

# オーストラリアの学校におけるインクルーシブ教育

—クイーンズランド州の公立学校を事例として—

本 柳 とみ子

## はじめに

本稿は、オーストラリアの学校教育において、生徒の多様な教育的ニーズに対応するための方途として重視されるようになってきているインクルーシブ教育（inclusive education）について、政策と実践の両面から考察し、その現状を明らかにすることを目的とする。国境を越えた人の移動が活発となり、社会における文化的多様性への対応が重要度を増している。また、グローバリゼーションや情報通信技術の発達などが社会構造を大きく変化させ、「多様性」は文化的側面をはじめとして、社会的、経済的、政治的側面など広い範囲に及び、複雑化している。そうした中で、多くの国において学校教育ではこれまで以上に生徒の多様な背景を理解しながら、すべての生徒を「包摂」し、個々の生徒が自立して生きていくための可能性を最大限に伸ばすことが求められている。

教育は個人の生活における経験のプロセスとその成果によって成立する。そのため、社会やそこに表象された文化の影響を強く受ける。また、学校は学習の場であるとともに、社会的秩序を維持するための機関でもあり、時には「多様性」の影響を抑制することも必要となる。しかし、重要なことは、学校が「多様性」や「差異」を認めながら、そこに存在する不平等を解消し、生徒の学業を達成させることである<sup>(1)</sup>。そのための方途として近年重視されるようになってきているのがインクルーシブ教育である。インクルーシブ教育は、障害のある生徒を対象として始まったもので、すべての生徒を「排除」することなく通常の学校に受け入れ、その中で可能な限り一人一人のニーズに合わせた対応を行う教育である。さらに、近年はその概念が障害以外の要素にも広がるようになり、社会経済的状況や学習能力など多様な要素が「排除」の理由に含められるようになってきている<sup>(2)</sup>。

インクルーシブ教育に関する研究は、日本においても少しずつ広がっている<sup>(3)</sup>。多くが障害児教育の観点から研究されているが、特に2007年度から本格的に実施されている特別支援教育をインクルーシブ教育と関連づけて行う研究が少なくない。その中には、障害のある生徒を分離していたこれまでの教育が、インクルージョンに一步近づいたと見るものもある<sup>(4)</sup>。しかし、同制度が現場で定着するためには、具体的な支援のための専門的な知識や技術の向上が必要とされ、支援体制の構築など解決すべき課題も存在する<sup>(5)</sup>。また、両者には理念として共通する点は見られるが、実態には大きな差がある<sup>(6)</sup>。

そこで本稿では、インクルーシブ教育の世界的動向について整理したあと、オーストラリアのイン

クルーシブ教育について考察し、その現状を明らかにする。インクルーシブ教育に関する研究では、欧米の事例が取り上げられることが多く、オーストラリアの事例は障害児教育の分野を除くとさほど多くない。また、障害に関わるニーズ以外の多様なニーズを扱った研究も管見の限り見あたらない。しかし、オーストラリアの学校における生徒の教育的ニーズは多様化しており、様々な理由により学校教育から「排除」される生徒は増加している。その中で、インクルーシブ教育によってすべての生徒を学校教育に包摂し、学業を達成させようという動きが強まっている。それゆえ、「多様性」への対応という観点からもオーストラリアのインクルーシブ教育について研究することは有意義であると考ええる。

なお、連邦国家オーストラリアでは初等・中等教育および教員養成に関しては各州および準州（以下、州と記す）が管轄しており、それぞれに制度が異なる。本稿ではクイーンズランド州を考察対象とするが、同州では2010年を目標とした教育改革が行われており、「多様性」への対応としてインクルーシブ教育が推奨されていることがその理由である<sup>(7)</sup>。

## 1. インクルーシブ教育の世界的動向

インクルーシブ教育は、1990年前後からアメリカやカナダを中心に広がり、また、ヨーロッパにおいても、社会的排除に対応する政策と結びつきながら、この用語や概念が浸透してきた<sup>(8)</sup>。近年は各国で重視されるようになってきているが、それには、1994年にユネスコとスペイン政府の共催で開かれた「特別ニーズ教育世界会議」で採択された「サラマンカ宣言」(The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education)や、2006年に国連で採択された「障害者権利条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)などが影響している。

