

ロンドン・ニューアム区の小学校におけるTalk for Writingの実践に関する事例研究

－リテラシー教育によるインクルージョンの試みとして－

濱元 伸彦

一、問題の所在

(一) 節 インクルーシブ教育とリテラシー教育

インクルーシブ教育は、一九九四年のサラマンカ宣言を契機として国際的な教育改革の潮流となってきた。その流れは先進諸国のみならず、アジアなどの開発途上国にも広がりがつつある。日本において、インクルーシブ教育は、障害のある子どもに対する教育を通じての包摂（インクルージョン）の取り組みとして語られることが多いが、国際的には、貧困や移民など様々な社会経済的、言語文化的な不利に应诉る教育としても捉えられている。そして、グローバル化や社会変動の流れの中で、多くの国々で移民や難民の流入が広がる中、かれらの社会参加を支える上で、インクルーシブ教育の一部として重視されつつあるのがリテラシー教育（言語教育）⁽¹⁾である。

後述するミルトン（二〇一七）も指摘するように、リテラシー（言語能力）は、学校で子どもが習得する最も重要な社会生活上のスキルであり、かつ、他の全ての学習活動の基礎となるものである。また、リテラシーを獲得できないことは、その後の子どもの進学や就職の機会を狭めるとともに、様々な社会制度の利用や参画に対してもバリアーを生み出し、社会から排除されやすい状況をつくる。こうした、インクルージョンの基礎としてのリテラシー教育保障の問題は、移民や難民の増加著しい欧米諸国で教育上の大きな課題となつている（例えば、江原二〇一七、小山二〇一七）。例えば、移民や難民の流入が増加しているヨーロッパでは、欧州評議会が市民のシテイズンシップの重要な一部としてリテラシーを位置づけ、「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を設定し、包摂にむけた言語教育施策の充実を提唱している（宮崎二〇一七）。このようなリテラシー教育の保障は、近年の法制度改革で、外国人労働者の受け入れ拡大を加速させている我が国に

においても、喫緊の課題である。

以上のように、インクルージョンを目指す教育（インクルーシブ教育）において、全ての子どもに適切なリテラシー教育を保障することは大きな課題であるが、それがどのように進められるべきかに関する研究も徐々に増えつつある（例えば、川上二〇一七）。筆者も、二〇一六年より原田らと共同で、ロンドンのニューアム区やオーストラリアのクイーンズランド州においてインクルーシブ教育に関する現地調査を行ってきた（濱元二〇一九、原田ほか二〇一六、原田・濱元二〇一七、原田・濱元・竹内二〇一八）。それらの地域においても、各国・地域において、移民や難民（あるいは、オーストラリアの場合には先住民）のリテラシー教育の保障は、インクルーシブ教育の重要課題となっており、それぞれ特色ある教育方法を用いてその拡充が進められていた。

本稿では、そうした海外の調査事例の中で、ロンドン・ニューアム区の調査対象校であるカーペンターズ小学校（以下、カーペンターズ小）のリテラシー教育の取り組みに着目する。

英国⁽²⁾のリテラシー教育の指導方法は多様である。例えば、山本（二〇〇三）は、ある学校の教育方法として、シエイクスピアの文学作品を直接テキストとして用い、演劇を取り入れて行う国語教育を紹介しており、筆者もニューアム区のある小学校の事例で、同様の取り組みを確認している（原田・濱元二〇一七）。しかし、英語が母語でない児童や特別な教育ニーズのある児童の割合が多い学校では、そうした英文学の古典を直接教材に用いる授業方法では学習上のハードルも高く、ユニバーサルであるとは言えない。特に、ロンドンのインナーシティなど、文化的背景が多様で、貧困の割合の高いエリアの学校においては、全ての児童を教育活動へと包摂していく土台として、どのような方法でリテラシー教育を施すかは難しい問題である。

そうした中、本稿で焦点を当てたいのが、カーペンターズ小で行われているトーク・フォー・ライティング（Talk for Writing、書くためのトーク）⁽³⁾以下、英国での略称に従いT4Wと略記）と呼ばれる画期的な読み書きの指導方法である。本稿では、この指導方法の内容を授業観察や教員インタビューに基づき明らかにする。さらに、その実践の特徴について、後述するミルトン（Milton, M., 二〇一七）のインクルーシブなリテラシー教育の概念と照らし合わせ、考察を行う。

(二) インクルーシブなりテラシー教育の概念とその課題

既に述べたように、経済的、言語文化的背景が多様になり、また様々な特別な教育ニーズがある中、リテラシー教育の保障はインクルーシブ教育の重要な要素となっている。インクルーシブ教育の観点から、リテラシー教育をいかに進めるべきかについて、その概念枠組を提供してくれるのが、オーストラリアのリテラシー教育の研究者であるミルトン(二〇一七)である。ミルトン(二〇一七)は、「インクルーシブなりテラシー教育」について次のように定義している。

インクルーシブなりテラシー教育は、伝統的かつデジタルの形式による様々なテキストの発話や読解、視覚認識、記述および創作の学習活動を含み、明示的、連続的、かつ分化された指導を用いた、年齢に適したカリキュラムを提供するものである。(ミルトン二〇一七、八頁)

この定義では、多様なテキストを扱うリテラシー教育がインクルーシブである条件として、「明示的」(explicit)かつ「連続的」(sequential)であること、「分化され」(differentiated)、「年齢に適した」(age-appropriate)ものであることが挙げられている。これらは、ホスト国の言語が母語でない子どもや特別な教育ニーズをもつ子どもとの言語獲得にとって効果的な方法の原則を示すものである。

以上に加えて、ミルトン(二〇一七)は、右のように定義されるリテラシー教育がインクルーシブ教育になりうる前提として「支持的な通常学級の環境」(supportive regular class environment)を挙げている。これは、子どものリテラシー教育上のニーズに応じて「分化された指導」が必要となりつつも、共同的な学習環境がその基盤として必要であり、教育上の分離、排除を抑制すべきとの見方を示している。

