

令和4年度

武庫川女子大学大学院
博士學位論文

特別支援教育の理念を基盤とした
生きる力の育成に関する研究

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

谷山優子

特別支援教育の理念を基盤とした
生きる力の育成に関する研究

指導 押谷由夫教授

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

谷山優子

2 0 2 3

Dissertation for Ph.D

Research on the Development of the Zest for Life
Based on the Philosophy of Special Support Education

Academic Advisor : Professor Yoshio OSHITANI

Mukogawa Women's University
Graduate School of Clinical Education
Doctoral Program for Clinical Education

Yuko TANIYAMA

目 次

第1章 本研究の主題	1
第1節 研究の背景と動機	1
第2節 研究の目的	3
第3節 研究の方法	4
第4節 研究の特徴	5
1 研究内容の特徴	5
2 研究方法の特徴	7
第5節 本論文の構成	9
第2章 特別支援教育の理念とこれからの社会を生きる子供に求められる生きる力	11
第1節 特別支援教育の理念	11
第2節 これからの社会を生きる子供に求められる生きる力	19
1 わが国における生きる力の変遷	19
2 世界的な生きる力の動向	20
第3節 教員が育成したい生きる力：アンケート調査	22
1 調査の対象、内容、実施方法、期間、分析方法	23
2 結果と分析	23
第4節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校	29
第3章 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の探究	34
第1節 探究課題を中心に生きる力を育成する学校の探究：ハワイ州シークス中学校	35
1 選定理由	35
2 訪問調査	36
3 生徒の変容、保護者の期待	40
4 分析と考察	41
第2節 インクルーシブ教育で生きる力を育成する学校の探究：神奈川県横須賀市立高坂小学校	42
1 選定理由	42
2 取り組みの実態	43
3 分析と考察	45
第3節 多様な学びを保障し生きる力を育成する学校の探究：神奈川県横浜市立仏向小学校	46
1 選定理由	46
2 取り組みの実態	47

3 分析と考察	48
第4節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の要件	50
第4章 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスに関する要件	54
第1節 B小学校	54
1 当校の紹介	54
2 取り組みの実態	55
3 分析と考察	63
第2節 C小学校・D中学校	65
1 両校の紹介	65
2 取り組みの実態	65
3 分析と考察	69
第3節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスに関する要件	70
第5章 アクションリサーチによる特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件の探究とプロセスモデルの提案	77
第1節 本実践におけるアクションリサーチのアウトライン	77
1 アクションリサーチのスタート時点での実態	77
2 研究期間・方法・内容・流れの概要	78
3 データの収集と分析方法	81
4 実践に関する学術的検証	82
第2節 要件Ⅰ：特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長	83
1 課題の掘り起こし	83
2 実践の計画	89
第3節 要件Ⅱ：熱意ある研究討議で研鑽する教員	93
1 子供を理解し、学びを保障する授業改善	94
2 協働での学びや自己の考えを表現する力を高める ICT の活用	97
3 障害のある子供との交流学习	99
第4節 要件Ⅲ：探究課題で自己肯定感を醸成する子供	101
1 仲間と共に学び問題解決を図る課題探究の設定	102
2 探究活動の追究	105
第5節 要件Ⅳ：切れ目なく支援をつなぐ教員集団	107
1 家庭ごと支援し将来へつなぐ教員	107
2 家庭や地域へと働きかける学校	109
3 子供の自立に向けて切れ目なく支援をつなぐ教員集団	113
第6節 教員の省察	115

1	教員アンケート調査（Ⅱ期の実践効果）の結果と分析	115
2	リーダー教員集団の結成	117
3	予期せぬ危機	118
4	教員の省察	120
第7節	特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る提案	123
1	特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件	123
1.1	特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長	124
1.2	熱意ある研究討議で研鑽する教員	124
1.3	探究課題で自己肯定感を醸成する子供	125
1.4	切れ目なく支援をつなぐ教員集団	126
1.5	4つの要件と評価	128
2	特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくプロセス	129
3	特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデルの提案	132
第6章	本研究のまとめと今後の課題	136
第1節	本研究のまとめ	136
1	本研究のまとめ	136
2	本研究の成果	138
第2節	本研究の限界と今後の課題	140
1	本研究の限界	140
2	今後の課題	142
引用文献		144

第 1 章 本研究の主題

第 1 節 研究の背景と動機

筆者は、教員として長年多くの子供や保護者と関わってきた。現在は、特別支援教育の知見と現場経験を活かし、発達障害児巡回相談に携わっている。特殊教育から特別支援教育へと転換した 2007 年から数年間は、通常の学級に在籍する発達障害のある子供の学習上の困難への指導や支援方法についての相談が、学校全体で 1～2 人程度、あがってくるくらいであった。しかし、2010 年ごろからは、1 学級あたり 4～5 人あがってくる状況に変化してきた。担任は、学級の子供たちの中で、この子供が中学校や高校に進学して、学習や学校生活に適應できるのかという不安を抱えていた。

そこで、これからの社会で生きていく子供たちに対して教員はどのような不安を持っていて、どのような力を育成したいのかについてアンケート調査（教員 72 人、2017 年 7 月調査）を実施した。その結果、これからの社会で複雑で多様化する課題に出会うであろう子供たちが、人と協働で解決する知識やスキルをもち、一人一人が自分の命を大切にでき、多様性を認め合い、社会的に弱い立場の人でも生きやすい社会づくりを推進する力を育成したいと考えていることが明らかとなった（谷山, 2018）。このことが、本研究の背景にある。

特別支援教育の前身は「特殊教育」であるが、新堀は、1952 年刊行のわが国最初の特殊教育の原理的・概論的著書である『特殊教育概論』の冒頭で、「凡そ教育とは特殊者の教育でなくてはならないであろう。かくては特殊教育ならざる如何なる教育も存在しないことになる。」と述べている（1952, p. 5）。新堀の特殊教育の理念は、特殊者という特殊な類型の存

在を否定し、特殊教育はすべて普通教育に他ならないという新堀の突き詰めた原理からきている。この原理は、今日強調される特別支援教育の理念によって一層明確にされていると考える。

筆者は、特別支援教育の支援を中心に、多くの学校現場に入り込みながら研究調査をし、子供や教員に関わってきた。関われば関わるほど、これからの社会を生きていく力を育成するには、特別支援教育の理念を基盤として提案していく必要があると考えるようになった。どの学校も、子供が社会に適応できるよう知識、理解、思考力、判断力の育成を目標に教育をおこなってはいる。しかし、より特別支援教育の理念を意識した視点をもって、目の前の一人一人の子供（障害のある子供はもとより、安全な生育環境[貧困を含む]が保障されていない子供、不登校やその傾向のある子供、外国にルーツのある子供、LGBT[性的少数者：セクシャルマイノリティ]の子供、ヤングケアラーなど教育的に弱い立場にある子供）を大切にし、その子供が生きていく力を育み、生きていける社会を構築する取り組みが求められるということである。そのような中で、関心が次第に焦点化され、特別支援教育の理念を基盤として生きる力を育成する学校をどのようにして創っていくことができるのかということを実際の取り組みを基にして臨床的に明らかにしたいと考えたことが研究の動機である。

子供一人一人を理解し、認知特性等を生かしながら指導や支援をしていくという特別支援教育の理念について、学校現場では、様々に取られるようになった。特別支援教育が根幹とする子供理解に根差した指導や支援について、効果が見られる先行研究や事例研究が次々と公表されるようになった。教員は、指導で困る「困った子」と捉えるのではなく、子供が障害によって困っているのだと捉え直す大きな転換になった。

子供の認知特性から支援方法を提唱した岡山大学の佐藤(2004)は、困っているのは教師ではなく、困っていることをうまく訴えられない発達障害のある子供たちであると、支援ニーズのある子供の「困り感」を指摘した。困り感を特性面から理解し、指導や支援を工夫することで、不適応が改善していくという研究が、臨床的に積み重ねられていった。

その結果、文字を視覚的に見やすいよう色や太さ、大きさ、フォントを工夫する、指示する言葉を聴覚的に聞き取りやすいよう明瞭、簡潔にするなど、支援ニーズのある子供に配慮のある指導をおこなうと、通常の学級のすべての子供の学習に効果があることがわかってきた(桂,2010)。しかし、支援ニーズのある子供の困難に配慮した指導で小学校生活に適應できるようになったとしても、中学校ではどうか、高校ではどうか、学校を卒業してからはどうか、仕事や家庭でうまくいくのかなどの問題が出てきた。全国LD親の会会長の山岡(2014)は、就労自立と社会参加について、発達障害のある子供が学校教育終了後1年以内の離職率が37.5%で、ひきこもりになるなど生き方について課題を述べている。特別支援教育がスタートし、その理念に基づき、学校現場では支援や指導が転換したが、卒業後の生き方までも視野に入れた特別支援教育の理念を生かした取り組みが不可欠であると考え、特別支援教育の理念を基盤として生きる力を育成する学校(以下、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校と表記する場合があるが基本的には同様の意味で用いている。具体的実践を取り上げる場合は特別支援教育を基にとする場合が多い。)を考究していくことにした。

第2節 研究の目的

本研究の目的は、特別支援教育の理念を基に生きる力を育成する学校を創っていくための要件を明らかにし、それらが具体的にどのように学

校現場で取り組まれていくのかというプロセスを解明することである。

具体的には、次の4点について考究する。

1. 特別支援教育の理念とこれからの社会を生きる子供に求められる生きる力を一体化して育成する学校の要件を理論的に探究する。
2. 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の要件を、先進的な事例から探究する。
3. 筆者自身が関わった学校の取り組みを分析することから、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校のプロセスからみた要件を臨床的に明らかにする。
4. 1.～3.を通して導き出した要件を基に、協力校で具体的な実践のプロセスの実態を長期間のアクションリサーチで探究し、特別支援教育の理念を基に生きる力を育成する学校を創るためのプロセスモデルを提案する。

第3節 研究の方法

まず、1点目の理論的な探究では、特別支援教育の理念に関する先行研究について文献調査にあたる。そして、これからの社会を生きる子供に求められる生きる力、資質・能力に関する先行研究の文献調査にあたる。また、学校現場の教員のもつ意識を的確に把握するためのアンケート調査をおこなう。これら3つの視点から、特別支援教育の理念とこれからの社会で求められる生きる力を一体化させた学校を創っていくための要件について理論的に探究する。

2点目の先進的な事例の探究では、先進的な事例の国内外の取り組みを分析し、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の特徴的な要件を導出する。

3点目のプロセスを追う臨床的な探究では、導出した特徴的な要件を踏まえ、近隣小中学校の取り組みに筆者が参画する形でリサーチをおこない、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスを追いながら要件を考究し、まとめをおこなう。

4点目のアクションリサーチによる探究では、先行研究と学校現場から導出した要件をベースに、研究協力校における5年間のアクションリサーチで、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスを追い、要件が積みあがる過程を確認する。そこから、そのような学校を創るためのプロセスモデルを提案する。

第4節 研究の特徴

1 研究内容の特徴

本研究は、教育学の教育方法に軸足を置く。その探究方法としての特別支援教育の研究を中心にし、学校経営にも触れているという学問領域上の位置づけをおこない先行研究にあたった。

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校としての先行研究には、筑波大学附属小学校が桂(2010)を中心にユニバーサルデザインの授業の研究がある。授業で追究すべき「わかる・できる」授業づくりを再考し、特別支援教育の理念を生かすことで、クラス全員の子供たちがわかる授業をつくることができるとし、桂は日本UD学会を設立し、日本初の教科教育と特別支援教育をコラボレーションした研究をリードしている。

