

参考資料 3. 3

教室で改善を図る

多様性に効果的に対応している教員たちの授業の計画過程を観察していると、あるパターンを念頭に置いていることが示唆されます。大抵、経験の豊かな教員たちは自らのレパートリーとなっている幅広い授業の型を発展させており、その中から特定の目的に沿って有効だと判断したものを組み合わせています。ここで教員たちは、教える科目、学級の年齢と経験、教室の環境、利用可能な資源や雰囲気等の互いに関連した要素を加味して既存の授業計画を調整します。そういった計画はむしろ独特なものになりがちで、実際直感的に行われているように見えます。この意味で、教員養成課程の学生たちに紹介されるような理屈に乗っ取って授業をデザインする手続きとは異なり、継続的にデザインとデザインのやり直しを繰り返す過程なのです。このような計画は、教員たちが日々の仕事をする中で付随的に続けられています。

週末や夕方に思いつく場合もあれば、学校に通勤する道中や授業のために教材を集めている間に思いつくこともあるでしょう。実際に、時に最終的な判断は教員が教室に入り、雰囲気を見てなされることもあるのです。

こういった説明はむしろ非公式的で、無計画にさえ聞こえるかもしれませんが、このようなことは多くの経験豊富な教員にとって、どのように学級の学びを刺激するかを自問自答する知的で要求の多い作業なのです。したがって、さらなる実践の改善を奨励し支援する試みには、この複雑な計画のアプローチについて考慮する必要があります。

この非常に私的な方法で行われる授業の計画には明らかに限界があります。それは、教員たちが自らの以前の経験から示唆される可能性に縛られてしまうということです。ゆえに、学校には教員たちが教えることやどのような授業の計画が可能かについての経験を共有し、話し合えるような組織的な条件を整えることが奨励されるのです。

また、授業が始まった段階で授業計画が完結するのではないということを確認する必要があります。実際に、もっとも重要な判断は授業が進行する中でなされるものです。1例を挙げてみましょう。

あるイングランドの中学校の現代語の授業 教員たちは「目標言語アプローチ」と彼らが呼ぶ教授法に傾倒していることを説明してくれました。簡単にいえば、授業時間を通じて、学んでいる言語に生徒たちを浸らせることです。生徒たちは、小さい子どもが第1言語を家庭で習得する時のように、言葉の意味を確立していく方法を見つけることが期待されているのです。このアプローチはとても集中的に行われるために、教員たちにも生徒たちにも要求の多い方法です。

この学校の教員たちはすべてのレベルの生徒たちに対してこの方法で教えることに長けていることが、観察でも確認されました。しかし、明白な目標言語アプローチへの信念にもかかわらず、教員たちは時折英語で「規則を破って」いました。これは教員たちが状況を見て、教授言語を変えることが必要だと判断した時に起こりました。たとえば、生徒の誰かが、課題に取り組む上での詳細な支持が明確には理解できていない

と感ずることがあります。英語での短い指示が、このような問題を即座に解決してくれました。また時には、集中してやっていた時間から、英語で楽しい会話をして雰囲気明るくする必要を感ずることもあります。こういったことのどれもが計画されておらず、実際に教員たちは、こういったことを授業で使われる戦略として認識していませんでした。これはまるで慣れた曲を演奏している最中に直感的なレベルでなされたアドリブで、聴衆の反応に答えたようなものです。

あるアメリカの研究者は、学級すべてメンバーに届く授業をするために、教員たちが確立した授業スタイルを調整する方法について、別のイメージを使って説明しています。彼は教員の仕事を職人のそれと比較しています。彼が挙げた点を良く表す例を挙げてみましょう。ながしの水漏れに当たって、経験豊富な配管工は、問題を解決するためにかれが持つ知識や技能を使って取り組むべき課題を決定します。以前にも多くの水漏れを直してきていることから、彼は自らの方策のどれかが問題を解決するとの自信を持っています。しかし、時に彼は驚愕します。彼のレパートリーのどれもが水漏れを修理するには不十分なのです。そこで彼はどうするでしょうか。今までやってきたことを続けるでしょうか。だれかの助けを求めるとでしょうか。マニュアルを読むでしょうか。もっともありそうなことは、解決策を見つけるまで彼は問題のあるパイプを「いじくり回す」ことでしょうか。このようにして、彼は新しい方法をレパートリーに加え、次なる水漏れを起こしたながしに向かうことができるのです。

ここからの提起は、この過程は教員たちが新たな実践を生み出す方法と似ているということです。大きな違いは、教えることは配管を修理することよりも予想がつきにくいことが起こることです。つまり、どの授業でも「驚愕する事態」が発生し、解決策を探して状況を「いじくり回す」可能性が高いということです。たとえば、ある生徒は前の晩起こった面白い出来事を話したがるかもしれませんが、他の生徒は学んでいる教科について、教員が考えたこともなかった質問をするかもしれませんし、また避けられないことですが関心をなくし、いたずらをする生徒もいるでしょう。

このような予想もしなかったできごとのすべてに、その瞬間での決定が求められます。配管工同様に、教員もだれかの助言を得るといったチャンスはありません。このようにして、新たな対応方法が試され、役立つとわかると教員の通常のアプローチに組み込まれるのです。この「実践しながらの計画化」を通して、授業の中で個々の生徒により効果的に対応するための授業のあり方を教員たちは学んで行くのです。

議論ための課題

- 生徒たちを授業に参加させるために即興的な対応をする時のことを思い浮かべることができますか。
- 授業中思いがけないことに遭遇した時は、どのようにしますか。



ワークショップ活動3

参加のための障壁を克服する

このワークショップの目的は、あなたとあなたの同僚が、授業への生徒たちの参加を阻む教室内で原因に焦点を当てる手助けとなることです。生徒たちが疎外化されていると感じる原因は、しばしば日々の教室でのやり取りで起こる微細なやり取りだったりします。つまり、ある学校での授業中の教員たちの「不必要な発言」は、生徒たちの参加が不十分になることを予期させるものでした。たとえば、ある教員はあまり授業に貢献しなだれかを意識して、ある生徒に「レイラ、宿題はやっていないと思います。ええ、あなたはいつもやっていないね。お母さんに手紙を書いているのに。」と言っていました。同様に他の教員は、出席を取る際に、「驚いたことに、今日はシューラが来ています。」と言っていました。

このようなやり取りは期待を失わせ、また生徒たちの学習者としての自己イメージを形成してしまうのではないのでしょうか。そうすることで、参加と学習を阻んでいるのです。そのような訳で、学校における排除しない実践のスタートポイントは、既存のやり方がどのように学習の障壁になっているのかを慎重に吟味することです。

障壁は様々な形態をとります。個々の教員にはどうしようもないことから発生している障壁もあるでしょう。たとえば教材となる資源が少なく、人数の多すぎる教室も参加の障壁になります。また、家庭で経験していることが原因で、疲れ切って、または混乱して学校にやってくる子どもたちもいます。しかし、多くの障壁は学校や教室の在り方によって生じています。参加の障壁となりうるものとして以下のものがあるでしょう。

- 子どもたちの経験と関係のないカリキュラム
- 準備不足の授業
- なじみのない言葉の使用
- 特定の特徴により子どもたちを拒否する教員たち

多くの子どもたちの参加を阻む障壁もあれば、1、2人の少数の子どもを排除する障壁もあります。

ステップ1 : 3、4人の小さな集団で作業します。子どもたちの参加を阻む障壁となりそうな事柄のリストを作ります。それぞれの項目に、どのようにその障壁を教員たちで克服できるかのメモを付けます。ここで出たアイデアを要約したポスターを作ってみましょう。

ステップ2 : 部屋の壁にポスターを張り出します。ステップ1のグループからのメンバーを1名ずつ入れた新たな集団を作ります。この集団で各ポスターを見ながら、そこで示されたアイデアについて議論しながら部屋を回ります。

ステップ3 : 以下の文章を完成させて自分用の短いメモを書きます。「この議論で〇〇〇を学んだ。」

ステップ4 : 自らの授業で改善したい点を考えながら、他の参加者と議論してみましょう。

ワークショップ 4

生徒たちの相互学習の支援を促進する

振り返りのための質問

- 座席の配列は生徒たちが互いに影響を与え合いやすいようになっていますか。
- 生徒たちは時々ペアか集団で活動することを求められますか。
- 生徒たちは授業の目標を達成するために、互いに助け合いますか。

参考資料 4. 1

学習支援のための利用可能な資源の活用

生徒たちの参加の促進のために有効と思われる授業の特徴は、利用可能な資源、特に人的資源が学習支援に使われる方法にあります。一例をあげましょう。



アジアの小国ラオスは世界のなかで経済的に最貧国の一つとされています。たしかにこの教室にはほとんど教材がありません。教員は授業開始直後の10分間、自然とかかわり活動するためのテーマについて子どもたちに話しかけます。教員の説明は、黒板にピン止めされた愛らしく描かれた絵を用いて行われます。その後、突如として子どもたちは3人から5人のグループに分かれて議論を始めます。教員は生徒たちに最初に説明した課題を提示します。これら一連の出来事の流れからすると、日頃からこのような方法で授業が行われていることは明らかです。むしろ注目に値することは教室内の雰囲気の変化です。身体を使った表現や顔の表情からどちらかというと当初は受動的に見えた子どもたちが、今や教員の提示した課題により積極的に取り組んでいることを読み取ることができます。

このような生徒たちに参加を促進するのに有効と思われる授業の特徴は、利用可能な資源が学習支援に使われる方法にあります。ある一連の資源があらゆる教室で利用可能であるにもかかわらず、不完全にしか活用されていないことがよくあります。その資源とは生徒たち自身のことです。

どのような教室においても、生徒たちは経験、ひらめき、挑戦及び支援という豊かな源の象徴です。もし生徒たちが活用されるなら、与えられた仕事や活動への付加的エネルギーを膨大な量で供給することが可能となります。しかしながら、これらのすべてはこのエネルギーを利用する教員の技能にかかっています。これは、一部は姿勢の問題ともいえるのです。すなわち、生徒が学び合うことに貢献する能力を有していることを認識していること、さらに、実際に学習の多くの部分は社会的過程なのだを認識するかどうかによって左右されるのです。このような姿勢は、教員たちがこの学習の社会的過程を促進する教室を組織するために必要な技能を向上させることを支援することによって、更に進めることが可能となるのです。

議論のための課題

- あなたの教室では子どもの資源の活用がどのくらい進んでいますか。
- 集団学習を実施する際の困難は何ですか。また、それはどのように克服され得るでしょうか。



参考資料4. 2

グループ学習での協力のあり方

多くの西側諸国における協力的な集団学習への関心は、より豊かな学習環境を創造する大きな可能性を有する詳細な教授方法の発展へと繋がりました。たとえば、以下のとおりです。

一人の歴史の教員がその授業の成績を向上させるために、高度に組立てられた集団学習の方法をどのように活用したかを語りました。 その教員は、「ジグゾー教室」という考えに基づきある授業をどのように計画したかについて説明しました。簡潔に言うと、この計画は、授業のテーマ全体にかかわる別々の教科書で学習する「専門家集団」という生徒グループを活用しています。そして、新しい集団を編成する時は、専門家集団の各メンバーを少なくとも一名取り込み、その教材を共有します。

