

イギリスにおけるインクルーシブ教育の実際

－ Education Villageの視察から－

Inclusive Education in the United Kingdom:
An Investigation of the ‘Education Village’

是 枝 喜代治
KOREEDA Kiyoji

要旨

近年、在籍するすべての子どもが一人ひとりの教育的ニーズに沿った支援を受ける権利を保障する「インクルーシブ教育」への関心が高まりつつある。インクルーシブ教育は普通学校の中で、障害のある子どもが健常児と共に教育を受けることを基本としている。本研究では、1980年代以降、インクルーシブ教育を先導的に取り入れてきたイギリスの学校現場を訪問し、インクルーシブ教育のシステムや具体的な支援の現状について実地調査を行った。調査期間は2013年9月1日から9月8日までである。

特別支援学校の視察では、多様なニーズを抱える子どもに対し、個々人の特性やニーズに応じた個別のカリキュラムが用意され、各クラスにICT機器などが積極的に導入されていた。特に、スイス・コテージ・スクールでは、近隣の学校教員の研修のシステムが充実していた。また、インクルーシブ教育の具現化に向けて開設されたEducation Villageの視察では、障害のある子どもとない子どもがさまざまな教育の場を共有し、相互の交流が進められていた。

一連の実地調査から、日本におけるインクルーシブ教育システムの普及と共に包括的な教育システムを構築していくことの必要性などが示唆された。

キーワード：インクルーシブ教育 イギリス 特別な教育的ニーズを有する子ども Education Village 障害者の権利に関する条約

1. はじめに

現代の日本は、さまざまな文化圏の人々が暮らす多文化社会となっている。また、国籍や性別、心身の能力や学歴などが、社会における特権や不平等感などと密接に関係していることも事実である。多文化社会に関係する用語として「共生社会」という言葉があるが、この用語は広義の概念として、「多文化や異文化などの国際交流を含めた取り組み」を意味している。しかし、教育や福祉関連の内容にあてはめると、「障害のある人が健常者と同じくノーマルな生活が送れる社会（ノーマライゼーション）の実現を目指すもの」と捉えることができる。

特に近年の教育界では、障害のあるなしにかかわらず、すべての人々が一人ひとりの特性やニーズに沿った教育を受ける権利を保障する「インクルーシブ教育」への関心が高まりつつある。日本においても、「障害者の権利に関する条約」^{註1)}が批准され、2014年2月19日より国内で効力が発揮される形となった。それに伴い、通常の学級に在籍する障害のある子どもへの具体策として、個々人のニーズに沿った「合理的配慮」^{註2)}を進めることの必要性が議論されている。

「インクルーシブ教育システム」(Inclusive Education System)とは、「障害者の権利に関する条約」第24条によれば、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般（General Education System）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されることなどが必要とされている。

現代の日本の教育制度は「普通学校（通常の学級）」「特別支援学級」「特別支援学校」「通級による指導」など、個々人の子どもの特性やニーズ、発達段階などに合わせて学校や教育の場が選択されている。しかし、その選択過程において、本人や保護者の意向が十分に反映されているかという点に関しては、不透明な部分も多い。また、教育制度としてみた場合、日本は分離型の教育制度に位置づけられている。

他方、1960年代初頭から「ノーマライゼーション」の考え方が浸透している欧州諸国では、普通教育の中で、さまざまな障害のある子どもを包含して教育する指導形態の「インクルージョン（包括的教育）」の考え方が普及してきた。国によって教育制度や文化も異なるため、一律には比較できないが、それぞれの国や地域のよい仕組みを検討しながら、その導入可能性を含めて、より効果的な教育の施策、学校教育制度のあり方を模索していくことは重要である。

例えば、インクルーシブ教育システムを先進的に導入しているイタリアでは、現在、特別支援学校は一部を除いて完全に廃止され、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもが普通学校に就学することが保障されている。また、学校選択も保護者にその全権が委ねられている。イタリアでは、「障害者の支援・社会統合・諸権利」（第104号）が1992年に制定され、その第12条及び第13条に「障害のある子どもの教育と学校教育の権利」として、幼稚園から大学まですべての学校教育段階でインクルーシブ教育が保障される形となった（青木，2011）。同様に、オーストリアでは普通教育と特殊教育とを分離した教育制度が20年以上も続いていたが、1993年に新たな国内法を取り入れ、保護者が障害のある子どもを普通学校に入れるか、特殊学校（特別支援学校）に入れるかを自ら選択できる

ようになった。その後、オーストリアでは特殊教育制度から普通教育制度への移行が格段に進行したが、現在でも一部の特殊学校は存続されている。

教育制度をミクロ（個人やクラス）・メゾ（学校や地域社会の制度）・マクロ（国レベルの政策や法律、文化など）の視点で考えた場合、マクロ的な視点で国の制度を検討することは、かなりの時間と労力を費やすことになる。しかし、地方自治体レベルのメゾ的な視点で考えれば、県や市の条例を改定することで、地域のニーズを考慮した改革を試みることもできる。一例として、埼玉県東松山市では、こうしたインクルーシブ教育の流れを受けて、障害児の就学先を判定する「就学支援委員会」を廃止し、2008年からすべての障害児やその保護者が希望する学校へ入学できる方針を打ち出している。実際の運用段階では多くの課題も残されているが（梅村，2008）、インクルーシブ教育のあり方を考える社会的な転機となったことも事実である。

欧州の教育先進国の一つであるイギリスでは、1978年のウォーノック報告書（Warnock Report）における提言や、その一部を制度化した教育法（1981年）により、1980年以降、インクルーシブ教育を基本方針として取り組んできた。本稿では、インクルーシブ教育の先進的取り組みを行っているイギリスの学校教育現場を視察し、関係者からのヒアリング等を通して、今後の日本におけるインクルーシブ教育のあり方を検討していく。