これからの社会を生きる力の育成としては、福岡教育大学附属福岡小学校が、平成26(2014)年度から4年間、文部科学省の研究開発学校の指定を受け、「未来社会を創造する主体を育成するカリキュラム・マネジメント」をテーマに国際社会に通用する人材に必要な資質・能力を育成す

る研究を進めていった。この取り組みは令和 4(2022)年度も継続している。上越市立大手町小学校は、平成 25(2013)年度に文部科学省研究開発学校制度に指定され、自分をつくり、未来を創る〈自立〉と〈共生〉を目指した 6 つの資質・能力に基づく教育課程の再編をテーマに、これからの社会を切り拓いていく資質・能力として、「探究力」、「情報活用能力」、「コミュニケーション力」、「創造性」、「自律性」、「共生的な態度」の育成の研究をおこなった。このような研究成果を研究校*が公表している。

以上にあげた実践研究は、特別支援教育の研究で明らかになったエビデンスを活用して子供の学習面や行動面の改善を図るものである。しかし、そのような支援の工夫の成果を追究するだけでは、学校教育を終え、生涯よりよく生きていく力の育成は不十分なのではないかと考える。本研究は、特別支援教育の理念を基にして、一人一人の子供が学習に適應する学校教育と卒業後によりよく生きてい力の育成を並列するのではなく、一体化させた学校教育について考究していく点に特徴がある。

特別支援教育を、障害のある子供の教育と捉えることに限定せず、一人一人の子供の学びを保障する、すなわち、すべての子供に資する教育であるとおさえる。また、これからの社会を生きる子供に求められる力を、これまで多様にあげられてきた資質・能力を含みつつ特別支援教育

※香川大学教育学部附属高松小学校は、「分かち合い、共に未来を創造する子供」を育成するための新カリキュラムについて学校の伝統である「子供が自ら学ぶ授業」を基盤とした具体的な授業を通して提案するとした。豊かな人間性と創造性を育成する新領域「創造活動」を創設し、多様な集団の中で分かち合い共に未来を創造する生きる力の育成に向けた教育課程の編成に関する研究をおこなった。新潟市立新潟小学校は、地域社会と一体となって持続可能な社会の担い手を育成する新教科「環境コミュニケーション科」を創設し、基礎的資質・技能を生きる力として育成する研究開発をおこなった。これは、自分自身を取り巻く環境（社会・自然等）に進んでアクセスし、適切にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、環境に関わる課題を解決するために必要な能力を育成し、持続可能な社会の担い手としての見方や考え方を養うことを目指すものであった。上越教育大学附属小学校は、社会の様々な課題に主体的に関わり、他者と共によりよい解決を求めていく力としての生きる力を生活科や総合的な学習の時間と各教科との関連を図りながら育成する研究をおこなった。これからの社会をよりよく生きる子供を育むためには、人間だからこそ発揮できる力を育成する必要がある、子供の「感性」に着眼して、新たに「創造活動」「実践教科活動」「実践道徳」「集団活動」の 4 つの教育活動を創設するというものであった。

の理念に基づき、一人一人が自分らしさを発揮でき、生涯において多様な人と共に生きていく力の育成に焦点をあてて考究する必要があると捉えた。さらに、本研究では、臨床教育学の立場から、原理的、実践的検討を充実させていくこと、具体的な子供や学校の実事（量的研究・質的研究）から考究する。

本研究は、学校を創る理論的な要件を確認することにとどまらず、学校現場で実践を検証し、校長や教員らが子供の将来の生き方まで考え、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくプロセスを追究するものであり、同様の学校を創るためのプロセスと要件を絡めてプロセスモデルの提案までおこなう点に特徴がある。学校現場で実践的な特別支援教育の推進に資する知見を提供する点で重要であると考えられる。

2 研究方法の特徴

本研究は、研究方法としてアクションリサーチの手法を用いた。アクションリサーチの先行研究には、レヴィン（Kurt Lewin, 1946）の提唱した、問題解決を見据えた事態の改善を目的に、研究者が当事者と共に改善を図り続ける参加型のアクションリサーチがある。多くのアクションリサーチは、研究者が参加するものの学校運営に参画しない、あるいは、部分的な参画をするものである。筆者は、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の運営に参画しながら、学校が創られていくプロセスを重視したアクションリサーチをおこなった。このように取り組んだアクションリサーチの方法自体が本研究の特徴といえる。

本研究のアクションリサーチにおける筆者の立ち位置は、図1.1（具体は楕円の中の行動）のようになる。PDCAサイクルの修正版の組織開発プロセスモデル（McLean, 2005）をたたき台にした織田（2012）のモデルを

参考に、筆者がこれまでに学校に介入してきたプロセスを加えて図示した。

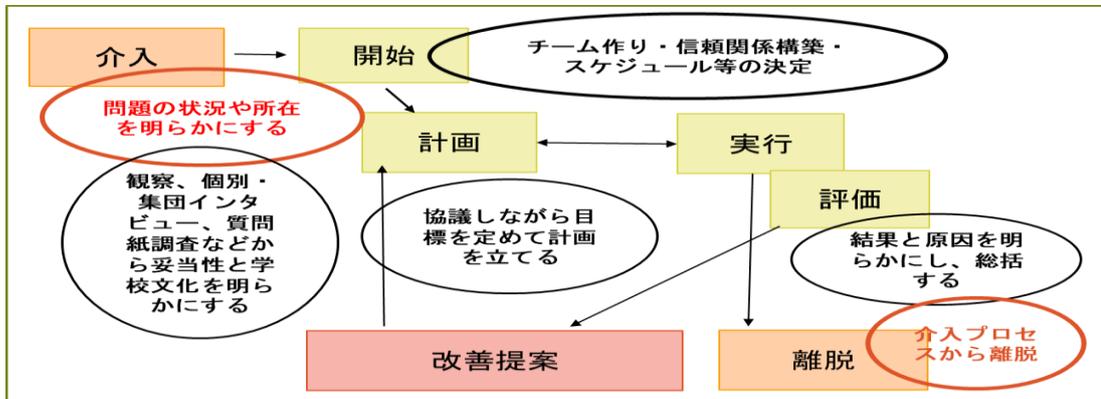


図 1.1 アクションリサーチの筆者の立ち位置（織田（2012, p. 223）を参考に作成）

まずは、学校の依頼を受けて「介入」した（図 1.1 左上）。「開始」後は、すぐに学校の問題を明確にする調査（左下黒い楕円：観察、個別・集団インタビュー、質問紙調査などから妥当性と学校文化を明確にする）をおこなった。明確になった学校の課題を、校長と十分に話し合い、取り組みの必要性や優先順位、手順、関わるメンバーと役割などを決め、「計画」（中央黒い楕円：協議しながら実践の目標を定める）を立てた。校長のリーダーシップを優先し、校長の意思決定の際に、筆者は、多方面から問題提起して「実行」（教員らの実践を助ける）した。その結果を「評価」（結果について関係教員らで実践を子供の困難に焦点をあてて振り返りながら原因を解明したり、ある時は、教員一人一人と向き合い、子供への指導の悩みを共感しながら総括したり）し、「改善提案」をおこなうサイクルを繰り返した（図 1.1 中央）。

武田（2016）は、アクションリサーチによる調査研究は、調査対象との関係構築から調査結果に基づく成果の評価に至るまで長い年月を要するとしている。このアクションリサーチは 5 年間に要した。学校現場で生じる子供の問題（障害のあるなしだけでなく、家庭環境や子供の背負う

特性などが重層的に見られたりする) に対する教員の思いをより深く受け止め、共感し、筆者自身も、学校のリアルから多くを学び成長できた。

介入プロセスからの離脱は、開始する際に3年間という期限が決められていたが、延長を重ねて5年間となった(図 1.1 右下)。いつ離脱しても筆者は、その後も学校が組織的に自立していけるような手だてを講じた。プロセスを探究しながら取り組んだアクションリサーチの方法自体が本研究の特徴といえる。

アクションリサーチの取り組み方は多様である。灘光・浅井・小柳(2014)は、研究者の関わり方から「実験的アクションリサーチ」、「帰納的アクションリサーチ」、「参加型アクションリサーチ」、「参加型リサーチ」の4つに分類し、アクションリサーチの多様性を明確にした。秋田ら(2019)は、アクションリサーチは、どのような内容を問いたいのかという視点から事例をみる必要があるとし、学校や教室で日々営まれている生活や一人一人の子供や教師の個人的な経験の蓄積によって生成される物語の集積を、研究者が自身の価値観や経験、持っている問い、現場との関係性で実践の意味が決まるとしている。そういった点から見た本研究の方法の特徴は、理論や先進校の事例から導出した特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件(第2章～第4章)を、実際に近隣の一般校で長期間(5年間)の参加型のアクションリサーチで探究していく点(第5章)にあり、他にあまり見られないものである。

第5節 本論文の構成

本論文は6章より構成されている。

第1章では、研究の背景と動機、研究目的、研究方法について述べる。その中で、本研究の特徴について明確にする。

第2章では、特別支援教育の理念と生きる力について文献調査を基に明らかにする。特別支援教育の理念と生きる力を一体化させた学校について理論的に探究する。

第3章では、第2章で考究した特別支援教育を基に生きる力を育成する先進的な事例を探究し、特徴的な要件を導き出す。

第4章では、筆者自身が一般校で関わりながら短期のアクションリサーチをおこない、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校がどのようなプロセスで形成されていくのかを確認する。

第5章では、第3章と第4章を通して明らかにした要件を協力校（A小学校）において5年間のアクションリサーチで追う。学校のダイナミズムを追い、プロセスをたどりながら要件を探究し、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデルの提案をおこなう。

第6章では、本研究全体のまとめ、研究の限界と今後の課題について展望する。

第2章 特別支援教育の理念とこれからの社会を 生きる子供に求められる生きる力

本章では、特別支援教育の理念とこれからの社会を生きる子供に求められる生きる力について明らかにする。これらを一体化する学校を創っていくための特徴的な要件について、先行研究を基にしながら、特別支援教育の理念、求められる生きる力、現場の教員が求める生きる力の3つの側面から理論的に探究する。

第1節 特別支援教育の理念

本節では、特別支援教育の理念について先行研究等から規定していく。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会,2005)の中で、障害のある子供を特別な場で教育する「特殊教育」を一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導・支援をする「特別支援教育」へと転換することが示された。

文部科学省(2007)の示す特別支援教育の理念は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点である。教員は、一人一人の学習や生活の困難を改善するための支援をおこなうとしている。

具体的には、次のとおりである(文部科学省,2007)。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な支援を行うものである。(中略) 障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

さらに、文部科学省は、この理念を具体化する学校体制として、以下のような条件を充実させていくよう求め、学校は組織的な体制の整備を

進めているところである。

- ・ 障害のある子供一人一人の個別の指導計画を作成
- ・ 全ての学校に特別支援教育コーディネーター設置
- ・ 教育委員会からの専門家の巡回相談員の支援
- ・ 関連諸機関と連携した個別の教育支援計画の作成
- ・ 教員の指導力、専門性の向上
- ・ 幼児期からの早期支援と幼小中高校の連携
- ・ 進路支援、就労支援の充実
- ・ 交流及び共同学習の充実

ここでのポイントは、一人一人の教育的ニーズを把握したうえでの授業づくりや学級風土の醸成、障害のある子供との交流学习をじゅうじつさせて取り組むという、これまでにあまりなかった考え方が学校現場に求められたということである。

特別支援教育に関する研究はこのポイントを踏まえ、学会等で多くの先行研究が発表されてきた。日本 LD 学会理事の柘植（2013）は、学校が特別支援教育を推進するための要件について整理している。1 点目は、校内の環境整備（多様な学びの場の提供、校内委員会、特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画、教材、バリアフリーな施設や設備、専門性のある教員・支援員、交流及び共同学習）の視点、2 点目は、家庭・地域・諸機関連携の視点、3 点目として共生社会を目指す理解者育成の視点である。

