

【研究論文】

イギリスの中等学校における包摂と排除の考察
—義務教育段階の停・退学と支援の必要な生徒に焦点を当てて—

仙台大学
白幡 真紀

1. はじめに

(1) 問題の所在と本稿の目的

社会における格差拡大や子どもの貧困が大きな問題として取り上げられるようになって久しい。格差、貧困、そして社会的排除 (social exclusion) は先進国にとって喫緊に解決すべき問題に位置付けられる。貧困と学業不振の関係が議論され、「教育からの排除が貧困を作り出す」(DfEE, 1999 / Daniels, 2011) と指摘されるよう、特に教育からの排除の考察は重要である。教育から排除される子どもたちは何かしらの深刻な困難を抱える事例が多く、こうしたリスクを抱える子どもや学校から弾かれる子どもに対して、オルタナティブな学習機会を保障するのか、あるいは学校に包摂してインクルーシブな教育体制を構築するのか、については現在の教育が抱える解決困難な問題のひとつであろう。

本稿の問題意識は、どのような子どもが学校から弾かれてしまうのか、排除をめぐるイギリス的特質は何か、という点である。イギリスはインクルージョン教育の先駆的試みを行ってきたと同時に、義務教育の停・退学 (exclusion) が合法的に存在し、体罰に関しても全面的な禁止は他の先進国に比して遅かった¹。本稿は、紀律を重視する学校文化、そして選択と多様性を是として水準の向上を進めてきた教育改革が、一定程度の「排除」を容認する特質となっていると仮定して検討を進める。そのため、排除のリスクの高い子どもの停・退学と学校内での支援について検討し、その問題状況を明らかにしたい。

2019年に発表された『停・退学に関するティンプソン報告 (Timpson Review of School Exclusion、以下、ティンプソン報告)』は、「イギリスの 800 万人の義務教育段階の生徒のうち、0.1%が退学 (permanent exclusion) となっており (2016/2017)、これは毎日 40 人の児童生徒が退学処分を受けている事実を意味する」(HMSO, 2019: 5) と退学に関する現状について述べる。そしてこの中には何らかの支援が必要な児童生徒が多数含まれる。

イギリスでは、地方当局 (Local Authorities: LA) が何らかの公的関与が必要と判断された子どもの支援を行う。支援を受けるのは、特別な教育的支援の必要な (Special Educational Needs: 以下、SEN と略記、SEND を含む) 生徒や、家庭の複雑な事情を抱え、社会的養護²が必要な生徒 (Looked After Children、以下、LAC 生徒と略記)³や学習の動機付けが持てないニート予備軍も含まれる。これらの児童生徒は停・退学のリスクも高く、特に LAC 生徒の停学 (fixed-term exclusion) 率は全体の 1 割以上にあたる。

本稿は、義務教育段階の普通の学校 (以下、メインストリームの学校と称する) で停・退学処分になる子どもたちと、特に問題が集中する LAC 生徒支援の事例、学校の対

応とジレンマについて分析することによって、教育からの排除をめぐるイギリス的特質を明らかにし、包摂と排除の問題について示唆を得ることを目的とする。

(2) 用語の定義

義務教育段階はレセプション(4-5歳)段階から16歳までを指すが、検討においては中等教育段階のキーステージ4(14歳から16歳、10年生・11年生)に焦点を当てる。

本稿は、「支援の必要な子どもたち」についての用語について以下の通り使用する。本稿の「支援の必要な」とは、SENおよび学習の困難かつ/または障害を有する(Learning Difficulties and/or Disabilities: LDD)生徒のほか、家庭の事情などから社会的養護や支援を受けるLAC生徒、そしてニートになるリスクの高い脆弱(バルネラブル)な生徒など、地方当局の支援を受ける「困難を抱える(Children in Need、以下in Needの生徒)」⁴児童生徒全般(すなわち、上記「支援の必要な」児童生徒の範囲にin Needの児童生徒がおり、その中にLAC生徒が定義付けられる)に加え、排除のリスクの高い要因を複数持つ子どもたちを「支援の必要な」立場の子どもとして使用する。

本稿のSENと日本の障害児の定義は異なり、SENについてはステートメント⁵、またはEHCプラン⁶を有する生徒のほか、地方当局の正式な支援を受けていなくても学校が必要と認定し、特別な支援や対策を講じている場合はこれも含む。

家庭が経済的に苦しい生徒に関しては、無料給食受給対象者(Free School Meal: FSM)がひとつの目安となるため、この指標を使用し、FSM生徒と表記する。FSM生徒は現在FSMを受けている生徒(FMS current)と過去6年間に一度でもFSMを受けた生徒(FMS ever 6)がおり、統計上分けられている。

本稿は、イギリスの学校で特に問題となる行動のひとつである「挑戦的」「反抗的」な行動の原語「challenging」を和訳せず、そのまま「チャレンジング」として用いる。

