

ユネスコ国際教育局

カリキュラム発展のための道具箱

すべての学習者にゆきとどくために：

インクツーシブ
排除しない教育を支えるためのリソースパック



ユネスコ国際教育局

カリキュラム発展のための道具箱

すべての学習者にゆきとどくために：

インクルーシブ
排除しない教育を支えるためのリソースパック



このリソースパック内の教材や事例研究に盛り込まれている情報は、IBE-UNESCO の見解を必ずしも代表しているものではありません。事例や地図を含む教材を載せていますが、国、領域、市、地域あるいはその行政機関の法的な位置づけ、あるいはその国境や境界をどこに引くのかについての IBE-UNESCO の立場に関する意見を示したものではありません。

リソースパックを利用する人は、出典が何であるかを明記した上で要約版を複製したり、翻訳したりすること、また、私的利益や商業利益を目的とせず個人的に利用するためにハードコピーを印刷することはできます。IBE-UNESCO はここで提供する題材のその後の利用やその時に提供される情報の正確さについては責任を持ちません。IBE-UNESCO はこの題材についてリンクを張ることを強く願っていますが、しかし、他の目的で他のウェブサイトでこれを利用したり、転記したりはしないでください。また、前述の同意なしに他のウェブサイトに PDF を転記することは推奨してはいません。

他のウェブサイトにリンクを張ることは利用者の便宜を図ることになります。しかし、IBE-UNESCO はこうした外部情報の正確さ、適切性、適時性、完璧さを制御したり、保証したりするものではありません。他のウェブサイトにリンクを張るからといって、それがその重要性を反映するものでもないし、また、はこのサイトあるいはこのサイトを運営している組織としての見解、あるいは提供される製品やサービスを是認することにもなりません。さらに、外部のサイトで提供される情報やサービスの簡略化された記述は完全なものでもありませんし、IBE-UNESCO の立場でこれらのサイトを評価するものでもありません。



Published in Geneva, January 2016 by:

IBE-UNESCO

C.P. 199
1211 Geneva 20
Switzerland

Tel.: +41.22.917.78.00
Fax: +41.22.917.78.01

Email: ibe.training@unesco.org
<http://www.ibe.unesco.org>

Ref: IBE/2016/IOP/CD/01

Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education

© International Bureau of Education-UNESCO (IBE-UNESCO), 2016.

まえがき

1925年にジュネーブで創立された国際教育局（IBE）は1969年にユネスコに完全に統合されました。現在、IBEはユネスコに加盟している諸国が、万人のために効果的な生涯学習の機会を保障するだけでなく、質が高く、発展を促す教育を公平に、そしてだれも排除せずに提供できるように、その教育制度を強化することを重点課題としています。この課題は、各国政府、国際機関、NGO、研究機関、そしてその他の関連する組織との協力により取り組まれています。

カリキュラム改革ためのグローバルセンターとしてIBEは高く評価されています。というのも、IBEは次のようなことを行っているからです。

- ① カリキュラム、教授、学習、評価についての最先端の専門的知識の蓄積
- ② 望ましいカリキュラムについて世界的規模の討議を行い、それを提唱する際の指導性の発揮
- ③ コンピテンシーに関する規準や標準を設定するという役割遂行
- ④ カリキュラムについての革新的で、しかも実験的な考え方の提示
- ⑤ 政策や実践に対するエビデンスに基づく助言
- ⑥ 実践のための世界的なネットワークづくりと地域社会づくり
- ⑦ 多年におよぶ職能成長・組織発展の機会の提供と教育資源の豊富な蓄積

今後、IBEは主要な機能と密接に結び付いた以下のような事業を進めることで、ユネスコ加盟諸国やその重要なパートナーを支援することになります。

- ① カリキュラムや学習を革新し、指導性を発揮すること
- ② カリキュラムと学習に関する重要課題に取り組むこと
- ③ カリキュラムと学習における知識の創造とマネジメント
- ④ 体系的な教育と学習の質向上と関連性の発展
- ⑤ カリキュラムと学習についてのグローバル対話を主導すること
- ⑥ （カリキュラム）発展を組織的に行うこと

インクルーシブ
排除しない教育は持続可能な開発目標4（SDG4）として具体化されている2030教育アジェンダの総括原則となっています。それは、万人に対して誰も排除しない、公平で、質の高い教育を保証し、さらに生涯学習を推進するものです。排除しない教育は教育と教育制度の変革の核心になっています。それは一人ひとりの学習者の独自性を大事にするものであり、個人に見合った学習機会を提供するものです。だからこそIBEは、SDG4を効果的に達成するために加盟諸国とそのパートナーを支援できる立場にあるのです。

「カリキュラム発展のための道具：リソースパック」というIBEのシリーズは、教育とカリキュラムの改革やカリキュラム開発の過程に関して加盟諸国を支援するためのものです。特に「すべての学習者に行き届くように：排除しない教育を支えるためのリソースパック」は、排除しない教育の理論と実践の幅広い理解を共有し、学校や教室での実施を手助けすることを意図しています。このパックは国の政策策定者、カリキュラムの専門家や発展者、教員、教員養成担当者、学校管理職、地域の教育行政官にとっての総合的な指針にもなっています。



謝 辞

私たちは「すべての学習者にゆきとどくために：^{インクルーシブ}排除しない教育を支えるためのリソースパック」の開発に貢献していただいた Renato Operti（コーディネーター）と Mel Ainscow（コンサルタント）に特に感謝の意を表します。また、このリソースパックをレビューしていただいた María Klara Ortiz Karam（コロンビア）、Humberto Rodríguez（メキシコ）、Cecilia Roso（ウルグアイ）、Kenneth Wontumi（ガーナ）に対しても感謝します。彼らの論評や示唆があっはじめてこのリソースパックの内容が充実したものになりました。私たちはまた IBE 局長 Mmantsetsa Marope 博士に格別に感謝申し上げます。彼女の無条件で建設的な助言がなければ、このリソースパックの準備と刊行は可能ではありませんでした。修正や編集の作業をしてくれた IBE の同僚である Émeline Brylinski、Lili Ji、Hyekyung Kang、Juliette Torabian にも心から感謝しています。

もしも私たちが協力してくれた方々に心ならずも感謝を忘れてしまっていたら、ここでお詫びし、その貴重な手助けに最大限の感謝の意を表します。

日本語版によせて

本指針の日本語版をまとめることができたことは、望外の喜びである。

まずはこのような機会をいただいた UNESCO IBE の Mmantsetsa Marope 事務局長及び Renato Operetti 上級専門官に御礼申し上げたい。また日本語版の翻訳をとりまとめてくださった嶺井正也先生、翻訳に携われた先生方に感謝申し上げたい。

この日本語版では「インクルーシブ教育 (inclusive education)」という言葉の訳に「排除しない教育」という言葉を当てている。これは翻訳者の間に、「インクルーシブ教育」という言葉が日本で認知されつつある一方で、多様な意味合いで用いられているため、もともとの言葉として持っていた「だれも排除しない」という意味合いを失いつつあるとの問題意識があったからである。

インクルーシブ教育の捉え方は多様であり、それが故に活発な議論が行われることは、インクルーシブな（だれも排除しない）教育に向けて教育を発展させていくために必要なことである。だからこそ、「排除しない教育」という訳語を使うことで、この指針で一貫して投げかけられる、だれが不利な状況にあるのか、どのように教育から排除されそうになっているのかといった問いを、日本での排除しない（インクルーシブ）教育を巡る議論にも吹き込みたいと考えたのである。

この指針の特徴は、世界中の排除しない教育の実践を参考にして、組み立てられた制度、政策から実践に渡る幅広い指針と、学校単位で実施できる振り返りのためのワークショップの事例である。取り上げられる事例では、障害のある子どものみならず移民や学校での学習がうまくいっていない子どもたちのためにどのように環境を変えていけるか、学校、教員、行政の実践を変えていけるかが紹介されている。日本とは学校の現状や学校を取り巻く環境も異なることから、そのまま日本の文脈に引き寄せて参考にするには難しい部分もあるかもしれない。日本の事例を参考にした解説の追加等、今後の課題として考えていきたい。

上記のような課題はありつつも、学校においてだれが排除されそうなのか、どこで困っているのか、どんな実践が可能かを学びあうためのワークショップのアイデアは十分に日本でも活用できるものである。この指針のアイデアを活かして、これから排除を乗り越えるために学校現場での学びあいに活用できれば、これ以上の喜びはないであろう。そのような試みに関心がある方は、ぜひご連絡いただければ幸甚である。

最後に翻訳の誤りや分かりにくい点等あれば、忌憚なくご指摘いただければ幸甚である。

この日本語版の翻訳が少しでも日本のだれも排除しない、インクルーシブ教育の発展に寄与できることを祈っている。

2017年3月30日

福地健太郎 (FUKUCHI, Kentaro)

翻訳を監修して

福地健太郎さんからの提案で本指針を公教育計画学会として翻訳公刊することを決意し、ユネスコ・国際教育局と契約を結んでからやく10ヶ月。なんとか契約違反にならずに学会HPに掲載できたことに胸をなでおろしている。これも福地さんをはじめとする後述の翻訳協力者のおかげであり、感謝に堪えない。

これまでも何回か共同で翻訳を行ったことがあったが、今回も訳語や文体などの統一などに苦労した。なかでも苦労したのは、できる限りカタカナ表記にせず日本語にしようとした点である。しかし、もはやカタカナ表記の方が日本語化しているものもあり、それはあえて日本語としなかった。

今回の翻訳での一番のポイントは「インクルーシブ教育」を「排除しない教育」とした点である。1996年に私がサラマンカ宣言¹をいち早く翻訳した時、「包含教育」あるいは「包摂教育」にしようとも考えたが、障害のある子どもを障害のない子どもの教育をそのままにして受け入れる「統合教育」とあまりニュアンスが違わないような気がして、かなり悩んだ末にカタカナ表記にしたことがある。当初、日本語としてなじみのない「インクルーシブ教育」ではあったが、いつの間にか、教育界でよく使われるようになった。

しかし、障害者権利条約の批准に際し、日本政府・外務省がこれを「包容する教育」と訳した時は怒りを覚えたものである。それはこの言葉には、日本で取り組んできた「共生共育」の運動や実践が追求してきた障害者差別からの解放にかかわる意味合いがまったく感じられないからである。

そこで「共生のインクルーシブ教育」²という言い方もありえるが、今回は障害者差別を含むあらゆる差別の起点ともいえるべき「排除」を軸として「排除しない教育」という、まったく新しい訳語を使うことにした。この点について読者からの感想をぜひお寄せいただきたい。

文中の（ ）の英語を入れている場合があるが、これは日本語のままでは原語が分かりにくいのではないかとの思いからである。ご了解いただきたい。

翻訳協力者は次の方々（アイウエオ順、所属等は省略）である。追い立てるように作業をお願いしたものの、ご協力いただいたことにお詫びし、感謝申し上げたい。

一木 玲子さん (Ms. ICHIKI, Reiko)
落合 俊郎さん (Mr. OCHIAI, Toshiro)
中西 綾子さん (Ms. NAKANISHI, Ayako)
福地健太郎さん (Mr. FUKUCHI, Kentaro)
福山 文子さん (Ms. FUKUYA, Ayako)
福山 駿さん (Mr. FUKUYA, Shun)
堀 智晴さん (Mr. HORI, Tomoharu)
嶺井 正也 (Mr. MINEI, Masaya)

最後に、UNESCO・IBE との契約にサインの労と取っていただいた中村文夫公教育計画学会長と翻訳文の学校HP掲載作業をしていただいた山城直美さんにも感謝する次第である。

嶺井 正也 (MINEI, Masaya)

¹ 1994年にユネスコが採択した同宣言の原文は当時「国立特殊教育総合研究所」にいらした、本翻訳協力者の一人落合俊郎さんから見せてもらい、コピーしたという経緯がある。

² 金沢市で「ひまわり教室」を長年開いている徳田茂さんがよく使っている。また、翻訳協力者の一人である堀智晴さんは近年「共生共育」を、嶺井は「包摂共生教育」をあてている。

