

## 英国4地域の学校教育におけるアチーブメントとインクルージョンの実態

### —PISA2015の基礎分析から—

伊藤 駿 (広島文化学園大学)

#### 和文抄録

本稿は、これまで英国教育研究のほとんどがイングランドのみを対象としてきたという状況に端を発し、英国を構成する4地域（イングランド、北アイルランド、ウェールズ、スコットランド）それぞれに注目し、その教育実態を明らかにした。具体的にはPISA2015の生徒質問紙と学校質問紙によって得られたデータを用い、アチーブメントとインクルージョンの観点から整理を行った。これらのデータをもとに、4地域を一枚岩に扱うことが難しく、それぞれの実態に対して「なぜそうなったのか」といったメカニズムを明らかにすることが必要であると指摘した。

キーワード:アチーブメント (Achievement)、インクルージョン (Inclusion)、英国 (United Kingdom)、PISA2015

#### 1. はじめに

筆者はこれまで、スコットランドの初等教育を対象に調査を実施してきた。スコットランドは、イングランド、ウェールズ、北アイルランドと共に、英国 (United Kingdom) を構成する一地域である。かつてより、スコットランドの教育制度や実態については、その他の地域と比較しても異なるということが指摘されていたが<sup>1)</sup>、1998年以降のブレア政権による地方分権の推進により、スコットランド議会が発足し、その独自性がより顕著になった。実際に、筆者がスコットランドにおいて実施した調査においても、教員たちから他の地域との差についての言及がなされることが度々あった。しかしながら、これまでの英国教育研究のほとんどはイングランドを対象としたものであり、イングランド=英国として研究が蓄積されてきた<sup>2)</sup>。

他方で筆者がこれまでに取り組んできたインクルーシブ教育について見ると、イングランドにおいては、特別学校在籍者割合が増加傾向にある一方でスコットランドにおいては減少傾向にあるというように、その実態には大きな差があることが推測される<sup>3)</sup>。

そこで、本稿においては英国を構成する4地域の教育実践について、Florian et al. (2017) を参考に、アチーブメントとインクルージョンという2つの観点から、その実態を捉えることをめざす<sup>4)</sup>。もちろん、何をもちて教育の達成 (アチーブメント) とするのか、何が包摂 (インクルージョン) で何が排除なのか、といったことの共通認識は未だ図られていない。また Florian et al. (2017) においては、参加の枠組み (Framework for Participation) をもとにその定義づけを試みているが、自身らが指摘している通り、その定義だけをもってこの両側



面を十分に捉えられるとはいいい難い。そこで、本稿においてはこの2側面について厳密な定義づけをするのではなく、子どもたちの達成状況やインクルーシブ教育に関連すると考えられる項目について網羅的に整理していく。そうすることによって、これまで一枚岩に扱われてきた英国4地域の教育実態を重層的に理解するとともに、今後の英国教育研究に対する示唆を得ることをめざす。

## 2. 使用するデータ

本研究では、PISA2015の学校質問紙および生徒質問紙のデータを使用する。PISA調査の概要や具体的な質問項目、調査設計については、いくつもの文献においてその詳細が述べられているため、ここでは割愛する<sup>5)</sup>。なお、本稿では生徒の実態を調査することだけでなく、教育実践の実態を捉えるということが目的であるため、生徒質問紙に加えて、学校質問紙を分析することとした。

分析にあたっては、統計ソフトRのバージョン4.03を用いた。また、PISAの分析方法を解説した数実(2019)を参考としている<sup>6)</sup>。

## 3. 結果

それでは、分析結果を述べていくこととする。それに先立ち、まず4地域の基礎的な情報(クラスサイズや公立/私立の別など)を捉える(3.1.)。その後、アチーブメントの観点(3.2.)、インクルージョンの観点(3.3.)から結果を整理していく。

なお、それぞれの項のはじめに、どういった質問項目について整理をするのかということ述べる。また、4地域それぞれで回答サンプル数にばらつきがあること、統計的な有意性をも

とに「差がある/ない」ということを実証することを目的としていないことから、検定を行っていないことに注意が必要である。

### 3.1. 基礎情報の整理

基礎情報の整理では、まず公立/私立の割合とクラスサイズを見ていく。その後、子どもたちの社会経済的背景(以下、SES)の実態および特に社会経済的に厳しい家庭から通う子どもたちの割合、特別な教育的ニーズを有する子どもたちの割合を述べていく。そうすることで、次項以降で見ていくアチーブメントとインクルージョンがどういった状況下で成立しているのかが明らかになるためである。