インクルーシブ教育の国際的な動向においては、どのような教育上のニーズや背景をもつ子どももできる限り分離、排除しないことを是とする価値・理念があり、「支持的な通常学級の環境」もこれに合致している。ただ、ミルトン(二〇一七)が「支持的な通常学級の環境」をインクルーシブなりテラシー教育の前提として捉えるのは、単にそうした価値・理念上的一致を重視しているからではなく、リテラシー教育の効果の点からもそれが必要だと考えていることによる。ミルトン(二〇一七)は、リテラシー教育に関する先行研究のレビューに

基づき、言語能力に課題のある児童生徒を、リテラシー教育の授業時間にメインストリームの生徒たちから分離し、かれらに基礎強化のための特別訓練を施しても効果が薄いと指摘する。なぜなら、そのように抽出された生徒の訓練では「ばらばらの」(Siloed)言語スキルが訓練され、原クラスで交わされる幅広い言語のやりとりによれ、活用する機会を奪われるためである。それゆえ、ミルトンは、子どものニーズに応じた「分化された指導」が、できる限り「通常学級の環境」において他の多くの児童とともに営まれる指導形態が最も適切であると主張する。

しかし、このインクルーシブなりテラシー教育を具体化するにあたっては、課題やジレンマが常につきまとう。まず、「通常学級の環境」すなわち基本的には一つの教室内で指導方法の分化を図ろうとすれば、当然、複数の教員が必要となるとともに、子どもの教育上のニーズの把握やそれに合わせた指導方法の工夫など、労力も大きいと考えられる。一方で、そうした実践には、現在の英国のように、共通学力テストを軸にして学力向上に関する学校のアカウンタビリティが強いと(濱元二〇一九)、それが外的要因として大きな影響を及ぼす。すなわち、学力テストのプレッシャーが高まると、テスト学力を高める学習を効率化させるため、教育上のニーズのある児童を抽出・分離して指導する方法がより頻繁に取られがちである。こうした政策環境を背景に、インクルーシブ教育の理念とは逆行する分離教育が進行しているとの研究もある。

右のような課題やジレンマがある中、本稿では、多様な経済的、言語文化的背景をもつロンドン・ニューアム区に位置するカーペンターズ小が、どのように子どもたちの言語獲得上の課題を捉えているのかを明らかにする。そして、同小が、インクルーシブ教育の一部としてリテラシー教育をどのように進めているのかを検討する。

二、調査対象校の概要と研究方法

(一) 調査対象校の概要

以下、カーペンターズ小の概要を紹介する。同校は、移民や貧困層が特に多いロンドンの行政区であるニューアム区に位置し、ロンドンオリンピックを機に開発が進んだストラトフォード駅の近くに立地している。約四四〇名(二〇一六年度)の児童は人種・宗教的にきわめて多様で、二〇一六年度のデータによれば、

児童の四人に三人以上(七八〇%)が英語を母語としない家庭出身である。また、無料給食の措置を受ける貧困家庭の児童の割合も大きいほか、児童全体の一七%(約七〇名)がSEN(特別な教育ニーズ)のある児童と認定されている。

各学年は2学級ずつ配置され、全体で約二〇名の正規教員とほぼ同数の教員補助(主にSENのある児童を支援)を中心に教員組織が構成されている。原田・濱元(二〇一七)も紹介している通り、学校には、様々な障害や教育ニーズのある児童を支援する設備が整っており、常駐のアートセラピストがカウンセリングやアート・セラピーを行う教室も存在する。

カーペンターズ小に通う児童は、その多様な社会経済的・文化的背景により、様々な教育上の課題をもっていることを同校の教頭はインタビューで語った。

わたしたちの学校の家庭は、全体的に経済的な状況が厳しいです。一人親も多いし、家庭内に暴力があったり、長時間労働で親が児童のことを見てあげられないところも多く、児童もいろいろなストレスを抱えています。児童らの行動上の問題も多いです。(二〇一七年三月、教頭インタビューより)

同校の児童が、その家庭や地域での背景から抱えるストレスやそれに起因する行動上の問題については、他の教員や同校のセラピストからもほぼ同様の見方を聞くことができた。ある学級担任は、日々児童の多様なトラブルに向き合う状況について「毎日がチャレンジです」と話した。

このような児童の実態に加え、国の教育政策として、統一学力テストにおいて学校が十分に結果責任を果たさなければならない状況もある。そうした政策からのプレッシャーも大きいですが、学校としては、児童のウェルビーイングの向上を重視し、児童の個別の教育ニーズにしっかりと対応するインクルーシブな教育実践を推進してきた。同校は、そうした様々な取り組みや学習上の成果が総合的に評価され、二〇一四年度「要改善」(requires improvement)であったOfsted(英国教育水準局)による学校評価が二〇一六年度には「良」(Good)へと向上した。

他方で、カーペンターズ小は、ナショナルカリキュラムにおける「PSHE教育」(Personal, Social, Health and Economic Education)の取り組みもインクルージョンの一部として積極的に取り組んでいる。その内容は、原田ほか(二〇一六)にも紹介されているが、文化や宗教における多様性を尊重し相互理解を育むような教育

活動が数多く行われている。また、濱元(二〇一九)が同小の実践として紹介する「P4C」(子どもの哲学)もPSHE教育の一つとして取り込まれている。これは、児童主体の討論活動により児童のレジリエンス(心のしなやかさ)を育むねらいで行われているが、言語活動を活発にしている点で、本稿で扱うリテラシー教育にも寄与していると考えられる。

(二) 研究方法

カーペンターズ小での調査は、二〇一六年三月に二日間、二〇一七年三月に二日間の計四日間、様々な授業を観察すると共に、教頭および副教頭、特別教育ニーズ支援コーディネーターを含む計九名の教員に約三〇分〜一時間のインタビューを行った。また、授業観察の内容はフィールドノートに記録しまとめた。本稿で取り上げるリテラシー教育(英語)の授業については調査期間中に計五つの授業を観察することができた。

三、カーペンターズ小学校のリテラシー教育

(一) インクルージョン・ポリシーと多様なリテラシー教育

原田・濱元(二〇一七)や橋田(二〇一八)に示されるように、ロンドン・ニューアム区自体が一九八〇年代以降、特別学校の閉校など統合教育を進め、インクルーシブ教育に意欲的に取り組んできた地域である。そうした歴史的背景もあり、区内各校は学校のポリシーの中に「インクルージョン」に関する項目を設けている。カーペンターズ小のインクルージョン・ポリシーも学校のウェブサイトに詳細に記述されているが⁽⁴⁾、紙幅の都合上、次にその要点のみを取り上げる。

