

本校の研究について

北岡大輔 藪本安有美 山路公美子 小栗英男 武内藍 谷口浩一
中筋千晶 向井直樹 久保田真由子

これまでの研究と教育的課題

本校では「個々の児童生徒に応じた教育を行い、積極的に社会生活に参加できる人間を育成する」ことを教育目標として、教育活動を行っている。ここでいう「積極的に社会生活に参加する」とは、本人の持てる力を最大限に発揮し、自ら社会と関わり、自分らしく生活していこうとする姿を意味している。

そのため、本校では開校以来、生活力（生活の中で自ら課題を見出し、自ら解決していこうとする力）を育むことを基盤として教育課程を編成するとともに、研究を進めてきた（図 1-1）。具体的には「①生活力」を育む研究から始め、子どもたちが地域と密接につながりを持ち、地域の中で生活の場を築いていけるようにすることを目的とした「②地域・社会で生きる」、在学中だけではなく入学前から卒業後までの一貫した支援と、そのためのよりよい個別の教育支援計画の活用を目的とした「③生涯につながる支援」、子どもたちが抱える内面の様相を的確に捉え、その育ちを支えることを目的とした「④内面の育ち」、子どもたちが自ら学び、学んだことを発展させ、生涯にわたる学びへとつなげていけるような教科学習の在り方について検討した「⑤学び続ける力」と、研究を積み重ねてきている。これらの研究の中では一貫して、子どもたちが将来に対して夢や希望を持てるようにすること、子ども自身が主体的に学びを深めていけるようにすること、社会と関わり、地域の中で育つことができるようにすることを理念としてきている。

このように研究を進めてきた中で、本校の子どもたちからは、小学部の段階からバスや電車を利用した自力通学を試みたり、数量概念やコミュニケーションがおぼつかなくとも自分のお弁当をコンビニに買いに行ったりと、自らの力を精一杯生かして取り組んでいる姿がよく見られる。また、自らが担った係や役割を積極的に果たそうとするなど、責任感を強く持っている子どもも多い。

しかし、その取り組み方が実直で、柔軟さが伴にくいという点については課題が見られる。子どもたちは何をどのように取り組めばうまくいくのかといった手順が理解できていると、自信を持って取り組むことができる一方で、突発的な出来事や予想とは異なる状況に直面すると、うまく判断できず立ち往生してしまったり、「自分にはできない」とあきらめてしまったりすることも少なくない。また、自分が取り組んでいく中で、よりよ

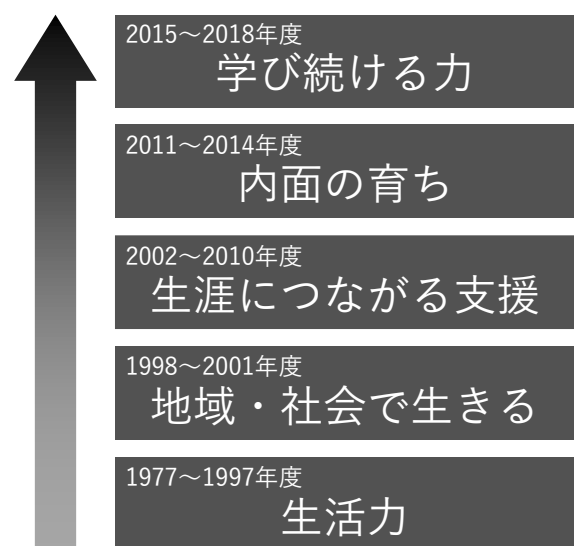


図 1-1 本校の研究活動のあゆみ

くするために工夫をしたり、提示された枠組み以外の部分に目を向けたりするところまでは思いが及ぶにくい。

例えば、清掃活動などにおいても、決められた時間に決められたとおりに取り組むことは間違いなくできるものの、一連の手順を終えることのみに意識が向いてしまい、汚れに応じて方法を工夫したり、「みんなが心地よく過ごせるように」など自分なりに目的意識を持って取り組んだりといったことにはつながりにくい様子が挙げられる。

本校の教員の中でも、子どもが「できる」ようになることに目を向けてしまいがちで、課題遂行の手順を支援することに重きを置いてしまった結果、子どもたちはある程度の道筋が示されていることを前提として捉えてしまい、「道筋が示されていないこと＝わからない」という図式になってしまっているのではないかと、といった懸念の声が挙げられている。

竹森（2020）は「知的障害児の支援は、支援者が目標や標的行動を見立て、計画し、実行するという一方向の支援に陥りやすい。しかし、将来の自立や社会参加を見据えると、『教えたとおりにやる』『言われたことをやる』ことにとどまらず、自分で行動の手がかりを見つけ出し、状況を判断し、行動を実行する『自律性』が求められる」と述べている。