橘（2017）は、柘植が整理している特別支援教育を推進する要件の具体として、担任らがおこなう子供の特性に応じた算数指導や書字指導、ソーシャルスキルトレーニング、教材教具作成、個に応じた「個別の支援シート」の開発、カウンセリング手法を用いた保護者支援などの研究を報告している。いずれも、教員の指導スキルが向上すれば、児童が理

解しやすい指導につながり、研究に参加した児童は、自分も活躍できたという達成感をもてたという成果をあげたとし、特別支援教育の理念に基づく指導は、子供一人一人の自己肯定感[※]を高めるとしている。

特別支援教育(special needs education)で先駆的な米国では、すべての学習者(通常教育も特別支援教育も幼児教育も高校卒業後の教育も含む)が、学習内容について公平に平等に最適な方法でアクセスできるという考え方に特徴がある。一人一人特有の方法で学ぶ(all learners learn in ways that are unique to them)という考え方で開発された「ユニバーサルデザインの学び(UDL: Universal Design for Learning)」が提唱された(Hallほか,2012 バーンズ亀山訳,2018)。平均的な学習者を想定してつくられたこれまでのカリキュラムに対して、支援ニーズのある子供も含むすべての学習者の個別の状況に応じたカリキュラムを提供するものである。UDLは、特別支援教育の理念が具体化されたカリキュラムである。学習者の個別の状況に応じてカスタマイズ(必要なオプションを付け加える)でき、柔軟性のあるものとすることで、一人一人の学習者の根本的な障壁を軽減し、個別のニーズに応じた支援をおこなえる。

わが国でも、桂(2010)らが、「ユニバーサルデザインの授業」としてUDLの研究を学校現場に広めている。特別支援教育を基に授業改善していくことを全国の都道府県の教育委員会が奨励し、多くの教員が現場で取り組んでいる。高知県教育委員会では、2011年度からユニバーサルデザインの授業手引きの作成に着手し、2021年度に完成したガイドブックを県内の公立幼稚園、保育所等、小学校、中学校、県立高等学校に配布し特別支援教育を推進している。発達障害等がある子供をはじめ、学習につ

※ここでの「自己肯定感」は、「わかりやすい指導や人との関わりにより、これまでできなかったことができるようになったという、持てる力を発揮できた達成感や成長の自覚や自信」としている。

まずきがちな子供にとって、ユニバーサルデザインに基づく授業が、より一人一人の特性に応じた学び方に沿った指導であり、すべての子供に学習の確かな理解と定着をもたらすとしている。高知県教育委員会では、ユニバーサルデザインの授業とは、「誰にとっても分かりやすく学びやすい授業」であるとしている。その対象は、「発達障害等のある子供はもとよりすべての子供」とし、「学習意欲の増進につながり、学力問題や不登校、中途退学などの課題の解決に大いに資する」としている（高知県教育委員会, 2021）。学校現場では、特別支援教育の考え方で学習意欲を高めることが不登校や中退を減らすと考えるようになっていったのである。

小貫(2019)は、特別支援教育の研究で実践されてきた障害のある子供への学習の手立てが、通常の学級における子供の学びの障壁への手立てとなるとして研究している。例えば、記憶の苦手さに対して補助的な教具を用いることや、文字の形の取りにくさに対してマス目の大きなノートを使用するなど、授業で生じる障壁を取り除く工夫がユニバーサルデザインの授業の考え方であるとし、通常の学級での授業実践の条件にあげている。

小学校教員の井上(2016)は、担任としての実践経験から、通常の学級の授業は、特別支援教育で研究されてきた手立てが、教室環境づくりや学級集団づくりの土台になるとしている。そのような土台の上に子供一人一人の学び方に合ったユニバーサルデザインの授業づくりと個別的配慮が合わさったものを学校全体で組織的に展開していく必要がある（学びのスタンダードを制定し、全学級で取り組むなど）と要件をあげている（井上, 2016）。

見てきたように、障害のある子供への支援として研究されてきた特別支援教育を基にした通常の学級での教育は、一人一人の子供の特性や背

景を理解したうえで、指導の工夫をおこなうものとなっていた。このような考え方をベースとして、学級担任だけが取り組むのではなく、学校全体で組織的に取り組むことが効果的であるということが明らかになってきた。全教員が特別支援教育の視点で子供理解を共有し、支援の効果について話し合い、さらなる課題を見出し、マネジメントしていくという学校風土の醸成が求められるのである。

そのような、全校で取り組んだ先進的な事例を2校取りあげる。

小平市立鈴木小学校(2013)は、日々子供の対応に追われ、教師がどう対応していいかわからない状態であった。児童の荒れについて、支援ニーズのある子供が安心して学校で過ごせることが解決につながると学校全体で話し合い、特別支援教育を学校の柱に据えた。授業を改善し、教育環境を改善し、校内委員会のあり方や教員研修のあり方も改善した。特別支援教育を特別支援学級の子供のものとするのではなく、「通常の学級であっても、一人一人の子供を理解した教育が自然とおこなわれなければならないという考え方」と捉えた。このような取り組みから、子供が安心して楽しい学校生活を送ることができる学校となり、子供たちは落ち着きを取り戻し、学力も向上したと報告している。この学校の取り組みの具体について、指導案は支援ニーズのある子供に着目した内容で書く、教室環境を変える(視覚的な刺激になるような余計な物を外す、物の置き場所は決めておくなど)、学習や生活ルールをわかりやすくする(学校スタンダードの制定)、話し方やふるまいのしかたをはっきり伝える(暗黙のルールを言語化する)など、一人一人の子供の学習面や生活面の支援を丁寧におこなうことをあげている。

高槻市立五領小学校(2011)は、平成17(2005)年度から3年間にわたり文部科学省の「特別支援教育開発学校」の委嘱を受け、その後も、「特別

支援教育の視点での授業づくり」、「人権・同和教育の視点に基づく子供集団づくり」、「小中学校交流による生きる力の育成のための9年間を見通した教育課程の実施」などの課題研究に全校で取り組んできた。特別支援教育を「一人一人の子供に応じた学習支援・指導と一人一人が安心して過ごせる学級指導の両輪」と据え、学校の基盤に置き、全教員で取り組んだ。教員と保護者が子供の学び方（UDL）を理解し、個に応じた授業づくりについて実践的な研究をおこなった。その結果、ユニバーサルデザインの授業づくり（教室の刺激環境の整備、見通しが持てる学習活動、互いを尊重し合うための学習や生活のルールづくり、個の違いに対応できる選択できる学習教材）は不可欠な要件として位置づけることが重要であるとした。この学校では、特別支援教育を通常の学級での授業づくりに生かし、学級づくり、学校づくりへと発展させ、学校、教員、地域（保護者を含む）へと子供理解が広まっていく実践に取り組んだ。

この事例からも、「学校」、「教員」、「地域」（保護者を含む）が、これまでの先進校の取り組みとも共通して特別支援教育には重要な連携であり、特別支援教育を通常の学級で推進していくために不可欠であることが確認できる。

障害のある子供の学習カリキュラムに、主体的に生きるための力をつけることを目指す「自立活動」の指導がある（文部科学省,2018a）。

その内容は、①健康の保持、②心理的な安定、③人間関係の形成、④環境の把握、⑤身体の動き、⑥コミュニケーションの6つである。国立特別支援教育総合研究所（2010）の松村らは、「重度な障害がある子供も持てる力を伸ばすことができる」としている。主体的に自身の健康保持や心理の安定などの『自立活動』の6つの内容に取り組むことで、医療的ケア（痰の吸引や経管栄養など）を必要としながら学校教育を受ける

子供が、持てる力を伸ばすことは可能であると研究結果を報告している。

筆者は、特別支援学級の担任として実践的研究をおこない、特別支援学校の専門性がなくても、個別の指導計画で目標を明確にしスモールステップで指導することで、重度の知的障害のある子供も持てる力を引き出すことは不可能ではなく、社会性や行動の困難さを軽減する支援方法を開発できると確認した(谷山, 2016)。

障害のある子供の自立活動の内容(健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション)は、障害のない子供にとっても、障害のある子供同様に、生きていくうえで重要である。通常の学級でも、学校生活のあらゆる場面で、健康保持や心の安定、環境調整、人間関係、コミュニケーションの指導がおこなわれている。自閉症のある子供に絵カードや写真を用いてコミュニケーションをとったり、スケジュール表で見通しを持たせたりする佐々木(2008)の知見は、すべての子供に援用できる支援方法である。このことは、「凡そ教育とは特殊者の教育でなくてはならないであろう」(新堀, 1952, p. 5)ということ、すなわち、「障害のある子供の教育を根幹に置いたすべての子供の教育の実践」が、教育の原理であることを示すと考える。

以上の先行研究等からの理論的考察を基に、筆者は、本研究のベースとなる特別支援教育の理念を図 2.1 のように捉えた。

実際の学校現場では、学校、教員、地域(家庭を含む)のそれぞれが特別支援教育の理念をベースに果たす役割があることが先行研究から確認できた。

図 2.1 上部にあるように、「学校」は、「一人一人の子供が自分自身の持てる力を発揮すること」を根幹において多様な学びの場を提供し、家庭や地域、関係機関と連携して、子供の生きる力を培う。そして「教員」

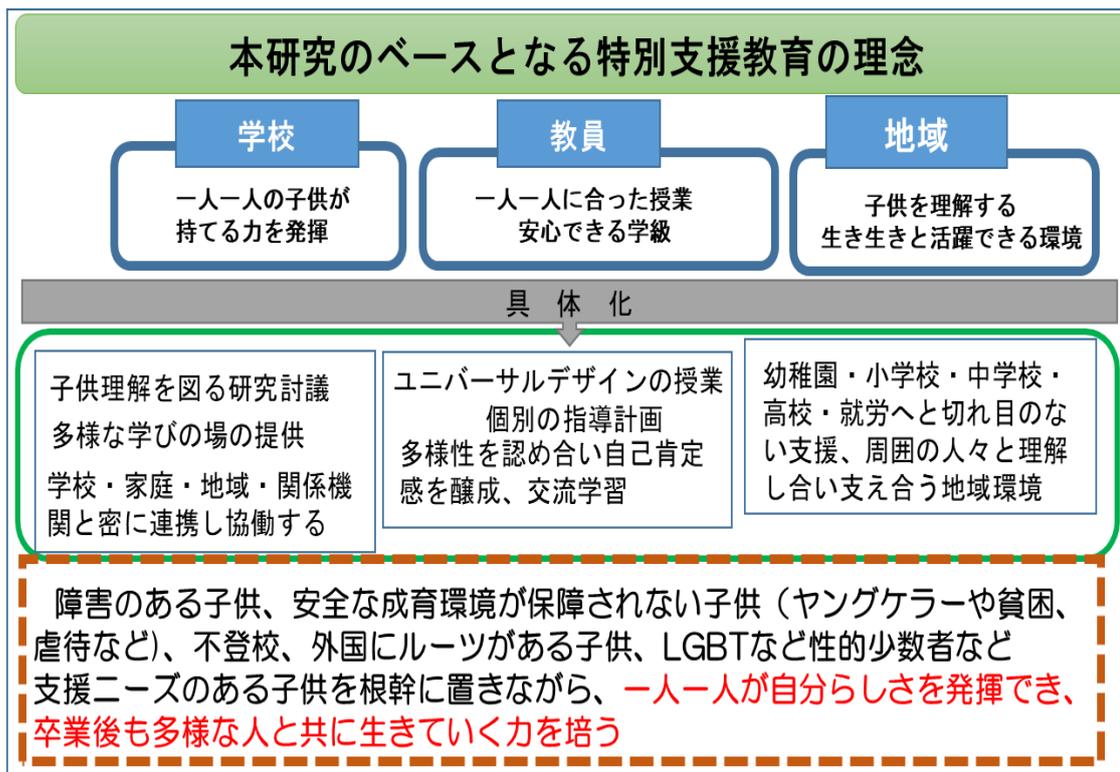


図 2.1 本研究のベースとなる特別支援教育の理念

は、「一人一人に合った授業づくりや安心できる学級づくり」を通して一人一人の子供を指導・支援し、多様な子供たちが自己理解、他者理解を深め、自己肯定感を醸成する指導をする。「地域」（家庭を含む）は、「子供が卒業してからも周囲から理解され、生涯にわたり生き生きと活躍できる場としての環境」を創っていく役割を担う。

