

障害のある子供の自己実現の契機となる教育活動の勧め

DE & I (Diversity, Equity and Inclusion) の考え方に基づく教育活動の創造



東洋大学名誉教授
宮崎 英憲

はじめに

特別支援教育のこれからを語るといった時、幾つかの課題と努力点が思い浮かぶ。先ず、課題として挙げたいことの第一は、国連「障害者の権利に関する条約」に基づく障害者権利委員会（以下、委員会）による「総括所見」への対応であり、インクルーシブ教育といった際の具体的な教育活動をどのように考え展開していくのかということに思いを巡らせてしまう。ここでは、この二点に絞って述べたい。

一 権利委員会に要請された「質の高い障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択する（以下）」に係わって

権利委員会「総括所見」が二〇二二年九月に示された。六項目の懸念表明の後、(a) 国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある児童が障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること。質の高い障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択すること等六項目の要請がされている（傍線は筆者）。

我が国が、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択していないという指摘は、政府報告や文部大臣記者会見等から鑑み致し方ない²。但し、我が国が、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を持ち合わせない乃

至意識していないということを直ちに意味するものではない。我が国は「第4期教育振興基本計画」を策定し、今後の教育政策に関する基本的方針と今後五か年間の教育政策目標と基本施策を示している。「5つの基本的方針」の中に「②誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会の実現に向けた教育の推進（共生社会の実現に向けた教育の考え方）」を掲げている。この中に「令和の日本型学校教育」で提言された『個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実』を盛り込み、多様な子供の状況に応じた学びを進めるとともに、多様な他者と学び合う機会を確保するものであり、共生社会の実現に向けて必要不可欠な教育政策の方向性を示している。また「障害者の権利に関する条約」に基づくインク

ルーシブ教育システムを推進していくことが重要である」と述べ、「一人一人のニーズに合わせた教育資源の配分を行うという「公平・公正」の考え方も重要となる。「多様性」「公平・公正」に「包摂性」を加え頭文字を取った DE&I (Diversity, Equity and Inclusion) の考え方も重視されてきている」として、これからの教育実践の方向性を示唆している。インクルーシブ教育に関する国家の行動計画を採択という要請対応は、我が国にとって決して難儀な課題ではない。国は、しかるべき手続きを踏んで行動計画立案を積極的に進めて欲しい。関係者は、立案への参画と新たな教育実践の在り方を検討してほしいと願っている。

二 障害のある子供の自己実現の契機となる教育活動を

障害者権利条約や障害者基本法等に基づき、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごすための条件整備と、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備を両輪として、インクルーシブ教育システム実現への取組を一層加速させる必要がある。直近の有識者会議⁵⁾では、自校通級や巡回指導の促進など通級による指導の充実、特別支援学校を

めた二校以上の学校を一体的に運営するインクルーシブな学校運営モデル創設、障害者理解に関する学習や交流及び共同学習の推進など、可能な限り共に過ごすための条件整備が検討された。他方、新たに条件整備された中での教育活動が大きな課題となる。ここで取り組まれる教育活動は、多様性を尊重し他者との相互理解を進めるものであるとともに、障害のある子供の自己実現の契機となるものでなければならぬと考える。

近年、多くの都道府県で教育委員会や学校等の主導で文化芸術活動に関する教育実践が幅広く展開されるようになってきた。作品や成果物そのものに魅力があるだけでなく、既存の文化芸術に対して新たな価値観を提起するなど、多様な価値観をもたらすものとして、障害者本人だけでなく周りの人々を幸福にするとともに、地域における多様な人々をつなぐ契機ともなっている。

本来、文化芸術活動に限らず教育活動は、障害の有無に関わりなく、誰もが対等に享受・創造する権利を持っている。共に学ぶ活動を推進することを通して、多様な子供の状況に応じた学びを進めるとともに多様な他者と学び合う機会を確保することで、学びへの参加や創造する

