

# イギリスのホール・スクール・アプローチに関する一考察

—1980年代のインテグレーションをめぐる議論に焦点を当てて—

窪 田 知 子

はじめに

世界的な障害児教育の流れの中で、1970年代以降、分離教育 (segregated education) <sup>1</sup>への反省から、障害をもっていても通常の学校または学級で教育を受けられることを当然の権利として認め、それを保障することをめざす動きが活発になった。70年代後半から80年代にかけて、それは、インテグレーション (integration) の主張として、各国で議論を巻き起こした。この動きは90年代から今日にかけては、インクルージョン (inclusion) と呼ばれる主張として、その理念の追求と実践が国際的な課題となっている。インテグレーションとは、それまでの障害児教育における分離教育の対概念として、その反省に立って生まれた理念である。それは文字通り、特殊教育と通常教育の「統合」を意味している。一方、インクルージョンとは、すべての子どものニーズに対応する学校づくりを志向する主張であり、特殊教育と通常教育という二元論的なとらえ方を前提としないのが特徴である。

イギリス<sup>2</sup>は、このインテグレーションやインクルージョンが国際的に推進されるようになった中で大きな役割を果たした国の一つである。それは、イギリスにおいて1978年に出されたウォーノック報告 (The Warnock Report) <sup>3</sup>で世界に先掛けて提唱された「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」という新しい概念が、国際的なインテグレーションやインクルージョン理解の基礎となる考え方となっているからである。このウォーノック報告は1981年教育法 (Education Act 1981) で「特別なニーズ教育 (Special Needs Education)」として制度化された。これを機に、イギリスでは、通常の学校または学級で特別なニーズをもつ子どもにどのように対応するかを模索する動きが活発になる。その中で生まれた理論および実践の一つに、本稿で検討するホール・スクール・アプローチ (Whole School Approach) がある。

ホール・スクール・アプローチは、学校全体の責任において、ニーズをもっているすべての子どもに対応することをめざして80年代に登場した理念および実践である。しかし90年代に入ると、その実践の多くは行き詰まりを見せることになり、結果的には「失敗に終わった」と評価されている<sup>4</sup>。しかしながら、筆者は、このホール・スクール・アプローチの理念と実践が、今日の障害児教育において注目されているインクルージョン概念に共通する視点をもつものであったことに注目し、これまで考察を行ってきた<sup>5</sup>。その結果、「分離」を否定することをホール・スクール・アプローチの本質として理解するのではなく、学校全体で特別なニーズをもつ子どもを含めたすべての子どもを受けとめる中に「分離」することの意義をどのように評価し位置づけていくかという視点でとらえることが重要であることを明らかにした。しかし、時期的に見て、ホール・スクール・アプローチを生み出す直接的な契機になったと考えられるインテグレーションをめぐる

議論の中で、ホール・スクール・アプローチがどのように位置づけられるかを検証することは、これまでの研究では十分でなかったといえる。そこで、ホール・スクール・アプローチと「分離」との関係問い直す上で、「分離」への批判から生まれたインテグレーションとホール・スクール・アプローチとの関係を明らかにすることは必要な作業であると考えられる。

このような問題意識に立ち、本稿では、それまでの分離教育への反省から生まれたインテグレーションをめぐるイギリスの障害児教育の展開を検証することによって、ホール・スクール・アプローチがどのような理論的、実践的背景から生まれたのかを明らかにすることを目的とする。その作業を通して、インテグレーションの展開過程とホール・スクール・アプローチとの関係を明らかにしたい。

## 第1章 ホール・スクール・アプローチの理念と実践

まず、80年代に展開されたホール・スクール・アプローチの理念とその実践について概観しておく<sup>6</sup>。ホール・スクール・アプローチの代表的な推奨者の一人であるディセント (Dessent, T.) は、「通常の教室で仲間と共に、通常教育のカリキュラムを通して、特別なニーズをもつ子どもを教育する方法を発展させようとするアプローチ」と定義している<sup>7</sup>。また、エインスコー (Ainscow, M.) らは、「学校内のすべての子どもたちの発達のために、学校のあらゆる資源を活用させようとする試み」とであると定義する<sup>8</sup>。

各論者の定義に共通しているのは、ホール・スクール・アプローチを、「学校全体の責任において、特別な教育的ニーズをもっている、すなわち学習上の困難を経験しているすべての子どもに対応すること」を強調するものとして理解する視点である。したがって、このアプローチは、学校内のすべての教師を含め、学校生活のあらゆる面に影響を与えるものである。これは、障害をもつ子どもや特別な教育的ニーズをもつ子どもの教育に対する責任が、一部の専任教師のみに課されていた当時の現状に鑑みれば、画期的な提案であったといえる。