このように、我々は今、子どもたちの「考える力」を高めていけるような教育的関わりについて、改めて見直しを行っていく必要性にせまられている。

今「考える力」を育むということ

今、学校教育においては子どもたちの考える力を育てることは全国的にも喫緊の課題であるとされている。Society 5.0 の時代の到来が叫ばれるなど、社会が激しく変化する時代を迎える中、単なる知識や技術を身につけるだけでなく、「様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること」（文部科学省、2018）が重要視されるようになってきている。すなわち、解き方があらかじめ決まった問題を確実に解く力を身につけることにとどまらず、未知の状況に対して、これまで自分が得た知識や技術、経験などを生かしてよりよい方法を創造していく力を育てていくことが求められている。

併せて、障害のある人を取り巻く状況も大きく変化してきている。2006 年に国連において「障害者の権利に関する条約」が採択され、我が国も 2014 年にこれに批准した。この条約では、人間の多様性等の尊重を強化すること、障害のある者が自身の能力を最大限まで発達させること、障害のある者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすることなどを理念とした「インクルーシブ教育システム」が提唱された。そして、関連する法整備の一環として施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」においては合理的配慮の提供が義務付けられ、本人の意思の表明を最大限重視することが明示された。霜田（2020）は「インクルーシブ教育システムの構築が目指される中で、周囲の教師や大人からの指示や支援に頼るだけでなく、子ども自らが適応行動の獲得に向けて行動することは、学校生

活や地域生活に適応していくうえで意義深い」としてセルフ・マネジメントの重要性を述べている。すなわち、障害のある者は支援を一方的に与えられる受動的な立場ではなく、支援を自らが活用することも含めて、よりよく社会に参画することがあたりまえのこととして捉えられるようになってきている。

これらのことを踏まえると、変化の激しい社会に適切に対応し、よりよく生活を築き上げていくこと、そのために自らが考え判断していくことが、障害の有無に関わらず誰しにも求められているといえよう。

これまでも特別支援教育においては、様々な生活的、職業的な課題について自ら考え取り組んでいくとする態度を育むことが重要であるとされてきた。この自らが考えよりよく判断する力を身につけていくためには、子どもたち自身の願いや物事の捉え方、課題意識などが出発点となる。今改めて、そのような視点に立ち返り、教育を見直していくことが求められるのではないだろうか。

本研究における「生徒指導」の扱い

近年、特別支援教育と生徒指導とを関連付けて議論されることが増えてきている。その議論には大きく2つの側面がある。

1 つ目は通常の学級における生徒指導を、特別支援教育の視点から見直そうとする側面である。和歌山県立有田中央高等学校（2013）では特別支援教育の観点から「生徒理解を深める」「指導・支援体制の確立」「指導・支援力の向上」の3点について取組を進めることで、学校全体の活性化を図る試みがなされている。また、和歌山県立和歌山東高等学校においても、全職員で「特別支援教育の経緯と考え方を共有」し、「上から頭ごなしに決めつけるのではなく、まずはその子の事情を理解することから始める姿勢」を大切にすることを通して、学校全体の改革を図っている（藤崎，2013）。

2 つ目は特別支援学校における知的障害が軽度な生徒への対応としての生徒指導である。特別支援学校においては近年、知的障害の程度が軽度である生徒の割合が増加傾向にあり（井上，2010）、それに応じて、生徒の二次障害とそれに伴う様々な問題への対応が課題として挙げられるようになってきている（熊地・佐藤・斎藤・武田，2013）。そのため、特別支援学校における生徒指導は、これまでにない速度でその重要性が高まってきている（阿部・阿部，2014）とされている。

このような状況の中、阿部・阿部（2014）は「生徒指導においては、特別支援学校、通常の学校という場の違いに意味をおく実践は、もはや過去のものとなっている。むしろ、すべての学校における生徒指導に特別支援教育の知見が必要であり、また、逆に、これまで主として中・高等学校で取り組まれてきた生徒指導のノウハウを特別支援学校における生徒指導に活用する、新しい取組を開発すべき段階にきている」と述べている。すなわち、前述の2側面の議論を別々の課題と捉えるのではなく、それぞれの場における実践の強みを協働させ、生徒指導を充実させていくことが、学校教育全体に求められているといえよう。

では、今、求められる生徒指導とはどのような指導を指すのか。「生徒指導は問題行動を改善させるための指導である」というイメージは今も根強く残っているように感じる。実際に、現在、どの学校においても毎日のように様々な問題が起き、そのことへの対応に迫られている。この際に重要となるのが、

