

# スコットランドにおける付加的な支援の ニーズの実態と現場での活用

伊藤 駿

(大阪大学大学院／日本学術振興会特別研究員)

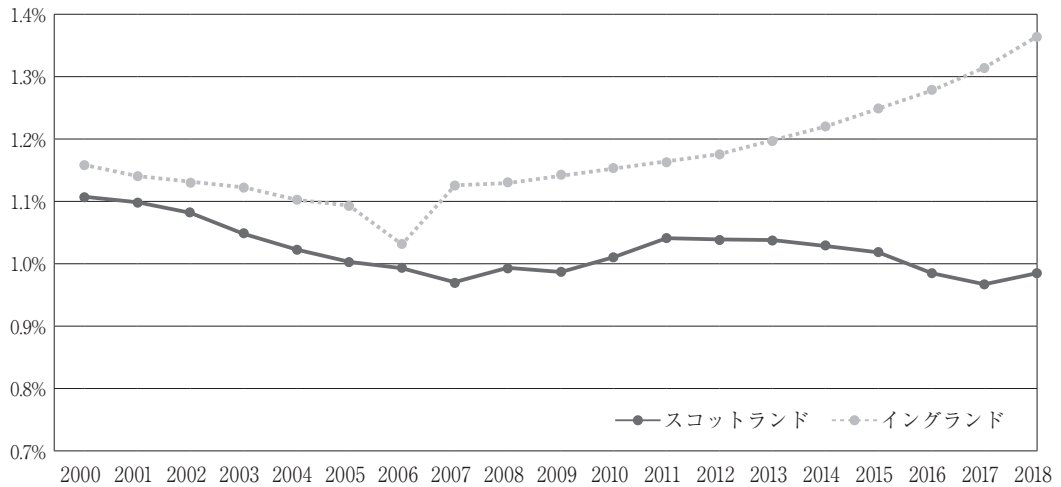
## 1. 問題の所在と先行研究

本稿の目的は、スコットランドにおいてインクルーシブ教育の要として認識されている付加的な支援のニーズ（Additional Support Needs. 以下、「ASN」と記す。）に注目し、そのニーズの実態と実際に学校現場でどのようにニーズ概念が用いられているのかを明らかにすることである。

インクルーシブ教育が提唱された1994年のサラマンカ声明、2006年の障害者の権利に関する条約などを受け、インクルーシブ教育システムの構築が世界的な喫緊の課題となっている（Shaw 2017）。しかしその構築は、それぞれの国の歴史的・文化的背景により様々な形で進行しており、インクルーシブ教育に対する定義付けの不十分さが指摘されてきた（Florian 2014；野口 2016）。そうした中、堤（2018, p.58）はインクルーシブ教育に対して「エクスクルーシブ教育（排他的教育）の対概念で、障害、人種、国籍、言語、宗教、虐待、いじめ、貧困といった多様な理由による社会的に周縁化されやすい子どもとそうでない子どもとが地域の学校で『ともに学ぶ』教育のこと」という定義付けを試みている。また伊藤（2019）は、先の堤による定義付けに加えて、通常学級で必要な配慮が提供されるという視点を加えるべきだと指摘している。こうした状況を踏まえれば、インクルーシブ教育の重要な要素として、通常学校や通常学級というそれぞれの国や地域において、「通常の」とされる教育システムの枠組みの中で、児童生徒が有する多様な教育的ニーズに応答していくということが挙げられるだろう。

本稿で取り上げるスコットランドは、連合王国を構成する一地域である。1999年ブレア政権下において教育に関する自治権を獲得して以降、原則としてすべての子どもを通常学校で教育するメインストリーミング<sup>1</sup>をインクルーシブ教育として一貫して推進してきた（伊藤 2018）<sup>2</sup>。その結果、自治権獲得以降、緩やかではあるが、特殊学校に在籍する児童生徒の割合は減少傾向にある（図1）。他方で日本の事例に目を移すと、2012年に文部科学省から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（文部科学省 2012）において、2007年から制度化されている特別支援教育をインクルーシブ教育として推進する方針が示された。しかし、それは特別支援学級・特別支援学校という通常の教育システムとは異なる場での教育をインクルーシブ教育として推進することを意味している。そのため、日本型インクルーシブ教育は通常の教育からの「排除現象」としての批判がなされることもある（鈴木

図1 特殊学校在籍者割合の変遷（スコットランドおよびイングランド）



（出典：Department for Education（2006；2019）、Scottish Government（2019a）より筆者作成）

2010)。またこうした状況に対して、原田（2016）は、日本型インクルーシブ教育がインクルーシブ教育を提唱したサラマンカ宣言と比較して、その意味内容を矮小化させており、障害児を含むすべての子どもが通常学校に通い教育を受ける実践をインクルーシブ教育として捉えていくことが必要だと指摘する。

