

イギリスにおけるディスレクシア児への 教育的対応をめぐる動向に関する一考察

窪 田 知 子

はじめに

イギリスの障害児教育の基盤となっているウォーノック報告 (The Warnock Report, 1978) では、学齢児のおよそ20%の子どもがなんらかの特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) をもっており、その多くが通常学級に在籍しながら、ニーズに応じてさまざまな特別な教育的対応を必要とする存在であることが示された。その後、たとえば1988年の教育改革法 (Education Reform Act, 1988) にナショナル・カリキュラム (National Curriculum) の制定が規定され、1998年度からはすべての初等学校で読み書きの能力を向上させるためのリテラシー・アワー (literacy hour) が義務化されたことに象徴されるように、学習の基礎・基本の定着を重視する傾向が見られるようになった80年代後半から今日にかけて、とくに通常学級の中で「読み書き」の学習に困難を抱えている子どもの存在が注目を浴びている¹。ディスレクシア (dyslexia) と呼ばれる学習障害をもつ子どもたちである²。

ディスレクシアとは、「読み書き」の習得に著しい困難を示す学習困難 (learning difficulties) である³。脳の機能不全に起因し、それが認知的な能力に影響を及ぼしていると考えられている。イギリスでは、一般的な学習困難と区別された、読み書きという領域に限定された問題であることを表す「特異的学習困難 (specific learning difficulties)」という概念の下に含まれる⁴。特別な教育的ニーズをもつ子どもへの具体的な教育的対応の指針であるコード・オブ・プラクティス (Code of Practice, 2001) では、認知と学習の困難 (Cognition and Learning Difficulties) というカテゴリーに含まれている。

一般に英語圏の国々では、「子どもの約10%がディスレクシアと認定できる症状ないし、それに近い状態」と言われている⁵。したがって、地域の通常学校または通常学級の中で教育を受けている子どもの中には多数のディスレクシアの子どもが含まれていると考えられ、イギリスではその教育的対応のあり方について議論が深められてきた。

ディスレクシアについての研究はこれまで主に、音韻や文字、意味の理解や分析の機能、音韻と文字の変換処理、情報処理過程の分析などに基づく認知 (神経) 心理学の分野で行われてきた。これは、脳損傷をもつ人の認知障害に関する研究からのアプローチが中心であった。今日でも、科学技術の進歩に伴い、なぜ、どのような脳のメカニズムによって、読み書きの障害が現れるのかという視点からの研究は盛んに行われており、出現率に男女差があることや遺伝する性質があることなどが明らかにされてきている。このように、ディスレクシアの研究は、医学あるいは認知心理学の領域での研究成果が多数報告されてきているが、それに比べると、教育の領域でディスレクシアについて本格的な研究が行われるようになってからの歴史はまだ浅い。しかしながら、

80年代には、医療の現場から教育的アプローチを模索する研究も行われるようになった⁶。また、1972年に設立されたイギリスディスレクシア協会（British Dyslexia Association）を中心とした専門支援機関によって、啓蒙書や教材集（resource pack）などの普及・開発に力が入れられてきた。現在では、なぜディスレクシアのような読み書きの困難が生じるのかという視点からではなく、眼前のディスレクシアの子どもたちに何ができるかという視点から、学校教育において取り組まれるべき課題の1つとしてディスレクシアの子どもへの対応の問題が議論されるようになり、通常学校教育システムの内外で多様な取り組みが展開されている。

1990年代以降、インクルージョン（inclusion）の追求とその実現が国際的な障害児教育の課題となっている。この国際的なインクルージョン追求の流れは、障害をもつ子どもに対して、固定された特別な場における専門的な指導を重視する分離教育の立場から、通常学校の中でその存在を積極的に受けとめ、学校全体の責任においてニーズに応じた支援を行う特別なニーズ教育（Special Needs Education）への転換を表している。イギリスはまさにこの特別なニーズ教育への転換の先導を果たした国の1つであった。その背景には、障害を理由に、特別な指導の対象として子どもを通常学校あるいは通常学級から排除してきた戦後の分離教育に対する強い批判と反省があった。今日のイギリスでは、障害をもっている子どもが通常の学校または学級で教育を受けられることが当然の権利として認められ、「可能な限りすべての子どもが通常の学級において教育を受けられるようにすること」、すなわちインクルージョンの追求が国を挙げてめざされている（Green Paper, 1997）。

2001年にはコード・オブ・プラクティスの改訂が行われ、「すべての教師は特別な教育的ニーズをもつ生徒の教師」であり、「クラス担任教師はクラスのすべての生徒の学習に責任を負う存在である」ことが強調された。また、ステージ1からステージ5までの5段階で認定されていた特別な教育的ニーズについて、ステージ1の段階が削除された。これは、これまでステージ1の段階にあると認定されていたニーズをもつ子どもの対応について、特別な教育的ニーズの段階としてではなく通常学級の教師の責任において対応がなされるべきものとして理解されるようになったことを示す⁷。さらに現行のナショナル・カリキュラムでは、「教師は生徒の多様性に対応すべきである」旨が明記された。このように、通常学級での教育的対応の責任は、今日ますます重要度を増しているといえる。