その教員は、教室に着くと驚きました。いつもなら耳の不自由な少年のコミュニケーションを支援する学級支援者が欠席していたのです。このような状況にもかかわらず、この教員は、自らが注意深く計画した授業を強行しました。その教員はその授業における学習を促進することに成功しただけでなく、耳の不自由な生徒が完全に積極的に関与する初めての機会になったと評価しました。注意深く設計された授業計画の社会的過程は、明らかに他の生徒たちにとってのコミュニケーションの障壁を克服する機会を提供しました。それまでその障壁は、授業中どちらかという疎外されていたその生徒たちをそのままにしていたのです。

この事例は、生徒間の協力を促進するアプローチの可能性を明らかにします。その可能性とは、参加の機会を最大限にし、同時にすべての生徒たちにとって高度の学習水準を達成するような学級環境を構築する可能性です。まさに、教員が授業方法の一部として、協力によって行われるグループ学習活動の活用を計画し、首尾よく実行できるだけの技能を有している場合は、このような活動の活用は、成績に好影響を与え得るということを示唆する強力な証拠があります。さらに、このような実践の活用によって、学業、社会化及び心理の面での発達の観点から成績が改善される証拠もあります。これらの実践は、「例外的存在である生徒」、たとえば転入生や、異なる文化的背景を有する子どもたちや、障害のある子どもたちといった生徒たちの参加を支援する効果的な方法であるとも認識されているのです。しかしながら、このタイプの教室実践を組織化する技術の必要性を改めて強調することが重要です。管理不十分の集団アプローチは、大抵かなりの時間を浪費し、それどころか混乱を助長する結果となるのです。

協力による学習のための議論が活発になれば、当然このようなアプローチの活用の範囲が広がっていきます。しかし、よく見てみると、必ずしもそうではないということもしばしばあります。たとえばイングランドの小学校においては、カリキュラムに発見学習と課題解決学習を取り入れてきた長い伝統があります。その結果、教員は生徒に対して共通の課題や活動に協働して取り組むように求めるアプローチを頻繁に用いることが期待されるようになります。

実のところ、小学校において子どもたちが机の周りに集団になって座っているのはよく見られる光景ですが、よく見ると彼らはしばしば個々に与えられた課題に取り組んでいるのです。この意味において、彼らは同時に二つの望ましくない活動の場におかれることとなります。つまり、個別の課

題には集中力が必要なのに、このような座席の配置によりグループ議論が促され、結果的にその集中力が妨げられるのです。

効果的な集団学習は多様な形式を取ることが可能です。しかし重要な特徴は二つあります。まずグループ学習の完遂には、作業集団内のすべての生徒たちが個々に積極的に参加することを必要とするということです。もう一つは、集団内の他の人の成功なしには誰一人として成功しないということです。ですから、以下のことが重要です。つまり、集団のメンバーが共に活動することと、相互に助け合うことの重要性を認識することです。米国における調査結果では、以下の要素を小さい規模の集団ワークに組み込むことで、以上のことがもっともうまくなし得るのです。

- ・ **積極的相互依存** すべての個人が集団として成功することが個人としての成功でもあるというような、ある集団すべての構成員が共通の目標の完遂に向け他の構成員との連帯感を持つこと。
- ・ **個々人の説明責任** これはグループの各成員にその貢献及び学習を示す責任があることを示しています。
- ・ **対面的相互作用** 構成員はお互い近い位置にいて、継続的な発展を促すために対話すること。
- ・ **社会化の技能** 集団を効果的に機能させるような相互作用の技能の活用（たとえば、順番に話す、励ます、聴く、助ける、明確にする、理解を確認する、探究するなど）
- ・ **検証** 集団のメンバーが自分たちの協働的な努力と目的の達成について評価すること。

まとめると、子どもたち同士の支援はまだ十分に活用されていない資源であるということです。そしてその資源は、授業に参加する上での障壁を克服し、学級のすべてのメンバーが興味深く学べる機会を促進することに貢献し得る資源なのです。どの学級においても子どもたち同士の支援が機能するための本質的な資源は既に存在しているということは、興味深く、特記されるべきことなのです。実際、学級が大きくなればなるほど、潜在的な資源はより利用可能となるのです。その重要な鍵となり得るものは、この大きな手つかずの能力を利用し得る教員の力なのです。論点は、この能力を利用可能にするために必要な技能を発達させるため、教員たちは支援と励ましを必要とするということなのです。

議論のための課題

- ・ あなた方の経験において、どのタイプの授業が最も協働的な集団学習に適するでしょうか。
- ・ どんな教材が集団学習を効果的に行うために求められるでしょうか。
- ・ 難しい点はどのようなものでしょうか。それらはどのようにすれば克服できるでしょうか。

参考資料4. 3

教室における協力の促進

生徒たちに対して協力して学習するよう指導することが彼らに新たな挑戦の機会を与えることを認識することが重要です。したがって、カリキュラムのこの側面は、ほかのどの視点とも同じくらい注意深く計画され、モニタリングされなければならないのです。学習における協力の最も重要な視点が、一つの集団のあるメンバーがその課題を完遂して初めて残りの構成員もその課題を完遂することができるという集団内の相互認識でなければならないということは、ほぼ間違いないでしょう。これは積極的相互依存、つまり、「他の人がいなければ人は学ぶことができない」という考え方です。積極的相互依存は、ひとまとまりの作業、授業の内容及び生徒のそれまでの経験に従って、様々な方法によって完遂することができます。例えば、次のとおりです。

- 生徒は、より大きな集団、即ち、場合によっては教室全体に対して伝達することになる主題に関する共同意見書の準備に何人かの組になって取り組むよう求められるかもしれません。
- 生徒の集団は集団の個々のメンバーによって与えられた別々の題材が出し合われたときに限って遂行され得る作業に関与するかもしれません。
- 集団の個々のメンバーは、たとえば議長、記録係、まとめ役、報告者といった特別な役割を割り当てられるかもしれません。
- 集団の各メンバーは、集団全体で遂行しなければならない作業の最初の原稿を作成し終えるよう指導されるかもしれません。
- 一つの集団は個々のメンバーによって遂行された成果全体の結果として記録され、又は格付けされるかもしれません。

生徒たちに対して協力して学習するよう指導するとき、私たちは、基本的には、完遂すべきひとまとまりの課題を取り入れることとなります。生徒たちの学業面の課題を完遂しようとしながら、他の生徒たちと一緒に学習する時に、自分の技能に関連した課題を心に留めておかなければなりません。したがって、学習協力の複雑性及び要求が注意深く導入されなければならないと、それが次第に増加しなくてはならないのです。主な困難は、たとえば、単に生徒に対して一人の親しい同級生と一緒に比較的容易な作業をしながら学習するよう指導することによって、極小化することが可能なのです。そうすると、生徒たちがその能力と自信を付けるに従って、その作業の必要性並びにグループの大きさ及び複雑さという性質は次第に大きくなっていくのです。

議論のための課題

- あなたの教室においてはこれらの提案はどのように試行されることになるでしょうか。
- あなたが困難と考えるのは何ですか。
- このアプローチに取り組む時にあなたを援助してくれそうなのは誰でしょうか。

参考資料4. 4

書き言葉による学習

記述教材を集団学習の一部として使用すべき場合にあっては、この題材は、注意深く選択され、提示されなければなりません。他方において、十分に考え出された集団のプロセスは、生徒がより効果的に読書を行うことを助けるための強力な方法となり得ますし、また、同時に、現在使用されている教科書を使って勉強することが難しいと感じているかもしれない学級内の生徒を支援する強力な方法となり得ます。このアプローチは、読書を学習の戦略と捉えるべきとの見解に根差しています。このアプローチそのものは、教科書を解説し、教科書が言っていることの意味を捉え、これを読み手の元々の理解と関係付けることを含むのです。これらのプロセスによって、判断がなされ、また、知識が広がり、修正されるのです。要するに、学習が行われるのです。

このようなアプローチを生徒に紹介するとき、一緒に学習することが他人の考えを盗むことを含むというような伝統的な考え方を克服することが重要になります。生徒たちはまた、協力して学習し、記述された教材から意味を見出す方法を学ぶ必要もあるでしょう。これは、生徒たちに一片の文章を分析するための特定の戦略を教示することを含むかも知れません。したがって、たとえば、科学または人文学の授業の一部として、生徒たちは次の目的のために、他の生徒たちと一緒に学ぶよう指導されることもあるでしょう。

- 教材の中に特定の情報の位置を示し、特定するため。これは、教科書の一部分に下線を引いて、特定の情報が見つけられる場所を示すことを含むでしょう。
- 理解のための助けとして、何らかの方法によって、示された情報に印をつけるため。ここでは、教科書の章立てが特定の重要性を有するカテゴリーに分けられることになるでしょう。
- 多様な形式、恐らく、教科書中に示された項目の一覧表を作成するか、または表もしくはグラフなどの方法によって情報を整理し、明示するため。
- 集団は、また、教科書で取り扱われていないか、あるいは適切に取り扱われていない質問や争点を熟考するよう指導されることでしょう。

集団に対して、「もし・・・ならば、何が起こっていたことでしょうか。」、または「・・・の結果は何でしょうか」というような質問を熟考させることによって実際に記述された教材以上のことを考えるよう指導しなければならないでしょう。

他の有用な技術は使用すべき教科書のある程度の修正を含みます。たとえば、次のいずれかです。

- 単語又は章が消去された教材を元通りにするよう、集団に関与させる活動
- その集団が順番に並べなければならない別々の文又は段落に区切られた文章の提示
- 文章の次の頁あるいは次の章に読み進む前に行く、それ以後の展開の予測

教員が提供する効果的な説明に依拠するこれらすべてのアプローチと、あるいは、集団が学習を開始するよう指示される前に関与したプロセスの実態を書き留めておくことは重要です。

この集団戦略を使用した、文字にされた資料に何らかの意味を見出そうとするアプローチの形態が、

限定的な読解能力しか有しない生徒の直面する問題すべてを解決するかのように考えるのは馬鹿げたことでしょう。それにもかかわらず、まさに少なくとも、集団戦略こそが生徒たちのカリキュラム経験への参加を助けることができるのであって、もし集団戦略を採用しなければ、生徒たちはカリキュラム経験から排除されることになるでしょう。さらに、力ある読み手との協力という経験は、読み手たちに読書の潜在的な有益性及び、本当の読書の楽しみ、また同時に、個人や社会の発展の支援過程を認識するのを助ける手段となり得るのです。

議論のための課題

- あなたは教科書を読む際に生徒たちに対して相互に助け合わせるよう試みましたか。
- 潜在的な困難は何ですか、また、それはどのようにしたら克服できるのでしょうか。
- 同年代の子どもたちと比較して、あなたの教室のどの子が読解又は書取り能力がないのか把握していますか。また、あなたなら集団学習の計画をどのように練って、その学習経験を支援しますか。



