

## 英国インクルーシブ教育におけるカリキュラム開発の方法 ～ 2000年代のインクルーシブ学校の実践から～

新井 英靖 \*

(2014年8月8日 受理)

### Curriculum Development for Inclusive Education in the U.K.

Hideyasu ARAI \*

(Received August 8, 2014)

#### 1. 問題の所在および研究の目的

近年、通常の学級に通うすべての子どもが理解できる授業を創出するために「ユニバーサルデザインの授業づくり」に関する議論がさかんに行われている。佐藤・漆澤（2010）は、特別支援教育改革のセカンドステージと称して、校内支援体制整備の先に「授業改善」があると指摘し、チームで「教室の中での改革」を進めていくことが重要であると述べている（佐藤・漆澤，2010）。

ただし、ユニバーサルデザインの授業づくりの方法論については、かなり多様である。たとえば、桂は教材を視覚的に提示したり、事前に教科書を音読する「個別の配慮」をして、理解が難しい子どもにも授業に参加できるようにすることがユニバーサルデザインの授業づくりであると捉えている（桂，2012，446）。一方で、長江らはユニバーサルデザインの授業づくりでは、こうした学習上のバリアを取り除くことだけでなく、教材解釈を充実させることで生活や学校の文化と教材を結び付け、「学習集団において新たな文化を創造しうる授業実践が展開されたかどうか」が重要であると指摘している（長江，細測，2007，183）。

これまでのインクルーシブ教育実践に関する研究においても、ユニバーサルデザイン論についてはさまざまに評価されてきた。たとえば、湯浅はインクルーシブ教育の実践を「ユニ＝単一の学習に統合する」と捉えるのではなく、「多様な学習機会の選択・アクセス」として捉え、「当事者とともに学級の子どもが受け止め、折り合いをつけ」るものであると指摘されてきた（湯浅，2011，16）。富永もアメリカの例を参考にしながら、学習におけるユニバーサルデザイン（UDL）とは「多様なニーズのある子どもたちに合わせてカリキュラムや授業内容、目標設定、評価方法を柔軟に変え、多様な設定を行うこと」であると指摘している（富永，2014，5）。同様に、納富はアメリカの教員養成段階のテキストを分析する中で、「UDLの基礎となる理論」は、「一つのやり方ですべ

---

\*茨城大学教育学部障害児教育学研究室（〒310-8512 水戸市文京2-1-1；Laboratory of Special Needs Education, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）。

での学習者にぴったりと合うことはない」ということが指摘されていて、「カリキュラム，学習環境，評価のすべてを賢くデザインする」ものであると考えられていることを指摘している（納富，2014，36）。

以上のような先行研究の指摘をふまえると，通常の学級に通うすべての子どもの学習を保障するために授業づくりの方法を検討する際には，単なる「授業中の教師の指導スキル」にとどまるものではなく，広く通常学校のカリキュラムをどのように開発するかという視点や，カリキュラム開発を担う通常学校の教師の力量が問われなければならないと考える。

世界的にも早い段階からインクルーシブ教育実践を検討してきた英国でも，1990年代において同様の議論が展開されている。たとえば，クロー（Clough, P.）は，学習困難のある子どもを含めて，個人が学習していくという考え方を大切にするのであれば，「学習困難を防いだり，最小限にすることができる気の利いた指導やカリキュラム（sensitive teaching and curricula）を創出することが必要である」と述べている（Clough, P., 1998, 10）。また，ミットラー（Mittler, P.）は課題の多様化（differentiation）やアセスメントおよび記録の重要性とともに，「十分に練られたカリキュラムの計画と提供（good curriculum planning and delivery）がすべての子どもにとっての良い実践の品質保証となる」と指摘している（Mittler, P., 1999, 130）。

このように，英国では1990年代にインクルーシブ教育実践の創出には学校におけるカリキュラムをデザインすることが重要であると指摘されてきた。それでは，こうした議論の中で2000年代に英国で先駆的なインクルーシブ学校として紹介されている学校はどのようなカリキュラム開発を行っていたのだろうか。また，そうしたカリキュラムを開発を進めるために，学校や教師はどのように変化することが求められたのだろうか。

以上の点を明らかにするために，本論文では2000以降の英国インクルーシブ学校の特徴について明らかにしたいと考える。

## 2. 研究の方法

上記の点を明らかにするために，2000年前後にケンブリッジ大学教育学部で「インクルージョンと学力に関する研究プロジェクト（Inclusion and Achievement Projects）」を推進したフローリアン（Florian, L.），ローズ（Rose, R.），ブラック・ホーキンス（Black-Hawkins, K.）の3名の研究知見およびインクルーシブ学校の調査研究の結果を紹介し，英国2000年代のインクルーシブ学校の特徴を検討することとした。具体的には，2000年前後の上記3名の研究論文および著作を分析し，①そこで取り上げられた英国のインクルーシブ学校がどのようなカリキュラムを開発したのか，②それを開発するために学校や教師はどのように変化することが求められたのかについて検討することとした。