そのような中で、本稿では、今日のディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐる異なる2つの方向性をもつ動きが見られることに注目したい。1つは、通常学校内での対応を充実させるべく、通常学校教育のあり方そのものを問い直そうとするものである。もう1つは、たとえばディスレクシアの子どもを専門的に受け入れる学校の登場に見られるように、専門的な指導に重点を置き、通常学校外でのディスレクシアの子どもへの対応を進めようとするものである。これらの動きは、一方は通常学校内での取り組みを充実させ、他方は通常学校外での取り組みを充実させようとするものであるという点において、一見めざす方向性の異なる取り組みであるように見受けられる。とりわけ、歴史的に「分離」への反省によってたつ今日のインクルージョン追求の流れの中で、後者は専門的な指導を保障するために通常学校から子どもを「分離」するものであり、時流に逆行するかのように見える。その多くが通常学校に学んでいる、ディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐるこうした動きが見られることは、インクルージョンの核心

ともいふべき「すべての子どものための学校づくり」という課題について考える上でたいへん興味深い事実である。

筆者はこれまで、イギリスにおけるインクルージョンの理論と実践について、80年代に展開されたホール・スクール・アプローチ（Whole School Approach）とインクルージョンの親和性に着目し、とくに通常学校での対応に焦点を当てて研究してきた⁸。その過程で、「分離」することをインクルージョンの視点からどう理解するべきかを明らかにしていくことが、今日の障害児教育においてインクルージョンを推進していく上で重要な課題であることを指摘した。今日のディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐる動向について、インクルージョンを追求する動きがある一方で、専門的な指導に重点を置き、通常学校外での対応を充実させようとする動きがあることに注目し、こうした動きをインクルージョンの視点からどのようにとらえることができるかを明らかにすることは、この「分離」との関係性を問い直すというインクルージョンの本質的な課題に対してわれわれに示唆を与えるものとなるであろう。

そこで本稿では、今日のイギリスにおいて、ディスレクシアの子どもへの教育的対応めぐって異なる2つの系譜があることについてまずその動向を整理し、その実態を明らかにすることを目的とする。その上で、一見矛盾するよう見える2方向の動きについて、インクルージョンの視点からどのようにとらえることができるか、すなわち、それらが対立するものであるのか、あるいは通底する課題を見出すことができるのかどうかについて考察する。

1. 通常学校を変革しようという取り組み——ディスレクシア・フレンドリー・スクールの実践

本章では、ディスレクシアの子どもへの教育的対応として、彼らの多くが通常学校に学んでいることに着目し、通常学校教育のあり方そのものを変革しようとする取り組みについて考察する。ここでは、そのような取り組みの中で今日注目を浴びているディスレクシア・フレンドリー・スクール（Dyslexia Friendly School）の実践を取り上げて検討する。

（1）インクルージョンの追求とディスレクシア・フレンドリー・スクールの実践

90年代以降、インクルージョンの追求とその実現が国際的な障害児教育の課題となっている。その中でイギリスも例外ではなく、「可能な限りすべての子どもが通常の学級において教育を受けられるようにすること」と定義されるかたちでインクルージョンの追求がめざされている。インクルーシブな教育を実現するためには、通常学校教育の変革が重要な視点となる。このような流れとディスレクシアに対する学校教育現場における認識の高まりを背景に、通常学校あるいは学級の中で学ぶディスレクシアの子どもたちに対して、どのような教育的対応が可能であり、また必要であるかが次第に議論されるようになっていった。その中で今日、1つの流れとなっているのが、ディスレクシア・フレンドリー・スクールという考え方である。

ディスレクシア・フレンドリー・スクールとは、文字通りディスレクシアにやさしい学校を意味する。つまり、ディスレクシアの子どもが経験している学習上の困難を子ども自身の失敗ととらえるのではなく、むしろ教材や教授方法に原因を求め、ディスレクシアの子どもが困難を経験しないですむように学校という環境そのもののあり方を問い直そうとするものである。この考えは、近年、イギリスディスレクシア協会から提唱された⁹。その後、イギリスディスレクシア協会は、ディスレクシア・フレンドリー・スクールに関する資料の提供や教材の開発を積極的に行っている。

ディスレクシアの子どもはしばしば、短期記憶や系列化、情報処理のスピードにも苦手さがあることが指摘されている¹⁰。これらは、限られた時間の中で次々と展開される学習活動を効果的にやり遂げていくために必要とされる能力である。ディスレクシアの子どもはたいてい、読み書きの苦手さに加えてこの種の能力に苦手さをもつため、その影響は子どもの学習全般に及んでいくことになる。また、全身運動や巧緻運動が劣っていたり、視聴覚情報の処理を苦手とする子どもも多いといわれる¹¹。このように、ディスレクシアの問題の核心は読み書きの困難さにあるといえるが、その影響は人格形成や発達のあらゆる面、さらに学習活動、カリキュラム全体、ひいては学校生活全般にわたることになる。そこで、子どもの通う通常学校がディスレクシアを正しく理解し、適切な対応をとることが非常に重要となる。