この状況を踏まえれば、スコットランドをインクルーシブ教育の先進事例として捉え、その教育実践の内実を明らかにしていくことは、日本のインクルーシブ教育に関する施策に対しても有用な示唆を得ることができると考えられる。スコットランドのインクルーシブ教育について、古田（2015）はASNに基づいて展開されていることを指摘した。スコットランドが教育に関する自治権を獲得する以前の1978年にウォーノック報告が出され、その後1981年の教育法改正によって特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs. 以下、「SEN」と記す）概念<sup>3</sup>がスコットランドに対しても導入された。ASNは、2004年にスコットランド教育法（Education Act 2004）において、SENに代わる概念として導入された。古田（2015）は2013年に現地調査を行い、教育的ニーズ概念のパラダイム転換の後の混乱を含めた過渡期にスコットランドのインクルーシブ教育はあると指摘している。古田の研究は、これまで研究の蓄積がほとんどなかったスコットランドを対象にインクルーシブ教育実践の基盤となるASNの存在を指摘した点で意義のある研究と言えるが、ASNの概念がスコットランド国内においてどのように普及しているのか／いないのか、また学校現場においてどのように活用されているのかということは不明瞭なままであるという点に課題が残されている。そこで本研究ではこの課題を引き継ぎ、以下の問いに答えることをめざす。第一にスコットランドにおいてASNの実態はどのように変化しているのか、第二に学校現場において、ASNの概念はどのように認識され、児童生徒のニーズの応答のために活用されているのか／いないのか、である。本稿では第一の問いに対して、スコットランド政府が公開している公的データをもとに答え、第二の問いに対しては、3節で述べる調査結果に基づき考察を行っていくこととする。以下、本稿では、まずASNの概要とその普及状況について述べる（2節）。

その上で、筆者がスコットランドにおいて行った調査の概要を述べ（3節）、その結果をもとにスコットランドの学校現場におけるASN概念の認識と活用状況について述べる（4節）。最後に研究の結果をもとにスコットランドにおけるASN概念の実態と課題について考察する（5節）。

## 2. 公的データから見るASN

まずASNの状況を明らかにするにあたって、ASNとはなにか、ということを確認しておきたい。Moscardini (2014) によれば、ASNは2004年の教育法改正により、SENよりも広範囲の子どものニーズを捉えるために導入された。その法律上の定義は2012年に出された政府報告書によって次の通り示されている。

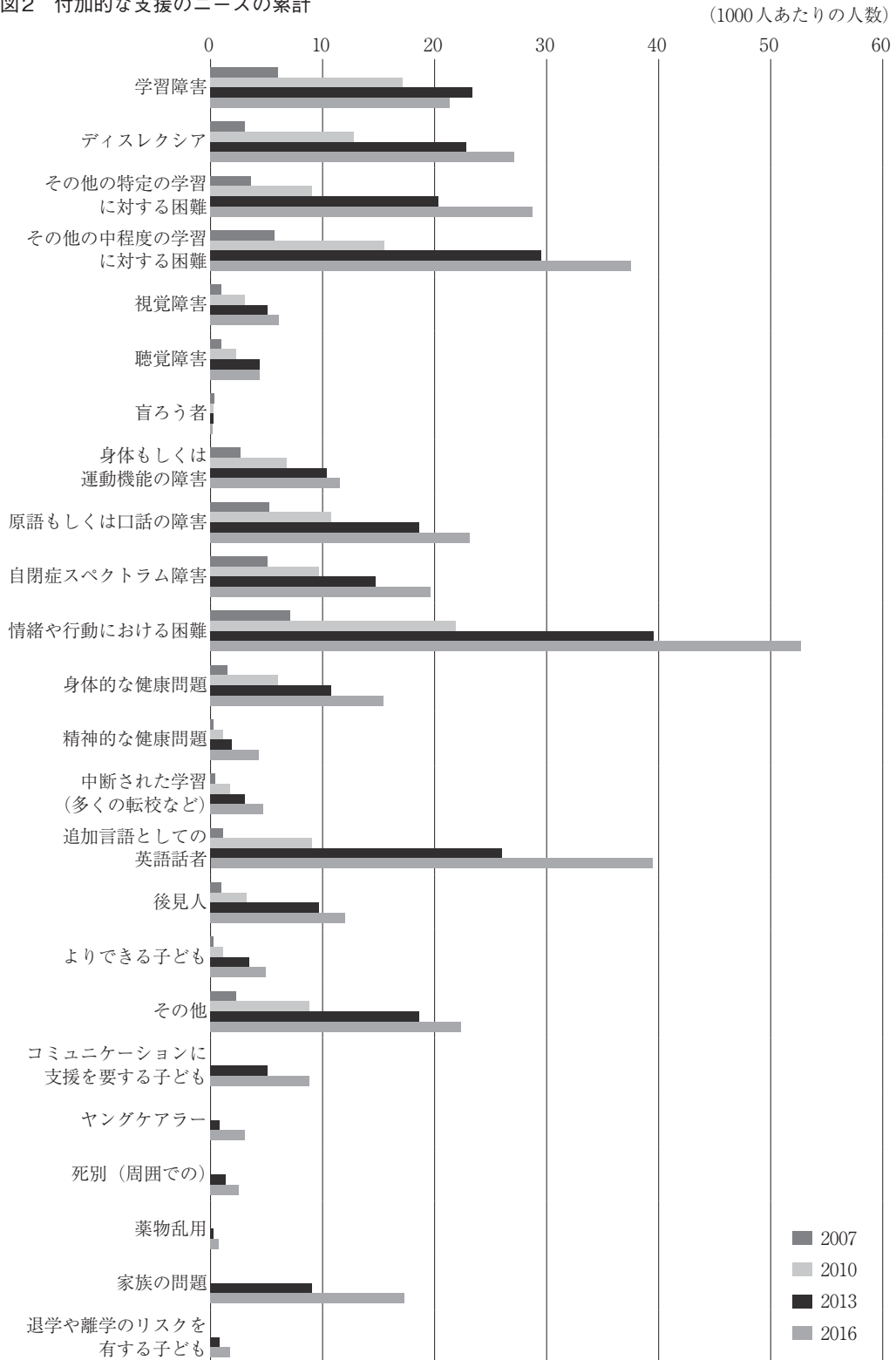
学習への付加的な支援の法制度は、子どもおよび若者がスコットランドにおいて教育を受けることや、その家族を支援する制度を支える枠組みを提供するものである。この枠組のアプローチは包摂的であり、付加的な支援のニーズに基づいたものである。付加的な支援のニーズとは、いかなる理由であれ、期間を問わず、教育を最大限に享受するために付加的な支援を要する子どもおよび若者に用いるものである (Scottish Government 2012, p.12)<sup>4</sup>。