2. 方法

調査期間は2013年9月1日から9月8日までの8日間である。この間、イギリスロンドン近郊の特別支援学校等に出向き、学校視察と合わせて関係者からの情報収集を行った。また、ダーリントンにある総合型の学校群であるエデュケーション・ビレッジを訪ね、イギリスにおけるインクルーシブ教育の現状を視察した。さらに、ローハンプトン（Roehampton）大学で学校教育学の研究を行っているロレラ・テルジ（Lorella Terzi）准教授から、イギリスにおけるインクルーシブ教育システムの現状と課題について情報収集を行った。

3. 結果

本稿では、まずイギリスにおける特別支援教育制度の歴史を概観し、関連する政策等について、学校視察やヒアリングの情報などを交えて論述していく。さらに、イギリスにおけるインクルーシブ教育の現状と課題を考察し、日本における適用可能性を探っていく。

(1) イギリスにおける障害のある児童生徒に関する教育及び政策の現状

イギリスでは現在、「障害のある子ども」という表現は用いず、「特別な教育的ニーズを有する子ども（Children with Special Educational Needs : SEN）」という表現を用いている。これは医学的診断に基づく障害のカテゴリーとは異なる概念で、一人ひとりの子どもが必要とするニーズと教育的対応について言及した用語となっている。この概念は、1978年のウォーノック報告書（Warnock Report）

で提案されたもので、「対象となる子どもが同年齢の子どもと比較して、学習において有意に困難さが認められる場合、特別な教育的措置が必要となる」ことを意味している。

ウォーノック報告以前のイギリスでは、盲、聾、弱視、難聴、虚弱、糖尿、教育遅滞、てんかん、不適応、肢体不自由、言語障害という11のカテゴリーに分けて各障害の認識がなされていた。医学的観点からの障害分類は、障害のある子ども側からの要因のみを捉え、一人ひとりの子どもが必要とする教育とは対応していなかった。SENの概念は、障害の有無は明確に区分されるものでなく、連続的なものとして捉えられており、医学的・病理学的観点から診断された障害でなく、学習の困難さと教育的措置による観点から捉えたという点で画期的なものであった。

ウォーノック報告を受け、その後の教育法 (Education Act 1981) では、特別な教育的ニーズの概念は医学的な障害 (Disorder) でなく、学習の困難さ (Learning Difficulties) や特別な教育措置 (Special Educational Provision)、教育的援助について言及する教育学的な概念として確立された。特に、この用語が国際的に認識されたのは、1994年の「サラマンカ宣言」においてであり、新たに「インクルージョン (Inclusion)」の概念も位置づけられ、今日の国際的な特別支援教育の動向に大きな影響を及ぼすようになった。

近年の教育施策では、2001年に「特別な教育的ニーズと障害法」(Special Educational Needs and Disability Act 2001: SENDA) が施行されたことによって、すべての子どもは普通学校で教育を受けられることができるという理念が一層強化された。また、施行規則 (Code of Practice) が改定され、インクルージョンがさらに推進された。その後、2003年の政府緑書「すべての子どもに関する事柄」(Every Child Matters) や2004年の児童法 (Child Act 2004) が制定され、子どもの福祉の拡充や機会均等を保障した政策が進められている。同様に、保護者に対する情報提供 (開示) の充実が図られ、一人ひとりのニーズに対応し、できるだけ普通学校で教育を受けさせる体制 (インクルーシブ教育システム) の整備が進められている。

(2) 障害のある児童生徒の学習保障と早期教育の取り組み

イギリスの教育制度は9月から始まるが、義務教育は5歳の誕生日が過ぎた日の次の学期から就学する形となっている。それ以前に4歳の段階からレセプションクラスと呼ばれる就学準備のためのクラスが存在する。日本の小学校1年生に当たる子どもたち (Year 1) は5、6歳で、就学準備クラスが始まる9月ないしは10月に保護者は就学を希望する学校の情報を集約し、1月末に地方教育局に志望校を記載した書類を提出する。地方教育局はその情報をもとに、学校の定員や選択基準 (居住地、兄弟の在籍があるか、宗教的な問題など) を考慮して可否を決定していく。第一希望が受け入れられない場合は、その後、調整が行われ、最終的な決定通知は5月か6月頃に地方教育局から通知される。障害のある子どもの就学に関しても、基本的には同様の仕組みが取られている。保護者の意向がどうであれ、「基本的には普通学校で教育がなされる」という考え方に基づいて、学校が決定されていく。

また、障害が明確な子ども (例えば肢体不自由や知的障害のある子どもなど) に対しては、法定評価を経た後、特別な教育的ニーズに関する「判定書 (Statement)」が地方教育局の責任において作

成される。この判定書は、本人、保護者、教育関係者（校長又は学校関係者）、医学、心理学、社会福祉などの部門の専門家の見解や支援措置などの詳しい情報が記載され、本人や保護者の権利を拡大するものとして導入されてきた。

判定書の作成に関しては、一人当たり約£4,000（日本円にして約60万円程度）が使用される。判定書を持つ子どもの割合は義務教育段階にある子どもの約2%程度となっている。その他、判定書は持たないが、特別な教育的ニーズが考えられる子ども（学習障害や知的障害を伴わない自閉症スペクトラム障害など）に対しては、いくつかのステージ（現行では2（3）段階）に区分した形で実際の支援が行われている。

（3）普通学校（通常の学級）における取り組み

前述の特別な教育的ニーズに関する「判定書（Statement）」は持たないが、その他、特別な教育的ニーズが考えられる子どもに関する措置は、1994年から導入された施行規則（2001年に改正）によって扱われている。学校、地方教育局、保健福祉サービスに関する手続きが示されており、この施行規則に沿って対策を講じることが求められている。1994年に導入された施行規則には5つの段階（ステージ）があり、ステージ1～3までを普通学校で、ステージ4、5については地方教育局を中心に行われる。

