

子どもともて思いを共に、活動を共にする教師

「一九六〇年代の知的障害教育に学ぶ」余滴



全日本特別支援教育研究連盟
理事長・植草学園大学名誉教授
名古屋 恒彦

はじめに

筆者は、本誌二〇二二年五月号、六月号「格致日新」で、「一九六〇年代の知的障害教育に学ぶ」と題して、戦後の知的障害教育の基本理念であった生活主義教育が後退・変容した一九六〇年代の状況をふり返り、今日的意義を考えました。

その中で、一九六〇年代の知的障害教育の後退・変容の一つの姿として、生活主義教育の訓練化についても述べました。教育目標「自立」を高く掲げた実践が、やがて、一人で生きていくため、とて厳しい訓練に傾斜していき、子どもの生き生きとした姿を学校生活から奪っていったのでした。

このことの深い反省が、後に一九七〇

年代以降の子ども主体の知的障害教育の発展につながるわけです。とはいえ一九六〇年代当時の状況が反省すべきものであったことは否定できません。

でも、今回は、このような訓練化に陥っていく直前に、なお生活主義教育の心が残されていたことを紹介したいと思います。

一 学校工場方式

「学校工場方式」という言葉をご存じでしょうか。一九五〇年代後半の中学校特殊学級で実践された方法で、今日の作業学習の原型の一つというべきものです。教室をさながら町工場のようにして、そこで長時間の生産活動にあたり、製品を市場で販売し、実社会での働く生

活を学校で実現しようとしたものです（小出、一九七九）。

学校工場方式の最初期の動向としては、戦後の知的障害教育をリードした東京都立青島中学校が一九五二年に開催した授業の公開批評会（現在の公開研究会）で、その価値が確認されています。

学校工場方式という言葉是全国に知らしめたのは、東京都荒川区立第一中学校の特殊学級です。

一九五九年に開催された知的障害教育の全国協議会において、荒川区立第一中学校では、「『学校工場』方式による職業教育」と題する発表を行っています。

二 追い込み作業

荒川区立第一中学校では、「追い込み

作業」といわれる方法がとられました。次のように説明されています（以下の引用は、東京都荒川区立第一中学校、一九五九年、原文どおり）。

「追い込み作業とは、一定の作業量を一定の限られた時間内に完了しなければならぬ場に追い込んで作業を遂行させることであり、子供たちの立場からいえば、能力限界ぎりぎりに作業能率を發揮したり、シャバと同じような八時間労働にたえて作業を行うことである。」

その教育的意義については、次のように述べられています。

「（追い込み）が単に教師の強圧によるだけでなく、彼等が彼等自身仲間とせり合い、また、仲間と組織していると考える〔学校工場〕の社会的信用のため商品価値や納期を守ろうとする―そのような大きな目的意識づけられた場合における（追い込み）は、単に注意の集中だけの問題に終るのではなく、作業への情動は高められ、個々の作業行為は、大きな目的の対象によつてよびおこされるいくたの感情によつて捉えられてくる。」

これらの引用から、「追い込み作業」が過酷な活動であったことがわかります。「追い込み」というのですから、追いつめられる人がいるわけ

です。追いつめられる人が生徒たちであり、追いつめられる人が教師であるということも引用から読み取れます。しかし、同時にこの引用では、単なる訓練ではない、生徒たちの心の情動―それはやりがいや手応えというべきものでしょうが―の存在も明記されています。この価値は、今日も認めてよいと考えます。

それでも、このような学習活動の行き着く先に、一九六〇年代に顕在化する子どもの主体性を奪う、教師による厳しい訓練があったことは歴史の事実です。

三 「追い込み」に見出される生活主義教育の心

一九五〇年代後半以降にエスカレートした「追い込み作業」の結果は、決して弁護できるものではありません。

でも、荒川区立第一中学校の記録は、次の言葉で閉じられています。

「（追い込み）作業が最も効果を發揮する場合、それは教師と子どもとどちらがのびるかというような根くらべでもありません。教師は緻密な計画をもつて、如何に動機づけるか、更に作業中の抵抗の観察やげきれいの工夫から、最後の話し合いによる満足感の整理にいたるまで、教師自身もまた追いつめられていなければなら

ない。（中略）教師もまた、彼等と歩調を揃えて実践者となり、実践者としての人格を投射していなければならぬ。」

「教育活動における「追い込み」が、実は、教師が追いつめると共に、追いつめられる、そのようなリアルな厳しさの中にあつたことが読み取れます。教師も子どもと思いを共にし、励まし合い、支え合い、大きな目標を達成する姿は、生活主義教育の心そのものといえます。