- ・ 学校の中で全ての児童がレジリエンスをもった学習者(resilient learners)になれるよう、個々のニーズを満たす。
- ・ それぞれの児童が自分たちの潜在能力(potential)を全面的に伸ばし、等しくカリキュラムへのアクセスを保障されるよう手助けする。
- ・ 児童のニーズや学習スタイルの違いに応じて分化され(differentiated)幅広くバランスのとれた、意義のある(relevant)カリキュラムを提供する。
- ・ 人種、性別、階層や能力に関係なく平等に学習機会を広げる。

表1 学習指導におけるインクルージョンのフレームワーク

対象	方法 (抜粋)
ユニバーサルな指導のレベル (全ての児童)	<ul style="list-style-type: none"> 質の高い教授 学年チームによる学力上のギャップへの対応とカンファレンシング 変化に富むカリキュラム 障害のある児童への合理的調整 クラブ活動や学校外の活動の利用
付加的な指導のレベル (SENのある児童等)	<ul style="list-style-type: none"> 児童のニーズに適した介入・支援 個別の目標設定と成果のアセスメント 特別な学習タスク
ターゲットを絞った指導のレベル (複合的・重度のニーズのある児童)	<ul style="list-style-type: none"> 個別の時間割 エビデンスに基づく専門的なプログラム (専門職、セラピスト) 少人数の支援・介入

このように、全ての児童の学習と発達を平等に支えていくことがインクルージョンの目標として明記されている。こうしたポリシーに基づき、特に学習指導面では表1のような枠組に基づき、児童のニーズに応じた指導の分化を行っている。

こうしたインクルージョンポリシーをもつカーペンターズ小だが、二〇一四年のオフステッドでは低い「要改善」という評価を与えられることとなった。その評価報告書では「国語」「算数」ともに学力面での課題が大きく、その向上にむけたさらなる取り組みが必要だとされている。さらに、「要改善」の理由の一つとして、授業方法の課題も指摘されており、教員の授業の質にばらつきがあることが挙げられていた。さらに、教育上のニーズのある児童(SEN児童)に手厚く支援を行うだけでなく、学力の高い層の児童にもチャレンジをもたらし伸ばすような指導も必要だと指摘されている。

こうした指摘をふまえ、その後、英語(リテラシー)や算数を中心に教員研修等を通じて、指導方法の改善が進められてきた。そうした同小の教科指導の見直しについては、原田ほか(二〇一六)でも一部紹介しているが、ここでは、本稿の

関心に基づき、リテラシー教育(英語)に絞って詳しくみていく。

特に、カーペンターズ小では、子どもの読み書き能力向上の取り組みが急務であると捉えられ、全校的な授業改革が二〇一四年より進められてきた。リテラシー教育について、同校では、リーディング、ライティング、そしてフォニックスの3つに分けてそれぞれに学校のポリシーを明記し、共通した方法で授業を進めている。

リーディングおよびライティングは「英語」という科目でまとめて指導されており、フォニックスは「英語」とは別に、週に何度か特別に時間を設けて練習がなされている。「英語」の授業スタイルについては次項で扱うとして、以下では、フォニックスの指導(Intervention)の取り組みについて説明する。

フォニックス(綴りと発音の関係を練習を通して学ぶ学習)については、同小学校では二〇一二年より、その学習のためのプログラムを導入し、視聴覚教材を利用して指導を展開している。また、就学前段階のレセプションクラス、低学年(キーステージ1:一年、二年)では、毎朝三〇分間のフォニックスのトレーニングが各学級で行われている。こうしたトレーニングは、基本的には原学級の教室で行われるが、ここでも、指導方法の「分化(Differentiation)」が見られ、移民家庭の児童など言語能力の面で課題のある児童、特別な教育ニーズをもつ児童は必要に応じて、上級TA(Higher Level Teaching Assistant)により、少人数もしくはマンツーマンでフォニックスの指導を受けていた。次は、フォニックス指導を観察したフィールドノートの一部である

【レセプションクラス・原学級】(図1参照)

女性のベテランの教員が、二〇人ほどの児童を立たせて、大きな画面の前で、デジタル教材を使いながら発音の指導を行っていた。画面に“th, ng”という文字が現れ、教師がそれを発音しつつジェスチャーを用いて子どもどもたちに復唱させる。例えば、“ng”だと、弓を引き絞るような両手の動作を入れながら、教師が“ng”と発音し、子どもたちも一斉にそれを真似る。子どもたちは体操のようにそれを楽しみながら参加していた。(中略) 教員が“ng”と“bating”と発音し、今度はバットを振る動作をしてみせ、子どもたちも同様の発音と動作を行った。二〇分ほどそれが続いた後、今度は書く練習に入る。子どもたちはその場にしゃがみ、ミニホワイトボード



図1 レセプションクラスにおけるフォニクス指導の様子
(画像からのトレース)

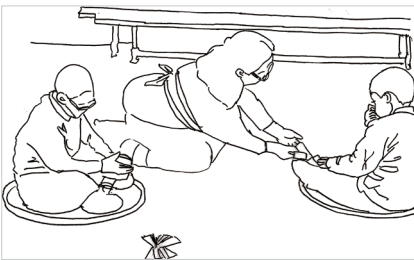


図2 抽出指導によるフォニクス指導
(画像からのトレース)

とペンを手にして、まず「E」という綴りを十回程書いた。その後、それを含んだ単語を書く練習を行った。

この書く活動に入った時、五人ほどの児童が、教室の片隅のテーブルに移り、2人のTAとともに違う活動に移った。この子どもたちは、アルファベットの形のマグネットをボードに貼って、言葉をつくる練習をした。教員は「E」をまず置いてみて。「じゃあ、次に、Eを使った単語をつくってみて。」と声をかける。子どもたちは、Eと並べたり、patと書いていたりして、単語の綴りを練習した。(二〇一六年三月フィールドノート)

【レセプションクラス・少人数の抽出指導】(図2参照)

