

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）

— 個のニーズへの対応と集団への包摂の両立を目指して —

Inclusive Education Practices of the Schools in the Borough of Newham (Ⅱ) :
Aiming for the compatibility between support for individual needs and inclusion into groups

原 田 琢 也

Takuya HARADA

濱 元 伸 彦

Nobuhiko HAMAMOTO

1. はじめに

私たちの研究チームはこれまで、2016年3月にロンドン・ニューアム区（Borough of Newham）で調査を行い、その成果を「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」として著している。そして、この度2017年3月に、同地区の第2次調査を実施した。本研究は、この第2次調査の報告である。

私たちが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（Special Educational Needs：特別な教育的ニーズ）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。学力の向上という効率性（efficiency）の追求と、インクルージョンという公正性（equity）の追求はしばしば葛藤を生み出し、その両立は教育計画を立案する上で困難な課題であるといえるが、ニューアム区はその両面においてバランスを保ちつつ効果を発揮している。私たちの一連の調査研究の目的は、このニューアム区の教育実践の効果をもたらしている要因を明らかにすることにある。

前回調査では、小学校2校（Carpenters Primary School, Earlham Primary School）と中等学校2校（Eastlea Community School, Sarah Bonnell School）の計4校で調査を実施し、効果をもたらしている要因として、以下の5点を見い出した。それらは、第一に、差別的処遇（differentiation）が徹底されていることである。差別的処遇は、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。第二に、高い専門性を持ったスタッフの存在と相互のチームワークである。第三に、インクルーシブ教育が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。第五に、Ofsted（Office for Standards in Education：オフステッド、教育水準局）の評価がインクルーシブ教育に肯定的な影響を及ぼしている側面があることである。以上が、私たちが前回調査で見い出した、ニューアム区の学校に効果をもたらしている要因であった。私たちは、特に、同区の

実践が、一部のSENのある子どものニーズへの対応だけでなく、すべての子どもを対象として集団に依拠しつつ行われていることに興味を抱いた。今回の第二次調査では、特にこの点にフォーカスを絞った。

また、前回調査では研究上の今後の課題として以下の2点が指摘された。第一は、教師らのSEN概念の捉え方についてである。前回の調査では、この点に関しては、インタビューによって若干のズレがあるように感じられた。SENにはディスアビリティ以外の社会・経済的要因や家庭環境要因からのニーズも含まれているという認識を示した者もいたが、逆にディスアビリティに限定されるとの認識を示した者もいた。第二は、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として受け止めているようにも見えるが、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）が生じることが指摘されていた。

今回の第二次調査では、前回調査結果を踏まえ、前回明らかになった点、とりわけ、すべての子どもを対象に集団に依拠しつつ実践が行われている側面についてさらに詳しく調査することに加え、新たな知見を得ることも目的とした。そのために、前回のフィールドの一部を引き継ぎつつ、新たなフィールドを開拓する必要があった。そこで今回の調査では、カーペンターズ小学校（Carpenters

Primary School）とイーストリー中等学校（Eastlea Community Shool）を前回調査から引き継ぐフィールドとして指定するとともに、新たにニューアム区で二校しかない特別学校（Special School）¹⁾の一つであるエレノア・スミス校（Eleanor Smith School）と、Ofstedから「OUTSTANDING」（極めて素晴らしい）の評価を受けているブリタニア・ビレッジ小学校（Britannia Vilege Primary School）を新たにフィールドとして組み入れることにした。

本報告ではまた、次節でニューアム区の教育の歴史について概説する。ニューアム区の教育の概況に関しては前回の報告で既に論じているが、その後の調査で歴史的沿革に関する情報も蓄積されつつあるので、この機会にそれを追記する。

調査の概要は表1に掲載する。今回の調査は、原田・濱元・佐藤²⁾・三好³⁾で実施したが、本報告は原田・濱元が代表して執筆する。原田と濱元の執筆分担はそれぞれの節の終わりに〔 〕で記した。〔原田〕

2. ニューアム区におけるインクルーシブ教育の歴史

ニューアム区のインクルーシブ教育の歴史をまとめたものとして、リンダ・ジョーダン（Linda Jordan）とクリス・グッデイ（Chris Goodey）が2002年にイギリスのインクルーシブ教育研究センター（Centre for Studies on

表1 第2次調査の概要

調査日と訪問時間帯	学校名	学校種
3月8日終日・9日午前	Carpenters Primary School	primary school
3月9日午後	Eleanor Smith School	special school
3月10日午後	Britannia Vilege Primary Shool	primary school
3月13日終日・14日午前	Eastlea Community Shool	secondary school

Inclusive Education) から刊行した報告書「人権と学校改革—ニューアムの物語」(Human Rights and School Change: the Newham Story) がある。同報告書は、ニューアム区における「インクルーシブ教育の成功」を歴史的に跡づけた貴重な報告として、世界の多くの研究者からたびたび引用される資料である。以下、この報告書に基づきながら、同区のインクルーシブ教育がどのように形成されてきたのかを概観する。

ニューアム区は1964年、ロンドン市の行政区再編により既にある市東部の二区から新たな区として生まれた行政区である。ロンドン市東部のこのエリアは元々、労働者階級が住民のほとんどを占め、労働党の支持が強い地域であった。そうした労働者階級の声を反映し、ニューアム区では、不平等の是正や福祉重視の施策が進められてきた。しかし、旧来の福祉重視の施策は、特別学校の増設とその教育の充実が障害児および保護者の利益になると捉え、同区（面積約36平方km）に1980年代半ばまでに8校の特別学校が設置された。上述の報告書によれば、1980年代初めには700名以上の障害児がこれらの学校に通うほか、さらに約200名の障害児が区外の特別学校に通学するという、後に言う「隔離」(segregation)の状況が存在した（前掲書、p.14。以下、本節の引用頁はすべて前掲書から）。

この状況を見直す契機となったのは、政府による1981年教育法の制定である。この法律の制定をきっかけに、区の教育行政に一定の発言力を持つニューアム保護者センター(Newham Parents Centre)が同法の内容に関する市民向け講座を開き、これを通して保護者を中心に「隔離」教育に対する問題意識が高まっていった。特に、ニューアムでは当時、医師の診断や知能テストによって「障害の可

能性あり」と見なされた幼児について、保護者に非常に早い段階から特別学校への就学を促す状況があり、保護者からはこうした状況の見直しを求める意見が出された。ニューアム保護者センターは、保護者たちが同区のある議員（教育委員会のメンバー）と意見を交わす会合の場をつくり、その議論を通してニューアムの教育を「統合」⁴⁾へと前進させていくことを確認した。この議員がニューアム議会に働きかけた結果、1983年後半から、議員、保護者の代表、教育行政の職員、そして教員の代表によってワーキング・グループがつくられ、ニューアムの「統合教育」の方針について議論が進められた。

こうした議論に基づき、1986年後半、ニューアムの特別教育に関する「隔離撤廃」(desegregation)を政策的に進めるため、次のような論点整理がなされた(p.20)。

- ・全ての個人は、身体的もしくは精神的な能力に関わらず平等であり、「隔離」された特別教育は、差別をもたらす主要な要因となっている。
- ・それゆえ、特別教育の「隔離撤廃」を進めることが、障害や困難をもつ人々に対する偏見に取り組む第一歩である。
- ・そうした「隔離」を続ける限り、ニューアムにおけるこれまでの機会均等の取組や総合制化を達成するという目標は阻まれる。
- ・人々が皆同じではないこと、しかし他方で「人種と同様、障害があるからといって異なった扱いを受けるべきではないこと」を学べる現実的な環境を経験することは、障害や困難をもたない児童生徒の権利でもある。
- ・特別教育の「隔離撤廃」を進め、メインストリームの学校においても特別支援の専門家を配置することは、それらの学校

で様々な困難をもつ多くの子どもの教育をも向上させうる。

特に上の方針で注目すべきは、障害児およびその保護者に対する差別や偏見をなくすことが「隔離撤廃」の主要な理由として挙げられていることである。また、後半に示されるように、「隔離撤廃」の措置により、メインストリームの学校においても、子どもたちの「共に学ぶ権利」の保障や、十分に支援されていない学習上の困難を持つ子ども（いわゆる「グレーゾーン」の子ども）の教育改善もなされるべきだと捉えている点も興味深い。ニューアム議会は、こうした方針を承認し、「隔離撤廃」(de-segregation)を実現し、「どのような教育上のニーズがあれ、全ての子どもが、自分たちの地域の学校(neighborhood school)に通えるようにする」(p.20)ことを政策目標として定めた。