目 次

まえがき 謝辞 日本語版によせて 翻訳を監修して 目次 序論	09 頁
指針 1. 国の政策点検	11 頁
序 国の指針 参考資料1： 概念 国の指針 参考資料2： 政策 国の指針 参考資料3： 仕組みと制度 国の指針 参考資料4： 実践	
<small>インクルーシブ</small> 指針 2： 排除しない学校の発展のために	43 頁
序 ワークショップ1： だれもが心地よいと感じるために ワークショップ2： 生徒たちは平等に評価されます ワークショップ3： 生徒たちのすべに高い期待が寄せられます ワークショップ4： 互いを尊重するスタッフと生徒 ワークショップ5： スタッフと家族とのパートナーシップ ワークショップ6： すべての生徒たちにアクセシブルな学校 ワークショップ7： すべての生徒たちの学習と参加を確実にする上級職員による教育支援 ワークショップ8： 学校はすべての生徒の出席、参加および成績をモニターします	
<small>インクルーシブ</small> 指針 3： 排除しない教室の発展	107 頁
序 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 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 ワークショップ3： 生徒たちが積極的に学習に参加している 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 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 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 ワークショップ7： 生徒たちは不安を感じ、動揺した時に、話せる誰かがいると感じている ワークショップ8： 評価はすべての成績に貢献する	
参考文献・資料 翻訳協力者関連の参考文献・資料 付 録 1 付 録 2	175 頁

序論

2015年5月に開催された世界教育フォーラムの成果である仁川宣言は、「万人のための教育」を推進するための国際的努力への新たな刺激を与えるものです。同宣言は、ジョムティエンで1990年に開始され、2000年にダカールで再開された世界規模の運動のビジョンを再確認するものです。この動きは近年における教育へのもっとも重要な取り組みであり、教育の大きな進歩を助けてきました。

宣言は今後15年間の国際的行動計画を具体的に定め、教育における、そしてまた教育を通じた排除しないことと公平の実現を強調しています。宣言は、アクセス、参加、学習成果についてのあらゆる形態の排除・疎外や不均衡・不平等の除外に取り組む必要があると主張しています。このように、宣言は「万人のための教育」に関する国際的アジェンダが本当に「万人」のためのものでなければならないことを明確にしています。

すべての学習者に届く：排除しない教育を支援するためのリソースパックは、各国がこの挑戦に取り組むことへの手助けになるものです。これは排除しないことを促進し、より大きな公正を推進する方法による国際的研究のエビデンスを示しながら、あらゆる段階の教育制度での排除しない思考と実践に影響を及ぼし、支援することを意図しています。当然のことながら、これは教員、学校管理職、地域の教育行政官、教員教育者、国家政策立案者などに向けたものになっています。

このリソースパックはお互いに関連する次の三つの指針で構成されています。

指針1

国の政策点検：これは他の二つの指針が排除しない学校や教室の実現のために効果的に利用できる政策環境を創り出すために国の政策を点検する枠組みを提供するものです。

指針2

排除しない学校の発展のために：これは校長や他の管理職が、当該学校の生徒たちが学習環境で受け入れられ、支援を受けられるようにするために学校の在り方を振り返り、新たに発展することができるよう支援するものです。

指針3

排除しない教室の発展：この指針の目的は、すべての子どもたちを授業に参加させるための、より効果的な方法を発展できるよう教員たちを支援することにあります。

以下のテーマが相互に関連している三つの指針すべての特徴になっています。

・意味の明確さ — リソースパックは、学習者間の多様性に対処する新しい考え方の発展を促すことを目指しています。リソースパックでは、そのようなパラダイム移行の目的についての共通の理解を図ることが非常に重要であることが強調されています。

・文脈・背景の分析 — リソースパックの目的は、ある種の子どもたちや大人たちの出席、参加、成

績 (achievement) に対する障壁を創り出している可能性のある現在の政策や実践に注意を向け、それを克服することにあります。

・**既存の実践に基づいて構築する** — どんな状況においても構築できる効果的な実践は普通に存在していることが分かっているので、このリソースパックで推奨される過程は学校内および学校間での専門知識の転移を促すものになっています。

・**協働する**— 平常通りの仕事 (business-as-usual) という考え方は問題視されるので、実践が排除しないことに向いはじめると乱気流の期間が避けられません。したがって、この指針は実践を転換するために関係者間の相互支援を促進することの大切さを強調しています。

・**変化の運営管理**— リソースパックの利用は集団的に運営管理され、先導されなければなりません。したがって、三つすべての指針は教室レベルを含むすべてのレベルでリーダーシップを強化することの重要性を強調しています。

・**進捗状況の評価**— リソースパックが有効利用されるように、効果的な変化の実施と影響に関するエビデンスを継続的にする必要があります。これは変化の実施過程の改善に役立ちます。

このリソースパックは、さまざまな発展段階にあり、しかも、使用される資源が異なる状況に柔軟に対応しながら利用されるためのものです。これは教材を使用する人々のための積極的な学習プロセスを強調し、彼らが協力して活動し、お互いが思考や実践を振り返り、発展することを助けるものです。すべての学習者に手を差し伸べる新しい方法の発展を奨励するために、世界中のさまざまな地域の事例を広範に使用しています。



指針 1

国の政策点検

すべての学習者にゆきとどくために：

インクルーシブ

排除しない教育を支えるためのリソースパック



序

世界中で教育制度はすべての子どもたちや青年に対応できる教育を前向きに行おうとしています。2015年、万人のため教育世界状況調査報告書（Education for All Global Monitoring Report）によれば、初等教育への就学ができない5,800万人の子どもたちと、初等教育を修了できない1億人の子どもたちがいることとなります。裕福な国々でさえ多くの若者が年齢相当の資格をもたないまま学校から離脱し、ある人々は普通の学級での教育経験とは切り離された様々な形態の場に在籍し、またある人々は実生活との関連が薄い授業ゆえにあっさりとドロップアウトを選択してしまっているのです。

これらの挑戦に向かって^{インクルーシブ}排除しない教育の考え方への興味が増加しています。しかし、この領域にかかわる^{インクルージョン}排除しないことが意味するものについては混乱が残っています。いくつかの国々においては、普通の教育環境での障害のある子どもたちへのアプローチであるという考え方にとどまっています。一方、すべての学習者間の多様性を育み、それを歓迎する改革としてより広くとらえる見方が増えています。^{インクルーシブ}排除しない教育の目的は人種、階級、民族性、宗教、ジェンダーや能力の多様性に対する態度や対応の結果である社会的排除をなくすことであると考えられます。このように教育は基本的人権であり、より公正な社会の礎であるという信念から出発するものなのです。

この指針は国内での政策担当者間でこれらの課題についての議論を活気付ける枠組みを提供するものです。国際調査研究の結果に基づく一連の指標を用いて、排除しない方向に教育制度を動かすのに必要なことを決める国の政策を点検する方法も提供するようになっています。

変化のための「てこ」

多くの国々での研究によって、学校での排除しない実践を促進させる要素、逆にそれを抑える要素、あるいはそのどちらの可能性もある要素などがあること明らかになっています。これらの要素は、国の行政機関あるいは多様であるが地方の教育行政機関が直接統制するか、それとも相当の影響力を行使するののかという対応の違いによって異なります。これらの要素のいくつかは潜在的に強大なようです。つまり、それらは変革への「てこ」なのです。次の二つの要素がとくに密接に関連する場合には、強大な変革のための「てこ」となるようです。これらの要素は、^{インクルーシブ}排除しない教育の考え方にかかわる定義を明確にすることと、教育の実効性（performance）を測るためのエビデンスの枠組みです。

次に定義を提示し、この定義との関係でそれぞれの国の発展状況を点検するためのエビデンス収集方法を提案します。

排除しない教育を定義する

このリソースパックに収録されている資料は、四つの重要な要因を含む排除しない教育の定義にしたがって収集されたものです。

排除しないことは多くの変化を含む一連の過程です。 排除しないことは生徒たちの多様性に応えるより良い方法を見つけるための、決して終わることのない探求とみられるべきものです。差異と共存し、差異から学ぶ方法にかかわるものです。この方法は差異というものを子どもと大人との間の学習を培う刺激と考え、差異に積極的な意味をもたせようとするものです。

排除しないことは社会への帰属意識の育成と障壁の撤去に関係します。 ここでいう障壁には様々な形があります。学校が組織される方法との関連、提供される教授様式と子どもたちの進歩の評価方法から生ずるかもしれない。したがって、政策と実践の発展を期するために、これらの要因についてエビデンスを集め、相互関係を追求し、評価する必要があります。このことは創造性や課題解決を刺激するための様々な種類のエビデンスを用いることも含みます。

排除しないことはすべての生徒の出席、参加、成績に関連します。 ここで出席とは子どもたちがどこで授業を受けるか、また確実にそして時間通りに登校しているかということであり、参加とは子どもたちが登校しているときの経験の質と関連しており、そのためには学習者自身の視点を取り入れなければなりません。成績とはカリキュラム全体の成果であって、たんにテストや試験の結果ではありません。

疎外、排除、成績不振の恐れがある学習者集団を排除しないことがとくに重要です。 統計的にみて、困難に陥りやすい集団を注意深くモニターし、彼らの出席状況、授業への参加状況、そして成績を保証するために、必要な箇所でのかかわりを保証することが必要です。それは道義的責任でもあります。

世界の多くの場所における経験によると、これらの基本的な要因に関する議論は排除しないという原則の幅広い理解に結びついています。さらに、これらの議論はその性格上、ゆっくりとした、たぶん終わりのないものであり、学校が排除しない方向に向かって動いていこうとする流れに強い影響を与えることができるものです。この議論には家族や、政治的・宗教的リーダーを含む地域社会のすべての責任者やマスコミも含まれるべきです。地域の教育行政機関もその中に参加すべきです。

排除しない学校とは

教育における排除しないことについての 2009 年ユネスコ政策指針では、排除しない学校は次のように示されています。排除しない学校とは学業的な側面でも効率が良く同時に、健全であり、すべての子どもたちが保護され、ジェンダー対応があり、そして、学習者自らが家族と地域社会の参加を促進するよう取り組む学校です。このような学校は、どの子どもも学校での付き合いと参加から排除されないことを保証するため、広範囲の協働と支援の可能性と機会を提供します。これはすべての学習者が歓迎される権利に根ざした子どもたちに優しい学校の発展を意味するものです。すべての関係者が、子どもたちの特徴やおかれている環境に関係なく——すべての子どもたちに効果的な学習を保証するため——排除しない学級をすすんで促進することが必要になります。

排除しない学校は日々異なる様相を示します。しかし、日々変わらないことは、たとえば、生徒たちが互いに交流しているか、どのように教員たちが生徒とやり取りしているか、教員同士がどのように協働しているか、それぞれの生徒が学習や授業の中に参加することに価値を見出し、励まされているかなど、学習者のために創造された排除されない学習環境と人々の協働を支える価値観と原則です。

このリソースパックの指針2で説明しているように、「排除しない学校を発展させる」では、排除しない学校になると決めた学校は以下のような空間を創造しようとします。

1. 誰もが歓迎されていると感じます。
2. 生徒たちは等しく評価されます。
3. すべての生徒たちに高い期待が持たれています。
4. スタッフと生徒たちは互いに尊敬しあっています。
5. スタッフと家族との間にパートナーシップが存在しています。
6. 建物はすべての生徒たちに対応できる構造になっています。
7. すべての生徒たちが参画し、学習できることを保証するようシニア教員が教員を支援します。
8. 学校はすべての生徒たちの出席、参加そして成績をモニターしています。

教室の実践は排除しない学校の発展にとって極めて重要です。指針2「排除しない学級を発展させる」では、排除しない方向に向かいつつある教室の様子を説明しています。

1. 教授方法はすべての生徒たちを心に留めて計画されます。
2. すべての生徒たちが参加したくなる授業を促進します。
3. 生徒たちは自身の学習に積極的にかかわります。
4. 生徒たちの学習を支えあうよう奨励されます。
5. 支援は生徒たちが困難に出会った時に行われます。
6. 教室の規律は相互の尊敬と健全な生活に根ざしています。
7. 生徒は困ったり怒ったりした時に、話せる誰かがいると感じています。
8. 評価はすべての生徒たちの成績に役立ち、貢献しています。

排除しない学校を発展させることは終わりのない旅である、と認識しなければなりません。現在の学校を本当に排除しない学習組織に変えるには、排除しない教育の広い概念に沿って動く継続的な過程であることを心に留めることが大変重要になります。

国の教育制度を点検するためにエビデンスを用いる

変革の手段を探すための戦略目的にとって、エビデンスを用いることがとても重要です。これは教育制度内では「測定されるものこそが実践される」からです。

収集すべきエビデンスを決定するときには、排除しないことの定義についての合意が必要です。最初に作成された提案に沿うなら、国レベルで収集されるエビデンスは、「疎外、排除または成績不振（underachievement）の危機にある」とみられる学習者集団に特別の焦点を置きながらも、すべての生徒の出席、参加と成績に関するものが重要です。

