

# インクルーシブ・インクワイアリー・アプローチの紹介

— 国際的な実証実験からのレビュー —

古 谷 淳

聖ヶ丘教育福祉専門学校

## Introduction to the Inclusive Inquiry Approachs

— Review from international demonstrations —

Furuya Atsushi

Hijirigaoka Education and Welfare college

**Abstract** : This paper introduces Ainscow’s Inclusive Inquiry Approach, which advocates an approach to embedding inclusion and equity (inclusivity) within education systems, and suggests ways to promote inclusion and equity through international empirical research. One way to think of these processes is as linked within an “ecology of equity”. It is useful to think of these interrelationships as having three interrelated areas: “Within schools”, “Between schools” and “Beyond schools”. In an effort to encourage concerted and sustained efforts, there will also need to be a review from a policy-making and practical level. In other words, countries will need to increase their capacity to imagine what is feasible at these levels and strengthen their responsibility to make it happen.

**Key Words** : Education administration, Childcare support, Introduction to teaching, Special needs education, Lesson study

**抄録** : 本稿は、教育システム内に、包括と公平（インクルーシブ・インクワイアリー）を組み込むアプローチを提唱した Ainscow のインクルーシブ・インクワイアリー・アプローチの紹介と、国際的な実証研究を通して、包括と公平を促進するための方法を提言する。これらのプロセスを考える一つの方法は、「エクイティの相互関係 (ecology of equity)」の中でリンクしていると考えられることである。その相互関係は、「学校内 (*Within schools*)」、「学校間 (*Between schools*)」、「学校外 (*Beyond schools*)」の3つの相互関係を有する領域を考えることが有用である。協調的で持続的な取り組みを促す努力のため、政策立案や実務レベルからの見直しも必要になるだろう。つまり、これらのレベルにおける実現可能な内容を想像する能力を高め、それを実現するための責務を各国は強める必要があると云えるだろう。

**キーワード** : 教育行政、子育て支援、教職概論、特別支援教育、レッスンスタディ

## 1. 緒言

本稿では、世界の教育システムが直面している大きな課題である、全ての子どもを学校教育に参加させるための方策を見つけ出すことに焦点を当てる。経済的に貧しい国では、主に正規の教育を受けることができない数百万人もの子どもが存在する<sup>1)</sup>。一方、裕福な国では、多くの若者が価値のある資格を持たずに学校を卒業したり、主流の教育から離れた特別施設に入れられたり、授業が無意味に思えるために中途退学を選択したりする者もいる<sup>2)</sup>。このような課題に直面して、教育をより包括的（インクルーシブ）かつ公平（エクイティ）なものにしようという考えへの関心が高まっている。しかし、この分野では、政策と実践を前進させるために必要な行動について、混乱がみられている。

本稿では、有望な可能性を示す世界各地の研究者が実施した研究のレビューを行い、日本において知られていることの少ない、Ainscowの「インクルーシブ・インクワイアリー・アプローチ」の紹介を企図するものである。まずは、関連する国際的な動向を整理することから始める。

## 2. インクルーシブ教育に関する国際的な議論 「国連」「イタリア」「フィンランド」「ポルトガル」「日本」の議論

### （1）国連

この30年間、インクルーシブ教育を推進するための国際的な取り組みが行われてきた。この30年の間に、包括的な教育の発展を促す国際的な取り組みが行われてきた。特に、国連の「万人のための教育」運動（Education for All, EFA）は、全ての学習者が質の高い基礎教育を受けられるようにするための活動である。1990年に合意されたEFA宣言では、学習者が教育の機会を得ようとする際に直面する障壁を、積極的に特定するという全体像が示されている。また、国および地域レベルで利用可能なリソースを特定し、そのリソースを利用して障壁を克服することも含まれている。このビジョンは、過去10年間の進捗状況の確認が行われた、2000年にダカールで開催された世界教育フォーラムにおいても再確認された。このフォーラムでは、EFAは、働く子ども、遠

隔地の農村住民や遊牧民、民族的・言語的少数派の子ども、紛争やHIV/AIDS、飢餓や不健康の影響を受けた子どもや若者、特別な学習ニーズを持つ子どもなど、貧困や不利な立場に置かれた子どものニーズを特に考慮しなければならない旨を宣言した。

インクルーシブ教育に大きなきっかけを与えたのが、1994年に開催された「万人のための教育に関する世界会議」（World Conference on Special Needs Education）であった。92カ国の政府と25の国際機関を代表する300人以上の参加者がスペインのサラマンカに集まり、インクルーシブ教育のアプローチを促進するために必要となる、基本的政策の転換を検討することにより、「万人のための教育」の目的を推進することが謳われた。つまり、学校が全ての子ども、特に特別な教育的ニーズがあると定義された子どもに対して、公平な教育を施すことを目標としたのである。サラマンカ会議の当面の焦点は、特別支援教育と呼ばれるものであったが、その結論は次のようなものであった。

特別支援教育は、北半球および南半球問わず等しく関心を寄せる問題であるが、それだけを単独で進めることはできない。全体的な教育戦略、さらには新たな社会・経済政策の一部を構成する必要がある。この実現には、普通学校の大規模な改革を必要とする<sup>3)</sup>。

