

インクルージョンのための指針： インクルーシブな価値に基づく学校づくりガイド

トニー・ブース & メル・エンスコー

第4版

Copyright © Tony Booth 2016

本和訳版はトニー・ブース氏の許可を得て、
東京大学バリアフリー教育開発研究センターが日本国内で発行しています。

インクルージョンの指針：インクルーシブな価値に基づく学校づくりガイド

トニー・ブース メル・エンスコー

第3版・第4版：トニー・ブース氏により大幅改編

2000年3月第1版発行

2002年9月第2版発行

2011年5月第3版発行

2016年1月第4版発行

2017年4月第2刷発行

発行：Index for Inclusion Network (IfIN)

3 Norwich Street, Cambridge, CB2 1ND.

Tel: (イギリス) 07813 974694

email: tonybooth46@gmail.com

著作権表示：Index for Inclusion Network

インクルーシブな教育づくりに資する教育的利用に限り、コピーの配布を認めます。その他の一切の著作権は標記の者に帰属します。

著作者：トニー・ブース (2016)

第4版装丁：ジャーニー・ブライトマン

印刷・製本：フラー・ダヴィーズ

本書の記録はイギリスの国立図書館の目録に記載されています。

ISBN 978-0-9935122-0-9

インクルージョンのための指針ネットワーク"Index for Inclusion Network"は、世界中の「インクルージョンの指針」に関する活動や、インクルーシブな価値を行動に移すことを目指すその他の活動を推進するために、2012年に設立されました。

目次	
謝辞	5
第4版発行の経緯	9
はじめましょう	11
第1部 本書の概要	13
第2部 あなたの学校をより良くしていくための革新的アプローチ	28
インクルーシブな価値に基づく学校づくり	29
インクルージョンを明確化する	30
価値の枠組みを開発する	33
教育の原則を付け加える	47
責務に耳を傾ける	48
カリキュラムに注意を向ける	49
連携を形成する	56
障壁、資源、支援	60
見直しを促す本教材	66
第3部 行動するために本指針を活用する	75
インクルーシブな価値に基づく改善への道	75
第1局面：始める	77
第2局面：共に模索する	91
第3局面：計画を作成する	98
第4局面：行動する	98
第5局面：改善を見直す	100
第4部 指標と設問	102
観点A：インクルーシブな文化をつくる	103
A1：コミュニティを築く	104
A2：インクルーシブな価値を確立する	125
観点B：インクルーシブな方針を生み出す	145
B1：みんなのための学校をつくる	146
B2：多様性を支える支援を組織する	171
観点C：インクルーシブな実践を展開する	189
C1：みんなのためのカリキュラムを構築する	190
C2：学習を編成する	249
第5部 枠組みとアンケートを企画する	275
計画の枠組み	276
アンケート1：指標	277
アンケート2：私の子どもの学校	281
アンケート3：私の学校（児童・青少年用）	284
アンケート4：私の学校・園（幼児用）	287

謝辞

本書の骨子は、ここ10年間のたくさんの人たちとの対話の中で生まれました。その中でも特筆すべき人たちが何人かいます。ジュディス・カーターからの激励やコメントは支えとなりました。ノーフォーク地区の委員会との調整における温かい専門的助言や、本指針を学校精査の枠組みに対応させるための彼女の尽力にはとりわけ助けられました。スー・バッキンガムは、私が最初は抵抗を感じながら最終的に納得した、地球の権利について紹介してくださいました。トランジション・ケンブリッジのメンバー、アンナ・マックイヴォール、マーク・スキッパー、ミリアム・トマコットとマーガレット・パーカーは貴重な時間と専門的な助言を提供してくださいました。カンタベリー・クライストチャーチ大学からは、ステイブン・スコッフハムさん、ギル・ホープさん、ジル・マシューズさん、ジョナサン・バーンズさんが、カリキュラムに関わる記述が理論に基づいており且つ実用的だという自信をくださいました。アンドレアズ・ヒンズさんとバーバラ・ブロカンプさんはドイツで、カリ・ネスさんはノルウェーで長いこと本指針に携わってきた立場から意見をくださいました。カリ・ネスさんは特にカリキュラムの内容についての問いを立てるための教授学におけるヨーロッパの伝統について、バーバラさんは本指針を活用する過程や、「過程を共にする仲間」によって過程を支えていく方法に関する洞察力の鋭いアイデアを通じて、多大な貢献をしてくくださいました。スーザン・ハートさんは、私がやろうとしていることは重要なのだという示唆と承認をくださいました。エム・ウィリアムズさんはジェンダーの二元論について考え直すうえで役に立つ示唆を提供してくださいました。ジャニー・ブライトマンさん、メアリー・ヤングさん、ジェーン・カーペンターさん、アリソン・ピーコックさん、ピーター・ポープさん、ハナ・ブースさん、ケイティー・ブースさん、ベン・グレーグさん、アストリッド・グレヴェンさん、マーク・アントポルスキーさん、ニジュール・ピックフォードさん、パット・ヤーカーさんも、非常に役立つコメントをくださいました。写真を提供してくださった以下の学校への感謝も欠かせません：バーストン&ティヴェットショール、ケイスタージュニア、デイス中等教育学校、エドワード・ウォーレッジ、ハノーバー小及び保育所、ヘムスバイ小、ヘムスバイ中等教育学校、ハイゲイトこども園、ホロウェイ、パークサイド、ロイドンジュニア、ロックスハム校、そしてオリーブの木トム&クレアメイン。スチュワート・バードさんには大人や子どもが作業や遊びにいそしんでいる、ハナ・バーンズさんにはティレルズウッド（クラブ）の活動を写した魅力的な写真を提供いただきました。原本47ページのキャンドコダンスカンパニーを提供くださったキャンドコダンスカンパニーにもお礼申し上げます。ジル・イーストランドさんは第1部で愛らしいシダと花を描いてくださいました。デニス・ノウエルデンは印刷に適した編集をタイミング良くこなしてください、ジャニー・ブライトマンは彼女の多彩な技能の一つを活かして本版に適したデザインの編集をしてくくださいました。スペイン語翻訳版の表紙のデザインの採用に同意してくださった以下のスペインの同士にも感謝いたします：ジェラルド・エチエイター、セシラ・シモン、マルタ・サンドヴァル、ヨランダ・ムノーズ

ノーフォーク地区指針実験プロジェクトに関わる学校

こども園および保育園：クローバーヒル。

こども園：コルマン、コステシー、ロッジ・レーン、レクリエーションロード。

小学校：ケイスター、エドワード・ウォーレッジ、リングウッド、セイントマイケルズ、ロートン。

初等教育学校：ビッグノールドビショップス、ブルーベル、コーストン、コールバイ・リッチングハム・フェアステッド、ハップトン、ハートシーズ、ロイドン、スポール、タコルネストン、テリングトン、セイントジョン、ティルニー・セイントローレンス、ウォルポールハイウェイ、ホワイトフライアーズ、ウィックルウッド。

中等教育学校：ブロードランド中、ダウンハムマーケット中、ヘウエット総合、ホバート中、キングエドワード7世中、スプリングウッド中。

特別（支援）学校：チャーチルパーク、サイドストランド。

【監訳者凡例】

1. 本書は、"Index for Inclusion"の第4版を、著作者の許可を得て全訳したものです。
2. 本書は、実践に役立てることを念頭に作成されていることから、訳出に当たっては、研究領域における定訳を採用するよりも、原本の内容を損なわない程度の意識を採用することによって、実践現場にも伝わりやすいものを目指しました。
3. 分かりにくい用語等には監訳者注を付記しましたが、原本の注と区別するために、監訳者注は[]で囲んでいます。
4. イギリスの学校区分は6段階に分けられており、日本の学校区分では表すことが困難であるため、便宜上、以下のように訳出しました。
就学前教育を専門とする第1段階の教育機関である nursery school：保育園
初等教育の前期段階（第2段階）の教育機関（多くは4歳からの就学前教育を含む）である infant school：幼児学校
初等教育の後期段階（第3段階）（7歳～11歳）を扱う教育機関である junior school：小学校
5歳～11歳までの初等教育全般を扱う教育機関である primary school：初等教育学校
義務教育の中等教育（第4・第5段階）を扱う教育機関である comprehensive high school：総合中等学校
5. 本書はイギリスの学校教育制度を念頭に解説されていることから、日本の学校教育制度には適合しない内容が含まれています。イギリスと日本の学校制度の違いについて、簡単に下記に示します。

【イギリスの学校区分】

日本でいえば幼稚園から高校レベルまでが、6段階に分けて説明されます。はじめの段階は就学前教育のレベルで、保育園・幼稚園に当たります。イギリスでは5歳～16歳までが義務教育となっており、義務教育は5歳～7歳、7歳～11歳、11～14歳、14歳～16歳の4段階に分けて説明されます。16歳以降は、多くが大学進学や就職の準備のために18歳まで準備コースを受講します。これが6段階目の学校になります。

ただし、学校の種類は様々で、例えばほとんどの公立の初等教育前期（5歳～7歳）を担う学校には4歳～5歳の子どもが入学できる就学前コースが設置されています。また、5歳～11歳までの初等教育すべてを担う学校もあれば、初等教育の第1段階と第2段階で分かれている学校もあります。中等教育の第1段階と第2段階は公立の場合総合中等教育学校という形でまとまっていることが多く、16歳以降の第6段階の学校（高校）を併設している学校もあります。その他、州によっては、これとは異なる区分けによる段階を扱う学校も多く存在しており、私立の学校は全く異なる呼び名で段階が設置されています。

その上に第 6 段階の学校があり、大学進学の前備校のような役割を果たす進学校から、より専門技術に特化した訓練校までを含み、日本の高校生の年齢の生徒たちが通っています。

主な学校種

保育園 (nursery schools) : イギリスにおいておおよそ 2 歳から 5 歳の子どもが通園しており、就学前教育を目的としています。

幼児学校 (infant school) : イギリスにおいて 4 歳から 7 歳の子どもが通園する初等教育の一部です。そのうち 4 歳から 5 歳は就学前教育であり、5 歳からは初等教育の扱いになります。

小学校 (junior school) : イギリスにおいて 7 歳から 11 歳までの子どもが学ぶ初等教育の第 2 段階に位置する学校です。

初等教育学校 (primary school) : イギリスにおいて 5 歳から 11 歳までの子どもが通学する初等教育を担う学校です。

総合中等学校 (comprehensive high school) : 通常 11 歳~16 歳までが通う中等教育の前期段階を担う学校で、義務教育の最終段階です。

学校評価制度

イギリスの学校は全国統一の基準にしたがって、学力テストの結果・学校の自己評価および教育監査局による外部監査の結果が公表され評価されています。本書にも学校監査への対処に関する記述がありますが、日本の学校評価と異なり、学校運営体制なども含めて評価されるイギリスの学校が念頭に置かれています。

通学区域

イギリスの多くの学校が学校選択制を取り入れています。本書において、学校が対象とする地域が変化するというような記述があるのは、選択制によって異なる地域の子どもが就学するためです。

カリキュラム

イギリスにも学習指導要領に相当するカリキュラムがあります。しかし、年間授業時数や検定教科書というように多くの縛りがある日本に比べると、イギリスは授業のやり方や教科書の選定など、多くが教員の裁量に任されています。

学校運営制度

予算権限や人事権限等を教育委員会が握っている日本と異なり、イギリスの学校には直接予算が配分され、採用や運営を任されています。その運営の主体となるのが、校長と学校理事会です。学校理事会は、日本の PTA や学校評議会とは異なり、保護者代表、地方教育委員会代表、地域住民代表、管理職などの関係者が参画し、学校運営に関する重要事項を決定します。

本書では日本の学校現場でも使える教材とするために、学校理事を学校評議員、学校理事会を学校評議会と訳出しましたが、当訳語は原本で指し示している対象と質的に異なることをご了承ください。

第4版発行の経緯

第1版は、「学校での学習と参加をつくる」という副題で2000年に出版されました。初代のインデックスチームはメル・エンスコーとマーク・ヴォーガンによって設立されました。第1版では、インクルージョンと、地域の総合的就学前教育機関及び初等・中等教育システムの改善とをつなげる役割をトニー・ブースと彼の同僚であるオープン大学のパトリシア・ポッツとウィル・スワンが、学校改善の部分をメル・エンスコーが中心的に担いました。

政府は第1版のコピーをイングランドのすべての初等・中等教育学校と特別（支援）学校及び地方教育委員会に配布しました。概ね類似した内容で第2版が2002年に出版され、ウェールズ協会（the Welsh Assembly）によってウェールズ内のすべての学校に、ウェルシュ語もしくは英語で配布されました。

2004年と2006年には、就学前機・保育のための指針が作られました⁽¹⁾。この改訂では、指針を乳幼児にまで拡大したのに加え、子ども・大人の幸せと健康の大切さと共に、遊びの重要性が強調されました。

本書はイングランドの学校に向けて出版されたものですが、イングランドに特価しているわけではなく、世界中の同僚との数え切れないほどの対話が反映されています。本書では教育改善を、学力達成のみに注目するのではなく、教えることや学ぶことや人々の関わり合いに注意して見ていこうとしています。本書の改善アプローチは多くの国で有効であり、おおよそ50カ国で既に翻訳され活用されています。ユネスコが支援する国際チームでは、南の経済的に厳しい地域の国々にも有用なバージョンをどう作ればいいのか検討しました⁽²⁾。

私は2011年に出版した第3版で抜本的改編を行い、国連生物多様性の10年（2011～2020）に対応させました。この改編に当たっては、ここ10年間のイングランド⁽³⁾や他の国々での経験を踏まえました。まず、「私たちはいかにして共生できるのか？」という問いに答えるために、インクルーシブな価値の枠組みを導入しました。また、環境持続可能性、国内やグローバルな市民性、非暴力、民主的教育、健康増進の考え方を一貫して取り入れました。教育における義務として、地域や地球規模での非暴力の関係の義務と共に、環境問題についても取り入れました。より良く共生していくために私たちは何を知る必要があるか？という問いに対して21世紀の一つの答えを表したことによって、教育内容についての対話を促進しました。そのことは本指針が、学校のあらゆる観点からのインクルーシブな価値を示唆するという声に前回よりもより誠実に応えることにつながったと思います。

第4版では微修正を行いました。インクルーシブな価値に基づく学校づくりガイドという副題を新しく付けました。この副題によって、本指針が、大人と子どもそしてあらゆる場面を想定した学校発展・改善そのものだという事を明確に示すことができたと思っています。またそれは、インクルージョンは「特別な教育的ニーズがある」とされる特定の子どもたちだけの問題だという広く蔓延してしまった見方に対し、一石を投じていくうえで役立つはずです。本書で用いている「価値に根ざした」学校づくりは、長きにわたってイングランドやその他の国々で広く信じられてきた「成果に根ざした」学校づくりの方法と対比させています。そうすることで、広い意味での成果の流れの持続可能性が高まることを目指しています。

今回、価値は上下関係のない形で三つの観点で表しています。私は、価値を行動へと結びつけていく探求の過程のことを、「価値の知」と名付けました。また、インクルーシブ

な価値を、排他的な価値と対比させました。多くの仲間が、この後者の価値が自らの学校に反映されていると考えています。改善のための作業は、インクルーシブな価値を行動へ移し、排他的な価値と行動を切り離すことです。価値に根ざしたアプローチが、学校監査に備え、対応するうえでどのように役立つかについての見通しも提供しました。本指針は、イングランドとその他の国々での活用例やさらなる資料やフィードバックの機会を提供している下記のホームページ（注：現在はアクセスできません）によって支えられています。
<http://indexforinclusion.org>

トニー・ブース 2016年1月

はじめましょう

本書は、あなたの学校をより良くするための総合的なガイドです。

ドイツの仲間は最も画期的な形で、本書の活用に関心を持った人々を経験から巻き込んでいきました。本指針を学校全体の改革に最初から活用している学校もありますが、たいていはそうではありません。小さな変革であっても、指針を活用している同僚の働きが効果を他の同僚が認めてくるにつれて、学校全体の関心へとつなげることが可能です。はじめるに当たっての下記の励ましは、ドイツで用いられたヒントの一覧から援用して作成したものです⁽⁴⁾。9番目のポイントは、同様に柔軟に活動してきたオーストラリアのクイーンズランド州の仲間⁽⁵⁾と、イギリスのノーフォーク地区でプレッシャーの中で取り組んだ経験からきています。本指針を使い始めるに当たってのさらなるアイデアは第3部を参照してください。

1. とにかく始めましょう：どこから始めてもいいのです。たった一つの興味のある問題を見つけて共有するだけでも、何もしないよりずっとましです。
2. 活動の概要が分かる記録をメモやカメラに残しましょう。
3. 似たような考えを持つ仲間を巻き込みましょう。
4. もしあなたが年配ではない場合、年配の人を巻き込みましょう。
5. あなたが普段気にとめることのない若い人たちに声を掛け、環境づくりでの優先すべき点について相談しましょう。
6. あなたの手の届く範囲で可能な小さな変革から始めましょう。
7. あなたの学校で現在率先してやっていることの一覧を作ってみましょう。本指針がそれらをどのようにつなげてくれるのでしょうか。
8. 本指針の第2部の価値の枠組みを読んでみてください。あなたの価値を行動により身近に反映するためには、学校のどの活動を変えればいいのでしょうか。
9. あなたや他の皆が望んでいるもしくは試みている変革を実現しましょう。もしかするとそれは既にあなたの改善計画の中にあることかもしれません。最も関連深い指標を見つけてください。そしてそれを使ってあなたの計画をもう一度修正してください。
10. もしあなたが一人で取り組んでいるなら、あなたを支えてくれる誰か指針を既に活用したことがある人を探しましょう。

(1) Booth, T., Ainscow, M. and Kingston, D. (2004, 2006) *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*, Bristol, CSIE.

(2) Booth, T. and Black-Hawkins, K., (2001, 2005). *Developing learning and participation in countries of the South; the role of an Index for inclusion*, Paris, Unesco.

(3) Rustemier, S. and Booth, T., (2005). *Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAs in England*, Bristol, CSIE.

(4) Barbara Brokamp, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, *Practical Hints*.

(5) Suzanne Carrington and Robin Robinson, personal communication

第1部 本書の概要

本指針を用いて活動することによって、学校の課題を全く別の視点から検討することができ、学校づくりの計画が活性化されてきました。私はこの活動が好きですし、今後も続けていきたいです…

(ジューン・スーウェル、ジョージホワイト小学校)

この指針のおかげで私たちの初等教育学校とキャスター小学校とキャスター中等学校が協力するようになりました。児童は特に自分より年上の生徒たちと活動することを楽しんでいます。…彼らは私たちの学校の代表となることと共に、新たな学校協議会の一員となることを誇りに思っています。教職員にとっても児童にとっても、最高の経験です。

(エドワード・サヴェージ、ヘムスバイ初等学校)

この指針は、みんなが学校コミュニティにどのように関わっていけるのかという見方の枠組みを提供してくれました。そして構造を示すことによって、どのように学校より良くできるのかについての見方や意見を感化してくれました。参加やコミュニティの価値に注目することで、私たちがすべての人たちにとって最善の成果を出せるよう導いてくれました。

(ニック・サウスゲイト、コルマン幼児学校)

指針は、学校の価値を再検討するのに役立ちました。関係者が積極的に学校改善に関わる足がかりを提供してくれたのです。学校改善の旅路を進もうとしているすべての学校に、この指針をお勧めしたいです、私は本当に助けられました。

(ジェーン・ジューソン、キング・エドワード7世中等学校)

この指針によって、皆のために学校を良くしていこうということで、他の2校と協同関係ができました。私たちは指針を、やり甲斐のあるプロジェクトの際に、児童の声やコミュニティ参加を模索するのに用いました。協同で活動するやり方を模索し議論しているときの児童の熱意を見るのは最高の喜びでした。この協同関係は今後も続いていくと思います。

(コーラル・ブリンクロー、ケスター初等学校)

この指針はまるで批評的な友達のように、課題を別の視点から検討するヒントをくれる質問を投げかけ、その後改善へと誘導してくれるのです。

(エリー・ロバーツ、ハイゲート幼児学校)

本書の概要

あなたの学校の学校づくりに、指針がどのように役立ちますか？

インクルージョンのための指針：インクルーシブな価値に基づく学校づくりは、校庭・職員室・教室・周辺地域や環境といったあらゆる場面での見直しや発展を支援するための教材集です。発展に際して広く参加を促進し、インクルーシブな実施計画の実現を促します。

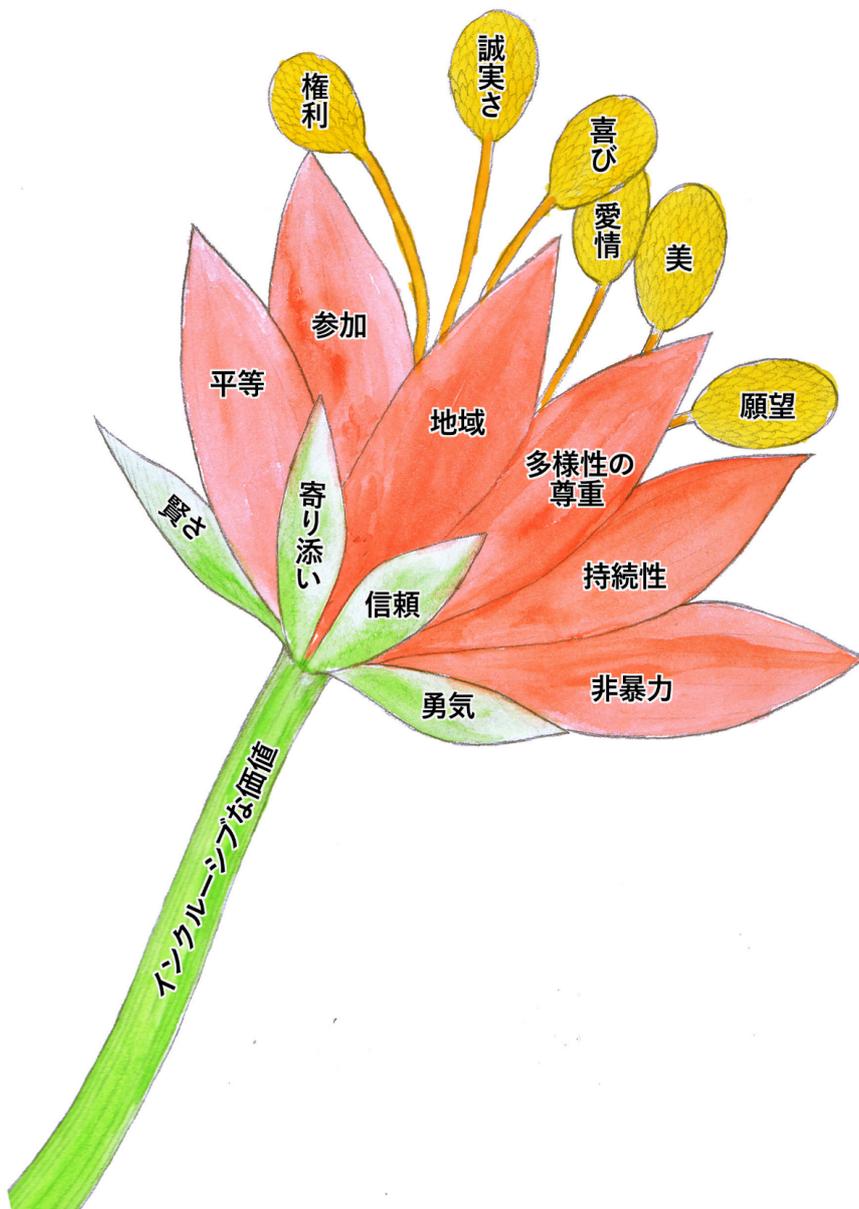


インクルージョンで最も重要なのは、インクルーシブな価値を行動につなげることです。インクルーシブな価値に根ざした発展には、共有された価値の枠組みをあらゆる場面や、その周辺で起こることに結びつけることも含みます。

インクルーシブな発展とは何か？

私たちは、自分たちの価値を反映していたときに、変化を発展や改善だと認識します。それがインクルーシブな価値に基づいている場合に、それはインクルーシブな発展・改善になります。

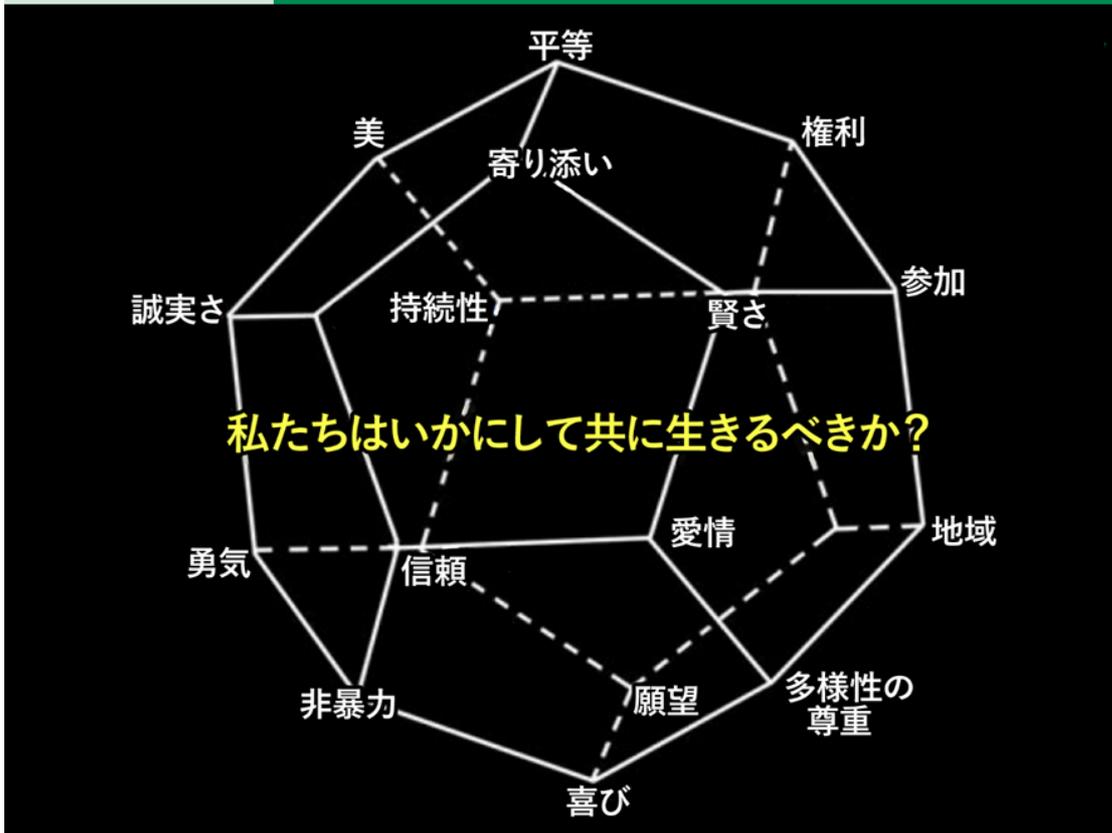
行動と価値がつながることではじめて、「正しいことをする」と言えます。行動と価値を関連付けることは、学校づくりにおいて最も実用的なステップです。価値というのは私たちを行動へと導いてくれる深く根ざした信念です。私たちは価値を、言葉からよりも行動から理解します。洗練された言葉は、私たちの深い信念と結びつけ、詳細な意味を与え、そしてそれに従って行動することによって、価値の旗印となります。



価値の枠組みや世界は、「私たちはいかにして共に生きるべきか？」という質問に答えてくれます。本指針の指標と設問は、その質問に教育の立場から答えようとしています。

図表1

インクルーシブな価値の枠組み



本指針の観点・セクション・指標

観点 A: インクルーシブな文化をつくる

A1: コミュニティを築く

- 1 みんなが歓迎されている。
- 2 教職員が協力している。
- 3 子どもたちがお互いに助け合っている。
- 4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。
- 5 教職員と保護者が協働している
- 6 教職員と学校評議員がうまく協働している。
- 7 学校が民主的市民性のモデルとなっている。
- 8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。
- 9 大人や子どもがジェンダー経験※の多様なあり方に敏感に対応している。

※[ジェンダー経験とは、生物学的な性別ではなく、社会や文化のなかで作られる性をめぐる自分らしさや、男らしさ・女らしさといった観念を指しています。]

- 10 学校と地域が相互に高め合っている。
- 11 教職員は子どもたちの家庭生活と学校で起きたことを結びつけている。

A2: インクルーシブな価値を確立する

- 1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。
- 2 学校はすべての人権の尊重を推進している。
- 3 学校は地球環境保全への尊重を奨励している。
- 4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。
- 5 すべての子どもたちに対して高い期待を持っている。
- 6 子どもたちは平等に大切にされている。
- 7 学校はあらゆる形の差別に反対している。
- 8 学校は、暴力を伴わない交流やけんかの解決を推進している。
- 9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。
- 10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。

観点 B: インクルーシブな方針を生み出す

B1: みんなのための学校をつくる

- 1 学校には参加型の改善プロセスが根付いている。
- 2 学校には、リーダーシップを育むインクルーシブなアプローチが根付いている。
- 3 人事や昇進は公平である。
- 4 教職員の専門性が周知され活用されている。
- 5 すべての新任の教職員が学校に溶け込めるように助けを得ている。
- 6 学校は、管轄地域のすべての子どもを受け入れようとしている。
- 7 学校に新しく入ってきたすべての子どもたちが学校に溶け込めるように助けを得ている。
- 8 教員団や授業のクラス・班は、すべての子どもたちの学習を助けるうえで公平に編成されている。
- 9 子どもたちは、異なる環境に移行するうえで、十分な準備ができている。

- 10 学校はすべての人にとって物理的にバリアフリーである。
- 11 校舎や敷地はすべての人々の参加を支えるよう築かれている。
- 12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。
- 13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

B2: 多様性を支える支援を組織する

- 1 あらゆる支援の形態が調整されている。
- 2 専門研修活動は、教職員が多様性を反映するうえで助けになっている。
- 3 母語が異なる子どもたちのための日本語プログラム[原本は英語プログラム]は、学校全体にとっての資源である。
- 4 学校は、公的保護下にある [施設等に保護されている] 子どもたちの継続的な教育を支援している。
- 5 学校は、「特別な教育的ニーズ」 [特別支援教育] に関わる方針がインクルージョンを支えるものであることを保障している。
- 6 生徒指導の方針が、学習の発展や教育課程の編成と結びついている。
- 7 指導的排除の圧力は減少している。
- 8 出席への障壁は少なくなっている。
- 9 いじめは最小限にとどめられている。

観点 C：インクルーシブな実践を展開する

C1: みんなのためのカリキュラムを構築する

- 1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。
- 2 子どもたちは水の重要性について調査している。
- 3 子どもたちは衣服や身体装飾について勉強している。
- 4 子どもたちは住居や居住環境について明らかにしている。
- 5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。
- 6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。
- 7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。
- 8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。
- 9 子どもたちはエネルギー源について調査している。
- 10 子どもたちはコミュニケーションや通信技術について学んでいる。
- 11 子どもたちは、文学や芸術、音楽に取り組むとともに、創作活動をしている。
- 12 子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。
- 13 子どもたちが倫理や権力・政府について学んでいる。

C2: 学習を編成する

- 1 学習活動は、すべての子どもたちを視野に入れて企画されている。
- 2 学習活動は、すべての子どもたちの参加を促進している。
- 3 子どもたちは、自信を持って批判的に思考することを推奨されている。
- 4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる。
- 5 子どもたちはお互いに学び合っている。
- 6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

- 7 評価はすべての子どもたちの達成を促進している。
- 8 規律は、相互の尊敬に基づいている。
- 9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。
- 10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。
- 11 支援員はすべての子どもたちの学習や参加を支援している。
- 12 子どもたち一人一人の学習に役立つように宿題が用意されている。
- 13 授業外の活動にすべての子どもが関わっている。
- 14 学校の地域の資源が認知され活用されている。

それぞれの指標あるいは発展に向けた抱負は、その意義と結びつき、発展のためのアイデアを提供する設問によって明らかにされています。

C2.3 子どもたちは、自信を持って批判的に思考することを推奨されている。

C2.4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる

各指標は、他の指標との関連性に関する提案から始まります。

- a) 教職員は、自信を持って批判的に指向するよう、お互いにサポートし合っているか？
- b) 人々が権力の違いや認知された地位を脇に置いてはじめて、最善の対話ができることが理解されていますか？
- c) 教職員は、他の考え方を尊重し評価することを実践していますか？
- d) 子どもや大人は、自らの考えを高圧的にならないようにはっきりと表現することを推奨されていますか？
- e) 人々が自分とは異なる考えを聞き、表現する練習になるよう、ディベートが推奨されていますか？
- f) 自国が戦争中の時あるいは自国や他国が災害に見舞われた時のような、地域や国内外の重大な出来事について、子どもたちが考えや感情を育み、表現することが奨励されていますか？
- g) 子どもたちは挑戦的な質問をすることを奨励されていますか？
- h) 議論において敵対する人たちは、意見を明らかにするうえで、また問題に対する一致した結論に到達するうえで、他の考え方が重要だということを認識していますか？
- i) 子どもたちは自らや他の人の議論の矛盾に気づく力を身につけていますか？
- j) 子どもや大人は、自分自身のものも含めて、議論の強みを検討する力を身につけていますか？
- k) 子どもたちは、ある主張や議論を真とするためにはそれを裏付ける根拠が必要であることを学んでいますか？
- l) 子どもたちは、議論を支えるための事例の使い方を学んでいますか？
- m) 子どもたちは、慎重に選択された事例によって、一般化の限界がどのように示せるのかを学んでいますか？
- n) 子どもたちは、人々が何か世の中の真実だと主張した際に、（例えばジェンダー間の差異に関して）、「どの範囲で…？」や「どのような条件下で…？」といった質問をする力を身につけていますか？
- o) 子どもたちは、文章が訴えかけようとしている読者を判断する方法を学んでいますか？
- p) 子どもたちは、人々がいかにして当然のこのように、たとえ間違っていることであっても、権威者の声が反映されていそうだという理由で、正しいと考えるかを学んでいますか？
- q) 子どもや大人は、考え方の違いの根底にある信念や価値観を認識していますか？
- r) 子どもや大人は、弁論における流暢さを高めるうえで助けを得られていますか？
- s) 子どもたちは、特定の考え方や行動をするよう圧力をかけられていることを学んでいますか？
- t) 子どもたちは、自分たちが主張する意見の理由について考えていますか？
- u) 対話に参加しているすべての人々は、自己肯定感を保持するうえで支援を得られていますか？
- v) 人々は、議論において勝ったと感じた際に、勝ち誇ったような態度を見せないようにしていますか？

- w) 子どもや大人の先輩は、他の人たちが考えを共有してくれるように支援していますか？
x) 話すのが苦手な人たちも参加してくれるように特に注意が払われていますか？

- aa) _____
ab) _____
ac) _____

この空欄は、みなさんが独自の質問を書き加えられることを意味しています。投げかける質問に制限はありません。

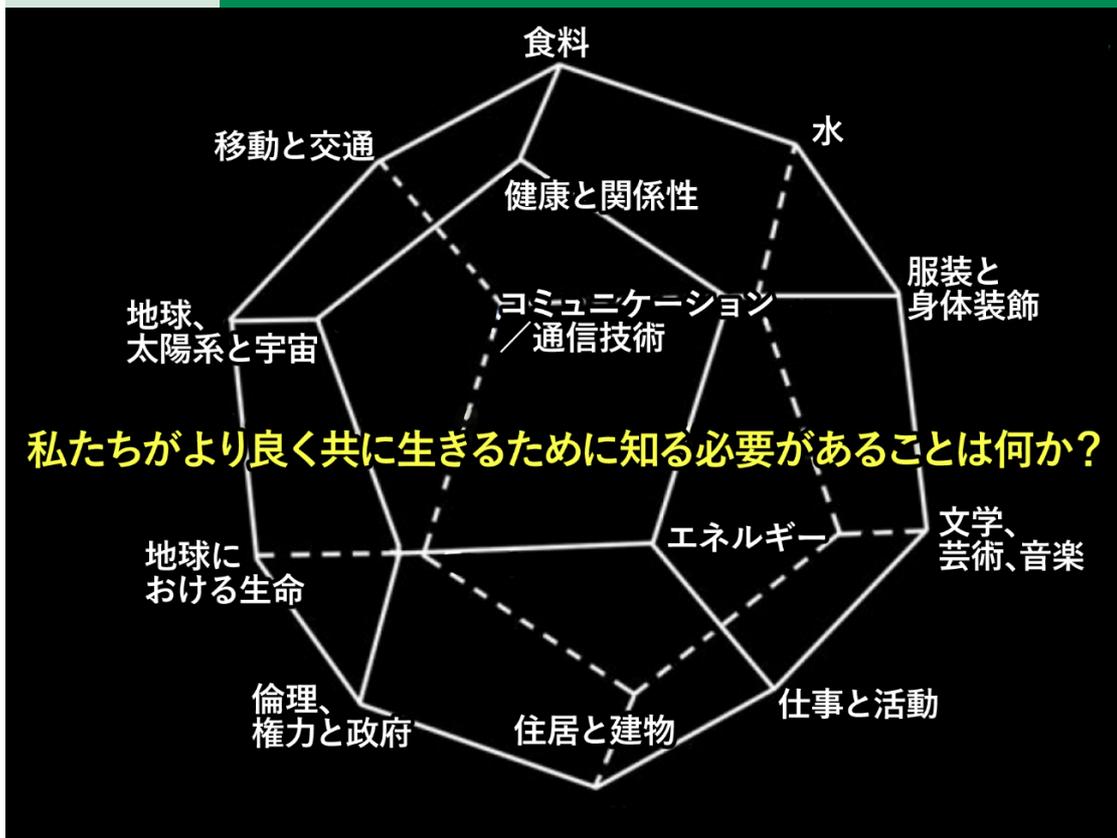
カリキュラム編成への支援

本指針のセクション C1 は、指導・学習活動を 13 項目に分類する新たな方法を示しています。これは、従来の教科への追加や組み替えを、21 世紀のカリキュラムとして提示しているものです。学校がカリキュラムを拡張するためにこれを活用することによって、カリキュラムがより子どもたちや若者たちとその家族の経験と結びついたものになるのです。そしてこれは、この指針の中で提唱されている価値、原則、責務から生まれたものでもあります。

セクション C1 は、世界のどの地域でも意味が通じるように、国際的で相互に接続したカリキュラムを意図しています。学校の内外で、人生を通して使える「みんなのための知識の分割法」なのです。そしてこれは、「私たちがより良く共に生きるために知る必要があることは何か？」という質問への一つの答えを提供してくれます。

図表 2

21 世紀のカリキュラムにおける教科



インクルーシブな価値に基づく発展は、学校の発展に資するすべての原則的アプローチを結びつける…

学校は、この指針とも価値を共有する、その発展を促進する多くの活動に関わっています。この指針は、そのような複数の活動を単一のアプローチに結びつけるうえで役立ちます。1本の木が、たくさんの根から力を得るように。



したがって、明らかに異なるたくさんの取り組みに関わる代わりに、価値に基づく発展に向けた単一のアプローチとしてつなげることが可能になります。このやり方なら、複数の取り組みは相互に支え合い、労力を抑えつつ、みなさんの状況に応じた発展をより大きな力で主導していくことが可能になります。私たちはこのアプローチを、「インクルーシブ教育づくり」と呼んでいます。つながりさえはっきりされているなら、呼び方はインクルーシブでもデモクラティック（民主的）でもサステイナブル（持続可能）でも何でもかまわないのです。これは、私たちが重要だと考えているインクルーシブな価値を行動につなげる試みであり、この作業をどう名付けるかやみなさんを支援するうえでこの指針が必須だということではないのです（とはいえ私たちはこの指針は相当にみなさんの役に立つと考えています）。

本指針をどう利用するか？

この指針の使用はどこからでも始められます。価値を行動につなげることに注目した際に生じる実践の変化に用いることも、みなさんが既に特に関心を持っていたり、監査で取り組む必要が生じたりした一つの指標とその設問群の改善が示唆することを検討するのも、対話を促すために一つの設問に注目するのも、カリキュラムのあり方を見直すことに関心を抱いても、あるいは一つの学校における別々の複数の取り組みを意味づける手段としても使えるでしょう。

本指針は、教職員、子どもたち、家庭と評議員の、見直しや改善に向けた活動への広い参加を奨励します。多くの人たちを巻き込むことそのものが、インクルーシブな発展の一部でもあります。これは、共同する人々の中で、膨大な知識や行動へのエネルギーを引き出すのに役立ちます。

ただどこからでも始められるとはいっても、本指針は、学校づくり計画を作成し実行する中での日常の計画や改善プロセスを助けるうえで、またそれらと統合していくうえで用いられた時に最も力を発揮します。

本指針は、状況の構造改善の観点から、三つの観点到に分けられます。

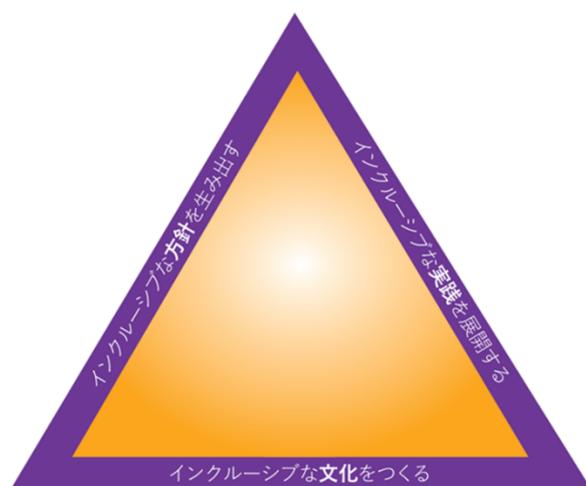
文化は、関係性や深く根付いている価値観や信念を表します。文化を変えることは、改善を持続するうえで不可欠です。

方針は、学校がどのように運営されどのように変わろうと計画しているのかに関わります。実践は何が学ばれ教えられているのか、どのように学ばれ教えられているのかについて扱います。

各観点は二つのセクションに分けられます。ある領域での変化が、他の領域で必要な変化によって補完されるように、観点とセクションは計画の枠組みを形成します。

図表3

改善における指針の観点



図表4

計画の枠組み

観点A：

インクルーシブな文化をつくる

A1：コミュニティを築く

A2：インクルーシブな価値を確立する

観点B：

インクルーシブな方針を生み出す

B1：みんなのための学校をつくる

B2：多様性を支える支援を組織する

観点C：

インクルーシブな実践を展開する

C1：みんなのための

カリキュラムを構築する

C2：学習を編成する

本指針が、外部からのプレッシャーに応えるうえで、いかに助けになるか？

すべての学校は、監査や学力テスト、政府の政策や指示といった外圧にさらされています。本指針は、みなさんの学校の価値を損なうことなく、そのような要求に応える助けとなり得るものです。

監査への対処

私たちは本指針の指標を、Ofsted（教育監査局という学校監査を担うイギリス政府の組織）の監査枠組み上に位置づけ、本指標が、監査で取り扱われているすべてのことを、発展に向けての一連のアプローチとしていかに提示しているかを表しました。その最新の資料については、私たちのホームページ <http://indexforinclusion.org> を参照してください。本書が提供している参加型の自己評価は、監査枠組みで求められている自己反省となる活動の確実な根拠になり得ます。監査後には、本書は Ofsted の報告の提言を受けた迅速な行動のためのアイデアを提供することができます。それは特に、良くない報告の後で元気がない時に有用です。ある校長先生が述べたように、「この指針は Ofsted を明示化し焦点化してくれる」のです。

数値と付き合う

テストや試験の成績の学校間や校内の過去との比較は、監査後に受ける学校評価を決定する最も重視されてきました。それは、たとえ比較している数が小さかったり、学校区域の町の出入りによって対象となる集団が変化していたりして、統計的に疑問がある場合であってもそのようなのです。

教職員評価を再検討する

共同的な関係性がある所では、能力評価、つまり教職員がどのように働き支援されているかという定期的な総括は、教職員が相互の仕事から培ってきた日常の詳細な知識に基づ

いてなされ、新しい情報や作業を投げ出すようなことは滅多にないはずですが、そうでない場合には、彼らが理解に苦しむような、そして彼らが心底から願っている子どもたちの幸せや成長を反映していない目標が課されることがあるかもしれません。関係者会議の成功と結びついた業績評価による給与体系は、決定が不公平に思われた時には、教職員の関係をむしばみかねません。本書のアプローチは、職員評価の方針が学校の価値観と矛盾しないことを保障するうえで役立ちます。

改善計画を作成する

改善計画は、教職員や子どもたちやその家族が参照できる、そしてみんなのやる気を上げるような、現実的に役立つ書類として書くことができます。学校改善を求める組織や教育委員会の求める基準に従って書く必要はありません。学校改善の優先順位を導くのに青少年や青年たちが関わる活動は、重要な指導・学習活動に統合することが可能です。本指針の研修に参加したウクライナの仲間がしたように、学校の大人たちや子どもたちがデザインした絵の計画書ができあがるかもしれません。

第2部 あなたの学校をより良くしていくための革新的アプローチ

あなたの学校をより良くしていくための革新的アプローチ

ここでは、学校づくりのためのある特徴的なアプローチを紹介します。最も重要なことは、私たちはインクルージョンを、インクルーシブな価値を行動に移すことと定義していることです。また、ここで提供する価値の枠組みは、教育における道義的・実践的対応の基礎となり、「いかにして共に生きるべきか」という問いへの応答となるものです。そして、一連のインクルーシブな教育の原則を提示します。21世紀のこれからのために、本書で示した価値や、原理、私たちの責務と関連づけながら、カリキュラムないしその知識の分類の仕方を概説していきます。このカリキュラムや知識の分類は、「私たちがより良く共に生きるために知る必要があることは何か」という問いに対する答えを与えてくれるものです。それは、インクルーシブの価値に導かれた発展と、現場でのインクルーシブ教育・学習とで繰り広げられている議論の長年のギャップを埋めることにつながります。

本指針に取り組むことによって、権利や民主的参加、環境持続可能性、地球市民〔一人一人自らが世界をよりよくする意識のこと〕、健康増進〔人々が自らの健康とその決定要因をコントロールし、改善することができるようにするプロセスのこと〕、非暴力、および反差別などと関連しながら、教育づくりにおける原則的な考えかたをどうやって共に身につけていけるかを紹介します。このような重なり合う課題が関連付けられ、一つのアプローチとして実践されることが、最善の実践の形であると私たちは考えています。

「学習と参加を阻む障壁」、「学習と参加を促す資源〔物・人・財〕」、「多様性を支える仕組み」といった概念は、既に校内にある知識を開かれた形で共に探る取り組みを進めることや、さらに進んだ取り組みの追求につながるアイデアを伝えるうえで活用できるでしょう。見直しを促す教材としての本書をこれから見ていきますが、本指針は文化・方針・実践という三つの改善のための観点で整理されています。本書第4部に示した指標と設問は、学校のあらゆる活動、その環境やコミュニティが、どのインクルーシブな価値を伴っているのかについての振り返りを促します。それらはまた、障壁や資源の特定にも役立ちます。アンケートを含め、これらの資料は、今起きていることの詳細を再検討する作業を通じて、すでに知られていることをもとに前進するためのさらなる手段を提供します。それは、インクルーシブな改善計画を作成し実行するために必要です。そうして本書は、より体系立った改善の計画と、大人と子どもが共同的な集団の中で、その瞬間その瞬間に、共有する価値を実現するという即興としての変革とを結びつけます。

インクルーシブな価値に基づく学校づくり	29
インクルージョンを明確化する	30
価値の枠組みを開発する	33
教育の原則を付け加える	47
責務に耳を傾ける	48
カリキュラムに注意を向ける	49
連携を形成する	56
障壁、資源、支援	60
見直しを促す本教材	66

インクルーシブな価値に基づく学校づくり

本書『インクルージョンの指針』は、監査や競争、失敗への不安に基づいた自己反省や改善に代わるものとして、励まし支えるプロセスを通じた自己反省や改善を提案します。そして、みなさんの理念にしたがって、他者と協力しながら学校を改善する機会を創出します。これは様々な使い方が可能です。考えを明確化させ、学校や学校コミュニティの教育的発展を構成させるだけでなく、個人や集団の行動を促すのに役立つかもしれません。教員や教員以外の職員、評議員、保護者、若者が、学校のあり方を検討し改善していくのに役立つかもしれません。子どもたちが学校の内外で何を学んでいるのかに関する新たな対話を生み出すかもしれません。

本教材は、現状の本質や、どうすれば改善できるのかに関する、教職員や子ども・若者・その家族の豊富な知識が基盤になるよう作られています。本指針を用いて活動するプロセスが、豊富な資源を共有させ、変革をもたらすはずで、これは、誰もが状況を改善する次の1歩を踏み出すために活用できる総合的なガイドなのです。現在の学校がどんなに成功し、インクルーシブに思えるものであっても、本書は、すべての人にとっての学習や参加を改善し、すべての排除の圧力を和らげていくという終わりなきプロセスを支えていくうえで役立つはずで、

最初にこの本を開くと、その中身の多さに戸惑うでしょう。しかし、一つあるいは複数の課題に注目して学び始めれば、このような総合的なガイドの必要性に気づくはずで、ある国や街のガイドブックのように、本書は行きたい場所を選ぶことや、他の場所を訪れることになった場合に備えて帰る日を未定のままにしておくことを可能にします。そして本書は、次は何を改善したいのかを決め、計画を立て、それを実行するために、人々が共に活動する手伝いをします。海外旅行の計画を誰もが必ずしもあらかじめ詳細に立てるわけではなく、とりあえずその場に降り立ち、探検しようとするところがあるように、本書の中で興味のある部分を見つけ、それが一つの設問であったとしても、見つけた問いを広めて、そこから行動に移していくことだってできるのです。

本書は追加的な構想ではなく、インクルーシブな価値に基づいて学校を改善する道しるべです。これは学力を上げるための代替手段ではなく、子どもや若者や大人のすべての達成に関わるものです。ここでは文化を変えることを強調することで、発展が持続するように導いています。ここでは、子どもたちが、教えられたことと自らの経験を統合させ、環境や世界の現実に向き合っていく、アクティブラーニングを推奨しています。これは、学校のあらゆる場面で、職員室・教室・校庭で、あるいは学校内や家庭内、地域での関係性の中で、インクルーシブな価値を行動に移していくとはどういうことかという反省を促す実践的な教材です。

多くの校舎の入り口には、その学校の定款や、環境持続可能性、権利、健康、健全な組織といった問題の取り組みにおいて、標準を満たしていることを証明する額が掲げられています。インクルーシブな価値を行動に移していることそのものがその学校の誇れる特性となるはずなので、インクルージョンに対して表彰するという行為は、相容れない行為ではないかと私たちは悩んできました。学校の発展というゴールが達成されたことを示唆するような証明書の発行などは、私たちの本望ではありません。もちろん、教職員・保護者・子どもたちの貢献による達成の記録に基づき、本指針を用いて一定期間の活動を終了したことを祝うことは推奨しています。学校は常に変化しています。子どもも教職員も、[新しく] やって来ては去って行きます。新しい形の排除が生じ、新たな資源が活用されます。インクルーシブな改善への道は、決して終わることのないプロセスです。インクル

ーシブな価値に導かれた改善への道程にコミットしている時初めて、その学校は「インクルーシブだ」といえるのです。

インクルージョンを明確化する

本書におけるインクルージョンは、教育と社会を発展させる原則的なアプローチです。それは、教育の内外での民主的な参加と関連しています。それは、特定のグループの子どもたちに対する教育の一側面についてのもではありません。それは、子どもやその家族、教職員、学校評議員、およびコミュニティの他のメンバーなど、全員の学習と参加を促すために様々行われている発展的な活動に一貫性をもたらすことと関わります。

誰もが、インクルージョンに対する自分なりの意味を持っています。インクルージョンのような複雑な概念は、たった一文で捉えられるものではありません。実際、本指針の指標や設問に関わるにつれて、自身のインクルージョンの観念がよりはっきりしたものになることに多くの人が気づきます。行動を視野に入れない広い理論的な議論よりも、インクルージョンに関するこれらの実践的示唆を検討する方が、より深い納得につながります。

図表5 教育におけるインクルージョンが含むもの

- インクルーシブな価値を行動に移すこと
- どの生にもどの死にも等しく価値があると捉えること
- 誰にとっても居場所があると感じられるよう支援すること
- 学習・教育活動、関係づくり、地元の学校のコミュニティへの参加を増やすこと
- 子どもにとってはもちろん、教職員や保護者にとってより良い学校にすること
- 排除、差別、学習と参加に対する障壁を低減させること
- より広範囲にわたって子どもたちのためになるよう、一部の子どもたちに対する障壁の低減から学ぶこと
- 皆を平等に尊重するやり方で多様性に応えるために、文化や方針、実践を再構築すること
- 教育を、身近にあるいはグローバルに起きている現実と関連づけること
- 子ども同士および大人同士の違いを、学習の資源として捉えること
- 子どもたちが地元で高い質の教育を受ける権利を認めること
- 成績だけでなく、学校コミュニティづくりや価値の形成にも注目すること
- 学校と周囲のコミュニティとが互いに支え合う関係性を育成すること
- 教育におけるインクルージョンは、社会におけるインクルージョンの一側面であると認めること

インクルージョンに対する私たちのアプローチのいくつかの特徴は、図表5に要約されています。私たちはインクルージョンを、個々人のかかわりあい、参加システムや環境の創造、およびインクルーシブな価値の普及促進に関係する、決して終わらないプロセスと考えています。それはいずれの場合にも、文化、コミュニティおよび地域環境のカリキュ

ラムへの全員の参加を増やすことや、あらゆる形の排除や差別を減らすことを含みます。それは、子どもたちの声を聞き、それらにしたがって行動することに関係しています。しかしそれは、子どもたちに関係するのと同じくらい、家族や学校の教職員にも関係します。子どもと一緒に働く大人が、自身の仕事の詳細の決定に関して主張する権限を持たないならば、子どもの参加に向けた支援を広げていくことに尽力することなどできないでしょう。しかし、人々は一般にインクルージョンを、主にインペアメント（機能障害）のある子どもたちや「特別な教育的ニーズがある」と分類される子どもたちの主流の教育への参加の問題だとみなしています。とりわけインクルージョンを、ディスアビリティ（社会的障壁としての障害）だけでなく、年齢、ジェンダー、性的指向、エスニシティ、階級に関係がある、多くの権利擁護問題のどれかに関連したこのような狭い捉え方で定義する恐れがあるため、私たちはこの見方に問題があると考えています。これについては、「特別な教育的ニーズ」の見方に替わり、「学習と参加に対する障壁」という代替案を用いるという考えを書いている56～60ページでさらに議論します。

対話を促進する

本書の中心は、一つ一つどれをとっても広く反省を喚起するかもしれない何百もの質問です。本教材は、人々に何をすべきとか、考えるべきという指示をするためだけでなく、人々の対話を促すためにあります。人々が対話をしているとき、平等、正直、および信頼に基づくお互いの意見や想定に対する相互探究があります。聞くことは、話すことよりもより重要になってきます。これまでの立場に対するこだわりを少なくとも一時的にでも緩められれば、ここで共有した問題の探求は、オープンで、真実に近いものであると感じられます。対話において何を進歩とみなすかが話し合われ、協同の責任となります。対話は、「軽い衝突(percussion)」や「重大な衝撃(concussion)」と同じ語根から派生したディスカッション（議論）と対比されてきました⁽⁶⁾。ディスカッションにも穏やかな意味合いを持たせることは可能ですが、この対比は勉強になります。

インクルージョンについての考えは、「社会的インクルージョン」という言葉の用いられ方によって混乱をきたしています。それは、不利なことそれ自体よりも、不利に結びついたスティグマ（レッテル）を克服することを意味することもあります。貧困や住居の不足といった「はく奪された状態を克服すること」を意味するために用いられることもあります。社会的インクルージョンは、政府文書や教育者によって、「問題行動」の克服の意味でも用いられています。ある研究プロジェクト⁽⁷⁾に参加している一人の先生が、自分と同僚を、次の言葉で紹介しました。「私はインクルージョン——特別なニーズで、彼女は社会的なインクルージョン——やんちゃな少年たちです。」しかし、「インクルージョン」がある特定のグループのことを表すべきで「社会的インクルージョン」が別の特定のグループのことを表すという考えは意味をなしていません。インクルージョンはしばしば、インペアメント（心身機能障害）がある人々を表すとみなされるので、彼らの排除は社会的要因ではなく、個人の障害が直接の要因となって必然的に生じているという考えを助長してしまいます。

インクルージョンの増大は、排除の減少と関連しています。そしてそれは、参加を妨げる排除的な圧力と戦うことと関係します。私たちは、どのようにして学校を改善するかという一貫した見方を促進しようとしているので、私たちが私たちの概念を定義したいと思います。ただ、「排除」はしばしば、[イギリスで]1986年に成立した教育法を受けて、

「指導的排除」、つまり校則違反に伴う子どもの一時的もしくは永続的追放という限定的な意味で使われます。ですが、指導的理由による子どもの学校からの追放は概して、無数の排除プロセスの中の最後の局面に向かう特定の段階のみを示しています。

皆にとっての参加の増大は、個人に焦点を当てることによって成し遂げられません。学校が、皆を平等に尊重する方法で、多様性を歓迎し、それに応答しない限り、排除の圧力にさらされてきた個人の参加は制限されるでしょう。そのためには、私たちのシステムや環境を子どもの多様性に対応するようにするだけでは不十分です。なぜならそれは、学校内や学校間に価値のピラミッドを醸成することでも満たされてしまうからです。例えば学校は、成績、ディスアビリティ（障害）、宗教および富にしたがって子どもを選抜することによって、多様性に対応するかもしれません。学校内や学校間における成績に基づく分離は、概して、非常に若い頃から貼られた、子どもに対する能力ラベルの属性によって強化されます。これは、将来の達成について考えることを抑制し、自己期待に影響を与えます⁽⁸⁾。皆を平等に尊重する時、学校は、その周辺地域のすべての子どもを歓迎します。それゆえ、インクルージョンは、みんなのための公立学校づくり、すなわち、保育園、初等教育学校、および中等学校の包括的なコミュニティ教育へと関連づけられています。

しかしながら、個人の幸せや環境の柔軟性に焦点を当てることに加えて、インクルージョンとは、インクルーシブな価値を行動に移すことが最も重要であるとされています。そのように、学校改善と、価値の枠組みを行動へ移すことを結びつけることによって、学校を変えていくことができるのです。それは、排除を克服し、参加を促進したいという願いを表す特定の価値にコミットすることです。もしそれが、確固たる価値観と関係がないとしたら、インクルージョンの追求は、流行の様式への順応や、上からの指示の順守を表すでしょう。

価値の枠組みを開発する

価値は、基礎的な指針であり、行動を引き起こします。それらは私たちを前方へとせき立て、方向感覚を与え、目的地を定めます。私たちは、行動と価値との関係性を理解せずに、正しいことをしている、またはした、と知ることはできません。他者に影響を与えている全ての行動は、価値によって支えられています。そのような行動はどれも、私たちがそれに気がついているかどうかにかかわらず、道徳上の論点になります。それが、「正しいことをしている」と言う一つの方法です。価値の枠組みを開発する中で、現在および将来をどのように生き、ともにお互いを教育したいのかを私たちは示します。価値は、文化の一部です。学校にいる人々が共有する価値の枠組みを開発し、それらの価値が詳細な行動へとつながることを理解してくるようになることで、彼らが起こす、方針や教室での実践における変革を持続させます。

ほとんどの学校にはすでに、価値に関わる標語があります。本書の価値の特筆すべき特色は、それらが実践の詳細に影響を与え、学校づくりを前へ押し進める力になることを目的としていることです。価値と行動の関係性について明らかにしておくことは、教育において取り得る最も実践的な一歩です。私たちは次に何をすべきなのかを知り、他者の行動を理解するよう導かれます。本書では、実態が明白になればみなさんが拒否するような価値に基づく他者の考えた一連のプログラムや構想による発展よりも、みなさんの確固たる価値がもたらした行動から、みなさんの学校での教育的発展を引き出すことを応援しています。

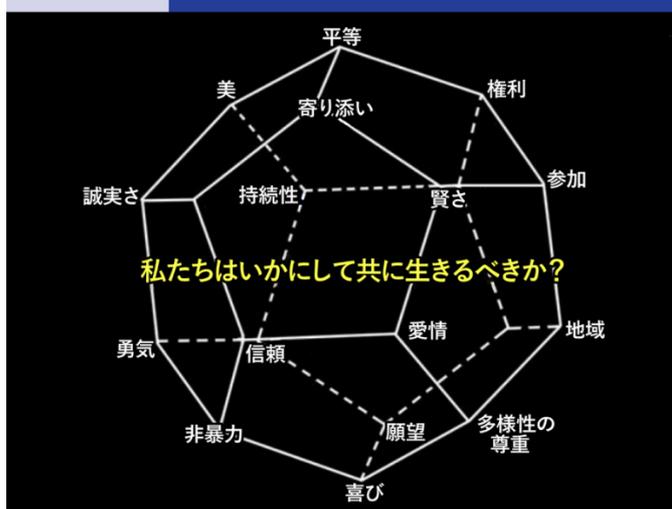
教育のインクルーシブな発展を共に支える価値の枠組みを慎重に組み立てた結果、平等、

権利、参加、コミュニティ、多様性の尊重、持続可能性、非暴力、信頼、寄り添い、正直、勇気、喜び、愛情、希望/楽観、美、および賢さに関する項目のリストに帰着しました。これらの言葉のそれぞれが価値を表していて、それは以下に示したように、その意味のより詳細な探究を通してのみ理解されます。それぞれの価値は、教育や社会に対する行動や思いの領域を広義にまとめています。このリストは、イギリスや世界中の、教師、子ども、そして他の人々とのたくさんの議論の結果です。例えば、正直・信頼・勇気という連関する価値を採用するという最終的な判断は、本書の前の版を使ったワークショップシリーズの中で、複数の学校のベテラン教員たちが、強さだけではなく自らの弱さに対しても正直になることの勇気を持つプロセスについて説明し、そしてそのことが、ワークショップにおいて、作業に共に取り組む他者を、批判し責任を押しつける相手ではなく、頼りになる信頼すべき相手とするうえで有効に働いたことがきっかけとなってなされたものです。

多くの人が、15 ページの価値の花が好きだと言ってくれましたが、私たちは、図表 6 にあるような、三つの観点からなるインクルーシブな価値の枠組みも提示したいと思います。それは、相互に支え合い、相互作用する意味の包括的な世界のイメージを醸成するうえで役立つのです。

本書の一つ前の版で、いくつかの価値は、他のものよりも、インクルーシブな発展に大きく貢献することを示唆しました。私たちは今、その示唆は役に立たないと考えています。ここ数年に複数の学校で行った非常に多くの議論において私たちは、どのように価値を行動に移すかという探究において、いかに異なる人々が出発点として異なる価値を選択するかということに感銘を受けてきました。通常それらは結局、枠組みの中の全ての価値観の間の相互接続を指摘することに落ち着きます。もし特定の価値の寄与を疑うのなら、それを教育から取り去ってみてください。信頼、正直、勇気、寄り添い、喜び、愛情、希望または美がない教育とはどのようなもののでしょうか。私たちは、学校は人間の精神を養う場となるべく努力をしていると考えたいのです。一方、学校への皆のインクルージョンの問題に賛成を唱えておいて、平等、権利、参加およびコミュニティという項目をインクルージョンの枠組みから外すというもおかしなことかもしれません。権利は、平等を大切にすることから始まりますが、権利の概念は、人々の平等な価値を認めることを促すうえで、また差別に対抗していくうえで、戦略的に重要なことから、別途採用しています。

図表6 インクルーシブな価値の枠組み



インクルージョンの指針を作り上げている際、環境の持続可能性や、地球温暖化を通して起きているような環境悪化を食い止めるといった課題は、インクルージョンの考えとは関係していないと主張する人もいました。それは私たちが課題を、それぞれ別々の箱、それもそれ自体が排他的傾向のある箱の中だけで考えようとする傾向があるからかもしれません。しかし、現代や未来の世代の生命が生き残っていくうえで、それを可能とする環境が重要であることがひとたび認識されれば、その連関は明らかになります。地球規模の気温上昇が厳しく制限されない限り、世界中の土地の多くの領域に影響を与えるであろう洪水は、コミュニティやその住まい、学校、および生活のあり方を一変させるでしょう。私たちは、持続可能性のような幾つかの価値を、教育の発展における責務としています。

平等

平等と、公正、公平、および正義という関連する観念は、インクルーシブな価値の中心的なものです。不平等、不公正、不公平、および不正義は、排除の形態です。平等は、皆が同じであることや、同じように扱われることではなく、皆が同じ価値を持つ人として扱われることを意味しています。それは、学校において、大人と子どもが、互いに対してどのように振る舞うのかについての示唆を与えてくれます。それは、子どもたちの、学校・学級内や学校・学級間におけるグループ化の仕方に影響するので、価値のピラミッドを避けられます。それはまた、学校の運営方法にも関係します。平等におけるインクルーシブな見方は、不平等な地位、富、生活状況に対する「機会の平等」ではなく、そのような不平等を減らすことを示しています。