【ステージ1】

普通学校において、子どもの生活上の問題や学習上の困難さが考えられる場合、担当教員は校内の特別支援教育コーディネーター（Special Educational Needs Coordinator；SENCO、以下SENCO）に連絡し、保護者を交えた話し合いが持たれる。それまでの子どもの発達の経過、現在の家庭、学校での様子、考えられる要因と解決の手立てなどが話し合われる。場合によっては本人にもヒアリングを行ったりする。話し合いの結果、必要な配慮や対策が行われ、それでも問題が解決しなければ、次のステージ2に進んでいく。

【ステージ2】

校内のSENCOが中心となり、学級担任や関係者からさらなる情報を収集するとともに、保護者とも面談を重ねて子どもに対する個別教育計画（IEP）を作成し、その計画に沿った支援を展開していく。個別教育計画には、教育目標や内容、次の見直しの時期などが定められ、必要に応じて主治医や学校医の意見も参考にされる。計画の遂行には家庭の協力が求められるため、緊密な連携が必要となる。次回の話し合いの際に問題の解決が認められない場合には、次のステージ3へと進んでいく。

【ステージ3】

ステージ1、2を経過しても、さらなる教育的措置が必要と判断された場合、SENCOは校内だけでなく、外部の専門家（地方教育局、教育心理学者や各障害に関する専門家など）と協力し、必要な外部支援の提供を受けながら、新たな個別教育計画（IEP）を作成し、実践していく。

多くの場合この段階で子どもの学習における困難さは軽減していく。しかし、この段階でも期待した成果が得られない場合には、次のステージ4、5へと進んでいく。

【ステージ4】

このステージからは地方教育局を中心とした取り組みのステージとなり、前述した法定評価の段階に入っていく。地方教育局は学校、保護者、その他の専門家と連携しながら、対象の子どもの特別な教育的ニーズに関する法定評価の必要性を検討する。

法定評価は子どものすべてのニーズと支援を詳細にアセスメントするもので、必要に応じて関係者からの情報を基に、学校心理士や医師などのさまざまな専門家からのアドバイスを受けて、多角的な評価を行い、法定評価を実施する。

【ステージ5】

このステージでは、地方教育局を中心に法定評価の結果と学校において必要な措置を検討し、判定書を作成するか否かが検討される。この判定書には、法定評価から得られた問題点や特別な教育的ニーズの詳細な内容、対応すべき措置（例えば、定期的なカウンセリングの実施、作業療法士による週1回の支援など）が示される。法定評価は最低1年ごとに見直しが行われる。

2001年6月に改定された施行規則では、前述の5段階（ステージ1～5）から2（3）段階の手続きへと簡素化された。現在は判定書を持たなくても、特別な教育的ニーズを有すると評価する「スクール・アクション（School Action）」と「スクール・アクション・プラス（School Action Plus）」と呼ばれる評価に基づいて対応する仕組みが導入されている。

1994年に導入された施行規則（ステージ1～5）との比較では、ステージ1～2の段階をスクール・アクション（就学前は、アーリーイヤーズ・アクション（Early Years Action））、ステージ2～3の段階（地方教育局の協力を得て、外部の専門家の支援を受ける段階）をスクール・アクション・プラス（就学前は、アーリーイヤーズ・アクション・プラス（Early Years Action Plus））として区分している。スクール・アクションでは校内において個別教育計画（IEP）が作成され、スクール・アクション・プラスでは外部の専門家が開与する。この2段階のプロセスを経ても十分な対応が難しい場合には法定評価が行われ、必要な場合には「判定書（Statement）」が作成される。

特に、アーリーイヤーズ・アクションは関係者が普通学校の教育課程では子どもの学習の進捗がほとんど認められないと判断した際に実施されるもので、学習内容や支援方法をいかに柔軟に個別化させていくかが重視される。具体的には、特別な人員の配置、小グループでの対応、関心の高まる学習教材の利用、ICT機器などの使用、地方教育局のサポートサービスによる臨時の支援などが挙げられる。日本と同様に、短期目標や手立てなどを示した個別教育計画を活用することや適切な形成的評価を行うことなどが推奨されている。個別教育計画は1年に少なくとも2回評価が行われ、早期教育段階の子どもについては1年に3回の評価が行われる。

早期教育段階の子どもへの対応としては、2歳未満の子どもの支援では医療や福祉の関わりが大きく、イギリスの国民医療サービス（National Health Service：NHS）による医療サービスや訪問保健士（Health Visitor）による定期的な訪問健康チェックなどが行われる。特に、1996年の教育法には、「保健局や国民医療サービスが、就学前の子どもで特別な教育的ニーズを有する可能性がある場合、保護者や地方教育局に通知しなければならない」と規定されている。また、乳幼児期の子どもに対しては、訪問保健士や家庭医（General Practitioner：GP）から、必要に応じてアドバイスを受けるこ

とが推奨されている。

イギリスでは比較的早い段階（特に就学前教育の始まる2歳）から、特別な教育的ニーズを有する子どもたちを特定し、一貫性のある枠組みで支援を実践しようという方針が組まれている。また、子どもが自らの考えや意見を述べる権利、十分な情報を得たうえで決定を下す権利が強調されており、それに加えて早期教育段階での対応を強化する方向性が示されている。

(4) 学校現場の視察から

1) スイス・コテージ・スクール (Swiss Cottage School)

ロンドン・カムデン自治区にある公立の特別支援学校 (Special School) で2歳～19歳までの学習障害、行動・コミュニケーション障害、自閉症スペクトラム障害のある子どもを受け入れている。訪問時の在籍者数は235名で、そのうち70名が自閉症スペクトラム障害のある生徒である。教育水準監査院によって3年ごとに行われる学校監査で、過去4回受けた監査すべての評価が4段階中最高であるOutstandingの評価を得ている。同様の評価を受けている学校は全英で119校であり、ロンドンの特別支援学校では初めてということである。

当校では地域への教育貢献が盛んに行われており、カムデン自治区内外の学校の教職員、管理職に対するスタッフトレーニング、他学校の水準を上げるための支援が行われている。大学、医療、高等教育機関、チャリティー機関と連携し、普通学校、特別支援学校に通う子どもの教育機会の拡大に努めている。その他、教育に関する研究、研修を行う世界クラスの開発研究センター (The Development Research Centre) を併設しており、国内外に向けた多様なカンファレンスの研修コース、ワークショップなどを定期的に開催している。