ホール・スクール・アプローチは、その理念の実現が学校全体の責任である以上、従来のような特殊教育の側からの統合へのはたらきかけだけではなく、特別なニーズをもつ子どもの教育への通常教育の側からの積極的な取り組みが必要であることを強調するものであった。これは、今日の特別なニーズ教育やインクルージョンの文脈でも重視されている視点である。

こうしたホール・スクール・アプローチの理念を具体化する上での柱となるのは、コーディネーター (Co-ordinator) <sup>9</sup>の存在を中心としたサポートティーチング (support teaching) であった。例えばタイルヒルウッド (Tile Hill Wood) 校では、コーディネーターとキー教師 (key teacher)、サポート教師 (support teacher) <sup>10</sup>による重層的なサポートシステムの構築を通して、特別な教育的ニーズをもつ生徒に対する学校としての責任を果たそうという改革が試みられた<sup>11</sup>。とくにコーディネーターは、校内でのあらゆるサポートに対する責任を負うことから現職教師の研修、外部の機関との調整役まで、実に多様な役割を期待されていた。このコーディネーターが実践の核となる役割を果たし、ホール・スクール・アプローチの成否に大きな影響力をもっていたといえる。このようにホール・スクール・アプローチの実践は、コーディネーターを中心に学校全体のサポートシステムを構築することによって、学校内のすべての教師が校内の特別なニーズをもつ生徒を教える責任を果たすことをめざすものであった。

## 第2章 ホール・スクール・アプローチを生み出した契機——インテグレーションの発展——

では、このホール・スクール・アプローチを生み出す直接的な契機となったと考えられる80年代のインテグレーションをめぐる議論はどのように展開されたのだろうか。ここでは、戦後の分離教育からインテグレーションが推進されるようになった背景について、それぞれの教育のありようを支えていた社会構造がどのようなものであったか、また、障害児教育を規定する「障害」がどのように理解されていたのか、さらに、それが法律として国家のレベルでどのように整備され、実際の学校における教育的対応に影響を与えていたかを考察する。

### 第1節 戦後の分離教育

#### (1) 固定的な能力観と「テストで能力を計測できる」という科学的・心理学的根拠への信頼

戦後から70年代にかけて、飛躍的に産業が発展し、科学技術が進歩した。このような社会構造のもとでは、子どもは学校でいわゆる3 R'sと呼ばれる読み・書き・計算の基礎スキル (basic skill) を身につけることが必要不可欠とみなされていた<sup>12</sup>。

また、心理測定学の発展の強い影響を受け、「知能 (intelligence) や学業達成度 (attainment) は明確に測ることができる」「それ以上は進歩しえないという、能力 (ability) や潜在的可能性 (potentials) の限界が存在する」<sup>13</sup>という言説に見られるように、子どもの能力は生来的で固定的なものであり、テストで測ることができるものと考えられていた。その結果、子どもの能力とそれに適した教育を受ける場を判定するためのテストが教育現場で広く用いられていた<sup>14</sup>。

#### (2) 個人還元モデルの障害観

能力が生来的で固定的なものと同様に、障害も「障害は個人の属性である」という個人還元モデル (within-child model) の発想に基づいてとらえられていた。したがって、「学習上の困難」は「障害」という個人がもつ「欠陥 (deficiency / deficit)」の結果として理解され、「治療」の対象とみなされた。

#### (3) 立法の影響——1944年教育法——

戦後の障害児教育を規定していたのは、1944年教育法 (Education Act 1944) である。同法は、障害を含め、子どもの能力を個人の問題に帰着させ、生来的・固定的にとらえる個人還元モデルの発想に基づき、「子どもの能力によって教育の場が分けられる」という分離教育システムの構築をめざすものであったといえる<sup>15</sup>。

#### (4) 教育的対応——個人に焦点化したアプローチ——

子どもが経験している学習上の困難の原因は子ども自身にあるとみなされていた。そのため、困難の原因である障害をもっている子どもを通常教育システムから分離して、個別に治療的な対応が採られた。この個人に焦点化した (individual-centred) アプローチが、分離教育の最大の特徴であったといえる<sup>16</sup>。後でふれる抽出指導 (withdrawal) は、このアプローチの代表的な指導形態である。