右の原学級の活動とは別に、ホールで四人の児童が、ベテランの女性TAとともにデジタル教材や、様々な教具をつかって、フォニクスの授業を受ける。この児童は、移民してきたばかりなど、英語を母語としていない子どもたちであり、抽出で学んでいる。これらの児童は、色々な発音を、タッチパネルのデジタル教材で学んだあと、教員のある発音を聞いて、フラフープの中に行って、その発音を表すカードを出すゲームをしたり、綴り(例えば、「E」の音に関していえば、pet, egg, etc.など)を見て、それが意味するものが何かを答えたりした。また、最後には書く練習も行った。(二〇一六年三月フィールドノート)

このようにフォニクスの指導が全体練習とニーズにより分化した指導として行われていた。子どもたちのフォニクスの学習成果は定期的に評価され、全ての児童の向上を保障するよう取り組まれている。その他、リテラシーについては、英語の授業以外にも、表1に示されるように、課題のある児童の抽出・介入指導など様々な手立てが設けられていた。

(二) トーク・フォー・ライティング(T4W)によるリテラシー授業

以上のフォニクスや他の言語に関する指導に加え、日常の英語の授業、すなわち読み書きの指導の方法として、ここ数年カーペンターズ小が実施しているのが、トーク・フォー・ライティング(T4W)と呼ばれるメソッドである。

T4Wは、英国の教育実践家であるパイ・コルベット(Pie Corbett)らにより開発されたリテラシー教育の方法である。近年、多くの学校で実践され、児童のライティング向上の効果的な方法であると評価されている。また、英国の教育省⁽⁵⁾もこれを指導改善の重要なストラテジーとして紹介している。

T4Wの普及に取り組む団体(英国)のウェブサイト⁽⁶⁾によれば、このリテラシー教育の手法は、あらゆる学習ニーズや成長段階にも適応可能であるという。T4Wの大きな特徴は、まず、児童が「テキストを話すこと」そして密に読むことを通して、書くことに必要な言語構造を「内在化」させる点にある。児童は、多様なコミュニケーションを通して内在化した言語構造をベースに、教員の指導を介して、原テキストに依存しそれを模倣する段階から、それを活用し創造的に書く段階へと導かれる。また、内在化を効果的に行うにあたって、原テキストについて数多く話し、多様な形態で読むこともまた重視される。さらに、そのゴールとして、児童が「書くこと」を楽しみ、多様な表現方法を考え実践できるようにするためにも指導上の工夫が設けられている。特に重視されるのが、「書く」文章が向けられる「オーディエンスや目的」を効果的に設定すること、すなわち言語が活用可能なリテラシーとして機能する社会的文脈を構築することである。

このように、T4Wは、リテラシー教育の授業内容をより段階化し、リーディングとライティングを連続的につなぐ役割をはたすものだと考える。また、リーディングの活動を含めた多様なコミュニケーション活動によって読むことや書くことに対する子どもの興味関心を喚起し、特に「書く」という行為を学級

内外の社会的文脈に位置付け活用力を伸ばそうとする点が特徴的である。先のT4Wを紹介した英国教育省のハンドブック⁽⁹⁾によると、T4Wは、全ての児童生徒（多様な文化的バックグラウンドや特別な教育ニーズをもつ児童生徒など）に対し、ライティングのスキルを含めた総合的な学習の能力を伸ばす方法として、学習者のインクルージョンに資するものであると説明されている。

このT4Wを用いた授業により、子どもは基礎的な読み書き能力を向上させるだけでなく、「よいライティング」とは何かを意識することで、言語を実際に活用する力（リテラシー）が育成されると教頭は話す。

私は、この学校の子どもたちに、良い作文をつくるものは何なのか、その効果は何であるのかを理解してほしいのです。単にテストに合格してほしいというのではなく、良い書き手になってほしい、そうなるためにはどうすればよいかを理解してほしいと思っています。これ（T4W）は、その手助けとなるものです。例えば、他の学校では、子どもたちがテストには合格できるし、一定、文法を理解しているかもしれませんが、その子どもたちがそれを現実のライティングに使えていないということがよくあります。これらのライティングの力は実に乏しいものだと云えます。指導上のバランスが必要になります。もし、子どもたちが物語を書くとしたら、何が物語を良いものにするのか？この言葉をよりよくするには？他によい言葉の選択肢はないのか？そうしたことを理解しなければ現実において書くことはできません。ですので、そうした（何がよいライティングかを考える）プロセスを理解することに多くの時間を費やすことが重要です。（二〇一七年三月、教頭インタビューより）

教頭が語るように、児童のバックグラウンドやニーズの違いにより、基礎的な言語能力に課題のある児童が多いものの、テストで測られる狭義の学力ではなく、子どもたちが現実の社会生活で活かせるリテラシーを伸ばすことが重要だと考えられている。そうした認識をふまえ、同校では、リテラシー教育の授業改革の試みとして、二〇一四年からT4Wの授業が導入された。

T4Wの授業方法は多様であるが、カーペンターズ小において特に重視されているのは、原テキストのリーディングへの導入となる動機づけ、読み書きを

支援する手立ての提示、そして、書くためのアウトプットの工夫である。

動機付けという点では、例えば、ある低学年のクラスでは、虎を扱った童話（The Tiger Who Came to Tea）が単元の題材として扱われていたが、教員が紙人形やお面を使って物語の一部を劇にして児童に見せたり、児童にもそれを行わせたりしているという。また、劇中に登場する「カフェ」を教室内に制作し、児童を物語の世界にふれさせるなどの工夫もあった。

また、ライティングを支援する手立てとして、関連する単語や文章例などを豊富に提示すること（ツールキットと呼ばれる）も行われている。五年生担当のある学級担任（男性）へのインタビューによると、同教員のある授業では、題材やテーマに関連する写真をホワイトボードに貼り付け、その写真にある事物をAからZまでクイズ形式で児童に答えさせ、単語のスペルを板書した。これらの単語は、児童の書く作業にとって大きなリソースになるという。また、同教員は、導入に様々な文法や語彙のゲーム、寸劇などを多く取り入れ、原テキストに関わる「トーク」を活発にしているという。