教育課程は、障害の程度に合わせた3つのカリキュラムが用意されている。最重度の障害 (Profound and Multiple Learning Difficulties:PMLD) のある生徒には、個々人のニーズに沿った特別なプログラムが組まれている。重度の障害 (Moderate Learning Difficulties : MLD) のある生徒には生活に必要なスキルを身につけさせるための準正規プログラムが組まれており、軽度な障害のある生徒は普通学校と同様にNational Curriculum (国家基準の教育課程) が組まれている。また、必要に応じて普通学校で勉強を行う生徒もいる (全体及び部分的に)。個々人の長所や興味に応じて学習内容を整理し、異なる経験、テーマ、科目などを学ばせ、学習意欲を刺激できるように段階的な計画を立てて進めている。特にコミュニケーション力、認識力、自立、身体発達など、生活スキルの発達を重視しているとのことであった。

映像を交えた学校の説明では、身体知覚を育てるためのヨガの授業やプールでの取り組みなどが紹介された。学校には3名の理学療法士が常駐していて、当初は歩くことのできなかった障害の重度な生徒も、繰り返しの学習によって歩行ができるようになるなどの成果が上がっているという報告があった。学校の建物の外観はとてもきれいに洗練されていて、遊びの場のレイアウトなども子どもの動きの導線などを考えた細かな配慮がなされていた。また自閉症スペクトラム児の特性に合うように、各クラスは精神的に落ち着く雰囲気のある竹製の柵でそれぞれが覆われ、外界からの余分な刺激が緩和できるような対策が取られていた (図1)。

教室の環境整備では、各クラスに電子黒板や連動するパソコンが常備されていて、簡単な調理ができるキッチンも各クラスに一つ備えられていた。その他、子どもが混乱してしまった際などに、タイムアウトのできる個室（1対1ルーム）、重複障害のある子どもの転倒に対応するための絨毯敷きのフロアー、感覚や情動を養うためのスヌーズレンの設置、その他、子どもの理解を促すための視覚的な提示物などが豊富に揃えられていた。学校教育への家族の参加度について質問したところ、家族にもチームの一員として機能してもらうことを心掛けていて、例えば夏休み中にも担任が定期的に家庭訪問を行い、個別教育計画の進捗状況を説明したり、既にクリアできた課題については新たな目標を設定したりするなどして、形成的評価を実施しているとの回答があった。社会性の育成を視野に入れた、地区内の拠点校として位置づく学校と考えられた（図2～4）。



図1 スイス・コテージ・スクールの中庭の外観
(各教室は塀で囲まれ、子どもの刺激を抑制している)



図2 Joe West氏による説明
(Senior SENCO)



図3・4 各教室には電子黒板等の教育機器・キッチンが常設されている

2) マンディビル・スクール (Mandeville School)

ロンドン近郊のミドルセックス市に設立された公立の特別支援学校で、身体障害、自閉症、その他の学習困難のある2歳から11歳までの90名が在籍している。学校の教育目標は、楽しく学ばせながら、個々の子どもの可能性を引き出すこととされている。コミュニケーションの力や社会性、感情的なスキルを育て、自分自身の価値と自己肯定感を育てることを重視している。ナショナル・カリキュラムを基本とし、個々の障害に応じて個別教育計画を立て、個に合わせた支援を提供している。また、自閉症や行動上の問題がある生徒に対しては、応用行動分析 (Applied Behaviour Analysis) やティーム・ティーチングなどの手法を用いている。

1クラスあたりの生徒数は6～8人で、各クラスには担任と看護師又はティーチングアシスタントが配置される (子ども2人にスタッフ1人の割合；日本の割合と同等)。各生徒の育ちを記録できるB2という評価表を用いて定期的な評価や記録を実施している。授業は毎日9時15分から3時30分まで行われ、午前20分、午後30分の遊びの時間が設けられている。特設の時間として月曜日から水曜日までリバウンド療法 (Rebound Therapy)、シェルボーン療法 (Sherborne Therapy)、ヨガ (yoga) などを行っている。地域にある他の特別支援学校や普通学校との連携を積極的に行っており、他の学校の生徒たちを招いて多様な交流を実践している (図5～6)。

視察時には、リバウンド療法の様子や音楽を使用した活動、体育の授業 (マット運動) などを参観した。リバウンド療法とは、大型トランポリンに教師と生徒が一緒に乗ってマットの反動を体感しながら、自身の身体意識 (身体像や身体図式など) を育てる取り組みであり、障害の重度な生徒にとっては、継続的に行うことで情緒の安定にもつながるとのことであった。

全体的に在籍者数も少なく、アットホームな雰囲気のする学校であった。教員の学校間の異動は希望する場合のみ可能となるようで、実際の学校間の異動はめったに見られないとのことであった。時間を共有しやすい分、子どもに対する共通認識が持ちやすいことなどが理解できた。



図5 マンディビル・スクールの外観
送迎用のスクールバスが頻繁に出入りしている



図6 移動を手助けする介護用機器
肢体不自由の子どもの移動などに利用

3) エデュケーション・ビレッジ (The Education Village)

イギリス北部のダーリントン (Darlington) に位置するエデュケーション・ビレッジ (Education Village) は、民間団体に施設整備と公共サービスの提供を委託する学校群として設立された。このビレッジは、公立初等学校であるスプリングフィールドスクール (Springfield Primary School)、公立中等学校であるハウトンコミュニティスクール (Haughton Community School)、ビューモントヒルスクール・テクノロジーカレッジ (Beaumont Hill School and Technology College) と呼ばれる特別支援学校の3つの学校が同一敷地内に設置され、一つの村 (ビレッジ) としてコミュニティーを作っている。訪問時には、2歳から19歳までの1335人 (スプリングフィールドスクール210人、ハウトンコミュニティスクール900人、ビューモントヒルスクール・テクノロジーカレッジ225人) の多様な子どもたちが施設を共有し、状況に応じて柔軟な教育や支援を享受していた。

