%	93.5%

表1 2014年GCSEテストの結果

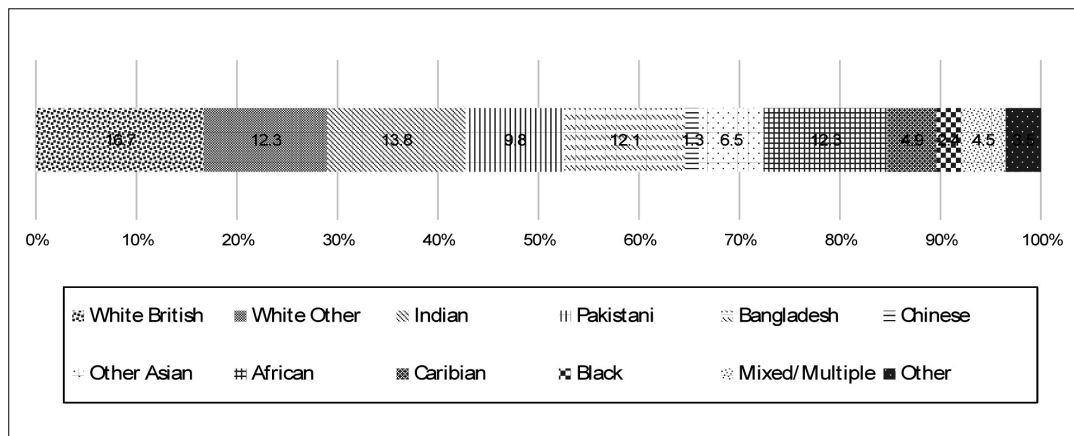


図2 ニューアム在住のエスニック・グループの割合

出典：Newham Key Facts 2015より作成

た子どものデータが掲載されている。A\* (A スター) からCグレードをとった子ども、つまり上位層の割合では、ニューアム区はロンドン全体よりも低い、イングランド全体よりは高い。さらに、A\*からGグレード、つまり中間層から下位層までを含み込んだ場合、ロンドン全体との格差はほぼ解消されている。厳しい社会経済的背景を考えれば、この地域の教育施策は、生徒全体の学力向上に効果を発揮していると言える。そしてその効果は、特に中間層から下位層の学力の底上げに顕著に現れていると言える。この地区の学力実態と格差是正策についてはハヤシザキ・岩槻(2015)が詳しい。両氏は、ニューアム区全体の学力是正策の特徴として、①教育行政担当者と校長との関係の重視、②きめ細やかなモニタリングと迅速な対応を指摘している。

ニューアム区の教育のもう一つのアドバンテージは、多くのSENのある子どもを通常学校に包摂することに成功している点である。ある調査によれば、ニューアムでは、特別学校 (Special School) などの分離された場所で学んでいる0歳から19歳までの子どもの割合が0.06%とイングランドで最も低く、これは最も高いSouth Tynesideの1.46%の24倍の低さになる (CSIE 2013)。

### 2.3. 調査の概要

私たち執筆者4人は、2016年の3月初旬に、ニューアムに一週間滞在し、表2のように、2人ずつ2つのチームに分かれ、各チームで小学校1校と中等学校1校を訪問し、1校あた

り2日間のフィールド調査を行った。

調査では、特別な教育的ニーズ・コーディネーター (Special Educational Needs Coordinator: SENCO) やインクルーシブ・マネージャー (Inclusive Manager) など、特別なニーズ教育やインクルーシブ教育関係者へのインタビューと、授業観察を中心に行った。調査項目は多岐にわたるが、特に、日本で「グレーゾーン」と呼ばれる子どもに匹敵するであろう比較的軽度の学習困難 (Moderate Learning Difficulty: MLD) のある子どもにフォーカスを絞った。それは、日本における「通常学級からの流出現象」が、このレベルのニーズのある子どもの処遇をめぐって生じていると考えられるからである。

次章では、表2の( )内の担当者がそれぞれの学校についての調査結果を報告する。①学校の概要、②SENの子どもに対する実践、③インクルーシブな学校づくりに向けての全体の取り組みの順番に整理し、それぞれのセクションの最後に小括を行う。

## 3. ニューアム区の学校の実践

### 3.1. カーペンターズ小学校 (Carpenters Primary School)

#### 3.1.1. 学校の概要

カーペンターズ小学校は、ロンドンオリンピックによって開発されたストラトフォード駅周辺のエリアに立地する小学校である。約460名 (2015年度) の児童は、人種・宗教的にきわめて多様で、近年はアフリカやバング

調査担当	中等学校 (2日間)	中等学校 (2日間)
原田・濱元 高橋・中村	Carpenters Primary School (濱元) Earlham Primary School (高橋)	Sarah Bonnell School (原田) Eastlea Community School (中村)

表2 調査と原稿執筆の役割分担

※ ( ) 内の者が第3章の各学校の原稿執筆を担当する



画像1 カーペンターズ小学校の正門

ラデシュなどからの移民の子どもの割合が増えている。2014年度のデータによれば，児童のうち4人に3人以上（77.1%）が英語を母語としない子どもである。また，無料給食の措置を受ける児童の率も高く，貧困家庭の割合も大きいと考えられる。各学年は2学級ずつ配置され，担任2名と彼らをサポートする教員1名で学年が担当されている。全体で約20名の教員に対して，主としてSENの子どもをサポートするTA（teaching assistant）が約40名いる。

文化的・経済的にも不利な背景を持つ学校でありながら，カーペンターズ小学校はインクルーシブ教育に熱心に取り組む学校として認知されており，本校のSENCOによれば，「SENの子どもへの手厚いサポートがあることでこの学校を選んだ」という保護者も多いという。今年度は児童全体の18%（約80名）をSENの子どもと認定しており，そのうち21人が一対一対応を必要とする複合的なニーズ（complex needs）をもつ児童である。学校には，感覚の統合や回復をねらいとするセンソリールーム（sensory room）や，自閉傾向のある子どもがTAと一対一で様々な玩具・教具を使って学習する部屋（プレイルーム）も整っている。

授業では，一つのクラスの中でも，学習ニー

ズに応じた「差別的処遇」（differentiation）が積極的に進められている。また，SENの子どもに対しては，毎週の教育目標を設定し，その達成度を「Pスケール」等の評価指標を用いて評価し，支援方法にフィードバックさせる方法が取られている。

一方で，カーペンターズ小学校は，SENの子どもの学習支援に取り組むだけでなく，ナショナルカリキュラムにおける「PCSE教育」の取り組みもインクルージョンの一部として重視し，文化や宗教の違いを尊重するような教育活動が多く実施されている。