逆にいえば、その心が抜け落ちたと き、それがどんな教育であつても、道を踏み外すことになるのではないかと筆者は強く思うのです。

〈主な文献〉

- ・小出進（一九七九）「教育課程・指導法の変遷」全日本特殊教育研究連盟編『日本の精神薄弱教育―戦後三〇年―第二巻』日本文化科学社。*この文献は、『知的障害教育の本質―本人主体を支える』（小出、二〇一四）に再録されているので、現在も入手が容易である。
- ・東京都荒川区立第一中学校（一九五九）『「学校工場」方式による職業教育』『精神薄弱児研究』一四号。

特集

実践してみよう!

子ども主体の交流及び共同学習と地域協働活動

【特集のねらい】 交流及び共同学習は、障害のある子どもたちとない子どもたち等の相互理解を促し、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で大きな意義があるとして、共生社会の形成に向けてその推進が求められてきました。また、地域協働活動も地域との連携・協働の促進により共生社会の形成に資する大きな柱となります。インクルーシブ教育システムの構築においても、交流及び共同学習及び地域協働活動の実践は重要になっています。

これまで様々な実践が積み重ねられてきた中で、相互理解が進む等の大きな成果が見られる一方で、教職員の意識、計画的・持続的な取組等、課題も挙げられています。

そこで、本特集では、学校や地域において、子どもたちが生き生きと主体的に学ぶ実践を取り上げて発信いたします。特設された学習場面だけでなく、日常生活の中で、無理なく交流している実践も取り上げました。実践の持続、充実を図るためには、学校経営上の位置づけも重要なことから管理職や保護者の立場からの提言も取り上げることとしました。

本特集が、子ども主体の交流及び共同学習、地域協働活動の実践の広がりや将来に向けた無理なく持続可能な教育活動となるための一助になればと考えます。

[KEY WORD 01]

交流及び共同学習

[KEY WORD 02]

地域協働活動

[KEY WORD 03]

子ども主体の学習活動

[KEY WORD 04]

インクルーシブ教育システム

[KEY WORD 05]

指導と評価

論説①

交流及び共同学習と 地域における協働学習の 実践に向けて

東京学芸大学准教授 村山 拓

はじめに

平成一六（二〇〇四）年の障害者基本法の一部改正により、「交流及び共同学習」の実施が規定されて以来、学校・地域においてさまざまな取組がなされてきている。一方で、子どもの実態の多様化、実施体制、授業者の学習観など、交流及び共同学習について、検討すべきことも多いと筆者は考えている。それらのことを整理しつつ、交流及び共同学習の可能性や今後の検討課題について考えてみたい。

一 交流及び共同学習の 意義と目的

改めて、交流及び共同学習が、どのような意義や目的に向けて取り組まれるかを確認しておく。文部科学省（二〇一九）「交流及び共同学習ガイド」では、次のように示されている。

幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校（以下

「小・中学校等」という。）、及び特別支援学校等が行う、障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するものです。

（文部科学省、二〇一九、「交流及び共同学習ガイド」）

共生社会の実現に向けた取組、という点においては、特別支援教育の理念と共鳴するところは大きい。ここでは障害の有無にかかわらず、学校で学ぶ子どもたちが共に学ぶことを目指していること、学校卒業後の社会の担い手となる子どもが、相互に尊重する意識をもてるようになることなどが期待されている。共生社会の実現、という表現を用いて、近未来の社会構築においても、その意義が期待されている。多少オーバーな表現ではあるが、学校教育の根本的な理念と同様に考えることができる。

理念として重要であり、かつそれがより根本的な性格をもつ場合、時として、

学習活動が即、その効果を発揮するとは限らない、といった難しさをも含みこむ。他者との相互尊重が即時的に育成されること期待するというよりは、活動の蓄積を通して、学校での他の学習活動、学校生活とも連動しながら、子どもたちの中にある、あるいは子どもたちの間で共有されつつある意識を育てていくということになるかもしれない。

学習指導要領には以下のように記述されている。一例として、中学校の記述を挙げる。

他の中学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。

(中学校学習指導要領(平成二九年三月告示)、第一章 総則 第五 学校運営上の留意事項 2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携のイ)

いずれの校種の教育要領、学習指導要領においても、同様の記載がなされている。特別支援学校についても同様である

が、次のような記載もあることにも注目することができる。

特に、小学部の児童又は中学部の生徒の経験を広げて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性を育むために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること。