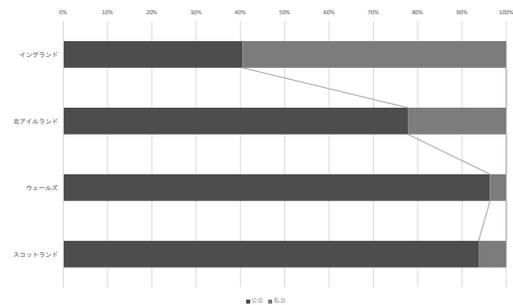


図1 公立/私立

4地域の公立/私立の別を整理したものが図1である。なお、ここでの私立には、イングランドの「アカデミー」<sup>7)</sup>も含まれており、厳密には公立学校とその他、というイメージのほうが適したものであると考えられる。さて、その内容を見ていくと、最も公立の割合が高いのがウェールズであり、それに対して、最も低いのがイングランドとなっている。ただし、ウェールズとスコットランドの差は微小であり、イングランドの公立割合が突出して低いという状況が確認できる。

続いてクラスサイズについて見ていこう。クラスサイズについての比較を行ったものが図2である。図2を見ると、多くの学校が21~25

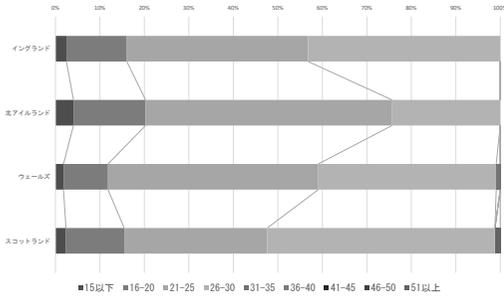


図2 クラスサイズ

人もしくは26~30人程度で学級が構成されていることが伺える。また、イングランドと北アイルランドにおいては、30人を超える学級は見られないこと、4地域ともに10%程度は20人以下で学級が構成されているとわかる。PISA調査は前期中等教育（日本では中学校相当）が対象となっていることを踏まえると、比較的小規模な学級集団で教育が行われていると捉えることができる。

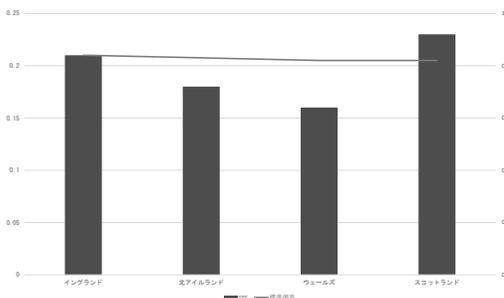


図3 SES

それでは、続いて生徒の実態について捉えていこう。まず各地域のSESをまとめたものが図3である。ここでは、PISA調査全体の平均が0になるようにSESについて図示している。すなわち、いずれの地域もPISA調査対象地域の平均よりも社会経済的には恵まれた地域にあるということが出来る。なお、右軸に示されているのは標準偏差であり、端的に言えばばらつきを示している。

では、こうした地域においては社会経済的に

厳しい家庭から通う子どもはいないのであろうか。答えは否である。それぞれの地域において、社会経済的に厳しい家庭から通っている子どもの割合を示したのが図4である。これを見ると、北アイルランドが子どもたちの割合が最も高く、ウェールズが最も低いということがわかる。ただし、いずれの地域においてもおおよそ20%、すなわち5人に1人が経済的な困難を抱えている家庭から通っていることが伺えるのである。