「特別ニーズ教育世界会議」は、「万人のための教育」(Education For All)として掲げられた国際的な取り組みの一環として開催されたもので、「特別な教育的ニーズ」<sup>(9)</sup>を有する子どもを「排除」せず、すべての子どもを受け入れる教育の追求をめざしており<sup>(10)</sup>、その指導原理としてインクルーシブ教育の理念が推進された。一方、「障害者権利条約」は1975年の「障害者権利宣言」や1981年の国際障害者年などの取り組み以降、障害者の教育に関する改革が世界各国で行われるようになり、それまで公教育から「排除」されていた障害を有する子どもにも学校教育を保障することが重視されるようになる中で制定された。同条約では第24条の教育条項に、「締約国は、あらゆる段階におけるインクルーシブな教育制度および生涯学習を保障しなければならない。」とあり、教育の基本原則が規定されている。

嶺井は、教育条項との関係において重要となる他の条項について考察し、第1条が、社会参加を阻む原因が医療的な対象となる損傷にあるのではなく、すでに作られてしまっている社会的障壁にあるという「社会モデル」の考え方に基づいて規定されていることに注目している。そこでは、「排除」の原因が個人ではなく、社会の構造にあるとされ、それを解決することが求められている。第2条では、「障害に基づく差別」や「合理的配慮」といった重要な言葉が明確に定義されている点も重要で

あると指摘している<sup>(11)</sup>。また、荒川は、インクルーシブ教育の動向を把握するために、その理論を類型化することの有効性を指摘しており、ダイソン（Dyson）<sup>(12)</sup>とエインスコー（Ainscow）<sup>(13)</sup>による分類をもとに、動向を以下のように整理している。インクルージョンに関する言説においては、対象となる人が、障害児からすべての子ども・すべての人へ拡大し、扱われる問題も、障害から貧困、ジェンダー、マイノリティなど種々の社会問題へ、さらに舞台となる場も学級、学校からコミュニティへと拡大している。そこでは「学習への参加の保障」と「多様性の尊重」の2つが重要な原則となっており、特に、通常の指導法やカリキュラムが多様なニーズに応えられることが肝要である。また、特定の生徒からすべての生徒に焦点を移し、誰もが学習に参加できるようにする必要がある。すなわち、「多様性」の尊重と参加の保障に基づく通常教育、中でもカリキュラム改革とサポート体制の構築、それをすすめるための共同の原則がインクルーシブ教育の大きな流れとなっている<sup>(14)</sup>。

以上のように、インクルーシブ教育は障害のある子どもたちへの教育から始まり、次第に障害以外の多様な背景を有する子どもにも広がり、すべての生徒を通常の学校に「包摂」して教育を行う概念として広がりを見せている。また、「排除」の問題をただ単に就学の「場」に限定するのではなく、カリキュラムや教授法などを改善し、生徒の多様な教育的ニーズに対応した実践を行い、だれもが教育への公平な「参加」を保障されることに重点が置かれている<sup>(15)</sup>。さらに、インクルーシブ教育は、「教育に関係する者すべてが担うべきもの」<sup>(16)</sup>であり、特定の者だけが行うものではない。そのため、教育に直接携わるすべての教員がインクルーシブ教育に対する理解を深め、実践に必要な資質・能力を習得する必要がある。

## 2. クイーンズランド州におけるインクルーシブ教育の社会的背景

オーストラリアでは、1970年代に国家として多文化主義を採用して以来、これを推進するためには教育が重要な役割をはたすと考え、学校教育においても生徒の文化的・言語的多様性を尊重し、多文化主義の理念に基づく教育を実施してきた。オーストラリアの多文化主義は、文化的背景に関わりなく、だれもが平等な権利を得られる「社会的公正」（social justice）がその理念となっているが、1990年代以降は「包摂」（inclusiveness）がオーストラリアにおける多文化主義の新たな目標として位置づけられ、すべてのオーストラリア人を社会に「包摂」することによって、国家が統合され、多文化主義が成功へと導かれると認識されている<sup>(17)</sup>。また、2007年の総選挙で政権を獲得した労働党は、オーストラリア国内の困窮者問題<sup>(18)</sup>を深刻に受け止め、「社会的包摂対策室」（Social Inclusion Unit）を設置するなど、「包摂」に向けた活発な政策を展開している<sup>(19)</sup>。

こうした中で、オーストラリアの学校では、「社会的公正」<sup>(20)</sup>を実現するために、移民や難民など文化的マイノリティの生徒の不利な立場を是正しながら、すべての生徒を対象とする多文化教育が行われている。オーストラリアの多文化教育は、移民などのエスニシティへの対応を基本としているが、近年はあらゆる側面の「多様性」を包摂し、個々の生徒のニーズに対応するインクルーシブ教育によって「社会的公正」の実現にアプローチする動きが強まっている。「サラマンカ宣言」や「障害