### 3. インクルーシブ教育実践の促進とカリキュラム改革

まず、フローリアン (Florian, L.) はインテグレーションの特質と課題を分析する中で、インクルーシブ教育との違いを次のように明確化していった。すなわち、インテグレーションの問題点は、「通常の生活から排除されている障害者」を、一般社会の中に受け入れようとするを前提にしている点であるとフローリアンは指摘した。こうした考え方は、人々の「差異」を同一化することになり、「差異の否定」と結びついてしまうとフローリアンは批判した。フローリアンによれば、「長い間、インテグレーションを進めることによって、ノーマライゼーションの考えは達成できる」と考えられていたが、こうしたノーマライゼーションの考え方自体も「異なる人々の価値を否定する」ことになってしまうと指摘した (Florian, L., 1999, 14)。

一方、フローリアンはインクルーシブ教育を「参加を増大するプロセス」と捉え、「能動性」と「選択」を基盤にした教育実践を展開することであると指摘した。この点に関して、インテグレーション時代の教育実践は、「利用可能なパターンあるいは状況を消極的に受け止めるもの」と指摘し、インクルーシブ教育とは対照的なものであると捉えた (Florian, L., 1999, 16)。そして、フローリアンはインクルーシブ教育の推進には、特殊教育 (special education) という時代に築き上げられた既存のサービスに子どもを適合させるという考え方から脱却し、従来の教育実践を「再検討する」ことが必要であると考えた (Florian, L., 1999, 24)。

このように、インクルーシブ教育実践は、すべての人を標準化することを目指したノーマライゼーションと異なり、「差異の承認」「参加の機会の促進」を主軸とするものである。そのため、「子どもを変える」のではなく、「学校や授業を変える」という方向で教育改革が検討されていた。

同じ書籍の中で、ローズ (Rose, R.) も同様に議論している。ローズはインクルージョンを「可能な限り多くの時間に、すべての子どもが学習に参加すること」と捉え、「インクルーシブ教育のアプローチを発展させる」ためには「カリキュラム」が重要であると指摘した。すなわち、「特別な教育的ニーズのある子どもを通常の学級に機能的に統合する」ためには、「相当程度のカリキュラムの修正をすることなく、達成できるものではない」と述べ、カリキュラムを創出する「教師」がさまざまな方策を受け入れることが求められると指摘した。ただし、通常学校の教師に求められている「態度の変化というものは容易に達成されるものはない」とも指摘され、「学校がカリキュラムを示し、すべてのスタッフが発展する必要性を創り出すこと」が必要であると考えた (Rose, R., 1999, 30)。

このとき、ローズは特別な教育的ニーズのある子どもに効果的なカリキュラムを提供するために、「差異化 (differentiation) のアプローチや特別な教育的ニーズのある子どもがアクセスできるようにすることが重要」と指摘した。また、「すべての子どもが授業に完全に参加できるように教材を修正したり、指導アプローチを修正する」という方法を検討してきたが、そうした対応を充実させる中でも、特別な教育的ニーズのある子どもへの「支援の仕組みを構築することからおおよそかけ離れている学校や、差別・区別を助長する実践に近い学校もあった」と指摘している (Rose, R., 1999, 34)。

こうした教育実践に陥らないようにするために、ローズはインクルーシブ教育について、「すべての子どもが同じカリキュラムを割り当てられなければならないというのではなく、むしろ学習経験を共有しながら十分に計画された内容を通じて、すべての子どもたちがそれぞれのニーズにふさわしいカリキュラムを受けられるようにすること」が大切であると考えた。そのため、「良いカ

リキュラムは、子どものニーズを教師が理解しているだけでなく、また、こうしたニーズと指導方略とを合致させるというだけにとどまらない。そうしたことに加えて、効果的な学級経営のスキルや適切に資源を開発していくこと、すべての子どもが参加できるようにすること、学級内の支援に注意を向けることなども必要である」と指摘した（Rose, R., 1999, 36）。

このように、ローズは子どもに合わせたカリキュラムを創出するために、「教師」の重要性を強調した。そして、学級経営や資源の開発など、学校や学級の側面を改善することで、より多くの子どもを包括（インクルージョン）することが重要であると考えた。

#### 4. 初等・中等学校におけるインクルーシブ教育実践の方法

フローリアンとローズは、以上のような基本スタンスに立ってインクルーシブ教育実践を考えた。これは、「学校づくり」の視点が重要であることを意味しており、フローリアンとローズは以下のような指導（実践）を創出できるように学校を改善することが必要であると考えた。まず、フローリアンとローズは、インクルーシブ学校のケース研究から以下のような点が重要であると析出した。