生徒指導の視点であることに間違いはない。しかし、このような問題が発生した際の早期の対応や、児童生徒への個別指導はあくまで生徒指導の一側面であるとされている。

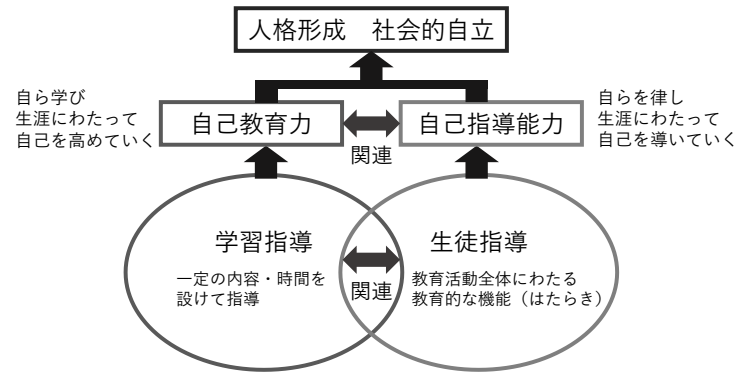
生徒指導提要においては生徒指導を「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指すもの」（文部科学省, 2010）と定義しており、すべての子どもを対象として指導を行うことが前提とされている。森嶋(2018)は、この自己指導能力を「自らを律し、生涯にわたって自己を導いていく力」と表現している。

また、学校教育において、生徒指導は、学習指導と両輪の関係にある（森嶋, 2018）と言われている（図 1-2）。学習指導がいつ、何をどれだけ学ぶかといった教育の内容的側面を扱うのに対して、生徒指導を充実させることは、子どもたちが安心して意欲的に学ぶことができるように学校の機能的側面を高めていくことにつながる。

加えて、子どもたちの状態に応じて、すべての子どもを対象とし、個性や自尊感情、社会的スキルの伸長を図る開発的な（育てる）視点、困難や困りごとを抱えている子どもたちが深刻な問題へと陥らないように初期段階で対応する予防的な視点、問題等を引き起こしてしまった状況において、関係機関と連携しながら問題解決を図る問題解決的な視点（図 1-3）と、一言で生徒指導といっても多様なかたちでの指導を想定して考えていくことが求められている（八並・國分, 2008）。

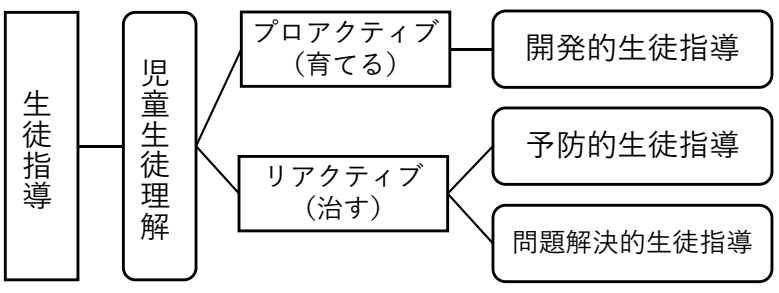
以上を踏まえ、本校の研究では、子どもたちの考える力を育てるにあたり、我々教員がどのような体制で、どのように子どもを見取り、どのように関わっていくのかについて、改めて検討を進めていきたい。そのため、すべての子どもを対象とした開発的生徒指導（育てる生徒指導）に重点を置き、研究を進めることとした。

併せて、ここ数年、本校においても生徒の行動上の問題の頻発、いじめ、登校困難など様々な事象が起きているものの、やはり、対応としては後手に回ってしま



森嶋（2018）に一部加筆

図 1-2 生徒指導と学習指導の関係



八並（2008）より一部抜粋

図 1-3 生徒指導の実践モデル

うことが少なくない。このことから、可能な限り、開発的、予防的な観点から生徒指導を充実させることは急務となっている。

教師は、子どもたちがよりよく自分の力を発揮できるように育て、支える立場に徹することが求められる。そうすることで、子どもたちが自ら課題に目を向け、よりよい学校生活、ひいては将来の生活を自ら築き上げていこうとする姿勢を育んでいきたい。

研究主題及び研究の目的

これまで述べてきた本校の子どもたちの様子や社会的な状況を踏まえたうえで、我々は、子どもたち一人一人が他者に決めてもらうことをあたりまえとするのではなく、自ら考え決めていけるように、そして、課題に直面したとしても、支援を活用することも含め、たくましく乗り越えていけるように、子どもたちの考える力を育んでいきたいと考えている。

また、そのためには、学校教育の機能的側面である生徒指導の充実を図り、我々教員がどのような体制で、どのように子どもを見取り、関わっていくのかを検討していくことが肝要となる。

さらに、特別支援学校である本校には小・中・高等部の3つの学部が併設されている。そのため、小・中・高一貫して軸となる理念と、それぞれの学部段階ごとに重点を置くべき部分とを明確にし、学校全体を見通した取組を考えていく必要がある。

そこで本研究においては、研究主題と研究の目的を次のように設定した。

研究主題

考える子を育てる

—知的障害特別支援学校における小・中・高一貫した生徒指導とは？—

研究の目的

小・中・高等部全体を通して考える子を育てるために、生徒指導の充実を図り、我々教員がどのような体制で、どのように子どもを見取り、どのような視点から関わっていく必要があるのかについて検討する。