こうした政策目標に即して、1987年からゆっくりとしたペースであるが、特別学校を一つ一つ閉校させ、そこに通う子どもを地域の学校に通わせる政策が進んだ。しかし、その施策の開始時には、複数の通常学校の評議会から「多数の情緒面・行動面の困難を持つ生徒が学校に押し寄せ、将来的に学校に大混乱を招く」という否定的な意見が多く出され、議論が膠着するケースがしばしば起こった。同報告書の著者らは、そうした悲観的な見方は、旧来の「隔離教育」がコミュニティにもたらした大きな弊害の一つだと指摘する(p.22)。

特に、二校目の特別学校の閉校が検討された時期から、特別学校に子どもを通わせる保護者の中でも、支援体制の整わない通常学校に子どもを転校させることに対する不安が広まった。特に、自閉症や強度のコミュニケーション上の障害がある子どもの保護者からは強い懸念の声があり、そうした保護者は、一

部の教員と連帯して閉校反対運動を起こした。こうした保護者の不安に応えるべく、区の教育行政から提案されたのが、区内のいくつかの学校を特別教育の人的・物的リソースをもった「リソース校」(resourced school)にするというプランである。区内の小学校に打診したところ、いくつかの学校がこの案に興味を示し、自閉症やコミュニケーション上の障害など異なった障害特性に応じた「リソース校」となることを決めた。この対応により、通常学校における特別支援に関する保護者の不安は減り、それらの学校に通わせる保護者が増えていった。後に「リソース校」は十校以上に数を増やした。

このような「リソース校」の設置は、全ての学校を平等にインクルーシブにするという理念に照らせば、「妥協」の措置であったと前述の報告書の著者らは指摘する(p.3)。しかし、この時点では、拙速に最終目標の到達をめざして失敗するよりも、まずは環境整備により「共に学ぶ」実態をつくりだすことが重要だとする漸進主義の考え方がとられた。このようにして、1980年代の後半から2000年代にかけて、ニューアム区に8校あった特別学校は2校を残して全て閉校された。この報告書によれば、1984年に913名いた特別学校在籍の児童生徒数は2002年には94名(内38名は区外に通学)まで減少したという(p.3)。

しかし、一部の学校に特別支援のリソースを重点化するだけでは、「保護者が子どもを地域のどの学校にも就学させることができるようにする」という目標に到達できるわけではない。それゆえ、2000年代から現在にかけては、全ての小学校に特別教育のリソースが提供できるような環境整備が着々と進められている。

一方で、こうしたインクルージョンの進展は、単に、特別支援ニーズのある子どもの

近隣学校への通学を実現しただけではなく、ニューアムの学校教育そのものにも大きな変化を与えたと、前述の報告書の著者らは説明する。学習に困難を抱える子どもを支援する教育が通常学校で行われるようになったことは、各校の全ての子どもの教育の向上をも同時に促すものであった。1989年、ニューアム区は、学力実態把握のための独自調査を実施した。その調査の結果、「多くの学校で、より深刻な学習困難のある子どもの教育に取り組むよう求められたことは、学校内の学習困難の度合いがより低い生徒に対する教育改善をも後押ししていることが分かった」（p.23）という。このような「波及効果」が見られた理由として、前述の報告書の著者らは次のように述べる。「特別な教育的ニーズをもつ生徒に適切な教育を施すためには、行政と学校が連携し、組織制度の開発や、全学校的な改革（Whole School Reform）を進めることが不可欠であり、それらの実現に伴い、個々の子どものニーズに焦点を当てた取組や、必要とされるカリキュラム開発、スタッフの研修などが学校全体で大きく見直されたと考えられる」（pp. 23-24）。

実際に、そうしたインクルージョンの推進による効果はデータによっても示されている。ニューアム区は、全体として貧困や移民の多さなど不利な背景があるにも関わらず、インクルージョンの取組が始まった時点から小中学校の学力テストの成績が大きく向上した。このことは、インクルーシブ教育の推進は全ての子どもの教育の向上につながるという教育観にエビデンスをもたらしており、ニューアム区の取組が国際的なインクルーシブ教育の研究において注目される根拠となっている。〔濱元〕

3. ニューアムの学校のインクルーシブ教育実践

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

3.1.1. 概要

カーペンターズ小学校は、前回調査でも訪問した小学校である。貧困家庭や移民出身の児童を多く抱える中、同小学校はインクルーシブ教育に熱心に取り組み、授業改善や子どもの支援の面で積極的に改革を進める学校である。同校は、近年の授業方法の改革や、多様性を尊重するさまざまな教育活動等が総合的に評価され、2014年度「要改善」（requires improvement）であったOfstedの評価が2016年度には「良」（Good）へと向上した。前回の調査では同校の実践の全体像を捉えられなかったため、今回再び調査を行うこととなった。



画像1 カーペンターズ小学校正門

以下、カーペンターズ小学校の概要を紹介する。同校は、ロンドンオリンピックを契機に開発されたストラトフォード駅周辺エリアに立地する小学校である。約440名（2016年度）の児童は人種・宗教的にきわめて多様で、2016年度のデータによれば、児童の内4人に3人以上（78.0%）が英語を母語としない家庭出身である。また、無料給食の措置を受ける児童の率も高い。2017度は児童全体の17%（約70名）をSENの子どもと認定しており、そのうち20名弱が一对一対応を必要とする複合的なニーズをもつ児童である。

各学年は2学級ずつ配置され、全体で約

20名の教員に対して、主としてSENの子どもを支援するTAが約40名いる。学校には、感覚の統合や回復をねらいとするセンサリールームの他、常駐のセラピストがアートセラピーを行う部屋もある。

前回報告では、カーペンターズ小学校におけるリテラシー（国語科）の授業改革とそれを通してのインクルージョンの試みに着目した。今回の報告では視点を変え、同校における児童のウェルビーイング（well-being）の向上に向けた取組に着目したい。そうした取組の中で、特に学級レベルでの教育活動や個別の子ども支援の方法に焦点を当て、SENをもつ児童を含め全ての児童を包摂しようとする手立てを概観する。

3.1.2. セーフガーディング・チームと子どものニーズへの対応

文化的・経済的に多様な背景をもつこの学校では、児童の抱える困難の幅も大きい。特別な教育ニーズ（SEN）のある児童だけでなく、親の虐待や地域の非行問題、不登校等、個々に対応すべき様々な問題がある。個別のニーズに向き合い、学習のバリアーとなるものを取り除くことで、学校での学習に児童を前向きに参加させ、それぞれの進歩（progress）を保障することが「インクルージョン」であると捉えられている。

特に、児童のニーズに合った支援方法を考える上で中心的な役割を果たしているのが、セーフガーディングチーム（safeguarding team）である。このチームのメンバーは、校長、教頭、3名の副教頭、アートセラピスト、特別支援教育コーディネーター（SENCO）、学習メンター（カウンセラー）、スライヴ/ビヘイビア・リーダーの計9名で、週1回2時間のミーティングを行っている。この会議で、児童のニーズの見立てや支援方法の決定、進行中の支援の経過報告などが話し合わせ共有

される。

こうしたチームによる継続的な児童に関する協議と、学校内外のリソースの活用によって、ニーズや課題のある児童には個に応じた支援プランが設けられる。例えば、コミュニケーション上の課題をもつあるSENの児童は、一対一対応のTAによる常時の学習サポートに加え、火曜日にソフトプレイ（泥や粘土などを使って遊ぶ療法）、水曜日に水泳、金曜日に乗馬、さらに、週に1回程度、言語能力改善のための特別プログラムが設けられている。

このメンバー構成で特に興味深いのは、管理職やSENCO以外に、セラピストやカウンセラーといった教員以外の専門職が加わっていること、さらにスライヴ/ビヘイビア・リーダーという後述する教育活動「スライヴ」(thrive:「力強くなる」「繁栄する」などの意)の主担者も入っていることである。これはすなわち、児童の支援を行うにあたり、セラピーやカウンセリングなど個別の治療的援助のみならず、集団レベルの開発的・予防的指導の側面も含んでいることを意味する。どちらの取組も、同校では児童のウェルビーイングを支えるものとして捉えられているが、特に現在力が注がれているのは児童の「レジリエンス」(resilience)を向上させる取組だという。レジリエンスは、近年日本の教育学や心理学の分野でもよく用いられるタームであるが、人間の精神的な「回復力」や「しなやかさ」(柔軟性)を表すものである。以下、そのようなウェルビーイングを支える教育活動や個別の支援方法について記述していく。

3.1.3. P4C（子どもの哲学）

イギリスのナショナル・カリキュラムでは、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) を各校の裁量で実施するよう定められ