この引用から分かる通り、ASNは学習に限らず教育を最大限に受けるために必要なことすべてを意味しており、その理由を障害に限っていないことがわかる。このことを踏まえれば、学習障害などを含めた「障害」にその理由を限るSENの概念よりも広範囲のニーズを照射していることは確かであろう。では具体的にどういったことがASNとして教員に捉えられているのかを見ていこう。政府統計をもとにASNとしてカウントされた内容を図2の通りまとめた<sup>5</sup>。

まず図2を見て分かるのは、2013年の統計から、「コミュニケーションに支援を要する子ども」、「ヤングケアラー」、「死別（周囲での）」、「薬物乱用」、「家族の問題」、「退学や離学リスクを有する子ども」というカテゴリが追加されている。言い換えれば、ASN概念は導入されて以降、その適用範囲を広げ普及していると考えられる。また最上部の学習障害を除いて、他のカテゴリはすべて児童生徒数が増加の一途をたどっていることがわかる。では、児童生徒に対してASNがあると学校現場でみなすケースが増え判断された児童生徒はどのような処遇を受けているのだろうか。先にも述べた通り、日本においては、特別支援教育の対象となることは、すなわち通常学級とは異なる場での教育を受けることを意味している（原田 2017）。そこで、スコットランドにおいては、ASNを有する児童生徒が「どこで」学んでいるのかをまとめたものが表1である。この表1から明らかな通り、ASNを有すると判定された児童生徒のうち、93.3%の児童生徒がすべての時間を通常学級で学んでいる。この93.3%という数値の解釈については個人の意見の範囲を出さないが、少なくとも、という判断をして差し支えないだろう。

さて、本節を踏まえれば、ASNの概念がスコットランドにおいて一定の普及を見せていると判断できる。またそのニーズ概念も通常教育システムからの排除としての機能を有しているのではなく、ニーズ判定をされながらも、通常学級で学んでいると推測される。では次に問うべき

図2 付加的な支援のニーズの累計



(出典：Scottish Government 2008；2010；2013；2016より筆者作成)

は、この通常学級での教育において、ASNという概念が学校現場でいかに用いられている／いないのかということである。

表1 ASNを有する児童生徒の学びの場

	人数	割合
すべての時間を通常の学級で過ごしている	185,791	93.3%
全体の75%以上の時間を通常の学級で過ごしている	1,918	1.0%
全体の50%以上75%未満の時間を通常の学級で過ごしている	1,114	0.6%
全体の25%以上50%未満の時間を通常の学級で過ごしている	436	0.2%
全体の25%未満の時間で時々通常の学級で過ごしている	768	0.4%
まったく通常の学級で過ごしていない	9,038	4.5%
2018年の付加的な支援のニーズがある子ども	合計 199,065	100.0%

(出典：Scottish Government 2019aより筆者作成)

### 3. 現地調査の概要

本稿で扱うデータは、201X年2月1日～3月1日<sup>6</sup>にスコットランドのX市の初等学校 (primary school) 2校における参与観察によって得られたものである。X市はスコットランドの中では比較的規模の大きい市ではあるが、他方で子どもの貧困指数が高いことが特徴として挙げられる。また、それぞれの学校の特徴は表2の通りである。この2校を選択した理由は、学校の社会経済的背景の指標の一つである、無料給食 (free school meals) の割合が対称的だからである。原田 (2011) によれば、学校内で特別な教育的ニーズを有すると判定された子どもたちは社会経済的に見たときに厳しい環境にある子どもたちが多いという結果を得ている。また、西・伊藤 (2018) の研究では、学区の社会経済的背景によって低学力の子どもたちの学校経験が質的に異なることが指摘されている。原田や西・伊藤の研究は日本の事例から知見を導き出しているが、学校内におけるASNの活用実態を考えるためには学校の社会経済的背景を十分に考慮して学校を選定することが必要であると言える。そこで本研究では該当する2校に調査依頼を行った。

表2 調査対象校

学校名 (仮名)	児童数	教員数	無料給食 の割合	特徴
X初等学校	380	20	10.0%	大学の近くにあり、様々な国にルーツを持つ移民の子どもが多く在籍している (20%)。しかし、経済的な厳しさはあまり見られない。
Y初等学校	300	20	50.0%	郊外にあり、ほとんどがスコットランド人の子どもである。ただし、経済的な厳しさを抱えた子どもが多い学校である。そこで、調査年については201X年と表記した。