2. 排除をめぐる議論と先行研究、本稿の目的・構成

(1) 社会的包摂と社会的排除をめぐる議論

1997年に政権を奪取した新労働党(New Labour)政権下では「社会的包摂(social inclusion)」のスローガンが声高に叫ばれた。ブレア(T. Blair)政権は教育を政策の最優先事項にし、包摂に実体を与える方策として人的資本開発を位置付け、矢継ぎ早に改革を行った。社会的包摂のために必要とされたのが個人の能力の高度化であり、教育・訓練の重視であった。この社会的包摂の枠組みの中で生涯教育の充実と雇用可能性の向上を結び付けているのが、ブレア政策の特徴となったと山口二郎は指摘する(山口, 2005: 44-45)。すなわち、「社会への包摂」は「労働市場への包摂」に他ならない。

労働党政権下では、荒廃地域の学習達成度の向上を目指し、基礎学力の向上を重視するだけでなく、80年代保守党からの新自由主義的改革路線に連なる「選択・競争・多様性」を指針とする一面もあった。今井貴子は、この時期の公教育政策について、教育達

成度の格差を固定化するリスクが伏在し、国民を分断する契機が内在していたと指摘する(今井, 2018: 189)。今井は、労働党政権が実施した社会的包摂政策の重大な限界の一つが、社会の異なるグループ(中間層と経済的に脆弱な層)を結び付けられなかったことであると分析した(p.228)。続く保守党政権下では、緊縮財政を背景に、多様性の重視と「学校の自律性」を高める改革を推し進め、格差はさらに拡大した。

これまでの社会的包摂政策が格差固定化のリスクを孕むとした上で、このリスクはさらに細分化されると先行研究は指摘している。Bradshawらは内閣府の社会的排除ユニット(Social Exclusion Unit: SEU)の報告において、社会的排除の全体的なレベルに影響を及ぼす要素と、個人の脆弱性を強化するリスク要因は区別されなければならないと指摘した(Bradshaw et al, 2004)。この報告の知見を受け、Levitasらは、社会的排除と「深刻な排除(deep exclusion)」を区別する必要があると主張した(Levitas et al, 2007)。Levitasらの「社会的排除」とは複雑な多次元のプロセスであると定義され、リソースや商品などの物質的・金銭的欠如に加え、権利やサービスなど社会の大多数の人々が利用する通常の営みから排除されていく状態である。これは個人の生活の質と、社会全体の公平性および結束の両面に影響を及ぼす。一方、「深刻な排除」とは、個人の生活の質、幸福、将来のチャンスに深刻な影響を及ぼすような複合的な不利益による排除である。

Danielsは、学校からの排除(退学)が社会的排除の前兆として機能し、場合によっては「深刻な排除」の引き金となる可能性を示唆している(Daniels, 2011)。日本の内閣官房社会的包摂推進室は、「典型的な社会的排除の形態」として「高校中退者」を挙げた(社会的排除リスク調査チーム, 2012)。また、潜在リスクとして「出身家庭環境」は大きく、社会的排除に至るプロセスのパターンが3通り(①生まれつきの本人の持つ「生きづらさ」、②様々な問題が内包された家庭環境が教育や人間関係の形成などへ与える悪影響、③学校や職場などの劣悪な環境)あり、LAC生徒はこれらに照らし合わせてもリスクの高い存在といえる。

(2) 停・退学と先行研究の議論、本稿の目的・構成

イギリスでは、インクルージョン教育導入とその経緯、障害児教育の包摂をめぐる議論については多くの研究がある。邦書でもイギリス障害児の分離や差別、社会的抑圧や制約に焦点を当てたものとして堀正嗣が監訳を行ったアンソロジーである『ディスアビリティ現象の教育学』がある(堀, 2014)。この中で堀は「イギリス障害学においては『障害』(Disability)カテゴリーは(中略)障害者に対する社会的抑圧と不可分のものだということが明らかにされてきた。」と述べる(まえがき, I)。そのため「障害児をめぐる教育現象・教育現実の記述や分析は、抑圧と解放、差別と平等、排除と包摂等の社会的文脈との連関において遂行されなくてはならない」と指摘する。本稿は、この排除と包摂の検討に当たって、堀やこれまでの障害学の先行研究が示す「障害者」のうち身体的 SEN は含まず、「深刻な排除」につながる反社会的行動やチャレンジングな子ども、LAC生徒に焦点

を当て、排除のイギリス的特質について分析していく。

イギリスの停・退学に関する先行研究は幅広く、ここですべてを渉猟することは出来ないが、停・退学に関する議論は、①リスクの高い子どもたちの属性等（SEN 特性や家庭状況、エスニシティ等）に関する研究（例えば Kane, 2011 など）、②学校におけるインクルージョンと停・退学に関しての研究（Middleton & Kay, 2020 など）、③子どもの受け皿となるオルタナティブ学習支援（Alternative Provision: AP）⁷等に関する研究（Mills & Thomson, 2018 など）、④退学者の追跡調査（Daniels, 2011 / Briggs, 2010）などがある。LAC 生徒については、University College London の「Promoting the Achievement of Looked After Children: PALAC」というプロジェクトが、学校の環境、学習支援、感情コントロール、関係者の研修や知識交換など、彼らの達成に関わる様々な試みを行っており、本稿の検討に際しては PALAC 協力校の事例を取り上げる（Carroll & Cameron, 2017）。