ワークショップ活動4

教室における協力

教員たちが学習に際して協力させるための戦略を試しようと考えているところでは、成人が協力することも一つの助けとなります。そのような場合、潜在的に強力なアプローチとなるのが授業による勉学のアプローチであり、日本その他のアジア諸国において定評のある教授方法構築のための体系的な過程のアプローチなのです。

授業による勉学の目標は、教員たちがその生徒たち全員に与える経験の効率性の改善なのです。核となる活動は議論を通して生み出される焦点領域の分担に際しての協力なのです。この焦点の内容とは、計画された授業のことで、生徒たちが受け取る経験の質に関するデータ収集の基礎として使

用されます。これらの授業は研究授業と呼ばれ、教員たちの実践内容及び計画された活動に対する生徒の反応を検証するために使用されます。

集団のメンバーは、各教員によって実行される授業計画を立案するために協働します。それぞれの試行授業を経た結果としての研究授業の改善を促進するために観察及び授業後の打合せが行われます。その場においては、教員ではなく、主として授業やその学級に所属する生徒たちの反応に焦点が当てられ、授業研究が通常次のような段階を含むということが指摘されなければなりません。授業研究は、通常次の段階を含みます。

ステップ1

スタッフは様々な経験を有する教員からなる3人組を作ります。この3人組は、協働して試行を行い、教授及び学習を強化するための手段としての授業研究の考え方を評価します。それぞれの組は、それぞれが担当する授業を選択し、計画します。この調査の目的は、教室のすべての生徒たちを参加させる方法に関する最も有効な専門知識を組み立てることです。

ステップ2

各スタッフが授業を担当し、そのうちの2人がその過程を観察します。その際、特に生徒たちの反応に焦点が置かれます。可能な場合によっては、授業はまた、ビデオに録画されることもあり、生徒の何人かを抽出し、その反応及び学習の範囲を決定するためにインタビューの対象とされることもあります。

ステップ3

各研究授業の後、3人組は記録、生徒の見解を、実際録画した場合によってはビデオを使いながら、実際行われたことを再現し、過程と結果を分析します。それから、次の3人組により授業が行われる前に授業計画に修正を加えます。

ステップ4

この三人組により授業がいったん開始されると、短い報告書が準備されます。それは、その過程に関する所見及び将来の実践に備えた推奨事項をまとめたものです。

授業研究時間の終わりに、学校会議が開かれ、その場において、各3組がその調査の所見及び各3人組が到達した結論を提示し合うのです。集団全体で指針及び実践のための結果を検討し続けることとなります。

職能成長のための、この実証された戦略を使用する時には、次の論点が検討されるべきです。

1 研究授業の計画 学習の目標は授業の屋台骨であり、授業の教授や観察の「理由」を与えることとなります。それぞれのチームは、通常、自らが学習したいと考える課程の中において、主題、発想、テーマやトピックを選択することから始めます。生徒たちにとって学ぶことが特別に難しいトピック又は教員にとって教えることが特別に難しいトピックを選択する人が多いです。学期の後の方に学習するトピックを選択する人もいます。その結果、これを選択した人たちは、授業の計画及び構想のために時間を十分に取ることができます。カリキュラムにおいて新しいトピックや生徒たちの理解を確実なものにする際の特に重要なトピックを選択する人もいます。

学習の目的は、生徒が理解しようとしていることとか、授業の結果として理解することができることに関連して明らかにされるべきです。目的は生徒たちの学習、思考、関与及び行動の好ましい形式を特定します。

通常、計画の段階においては、チームのメンバーは様々な形態の学級活動から得られる利益を議論し、討論しながら、自らがどのように教えたか、宿題、練習問題などや採用するであろう方法を相互に認識します。しかし、生徒たちの学習に焦点を当て続けるために、教員も生徒が過去どのようにして学んだか、又はやがてそのトピックを近い将来学ぶためにどのように努力したかに関する知識を蓄えるのです。過去の経験及び個人的なアプローチが議題になってようやく、チームは、生徒たちが選択した学習目標を達成する助けになる研究授業を構想し始めることができるのです。

過程全体を通して、教員は経験的知識に基づきいわゆる共感能力を実践します。これは、生徒たちの見方から主題となっている事項を眺め、生徒たちがどのように学習しているのかを理解するために作業するということを含みます。たとえば、学校にいる間、一つの教員集団が大人とも生徒とも話すことを拒絶した男子生徒の対応に注意を払いました。注意深く観察することによって、教員は、実際はその生徒が完全に授業活動に従事し、同級生に対して携帯電話を使用して自分の意思を文章にして送信して支援を求めていることも時々あったということを知ったのです。

このような方法によって、研究授業の計画に際して、教員は生徒が主題となっている事項や授業活動をどのようにして理解し、解釈し、説明するかを予想するのです。結果として、授業計画は学習し、思考し、関与することによって生徒たちの反応を予想するといった方法によって構想されるのです。

学習目標は授業が一つの学習者の集団（平均的集団）のために、また、いずれの水準であっても平均から落ちこぼれてしまっている生徒たちをあまり考慮せずに、構想されている場合、一つの挑戦ともなり得るのです。しかし、当初の授業計画の際に個々の生徒の相違を考慮していれば、その相違の認識は何らかの違いをもたらすこととなります。

2 証拠収集 授業の実施準備において、チームは、学習目標の達成範囲を測定する助けになる証拠を収集する方法について考慮しなければなりません。チームは、生徒たちの反応に関する予想に基づいた観察実施要項を作成し、生徒たちからどのような形の証拠を収集するかを決めようと考えることになるでしょう。

実際の授業時間の前に、生徒たちに対して教室で行われることになる研究授業及び観察者について情報を与えておくことは助けになることでしょう。授業に先立って、観察者がその学級において紹介され、さらに、総合的な目的がその学習の改善のための方法を見出すことにあるということが説明されるのです。

従来の教室の観察は、授業時間中教員が何をするかに関心があてられる傾向にあります。しかし、研究授業の観察は、主として生徒たちや、教えることに対する反応として生徒たちが何をするかに関心が当てられます。ビデオがその使用場所における文化的背景からして適切ではないということであれば、観察記録（許可を求めることが前提）など他の記録方法が望ましいでしょう。

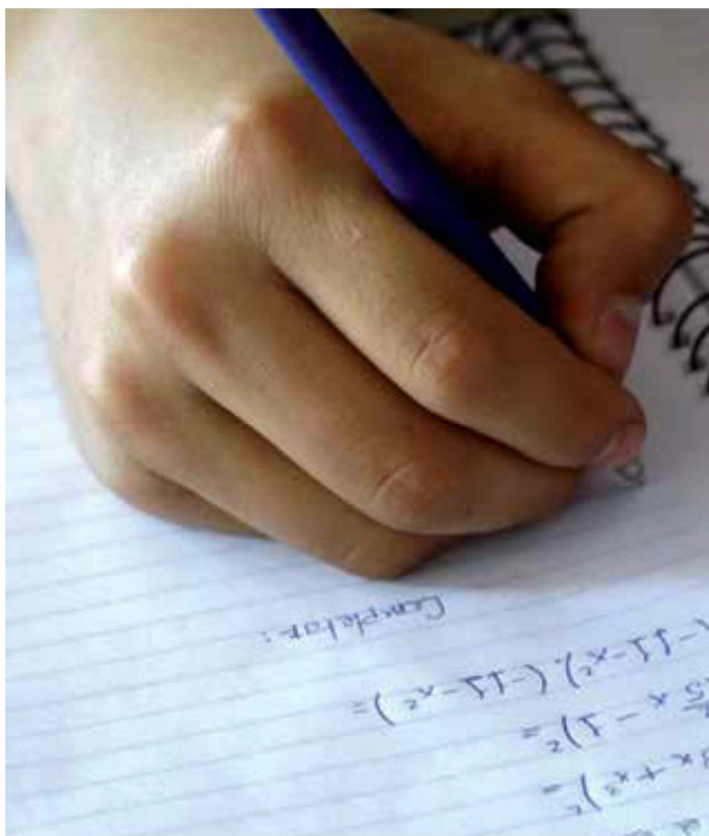
3 証拠分析 分析段階では、三つの質問に取り組むこととなります。

- 生徒たちはどのような方法によって授業目標を達成するでしょうか。
- 授業はどのようにしたら改善することができますか。
- 私たちはこの経験から何を学んだでしょうか。

授業が実施された後、全員にとってまだその記憶が明確なうちに、集団——招聘された観察者も含む——は起こったことを議論し、分析するために集まります。参加者は、その授業に関する観察、解釈及び意見を述べます。目的は生徒たちの学習、思考及び関与の点から全体的に授業を分析し、評価することなのです。

授業後の会合の準備のためには、授業の観察者から注意深く記録をとり、追加的なデータをとる者を特定することが助けとなります。日本の教員はこれらの授業後の集まりを「コロキウム」と称し、その間、授業研究教員、集団のメンバー、適切な外部観察者が研究授業について議論するのです。授業を行った人には、最初に意見陳述の機会が与えられ、次に授業研究集団のメンバー、そして他の観察者という具合に意見陳述の機会が付与されます。この議論は、授業そのもの（教員ではありません）および生徒たちが経験から学んだ、又は学ばなかったこと、その方法及びその理由を分析することに焦点を当てます。

授業研究は、さらに、集団が再度授業を改良し、検証する調査手順をも含んでいます。証拠の分析によって、集団は授業計画の改善方法を熟考するよう促されます。集団は学習目標、授業構想を修正し、さらに、証拠収集戦略も変更します。改善点を決定した後、集団は再度授業を行います。



ワークショップ5

支援は生徒たちが困難を経験する時に差し伸べられる。

振り返りのための質問

- ・ 教員たちは生徒たちが困難を経験している状況に注意を払っていますか。
- ・ 生徒たちは支援を依頼することができると感じていますか。

参考資料5. 1

教室における支援

この指針で提案されている排除しないことへのアプローチは、生徒たちの学校カリキュラム、文化さらに共同体への参加を促進し、そこからの排除を抑制する過程なのです。このようにして、排除しないこと及び排除という考え方が相互に結合されるのです。というのは、生徒参加の促進過程は、排除圧力の抑制を伴うことになるからです。この結合によって、私たちは異なる集団の生徒たちに作用する圧力、また、同じ生徒に対して他の要因から作用する圧力の様々な組合せを見るよう促進されることとなります。

この指針全体において強調されているとおり、学校内における排除しない実践の進展の出発点は、既存のアプローチが教室にいる生徒たちのうちの何人かにとっていかに参加や学習への障壁となり得るのかということを精査することと結びついていなければならないのです。つまり、実践者がその作業に対する相互的な態度を示すことができるように配慮してもらい、その結果、これらの障壁を克服する方法を継続的に模索しななければならないのです。

以上のことに留意しながら、ここで推奨されたアプローチは学校教育の過程を観察し、そこに関与している人々に注意深く耳を傾ける必要性を相当程度強調することになるのです。たとえば、次のとおりです。