そして、その目的は、教育システムの改革にあると続けている。この実現のためには、普通学校が地域社会における全ての子どもに教育の機会を与えられるようになることが必要であると主張する。サラマンカ宣言は次のように結論づけている。

インクルーシブな方向性を持つ普通学校は、差別的な態度と闘い、全てを受け入れる地域社会を作り、インクルーシブな社会を構築し、万人のための教育を実現するための最も有効な手段である。さらに、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、教育システム全体の効率性、ひいては費用対効果を高める効果が生み出される<sup>4)</sup>。

この重要な一節が示すように、統合教育学校（イン

クルーシブ・スクール) への移行はさまざまな理由で正当化されうる。まずは教育面での正当化である。つまり、インクルーシブ・スクールが全ての子どもたちに対して同時に教育を提供するという要件は、

- ① 学校が個人の違いに対応した教育方法を開発することである。その結果として、全ての子どもたちに公平な利益をもたらすようにすべき、という意味合いになる。
- ② 社会面での正当化である。インクルーシブ・スクールは全ての子どもたちに対して同時に教育を提供することで、各人の対応を変えることができ、公正で差別のない社会の基礎を形成することができる。
- ③ 経済面での正当化である。特定の子どものみに特化したさまざまなタイプの学校を用意するという複雑なシステムより、すべての子どもに対して同時に教育を提供する学校を設立し維持する方が、コストがかからないという考えである。

この動きにさらに勢いづけたのが、2008年に行われた“*Inclusive Education: The Way of the Future*”と題された、第48回 IBE-UNESCO 国際教育会議である。この会議では、長期的な目的として、全ての人が教育の機会にアクセスし、積極的に参加し、そこから学ぶという人権を享受できるための社会的・政治的条件を、ユネスコ加盟国が提供できるよう支援することが謳われた<sup>5)</sup>。同会議では、閣僚、政府関係者、ボランティア団体の代表者らが、インクルージョンの概念を広げて全ての子どもたちに教育を届けることの重要性を議論したが、その前提として、全ての学習者は等しく尊重されるべきであり、効果的な教育機会を受ける権利を有していなければならないということになる。

2016年は、EFA 運動の将来、さらにはサラマンカ会議の成果に関連して、特に重要な年であった。2015年5月の世界教育フォーラムで合意された「仁川宣言<sup>6)</sup>」に基づき、UNESCO は「教育2030行動枠組」(Education 2030 Framework for Action) を発表した。ここでは、質の高い教育の基礎を築くものとして、包括と公平(インクルージョンとエクイティ)を強調している。また、教育へのアクセス、参加、学習プロセスや成果において、あらゆる形態の排除

や社会的無視、格差や不平等に対処する必要性を強調している。このようにして、EFA の国際的なアジェンダは、正に「全ての子ども」を対象としたものでなければならないことが明確となった。

特別な支援を必要とする子どもを含めることの重要性は、この新しい国際的な政策課題の中でも重要な意味を持つ。このことは、国連の「障害者の権利に関する条約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」(United Nations, 2008) で次のように強調されている。「インクルーシブ教育の権利は、全ての教育環境における文化、政策、実践の変革を包含するものであり、それにより、個々の子どもの異なる要求とアイデンティティを受け入れるものであり、同時に、その可能性を妨げる障壁を除去することを約束するものである<sup>7)</sup>」。同条約では、ノンインクルーシブ(非包括性)、すなわち差別を「特別な支援を必要とする子どもが隔離された環境(個別の特別学校、または普通学校に併設された特別教育ユニット)で教育を受けること」と定義する。また、同条約は、教育現場における差別を解消するために、適切なサポートのもと、アクセス可能な学習環境の中で、インクルーシブな授業の実施を確保することを約束している。つまり、教育システムは、子どもがこれらのシステムに適応することを期待するのではなく、周囲が個別の教育環境を提供しなければならないことを意味する。

また、サラマンカ宣言の25周年を記念して、2019年9月にユネスコとコロンビア教育省が共催した国際フォーラムにおいて、教育におけるインクルーシブとエクイティを強化する新たなコミットメントが表明された。“*Every learner matters*”というテーマが示すように、同フォーラムは、インクルージョンに関する幅広い概念を、全ての学習者が質の高い学習機会を平等に得られるよう強化するための一般的な指導原理として、復活させる機会となった。

全ての主要な政策変更と同様に、包括と公平に関する進展には、それを実行のための効果的な戦略が必要となる。特に、周囲環境の要因によって子どもの疎外化に繋がる障壁に注目した新しい考え方を必要とする。これは、こうした障壁を克服することが、全ての子どもたちが効果的な教育を受けられるようにするために最も重要な手段であるという示唆でも

ある。このようにして、包括と公平（インクルージョンとエクイティ）は、教育を取り巻く重要なキーワードとなっている。

包括と公平を促進する政策の策定について考える場合、いくつかの国における進展を参照することが役に立つ。以下のような例がある。

## （２） イタリア共和国

イタリア政府は1977年に、全ての特別支援学校や特別支援学級、その他インクルーシブではない教育の提供を停止する法律を可決した<sup>8)</sup>。この法律は現在も有効であり、かつ、その後の改正で教育制度が一層インクルーシブなものとなった。これにより、隔離型の教育施設が閉鎖されただけでなく、是正措置として、学校におけるエクスクルージョン（排除）の可能性が取り除かれることになった。実務上は地域毎に異なるものの、インクルージョンの原則が広く受け入れられていることは間違いない。

