

ワークショップ7

すべての生徒たちが参加し、学ぶことができるようシニアスタッフは教員を支援します。

ふり返りのための質問

- ・教育の改善に焦点をあてたスタッフの職能成長活動はありますか。
- ・シニアスタッフは授業を参観し、改善のための提案をしますか。
- ・教員は他の教員の授業実践を参観する機会がありますか。

参考資料7

すべての国で、教員というのは教育制度で配分される経費のなかで最も費用がかかり、潜在的に最も強力な資源です。したがって、排除しない教育の発展には、特に重要な資源が比較的少ない国では指導力研修が不可欠となります。制度がより排除しない方向になります。なぜなら、普通教育の教員は多様な生徒のニーズに対応しなければなりませんし、特別教育の教員たちは仕事の文脈や焦点が大きく変化してくるからです。両者は大きな新しい挑戦に直面しなければならないのです。

この指針が重要だとしているのは、すべての子どもたちがその特徴や個別の事情にかかわらず排除されない、そんな学校を発展させることにあります。そこで中心となるのは排除しない教室を創り上げることなのです。「排除しない教室を発展させること」、これが指針2のテーマになっていて、とくに、教員や教えることを意識した内容になっています。シニアスタッフはこれを使って、学校を基礎にした職能成長プログラムを創ることができるようになっていきます。

以下では、職能成長が行われる学校内での条件づくりに重点を置いています。これは学校でのリーダーシップの実践に重要な意味を持っています。

実践を前進させる 研究によると、授業が様々な違ったやり方でされている時にそれが実際にはどのように見えるかが明らかにならない限り、そして、自分がしていることと自分がやりたいことの違いを教員が理解できるようその教員を手助けできる誰かが存在しない限り、実践の発展はありえません。それはまた、同僚がお互いに、そしてまた実際には自分自身に、実践の詳細な側面について話すことができる共通の言語の発展を伴うのです。このような言語がなければ、教員は新しい可能性を試すのは非常に難しいと感じるものです。

教員たちは教室で遭遇する事態に対して多くは直感的なレベルで自動的に対応しています。立ち止まって、考える時間はほとんどありません。このため、職場の同僚と顔を合わせる機会を持つことが排除しない実践の成功には非常に重要です。経験を分かちあうことを通じて、同僚はお互いに相

手が現在何をしているのかを明確化し、どんなことをしたいと思うかを定義するのを助けることができます。それはまた、学習者の特定集団についての仮定的な考えを相互批判できる場づくりの手段にもなります。

中断してみること 教授法を研究するためのエビデンスの活用が、排除しない実践の発展促進にどのように役立つのかを示した研究があります。具体的には、既存の言説をいったん中断し、実践を前進させるために見落とされた可能性を焦点化することが、再評価と再考のための余地を創出するのに役立ちます。この点で特に強力な技法には、時にはビデオ録画などによる相互観察や学校内での教授と学習の取り組みについて生徒たちから収集するエビデンスの活用が含まれます。特定の条件の下では、そのようなアプローチは、自問自答、創造性、行動を刺激する方法を使って、習慣になっているものをいったんは止めてみるという中断のアプローチです。そうすることで、時には認識された問題の再構築につながり、参加と学習の障壁に対処するための見落とされた可能性に教員が注意を向けることとなります。



しかし、排除しない実践の発展に対するこのような質問ベースのアプローチは直線的に進むものではありません。教員集団がエビデンスを収集する際に創りだされる中断は、必ずしも新しい働き方の考察につながるとは限りません。学校内で強く維持されてきた信念が、排除しない働き方の発展に必要な実験的試みを妨げるかもしれません。この点について、教育困難の問題を生徒に内在する困難として病理学的にとらえてしまいやすい傾向を考えてみましょう。この傾向は、障害のある生徒や特別な教育ニーズを持っているとされる生徒だけでなく、特定の学校の特定の教員が社会経済的地位、人種、言語、性別に問題があると見なす生徒たちにも当てはまります。したがって、ある種の生徒たちを「何か欠けている者」と定義する、「差異」についての欠陥学的見方を明らかにし、その見方に挑戦するために、学校内の人たちの能力を発展させる方法を模索する必要があります。そこには、欠陥学的仮定が特定の生徒を認知することにどのように影響しているかを精査することに注意を払うことも含まれます。

教授研究 ここでは上記のような働き方を導入する最善の方法についての疑問をとりあげます。ここで有望なアプローチは、日本や他のアジア諸国で確立された教育の発展のための体系的な手続きである「授業研究 (lesson study)」のアプローチです。授業研究の目標は、教員がすべての生

徒たちに提供する経験を改善することです。中心的な活動は、議論を通じて明らかになった焦点的領域を共有するための協働活動です。その内容は、生徒たちが受ける経験の質に関するデータを収集するための基礎として使用される授業計画になります。こうした授業は「研究授業（research lesson）」と呼ばれ、教員の実践や計画された活動に対する生徒の反応を検証するために利用されるのです。集団の構成員は協力して授業計画を設計しますが、その授業計画は各教員によって個別に実践されます。それぞれに行われる授業実践を改善するために、授業観察と授業後の会議が行われるようになっています。

授業研究はさまざまな方法で行うことができます。たとえば、ボランティア・スタッフの小規模な下位集団が参加する場合もあれば、部門別または特別な集団別に実施される場合もあります。また、学校全体でも行われる可能性もありますし、一緒に働く教員の幅広くまとまっているネットワークの一部として行われる場合もあります。エビデンスの収集が授業研究アプローチの重要な要素です。これには通常、生徒たちの反応やビデオ録画の使用が含まれます。強調されているのは、生徒たちの意見を聞くということです。それによって教員間の議論に批判的な切込み（edge）を導入する傾向があるということです。授業研究利用のための実践的な提案は指針3の「排除しない教室を発展させる」に記載されています。

議論のための課題

- あなたの学校には教員のための職能成長プログラムはありますか。
- あなたはどのように学校で授業研究についての考えを取入れようとしていますか。
- 学校を基礎とした職能成長を導入することの難しさは何ですか。それはどのように克服できますか。



実践報告 7

多様な子どもたちがアクセスできることを言明している学校についての次の説明を読む場合、あなたの学校自体への関心を引き付けるような、教員と支援スタッフの職能成長に関する課題がこの説明のなかで指摘されているかどうか考えなければなりません。

「反省的共同体になること」

「単独で授業した頃に戻ることは厳しいでしょう。」

「あなたが教室に入った時、誰が教員なのか、あなたはきっと分かりませんよ。」

この二つのコメントはこの小学校の訪問中にスタッフから聞いたものです。この二つのコメントから、教員、支援スタッフ、子ども、家族間での相互学習を促す働き方を発展させてきた学校共同体の全体的な印象を感じ取ることができます。この学校の特徴は、生徒たちの中に重度で複雑な学習困難を抱える多数の子どもたちが含まれており、そのうち何人かは非常に挑戦的な行動を示しているというところにあります。

さて、こうした学校で協力的な労働風土はどのように生まれたのでしょうか。学校は、学校にいるすべての生徒たちの障壁として作用する可能性がある子どもたちの行動にどのように対応できているのでしょうか。

資源のある学校になる 小さな村にあるこの学校にはわずか 160 人の生徒しかいません。学校は当該地域の家族に人気があり、近年では二つの非常に評価の高い審査報告を受けています。最近の報告では「ここは良い学校です。教授の質は良く、生徒たちの進歩を手助けしています。識字、算数、理科の達成基準は全米平均を上回っています。生徒たちは学習にとっても前向きで、その行動も非常に良好である。」と指摘されています。

数年前、この学校は重度で、複雑な学習困難の子どもたちのためのリソース学校 (resource school) になりました。閉鎖されることになった特別学校からこうした子どもたちとスタッフの集団が転校してきました。もともと、障害のある学習者に応答する普通学校で子どもが学ぶことを希望している保護者たち要求を通して、その後人数は増えていきますが、当時六人の、「資源援助を受ける子ども (resourced children)」のための場所を作るという意図があったのです。

子どもの数が増えるたびに、この学校は追加の支援資源を受け取ります。さらに、リソース室、車椅子用のエレベーター、スロープ、感覚調整室 (a sensory room)、追加のトイレ設備など、建物の改修が行われました。校長はこうした資源問題について「適切な予算だが、気前がいいとは言えません」とコメントしていました。

リソース学校になる以前から、この学校には障害のある子どもたちを援助しようとする実績がありました。それにもかかわらず、当時の教員たちは学習が困難な若者に対処しなければならないということに非常に不安を覚えていました。校長のコメントです。「リソース学校になってすぐの頃には分裂状況があったものです。ある先生は関わりたくありませんでした。その女の先生はついに

学校を去りました。」

明らかに、最初の数か月は非常に大変でした。教員たちが挑戦的で破壊的な行動に直面した時は特にそうでした。校長は、「静かなことに慣れてくれば、学級である子どもが突然叫ぶのは難しくなるんです。」と説明しました。新入生の1人は、定期的にかんしゃくを起こし、テーブルの下に隠れてしまいます。しかし、時間がたつにつれて、スタッフと生徒たちはそんな事態に対処し、実際に発生した時にでも学習を続けることを学んできました。彼女は、「私たちはすべて、行動が挑戦的または普通ではない子どもたちとうまく過ごしています。」と言って、まとめました。

教員たちは、当初、非常に多くの支援スタッフが自分たちの教室に出入りすることに難しさを感じていました。これまで単独で働くことに慣れてきたほとんどの教員たちにとって、これは新しい経験だったのです。徐々に、何年にもわたって、新たな実践がそうであったように学校の方針も進化しました。そして今や、すべてのスタッフが障害のある人々を含むすべての子どもたちに対する責任を分担していることを認識していることが明らかになっています。さて、これらの方針と実践の本質は何でしょうか。それらはどのように発展したのでしょうか。どんな形のリーダーシップが必要とされたのでしょうか。

細やかな支援 学校を訪問して心を打たれるのは、支援という考え方がすべてに浸透しているように思わせる方法にあります。朝の集会では、たとえば、障害のある子どもたちは級友と一緒に座っています。校長はいつもその集会で叫んでいた少年を思い出し、「彼が来ないようになんてことはちっとも考えませんでしたよ。」と話してくれました。

朝の集会の間で時折、不適切な発言や雑音を立てるように見える生徒がいるかもしれませんが、それ以外の子どもたちを邪魔するようなことはありません。時にはスタッフの1人が子どもに近づいて、腕に優しく触れ、ささやきかけることがあります。同様に、子どもたちが時々、隣に座って、静かにするように、あるいは座ったままのように促しています。子どもたちが学級ごとに一列になって静かに廊下を歩いていく時、1人の小さな女の子がダウン症候群の子どもを優しく正しい方向に引っ張っていました。