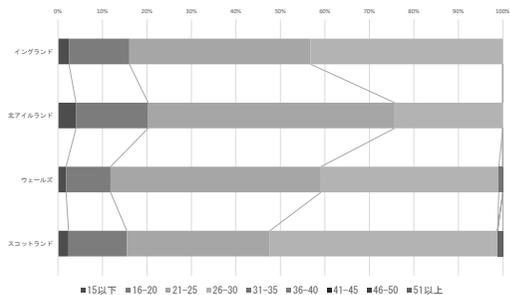


図4 経済的な困難を抱えた家庭から通う子ども

最後に、学校内における特別な教育的ニーズを有する子どもたちの割合を見ていこう。ただし、伊藤が指摘しているように<sup>8)</sup>、スコットランドにおいては「付加的な支援のニーズ」(Additional Support Needs)が特別な教育的ニーズ概念に代わるものとして導入されているなど、必ずしもその名称が用いられているとは限らないことに注意が必要である。さて、図5を見ると、特別な教育的ニーズを有する子どもたちの割合はイングランドが15%弱であり、その他の地域が20%前後であることが伺える。かつて日本においても通常学級に発達障害およびその疑いのある児童生徒が全体の6.5%ほどいるという調査結果が出された<sup>9)</sup>。しかし、英国4地域においてはそれをはるかに上回る割合で、特別な教育的ニーズを有する、すなわち支援を要する子どもたちが在籍しているということがいえよう。もちろん、日本においては通常



学級の教師を対象にした調査であるのに対して、PISA 調査では学校全体として認識している割合という点で、その数値が異なっていることは十分に考えられる。

それでは続いて、こうした状況下にある各地域のアチーブメント、すなわち教育達成の状況を見ていくこととする。

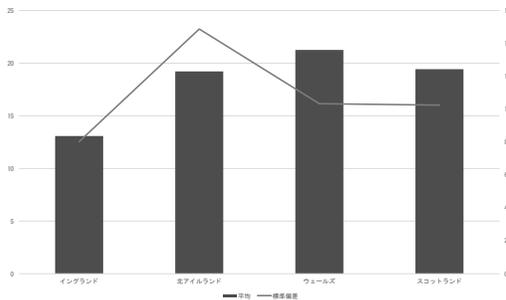


図5 特別な教育的ニーズのある割合

### 3.2. アチーブメントの観点から

PISA 調査においては、数学、読解（リテラシー）、科学の3教科のテストが実施されている。それぞれの結果を図6~8としてまとめた。また、その後アチーブメントの観点として、学校内でのテスト（アセスメントを含む）の状況を取り上げることとする。

なお、PISA 調査においては平均点が500点になるように点数が調整されている。すなわち、スコアが500を超えていれば全体平均以上、そうでなければ平均以下な状況にある。

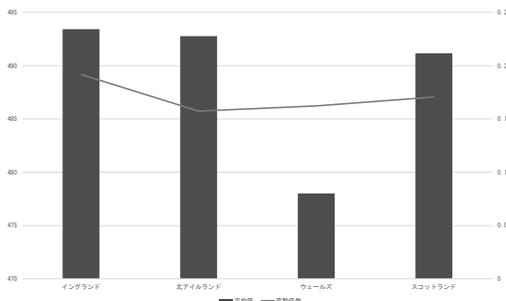


図6 数学スコア

まず図6が数学のスコアである。図を見るとウェールズが低く見え、他の3地域は同程度のスコアになっている。ただし、いずれの地域においてもスコアが500を下回っていることから、平均以下ということがわかる。

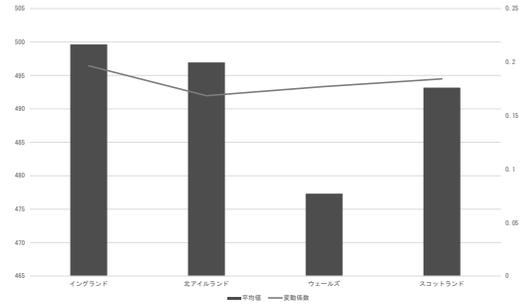


図7 読解スコア

続いて図7として、読解（リテラシー）のスコアをまとめた。その結果を見ていくと、先ほどの数学と同様にウェールズが低く、他の3地域がイングランド、北アイルランドとスコットランドの順となっている。また、イングランドについてはスコアがほぼ500、すなわち調査対象地域の平均的位置にあることが伺える。

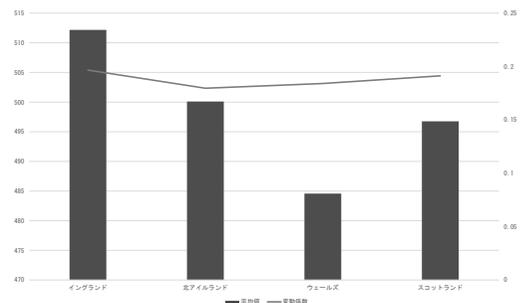


図8 科学スコア

また、図8として、科学のスコアをまとめた。図8を見ると、引き続きウェールズは相対的にスコアが低く、イングランドと北アイルランドについては、平均以上もしくは平均程度の結果を得ていることがわかる。