これは9歳の男子生徒の能力混合学級の事例です。二人の生徒が、他の生徒から孤立した机に座っていて、排除しない教育の促進担当者として説明がつくものと常時接触した状態にあります。この学級は今日エイド・トリーツを行っています。それは、祈禱及び伝統を伴う価値、即ちこの聖なる時期（イスラム教の世界では、ザカート・アル・フィトゥルとして知られています。）において恵まれない子どもたちのために施しをすることの重要性を含む価値に関する数多くの議論によって行われるのです。この主題をめぐる沢山の応答と思考の中で、この2人の男子生徒は、排除しない教育の促進担当者の支援を得ながら、比較的単純化され、拡大された図表付の作業用印刷物を使って、相互に関連した図を結びつける勉強をします。授業における議論の間は、この2人の生徒

が参加されるように促されることはなく、その時に渡されたワークシートに集中させられるのです。

この経験によって様々な課題が提起されます。この対象となっている男子生徒が明白な学習障害を有し、普通学級に出席していることは確かです。このようなことを行わない国ももしかしたらあるかも知れません。このような状況にある生徒たちは、個人に対する大きな配慮が得られるという利益を享受することも可能です。このような対応をとっていない国であれば、保護者がこのような配慮のために大きな負担を強いられることになるはずのところでは。他方において、これら男子生徒がほかの生徒から離れ、端にある机に座っているという物理的な位置関係は、これらの子どもたちが一定程度周辺化されたままの状態であるということを示唆しています。というのは、少なくとも、支援教員がこれらの男子生徒に行っているとおりに、この男子生徒と残りの生徒たちとの間に立つ傾向にあるからなのです。

この状況において、この男子生徒たちは排除されない状態にあるのでしょうか、それとも排除されているということなのでしょうか。他の学校においては、より排除しない実践の進展の特色をなすかもしれない以上の事例から何らかの教訓を得ることはできるのでしょうか。

議論のための課題

- あなたの学校で使用されている戦略が一部の生徒にとって参加や学習の意図していない障壁となってしまう例を挙げることはできますか。
- あなたの学校に支援教員や排除しない教育の促進担当者はいますか。
- 「隠れた排除」という概念を耳にしたことがありますか。以上の事例中に、これに該当する例があると思いますか。



参考資料5. 2

支援スタッフの役割

最近、欧州各国の教育実践は排除という感情に関わっているようです。これは教室補助員（たとえば、教育上の特別な対応を要すると分類された生徒たちの学習支援のために、教員の傍らで支援する無資格の成人であったりすること）の役割と関連しています。ここで、生徒の参加促進支援のため別の成人を配置するという考えが素晴らしいものであることを強調することは重要なことです。問題は、このような戦略的作業を効率的に行う方法が完成できていない学校が、いかに数多くあるかということなのです。

たとえば次のとおりです。

イングランドの中学校における芸術の授業 特別な対応を必要とすると思われる生徒が広範囲に他の同級生と同じ活動に参加する一方、「ヘルパー」が常時いて、この人たちがしばしばこれらの活動によって課されていたはずの挑戦という趣旨をひどく台無しにしているということなのです。たとえば、この補助員は身体的障害のある生徒の代わりに紙を持ったり、学習障害を経験した生徒に代わって単語を書いたりなどしています。このようにして、ある点において、成人の支援員がいるということによって、かえって、授業への参加を妨げ、同時に、ことごとく活動を無意味なものにしてしまうような事態が起りがちになっているようです。

具体例を挙げるならば、一人のダウン症の生徒が一連の授業で丁寧に見守られていました。「彼女」が授業を受けていて、その支援のお陰で常に一連の作業を成し遂げていました。その作業のいくつかが彼女にとって余り意味がないということが明らかであったにもかかわらずです。しかし、彼女はその他の様々な方法によって教室での完全な参加を達成しました。

その他の芸術の授業において、特別な対応を必要とする二人の生徒が、実際は授業を欠席していたにもかかわらず、授業の課題を成し遂げていた例がありました。実際には、教室補助員がその課題をやっていたのです。他方、同じ授業で支援を受けず、授業時間のほとんどを話すことに費やした他の生徒のグループもありました。おそらく、この補助員は担当の生徒にのみ集中して支援するよう指示を受けていたのでしょう。

補助員が一人常にいることは生徒にとって社会的な安心のもとかもしれません。また、このことが生徒間の相互作用をそれなりに促進できる事例が多数あることは勿論のことです。しかし、他方において、その補助員の行為が特定の生徒と同級生との間に障壁となってしまいうこともあり得ることなのです。これは特に、支援担当者が特別な対応を必要とする生徒を集団分けするときに顕著となります。そしてこのことは、その対象となった生徒を同級生や教員とではなく、補助員と会話をしたり、補助員に支援を求めるよう仕向けることにもなりかねません。

結果として、教員が特別な対応を必要とすると思われる生徒との関係性を保つために費やす時間が少なくなり、生徒ではなく補助員に色々指示を出すことが多くなってしまいます。そうすると、意思疎通において仲介者として活動する補助員および必要とされる作業を実行する補助員の存在が、その他の場合と比較して、教員が学級内の一部に対して責任を負わなくても済んでしまうという効果をもたらすことになってしまうのです。さらに、これらの生徒たちは補助員に対応されるという

認識のまま、授業が続けられてしまいかねません。そうすると、これらの生徒個々人のニーズが参加を促進する実践の在り方の再考を促す契機とはならず、支援があることでその可能性が奪われてしまうのです。

議論のための論点

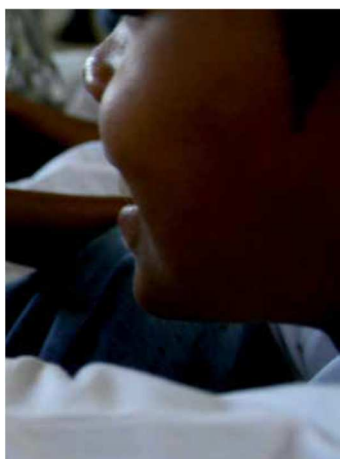
- あなたの学校では教室での大人による追加的支援はありますか。
- ある場合は、どのように行われていますか。
- ない場合は、このような構想を導入するには、学校としてどのようにしたらよいのでしょうか。おそらく地域ボランティアの関与によることになるのでしょうか。



参考資料5. 3

支援の効果的な利用

以上のような問題がある中において、先に進むためには、前記のような罫に陥らない支援補助員との協働のための学校内部の方針を発展させるしかありません。繰り返しますが、既存の実践は、学校内の今以上の発展を促進するために使用し得る事例を提供することがよくあるのです。一つの事例です。



教員と支援補助員が協力しているイングランド都市部の小学校における授業

授業が始まる時、生徒たちは教室の片方の絨毯の上に皆一緒に座っていました。教員は学級全体を相手にして、99歳になったら何をしているかというテーマについて話し合う課題を出しました。「アイスクリームとゼリーを何リットルも沢山食べている。」などといった面白い意見が沢山出ました。

この時間中、補助員は集団の後ろに座っており、時々議論に加わっていました。最後には、個別に与えられた作文の課題をしているグループのテーブルに動いた子どもたちもいました。すべての文が、「私は、…しているであろう。」という書き出しで始まっているということが明らかになりました。作業開始時に、教員はある一つの集団に注意を払い、このグループと集中的に学習を開始しました。この教員はこのグループが何を書くかについてより詳細に議論する必要があると感じていました。他方、補助員はその他の五つの集団を回り、それぞれの生徒を指導し、必要な場合には援助をし、教室全体に気を配っていました。

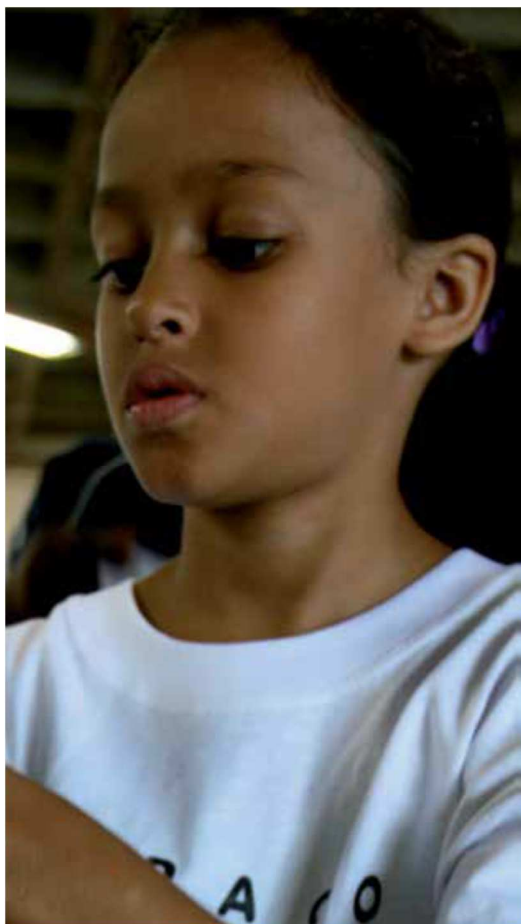
約10分後、教員と補助員は役割を交替しました。つまり、教員が教室全体における学習を受け持ち、補助員が一層の援助を要するよう見えるグループに気を配っていました。この一連の動きには緊張が生じることなく、円滑に行われました。この2人の組が教室において最大の支援を行うためには相互にどのように貢献したらよいのかということについて事前に合意に至っていたのです。

一つの教室に2人の大人がいるということの利益をいかに実現できるかを計画することは、本質的なことであり、学校がこのような計画の策定過程を促進するような方針を立てることが必要なのです。特に授業補助員は次の要件を満たすべきなのです。

- ・自らの役割と責任を明確に認識していること。
- ・学校のコミュニケーションのとり方に入り込み、それを理解すること。
- ・学校教育の積極的な担い手として認められること。
- ・その個人的及び職業上の技能を活用することが推奨されること。
- ・職業技能の向上について支援を受けられること。

議論のための課題

- ・教室に大人が2人いるという考えについて、あなたはどのように思いますか。なぜそう思いますか。
- ・教室補助員（あるいは、他の大人のヘルパー）が学級の子どもたちすべての学習に貢献した場面を考えてみませんか。
- ・もし考えるとすると、それがうまくいった要素は何でしょうか。



ワークショップ活動5

教室における支援

みなさんの教室には授業補助員がいないかも知れません。しかし、大人の補充による支援を動員するその他の可能性はあるかも知れません。この活動は、みなさんとみなさんの同僚に可能性を考えていただくことを目的としています。

ステップ1

ワークショップ5の内容を見て、教室にもう1人の大人を入れることに伴う利益と危惧を議論してみてください。

ステップ2

教室内のボランティアによる支援を得るために、誰と接触すべきかについて考えを一覧表にするために、たとえ時に応じてということでもよいので、ブレインストーミングをしてみてください。たとえば、保護者やその他の家族、大学生、地元企業の会社員、地域団体の代表などといった例があるでしょう。目的はある程度の長さのある様々な提案の一覧表の作成です。一人が書記となって、大きな紙に提案されたすべての着想を記入していくのです。集団に所属する人全員で順番に話すのです。