子どもによる子ども支援に重点が置かれているのは、そうした支援はいつもそこにあるからであり、また、学校全体の社会的パターンに深く根付いているからです。それは集会ばかりでなく、教室、運動場、体育館、食堂など他の多くの場面でもよく見られます。状況でも明らかです。それは特別のことでなく、どのような個人や集団の仕事でもなく、だれにでもできる当たり前のことなのです。むしろ共同責任かも知れません。校長は、今では多くの保護者が、子どもたちすべてが他人の世話を学習していることに誇りをもってると喜びながら説明しています。

もちろん、これは偶然に起こった訳ではありません。学校全体の大人たちが、子どもたちが依存状態にならないように、そして助言が必要と感ぜられる時だけ子どもたちを支援する方法をモデル化しようとしています。たとえば、「その子の手をとる必要はないよ。」とアドバイスされる事例がありました。そのような助言は大人にも与えられます。子どもたちが体育の準備をしている一つの教室では、新しいスタッフが教員から「彼女自身にさせてください。上手に自分で着替えられますから。」と言っていました。

しかし、この敏感な支援方法はおそらく、多くの子どもによる子ども支援と、応答性のある、ちょっとした大人の介入を継ぎ目なく組み合わせられる教室内で一番はっきりとします。

チームで働く ほとんどの授業が教員と支援スタッフがチームを組んで行われます。これらは、なんらかの方向性をほとんど、またはまったく必要としないように活動や役割が変化する、そういった仕事の型を発展させてきたようです。たとえば、30人以上の1年生と2年生の生徒たちの混合学級には5人の大人がいました。ある時、二つの別々の集まりが教員主導で行われていました。子どもたちは教室の両側でフリップチャートが見えるようにカーペットに座っていました。この段階で支援スタッフは、集団の端にある椅子に座って、相互のやりとりを注意深く観察し、ときどき介入して個々の子どもを促したり励ましたりしました。しばらくすると、すべての子どもたちを小さな集団にしてテーブルの周りで活動させるように動きました。ほぼ自動的に一連の動きをこなしているように見えました。やがて、大人たちは特定の個人や集団との関係がはっきりとわかるように教室内でそれぞれの場所に移動しました。このような文脈では、大人のうちのだれが教員かを見分けるのはとても難しいものがありました。事実、活動形態が変化するにつれて役割が変化するよう見えました。

支援スタッフのメンバーがさまざまな状況で自分たちの役割をどのように見ているかを聞くのは興味深いものでした。彼らは全員、最小限の支援はするが、可能な限り支援はしないようにしていることを強調しました。この意味で、彼らはすべての子どもたちができるだけ独立して行動するように促すという明確な目的を持っているようでした。たとえば、ある補助員は「私たちは介入しないようにしています。」と、別の人は「私たちは介入しないというわけではありません。重要なのは、距離をもって見守ること。」と述べていました。

方針 教員たちはこれがすべての子どもたちの学習に利益をもたらすと信じて、予測可能な日課を強調するものだと報告しています。この文脈では、スタッフは、国の識字・算数戦略の一環として導入された授業形式は、この戦略が要求する日課の感覚にうまく対応すると報告されている障害のある子どもたちの参加と学習について特に有効であると論じています。

学校の行動方針は授業では明白になりにくいものです。全員が守らなければならない「黄金のルール」が少しあります。次に、各学級のメンバーが独自の規則を決定します。また、学級には特に優れた行動や悪い行動を示した一冊の「行動手引き」があります。三つの否定的な行動をすると居残りになりますが、これはめったに起こりません。

校長は、子どもたちは毎週「お祝い集会」を開催し、自分たちの作品を全校生徒の前で発表していると説明しました。彼女は明らかに、大多数の子どもたちが、非常に小さなステップに見える障害のある子どもたちの進歩に拍手をしていることに大きな喜びを得ています。彼女は、多くの保護者がこうした子どもたちの何年も前からの大きな進歩に気が付いているとも述べています。

スタッフの職能成長 これらの方針と実践の発展を促進したことについてもっと学ぶためにこの学校を深く調査すると、一つの重要なテーマが明らかになります。その学校で起きたことは職務上の学習という社会的過程としてしか言い表せないようなものなのです。子どもたちの奇妙で挑戦的な行動は実験と創造性を求めます。それに刺激されて、スタッフ集団は、問題を解決するために協働する能力を発展させてきたようです。このようにチームで働くことは、学校の仕事の特徴になっているようにみえます。校長は「それが上手くいくと、本当に素晴らしいです。」と述べています。

このようなスタッフの働き方によって、子どもたちの多くも相当に社会的学習の過程に引き込まれるようになってきました。これが真実ならば、これはどのように達成されたのかという疑問が生じ

ます。

ここで重要な要素の一つは時間の管理と使い方に関連しています。小学校での多忙さには非常に多くの競合する要求があり、スタッフにとって時間は常に問題です。教員は出勤日（the school day）には子どもたちから離れる時間がほとんどなく、もちろん、追加の支援が必要な若者の存在がさらなる圧力になります。こうしたことは確かに当たり前でした。というのも、最初の数年間に生徒たちの普通ではない行動や学習困難は、学級担任教員にとってかなりの新たな課題を提起したからです。その結果、同僚が直面した問題について話をするために週に一回の時間を設ける必要があることが分かってきました。ここではリソース教員の役割が重要であることが判明しました。毎週、彼女は各学級の教員と 20 分間打ち合わせし、難題を議論し、翌週の課題が合意されました。最近、これらの会議はなくなりました。このことは、障害のある子どもたちと一緒に働くすべての教員たちの能力が向上したことを示すものです。けれども、リソース教員は授業補助員と一緒にの打ち合わせを毎週行う計画をたてています。

さらに、時には、スタッフ集団が困難な状況を分析するためのより長い期間を作り出すことが必要な場合もありました。これが必要な場合には、より効果的な戦略を立てるために学級担任教員がリソース教員や校長を含む同僚と話し合うことができるように、代替スタッフが配置されました。しかし、このアプローチはほとんど使われません。最後の機会は、父親が死亡した後、重度の障害のある少年の一人がかなりの苦痛を経験した約 1 年前のことでした。そのためスタッフがその子と、そして、その子が周りの子どもたちをけりだす傾向にあったので、他の生徒たちにもつきっきりになってしまったのです。学校内の協調的な問題解決とスタッフ間の相互支援によって、非常に挑戦的な行動に対処する方法や学習の困難を克服する方法を見つけると彼らは自信を深めているようです。校長はこうしたやり方について「それは複雑な書き下ろし計画ではありません。それは話しあう時間なのです。ものごとは進化するのです。」とコメントしていました。

特別学校でかなりの経験を積んでいたリソース教員の存在とリーダーシップは、最初の年度では明らかに重要でした。その段階では、特に、いままでに出会ったことのない方法で対応した子どもに直面した時、彼女の自信が他のスタッフに大丈夫だという感覚を与えてくれました。今やスタッフ全員が自信を持っていくにつれて、彼女の役割は大きく変わり、リーダーシップはより共有される心事になっています。何が変わったのかと聞かれた時に、即座にそのリソース教員は「態度」と答えました。興味深いことに、個人の統合支援に関わっていたにもかかわらず、彼女は特別学校の閉鎖を望んでおらず、そのような子どもたちが普通の環境にフルタイムで居続けることは成功するとは思っていなかったのです。

チームワークに重点を置くという学校のもう一つの重要な特徴は、すべてのスタッフが同僚に観察されることを認めていることです。この意味で、各教室は隠れる場所がない金魚鉢のように感じます。これらのすべてが、個人的や職能上の成長のための多くの機会を提供してくれます。スタッフはお互いの実践を比較し、対照します。もう一度言いますが、もちろん、これは偶然に起こったわけではありません。成功したリーダーシップを通じ、同僚がお互いの仕事を見て快適に感じるような信頼関係が作られました。ある教員が指摘するように、「私が最後に勤務したこの学校では、私は同僚にその授業を私見せてくれよう無理にお願いしたわけではありませんでした」。

リーダーシップの形式 教室での発展がどのように起こったのかを説明するように求められて、同僚は自分が何をしているのか、そして誰が実際のリーダーシップを発揮しているのかを明確にするのが難しいようでした。ここでもまた、私たちには、実践は大部分直感的なレベルで行われ、暗黙

知の形式が使用されており、したがって、観察によってしか明らかにできないもののように見えます。しかし、多くのスタッフが明言していたのは、校長の総合的リーダーシップが重要だということでした。一人の教員は「全体の色調は校長先生が作りだすものですよ。」と説明してくれました。

校長の役割の中で最も重要なものの一つは、スタッフの間で共通の目的意識を育てることでした。彼女は平等な機会に対する彼女自身の強い個人的な取り組みを行い、学校共同体、スタッフ、生徒、保護者を排除しない教育的に結びつける方法で著しく成功したようです。その結果、特定の重要な原則、特に排除しない概念の意味に関してかなり合意しているという証拠があります。リソース教員は、彼女が「統合」と「排除しないこと」の重要な区別と見なすものを明確に説明できるようになっています。彼女によると「排除しないということは個人を一人の子どもを完全に受け入れることです。統合は単なる調節にすぎません。」

私たちが見てきたように、この学校はまた支援の目的をよく理解しています。これと並行して、創造性を刺激して人々の生活を豊かにする上での相違の可能性をちゃんと認識しています。その結果、非常に挑戦的な行動をしている子どもたちの存在は、この学校が反省的共同体になる過程を刺激したのです。

万人のための学習 この実践報告は、社会的学習過程が学校内のすべての子どもたちに利益を与えるような実践の発展と態度の変化を促すのに役立つという、その方法に注意を向けています。多様性に積極的に対応することで、学校がすべての生徒たちの学習を促進する上でより効果的になることが示唆されています。しかし、もちろん、これのどれも簡単ではありません。それは学校共同体内のすべてのレベルに浸透する効果的なリーダーシップによって育まれなければなりません。

この学校のスタッフは、排除しない学校になるための道のりはまだまだ長いと主張しています。彼らは、たとえば、障害のある子どもが学級内で存在することが自己目的化してしまうことを懸念しています。彼らは、すべての子どもたちに大きな期待を寄せなければならないのと同じように、これらの生徒たちの学習にも高い期待を寄せなければならないと主張しているのです。

議論のための課題

- ・あなたの学校には、そのような挑戦的な行動をしている子どもたちがいると思いますか。
- ・あなたの学校に行動方針がありますか。もしそうなら、それは挑戦的な行動をしている子どもたちを考慮していますか。彼らは必要な支援を受けていますか。
- ・あなたは特に職能成長についてふれているこの実践報告からどんなアイデアを得ますか。