##### (2) 中等学校におけるインクルーシブ教育実践の方法論

また、英国の中等学校の調査から、インクルーシブ教育実践を推進するために、中等学校では以下のような点をふまえることが重要であると指摘された（表1）。

表1 インクルーシブ教育実践を推進する指導方法の特徴

クラス全体での指導	一つの授業を行っていながらも、課題を選択できるようにしていた。また、個々の子どもを尊重し、子どもに期待をかけていた。
教師の知識と実践	教師は学習上、困難のある子どもを他の子どもと一緒に指導するために、特殊教育（special education）の実践方法について知る必要がある。その一方で、「質の良い指導（good teaching）」を提供する方法を知ることもインクルーシブ教育の推進に必要である。
個のニーズを充足する方法	個のニーズを充足するためには、専門家の知識を提供してもらえる体制があることは重要である。その一方で、共同で指導する体制をつくることや、カリキュラムを多様化することも重要である。特に、すべての子どもの学習に責任を持つのは教科の教師であり、教科の教師が学習支援の役割や特別な専門性を提供するものであると認識することが重要である。

出典：Florian, L. and Rose, R., 2001, 405-406 を筆者がまとめた

フローリアンとローズの調査では、成果を上げている学校では、インクルージョンに積極的な影響を与えるような子どもの支援がいくつも開発されていたが、その方法は「伝統的な特殊教育のモデルで学習する」ものではないものが多かった。たとえば、「ある学校では、学習支援のスタッフ

は昼休みや放課後の『宿題クラブ (homework club)』を通して学習上の課題に対応していた」が、これは当時の英国の中等学校では、宿題をしてこなかったということが「教師と子どもの間のストレス」の原因となっていたからであった (Florian, L. and Rose, R., 2001, 407)。

また、特別な教育的ニーズの判定書をもっている子どもたちは移動手段を確保しなければ課外活動 (たとえば、学校訪問や旅行、コーラス、音楽、ドラマ、スポーツ、IT クラブなど) に参加するケースも多かった。そのため、「学校と地域を結び付ける」ために移動手段を用意する学校もあった (Florian, L. and Rose, R., 2001, 407)。

このように、成果を上げているインクルーシブ学校は、きわめて「実用的な (pragmatic)」対応を取っていた。すなわち、「インクルージョンに対して問題解決的なアプローチをとる」ことができる教師が、「幅広い支援と指導方略を用いる」中で、特別な教育的ニーズのある子どもたちに効果的な支援を提供することができるようになってきていると指摘された (Florian, L. and Rose, R., 2001, 409)。

## 5. アマデウス初等学校とハーバー・コミュニティスクールのカリキュラム改革の実際

フローリアンとローズは、インクルーシブ教育実践に関して以上のような方向性を示し、英国内の初等・中等学校の改革を促していった。フローリアンやローズとともに英国でインクルーシブ教育を実践的に研究してきたブラック・ホーキンス (Black-Hawkins, K.) は、以下の学校の実践を介し、インクルーシブ教育実践を生み出すことを可能にするカリキュラム開発の方法について検討した (Black-Hawkins, K., Florian, L. and Rouse, M., 2007)。

### (1) アマデウス初等学校のインクルーシブ教育実践

#### ① アマデウス初等学校の児童の特徴と課題

まず、多様な困難を抱える子どもが通っていたアマデウス初等学校の学校づくりとインクルーシブ教育実践の特徴についてみていきたい。アマデウス初等学校の学校概要は以下のとおりである (次ページ表 2 参照)。

以上のような施設・設備が整い、スタッフの専門性も高いアマデウス初等学校では、「身体的な障害をもつ子どもの入学に関しては何のバリアもなかった」と評価されるほど、地域のインクルーシブ学校として存立していた (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 73)。たとえば、クラスにアクセスするとき物理的なバリアはなく、外の活動にも容易にアクセスできるようになっていた。また、就学前のクラスは子どもたちのアート活動の作品で華やかに装飾されていたり、共同利用エリアや個々のクラスには大きなディスプレイがいくつもあるなど、さまざまな場所で表現活動を展開することが可能であった。また、学校に新しい子どもを迎え入れる場合には、友達のメンターや「バディ」を指定し孤立しないように配慮されていた。もちろん、こうしたシステムは、昼食時に孤立して食事をしているような子どもなど、現在通っている子どもたちにも導入されていた (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 73)。このように、アマデウス初等学校では、施設設備面のみならず、指導システムを含めてインクルーシブ教育を推進する方策が用意されていた。

表2 アマデウス初等学校の学校概要

対象年齢	3歳～11歳
児童	2000年の開校当時116名だった在校生が、2003年には368人に増加し、2005年までに400人を超える学校になった。
スタッフ数	2000年時点で就学前クラスから第6学年までのクラスに11人の有資格のフルタイム教師が配置（幼児クラスにはこのほかに2名の教師が加配）されていた。加えて11人の教育支援スタッフがいた。児童数の増加に伴い、2003年にスタッフが40人以上に増員された。
学校設備等	2000年に開校した。学校は採光と風通しの良いとても魅力的な建物であった。また、IT設備や図書館が整備され、各クラスには静かに学習できるスペースと、みんなでさまざまな活動ができるスペース（messy areas）があった。この建物は廊下とドアの間に段差がなく、とても衛生的な設備となっていて、視覚障害の子どもを支援するために壁の低いところに誘導のためのレールが設置されていたり、聴覚障害児のために聴覚ループシステムを導入したりしていた。
人種（マイノリティ）	地域は文化的に多様であった。英語が母国語ではない子どもが57%、学校では合わせて18か国語が話されていた。
経済状況	経済的には貧困地域であった。多くの子どもは市営住宅に住んでいて、持家の家庭はほとんどなかった。70%以上の子どもが無償給食の家庭であった（国の平均は18%、地方当局の平均は40%）。
SEN児	2001年の時点では約32%の子どもが特別な教育的ニーズのある子どもとして学校に登録されていた。
その他	2001年Ofsted報告で「良い学校（good school）」と評価された。