ている。カーペンターズ小学校の取組としては、全校または学年レベルの集会活動のほか、P4C（Philosophy for Children：「子どもの哲学」）や後述するスライヴと呼ばれる教育活動が取り組まれている。

P4Cは2016年度からカーペンターズ小学校で導入されている。この取組を導入した背景には、同校の児童の特徴として「話をするのが好きな子ども」が多いこと、他方で特に教育上のニーズのある児童の中に、自分の感情や意見を他者に伝えることが苦手な子どもが多いことがあったという。後者の児童の場合には、溜め込んだ感情やストレスが、児童間のトラブルなどの問題行動につながることも多い。そこで、児童が「考えていることを外に出す場」として、P4Cの実践が始められた。実際、導入してみると、児童は予想以上に楽しんでこの活動に参加した。

一例を挙げると、ある2年生の授業では、“What is kindness？”というテーマでP4Cの授業が行われていた。導入として、まずこのテーマについて、床に輪の形に座った子どもたちが次々と挙手して意見を述べた。その後、児童らが紙に書いた「問い」の中から投票で一つの問い（“How can we be kind to others？”）が選ばれた。発言者は挙手をし、発言者のサインとなるぬいぐるみを抱えて意見を述べた。2年生であるため意見の内容がわかりにくい時もあったが、発言のたびに教員がそれを褒め、まとめながらファシリテートしていた。この授業では見られなかったが、SENの児童が参加しやすくする工夫として、TAが横について意見の表明を支援する場合もあると教員は話してくれた。

また、教員によれば、P4Cは児童の「レジリエンス」を高めることにもつながるといふ。例えば、他の人に同調することなく意見を表明できることは、ピアプレッシャーから自由

になり、自信（self-confidence）をもつことにつながる。また、対話の場で人の意見をじっくり聞く姿勢をもつことは、一定の忍耐を養うほか、自分の気持ちを落ち着かせる訓練にもなるという。

3.1.4. スライヴ・アプローチ

スライヴ・アプローチ（Thrive Approach、以下、「スライヴ」とする）は、近年イギリスの学校等で広まりつつある子どもの発達支援の体系的なメソッドであり、この学校ではP4Cの活動に加えて今年度から実施されている。その推進団体のウェブサイト⁵⁾によれば、神経生理学や愛着理論をベースに、子どもの自尊感情やレジリエンスを高め、子どもを適切な発達の段階へ導く教育活動だといふ。これを学校で導入するためのトレーナーの養成も各地で開かれており、後に紹介する特別学校であるエレノア・スミス校もそうした養成コースの拠点になっている。

以下、筆者らが観察した4年生の学級でのスライヴの活動を取り上げる。この授業観察の前、教頭がこの学級に以前起こったある出来事を紹介してくれた。ある日の給食中、口論になったクラスの児童らが、感情を爆発させ食べ物を投げ合う出来事があったという。そうした経緯もあり、次のようなスライヴの活動を行うことになったという。

授業では、担任の女性教員がまず児童に、「感情を表す言葉にはどんなものがあるか」と尋ねた。児童が次々に答え、十数個の感情をあらわす言葉が、ポスター・ペーパーの‘Emotion’（感情）という言葉のまわりに連ねられた。次に、それら感情を表す言葉の意味について、「これはどの気持ちと関係がありそう？」と感情同士の関連性（例えば、‘furious’（逆上した）と‘anxious’（心配して）など）について児童とやりとりが行われた。

その後、教員は床の上に長細い大きな紙を

置き、ボランティアをつのつた。すると一人の女子が手を挙げたので、教師がその紙の上に横になるように指示した。教員は横になった女の子の周りをペンでなぞり大きな人型を描いた。次に、教員は'furious'という言葉为例にして、それが体の部位にどのように表れるかをイメージするように言った。「指がふるえる」という発言があったので、「何色?」と教師が尋ねると「赤」と返事があった。そこで、赤色で人型の指の部分に「震え」を表すような波線を描き込んだ。次に'frustrated'という言葉について、同様に児童と対話しながらペンで描いていった。

その後、これをグループで行うようにと、人型を描く大きな紙とペンが各班に渡された。児童はいきいきとこの作業に取り組み、ペンで人型の各部位に様々な感情を表す絵を描き始めた。描いている途中、二人の男子がペンを持ちながら涙を流し、教員がそれに寄り添う状況が見られた。授業後、指導した担任教員は、インタビューで次のように話した。

担任：かれらは（家庭や学校の中で）今までずっと大きなストレスを抱えていたし、それを何とかしたかったけど、それを出したり、共有することはできなかった。だから、そのためのよい機会でした。

こうしたスライヴの活動では、児童が参加型の学習の中で、自分の感情と向き合い表現することを通して、感情を調整する方法を学んでいた。また、活動の中では、P4Cと同様、児童がもつ感情や意見を「外」に出し、皆でそれを共有することも重視されていた。そうした感情や意見の表現と共有の場をつくり出すことは、児童の学級での安心感を高める役割も果たしていると感じられた。

3.1.5. アートセラピー

カーペンターズ小学校の特色ある子ども支援の活動として、アートセラピーがある。教

室棟から少し離れた場所にセラピールームがあり、この小学校専属の男性のアートセラピストがセラピーを担当する。同校のようにセラピストが小学校に常駐するケースは近隣の学校の中でも稀であると言う。セラピーの対象者（SENの児童やビヘイビア・プログラム対象の児童が多い）はセーフガーディングチームの協議により決められ、親との相談の下、それぞれ週1回のセラピーを受ける。現在、セラピーの対象者は計14名（4～10歳）で、1人もしくはグループで週1回45分間のセラピーを受ける。セラピーは最低6週間続くが、その後継続するかどうかは、児童本人の希望次第である。



画像2 ソフトプレイで使用するトレイ

セラピールームでは、様々な玩具や泥遊びができる大きなトレイ、箱庭など様々なものが配置されており、児童が望めば絵画や工作もできるようになっている。セラピストによれば、ここでの活動は「子ども主体」であり、どのような遊びや絵画造形の活動、会話をしても子どもの自由であるという。セラピストは、子どもの様子を見守ったり、会話したりしながら、子どもの状態についてのアセスメントを行うという。

セラピーは必ずしも即効的なものではなく、効果の表れ方は児童によって異なるという。ある児童は、幼少期のある時期から緘黙が続いていたが、セラピーを通して徐々にこの場での活動や感情表現が広がっていった。

そして、セラピー開始後1年半たってようやくセラピストと言葉を交わせるようになり、日常の学校生活でも会話できるようになったという。

セラピストによれば、この学校では、家庭における不和や暴力、離別などを抱える児童が多い。しかし、児童の多くはショックな出来事が起こっても、自分の気持ちを表現する語彙を持たず、それを他者に共有してもらうことができない。それゆえ、セラピーにおいて児童が自分の感情を「表現」できるような環境を整えることが重要だと話す。

このように、アートセラピーは、SENのある児童や情緒・行動面で課題のある児童らが内面に溜め込んだ感情やストレスを「非言語的な形」で表現させ、緩和する役割を果たしていた。特に、移民出身で言語能力の点で課題のある児童も多い同校では、そうした「非言語的な」方法による支援は特に適したものと見えよう。

3.1.6. ビヘイビア・プログラム

学校生活において、特に情緒・行動面で課題がある児童には、ビヘイビア・プログラム（behavior program）という個別の支援プランが設けられている。アートセラピーやカウンセリングなどを支援メニューに取り入れ、彼らが抱えているストレスや悩みを受けとめ、緩和する機会が設けられている。

このプログラムの中で教員が行う活動の一つに「カンファレンシング」（conferencing）という取組がある。これは学級で情緒・行動面で課題のある児童らを週に数回、静かで落ち着ける環境に招き、「日常の振り返り」を行う活動である。4年生のある担任教師は、学級に4人いるビヘイビア・プログラムの児童との「カンファレンシング」の内容を紹介してくれた。彼女によれば、ワークシートを用いて、児童に自分の学習目標や「なりたい

自分像」をイメージさせながら、一日の振り返りを児童と対話して行っているという。特に重視しているのは、児童に自分の目標を意識させると同時に、児童が自信を感じられる出来事を発見するよう働きかけることだという。教員は、実際のワークシートを見せてくれたが、そこには「今日は積極的に手を挙げることができた」とか「発表をうまくすることができて自信がもてた」と児童のコメントが書かれていた。