ワークショップ 8

学校はすべての生徒の出席、参加、成績をモニターします

ふり返りのための質問

- 学校と学級で生徒たちの出席をチェックする制度がありますか。
- 生徒は、自分が学校のメンバーであることをどのように感じているのかについてコメントする機会を与えられていますか。
- すべての生徒たちの発展と成績は記録されていますか。

参考資料 8

今日の学校は、「データが豊富である」としばしば言われます。つまり、今や学校は自己省察の過程と一連の統計的な情報を通して、発展計画を創り出すために綿密に調査する上で活用可能な、様々な形式のエビデンスを使用可能な形で学校がもっているということです。

しかし、時々、このエビデンスのうちのいくつかについては課題があり、そのうえ比較的好ましくない結果を生む影響も認められます。特に、いくつかの国々では、生徒の成績に関する比較的狭い範囲の指標に焦点を当てており、カリキュラムが歪められかねない状況があります。そして、そのことは、進歩の遅い学習者に不利益をもたらしているのです。総合テストや試験の得点でのみ学校の成果を決定することを強調することは、学校全体の水準を低下させると考えられる生徒たちを排除する、倒錯した動機付けをもたらしているのかもしれないとの懸念も、次第に示されるようになっていきます。また学校によっては、学校成果の測定方法が排除を伴う圧力を作り出していることもありえます。

この点において、いくつかの国々における視学官に与えられる指針が、もしかすると重要かもしれません。たとえばイングランドでは、政策上「効果のある学校は教育的に排除しない学校である。」とされており、その結果、疎外され、成績不振に悩んでいると認識されている個人と集団に特に焦点を当てながら、視学官がすべての生徒の成績をもとにして学校を評価することが期待されています。視学官はこのような排除しない視点を考慮して、統計的に処理されたエビデンスを調査することを求められているのです。

データを利用する もし私たちが「測定できることに価値がある」という格言を受け入れるなら、この格言は、学校が自らの改善戦略をすすめるために、データを集め、利用する方法にかかわらず、重要な影響力を持つこととなります。そうであれば、もしも私たちが、学校に在籍するすべての生徒たちの参加の機会を増やし、成績を向上することに関心を持つなら、私たちはより良いエビデンスをより上手に使う必要があるということとなります。このことすべては、

心をつくしたケアというものは、どのようなエビデンスが集められ、いかに活用されるかを決定しながら実践される必要があるということを示唆しています。

この指針全体を通して強調されているように、何をモニターするかを決定する起点は、すでに合意されている、排除しないことの定義に見合っていないければなりません。言い換えると、よく行われているように「私たちが測定できることに価値を認める」のではなく、「私たちが価値を認めるものを測定する」必要があるということです。その次に、この指針の他の部分における示唆と一致して、学校内で収集されたエビデンスは、「疎外、排除、あるいは成績不振の危機」にあるとみなされている学習者の集団を重視しながらも、すべての生徒たちの「出席、参加や成績」に関係するものでなければなりません。



議論のための課題

- あなたの学校において成績の向上をモニターするために使用されている制度は排除しないことの手助けになっていますか。
- もしそうではないなら、それらはどのように改善したら良いでしょうか。
- すべての子どもたちを独自のペースで学ばせるようにエンパワメントすることと、学校全体のパフォーマンスを改善するという国の政策からの圧力との均衡はどのようにしたら取ることができますか。

実践報告 8

次に示すような、すべての生徒たちの進歩をモニタリングする制度を発展させている学校についての記述を読んで、あなたの学校で注意する必要がある課題をこの記述が指摘しているかどうか考えてください。

「より良いデータを、より良く活用する」

この中学校には、1,230人の生徒たちと77人のスタッフがいます。この学校は、数年をかけて、成績向上の努力を強化するために、どのようにデータが利用し得るかについて探求してきました。この目的を胸に抱いて、1人のシニアスタッフが研究調査人として任命されました。彼は、他のスタッフと協力しながら、テストや試験の結果データを分析することから距離を置き、学校の方針を尊重しつつ、スタッフ、生徒、そして保護者の視点で時折観察を行っています。この学校はまた、地元の大学の調査集団と良好な関係を構築しています。結果として、この三年間、教授と学習の文脈への生徒関与にとりわけ着目しながら、生徒の視点からの追加調査と学級観察のプログラムが行われてきました。

これらの活動が重点を置いてきたのは、より効果的な支援の形を提供する方法を探るために、もしかすると成績不振に悩んでいるかもしれない弱い立場の生徒たちを特定することでした。入学前と入学時に、彼らの学習を促進する上で生徒たちが必要とする支援の形をあらかじめ示すために、多様な形のデータが分析されます。小学校での教員の評価からのエビデンスは特に役に立つものと見られています。でも、初年度の早い時期に学校が行ったテストの点数に過度に依存したものとなっています。

生徒の進歩をモニターする 学校のシニアスタッフは、初期の生徒の特定だけにとどまらず、生徒それぞれの成績向上をモニターするためにデータを調査してきています。最近、個人的な進歩、健康教育、道徳や精神面での成長、シティズンシップ、そしてキャリアガイダンスに焦点を当てた新しいプログラムが導入されました。こうしたプログラムは教員がチームとして教えるので、生徒たちの進歩と幸福に目を向けることが責任であるとされていた伝統的な相談教員の役割は強調されなくなってきました。

シニア教員たちは、このことが学級において相談員と生徒の間の結びつきを弱め、その結果、個々の生徒への支援を減少させてきていることに次第に関心を向けてきました。この見方は、さらに、その学校のすべての教員に対して「誰が生徒の学業面での成長について、最も鮮明で総合的な見解を有しているか。」と問いかけられた調査によっても裏付けられました。つまり、この調査によって、学校内でこの問題については不確実な状態になっていることが判明したのです。

したがって、学校は個々の生徒の進歩をモニターするためにデータを使用することをもっと強化すべきだということになりました。さらに、収集されたモニタリングデータに関与し、行動を起こすことにおいて、相談教員が鍵となる役割を果たさなければならないということが提案されました。あるシニアスタッフが提言したように、「相談教員が起点である」ということなのです。

「測定できれば実行できる」という格言を思い出して下さい。そこには、何がモニターされるべきものかという重要な論点が存在しているのです。以下は、この学校において定式化された、議論を始める上での有用なポイントを提供しています。

私たちは生徒たちの進歩の様子をどのように知ることができるのでしょうか。

- ・学校に入学してからの生徒情報の変化
- ・他のテスト結果（読書年齢など）

私たちは生徒が進歩を維持しているかどうか、どのように知ることができるのでしょうか。

- ・生徒たちの点数を記録すること
- ・予測された点数と照らし合わせる
- ・教員のコメントを見直すこと
- ・生徒の自己評価を検討すること

生徒たちはどのようにして、努力目標を知ることができるのでしょうか

- ・彼らの最近の成績レベルにかかわる情報
- ・個々の教科に関する目標にかかわる情報
- ・彼らの成果にかかわる教員のコメント
- ・教科部会でレベル分けされた成績の活用

定性的なエビデンスの価値の認識も含めて、この枠組みにおいては必要とされているデータの範囲は重要です。また、生徒たちにとってアクティブで予想された役割が認識されたということが大事なのです。

さらに関連のある発展の形式化には、生徒たちの行動をモニターするための戦略が必要になります。シニアスタッフはこのことを念頭において、「生徒追跡 (student tracker)」制度の導入を決定しました。この制度は、学校生活全体を通じた、積極的か、あるいは消極的か、いずれの行動も追跡するようにデザインされています。すべてのスタッフは、授業中の個々の生徒の行動についてコメントが記載された、細長い透明プラスチックに封入された用紙を完成させることを求められます。

最近、これらのことは、管理者がマイクロソフト製のエクセルの会計処理用ソフトに記入していますが、将来は教員が電子工学的に記録するかもしれません。

このようなデータベースは、個人や学級または学年の行動形態の分析結果をスタッフに提供しながら、生徒追跡のために使うことが可能です。

変革をマネジメントする 理論上は、このような学校全体の生徒たちをモニタリングするための野心的な戦略の成功は、すべてのスタッフの積極的な関与を必要とします。どのように彼らの仕事と生徒との関係においてデータを理解し、そして用いるかについて、スタッフ同士で専門的に学ぶことが求められるということです。これらすべては、変化をマネジメントする上でリーダーシップの重要性を示しています。

次にリーダーシップの意味するものについて考えてみると、調査によれば、戦略を策定することに際して以下の点が考慮されるべきものと考えられます。

・**明快さ** 変革を成功させるためには、関係者は提案されているものの意味や影響を理解している必要があります。教育の改善に関する調査によると、失敗というものはしばしば中心人物間の理解の欠如によって引き起こされています。その結果、そのような指導的立場にある人は、公式にも非公式にも、意志疎通を図り、展望を開くために努力しなければなりません。

・**時間** 変革のためには、すでに自分自身を大変に多忙であると考えている人こそが、さらなる仕事と責任に努力を向けなければならないのです。学校における優先順位を示す一般的な認識は、時間の配分となりがちです。したがって、変革の過程に関与している人が、必要とされていることを行うために、時間を利用できると感じられるような方法で、予定表を策定することが必要なのです。僅かな時間でも多数派を納得させるのに十分なこともしばしばあるのです。

・**職能成長** 変革するには新たな実践の発展が必要なので、変革には学習が含まれます。このようなわけで、変革の成功は、たいてい質の高いスタッフの職能成長のための活動によって支えられているのです。ここで二つの側面を考える必要があります。ワークショップと、ワークプレイスです。ワークショップは必要な技能や知識に関する、特に技術的な訓練を供給するために活用されます。また、ワークプレイスの条件は、コーチングやフィードバックの提供によって、ワーキングの新しい方法の適用を支援するように、創造されなければなりません。

・**責任** 学校変革に伴い動揺という感覚が生じる場合、シニアスタッフは何が起きているのかについて全面的に責任を負うことが求められます。ワークショップへの参加や、コーチングやフィードバックへの関与が責任を示す明確な方法です。

最終的に、マネジメントを次の可能なステップへの示唆と考えることは重要です。今考えられていることは確かに野心的ではありますが、いくつかの意味で、この特定の学校は、生徒の低い学力に取り組むデータの使用に関して、先頭に立っていると言えます。それゆえに、タイミングは決定的に重要なのです。多くの学校を立ち上げ、押し進め、そして失敗することは、スタッフの士気にダメージを与える可能性があります。それに対して、成功した実践には、学校でのすべての生徒たちの成長に大きく貢献できるような潜在力があるのです。