(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成二九年四月告示) 第一章 総則 第六節 学校運営上の留意事項 2 家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携の(2))

念のため書き添えるが、ここで、小・中学校等と特別支援学校との記述の違いを取り立てて強調したいわけではない。しかし、経験の拡充、社会性の育成、小・中学校等との交流及び共同学習や地域の人々との活動などが明記されていることは重要である。特別支援学校で学ぶ子どもたちが、特別支援学校以外での体験的な活動を体験すること、そしてその機会をできるだけ確保しようとするこの意味を再確認したい。

二 交流及び共同学習の実施形態

交流及び共同学習にはさまざまな実施体制、実施形態が考えられるが、大別すると表のように整理することができる。

交流及び共同学習の実施形態は多様である。現実的には、各学校における特別支援学級の設置状況や、学校間交流における地理的条件による日常的、継続的な行き来の難しさなどの条件があるが、それぞれの(主として社会的)環境条件のもとで、交流及び共同学習が実践されていると考えることができる。ここでは、大きく三つの特徴と傾向を挙げておく。

第一に、それぞれの学習の目的と実施形態が連動して、計画・実施されている。例えば、学校間交流であれば、近隣の特別支援学校と小中学校等との組織的な交流に基づく学習活動が展開される。また、近年は遠隔学習の形態の普及も助けとなって、オンライン会議システムを活用した交流の取組も見られる。

第二に、近年、居住地での交流も引き

思いを表現することで自分を見つめる

静岡県
函南町立函南小学校教諭
大島 竜之介

一 はじめに

函南町には小学校五校、中学校二校がある。五年前には通級による指導の担当者（以下、「通級担当者」とする）は町内に二名であったが、令和五年度は通級担当者が六名にまで増加した。自校型と巡回型により全ての学校で通級による指導（以下、「通級指導」とする）が受けられる体制が整えられた。通級指導の対象は発達障害、情緒障害の特性がある児童生徒である。対象児童生徒は約一二〇名いる。自立活動を軸とした通常の学級での学びの充実を目的とした通級指導を行っている。

二 「うん、まあ……」もAさんの大事な思い

筆者が通級担当者になった五年前、Aさんと出会った。初めて会ったとき、Aさんは緊張した面持ちだった。筆者のした質問に、「うん、まあ……」と答えて、下を向いている。「初めて会ったからかな。まあ、最初はこんな感じかな」通級指導を二回、三回と積み重ねていくと、Aさんの表情が少しずつ明るくなっていった。質問への答えは「まあ、そうかな」だった。しかし、あまり答えたくない質問のときには、一点を見つめて口を閉じている。「ぼくはこの質問を答えたくないんだ」というように。「ああ、Aさんは自分が話したいこととそうでな

いことがしっかりしているな。「うん、まあ……」と言ってくれたことは、興味があることだったんだ」と、Aさんは自分の方法で思いを表現してくれていることに気が付いた。

Aさんと一緒に学習し始めたときには、四年生だった。二年生のときから通級指導を受けていた。周囲が騒がしかったり、ルールを守らない同級生がいたりすると、思いがふれ出してくることがあった。また、好きなこととそうでないことがはっきりしている。そのため、これは難しそうだと見極めるのが迅速である。特に、文章で自分の思いや考えを書くことには抵抗感が強い。

一方で、Aさんにはストロング・ポイントがいくつもあった。中でも言語理解

が非常に高かった。抽象的な語句の意味を問うと、自分の言葉で説明することができた。ニュース等で聞いた時事ネタにも詳しくかった。得意なこともあるが、苦手なことがどうしても気になってしまっている。「作文なんて書けない」とAさんは発言していた。在籍学級では自分の意見を書いて表現する活動が多い。Aさんは、私たちには想像できないほど学校での学習を苦痛に感じていただろう。そこで、「話す」と「書く」ことを通じて、自分の思いを伝えられるようになることを目標に通級指導を行った。

三 話して、自分を見つける

1 好きなことを好きなだけ話す

筆者は話す時間をとても大切にしている。通級指導の時間では今日の予定を確認した後、必ず「お話し」の時間をとっている。Aさん以外にも思いを表現することが苦手な子どもが何人もいた。そのため、話をする際にはその子の好きなこ

とを話題にすることが多かった。ゲームが好きだと話すときには筆者もそのゲームを買ってやってみる等、その子の世界をできる範囲で共有して、話す時間を楽しんだ。学級の中とは違う子供の一面を見られるのも通級指導担当者の特権だと感じている。