## （３） フィンランド共和国

フィンランドは、特別支援教育に限らず、あらゆる教育成果の面において、他国から羨望の眼差しを受けている。フィンランドにおける成功の理由の一つとして、PISA テストにおいて最も成績が悪かった子どもが、同テストを受け、他国の同レベル子どもの成績を上回り、その結果として全体の平均点が上昇したことで説明を付けることが挙げられる<sup>9)</sup>。これは、弱い立場にある子どもは隔離された環境下で教育提供すべきという考え方に反して、普通学校で行うようにすべきという意見を強化するものになった<sup>10)</sup>。

## （４） ポルトガル共和国

ポルトガルでは、教育現場における障害者差別を違法とする法律を制定しただけでなく、さらに進んで、障がいのある子どもとない子どもと一緒に教育現場で学ばせるための明確な法的枠組みを制定した<sup>11)</sup>。近年の法律では、全ての子どもに対する支援の提供は、普通学校レベルで決定、管理、規定されることが求められている。その上で、社会に完全にインクルーシブされることを視野に入れて、地域の分野横断的な部門が、障害のレベル、分類、判定に

関係なく全ての子どもが、効果的に教育を受けられ、かつその手段を確保するために必要な支援を決定する責任を負っている。

## （５） 日本

我が国においては、「障害のある子供については、障害の状態に応じて、その可能性を最大限に伸ばし、自立と社会参加に必要な力を培うため、一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う必要がある<sup>12)</sup>」とし、障害の状態等に応じ、特別支援学校や小・中学校の特別支援学級、通級による指導等において、特別の教育課程、少人数の学級編制、特別な配慮の下に作成された教科書、専門的な知識・経験のある教職員、障害に配慮した施設・設備などを活用した指導や支援が行われている。

これらの例に注目する場合、いずれもが必ずしも完璧ではないことを強調したい。むしろ、興味深い発展を遂げている国であり、そこから学ぶべきことがある、と云う観点でみるのが望ましい。また、アプローチの仕方や何を達成したかについても様々である。したがって、これらの国々から学びを得ることができるのは言うまでもないが、政治的、経済的、社会的、文化的、制度的分脈を十分考慮する必要があるため、急進的な導入には警鐘を鳴らしたい。

教育における不公平の原因は、政治的、経済的、社会的、文化的、制度的な要因に関連するものが多く、それらは国毎に異なる。ある国で成功しても、他の国では成功しない場合がある。

## 3. インクルーシブ・インクワイアリー・アプローチ

Ainscow (2020) が提唱する、インクルーシブ・インクワイアリー・アプローチについて、解説を行う。

### （１） 包括と公平（インクルージョンとエクイティ）

「インクルージョン」や「エクイティ」などの外来語は、日本語話者である我々にとっては、解釈や理解が異なる可能性があり、混乱を招くことがある。これは、他の人々、とりわけ常に仕事に追われる学

校内の人々とエクイティやインクルージョンを推進させようとする場合に特に問題となる。簡単に言えば、解釈や理解についての方向性が共有されていなければ、進歩・進展は困難だからである。そのため、これらの概念の定義については合意をする必要がある。1994年のサマランカ宣言以降の国際的な政策文書では、これらの概念は、教育政策のあらゆる側面を特徴づける原則と見なされるべきだと主張もある<sup>13)</sup>。

特別支援教育を、通常教育の環境において、障がいを持つ子どもに対応するための方法と考える国も存在する。しかし、国際的には、より広く、全ての学習者の多様性を支援し、歓迎するという原則として捉える傾向がより強まっている。この原則の目的は、人種、社会階級、民族、宗教、性別、能力などの多様性に対する態度や対応の結果として生じる社会的排除をなくすことだと考えられている。それゆえ、教育は基本的人権であり、より公正な社会を実現するための基盤であるという信念を起点とする。ここからエクイティの重要性が導き出されることになるが、それはエクイティへの懸念をも暗示する。

先行研究によると、全ての子どもの存在、教育への参加およびその達成を妨げる障壁を特定し、取り除くことに関係するプロセスを含む、インクルーシブ教育の定義を用いることが有効であると考えられる<sup>14)</sup>。同時に、疎外化、排除、低学力のリスクを抱える可能性のある学習者のグループに特に重点を置くことをその定義に取り込むことも考えられる。

これらの要素についてきちんとした議論をすることで、インクルージョンの原則に対する理解が深まることがわかっている。さらに、このような議論は、その性質上多くの時間を必要とし、終わりが見えないものである可能性があるものの、学校がよりインクルーシブな方向に進むように感じさせる条件を醸成する上で、影響力を与えることが可能となる。このような議論では、家族、政治的・宗教的リーダー、メディアなど、地域内の全ての関係者が参加しなければならず、同時に、国や地方自治体の教育局の関係者も含まれるべきである。

これまで、Ainscow (2006) は、エビデンスがインクルーシブ開発の生命線であると主張してきた<sup>15)</sup>。したがって、どのような種類のエビデンスを

