

第63回全日本特別支援教育研究連盟全国大会福井大会

基調提案

「自分らしさを生かし 生き生きと輝く子どもたち」が導く、教育的ニーズ

2024年11月21日(木)

全日本特別支援教育研究連盟理事長 名古屋恒彦

1 ニーズ理解の視点

本連盟機関誌564号で小出進第3代理事長は、教育的ニーズを「一人ひとりの思いを大切にしたい教育的支援の必要性」とし、次のように述べています。

「どのような教育的支援条件が必要であるかの判断は、教育観・障害観に左右される。学力向上を教育の第一義的な目的とする教育観に立てば、『教科等の知識・技能の最大限の習得に必要な教育的支援条件』が教育的ニーズとなる。子ども主体の豊かな学校生活の実現をめざす教育観に立てば、『一人ひとりの思いを大切に、豊かな学校生活を展開する上で必要な教育的支援条件』が教育的ニーズとなる。」

教育的ニーズ、すなわち学校生活における子どものニーズ理解の視点は、教育において多様に存在し得る教育目標の中から、その子が生活する学校が何を第一義的な目標としているかによって異なると言えます。

本大会においては、子どものニーズをとらえる視点は、大会主題にある「自分らしさを生かし 生き生きと輝く」にあると考えます。

このことは、小出元理事長が述べる「子ども主体の豊かな学校生活の実現をめざす教育観」に通じるものと考えます。

2 子ども主体の豊かな学校生活

子ども主体の豊かな学校生活実現への指向は、戦後当初の知的障害教育において、通常教育主導の実践の下で、居場所を失い、主体性を奪われていた知的障害のある子どもへの対応にその源流を見出すことができます。

単に知的能力に応じただけの教科別学習であり、社会生活に連続しにくい「水増し教育」から離脱し、実際的で現実度の高い実生活の諸活動を教育の主軸に据え、今日「各教科等を合わせた指導」とされる指導の形態を軸に、生活に生きる・生活を豊かにする「教科別の指導」などを展開しました。

そうすることで、この子たちは学校生活で居場所を見出し、さらに生活者としての主体性を確かにしていきました。

以来、今日まで様々な紆余曲折を経ながらも、知的障害教育は、「自立」を教育目標とした、子ども主体の学校生活づくりに意を注いでいます。

これら知的障害教育の歴史的蓄積からは、子ども主体の豊かな学校生活を実現する要件として、次の二点を学ぶことができます。

3 主体性の確立を

第1に、学校生活において子どもの主体性を確立すること。子どもが学校生活の諸活動に、自分から・自分で・めいっぱい取り組めるよう支援条件を整えることです。

子どもの主体性の確立は、高邁な理念ではなく、実際のあの場面、この場面で、「させられる生活」を改め、「する生活」を実現することに他なりません。

ところで、子どもの主体性を確立するには、主体性を確立できる支援条件を整える対応が有効です。

支援条件を整える対応が行き届けば、子どもは、学校生活の今で、直ちに主体性を確かにできます。主体性を存分に発揮し活動する過程で、主体的である力も確かに養われます。

4 本物の生活を

子ども主体の豊かな学校生活を実現する要件の第二は、子どもが主体的に取り組むに足る本物の生活を用意することです。

子どもがひたぶるに主体性を発揮し、打ち込む活動であっても、その活動が子どもの社会的存在を不確かにするものであってはなりません。

例えば、中学・高等部年齢に達した生徒が、小学校低学年相当の教科の授業に取り組んだり、遊びの授業に取り組んだりすることがあります。これらの活動は、教師の行き届いた支援の下では、時として生徒に主体的でめいっぱい取り組む姿を実現できます。しかし、その活動からは青年らしい生活者としての姿は望にくくなります。

主体性は、生活の豊かさを規定する重要な要件ですが、唯一の要件ではありません。主体性そのものは、活動への姿勢の質を規定しますが、活動の内容の質を規定しないからです。生活の豊かさを実現するためには、主体性を発揮するにふさわしい生活の内容を確定する視点が必要となります。

主体性を発揮するにふさわしい生活とは、子どもが営んで社会生活として十分に認められ得る本物の生活であると考えます。この教育の先人たちは、そのような生活を「現実度の高い生活」として追究してきました。

現実度の高い、本物の生活追究の視点はさらに、次の二点に整理されましょう。

まず、その子どもが生活年齢相当に取り組むにふさわしい活動であること。生活年齢を同じくする障害のない子どもが取り組んでいても違和感のない活動であることが必要です。

小学生が遊びに存分に打ち込んでいても違和感はないですが、高校生では違和感があります。高校生であれば青年らしく働く姿がふさわしいわけで、そこで知的障害養護学校の小学部では遊びが、高等部では作業学習が主に展開されています。

第二には、その生活が、将来の生活への連結を自然にできるものであること。小学部の子どもであっても青年期に近づく高学年からはものづくりや働く活動が少しずつ位置づけを大きくしていきます。高等部の作業学習が本格化すれば、卒業後の働く生活に連続しやすいわけです。

5 生活を整える

「子ども主体の豊かな学校生活の実現」を第一義的に願うのであれば、子どものあるべき場としての生活そのものを、教育の内容として位置づけることになります。

子どもたちが本物の生活に、主体的に取り組むことができれば、本物の生活の主体者と

なります。日々主体性を発揮して本物の生活を積み重ねれば、将来においてもより主体的な生活者となります。

そこで、学校生活を、生活単元学習や作業学習を中心に本物の生活として整えていくこととなります。「各教科等を合わせた指導」や「教科別の指導」、さらには自立活動の時間における指導などを、子どもが本気で取り組める実生活として展開する、あるいは実生活に近づけて展開することが求められます。

このような生活で発揮される力（各教科等）は、まさに今日的に言われるコンピテンシーとしての力となります。

生活の中で、生きて発揮される力としての各教科等です。

「子ども主体の豊かな学校生活の実現」を願うならば、本物の生活として学校生活を整えることが大切です。

学校生活は子どもにとって日中の中心的な生活ですから、そのような生活にふさわしく整えていくことが求められます。

このような生活の枠組みの下、一つひとつの活動に対する行き届いた支援の中で、実際的な生活に取り組みながら、より実際的に生活力を高め、生活者として育っていきます。

実際的な生活を中心に積み重ねることで、将来の実社会での生活に自然につながっていきます。

生活活動の展開を中心にして発展してきた知的障害教育が実践的に確かめてきた児童期から青年期への生活の発展形態である、生活単元学習から働く作業学習への経年的なシフトは、そのような生活の実現を願ってのことです。

学校生活で、やりがいと手応えのある、本物の生活に取り組むことで、本物の生活者になることができると考えるのです。

戦後知的障害教育の父と言われる本連盟初代理事長の三木安正先生の言葉に次があります。

「生活教育とは、生活そのものを整え、よりよい形でそれが運営されること自体によって教育の働きをなす」

「最も適切な生活の場が最もよい教育の場であるといえよう。」

学校生活の内容は、従前より学習指導要領によって各教科等別に示されています。知的障害教育の教科が学習指導要領で示されてから、今年で61年になりますが、この間一貫して、生活に生きる、さらには生活を豊かにするための教科が追究されてきました。今日のコンピテンシーベースの教育内容論に通じます。

そのような豊かな内容が、生き生きと展開される学校生活は、まさに「今日に満足し、明日を楽しみに待つ生活」（小出進元理事長）となります。

教師も子どもとともに、そのような生活に、存分に取り組めることを願います。