出典：Black-Hawkins, K., Florian, L. and Rouse, M., 2007, p72-73 を筆者がまとめた。

一方で、校長やクラスの教師は他の子どもたちの学習を阻害するような行動をとる子どもたちについて心配の声をあげていた。いくつかの子どもは家庭は貧困、ドラッグ、暴力、ネグレクトにより荒廃した生活となっているということを述べていた。校長やクラス担任は家庭環境が学校の行動に必然的に影響を与えており、そうした子どもたちの行動を修正する鍵となることを述べていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 73）。

こうした子どもたちに対しては、

- クラスの子どもと一緒に学習活動をするのが難しい
- 多くの行動上の課題を抱えた子どもを受け入れることは、他の子どもたちにあまりよい影響を与えない

といった理由から、「特別に用意された場がより適切なのではないか」、あるいは「一時的にはそうした場のほうが良い場合もある」と考えている教師も多かったことが明らかにされている（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 73）<sup>注1)</sup>。このように、アマデウス初等学校では、障害児等については施

設備を整え、スタッフが受け入れられるように専門性を高めていたが、子どもの困難の状況によっては通常のクラスの中に包括することは難しい場合もあるという考えをもっていた。

### ②アマデウス初等学校のカリキュラムと指導方法

それでは、アマデウス初等学校は、さまざまな困難を抱える子どもを含めて、多くの子どもを通常のクラスに包括して指導するにはどのようにしたらよいと考えていたのだろうか。そこでは、以下のような学校全体のカリキュラムに関する明確な方針が存在していた。

「私たちは芸術分野であれば、すべての子どもがうまく参加できると考えている。芸術を基盤にしたカリキュラム (art based learning) は、子どもの関心や、創造性、思考技術、協働活動、積極的な行動を促進していくことができる。こうしたカリキュラムは、子どもたちの多様な学習スタイルに焦点をあて、特に英語が母国語ではない多くの子どもたちがアクセスできるようなカリキュラムにすることができる。芸術はすべての子どもが貢献でき、多くの子どもが秀でている状態となり得るさまざまなレベルの内容を提供することができる。」(Black-Hawkins, K. et al., 2007, 75)

アマデウス初等学校のこうしたアプローチは、「校長が強く関与し、情熱を注いでいる」ものであった。すなわち、「すべての子どもたちは音楽、ダンス、ドラマ、哲学、絵画 (painting, drawing)、彫刻などを通してカリキュラムにアクセスできる」といった考えが基盤となっており、授業の中に「表現」活動を多く取り入れていた (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 75)。そのため、アマデウス初等学校の校長は「個別の教科を別々の時間割で授業するというよりも、クロス・カリキュラムを組んでプロジェクト的にアプローチする」指導形態を多く取り入れていて、「スタッフが時間割をフレキシブルにする」ことを推奨していた (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 76)<sup>注2)</sup>。

こうした実践を展開しようとするアマデウス初等学校では、ほとんどすべての教授・学習でクラス別に授業が行われていたが、中には基礎的スキルに関して付加的支援が必要な子どもを個別に抽出したり、小集団編成をして行う指導もあった。また、読み書き、計算については、教師がアセスメントした子どもの能力に従って、たいてい3つから4つのグループが構成されていた。しかし、特別なニーズのある子どもがいつも分離された場や能力別のグループで学習しているのではなく、クラス全体、小集団、ペア学習、個別学習といった多様な指導形態を組み合わせで指導していた (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 76)。

### ③アマデウス初等学校の特別なニーズのある子どもへの指導方法

以上のように集団の中で学習指導を展開する場合には、多様な指導方法を駆使することが求められた。このとき、アマデウス初等学校の教師は、「子どもたちがクラスの中で互いに学習のためのリソースを活用できるようにするために、クラスの中で集団を上手に活用する」ことが重要であると考えられた。たとえば、哲学の授業において、「子どもたちがそれぞれの考えを発展させるためにペアで話し合う」ことを求めたり、読み書きの授業の中で、「上手に書ける人がパートナーの学習を支援する」など、協同的な学習の方法を工夫することが教師に求められていた (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 77)。