収集し、それをどのように使用するかの決定には注意を要する。なぜなら、教育システムにおいては、「何らかの手法で成果が測れることは、必ず成し遂げることができる (what gets measured gets done)」からである。これは、変化をもたらす手段としてはあまりにも強力ゆえ、諸刃の剣であると広く認識されている。一方では、子どもの成長を観察し、介入の影響を評価し、政策やプロセスの効果を検討し、新たな取り組みを計画するためには、データが必要となる。しかしもう一方で、狭い範囲の、あるいは不適切なパフォーマンス指標に基づいて効果が評価される場合、その影響は甚大なものとなる。説明責任や透明性向上を促進させているように見えるものの、データの利用は実際のところ、明らかにすることよりも多くの事柄を隠すことができ、誤った解釈を招き、研究者の意図とは逆行した行動をもたらすこともある。したがって、この場合の課題は、これらの潜在的な問題を回避しつつ、変化のための手段としてエビデンスの可能性を活用することにある。

システムレベルで収集すべきエビデンスが何かを決定するためには、まずインクルージョンの定義の意識合わせが必要となる。言い換えれば、よりありがちな「測定できるものを評価する」のではなく、「評価すべきものを測定する」必要がある。先に述べた提案に沿って、教育システム内で収集されるエビデンスは、全ての子どもの存在、教育への参加およびその達成に関連するものである必要があり、その場合には、「疎外化、排除、低学力のリスクがある」とみなされる学習者グループに重点を置くことが必要となる。

エビデンスとの関わりは学校のレベルでも重要である。専門的な学習の刺激となるからである。インクルーシブな実践方法を開発するためには、まずスタッフ間の協力による既存のアプローチを共有することであり、それにより、全ての子どもに手を差し伸べることができる新しい実践方法の実験に繋げることである<sup>16)</sup>。この実現には、同僚同士が教育の実践に関する詳細な側面について話すことができる共通言語を開発する必要がある。このような言語がなければ、教師は新たな可能性を試すことが非常に難しくなる<sup>17)</sup>。

エビデンスを利用して学校内の教育を研究するこ

とは、実務における言語を生み出すのに役立つ。その結果、手を差し伸べにくい学習者にも効果的な実践方法を開発することができる。特に、既存の言説と切り離すことで、再考の余地を生み出すことができる。エビデンスを生成するための特に強力な手法には、互いの授業を観察した結果やビデオで撮影した内容の活用や、学校内の教育・学習の仕組みについて子どもにアンケートを取るなどが含まれる<sup>18)</sup>。特定の条件下では、このようなアプローチは、自問自答、創造性、行動を刺激するような中断をもたらす。そうすることで、これらアプローチについて認識されている問題の再構成がなされ、次に、教師が教育の参加や学習機会を妨げるものに対処する際に、これまで見過ごされてきた可能性に関心を持つようになる。

これを実現するための手段として、初等教育から中等教育にかけて教師と生徒との対話による改善の枠組みに関する研究が行われている。そのきっかけとなったのが、2011年から2014年にかけて行われた Messiou と Ainscow の研究である。ここでは、イギリス、ポルトガル、スペインにある中等学校8校において、教員チームによる共同の実践的研究が行われ、地元の大学の研究者の支援を受けて実施されている。各チームは、よりインクルーシブな授業の展開を促進するため、生徒の意見を収集し、それを取り入れる方法で実験を行った。教師は3人組で「レッススタディ」に基づく方式で授業を行った。「レッススタディ」は日本やアジアの国々で確立された、教師の能力を向上させることを目的とした体系アプローチである<sup>19)20)21)22)</sup>。ここでは、Messiou, K., & Ainscow, M. (2020) によって行われた実証研究<sup>23)</sup> の中の一例を紹介する。

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020) は、3名の教師によって行われる合同授業を計画する際に、各クラスの中で特別な配慮を要すると思われる複数の生徒への配慮がどのようになされているかについて着目した。この生徒らを念頭に置いて授業を行うことで、特別な配慮を要する生徒を含む、全ての生徒の学習を促進する新たな方法を生み出すことができるのではないかと彼らは考えた。ある教師は、話しかけてもなかなか話をしてくれない子どもについて言及し、別の教師は、重度の失読症の子どもについて

注目した。これにより、教師たちは自分が受け持つ授業の授業実践方法や計画についてディスカッションするようになった。例えば、生徒に対してホワイトボードに書いてもらうことや、言いたいことを書くのではなく、口頭で繰り返し言わせる形での授業方法の有効性について話し合った。

3名の教師は、授業前に何人かの生徒に議論に参加してもらい、彼らがどのように学習したいかを知る必要があるかという判断に至った。また、多くの異なる生徒がいる状況で各生徒をサポートするための最良の授業計画づくりについてもじっくり考えたと思った。そこで彼らは、それぞれ異なる民族的背景を持つ7人の子どもを選んだ。このうち6人は外国生まれである。教師たちは昼休みにこの子どもたちを集め、詩作技法を学ぶときに使うさまざまな学級活動について、それぞれの好みをランク付けしてもらった。一人の教師が次のように説明した。

当初、子どもたちは私たちが気に入らないと思うような意見を言うことにはかなり抵抗を感じていました。私たちは彼らから少し離れて、録音機をテーブルの上に置いた上で、好きなことや嫌いなことを話してもらいました。私たちの意見を押し付けなければ、彼らはより正直に話してくれるだろうと思ったからです。