国内的・世界的に、富や生活状況の不平等に置かれた人々の受容をめぐる反省では、インクルージョンについての大きな「意見の」相違が明らかになります。しばしば人々は、「どの生にもどの死にも等しく価値がある」ようには振る舞いません。それは、身近な人たちに自然と関心が向くからというだけではなく、自分の家族、近所、および国の外の人々の苦しみを減らすために即座に行動を起こすべきだとは思わないためです。

権利

権利への着目は、平等問題の上に成り立ちます。人々は平等に権利を有しているので、権利への着目は、彼らの平等な価値を表現する方法です。権利を行使するとは、皆が、欠乏からの自由と行動する自由に対する平等な権限を持っていると主張することです。つまり、誰もが、食べ物、住まい、保護およびケア、そして市民としての参加に対する平等な権利を持っています。行動が不平等を引き起こすところでは、権利を認められません。もし権利を行使することによって他者の不平等を悪化させるなら、それは選択権や財産所有権の発想に対する制約となります。子どもや若者は、彼らの地元で、質の高い公的な（公立の）教育を無償で受ける権利があります。教育における人権の推進は、相互にケアする関係性の発達を促進します。

人々は権利と責任を結びつけたいと考えることがありますが、権利の保障が一定の振る舞いをするを条件のうえになされるべきとする意味合いがあるとすればそれは間違いです。権利とは、無条件であり、人として有すべき徳として備わっているものです。しかし、権利は対立することがあります。例えば、誰かの安全の権利に、別の誰かの自由の制限が伴うような場合です。国連文書の表現を遵守するという明白なコミットにもかかわらず、平等と同様に、権利もまた、実際に対立していることは明らかです。これは、世界中の広範にわたる権利の軽視と、権利侵害に対処する試みの欠如から明らかです。人権につ

いて考えることは、人間以外の生物の取り扱いについて、またあらゆる形態の生命体や地球への誠実さにまで権利を拡大するという考えについて問い直すことにつながります(270 ページ参照)。ユニセフの権利を尊重する学校賞においても、権利は学校改善への第一歩とされています⁽⁹⁾。

参加

教職員や青少年・その家族の教育環境への参加についても、頻繁に探求される話題ではありません。参加は、純粹にその場にいることを出発点としますが、単にその場にいること以上のことを意味するものです。参加には、参加する行為/活動と、参加する本人という二つの要素が含まれます。人は同じ活動に加わっているときだけではなく、自らが関与していることや受け入れられていると感じるときにも、参加していると言えます。参加とは、他の人と共にいること、そして他の人と協力することです。参加は積極的な学びへの取り組みに関わるものです。参加とは、教育や、民主主義および自由の思想への接続を含め、人生についての決断に関与することでもあります。また、参加しないこと、「いいえ」と言ってその集団に対する自律を主張することも大切な権利です。それは勇気のいることかもしれません。自らの行動・意図・感情の源や性質を意識すると、積極的に参加しやすくなるかもしれません。参加は、平等を前提とする人との対話に関わることであり、したがって地位や権力の差異を意図的に脇に置いておくことが求められます。他の人との関わりが自分らしさを豊かにするとき、また私たちが受け入れられ、大切にされるとき、参加は向上します。

多様性の尊重

インクルーシブな多様性の尊重には、人々の積極的な活動や個性によるコミュニティへの貢献を認めながら、他の人を尊重し大切にすることが含まれています。それは地位や権威のためにだれかに従うことを意味するものではありません。「多様性」には、人々の間にある、目に見える違いや類似点と、目には見えない違いや類似点とが含まれます。つまり、多様性は、同じ人間であるなかでの人々の差異を意味します。多様性は、思い込みにおける普通から外れているように見える人々だけではなく、すべての人々を包摂します。しかしながら、「多様性」という言葉は、「私たち」とは違う人たちであるという意味での「他者性」と結び付けられるなど、誤って用いられることもあります。集団やコミュニティの内部にある差異が認識されないときには、それらは同質の集団やコミュニティだとみなされてしまいます。

多様性に対するインクルーシブな対応とは、多様な集団が生まれることを歓迎し、認識された差異に関係なく、平等であることの価値を尊重するものです。この観点においては、多様性は克服すべき問題ではなく、人生や学びの豊かな資源です。このような対応は、人々を分類したり、分断したり、価値のピラミッドに従って作られた集団に位置づけたりすることによって、画一性を保とうとするような差別的な見方とは対照的です。しかし、多様性を大事にすることには限界もあります。それは他の人や環境を傷つけるような人々の試みをも受け入れたり、あるいは大切にしたりすることを意味するものではありません。

差異を拒絶することは一般に、自分の中にある他者性を否定することをも意味します。つまり、人が、インペアメント（心身機能障害）をもったり、高齢化したりする可能性を認めたくないと思っているとき、そのことは高齢者や障害者を差別し、彼らと自分を区別したいという思いを助長するのです。多様性を実現するためのインクルーシブなアプロー

チには、差異や変わっているということを、劣っていることと同一視することの重大な危険性を理解し、それに対抗していくことが欠かせません。このような同一視が文化に深く根ざしてしまうと、悪質な差別や大量虐殺をも引き起こす可能性があるのです⁽¹⁰⁾。

コミュニティ

コミュニティを築くときに重要なことには、私たちが他の人との関係の中で生きており、友情が私たちの幸せに欠かせないものであるという認識が含まれます。コミュニティは協力を大切にす文化において築かれます。コミュニティについてのインクルーシブな視点を持つことで、愛着や責任は家族や友情を超えたより広い仲間意識へと広がります。それは他者への責任感や、公共サービス、市民性、地球市民性、地球規模の相互依存についての認識といった思想に関連するものです。インクルーシブな学校コミュニティは、学校外においても権利が尊重される、責任感のある行動的な市民とはどういうことかというモデルを、私たちに提供してくれます。インクルーシブなコミュニティは、コミュニティの改革に貢献してくれる新しいメンバーに対して常に開かれており、また彼らの手によって豊かになっていくものです。教育の場合には、インクルージョンは、学校内と、学校と周りの地域の間、相互に持続する関係を発展させることを意味します。コミュニティについて重要なことは、共同的に、同僚性をもって団結して行動することです。それは、人々が活動を共にすることで、制度変革の進展における最善の成果をいかに得ることができるのかという理解につながります。

持続可能性

教育の最も根源的な目的は、子どもや若者たちが、地域でも世界でも、持続可能なコミュニティや環境のなかで、持続可能な生き方ができるように備えることです。インクルーシブな価値へのコミットは、次世代の幸せへのコミットを含むものでなくてはなりません。インクルージョンについての議論はいつも「何へのインクルージョンなのか？」という疑問をなげかけます。インクルーシブな形で発展している学校は、皆の学習や参加、そして排除や差別の継続的低減の、持続可能な発展を推奨している場です。インクルーシブな学校では、短期間だけのまとまりのない改善を行ったり、長期的な取り組みとあまり関連のないプログラムや構想を取り入れたりしないようにしています。環境の悪化や森林破壊、地球温暖化が私たちみんなの QOL を脅かし、すでに世界中の何百万もの人々の生活を害しつつある時代にあっては、環境の持続可能性はインクルージョンにおいて中心的な課題です。インクルーシブに発展しつつある学校は、国境の内外の物理的環境や自然環境を維持することに関わっていなければなりません。一方、「エコの知識」は、大災害への恐怖からではなく、自然への理解や敬意から育まなければなりません。また、災害は乗り越えられるものだという希望や楽観とつながっていなければなりません。持続可能であるために、あらゆる変革は文化へと、そして文化を通じた新たなアイデンティティの形成へとつながっていかなければなりません。

非暴力

非暴力には、他者の考えに耳を傾け、そして理解すること、また自分の意見を含めて議論の説得力を検討することが必要です。また非暴力には、子どもと大人の交渉や仲裁、紛争解決の能力を伸ばすことも必須です。大人は自らの行動において非暴力を体現することが求められます。平等なコミュニティの中では、感情的対立は、地位や体力の差による抑

圧ではなく、対話によって解決されます。これは人々が異議を唱えたり唱えられたりすることを避けたり、意見の違いを否定したりすることを意味するのではなく、反省や気づきを感じさせるために異議を活用することを意味しています⁽¹¹⁾。いじめは、他人を肉体的あるいは精神的に傷つけるために人が権力を乱用する際に起こります。民族、ジェンダー、ディスアビリティ（社会的障壁としての障害）、年齢、性的指向、信仰、宗教を理由とするハラスメントやいじめは、あらゆる形態の暴力に当たります。非暴力に対するコミットには、男らしさの考え方を伴う紛争の解決と、たくましく男らしいアイデンティティに代わる道筋の必要性という、難易度の高いやり方が求められます。それは、「面目を失う」や「敬意を失う」、そして「報復」に至るそれらの結びつきを解体することにつながります。また、意見を主張することと、攻撃的になることとのバランスをとる必要もあります。怒りは人や出来事に対する感情の強さを示す重要な指標と考えられていますが、それは建設的な行動へと向けられ、攻撃的反応からは距離を取るべきものです。組織内の人たちの人間性と尊厳が尊重されないときや、人々が目的を達成するための手段として扱われるときには、組織的な暴力やいじめが引き起こされる可能性があります。このことは、学校や他の教育機関が市場化される時、あるいは結果を気にするあまり生徒や教職員の幸せが無視されてしまうときにも起こり得ます。非暴力の組織は、その中の人々のニーズ、環境、そして周辺地域との調和によって育まれます。

信頼

信頼は参加すること、関係や確固たるアイデンティティを育むことの助けとなります。そのためには、誰からも注意されない状況での自主的な学びを促し、対話を作ろうとすることが必要です。教育は子どもや青少年が家族以外の他者との間で信頼関係を築くのに役立ちます。また、他人と出会うことの安全性/危険性についてよく話し合うことも欠かせません。これは特に、家庭で傷ついたり、日常的な差別の経験によって、これまで不信感を抱かされてきたりした人にとってとても重要なこととなります。信頼は、責任や信頼に値するといった考えと密接に関連しています。信頼は仕事の実践における自尊心や相互尊敬の発展にも必要なことです。人は信頼されなくなればなるほど、当てにならなくなっていくます⁽¹²⁾。教育の発展を妨げる困難な状況が明らかにされ、対処されるためには、他の人が自分の話を聞いて、一定程度応えてくれるという信頼が必要です。人は他の人が見返りを求めない丁寧な対話をしてくれると信じているとき、安心して気持ちを打ち明けられることができます。

正直

正直とは真実を単にありのままに表現することではありません。不正直とは、直接的に嘘をつくことよりも、むしろ意図的に情報を省略することと深い関係があります。他の人に対してわざと情報を隠すことや誤解を招かせることは、人が参加するのを妨げます。それは、力のある人が力のない人をコントロールする手段にもなり得ます。正直であることには、言っていることとしていることが違うという偽善を避けることも含まれます。約束を守るということです。正直は誠実さや表裏がないこととつながっていますが、一方で勇気や信頼という価値とも関連しています。勇気が必要とされるときには正直であることは難しく、誰かが支えになってくれると信じられるときには正直であることは簡単なことです。教育における正直さには、地域や世界の現実についての知識を若い人たちと共有することが大切です。つまり、青少年が現在や未来について、情報に基づいた決断ができるよ

うに、いま世界でなにが起きているのかを知るのを促すことです。難しい質問をすることや、間違いや知識の限界を許容できる心構えを応援することも重要なことです。

勇気

勇気には、しきたりや権力、権威といったものの重み、あるいは集団の考え方や文化に対抗することがしばしば求められます。つまり、自分なりの考えを持ち、自分の気持ちを話すことが必要とされます。相互扶助の文化がない、もしくはおかされてきている場合には、自身や誰かのために立ち上がるのに、個人の大きな勇気が必要となるかもしれません。しかし、意見を述べるのにどれくらいの勇気が必要なのかは、その人の性格や、どれほど公の場で発言することを恐れているかによって違います。

いわゆる内部告発、つまり所属組織における誰かの不正を証言し、昇進や雇用、友情を失う危険を冒すことには、一般に勇気が必要です。インクルーシブな忠誠とは、より広いコミュニティやその中で最も傷つきやすい人たちに対するものですが、内部告発は権力をもつ人たちには不忠誠だと見られるかもしれません。差別の存在を認め、そして告発し、反対行動を起こすことによって差別に抵抗していくなかで、勇気が必要となるでしょう。

喜び

インクルーシブな価値は気持ちや感情を含んだ、全人的発達に関係しています。また人間の精神を磨くことや、学習や指導、関係づくりに喜んで取り組むことにも関連しています。そのためには学校を「居」場所、いま心地よく暮らすための場所、また将来何に「なる」かの準備をする場所として見ることも重要です。喜びにあふれた教育は、遊びや遊び心、そして笑いを分かち合うことを通じた学びを大事にします。そして、新たな興味や知識・技能を獲得することの楽しさを、それらを持続させる最善の方法としてはぐくむのです。狭義の学力や個人の地位や経済的な利益を保障するという教育の役割にばかり焦点を当てた教育環境は、喜びや笑いのない場になってしまいます。それは、自己表現を制限することで大人や子どもを萎縮させ、不満や気持ちが離れていくことにつながりかねません。

寄り添い

寄り添いには他者の苦しみを理解することや、それが和らぐことを願うことが欠かせません。そこには、差別や困難が地域で、また世界で、どれほど広がっているのかを意識的に知ろうとすることや、他者の考えや心情に向き合う意志が必要とされます。寄り添いとは、世界中の誰もが笑顔になるまで私たちが苦悩しなければいけないということを意味しているわけではありませんが、個人の幸せが、みんなの幸せの問題によって左右されることを意味しています。寄り添うことを実践していくには、ケアや臨機応変さを通して、規則違反を罰するようなアプローチをやめることが必要です。大人は、子どもや若者の関係が崩れた際には、責任を持って対処することが必要です。子どもと周囲との関係がどんなにばらばらであっても、「この若者が学校で関係を築き、学びに参加するためには、どうサポートするのが最善なのか？」と問い続けることが専門家の義務です。寄り添う教育とは、その人の立場にかかわらず失敗が認められ、謝罪が受け入れられ、やり直しができ、赦されるような教育です。

愛情

寄り添いは愛情やケアの価値と密接に関連しています。「見返りを求めない、他者への

深いケア」としての愛情は、多くの教育者にとって核となるモチベーションであり、また使命感の基礎でもあります⁽¹³⁾。愛情には、いかに人は大切にされる中で開花するかを認め、人がそのままでいられる、あるいはその人らしくなれるように育てていくことが含まれます。これによって、自分は何者なのか（アイデンティティ）や居場所があるという感覚が養われ、参加が促進されるのです。誰かを積極的にケアしそのお返しにケアされることは、共通の活動にくわえて仲間意識によってつながるコミュニティの形成の基盤となります。しかし、教育者にとっての価値という意味では、「愛情」や「ケア」は非対称な関係性にあるという特徴があります。子どもたちがお返しとして見せる優しさや感謝、成長とは関係なく、教育者がすべての子どもや若者に対して平等にケアをすることは、職業的な義務かもしれません。

希望/楽観

希望や楽観に関する価値もまた、教育者の職業的な義務であり、保護者の個人的な義務であると考えられるかもしれません。つまり私たちには、個人の、地域の、国家の、地球規模の困難は和らげることができると伝える義務があるのかもしれません。そのためには、どのようにすれば自分自身の、また他の人々の暮らしを改善できるかを示すことが大切です。これは私たちが、世界の現実や他者の皮肉な真意にうまく向き合うことができず、「社会の明るい側面ばかりを見ている」ことを意味するものではありません。というのも、希望や楽観は、信念にもとづいた行動の基盤として、現実懸命に向き合う事を必要とするからです。インクルーシブな価値の透明性のおかげで、似たような価値を持ちながらも、異なるラベルの下に活動する者たちをつなげていくような、行動の枠組みを得ることができます。それによって、地域や世界に現れている深刻な排除の圧力に抵抗するための集団的な力を強めることができます。そして、人々や地球にとってより良い変革をなすことも可能になります。そのように希望は、人々が活躍できる未来が持続する可能性を支えているのです。

美

美はそれを見て知覚する人の目や心の中にあるものだということが明らかなので、美を創造するという問題は論争的であるように思われるかもしれません。特定の美意識に沿ったマーケティングが多くの人にとって、どれほど抑圧的で排除的であるかということもまた示されていることです。しかしながら、私たちの学校の環境を美化するために自分のことをすることが、みんなの幸せにとって重要であることは明らかです。人々は、教育において（たとえば学習活動のある特定のシーンにおいて）、最も評価している成果として、何らかの美しいものの創造に関わることを、また日々の中で最も影響を受けた出会いや観察として美の瞬間を含むことを挙げる場合があります。だからこそ、美も、この価値の項目のリストの一部なのです。これを含むことによって、人々は価値と精神的な充足の解釈とを結びつけることができます。美は、人々が自らの声を届けられるようになりそれを用いるとき、親切という無償の行為、コミュニケーションが自己の利益を超えた貴重な機会、そして権利を要求する集団的行動や支援のなかに見出されるものです。美は芸術や音楽の鑑賞の際に、彼らや他の誰かが作ったものを人が愛するとき、そこに存在しています。インクルーシブな美とは、固定観念から離れたところで、多様な人々や自然の中に見つけられるものです。

賢さ

賢さは、それぞれの行動の正当性や影響について検討することで、一連の行動を選択する事を含みます。そのとき私たちは反省したり、ある人や立場の意見を形成する前に別の見方を集約したりするための時間をとります。そして失敗を繰り返さないように、自分自身や他者の経験を反省します。また、私たちは罰や攻撃、権力によってではなく、調停や対話、更生によって論争を解決します。賢くあることを学ぶとき、私たちは価値と行動とをむすびつけ、私たちが支持する価値に基づいて行動しようとしています。私たちは価値や理性、根拠を基礎として、議論や決定をしています。私たちは自分の知識の限界について正直であり、子どもであっても大人であっても他の人の知識を大切にします。私たちは問いかけ、耳を傾けます。私たちは精神であると同時に身体であり、自然界の一部であることを理解します。私たちは、改善の源を見つけるために、私たち自身や世界における困難な現実を否定するのではなく、それに向き合おうとします。私たちは、一般に受け入れられている考え方の正しさを当然のものとは考えず、一般的に分けられている思考領域をつなげます。私たちは自分自身の生活、また他の人の生活にとって重要なことを探求します。私たちは私たちの過程、地域、学校、社会、そして地球で、より良く共に生きていくために役立つ知識を追求します。

本書に示される価値の枠組みへの対応

この枠組みは処方箋ではなく、対話を促進するものを意図しています。誰もがそれに同意するわけではありません。価値についてなされている説明、つまり意味の領域については賛成するかもしれませんが、人によっては、思考回路・動機・自身の生活の中の経験などにより強く関連するような、異なる見出し語を使う事を好むこともあります。価値は行動を促進するべきものなので、人によって、価値を要約するために使われる言葉も異なるでしょう。初めてリストを検討したとき、「責任」「自由」「協働」といった核となる価値が入っていないと言う人もいるかもしれません。彼らの懸念はよく見れば価値の意味の面ではカバーされている（例えば、「自由」は「権利」や「参加」と、「責任」や「協働」は「コミュニティ」と関連している）ことに気付いたとしても、彼らはリストを変更したいと思うかもしれません。

彼らはまた、異なる価値を抱えていることに気づくこともあるでしょう。これは細かい問題かもしれません。人々の間の不平等格差をどこまで縮小すべきか、あるいは学校や社会の中で人々の参加がどれくらい推進されるべきかについて人々は、極めて多様な意見を持っています。インクルーシブな価値の意味を提示することで、そのような差異を引き出すことを意図しています。私たちが価値の詳細を共有すればするほど、私たちの立場の違いは現れやすくなります。

最終的な価値の枠組みは、教職員、子どもたち、家族、学校評議員の対話によって合意に至るものといえるでしょう。それは私たちの枠組みよりも理解しやすい、図表 7 のような端的な記述として表現することも可能でしょう。図表 8 のように、ある初等教育学校⁽¹⁴⁾で考案された項目の下に記述していくこともできるでしょう。本書を用いて取り組みを進めるある学校では、学校の行動方針の構想に関連して、「自らを尊重する、人を尊重する、環境を尊重する、居場所を尊重する」という価値の項目を用いました⁽¹⁵⁾。それでもなお、学校生活の複雑さに対処するのに十分な行動の枠組みを子どもや大人に提示するうえで、価値の意味をより詳細に検討していくことが必要なのです。

しかしながら、ここに描かれているインクルーシブな枠組みとは大きく異なる価値に基

づいて行動する人がいるのも明らかなことです。すべての人が自らの地元、国、あるいは他国において、どの生にもどの死にも等しく価値があるという信念に基づいて行動しようとするわけではないことは、既に根拠のあるところです。不正に対して復讐し報復しようとすることや、短期的な自己の利益を目的としてお金や他の財産を無節操に追い求めることに、より一生懸命な人もいます。

図表7

私たちの学校における価値

- 私たちはみんなが公平に扱われ、コミュニティの一員だと実感できることを望んでいます
- 私たちは私たちの学校の子どもと大人を大切にします
- 私たちは、お互いの何が共通していて何が違うのかについて知ることを楽しみます
- 私たちはあらゆる生き物と共に、地球を分かち合っているという理解に基づいて行動します
- 私たちは人々が飢餓、病気、貧困に苦しんでいることを気にします
- 私たちはお互いに学び合い、知っていることを分かち合います
- 私たちは家で学んだことと学校で学んだことをつなげます
- 私たちはお互いの話に耳を傾け、共に解決策を見つけることで問題を解決します
- 私たちは間違いに気付いたときにはっきりと声を上げます
- 私たちは世界中のあらゆる様々な動植物を讃えます
- 私たちはエネルギーを節約し、無駄をなくす努力をします
- 私たちは、私たちの学校や世界がもっと生きやすい場所になるよう協力します

図表8

Harbinger校における私たちの価値

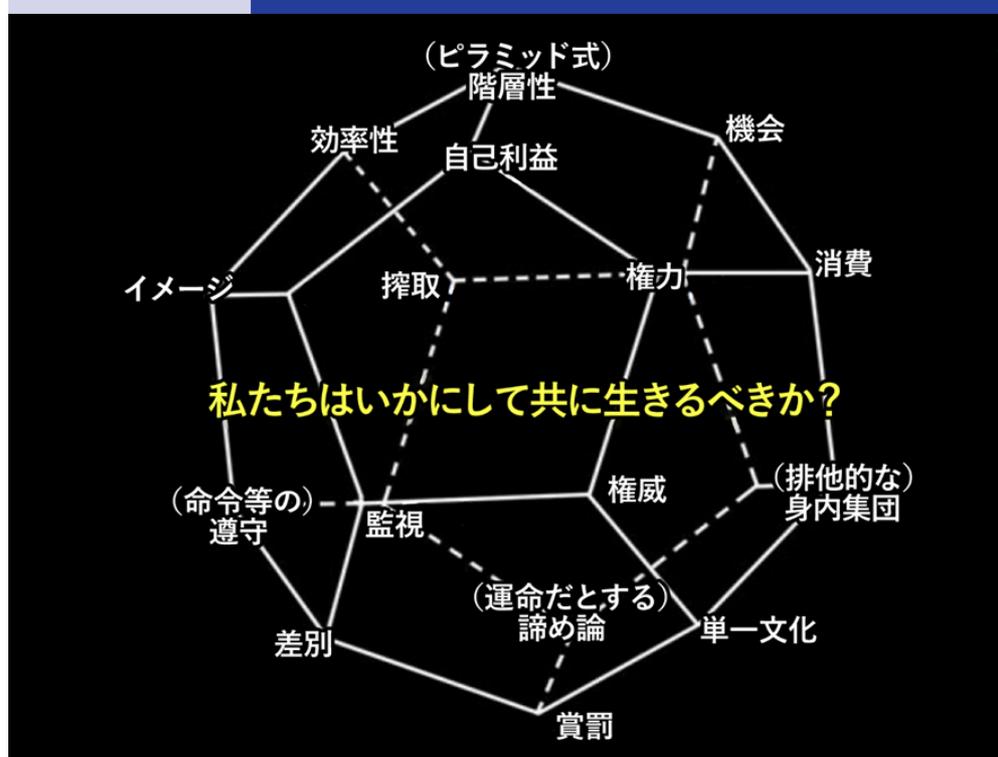
共に	幸せ	学習
多様なコミュニティが共に活動するのを楽しんでいる様子がみられる	寄り添う姿がみられる	みんなが一生懸命学習に取り組む様子がみられる
気持ち良く貢献する人々の声が聞こえてくる	自信と勇気いっぱいの声が聞こえてくる	静かな時間とにぎやかな時間が聞こえてくる
参加度が高いことに気づいている	みんなが話を聞いてもらっていることに気づいている	自信と挑戦する意志に気づいている
大事にされ、くつろげると感じる	安全と安心を感じる	一人ひとりと学校の成功に誇りを感じる

私たちが否定的に捉えている行動へと駆り立てるものも、価値として認識することが重要です。というのも、「いかにして共に生きるべきか？」という問いに同様に答える多様な価値の枠組みが数多く存在しているからです。普遍的に支持される価値の枠組みは存在しません。インクルーシブな価値は排除的な価値と対比されることがあります。その項目はインクルーシブな価値と厳密に対をなしてはいませんが、排除的な価値の枠組みが図表

9 に描かれています。人々はこれらの価値がイギリスや他の場所の多くの学校で機能していることを認識しています。この枠組みにおいては、平等は階層的ピラミッドに、実践における権利は理論上の機会に、参加は商品や「知識」の消費に、絶え間なく広がるコミュニティへの責任は集団内部への忠誠、多様性の尊重は単一的文化の欲求に、環境の持続可能性は継続的な搾取に、非暴力は差別に、信頼は絶え間ない観察・評価・監査を通じた監視に、正直はイメージの先入観に、勇気は多数派や公式の見解の遵守に、学習と指導における喜びは報酬を求め、罰を用いるもしくは避けることに、寄り添いは自分本位に、愛情は権威に、希望・楽観はあきらめに、美は効率に、賢さはほしいものを得るための権力の行使への継投に置きかえられています。

図表9

排除的価値の枠組み



価値の知を育む

インクルーシブな価値を行動に移すプロセスには、私たちの行動をインクルーシブな価値へつなげると共に、排除的な価値から切り離すことが含まれます。私たちはこれを「価値の知」の獲得プロセスと呼んでいます。つまり、価値の深い理解と実行との「間の」差異を探索するなかで、人々が何をしているのかを説明することが、学校の中で何が起きているのかの説明と一致してくるのです。学校評議員・教員・親・子どものグループが、行動と価値のつながりを形成し、彼らにとって関心の深い価値を見いだし、その意味についてかんがえ、そして、もしそのような価値が本当に行動に移されたなら、学校においてどんな行動の変化がもたらされるかを検討するという課題に切磋琢磨しながら取り組むことを、共に進めてきました（第3部の活動7 p.86を参照）。「研究授業（learning walks）」⁽¹⁶⁾が、指導や学習を支える協働の戦略の一部として、学校でもちいられることもあります。

私たちが共同していた学校のひとつは、「価値研究 (values walks)」という、似たようなアイデアを思いつきました。そこでは、大人と子どもが学校の活動や展示物を観察し、体現されていると考えられる価値についてメモを取り、そしてそれらについての対話に臨みます。また別の学校では、子どもと若者が価値をめぐる活動の日に取り組み、若者たちが価値の議論において見せた知的素養に驚かされました。ある学校では、校庭の避難所や木陰、待ち合わせ場所として大切にされている桜の木にちなんで支援教員が木の枝に描いた本書のインクルーシブな価値の枠組みの絵に注目する日となりました。

「ぼくはきみの本が大好きだ・・・ぼくは家族とその本について話をしてるんだ・・・それは学校をもっと良い場所にするということについて書いてある・・・ぼくたちがお互いを好きになったらみんなに友達ができるよ、もし君がどこか他の国から来たとしても心配はいらないよ、だってみんなが君の友達になれるんだから・・・その本は君にとって大切なことについて書かれている・・・どんなにきみが家族を愛しているのかについて。」
(トラビス、8歳、価値について考えた日)

価値に基づいた他の構想とつなげる

宗教とは切り離れたインクルーシブな価値に基づいた教育的発展における私たちの根幹は、宗教的/スピリチュアルな団体の'Brahma Kumaris'から出てきた「息づいた価値」⁽¹⁷⁾や、やはり「息づいた価値」の作品に関連のあるキリスト教団体の Imaginor⁽¹⁸⁾といった、価値に基づく教育を行う他のアプローチと多くの共通点があります。図表 10 は本書の価値の項目とこれら二つの構想を比較しています。これは、個々の項目に割り当てられた深い意味の比較がされておらず、限定的な試みです。とはいえ、いくつかの重なりがみられる一方で、参加と持続可能性の思想は、他のリストからは欠けています。三つの構想すべてに共通なのは、コミュニティ、尊重、正直に関するものだけです。実は、私たちは非暴力の価値を、「息づいた価値」と「平和」の価値について取り組んだあとで初めて私たちの構想に導入し、それを教育の責務として発展させました。「息づいた価値」において価値は普遍的だと考えられていますが、私たちは価値を、様々な集団の活動に影響を与える全く異なる枠組みに対して論争的なものだと考えています。また、本書は 70 の指標と 2000 の設問を通して、この価値の枠組みが実践の細部において何を意味するのかを提示した点に特色があります。

他の二つの構想においても、大人と子どもが、毎月異なる価値の項目に注目することで、価値の知の訓練に取り組むことを求められ、そのことによって公式・半公式な活動においての一定の基準点が形成されます。実際には、この方法を取り入れている学校のなかには、独自の価値の枠組みを教職員と子ども（あるいはそのどちらか）で話し合っていて決めているところもあります。そのような話し合いの結果として、子どもたちの行動を改善するために、価値群を子どもにのみ適応するものと考えている学校もあります。私たちの枠組みは、二つの構想と同様に、すべての人にあてはまることが意図されています。

図表10 価値の項目の比較		
インクルージョンの指針	Imaginer	Living Values
平等	正義	責任
権利	友情	自由
コミュニティ	尊重	協力
多様性の尊重	忍耐	寛容
持続可能性	信頼	尊重
参加	寄り添い	謙虚
信頼	許し	平和
寄り添い	感謝	正直
非暴力	誠実	愛情
正直	勇気	幸福
勇気	寛大	質素
美	奉仕	統一
愛情		
喜び		
希望		
賢さ		



ロイドン校の子どもたちが大事にしていることの盾

教育の原則を付け加える

インクルーシブな価値から導き出される、何をどのように教え学ぶのかということは示唆的です。インクルーシブな価値は、インクルーシブな教育の原則——多様性を備えた指導と学習を導くルール——を作り出すことにも用いることができます。場合によっては、これは比較的分かりやすく、たとえばうれしさやケア、参加といった概念は、指標や設問の中に反映されているように、学習と指導の相互関係に対して明確な示唆を持つのです。しかし、私たちや他の者たちは、本書の価値の枠組みからは直接的には導かれないものの、学校改善をするうえで重要な心に留めておくべきインクルーシブな指導と学習の原則をいくつか追加で定義することが有用だと気づきました。価値の枠組みと同様に、このような原則は、インクルーシブな方法による学校改善の一助として、何年にもわたる読み込みと振り返りからまとめあげられてきました。価値が「私たちはいかにして共に生きるべきか」という問いへの広い意味での答えなのに対し、原則は「私たちはいかにして共に教え共に学ぶべきか？」というより狭い領域に焦点を絞っています。図表 11 は、長い原則のリストから、リストに残った項目が価値の枠組みを補完する行動へのガイドになるところまで絞り込むことで作成されたものです。

それぞれの価値と同様に、原則は教育改善について思考するための出発点を創り出すことができます。例えば、学校が即自的な、また生涯にわたる活動と関心を養うというアイディアは（図表 11 の項目 14）、本書の一貫したテーマです。それは、子どもや若者の中に、活動的な生活に寄与するような関心事を育てていくことが、学校の目的だと認識することです。とくに、お金を稼ぐ労働は、他の興味や活動とともに重要です。

図表11 インクルーシブな教育の原則——多様性を伴った指導と学習

教育は以下のようにあるべきである：

1. 子どもにも大人にも、到達できる限界点を定めない。
2. 個人のそして共通の経験から学びを構築する。
3. 教室外の学習活動を含める。
4. 学習の資源として多様性を利用する。
5. 対話の能力を育む。
6. 実践的な技術の発展から理論的な知識を築く。
7. 学問の知識と同等のものとして実践的技術を捉える。
8. 異なるテーマや文脈の理解を結びつける。
9. 学習の支援だけでなく、良好な関係性それ自体も重要だと考える。
10. 確固たるアイデンティティの良き存在と学習の重要性を認識する。
11. 学習と感情とを結び付ける。
12. 学校の活動を、学校外の社会的、文化的、政治的そして経済的生活に結び付ける。
13. 地域で起きていることを、世界で起きていることに結びつける。
14. 現在の、また生涯にわたる活動と関心を養う。
15. 未来に備えることと同じくらい大切にいまをよりよく生きる。
16. 人生の初期の学びが、後の人生においてどんな人となり、何をなすかを形成することを認識する。
17. 達成の成果よりも、遊び、学習、指導を活性化させることに注意を向ける。
18. 学校を、地域のすべての人のための支えとして捉える。
19. 能動的で、民主的で、地域的そしてグローバルな市民性を支援する。
20. 人々、他の動物、植物そして地球環境との相互依存性を強調する。

責務に耳を傾ける

価値の枠組みや一連の教育の原則は、コミットしていることを表現し、私たちが何をど

のように教え、学ぶべきかを決定する穏当な方法です。ただ、ときにはそれらに刺激を与えることも重要です。その一端を責務となすのです。社会理論家であったテオドール・アドルノは、生涯の終焉間近に、ナチスの大虐殺での教訓に対する教育界の反応の仕方に懸念をしめし、次のような講演をしました。

「すべての教育に求められる第一位の要求は、アウシュヴィッツが二度と起こらないということです。ほかのどんな必須要件よりもそれは優先されるものであり、私がそれを正当化する必要もするべきでもないほどに確かなことだと思います。私には、なぜ今に至るまで、このことに対してこれほどまでにわずかな関心しか払われてこなかったのかが理解できません。」⁽¹⁹⁾

アドルノはナチスの大虐殺を、教育に回避する役目があったであろう、世界の破壊的で打ちひしがれるまでにすさまじい紛争の比喻として用いています。アドルノは、子どもたちの教育の仕方を私たちが変えていくために、社会は野蛮主義 [侮蔑を含む言葉ですが、原本をそのまま訳出しました] に墮落しうるものだと知ることを私たちに求めています。本書は、非暴力と多様性の尊重の価値に直接関連する指標を含んでいます。それは、アドルノの懸念と密接につながるものだといえるでしょう。

人々がもし自らの命の源を護っていきたいのであれば、人々が環境との新たな関係性を模索するための議論は、人種差別やその他の争いを回避することと同じぐらい避けがたいことです。それには、私たちが何を消費するかがもたらす影響と、私たちがそれについていかに新しい選択をしていけるのかを学ぶことが重要です。過去の [イギリス] 政府はその資料において、持続可能で環境的意識を持った活動的な学校への発展を推奨してきましたし、私たちと同様に、持続可能性がカリキュラム全体を見直すための主導的な原則になりうることを提言しているのです。

「持続可能な発展 [一般には開発と訳されます] とは、 [イギリスの] ナショナル・カリキュラムの横断的側面です・・・確かなことは何も分からない未来を・・・生き抜くために構想されるカリキュラムは、・・・多くの学校で教えられているそれとは異なってくるはずです。」⁽²⁰⁾

私たちは、21 世紀のカリキュラム(知識を分類する方法)を作成するうえで、インクルーシブな価値や原則、そして責務を利用するのです。

カリキュラムに注意を向ける

どのように何を教え学ぶのかに対して、インクルーシブな価値、原則そして責務が示唆することは何でしょうか？もし価値が、私たちはいかにして共に生きるべきかを示唆しているとすれば、カリキュラムは、私たちがよりよく共に生きるために何を学ぶのかを示唆しているといえます。本書の旧版が公刊されたあと、私たちは本指針が、学校のあらゆる側面に対するインクルーシブな価値の示唆を提示していると時折主張してきました。ただ私たちは、学習・指導活動の内容に対する私たちの価値の枠組みの示唆をはっきりと説明できていなかった点において、大きな隔たりを残していました。イングランドでの1980年代後半におけるナショナル・カリキュラムの導入を受け、学校でのカリキュラム作成が硬直化した長い期間、私たちが何を教えるべきかという政府の決定の重さに対抗して、代わ

りの何かを考えることは不可能であるかのように思われました。

たとえそれが、とくに中等学校においてカリキュラム改革への制限が続いているなかであつても、私たちはいまこそカリキュラムとの隔たりを埋める努力をするときです。カリキュラムの提案は、新版の本書の観点 C の新たなセクションとして盛り込まれています。これが、インクルーシブなカリキュラムのあり様や、何が学校で教えられそれはなぜなのか、そして21世紀に適したカリキュラムはどうあるべきか、といったことについての対話をイギリスやその他の場所で促すことを願っています。もし教育が、差し迫った国内や世界の環境・社会問題への解決策の一部であるならば、私たちは喫緊の課題として、学校での知識や技術の位置づけられ方を変えていく必要があると考えています。そのために、私たちのカリキュラムのアイデアが波となり、他の人たちが作り出した波に加わることで力を結集させていくことを願っています。「学校のカリキュラム」の意味には2つの要素があります。たいていそれは、公式な指導の意図や計画された学習活動、そして各首題項目の下にそれらがどのように位置づけられるかを指しています。学習活動を計画することや、教科の項目においてそれらがどのように構造化されるのかといったような公式な教える目的に属するものです。しかしながらそれは、学校にいるという経験を通して子どもや大人が学び取ったことすべてをも意味しうるのです。私たちがどのように学び、そしてどのように教えたのかは、そうした半公式的カリキュラムの一部かもしれません。本書は、大人と子どもたちに、半公式とはいえ、時にはカリキュラムのもっとも影響力のある側面の編成を指揮する機会を提供します。例えば本指針は、子どもと大人の上下関係の構築を崩そうとしています。そして、学校外や放課後の既存の社会関係のあり様をただ再生産するというより、どうすれば教育は変革できるのかについての対話を促進しています。

私たちは、指導・学習活動におけるより公的な構成と内容について考えるため、インクルーシブな価値・原則・責務の枠組みや、私たちの経験そして読み込みの革新的な示唆にも注目してきました。私たちの枠組みは、学校での学種や参加の障壁を崩すうえで重要な動きである、カリキュラムと子どもやその家族の経験との接点について考えることを促しています。私たちは、子どもたちが自分たちの生活を制御する力を高めるための資源を構想したかったのです。それは、能動的な国内の市民また地球市民となるために備えることでもあります。変革されたカリキュラムは、人権を反映し、環境の持続可能性への活動を奨励し、人々を世界的に結び付け、学門的、実用的・そして職業専門の教育といった区別を崩し、どのようにお金を稼ぐのかといったことを含めて世界の現実と私たちをつなぐのです。

私たちは先生方や他の仲間とのたくさんの会話から影響を受けています。例えば、香港の仲間は、食料や水、衣服、シェルター、健康、ケアという人間のニーズをカリキュラムと関係づけることで構想の提案に応えてくれました。彼女は、「基本的ニーズは食料、衣服、シェルター、移動に関することだと、孫文⁽²¹⁾が述べていた」⁽²²⁾ということを教えてくれました。この会話を通して移動は、「いつ、なぜ、そしてどのように人々が地域や世界を移動するのか」というように包括的に広げられ、欠くことのできないカリキュラムの主題として採用されたのです。そこには、国内や国家間の移動、貿易、移住のあり方が含まれます。これはカリキュラムにおいて、「何が倫理的な移民政策なのか？」という、すべての国でもっとも重要なインクルージョンの問いの一つを扱うことを可能にします。またこうした問いを探究することで、子どもたちが、紛争や貧困から逃れ、亡命や仕事を求めて新しい国に来た人たちの多くに対して見せてきた不信感や嫌悪の程度について顧みることを可能にするかもしれません。

私たちは、カリキュラムを創ることとは、私たち、つまり大人と子どもが、この世界についての学びと知識をどのように構成するのかについての表明だと捉えています。したがってカリキュラムとは、たんに公教育のあり様なのではなく、みんなのための知識のことなのです。カリキュラムは、子どもたちの教育への支援に、市民としての教師がもたらす資源を反映しているのです。

カリキュラムの項目と概要

私たちは図表 12 の 2 つのカリキュラムの項目から始めてきました。右にあるのが伝統的な一連の教科の項目です。それらはこの 100 年間のいつの時代も学校で認識されており、大半の国の人々が親しんできたものです。その起源を考えると、これらは現代のすべての子どもたちの関心を捉えて考え出されたわけではなく、過去のエリート集団が伝統的な大学教育のために備えるものだったのだと結論付けられるかもしれません。左の項目が、権利に基づいた、グローバルで、持続可能なカリキュラムです。これらの項目は、単なるトピックではなく、伝統的な教科や原則と同じ地位にあることを想定しています。

図表12 カリキュラムの項目の比較	
グローバルな権利に基づいたカリキュラム	伝統的なカリキュラム
食べ物	数学
水	言語と文学
衣服	現代外国語
住居/建物	物理
移動	化学
健康と(人間)関係	生物学
地球	地理
太陽系そして宇宙	歴史
地球上の生命	デザインと技術
エネルギーの源	芸術
コミュニケーションと コミュニケーション技術	音楽
文学・芸術そして音楽	宗教
仕事と活動	体育
倫理・権力そして政府	個人・健康そして社会教育

図表 12 の左の項目は、どこにいる人びとからも共通する関心を捉えています。それは、イングランドやドイツだけでなく、中国やフィリピンやコンゴ民主共和国の都市部や農村部でも、カリキュラムを構成するうえで有用なので、これらの国の人々をつなぐことができるのです。またそれは、3 歳から 103 歳までの人の、就学前、初等教育、中等教育そして高等教育のカリキュラムの基礎を提供するのです。これらの項目は、到達度に関係なく、

すべての子どもたちの共通の経験につながりうるものです。それらは、学校の周辺地域の人々の活動に関わりがあるので、すべての子どもの家庭のカリキュラムとなりうるための助力も高まります。前にも述べたように、活動と仕事は一緒に検討されています。そうすることで学校は、子どもたちが賃金労働を、彼らの生活における他の充実した活動の中の有償活動として考えられるように備えるのです。人々が共通に従事している種類の仕事を反映するなかで、こうしたカリキュラムは職業教育と学術教育の区別を打ち破ることができるのです。図表 12・13 の権利に基づいたカリキュラムは、観点 C のセクション 1、みんなのためのカリキュラムを構築する（図表 13 参照）における指標と設問に概ね反映されています。もしかすると読者のみなさんは、いますぐカリキュラムのセクションにざっと目を通したいと思うかもしれません。本書の中で、学校では扱いが異なるであろう領域の特別な位置を示すために、ページを色分けしました。C1 は、それぞれの指標についての数ページのガイドラインを提供しており、あらゆる学校の状況に対して拡張し適応させることができます。それぞれの領域はいくつかの項目に分かれており、これが本書のこの領域における特に際だった特徴になっています。その結果は、概略的カリキュラムとして、学校が独自のカリキュラムを創るために十分な詳細が示されています。中央集権的なナショナル・カリキュラムの影響下に置かれる以前に、学校が普段取り組んできたようなやり方を再創造するのです。それぞれの領域は、専門家や幅広い文献の調査を通じて、できる限りのチェックがなされています。ただ、不正確に表現されていると感じる省略や問題がまだあるかもしれません。あなたの指摘を心から歓迎しています。以下のアドレスから私たちに連絡してください。 tonybooth46@gmail.com

図表13 観点C、セクション1 「みんなのためのカリキュラムを構築する」の指標

1. 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べ学習をしている。
2. 子どもたちは水の重要性について探求している。
3. 子どもたちは衣服や身体装飾について勉強している。
4. 子どもたちは住居や居住環境について学んでいる。
5. 子どもたちは、人々がどのように、
またなぜ、地元や世界を移動するのかについて考えている。
6. 子どもたちは健康や関係性について学んでいる。
7. 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について探求している。
8. 子どもたちは地球の生命について勉強している。
9. 子どもたちはエネルギー源について探求している。
10. 子どもたちはコミュニケーションや通信技術について学んでいる。
11. 子どもたちは、文学や芸術、音楽に関わり、創作活動をしている。
12. 子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。
13. 子どもたちは倫理や権力、政府について学んでいる。

それぞれの領域は、地域的・世界的課題を関連付け、政治や倫理を考慮し、過去を現在

や未来に結びつけるような秩序に従っています⁽²³⁾。多くの教科の領域で、ビジネスや経済に関わる問題が提起されています。政府は、PISAテストにおける数学や科学、読解力の点数を上げることに集中することで、経済活動を加速していると考えていますが、学校で教えられている内容と私たちの社会において現実に生じている経済活動との間にはあまり関係がないことを考えると、これには疑問が残ります。

このカリキュラムの形式は、子どもたちの共通の経験から学習活動の発展を促す長い伝統を反映しています。主要な位置は環境問題に割り当てられています。すべての学校は、水資源、例えば地元の小川や河川、世界の他の地域にある川と学習を結びつけます⁽²⁴⁾。他の場所の川についての理解は、その場所の生命、その風土、またおそらくその対立の起源までの視点を提供するのです。こうした活動は、全国および世界的な学校間ネットワークを通じて大きく加速しうるのです。

伝統的カリキュラムを改変する

イングランドの初等・中等学校が、カリキュラムを拡張するなら、私たちが「カリキュラム横断的」活動として提案してきたように、図表12の左側の項目のようなトピックを含むはずで、多くの学校がすでに、本書で提案した点である、市民性や持続可能性、健康増進、そしてカリキュラム横断的なトピックやプロジェクト・問題解決のグローバルな側面を加えることを、指導や学習の活動に統合してきました。学校はグリーン・デイと持続可能性週間を立ち上げ、生物多様性の10年にならない、グローバルな相互依存、金融、食料、倫理、権力そして政府について探究するために劇を用います。彼らは、情報を伝えたり、リサイクルやエネルギー保存について探究したりする、技術プロジェクトを立ち上げます。彼らは、「衣服と身体装飾」や「可動性と移動」といったあまり注目を浴びない領域の概念を選び、比較的伝統的なカリキュラムを子どもたちの生活や経験にさらに関連づけるうえで本教材を活用するかもしれません。

時間を超えて21世紀のカリキュラムを創る

とはいえ、図表12には2つの矢印があります。もう一つのカリキュラムの概要を描くにあたって私たちは、伝統的なカリキュラムに関連した知識が新しい構想に含まれていることを保証するよう配慮しました。物理と化学の内容は、地球や太陽系、宇宙の理解にじっくりくもかもしれませんが、一方でそれらは他のいくつかの領域でも、とりわけエネルギーに関する物理学においてもいえることです。生物学は、食物連鎖や健康の理解を呼び起こしますが、地球の生命の理解という文脈のほうがより一貫するでしょう。もちろん、どの学校も子どもたちが読み書き計算ができるようになってほしいと願っています。この構想では、コミュニケーションの領域や他のすべてのカリキュラム領域にわたって、読み書きに注意が払われています。

数学も、カリキュラム横断的テーマになります。数学的知識の階層的な性質が、別の教科として教えることを要請しており、他の多くの教科の情報源として考えてしまうことは、理解を妨げるかもしれないという懸念が表明されてきました。同時に、現実の世界から離れた教科として数学が教えられるとき、数学的理解を獲得する子どもたちのモチベーションや、達成の限界の可能性についての不安の声も聞かれます。カリキュラム横断的な資源として数学をみなすことは、子どもたちが学校を通じて学びを深めるときのように、思考の複雑系としての数学を追求することと相性が悪いわけではないのです。私たちが物事を異なるやり方で行おうとするとき、解決すべき新しい問題に私たちは出くわすのです。

歴史は、過去、現在、未来をつなぐという要請によって、すべての領域に現れており、この動きは2009年の初等教育カリキュラムの政府による見直しに対する、歴史学会の次のような立ち位置と一見一致するものです。

「私たちは、学びのツールとして歴史のような教科を用いる、より規範性が弱く、より柔軟なナショナル・カリキュラムの編成を…全面的に支持します。」⁽²⁵⁾

比較する

"Rose Review"は、21世紀はじめの10年の終わりに、改訂版のカリキュラムの提案をした3つの初等教育報告のうちの1つです。彼らによって提起された構成は図表14に示しています。これらの報告のすべてが、本書の価値の枠組みと重なるような原則に依拠しています。とはいえそれらは、より身近なカリキュラムの項目の周辺で構成されています。分野横断的テーマを強調しているにもかかわらず、項目は伝統的な想定に重点が置かれています。それぞれ、初等教育カリキュラムが教科中心の中等教育カリキュラムと「かみ合う」かに専心し、それゆえ彼らの熱意が限定されてしまったのです。

カリキュラムの変革を提示することで何を成し遂げられるか？

"Rose Review"と、より広範な"Alexander Review"はどちらも政府によって実施されていないので、私たちも私たちの提言がすぐに全国化されることを期待していません。私たちの唯一の力は、他者を対話に巻き込むという私たちの考えの強みを通して発揮されます。私たちが提示したカリキュラムが、伝統的なカリキュラムよりも、人々が普段学校外や学校の域を超えた教育において学んでいることにより近いということに、私たちは励まされています。これは、子どもたちの生活、経験そして未来をより真摯に反映したカリキュラムなのです。石油依存や、この惑星にある他の限りある資源を消費し続けることができるという考え、かつてないほどに膨れ上がっている非生物分解ゴミを健全に処理できるという考えから脱却する必要があるのと同じくらい強く、私たちは学校のカリキュラムは変革される必要があると考えます。それらの問題はつながっていると思うのです。私たちはまだまだ希望を持っています。

図表14 古いものに替わる新しいカリキュラム？		
独立した（政府による） 初等カリキュラムの報告 （Rose review）	ケンブリッジ初等教育報告 （Alexander Review）	国際バカロレア 初等年次プログラム（PYP） ⁽²⁶⁾
国語・コミュニケーション・ 言語の理解	言語・表現・読み書き	言語
数学の理解	数学	数学
科学・技術の理解	科学と技術	科学
歴史、地理・社会の理解	場所と時間	社会
身体的発達・健康・幸福の理解	身体的・情動的健康	個人・社会・身体の教育
芸術の理解	芸術と創造性	芸術
宗教教育	信仰と信念	
市民性	市民性と倫理	

連携を形成する

本書は、インクルーシブな価値を促進するあらゆる活動を結び付けることを助け、方針の断片化や改善策による加重負担を減らします。図表 15 は、インクルーシブな発展という項目の下でつなげうる活動のリストです。

図表15 インクルーシブ教育の発展のための連携？

- 価値に基づいた教育
- 学校の改善/学校の発展
- 民主的教育
- 市民性/地球市民性教育
- 権利に基づいた教育⁽²⁷⁾
- 包括的なコミュニティ教育
- コミュニティの一体性⁽²⁸⁾
- 平和/非暴力教育
- 健全化促進学校⁽²⁹⁾
- 子どもに優しい学校⁽³⁰⁾
- 万人のための教育⁽³¹⁾
- 精神、道徳、社会、文化教育⁽³²⁾
- 社交性と情動の学習 (SEAL) ⁽³³⁾
- 反差別/反偏見教育⁽³⁴⁾
- 平等教育
- 環境教育、環境の持続可能性教育
- 教室外での学び⁽³⁵⁾
- 森林学校⁽³⁶⁾
- 協調学習
- 経験に基づいた学び
- 子どものための哲学⁽³⁷⁾
- 革新的な思考⁽³⁸⁾
- 能力によるラベリングのない学習⁽³⁹⁾

インクルーシブに発展するとき、学校は人権意識に基づいて、民主的教育や市民性、地球市民性のための教育を積極的に促進します。学校は地域コミュニティ内のすべての人に手を差し伸べ、地域と学校が相互に支えあう関係性を形成します。これは、学校が「コミュニティの一体化」のために行える最善の貢献です。コミュニティ内のグループ間の分断

を壊すことで、学校は健全化を促進し、子どもや大人の心や体の健康に寄り添います。学校は、ユニセフによる「子どもに優しい学校」や、「万人のための教育（EFA）」と呼ばれるユネスコによる質の高い教育のための世界的プロジェクトのように、学校を発展させる国際的運動の一部となります。学校は、「社交性と情動の学習」だけではなく「精神、道徳、社会及び文化教育」を、人間関係作りや指導と学習活動が行われる過程に統合します。学校が「平等」関連法の要求を超えるように、あらゆる形態の差別を減らすという課題があります。指導と学習の活動は、子どもたちを地域と世界の環境につなぐ環境上の責務に対応し、これらを学校の土地、エネルギー、食物の利用や、廃棄物への対策と連携させます。これらはすべて学校のカリキュラムと結びついています。森林学校は、環境への感受性、協調学習、精神との関わり、リスクの再評価を促進するための選択肢になります。この「教室外での学び」の重要性の認識は、学びと経験を結びつけ、子どもや若者が思考や会話、書くことや芸術的表現において見出す関連性を広げます。子どもと大人の両者が、「子どものための哲学」の探求学習アプローチの中で奨励された対話を通じて支援できる批判的思考の力を育みます。学校が子どもたちの困難を彼らの「特別な教育的ニーズ」のみから生じるものとして識別することから脱却し、学校内の文化、方針、実践のどこかから生じる障壁に伴う問題へと移行するとき、学校は、「革新的思考」の中で示されているように、教育上の困難の想像力に富んだ解決法を見出すための資源を解放します。学校は、子どもたちを価値のピラミッドへと導き、不満を促し、他者の期待を制限し、子どもたち自身のアイデンティティに負の影響を与えうるような、能力のタグでラベルを付けないようにします。

図表 15 のタイトルに「インクルーシブ教育の発展」とつけたのは、「インクルーシブ」が、通常他の名が付けられている幅広い教育活動を推進する価値の枠組みの上位概念だからです。「民主的」、「価値に基づく」、「持続可能な」、「反偏見の」といった総合的なアプローチを示唆する他の言葉も同じ目的で使用できます。これらの活動が結びつけられる必要性が認識されているなら、このような統合的機能を果たすためにどの言葉が選ばれるかは気にしません。

多くの組織は、学校の発展を支援するために、図表 15 にあるどれかの領域に関する「プログラム」または取り組みを提供します。教師には、提起された問題と学ばれた教訓を、自身の将来的な指導と学習の計画に統合することが求められています。このようなプログラムの多くは入念に検討されており魅力的です。とはいえ、もしも学校の学習活動にそれらを統合する余裕やコミットが既にないのであれば、それら自体の持続可能性が疑問視されるでしょう。そうした関わりにはタイミングが重要です。学校で既に起こり始めていることを後押しできるようなタイミングであれば、それらは学校に取り入れられるのです。教職員によって調査され、カリキュラムと時間割の中にしっかりと確立された、この領域では小さめの改革の方が、より長続きするインパクトを与えられるかもしれません。本書は、後述の例で表したように、そのような活動がいかに結びつきうるかを示しています。

権利について学ぶ

本書は、イギリスのユニセフが始めた「権利を尊重する学校」賞と似たような発展を奨励していますが、より長く続く変容に結びつくように、この発展を学校文化・方針・実践の幅広い変容に組み込んでいます。それは、「権利」の思想を、他の 15 の価値の枠組みと結びつけた価値の見出しとして識別します。権利について学ぶことは一部の学校ではなじみある活動ではないかもしれないため、指標 A2.2 「学校はすべての人権の尊重を推進して

いる」で紹介しています。268～269 ページは人権に関する文書を紹介し、270～271 ページは指標 A2.3「学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している」と結びついた惑星の権利すなわち「母なる地球の権利」を参照しています。

持続可能性、世界的意識、価値に基づいた発展を連携する

図表 16 は、[イギリスの] 過去の政府文書において分割されてきた「全国持続可能な学校枠組み」と「学校のグローバル領域」の道筋の間の接続を表したものです。さらに図表 17・18 では、これらのプログラムのそれぞれに結び付く本書の指標を一覧にし、それらが表される包括的な形を示しています。図表 15 にまとめられた他の介入は、特定の指標にも同様に反映できます。



図表17**持続可能な学校への8つの入り口⁽⁴⁰⁾の指標****グローバル領域**

- A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。
- C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。
- C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。
- C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

インクルージョンと参加

- A2.4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。
- 他のすべての指標

購入と廃棄物

- B1.13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

エネルギーと水

- B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。
- C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。
- C1.9 子どもたちはエネルギー源について調査している。

食べ物と飲み物

- C1.1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。
- C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

移動と交通

- C1.5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。

建物と土地

- B1.11 校舎や敷地はすべての人々の参加を支えるよう築かれている。
- C1.4 子どもたちは住居や居住環境について明らかにしている。

地域の健康

- A1.10 学校と地域が相互に高め合っている。
- A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。
- A2.10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。
- C1.6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。

図表18

グローバル領域⁽⁴¹⁾の鍵となる
8つの概念に関する指標

地球市民性

- A1.7 学校が民主的市民性のモデルとなっている。
 - A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。
- 観点Cでは、すべての指標が地域や世界とつながっています。

多様性

- A1.9 大人や子どもがジェンダー経験の多様なあり方に敏感に対応している。
- C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

持続可能な発展

- A2.3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。
- B1.12 学校は、二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。
- B1.13 学校は廃棄物の減量に寄与している。
- C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。
- C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。
- C1.9 子どもたちはエネルギー源について調査している。

価値と認識

- A2.1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。

人権

- A2.2 学校はすべての人権の尊重を推進している。

社会正義

- A2.7 学校はあらゆる形の差別に反対している。

相互依存

- A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。
- C1.1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。
- C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。
- C1.3 子どもたちは衣服や身体装飾について勉強している。
- C1.5 子どもたちは、人々がどのように、
またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。
- C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

紛争解決

- A2.8 学校は、暴力を伴わない交流やけんかの解決を推進している。

障壁、資源、支援

「学習と参加への障壁」、「学習と参加を支える資源」、「多様性の支援」は、本書の3つの鍵となる概念です。それらは、大人と子どもの共通の知識を方向付けるうえで役立ちます。図表19の質問はそれらをつなげます。それらが全員参加の過程を経て共有され、インクルーシブな価値の発展と結びつくと、第4部の指標や設問に頼らなくても、振り返りや計画、実行のアイデアを生み出すことができます。ときに、学校の改善を妨げている重大な問題にはほぼすべての人が気づいていても、誰も口にしないままになっていること

があります。そうした見て見ぬふりも、本書の共同的で信頼ベースのアプローチによって明らかにしていくことができます。

学習と参加への障壁

学習への障壁は、校舎や敷地、運営のされ方、大人や子ども同士、また子ども・大人間の関係性、指導や学習のアプローチなど、学校のあらゆる側面との関わりの中で生じる可能性があります。障壁は、家族や地域内、国内や国際の出来事や政策内といった学校の領域の外にもあるかもしれません。しかし私たちは、学習と参加への障壁が、私たちの責任や行動する力の外側にしかないとみなしたい誘惑と戦わなければならないでしょう。学校の障壁を取り除くための私たちの試みは、教職員や子どもたち、その家族がすることができる何か、特に共に活動する時にできる何かに焦点を当てるべきです。

学習と参加への障壁を識別することは、学校のあらゆる探しをすることではありません。インクルージョンは終わりのないプロセスであり、協力的なコミュニティの中での参加と学習に対する制限の恒常的な発見と除去を伴います。障壁を発見し、それらを減らす計画を立てることは常に前向きな動きです。

特別な教育的ニーズを置き換える

教育上の困難の解消を支援するうえで「学習と参加への障壁」を使用することは、「特別な教育的ニーズを持つ」として子どもを区別するアプローチに代わるものといえます。子どもにこのようなやり方でラベルを付け個別に介入することで、教育上の困難を解決できるという考えには、相当な限界があります。子どものインペアメント（心身機能障害）を教育上の困難の主な要因として見なすことは、環境やシステムにおける他のあらゆる側面にある障壁から私たちの目をそらさせるとともに、ラベルのない子どもによって経験される困難を見えにくくします。インペアメントを教育上の困難の主な要因として見なすことは、子どもたちをさまざまな排除的な圧力を受けやすい状況に置かれたすべての人としてではなく、「欠陥」というレンズを通して捉えることを助長してしまいます。

図表19

障壁、資源、支援

- 学習と参加に対するいかなる障壁が、学校とそのコミュニティの中で生じていますか？
- 学習と参加に対する障壁を経験しているのは誰ですか？
- 学習と参加に対する障壁は、どうすれば最小化されますか？
- 学習と参加を支援するためのどのような資源が利用可能ですか？
- 学習と参加を支援するための追加の資源は、どうすれば用意できますか？
- 学習と参加を支援するための資源は、どのように活用されるべきですか？

子どもたちを「特別な教育的ニーズ」を持つ者として分類するとき、私たちはジェンダー、階級、民族による分類のバランスから見て過剰な人数が「特別な教育的ニーズ」を持つとして分類されてしまっているグループがあることを無視してしまいがちです。例えばイングランドでは女子のおよそ2倍の男子が「特別な教育的ニーズがある」と分類されて

います⁽⁴²⁾。このような不均衡は、あまり区別はされていないが成績が比較的低いもしくは行動に問題があると見なされている人々の中でも、同様に著しいです。これらの数字は何十年も続いています。比較的注目されてきませんでした。これらは、教育上の困難が、ジェンダーと学校での子どもたちの学び方との間の相互作用に何らかの形で関連していることや、障壁を減らしていくことは、ジェンダーについての異なる考えや行動の実践にかかっていることを示唆しています。本書は学校の教職員に、男性らしさや女性らしさ、その他の性自認の形態をどう促進し、どう対応するのかに関する再検討を促します。

「特別な教育的ニーズがある」者として子どもにラベルを付けることは、期待の低下を導くことがあります。そのようなラベル付けが「天才・有能」者としての子どもの分類となげられる時、「普通よりだめな」、「普通の」、「非凡な」学習者として捉えるような、子どもの価値によるピラミッドを作り出す一助ともなり得ます。実際には一部の子どもたちが「特別な教育的ニーズがある」者・「天才・有能な」者の両方として分類されることがあるにもかかわらず、このような価値のピラミッド化は起こります。多くの学校は、ラベルに関係なくすべての子どもを平等に尊重するために真剣に取り組んでおり、分類が子どもの育成に役立つというその認識を乗り越えるために尽力しています。

私たちは、誰かを「特別な教育的ニーズを有している」あるいは略して「SEN」、または「EBD」（情緒困難/障害者、emotional behavioural difficulty/disorder、ときに Social の S を頭につけて SEBD）や「ADHD」（注意欠陥多動性障害、Attention Deficit Hyperactivity Disorder）、そして最近では従わない子どもたちを「ODD（反抗挑戦性障害、Opposition Defiance Disorder）がある」といった「異常」カテゴリーを表す略語のようなラベルを付ける前に、慎重に考えてみるべきです。子どもたちを略語で呼ぶことは、よくある実践ですが、とりわけ失礼な行動だといえます。

教育上の困難に対する典型的な対応は、分離され「差別化された」個別のカリキュラムと、他の子どもや大人との関係を妨げうる支援員からの密着した注意に伴って生じてきました。教室の活動でグループワークを求められる場合、最も多く困難を経験すると考えられる子どもたちがグループとなり、通常は教師よりも適性が低いとされる支援員がその子どもたちと一緒に作業をしている姿がしばしば見かけられます。他のアプローチを用いるように進める相当量の助言にも関わらず、困難を経験していると思われる子どもたちへの支援において密着型の支援がなくならないのは、どのように支援が行われるべきかについての創造的思考を制限する「特別な教育的ニーズ」の概念が持つ力に起因しています。

「特別な教育的ニーズ」概念は、一部の地方自治体や学校の取り組みにおいて、「個別の教育的ニーズ」概念にとって代わりました。「個別の教育的ニーズ」概念には、排除的な圧力の被害を受けやすいすべての子どもたちのために、実践と方針を一致させる利点があります。しかしそれは、環境全体としての文化や方針・実践における障壁の除去や資源の流通ではなく、個別の対応に焦点を当て続けています。

教育上の困難は「学習と参加への障壁を取り除く」ことによって克服されるという考えは、2000年の本書の第1版の発刊の後10年で、本書の影響もあって、より広く使われるようになりました。しかしながら、公的な文書でのこの考え方の使用にあわせて、以前の考え方が問われることはなかったため、「特別な教育的ニーズ」という用語を使い続けようとする圧力は残りました。この用語は、「教育、保健、児童保護計画」⁽⁴³⁾の執筆に関する助言、特別な教育的ニーズや障害（ディスアビリティ）の実施基準⁽⁴⁴⁾における生徒の困難の識別、個別教育計画の使用、そして学校の支出について提供しなければならない情報の中で用いられています。法律上その名称を用いなければならないわけではないとはいえ、