それでは続いてアセスメントの実態を見てい



こう。アセスメントという、特別な教育的ニーズをはじめとする様々な診断をするものとしても捉えられる。ただし、ここではアチーブメント、すなわち達成をどのように捉えているのか（義務のテストなのか、教師の認識なのか）を検討するため、本項で扱うこととした。

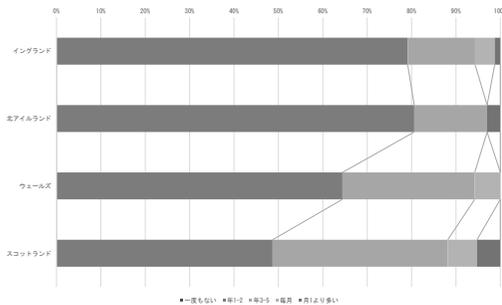


図9 標準化された義務のテスト

まず、義務のテスト、かつ経時的な比較を行うために標準化されたものがどの程度行われているのかを図9としてまとめた。図9を見ていくとイングランドと北アイルランドについては年に1~2回と回答した学校が約8割であり、ウェールズについては6割強、スコットランドについては5割弱となっている。また、スコットランドにおいては、年3~5回と回答した学校がおおよそ4割ある。

それでは、義務ではない、すなわち学校や教師が独自で実施するものはどうなのだろうか。その回答をまとめたものが図10である。図10を見ると、一度もない、と回答した割合が最も高いのがスコットランドであり、続いてイングランドとなっている。他方で北アイルランドにおいては、多くの学校が年に1~2回テストを実施していることが伺える。また、図9で最もテストをしている頻度が高かったスコットランドにおいては、義務ではないテストは「一度もない」と回答した学校が6割弱となっている。このことを踏まえれば、多くの学校が義務化されたテストを中心に実施していることが伺え

る。

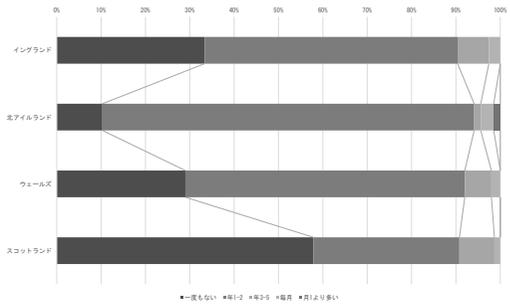


図10 標準化された義務ではないテスト

続いて図11として教師が独自にテストを作成したり、実施したりしている頻度をまとめた。先の図9や図10が標準化されたものであるのに対して、図11で示されたテストは標準化されていないものだと考えられる。図11を見ると、すべての地域のほとんどの学校において、年3回以上のテストが実施されていることがわかる。筆者の調査<sup>10)</sup>においても、担任教師が度々テストを実施し、子どもたちの修得状況を把握することを試みていたことを述べた。そうした実践は英国全体として一定の共通性が見られるとも考えられよう。

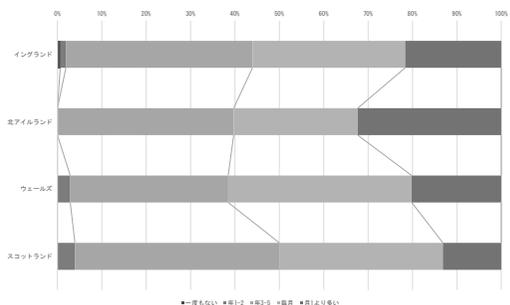


図11 教師によるテスト

また、教師が子どもたちの状況を把握しようとするのは何もテストの実施に限ったことではないだろう。それでは、テストではなく、教師による判定評価がどの程度行われているのかを見ていこう。結果を図12としてまとめた。

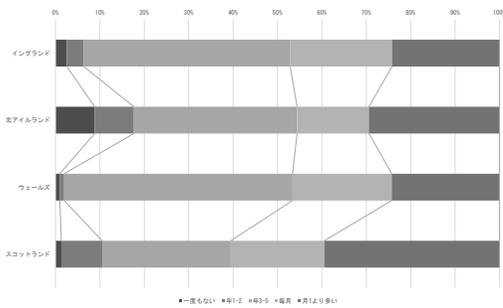


図 12 教師による判定評価

図 12 を見ると、一度もないと答えた学校の割合はいずれの地域でも低く、最も高い北アイルランドにおいても 1 割弱となっている。また、いずれの地域においても年 3 回以上実施することが大多数であることが伺える。さらにスコットランドにおいては、月 1 回以上と回答して言う学校がおよそ 4 割あることから、頻りに教師たちが子どもたちの学習状況を判定していると言えるだろう。

