

## 差異を保障する教育機会と実践

—インクルーシブ教育研究の動向を参考に—

武田 るい子

### Educational opportunities and practices that guarantee difference

—With reference to trends in inclusive education research—

Ruiko TAKEDA

**要旨** 学習者の多様なニーズは差異を前提とするものであり、そのうえで多様な教育機会を平等に保障することに関心が高まっている。本論は、公教育制度の再編をガバナンスという視点ではなく、どのような教育方法で学習者の興味や適性や習熟度に寄り添い、潜在能力を引き出し高めていくのかという問題関心から、欧米の学びの多様化に関する議論を概観する。特にイギリスのコンプリヘンシブスクール教育とスウェーデンのインクルーシブ教育に関する政策論研究を検討する。

**キーワード**：コモンスクール教育、コンプリヘンシブスクール教育、インクルーシブ教育、学びの多様化、差別化

#### 1. はじめに

日本の公教育は、一条校を核とした教育保障のしくみであり、国や地方公共団体が学校を設置、費用を負担し、教員の資格も法令で定められ、全国どこでも国の定めた学習指導要領に基づき「普遍的で共通の教育」保障を目指してきた（大桃、2020）。しかし、1980年代臨教審答申以降、日本の公教育制度も変更を余儀なくされてきた。その変容の特徴を「多様化」と「市場化」と整理した前原は、「「多様化」と「市場化」は総体として「差異の拡大」をもたらす」（2021:69）と述べる。そして、日本では差異の是正の単位を自治体間の客観的教育条件（面の平等）とすることで、個人間の様々な差異に対する教育行財政資源の配分に不平等をもたらしてきたと認めている。なぜなら、「差異」には原理的に均等に扱うことができないもの、すべきでないものがあり、「社会経済的な面」とは別の「文化的価値に関わる」社会的承認の問題が含まれるからである。これは、従来からの教育行財政資源の配分見直しによって対処することが難しい問題であり、「差異の拡大のその先にある様々な教育の構想の文化的価値を、蛮勇をもって論じなければならない」（2021:76）とも述べている。前原の論点は、公費助成のガバナンスにおける国際比較研究を行った永田（2005、2019）や、「学校外教育」とりわけフリースクールのような多様な提供主体をいかに公的援助の対象にしていけるのか、公的認証と公費助成の制度論的検討を行った後藤(2019)では、取り上げられることのなかった論点である。

前原の問題提起を引き受けるなら、教育理念の違いに基づくオルタナティブな教育実践や教育方法を自主的か公的あるいは市場を通じてかに関わらず、公的助成のもとに提供することが関心事となる

はずである。つまり、当事者にとって「誰が提供するか」よりも「何が提供されるか」が肝要なのではあるまいか。このような視点のずれを、仮に学習者主体の教育実践の構想と実現に関する研究として考えていく必要があるだろう。

そもそも「市民による新たな学校づくり」が始まったのは、国ごとの文脈の違いはあるものの、総じて学校教育が多様性の扱いに失敗したからだと理解できる。学校教育の画一性への批判はオルタナティブ教育からだけでなく、保護者や生徒の学校選択制の要求としても高まり、批判は教師中心の教育方法や評価方法、カリキュラム体系、習熟度への無配慮、特別な学習内容や分野のニーズにまで及ぶものであった (Julian Le Grand 2010)。こうした広範な学校教育の課題に対して、1970年後半から欧米では「国家主導の学校改革」でなく、「市場原理に則った学校改革」が実践されるようになった (永田 2005、Julian Le Grand 2010)。

学校教育の不満を誰が改善するかに着目するモデルの3つ目として、永田はデンマークの民衆教育に注目している。「市民を主体とする学校ガバナンスの伝統が1世紀半におよび培われてきたデンマークでは、学校づくりの市民運動が国家と対峙するのではなく、むしろ協働する形で継承されてきた」(永田 2005:157)。永田はデンマークの市民による学校づくりへの公費助成を公私協働型ガバナンスと考え、教育分野での「自発的で自己統治的なアソシエーション」のモデルとみている。だが、個人主義的価値をもつ市民同士を結びつける「共通のもの」という意味の「公共」はどうか創られるのか、その条件は何か疑問となる。市民の不満が自分以外の他者と協働し、自分たちの価値観にかなった学校づくりに向かうとは限らないからだ。ある人は、個人の要求に多少なりともかなった学校を選択する妥協をし、別の人は入りたい学校の選抜基準をクリアする競争に備える努力をする、といった個別の欲求充足行為が優先される。主体とガバナンスのあり方に注目をする研究には、多様な選択をする市民が公共的行為主体となる条件の説明が欠けているように思われるが、これは別の課題だからであろう。

この課題を検討した先行論文としては平井 (2018) がある。平井は、学校教育システムへの批判を「選択原理の導入による公教育の再編成」か「公共性原理に基づく平等の維持・実現」かという二項対立に陥らせず、教育の新たな公共性を再編成しようとする英米の教育学議論を要約・整理し、自由選択を望む保護者が自己利益だけでなく公共的な利益を考える主体へと形成される市民教育の必要性に言及していた。選択（あるいは分離）か統合かをめぐる対立を超える方策は対話的民主主義や協働実践を通じて、リベラルな方法で見いだされていくべきだとする暫定的結論である。