意欲を育み、誰もが多様な選択肢を持つような社会を構築することができるような教育活動が今こそ求められていると考えたい。

〈参考文献・注釈等〉

(1) 外務省ホームページ「障害者の権利に関する条約(略称:障害者権利条約)(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」参照。

(2) 委員会審査での日本報告は、外務省ホームページ参照。また、総括所見を受けて、二〇二二年九月一三日 永岡桂子文部科学大臣の記者会見は文科省ホームページ参照。

(3) 「第4期教育振興基本計画」(令和五年六月一六日閣議決定)以下、振興基本計画という)を策定「教育振興基本計画は、教育基本法(平成18年法律第120号)第17条第1項に基づき、国会に報告するものである。」とされ、国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で示されているものである。

(4) 中教審答申「令和の日本型学校教育」(令和三年一月一六日)。

(5) 「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議(報告)」(令和五年三月)。

特集

子どもの姿・ねがいから始めよう！ 新年度のスタート ～不易流行～

【特集のねらい】 本連盟の設立から75年が経過し、本誌は本号で創刊800号の節目を迎えた。令和の時代の教育に求められていることとして「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」が提言されている。この学びの本質的なキーワードを踏まえ、2024年度も本誌の年間テーマとして継続することとした。

この「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図ることについては、これまで知的障害や発達障害等のある子どもたちに対して、一人一人に応じた教育を目指し、子どもの思いや願い、興味・関心をもとにして個別の指導計画を立て、目標や手立てを具体的にし、個別化することを大切にしてきたことと、学校生活という集団の中で、仲間と学び合い、ともに取り組み、自分の役割を果たし、協働的に活動することを大切にしてきたことにつながっている。これらを、これからも大切にしていきたいという思いをこめて年間テーマを継続した。同時に、新しい時代に求められていることも確実に織り込みながら、子どもたちの学びを創っていきたいという決意でもある。

2024年（令和6年）4月、新年度のスタートである。気持ちを新たに、子どもたちとの出会いを楽しみに、子どもたちの姿・願いを大切にしたい学校生活づくりを始めたい。特別支援教育の時代となって18年目となる。すべての学校で、子どもたちの思いや願いを大切に、子どもたちの今の学びの姿を踏まえ、将来目指す姿を見据え、子どもたちを中心とした、学びがい、やりがい、手ごたえのある学校生活をつくっていききたい。これまで大切に実践してきたこと、子どもたちに必要なことを着実に実行していける教員でありたいと願う。そして、新たに取組を始める教員に向けても、子どもたちと一緒に頑張ろうと思える、年度はじめのメッセージを送れる特集としたい。

[KEY WORD 01]

子どもから始める

[KEY WORD 02]

学校生活づくり

[KEY WORD 03]

一人一人に応じる

[KEY WORD 04]

ICT の活用

[KEY WORD 05]

地域で育つ

子どもの姿・ねがいから 始めよう！ 新年度のスタート ～不易流行～

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

四月。新年度のスタートである。新任にとってもベテランにとっても、

新しい年度の子どもたちとの出会いには、期待と不安が伴う。たとえ担任が持ち上がったとしても、新しいステージに立つ子どもたちを迎える新年度のスタートである。

とりわけ、新任の先生方、あるいは異動によってはじめて特別支援教育の学級等を担当する先生方には、子どもをどう理解し、どのように授業をつくるか、学校生活をつくるかは、期待もさることながら、不安も大きいのではないだろうか。

また、ベテランの先生方にあっても、経験知は大切にしながらも、「前年踏襲」「慣れたもの」で進めることは望ましいこととは言えない。

だれにとっても、新年度は、これから一年間を共に生活する子どもたちとの出会いがあり、その子どもたちと共にする、授業づくり、生活づくりが始まる。そのためには、共に生活することになる子どもたちへの理解が大前提となる。