さて、ここまで本項においてはアチーブメントの観点から、PISA2015 のテスト結果と学校で実施されているテスト（アセスメント）の状況を見てきた。次項においては、ここまでに見てきた達成に対して、包摂に向けた取り組み、すなわちインクルージョンの実態について見ていくこととする。

### 3.3. インクルージョンの観点から

それでは、インクルージョンの観点について考えていこう。1 項で述べたように、いずれの地域においても、社会経済的に厳しい家庭から通う子どもたちや特別な教育的ニーズを有する子どもたちが一定数認識されている。では、そうした子どもたちが学習できるようにどのような手立てが講じられているのだろうか。

その一つとして、宿題への支援がある。社会経済的に厳しい家庭の子どもたちの中には、家庭内で集中して学習できる環境がない子どもた

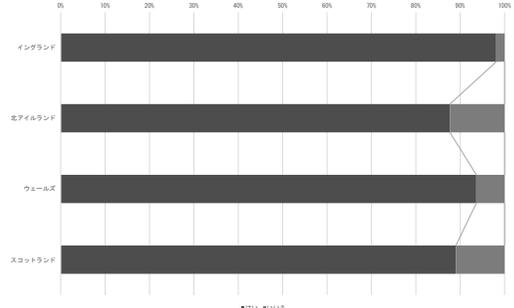


図 13 宿題に取り組める部屋が学校にある

ちも一定いるだろう。そうした状況に対して「学校内に宿題をやる部屋が設置されている」か否かを示したものが、図 13 である。図 13 を見ると、4 地域ともに多くの学校で宿題に取り組める部屋があると回答していることがわかる。特にイングランドにおいてその状況が顕著である。ではこのことに関連して、部屋だけでなく、そうした宿題を支援するスタッフが配置されているか否かはどうか。その内容をまとめたものが図 14 である。これを見ると、4 地域いずれもが宿題を支援するスタッフが存在していることが伺える。特にイングランドは先程と同様にその傾向が顕著であると言えよう。

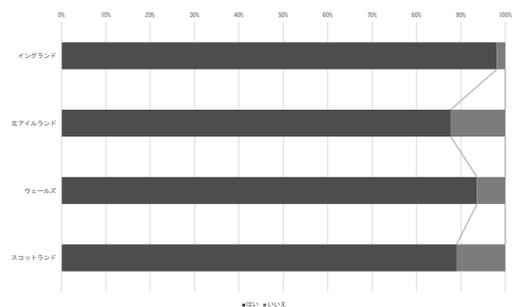


図 14 宿題に取り組むことを支援するスタッフがいる

続いて宿題ではなく授業について見ていこう。英国を含めた様々な国のカリキュラムにはキーステージがあり、その学習内容に一定程度の差がある。筆者はそうした差に応答する実践として差異化（Differentiation）の取り組みを明らかにしてきたが、その一つに子どもたち



の習熟度に応じた学級編制や授業編成が挙げられる。そうした取組は4地域でどの程度なされているのか、まず学級編制そのものについてまとめたものが図15である。図15を見ると、4

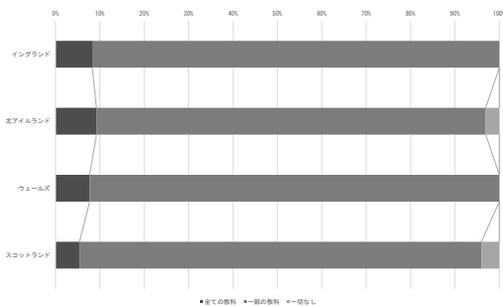


図15 能力別の学級編制

地域ほぼすべてで、一部の教科での能力別学級を編成していることが伺える。もちろん、日本をはじめ習熟度別学級編制には様々な議論が行われている状況ではあるが、ここでは子どもたちの学力差に応答するための学級編制がなされているという状況は間違いない。他方で、数%ではあるが北アイルランドやスコットランドにおいては、一切行われていないという学校もあることには注意が必要であろう。また、イングランド、北アイルランドについては、1割程度は全ての教科において行われているという状況がわかる。こうした取り組みは伊藤(2019)の整理に即せば「学校全体での差異化」に当てはまるものである。これに加えて、「学級内での差異化」の次元について見ていこう。図16は、学級内で子どもたちの学習状況に応じたグループ分けが行われているか否かをまとめたものである。