## 第2節 分離教育からインテグレーションへ

### (1) 求められる能力の変化と種々の境界の緩和

70年代に入ると、急速に変化していく社会に対応していくために、子どもに求められる資質として、これまでの読み・書き・計算に限定した狭い範囲の基礎スキルだけではなく、器用さ (inventiveness) や順応性 (adaptability)、創造性 (creativity)、自主性 (autonomy)、さらに協同 (cooperation) やコミュニケーションの能力を身につけることが求められるようになった<sup>17</sup>。また、テストで子どものあらゆる能力を測ることができるという科学的・心理学的根拠への信頼が揺らぎ始めたことも、知能に限定した固定的な能力観を見直す契機となった。

このような社会背景の変化を受けて、学校教育現場では、各専門領域の境界の緩和や学習形態の変化、カリキュラムの柔軟化などの変化が表れた<sup>18</sup>。専門領域の境界の緩和とは、これまで教師の専門領域であった学校教育の場が、教師以外の大人にも開かれるようになったことを指す。例えば、保護者が子どもの学習を支援するために学校教育に積極的に関わるようになったことを意味する。学習形態の変化とは、それまでのようにクラスでの一斉指導 (formal class grouping) にこだわらず、子どもたちをいくつかの少人数のグループに分けて、教室以外の場所も利用して指導するようになったことなどを指す。また、カリキュラムの柔軟化とは、カリキュラムを一連の厳密に区分けされた教科の集まりとはみなさないようになり、教科の枠を越えた授業を行うことや、一部の子どもに対してその子どもの実態にあわせた目標を教師が独自に設定して学習活動を組織できるようになったことを表す。このように、専門と非専門間や各教科間の境界が鮮明ではなくなっていくことが、この時期の特徴である。

### (2) 障害観の転換および特別な教育的ニーズという概念の提唱

70年代に入ると、障害を環境との相互作用の結果として生まれる相対的なものとみなすことの重要性が提起された。また、それに伴って、子どもが経験している学習上の困難を「障害」としてではなく、その子どもがもっている「ニーズ (needs)」として理解する「特別な教育的ニーズ」という新たな視点が提起された。

ディセントは、この特別な教育的ニーズという考え方について、その有無を連続的にとらえる必要性を主張し、ニーズの連続体 (the continuum of needs) という概念を提唱している<sup>19</sup>。それまでは、ともすれば「特別なニーズをもつこと」が「特別な場に措置されること」と同義であると理解されていた。そのために、教育を受ける場を判定するために特別なニーズの有無をはっきりさせることが求められてきた。これに対して、ディセントが提唱したニーズの連続体という概念は、特別な教育的対応を必要とする子どもと必要としない子どもを明確に区別することはできないという前提に立つ。このことにより、通常の学校や学級にも存在する多くの特別なニーズをもつ子どもに目を向け、通常の学校や学級がすべての子どものニーズに応えることの必要性と重要性が認識されるようになった。

### (3) 立法の影響——ウォーノック報告と1981年教育法——

イギリスにおけるインテグレーションの進展に最も大きな影響を与えたのは、1978年のウォー

ノック報告である。この報告の中で初めて特別な教育的ニーズという概念が明示され、そのニーズは環境との相互作用の結果として理解できることが示された。この報告では、学齡児のおよそ20%の子どもがなんらかの特別な教育的ニーズをもつと算定された。その背景には、1960年代からコンプリヘンシブスクール (comprehensive school) が増加する中で、幅広い能力差をもつ生徒を一つの学校で受けとめることにより生じる通常学校における学習困難問題の深刻化に見られるように、「子どもの多様性への着目と多様性に対応できる教育改革の必要性が認識されるようになった」<sup>20</sup> ことなどが挙げられるだろう。その結果、従来は通常の学級で学習上の困難を経験していながら、「障害児」と認定されていないために特別な教育的対応を受けられなかった子どもたちに対して、どのように対応していくかが大きな焦点となった。このウォーノック報告は、1981年教育法で制度化された。こうした立法の整備を受けて、もはや特殊学校や特殊学級といった分離的対応だけが子どものニーズに対応する唯一の方法ではないという認識が広まっていったのである。ただし、ウォーノック報告の中で「統合 (integration)」が、特殊学校や特殊学級が通常学校と空間的な場を共にする「位置的統合 (local integration)」、遊びや日常生活を共にする「社会的統合 (social integration)」、通常学校の教育活動に意図的、計画的に参加する、すなわちカリキュラムが共有される「機能的統合 (functional integration)」という段階的な理解をされていたことからわかるように、ウォーノック報告が特殊学校や特殊学級の存在までを否定したわけではないことには注意が必要である。むしろ、ウォーノック報告は、これらの分離的対応の存在を前提として認めた上での統合教育を原則としてめざしたものと理解すべきであろう。