育てたい「考える姿」

考えるという行為について、その全体像を詳細に捉えることは難しい。心理学の視点から捉えるのか、脳神経学の視点から捉えるのかなど、分野が変われば、その捉え方が大きく異なるのは想像に難くない。

そこでまず、本研究では、本校の子どもたちの実態や育てたい力、課題となっていることなどについて出し合いながら、めざす子どもたちの「考える姿」について整理し、教員間で共通理解を図ることとした。その検討の中では「子どもたちが、物事を誰かに規定されることを前提と捉えるのではなく、与

えられた物事であっても一度咀嚼し、自分ごととしてよりよく判断できる人になってほしい」「生きていく中で様々な課題に直面したとしても、難しいから、わからないからといってすぐにあきらめるのではなく、あらゆる方法を用いてたくましく乗り越えていこうとする人になってほしい」といったことなどが挙げられた。

また、静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）は「刻々と変化する社会の中で、様々な技能を身に付けて生きていくだけではなく、より主体的に生きていく力を獲得し、自らより良い生活を築き上げてほしいという願い」から「あらゆる状況に応じて、自分自身の有り様をどのようにすることが良いのかを見出していく力」として「社会的関係の中で自らを調整していく力」の必要性を述べている。

そこで、本研究においては、自らが社会生活を送っていくうえで、その状況に応じて、自他をよりよく導いていこうとする姿を「考える姿」と捉え、具体的には次の4点に整理した。

1. 様々な物事に自ら関わり、興味や関心を広げる
2. 目の前の物事に対して、自分なりに意味・方略を見出す
3. 自らの思いと他者・社会から求められることとの中で、折り合いをつける
4. あこがれを持つ・未来に向けて思いをはせる

1. 様々な物事に自ら関わり、興味や関心を広げる

考える力の基盤としてまず何よりも、自らのうちにわき上がる思いや判断に基づいて行動しようとする自発的な態度（文部科学省，2010）を育てていきたい。興味や関心は自ら物事に関わろうとする内発的動機付けの原動力となる。目の前の物事をただ与えられたものとして受動的に捉えるのか、自らが操作可能なものとして能動的に捉えるのかによって、物事の見え方は大きく異なってくる。

目の前の物事の外側に広がる世界にも目を向けてみようとしたり、少し勇気を出して一步を踏み出してみようとしたりする態度を育てていくことを大切にしながら、子どもたちが新たな発見をしたり、興味や関心を広げたりできるような働きかけをしていきたい。

2. 目の前の物事に対して、自分なりに意味・方略を見出す

子どもたちは、あらかじめ決められ、道筋がはっきりしているものについては、安心して取り組むことができるものの、未知の状況や突発的な出来事に直面すると立ち往生してしまうことが少なくない。また、何のために取り組むのかなど意味を見出せないまま、決められた手順を終えることに終始してしまいやすい。

菊池（2011）は、キャリア教育においては competency（ある課題への対処能力）を育てることが重要であると述べ、この competency には「できるか・できないか」といった ability の視点だけではなく、子どもたちが「やりたい」「なりたい」といった「願い」を大切にし、「育成」といった姿勢が含まれるとしている。また、生徒指導提要では「与えられたものであっても、自分なりの意味付けを行った

り、自分なりの工夫を加えたりすることで、単なる客体として受動的に行動するのではなく、主体として能動的に行動する余地がある場合が多い」（文部科学省，2010）として、限られた条件の中であっても主体的に取り組もうとする資質を育んでいく必要性に触れている。

このような力を育んでいくためには、成果の如何のみにこだわるのではなく、取組のプロセスの中で子どもたちがどのように考え、工夫していたか、これまでの学習や経験をどのように生かしていたかについて適切に評価していくことが重要となる。加えて、事前の目的の確認、事後の振り返りを重視し、子どもたちが自ら取り組んできた過程を意識化できるようにすることを大切にしたい。

3. 自らの思いと他者・社会から求められることとの中で、折り合いをつける

欲求や衝動に従って行動するのみでは、自分の本意とする結果に行きつけないとは限らない。そのため「自分の欲求や衝動をそのまま表出したり行動に移したりするのではなく、必要に応じて抑えたり、計画的に行動することを促したりする資質」として自律性（文部科学省，2010）を育てていくことも欠かせない。また、小泉（2011）は「欲求を抑えて、指示されたことやルールを守って行動するには、一定の心的エネルギーが必要で、それを豊かにもつことが人間を成長させていく」としたうえで、「〇〇しなさい」「〇〇してはいけない」といった指示や命令だけではなく「理由を考えさせたり、ちょっとしたコツを伝えたり、あるいはモデルとなる行動を見せたり、簡単な練習をしたりするといったように、少し丁寧な指導」を行っていくことが必要であると述べている。