ブレインストーミングの決まりは、次のとおりです。

- すべての着想に価値がある。
- 目的は長い一覧表の作成。
- 議論は後回し。

ステップ3

誰と接触したらよいかを考えてください。これは子どもたちの安全を確保するためのボランティアの関与や安全策のための倫理上の指針を承認するために不可欠です。



ワークショップ6

互いの尊敬と健全な生活にもとづいた学級規律

振り返りのための質問

- ・話し、聞く順番についての規則ができていますか。
- ・生徒は教室の規則が公平だと感じていますか。
- ・いじめが起きないようになっていますか。

参考資料6. 1

前向きな雰囲気をつくる

教室に入って、生徒たちが勉学にいそしんでいて、しかも何をすべきか、いつそれをすべきかが分かっており、また教員は必要に応じて生徒を手助けできるように臨機応変に動いており、教室が生徒たちにとって前向きな雰囲気になっているのを見られるのはいつも嬉しいものです。このような教室では教授と学習がともに効率的かつ効果的になるのです。

このようなレベルで機能することは、教員が計画する時間を作り、学級を運営する手順と規則を堅実に実施することによってはじめて可能になります。教員たちが順調に教え、生徒たちが学習を高めるためには優れた教室運営が不可欠です。

学年度が始まる前に、教員たちは席順、教員の机、本棚、ゲームエリア、弁当箱、コート等の置き場所を決めることから始めなければなりません。さらに壁をどのように使うかも決めなければなりません。また、どこに生徒の文章や作品を置くか、また詩や歌、様々なトピックの説明資料、学級の規則を壁面のどこに掲示するか決めなくてはなりません。

すべての物理的な設定が用意できたら、教員は生徒たちがどのように教室内や学校で動くか計画を立てはじめなければなりません。たとえば、生徒たちがいつ鉛筆削りに行くか、教科書を取りに行く学習コーナー (a learning centre) に行くか、またはトイレに行くかなど生徒が席を立てて良い時を決めます。教室で、これらや他の手順が生徒にとってより明確であるほど学級の流れは中断せずにスムーズに一日を送ることができます。

下記の点検表には教室運営の様々な分野が記載されています。点検表の各項目をそれぞれ考え、各項目について生徒たちが期待された行動をとらなかった場合について、何が起こり、どうなるのか

について考えましょう。こうしたことは、めんどろに見えるかもしれませんが、しかし、長い目で見れば成果をあげます。

学年度の初めに、教員はこれらすべての手順を説明し、生徒たちに教える時間をもたなければなりません。生徒たちの年齢が低いほど、習得するのにより多くの時間かかるでしょう。それらの実施は十分に時間を充て、教員が徹底的に実施すれば、長い目で見ると得るものは多く、一日の中で不適切で破壊的な行動に浪費されることもほとんどなくなります。

教室運営の手順点検表		
A. 学校内	B. 教室内	C. 授業中／活動中
1. 整列	1. 生徒の机とロッカー	1. 参加
2. トイレの使用	2. 教員の机と/又はロッカー	2. 生徒同士の会話
3. 図書室	3. 本棚	3. 発言挙手
4. 事務室	4. ゲームコーナー	4. 教材、本、プリントの配布
5. 遊び	5. 学習コーナー	5. 教室内活動終了時の行動
6. 給食	6. 鉛筆削り	6. 宿題の提出
	7. 教室の日課	7. 終えていない宿題
	8. 朝礼	
	9. 終礼	

教員が決める手順のいくつかは学級の規則になるかもしれません。学級の規則には教員自身が重視すべきと感じる重要な行動が選ばれます。どの規則を選ぶかは生徒たちの年齢と深く関係します。たとえば1年生は、話す前に手をあげることと一日の終わりに自分の机を片付けることが規則になるかもしれません。

年上の生徒には、他の生徒たちの意見を聞いて、週に一度自分のファイルを整えるという規則があるかもしれません。時によっては生徒たちの年齢に適していれば、規則は教員と生徒で一緒に決めることができます。これらの規則は壁に貼るなどして全員に見える場所に掲示します。「誰かが話している時には、おしゃべりをしない。」というよりも、「他の人が話す時には聞く。」のように、行動を肯定的にとらえる表現で規則を書くことが望ましいです。時には、規則が抽象的になる場合があります。しかし、話し合いや書面で明確にすることができます。たとえば「他者を尊重する」は、自分の番を待つ、他の生徒から何かを借りたい時にお願いをする、他の人の話に耳を傾ける等を意味します。

教室内のよい環境を確立するためには、よい学級運営が必要であるだけでなく、教員と生徒たちがお互いを尊敬し、受け入れ、ニーズを理解する関係が必要です。

議論のための課題

- あなたの学級にはどんな規則がありますか。
- その規則は一貫していますか。

参考資料6. 2

すべての生徒たちが公平に扱われるために

たとえ教員たちが公平に規則を適用しようとしても、一部の生徒たちが無視されるか、見落とされると感じることはよくあります。彼らは必ずしも立場の弱い生徒ではないかもしれませんが。したがって「見落とされがち(invisible)」な生徒たちを教員たちは発見する必要があります。

いくつかの学校では、教員たちがこうした問題に焦点を当て、対応を研究するプロジェクトを立ち上げています。たとえば、ある中等学校では教員たちが生徒たちの学校に対する忠誠心と親近感の調査を試みました。学校を離れた生徒の中には「少しがっかりするような」経験があったからです。教員たちは、男女比が等しく、約25%が「見落とされがち」生徒だったことを知り、驚きました。ある教員は次のように説明しています。

「それを聞いて私たちは 生徒たちの四分の一が学校で実質的に見落とされ、それが試験結果にどのような影響を及ぼしたかについて深く考えさせられました。」

さらに驚いたことは予想に反して、こうした生徒たちが様々な学力レベルにわたっていたことです。

明らかに、これらの若者は学習面でも行動面でも教室で気づかれてはいませんでした。そこで、調査チームは学校内の実践について何が学べるか確認するために、生徒が経験したことをもっと詳しく調査することにしました。これを念頭に、学生たちがどのような学習や相互関係の経験をしたか、授業中に生徒たちを観察しました。その目的は「生徒の目を通して」授業を観察することでした。約二週間にわたって、教員調査チームのメンバーは少なくとも二つの異なる授業で12人の生徒たちを観察しました。

観察の結果、教員たちはわずかな違いはあったものの生徒たちの経験が非常に共通しているかに驚かされました。特に、対象となった生徒たちはめったに名前を呼ばれたり、近づいたりされないことに気づきました。むしろ彼らは課題を静かに行き、他の生徒たちよりも早く終わらせながらも他の生徒たちから注目されようとはせず、または、静かに違うことを行い、時には他の生徒たちの邪魔をしました。学級全体の質疑応答セッションの間、彼らの態度や身振りは消極的でした。そして彼らの半数はめったに挙手をしないか、まったく反応しませんでした。

こうした結果に驚いた教員たちは、教室経験とさらには学校全般について意見を聞くために生徒たちと集団討論をすることを決めました。教員たちの予想はこうした生徒たちは注目されたくなく、授業で注目されないことに満足しているというものでした。しかしながら、彼らの予想は生徒たちの発言により覆されてしまいました。

討論で生徒たちは、学習で参加した、逆に、参加しなかったと感じた活動について、最近の学習経験を思い出して書くように求められました。その後、もっと詳しく書くように依頼され、また学校での公平さや学校で自分の意見に耳を傾けてくれるかについても話すように言われました。教員た

ちの名前と教科名は削除されることと、生徒たちが何を言ったかは機密情報として扱われることが伝えられました。

生徒たちはみな、何がうまくいって、何がうまくいかなかったか明確にすることができました。彼らはまた、敏感に、時には痛々しくも、他の生徒たちがより多く注目されることに気づいていました。とりわけ、生徒たちは教科書をそっくり写すことに嫌悪感をはっきり示しました。そして彼らは「仲間に入って参加していると感じられる (felt par)」ものと、課題がはっきり説明されているもの、自分自身で考える活動が好きだという事をはっきり言えました。

一部の生徒たちは授業中に無視され、不公平だった感覚について熱く語りました。たとえば、ある女子生徒は助言をもらうために時々手をあげると話しました。教員が彼女のほうに歩いてきたけど、その後教室の別の場所の出来事に教員の注意がとられるのを見て落胆します。他の生徒たちが言うには、一所懸命に学習し、宿題も時間通りに終え、毎日出席したにもかかわらず、ほとんど褒められないことがないことを指摘しました。その一方で、潜在的に破壊的行動をとりがちな生徒たちは、短い時間でもいわれた通りの行動をすれば褒められていると気がつきました。

当然、会話は何がうまくいって、何がうまくいかなかったかについてなされ、教員たちが自分の教え方や生徒たちの学習についての気付きを振り返ることを中心にして進みました。ある教員は次のように指摘しています。

これらの生徒たちが、他の生徒たちに比べて注目や承認を得ていないことや、それを不公平に感じているということがはっきりしました。彼らは適切な方法で、認識され、理解される機会がほしかったのです。何人かの生徒たちは、たとえ2年以上授業を受けていても、ある教員には自分の存在は知られていないことに気づいていました。彼らは好きな学習方法と嫌いな学習方法についてはっきりと意見を述べました。

教員はまた、

生徒たちは、頭脳を使い、自ら積極的に参加する授業や学級全体で学ぶグループワークや、一緒に学ぶ学級の一員と感じる授業が好きでした。彼らが嫌ったのは、本を複写し、あるいは本の内容をメモする教員、また、物事をはっきり説明しない教員でした。理解度を点検し、個別に支援しようとしぬ教員も嫌いでした。授業の速度がもっと社交的な生徒や、より難しい生徒によって左右されていることに不満を感じていました。

エビデンス収集をするなかで調査チームは大きなものを得たので、次のステップに向けて校長に相談することにしました。その結果、シニアリーダーシップ・チームの会議で調査結果が発表されることになりました。

議論のための課題

- あなたの学校の一部の生徒が見失われがちだと思いますか。
- もしそう思うのなら、あなたとあなたの同僚でこれらの生徒たちの体験を詳細に調べることはできますか。
- そして、彼らの体験を改善するために学校で何ができますか。

ワークショップ活動 6

適切な学校風土をつくる

ステップ 1

集団で典型的な学級運営の問題とその要因の一覧表を作成してください。他の集団に発表しましょう。

ステップ 2

集団でどの学年を担当したいか決めます。参考資料1の点検表をもとにあなたの集団の学級に適したものを決めましょう。

ステップ 3

学級規則に適切な方法を5、6個選択してください。前向きな表現を心がけて書き出しましょう。

ステップ 4

あなたの規則を他の集団と共有してください。議論の後、あなたが選んだ規則に変更があるかどうか見てみましょう。



ワークショップ7

生徒は不安を感じ、動揺した時に話しかけられる誰かがいると感じている

振り返りのための質問

- ・生徒たちの心配事に耳を傾けていますか。
- ・教員たちは生徒たちのために個人的に話を聞く準備ができていますか。

参考資料7. 1

安心できる環境をつくる

排除しない学校ではすべての子どもたちが自分には価値があり、尊重されていると感じます。生徒たちはまた、もし何か心配事がある場合には大人たちに相談できると感じています。信頼感や安心感を築くこうした手順を踏むことが大事な要素であるように思われます。