議論のための課題

- ・あなたの学校にはすべて子どもたちの進歩を追跡する制度がありますか
- ・あなたの学校において実践を発展させる可能性を有するこの実践報告から学べますか





指針 3

排除しない教室の発展

すべての学習者にアプローチする

排除しない教育を支援するためのリソースパック



はじめに

ここでは、この第3の指針「**排除しない教室を発展させること**」について教員たちが尋ねたいと思っている質問を示しました。排除しない方法の発展に取り組んでいる教員たちを支援するための使用方法が分かりやすくなるはずです。

この指針はどういうものですか

「**排除しない教室を発展させること**」というこの指針は、すべての子どもたちを授業に受け入れるためのより効果的な方法を教員が見つけられるように設計されています。ここでの提案は世界各地の経験に基づいています。

誰がこの指針を使うのですか

この指針は一人ひとりの教員も読むことができますが、主に教員集団（理想的には学校のスタッフ全員）が教材を活用し、教員たちの実践を発展させる際に互いに支援するアイデアを共有するため、各学校での一連のワークショップで使用することを目的としています。

排除しない教育とは何ですか

いくつかの国では排除しないことは一般教育の環境の中で障害のある子どもたちにサービスを提供するアプローチの一つと考えられています。しかし、国際的には、すべての学習者の多様性を支持し、歓迎する改革として、より広範なものとして理解されるようになってきています。排除しない教育の目的は、人種、社会的階級、民族、宗教、性、能力の多様性に対する態度や対応の結果としての社会排除をなくすことにあります。したがって、教育は基本的人権であり、公正な社会の基盤であるという信念から始まるものです。

排除しない教育はどのように定義されるのですか

この指針において排除しない教育には次の四つの重要な特徴が含まれています。

・**排除しないことは一つの過程です。** これは、生徒たちの多様性に対応するより良い方法を見いだす終わりのない探究として理解されなければなりません。それは差異と生きる方法と差異から学ぶ方法との学習に関するものです。このようにして、差異は子どもたちや大人たちの学習を促す刺激としてより積極的に受けとる必要があります。

・**排除しないことには障壁の特定と除去が必要です。** ここでいう障壁にはさまざまな形があります。そのうちのいくつかは、学校を組織する方法、提供される教授の形態、子どもたちの進歩を評価する方法と関係しています。ですから、政策と実践の改善を計画するにはこれらの要因についてのエビデンスを収集し、照合し、評価する必要があります。これにはさまざまなエビデンスを使用して創造性や問題解決を刺激することも含まれます。

・**排除しないことはすべての生徒の出席、参加そして成績に関係しています。** ここでいう「出席」とは子どもたちが教育を受ける場所である学校に確実に、時間どおりに通うことです。「参加」とは、生徒が学校に出席している間にどれだけ質のいい経験をするかにかかわっており、だからこそ、学習者自身の見方を取り入れなければなりません。「成績」は単にテストや試験の結果ではなく、カリキュラム全体の学習の成果に関するものです。

・排除しないことは、疎外、排除あるいは成績不振の危険性のある学習者集団に特に重点を置いています。これは、統計的に危険性の高い集団が慎重にモニターされ、必要な場合には教育制度における彼らの出席、参加、成績の保障を確実に行うという道義的な責任を示したものです。

世界各地の経験によると、これらの要素についての学校内で検討すると排除しないという原則がより広く理解されることを教えてください。

この指針はどんな構成になっていますか

この指針の題材は教室の八つの指標に関連して構成されています。これらの指標は、国際的な研究からの示唆によると、教室での排除しない取り組みの広がりに向けた動きとが一致する要因を指し示しています。

指標は次のとおりです。

1. すべての生徒たちを念頭に置いて教授活動が計画されています。
2. 授業はすべての生徒たちの参加を促しています。
3. 生徒たちは自分の学習に積極的に関わります。
4. 生徒たちはお互いに学習を助けあうことが奨励されます。
5. 生徒たちは困難に出会った時に支援を受けます。
6. 教室の規律は相互尊重と健全さに基づいています。
7. 生徒たちは不安になり、動揺した時に、そのことを話せる人がいると感じます。
8. 評価はすべての生徒たちの成績に貢献します。

これらの指標は教員たちが自分たちの教室を振り返るのに役立つものです。そうした振り返りには、この指標は理想型、たとえるなら、*既存の枠組みや実践と比較する前人未到の* 大志のようなものとしてみなされるべきものです。したがって、教員たちは自分の教室実践を振り返る時、今後どの観点を発展させていきたいかを考えるべきなのです。

教員たちが自分の実践を振り返る方法

それぞれの指標にそって振り返りのための質問が投げかけられます。これらは、特定の指標に関する現状について情報に基づいた判断を下すのに必要なエビデンスの種類を示すものです。いくつかのエビデンスは統計の形になっています。さらに、質的エビデンスの種類もさまざまありますが、特に、同僚と生徒自身の見方がとても大切になります。各指標にそった振り返りの質問は次のとおりです。

1. すべての生徒たちを念頭に置いて教授活動が計画されています。
 - ・授業は生徒たちの興味と経験を考慮していますか。

- ・いろいろの教育方法が使われていますか。
- ・生徒は授業活動の目的を理解していますか。

2. 授業はすべての生徒たちの参加を促しています。

- ・すべての生徒たちが名前と呼ばれていますか。
- ・生徒たちの興味を引く教材を準備していますか。
- ・生徒たちは授業中に自分たちが話すことができると感じていますか。

3. 生徒たちは自分の学習に積極的に関わります。

- ・生徒たちは自分の学習に責任を持てるようになっていきますか。
- ・教室の環境は自立学習を奨励するものになっていますか。

4. 生徒たちはお互いに学習を助けあうことが奨励されます。

- ・座席指定は生徒たちの交流を促すようになっていますか。
- ・生徒は時々ペアや集団で活動することが期待されていますか。
- ・授業の目標を達成するために生徒同士が助け合うようになっていますか。

5. 生徒たちは困難に出会った時に支援を受けます。

- ・教員たちは困難に出会っている生徒たちを見守っていますか。
- ・生徒たちは助けを得られると感じていますか。

6. 教室の規律は相互尊重と健全さに基づいています。

- ・話を聞くための規則ができていますか。
- ・生徒たちは教室の規則が公正であると感じていますか。
- ・いじめが起きないようにしていますか。

7. 生徒たちは不安になり、動揺した時に、そのことを話せる人がいると感じます。

- ・教員たちは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が自分たちに個人的に話せるようにしていますか。

8. 評価はすべての生徒たちの成績に貢献します。

- ・教員たちは学習を鼓舞するような評価を利用していますか。
- ・生徒たちはその学習活動に対して建設的なフィードバックが与えられていますか。
- ・生徒たちはテストや試験にそなえて復習するときに手助けしてもらっていますか。
- ・統一性のある正式な評価制度であっても、教員たちが多様性を尊重できるようになっていますか。

どうやって始めますか

この指針を利用する教員たちは、それぞれの指標についてどこに立っているのかを簡単に振り返るためにお互い助け合えるはずです。そうすることで、以下のように自問することができます。

- ・**排除しない教育は私にとって何を意味しますか。** 特に教室内での実践のために排除しない教育の意味について考える必要があるのではないのでしょうか。
- ・**私の強みは何でしょうか。** その強みは、学校内の他の同僚と共有できる優れた実践領域になる可能性があります。
- ・**私の実践のどの側面を発展させたいのでしょうか。** これらはあなたが同僚から学ぶことができる分野です。この振り返りによって、あなたとあなたの同僚は、指針のどの部分が最も関連性が高いかを判断することができます。しかし、あなたがすべての材料を扱いたいと思う場合もあります。

指針には何が入っていますか。

この指針は八つの指標のそれぞれに関連する8組のワークショップ資料という形になっています。

1. 参考資料

世界各地の経験と研究に基づいて、これらのテキストは自分の教室や自分の教授方法について考えるよう促すはずですが、この指針は推奨事項の理解を支援するために、教員たちが主な概念や最新の国際動向を確実に利用できるようにすることを目的としています。

2. 議論の課題

これらは、アイデアの共有を促進する方法によって同僚があなたの実践について話すことを目的としています。これによってあなたが変更したいと思う教室の実践について考えることができます。

3. 活動

これらは学校内のスタッフのためのワークショップを開催するための推奨方法です。このようなワークショップはより排除しない働き方を育成する上で効果的であるという国際的なエビデンスが存在します。

教員たちはどのように自分の職能成長をモニターできますか。

指針を活用し始めると、教員自身が職能成長をモニターすることが有用になるでしょう。学習日誌を書き続けることは、あなたの思考や実践がどのように発展するかを記録する重要な方法です。

これはさまざまな目的に役立ちます。たとえば、次のようなことが記録できます。

- ・取られた行動とその理由
- ・教室実践に関する決定とこれらの決定と関連した考え方

- ・逸話的なエビデンスと観察
- ・読書や出来事に関する考え方

最も重要なのは、学習日記は、討論への重要な助けになるということです。教員が思考や感情を記録し、日記への記載を振り返ることで、排除しない教室にするために行った変更について考えることができます。



ワークショップ 1

すべての生徒たちを念頭に置いた授業計画

振り返りのための質問

- ・ 授業の計画は生徒たちの興味や経験を考慮して立てられているでしょうか。
- ・ 多様な教授法が活用されているでしょうか。
- ・ 生徒たちは授業での活動の目的を理解しているでしょうか。

参考資料 1. 1

排除しない実践の発展

世界中から集めたエビデンスによれば、排除しない実践を発展させるための最良の出発地点は既存の学校での実践にあります。これは、教員たちが自らそして同僚たちの実践についての研究に参加しなければならぬことを意味します。

中国のある小学校の例。 約 75 名の生徒たちが、寒々しい教室の中にぎゅうぎゅうに並べられた長い机の列に座っています。教室の端では、教員が黒板の前の狭い教壇に立っています。教室の後ろの方には、年上のように見える生徒たちが座っています。この生徒たちは遅れて入学したか、留年して再度学年をやり直している生徒たちです。

授業は1時間当たり 40 分間で、別々の教員が担当しますが、ほぼ同じパターンで進行します。典型的には、ここでは教員が話し、授業を指導し、質問を投げかけることで、学級全体もしくは個人が回答するという形を取ります。授業の速度は速く、生徒たちの関わりも短時間に集中して行われているようです。

後でこの教員はいかにしてより多くの質問を投げかけることで困難を抱える生徒を支援し、休み時間に周りのクラスメイトがそういった生徒たちと共に授業でやったことを深められるようにしているかを説明してくれました。

何がこういった学校での実践と読者のみなさんの国の学校の実践との違いを生み出しているのでしょうか。これはより小さな学級であったとしても、授業への参加が限定的な子どもたちを見かけることが珍しくない他の国の教員たちに役立つ実践の形態を示しているのでしょうか。なぜ生徒たちは繰り返しの授業であっても、一日中静かで、従順なのでしょう。世界の他の国に輸出可能だという単純な結論に飛びつくことは簡単かもしれませんが。