しかしその一方で、学校には、忙しいクラスの中で一人の子どもだけを特別に指導することはできない現実がある。そこでディスレクシア・フレンドリー・スクールを実現するためにはまず、「ディスレクシアの子どもへの指導は他の子どもの指導とは異なる」という考えから脱却する必要がある¹²。ディスレクシアの子どもだけに特別に対応するのではなく、「クラス全体の差異(whole-school differentiation)に対応する」¹³という視点に立って、すべての子どもが効果的に学べるように、通常学級の指導方法のあり方そのものを変えるように発想を転換することが求められるのである。

子どもへの対応方法としては、ニーノン(Neanon, C.)の「個々の子どもを直接支援することなく、個々の子どもに個別の支援を与える(Give individual help without helping the individual.)」という表現が端的に表しているように、子ども個人への直接的なアプローチより、学習環境としての通常学級での指導のあり方そのものを変えることに主眼が置かれている¹⁴。つまり、ディスレクシアという障害そのものにアプローチして困難を軽減するよりむしろ、読み書きの困難を抱えながらもできる限りその困難が経験されずに学習に適応できるように教育環境を整えることに重点が置かれているといえる。先述のように、ディスレクシアの子どもは読み書きの習得を困難とするだけでなく、視聴覚情報の処理を苦手とする場合が多い。そのため、黒板を見て文字を写すだけの課題であっても、正確に書き写すことが困難であったり、他の子どもと比べて多大な時間がかかったりする場合もある。そこで、授業時間内に板書からノートに書き写すことを求める量を調整したり、視線の往復を最小限に抑えるために板書と同じものを紙に書いて机上に用意するなどの工夫が考えられる。また、「読めない」「書けない」ことから教師の情報提示を十分に理解できない状態が続くと、学習そのものに意欲を失うことが懸念される。そこで、授業中の子どもの様子に十分な目配りや配慮が行き届くように、座席をできるだけ前の方にすることも工夫の1つである。また、授業の進め方に関しては、授業の要点を明確にした授業設計や、わかりやすく整理された教材・教具の準備が重要となる。その他、子どもの自尊心が低下しないように注意を払う必要性も指摘されている¹⁵。

ディスレクシアではない子どもの中にも、このような情報提示や学習方法に配慮を必要としている子どもは少なからずいるだろう。また、あらかじめ要点を明確に示し、教材や教具を工夫した授業を設計することは、その他の子どもにとってもわかりやすい授業づくりを行うことともなる。したがって、このような学習環境の整備は、ディスレクシアの子どもだけではなくすべての子どもにとって有効なものとなりうる。ここからも、ディスレクシア・フレンドリー・スクール

くりの実践が、「すべての子どものための学校づくり (school for all)」をめざすインクルージョンの主張と符合するものであることがうかがえる。

では、通常学校がディスレクシア・フレンドリー・スクールとなることをめざすことによって、どのような成果が期待されるだろうか。次に、地方教育当局 (Local Education Authority；以下LEA) を挙げてディスレクシア・フレンドリー・スクールづくりに取り組んだスウォンジー (Swansea) 地方の実践事例について取り上げ、ディスレクシア・フレンドリー・スクールづくりに取り組まれるに至った背景やLEAの問題意識、実際にとられた対応とその効果について検討したい。

(2) スウォンジーにおけるディスレクシア・フレンドリー・スクールづくり

ここでは、ディスレクシア・フレンドリー・スクールづくりをLEAの教育方針として取り組んだスウォンジー地方の取り組みについて取り上げる。

イギリスディスレクシア協会の資料¹⁶⁾によれば、スウォンジー地方では学校に通う子どもの約4%が特別な教育的ニーズの判定書 (statement) をもっていた。これは、イギリスの中で最も高い割合の部類に入るといえる¹⁷⁾。その中には多くのディスレクシアの子どもが含まれていたと考えられるが、同地方ではディスレクシアの子どもへの対応に専門的な資格をもった教師は雇われていなかった。そのために、保護者の不安が募り、地域の私立学校やディスレクシア対応のユニットのある学校、さらには地域外の学校への転出が増えた。このような事態を受け、LEA全体としてディスレクシアへの関心が高まっていった。

まず、スウォンジーのLEAは、行動計画の策定に取り掛かった。その中には、パブリックミーティング、校長会議、イギリスディスレクシア協会との協力、教材集の開発、予算再編成、研修の充実などが含まれていた。こうした行動計画の1つとして、ディスレクシア・フレンドリー・スクールの考えが提唱された。LEAはディスレクシア・フレンドリー・スクールについてオープンフォーラムを開催し、「なぜ、ディスレクシア・フレンドリー・スクールが必要か」「どのような学校経営、専門性の発展、対応、リソースが必要か」という議論が尽くされた。