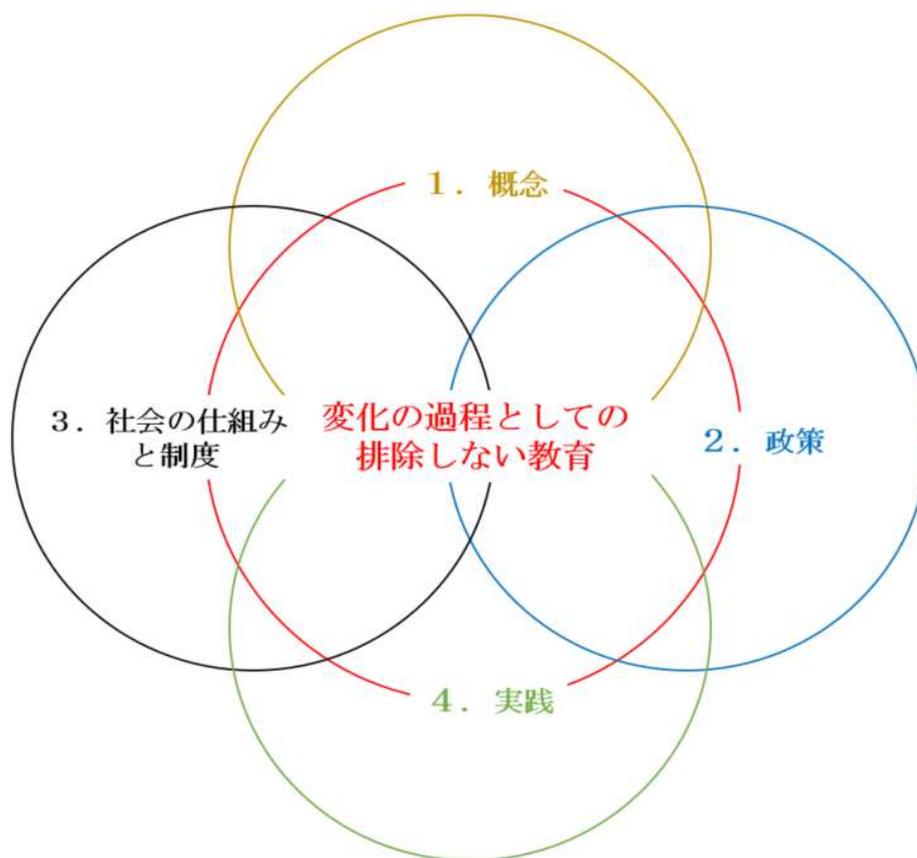
ある研究によると、こうしたアプローチは問題解決を奨励し、支援する協働の文化が存在する環境でこそ成功します。このアプローチは、エビデンスを用いて、学習者が経験する教育への障壁に対処するために協働するような特定の環境が必要なのです。

そこで、次の問いが重要になります。「国の教育制度の発展とは何ですか。すべての子どもたちや青年たちに対して、たとえ彼らの環境や個性がどんなであっても効果的に手を差し伸べる実践を促進するには何が必要になりますか。」この指針に収集されている国の点検枠組みはこれらの問いに前向きに対応するようになっています。この資料は、2008年に153カ国から教育大臣と関係者がジュネーブに集って開催された第48回教育国際会議のために創設された独自の枠組みに基づく資料の

改訂版です。国際研究の提案に基づいているこの資料の内容は、排除しない方向にうまく動いている国々の教育制度の特徴を記載しています。

この枠組は重なり合う四つの特徴に焦点を当てています (図1. 1 参照)。この指針の後半で示される参考でより詳しくそれぞれの特徴について説明しています。同様にこの指針は、統計データと定性データの二つを用いながら、研究エビデンスと、国レベルあるいは地方レベルの教育制度内での進展状況を点検するための実効性指標の作成との因果関係について強調しています。こうすることで、エビデンスは制度と実践を排除しない方向への移行計画を策定するために用いることができます。

図1. 1 : 国レベルの点検枠組みの諸領域





国の発展状況を点検する

枠組みはそれぞれ重なる四つの領域にまたがる 16 の実効性指標で構成されています。それぞれの指標は国内あるいは地方自治体内の進展を点検するために用いることができます。使用に際し、使用に際し、この指標は理想型、たとえるなら今後発展させていくべき領域を特定するために、既存の枠組みや実践と比較する前人未到大志のようなものとしてみなされるべきものです。

領域 1：概念

排除しない方向に向かっている国の教育制度では：

1. 1 排除しないことがすべての教育行政や実践の指針となる全体の原則になっています。
 - 排除しない教育を政策策定者が原則として認めていますか。
 - 排除しない教育の考え方はすべての国の政策に行き渡っていますか。
 - 排除しないことはどれほど教育現場に浸透していますか。
1. 2 国のカリキュラムと関連する評価制度はすべての学習者に対応できるものです。
 - 国のカリキュラムは排除しない教育をしない原則に則っていますか。
 - 国のカリキュラムはすべての学習者に対応できるような弾力性をもっていますか。
 - 評価制度は様々なレベルの成績を配慮したものになっていますか。
1. 3 保健、福祉サービス関係機関を含めて子どもやその家族と共にすべての関係機関が、排除しない教育を推進しようとする国の政策的な熱意を理解し、支援します。
 - 子どもや家族にかかわる専門家間に、排除しない教育の考え方の幅広い連携が存在しています。
 - 子どもやその家族にかかわる専門家は排除しないという原則に関する潜在的な重要性を理解していますか。
1. 4 教育制度内のすべての子どもたちの出席、参加状況、成績のモニター制度が確立していますか。
 - すべての子どもたちの出席、参加、成績に関する統計的データ収集のための効果的な制度がありますか。
 - 徹底して排除しないことを育むための努力のインパクトを決定付けるためのデータを分析していますか。
 - データ分析に基づいて排除しない実践を強化するための活動がなされていますか。

領域2：政策

排除しない方向に向かっている国の教育制度では：

2. 1 排除しない教育の推進は重要な国の教育政策文書で強く謳われています。
 - ・すべての主要な教育政策は排除しない原則に準じていますか。
 - ・すべての政策にかかわる優先事項として排除しない原則が通知されていますか。
2. 2 国あるいは地方レベルの主任級の職員は排除しない教育に関して明確なリーダーシップを発揮します。
 - ・国の政策策定者は原則としての排除しないことの重要性を強調していますか。
 - ・地方公共団体の行政担当者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。
 - ・学校長や他の学習センターを監督する人々は学校における排除しない文化の発展を促進していますか。
2. 3 市民社会や他の社会組織を含めたすべてのレベルのリーダーは、学校での排除しない実践の発展にしっかりした政策的な熱意を明言します。
 - ・国の政策策定者は排除しない実践の発展を促していますか。
 - ・地方公共団体の行政担当者は排除しない実践の発展を促す行動を起こしていますか。
 - ・学校長や他の学習センター（たとえば、就学前施設や特別学校）を監督する人々は学校における排除しない実践の発展を促す行動を起こしていますか。
2. 4 市民社会や他の社会組織を含めたすべてのレベルのリーダーは、学校における排除する実践に異議申し立てを行います。
 - ・排除する実践を突き止め、異議申し立てを行う学校や学習センターを点検する制度が存在していますか。
 - ・排除する実践が存在することが明らかになった場合、地域レベル、学校、学習センターに、そのことに対して異議を申し立てるシニアのスタッフがいますか。

領域3：仕組みと制度

排除しない方向に向かっている国の教育制度では：

3. 1 立場の弱い学習者集団に対する質的に高い支援があります。
 - ・立場の弱い学習者集団を見出す効果的な制度がありますか。
 - ・必要なときに、個人への支援が可能であることを保証する弾力的な対応ができていますか。
 - ・家庭を子どもの教育を支援するパートナーとして試していますか。
3. 2 すべてのサービスと機関は子どもとその家族と共に排除しない政策と実践を調節するために協働しています。
 - ・学校と学習センターとの間に協力関係がありますか。
 - ・学区内の機関とサービスはうまく協働していますか。
3. 3 人的、金銭的な資源は立場の弱い子ども集団にも利益が行き渡る方法で分配されています。
 - ・すべての子どもたちが教育において等しく大事であると見られていますか。
 - ・授業への参加と学習を支援するために弾力的に使用できる資源がありますか。
3. 4 特別学校や特別学級のような専門的な施設には、正当な教育理解を踏まえて排除しない教育を促進するための明確な役割があります。
 - ・特別学校や学級が普通学校と協働する連携がありますか。
 - ・特別学校や学級の生徒は通普通学級内での活動に参加できる機会がありますか。

領域4：実践

排除しない方向に向かっている国の教育制度では：

4. 1 学校は地域社会のすべての子どもたちの出席、参加さらに成績を促進するための戦略をも

っています。

- 学習者の差異に考慮した広い範囲の教授技術を用いていますか。
 - 学校実践に生徒の視点を考慮する効果的な手続きがありますか。
- 4. 2** 学校は疎外されたり、排除されたり、成績不振であったりする可能性のある子どもたちの支援を準備しています。
- 教員たちはそれぞれの生徒の進歩を評価できる技能をもっていますか。
 - 教員たち（他のスタッフたちも）はそれぞれの子どもたちの支援に協力していますか。
 - 教員たち（他のスタッフたちも）は学習を促進するためにすべての生徒たちの文化、興味関心、向上心を考慮していますか。
 - 生徒たちへの支援を保証するために、学校のスタッフと他の学習センターは家族と緊密に協働していますか。
- 4. 3** 教員養成課程の学生（trainee teachers）は学習者の多様性に対処できるよう教育されています。
- 彼らは生徒たちの多様性に対する肯定的な態度を伸ばすよう支援されていますか。
 - すべての教員に対する教員教育のカリキュラムで排除しない教育の原則が強調されていますか。
 - 教員養成課程の学生は生徒たちの多様性に肯定的に対応する教授方策を発展できるように教育されていますか。
- 4. 4** 教員たちには排除しない実践に関する継続的な職能成長の機会があります。
- 学校や他の学習センターは排除しない実践に関する効果的な職能成長プログラムがありますか。
 - 教員たちに、排除しない実践の発展に関する研修に参加できる機会を設けていますか。

国の発展状況を評定する

排除しないことは継続する進行過程であることを考えれば、国の政策についての点検は教育制度内の発展段階を判定するために用いられます。これには排除しないことを保証するにあたって、統計的なデータと、生徒と家族の視点からの質的なデータとの連結が必要になります。たとえば、エビデンスが政策と実践を排除しない方向に推し進めるための計画を策定するために用いられます。

以下の点検を行うため国に戦略集団が設置される必要があります。集団のメンバーには様々なレベルの教育制度の関係者や国内の様々な地域の関係者の代表が含まれなければなりません。たとえば、学校管理職、保護者、地域代表者、地方と国レベルの行政担当者が含まれるでしょう。

戦略集団のメンバーは、以下のような観点から付録1で用意されている評価尺度の指標を数値化する作業を行う必要があります。

- 1. 制度はよく機能しています。**すなわち、数々の重要な長所があるが、明らかな短所は見られません。
- 2. 制度はそれなりに機能しています。**すなわち、長所が短所を上回っています。
- 3. 制度はあまり機能していません。**すなわち、短所が長所を上回っています。
- 4. 制度はほとんど機能していません。**すなわち、明確な長所もなく、数々の短所があります。

これらの回答は、相対的な長所を示すプロフィールを作成し、同時に更なる発展が必要な領域を指摘するために照合されます。後述する参考資料（readings）は、推奨されるべき活動は何

かについての集団内討論の活発化に役立ちます。

次のステップは存在する長所を積み重ねる一方、短所を長所にする活動をとることです。（学校開発の手がかりに関する）指針２と（学級実践の発展に焦点を当てている）指針３はそのような活動を支援するために構成されています。



国レベルでの点検枠組みのための参考資料

以下の四つの参考資料は図1. 1に示されている四つの領域とその指標を念頭に置いて、国レベルでの点検枠組みが設計された根拠を要約しています。この読み解きの内容は国際的な研究の概要に基づいています。これは国レベルの点検枠組みに含まれる指標の正当性を示すものです。点検する時にはこの素材を熟知してほしいものです。

国の指針 参考資料1： 概念

1. 排除しないことは変化の一過程

排除しない教育は地域社会のすべての学習者に到達すべき教育制度の力を強化する一つの過程と見ることができます。それゆえ、排除しない教育こそは基本的人権であり、より公正な社会の基盤であるとの考えから始めて、すべての教育政策と実践とを導くべき全体的な原則です。

この権利を実現するために、国際的な万人のための教育（EFA）の運動は、すべての学習者が質の高い基礎教育を利用できるように活動してきています。排除しない教育は、特別なニーズや障害のある学習者を対象に、とりわけ民族的、言語的な少数民族の子どもたちのように教育機会から伝統的に除外されてきた人々を中心に、学校がすべての子どもたちに地域でサービスを提供する方法を見つけることでEFAを推進してきたのです。