学習者の多様なニーズは当然ながら差異を前提とするものであり、そのうえで多様な教育機会を平等に保障することへの関心が高まっているのだ。そこで、本研究は学習者や保護者が求めているのは、どういう教育方法で学習者の興味や適性や習熟度に寄り添い、潜在能力を引き出し高めてくれるのかにあると考え、その問題関心を多様な学びの議論が進んでいる、イギリスのコンプリヘンシブスクール教育とスウェーデンのインクルーシブ教育に関する政策論研究ではどう議論しているかを確認し、研究方向性や新たな研究課題を提示する。

## 2. 学びの多様化をめぐる議論：イギリスの場合

### 1) コモンスクール(共通学校)の理念と現実

イギリスの公教育政策において教育機会多様化の保障が基本路線となったのは 1980 年代からである。ここでは David Crook(2010)の論考をもとに、総合制中等学校（以後、コンプリヘンシブスクールを使用する）改革以前から保護者・学習者の要求に政治がどう対応してきたのか、イギリスの公教育

制度すなわち三分岐制の改革からコンプリヘンシブスクールに至る歴史的経緯と議論をみていきたい。

Crook は 2010 年の日英教育学会主催シンポジウムで「コンプリヘンシブスクールの歴史—国際的見通し」と題する講演を行った。その際、北米の呼称コモンスクール(共通学校)ではなくイギリスのコンプリヘンシブスクールを使用しているが、概念としてはほぼ同じであると思われる。すなわち、入学試験と複線的学校体系をもち、国の財政支援を受けて提供される公教育のあり方に対して、コモンスクールとは無試験で、生徒の多様な社会的背景(家庭の経済事情、エスニシティ、信仰など)に関わらず、可能な限りたくさんの人々に統一のカリキュラムを通じて平等に教育機会を保障することを意味している。

コモンスクールのアイディアは、移民社会アメリカの社会統合の手段であり対応策であった。それは、現実社会があまりに多くの宗教や人種、文化・慣習により分断されているため、各コミュニティの子ども・若者たちを学校の中で交流させ、民主的市民となる共通の教育をうけさせることで、次世代が共通の国民的アイデンティティを内面化することを期待し、調和的社会形成を目指そうとするものであった (Rob Reich 2008)。こうしたアメリカ社会の問題状況を起源にもつコモンスクールという理想は、19 世紀後半の社会階層別で複線的教育制度の機会不均等に疑問を持つ社会改良家や社会主義運動と共鳴し、「民主主義を実現できる統一された市民を生み出すことを期待し」(Rob Reich 2008:209-210) 世界中に拡散していくことになった。しかし、コモンスクールの理念は理解できるとしても、受け入れる風土(産業化の度合い、財源、旧制度支持者の反感・抵抗、教育への期待や文化規範など)に媒介され、期待された成果を見いだせないこともある。イギリスでは「1974 年 2 月末までには 2000 以上のコンプリヘンシブスクールがイングランドとウェールズに存在し、在籍生徒数は全中等学校対象年齢生徒のほぼ 60%にあたった」(David Crook 2010:96) にもかかわらず、多くの学校では生徒の受け入れバランスが従前どおりであり、学校制度の変更はされたが教室の実態に大きな変化はなかったことが報告されている。

## 2) コンプリヘンシブスクールをめぐる政治闘争

イギリスの学校教育制度は初等教育の義務化が 1876 年に始まり、1944 年のバトラー法で現代的な公教育制度の骨格ができ上がった。11 歳の義務教育修了後中等学校に進学する場合には修了試験を受け、その成績次第で進路が三種類の学校に分けられていく三分岐制(アカデミックな学習者向けグラマースクール、商工業や専門職向けの職業教育はテクニカルスクール、高等教育を目指さない労働者階級にはモダンスクール)が 1960 年代まで続いた(武田 2023)。イギリスがコンプリヘンシブスクールに移行した消極的な理由は、三分岐制への保護者の不満と選抜基準の欠陥にあったと言われている。11 歳時点での知能テストの結果から、大学進学も可能なグラマースクールに適しているとされるのは少数で、それ以外はテクニカルかセカンダリーモダンスクールに行かなければならないからだ。つまり、知的能力は 11 歳時点でテストにより測定できる固定的な特性であると考えられていたが、60 年代になり、こうした信念が覆される研究が支持されるようになったことから、11 歳という選抜年齢の延期が必然となった (Richard Pring 2008)。

コンプリヘンシブスクール運動の萌芽は 1920 年代半ば頃にあった。当時の教育省官僚がアメリカとカナダの非選抜高校を視察し、後にロンドン市の教育局局長 (Local Education Authority LEA) になったことで第二次大戦前に「普遍的かつ無償の中等教育学校制度」要求の高まりがみられた。1945 年に発足した労働党アトリー政権の教育大臣ウィルキンソンは、彼自身が 11 歳試験と奨学金の恩恵を受けて政治家にまで駆け上った人物であった。そのため 11 歳試験の廃止を伴うコンプリヘンシブス