このように教師と対話しながら、学習者としての目標を意識させ、自信を向上させる手法は、情緒・行動面で課題のある児童の「レジリエンス」の向上をねらったものだという。

3.1.7. まとめ

以上、カーペンターズ小学校の取組の中で、特にウェルビーイングの向上の側面に焦点を当てて見てきた。これらの取組は、同校のインクルージョンのねらいとして、全ての児童が学校での学習に前向きに参加し、学習上の進歩（progress）を得られる状態の保障を目指すものである。このねらいに沿って、個別の子どもニーズを見極めそれに幅広い支援方法で対応する側面と、P4Cやスライヴのような集団活動を通して開発的に児童の資質を伸ばす側面の二つの面が確認された。特にこれらの取組で重きを置いているのは、児童の「自己表現」を通してこれらの「感情」や「意見」を表現/共有することにより「レジリエンス」を高めることであった。

これら両面の活動の進め方を、セーフガーディング・チームが学校の核として判断し実行させていくことで、カーペンターズ小学校独自のインクルージョンの方法が形成されていると言える。すなわち、SENのある児童を含め全ての子どものウェルビーイングの向上を促し、基礎学力を保障するような学校の仕組である。〔濱元〕

3.2. ブリタニア・ヴィレッジ小学校 (Britannia Village Primary School)

3.2.1. 概要

この学校はニューアム区の最南端、ドックランズ (Docklands) と呼ばれるテムズ川沿岸の現在開発が目覚ましい地域に存在する。

キー・ステージ1 (3から6歳まで) とキー・ステージ2 (7歳から11歳まで) の子どもが通う公立の小学校である。教員数30名、TA (Teaching Assistant) 数15名、それ以外のスタッフ数7名である。教員一人あたりの生徒数は15人で、全国の20.5人と比べればかなり恵まれている。全校児童数は443名、内英語が第一言語でない児童 (EAL) の比率は58.7% (全国20.0%)、無料給食 (FSM) の措置を受けている児童の比率は35.1% (全国25.4%) と極めて高い (GOV.UK 2017)。重度・重複的なニーズを持つ児童に付与されるステートメント (Statement) またはEHCP (Education, Health, Care Plan) 保持者は0.5% (全国2.6%) と低いが、これはニューアム独自の財源 (funding) でカバーされているからであり、それらの障害のある子どもの数が特に少ないというわけではない。



画像3 ブリタニア・ヴィレッジ小学校正門

最新のOfstedの評価は2013年のものになるが、「極めて素晴らしい」 (Outstanding) を得ている。コメントには次のように述べられている。「英語と数学において、能力と背景の異なるすべての子どもの学力を、たいへん低

いスタート地点から、極めて高い地点まで伸ばすことに成功している」。「行動や情緒面での困難を持つ子どもたちの学習に向かう態度や意欲が顕著に改善されているケースが多く見られる」。「学校は、子どもたちの社会的、道徳的、精神的そして文化的な発達を効果的に促進しており、その結果、すべての背景を持つ子どもが共によりよく過ごすことができる調和の取れたコミュニティを形成している」 (Ofsted 2013)。多様な背景を持つ子どもを包摂しつつ、学力向上に成果を発揮していることが伺える。

政府のデータである「2016年プライマリー (キー・ステージ2) パフォーマンス」 (Primary (Key stage 2) performance in 2016) (GOV.UK 2016) によれば、「不利な条件に置かれた子どもたち」 (disadvantaged pupils) の算数 (math) におけるキー・ステージ1の終わりからキー・ステージ2の終わりにかけての学力の伸びは3.3である。これは「イングランドの公立学校の他の子どもたち」 (England state-funded school other pupils, 以下「イングランド公立他」と略記する) の0.2を大きく上回っている。「読み」 (reading) では1.8 (イングランド公立他0.3)、「書き」 (writing) では1.8 (イングランド公立他0.1) といずれも顕著に高いことがわかる。EALでは、算数は4.7、「読み」「書き」共に3.9と、これも非常に高い。学校は、不利な社会的背景を持っている子どもたちの学力を効果的に伸ばしている。

3.2.2. インクルージョンに向けての取組

この学校のインクルージョンに向けての取組は、学習面からのアプローチとパストラルケア (pastoral care) からのアプローチの両面から展開されている。学習面からのアプローチは、次の3つの段階 (wave) で構成されている。「ウェーブ1」は、「クオリティ・

ファースト・ティーチング」(Quality First Teaching, 以下、「QFT」と略記する)である。教師 (teacher) によるメインストリーム・クラスで行われる授業であるが、多様な子どものニーズに対応し、その能力を伸ばしていくことを可能にするために、様々な工夫や配慮がなされている。それでも子どものニーズに合わせることができない場合は、メインストリーム・クラスから取り出して行うインターベンション (intervention) が試みられることになる。インターベンションには、小集団の場合 (intervention group) と個別の場合 (individual support) に分かれる。前者は「ウェーブ2」、後者は「ウェーブ3」に類型化される。あくまでもウェーブ1が基本であるが、ウェーブ1でニーズに合わすことができない子どもはウェーブ2へ、そしてウェーブ2でも無理ならばウェーブ3へと、段階を上がりながら支援と子どものニーズを合致させることが模索されるのである。

私たちは教頭 (dupty head teacher) に案内され、教室の子どもたちの授業風景や廊下の掲示物を見て回った後、校長 (head teacher) にインタビューする機会を得た。これらの観察、インタビューから得られた情報とホームページから得られた情報をもとに、本校の特色ある取組を、ウェーブ1からウェーブ3、そしてパストラルケアの順に紹介することにする。

3.2.2.1. ウェーブ1－メインストリーム・クラスにおける実践

ブリタニア・ビレッジ小学校では、QFTについて、以下の内容からなるものとして説明している。第一に、クラスの子どもたちに高い期待を持って取り組むこと。第二に、子どもたちがすでに習得している技術や知識をさらに増進させるアプローチであること。第三に、実地での学習や屋外での学習など様々

なスタイルの学習を駆使すること。第四に、SENCOや差別的処遇 (differentiation) のための様々な機関によって提案される特別な手立てを用いること。第五に、ブリタニア・ビレッジ小学校特有の20人サイズの小規模クラスで行うこと。第六に、人間関係や社会性に焦点を当てたグループ・ワークを活用することである。

学校を案内されて、最初に私たちの目に飛び込んできたのは、廊下で動き続けている「3Dプリンター」であった。3人の技術者の指導のもと、科学の授業やクラブ活動で使われているとのことであった。上述の第一の点である「子どもたちへの高い期待」、そして第二の点である「技術や知識のさらなる増進」を実現させるための、大胆な設備投資であるといえる。

廊下にはいたるところに、学習の足跡が展示されていた。単に掲示板に作品が掲示されているというのではなく、学年の廊下一帯が展示会場になっていた。この学校には「トピック」(Topic) と呼ばれる、日本の「総合的な学習の時間」に近いコンセプトの授業が存在する。学年で学期ごとにテーマを決め、そのテーマについて探究することになっている。たとえば前学期2年生は「交通」(transport) というテーマで取り組んでおり、2年生の教室前の廊下には、交通にちなんだ模型や生徒の作品などが所狭しと並んでい



画像4 廊下の展示の一例

た。テーマに関連した場所や博物館に出かけることもある。6年生は例年「修学旅行」でフランスとベルギーに出かけることになっており、その内容が展示されていた。これらはQFTの第三の点である「実地での学習や屋外での学習など様々な学習スタイル」の一例である。

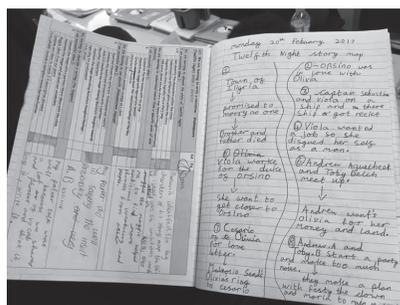
授業風景を観察して気づいたことが二つある。一つは、一クラスあたりの子どもの人数の少なさである。QFTの第五の点にあるように、この学校では独自の財政措置により20人学級を可能にしている。もう一つは、TAの姿があまり見られなかったことである。先述したように教師数30人に対してTA数は15人である。この比率は、イングランドの公立学校全体の教師245,739人に対してTA 273,266人と比較すれば、教師に対するTAの比重がかなり低いことが分かる (GOV.UK 2106)。この学校では質の高い教育を提供するために、TA数を抑制して教師の数を増やし、1クラスあたりの子どもの数を少なくしているのがある。



画像5 1クラス児童20人の授業風景

教頭は子どものノートを見せてくれた。ノートには、単元毎に「ルービック」と呼ばれる評価シートが貼ってあった。教師は、評価シートに載っている評価項目と連動した精緻な指導案 (precise teaching plan) を作成し、目的 (objective) を明示し、「サクセス・クライテリア」 (success criteria) と呼ばれる