ジョムティエンで1990年に合意されたEFA宣言は、すべての子ども、青年や成人たちがアクセスできるようにすることと公平を促進すること、という全体的なビジョンを定めています。それは、教育の機会にアクセスしようとする際に遭遇する障壁を特定することに積極的にとり組むものです。また、国や地域レベルで利用可能なすべての資源を特定し、それらの障壁を克服することを奨励することも目的としています。

このビジョンはこれまでの成果を点検するためにダカールで開催された世界教育フォーラムの会議でも再確認されました（World Education Forum、2000）。フォーラムでEFAは、遠隔地の住人や遊牧民、民族的、言語的な少数民族の子ども、紛争、HIV /エイズ、飢餓、不健康に苦しんでいる子どもや青年、成人、さらには特別な学習が必要な子人々など貧困層と恵まれない人々のニーズを考慮しなければならないと宣言しました。排除しない教育に果たすべき明確な役割があるというのは、これらの問題に取り組んでいるということなのです。

排除しない教育は特別ニーズ教育の世界会議を機に大きく前進しました。排除しない教育へのアプローチを促進するために必要な基本的政策の転換を考えようと、万人のための教育の目的をさらに実現するため、1994年6月にスペインのサラマンカで92の政府と25の国際機関を代表する300人以上の参加者が出席しました。とりわけそこでは、学校がすべての子どもたちのためになすべきこと、特に特別な教育的ニーズを持つ子どものためになすべきことが議論されました（UNESCO、1994）。

サラマンカ会議のその時の焦点は特別なニーズ教育でしたが、その結論は次のようなものでした。

特別なニーズ教育—南北の諸国にとって同等の関心事である問題—は孤立しては進展させる

ことはできない。それは全体的な教育方策の一部であり、また実際には新しい社会的・経済的政策の一部にならなければならない。つまりそれは普通の学校に大きな変革を求めているのである。

(UNESCO, 1994, p.iii-iv)。

そして、その目的は排除しない教育制度を開発することです。しかし、これは地域の学校がより排除的でなくなるということであり、言い換えれば、地域社会のすべての子どもたちをより教育できるようになった場合にのみ実現できるということです。会議では次のような結論が出されました。

排除しない方向性を持つ普通学校 (*regular schools*)こそが、差別的な態度とたたかい、喜んで受け入れられる地域を創り、^{インクルーシブ}排除しない社会を建設し、万人のための教育を達成するためのもっとも効果的手段である。さらに、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、教育システム全体の効率性と最終的にコスト効果を改善することになる。

(UNESCO, 1994, Statement, p.ix)

この鍵となる一節が示している通り、排除しない学校への移行はいくつかの理由で正当化される可能性があります。まず、教育的正当性があります。排除しない学校がすべての子どもと一緒に教育するということは、個人差に対応する教育方法を開発しなければならず、したがってすべての子どもたちに利益をもたらす方法を開発しなければならないことを意味するのです。次に社会的正当性が考えられます。排除しない学校は、すべての子どもたちと一緒に教育することで、差別に対する態度を変え、公正で反差別的な社会の基盤を形成することができます。また、経済的正当性が考えられます。さまざまな子どもたちに特化したさまざまな種類の学校の複雑な制度を構築するよりも、すべての子どもと一緒に教育する学校を設立し維持することは費用がかからなくてすむのです。

排除しない教育と先住民の言語を保護するための最近の立法とを支持する国連障害者権利条約第24条は、排除しない学校に対する国際的な支援をさらに強化しています。もちろん、これらの排除しない学校がすべての生徒に効果的な教育を提供すれば、それは本当に万人のための教育を達成するための費用対効果の高い手段となります。これはすべて、仁川宣言「排除的でないかつ公平な質の高い教育とすべての人のための生涯学習に向けて」により、最近になって強調されたものです。2015年5月の世界教育フォーラムで合意し、今後15年間の国際的な政策の行動計画を明らかにしています。

教育の中で、また教育を通して、排除しないことと平等は、変革していく教育の行程の土台となるものである。それゆえ、アクセス、参加、学習成果をあげる上での妨げとなる、あらゆる形態の排除と疎外、格差、不平等に対して取り組むことを決意したのである。

このように、仁川宣言は、万人のための国際的な教育に関する行動計画 (*agenda*) が本当に「万人」を対象としなければならないことを明確にしたのです。

1. 2 万人のためのカリキュラム

排除しない教育の議題は、すべての学習者を考慮に入れた、少なくともカリキュラムの発展と評価制度にとり組むことです。カリキュラムは、排除しないという原則が教育制度の中で実施されるための中心的な手段なのです。普通教室で活用される計画された教授と学習の機会の中心には、いわゆる学校の「正式な」カリキュラムがあります。しかし、この他に多くの潜在的な学習経験があり、

これは計画化することは難しいのですが、確かに学校や教育制度の他の部分では影響を受けているものです。これには、生徒間の相互作用、教室内外の生徒と教員との相互作用が含まれています。また、地域社会の中で生起している学習経験、たとえば家族内、または他の社会的、宗教的な状況で発生する学習経験などが含まれています。

正式なカリキュラムは少なくとも次の二つの目的に役立っています。

1. 国が、若者が身につけるべきとするすべての知識、技能、価値観を具現化したものでなければなりません。
2. それは、それが生み出す関与のレベルとそれが生み出す結果の両方に関して、生徒たちに質の高い教育を提供しなければなりません。

とりわけ、カリキュラムはすべての生徒たちのために同等にこの目的を達成しなければなりません。したがって、生徒たちの非常に多様な特性に対応するために十分柔軟でなければならないのです。そのカリキュラムは次のように用意される必要があります。

- ・構造化されていること。しかも、すべての生徒たちが参加できる方法で教えられるようになっていること。
- ・それ自体が排除しない学習のモデルに支えられていること。したがって、さまざまな学習スタイルに応じて調整され、生徒たちに応じた技能や知識が強調される必要があります。
- ・特定の生徒、地域社会、宗教、言語、民族、その他の集団のニーズに応えるための十分な柔軟性があること。国家レベルまたは中央レベルで厳密に規定してはいけません。
- ・すべての生徒たちが進歩し、成功を体験できるようなやり方で評価されうるよう、さまざまな加入技能 (entry skills) に基づいて構造化されること。

こうして、より排他的でないカリキュラムは教員たちに大きな要求を求めることになるので、効果的にこのカリキュラムを実施するには教員支援が必要になります。

すべての学習者を対象としうるカリキュラムを発展させることは、教育制度の中で教員と意思決定者が使用する学習の定義を広げることにも関係しています。したがって、学習は教員が提示する知識の獲得なのだとして理解されている限り、学校は厳格に組織されたカリキュラムや教育実践に閉じ込められる可能性が高いのです。それゆえ、排除しないカリキュラムは生徒が積極的に自分の経験を意味づけようとする時に学習になるという視点に基づいています。言い換えれば、学習者と誰なのかとは簡単に言えないのです。むしろ、彼らは自身で物事を見つけ出し、物事を理解する必要があります。

このような見方は、伝達者 (instructor) としてではなく、学習促進者 (facilitator) としての教員の役割を強調することになります。これにより、多様な集団の生徒たちが共に教育を受けることが容易になります。生徒たちは学習の際に同じ地点にいる必要はなく、教員から同じ教授を受ける必要もなくなるのです。そのため、生徒たちは活動や目的は共通の枠組みをもちつつも、自分たちのペースで自分のやり方で作業することができます。

政策立案者にとっての重要な課題は、学校をどのようにすれば個々の生徒に適ったものにすることができるかということです。また同時に、カリキュラムの柔軟性のための戦略が効果的であるためには、評価と認定が柔軟に行われるような戦略も必要になります。このような戦略はカリキュラムによって生徒たちが進歩し、個々のニーズや特徴が理解され、カリキュラムが生徒たちに適ったも

のようになるかが重要になるのです。

1-3 すべての子どもたちのために一緒に働く

人々が分離された制度に慣れている場合や教育者が学習者の多様性に対処する能力がないことを恐れている場合、排除しない運動は必ずしも理解されないし、また歓迎されない場合があります。したがって、排除しないための意見を動員し、早期に合意形成過程を開始することが必要になります。できそうな戦略は以下のようなものです。

- 支援 (advocacy) 団体や保護者団体は、一般に公的および専門的意見よりも先に実行され、その意見を変更することに既得権を持ち、新しいアイデアを国にもたらす国際的な連絡先のネットワークを持つ場合があります。彼らは、政府の資金を受け取り、政府の任務 (研究、資源産出、会議組織) を引き受けることによって、あるいは指導者と協力して演壇に登場するシニア政治家から合法性と支援を受けることができます。
- 専門家の組織は見解が混在している可能性があります。合意形成のプロセスにおいては重要です。彼らは意思決定過程に関与することができるし、独自の広報と普及行事を喜んで実行するものです。
- 一連の関連する分野 (健康、社会サービス、行政、そして教育だけでなく) に関係する団体を確保することが特に重要であると思われます。これらの団体はすべて排除しない法令の制定に関与しており、意見の多様性は真の議論を促進し、設定された立場を打開する可能性が高いのです。
- 研究者や研究生は、意見を形成し、改革が必要なデータを提供するのに参加することができます。既存の制度の問題を分析し、公表することができます。また、特に教員や政策立案者と密接に協力している場合には、より排除しない条項への移行が困難な中でも現実的な地域にあった解決策を見つけることができます。多くの国が研修のために研究留学生を海外に送り出しています。これは、留学先の国で排除しない実践について学び、帰国後に研究を継続できれば、新しいアイデアの重要な源泉になる可能性があります。
- 尊敬されている学者、教員の指導者、ボランティア組織の指導者など、主要な意見形成者を特定することは可能です。彼らは意思決定と普及行事に関与することができます。
- パートナーシップを確立し、他の機関とネットワークすることによって意見を集めることができます。専門機関と普通学校の間対話を促進することは、特別教育に関連した技術的な「間違い」を壊し、より広範な哲学を導入する上で重要となります。これは、議論の場を設けることによって行うことができます。
- 地方レベルで教育当局とサービス提供者を動員することが重要です。これらは学校と直接協力し、学校に資源を配分する能力があるので、重要な役割を果たす可能性が高いのです。場合によっては、排除しない取り組みがこの地方レベルから始まり、中央の政策立案者や行政担当者の任務がこれらの排除しない取り組みを支援し、他の分野への普及を促進することもできます。
- 教員や他の専門家の訓練を担当する者の関与は意見形成に重要です。排除しないという原則と慣行を専門的な訓練に組み込んでも一夜にして変更は行われなくても、排除しない指向の専門家が派遣されることになるのです。さらに、通信の主要チャネルを特定してアクティブ化する必要があります。主要チャネルは通常マスメディアです。したがって、メディア管理戦略が必要な場合があります。他のチャンネルには、専門の雑誌、ビデオ、特別に組織された会議や普及行事などもあります。

このような出来事は、排除しない教育を抽象的に唱えるのではなく、実践に関するアイデアの交換を促進するといった成功した経験の提示を通して、排除しない教育の成功を祝うためによく使われ

るのです。方針が策定されているので、普及過程と協議過程を同じ行事で組み合わせることができし、関係者の感覚を高めることができます。

1. 4 きびしいモニタリング

学校での排除しない実践を促進する要素もあれば、阻害する要素もあります。これらの要素はすべて変化しやすいものであり、国が直接的に影響することもあり、またいろいろな程度で、地域の行政が直接的に統制するか、あるいは少なくともかなりの影響を及ぼしうることもあります。これらの要素のいくつかは潜在的にかなり強力です。言い換えれば、これらの要因は「変化の兆し」なのです。特に密接に関連し合っている二つの要素は、他の要素より上位にあることがあります。それは排除しないことと概念に関する明確な定義と教育の成果を測定するために使用されるエビデンスです。戦略的な目的の定義を確立する際には次の要因が役立ちます。

- ・排除しないことは一つの過程です。つまり、排除しないこととは、多様性に対応するためのより良い方法を見つけるための終わりなき追求と見なされる必要があります。それは違いを尊重し合って生きることを学ぶことであり、違いから学ぶことです。このように、違いは子どもと大人との間の学習を促す刺激として、より積極的に見なされるようになります。
- ・排除しないということは障壁の特定と除去に関係しています。そのため、政策や実践を改善する計画を立てる上でさまざまな資源からの情報の収集、照合、評価が必要になります。それは創造性と問題解決を刺激するために様々な種類のエビデンスを活用することです。
- ・排除しないということは、すべての生徒の出席、参加、成績に関することです。ここでいう「出席」とは、子どもたちが教育を受ける場所はどこか、また彼らがどれくらい信頼され、どれくらい時間、出席しているかということであり、「参加」とは、彼らが存在し、それゆえ学習者自身の見解が認められているという経験の質に関係しています。「成績」とは、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わっています。
- ・排除しないということには、疎外、排除、成績不振の危険性の可能性が学習者集団におきていないかどうかとりわけ重要です。これは、学習者集団は、統計的に慎重に監視し、必要に応じて、教育制度内での出席、参加、成績を確実にするための措置を講じるようにする道義的責任があります。これらの要素について地域社会内で十分に調整されていれば、排除しないという原則をより広く理解することにつながります。このような議論は、本質的には時間がかかり、たぶん終りのないものなのでしょうが、学校がさらに排除しない方向へと変革が促されるその諸条件を育成するために活用することができるのです。