者権利条約」により、学校ではすべての生徒が適合できるインクルーシブな環境の整備を行わなければならないという考えが広がってきていることや、「包摂」が政策の重要な基盤となっていることなどがその背景となっている。本稿で取り上げるクイーンズランド州は、その中で特にインクルーシブ教育を推進している州である。

クイーンズランド州におけるインクルーシブ教育は、連邦政府の「障害者差別禁止法」(*Disability Discrimination Act 1992*) や州政府の「差別禁止法」(*Anti-Discrimination Act 1991*) など各種の法律が実施の根拠となっており、特に人権擁護の観点から重視されている<sup>(21)</sup>。また、他国と同様に、障害のある生徒を通常クラスに統合することから始まり、次第にその他の要素にも広がって、文化的・言語的背景、宗教、信条、価値、ジェンダー、社会経済的状況のほか、学習能力や居住地、怠学や逸脱行動など多様な理由により学校から「排除」されがちな生徒をすべて包摂する教育とされている<sup>(22)</sup>。州におけるそうした概念の広がりには、「サラムンカ宣言」などのほかに、1990年代後半から実施されている州の経済改革が大きく関係している。州が経済的に発展するためには、すべての生徒を学校教育に包摂し、学業を達成させ、州の発展に貢献できる人材として育成する必要があるからである。

教育改革は2010年を目標としたプロジェクト「クイーンズランド州の教育2010」(*Queensland State Education 2010*, 以下、QSE2010と記す)を中心に行われ、学校教育における「公平性」(*equity*)と「包摂」が特に重視されている。学校には多様な生徒が就学し、それぞれに異なる背景や状況を抱えている。すべての生徒が中等教育段階を修了し、社会で生きていくための能力を獲得するために、学校はあらゆる生徒を包摂するカリキュラムを実施して「多様性」に適切に対応する必要があるからである。そのためには、「公平性」をめざす多文化主義の原則もカリキュラムに組み込む必要がある<sup>(23)</sup>。また、個人の置かれている状況やその背景、人生の出発点における状況等に関わりなく、すべての生徒が学校教育へのアクセスを保障され、教育への参加を成し遂げ、個に応じた成果を達成することも不可欠である<sup>(24)</sup>。QSE2010では「公平性」に関わる新たな優先課題を設定し、その中に、先住民、障害や学習困難を抱える生徒、社会経済的に低い階層の生徒など、教育において特に不利益を被っている集団をそこに含めている。そこからは、教育省がインクルーシブ教育の必要性を強く認識していることが推察できる。

### 3. クイーンズランド州のインクルーシブ教育政策

インクルーシブ教育に関わる州の政策文書で、主要となるもののひとつが教育省の発表した「インクルーシブ教育声明」(*Inclusive Education Statement 2005*)であり、同声明には州におけるインクルーシブ教育の理念、基本原則、教育省の果たすべき役割、有効性を判断するための指標などが示されている。

同州におけるインクルーシブ教育は、「すべての生徒に公平かつ適切な教育の機会を提供し、教育成果を最大限に高める」という州の公教育の理念を反映するものであり<sup>(25)</sup>、質の高い教授学習を実

施し、生徒の学習成果を高め、生涯を通して学び続ける素養を身につけさせること、学習の障害を取り除き、教育における不公正を是正すること、すべての生徒に多様性の理解と尊重を促し、グローバルな民主主義社会に参加するための知識と技能を確実に身につけさせることがその基本原則となっている<sup>(26)</sup>。

インクルーシブ教育の実施に向けて教育省が担うべき責務は、教育的に不利な状況にある生徒のニーズに対応し、多様性を活用したカリキュラムを開発すること、差別や偏見を排除し、生徒の意見を尊重した民主的な学習を保障すること、また、コミュニティの参加を促進し、そのニーズに対応しながらインクルーシブ教育の重要性を反映した政策やイニシャチブを実施することである。