さらに、ライティングのアウトプットの方法も工夫されている。書く内容の目的や形式、文脈を変化させることは、前述の教頭の言葉を用いれば、良い表現方法について思考するプロセスを生み出し、ライティングの力を伸ばす役割を果たす。右に紹介した5年生の学級担任は、ある物語を題材にした授業をもとに、児童に演劇の脚本を書くことを最終的なアウトプットとして求めた。脚本を書くことは「話し言葉」を書く練習になると同時に、「句読点」を正しく活用する練習につながるという。また、手紙を題材にしたある単元では、ヴィクトリア時代の貧しい煙突掃除夫に宛てた手紙文を、女王に捧げる手紙文に書き換えさせるという課題も設けられた。そのように手紙の宛先を変えることで、用いる語彙や文体を変化させる必要が生じる。カーペンターズ小の教頭は、例えば、このように、宛先を変えて手紙を書くというアウトプットの練習が、T4Wの原則の一つである「オーディエンス・目的を変える」という手法に結びつき、原テキストの模倣からより多様な書き方への活用へと児童を導くものであると説明している。

(三) T4Wを推進するツールとしての「ストーリーマップ」

このように、T4Wを用いて、「読み」↓「書き」というステップで言語能力



図3 5年生の児童がストーリーマップを用いて音読の練習をする様子
(画像からのトレース)

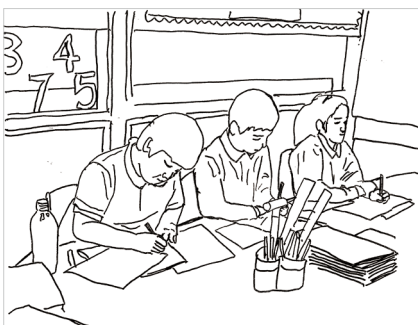


図4 図3の音読後に覚えたテキスト書く練習を行う様子
(画像からのトレース)

を高めていくことが目指されているが、英語が母語でない児童が大半を占めるこの学校では、このステップの基礎として、それをいかに効果的に「内在化」させるかが大きな課題である。また、言語文化的な背景やニーズの多様性に合わせて、いかにして教育方法を分化 (differentiate) させるかも検討されねばならない。

これらの課題を克服するためのツールとして、カーペンターズ小のT4Wで用いられているのが「ストーリー・マップ」である。「ストーリー・マップ」とは、英文テキストの単語や記号一つ一つを、身体的なジェスチャーを表す記号 (図6参照) に置き換えて、英文の読み書きを支援するT4W指導のツールである。このストーリーマップがどのように授業で活用されているかを、4年生のリテラシー授業を例に示してみたい。この授業では、4年生の二つのクラスで、学級全体の原テキストに関する導入が行われた。本時の目標は、カンマやピリオド、コロンなど表記記号を用いた文を理解し、書けるようになることと示されていた。

原学級では、教員がポスター紙に記したストーリーマップを見せ、児童全員が教員とともに、文章の単語一つ一つをジェスチャーを交え音読した。十分ほどの全体音読の後、2つの学級から、言語能力に課題のあると思われる計六名の児童が抽出され、別の小スペースに移動して学習した。この小グループの児童に対する「ストーリーマップ」を用いた指導の流れは、次のようなものであ

った。

6人の児童が二人のイスラム系の女性のTAと共に学習。まずは、先ほどの復習として、ストーリーマップを使った音読の内容を座って確認する。その後、6名全員が立ち、TAとともにマップの記号をみてジェスチャーを使って体を動かしながら音読の練習を行う (図3参照)。子どもたちは意欲的にこの活動を行っていた。特に本時の目標である表記記号 (コンマ、ピリオド) についても動作や発音とともにこれを行う。ピリオドが来ると、「フルストップ!」といって、パンチをするような動作を行った。何度もこれを行うことで、まずは元のテキストを動作と共に児童に定着させているようである。

この音読の活動を二十分ほど行ったあと、それぞれ着席し、今度は、プリントに印刷されたマップを見ながら、それを正しく文章化する練習に入った (図4参照)。具体的には、児童はマップの絵文字を、英語のテキストに翻訳していた。これらの児童は、もともとアルファベットによる綴りや語彙力が弱い児童であり、通常の書き方指導ではつまづいたため、2〜3人に一人のTAが横に就き、この学習の支援を行っていた。(二〇一六年三月フィールドノート)

右の活動について要約すると、ストーリーマップにより、児童は、ジェスチャー用の記号に翻訳された英文テキストを見ながら、教師とともにジェスチャーをつけて音読練習を行った。細かいスペリング上の問題は脇に置き、まずは、記号の視覚的支援を得ながら、テキストの音読による「内在化」が行われていた。ジェスチャー記号の並びを読みながら教師と生徒が立って行う音読は、身体を使ったゲームのようでもあり、特に英語を母語としない児童にとって参加しやすい活動であると言える。

さらに、ストーリーマップの記号は、英文を実際に書く作業においても、重要な役割を果たしていた。元の英文をただノートに書き写すだけでは、特に英語を母語としない児童や教育ニーズのある児童にとっては、機械的で苦痛な活動になりがちである。しかし、記号化された文 (ストーリーマップ) を英文にする作業では、記号がテキストの意味を視覚的に表すため、内容を理解しながら書

く練習を進めることが可能となる。

このように、ストーリー・マップは、児童がテキストの「内在化」とそれに基づくアウトプットを五感を用いて効果的に行えるようにするツールとして、T4Wによる学習プロセスを支える役割を果たしていた。

(四) T4Wおよびストーリー・マップを用いたクラスでの授業例

右の事例は、抽出による指導例であったが、「ストーリー・マップ」によるT4Wの別の特長は、同じ原テキストを使っても、学習上のニーズに合わせて指導方法（特にアウトプットの方法）を変えられる点である。この特長を生かし、多くの英語の授業では、様々なニーズをもつ児童を一つの教室（ミルトンの言葉を用いれば「通常学級環境」）で指導する様子が見られた。

例えば、2年生の英語（二〇一六年三月の調査）では、「ラッコ」を主人公にした水生動物の物語（The Urealy Ourealy Day）を用いた授業が行われていた。この授業では、一つの原教室の中で、おおむね3タイプの学習活動が営まれていた（図5参照）。二十人程度のメインストリームの学習と、学習理解に課題があると思われるSEN児の小グループの学習、そして知的障害（重複障害）など一対一対応が必要な児童の学習である。この中で、図5の①に示す、言語能力に課題のある小グループでは、次のような活動が行われていた。