変革の手段を探すこと、それは、子ども政策の影響をモニターするためにエビデンスを活用することの重要性に注目することです。本質的に、議論は教育制度の中で「なにが測定され、なにが実行されたのか」について検討することです。残念なことに、これは、成功したかどうかを狭義の基準に基づいて評価するような国では、モニタリング制度がより排除しない教育制度を開発する上で障壁となりうることを意味しています。どのような証拠が収集される、実際にどのように活用されるかを決定する際には、大きな注意を払う必要があるのです。

モニタリングの対象を決定は、それゆえ、排除しないということの定義に合意がなされていることから始まります。言い換えれば、しばしば事実ではなく、「私たちが測定できるものに価値がある」のではなく、「価値あるものを測定する」必要があります。前述の提案に沿って、制度レベルで収集されたエビデンスはすべての生徒たちの「出席、参加および成績」に関連している必要があり、「疎外、排除、成績不振になる恐れがある」とみなされる学習者集団に重点を置いて証拠が収

集される必要があるのです。



実効性指標

概念についての参考資料で要約されている議論は、排除しない方向に向かっている教育制度では以下のようになっているとまとめています。

1. 1 排除しないことは教育のあらゆる政策と実践を導く全体的原則です。
1. 2 カリキュラム、教材、それに付随する評価制度は学習者すべてを考慮にいれて構想されています。
1. 3 保健や社会サービスを含む子どもたちにかかわるあらゆる機関は排除しない教育を促進するための政策意欲を理解し、支援しています。
1. 4 学習者の出席、参加や成績をモニターする制度が作られています。



国の指針 参考資料 2 : 政策

2. 1 国の政策

立法は排除しない教育制度の発展にとって重要です。それは特に以下のことを可能にします。

- 排除しないことのための枠組みを創るために原則と権利とを明確にすること
- 排除しないことに対する大きな障壁となっている既存の制度（たとえば、障害のある子どもたちといった特定の集団あるいは異言語集団の近隣学校への就学を認めていない制度）における要因の改革
- 基本的に排除しない実践の命令（たとえば、すべての子どもたちをその地域社会で教育すべきことを要求する）
- 排除しないことを奨励するような教育実践の確立（たとえば、柔軟性のあるカリキュラムや地域社会ガバナンスの導入など）

根本的な立法改革が望めない、あるいは実施されないような場合でさえ、政府レベルで原則が声明されれば、排除しない教育をめぐる議論を喚起できるし、合意形成過程に入ることができます。ここで必要となる重要課題は、普通教育と特別教育とを統治するための立法枠組みを統一することです。

いくつかの国では、特別教育と普通教育は別々の法律で規定され、国や地方レベルで別々の行政機関・部門が管理し、教員研修や財政も別々であり、カリキュラムや評価も区別されています。実際、学習者の発展は教育法ではなく保健サービスあるいは社会サービス関係法で規定されている場合があります。こんな場合、できるかぎり早い段階で、二つの制度を共通の行政・立法枠組みのなかで統一しなければなりません。

排除しない教育の発展は教育制度全体だけでなく、子どもたちや若者たちに対する他のサービスの変化が求められます。したがって、以下の二つの理由から、排除しない教育へ向かう動きは単独で起こることはないのです。これはとても重要なことです。：

1. 排除しない教育は、教育制度や社会制度の他の側面が改革されないまま、排除の効果をもたらすような場合には実現が難しいのです。
2. 排除しない教育運動に勢いをつける観点にたつと、排除しないことがより効果的な教育制度あるいは排除しない社会を創り出すための広範な試みの一部とみなされうる場合には意見の一致を創り出すことは容易になるといえます。

排除しない教育の発展が教育制度や社会全体の幅広い変化の一部となりうるには多くの方法があります。したがって、排除しない教育は教育制度全体の改革の一環となりえます。南アフリカやスペインなどの国々では、排除しない教育が制度の有効性を高めるための幅広い改革の中心になりました。これは、障害のある人や特別な教育ニーズを持つ人だけでなく、すべての学習者の教育の質を向上させる手段と考えられています。これは、排除しないことが広範な教育制度に関係せず、国のエネルギーと資源には価値がないとみなされる危険を避けるために重要です。

排除しない教育は、社会全体における障害者やその他の疎外された集団の立場の改革の一環であるかもしれません。チリでは、たとえば、障害者へのすべてのサービスの提供は法律（障害者の社会

統合法、1994年)の対象となっています。学校における障害のある子どもたちの一部はこの広範な法律に関連する規制によって部分的に支配されているため、排除しない教育政策ではなく社会的政策とみなされます。同様に、ブラジルでは排除しないことへの関与は貧困、非識字、疎外の問題に対処する試みと連携するようになっていきます。

排除しない教育はより基本的な民主的改革の一部となり得えます。たとえば、移行中の多くの国では、民主主義の再構築や人権の再集中に向けた取り組みと排除しないことへの動きを分けることは不可能です。排除しない教育運動はこの政治的・社会的再編を支える価値、エネルギーそして勢いを要請することができるのです。

2. 2 文化を変革すること

排除しない教育への移行は単に技術的または組織的な変化ではありません。これは明確な哲学的方向性のある動きです。排除しない教育に関連する広範な国際的な宣言、条約、報告書があります。しかし、こうした国際的な宣言は排除しない方向に向かうための原則の樹立に役立つと理解した地域や多くの国々は、それぞれの事情に照らしてこれらを解釈しなければなりません。

各国の制度の正確な立ち位置が異なるため、各国は自分の状況を分析し、排除しないことに対するそれぞれの地方での障壁や促進要因を特定し、それに適した発展過程を計画する必要があります。したがって、初期の段階では変化の過程を導く原則を考えることが重要です。

働き方を排除しない方向に移行するには、教育制度全体の、とりわけ学校内での文化の変化が伴います。文化とは組織のメンバーが共有する基本的な前提と信念のより深いレベルに関わるものであり、その中で彼らは無意識に自分自身と仕事の環境とをどのように見ているかを定義しているのです。これらの価値が違いを受容し、尊重する程度と、これらの価値が学校スタッフ間で共有される程度に関わってくるすべての生徒たちに教育機会を提供する取り組みとが、生徒参加の度合いに影響してきます。

特に非常に多くの競合する圧力に直面している状況や、実践者が直面している問題に取り組む際に単独で動く傾向がある状況では、学校の規範の変革を達成することは困難です。一方、学校の既存のメニューには適さない子どもたちの存在は、新しい教授法に対する反応 (*new teaching responses*) を試す際に教員が互いに協力する、より協調的な文化を探求する励ましになりえます。

このすべてが意味することは、排除しないようになることは、思考や話し合い、実践の見直しや洗練、排除しない文化の発展を試みるということです。そのような概念化とは、排除しないことはそれが発展しつつある状況や、その発展を支えたり制限したりする社会的関係から離れることができないことを意味します。個人間や、信念と価値を共有している個人と集団間の複雑な相互作用にあり、変化が生じた時には、それらの信念とそれらが具体化されている関係を分離することはできません。

したがって、一部の論者たちが、排除しないことが要求する文化的変化をもたらすためには、意図された変化の根底にある価値を検討することが不可欠であると主張していることは驚くべきことではありません。したがって、文化的変化は排除しないことの変革的視点に向かうこととなります。そこでは差異というものが応答性の高い教育環境の創造に貢献するのです。これには、ある種の生徒を「何か欠けている者」と定義する、「差異」についての欠陥的見方を明らかにし、挑戦するために、学校内の人々の能力を発展させることが含まれます。

排除しないという原則は、特定の組織内の人々の思考に挑戦する必要があり、必然的に、リーダー

シップの形式に対する疑問を引き起こすことになります。したがって、リーダーシップの共有が必要になり、校長が指導者の中の指導者と見なされるように必要があります。階層的構造は、学校リーダーシップに関連する多くの統制機能がそれほど重要でないか、または逆行的にさえなるなど、価値や希望の合意を特徴とする共同体内での責任の共有に置き換えられなければなりません。価値観や希望の合意を特徴とする学校共同体における共有責任に置き換えられなければなりません。そうすると、学校リーダーシップに付随する多くの統制機能は重要ではなく、あるいは反生産的ものになっていくのです。

排除しないことの発展を促進するためには、学校の指導者は三つの幅広いタイプの課題に取り組む必要があることを研究が示唆しています。それは、多様性に関する新たな意義の育成、学校内での排除しない実践の促進、学校と地域社会のつながりの構築です。リーダーシップに関する多くの文献が社会的関係の重要性を強調しています。たとえば、指導者は、競争的、個人的、協調的の三つの方法のいずれかで、職場関係者を構成することができるかと主張されてきましたが、競争的な構造の中では、教員は互いに対抗して目標を達成するようになるだけです。達成することができるのはわずかの教員です。教員が自分の同僚の目標とは無関係の目標を達成するために単独で働く場合には、個人主義的な構造が存在します。一方で、教員が共同目標を達成するために努力を調整するとき、協調的な構造が存在するようになります。学校の生産性を最大限に高めるために、校長は次のことをしなければなりません。伝統的に作られてきた教育への競争的で個人主義的なアプローチの現状への挑戦。学校が何をすべきか、そしてできるかについての明確な相互ビジョンの促進。協力的なチームワークを通じてスタッフに力を与えること。たとえば協力的な手続きを使用し、楽しむように促すこと。以上の4点です。

2. 3 排除しない実践の励まし

最近の研究は、学校で排除しない実践を発展させるために何が重要かについての光をあてるようになっています。排除しない実践の発展は、新しい技術の採用についての核心ではないことを示唆しています。むしろ、それは、人々の行動、そして実際にはこれらの行動を知らせる思考に影響を与える、所与の職場内での社会学習プロセスを伴います。排除しない実践を発展させるための方法論は、特定の状況の中で続くような社会的な学習過程を考慮しなければなりません。

したがって、同様に重要なのは、同僚が自分たちの実践について詳細に互いに、そしてまた自身に話すことができる共通言語の発展です。さらに、そのような言語がなければ、教員たちは新しい可能性を試すのが非常に難しいと感じるようです。たとえば、授業中に観察されたことを研究者が教員に報告すると、彼らはしばしば驚きを表明することに留意すべきです。典型的な授業で発生する緊張感のある事態に対して教員はたいていの場合、暗黙知を使うなどして自動的、直観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。こうした事情であるからこそ、排除しない実践を発展させる試みの成功にとって、同僚の実践を見る機会をもつことが非常に重要になるのです。このような経験の共有を通して、同僚は自分たちが現在行っていること、そして自分たちが何をしたいのかお互いに助けあいながら明らかにできるのです。それはまた、ある種の生徒集団についての仮定を相互批判する手段にもなります。

研究は、様々なタイプのエビデンスとの関わりがこのような対話を促進するうえでどのように役立つかに注目してきています。これは、既存の言説を中断し、実践を前進させるために見落とされた可能性に注意を集中することによって、再評価と再考のための場を創出するのに役立ちます。特にこの点で強力になる技法は、ビデオ録画を通して時には相互観察を使用することと、教授と学習についての学内の取り決めについて生徒たちから収集したエビデンスです。特定の条件の下では、そのようなアプローチは、自問、創造性、行動を刺激する方法によってよく慣れているものには慣れさせないようにする途中中断という戦略を提供してくれます。そうすることで、彼らは認識してい

る問題の再構成につなげ、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たちの注意を引くことができます。

2. 4 組織の条件

そのような社会的学習を促進するのに役立つ組織の条件は何でしょうか。筆者たちがこの問題に取り組んだところでは、疑問を持ち考える過程を刺激し、支援する学校の特性に特に重点を置く傾向があります。そのような学校は、協調過程でさまざまな専門的知識を共有することが強調されています。学校の確立された定型的活動の中では容易に教育を受けることができない子どもたちを「問題がある」と見るのではなく、教員たちが自分の実践を見直してより応答的に、そして柔軟になるために挑戦を突き付けていると見なすべきです。

排除しないことの促進における学校行為の有効性を検討している最近の国際文書でもこれらのテーマは支持されています。これは、学校行為とすべての生徒たちの文化、カリキュラムそして共同体への参加との関係に関する経験的証拠に限られていますが、決して無視できないものであることを示唆しています。要約すると、それは次のようになります。