Aさんは電車や車が好きだった。通級指導の際に毎週話していくことで少しずつ心を開いていった。「家族でリニアを見に行った」「この間、〇〇っていう車に通っていた。最近乗っている人、多いんだよね」とAさんから話してくれるようになった。話をする際には、待つことをとても意識した。教員という仕事をしているとき、沈黙に耐えきれず、子どもの発言を促したくなってしまふ。その気持ちをぐっとこらえて、待った。言葉が出てこなくてどうしようと思っているときも、雄弁に話しているときも、なるべく言葉を挟まずに聞いた。Aさんの伝えたいという思いを大切にされた。Aさ

んの影響で筆者は山梨県のリニア見学センターへ行った。後日、「リニアを見てきたよ。一瞬で通り過ぎて行って、びっくりした」と伝えると、Aさんにはこっと笑顔になった。「先生の行った日は見たんだね、見れない日もあるんだよ」と会話のキャッチボールが繋がった。

好きなことをたくさん話しているうちに、家族のことや学校のことを話すことも増えていった。「Aさんは話したいことがあるけど、うまく相手に伝わるか気にしていたのかな」少しずつAさんの思いにふれることができるようになってきた。

2 自分の思いを分類

Aさんは普段多くのことを語らないが、学級の中で多くのことを感じ考えていることが分かった。そして、学級で困っていることを通級指導の際に話すようになった。「Bさんは授業中なのにうるさい。休み時間に話せばいいのに、イライラする」Aさんは感受性が豊かで、受

ポイント

通級担当となつて出会った子どもとの三年間の実践で、「本人の思いを知る」ところから丁寧に関係づくりをしています。子ども自身が得意なこと、気づいて生かしていく過程を通して自己肯定感を高め、何より自分の小学校生活の成長を実感できたことが素晴らしいと思います。子ども自身が達成感、成就感を得ることができたことは、通級担当としての満足感にもつながります。また、通級担当だけでなく、その子を中心として学級担任と情報共有をすることで、ともに子どもの成長を喜び合う教員同士の連携も参考となります。

多様な立場の学びへの効果

筆者が現在勤務する教職大学院は、教育学部をはじめ様々な学部を卒業し教師を目指す卒業生とミドルリーダー層の現職院生が在籍している。志望校種や勤務校種、専門とする教科も多様な院生が、特別支援教育をはじめ、学級経営や危機管理等、学校現場で求められる喫緊の課題について理論と実践を往還させながら、学び合っている。

よりよい教育を行いたいという共通する目的意識をもつ、異なる立場の学び合いは、まさに化合や融合のような相互作用を起こし、新たな気づきや知見を生み出していると感じている。経験値の高い現職院生が卒業院生に影響を与えているだけでなく、むしろ柔軟性のある卒業院生が現職院生に与える影響も大きい。彼らの学び合いをとおして、筆者自身が気づかされ、学ぶことも多い。

このような背景から、筆者は様々な校種の学校現場に足を運んできた。言うまでもなく、通常の

多様なニーズのある子どもたちの「学び」の充実に向けたこれからの教育の可能性



全日本特別支援教育研究連盟副理事長・『特別支援教育研究』編集長
(弘前大学教職大学院教授)

菊地 一文

学級には多様な教育的ニーズのある児童生徒が在籍しており、それぞれの学習の進度や理解の差がある。そのような状況にある子どもたちの多様な学びの姿や、悩みながらも奮闘している多くの教師の姿を見てきた。

学校現場では、現行の学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」や、令和の日本型学校教育として示された「個別最適な学びと協働的な学びの一体化」といったキーワードへの対応を図り、多様な教育的ニーズのある児童生徒を主語とした、学習者視点に基づく実践へと転換を図ろうと日々尽力している。

具体的な授業デザインとして、児童生徒の身近な生活上の課題意識から出発し、問いを立て、調べたり、考えを共有したりしている。また、これらをとおしてそれぞれが問題解決に向き合い、学びを深めていき、学んだことを活かしていけるような展開を目指し、創意工夫している。筆者はそのような実践面から教育課程の違いを越えた本質的な学びの追求という共通性を感じている。また、このよ

うな児童生徒の学びに応じアップデートしていく教師による実践の営みを目にし、改めて教師とは児童生徒から学び続け、成長していく専門職であると実感している。

新たな教育の形とその可能性

さて最近、従前の実践から一歩踏み出した、特長的な取組に接する機会が続き、多くの刺激を得ている。誌面の関係でその一部について簡単に触れるのみとなるが、いくつか紹介したい。なお、いずれもWeb公開されているので、詳細についてはそれぞれのページを参照いただきたい。