一方、他者・社会から求められることを何でも受け入れなければならないのではなく、不当な要求に対しては適切に自分の思いを伝えたり、助けを求めたりすることも必要となる。他者や社会との関わりの中で、教え込みによる指導ではなく、何のために努力を重ねるのか、どうして自分の思いを調節する必要があるのかななどを、本人がわかって判断できるように子どもたちとの対話的な関わりを心がけたい。

4. あこがれを持つ・未来に向けて思いをはせる

今、目の前にあることだけにとらわれるのではなく、先の未来に思いをはせながら「〇〇がしたいから、まずこれから始めよう」「〇〇のためには、今はちょっと我慢した方がいいな」など、じっくり考えたり、判断したりすることができるように、子どもたちのことを支えていきたい。その未来については数分先、数時間先のものもあれば、自分の将来といった大きな展望や夢かもしれない。いずれにしても、それらの実現可能性が重要なのではなく、その未来に向けて今の自分を顧みたり、これから取り組むことを考えたり、必要な折り合いをつけたりしていくことが、自己の成長へとつながり、ひいては自らの生き方を選択していくことへとつながっていくと考えている。

また、子どもたちが身近な大人や先輩、友だちなどに対して抱くあこがれは、将来をイメージし、なりたい自分像を思い描くことに大きな影響を及ぼす。そのため、学年・学部を越えた学習の機会や地域社会の資源を生かした取組、各家庭との連携などを充実させていくことにより、子どもたちが様々な人と関わり合いながら学んでいくことができるように努めたい。

研究の方法

子どもたちの考える力を育てるにあたって、大切にしたい観点や見直しを図る必要があることなどについて教員間で意見交換を行った。そこで出されたものを整理していく中で、「授業づくり」「カリキュラム・マネジメント」「性の学習」「ソーシャルワーク」の4つをキーワードとして拾い上げ、それぞれについて教員グループを編制し、研究を進めることとした。

グループ編制の際には、それぞれの教員が自らの課題意識や興味に基づいてグループを選択できるようにした。また、いずれのグループにも小・中・高すべての学部の教員が所属するようにした。そうすることにより、学部を越えて子どもの発達や学びの様子を共有し、系統性を重視しながら研究を進めていけるように留意している。4つのグループのテーマは次のとおりである。

1. 「わかる授業」づくり ～収奪する姿をめざして～

学校教育において授業はその根幹を成すものであり、「子どもがわかる授業」を行うことは教師に課せられた責務である。とはいえ、「子どもがわかる授業」を行うことは容易ではない。子どもたちがどのようなことに興味を持っているのか、これまでにどのようなことを学んできているのかなどによって教材や授業展開は一樣ではないし、子どもたちが本質的に「わかった」かどうかを評価することも簡単ではない。そのうえ、特別支援教育においては、学ぶ子どもたちの発達段階は様々で、個々の認知の特性もより多様となる。さらには、これまでの学習のつまずき経験から自信を低下させてしまっている子どももいる。そのため、そのような子どもたち一人一人の学び方に応じて、授業を工夫していくことが求められる。

授業を通して、子どもたちが基礎的な知識・技能の習得をはじめ、自分の考え方を広げたり、よりよい学び方を身につけたりしていくことができると、それらは自らの人生を選びとっていくための有益な材料や価値観となる。すなわち「わかる」経験を積み重ねていくことは考える力の土台となるといえるだろう。

このグループでは、授業が「わかる」とはどのような状態を指すのか、「わかる」授業をつくるためにはどのような工夫が求められるのかについて、実践を通して検証を進める。

2. 自分づくりを支えるカリキュラム ～キャリア発達の視点から～

子どもたちの考える力を育むにあたっては、小学部から高等部にわたり系統的に指導を進めていく必要がある。また、子どもたちが呈する様々な行動上の問題についても、それが生じたときにその場その場での対応をとるだけでなく、日頃より開発的な視点から子どもたちの自己理解や自尊感情をはじめ、社会的能力を高めていくことが重要となる。

そこで本研究では「人は社会の中で自分の役割を見出しながら自分らしく生きる過程において、成長・発達を遂げる」とするキャリア発達の視点を軸とし、学部をまたいで系統的に学ぶことができる時間をカリキュラムの中に位置付けていこうと考えている。そして、その中で、安心して自分のことを表現で

きるような環境を保障し、互いのことを知り合ったり、考えを伝え合ったり、悩みを共有したりする経験を通して、一人一人のキャリア発達を促していきたい。

3. セクシュアリティ教育 ～人権としての性～

今、性についての考え方が社会的に大きく変化してきている。具体的には、生殖や人間関係に関わる事柄のみならず、人間の発達や人権、価値観等も含めて性という概念が捉えられるようになってきた。そのため、性についての学習を充実させていくことは、子どもたちが自他の多様性を認め受け入れたり、自分がかげがえのない存在であることに意識を向けたりと、社会的なものの見方を広げ、自らの生き方を考えていくことに大きく関わってくる。