さらに、声明では制度と実践の2つの側面についてインクルーシブ教育の有効性を判断するための指標が以下のように示されている（表1）。

表1 インクルーシブ教育の有効性を判断するための指標

| 制度面の指標  | 教授学習面の指標  |
|---|---|
| ① あらゆる政策、実践、意思決定において「公平性」と「社会的公正」の原則を組み込む。<br>② 貧困、ジェンダー、障害、文化的・言語的多様性、セクシュアリティなど、「多様性」への認識を高めるための研修機会を提供する。<br>③ 学校コミュニティと他機関との効果的な連携を行う。<br>④ 効果的な実践を記録し、情報を提供する。<br>⑤ 社会的公正および民主主義の原則に基づいた計画を立案する。<br>⑥ 多様な集団の教育へのアクセス、参加、成果、残留率等に関わるデータを活用して、制度の発展状況を吟味し、更なる発展に向けて取り組みを続ける。 | ① すべての生徒に対する高い期待を根底に据えて、「弱点を非難する文化」を排除する。<br>② 多様な集団のニーズに適したカリキュラム、教授、評価を実施する。<br>③ 生徒や地域のニーズに合致した知的価値を有するカリキュラムを実施する。<br>④ 有効なデータや研究結果に基づいたカリキュラムを実施する。<br>⑤ 個々の生徒の知識・技能と学業成就に必要な知識・技能を連結する。<br>⑥ 明晰かつ支援的な教授活動を行う。<br>⑦ 生徒を教授学習のパートナーに位置づける。<br>⑧ 生徒の多様な興味、知識、技能、経験が学習の中心となるカリキュラムを実施する。 |

出所：Education Queensland (2005) *Inclusive Education Statement 2005* により筆者作成。

一方、教育省はインクルーシブ教育を実施するための「手続き」を示した政策文書（CRP-PR-009: *Inclusive Education*）<sup>(27)</sup>も公表しており、そこには、教育省の各担当、学校長、教員など教育関係者の果たすべき責任が具体的に示されている。特に、教員に関しては、生徒の文化や背景を考慮した個に応じたカリキュラムの実施、個別教育計画の作成と実施、教育政策の理解、生徒の教育へのアクセスと参加の促進、保護者やコミュニティとの連携、学習状況や教育的ニーズの把握と関係者への報告など、インクルーシブ教育の理解と多様な実践力が求められている<sup>(28)</sup>。こうした資質・能力を育成するため、クイーンズランド州では2006年以降すべての教員養成課程にインクルーシブ教育に関する学習が義務づけられ、理論を学習するだけでなく、教育実習においてもこれを扱い、理論と実践を統合した学習を行うことが求められている。

以上見てきたように、クイーンズランド州の政策では、「公平性」と「社会的公正」を原則とするインクルーシブな教育制度をまず確立し、行政、学校、地域の緊密な連携を構築することが肝要とさ

れている。また、実践の有効性は教授学習によって判断されるため、学校は効果的なカリキュラムを実施し、すべての生徒に対して支援的な教育活動を行わなければならない。さらに、誰もが安心して学習に参加できる環境を設定し、周縁化されている生徒を含め、すべての生徒に対して有効な実践を全教職員で行うことが求められている。州政府のこうした政策をふまえながら、次節では、学校におけるインクルーシブ教育の実践事例について考察する。

#### 4. 州立学校におけるインクルーシブ教育の実践

事例とするのは、クイーンズランド州中部のバンダバーグ（Bundaberg）市にあるノービル初等学校（Norville State School）である。同校は1971年の創立であるが、過去15年ほどの間に刷新的な改革を実施し、特別なニーズを抱える生徒とそうでない生徒が同じクラスで学習する「統合クラスモデル」（Cluster Model）を開発し、全校でインクルーシブ教育を推進している。その結果、2007年にはクイーンズランド州における「優秀学校賞」（Showcase Award for Excellence in Schools）のインクルーシブ教育部門賞を受賞しており、その事例は有意義な考察対象であると考えられる。

同校は、就学前から第7学年までの教育を行う州立の初等学校で、2007年の生徒数は890名である。市の郊外に位置する同校の周辺では、近年は新たな住宅開発がほとんど行われておらず、高齢化が進行している。しかし、同校の就学者数は年々増加しており、約70%の生徒が学区外<sup>(29)</sup>から通学している。学区外の生徒の中には、同校で実施しているインクルーシブ教育により就学を希望する生徒も少なくない。また、10%の生徒が障害などによる特別なニーズを抱えており、5%が先住民生徒である。また、社会経済的階層も多様である。教員は、校長、副校長、クラス担任などの専任教員のほか、作業療法士や言語療法士などの訪問教員を合わせると100名近い。

インクルーシブ教育は教育活動全般において実施されているが、特に力点が置かれているのが、統合クラスによる通常の学習プログラムである。先述のように、同校では障害の有無に関わらず、すべての生徒が通常クラスに在籍し、原則として在籍する学級で教科学習を行っている。学級編成は異年齢集団の縦わりで、発達段階の異なる生徒による協働学習が推進されている。学級は通常2名の教員が担当しているが、統合クラスは学級担任2名と特別教育担当教員1名の計3名が担当する（表2）。担任は最低2年間同じクラスを担当する。授業は担任が協働体制で一斉に行うが、必要に応じて個別対応も行う。また、担任以外の教員や保護者のボランティアが教室に入って支援することもあれば、別室で専門教員が指導を行うこともある。

