

【書 評】

眞城知己著

## 『イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する教育制度の特質』

(風間書房、2017年)

片山 勝茂

(東京大学)

本書は、著者が広島大学より博士(教育学)の学位を授与された論文をもとに、内容の構成等を大幅に修正したものである。

本書の目的は、「イギリスにおける『特別な教育的ニーズ』に関する制度の特徴を、法的に位置づけられた1980年代から2000年代までの時期を対象に明らかにすること」とされる。イギリスをとりあげるのは、イギリスが「世界に先駆けて特別な教育的ニーズ概念を教育制度に位置づけた」ためであり、また、「特別支援教育コーディネーターをはじめとした日本の特別支援教育制度」がイギリスをモデルとしているためである。

### 本書の構成と内容

第1章は上記の本書の目的を述べた上で、二つの課題を設定する。すなわち、「特別な教育的ニーズに関わる教育制度の展開の特徴の検討」と「特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度の特徴の検討」である。

第2章「第二次世界大戦後のイギリス特別教育制度における課題」は、1944年教育法から1973年に「ウォーノック委員会が設置されるまでのイギリスの特別教育制度においては、障害のある子どもを対象とした教育機会の拡大が第一の特徴である」と整理する。ただし、1944年教育法は11種にまで細分化された障害カテゴリーを設定し、カテゴリーに応じた特別学校への就学が定型化されたため、デメリットもあった。また、重度の教育遅滞児は1970年教育法まで就学が免除されていた。

第3章「ガリフォードによる特別な教育的ニーズ概念の提起とウォーノック報告の特徴」は、1971年に「ガリフォードが最初に提起した『特別な教育的ニーズ』の概念は、『障害』と『環境』、及び両者の相互作用からなるものであった」とする。1978年のウォーノック報告は「それまでの様々な障害のカテゴリーを撤廃して、特別な教育的ニーズの概念を導入することによって、『障害』も包含しながら特別教育の範疇を拡大しようとした」という。1970年代半ばに特別学校に通う障害児の割合は約2%であったが、ウォーノック報告は通常学校に通う学習上の困難をもつ生徒も含めて、約20%が特別な教育的ニーズを持つと見積もった。

第4章「イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の教育制度への位置づけ」は、ウォーノック

ク報告を踏まえて特別な教育的ニーズの概念を教育制度に位置づけた1981年教育法第1条の審議過程を検討する。原案では「特別な教育的ニーズの概念は、特別な教育的対応を必要とするような学習上の困難を有しているか否かによって規定されてい」た。また、「学習上の困難は、同年齢の生徒集団との相対的評価、及び教育設備の利用の観点からの障害によって位置づけられ」た。原案への修正案はいずれも否決ないし取り下げられた。本章は、法案審議は「子どもの学習上の困難が、何に由来して生じており、そしてその原因となっている条件のどの要素について重点的に対応を図るべきかを明確にしなかった」と結論づける。

第5章「イギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応をめぐる制度的課題の特徴」は、1981年教育法から1993年教育法までの期間を扱う。1981年教育法施行後も、特別な教育的ニーズを認める判定書の作成割合は全体のおよそ2%程度であった。しかも、地方教育局によってばらつきがあった。その背景となる制度的課題として、判定書の構成内容（特に「特別な教育的ニーズ」と「特別な教育的対応」の項目）に「一定の明確な下位構成内容領域の設定」がされていなかったことや、「特別な教育的対応のための付加的な特別な資源が用意され」ていなかったこと、地方教育当局と学校との間で責任分担が不明確であったこと等を指摘している。

第6章「1993年教育法以降における特別な教育的ニーズへの対応に関する教育制度の特徴」は、主に1993年教育法を検討する。1993年教育法における特別な教育的ニーズの定義は、1981年教育法の定義とほぼ同じである。しかし、1993年教育法は教育省大臣が実践指針（コード・オブ・プラクティス）を示すことを義務づけ、コード・オブ・プラクティスの規程は「特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度の最初の根拠指定となった」。さらには、特別な教育的対応を必要とするような『『学習上の困難』があるかどうかの基準をコード・オブ・プラクティスで示すこととした』という。

第7章「特別な教育的ニーズの評価の視点と課題」は、1993年教育法施行規則とコード・オブ・プラクティス（1994）、特別な教育的ニーズ・コーディネーター向けの評価表パッケージを検討する。施行規則は判定書に記載する特別な教育的対応の内容として、具体的な施設・設備、カリキュラムといった環境要因の改善の明記を求める。コード・オブ・プラクティスには「各学校で『通常利用可能な資源』についての言及がある」。評価表パッケージの例には指導計画用評価表があり、生徒の主要な困難を書く欄に「その原因を直接要因と背景要因に分けて記述する欄が続く」。

第8章「改訂コード・オブ・プラクティスの特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度への影響」は、特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度の概要を説明し、1990年代の課題として、専門業務時間の確保、生徒の記録の作成・維持・モニター、「教師や親、学校外の組織等との協力関係の構築」、現職教育の4点を挙げる。改訂コード・オブ・プラクティス（2001）は、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの過剰負担を改善しようとしつつも、個別指導計画の「内容について生徒本人及び親と話し合いをもたなければならない」と指示しており、業務量の過剰さは解消されていない。

第9章「特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割にみる特別な教育的ニーズの概念——特別な教育的ニーズ・コーディネーターと同僚教師への意識調査と協同の例——」は、2003年6