- ・学校によっては「排除しない文化」を特徴とする学校もあります。そのような学校の中には、差異に対する尊重の価値と、すべての生徒たちに学習の機会へのアクセスを提供することについて大人の間である程度の合意があります。こうした同意は完全ではないかもしれないし、実際にはすべての緊張や矛盾を取り除くとは限らないかもしれません。他方では、スタッフ間での高度の協働と共同の問題解決がありそうであり、同様の価値観や取り組みが生徒会や保護者、学校のその他の地域社会関係者にも広がっている可能性があります。

- ・こうした「排除しない文化」が直接的に、そして問題にならずに生徒たちの参加を促進することによるどの程度つながるかは不明です。しかし、これらの文化のいくつかの側面は、定義によっては参加促進要因と見ることができます。たとえば、教員たちによる多様性の尊重はそれ自体が共同体内の子ども参加の一形態としてみるができるかもしれません。さらに、そのような文化を特徴とする学校は、(授業からの撤退ではなく、定義次第では参加とみなせるが、普通教室内での専門家の支援提供など) 組織形態や(教授や学習への構築主義的アプローチをとる) 実践に力をそそぐ傾向があります。

- ・「排除しない文化」のある学校は、排除しないという価値観に取り組む指導者の存在と、様々な個人がリーダーシップ機能を発揮するよう促すリーダーシップ様式に特徴があります。そのような学校はまた、保護者や保護者団体と良好な関係を有する可能性が高くなっています。

- ・地方や国の政策環境によっては、学校における排除しない価値の実現が支持される可能性もあるし、逆にそれが弱められてしまう可能性もあります。

したがって、排除しない学校を発展させようとする試みは、「排除しない文化」の発展、特に学校共同体内の排除しない価値を取り巻くある程度の合意を構築することに留意すべきです。これは、排除しない価値観を守ることの言質と参加型方式によるリーダーシップの発揮能力を基準にして、学校の指導者を選出し、研修させるべきだということを意味しています。

生徒たちが置かれているさまざまな環境において、リーダーシップのある特定の形態が、より強力な教育と学習のより強固な形態、生徒、教員そして保護者による強力な共同体の形成、さらに家族の教育文化の育成を通じて、学校の質、公平性、社会正義を促進する上で効果を上げます。そのようなアプローチは、排除しないことは本質的には特定の文脈において異なる価値を具現化しようとする試みであるという見方と一致しています。学校改善の機械的見解とは異なり、このアプローチ

は、学校を改善する方法についての決定は常に道徳的、政治的推論、技術的考察を伴うものであることを認めています。さらに、排除しないことの発展を促進する特定の過程を提供します。したがって、排除しないことと排除についての議論は、学校で何が、どのように、そしてなぜ変更がなされるべきかの根底にある価値を明確にするのに役立つことがあります。特定の組織的条件によって支えられている排除しない文化は、それらの議論が起こりやすくするだけでなく、より生産的にする可能性があります。この分析に関連する指標の有益な一覧表は、学習と参加の障壁となる学校の要因を調べるために広く使用されている『排除しないことのための索引 (the Index for Inclusion)』(参照：<http://www.csie.org.uk/>を参照)³ (訳者注) で用意されています。

実効性指標

政策の発展についての参考資料での議論は、排除しなくなりつつある教育制度においては、以下のようなことを行っているかとまとめています。

2. 1 排除しない教育の推進が重要な国家政策文書や EFA 戦略に強く反映されています。
2. 2 国と地方のレベルで上級スタッフが排除しない教育に関する明確なリーダーシップを発揮しています。
2. 3 市民社会や他の社会セクターを含むあらゆるレベルのリーダーが、学校における排除しない実践の発展のための一貫した政策目標を明確に示しています。
2. 4 市民社会および他の社会的リーダーを含むあらゆるレベルのリーダーが学校における排除しない実践に挑戦しています。



³ これはイングランドの「インクルーシブ教育研究センター(Centre for Study on Inclusive Education)」という運動団体の HP です。有用な情報をたくさん見つけることができます。



国の指針 参考資料 3： 仕組みと制度

3. 1 立場の弱い子どもたちへの支援

排除しない教育の発展のためには、政府による人的、知的資源の動員が必要となります。しかし、そういった資源のすべてを政府が直接管理できるわけではありません。特に排除しない教育が、当該政府以外の第三者からの提起によるものであれば、政府が管理できない資源の存在は一層顕著なものとなります。したがって、排除しない教育を実現するための変革を支えられる関係者との協力的体制が必須となります。このような関係者には、保護者やその他の保護者、教員や他の教育専門職、医療や社会福祉の従事者等、排除しない教育の実現に向けた動きにより影響を受ける可能性のある人々、教員養成に携わる人々や研究者、国レベル、地方レベル、学校レベルでの事務官や管理職、市民社会団体、そして社会から排除されやすい集団に属する人々等が含まれます。

中でも家族の参画は特に重要です。たとえばいくつかの国では、既に親と行政の協力により地域に根差したプログラムを発展させている例があります。論理的に導き出される次のステップは、そのような保護者達が学校レベルでの排除しない教育の発展に寄与していくということになるでしょう。

たとえば困難を感じている子どもの保護者たちは、より良い教育機会の提供を求め、時に学校や行政と論争することになります。また、そのような保護者たちや保護者の声を代表する団体が政策の形成の過程に参画するような働きかけがなされてきた例もあります。

このような例においては、単により良い教育機会の提供のための交渉から、学校運営の組織に参画する、地域や国レベルでの政策の検討集団に参画するといった関わり方まであります。

親たちがこのような排除しない教育の発展に参画するための自信や技能を持たない場合においては、保護者たちの力をつける取り組みが必要になるといえるでしょう。

具体的には、保護者たちのネットワークの形成を意味します。

このネットワークは、互いに助け合うための集団として、保護者たちがうまく自身の子どもと関わるための技能を教える仲間として、そして学校や行政との交渉の際に保護者たちを擁護する仲間としての保護者同士の繋がりとなります。

保護者や地域社会の参画を考えると、以下の点を確認しておくことが重要になります。

- 家族や地域社会の人々には参画する権利があり、排除しない教育の発展のために多様な貢献をすることができます。特に彼らには専門家にはない子どもたちに関する知識があります。
- 家族や地域社会の参画は信頼に基づいて一步一步実現される過程です。周辺化された人々の参画を実現するには、大変な努力が必要とされます。
- 家族や地域社会の人々は時に排除しない教育を推進する活動家として指導的な役割を果たします。
- 法律や学校経営の制度に家族が参画する権利を組み込むこともできるでしょう。
- 地域社会は学校や教育制度全体の運用にうまく参加することができます。
- 学校は教育サービスの提供や他の地域活動の拠点として地域社会の資源として貢献することができます。

3. 2 教育サービスと組織間の調整について

多くの国において、教育を運用する制度自体が排除しない教育実践の障壁となっています。上でも述べたように、特別教育と普通学校での教育の運営に当たるのは、異なる省庁や部門であり、意思決定の過程、規則、予算措置等が異なります。

このような状況における次のステップとしては、特別教育と普通教育を単一の運営制度として統合するということになるでしょう。

このような発展の例として、ペルーでは、近年運営上の目的から特別学校を普通の小学校の一部としました。この変化は、ペルーでは排除しない教育のための取り組みを促進する要因となっているようです。

また、ほかのいくつかの国々ではより排除しない教育を目指す動向が、制度の運営における分権化という動きを伴っています。

このような分権化の動きは、制度の柔軟な運営や大胆な意思決定を奨励しているようです。また分権化の動きは、凝り固まった意思決定手続きを設ける中央集権化した官僚組織の傾向に逆らうこととなります。分権化は以下二つのレベルで行われる傾向があります。

(i) 市町村レベルや学区への地方分権化 普通学校と特別学校の両方を運営する地方の行政機関は、それぞれの地域の状況に柔軟に対応すると共に、特定集団のニーズ、もしくは個人のニーズを考慮できます。そのような地方行政機関は、硬直した制度やカテゴリーに基づいての判断を避けることが可能になります。一方で、そのような地方の行政機関は、一定の規模でサービスを提供することで経済的に効率の良いサービスを提供でき、現場に即したサービスを調整し、必要な研修の機会を提供し、排除しない教育に向けた革新についての情報を広める仕組みとして機能するのです。そのような地方の行政組織は、中央政府やより広い地域単位の行政組織よりも、管轄する地域社会のニーズに責任を持つことができるのです。

(ii) 学校レベルへの分権化 近年多くの国で、アメリカで「現場に根差した学校運営」(Site-Based Management)やイングランドでいう「地域の学校運営」(Local Management of School)といった制度を選択するようになりました。この仕組みでは、意思決定のための多様な権限と教育のための予算の多くが個々の学校に委譲されます。そうすると学校は地域社会の学習者のニーズにこたえるためのより自由な学校運営のために資源を運用することができ、排除しない教育プログラムを実践するための挑戦や、問題が起きる前に他のサービスを調整し、学習者の利益になるように地域社会の資源を活用するといったことができるようになります。

以上二つのレベルでの分権化は機会であると同時にリスクともなります。たとえば、

- 地域の行政組織や学校は変革の推進役にも反対役にもなりえます。
- 地方の行政組織や学校への権限の委譲は、国の政策の実施よりもそれぞれの行政組織や学校の利益追求を誘発することがあります。

これは特に国の政策があいまいで、複数もしくは対立する目標を持っている場合に問題となります。また、分権化による多種多様な制度や実態は、必然的に公平さが問題になります。たとえば、学校ごと、学区ごとで排除しない教育の発展の度合いは大きく異なることとなります。資源の確保の状況もまた、政府の資金配分の方法が地域のニーズに即応した仕組みでない限り、学校や学区、地域によって大きく異なることとなります。このような状況は、分権化の負の側面である不平等な資源配分やそれによるより大きな構造的な格差を創り出すこととなります。この結果としての格差は排除しない社会の構築の障壁となるものです。

いくつかの国では、学校間の協力が個々の学校組織が学習者の多様性に応える力を強化しています。より具体的には、学校間の協力は二極化する学校間の格差を縮め、制度に乗り切れずに疎外された生徒や学習達成度（performance）や態度が気にかかる生徒たちの利益になるような支援に役立ちます。さらに、学校において、関係者の協働を進めることで、教員の自己像や教員という仕事自体への見方が変わってきます。具体的には、教員の実践を比較検討することで、成績の低い生徒たちへの見方が変化し、新しい視点で見られるようになります。新しい視点からは、そのような問題を抱えた生徒たちは解決の難しい問題の表れとしてではなく、むしろ現状の学級経営へのフィードバックとして見られるようになります。そのような捉え方をすれば、問題を抱えた生徒たちは、すべての生徒たちのために学級経営を発展させるための資源としてみなされるようになるのです。

排除しない教育を目指す変革に向け市民社会や国際機関もさまざまな役割を果たすことができます。以下のようなことが可能でしょう。

- 各国での排除しない教育の発展の状況を国際的な流れに位置づけること。
- 国際的な専門家や他国での経験を利用すること。
- 中央政府の省庁と排除しない教育政策を作成すること。
- 国レベルで排除しない教育を発展させる触媒となりうる教育のプロジェクトへの助言や資源的な支援を行うこと。
- 国の排除しない教育政策への助言や資源の投入などの支援を行うこと。

一方でこのような国際機関との協力による問題が発生することもあります。たとえば以下のような例が挙げられます。

- 国際的なアジェンダが、対象となる国のニーズに応じて十分に解釈されることなく、直輸入されてしまうこと。
- 好事例となるようなプロジェクトでも持続可能な資源がないために国レベルで普及されないこと。
- すばらしい実践が個別には行われるが、国の政策や実践に十分に取り込まれないこと。

このような危険性を回避するカギは、市民社会、国際機関、政府の間での真の協力関係と、それぞれが排除しない教育に向けた変革の中で果たす役割を明確にした計画を立てることです。



3. 3 資源について

排除しない教育の発展は、かならずしも新たな資金や他の資源を必要とするわけではありません。

次のような点が鍵となります。

- 既存の資源を排除しない教育の発展のために活用すること。
- そのような取り組みが長期的な持続性を確保すること。
- 資源を確保する仕組みそのものに、学校、地域の行政機関、他の関係者の関与を動機づける仕掛けがなされていること。

すべての国が十分な教育のための予算を確保する上で困難に直面しています。ゆえに、かならずしも追加的な資金や他の資源を必要としない形で、生徒のニーズに応える方法を見つけることが重要になるのです。たとえば、政府と他の資金を提供することのできる機関との協力関係を築くことが重要になります。資金の配分が特別学校と普通学校によって分けられていれば、そのような仕組みは克服されなければなりませんし、それに代わる資金配分の方法を開発しなければなりません。子どもたちが抱える様々な不利益を克服し、平等な機会を得られるようにする取組に資金を配分することも必要となるでしょう。資金を拠出する機関は、学校や他の関係者がどのような方策を立てて動いているかについて理解を深めた上で、より排除しない教育を発達させる目的に資金を利用しなければなりません。資金や他の資源が適切に、効果的に利用されているかをモニターする制度も設けなければなりません。