1996 年の Blyth と Milner が編著者となっている学校の停・退学に関する総合的な著書（Blyth & Milner, 1996）では、学校におけるチャレンジングな子どもたちが大きな問題として取り上げられており、家庭環境や SEN、学習における困難、エスニシティなどある一定のグループに属する子どもたちが停・退学のリスクが高いことや、学校側が抱える問題などが包括的に論じられている。このような停・退学の問題は児童福祉をめぐる広範な課題と強く関連すると Carol Hayden は指摘する（Hayden, 2003）。Hayden によると、学校や家庭、地域社会において困難を抱える子どもたちは、「危険」であると同時に「脆弱」であり、政策決定の場面では「罰」か「福祉」かの判断が迫られる（p.630）。

停・退学のリスクの高い子どもたちについては多角的に議論されてきたが、特に行動的・感情的・社会的困難（BESD）によって SEN 認定された生徒など、チャレンジングな生徒をめぐることは、学校でどのように包摂するのか、そのコスト負担や他生徒への影響について、より多くの研究蓄積が必要とされる。特に、学校の行動指針に係るゼロ・トレランスとインクルージョンとの間の緊張は継続的に議論されており、本稿でも先行研究の知見を参考に検討を行う。

停・退学を減らすための包摂的アプローチに関して論じている Middleton と Kay は、「学校からの停・退学は社会のあらゆる要因と結びついており、単純な政策分析等ではその全貌が明らかにできない」（Middleton & Kay, 2020: 10）と指摘するが、本稿は①これまでの SEN 生徒をめぐる包摂と排除の議論に「深刻な排除」につながる停・退学からの視点を入れること、②「深刻な排除」のリスクの高い LAC 生徒の支援と対応の事例を考察することで先行研究の知見に独自性を付け加えたい。

本稿は第一に、データ上の数字を概観しつつ停・退学全体の状況を把握し、第二に、停・退学のリスクの高い LAC 生徒対応の事例を取り上げる。第三に、支援が必要な子どもたちをめぐる包摂と排除の議論を検討し、結論と課題を示す。

研究方法は文献調査を中心に行った。LAC 生徒の対応と支援についてはロンドンの PALAC 協力校の中等学校（アカデミー）である The Green School for girls⁸および

Cranford Community College⁹の事例を取り上げる。

3. 停・退学の現状と報告書の勧告

学校における不登校や停・退学については、1998年の社会的排除ユニットによる『不登校および学校の停・退学 (*Truancy and School Exclusion*、以下、1998年報告)』(HMSO, 1998) および『ティンプソン報告』(HMSO, 2019) の概要を確認していく。

イギリスでの停・退学の状況は『1998年報告書』によってその詳細が初めて明らかになった。退学者に関する最初の統計は1991/92年で3000人であった¹⁰。1998年時点では毎年100万人が不登校、10万人以上の子どもたちが停学となり、13000人の子どもたちが退学となったと報告された(HMSO, 1998: 8)。その後、1997年の政権交代以降減少してきた退学者率が2012年から2013年を底に再び上昇傾向になった。2016/2017年は全体の0.1%で約8000人が退学となっている(HMSO, 2019: 6)。

『ティンプソン報告』は、生徒の属性(エスニシティやSEN特性、ケアの状況)によって停・退学のリスクが大きく異なると指摘する(pp.31-45)。ケアが必要なLAC生徒や困難を抱える生徒(in Need)の退学率は比較的高く、それぞれLAC生徒0.1%、in Needが0.23%である。特に停学ではLAC生徒は11.83%と全体の中でトップとなる。LAC生徒が停学に多く、退学に少ない要因について、報告書は指導要領で「可能な限り」LAC生徒の退学を避けることが指示されていることをひとつの要素としてあげている。しかし、停学にはそうした指針がないため、高い停学率として反映しているのではないかと報告書は分析するが、これを検証する公的データはない(p.39)。無料給食(FSM)生徒(0.28%、FSM ever6は0.25%)、そしてSEN(ステートメント及びEHCプラン0.16%、SEN支援0.35%)生徒も高い割合で停・退学となっている。また、女子より男子の割合が非常に高い(男子が全体の78%)。エスニシティはホワイト・ブリティッシュ比でいうとブラック・カリビアン(0.28%)や移動型民族集団(0.36~0.45%)が際立って高い。こうした要素は個別に割合として示されているが、ひとりの子どもがいくつもの要素を持つことによって停・退学率のリスクを急激に押し上げると報告書は指摘する。

退学の事由では、「乱暴な問題行動(persistent disruptive behaviour)」の割合が高く(36%)、直接的な子ども同士の暴力(14%)やいじめ(4%)より多い。注目すべきは「その他」の割合で、『1998年報告』では8%だったものが『ティンプソン報告』ではほぼ2割に増加した(HMSO, 2019: 97)。『ティンプソン報告』は、この調査を行った教育省に対し、「その他」の割合が高く、その内容が不明であるとして勧告を行った。こうした「その他」の中に重大な問題が隠されている可能性もあり、また後述するオフロール(off-rolling)につながる懸念も示されている。

オフロールとは、例えば学校ランキングに関わる試験スコアへの懸念や学校の財政的理由など、やむを得ない合理的な理由なしに学校から出すことを指す。また、メインストリームの学校に在学しながら、行動改善のためにオルタナティブ学習機関(AP)に1年

以上「出向 (off-site)」させられている生徒もおり、児童生徒が今どのような場所で学んでいるのか、なぜメインストリームの学校で学ぶことが出来ないのかについて、学校の説明責任と児童生徒の追跡システムをより強化する必要を指摘している。