この中等教育学校における授業の全体的な目的は、さまざまな技法に対する認識と自信を深めることであった。各教師は、2人の同僚に見守られながら授業を進め、定期的に話し合いを行い、それをもとに変更を加えながら、さらに授業を行った。そのうち、彼らの議論の話題は詳細な内容が多くなっていき、その結果、お互いの課題や自分自身を振り返ることに重点が置かれるようになった。このプロセスの終了時までには、3人の教師は皆、このプロセスを通じて、自分の授業計画や授業の進め方を見直すきっかけが生まれたと云う。その結果、教師たちはこの新しいアプローチが、クラスのメンバーに「心地良くいられる機会」から学ぶ機会を与え、それによって子どもたちの能力に対する教師の期待が前向きに変化していくことに対象となった生徒も気づいたのであった。

この研究から得られた知見を活かし、現在の研究では、学習法と指導法を発展させるための新しいモデルを活用しており、これを「インクルーシブ・インクワイアリー (Inclusive Inquiry)<sup>24) 25)</sup>」と呼んでいる。このモデルでは、教師と生徒を巻き込んだ対話を行い、授業をよりインクルーシブにする可能性を探ることを目的としている。

インクルーシブ・インクワイアリー・アプローチは、現在5カ国（オーストリア、デンマーク、イギリス、スペイン、ポルトガル）の30の小学校で試行されている。このアプローチでは、図1に示すように、相互に関連した一連のプロセスを伴うものである。その中心となるのは、教師と生徒が、どうすればよりインクルーシブな授業ができるかを話し合うことである。

ここで提唱されている対話は、生徒や教師の立場の違いを利用し、実験を促す意図を持った方法で、既存の考え方や慣行に疑問を投げかけ、より包括的な働き方を育むための実験を促すことを目的としている。これにより、一部の学習者の参加を制限する障壁を取り除くことを目指す。

この研究から得られた知見は、この種の教室ベースの研究が、教室以外の、学校生活全般においても、よりよい教師／生徒間の関係性へと前進させる強力な手法であることを示唆した。特徴的なのは、生徒

自身がこのプロセスに参加することで得られる自己肯定感・自己効力感等の付加価値である。また、このアプローチを用いることで、組織にあるさまざまな課題が明確になることも明らかになっている。特に、学校内の現状を打破することが求められることもある。そのため、新しい手法の導入を支援するために教師間の協力体制を強化する必要が出る。それを実現させるため、組織内の柔軟性と、実験的なプロセスを奨励・支援する心構えを持った管理職の積極的なサポートが必要となる。このことは、学校内の文化を変化する必要があることを示唆するものである。

この初等・中等教育で行われている、インクルーシブ・インクワイアリーを、幼児教育へ応用していく意欲的な実践は、2022年時点で管見の限りではなく、期待するところである。

## (2) 学校における発展

インクルーシブ・スクールが何かという特定のモデルは存在しない。しかし、高度なインクルーシブ・スクールに共通しているのは、全ての子ども、特に障がいを持つ子どもや困難を経験する子どもを歓迎し、支援する場であるという点である<sup>27)</sup>。このことは、これらの学校が上記以外の子どもをないがしろにしているわけではない。実際、これらの学校

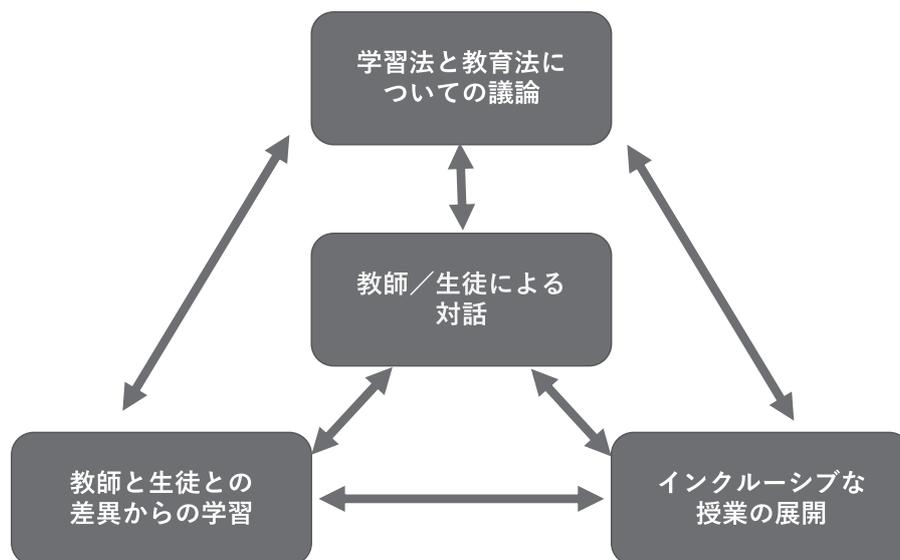


図1 インクルーシブ・インクワイアリー<sup>26)</sup> (Messiou and Ainscow, 2020をもとに作成)