1 イエナプラン教育校

長野県にある学校法人茂来学園大日向小学校・同中学校は、ドイツを発祥とし、オランダで推進された日本初のイエナプラン教育校である。筆者は当校を訪問し、実際に異学年の学級を編成し自由進度で展開される各教科の学びと異学年で協働し探究的に展開される学びを目にした。これらの自ら取り組む学びをとおして児童生徒がお互いの多様性を肌で感じ、イン

クルーシブマインドをはじめとする様々な資質・能力を高めていく姿が印象的であった。

なお、イェナプラン教育をモデルとして教育活動を展開する公立学校は、広島県福山市立常石ともに学園のほか、各地で展開されはじめてきており、今後その動向と実践の成果に注目したい。

2 LEARNプロジェクト

東京大学先端科学技術研究センターによる本プロジェクトでは、多様な軸を有する活動が共存する「為すこと」によって学ぶ」豊かなプログラムを展開している。

コンセプトとなるLEARNとはLearn (学^{まなぶ}) Enthusiastically (熱心^{まなぶ})、Actively (積極的^{まなぶ})、Realistically (現実的^{まなぶ})、Naturally (自然^{まなぶ})の頭文字であり、「初めて出会う仲間と、お互いを批判することなく、自分の好きなことを、自分流で楽しむワクワクする学びの場」をねらいとしている。

筆者は本プログラムの一部に実際に参加する機会を得たが、学んでいる子どもたちを見ているうちに、筆者自身がワクワクし、優れた生活単元学習との共通性や知的

障害教育が再考すべき課題を感じた。また、本プログラムはまさに「個別最適な学びと協働的な学びの一体化」の具体化におけるポイントを示唆していると捉えた。

3 全小中学校で進められているSWPBS

今年度、全特連全国大会が開催された徳島県では、県教育委員会が主導し「ポジティブ行動支援」と称したSWPBS（学校現場の行動分析的アプローチによるポジティブ行動支援）を全小中学校で推進している。SWPBSについては、これまで本誌でも常設欄等で実践を紹介してきたが、全ての小中学校で展開する自治体は唯一のものであり、専門家によるサポート体制も充実している。

「組織的取組」は特別支援教育において従前から重視され、かつ課題とされてきた事項でもある。本取組は児童生徒の行動変容という視点だけではなく、教職員集団や学校組織の行動変容という視点でも興味深く、意義がある。この取組の推進により、生徒指導面のみならず、学力の向上等の様々な効果が期待される。

4 不登校の中学生を対象としたサタデースクール

青森県立北斗高等学校は通級による指導を実施している三部制の高等学校である。

当校では、不登校または不登校傾向にある中学生を対象とした、学校生活に関する悩みや不安の解消につながるための交流や学びの場を提供するサタデースクール（以下、サタスク）を実施している。サタスクは保護者も対象としており、当該生徒の保護者や教師が主体となって、参加する中学生の保護者との対話をとおして、子どもと共に進路や将来を考えるための情報提供をしたり、子育て相談、体験談を通じた研修の場を提供したりしている。

このような取組の企画や運営の役割を多様な背景のある生徒が担うことは、自己有用感や自己肯定感を高める機会となり、キャリア発達につながると考えられる。

冒頭で述べたように、特定の分野に止まらず、様々な分野との接点をもつことは、何よりも自身の思考を促し、気づきや新たな問い

を得ることにつながる。

本稿で紹介した取組には、公教育の枠組みを超えたものもある。

しかしながら、現行規定の枠組みでも解釈によって取組可能であると考ええる。なお、特別の教育課程においては、十分に可能であると筆者は捉えている。大事なことは「できない」と思考停止せずに、「どうしたらできるのか」「いままできているリソースや強みをいかに活用していくか」というポジティブな思考と姿勢であると考ええる。

いずれの学校や機関においても子どもを中心とした教師や関係者の思いや熱量を感じた。特別支援教育はこのようなマインドを大切にしてきたはずである。一方で、ある意味で刺激的と感じたこれらの実践は、オルタナティブなのでなく、オーセンティブであり、学びの本質を見失ってはいけないということを示唆しているようにも思えた。

今後、本誌の特集企画等でこれらの実践を取り上げ、発信することにより、読者の皆様に刺激し、これからの新たな教育の在り方を共に考える契機にしていきたい。