#### (4) 教育的対応の変化——個人に焦点化したアプローチから文脈に基づいたアプローチへ——

障害観の転換や新しいニーズ観の提起により、子どもがどのような障害をもっているのかを問題にするのではなく、困難に直面している子どもがどのような支援を必要としているのかという視点で、まさに、子どものニーズに着目して教育的対応を考えようという姿勢が広がりを見せる。また、子どもが困難を経験する学習状況 (カリキュラムや指導法など) そのものを改善することにも、目が向けられるようになっていった。このように、障害観の転換と同様に、子どもへの対応も、個人に焦点化したアプローチから、子どもが学習している文脈を重視する (context-based) アプローチへと移り変わっていったのである<sup>21</sup>。

### 第3章 インテグレーションとホール・スクール・アプローチの関係

#### 第1節 分離教育への批判から生まれたインテグレーションの理念——抽出指導の問題点を中心に——

これまで述べてきたように、イギリスでは、戦後約40年にわたって、子どもの能力を診断 (diagnosing) し、ラベリングし (labeling)、分離して対応する (segregated provision) 分離教育が支配的であった。そして、インテグレーションは、このような分離の対概念として登場した理念であった。それは、主に、分離教育がもつ以下のような問題点への批判という形で展開されてきた<sup>22</sup>。

- ① 社会的な孤立やスティグマの問題、カリキュラムにアクセスする機会の制限の問題が起きている。
- ② 個々の子どもがもつ障害に焦点を当てたアプローチが、子どもが学習する文脈を無視している。
- ③ 通常学級の教師と治療的教育の教師の責任の所在があいまいなため、特別なニーズをもつ子どもへの対応がバラバラになってしまっている。
- ④ 学校外の専門家のネットワークの存在や豊かなリソースが、かえってそこに頼る構造を生み出し、通常学級の教師が特別なニーズをもつ子どもの教育に対して負うべき責任を放棄させてきた。
- ⑤ 抽出指導の問題点が多く指摘されるようになった。

本稿では、とくに分離教育の中心的対応として多く採用されていた抽出指導について、その問題点がどのように認識されていったのかを見ていきたい。

抽出指導とは、週に数回、一定時間子どもを通常学級から別の場所に引き離して、その子どもが必要としている指導、とりわけ読み・書き・計算の基礎スキルの指導を提供する指導形態を指す<sup>23</sup>。これは、通常学校における子どもの特別なニーズに対応する主な方法であった<sup>24</sup>。しかし、スワン (Swann, W.) やラント (Lunt, I.) によれば、以下のような問題点が指摘されている<sup>25</sup>。

【表 抽出指導の問題点】

① 子どもにとって
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ラベリングの問題を引き起こす。</li> <li>・抽出されることで、通常学級で過ごす貴重な時間を失い、社会的な関わりを学ぶ機会や経験を逸する。</li> <li>・抽出指導の場と通常学級を行き来することで、両者の指導方法や学習のペース、環境の違いに戸惑う。</li> <li>・分離された場で行われる指導で子どもに備わる特定のスキルは、通常学級のカリキュラムに対応していくには不十分である。</li> </ul>
② 通常学級の担任教師にとって
<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題の解決を抽出指導に頼るのは、特別な教育的ニーズへの対応をメインストリームから排斥し、通常学級担任の責任をあいまいにする危険性がある。</li> <li>・通常学級の担任の特別なニーズをもつ子どもを指導する専門的力が向上しない。</li> </ul>
③ 巡回教師やサポート教師にとって
<ul style="list-style-type: none"> <li>・抽出された場で子どもを指導するだけでは、子どもが経験している困難の本質、通常学級における実際の指導と子どものもっている能力との齟齬やニーズの生じる原因に気づけない。</li> <li>・抽出された状況でどんなに熱心に指導を行っても、その時間と労力を費やす対象が、本来目が向けられるべき子どもと学習の文脈の齟齬ではなく、子ども自身への個人に焦点化されたアプローチの域を出ない。</li> </ul>

(Swann, W. "Learning difficulties and curriculum reform : integration or differentiation ?" Thomas, G. and Feiler, A.(ed.), *Planning for Special Needs A whole school approach*, Basil Blackwell Ltd, 1988, pp.94-95. Lunt, I. "Special needs in the primary school", *ibid.*, pp.110-114. をもとに筆者作成。)

この表からわかるように、個々の子どもを抽出して対応することは、問題を経験している子どもを、問題を生じさせる環境、すなわち学習している文脈から引き離すアプローチであると批判された。当時のインテグレーションをめぐる議論の中では、このように分離教育に対する批判が抽出指導の抱える問題に集中した。そこでは、抽出指導を否定することによって果たして分離教育の問題点のすべてが解決され得るかという問題の吟味は十分ではなかったといえる。そのため、抽出指導は子どもにとっても教師にとっても対症療法にすぎず、問題の根本的な解決に至ら