その結果、「学校にディスレクシア対応に専門性をもつ教師が必要」であることと、「すべての教師が学校全体のディスレクシア研修に参加すべき」であることが確認された¹⁸⁾。これは、通常学校におけるディスレクシアの子どもへの対応が、一方で専門性の充実を必要としていること、他方で通常学校全体の責任としてすべての教師が取り組むべき課題であることが確認されたことを意味する。具体的に見てみると、LEAが責任をもって、現職研修の実施や専門教師の派遣、学習支援アシスタント (learning support assistant) 研修、リソースの蓄積、校内での学習困難の評価についての指導を行うことなどが提起されている¹⁹⁾。

たとえば学校全体で研修の機会をもつということは、ディスレクシアに対する教師たちの共通理解を深めることにつながる。ディスレクシアの子どもの場合、読み書きの問題と学力としての学習内容の定着の問題を区別して評価していく必要がある。また、子どもが進級して新しい担任のクラスになっても継続したサポートを受けられることが保障されなければならない。そのために、研修を通してそうしたディスレクシアの特性と求められる適切な対応の仕方について校内の教師が共通理解をはかることは重要である。また、学校に派遣される専門教師や学習支援アシ

タントとの連携を成功させるためには、日頃から綿密な教育計画と情報を共有することが求められる。そのためには、特別な教育的ニーズ・コーディネーター（Special Educational Needs Coordinator；以下SENCo）を中心として、個別教育計画（Individual Education Plan）の作成から実際の指導場面でのモニタリング、フィードバックと調整というPlan-Do-Seeのサイクルを学校経営の中に明確に位置づけていく必要がある。ここから、ディスレクシア・フレンドリー・スクールとして「すべての生徒の学業達成（achievement）がすべての教師の責任」であることを追求すべく、その責任を果たすことができるように教師の力量向上と学校組織づくりをめざす行政の努力がうかがえる。

スウォンジーLEAでの取り組みは、以下のような成果をもたらしたと報告されている²⁰。まず、ディスレクシアの子どもに対する判定書の発行が大幅に減少した²¹。また、外部の専門家による支援を必要とするニーズの認定（School Action Plus）の要請も減少している²²。こうした変化は、通常学校がディスレクシア・フレンドリー・スクールとなることにより、ディスレクシアの子どもへのニーズに対して、特別な指導の対象としなくても通常学校教育の枠組みの中でさまざまな支援や対応が可能になったことを意味している。それは、学校内でのディスレクシアの子どもへの対応に対するこれまでの保護者の不満が減ったことにも表れている。

ここで興味深いのは、スウォンジーLEAによるディスレクシア・フレンドリー・スクールの取り組みが、通常学校の変革をめざすものであると同時に、専門性の充実に大きな柱とするものであった点である。実際に、2003年7月までには、地方内の88%の小・中学校にディスレクシアの専門家が配置されている。通常学校において専門性の充実が求められるということは、ディスレクシアの子どもが通常学校の中で適切に学べるように通常学校そのもののあり方を変革するだけでは解消され得ない、ディスレクシアの子ども固有の問題の存在を認めていることを表している。この点については3章の考察であらためてふれることにする。

次に、ディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐるもう1つの動向、すなわち専門的な指導に重点を置き、通常学校外でのディスレクシアの子どもへの対応を進めようとする動きについて見ていく。

2. 通常学校の外にある専門的な機関による支援

第1章では、ディスレクシアの子どもへの教育的対応の1つとして、通常学校教育のあり方そのものを変革しようとする取り組みについて、とりわけ今日注目を浴びているディスレクシア・フレンドリー・スクールを取り上げて考察した。本章では、ディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐるもう1つの動向として、専門的な指導に重点を置き、通常学校外でのディスレクシアの子どもへの対応を積極的に進めようとしている動きについて考察する。

（1）オックスフォードディスレクシア協会のサタデースクールの取り組み

ここでは、オックスフォードディスレクシア協会（Oxford Dyslexia Association）が開催しているサタデースクール（Saturday School）の取り組みについて取り上げる²³。

オックスフォードディスレクシア協会は1971年に設立された慈善団体（charity）であり、オックスフォード・コミュニティスクール（Oxford Community School）の中に位置している²⁴。保護者や教師に対して、ディスレクシアに関する情報やアドバイスの提供を行っている。また図

書室の充実にも力を入れており、教材の貸し出しなどを行っている。

サタデースクールは、読み、綴り、書きの能力に落ち込みのある学齢期の子どもかつ個人授業のための一般的な料金を支払う余裕のない家庭の子どもを対象とする個別指導である。学期中の毎週土曜日に開催されている。1回の授業につきかかる費用は£12となっているが、補助金制度も用意されている。1回の指導は1時間で、専門的な資格をもつ教師が同時に二人の子どもを指導する。