評価規準で適宜評価しながら授業を進めている。子どもの評価シートの規準は、教師の「サクセス・クライテリア」と連動している。「ルービック」の特徴の一つは、目標項目の中に、予め印刷されている基本事項以外に「チャレンジ」という空欄が設けられており、子どもが自分の興味や能力に応じた独自の目標を設定し記入することになっていることである。多様な子どもがいる中、すべての子どもの意欲を維持し、さらなる向上を目指す上でたいへん効果的であると説明された。もう一つの特徴は、自己評価を表す「SA」 (self assesment) とパートナーの評価を表す「PA」 (partner assesment) 欄が設けてある点である。パートナーと共に理解度を確認し合うことにより、協働的な学びへと導きつつ、落ちこぼれをつくらないように工夫されているのだ。その他、ノートには、教師のコメント、それに対する自分のコメント、パートナーのコメントが、それぞれ指定された色で書き込まれていた。ノートは、教師・子ども間、子ども同士のコミュニケーション・ツールにもなっていた。



画像6 児童のノートの一例

3.2.2.2. 「ウェブ2」ーグループ・インターベンション

ウェブ1で個のニーズに対応できない場合は、「ウェブ2」の小集団での取り出し授業 (group intervention) が試みられることになる。インターベンションを担当するのは

主にTAであるが、算数（math）、読み（reading）、書き（writing）のコア・サブジェクト3科については、週2回担任教師が行うことになっている。メインストリーム・クラスを非常勤講師が担当している授業コマに、担任教師がインターベンションに回ることで、これを可能にしている。担任がニーズのある子どもの学習状況を把握し、子どもとの関係をつくっていく上で効果的であると言える。グループ・インターベンションは、コア・サブジェクト以外にも、例えばソーシャル・スキル（social skills）、信頼構築（confidence building）、付加的言語としての英語（EAL: English as an additional language）、話すことと言語（speech and language）、微細運動（fine motor）など多岐にわたる。

グループ・インターベンションは、廊下や小さなスペースを使って、学校中の様々な場所で行われていた。廊下といっても床には教室同様にマットが敷いてあり、空調も効いている。幅は広く、あちこちにソファが配置されており、通路でありながら一つの部屋でもある。子どもたちはそのソファの上で、くつろいだ雰囲気の中で学習に取り組んでいた。また、私たちが出会ったグループでは、子どもたちは個別にタブレットとヘッドフォンを手にして学習に取り組んでいた。一人の女子児童に聞いてみたところ、プログラムに沿って個別に「読み」の学習ができるのだと、実際にタブレットを操作しながら説明してくれた。

3.2.2.3. 「ウェーブ3」一個別の支援

ウェーブ2でもニーズに適合させることができない場合は、SENCOの指導の下、さらに専門的なインターベンションが行われることになる。ここには一対一のサポートやSENクラスへの配置も含まれる。主にステートメントまたはEHCPlanやニューアム固有の



画像7 SENクラスの授業風景

ハイレベル・ファンディングを受けている子どもが対象になる。同級生と共に過ごす時間も制限されることになる。

私たちは、自閉症（Autism）の子どもたちのSENクラスを見学した。子ども6人（1年生4人、レセプション2人）に対して、教師2人とTA2人がついていた。

3.2.2.4. パストラル・ケア

上記、ウェーブ1から3は、主に学習指導面からのアプローチである。日本の学校においても、「学習指導と生徒指導は車の両輪」と言われるように、イギリスの学校においても、日本の生徒指導に当たる「パストラル・ケア」という視点からのアプローチは、インクルージョンを考えるに当たって重要な意味を持っている。特に、「情緒・行動または社会的困難」（emotional, behavioural or social difficulties）のある子どもの場合は、学習支援だけではなく家庭環境を調整する必要があるケースも多く、パストラル・ケアはさらに重要な役割を担うことになる。

この学校では独自にホーム・スクール・サポート・オフィサー（home school support officer）を配置している。家庭に入り、親の相談に乗ったり、指導したり、また、家庭において子どもを支援したりする役割のようだ。校内のDSL（Designated Safeguarding Lead）チームに所属し、インクルーシブ・ミーティング（Inclusive Meeting）にも参加する。管理職や

カウンセラー、SENCORAと協働しながら、子どもの安全・安心、福祉の増進に貢献している。

3.2.3. まとめ

この学校には多様な社会的背景を持つ子どもが多く通っているが、成績の底上げに成功し、すべての子どもたちのインクルージョンにおいて成果を取っていた。その要因は、ここに記述してきた多様な学校独自の取組に求めることができる。中でも、教師の数を増やし、質の高い授業と少人数クラス編成を可能にしていること、6年生のフランス旅行など校外学習の機会が多いことなどは、相当の財政措置に裏打ちされてはじめて可能となる取組といえよう。イギリスの学校では、日本の学校とは違い、予算措置や人事に関して校長は絶大な権限を持っている。この学校の校長は12年間この学校の校長であり続けてきたが、私たちのインタビューに答えて、「常に、少しずつ改善を心掛けていたら、結果的にこのような学校になった」と話していた。校長ら経営陣の大胆な経営戦略と教師・スタッフらの不断の努力の積み重ねが、「アウトスタンディング」な学校をつくり出したといえる。〔原田〕

3.3. イーストリー・コミュニティ・スクール (Eastlea Community School)

3.3.1. 概要

この学校は、ニューアムの中心であるストラトフォード駅から、南へバスで10分ほど行ったところに位置する。7年生から11年生（11歳から16歳）までが通う中等学校（secondary school）である。生徒数845名、教員数66名、TA数36名、サポート・スタッフ数26名からなる。教師一人に対する生徒の割合は12.9人（全国15.3人）と比較的恵まれている。ニューアムの他の学校と同様に移民の

子どもが非常に多く、英語が第一言語でない生徒（EAL）の比率は66.7%（全国15.7%）、無料給食（FSM）の措置を受けている生徒の比率は55.9%（全国29.3%）と著しく高い。



画像8 イーストリー校正門

特別な教育的ニーズ（SEN）のある子どもの内、重度・重複的なニーズがあるステートメント（Statement）またはEHCPlan（Education, Health, Care Plan）を保有している子どもの比率は1.4%で、全国平均の2.8%と比較すれば低いですが、ニューアムの平均0.8%と比較すれば突出して高いと言える（GOV.UK 2016）。

このように厳しい背景を持つ子どもが多いにも関わらず、成績の伸びを示すGCSEテストの「プログレス8」（Progress8）の値は0.02で、イギリスの公立学校平均の-0.03よりも高い。この学校は生徒の学力伸張に成果を発揮しているといえる（GOV.UK 2016）。また、2014年のOfstedの評価では「よい」（Good）を得ている。その理由の中では、生徒らの相互扶助や協働的な学びが多く取り入れられていることが強調されている（Ofsted 2014）。

本節では、多様な困難を持つ子どもが多く通うこの学校が、いかにして学力面で効果を発揮しつつ、子どもたちの間に相互扶助的で包摂的な関係を構築することに成功してきたかについて記述する。その際、次の二つの視点から内容を整理する。一つは、いかにして徹底的に個のニーズに応えようとしてきたか。もう一つは、個と個の間の差異化が進む

中、いかにして個を遊離させることなくつないでいるかである。

3.3.2. 個のニーズに即応する専門性と柔軟性

先述したように、この学校ではステイトメント（あるいはEHCPPlan）を持つ重度・重複的なニーズを持つ子どもの割合が、他のニューアムの学校と比較して群を抜いて高い。これはこの学校が、第2節で述べた「リソース校」であったことによる。SENCOの女性教師は、当時からの学校のシニア・リーダーたちがリーグ・テーブルの順位よりインクルージョンに価値を置いてきたことで学校が有名になり、遠隔地からも重度のニーズのある子どもが通ってくるようになったと説明した。昼食時にカフェテリアで同席したスクール・ガバナーの男性も、この学校がインクルージョンで有名であることを誇らしげに語った上で、同じくスクール・ガバナーの一員である知人の男性が、17マイル離れたハーロウ区（Borough of Harlow）との間を、毎日重度の障害のある息子を車で送迎していることを話してくれた。

この学校では、重度・重複的なニーズを有する生徒は、自立学習センター（Independent Learning Centre）で付加的な支援（additional support）を受けることになる。ここには、センサー・ルーム（sensory room）、ソフト・アクティビティ・エリア（soft activity area）、理学療法室（physiotherapy room）などの施設が整備され、高い専門性を持ったスピーチ・セラピスト（speech therapist）、作業療法士（occupation therapist）、ハイレベルTA（high-level TA）らが指導に当たっている。