オフロールは合法的な経路・手段によって行われるため、どのくらいの生徒がオフロールによって退学しているのか正確な調査が困難であるとオフロールに関する庶民院報告は指摘する (Long and Danechi, 2020: 3)。停・退学は合法であり、保護者が望む場合はその子弟にホーム・スクーリングを受けさせる権利もある。しかし、庶民院報告は、特に14歳から16歳の義務教育終了直前になっての退学が多いことを重視し、潜在的要因として学校が抱える「成績判定」と「財政面」の2点のインセンティブを指摘した。

イギリスでは義務教育終了時に前期中等教育証書 (General Certificate of Secondary Education: 以下、GCSE と略記) という試験を受験しなくてはならないが、庶民院報告はGCSE 試験が近づくについて、停・退学の人数が増えていることに警鐘を鳴らす。実際に停・退学者数は第10学年が圧倒的に多い (GCSE は第11学年で受験する) (p.5)。イレブンプラス¹¹やGCSE 試験、成績の伸びを示すプログレス 8¹²による成績判定など、生徒の成績によるインセンティブが成績の悪い生徒を排除することにつながっている懸念があり、同時に、コストのかかる生徒を排除する財政的圧力も存在する。報告は、学校がSEN 生徒など高水準の支援が必要な子どもたちの支援に係る人的・金銭的成本に苦慮しており、これがオフロールの増加に関連していると指摘する。

実際に、2012/13年からわずか5年で10年生を中心として停・退学者の割合が大きく増加した。2010年の保守党・自由民主党連立政権樹立以来、イギリス政府は大幅な経費削減に着手し、「学校の自律性」を高める改革により学校への関与領域が縮小した。加えて2016年のプログレス 8の導入による成果主義の強化など、学校の負担が増大した。これが2013/14年からの停・退学者の増加、特に10年生の停・退学者率の伸びと関連があることを、オルタナティブ学習機関の調査を行った Mills と Thomson が学校関係者からの聴取調査から明らかにしている (Mills & Thomson, 2018)。

4. 停・退学となるリスクの高いLAC 生徒への対応

では、実際に停・退学になるリスクの高い生徒とはどのような生徒なのか。前述したように、停学者に関してはLAC 生徒が圧倒的に多く、全体の1割強を占める。また、LAC 生徒の学習達成率が目立って低いことは最も大きい問題のひとつである。中でもSEN を有するLAC 生徒はより顕著に劣ることが明らかになっている。LAC 生徒のうちSEN を有する生徒は66.6% (2014年)、中でもLAC 生徒全体の3割にステートメントを有する重度のSEND がある (DfE, 2014: 12)。キーステージ4で英語と数学を含む5科目以上でGCSE のA*からCを達成した割合はSEN のないLAC 生徒が32.8%であり、SEN のあるLAC 生徒は10%である (p.13)。ここでは学習や学校生活に特別な配慮が必要とされるLAC 生徒に対し、学校現場レベルでどのような支援が行われているか確認する¹³。

ハウズロー・ロンドン特別区にある The Green School for Girls は 11 歳から 18 歳までの国教系女子アカデミーである。全校生徒は 854 人、内 6 人が LAC 生徒である (2017 年当時)。同校の社会科教師である Francis Markall 氏が LAC 戦略担当であり、同校の LAC ポリシー¹⁴の作成等、戦略実施全体を統括している。Markall 氏の LAC に関わる役割は広範にわたる。LAC 生徒に必要なとされる支援について、ソーシャル・ワーカーや家族・里親とのコンサルテーション、地方当局・ボランティア団体等関係各所との折衝、教科教師との連携、キャリア活動をめぐる外部とのコーディネート業務、LAC に関するスタッフの啓蒙や研修など、LAC 生徒に関わることすべてに責任を持つ。特に、生徒に対するいじめと出席状況には目を配る。

LAC 生徒一人一人には、「ラーニング・パスポート」と言われる個人情報カードが作られる。名前、成績、クラブ活動や将来の夢、本人が得意だと思ふこと、教師がその生徒が得意だと思っていること、周囲に知っていてほしいこと、などが一枚のシートにレイアウトされ、その生徒に関わるスタッフ・関係者が情報共有できるようになっている。また、生徒本人もこれを見て自分のことを客観的に認識できる。このラーニング・パスポートは随時更新され、定期的に関係者に確認される。

Green School では、LAC ポリシーとは別に、LAC 生徒に対する対応マニュアルも存在する。マニュアルでは生徒の行動を 3 段階 (緑・黄・赤) に分けし、「生徒の行動」と「適切な教師の対応」が記載される。例えば最も軽微な緑では、「スタッフが注意してもまだおしゃべりをやめない」「遅刻」「忘れ物」「適切でない装飾品を身につける」などがあり、その対応として口頭での警告を発し (2 回まで)、状況・場所・時間を記録の上、放課後のスタッフ会議 (ラーニング・ミーティング) で共有することになる。黄色段階の行動は例えば「上記ラーニング・ミーティングの後にも継続的に同じ行動が繰り返される」あるいは「授業中の教職員・クラスメイトの指示に従わない」「学校の備品を損傷する」「学校外で反社会的行動を取る」などがあたり、これらの行動も調査の上、15 分の調停審判 (Reconciliation Meeting) にかけてられる。赤色段階の行動の場合、たとえば「喫煙」「(性や人種などの) 人権侵害にあたる罵り」などは調停審判後に一定の懲罰 (ディテンション: 後述) が与えられる。しかし、赤色段階でも特に「度を越えた暴力」「酒・武器の所有」「違法なドラッグの使用・所有・譲渡等」「喧嘩」「盗難」など違法な反社会的行為に対しては、外部の専門家を交え調査の上、手続きに則り「内部での隔離」「停学」「退学」などの処置がとられる。