学校の運営には3つの学校を統合した運営委員会がチームとなり、インクルージョンの実現、地域・コミュニティーの優先課題の解決、学びの促進などを目指している。教育の柱としては、2004年の児童法に掲げられている、①健康であること (Be Healthy)、②安全に暮らせること (Stay Safe)、③生きる力を身につけ、楽しむこと (Enjoy and Achieve)、④社会の一員として生きていくこと (Make Positive Contribution)、⑤経済的に困らない生活ができること (Achieve Economic Well-being) の5つを柱として取り組んでいる。

視察では3つの学校すべてを見学したが、バリアフリーはもちろんのこと、車椅子の移動などを考慮し、廊下は一般の特別支援学校よりもかなり広く、転んだ際の衝撃を緩和するためのカーペットが敷きつめられていた。暖房器具もすべて床暖房 (パネルヒーターなどへの衝突事故防止のため) となっており、ドアや建具などにも最新の注意が払われていた。廊下をはさんで通常の学級と特別支援学校が向かい合わせになっていて、交流に出やすい環境が整備されていた。教室と教室の間に少し狭いスペースの部屋があり、そこでは情緒的に不安定な生徒の対応を行ったり、少人数であれば交流できる生徒たちの交流の場として利用したりしているということであった。特別支援学校の体育の授業を参観したが、ヨガやダンスなどの準備運動 (動きの模倣や姿勢の保持など) の後、音楽に合わせて体育館を周回したり、音楽が変わった際にそれぞれ動きを変えていったりするなどの実践が行われていた (図7~12)。

ビレッジ内には、水や温水を利用して外傷の治癒や機能回復を促進するための水治療のためのセラピープールや25メートルの温水プール、4つのスポーツホールなどのほか、3Dビデオを作製するためのスタジオや職業訓練施設、地域のラジオ局なども完備されていた。こうした施設や設備は地域に在住する人たちが学校終了後や休日に使用できる施設になるということである。

エデュケーション・ビレッジの創設に当たり、最も重要視されたことは「インクルーシブ」「共生」という言葉をキーワードに、特別支援学校が中心となって地域に開かれた学校、地域の共同体となることであった。支援者は教育スタッフのみでなく、医師や各障害に対応できる専門家 (看護師、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士など) が校内に常駐しており、多様で複雑なニーズに対応するための実践が進められていた。ちなみに、この学校群の設計・建築は日本の大手建設会社の現地法人が手がけており、設立から10年を経過した後、地域に譲渡される予定になっている。



図7 Springfield Primary School
床は衝撃を緩和するカーペットが敷かれている



図8 Beaumont Hill School
and Technology College
屋外でのパラバルーンを使った活動風景



図9 Education Villageの入り口
近隣には、広大な敷地の中に、地域住民も利用できるスポーツ施設が設置されている



図10 Education Villageの中庭の風景



図11・図12 Haughton Community Schoolの廊下及び通常クラスの風景
太陽光が取り入れやすい設計や、機能的な動きを重視したレイアウトがなされている

(5) ヒアリングによる情報収集から

ローハンプトン大学で学校教育学を研究するロレラ・テルジ准教授を訪ね、ヒアリングによる情報収集を行った。イギリスのインクルーシブ教育は、1960年代には日本と同様、分離型の教育制度を取っていた。しかし、1970年代に入りインテグレーション（統合教育）の考え方から分離型の教育に疑問が出始め、1980年代からウォーノック報告及びその後の教育法（Education Act 1981）の流れを受けて、基本的にすべての子どもが普通教育を受けられるようなシステムに変化していった。ただし、インクルーシブ教育についてはさまざまな考え方があり、現在でも議論は絶えない状況にある。

イングランド地区（ウェールズ地区も同様）では、特別な教育的ニーズのある子どもは必要に応じて、特別学校（日本の特別支援学校）を選択することができる。イギリスのインクルーシブ教育は、旧来と比較すると格段に進んでいるが、制度的にはイタリアやスカンジナビア半島（スウェーデン、デンマークなど）に比べると停滞している状況にある。イタリアはミラノに2校（視覚障害と知的障害の学校）の特別支援学校が現存するが、新たな学校は作らない方針が示されている。他方、スウェーデンでは特別支援学校を全廃する形で取り組んでいる。しかし、イギリスでは現存する特別支援学校も多く、理念に反して、現在は微増傾向にある。

1981年の教育法（Education Act 1981）設立の際には、特別なニーズのある子どもが通常の学級に入ることによって、クラスの他の子どもたちが困らないようにサポートすることの必要性などが議論された。特別学校の入学の基準としては、「判定書（Statement）」を持つことが原則となっている。したがって、判定書を保持していない場合、基本的に特別学校に入学することはできない。障害種によっても異なり、例えば、聴覚障害のある生徒や肢体不自由のある生徒などは普通教育の中でインクルーシブ教育が進めやすい（状態に応じて、バリアフリー化したり支援機器を用いたりすることで普通教育の中に統合しやすい）。しかし、自閉症スペクトラム障害や重篤な障害を持つ子どもの場合、カリキュラムによって統合しにくい状況が生じている（日本における課題と同様と考えられる）。現在、そうした障害の重篤な支援ニーズを持つ子どもが全就学児の約2%程度、その他、何らかのニーズがあると考えられる子どもたちが約20%程度存在している。

特別な教育的ニーズ（SEN）を有する子どもには、明確な障害のある子どもも含まれるが、障害そのものを異なるものとして見るのではなく良いものとして見る事が大切であるとする。Special Educational Needsという言葉が生まれてきた背景には、当初は教育可能性があるものを含む概念として捉えられていた。どの子にも「個々人のニーズに応じた大きな教育の可能性はある」ものとして捉えることが大切であろう。