出席、いじめ、管理運営のような領域など教室での出来事への対応戦略が一貫していることが排除しない学校づくりの進歩につながります。しかし、戦略を明らかにすることは、答えのほんの一部にすぎません。最も重要なことは、1人1人の教員が一貫して実行してはじめて、その戦略が現実のものとなっていくことのように思われます。下の事例を見てみましょう：

ある地方の中学校では、生徒たちが授業中に教員の決めた席に座るという手法が確立しています。このような着席にかかわる条件は、性別や民族で分けることなく生徒たちの統合を意識的に促すことを目指しています。最も印象的なことは、すべての教室においてこの方策を一貫して実行することですべての生徒たちが今や当たり前と考えるようになっていることです。

しかし、もちろん、学校は本当に変化しなければならない場です。まさに、この指針についての議論の中には、置き去りにされたとか、見過ごされていると感じる子どもたちに手を差し伸べるために新しいアプローチを導入すると、学校は排除しないようになるというものもあります。

時々、組織の変化は生徒たちが不安を感じるような状況へとつながる可能性があります。そうした状況では、生徒たちは生じつつある変化を受け入れるためにお互いに助け合いながら能動的な役割を果たすことが可能です。事例を見てみましょう。



二つの学校が統合されました。以前の二つの学校では、行動と出席について深刻な問題がいくつかありました。休み時間に喧嘩や不適切な振舞いをしたことで教室を追い出される子どもたちも多くいたようです。その学校の教頭先生は、これらの課題をどのように改善していくのかについて、学校のメンバー全員で話し合うように働きかけました。この働きかけがきっかけとなり、実際にメンバーたちが創りあげたいと考えたある種のエトスにかかわる議論となりました。結果として、メンバーたちは、子どもたちの個人的性質や背景に関係なくすべての子どもたちを排除しないというところにたどり着きました。同時に出席と行動の課題に取り組む方法を見出すためにかなりの関心が払われてきました。

各学級を代表する生徒たちで構成された学校協議会はこれらの対応に際して重要な役割を果たしました。メンバーたちは自分たちの貢献について自信をもって語りました。たとえば、10歳の少年は「私たちは、学校を良くする手伝いをします。私たちは、子どもたちが必要としていることをしようします」と語りました。

彼らの手法の一つは、学校協議会の意見箱を各学級に設置することでした。生徒たちは、彼らの考え、要求そして提案を出すために、それらの意見箱を活用します。毎週、書かれたコメントは回収され、学校協議会の会合で議論されました。

議論のための課題

- あなたの学校では生徒たちを変化の過程に関与させていますか。
- あなたの学校には生徒たちが学校を改善する方法を提案できる学校協議会がありますか。

参考資料 7. 2

全員が安心を感じていることを確認する

私たちは学級にすべての子どもたちが安心感をもってしていると決めてかかっているはいけません。ある小学校がこの点をどのように確認し始めたかという、次の話は興味深いものです。

この学校の教員たちは、子どもたちから一連のフォーカス集団討論を通してエビデンスを集めました。その結果は「驚くべき」ものでした。特に、安心にかかわる様々などちらかといえれば捉えがたい争点に注目が集まりました。たとえば、食堂の騒がしさについて話す子どももいれば、トイレや校庭で、1人で放置された時にいかに不安感を感じるかを述べる子どももいました。ある子どもは孤独感を感じる時には教室に入らないことにしていると話しました。

これらの事項に対応するためスタッフが行動を開始しました。たとえば、階段を下りることに不安を覚えるという子どもたちもいましたので、彼らにはより多くの援助を与えるようにしました。さらに、子どもたちが安心できるようにトイレ周辺に今までより多くの大人を配置するなどの対応をとりました。

生徒のフォーカス集団討論によって、生徒が不安を感じる最も一般的な時間は昼食時間であることが分かりました。昼休み中に様々な種類の困難を経験している小さな集団に多く注目が集まりました。教員たちは昼食時間運営チームとともに、この子どもたちの見方を詳細に調査しました。そして、教員たちは連帯し、子どもたちを安心させるための新しい手はずを整えました。ランチタイム中に周辺化される危険性のある子どもたちを確認し、支援するためにモニタリング制度が導入されました。昼食時間に社会的な困難を経験している生徒たちのためには「落ち着ける」場が用意されました。そこでは、生徒たちは別の遊び活動に参加できるのです。加えて、弱い立場の子どもたちを支援し、社会的に受け入れられる行動のモデルを示すために、5、6歳以上の「相棒」が導入されました。この目的は、これらの生徒たちがメインの遊び場での活動に徐々に時間を延ばしながら参加することを、完全に統合されるまで支援することでした。

これらの活動はその学校で安心を感じる生徒たちの数を増やし、取り入れられた支援の手はずは弱い立場の子どもたちのためにもなりました。加えて、スタッフにも子どもたちにも利益がもたらされる方法で、学校への生徒たちの全般的な関わりが増えたのです。1人の教員が簡潔に述べています。

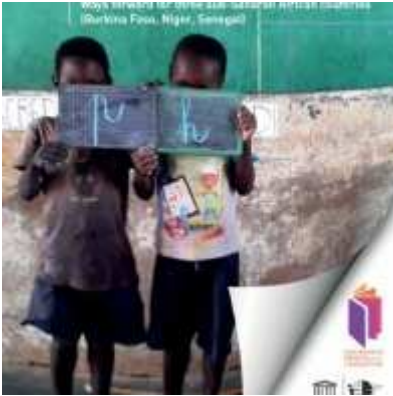
「以前は、排除しないということは特別な子どもにかかわることだと理解していました。でも今は、すべての子どもにかかわることであると理解しています。」

同時に、このことは過程そのものが改善を促し、結果的に学校全体で排除しない方針と実践を強めることに貢献したエビデンスでもあります。別の教員は次のように説明しています。

「物事がうまくいっていないのであれば、変えればいいのです。」

議論のための課題

- あなたはあなたの学校の生徒たちの見方を積極的に活かす方法を理解していますか。
- あなたはあなたの教室での「うまくいっていない物事」を変えていきますか。



ワークショップ活動7

効果的に変化をマネジメントする

ここまで学級の実践の様子を概観してきたので、あなたは変化が必要な領域を特定できるでしょう。残念ながら、とりわけ誰も既存の仕事で忙しいので、学校において変化の手はずを整え、実行することにはしばしば困難を伴います。このことは、あなたとあなたの同僚が変化を手際よく進める必要があるということを意味しています。

この活動はこのことが何に影響を与えるかをあなたが考える際の手助けになります。

ステップ1

あなたが仕事で経験した変化について何かメモする時間を作ってください。そのことは、組織の変化（たとえば、新しい予定表のような）や、カリキュラムの変化（たとえば、新しい指導案や新しい教科書の導入のような）や、指導スタイルにおける変化（たとえば、協働的な集団作業の導入のような）であったかもしれません。それは、効を奏したかもしれませんし、そうではなかったかもしれません。以下の質問に答えてみてください。

- ・誰がこの変化を提案しましたか。
- ・何が目的でしたか。
- ・実際何が起こりましたか。

ステップ2

4人か5人の集団を作り、あなたが書いた物語を話して聞かせてください。そして、教員としての実践に関する見解を変化させ、又は進めることを希望している教員に対して、あなたが行うであろう助言を一覧表にしたグループ報告を準備してください。

ステップ3

あなたの同僚に報告し、その報告の意味について話し合い、とくにどのようにしたら同僚たちが互いに助け合えるのかについて考えて下さい。



ワークショップ 8

評価はすべての生徒たちの成績に貢献する

振り返りのための質問

- ・ 教員たちは学習意欲の促進のために評価を使用していますか。
- ・ 生徒たちにはその学習上の建設的なフィードバックが与えられていますか。
- ・ 生徒たちは小テストや試験に向け、知識を向上させるための支援を受けていますか。
- ・ 教員たちは一つの統一された形式的な評価方式の内部においても多様性が尊重されることを保証していますか。

参考資料 8. 1

学習評価

すべての子どもたちの進歩を評価すること、これは排除しないことを義務付けられた学校の本質的特徴です。評価は、評価そのものが「実施」されるために教室における生活が停止するという、一回限りの出来事と見るべきではありません。同じように、評価は校長が全校生徒に読解試験を実施する時に依拠する、学校の行事予定表に占める一日に過ぎないというものでもありません。そうではなく、評価とは全教員の責任であるべきで、また、すべての授業の継続的な一部分であるべきなのです。

つまり、評価は継続的過程であり、教室における出来事及び活動があるがままに熟考し、解釈することを包むということなのです。したがって、評価はほかの何よりも重要な情報を探し出し、何か起きた時にそれに対応する心構えを必要とするのです。

以上すべてのことは大事（おおごと）のように聞こえ、恐らく幾分か驚くべきものでしょう。しかし、根本的に異なるアプローチを採用すべきであるということを意味しています。しかし、それはむしろ、私たち教員自身の教室における経験から学び、経験に対応する能力を向上させる方法を探すということのみを意味するに過ぎません。いいかえると、教室における評価のために必要な主たる要素は心構えなのです。それは、私たちが既に知っていることや私たちが生徒たちとの通常の相互作用の結果として見出すものが、私たちの授業改善につながる情報の最も重要な形式であるとの認識を含んでいるのです。

この「授業のための評価」アプローチは、教員による観察に大きく依存しているのです。この強調は次のようなことを前提に成り立っています。

- すべての教員はその生徒を観察しているので、重要な情報を記録する目的で観察を利用する過程を体系化することは必ずしも時間消費的であるとは限りません。
- この体系化は、教室内の活動の異なる視点に関する情報を供給するために適用可能な柔軟な過程です。
- この体系化は規則的に実施され、日々の教室の日課の一部となります。
- 丁寧な観察はモニタリングの正確な方法となりえます。

議論のための課題

- あなたの学校における評価はどのようなものですか。
- 「学習のための評価」についてどのように考えますか。この評価があなたの通常の実践とどのような関係にあるのか理解していますか。



参考資料 8. 2

学習者の話をよく聴くこと

観察に加えて議論というものも教室で行われていることを理解し、評価するため教員たちが使用する共通した方法です。これは個人の流儀及び各個人の嗜好に大きく依存する様々な形式になります。また、ほとんどの教室においては日々の出会いともいえます。

議論は生徒たちの学業の目的と本質に関する生徒の理解を点検するために、特に価値があります。さらに、生徒が求められている作業に対する個々人の対応を計測する助けにもなります。体系化された議論という活動の様々な形式は、子どもたちに明確に考えさせ、自分自身の学習を熟考することを促す助けにもなり得ます。一つの有益なアプローチは、子どもたちを2人組にして、それぞれの子どもに、相手がその日何をしたかに関して話すのを2分間聞かせるという方法です。聞くことは、能動的に引き受けられなければならないものとして説明されます。注意深く相手の話を聞き、理解しようとし、話の内容が不明確だった時だけ質問をするということです。この能動的聞き取りというアプローチは、生徒たちが相互に教室内の学業及び活動に関して考え、感じていることについてより明確な説明を加えることの助けとなります。