次に、指導場面について見てみよう。一部屋に2～3のグループで学習および指導が行われる。指導方法としては、たとえば星の絵と「ar」と書かれたカードや車の絵と「ar」と書かれたカードを見て、「star」「car」という単語の発音と綴りを確認するというように、「ar」「ew」といった音節ごとの学習が繰り返し進められる。このように、同じ音韻の規則をもつ単語を基本として、読みと綴りの原則を明らかにし、段階的に教えていく手法がとられている。また、粘土やアルファベットの形をしたブロックなどを用いて、目だけではなく手指の感覚も用いた学習活動も取り入れられている。たとえば粘土を用いた指導では、実際に指で触ってわかる文字（アルファベット）の形を造り、それらを並べて単語にする（場合によっては、目を閉じて指の感覚だけで文字を認識して単語に並べ替える）学習活動などが展開される。このような課題を繰り返し、授業で学習した内容を一部宿題として家庭でも取り組みながら、読み書き能力の向上と定着がめざされているのである。

次に、通常学校に代わるディスレクシアの子どものための専門的な学校をつくり、指導を展開している取り組みについて見ていきたい。

（2）ディスレクシアの子どもの専門的に受け入れる学校

今日のイギリスでは、ディスレクシアの子どもの専門的に受け入れる学校が注目を浴びている。たとえば、フェアリーハウス・スクール（Fairley House School）もその1つである²⁵。フェアリーハウス・スクールはディスレクシアをはじめとする特異的学習困難をもつ5歳から13歳までの子どものための私立専門学校（specialist day school）であり、教育と治療（therapies）の統合を理念に掲げるハミルトン（Hamilton, D.）によって1982年にロンドン市内に創設された。フェアリーハウス・スクールでは、ジュニア部（低学年）に4クラス、シニア部（高学年）に8クラス用意されており、各クラスの子どもの定員は12名である。少人数クラスを維持することにより、継続的なきめこまかい指導が可能であると考えられる。クラスは原則として年齢や能力（skill）、熟達度（maturity）に応じて編成されるが、読み・書き・算数ごとにグループが作られることもある。教師、スピーチセラピスト（Language and Speech Therapists）、作業療法士（Occupational Therapists）らによって、少人数クラス・グループで指導が行われる。教師は全員が専門の資格をもっており、ディスレクシアをはじめとする学習困難に対する理解と専門性の高い教育が保障されているといえる。児童数100余名に対して、教師の数は10名以上、SENCoや専科の教師を含めると20人ほどになる。さらに、各4名のスピーチセラピストと作業療法士がいる。ここから、非常に手厚い指導体制が組まれていることがわかる。また、校内には子どもの読む力に応じたさまざまな読み物教材が用意され、常に子どもの発達に合わせた課題が準備できるようになっている。さらに、パソコンなどのIT機器も充実しており、こうした設備面

での学習環境が学校全体で整えられている点も特徴である。

興味深い点は、フェアリーハウス・スクールで2～3年の学校教育を受けた後、多くの子どもが地域の通常学校に戻るといわれていることである。そのために、通常の学校に戻った後、子どもたちに求められる事柄を常に意識しておく必要があることから、教師の多くは通常学校から採用されている。またホームページ上では、フェアリーハウス・スクールでの学習を終えた子どもたちが帰っていった学校のリストが公開されている。このような、ディスレクシアの子どもを専門的に受け入れる学校はイギリスディスレクシア協会のホームページ上でも数多く紹介されており、その動向が注目される場所である。

では、これまで1章、2章で見てきた、ディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐる一見矛盾するように見える2方向の動きは、インクルージョンの視点からどのようにとらえることができるだろうか。最後にその考察に移りたい。

3. ディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐる動向に関する考察

これまで、今日のイギリスにおけるディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐる動向として2つの方向性をもつ動きがあることを指摘し、その取り組みについて概観してきた。1つはディスレクシア・フレンドリー・スクールづくりに代表されるような、地域の通常学校をディスレクシアの子どもに対応できるように通常学校のあり方そのものをつくりかえようという主旨のものであった。もう1つは、オックスフォードディスレクシア協会が開催するサタデースクールやディスレクシアの子どもを対象とした私立専門学校の設立などのように、専門家による通常学校外での対応を充実させようとするものであった。