同校には、インクルーシブ教育を推進するための特別ニーズ委員会が設置されている。委員会は、校長、副校長、ガイダンス担当、特別教育主任および特別教育担当教員（2009年は11名）、初等教育部門代表、学習支援教員（2名）で構成され、個別教育計画案の作成、特別ニーズの認定、予算作成、学級担任の責任範囲の明確化、支援優先順位の決定、特別ニーズへの認識を高めるプログラムの開発などを行っている。また、学習支援教員や補助教員も複数配置されており各学級の支援に携わっている。

表2 学級編成（2009年）

| クラス | 学年       | 教員数 | クラス | 学年       | 教員数 |
|-----|----------|-----|-----|----------|-----|
| A   | 就学前（統合）  | 2   | K   | 4        | 1   |
| B   | 就学前      | 2   | L   | 4/5年（統合） | 3   |
| C   | 就学前      | 1   | M   | 4/5年（統合） | 3   |
| D   | 就学前      | 1   | N   | 4/5年（統合） | 3   |
| E   | 1年       | 1   | O   | 5年       | 1   |
| F   | 1/2年     | 3   | P   | 6/7年     | 2   |
| G   | 1/2年（統合） | 3   | Q   | 6/7年     | 3   |
| H   | 1/2年（統合） | 3   | R   | 6/7年（統合） | 3   |
| I   | 3年       | 2   | S   | 6/7年（統合） | 3   |
| J   | 3年       | 2   | T   | 7年       | 1   |

出所：Norville State School, *School Newsletter* 2009年1月29日号により筆者作成。

カリキュラムは、全国共通の主要学習領域（key learning area）<sup>(30)</sup>である8教科を中心に編成されているが、生徒やコミュニティのニーズと興味・関心への対応を重視した実践が行われている。教員は「生産的教授法」（Productive Pedagogies）<sup>(31)</sup>やマイクロティーチングを積極的に活用し、評価や成績通知方法と統合させながら、個々の生徒に応じた指導を行っている。また、個別学習プログラムが作成されて、個に応じた学習目標が設定され、学習内容や使用教材も生徒に適合するように改編されている。さらに、教職員による協働体制の構築、「多様性」を尊重した実践、実践の継続の見直しとリフレクション、積極的なカリキュラム改革、教員研修の充実などもインクルーシブ教育の重要な側面となっている。

また、通常のカリキュラム以外にも様々な発展プログラムが実施されている。最も活発に行われている課外活動のひとつが音楽プログラム<sup>(32)</sup>であり、その中には手話合唱が含まれている。これは聴覚障害を有する生徒が在籍することにより始められたものであるが、障害のない生徒も多数参加しており、手話の能力を向上させるとともに、聴覚障害への理解を深める上でも効果が得られている。また、英語を母語としない生徒のための第二言語としての英語（English as a Second Language）教育、先住民生徒のための支援プログラム<sup>(33)</sup>、多面的知能（Multiple Intelligence）モデルに基づいた才能教育<sup>(34)</sup>、生活態度支援プログラム、社会性スキル向上プログラムなども実施されており、いずれのプログラムもインクルーシブ教育の重要な側面を担っている。また、各プログラムが個別に切り離されて実施されるのではなく、すべての教員が連携して活動することによってプログラムが有機的に統合されている。さらに、保護者や地域コミュニティ、外部の関係機関などとも密接に連携している。保護者に対する研修プログラムが各種実施されており、研修を受けた保護者が授業での読書指導、宿題支援、行事の支援などに積極的に関わっている。

以上のように、同校では生徒の教育的ニーズに応じられるように多様なプログラムが全校レベルで実施されているが、個々の生徒がどのようなニーズを有しているかをまず把握する必要がある。そう

したニーズを把握するのは基本的には各担任である。図1は「全校支援計画」の流れを示したものであるが、担任は、就学時に提出される書類や保護者との面談、さらに生徒の観察を通してニーズの有無を確認する。確認は学校が作成しているチェックリストを用いて行い、ニーズがある場合は学習支援教員とともに学級における個別学習プログラムを作成し、それを実施する。一方、担任だけでは対応が難しい場合には、特別ニーズ委員会に照会し、専門的な助言を得ながらさらに高度な個別教育プログラムを作成する。