本研究では、学校が特別支援教育の理念を遂行していくための概念として、図の下部に示した「障害のある子供、安全な成育環境が保障されない子供（ヤングケラーや貧困、虐待など）、不登校、外国にルーツがある子供、LGBTなど性的少数者など支援ニーズのある子供を根幹に置きながら、一人一人が自分らしさを発揮でき、卒業後も生涯にわたり多様な人と共に生きていく力を培う」営みを本研究のベースとなる学校現場の特別支援教育の理念と捉えた。

文部科学省(2007)のいう特別支援教育の理念、すなわち障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点を本研究ではさらに発展させた。学校が障害のある子供の教育を根幹に置くということは同じである。支援ニーズのある子供は障害のある子供のみならず、安全な成育環境が保障されない子供、不登校やその傾向のある子供、外国にルーツがある子供、LGBTの子供などを含む。さらに、すべての子供が、卒業後も人と関わりながらよりよく生きていく力の育成を図るという考え方を本研究のベースになる学校現場の特別支援教育の理念とした。

第2節 これからの社会を生きる子供に求められる生きる力

1 わが国における生きる力の変遷

生きる力の育成については、文部省（現文部科学省）が、1998年の学習指導要領改訂から今日まで、これからの社会を生きる子供たちに必要な力として提案している。具体的には、「次世代を担う子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようとして自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの自己教育力や自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力である」と示している（中央教育審議会,1996）。こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を、「生きる力」と称することとし、基礎的な知識・技能を習得し、活用して自ら考え、判断、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し解決する力「確かな学力」と、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの「豊かな人間性」、たくましく生きるための「健康・体力」、これらを

バランスよく育成することが重要である（文部省,1998）としている。

現行の学習指導要領（文部科学省,2019）では、資質・能力の三つの柱（「社会で生きて働く知識及び技能」「未知の状況に対応できる思考力、判断力、表現力等」「学んだことを生かそうとする学びに向かう力、人間性等」）が強調され、これからの社会を生きる子供たちに求められる力としている。具体的には、単に知識・技能を身につけるのではなく、知っていること、できることをどう使うか、そして、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかという主体的で多様な生き方や人間性を育成することを求めている。さらに、通常の学級に在籍する児童生徒の特別な教育的ニーズに対しても指導を工夫しなければならないと明記されている（文部科学省,2018b）。また、特別支援学校学習指導要領でも、「自立活動」については、さらに主体的に多様な個性を引き出して生きていく力を育成することが明示されている（文部科学省,2018a）。

このように、生きる力は、障害のあるなしに関わらず、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力であると捉えることができる。

2 世界的な生きる力の動向

続いて、世界的な生きる力の動向について考究する。なお、ここでは、生きる力をこれからの社会を生きる子供に求められる資質・能力として捉えてみていく。OECD(Organization for Economic Cooperation and Development:経済協力開発機構)を中心に取り組みされてきた「これからの社会を生きる子供に求められる資質・能力」の研究(2005)では、生きる力は、国際化、高度情報化の進行に加え多様化が増した複雑な社会に適

応するための資質・能力であるとして、「1. 知識、情報、テクノロジーを活用する能力、2. 多様な社会グループにおける人間関係形成力、3. 自律的に行動する能力」という3つのキー・コンピテンシーとして集約した。単なる知識や技能の習得にとどまらず、異質な人々と共に生きるための学力を身につけ、よりよい社会を形成し、主体的に生きていく力を培うことを求めている。これについて、三宅ら（グリフィン P. 三宅ら, 2014, p. 224）は、「多様で変化し続ける問題解決を可能にし、多様で変化し続ける状況の中でいつでも新しい考えを試みることができるために一生育て続けるスキルである」と捉えている。

キー・コンピテンシーを定義して15年が経過し、AI（人工知能）等のICTの急速な発達やグローバル化が一層進む現在、OECDの取り組みは、時代背景をふまえて更新(update)を目指している。すべての人が、知識やスキル、態度及び価値観を包摂すると理解されるものを身につける必要があるという認識から、「豊かで責任ある人生につなげ、現在や将来の課題に対応していくため」に必要なコンピテンシーについて議論している。その具体として、OECD(2019)は、2030年を目途にウェルビーイング(Well-being)を達成するためのコンピテンシーという目標を設定し、議論している。日本代表でOECDのまとめに参画した白井(2020)は、「ウェルビーイングは、一般に良好な状態を意味する言葉である。例えば、(中略)『健やかさ・幸福度』と訳されているが、(中略)個人だけでなく、社会としてのウェルビーイングの実現などより広い意味で用いられている(白井, 2020, p. 58)」としている。社会としてのウェルビーイングは、単なる経済的・物質的な繁栄以上のものを含み、一人一人が描き、その実現に向けて取り組むものという普遍的価値を帯びていると捉えられる。例えば、国連のサミットからは持続可能な開発目標(SDGs: Sustainable

Development Goals)のようなこれからの社会が実現を目指す未来の目標が提案され世界的に取り組まれている。

このように世界的に捉えられているこれからの社会を生きる子供に求められる生きる力は、知識やスキル、態度及び価値観を包摂するとされるものと解釈されており、OECD Education2030 プロジェクトでは、新しいコンピテンシーの枠組み（ラーニング・コンパス）を検討している（OECD, 2019）。どの国の子供であってもこれからの社会で求められる生きる力は、必要な時に活用でき持続可能（発展的に修正可能）な能力であると OECD 加盟国（2021 年度は 38 ヶ国）では共通認識している。

一方、OECD 加盟国以外の国は、どのように捉えているのかを確認するため、筆者は、南アフリカ共和国北東部にある貧困層の多い地域の学校と教育事務所を訪問調査した（神戸女子大学研究倫理委員会承認【2019-7-1】）。この地域は、生徒が十分な教育を受けられず、日本などから教育支援を受けている。それでも、グローバルな人材を輩出するため、小学校 3 年生以上の授業はすべて英語である。基礎知識の定着と理数科教育に力を入れ、モラル教育を充実させていくという国の方針（Department of Justice and Constitutional Development, 2016）が定められ、その方針を基にした授業がすべての学校でおこなわれていると教育事務所所長の説明を受けた（谷山, 2020b）。リテラシーやコミュニケーション力、人間関係をよりよく構築し、人生を楽しめる資質・能力の育成は、わが国をはじめ OECD 加盟国から発展途上の地域まで取り組まれていると確認できた。

第 3 節 教員が育成したい生きる力：アンケート調査

本節では、日々子供と向き合う学校現場の教員が、これからの社会を生きる子供にどのような力を育成したいと考え、指導をおこなっている

のかについて、実施したアンケート調査の分析から考察する。

1 調査の対象、内容、実施方法、期間、分析方法

◆**対象**：X県内小中学校の20代～60代の教員（男277名・女472名）の749名。

◆**内容**：これからの社会を生きる子供に生きる力を育成するために取り組ませたい課題とその理由について、選択肢と自由記述で問うた。選択肢は、天笠（2019）があげる学校現場の最新課題を参考に、1.キャリア教育、2.健康（健やかな体と心・食育）、3.ものづくり、4.ボランティアやシティズンシップ、5.インクルーシブ教育、6.国際理解教育、7.情報教育、8.エネルギー教育、9.福祉、10.伝統文化、11.防災・安全教育、12.消費者教育（主権者教育・租税・法）の12項目とした。

◆**実施方法**：X県教育センターでの学力向上研修参加者、X県小中学校内研修参加者に回答の協力を求めた。研修終了後、アンケート調査協力依頼文書と調査用紙を研修担当者が配布、無記名の回答用紙を研修会場出口で無作為に回収した。

◆**期間**：2019年10月～12月

◆**倫理的配慮**：武庫川女子大学教育研究所倫理委員会の承認（【1908-MWUIE-R-13】）を得た。

◆**分析方法**：自由記述の結果については、回答の文脈に注意しながら類似の文節として読み取れる単位で分類しサブカテゴリーを析出する作業をおこない、類似性・相違性を検討しながらKJ法（川喜田，1967）で分け、最終的にカテゴリーを析出した。教育学研究者や校長経験者のスーパーバイズを受け、データの客観性と信頼性を高めた。

2 結果と分析

◆**回答者**：749名（男277名・女472名）に配布し、全員から回答があった。

所属校種では、小学校564名（75.3%）、中学校185名（24.7%）。回答者の性別・年齢層・所属校種を表2.1に示す。

表 2.1 回答者の性別・年齢層・所属校種一覧（%は全て総計 749 を分母としたもの）

		小学校（人）		中学校（人）		総計（人）	
20代		152(20.3%)		20代		39(5.2%)	
	男	55(7.3%)			男	21(2.8%)	
	女	97(13.0%)			女	18(2.4%)	
30代		188(25.1%)		30代		73(9.7%)	
	男	60(8.0%)			男	46(6.1%)	
	女	128(17.1%)			女	27(3.6%)	
40代		106(17.2%)		40代		39(5.2%)	
	男	25(3.3%)			男	15(2.0%)	
	女	81(13.9%)			女	24(3.2%)	
50代		28(10.7%)		50代		32(4.3%)	
	男	32(2.7%)			男	18(2.4%)	
	女	71(8.0%)			女	14(1.9%)	
60代		15(2.0%)		60代		2(0.3%)	
	男	4(0.5%)			男	1(0.1%)	
	女	11(1.5%)			女	1(0.1%)	
総計		564(75.3%)				185(24.7%)	
	男	176(23.5%)		男	101(13.5%)		
	女	388(51.8%)		女	84(11.2%)		

◆選択肢の回答結果：「これからの社会を生きる子供たちに生きる力を育成するために取り組ませたい課題」については、12の選択肢から3つ以内を選択して回答するものである。749名から合計2180の回答を得た。「その他」の回答数は30（4%）であった。教員に一番多く選択されたのが「キャリア教育（46.7%）」、2番目が「防災・安全教育（41.7%）」、3番目が「インクルーシブ教育（39.8%）」であった。これら上位3つに対して約4割の教員が選択した。4番目に「情報教育（32.6%）」、5番目は「健康（24.4%）」、6番目は僅差で「福祉（23.9%）」であった。

◆結果の分析：「キャリア教育（46.7%）」が一番多く、教員の約半数が選択した。これは、卒業して社会にでた時、自分はどう生きるのかということをよく考え、自己実現を目指す力を育成したいと考えている教員が約半数いるということになる。3番目の「インクルーシブ教育（39.8%）」も4割の教員が選択している。支援ニーズのある子供が社会で認められ、多様性が認められる社会であってほしい（そういう社会でないところの子たちは生きていけないのではないかと）と考えている教員が約半数

いるということである。これら上位2つから、障害のある子供はもとよりすべての子供たちに生きていける力を育成することと多様な子供たちが生きていける社会（環境）を創っていくことを教員は一体として重視していると捉えられる。