また、アマデウス初等学校では、特別な教育的ニーズがある子どもに対して、ティーチングアシスタントが配置されている場合もあった。ただし、ティーチングアシスタントは、特定の子どものために割り当てられていたとしても、その子どもの学習支援とともに、クラス全体に対しても広く支援を提供し、協働的な学習（collaborative learning）を促進するために子どもたちに働きかけることが役割の一つと考えられていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 78）。たとえば、

「（特別な教育的ニーズのある一筆者注）～さんはよく『今日、あなたは必要ないわ。』と私に言います。だから私はその子の隣ではなく、広いテーブルに座り、その子の対角線に位置したところにいるようにします。そこは、～さんを見ていることもできるけど、他の子どもたちも支援できる場所です。～さんには、私はいつでも手を差し伸べられるところにいるわけではないということを見せます。そうするとその子はとても喜ぶます。自分の自立を喜んでいるのでしょうね。」

というものであった。これは、アマデウス初等学校のティーチングアシスタントが集団の中で特別なニーズのある子どもを支援していることを示す一例であった。

#### ④アマデウス初等学校における「チーム支援」の有効性

さらに、アマデウス初等学校では、教師と教師ではない職種のスタッフが「チームとして一緒に働く」ことの重要性を理解していた<sup>注3)</sup>。これは、校長が一貫して主張していることでもあり、「芸術を基盤にしたカリキュラムを通して教授と学習の価値について、すべてのスタッフが『考え方を共有』していた」と指摘されている（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 78）。同時に、こうした信念をもつスタッフは、音楽やドラマ、ダンス、アートに関して共通した関心を持っていて、こうした共通の基盤が「同僚性（collegiality）を高める」ことに結びついていたと指摘されている。さらに、比較的経験の少ない教師でも、学校全体の責任を負うような仕事（たとえば、読み書きや音楽などの教科のコーディネート）を与えられているなど、学校内で協働的に仕事を進めることが奨励されていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 78）。

一方で、アマデウス初等学校は学校外の専門家から助言を受けられるようになっていて、チーム支援が重層化されていた。たとえば、地方当局のスペシャリスト教師を活用し、特別な教育的ニーズをもつ子どもに関する専門的な支援や助言を受けていた。また、読み書きの困難のある子どものために発話と言語のセラピストを雇用していたり、理学療法士などの特定のカリキュラム領域で、専門家からの助言を求められるようになっていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 79）。

アマデウス初等学校では、こうしたチーム支援を日常的に展開するが、教師が子どもたちを理解し、受けとめることにおいても効果的であると考えていた。これは、次のような関わりを推奨していたことからわかる。

「算数と英語はどちらからやりましょうか？ 今朝は何をしたい気分ですか？ 私はどちらでもできます。あなたたちはどのような気持ちですか？ 何がしたい？」

（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 80）

また、体育の授業では、身体障害児が仲間と一緒に参加できるようにボールゲームのルールを改変したり、教師が計画する宿題は、放課後、地域のモスク（イスラム教寺院）で勉強する子どもたちの要求に適合するように作られていた。そして、こうした毎日の子どものニーズに対する繊細な対応はティーチングアシスタントによって行われていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 80）。

以上のように、アマデウス初等学校では、特別なニーズのある子どもを通常のクラスに包括するために、チーム支援の原則を確立することで、柔軟な対応を可能にしていた。

## (2) ハーバー・コミュニティスクールのインクルーシブ教育実践

### ①ハーバー・コミュニティスクールの生徒の特徴と課題

ハーバー・コミュニティスクールは、11歳から16歳までの生徒を対象とした共学のコンプリヘンシブ・スクールであった。1学年の定員が約240人で、生徒数の合計が約1200人の学校であった。学区には白人の労働者階級が主流で、経済的に困難を抱える家庭が多く、また地域的に社会問題や健康問題（HIV感染等を含む）が深刻な地域であった。また、ハーバー・コミュニティスクールが1999年に開校した当初から、校長はインクルージョンを「単に特別なニーズのある子どもや障害児のこととするのではなく、人種、ジェンダー、社会階層の問題」として捉え、「社会的・教育学的な側面に働きかける」ことが重要であるといった明確な理念をもっていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 87）。ハーバー・コミュニティスクールには、約50人（5%）の子どもが判定書（Statement）を有するSEN児がいて、そうした子どもたちのためにハーバー・コミュニティスクールは地方当局が用意した特別な指導を提供する施設・資源を持っていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 87：具体的な人的内資源の配置については表3-1・表3-2参照）。

表3-1 ハーバー・コミュニティスクールの11歳生徒の概要（2004年度）

	ハーバー・コミュニティ スクール（212人）	ハーバー校のある地方当局 （3,267人）
SENのある子ども	42.4%	18.5%
男女比	男 53.3% 女 45.8%	男 47.8% 女 48.1%
無償給食対象児	26.4%	39.6%
英語が第一言語ではない子ども	24.5%	57.3%
人種の特徴 (5%以上のもの)	英国白人 65.6% アフリカ黒人 11.8%	英国白人 19.4% インド 15.5% パキスタン 12.2% バングラディッシュ 11.8% アフリカ黒人 9.1% カリブ黒人 7.7%
定住率	84.4%	79.9%