この子どもたちの小グループの目標は、ポスター紙に“To use pictures and actions to internalize a text”と記述されていた。そのポスター紙には、オリジナルの物語をさらに短縮した英文テキストが、教員の手書きで記号化されて示されており（ストーリーマップ）、その前に児童が立っていた。一人のTAのサポートにより、児童がジェスチャーをつけて音読をする練習が繰り返行われた。原テキストをジェスチャーをつけて暗唱できるよう指導がなされていた。（二〇一六年三月フィールドノート）

右の小グループが、基本テキストの理解と「内在化」に時間が注がれていたのに対して、二〇名ほどの、メインストリームの児童は、ストーリー・マップを使った読み書きのスキルが一定であると評価された児童である（図4の②のグループ）。かれらは、ストーリー・マップを用いて、原テキストを部分的に変え、自



図5 一教室でT4Wに基づき分化して学習を行う様子
 (2年生の英語授業の一場面・画像からのトレース)

分の創作した水生動物をそこに登場させる物語づくりの学習を行っていた。

児童は、教員の前に集まって座り、話し合いの活動を行っている。「Journey to Water World」(水中の世界への旅)と題した物語を書くことを目標に、一人の児童が司会者となり、「ラッコのほかにもどんな水生動物がいるか」を議論していた。そして、それぞれの物語に、自分が登場させたい水生動物のアイデアを出し合い、出た意見を教員と児童がポスター用紙に記述していた。かなり長い時間、話し合い活動が続き、自分で登場する生き物を決めた児童は席に戻り、その絵をまずは鉛筆で描いた。そのあと、絵の隣にその特徴に関するメモを書いていた。この活動の後、児童は、原テキストのストーリー・マップを書いたノートのページを開き、原テキストの単語の絵文字の一部に、新たに登場させた水生動物や、その行動を付箋に書いて貼り付け、オリジナルの物語を作成した。この後、このマップに基づき、英文化する作業に入ると教員から説明があった。（二〇一六年三月フィールドノート）

右のように、メインストリームの児童らは、同じ原テキストを用い、それをモデルにしながら英文を書く活動を行っていた。また、そのための話し合いもT4Wにおける書く活動にむけた「トーク」の一部と言える。加えて、同じ教室の中で二人の重

複障害の児童が、個別にTAがついて、それぞれ学習を行っていた。かれらは、例えば、TAと共に木を植えるポットをつくったり、水遊びをしたり、また時にはTAとともに座席について、何か机上で作業を行ったりした。かれらの学習内容は、右の英語活動と直接関係しているように見えなかったが、時折、立ち歩いて、小グループやメインストリームの児童らの間に入ったり、接触もったりしながら、それぞれの学習活動を続けていた。

以上のように、同じ単元の中でも、ストーリーマップの活用により、子どもの学習ニーズに合わせた分化 (Differentiation) が実践されていた。また、右の授業の様子のみを見ると、空間を共有しつつも、ばらばらの流れで学習が進んでいるように見えるが、この流れが合流する場面も多くある。この授業の終わりに、小グループの児童らが、ジェスチャーとともに練習した音読をメインストリームの児童に発表する場面も見られた。児童らの発表後には、教員が「すばらしい！」とみんなの前でかれらを褒め、うれしそうな表情を浮かべる児童もいた。こうした、メインストリームの学習とニーズのある児童の小グループの学習の「分岐と合流」は、前述の就学前のクラスの授業にも見られた⁸⁾。

むしろ、先の4年生の抽出授業の例のように、学習の「分化」は、必ずしも同じ教室内で実施されているわけではなく、ニーズのある児童が落ち着いて読み書きの練習をする環境の確保のため、原教室の外に場所を移して学習する場面もある。こうした「分離」が時にはありつつも、授業全体としては、共通の単元の下で、「支持的な通常学級の環境」を基盤に、個々の児童に言語能力を伸ばす取り組みを進めている様子が見受けられる。それは、カーペンターズ小学校がポリシーとして掲げるインクルージョンのポリシーを授業実践に具現化する取り組みだと言えよう。

(五) T4Wの導入とその効果

T4Wによる英語の授業は、現在、全学年にわたって実施されているが、その導入時は、旧来と大きく異なる授

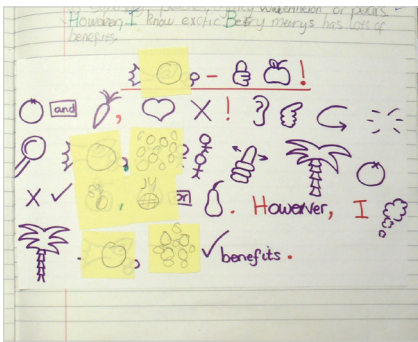


図6 ストーリーマップを記述した児童のノート
 (記号の一部に付箋を貼って創作を施している)

業方法であることから、教員集団の戸惑いは大きかったと教頭は言う。前述のように、T4Wが二〇一四年に導入された背景には、英語を母語としない児童生徒や様々な教育上のニーズがある児童が多い中、学校として共通した指導方法が確立されていなかったことがある。また、読み書き能力が十分に身につけていない層が大きいことは、統一学力テストの結果にも如実に表れていた。他方で、オフステッドの報告書では、一定の英語の運用能力が備わっている上位層の児童をどう伸ばすかも課題として指摘されていた。T4W導入時の状況について、教頭は次のように話している。

これ (T4Wとストーリーマップ) を導入したのは、この学校で、英語を家庭で話さない児童が多数いるからです。多くの子どものボキャブラリーが大変乏しい状況がありましたし、かれらの言語の理解力も良くありませんでした。このT4Wのスキームを知っていた私は、これが、英語を話さない児童に効果的であると分かりました。そして、一貫した共通の指導アプローチを、この学校の全クラスでとってもらいたかった。そうすることが、英語が母語ではない児童だけではなく、また、特別な教育ニーズのある児童にも良いと感じました。加えて、このアプローチは、学力の高い子どもにもうまくチャレンジを与えることができます。(二〇一七年三月、教頭インタビューより)