(出典：Scottish Government 2019aより筆者作成)

調査にあたって、筆者は日本から子どもたちの勉強を見に来た研究者として参与した。参与観察では、X初等学校では、P5 (primary 5) の学級に、Y初等学校では、P4/5<sup>7</sup>の学級を対象とした。また参与観察にあたっては、以下の通り倫理審査を行った。まず筆者の所属する機関の所定の倫理審査を受けた。研究倫理審査にあたっては、ASNを有する児童生徒の情報を扱うため、学校教員だけでなく、児童生徒の保護者に対しても研究への参加同意を得ることを条件として付され、研究実施の許可を得た。そのうえで、スコットランドで定められているPVG (Protecting Vulnerable Group Scheme)<sup>8</sup>の認証を受けた。また学校が希望する場合は、地域の警察に出頭し、

自らの身分証明をすることとした。学校との取り決めで地域名を含む情報はすべて匿名とすることが条件として付されているため、市名などの学校の詳細については記述をしていない。上記の手続きを行ったことを学校長に伝え、そのデータをもとに論文執筆を行うことの許可を得ている。

#### 4. 学校現場における ASN の認識と活用

##### (1) 学校現場における ASN の認識

では、まず学校現場において ASN は認識されているのか、また認識されているのであればどのように認識されているのか、見ていきたい。筆者は調査にあたり、各学校のコンタクトパーソン<sup>9</sup>と ASN に関心があること、またどの程度の子どもたちに対して ASN を付与しているのかを尋ねた<sup>10</sup>。

**筆者：**ASN についてお伺いしたいのですが、この学校では、どれくらいの子どもたちが ASN を有しているのですか。

**X 初等学校校長：**大体 20% くらい、ただ時と場合によってそれは変化する。場面によってニーズを有するかどうかは変わってくるので、具体的には数え上げることはできないね。  
(2/14 X 初等学校)

**筆者：**ASN について関心があって、調査しているのですが、この学校では ASN についてどのように扱っていますか。

**Y 初等学校 ASN コーディネーター（以下、ASN-co）：**まず、どの子どもたちも ASN を持ちうるということを言っておきたい。その上で、ASN があると（地方教育局に）<sup>11</sup> 伝えているのは 25%～30% くらい。ただ大切なことは ASN だけで子どもたちに対する支援を決めていないということ。例えば、ACEs<sup>12</sup> を有する子どもたちは、必ずしも ASN を有しているわけではないけど、支援を要することがある。あくまで ASN は何人いますか、という問いに対する答え。  
(2/11 Y 初等学校)

上記の 2 つの語りから、調査対象となった 2 つの学校現場において ASN は認識されているといえる。一方でその定義の曖昧さから、ASN とカウントされる子どもたちが何人いるのかという問いに対しては明確な回答を得ることができない。X 校の校長は、場面によって支援を要するかが否かが決定されることを理由にあげ、Y 校の ASN-co は ASN という概念をもってしても、学校現場にいる支援を要する子どものすべてを捉えることはできないと指摘する。他方で、図 2 でも確認したとおり、スコットランド政府が公開している情報によれば、ASN と判定される子どもの数は項目ごとに公開されている。学校現場では数えることができないという ASN の数を、いかにして政府は把握しているのだろうか。

**筆者：**政府文書などでは、きちんと項目ごとに子どもの ASN が整理されていますが、あれ



はあくまで学校ごとに報告したものという認識でいいのでしょうか。

X初等学校校長：そうそう。例えば、英語が第二言語の子どもの数は定量的に把握することができるし、医師による診断のある子どもたちについても報告する。ただ、さっきも言った通り、その数と支援を要する子どもの数は一致しないよ。 (2/14 X初等学校)

上記のX校の校長の語りから分かることは、定量的にカウント可能なニーズであれば、それをもとに地方教育局や政府に報告している。他方で先のY校ASN-coの語りからもわかるように、ASNがある子どもだけが支援を要しているわけではないということが繰り返し語られる。そこで筆者はASNの有無ではなく、何か他の方法で支援の優先順位をつけているのかと尋ねた。

筆者：例えば、この学校の子たちは外国から来た子どもが多くて、そうした意味であればASNを有する子どもたちは多いと思います。一方で、比較的経済的に安定して教育期待が高い家庭の子どもも多く、そうした意味では支援を要さないこともある、という認識でいいのでしょうか。

X初等学校校長：はい。そのとおり。逆に、外国からの子どもでなくても、支援を要する子どもはいる。私たちはASNに限らずすべての子どもたちに対してアセスメントを行い、支援をする子どもたちを決定している。

筆者：日本であれば、個別支援をする場合は、特別支援学級への所属などを伴うこともあり、医師の診断が必要な場合がほとんどですが、ここではどうですか。

X初等学校校長：もちろん例えば、ADHD、自閉症といった場合や、あとは病気で長期欠席なんかは医師の診断をもらうけど、医師の診断がなくても個別支援はするよ。

(2/14 X初等学校)