このように，カーペンターズ小学校は，学習面だけでなく，社会・文化的な側面も含めて「インクルージョン」を目指して取り組む学校だが，2014年のOfsted（Office for Standards in Education，オフステッド，教育水準局）の評価では「要改善」（Requires improvement）という評価を与えられることとなった。その大きな理由は「授業の方法」にあり，SEN児に手厚くサポートをするだけではなく，より習熟度の異なる一人一人にチャレンジをもたらし，学力を伸ばすような指導法が必要だと指摘された。同時に，教員の授業の質にもばらつきがあることが言及されている。これを受け，特に，国語（リテラシー）や算数を中心に教員研修等を通じて，指導方法の見直しが進められてきた。

以下，主に授業場面の観察に基づき，教員たちがどのような授業実践やSEN児へのサポートによってインクルージョンを実現しようとしているかを検討していきたい。

### 3.1.2. SENの子どもに対する実践

#### 3.1.2.1. リテラシー教育におけるインクルージョンの取り組み

ここでは，カーペンターズ小学校が近年力を入れている国語（リテラシー）の授業改善の取り組みを見ていきたい。上述のように，

様々なレベルのSENの子どもがいる一方、最近移住してきたばかりの子どももおり、国語の学力やニーズにおいて大きな違いがあり、どのように授業をニーズに合わせて「差違化」させるかが一つの課題である。

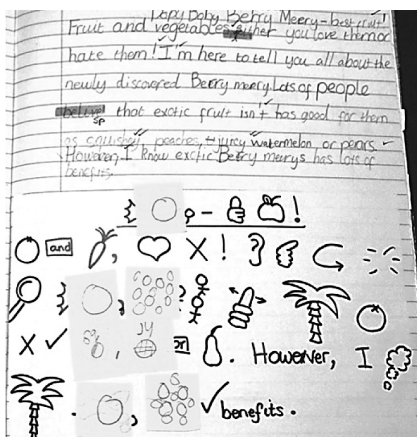
そこで、カーペンターズ小学校が全校で取り組んでいるのが「ストーリー・マップ」を用いた授業づくりである。「ストーリー・マップ」とは、英文テキストの単語や記号一つ一つを、身体的なジェスチャーを表す記号（画像2）に置き換えて、その記号を用いて読んだり、書いたりする授業支援のツールである。子どもたちは、ジェスチャー用の記号に翻訳された英文テキストを見ながら、教師とともにジェスチャーをつけて音読練習を行う。細かいスペリング上の問題はいったん脇に置き、記号による視覚的支援を得ながら、まずはテキストを覚える。ジェスチャー記号の羅列を読みながら、教師と生徒が立って音読をする様子は、体を使ったゲームのようでもあり、英語を母語としない家庭の子どもにとっても入りやすい活動となっている。

ストーリー・マップの記号は、英文を実際にかく作業においても、重要な役割を果たす。元の英文をただノートに書き写すのではなく、ストーリー・マップ化された文を英文になお

す作業では、記号の視覚的な支援を得られ、意味を理解しながら書く練習を行うことができる。このように、ジェスチャー記号を仲立ちとして、英文を「読む」・「書く」作業を楽しく効果的なものにする事で、リテラシーの授業をよりインクルーシブにしているといえる。

同時に、ストーリー・マップによる授業には、同じ單元の中でも、学習ニーズのレベルに合わせて授業内容を変えられるという利点がある。例えば、2年生のリテラシーの授業では、「ラッコ」を主人公にした水生動物の物語が教材として用いられていた。その際、約20人のメインストリームの児童は、一定の英語能力があるため、ストーリー・マップを部分的に変えて、自分の創作した水生動物をそこに登場させる物語づくりの活動をしていた。児童は、全体でどのような水生動物がいるか議論した後、自分の登場させたい水生動物のアイデアを考えた。アイデアが決まった子どもは、ノートに書いたストーリー・マップの一部を書き換えて、自分の物語を作った。一方で、同じ教室の中で学習する4人ほどのSENの子どもたちは、一人のTAのサポートにより、オリジナルの物語をさらに短くしてマップ化した紙を前に、ジェスチャーをつけて音読の練習を繰り返していた。最終的に、このグループの子どもたちも授業の終わりには、ターゲットの英文をジェスチャーをつけて皆の前で暗唱することができた。

このように、同じ單元の中でも、ストーリー・マップの活用により、子どもの学習ニーズに合わせた「差違の処遇」が取り組まれている。こうした授業方法は、子ども一人一人に焦点を当てた学力向上と、共通のカリキュラムおよび單元の下でのインクルージョンを両立させようとする取り組みとして捉えられる。



画像2 児童のノートに貼られたストーリー・マップ

### 3.1.2.2. 算数科における取り組み

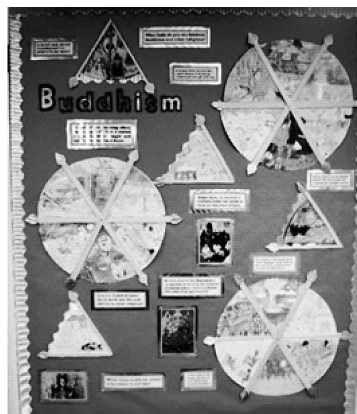
算数の授業においても、学習ニーズに合わせた「差造化」が見られる。一つの教室の中で、メインストリームの子どもの学習の場と、SEN児を対象とした小グループの学習の場が設けられ、共通の単元の中でも、違った学習内容で授業が進められていた。最上学年においては、児童間の学力差が大きくなっていくためか、2クラスの生徒を3コースに分けての習熟度別授業が行われていた。算数の習熟度別授業を観察したが、上位グループが「体積」を扱っていたのに対して、下位グループは「面積」を扱うなど学習内容に違いがあるほか、授業方法にも違いが見られた。

授業をよりインクルーシブなものにするため、教員は個別の学習だけでなくグループワークによる協同的な学習活動を多く導入しているという。そうした協同学習のリソースとして「シンガポール・マス」と呼ばれる問題解決的な算数教材の内容が部分的に授業に取り入れられている。

### 3.1.3. インクルーシブな学校づくりに向けての全体の取り組み

カーペンターズ小学校は、日本における道徳や特別活動にあたるPSHE教育（personal, social, health and economy education）の取り組みにも積極的である。この学校のPSHE教育のカリキュラムには、宗教教育のほか「P4C」と呼ばれる討論活動も含まれる。

宗教教育については、学期に数回、授業で学ぶ機会が設けられている。その内容は、児童が信仰する宗教ごとに分かれて学習するのではなく、信仰の意味や個々の宗教の特性について、クラスや学年全体で子どもたちが共に学ぶものとなっている。学校内には、世界の様々な宗教について学習成果を表す掲示物がいくつも置かれ、様々な宗教に対するこの学校の尊重・寛容の姿勢がはっきりと示され



画像3 世界の様々な宗教を表す掲示物

ている。

次に、P4Cについて紹介したい。P4Cは、'Philosophy for Children'（子どもの哲学）の略である。「子どもの哲学」は、イギリスの公立学校の中で一定広がっている活動で教科書も販売されている。導入の短い物語などを聞いた後、その主題について生徒が討論するというのが一般的なパターンである。その際、教師はファシリテート役に徹し、なんらかの主張や価値観に子どもたちを方向づけようとはせず、討論はオープンエンドの形で終わる。