出典：Black-Hawkins, K. et al., 2007, 86 を筆者がまとめた。

表 3-2 ハーバー・コミュニティスクールのスタッフの雇用状況

スタッフ数	教師 86 人（スタッフ全体で 140 人）
生徒数	定員約 1200 人
SEN コーディネーター	2 名の副校長のうち 1 名が兼務する（開校当初は大規模な特別学校で副校長をしていた人がコーディネーターをしていた）
SEN 児への対応	特別ニーズに専門的に対応する教師が 3 名配置され、カリキュラムの計画を立てていた（このうちの一人はディスレキシアの勉強をして学位を取得した）。

出典：Black-Hawkins, K. et al., 2007, 88 を筆者がまとめた。

## ②ハーバー・コミュニティスクールのカリキュラムと指導方法

以上のような大規模な中等学校では、生徒の学力差が大きくなることが必然である。ハーバー・コミュニティスクールでも、カリキュラムへのアクセスに関して、以下のように捉えていた。

「生徒の 4 分の 1 はカリキュラムにアクセスできる。4 分の 1 の生徒は私たちが提供できる補助的な支援（extra help）があればカリキュラムにアクセスすることができる。4 分の 1 の生徒は私たちが必要な補助的支援を提供することができないので、カリキュラムにアクセスすることができない。最後の 4 分の 1 の生徒はカリキュラムが適切ではないためにカリキュラムにアクセスすることができない。」（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 90）

こうした実態は、生徒のニーズを充足するための適切なカリキュラムを編成する大きな課題が学校にあるということの意味しており、ハーバー・コミュニティスクールでは「適切なカリキュラムとは何か、そして私たちがどのようにすればあらゆる生徒集団がカリキュラムにアクセスできるか」という点を検討していた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 90）。

こうした状況の中で、ハーバー・コミュニティスクールが考えたインクルーシブ・カリキュラムの重要な鍵となるものとして、「言語」と「コミュニケーション」が挙げられた。すなわち、子どもたちが使用している言語やコミュニケーションの内容と、教科で用いられている言語を SEN コーディネーターなどが分析し、カリキュラムレベルでこの 2 つを「適合させることができるかどうか」を考えることが、多様な子どもをカリキュラムにアクセスさせる方法であると考えた。このとき、「教科を横断するスキル」に着目し、それを「正しく習得させる」ことを通じて、より多くの子どもたちが「知識や内容を正しく習得することができる」のではないかと考えた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 90）。

こうした発想で授業づくりを展開しようとする背景には、「ナショナルカリキュラムから降りてくるものを拡張しようとするのではなく、カリキュラムを広くとらえて、学校が「カリキュラムをより多くの子どもたちにアクセスできるように作る」ことが重要であるという考えがあった。そのため、ハーバー・コミュニティスクールでは、「カリキュラムのアクセシビリティは…、学校が発展する課題であると考えられる」と捉えていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 91）。たとえば、ある SEN コーディネーターは、「何名かの生徒は支援を受けながらクラスの端の方に座ってはいる

が、カリキュラムにはアクセスできていなかった」ので、「長期的な計画としては同じ場で学習するというに進んで行きたい」と考えていた。ただし、ケースによっては一緒に学習するためある一時期に、ある程度分離された場で学習する必要があると考えた。このように、ハーバー・コミュニティスクールでは、子どもにとって「よりふさわしい柔軟なカリキュラムを立てること」が重要であると考えた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 91）。

ハーバー・コミュニティスクールでは、こうした対応を「すべての子どもの学習ニーズをみたすためのカリキュラム・ベース・アプローチ（curriculum-based approach）」と呼んでいた。すなわち、「カテゴリーごとに概念化されている」インクルーシブ教育では十分な発展は見られず、「カリキュラムや指導ニーズ」によってカリキュラムを考えなければならないと指摘された（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 91）。

### ③スタッフに対する専門研修の提供と外部機関との連携

以上のようなカリキュラムをベースにして、特別なニーズのある子どもへの対応を行うには、SEN コーディネーターと通常のクラスの教師の双方に相応の専門性が必要となる。ハーバー・コミュニティスクールでは「効果的な学級経営やクラスを組織するスキル、多様化（differentiation）に関すること」についてはすべてのスタッフが研修を受ける必要があると考えていた。特に、ハーバー・コミュニティスクールは例年、「スタッフの20%が異動する」という現実があり、こうした状況の中では学校はこうした研修に「予算」を付け、「常に継続して行う必要がある」と考えていた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 97）<sup>注4)</sup>。