イギリスの特別支援教育コーディネーター（SENCO）の役割についての聞き取りでは、各地域の研修システムとして、1年間の研修コースが設けられているということである。業務としては、地区の学校区によって多少異なるが、在籍するすべての子どもに何らかの問題（ニーズが認められる）がある場合、その改善に向けて最大限の努力をすることが求められる。例えば、7歳の子どもの平均的なレベルに満たない子どもがいた場合、それを具体的にサポートしていくなどである。ウォーノック報告に示される子どもの実態把握のカテゴリーとしては、①認知的な学習のレベル、②感情のコント

ロール、③コミュニケーション（スピーチ）、④感覚や身体的な問題などの各レベルで判断することなどが示されている。

なお、参考資料として、ブリストル大学のインクルーシブ教育センター（The Centre for the Study of Inclusive Education）の「インクルーシブ教育の定義」に関する情報を得た。表1には、その定義の概要を示した。

表1 インクルーシブ教育とは（ブリストル大学インクルーシブ教育センター）

- ・すべての児童、生徒、学生と教職員が平等に尊重されること
- ・文化、カリキュラム、学校のあるコミュニティの中で、児童、生徒、学生の参加が促進される一方で、差別や排除が減らされること
- ・地域の多様な児童、生徒、学生に対応できるように、学校の中での文化、政策、実践の構造が再構築されること
- ・すべての児童、生徒、学生の学習の参加が促されるように、参加を阻むものを減らすこと、これは「特別な教育的ニーズを有する」と分類された児童、生徒、学生のみならず、障害のあるなしにかかわらず、すべての児童、生徒、学生に当てはまること
- ・特定の児童、生徒、学生の参加と教育アクセス（マイノリティー集団など、学校教育制度を十分に享受することができなかった人たちに教育を受けられるようにすること）を阻むものを取り除くことで、結果、多様な児童、生徒、学生の助けになるということを理解すること
- ・児童、生徒、学生の学習を支援する手段として、彼らの持つ違いが問題であるとみるよりも、その違いが存在するということを考慮すること
- ・児童、生徒、学生が居住するコミュニティで、教育を受けるといふ彼らの権利を認識すること
- ・教職員のためのみならず、児童、生徒、学生のために、学校をよりよいものにする
- ・学校がコミュニティの重要な役割であるということに重要視すること、その価値観が構築されること、そのような価値観が達成されること
- ・学校とコミュニティの関係が持続的で中立な関係が築かれること
- ・教育の中のインクルージョンは、社会の中でのインクルージョンの見解であることが認識されること

※日本語訳は、西田幸代氏によるものを筆者が一部改変

4. 考察

日本では、養護学校義務制（1979年）が開始される以前の時代、障害が重度で重複する子どもの就学は許されず、「就学猶予」という形で自宅や施設で過ごさざるを得ない状況下にあった。その意味で、養護学校義務制が導入され、障害のあるすべての子どもたちが義務教育を受けられるようになったことは大変意義深い。しかし一方で、「障害のある子どもは養護学校（現：特別支援学校）へ」といった新たな差別意識を社会に根付かせてしまったことも事実であろう。

健全と障害との境は明確に区別できるものでなく、連続性を持つものと捉えられている。しかし、幼稚園・保育所等から小学校に移行する就学時期を巡っては、現在でも地域によってさまざまな課題が生じている。普通教育を選ぶか特別支援教育を選ぶかという「教育の場」を巡る問題や、実際に選択した教育の場で、支援体制が十分に整っているのか、教員の質は問題ないのかなど、地域の特性や人的・社会的資源の問題などが少なからず影響している現状にある。子どもや保護者がどのような教育の場を選択したとしても、本人の発達段階、個人が抱えるニーズ、教育支援体制や物理的な環境などを総合的に判断しながら、地域の実情に応じて柔軟に対応することが求められてくるだろう。

本稿では、教育先進国の一つであるイギリスのインクルーシブ教育の現場を視察し、日本における

今後のインクルーシブ教育のあり方について、ヒアリングの情報も交えて検討した。

イギリスの特別支援学校の視察では、ロンドン近郊のスイス・コテージ・スクールとマンディビル・スクールという2つの公立学校の視察を行った。両校とも、教室環境や設備等が充実していた点が多く印象に残っている。特に、スイス・コテージ・スクールは自閉症スペクトラム障害の子どもの在籍率の高い学校だが、視覚的な刺激を軽減する対策が随所に施されていた。また、この学校は教員の研修制度が充実していて、自校のみでなく、地域の学校に向けて積極的に発信していた。個々人のニーズに沿った個別教育計画 (IEP) の作成では、主にカナダで使用されているGMFM (身体機能面のアセスメント) をすべての子どもに活用しているとのことである。この検査は小児科医によって開発されたものだが、質疑応答では、在籍する子どもは就学前の段階からこのアセスメントを実施し、入学と同時に、すぐに個別の支援が受けられるということであった。先述した就学前段階のアーリーイヤーズ・アクション・プラスのシステムが有効に機能し、就学後の継続的な支援につながっていることが確認できた。

学校の管理職との質疑応答の中で、医療的なケアの必要な重度・重複障害のある子どもの教育の現状について質問したが、イギリスでは障害が重篤で医療的なケアが必要な子どもは医療 (病院) の対象として扱われ、教育の対象からは除外されるという回答であった。イングランド地区とウェールズ地区を中心としたシステムではあるが、障害の重篤な子どもたちも教育の対象として包含しているようにする日本の教育システムの良い面を改めて感じる事ができた。

他方、エデュケーション・ビレッジは2006年、イギリスの前ブレア政権下において民間業者に施設整備と公共サービスの提供を委託する (PFI (Private Finance Initiative)) 形式で建てられた学校群である。インクルーシブ教育システムを推進するために、政府が意図的に開設した学校群であり、今後の日本のシステムを考える上で参考になるものと考えられた。