例えば、6年生のP4Cの授業では、「正しい意思決定」を主題にしたディベートが行われた。担任教員は、第二次世界大戦中にアメリカ人兵士が敵兵を殺害したことを一生後悔するという逸話をアニメーションで見せた後、「どうすれば後悔しない、正しい意思決定ができるだろうか」と問いかけた。児童は積極的に手を挙げ、学校生活やスポーツのことを例にとりながら、自分の意見を表明した。このような取り組みは、インクルージョンに必要とされる、集団の中でのコミュニケーションの力を育むと同時に、多様な主張を理解しあうことを通して「寛容さ」というイギリス的価値を習得することにもつながるという。

### 3.1.4. 小括

こうした取り組みが評価され、2016年のOfstedの評価においては、「障がいのある」(disabled) 児童およびSENを持つ児童、および英語を母語としない児童は効果的なサポートを受けており、その結果よく進歩している(make good progress)」との評価を受けた。同時に、さまざまな取り組みが「多様性の尊重」につながるものであり、英国の価値(British Values)を効果的に育てているとして、社会・道徳的な側面での教育も高く評価された。

監査に基づく学力の底上げや指導方法の改善へのプレッシャーは大きいと考えられるが、そうした政策の中においても、インクルージョンの理念を達成すべく、文化的背景や学習上のニーズに対応し、特にリテラシー教育の面で、「読み・書き・話す」力の向上にむけて教員たちが積極的に取り組む状況が観察できた。

また、カーペンターズ小学校は、人種や宗教、文化の多様性の尊重や相互の寛容など英国の価値を重視し、その教育にも力を入れて取り組んでいる。この小学校の取り組みが、学力偏重に陥らず、そうした社会文化的な側面にも及んでいる背景には、Ofstedの監査もそれらの領域を無視せず評価対象としていることが大きいのではと考えられる。

## 3.2. アーラム小学校 (Earlham Primary Schhol)

### 3.2.1. 学校の概要

アーラム小学校は、ストラドフォード駅から東へ徒歩15分程度の位置にある公立の小学校である。児童数は、約400名である。シニアリーダーである教員が4名、Year 5と6の教員が5名、Year 3と4の教員が6名、Year1と2の教員が4名、幼児クラスの教員

が5名、TAが19名、学校職員(非教員)が20名の計63名の教職員を擁する中規模な初等学校である。

創立は、1950年代初頭であり、緑に囲まれた豊かな立地にある。周囲は、住宅地となっている。校舎は、レンガ造りであるが、最近改装された校舎の一部には、運動場に面したピロティヤルーフバルコニー、ガラス張りのトップライトがあり、モダンな雰囲気を醸し出している。

学校の目標は、優れた学びと教授を達成することやすべての子どもたちへの平等な学びを提供することにある。児童の制服は、周囲の緑豊かな環境にマッチした白いポロシャツにグリーンのセーターとなっている。シニアリーダーの教員たちは、制服ではないが英国ブランドのローラアシュレーのワンピースに、ロングスカーフをまといエレガントで落ち着いた雰囲気で児童に優しく接している。児童は様々な国籍で構成されている。中には、家庭的に貧困等の問題を抱えている児童も多く含まれている。ディスレキシアや学習困難の児童も在籍している。ダイバシティを尊重した学校であることがみてとれる。

2013年のOfstedの評価では、総合評価は「良い」(Good)であり、「児童の達成度」「教授の質」「児童の行動と安全」「リーダーシップと管理のすべての項目」においても「良い」(Good)となっている。評価のコメントの中には、児童の大多数がエスニックグループであり、その中で最も多いのがパキスタンとバングラデシュといった開発途上国出身であることや、児童の大多数が英語を第二言語とすること、障害のある児童の率がナショナル・アベレージより上回っていることが示されている。

キーステージ2(7歳~11歳)を対象として実施される英国のナショナルテスト



(KS2 achievement) においては，Reading, Writing, Math において，11歳で評価が行われ，Level4+に到達することが求められるが，当該学校の結果においては，すべての科目においてLevel4+の水準に達成している児童のパーセンテージがナショナル・アベレージを上回っている。

### 3.2.2. SENの子どもに対する実践

アラム小学校のSENのある児童は，全校児童数400名に対して50名であり，12.5%がSENのある子どもであることがわかる。シニアリーダーの1人であるインクルージョンリーダーの説明によると，SENのある複数の児童への介入としては，「ニーズに適応した目標化された介入」「クラスでの大人によるサポート」「障害のある児童への合理的な調整」「個別化された能力別学級編成」「幼児クラスへの言語指導」「読みの指導」「数量学習への補習」「マンツーマンのフォニックスへの介入」「行動と感情へのサポート」「プレイセラピー」「言語のグループ学習」「リテラシーのグループ学習」「数量のグループ学習」「ソーシャルスキルのグループ学習」があるということである。

これらは，学習方法や学習形態に係るサポートである。筆者らは，まず，1日目にYear 1と2のクラスを見学した。「クラスでの大人によるサポート」「障害のある児童への合理的な調整」の一環として，通常学級の中の壁側に設けられたTEACCHプログラムの物理的構造化がなされたスペースで，自閉症であろうSENのある児童がTAのサポートを受けながら懇切丁寧に説明を受けていた。また，教員は，常時，感情を表すカードを身につけており，自閉症の児童がパニックになりそうになると，すかさずそのカードを取り出し，気持ちを探ねるといった細やかな指導がなされていた。



画像4 SEN（自閉症）のある生徒のための教室の壁側におかれた学習スペース



画像5 感情を表すカード

筆者らは，1日目の午後からは，「リーディング・リカバリー」(Reading Recovery) という学習困難のある児童向けの個別授業を観察した。この授業は，校長室にほど近い廊下に置かれたテーブルに，午後1時になると児童が赴き着席することで開始された。授業者は，TAであるが，学習困難のある児童に対して，絵本を用いて，一つ一つの単語を何度も発音させながら丁寧に教えていた。また児童が読めるようになることを都度確認していた。着席の姿勢が崩れていると廊下を通りかかったインクルーシブリーダーが，「きちんとした姿勢で座りなさい」と即座に注意をする。児童は，注意をされたらすぐに座りなおしていた。行動面での指導も同時に実施されているのである。

2日目の朝からは、フォニックスのグループ指導を見学した。改装されたカラフルな図書室の壁側に2つ置かれた丸いテーブルに子どもたちがやってきて、4人程度のグループ毎に着席する。ホワイトボードにTAが英単語を書きこんだ上で、フォニックスにあたる部分を空白にし、下線を入れる。児童一人一人が空白部分を意識しながら英単語を発音する。正しい発音ができにくい場合には、正しい発音ができるまで何度も繰り返す。そして、ホワイトボード上に書かれた単語の空白部分のアルファベットを指名された児童が解答する。授業時間のおわりには、単語の書き取りテストを行うのである。このフォニックスのグループには、SENのある子どもと共に、英語が第一言語ではない児童も参加していた。