学校は、通常「SENco」と略される「特別な教育的ニーズコーディネーター」を指定することが「実施基準」において推奨されています。「学習支援コーディネーター」、「学習開発コーディネーター」あるいは「インクルージョン・コーディネーター」といった別の用語の方が望ましいでしょう。それは、学習と参加に対する障壁、それらをどのように減らしていけるか、どうすれば資源を用意できるかに対してより想像力豊かで柔軟性のある対応を後押しするからです。

もし教職員が、教育上の困難についての考え方を制御できれば、公的な要求を満たす際にのみ「特別な教育的ニーズ」の用語を使用するとしても、学習と参加への障壁に基づいたもう一つの考え方を学校の文化、方針、実践に一貫して浸透させることができるかもしれません。もし古い考え方が再び頭をもたげることを防げるのであれば、概念がどのように用いられるかに関するこうした熟考は重要です。「学習と参加への障壁を経験している子ども」は、「特別な教育的ニーズを有する子ども」の婉曲表現としての「障壁のある子ども」と容易にむしばまれかねません。

障害の社会モデルと個人モデル

子どもたちが直面する困難に対し、「特別な教育的ニーズ」という用語ではなく、「学習と参加への障壁」という概念を使用することは、教育上の困難の社会的見解と、「医学的」または「個人的な欠如」との対比を際立たせます。このことは、障害（ディスアビリティ）の社会モデルや医学モデルと結びついています。知的な機能障害（インペアメント）の概念には問題があり、学習上の困難に対して不当に身体的根拠を示唆してしまっているかもしれませんが、インペアメント（心身機能の障害）は長期の「身体的、知的または感覚の機能の制限」⁽⁴⁵⁾として定義することができます。ディスアビリティ（障壁としての障害）は、[心身機能] 障害者（インペアメント）や、慢性的な苦しみ、病気を持つ人々にとっての参加に対する障壁と捉えることができます。障害（ディスアビリティ）の医学モデルまたは個人モデルは、心身機能障害（インペアメント）のある人々が直面する障壁を、心身機能障害（インペアメント）の直接的な結果としてみなします。しばしば、障害（ディスアビリティ）は、差別的な態度や慣習、アクセスや参加に対する障害物の除去の失敗という形で、環境の中に作成されるものです。またあるときにはそれらは、環境と、機能障害（インペアメント）や苦しみ、慢性疾患との相互作用から生じます。

病気の予防と安全な環境への注意は、一部の子どもたちにとって機能障害（インペアメント）を避けるのに役立つこともあるとはいえ、機能障害（インペアメント）を克服するために学校ができることは比較的少ないかもしれません。しかしながら学校は、差別的な態度や行動が生み出すバリアや、障害（インペアメント）がある子どもや大人の障壁となる制度的なバリアを大幅に減らすことができます。学校は法律によって、障害（インペアメント）のある子どもの参加を支援するために「合理的調整」を行うことが義務付けられています⁽⁴⁶⁾。学校文化内の変化は、障害（インペアメント）のある教職員の雇用が歓迎されることを保障することで、計り知れないほど前進できるでしょう。

制度的差別

特定の集団の参加に影響を与え、制度の構造や運営のされ方によって生じる障壁は、「制度的差別」に関わります。マクファーソンレポート⁽⁴⁷⁾は、黒人の10代の若者・ステイブン・ローレンスの殺人が警察によってなされた経緯の取り調べを受け、警察権力や教育、保健、社会サービス内部の「制度的人種差別」——もちろんそのような差別は公共

セクターに限られたものではありませんが――に注目しました。制度的人種差別は、40年前のアメリカでのストークリー・カーマイケルによる定義に続き、「無意識の偏見、無知、軽率、人種差別的な固定観念で、少数民族の人々に不利益をもたらすことを通じた」⁽⁴⁸⁾差別的役務として定義されました。しかし制度的差別は人種差別よりも幅広いものです。それは制度が人々を、貧困や性別、障害（インペアメント）、階級、民族、性的指向、性自認、宗教、信条、年齢を理由に、不利益を与える過程を含みます。制度的差別は文化の中に深く埋め込まれ、人々の見方や向けられる反応に影響を与えます。制度的差別は、制度のすべての構成員の責任です。それは特定の構成員による制度への参加よりも以前に生じることもあり、彼らの行動に対する圧力として作用するかもしれませんが、それでもなお、どの人々も、軽率に受け継いだ差別的実践によって生じた差別や痛みに責任があります。

制度的差別は参加に対する障壁を生み出し、教育においては学びを妨げるかもしれません。連続した差別は、人々の仕事の獲得を難しくするような貧しい学歴や適正能力の低下を生み出します。それは学校の教職員が地域コミュニティを代表しなくなることにつながるかもしれません。インクルージョンの発展は、自らの差別的な実践や態度、制度的文化に挑戦するという人々にとって苦しいプロセスを伴います。

人種差別、性差別、ジェンダー差別、階級主義、同性愛差別、トランスジェンダー差別、障害者差別、年齢主義、宗教と信条に関する差別は、差異に対する不寛容な点と、不平等を生み出し永続させるために権力を使う点で共通の根があります。人々はしばしば、障害者差別よりも人種差別や性差別の議論により精通しているため、社会的障壁としての障害（ディスアビリティ）を作り出すうえでの人々や制度の関与についてはあまり意識していないかもしれません。この子は障害（インペアメント）を持っているから、もしくは「学習上の困難を持っている」として分類されているからという理由で、子どもたちの排除が無批判に校内で普通に受け入れられることこそが、制度的差別になるのです。

差異に対する不寛容は、制度や人々の集団が、支持する特定の生き方やアイデンティティを唯一の容認できるあり方として定義する「単一文化主義」に結び付きます。人々が単一文化制度の中で受け入れられていると感じないとき、人種差別、障害者差別、性差別などとしてこの拒絶を経験するかもしれません。21世紀初期の10年間に、ヨーロッパの政治家に加えて、さもなければ不平等の削減に関わっただろう多くの人々や団体から、「多文化主義」⁽⁴⁹⁾への反対の声が上がりました。多文化主義は、異なる民族の人々をまとめあげる方法として失敗したことが示唆されました。しかし、多文化主義の特定の形態を拒否することで、彼らは、意識的にまたは無意識的に、単一文化主義の継続とそれが生み出す制度的差別を促進していました。

本書は、反差別の方針の開発によって維持される、複雑で開かれた多文化を、学校が育むことを支援します。これらの方針のあり方は、2010年平等法などの政府の文書を超えたものかもしれませんが、それらによって通知されたものです。そのような必須事項はすべて、あくまで大事にされている構成員すべての多様性に応じた学校の文脈の中で定められてくるかもしれません。そうなれば反差別の方針は、法律に従うためではなく、学校内で共有する価値を促進するために施行されるでしょう。

学習と参加を支援するための資源

学習と参加に対する障壁を減らすということは、資源を用意することと関わります。価値が明確にされ、全学校コミュニティ内で共有されるとき、それは学校にとっての大きな資源となります。それは発展に向けた共通の方向性を作り、意思決定を醸成し、衝突の解

決を助けます。インクルーシブな価値は、学習やより幅広い学校生活への参加を増大する継続的な動機となります。同様に、発展に向けた単一のアプローチ内で様々な見出しのプログラムに取り組みながら、学校での信念に基づいた調整に一致して取り組むことは、向上していく透明性と一貫性を通じて資源となります。障壁の場合にそうであったように、資源は学校のあらゆる面に見つけることができます。文化や方針・実践の中に、校舎・教室の備品・図書・コンピュータに、教員やそれ以外の職員・子どもや若者・保護者・学校評議員、そしてより広い意味でのコミュニティの中にです。

一般に、現在様々な環境で使用されているよりも多くの、学習と参加を支える資源があります。学校には、学習と参加を妨げるものについての豊富な知識があります。本書の主な目的の1つは、学校がその発展に活力を与えるためにこの知識を活用することを手助けすることです。多様性が学びのための資源になりえるという考えは、子ども間や大人間、子どもと大人間の協力を含む指標に浸透しています。子どもの中の資源、自らの学びと遊びを方向付け、お互いの遊び、学び、参加を支える力における資源は、教職員のお互いの成長を支える潜在力と同様に、とりわけ活用されていないでしょう。

インクルーシブな原則に基づいて再編成されるカリキュラムの提案は、各カリキュラム領域を地域的にそして世界的に結び付けるものであり、このことは学校を、カリキュラムを支える地域の資源を活用するよう導きます。新しいカリキュラムは子どもたちの生活や地域コミュニティの人々の生活に密接に関連しているため、地域の間や物理的環境がいかにしてカリキュラムの資源となるかを明らかにします。教室の領域は周辺やそれを越えた世界を取り入れます。

多様性を支える仕組み

教育上の困難が子どもや若者の「特別な教育的ニーズ」から生じると考えられているときには、支援を、個々の子どもが問題を克服するために一緒に作業する追加の人々を提供することとして考えることは自然に思えます。私たちは、「**子どもや若者を平等に大事にする形で、その多様性に対応する学校の力を高めるあらゆる活動**」という、ずっと幅広い「支援」の概念を採用しています。したがって、学習と参加および資源の用意に対する障壁を明らかにし、軽減する試みは支援活動です。

私たちの定義では、指導と学習のインクルーシブな発展は支援活動であるため、支援はすべての教職員、子ども、その家族に及びます。もし学習活動がすべての子どもたちの参加を支援するように設計されているのならば、個別の支援の必要性は削減されます。教師がすべての子どもを念頭に置いて授業を計画し、彼らの異なる出発点、興味、経験、学びへのアプローチを認識するとき、支援は提供されます。支援は子どもたちが互いに助け合うときに与えられます。生物多様性の授業の用語を理解するのに苦労している子どもと一緒に座ることと、子どもたちにとっての共通の経験に根ざし、全員の学びを広げ、使用される言葉が一般に理解されるように活動を改良することは同等です。子どもへの個別の支援は、子どもの学ぶ力や、大人や子どもが学習活動の中にそれらを組み込む力を高めるよう、常にできるかぎりの自立を応援する意図で行われるべきです。

見直しを促す本教材

価値観の枠組みを活用すること、あるいは各障壁、資源、支援の機会を特定することによって、学校の改善は多かれ少なかれ体系的に行うことができます。そしてその改善には、個人、グループ、あるいは学校全体を巻き込んでいくことができます。本書の各観点、セ

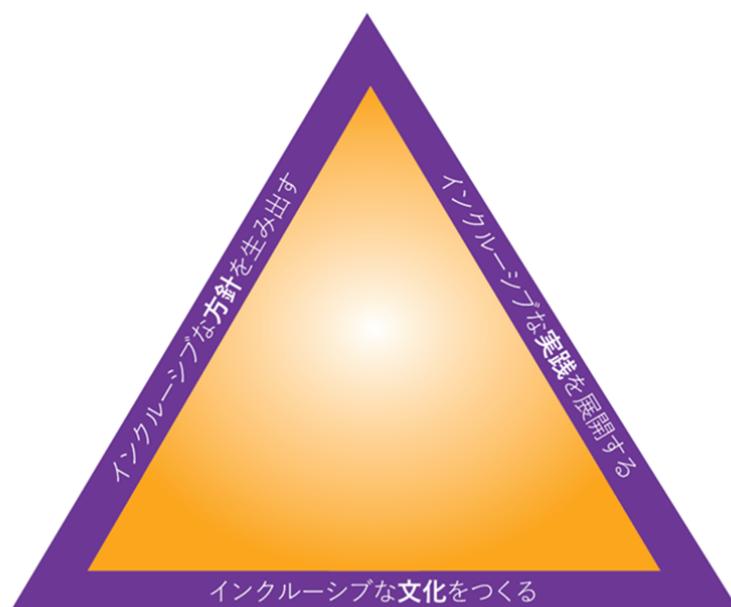
クシヨ、指標、設問、そしてアンケートは、大人と子どもが次に学校を改善するために何をしたいのかについて、広い視野に立って話し合うことに貢献するさらなる支援の体系を提供します。またこれらは、体系的に環境を見直し、インクルーシブ改善計画を作成し、それを実行するうえで利用することもできます。もしまだみなさんがやってみていないようであれば、17～19ページの指標の一覧と、第4部の指標と設問に目を通してみるのもいいかもしれません。それらがどのように構造化されているか、そして指標に意味を与える設問の見出しとしてそれらの指標がいかに役立っているのかを確認することができます。

観点とセクション

本書の教材を用いて学校を見直す際には、以下の3つの相互に関連した観点に沿って改善の可能性を探ることになります。第一に「インクルーシブな文化をつくる」、第二に「インクルーシブな方針を生み出す」、第三に「インクルーシブな実践を展開する」です。図表20は、各観点がどのように関連しているのかを示した第1部の3角形の図の再掲で、次ページの図表21はそのそれぞれの内容のまとめです。

多くの国の多くの学校において本書を用いた経験から、これらの観点が学校改善を体系化するために重要であることが確認されました。これらの各観点は、改善の重点となる重要な領域を象徴していながら、また重なり合ってもいます。実践という根拠からしか、私たちは文化や方針の影響を見抜くことはできません。行為の観察から価値が理解されるのと同様に、実践に影響を与える試みを観察してこそ、方針の本質は理解されるのです。一方で、文書の表紙に「方針」という言葉を載せるだけで、その方針に実践を調整しようという明確な意図がなければ重要な意味を持ちません。実行戦略を持たないいわゆる方針文書は、うわべだけの言葉となり、監査官や訪問者を感動させるためだけに使われてしまうでしょう。

図表20 本書における学校改善の観点



図表21 本書における観点の説明

観点A：インクルーシブな文化をつくる

この観点は、安全で、受容的で、共同的で、刺激的で、歓迎するコミュニティをつくることについてのもので、そこではだれもが大切にされます。共通のインクルーシブな価値が育まれ、全ての教職員、子どもとその家族、学校評議員、周囲のコミュニティ、および校内で働いていたり学校と関係のある他のすべての人々に伝わっていきます。また、インクルーシブな文化の価値が、方針とその時々の実践に関する決定を導くことで、改善は一貫性と継続性を持つものになります。学校文化に根付いた変化は、大人や子どものその人らしさに統合されるとともに、学校の新たなメンバーに引き継がれることを確実にします。

観点B：インクルーシブな方針を生み出す

この観点はインクルーシブな価値が学校のあらゆる計画に浸透することを確実にします。方針は、子どもと教職員が学校に入ってきたその時から参加することを後押しします。また、学校がその地域のすべての子どもたちに手を差し伸べ、あらゆる排除的な圧力を最小限に抑えることを奨励します。支援方針は、全員を平等に大切にできる形で、関わる人々の多様性に対応する環境の力を高めるすべての活動を含んでいます。あらゆる形態の支援は、全員の参加と学校全体の改善を保証することを目的とする単一の枠組みの中で結びついています。

観点C：インクルーシブな実践を展開する

この観点は、インクルーシブな価値と方針が反映されるように、何がどのように教えられ、学ばれるかを改善していくことに関わるものです。学習活動の内容を体系化するためのインクルーシブな価値の意味については、「みんなのためのカリキュラムを構築する」の箇所でも説明されています（*125～162ページを参照）。この部分では、学習を、地域的・世界的な経験、権利、そして環境の持続可能性に結びつけています。指導と学習の活動が校内の青少年の多様性に応じて行われるように、学習は組織されます。子どもたちは、活発で、深く考え、批判的な学習者になることを奨励されており、子ども同士はお互いの学びのための資源と見なされます。大人たちはすべての子どもたちの学びに対して責任を持てるよう、共に活動します。

文化の重要性

私たちは、図表 20 において、三角形の底辺に文化を位置づけ、その重要性を強調しています。方針や実践が学校文化に変化をもたらしたときこそ、文化が維持される可能性が出てくるのです。しかしながら、文化が相対的に不変であることは、コミュニティや制度、システムの改善を可能にも困難にもします。まさに文化を通して、変革は維持されるだけでなく、抵抗されるのです。

文化は人々のコミュニティをつくとともに、コミュニティの人々によってつくられる、相対的に不変の生活様式です。文化は、共有された物語、歴史、知識、技術、信念、文章、芸術、工芸品、公式・非公式の規則・儀式・システム・制度のなかで、言語と価値観を通して確立され、表現されます。また、文化は力の差異をもたらしたり、強めたり、あるいは問い返したりするかもしれません。文化は、物事がどのように行われ、行われるべきかについての集合的な感覚を確立します。文化は、人々が集団の活動において自分の存在が投影され、その存在を認められていると思えるようなアイデンティティを形成することに貢献します。集団での活動における一体感は、新しく来た人に対して、そのコミュニティのやり方を示そうとする動機付けを与えます。アイデンティティと同様に、文化は複合的で相互に関連する影響から形作られるので、複雑なものです。文化は、人々への類似する影響だけでなく異なる影響も反映しており、それゆえ、通常重なり合う下位文化（サブカルチャー）のネットワークを含んでいます。私たちはこの多元性を反映させるために「文化」という言葉を用いています。一方で、「精神」または「風土」という言葉は避けまし

た。全員が共有する経験の反映というより、組織の管理職によって伝えられたイメージのような学校に対する狭い見方を反映する可能性のある言葉だからです。

文化は、訪問者や外部の人々を特定し、それに対応するための、明示的あるいは暗黙のルールを含んでいます。その中でもインクルーシブな文化は、多様な生活のあり方やアイデンティティが共存できるという認識や、そしてそのような人々間のコミュニケーションは豊かなものであり、能力の差異は脇に置くべきだという認識を促します。活動の柔軟性や多様性が認められない所では、どのような変化であっても、コミュニティのメンバーにとってアイデンティティの喪失として経験されるため、反発を受けるでしょう。一方で、共通の価値を通してうまくかみ合ったインクルーシブな文化では、新しいメンバーを歓迎するムードがあり、したがって常に変化する準備ができています。

本書の中のそれぞれの観点は、64 ページの図表 22 と 251 ページの「計画の枠組み」で示しているように、二つのセクションに分かれています。もし待望の変化が実行され、そして持続されるならば、この枠組みは、本指針の観点の一つに関連する学校の側面を改善しようと試みている学校が、別の領域で改善を要することに目を向けるのを促します。

指標と設問

各セクションには最大 14 個の指標が含まれています。多くのページを割いた本書の第 4 部の指標と設問は、「インクルーシブな価値は学校のあらゆる面の活動に対して何を示唆するのか？」という疑問に答えるものです。指標は、改善に向けて提案される志です。これらの指標を用いることで、現状を評価して、改善の優先事項を設定することができます。またこれらは、インクルーシブな改善にコミットしている学校が、重要で実現可能な目的を捉えられるようにデザインされた見出しでもあります。民族や障害（インペアメント）などといったある一つの課題の重要性は、その問題に個別の指標を割り当てるのではなく、指標全体に行き渡らせる形で反映していることがあります。一方ジェンダーに関する課題は、個別の指標を割り当てるとともに、その他の多くの部分でも取り上げています。このように、設問に複数の課題が浸透しているため、特定の指標に着目することで改善の優先順位が決まってしまうことを防いでいます。

設問は指標の意味を明確にします。設問は、特定の指標について考えるよう求め、そして学校についての既存の知識を引き出します。それらは、学校の現状についての鋭い調査を可能にし、改善のための活動に関するアイデアを生み出し、そして進捗状況の評価基準としても役立ちます。多くの場合、本書の読者が本書の実践的な力に気づくのは、まさにこの設問に取り組み始めた時です。本書を利用する学校の中には、協働する同僚のグループが選んだ一つ、もしくはほんのいくつかの設問に関する対話から始めるというところもあります。また指標や設問は、価値についての、また価値と行動のつながりについての対話を始めるきっかけとして利用することができます。一連の設問の最後には、設問を付け加えるための空欄を設けました。この空欄を用いることで、すべての学校にいる大人と子どもが、本書の設問を修正したり、変更したり、さらには自分たち自身の設問を加えたりして、本書のオリジナル版を作ることができます。

指標や設問のなかには、校舎へのアクセスや、教育・保健・児童保護計画、入学方針のように、学校と地方自治体が責任を共有する問題に触れるものがあります。私たちが期待しているのは、校舎の建設計画、教育・保健・児童保護計画の手続き、入学方針の作成に、学校と地方自治体が建設的に協同で関わることです。そうすることで、学校区のすべての子どもたちが主流の教育へ参加することを後押しします。

なかには、教職員と学校評議員が、特定の指標について、現時点で取り組みたくない、あるいは、自分たちが進みたいと思っている方向を示していないと結論づける学校もあるかもしれません。もちろん、それぞれの学校が異なるやり方で、自分たちの必要性に応じて本教材を調整することが期待されています。しかしながら、ある指標や設問が不快な挑戦を課しているからという理由で改変するべきではありません。

他方、学校の性格上、本書の指標と設問が当てはまらない学校もあるでしょう。例えば、男女別学の学校や、宗教系の学校は、地元から来るすべての子どもたちを包摂するために創設されたわけではありません。それにもかかわらず、そうした学校の教職員はしばしば、自分たちの学校でもインクルーシブな改善を企画したいと強く願っており、本書の指標と設問を自分たちの目的に合わせて改変することを望むかもしれません。また、本書が最初に出版されたとき、特別支援学校が、自校の改善の促進のために本書を利用することは予期していませんでした。そもそも本書は、地元に住むすべての子どもたちを包摂することを、明確に学校に勧めているのです。しかしながら、いくつかの特別支援学校は、学校内にいる子どもと教職員の参加に対する制限を取り除くために本書を利用してきました。

図表22 計画の枠組み	
インクルーシブな文化をつくる	
コミュニティを築く	インクルーシブな価値を確立する
インクルーシブな方針を生み出す	
みんなのための学校をつくる	支援を調整する
インクルーシブな実践を展開する	
みんなのためのカリキュラムを構築する	学習を編成する

アンケート

本書の第5部には4つのアンケートがあります。これらのアンケートは、子ども、保護者、学校評議員、教職員から始める改善のための優先事項についての対話や初表明を活性化するために利用することができます。一つ目のアンケートは、本書の指標に基づくもの

で、学校に関わるすべての人用です。どれか特定の指標の意味を調べることができるように、このアンケートは本書の設問を参照しながら用いたほうがよいでしょう。他の三つは、保護者と子どものためのものです。指標と設問と同様に、本書の価値の枠組みが、学校の本質に対して持つ意味を考えながら、これらのアンケートを構成しました。この構成過程において、アンケートはすぐに膨大になってしまい、削減しなければならなくなりました。私たちは本書の価値の枠組みをこのような実践的な表現に翻訳する方法を追求してきました。学校はこれらのアンケートをさらに省略し、あるいは自分たちの目的に合わせて調整したいと考えるでしょう。

本教材への取り組み

アンケートの利用については、参加の過程におけるアンケートの利用の仕方について解説する次の第3部で詳しく説明します。私たちは、本教材の正しい使い方などはないことを強調してきました。学校のインクルーシブな改善は、次のようなことによって口火が切られることでしょう——価値に関わる取り組みをすること、重なり合う構想を統合する重要性に気づくこと、計画され経験されたカリキュラムの本質を問うこと、教育上の困難が考慮される方法を変えるために「学習と参加への障壁」・「学習と参加を支える資源」・「支援」という概念を用いること、そして変化を持続させ、あるいは変化に抵抗する文化の役割を活用すること。これらの活動はすべて別々に行うことができます。しかし、それらは本書の指標と設問の開発を促してきた論点でもあります。したがって、学校で何が起きているのか、インクルーシブな改善を促進するために何を変えうるのかについての詳細な検討を可能にするため、見直しのための本教材を採用する際にそれらの論点が集約され取り入れられたのです。

【原本注】

(6) Boem, D., (1996) *On Dialogue*, London, Routledge.

(7) Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London, Routledge.

(8) Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2006) *Learning without limits*, Buckingham, Open University Press.

<http://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk>

(9) <http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/>

(10) この最後の文は以下に依拠しています。

Primo Levi 1996, *Survival in Auschwitz*, New York, Collier Books, p9: 「多くの人、多くの国家は、多かれ少なかれ承知の上で"全てのよそ者が敵である"とみなしうるのか? 多くの場合、この信念は潜伏する感染のように深く存在している。無作為に、断続的な行動にだけ自分自身を裏切り、理由のシステムの基礎の上では存在しない。しかし、これが立ち現れ、語られない独断的な考えが三段論法のなかで大多数の前提になると、この連鎖の最後には"死の陣営"が現れるだろう。」

(11) ここは以下の2つの文献に依拠しています。

John Dewey, in Boydston, J. (ed) (1988) *John Dewey, Human Nature and Conduct 1922, Morals are human*, Middle Works 1899-1924, Vol.14, p. 207. /DEWEY-L archive posting by Richard Hake (2005): 「闘争とは思想をうるさくいう人である。闘争はわれわれを観察と記憶にかき立てる。闘争によって創作が始まる。闘争は羊のような受動性を飛び越えわ

れわれに衝撃を与え、そして注意を向け、何かをしようという気にさせる。」

(12) O'Neill, O. (2002) A question of trust, Reith Lectures

(13) Noddings, N (2005) The challenge to care in schools; an alternative approach to education, New York, Cambridge University Press.

(14) Values from Harbinger school, Tower Hamlets, London.

(15) Behaviour policy, Dereham St. Nicholas Junior School, Norfolk.

(16) <https://www.teachingchannel.org/videos/the-learning-walk>

<https://creativeteachersupport.wordpress.com/2012/11/18/lets-go-for-a-learning-walk/>

(17) Hawkes, N. (2003) How to inspire and develop positive values in your classroom,

Cambridge, LDA. Frances Farrer (2000): A quiet revolution, The story of the development of values education at West Kidlington Primary School in Oxfordshire, Oxford, Rider.

(18) <http://www.imaginer.co.uk/values/> Vickery, S, Ed. (2011) Living values, a practical guide to rooting your school in Christian values,

(19) Adorno, T. (1966)は、1966年4月18日に、「Padagogik nach Auschwitz」というタイトルの初めての講義をラジオで発信しました。

English translation 'Education after Auschwitz' in Adorno, T. (2005) Critical Models:

Interventions and Catchwords, New York, Columbia University Press. Available online at

<http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>

(20) Department for Children, Schools and Families (2009): S3: Sustainable school self-evaluation, London, DCSF.

(21) 20世紀半ばの中国の政治的指導者。

(22) Heung, V. (2000) personal communication

(23) Kari Nes は、ノルウェーで開発された原則的なカリキュラムに関連した議論を次の文献で展開しています。Nes, K. (2003) Why does education for all have to be inclusive education? In Allan, J. (ed.) Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?

London, Kluwer Academic Publishers.

(24)地域の川につながるというアイデアは、次の「Ecological Literacy」からきています。

Stone M. and Barlow, Z. (2005) Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world. San Francisco, Sierra Club Books.

このアイデアは、以下のようなマオリの実践に対して敬意が払われているものでもあります。それは、マオリの人々の生活の源としての川を正式な始まりにおける第一歩と考える実践です。

(25) Historical Association (in Independent Review of Primary Curriculum DCSF 2009

(26) www.ibo.org/pyp/curriculum/Index.cfm

(27) www.unicef.org.uk/rrsa

(28) 「教育監査法 2006」は、新たなセクション 21(5)を「教育法 2002」に入れました。

新たなセクション 21(5)では、地域一貫性を促進させるために、学校を管轄する行政組織の義務が導入されました。

(29) http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/

(30) <http://www.unicef.org/cfs/>

(31) <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

(32) <http://www.doingsmsc.org.uk>

- (33) <http://www.sealcommunity.org>
- (34) Derman-Sparks, L. and Olsen Edwards, J. (2010) *Anti-Bias education for young children and ourselves*, Washington, National Association for the Education of Young Children.
- (35) <http://www.lotc.org.uk>
- (36) www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/
- (37) <http://www.philosophy4children.co.uk>, <http://p4c.com/>
- (38) Hart, S. (1996) *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman Publishing. Hart, S. (2000) *Thinking through teaching: a framework for enhancing participation and learning*, London, David Fulton.
- (39) Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2006) *Learning without limits*, Buckingham, Open University Press., Swann, M., Peacock, A., Hart, S and Drummond, M. Buckingham, Open University Press.
- (40) <http://esdgc.escalate.ac.uk/doorways>
- (41) <https://globaldimension.org.uk/pages/8444>
- (42) Office for standards in education, (2010) *The special educational needs and disability review*, London, Ofsted.
- (43) Department for Education (2014) *Children and families Act*, London, HHSO.
- (44) Department for Education, Department of Health (2015) *Special educational needs and disability code of practice: 0-25 years*, London, HMSO
- (45) 以下から援用しました。
Disabled People's International, (1982) *Proceedings of The First World Congress*, Singapore: Disabled People's International.
- (46) Department for Education and Skills (2006) *Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings*, London, DFES.
- (47) Macpherson, W. (1999) *Stephen Lawrence inquiry (Macpherson report) Command Paper 4261, vol 1*, London, Stationery Office.
- (48) Ibid. パラグラフ 6.34 参照。
- (49) Alibhai-Brown, Y. (2000) *After multi-culturalism*, London, Foreign Policy Centre.
Phillips. T (2004) *Guardian*, May 28th, 2004

第3部 行動するために本指針を活用する

行動するために本指針を活用する

第3部では、本書をどのように活用するかを示します。何千人もの人々が本書を用いてきており、私たちはみなさんがどれだけ多様に本書を活用してきたかを理解しています。例えば本書は、学校の生徒から大学の学生の課題にいたるまで、多くの場面でアイデアの源として使用され、大学の授業を形づくるのに用いられています。学校における本書の活用法の一つは、インクルーシブな価値を行動に移すという共通のコミットから始め、学校コミュニティに関わるすべての人々の協働を通じた、総合的なインクルーシブな学校改善の計画の作成・実行へと進めていくというものです。しかし本書の活用にあたっては、学校の一側面、あるいは一人の教師の仕事に焦点を当てることも可能です。それも結果的にはインクルーシブな価値をより広く、より深く普及させる対話につながるものだと思います。ただし、本書がどのような使われ方をするにしても、その目的はインクルージョンのプロジェクトの完了ではなく、持続的な改善であるべきです。

私たちは本書を用いてきた他の人々の経験のたくさんの報告をこの章に含めています。本書において他のすべてがそうであるように、それらの経験談は、アイデアを刺激するために掲載しているのであって、完璧な実践を代表しているからではありません。

インクルーシブな価値に基づく改善への道	75
第1局面：始める	78
第2局面：共に模索する	91
第3局面：計画を作成する	98
第4局面：行動する	98
第5局面：改善を見直す	100

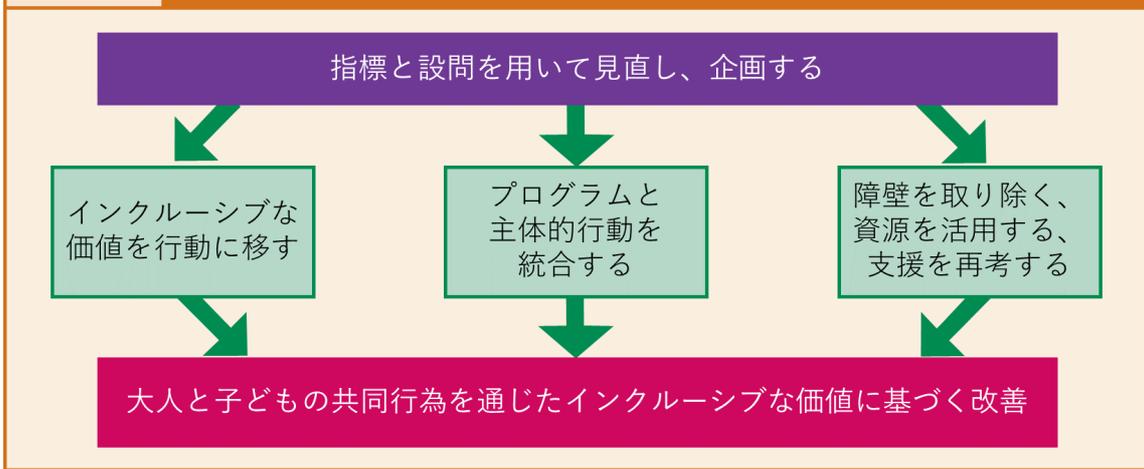
インクルーシブな価値に基づく改善への道

みなさんが以下のようなことを考えているなら、本書と関わり始めた当初からあなたはインクルーシブな価値に基づく改善に関わっていることになります。それは、どのようにして指標があなたの最も差し迫った関心を解決し、行動をインクルーシブな価値や教育の諸原則、責務を行動につなげることを可能にするか、そしていかにして障壁を取り除き、資源を流動的にして、改善の計画と主導権を統合するか、あるいはいかに改善の立案や実行において他者と協働するか、ということです。本書における指標や設問は図表23において描かれたこれらすべての活動を促進します。この図の一番下にあるのは、どの改善も大人や子どもの努力の結果であり、彼らのものなのだということを改めて思い出してもらうためのものです。この図では、インクルーシブな価値として即興で改善が生み出されたり、実践における一瞬一瞬に本指針の考え方が影響したりする道筋を、体系的なアプローチと結び付けています。

継続して改善されている学校では、それぞれの局面の活動が同時に起こることもありますが、価値に基づく学校づくりのプロセスは図表23に示したサイクルによって描くことが可能です。第1局面は改善の立案に取り組むグループに関わるものであり、価値の枠組みに取り組むことを含め、本書をどのように活用するかを身に付けていきます。それぞれの段階をいくつかの課題の組み合わせとして具体化するとともに、図表25ではさらにそれぞれの課題について詳細を記しました。

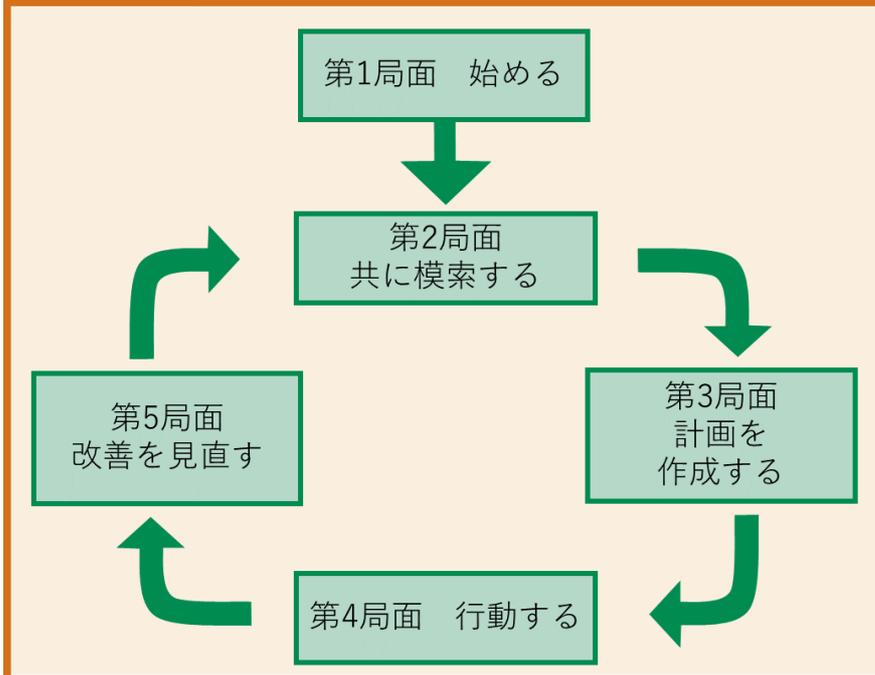
図表23

『インクルージョンの指針』によってインクルーシブな改善を支える



図表24

本指針による改善計画サイクル



図表25

本指針による改善のステップ

第1局面：始める

- できるところから、できる方法で始める
- 企画グループを結成する
- サポートを探す
- インクルーシブに取り組む
- 記録を付ける
- 指標と設問を用いる
- 価値についての対話に参加する
- 共通の言語を開発する
：インクルージョン、障壁、資源、多様性を支える支援
- 学校の変化と改善を見直す
- 介入策の統合を検討する
- 計画の枠組みを検討する
- 本指針を用いるうえでの障壁に対処する

第2局面：共に模索する

- 意識を改革する
- 本教材を利用しやすくする
- 教職員と学校評議員の意見を聞く
- 子どもや若者の意見を聞く
- 保護者や地域コミュニティのメンバーの意見を聞く
- 改善の優先事項を協議する
- 意見を聞く機会を学校の日常業務に組み込む

第3局面：計画を作成する

- 優先事項を改善の計画に盛り込む

第4局面：行動する

- 優先事項を行動に移す
- 改善を維持する

第5局面：改善を見直す

- 進捗状況の確認と祝福
- 本指針を用いた作業を振り返る
- 次のステップを考える

第1局面：始める

できるところから、できる方法で始める

学校の改善への後押しはベテランの教員だけでなく、保護者や学校評議員、子どもや若者の児童・生徒会からもあるかもしれません。本指針の報告1は、本書の活用を行う学校によって任命されたインクルージョン・コーディネーターによって組織された最初の会議についての報告です。これまで私たちは、このインクルージョン・コーディネーターが、指針のワーキンググループを集めた際の形勢をうかがうようなやり方には、活動の始め方として限界があると考えていただろうと思います。しかし、学校改善のスタートを切るという意味で理想的です。会議では、何らかの対話がなされるわけですが、それも一つの成果であり、その後もずっと影響を与えることもあるはずです。

企画グループを結成する

それでもやはり、教師の報告が示すように、学校づくりに、唯一のインクルーシブなアプローチを導入することが、本書の活用における目標です。日常の見直しや改善活動と並行して運営される学校におけるグループを追加することは、教職員の全体的な仕事を増やすこととなります。これは、学校の活動の一貫性や、達成した変革の持続性に関わる問題なのです。

本書の活用はたいてい、既存の学校づくりの企画チームのメンバーによって始められています。それがどのように始められようとも、教員やその他の職員、保護者、子どもや若者、学校評議員を代表するものになるよう、グループのメンバーを拡大していく必要があります。学校でのジェンダーや人種の構成をグループに反映させることも重要です。学校づくりの活動が進むにつれて、新しいメンバーを迎えることもあるでしょう。大規模な中等学校においては、担当別に独自の企画グループがあり、全校のグループと連携することもあるかもしれません。

本教材は、使用する全員にとって入手しやすいものである必要があります。学校では本教材のどの部分でも、使う際には遠慮なくコピーしてください。また、電子データで共有してもかまいませんし、例えば校舎の待合室やPTA室などにあるパソコンで見られるようにするのもいいでしょう。

指針報告 1 本書における観点の説明

最初の会議はとても興味深いものでした。私が来るように頼んだ人について、私は形勢をうかがっていました。上席の管理職チームを代表して、私の直属の上司が出席しました。私は公的な支援対象の子どもの世話をしていました。「恵まれていて才能ある」と登録されたアジア系の女子や、スポーツ好きで陽気な男子の保護者、職業斡旋に携わる学校評議員、行政職員における児童保護評議員などもいました。その時に時間が空いている教職員もその会議に来るよう招きました。

私はその会議が形式ばらないものになるよう望んでいたのも、簡単に気分転換を図るものを提供しました。パーティーリングのポケットと葡萄の袋を囲んで会議を行えるのは、素晴らしいことです。私は簡単な導入をやってから、私たちの地域でプロジェクトの立ち上げから用いていた発想である、一人一人が自分自身について二つの真実と一つの嘘を話すというアイスブレイキングを、全員に話をしてもらうためにやりました。そこで、私は皆にインクルージョンという理念を共有しました。そして、インクルージョンは「みんなが関わること」を意味するという合意でできました。

私たちが障壁について議論したとき、子どもたちはこう言いました。進学コースの高校生[原本は第6段階の学生]は下級生には許されないような振る舞いをして何も言われず、それを保護者や教師も容認していることは不公平であると。また、教師・保護者・生徒が、コミュニケーションに関して同じ懸念を抱いていることは注目すべきことでした。子どもが教室の外に出された時には、手紙が家まで保護者に届くまで一週間に及ぶこともありました。学校はほとんどペーパーレスのシステムに移行しましたが、この移行は保護者がインターネットへのアクセスができることを想定したものでした。実際には、多くの家庭は家にコンピュータがありませんでした。学校でパソコンが用意されていたのですが、保護者たちはそれを使いこなす自信がありませんでした。夕方に保護者が集まる行事のときでさえ、子どもたちについての何の情報も与えられることはありませんでした。家の中でオンライン上で見ることが期待されていたからです。喫煙の問題も挙がりました。食堂のスタッフは進学コースの高校生と同じ場所でたばこを吸いに行っているのです。

悪い点だけでなく良い点もありました。「特別な教育的ニーズ」の課題については、コミュニケーションがうまくいっていること、生徒会や学校評議員会は勢力的に活動していることです。学校にはたくさんの良い資源がありましたが、人気があるために学校が拡大するにつれて、資源活用に対するプレッシャーが生まれていました。

私たちはそれらをさらに検討するための半期の会議に合意しました。皆、これが単なる始まりであり、本書の活用が、教材へより具体的に関わっていくに従い、より深い変革を巻き起こすものであると気づいてくれました。自己評価として活用できる本書は、信じられないほどに学校改善のプロセスを本当に改善させるものなのだと私は伝えました。それは私たちに、その時の学校改善計画が採用してきたトップダウン型の方法から離れる機会を提供してくれました。本書のやり方は逆だったのです。本書の支援なしには私たちはこの方法での学校改善をすることはなかったでしょう。あるいはできたのかもしれませんが、するべきだったでしょう。でも、本書は私たちにそのやり方で活動する理由を与えてくれたのであり、私はこのやり方が好きです。

——ウィンターバーン高校 インクルージョン・コーディネーター

サポートを探す

学校において本書を活用し導入した経験を持つ誰かのアドバイスを得ることは特に助けになります。そのような支援者は、物事をうまく進め、教職員やその他の人たちがそのプロセスに巻き込んでいく助けになってくれるでしょう。支援者である彼／彼女が教材を入手しやすくし、残業負担の恐れを和らげてくれるはずで、それは価値に基づく改善の協働的なプロセスを学校において進めていくうえで役立つでしょう。

企画チームに「批判的友人」を含めることもまた役立つことだと考えた人がいました。これもまた、その学校をよく知り、支援に積極的で挑戦的な学校外の誰かになるでしょう。批判的友人の役割を果たすように頼まれてきた人びとには、他の学校の教師や教育アド

バイザー、学校評議員、教育心理学者や学者たちが含まれています。ある小学校と中学校は本書が提供している機会を利用するという選択をし、それぞれの学校に置かれた学習コーディネーターが、お互いの学校の批判的友人として、小学校と中学校の間を緊密な関係にしています。

しかしながらその場合、学校外の誰かが一定期間、そのプロセスをずっと見続けていくことに尽力する必要があります。したがって、本書を活用した活動が時間と共にその学校で発展していく有様に対する関心を持続できないような人を批判的友人として採るよりも、企画グループのメンバーがお互いの批判的友人となる方がより望ましいのです。企画グループのすべてのメンバーであれば、自分たちの学校に関する意見や結論の根拠を示しながら、穏やかに、同僚に挑戦していきましょう。

インクルーシブに取り組む

お互いにとっての批判的友人となり、議論を対話へと移行させることは、インクルーシブなプロセスです。企画グループは、ジェンダーや背景・地位などに関わらず誰もが話をきちんと聞いてもらえ、誰かが支配的な力を持つような相互関係はつくらせないようにしながら、協働で作業していくような、学校におけるインクルーシブな実践のモデルとならなければなりません。グループのメンバーは、お互いを信頼し、自由に、自信を持って話すことができると感じる必要があります。各グループメンバーは対話呼び起こすような方法で意見を出す必要があります。見解の相違はグループの考えを前に進めるための資源として歓迎されるべきです。

記録を付ける

記録は、3 か月前、半年前、昨年になされた進歩を省みるときには非常に貴重なものとなります。また、監査の担当者も含め、他の人に進捗を伝えるための根拠を集める際のアイデアとして心にとめておくうえでも役立ちます。そこには、会議や介入の報告、反省、疑問、写真、映像などが含まれるかもしれません。作業が進むにつれて、何人かの人が全体の記録やブログに貢献してくれることもあるでしょう。改善を促すのに用いた指標や設問に言及するなど、具体的であることが重要です。学位やその他の理由で大学の授業に参加している教職員が、同僚に共有した活動を、論文や授業課題において活用するようになれば、学校での本指針を用いた活動は活気づくでしょう。あらゆる介入を記録するうえで、図表 26 の設問は役に立つはずで

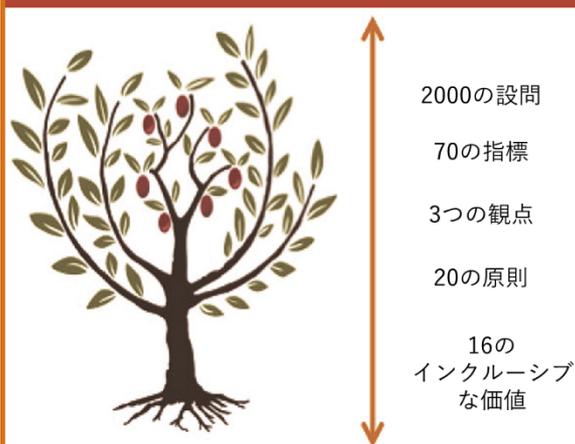
図表26 学校で本書を使った結果として
どんな変化が起きたか？

- 活動や関心の領域はなんですか？
- 誰が関わりましたか？
- 本書を用いる前はどのような感じでしたか？
- 何がなされましたか？
- 本書の活用からどんな変化が生じましたか？
- その変化を裏付ける根拠はなんですか？
- どんな障壁が立ちはだかりましたか？
- いかにしてそれらを乗り越えましたか？

指標と設問を用いる

最初のミーティングで、本書の指標と設問を紹介し、早いうちから本書の核心に踏み込むのもいいかもしれません。ノーフォークでの本指針の活動の際、ベテランの相談役のジュディス・カーターは、「活動1」に示したような、本書の5分間紹介をつくりました。それにより、本書によって示されている多くの課題に関する人々の懸念をスキップし、すぐに主な目的——つまり教員・評議員・子どもたちとその家族が、最も気になっている領域に関して行動を起こすのを手伝うこと——に取り組みます。人々がそのときに抱えている問題に応じていくうえで、それが役に立つと気づいたことで、長期的な計画の中にそれを統合することが推進されたのです。図表27はそのような概略をつくるうえで手助けになるでしょう。

図表27 価値から行動へ——指針の構成



From Values into Actions

活動1：本指針への5分間の導入

本書の基礎である、16ページの価値の枠組みに注目してください。本書の活用するうえ

での活動とは、このような価値の枠組みを行動に移すことです。どのような観点やセクションの中に配置されているかに注意しながら、17～19 ページの指標を見てください。喫緊の課題や改善にあたって特に関心のあることに関連する指標を一つ選んでください。そして設問のページに目を移し、みなさんの探求を深めてください。

自分の好きな設問を持ち寄る「活動 2」からミーティングを始めるのもいいでしょう。「指針報告 2」では、ある副校長が、大規模な中等学校の懐疑的な先生たちに対して、どのように本指針を紹介したのかについて語られています。「指針報告 3」では、最初の指標に取り組み始めてから、いかに急速に先生たちの考えが変わっていったのかが語られています。

活動 2：好きな設問

企画グループのメンバーは、初期段階のミーティングの前に、本書の第 4 部にある指標と設問に目を通したり、学校にとって重要な課題と思う、議論のための好きな設問を見つけたりすることが求められるかもしれません。一人一人が、その好きな設問と、なぜそれが重要なのかについて紹介してみるといいかもしれません。あるいは、グループを引っ張っている人が、議論を喚起し、本教材について皆がよりよく知るように誘導できると思う三つかそれ以上の設問を選んでくるのもいいでしょう。どんな設問が選ばれたとしても、それらについての議論は通常学校が直面するいくつかの主要な挑戦的課題についての検討につながるものだとということに気づいた人たちもいました。

指針報告 2 インクルージョンの考え方を変革する

ガーサイド総合中等学校では、すべての教職員にアンケートが回覧された後、副校長が教職員ミーティングを招集しました。彼女はまず、指針活動のプロセスは成果を強化し、持続する手段ということを示唆することから始めました。

「私はまず、インクルージョンというのは、常に全員が楽しい状態であってほしいとか、誰に対しても従うべきルールがないということではないという話から始めました。私は（この指針を）、インクルーシブな達成を進めるコミュニティとして、学校を現実的に見直す機会だと紹介しました。そうして発表を終えました。そして校長が少しだけ補足してその場を立ち去り後を任せました。みなさんはこのホールに集まった140人もの人たちが、このアンケートに何を書くかについて議論しているのを想像できるでしょうか。この時インクルージョンが、相当に脇に追いやられていた状況から、俄然主流の問題になったのです。3時20分からグループで議論していましたが、6時15分前になってもそこに座っている人たちもいました。それは、このプロセスの中で何かをきっかけに「あっ、これは私たちに関わることだね——あそこにいる（特別な教育的ニーズがあると分類された）女の子と、私についての話だよ。これは私たち全員の話だよ。」という声上がるような知的な反応が喚起されたからでした。」

指針報告 3 現実と向き合う

セントサイモン校では、地元の自治体による初期研修を受けて、教頭が教職員に指針を紹介しました。校長、教頭、教員、リハビリやその他の支援を担当している支援員、ろう者のためのソーシャルワーカー[原本はリンクワーカー]、親でもある昼食時監督者、評議員でもある用務員を含むコーディネートするグループが創られました。地元の教育委員会から来ていた同僚が批判的友人としての役を引き受けました。学校でインクルージョンについてオープンに議論したことはほとんどありませんでした。しかもそれまでは、インクルージョンが「特別な教育的ニーズ」に分類された子どもたちが通常の場の教室で学ぶべきという意味として捉えられていました。以下は指針の紹介についての教頭の報告です。

「最初のミーティングの際、全プロセスについて説明をしました。まず（指標に関して）簡単な練習をしました。それから、A1.1「みんなが歓迎されている」の指標に結びついている設問を一読し、それらについて議論しました。開始したばかりの頃は、わたしたちは確実にインクルーシブだ、一度も誰かを排除したことなどない、私たちが取り組んだ多くのことを思いつくと口々に話していました。でも指針の設問を見始めると、私たちが何をして来なかったのかということが見えてきました。」

活動 3 では本書のカリキュラムのセクションを紹介し、活動 4 ではミーティングで出された学校についての意見の根拠について議論しています。そして、活動 5 はグループが本指針に親しむためのものです。

活動 3：セクション C1 「みんなのためのカリキュラムを構築する」に対応する

どのようにセクション C1 の指標に対応するかをグループで具体的に検討することがあるかと思います。いずれもカリキュラム上の制約内で活動することになるとはいえ、それは初等教育と中等教育の学校とで異なってくる可能性が高いでしょう。第 2 部に掲載した、もう一つのカリキュラムに関する議論を読み返してみるのもいいかもしれません。

- C1 の指標と設問は、カリキュラムを編成するうえで実用的な方法を、どの程度提供するでしょうか？
- C1 の観点は、比較的伝統的なカリキュラムを改善するうえでどの程度活用できますか？
- グループは本指針を、カリキュラムの内容に関する対話に他の人たちを参加させるうえで、どう活用できそうですか？

活動 4：根拠を議論する

グループは、ある指標についてはその学校ではうまくやっているという考えに、またある指標では相当に改善の余地があるという考えに合意するかもしれません。どちらの場合にも、その見解を支える根拠を提示することもあるでしょう。その際は、根拠に関連した領域を見つけるのに役立つ各指標下の設問を活用すべきです。

活動 5：残った指標と設問を参照する

この活動はミーティングとミーティングの間の期間に行われるかもしれません。もし最

初の活動でやっていないようであれば、コーディネートグループのメンバー全員が本指針の指標や設問について熟知しておく必要があります。そうすることで設問から、学校において容易に変えることのできる点についての示唆を得られることもある一方、深く広範囲にわたって変える必要のあることについて考えるきっかけを与えられることもあるでしょう。次のミーティングで、どんなことを考えたかを共有するのもいいでしょう。

活動 6 はアンケートを用いる価値について議論する機会を提供します。アンケートの詳細な分析や、グラフ・棒グラフ・表の編集には時間がかかるので、改革に向けた作業の開始を遅らせかねません。アンケートで教職員・親・子どもの声を聞く際には、アンケートに対するすべての回答を並べるのではなく、改革の優先順位に即して整理する必要がありますでしょう。その学校に当てはまる設問への合意が、いい評価として捉えられるよう、すべての設問を書きます。人は自分の学校を実際よりもよりインクルーシブだと提示することがあります。グループのメンバーに信頼関係ができ、お互いに正直でいられると感じるようになると、学校におけるインクルージョンは低下するように思われるかもしれません。そのことは、インクルージョンの発展の進捗を審査するためのさらなる調査なしに、本書のアンケートを用いることができる範囲を制限してしまいます。

指針報告 4 では、ある学校で指標と設問を活用した事例を取り上げました。

活動 6：変革に向けての優先事項を特定するために指標とアンケートを用いる

この活動の目的は、指標を用いて、さらなる検証を必要とする問題を特定することです。17～19 ページにある指標の全リストは、アンケート用紙にも含まれています。まずは個別にアンケートに答えてから、グループで他者の解答と比較すれば、違いについて議論することができるでしょう。それぞれの指標は以下の 4 パターンのいずれかで解答します——「強く同意する」、「一部同意するが一部は同意しない」、「同意しない」、「より詳細な情報を要する」。やり方として、指標をカードに記入し、上記の見出しに沿った山に分類するのもいいでしょう。「より詳細な情報を要する」は、指標の意味が不明確な場合や、決断するための情報が不十分な場合に選びます。

アンケートの終わりには、好ましい三つのことと、学校の改善における三つの優先事項について言及するスペースがあります。グループで、変革に向けての優先事項を共有し議論しましょう。

グレゴリーホワイト小学校では、ベテランの教員と支援員のペアで本書の活用を牽引しました。教職員一致で、指標C2.9「教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。」の、特に設問d)「教員たちは、互いの知識と技能を活用できるように活動を計画していますか？」と、e)「教師たちは、相互に学習する機会として協働での指導〔TTなど〕を活用していますか？」という二つに注目することから始めました。このことは、お互いのクラスを教え合うことによって、ある教員がPE専門だった同僚とICT分野で強みを共有することを促進させました。同僚はまもなく、それぞれの強みを活用するような同様の方法で働き始めました。

本指針の設問は特に以下のような点で魅力的です。

「この資料の最も役立つ点の一つは、私たちが活用したことのある他のものとは逆に、すべてが質問であるということです。それが質問として書かれたというその事実こそが、みんなにきちんと考えさせたのです。」

この指針の設問は、「学校評議員の主要グループの間の挑戦に対する抵抗を和らげ」、そして、自分たちが言ったことが起きているのには根拠があるという後ろ盾として教員たちを後押ししています。

教師は本書を、学校における環境課題を支援するために用い始めました。教職員は学校の広大な敷地を既に大いに活用してきました——遊び場に健康トレーニング器機を設置し、緑地を果樹園や自然林、砂場、大きないす、劇場に発展させました。指標A1.7「学校が民主的市民性のモデルとなっている。」は、環境活動と、市民性や保護者の参加とを結び付けさせました。教職員は設問l)「すべての子どもたちは、学校づくりに寄与する仕事に参加していますか？」について議論してきました。

「明らかにエコに関連させるのではなくて、市民性に関する全員の環境を見るんです。そして、仕事の一覧を見てみると、堆肥化、食事の調理、植樹というように、たくさんの方がそこに書かれているのです…。あるいはその指標にある設問B)「教職員、子どもたち、家族は、自主的に参加と協働の文化をつくっていますか？」。私たちは保護者に参加してもらおうというのはかなりできてきたと思います。でもその大半はママなので、たぶん、庭仕事や実践的なアウトドア活動とかをやってみると、パパも巻き込んでいくことができるかもしれません…」

しかし、本書の最も大きな貢献は、自分自身の成長を制御する助けになったことです。

「私たちはここ数年の間、何をすべきかと言われることをやめ、子どもたちにとって効果があると考えことや、私たちが向かいたいと思う方向を見るよう、意識的な選択を迫られました。おもしろいことに、私たちが自身の成長を始めた時や本誌心や他の学校を見た時、私たちは「満足する」ことをやめ、「評価できる」になりました。私たちはすばらしいことの実施に向けて、急速に進んでいます。」

価値についての対話に参加する

たとえそれが初めからグループディスカッションの一部ではなかったとしても、指標と設問を探求することは価値についての議論をかき立てます。グループが、指標 A2.1「学校

は共通のインクルーシブな価値を育んでいる」の助けで、その議論を続けられることもあ
るでしょう。31～39 ページにある価値の枠組みと、いかにしてそれが、40 ページの図表 7
にある学校の標語へと翻訳されるのかを見てみるといいでしょう。活動 7 にあるような、
価値の知のトレーニングに取り組んだり、40～41 ページで解説したような、学校の建物や
敷地内で価値研究 (values walk) をやってみたりするのもお勧めです。

活動 7：価値と行動

グループを、特定の価値を考えることに同意したそれぞれの班に分けます。大きな模造
紙の中央に、価値の見出しを書き、その意味を探究し、そして学校でのどんな行動が、そ
の価値を採用するうえで強みになったり弱みになったりするかを検討します。価値の見出
しの周りに、学校の文化にその価値が深く入り込んだ場合、何が変わり、教室や職員室や
学校周辺や関係性に何が起きるかを書き出します。このディスカッションの結果はグル
ープ内で共有するといいいでしょう。次のような質問を検討してみるといいでしょう。

- もしインクルーシブな価値の枠組みについての一般的な合意があったら、学校に
おける活動はどのように変化するのでしょうか？
- 教職員間や子どもたちとの間の価値の対話によって、学校での行動の変容をどの程度
推進できますか？

共通の言語を開発する

他の人たちに紹介する前に、コーディネートグループ内で、本書の概念の考えについて
共有しておくことは良いことかもしれません。活動 8,9,10 は、これらの概念を用いた指標
や設問を読んだ後でこそ最善の効果を出すことができます。本書を活用している人たちは、
これに取り組むことで、障壁、資源、多様性の支援、インクルージョンへのアプローチを
修正し発展することに気づいてきました。

活動 8：障壁と資源

コーディネートグループは、本書の第 2 部の 55～60 ページを読んだ後、学習と参加に対
する障壁や、学習や参加を支える資源について検討するかもしれません。検討するなら以
下のようなことでしょうか。

- 学校において起こる学習と参加への障壁とはなんですか？
- 誰が学習と参加への障壁を経験させているのでしょうか？
- 学校やその周辺の子どもや大人、環境の中に、どんな学習や参加を支える資源がある
のでしょうか。
- 学校において、追加の学習と参加を支える資源を、どのように動員できるでしょ
うか。

大人と子ども、そして周囲の環境の中で資源を動員させるという考え方は本書を通して
強調されており、その考え方がいかに指標と設問に貫かれているかを検討することは価値
があることかもしれません。それは例えば、セクション C1 におけるすべてのカリキュラ
ム領域は地域とまた世界ともつながっているべきという考え方や、指標 A1.7 の「学校が民
主的市民性のモデルとなっている。」や他の多くの指標における、全員が学校の仕事を受
け持つという考え方において、カリキュラム全体を通して強調されています。

活動 9：多様性を支える支援とは何か？

60 ページで、「子どもや若者を平等に大事にする形で、その多様性に対応する学校の力を高めるあらゆる活動」という幅広い支援概念を紹介しました。コーディネートグループは以下のようなことを検討するといいいでしょう。

- 学校において支援として数えられるのはどの活動ですか？
- 教職員の仕事において、本書の支援の定義の意義はなんですか？
- 支援の調整において、本書の支援の定義の意義はなんですか？

活動 10：インクルージョンとは何か？

コーディネートグループは、指標 A2.4「インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている」を用いて、インクルージョンについての自分たちの見解や、それについての学校の他の人たちの見解を共有できると思います。本書におけるインクルージョンへのアプローチの観点をまとめた、29 ページの図表 5 を見てみるといいでしょう。その冒頭で、31 ページから 41 ページで議論したような、価値を行動に移すというインクルージョン概念に言及しています。

インクルージョンについて話をするのでしばしば、強固に保たれた見解を明らかにします。すべての人が本書におけるインクルージョンの見解のすべての観点到同意することはないでしょう。しかし、インクルージョンがすべての子どもや大人に関わることであり、基本的な価値観であり、学校の文化や方針や実践を変革するものだということには、全員に同意してほしいと私たちは願っています。

学校の変化と改善を見直す

本書は、活動 11 のように、改善の計画を見直すための機会を提供できます。改善計画へのアプローチは学校によって異なります。幅広い人々を巻き込み、比較的体系的に協働する学校もあります。書類がほんのわずかな人々、あるいは主に一人の人によって作られている学校もあります。本書は誰もが、改善計画を書く助けを得られます。このような取り組みによって、教職員、子どもや若者とその家族の参加を広げ深めることを奨励することにメリットがあると気づき、彼らの考えが変革をもたらすことを私たちは願っています。

多くの学校は、学校改善の計画には表れていない様々な形態の学校改善活動やプログラムに関与しています。これらは、学校の内部から立ち上がったか、地方や国家の計画、あるいは監査に対する応答として始まったかもしれません。活動 11 はこれらの問題を探求するのに役立ちます。

次のページから始まる指針報告 5 は、改善計画に本指針を統合した、ある学校の成功の道のりを描いています。

活動 11：学校の改善計画を見直す

グループのメンバーは、指標 B1.1「学校には参加型の改善プロセスが根付いている」に対して応答することで、今の学校改善計画を見直すことができるでしょう。図表 28 のガイドラインを参考に、以下の質問を用いて計画を見直してみましょう。

- この 1 年の間に学校はどのように変わってきており、それはなぜでしょう？
- 計画の内容は何で、起こっているすべての変革をどの程度反映するのでしょうか？
- 計画における優先順位はどの程度、インクルーシブな価値を行動に移すことに役立つのでしょうか？
- 本指針は計画における優先事項の実行にどのように貢献できるのでしょうか？

- 本指針は計画を改善することにどのように貢献するでしょうか？
- 学校とつながりのあるすべての大人や子どもがアクセスできて、やる気を向上させるような計画はどのように生み出せるでしょうか？ 次ページを参照してください。

図表28 価値に基づく改善計画に向けてのガイドライン

計画には以下のことを含めるといいでしょう。

- 学校改善へと導く価値の枠組み
- 文化、方針、実践を改善するための短期的、中期的、長期的な優先事項
- 実行を後押しする指標と設問の参照
- 求められる行動
 - 何がなされるでしょうか
 - だれが責任をもちますか
 - 後押しするうえで活用できる資源
 - スケジュール
- 3か月ごとの見直しの結果
——変化の根拠と新たな優先事項

ターナー幼児学校は、本指針を学校改善へのアプローチの中心に据えました。評議員、保護者、子どもたちとの協議を深めるために新しいチームを立ち上げましたが、ある子どもが「大人が話している間、私たちは何をすればいいのか」と質問したことをきっかけに、幼い子どもたちの意見を取り入れるようにアプローチを見直しました。保護者はアンケートに答え、フォーカスグループにも参加しました。行動、いじめ、遊び場の使い方についての親と子の意見は、大きな変化をもたらしました。初期の行動として、遊び場を異なる活動を行うゾーンに分け、大人の見守りを強化しました。保護者とのフォーカスグループは、保護者同士で運営され、学校の教師と保護者の間で信頼関係を築く上で重要なポイントとなりました。

この学校は、「権利を尊重する学校」賞を取得するために必要なこととして、本指針を取り入れました。また、保護者や評議員が学校を去る際には、率直な意見や反省点を話し、改善すべき点について新鮮な洞察を得られるようにしました。また、校長が教職員に「あなた方は自己アピールが十分にできていない」と言ったことをきっかけに、スタッフの専門知識をもっと有効に使うという動きがありました。そこでスタッフは、自分が特に成功したと思う学習活動を他の人に見てもらいました。あるスタッフは、環境問題に取り組みました。コミュニティ・ガーデンの改善、教室やキッチンから出る生ゴミのリサイクルなどですが、これは廃棄物に関する指標（B1.13）に基づいたもので、パッケージ・フリー・ランチについても議論され、多くの子どもたちがこれを採用しました。

数々の活動を経て、本指針は現在、学校改善計画に組み込まれています。計画の中には、特定の優先事項を達成するための指針の貢献度を示す欄があり、「計画のその分野を担当している人たちに、実際に指針を見て使ってもらおう」ことになっています。本指針は、学校の改善に貢献しています。校長のコメントによると、「私たちの価値観を共有しているからこそ、うまくいくのです」とのこと。