必ずしもスコットランドにおけるインクルーシブ教育において、その支援はASNを基盤にしているわけではない、ということがこの語りからわかる。むしろ学校や学級においてすべての子どもたちに対して、アセスメントを行うことによって、支援を要する児童を抽出することを行っている。そう考えれば、ASNという概念は学校現場に普及しつつも、実際に子どもたちに支援を行っていくという場面においては、活用されることはないのであろうか。次項においては、学校現場で実際にASNをどのように用いているのかを明らかにしていく。

## (2) 学校現場におけるASNの活用

筆者がフィールドワークを開始して少し経ち、X校の校長がどこからか筆者がY校にも参与観察に行っていることを知ったようで声をかけてくる。

X初等学校校長：Y小にも行ってるんだって？ あそこの校長はとてもいい先生だよね。社会経済的に厳しい子どもが多い中で、頑張っている学校として地域でも聞いているよ。

筆者：はい。X校もY校も僕からしてみれば新鮮なことが多くて楽しいです。

X初等学校校長：あなたはASNのある子どもたちやインクルージョンに関心があるんだよね。あそこの学校とここの学校では、20%のASNを有する子どもたちがいるけど、Y校の校長は比較的行動面に着目して支援の優先順位をつけるけど、僕は学習面や学力に注目して支援の優先順位をつけるよ。そういう点では、ASNを有する子どもの特徴は違う。  
(2/20 X初等学校)

この語りからわかるように、ASNという概念は客観的に把握できるものに加えて、学校独自の視点によってその付与が行われているのである。先の語りに加えて、X校の校長は、仮に自分がY校にいったとしたら、今ASNがあると判断されている子どもとは異なる子どもにASNが付与されることは大いに有り得ると語った。Y校での参与観察でも、ASN-coに対して同様のことを尋ねてみた。

筆者：X校の校長と話をされていて、ASNの概念がよくわからなくなってきたので、教えてほしいんですが、この学校ではどうやってASNを付与しているのですか。

Y校ASN-co：ASNの判定については、学級でのアセスメントをもとにやってるよ。その中でも気になる子どもがいる場合は、支援計画<sup>13</sup>を作る。

筆者：それは担任が？

Y校ASN-co：担任がまず気がついて、私達に報告してくる。必要に応じてソーシャルワーカーなんかにも入ってもらおうよ。だからASNがあることはすなわち支援を要するというよりも、ASNがあるということは支援を要するかもしれない、という認識が正しいかな。  
(2/22 Y初等学校)

このY校のASN-coからの語りから、ASNの概念は、学校現場に対して、支援を要する「かもしれない」子どもの姿を照射するきっかけとなっていることが伺える。こうした認識は校長やASN-coといった管理職だけの認識なのであろうか。本節の最後に学級担任の語りに着目しながら、その内容を検討していきたい。以下の引用は、Y校において筆者が学級内にいる子どものうち、ASNのある子どもたちについて、担任教師とASN-coに尋ねたときのものである。

筆者：ASNのある子たちについて教えてもらえますか。

Y校P4/5担任：このクラスでは支援計画を策定している子どもが5人。またASNのある子どもたちのうち支援計画を策定していない子どももいる。

Y校ASN-co：例えば、この子（支援計画を筆者に見せながら）はこだわりの強い子どもだけど普段は他の子どもたちと生活できるけど、やっぱり厳しい場面もあるから、個別指導なんかが必要になったりする。

Y校P4/5担任：そう。でも普段は本当に驚くくらい他の子どもと一緒に勉強しているから見ていてほしい。  
(2/22 Y初等学校)



担任教師たちも ASN という概念については理解しており、またどの子どもにそれが付与されているのかも認識している。それと同時にやはり、ASN では捉えきれない支援のニーズがあることを示唆していると考えられる。しかし、支援計画が立てられている子どもの一人について、担任教師は普段の様子と厳しい場面の差異があることを認識していることが伺える。また、X 校の担任教師についても見ていこう。

筆者：学級内でニーズのある子どもとかがどういうふうに捉えていますか。

X 校 P5 担任：まずこの学級では難民の子どもも含めて国外からの子どもが多くいます。

そう言うと、担任教師はどんどん子どもの名前を呼び、手を挙げさせる。その上で、あの子はどこから来た子、という形で説明をしてくれる。普通に子どもたちもそれを聞き、あの子どもそうだよといった形で補足していく。

筆者：子どもたちの前で普通に説明されるので少し驚いているんですが、国外からの子どもたちはみんな支援を受けているんですか。

X 校 P5 担任：子どもたち同士もどこから来た子とかを知ってるからね。支援については全員ではないけど、やっぱり年に1回くらいは理解度の確認をしている。それは他の子どもたちと異なることだね。  
(2/21 X 初等学校)

X 校の担任教師も ASN について認識をしていることがわかる。その上で、どこの国から来たのかということは自明のことであり、子どもたち同士も認識していることが見て取れる。また、国外から来ている子どもたち全員が、ニーズを有するわけではないが、年に1回はその子どもたちに注目して理解度を確認していることが明らかになった。では、これらの結果をもとに、次節において、スコットランドにおける ASN の現状と学校現場での活用状況についてまとめていくこととする。

## 5. 考察

本節においては、これまでに明らかになった結果を踏まえて、まず本稿で明らかになった ASN の実態を整理していく。その上で、本稿の問いである、その ASN が学校現場でいかにして活用されているのかということ考察していきたい。最後に本稿の課題を述べ、今後の研究の展望を述べる。