このような丁寧な指導方法が英国のナショナルテスト (KS2 achievement) のReadingの高得点につながっているのであろう。

このようなオプションな「取りだし授業」を受けている際の児童の様子を観察してみた。特に、自分たちだけが抽出されていることを気にしている様子もなく、あたかも選択授業を受けるかのように、児童たちは専用テーブルが設置されている場所にやってきては、授業を受け終わると教室に戻っていくのである。インクルーシブリーダーは、教室に案内するたびに、SENのある子どもを指さし、筆者らに「あの子とこの子がSENの子です」と教えてくれた。そして、SENのある子どもたちに、我々のいる場所に来るように手招きをし、挨拶をするように促した。それぞれの子どもが丁寧なことばで自己紹介を兼ねて、挨拶をしてくれた。この学校においては、SENのある子どもは決してマイノリティではなく、当たり前のように「取り出し授業」を受講し、「自己紹介」も行ってくれた。

### 3.2.3. インクルーシブな学校づくりに向けての全体の取り組み

アラム小学校のSENのある児童は、全校児童数400名に対して50名であるが、SENのある特定の子どもに対する特別な手立てだけではなく、学校全体としてもインクルーシブな教育実践ができるように、様々な方策が考えられていた。以下、学校全体で取り組まれている指導方法について説明することとする。

#### 3.2.3.1 学習環境の工夫

一斉授業が行われる教室のほとんどに、前述した自閉症児のための物理的構造化が施されたスペースが設置され、児童のためのタイムスケジュールや手順書が置かれている。文房具なども整然と配置され、ビフォー・アフターを分別するためのトレイが設置されている。また、そのスペースにおいては、フリーノートが置かれている。このノートにSENのある子どもが学習を記録していき、教員がいつでも閲覧できるように集積されている。

教室における掲示物についても着目したい。ほとんどの教室において、歴史コーナー、数量コーナーといった具合に、コーナー別に主要内容を示すポスターが掲示されている。例えば、算数コーナーにおいては、図形に関するポスター、算数の公式に関するポスター、歴史コーナーには、英国の首相や著名人、年号のポスターといった具合である。子どもたちは、これらのポスターを毎日見ながら、必要な知識をインプットしていく。ポスターは、教室のみならず屋外の壁にも掲示されてきた。校内のあらゆる場所が学習の場であり、学習の機会なのである。

また、前述したように、学校内の様々な場所にオプションな「取り出し授業」が可能なテーブルが設置されている。児童は、自分が参加すべき授業に自分から足を運んでやっ

て来る。言語指導や数の指導などが入れ替わりで、そのテーブルで行われていく。

### 3.2.3.2 学習形態・学習方法の工夫

一斉授業の中においても、能力別にグループが編成されている。例えば、同じ算数の割り算に関する授業を受ける場合においても、SENのある子どものグループと一般の子どものグループといったように能力別に分かれて着席していた。例えば、SENのある子どものグループでは、主指導を担う教員とTA 2名が付き添い、おはじきやカードを用いて'One for you' 'One for you'といった具合に声に出しながら、優しく語りかけるように一つ一つ丁寧に問題を説明していく。一方、一般の子どものグループにおいては、15問程度の割り算の問題が掲載されたワークシートが配布され、自分たちでどんどん解答していく。同一の課題ではあるが、レベルに応じて様々な学習形態や学習方法が工夫されて指導がなされることにより、どの子どももが取り残されることはなく、いわゆるダンピングが生じないように配慮されていた。このような細やかな工夫によって、すべての子どもたちがそれぞれの学習機会を得ているのである。

### 3.2.3.3 SENのある子どもへの教職員の協働システム

この学校においては、50名のSENのある子どもが在籍しているが、その中には家庭的な課題を抱える子どもも多く含まれる。このような子どもたちの処遇を考える際に、スタッフの中に心理資格のあるソーシャルワーカーが配置されていることの意味は大きい。

この職員が虐待や愛着障害のある児童の絵画を見せてくれた。筆者の絵画分析によると父親と母親の関係がうまくいっていない様相を示唆する描画やきょうだいの間でも大切にされている子どもとそうではない子どもの存在を示唆する描画もいくつか含まれていた。

ソーシャルワーカーは日々、このような虐待や貧困を疑われる児童に対しても、愛情をもって熱心に接している。このソーシャルワーカーは、絵画の紹介のあとに、自身のオフィスに案内してくれた。そこには、感情を表す人形や自己肯定感を醸成するためのカード、ぬいぐるみ、箱庭などが置かれており、生活や家庭面において心理的不安を抱える子どもたちが来訪し、相談できる体制が整えられていた。相談があればカードに記入して申し込みができるように、投函用の小さなポストが2階とソーシャルワーカーのオフィスの入り口に設置されていた。大学や認定機構が授与した認定資格証もオフィスの壁に誇らしげにいくつも掲示されていた。高度な専門的知識とプライドをもって子どもたちに向き合っている様子が垣間見られた。アーラム小学校では、このような専門的なスタッフや教師、TAが互いに協力しながら、全体として包摂的な学校文化をつくっていた。

### 3.2.4. 小括

アーラム小学校の特徴は、前述したように、開発途上国をはじめとする様々な国籍の子どもが在籍していること、そのため児童の大多数は、英語が第二言語であること、障害やニーズのある児童の率が高いことであろう。このような状況の子どもたちのために、オプションな個別授業やグループ授業を実施し、また通常学級においても、きめの細かい指導と支援を行っている。また、アーラム小学校では、専門的な知識を持ったスタッフと教師、TAらが協働しつつ、学校全体として丸となってインクルーシブな教育実践を進めようとしている様子を観察することができた。

### 3.3. サラ・ボンネル学校 (Sarah Bonnell School)

#### 3.3.1. 学校の概要

サラ・ボンネル学校は、ストラドフォード駅から東へ5分ほど歩いたところにある公立の女子中等学校である。生徒数1,180名、教師数76名、TA26名、サポートスタッフ29名を擁する大規模な中等学校である (DfE 2015)。



画像6 サラ・ボンネル校と登校時の生徒たち

学校の誇りは多様性を重んじ、すべての生徒に平等な機会と包摂的な環境を提供していることにあるという。生徒の中には部屋の中でも学校指定の水色のスカーフを頭にまとっている生徒が目立つことから、イスラム系の生徒の比率が高いことが推察される。黒人の生徒も多く、逆に、白人の生徒は1割にも満たない。英語が第一言語ではない生徒 (Pupil with English not as a first language: EAL) は77.0% (イングランドの公立学校全体では15.0%)、無料給食の資格を持つ生徒 (Pupil entitled to Free School Meal: FSM) の比率は60.8% (イングランドの公立学校全体では29.4%) と非常に高い (DfE 2015)。