介入策の統合を検討する

学校は、教職員や保護者の熱意、資金調達の可能性、政府からの圧力など、さまざまな理由で活動を始めているかもしれません。時には、特定の課題について教職員がすでに行ってきたことを土台にした活動が阻まれることもあります。例えば、「教室外での学習」⁵⁰を推進しても、子どもの家で行われる学習に対応するために教職員が行ってきた教育・学習活動とは統合されないかもしれません（活動 12 参照）。

計画の枠組みを検討する

251 ページの「計画の枠組み」をコピーして、開発のための優先事項を記録するのに使うことができます。グループがこの枠組みをコピーして、改善の優先順位を記録するのもいいでしょう。優先事項は、指標や指標群、質問や質問群にリンクさせることができる問題という観点から組み立てられるかもしれません。

本指針を用いるうえでの障壁に対処する

本書を見直した後、グループは本書を学校の他の人に紹介するための最善の方法や、出くわすだろう障壁、それらを乗り越えるための戦略などについての考えを共有するとい

でしょう。

活動 12：努力の生産性

グループでは、前年度に学校で行われた取り組みや、学校改善計画の内外で将来的に計画されていることを検討することがあるでしょう。そして、図表 15 にある「インクルーシブ教育の発展」という見出しでまとめられた活動を見てみてください。そして、54～55 ページにある、グローバルな問題や持続可能性の問題への学校の関与を高めるための関心事がどのように重なり合っているか、そして、本指針にある単一の原則的なアプローチの改善によって、どのように両者が促進されるかを考えるのもいいでしょう。

- 学校における介入、取り組み、プログラムはどの程度まで重なっていますか？
- 取り組みやプログラムは、どのようにしてよりよく調整することができますか？
- 取り組みやプログラムは、学校の通常の活動にどのようにしてよりよく統合できますか？
- 価値の枠組みは、どのようにして介入をまとめ、その実施を後押しできますか？

活動 13：優先事項と介入の計画を支援する

ある観点から優先事項を選択した場合、それをサポートするために他の観点で改善を行う必要があることが明らかになることがあります。例えば、いじめ防止方針の策定が観点 B の改善作業の優先事項として採用された場合、それは観点 A の関係性に関する指標に関連していなければなりません。グループは、おそらくアンケートへの初期の回答についての議論から生まれた改善のための優先事項案を選択し、それを計画枠組の中に配置して、次のことを検討します。

- 改善を確実にサポートするためには、他のセクションでどのような変更を行う必要があるか？
- 改善のための優先事項はどのように実施できるか？

アスペン校は、「インクルーシブな価値を学校改善の中心に据える」という郡全体の取り組みの一環で、全国学力テストの成績表で高い評価を受けている地方自治体に、よりインクルーシブな活動を増やすために、本指針を活用するよう学校に呼びかけています。郡の役員は、既存のアプローチでは利益を得られない生徒がかなりいることを認識していました。彼らは、長年にわたって「インクルージョンの指針」を知り、気に入っていました。そして、この指針を郡内で広く採用することは、監査制度の課題に対応しつつ、すべての人の学習と参加を強化する方法であると考えました。

この取り組みは急速に広まり、150校の学校が大なり小なり指針との連携に合意しました。アスペン校も深く関わりました。アスペン校は、全国的に見てもかなりの貧困地域にあるという意味で、郡内の学校の平均的なパターンには当てはまりませんでした。新任の校長は、「要改善」とされた学校を再生させる仕事を引き受けました。家庭との関係性が「有害」とされていました。校長は、この指針が教職員との交渉の方向性に大きな刺激を与えたと考え、いくつかの指標をすぐに改善計画に組み込みました。彼女はすでに価値に焦点を当てて改善していましたが、指針は行動を変えるための価値観の議論の重要性を強化しました。この学校は、中等学校とそこに子どもたちを送り出す初等教育学校からなる「連合」に属しており、指針の重要な要素を実施するためお互いをサポートするという共通の計画に合意しました。保護者との関係を改善する過程では、定期的な「保護者の声」ミーティングが行われ、慎重に選ばれたいくつかの指針の設問によって議論が始められました。子どもたちは、より魅力的な新しいカリキュラム、活発な学校評議会、訪問者を歓迎する生徒大使の交代などを通じて、積極的に参加するようになりました。自分たちの学校における価値の役割を説明したとき、ある子どもはこう言いました。「私たちは皆、大人になって何になりたいかを探す旅をしているのよ」と。もう一人は、「答えはわかっている、本当の自分になることだ」と言いました。

第2局面：共に模索する

意識を改革する

最終的な計画を決定する前に、学校のコミュニティ全体に指針についての情報を提供する必要があります。意識向上のためのセッションは、指針の教材に精通し、協力の模範となる企画チームのメンバーの1人または数人が主導するのがいいでしょう。また、参加者が率直に意見を述べることで信頼を得られるような学校外の人物、例えば監査機関としての役割を担っていない地方自治体の人物や、すでに指針を使用している他校の同僚などを参加させるのもいいでしょう。教職員には、指針を使うことは自分の仕事量を増やすことではなく、学校改善計画の優先事項を選択したり、包括的で首尾一貫した変化をもたらしたりするのに役立つということを再確認してもらう必要があるかもしれません。この機会を利用して、企画グループを追加するのもいいかもしれません。

本教材を利用しやすくする

指針についての議論は、本書を参照できる状況にあるときに最もうまくいきます。最も楽なのはコピーを入手することですが、本を購入した際には、より多くの人がアクセスで

きるように PDF 版も用意しましょう。これにより、机の上のコンピュータやラップトップ、タブレットを使って作業することができ、コピーを持っていない保護者や学校関係者にも教材を提供することができます。また、会議で特定のトピックについて議論するために、アンケートやその他のページをコピーすることも可能です。

tonybooth46@gmail.com からコピーを購入された方は、PDF バージョンを請求することができます。

教職員と評議員の研修日

教職員と評議員と一緒に活動する教職員・評議員研修日は、協議の幅を広げるための一つの方法です。このようなイベントの概要を図表 27 に示します。この日は、複数の学校が協同することができます。一日の終わりには、学校の発展のための優先事項を共有し、それを企画チームが照合することを目的としています。しかし、この日がきっかけとなって、改善が予想外の方向に進むかもしれません。

当日までに、活動の選択と調整を行う必要があります。価値観や価値の枠組みの改善についての対話を始めるかどうか、どのように始めるか、指標をどのように探求するか、指標のアンケート、計画の枠組み、学校改善計画のコピーが必要かどうかなどを決定しなければなりません。参加者は、活動 1 のように、5 分間の指針の紹介を受け、活動 2 のように、お気に入りの設問を持ってくるように言われるかもしれません。この日の主催者が、学校の課題に最も合致していると思われる設問を選ぶのもいいでしょう。さまざまなグループから出された意見を記録するための準備が必要なのです。

コーディネーターは、本書を使って作業した経験から、他の人がタスクを完了するのに必要な時間を判断することができます。すべての活動を完了させるためには、人々が作業を続けられるようにする必要があります。

指針の紹介は、共同で行うことも可能で、指針が学校の発展に貢献する方法のいくつかをまとめた 14 ページのイラストから始めるのもいいでしょう。価値の枠組み、取り組みを統合する方法、障壁、資源、支援の概念の使用などについて説明することができます。

図表29 教職員と評議員の研修日：インクルーシブな価値を行動に移す

9 - 9.30	指針の紹介（全体会議）
9.30 - 10.30	お気に入りの設問（活動2） 懸念事項を特定するための指標の使用（活動3）
10.30 - 11.00	お茶/コーヒー
11.00 - 11.30	価値を行動に移す（活動7）
11.30 - 12.30	インクルージョン、障壁、資源、支援（活動8、9、10）
12.30 - 1.30	昼食
1.30 - 2.30	学校改善計画の見直し（活動11、12、13）
2.30 - 3.30	改善とさらなる調査のための 優先事項についての意見交換（グループ、全体）
3.30 - 3.30	改善の優先順位と さらなる調査についての意見交換（グループ、全体）
3.30 - 3.45	プロセスの次のステップ（コーディネートグループが担当）
3.45	お茶/コーヒー

改善とさらなる調査のための暫定的な分野

一般的には、指標や設問に答えていくうちに、学校全体として発展させるべきだと思われる具体的な分野を特定することができますが、自分自身や同僚と一緒にすぐに変えていきたいと思うこともあるでしょう。決定を下す前にさらなる調査が必要な分野もあるかもしれません。しかし、優先事項の中には、様々なグループからの情報をまとめ、コンサルテーションを拡大して完了させることで初めて見えてくるものもあります。

次のステップを計画する

研修日の終わりには、企画グループの議長が、集めた情報と表明された意見をどうするかを概説するといいいでしょう。コーディネートグループは、教職員と評議員からの情報収集を終え、それを照合する必要があります。子どもたち、保護者、その他のコミュニティのメンバーからより多くの情報が必要とされる分野が特定されるかもしれません。グループは、当日参加できない人たちの意見を集める方法を計画する必要があります。

子どもたちの意見を聞く

指針を使用している学校は、子どもや若者との協議により、学習の障壁やそれを克服するための資源など、これまで考慮していなかった重要な改善分野が明らかになることに気が付きます。子どもたちから学校についての情報を収集することは、例えば、言語学習や科学における根拠の調査、あるいは指標 A1.7 のように学校が民主主義のモデルとなることの一環として、カリキュラムに組み込むことができます。深い議論に参加するのは一部の子どもたちであっても、校内のすべての子どもたちが何らかの形で貢献する機会を得られるようにしなければなりません。

アンケートは、子どもたちと情報を集めるのに便利ですが、グループでの対話を促すために使用すると最も効果的です。第5部では、2つのアンケートが用意されています。1つは小学校高学年と中学生を対象としたもので、もう1つはそれより低学年の子どもたちを対象としたものです。子どもたちは、アンケートの文に答えるときに手助けが必要かもしれません。幼い子どもたちには、それぞれの質問を読んであげたり、言葉や指示が理解できない子どもには手助けをしてあげたり、アンケートの最後に優先順位を書いてあげたりするとよいでしょう。子どもたちには、教職員や他の子どもたちを喜ばせるための意見ではなく、考えた上での正直な意見を述べるように促す必要があるかもしれません。アンケートは、指針報告7にあるように、例えば特定の年齢層や地域の課題を反映させた形に合わせて短くしたり適応させたりしてかまいません。

都心の中等学校であるリアンダーでは、学校のエリア内ではかなりの少数派である白人の子どもたちもいるものの、ほとんどすべての子どもたちがバングラデシュ人です。また、この地域の親の中には、娘を男女別学の学校に通わせたいと考える人もいるため、学校には女子よりも男子の方が多くいました。男子生徒が地元のギャングに属していることで、学校内に対立が生じているのではないかと懸念されていました。地元の人々は、これらの問題の原因のひとつとして、アパートや家にスペースがなく、若者のための施設が整っていないことを挙げていました。GCSEでベンガル語を履修する子供が少ない理由については、学校内で意見の相違がありました。現代文の主任は、子どもたちが興味を示さなかったのではないかといいましたが、バングラデシュ出身の他の教職員は、子どもたちの母国語であるベンガル語の方言であるシルヘティ語に十分な価値が置かれていないからではないかと考えていました。また、保護者からは、シャワー設備によって、羞恥心が失われることへの不満も聞かれました。

学校向けの一般的なアンケートには、次のような具体的な記述が追加されました。

- この学校に男子と女子が同じ数いてほしい。
- いろいろな背景の子どもたちともっと仲良くしたい。
- GCSEでベンガル語を勉強したいと思っている。
- 私の家族は学校で何をしているのかをよく理解している。
- 先生はこの学校の周りのコミュニティをよく理解している。
- 授業中に子どもたちがシルヘティ語で会話できるようにしてほしい。
- 英語を学んでいる子供たちは、必要な支援を受けている。
- 体育の時のシャワーは快適だと思う。
- 宗教上の理由で、授業を受けられないことがある。
- ギャングとトラブルにならないか心配だ。
- 学校内では、自分の住んでいる地域に住んでいない子供たちとも交流できる。
- 学校の外で、自分の住んでいる地域以外の子供たちと交流することができる。
- 学校で誰と付き合うか、家族に反対される。
- 学校の中の方が外よりも異性と付き合いやすい。
- 家で宿題をする場所がある。

アンケートを使う以外にも、教師が子どもたちに学校の好き嫌いや、学習の障壁になっているものや、学習のための資源について発言させる方法はいくつかあります。子どもたちが言うことや言わないことに注意深く耳を傾けることは、大人が懸念していることと同様に、子どもたちが懸念していることへの最も強力な指針となります。

活動 14 では、学校やその周辺で探している場所や避けている場所を写真で紹介します。学校を改善する方法のアイデアについては、地図、絵、ドラマ、人形劇、物語や映画への反応などを使って引き出すことができます。また、全員が実践を観察し、記録し、報告することで、共に見直しをし、変革に向けた提案に参加することができます。初等教育学校と、特に中等学校では、あるグループを 1 日密着することで、自分たちが経験している様々な教育・学習活動、遊び場、友人関係、教師や支援教員への理解が広がるでしょう。子どもたちの経験についての見解の組み合わせは、モザイク状にまとめることができます。

活動 14：障壁と資源のイメージを捉える

デジタルカメラは、学校についての意見を引き出すための強力な手段として利用できます。子どもたちは、次のような質問に関連して写真を撮るといいでしょう。

- あなたが学ぶのに役立つものは何ですか？
- 何があなたの学習を妨げますか？
- 学校のどんなところがいいと思いますか？
- 何を変えたいと思いますか？

保護者や地域コミュニティのメンバーの意見を聞く

保護者や地域コミュニティのメンバーと相談することで、子どもの教育について深く考えている人たちの、学校に対するさらなる視点が見えてくるかもしれません。第 5 部には、保護者向けのアンケート「私の子どもの学校」も掲載されています。これは、他のアンケートと同様に、保護者に学校にある障壁や資源についてより詳細な対話を促すために活用できます。

学校側は、保護者にアンケートへの回答を促すために様々な方法を試みています。ある学校では、学校の「年次サマーフェア」で保護者の意見を集めました。別の学校では、学校の保護者面談で保護者にアンケート用紙が渡され、保護者は教師との面談の時間を待つ間に記入しました。翌日、来なかった保護者にアンケート用紙が郵送されました。それぞれのアンケートには、賞品の抽選に参加するための切り取り用紙が付いていました。

企画グループは、保護者の——特に、これまで学校のミーティングへの出席率が低かった場合——の参加を増やすための独自のアイデアを持っているかもしれません。別の場の方が出席率が高くなる可能性があるのであれば、学校から離れた場所で保護者と会うことを検討できるかもしれません。貢献するためのさまざまな機会を用意する必要がありますでしょう。ある学校では、学校で雇用されている保護者連絡員と企画グループのメンバーが、英語以外の言語に堪能な保護者のために質問の翻訳を手配し、ディスカッション・グループでは通訳を務めました。他の学校では、アンケートの翻訳を交換しました。

ミーティングは、教職員と保護者の間の共同作業として設定されるでしょう。ミーティングでは次のような質問をすることが考えられます。

- この学校の強みは何ですか？
- この学校であなたの子どもの学習を向上させるには何が必要ですか？
- あなたのお子さんが学校でより幸せになるためにはどうしたらいいのでしょうか？
- この学校について最も変えたいと思うことは何ですか？

保護者はアンケートを記入してからミーティングに参加することもあるでしょうし、アンケートのフォローアップとして、または参加できない保護者から情報を集める手段として、このアンケートを使うこともあるかもしれません。ミーティングで、本指針とその設問を紹介することもできます。

保護者と一緒に仕事をするだけでなく、学校を取り巻くコミュニティの他の人たちの意見を聞くことも役に立つかもしれません。児童の割合は、民族、障害、階級など、その地域の構成を反映していない場合があります。地域の人々の意見を知ることは、学校が地域をより象徴するように努力することに役立つかもしれません。

レッドランズ高校では、地理の教師でもある副校長が、保護者の参加が少ないことを心配していました。そこで、保護者に地理の授業を体験してもらおうと考え、招待状を出しました。すると、80人もの親御さんから返事があり、夕方に3回の授業を行いました。彼女は非常に自信に満ちた教師でしたが、このアイディアは誰にでもマネできるものではありません。一方で、保護者との関わりを深めるための想像力に富んだ独自の方法を持つ人もいます。彼女は、自分の学校で本指針を使用することの影響について議論しているときに、この革新的なアイディアについて言及しました。すると、学校では家庭と密接な関係を持つことを奨励しているにもかかわらず、このような具体的な提案がなかったことを指摘されました。彼女はこう答えました。「その通りですが、この指針のおかげで勇気を持って実行することができました」。

改善の優先事項を協議する

計画を作成するためには、コーディネートグループが、助言を求めた各々が選んだ改善の優先順位を照合し、分析する必要があります。この作業は、情報が集まった直後に行うのがよいでしょう。子どもたち、保護者、教職員、評議員のそれぞれの視点の違いを探ることができます。また、教師と支援教員の間や、中等教育の異なる科目の教職員の間での見解の違いを調べることも重要でしょう。

このような情報を分析するために、学校外部の支援者が選ばれるかもしれませんが、すべての教職員、保護者、子ども、評議員が改善の主体になるよう促すことが重要です。主体性が広がれば、改善作業に協力したいという新しい申し出が出てくるかもしれません。

優先順位を最終的に決定する前に、追加の情報が必要になることもあります。協議の中で、さらなる情報を収集することで明確になる問題が発見されます。例えば、出席率の記録や子どもたちのテスト結果を、性別や民族背景別に分析する必要があるかもしれません。また、協議の過程で、新しい教職員に導入の成功について尋ねる必要があるなど、さらなる情報収集の必要性が出てくることもあります。追加情報の収集は、例えば、教師と支援教員が、互いの実践を観察、記録、振り返りすることで、指導と学習の改善を支援するといった形で、改善活動に組み込むことができます。

コーディネートグループは、立場の弱い人たちの意見が失われないようにし、特に子どもと保護者の声が最終計画に反映され、彼らの意見が本当に重要であることを示す必要があります。

図表 30 は、学校が特定した優先事項の例です。

図表30 学校の優先事項の例

- 子どもたちや教職員の歓迎会・送別会を開催する。
- 多様性に対応した授業を行うための教職員研修活動を確立する。
- 支援教員のキャリアアップ制度の導入。
- 校内での野菜作り、学校の調理室での調理、生ごみの堆肥化、地元の農家での食料生産などの連携を図る。
- 障害のある子供や大人のために学校内のアクセスを改善する。
- 学校内のあらゆる形態の支援を統合する。
- 「今月の価値」など、大人と子どものための価値の活動を導入する。
- 支援教員と教師のための共同研修の手配。
- 子どもたちのための共同学習の開発。
- いじめに関する調査を行い、いじめ防止方針を改訂する。
- 学校の方針に関する意思決定に子どもたちが参加する機会を増やす。
- 教育や展示において、民族の多様性に対する肯定的な見方を促進する。
- 学校と保護者の間のコミュニケーションを改善する。

意見を聞く機会を学校の日常業務に組み込む

計画への幅広い参加を促すことは、包括的なコミュニティの発展の一側面であり、最初の協議が終わった後も継続して行う必要があります。ですから、これらの関係者たちが日常的にアイデアを提供する方法を拡大することは、幅広い協議を一度行うことと同様に重要です。コーディネートグループは、すべての教職員、子ども、保護者、評議員の声に耳を傾ける機会を見直し、その拡大を図ることができるはずです。他の学校や地方自治体とアイデアを共有することもできます。子どもたちは、市民権の行使として学校への参加を調査するかもしれません。保護者のための部屋を設けることもできます。月に一度、講堂が民主的なフォーラムの場になるかもしれません。参加は、本指針の基礎となる価値の一つであり、指標と設問には、大人と子どもが自分の学校でより大きな発言権を得るための多くの提案が含まれています。

第3局面：計画を作成する

優先事項を改善の計画に盛り込む

学校で行われた新しい行動が継続される可能性を高めるためには、既存の学校改善計画を修正する必要があります。そのためには、校長をはじめとする学校のベテラン教員たちの参加が不可欠です。

それぞれの新しい優先事項について、グループは期間、資源、責任の割り当ておよび専門研修に関する示唆を検討する必要があります。短中期の目標を持つことで、より野心的な優先事項に集中することができます。各優先事項の進捗状況を確認する責任は、企画チ

ームのメンバーに割り当てることができますが、計画の実施は校内全員の責任です。

また、実施状況を評価するための基準を作成する必要があります。特定の指標から優先事項が浮かび上がってきた場合には、指針の設問がこれらの基準の基礎となります。また、多くの指標に関連する設問があるので、指標間の相互関係を調べることも有効です。

第4局面：行動する

優先事項を行動に移す

例えば、人的資源の活用方法や、学習活動が、地域や世界の人々・環境・出来事とどのように結びついているかなど、共通の価値観を育むために行動することは、学校計画の発行を待つまでもありません。本指針を使った活動の記録は、そうした効果を捉えるのに役立つかもしれません。本指針を使った活動の報告の一部は、この節の報告で紹介されており、印刷物⁵²⁾にまとめられています。

改善を維持する

優先事項が実行に移されるとともに、コミットを維持する必要があります。よりインクルーシブな文化を創造するための活動は、教職員、評議員、子ども、保護者の積極的な参加によって維持できます。優先事項が強い思い込みに挑戦するものである場合、反発を克服するために相当な努力が必要となることがあります。企画チームは、違いについての対話を促し、広く支持されるように改善策を修正する必要があるかもしれません。指針報告9では、指針との協働により、ある学校の大人と子どもが、困難なスタートを切った後、広く変化を遂げることができた例を紹介しています。

指針報告 9 新たな方向性の提示

この指針を使用する前、ハインド初等教育学校は「特別措置」を受けており、教職員の配置や規律に問題があるとされていました。教職員間、評議員や保護者との関係も良好ではありませんでした。教頭は、保護者が何を望んでいるかを職員が「知っていると思い込んでいる」と認識していました。教職員は「自分が特に信じていないことをするように言われている」と感じていました。教師は、子供たちのパフォーマンスには失望していましたが、彼らの良い成果には目を向けていませんでした。指針のコーディネイトグループには、評議員、保護者、教職員が参加し、学校と地方自治体で尊敬されている批判的友人が指導にあたりました。協議内容は多岐にわたり、結果は「非常に厳しい」ものでした。例えば、保護者は教職員の子供に対する態度について、「子供のことを気にかけていない」、「鼻息している」という意見を記録しています。

校長はまず、保護者とのコミュニケーションに注意を払いました。彼女はまず、保護者や評議員への情報提供を充実させることから始めました。学校のパンフレットをわかりやすい英語で書き直し、カリキュラムや宿題について話す時間を設け、保護者が子どもと一緒に活動する機会を創りました。教職員は今起きていることに関わっていると感じてはいるようだと思う反面、教職員が彼女の計画から取り残されていると感じていたため、定期的に教職員ミーティングを開く必要があることに彼女は気づきました。

学校での入学と卒業／離任は、重要な「通過儀礼」と見なされるようになりました。新入生の朝は、保護者、教師、理事長、保護者会の会長が参加するようになりました。合同集会で始まり、昼食を共にして終了しました。保護者は次の集會に招待され、子どもたちは学校のロゴが入ったファイルをプレゼントされました。年度末には、保護者と評議員を招いて、音楽ライブ付きの卒業生のためのバーベキューが行われました。

教職員はさらなる変革を始めました。保護者のセキュリティに対する懸念を和らげるために、学校の入り口に全教職員の写真を配置し、ドアにはインターホンとモニター画面を設置しました。子どもたちは学校中で自分の最高の作品を集めたポートフォリオを作成しました。6年生のICTクラブは毎週学校のニュースレターを作成しました。登下校時に校長の姿が見られるようになり、校長に近づきやすくなりました。交流タイムではいい行いや作品について積極的に発言されるようになりました。家庭が難しい状況にある子どもたちが自分のペースで1日を始められるように、二人の支援教員を着けました。

教職員は、この指針によって学校が「子どもを中心に考える」ことができるようになったと感じています。

「食堂監督、教員、支援教員、給食職委員、支援員、掃除係など、全員が子どもの周りに輪になって、それぞれが伝えたいことを口にしていきます。子どもが学び、期待されていることはもちろんですが、子どもが発言し、されるだけでなく、自分で何かをすることも大切です」。

学校評議会が計画され、選出された子どもたちは、孤立している人やいじめられている人をサポートできるように、自己主張や対立管理のトレーニングを受けました。校長は、この指針を使うことで「全員が一つの共通の方向に向かっている」と感じました。

「すべての学校にメリットがあると思いますが、激動と混乱の時期を経験した本校のような学校には、そのメリットは実際に確かなものでした。」

第5局面: 改善を見直す

進捗状況の確認と祝福

改善計画の優先事項を実行する責任者は、進捗状況の確認と記録を主導し、計画の調整を提案します。進捗状況の半期ごとの記録は、ニュースレター、集會、職員会議、教職員研修日、登録/個別指導、交流タイム、子ども会、掲示板、ウェブサイト、地域の団体などで配布できるかもしれません。学校の文化におけるインクルーシブな変化は、特定の計画

された優先事項を超えて、インクルーシブな価値を実行に移すための進捗状況に関する洞察やエピソードを共有することで明らかになるでしょう。

チームは、本指針を使用している他の学校を招待して、過去 1 年間に達成されたことを祝うこともあります。教職員、保護者、子どもたち、評議員、地域の人々を巻き込んで、自分たちの経験を言葉や絵で表現してもらうこともあるでしょう。その展示の写真が、エントランスホールにあるその年のインクルージョン賞になるかもしれません。

本指針を用いた作業を振り返る

企画チームは、過去の作業を振り返り、以下の図表 31 の質問に関連して、将来の学校の発展を支援するために教材をどのように使用するのが最善であるかを決定することが肝要です。

図表31 本指針を用いた作業の見直し

どのように、どの程度まで：

- 学校企画グループは、その構成、参加の平等性、タスクの共有、他者への相談、インクルーシブな改善への支援において成功を収めましたか？
- 本指針は学校の変化に影響を与えましたか？
- 学校内で、よりインクルーシブな活動への取り組みに変化がありましたか？
- 本指針は、価値観についての対話に影響を与えましたか？
- 本指針は、介入策、取り組み、プログラムをまとめるのに役立ちましたか？
- この指針によって、学校文化への関心が高まりましたか？
- 本指針のコンセプト（インクルージョン、障壁、資源、多様性への支援）は、学校の方針や実践についての考え方に影響を与えましたか？
- 改善プロセスは包括的でしたか？
- 指標や設問は、これまで見過ごされていた優先事項の特定に役立ちましたか？
- 指針の観点とセクションは、学校の改善計画を構成するのに役立ちましたか？
- 改善は持続されましたか？

次のステップを考える

このプロセスの最終段階は、「指針」に取り組んだ1年の終わりと重なることがあります。学校によっては、この時点で大半の教職員が指針に慣れ親しんでいるかもしれませんが、新しい教職員は、学校の文化、方針、実践への導入の一環として、このプロセスを説明してもらう必要があるかもしれません。進捗状況の見直しの一環として指標や設問を再検討することで、インクルーシブな価値を行動に移す継続的なプロセスと一体化した改善計画サイクルの中で、改善のための新たな優先事項につながる可能性もあります。

- (50) Department for Education and Skills (2006). Learning outside the classroom. ロンドン、DfES。
- (51) Clark, A. and Moss, P. (2005) Spaces to Play, More listening to young children using the mosaic approach, London, National Children's Bureau.
- (52) Rustemier, S. and Booth, T. (2005) Learning about the Index in use, a study of the use of the Index in schools and LEAs in England, Bristol, CSIE.

第4部 指標と設問

第4部は、指標と設問群のセットで構成されています。指標と設問は、それ自身の意味を定義するとともに、学校についての詳細な見直しを可能にします。

指標のリストは17～19ページに載せました。私たちは、この部のほとんどの指標の下部に、観点内や観点を越えた他の指標との相互関連を示すためにいくつかの指標を提示しました。私たちが示した指標は、みなさんが学校の改善を計画する際に、みなさん独自の関連づけをするうえで助けになる抽象的なものです。観点ごとにページの縁取りを色分けするとともに、色づけの濃淡を若干変えることで、セクションの切り替わりを示しています。観点Aと観点Bのすべての指標と、観点Cのセクション2に関しては、ページがほぼ埋まったところまでで設問を終わらせました。また、a)～z)までに入るように、いくつかの設問を統合しました。みなさんが、学校の文化、方針、実践についての調査の一部に加えたいと思うような他の重要な設問を思いついた場合、各指標の最後にある空行が役に立つでしょう。

観点Cのセクション1は例外です。このセクションには、カリキュラムの要約が含まれています。また、それぞれの指標には、番号を振っていない設問群が続き、教科領域を具体化し、いくつかの小見出しによってグループ分けされています。これらの指標は、いつも「地域・世界とのつながり」から始まり、「現在・過去・未来とのつながり」で終わっています。どの領域も最低でも2ページを設けています。

観点A：インクルーシブな文化をつくる	103
A1：コミュニティを築く	104
A2：インクルーシブな価値を確立する	125
観点B：インクルーシブな方針を生み出す	145
B1：みんなのための学校をつくる	146
B2：多様性を支える支援を組織する	171
観点C：インクルーシブな実践を展開する	189
C1：みんなのためのカリキュラムを構築する	190
C2：学習を編成する	249

観点 A: インクルーシブな文化をつくる

A1: コミュニティを築く

- 1 みんなが歓迎されている。
- 2 教職員が協力している。
- 3 子どもたちがお互いに助け合っている。
- 4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。
- 5 教職員と保護者が協同している。
- 6 教職員と学校評議員がうまく協働している。
- 7 学校が民主的市民性のモデルとなっている。
- 8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。
- 9 大人や子どもがジェンダー経験※の多様なあり方に敏感に対応している。
- 10 学校と地域が相互に高め合っている。
- 11 教職員は子どもたちの家庭生活と学校で起きたことを結びつけている。

A2: インクルーシブな価値を確立する

- 1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。
- 2 学校はすべての人権の尊重を推進している。
- 3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。
- 4 インクルージョンはすべての人の参加を増大することだと考えられている。
- 5 すべての子どもたちに対して高い期待を持っている。
- 6 子どもたちは平等に大切にされている。
- 7 学校はあらゆる形の差別に反対している。
- 8 学校は、暴力を伴わない交流やけんかの解決を推進している。
- 9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。
- 10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。

A1.1 みんなが歓迎されている。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

B1.6 学校は、管轄地域のすべての子どもを受け入れようとしている。

- a) 初めてこの学校に来た人々が歓迎されていると感じられるような学校ですか？
- b) 教職員、子ども、家族は、学校でコミュニティとしての意識を創り出していますか？
- c) 学校は、すべての保護者ならびに地域コミュニティのメンバーを歓迎していますか？
- d) 学校は、国内外から最近転入してきた人々を歓迎していますか？
- e) 教職員、子ども、保護者は、お互いに礼儀正しくかつ親しみを込めて挨拶をしていますか？
- f) 教職員、子ども、保護者、学校評議員は、お互いの名前を覚えようと努力していますか？
- g) 学校に訪れた人たちが元気になるような学校ですか？
- h) 人々が歓迎されていると感じるようにするために、建物や設備の質よりも、関係性の質が重要だと考えられていますか？
- i) 学校は、経済状況、家庭環境、財産、到達度にかかわらず、それぞれの地域コミュニティから来るすべての子どもたちを歓迎していますか？
- j) 学校は、移住者、難民申請者、亡命者、障害（インペアメント）のある子どもたちのような、排除や差別を受けてきたと思われる人々を歓迎するように配慮していますか？
- k) 現在の学校にはいないタイプの出自やアイデンティティの人々も歓迎だということが、書類や掲示、展示物によって伝えられていますか？
- l) 保護者や求職者に対して、多様な背景や関心を持つ子どもや教職員が学校にとって重要であることを明確に示すような情報が提供されていますか？
- m) 学校の情報は、すべての人に利用可能ですか？ 例えば、必要な場合には、翻訳、点訳、音声化、あるいは拡大文字化して提供できていますか？
- n) 必要な場合に対応可能な手話やその他の第一言語の通訳者がいますか？
- o) 学校の入り口の掲示や展示物には、学校とその地域コミュニティのすべてのメンバーが反映されていますか？
- p) 校内の展示は、学校と他の地域や世界とをつないでいますか？
- q) 学校の入り口は、視察者を感動させるためではなく、大人や子どもに学校を楽しませるためにデザインされていますか？
- r) 掲示や展示では、専門用語や言い古された言い回しは使わないようにしていますか？
- s) いつでも、誰に関しても、子どもや教職員が新しく来たときには歓迎し、お別れするときにはそれを記念するというようなポジティブな習慣がありますか？
- t) 子どもたちは、自分の教室や自習室を、自分たちの場だと感じていますか？
- u) すべての子ども、保護者、教職員、学校評議員、そして地域コミュニティのメンバーは、学校を、自分たちの学校だと感じていますか？
- v) _____
- w) _____
- x) _____

A1.2 教職員が協力している。

C2.9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。

C2.10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。

- a) 教職員は、学校にいるみんなのための協働文化を創っていますか？
- b) 教職員は、さらなる協働への障壁を明らかにし、それを解決しようとしていますか？
- c) 教職員の中のチームワークは、子どもたちの協働のモデルとなるものですか？
- d) すべての教職員は、よき傾聴者ですか？
- e) 教職員同士の関係は良好ですか？
- f) 教職員は、お互いの生活や仕事に関心を持っていますか？
- g) 教員もそれ以外の職員も、すべての教職員が、一緒に働くことを楽しんでいますか？
- h) 教職員は、どの役職や地位にある人でも、お互いに敬意を持って接していますか？
- i) 教職員はジェンダー、性的志向、民族、障害（インペアメント）に関わらずお互いに尊重し合っていますか？
- j) すべての教職員は大切にされ、支えられていると感じていますか？
- k) 教職員は競争的な議論ではなく探究的な対話に取り組んでいますか？
- l) その地域出身の教職員は、学校文化を育むうえで特に貢献できるということが理解されていますか？
- m) 学校周辺地域出身の教職員は、その地域の知識が大切にされていると感じていますか？
- n) すべての教職員は、全教職員が参加する懇親会において歓迎されていると感じていますか？
- o) 教職員は、日常的に教室や学校外での活動について意見を共有していますか？
- p) 出産、誕生日、死別、結婚、同性パートナーシップのような重要な出来事に対して、教職員の役職や地位にかかわらず、同様の配慮がなされていますか？
- q) すべての教職員は、職員会議に招かれていますか、みんな参加していますか、そして発言していますか？
- r) 教職員は、会議において反対意見を表明しやすいと感じていますか？
- s) 教職員は、指導や学習に関して、お互いにアドバイスを求めやすいと感じていますか？
- t) 教職員は、子どもたちとの関係で苦労していることについて、安心して同僚と議論できると感じていますか？
- u) 教職員は、同僚がストレスや困難を感じていることに気づき、支援を買って出ていますか？
- v) 教職員間の協働における困難について議論し、建設的な解決がなされていますか？
- w) 教職員は、学校で多くの教職員の入れ替わりがあった際に生じる、協働に対する障壁をどのように乗り越えるかについて検討していますか？
- x) もし他の教職員によるいじめの被害が出た場合、教職員はお互いを守りますか？
- y) 常勤と非常勤の教職員が、校内のことに積極的に関わることを奨励されていますか？
- z) 教職員組合が学校生活に貢献することは奨励されていますか？
- aa) _____
- ab) _____
- ac) _____

A1.3 子どもたちがお互いに助け合っている。

B1.7 学校に新しく入ってきたすべての子どもたちが学校に溶け込めるように助けを得ている。

C2.5 子どもたちはお互いに学び合っている。

- a) 子どもたちはお互いの生活やお互いが何を学んでいるかに関心を持っていますか？
- b) 子どもと大人は、子ども同士のさらなる協働に対する障壁を特定していますか？
- c) 子どもたちは、他者を受け入れ、大切にすることが、いかに自分の幸せのための助けになるかを理解していますか？
- d) 支え合う友人関係が積極的に養われていますか？
- e) 子どもたちは、友達と競争するためではなく、分かち合うために学習していますか？
- f) 子どもたちは、休み時間や昼食の時間に、話したり遊んだりする相手がいない人を見つけたとき、その子を遊ぶ仲間に入れていますか？
- g) すべての教職員は、休み時間や朝や放課後の時間における、子ども同士の関係づくりを奨励していますか？
- h) 子どもたちは、他者の視点から物事を見る方法を理解していますか？
- i) 子どもたちは、学校で進めていた活動に、学校外でも一緒に取り組んでいますか？
- j) 子どもたちは、お互いに助けを求めていますか？
- k) 子どもたちは、自分が何をすれば他者を助けることができるのか、そして他者はどのように自分を助けてくれるのかを分かっていますか？
- l) 子どもたちは、進んで自分の知識や技能を分かち合っていますか？
- m) 子どもたちは、必要だと思った際に、見返りを期待することなく、お互いを助けようとしていますか？
- n) 子どもたちは、必要のない援助に対しては丁寧に断っていますか？⁽⁵³⁾
- o) 子どもたちは、お互いの成果を喜んでいますか？
- p) 校内の展示は、個人の成果だけでなく、子どもたちによる協働の活動を評価していますか？
- q) 子どもたちは、到達度にかかわらず、他者の努力を認めていますか？
- r) 子どもたちは、校内ルールへの適応の程度が、それぞれの子どもによって違うのが当然だと理解していますか？
- s) 子どもたちは、自分たちあるいは他の誰かが支援を必要としているときに教職員の誰かに伝えていますか？
- t) 子どもたちは、自分たちの中で起こったけんかが公平に扱われていると感じていますか？
- u) 子どもたちは、自分たちの中で起こったけんかを解決する方法を学んでいますか？
- v) 子どもたちは、他の子どもや大人によって不公平に扱われていると思う他者のために声を上げていますか？
- w) _____
- x) _____
- y) _____

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

C2.8 規律は、相互の尊敬に基づいている。

- a) すべての人は、呼ばれたい名前と正しい発音で、敬意を持って呼びかけられていますか？
- b) すべての人は、それぞれが使って欲しいと思う性別の代名詞で呼びかけられていますか？
- c) 教職員は、子どもたちを半人前としてではなく、自分と同じ一人前の人間として見ていますか？
- d) 子どもたちは、教職員を敵や抑圧者としてではなく、自分と同じ人間として見ていますか？
- e) 子どもと大人は、お互いのプライバシーを尊重していますか？
- f) 子どもと大人は、お互いの所有物を尊重していますか？
- g) どの子どもにも、その子をよく知る教職員がいますか？
- h) 子どもたちは、教師やその他の職員に好かれていると感じていますか？
- i) 子どもたちは、校内での役職にかかわらず、すべての教職員に敬意を持って接していますか？
- j) 子どもたちは、頼まれた際に、教職員を助けていますか？
- k) 子どもたちは、必要だと思ったときに手を差し伸べていますか？
- l) 教職員と子どもたちは、学校のハード面の環境に気を配っていますか？
- m) トイレ、シャワー、ロッカーのような子どもや大人にとっての基本的な設備は、きちんと整理されていますか？
- n) 子どもたちは、問題が起こった際に誰に相談すればいいかを知っていますか？
- o) 子どもたちは、問題があると伝えれば、真剣に受け止めてもらえるという自信を持っていますか？
- p) 子どもたちは、困難を経験した場合に助けが得られるという自信を持っていますか？
- q) 学校のすべての人たちは、学ぶ側でも教える側でもあるとみなされていますか？
- r) 出産、結婚、同性パートナーシップ、死と疾患、離婚、関係解消、別居、病気のような重要な出来事が、適切に認知されていますか？
- s) 「民族的マイノリティ」の一員に限らず、すべての人には一つもしくは複数の文化背景があることが認識されていますか？
- t) すべての文化や宗教には、幅広い捉え方や遵守の程度が含まれることを認識していますか？
- u) 子どもと大人は、傷ついたり、憂鬱になったり、怒りを感じたりするような日にも認められ、支えてもらえますか？
- v) 教職員は、腹を立てたり、不満を感じたりするときにも、子どもたちに敬意を持って話していますか？
- w) 他者に対して個人的にネガティブな感情があるとき、乗り越えるためにそれを打ち明けることは認められていますか？
- x) 教職員と子どもたちは、それが他人に害にならないかぎり、プライベートな会話の機密性を尊重していますか？
- y) _____

z) _____
aa) _____

A1.5 教職員と保護者が協働している

B1.1 学校には参加型の改善プロセスが根付いている。

セクション C1 (地域・世界とのつながり)

- a) 保護者と教職員は、階級や地位に関わらずお互いを尊重しあっていますか？
- b) すべての保護者は、自分の子どもが学校で尊重されていると感じていますか？
- c) 教職員は、自分たちの取り組んでいることを保護者から認められていると感じていますか？
- d) 保護者は、学校で何が行われているのかをよく知っていますか？
- e) 広範囲に影響のある問題が校内で起こったとき、保護者は、きちんと迅速に情報を得られていますか？
- f) 保護者が学校に関わる様々な機会はありますか？
- g) 保護者が学校のためにできる様々な貢献は、平等に評価されていますか？
- h) 教職員は、自分自身の保護者としての経験を、学校の子どもの保護者との関係を改善するために利用していますか？
- i) 教職員は、子どもたちの問題を「片親家庭」や「家庭崩壊」のせいにするのを避けていますか？
- j) 教職員は、両親が常に家で子どもたちと生活しているかどうかに関わらず、保護者の子どもへの支援を評価していますか？
- k) 教職員は、子どもたちの大家族の多様性について知っていますか？
- l) 教職員と保護者は、どのような呼称で呼んでほしいかについて話し合っていますか？
- m) 教職員は、保護者に話しかけるときや、保護者について話すときに総称して「パパ」や「ママ」という呼称を使うのを避けていますか？
- n) 保護者は、心配事を話し合うときに誰に頼めばいいかよく分かっていますか？
- o) 保護者は、自分の心配事が真剣に受け止められていると感じていますか？
- p) すべての保護者は、話し合いに招かれ、子どもの教育について知らされていますか？
- q) 大家族のメンバーは、子どもの教育に貢献する人として歓迎されていますか？
- r) 教職員は、子どもについての不満を伝えるのに、保護者のみに連絡することを避けていますか？
- s) 家庭と学校の間で日常的な情報のやり取りがありますか？
- t) 保護者同士が会ったり、意見を交換したり、あるいはコーヒーやお茶、冷たい飲み物を用意できたりする場所がありますか？
- u) 誰一人として疎外感や周辺に置かれたと感じることがないように、保護者は他の保護者が学校での活動に参加することを後押ししていますか？
- v) 保護者が参加する話し合いでは、教職員から保護者へ連絡事項が伝達されるだけでなく、子どもたちについての情報が共有されていますか？
- w) 保護者は、子どもたちの家庭での学びを支援する方法についてよく分かっていますか？
- x) 教職員は、様々な時期に様々な場所で保護者と話し合う機会を持つことによって、保護者の関わりを増やしていますか？
- y) 教職員は、保護者が学校や教師を訪問することへの不安に対処していますか？
- z) 教職員は、自分よりも高い地位にあり、博識であるように見える保護者を脅威だと感じるのを避けていますか？

- aa) _____
- ab) _____
- ac) _____

A1.6 教職員と学校評議員がうまく協働している。

A1.2 教職員が協力している。

A1.3 子どもたちがお互いに助け合っている。

- a) 教職員は、学校評議員と会ったことがあり、よく知っていますか？
- b) 学校評議員の写真や関心事は、学校内で展示されていますか？
- c) 学校評議員は、自分の役割を理解し仕事をするために必要な情報を得られていますか？
- d) 学校評議員は、学校がどのように動いているかを理解していますか？
- e) 教職員と学校評議員は、それぞれの貢献と力について知っており、認めていますか？
- f) 新しい学校評議員は学校に紹介されるとともに、子どもたちや様々な領域の教職員によって学校がどう運営されているのかについても紹介されていますか？
- g) 学校評議員は、学校コミュニティの構成を反映していますか？
- h) 学校評議員は、メンバー間の地位の差異は脇に置くよう努めていますか？
- i) すべての学校評議員の貢献は、平等に大切にされていますか？
- j) 学校評議員会は、他の仕事や決められた終了時間を含め、合意された時間の割り当てに沿って統括されていますか？
- k) 学校評議員会は楽しめるものになっていますか？
- l) 学校評議員は、評議員になりたいと思う人を増やすために、他者に評議員であることの満足感を伝えていますか？
- m) 学校評議員は、たとえこれまで議題に含まれてこなかった問題でも、それについて議論するための十分な時間があるときに、懸念される問題を提起することを奨励されていますか？
- n) 会議に来た人が空腹のときや喉が渇いたときのために食べ物や飲み物は用意されていますか？
- o) 学校評議員会では、すべてのメンバーの参加が奨励されていますか？
- p) 学校の教職員でもある評議員は、学校の意見とは切り離して独立した意見を自由に表明できますか？
- q) 決議は、それが適切な場合に、無記名投票によってなされていますか？
- r) 学校評議員には、学校を訪問したり学校生活に寄与したりするための確立した方法がありますか？
- s) 学校評議員は、学校で子どもたちのことを知ろうと努力していますか？
- t) 学校評議員の能力や知識は知られており、大事にされていますか？
- u) すべての学校評議員は、学校の方針の作成と見直しに関わっていると感じていますか？
- v) 学校評議員は、教職員に専門研修の機会を共有することを奨励されていますか？
- w) 教職員と学校評議員は、子どもたちが経験している困難にどう対応すべきか、また支援がどのようになされるべきかといったアプローチを共有していますか？
- x) 教職員と学校評議員は、「特別な教育的ニーズを持っている」として子どもを類型化することを最小限にしようとしていますか？
- y) 教職員と学校評議員は、どちらかが差別的な態度を見せた場合には、お互いに異議を唱えていますか？
- z) _____

aa) _____
ab) _____

A1.7 学校が民主的市民性のモデルとなっている。

B1.1 学校には参加型の改善プロセスが根付いている。

C1.13 子どもたちが倫理や権力・政府について学んでいる。

- a) すべての人は、学校にいることによって、仲良くやっていくこと、よき市民であることを学んでいますか？
- b) 教職員、子どもたち、家族は、自主的に参加と協働の文化をつくっていますか？
- c) 子どもたちは、大人からだけでなく、お互いから活動的な市民になることを学んでいますか？
- d) すべての教職員は、校内での子どもと大人の積極的な参加を歓迎していますか？
- e) 子どもと大人の積極的な参加は、朝と放課後の教室、職員室、校庭の様子や、展示と学校行事から明らかですか？
- f) 子どもと大人は、民主主義の意味について共有していますか？
- g) 子どもと大人は、自分たちの学校がどの程度民主的な参加を応援しているかについて考えていますか？
- h) 学校は、子どもと大人が定期的に意見を共有するための公式の場を用意していますか？
- i) 学校は、歴史における重要な発展を含め、権利や民主主義に関する認識の向上を祝っていますか？
- j) 学校にとって重要な問題についての投票に、複数のクラスや学校全体が参加する定期的な時間がありますか？
- k) すべての子どもたちが児童・生徒会や子ども議会に参加する機会がありますか？
- l) すべての子どもたちは、学校づくりに寄与する仕事に参加していますか？

仕事には次のようなものが含まれます。

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| ・学校間の関係を
コーディネートする | ・スポーツの指導 | ・リサイクル |
| ・地域コミュニティへの
訪問 | ・仕事に関する聞き取り | ・争いごとの解決 |
| ・ゴミの堆肥化 | ・語学教育大使 | ・紛失物の返却 |
| ・調理、配膳、片付け | ・図書館の管理 | ・学校園芸 |
| ・芸術作品を創作する | ・飼育係 | ・学校のガイド |
| ・学校の貴重品
コレクションの
展示会を主催する | ・学校の池の管理 | ・舞台発表の管理 |
| ・校庭を改善/整える | ・エネルギー使用量の
モニタリング | ・演劇の上演 |
| ・敷地を訪れた動物や
野鳥の記録をつける | ・ネットワーク技術者 | ・チェスの指導 |
| ・学校史の記録を
作成する | ・学校郵便を運用する | ・植樹 |
| ・生物の多様性の増進 | ・遊びのリーダー | ・ゴミの削減（ゴミの
出ない昼食など） |
| | ・芸術作品の製作と指導 | ・新任の教職員の歓迎/
訪問者の受け入れ |
| | ・学校新聞の製作・発行 | ・詩や学園物語の執筆 |
| | ・コミュニティでのレク
リエーションの企画 | |
| | ・読み聞かせ | などなど…… |

- m) _____
- n) _____

A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。

セクション C1 (地域・世界とのつながり)

C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

- a) 学校の子どもや大人と世界中の人たちとの関係は、世界的つながりについての理解を広げる起点として活用されていますか？
- b) 学校が位置する地方や国・世界との関係の中での学校の位置づけは、様々な歴史的、地理的な観点から考察され、明示されていますか？
- c) 子どもたちは、時代の経過とともに変化する、人々の国際的な相互関係のあり方についての考えを持っていますか？
- d) 子どもたちは、世界のある地域での人々の生活が、他の地域の人々にどのような影響を及ぼしているかに気づいていますか？
- e) 子どもたちは、学習すること、話す言葉、見る芸術、聴く音楽、消費するエネルギー、食べる食料、読む新聞や本、行うスポーツや勝負が、どんな国際的影響を受けているのかを探究していますか？
- f) 大人や子どもは、地球市民になることが日々の行動にどのように関わっているのかを示していますか？
- g) 子どもたちは、世界の他の地域からこの国に来た人々と、よき隣人になっていますか？
- h) 子どもたちは、国家間の建設的な関係や抑圧的な関係の本質を探究していますか？
- i) 人種差別および外国人差別の意味や、それが人々や国との態度にどのように影響するかについて、子どもたちの理解は促されていますか？
- j) 子どもたちは、貿易を通して国同士が繋がる方法について学んでいますか？
- k) 大人や子どもは、倫理的な買い物の可能性を探っていますか？
- l) 学校は、購買や金融取引において、フェアトレードにコミットしていますか？
- m) 子どもたちは、経済的に貧しい国々への資金の貸し付けや援助において、何が起きているのかを学んでいますか？
- n) 国家間関係がどの程度、平等、参加、非暴力という価値へのコミットを基礎としているかについて、子どもたちは学んでいますか？
- o) 子どもたちは、自分の国における武器貿易の重大さについて学んでいますか？
- p) 政府だけでなく企業や銀行の活動が、世界中の人々の生活にどのようなプラスやマイナスの影響を与えるのかについて、子どもたちは理解していますか？
- q) 学校は、全く異なる経済状況の国内外の学校とつながりがありますか？
- r) 学校は、すべての交流校の大人や子どもとの関係が、慈善ではなく、平等、敬意、そして対話を育むことに基づくことを保証していますか？
- s) 学校は、国内の都市や田舎の、異なる地域にある学校と交流がありますか？
- t) _____
- u) _____
- v) _____

A1.9 大人や子どもがジェンダー経験の多様なあり方に敏感に対応している。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

C1.6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。

- a) 自身の性を、男性や女性だと考えている人ばかりではないことを、大人や子どもは認識していますか？
- b) 教職員は、女らしさ・男らしさに裏打ちされた存在としての自分らしさの複雑さについて顧みていますか？
- c) 子どもたちが最も楽だと感じる形で、自分の性を自由に育んでいくことを、教職員は許容できると感じていますか？
- d) 人が、ふるまい方、感情の表現、関心、達成に対する態度を固定することなく、男性、女性あるいはトランスジェンダーなどの自分のジェンダーについての確かな感覚を持つことができることを、子どもたちは学んでいますか？
- e) 大人は、自分たちがどれだけ性別役割についての固定観念を持っているか、そしてそのような態度を見せることで、どれだけ子どもたちが自分のジェンダーの表現のあり方を狭めているかについて議論していますか？
- f) 大人も子どもも、他者に対して、例えば「おてんば娘」のようにラベルを付け、特定の男の子らしさ・女の子らしさのスタイルを押しつけることを避けていますか？
- g) 大人も子どもも、「わんぱく」や、学習上の困難を経験していると見られる子どもたちの中での男子の割合が過剰に高くなる事態を減らしていく方策を探っていますか？
- h) 大人も子どもも、ジェンダー、ジェンダーの曖昧さと流動性、男らしさ、女らしさについて自分の言葉で語れますか？
- i) 教職員は、男女別に記載された名簿ではなく、男女混合で 50 音順に記載された名簿を用いていますか？
- j) 子どもたちは、男女混合でスポーツや体育に参加する機会がありますか？
- k) 大人も子どもも、学校やその他の仕事、子どもの世話、家事において、男性と女性とは異なる役割があるという考え方に対して、異議を唱えていますか？
- l) 大人や子どもが行う様々なケアに関わる仕事は、性別に関係なく評価されていますか？
- m) 教職員は、幼い子どもの保護者になるということがしばしば、人々が人生の中で行う中で最も重要で満たされる活動のひとつになるということを、あらゆる性別の人に分かってもらうよう伝えていますか？
- n) 一部の人にとっての性は、他の人よりも自分らしさの重要な側面となっていること、そしてその重要性は、宗教や民族のように、時とともに変化する可能性があることが理解されていますか？
- o) 中学校と同様に幼稚園/保育園や小学校においても、男性に様々な役割を任せることが積極的に奨励されていますか？
- p) 学校は制服において、性別ごとに典型的なスタイルを助長してしまうことを避けていますか？
- q) 教職員と子どもたちは、自分の体の一部を隠したりさらしたりさせるような、男性と女性への文化的圧力について議論していますか？
- r) すべての子どもたちは、動きやすい服装や靴で登校することが奨励されていますか？
- s) 子どもたちは、特定の性別、あるいは男らしいもしくは女らしいあり方が、もう一方の性別よりも重要だと考えないようにしていますか？

- t)
- u)
- v)

A1.10 学校と地域が相互に高め合っている。

セクション C1 (地域・世界とのつながり)

C2.14 学校の地域の資源が認知され活用されている。

- a) 学校は、お年寄り、障害 [ディサビリティ] を経験させられている人々、地元の商店や企業、地域に住む多種多様な民族の人々を含め、学校の周辺地域を巻き込む活動に取り組んでいますか？
- b) 学校は、地域の人々の様々な経験を、学校における教育活動を支えるうえで活用していますか？
- c) 学校新聞は、地域の人々やイベントあるいは企業に注目していますか？
- d) 学校は、地域コミュニティと共通のお祝いごとや特別な記念日・活動週間の日程表を持っていますか？
- e) 地域コミュニティの人々は、階層、宗教、あるいは民族的背景にかかわらず、学校に平等に参加していますか？
- f) 地域コミュニティの人々は、たとえ自分の子どもが学校に通っていなくても、自分たちの学校だと感じていますか？
- g) 学校は、ミュージカル、演劇、ダンスイベント、美術展を周辺のコミュニティに向けて開催していますか？
- h) 学校は、例えば芸術、言語、読み書き、計算など、親や地域コミュニティの人たちが求めるような授業を企画していますか？
- i) 学校は、地域コミュニティが催すイベントに貢献していますか？
- j) 学校が貢献できる既存の地域コミュニティ開発計画について、学校は把握していますか？
- k) 学校は、コミュニティへの参加を計画する際に、議員、地域福祉・青少年支援員、警察、地域の慈善団体といった地元の人たちに相談していますか？
- l) 学校は地域の人々への医療サービスや社会福祉サービスの提供において協働していますか？
- m) 地域コミュニティのメンバーは、図書館、公共施設、カフェのような施設を教職員や子どもたちと共用していますか？
- n) 学校給食において、地域の果物や野菜の生産者や業者を活用していますか？
- o) 地域コミュニティのあらゆる部門は、学校の資源と考えられていますか？
- p) 地域コミュニティは、学校に対して好印象を持っていますか？
- q) 学校は、地域コミュニティに対して好印象を持っていますか？
- r) 学校は、地域の人々が学校での勤務に応募することを奨励していますか？
- s) 学校は、例えば小川、川、運河などの、地域の環境を保護し、改善するプロジェクトを支援していますか？
- t) 学校は、地域で投棄されたごみや廃棄物がゼロの状態を保つために、他の人たちと共に取り組んでいますか？
- u) 学校は、植樹を奨励していますか？
- v) 学校は、植樹や種まきをすることによって、地域の緑地を開発する支援をしていますか？
- w) _____
- x) _____

y)

A1.11 教職員は子どもたちの家庭生活と学校で起きたことを結びつけている。

A1.5 教職員と保護者が協働している

B1.7 学校に新しく入ってきたすべての子どもたちが学校に溶け込めるように助けを得ている。

セクション C1 (地域・世界とのつながり)

C2.4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる

- a) 教職員は、子どもたちの家庭の文化や家族の状況の多様性に気づいていますか？
- b) 教職員は、一部の子どもは他の子どもよりも、学校をくつろげる場所だと感じるだろうということを認識していますか？
- c) 大人も子どもも、自身の文化とアイデンティティが尊重されない時、人が非常に不快な経験をしようということを認めていますか？
- d) 大人は、すべての子どもについて、学校、教材や掲示、そして学習活動における家庭の知識との接点に、自分自身や自分の背景が反映されていると確実に思えるようにしていますか？
- e) 学校は、学校が家庭と比べて安全な逃げ場だと感じている子どももいるかもしれないということを認識していますか？
- f) 大人は、子どもたちが学校では見せないような技能や関心、例えば会話、冗談、思いやり、管理、料理、読書、計算、デザイン、創作、収集、栽培などを、過程においては見せているかもしれないということを認識していますか？
- g) 大人は、子どもたちが家庭で見せている知識や技能を、学校での学びや人間関係に活用できるように尽力していますか？
- h) 大人も子どもも、他者を知るためには、その人の文化や家庭状況についての詳細な事前知識よりも、その人と対話を始めることへの興味が必要だということを認識していますか？
- i) 教職員は、自分と似たような背景を持つと思われる子どもにとって、最も適した学習活動を実践してしまう傾向を疑問視していますか？
- j) 学校の地域外からきている教職員は、その地域の大人や子どもから、コミュニティへの訪問者として見られるかもしれないことを理解していますか？
- k) 教職員は、出自に基づいて特定の子どもの活動や信条を想定することを避けていますか？
- l) 大人も子どもも、家族や友達から離れて転入してきた人が持っているかもしれない不快感を認識していますか？
- m) 大人も子どもも、難民申請者や亡命者のように、学校に転入してきた人々が感じるであろう文化的な戸惑いを認識していますか？
- n) 学校の文化は、子ども、保護者、教職員の間にある、ジェンダー、階層、民族的背景、出自、家族関係、性的指向の混在を反映していますか？
- o) 子ども的人生にとっての重要な出来事は、子どもの文化を尊重する形で記念されていますか？
- p) シャワーや水泳の準備の際の控えめな服装に関する、文化的な規範と個人的な好みは尊重されていますか？
- q) 教職員は、たとえ学校が子どもたちの住む地区にない場合でも、子どもたちが地元のクラブ活動やイベントに参加できることを後押ししていますか？

- r) _____
- s) _____
- t) _____

A2.1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。

他のすべての指標と関連する

- a) 教職員、学校評議員、保護者、子どもたちは、価値観、価値の行動への示唆、自分が持つ価値観の本質、人によって価値はどう異なっているのかについて話す時間をつくっていますか？
- b) 価値観は、言葉というよりも行動を通して現れるものだと理解されていますか？
- c) 学校にいる誰もが、すべての人々の価値の平等と参加にコミットしていますか？
- d) 大人も子どもも、校内での働きや振る舞いの背後にある価値を探究していますか？
- e) 大人も子どもも、一つの共同体の誰もが同じ価値観を共有していると想定することを避けていますか？
- f) 自分自身の行動を説明する価値を正直に表現するには、実践と信頼が必要だと理解されていますか？
- g) 例えば参加や平等についての意見の相違は、会話が深まるにつれて明らかになる可能性があるため、価値についての合意はたいてい不完全だということが理解されていますか？
- h) 教職員、子どもたち、保護者、学校評議員は、学校内での活動を形づくる際に活用できる価値の枠組みに、大まかに同意していますか？
- i) 合意された価値の枠組みは、別の価値に従うことを求める外からの圧力に屈しないために用いられていますか？
- j) 教職員は、合意された価値に照らして自身の実践を見直すとともに、彼らが拒否する価値に裏打ちされた実践の場を変革することを提案していますか？
- k) 共通の価値を適用する際、例えば、ある子どもの参加が他の子どもの参加を妨げるといような、利益が競合する間での舵取りが必要になるかもしれないことが理解されていますか？
- l) 大人も子どもも、合意された価値の枠組みに矛盾するような学校内外での行為に注意を向けていますか？
- m) 学校の変革は、合意された価値の枠組みに従って行われていますか？
- n) 価値の見出し語のレベルにとどまらず、それらの意味の複雑さにまで踏み込んだ議論をしていますか？
- o) 教職員と子どもたちは、学校の価値観を要約する記述を、より詳しい理解につなげていますか？
- p) 国家的、世界的、あるいは西洋的な価値という考え方の限界は探究されていますか？
- q) 学校は、その価値観を公表し、他の人たちも、学校内で合意された価値に基づいて教職員や子どもと共に取り組むことを奨励していますか？
- r) 合意された価値の枠組みは、大人と子どもに平等に適用されていますか？
- s) 自分たちの価値観に従って行動するために全員が努力しなければならないということは認識されていますか？
- t) 宗教を信仰する人たちだけでなく無宗教の人々も、強い価値の枠組みを持つことがあるということは理解されていますか？
- u) ある一つの宗教を信じることや、ある特定の政治的立場をとることが、インクルーシブな価値を保証するわけではないということは理解されていますか？
- v) 人々は、学校の外と内での行動を結びつけていますか？

w) 全員を平等にケアすることや未来への希望を応援することなどの、いくつかの価値は、教職員の専門的な義務を示唆していることが理解されていますか？

x) _____

y) _____

A2.2 学校はすべての人権の尊重を推進している。

A2.3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。

- a) 学校は、すべての人に権利があり、それは平等だという信念を奨励していますか？
- b) 大人と子どものお互いへの接し方は、権利の尊重を促すものになっていますか？
- c) 権利という概念は、平等、寄り添い、多様性の尊重に関する共通の価値を前提として理解されていますか？
- d) 人権の制限が許されるのは、直接的に他人の権利に抵触するときのみだということは認識されていますか？
- e) 私たちにとって好ましくない行為をする誰かの権利を（例えば受刑者の選挙権に関して）制限することが、すべての人に対する権利の尊重をおとしめてしまうことは考慮されていますか？
- f) 子どもも大人も、権利へのコミットを、その人たちの背景や意見、人柄に関わらず、すべての人を平等に大切にすることとして理解していますか？
- g) 基本的な権利は、衣食住、保護、教育、安全、表現の自由、労働に対する報酬、決定への関与、その人らしさとしてのアイデンティティと尊厳の尊重の権利として理解されていますか？
- h) 子どもたちは、国内や世界における奴隷制の歴史と、広範囲でそれが存在し続けていることについて学んでいますか？
- i) 子どもたちは、日本〔原本はイギリス〕やその他の地域における現在と過去の人権運動について学んでいますか？
- j) 子どもたちは、人権運動にどのように貢献できるかを学んでいますか？
- k) 学校は、国内や世界の正義と権利の考え方を結びつけていますか？
- l) 子どもたちは、世界の不正が減れば世界はどう変わるのかについて学んでいますか？
- m) 権利の概念は、地球市民性の考え方と結びつけていますか？
- n) 社会における不平等は、人々が権利を行使する能力を奪っているということが理解されていますか？
- o) 権利は通常意識されないことが理解されていますか？
- p) 予防可能な飢えや病気がどれだけあるかについて校内で探究されていますか？
- q) 子どもたちは、世界人権宣言や子どもの権利条約などの人権に関する文書について学んでいますか？
- r) 大人も子どもも、人権に関する文書の内容をどの程度改善することができるかについて検討していますか？
- s) 大人も子どもも、国の法律に人権を支える要素がどのように含まれているのかについて考えていますか？
- t) たとえ政府が人権に関する文書に署名し、対外的には同意していても、自国や他国において人権侵害があることに子どもたちは気づいていますか？
- u) すべての子どもに自分の住む地域の学校に就学する権利があることは理解されていますか？
- v) 子どもも大人も、校内で不当な扱いを受けている人のために声を上げていますか？
- w) 子どもも大人も、全国的、国際的に不当な扱いを受けている人のために声を上げる方法を模索していますか？
- x) 性差別、階級差別、人種差別、イスラム教徒差別、障害者差別、同性愛者差別、トラ