は、すべての子どもが個々に設定された到達目標を達成するための様々な方策を検討している傾向があり、それにより効果を上げている。

子どもの多様性に積極的に対応できるようにするには、個人の違いを修正すべき問題としてではなく、学習を豊かにする機会として捉えられる形で、学校を改革し、実務を改善する必要があるということである。このような概念化の中で、生徒が経験する困難を考察することで、教師は、変化のための課題と、前向きな変化をもたらす方法についての洞察を得ることができる。さらに、このようなアプローチは、協力して問題解決を奨励し支援する文化があれば成功する可能性が高い<sup>28)</sup> <sup>29)</sup>。

この考え方によると、インクルーシブな実践の発展は、特定の状況下にある教師や学校関係者が特別な配慮を必要とする生徒たちと協力し合っ、教育上の障壁に対処することであると考えられる。これらのテーマは、国際的な研究文献のレビューによっても裏付けられている。これは、インクルージョンを促進するための学校の活動の有効性を調査したものである<sup>30)</sup>。要約すると、「インクルーシブ文化」を特徴とする学校があることを示唆するものである。そのような学校では、違いを尊重するという価値観や、全ての子どもに学習の機会を提供する義務について、保護者たちの間である程度の合意が得られている。

このような包括的な文化が、どれほどまでに直接的かつ問題を起すことなく生徒の参加を促進させることができるかどうかは不明である。しかし、このような文化のいくつかの側面は、定義上、一般参加型であると見なすことができる。例えば、教師が多様性を尊重すること自体が、学校というコミュニティの中で生徒が参加できる形であると理解することが可能となる。さらに、このような文化を持つ学校では、組織の形態（特別な配慮を受けるために退学するのではなく、普通教育内で行われる専門家によるサポートや実務（グループワークなど）の形で特徴付けられ、定義上は参加型とみなすことができるものとなる。

これらのことから、インクルーシブ・スクールを発展させようとする試みは、学校コミュニティ内でインクルーシブな価値観に関するコンセンサスを構

築することに注意を払うべきであると云える。このことは、学校の指導者が、インクルーシブな価値観へのコミットメントと、参加型の研究手法を理解できる能力をもとに選ばれるべきであることを意味する<sup>31)</sup>。最後に、学校の努力を損なうのではなく、支援するために、外部の政策環境がインクルーシブな発展に適合していなければならない。

### (3) 幅広いコミュニティの参加

教育におけるインクルージョンとエクイティを促進するために、各国政府は人的・財政的資源を集結させる必要があるが、その中には政府が直接管理できないものもある。そのため、変化のプロセスを支援し、自らのものとすることができる主要な利害関係者間で連携関係を形成することが不可欠となる。このような利害関係者には、保護者、保育者や教師といったその他の教育専門家、研究者、国、地方、学校レベルの管理職者、他の分野の政策立案者やサービス提供者（保健、子ども保護、社会サービスなど）、地域の市民グループ、排除されるリスクのあるマイノリティグループのメンバーなどが含まれる。

保護者による学校活動への参画は特に重要である。一部の国では、保護者と教育当局が密接に協力して、性別や社会的地位、障がいなどの理由で排除されている特定の学習者グループのためにコミュニティベースのプログラムの開発を行っている<sup>32)</sup>。次に必要となるステップとしては、これらの保護者が学校でのインクルージョンを発展させるための変化をもたらす支援に参加することである。

保護者がこのような開発に参加する自信やスキルを持っていない場合、能力開発やネットワークの構築が必要となろう。これには、保護者を支援する団体の設立、子どもと一緒に活動するための保護者の訓練、あるいは、学校や当局と交渉するための保護者のアドボカシー（権利擁護）能力の向上などがあげられる。ここに加えて、子ども自身を含む保護者の信念が、新たな考え方をより包括的な働き方を開発するための学校の取り組みに新しい考え方をもたらしに役立つということが明らかになっている。

これらは全て、家族やコミュニティの役割を変え、子どもへの教育提供法の改善を意味する。この

点については、学校の活動が、雇用者、地域団体、大学、公共サービスなど、地域の他のプレーヤーの活動と首尾一貫した戦略で連携した場合に何が起こり得るかについて、非常に参考となる事例が多くある<sup>33)</sup>。これは、必ずしも学校がより多くのことを実施すべきという意味ではなく、むしろ学校を超えた連携を意味し、各参加者が互いの努力の影響を倍増させることを意味する。

これは、教育システム内のさまざまな主要関係者にも影響を与える。特に、教師、とりわけ管理職にある教師は、自らの存在を、自らの学校に通う子どもたちに対してだけでなく、全ての子どもに対してより広い責任を負うものであると考えなければならない。また、内部組織のパターンを構築し、他校や学校外にある他の利害関係者と柔軟に協力できるようにすべきである。学校制度を管理する側も、学校内で行われる改善活動に応じて、優先順位や仕事の仕方を調整しなければならない。

#### (4) 行政部門の役割

政策は、学校や教室のレベルだけでなく、教育システムのあらゆるレベルで策定される<sup>34)</sup>。同様に、インクルージョンとエクイティの推進は、単に技術的あるいは組織的な変化だけを伴うものではなく、明確な哲学的方向性を持った動きである。したがって、社会がよりインクルーシブな働き方に移行するには、教育制度全体の変化が必要となる。それは、行政がインクルージョンの文化を形成するビジョンを提供するための価値観や考え方における変化から、学校や教室内での大きな変化にまで及ぶ。