学校のモットーは、"Be Proud, Aim high, Work hard, Be nice, No Excuses" (誇り高くあれ、高みを目指せ、努力を惜しむな、言い訳はするな) である。このモットー

が示す通り、学校は生徒に自信をつけさせ、高いパフォーマンスを発揮させることに力を注いでいる。2015年のGCSEテストの結果では、英語・数学を含む5科目以上でグレードA\*からCで合格した生徒の割合は66%で、イングランド56.8%、ロンドン61.5%を遥かに凌いでいる。2013年から2015年にかけての3カ年の平均では、「不利な状況にある生徒」(disadvantaged student) の結果は59%であった。他の生徒が71%であることと比較すれば、依然格差は残されていると言えるが、イングランドの公立全体における「不利な状況にある生徒」が38.1%であることと比較すれば、学力の底上げにかなりの成果を発揮できていると言える (DfE 2015)。

2013年のOfstedの評価では、総合評価は「良い」(Good) となっている。特に高く評価されている項目は、生徒の学習に向かう態度や姿勢、校長らのリーダーシップとマネジメントで、それらの評価は「極めて良い」(Outstanding) とされている(Ofsted 2013)。

#### 3.3.2. SENの子どもに対する実践

サラボンネル学校のSENのある生徒の数は、SENCOによれば、全校生徒1,180人中237人(20%)である。そのうち「EHCPまたはステートメント」は8人(0.6%)、「SENサポート」(SEN Support)は229人(19.4%)である。

この学校のSENOによれば、2014年のコード・オブ・プラクティス (Code of Practice) の改訂は、学校現場に大きな影響をもたらしたが、その中でも特に大きなインパクトを与えたのは、差別的処遇 (Diffrenciation) の徹底であるという。SENのある生徒の処遇は、ニーズに応じてウェブ1からウェブ3に分類して捉えられている。ウェブ1とは、たとえばワークシートに配慮したりするなどして、通常学級におい

て学ぶ方法である。ウエーブ2は、通常学級から取り出し、6から8人の小グループを構成して授業を行う方法である。そして、ウエーブ3は、「ワン・トゥ・ワン・サポート」(one-to-one support)と呼ばれる、セラピストやTAによる一対一の個別の支援である。

筆者らは、9年生のウエーブ2のリテラシー(Literacy)の授業を観察した。生徒6人と教師1人、TA1人が、大きなテーブルを囲み座っていた。この時間の内容はシェイクスピアの『ロミオとジュリエット』であった。その時間のテーマは、当時と今の結婚観の違いであった。生徒らは打ち解けた雰囲気の中で、活発に考えを出し合っていた。授業の活動の様子を見ている限り、この子どもたちに何らかのSENがあるようには思われなかった。

この学校では、このような小グループの取り出し授業は、「トランジション・グループ」(transition group: TG)と呼ばれている。トランジション・グループ・コーディネーターの女性教員の話では、イングランドでは一般的に、このような小グループの取り出し授業は、「ナチュアール・グループ」(nature group)と呼ばれており、小学校に多く見られるそうだ。この学校ではそれを参考にして独自のものをつくり、「トランジション」(移行)と命名した。あくまでもメイン・ストリーム(main stream)に戻ることが志向されているのである。

このクラスにコンプレックス・ニーズ(complex needs)を持っている子どもたちがやってくる。自閉症やダウン症の子どももいれば、不登校の子ども、虐待を受けている子ども、外国から来てまだ間もない子どもも対象になる。7年生では週6回、8年生では週5回、9年生では週3回、およそ1日に1時間ずつこのような時間が設けられている。

メンバーは固定されておらず、年間6回ある休業毎に見直しされる。内容は、「リテラシー」(Literacy)と「学習の社会的感情的側面」(Social Emotional Aspect of Learning: SEAL)に大別される。SEALでは、気分やストレス、自信にフォーカスを当て、感情のコントロールの仕方を学ぶのだという。障害があったり、家庭に問題を抱えていて学校で息苦しさを感じている子どもが、自分の思いや感情を表現し、それを周りが受け止めることにより、落ち着きを取り戻し、エンパワーされることが目指されている。リテラシーの時間でも、様子がいつもと違うと感じたときには、学習を中断して、輪になって話しあうこともあるという。TGは、学習支援というよりは、学校の中に設けられた「安全地帯」あるいは「居場所」の意味が大きいようである。

一部の生徒を抜き出すことで、生徒間にコンフリクトが生じないかと聞いてみたところ、そのようなことが全くないわけではないとの答えであった。コンフリクトが生じないように、別室指導の理由をメインストリームクラスで説明したり、昼休みは開放しておき友達を連れてくることを勧めたりしながら、相互理解を図るように努力しているという。中には、別室での指導を望まない親もおり、そういうケースでは、教師がTGへの取り出しの必要性を感じていても、断念せざるを得ないこともあるという。

### 3.3.3. インクルーシブな学校づくりに向けての全体の取り組み

この学校では1,200名ほどの生徒の指導と支援を、130名ほどの教師やスタッフで行っている。一人一人の子どもに目を行き渡らせるには、あまりにも大規模である。そのため、この学校では、多種多様な教職員が協力しながら足並みを揃えてインクルーシブな教

育実践を行うことができるように、様々な仕組みや装置が構築されていた。

### 3.3.3.1 目標や指導手順の明確化と共有化

まず、この学校のモットー "Be Proud, Aim high, Work hard, Be nice, No Excuses"が、単なるお題目としてではなく、生徒や教職員の日常生活に密接につながれていることを指摘しておきたい。右図に示されるように、このモットーは、「学習に向かう姿勢」(Attitude to Learning)や「最低限の期待される行動」(Minimum Expectation)といった生徒の行動指針に反映され、「サラボンネル・ウェイ」(Sarah Bonnell Way)を構成している。そして同時に、ここには掲載していないが、「ノウ・イクスキューズ・ラダー」(No Excuses ladder)と呼ばれる教師側の指導指針にも結びつけられている。要するに、学校における生徒と教師の目指すべき行動が、このモットーから派生して関連づけられ、生徒と教職員の間で共有されているのである。そして、このモットーは、学校中のありとあらゆる場所に掲示されている。

この学校には、また、インクルーシブ教育の諸段階を模式的に表した「サラ・ボンネル・スクール・ユニバーサル・サポート・トライアングル」(Sarah Bonnell School Universal Support Triangle)と呼ばれる概念図がある。この図では、三角形の底辺に「学校全体やホームルームに基礎を置いた支援」が配置され、日常的な授業の質の向上や行動指針の徹底がインクルージョンの基盤となることが示されている。その上で、そこからこぼれ出る子どもに対しては、段階的に様々な手立てが講じられ、その数がしだいに絞り込まれていくことが、イメージとして捉えられるように工夫されている。