ないという理論的な弱さや実践的な非現実さをもつものであるという認識が広がっていったのである。

## 第2節 実践レベルのインテグレーション——あらためて浮かび上がった問題点——

分離することへの批判意識が、先にふれたような抽出指導を中心とする分離的対応の問題点の認識として広がり、それと対置されるものとしてのインテグレーションの理念は急速に実践へと進められていった。その中で、より現実的な問題として分離的対応の問題点が浮かび上がるとともに、「統合」の難しさが顕在化することとなった。具体的には、以下の二点が指摘できる。

### ① 学級全体の指導と個別への配慮を両立させる難しさ

通常の学級に特別なニーズをもつ子どもがいても、その子どもだけに関わってはいられない現実がある。他の30人の子どもたちの指導をどうするのか、学級全体の指導と個別への配慮を両立させる難しさが現実的な問題として認識されるようになった。

### ② 複数の指導者が関与することがもたらす混乱

インテグレーションの理念が普及した結果、伝統的な閉ざされた教室という空間に、多くの人々が関与することが推奨されたが、多くの指導者が一つの学級に居合わせることによる混乱や煩わしさ、教師同士のテリトリーの問題が顕在化するようになった。

このように、インテグレーションの実践を進めていくにつれて、これまでの分離的対応やそれを支えていた個人に焦点化したアプローチをあらためて問い直す必要が生じた。すなわち、理念として分離的対応を批判するのは異なる次元で、現実的な問題として分離的対応の問題点や「統合」することの難しさが認識されるようになっていったのである。

では、インテグレーションの実践を進めるにつれて新たに顕在化したこうした問題に対して、どのように応えられていったのだろうか。次節では、その検討を通して、インテグレーションとホール・スクール・アプローチの関係を明らかにすることをめざす。

## 第3節 インテグレーションが直面した問題に応える——ホール・スクール・アプローチへの発展——

### (1) インテグレーションとホール・スクール・アプローチの関係

インテグレーションの実践が前節で指摘したような問題に直面する中で、通常学級全体の指導のあり方を工夫することや、学級の指導とそれに携わる複数の指導者によって提供される様々なサポートを組織しコーディネートしていく必要性への関心が高まっていった。こうして、通常の学級に在籍する特別なニーズをもつ子どもに対して、リソースの使い方、指導方法、指導者の関わり方などにかかわって、通常の学級における指導そのものをどう組織していくかという視点が重要であるという認識が広がっていった。それは、学校全体の責任によるリソースの整備や、子どもの学習の実態に合わせてカリキュラムを常に見直し改善していく体制づくりが求められることにも結びついていった。こうした変化は、特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応が、通常の学級さらには学校全体の責任において取り組まれるべき課題として認識されるようになったという意味において、まさしくホール・スクール・アプローチ的視点への発展といえるだろう。つまり、ホール・スクール・アプローチは、インテグレーションが直面した実践的課題に応えよう

とすることで発展してきたと、両者の関係を理解することができるのである。

## (2) サポートティーチングの発展

インテグレーションの実践が直面した課題を乗り越える契機をもって発展したホール・スクール・アプローチの視点を実践として具現化したものの一つが、サポートティーチングの発展であるといえる。これは、第1章でふれたように、後にホール・スクール・アプローチの実践の要となったものである。サポートティーチングとは、従来の抽出指導のように子どもを通常の学級から引き離して個別に対応するのではなく、特別なニーズをもつ子どもが学習している通常学級に担任以外の指導者が入り、その中で子どもの支援を行う指導形態を指す。この指導者のことを、サポート教師と呼ぶ。サポート教師とは、担任教師以外に通常の学級に入って子どもや教師を支援する指導者の総称である。主に、それまで校内で治療的教師や巡回教師として分離された場で子どもにはたらきかける役割を担ってきた教師が担うことが多い。

このサポートティーチングでは、通常の学級担任は、その学級の子どもたちに対する最高責任者として学級全体の指導に責任を負うとともに、カリキュラムや指導計画の立案・計画に関わって、ニーズをもっている子どもにどのような対応がなされるべきかを決定する上で中心的かつ積極的な役割を果たすことが求められる。一方、サポート教師は、困難を経験している子どもを直接指導するほか、必要に応じて学級全体を巡回してクラス全体の子ども一人ひとりに課題を与えたり、支援やフィードバックを行うなどの重要な役割を担う<sup>28</sup>。さらに、これまでの専門性を活かして、通常学級の教師に適切な指導のアドバイスを行うことや通常学級での指導に必要なリソース・教材を提供することも期待される<sup>29</sup>。こうした教師の役割の明確化により、複数の指導者が関わることの利点を最大限に活かして学級全体の指導の質を高めるとともに、それに伴う混乱を防ぐことができるようになると考えられたのである。