「防災・安全教育（41.7%）」が2番目に多く選択されたが、これは目の前の子供たちは、生命や安全を自分で守る力が弱いのではないかという危惧があると考えられる。警察白書（警察庁, 2018）によると、日本の若者（20歳未満）の自殺について、1998年以降おおむね横ばいで、年代ごとの死因の第1位にあがっているほど深刻な状況である。子供たちによりよく生きてほしいと願いながら教育に携わっているにも関わらず、子供が自ら命を絶ったり、事故や災害等で命を失ったりするという現実がある。命を大切にすることが「生きる力」のおおもとであるとし、4割の教員（41.7%）が選択していると考えられる。

結果の分析については、教育学の研究者や校長経験者、近隣学校の教員らとも検討し助言を得た。筆者が別におこなった類似の調査においても、教員らが子供に育成したい力は、どのように社会が変化しても命を大事にする、自分らしく生きる、多様性を認め合い人と共に生きるなどの生きる力であるということを確認している（谷山, 2020a）。

今回の調査結果では、特別支援教育の理念と関わった回答をする傾向が見られた。例えば、「発達障害など支援ニーズのある子供が周囲から理解されて生きていける社会であってほしい」などである。これは、学校現場の教員が、特別支援教育の視点を持ちながら、子供たちがこれからの社会を生き抜くことができる教育を考える傾向があるといえるのではないだろうか。そのために、小学校から、人とともに助け合って生きていけるような力が必要であり、多様性が認められる中で自分らし

く生きていけるような環境を整える必要もあると考えていることが読み取れた。

◆自由記述の結果：自由記述について、教育学研究者の協力を得て、回答の文脈に注意しながら類似の文節として読み取れる単位で分析し、サブカテゴリーを抽出した。サブカテゴリーの類似性・相違性を検討しながら、KJ法（川喜田,1967）を用いてカテゴリーに分類した。教員の自由記述の傾向として、子供が将来どう生きるかを考えさせたいという文脈、子供自身が自分らしくあることや他者のその人らしさを認めて生きるという文脈、生きるために身につけるスキルに関する文脈、よりよく生きていける社会を創る一員として育てる文脈、生きるための根源である命や心身の健康という文脈という5つのカテゴリーが生成された。①「どう生きるか考えて生きる」、②「自分らしさ、その人らしさの発揮」、③「世の中を生き抜くための資質・能力」、④「コミュニティ・環境創りへの参画」、⑤「命・健康・精神の健全な保持」の5つである（図2.2）。

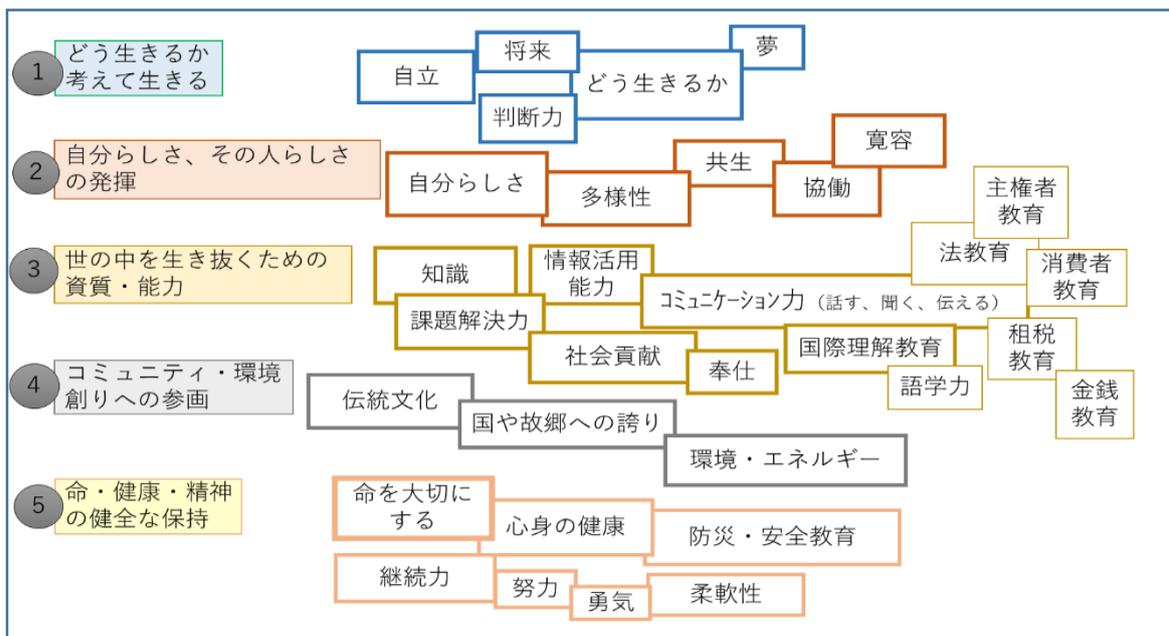


図 2.2 教員が考える子供に育成したい力についてのカテゴリー

サブカテゴリーについても、それぞれのキーワードで分類し、図 2.2 の右側に並べた。サブカテゴリーのキーワードを見ていくと、「自立」や「夢」、「多様性」、「共生」、「奉仕(ボランティア)」、「心身の健康」など、障害のある人と関わりながら社会を創る人材をイメージさせるキーワードが見られる。これらのキーワードは、障害のある子供に生きる力を育成する自立活動の内容6つ(「健康保持」「心理的安定」「人間関係」「環境把握」「身体」「コミュニケーション」と重なる。

このことから、学校現場の教員が子供に育成したい力には、障害のある子供はもとよりすべての子供に、健康で心身が安定し、良好な人間関係が築けて、周囲の環境を把握して行動し、コミュニケーションが図れる力が含まれていると捉えられる。これらの記述の要約を表 2.2 に抜粋しておく。

表 2.2 自由記述からの抜粋(要約)

カテゴリー	具体的記述(要約)
どう生きるか考えて生きる	自分の人生は自分で考えて進んでほしい。社会人として役割を果たせる人になる。 自分らしい幸せを見つけて生きていける力をつけてほしい。
自分らしさ、その人らしさの発揮	インクルーシブ的価値観や視点をみんなが持つ必要がある。 誰もが楽しく、平等に住める世の中にするためにどうすればいいか考えさせたい。 障害のあるなしやLGBTであるなしに限らずいろいろな性格、生き方、価値観があることを認め合う。
世の中を生き抜くための資質・能力	生きていく知識を持ち、自分で情報を取捨選択し判断する力。 情報を自分で判断する力を育てる。 人とかかわるコミュニケーションスキルが絶対必要。 自分の権利を使い、権利について学び、自由の権利の価値を実感してほしい。 お金がないと生きていけない。お金に関する勉強をしておいたほうがいい。 価値観や弱者を守る法律を知らなければならない時代になる。 地域社会で育まれてきたのだから地域社会に貢献する社会参加が大事。 日本だけで一生を終えるとは限らないし、他国を理解し問題を解決する必要がある。
コミュニティ・環境創りへの参画	グローバル化の中で日本伝統のものの尊さに気づきそれらを今後守っていく行動をとる。 国際社会で日本人として誇りをもって活躍する力。生まれた町を愛する心。 環境問題は生物の生命維持と深く関わる。子孫のために既存の枠組みを超えて考える。
命・健康・精神の健全な保持	自殺者が増えており、自分の命や家族の命を守れるようになってほしい。 阪神大震災や東日本大震災などから、自分が生かされているということをわからせたい。 健やかな心と体がなければ、生き生きと元気に生きていくことができない。 粘り強く何かに取り組み、やり遂げる力が大切。

表 2.2 の内容の詳細については、「自分と他者の命を大切にし多様性を認め、相手の心を傷つけない、弱者に対して思いやりをもって共生する力を育成したい。(中学校 30 代男)」、「これからの社会をどのように生きていくのか考えさせたい。多様性に対してまだまだ寛容ではないのでそこを重視して取組みたい。(中学校 40 代男)」、「将来どう生きるか真剣に考え、今すべきことや大事にしたい心を大切に育み、多様性を認め合える社会になるようにすれば安心してお互いもっともっと前向きな心で生きていける。(小学校 60 代女)」、「社会で人と関わらずに生きていくことは不可能である。多様な考え方を受け入れる、お互いを認め合う、支え合うことが大事だと考える。(小学校 20 代女)」、「生涯を通じて健やかな心と体の育成を幼稚園から繰り返し取り組むことが重要である。いま、家庭教育がなくなっていると感じている。学校で、多様性を認め、自己肯定感を高める教育に取り組む必要がある。そして、教員は一人一人の子供の違いに気づける必要がある。(小学校 30 代・女)」、「特別な支援ニーズのある子供たちが社会で暮らしていくことを考えて生きていく力を育成することが大事である。(小学校 20 代・女)」などがあつた。

自由記述には、回答者の校種や年齢を問わず、これからの社会の変化(グローバル化や多様化)を念頭において、子供がこれからの社会を生き抜いていくためには、変化に対応できる柔軟性や他者と関わっていく協働性、コミュニケーションなどを育成する取り組みが必要であると考えている傾向が確認できた。

教員は、子供自身に社会に参画する資質・能力を育成するだけでは不十分で、社会的に様々な(多様な)立場の人々が豊かな生き方ができる社会の実現があつてこそ、子供のよりよい生き方につながると考えていると分析できた。子供一人一人が自分の置かれた周囲の環境や自分の持

つ個性を生かしながら、自分らしく生きていく力を育成することが、これからの社会を生き抜いていく力の根底になると考えていた。特別支援教育の理念ともいえる意識をもって、学校現場での指導にあたっていることが確認できた。

文部科学省や世界的な動向がすべての子供に求めるこれからの社会を生きるための資質・能力や生きる力は、グローバルな視点をもって、多様な人々とコミュニケーションを取り、協働で問題解決できる力であると考究した。

このようなすべての子供に求められる生きる力の育成は、特別な支援が必要な子供についてどの程度視野にあるのだろうか。生きる力の育成という概念の中に、多様な人々とともに豊かに生きていく力の育成という特別支援教育の理念は不可欠である。すべての子供に求められる資質・能力や生きる力というなら支援ニーズのある子供が生きるための資質・能力や生きる力こそ、より力点を置く必要があると考える。わが国のみならず、世界的にも、障害のある子供、安全な成育環境や教育や権利が保障されない子供（ヤングケラーや貧困、虐待、外国から渡ってきた、学校へ行けない、LGBTなど性的少数者等）など多様な支援ニーズのある子供を根幹に置き、一人一人が自分らしさを発揮できる力の育成をベースとする学校現場の特別支援教育の理念を追究し明らかにしたいと考える。

第4節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校

本節では、第1節から第3節において分析した特別支援教育の理念に関する先行研究とこれからの社会で子供に求められる生きる力に関する先行研究、そして学校現場の教員の持つ考えのアンケート調査の結果を

ふまえ、本研究が取り組もうとする特別支援教育を基に生きる力を育成する学校とは、どのような学校なのか、得られた知見から明確にしたい。

文部科学省(2007)が特別支援教育で育成を目指す「障害のある子供の自立や社会参加のために持てる力を高め、支援する」という目標と共通する部分もあるが、本論文では、目の前の子供一人一人(特性があったり、家庭的に安心安全な成育環境が保障されていなかったり、教育的に弱い立場にあるなど)の力に応じ、その子供が持てる力を可能な限り伸ばす点をより強調する。OECD(経済協力開発機構)等は、「豊かで責任ある人生につなげ、現在や将来の課題に対応していく力」が国際的に求められる資質・能力であり、それは人それぞれによって異なり得るとしているが、いずれにせよ、目の前の子供一人一人がすでに持っている能力を主体的に可能な限り伸ばすということに着目する必要がある。そのためには、主体的に伸ばせる環境(つまり学校)が必要である。また、教員アンケートで、教員が求める「自分らしさ・その人らしさの発揮」は、「多様な社会グループにおける人間関係」の育成につながる。これは、国際的に求められる社会としてのウェルビーイングの実現につながる資質・能力である。このような生きる力をどう育成するのか、その具体は、特別支援学校における自立活動の教育カリキュラムを応用できると考える。どの子供にも、多様な他者と人間関係を形成する中で自分らしさを発揮する力を育成する具体は方策のヒントになると考える。