クールを是認することができなかった。労働党支持勢力が優勢なロンドンのような都市部では、コンプリヘンシブスクール是認の動きが活発化したものの、教育省の妨害により計画倒れに終わることになった。その後は1951年から1964年まで続いた保守党政権下で大きな進展が見られず、コンプリヘンシブスクール擁護派の不満は膨れ上がるばかりだった。1964年10月に労働党ハロルド・ウィルソン政権が発足し、1965年7月にようやく回状10/65において中等教育学校の再編推進が容認された。保守党政権下で進まなかったコンプリヘンシブスクール計画は、そんな中でも推進派保護者の強い要望が地方政治を動かす形で具体化した自治体もあった。こうした草の根からの増大する要求が中央政府を突き動かす原動力となった（David Crook 2010）。

しかし、この胎動は全国に波及することはなく、労働党の政策方針になったものの実装段階では地方自治体ごと取組みに差がみられた。特に保守党支持者が強い地域では「選抜制に満足している」と宣言するところもあった。また、労働党の内部にもグラマースクールから大学進学することを「社会的上昇を遂げる階梯」と信じる者も多く、コンプリヘンシブスクールの早期導入を重要な政治課題にできなかった（マイケル・サンダーソン、安原、藤井、福石訳 2010）。第一次ハロルド・ウィルソン政権下（1964年～1970年）の間に行われた地方選挙では、保守党の勝利により再編計画が撤回される地域もあるなど混乱した状況が続いた。1969年に国会提案する法案に20の地方教育局が反対したことが、1970年にエドワード・ヒースを党首とする保守党政権（1970年～1974年）の勝利を導いた。この時の教育担当大臣マーガレット・サッチャーは回状10/70を出して、当該地域の中等教育の形態を地方教育局は自由に決定できることとしたが、再編計画を撤回した自治体は少なく、多くの自治体はそのまま再編（つまりコンプリヘンシブスクール推進）を続行した。こうして、皮肉にもサッチャーが教育大臣の時代にコンプリヘンシブスクールは増加し、第二次ハロルド・ウィルソン政権が誕生した時（1974年～1976年）には2000以上に上った。だが、コンプリヘンシブスクールの在籍生徒数は6割を超えたが「多くの学校は生徒の受け入れバランスを欠いて」おり、多くがセカンダリーモダンスクールをそのまま移行しただけという実態だった。依然、反抗的な地方教育局に対しては、より拘束力のある法案を準備するという回状4/74をだしたが、国会での安定した議席数を確保できなかった労働党には中等教育改革を成し遂げることは困難だった。こうしたコンプリヘンシブスクールをめぐる政治的闘争が1960年代から70年代を通じて続き、1979年にサッチャー党首の保守党が政権に就いた（David Crook 2010）。

1980年代サッチャー政権下のイギリスは、英国病と呼ばれる経済衰退と財政危機を背景に経済・社会政策全般で市場化、民営化の進んだ時代であった。重厚長大産業が衰退し労働者階級の失業不安が広がる中、教育訓練による新産業と人材育成が重要課題とならざるを得ない状況があった。1980年代のイギリスの高校相当進学率（フルタイムで継続教育カレッジ以上の後期中等学校に進学する者）は4割程度と低く、労働者階級の若者は義務教育修了後（16歳）に就労するのが当たり前だった。若者の失業対策としての意味合いもあり、「サッチャー政権は1988年教育改革法により、戦後公教育制度の抜本的転換を図った。従来、地方教育局の管理下にあつて創意工夫の余地がなかった学校に、「選択と多様性」という市場原理で自律的な学校運営を導入」（武田 2019:46-47）する学校制度の改革を断行し、学校の水準、教育の質向上を図ることが教育政策の柱になっていった。

### 3) コンプリヘンシブスクールの批判と変容

ではコンプリヘンシブスクールはどうなったのか。David Crookは「米国のコンプリヘンシブスクールは第二次大戦後、西側諸国で適用可能なまさに重要なモデルを提供した」（ibid 2010a:67）が、その

目標の高邁さ故に、本質的に内的矛盾をはらむものであったと述べている。つまり、元ハーバード大学学長のジェームズ・コナントがいうように、コンプリヘンシブスクールが掲げる3つの目標、①未来の市民に一般教育を提供すること、②個々の能力や望む進路に向けた良い選択プログラムを提供すること、③優れた才能を持つ者にはより上級のプログラムを提供すること、は理想ではあるが、こうした適性やニーズの差異に考慮しつつ民主主義社会に貢献する市民を育成することは、果たして学校にとって実現可能なことなのかという疑問である。実際、イギリスでは確固とした能力別クラス編成はコンプリヘンシブスクールにおいても継続していて、いわばグラマースクールとセカンダリーモダンスクールがコンプリヘンシブスクールという傘の下、同じ学校内に同居していただけだった。「いくつかのコンプリヘンシブスクールは、すべての生徒に対する混合能力編成の教授法を適応した」が、「どのような種類の教授学習を（筆者注：どの科目で適切に）行うか解明すること」は行われてこなかったため、保護者の中にはコンプリヘンシブスクールに進学すると混合能力制のため、大学合格に不利になるのではないかと心配する人がいたという（David Crook 2010a）。ここで問われていることは、「社会の不平等と戦うコンプリヘンシブスクールという信念」ではなく、どのような教育内容、方法で生徒たちの学力や適性が向上、開発されるのかという問題だった。この点では教育の質に関する本質的議論が深まることはなかったのではないかと推察される。当時の議論の大勢は上述の政治論争を繰り返した挙句、「選択と多様化」言説に取って代わられた。