ンスジェンダー差別のような不平等と偏見に異議を唱えるために権利の重要性が用いられていますか？

y) 生徒会は、子どもの権利条約の推進に一役買っていますか？

z) _____

A2.3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。

A2.2 学校はすべての人権の尊重を推進している。

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

- a) 大人も子どもも、生物と無生物を含む人間以外の自然の権利を認識していますか？
- b) 大人も子どもも、環境持続可能性の意味を、種・生態系・風景の連続性と妨害されないという観点から探究していますか？
- c) 大人も子どもも、「母なる地球の権利に関する世界宣言」について熟慮していますか？
- d) 大人も子どもも、自分たちがどれだけ地球の繁栄に依存しているのかについて考えていますか？
- e) 大人も子どもも、地球の海と陸を保護する義務を受け入れていますか？
- f) 大人も子どもも、地球は人類によって飼いなされ、搾取され、征服されるべきであるという見解について熟慮していますか？
- g) 大人も子どもも、人間は他の種やこの惑星の自然なあり方の中で、地球と調和しながら生きるべきだという見解について熟慮していますか？
- h) 大人も子どもも、自分たちと地球との関係について自らの見解を持っていますか？
- i) 大人も子どもも、経済や利益は、地球の健全さを保つことができる範囲で発展させるべきであるという見解について議論していますか？
- j) 大人も子どもも、もしすべての人が最も豊かな国々と同様に消費すれば、人類が生き延びるうえでいくつもの地球が必要になってしまうことについて考えていますか？
- k) 大人も子どもも、地球の資源の一部は有限である一方で、教育・文化・音楽・遊び・情報・友情・愛情は無限だということについて考えていますか？
- l) 大人も子どもも、汚染し、過剰な開発を行い、生命の生存を危うくするような行為を国際的な犯罪に分類すべきだという見解について考えていますか？
- m) 大人も子どもも、人に害を与えるかを証明できるか否かに関わらず、土地と水を汚染することを犯罪とすべきだという選択肢について考えていますか？
- n) 大人も子どもも、地球上の陸地、海、川、湖を誰が所有できるのかについて考えていますか？
- o) 大人も子どもも、正式な所有権の契約がない先住民の土地の利用に関する歴史的な権利について考えていますか？
- p) 大人も子どもも、自国と他国の市民の間で共有する地の利用権を失うことの重大さについて考えていますか？
- q) 大人も子どもも、誰が空気や水を所有し、所有権を主張するのかについて考えていますか？
- r) 大人も子どもも、人々はどうすれば環境汚染に異議を唱えられるのか、またそれをする時に何が起きるのかについて考えていますか？
- s) 大人も子どもも、繁栄している惑星を後世に引き継ぐための各世代のコミットが持つ意味について考えていますか？
- t) 健康、生存、安全を危険にさらし、環境に深刻なダメージを与え、資源を枯渇させ、森林を伐採し、そして他の種や生態系の存続を脅かすような未来世代に対する罪について考慮していますか？

- u) 大人も子どもも、地球や後世に対する生態学的な負債は、現在の世代が負っており、返済する必要があるということについて考えていますか？
- v) 大人も子どもも、最も消費している人々が、地球に対してより多くの負債を負っていることを認識していますか？
- w) 大人も子どもも、あと少し陸や海、空気が汚染されれば、それに見合わない重大な影響を及ぼしかねないという転換点について考えていますか？
- x) _____
- y) _____

A2.4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。

A2.1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。

- a) インクルージョンは、全員の参加を高めていく終わりのないプロセスとして理解されていますか？
- b) 参加とは、協力して生き、学ぶこと、お互いのその人らしさを大切にすること以上のことだと理解されていますか？
- c) インクルージョンは、より広義の教育や社会のみならず、学校のあらゆる側面を発展させる原則的なアプローチとして理解されていますか？
- d) 個人の参加を奨励するのみならず、参加を育み、維持するように、学校、家族、環境、広義の社会をいかにしてつくっていきけるのかも、インクルージョンの関心事だと考えられていますか？
- e) 子どもの参加だけでなく、大人の参加も、インクルージョンの関心事だと考えられていますか？
- f) インクルージョンは、障害（インペアメント）がある子どもや、「特別な教育的ニーズがある」とみなされる子どもだけではなく、全員に関わるものとなっていますか？
- g) 教職員は、学習と参加への障壁が、子どもの欠陥や障害（インペアメント）によるものだと見なすことを避けていますか？
- h) 誰もが学習と参加への障壁を経験しうることが理解されていますか？
- i) 誰が学習と参加への障壁を経験するかは、状況によって異なるということが理解されていますか？
- j) 学習と参加への障壁は、学校の文化、方針、建物、カリキュラム、指導と学習へのアプローチといった、学校のあらゆる側面との相互作用によって潜在的に生じるものだと見なされていますか？
- k) 学習と参加への障壁は、国の政策、地域や国民の文化や価値観、学校外からのその他の圧力によって生じるものだと見なされていますか？
- l) 主流のコミュニティの一員としての限界を表す態度、例えば重度や重複障害（インペアメント）がある子どもは主流の一員にはなれないという見解を表す態度に対して異議が申し立てられていますか？
- m) 「インクルーシブな学校」とは、目標を達成した学校ではなく、「インクルージョンに向けて進んでいく学校」として理解されていますか？
- n) インクルージョンを高めるためには、排除や差別に対抗することが必要だと理解されていますか？
- o) 排除は、教室、校庭、職員室から始まり、最終的に子どもや大人が学校からいなくなることに帰結するプロセスとして理解されていますか？
- p) 排除的な圧力は常に存在し、常に対抗する必要があるものとして認識されていますか？
- q) 一つの「正常」に順応することよりも、差異を評価することが強調されていますか？
- r) 多様性が大切にされ、問題としてではなく学びのための資源だと見なされていますか？
- s) 学校には機会の不平等を最小限に抑えようという共通の決意がありますか？
- t) _____
- u) _____

v)

A2.5 すべての子どもたちに対して高い期待を持っている。

C2.2 学習活動は、すべての子どもたちの参加を促進している。

C2.7 評価はすべての子どもたちの達成を促進している。

C2.12 子どもたち一人一人の学習に役立つように宿題が用意されている。

- a) すべての大人と子どもは、学校で最高の成果を果たすことが可能だと感じていますか？
- b) すべての子どもと大人は、自分たちが達成しうることに限界はないということを理解していますか？
- c) 教職員は、貧困下にある子ども、公的な保護下にある子ども、移住してきた子ども、日本語 [原本では英語] を新たな言語として学ぶ子ども、そして「特別な教育的ニーズを持つ」と分類された子どもに対する低い期待に抗するために、はらわなければならない努力があることを認識していますか？
- d) 教職員は、学習と参加に対して最も大きな障壁を経験している子どもの指導を、最も適正のない、経験不足の教職員に押し付けることを避けていますか？
- e) 大人も子どもも、自分の行為や存在が尊重されていると感じるときには、普段よりどれだけ多くの成果を出せるかを理解していますか？
- f) 大人も子どもも、自分の成果に誇りを持っていますか？
- g) 教職員は、「正常な発達」から外れていると子どもを解釈することによって、子どもやその家族に挫折感をもたらしてしまうことを避けていますか？
- h) 子どもたちの成果は、他者との比較によってではなく、それ自体として評価されていますか？
- i) 教職員は、子どもたちがカリキュラムのある領域を「苦手」だと考えている場合、それを克服するのに一生かかってしまう可能性があることを認識していますか？
- j) 教職員は、子どもの成績を兄弟や姉妹あるいは近所の子と比較することを避けていますか？
- k) 教職員と子どもは、授業を難しいと感じている子どものネガティブな思考を変えようと試みていますか？
- l) 教職員は、子どもたちの現時点での成果に基づいて、優れているとか劣っているとかいったラベルを貼ることを避けていますか？
- m) 教職員も子どもも、低い成績に対して軽蔑的なラベルを貼ることを避けていますか？
- n) 教職員も子どもも、授業に熱心で夢中になっていたり、高い成績をとったりする子どもに対して、良く思わなかったり、軽蔑的なラベルを貼ったりすることに反対していますか？
- o) 教職員は、「特別な教育的ニーズ」があり、「可能性」に限界があると見なされた子どもたちの層を作ることを避けていますか？
- p) 教職員は、「能力と才能があり」、他者よりも「可能性」にあふれていると見なされた子どもたちの層を作ることを避けていますか？
- q) 教職員は、すべての人が「能力や才能」を持つという見解を奨励していますか？
- r) 子どもたちは、特定の年齢に達しているかではなく、準備ができたときに、全国統一試験を受験していますか？
- s) 一部の子どもが持つ失敗に対する恐怖に対応しようと試みていますか？
- t) _____

u) _____
v) _____

A2.6 子どもたちは平等に大切にされている。

B1.8 教員団や授業のクラス・班は、すべての子どもたちの学習を助けるうえで公平に編成されている。

- a) 大人や子どもの様々な背景は、学校と地域にプラスの影響を与えていますか？
- b) 国や地域別のアクセントや方言は、学校と社会を豊かにするものと考えられていますか？
- c) すべての子どもたちの言語背景を大切にするというコミットは、行われている学習活動やクラブ、試験に反映されていますか？
- d) 大人は、お気に入りの子をつくることを避け、特定の子どもを毛嫌いするようなあらゆる感情を捨てていますか？
- e) おとなしい子どもの学習は、より活発に発言する子どもと同じように後押しされていますか？
- f) 大人は、特定の子どもの良くない出来事を語ることで、悪者扱いすることを避けていますか？
- g) 教職員は、母の日や父の日などのイベントの話をするときに、すべての子どもたちの家族構成に注意を払っていますか？
- h) すべての子どもたちに、全校集会、音楽・演劇・ダンスの公演に出る機会がありますか？
- i) 家族構成の違いが認識され、受け止められていますか？
- j) 教職員は、労働者階級の子どもより中流階級の子どもの方が学校にとって価値があると考えることを避けていますか？
- k) 教職員は、一部の子どもの方が他の子どもたちよりも価値があるように感じさせてしまうような形で、教育課程のレベルや公的な試験の成績を利用することを避けていますか？
- l) ゲイ、レズビアン、バイセクシュアル、トランスジェンダー、インターセックス [LGBTI] の人々は、校内で大切にされ、カリキュラムの中に反映されていますか？
- m) 教職員は、一つの宗教を他の宗教や無宗教よりも重要だと示すことを避けていますか？
- n) 障害（インペアメント）のある子ども・教職員・保護者も、障害のない人と同様に学校で歓迎されていますか？
- o) テストでよくできる子を含む到達度の高い子どもと同じくらい、到達度の低い子どもの努力が評価される機会がありますか？
- p) 学校内外の活動成果を伝える通信や報告には、すべての子どもが含まれていますか？
- q) すべての子どもの作品が、校内や教室内に展示されていますか？
- r) すべての子どもは、認定を受けて中学校を卒業していますか？
- s) 子どもの成果は、性別に関わらず平等に支援され、重要視されていますか？
- t) 教職員は、通常学級の子どもと、「特別なニーズ」のある子ども（あるいは「インクルージョンの」子どもと言い換えられていたとしても）の両者を対比することによって、子どもたちの階層的ピラミッドを作ることを避けていますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

A2.7 学校はあらゆる形の差別に反対している。

A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。

A1.9 大人や子どもがジェンダー経験の多様なあり方に敏感に対応している。

A2.4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。

A2.2 学校はすべての人権の尊重を推進している。

B2.9 いじめは最小限にとどめられている。

C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

- a) 他人に対する偏見は、誰もが吸収してしまうものであり、気づいて減らしていくために努力を要するものだと認識されていますか？
- b) 大人は、多様性に対する自分自身の態度を検討するとともに、子どもたちが自分の偏見を特定し減らすことを支援できるように、自分自身の偏見を特定していますか？
- c) 大人も子どもも、対処する必要がある差別の領域を特定していますか？
- d) すべての差別には、差異に対する不寛容と権力の乱用を伴うことが理解されていますか？
- e) 差異に対する一般的な不寛容は、個人にとって階級差別、性差別、障害者差別、人種差別、同性愛者差別、トランスジェンダー差別、イスラム教徒差別などの形で感じられるだろうことに注意を払っていますか？
- f) 一部の集団や人々のあり方を軽視したり、あるいは差別したりする文化や方針から、制度化された差別が生じることがあることが認識されていますか？
- g) 多様性を尊重する文化が価値の一つとして広く共有されることが、差別を防ぎ、減らすための最善の方法であると認識されていますか？
- h) 民族的背景、障害（ディスアビリティ）、ジェンダー、性的指向、性自認、宗教、信条、年齢に関する「不平等」を減らすための法的な必須要件は、あらゆる差別に対抗するための包括的な計画の一部に含まれていますか？
- i) 体重を理由に人を低く評価することを差別だと特定し、対策していますか？
- j) 教職員は、学校において単一の国民らしさや生き方があると示唆することを避けていますか？
- k) 教職員は、例えば髪の色、肌の色、ジェンダーによって、学校での上演活動での役割を固定化することを避けていますか？
- l) 子どもたちの障害（インペアメント）についての知識は、子どもの教育を計画する上で、限定的にしか役立たないことが認識されていますか？
- m) 教職員は、障害（インペアメント）のある人が、例えば哀れみの対象や、逆境と戦う英雄の対象として描写されているときのような、障害（インペアメント）のある人々への典型的な態度に抗していますか？
- n) 障害（ディスアビリティ、社会的障壁）は、障害（インペアメント）がある人々とその周囲の環境との相互作用から生じることがあるが、差別的な態度や制度的な障壁によって一方的に生み出されることもあると理解されていますか？
- o) 重度の障害（インペアメント）のある子どもの学校からのいかなる排除も、実践上の困難によるものというより、文化や態度、方針における制限が反映されているためだと理解されていますか？
- p) 子どもたちは、人種差別主義者、性差別主義者、同性愛差別主義者、障害者差別主義者、その他の差別的な呼称を避けていますか？

q) 学校は、例えば LGBTI (レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスジェンダー、インターセックス) の人々の経験に関連するようなウェブサイトへのアクセスを不当に制限するフィルターの適用を避けていますか？

r) _____

s) _____

t) _____

A2.8 学校は、暴力を伴わない交流やけんかの解決を推進している。

A1.9 大人や子どもがジェンダー経験の多様なあり方に敏感に対応している。

B2.9 いじめは最小限にとどめられている。

- a) 非暴力は、身体的に衝突しないだけでなく、威圧的ではない交流として理解されていますか？
- b) 学校におけるけんかは、実質的地位や身体的強さの差異を用いた威圧によってではなく、対話を通じて解決されていますか？
- c) 大人は、威圧的ではない交流の手本になっていますか？
- d) 人々は、別の形で何が考えられるべきで何が行われるべきかについての反省を促すために、自分たちの考えに対する批判に応答することを学んでいますか？
- e) すべての人は、交渉、紛争解決、けんかの調停の技術を学んでいますか？
- f) 虐待、差別、ハラスメント、そしていじめは、暴力の一種として理解されていますか？
- g) 人々は自分のアイデンティティが安定していると感じるときに、より協働しやすくなることが理解されていますか？
- h) 議論の場は、ある個人、集団、性別によって支配されないように進行されていますか？
- i) 頻繁に過剰な怒り方をする人が自分自身を表現する別の方法を見つけるために助けを得られていますか？
- j) 攻撃せずに自信を育て自己主張する力を向上させる方法として、子どもたちは武道やクラブ活動の指導を受けていますか？
- k) 他者の貢献を尊重するような貢献をするために人々は助け合っていますか？
- l) 他者に対する感情が、その人たちとの相互関係にいかに関与を与えるかについてよく考えていますか？
- m) 子どもたちは、感情を理解するために、詩、文学、音楽、演劇、人形劇を活用していますか？
- n) 子どもたちは、個人間や国際的な紛争を永続させてしまうような復讐を試みることでもたらされる影響について学んでいますか？
- o) 子どもや大人は、映画やコンピュータゲームの中で、ジェンダー間の関係性の品位を落とすような描写を含む、許容できる暴力的描写の限界について議論していますか？
- p) 学校は、学校経営上の優先事項よりも、そこにいる人間を重要視していますか？
- q) 学校は、子どもたちを試験要員として扱うことを避けていますか？
- r) 子どもたちは、領土、アイデンティティ、資源、そして差異への不寛容をめぐる紛争の起源について、またそれらを平和的な手段によってどのように減らすことができるのかについて教わっていますか？
- s) 子どもたちは、ある性が他の性を支配する必要性を疑うことを学んでいますか？
- t) 子どもたちは、異性間の暴力の存在と、そのような暴力の繰り返しをどのようにして阻止できるかについて検討していますか？
- u) 一部の男性らしさがいかにして男性や女性への暴力を助長するのかについて探究していますか？
- v) 男性も女性も、子どもが攻撃的な男性性を形成するうえで、いかに一役買ってしまう可能性があるかについて探究していますか？

w) 子どもたちは、不良グループに参加することで得るものと失うもの、またどのように学校内外での不良グループ間の暴力を回避できるかを探究していますか？

x) 子どもたちは、不良グループ間の暴力に巻き込まれることを減らすような学校外での活動を見つけられるよう支援されていますか？

y) 子どもたちは、包丁やその他の武器を持ち歩かないように促されていますか？

z) 内面に向けられた暴力は、うつ病や自傷行為を引き起こす可能性があることについて考慮されていますか？

aa) _____

ab) _____

ac) _____

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

A2.10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。

B2.9 いじめは最小限にとどめられている。

C1.6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。

- a) 学校は、学びや人間関係の中で大人や子どもが喜びを経験することを奨励していますか？
- b) 学校は、子どもや大人が、正常という考え方による支配から逃れることを助けていますか？
- c) 子どもたちは、他者と違うと感じることは普通のことで、問題ないということを学んでいますか？
- d) 大人も子どもも、やせていることを過大評価しないようにしていますか？
- e) 大人も子どもも、マスコミや自らの文化における美しさに関する固定観念に対抗することを促していますか？
- f) 大人も子どもも、学校におけるアイデンティティ、背景、民族背景、ジェンダー、世界観の幅広さによって豊かにされていると感じていますか？
- g) 大人も子どもも、アイデンティティや意見の違いを表現することが素晴らしいことだと感じていますか？
- h) 学校や地域コミュニティ、世界中の他者の前向きな幸せと、個人の幸せとは結びついているという見方を、学校は奨励していますか？
- i) 環境の改善や地球の一貫性と、個人の幸せとは結びついているという見方を、学校は奨励していますか？
- j) 学校のすべての人に確実に友達ができるように努力されていますか？
- k) 子どもたちは、校内の人々がお互いに接する方法から、良い人間関係について学んでいますか？
- l) 学校は、困難を経験している子どもや大人の自尊感情を高めようとしていますか？
- m) 大人も子どもも、自尊心の喪失が、成果を縮小し、いじめを増やしかねないことを認識していますか？
- n) 大人も子どもも、人の外見や周囲の認識が、その人の感じている性を反映していないかもしれないことを理解していますか？
- o) 教職員は、一部のトランスジェンダーやインターセックスの子どもたちにとって、トイレや更衣室などの性別が意識された設備を利用することが悩みの種となることに気づいていますか？
- p) 大人も子どもも、成長と思春期が、一部の人々の性についての見解に与えるストレスに敏感になっていますか？
- q) 大人や子どもが生理の際に対処するための、ゆとりがあり、清潔で、安全な場所がありますか？
- r) 大人も子どもも、生理が一部の人たちに与えるストレスに敏感になっていますか？
- s) 子どもや若者は地元の学校に通う権利があるという見解を推し進めることによって、障害（インペアメント）がある子どもが長距離の登下校を強いられることを避けていますか？
- t) 学齢期の妊娠に巻き込まれた女子と同様に、男子に対してもケアがなされていますか？

か？

u) 学校は、妊娠や出産をした女子にレッテルを貼ることを避けていますか？

v) 教職員や子どもは、もし学校にいる子どもや大人が亡くなったとき、どう支え合えば良いかを知るために、死別の問題について慎重に議論していますか？

w) 友人、家族、その他の重要な人の死は、人によっては長年にわたって影響し、また特に命日のような特定の日にはより大きな影響があることが認識されていますか？

x) _____

y) _____

z) _____

A2.10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

C1.1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。

C1.6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。

- a) 大人も子どもも、健全な環境、遊び、楽しい活動、友情、ストレスのない生活、いい食生活、体力の健全化への貢献について検討していますか？
- b) 大人も子どもも、見た目が自分たちと異なるという理由で、人々を、不健康や病人と考えることを避けていますか？
- c) 学校、地域コミュニティ、周囲の環境において、健康への障壁は特定されていますか？
- d) 子どもへの薬の配布や、子どもの薬の使用をチェックする明確な手順がありますか？
- e) 大人も子どもも、応急処置の訓練を受けており、例えば糖尿病やてんかんのような健康上の危機に対応する方法を知っていますか？
- f) 過剰なプレッシャーを感じたとき、子どもや大人が落ち着ける場所、もしくは必要な場合に話せる相手がいる場所がありますか？
- g) ストレスや怒りは、一部の子どもが置かれている困難な境遇から生じるものだと考えられていますか？
- h) 子どもたちには、瞑想したり瞑想について学んだりする機会が与えられていますか？
- i) 長い苦しみや、頻繁な怒りを経験している人のためのカウンセリングのサービスがありますか？
- j) 治療、ケアサポート、あるいは定期的な理学療法を受けられる部屋がありますか？
- k) 容易に利用できる十分な飲み水がありますか？
- l) 教職員、子どもたち、家族は、学校や家庭で健康を増進する食生活を育んでいますか？
- m) 癒される食事など、健康についての関心事を人々が共有する機会がありますか？
- n) 不健康の一因となる形で消費させようとするメーカーからの圧力に屈しないように、子どもたちに働きかけていますか？
- o) それがもたらす健康上の利点のためだけでなく、楽しみのために体を動かすことが推進されていますか？
- p) 子どもたちは、野外活動を含む教室外での学習活動に定期的に参加していますか？
- q) 試合や体育の時間は、全員のための運動と体調管理が奨励され、スポーツ、ダンス、エアロビクス、武道、太極拳、ヨガが行われていますか？
- r) 子どもも大人も、毎日運動すること、そして楽しんで徒歩や自転車で通学することが奨励されていますか？
- s) 子どもたちは、学校のどこにいても安心だと感じていますか？
- t) 安全への配慮と子どもたちの経験を奨励することとのバランスは取れていますか？
- u) 通学路にある危険は見極められ、対処されていますか？
- v) 保護者は、子どもたちを送迎する際に、学校から十分に離れた場所に駐車していますか？
- w) 学校が所有する車両の安全性は、定期的にチェックされていますか？
- x) 自転車の安全運転に関する講習は実施されていますか？
- y) 大人も子どもも、自転車で登校する際にはヘルメットを着用していますか？
- z) 子どもたちは、オンライン交流サイトやインターネットサイトの危険を回避する方法

を学んでいますか？

aa)

ab)

観点 B：インクルーシブな方針を生み出す

B1：みんなのための学校をつくる

- 1 学校には参加型の改善プロセスが根付いている。
- 2 学校には、リーダーシップを育むインクルーシブなアプローチが根付いている。
- 3 人事や昇進は公平である。
- 4 教職員の専門性が周知され活用されている。
- 5 すべての新任の教職員が学校に溶け込めるように助けを得ている。
- 6 学校は、管轄地域のすべての子どもを受け入れようとしている。
- 7 学校に新しく入ってきたすべての子どもたちが学校に溶け込めるように助けを得ている。
- 8 教員団や授業のクラス・班は、すべての子どもたちの学習を助けるうえで公平に編成されている。
- 9 子どもたちは、異なる環境に移行するうえで、十分な準備ができている。
- 10 学校はすべての人にとって物理的にバリアフリーである。
- 11 校舎や敷地はすべての人々の参加を支えるよう築かれている。
- 12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。
- 13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

B2：多様性を支える支援を組織する

- 1 あらゆる支援の形態が調整されている。
- 2 専門研修活動は、教職員が多様性を反映するうえで助けになっている。
- 3 母語が異なる子どもたちのための日本語プログラム〔原本は英語プログラム〕は、学校全体にとっての資源である。
- 4 学校は、公的保護下にある〔施設等に保護されている〕子どもたちの継続的な教育を支援している。
- 5 学校は、「特別な教育的ニーズ」〔特別支援教育〕に関わる方針がインクルージョンを支えるものであることを保障している。
- 6 生徒指導の方針が、学習の発展や教育課程の編成と結びついている。
- 7 指導的排除の圧力は減少している。
- 8 出席への障壁は少なくなっている。
- 9 いじめは最小限にとどめられている。

B1.1 学校には参加型の改善プロセスが根付いている。

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

A1.5 教職員と保護者が協働している

A1.6 教職員と学校評議員がうまく協働している。

A1.10 学校と地域が相互に高め合っている。

A2.4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。

セクション C1 (地域・世界とのつながり)

- a) 教職員、学校評議員、保護者、子どもたちに周知され合意されている、学校とその周辺の「改善計画」はありますか？
- b) 子どもたちや保護者、学校評議員の意見は、学習と参加への障壁の性質や、学校を改善する方法を追求するものですか？
- c) 地域コミュニティの構成員の見解は、学校とその地域のコミュニティがお互いの発展にいかんにか資することができるかを追求するものですか？
- d) 教職員、子どもたち、保護者、学校評議員、地域コミュニティの意見は、学校の日常に変化をもたらしていますか？
- e) 保護者、子どもたち、学校評議員は、自分たちの意見を聞かれることも、学校との日常の関わりの一部だと感じていますか？
- f) 学校改善計画は、積極的に実施され、必要ときに修正されながら、定期的に見直されていますか？
- g) 学校のメンバーは、過去 12 ヶ月間に起こった変化とその理由を振り返っていますか？
- h) 教職員は、どの変化が改善計画の結果として生じ、どの変化が他の理由によって生じたのかについて検討していますか？
- i) 教職員は、望ましい価値が反映された変化の場合に、その変化が発展だと考えていますか？
- j) 大人も子どもも、共通のインクルーシブな価値の枠組みに基づいた学校改善に対する影響力を高めていますか？
- k) 価値を学校の文化、方針、実践に対する行動に結びつけることによって、継続的で持続的な学校改善に寄与できると理解されていますか？
- l) 教職員は、子どもたちが経験する学習と参加への障壁は、指導・学習活動やそのアプローチの改善によって減らすことができることを認識していますか？
- m) 学校のメンバーは、インクルーシブな改善を妨げも促しもする学校の文化のあり方について熟慮していますか？
- n) 方針は、視察者を満足させるためではなく、学校の文化や実践を改善するという意図で生み出されていますか？
- o) すべての方針は、明確な実行戦略と結びついていますか？
- p) 学校の方針が文化や実践に及ぼす影響は、必要に応じてチェックされ、変更されていますか？
- q) 大人も子どもも、お互いの学校と環境の改善を促進するために、（おそらく他国の）パートナー校と意見を共有し、そして訪問していますか？
- r) _____
- s) _____
- t) _____

B1.2 学校には、リーダーシップを育むインクルーシブなアプローチが根付いている。

A1.2 教職員が協力している。

C2.9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。

- a) 強いリーダーは独裁するのではなく、協働することができると理解されていますか？
- b) 学校は、上級管理職・中間管理職・非管理職(労働者)、子どもからなる厳格な階層的ピラミッドが、人間関係や学びを制限してしまうことを避けていますか？
- c) ベテランの教職員が不在の際や離任した際の混乱を最小限にするために、学校に関する重要な知識は、教職員間で共有されていますか？
- d) 学校は、学校管理側や政府の指示に無思考で従わせようとする圧力を免れていますか？
- e) 校長は、学校外からの指示を、まるで学校の文化、方針、実践には適合しないかのように伝えることを避けていますか？
- f) 主任以上の教職員は、教職員が事務処理に費やす時間を減らすことを促進していますか？
- g) 教職員は、自分たちの価値観と矛盾する行動を求める圧力に抵抗していますか？
- h) 昇進した人々は、あたかも地位の向上がすなわち知識の増大を意味するかのように振る舞わないよう注意していますか？
- i) 主任以上の教職員は、一部の教職員を他の教職員よりひいきしないよう注意していますか？
- j) 昇進した人々は、自分が間違えたときにそれを認めようとする意思を見せ続けていますか？
- k) 権力の行使ではなく話し合いを進めることによって決定がなされていますか？
- l) 特定の問題について広範な労力を費やした場合、そのことが意思決定の際に尊重されていますか？
- m) 意思決定の際に、教職員の関連する知識や技術は尊重されていますか？
- n) 様々な教職員が会議を進行するとともに、すべての人が確実に発言できるように計られていますか？
- o) ベテランの教師は、他の人々の仕事を詳細にチェックし管理するというより、支援し助言する存在ですか？
- p) すべての大人と子どもは、自己管理ができること、できるようになることを期待されていますか？
- q) 権威は、特定の職位ではなく、知識、知恵、技能の中に存在するものだと見なされていますか？
- r) 他の教職員の多様な集団での学びを後押しすることを支援する技能は、校長やその他の役付の教職員を選ぶ理由のひとつとなっていますか？
- s) 校長やその他の役付の教職員は、対話を促す専門的技術を持っていますか？
- t) 教職員は、反対する前に、お互いの主張を注意深く聞き、明確にしようとしていますか？
- u) 意見の相違を解決する非高圧的な方法はありますか？
- v) 校内の資源配分は、公平で開かれた形でなされていますか？
- w) _____

x) _____
y) _____

B1.3 人事や昇進は公平である。

A1.2 教職員が協力している。

B1.2 学校には、リーダーシップを育むインクルーシブなアプローチが根付いている。

- a) 採用の機会は、学校内外のすべての適格者に開かれていますか？
- b) 教職員は、知識や経験を過度に自己PRすることによって得しようとするのを避けていますか？
- c) 家庭で別の役割や優先事項を抱える教職員にはできないような校内での長時間の残業をすることで、教職員が優位に立とうとするのを防がれていますか？
- d) ジェンダー、民族背景、障害 [ディスアビリティ]、年齢、性的指向、あるいはその他の不適切な先入観に縛られない人事に学校がコミットしていることは明確に周知されていますか？
- e) 例えば、年長者が高給取りになるのを避けるなど、採用の際に年齢に基づいて差別することを避けていますか？
- f) 教員と他の職員の構成は、学校が所在する地域のコミュニティを反映していますか？
- g) ジェンダー、家庭状況、民族的な背景、その他の無関係な点にかかわらず、昇進を志願することは奨励されていますか？
- h) 特に小学校と幼稚園／保育園の教職員は、幼い子どもたちの世話をする役割を男性が担うのは自然だと考えていますか？
- i) ある職に志願したいと考えるすべての人がそれに応募することが奨励されていますか？
- j) 校長やその他の教職員は、昇進を望む親しい友人や仲間を特別に応援することを避けていますか？
- k) 学校運営に関わる組織 [学校評議員会やPTA 役員会] は、何人もの立候補者が出るぐらい、保護者や教師たちにとって楽しくやりがいのある仕事だと感じさせる創造的な組織体ですか？
- l) 役職には、校内の教職員のジェンダーバランスやその他の背景のバランスが反映されていますか？
- m) 高い職位には、学校コミュニティのすべての部門が反映されていますか？
- n) 人事委員会には、学校の教職員、学校評議員、生徒会の代表が関わっていますか？
- o) 学校で働くすべての人は、最低限の生活賃金⁽⁵⁴⁾を受給していますか？
- p) 学校として特定の信仰がある場合に、信仰に基づく採用における差別は最小限に抑えられていますか？
- q) 人事役員には、学校コミュニティを反映した性別、民族、背景の人々が混在していますか？
- r) 教職員組合は、人事や昇進に関するガイドラインの作成に関与していますか？
- s) 就職希望者は、自分の仕事のイメージを、教職員や学校評議員、保護者、子どもたちに示すことを求められていますか？
- t) 障害 (インペアメント) のある教職員の採用を妨げる障壁を取り除くための戦略計画はありますか？
- u) 多様性を尊重することは、教職員の採用に不可欠な基準となっていますか？
- v) 学級担任や教科担任と同様に、補助的な教職員の一時的な交代要員は確保されていますか？
- w) _____

x)

B1.4 教職員の専門性が周知され活用されている。

B1.2 学校には、リーダーシップを育むインクルーシブなアプローチが根付いている。

- a) 教職員は、お互いの知識や専門的技術に心から興味を持っていますか？
- b) 教師とそれ以外の職員のあらゆる技能や知識、関心は、職名や業務概要から示唆されるものだけでなく、広く周知されていますか？
- c) 教職員は、学校とそのコミュニティの利益のために、自分の能力や知識を最大限活用する手段について意見を聞かれていますか？
- d) 教員や支援教員は、子どもや若者の学びを支援するために、すべての能力と知識を活用することを奨励されていますか？
- e) 教職員は、新たな専門的技術や関心を育むことを奨励されていますか？
- f) 教職員は、新しい知識や関心、専門的技術を共有することを奨励されていますか？
- g) 教職員のメンバーは、自分の知識や技能を進んで共有することに前向きですか？
- h) 教職員は、子どもたちの多様な集団を相手に仕事をする上で、美術や体育教師などのような同僚の知識や技能を見落とさないよう気をつけていますか？
- i) 教職員は、学校外からどんな追加の専門的技術を得たいかを決めていますか？
- j) 教職員が話す様々な言語は、「語学学校」の発展に寄与していますか？
- k) 異なる人々が異なる個人的・専門的強みを持つことは望ましいことだと認識されていますか？
- l) 教職員は、お互いの教え方を改善し、教えるうえでの困難を解決するための、アイデアや専門技術を蓄積するために集まっていますか？
- m) 教職員は、お互いに耳を傾け、否定的な判断なしに、子どもの問題に関する別の見方を提案していますか？
- n) 教職員の文化や背景の差異は、教育課程や学習活動の編成に活用されていますか？
- o) 教職員は、他校での有益な実践や経験から学んでいますか？
- p) 地域の特別支援学校の教職員は、多様な集団を相手にした指導と学習についての専門的技術を、通常学校の教職員と共有するために招聘されていますか？
- q) 教職員が学校から離任する直前や離任語、前向きに共有してもらえる新鮮な洞察を得るため、所見を求めていますか？
- r) 若手の教職員は、年配の教職員とは異なる形で、学校生活に特に貢献しているかもしれないと認識されていますか？
- s) 人々の学校への貢献の仕方は年を取るにつれて変わる可能性があり、そのことが同僚にとって有益であると認識されていますか？
- t) _____
- u) _____
- v) _____

B1.5 すべての新任の教職員が学校に溶け込めるように助けを得ている。

A1.2 教職員が協力している。

C2.9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。

- a) 教職員、学校評議員、保護者のボランティアが [学校での仕事に適応するための] 合意されたガイダンスの方針はありますか？
- b) そのガイダンス方針は新任の教職員の気持ちを高めていますか？
- c) 新任の教職員は、学校の方針、学校と環境の改善計画など、学校に関して必要なあらゆる情報を受け取っていますか？
- d) 新任の教職員は、追加でどのような情報が必要かを聞かれ、それを提供されていますか？
- e) 新たに採用されたすべての教職員は、公式な勤務開始日の前に学校に招かれていますか？
- f) 新任の教職員が学校に溶け込むのを助けるためにメンターを割り当てるとともに、両者が勤務開始日から定期的に面会できるようにしていますか？
- g) 最初の数週間は、メンターと直接あるいは電話で定期的に連絡が取れ、質問に答えてもらうことができますか？
- h) 校長先生は、新任の教職員に、勤務開始日からできるだけ早く面会していますか？
- i) すべての新任の教職員は、学校評議員や保護者の代表によって正式な歓迎を受けていますか？
- j) すべての新任の教職員は、児童会や生徒会の代表によって正式な歓迎を受けていますか？
- k) 新任の教職員が職員会議で発言しやすいように支援されていますか？
- l) 既にそこで仕事をしている教職員は、新任の教職員が、新しい国や地域での仕事に溶け込むうえで、抱える可能性がある困難を認識していますか？
- m) 長く勤めている教職員は、新しい教職員、特に新しくその地域や国で働く教職員を、自宅に招き、学校外で親しく会っていますか？
- n) 長く勤めている教職員は、例えば新任の教職員を除外するような形で「私たち」という言葉を使うことなど、新任の教職員に自分たちは部外者だと感じさせることを避けていますか？
- o) 既存の教職員は、新任の教職員がどんな人で、何を学校にもたらしてくれるかに真に関心を持っていますか？
- p) 新任の教職員は、自分の存在や貢献によって学校の文化を変えられるということに気づくよう後押しされていますか？
- q) 初任の教員は追加の教員研修の時間を有効に使えるように援助されていますか？
- r) すべての新任の教員と補助の教職員は、相互支援や授業見学、指導・学習・支援活動の可能性を育むための話し合いといった、既存の仕組みの中に入れてありますか？
- s) 正規雇用の教職員は、臨時の教職員、教育実習生、支援員と、完全な同僚として接していますか？
- t) 新任の教職員と実習現場に来ている学生の学校に対する所見は、新鮮な洞察や、行動がもたらされる機会として求められ大切にされていますか？
- u) _____
- v) _____

w)

B1.6 学校は、管轄地域のすべての子どもを受け入れようとしている。

A2.6 子どもたちは平等に大切にされている。

- a) 地域のすべての子どもたちを一員として迎え入れたいという思いは、学校方針として公表されていますか？
- b) 学校の名前には、学校の包括的地域的特性が反映されていますか？
- c) 地域のすべての子どもたちは、到達度、障害（インペアメント）、背景にかかわらず、その学校に通うことを奨励されていますか？
- d) 地域を訪れた移動民の子どもたちは、積極的に学校で歓迎されていますか？
- e) 学校は、地域の様々な民族背景のグループの参加に対する障壁を克服しようとしていますか？
- f) 亡命者や難民申請者の子どもたちが、学校に通うことを奨励されていますか？
- g) 地域に一時的に住んでいる家族の子どもたちが、学校に参加することを奨励されていますか？
- h) 現時点で特別支援学校に通っている子どもがいる家族は、地域の学校に子どもを送ることを奨励されていますか？
- i) 教職員は、障害（インペアメント）のある子どもたちが地元の学校に通う権利を擁護していますか？
- j) 他の学校で困難があった子どもが学校に入ってきたとき、教職員は、その入学が暫定的なものでしかないと示唆することを避けていますか？
- k) 学校は、公的な保護を受けている子どもたちが学校に通うことを確実に最優先するという法的義務を果たしていますか？
- l) 学校は、「保護下にある子どもたち」を学校に歓迎することに関心があることを告知していますか？
- m) 学校は、入学予定者に関して、保護者や兄弟と面接を行ったり、保護者や兄弟姉妹との会話や入学予定者を知っている誰かの話から得た情報を利用することを禁じる法律を遵守していますか？
- n) 学校は、子どもが学校に入学できる以前に、家族に寄付を求めることを避けていますか？
- o) 学校の信仰上の立場によって、校内では周辺のコミュニティの民族背景を反映したバランスを創っていない場合、学校は、地域の他の学校と強い関係を築き、協働していますか？
- p) 学校が特定の信仰に属している場合にも、子どもの家族の宗教的属性よりも、学校への距離的な近さが優先されていますか？
- q) 特定の信仰に従っている学校が、特定の信仰集団に所属する教職員の採用を制限することを避けていますか？
- r) 一つの信仰に属している学校は、例えばキリスト教やイスラム教の特定の宗派を支持しないようにするなど、宗教的な分裂を最小限に抑えていますか？
- s) 学校において、地域から来る子どもたちの割合は増加していますか？
- t) 学校において、地域から来る子どもの多様性は増加していますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

B1.7 学校に新しく入ってきたすべての子どもたちが学校に溶け込めるように助けを得ている。

A1.3 子どもたちがお互いに助け合っている。

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

A2.6 子どもたちは平等に大切にされている。

C2.5 子どもたちはお互いに学び合っている。

- a) 入学前に子どもが学校を訪れる機会がありますか？
- b) 子どもが溶け込むことを助けるための、合意されたプログラムがありますか？
- c) すべての教職員が子どもたちに親しげに挨拶していますか？
- d) どの時期に、どこから来ても対応できる、子どもたちのためのガイダンス方針がありますか？
- e) 一年生から入学したかその他の時期に入学したかに関わらず、ガイダンスの方針は、子どもとその家族にとって平等に機能していますか？
- f) 教職員と子どもたちは、毎年多くの子どもたちが入れ替わる場合に生じる、コミュニティを構築する上での困難に対処していますか？
- g) 新しい子どもたちは最初に入ってきたときに、慣れている在校生とペアになっていますか？
- h) すべての子どもたちが安心して落ち着けるように援助されていますか？
- i) 他の人と比べて安心することが難しいと感じる子どももいるかもしれないということは認識されていますか？
- j) 子どもたちは、自分が学校に来た時から、自分の働きで学校を変えられると感じることを奨励されていますか？
- k) 保護者は、自分の学校だけでなく、全国や地域の学校・教育システムについての情報を手に入れることができますか？
- l) ガイダンスプログラムは、教育達成や母語の違いを考慮に入れていますか？
- m) 大人や子どもは、新入生を既に知っている場合でも、その子たちの入学を歓迎することに参加していますか？
- n) 入学から数週間経ったあと、新入生が学校にどれだけ溶け込んでいるかを探るための取り組みがなされていますか？
- o) 特に新たに入学してきたときなど、校内の配置を覚えるのが難しい子どもに対する支援はありますか？
- p) 子どもが使いやすい子ども用の校内図はありますか？
- q) 新しく入ってきた子どもたちは、もし困難を経験したとき誰に相談すればいいかよく分かっていますか？
- r) 新しい子どもたちは、入学初日から、自分の活動や意見は重要だと実感できていますか？
- s) 子どもたちは、「溶け込む」ための方針を改善することに貢献する機会を与えられていますか？
- t) 大人も子どもも、新たに学校に入ってきた人たちの名前を知るためにいつもの場から出向いていますか？
- u) 子どもたちは初めて学校に行くときに、学校の価値観と、お互いにどのように接することを期待されているかについて伝えられていますか？

v) 新しい環境に入る経験は、教室での活動に取り入れられていますか？

w) _____

x) _____

y) _____

B1.8 教員団や授業のクラス・班は、すべての子どもたちの学習を助けるうえで公平に編成されている。

A2.6 子どもたちは平等に大切にされている。

- a) 教員団は、施設の利用、教室の場所、チームになる指導スタッフや代理のスタッフの配置において公平に扱われていますか？
- b) 学校は、年齢、到達度、障害（インペアメント）を理由に、学校において低い立場にあるとみられる子どもに対して、例えば通常のホームルーム教室以外の教室への移動など、一貫して居心地の悪い場所を割り当てることを避けていますか？
- c) 教職員は、学校での不平等な場の利用からもたらされるアイデンティティや自尊感情に関するメッセージに気づいていますか？
- d) 教職員は、子どもたちが多様な集団の中で、相互に学びあい、教えあえる機会を設けていますか？
- e) 授業のクラス分けや学習班を考えるとときに、子どもたちの願い、友人関係、同じ言語を話す人の存在に注意を払っていますか？
- f) 到達度や障害（インペアメント）に応じた授業のクラス分けは、最小限に抑えていますか？
- g) 学校は、到達度の最も低い子どもや、学びと参加に対して最も重大な障壁を経験している子どもの成長への責任を、教員ではないスタッフに負わせることを避けていますか？
- h) 不均衡な数の男子を、到達度が低い、あるいは別の教育課程を要する子どもだと特定し、別のクラスに分けることを避けていますか？
- i) 教職員は、問題行動を理由に子どもたちを別のクラスや班に分けることで、子どもたちが相互に支え合うことを制限してしまうのを避けていますか？
- j) 子どもの配置を行う場合、低いレベルに配置されたことへの不満などの、ネガティブな影響を防ぐプランはありますか？
- k) 子どもの配置を行う場合、すべての子どもたちに移動する定期的な機会がありますか？
- l) 学校は、追加で読み書きの支援を受けたり、国語で低いレベルに配置されていたりする子どもに対して、（外国語科目をなくすなどのように）カリキュラムを制限することを避けていますか？
- m) ジェンダーや外国ルーツの関係などによって生じる集団間の衝突を防止するために、クラス内の座席は、必要に応じて変更されていますか？
- n) 子どもたちがお互いの学びを妨げないように、クラス内の座席は、必要に応じて変更されていますか？
- o) 学校は、学びに困難を経験している子どもとしていない子どもと一緒に教育するという義務を心に留めていますか？
- p) 班内の男女の人数に不均衡がある場合、子どもたちは、相互尊重と全員の参加を奨励することの必要性を理解していますか？
- q) 特定の学年の入学者において男女の人数に大きな不均衡がある場合、学校は、どちらかの性別のみで構成されるクラスをいくつか設けることを検討していますか？
- r) 複数の選択肢がある場合、すべての子どもたちが本心で選ぶことが許されていますか？
- s) _____

t) _____
u) _____

B1.9 子どもたちは、異なる環境に移行するうえで、十分な準備ができている。

C1.12 子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。

- a) 教職員は、現在の学校や他の学校で以前に子どもと関わっていた人々が、その子どもの学びに貢献してきたことを尊重していますか？
- b) 教職員は、引き継ぎ書類を協働で作成することで、それを受け取る教師が大切に利用できるようにしていますか？
- c) 教職員は、異なる視点から教育を見るために、転任研修の機会を利用していますか？
- d) 教職員は、学力テスト [原本はイギリスの小学校修了試験] や、入試 [原本ではイギリスの全国統一テスト(GCSEs)] の後に、子どもたちが学びを楽しむことに再び没頭するために助けを求めていることを認識していますか？
- e) 学校についてわかりやすく書かれ、専門用語を用いず、子どもたちによって作成された、すぐ利用できる冊子やウェブページはありますか？
- f) 転校や進学の前に、子どもに新しい環境の日課を伝えていますか？
- g) 保護者には、選択可能な学校についての正確な情報が提供されていますか？
- h) 子どもが学校間を移動することを機に、子どもを送り出す学校、受け入れる学校の授業計画に、異なる地への人の異動に関するバーチャルツアー、地図、週間スケジュール、創造的な演劇の作成などが組み込まれていますか？
- i) 受け入れる学校と送り出す学校がどの程度価値観を共有しているかについて、それぞれの教職員と子どもたち同士で対話が行なわれていますか？
- j) 教職員は、転校や進学の前に両校の橋渡しをする活動に取り組んでいますか？
- k) 現代外国語など、ひとつの学校で始まった教育活動を、必要に応じて課外活動として継続することはできますか？
- l) 学校は、子どもたちが受け入れ先の学校の教職員や子どもたちに会うことができるように、転校や進学の前に訪問活動日を設けていますか？
- m) 新しい環境に移動した子どもが、転校や進学を予定している子どもに助言するために戻ってくることはありますか？
- n) 友人関係やいじめに関する問題は、受け入れ先の学校の教職員と子どもたちによって和らげられていますか？
- o) 学校の中で最年少で最も小さいという理由で子どもたちが自分を弱いと感じないようにするために、学校は学年を超えた関係づくりを奨励していますか？
- p) 中学校に入ったばかりの時期は、子どもたちや教職員の移動を少なくすることによって、小学校の要素を取り入れるようにしていますか？
- q) 学校を替わる子どもに対する支援の調整をしていますか？
- r) 機密情報の伝達に関して注意を払っていますか？
- s) 「特別な教育的ニーズ」の認定を受けた子どもの保護者は、学校を離れるときに、歓迎してくれる地域の通常学級を見つけるための支援を受けていますか？
- t) 何度も移動を経験した子どもは、新たな環境に移動することをつらいと感じるかもしれないことが認識されていますか？
- u) 子どもたちは、学校を替わったり、学校を離れたりしたときにも、興味や活動を継続していますか？
- v) すべての子どもたちは、進学や就職に関して様々な進路を検討することを奨励されていますか？

w) 子どもたちは、お金のやりくり、料理、掃除、健康、人間関係、洗濯、レジャー、仕事について学ぶことで、卒業するときに自立できるように支援されていますか？

x) _____

y) _____

z) _____

B1.10 学校はすべての人にとって物理的にバリアフリーである。

A1.1 すべての人が歓迎されている。

B1.6 学校は、管轄地域のすべての子どもを受け入れようとしている。

B1.11 校舎や敷地はすべての人々の参加を支えるよう築かれている。

- a) 学校への物理的なアクセスを容易にするためのバリアフリー計画はありますか？
- b) 学校は、学校のバリアフリーを毎年改善する法律 [日本では通称「バリアフリー法」] で求められていることに注意を払っていますか？
- c) 障害者のアクセスへの対応は、学校改善計画に統合されている建築物改善計画の一部になっていますか？
- d) バリアフリー計画は、障害（インペアメント）のある教職員や子どもたちがこの学校に来たいと確実に思ってくれるように一致協力した努力の一部ですか？
- e) バリアフリー計画は、障害（インペアメント）のある人々が学校の敷地を訪れ利用して楽しむことを支えるために一致協力した努力の一部ですか？
- f) 建物をアクセスしやすく作る際、身体的な障害（インペアメント）のある人々だけでなく、ろう者や難聴者、全盲者や弱視者、幼い子どものいる親(二人乗りベビーカーを含む)、お年寄りなど、すべての人のニーズが考慮されていますか？
- g) 子どもの家族や地元のコミュニティ内の人々を含め、様々な年齢層の障害のある人が、学校のアクセシビリティについて意見を聞かれていますか？
- h) 学校の教職員や子どもたちを含め、類似の障害（インペアメント）のある人々でも、その環境をどうアクセスしやすくできるかについて全く異なる意見を持っている可能性があることを、学校は認識していますか？
- i) 建築物改善計画の改善を図るために、障害者のアクセスへの対応について毎年検査を受けていますか？
- j) 身長が異なる人々や車いすの人々が容易かつ安全に使用できるように、設備は調整可能ですか？
- k) 出入り口、教室、廊下、トイレ、庭、運動場、食堂、看板や展示を含め、学校のあらゆる側面はアクセスしやすく作られていますか？
- l) 学校の周囲の道は、例えば照明、色彩のコーディネートや床目板などを通じて、障害（インペアメント）のある人々が容易に通行できるように作られていますか？
- m) アクセスしやすい施設の中で、子どもや大人の尊厳を保つことに特別な注意が払われていますか？
- n) 警報、安全性、避難手続きの実態に特別な注意は払われていますか？
- o) 学校は、障害（インペアメント）のある人も、ない人と同様に快適に使える空間になるよう設計されていますか？
- p) バリアフリーは、子どもたちだけではなく、障害のある教職員、学校評議員、保護者、学校への来訪者、コミュニティのその他のメンバーにも関わるものとして捉えられていますか？
- q) 学校の建物や設備、敷地のバリアフリーの改善に関わるプロジェクトは、学校の授業計画に統合されていますか？
- r) _____
- s) _____
- t) _____

B1.11 校舎や敷地はすべての人々の参加を支えるよう築かれている。

A2.10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。

A2.4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。

B1.10 学校はすべての人にとって物理的にバリアフリーである。

- a) 建造物開発計画は校内の大人や子どもの参加を促進するように設計されていますか？
- b) 建造物開発計画は教職員や子どもたち、保護者からの声を反映していますか？
- c) 例えば共同芸術プロジェクト、花や低木を植えることを通じて、学校のあらゆる場所が大人にも子どもにも魅力的に見えるようにする努力はなされていますか？
- d) 学校教職員や学校評議員は、財政的な問題のみではなく環境の問題も反映した長期的な計画を有していますか？
- e) 学校の空間や敷地の開発は、ある 1 つのグループを優先するよりも、子どもたちが興味を持つ領域を尊重していますか？
- f) 子どもたちは、校舎や学校の周辺で確実に植物が繁茂することの責任を共有していますか？
- g) 大人も子どもも、職員室や教室、グラウンドがどのように改善できるかを明らかにするために、見に行ってみることを奨励されていますか？
- h) 大人も子どもも、校舎や敷地をどのように改善できるかについて提案することを奨励されていますか？
- i) 学校は、所属する子どもや大人たちのものにくわえて、他の学校や進学準備校 [イギリスで中等教育の後に高等教育に進学したい人たちが行く第 6 段階と呼ばれる教育課程] を含むコミュニティの作品の芸術展や展示を奨励していますか？
- j) 遊技場には、音楽制作などの、様々な活動的でよりまじめな趣味のための機器がありますか？
- k) 職員室は、すべての教職員にとって友好的な空間ですか？
- l) 教職員は、自分たち全員にとって良好な労働条件だと感じていますか？
- m) 建築計画には、保護者が集まるための空間が含まれていますか？
- n) 食用や目の保養のために栽培される様々な植物が植わっている学校の庭がありますか？
- o) 学校は、食料を育てるのに十分な土地がない場合、公的な菜園もしくは共有の菜園を持っていますか？
- p) 学校のグラウンドは、野生植物、動物、昆虫の多様性を促す様々なエリアを持っていますか？
- q) 学校や教室は、好奇心や議論、学びを刺激する展示や植物、物体で満たされていますか？
- r) 人々は空間の使用についての懸念を提起し、公平な解決を導くことができますか？
- s) 敷地の魅力を維持した形で学校を確保していますか？
- t) 建物や敷地は地域コミュニティによっても利用可能ですか？
- u) 地域協同で所有することを通じて、周辺環境の安全性の向上を支える計画はありますか？
- v) _____
- w) _____

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

B1.13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

C1.9 子どもたちはエネルギー源について調査している。

- a) 学校の二酸化炭素排出量が、学校の年間温室効果ガス排出の大半を占めるものとして理解されていますか？
- b) 教職員と子どもたちは、二酸化炭素排出量の正確な測定よりも、温室効果ガスの排出を減らす活動の方がより重要であると考えていますか？
- c) 大人も子どもも、学校や学校外の生活、また他のコミュニティの人たちを巻き込むことで、温室効果ガスの排出を削減していくことに成功するための指標を作成していますか？
- d) 学校の二酸化炭素排出量を削減するための、大人や子どものコーディネーターはいますか？
- e) 教職員と子どもは、屋内の燃料や再生不可能な電力の使用、エネルギー消費、生徒や教職員の移動、廃棄物の管理、物資やサービスの消費を制御することによって、二酸化炭素排出量を削減する計画を立てていますか？
- f) エネルギー消費を削減する主な手段は、物資の生産と消費を削減することだと考えられていますか？
- g) 学校は地域のエネルギー効率の専門家とのつながりを有していますか？
- h) 学校は、風力タービン、ソーラーパネル、熱ポンプを通じて自ら電力や熱を生産していますか？
- i) 学校は、再生可能エネルギー源から電力を分配する供給業者を使用していますか？
- j) 燃料の消費は、暖房用ボイラーやその他の機器の選択、配管の保温材、屋根裏や壁の断熱、二重ガラス窓、屋上の緑化によって削減されていますか？
- k) 新しい建物は、省エネの最高基準を満たしていますか？
- l) 暖房システムが温度の変化に反応するタイプのものであるとともに、人々が上着を着ることに慣れるにつれて温度調整を下げていますか？
- m) 学校は低エネルギーの照明源を使用し、照明が定期的に必要ではあるが常にはない場所には光センサーを取り付けていますか？
- n) 学校はエネルギー生産を制限するために、ガスと電気の生産者にロビー活動をしていますか？
- o) 情報およびコンピュータ技術（ICT）資源の燃料使用の需要は、絶えず監視され、使用されていないときにオフにすることで最小化されていますか？
- p) 自動車の利用は、カーシェア、公共交通機関、安全なサイクリングや徒歩により削減されていますか？
- q) 学校は、自転車通学を奨励するために快適なシャワーを有していますか？
- r) 学校は、地元で生産された季節に合った食材の購入、そうでなければ食料品や製品が届けられるまでの距離の縮小のための基準を強調していますか？
- s) 子どもたちは、有機食品・非有機食品が化石燃料に依存している実態を追求していますか？

- t) 学校は、共同購買力を用いる地域ネットワークの一員ですか？
- u) 学校は、学校での水の利用を監視し、一人当たりの使用を減らすよう計画していますか？
- v) 学校は、庭で使用するために雨水を水桶に集めていますか？
- w) 学校は、トイレや庭で再利用するために汚水（洗浄に使用した水）を浄化するシステムを設置していますか？
- x) 漏水を発見し報告することや自動閉鎖式蛇口を設置することにより、貯水池や小便器での水の使用は削減されていますか？
- y) _____
- z) _____
- aa) _____

B1.13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

C1.1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。

C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

- a) 大人も子どもも、学校の内外で、修理や再利用、堆肥化、リサイクルによってゴミの発生を減らすよう奨励されていますか？
- b) 学校はゴミを減らす最良の方法として、消費の削減を奨励していますか？
- c) 子どもたちは、どのゴミが生物分解やリサイクルが可能であるか、またはどちらもできないかについて調査していますか？
- d) ゴミの削減方針は、埋立地に行くゴミの削減を重視していますか？
- e) ゴミの中身を検査し、収集・選別・削減・リサイクルするに当たって、子どもや大人からコーディネーターを出していますか？
- f) 子どもたちは、リサイクルされる場合やされない場合に、ゴミがどうなるかを学んでいますか？
- g) 学校は、地域の学校ゴミ対策クラブ (SWAC) に加わることを検討していますか？
- h) 子どもたちは、ゴミを減らすためのキャンペーンについて学んでいますか？
- i) 子どもたちは、他の学校とのつながりを通じてゴミの削減について学んでいますか？
- j) 子どもたちは、世界のさまざまな地域で何がリサイクルされるかについて探究していますか？
- k) 学校は、返却可能な容器で製品を購入していますか？
- l) 学校は、修繕済みの中古家具を含め、できる限りリサイクル資源から作られた物品を購入していますか？
- m) 学校は、包装・容器を最小限に抑えた食品の購入や使用を奨励していますか？
- n) 子どもとその家族は、ゴミの出ないお弁当をつくる支援を受けていますか？
- o) 学校は、再利用できるお皿や家庭用品の利用を奨励していますか？
- p) 残飯は、子どもと家族が食事や一人分の量に関して話し合うことで削減されていますか？
- q) 学校周辺の要所に、アクセスしやすい残飯やその他のゴミの捨て場はありますか？
- r) 学校は、紙、段ボール、本、衣服、ガラス、プラスチック（家庭ゴミで収集されない物を含む）、電子機器、プリンター・カートリッジ、電球、携帯電話、電池/バッテリー、CD/DVD のリサイクルゴミの拠点としての役割を務めていますか？
- s) 学校には、不要品の交換を進める独自の手段があるとともに、不要品を無料提供したり、慈善事業に寄付したりといった別の手段を使うことも奨励していますか？
- t) 学校は、教育課程の範囲内やクラブ活動として、衣服の修繕・リメイク・洋裁、かがり、寸法直しを教えるため、家族や地域の市民グループと協力していますか？
- u) 両面印刷をしたり封筒やフォルダーにラベルを用いたりすることで、紙の使用が削減されていますか？
- v) 必要に応じて補助してもらいながら、文書をオンラインで簡単に読むことができたり、親や子どもが学校で何が起きているかを知ることができる画面は用意されていますか？
- w) 保護者とコミュニケーションできる電子メールが使える場合には使用されていますか？

か？

x) プリンター・カートリッジの再利用は推奨されていますか？

y) 簡単にアクセスできる清潔な飲料水源はありますか？

z) 学校は、飲料用の水道水で水筒を満たすようにすることで、製造されたペットボトル飲料水の購入をしないように進めていますか？

aa) _____

ab) _____

ac) _____

B2.1 あらゆる形態の支援が調整されている。

C2.5 子どもたちはお互いに学び合っている。

C2.9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。

C2.10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。

- a) 支援は、子どもたちを平等に大切にすることで、子どもたちの多様性に対応していく学校の能力を高めるあらゆる活動として理解されていますか？
- b) あらゆる形態の支援は、学校のインクルーシブな発展に貢献するように調整され変更されていますか？
- c) 支援は、学校内外の資源の活用を伴うことと理解されていますか？
- d) 支援は、インクルーシブな学習活動や、協働的な学校文化・教室文化を育むことを通じて提供できることと理解されていますか？
- e) 協働的な文化や、学習活動における多様性への柔軟な対応を育むことがすなわち、個別の支援の必要性を減少させることだと理解されていますか？
- f) 協働する学校文化から生まれる仲間同士の支え合いを育むことが、個別に大人の支援を提供することよりも優先されていますか？
- g) 学校は、子どもの学びを支援するうえで、大人による個別の支援の必要性を最小限にとどめていますか？
- h) 支援は、遊びや学習、参加への障壁を取り除くことに関わることだと理解されていますか？
- i) 支援は、子どもたちの興味を引き、子どもたちの経験を活用するようなカリキュラムの構築を含むものとして捉えられていますか？
- j) 教育、保健、社会福祉サービスの支援は、子どもと家族のために統一されていますか？
- k) すべての支援活動は、一つの支援方針にまとめられていますか？
- l) 支援方針は、親と話し合わせ合意されていますか？
- m) 支援方針は、校内で学習と参加を支援する外部の支援者にもはっきりと伝えられていますか？
- n) 支援の調整は、ベテランの教職員メンバーによって主導されていますか？
- o) 教職員は、学習と参加の発展を支援するために活用できる、大人たちや子どもたちが有する人的資源をすべて把握していますか？
- p) 母語の使用者や障害（インペアメント）のある大人を含め、ボランティアや相談できる大人は、学校の資源として活用されていますか？
- q) 学校は、異なる背景を持つ専門家間でのコミュニケーションの障壁を減らしていますか？
- r) 教職員は、子どもにとって何が最善かということよりも、専門的な領域を維持することが他者の行動において優先されていると感じた場合には、懸念を提起していますか？
- s) 学校外から支援を提供している人たちは、学校の支援が一貫するよう、内容が重複する他の支援サービスと調整するよう求められていますか？
- t) _____
- u) _____
- v) _____

B2.2 専門研修活動は、教職員が多様性を反映するうえで助けになっている。

C2.9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。

C2.10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。

- a) 専門研修活動は、教職員が多様なグループと共に活動するうえで役だっていますか？
- b) 教職員は、階級差別、年齢差別、障害者差別、人種差別、性差別、同性愛差別、トランスジェンダー差別、宗教や信条に関する差別を含んだ差別やいじめを認識し、それらを許さない実践を育んでいますか？
- c) 教職員は、自らの持つ差別的な信条や行動がどの程度なのかを探求していますか？
- d) カリキュラム構築活動では常に、背景や経験、性別、成績および障害（インペアメント）の異なる子どもたちの参加と学習に注意を向けていますか？
- e) 教職員と学校評議員は、自らの専門研修の計画に関与していますか？
- f) カリキュラム構築活動では、学習と参加への障壁の削減に注意を向けていますか？
- g) 教職員は、子どもたちの共通の経験から学びを構築するために、外のスペースの活用に取り組んでいますか？
- h) 教職員は、子どもたちにとって重要で興味深い物体や工芸品から学びを構築する手段を育んでいますか？
- i) 専門研修活動には、価値を、学習・参加を発展させる行動につなげていくことが含まれていますか？
- j) 専門研修活動は、教室外で学ぶ機会を最大限に活用するうえで役だっていますか？
- k) 専門研修は、子どもたちの共通の経験から授業を始めるうえで役だっていますか？
- l) 教職員は、個人作業と班学習の両方を含む活動を行う協同的な学びの教室を成立させる専門性を育んでいますか？
- m) 教員と支援員は、自分たちの協働性を高めるために共に学んでいますか？
- n) 教員と支援員は、子どもの不満や混乱をいかにして減らせるかについて考える機会を共有していますか？
- o) 教職員と子どもたちが、仲間同士教え合う仕組みについて学ぶ機会がありますか？
- p) 教職員は、学習と参加への障壁を経験していると思われる子どもたちとして、例えば、ジェンダー、民族的背景、階級などにおける特定の属性の子どもたちの割合が実態よりも過剰に多く見いだされている場合の対策について計画していますか？
- q) 教職員と子どもたちが、衝突やけんかの際の仲間同士の調停について学ぶ機会がありますか？
- r) 指導や支援に関わる教職員は、多様な集団と共に活動するために、ホワイトボード、カメラ、テレビ、DVD、プロジェクター、IC レコーダー、パソコン/インターネットのような、テクノロジーの使用に関する知識を高めていますか？
- s) 教職員は、学校内外で子どもたちを支えてくれる社会的ネットワークを子どもたちが形成するのを支援する方法を学んでいますか？
- t) 教職員は、共に学び、専門性を共有できる、読書会や非公式な学習会をつくっていますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