### (1) 本稿で明らかになったこと：ASN の実態

まず本稿で明らかになったこととして、ASN 概念が導入されて以降、その普及が認められることである。ASN の判定人数については、すでに伊藤 (2018) が指摘している通り増加傾向にあったが、本稿では、その適用範囲も拡張していることも明らかになった。その内容は、学習障

害など日本においても特別な教育的ニーズとして知られたものから、例えば多くの転校などによって中断された学習や、ヤングケアラーなどについては、十分に認識されていないものもASNの一つとして認識されていた。またASNを有する子どもたちはその判定によって、通常の教育システムとは異なるシステムでの教育を受けるのではなく、そのほとんどが通常の学級で教育を受けていることが明らかとなった。

さらに2つの学校での参与観察の結果、ASNは学校内においても認識されていることが明らかとなった。もちろんこの2校での調査結果だけでスコットランドの全体性を明らかにしたとは言えない。しかし、このASNを認識している教員たちが口を揃えて、支援を要する子どもすべてをASNで把握することは出来ていないということは注目に値する。そして、そうした状況に対して学級ごとにアセスメントを行うことで、ASNに限らず支援を要する子どもたちを認識しようとしていることが明らかになった。しかし、実際に支援を行うか否かということはASNの有無に限らずアセスメントが行われ、支援のターゲットが検討されていた。

## (2) 考察：差異の認識を促すASN

前項を踏まえると、学校現場においてASN概念は、教師たちに対して子どもたちの間にある差異を認識させる契機となっていたことが考えられる。また、それに伴いASN概念によって、教師たちは定期的なアセスメントや「支援を要するかもしれない」子どもたちの存在を認識することができるのである。例えば、日本の学校文化については、これまでマイノリティの子どもたちに対してそれぞれの背景に応じた「特別扱い」をしないうことや、その背景を不可視化することが指摘されてきた(志水・清水 2001; 盛満 2011)。それ故に画一的な支援に留まったり、通常学級とは異なる場での個別的支援が展開されたりしている。

これらのことを踏まえれば、スコットランドのASN概念の存在は、子どもたちの背景に応じた支援を可能にすることにつながると考えられ、日本とは異なり「特別扱い」を可能にするファクターの一つと考えることができる。特にASNはそれぞれの学校の状況に応じて活用のされ方が異なっていた。西・伊藤(2018)は学校の状況に応じて教育実践が異なることを指摘した。ASNはそれぞれの学校の文脈に応じて判定のされ方が異なっていることから、そうした学校の文脈を重視した支援を可能にするとも考えられる。

また、Y校のASN-coが語った通り、どの子どもたちもASNを持ちうる、言い換えればすべての子どもたちが支援を要する可能性を有している、という認識を学校現場に浸透させていく機能をASNが有しているとも捉えることができる。それは先にも述べたASNが様々なタイプのニーズに摘要可能になっていることで、子どもたちの様々な側面に注目しニーズ判定を行うことにもつながっている。同時に、ASNだけでは学級にいる支援の必要な子どもたちの姿を捉えきれていないとも教師たちは認識していた。つまり、ASN概念をすべての子どもたちが有する可能性を教師たちに認識させる一方で、そのニーズ概念の限界を認識させ、ASN判定がなされていなくとも支援を要する子どもがいる可能性を教師たちが認識するという、両義的な機能をASNは有していると解釈することができる。

ところで、古田(2015)は、教育的ニーズ概念のパラダイム転換により、スコットランドのイ

ンクルーシブ教育は混乱の過渡期にあると指摘したが、今回の調査では、一定学校現場でASNが根付き、積極的に活用されている様子が見られた。ただしスコットランドのインクルーシブ教育はASNを支援の基準として実践されているというよりも、むしろ教師たちはASNでは捉えきれない子どものニーズを認識した上で、学校現場において様々な子どもたちの教育的ニーズに応答することをめざしていたのである。これらのことを踏まえれば、古田の指摘した混乱の過渡期から、それぞれの学校の文脈に基づいてASNが活用されるという定着期のタームに差し掛かっているといえよう。

### (3) 今後の課題

最後に今後の研究課題を2点述べる。第一に教師の具体的な支援の様相を明らかにしていくことである。あくまで本稿では、ASNがどのように認識され、活用されるのかという問いに対する答えを導いてきた。しかし、通常学級でいかに支援を行い、通常学級での教育を可能にしているのかということ明らかにすることは、スコットランドのインクルーシブ教育の実相を明らかにしていくために必要不可欠と言えるだろう。第二に、「差異のジレンマ」(Minow 1990)の問題がある。本稿で明らかにした通り、ASNは教師たちに対して、子どもたちの間にある差異を認識する契機を与え、様々な支援の必要性を明らかにするものであった。しかし、差異が強調され、支援を行えば行うほど、また他の子どもたちとの差異が大きくなっていくのである。こうした差異のジレンマをスコットランドのインクルーシブ教育ではどのように捉え、どのように乗り越えようとしているのか、という点も注目していく必要があるだろう。そのためには、学校現場における長期的な参与観察法などを通して、教師たちの実践とそれに対する子どもたちの応答の実態を明らかにしていくことが必要である。