一方でたくさんの考慮すべき事項があります。たとえば、この教室で観察されるできごとは多様な事柄が影響してできあがっているように見えます。近年の経済改革により変わってきましたが、アジアの社会の中で教員は高い地位を占めています。また、子どもたちはしばしば学校で良い成果を出さなければならないという家族からの大変な圧力を感じています。実際にアジアのいくつかの場所では、「勉強禁止」をうたったファーストフードのお店があります。おそらく生徒たちが込み合った家から逃れて店で勉強するのを阻止するためでしょう。そういった地域社会の態度は、外国人の訪問者には判断できない、地域の学校で起こっている相互作用を形作る多様な影響の一つでしかありません。

このストーリーは教員たちがすべての生徒たちを念頭に授業を計画する重要性を指摘しています。ここで、どの教員も直面する教室での中心的なジレンマに焦点を当ててみましょう。単純に言えば、「いかにして学級全体を教えつつ、個人として学級の1人1人に対応することができるのでしょうか。

議論のための課題

- どのように学級のすべての子どもたちを念頭に授業を計画していますか。
- 全員を授業に巻き込むためにどのような方策を使っていますか。



参考資料 1. 2

学級の全員に対応する

多くの国で教育の機会に対する権利が地域社会のすべてのメンバーのために拡張されてからというもの、伝統的な学校の在り方ではこの課題に対処できないということが明らかになってきました。教員たちとは異なる文化や経験を持ち、異なる言語を話し、昔ながらのやり方では学習に困難を感じる子どもたち等、多様化する生徒たちに、教員たちはいかに向き合い、対応できるかを考えなければならなくなっています。

一般的に言えば以下の三つの選択肢が考えられます。

- ・参加できない生徒たちに「問題」があると信じて、現状を維持する。
- ・既存の基準をクリアできない生徒もいるというように、期待を下げることで妥協する。
- ・教室の全員の学習を刺激し、支援できる新たな教授法を探求する。

最初の選択肢「現状維持」の問題点は、そのような生徒たちと、そして時には保護者たちとの対立を引き起こしうるということです。また、みんなの雰囲気も悪くすることから、教員たちはよりストレスフルな状況に置かれます。二番目の選択肢、つまり妥協はすでに競争的な社会で不利な立場にある生徒たちにとって基準を引き下げることになります。第三の選択肢はそれ自体が要求するように、すべての生徒たちの学習を強化し、同時にともすれば疎外されてしまう生徒たちに届く支援を行うための改善になる可能性があるのです。

それでは、教員たちが「すべての生徒たちの参加を刺激し、支援する」ためにどのような実践が役立つのでしょうか。どのように教員たちは自らの実践をより排除しない実践として発展させていけるのでしょうか。これらは、これからこの指針の中で検討されるべき問いになります。

この段階では、展開する方向性を示すためにいくつかの点を触れることにしましょう。注目に値するのは、教室のすべての生徒たちの参加を促しつつ個々人がそれぞれのスタイルで取り組むような経験を効果的に提供している教員たちは、教室で鍵となる特定の側面に気を配っているということです。

まず初めに、そういった教員たちはどの授業でも生徒たちが授業の目的やこれから起こることの意味を理解するためには導入の段階が重要であることに気づいているようです。具体的には、彼らは以前の経験や既習の知識を思い出させ、新たな学びにつなげるようにしています。あるイタリア人の教員は「学級をウォームアップしなければなりません。私は冷めた生徒たちよりも熱い生徒たちを必要としているからです。」と話しています。

利用可能な資源を使って教員たちが生徒たちの参加を刺激し、支援している方法も注目に値します。重要なのは、彼ら自身と、生徒たちがもっとも大切な学習のための資源であるということに気づいているということです。生徒たちの潜在的な力をお互いの学びの資源として活用するというアイデアは、強力な方策のように思われますが、残念なことにこのアイデアが過小評価されている教室も存在します。確実に言えることは、生徒たちの参加を奨励する授業の大きな特徴は、生徒たちが声を出して考えるようにと言われる方法にあります。

これは教員たちの注意深い質問によって、学級全体で考えることも、良く管理された小集団に分かれての討論である場合もあります。こういった実践は、生徒たちが「声に出して考える（‘think aloud）」ことで自らの考えを明確化すると同時に、他の級友の学習を刺激し、支援することを可能にする機会を提供しているのです。

このようなアプローチは、生徒たちの行動に対する特定の昔からの価値観や期待に挑戦するものでしょう。これは、教員たちが長年培われてきた文化的な価値に対してどこまで疑問を投げかけるのかを考えねばならないということを意味しています。つまり、秩序だった教室と、異なった学習スタイルに関わらずすべての学習者たちを支援できる動的な学習環境との均衡が求められているということです。これには、声に出して考え、アイデアを共有するという雰囲気が必要不可欠です。

議論のための課題

- ・参加させるのに課題を感じる生徒たちはだれですか。
- ・その生徒たちに届く新たな方法を探求するために、どこで支援を得られるでしょうか。
- ・生徒たちが声に出して考え、アイデアを共有することについて、どのように感じていますか。



参考資料 1. 3

知を循環させる

研究によって示されているエビデンスによれば、排除しない実践を発展させる最良の方法は教員同士の学びあいによるものです。この方法の目的は「知の循環」であり、そうすることですべての子どもたちが最良の実践の恩恵を受けられるようになるのです。

例として、あるインドの都市の貧しい地域の学校を見てみましょう。家族に関するロールプレーを行った授業の後で、教員たちがどのようにしてこの授業を計画したかを説明してくれました。この教員たちによれば、校長が前年度、学校での仕事について議論するため、不定期の土曜日会議を呼びかけました。

この会議の最中、学校中の壁が美しいポスターで飾られました。教員たちの説明によれば、この会議こそが新たなアプローチで教えてみようという刺激になったようです。しかし、その原動力となったのは会議のみではありませんでした。教員たちは、不定期にお互いの教室で共に教えるという、「パートナーシップティーチング」を取り入れました。この実践こそがさまざまな新たな実験的な取り組みの刺激になったと教員たちは言います。いかにしてそのような時間を見つけたのかという問いに、教員たちは、時に校長が授業を見て、教員たちが同僚と共に教えるような時間を作ったと話してくれます。二学級合同で実施することもありましたが、その際は教室があまりにも混雑するので、野外で行うこととなりました。

結果から明らかなように、実践研究は、1人1人の教員の考えをはるかに超えたものとなりました。ある研究では、効果的な実践を発展させる風土を作り出すにあたり、各学校の固有の文脈が大切になってくることが示唆されています。そのような前向きな流れは多様な形態を取るため、一般化をしようとする試みはなかなか困難なものであります。にもかかわらず、時間をかけて特定の学校での取り組みの発展を観察すると、排除しない方向に向かう、大胆な取り組みを促進するいくつかの組織的な条件があるように思われます。より具体的には、そういった組織では既存のやり方に調整を加えるのではなく、リーダーシップのあり方、計画立案の過程、スタッフ教育の方針のような点に焦点化して、現在の組織の仕組みを本質的に問い直しているということです。この方法においては、排除しない教育とは学校改善の過程としてみられるようになるのです。

エビデンスによれば、教えることの規範 (norm of teaching) は毎日の学校生活の中で社会的な交渉を経て変化しています。職場の文化は、教員たちが自らの仕事をどう捉え、生徒たちをどのように観るかに影響を与えます。学校がそのような方向に進んでいる時、同時に起こる職場文化の変化は、学習の進度が気になるいわゆる「特別なニーズを持つ子どもたち」に対する教員たちの観方にも影響を与えます。起こるかもしれない変化は、学校全体の空気が変わると、そのような子どもたちがより肯定的に捉えられるということです。そういった子どもたちは克服すべき問題を体現しているとか、個別の注意が必要な子としてではなく、学級の現状に対するフィードバックとして見られるようになるのです。実際に彼らを通じて、現状の教室の在り方が、すべての子どもたちのために改善されるようにいかに取り組むべきかを理解しようということになるのです。こういった状況が起こると、特別なニーズを持つ子どもたちは今後どのように改善していくべきかを示す隠れた声

を代表している、と言われることになります。この意味では特別なニーズとは、気づかれなかったかもしれない改善のための可能性に気づかせてくれるという意味で特別なのです。

もちろん、学校が聴き、対応できる「隠れた声」が示す変化は、多くの場合深刻なものであることは理解しておかなければなりません。硬直した組織的な仕組み、孤立した教員やすでに決められた職務について高度に専門化した職員によって支えられる伝統的な学校文化は、予想もしない状況に直面すると困難な状況を作り出します。

また、世界には教員・生徒間での「競争的な」環境がこれに加わるような場所もあります。たとえば、何世代にも亘って「成功を盗まれない」ようにするために、「自分の努力を隠す」ということが教えられてきました。結果として、公式、非公式を問わず試験の際に、子どもたちは自らと周りの子どもたちの間に紙を置き、「自分のやることは自分だけのもの」と信じるように奨励されてきました。そういった考え方の中では、他の子どもたちを手助けするように教えるアプローチを擁護するのは並たいていのことではありません。一方で、子ども同士の協力は、教室のすべてのメンバーの学習を促進するという信頼に足るエビデンスがあります。

教員たちにとっても同じことが言えるでしょう。教員たちをお互いに競争させるような方針の下では、すべての子どもの学習に効果的であったとしても、そういった協力はあまり魅力的なものには映らないでしょう。結果として、教員たちは協力的な学びと子ども個人の努力のみに依存しない評価方法に基づいて、新たな働き方を学校レベルで発展させることを支持することで、競争的な考え方に挑戦していかなくてはならないのです。このようにして、学校が提供する既存の「メニュー」に合わない子どもたちの存在は、新たな教授法を探求する教員たちの試みを支持する、より強力的な文化を探求する上での励みとなるのです。

討論のための課題

- あなたの学校には協力的な文化があるでしょうか。
- 同僚と一緒に指導計画を立て、教室での問題に対処するために互いに助け合っていますか。
- 「隠れた声」を聴くことについてどう感じますか。
- 学校のすべての子どもたちの成績を支える働き方を妨げるような、昔から継承されてきた価値観に対して挑戦するには、どのような方法が考えられるでしょうか。





ワークショップ活動1

教室での実践について話す

教員たち同士でアイデアを共有し、協力するためのワークショップを開催することが排除しなし実践を発展させるには有効です。

学校でのこういったワークショップの目的としては以下のような点があります。

- ・ 日常の実践を言語化する。
- ・ 同僚同士で実践を共有することを奨励する。
- ・ 教室で活用できる新たなアプローチを学ぶ。

ワークショップの参加者は、同僚から風変わりな提案や非現実的な提案があったとしても、きちんと聴く準備をして臨むことが重要です。

変わったアイデアについて話し合うことで、仕事に対してより創造的になることができます。ワークショップの計画には以下のような手順が役立ちます。これらの手順は、子どもたちが授業での活動に参加しやすくなるための教室の要素に焦点を当てています。