教育におけるインクルージョンの文化では、国や地域の行政担当者、地区、学校レベルの幹部の間で、違いを重んじ、協力すること大事さを信じ、全ての子どもに必ず教育の機会を提供するという前提と信念を共有する必要がある<sup>35)</sup>。しかし、教育制度内に存在する文化的規範を変えることは困難である。特に、両立しない多くの圧力に直面し、実践者が直面する問題に対して単独で立ち向かっている傾向が強い状況の中ではなおさらである。そのため、市民社会や他部門を含むあらゆるレベルの指導者は、自らの状況を分析し、地域の障壁と促進要因を特定し、適切な発展プロセスを計画し、インクルーシブな実

践と教育におけるエクイティを管理し得る戦略を行うための指導力を発揮する心構えを持たなければならない。

国や地域の行政担当者は、学校および教育制度のインクルーシブな運営方法を促進する上で重要な役割を持つ。特に、インクルーシブでない差別的な教育上の慣行に挑戦するための条件を整えなければならない。また、インクルーシブとエクイティという普遍的価値の実行性を担保するため、コンセンサスとコミットメントを構築する条件を確立する必要がある。教育におけるインクルージョンの推進には、それ特定のリーダーシップを発揮することが効果的であることが知られている<sup>36)</sup>。これらのアプローチは、教育と学習に焦点が当てられている。つまり、子ども、保護者、教師による強力な支援コミュニティを作り、家族間で教育文化への理解を育み、多くの機関からの支援を促すものである。

また、保護者と学校間による連携により、保護者の教育力が向上し、学校も生徒の多様性に対応できるようになる相互作用が確認されている<sup>37)</sup>。特に、学校間の協働により学校の二極化が緩和され、教育システムの端に追いやられる子どもにとって特に有益となる。さらに、学校がより保護者への協力的な働き方の構築を模索することで、教師が自分自身についてや、自らの仕事をどのように認識するかに影響を与えるということも証明されている。具体的には、学校間で実務を比較することで、教師は成績不振の子どもへの対応について新たな視点で考えることが可能となる。このようにして、学校の確立された手法の中で苦もなく教育を受けることができない生徒は、「問題を抱えている」とみなされるべきではなく、教師が自分の実務を再検討して、その反応性と柔軟性をさらに高めるための課題として考えられるべきである。

#### 4. 考察

国際的な経験、研究、政策文書のレビューから得られた、インクルージョンとエクイティを促進する方法についての理解をまとめると、以下のようになる。

- ① 政策立案は、インクルージョンとエクイティ

という言葉の意味について、明確かつ広く理解された定義に基づき行われるべきである。

- ② 政策上の戦略は、全ての子どもが存在、参加、達成に対する現状の実務がどのような影響を受けるかに関する証拠に基づいたものでなければならない。
- ③ 教師がインクルーシブな実務を展開する際に、学校全体による支援の受け方に重点を置くべきである。
- ④ 行政の教育部門は、インクルージョンとエクイティの推進にリーダーシップを発揮しなければならない。
- ⑤ 政策立案では、子ども自身を含む、子どもの生活に関わる全ての人の経験と専門知識を活用すべきである。

これまで述べてきたように、実証実験や協働を促進する手段としての知見の活用が中心的な戦略であると考えられる。Copland (2003) は、探究が、学習への参加を促進するために必要なリーダーシップの分散を可能にする「エンジン」であり、かつ、共通の目的のもとにコミュニティを結びつける「接着剤」になり得る<sup>38)</sup>と指摘する。

これらのプロセスを考える一つの方法は、「エクイティの相互関係 (ecology of equity)」の中でリンクしていると考えること<sup>39)</sup>である。これにより、子どもの経験や成績がどの程度まで公平であるかは、教師や学校の教育実践だけに依存すべきではないようになる。それどころか、学校外から学校内に入り込むさまざまな相互作用のプロセスに依存するのである。これらには、学校がサービスを提供する地域の人口統計、子どもたちを学校に通わせることができる(あるいはそれができない)人々の歴史や文化、これらの人々が直面する経済的な現実などが含まれる。さらに、貧しい地域と豊かな地域が生まれる、移民グループを受け入れる地域もあれば受け入れない地域もあるといった、社会経済的なプロセスも関係している。また、教育における専門性、地域レベルでの意思決定、国レベルの政策決定などといった広義の政治的影響、およびエクスクルージョンや保護者の選択などの問題に関して学校同士が与える影響に左右される。

この相互関係を構成するさまざまな要素の複雑さと、より公平な教育システムを実現するための意味を認識することも重要である。われわれが学校の改善プロジェクトに取り組む際、エクイティの問題が発生する、以下の3つの相互関係を有する領域を考えることが有用であると考えている。