センターに入ると、すぐそこには理学療法室があった。肢体不自由な生徒に理学療法士やTAがほぼマン・ツー・マンで付き添い訓練を行っていた。このように生徒一人に対して大人一人が付く支援体制は、「121サポー

ト」（one to one support）と表現されていた。そこを通り抜けもう一つ奥の部屋に入ると、コミュニケーションに困難を持つ重度・重複的なニーズがある生徒5人と、それぞれの間一人ずつ入り込む形で大人6人が輪をつくって座り、ウォームアップの活動を行っていた。中には言葉でコミュニケーションができない生徒もいたが、「Yes /No」に対して相づちをうつ形でコミュニケーションをとっていた。この活動は、ハイレベルTAによって進められていた。



画像9 自立学習センターでの授業風景

中度あるいは軽度のニーズのある生徒に対しては、TAによる小グループでの学習（small group intervention）や入り込みによる学習支援（learning support provision）が展開されていた。7年生の科学の授業では、4つの教室の間にあるフリースペースで、4人のSENのある生徒が3人のTAの支援を受けながら「溶解」について学習していた。3人の生徒には自閉症が、1人にはダウンシンドロームがあ



画像10 小グループでのインターベンション

ると説明された。TAは生徒がノートを写し終えたらハイタッチするなど、生徒のモチベーションを維持するために気を配りながらいてねいに接していた。両サイドの4つの教室では1クラス12人から20人の同級生たちが学習していた。内容は同じく「溶解」についてであったが、レベルはより高度であった。

キー・ステージ4（9-11年生）の数学の授業の基礎クラス（foundation class）を観察した。この学校ではキース・テージ4から、英語・数学・科学の3教科で8段階の「ストリーミング」（streaming）と呼ばれる習熟度別クラス編成が導入されているが、このクラスはその最低位クラスである。7人のSENのある生徒と3人のTAが3つのテーブルに別れて座っていた。一つのテーブルは、生徒1人に対してTA1人。もう一つのテーブルは、生徒2人に対してTA1人。最後のテーブルは、生徒4人に対してTA1人が付いていた。

このようにこの学校では、ニーズの程度によって、「121サポート」や「小グループ」というように、TA一人当たりの生徒の数を変えたり、「取り出し」や「入り込み」というように学習場所を変えたりすることで、柔軟に個のニーズに即応できる支援体制を構築していた。

3.3.3. 個と個をつなぐ「集団づくり」

この学校のもう一つの特徴は、個のニーズに密着しながらも、個と個とをつなぐことを重視している点にある。それはOfstedの評価にも表れていた。その報告書には、たとえば、「生徒は、成長するために共に学び、互いに助け合うことを得意とする」。あるいは、「生徒は安全であると感じている。異なる背景を持つ生徒が仲良く、互いに面倒を見合っている」と、生徒の間の相互扶助的な関わりや協働的な学習が多く見られることが、学校の良い点として強調されているのである（Ofsted

2014）。

それを可能にしているのが「バーティカル・チュートリアル・システム」（Vertical Tutorial System）である。「バーティカル」とは「縦の」という意味であるが、これは文字通りキー・ステージ3（7-8年生）とキー・ステージ4（9-11年生）の5学年の全ての生徒を縦割りにして編成した異年齢生徒集団を指す。この学校では、ローディング（Rodding）、リー（Lea）、テムズ（Thames）、ビーム（Beam）といったロンドンを通る川の名前が付いた4つの縦割り集団があり、それらは「ラーニング・コミュニティズ」（Learning Communities）と呼ばれている。それぞれのラーニング・コミュニティには、1人の副校長（assistant principal）と1人のステューデント・サービス・マネージャー（student service manager: SSM）、さらにその下に14人のメンター（mentor）が配置されている。副校長は教師でありラーニング・コミュニティを統括する管理職である。ステューデント・サービス・マネージャーは、パストラル・ケア（pastoral care）の専門家であり、チャイルド・プロテクション（child protection）やセーフガーディング（safe guarding）の実務的な責任を担っている。メンターは教師であり、7年生から11年生までの15人程度の生徒を担当し、日本の学級担任に近い働きをしている。

学校には4人のSSMがいることになるが、その中の一人の女性にインタビューをすることができた。彼女は、生徒が直面している問題やバリアを特定し、問題解決のために学校内外のリソースにつなげるコーディネーター的な働きをしていた。たとえば問題がADHDなど「障害」に起因すると判断したならSENCOに、性的問題ならセクシャル・ヘルス・ワーカー（sexual health worker）に、薬物乱用に関係することならドラッグ・ミス

ユーズ・ワーカー（drug misuse worker）につなぐという。外部の連携機関にはどんな機関があるかと聞けば、地方教育局（Local Authority）のチャイルド・プロテクション・プラン・スタッフ（Child Protection Plan Staff）やアーリー・ヘルプ・ティーチ（Early Help Teach），あるいは民間非営利団体のシャイン（SHINE）やヤングケアラー（Young Carer）などを例として挙げた後、「私たちがつながるべき場所は、子どものニーズの数だけある」と述べた。

私たちは、メンターの一人で「人間科」（humanity）で歴史を教えている教師にもインタビューをすることができた。メンターは、15人程度からなる生徒の縦割り集団（メンター・グループ）の pastoral care の担当者である。メンター・グループは毎日午前の授業が終わって昼休みに入る前の時間帯、午後12時40分から午後1時までの20分間に一度集まることになっている。週に1回はラーニング・コミュニティでの集会、あとの曜日は「メンター」と呼ばれるメンター・グループごとの活動になる。日本で言えば、小中学校で見られる朝と帰りの「短学活」に近いイメージである。メンターは出席をとり、メンターグループごとの活動を行う。このメンター教員は、リーディングや「今週の言葉」（word of the week）などを行うと言っていた。また、時間中の活動ではないが、ネット上にメンター・グループの「メッセージ・ボード」（message board）を設け、そこで生徒同士、生徒・教師間で考えを交流したり、連絡を行ったりもしているということであった。

メンターは、「SIMS」と呼ばれるイントラ上のレジスター・ソフトを通して、生徒の成績や出席状況、授業中の態度などをリアルタイムでモニターできる。そして、必要があればSSMと相談し、生徒を呼んで指導したり、



画像11 メンタークラスのポスター

保護者と面談したりする。また、毎学期末には「アカデミック・レビュー・デイ」（Academic Review Day）と呼ばれる日本ではいうところの三者面談のような機会があり、そこで成績表を見ながら生徒本人や親と面談する。

メンター・グループの活動では、「集団づくり」（team building activity）に重きが置かれている。インタビューに応じてくれた教師の教室の壁には、彼らが所属するコミュニティである「Roading」の紋章やメンバーの顔写真が貼られた生徒手製によるポスターが掲示されていた。11年生はリーダーとしてグループ内に良好な関係をつくる責任があるとされ、上級生は下級生の面倒をよく見るようである。また上級生は就職や進学に向けて努力している姿を見せることにより、下級生のロール・モデルになるとのことであった。メンター・グループでは様々なニーズのある子どもが共に活動に参加することになるが、ちょうど上級生が下級生の面倒を見るように、生徒同士の相互扶助的な関係が自然に醸成されていると説明された。このメンターのグループにも車椅子とパソコンが必要な生徒がいるが、同じグループの生徒がいつも車椅子の場所を確保し、パソコンを開いて授業の準備をしてくれているようである。

3.3.4. まとめ

イーストリー・コミュニティ・スクールは、特別学校 (special school) ではなく、通常学校 (mainstream school) である。しかし、「特別な」通常学校であるとも言える。一般的な通常学校にはない高度に専門的な設備やスタッフを備えた学校であった。

この学校では、それらの資源を柔軟に組み合わせることにより、「121サポート」や「スモール・グループ・インターベンション」など多様な支援の方法を準備し、細分化された多様な子どものニーズに即応することを可能にしていた。さらに、この学校では、ただ個のニーズに即応することを追求するだけではなく、個と個をつなぎとめる「集団づくり」にも力が注がれていた。それを可能にしていたのが、「バーティカル・チュートリアル・システム」であった。メンター・グループでは相互扶助的な生徒同士の関係が培われていた。〔原田〕

3.4. エレノア・スミス学校・小学校部 (Eleanor Smith School, Primary School)

3.4.1. 本校のニューアムにおける役割

エレノア・スミス学校は、ニューアム区に二つある特別学校の一つである。2節で述べたように同区では1980年代以降、特別学校の閉鎖が進み、エレノア・スミス学校も一時は閉校するか否かが検討された。しかし、最終的には、同校ともう一校が通常学校での支援