ここでは、インクルーシブ教育システムを推進するために、建物の設計やレイアウトにも細かな工夫や配慮が施されていた (車椅子が通りやすい廊下の幅、照明の強度、交流が推進できる教室配置など)。普通学校の授業と特別支援学校の授業は基本的に分離する形で進められていたが、個々人のニーズに応じて柔軟に授業やクラス間での交流が進められていた。日本でいう通常の学級と特別支援学級との「交流及び共同学習」の仕組みが、日課上、柔軟に行える仕組みとなっていて、通常のクラスに常時インクルーシブされている子ども、少人数グループの中で課題等を行う子ども、行事や交流のイベント等で交流する子どもなど、その交流の形態もさまざまであった。

近年、日本においても特別支援学校を小中学校と併設して設置・運営する地域が増えつつある。実数としてはまだ少ないが、例えば、横浜市立中村小学校内に肢体不自由の子どものための特別支援学校を併設するなど、日ごろ交流が実践しにくい重度・重複障害のある子どもと小学校児童との交流が図られているような事例が全国的に広がっている。日本の特別支援学校は都道府県立の学校が大多数を占めているため、市町村立の小中学校とは距離的に隔たった地域に設置される場合が多い。そのため、物理的な面で交流が進めにくい状況にある。しかし、エデュケーション・ビレッジのように、障害のある子どもとない子どもが、まずはその場を共有することで、子どもたち同士の相互の交流が深められていくのだろう。また、システムとして、各学校の共通の日課 (時間割) を作成し、運用していくことで、学習場面はもちろんのこと、子どもたちの生活場面を含めた自然な交流が図られていく

ものと考える。

「障害者の権利に関する条約」第24条（教育）では、「障害のある人々は潜在的な資質及び尊厳を高める教育について権利をもつこと、障害を理由に一般の教育から排除されることなく無償でかつ質の高い支援のあるインクルーシブ教育を受けられるようにすること、個人が必要とすることに対して納得が得られる調整を行うこと」などが謳われている。「インクルーシブ教育」とは障害のある人を包容する教育制度として捉えられているが、その具体的な仕組みや内容については各国の文化や状況を踏まえた検討が必要な段階にある。また、障害のある子どもとない子どもが単に学びの場を共有するだけでなく、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育を行うことによって、個人々の学力を保障することも視野に入れる必要があるだろう。合わせて、学校や地域を基盤とするメゾ・マクロ的な視点での教育システムの改革が、今後はより一層求められていくものと考えられる。

しかし一方で、分離型の教育システムの必要性を指摘する意見も少なくない。総論としてインクルーシブ教育を推進すべきではあるが、OECDの国際会議等では、各国の教育システムのあり方が議論されている（保立・中澤，2007）。例えば、インクルーシブ教育の推進国の一つであるスウェーデンでも、聴覚障害の子どもが利用する分離型の聾学校には4～500人の生徒が在籍しており、分離型教育のすべてを否定するものではないという意見もある。同様に、ノルウェーでも分離型の国立学校は1992年に閉鎖されたが、公立・私立の学校は現在も存続しており、障害種に応じた分離型システムの必要性も指摘されている。今回、視察に訪れたイギリスでは、将来の社会生活を見据えて議論することが指摘されていて、学校を卒業して社会に出た際に、より効果的に社会生活を営めるのであれば、分離型のシステムで教育を行うことも妥当であるとの意見も散見されている。普通教育か特別支援教育かという短絡的な比較ではなく、障害のある子どもの将来の生活を見据える中で、インクルーシブ教育の推進とともに、個人々のニーズに合わせた教育の充実を目指していくべきだろう。

2003年に示された「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」では、特別支援教育の当面の方策として、特別支援学級における「交流及び共同学習」の促進と担当教員の活用が挙げられている。特別支援教育における「交流及び共同学習」は、分離型の教育制度を取る現在の日本において、インクルーシブ教育の具現化に向けた一つのツールとして、今後もその役割を果たすこととなるだろう。

また、文部科学省が実施した「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結果について」（2012）では、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズが考えられる児童生徒の割合は推計で6.5%となっており、義務教育段階の子ども約20人に1人が、通常の学級の中で特別な教育的ニーズを有していて、何らかの「合理的配慮」を必要とすることなどが確認されている。さらに、この6.5%の内訳を見ていくと、学習面で著しい困難を示す子どもが4.5%、不注意又は多動性—衝動性の困難を示す子どもが3.1%、対人関係やこだわりなどの困難を示す子どもが1.1%となっており（重複して算出した割合）、実際の教育の現場では学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症（HFA）などの発達障害を抱える子どもたちの在籍も明らかとなっている。

今後はインクルーシブ教育システムの構築に向けて、こうした通常の学級に在籍する発達障害等の可能性のある子どもに対する校内支援体制づくり、個人々のニーズに応じた支援策や合理的配慮の具

体的な内容の検討などが、喫緊の課題となっていくだろう。

5. おわりに

平成25年度の特別支援教育資料(2013)によれば、特別支援教育が対象とする義務教育段階の児童生徒の割合は2.9%(約30万2千人)となっている。この割合は10数年前の同資料と比較すると、およそ2倍に近い増加率となっている。特別支援教育の全面実施から既に数年を経過しているが、日本でもイギリスでも特別支援教育の制度上の推進が、その本来の意図に反して、「特別支援教育の対象者」(いわゆる障害のある、支援を必要とする子どもたち)というマイナスのイメージを生み出してしまった感はある。現在は、普通学校(特別支援学級を含む)か特別支援学校かという「場における教育」の選択から、個々人の教育的ニーズを踏まえた「個別のニーズ教育」への転換期にあると捉えられる。しかし、現実的に就学期を迎える本人や保護者にとっては、どの教育の場を選択するかが、人生における大きな岐路となっていることも事実である。

「障害者の権利に関する条約」で謳われている「インクルーシブ教育」の理念と日本における現実的な教育制度との間には、未だ大きな隔りがある。普通学校か特別支援学校かという「教育の場」の選択のみに左右されず、子ども自身の思いや保護者の意向、安心して学習を受けられるような学校教育の枠組みを地域の実情に応じて整備していくことが、教育界における今後の大きな課題でもある。一連の学校視察やその考察を通して、障害のあるなしにかかわらず、その人のニーズに合った学習や生活を希求していくことが、多様な背景を持つ人々が共に生きることのできる社会(共生社会)を築き上げていく基盤になるものと考えられた。