月～7月に実施した質問紙調査及び面接調査の結果を報告している。まず、「学級担任や教科担任が個別指導計画を十分に活用していない」傾向があり、特別な教育的ニーズ・コーディネーターは「学級担任や教科担任よりもむしろ学習支援アシスタントと密接な協力関係を構築し」、学習支援アシスタントが個別指導を担うようになっている。また、小学校では担任と学習支援アシスタントの間で連絡ノートを毎日やりとりしていた。さらには、学級担任が特別な教育的ニーズ・コーディネーターを兼任する小学校に対して、専任の特別な教育的ニーズ・コーディネーターが複数名いる「中等学校では、生徒への直接指導の実施、親との関係の深さ、生徒の記録やレジスター、判定書の維持管理の役割が特に顕著である」とする。

第10章「特別な教育的ニーズ・コーディネーターが機能する条件」は、章題の条件として、「判定書制度の存在」、「地方教育当局と各学校の責任が明確に示されていること」、「各学校に生徒への対応に関する方針を明確にして公表することが課せられていること」、「ティーチング・アシスタントなどの様々な支援スタッフの存在」、「特別な教育的ニーズ・コーディネーターと各教師や関連スタッフとのコミュニケーションの機会が日常的に用意されていること」、「年次レビュー（annual review）制度の存在」等を挙げる。

最後の第11章「総合考察」は「特別な教育的ニーズへの対応のための教育制度がもたらした意義」と「日本の特別支援教育制度への示唆」、「結論と残された課題」を論じる。

### 本書の特徴・意義と課題

本書の特徴・意義はまず、イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する制度の特徴を、その前史たる1944年教育法から1978年のウォーノック報告、1981年教育法、1993年教育法、コード・オブ・プラクティス（1994, 2001）と2000年代までの長期にわたって丁寧に整理・検討し、イギリスの制度が「特別な教育的ニーズ概念が有する個体要因と環境要因との相互作用による動的な性質を根幹にすえていること」を論じていることである。また、特別な教育的ニーズ・コーディネーターについて、その役割や課題、小学校と中等学校の違い、機能するための条件等を、文献調査のみならず質問紙調査及び面接調査も実施して、具体的かつ詳細に論じている。さらには、本書は「これまでの教育行政研究とは異なり、政権の影響というフィルターを用いずに、どこまで制度の特徴を浮かび上がらせることができるかを試み」ている。以上の特徴・意義から、本書は今後の特別な教育的ニーズに関する教育制度研究の基本文献の一つとなることだろう。

以上の特徴・意義を認めた上で、以下、本書の課題を指摘したい。

第一に、本書はガリフォード（1971）が提起した特別な教育的ニーズの概念を重視して、「特別な教育的ニーズの概念が有する個体要因と環境要因の相互作用による動的な性質」を強調しているものの、ガリフォードのテキストそのものを論じている箇所（第3章第2節）は約1頁と物足りないものになっている。そして、引用の訳にも問題がある。本書が『『障害』と『環境条件』、及び両者の『組み合わせ（combination）』から生じるとされる特別な教育的ニーズについて考えたい』と訳している原文は、‘We think rather of *special educational needs* which may arise from personal disabilities or environmental circumstances and often from a combination of the two’であり、個人の障害と環境条件は「または（or）」で結ばれている。すなわち、個人の障害

に起因せずに、環境条件・要因のみに起因する特別な教育的ニーズをガリフォードは認めていることになる。そして、ガリフォード自身は環境条件として「文化的、社会的に不利な立場にあること」を挙げ、一つの章をこの問題に費やしている。そこでは、環境条件・要因として、家庭の「収入や、保護者の教育と子どもの将来の職への態度、家庭背景が正常でないこと」、移民の文化的背景等を挙げている。残念ながら、本書はガリフォードが考える社会的、文化的な環境条件については第2章で簡単に言及するにとどまる。

第二に、上記の課題と関係するが、本書は環境要因・条件をもっぱら学習環境に限定して捉えており、家庭環境を含む社会的、文化的な環境要因・条件には第2章と第10章で簡単に言及するにとどまる。本書は学習環境の例として、学級や教育課程、教材、授業形態、学校の生徒への対応、生徒の学習集団、担当の教師、具体的な施設・設備、指導体制といった様々なものを挙げる。ガリフォード(1971)やウォーノック報告を読むと、環境要因の一つとして確かに学習環境も位置づけられるが、むしろそれ以上に家庭環境を含む社会的、文化的な環境条件・要因の方が重視されているように見える。そこで、イギリスの特別な教育的ニーズに関する教育制度における環境要因・条件の位置づけ・役割をより詳細に検討する必要があるだろう。その際には、実際の判定書やレジスター、個別指導計画、年次レビューの記録といった資料も用いることが望ましい。本書は判定書の構成項目や指導計画用評価表の記入項目等を紹介・検討しているものの、それらの具体的な記入文例は紹介・検討されていない。個人情報の問題があるため実際の例を挙げることは難しいだろうが、典型的な記入文例を挙げて検討することはできないだろうか。さらには、ウォーノック(2010=2012)によるウォーノック報告作成時の教育省の立場についての証言もぜひ検討に入れるべきだろう。

第三に、本書の末尾でも述べられているように、「政権の影響をより大きくさせた検討」も必要であろう。本書は「10年ほど前に任命されたばかりの頃は、自分自身(特別な教育的ニーズ・コーディネーター)が個別指導の担当を担わざるを得なかったが、ようやく学習支援アシスタントにそれを任せられるようになってきた」という2003年の証言を紹介している。この証言の背景には、1997年の総選挙で政権交代がおこり、労働党政権が教育予算を大幅に増やし、学校が多数の学習支援アシスタントを雇用できるようになったという事情がある。イギリスの特別な教育的ニーズに関する制度の展開への理解を深める上では、政権の教育政策、とりわけ教育予算と関連づけての検討がやはり必要であろう。