ステップ1：

どのように学級全体を教えると同時に、すべての子どもたちが受け入れられ、大事にされていると感じられるようにしていますか。これはどんな教員でも直面する問いです。下のダイアグラムを見てください。ここでは活用できるかもしれない方法が提案されています。自身の教えるスタイルと合わせて考えてみましょう。ダイアグラムに何か追加できるアイデアはあるでしょうか。

ステップ2：

もっとも大事だと考えるアイデア三つを選び、★を付けてみましょう。4人から5人の集団を作り、順番に選んだアイデアについて説明してみましょう。集団のメンバーの話をしっかり聴いて、最後に集団全員で1つのテーマを選んでみましょう。

ステップ3：

アイデア出しのブレインストーミングをしてみましょう。目的はアイデアを列記したロングリストを作ることです。書記を1人決めて、大きな紙に出たアイデアを書いていきます。集団のみなが順番に話すようにします。ブレインストーミングの規則は以下のようなものです。

- ・ どのアイデアも大事にされること。
- ・ 多様な意見を列記した一覧表を作成すること。
- ・ 長くは議論しないこと。

ステップ4：

5分ほどしたら、通常の討論に入ります。できあがった一覧表を利用して、先に決めたテーマに沿った具体的な実践のアイデアを考えてみましょう。討論で出たアイデアは各自がメモし、次の手順に使います。

ステップ5：

各集団から1名ずつ出て、新たな集団を作ります。新しい集団で、各自がそれぞれの元のグループで話し合ったアイデアを3分間ずつで共有します。

ステップ6：

この活動を通して、自身がどのような教え方の実践をしてみたいと感じたかを振り返ります。以下のことに気を付けてまとめてみましょう。

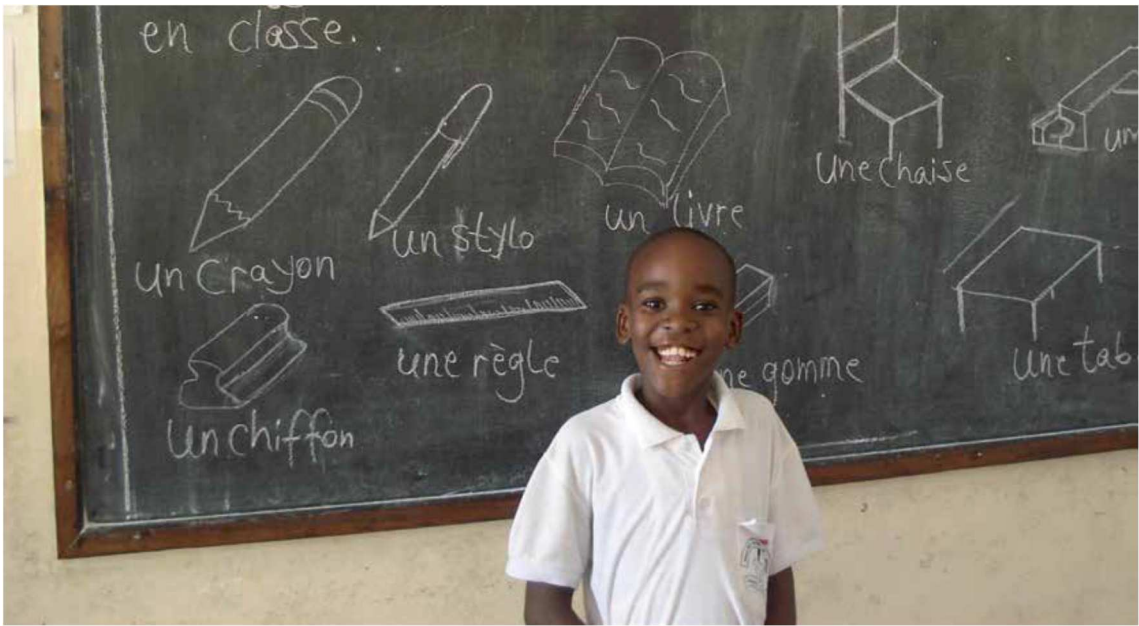
— 話し合われた話題

— 活動の中での集団での学びの過程

振り返った内容を集団のメンバーと共有し、教室での実践でどのようなことが試せるか考えてみましょう。

教室での戦略表

個人の課題を設定する		
	生徒たちに選択肢を与える	共同作業を奨励する
保護者と知り合う	多様な教材	小集団での活動
	個人の意見に耳を傾ける	進捗を記録する



ワークショップ 2

すべての生徒たちの参加を奨励する授業

振り返りのための質問

- 生徒たちはみな名前と呼ばれていますか。
- 生徒たちの興味を引き出す教材がありますか。
- 授業中に生徒たちは話すことが許されていると感じていますか。

参考資料 2. 1

違いについて考える

学級のすべての生徒たちに対応するという試みは、生徒間の違いをどう捉えるかによって影響されます。こういった間違いなく複雑な問題を過度に単純化するという危険性がありますが、次のような2つの可能性が考えられます。まず子どもたちの間の差異は規範的な観点から捉えることができるでしょう。これは、子どもたちが、正常（normality）という基準で定義され、何人かの子どもたちはその基準に基づいて異常と判断されることを意味します。そういった方向性では、既存のやり方に合わない子どもたちは他の場所で注意を向けられて過ごすか、最低でも現状のやり方に同化することになります。

一方で、子どもたちはそれぞれの経験、興味、適性において個別であるという見方に基づいた対応も可能でしょう。この二つ目の方向性に関連して、変革に向かう観点とは、学校は多様性を活用するために発展すべき、つまり多様性をそれぞれの学びにするよう発展するべきであるという信念のことです。

たとえば、西アフリカの田舎の地区にある小学校を例に考えてみましょう。ここでは典型的な教室には50人の子どもたちがいます。学校での資源は他の国の基準と比べても十分ではありません。子どもたちは朝、ストールを巻いて通学します。これは先進国でペンと定規を持って通学するのと同じ意味です。ということで、夕方には家庭で使うため、子どもたちはストールを家に持ち帰ります。学校の教室が施錠されず、壁も抜けているところがあるため、家庭の中にはストールを学校に置いておくことを嫌がる親も存在します。教員の一人は、最大の問題は教科書不足と説明してくれました。実際、この教員は1部しか教科書を持っていなかったがために、いつも黒板に教科書を写して対応していました。

驚くべきこの学校の特徴は、明らかに障害のある子どもたちの割合が高いということでしょう。さらなる聞き取りによって、この学校では校長が地域の子どもたちすべてを受け入れる責任があると考えていることが分かりました。「そういった子どもたちは他にどこに行くことができるのでしょうか。」と校長先生はいいました。「仕方なしの統合(casual integration)」と呼ぶべき統合は多く

の発展途上国、とりわけ農村部でみられる現象です。これは、農村部という環境が重要なのであろうかという問いを投げかけます。オーストラリアにいる夫婦は、障害のある娘を受け入れてもらう学校を探すために、都市部を離れなければならなかった理由について説明してくれました。

しかし、単純化された結論に飛びつくことで、西アフリカで他にも影響を与える要素を見過ごしてしまう危険性もあります。外国からやってきた外部者が、それぞれの過去の経験と既存の枠組みに沿って解釈した結果に対してどれほど確信が持てるのでしょうか。アフリカの特別教育の発展についての研究者たちは、教育の提供はその地域社会の障害のある子どもたちの捉え方によるという調査結果があると主張します。たとえば、いくつかの国では、障害は魔女や呪い、神の天罰、先祖の霊といったものと関連付けられています。こういった場合、障害のある子どもたちの中には、家族が恥をかかないように、家族によって隠されてしまう子どもたちがいるということになるでしょう。

この指針は、子どもたちの間の違いに対応して行く学校を発展させる変革的なアプローチという考えに基づいたものです。しかし、いくつかの国の伝統はそういった動きの障壁となることもあります。具体的にいえば、伝統的に子どもたちの違いには、他とは別の個別の対応が求められるものだと考えられてきました。こういった見方が暗に示しているのは、学校は適切な範囲の機会を提供する合理的な組織であり、自らの制限や不利な立場のため困難を抱えている生徒たちには特別な措置が必要だという見方です。そのような前提により、「異なる」と考えられる子どもたちへの効果的な対応についての研究が推進され、幅広い実践上の発展の機会は過小評価されてきました。

いうまでもなく、役に立ち、間違えない戦略を特定することが重要になります。しかし、歴史的に疎外され、あるいは、学校から排除されている人たちのことを考えた場合、制度的に特定の方法を複製すれば成功的な学びが実現すると考えることは間違っています。「すばやく定着する」方法を強調することは、「なぜある特定の子どもたちを教えるのがうまくいっていないのか。」という、より本質的な問いをあいまいにしてしまうかもしれません。

この問いを考える時、教授法というのは、真空状態のなかで考えられ、実施されるものではないことを念頭に置いておかなければなりません。特定の教授方法や戦略のデザイン、選択や活用は、学習と学習者の捉え方から浮かび上がってくるものです。これに関連して、もっとも進んだ教授法でさえも、ある種の生徒たちを、最善でも不利な立場にあるし、また治療を必要とする者たちであると見なすか、悪くすれば欠損がある者たちであり、治療は困難だと見なす信念を陰に陽に共有する人々には効果がないように思われます。

最近では、当然ながら、多くの国で、ある子どもたちに「何か足りないところがある。」と考えるこの欠損的な考え方は強い批判に晒されてきました。こうして、学校での子どもたちの失敗を個々の学習者と家庭の特徴に焦点を当てて説明する考え方から、学校教育全体の過程を問題にする考え方への変化が促されてきました。しかし、前向きな意図にも関わらず、ある子どもたちを不十分であるとする考え方は深く根を下ろしており、多くの人がそういった子どもたちには個別のアプローチが必要だと考えています。ある意味では、この考え方は、ある子どもたちは我々とは違う彼らであるという見方を確認していることとなります。

この見方はさらにこういった子どもたちを疎外してしまい、彼らがすべての学習者のためになる学びを発展させる可能性から注意を逸らしてしまっています。言い換えれば、既存の方法に対応できない子どもたちは、条件さえ整えば学校の改善に貢献できる「隠れた声」として見るべきなのです。したがって、差異とは解決すべき問題としてではなく、学びのための機会として捉えることができ

るのです。

討論のための課題

- ・足りないところのある子どもたちを見てどのように感じますか。
- ・我々ではなく、彼ら（自分たちとは違う子どもたち）として見ていますか？
- ・そういった子どもたちは誰のことでしょうか。