同様の指摘はサリー・トムリンソン（2005）にも見出せる。イギリスの公教育制度拡張の歴史に言及して、「同じ種類の学校ですべての若者たちを教育する」という教育機会拡張運動が「階級打破運動」と非難され、「高い学問水準の破壊」につながるという反論が上がったという。イギリスの三分岐制は明らかに階級制度を反映しており、「能力(学力試験)による選別と非選別、社会階級や経済的地位の上昇移動か維持再生産かをめぐる政治的議論は、教育投資の効果が階級にもたらす影響を軸に展開するのが常であった」（武田 2023:53）。このようなイギリス独特の社会事情の影響を抜きにしても、「21世紀の観点からすれば、1960年代、70年代の討論が、水準、カリキュラム、教授学という用語がほとんど登場せずに、中等教育の構造についての話題に支配されていたことは、尋常でないように思われる」（David Crook 2010a:101）。その結果、コンプリヘンシブスクール教育の成果・効果についての調査研究は十分でなく、財政支援も乏しいものとどまったということだ。

1979年から1997年まで続いた保守党政権下では、国庫維持学校、シティ・テクノロジー・カレッジのような地方教育局の管轄外で運営される新しいタイプの学校が誕生した。現在も続く教育水準や質保証のための外部監査機関である教育水準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Ofsted）の設置、ナショナルカリキュラムとナショナルテストの導入、成績公表によるリーグテーブルに基づき保護者の中等学校選択がしやすくなるしくみ、学校には入学者数に基づく財政配分方式の採用により競争的環境を整備したのである。さらには、教職員人事権や使い道の決定権限を学校理事会に与えることで地方教育局の権限弱体化を進めた（武田 2023）。このような教育改革路線を1997年からのニューレイバー政権は基本的に踏襲した。2002年の労働党年次大会でトニー・ブレア元首相が「我々はポストコンプリヘンシブの時代へと移行する必要がある。その時代とは、学校は機会の平等というコンプリヘンシブの原理を継承するものの、個々の子供のニーズに沿って作り上げられる、教育の新しく、今までとは違うシステムが我々に開かれるような時代である」（David Crook 2010a:93）と宣言した。この含意は「教育の集団的平等主義」の時代は終焉し、「選択と競争、卓越」イデオロギーが跋扈する時代への転換点にあるという認識表明と読み取れる。

### 3. 学びの多様化をめぐる議論：スウェーデンの場合

#### 1) 包摂あるいは共存と分離をめぐる問

1990 年以降、保護者による学校選択の拡大は世界的な基調になり、イギリスでは「1989 年以降空席があることを条件として自分の子どもを自らが選択した公立学校へ通わせる権利を持つ」（Julian Le Grand 2010:27）ことができるようになった。だが、この権利は論争的となり、批判者たちは「選択が学校間の不健全な競争をもたらし、教育水準を損ねている」といい、擁護者たちは「競争が教育の質の水準や応答性を引きあげる」という応酬が続いた。Julian Le Grand(2010)は、選択と競争による政策の影響を国際事例から比較し、「選ばれた学校だけでなく、選ばれなかった学校においても、水準に関しては肯定的な影響力をもった」（2010:36）と述べている。それは試験成績に関するインセンティブが機能したためであると分析し、さらに学校が入学制度で独自の統制(筆者注：選抜基準の厳格化)をするなら、社会的包摂性の点では分離という否定的な効果をもたらすことになる旨と指摘する。従って、分離を起こさせない選択システムを構築することが「選択と競争の効果」を真正なものにするために必要であり、その条件は「競争が本物であること」であると考え、理論的考察を通じて以下の条件を提起した。①選択の結果によって資金が供給されること、②選択の対象となる他の供給者がいること、③新たな供給者が参入することが容易であること、④失敗したものが退出することができること、⑤保護者に適切な情報提供がなされること、これらが適切に機能しているかどうかを重要だと述べる。