画像12 エレノア・スミス校の入口

が難しい子どもを受け入れ教育する場として残り、区内の各校に特別支援教育のサポートを行うセンター的な役割も担っている。

エレノア・スミス学校は、SEBD (Social, emotional and behavioural difficulties: 社会的・情緒的・行動面の困難) を抱える児童生徒を受け入れる特別学校として位置づけられている。同校に通学する子どもは、区内の各校から、特に行動面で課題のある児童生徒としてアセスメントを受け、転入してきた子どもがほとんどである。校長はこの学校の性格について次のように話す。

校長：この学校は、行動上の問題をもつ子どものための学校です。ここに来る子どもは、家庭に問題があったり、コミュニティに問題があったり、あるいは、ADHDなど医療上の問題、様々な要因によるメンタルヘルス上の問題もあります。… (中略) …5歳から16歳の子どもがいますが、フルタイムで毎日ここに来る子どももいれば、パートタイム (週に何回か) でここに来る子もいます。パートタイムの子どもは、それ以外の時間は、メインストリームの学校に行きます。考え方としては、ここにやってくる子どもたちは皆、メインストリームの教育に戻っていくことを想定しています。

実際、筆者らが今回調査した学校の中にも、この学校に数週間在籍して戻って来た子どもや「パートタイム」でこの学校に通う子どもがいた。そうした子どもの特徴について教員に尋ねると、学校で他の子どもや教員に危害を加えたことや、教員の指導に反抗し、教員に対して著しく「敬意を欠く」言動があったことが聞かれた。そのような「行動面での困難」は、その子どもの学習への前向きな姿勢を妨げているという意味で一つの「ニーズ」として捉えられ、それに対応する措置として

エレノア・スミス学校という教育活動の場が設けられている。

こうした措置は、一見、教育における包摂ではなく排除のようにも見えるが、少なくともエレノア・スミス学校の校長は、教育システムへの「包摂」の目的の下にこの学校の取組を考えていた。上の校長のインタビューにもあるように、「メインストリームの教育」に戻していくことを方針とし、そのために子どもの「社会的・情緒的・行動面の困難」に対応した支援を行い、かれらの学習意欲の基礎となる資質や態度を養うことが重要視されていた。実際、以下に示すように、エレノア・スミス学校では、そのような「困難」をもつ子どもの人格を尊重し、それぞれの自尊心（self-esteem）やレジリエンスを高める手厚い教育活動を実践していた。

3.4.2. 特色ある教育活動

学校は、初等部と中等部にキャンパスが分かれており、筆者らは今回初等部のキャンパスを訪問した。校舎の構造は、通常の小学校と大差ないが、各クラス最大8名としているため、教室はどれも小さめである。体育でも使われる校舎棟中央にあるホールには、子どもたちの自画像など様々な絵画作品が展示されている。通常の算数や国語、理科などの教科の学習に加え、料理や図画工作などを少人数で学習する体制が取られている。教員たちの雰囲気は大変温かく、穏やかに子どもに接しているように見えた。

また、校長によれば、子どもたちの情緒・行動面の課題の背景には、家庭における虐待などが関わっていることも多く、子どもに対するスタッフの関わり方に常に留意し、子どもが安心して新しい環境で学べるよう努めているという。

この学校では、通常の教科の学習の他に、子どもたちが前向きに学習に取り組む力を回

復・向上させるために取り組んでいることが大きく二つあるという。

第一に、「レジリエンス」を高める取組である。校長のインタビューによれば、スタッフの定期的な「協働的な調査」(collaborative inquiry)により、子どもの学習状況やニーズを把握した上で、それぞれのレジリエンスの向上に必要な教育活動や支援が決められる。教員は、子どもと日常的に面談し、子どもが肯定的な自分像を持ち、学習に前向きに参加できるよう働きかけている。

このレジリエンスの柱となる要素として、校長は「好奇心」と「自尊感情」を重視していると話す。それらを子どもの中に育むため、子どもには、学校内にある料理や絵画、体操や空手など様々なクラブ活動への参加を促している。そうした新しい活動への参加は、子どもの好奇心を増し、それに上達すれば自尊感情が高まると校長は話す。もう一つ、「レジリエンス」を高める活動として取り組まれているのは、コミュニティの活動への参加である。一例として、校長は、近隣にあるホスピスに子どもが訪問し、入所者と話したり、かれらのできるボランティア活動を行っていることを話した。そうした活動は、「他者の役に立つ」、「感謝される」という、この学校に来る子どもがあまり感じたことのない体験を生み出し、それによって子どもの自尊感情やコミュニティへの「帰属意識」(sense of belonging)が高まるという。

第二は、第3節にも紹介したスライヴ・アプローチであり、これは、「レジリエンス」を育む取組とも深く連動している。エレノア・スミス学校の子どもの多くはそれぞれ家庭背景に課題があり、被虐待などの経験をもっているが、スライヴでは、個々の子どもの発達上の課題やニーズに着目し、適切な発達のステージへと進めるよう個別やグルー

プでの学習活動を行うという。学習活動には、ゲームやコミュニケーション活動など様々な形態がある。また、何か生活上で他者とのトラブルが起こった時、どのようにすれば、よりよく問題を解決し関係を修復できるかをテーマとする「修復的正義」(restorative justice)の活動も現在導入しようとしていると校長は話す。

以上、レジリエンスやスライヴのようなエレノア・スミス学校が重点的に取り組む活動は、三節で紹介したカーペンターズ小学校の教育活動と大きく重なるものである。それは、同校が、特別学校としてのセンター的な機能を持ち、そこでのアプローチを効果的な子ども支援の方法として発信し、ニューアム区全体に対して継続的に研修活動を提供しているからである。特にこれらのアプローチは、情緒・行動面で課題のある子どもの支援方法として、カーペンターズ小学校のように社会経済的に不利な家庭背景をもつ子どもが多い学校に徐々に浸透しつつあるという。〔濱元〕

4. 考察

まず、今回の調査から見えてきたニューアム区のインクルーシブ教育の特徴を整理する。

第一は、各校に専門的な設備やスタッフが配置され、個のニーズに応えるための多様な学習機会が用意されていることである。通常学校であるカーペンターズ校やブリタニア・ビレッジ校でも、アート・セラピストやホーム・スクール・サポート・オフィサーなど専門的なスタッフが常駐していた。

第二に、このように専門的で多様な学習機会が用意されつつも、インクルーシブ教育があくまでも通常学級での学びを基本とする、すべての子どもを対象とした教育的営為として位置づけられている点である。これに関しては、ブリタニア・ビレッジ校に見られた3

段階の「ウェーブ」で捉える枠組に、そのコンセプトが明瞭に表現されていた。

第三に、個を集団につなぎ止め、集団での活動を介して個をエンパワー (empower) しようとしていることである。たとえば、カーペンターズ校やエレノア・スミス校では、P4C、スライヴ、レジリエンスといった集団での活動が強力に取り組みされていた。中等学校のイーストリー校でも「メンター」と呼ばれる縦割りの小集団グループに生徒の生活を基礎づけ、集団づくりが取り組まれていた。

第四に、多機関・多職種連携が進んでいることである。各校は、「セーフガーディング・チーム」や「インクルーシブ・チーム」を組織し、週に一度の頻度で会議を持っていた。メンバーは管理職や SENCOに加え、ウエルビーイングやパストラル・ケアの専門家から構成されていた。それらのチームが核となり、子どものニーズが同定され、そこに学校内外の資源が結びつけられていた。

第五に、インクルーシブ教育の取組が区行政のイニシャチブのもとで一體的に進められてきたことである。エレノア・スミス校や、「リソース校」としてのイーストリー校は確かに「妥協の産物」という面を持つが、同時に、区全体を一つのインクルーシブ教育ネットワークとして見たとき、共通のリソースであり、拠点校の役割を果たしているといえる。

以上が、今回の調査で明らかになったニューアム区のインクルーシブ教育の特徴である。次に、第1節「はじめに」において指摘した、前回調査から繰り越された二つの課題について簡単に触れておきたい。一つは、SEN概念の捉え方であり、もう一つは、差異的処遇を行う際に集団内で生じる葛藤についてであった。

一点目のSEN概念の捉え方に関しては、会話の文脈によってSEN概念が広義に使われて

いる場合と、狭義に使われている場合があった。広義の意味で使われている場合は、何らかの学習・行動上の「課題」というぐらいの意味で使われており、そこには「障害」だけではなく、環境要因からもたらされている様々なニーズが含まれていた。しかし、狭義の場合は、ファンディングの対象になっている子どもを指しており、その場合は、何らかの「障害」と重なることが多かった。しかし、それも「結果的に」ということにすぎず、SEN概念が「障害」と直接的に結びついている訳ではなかった。また、「グレーゾーン」(gray area) という概念が、なかなかインタビューに伝わらずに困ったこともあった。しかし、このような概念をめぐる私たちの当惑は、いわば自明の理であるとも言える。そもそもSEN概念が提唱されたのは、1980年代初頭のイギリスにおいて、まさに教育現場では障害の有無だけで把握することができない多様な子どものニーズが顕在化しており、それらを包括的に捉える概念が必要とされたからに他ならないからである。