□ 「子どもから始める」特別支援教育

個別の指導計画の作成が現場で精力的になされるようになった二〇〇〇年代の頃、筆者は、「子どもから始める」という言葉をしばしば現場で耳にした。

もとより我が国における特別支援教育は、一九世紀後半の発足時より、一律の内容を一齐に指導する授業形態では対応困難な子ども一人ひとりと向き合いながら発展してきたものである。個別の指導計画の登場は、そのことを、つまり「子どもから始める」ことを再確認させてくれたものと見るができる。

ただ、「子どもから始める」という言葉と併せて、ときに「トップダウンではなくボトムアップ」という言葉を聞くこともあった。筆者が聞きたいいくつかの場合では、その意味するところは次のようであった。

すなわち、学校教育では当然の前提となる教育課程に基づく子ども理解をトップダウンという言い方で表現し、各教科等の目標や内容に子どもを合わせるのではなく、子どものありのままのニーズか

ら始めるべき（これがボトムアップ）というものであった。

個別の指導計画作成にあたり、外部専門家の教育参加が進んだ。筆者が「トップダウンではなくボトムアップ」との意見を伺ったのは、外部専門家の方々からであったように記憶している。その方々からみれば、学校教育には固定的な目標や内容があり、それを通して子どもを見ているとうつつたのであろう。

この指摘には、学校教育の世界にとどまる私たち教師が傾聴すべきものがある。かくあるべきという固定的な教育に子どもを当てはめて、子どもを理解し、教育を展開することは、子ども一人ひとりから始まった特別支援教育の本質とは異なるものであり、もしも教育がそのようになっているのであれば、それは改められなければならない。前述の「前年踏襲」「慣れたもの」という視点で、子どもを理解し、授業づくりを進める場合、トップダウンという表現で言われる事態に相当しかねない。

ボトムアップと言われる「子どもから始める」という姿勢に立ち返ることが求められるのである。

ただし、筆者は、それでもなお、教育課程に基づく子ども理解ということを一貫して主張してきた。実践の場で、それをトップダウンと言われたこともあったが。

この点について私見を述べ、「子どもから始める」という言葉を今少し深掘りしていきたい。

「子どもから始める」というけれども

そもそも、トップダウンとかボトムアップという表現を子ども理解に当てはめる場合、それはいずれも比喩である。実際に子どもを理解するのに、上からも下からもない。

ただ、その意味するところは次のようである。トップダウンとは、子どもの思いや様子を踏まえ、外からの都合で教育を構想し、それに合わせて子どもを理解していこうとする姿勢である。それに対して、ボトムアップとは、子どもをありのままに見、そこから子ども理解を始める姿勢である。

そして、それが教育課程に基づく子ども理解はトップダウン、ありのままの子

どもの実態把握から始める理解がボトムアップと定式化される。

教育課程が子どものニーズに基づかない固定的なものであるならば、教育課程に基づく子ども理解はトップダウンとされてもしかたがない。しかし、ここで留意すべきは、そもそも我が国における教育課程はそのようなものであるのか、ということである。

教育課程の基準たる学習指導要領自体が、その時々時代の時代の子どもの見据え、子どもの教育的ニーズを把握して改訂されているものである。それを基準として、各学校において、そこで学ぶ子どもたちをイメージしながら編成されるのが教育課程である。だから、教育課程に基づいて子どもを理解するという行為が、ただちにトップダウンと断定されるはならないのである。

ただし、「前年踏襲」のような形で、漫然と教育課程が捉えられるならば、それはトップダウンといわれてもしかたのないことになる。

もう一つ留意すべきこととして、ボトムアップを、ありのままに子どもの実態把握をする意味で理解することに関する

自分の思いを伝え、相手の思いを受け止める 生徒の育成

～生活単元学習「みんなで気持ち伝え合おう」
～レッツ余暇活動！～を中心に～

一 はじめに

本校は、知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校で、小学部一八名、中学部一八名、高等部一九名（令和五年五月一日現在）が在籍している。佐賀大学教育学部附属学校の役割として、教育実習と校内研究に重点を置きながら、日々の教育実践を進めている。