また、同校は継続的に問題行動のある生徒に対し (LAC 生徒に限定しない)、複数機関による評価を実施し、支援の必要性について毎週のインクルージョン・ミーティングで議論する¹⁵。支援と評価を依頼する第三者機関は、ソーシャルケア、子ども・青年メンタルヘルス・サービス (Child and Adolescent Mental Health Services: CAMHS)、ハウズロー区ユース・カウンセリング、教育社会学や心理学の専門家、教育福祉行政、職業セラピスト、心理セラピスト、言語・スピーチセラピストなどである。

こうした戦略と取り組みは、LAC 戦略担当の Markall 氏が文字通りゼロから作り上げてきたものである。氏が最初に着手したのは、ポリシーの作成である。何を行うか、誰がどの役割を担うか、どのように前進し機能するのかについて、学校のリーダーシップ・チームと一緒に作り上げた。次にスタッフの意識を高め、スタッフの訓練を行うことになった。同校の戦略で最も重要なことは、出来る限り生徒と話をすること、そして何が行っているのか、どのようにサポートをしていけばよいのかについてスタッフで議論することである。そして、特に LAC 生徒については、ネガティブな点にばかり注目しがちだが、彼らの肯定的な面を強調していくこと。これらのことはそれまでの学校の文化を一変することであるが、それが一番重要だと Markall 氏は述べている。

Green School の事例からは、LAC 生徒や問題行動を起こしがちな生徒の支援に学校全体が一丸となった戦略的な取り組みが必要であり、また担当者の献身的コミットメントが実施に至った推進力であったことが示唆される。さらに、問題行動に関しては段階別のマニュアルが定められており、生徒を厳しく律している様子も看取出来る。

Green School に所属する LAC 生徒の個人情報入手できなかったため、ロンドンの Cranford Community College (CCC) の LAC 生徒である M (SEN 支援) のラーニング・プランに記載される状況を確認する。同校のラーニング・プランも全ての教職員・スタッフが共有できるよう、全員が閲覧してもよい内容になっている。

「M は非常にセンシティブな子どもであり、彼女の過去を知られるのを非常に恐れている。他人に彼女の家庭環境を知られたくないと思っており、誰かが自分について何か話をしていると思うと非常に気分が悪い。彼女は破壊的な行動によって CCC に来ることになったが、現在は落ち着いている。最初のうちは何度かの事件を起こしているが、感情の爆発を制御することが出来るようになってきた。」(CCC ラーニング・プランより)

ラーニング・プランには M への望ましい共通対応が記載される。「して欲しいこと、して欲しくないこと(態度・ふるまい・作業)を言葉にすること」「親密な態度・丁寧な応対・ボディランゲージ・アイコンタクト・(静かで落ち着いた)声の調子などにおいて模範を示すとよい」「M が部屋に入ってきた際には彼女を見てフレンドリーに挨拶をすること」などの学校生活全般にわたる注意事項をはじめ、M がスタッフに知っておいてほしい情報(自己申告)も共有される。

このラーニング・プランからは、M がコミュニケーションを苦手とし、制御できないチャレンジングな攻撃的衝動によって前校を放校された経緯と、CCC での対応がうまくいっており、彼女の居場所として機能している状況が示唆される。これは同校が特に上記の生徒に対する態度・対応・言葉遣い等に関して教職員研修に力を入れており、話し合いを中心とした「修復的司法 (Restorative Justice)」アプローチ(同校の)を採用した点に依るところが大きい。

両校に共通したアプローチとして、①ミーティングやポートフォリオによる情報共有、②スタッフ研修の徹底、③規則の策定および対応のマニュアル化があげられる。一度の衝

動的な行動で排除されることはないが、幾度かの懲罰や勧告を経た後の最終的な手段として停・退学が明記されていることには留意したい。

このようなプロセスを用意する重要性は先行研究によっても指摘されている。退学となった若者の追跡調査を行った Daniels は、排除（停・退学）をイベントではなくプロセスで捉えるべきと主張している。また、何らかの原因により「暴力行動を起こしたこと（あるいは巻き込まれたこと）」から当事者が「暴力的である」ことへ移行することは、その後の周囲との関わりに重大な影響をもたらすと指摘する (Daniels, 2011)。一部の若者にとって「排除（退学）」はその後の人生の大きなスティグマとなり (Daniels, 2011 / Briggs, 2010)、これは「深刻な排除」に直接的に結びつく。