忙しい教室、つまり比較的多人数の授業においては、記載された記録をある程度保管しておかなければなりません。繰り返しますが、これは、比較的非形式的で、体系化されていない方法によって行うことができます。一定の形式の合意をえた計画に基づいて行うことができるでしょう。一般的に、詳細に記載された沢山の情報を記録する教員の能力は、限定されています。それでも、ほとんどの教員たちが発生した物事や追求してみたい考えについて非公式なメモや簡単な書付けを保管しておきたいと考えるものです。

次の事例は小学校の教員が作成した報告書からの抜粋です。

「私は今もエイディルの進歩に関心があります。彼は本当に勉強に関心がないように思われます。彼は多くの時間を夢想と他の子どもの邪魔に使っています。この2週間、彼は二つの勉強カードを完成させただけで、実質的には集団学習においては何も行っていません。先日、彼は多くの時間を図書コーナーで過ごし、鉄道の本を見ていましたが、読むことは大嫌いなんです。」

この報告書から実際何が分かりますか。この教員は僅かに判断めいた記載の他は、いくつかの事例では誤解による記載を行っているのみです。その生徒が自分の勉強に関心がないなどということはこの教員はどのようにして知り得たのでしょうか。「夢想」とはどのような意味なのでしょう。更に分かりにくいのは、「他の子どもたちの邪魔をする」という部分です。その問題とされている子どもは、他の子どもたちが自分の勉強をしているのをやめさせたりしているのでしょうか。また、その子どもが邪魔をしていると言いますが、とても深刻な性質のものなのでしょうか。この教員はその子どもが読むのが大嫌いであると感じているようですが、この教員自身、見方によっては、エイディルが実際に本を何冊か見ていることを示唆しているのではないのでしょうか。

この指針の他の個所での指摘を心に留めながら、私たちは生徒が自分自身の記録をすることを勧めることも求めています。これは、すべての子どもたちが自分の学習の責任を負うことを促すための一般的な戦略の重要な部分なのです。それは、また、個々の生徒が学校での自分の学習を理解する方法を洞察することにもなり得るのです。

子どもたちにその成果や経験の記録をしておくように依頼するときに、困難が生じることは勿論のことです。第一に時間の問題があります。子どもたちが、自分たちが行ってきたことを記録に取るために時間を費やさなければならないとすると、それをいつするべきかという問題が起こるのです。さらに、独力で記録を取るために必要な読解や作文の能力に欠けている子どもたちが多いのです。私たちが言えるのは、通学歴の浅い段階で子どもたちに自己記録を初めて経験させる学校では、こうした問題の大部分は克服されるように思われるということです。時間というものは、自己記録の過程が子どもたちに与えられる学習経験の価値ある特質であるとスタッフが感じて初めて、確保されるものなのです。

同様に、こうした考えにもとづけば、教員は子どもたちに対し、筆記によるコミュニケーションの困難の克服を助ける方法を見出すことにつながります。この方法とは、描写、2人組または小集団による記録、あるいは様々な種類の計画の活用を含むことになるかもしれません。生徒の進歩のモニタリングについての学校方針は、学業を要約するか、社会の発展について報告するか、あるいは実際に発生し、また、重要であると感じられた特定の出来事を描写するにしても、様々な形式の事例報告の使用を含むことになるでしょう。

将来使用するためにそのような記録が保管されなければならない場合にあっては、用語の使い方に気を付けることが特に重要です。たとえば、描写は、明示的、黙示的性質の両方を含むことになりがちです。そのような場合にあっては、実際何が観察されたのか、また、その報告書の書き手である教員によって何が理解されたのかを認識できるよう読み手を導いていくべきなのです。

議論のための課題

- あなたは、生徒たちが学習に関して話し合うように勧めましたか。
- あなたの生徒たちは、自分自身の成績向上の記録を責任をもって付けていますか。



参考資料 8. 3

詳細な観察

授業への参加と学習意欲を高める方法を見出すため、一定期間 1 人の子どもに対する集中的な観察の実施が必要なことが時々あります。ここでは、ファヒーマという特別な対応を要する 6 歳の生徒への教員の「シャドウイング(shadowing)」の例を挙げましょう。

ファヒーマは、脳性小児麻痺を患っていて、歩行補助として歩行器を必要としています。彼女は少なくともある程度は英語やパンジャブ語でのコミュニケーションはできるんです。私は、彼女が教室の大変に騒々しい場所に座って粘土細工をしているのを 45 分ほど眺めていました。彼女の歩行補助器はちょうど彼女の後ろにありました。その間、彼女に関わる大人の姿はほとんどありませんでした。しかし、実際、他の生徒の一人が補助していました。この女生徒がそこを立ち去ろうとした時ファヒーマが呼び止め、同時にその腕を引っ張ってそこに座らせようとしたので、そこに足止めされることになったのです。私はメモしました。こんな支障の多い状況下にあっても、ファヒーマの参加レベルの高さにどれだけ心を打たれたかということ。

授業の直後、ファヒーマの先生は、ファヒーマが上手に選択をする能力を増進させたことを話してくれました。彼女が言うには、たとえそうであるにしても子どもの時代に大人の指導の占める割合は 50%をちょっと超える程度であるとのこと。ファヒーマが粘土細工（多面体）を制作するのを、私がどのように観察したかについて説明を終えると、その教員は、スタッフがファヒーマに期待していたのはおそらくそのようなものではないと述べました。その説明によれば、スタッフが前提としていたのは、ファヒーマの運動能力が十分ではないのでその制作はファヒーマに「楽しみや刺激」を与えるのに十分ではないというものでした。しかし、ファヒーマは、彼女にあまり期待をかけていなかったスタッフの思いを超えてしまったようです。その教員は「ここには学ぶべきいい教訓があります。それは子どもたちにある程度の選択を認めることの重要性を認識するということです。選択ができたからこそ、運動能力と形状の識別能力の著しい向上が見られたのです。」と指摘してくれました。その教員はこんなことも言っています。つまり、授業計画が彼女の言うところの「あまりに規範的」であるとすれば、そうした計画はファヒーマのような可能性を奪ってしまうことになるのです。

議論のための課題

- この教員の観察方法について気付いた点は何ですか。
- 1 人の子どもをこれほど細かく観察する利点は何であると考えますか。

参考資料 8. 4

テストの使用

観察や議論という手段のほかにその生徒の成績向上を図るために、教員は時にテストという方法を使用します。しかし、テストを使うと、排除しない努力が報われないのではという心配が表面化します。最近まで、教育においては、生徒相互を比較するテスト（例：知能検査、沢山の読解テスト）の使用が主流でした。しかし、これらのテストでは生徒たちが習得した詳細な技能や課題とされていた事項をほとんど、または全く知ることはできません。このようなテストを集団基準準拠テスト(norm-referenced tests)といいます。



このようなテストの主要部分は、次のとおりです。

- テストの対象者を相互比較します。
- 特定の集団中の比較において能力の高い者と低い者を選択するのに有用です。
- カリキュラムによって左右されません。
- 時間的な間隔を置いた使用に限定されます（例：1学期又は1年に1回など）。
- 商業ベースでのみ可能です。

もっと最近になると、いわゆる目標基準準拠テスト(criterion-referenced tests)の使用を含むその他のアプローチが注目される傾向になっています。このテストは、カリキュラムの範囲内における特定の目標に関する子どもの成績と関連します。このアプローチの主要部分は次のとおりです。

- テスト対象者の成績を到達すべき基準と比較します。
- 生徒個人のための指導方針を計画する助けとなるよう意図されています。
- 何が教えられたかをテストすることを目的としているので、カリキュラムと直結しています。
- 規則的に（必要であれば、毎日）学業進度をモニタリングするために使用することができます。
- 商業ベースに乗ることも、教員が計画することも可能です。

教員はこれらのテストの二つのアプローチの相違点を理解しなければならないことは明らかです。いずれかが使用されるべきときは、勿論のことです。

テストを受けた生徒の結果についての意見例を紹介します。

- ファヒーマのテスト読解年齢は6.9歳です。
- ポールの成績は2番です。
- テレサの成績は平均です。
- パコの知能指数は80です。

これらの記載は様々な形態の標準参考テストの使用例です。これらの生徒の成績は、同じ課題に関する他の子どもたちの成績との関係性において評価されています。教員は各生徒が他の生徒との関係においてどのように格付けされるかを見ることはできても、各生徒が満たし、又は満たしていない範囲、いかえると指導の客観的側面について何ら具体的な結論を得られてはいません。

さて、以上の記載内容と次の記載内容を比較してみましょう。

- ドミニクは1から9までのすべてのアラビア数字の組み合わせを誤りなく行えます。
- クリスマンは、第2単語表にある単語の90%を書くことができます。
- ポールは背泳ぎでプールを一往復することができます。

以上の記載は目標基準準拠アプローチテストの結果です。生徒たちの成績は他の生徒たちの成績を参考とすることなく記述されます。この情報は各生徒個人に与えられる作業を計画するために有用です。

重要な事はいずれのアプローチが良くて、いずれが悪いということではないということです。ここではこれが強調されなければなりません。それぞれをいつ、どのように使用するかを理解することが重要なのです。上位又は下位の成績の者の中から2、3人の生徒を選抜すること、平均を知ること、又は、一般的に受け入れられた技能と知識の成果の観点から生徒の相対的な成績を調査するのが目的であれば集団基準準拠テストを採用すべきです。関心のある領域を評価するということを実行するためにテスト手段の形式を注意深く検討すべきです。また、テストの標準化が実施されるその様式を知っておくことも重要です。適切な決定を実行するためには、この段階においては、助言を求めることも有用かもしれません。

他方で、ある特定の生徒個人のために今与えられるべき学習の形態について決定するとの観点から、何らかの具体的な内容やカリキュラムの目標が達成されたかを評価するのが目的であるとすれば、目標基準準拠アプローチを採用すべきです。このアプローチは異なる形式を採ることもあり得るのです。たとえば次のとおりです。

- カリキュラムに関連した評価という戦略は、学校内部において教員集団によって考案された計画に組み込まれていることもあります。
- 商業ベースに乗り得る目標基準準拠テストのうちで、現在使用可能なものもあります。これらが使用される場合、その内容が学校カリキュラムの内容に適応したものであるということが極めて重要です。
- 順位や進歩のモニタリングを支援するために組み込まれた素晴らしいテストを備えたカリキュラム・パッケージも存在します。