「修復的会話の枠組」(Restorative Conversation Framework)も意義深い。

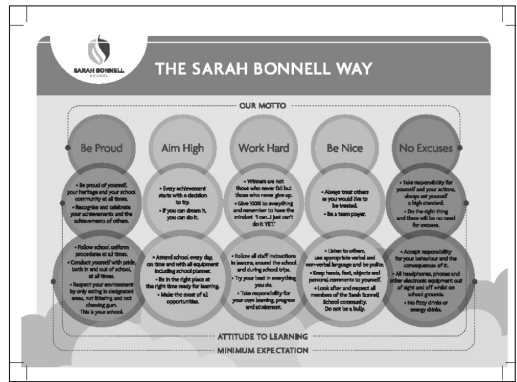


図3 Sarah Bonnell way

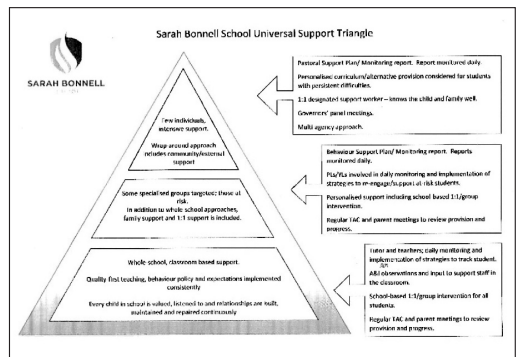


図4 Sarah Bonnell School Universal Support Triangle

これは下に示すように6つの質問からなる。教職員は生徒の問題に直面した時に、この順番に沿って生徒に質問を投げかけながら、問題解決に当たることになっている。この6つの質問は、全ての教職員の首からかけられている名札の裏に印刷されており、緊急時にも適宜参照できるようになっていた。

#### Restorative Conversation Framework

1. What has happened
2. What were you thinking at the time?
3. Who has been affected?
4. How have they been affected?
5. What needs to be done now to make things right?
6. How can we do things differently in the future?

図5 Restorative Conversation Framework

### 3.3.3.1 協働を可能にする組織やシステム

この学校のインクルーシブ教育実践の要として位置しているのが、「インクルージョン・パネル・ミーティング」（Inclusion Panel Meeting）と呼ばれる会議である。学年毎に週1回、計5回開かれている。参加メンバーは右表の通りである。各部署の代表者が集まり、各学年で起こっている問題を共有し、問題解決に向けて具体的な方策が練られる。

役職名	主な仕事内容
Behavior Leader SENCO	インクルージョン全般を統括 特別なニーズ教育を統括
Dupty Head	副校長
Safe Gurding Officer	福祉や家庭の問題担当
Year Leader	生徒の行動面の学年主任
Progress Leader	生徒の学力面の学年主任
Senior Leader	管理職と学年の橋渡し役

表3 インクルージョン・パネル・ミーティングの出席者

「学級制」の意味も大きい。各学年240名の生徒は8つのクラスに分けられ、各クラスには一人のチューター（tutor）が担任として配置されている。チューターを統括するのが、イヤー・リーダー（year leader）である。イヤー・リーダーは教師（teacher）ではなく、パストラルケア（pastralcare）の専門家である。生徒は、毎朝20分の学級活動の時間だけではなく、ほとんどの教科の授業をこの学級で受けることになる。この学校では、ストリーミングは限定的にしか行われていないので、生徒らはかなり多くの時間をこの学級で級友とともに過ごすことになる。日本の学級制に近いシステムであるといえる。

インクルージョンを語る上で、ユース・ワーカー（Youth Worker）の存在は欠くことができない。ユース・ワーカーとは若者支援の専門家であり、その活躍の場は行政機関や

民間団体など多岐にわたる。この学校には、3人のユース・ワーカーが働いており、主に高学年（9年生以上）の生徒のサポートにあっていた。その一人にインタビューすることができた。彼は、学校での問題行動の根源は家庭にあることを強調した。そして、家庭訪問をしたり親と面談したりして親とつながり、生徒理解を深め、教師と生徒の橋渡しをするのが自分の役目だと語っていた。

### 3.3.4. 小括

サラボンネル校の特徴は、社会経済的に厳しい条件を抱える子どもが多いこと、それに加え、約1,200人の生徒を擁する大規模校であること、にもかかわらず、学力の下支えに効果を発揮し、SENのある子ども一人一人を、あくまでも通常学級にベースをおきながら、包摂しようとしているところにあった。

それを可能にしている要因として、トランジション・グループに見られる決めの細やかな支援体制と、多種多様な教職員を束ねる「目標や指導手順の明確化と共有化」と「協働を可能にする組織やシステム」に注目した。

## 3.4. イーストリア中等学校（Eastlea Community School）

### 3.4.1. 学校の概要

イーストリア・コミュニティ・スクールは、男女共学、中等教育のコミュニティ・スクールであり、11～16歳の生徒が在籍する。場所はニューアム西部にあり、学校周辺は古い住宅が並ぶ住宅街である。生徒数は912名であり、スタッフは、教員（非常勤も含む）68名、TA32名、その他のスタッフ31名、教員1人当たりの生徒数は13.5名である（DfE 2015）。本校は一方で、障害をもつ生徒や英語が第一言語でない生徒（EAL）、無料給食の資格を持つ生徒（FSM）を多く受け入れ、インクルーシブな学校づくりを進めている。朝の正

面玄関を見ると、車椅子に乗った生徒や常にくっむいている精神的に辛そうな生徒が保護者と一緒に登校し、スタッフが彼らを迎えに来ていた。また個々の生徒に調整されたサポートを受けられる自立学習センターの前には、身体障害者用の駐車スペースがある。



画像7 イーストリア校の校舎

他方、教育面では、2014年のOfstedの評価では、すべての項目で良い (Good) という評価を受けている。社会的に剥奪されたエリアにあるにも関わらず、良好な教育成果をあげている (Ofsted 2014)。本校は生徒の学力向上についても意欲的であり、廊下に学業優秀者の写真つき紹介パネルを掲示するなど、成績の優秀な生徒や卒業生を積極的に顕彰している。またキャンパスの施設面では、2013年には政府の学校施設改善 (Building Schools For the Future) プログラムを受けており、科学、美術、自立学習センターなど、専門ごとの多くの建物が並ぶ。平均より小規模のセカンダリースクールであるが、かなり恵まれた施設を有しているという印象を受けた。

#### 3.4.2. SENの子どもに対する実践

全生徒数912名のうち、ステートメントあるいはEHCPを持つ生徒は13名 (1.4%) であり、SENサポートの資格を持つ生徒数は135名 (14%) である。さらに、調査時点でのSEND (Special educational needs and disability) 生徒の名簿によると、SENサポー