Rob Reich(2008)は、教育機会の平等保障と混合能力編成がセットになったコモンスクール教育の一般的概念を再検討し、コモンスクールで共通の価値観を身につけることと教育選択の尊重（筆者注：共通のもの強制を退け、独自性を確保したい分離教育を受容すること）がどのように調和しうるかを論じた。彼は、コモンスクールとコモンエデュケーション（共通教育）の概念を区別している。前者は、すべての人に開かれた学校であり、多様な背景の生徒を集めることができる学校を意味する。後者は、その「理想に含まれる組織的な倫理観と共通の教育目標」を追求することである。教育目標とは、第一に、学校は子どもたちが自由で平等な自由主義社会の市民となるために必要なことを教える市民教育に責任をもつこと、第二に、学校は正義の問題として、国家の要請とは無関係に子どもたちが自律した人間になることに責任をもつことに集約される。このような考えに基づけば、私費で運営される学校が共通の目標に掲げる市民教育を実施することもあるし、逆に公的資金で運営される学校であっても特定の生徒に入学を制限することもありうるという。つまり、コモンスクールの理念は単なる多元的特性をもつ生徒の共存・包摂ではなく、その理想の本質追求を重視することにあるのだ。一般的に、生徒の能力別編成に代表される分離は、多様な背景を持つ生徒の出会いと関わり合い、熟議の機会の創出を否定すると考えられる。だが、それでも選択を禁止するのではなく共通の教育目標を見失わないような調整を行い、相互に制御されたり、制約を受け入れたりする選択の余地を見出すことしかない。なぜなら、どのような学校システムの制度設計においても、原理的なレベルで決着をつけることはできないからだと主張している。学びの多様化の実装段階には、こうした多様な生徒の混合（共存あるいは包摂）か分離かという問題が出現する。

本研究の論点は、学校選択の自由と競争の成果は何かとか、競争による学校間格差の批判にはない。いくら教育機会の平等を保障しても、学習達成度による成果が徹底する学校教育では結果の不平等問題が生まれる。そして、時に許容できない格差と差別をもたらすことをどのように研究していくかに関心をもっている。その研究動機には、筆者がイギリスにおける NEET 解消策の調査研究から得られた知見と問題意識が関わっている。2000 年から EU 加盟国の共通政策として取り組まれた、就業も教育訓練にも参加していない 18 歳から 24 歳程度の若者の教育訓練参加促進策の成果研究を詳細に検討

した結果、就業可能層はNEETの4割程度であり、残された若者たちへの教育機会・就業機会の保障が課題となっていることがわかった。イギリスでは2000年代最初の10年間にブレア政権が取り組んだ若年者就業支援策の成果指標として、フルタイム就学率が使われている。1990年代に後期中等教育で57%だったものが2010年には67%にまで上昇したことを成果とみていた。だが、統計的数値の改善以外にもNEETのうち求職活動が困難な6割の者の理由には、病気、障害、精神的問題、家族介護があるという背景要因を解明し、これらの個別事情に配慮した教育・訓練機会を保障する政策の必要性を政府が認識したことが、より重要だと考える。「公教育制度は教育機会の平等な保障という民主的要求と、資本主義経済の進展を支える労働力育成という要請に応える国家的対応との拮抗の中にある」(武田 2023:52)、障がいや病気などを理由に就業や教育訓練による社会参加が困難な国民の教育機会保障は、どのようになされているのか、なされるべきかが残された課題とされた。筆者のリーズ市での事例研究は差異を保障する教育実践事例である。メインストリームから分離する教育機会を提供すること、その合理性や妥当性について考えるために、どのような研究アプローチがあるのかを検討する必要がある。

## 2) 学びの多様化に関するスウェーデンの研究

ここでは2本の論文を参考に、スウェーデンの教育政策とインクルーシブ教育のジレンマに関する研究を読み解いていく。

### (1)教育政策における「インクルーシブ教育」の変化

Gunlaugur Magnússon(2019)は、政策現象としてインクルーシブ教育を分析している。政策とは、その背後にある政治思想が経済的、政治的、イデオロギー的な問題によって左右されるものであり、社会の参画主体間の妥協の産物として考えている。そして、スウェーデンの教育政策の包括的变化を3つの政治的变化に沿った時期区分に分け、イデオロギー的变化がインクルーシブ教育の概念や学校の教育実践にどのような影響を及ぼしたか歴史的に特徴を析出する政策動向研究を行い、表1「政策の時系列分析」にその特徴を整理している。要点を述べると、1期は障害概念の医学モデルから社会モデルへの転換期にあたり、分離の解消つまり通常学級での統合が進められたが、2期では個人の学習成果(アウトプット)重視の流れの中、学習到達度の低い生徒を特別支援の対象に拡大し、適切な介入が行われるようになる。3期以降の教育改革は、明らかにPISAやTIMSSなど国際比較テストの順位下落への危機的対応で、学習目標を達成できない生徒個人をどうするかという視点から特別支援の必要性が叫ばれ、その手段として特別支援教育が復活してきたという分析結果となっている。

筆者が政策文書に当たって確認したものではないが、先行研究が指し示す方向性はイギリスにもあると思われる。「学びの多様化」が個人の学習成果向上に向かう時、能力混合編成やインクルーシブ教育を離れて個別化(あるいは差別化)し、結果的に学力格差を容認していく傾向がある。そして、義務教育段階で学習困難のため退学や不登校が増加する現象に対処するため、今度は公的に補償的教育機会を増やすのも個人的成果主義の必然だと考えられる。この分析は、結局のところ教育政策の歴史的概観にとどまっている。