トーマス (Thomas, G.) は、このようなサポートティーチングが有効に機能するためには、学習・指導場面における個別の子どもへの支援やリソースの工夫、巡回指導、さらに学級の組織づくりやカリキュラムの計画を立てる際、その学級に関わるすべての指導者が関わり合って協同で取り組まなければならないと指摘する<sup>30</sup>。またラントは、学級に関わるすべての指導者が連続性と一貫性を保持して子どもに対応していくために、子どもの成長を観察して (monitoring) 継続的に記録していく (record-keeping) ことの必要性を訴えている<sup>31</sup>。

サポートティーチングの主眼は、単にニーズをもつ個々の子どもをサポートすることだけではなく、その子どもや教師集団を含めた学級の運営と指導を組織することにあつた。つまり、通常学級で行われる教育活動のあり方そのものを問い直す契機を包含するアプローチであるといえる。ここから、サポートティーチングが、それまでの抽出指導がもつラベリングなどの否定的な影響を克服できるだけでなく、インテグレーションの推進に伴う実践的な問題点を克服する可能性をもつものであり、インテグレーションが成功するための要となる実践的アプローチであったことが指摘できる。

おわりに

本稿では、それまでの分離教育への反省から生まれたインテグレーションをめぐるイギリスの



障害児教育の展開を検証することによって、ホール・スクール・アプローチがどのような理論的、実践的背景から生まれたのかを探り、インテグレーションの展開過程とホール・スクール・アプローチとの関係を明らかにすることを目的として考察を行ってきた。そこで、インテグレーションの実践が抱える問題として立ち現れてくる問題、すなわち、通常学級に様々なニーズをもつ子どもが居合わせるようになったゆえの学級全体の指導と個別への配慮を両立させる難しさや、複数の指導者が学級に関わるようになったゆえの混乱に 대응するために、学級全体の指導のあり方を工夫することや、学級の指導とそれに携わる複数のサポートを組織しコーディネートしていく必要性への関心が高まっていったことを指摘した。その結果、通常の学級に在籍する特別なニーズをもつ子どもに対して、リソースの使い方、指導方法、指導者の関わり方などにかかわって、通常の学級における指導そのものをどう組織していくかが重要な視点として認識されるようになっていった。これは、特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応が、通常の学級さらには学校全体の責任において取り組まれるべき課題として認識されるようになったという意味において、まさしくホール・スクール・アプローチへの発展であったといえる。以上の考察から、インテグレーションの理念を実践へと展開していく過程で直面した課題に答えようとする中で、ホール・スクール・アプローチという視点が生み出されてきたことが明らかとなったのである。

本稿ではさらに、インテグレーションの実践が直面した課題を乗り越える契機をもって発展したホール・スクール・アプローチ的視点を実践として具現化したものとして、サポートティーチングの発展に注目して考察を進めた。その結果、サポートティーチングが、単にニーズをもつ個々の子どもをサポートすることだけではなく、その子どもや教師集団を含めた学級の運営と指導を組織することに主眼をおくものであったことから、通常学級で行われる教育活動のあり方そのものを問い直す契機を包含するアプローチであったことを明らかにした。ここから、サポートティーチングが、それまでの抽出指導がもつラベリングなどの否定的な影響を克服できるだけでなく、インテグレーションの推進に伴う実践的な問題点を克服する可能性をもつものであり、インテグレーションが成功するための要となる実践的アプローチであったことを指摘した。

このサポートティーチングの中でサポート教師が果たした役割は、その後のイギリスにおける障害児教育の展開の中で、ますます重要な位置を占めるようになってきている。また、ホール・スクール・アプローチへの発展の中で、学級の指導とそれに携わる複数のサポートを組織しコーディネートしていく必要性への関心が高まっていったことは、今日、特別な教育的ニーズ・コーディネーター（SENCo）の存在が制度的に裏付けられ、その重要性が認識されるようになったことに結実したと評価できよう。したがって、通常の学校における特別な教育的ニーズをもつ子どもたちへのサポートのあり方として、こうした様々な役割を担う教師の関わりについての研究を進めることが今後の課題として求められる。

また、インテグレーションという「統合」をめざす議論の中で生まれ、かつ、今日のインクルージョン概念と共通の視座をもつホール・スクール・アプローチのさらなる検討を通して、インテグレーションからインクルージョンへと発展する中で何が乗り越えられようとしたのかについて明らかにしていくことが、今後探究すべき課題であると考えられる。そのためには、インテグレーションとインクルージョンそれぞれの理論的課題と実践的課題を明確にして研究をすすめる必要がある。また、「統合」をめざすインテグレーションの本質にかかわると同時に、今日のインクルー