トもステートメントあるいはEHCPも空欄であるが、ニーズはあるとしてSEND名簿に記載されている生徒が23名いる。

ホームページによれば、本校のインクルージョン部門は3種類のサポートに分かれている。

①複合的なニーズに対する手だて。メインストリームの授業に加えて、小集団的教育と個人的療法からなる、高度に個人化された時間割を組んでいる。複数の深刻な学習困難を持つ生徒の時間割を見せてもらったが、一部には英語などの科目もあるが、理学療法やパーソナル・ケア、センソリールーム・セッション、音楽療法などが中心となっている。これらは日本であればおそらく特別支援学校で提供されるレベルのものであり、それが通常学校で提供されていることは、言及に値すると思われる。

②学習面のサポート。メインストリームの時間割にプラスして、TAのサポート、小集団での読み書きなどの援助が提供される。

③行動面のサポート。メインストリームの時間割にプラスして、TAのサポート、小集団でのソーシャルスキルやアンガーマネジメントなどの援助が提供される。

複数の深刻な学習困難を持つ生徒には、主に①のサポートが提供される。それ以外のSENを持つ生徒には、メインストリームの時間割に加えて、個々の必要に応じて②や③のサポートが提供される。

今回の調査では、SENを持つ生徒がいる複数の授業を見学した。おおむね生徒数は10名前後で、TAが数名という配置となっていた。

数学の授業では、生徒8名に対して、教師1名、TA3名が対応していた。生徒は3つのグループに分かれていた。(a)前方真ん中の4人の生徒のグループ。この中にMLD



(Moderate Learning Difficulties) を持つ生徒もおり，TA 1人は基本的にその生徒の隣に座っている。(b)その右後ろの2人グループ。(c)教室後方の，車椅子の生徒（脳性マヒだと思われる）2人にTA 2人がついているグループ。

教師が最も濃密に関わっているのは，(a)前方真ん中の4人である。ケタの多い数や，プラスの数やマイナスの数をいくつか示し，どれが一番大きくてどれが一番小さいかを考えさせる。また，移動所要時間のどれが速くてどれが遅いかなど，色々な数について，大きさの比較を行なう授業のようであった。(b)右後ろの2人は，基本的に自習のような学習形態に見えた。(c)後方の2人それぞれには，TAがついて，道具を使ったりする初歩的なレベルの学習を行っていた。教師は(a)グループに滞在している時間が一番長い，(b)グループや(c)グループのところにも移動しては，声かけを行っていた。つまり，1つの数学の教室の中で，生徒の特性や学習レベルに合わせて3つのグループが同時進行しているのである

また，読み(Reading)の授業では，生徒10名に対して，教師1名，TA 2名，オブザーバーTA 1名が対応していた。授業後に見せてもらった授業計画の様式には，SENを持つ生徒数とEAL（英語が第二言語）の生徒数を書く欄もあり，それによると，生徒10名のうち，EALの生徒が3名，SENを持つ生徒が1名いる。TAは各自が作業をする時などに，サポートが必要な生徒のそばで個別対応を行なっている。この授業は数学と違って全体がまとまって進行していた。

これら以外にも，昼食時間や休憩時間，放課後のクラブ活動などの課外時間中に必要なTAがつくことも，SEND情報報告書に明記されている。昼食時間の食堂も観察したとこ

ろ，TAのサポートを受けながら昼食を取っている生徒たちがいた。

### 3.4.3. インクルーシブな学校づくりに向けての全体の取り組み

かならずしもSENDには含まれない，社会的に不利な生徒に対しても，様々なインクルーシブな取組が行なわれていた。英語が第一言語ではない生徒は642名(70.4%)，過去6年間に1度は無料給食の資格があった（つまり経済的に貧困な）生徒数は555名(60.9%)である(DfE 2015)。いずれも全国平均を上回っている。本校が位置するのは社会的剥奪度の高いエリアであり，無料で朝食が提供されるブレックファースト・クラブ(breakfast club)も開かれている。

本校全体のインクルーシブな仕組みは，しばしば「バーティカル」(vertical「縦の」)と称されていた。それに関わる二つの仕組み，SSMとメンター・クラス(mentor class)について紹介する。

#### ①学校全体のバーティカルな「コミュニティ」

狭義のSEND以外の様々な社会的なサポートを担当する管理者として，SSM(student services manager)が4名いる。彼女ら(調査時点では全員女性であった)は教師でもソーシャルワーカーでもないが，福祉面を担当する管理者である。全校生徒を4つのコミュニティに分割して，それぞれ各SSMが責任を負うシステムを，「バーティカル・チュートリアル・システム」(Vertical Tutorial System)と呼んでいる。各コミュニティには約15人の教師が属する。生徒数を単純計算すると，各コミュニティに228名，教師1人あたりは約15名(Ofstedのレポートでは13.5名となっていた。年度の違いあるいは常勤換算による違いと思われる)ということになる。

社会的剥奪に関しては，多くの移民家族が複数の家族で住居をシェアしているなど，住

環境の厳しさについて語られた。生徒の不登校も、SSMの担当である。住居が劣悪で夜寝られないとか、親が病気で看病しているなど、理由は様々とのことである。

## ②学年縦断的な「ファミリー」

時間割の午前の最後は毎日、メンター・クラス（ホームルーム）の時間となっている。メンター（担任）ごとに場所が決まっており、そのクラスの生徒はその場所に集合する。われわれが観察したクラスのホームルームは、美術棟の一室であった。そこでは、クラス全体への伝達や、「この中に来週誕生日の生徒が1人いる」というような話などを行ない、あとは各生徒と連絡帳のような冊子をやりとりしながら、個別に話す時間となっていた。このクラスは、SENを持つ生徒も持たない生徒も一緒に参加している。われわれが観察したクラスは15名の生徒から構成されていた。そのうち1人は車椅子を利用するSENの男子生徒であり、TAが付き添っていた。

各生徒の時間割は個人化され多様であるが、このクラスを活用して、担任は各生徒と顔を合わせ、また学年の異なる生徒同士が顔を合わせる。この集団は、学年縦断的な学級であり、「SEND情報報告書」と呼ばれる文書の中では「ファミリー」と呼ばれていた（だが、観察中は「ファミリー」という言い方は聞かれなかった）。

つまり、学校全体が、4つの「コミュニティ」からなり、各コミュニティに担当のSSMがいる。その下部に約15の「ファミリー」があり、各ファミリー（メンター・クラス）には担当の教員がいる、というイメージである。

### 3.4.4. 小括

本校の実践は、授業内外で可能なかぎり個人化されたサポートを提供しながら、コミュニティやファミリーといった集団で生徒を包摂しようとするものであった。コミュニティ

というイメージの使用やクラスという「場に来ること」がどこまで包摂と言えるのか、などについては検討しなければならないが、個々に特別なニーズや文化的背景を持つ生徒たちに個人化されたサポートを提供しつつ、市民性教育や英語力、その他の学力といった、ある種一元的な目標を目指すという、非常に一般的ではあるが困難な課題に取り組んでいる実践であるといえる。