本校の子どもたちは性に関わる発達、性に関する興味・関心、習得してきた知識などが個々に異なり、多岐にわたっている。また、障害の特性から物事の見たとらわれやすく、メディアやインターネットからの情報を一面的に捉えてしまうことがある。さらには、一般的には友人関係の中で自然と学び取っていけることであっても、コミュニケーションや想像することの困難さから知る機会が限定的になり、高等部段階になっても「結婚をすれば子どもができる」「お母さんのお尻の穴から赤ちゃんが出てくる」など、誤解したまま捉えてしまっている子どもたちも少なくない。

一方、この性に関する事柄については、大人も固定観念にとらわれやすい。知らず知らずのうちに「重いから男の子、手伝って」など、「力がある＝男性」という感覚で子どもたちに呼びかけたり、水着に着替えるのを恥ずかしがる男子生徒に「男なんだから見られても大丈夫」と、本人の不安感を無理やり抑え込んでしまったりしてしまうこともありうるのではないだろうか。

上述したことを踏まえ、このグループでは性を、人間らしく自分らしく生きるための人権の一つと考え、子どもたち自らが自他の性について考えを深めていくことができるような、包括的な性の学習について検討する。

4. 社会とつながる ～ソーシャルワークの視点を取り入れて～

近年、貧困や児童虐待など社会状況に起因する養育環境の問題や子どもの発達上の特性に起因する学習面や行動面などの多様化への対応等、学校単独では対応が困難な事例が増えてきている。そのような中、子ども自身が考えることをあきらめてしまうなど、一見して困り感が見えにくいような状況も生まれてきている。

また、教師は子どもたちが呈する問題を目にすると、つい、自分たちだけで解決しなければならないと、抱え込みがちになってしまうところもある。しかし、このように引き起こされる問題が個人の内だけではなく、社会状況とも密接に関係している現状を鑑みると、子どもとその子どもを取り巻く環境との相互作用に目を向け、関係機関との連携を図りながらチームとして対応するソーシャルワークの視点が欠かせなくなってくる。

一方、このような予防的、問題解決的な視点のみならず、日頃より子どもたち自身が様々な社会資源を活用しようとする姿勢を育んでいくことも重要である。社会生活を送るうえでは、様々なライフイベ

ントに応じて、誰もが必ず課題に直面する。その際に、何事も一人で対応しようと構えてしまうのではなく、相談をしたり、サービスを活用したりすることができれば、自らの願いの実現に向けて可能性は大きく広がる。

そこで、このグループでは環境との相互作用を主眼とした実態把握の方法を探ること、ソーシャルワークの視点を教員一人一人が持てるようにしていくこと、子どもたち自身が自らの願いの実現に向けて社会資源を活用していこうとする態度を育む授業を検討することを目的とし、研究を進める。

各グループによる研究の実際については、次章以降に述べる。本研究ではこの4つのテーマについて検討と実践を進めていくことにより、学校としての生徒指導の機能を高め、考える子を育てることへとつなげていきたいと考えている（図1-4）。

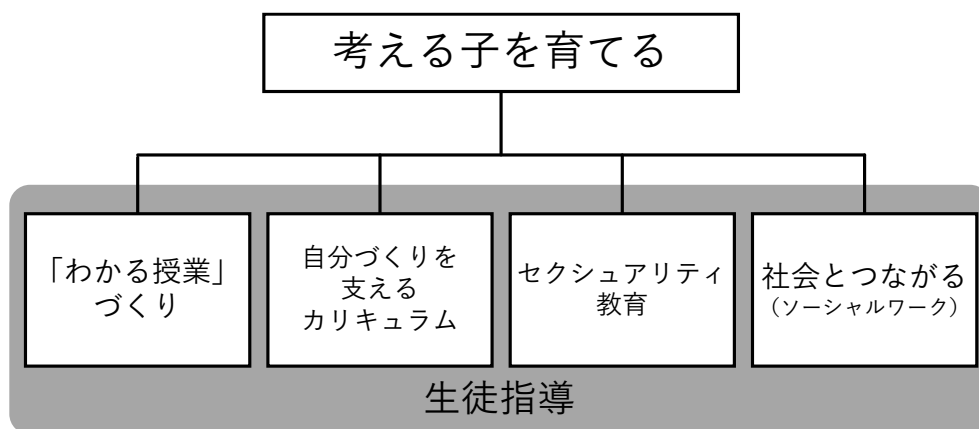


図 1-4 研究の枠組み

成果と課題

今回、研究を進める中で、子どもたちからは、意欲的に自分が学習したことを紹介しようとしたり、授業が終わってもその授業の内容について互いに会話を交わしていたり、行事活動などでもよりよいものにしようと働きかけ合っていたりするなど、主体的に考え、取り組もうとする様子が多く見られるようになってきた。とはいえ、このことから直接、子どもたちのそのような行動が実質的に増加したとは言いきれない。なぜならば、このような姿が多く見えた要因の一つとして、おそらく我々教員が子どもたちのそのような側面をアセスメントしようと、意識的に目を向けてきたということが挙げられるからである。しかし、今回取り組んできた実践の中では、子どもの主体性を授業の中で保障できるように、教員が指導方法の工夫に努めると、必ず子どもたちの自ら考えようとする姿を見て取ることができた。これらのことから、教師が子どもたちの主体性に気付く目を持っておくこと、そして、その姿に応じて動的に指導方法を組み換えていこうとする構えを有していることが、考える子を育てる基本となることは間違いないだろう。