ハーバー・コミュニティスクールでは、上記の研修を具体化するために、以下の2つの専門性向上プログラムを用意していた（表4参照）。

表4 ハーバー・コミュニティスクールの専門性向上研修プログラムの概要

スタッフ発展プログラム1	<ul style="list-style-type: none"> <li>●地域の総合大学の協力を得て、追加的な資格を取れるように支援する。</li> <li>●地方当局が提供している相談教師を活用して、専門家からのアドバイスを受けられるようにする。</li> </ul> <p>（ただし、校長は手話を使用している子どもや暴力的な行動を取る子どもとのコミュニケーションに関してさらなる相談支援が必要と考えていた）</p>
スタッフ発展プログラム2	<p>特別なニーズのある子どもの対応を専門的に行うスタッフの研修を用意する（毎週木曜日の放課後；他のスタッフが参加することも歓迎していた）。内容は、以下の2点を中心に行っている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●特別な教育的ニーズの特定の型について専門職研修を受けるとともに、教授学的なことや相談スキル、専門性の共有、同僚とパートナーシップをとりながら働くことについても専門的な研修を受ける。</li> <li>●個別教育計画（IEPs）を機能させながらカリキュラム・ベースのアセスメントをどのように行っていくかという点について研修を行っている。</li> </ul>

出典：Black-Hawkins, K. et al., 2007, 97 を筆者がまとめた。

以上のような研修の実施に関して、「あらゆる研修は学校発展計画の中で優先度の高い項目として位置づけられるべきである」と考えられた（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 97）<sup>註5)</sup>。

また、ハーバー・コミュニティスクールでは外部機関との連携の重要性を認識していて、この学校の上級スタッフは「地方当局の学校支援機関がインクルーシブなアプローチ全体の一部であり、もっと協働する必要がある」と考えていた。これには、「初等学校からの進学や通学手段、学校間の専門家の対応を共有する」といった実際的な問題を支援することが含まれていた。ハーバー・コミュニティスクールは、地方当局がこうした全体的な支援計画を作成することが重要であり、また、教育機関のサービスとその他の機関のサービスが分離しないように連携することが重要であると考えた。中でも、地方当局が用意している支援サービスが「依然としてカテゴリー別の対応（発話と言語、社会的・情緒的・行動的な困難など）となっていて、カリキュラムに沿ったものになっていない」という点については課題として指摘された（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 97）。

以上のように、ハーバー・コミュニティスクールでは、多様なニーズを有する多くの生徒をインクルージョンするために、カリキュラムを改善し生徒のニーズと合致させることが必要であると考えた。そして、そのためには学校スタッフに専門研修を用意するとともに、外部機関からの支援を有機的に連携させることが学校として必要であると考えられた。

## 6. まとめと考察

本稿では、フローリアン（Florian, L.）、ローズ（Rose, R.）、ブラック・ホーキンス（Black-Hawkins, K.）の論文および研究調査から、2000年代に英国で先駆的なインクルーシブ学校として紹介されている学校がどのようなカリキュラム開発を行っていたのか、そうしたカリキュラム開発を進めるために、学校や教師はどのように変化することが求められたのかについて明らかにした。その結果、次の点が示された。

- 1) インクルーシブ教育実践は、子どもをカリキュラムや従来の指導に適合させることではなく、カリキュラムや指導方法を修正することによって子どもが学校や授業への参加の機会を増大させていくことが重要視されていた。そのため、教師は子どものニーズに応じて多様なカリキュラム、多様な指導方法を創出したり、選択したりする力量が求められていた。
- 2) フローリアンらを取り上げたインクルーシブ学校（初等学校および中等学校）では、障害児のみならず、社会的・経済的な困難を抱える子どもを含めて多様な子どもを学校に包括（インクルージョン）するために、カリキュラム改善とともに、スタッフの専門性向上と外部機関との連携の必要性が強調されていた。特に、カリキュラム改善では、芸術（art）や言語による表現を鍵概念として、カリキュラムを横断する側面に注目し、多様な子どもを授業に包括することが必要であると考えられた。
- 3) その一方で、学習支援アシスタントや特別ニーズへの専門的対応を可能にする教師や外部の専門家の役割も重要であるということが強調された。そして、これらすべてのスタッフがチームとして機能するように連携を図ることがインクルーシブ学校において重要であると指摘された。

このように、2000年代初頭の英国インクルーシブ学校は、カリキュラム開発をベースとした学校改善に取り組んでいた。このとき、子どもの能力に応じてカリキュラムを細分化する差異化（differentiation）の視点だけでなく、芸術や表現といった側面に注目し、カリキュラムをカバーすることができるようにすることで、子どもたちの授業参加の機会を増大することができるのではないかと考えた点に英国インクルーシブ教育実践の特徴があると言えるのではないかと考える。そして、こうした多様な子どもが参加できるカリキュラム開発には、特別な支援を提供する人的スタッフや専門機関の重要性が指摘されている点についても、インクルーシブ教育実践の特徴の一つであると考える。すなわち、英国のインクルーシブ学校は多様な子どもを排除（exclusion）せず、専門家や専門機関と積極的にチームを組んで学校全体で包括（inclusion）する体制を構築することが重要であると認識していた。これは、専門家や専門機関が通常（mainstream）の中に包括されることを意味するものであり、こうした点が英国インクルーシブ学校の特徴であったと考える。