B2.3 母語が異なる子どもたちのための日本語プログラム [原本は英語プログラム] は、学校全体にとっての資源である。

A1.3 子どもたちがお互いに助け合っている。

B2.1 あらゆる支援の形態が調整されている。

C2.5 子どもたちはお互いに学び合っている。

C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

- a) 大人も子どもも、外国語として日本語 [原本は英語] を学んでいる子どもたちが新しい言語を習得するのを助ける責任を共有していますか？
- b) 教職員は、宗教施設や文化施設など、最近その国にやって来た人々のコミュニティにおける学びの資源に精通していますか？
- c) 学校は、背景や性別に関係なく、大人のための学びの場として魅力的な環境で、保護者や年配の親族のための日本語 [原本は英語] や読み書きのクラスを提供していますか、またはそうしたクラスとつながりを持っていますか？
- d) 学校は、日本語 [原本は英語] を外国語として学ぶ人たちの多言語能力を評価していますか？
- e) 大人も子どもも、他者が話す言語に興味を持ち、それらの言語でいくつかの表現を学ぶ努力をしていますか？
- f) 子どもたちの母国語は、教室での活動や宿題に踏まえられていますか？
- g) 学校は、公的な試験の選択肢として、子どもたちに言語能力を反映する機会があることを保証していますか？
- h) 学校は、子どもたちやその家族が他の国から持ってきた食べ物、音楽、歌などの文化の贈り物を評価していますか？
- i) 外国語として日本語 [原本は英語] を学ぶ人々への支援に当たって、指導、カリキュラム、学校組織のあらゆる側面における学びへの障壁に注意が向けられていますか？
- j) 外国語として日本語 [原本は英語] を学習する子どもの参加を高めるための教室言語と学習活動の部分的な変更は、学習と参加への障壁をより広範囲にわたって減らすために使用されていますか？
- k) 支援は、「言語に困難がある」と「学びに困難がある」を区別することよりも、子どもの学習と参加への障壁を特定し、克服することに焦点を当てていますか？
- l) 必要とする人たちの支援にあたって、手話および他の第一言語の通訳者は利用可能ですか？
- m) 国や文化圏の移動による影響は、学習と参加への潜在的な障壁として認識されていますか？
- n) 亡命してきた若者の経験によるトラウマは、彼らが学校で経験する困難に影響するものとして認識されていますか？
- o) 教職員は、他人とコミュニケーションを取ったり、他人に耳を傾けることへの関心が、異なる言語や文化背景のある子どもたちとのコミュニケーションへの障壁を克服する一助となるのが分かるよう、子どもたちを援助していますか？
- p) 指導と支援において、可能な限り、子どもたちと文化的背景を共有している人が活用されていますか？
- q) _____
- r) _____

s) _____

B2.4 学校は、公的保護下にある [施設等に保護されている] 子どもたちの継続的な教育を支援している。

A2.1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。

A2.7 学校はあらゆる形の差別に反対している。

B2.8 出席への障壁は少なくなっている。

- a) 教職員は、立場の弱い子どもたちの生活に断りなく立ち入ることについて慎重に考えていますか？
- b) 教職員は、公的保護を受けている子どもたちが将来大人になったときに苦労しないために国が支援した実績がほとんどないことを知っていますか？
- c) 教職員は、公的保護を受けている子どもや若者の学習や雇用における負の進路規定を避けようと試みていますか？
- d) 学校は、公的な保護を受けている子どもたちを、一様に厳しい状況にあるとして、固定観念で見られることを避けていますか？
- e) 教職員は、弱い立場にある子どもたちが自分の教育や生活に関する決定により幅広く関わるために援助していますか？
- f) 学校は、保護を受けている子どもたちや他の弱い立場に置かれた子どもたちに対する差別的な行動を、その子たちの責任にすることを避けていますか？
- g) 学校は、学校で過ごす間や学校を離れた後にも継続的な連絡が必要な子どもたちを結びつける役を引き受ける鍵となる人物が確実にいるように計らっていますか？
- h) 公的保護を受けている子どもたちにとって鍵となる教職員メンバーが、異なる専門的背景を持つ同僚と共に、これらの子どもたちと一緒に活動する際、良い関係性へのあらゆる障壁を確実に克服していますか？
- i) 公的保護を受けている子どもたちと活動している人たちは、皆、教育的達成が子どもたちのためになることに合意していますか？
- j) すべての教職員は、立場の弱い子どもたちが自分のことを好きになれるように援助する責任を負っていますか？
- k) 教職員は、公的保護を受けている子どもを含む、立場の弱い子どもたちを、拒絶したり、指導的に排除したときの結果についてよく考えていますか？
- l) 課外活動に参加することへの障壁を克服することに、特別な注意が払われていますか？
- m) 保護者との強いつながりを構築するために、特に努力していますか？
- n) 公的保護を受けている子どもへの支援において、学びの継続を奨励し、違う学校に移ることをできるだけ少なく抑えていますか？
- o) 学校を休んだ子どもが友人関係の構築を妨げられることなく遅れを取り戻すことを助ける支援は万全ですか？
- p) 学校は、それが必要な子どもが、放課後に学校の課題に取り組めるスペースを提供していますか？
- q) 学校は、それが必要な子どもが、休み時間や朝や放課後に、避難することのできる静かな空間を提供していますか？
- r) 中等学校や進学準備校は、公的保護を受けている若者が、そのような支援の継続を保証するよう助けなければ、18歳に達した後は限定的な支援しかないかもしれないことについて気に留めていますか？
- s) _____

t) _____
u) _____

B2.5 学校は、「特別な教育的ニーズ」〔特別支援教育〕に関わる方針がインクルージョンを支えるものであることを保障している。

A2.4 インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。

- a) 教職員が「特別な教育的ニーズのある子ども」について話す場合、その言葉を、子どもの欠陥ではなく、環境における欠如を示唆する「対処されていないニーズがある子ども」の意味で使用していますか？
- b) 教職員は、いつ、またなぜ子どもたちが学習に困難を感じるのかを理解するために、自分たち自身の学びの経験を振り返っていますか？
- c) 教職員は、一部の子どもを普通の学習者と呼ぶことや、「特別な教育的ニーズ」のある他の子どもが普通より劣っているように暗示してしまうことを避けていますか？
- d) 教職員は、「特別な教育的ニーズがある」子どもという概念を、「学習と参加への障壁を経験している」子どもに置き換えることを検討していますか？
- e) 「身体障害」、「盲目」、「ろう」などの障害〔インペアメント〕を意味する用語を使用することと、より広義の「特別な教育的ニーズ」という用語を避けることは矛盾しないことが理解されていますか？
- f) 教職員は、「自閉の」、「アスペルガー症候群の」、「注意欠陥多動性障害の」、あるいはその他の類似の用語で、子どもたちにラベルを貼る傾向が増え続けていることに抵抗していますか？
- g) 教職員は、子どもの行動をコントロールするための薬の使用を疑問視していますか？
- h) 学習と参加への障壁は、社会的・物理的状況においてだけでなく、人間関係、指導アプローチ、学習活動においても生じるものとして捉えられていますか？
- i) 教職員は、「障壁のある子ども」のように、子どもの中にある欠陥を示唆する形で「障壁」を使用することを避けていますか？
- j) 教職員は、「特別な教育的ニーズを有する」子どもを特定するという公的な要求には応じながらも、同僚や子どもたちとの対話においてその言葉を用いないようにしていますか？
- k) 「特別な教育的ニーズを有する」と分類された生徒を支援するための資源は、学校が多様性に対応する能力を高めるために用いられていますか？
- l) 支援のコーディネーターは、「特別支援教育のコーディネーター」ではなく、「学習支援」、「学習発展」、または「インクルージョンのコーディネーター」と呼ばれていますか？
- m) 支援のコーディネーターは、子どもを平等に評価しながら、多様性に対応する学校の能力を高めようとしていますか？
- n) 学習と参加への障壁を経験している子どもたちは、同質的な集団の一部としてではなく、異なる関心、知識、技能を持つ個人として見なされていますか？
- o) ある一人の子どもの学習と参加への障壁を取り除く試みは、すべての子どもの経験をよりよくするためのアイデアを提供するために用いられていますか？
- p) 大人の追加的支援は、分類や公的な診断を条件とするのではなく、必要な時に行使できる子どもの権利として見なされていますか？
- q) 支援の権利の詳細は、子どもや保護者に公開されていますか？
- r) 通常授業から支援のために子どもを取り出すことはできる限り少なくしていますか？
- s) 同じクラスの子どもの違う場所で違うことを行うこともあるという考えは、すべての

子どもの経験において日常の一部として捉えられていますか？

t) 個別の指導計画は、他の子どもたちと同じ集団の中で一緒に学ぶための計画ですか？

u) 一部の子どものための個別の指導計画の準備は、すべての子どもにとっての指導と学習をよりよくアレンジするための機会として用いられていますか？

v) 「特別な教育的ニーズ」に関する意見書には、支えとなるような指導と学習のアレンジを通じて、学習と参加への障壁をいかに乗り越えられるかが示されていますか？

w) _____

x) _____

y) _____

B2.6 生徒指導の方針が、学習の発展や教育課程の編成と結びついている。

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

A1.5 教職員と保護者が協働している

A1.9 大人や子どもがジェンダー経験の多様なあり方に敏感に対応している。

B2.7 指導的排除の圧力は減少している。

B2.9 いじめは最小限にとどめられている。

- a) 行動方針〔生徒指導方針〕は、子どもたち・親・教職員とその組合からの幅広い意見と合意に従って明確に書かれ作成されていますか？
- b) 学校の行動規範は、大人と子どもの両方に適用されていますか？
- c) 生徒指導方針は、学校に協働的なコミュニティを構築することや、価値観を共有することと結びついていますか？
- d) 行動に対する介入は常に、学びへの誘いや人間関係の改善が目的ですか？
- e) 学校は、学習活動の改善によって、学びへの参加を高めようとしていますか？
- f) 一部の子どもたちの参加をどのように高めるかに関する問題は、すべての子どもたちの指導と学習を改善する方法についての検討を含んでいますか？
- g) 生徒指導方針は、不満や行動上の困難を防ぐことに焦点を当てていますか？
- h) 大人も子どもも、行動上の困難が生じる状況を特定することで、方針によって対処できるようにしていますか？
- i) 行動上の困難を減らすための方針は、学校が始まる前や放課後、遊技場での子どもたちの経験を改善する方策と関連していますか？
- j) 生徒指導方針は、実践の中だけでなく、学校方針や学校文化の中にある学習と参加への障壁にも注意を向けていますか？
- k) 学校内の人間関係を改善する責任は、子どもと大人すべてに共有されていることが理解されていますか？
- l) 方針は、子どもとのあるいは子ども同士の衝突を防止するための方策をつくるために、大人が困難を共有し、互いに支援することを奨励していますか？
- m) 生徒指導方針は、声を出さずに悩んでいる子どもを元気づけることに取り組んでいますか？
- n) 学校は、自尊感情の低い人たちが自己肯定感を高められるように試みていますか？
- o) 悩んでいる子どもは、不満を示す前に、支援してもらえ、注意を向けてもらえるということを知っていますか？
- p) 学校は、学校外で衝突歴のある子どもたちのグループ間での衝突を減らす上で、ソーシャルワーカーや青少年支援員のサポートを活用していますか？
- q) 学校は、例えば支援において定期的に同じ人を活用し、提携の手段を構築するなど、行動上の困難を最小限にする形で代理教員を利用していますか？
- r) 学校は、少年たちの不満と学校内外の男らしさに対する態度との結びつきを探っていますか？
- s) _____
- t) _____
- u) _____

B2.7 指導的排除の圧力は減少している。

A1.2 教職員が協力している。

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

A1.7 学校が民主的市民性のモデルとなっている。

B2.6 生徒指導の方針が、学習の発展や教育課程の編成と結びついている。

C2.8 規律は、相互の尊敬に基づいている。

- a) 指導的排除は、教室や学校からの分離という出来事だけではなく、人間関係のゆるやかな崩壊を伴うプロセスとして見なされていますか？
- b) 生徒指導方針は、一時的であれ永続的であれ、公式であれ非公式であれ、あらゆる形の指導排除を最小限にしようとしていますか？
- c) 指導的排除は、指導と学習のあり方や関係性の支援・介入によって止めることができると理解されていますか？
- d) 学校の方針は、授業からの指導的な排除を最小限にとどめる一助となっていますか？
- e) 子どもや保護者の知識は、不満や混乱を減らすために使用されていますか？
- f) 問題がエスカレートする前に柔軟に対処する試みとして、教職員・子ども・保護者・その他の関係者を交えたミーティングが開かれていますか？
- g) 子どもたちが大事にされなくなることで、不満・混乱・指導的排除の間の関連は認識されていますか？
- h) 学校は、評価の低い教員集団において不満のたまり場を作ること避けていますか？
- i) 学校は、例えば少数民族や社会階級のグループなど、子どもたちの中で劣等感が生じたとき、それらに注意を向けていますか？
- j) 学校は、民族や社会階級グループ間の衝突を減らそうとしていますか？
- k) 子どもたちの行動に関する問題への対応は常に、罰ではなく、教育や更生の問題として扱っていますか？
- l) 子どもたちや学校コミュニティに反抗的だと見られる他の人たちは、寛大な対応を受けていますか？
- m) 人が「面子を失う」ことなく謝罪し、償えるということは、学校文化の一部として十分に理解されていますか？
- n) 子どもが定期的にキレることは、罰するのではなく助ける理由として扱われていますか？
- o) 教職員は、行動の困難に対応する場合でさえも、すべての子どもを平等に気にかける責任を保っていますか？
- p) 指導的な理由で出席していない子どもを学校に戻すための明確で前向きな計画はありますか？
- q) 教職員は、子どもが指導的排除の対象となり学校からいなくなった場合に、その子に降りかかることについて責任を負っていますか？
- r) 子どもや青少年のニコチンや他の薬物への依存を管理し軽減するための計画はありますか？
- s) 指導的排除に関する定期的な報告は、教職員、親、学校評議員、子どもたち向けに作成されていますか？
- t) 教職員は、一時的、永続的、公式、非公式の指導的な排除の縮小を監視していますか？

- u) _____
- v) _____
- w) _____

B2.8 出席への障壁は少なくなっている。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

B2.9 いじめは最小限にとどめられている。

- a) 出席に対するあらゆる障壁は、子どもや若者の態度・家庭内だけでなく、学校の文化、方針、実践内でも探られていますか？
- b) 教職員は、子どもが定期的に遅刻する理由を調査し、適切な支援を提供していますか？
- c) 学校は、どれだけの子どもにとって学校がプラスの経験であり、どれだけの子どもにとってそうではないのかについて把握していますか？
- d) 子どもたちは、学校での経験をどのようにプラスにできるかについて建設的に表現することを後押しされていますか？
- e) 教職員は、無断欠席に対して保護者と協力するために対立をつくらないアプローチを開発していますか？
- f) 学校は、無断欠席を指導的な排除の理由として用いることを避けていますか？
- g) 学校は、非公式に排除するため、試験の校内成績を上げるため、あるいは監査で良い結果報告を得るために、欠席を推奨することを避けていますか？
- h) 欠席していた子どもたちは、学校に戻ったときに真に温かい挨拶を受けていますか？
- i) 子どもたちの無断欠席は、性別や背景に関係なく公平に扱われていますか？
- j) 欠席と、支えとなる友情の欠如や不安定なジェンダー・性的アイデンティティなどの立場の弱さとの関係性は認識されていますか？
- k) いじめと、学校の欠席の関係性は認識されていますか？
- l) 学校は、少女を差別することなく支えていく形で、子どもの妊娠に対応していますか？
- m) 学校は、肉親との死別や慢性的な疾患、その他の長期欠席をした子どもが学校に戻ってくることや参加することを積極的に支援していますか？
- n) 「家」に帰国するための長期休暇に関して、学校コミュニティにおいて話し合われた明確な意見はありますか？
- o) 教職員は、長期間不在だった人たちによって得られた経験を学習活動に統合することを奨励されていますか？
- p) 子どもの学校の欠席について、学校と、欠席していた子どもたちに関係する他の機関との間で調整された方策はありますか？
- q) 欠席を報告・記録し、その理由を見つけ、理解するための、効率的なシステムはありますか？
- r) 個々の授業の欠席の記録は保持されていますか？
- s) 授業の欠席と、喫煙や他の薬物への中毒との接点は見いだされていますか？
- t) 特定の授業の欠席は、教員や教えられている内容との関係性を探る理由として捉えられていますか？
- u) 子どもが無断欠席は減少していますか？
- v) _____
- w) _____
- x) _____

B2.9 いじめは最小限にとどめられている。

A2.8 学校は、暴力を伴わない交流や、けんかの解決を推進している。

C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

- a) 大人と子どもは、何をいじめとするのかについての共通の見解を協議していますか？
- b) ネット上のいじめを含み、どの行動が容認でき、容認できないのかについて説明された、全員に周知され理解されているいじめに関する声明はありますか？
- c) いじめは、すべての権力関係の潜在的な一部であるとともに、権力の濫用として捉えられていますか？
- d) いじめは、大人や子どもに向けられるあらゆる形のハラスメントや差別に見いだされていますか？
- e) 教職員は、性器をつかんだり、たたいたり、蹴ったりするような身体的虐待の「ゲーム」を止めるよう気を配っていますか？
- f) いじめは、身体的暴行だけでなく、言葉や感情的な苦痛にも関わると捉えられていますか？
- g) 友達をやめるという脅しは、いじめとして理解されていますか？
- h) いじめは、誰かがアイデンティティを傷つけられたと感じたときに起こるものと考えられていますか？
- i) 人種差別主義的、性差別主義的、階級差別主義的、障害者差別主義的、同性愛差別主義的、トランスジェンダー差別主義的言動は、いじめの側面として捉えられていますか？
- j) 髪の色や体重、メガネをかけていることなどの個人の特徴に関する否定的な発言は、いじめとして捉えられていますか？
- k) 教職員も子どもたちも、何かが「くだらない」という意味で「ゲイ」という語を使うことに異議を唱えていますか？
- l) 教職員は、例えば障害（インペアメント）のある子どもは障害者差別主義的な態度のためにいじめられるなどのように、いじめの理由について仮定で決めてかかることを避けていますか？
- m) 大人も子どもも、自らを異性愛者以外の者、または男性でも女性でもないと安心して表せますか？
- n) いじめ対策ガイドラインを作成する際に、例えば移動民、レズビアン、ゲイ、バイセクシュアルやトランスジェンダーの人々、障害者、亡命者、難民申請者などに関わる様々な団体が意見を聞かれていますか？
- o) 子どもたちは、からかわれたりいじめられたりすることなく、男の子、女の子、どちらでもない、または両方であるといった様々ならしさを表現できると感じていますか？
- p) 学校は、支援方式の管理といやがらせ方式の管理を区別していますか？
- q) いじめは、加害者自身が弱い立場に置かれており、支援を必要としている可能性があるというサインとして捉えられていますか？
- r) 学校の管理職は、学校の肯定的なイメージを維持するために、いじめの程度を隠したり、調査を避けたりしていませんか？
- s) いじめられた子どもは、性別が混在する多数の教職員の中から自分を支えてくれる人を選択することができますか？
- t) 教職員がいじめられた場合、組合の他に頼ることのできる人はいますか？
- u) 子どもたちは、いじめの防止と最小化の取り組みの一環として、いじめ事件を調停す

るように教わっていますか？

v) いじめ事件に関する明確な記録は保存されていますか？

w) いじめは減少しつつありますか？

x) _____

y) _____

z) _____

観点C：インクルーシブな実践を展開する

C1：みんなのためのカリキュラムを構築する

- 1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。
- 2 子どもたちは水の重要性について調査している。
- 3 子どもたちは衣服や身体装飾について勉強している。
- 4 子どもたちは住居や居住環境について明らかにしている。
- 5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。
- 6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。
- 7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。
- 8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。
- 9 子どもたちはエネルギー源について調査している。
- 10 子どもたちはコミュニケーションや通信技術について学んでいる。
- 11 子どもたちは、文学や芸術、音楽に取り組むとともに、創作活動をしている。
- 12 子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。
- 13 子どもたちが倫理や権力・政府について学んでいる。

C2: 学習を編成する

- 1 学習活動は、すべての子どもたちを視野に入れて企画されている。
- 2 学習活動は、すべての子どもたちの参加を促進している。
- 3 子どもたちは、自信を持って批判的に思考することを推奨されている。
- 4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる。
- 5 子どもたちはお互いに学び合っている。
- 6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。
- 7 評価はすべての子どもたちの達成を促進している。
- 8 規律は、相互の尊敬に基づいている。
- 9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。
- 10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。
- 11 支援員はすべての子どもたちの学習や参加を支援している。
- 12 子どもたち一人一人の学習に役立つように宿題が用意されている。
- 13 授業外の活動にすべての子どもが関わっている。
- 14 学校の地域の資源が認知され活用されている。

C1: みんなのためのカリキュラムを構築する

「みんなのためのカリキュラムを構築する」（セクション C1）は、インクルーシブな価値を真剣に扱うカリキュラムへの接近を試みます。ここでは、活動的で、批判的で、反省的な学びを推奨します。そして、地球上の環境や人々の相互依存性に関する理解を促進する経験と結び付いた学習活動を提案します。他のセクションと同様、設問をめぐって思考を整理しています。子どもや大人が教科の見出しを形成している指標を顧みる中で、教室の内外で多くの調査を開始させるためにこれらを使ってほしいと思っています。「学ぶ」、「調査する」、「調べる」、「勉強する」、「検討する」といったもののうちの言葉を特定の設問に使用していても、学びにおける能動的な性質が想定されています。

知識への接近を構造的に整理するという仕事は膨大です。教材の性質上、ここの各指標には、本書の他の箇所よりも多くの質問があります。このセクションでは、設問を見出しと小見出しで分けました。私たちは、この設問が子どもや大人の好奇心を支えるさらなる設問を育むことを促すよう願っています。このセクションの設問の多くは、回答に含まれるであろうことの例を提供しています。学習活動は決まった答えのない自由なものであるべきだと考えているため、このようにすることを私たちはためらいました。しかしここでの趣旨は、これらの指標があらゆる年齢の子どもや大人のために、幅と深みのあるカリキュラムを構成できることを示すことです。それは伝統的なカリキュラムに対し、実行可能な代替手段を提供するものです。

このセクションの作業は進行中です。とはいえ、カリキュラムの提案はすべてそのように見えるものかもしれません。大人と子どもが、自分たちの特定の状況と対応させた提案を行いながら、独自のカリキュラムを共に構築する作業に招かれるべきなのです。一部の提案は、他の提案よりも詳細まで作り込まれています。第 2 部で提案したように、私たちは人々がインクルーシブなカリキュラムをより発展させるためのアイデアを tonybooth46@gmail.com に送ってくれることを願っています。

C1.1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

C1.6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちが食用の植物を育てることを学べる学校菜園や市民菜園はありますか？
- 学校は、地域の農場と結びついていますか？
- 子どもたちは、自分の好きな食べ物や飲み物がどこから来るのかを考えていますか？
- 子どもたちは、自国や他国の食事の好みや日常の食生活について調べていますか？
- 家族や地域コミュニティは、子どもたちに食料の栽培について学ぶことを奨励していますか？
- 子どもたちは、給食や食堂の使用を通して、食べ物について学んでいますか？
- 子どもたちは、学校の乳製品、卵、肉の購入方針から、動物の福祉を勉強していますか？
- 学校は、地元の農家や農家の市場から食料を購入していますか？
- 農場や家庭、レストランで食料を買ったり、育てたり、調理したりする人々は、授業に貢献していますか？
- 子どもたちは、自分たちが食べるものや、それが何処から来ているか、どのように調理されるかについての世界的な影響を認識していますか？
- 子どもたちは、地元の食料品店やスーパーマーケットに置かれている食料品がどこから来るのかのリストを作成し、食料が届くまでに経てきたすべての道のりを合算した距離を見積もっていますか？
- 子どもたちは、人が食べるものの、地域、国、世界的な違いについて学んでいますか？
- 子どもたちは、露店業者が調理済みの食品をどのようにして地域的・国際的に供給するのかを調べていますか？

食料の循環

- 子どもたちは、食料の循環が、整地、植え付け、栽培、収穫、貯蔵/保存、加工、配給/輸送、マーケティング、購入、貯蔵、調理、食事、残飯処理、堆肥化、施肥という循環をどのように経ているのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、食料の循環が窒素、炭素、水の循環とどのようにつながっているか学んでいますか？

食物網（「生命維持システムを理解する」を参照）

- 子どもたちは、太陽、生産者としての植物、消費者としての動物、分解者としての腐食動物・菌・バクテリアからなる食物網を作っていますか？

栽培と土地利用

- 子どもたちは、土壌について、また土壌の成分がそこでうまく育つものにどう影響するのかについて学んでいますか？

- 子どもたちは、肥沃な土壌の発達におけるバクテリアの役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、土壌侵食の原因と結果について学んでいますか？
- 子どもたちは、探索や輪作のために農地を利用した際の帰結について考えていますか？
- 子どもたちは、なぜ食べ物ではなく、お茶、コーヒー、砂糖、アルコール飲料、タバコ、違法な中毒性のドラッグを生産するために農地が使われているかについて考えていますか？
- 子どもたちは、食物が栽培されている農地の所有者を調査していますか？
- 子どもたちは、森林地から農業用地への転換と、それが温室効果ガスに与える影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな国で農業がどの程度機械化されているかを学んでいますか？

食べ物の季節と天気

- 子どもたちは、食料の栽培と季節の関係について調べていますか？
- 子どもたちは、食料の栽培への気候の影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、地球温暖化やより極端な天候パターンが食料生産にどのように影響しているか、将来影響するかについて考えていますか？

害虫と雑草

- 子どもたちは、害虫がいかにして自然にそして人工的に制御されるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、雑草がいかにして自然にそして人工的に制御されるかを学んでいますか？

食用動物

- 子どもたちは、家畜がいかにして食用に育てられるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、海、川、養魚場からの食用の魚について勉強していますか？
- 子どもたちは、漁業資源の枯渇や、漁獲枠の効果、資源の再生の可能性について調べていますか？
- 子どもたちは、食用に動物を飼育するための産業上の手法の利用について学んでいますか？
- 子どもたちは、牛、羊、その他の動物からの乳の生産について調査していますか？
- 子どもたちは、卵の生産について学んでいますか？
- 子どもたちは、蜂蜜のための養蜂について学んでいますか？
- 子どもたちは、動物の病気（口蹄疫や BSE など）や、自国および他国での病気の蔓延の帰結について学んでいますか？
- 子どもたちは、動物の病気を制御するための殺虫剤や抗生物質の使用について勉強していますか？
- 子どもたちは、動物の成長の促進におけるホルモンの使用について調べていますか？
- 子どもたちは、同じ栄養価の野菜や食用動物の生育に、どれだけの土地が必要なのかを考えていますか？

- 子どもたちは、牛がどのように大量の温室効果ガス（メタン）を生み出すのかについて学んでいますか？

輸送

- 子どもたちは、食料が生産者から消費者のもとへと、世界や国内をどのように移動するのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、動物が食肉生産のために世界や国内をどのように輸送され、屠殺されるのかについて学んでいますか？

調理と食事

- 子どもたちは、学校で食べ物の調理や料理を学んでいますか？
- 子どもたちは、食べるだけでなく料理をすることの楽しみも考えていますか？
- 子どもたちは、誰が食べ物を調理、料理するのか、なぜしない人もいるのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、どの程度人々が料理についての本を読んだり、テレビの料理番組を見たり、自分で料理したりするのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな人が料理にかかる時間を調査していますか？
- 子どもたちは、人々が料理にかけられる時間が短いために、調理済みの食品がどの程度使用されているのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、一緒に食べることがいかにして人々の関係を維持するかを考えていますか？

味付け

- 子どもたちは、調味料や香辛料の使用の発展について学んでいますか？
- 子どもたちは、塩の使用の発展について学んでいますか？
- 子どもたちは、塩や香辛料がどのようにして貿易で価値のある商品になったかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、食品添加物の利点と欠点を考えていますか？
- 子どもたちは、さまざまな文化や食べ物の伝統の中でスパイスがどのように使用されているのかを調べていますか？

保存/加工

- 子どもたちは、冷蔵、缶詰め、瓶詰め、燻製、塩漬けによる食品の保存について調べていますか？

生ゴミ処理、堆肥化、施肥

- 子どもたちは、下水システムと生ゴミの扱いについて学んでいますか？
- 子どもたちは、土壌の改善のための肥料の使用法について学んでいますか？
- 子どもたちは、生ゴミ処理機や虫分解によるゴミ処理器を使用して、堆肥化のアプローチについて学んでいますか？

栄養、健康、病気

- 子どもたちは、誰が十分な栄養の食事を取り、誰が不十分な栄養の食事しか取れてい

ないかを調べていますか？

- 子どもたちは、世界中の多くの人にとっての主食の重要性について調べていますか？
- 子どもたちは、人が健康のために必要な食物と、実際に食べているものを比較していますか？
- 子どもたちは、健康を増進する食事と不健康なファーストフードを区別していますか？
- 子どもたちは、汚染された食物や水がいかに病気の原因になりうるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、食物由来の病気が、保存、新鮮さ、清潔さ、料理を通していかに最小限になるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、アルコール飲料の消費と、それらが健康や病気にどのように影響しているかを調べていますか？

食費

- 子どもたちは、食費と、それがさまざまな世帯の収入とどのように関係しているかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、食費が食事の選択にいかに関係するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、動物愛護、生産者の報酬と待遇、土地の劣化、肥料・除草剤・殺虫剤の使用、森林・生物多様性・土壌の肥沃度・地元産品を支える農地の喪失、貯蔵・航空・道路・鉄道輸送のためのエネルギー使用、郊外のスーパーマーケットへの移動とそれに続く地元の小さな業者の倒産など、安価な食料の需要の影響の連鎖について考えていますか？

食料貿易とビジネス

- 子どもたちは、人々が食品の生産、マーケティング、加工、流通、料理、販売でいかに生計を立てるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、食料の栽培による利益が、加工、缶詰、料理、冷凍を通していかに増加するのか、それらから誰が利益を得るのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、大小の生産者や卸売業者、販売業者によって、食品ビジネスがどの程度行われているのかを調べていますか？
- 子どもたちは、貿易協定や関税障壁によって、経済的に貧しい国の農家が、豊かな国の安価な輸入物と競争することや、それらの国に売り込むことを、いかに困難にするのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、食料の価格の上昇・低下と、それが自国と他国の人々にどのように異なる形で影響を与えるかを調べていますか？
- 子どもたちは、食料の価格が石油のコストやバイオマス燃料のための土地の使用によってどのように変化するかを調べていますか？
- 子どもたちは、食料の価格が上昇している一方で、農家の収入は減っていることがあるという実態について追求していますか？

食料の倫理と政治

- 子どもと大人は、自分の食料が生産される状況やそれを生産する人々の福祉について知ること、またそれが自分たちの価値と衝突する場合に行動することの責任について

話し合っていますか？

- 子どもたちは、食用に飼育された動物の愛護を考えていますか？
- 子どもたちは、豊かな国々が豊富な食料に恵まれているすぐそばで、なぜ経済的に貧しい国々で飢えが発生するのかを調査していますか？
- 子どもたちは、肥満の水準とそれを減らすために何をすべきかについての、経済的に豊かな国々の政府の懸念を調べていますか？
- 子どもたちは、テレビで放送されている食べ物や飲み物の広告の大部分が、不健康に大きくつながる食べ物に関するものである可能性を調べていますか？
- 子どもたちは、食品の価格と品質、その生産と流通、新しい供給源と農業の方法を開発するための調査に対する企業の影響を調べていますか？
- 子どもたちは、食料主権の原則——食料は権利である、生産者は尊重されるべきである、生産は地産されるべきである、地元の人々がその生産の資源を管理すべきである、地域の技術力が育まれるべきである、食料生産は自然を保護するべきである⁽⁵⁵⁾——について考えていますか？
- 子どもたちは、肉、魚、乳製品を食べることや、菜食主義やヴェーガンによる環境的・健康的な影響について調べていますか？
- 子どもたちは、フェアトレードの背後にある原則と、それを拡大することの賛否を理解していますか？
- 子どもたちは、有機栽培で、あるいは人工殺虫剤や除草剤を使用しながら食物を生産することの利点や欠点を学んでいますか？
- 子どもたちは、経済的に豊かな国で長い間禁止されていた DDT などの殺虫剤が、経済的に貧しい国でいかにして使用を許可されるのかについて考えていますか？
- 子どもたちは、なぜ殺虫剤が世界の経済的に貧しい地域の多数の人々を殺すのかや、なぜさらに多くの人が故意に殺虫剤を飲んで自殺するのかについて調査していますか？
- 子どもたちは、例えば DDT が母乳に濃縮されるような形で、生産者と消費者に与える殺虫剤と除草剤の使用の危険性について学んでいますか？
- 子どもたちは、きれいな水を手に入れる手段がほとんどない母親が、自然に無菌状態にある母乳に代わって粉ミルクを使用するよう、企業からいかに奨励されているかを学んでいますか？

遺伝子組み換え作物

- 学校は、自然の、あるいは人工的遺伝子変異の利点と問題について議論を奨励していますか？
- 子どもたちは、種子がいかに干ばつ、害虫、殺虫剤、除草剤への抵抗力を高め、次世代を残さないように、遺伝子を組み換えるかについて調査していますか？
- 子どもたちは、遺伝子組み換えの利点と欠点が、組み換えの性質と目的、人や他の動植物に与える影響によって変化しうることについて検討していますか？
- 子どもたちは、種子の供給者、農家、消費者にとっての、遺伝子組み換え作物の利点と欠点について話し合っていますか？
- 子どもたちは、遺伝子組み換え作物の害虫に対する耐性の、周囲の植物への影響を調べていますか？

過去、現在、未来とのつながり

- 子どもたちは、自分たちの地域や国内、そして世界中で、食料の生産と消費が時間の経過とともにどのように変化してきたかを探究していますか？
- 子どもたちは、食品の選択の変化が健康と環境に与える影響を探究していますか？
- 子どもたちは、食事がいかに変化してきているのかを調べていますか？
- 子どもたちは、自分たちの国や世界中で将来どのような食物が生産され消費されるかを考えていますか？
- 子どもたちは、都市農業の運動について掘り下げていますか？

C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

C1.5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

地域・世界とのつながり

- 学校は、調査や保護が可能で、それを通じて子どもたちが生態系や水のサイクルを理解することができる、地域の河川や小川を [カリキュラムに] 取り入れていますか？
- 学校は、世界の別の地域の河川を [カリキュラムに] 取り入れ、その人々の生活に対する河川の重要性を理解していますか？
- 水を販売し、家庭、工場、農場に水を供給し、地域の水路を見守る人々は、カリキュラムに貢献していますか？
- 学校は、地域の河川や水路の保全に関与していますか？

有限の資源を使用する

- 子どもたちは、水が動植物や人々の生活にいかにかに不可欠かを学んでいますか？
- 子どもたちは、河川、湖、貯水池の生命の重要性を理解していますか？
- 子どもたちは、淡水は地球上の水のわずかな部分 (2.5%) にすぎず、さらにその3分の1のみが、生物に利用可能であることを理解していますか？
- 子どもたちは、海氷の流れが主に淡水でできていることを学んでいますか？
- 子どもたちは、飲料、公衆衛生、個人の衛生、食品や食器、衣服の洗浄、園芸、漁業を含む農業や畜産業、工業生産やエネルギー生産のための、人間による水の使用について学んでいますか？
- 子どもたちは、レクリエーションにおける水の役割について調べていますか？

圧迫される資源

- 子どもたちは、人口の増加、食品や他の製造品の増加、豊かなライフスタイルと消費によって増加する水の需要について調べていますか？
- 子どもたちは、どのくらい「産業的な生活スタイルが、石油と同じくらい水によって支えられているか」⁽⁵⁶⁾について考えていますか？
- 子どもたちは、都市化の高まり、ダムに伴う河川流量の変化、気候変動による、水の供給への圧力を探究していますか？
- 子どもたちは、水がどの程度、人間や動物の廃棄物や産業プロセスによって汚染されるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、自国や他国での干ばつの帰結について学んでいますか？
- 子どもたちは、水不足が動物や人間の動きに与える影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、水の必要性和水の消費との間の関係性について学んでいますか？

生息地としての水

- 子どもたちは、最初の生命の形態が水中でどのように発達したかについて調査していますか？
- 子どもたちは、海水や淡水に生息する動植物について学んでいますか？

- 子どもたちは、河川の分流や分裂、湖の干上がりや湿地の消失が、水生動物や植物に与える影響について学んでいますか？

貯蔵と供給

- 子どもたちは、自分たちの家を含む建物に水がどのように供給されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、農場が貯水にどの程度依存しているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、水が自然に、また人間が作ったタンクや貯水池にどのように貯蔵されているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、地下水面（帯水層）と井戸の使用について学んでいますか？
- 子どもたちは、灌漑システムについて学んでいますか？
- 子どもたちは、淡水を提供するために淡水化プラントを建設することの利点と欠点を考えていますか？

水の性質

- 子どもたちは、川や潮における水の動きを調査していますか？
- 子どもたちは、水が凍結する際の水の膨張が、水面下の生命の維持にとって重要であることについて学んでいますか？
- 子どもたちは、水が固体、液体、気体の形にいかにして変換されるかについて調査していますか？
- 子どもたちは、雨滴や波の形成、細胞の働き、樹木や他の植物における水の上方への移動、動物の血液の循環における、水の表面張力の特性の重要性について調査していますか？
- 子どもたちは、陸地と比較した際の水の温度変化の遅さの気候に対する安定化効果について調査していますか？
- 子どもたちは、溶媒としての水の使用法を調査していますか？
- 子どもたちは、燃料として水素を製造する際の水の使用法を調査していますか？
- 子どもたちは、エンジンや発電所での冷却剤としての水の使用法を調査していますか？
- 子どもたちは、水の蒸気への変化と蒸気の使用法について調べていますか？
- 子どもたちは、動く水の力や、それが河川や海による発電のためにいかに制御できるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、氷河、雪崩、洪水、津波による、制御不能な水の動きの影響について学んでいますか？

水と気候

- 子どもたちは、蒸発、凝縮、降水を含む水の循環を勉強していますか？
- 子どもたちは、雲について学んでいますか？
- 子どもたちは、雨が丘や谷との関連の中でどのように降るかを学んでいますか？
- 子どもたちは、雨や降雪、干ばつ、洪水といった変化について考えていますか？
- 子どもたちは、土石流や雪崩について学んでいますか？
- 子どもたちは、霧や霞、露、霜の形成について考えていますか？
- 子どもたちは、自国や他国の降雪のパターンを調査していますか？

- 子どもたちは、地球温暖化による海面上昇の帰結を考えていますか？

水と健康

- 子どもたちは、衛生のための水の重要性について学んでいますか？
- 子どもたちは、水洗トイレの開発、その長所と短所、世界中での使用の程度について学んでいますか？
- 子どもたちは、水質汚染の程度と、それが生物に与える影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、水がいかにして飲み水として安全になるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、自分や他国で病気を広める上での水の役割について学んでいますか？

倫理、所有権と衝突

- 子どもたちは、どの程度の人々が清潔な飲料水を入手できるのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、国の水を公有または私有することの長所と短所について学んでいますか？
- 子どもたちは、淡水の不足と水の管理が世界中でどのように紛争につながるのかを学んでいますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、時間の経過とともに変化する降雨のパターンを調べていますか？
- 子どもたちは、海面の変化を調査していますか？
- 子どもたちは、淡水の需要の変化を調べていますか？
- 子どもたちは、水不足は将来どのように回避されるのかを考えていますか？

C1.3 子どもたちは衣服や身体装飾について勉強している。

地域・世界とのつながり

- 学校は、地域の衣料品店、クリーニング屋、デザイナー、製造業者や修理業者、宝石商、美容師、刺青師を招き、仕事の説明をしてもらっていますか？
- 子どもたちは、国から国への服装のスタイルの広がりについて学んでいますか？
- 子どもたちは、服装のしきたりの世界的な多様性を調べていますか？
- 子どもたちは、自国と他国における、服装、季節、気温、天気の関係について学んでいますか？
- 学校は、寒い気候での衣類の選択を、家や他の建物での暖房の必要性と結びつけていますか？
- 子どもたちは、ビジネススーツ、ネクタイ、ジーンズなど、特定の「西洋」スタイルの服装の広がりを調べていますか？
- 子どもたちは、服装の伝統的なスタイルが特定のグループやジェンダー [女性らしさ・男性らしさ] によっていかに保持されるかについて探っていますか？
- 子どもたちは、世界の服装のスタイルの多様性がいかにして減らされつつあるかを学んでいますか？

衣料品循環

- 子どもたちは、原材料の生産、マーケティングと流行、製造、購入、使用、修繕、交換、リサイクル、処分、廃棄から、衣料品の循環を勉強していますか？

製造

- 子どもたちは、靴や衣服が植物、動物の羊毛/毛皮や皮、絹、油性の原料からどのように作られるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな源良から作られる靴や衣服の割合を学んでいますか？
- 子どもたちは、衣服や靴が製造されるさまざまな方法についての理解を育んでいますか？

流行とマーケティング

- 子どもたちは、帽子、服、靴、宝飾品のデザインについて学んでいますか？
- 子どもたちは、衣服や宝飾品がいかにして売り込まれ販売されるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、服や靴、バッグの好みや価値、値段に、ブランド化がどのように影響するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、流行やスタイルの広報宣伝が、衣服や靴の消費に対する圧力とどのようにして結びつくかを学んでいますか？

服装の選択

- 子どもたちは、自分たちが着る服や靴を決める圧力について調べていますか？
- 子どもたちは、自分たちが身に着ける服や装飾品の能動的選択に資する学びをしていますか？
- 子どもたちは、なぜ人々が公共の場や私的な場で服を着るのかを学んでいますか？

- 学校は、グループや文化が、男性や女性に対して、いかに顔や体を覆うか見せるかを奨励したり要求したりするかについて調べていますか？
- 子どもたちは、学校の制服、仕事着、社交服など、特定の文脈で特定のグループのための特定の衣服が着用される慣習がどのようにそしてなぜ生じるのかについて調べていますか？
- 子どもたちは、自国や他国で性別によって衣服の選択が異なることがある理由について調べていますか？
- 子どもたちは、服装がグループや下位文化の一員であることをいかに示すかについて考えていますか？
- 子どもたちは、人々が年齢とともに服装のスタイルをいかにそしてなぜ変化させるのかを学んでいますか？

宝飾品と身体装飾

- 子どもたちは、宝飾品用の鉱物の採取について調べていますか？
- 子どもたちは、宝飾品の生産と使用法を調べていますか？
- 子どもたちは、ボディペイント、入れ墨、ピアス、傷跡をつけるなどの、身体装飾について調べていますか？
- 子どもたちは、髪型の流行について学んでいますか？
- 子どもたちは、人々がなぜ髪を染めたり、伸ばしたり、切ったりするのかについて考えていますか？

衣服を維持する

- 子どもたちは、衣類の洗濯と乾燥に対するさまざまなアプローチについて学んでいますか？
- 子どもたちは、衣服を修繕する技術を学んでいますか？

衣服のリサイクルと廃棄

- 子どもたちは、衣服が要らなくなったり、着古されたときに何が起こるかを学んでいますか？

衣服および身体装飾の倫理

- 子どもたちは、低賃金、児童労働、劣悪な労働条件での安価な衣服の隠れた費用について学んでいますか？
- 子どもたちは、綿花栽培での殺虫剤の使用による汚染の程度を考えていますか？
- 子どもたちは、原材料の生産、布やその他の材料の製造、衣服や靴、宝飾品の製造、流通、商業販売に支払われる価格とそれらから生じる利益を追跡していますか？
- 子どもたちは、宝石や金属の採掘を支配したいという願望が戦争にどの程度加担しているかを調査していますか？
- 子どもたちは、衣服のフェアトレードについて学んでいますか？
- 子どもたちは、倫理的な服装の考え方と、それが自分の服装の選択や学校が推奨する服装にどういう意味を持つのかについて調べていますか？

- 子どもたちは、服の流行が時期によってどのように異なるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、運動がどの程度毛皮の取引を停止させているか調査していますか？
- 子どもたちは、身体装飾の流行が時期によってどのように多様なかを学んでいますか？
- 子どもたちは、衣服の原料の将来的な入手可能性を考えていますか？
- 子どもたちは、衣服の将来的な費用を考えていますか？

C1.4 子どもたちは住居や居住環境について明らかにしている。

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちは、地域の様々な建物を調べていますか？
- 子どもたちは、自分たちの地域でどの建物が好きか、それはなぜかを考えていますか？
- 子どもたちは、自分の地区でどの建物が建築を許可されているかを調べていますか？
- 子どもたちは、自分の都市や近隣で、建築がどの程度計画されているかを学んでいますか？
- 建築業者、機械のオペレーター、電気技師、配管工、大工、塗装工、装飾家、屋根職人、瓦職人、左官、石工、建築家、取り壊し業者、都市計画者は、学校のカリキュラムに貢献していますか？
- 子どもたちは、レンガや泥、金属、木材、プラスチック、ストローベイル、フェルト、キャンバスなど、自国や他国の建築材料の多様性と特性について学んでいますか？
- 子どもたちは、ポート、テント、キャラバン、レンガや石の建物、ガラクタで作られた住宅、高床式の家など、住宅の多様性について学んでいますか？

農村と都市の住宅や建物

- 子どもたちは、都市の起源と、それらが時間の経過とともにどのように変化するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、都市と農村地区の間の人々の分布と、築かれた環境での経験の違いについて学んでいますか？
- 子どもたちは、工場、オフィス、刑務所、公共の建物、教会、納屋、住宅、レストラン、カフェなど、建物のさまざまな目的を学んでいますか？
- 子どもたちは、例えば、農村人口や農業方法の変化から生じる、農村地域の建物の変化を考えていますか？
- 子どもたちは、住宅の所在地の理由について学んでいますか？
- 子どもたちは、水、電気、ガスがどのように住宅に届けられるのかを調べていますか？
- 子どもたちは、ゴミが家庭や他の建物からどのように除去されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、建物がどのように、なぜ取り壊されるかを学んでいますか？

建築の形態と建築資材

- 子どもたちは、バンガローから高層建築まで、さまざまなサイズと階数の建物の住宅の建設について学んでいますか？
- 子どもたちは、独身者、子どものいる大人やいない大人、大家族のために建てられた住宅を調査していますか？
- 子どもたちは、家の土台がどのように作られており、それらが地盤条件や、暴風雨と地震の予想にいかにか依存しているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、建物がどのように防水に作られるかを学んでいますか？

- 子どもたちは、窓に使用するためにガラスがどのように開発されたかを学んでいますか？
- 子どもたちは、建物の材料が地元の供給源をどの程度反映しているかを考えていますか？

建物の設計と計画

- 子どもたちは、住宅や他の建物がいかに設計されるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、エネルギー効率の良い建築設計の可能性を探究していますか？
- 子どもたちは、家がどのように装飾されるかを考えていますか？
- 子どもたちは、なぜ氾濫原に家が建てられるのかを探究していますか？

家庭の仕事

- 子どもたちは、住宅がどのように所有され、抵当に入れられ、借りられ、不法占拠されるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、家の建築、購入、賃貸の費用を調査していますか？
- 子どもたちは、人々が自分の家に持っている所有物と、それらがどのようにそしてなぜ異なるかについて学んでいますか？

建設機械

- 子どもたちは、掘削、移動、巻き上げ、穴あけ、セメントやコンクリートの混合のために、建築で使用される大型の機械を調べていますか？
- 子どもたちは、建築に使用される小型の機械や動力、手工具について学んでいますか？
- 子どもたちは、建築現場の足場に対する昔と現在のアプローチについて学んでいますか？

家庭の安全

- 子どもたちは、暴風雨、火災、洪水、地震における家の安全性について学んでいますか？
- 子どもたちは、電化製品やコンセント、電気配線がどのようにして家庭で安全に使用されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、なぜ水が電気配線や電化製品から遠ざけられているのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、電気やガスの機器による火災の危険の防止と煙探知器の使用法について学んでいますか？
- 子どもたちは、住宅の保険や、リスクを補填することについて学んでいますか？

加熱と冷却

- 子どもたちは、建物がどのように温められたり冷やされたりするのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、例えば建築材料の選択や断熱材、隙間風の削減などを通じて、建物がどのようにエネルギー効率をより上げられるのかを学んでいますか？

建築業

- 子どもたちは、人々がいかにして建築や建築学、設計に関係する職業に就くのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、自営業や小規模または大規模な建築団体での仕事が何を意味するのかを探究していますか？
- 子どもたちは、建築者がどの程度専門化したり複数の技能を取得したりするのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、土地の所有権や土地の価格、家の価格、そしてそれらの変化について調べていますか？

建築の倫理と政治

- 子どもたちは、ホームレスの理由とそれが誰に影響するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、何がより望ましい近隣にさせ、何がより望ましくない近隣にさせるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、人々がどこに住むかに影響を与える選択と経済的状況について調べていますか？
- 子どもたちは、なぜ一部の人々が他の人々よりもはるかに多くの居住空間を有しているのかを調べていますか？
- 子どもたちは、人々の家が戦争やその余波によってどのように影響を受けるかを学んでいますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、時間の経過とともに建物がどのように変化してきたかを学んでいますか？
- 子どもたちは、都市がどのように、なぜ成長してきたのかを考えていますか？
- 子どもたちは、農村地域での人口の変化を調査していますか？
- 子どもたちは、農村の土地の量がどのように減少してきたかを考えていますか？
- 子どもたちは、建築への将来のアプローチを考えていますか？

C1.5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。

C1.13 子どもたちが倫理や権力・政府について学んでいる。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちは、自宅から自分たちが住んでいる地域の内外の別の場所までの移動について、1週間または1か月間、記録を残すことを考えていますか？
- 地元の旅行事業を運営している人や、タクシー・バス・電車を運転している人、エンジンを扱う仕事をしている人、車や自転車を販売・点検している人、地元の交通機関の決定を下す人は、カリキュラムに貢献していますか？
- 家族が地域に長期間滞在している人たちは、カリキュラムに貢献していますか？
- 他の国から来た人々や、両親や祖父母、またはより遠い先祖が他の国から来た人々は、カリキュラムに貢献していますか？
- 子どもたちは、世界のさまざまな地域で使用されている交通の形態を考えていますか？

場所への愛着

- 子どもたちは、多くの人々にとっての出身地の重要性について学んでいますか？
- 子どもたちは、何がある地を住みやすく滞在しやすい地にするのかを考えていますか？

人が動く理由

- 子どもたちは、人々が食料、水、料理用の燃料、暖かさや交通、避難所、安全、教育、仕事の基礎的なニーズを満たすために、いかに動き回るのかを調査していますか？
- 子どもたちは、人々が観光、探検、スポーツ、人間関係のために動くことをどのように選択するのかを調査していますか？
- 子どもたちは、観光産業がどのように旅行を促進するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、自国および他国の移動するライフスタイルについて学んでいますか？
- 子どもたちは、水力発電計画など、土地利用の変化によって人々がどのように移動を余儀なくされているのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、紛争によって人々がどのように移動を余儀なくされているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、環境の悪化によって人々がどのように移動を余儀なくされているのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、なぜ人々が難民申請者になったり亡命したりするのかを調べていますか？
- 子どもたちは、宇宙探索の理由を考えていますか？

貿易

- 子どもたちは、移動を促進するうえでの、地域や遠方の貿易の役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、貿易における為替の役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、人々が原材料を入手するためにどのように動くのかを学んでいますか？

か？

- 子どもたちは、貿易で利益がどのように生まれるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、経済的に豊かな国や貧しい国にとっての、制限された貿易と無制限の貿易の長所と短所について学んでいますか？
- 子どもたちは、国際機関の力と、貿易を規制する協定について学んでいますか？

紛争、侵略、占領

- 子どもたちは、人々が戦争に行く理由について学んでいますか？
- 子どもたちは、資源を支配するために、国が他の国をどのように占領するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、なぜ世界のある地域が戦略的な重要性を持つのかを学んでいますか？

交通の様式と推進の形態

- 子どもたちは、人々が徒歩、走ること、水泳、自転車、車椅子、動物に乗ること、トラック、車、路面電車、電車、ボート、帆船、蒸気船やディーゼル船、熱気球やヘリウム気球、ヘリコプター、ホバークラフト、飛行機、ロケットで、どのように動き回るのかを考えていますか？
- 子どもたちは、道路網や鉄道網の創造について学んでいますか？
- 子どもたちは、車輪とエンジンの開発や、ジェット機とロケットの駆動力について学んでいますか？

交通と自然環境

- 子どもたちは、移動が化石やその他の再生不可能な燃料の入手可能性にどの程度依存するのかを考えていますか？
- 子どもたちは、さまざまな距離のさまざまな交通手段を使用して商品を移動することの、自然環境への影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、徒歩や自転車などの環境に優しい交通の利用をいかにして増やせるのかについて考えていますか？
- 子どもたちは、広告、テレビ番組、モータースポーツによって車の使用がどのように後押しされているかを調べていますか？
- 子どもたちは、車や航空交通の選択がどのように人々のアイデンティティの一部になるかを学んでいますか？

ナビゲーションと地図

- 子どもたちは、地図の開発について学んでいますか？
- 子どもたちは、星、時計や地図、全地球測位システムを使用した海上ナビゲーションの開発について学んでいますか？

移動の制御

- 子どもたちは、誰がパスポートを所有し使うのかを考えていますか？
- 子どもたちは、ビザがどのように承諾されたり、拒否されたりするのかを考えていますか？
- 子どもたちは、土地の所有権、自然の境界線、国境によって、移動に課せられる制限

について学んでいますか？

移動と倫理

- 子どもたちは、環境被害における車や航空移動の隠れたコストについて探究していますか？
- 子どもたちは、亡命する人々がこの国に来るときにどのように扱われるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、亡命を許可するための基準や、世界中の誰がそれらの基準を満たすのかを調査していますか？
- 子どもたちは、技能を持った人々を、経済的に貧しい国から経済的に豊かな国へと惹きつけることが、それらの人々の出身国の経済やサービスに与える影響を探究していますか？
- 子どもたちは、他の国々に移動するのにどれだけ自由であるべきであり、他国の人々が自分たちの国に移動するのにどれだけ自由であるべきかについての、人々がとる見解について学んでいますか？
- 子どもたちは、日本〔原本は英国〕が戦争に参加している、またはしていた国々の、移動を余儀なくされた弱い立場の人々に対する特定の責任について学んでいますか？
- 子どもたちは、倫理的な移民政策の本質について話し合っていますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、交通の様式がどのように変化してきたかを調べていますか？
- 子どもたちは、自家用車の使用がどのように増加してきたかを探っていますか？
- 子どもたちは、移住のパターンがどのように変化してきたかを勉強していますか？
- 子どもたちは、帝国の盛衰が移動や移住にどのように影響するのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、交通が将来どのように、そしてなぜ変化するかもしれないのかを考えていますか？
- 子どもたちは、将来生じるであろう世界中の人々の動きと、それらの動きの制御について考えていますか？

C1.6 子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。

A2.9 学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。

A2.10 学校は子どもや大人の保健に寄与している。

C1.1 子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。

C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちは、自分や他の人々の健康や不健康の経験から学んでいますか？
- 身体的、精神的健康や環境衛生を促進する、もしくは不健康を治療する地元の人々は、カリキュラムに貢献していますか？
- 子どもたちは、国々間にある病気のパターンの違いについて学んでいますか？
- 子どもたちは、貧困、病気、食料や水の不足や質の間にある関係性について学んでいますか？

健康の意味

- 子どもたちは、健康であることが意味していることについて考えていますか？
- 子どもたちは、健康であることがさまざまな人々にとって何を意味するのかを探究していますか？
- 子どもたちは、健康的な生活は可能な限り長く続くものであるのかどうかを考えていますか？

健康と身体

- 子どもたちは、人間の身体の解剖学と生理学について学んでいますか？
- 子どもたちは、発達における遺伝子やDNAの役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、発達が自然環境の性質に依存していることについて学んでいますか？
- 子どもたちは、年を取るに応じて身体がどのように変化するかを考えていますか？

健康と病気

- 子どもたちは、環境や栄養の変化、運動の量の増加、ストレスの軽減、医療的や医療補助的な介入によって、不健康がどの程度軽減され予防されるかを探究していますか？
- 子どもたちは、不健康の治療法の発展と躍進を考えていますか？
- 子どもたちは、人々、鳥や昆虫を含む他の動物、空気や水によって、病気がどのように広がるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、病気を生み出す際の細菌、ウイルス、プリオンの役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、健康を維持する上での細菌の役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、抗生物質の発展について学んでいますか？
- 子どもたちは、抗生物質の過剰処方とそれらへの耐性にどの程度影響してきたのかを探究していますか？
- 子どもたちは、病院内での「スーパー耐性菌」の流行を勉強していますか？
- 子どもたちは、さまざまな種類のガンについて、また治療法がどのように開発されてきたのかについて学んでいますか？

- 子どもたちは、平均寿命が個人間や集団間でどのように、そしてなぜ異なるかを調べていますか？
- 子どもたちは、製薬業界が健康と病気の理解をどのように促進しているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、一部の人々の生活を改善する上での薬の使用の重要性について学んでいますか？
- 子どもたちは、延命における病気治療の役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、美容整形の様々な理由を探究していますか？
- 子どもたちは、病気の治療の様々な方法の価値を探究していますか？

メンタルヘルス

- 子どもたちは、人々の境遇が自己肯定感に与える影響について調べていますか？
- 子どもたちは、一部の人々がどのように自分のやりたいことをするのを妨げる慢性的な精神状態になるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、一部の人々の慢性的な心の状態が、他の人々がやりたいことをどのように妨げるかを考えていますか？
- 子どもたちは、どの程度人々が心の病気を患っているとみなされているかを調べていますか？
- 子どもたちは、人々が心の病気を克服し心の健康を増進するのを手助けするさまざまな方法を調べていますか？
- 子どもたちは、人々の不安、うつ、他の精神的な問題のために、薬がどの程度処方されているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、心身のメンタルヘルスの問題を軽減する薬の効果を調べていますか？
- 子どもたちは、充実した活動とメンタルヘルスの関係を考えていますか？

人間関係

- 子どもたちは、友情の性質と、それらがどのように深まり、維持され、失われうるのかについて話し合っていますか？
- 子どもたちは、知人、友人、家族とのさまざまな形の関係性を考えていますか？
- 関係の多様性と複雑さに関する子どもたちの知識は、カリキュラムに活用されていますか？
- テレビや他のメディアによって共有される人間の状況は授業中に使用されていますか？
- 子どもたちは、愛情のさまざまな意味について学んでいますか？
- 子どもたちは、他人や自分自身に対して肯定的・否定的な形で行動させる感情のあり方を振り返っていますか？
- 子どもたちは、人間関係における信頼について学んでいますか？
- 子どもたちは、家族の一員であるさまざまな形について学んでいますか？
- 子どもたちは、お互いを好ましく思っている友人のグループから家族を作る方法について学んでいますか？

子どもの世話

- 子どもたちは、子どもを持つ・持たないさまざまな未来の満足度について学んでいますか？

すか？

- 子どもたちは、自分たち自身や他のコミュニティにおける、国内のまたは国際的な子どもの世話のパターンを探究していますか？
- 子どもたちは、幼い子どもを世話することの責任や潜在的困難、そして子どもが成長するにつれて生涯続くだろう喜びについて学んでいますか？

性的関係と性教育

- 教職員は、特定の性的感情を、それらを持たないかもしれない人に帰属させることを避けていますか？
- 性教育の焦点は、妊娠や性感染症だけでなく、人間関係や喜びにも当てられていますか？
- 子どもたちは、性感染症の発生率の変化、感染のリスク、治療についてのすべての情報を与えられていますか？
- 性教育は、人々が自分の生活や身体について取ることのできる選択に結び付けられていますか？
- 子どもたちは、性的パートナーの間の深い友情の可能性や、友情が不在の場合どのように感じるかについて話し合っていますか？
- 子どもたちは、ねたみの感情や、それが友人や家族との性的・その他の関係にどのように影響するかについて話し合っていますか？
- 子どもたちは、妊娠が起きたとき、少女/女性や少年/男性に影響を与えるさまざまな形を探究していますか？
- 子どもたちは、妊娠をもたらした行動に対する少年/男性と少女/女性の共通の責任について考えていますか？
- 教職員は、誰もが好む自分の生活を組み立てる方法として、長期的な一夫一婦制を提示することを避けていますか？
- 性教育および人間関係の教育は、自分自身を異性愛者、レズビアン、ゲイ、両性愛者とみなすかどうかにかかわらず、少年、少女、トランスジェンダー、性転換者、インターセックスの人々に関係していますか？
- 若者は、ポルノが少年少女の関係にどのように影響するかを考えていますか？
- 大人も子どもも、家庭内暴力、レイプ、性的暴行の高い確率はいかにして防がれるのか考えていますか？

健康と薬物

- 子どもたちは、合法・違法の、精神に影響する薬物の使用の程度について学んでいますか？
- 子どもたちは、違法・合法薬物の使用の社会や健康に与える影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、処方薬や、合法・違法薬物の使用や依存症、およびそれが精神、身体、生活にどのように影響するかを調べていますか？
- 子どもたちは、人々がアルコールを消費する程度の違いについて学んでいますか？
- 子どもたちは、広告、店、パブ、子どもや大人の文化の中の、合法・違法薬物を使用させようとする圧力について学んでいますか？

健康と食べ物

- 子どもたちは、食品を健康を促進するものにしたたり害するものにしたたりするものについて調べていますか？
- 健康的な食事に関する議論は、家族の予算の理解と結び付けられていますか？

健康と倫理

- 子どもたちは、違法薬物の生産、流通、使用の合法化に関する賛否の議論を調べていますか？
- 菜食主義、ヴィーガン、魚や肉を食べることの健康への影響について、さまざまな意見が議論されていますか？
- 人々は、健康に直接関係しない理由での美容整形が、外科医や看護師を非倫理的な行動にどの程度関与させるかを考えていますか？
- 子どもたちは、健康および不健康な食品を促進する際の食品製造者の利益を調べていますか？
- 子どもたちは、国内や世界の裕福な人々と貧しい人々が入手できる、救命薬や延命薬、医療措置の範囲の違いを調べていますか？
- 子どもたちは、有限の国家保健予算が、誰がどの費用で治療を受けられるかについての優先順位の決定に、いかに関与するかを学んでいますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、病気のパターンがどのように変化してきたかを調べていますか？
- 子どもたちは、平均寿命がどのように変化してきたか、将来どのように変化するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、平均寿命の変化が長期の人間関係の可能性にどのように影響するかを探究していますか？
- 子どもたちは、出産時のケアと衛生がどのように変化し、女性の平均寿命に影響を与えてきたかを学んでいますか？
- 子どもたちは、抗生物質に対する耐性の増加と気候の変化により、病気のパターンがいかに変化するかもしれないのかについて考えていますか？

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

A2.3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

B1.13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。

C1.5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

C1.9 子どもたちはエネルギー源について調査している。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちは、自分たちが近所に住む誰かや、アフリカやアジア、別の惑星、別の太陽系や銀河に住んでいる誰かに、自分たちの住所をいかに伝えるか、そのことが、住所の書き方の学び方とどのように違っているかを考えていますか？
- 子どもたちは、地元の環境、風景、空の景色、雲の景色、天候の変化の写真を撮り、それを国内の他の地域や世界の他の地域の人々と交換していますか？
- 子どもたちは、自分の好きなそして嫌いな地元の環境の詳細を写真に撮ったり、絵の具で描いたり、ペンで描いたりし、その選択を論評していますか？
- 大人と子どもは、化石燃料の使用、森林の消失、地震、原子力事故、火山噴火を通じて、世界のある地域の環境が世界の他の地域の人々にどのように影響するかについての理解を共有していますか？
- 子どもたちは、地元の風景が時間の経過とともにどのように変化してきたかを考えていますか？
- 学校は地元のアマチュアまたはプロの天文学者、物理学者、化学者、鉱夫、金属探知機の使用、時計職人、地理学者、地図製作者、気象学者、土壌科学者、風景写真家やデザイナーやアーティスト、作家、友人に、この惑星の理解や風景や空の景色に対する評価を共有するように頼んでいますか？
- 子どもたちは地元の天気予報の正確さを記録していますか？

太陽系、銀河、宇宙

- 子どもたちは、自分の星、太陽について、多くの星々のうちの一つとして学んでいますか？
- 子どもたちは、太陽を地球の源として考えていますか？
- 子どもたちは、太陽を地球のエネルギー源として考えていますか？
- 子どもたちは、星のライフサイクルを考えていますか？
- 子どもたちは、太陽の周囲を動く惑星の1つとして地球を調査していますか？
- 子どもたちは、地球の軌道やそれについての知識がどのように現れたかを勉強していますか？
- 子どもたちは、自分たちの銀河や天の川、その他の銀河について学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな時間やさまざまな場所から星々がどのように見えるかを調査していますか？
- 子どもたちは、宇宙をすべての銀河やすべての物質として考えていますか？
- 子どもたちは、宇宙の大部分が水素とヘリウムでどのようにして構成されているかを

学んでいますか？

- 子どもたちは、すべての星々、惑星、自分たちの身体を含む地球上の生命が、宇宙上の物質からどのように現れてきたのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、太陽と星によって光がどのように生成され、そこからどのように移動するのかを勉強していますか？
- 子どもたちは、惑星間の距離が光年でどのように測定されるのかを勉強していますか？
- 子どもたちは、光が地球に到達するまでに時間がかかるので、研究されているのは宇宙の過去であることを理解していますか？
- 子どもたちは、天文学の発展と宇宙を調査するための望遠鏡の使用法を探究していますか？