ジョン概念の定立に向けた課題の一つとなっている、「分離」することの意義と課題についてあらためて検討することも必要である。とくに、このインテグレーションの理念を実践に移すことによって、分離的対応の問題点として批判された諸問題は本当に解決され得たのかという点については、さらなる検討の余地があると思われる。例えば、抽出指導を否定することによって果たして分離教育の問題点のすべてが解決され得るかという問題の吟味を慎重に進めなければならない。この点を詳細に検討していくことを今後の課題としたい。

- 1 ここでは、戦後の固定的な能力観や障害観に基づいて、分離された教育の場、すなわち特殊学校や特殊学級に機械的に子どもを振り分ける教育形態を分離教育という。この分離教育は、その性質ゆえに歴史的に批判の対象とされてきた経緯がある。これに対して、分離することが専門性の充実に寄与してきたことや、分離することによって個々のニーズに応じたよりきめこまかい指導ができる可能性をもつものであることにも注目し、その意義を積極的に評価できる一面を強調する際には、「分離」と表記してこれを区別する。
- 2 本稿においてイギリスとは、主としてイングランド (England) とウェールズ (Wales) を指すものとする。
- 3 Department for Education and Science., *Special Educational Needs: Report on the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, HMSO, 1978.
- 4 Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Skidmore, D., *New Directions in Special Needs: Innovations in Mainstream School*, Cassell, London, 1997, p.10.
- 5 ホール・スクール・アプローチとインクルージョン概念に共通する視点として、①障害観の変化をふまえた新しいニーズ観を積極的に学校教育に取り入れた点、②特別なニーズをもつ子どもの教育に対する学校全体の責任を明確にした点、③通常教育の側こそ変わらなければならないという意識変革の視点をもっていた点の三点が挙げられる。  
 拙稿「イギリスにおけるホール・スクール・アプローチの検討——『分離』との関係に焦点を当てて——」日本教育方法学会『教育方法学研究』第30巻、2004年、pp.71-82。
- 6 ホール・スクール・アプローチに関する詳細な検討は、拙稿「イギリスにおけるホール・スクール・アプローチの検討——『分離』との関係に焦点を当てて——」(日本教育方法学会『教育方法学研究』第30巻、2004年、pp.71-82)を参照されたい。
- 7 Dessent, T. *Making the Ordinary School Special*. London, Falmer, 1987, p.121.
- 8 Ainscow, M. and Florek, A. "A Whole School Approach". Ainscow, M. and Florek, A. (eds), *Special Educational Needs: towards a Whole School Approach*. David Fulton and National Council for Special Education, 1989, p.3.
- 9 これは後に、特別な教育的ニーズ・コーディネーター (Special Educational Needs Co-ordinator: SENCo) として制度的に裏付けられる原型となった。
- 10 キー教師は、それぞれの教科部とコーディネーターを結ぶ役割を果たす教師のことを指す。サポート教師は、それぞれの教科の授業が行なわれるクラスに配置され、学習場面でのサポートを行う。このサポート教師は、従来のような治療的教育を専任する教師ではなく、各教科担任の教師が務める。コーディネーターは、子どものニーズにあわせて各キー教師のすべきことを調整し、彼らの特別なニーズに対する理解を深めるために、研修や定期的な会議を組織する。さらに、子どものニーズにあわせて、いつ、どこで、どのようなサポート教師が必要かを把握し、調整して配置する役目を担っている。
- 11 タイルヒルウッド校は女子コンプリヘンシブ・スクールのひとつであり、中度の学習上の困難をもつ生徒や視覚・聴覚に障害をもつ生徒が数名通っていたことが報告されている。この実践に関する考察は、拙稿「イギリスにおけるホール・スクール・アプローチに関する一考察——特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割と課題を中心に——」(京都大学大学院『教育学研究科紀要』第51号、2005