校内研究においては、令和四年度から、テーマを「生活を切り拓く児童生徒の育成を目指して～『思考力、判断力、表現力』を引き出す授業づくり～」と設定し、三年計画で研究を進めている。二年次である令和五年度は、学部縦割りでのグループ研究に取り組んでおり、「自分の思いを伝え、相手の思いを受け止め

る児童生徒の育成」をテーマとするグループで中学部一年の実践研究を行っている。

二 対象生徒について

本研究グループでは、上記のテーマについて、コミュニケーションに関する実態把握を基に、児童生徒一人一人に年間を通してねらいを設定することとした。本報告では、Aさんを中心に述べていきたい。

Aさんは、地域の小学校の特別支援学級から今年度中学部に入学してきた生徒である。Aさんは、教師と身近な事柄について会話を楽しむことができ、一、二文の作文を書くことができるなど、基本的なコミュニケーション手段としての言

語は身につけている。一方で、急に黙り込んで教師が問いかけても応えることが難しいことがあるなど、何らかの心理的
要因があるため、スムーズな発信が難しい姿も見られる。

そこで年間を通して、「教師や友達など身近な人に、自分の気持ちを言葉で伝えることができる」というねらいを設定し、まずは教師が、日々の生活の中でAさんの気持ちを読み取り「こんな気持ちかな」と代弁して確認したり、本人が困っている状況を解決するような手立てをとったりする支援を行っていくことにした。言葉のやりとりによる共感を通して、教師が信頼関係を築き、心理的に安定した生活を送る中で、主体的な発信ができることをねらうこととした。

佐賀大学教育学部附属特別支援学校

教諭
教諭

石松
徳一

千枝
之
暁

自分の思いを伝え、相手の思いを受け止める生徒の育成
～生活単元学習「みんなで気持ちを伝え合おう～レッツ余暇活動！～」を中心に～

また、Aさんの課題は、同時に教師の「生徒が感じたり思ったりしていることを、教師が十分に捉えることができていない」という指導・支援上の課題を示すものでもある。担任としては、中学部での新しい生活の中で、生徒に安心して学校生活を送ってほしいという願いをもっている。そのため、生徒がどのような気持ちをもっているかを的確に理解した上で、一人一人が安心して自分らしく過ごすことができる学級づくりを行うという学級経営の方針も踏まえて、本取組を進めることとした。

三 授業のひびく

本校では自立活動の時間における指導は設定しておらず、生活単元学習等の各教科等を合わせた指導において、個別の指導計画で設定している児童生徒一人一人の自立活動の目標の達成に向けた指導を行っている。本学級では年度当初に作成した年間指導計画に基づいて、八月末

から九月半ばに、将来の家庭生活の充実に結びつくことをねらった生活単元学習を計画していた。そこに、コミュニケーションに関するねらいも加えて自立活動の指導内容を含めた計画の見直しを行い、「みんなで気持ちを伝え合おう～レッツ余暇活動！～」を設定することとした。

単元目標を「友達や教師と一緒に、様々な余暇活動を経験して、人とかかわりながら遊ぶ楽しさに気づくことができる」「自分の気持ちや経験を表現することができる」と設定し、単元を計画した(表1)。

本単元では、Aさんの単元の個人目標を「友達や教師と一緒に、やりとりを伴う様々な遊びを経験して、楽しさに気付くことができる」「自分の気持ちや

表1 単元計画 (生活単元学習/全11時間)