補注

1) 障害者の権利に関する条約

この条約では、障害者の人権や基本的自由の享有を確保し個人の尊厳の尊重を促進するために、権利実現に向けた措置等を規定している。日本は2007年9月に本条約に署名し、2014年1月20日に批准書を寄託した。同年2月19日には国内で効力が発生する形となった。この条約の締結によって、障害者の権利の実現に向けた取り組みや人権尊重についての国際協力が一層推進されることになる。

2) 合理的配慮

合理的配慮とは「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とされている。また、この合理的配慮の否定は障害を理由とする差別に該当すると規定されている(障害者の権利に関する条約:第2条)

謝辞

本調査はNPO法人「日本ムーブメント教育・療法協会」主催の海外研修に同行した際に実施したものである。見学先の調整・通訳等でお世話になったUK-Japan Learning Net理事の高城宏行氏、北川香氏、西田幸代氏の3氏に、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 青木千枝子 (2011) 「報告『イタリアのインクルーシブ教育の実際』」. http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/hikaku/111206_inclusive_edu_aoki.html#C2
- 2) 朝日新聞 (2007) : 「障害児の進学先自由に 保護者に光明、設備など課題」. 2007年7月8日版, 32面.
- 3) Cowne, E. A. (2008) : The SENCO handbook: Working within a whole-school approach, (5th ed.) (London, Routledge).
- 4) Department for Education (DfE) (1994) : Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs. London: Central Office of Information.
- 5) 外務省 (2014) : 「障害者の権利に関する条約」. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>
- 6) 保立有希子・中澤恵江 (2007) : 「OECD第16回 障害, 困難, 社会的不利についての統計と指標 (SENDDD) 各国代表会議報告」, 国立特別支援教育総合研究所, 世界の特別支援教育 (22), 87-91.
- 7) 石川政孝・笹本健他 (2005) : 「イタリアのインクルーシブ教育における支援教師の資質と専門性」. イタリアのインクルーシブ教育における教師の資質と専門性に関する調査研究 (平成14年度～平成16年度科学研究費補助金 (B) (2) (海外) 研究, 国立特殊教育総合研究所, 7-14.
- 8) 河合康 (2006) 「イギリスにおけるインテグレーション及びインクルージョンをめぐる施策の展開」. 上越教育大学研究紀要, 第26巻, 381-397.
- 9) 木船憲幸 (2014) : 「そこが知りたい! 大解説 インクルーシブ教育って?」, 明治図書.
- 10) 是枝喜代治 (2010) 「連合王国 (英国) における自閉症教育の実際—オックスフォード県・ロンドン近郊の学校視察から—」. 東京福祉大学・大学院紀要, 第1巻1号, 95-102.
- 11) Mary Warnock and Brahm Norwich (2012) : Special Educational Needs A New Look.宮内久絵他監訳「イギリス特別なニーズ教育の新たな視点」, ジアーズ教育新社.
- 12) 文部科学省 (2003) : 「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」. 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.
- 13) 文部科学省 (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結果について」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 14) 文部科学省 (2013) : 「平成25年 学校基本調査報告書」.
- 15) 日本障害者リハビリテーション協会 (2007) : 「インクルーシブ教育への道: モデルとなる好事例」 http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/education_for_all/chapter5.html
- 16) 佐貫浩 (2005) : イギリスの教育改革と日本. 高文研.
- 17) 高橋真琴・津田英治・久井英輔 (2009) 「特別な教育的ニーズに関わる支援者の態度形成—イギリスマンチェスター地区実態調査からの考察—」. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 第2巻 (2号), 83-92.
- 18) 竹内まり子 (文教科学技術課) (2010) : 「特別支援教育をめぐる近年の動向—「障害者の権利に関する条約」の締結に向けて—」. 調査と情報第684号, 国立国会図書館 ISSUE BRIEF NUMBER, 1-12.
- 19) Terzi, L. (2008) : Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs, (London, Continuum)
- 20) 中央教育審議会 (2005) : 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」.
- 21) 梅村浄 (2008) : 「就学指導の現場はどう変わっているか—就学指導委員会を廃止した東松山市から見えてきたもの」, 労働福祉118号, 57-60.
- 22) 横尾俊 (2006) 「わが国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察」. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要35, 123-136.
- 23) 読売新聞 (2007) : 「障害児, 希望校全入へ 健常児との「共生」へ一歩」. 2007年6月9日版, 13面.

Inclusive Education in the United Kingdom: An Investigation of the 'Education Village'

KOREEDA Kiyoji

Abstract

The implementation of inclusive education has recently been a focus in primary and secondary education in many countries. In inclusive education, people who have special educational needs are educated together with typically developing students in regular classes. Since the 1980s, the United Kingdom has been a world leader in promoting inclusive education.

The purpose of the present study was to investigate the British inclusive education system and the practical support provided to children with special educational needs (SEN). I went to the UK on a fact-finding tour from 1 to 8 September 2013.

In special schools in the UK, each classroom has a prepared ICT environment for each special needs student, and an individualized education program is also developed for each student. I also made some observations of a specific school I visited, the Swiss Cottage School, where training for teachers has also been enhanced to help them deal with special needs students. The school is located within an 'Education Village' and operates in cooperation with general classes in regular schools in the Village; in contrast to those schools, however, the special schools offer a limited number of places for students who have been diagnosed as having SEN and who cannot be fully accommodated in a mainstream setting. Thus, students of all kinds are accommodated in the Village.

Based on my investigation of special schools and an Education Village in the UK, the system seems effective, and I recommend the provision of a similar inclusive education and support system for students with SEN in Japan.

Keywords: Inclusive education, United Kingdom, Children with Special Educational Needs, Education Village, Convention on the Rights of Persons with Disabilities