参考資料 2. 2

違いは学びの機会とする

排除しないようになるために取り組んでいる学校では、生徒たち間の違いは、授業活動にすべての生徒たちを巻き込むための新たな方法を試す機会の提供と考えられています。そのような実験的試みを通じて、教員たちはすべての子どものためになるアプローチを発展させていきます。

オーストラリアの学級の一例をみてみましょう。12歳の子どもの外国語の授業を行う教員についてです。彼女は「演劇」のようなスタイルですべての生徒たちが積極的に参加するためのドラマチックなテクニックをつかっています。この手法は、実際生徒たちが教室に到着した時から始まります。生徒たちは教室に入ってくると、その週のその日に決められている言葉を唱和し、アルファベット、数字等を使うおしゃべりに参加します。この活動は生徒たちが席に着くと、より明確に方向づけられたものになり、授業の導入からスムーズに引き込まれる授業へと進んでいきます。ここには25名の生徒がおり、11名は女子生徒です。女子生徒たちは教室の中で散らばって座っており、たいいてい男子生徒と隣同士で座っています。この教員は後に、学期の始めに「パターンを作ること」が重要であることを主張しながら、席順を教員から提示したと説明しました。

出席をとり終わると、語彙の練習のために質疑応答のセッションに移ります。家庭で使っている言

葉を使うことは稀で、教員によって決められるペースはかなり早いものです。この教員は時にはセールスマンのように早いペースでたたみかけ、またある時は「手品師」のようにこの質問はなんでしようという言葉かけをしています。生徒の反応にすぐに対応するため、壁に書かれたイラストキャプションを時に指さしながら進めていました。ある程度授業が進むと、生徒たちにその週の日々についての歌を歌うように持ちかけます。女子も男子も自らこの活動に取り組む準備ができています。

30分の集中した時間で、教員が主導して、その日の目標となる言葉に関連した幅広い語彙に生徒たちは浸かることとなります。多様な内容を盛り込むことで、生徒たちは授業に集中して参加し続けているように見受けられます。多様な課題が出ますが、それぞれの課題は明確です。たとえば、ある時点でやわらかいプラスチックのさいころが生徒から生徒へと投げて回されます。さいころを受け取った生徒は、黒板の単語のリストから、出た目に対応した言葉を発音します。生徒たちは名前で呼ばれ、教員は生徒を褒めて元気づける表現を多用します。教員が作り出すペースといつ当てられるか分からないという読めない状況により、生徒たちが気を散らす余裕はありません。しかし、こういった生徒が感じる圧迫感は、いつでも支援してもらえると教員が作り出す空気によって緩和されているように見受けられます。

この授業の終わりになって、ある男子が与えられた課題を正確には理解していないことが明らかになりました。実際に、ある時点で彼は前方に体を傾けて、友人に手助けを願っていました。授業の後で、その男子がしばしば授業での指示を理解するのに困難を抱えていると説明してくれました。「彼の状態は私の授業がうまく行っていないということなのです。」と教員は説明を加えました。続けて、彼に解答を求めることで励まそうとしているという意図について話してくれました。



これらのコメントが、彼女の仕事へのアプローチを要約しています。明らかに、彼女はすべての生徒たちが学ぶことを支援することが自らの責任であり、個々の生徒が困難を感じていれば、それは彼女の授業がうまくいっていないからであると感じています。このように彼女はこういった生徒たちが、壁に突き当たった生徒たちを支援するために自らの手法のレパートリーをどのように変化できるのかを考えるために刺激を与えてくれる生徒たちであると考えているのです。これは、自らのクラスで起きる困難は、何人かの生徒たちの限界や家庭環境が直接の原因であると想定してしまう教員たちの意識とは反対のものです。

討論のための課題

- ここで登場した男子の状態は、教員の授業がうまく行っていないことの表れであるというの正しいでしょうか。
- 授業では多様な活動を用いているのでしょうか。
- カリキュラムを終えなければならないという圧迫感の中で、あなたが意図する内容をすべての生徒たちが達成するためにどのようなことができるのでしょうか。



参考資料 2. 3

特別な教育的ニーズ

多くの国において、「特別な教育的ニーズ」という概念の導入は、大まかにいえば、障害やできなさで生徒たちを分類することを強調した考え方から、個々の子どもが克服しなければならない教育的

な困難を明らかにするという考え方への変化を意図したものでした。この動きは特別学校や、大多数の生徒たちとは異なるカリキュラムを教える普通学校の中の特別な学級に入れられる「ハンディキャップのある」と分類される少数の子どもたちの集団から、普通学校の内外を問わず教育上の困難を抱える子どもたちすべてに関わるものとして関心を広げることとなりました。しかしながら、実践において多くの教員たちは、「正常」と「正常ではない」子どもたちに分け、後者には大多数の生徒たちとは別個で追加的な異なる形態の教育を提供するという過去の遺産から逃れることに苦勞しています。

学校においてこのような手法を採用することが奨励されてきたため、その良い意図にも関わらず、現在特別ニーズ教育と呼ばれるアプローチはしばしば進歩のための障壁となっています。特に、個別化された対応に気が取られることにより、教室のすべての子どもたちに届く教授法を創造し、それらを発展させる学校組織を作ることから注意を逸らせてしまっています。

一方で、生徒たちは特別な教育的ニーズに応じて集団化され、分けられた学級としてラベルを張られ、「それらの生徒たち」と「他の生徒たち」として違いが誇張されています。ある例では、このことにより教員たちが特定の特徴を持つ生徒たちに対応する能力について、恐怖を感じることもさえます。多くの国でいまだに実践されている古典的な例としては、普通学校の中の特別な教室で生徒たちは学級会や休憩時間だけ学校共同体のほかの仲間たちと会い、交流する例があります。

議論のための課題

- ・特別な教育的ニーズを持つ子どもたちは、追加的な支援が必要だとみられているでしょうか。
- ・特定の学習者たちが、あなたの学校で差別されているということはあるでしょうか。
- ・あなたの学校に特別な教室はありますか。もしあれば、その教室やその在籍となる子どもたちについてどう思いますか。



参考資料 2. 4

排除しない実践を発展させる

多くの国での研究によると、これまでとは違った教え方が実際にどのようなものかを目の当たりにし、今までの実践とこれからやろうとする実践の違いを教員たちが理解するのを助ける人との接点があれば、実践の発展、とりわけ経験豊富な教員たちの間での実践の発展は起こりにくいようです。

実践の変化が起こる学校で進行している過程の肝になるのは、同僚間で話し合える、そして実際にそれぞれの実践を詳細に説明できる共通言語を作り出し、発展させていくことです。そういった共通言語なしには、教員たちは実践において新たな可能性を試すことが難しいと感じるでしょう。教員たちはしばしば自らの授業での実践を（他者が）説明するのを聴き、驚きを示します。どうやら、教員たちのその場、その瞬間の実践は自動的で無意識的なものであるように思われます。さらに、実際には、実践について立ち止まって考える時間ありません。故に同僚の仕事を観察することが、実践を発展させようとする試みの成功には決定的なのです。共有される経験によってこそ、同僚間で協力して実際に現在どのような実践をしているのか、そしてどのような実践をして行きたいかを明確に語るができるようになるのです。経験と実践の共有は、当然とされている特定の生徒たちに関する前提を同僚間で互いに吟味するための方法でもあります。

この参考資料に続くワークショップの活動では、教員間での学びあいを奨励する指針を紹介しています。これは排除しないアプローチを発展させるには不可欠な戦略であり、とりわけ互いの授業観察というアイデアには不可欠なものです。つまり、教員間で、他の教員の教室にすることができるという雰囲気を作り出すことが必要不可欠であることを意味しています。また、参加者たちが実践を観察、記録し、建設的なやり方でフィードバックができるようなスキルを身に付けることも必要です。

直接的な観察に加え、音声やビデオによる授業の記録も、重要で詳細な教室での実践に関してのディスカッションを喚起するには有効です。自らの実践を記録されることに対して、すくなくとも最初は不安を感じる同僚もいるため、こういった取り組みは慎重に導入しなければなりません。一つの有益な指針としては、授業を記録した際は、授業をした教員が一度個人的に見て、同僚たちに見せても良いかどうかを判断するということです。また一方では、「女性の教員の実践を記録する」ことについての文化的な背景に対する配慮も考慮されなければなりません。こういった配慮の一つとしては、授業をした教員の合意の後で、女性の教員のみがビデオを見るということです。

議論のための課題

- 同僚の授業実践を見る機会がありますか。
- 授業を音声やビデオで記録されることについて、どのように感じますか。



ワークショップ活動2

教室での実践を振り返る

この活動の目的はすべての生徒が参加し、学ぶ授業の特徴を示すことです。考えを深めるために、一人以上の同僚の授業を観察します。観察する際には授業実践の詳細に気を配ってください。

詳細とはたとえば以下のようなものです。

- 利用する教材
- 授業の導入
- 発問の仕方
- 子どもの発言の引き出し方
- 小集団活動の活用方法
- 子どもたちの取り組みに対する頑張りや成果のほめ方
- 子どもたちがそれぞれの学びを記録し、振り返るための支援方法
- 教室の雰囲気

- ・困っている様子の生徒たちへの支援

この活動はあなた自身の授業を観察し、同僚に語る技能を伸ばす上でも有効でしょう。

ステップ1

個人作業で、排除しない授業においてみられると思われる特徴をリストにします。その後同僚とグループを作り、アイデアを交換します。集団のメンバーの発言に対して後で報告ができるようにしっかりと意見を聴いてください。

ステップ2

ペアを作り、3組6人で一つの作業集団を作ります。順番に、他のメンバーの発言の要約を作成します。それから、集団で観察に利用するための少数の指標を作ります。指標は排除しない授業で見られる特徴についての記述です。例としては以下のようなものが考えられるでしょう。

- ・生徒たちの経験と授業のテーマを結びつけるために発問が利用されている。
- ・子どもたちの頑張りや成果について教員が褒めている。
- ・子どもたちは、自分のやっていることを他の子どもと共有することを奨励されている。
- ・多様な教え方が使われている。

各指標において一つ特徴が示され、それぞれ現在形で書かれていることに注意してください。個々の指標は排除しない実践として、私たちが観察したいという期待を表しているからです。

ステップ3

作業集団の中で、どのようにすれば個々の指標に関する情報を得るための観察ができるか検討します。どのような情報が必要でしょうか。どのように記録できるでしょうか。もし可能であれば、ビデオを活用して授業を記録しても良いかもしれません。

ステップ4

各ペアで、一方が授業をし、他方が作成した指標を基に観察します。これは授業の評価でないことに注意してください。むしろ、参加する兩人にとって授業実践を振り返り、どのように発展させられるかを考える手助けになる方法です。