次	時	学習内容	指導内容(教科・学部・段階)
一	1	「夏休みのことを絵日記で紹介しよう」 ・絵日記の作成 ・経験したことの紹介	・絵や写真などを手掛かりに、経験したことを振り返り、伝えたいことを検討すること。(国語 小学部3段階) ・相手に伝えたいことを思い浮かべ、自分の知っている言葉に当てはめようとしたり、表そうとしたりすること。(国語 小学部2段階)
二	2	「気持ちポスターを作る」 ・気持ちと気持ちを表す言葉 ・気持ちと言葉、表情、場面、人との感じ方の違い	・見聞きしたことなどのおおよそや、その際の自分の気持ちなどについて検討すること。(国語 小学部3段階) ・教師や友達と簡単な遊びをすることなどに関わる学習活動を通して、簡単なきまりのある遊びについて知ること。(社会/生活 小学部2段階)
三	6	「みんなで余暇活動」 ・みんなで遊ぶ、個人の余暇 ・絵日記の作成 ・絵日記の紹介	・家庭における余暇の過ごし方などに関わる学習活動を通して、健康や様々な余暇の過ごし方について知り、実践しようとする事。(中学部 職業・家庭〈家庭分野〉1段階)
四	2	「余暇活動のまとめ」 ・単元の振り返り	・自立活動については、心理的な安定・人間関係の形成・コミュニケーションを中心に、相互の関連を図りながら個々に指導内容を設定する。

ポイント

知的障害特別支援学校中学部で取り組んだ生活単元学習の実践です。将来の家庭生活の充実につなげることをねらいとして、コミュニケーション能力に主体を置いた単元計画を立てています。また、各教科等を合わせた指導として、国語や生活、職業・家庭等のほか、個人目標に合わせた自立活動の指導内容を大きく取り扱っているのが特徴です。生徒が表出した気持ちや変容から、教師として共感的なかわりが大切であること、生徒が安心して気持ちを表出できる環境と関係づくりが必要であることを再確認できる実践です。

はじめに、本年一月一日に発生した令和六年能登半島地震で被害に遭われたみなさまに、本連盟理事長として、改めまして心よりお見舞い申し上げます。全特連では、初動といたしまして被災地域構成団体に支援金を送金いたしました。今後、時間も逃さず、できる限りの支援を行っていきます。

* * *

一 論点をいかに受け止めるか

現在、知的障害教育の現場には内外の動向を反映したさまざまな論点が存在している。それらの論点実践に直結する場合、現場には迷いや混乱が生じることもある。本誌では、毎号で、それらの今日的な論点を取り上げ、論じてきた。それは、時代を切り拓くことが本誌の使命であるからである。そこで、本稿でもその使命を意識して、実践上の今日的な論点を、現場がいかに受け止め、実践していくべきか、考えることとする。

多様性尊重の時代へ

～互いに認め合い、それぞれに実践を精錬する～



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

二 論争の時代をふり返る

二〇世紀後半の我が国の学校教育は、論争の時代であった。戦後の自由で民主的な教育は、さまざまな主義主張とそれに基づく実践を生み出した。

それらの主義主張や実践が、互いに論を戦わせ、切磋琢磨してきた。しかし、時に不毛な消耗戦となることもあった。これらのことは、戦後の知的障害教育の方法史においても同様である。

戦後の知的障害教育はいわゆる生活主義教育を思想的な支柱とし、生活単元学習等、今日「各教科等を合わせた指導」といわれる総合的で実生活的な指導を主軸として実践を進展させていった。その方法は実践者の確かな手応えとなり、それゆえに短期間で全国に普及していった。その一方で、通常の教育で行われてきたような教科別に指導する形態は相対的に縮小され、一九五〇年代には実践されなくなることも珍しいことではなくなる。

それらの実践動向の中で、生活主義教育は、知的障害教育におけるプレゼンスを確立するが、現場にはその影ともいえるべき「教科否定」「教科忌避」などの意識が強固に形成されていった。教科別に指導を行おうとすると厳しく排斥される事態にもなったのである。