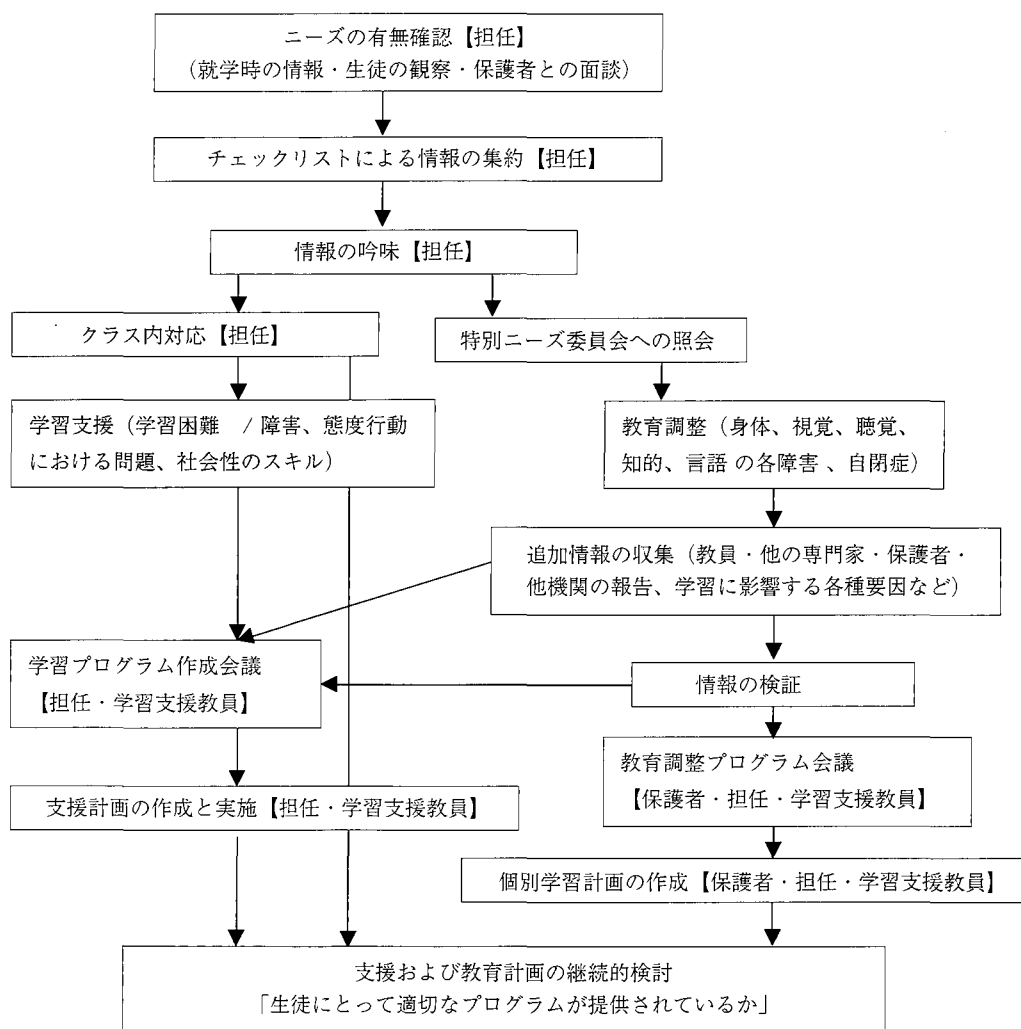


図1 「全校支援計画」による支援の流れ

出所：Norville State School, *Inclusive Schooling: Guidelines and Procedures for supporting the diverse needs of all our students*. により筆者作成。



また、インクルーシブ教育が効果的に実施されているかを判断するためのチェックリストも作成されており、生徒の多様なニーズへの対応がなされているか、効果をさらに高めるためには何が必要であるか等を教員自身が判断するのに役立てられている。項目は、①教授ストラテジー、②授業の構成、③授業の管理、④教員による情報伝達、⑤生徒による学習内容の発表、⑥使用できる教材や機器であり、これらの項目から実践においてどのような側面が重視されているかが推察できる。

このように、担任にはニーズの有無を判断し、ニーズに対応したプログラムを作成し、実施するための力量がかなり要求される。また、教育活動の成果は教員の力量に負うところが大きいという認識から、同校では教員研修が重視されており、毎年80%以上の教員が何らかの研修に参加している。研修のテーマは個々の教員のニーズに応じたものであるが、生徒の教育的ニーズの把握、手話、教室における生徒の掌握、評価方法、障害のある生徒の指導など、インクルーシブ教育を実践する上で必要な知識や技能も研修を通して習得されている。