5. 検討：支援が必要な子どもたちをめぐるゼロ・トレランスとインクルージョン

正当な理由のないオフロールは大きな問題点として留意する必要があるものの、大多数の停・退学者は学校の行動指針に反した「やむを得ない」結果として、停・退学勧告を受ける。前述したように、チャレンジングな行動は停・退学の大きな要因となっており、『ティンプソン報告』は停・退学を「学校における効果的な行動マネジメントの重要な要素」と捉えている (HMSO, 2019: 7)。チャレンジングな行動がなぜ起こるかについては長く議論されてきた。報告書は、要因は複雑であり、学校が効果的な行動管理を必要とする一方で、個々の子どもたちを理解して対応する必要性を強調する (p.7)。

前提として、子どもたちや教師にとって学校は安心して安全なものでなければならない。報告書が引用する Policy Exchange の調査¹⁶によると、学校の教職員に対する生徒の問題行動の影響は深刻である。教師のほぼ3分の2が、こうした問題行動のために職を辞することを現在考えているか、過去に考えたことがあると回答している。また、教育省の2016/2017年度の停・退学の調査からは、教職員に対する身体的暴力によって745件の退学と26,695件の停学が報告されている。教師が危険にさらされるこの種の行動は学校で許容されないのである (p.7)。

先進国においては1980年代からの校内暴力や生徒の問題行動は大きな社会問題となり、2000年代にアメリカで「割れ窓理論」に基づくゼロ・トレランスの考え方が導入された。イギリスでは公にゼロ・トレランスに関する政策提言はされていないものの、上記のように行動管理に関して停・退学を肯定的に捉える見方は根強い。体罰は法律で禁止されているが、ディテンションと呼ばれる一定時間生徒を別室に隔離する懲罰は一般的に行われる。Hayden は、イギリスの停・退学に関する世論は感情的になりがちであり、個々の子どもやその家庭、学校に対する責任論に帰結する傾向があると指摘する (Hayden, 2003: 630)。

しかし、インクルーシブな学校でのゼロ・トレランスの実践は矛盾していると James と Freeze は主張する (James & Freeze, 2006)。彼らの論考は北米の実践についての検討であるが、停・退学によるゼロ・トレランスの方針は「分離的かつ排他的な実践」であり、インクルージョン教育の実践を補完するものではなく、むしろ理論と実践の両面から相互

排他的なものである。ゼロ・トレランス政策がインクルージョンを実施する義務と矛盾していることを認め、インクルーシブな学校教育と適切な懲戒を統合することによって包括的解決策が提案されるべきであると彼らは主張する (James & Freeze, 2006: 592)。

では、「社会的包摂」を掲げてきたイギリス政府は、包摂 (inclusion) と停・退学 (exclusion) をどのようなバランスで目指してきたのか。

社会的排除ユニットによる『1998年報告』の翌年には、教育雇用省 (DfEE) が『社会的包摂：児童生徒への支援 (Social Inclusion: Pupil Support)』を刊行した (DfEE, 1999)。GrayとPanterはこのイニシアチブを社会的包摂と生徒の行動に係る指針¹⁷に照らし合わせ、検証を行った (Gray & Panter, 2000)。その結果、このイニシアチブにおいては多くの肯定的な側面は認められるものの、法的権利からの停・退学の影響が過小評価されている懸念があることが明らかになった。そのため、通常の法的手続きによる停・退学が減少しても他の方法により学校から弾かれる可能性が否定できないと彼らは指摘する。

包摂と排除の面に照らせば、イギリス政府はインクルージョンを全面に出しつつ、学校の規律や安全を確保するための停・退学を一定程度認めてきている。『ティンプソン報告』は、「適切な場合には停・退学を行うことをはじめ、校長が強いリーダーシップの下で学校の規律を確立することを支援するのは正しい」と述べる (HMSO, 2019: 5)。

イギリスは伝統的に学校規律と自由を尊重する (池田, 1949)。自由の精神は厳格な規律の中で育まれるとされ、かつては規則には絶対服従の文化があった¹⁸。LAC生徒を擁する学校でも LAC ポリシーに加え、スタッフの共有する段階別マニュアルが定められている。ポリシーの作成に加え、各学校ではアカウントビリティの確保にも努めなければならない。本稿で検討した2校も、プログレス8の結果や教育水準局 (Ofsted) の視学結果を公開している。Markall 氏の指摘する「学校文化の醸成」にも学校規律とアカウントビリティが不可欠なものとなっており、LAC 支援に力を入れる学校でも最後の手段として停・退学の選択肢が残されている。

しかし、退学になった子どもたちを預かる教育現場の関係者からはイギリスの学校がゼロ・トレランスではなくインクルージョンを目指すべきであるという指摘がされている¹⁹。その方策のひとつが専門性の高い教師の育成である。ロンドン近郊では行動的・感情的・社会的困難 (BESD) に対応できる専門性の高い教師育成プロジェクトが進められている。2017年に立ち上げられた社会的企業である「The Difference」²⁰は、BESDの専門性を高めたい教師に対し、2年間の実地研修に派遣している。学校の規律が重んじられる一方で、複合的なリスク要因を持つ子どもたちへの対応には、専門性の高い教職員の育成が重要な柱となるであろう。LAC 生徒支援の事例で示されたように、リスクの高い生徒の支援にはこうした専門性の高い教員が中心となって学校全体で取り組む姿勢と一定のコストが必要である。それでも彼らがメインストリームの学校に在籍できる事実は大きい。