表1 政策の時系列分析

時期	スウェーデンの教育政策のガバナンス分析 (Lundahl(2005))	スウェーデンの教育政策における特別支援教育の分析 (Isakson & Lindqvist(2015))
1979-1990	<b>地方自治強化の段階</b> ・地方分権と規制緩和の時代 ・財政・職員責任の国から市町村への移譲 ・福祉制度への挑戦	<b>特別支援教育と障害の関係モデル</b> ・障害の関係モデルの出現 ・特別支援教育の分離組織に対する率直な疑問
1991-1998	<b>新自由主義的方向への転換</b> ・教育の市場化と民営化 ・学校の成果のますますの強調 ・社会的不平等の拡大 ・全国テストの導入	<b>教育政策と特別支援教育の混乱</b> ・知識目標を達成できない生徒への介入としての特別教育（個人的達成度への注目） ・特別教育のための新しい専門職（SENCO）の導入 ・関係性の視点が軽視され、個人主義の視点が強まる
1995-2004	<b>国家の復活</b> ・規制や財源による政府の積極的な介入の増加 ・分離が進み達成度において学力格差が拡大	<b>生徒の保健活動や学校管理における特別支援教育の統合管理</b> ・支援を必要とする生徒の定義の拡大—関係性の視点が好まれる ・特定の診断への言及—全体的な関係性の視点と医学的視点の統合 ・特別な支援は、通常の教育活動を補完するもので、「専門家」のみが提供するものではない
2004-2014		<b>教育政策と特別支援教育のつぼ（melting pot）</b> ・伝統的な特別支援教育の復活、激しい改革（個々の欠陥のある特定の生徒を受け入れるための手段） ・インクルーシブ教育が公然と疑問視される ・教師と生徒の1対1の割合、分離された措置と専門家としての特別教師が問題解決策とみなされる

出所：Gunnlaugur Magnússon, Kerstin Göransson & Gunilla Lindqvist (2019:73)

Table1. Alignment of policy analyses を武田が翻訳して作成

## (2)スウェーデンの差別化政策アプローチと「インクルーシブ教育」の多義性

David Paulsrud(2022)もまた、政策は常に変容するもので多様なアクター間の利害調整と妥協の上に成り立つ産物だという認識をもって政策分析を行っている。だが、その発想はインクルーシブ教育の条件を理解するには、教師や学校現場が現に生徒の差別化（筆者注：個別化あるいは差異を保障する）要求にどのように応えつつ、インクルーシブ教育という相反する政策的理想を実現しようとしているか、現場の矛盾に満ちた実践に関する実知識を得ることが必要というものだ。

ここで誤解のないように「差別化」という用語の意味を明確にしておく。これは原文の「differentiation」の和訳であるが、その意味するところは、「2つ以上のものが異なるという事実」また「1つまたは複数の物事が同じではないことを示す行為またはプロセス」（Oxford Learners dictionaries）と理解する。

「差別化」を不利益な扱いをするという意味ではないことを前提に使用していく。一方、インクルーシブ教育とは、「すべての生徒のニーズを満たすように設計された学校を提唱する教育理念として理解される。それは、多様性への対応方法であり、社会正義、公平性、民主的参加といったより広範な問題に通じるものである（Baton 1997）」（David Paulsrud 2022:171 武田翻訳）と定義される。これはコンメンスクール教育と同じ教育理念を表していると考えられる。従って、Rob Reich や David Crook 論文が検討していた教育選択（自由）の尊重と教育の質・方法という論点は、スウェーデンの政策研究も課題とするものである。

David Paulsrud の分析手法は、まずテキスト分析ソフトを使って、教育政策が変化した時期（1985年、1994年、2010年）の主要な政府文書、具体的には「教育のどのような側面が差別化されうるか、あるいは差別化されるべきかについての具体的な規定と、どのように差別化されるべきかについてのガイドライン」（ibid :175）を対象に、差別化の2つのカテゴリーを見出した。1つは、組織的差別化で学校形態、学習コース、教育グループのように場所を分けることである。2つ目は、教育差別化で授業のテンポ・構造・範囲、方法・課題・教材、教育内意、目標と評価に関する個別的配慮についてのカテゴリーを抽出した。次に、政府がこうした差別化を指導する背景に、学校教育をどのように問題視



して、その政策解決策としてどのような差別化を是認、推進しようとしているかに焦点をあて、政策文書に潜むインクルーシブ教育概念の多義性を明らかにした。分析結果は表 2（武田が翻訳作成）のとおりである。