- 
- 1 メインストリーミングという用語については、多義的な意味を有しているが、本稿では、伊藤(2018)に従い、子どものニーズに関わらず通常学校に就学することをメインストリーミングと定義する。学級に範囲を限定しない限り、通常学校と本稿で表記し、学級について議論する際には通常学級という表現を用いる。
  - 2 ただし、注意を要することとして、議会発足以前からスコットランドはイングランドとは異なる教育システムを有していたことが挙げられる(矢田 1997)。例えばAllan(1999)の研究では、議会発足以前からスコットランドがインクルーシブ教育としてメインストリーミングを推進している様子が見て取れる。ただしそうした実践はインフォーマルに行われていたものであり、議会発足を契機にイングランドとの差異を強調し実践が蓄積されていることから、本稿では議会発足を一つのメルクマールとし、スコットランドのフォーマルなインクルーシブ教育システムを明らかにしていくこととする。
  - 3 SENに関しては、水野(2019)の研究に詳しい。政策の変遷によって、その定義は異なっているが、1981年教育法においては、「特別な教育的支援を必要とする学習上の困難があるとき、その子どもには『特別な教育的ニーズ』がある」(Department of Education and Science 1981)とされている。特別な教育的ニーズ概念の導入によって、特別な教育的ニーズを有する子どもとそうでない子どもとは連続的な関係にあることが示された。障害の有無のみが支援の可否を定めるのではない、ということ

も同時に示された（水野 2019）。

- 4 本引用の邦訳は伊藤（2018）に拠った。なお原文を確認し、邦訳に問題がないことを確認した。また、ASNの定義については「法律上の」定義であることに注意が必要である。
- 5 ASNについては、個人が重複して判定されることがあるため、全体が100%を超えることがある。
- 6 参与観察を行った時期を明記すると学校が特定される可能性がある。そこで、調査年については201X年と表記した。また、参与観察のデータについては年を表記しない。なお、学校の情報については本稿執筆時点で最新のデータを用いる。各校にこの最新データと当時の学校状況は大きく変化していないことを確認した。
- 7 スコットランドにおいては、学校長の裁量により複数の学年を組み合わせた複式学級を組織することができる。また複式学級を組織することで、その学級の定員は、通常の1学年の児童定数より少なくなるため、場合によっては2クラスに分けることが可能になる。
- 8 2011年にスコットランド政府によって導入された、18歳以下の児童生徒および障害者などの社会的弱者と接する仕事に従事する人の登録制度のこと。過去に児童生徒や社会的弱者に対して問題行動等を起こしていないことの証明。原則としてそうした人々を対象とする研究を行う研究者も登録が必要となる。
- 9 調査にあたり、X初等学校、Y初等学校の両方に調査依頼を行った。その後、コンタクトパーソンとしてX初等学校は校長が、Y初等学校はASNコーディネーターが紹介され、以降参与観察の調整などはコンタクトパーソンと連絡を取り合って実施した。
- 10 調査はすべて英語で行っている。本稿ではその時に得られた語りをフィールドノーツに記録したものを筆者が邦訳している（以下同様）。
- 11 引用内の丸括弧は筆者による補足である（以下同様）。
- 12 ACEsとはAdverse Childhood Experiencesのことであり、日本語では「子ども時代の逆境的体験」（仲 2017）と訳される。例えば、虐待（肉体的・精神的を問わず）、ネグレクトなどが該当する。
- 13 スコットランドにおいては、コーディネートされた支援計画（Coordinated Support Plan）と個別の支援計画（Individual Education Plan）があるが、ここの支援計画は個別の支援計画を意味している。

#### 【引用・参考文献】

- 伊藤駿（2018）「スコットランドにおけるインクルーシブ教育の法制度的展開——スコットランド議会発足後に注目して」『SNEジャーナル』24、pp.116-128。
- 伊藤駿（2019）「インクルーシブ教育研究の論点整理——インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて」『教育文化学年報』14、pp.11-20。
- 志水宏吉・清水陸美（2001）『ニューカマーと教育——学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。
- 鈴木文治（2010）『排除する学校』明石書店。
- 堤英俊（2018）「日本におけるインクルーシブ教育の日常化の課題——〈理想〉と〈現実〉の相克を巡って」湯浅恭正・新井英靖編著『インクルーシブ授業の国際比較研究』福村出版、pp.58-74。
- 仲真紀子（2017）「『子ども時代の逆境的体験(ACEs)』と貧困：逆境的体験から子どもを救う目と耳と心」『学術の動向』22(10)、pp.39-43。
- 西徳宏・伊藤駿（2018）「低学力児童の困難は学校階層背景によっていかに異なるか——二つの小学校の

事例研究から」『SNEジャーナル』24、pp.84-102。

野口晃菜 (2016) 「インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり」青山新吾『インクルーシブ教育ってどんな教育?』学事出版、pp.14-28。

原田琢也 (2011) 「特別支援教育に同和教育の視点を——子どもの課題をどう見るか」志水宏吉編著『格差をこえる学校づくり』大阪大学出版会、pp.83-100。

原田琢也 (2016) 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的(インクルーシブ)か?: サラマンカ宣言との比較を通して」『法政論叢』52 (1)、pp.73-85。

原田琢也 (2017) 「日本のインクルーシブ教育の課題と大空小学校の挑戦——子どもを『くくり』で見ない思想とそれを支える協働的なシステム」『解放社会学研究』31、pp.56-81。

古田弘子 (2015) 「スコットランドにおける付加的支援ニーズ概念に基づくインクルーシブ教育」『熊本大学教育実践研究』32、pp.99-103。

水野和代 (2019) 『イギリスにおけるインクルーシブ教育政策の歴史的展開』風間書房。

盛満弥生 (2011) 「学校における貧困の表れとその不可視化——生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に」『教育社会学研究』88、pp.273-294。

文部科学省 (2012) 「共生社会に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)〉(2019年3月30日最終アクセス)。

矢田真行 (1997) 『スコットランド中等教育制度史——中等学校の総合制化を中心にして』北大路書房。

\*

Allan, J (1999) *Actively Seeking Inclusion*, RoutledgeFalmer.