そのうえで、子どもたちの考える力を引き出していくために、研究を通して見出された観点には大き

く次の5点が挙げられる。

1. 本人による課題設定、実行、結果の振り返り、立て直しのプロセスを重視する

「わかる授業」づくりグループの研究では、子どもがうまくできたかどうかだけではなく、わかろうと取り組み続ける姿が見られたかどうかを授業のゴールとして捉えなおし、実践を重ねてきた。その中では、教師には子どもの考え方や考えていること、工夫の仕方等を柔軟に受け止め、生かそうとする構えが求められた。また、自分づくりを支えるカリキュラムグループの実践においては、子どもがどのようにしたい、なりたいと思っているのかをアセスメントし、それに沿って自らの学習課題を見出せるように支援することが、キャリア発達を促すうえでの基礎的な関わりとなっていた。さらに、社会とつながるグループの実践では、自分が悩んだり、行き詰まったりしたときに活用できる社会資源について知っておくことが、自分の将来像をつくり上げていくうえでの強みとなっていた。

以上のように、子どもの主体性を引き出していくには、子ども自身が自らの取組の過程を意識し、コントロール感を持てるようにすること、うまくいかなかった場合の立て直しについても手段を確保できるようにしておくことが基盤となると考えられる。

2. 子どもの主体性と教師の指導性の葛藤を意識の俎上に載せる

研究を進める中で、考える子の姿を教員間でどのように共通理解していくかが、課題として挙げられた。「自らの思いに基づいて自由に取り組ませたい」「周りのことやみんなのことを考えてきちんと自分を律せられるようになってほしい」など、教員によってイメージする考える子の姿は一様ではない。

一般に、教師が先回りをして指導をしてしまうと、子どもの主体性は損なわれてしまいやすい。一方で、すべて子ども任せにしてしまうと、自らの既知の範疇でしか取り組めず、学習の目的をうまく見出せなかったり、自分の可能性に気付けないままになってしまったりすることなどが危惧される。そのため、子どもの主体性と教師の指導性の間には葛藤が生じやすい。

そこで、本研究では、開発的生徒指導について研修を進めたり、学部内で子どもの事例を取り上げながら指導の観点について協議したりする機会を積極的に設けてきた。その中で、教員間で子どもの実態や指導の方向性について繰り返し検討してきたことにより、少しずつではあるがこのような葛藤を意識化し、共有することにつながってきている。何より、子どもの主体性を尊重しようとしたときに、我々教員の主体性はどこに発揮されるのか、確立した答えは定められないものの、日頃より教員間でコミュニケーションを取りながら調整していこうとする意識が高まってきている。

3. 子どもの発達と学習の系統性とをすり合わせる

本研究においては、すべての学部の教員が入り混じり、4つのグループを編制して研究を進めてきた。このことは、「小学部の段階から、誰かにあてにされる感覚を育てておくことが大事なのでは」「小学部と高等部のカリキュラムを踏まえたうえで、中学部ではどのような取り組み方をするのがいいのだろうか」「同じ教科名の授業であっても、学部段階ごとに学習課題や学習内容の押さえどころは異なるので、

それを考慮して取り組む必要がある」「小学部で高めてきた自信をうまく中学部でも生かしていきたい」など、教員それぞれが他学部を取組にも目を向け、自身の学部の教育について見直すことにつながっている。

自分づくりを支えるカリキュラムグループでは、キャリア発達に関わる指導について、12年間を4-4-4の3ステップに分け、学習内容を整理してきた。そうすることで、学校生活へのスムーズな移行から主体性の基盤を育むファーストステップ、他者との関わりを通して自己像を見つめるセカンドステップ、より深い自己理解と自らの未来像を描くサードステップと、それぞれの段階における指導の要点を明確にすることができた。また、セカンドステップは小学部と中学部を、サードステップは中学部と高等部をそれぞれつなぐ時期にあたる。そのため、それぞれのステップにおける学習計画を立てていく中で、自然と互いの学部の取組を意識し合ったり、学部を越えて学習活動を設定したりする場面が増えてきた。子どもたちにとっても学部を越えて互いに関わる機会が増え、先輩に対するあこがれを抱いたり、先輩として責任感や思いやりを持って後輩と関わったりしている様子がよく見られるようになってきた。