表 2 問題表現と推奨された差別化対策

問題表現	推奨された差別化対策
1. 従来の授業は、生徒にとって興味深く、かつ/または有意義なものではなかった。	生徒主導による学習進路、学習分野、課題、教材、試験の差別化。
2. 学校が生徒の潜在能力を最大限に引き出す機会を制限している。	生徒の能力に応じて、方法、課題、教材、テンポ、範囲を差別化する。
3. 学校は、ある生徒が他の生徒よりも人生の成功に有利な機会を与えることで、社会における不平等を再生産している。	不利な立場にある生徒のために、特別なサポート、特別な時間、または一般的な授業の修正を通して、代償的な差別化を行う。
4. 学校生活が困難で、サポートが必要な生徒もいる。	特別な教育的支援を必要とする生徒のために、学校形態、学習コース、指導グループ、または特別支援を組織的に差別化する。
5. すべての生徒に適した教育が設計されておらず、生徒を排除している。	幅広い生徒のニーズに適応するために、一般的な教育を積極的に差別化する。

出所：David Paulsrud(2022:176)

Table2.Problem representations and suggested types of differentiation を武田が翻訳して作成

David Paulsrud は、政府の問題認識と差別化アプローチが具体的な教授法や組織編制に何を要求したか、政策がインクルーシブ教育に多様で時に矛盾するような役割を負わせ、ご都合主義的解釈を可能にしたという理解をしている。詳細説明を 2 点に絞って要約する。1 点目は、表 2 の問題表現 1 を進歩主義の理念を元に生徒の興味や選択に従う差別化を肯定していると述べ、この差別化は生徒を優劣で分類するのではないため、インクルーシブ教育の社会正義、公平の価値に合致するとみなすことができ、政府推奨対策になりうるという。2 点目は、最近の政策動向が明確に組織的差別化や分離手続きの法制化に向かっているということである。個人の教育を受ける権利の重視から生徒の欠陥という見方は退き、解決策は可能な限り通常教室での柔軟な指導を行うことを推奨する。だが、最後の手段として規定に則った方法で生徒の小グループ化による差別化、分離を承認するということである。差別化のタイプとして教育的差別化（筆者注：教育方法）への言及が減少し、組織的差別化つまり分離が承認されてきたと述べている。なぜ、そうした組織的分離が容認されるのか。結論は、異なる教育理念、イデオロギー、文脈的要因が相互作用する様々な差別化政策アプローチは、「インクルーシブ教育のどの側面に注目するかによって、インクルーシブ教育を推進しているとみなすことができる」（ibid:180）からである。このような理解を前提にすると、問題 3 では、社会的不利の救済策、教育資源の再分配として特別支援という差別化を推奨し、問題 5 で一部能力別編成を認めることは個人的成果主義を前提にしているものの、個人が発達する権利あるいは教育を受ける権利を等しく尊重するため、学校責任は果たしていると解釈できることから、すなわち「すべての生徒のニーズを満たす学校」には合致していることになる。

#### 4. おわりに

本論は、多様なニーズは差異を前提とするものであり、そのうえで多様な教育機会の保障ということと教育実践はどう実現するのかを考えるため、イギリスとスウェーデンの問題関心が近いと思われる先行文献を検討してきた。日本の公教育制度再編を検討する論文には、公共性の範囲と財政支援の条件の検討といった研究が多くある。その中で前原と平井の論文は、選択による格差を是認しながら欧米では教育の自由化・民営化が進んでいることを前提に、学校ガバナンスにおける「公共性」の範

困をめぐると対立をいかに止揚できるかを問題にしていた。現に多様な中等教育学校制度を実現したイギリスとスウェーデンの研究には、学校制度の構造再編とは別に教育方法によって個別最適化を目指すことが、コンプリヘンシブスクール教育やインクルーシブ教育の本旨だとする議論があることが確認できた。筆者の関心も、こうした差異を保障しようとする教育実践が通常教室での包摂を理想とするべきかどうか、多様な教育機会の保障とは、時に分離や差別化を伴うことがあると推察していた。さらに、その分離や差別化がどのような状態であれば合理的で妥当だといえるのか、そうした論考を探していた。限られた論考ではあるが、スウェーデンでは公教育の民営化や市場化がかなり進んでいて、共通の教育（インクルーシブ教育）の意味が多様化している。しかし、そういう多様な公教育の現状においても、教育理念として「全ての生徒のニーズを満たす学校」を維持する方法の模索として、政策の考え方や共通の教育理念と実践を研究する論文が散見される。先行研究レビューを通じて、特に David Paulsrud の政策分析は、筆者の問題関心であるメインストリームから分離する教育機会を提供すること、その合理性や妥当性について考えるための研究視座を提供してくれるものであった。政策文書に表現されているインクルージョン概念の多義性の解釈に基づいて、教育実践がとりうる差別化アプローチの妥当性を検討するというテーマは興味深い。この分析方法は Rob Reich がコモンスクールとコモンスクールエデュケーション概念を区別して、教育目標の達成を本旨とすることによって、学校形態論を統合しようとする論法に近いかもしれない。今後の課題として、インクルーシブ教育概念の多義性をどう考えていくかをふまえて、教育実践現場で個別化あるいは差別化アプローチがどのように運用されているのかを検証することが必要だと考えている。