前者のディスレクシア・フレンドリー・スクールのような取り組みは、子どもの多様性に応じることのできる「すべての子どものための学校」をめざす今日のインクルージョンと符合する実践の1つであったといえる。その一方で、インクルージョンを志向する今日の国際的な流れの中で、後者のように、専門的な指導を受けるためにあえて「分離」した教育の場を選ぶ動きが見られることはたいへん興味深い事実であるといえる。なぜなら、インクルージョンの実現が追求される中で、こうした「分離」や障害をもつ個人を対象とした治療的アプローチは歴史的に批判されてきた経緯があるからである。それは、学習上の困難をもつ子どもへの対応として、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ことの重要性が主張されるようになり、「すべての子どものニーズに対応する学校づくり」を志向する動きが勢いを得たことによる。ディスレクシア・フレンドリー・スクールの登場は、まさにこのような時流を反映したものであるといえるだろう。こうした背景からみると、サタデースクールやディスレクシアの子どもを専門に受け入れるフェアリーハウス・スクールのような専門学校での取り組みは一見、時流に逆らう実践のように見える。

果たして、サタデースクールや専門学校での対応の充実を求める今日の取り組みは、歴史的に批判されてきた「分離」への揺れ戻しを意味するのであろうか。そうであるとすれば、21世紀に入って今なお、そうした「分離」へのニーズに応える動きが実際の教育的対応の中で市民権を得つつあるという事実は、インクルージョンの実現への新たな問題提起となるだろう。なぜなら、「分離」への批判と反省こそ、インクルージョンの根幹を支えてきた理念的基盤だからである。

しかし、両者の取り組みの実際を見てみると、一方は通常学校内での取り組みを充実させ、他方は通常学校外での取り組みを充実させようとするものであるという点において、一見めざす方向性の異なる取り組みであるように見えるが、そこには通底する点も見出すことができる。

まず注目すべきは、ディスレクシア・フレンドリー・スクールの取り組みが、通常学校の変革をめざすものであると同時に、専門性の充実を大きな柱とするものであった点である。この事実は、通常学校教育システムそのものを変革するというインクルージョンの追求の中で、インクルージョンの実現のためにこそ、専門性の充実が欠かすことのできない要件となることをわれわれに示している。専門性の確保と「分離」との関係については今後詳細な検討が必要であるが、歴史的に見て、専門性を充実させることは、専門的な指導を必要とする子どもをそうでない子どもの集団から「分離」することと無関係ではなかった。したがって、インクルージョンと「分離」の関係性を問い直すという今日の課題について考察する上で、インクルージョンの実現のために専門性の充実の重要性が再認識されたことの意味は看過すべきではないと考えられる。

また一方で、フェアリーハウス・スクールで2～3年の学校教育を受けた後、多くの子どもが地域の通常学校に帰るといわれている事実も注目に値するだろう。すなわちフェアリーハウス・スクールは、専門的な指導を受けるために必要な期間だけ、地域の通常学校を離れて子どもが通う専門学校であるといえる。学校自身が自らの教育を「通常教育への橋渡し（A bridge to mainstream education）」と呼んでいることもその現われであるといえよう。そのような意味においてフェアリーハウス・スクールの実践は、インクルージョンを志向した「分離」の選択といえるのではないだろうか。そうであるならば、ディスレクシアの子どもへの教育的対応として、今日、地域の学校から離れた場における専門的な指導へのニーズが一定の高まりを見せていることは、必ずしも単純に「分離」への揺れ戻しにとらえるべきではなく、「分離」とインクルージョンの関係性について重要な問題提起をしているととらえることができる。

このように見ると、一方のディスレクシア・フレンドリー・スクールが通常学校の変革をめざしながら専門性の充実を掲げ、他方のディスレクシアの子どもを専門的に受け入れる学校が常に通常学校へと子どもたちを送り出しているように、両者は必ずしも対立するものではなく共存しており、それぞれにインクルージョンの実現をめざしていると理解することができよう。

以上の考察から、今日、ディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐる2方向の動向を見てみると、それらは一見逆向きのベクトルのように見えるが、それぞれの取り組みの実態からは、インクルージョンを追求する上で共通の課題に迫ろうとしているものであることが明らかになった。これは、インクルージョンと「分離」の関係が新たな展開を見せ始めていることをわれわれに示唆しているととらえることができる。

おわりに

今日、ディスレクシアの子どもへの教育的対応めぐっては、通常学校内での対応を充実させるべく、通常学校教育のあり方そのものを問い直そうとするものと、専門的な指導に重点を置き、通常学校外でのディスレクシアの子どもへの対応を進めようとするものがある。これらの動きは、一方は通常学校内での取り組みを充実させ、他方は通常学校外での取り組みを充実させようとするものであるという点において、一見めざす方向性の異なる取り組みであるように見える。本稿

では、今日のディスレクシアの子どもへの教育的対応をめぐるこのような異なる2つの方向性をもつ動きが見られることに注目し、一見矛盾するように見える2方向の動きについてインクルージョンの視点からどのようにとらえることができるかを考察することを目的としていた。