このように、特別支援教育の理念を基盤に据えて生きる力を育成する学校を創っていくことは、わが国や国際社会が求めている資質・能力や生きる力でもあり、日々子供に向き合う教員が一人一人の子供に育成したいと考えている力であるということが、先行研究から明らかになった。

国際社会で活躍できるような資質・能力や情報活用能力もこれからの

社会を生きていくために育成していく必要はあるが、しかし、子供一人一人の特性や家庭的な背景、支援ニーズに注目して、自分らしく生きていく力の育成も同様に意識して育成していくことを押さえていかねばならないということが筆者の到達した知見である。

特別支援教育の理念や国際的な資質・能力の育成についての動向は様々に論じられているが、臨床教育学においては、学校現場の教員のもつ意識がどう働いてどのような取り組みになるのかを明確にする視点が重要である。このことの実体化が、臨床の現場での「特別支援教育の理念を基盤とした生きる力」の育成であると本研究では捉えている。具体化するために学校は、特別な支援を要する子供に焦点を当てながらどのように学校経営を考えていくのかも追究する必要がある。

そこで、本研究では、特別教育の理念については、文部科学省の示す考えやアメリカにおける取り組み、研究者の提案や学校現場での取り組みなどの考察を基に、「障害のある子供のみならず、安全な成育環境が保障されない子供、不登校やその傾向のある子供、外国にルーツがある子供、LGBTの子供などを含み、一人一人が自分らしさを発揮でき、卒業後も多様な人と共に生きていく力」と規定した。

また、これから求められる生きる力については、文部科学省の提案やOECD等の提案、現職の教員に対する調査等から考察し、「豊かで責任ある人生につなげ、現在や将来の課題に対応していく力、ウェルビーイングの実現につながる資質・能力」と規定した。

そして、この二つの規定を一体化した特別支援教育の理念を基盤とし生きる力を育成する学校については、述べてきた考察を基に、「主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力を育成する」学校であると規定した。

これら特別支援教育の理念と生きる力を一体化させた学校を、図 2.3 の下に示しておく。

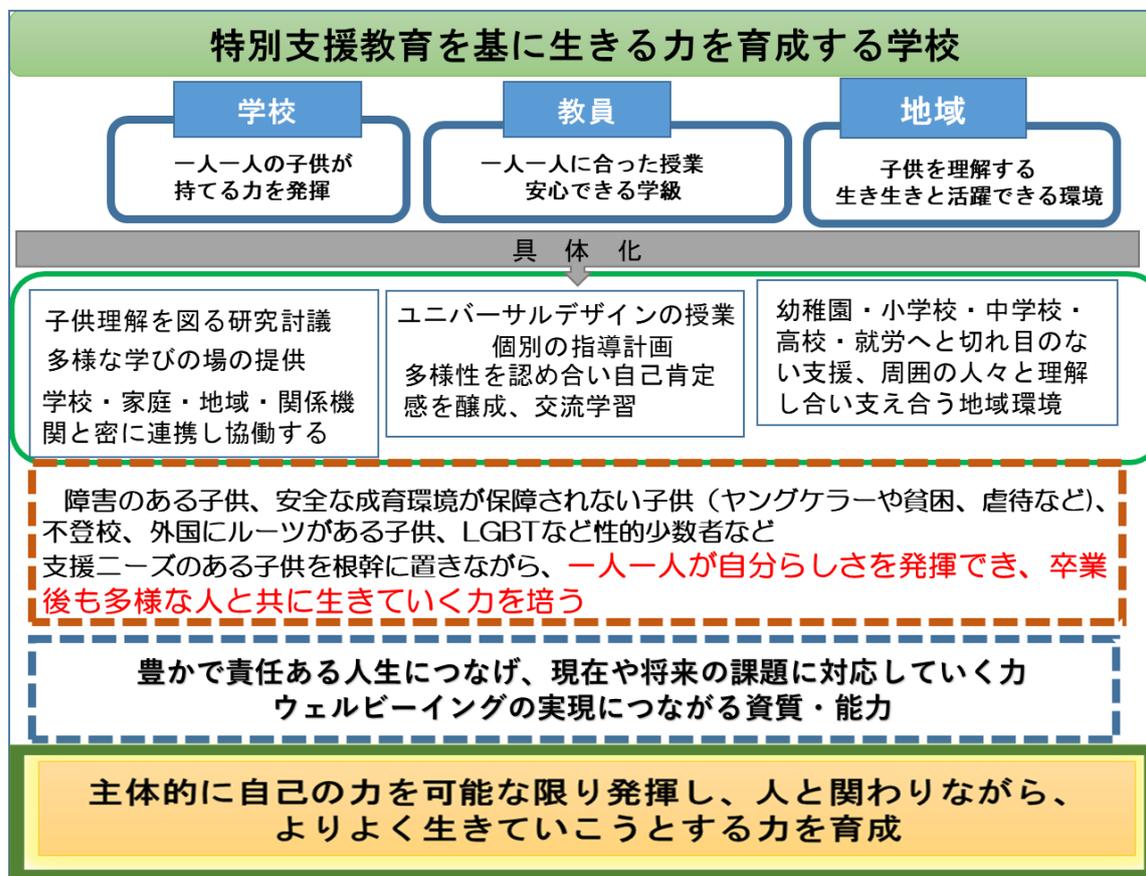


図 2.3 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校

本研究が追究する特別支援教育の理念として規定した「障害のある子供のみならず、安全な成育環境が保障されない子供、不登校やその傾向のある子供、外国にルーツがある子供、LGBTの子供などを含み、一人一人が自分らしさを発揮でき、卒業後も多様な人と共に生きていく力」を図 2.3 中央の赤い点線枠で示した。これから求められる生きる力についてとして規定した「豊かで責任ある人生につなげ、現在や将来の課題に対応していく力、ウェルビーイングの実現につながる資質・能力」を図 2.3 下の青い点線枠で示した。そして、この二つの規定を一体化した特

別支援教育の理念を基盤とし生きる力を育成する学校という本研究のおもとなる考え方については「主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力を育成する」学校であると図 2.3 の最下部に緑枠で示した。

この図 2.3 の上部に示したように、学校、教員、地域のそれぞれは一体となりながら子供一人一人のニーズに合った支援をし、すべての子供が自己の力を発揮できる学習環境を創るとした。

今後の研究においては、特別支援教育の理念とこれからの社会を生きる力を一体化させて育成する学校のあり方について、臨床現場の学校や教員が取り組んでいるものに焦点を絞って、特別支援教育の理念と生きる力を一体化して子供を育てる教育のあり方について追究する方法をとることが妥当であると考え。すなわち、理論や先行研究をたどることと、臨床現場に入り込んで子供の生きる力の育成に教員とともに関わることの両輪で、より俯瞰的にも見つつ、どう実践していくのかという具体を研究していくことが重要であると考え。本章で把握した教員らのもつ学校現場の意識を基にして、学校現場で起こる様々な現象や、校長、教員らの教育実践の姿や思いに焦点をあてたりサーチを試み、新たな理論や教育の根幹について考究する。

第3章 特別支援教育を基に生きる力を 育成する学校の探究

本章では、前章での先行研究での理論的探究を踏まえて、特別支援教育の代表的な研究校と認められる国内外の学校の先進的な事例を探究する。そこから、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくための特徴的な要件を導き出す。

先進的な実践については、多くの学校を訪問調査や文献調査にあたったが、本論文がグローバルな視点から内外の実践にあたる点、実践についての情報がインターネット上で更新されていく点、学校自ら情報公開しているという倫理的・社会的配慮の点を重視し、本章では、次の3校を取りあげた。

国外の事例として、本研究に最も示唆を与えたのがハワイのチャータースクール(Charter school)のシークス中学校であった。文献調査でも十分な情報を発信している学校であったが、世界中から訪問調査を受け入れているということで、事前に研究目的を十分説明し、訪問調査が許諾された。この学校は、現在も毎日SNS(social network service)に写真や動画をアップしており、筆者は、訪問後も6年間、ほぼ毎日ホームページやSNSにアクセスしてきた。

国内の事例として、スタンダードを子供に合わせてカスタマイズする実践や多様な学びの場を設定するという特別支援教育の最新の取り組みをおこなっている小学校2校について、コロナ禍により訪問調査が許諾されなかったため、文献調査をおこない分析した。

これら3校は、特別支援教育で一人一人の子供が持つ力を伸ばそうとする学校創りへの大きな示唆を持つという共通点がある。いずれもホー

ムページや書籍、研究会で取り組みについての情報を公開していることから、筆者も日々アクセスし、探究を継続している。その点も3校に共通する。このような3校を取りあげて考究することで、特別支援教育を基に生きる力を育成する取り組みの要件が明らかになってくるのではないかと考える。

第1節 探究課題を中心に生きる力を育成する学校の探究：ハワイ州 シークス中学校 (the School for Examining Essential Questions of Sustainability: SEEQS)

1 選定理由

本研究と関連して、調査対象となりうるどのような実践校があるのかを多くの文献や学会発表等から精査した。そして、日本LD学会の研究発表の中で、一人一人の個性を尊重し、持続可能な問題に対する探究学習を中心に取り組む公立のチャータースクール(Charter school)がハワイにあるという情報を得た。日本国内の学校ではうまく適応できなかった発達障害のある日本人中学生が、生き生きと学んでいるという事例報告に注目した。ホームページで学校情報を収集し、メールや電話のやりとりで、研究目的と倫理的な配慮を十分に説明し、校長から研究のための訪問調査及び論文等の発表についての承認を得た。収集したデータは研究ノート等をはじめすべて厳重に保管している。本稿の掲載についてもメールでやりとりし、許諾を得ている。

米国のチャータースクール(Charter school)は、州法によって定められた学校で、生徒は学校選択ができ、全米の初等中等教育に在籍する児童生徒の5%にあたる250万人(2013-2014年3月現在:米国教育省全米教育統計センターによる[U.S. Department of Education, 2015])が在籍している。

堀家ら(2018)は、ハワイ州では、民族の多様性や経済格差も大きく、

米国本土とはまた異なる多様な子供たちの支援が前提となっており、障害のある子供やその周辺(グレーゾーン)の子供たちは、個々にニーズを総合的に判断して支援する制度があると報告している。

以上の情報から、本研究における先進的な実践校として捉えられると考え選定した。

2 訪問調査

シークス中学校 (the School for Examining Essential Questions of Sustainability: SEEQS) は、学校名が学校の理念(持続可能性の本質的な問題を検討する学校)を表している。頭文字をとって SEEQS としている。オアフ島ダイヤモンドヘッドの裏側の住宅地に位置する。

2012年に開校し、2015年度は生徒120人で、6年生、7年生、8年生が学年縦割りで3グループに分かれて学んでいるところに特徴がある(男女別生徒数や人種別人数などの詳細を Civil Rights のホームページ [Civil Rights Data Collection, 2013]にある全米公立学校教育データから見ることができる)。調査日時、内容、方法については以下のとおりである。