さらに、セクシュアリティ教育グループによる研究では、子どもの発達の段階や興味・関心、抱える課題などに基づいて学習内容を選定できるように、セクシュアリティ教育和附特モデルを構築した。学習内容をこのように見える化できたことは、教員の性の学習に対する敷居を下げ、学習計画を立てる際の足がかりとなるとともに、性についての指導の意義について全職員で共通の方向性を確認することにつながった。

4. 学び続ける教師集団となる

今回の研究では開発的生徒指導やキャリア発達支援、セクシュアリティ教育、ソーシャルワークなど様々な分野について取り扱った。そのため、研究の初年度は教員間で文献などを通して学習をするところからスタートした。

このうち、開発的生徒指導について研修を進めてきた中では、様々な課題に対して予防と対処に留まるのではなく、改めて「育てる」という視点に着目することの重要性を共有できた。また、これまでは無意識的に行ってきた生活面の指導などについても、生徒指導という教育の機能的側面から見直すことにより、指導の意図が明確となり、教員間での連絡調整や役割分担をより意識的に進められるようになってきた。

セクシュアリティ教育グループでは、子どもたち自らが主体となって考えることができるような授業づくりを検討していく中で、まず、我々教員が性について広く学習する必要性にせまられた。そのため、世界的なスタンダードとされている国際セクシュアリティガイダンスの理念に触れながら、従来の教育を見直してきた。このような営みは、より広い視野で子どもたちの実態を見取ること、そして大切にしたい指導の観点を明確にすることへとつながっている。

ソーシャルワークについても、子どもの事例を通して様々な社会資源について学んだことで、子どもに課題が見られたときに、より多様な手段を講ずることができるという心構えを整えることができた。

このような教員間での学び合いを継続してきたことは、教育的対応の視野の広がり、言い換えれば、我々の子どもの見取りや関わりの柔軟性に大きく影響してきている。子どもが自ら考える姿を引き出すためには、目に見える事象の背景や、現行の枠組みの外側にも目を向けていくことが重要となる。今後、常に自らの物事の見方を問い直し、学び続けることを大切にしていきたい。

5. 教育の専門性と限界性を理解する

社会とつながるグループでは、環境との相互作用を含めた子どもの実態把握、ケース会議の持ち方、活用が可能な様々な社会資源などについて研究を進めてきた。それらの取組からは、教員一人一人が教育としての専門性と教育だけでできることの限界性を意識しておくこと、様々な社会資源の持つ強みを理解しておくことの重要性が見出された。

子どもを中心に据えて、その発達を支援するということを考えた場合には、学校だけですべてを担えるわけではない。子ども本人から見ると、学校はあくまで数ある社会資源の一つである。子どもの自己実現に資するためには、関わる様々な機関が互いの強みを理解し合い、効果的に役割分担をしながら協働し、支援を展開していく必要がある。そのため、教員一人一人には、パートナーシップ構築に向けた積極的な働きかけの姿勢が求められる。

本研究では、テーマごとにグループを編制し研究を進めてきたため、それぞれで見出された知見を全教員が実感を持って共通理解し、実践へと結び付けるにはもう少し時間を要する。今後は、各研究グループの教員が中心となりながら、学級や学部でその知見に基づく実践と協議を重ね、学校全体のものとして実体化できるように取り組んでいきたい。

引用・参考文献

阿部正一・阿部美穂子（2014）特別支援学校における生徒指導の実践動向と今日的課題．富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要，教育実践研究，9．

藤崎雅子（2013）先進校に学ぶキャリア教育の実践：“高校はこうあるべき”から脱し特別支援教育の視点で学校全体を改革：和歌山・県立和歌山東高校．Career Guidance，48．

井上昌士（2010）知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究（専門研究B）．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書．

菊池一文（2011）competency：キャリア教育における「能力」の捉え．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編著）特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック：キャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善、個別の教育支援計画に基づく支援の充実のために．ジヤース教育新社．

小泉令三（2011）子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S①：社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践．ミネルヴァ書房．

熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤（2013）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題(2)：教員が抱く困難性について．秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門，68.

文部科学省（2010）生徒指導提要.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚園・小学部・中学部）.

森嶋昭伸（2018）生徒指導の意義と課題．藤田主一・斎藤雅英・宇部弘子・市川優一郎（編著）生きる力を育む生徒指導．福村出版.

霜田浩信（2020）セルフ・マネジメントによる支援のポイント．実践障害児教育，559．学研.

静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）今、知りたい！かかわる力・調整する力．ジアース教育新社.

竹森亜美（2020）知的障害のある生徒が“実感”をもとに時間的見積もりをマネジメントする．実践障害児教育，559．学研.

八並光俊・國分康孝（2008）新生徒指導ガイド：開発・予防・解決的な教育モデルによる発達援助．図書文化.

和歌山県立有田中央高等学校（2013）特別支援教育の観点での学校改革：一人ひとりのできることやろうとする気持ちを育み学校全体の活力を高める取組.