前者は、子どもの多様性に応じることのできる「すべての子どものための学校」をめざす今日のインクルージョンの主張と調和する理念および実践の1つであるといえる。一方後者は、インクルージョンを志向する今日の国際的な流れの中で、専門的な指導を受けるためにあえて「分離」した教育の場を選ぶものであり、一見、時流に逆らう実践のように見えるものであった。しかし両者の取り組みの考察からは、一方のディスレクシア・フレンドリー・スクールが通常学校の変革をめざしながら専門性の充実を掲げ、他方のディスレクシアの子どもを専門的に受け入れる学校が常に通常学校へと子どもたちを送り出しているように、両者は必ずしも対立するものではなく共存しており、それぞれにインクルージョンの実現をめざしていると理解することができることを指摘した。つまり、両者は一見逆向きのベクトルのように見えるが、それぞれの取り組みの実態からは、インクルージョンを追求するという共通の課題に迫ろうとしているものであることが明らかになった。これは、インクルージョンと「分離」の関係が新たな展開を見せ始めていることをわれわれに示唆するものである。すなわち、形態としての「分離」か「統合」かといった議論に矮小化することなく、個々のニーズに応じた多様な教育の場における教育のあり方を認めながら、すべての子どもの発達や学力を保障する学校教育のあり方を模索する問題としてインクルージョンの実現をめざすことが、インクルージョンの本質を理解する上で肝要と考えられる。

ここで、「専門性の充実」という名のもとにインクルージョンの追求と実現の中であらたな「分離」の選択とその正当性が保障されうる現状にかんがみれば、今後必要な作業としては、「専門性の確保」か「個別のニーズへの対応」か「差異化 (differentiation)」かといった、「分離」に代わる用語をまず整理する必要性が挙げられる。1980年代のインテグレーションの議論では、それまでの通常教育と特殊教育という二元的な教育のとらえ方に対し、それらを文字通り「統合」することがめざされた。グローバル化が進み、障害の有無に限らず、人種や民族の違いを越え、きわめて多様な文化を背景にもつ人々が生活する地域社会の中で、今日、学校教育がこの多様性にどのように応えるのかを模索することがインクルージョンの理念に課せられた命題であるだろう。その中で、障害児教育としての専門性の蓄積をいかに継承し、発展させていくか、そしてまた、通常教育の変革に寄与させていくかを区別して議論を深めていくことが必要である。

ただし、「分離」を「専門性の確保」と言い換えれば、歴史的に批判されてきた「分離」の負の側面を克服したことになるかといえは事態はそれほど単純ではない点に注意を払う必要がある。どのような理由であれ、たとえその子どもにとっての利益を保障するためであっても、現在の学校教育システムの中で子どもがクラスという帰属集団を離れることは事実としての「分離」を意味している。したがって、専門的な指導を受けるために子どもを通常学級から「分離」することに伴う「分離」される子どもの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など歴史的に批判されてきた負の影響については真摯に受けとめ、それらをふまえて学校運営の中にどう位置づけていくかという視点から考慮していく必要があるだろう。

最後に、本稿では動向について概観することしかできなかったが、今後はそれぞれの具体的な取り組みについて実践に踏み込んだ研究を進めていく必要がある。その際、互いに相手をどのよ

うに自らの実践との関係において位置づけようとしているのかを検討していくことが求められよう。すなわち、ディスレクシア・フレンドリー・スクールのような通常学校教育の変革を進める立場が、専門性の充実を学校運営の中にどのように位置づけ、どのようなかたちで専門性を保障するのか、またディスレクシアの子どもを専門的に受け入れる学校の存在をどう受けとめ、どのような関係を築いていこうとしているのか、また逆に、ディスレクシアの子どもを専門的に受け入れている学校が、自らの立場を「分離」か否かという視点からどのように位置づけようとしているのか、また通常学校に対して何を求め、どのような関係を築いていこうとしているのかといった視点からの詳細な検討が必要となるだろう。以上を今後の課題とする。