【調査日時】 2016年1月26日午前8時～午後5時

【調査の内容】 子供の様子(授業、休憩時やランチタイム等の観察)
学校の方針、雰囲気(校長からの視察者説明会、校長、
教員、生徒への質問)
教員の様子(授業、放課後授業検討会等の観察)

【調査の方法】 ①授業参与観察(終日)
②聞き取り調査(校長、教員、生徒の談話)
③ホームページ・SNS調査(生徒・保護者の感想)

【主な調査目的】 特別支援教育を基に生きる力を育成するこの学校の実践
の特徴から要件を探る

【倫理的配慮】 勤務する学内で調査研究の許可を得て、SEEQS校の校長

とコンタクトを取り、研究としての調査、論文発表等について許諾を得た。

2.1 授業参与観察

この学校では、障害のある子供の授業は、個別の指導計画（IEP）に基づいたインクルーシブ教育が実践されていた。生徒同士が常にコミュニケーションをとれるような座席の配置で、教員も協働的な学習活動を促していた。そのベースとなる考えは、「互いに関わり合うコミュニティを形成すること」である。学校内に、「safe」「kind」「respectful」「responsible」の4つの「SEEQer Student Commitments

（シークス校生の公約）」を明確に示し、学校に関わる教員、スタッフ、保護者、地域住民、学びを提供するすべての人々に、コミュニティ（community）の一員であることを求めている。子供が安心して学べる環境（「safe」「kind」と協働で学ぶ環境



写真1「SEEQer Student Commitments」

（「respectful」「responsible」）、これら両輪でつくっていくコミュニティ（community）であるというのがこの学校の基盤である。参観したすべての授業の中にこの公約が反映されていた。どのクラスも生徒個人も、他者を認め、ありのままの自分が出せる雰囲気相手に意見を述べる姿は、自己肯定感が醸成されていて、「SEEQer Student Commitments」を遵守する様々な取り組みがなされてきたことを示していた。

授業は、最初に教員から「今日の学習のめあて（何を学ぶのか）」についての説明がある。同時に、授業の流れを板書し、授業の見通しを持たせる。聴覚優位で情報を得る生徒にも、視覚優位で情報を得る生徒にも、

学ぶ方略が選択できるよう、ユニバーサルデザインの授業 (Universal design for Learning) の手法にのっとっていることが確認できた。教員は、3人のチームで授業をおこなっていた。そのうち1人は必ず特別支援教育の専門資格をもつ教員であるとのことであった。

この学校の大きな特色である「EQS(Essential Question of Sustainability)」は、学校名でもある「持続可能性の本質的な問い」を探究する科目である。地球上でのあらゆるものとの共生について探究する。3学年が縦割りですべてのグループに分かれて、協働でテーマに取り組む。この取り組みが、生徒たちにこれからの社会を生きる力を育むと考えられる。これは、ハワイ大学から提案されている P4C (Philosophy for Children: 子供のための哲学*) の研究の臨床研究でもあるということであった。

生徒たちには、個々に考えたり、グループで話し合ったり、ノートパソコンで探究したりできる。教員は、学び方に合った方略を自由に選択させているのである。すべてがインクルーシブである。個別の支援を受けながら、同じ場で共に学ぶ生徒もいる。注意深く見渡せば、フードをかぶって周囲の視線を防ぐ生徒、教室から出て外のベンチで自らクールダウンしている生徒、歩きまわって思考する生徒などがある。それは、ごく普通の授業風景で、そのような学級風土が醸成されていると捉えられる。教員や支援員は、どのような学び方も、個々の学びの方略として捉え、ナチュラルなサポートをおこなっていた。

*P4C (Philosophy for Children: 子供のための哲学) は、M. Lipman が 1970 年代に米国で提唱した。様々な展開があるが、初等・中等教育の子供に哲学的な思考や、探究的な活動を促す。特に、ハワイ州での P4C は、多様な背景のある子供がいることや、ハワイ大学で比較文化・比較思想研究が盛んなことから、哲学的要素より市民社会の形成や民主主義に資する教育という側面が強い。探究的な活動の共同は、知的に安全なコミュニティでなくてはならないとされ、敬意と尊敬とを持ちながら批判や吟味をおこなう工夫がなされる。(神戸・原, 2021)

放課後は、今日一日の生徒の様子と支援方法について研究討議する場に参加した。校長も教員も支援員も、サークル状に顔を突き合わせ、より効果的な教育のあり方について活発に意見交換しながら研鑽していた。EQS 科目についても、生徒一人一人に何を学ばせ、何ができるようになることを目指すのかを熱心に話し合っていた。その話し合いの中で、「持続可能な問題に取り組む子供の行動が少しずつ世の中に伝わって大きな行動の波となる」という発言もあった。

2.2 聞き取り調査（校長、教員、生徒との話より）

校長の許可を得て、校長自身や教員、生徒と質問を交わしたり、自由に話をする機会をもった。その中で、校長と日本からの転校生ケンタロウ(仮名)さんの2名の談話についてまとめた。

校長、生徒の談話

<バッフィー校長 (Ms. Buffy) の話>

この学校は、どの生徒にも特別支援教育 (special needs education) のサポートを十分に用意している。私は、生徒たちが安心して学べる環境づくりが重要であると考えている。そういう意味で、生徒同士、教員と生徒、スタッフと生徒、地域住民と生徒など多様なコミュニティ (community) を形成し、融合し、生徒はそれらに所属し、自己肯定感 (self-esteem) を高め、興味関心を持って主体的に探究しようとする事ができる。そのような学校では、生徒は、人を軽視したり、否定したり、自己肯定感を下げること、冷やかしは存在しない。生徒たちに対しては、繋がり (relationship) をもつよう話している。一人一人の個性を互いに尊重し合う協調的な共同学習は、卒業してからも多様な人々と共に生きていく力になりうると考える。

<日本からきているケンタロウ(仮名)さんの談話 (日本語) >

えっと、日本語では何というのかな。忘れた。そう、この学校、楽しい。友達たくさんいる。自由がある。やりたい勉強をずっとできる。今は、もう日本語より英語の方がいい。この学校を卒業したら？うーん、日本には帰らないかなあ。僕は、日本とアメリカ、両方の人たちをつなぐのに役立つような work をやりたいんだ。

日本の学校で不適応を起こしていたケンタロウさんは、今では日本語

より英語で話すほうが流暢で、生き生きと学習活動や友達のことを話した。話していると、日系の子供が二人近寄ってきて嬉しそうに話に入ってきた。二人は友達だと紹介してくれた。のびのびと自分の長所や探究心を伸ばせる学習環境や自分を理解してくれる友達に恵まれ、充実した毎日を過ごしている様子であった。将来は、アメリカ本土で活動することも視野に入れた夢を語ってくれた。このことは、校長が理念としていどの子供も安心でき支援されるコミュニティという環境が基盤にあり、子供一人一人が持てる力や個性を発揮できているということでもあり、子供の将来の生きる力を育てていると捉えられる。

3 生徒の変容、保護者の期待

生徒自身が自分の変容等についてどう考えているのか、この学校のホームページから抜粋しておく。

生徒、保護者が感じている変容等（抜粋）

<生徒のコメント>（ホームページ掲載文より：筆者訳）

- ・SEEQS は、ただの学校ではない。ファミリーだ。互いにサポートし合い、コミュニティを土台としてプロジェクトで学んでいけるところが好き。もっとこんな学校があったらいいのに。
 - ・ここにきて、人をリスペクトするようになり、自分をリスペクトするようになった。それは、すべての人が私をリスペクトしてくれるから。
 - ・先生が本物で、私の学びをケアしてくれる。違った視点から物事を考えさせてくれるので、いつも学びが楽しい。
 - ・この学校はいつも私を支えてくれるけど、失敗もちゃんと用意している。
-

<保護者のコメント>（ホームページ掲載文より：筆者訳）

- ・私たちの娘は非常に好奇心旺盛で、知識を関連付けたリアルな世の中の出来事に対して最も意欲的に学ぼうとする。このような学びで、批判的な思考スキルを身に付ける機会を彼女に与えられて嬉しく思う。
- ・息子は本当に学校が好きだ。「これは僕の大好きな授業の一つ」と必ず言って学校のことを話す。彼らは違いを理解する創造的な改革をおこなっている。予測して行動し、生涯にわたる学習者になるということを学んでいる。
- ・持続可能性に焦点を当てた学校を生み出す営みはとてもタイムリーで、私たち

はそれに参加できてわくわくしている。私たちの地球をどのように尊重するか深く理解しようとする新しい世代の育成は重要だ。

生徒も保護者も、この学校の特色ある教育に満足し、期待している。学校挙げてのプロジェクトに主体的に参画しているという意識をもち、学校への評価が高い。地球上のあらゆるものと共生する社会を形成していくための「EQS」の課題は、生徒の生きる力を育成し、保護者、地域もまきこみながら発展していていることが、ホームページの情報からも確認できた。

4 分析と考察

この学校は、卒業後のあるべき姿として”Our vision statement is that SEEQS graduates will be stewards of planet Earth and healthy ,effective citizens of the world. (私たちのビジョンは、SEEQS の卒業生が地球の理解者であり健康で有能な世界の市民であることです。:筆者訳)”という将来像を持って子供の生きる力を育成している。特に、EQS は、地球規模の問題解決を伴う探究活動が中心であり、ケンタロウさんのように卒業後も追究していくテーマとなつて、生きる力の原動力になっていると考える。

また、教室の壁には「Acceptance (受容)」「Empathy (共感)」「Sympathy (思いやり)」というスタンダードも掲示されていた。これらは、他者と協働で問題解決して生きていくための方略でもある。

堀家ら(2018)は、米国は特別支援教育の推進では世界を牽引するが、殊に多様な人種が暮らすハワイ州では、特別支援教育の理念を基盤とした体制の学校が求められると述べている。このシークス中学校も同様である。シークス中学校は、学校でありながらファミリーのようなコミュニティとして核となり、保護者や地域の人々を巻き込みながら子供を育成していく。このような働きかけをおこなうことも、子供を理解する地

域づくりとなると考える。

この学校では、“Inclusion of students with a variety of learning needs and strengths is beneficial for all students.”（さまざまな学習ニーズと強みを持つ生徒のインクルージョンは、すべての生徒にとって有意義である（SEEQS の SNS（2022.1.30 掲載）という理念を掲げている。

これは、特別支援教育の理念を象徴している。熱意ある教員らが、日々研究討議を通して専門性を高め合い、一人一人の子供がこれからの社会を生きていく力を家庭や地域の人々に働きかけて共に育成する実践を工夫することが、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の要件であると確認できた。

第 2 節 インクルーシブ教育で生きる力を育成する学校の探究：神奈川県横須賀市立高坂小学校

1 選定理由

学習障害（learning disabilities）は、「1960 年代初頭、米国で重度の障害児から軽度の障害児への教育的関心の拡大の中で登場してきた教育的概念」と柘植（2012, p. 19）は紹介している。米国ではその後、1990 年代に ADHD（attention-deficit/hyperactivity disorder）などへの教育的支援を学校が積極的におこなうことが進んだ。そのころ、わが国ではやっと LD の認知が広まり、支援の必要性が叫ばれはじめたばかりだった。文部省は、1992 年に学習障害支援の先駆的研究校 9 校を指定した。その中に、学習障害の子供への指導方法で先進的な取り組みをした綱島東小学校（横浜市）と学習障害の子供の指導拠点づくりで先駆的な取り組みをした星和台小学校（神戸市）の事例がある（柘植, 2013）。この 2 市は、全