6. 結論

以上のように、本稿はイギリスの停・退学の状況と LAC 生徒の支援について取り上げ、学校から弾かれる支援の必要な生徒の排除に関する問題状況を検討してきた。規律を重視する学校文化、そして選択と多様性を推奨する水準向上改革が、「排除」を容認する特質となっていると仮定し考察を進めた結果、以下のように指摘することが出来る。

これまでの政権が推し進めた「選択・競争・多様性」による教育政策は格差拡大の要因を内包しており（今井, 2018）、「学校の自律性」を高める改革によってさらに停・退学が増加した（Mills & Thomson, 2018）。公式データでは、明らかに成績に係る第 10 学年が学校から弾かれており、学力達成度の圧力が停・退学の要因となっている（HMSO, 2019 / Long and Danechi, 2020）。学校規律を重視する学校文化を基底とした「選択・競争・多様性」と「個の責任の重視」が排除を容認するイギリス的文脈であるといえよう。

LAC 生徒の支援に尽力している学校では、専門性の高い教員を中心とした学校全体の取り組みを行っており、さらに地域との連携が重視されているが、教員の高いコミットメントとリーダーシップが必要とされる。また、LAC 生徒の行動への対応は、専門的知見に基づく対応と学校規律の両面から策定されている。こうしたことが出来る学校は多くはなく、支援を必要な生徒に対する人的・金銭的成本は停・退学の一因となっている。

コストが高く学習達成度の低い子ども、ケアを受ける困難な状況にある子ども、チャレンジな子どもの扱いに関しては、政策レベル・現場レベルの両面において、罰と福祉の間、排除と包摂の間で揺れ動いている様相が明らかになった。特に、「深刻な排除」をめぐっては、LAC 生徒をはじめとする最も脆弱な立場にある子どもたちのリスクの高さが示唆された。それだけにメインストリームの学校に彼らの居場所を作る重要性は高い。

2020 年、イギリスでは深刻な COVID-19 感染拡大のために学校はじめ教育全体が破壊的影響を受けた。特に停・退学のリスクの高い子どもたちへの社会的・感情的な影響は看過できない程度に大きい。メインストリームの学校における支援の必要な子どもたちへの学習支援の継続的な調査と合わせ、COVID-19 の影響およびこれらの議論をより多角的に検討する必要がある。本稿は、停・退学に関する政府報告と先行研究を分析し、LAC 生徒への支援事例を検討することで、学校における排除を考察したが、主要な議論を渉猟できたわけではない。政策分析も含め、より広範な文献調査も今後の課題としたい。

なお、本稿は、科研費プロジェクト 19K14052、18H00972、および 20H00093 の成果の一部である。

【参考文献】

- Blyth, E. & Milner, J. (eds.) (1996). *Exclusion from School: Inter-Professional Issues for Policy and Practice*, Routage.
- Bradshaw, J. K., & Kemp, P. P, Baldwin, S and Rowe, A (2004). *The Drivers of Social Exclusion: A Review of the Literature For The Social Exclusion Unit In The Breaking the Cycle Series*, LONDON: SEU/ODPM.

- Briggs, D. (2010). "The world is out to get me, bruv": life after school "exclusion." *Safer Communities*, 9(2), 9–19.
- Carroll & Cameron (2017). *Taking Action for Looked after Children in School: A knowledge exchange programme*, UCL IoE Press.
- Daniels, H. (2011). Exclusion from school and its consequences. *Psychological science and education*, 16(1), 38-50.
- Department of Education (DfE) (2013). *Alternative Provision: Statutory Guidance for Local Authorities*. HMSO.
- Department for Education (DfE) (2014). *Outcomes for Children Looked After by Local Authorities in England as at 31 March 2014*.
- Department for Education (DfE) (2017). *Statements of SEN and EHC plans: England*.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999). *Social Inclusion: Pupil support* (Circular 10/99).
- Gray, P. & Panter, S. (2000). Exclusion or Inclusion? A perspective on policy in England for pupils with Emotional and Behavioural Difficulties. *Support for Learning*, 15(1), 4-7.
- HMSO (1998). *Truancy and School Exclusion: Report by the Social Exclusion Unit*, May 1998, Cm 3957.
- HMSO (2019). *Timpson Review of School Exclusion*, May 2019, CP92.
- Hayden, C. (2003). Responding to exclusion from school in England, *Journal of Educational Administration*, 41(6), 626-639.
- James, S., & Freeze, R. (2006). One step forward, two steps back: immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 581–594.
- Kane, J. (2011). *Social Class, Gender, and Exclusion from School*, Routage.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd-Reichling, E., & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*.
- Long, R. & Danechi, S. (2020). *Off-rolling in English schools*, BRIEFING PAPER, No.08444, 21 February 2020, House of Commons Library.
- Middleton, T. and Kay, L. (2020). *Using an Inclusive Approach to Reduce School Exclusion: A Practitioner's Handbook*, Routledge.
- Mills, M & Thomson, P. (2018). *Investigative research into alternative provision*. DfE-RR859, Department of Education.
- Social Exclusion Unit (SEU) (1999). *Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year Olds Not in Education, Employment or Training*.
- 池田潔(1948). 『自由と規律—イギリスの学校生活』 岩波新書 (本稿は1978年版を参照) .
- 今井貴子(2018). 『政権交代の政治力学：イギリス労働党の軌跡 1994-2010』 東京大学出

版会.