ここに、「生活か、教科か」という論争が鮮明となる。この論争は、通常の教育においても行われたものであったが、知的障害教育においては戦後初期より生活主義教育思想が圧倒的に優勢であったこともあり、それへの抵抗もまた、時に激しいものがあつた。一九六三年に知的障害教育における養護学校学習指導要領が、教育内容の分類形式として教科を採用した頃より、論争はさらに活発化し、長期にわたる論争が展開された。

三 論争の功罪

「生活か、教科か」の論争は、その切磋琢磨の過程で、それぞれの立場が実践する教育を精錬する

ことに貢献した。また、知的障害教育における教科論の精練を促した。各教科等からなる教育内容の分類形式と「各教科等を合わせた指導」「教科別の指導」などからなる指導の形態によって教育課程を構造化する「教育課程の二重構造化」等の教育課程論の深化にもつながった。しかし、「教科否定」「教科忌避」など、他を否定する論調も相互に生まれた。そのことは論争の真摯さを物語るとともに、互いに他を否定する不毛な消耗戦を現場にもたらしたことも否定できない。

筆者は一九八八年に教員採用となり、生活主義教育陣営の若手の急先鋒として実践し、発言した。若い頃に執筆した文章には、いわゆる教科主義教育を否定する言説が明確に残っており、不毛な論争を担った最後の世代として責任を重く受け止めている。そして、二一世紀も四半世紀が経過しようとしている今、なお知的障害教育現場に「生活か、教科か」の論争の時代の影を感じることがある。

四 多様性尊重の時代へ

さて、私たちはこれからの時代を、論争の時代としてよいものだろうか。

筆者は、これからの時代は、多様性尊重の時代であろうと考える。多様性の尊重は、二一世紀を語る多くの論者がすでに指摘することではあるが、論争の時代を経たきた知的障害教育だからこそ、大切にすべき認識である。まして、今もなお現場に「生活か、教科か」論争の残滓を感じることににおいてはいっそうのことである。しかも今日の知的障害教育現場には、「生活か、教科か」の他にも、多くの新たな論争の芽がある。多様性尊重は、論争を否定するものではない。健全な論争が、切磋琢磨し、それぞれを高めることは、知的障害教育方法の歴史も証明している。では、健全な論争とは何であろうか。それは一つには自身の主義主張に誇りと責任をもつこと。二つにはそれゆえに異なる主義主張にも本音でリスベクト

をもち、論じ合うこと。これらによって成立する論争こそ、健全な論争である。論争とは争うことであるから、自身と異なる主張に異を唱えることはあつてよいが、その際も異論へのリスベクトを忘れてはいけない。

全特連が、初代理事長三木安正先生の下、我が国の生活主義教育を先導し、牽引してきたことは歴史の事実である。しかし、その全特連が同時に多様な主義主張の論者を有していたことを、本誌が発刊初期から繰り返し行ってきた全特連関係者による座談会等の記事から知ることができる。一つの明確な理念を掲げながらも、なお他の主張にも耳を傾けてきたのが全特連である。

戦後知的障害教育の父にして、我が国の生活主義教育の父でもある三木安正先生は、教科主義教育に反対をしたが、子どもに最も適切な教育を追究した結果であればそれはよい、との言葉も残している。三木安正先生が実践ベースの多様性を尊重する姿勢を雄弁に物

語る言葉である。

筆者は、三木安正先生の生活主義教育思想を継承した全特連第三代理事長小出進先生の直弟子であり、ゆえに生涯にわたり生活主義教育を自身の理念として堅持するものである。

であるからこそ、今日、現場にさまざまに存在する主義主張をリスベクトし、多様で豊かな知的障害教育の展開を願っている。

それは決して「なんでもあり」を良しとするものではなく、「生活主義教育が有する、「子ども主体」とか、「生活の自立」といった中核となる理念を高く掲げ、これらを多様な主義主張の共通言語とし、互いに認め合い、いっそう豊かな知的障害教育実践の展開を図ろうとするものである。

【文献】
・『各教科等を合わせた指導』と教科の考え方（名古屋著 教育出版 二〇二二年）ほか