## おわりに

本稿では、オーストラリアにおけるインクルーシブ教育についてクイーンズランド州を事例とし、政策および実践の両面から考察した。考察により、クイーンズランド州の教育政策では、これまでのインクルーシブ教育が対象としてきた障害のある生徒ばかりでなく、多文化教育で重視される文化的・言語的多様性や、それ以外の多様な要素をすべて包摂し、個々の生徒の教育的ニーズに対応するための実践あるいは改革運動として行われていることが明らかになった。クイーンズランド州のインクルーシブ教育は、さまざまな理由により不利な立場に置かれている生徒を学校教育に包摂することによって、すべての生徒が教育へのアクセスと参加を保障され、教育から得られる成果に関してもこれが公平に得られるよう条件を整備しながら、学業を達成させるものである。それはまた、多文化主義の理念である「社会的公正」や、1990年代以降新たな目標として位置づけられた「包摂」の理念、さらに、州の教育改革とも連結して、政策を実現するための重要なイニシャチブとなっている。

本稿では、学校における実践事例についても考察を行った。その結果、学校では州の教育政策を具現化する実践が全校レベルで行われ、政策を実現するためのカリキュラム改革が積極的に行われていることが明らかになった。カリキュラムでは多様なプログラムによってすべての生徒を学校教育に包摂し、個々の生徒のニーズへの対応がなされている。また、保護者や地域コミュニティ、外部の関係機関などとも密接な連携が行われている。さらに、教員研修も活発に行われ、教員がインクルーシブ教育を実施するための力量形成にも力点が置かれている。

こうした実践による効果としては、まず、生徒の学力向上が挙げられる。取り組みを始めて以降、事例校では州の統一学力テストの結果が向上しており、特別な支援を必要とする生徒の割合も減少している。また、生徒の問題行動が減少し、生徒や保護者の学校に対する満足度も年々高まり、州の平均を上回るようになっている。インクルーシブ教育への取り組みにより、同校への就学を希望する生徒が増加し、学区外からの就学者が多数を占めていることは先述の通りである。また、教員自身も自

分たちの取り組みに自信と誇りを持ち、職務に対する満足度も高い<sup>(35)</sup>。同校の実践は、州教育省が示すインクルーシブ教育の指標にも合致しており、政策との整合性が見られることから、政策と実践が統合された有意義な事例である言えよう。

本研究における政策と実践の両側面からの考察を通して、クイーンズランド州ではインクルーシブ教育によって「多様性」への対応が行われ、「社会的公正」を実現しようとしていることが明らかになった。「多様性」が広がる現代社会において、学校教育ではいかなる生徒も「排除」することなく、そのニーズに適切に対応することが求められる。それゆえ、インクルーシブ教育は今後各国でさらに重視されると考えられる。オーストラリアの事例についてはさらに考察を深め、課題も明らかにしながら、日本におけるインクルーシブ教育の可能性についても研究を行いたい。

注(1) Ashman, A. & Elkins, J. (Eds.) (2005) *Educating children with diverse abilities*, Frenchs Forest, NSW : Pearson Education, p. 8.

(2) Forlin, C. (2004) "Promoting inclusivity in Western Australian schools", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 185-202.

(3) 荒川智 (2008) 『インクルーシブ教育入門』 クリエイツかもがわ；嶺井正也・シャロン・ラストマイヤー (2007) 『インクルーシブ教育に向かって―「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」へ』 八月書館；鈴木文治 (2006) 『インクルージョンをめざす教育 学校と社会の変革を見すえて』 明石書店。

(4) 乾美紀・中村安秀編 (2009) 『子どもにやさしい学校―インクルーシブ教育をめざして』 ミネルヴァ書房, pp. 3-4。

(5) 横尾俊 (2008) 「我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―英国の教育制度における『特別な教育的ニーズ』の視点から―」 『国立特別教育支援教育総合研究所研究紀要』 第35号, p. 123。

(6) 荒川智, 前掲書。

(7) インクルーシブ教育は他の州でも推進されている。各州の教育大臣会議で策定された国家としての学校教育目標では、文化的にインクルーシブな教育実践が特に重視されているが、障害以外の要素をインクルーシブ教育に含めるか否かについての考え方には州ごとに違いが見られる。しかし、「差異」を重視し、多様な生徒のニーズに対応する取り組みは「社会的公正」の観点からいずれの州でも重視されている。

(8) 荒川智, 前掲書。

(9) 「特別な教育的ニーズ」(special educational needs) という概念が広がったのは、1978年に英国で障害児(者)の教育に関する調査報告書(「ウオーノック報告」)が発表されて以降であり、その後は世界的に広がっている。

(10) 嶺井正也・シャロン・ラストマイヤー, 前掲書, p.18。

(11) 同上書, pp. 38-40。

(12) アラン・ダイソン (2006) 「インクルージョンとインクルージョンズ」 ハリー・ダニエルズ, フィリップ・ガードナー編, 中村満紀男, 窪田眞二監訳 『世界のインクルーシブ教育』 明石書店, pp. 126-127。

(13) Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*, London : Routledge Falmer, pp. 14-23.