社会的排除リスク調査チーム(2012).『社会的排除にいたるプロセス～若年ケース・スタディから見る排除の過程～』内閣官房社会的包摂推進室／内閣府政策統括官(経済社会システム担当), 平成 24 年 9 月.

堀正嗣(2014).『ディスアビリティ現象の教育学：イギリス障害学からのアプローチ』現代書館.

山口二郎 (2005)『ブレア時代のイギリス』岩波新書（新赤版）979, 岩波書店.

【註】 URL への最終アクセスは 2022 年 1 月 5 日

¹ イギリスで体罰禁止は 1986 年教育法によって定められた。日本は法的に体罰禁止が規定されたのは 1879 年である。

² わが国では厚生労働省の定義で、「社会的養護」を「保護者のない児童や、保護者に監護させることが適当でない児童を、公的責任で社会的に養育し、保護するとともに、養育に大きな困難を抱える家庭への支援を行うこと」としているため、LAC の訳語としてこの語を使用する。

³ 教育省 (DfE) の LAC 生徒の定義は、「地方当局によって 24 時間以上宿泊施設を与えられている、あるいは裁判所の保護命令が出ているか、措置命令が出ている、地方当局に保護されている児童」である (DfE, 2014: 4)。

⁴ 1989 年児童法 (the Children Act 1989) 17 章 (section 17) が定義する “in Need” とは「地方当局からの支援提供がなければ、健康な発達の合理的な標準を達成し維持できる可能性が低い」「地方当局から支援提供がなければ、健康な発達が著しく損なわれるか、さらに損なわれる可能性がある」「障害がある」場合とされる。

⁵ ステートメントは 1996 年教育法で制定された。SEN 認定においては、生徒は法定評価によってステートメントを得る (2014 年から順次 EHC プランに移行)。ステートメントには、特別な教育的ニーズの内容や必要な教育の手立てが具体的に記述され、地方当局と学校はステートメントに記載された手立てを用意する義務が生ずる。

⁶ 2014 年子どもと家族法 (Children and Families Act 2014) と 2014 年ケア法 (Care Act 2014) により教育保健ケア計画 (Education, health and care plans、EHC プラン) が導入され、ステートメントは EHC プランに順次移行している (DfE, 2017)。

⁷ オルタナティブ学習機関は「停・退学 (exclusion)、疾病、または他の理由によって通常の学校に通うことが出来ない生徒に対し地方当局が提供する学校外の教育、または一定期間学校に通っていない生徒に対し学校が提供する教育、または行動改善のために学校外での学習を学校により指示された生徒に対する教育」と定義される (DfE, 2013: 3)。

⁸ Green School の LAC 戦略担当である Francis Markall 氏に 2017 年 2 月 2 日に開催された PALAC コンファレンスで発表された同校の取り組みについてのプレゼンテーションフ

ファイルを提供いただいたほか、emailにてLACポリシー等について教授いただいた。

Markall, Francis (2017). Strategies to raise the profile of children in care in secondary school, at PALAC Conference, 2 February 2017, University College London. 公式HPは <https://www.tgsgirls.com>

⁹ 公式HP (<http://www.cranford.hounslow.sch.uk/>) の情報ほか、上記PALACコンファレンス(2017/2/2)で入手したLAC担当Simon Dean氏のプレゼンテーション資料を参照した。Dean, S. (2017). Raising the awareness about children in care within a secondary school, at PALAC Conference, 2 February 2017, University College London.

¹⁰ 翌年は4000人、1994/95年に11,100人、1995/96年に12,500人、1996/1997年に13,500人とあることから調査最初の年と翌年のデータは1994年以降の統計とは切り離して考えるべきであろう。

¹¹ イレブンプラスとは、小学生の最終学年である第6学年で受験するグラマースクールへの進学試験である。グラマースクールは無料の中高一貫の公立学校であるが、GCSEに優秀な成績で合格する生徒が多く、有名大学への高い進学率を誇る。

¹² 「プログレス8」とは2016年に導入された中等学校の成果可視化のためのシステムであり、10-11歳時点(初等教育の終了段階)と15-16歳時点(中等教育の終了段階)の2時点で受ける数学・英語の試験結果の差分をとることで達成度を計測する。

¹³ ここでの記述は註8および註9による。

¹⁴ https://www.tgsgirls.com/docs/policies/LOOKED_AFTER_CHILDREN_POLICY.pdf

¹⁵ The Green School Code of Conduct Policy より。 <https://www.tgsgirls.com/Policies/>。

¹⁶ <https://policyexchange.org.uk/>

¹⁷ この指針とは、SENやケアを必要とする子どもたちに係る専門職協会であるNASENが発行した政策提言によるものである。NASEN (1999) *Policy Document on Exclusion from School*. Tamworth: NASEN.

¹⁸ 池田の記述はパブリックスクールに関するものであり、日本の紀律感覚とは異なることに留意する必要がある。議論が多いところであるが、詳細な検討は別稿に譲りたい。

¹⁹ <https://www.theguardian.com/education/2019/jun/11/ending-exclusion-specialist-teachers-trained-support-vulnerable-schools>

²⁰ 公式HPは <https://www.the-difference.com/>