図16を見ていくと、先程と同様に一部の教科のみで実施されているという回答が最も多くなっている。ただし、先程の回答と異なり、「一切なし」と回答している学校も一定の割合である。特に北アイルランドについては4割弱が学級内での能力別グループについては行っていないと回答している。

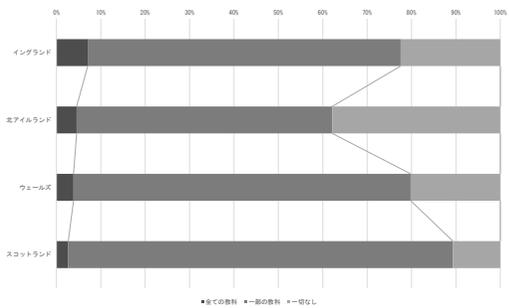


図16 学級内での能力別グループ

ないと回答している。他方でイングランドにおいては1割弱が全ての教科において行われているという回答が得られている。

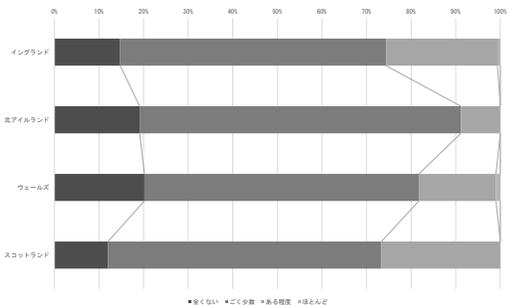


図17 教師が生徒の個別のニーズに応答できていない

こうした取り組みを通じて、学校内で子どもたちの教育的ニーズに応答していることが伺える。他方で、こうした支援で子どもたちのニーズに十分に応答できていると考えられているのだろうか。教師たちが子どもの教育的ニーズに応答できていないという項目に対する回答をまとめたのが図17である。生徒の個別のニーズに「全くない」と回答しているのは、北アイルランドとウェールズについては2割程度、イングランドとスコットランドは1割強にとどまっている。ただし、ごく少数、すなわちほとんどの場面において、ニーズに「ある程度」と考えている割合を含めると、北アイルランドでは9割、ウェールズは8割、イングランドとスコットランドでは7割強がそう考えて



いる状況が明らかになった。

本項の最後に、生徒の逸脱行動に対する認識を見ていこう。図 18 は学校長が生徒の逸脱行動に注意を向けているか否かという問いに対する回答をまとめたものである。図 18 を見ると 4 地域ともに週 1 回以上注意を払っていると回答している学校が北アイルランドについては 5 割、その他 3 地域においては 6 割程度にのぼっている。もちろん生徒の逸脱行動に注意を払っているだけであり、具体的にどのような対応をしているのかはわからないが、校長が個々の生徒の行動を注視することによって学校全体として子どもたちへの支援方策を検討していくことにもつながっていくものであると考えられる。

ここまで学級編制やグループ編成、校長・教師たちの意識に注目し、そのインクルージョンの実態を捉えてきた。それでは次節において、ここまでの議論を総括し、英国教育研究への展望を述べることにしたい。

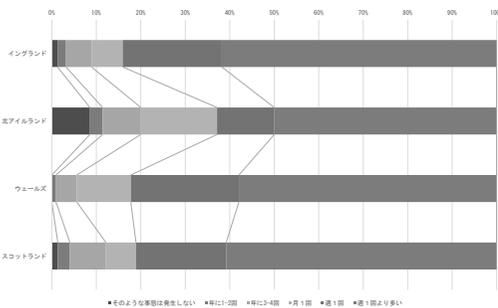


図 18 私(校長)は教室内の逸脱的な行動に注意を払っている

#### 4. おわりに

本稿では、イングランドを対象とした研究がすなわち英国研究として扱われてきたという状況に端を発し、4 地域での教育実態を明らかにしてきた。2 節において述べたように、本研究ではサンプルサイズの差を踏まえ検定を実施していないため、統計的に各地域に差がある／ない、ということはできない。しかし、その教育