T4Wの導入を決めた教頭は、この手法を開発・指導するコンサルタントを招き、全教員による研修を定期的に行い授業改革を進めた。先にインタビューで紹介した5年生の学級担任は、T4Wについて「実に良い方法である。子どもたちも、この方法による英語の授業を楽しんでいる」と感想を述べている。一方で、「全く新しい方法なので、新しくこの学校に来た教員には、『こんな方法で養成されてこなかった』と戸惑う教員もいる」と話した。しかし、定期的に行われるT4Wの研修により、教員らはそれに慣れ、効果的に指導できるようになってきたという。そして、本稿で見たとように、カーペンターズ小においてストーリーマップを用いたT4Wによる授業は、言語能力に課題のある層にとっても言語習得の方法として効果的であると、その方法をベースに応用的、創造的な言語活用の方法も可能となり、上位層の児童を伸ばすことにもつながっている。

加えて、教頭は、家庭で「英語を話さない」児童らにとって、学級集団の中で交わされる「良い英語」にふれ、それを聞き話すことが彼らのリテラシーの向上につながるというインタビューにおいて話した。それゆえ、児童のニーズにより抽出（介入）指導が必要とされる場面があつた。基本的には通常学級の環境でリテラシー教育やその他の教育活動を進めることが重要だと捉えていた。

二〇一四年度にT4Wを導入して以降、統一学力テストにおけるカーペンターズ小の読み書き能力は確実に向上している。学校のウェブサイトによれば、本調査が行われた二〇一六年度から二〇一八年度において、同校のリーディングの平均点は徐々に向上している。また、リーディングの点数は、ニューアム区および国の平均点をかなり上回る結果を継続している。加えて、リーディング、ライティング、算数の三科目で、国のスタンダードとして規定している学力ラインを越えた児童の割合は、二〇一六年度の三八%から二〇一八年度は六八%に大きく増加した。これには、リテラシーの授業だけでなく、算数科の授業改善も影響していると考えられるが、一連の授業実践の改革が功を奏し、児童の基礎学力保障の面で、インクルージョンが進んできたことのエビデンスとして捉えられよう。

(六) 考察

以下、特にカーペンターズ小のストーリーマップを用いたT4Wの取り組みについて、インクルーシブ・リテラシー教育の考え方に基き考察を行いたい。同小学校のストーリーマップを用いたリテラシーの授業は、次のような点で、ミルトン（二〇一七）の定義した「インクルーシブなリテラシー教育」の条件を満たしていると考えられる。

第一は、その指導方法が「明示的」(explicit)かつ「連続的」(sequential)である点である。「明示的」という点でいえば、まず、テキストを構成する単語や記号が、ストーリーマップの記号によりイラスト化され、かつ、それにジェスチャーが加わることで、そうしたテキストの構成要素を五感を活用して明示的に理解する手助けとなっている。加えて、学習の各段階で、リーディング、ライティングのいずれに焦点を当てたものが学習者にとって明確になっており、学習者自身が今何の力を伸ばすステップにあるのかも明確である。加えて、これらの「読む」「書く」のステップが、原テキストとそれを表すマップを軸に連

続しており(sequential)、「話す」ための様々な活動ともつながっている。

第二は、「分化された」(differentiated)指導を可能にしている点である。同じ教材を用いつつも、学習者の教育ニーズにより、一定の言語能力があるグループ(中心グループ)と付加的支援が必要な小グループ、そして、一対一対応が必要な児童を分け、それぞれ教員およびTAが付き、基本的に同じ単元(原テキスト)に基づき指導を行っていた。前述のように、指導内容はグループによって異なり、付加的支援が必要な小グループでは、より基本的な読み書きスキルに焦点を当てた指導が行われていた。このように、ニーズの違いに即し、それぞれに言語能力を高めるような指導方法が可能となっていた。

第三は、右のように「分化された」指導が取り入れられながらも、同じ単元(原テキスト)に基づき、通常学級の環境をベースに学習が進められていることである。前述のように、付加的支援グループの児童が、別の学習スペースに抽出されて学習される時もあったが、筆者が観察した多くのリテラシーの授業では、基本的に「分化された」指導が同じ学級内で同時並行的に進められていた。また、単元が同じであることにより、指導内容や進度は異なるものの、全体が共同で学習する場面も設けられていた。このように、学年ごとに用意された共通の単元(テキスト)をもとに学習することは、ミルトン(二〇一七)がインクルーシブ・リテラシー教育の定義に入れている「年齢に適した(age-appropriate)」教材を共に学ぶ機会をつくるものである。それとともに、カーペンターズ小のインクルーシブのポリシーの一つである、全ての児童の「共通カリキュラムへのアクセス」を実現し、学習の共通性を高めるものだと考えられる。教頭の語りにもあったように、学習内容(単元)が共通しているだけでなく、教室という同じ環境で学ぶほうが、言語能力面でニーズのある児童も、学級の同輩の話す英語にふれられ、教育効果もあると考えられている。

以上のように、カーペンターズ小のT4Wによるリテラシーの教育方法は、ミルトンの定義する、インクルーシブなリテラシー教育としての特徴を備えた実践であると言える。そして、それは、教育ニーズに応じた「分化」(differentiation)と学習の「共同性」の双方に重きをおき、同小がめざす児童のインクルーシブの実現を支えるものである。

四、結語

インクルーシブ教育の実践では、古くから Values into Practices (価値から実践) ということが言われている。それは、インクルージョン/インクルーシブ教育が重視する諸価値(例えば、多様性の尊重や社会的公正など)を具体的な教育実践の中に具現化させることを意味する。そして、具現化されたインクルーシブ教育の実践は、そうしたインクルージョン/インクルーシブ教育の諸価値が埋め込まれたものとして捉えることができる。そうした意味では、カーペンターズ小のリテラシー教育の取り組み、特に、T4Wによる授業実践は、未だいくつかの課題がありつつも、インクルーシブ教育の諸価値を内包した実践の一つとして見ることができると考えられる。その諸価値とは、学習者およびそのニーズの多様性を尊重しそれに対応すること、個々の児童の発達を支えること、そして、共に学ぶことを重視することなどである。