ステップ5

授業観察の後は、ペアで、授業中に何が起きたかを話し合しましょう。観察者からフィードバックをすることで会話を始めます。このフィードバックは前向きで建設的なものでなければなりません。前向きなフィードバックをするための表現の仕方とは以下のようなものです。

- ・あなたが〇〇〇したやり方が気に入りました。
- ・あなたが〇〇〇したことに気が付きました。
- ・どうして〇〇〇したのですか。
- ・〇〇〇について考えましたか。
- ・〇〇〇が有効と考える教員もいるかもしれませんね。
- ・授業を見せていただき、ありがとうございました。楽しませていただきました。

議論の後、授業を改善するための目標を話し合い、ペアで合意するようにしてください。

ワークショップ 3

生徒たちが積極的に学びに参加している

振り返りのための質問

- ・生徒たちはそれぞれの学びについて責任を持つことを奨励されているでしょうか。
- ・自立した学びを奨励する教室の環境となっているでしょうか。

参考資料 3. 1

生徒たちが自らの学びに責任をもつこと

近年多くの国で、教育の機会に対する権利が地域社会のすべてのメンバーに届くようにするための取り組みがみられるようになりました。この流れにあって、伝統的な学校形態は課題に対処するには不十分であることが明らかになってきました。現在子どもたちは、突出して関心を引き、心を踊らされるものがあふれる世界にすんでいます。旅行する機会に恵まれた人々も多く、そうでない人もテレビ、映画、コンピュータを通して多くの刺激を得ています。この意味において、多くの刺激を日々受けている子どもたちは、以前の教員たちが直面したことのない課題を教員たちに提起しています。

現在の生徒たちは、したがって要求も高く、良いものを区別することに長けています。他方で授業の足掛かりとなるような、日々の経験やアイデアを教室に持ち込んできます。この点は世界のいくつかの場所においては、多くの教室ではっきり見られるようになってきているように、人種、ジェンダー、言語、宗教、国籍の違いにもっとも明白に表れています。実際に100か国以上の国籍の子どもが在籍する学校もあります。

自分たちとは異なる文化経験を持ち、時に使用言語さえも異なる子どもたちや学習に困難を抱える他の多くの子どもたちを含めた多様性の広がり直面して、教員たちはどのように対応できるかを考えなければなりません。特に、教員たちは生徒たちの知識や経験に根差した方法を模索しなければなりません。

それでは、生徒たちが積極的な学習者になる助けとなる実践はどのようなものでしょうか。

あるメキシコの学校での授業では、27名の9歳の生徒たちが参加しています。最初生徒たちは絨毯の上に本を持って輪になって座っています。この授業の導入で、教員はある物語の「主人公」について話しました。「本を書く人のことをなんと呼びますか。」等の発問を通して、この教員は子どもたちの既存の知識を引き出そうとしていました。その後、子どもたちはペアでそれぞれの本の主人公について話します。教員は輪の中を歩き回り、だれがだれとペアになるかを決めていきます。それから、それぞれが自らのペアの相手が話したことをみんなに紹介することを教員が説明します。カルロスという一人の少年は、教員とペアになることになりました。

少し時がたつにつれ、多くの子どもたちが何を求められているのかを良く理解できていないということが見えてきました。教員は立ち止まり、取り組む課題についての説明を加えました。子どもたちは各ペアで5分ほど話し合いました。

最後にそれぞれのパートナーに話すのを辞め、自分の相手の話したことを順番に学級全体に報告することになりました。それぞれの子どもの要約を聴いた後、教員はいくつかの言葉をフリップチャートに書き込みました。時にこの教員は、適切な語彙を引き出すための発問をして行きます。たとえば「彼を好きになったと思いますか。・・・どうしてそうはならないのですか。」等のように。発問の多くは、子どもたちの日々の経験とのつながりを作り、試行を深め、同時に語彙を広げることを目指しているようです。たとえば、「排除される。それはどういう意味ですか。」等です。

授業のこの部分は時間もかかり、多くの情報を聞き取ることになるにも関わらず、子どもたちは集中を途切れさせませんでした。実際に、この部分が終わると、教員はみんなが集中してやりきったことを褒めていました。それから、声を合わせて並べられた単語を読み上げました。その後子どもたちは各自の机に戻り、それぞれの主人公が学校にやってきたらどんなことが起こるかを作文することになりました。

机に戻った際、授業に入り込んでいた子どもの1人は、ほんとうに主人公が学校にやってくるということが起きるのかを質問しました。子どもたちは五つの机に分かれて座っており、読解力に応じてグループ化されているようでした。子どもたちが作業を始めると、教員はいくつかのワークシートを配布しました。それからいくつかの机のところに行き、個々が作業を始める手助けを始めました。しばらくすると作業の手を止め、1人の少年が自らの文書を読み上げ、それを聴くクラスの皆が文章のどこに終止符を打つのが良いかを彼が決めるのを手伝うことになりました。

授業の後で、授業を観察していた同僚の1人と、授業中に起こったさまざまなことについての振り返りが行われました。教員たちは、たとえば、授業をした教員が用いていた声かけによる支援や、子どもたちの理解を確認するための発問について話していました。授業でのペアでの活動の活用についても議論されました。これまでの授業でもこの手法がとられていたため、子どもたちはペアでの活動に慣れているように見えました。どちらの教員も生徒たちの集中力と表現力に感心していました。観察していた教員たちは、授業をした教員がカルロスとペアになることを選んだ方法にも触れました。偶然のように見えたが、教員は彼に注意を向けられるようにクラスの前方にいざなっていました。カルロスは時に学級を混乱させることがあるようです。教員たちは困難な生徒たちに注意を向ける方法についても話し合いました。

しかし、もっとも興味深い議論はどのように学級の多様性に対応するかということでした。観察していた教員は、現在流行りの、タイプ別に「異なる」アプローチをすることで、特定の生徒に対する自らの期待に限界を設け、そういった生徒の成績を低めてしまうのではないかという危惧を表明しました。この教員は以前の経験から、どうしてそういった危惧を持つに至ったかを説明してくれました。彼女は「すべての子どもは何かしら私たちを驚かせるものを持っています。・・・実際にみんなが私たちを驚かせてくれるのです。」と話していました。

観察者の教員は、先述の授業において、多様な方法で「教員を驚かせる」機会が用意されていること、また同時に、個々の生徒が授業に参加できるように、さまざまな程度の支援が提供されていたことを喚起しました。例を挙げると、何名かの子どもたちの解答を引き出すために、注意深く吟味

された質問が活用されていたことを彼女は喚起しました。また、子どもたちが作文の課題を始めると、教員が静かに支援していたことも指摘しました。たとえば作文の課題をしていて、口頭で追加の支持や説明が必要だと判断すると、即座にその子どものところに移動して支援をしていました。そういった子どもには、追加のシートを渡して支援をしていましたが、その子どもたちが追加の支援を必要としているということに注意が向かないようにしていました。このような方法により、アジェンダは共有しつつも個々のニーズに対応しようとする方法を用いた共通の授業にすべての子どもたちが参加していました。

二人の教員たちは、議論によりそれぞれの思いや実践の詳細な側面について振り返ることができたと感じていました。この意味で、実践を観察し共有した経験について話し合う質の高い時間を持つ機会の価値を、この教員たちの経験が示していると言えるでしょう。また実践の改善のための基礎となる専門性が、どれほど学校にあるかを示す事例であるとも言えるでしょう。

議論のための課題

- この授業についてどんな印象を持ちましたか。
- あなたのクラスの生徒たちは、それぞれの学びに責任を持って取り組んでいますか。
- すべての子どもたちのために作られたカリキュラムを教員が一人のために変更する自由が与えられていない中で、カルロスと似たような子どもを支援するにはほかにどのようなことができるでしょうか。



参考資料 3. 2

学習のスターティングポイント

この指針で推奨されていることは、たいいていの学校においてすべての生徒たちを効果的に教える専門性は、多くの場合、教員たちの間にあるとの考えに基づいています。したがって、物事を進めるという課題は、時に眠っている、共に働き、参加と学習の障壁を克服する技能を含めた、既存の技

能と知識をより良く活用する方法を見つけ出すということになるのです。

以下は1例です。

あるアラブ首長国連邦の都市にある中学校の7年生の地理の授業です。生徒たちは2名ずつ一つの机に座り、列になって座っています。それぞれの前には教科書があります。教員はこの授業が、エジプトについての授業の始まりだと話し始めました。教科書を開いて授業を始める前に、教室のみながエジプトについてどんなことを知っているかを知りたいと、この教員は言いました。すぐにたくさんの手が上がり、何分か立つと黒板は多くの情報でいっぱいになりました。小さな首長国出身の彼らのだれもが外国に旅行したことはありませんでしたが、テレビや映画を通して、彼らがエジプトの生活についての知識をふんだんに持っていることが分かりました。

最前列に座っているのはアリで、彼はダウン症を持っており、最近アラブ首長国連邦の政府のパイロットプロジェクトとして、政府の学校に受け入れられました。隣には彼の授業への参加を支援するアシスタントが座っています。アリは手を挙げて、先生に当てられると「ピラミッドがあります」と発言しました。

つまり、この教員は良く知られた「ウォームアップ」の手法、新たな教材を導入する前に、発問により生徒たちの既存の知識を活用する方法を取ったのです。これは多くの教員たちが利用する方法です。これは「特別教育」ではありませんが、にもかかわらず、常に大人の支援者が必要だとみられている子どもを含めた、学級のメンバーの参加を促していることを証明しているのです。

このストーリーは発展と学習のもっとも重要なスタートポイントを表しています。すなわち、知識と理解は常にどのような文脈でも存在しているということです。興味深いことにこれは生徒たち、教員たち両方の学びに当てはまります。

現在の認知心理学は、学習とはあるできごとにおいて共有された経験を、個々がそれぞれのバージョンの解釈を「作り上げる」、つまり個々人が意味づけを行っていく過程であるという考え方を強調します。暗に意味するのは、生徒たちの違いに対して教員が合わせることのない一見伝統的なスタイルに見える授業でさえも、それぞれのやり方で授業を経験し、そこから学ぶ意味づけを各自が形成するということです。それぞれの頭の中の枠組みで経験を解釈することで、個々の生徒は教員の目的や理解に関連する、あるいは時に関連しない形で知識の体系を形成して行くのです。個々の意味づけの過程を認めることにより、生徒たちが自らの理解を発展させていくことに積極的に関わり、その過程を記録できるようにするために、教員たちは授業の指導計画に生徒たちの振り返りの機会を含めなければならなくなります。

議論のための課題

- 生徒たちの学校外の経験と授業の内容をどのように関連づけていますか。
- 授業の充実のために、生徒たちの知識を活用する方法を用いていますか。