Department for Education (2006) *Schools and Pupils in England: January 2006 (Final)*. Available at : 〈<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120506054006/>〉 〈<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000682/index.shtml>〉 (Accessed : 30 March 2019).

Department for Education (2019) *Schools, pupils and their characteristics : January 2018*. Available at : 〈<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018>〉 (Accessed : 18 May 2019).

Department of Education and Science (1981) *Education Act 1981 : October 1981*. Available at : 〈<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>〉 (Accessed : 18 May 2019).

Florian, L (2014) “What counts as evidence of inclusive education?”, *European Journal of Special Needs Education*, Vol.20 No.3, pp.286-294.

Minow, M (1990) *Making All the difference*, University Press.

Moscardini, L (2014) Additional Support Needs, in Bryce, T., Humes, W., Gillies, D., and Kennedy, A, eds, *SCOTTISH EDUCATION FORTH EDITION: REFERENDUM*, Edinburgh University Press, pp.796-808.

Scottish Government (2008) *Pupils in Scotland*. Available at : 〈<http://www.gov.scot/Publications/2008/07/28100032/0>〉 (Accessed : 30 March 2019).

Scottish Government (2010) 〈<http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/pupilsupdata>〉 (Accessed : 30 March 2019).

Scottish Government (2012) *Supporting Children’s and Young People’s Learning : A Report on*

- progress of implementation of the education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act (As Amended). Available at : <http://dera.ioe.ac.uk/13902/1/00387992.pdf> (Accessed : 30 March 2019).
- Scottish Government (2013) Pupil census 2013 supplementary data. Available at : <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/dspupcensus/pupcensus2013> (Accessed : 30 March 2019).
- Scottish Government (2016) Pupil census 2016 supplementary data. Available at : <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/dspupcensus/dspupcensus16> (Accessed : 30 March 2019).
- Scottish Government (2019a) Pupil census 2018. Available at : <https://www2.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/dspupcensus/dspupcensus18> (Accessed : 18 May 2019).
- Scottish Government (2019b) Healthy Living Survey, school meals school level data. Available at : <https://www2.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/SchoolMealsDatasets> (Accessed : 30 March 2019).
- Shaw, A (2017) "Inclusion: the role of special and mainstream schools", *British Journal of Special Education*, Vol.44 No.3, pp.292-312.

#### 【付記】

本研究の実施にあたっては、University of Dundee, School of Education and Social Workの研究倫理委員会の了承を得た (E2018-12)。また、本研究は科研費 (特別研究員奨励費) 18J10956 及び大阪大学大学院人間科学研究科教育改革推進室「若手教員・大学院生等による国際研究支援」の成果の一部です。



[Abstract]

## Actual Condition and Practice around Additional Support Needs in Scotland

Shun ITO

(Osaka University/Japan Society for the Promotion of Science)

The aim of this research is to clarify the actual condition of additional support needs (ASN) and how teachers recognize ASN and conduct practice for supporting pupils with ASN. As a result of the conclusion of the Salamanca statement which aims to include all pupils in mainstream classes and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, establishing inclusive educational systems has become a trend throughout the world. However, there is no clear definition of inclusive education and each country constructs its inclusive educational system depending on their historical and cultural backgrounds. In Scotland, the government has promoted mainstreaming as inclusive education, which makes all pupils go to mainstream schools regardless of special educational needs, since the parliament was founded. By the promotion, the number of pupils in special schools are decreasing and previous research deal with Scottish case as good practice of inclusive education. Although previous research says ASN is recognized as a base of inclusive education in Scotland, it lacks the perspective of how teachers recognized ASN and make inclusive practices for pupils with ASN.

In this research, we reviewed government's documents about inclusive education and ASN, and observed two primary schools. The reason why we choose two schools is that terms of educational needs is affected by each school's backgrounds such as free school meals; then we choose symmetrized two primary school from economical backgrounds.

As a result of surveys, not only the number of pupils with ASN, but also that of other kind of needs is increasing ; young career, family backgrounds as well as disability, immigrants and developmental disorder and so on. In addition to that situation, most of pupils with ASN are learning in mainstream classes. In our observation, teachers also recognized the terms of ASN, however they thought that ASN is not enough for understanding all pupils' needs. Therefore, teachers assess all pupils whether they are able to learn in class effectively and they capture pupils needs by not only the term of ASN but also their assessment.

In conclusion, ASN let teachers know the difference among pupils in class and teachers notice pupils' needs which "may" need additional support for learning. For future research, we need to explore teachers' support for inclusion, and how do teachers think about dilemma of differences, which is strengthened by expanding teachers' support for pupils with ASN.