重力

- 子どもたちは、重力が自分たちや大気をいかにして地球上に保持するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、重力がどのように宇宙を形作ってきたかを学んでいますか？
- 子どもたちは、重力が太陽や惑星や月をいかにして軌道上に保持するかを学んでいますか？

地球の磁気

- 子どもたちは、地球の磁場とそれが生み出す磁極について学んでいますか？
- 子どもたちは、地球の磁場がどのように変化し、磁極が反転したかを学んでいますか？
- 子どもたちは、太陽風から荷電粒子をそらすことによる、大気を保護する上での地球の磁場の役割を探究していますか？

時間、時計、カレンダー

- 子どもたちは、時間とその測定法について学んでいますか？
- 子どもたちは、年について、地球が太陽の軌道を回る時間として学んでいますか？
- 子どもたちは、地球の回転が昼と夜をいかに生み出すのかを理解していますか？
- 子どもたちは、地球の傾きが季節をいかに生み出すのかを調べていますか？
- 子どもたちは、地球の周りの月の軌道を、月の尺度として考えていますか？
- 子どもたちは、経度と緯度について、そしてグリニッジの経度ゼロから時間がいかに設定されるのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、地球の歴史における地質学的な時の区切りを探っていますか？
- 子どもたちは、カレンダーを作成するさまざまな方法と、それらがどのように変わってきたかを調べていますか？

地球とその衛星

- 子どもたちは、月の起源を別の惑星からの衝撃によって分裂した地球のひとつかけらとして考えていますか？
- 子どもたちは、月の構成と月面上の水の発見が示唆することを勉強していますか？
- 子どもたちは、地球から月までの大きさと距離、そしてこれらがどのように太陽の皆

既日食を可能にするかを調べていますか？

- 子どもたちは、月がどのように潮の満ち引きを生み出すかを考えていますか？
- 子どもたちは、もし月が地球にもっと近ければ、潮の干満がどのように影響されるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、地球の回転と安定性が、月の地球からの距離の増加によって、どのように影響を受けるかを調べていますか？

海洋

- 子どもたちは、海洋の範囲と、それらが天候にどのように影響し影響されるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、波のエネルギーの伝達について学んでいますか？
- 子どもたちは、海岸の景観の変化に対する波と潮の影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、砂がどのように生み出され、海辺がどのように形成されるかを調べていますか？
- 子どもたちは、高波や津波の原因と影響について学んでいますか？

陸地

- 子どもたちは、地球の表面が構造プレート上の断層線に沿ってどのように動くのかを調べていますか？
- 子どもたちは、大陸とそれらの継続的な動きを考えていますか？
- 子どもたちは、山、谷、川、湖、他の風景の形成について考えていますか？
- 子どもたちは、惑星の表面の岩石の構造と、岩石がいつどのように形成されたかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、土壌の形成について学んでいますか？

地球の内側

- 子どもたちは、地球の内部構造について学んでいますか？
- 子どもたちは、地震や火山、間欠泉や温泉において地球の内側がどのように明らかにされるかを勉強していますか？

地球の物質

- 子どもたちは、地球の構成、自然に生じる元素や分子について学んでいますか？
- 子どもたちは、元素や分子が、気体や液体、とはいえ主には個体として、自然に存在するあり方について学んでいますか？
- 子どもたちは、原子や分子が、気体、液体、個体を形成するためにどのように再配列されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、地球の元素が星々のライフサイクルの間にどのように形成されたかを学んでいますか？
- 子どもたちは、原子の内部構造を勉強していますか？

地球からの資源

- 子どもたちは、ダイヤモンドや金などの地球の物質の一部が、人々からどのように特別な経済的価値を与えられてきたかを学んでいますか？

- 子どもたちは、地球の資源が屈削、採掘、砕石における個人的な利益や人類の利益のために、どのように搾取されているか、搾取されてきたかを学んでいますか？

大気とその構造

- 子どもたちは、大気の組成、大気がどのように形成されたか、生命を維持する上での大気の意義、大気がどのように、そしてなぜ変化するのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、大気がどのように適切に維持されるかを考えていますか？
- 子どもたちは、地球の直径と関連した大気の薄さを考えていますか？
- 子どもたちは、大気の断熱の特性について学んでいますか？
- 子どもたちは、大気の問題がどのように地球により近く集中しているのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、大気の温度が地球に近づくとどのように温まるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、放射線を吸収する上でのオゾン層の重要性を考えていますか？
- 子どもたちは、気温に対する陸と海のさまざまな影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、大気の温度が気圧をどのように変化させるかを学んでいますか？

気候と天気 (C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している)

- 子どもたちは、世界中の多様な気候と、それが地球と太陽との関係のどのような影響によるものなのかを考えていますか？
- 子どもたちは、海や山との関係において気候がどのように多様化するかを考えていますか？
- 子どもたちは、風がどのように生み出されるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、風が高気圧から低気圧にどのように移動するかを勉強していますか？
- 子どもたちは、暴風雨、雷雨、ハリケーン、台風、竜巻、砂嵐の形成について学んでいますか？
- 子どもたちは、モンスーンや貿易風などの常風の、人々が生活や移動をどのように計画するかへの影響について考えていますか？
- 子どもたちは、メキシコ湾流やエルニーニョ、エルニーニャなどの海流と気象のシステムについて学んでいますか？
- 子どもたちは、ジェット気流や、それが飛行機の飛行時間にどのように影響するのかを学んでいますか？

気候変動を理解する

- 子どもたちは、温室効果ガスの性質やその発生源、大気中に残存する時間の長さを考えていますか？
- 子どもたちは、水蒸気を、温度が上がるにつれて相乗効果をもたらす温室効果ガスとして理解していますか？
- 子どもたちは、産業化の化石燃料の使用と温室効果ガスの生産に対する影響を探究していますか？
- 子どもたちは、温室効果がどのように作用し、地球温暖化がどのように加速するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、化石燃料の使用、森林の破壊、肉や製造品の消費の増加を通じた、人

間の活動の温室効果ガスの生産と気候変動への影響について考えていますか？

- 子どもたちは、地球温暖化が、動植物の行動の変化、森林の消失、病気のパターンの変化、異常気象、より速いモンスーンの雨、海面の上昇、洪水や地滑り、北極や南極の氷の消失、氷河の後退、降雪による熱放射の反射の消失、水の供給や食品の安全保障への脅威などをいかに生み出すかを考えていますか？
- 子どもたちは、大気中の二酸化炭素レベルの増加が、サンゴや他の海洋生物への影響を伴って、いかに海を酸性化するかを考えていますか？
- 子どもたちは、北半球の陸地の 4 分の 1 に影響を及ぼす永久凍土——永久に凍った土壌水分——や、それがどのように木や建物の崩壊や、死んだ有機物からのメタンと二酸化炭素の放出を導くかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、気候変動の否定を危険な過激主義だと考えていますか？

気候変動との闘い

- 子どもたちは、エネルギー効率、消費の削減、化石燃料への依存の低下、再生可能エネルギー源の利用の増加によって、地球温暖化をどのように遅らせ、減らせるかを調べていますか？
- 子どもたちは、化石燃料への依存を減らす方法としての原子力エネルギーに関する賛否の議論について学んでいますか？
- 子どもたちは、バイオ燃料のための土地の使用に関する賛否の議論を考えていますか？
- 子どもたちは、企業や政府が、木を植えたりエネルギーの低消費国から汚染に対する排出権を購入することによって、自分たちの温室効果ガスの排出を相殺することに関する賛否の議論を考えていますか？
- 子どもたちは、気候変動と戦うための国際協定と、それらについて支持者や批評家が述べていることについて学んでいますか？
- 子どもたちは、人々がいかにして気候変動に適応してきたかを調べていますか？
- 子どもたちは、トランジションなどの運動で行われているような、少ない消費量、地元の有機食物の成長、化石燃料の少ない使用といった生活に適応する試みについて学んでいますか？

地球惑星と倫理（A2.3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している）

- 子どもたちは、資源の保全が人間と動物の福祉にとっていかに責務であるかを探究していますか？
- 子どもたちは、北極と南極の氷量の減少が、いかに一部の人々に地球の資源のさらなる搾取を促すことがあるかを考えていますか？
- 子どもたちは、人間の行動が地球の環境悪化をどのように減らすことができるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、環境の悪化と地球温暖化が、貧困、性別、権力に応じて、他の人よりも一部の人のいかに影響するかを探究していますか？
- 子どもたちは、貧困と富裕の両方が、限りある資源の保全の欠如にいかにつながりうるかを考えていますか？

- 子どもたちは、過去に気候がどのように変化し、将来どのように変化するかもしれないかを学んでいますか？
- 子どもたちは、世界中で時間がどのように統制されるようになったかを学んでいますか？
- 子どもたちは、環境が地域的・世界的にどのように悪化し、どのように改善されたかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、人口と消費の増加による環境への潜在的な将来の圧力について考えていますか？

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

A2.3 学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

B1.13 学校は廃棄物の減量に寄与している。

C1.2 子どもたちは水の重要性について調査している。

C1.5 子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

C1.9 子どもたちはエネルギー源について調査している。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちは、文章・絵・ビデオ・音声・写真などによって、校舎や校庭そして学校の周辺に暮らすさまざまな動物や生物を記録することを奨励されていますか？
- 子どもたちは、小川や河川、あるいは危機に瀕している野生の動植物を保護しようとするプロジェクトに取り組んでいますか？
- 学校は、動植物の多様性を探求する機会を提供できる、国内外の団体とつながっていますか？
- 学校は地域の造園会社や養蜂業者、種苗店、動物愛護団体、自然保護活動家、環境運動家などによる支援を活用していますか？
- 授業は、季節の変化や木々や他の植物の成長、鳥や他の動物の移住に応じて変化していますか？
- 子どもたちは、自分たちの飼い猫が鳥や小さな哺乳類に与える影響について考えていますか？
- 学校には、池の生物や水生植物について学ぶための池がありますか？
- 校庭では、蝶や他の虫たちにとって魅力的な植物が育てられていますか？
- 学校は、餌やりや巣箱の設置、住みかの保護運動などを通じて地域に住む鳥たちの生息数に貢献していますか？
- 学校は、蜂やカエルといった環境の悪化に弱い生物の住みかの提供を奨励していますか？
- 校庭では、地域の気候条件に適した植物が育てられていますか？
- 子どもたちは、動植物が世界の異なる地域の環境に適応していく有様について学んでいますか？
- 子どもたちは、地域や世界の生物種についての教室や学校の展示物に、どこでどれくらいの数が見つかるのかを示すような生物種の情報を定期的に付け加えていますか？

生態学的原則

- 生態学的原則は、学校運営と生命を維持していく原理とを結びつける方法の一つとして考慮されていますか？⁽⁵⁷⁾
- 競争や支配だけではなく相互依存も生態系の基本原理としてみなされ、また学校に対する教訓的比喩として活用されていますか？
- 生物は、相互依存的な関係やネットワークのなかに存在するものと考えられていますか？⁽⁵⁸⁾
- 生物は、入れ子構造、つまりより広範なシステムや究極的には地球や宇宙との関係へ

の相互依存の中で支えられているとみなされていますか？

- 生態系における相互作用は、水や他の栄養素の循環によって制御されていると考えられていますか？
- 生命は、太陽エネルギーに由来するエネルギーの流れに依存していると考えられていますか？
- すべての環境が、持続的な進歩の状態の中にあるものと考えられていますか？
- 健全な生態系（特有の物理的環境における生物の共同体）は、動的なバランス状態のなかで自動調整されるものだと考えられていますか？
- 子どもたちは、生態系のバランスがとても壊されやすいために、自動調整されなくなることがあると理解していますか？

他の生物への姿勢

- 子どもたちは、自然界の動植物や微生物について、自分たちの意見を探求していますか？
- 子どもたちは、動植物の保全に対する自分たちや他の人々の態度を探求していますか？
- 大人も子どもも、他の生物との生態系の共有の仕方を理解していますか？
- 子どもたちは、自分たちの体が他の生物と同じわずかな要素からできていることを学んでいますか？
- 子どもたちは、他の種が人間を必要とする以上に、人間が他の種を必要としているかどうかについて考えていますか？
- 子どもたちは、クモ、ナメクジ、ハチ、ヘビ、イラクサ、アザミといった、自分たちの好まないような動植物の美や価値について考えていますか？

生物多様性を理解する

- 子どもたちは、動植物、菌類、細菌、他の単細胞生物を含むさまざまな生物について勉強していますか？
- 子どもたちは、生物の大多数が単細胞微生物であるという考えを探求していますか？
- 子どもたちは、動物の大多数が昆虫であることを知っていますか？
- 生物多様性は、生態系やさまざまな種、種における遺伝的多様性を含むものであると考えられていますか？
- 子どもたちは、陸上や水上、またその間におけるさまざまな生態系について学んでいますか？
- 子どもたちは、生態系における化学物質、岩、土壌、住みか、食べ物、酸素、水の重要性を理解していますか？
- 子どもたちは、どのようにして動植物や微生物、環境とが相互作用によって自己保全的な生態系を形成するのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、例えばハチによる受粉や細菌による消化、窒素固定、堆肥化など、どれほど自分たちの福祉が他の種の状態に依存しているかを知っていますか？
- 子どもたちは、生物多様性が、気候や標高、捕食動物、特定の種の新たな生態系への進出の成功に伴って、どのように変化するかを探求していますか？
- 子どもたちは、発見される前でさえ、どれほどの新たな種が発見され消滅しているのかについて探究していますか？

進化を理解する

- 子どもたちは、異なる地質学上の期間において化石記録がどのように生物多様性を示すのかについて調査していますか？
- 子どもたちは、いかに化石が進化の理解に寄与するかについて考えていますか？
- 子どもたちは、種の性質やそれらがどのように進化してきたのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、種が生き残ったり、広まったり、あるいは絶滅したりする理由を学んでいますか？

生物や生態系を分類する

- 子どもたちは、見た目や、繁殖力のある子孫を産むために交尾できること、食料や葉として有用であること、大きさなどによって、生物を分類する様々な方法について探求していますか？
- 子どもたちは、ドメインから種へと、生物を階層的に分類する方法を探求していますか？
- 子どもたちは、どのようにして異なる生態系を、気候や緯度、標高、新鮮な水、海との関連で複数の生物群にグループ分けできるのかを学んでいますか？

生命維持システムを理解する

- 子どもたちは、食物連鎖や食物網について学んでいますか？
- 子どもたちは、どのようにして食物網が太陽や植物といった生産者、動物という消費者、腐食動物・菌・バクテリアという分解者と関わっているのかを考えていますか？
- 子どもたちは、窒素循環について、またその生態学的なバランスへの貢献が、化学肥料の濫用によっていかに阻害されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、炭素循環について、またその生態学的なバランスへの貢献が、森林破壊や炭素燃料の使用によっていかに阻害されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、水の循環について、また生物のおかげで利用可能になる水が、汚染やダムを設置、排水路によっていかに阻害されているかを学んでいますか？

生物のしくみ

- 子どもたちは、動植物の内部構造について学んでいますか？
- 子どもたちは、動植物中の様々な細胞について学んでいますか？
- 子どもたちは、どのようにして動物の異なる細胞のすべてが胚の共通の細胞から形成されるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、遺伝子や染色体について学んでいますか？
- 子どもたちは、それぞれの種に特有のゲノムについて学んでいますか？
- 子どもたちは、異なる植物や動物のゲノムで明らかにされた共通の祖先について調査していますか？
- 子どもたちは、どのようにして自然に、また人工的に遺伝子に変異するのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、生物が分子からどのように構成されるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、生物を構成する分子が、全化学元素に対していかに少数の元素（水素

59%、酸素 24%、炭素 11%、窒素 4%、その他 2%) によって成り立っていることを学んでいますか？

- 子どもたちは、生物の分子の相互作用が生化学においてどのように探求されているのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、骨や貝殻、サンゴの組成について調べていますか？

生物多様性への脅威

- 子どもたちは、世界的に動植物の種の減少率が高まっていることについて学んでいますか？
- 子どもたちは、過去の種の大量絶滅の原因や、今日の人類がもたらす脅威（完新世の大量絶滅）について考えていますか？

人口増加と消費

- 子どもたちは、人口増加（1950 年の 25 億から 2012 年の約 70 億へ）の動植物の住みかに対する影響を考えていますか？
- 子どもたちは、どのくらいゆるやかに、人口が出生率の低下に対応しているのかを考えていますか？
- 子どもたちは、貧困の縮小とともに、人口増加がどのように縮小していくのかについて探求していますか？
- 子どもたちは、人口増加の影響が、消費される有限な資源量に結果としていかに依存するのかを探求していますか？

狩猟

- 子どもたちは、合法・非合法の狩猟や漁獲が、生物種にもたらす脅威について探求していますか？
- 子どもたちは、絶滅危惧種の国際的な取引について探求していますか？

生息地の喪失

- 子どもたちは、自分たちの国や外国で、森林が失われている範囲や、動植物の種の維持への示唆を記録していますか？
- 子どもたちは、熱帯雨林の中に、すべての生物多様性のうち半分がいることの意味について考えていますか？
- 子どもたちは、都市化の進行や道路網によって、生息地が失われていることについて考えていますか？
- 子どもたちは、道路や農業によって生息地が分断されていることについて考えていますか？
- 子どもたちは、湿地帯の排水路によって生息地が失われていることについて考えていますか？

汚染と病気

- 子どもたちは、汚染により淡水の生息地が特に圧迫されていることを学んでいますか？
- 子どもたちは、除草剤や殺虫剤の使用が生物多様性に与える影響について考えていま

すか？

- 子どもたちは、産業廃棄物や川・海に流れる未処理の汚水の総量が増加していることについて調査していますか？
- 子どもたちは、動植物の病気がもたらす生物多様性への脅威について考えていますか？

外来種と絶滅種

- 子どもたちは、栄養や水、日光に対してより競争力のある他の生態系からの外来植物が、地域の植物に与える潜在的な負の影響について考えていますか？
- 子どもたちは、食料や水に対してより競争力のある別の生態系からの外来動物の影響について考えていますか？
- 子どもたちは、動植物が生態系からいなくなることで、他の動植物の生存にどのように影響を与えるのか学んでいますか？

農業・漁業の方法

- 子どもたちは、陸や海での過度の開発による種への脅威について考えていますか？
- 子どもたちは、自国や他国での産業的農法の結果として、それほど機械化されていない農法が用いられている国での作物の多様さに比べて、作物の株数が大幅に減少していることについて探求していますか？
- 子どもたちは、漁法や漁獲量が海洋種にいかに影響するかを学んでいますか？
- 子どもたちは、（選択的な交配によって）遺伝的な多様性が減っていることで、植物がいかに病気にかかりやすくなる恐れがあるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、遺伝子組み換え作物の採用が遺伝的多様性に及ぼす脅威について考えていますか？

気候変動（C1.7 「子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している」）

- 子どもたちは、人類がもたらした気候変動の生物多様性に対する影響を探求していますか？

生物多様性の向上

- 子どもたちは、自国や世界中で行われている動植物の保護努力について調査していますか？
- 学校は、周囲の環境における生物多様性を高める計画を作成していますか？
- 子どもと大人は、食用の作物を育てるための農地の開拓と、田舎での野生生物の促進とを共存させる方法について学んでいますか？
- 子どもたちは、魚介や動物の種族を、漁獲や狩猟の規制によって回復する方法について調査していますか？
- 子どもたちは、動物園がどのくらい種の保全に貢献しているのかについて調べていますか？
- 子どもたちは、動植物の生息地の喪失をどのくらい元に戻せるのかについて探求していますか？
- 子どもたちは、生物多様性が減っていくことを食い止めるためにどのように農法を変

えられるのかについて考えていますか？

- 子どもたちは、原産種を以前生息していた生息地に再び戻すことについて学んでいますか？
- 大人も子どもも、中国の黄土高原のような劣化した土地をどのように回復しうるのかを学んでいますか？

生物多様性と倫理

- 子どもたちは、貧困が環境をなおざりにすることにいかにつながるかを考えていますか？
- 子どもたちは、自然な生息地に暮らす生物の多様性の美しさを味わうように勧められていますか？
- 子どもたちは、動植物の多様性の維持についての賛否両論について考えていますか？
- 子どもたちは、植物の薬効としての性質や、そのような性質を持つことが明らかにされている少数の植物について知っていますか？
- 子どもたちは、作物が害虫や病気にかかりやすくなってきた際、植物種の多様化によって新たな品種を生み出す方法について探求していますか？
- 大人も子どもも、国際生物多様性条約や、それに伴う国家生物多様性戦略・行動計画（NBSAP）が、生物多様性の保護に与える影響について考えていますか？
- 大人も子どもも、種の絶滅を2010年までに減らすという国際的な目標がどの程度達成されなかったかについて考えていますか？
- 大人も子どもも、汚染や過度な開発、生息地の減少を食い止めるために、いかに国際企業を自制させ、制限できるかについて考えていますか？
- 学校は、2011年から2020年の国連生物多様性の10年に学校を関連させることの価値について考えていますか？

過去、現在、未来とのつながり

- 子どもたちは、例えば低木や木々の存在、開墾、道路建設、建築、動植物への影響などによって、自分たちの住む地区の景観がどのように変わってきたのかについて考えていますか？
- 子どもたちは、自分たちの国で、そして世界中の多様な人々によって、生物が歴史的にグループ分けされてきた様々な方法について探究していますか？
- 子どもたちは、自分たちの国で、また他の国々において、動植物がどのように変化してきたかについて考えていますか？
- 子どもたちは、現在の種の減少率が維持された場合の未来について考えていますか？
- 子どもたちは、種の減少を遅らせたり止めたりできた場合の未来と、どのようにそれが達成されうるかについて考えていますか？

C1.9 子どもたちはエネルギー源について調査している。

B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。

C1.7 子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。

C1.8 子どもたちは地球上の生命について勉強している。

地域・世界とのつながり (B1.12 学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている)

- 子どもたちは、自分の地元で電気が生産されるさまざまな方法を調査していますか？
- 子どもたちは、生産されてから学校や家庭へ至るまでの電力供給を追跡していますか？
- 子どもたちは、採掘されてから家庭や学校で使用するまでの、ガス・石油・ガソリン・ディーゼルの供給を追跡していますか？
- 地域の燃料供給社とソーラーパネル、風力タービン、熱ヒートポンプの利用者は、カリキュラムに貢献していますか？
- 子どもたちは、世界のさまざまな地域で燃料がどのように使用されているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、自国と他国の人々のさまざまなグループがどれだけの燃料を消費しているかを学んでいますか？

エネルギーを理解する

- 教職員は、物理学でのエネルギー用法との対立を避けつつ、子どもたちが変化していく世界を理解できるように、「エネルギー」について議論していますか？
- エネルギーは何かを動かす能力、つまり作業をする能力として理解されていますか？
- 人や動物は、機械を動かしたり荷物を運んだりできるエネルギー源として理解されていますか？
- 子どもたちは、自分の体のエネルギーがどこから来るのかを考えていますか？
- 子どもたちは、料理・冷暖房・照明・家庭用および産業用機械、輸送にエネルギー源がいかに必要になるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、太陽がどれくらい地球上のエネルギー源となっているかを考えていますか？
- 子どもたちは、太陽からのエネルギーが炭素系燃料や風や波などの他のエネルギー源の生成にどれほど寄与しているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、植物が太陽からのエネルギーを食物と燃料に変換する方法を理解していますか？
- 子どもたちは、地球の核や潮、核分裂に由来するエネルギーの起源を考えていますか？
- 子どもたちは、物質の重力崩壊と核融合を含む宇宙の形成に続いて、太陽エネルギーがどのように発生したかを考えていますか？
- 子どもたちは、宇宙が物質とエネルギーがゼロの状態から始まったとすると、エネルギーが保存される宇宙においてエネルギーと物質の合計がゼロであるかどうかを検討していますか？
- 子どもたちは、地球の内部からのエネルギーがどのように大陸移動や山脈の形成、火山の噴火、地震を引き起こしたのか探求していますか？

- 子どもたちは、エネルギーにはさまざまな形（磁気、運動、熱、光、音、化学、電気、重力、弾性、核）があることを理解していますか？

再生可能および再生不可能なエネルギー源

- 子どもたちは、太陽・風・川・植物やバイオマス・波・ヒートポンプ・地熱源などによる再生可能エネルギーについて学んでいますか？
- 子どもたちは、再生可能・再生不可能の両方のエネルギー源を使用してつくることのできる水素を、再生可能な燃料として生成する方法について考えていますか？
- 子どもたちは、世界のさまざまな地域で再生可能および再生不可能な燃料源として木材がどのように使用されているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、風車の直接的なエネルギー源として風がどのように使用されているかを探求していますか？
- 子どもたちは、いかに石炭や石油、ガス、ウランが再生不可能な資源なのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、再生不可能なエネルギー源がどのように陸地と海から採掘されるかを調査していますか？
- 子どもたちは、ガソリンやディーゼル、ジェットエンジンで使用するために原油がどのように精製されるかを学んでいますか？

発電

- 子どもたちは、再生可能なエネルギー源と再生不可能なエネルギー源を変換することによって、電気がどのように生産されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、川・波・潮による水力発電、風力タービン、地熱源、温度差を利用するヒートポンプ、太陽光発電からの再生可能エネルギーを使用して、電気をどのように生産できるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、石炭や火力、原子力発電所の再生不可能なエネルギー源から電気をどのように生産できるのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、発電における蒸気の利用について学んでいますか？
- 子どもたちは、タービンポンプとそこでの磁気の役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、家庭や学校での電力使用量の削減に対して発電がどのように対応するのかを学んでいますか？

エネルギー供給と貯蔵

- 子どもたちは、燃料がどのように輸送されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、燃料の貯蔵方法を学んでいますか？
- 子どもたちは、気体を液体として保存する方法を学んでいますか？
- 子どもたちは、全国の送電網においてどのようにして住宅や建物に電気が供給されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、地域で生産された電気がどのように全国の送電網に貢献できるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、バッテリーに電気を蓄える方法を学んでいますか？

燃料事業

- 子どもたちは、燃料の採掘と配給、電気の生成と配給によって誰がお金を稼ぐかを学

んでいますか？

- 子どもたちは、再生可能・再生不可能なエネルギー源を使用して電気を生産するための関連コストについて考えていますか？
- 子どもたちは、再生可能・再生不可能な資源からのエネルギー生産を支持するために、財政状況をどのように変えることができるかを探求していますか？
- 子どもたちは、保存よりも消費を促進することが、どれほどエネルギー生産者の利益になるかを考えていますか？

炭素系燃料の使用を削減する

- 子どもたちは、再生不可能な化石燃料によって生成される電気の量（90%）、温室効果ガスの排出への影響、およびこれをどのように減らすことができるかを考えていますか？
- 子どもたちは、電力をより効率的に使用することで、電気の需要をいかに減らすことができるかを考えていますか？
- 子どもたちは、炭素系燃料に依存する商品の消費を抑えることにより、炭素系燃料の使用をいかに削減できるかを考えていますか？
- 子どもたちは、政府や広告、店舗、企業からの消費圧力にどのように対抗できるかを考えていますか？
- 子どもたちは、消費することが快感を与えてくれるように、消費欲求がいかにアイデンティティの一部になるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、消費欲求を減らすのに、どれくらい自分自身を変える必要があるかを探求していますか？

燃料倫理

- 子どもたちは、地中や海から石油、ガス、石炭、核分裂性ウランを採掘する際の人間と環境への危険について学んでいますか？
- 子どもたちは、燃料生産国の市民が自分たちの土地から石油や他の燃料を採掘することでどの程度の利益を得ているかを調査していますか？
- 子どもたちは、燃料用の木材の入手可能性の変化とそれを使用することの環境への影響について学んでいますか？
- 子どもたちは、燃料採掘と発電の国家所有に対する賛否両論について検討していますか？
- 子どもたちは、海中または氷点下のアクセスしにくい油田を採掘することによってもたらされる環境へのリスクを学んでいますか？
- 子どもたちは、石油やガスの供給を確保するために、各国がいかに戦争へと向かっていくのかを考えていますか？
- 子どもたちは、動植物の生息地の破壊や食糧を栽培するための土地の利用可能性の減少に与える、バイオマス（植物からの燃料油）の大規模生産の影響を学んでいますか？
- 子どもたちは、バイオマス燃料の生産が食料の価格に与える影響を学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな形態のエネルギー生産の人的費用や危険性を比較していますか？
- 子どもたちは、人が数百年にわたって核廃棄物の安全性を確保しなければならないと

するときの社会の組織され方に及ぼす影響について考えていますか？

- 子どもたちは、核燃料と兵器産業の相互関係について学んでいますか？
- 子どもたちは、エネルギー供給者の再生可能な資源の使用に対するコミットの違いと、それが家庭や学校でなされる選択にどのように影響するかを学んでいますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、石油ピークについて、また石油が手に入りづらくなったときに人々がどのように適応するのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、石油の入手可能性がガソリン、ディーゼル、ジェットエンジンの開発にどのように影響したかを調べていますか？
- 子どもたちは、過去のさまざまな時代に、人々がどのように家庭での照明・暖房・料理を行ってきたのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、木材、泥炭、石炭、ガス、石油といった燃料の使用の変遷について探究していますか？
- 子どもたちは、世界のさまざまな地域で燃料消費がどのように、そしてなぜ変化しているのかを学んでいますか？
- 子どもたちは、人々が将来どのように家を暖め、旅行し、物づくりをするかを考えていますか？

C1.10 子どもたちはコミュニケーションや通信技術について学んでいる。

A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。

C1.11 子どもたちは、文学や芸術、音楽に取り組むとともに、創作活動をしている。

地域・世界とのつながり

- 地域新聞の記者やオーナー、ウェブサイトのデザイナー、ハードウェア・ソフトウェアの生産者、フィクション・ノンフィクションの作家、電話会社はカリキュラムに貢献していますか？
- 子どもたちは、学校で自分たちが話している言葉を使っているのは世界の誰なのかについて探求していますか？
- 子どもたちは、地域の人たちや離れた人たちと、手紙、メールや電話を含むオンライン通信によってコミュニケーションを取っていますか？
- 子どもたちは、例えば話したり書いたり、テクノロジーを使用したりするなど、世界中で人々がどの程度似たような、もしくは違う方法でコミュニケーションをとるのかを学んでいますか？
- 学校は、地域や全国、また他の国の学校とつながっていますか？

コミュニケーションの手段

- 子どもたちは、音声、文章、新聞や本、ラジオ、テレビ、インターネット、支援技術、携帯電話、固定電話、電子メール、SNS を通じたコミュニケーションについて調べていますか？
- 子どもたちは、態度、信念、知識に影響を及ぼすメディアの役割について調査していますか？
- 子どもたちは、自分や他の人がいかに広告によって影響を受けるかを考えていますか？
- 子どもたちは、インターネットの発展とそれがどのように使われているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、知識やオンラインのつながりを得たり、ゲームをしたりするのに実際にコンピュータがどの程度使用されているかを学んでいますか？

読み書きの知識を習得する

- 子どもたちは、興味を持てる、また喜びを与えてくれる方法で読むことを学んでいますか？
- 子どもたちは、イベントの記録をとったり、娯楽を創造したり、遠く離れた場所にいる人たちに自分の生活について伝えたりするなど、実際のコミュニケーションに取り組むことで書くことを学んでいますか？
- 子どもたちの文章の正確さは、コミュニケーションをとりたいという願いから育まれていますか？

言語と方言

- 子どもたちは、世界で話されていたり手話が用いられたりする言葉や、その地理的な広がりおよび関連性について学んでいますか？
- 子どもたちは、仕事、他国からの人々とコミュニケーションをとる楽しさ、観光や旅

行の助けなどのために、母国語でない言語を学ぶ理由を探求していますか？

- 学校のすべての子どもと大人が、母国語でない言葉や手話を学ぶよう奨励されていますか？
- 子どもたちは、母国語の流暢な話者、読者、作家、または手話者になるよう支援されていますか？
- 子どもたちは、世界の言語の多様性がいかに減少しているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、どのようにそしてなぜ英語が世界の主要言語になったのかについて調査していますか？
- 子どもたちは、英語が世界言語になったことが、他の国の子どもたちの教育に与える影響について探究していますか？
- 子どもたちは、インターネットが、世界中の人々のコミュニケーションの取り方に与えた影響を調査していますか？

コミュニケーションへの障壁を克服する

- 子どもたちは、暗号の使用や特定のグループ内でのみ理解される専門用語の使用によって、コミュニケーションが分かりにくくなる仕組みを理解していますか？
- 子どもたちは、対話が話し手と聞き手の対等な力関係にいかに関係を依存するかを考えていますか？
- 子どもたちは、コミュニケーションの助けとして、注意深く聞いて、読んで、書いて、熟考するように教わっていますか？
- 子どもたちは、話したり書いたりするコミュニケーションの正確性を高めるように教わっていますか？
- 子どもたちは、何が国内外のコミュニティや文化を超えたコミュニケーションを妨げたり助けたりする可能性があるのかを探求していますか？
- 子どもたちは、何が世代を超えたコミュニケーションを妨げたり助けたりするのかを探求していますか？
- 子どもたちは、コミュニケーションにおいてジェスチャーと表情が果たすさまざまな役割を学んでいますか？

コミュニケーションと通信技術事業

- 子どもたちは、電話、テレビ、新聞、ラジオ、広告、コンピュータ本体、ソフト、ウェブサイト、コンピュータゲームの事業や産業について探究していますか？
- 子どもたちは、コンピュータソフトが銀行などの企業と顧客との相互関係を変化させたあり方について探究していますか？
- 子どもたちは、ビジネスソフトウェアが大学や学校を変えたあり方について探究していますか？
- 子どもたちは、人々がインターネットでの販売を通じていかにお金を稼ぐことができるのかを探求していますか？
- 子どもたちは、検索エンジンやソーシャルネットワークを構築する人がいかにお金を稼いでいるのかを考えていますか？
- 子どもたちは、教師、翻訳者、通訳者の仕事について探究していますか？

コミュニケーション・通信技術と倫理

- 子どもたちは、通信技術へのアクセスにおける家庭間の違いについて学んでいますか？
- 子どもたちは、携帯電話用の鉱物の調達が経済的に貧しい国々において紛争をいかに加速させるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、インターネットの利点と危険性を探求していますか？
- 子どもたちは、日本〔原本はイングランド〕における方言、アクセント、語彙の選択が、おそらく認知されている階級の関連で、どのように高くあるいは低く評価されるのかについて考えていますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、口述また記述による歴史から過去について学んでいますか？
- 子どもたちは、地質学や化石の記録、建物やその他の工芸品、記号、文書を通じて、過去の特徴がどのように伝えられているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、例えば言語の消滅、英語や電話、コンピュータ利用に対する評価の高まりや広まりのように、コミュニケーションの形態がどのように変化してきたか、またどのように変化しているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、国の経済力が変化するにつれて、他の言語がどのようにして英語よりも支配的になりうるかを考えていますか？
- 子どもたちは、乗馬、火と煙、電報、電話、携帯電話、スマートフォンなどの通信手段の発展について調べていますか？
- 子どもたちは、遠距離でのコミュニケーションの手段としてのラジオやテレビの開発について学んでいますか？
- 子どもたちは、通信媒体の変化が、人々の時間の過ごし方をどのように変えたかを学んでいますか？

C1.11 子どもたちは、文学や芸術、音楽に取り組むとともに、創作活動をしている。

地域・世界とのつながり

- 学校は、地域の芸術家、写真家、作曲家、ミュージシャン、ダンサー、詩人、作家に、学校で展示や公演をしたり、技能を共有したりすることを奨励していますか？
- 学校には、学校や周辺のコミュニティの子どもや大人が公演できる催しがありますか？
- 子どもたちとその家族は、地域のアートスタジオやクラフトスタジオを訪問するように勧められていますか？
- 子どもたちは、何を見たり、読んだり、聴いたりするのが好きかについて、お互いの違いを考えていますか？
- 子どもたちは、自分の好きな本、テレビ番組、映画がどのように制作されているかを調査していますか？
- 子どもたちは、世界のさまざまな地域で生み出される芸術、音楽、演劇、詩の違いについて検討していますか？
- 子どもたちは、ある国の芸術、音楽、演劇が、他の国でどのように取り上げられるかについて検討していますか？
- 子どもたちは、すべての国に現代的な作家、芸術家、ダンサー、ミュージシャンがいること、そして南の〔発展途上の〕国々の伝統的な様相だけを見ることが固定観念につながりうることを理解していますか？
- 子どもたちは、すべての芸術の形が影響の融合を伴っていることを学んでいますか？

関心を高める

- 誰もが独創的な作家、語り部、詩人、映画製作者、写真家、歌手、ダンサー、ミュージシャン、俳優、画家、彫刻家、陶芸家、キルト作家とみなされていますか？
- 生徒たちは、学校外での活動を促進するような創造的な芸術に興味を持つよう奨励されていますか？
- 歌、音楽、物語、詩を聴いたり、写真、映画、演劇、ダンス、ビジュアルアートを見たりするさまざまな機会がありますか？
- 子どもたちは、最も素晴らしいと思う芸術、ダンス、演劇、音楽を発見し、追求するよう奨励されていますか？

音楽

- 子どもたちは、さまざまな形式の音楽に取り組むことを奨励されていますか？
- すべての子どもたちは、さまざまな市販のまたは手作りの弦楽器、金管楽器、木管楽器、打楽器について学び、演奏する機会を与えられていますか？
- 子どもたちは作曲について、また感情や意味の伝え方について学んでいますか？
- さまざまな合唱団に参加する機会がありますか？
- 学校は、誰もが知っている歌の学校曲目を育んでいますか？
- その歌の曲目は、子どもたちに知られ、好まれているものと関連していますか？
- さまざまなスタイルの歌を歌う機会がありますか？
- その歌の曲目は、子どもたちが前の学校から引き継いだものと関連していますか？

- 学校は、例えばハーモニーを用い方など、他の国の歌唱スタイルから学んでいますか？
- 歌が「かっこいい」とは思えない、また恥ずかしくて誰かの前では歌えないと子どもたちが思っている場合、そういった感情を克服するための措置は取られていますか？
- 授業では、歌うことや歌詞の知識が読み書きの能力に役立つことを活用していますか？
- 子どもたちは、歌詞を書くことを学んでいますか？
- 子どもたちは、例えば個人的、全国的、地域的、学校での出来事などについて、独自の歌やお互いの歌の書き方や公演の仕方について学んでいますか？

ダンス

- 子どもたちは、さまざまなダンススタイルを学んでいますか？
- 子どもたちは、自分の好きなダンススタイルを見つけるよう奨励されていますか？
- ダンサーとダンススクールは、学校で技能を共有するよう奨励されていますか？

物語の話術

- 子どもたちは、物語を語る力を養うよう奨励されていますか？
- 子どもたちは、家庭やコミュニティで物語を語る知識を活用していますか？
- 子どもたちの語る力の向上は、物語を書くことに役立っていますか？

文学

- 学校の大人は、詩、フィクション、演劇に対するさまざまな味わい方を共有していますか？
- 子どもたちは、さまざまな書き方を理解し、自分なりのスタイルを伸ばすことを学んでいますか？

詩

- 子どもたちは、自分が心地よく感じるスタイルで、自分を詩によって表現するよう奨励されていますか？
- 子どもたちは、さまざまな形式の詩を書くことに慣れていますか？
- 子どもたちは、感情や出来事に対応する方法の一つとして、詩を書き、共有し、演じることを奨励されていますか？

演劇

- 人形劇やロールプレイなど、さまざまな演劇の技能がカリキュラムに組み込まれていますか？
- 子どもたちは自分なりの演劇を考案し、書き、演じることを学んでいますか？
- 演劇は、子どもたちの自信に満ちた力強い声を育てることを後押しするために使われていますか？
- 誰もが、劇場の魔法——不信の停止——は、周囲環境の最も単純な状態で生み出されることを学んでいますか？
- 子どもたちは、演劇制作に照明、音楽、その他のメディアを加えることの劇における可能性について学んでいますか？

映画とテレビ

- 子どもたちは、日本語〔原本は英語〕や他の言語で作られたさまざまな映画に親しんでいますか？
- 子どもたちは、書籍とその映画版とを比較していますか？
- 子どもたちは、映画やテレビ番組を自分独自の物語の叩き台として使っていますか？
- 子どもたちは、自分で映画を作り、脚本を書き、撮影し、編集し、音楽を加えることを学んでいますか？

写真

- 子どもたちは、写真を撮影することを学んでいますか？
- 子どもたちは、写真の好きなどころと嫌いなどころについて話し合っていますか？
- 子どもたちは、たとえば自分の地域についての物語を説明したり、架空の写真による物語を作成したりするために写真を使っていますか？

芸術事業

- 子どもたちは、誰が芸術を作り、演じることで生計を立てているかについて調査していますか？
- 子どもたちは、芸術を演出したり、売買したりすることで、誰がお金を稼いでいるのかを学んでいますか？

芸術と倫理

- 子どもたちは、費用のために、一部の芸術が多くの人にとっていかにアクセスできないものになっているかについて考えていますか？
- 子どもたちは、例えば映画の暴力描写に制限があるべきか否かなど、検閲について考えていますか？
- 子どもたちは、搾取的な関係の描写が、搾取的な関係に関わっている可能性について考えていますか？
- 子どもたちは、芸術と工芸を区別することの価値について考えていますか？
- 子どもたちは、作家や芸術家の性格や行動が、彼らの芸術の価値にどれほど影響するかを考えていますか？
- 子どもたちは、芸術の価値とその費用の関係について考えていますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、書物の使用や読み書きがどのように発展したかを考えていますか？
- 子どもたちは、印刷がどのように発展したかを考えていますか？
- 子どもたちは、ポップミュージックの変化する有り様について考えていますか？
- 子どもたちは、クラシック音楽がどのように変化してきたかについて検討していますか？
- 子どもたちは、人々の文学や音楽への親しみ方に対するインターネットや電子機器の影響と、それが将来どのように変化するかを考えていますか？
- 子どもたちは、さまざまな芸術の形態の発展について調査していますか？
- 子どもたちは、芸術の形態がさまざまな場所でどのように異なる発展を遂げてきたか

を考えていますか？

C1.12 子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。

B1.9 子どもたちは、異なる環境に移行するうえで、十分な準備ができている。

地域・世界とのつながり

- 子どもたちは、食料、衣類、建築、輸送、エネルギー、金融、合法・違法薬物、健康、教育・育児、物理・自然環境、旅行、レジャー、芸術、政府に関連して、人々が自分の地域、国、および世界中で行う仕事について学んでいますか？
- 子どもたちは、世界のある地域の仕事が別の地域の仕事にどのように依存しているかを探求していますか？
- 子どもたちは、どのように仕事をある国から別の国に移せるのかを探求していますか？
- 多様なジェンダーの、さまざまな職業の地域の人たちが、学校での学習活動に貢献していますか？
- 子どもたちは、1週間または1か月で取り組むさまざまな活動の記録をとっていますか？

仕事と活動の性質

- 子どもたちは、さまざまな職業に必要な技能と、それらがどのように習得されるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、多くの人が自らの人生を通じてたくさんの異なる仕事をしていることを学んでいますか？
- 子どもたちは、好きではない仕事や職業からどのように転職するかを考えていますか？
- 子どもたちは、公共部門と民間部門の仕事の違いを調査していますか？
- 子どもたちは、家庭や誰かの世話における重要な仕事がしばしば無給であることを学んでいますか？
- 子どもたちは、人々が従事するさまざまなボランティア活動について学んでいますか？
- 子どもたちは、仕事がいかに多くの人々のアイデンティティの源になるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、無給で他者の世話に懸命に取り組んでいる人々が退職することの意味を探求していますか？
- 子どもたちは、常勤の有給の仕事を終えることによってできた時間を埋めるために、さまざまな活動をしている人たちの退職の意味について検討していますか？

失業の意味

- 子どもたちは、失業、無活動、および給与が支払われない雇用を区別することを学んでいますか？
- 子どもたちは、なぜ一部の人々が失業しているのか、国家経済の強さの変化に伴ってそれがどのように変わるのかを理解していますか？

関心と活動を育む

- 人々は、特に関心のあることに基づいて仕事をしている人もいれば、賃金労働ではな

いところで自らの関心を追及している人もいるということを知っていますか？

- 子どもたちは、学校外で自分の興味に関連するいくつかの活動を育んだり、公教育の対象でなくなってもそれを継続したりするうえで助けを得ていますか？

仕事、賃金、金融

- 子どもたちは、収入と支出の予算について知っていますか？
- 子どもたちは、どのようにそしてなぜ、税金と年金が賃金から差し引かれるのかを知っていますか？
- 子どもたちは、デビットカードまたはクレジットカードを持つことの利点と欠点について検討していますか？
- 子どもたちは、産品や商品の売買を通じて、どのように利益と損失がもたらされるのかを知っていますか？
- 子どもたちは、製品に投入される仕事の総量と製品の価格との関係を探求していますか？
- 子どもたちは、生産性という考え方について探究していますか？
- 子どもたちは、銀行の仕事と、多かれ少なかれリスクのある投資によって銀行がお金をいかに稼ぐかについて知っていますか？
- 子どもたちは、公開会社、債券、株、株式、株主、配当について知っていますか？
- 子どもたちは、お金を得たり失ったりするような、国の宝くじを含むギャンブル産業について探究していますか？

仕事、倫理、政治

- 子どもたちは、仕事、賃金、利益に関するさまざまな視点を探究していますか？
- 子どもたちは、賃金労働だけでなく、仕事やサービスの交換が公的な経済の外でどのように行われるのかを知っていますか？
- 子どもたちは、さまざまな仕事に付随する賃金について知っていますか？
- 子どもたちは、仕事の価値が、その対価としての賃金にどのように関係しているかを考えていますか？
- 子どもたちは、生活賃金、貧困の中で生活すること、富、または「良い」生活水準にあることの意味を探求していますか？
- 子どもたちは、最低賃金の目的と望ましいレベルについて考えていますか？
- 子どもたちは、給与が正当な収入でなくなり、窃盗になるようなレベルがあるかもしれないことについて考えていますか？
- 子どもたちは、職場での平等、不平等、いじめ、差別について知っていますか？
- 子どもたちは、男性と女性の間、および民族間の賃金の違いと、これを減らすべきかどうか、またどのように減らすべきかを考えていますか？
- 子どもたちは、職場での権利について知っていますか？
- 子どもたちは、搾取と、それをどのように防ぐのかを知っていますか？
- 子どもたちは、職場の不平等にどのように抵抗するのを知っていますか？
- 子どもたちは、なぜ自分の仕事に対するお金を賃金と考える人もいれば、給料と考える人もいるのかを調べていますか？

- 子どもたちは、自国および他国で、過去 50 年間またはより長い時間規模で職業がどのように変化してきたかを考えていますか？
- 子どもたちは、収入の不平等がどのように変化してきたかを学んでいますか？
- 子どもたちは、休日手当、病休手当、マタニティ・パターニティ手当、女性への平等な支払いなど、労働条件を改善するための過去の運動と、これらの運動が達成したことについて学んでいますか？
- 子どもたちは、自分の家族の職業を調べ、家族の年長者に過去の仕事について聞き取りをしていますか？
- 子どもたちは、平均余命、就職・退職の年齢に関わって、労働生活がどのように変化してきたかを考えていますか？
- 子どもたちは将来、仕事のパターンがどのように変わっていく可能性があるかについて考えていますか？

C1.13 子どもたちが倫理や権力・政府について学んでいる。

A1.7 学校が民主的的市民性のモデルとなっている。

A2.1 学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。

A2.2 学校はすべての人権の尊重を推進している。

C1.12 子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。

地域・世界とのつながり

- 地域の哲学者、政治家、銀行員、組合役員、人道主義者、宗教指導者は、カリキュラムに貢献していますか？
- 子どもたちは、世界の他の地域の政治形態が、自国の政治形態と類似していたり異なっていたりする様を探求していますか？
- 子どもたちは、自国や他国における法制度の運用方法の類似点と相違点を探求していますか？
- 子どもたちは、汚職の意味と、それが自国および他国の政府や他の機関にどれほど影響を与えるかを探求していますか？
- 子どもたちは、自分の学校、家族、およびその他の知っている機関を最もよく表している政治形態について考えていますか？

誰が権力をもっているか？

- 子どもたちは、家族、学校、近所での生活に影響を与える事柄を、地域・国・世界で実現させる力を持っているのが誰かについて考えていますか？
- 子どもたちは、国と地方行政、法制度、軍隊、法人、株主、企業、金融機関、メディア、組合、階級、コミュニティ、家族、市民の間で力と影響力を配分する方法を探求していますか？
- 子どもたちは、法人が一部の政府よりも、市民の生活にどれほど大きな影響を及ぼす可能性があるかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな国の相対的な力について検討していますか？

国家と国境

- 子どもたちは、国家がどのように生まれ、国境がどのように決定されるかについて考えていますか？
- 子どもたちは、国境がいかに争われているかについて考えていますか？
- 子どもたちは、国がどのように植民地化され、占領されてきたのか、そしてされているのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、人々がいかに商品として扱われ、奴隷として売買されてきて（そしてされ続ける）のかを学んでいますか？
- 子どもたちは、分離と独立のための運動について考えていますか？
- 子どもたちは、政府間の同盟関係の性格と、いかにそしてなぜ他国が同盟国や敵国と見なされるのかについて調査していますか？
- 子どもたちは、主権または国家独立の意味と、それが現在および過去に、国際法や欧州法、欧州議会、金銭の移動、債務、新聞の所有権、食料、燃料、エネルギーの安全保障および土地や生活必需設備〔例えば電気・ガス・水道等〕の所有権によってどのように影響を受けてきたのかを探求していますか？

民主主義およびその他の政治形態

- 子どもたちは、君主制、神権政治、独裁政権、民主主義の中で人々がどのように統治されているかを考えていますか？
- 子どもたちは、地方自治体や中央政府が何をするのかを探求していますか？
- 子どもたちは、民主主義の意味を探求していますか？
- 民主主義は常に発展途上にあるものとして理解されていますか？
- 子どもたちは、さまざまな投票システムについて学んでいますか？
- 子どもたちは、地方議員、国会議員、欧州議会の議員が何をするかを学んでいますか？
- 子どもたちは、地方選挙、国政選挙、欧州選挙で人々が投票する、あるいは投票しない理由を学んでいますか？
- 子どもたちは、民主的な権利がどのように行使され、阻止されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、英国国教会、他の宗教、国家との間の関係について学んでいますか？
- 子どもたちは、ある宗教に優先順位を付けることが、他の宗教や無宗教的信念をより低い価値だといかに暗示するかを考えていますか？
- 子どもたちは、政党について、また誰がそれに参加するのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、メディアの所有権と、特定の方法で政治を方向付ける際の所有者の利益について学んでいますか？
- 子どもたちは、刑務所、衣料品製造、輸送、運送、銀行業、教育、水道、電話、ガス、電気などのさまざまなサービスの私的および公的所有のメリットについて調査していますか？
- 子どもたちは、公共的な空間の発展と喪失における、国家の団結と集团的活動の重要性について学んでいますか？
- 子どもたちは、富、貧困、社会参加の間の関係を探求していますか？

法制度

- 子どもたちは、自分たちの生活が国内法によってどのように影響を受けるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、法廷の働きについて学んでいますか？
- 子どもたちは、法律違反が処罰される範囲について学んでいますか？
- 子どもたちは、裁判所によって課されるさまざまな形の罰、またその目的と効果について学んでいますか？
- 子どもたちは、法律がどの程度公正に適用されているかを学んでいますか？
- 子どもたちは、国際法にどんな影響を受けているかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、国際法廷の力と、誰を裁き、また裁かないのかについて学んでいますか？

官民金融

- 子どもたちは、政府がどのように収入を得るかを調べていますか？
- 子どもたちは、どのくらいのお金を印刷するかを政府がどのように決定するかについて

て考えていますか？

- 子どもたちは、全国のおよび世界的な収入と富の分配について学んでいますか？
- 子どもたちは、政府が何にお金を使っているのか、そしてどのようにそれが決定されるのかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、借金をしている政府が誰からお金を借りているかについて調べていますか？
- 子どもたちは、国際通貨基金とその資金調達方法について学んでいますか？
- 子どもたちは、政府の財政が国際的な財政状況によってどのように影響を受けるかを考えていますか？
- 子どもたちは、他の国との取引（国際収支）と、他の国で輸出または稼得された金額を超えて輸入することの示唆を考えていますか？
- 子どもたちは、銀行の金利がどのように決定されるかを調べていますか？
- 子どもたちは、人や国がどのように信用格付けを取得するかを調べていますか？
- 子どもたちは、インフレの原因と影響、その望ましい水準、そしてそれがどのように測定され制御されているかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、インフレとデフレを測定するさまざまな方法について、また理想的な水準のインフレをどのように決定するのかについて探究していますか？
- 子どもたちは、通貨が他の通貨に対してどのように評価されるかを学んでいますか？
- 子どもたちは、政府が他国への援助として提供する借款や助成金について調べていますか？
- 子どもたちは、膨大な私有財産を持つ国々の公的赤字の存在を考えていますか？

個人的および政治的倫理

- 子どもたちは、政治を含め、同じ価値観と異なる価値観のどちらが個人生活や労働生活の行動を支配すべきかを考えていますか？
- 子どもたちは、倫理的な外交政策を持っている場合、国が何をして、またしないかについて考えていますか？
- 子どもたちは、自分の行動や他者の行動の根底にこめられた価値観を探求していますか？
- 子どもたちは、価値を行動に関連付ける能力を養っていますか？
- 子どもたちは、価値観が行動と矛盾しているという直感を与えるとき、判断をする能力を養っていますか？
- 子どもたちは、道徳的な議論に取り組むことを学んでいますか？
- 子どもたちは、さまざまな人々の行動に役立つ多様な価値観を探求していますか？
- 子どもたちは、罰の性質を考慮し、学校、家族、刑務所内でどのような罰が適切であるか考えていますか？
- 子どもたちは、自分の希望、選択、倫理が、政府、宗教、家族、友人、メディア、広告によってどのように影響を受けるかを調べていますか？

過去・現在・未来とのつながり

- 子どもたちは、日本〔原本はイギリス〕の、また国際的な民主主義の歴史について学んでいますか？
- 子どもたちは、民主的な権利を達成するための人々の葛藤について学んでいますか？

- 子どもたちは、集団的な活動によって何が達成されたかについて学んでいますか？
- 子どもたちは、民主主義の発展における政党、組合、集団的活動の役割について学んでいますか？
- 子どもたちは、英国の君主制の性質、それがどのようにして生じたのか、そしてそれはより成熟した民主主義への道の一段階を象徴しているのかどうかについて探求していますか？
- 子どもたちは、何が自分の国、コミュニティ、学校、家族をより民主的にするのかを探求していますか？
- 子どもたちは、将来、自分の国でどのように力が分配されることになるかについて考えていますか？
- 子どもたちは、英国が欧州連合（EU）を離脱することによる生活への影響を調べていますか？

C2.1 学習活動は、すべての子どもたちを視野に入れて企画されている。

C2.2 学習活動は、すべての子どもたちの参加を促進している。

- a) カリキュラムを提供するのではなく、学習をサポートするための活動が計画されていますか？
- b) カリキュラムの教材は、すべての学習者の背景、経験、関心を反映していますか？
- c) 学習活動は、子どものさまざまな興味を反映していますか？
- d) 口頭での発表やディスカッション、聞き取り、読解、作文、描画、問題解決、演劇、図書館の使用、視聴覚教材、実践課題、情報およびコンピュータ技術（ICT）といったさまざまな活動がありますか？
- e) 学習活動では、個別やクラス全体の活動だけではなく、ペア活動やグループ活動の機会を提供していますか？
- f) 活動には、教室の外、校庭や学校周辺、遠足での体験が含まれていますか？
- g) 活動はすべての子どもの学習を広げていますか？
- h) 活動は、子どもたちが考え、話し、書き、学ぶ力を養っていますか？
- i) 活動では、学習を特定の課題で完了するのではなく、継続的なものであると捉える見方を奨励していますか？
- j) 例えば、子どもたちが外国語や読み書きの集中コースを受講できるといったように、学習の編成は柔軟ですか？
- k) ろう者の「耳の聞こえない」子どもや、英語が母国語ではない子どものための通訳は利用できますか？
- l) 計画は、特定の子どもたちの学習と参加への障壁を特定し、最小限にしていますか？
- m) 教職員は、子どもが自分のジェンダーを捉えるさまざまな形に訴えかける活動を奨励していますか？
- n) 教職員は、男女のサッカーやラグビーといった、メディアの注目を集めた話題によって提供される、特定の子どもたちのグループをやる気にさせるような機会を活用するとともに、特定の話題に興味のない子どもたちにも同等に考慮された代わりの選択肢を提供していますか？
- o) 子どもたちは、自分の宗教的信条に適した服装で理科や体育などの授業に参加できますか？
- p) カリキュラムは、宗教上の信条を理由に、例えば美術や音楽に参加しない子どもに合わせて変更されていますか？
- q) 授業は、身体または視聴覚障害（インペアメント）のある子どもが、体育、光と音の理解、あるいは実習の技能と知識を養うために、必要に応じて変更されていますか？
- r) 教職員は、障害（インペアメント）のある子どもが実習において機器を使用するのに必要な追加の時間を認めていますか？
- s) 不安定な子どもや、上の空の子ども、また不満を抱いている子どもたちの学習への参加に特に注意が払われていますか？
- t) _____
- u) _____
- v) _____

C2.2 学習活動は、すべての子どもたちの参加を促進している。

C2.1 学習活動は、すべての子どもたちを視野に入れて企画されている。

- a) 学習活動には、子どもたちがさまざまな形で育める共通の体験が含まれていますか？
- b) 教員は、授業の目標に沿って学習の期待値を設定することを避けていますか？
- c) 授業は、自由回答形式の質問に基づいた問題形式を定期的に取り入れていますか？
- d) 教員は、単一の正しい答えを期待するような発問を自重していますか？
- e) 授業は、子どもが学校の外で習得した経験、知識、技能に基づいていますか？
- f) 授業は、子どもの心を捉えていますか？
- g) 授業は、学ぶことへの興奮や喜びといった感覚を伝えていますか？
- h) 教員は、学ぶことへの自身の愛情を表していますか？
- i) 授業で使用される話し言葉と書き言葉は、すべての子どもが理解できるものになっていますか？
- j) 専門用語は必要な場合にのみ使用され、授業のなかで説明および練習されていますか？
- k) 子どもたちは、何か分からないことがあるときには言うように奨励されていますか？
- l) 子どもたちは、作文だけでなく、絵や写真、ビデオ録画、録音を用いて、さまざまな方法で自分の作品を記録できますか？
- m) 授業は、教職員と子どもとの間の、そして子ども同士の対話を促進していますか？
- n) 子どもたちは、お互いの学習を支援するために、お互いに質問する方法を学んでいますか？
- o) 授業は、子どもたちに思考や学習の過程を話すことを奨励していますか？
- p) 子どもたちは、教員によって提案された課題を終えたときに、次の自主的な課題を始めていますか？
- q) 大人も子どもも、学校や家庭での学習を助けるためにインターネットの技術を向上させていますか？
- r) ワークシートは、子どもたちの学習を広げるように、明確に書かれていますか？
- s) 新たな言語として日本語 [原本は英語] を学習している子どもたちは、授業中に母国語で話したり、書いたり、手話をしたり、また翻訳の技能を使う機会がありますか？
- t) 教職員は、障害（インペアメント）のある子どもの参加に必要な調整を行っていますか？
- u) 教職員は、障害（インペアメント）や慢性疾患を抱える子どもがタスクに費やした肉体的な努力と、その結果生じる疲労を認識していますか？
- v) 教職員は、口話および視覚補助具の使用に伴う精神的な努力を認識していますか？
- w) 音声認識プログラムなどの技術的な進歩は、文字を書くことに深刻な困難を経験している子どもたちを支援するために活用されていますか？
- x) _____
- y) _____
- z) _____

C2.3 子どもたちは、自信を持って批判的に思考することを推奨されている。

C2.4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる。

- a) 教職員は、自信を持って批判的に思考するよう、お互いにサポートし合っていますか？
- b) 人々が権力の違いや認知された地位を脇に置いてはじめて、最善の対話ができることが理解されていますか？
- c) 教職員は、他の考え方を尊重し評価することを実践していますか？
- d) 子どもや大人は、自らの考えを高圧的にならないようにはっきりと表現することを推奨されていますか？
- e) 人々が自分とは異なる考えを聞き、表現する練習になるよう、ディベートが推奨されていますか？
- f) 自国が戦争中の時あるいは自国や他国が災害に見舞われた時のような、地域や国内外の重大な出来事について、子どもたちが考えや感情を育み、表現することが奨励されていますか？
- g) 子どもたちは挑戦的な質問をすることを奨励されていますか？
- h) 議論において敵対する人たちは、意見を明らかにするうえで、また問題に対する一致した結論に到達するうえで、他の考え方が重要だということを認識していますか？
- i) 子どもたちは自らや他の人の議論の矛盾に気づく力を身につけていますか？
- j) 子どもや大人は、自分自身のものも含めて、議論の強みを検討する力を身につけていますか？
- k) 子どもたちは、ある主張や議論を真とするためにはそれを裏付ける根拠が必要であることを学んでいますか？
- l) 子どもたちは、議論を支えるための事例の用い方を学んでいますか？
- m) 子どもたちは、慎重に選択された事例によって、一般化の限界がどのように示せるのかを学んでいますか？
- n) 子どもたちは、人々が何か世の中の真実だと主張した際に、（例えばジェンダー間の差異に関して）、「どの範囲で…？」や「どのような条件下で…？」といった質問をする力を身につけていますか？
- o) 子どもたちは、文章が訴えかけようとしている読者を判断する方法を学んでいますか？
- p) 子どもたちは、人々がいかにして当然のこのように、たとえ間違っていることであっても、権威者の声が反映されていそうだという理由で、正しいと考えるかを学んでいますか？
- q) 子どもや大人は、考え方の違いの根底にある信念や価値観を認識していますか？
- r) 子どもや大人は、弁論における流暢さを高めるうえで助けを得られていますか？
- s) 子どもたちは、特定の考え方や行動をするよう圧力をかけられていることを学んでいますか？
- t) 子どもたちは、自分たちが主張する意見の理由について考えていますか？
- u) 対話に参加しているすべての人々は、自己肯定感を保持するうえで支援を得られていますか？
- v) 人々は、議論において勝ったと感じた際に、勝ち誇ったような態度を見せないようにしていますか？
- w) 子どもや大人の先輩は、他の人たちが考えを共有してくれるように支援していますか？

x) 話すのが苦手な人たちも参加してくれるように特に注意が払われていますか？

y) _____

z) _____

aa) _____

C2.4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる。

A1.11 教職員は子どもたちの家庭生活と学校で起きたことを結びつけている。

C2.3 子どもたちは、自信を持って批判的に思考することを推奨されている。

- a) 学校の大人がさまざまな関心をもつ積極的な学習者であることは明らかですか？
- b) 子どもたちは、自ら学習する力を高めることができると信じるよう促されていますか？
- c) 自ら学習し共同作業する力を高める子どもがいるおかげで、教職員の手が空き、他の子どもたちも同じようにするよう支援できることが認識されていますか？
- d) 子どもたちは、学びたいことを見つけ、それを責任を持って学ぶよう奨励されていますか？
- e) 子どもたちは、学校外で追求する学びについての関心を育むよう奨励されていますか？
- f) 教職員は、子どもたちが何を学ぶかを選択できる機会を増やしていますか？
- g) 子どもたちは、作品を作るのに自分なりのタイトルや見出しを書くよう支援されていますか？
- h) 子どもたちは、誰もすぐに答えを出せないような挑戦的な質問をすることを奨励されていますか？
- i) カリキュラムの全体像は、子どもたちがより速いペースで学習するか、あるいはより深く学習することを選択できるように、子どもたちと共有されていますか？
- j) 子どもたちに与えられている支援は、子どもたちが既に持っている知識や技能を活用しながら学習を進めるのに役立っていますか？
- k) 子どもたちは、ある題目について調べ、書く方法を教わっていますか？
- l) 子どもたちは、図書館と情報技術の資源を自主的に活用できますか？
- m) 子どもたちは、授業、本、インターネットの情報からノートを取る方法を教わっていますか？
- n) 子どもたちは、答えようとしている明確な疑問を持って、ある題目について調査することを支援されていますか？
- o) 子どもたちは、誰かがやろうとしていることを注意深く聞き、その人の考えを明確にするために質問をすることで、調査をするうえで互いに助け合うことを学んでいますか？
- p) 子どもたちは、課題の構成を把握するために、簡単な要約を書くことを学んでいますか？
- q) 機械的にコピーするような活動は避けられていますか？
- r) 子どもたちは、個人やグループで、口頭や文章または他の形式によって自分たちの成果を発表する方法を教わっていますか？
- s) 子どもたちは、テストや試験の対策を計画し管理するうえで、助けを得られていますか？
- t) 子どもたちは、必要な学習の支援について聞かれていますか？
- u) 子どもたちは、学習活動を改善する方法について建設的なコメントをしていますか？
- v) 子どもたちが学習活動について提示するフィードバックによって変化が生まれていますか？
- w) 子どもたちは、自分自身やお互いの学習に対する障壁を乗り越える活路を見つけることに取り組んでいますか？