- ① 「学校内 (*Within schools*)」これは、学校や教師の実務から生じる問題である。この問題には、子どもがどのように教育を受け学習に取り組むのか、教師集団の編成方法とその結果としてのさまざまな機会、学校を特徴付ける社会的関係と個人的支援の種類、達成度、性別、民族、社会的背景などの多様性に対して学校がどのように対応するのか、そして、学校が家庭や地域社会と築く関係性などが挙げられる。
- ② 「学校間 (*Between schools*)」これは、地域の学校制度の特徴から生じる問題である。この問題には、地域毎にさまざまなタイプの学校が出現する方法、これらの学校がさまざまな地位を獲得し、成績や優先傾向をもとにした階層制度が形成される方法、学校が競争または協力する方法、異なる学校に通いながらも同じような背景を持つ子どもを集結させる統合および分離のプロセス、学校間の教育機会の配分、そして、全ての学校の子どもが同様の機会にアクセスできる範囲などである。
- ③ 「学校外 (*Beyond schools*)」この広範囲に及ぶ領域には、学校が活動するより広範な政策的文脈、子どもがどのように学び、成長するかを形成する家庭内のプロセスやリソース、学校で働く専門家の関心や理解、そして、学校が教育を提供している地域の人口統計、経済、文化、歴史などが含まれる。さらには、国や、多くの点では世界レベルでの社会的・経済的プロセスも含まれており、そこから地域の状況が生まれるものも含まれる。

このように考えると、個々の学校が各々の問題に取り組むためにできることは多くあり、そのような行動は子どもの経験に大きな影響を与える可能性が

高いことが明らかであり、さらには、あらゆる場所で生じている不公平を露わにすることができるかもしれない。しかし同様に、これらの戦略が、学校間や学校外の問題に学校が直接取り組むことに役立たないことも明らかである。一方で、子どもの家族が利用できるリソースを増やすことを可能とするための学校の戦略はない。学校の戦略は、安定した子どもを生み出し続けることや、移民のパターンの根底にあるグローバルなプロセスに対処することもできない。しかし、学校へのアクセスの問題、あるいは学校への子どもの配分の問題は、複数の学校が共通の課題として協力すれば、解決できる可能性がある。

大人の行動が変わらなければ、弱い立場にある子どもたちの結果を変えることはできないという考えのもと、協調的で持続的な取り組みを促す努力が必要となる。そのためには、政策立案や実務レベルから、特別な配慮を必要とする子どもたちへの支援を進めなければならない。つまり、これらのレベルにおける実現可能な内容を想像する能力を高め、それを実現するための責務を強める必要がある。そのためには、これまで当たり前だと思われてきた前提、つまり、特定のグループの子どもに対する期待、彼らの能力や行動に関連する前提に立ち向かうことも必要となるだろう。

## 5. 結語

本稿は、教育システム内に、包括と公平（インクルーシブ・インクワイアリー）を組み込むアプローチの紹介と、アプローチを提唱した Ainscow を中心に、国際的な実証研究を通して、包括と公平を促進するための方法を提言した。その結果、プロセスを考える一つの方法は、「エクイティの相互関係 (ecology of equity)」の中でリンクしている、「学校内 (Within schools)」、「学校間 (Between schools)」、「学校外 (Beyond schools)」の3つの相互関係を有する領域を考えることが有用である。また、政策立案や実務レベルからの見直しも必要になるため、各国は、より強力な包括と公平に向けての強い責務を負う必要があるだろう。

## 引用・参考文献

- 1) UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: Author.
- 2) OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: Author.
- 3) UNESCO. (1994). *Final report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: Author.
- 4) UNESCO. (1994). *Final report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: Author.
- 5) Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd Revised ed., pp. 149-170). London: SAGE.
- 6) UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: Author.
- 7) United Nations. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: Author.
- 8) Lauchalan, F., & Fadda, R. (2012). The 'Italian model' of full inclusion: Origin and current directions. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 107-119). Maidenhead: Open University Press.
- 9) Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristenson, P. H., & Hautamaki, J. (2011). *Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland*. Helsinki: SITRA.
- 10) Takala, M., Pirttimaa, R., & Tormane, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- 11) Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 862-875.
- 12) 文部科学省 (2019)。日本の特別支援教育の状況について。 [https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf).
- 13) UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Author.
- 14) Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- 15) Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- 16) Ainscow, M. (2016b). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- 17) Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (pp. 65-83). New York: Teachers College Press.

- 18) Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- 19) Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- 20) 有本昌弘 (2019)。「レッスンスタディで授業と学校を強化する」再考：「ペダゴジー改善にアセスメントを使う」から、東北大学大学院教育学研究科研究年報 67(2)、163-179。
- 21) 陳雨 (2020)。中国農村部におけるレッスン・スタディの普及、広島大学大学院人間社会科学研究科紀要。教育学研究 (1)、656-665。
- 22) 草薨佳奈子 (2021)。レッスンスタディの再文脈化：インドネシアの中学校教員の実践と社会的統制、教育学研究 88(2)、259-272。
- 23) Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research*. (In Press)
- 24) Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 768-781.
- 25) Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research* (In Press).
- 26) Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Journal of Educational Research* (In Press).
- 27) Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London: Routledge.
- 28) Ainscow, M. (2016a). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge World Library of Educationalists series.
- 29) Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- 30) Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London: Routledge.
- 31) Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. (27pp).
- 32) Miles, S. (2002). *Family action for inclusion in education*. Manchester: Enabling Education Network.
- 33) Kerr, K., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Bristol: Policy Press.
- 34) Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- 35) Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. London: Routledge.
- 36) Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. (27pp).
- 37) Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.
- 38) Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- 39) Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.

受付日：2022年2月24日

受理日：2022年4月19日