国によって資金のレベルには差があるものの、各国の抱える課題や資金確保のための戦略には多くの共通点もあります。

3. 4 専門家の役割について

特別学校の発達した制度を持つ国では特別学校は少なくとも当面の間、排除しない教育の発展に貢献することになります。特別学校は普通学校が排除しない学校になるために、それらの学校を支援することができます。普通学校、特別学校二つのセクターの協力は、すくなくとも社会的な隔離を最小限にするという意味で非常に重要になるのです。

しかし、特別学校の存在しない国で排除しない普通学校を発展させるためには資源を集中することがもっとも推奨されるとサラマンカ宣言では結論付けられています。通常学校がだれも排除しない学校になるにしたがって、分離された特別学校の必要性はさらに低下するということが示されています。

したがって、特別学校の専門性や資源を、普通学校での排除しない教育を目指す変革のためにどのように再活用できるかを探求することに力を注ぐ必要があります。

そのような動きは、もっとも立場の弱い学習者を教育制度の中で支援するという歴史的な課題に、特別学校で働く関係者が取り組む新たな機会となることでしょう。ここで改めて、政府が排除しない教育への関与を明確にし、保護者や子どもたちにとっての排除しない教育の肯定的な側面を強調することが望まれます。特に、ニーズと権利、機会の区別を強調することが有効です。すべての子どもたちには、適切な教授法で学ぶというニーズがあります。一方で、彼らには地域の普通学校という共通の社会的な制度に完全に参加する権利があり、そのような社会制度により多様な機会を得ることができます。しかし、時に特別学校への就学を意味する子どものニーズの保証と、サラマンカ宣言により普通学校への就学を意味する他の子どもたちと同様の権利と機会の保証の二者択一を、親たちはあまりにも頻繁に迫られています。したがって、目指す目標はそのような選択が必要とさ

れない教育制度を構築することにあります。

排除しない教育とは普通学校を発展させることであり、特別学校の再編を意味することではない点を、特に強調したいのです。目指すのは、すでに多くの効果的な学校が行っているように、すべての子どもたちに同じ権利と機会を保障しつつ、すべての子どもたちのニーズにすべての普通学校が応えられるようになることです。これは中期的には特別学校の役割が変化することを意味し、長期的には特別学校がなくなることを意味しています。けれども、特別学校がなくなるというのは特別学校の建物であって、その中で培われてきた技術、態度、価値、そして資源が消滅するという意味ではないことを確認しておく必要があります。

実効性指標

.....
仕組みと制度に関する参考資料での議論を見ると、排除しなくなりつつある教育制度においては次のようになっていることが分かります。

3. 1 立場の弱い生徒への質の高い支援が提供されていること。
3. 2 排除しない政策と実践のためにすべてのサービス提供者や機関が協力していること。
3. 3 資金的、人的な資源が弱い立場の生徒を支援するように配分されていること。
3. 4 権利としての教育という理解に立って排除しない教育を促進するに当たり、特別学校や特別学級といった専門家の提供するサービスの位置づけが明確であること。





国の指針 参考資料4： 実践

4. 1 すべての子どもたちのための学校の発展

特別教育の特徴とされてきた個々に応じた対応に専念すると、各学級に在籍するすべての学習者に手を差し伸べることができる教授形態を創造し、このような発展を促す学校の在り方を確立することから目が反らされる結果につながります。このことは、たとえ普通学級に在籍していても、特別教育から採り入れた実践に依存する統合の取り組みは（統合とはいいながら、実は）新しくより巧みな分離の形態を助長する傾向につながっていることの原因付けにもなっています。たとえば近年様々な国々で、特別な対応を要するものとして分けられた生徒の受入れを促すために、学級担任の教員と共に働く支援教員や教員補助員を導入しています。しかし、このような支援がなくなった時、学級担任はもはや対処できないと感じてしまうかもしれません。もちろん、個々に応じた教育計画―法律により定める国もありますが―を継続すべきとの要求は依然として存在しています。このようなことが学校の指導的立場にある人たちに、より多くの子どもたちがこのような対応を必要としていると感じさせてしまうのです。そして、このことによって教育制度における予算の問題が生じてくるのです。

同時に、「特別教育ニーズ」という分類は、少数者としての背景を有する、社会での差別に苦しむ様々な集団を固定化するための容器となりかねません。このように、特別教育は、いずれかの生徒たちの集団への差別を、一見優し気な表現の背後に覆い隠すものとなりえて、彼らの学習達成が低いことの結果から、彼らの分離教育の措置の必要性を正当化することにつながっているのです。

排除しない学校は特別教育の理念と実践を普通学級の文脈に転用することで達成されるものではないのだという認識が、新しい可能性を生み出します。これらの課題の多くは、既に述べたような個々に応じた教育という計画の枠組みから、学級全体に関わる取り組みを通して個人の学習を追究する視点への転換の必要性にかかわるものなのです。

調査によれば、生徒たちを参加させるのに効果的な授業の特徴は、使用可能な資源、特に人的資源が学習支援に活用される方法にあるとされています。きわめて説得力のあるエビデンスがあります。生徒間の協力を促すアプローチには、学級のすべての生徒たちを最大限に参加させ、同時に一つの学級に属するすべての生徒たちが高い学習達成ができる潜在力があるというものです。さらに、このエビデンスは、このような実践が、たとえば転入生、異なる文化や言語的背景を有する子どもたち、そして障害のある子どもたちのような「例外的な生徒」の参加を支援する上で、効果的な手段となり得ることを示唆しています。しかしながら、そのためには、このタイプの教室内における実践を組織化する技能が必要となります。集団運営が不十分であると、たいてい相当の時間の浪費に陥ってしまいます。それどころか、混乱を巻き起こすことになりかねません。

この点について私たちは、比較的経済的に貧困な途上国における発展から多くを学ぶことができます。それらの国々は限られた資源の中で、いわゆる子どもから子どもへ（**child-to-child**）プログラムの発展を通して「仲間力（**peer power**）」に可能性があるという認識を広めてきました。このような経験が示しているのは、子どもたち自身が授業への出席の障壁を乗り越え、教室に在籍するすべてのメンバーにとっての学習の機会の改善に活かし得る、十分活用されていない資源であるということです。この場合、効果を発揮する重要な資源は実際にはもう既にどの教室にも存在しているものです。学級の規模が大きくなればなるほど、その活用可能性を広げていくものです。このことは興味深いものとして認識される必要があります。鍵となるものはこの豊かな手つかずのエネルギー

を活かす教員の力量です。

4. 2 学習支援

効果を上げている教育制度では、すべての生徒たちはカリキュラムを通じて彼らがどれだけ進歩したかという観点から継続的に評価されています。その目的は教員が広く多様な生徒たちへの対応を可能とすることにあります。このことは、教員たちと他の専門家が生徒たちの特性と成績についての良質の情報を持たなければならないことを意味するものです。

しかしながら、ただ個々の生徒が成し遂げるレベルを確認でき、何人かの生徒たちが抱えている特別な困難や障害をリスト化できるだけでは不十分なのです。排除しない制度で教員たちは、多様な子どもたちにとってその教授がどの程度効果的であるのか、そして子どもたちそれぞれができる限り上手く学ぶために何をやる必要があるのかもまた知る必要があります。したがって、評価は生徒たちの特性と達成度のみには焦点化されるべきではありません。評価は同時に、カリキュラムや、そのカリキュラムの中でそれぞれの生徒がどのように学ぶことができるのかに焦点を合わせたものでなければなりません。

同様に、最も有用な評価形態は成人の学習者のために用意された地域社会においてはもちろんのこと、一般的な学校においても実施されるものです。教員たちには多くの評価を実施する技能を持つことが求められます。教員たちが特別教育の専門家 (special educators)、心理学者、ソーシャルワーカー、そして医療の専門家とともに取り組む道を探ろうとしてはじめて、彼らの教育目的に向けた専門的な評価を実施することができるのです。そして数あるパートナーの中でも最も重要なパートナーは、同僚であり、保護者であり、そして生徒たち自身なのです。

国際的に文脈的評価 (contextual assessment) はまだまだ発展していません。すべての困難を学習者自身のせいにする文化は今なお強く、排除しない教育の推進と同様、各国が対応を求められている事項です。この文脈において、学習支援は一つの中核的戦略になるはずですが、留意すべき事項は以下のとおりです。

- 支援は学習者の学習を可能にするすべてを含むものとします。特に普通学級の教員が提供できるものを補う資源を含みます。
- 最も重要な支援の形態は資源から提供されるものです。それはすべての学校の自由になるもの、つまり、子どもたちを支援する子どもたち、教員たちを支援する教員たち、子どもたちの教育におけるパートナーとしての保護者、学校その他の学習センターにおける支援者としての地域社会ということになります。
- さらに、専門家としての知識を有する教員、その他の分野からの資源センターや専門家からの支援が得られる状況も多くなるでしょう。こうした支援の形態があるところでは、これらの支援が確実に排除しないアプローチに効果的に貢献することが重要となります。つまり、これらの支援を普通学校で行えるようにするのです。
- 支援は全体に行き渡らなければなりません。関係機関は個別的にではなく、協働しなければなりません。これは学校運営の仕組みと同じように、地域のサービス運営の仕組みを創り出すことを意味しています。

一般的には、多くの国で、すべての子どもたちに適用される基本体系が存在しますが、個々の事例については集中的で専門的になる可能性がある場合に最も効果的であると評価されています。この

ような普遍的制度があればある一定の問題点を特定しやすくなります。さらに子どもを単にレッテル貼りし、分類するのではなく、評価はその進歩や成長を支援することに絶えずに焦点をあて続けることとなります。

4. 3 排除しない教育にむけた教員研修

排除しない教育制度はすべての教員たちに、初期研修と継続的な職能成長によって、学習者の多様性を肯定的に受け止める態度と、排除しない実践についての理解を求めます。加えて、何人かの教員たちは専門的知識を有する高度な専門家へと成長していくことが求められることとなります。しかし、このような教員にとって、別々のコースに分かれた研修を一から始めるのではなく、普通学級の教育者として技術と経験を積んだ後に初めて専門性を深めるという方法の方が有用であるように思われます。さらに、彼らが直面することになる数々の多様な困難を考えれば、彼らの専門性があまりに狭義に限定されず、比較的低い研修段階で得た幅広い専門的知識の上に築かれることが重要であるように思われます。

教員たちが排除しない実践について必要とする多くの研修は、彼らの通常の初期研修においても、又は短期の現職研修行事を通して実施可能です。しかし、職能成長は、多くの場合、特別教育の教員たちと協力することができる場や多様な人々で構成されるチームにおいても起こります。これらのケースにおいては、教員たちはこれら専門家たちの技能のいくつかを習得し、専門家たちが彼ら自身の評価をどのようにして向上しているのかを理解できるものと考えられます。

教員の基礎的研修カリキュラムには次のような方法に関する助言が含まれるといいでしょう。

- 達成度が低く、進歩が緩やかな生徒の評価方法を含め、カリキュラムを通してすべての生徒たちの進歩を評価する方法
- 生徒のための個別計画を立てる時と同じ様に、学級全体の計画を立てる道具として評価を活用する方法
- 単純な点検表の活用と観察計画を含め、生徒の学習状況を観察する方法
- 特定の生徒たちの行動を標準的な成長のパターンに関連付ける方法（幼い子どもたちに向き合う教員たちにとっては特に重要です。）
- 評価の過程に保護者や生徒を関与させる方法、さらに
- 教育目的のために、いつその専門性を活かし、どのように彼らの評価を活用するかも含め、他の専門家と取り組む方法

学校が多様な専門分野の人々で構成されるチームを利用しやすい場合には、明らかに専門家の数が増え、評価の幅が広がりやすくなります。多くの国でこのようなチームが編成されています。たとえばソーシャルワーカー、保健ワーカー、そして教育心理学者といった、これまでは伝統に従ってばらばらに働いてきた人々をうまく組織化できれば、結果的に、国の省レベルでもそうしたチームが組織されるかもしれません。専門家がまれにしかない場合、彼らが他の専門家の領域であると標準的にみなされる評価作業のいくつかを引き受けられるよう柔軟に働くことを説得することも含まれます。そうすることで、たとえば心理学的評価の観点を引き継ぎ、普通学校において評価の過程全体を教員のニーズに関係づけることができる専門教員の育成が可能になるかもしれません。