議論のための課題

- 2タイプのテストの相違点は明らかになりましたか。
- これは、あなたやあなたの同僚が復活すべき実践ですか。

ワークショップ活動8

子どもたちの成績向上の効率的評価

ステップ1

まず、ワークショップ8の内容に目を通します。次に、小集団に分かれて次の設問に関する内容を議論します。

これらの考え方からどんな論点が浮かび上がりますか。

どんな視点にたつてより詳細に議論することを希望しますか。

ステップ2

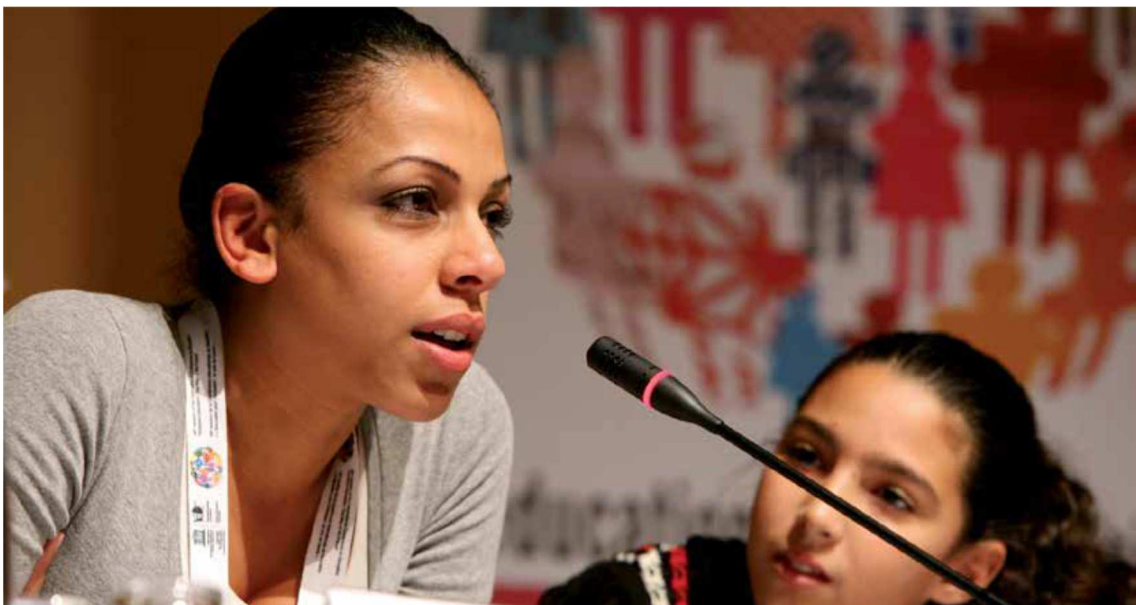
子どもたちの進歩を評価するために使用するすべてのアプローチの一覧表をそれぞれが作成します。助けになると思われる順番に番号を付けます。

ステップ3

あなたの作業集団内で、あなたが作成した一覧表と順番を他の人のものと比べてみましょう。集団内の色々な人々の異なる意見の説明を聞いてみましょう。

ステップ4

集団として、これらの評価と記録に関する活動から学んだことに関して一つの短い見解をまとめましょう。この見解を他の同僚すべてに報告し、もし、変更したい点があれば、その点について議論してみましょう。



<参考文献・資料>

- Acedo, C. (ed.). 2008. *Inclusive Education, Prospects*, Vol. 145, No. 1.
- Acedo, C. and Opertti, R. (eds). 2009. *Inclusive Education: Controversies and Debates, Prospects*, Vol. 151, No.3.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London, David Fulton.
- _____. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. 2012. *Developing Equitable Education Systems*. London, Routledge.
- Ainscow, M. and Sandill, A. 2010. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, No. 1, pp. 1-16.
- Allan, J. 1999. *Actively seeking inclusion*. London, Routledge.
- Ballard, K. (ed.). 1999. *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London, Fulton.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. and Rouse, M. 2007. *Achievement and Inclusion in Schools*. London, Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds). 1998. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. 2002. *The Index for Inclusion*, 2nd edn. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clarke, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds). 1995. *Towards Inclusive Schools?* London, David Fulton.
- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. 2004. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence.
- D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London, Routledge.

- Florian, L. (ed.). 2013. *The SAGE Handbook of Special Education*, 2nd edn, London, Sage.
- Florian, L. (ed.). 2011. *International developments in teacher education for inclusive education: Issues and challenges*. *Prospects*, Vol. 159, No. 3.
- Gaad, E. 2010. *Inclusive Education in the Middle East*. London, Routledge.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. 1989. *Leading the Cooperative School*. Edina, Interaction Book Co.
- Kiuppis, F. and Hausstätter, R. S. (eds). 2014. *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*. New York, Peter Lang Publishing.
- Lewis, A. and Norwich, B. (eds). 2005. *Special Teaching for Special Children: a Pedagogy for Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.
- Messiou, K. 2012. *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. London, Routledge.
- Miles, S. and Ainscow, M. (eds). 2011. *Responding to Diversity in Schools*. London, Routledge.
- Mittler, P. 2000. *Working towards Inclusive Education*. London, David Fulton.
- Riehl, C.J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1, pp. 55-81.
- Takala, M., Pirttimaa R. and Tormane M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 162-172.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2008. *Policy Guidelines for Inclusion in Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO-IBE. 2009. *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.
- _____. 2011. *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow-up of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

翻訳協力者関連の参考文献・資料

1. ユネスコ『ユネスコがめざす教育—1人ひとりを大切にした学級経営』田研出版、1997年、(翻訳者：落合俊郎、堀智晴他)
2. 嶺井正也他『共育への道—「サラマンカ宣言」を読む』アドバンテージサーバー、1998年
3. レン・バートン、フェリシティ・アームストロング編『障害、人権と教育』明石書店、2003年 (監訳：嶺井正也、翻訳協力者：福山文子他)
4. 堀智晴『ちがうからこそ豊かに学びあえる—特別支援教育からインクルーシブ教育へ』明治図書出版、2004年
5. 嶺井正也他『インクルーシブ教育に向かって—「サラマンサ宣言」から「障害者権利条約」へ』八月書館、2008年 (翻訳協力者：中西綾子、福山文子)
6. 落合俊郎「日本におけるインクルーシブ教育実施の要件に関する一考察——国連「障害のある人の権利条約」批准後の通常の教育への影響について——」広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター『特別支援教育実践センター研究紀要 第8号』、2010年
7. 一木玲子、嶺井正也他『共生のインクルーシブ教育へ 私たちの考え方』国民教育文化総合研究所、2012年
8. 一木玲子他『分けないから普通学級のない学校—カナダ BC 州のインクルーシブ教育』アドバンテージサーバー、2014年
9. デビッド・ミッチェル『インクルーシブ教育システムをすすめる教師のために - 合理的配慮に役立つ24の教育方略—』アドバンテージサーバー、2014年 (落合俊郎監訳)
10. 堀智晴他『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房、2014年
11. 落合俊郎『サラマンカ声明 20年後の特別支援教育の動向と課題 —国連障害者権利条約批准義の展望に向けて—』「大和大学教育学部紀要 第一巻」、2015年
12. 福地健太郎「2030年に向けた国際的教育アジェンダにみるインクルーシブ教育」公教育計画学会年報第7号『公教育研究7 特集:戦後レジームからの脱却—公教育の戦後70年』八月書館、2016年
13. デビッド・ミッチェル『インクルーシブ教育システムを構築するために知っておきたい27の教育方略』BookWay、2016年 (落合俊郎監訳)
14. 落合俊郎『共生社会構築のための戦略としてのインクルージョンについて』「福祉労働、150号」現代書館、2016年
15. 落合俊郎他編著『地域共生社会の実現とインクルーシブ教育システムの構築 —これからの特別支援教育の役割—』あいり出版、2017年

付録 I

教育制度を採点します

各国の教育制度の実施状況を指標に基づき 4 点制で点数をつけてみましょう。

- 1 点： 制度はよく機能しています。
長所がいくつもあるが、はっきりとした短所はみられません。
- 2 点： 制度はそれなりに機能しています。
長所の方が短所より少し上回っています。
- 3 点： 制度はあまり機能していません。
短所の方が長所を上回っています。
- 4 点： 制度はほとんど機能していません。
長所はほとんどなく、重大な短所がみられます。

無回答 (NR) : 回答なし
判断のための情報なし。

領域 1 : 概念

1. 1 排除しないことがすべての教育政策と実践を導く全体的指針として理解されていますか。
 1 2 3 4 NR
1. 2 国家カリキュラムとそれによる評価制度はすべての学習者を考慮してデザインされていますか。
 1 2 3 4 NR
1. 3 保健サービスや社会サービスを含む、子どもたちやその家族に関わる機関は排除しない教育についての国の政策熱意を理解し、支援していますか。
 1 2 3 4 NR
1. 4 すべての子どもたちの出席、参加、成績をモニターする制度は作られていますか。
 1 2 3 4 NR

領域 2 : 政策

2. 1 排除しない教育の促進が重要な自国の教育政策文書や「万人のための教育」戦略で強

調されていますか。

1 2 3 4 NR

2. 2 国や地域レベルのシニアスタッフは排除しない教育について明確なリーダーシップを発揮していますか。

1 2 3 4 NR

2. 3 市民社会や他の社会部門などあらゆるレベルのリーダーたちは学校での排除しない実践の発展のために継続的に政策熱意を発揮していますか。

1 2 3 4 NR

2. 4 市民社会や他の社会部門などあらゆるレベルのリーダーたちは学校では排除する教育に課題があるとして取り組んでいますか。

1 2 3 4 NR

領域3：仕組みと制度

3. 1 立場の弱い学習者への良質の支援はありますか。

1 2 3 4 NR

3. 2 子どもたちや家族に関わるあらゆるサービスや機関は排除しない政策や実践と協調しながら行われていますか。

1 2 3 4 NR

3. 3 人的、財政的資源は立場の弱い集団に利するように配分されていますか。

1 2 3 4 NR

3. 4 特別学校や特別学級など特別教育を行う機関には、教育を権利として理解して排除しない教育を勧める明確な役割がありますか。

1 2 3 4 NR

領域4：実践

4. 1 学校は地域社会から通ってくるすべての学習者の出席、参加、成績を励ますような戦略をもっていますか。

1 2 3 4 NR

4. 2 学校は立場の弱く、疎外、排除、成績不振といった可能性のある子どもたちを支援していますか。

1 2 3 4 NR

4. 3 教育実習生たちは学習者の多様性を受け止められるように養成されていますか。

1 2 3 4 NR

4. 4 教員たちは排除しない実践についての継続的な職能開発をすすめる機会が保証されていますか。

1 2 3 4 NR

付録 2

学校を採点します

指標に照らし、4点制で国の教育制度Uを採点します

- 1 点：教育制度の実効性はいい。
長所がいくつかあるが、短所はみられません
- 2 点：教育制度はそれなりに実効性があります。
長所の方が短所を上回っています。
- 3 点：教育制度はあまり実効性がありません。
短所の方が長所を上回っています。
- 4 点：教育制度はほとんど実効性がありません。
長所がほとんどなく、短所が目立っています。

NR：回答なし

判断情報なし。

排除しないことの指標

1. 誰もが快く受け入れられています。
 1 2 3 4 NR
2. 生徒たちは平等に価値的存在とされています。
 1 2 3 4 NR
3. すべての生徒たちに高い期待が寄せられています。
 1 2 3 4 NR
4. スタッフと生徒たちはお互いに尊敬しあっています。
 1 2 3 4 NR
5. スタッフと家族の間にパートナーシップの関係ができています。
 1 2 3 4 NR
6. シニアスタッフはすべての生徒たちが参加し、学習できるように教員たちを支援しています。
 1 2 3 4 NR
7. 学校はすべての生徒たちの出席、参加、成績をモニターしています。
 1 2 3 4 NR