二点目は、差別的処遇から生じる子ども集団内の葛藤についてである。これについては、インタビューからは「もちろん葛藤が生じることはある」という答えが返ってきた。それについては、できるだけ早く介入し理解を促すことと、葛藤が生じないように事前にその意義を説明するようにしているとのことであった。

最後に、今回の調査から見えてきた、学校評価の効果について触れておきたい。イギリスには、二つの大きな学校評価のツールがある。一つは、スクール・パフォーマンス・テーブル (School Performance Table)、または、リーグ・テーブル (League Table) と呼ばれる、中等学校では GCSEテスト、小学校では SATsテスト結果の一覧表である。もう

一つは、Ofstedの査察官 (inspector) による査察とその報告書 (Ofsted Report) である。イギリスの学校・教師は、これらにより、常に比較され、選別の対象とされていると言える。これらは教師に過度なプレッシャーをかけることになり、問題性は大きいと考えられるが、今回の調査からは、以下の二点において、インクルーシブ教育に対して肯定的な効果を及ぼしていると考えられる面も見いだされた。一つは、これらの評価が、公正性を重視する規準を内包していることである。たとえば、パフォーマンス・テーブルには、英語が第一言語でない生徒 (EAL) や無料給食の措置を受けている生徒 (FSM) など社会的カテゴリー毎のデータが掲載されることになっている。また、オフステッド・レポートには、すべての子どものニーズを満たそうとしているか、ケアがうまく機能しているかなどの観点も記述されることになっている。もう一点は、学力のデータを扱うときに、二時点間の成績の伸びが重視されるようになってきている点である。特に今年度 (2017年) から、セカンダリー・スクールのスクール・パフォーマンス・テーブル (リーグ・テーブル) に、「プログレス8」と呼ばれるGCSEテストの伸びを表す指標が新たに導入された。これらのイギリスの学校評価の特徴は、社会経済的に厳しい背景を持ち、学力の支えに力を発揮しているニューアムの学校の評価を高く押し上げることになっている。

今回の調査結果は前回の調査結果を概ね追認するものであった。ただ、新たな知見も見いだされた。一つは、特別学校であるエレノアスミス校を調査することができ、そこから見たときに、区全体が一つのインクルーシブ教育ネットワークを構成していることが見えてきたことである。二つ目は、ニューアムのインクルーシブ教育の歴史についてまとめ、

その上にエレノアスミス校や「リソース校」としてのイーストリー校を位置づけて考察することができたことである。三つ目は、P4Cやスライヴ、レジリネス、メンター・グループの活動など集団に依拠したインクルーシブ教育の実際を直接観察し、その詳細を報告できたことである。四つ目は、ブリタニア・ビレッジ校という、カーペンターズ校とも、昨年訪問したアールハム校ともまた異なる学校経営戦略のもと、効率性と公正性の両面を追求している学校を見いだすことができたことである。〔原田〕

5. 結び

最後に、本研究から得られた知見を、日本のインクルーシブ教育の動向に引き寄せて考察することにする。

まず、両者を比較したとき、ニューアム区のインクルーシブ教育の特徴が、現在日本が目指しているインクルーシブ教育、あるいは教育全体の方向性と一致する点が多くあることに気づく。2012年、日本では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）」を出し、今後インクルーシブ教育へと向かうことを打ち出している（文部科学省2012）。そこでは、「スクールクラスター」（域内の教育資源の組み合わせ）の促進や、「連続性のある多様な学びの場」の創造が提言されている。前者は、ニューアム区全体が一つのインクルーシブ教育ネットワークを構成している点と。後者は、同区の学校が多様な学習機会を用意している点と、それぞれ重なるところが大きい。さらに日本においては、2015年に中央教育審議会が、「チーム学校」を提唱しているが、これについても、同区で多機関・多職種連携が進んでいることと重なるところが大きい。この

ように考えれば、日本の教育はニューアムの実践と同方向を目指しているように見える。

しかし、両者の間には相違点も多く、その違いは重大である。一つ目は、同区では専門性を備えたスタッフや設備が通常学校に配置されていることである。それと比べれば、日本の通常学校に配置されている資源は実に貧弱であるといえる。二つ目は、同区では基本的にすべての生徒が通常学級に在籍することになっており、必要に応じて、特別学校も含めて特別な学びの場に配置されることになっていることである。日本の法制度においては未だに分離主義が前提となっており、障害があるとされると特別支援学校・学級が勧められることになっている。日本ではこれら二つの点が相互補完的に作用し合いながら、結果として、通常学級からの児童生徒の流出を促進させることになっている。三つ目は、イギリスでは子どもたちの課題を「特別な教育的ニーズ」（SEN）という概念で捉えているのに対して、日本では障害の有無で捉えようとしている点である。イギリスでは、SEN概念を用いることで、社会・経済・文化的要因、あるいは家庭環境要因から課題を現出させている子どもも含めて、すべての子どもを柔軟に支援の対象に組み込むことができている。日本の枠組では、特別支援教育の対象に組み込む際には、これらの子どものニーズが「障害」として読み込まれていく恐れがあるとともに、インクルーシブ教育が障害のある子どものみを対象とした「特殊な教育」であるとの認識を強化してしまうことになりかねない。四つ目に学校評価の違いである。イギリスでは学校評価の規準の中に公正性の観点が根づいており、それが学校の実践をインクルージョンへと向かわせる動因として作用している側面が見られた。しかし、日本の学校評価にはそのような観点は定着しておらず、単に

正答率の平均値で学校のパフォーマンスが比較されている現状がある。単純な市場原理・競争原理の導入は、インクルージョンとは逆方向に実践を後押ししてしまう恐れがある。

以上総括すると、確かに日本は、同区の、あるいはイギリスの教育実践の外観や手法を真似ようとしているのであるが、公正性の追求という理念や、子どもの課題を「特別な教育的ニーズ」で捉えるという基底の枠組までを取り入れようとしているわけではないことが分かる。通常学校に十分な資源を配置することなく、分離主義と、障害の有無で支援の対象を絞り込む枠組を堅持したまま、「多様な学びの場」を追求していくことは、結局は、所与の学校文化や制度を堅持したまま効率性を追求するあまりに、学校に不適合な子どもを通常学校から排除することに帰結することになりかねない。日本が今後インクルーシブ教育へと向かうためには、公正性の追求という理念と「特別な教育的ニーズ」という枠組を制度の中にしっかりと組み込んでいく必要があることを、ニューアムのインクルーシブ教育実践は示唆しているのである。〔原田〕

〈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。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。

注

- 1) 日本における特別支援学校は、イギリスでは 'Special School' と表記されるため、本稿では「特別学校」という訳語を用いることにする。
- 2) 佐藤貴宣。現在、日本学術振興会特別研究員 (PD)・京都大学。

- 3) 三好正彦。現在、東大阪市、ぐるーびい保育園園長。
- 4) 初期には「統合」(integration) が「隔離撤廃」の教育を表す言葉として用いられていたが、1990年代の初めには国際的な情勢を鑑み「包摂」(inclusion) が用いられるようになった。
- 5) Fronting the Challenge Projects Ltd. ホームページ「Thrive」(<https://www.thriveapproach.com/>) (2017年5月19日閲覧)

引用文献

- GOV.UK, 2016, Compare school and college performance available at <https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/> [last accessed on 16th May 2017]
- 原田琢也・高橋真琴・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。
- Jordan, L. & Goodley, C. 2002, "Human rights and school change: the Newham Story", CSIE.
- 中央教育審議会, 2015, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）（中教審第185号）」文部科学省サイト [http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chu_kyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf] (2017年5月16日閲覧)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012, 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」文部科学省サイト [http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm] (2017年5月16日閲覧)
- Ofsted, 2013, School Report of Britannia Village Primary School, available at https://primariesite-prod-sorted.s3.amazonaws.com/britannia-village-primary-school/UploadedDocument/f0aa33f89a664cfd951afcd0db95863/131613__6.pdf [last accessed on 16th May 2017]
- Ofsted, 2014, School Report of Eastlea Community School, available at http://fluencycontent2-schoolwebsite.netdna-ssl.com/FileCluster/EastleaCommunity/MainFolder/documents/About-Us/O_FSTED/OFSTED%20REPORT%2027-28%20MARCH%202014.pdf