しかし、本稿が検討した、T4Wの導入過程やこの実践に対する教員らの意味づけを見ると、この実践が必ずしも、価値(理念)主導の取り組みではないことが分かる。教員らは、この学校のインクルージョン・ポリシーに準拠しながらも、児童のリテラシー能力の保障にとつて何が効果的であるのかを考え、カリキュラムや指導方法の工夫を進めていった結果、現在取り組まれているようなリテラシー教育の方法にいきついたらと考えられる。単に、統一学力テストで問われる狭義の学力としての言語能力ではなく、子どもたちの生活や社会参加に必要なリテラシーを高めるという観点で効果的であるからこそ、T4Wの取り組みが定着し、かつ成果をあげているのである。筆者が目指したいのは、カーペンターズ小の取り組みにおいて、ミルトンのインクルーシブなリテラシー教育の前提となる「支持的な通常学級の環境」が、児童のリーディングおよびライティングの学習を効果的に行う社会的文脈として生かされている点である。特にこの点は、インクルーシブ教育の今後の展開を考えるにあたり、非常に重要である。つまり、それは、社会的文脈に根ざした効果的な学習が営まれるために、「支持的な通常学級の環境」すなわちインクルーシブ教育の条件が必要とされることを意味している。多様なコミュニケーションが営まれ、児童のリテラシーが伸ばされるために、多様性をもった通常学級の環境が不可欠であるとの見方は、価値や倫理の観点からだけでなく、学習理論の観点からインクルーシブ教育の意義を裏付けるものであり重要である。

以上のように、インクルーシブ教育をリテラシー教育の面から捉え、その教育実践を分析していくことで、インクルーシブ教育そのものを新しい観点から認識し、その意義をこれまでとは異なる見方で解釈することが可能になる。本稿で示したように、インクルーシブ教育の様々な方法についての詳細な事例研究を蓄積し、実践の意義や効果に対する知見をさらに拡張していくことが必要である。

最後に、リテラシー教育は、多様化する社会の中で人々のシテイズンシップを支える大きな役割がある一方、ホスト国の公用語の教育普及には、特にエスニック・マイノリティの母語や文化的アイデンティティとの葛藤という問題もある。本稿では扱っていない問題であるが、宮崎(二〇一七)も指摘するように、例えば、EUからの脱退が予測される英国の社会状況や移民に対する排斥的雰囲気の高まりなどが、このようなリテラシー教育にどのような影響を及ぼしつつあるのか検討することも、インクルーシブ教育のあり方を理解する上で必要である。この点は、今後の研究課題の一つとしたい。

注

- (1) 本稿では、広義の言語教育を表す用語としてリテラシー教育(Literacy Education)を用いる。その理由は、習得した言語を活用し問題解決や社会参加に生かす資質能力としてリテラシーを捉え、インクルーシブとの関係に焦点を当てるためである。
- (2) 本文中の「英国」はイギリスを指している。
- (3) 明示的(explicit)指導とは、言語教育の領域で広く用いられるように、言語の読み書きに関わる規則についての知識を学習者に意識的に理解させることを通して言語習得を促す方法である。特に、第二言語習得では有効な方法であると捉えられている。ただ、現代の国際的な教育方法論の文脈では、単に、言語の規則や知識に焦点を当てて指導するだけでなく、学習者の言語習得過程への積極的な参加や、指導者による学習理解度のモニタリング等も含めた概念となっている点に留意したい。
- (4) カーペンターズ小のインクルージョン・ポリシーについては、以下を参照。
<http://www.carpenters.newham.sch.uk/documents/policies/Inclusion-policy.pdf>

- 〔確認二〇一九年五月一日〕
- (5) 教育省の資料については、以下を参照。 http://oer.educ.cam.ac.uk/w/images/f/2/Talk_for_Writing.pdf [確認二〇一九年五月一日]
 - (6) 例えば、次を参照。 <https://www.talk4writing.co.uk> [確認二〇一九年五月一日]
 - (7) 教育省、前掲資料(5)を参照。
 - (8) 例えば、メインストリームと小グループの学習がそれぞれ異なった場所で音読をした後、合流して、全体でストーリーマップを見ながら音読練習をする場面があった。

引用文献

- 江原裕美編『国際移動と教育—東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店、二〇一二年。
- 濱元伸彦「大阪における新自由主義的な教育改革の展開と学校文化」濱元伸彦・原田琢也編『新自由主義的な教育改革と学校文化』明石書店、二〇一八年。
- 濱元伸彦「ロンドンのインクルーシブ教育推進校における「子どもの哲学」実践の意義—レジリエンスの育成に着目して」『人権教育研究』一九号、二〇一九年、一一九—一三六頁。
- 原田琢也・高橋真琴・濱元伸彦・中村好孝「ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践」『金城学院大学論集 社会科学編』一三三号(二)、二〇一六年、一一三—一二三頁。
- 原田琢也・濱元伸彦「ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践(Ⅱ) 個のニーズへの対応と集団への包摂の両立を目指して」『金城学院大学論集 社会科学編』一四四号(二)、二〇一七年、一一三—一二三頁。
- 原田琢也・濱元伸彦・竹内慶至「オーストラリア・クイーンズランド州のインクルーシブ教育制度と実践」『金城学院大学論集 社会科学編』一五五号(二)、二〇一八年、一一二—一二〇頁。
- 橋田慈子「インクルーシブ教育制度の導入期にみる親の団体活動とその影響に関する研究—一九八一年教育法以降のロンドン・ニューアム地区を事例に—」『日英教育研究フォーラム』第二二号、二〇一八年、六三—七七頁。
- 川上郁雄『移民の子どもたちの言語教育—オーストラリアの英語学校で学ぶ子

- どもたち』オセアニア出版社、二〇一二年。
- 小山晶子「EUにおける教育政策と移民の社会統合」山本須美子編『ヨーロッパにおける移民第二世代の学校適応—スーパードायバーシティへの教育人類学的アプローチ』明石書店、二〇一七年、一二七—一三九頁。
- Milton, Marion. "Literacy and Inclusion: Current Perspectives." Milton, Marion ed., *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education*. Emerald Publishing Limited, 2017. 3-18.
- 宮崎里司「ヨーロッパ市民のための言語文化リテラシーとヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)—英国のEU離脱とサステイナビリティの観点から」宮崎里司・杉野俊子編『グローバル化と言語政策—サステイナブルな共生社会—言語教育の構築に向けて』明石書店、二〇一七年。
- 山本麻子『ことばを鍛えるイギリスの学校—国語教育で何ができるか』、岩波書店、二〇〇三年。