## 参考文献

- 青木栄治(2022)「1993年教育法における代替教育機関(PRU)設置規定の成立過程の分析-特別な教育的ニーズ (SEN) を有する生徒のインクルージョンの観点から-」『日英教育研究フォーラム』Vol.22, 53-67
- 青木研作(2011)「ニューレイバーによる英国中等教育改革-「学校の多様化」と社会の一体性を中心に-」『日英教育研究フォーラム』Vol.15, 27-36
- 大桃敏行(2020)「序章 日本型公教育の再検討の課題」『日本型公教育の再検討 自由、保障、責任から考える』大桃敏行・背戸博史編, 1-12, 岩波書店
- 小堀眞裕(2012)「ブレア・ブラウン労働党政権における中等教育政策の変遷について」『日英教育研究フォーラム』Vol.16,29-44
- 後藤武俊(2019)「学校外教育の公共性に関する考察-困難を抱える子ども・若者への包括的支援の視点から-」『日本教育行政学会年報』No.45,41-57
- サリー・トムリンソン, 後洋一訳,(2005)『ポスト福祉社会の教育—学校選択、生涯教育、階級・ジェンダー』学文社
- 武田るい子(2019)「イングランドにおける就学困難な若者の支援—離学年齢引上げ策とスタディ・プログラムを検証を中心に—」『清泉女学院短期大学紀要』第38号, 35-46
- 武田るい子(2023)「イギリスにおける早期離学予防と教育機会保障の構造—教育投資効果の論争をふまえて—」『清泉女学院短期大学紀要』第41号, 43-55
- 永田佳之(2001)『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究』中間報告書(科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書, 平成12~14年度) 国際オルタナティブ教育研究会,

2001.12-2003.3

永田佳之(2005)「オルタナティブ・スクールと教育行財政に関する国際比較—質保証と公費助成の分析を中心に—」『比較教育学研究』第31号,156-176

平井悠介(2018)「近代型学校教育システムの揺らぎと教育の公共性の行方」日本教育学会『教育学研究』第85巻第2号,138-149

前原健二(2021)「第4章 現代公教育制度の変容をめぐる理論的課題」『公教育制度の変容と教育行政: 多様化、市場化から教育機会保障の再構築に向けて』横井敏郎、滝沢潤、佐藤智子編著,61-78  
福村出版

マイケル・サンダーソン, 安原義仁, 藤井泰, 福石賢一訳 (2010)『イギリスの経済衰退と教育—1870-1990s』晃洋書房

山村滋(2001)「イギリスにおける学校選択自由化に関する研究—市場原理に基づく教育水準向上政策としての有効性と問題点—」2001巻8号. 180-208 [https://doi.org/10.32139/jjseso.2001.8\\_180](https://doi.org/10.32139/jjseso.2001.8_180)  
(最終閲覧日: 2024年1月9日)

David Crook (2010 a). *Comprehensive School Histories: International Perspectives*. 日英教育研究フォーラム Vol.13. 55-76 (事務局訳:65-70)

David “Crook (2010 b). *What Happened to the English Comprehensive School?* symposium提案1. 日英教育研究フォーラム Vol.13. 77-103 (事務局訳,93-103)

David Paulsrud (2022). *Inclusion in the light of competing educational ideals: Swedish Policy approaches to differentiation and their implications for inclusive education*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2022, Vol. 8, No.3, 171-183

Gunlaugur Magnússon, Kerstin Göransson & Gunilla Lindqvist (2019). *Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Vol.5:2, 67-77

Julian Le Grand (2010). *Choice and Competition in School Education*. 日英教育研究フォーラム Vol.13, 5-47 (関芽訳:27-45)

Richard Pring (2008). Mark Halstead, Graham Haydon eds., *The Common School*. *The Common School and the Comprehensive Ideal: A Defense by Richard Pring with Complementary Essays*. 1-19, Wiley-Blackwell

Rob Reich (2008). Mark Halstead, Graham Haydon eds., *How and Why to Support Common schooling and Educational Choice at the Same Time*. *The Common School and the Comprehensive Ideal: A Defense by Richard Pring with Complementary Essays*. 207-223, Wiley-Blackwell

## SUMMARY

The diverse needs of learners are based on differences, and there is a growing interest in guaranteeing diverse educational opportunities on an equal footing. This paper reviews the debate on diversification of learning in Europe and the US, not from the perspective of governance of the restructuring of the public education system, but from the perspective of what kind of educational methods should be used to meet learners' interests, aptitudes and proficiency levels, and to draw out and enhance their potential. In particular, policy studies on complementary school education in the UK and inclusive education in Sweden will be examined.

Throughout the preceding research review, David Paulsrud's policy analysis in particular provided a research perspective from which to consider the author's problematic interest in

providing educational opportunities that are separate from the mainstream, their rationale and validity. The theme of examining the appropriateness of differentiated approaches that educational practices can take, based on an interpretation of the polysemous nature of the inclusion concept as expressed in policy documents, is interesting. This analytical approach may be similar to Rob Reich's argument for integrating school morphology by distinguishing between the common school and common school education concepts, with the main aim of achieving educational goals. As a future task, it is necessary to examine how the differentiated approach is operationalized in the field of educational practice.

Keywords : Common school education, comprehensive school education, inclusive education, diversification of learning, differentiation.