## 4. 総括

最後に、ここまでの各校の報告をもとに、ニューアム区のインクルーシブ教育実践に効果をもたらしていると考えられるいくつかの要因をまとめる。

第一に、差異的処遇（differentiation）が徹底されていることである。差異的処遇は、教師の数と変わらないほどのTA、教室の中に設けられた様々なコーナー・スペース、教室に隣接したフリースペース、センサールームなど、様々な人的・物的両面の環境整備によって担保されていた。ストーリーミングは、サラボンネル校では確認されたが、かなり限定的であった。

第二に、高い専門性を持ったスタッフの存在である。心理士やユースワーカー、SSMといった専門スタッフが、学校組織の中に明確に位置づけられ、教師と協働しながら教育活動を行っていた。教師の役割は授業に特化していた。

第三に、インクルーシブ教育が、SENのある一部の子どもに対する特別なケアとしてだけでなく、日常の授業や学校生活に基礎を置く、学校全体のすべての子どもを包摂する問題として位置づけられていたことである。

第四に、規模が大きくなる中等学校でも、チューター制やメンター・クラス制を取り入れ、生徒の学校生活をより小さな集団に基礎

づけていたことである。また、カーペンター校で見られた「P4C」のように、日本の道徳教育に近い実践も見られた。個人主義的傾向が強いイギリスの学校で、日本のような集団主義的手法が取り入れられつつあることは、驚きであった。

第五に、Ofstedの評価がインクルーシブ教育に影響を及ぼしていることである。Ofstedの評価規準の中には、卓越性だけではなく、社会経済的な格差の是正やSENのある子どもの包摂といった公平性の視点も重視されており、結果として、学校をよりインクルーシブなものへと変革させる動因として機能していた。

以上が、私たちが本調査を通して見いだした、ニューアム区の学校のインクルーシブ教育に効果をもたらしていると考えられる要因である。

調査を通して、新たに浮上した課題もある。一つは、教師らのSEN概念の捉え方についてである。私たちは、何人かのインクルーシブ教育担当者やSENCOに、「SENと障害（disability）の関係」について尋ねてきた。その結果、学校によって、あるいは応える人によって、その内容に若干のズレがあるように感じるがあった。個々の実践者が、SENをどのように認識しているかについては、今後さらなる追求が必要である。

もう一つは、差別的処遇を行う際の周囲の子どもたちの受け止め方についてである。一見、子どもたちはそれを当たり前のもので受け止めており、順風満帆にことが進んでいるように見える。しかし、一步踏み込んで担当者に尋ねてみたところ、やはり時折、葛藤（conflict）は生じるとのことであった。実際に、どのような葛藤が生じるのか、そしてそれを打開するためにどのような努力や工夫が行われているのかについても明らかにする必

要がある。

### 〈謝辞〉

本研究は、平成27～29年度日本学術振興会科研費（課題番号15K04381、代表 原田琢也）を受けて行った研究成果である。また、平成26・27年度金城学院大学特別研究助成費・金城学院大学父母会特別研究助成費（原田琢也）の成果の一部も含まれている。調査に当たっては、ニューアム区の4校の教職員から多大なご協力をいただいた。ここに記して謝意を表したい。

### 引用文献

- Centre on Dynamics of Ethnicity, 2013, 'Geographies of diversity in Newham "Ethnic mixing in Newham" available at <http://www.ethnicity.ac.uk/research/outputs/briefings/local-dynamics-of-diversity/>[last accessed on 1st May 2016]
- City Population, 2016, 'Population Statistics for Countries, Administrative Areas, Cities and Agglomerations ? Interactive Maps and Charts, United Kingdom, Greater London' available at <http://www.citypopulation.de/php/uk-greaterlondon.php>[last accessed on 1st May 2016]
- CSIE, 2013, 'Are LEAs in England abandoning inclusive education?' available at <http://www.csie.org.uk/resources/segregation-trends.shtml>[last accessed on 1st May 2016]
- DfE, 2015, 'School and college performance tables' available at [http://www.education.gov.uk/cgi-bin/schools/performance/group.pl?qttype=GR&f=N4QIe2\\_CHC&superview=sec&view=cqs&sort=l.schname&ord=asc&no=998&pg=1&pct=1](http://www.education.gov.uk/cgi-bin/schools/performance/group.pl?qttype=GR&f=N4QIe2_CHC&superview=sec&view=cqs&sort=l.schname&ord=asc&no=998&pg=1&pct=1)[last accessed on 1st May 2016]
- 文部科学省, 2015, 「平成26年度文部科学省特別支援教育資料」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm)[last accessed on 1st May 2016]

- 浜谷直人, 2012, 「通常学級における特別支援教育の研究成果と課題」『教育心理学年報』第51集, pp.85-94.
- 原田琢也, 2015a, 「インクルーシブな学校づくりの研究—大阪の『原学級保障』とイギリスの『特別なニーズ教育』の実践」『日本教育社会学会第67回大会要旨収録』, pp.182-183.
- 原田琢也, 2015b, 「イギリスの特別ニーズ教育におけるSENのある子どもの処遇に関する研究—イギリス西部の地方都市におけるある小学校と中等学校のフィールド調査を通して」『日本特殊教育学会第53回大会要旨収録』, 口頭発表(部門間交流) 05-1.
- 原田琢也, 2016, 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か?—サラマンカ宣言との比較を通して」『法政論叢』, pp73-86.
- ハヤシザキ・岩槻, 2015, 「第3章 イギリス—議事市場化のなかの格差是正」志水宏吉・山田哲也『学力格差是正策の国際比較』岩波書店, pp.89-120.
- 堀家由妃代, 2012, 「特別支援教育の動向と教育改革—その批判的検討」『佛教大学教育学部学会紀要』第11号, pp.53-68.
- 内閣府, 2011, 「平成22年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書」  
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h22kokusai/index.html>[last accessed on 1st May 2016]
- Newham Council, 2012, 'Newham's population has risen' available at <https://www.newham.gov.uk/Pages/News/Newhampopulationhasrisen.aspx>[last accessed on 1st May 2016]
- Newham Info, 2015, 'The Newham Key Facts 2015', available at <http://www.newham.info/factsandfigures>[last accessed on 1st May 2016]
- Ofsted, 2013, 'Inspection Report (for Sarah Bonnell School)' available at <http://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/102785>[last accessed on 1st May 2016]
- Ofsted, 2014, 'Inspection Report (for Eastlea Community School)' available at <http://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/102784>[last accessed on 1st May 2016]
- 鈴木文治, 2010, 『排除する学校—特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの』明石書店。
- Warnock, M. & Norwich, B. 2010, "Special Educational Needs: A New Look" edited by Terzi, L. The Continuum International Publishing, London (=宮内久絵・青柳まゆみ訳, 鳥山理子監訳『イギリス 特別なニーズ教育の新たな視点』ジアース教育新社)