4. 4 継続的な職能成長

すべての国において、教員というのは最も高価な ——そして、潜在的に最も強力な —— 教育制度において発展される資源です。指導力の発展は、特に物質的資源が相対的に不十分な国にとっては重要になります。制度が排除しない方向に向かうようになると、職能成長は多様な生徒のニーズに

応えなければならない普通学校の教員と、変化する仕事の文脈と焦点を大きな流れの中に見出さねばならない特別教育の教員の両者にとって大きな新たな課題であり、特に重要になります。

職能成長の主要な点は以下の通り：

- ・ 排除しない制度において特別教育教員は普通学校で働き、その学校の教員たちを支援するために多くの時間を費やします。彼らは、コンサルティング、普通学級のカリキュラム、排除しない教室の運営など新たな方向性の技術を発展させなければなりません。

- ・ 教員が排除しないアプローチの中で研修を受けることになっていけば、排除しない方針でそれらの研修プログラムも作らなければなりません。普通教育と特別教育プログラムの間の頑固な分離は、より統合的プログラムや、そうしたプログラムを通じたより柔軟性のある道にとって代わられなければなりません。

- ・ 排除しないアプローチについて教員を訓練するためには、教員研修者自身が排除しない実践を理解していなければなりません。教員研修者は普通学級の教育や、特に、排除しない学級での適切な実践のためにより広い知識を得る必要があります。

- ・ 排除しないアプローチは教育者の知識や技術と同様に姿勢と価値観のセットに基づいています。初期研修と現職研修の両方に、これらの問題について討論し、熟考する機会が提供されなければなりません。

現状の職能成長プログラムは諸国間で大きく異なる状況にあります。一部の国では、排除しないという目標に向けて再方向づけするだけでいい、広範囲かつ資源豊富なプログラムがあります。その一方で、研修がつぎはぎだらけの国もあります。とりわけ普通学校の教員たちは相対的に低レベルの研修を受けている可能性があり、したがって、限られた資源で効果的なプログラムを確立することが求められています

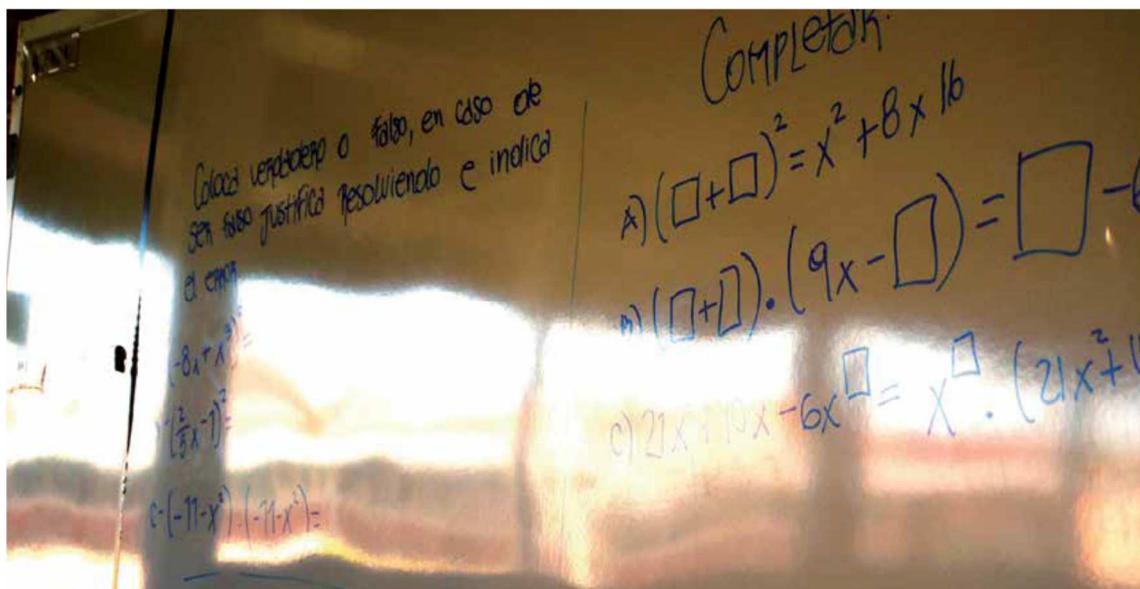
職能成長プログラムの形式に関しては、以下の問題を考慮する必要があります。

- ・ 職能成長は変化を促す全体システム的アプローチの一部としてとらえる必要があります。
- ・ 学校の発展を支援する目的の学校基盤型のスタッフの職能成長は、排除しない教育を推し進めるうえで、初期の段階から特別に強力な力になりえます。
- ・ 研修資源が不足している所では、カスケードモデルによって研修を制度全体にわたり普及することができます。これには他の教員集団の研修経験からの教訓が含まれています。
- ・ 物理的理由で教員研修が受けられない場合には、通信教育が重要になるでしょう。
- ・ いくつかの点では、教員教育の仕組みを再検討することが必要になります。もっと明確に言えば、研修機会の「体系」を構築することが必要です。そうすれば、すべての教員が学習にとっての障壁が何かを知り、また一部の教員は専門的経験を高める機会をもつことができるのです。
- ・ 排除しない環境設定に必要な特別教育教員の役割を支援する研修が必要です。
- ・ 特に普通教育と特別教育で研修が伝統的に分離されてきた所では、教員研修は教員の役割見直しの機会として必要かもしれません。
- ・ 教員研修の取組は、体系的な方法で持続的計画的に実施する必要があります。

実効性指標

.....
実践にかんする参考資料での議論は、排除しなくなりつつある教育制度においては次のようになっているとまとめています。

4. 1 学校や他の学習センターは、地域社会のすべての学習者の出席、参加、成績を促進する戦略をもっています。
4. 2 学校や他の学習センターは、疎外、排除や成績不振の学習者の支援を行っています。
4. 3 教育実習生は学習者の多様性に対応するための準備教育を受けています。
4. 4 教員には排除しない実践についての職能成長を継続する機会があります。



指針 2

インクルーシブ
排除しない学校の発展のために

すべての学習者へ届くために：

排除しない教育を支えるためのリソースパック



はじめに

この章「排除しない学校の発展のために」は、排除しない教育制度の発展を支援するためにデザインされた一連の資源の中の部分です。この内容は国際的な経験や研究からのエビデンスに基づいています。（教員や授業のための示唆をもう少し詳しく呼びかけている指針3「排除しない学級を創る」があります。）

この指針の目的は、すべての生徒たちが歓迎され、彼らの学習が支援されていると感じるようにするために学校を振り返り、発展させながら校長やシニアの同僚を支援するためのものです。そのため、ここでは排除しない学校の発展に向けた組織の変革やリーダーシップの役割に焦点を当てています。

排除しない教育

学校を前進させるためには、関係するすべての人びとが排除しない教育とは何を意味するのかについて共通理解をもつことが重要です。この指針の資料は次の重要な項目を含む定義に基づいています。

・**排除しないことは一つの過程です。**これは生徒の多様性に応える良い方法を見つけるための終わりのない探求として見ることに由来します。それは、差異とどのように生活するかを学ぶことと、差異からどのように学ぶかということです。このようにして、差異というものを子どもと大人間の学習を促す刺激としてより積極的に受けとめます。

・**排除しないことは障壁を特定し、除去することとつながっています。**ここでいう障壁とはさまざまなかたちをとります。そのなかのいくつかは、学校が組織されている方法、教え方や子どもの成長の評価の仕方と関係しています。したがって、政策や実践の改善を計画するためにはこれらの要因に関する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種類のエビデンスを用いて、創造性と問題解決を刺激することも含まれます。

・**排除しないことすべての生徒たちの出席、参加そして成績に関することです。**ここで「出席」とは、子どもたちが教育を受ける場所に確実に、時間どおりに学校に通うことをさします。「参加」とは、登校している学習者間の経験の質と関係しています。「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、除外、または成績不振のリスクのある学習集団に特に重点を置いていません。**これは統計的にリスクの高い集団に慎重に注目し、必要な場合には教育制度内での出席、参加、成績を確実にするための措置の道義的責任を示すものです。

世界のさまざまな場所での経験を踏まえると、学校内のこれらの要素について十分に調整された議論がなされれば、排除しない原則がより広く理解されるようになります。可能な限り、この議論はすべての利害関係者が係るようにすべきです。

エビデンスの利用

この指針で推奨されているアプローチは、どの側面を発展させる必要があるかを判断するために、エビデンスを使って学校内の状況を確認することです。どのようなエビデンスを収集するかは、排除しないことの定義から始まります。先の提案に沿って収集されたエビデンスはすべての生徒の「出席、参加および成績」に関連している必要があり、「疎外、除外または成績不振」とみなされる学習者集団に重点が置かれています。

研究によると、そのようなアプローチが問題解決を促進し、支援する協働の文化が存在する状況があれば成功する可能性が高いことが分かります。一部の学習者が経験する教育への障壁に対処するためエビデンスを用いて、特定の状況で人々が協力して作業することが必要なのです。これらのすべてが、少なくとも教室レベルではなく、学校のあらゆるレベルで効果的なリーダーシップを必要としています。したがって、シニアスタッフの中心的な役割はすべての教員たちが自分の実践を向上させることを奨励し、支援することにあります。

排除しないことについての指標

学校を振り返る際には、排除しないことについて八つの指標に注目します。国際的な研究が示唆しているこれらの学校要素は排除しない方向への動きと関連しています。指標は次のとおりです。

1. 誰もが歓迎されるように作られている。
2. 生徒は等しく評価されていること。
3. すべての生徒に高い期待をもつこと。
4. スタッフと生徒たちはお互いを尊敬すること。
5. スタッフと家族の間にパートナーシップ関係ができていないこと。
6. 学校にはすべての生徒たちがアクセスできること。
7. シニアスタッフはすべての生徒たちが授業に参加し、学習できるよう教員を支援すること。
8. 学校はすべての生徒の出席、参加、成績をモニターすること。

これらの指標は学校を振り返るための枠組みとして使用できます。これらは理想型とみなされるべきものです。つまり、これらは理論上、進歩の対象領域を正確に指し示すために現状と対比可能であはっても、実際には到達不能なのです。

学校を振り返る

学校を振り返るために、各指標について一連の質問がなされるようになっていきます。これらは必要とされるエビデンスの種類を示しています。特定の指標に関わる現状について、情報に基づく判断を下すためにエビデンスのいくつかは統計の形になります。しかし、様々な種類の定性的エビデンスも学校共同体のメンバー（生徒、保護者、スタッフ）の意見として特に不可欠です。振り返りに必要な各指標に関する質問は次のとおりです。

1. 誰もが歓迎されていると感じていますか

- ・生徒、保護者、訪問者は来校時に歓迎されるようになっていきますか。
- ・アクセス可能な学校の情報が利用可能になっていきますか。

2. 生徒たちは等しく評価されていますか

- ・すべての生徒たちの作品が学校や教室の周りに展示されていますか。

・すべての生徒たちがすべての学校活動に参加するよう奨励されていますか。

3. すべての生徒たちに高い期待が寄せられていますか

・すべての生徒たちはその学習可能性に期待が寄せられていると感じているでしょうか。
・すべての生徒たちの成果は賞賛されていますか。

4. スタッフと生徒たちは互いに尊敬しあっていますか

・スタッフと生徒たちの間に暖かく友好的な関係がありますか。
・異なる文化的伝統や宗教的信念に敬意が表されていますか。

5. スタッフと家族の間にパートナーシップの関係がありますか

・家庭と学校との間に効果的な意思疎通がなされていますか。
・保護者たちは自分たちの子どもの学習支援に関わっていると感じていますか。

6. 学校はすべての生徒たちがアクセス可能になっていますか。

・授業への参加と学習の潜在的障壁を克服する努力がなされていますか。
・障害のある生徒や大人も建物のすべての部分にアクセスできますか。
・異なる言語を話す生徒が授業に参加するための手助けを受けていますか。

7. すべての生徒たちが参加し、学ぶことができるように、シニアスタッフは教員を支援していますか

・教授法の改善を中心とした定期的な研修会がありますか。
・シニアスタッフは授業参観を行い、改善のための提案をしていますか。
・教員たちはお互いの実践を観察する機会を持っていますか。

8. 学校はすべての生徒たちの出席、参加そして成績をモニターしていますか

・学校や授業での生徒の出席状況を確認する制度がありますか。
・生徒は学校の構成員であると感じる方法について意見を述べる機会を与えられていますか。
・すべての生徒たちの進歩と成果はモニターされていますか。

指針の残りの部分は、8つの排除しないことの指標それぞれに関連する一連のワークショップ資料で構成されています。これらの資料は個人で読むことができますが、学校の指導者に、同僚と協力して既存の取り組みを振り返り、その学校の前進を励ますという考えでできています。