(14) 荒川智, 前掲書, pp. 157-158。

(15) 同上書, pp. 157-158。

(16) Education Queensland (2005) *Inclusive Education Statement 2005*.

<http://education.qld.gov.au/student-services/learning/docs/includedstatement2005.pdf> (2008年11月16日閲)

覧)

- (17) National Multicultural Advisory Council (1999) *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness*, Canberra, ACT: Commonwealth of Australia.
- (18) オーストラリアでは 1990 年代の終わり頃から経済格差、失業、貧困などの問題が深刻な社会問題となっている。
- (19) 梅田久枝 (2008) 「オーストラリアの格差問題対策—労働党新政権の政策展開」国立国会図書館調査及び立法考査局編『外国の立法』No. 236, pp. 154-162.
- (20) 学校教育における「社会的公正」とは、教育へのアクセス (access) と参加 (participation) においてすべての生徒に平等な権利を与え、さまざまな理由により不利な立場に置かれている生徒をも学校教育に包摂し、教育から得られる成果 (outcome) に関してもこれが公平に得られるように条件を整備しながら、個々の生徒の可能性を最大限に伸ばすものである。Lingard, B. (1995) “Social Justice and Education, *Implications of Social Justice Issued for Teacher Education Conference Proceedings*”, Toowong, QLD: Board of Teacher Registration, pp. 4-13.
- (21) 玉村公二彦・片岡美華 (2006) 『オーストラリアにおける「学習困難」への教育的アプローチ』文理閣, p. 8.
- (22) 本柳とみ子 (2007) 「オーストラリアの学校教育における多様性への視座の変容: クイーンズランド州を事例として」『国際教育評論』第 4 号, 東京学芸大学国際教育センター, pp. 35-50.
- (23) Education Queensland (2000) *Queensland State Education 2010*, Brisbane: Education Queensland, pp. 4-5.
- (24) *Ibid.*, p. 13.
- (25) Education Queensland (2005) *op. cit.*
- (26) *Ibid.*
- (27) Education Queensland (2006) *CRP-PR-009: Inclusive Education*.  
<http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/curriculum/crppr009/> (2009 年 1 月 5 日閲覧)  
 同文書には、文化的・言語的多様性への対応、中退の危険性がある生徒への対応、障害を有する生徒への対応など、教育省がこれまで個別に発表していた「多様性」に関わる文書がすべて統合されており、このことからインクルーシブ教育が「多様性」の様々な側面を包括的に扱っていることが明らかである。
- (28) *Ibid.*
- (29) クイーンズランド州では、厳密な学区制度は実施されていないが、原則的な通学区域が定められており、居住地に最も近い学校に就学するのが一般的である。
- (30) オーストラリアでは、英語、算数・数学、理科、社会と環境、技術、芸術、保健体育、英語以外の言語の 8 科目が主要学習領域とされており、各州の教育省は学校教育においてこれらの 8 領域すべてを生徒に履修させることを奨励している。
- (31) 「生産的教授法」は 4 つの側面から構成される教授法のフレームワークである。クイーンズランド州で 1990 年代に実施された大規模なカリキュラム研究の結果、効果的な教授法であることが明らかにされ、実施が推奨されている。4 つの側面とは、①多様性の認識 (Recognition of Diversity)、②支援的な教室環境 (Supportive Classroom Environment)、③実生活との連結性 (Connectedness)、④高い知的レベル (Intellectual Quality) である。
- (32) 音楽プログラムは同校が特に力を入れているものである。教科としての音楽教育の他、課外活動として、コンサートバンド、オーケストラ、弦楽、合唱など多数のグループが活動しており、各種コンクールでも入賞し、州の中で高い評価を得ている。
- (33) 放課後の特別授業、宿題支援、家庭生活支援、健康栄養プログラム、先住民文化プログラムなどがある。
- (34) 「思考クラブ」(Thinkers Club)、「上級数学プログラム」(Advanced Math Program)、「チェスクラブ」(Chess Club)、「作文学習」(Norville Quills) などである。
- (35) Norville State School, *Annual Report 2007*.