ただし、本稿で示した内容はカリキュラム開発およびそれを実現するための学校およびスタッフの専門性という点から考察したものであり、学校方針や児童生徒の成績の変化など、一つの学校を多角的に検討できていない。インクルーシブ学校の特徴を知る上で、こうした総合的な考察を行うことは極めて重要であるので、今後の課題としたいと考える。

### 【注】

注1) 行動上の困難を抱える子どもと関連して、アマデウス初等学校では、出席率の悪さが懸案事項として挙げられていた。アマデウス初等学校では、2003年ごろまで認定欠席（authorised absence）者が6.1%、非認定欠席（unauthorised absence）者が0.9%であり、いずれも国の平均（それぞれ、5.4%、0.5%）よりも高い割合であった。そのため、2003年以降、欠席の記録と監視を強めるため、新しい方針と実践方法を実行した結果、2005年までに出席の状況は改善の方向に向かっていった（認定欠席者5.1%、非認定欠席者0.8%）。

注2) ただし、芸術以外の教科では、従来のやり方が踏襲されている点も多くあり、「読み書き、計算、科学、体育」といった教科は、それぞれの科目ごとに授業が行われていた。授業の方法についても、最初、全体的にデモンストレーションが行われ、ディスカッションし、その後、小グループで座って個別に学習を進めるという「伝統的な構造」のものも多かった（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 76）。そのため、すべての授業をコアカリキュラムやプロジェクト学習として行うわけではなく、あくまでもそうした活動中心の授業を増やしていくことを推奨しているというものであった。

注3) アマデウス初等学校の教師と支援スタッフの良好な関係を示す一つとして、この学校の教師は、「支援スタッフと教師の間に明確な区別はない。ティーチングアシスタントはよくクラスに入り、お話の時間を進めてくれている。そして、ティーチングアシスタントはグループで活動してくれる。私はこんな素晴らしいティーチングアシスタントを得ることができて幸運だ」というように、別の職種のスタッフに敬意を払っている記述がある（Black-Hawkins, K. et al., 2007, 78）。

- 注4) 校長は毎年、研修を継続するだけでなく、「教師にとって魅力的な地域となるような戦略をつくり、そうすることで教師の募集が楽になるばかりでなく、教師という仕事にとどまろうとすることを保障することが必要である」と考えている (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 97)。
- 注5) ハーバー・コミュニティスクールの管理職は、専門職研修を受ける前提として、スタッフに対する期待を高め、生徒が学習に対する熱意を高められるような雰囲気を作ることが大切であると認識している (Black-Hawkins, K. et al., 2007, 97)。

### 【文献】

- Black-Hawkins, K., Florian, L., and Rouse, M. 2007. *Achievement and Inclusion in Schools*. Routledge.
- Clough, P., 1998, *Managing inclusive education; from policy and experience*. Paul Chapman Publishing.
- Florian, L. 1999. *Inclusive Practice; What, Why and How?* In Tilstone, C., Florian, L. and Rose, R. (ed.) *Promoting Inclusive Practice*. RoutledgeFalmer. 13-26.
- Florian, L. and Rose, R. 2001. *Inclusive practice in English secondary schools. lessons learned. Cambridge Journal of Education*, 399-412
- 桂聖. 2012. 「教科教育と特別支援教育の融合が目指すもの：授業のユニバーサルデザイン研究会の原点から考える」『LD 研究』21 (4) ,445-447.
- Mittler, P. 1999. *Working towards Inclusive Education; social contexts*. David Fulton Publishers.
- 長江清和・細潤富夫. 2007. 「ユニバーサルデザインの発想を活かした授業づくり (II) - 知的障害学級と通常学級 (小学校2年生) との国語科の合同授業-」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』5,164-184.
- 納富恵子. 2014. 「学びのユニバーサルデザイン (UDL) の理論と実践 - 米国における教員養成段階の教科書の分析と算数科における試行 - 」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』4,33-40.
- Rose, R. 1999. *The Curriculum. A vehicle for inclusion or a lever for exclusion*. In Tilstone, C., Florian, L. and Rose, R. (ed.) *Promoting Inclusive Practice*. RoutledgeFalmer. 27-38.
- 佐藤慎二・漆澤恭子編著. 2010. 「通常学級の授業ユニバーサルデザイン 特別ではない支援教育のために」『日本文化科学社』
- 富永光昭. 2014. 「大阪教育大学におけるインクルーシブ教育に対応できる教員養成推進プロジェクトの構想と課題」. 平成25年度大阪教育大学「重点的教育研究創造推進事業」『インクルーシブ教育に対応できる教員養成推進プロジェクト報告書』1-9.
- 湯浅恭正. 2011. 「通常学校の改革と授業づくり」『障害者問題研究』39 (1) ,12-19.

### 【付記】

本研究は科学研究費補助金を受けて行われている研究『インクルーシブ授業方法の国際比較研究』（研究代表者・湯浅恭正；研究課題番号25285215；平成25年度～平成27年度）の成果の一部である。