- 年、pp.275-289) を参照されたい。
- 12 Thomas, G. and Feiler, A. "Special needs:past,present and future". Thomas, G. and Feiler, A.(ed.), *Planning for Special Needs A whole school approach*, Basil Blackwell Ltd, 1988, p.8.
  - 13 *Ibid.*, pp.11-12.
  - 14 このように、子どもの能力に応じて教育の場が振り分けられるべきという考え方は、障害児の教育に限ったものではなく、戦後のイギリスの教育制度全般を通じて認められる特徴である。例えばイギリスでは長く、中等教育学校に進む段階で子どもの通う学校の種類を決定する11歳試験 (eleven plus) が採用されていた。このように、すべての子どもが分離 (segregation) と選別 (selection) の対象となっていた。
  - 15 特定の子どものみが障害をもち、特別な専門的な対応を求めていると考えられ、障害の有無により通常教育の場と特殊教育の場が分けられた。また、特殊教育の中でも11種類の障害カテゴリー別に異なる教育的対応が採られていた。
  - 16 Thomas, G. and Feiler, A. *op.cit.*, p.17.
  - 17 *Ibid.*, pp.7-8.
  - 18 *Ibid.*, pp.8-9.
  - 19 彼は、ある子どもが特別な教育的対応を必要とする特別なニーズをもつと判定するとき、常にわずかにニーズが異なるだけでその配慮の必要性を認められない子どもが存在し得ることを指摘し、ニーズの有無に線を引きようとすれば独断的にならざるを得ないと述べている。(Dessent, T., *op.cit.*, Falmer, 1987, pp.5-8.)
  - 20 新井英靖「イギリス『特別な教育的ニーズ教育的ニーズ』概念に関する基礎的検討——戦後イギリスの『学習困難児』の実態調査を中心に——」『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』第52号、2003年、pp.263-275。
  - 21 Thomas, G. and Feiler, A., *op.cit.*, p.27.
  - 22 *Ibid.*, pp.17-22.
  - 23 抽出での指導が終わると、子どもは通常の学級に戻って、再び授業を受けることになる。
  - 24 設備の整った快適な環境、あたたかい学習の雰囲気の中で、個に応じた支援が受けられる、子どもの気が散りにくい、専門家の対応が受けられるといったメリットが強調された。  
Lunt, I. "Special needs in the primary school". Thomas, G. and Feiler, A.(ed.),*op.cit.*, p.111.
  - 25 Swann, W., "Learning difficulties and curriculum reform : integration or differentiation ?" Thomas, G. and Feiler, A.(ed.), *op.cit.*, pp.110-114.
  - 26 Thomas, G. and Feiler, A., *op.cit.*, pp.13-26.
  - 27 ここで注意しなければならないのは、こうした通常学級教師の責任を強調することが、担任教師一人にすべての子どもに対応するという負担を課すことを意味するのではないという点である。通常学級教師は、サポートがクラスの中で有効に機能するように、それぞれの子どもに何が求められるかを把握し、他の教師たちがクラスの中で何をすればよいかを考えるクラス全体の指導、組織、計画の責任者の役割を果たすことが求められる。例えば、子どもたちへの対応の時間の使い方は、子どもたちのニーズにあわせて、個々のカリキュラム計画に応じて決定されることになるが、その際、子どもたちに対して週に何時間を、全体の指導、グループ指導、個別の指導にあてるのか、それぞれの指導にサポート教師がどのように関わるかを決定することなどが主な役割となる。(Thomas, G. and Feiler, A., *op.cit.*, pp.23-24.)
  - 28 Thomas, G., "Planning for support in the mainstream" Thomas, G. and Feiler, A.(ed.), *op.cit.*, p.148.
  - 29 Lunt, I., *op.cit.*, p.117.
  - 30 トーマスは、そのような教師の協同がうまくいくためには、サポート教師も積極的にミーティングに参加して、お互いの取り組みについて話し合ったり、実際の子どもの指導について自分の果たしている役割の視点から報告を行ったり、カリキュラムの問題について意見を交換したりすることが重要であると指摘している。Thomas, G., *op.cit.*, pp.150-151.

<sup>31</sup> Lunt, I., *op.cit.*, pp.117-119.

(教育方法学講座 博士後期課程2回生)

(受稿2005年9月9日、改稿2005年11月28日、受理2005年12月8日)

## A Study on the Whole School Approach : Focusing on the Claim for Integration in the '80s

KUBOTA Tomoko

From the late seventies to the eighties, there were active arguments on integration. This was in consequence to the criticism against segregated education. In England, the Whole School Approach developed due to this argument on integration. This paper explores how the Whole School Approach should be related to integration. As a result of development of integration, there appeared some problems. The one problem was that it was very difficult to provide individual help and whole class teaching at the same time in the ordinary class. And the other problem was that there happened some kind of confusion around teachers in the class. To overcome these problems and realize integration, it is essential to organize whole class teaching and all kind of support. That is the Whole School Approach. For example, support teaching, which represents the practice of the Whole School Approach, can not only overcome negative influence of segregation such as withdrawal, but also overcome the practical problem of integration. Thus, the Whole School Approach is essential point of view to develop integration.