実践の特徴はそれぞれ見られたと考えられよう。

3 節のはじめに整理してきた基礎的情報を踏まえれば、公立／私立の別などその実態は 4 地域で大きく異なっている。このことを踏まえれば、改めてになるが、イングランドの研究を英国研究として扱うことは難しいと言わざるを得ない。他方で、社会経済的に厳しい家庭から通ってきている子どもや、特別な教育的ニーズを有する子どもたちの割合は 2 割程度で共通しており、類似した状況があることも想定される。

あくまで一側面に過ぎないが宿題という観点ではいずれの地域においても、家庭に代わって学校で取り組める場やスタッフが用意されていたり、学校全体での差異化や学級内部での差異化が図られていたりすることも伺われた。また、アセスメントの方法については、経時的な比較が可能なテストが一定回数行われているといった点は共通している一方で、義務ではないテストへの取り組みについては各地域によって特徴が見られたと考えられる。

もちろん本稿で得られた知見は教育実践の実態を示す一方で、「なぜそうなのか」といったことには応えられていない。また、多変量解析も試みられておらず、各地域の実態を把握するためには、より丁寧な分析を行っていく必要がある。

また、PISA 調査のデータは 2015 年に実施されたもののほかにも、多くのデータが公開されている。こうしたデータを経時的に分析していくことによって、各地域が「どこに向かおうとしているのか」といったことにも応えられるようになると考えられる。

新型コロナウイルスの流行により、国際比較研究を行う研究者にとっては、多くの制約が今後も課せられていくことは想像に難くない。か



くいう筆者も現地に足を運び、学校に入り込んで調査を行うという移動を前提とした研究デザインを組んできた。しかし、その遂行は非常に厳しい状況にあると言わざるを得ない。そうした中で我々ができることの一つとして、今回のように公開データの分析を試み、今までに蓄積されてきたミクロな視座に基づいた研究に対して、マクロな議論を導入し、検討し続けることが挙げられる。筆者自身もまた、そうした取組を継続し、英国の教育を各地域の実践からより重層的に捉えることを試みていきたいと思う。

#### 付記

本研究は JSPS 科研費 (20K22203) の助成を受けたものである。

#### 【参考文献】

- 1) 野村庄吾『スコットランドの小さな学校—子どもの教育と福祉』岩波書店, 1987.
- 2) 伊藤駿「スコットランドにおける障害児教育からインクルーシブ教育への変遷」教育文化学年報 12, pp.66-74,2017.
- 3) 伊藤駿「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.116-128,2017.
- 4) Florian, Lani, Black-Hawkins, K, and Rouse, Martin, *Achievement and Inclusion in Schools 2<sup>nd</sup> Edition*, Routledge,2017.
- 5) 例えば、斐岩晶／篠原真子／篠原康正『PISA 調査の解剖—能力評価・調査のモデル』東信堂, 2019.
- 6) 数実浩佑「R を用いた PISA・TIMSS の分析」志水宏吉監修／川口俊明編著『日本と世界の学力格差—国内・国際学力調査の統計分析から』明石書店, 2019, pp.199-231.
- 7) アカデミーは、クルツ (2020) によれば次の通り説明されている。中央政府が資金を抛出し、しかも民間団体による独立運営が認められた公立学校の種類である。半独立校的な性格を得る (同書, p.47)。クリスティ・クルツ『学力工場の社会学—英国の新自由主義的教育改革による不平等の再生産』仲田康一監訳／濱元伸彦訳, 明石書店, 2020.
- 8) 伊藤駿「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」日英教育研究フォーラム 23, pp.63-77,2019.
- 9) 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」2012年, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiel_dfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (最終閲覧日: 2021年2月12日) .
- 10) 伊藤駿「スコットランドにおける差異化の実践—多様な教育的ニーズへの応答の試み—」SNE ジャーナル 25, pp.62-82,2019.



**Achievement and Inclusion in Four Regions in UK**  
**—Fundamental Analysis of PISA2015—**

ITO Shun (Hiroshima Bunka Gakuen University)

In this paper, we have focused on each of the four regions of the UK (England, Northern Ireland, Wales and Scotland), in response to the fact that most research on education in the UK has focused only on England. In particular, we used data from the PISA 2015 pupil and school questionnaires and analysed them in terms of achievement and inclusion. Based on these data, he pointed out that it is difficult to treat the four regions monolithically, and that it is necessary to clarify the mechanism of why each region is the way it is. Because of COVID-19 pandemic, it is difficult to conduct research with traveling there, but we are able to clarify actual condition of these educational practice by anylising secondary data analysis.