- x) _____
- y) _____
- z) _____

C2.5 子どもたちはお互いに学び合っている。

A1.3 子どもたちがお互いに助け合っている。

- a) 子どもたちは、お互いに助け合うことを日常的なことだと考えていますか？
- b) 誰もが中断させずに他人の話を注意深く聞くことを奨励されていますか？
- c) 子どもたちは、発言の内容をよりよく理解し、話し手が自分の考えを発展させることを助けるために、お互いへの説明の求め方を学んでいますか？
- d) 子どもたちは、冗談を言っているのではない限り、他者の発言を笑うのを避けていますか？
- e) 子どもたちは、他人の考えに対して中傷することなく反論していますか？
- f) 子どもたちは、前のテーマに対する発言ではなく、議論のテーマを変更している際に、そのことを認識していますか？
- g) 授業ではグループワークの機会が定期的にありますか？
- h) 子どもたちは、誰もが発言できるように、ディスカッションの進行を務める方法を学んでいますか？
- i) 子どもたちは、グループワークで発言する際、クラスの議論の際と同じ合図を使っていますか？
- j) グループでの学習活動では、国、地域の地理、家族の歴史など、子どもたちの知識と経験の違いを活用していますか？
- k) グループ活動では、子どもたちが課題を分担し、学んだことを蓄積できていますか？
- l) 生徒は、グループでのさまざまな貢献を元に、共同のレポートをまとめていますか？
- m) さまざまな年齢や学力の子どもたちがお互いの学習をサポートできるように、活動が計画されていますか？
- n) 子どもたちは、知っていることややった経験のあることを、他の人に伝えたり教えたりする方法を学んでいますか？
- o) 指導には、子どもや大人の教師自身の学習に役立つ高いレベルの技能が欠かせないと理解されていますか？
- p) 成績や障害 [インペアメント] に関係なく、誰もが指導や学習に貢献できると理解されていますか？
- q) 子どもたちは、お互いの貢献を評価することなく、問題に対するアイデアや解決策をブレインストーミングしていますか？
- r) 子どもたちは、グループ活動を通して学習を楽しんでいますか？
- s) 子どもたちは、一部の子どもたちが経験した学習に対する障壁の克服を助ける責任を、教員と共有していますか？
- t) 子どもたちは、自分の課題レポートで他の人の貢献に言及していますか？
- u) 子どもたちは、お互いの学習について批判的かつ建設的にコメントしていますか？
- v) 子どもたちは、例えば外国語会話、ジャグリング、チェス、折り紙、クリケットのような技能を、休憩時間、昼休み、放課後のクラブで共有していますか？
- w) 子どもたちが話すさまざまな言語は、みんなの言語を発達させるために活用されていますか？
- x) 子どもたちは、学習や人間関係の問題を克服した経験を共有していますか？
- y) 子どもたちによるデザインや問題解決プロジェクトでは、建物やカリキュラムへのアクセスに関することなど、自分たちや他の人が経験する障壁に対する想像力のある解決策

が活用されていますか？

z) _____

aa) _____

ab) _____

C2.6 授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。

A1.8 学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。

- a) 学習活動は、背景、文化、民族、ジェンダー、障害(インペアメント)、性的指向、信念、宗教、政治の違いについての理解を深めていますか？
- b) 子どもたちは、背景、民族、障害(インペアメント)、ジェンダーが異なる他の人と仕事をする機会がありますか？
- c) 授業で使用される教材は人間の多様性を反映していますか？
- d) 子どもたちは、教科書や話し合いにおける固定観念に疑問を投げかけていますか？
- e) 子どもたちは、自分とは大きく違うと考えている人たちと自分自身との類似点を認識していますか？
- f) 子どもたちは、非常に似ていると考えている人たちと自分自身との違いを認識していますか？
- g) 子どもたちは、互いに似ていると考えている人たちとの違いを認識していますか？
- h) 子どもたちは、非文明的で、差別的で、または反民主主義的であると考えられている他国における行動について、自国との類似点を探すことを奨励されていますか？
- i) 活動では、他国の人々の出来事や生活とのつながりを定期的につくっていますか？
- j) 子どもたちは、宗教や政治システムの地理的分布の違いの起源について学んでいますか？
- k) 学校は、国内や世界のさまざまな地域における人々の貧困、健康、平均余命、福祉、安全性の違いについての理解を伝えていますか？
- l) 子どもたちは、たとえば奴隷制や先住民への植民地化を通じて、歴史的に行われてきた人々に対する否定的な扱いや終わらない差別といった遺産について探求していますか？
- m) 子どもたちは、高齢者が若いとはどのようなものだったかを忘れてしまうように、人々が自分自身の一面をどれほど簡単に否定したり、拒絶したりするのかを学んでいますか？
- n) 子どもたちは、自分たちもいずれ年をとるということを理解することで、高齢者を自分に重ね合わせていますか？
- o) 障害(インペアメント)をもたない子どもたちは、自分自身が中途障害を持つ可能性を認識することによって、障害のある子どもたちと自分を重ね合わせていますか？
- p) 子どもたちは、過去の不当な処置が現在の不平等にどのように影響しているかを調べていますか？
- q) 家族が何世代にもわたって1つの地域に住んでいた人々には、その場所への深い親近感があることが認識されていますか？
- r) 大人も子どもも、国家の単一文化における信条が、人々を差別し、人々間の理解を制限してしまう仕組みについて理解していますか？
- s) 授業では、男の子が女の子よりも強い、または足が速いといったジェンダーの一般化に対抗していますか？
- t) 子どもたちには、世界の中で経済的に豊かな地域と貧しい地域の両方の子どもたちとコミュニケーションをとる機会がありますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

C2.7 評価はすべての子どもたちの達成を促進している。

C2.4 子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる。

C2.12 子どもたち一人一人の学習に役立つように宿題が用意されている。

- a) 子どもたちの学習の評価には、常に指導上の反省が含まれていますか？
- b) 大人は、子どもへの評価方法を改善するために、自分自身が評価された経験を活用していますか？
- c) 子どもたちは、自分自身を成長させる方法が分かるように、書くことや話すこと、その他の授業への貢献に関する振り返りの支援を得ていますか？
- d) 子どもたちは他者の学習を支援し、コメントすることに取り組んでいますか？
- e) 子どもたちの評価には、学習を妨げる障壁を明らかにすることが含まれていますか？
- f) 評価では、大人と子どもとの関係が、学習をいかに妨げも助けもするかについて明らかにしていますか？
- g) 教職員は、子どもと大人、または他の子どもとの関係が、いかに学習の助けとも妨げともなりうるかについて評価していますか？
- h) 子どもたちの課題に対するコメントは、子どもたちを励まし、敬意がこもったものですか？
- i) 子どもの評価には、子どもの視点から学習を理解しようとする試みが含まれていますか？
- j) 教員と支援員は、注意深い観察と記述によって、子どもたちの学習を理解しようとしていますか？
- k) 大人は、子どもの学習の観察から得られた示唆を理解するうえでお互いに助け合っていますか？
- l) 子どもの評価は、学習活動に変化をもたらしていますか？
- m) 評価は、子どもたちが学習を振り返る助けをすることに向けられていますか？
- n) 子どもの自己評価の力を高めるために評価が使用されていますか？
- o) 教職員は、子どもの期待を損なわせる、あるいは機会を制限するような能力・可能性の決めつけを評価に含めることを避けていますか？
- p) 障害（インペアメント）のある子どもにとってより公平になるように、時間、コミュニケーション支援機器または通訳の点で、公的な試験の調整がなされていますか？
- q) 保護者は子どもの学習についてコメントすることに関与していますか？
- r) 子どもの性格、興味、多岐にわたる技能の差異を加味した様々な形の学習評価がなされていますか？
- s) 教職員と子どもたちは、他者と協同で生み出した成果を定期的に評価していますか？
- t) 子どもたちは、教員主導のテストや全国テストの理由について理解していますか？
- u) 子どもたちは、学校の成果を測定する全国テストの目的について、正直に知らされていますか？
- v) 子どもたちは、特定のレベルの試験を受験することに伴う影響と、雇用主を含め人々がそれをどのように認識しているかについて知らされていますか？
- w) 学習に対する障壁を明らかにし、調査し、対処できるように、さまざまなグループの子ども（男の子/女の子/少数民族の子ども/障害（インペアメント）のある子ども）の成績には注意が向けられていますか？
- x) 成績の記録は、すべての技能、知識、および経験を反映するように、子どもたちと協

力して作成されていますか？

t) _____

u) _____

C2.8 規律は、相互の尊敬に基づいている。

A1.4 教職員と子どもたちがお互いを尊重している。

B2.7 指導的排除の圧力は減少している。

- a) 授業での子どもと大人のお互いに対する振る舞いは、敬意を払う学校の肯定的な文化を反映したものでですか？
- b) 生徒指導へのアプローチは自己規律を促していますか？
- c) 子どもたちは、教師が学習を支援する雰囲気づくりを助けていますか？
- d) 教職員は、怒らずにはっきりと主張するためにお互いをサポートしていますか？
- e) 教職員は、同僚個人が経験した生徒指導に関する困難を克服する責任を共有していますか？
- f) 教職員は、不満と混乱を克服するための知識や技能を蓄積していますか？
- g) 生徒指導は子どもたちとの良好な関係に依存するものと考えられていますか？
- h) 大人と子どもは、自分たちが対立の両極にいると考えることを避けていますか？
- i) 教職員は、子どもが権威に盲目的に従うべきだという考えを伝えるのを避けていますか？
- j) 授業中に子どもたちに期待される行動の仕方は、教職員、保護者、子ども、若者の手伝いを得て開発された価値の枠組みに合っていますか？
- k) 子どもたちは、教室中での学習も外での学習も、似たような振る舞いを伴うと考えていますか？
- l) 教職員も子どもたちも、気持ち良く知識の不足や間違いを認めていますか？
- m) 子どもたちは、みんなが授業に集中していない場合、改善のためのアイデアを提供していますか？
- n) 大人も子どもも、穏やかで活発なおしゃべりと授業を妨げる会話とを区別していますか？
- o) 子どもたちは、みんなが学習できるように、求められたときには声の大きさを調整していますか？
- p) 子どもたちは、すべての子どもが脚光を浴びるべきだと認識していますか？
- q) 子どもたちは、誰かが問題を抱えていたり授業を妨害しているときに、その人を興奮させるのではなく、落ち着かせるよう支援していますか？
- r) 子どもたちと関わる大人が複数人いる場合、その人たちは授業を円滑に進める責任を共有していますか？
- s) 極度の反抗的な行動に対処するために、子どもや教師が理解している明確な手段はありますか？
- t) 子どもたちは、性別、階級、民族背景に関係なく、公平に扱われていると感じていますか？
- u) 教職員や子どもたちは、ある性別が他の性別よりも教師の注意をひいたり、授業や班での話し合いで多くの時間を使ったりすることは不公平であると認識していますか？
- v) _____
- w) _____
- x) _____

C2.9 教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。

A1.2 教職員が協力している。

C2.10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。

- a) 教師と支援員のグループは、授業や宿題の計画と一緒に取り組んでいますか？
- b) 教育活動は、教室にいるすべての大人を最大限に活用するよう計画されていますか？
- c) 計画の際に、様々な教員の授業中に子どもたちが見せる反応の仕方に関する支援員の気づきが活用されていますか？
- d) 教員たちは、互いの知識と技能を活用できるように活動を計画していますか？
- e) 教師たちは、相互に学習する機会として協働での指導 [TT など] を活用していますか？
- f) 教職員は、コンピュータや電子ホワイトボードなどのテクノロジーの活用を改善するうえで助け合っていますか？
- g) 教職員は、他の学校での指導実践を、自分の実践を見直して調整するために振り返っていますか？
- h) 教職員は、教師教育や他領域の高等教育の同僚のアイデアを活用していますか？
- i) 教員と支援員は、共通の価値の枠組みに照らして自分たちの実践を見直していますか？
- j) 指導と学習を改善するために、相互の見学と、その後に行う反省の共有が活用されていますか？
- k) 教師たちはお互いの授業の一部をビデオで撮り、授業を共同で見直していますか？
- l) 教師たちは、例えば使用する言葉の分かりやすさや、子どもの活動への参加の質などに関する同僚の意見を歓迎していますか？
- m) 教師たちは、同僚からのフィードバックに応じて指導を改善していますか？
- n) 子どもたちの視点から学習と支援を捉えるために、教職員は互いに助け合っていますか？
- o) 教職員は、教育の経験をよりよく理解するために、1日の中で複数の教師から教わっている子どもや子ども集団の授業に参加することができますか？
- p) 同じ授業を担当する教職員は、すべての子どもが参加することを保障する責任を共有していますか？
- q) 子どもや子ども集団の成長が懸念の原因である場合、教職員は学校内外で同僚と共に問題解決に取り組んでいますか？
- r) 教職員は、問題がどのように生じたのかについて、お互いの考えに自信をもって異議を唱えることができますか？
- s) 教職員は、新しいアプローチや活動に挑戦することをお互いに促していますか？
- t) 教職員は、子どもの学習に対する自身の感情や、それがどのようにその子どもにとっての障壁を取り除く妨げとなり、また助けとなるのかについて考えていますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

C2.10 教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。

C2.14 学校の地域の資源が認知され活用されている。

- a) 職員室には、教職員のお気に入りの参考図書やウェブサイトに関する情報を配置する空間がありますか？
- b) 学校コミュニティは、教職員、子どもたち、親たちの関心とつながりのあるウェブサイトを開発していますか？
- c) 学校のウェブサイトは学校を、地域の、全国のそして他国の学校とつなげていますか？
- d) 教職員と生徒は、学習活動に組み込むことで、重要な出来事や問題に関する新聞の作成を共同で行なっていますか？
- e) 教室では、大人と子どもの知識と関心を反映する刺激的な学習環境が育まれていますか？
- f) 教職員は、教室の植物、昆虫の受精、虫分解によるゴミ処理器などを協同で管理していますか？
- g) 幼い子どもたちの想像力を刺激するような遊具や教材は、年長の子どもや若者も利用できますか？
- h) 教職員は、学校の庭園、果樹園、および共有の菜園づくりに協力して取り組んでいますか？
- i) 大人と子どもは、専用の区画、部屋、または小屋を共有していますか？
- j) 大人も子どもも、学校博物館の工芸品とそれらに関連する物語のコレクションに協力していますか？
- k) 教職員は、すべての学習を支援するように図書館を整備していますか？
- l) 図書館は、子どもたちの自立した学習を支援するために組織されていますか？
- m) 簡単に利用できる DVD の所蔵はありますか？
- n) 図書館職員は学習と指導の計画に関与していますか？
- o) テレビ番組を録画、整理、共有するシステムはありますか？
- p) 子どもたちは電子書籍や電子書籍リーダーを利用できますか？
- q) 学習者の多様性に適うフィクション・ノンフィクションの本はありますか？
- r) 子どもたちが話したり学んだりするさまざまな言語で書かれた本が利用できますか？
- s) 障害（インペアメント）のある子ども向けに、たとえば拡大印刷された教材や音声教材、点字教材といった適切に調整された学習用教材が用意されていますか？
- t) 小学校の教室では、人形劇場や大小さまざまな人形を利用できますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

C2.11 支援員はすべての子どもたちの学習や参加を支援している。

A 1.2 教職員が協力している。

B1.4 教職員の専門性が周知され活用されている。

- a) 支援員は、特定の子どもにではなく、教室や教科領域に所属していますか？
- b) 支援員は、すべての子どもの参加を向上させることに興味をもっていますか？
- c) 支援員は、自分たちもまたさまざまな関心をもつ学習者であることを行動で示していますか？
- d) 支援員は、子どもたちを直接的な支援から自立させることを目的としていますか？
- e) 支援員は、学習上の困難を経験している子どもたちを、子ども同士で支えることを促していますか？
- f) 支援員は、学校の子どもや若者が経験している学習や参加への障壁について、特有の理解を提供していますか？
- g) 支援員は、学校の地域やコミュニティに関する特定の知識を提供していますか？
- h) 支援員は、学習活動の計画や見直しに関与していますか？
- i) 支援員は、子どもたちの仲間同士や他の教職員との関係に割り込まないようにしていますか？
- j) 教室空間は、教師や支援員が、さまざまな個人とだけでなく、班と活動できるように構成されていますか？
- k) 男性と女性の両方の支援員を募集しようとしていますか？
- l) 支援員が行うことが期待されている業務のあり方に関して、支援員の意見が求められていますか？
- m) 支援員は、行なう業務の範囲を反映した業務説明書について協議していますか？
- n) すべての教師は、支援員が行うことを期待されているさまざまな活動に精通していますか？
- o) 支援員は、会議への出席、教材の準備、教職員の研修など、学校で働くために費やしたすべての時間に対して給与を受け取っていますか？
- p) 障害（インペアメント）のある子どもの中には、支援員ではなく介助員が必要な場合があることが認識されていますか？
- q) 障害（インペアメント）のある支援員が学校で雇用されることは歓迎されていますか？
- r) 介助員は、子どもが教室内外で他の子どもたちと一緒に参加する支援をする上で、教師や支援員と同じ考えを持っていますか？
- s) 障害（インペアメント）のある子どもは、必要とする支援や、それを提供してくれそうな人の特徴について話を聞かれていますか？
- t) 介助員と支援員が、子どもや若者のための権利擁護の役割を果たす必要があるかもしれないことは認識されていますか？
- u) _____
- v) _____
- w) _____

C2.12 子どもたち一人一人の学習に役立つように宿題が用意されている。

C2.1 学習活動は、すべての子どもたちを視野に入れて企画されている。

C2.7 評価はすべての子どもたちの達成を促進している。

- a) 教職員は、どのような状況で宿題が学習に寄与したり、学習を妨げたりするかについて考えていますか？
- b) 教職員は、ある年齢未満では宿題を課すことが概して不適當といえる歳があるかについて考えていますか？
- c) 教職員は、子どもたちが宿題をしていない時に、家でどのような種類のことを学んでいるかを理解していますか？
- d) 宿題は、学習習慣を身につけさせるためなどの他の理由からではなく、学習に寄与するためだけに与えられていますか？
- e) 教職員は、学校の宿題への取り組みを見直すために、親や子どもたちと協働していますか？
- f) 教師は宿題を終わらせるのにかかる時間を正確に把握していますか？
- g) 宿題が与えられることは、すべての子どもの技能と知識を伸ばすのに役立っていますか？
- h) 教職員は、宿題を出すことよりも、子どもたちが自分の興味に取り組むことをどう促すかについて検討していますか？
- i) 有用な宿題を出す方法について、教師たちは相互に助け合っていますか？
- j) 宿題は学期・年度の教育課程の計画に踏まえられていますか？
- k) 教師は、すべての子どもが宿題でしなければならないことを理解していることを確認していますか？
- l) 子どもたちは、自分の知識や関心の発展と関連付けることができるように、宿題を選択できますか？
- m) 話し合いの中で、宿題が一部の子どもにとって意味がないもしくは適切ではないことが分かった場合、宿題の課題は修正されていますか？
- n) 子どもたちは、自分独自の宿題の問題を設定することで、学習を広げられていますか？
- o) 宿題は、子どもたちが自分の学習に責任を持つことを促していますか？
- p) 教職員は、誰が宿題をやり、そして兄弟や保護者の支援を受けてあるいは受けずに終わらせているのかについて知っていますか？
- q) 教職員は、誰が本を持っており、誰が自宅のコンピュータにアクセスできることで、宿題の助けを得られているのかを知っていますか？
- r) 教職員は、自宅で支援を受けられない子どもたちに、代わりとなる支援を提供していますか？
- s) 学校時間外に学校の敷地内で宿題をしたり、宿題を手伝ってもらう機会がありますか？
- t) 子どもたちは、長い期間関心のある分野を持ち続けるうえで宿題を利用していますか？
- u) 宿題は、子どもたちが協力することを促していますか？
- v) 宿題をさまざまな形で記録する機会がありますか？
- w) _____

x) _____
y) _____

C2.13 授業外の活動にすべての子どもが関わっている。

C2.14 学校の地域の資源が認知され活用されている。

- a) 学校が始まる前や、昼食時、放課後などに幅広い活動がありますか？
- b) 休み時間と遊び時間の遊びは、すべての子どもの興味を反映していますか？
- c) 子どもたちは、誰も排除されていると感じないように、遊び場での遊びのレパートリーを学んでいますか？
- d) 子どもたちは、休み時間や学校の前や放課後にできる活動について話を聞かれていますか？
- e) 例えば、新たな言語、コンピュータ、読み書きなどを、子どもと大人と一緒に学ぶ機会がありますか？
- f) 学校から遠くに住んでいる子どもたちが学校の前後の行事に参加できるように、交通機関を利用できますか？
- g) すべての子どもは、課外活動の芸術、音楽、演劇、ダンス、運動に参加するよう促されていますか？
- h) 特定の性別が優勢な活動を、すべての子どもにとって魅力的なものにするための努力はなされていますか？
- i) コンピュータクラブ、チェスクラブ、合唱など、一つの性別が支配的な活動がある場合、男の子と女の子が男女別の集団に参加できますか？
- j) 文化的または宗教的な理由から男女混合の活動が禁止されている所では、男女別の集団の機会がありますか？
- k) 子どもや若者の特定のグループが、たとえばサッカーなどで、遊び場のスペースを独占することはひかえられていますか？
- l) スポーツを行う日には、技術のレベルや障害（インペアメント）に関係なく、誰もが参加できる活動が含まれていますか？
- m) スポーツ、演劇、その他の活動で学級や学校の代表に選ばれた子どもは、学校の子どもの多様性を反映していますか？
- n) 海外訪問は、学校内の子どもたちの多様性に基づいていますか？
- o) 海外への訪問を含む旅行には、学力、障害（インペアメント）、または親の収入に関係なく、学校のすべての子どもが参加できるようになっていますか？
- p) すべての子どもに学校外の活動に参加する機会が提供されていますか？
- q) すべての子どもたちは、地域コミュニティに利益をもたらす活動に参加する機会を与えられていますか？
- r) _____
- s) _____
- t) _____

C2.14 学校の地域の資源が認知され活用されている。

C1.1- C1.13

C2.1- C2.13

- a) 地域コミュニティのメンバーは学校での教育に貢献していますか？
- b) 保護者およびその他の地域のメンバーは、学校での学習を支援していますか？
- c) 地域の団体は、教室外や学校外での学習の支援に役立っていますか？
- d) 近隣で働いている人たちは、困難を経験している子どもたちの相談相手になっていますか？
- e) 障害（インペアメント）のある人、移住者の家族、または少数言語を話す人といった大人たちが、立場が弱いと感じている子どもたちを支援するのに特別な役割を果たす可能性があることは認識されていますか？
- f) 特別な知識と技能、コンピュータと参考教材、家庭菜園など、ある家庭における資源は時に、より広範なグループの子どもたちが利用できるようにされていますか？
- g) 指導と学習をサポートするために、教職員がすぐに利用できて、定期的に更新されている地域の資源の記録はありますか？

資源には次のものが含まれます

- | | | |
|-----------------------|---|------------------------|
| • 菜園 | • 趣味のクラブ | • 警察、消防、病院 |
| • 救急車サービス | • 老人ホーム | • 政治家と政党 |
| • アートギャラリー | • デイケアセンター | • リサイクルサービスと |
| • 事業者 | • レズビアン・ゲイ・バイセクシュアル・トランスジェンダーの団体 | リサイクルセンター |
| • 慈善団体
および運動団体 | • 図書館 | • 宗教センター |
| • 出産の団体 | • 地方自治体、児童課 | • 郵便局 |
| • 映画館 | • 地域のイベント
や展示会 | • 店舗や他の事業者 |
| • 市民相談局 | • 以下のような全国イベント：
黒人の歴史月間、LGBTの歴史月間、
障害者の歴史月間 | • 歌手グループ |
| • 都市や農村の
農場や農民 | • 博物館 | • ソーシャルワーカー |
| • コミュニティグループ | • ナショナルトラスト
[イギリスで歴史的遺産を守るために設立されたボランティア団体] | • スポーツクラブと
スポーツセンター |
| • 議員 | • 障害者団体 | • ストリート
エンターテイナー |
| • 議会職員 | • 他の学校、高等教育 | • 研究機関 |
| • 地方行政 | • 保護者および地域コミュニティのメンバー | • スイミングプール |
| • 裁判所 | • 教区、町、市および郡の議会 | • 電話会社、
携帯電話会社 |
| • ダンスセンター
・ダンスグループ | • 公園、庭園 | • 劇場、劇場グループ |
| • 環境団体 | | • 駅、バス停、空港、港 |
| • 少数民族のリーダー
および団体 | | • 組合 |
| • 地域コミュニティの
すべての人 | | • 大学 |
| • 庭園、公園 | | • 水、川、運河の当局 |
| • 園芸用品店 | | • ヨガと瞑想のセンター |
| • 巡回保健師 | | • 青少年グループ |
| • 遺産と古代建築の役所 | | • などなど…… |

注

(53) この問いかけは次の文献に基づいています。Sapon-Shevin, M. (1999) Because we can change the world: a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities,

Boston, Allyn and Bacon.

(54) 次を参照のこと。www.livingwage.org.uk

(55) 食料主権の要点は、次の書籍にあります。Millstone, E. and Lang, T. (2008) The Atlas of Food, who eats what, where and why, Brighton, Earthscan p.101

(56) このページは次の書籍で記されています。Black, M. and King, J. (2009) The Atlas of Water, Brighton, Earthscan.

(57) 一つの例として、15 歳の学生が始めた次の書籍が挙げられます。Stone, M. (2009) Smart by Nature: Schooling for sustainability, pp174-183, Healdsburg, Watershed Media.

(58) イタリックで表された 6 つの概念は次の書籍からあげられています。Fritjof Capra (2005), Speaking nature's language in Stone M. and Barlow Z. eds. Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world. San Francisco, Sierra Club Books.

59) <http://therightsofnature.org/universal-declaration/>

5 計画の枠組みとアンケートの実施

計画の枠組みとアンケート

本書の第5部には、計画の枠組みと4つのアンケートが含まれます。簡単にコピーして、本指針の各観点やセクションの変更が相互に強化されるような改善計画を考えるために使用できるよう、計画の枠組みもここに含めています。アンケートは、大人も子どもも、自分の学校で次に何を改善させるべきかを考えるきっかけになりますし、多くの人を巻き込んで、現状や改善策を検討するのも役立ちます。しかし、教師や教師以外の職員、評議員、保護者、子どもや若者、その他の学校関係者の参加を深める継続的な対話の一環として使用するのが最適です。

アンケート1は、教師や教師以外の職員、評議員に最もよく用いられるといえます。また、本書の構成や指標と設問との関連性に関心のある保護者や子どもたちも、本指針の教材に取り組む際に使用することができます。アンケート2は、保護者の方を対象としています。アンケート3と4は、子どもと若者のためのものです。アンケート3の言葉は、年上の子どもたちには幼く感じられるかもしれません。年齢層を超えてアピールするために書かれていることを説明したり、表現を変えたりすることで、より直接的に話しかけているように感じることができます。アンケート4は、幼い子どもたちにも使えるようにしました。

計画の枠組み	276
アンケート1：指標	277
アンケート2：私の子どもの学校	281
アンケート3：私の学校（子ども・若者用）	284
アンケート4：私の学校（最年少の子ども用）	287

計画の枠組み

このワークシートには、あなたの改善に対する優先事項を、あなたにとって賢明と思われる方法で表現してください。あるセクションでの変化を持続させるためには、他のセクションでの変化をどのようにサポートする必要があるかを検討する必要があります。指標、設問や設問群、あるいは学習や参加の障壁とそれを克服するためにどのような資源を活用する必要があるかについてのアイデアに基づいて提案することができます。このワークシートをワークショップの一部として使用する場合は、あなたと学校との関係を示すために、以下のうち該当するものにチェックを入れてください。

- 教師 支援教員
- その他の職員（具体的にお書きください）
- 評議員 保護者 児童・生徒
- その他（具体的にご記入ください）

計画の枠組み	
インクルーシブな文化をつくる	
コミュニティを築く	インクルーシブな価値を確立する
インクルーシブな方針を生み出す	
みんなのための学校をつくる	支援を調整する
インクルーシブな実践を展開する	
みんなのためのカリキュラムを構築する	学習を編成する

アンケート1：指標

あなたの学校への関わり方について、以下から選択して該当するものに○を付けてくだ

さい [原本では「チェックを入れてください」]。

- 教師 支援教員 その他の職員 親/養育者
 児童・生徒 評議員 その他（具体的に記入） _____

もっと情報が必要
 どちらともいえない
 そうは思わない
 そう思う

あなたの意見に最も近いものに○を付けてください。

観点 A: インクルーシブな文化をつくる					
A1: コミュニティを築く	1	みんなが歓迎されている。			
	2	教職員が協力している。			
	3	子どもたちがお互いに助け合っている。			
	4	教職員と子どもたちがお互いを尊重している。			
	5	教職員と保護者が協働している			
	6	教職員と学校評議員がうまく協働している。			
	7	学校が民主的市民性のモデルとなっている。			
	8	学校が世界中の人々相互の連携への理解を促している。			
	9	大人や子どもがジェンダー経験※の多様なあり方に敏感に対応している。			
	10	学校と地域が相互に高め合っている。			
	11	教職員は子どもたちの家庭生活と学校で起きたことを結びつけている。			
A2: インクルーシブな価値を構築する	1	学校は共通のインクルーシブな価値を育んでいる。			
	2	学校はすべての人権の尊重を推進している。			
	3	学校は地球環境の一貫性への尊重を奨励している。			
	4	インクルージョンは全員の参加を増大することだと考えられている。			
	5	すべての子どもたちに対して高い期待を持っている。			
	6	子どもたちは平等に大切にされている。			
	7	学校はあらゆる形の差別に反対している。			
	8	学校は、暴力を伴わない交流やけんかの解決を推進している。			
	9	学校は、子どもや大人が自らを好きになれるように応援している。			
	10	学校は子どもや大人の保健に寄与している。			

観点 B: インクルーシブな方針を作成する					
B	1	学校には参加型の改善プロセスが根付いている。			

	2	学校には、リーダーシップを育むインクルーシブなアプローチが根付いている。				
	3	人事や昇進は公平である。				
	4	教職員の専門性が周知され活用されている。				
	5	すべての新任の教職員が学校に溶け込めるように助けを得ている。				
	6	学校は、管轄地域のすべての子どもを受け入れようとしている。				
	7	学校に新しく入ってきたすべての子どもたちが学校に溶け込めるように助けを得ている。				
	8	教員団や授業のクラス・班は、すべての子どもたちの学習を助けるうえで公平に編成されている。				
	9	子どもたちは、異なる環境に移行するうえで、十分な準備ができています。				
	10	学校はすべての人にとって物理的にバリアフリーである。				
	11	校舎や敷地はすべての人々の参加を支えるよう築かれている。				
	12	学校は二酸化炭素の排出量や水の使用量を減らしている。				
	13	学校は廃棄物の減量に寄与している。				
B2: 多様性を支える仕組みを組織する	1	あらゆる支援の形態が調整されている。				
	2	専門研修活動は、教職員が多様性を反映するうえで助けになっている。				
	3	母語が異なる子どもたちのための日本語プログラム[原本は英語プログラム]は、学校全体にとっての資源である。				
	4	学校は、公的保護下にある[施設等に保護されている]子どもたちの継続的な教育を支援している。				
	5	学校は、「特別な教育的ニーズ」[特別支援教育]に関わる方針がインクルージョンを支えるものであることを保障している。				
	6	生徒指導の方針が、学習の発展や教育課程の編成と結びついている。				
	7	指導的排除の圧力は減少している。				
	8	出席への障壁は少なくなっている。				
	9	いじめは最小限にとどめられている。				

観点C：インクルーシブな実践へつなげる						
D C1: みんなのため の カリ キュ ラム を	1	子どもたちは食料生産と消費の循環について調べている。				
	2	子どもたちは水の重要性について調査している。				
	3	子どもたちは衣服や身体装飾について勉強している。				
	4	子どもたちは住居や居住環境について明らかにしている。				
	5	子どもたちは、人々がどのように、またなぜ地元や世界を移動するのかについて考えている。				

	6	子どもたちは健康や人間関係について学んでいる。					
	7	子どもたちは、地球や太陽系、そして宇宙について調査している。					
	8	子どもたちは地球上の生命について勉強している。					
	9	子どもたちはエネルギー源について調査している。					
	10	子どもたちはコミュニケーションや通信技術について学んでいる。					
	11	子どもたちは、文学や芸術、音楽に取り組むとともに、創作活動をしている。					
	12	子どもたちは仕事について学び、それを自らの関心の発展につなげている。					
	13	子どもたちが倫理や権力・政府について学んでいる。					
	C2: 学習を編成する	1	学習活動は、すべての子どもたちを視野に入れて企画されている。				
		2	学習活動は、すべての子どもたちの参加を促進している。				
		3	子どもたちは、自信を持って批判的に思考することを推奨されている。				
		4	子どもたちは、自らの学習に積極的に取り組んでいる。				
		5	子どもたちはお互いに学び合っている。				
6		授業は、人々の間にある類似点や差異の理解を伸ばしている。					
7		評価はすべての子どもたちの達成を促進している。					
8		規律は、相互の尊敬に基づいている。					
9		教職員は共に計画を立て、教え、あり方を見直している。					
10		教職員は学びを支えるための共用の資源を育んでいる。					
11		支援員はすべての子どもたちの学習や参加を支援している。					
12	子どもたち一人一人の学習に役立つように宿題が用意されている。						
13	授業外の活動にすべての子どもが関わっている。						
14	学校の地域の資源が認知され活用されている。						

この学校で一番気に入っていることを3つ教えてください。

- 1
- 2
- 3

私が最も変えたいと思う3つのこと。

- 1
- 2
- 3

アンケート 2：私の子どもの学校

そう思う
 どちらともいえない
 そう思わない

あなたの意見に最も近いものに○を付けてください。

1	うちの子は学校に来るのを楽しみにしている。			
2	うちの子には学校に良い友達がいる。			
3	学校のコミュニティの一員であると感じている。			
4	学校は何が起こっているかを私によく知らせてくれる。			
5	授業に貢献するよう頼まれたことがある。			
6	この地域では一番良い学校だと思う。			
7	学校や運動場は魅力的だ。			
8	トイレはきれいで安全だ。			
9	子どもたちが仲良くしている。			
10	先生たちの仲が良好だ。			
11	大人と子どもの仲がいい。			
12	先生と保護者の仲が良好だ。			
13	学校の先生方にとって、どの家族も同じように大切である。			
14	私には他の保護者の友人がいる。			
15	先生方が好きだ。			
16	先生は私が子どもについて話すことに関心を持ってくれる。			
17	いろいろな背景を持った子どもたちがいるのはいいことだ。			
18	この学校にただで、子どもは人との付き合い方を学ぶことができる。			
19	この学校にただで、子どもは民主主義の意味を学んでいる。			
20	私の子どもは、環境を大切にすることの重要性を学んでいる。			
21	我が子は放課後、健康的な食事をしている。			
22	私はこの学校をより良い場所にするために活動している。			
23	この学校の近くに住んでいる子どもは誰でも歓迎される。			
24	私の子どもがこの学校に入学したとき、私が活動に参加できるように尽力してくれた。			
25	すべての子どもが尊重されている。			
26	障害のある子どもは、この学校で受け入れられ、尊重されている。			
27	男子も女子も仲良くやっている。			
28	ゲイやレズビアン、トランスジェンダーであることは、普通の生活の一部だと考えられている。			
29	肌の色に関係なく、尊敬されている。			
30	どんな宗教を信仰していても、無宗教であっても、学校では平等に扱われる。			

31	服装によって子どもを軽蔑するようなことはない。			
32	テストの点数によってではなく、努力が評価される。			
33	子どもたちは、お互いを傷つく名前と呼ばないようにしている。			
34	いじめは問題ではない。			
35	もし誰かが自分の子どもをいじめたら、私は学校に助けを求めるだろうと。			
36	子どもが一日休むと、先生はどこにいたか知りたがる。			
37	先生は子どもたちを鼻屑しない。			
38	生徒をほめるとき、先生は公平だと思う。			
39	生徒を罰するとき、先生は公平だと思う。			
40	子どもたちが授業を妨害しているときは、他の子どもたちが落ち着かせてくれる。			
41	私の子どもは、意見の相違を解決するために、聞いたり、話したり、妥協したりする方法を学んでいる。			
42	生徒指導上の理由で家に帰されることはほとんどない。			
43	授業は、子どもが学校外で学んだことをうまく利用している。			
44	この学校には、子どもが問題を起こしたときにサポートする良いシステムがある。			
45	私の子どもはこの学校で多くのことを学んでいる。			
46	子どもたちはしばしば自ら学ぶという信頼がある。			
47	この学校はうまくエネルギーを節約している。			
48	私の子どもは、学校やその周辺の環境を大切にすることを学んでいる。			
49	子どもたちは、やるべきことに行き詰ったとき、お互いに助け合っている。			
50	うちの子は、やるべきことで助けが必要なとき、どうやって助けてもらうか知っている。			
51	この学校は、みんながお互いの考えに耳を傾ける場所だ。			
52	私の子どもは、授業で次に何をすべきかをいつも理解している。			
53	うちの子は宿題を出されると、だいたい何をすべきか理解している。			
54	宿題は子どもの学習の助けになる。			
55	私の子どもは、昼休みにクラブ活動やスポーツの練習に参加することがある。			
56	放課後、うちの子どもは時々クラブ活動やスポーツの練習に参加する。			

この学校で一番気に入っていることは、次の3つです。

- 1
- 2
- 3

この学校について、最も変えたいと思うことは次の3つです。

- 1
- 2
- 3

アンケート3：私の学校

このアンケートでは、「子ども」という言葉を使う場合、年長の子どもや若者も含めていることに注意してください。

そう思う
 どちらともいえない
 そう思わない

あなたの意見に最も近いものに○を付けてください。

1	学校に行くのが楽しみだ。			
2	学校では、大きなコミュニティの一員だと感じる。			
3	学校や運動場は魅力的だ。			
4	トイレは清潔で安全だ。			
5	子どもたちの仲が良い。			
6	大人が仲良くしている。			
7	大人と子どもが仲良くしている。			
8	私には良い友達がいる。			
9	私は先生が好きだ。			
10	私は学校に行くと、自分のことを好きになれる。			
11	学校は、私が将来について希望を持つのを助けてくれる。			
12	正しいと思うことのために立ち上がることを奨励されている。			
13	学校に様々な背景を持った子どもたちがいることは良いことだ。			
14	学校にいて、人との付き合い方を学ぶことができる。			
15	この学校にいて、民主主義の意味を学んだ。			
16	私は自分の行動が学校の他の人にどのような影響を与えるかを学んだ。			
17	私は、自分の行動が世界中の人々にどのような影響を与えるかを学んだ。			
18	私は、自分の価値観が自分の行動にどのように影響するかを学んだ。			
19	私は学校で健康的な食事をしている。			
20	私の家族は、学校で行われていることに参加していると感じている。			
21	先生が何かをしようと言うと、その通りにする。			
22	人は、自分が間違えたときには認める。			
23	学校の中に、昼休みに行くのに快適な場所がある。			
24	私は学校をより良い場所にするために活動したことがある。			
25	この学校の近くに住んでいる子どもは誰でもここに来ることができる。			
26	私が初めてこの学校に来た時、慣れるように助けてくれた。			

27	肌の色に関係なく、尊重されている。			
28	どんな宗教を信仰していても、無宗教であっても、学校の一員として平等に感じられる。			
29	子どもたちが、着ているものによって他人を軽蔑することはありません。			
30	男の子も女の子も仲良くしている。			
31	ゲイやレズビアンであることは、普通の生活の一部だと考えられている。			
32	障害のある子どもは尊重され、受け入れられている。			
33	子どもたちは、お互いに傷つけるような名前では呼ばない。			
34	誰かが私や他の人をいじめた場合、私は先生に言うだろう。			
35	先生は子どもたちを鼻屑しない。			
36	私が一日休むと、先生は私がどこにいたか知りたがる。			
37	子どもをほめるとき、先生は公平だと思う。			
38	子どもを罰するとき、先生は公平だと思う。			
39	先生は、子どもたちが授業を中断させるのを止める方法を知っている。			
40	子どもたちが授業を妨害しているときは、他の子どもたちが落ち着かせている。			
41	私たちは、意見の相違を解決するために、聞いたり、話したり、妥協したりする方法を学んでいる。			
42	授業では、子どもたちはペアや小グループで互いに助け合うことが多い。			
43	授業では、子どもたちは自分の知っていることを他の子どもたちと共有している。			
44	授業中に問題があった場合、教師や支援教員が助けてくれる。			
45	私は授業のほとんどを楽しんでいる。			
46	私は世界で何が起きているかを学んでいる。			
47	私は、人権の大切さを学んだ。			
48	世界の苦しみを減らすにはどうしたらいいかを学んでいる。			
49	この学校では多くのことを学んでいる。			
50	子どもたちはしばしば自ら学ぶという信頼がある。			
51	この学校では、エネルギーを節約する方法を学んでいる。			
52	学校やその周辺への配慮を学んでいる。			
53	私たちは地球を大切にすることを学んでいる。			
54	支援教員が教室にいるときは、必要な人を助けてくれる。			
55	先生方は、私の考えに耳を傾けてくれる。			
56	子どもたちは、お互いの意見に興味を持って耳を傾けてくれる。			
57	授業では、次に何をすればいいかいつも理解できる。			
58	自分が良い仕事をしたかどうか、自分でわかる。			
59	私が一生懸命やっていれば、作業でミスしても先生は騒がない。			
60	私の作品は、学校の壁に飾られている。			

61	宿題を出されると、たいてい何をしなければならないか理解できる。			
62	宿題は、自分が学びたいことに役立つと思う。			
63	昼休みや放課後に、クラブやスポーツの練習をすることがある。			

私の学校で一番気に入っていることは、次の3つです。

- 1
- 2
- 3

この学校で最も変えたいと思うことは、次の3つです。

- 1
- 2
- 3

アンケート 4: 私の学校

あなたは賛成ですか、反対ですか？あなたの考えを示す顔に線を引いてください。

1	私は学校が好きです。			
2	私は、学校の見え目が好きです。			
3	学校にはいい友達がいる。			
4	学校では、子どもたちはお互いにやさしいです。			
5	学校では、大人が子どもにやさしいです。			
6	私は先生が好きです。			
7	学校では、体にいいものを食べています。			
8	学校で何をしたら、家族に話すのが好きです。			
9	私がこの学校に入ったとき、私はうれしいと感じました。			
10	男の子と女の子が仲良くしています。			
11	学校で私たちが傷ついたり、傷つくような名前と呼ばれることはありません。			
12	遊び場やトイレは安全です。			
13	授業中に子どもが騒ぐのを先生が止めてくれる。			
14	子どもたちは、授業中よくお互いに助け合います。			
15	困ったときは、大人に助けを求めることができます。			
16	学校では、いろいろな面白いことを学びます。			
17	私は世界の他の地域の人々について学んでいます。			

18	学校では、エネルギーを節約する方法を学びます。			
19	環境への配慮を学ぶことができます。			
20	先生は、私の考えに興味を持って聞いてくれます。			
21	授業で何をすべきか、いつもわかります。			
22	私が一生懸命やっていれば、先生は私が間違えても気にしない。			
23	私の作品は、学校の壁に貼られることがあります。			
24	学校の前後にクラブに参加することがあります。			

あなたの学校で一番気に入っている三つのことは何ですか？

- 1
- 2
- 3

あなたの学校で変えたいと思う三つのことは何ですか？

- 1
- 2
- 3

6 資料

参考資料

- Abdi, A. and Shultz, L. (2008) *Educating for human rights and global citizenship*, Albany: Albany: State University of New York Press.
- Actionaid (2008) *Power down: save energy, be the solution*, Chard: Action Aid.
- Alexander, R. (2010) (ed.) *Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*, London: Routledge.
- Andreotti, V. and de Souza, L. M. (2008) *Learning to read the world through other eyes*, Derby: Global Education.
- Au, W. and Tempel, M. (2012) *Rethinking High-stakes testing and accountability in public schools*, Milwaukee, Rethinking Schools.
- Baginsky, W. (2004) *Peer mediation in the UK, a guide for schools*, London: NSPCC.
- Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom (2nd edition)*, London: Fulton.
- Barnes, J. (2011) *Cross-curricular Learning 3-14 (2nd edition)*, London: Sage.
- Barnes, J. and Ntung, A. (2015) *Education in a diverse UK*, London, Migrant Help Communications.
- Bigelow, B. and Swinehart, T. eds. (2014) *A people's curriculum for the earth*, Milwaukee, Rethinking Schools.
- Bigelow, B. and Swinehart, T. eds. (2014) *A people's curriculum for earth*, Milwaukee, Rethinking Schools. (2014) *A people's curriculum for the earth*, Milwaukee, Rethinking Schools.
- Black, M. and King, J. (2009) *The atlas of water: mapping the world's most critical resource*, Brighton: Brighton: Earthscan.
- Blair, M. and Bourne, J. with Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999) *Making the difference: Teaching and Learning strategies in successful multethnic schools*, London: HMSO.
- Boaler, J. (2010) *The Elephant in the Classroom: helping children learn and love maths*, London: Souvenir Press.
- Bohm, D. (1996) *On Dialogue*, London: Routledge.
- Brighton and Hove City Council (2005) *Biodiversity Action Plan*, Brighton: BHCC.
- Buckingham, S. and Turner, M. (eds.) (2008) *Understanding environmental issues*, London: Sage.
- センター・フォー・エクイティ・イン・エデュケーション (2007) *Equity in Education: new directions, second annual report on the state of equity in the English education system*, Manchester: The University of Manchester.
- Centre for Studies on Inclusive Education (2010) *Developing a single equality policy for your school: a CSIE guide*, Bristol: CSIE.
- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to young children*, London: National Children's Bureau.
- Clutterbuck, P. (2008) *Values: a program of study for primary schools*, Carmarthen: Crown House Publishing Ltd.
- Collaborative Learning Project: www.collaborativelearning.org

- Craig, D. (2009) *The Weather Book: Why it happens and Where it comes from*, London: Michael O'Mara Books.
- Cummins, J. and Sayers, D. (1995) *Brave new schools; challenging global illiteracy through global learning networks*, New York, St.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood education and care*, London: Routledge.
- Denman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force (1989) *Anti- Bias Curriculum, tools for empowering young children*, Washington: 全米幼児教育協会 (National Association for the Education of Young Children)。
- Department for Children, Families, Lifelong Learning and Skills, (2008) *Career and the world of work: a framework for 11-19 year olds in Wales*, Cardiff: Welsh Assembly.
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Top tips for developing the global dimension in schools*, London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Top tips for sustainable purchasing in schools*, London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Planning a sustainable school: driving school improvement through sustainable development*, London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (2009) *S3: Sustainable school self-evaluation*, London: DCSF.
- Department for Education and Employment (1999) 'Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils', in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London: DfEE.
- Department for Education and Employment (2000) *Working with teaching assistants: a good practice guide*, London: DfEE.
- Department for Education and Employment (2000) *Guidance on the education of children and young people in care*, London: DfEE.
- Department for Education and Skills (2002) *Accessible Schools: Planning to increase access to Schools for disabled pupils [Guidance]* London: DfES.
- Department for Education and Skills (2006) *Implementing the Disability Discrimination Act in School and Early Years settings*, London: DfES.
- Department for Education and Skills (2006) *Learning outside the classroom manifesto*, London: DfES.
- Department for Education and Skills (2007) *Top tips to reduce energy and water use in school*, London: DfES.
- Dow, K. and Downing, T. (2006) *The atlas of climate change, mapping the world's greatest challenge*, Brighton: Brighton: Earthscan.
- Dressner, S. (2008) *The principles of sustainability*, London: Earthscan.
- Drummond, M. J. (2003) *Assessing children's learning*, London: David Fulton.
- Durbin, G., Morris, S. and Wilkinson, S. (1990) *A teacher's guide to learning from objects*, London: English Heritage.
- Egan, K. (1988) *Teaching as Storytelling, an alternative approach to teaching and the curriculum*, London: ラウトレッジ。
- Farrer, F. (2000) *A quiet revolution, encouraging positive values in our children*, London:

- Ebury Press.
- Fielding, M. and Moss, P. (2011) *Radical education for the common school*, London: Routledge.
- Fisher, R. (2003) *Teaching thinking*, London: コンティニューアム
- Flowers, N. (2000) *Human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*, Minneapolis: Human Rights Resource Centre, University of Minnesota.
- Forest Schools: www.forestschools.com
- George, S. (2010) *Whose crisis, whose future? Towards a greener, fairer, richer world*, Cambridge: Cambridge: Polity.
- Hart, S. (1996) *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London: Paul Chapman Publishing.
- Hart, S. (2000) *Thinking through teaching: a framework for enhancing participation and learning*, London: David Fulton.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2006) *Learning without limits*, Buckingham: Open University Press. <http://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk>
- Hatcher, R. (2006) 'Social class and schooling: differentiation or democracy?' in Cole, M. (ed.) *Education, equality and human rights: issues of gender, race, sexual orientation, disability and social class* (2nd edition), London: Routledge.
- Hawkes, N. (2003) *How to inspire and develop positive values in your classroom*, Cambridge: LDA.
- ヒギンズ、P. (2010) *Eradicating ecocide*, London: Shephard-Walwyn.
- Holmes, T., Blackmore E., Hawkins, R. and Wakeford, T. (2011) *The common cause handbook: values and frames*, Machynlleth, Public Interest Research Centre.
- Klein, N. (2014) *This changes everything, capitalism versus the climate*, New York, Simon Schuster.
- Knight, S. (2011) *Forest School for All*, London, Sage.
- Kohn, A. (2006) *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*, Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*, London: London Borough of Enfield.
- Leggett, J. (2005) *Half gone: oil, gas, hot air and the global energy crisis*, London: Portobello Books.
- Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month (2009) *Toolkit for Schools*, London: LGBT. www.lgbthistorymonth.org.uk
- Mackay, M. (2008) *Sustainable energy without the hot air*: www.withouthotair.com
- McNamara, S. and Moreton, G. (1997) *Understanding Differentiation: A Teacher's Guide*, London: David Fulton.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London: Corwin Press/Sage.
- Martin, F. and Owens, P. (2008) *Caring for our world: a practical guide to education for sustainable development*, Sheffield: Geographical Association.
- Millstone, E. and Lang, T. (2008) *The atlas of food: Who eats what, where and why?* Brighton: Brighton: Earthscan.

- Noddings, N. (2005) *The challenge to care in schools, an alternative approach to education*, New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005) *Critical Lessons: What our school should teach*, New York: Cambridge University Press.
- Norfolk County Council (2009) *February is Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month, Ideas for primary schools*, Norwich: NCC.
- Norfolk County Council (2009) *2月はレズビアン、ゲイ、バイセクシャル、トランスジェンダーの歴史月間、中等教育機関向けのアイデア*, Norwich: NCC.
- Northern Ireland Curriculum (2009) *Clothes conscious, learning for life and work*, Belfast: CCEA.
- Noyes, A. (2007) *Rethinking school mathematics*, London: Paul Chapman Publishing.
- Office for Standards in Education (2008) *Learning outside the classroom*, London: Ofsted.
- Office for Standards in Education (2009) *Education for sustainable development*, London: Ofsted.
- Ollerton, M. and Watson, A. (2004) *Inclusive Mathematics 11-18*, London: Continuum.
- O'Neill, O. (2002) *A question of trust*, BBC Reith Lectures, Cambridge, Cambridge University Press.
- Open spaces for dialogue and enquiry, critical literacy in global citizenship education, Nottingham: Centre for the study of social and global justice.
- Orr, D. (2004) *Earth in mind: on education, environment and the human prospect*, Washington: Island Press.
- Owen, J. (1991) *The ecology of a garden, the first fifteen years*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearl, A. (1997) 'Democratic education as an alternative to deficit thinking', in Valencia, R. (ed.) *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*, London: Falmer Press.
- Potts, P. (ed.) (2002) *Inclusion in the city*, London: Routledge.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007) *The global dimension in action: a curriculum planning guide for schools*, London: QCA.
- Rich, D., Casanova, D., Dixon, A., Drummond, M.J., Durrant, A. and Myer, C. (2004) *First hand experience, what matters to children*, Clopton: Rich Learning Opportunities.
- Rich, D., Drummond, M.J. and Myer, C. (2008) *Learning: what matters to children*, Clopton: Rich Learning Opportunities.
- Rustemier, S. and Booth, T. (2005) *Learning about the Index in use, a study of the use of the Index in schools and LEAs in England*, Bristol: CSIE.
- Save the Children (2000) *The School Council: A Children's Guide*, London: Save the Children. School councils UK: www.schoolcouncils.org
- Schools out classroom: www.schools-out.org.uk/classroom
- Scoffham, S. (2010) (ed.) *Primary Geography Handbook*, Sheffield: Geographical Association.
- Scoffham, S., Bridge, C. and Jewson, T. (2006) *Keystart World Atlas*, London: Harper Collins.
- Scottish Health Promoting Schools Unit (2004) *Being well, doing well*, Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Steel, C. (2008) *Hungry city: How food shapes our lives*, London: Vintage Books.

- Stibbe, A. (2009) *The handbook of sustainability literacy: skills for a changing world*, Dartington: Green Books.
- Stone, M. (2009) *Smart by Nature: Schooling for sustainability*, Healdsburg: Watershed Media.
- Stone, M. and Barlow, Z. (2005) *Ecological Literacy: educating our children for a sustainable world*, San Francisco: Sierra Club Books.
- Sustain: the alliance for better food and farming (2010) *Every school a food growing school*, London: Sustain.
- Sustainability and environmental education: www.se-ed.co.uk
- Sustainable Development Commission (2009) *Prosperity without Growth? The transition to a sustainable economy*, London: Sustainable Development Commission.
- Swann, M. and Peacock, A. (2012) *Creating Learning without limits*, Buckingham: Open University Press.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, H. and Drummond, M. (2012) *Creating Learning without Limiting*, Maidenhead, Open University Press.
- UNICEF UK (2008) *Rights respecting schools in England*, London: Unicef.
- UNICEF/UNESCO (2007) *A human rights based approach to education for all*, New York, Paris: UNICEF/UNESCO (2007) *A human rights based approach to education for all*, New York, Paris: UNICEF/UNESCO.
- Wallace, B. (2001) *Teaching thinking skills in the early years/ across primary years*, London: David Fulton.
- Warwick, I. and Douglas, N. (2001) *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*, London: Citizenship 21.
- Watson, A. (2006) *Raising achievement in secondary mathematics*, Maidenhead: Open University Press.
- Winter, R. (1989) *Learning from experience: Principles and practice in action research*, London: Falmer.
- World of Inclusion: www.worldofinclusion.com
- Wrigley, T. (2006) *Another School is possible*, London: Bookmarks Publications.
- Young, M. (2002) *Global Citizenship, the handbook for primary teaching*, Cambridge: Oxfam.

国際的に批准された人権関連文書

イングランド、スコットランド、北アイルランド、ウェールズの法制度がある程度分離しているため、これらの文書の法律上の採用状況は英国の各国で異なります。

文書には以下のものがあります。

- 世界人権宣言（1948年）（1948年に英国が国連総会で賛成したもの）
- あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約（1965年）（英国は1969年に批准）
- 市民的及び政治的権利に関する国際規約（1966年）（英国は1976年に批准）
- 経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（1966年）（英国は1976年に批准）
- 国連女子差別撤廃条約（1979年）（英国は1986年に批准）
- 児童の権利に関する条約 1989（英国は1991年に留保付きで批准、2008年に完全批准）
- 障害者の権利に関する条約 2006（英国は2009年に批准したが、主流の教育への参加については留保した）
- 欧州人権条約（1950年）（1998年に英国法に盛り込まれた）

世界人権宣言（1948年）

他のすべての人権関連文書の基本となる宣言です。1939年から1945年までの世界大戦の余波を受けて作られ、国際刑事裁判所の設立につながりました。アメリカ大統領夫人のエレノア・ルーズベルトが委員長を務める委員会によって作成されました。1948年に国連総会で採択されました。何かを権利として主張することは、普遍的なものであることを意味しますが、宣言のすべての条項が権利を表しているという点で、すべての人が同意しているわけではありません。生命に対する権利は、環境保護の必要性を含んでいると考えられるかもしれませんが、宣言の中では環境に関する言及はほとんどありません。

抜粋

第一条

すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳及び権利について平等である。人間は、理性及び良心を授けられており、互いに同胞の精神をもって行動しなければならない。

第二条

すべての者は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位等によるいかなる差別もなしに、この宣言に規定するすべての権利及び自由を享有する権利を有する。さらに、個人の属する国又は地域が独立国であると、信託統治地域であると、非自治地域であると、又は他の何らかの主権制限の下にあるとを問わず、その国又は地域の政治上、管轄上又は国際上の地位に基づきいかなる差別もされない。

第三条

すべての者は、生命、自由及び身体の安全についての権利を有する。

第一七条

1. すべての者は、単独で又は他の者と共同して財産を所有する権利を有する。

2. 何人も、その財産を恣意的に奪われない。

第二六条

1. すべての者は、教育についての権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基礎的な段階においては無償とする。初等教育は、義務的とする。技術的及び職業的教育は、一般的に利用可能なものとし、かつ、高等教育は能力に応じてすべての者に対して均等に機会が与えられるものとする。
2. 教育は、人格の完成並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を指向するものとする。教育は、すべての国民、人種的集団又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進し、かつ、平和の維持のための国際連合の活動を助長するものとする。
3. 父母は、その児童に与える教育の種類を選択する優先的権利を有する。

児童の権利に関する条約

イギリスは1991年12月にこの条約を批准しましたが、亡命者の子どもの扱いや刑事責任年齢に関する要求には従わないとしています。また、英国は1995年に国連子どもの権利委員会から、子どもの貧困や不平等が拡大していること、子どもや若者が意見を表明する機会がないことを批判されました。同委員会の2002年の報告書では、保護されている子どもたちの福祉や、貧困が子どもの権利に及ぼす悪影響についての懸念が強調されています。また、2003年に廃止された北アイルランドの私立学校で、体罰が続いていることにも触れています。2002年の報告書では、親が子どもに対して「合理的な折檻」を行うことができるという英国の見解を、「子どもの尊厳に対する重大な侵害」と表現していました。これは英国政府には受け入れられませんでした。政府は2008年に「留保」を解除したものの、2017年には親が殴ることで子どもを懲らしめることが法的に認められたままであり、刑事責任を問われる年齢も欧州の他の地域より低くなっていました（イングランド、ウェールズ、北アイルランドでは10歳、スコットランドでは2011年の8歳から12歳）。

抜粋

第二九条〔教育の目的〕1 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。

- (a) 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- (b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。
- (c) 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。
- (d) すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者との間の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。
- (e) 自然環境の尊重を育成すること。

「母なる地球の権利に関する世界宣言」より抜粋⁵⁹⁾

この宣言は、2010年4月22日にボリビアで開催された「気候変動と母なる地球の権利に関する世界人民会議」で採択され、国連に提出されて検討されたものです。

第2条：母なる地球の固有の権利

- (1) 母なる地球およびそれを構成するすべての存在は、以下の固有の権利を有する。
 - (a) 生命および生存する権利。
 - (b) 尊重される権利。
 - (c) その生物学的能力を再生し、人間の妨害を受けずにその生命サイクルとプロセスを継続する権利。
 - (d) 個性的で、自己規制し、相互に関連する存在としてのアイデンティティと完全性を維持する権利。
 - (e) 生命の源である水に対する権利。
 - (f) きれいな空気に対する権利
 - (g) 総合的に健全であることへの権利
 - (h) 汚染、公害、有毒または放射性廃棄物から自由である権利。
 - (i) その完全性、生命維持および健全な機能を脅かすような方法で、その遺伝子構造を改変または破壊されない権利。
 - (j) 人間の活動によってこの宣言で認められた権利が侵害された場合、完全かつ迅速に回復する権利。
- (2) すべての存在は、母なる地球が調和的に機能するために、母なる地球の中に場所を確保し、その中で役割を果たす権利を有する。
- (3) すべての存在は、人間による拷問や残酷な扱いから解放され、幸福になる権利を有する。

第3条：母なる大地に対する人間の義務

- (1) すべての人間は、母なる地球を尊重し、母なる地球と調和して生きる責任がある。
- (2) 人類、すべての国家、すべての公私の機関は、次のことをしなければならない。
 - (a) この宣言で認められた権利と義務に従って行動すること。
 - (b) この宣言で認められた権利と義務の完全な実施と施行を認識し、促進すること。
 - (c) この宣言に従って、母なる地球と調和した生き方についての学習、分析、解釈、コミュニケーションを促進し、参加すること。
 - (d) 人間の幸福の追求が、現在及び将来の母なる地球の幸福に寄与することを確保すること。
 - (e) 母なる地球の権利の擁護、保護、保全のための効果的な規範と法律を確立し、適用すること。
 - (f) 母なる地球の重要な生態系のサイクル、プロセス、バランスを尊重し、保護し、保全し、必要に応じてその完全性を回復する。
 - (g) この宣言で認められた固有の権利に対する人間の侵害によって生じた損害が是正され、母なる地球の完全性と健全性を回復するために、責任者が責任を負うことを保証する。
 - (h) 母なる地球とすべての生物の権利を守るために、人類と制度をエンパワーする。
 - (i) 人間の活動が種の絶滅、生態系の破壊、生態系のサイクルの乱れを引き起こすことを

防ぐために、予防的・制限的措置を確立する。

(j) 平和を保証し、核兵器、化学兵器、生物兵器を廃絶する。

(k) 自国の文化、伝統、慣習に従って、母なる地球とすべての生物を尊重する習慣を促進し、支援する。

(l) 母なる地球と調和し、この宣言で認められた権利に従った経済システムを推進すること。

インクルージョンの指針

——インクルーシブな価値に基づく学校づくりガイド——

私たちはどのように共に生きるべきか？共に生きるためには何が必要なのか。現在、45ヶ国語以上に翻訳されている「インクルージョンの指針」は、このような古くからある哲学的な問いかけに新たな視点を提供しています。最初の質問に対する答えは、インクルーシブな価値の枠組みです。インクルーシブな価値の行動への影響は、教育と学習のためのインクルーシブな原則で補強され、70の指標に示されています。これらの指標は、挑戦的な設問によってそれぞれ意味を与えられています。これらの指標は、教室や職員室、運動場、コミュニティや周囲の環境、子どもと大人の関係など、学校の活動の詳細を示すものです。この指針は、環境の持続可能性、地球市民、健康促進、民主主義、権利、非暴力に関連する介入策をまとめたものです。人々は、自分たちの最も切実で貴重な関心事を指針の詳細に照らし合わせ、それに対処する方法を見つけることができます。

2つ目の質問に対する答えは、21世紀のカリキュラムの詳細な提案です。このカリキュラムは、子どもや若者、その家族の経験を反映し、教室での活動を、経済活動を含む地域や世界の関心事と結びつけています。各教科では、過去と現在、そして未来を結びつけています。

この指針は、学校の文化、方針、実践を共同で見直し、改善させることを奨励しています。すべての子どもたちの成果を含む学校の改善を持続させるには、インクルーシブな文化を形成することが必要です。

第3版の試験運用に参加した小中高校のスタッフは、次のようにコメントしています。

「価値についてのセクションが気に入りました。私が教頭になったときに、自分の学校をどのように考えればいいのかを教えてくださいました。」

「この指針は、Ofsted（監査）を明快にし焦点化してくれた。」

「簡単に読み進めることができ、最後まで読むことができます。これは、自己評価の一つですが、はるかに優れた方法です。」

「学校の再編成を含む様々な改善活動を支援するための、

「レットテルなし、チェックなしの支援システムです。」

「このシステムを使ってカリキュラムを検討し、開発することができる点が気に入っています。最新情報、特にグローバルな視点が気に入りました。」

「示唆に富み、信じられないほど有用で、挑戦的なドキュメントです。」

入手先

インデックス・フォー・インクルージョン・ネットワーク

お問い合わせ tonybooth46@gmail.com

著者から購入することで、インクルーシブな価値に基づいた教育改善の活動を広めることができます。

ISBN 978-0-9935122-0-9

インクルージョンの指針：インクルーシブな価値に基づく学校づくりガイド
(第4版) (公式日本語翻訳版)

著者：トニー・ブース、メル・エンスコー

監訳：二羽 泰子 (東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター)

訳者：久島 裕介、森 和宏、中森 千裕、末岡 尚文、橘 諒治、渡邊 真之 (東京大学大学院教育学研究科大学院生)

発行：東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター

113-0033 東京都文京区本郷7丁目3番1号 赤門総合研究棟3階324号室

電話：03-5861-1406

E-mail: cbfe@p.u-tokyo.ac.jp

URL : <https://www.p.u-tokyo.ac.jp/cbfe/>