- 1 山口榮一「英国に学ぶLD児支援——社会全体でディスレクシアを支援する——」『論座』95号、2003年、p.198。
- 2 厳密には、ディスレクシアは難読症や失読症、読字障害と訳され、「読み」の困難として表れるものを指す。それに対して、「書く」ことの困難としては、ディスグラフィア (dysgraphia) という語が用いられ、失書症あるいは書字障害と訳して区別される。しかしながら今日では、広く「読み (reading)、綴り (spelling)、書き (writing) の習得の困難」を指してディスレクシアという語が用いられる場合が多い。そこで本稿でも「読み書きの困難」を指してディスレクシアと称することとする。
- 3 「学習困難」と「学習障害」について。「学習障害 (learning disabilities)」という用語は、アメリカを中心とする複数の国における概念を指す。医学的な定義の代表的なものにアメリカ精神医学会のDSM-IVがあるが、その中で学習障害は「読字障害、算数障害、書字表出障害、特定不能の学習障害」という領域別に分類されている。ディスレクシアは、学習障害の中の「読字障害」あるいは「書字表出障害」に対応すると考えられる。イギリスでは、医学的な「障害」の認定のみによらず、学習上の困難として顕在化した状態を指して学習困難 (learning difficulties) という表現が用いられてきたため、本稿ではディスレクシアを「学習障害」ではなく「学習困難」と表記している。
- 4 この特異的学習困難とディスレクシアの関係については、「ディスレクシアを含むさまざまな学習困難を包括する上位概念として、特異的学習困難という用語を用いることで合意が得られつつある」とニーン(Neonon, C.)は言及している (Neanon, C. How to Identify and Support Children with Dyslexia. LDA, 2002, p.16.)。
- 5 Hornsby, B. (著) 荻阪直行、荻阪満里子、藤原久子 (共訳)『読み書き障害の克服——ディスレクシア入門——』共同医書出版社、1995年、pp.8-10。
- 6 たとえば、Beve Hornsby (著) 荻阪直行、荻阪満里子、藤原久子 (共訳)『読み書き障害の克服——ディスレクシア入門——』(共同医書出版社、1995年 [原著は1984年刊行]) は、ロンドン聖パーソロミュー病院のディスレクシア・クリニックで専門的な治療と支援について研究を行っていたホーンズビー医師による詳細な事例検討と学校教育での対処について述べられている。
- 7 British Dyslexia Association. *Achieving Dyslexia Friendly Schools (Resource pack)*, BDA, 2001, p.23.
- 8 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——」(『教育方法学研究』第30巻、2005年、pp.71-82) および、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——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——」(『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52号、2006年、pp.321-332) を参照されたい。
- 9 Griffiths, C., Norwich, B. and Burden, B. *'I'm glad that I don't take No for an answer': Parent-Professional Relationships and Dyslexia Friendly Schools*, BDA, 2004, p.11.
- 10 British Dyslexia Association, *op.cit.*, p.3.
- 11 Hornsby, B. (著) 荻阪直行、荻阪満里子、藤原久子 (共訳)、前掲書、p.3。
- 12 Neonon, C., *op.cit.*, p.28.

- ¹³ Neanon, C., *op.cit.*, pp.28-29.
- ¹⁴ *Ibid.*, p.42.
- ¹⁵ 以上の指導の工夫については、British Dyslexia Association, *Achieving Dyslexia Friendly Schools (Resource pack)*. (BDA, 2003, pp.11-17.) および、Pollock, J., Elisabeth, W. and Rody, P., *Day-to-day Dyslexia in the Classroom (second edition)*. (RoutledgeFalmer, 2004, pp.170-179.) を参照。
- ¹⁶ British Dyslexia Association, *op.cit.*
- ¹⁷ 1994年のコード・オブ・プラクティスで想定されていた、判定書に基づいて特別な教育的対応が必要な子どもの割合はおよそ2%である (Hornby, G., Davis, G. and Taylor, G., *The Special Educational Needs Co-ordinator's Handbook*, Routledge, 1995, p.1)。
- ¹⁸ British Dyslexia Association, *op.cit.*, p.5.
- ¹⁹ *Idem.*
- ²⁰ *Ibid.*, p.6.
- ²¹ 発行された判定書数は、1997年の40件から2000年には3件に減少している (*Ibid.*, p.6.)。
- ²² 2001年のコード・オブ・プラクティスでは、通常学校内での支援を必要とするニーズ (School Action)、学校外の専門家による支援の対象となるニーズ (School Action Plus)、判定書 (statement) という3段階で特別な教育的ニーズの認定が行われている。
- ²³ <http://www.oxdys.org.uk/> (2006年8月29日確認)。筆者は2006年3月4日にこのオックスフォードディスレクシア協会の主催するサタデースクールの見学に訪れた。
- ²⁴ オックスフォード・コミュニティスクールとは、コンプリヘンシヴスクール (comprehensive school) の一校である。
- ²⁵ ここで紹介する内容は、<http://www.fairleyhouse.org.uk> (2006年8月29日確認) によるものである。フェアリーハウス・スクールの取り組みは、日本でもNHKによってテレビで紹介された (NHK教育 2004年8月21日ETV特集「読み書きの苦手をのりこえて」)。筆者は2006年3月2日に行われたオープンイブニングに参加した。

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程3回生)

(受稿2006年9月8日、改稿2006年11月28日、受理2006年12月7日)

A Study on the Trend around Educational Provisions in England for Children with Dyslexia

KUBOTA Tomoko

Today, there are two kinds of the trends concerning educational provisions in England for children with dyslexia. One idea is that the ordinary schools must be changed to meet the special educational needs of these children in the mainstream. And the other believes it is important to enrich special provisions outside ordinary schools to meet their needs. It seems that these two directions are diametric. The former reflects the idea of inclusion, and the latter seems to be opposite. But, I supposed that this suggests an important point about inclusion. The effort to make ordinary schools effective for children with dyslexia, such as Dyslexia Friendly Schools, also recognizes that it is needed for them to enrich the specialty in the school. And the approach of such specialized organizations as Saturday School or a specialized school knows the importance of mainstream school education for them. So I could conclude that they don't oppose to each other, but that they coexist and address the common issue, the realization of inclusion.