国的に模範となる取り組みを推進しているにもかかわらず、横浜市では障害児への体罰事象が起こり、神戸市では発達障害の診断（当時）のある生徒による重大事件が起こった。両市は、その問題の解決に向け、より特別支援教育に力点を置いた子供理解を全市の学校現場で徹底していく方策をスピーディーに進めていった。横浜市では、体罰を二度と起こさない、子供をより理解してくために、障害のある子供一人一人に作成する個別の指導計画に本格的に取り組んだ。神戸市では、全国に先駆けて「こうべ学びの支援センター」を設立し、市内の発達障害の子供の実態把握と個別の指導計画の作成等で日々の指導や支援をおこなう体制を一気に作り上げていった（柘植, 2013）。現在でも、横浜市（神奈川県）、神戸市（兵庫県）は、行政も力を注いで支援体制を構築し、先進的な取り組みで、わが国の特別支援教育を牽引している。

このような特別支援教育の先進的な実践研究の積み上下の中から、神奈川県横須賀市立高坂小学校の特徴的な取り組みをとりあげたいと考えた。その特徴は、特別支援教育を基に子供一人一人の生きる力を育成するため、全校あげてスタンダードを子どもに合わせてカスタマイズする実践や多様な学びの場を設定する特別支援教育の最新の取り組みをおこなっている点である。この取り組みの要は、どの子供も安心して学校生活ができる学校風土を醸成するということにある。そのために、この学校の特徴である「高坂スタンダード」の実践は、共生社会時代の新しい特別支援教育として書籍になり、先行研究として知られている。また、ホームページでも日々の教育について情報公開していることから選定した。

2 取り組みの実態

神奈川県横須賀市立高坂小学校（児童数 350 人、15 学級）の取り組み

は、これからの共生社会を目指し特別支援教育を全校あげて取り組む先進的研究校として柘植ら（2017）が取りあげている。障害のある子供のみを対象とした手立てを講じるのではなく、困難を感じているすべての子供の個性を尊重し、学校全体で包み込むインクルーシブ教育という高坂小学校の捉える特別支援教育の理念を基に「高坂スタンダード」を作成した。

「高坂スタンダード」の主な内容は、教室環境の配慮として、黒板周辺の掲示物の刺激量の調整、集中力を高める机の配置をおこなうなどである。また、学習指導の配慮として、板書の文字数や改行が、子供がノートに書くときに、文字数や改行が一致しているようにする、学習用具の整理整頓が決まっていればハサミやノートを探し回らなくてすむ、個に応じた教材の工夫として、プリント学習でも5問と10問のものをそれぞれ用意し、どちらでも選べるなどである(奈良, 2017 p.92)。

「高坂スタンダード」は、2007年に特別支援教育が始まって、3年後の2010年からスタートした。その後、10年以上にわたり、子供にとってよりよいものへと改善されてきた。これは、基本的には、校長と特別支援教育校内委員会メンバーを中心に、1年ごとに見直しをし、修正案を出し、翌年のスタンダードを決定するものである。それは、今現在、高坂小学校にいる一人一人の子供に必要なスタンダードであるかどうかチェックし、足りないものは追加し、不要なものははずしていくためである。スタンダードを決定していくプロセスでは、まず、各学級から支援ニーズのある子供の状況を、校長と特別支援教育校内委員会のメンバーが細かく把握している状態であることから始まる。毎日のように各学級を回り、子供を観察し、担任の願いと悩みを聞いていくうちに把握できるという。次に、スタンダードは、支援ニーズのある子供だけのもの

ではなく、高坂小学校のすべての子供を育てるため、全学級で日常的に全校あげて取り組むものであるから、その点も研究討議して決定する。こうしてみると、スタンダードを毎年改善していくプロセス自体が、子供一人一人の支援ニーズを探り、対応していこうとする姿勢そのものであると捉えられる。「今では、学校全体は当然のこと、家庭や地域でも、常にこのスタンダードは意識されており、高坂小学校に就学してくる幼稚園・保育所や進学していく中学校へつないでいくツールになり、高坂小学校の教育の根幹に位置づいて」いる(奈良, 2017 p. 91)。

子供の生きる力を育成する取り組みに特別支援教育の視点は不可欠であり、子供の生きる力は、学校のみならず、家庭や地域の人々の理解と協力、支援が不可欠であると捉えられると考える。

3 分析と考察

高坂小学校が2016年におこなった学校評価アンケート調査(児童・保護者)で、「子供の自己有用感があがっている」や「安心して学習・生活ができる学級風土である」、「学習習慣が定着している」などの質問について、肯定的な回答がどれも90%を超えるという成果があった。そのような状況が、全国学習状況調査において、全国平均正答率との差が縮まってきた原因であると教員らは分析している(奈良, 2017 p. 99)。課題としては、すべての子供が安心して学校生活を送る環境づくりについて、担任個々の取り組みも重要であるが、組織全体を変えていく流れが必要であるとしている。組織的な体制をつくりあげても、「毎年度多くの職員の入替えが行われる中で、全員で児童を育てるという理念を共有しながらすべての学年・学級で校内指針(スタンダード)としての教室環境づくりや学習指導を日常的に行っていくことは難しい」と教員の奈良(2017, p. 100)は述べている。

教員らが熱意ある討議を重ねて、スタンダードという指導の標準化を制定していく学校は、障害の有無にかかわらず、すべての子供が個性を尊重され、安心して過ごせる学校となる。これは、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校に必要な要件であると、この事例から確認することができた。

第3節 多様な学びを保障し生きる力を育成する学校の探究：神奈川県横浜市立仏向小学校

1 選定理由

神奈川県横浜市仏向小学校（515人17学級）の実践は、国立特別支援教育総合研究所令和3年度のセミナー（テーマ：共生社会の形成に向けた特別支援教育の展開）第5分科会（教科指導チーム）で発表され、研究者たちからも注目を集めた特別支援教育の研究校である。子供本人の意向を学校での指導・支援に取り入れている小学校の実践として、通常の学級等における指導・支援の実践の参考となるとともに今後の研究活動の充実に資するものとして発表された。様々な支援ニーズのある子供（障害のある子供、外国にルーツのある子供、不登校の子供、安心な成育環境が保障されていない子供など）への多様な学びの場を用意している点で他に類を見ない取り組みであることから選定した（国立特別支援教育総合研究所, 2022）。多くの学校は、通常の学級と特別支援学級（国内では未設置の学校もある）という2つの学びの場で学べる。仏向小学校では、以下のように多様な連続した学びの場を用意している。

- ・ 通常の学級
- ・ 少人数学習教室（支援ニーズのある子供）
- ・ 個別支援学級（障害のある子供）
- ・ 国際教室（外国籍）
- ・ 通級指導教室（通級+協働型巡回指導）
- ・ ハートフルルーム（不登校）

※安心な成育環境が保障されていない子供や愛着障害で不安定な子供、性的少数者の子供、その他ケアの必要な子供は状態を見て学びの場を決めていく。

人的配置としては、教員 53 名と支援員 14 名が総力をあげて、すべての子供の学びを支える（国立特別支援教育総合研究所, 2022）。

これだけの多様な学びの場があるということは、子供一人一人の教育的ニーズを把握し、個別の指導計画を作成、評価しなければならないが、この学校ではそれが実践できる状況にある。共生社会を目指す特別支援教育の最新の実践として発表され、研究者や教員、教育委員会なども注目している研究であり、ホームページで、これらの学びの場における毎日の子供の様子などを情報公開していることから選定した。

2 取り組みの実態

不適応行動のある子供を学校生活や学習に適応できるように指導や支援をするという場合、この学校は、一人一人の子供の特性を理解し特別支援教育の視点で個別の対応をしていく。まず、適応できない原因を、子供が学習や学校生活のルールをどう理解しているかという学び方の特性をとらえるところから始める。通常のルールは、この子供にわかりにくいのかもしれないと考えるところからスタートし、何に困っているのかということ把握するために、本人参加型のケース会議を開く。学校現場において、ケース会議に当該児童生徒が参加することはほとんどない。この学校のケース会議では、本人に、自分がどうなりたいたいのか、そのために何に困っているのかを丁寧に聞いていく。このように子供に寄

り添う会議であるため、子供本人は問題行動を責められているという気持ちにならない。子供の行動を周りの理解という環境面で支える方略をさぐる。誰が、どこで、どのような支援をするのか具体的に決めていく。短期目標を設定し、誰がどのように関わり、いつまでに達成するかを決定し、個別の指導計画を立てていくのである。子供本人が参加する個別の指導計画の策定は、主体的な自立に向けて大変効果的であったという冢田校長の報告があった(国立特別支援教育総合研究所, 2022)。

また、ケース会議でこのように相談にあがってくる子供に、連続した学びの場を提供する対応策をとっているのも、この学校の取り組みの特徴である。通常の学級で落ち着かない場合は、少人数学習教室(特別支援教室)や通級指導教室などで学ぶということも選択できる。学び方に合った場を多くの選択肢の中から選べるのである。

このような連続した学びの場の設定は、どの学校でもできるわけではない。教員の高い専門性や支援員の人数も必要となる。横浜市教育委員会が、モデルケース的に取り組んでいる先進的な研究ではあるが、たとえば、ほとんどの学校のように通常の学級と特別支援学級の2つしか学びの場がない場合も、全教員で一人一人の子供に合う学びの場について工夫していくという取り組みをおこなえば効果があるということを示唆する研究である。

3 分析と考察

通級による指導は、通常の学級と特別支援学級の間位置する学びの場である。利用する小中学生は年々増加しており、小中学校での設置も増えてきている。高等学校での通級による指導が各都道府県でも開始されたが、令和元(2019)年度に通級による指導が必要と考えられる高校生は約2,500名いた。実際に利用できたのは4割の約1,000名で、あと

は指導体制が整わず利用できていない(日本教育新聞,2021.4.12)という現状がある。通級による指導は、高校生であっても、「自立活動」の内容を取り入れるなどして、障害による困難を改善・克服し、主体的によりよく生きる力を培うことを目的としている。高校卒業後に向けて、就労しながら社会で生きる力の育成に直結するものである。

このような高校卒業後に就労し、社会で生きるという生きる力を見据えると、仏向小学校のように、連続した学びの場を多様に用意していることは、社会に出て生きていく力をおおもとから育成することができるといえる。

仏向小学校は、特別支援教育を学校全体のベースに置き、①児童の実態把握についての教職員の理解を深めるとともに学習環境を整備していく、②子どもの学び方を理解し適切な支援を工夫していく、③他機関とのよりよい連携について考えていく、④個別の指導計画を作成し個に応じた指導にチームとして取り組んでいくという学校目標を掲げている。

そして、子供の生きる力を育成する全教員の具体的な取り組みとして、①達成感がもてるような一人一人に応じた役割を考える、②自分の得意なところや好きなところに気づけるように働きかける、③困ったときなどに他者に相談できるスキルを身につけられるようにする、④通級指導教室では、自己理解と共に必要な社会性についての指導ができるようにすることをあげている。この目標は、学校が永続的に取り組み続けていくべきものであると冢田校長は考えを述べている。学校現場で特別支援教育を基に指導していくことは、より一人一人の子供に焦点化し、将来にわたってその子供に不可欠な生きる力のおおもとを学校あげて、教員集団で指導や支援をし続けていくものであると捉えられる。

第4節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の要件

表 3.1 は、国外の 1 校（シークス中学校）と国内の 2 校（高坂小・仏向小）の計 3 校の事例の特徴と要件についてまとめたものである。この表にまとめた以外にも、ハワイの学校の取り組みは、公立のチャータースクールということもあり、教育の成果について情報を更新しながら公開している。入学者が減ると閉校になるというシビアな仕組みがある。しかし、2022 年度も入学者は増加し、支援者も増えている。教育内容や成果が広く認められつつあると考える。

表 3.1 事例から導出された要件

学 校	事例の特徴	導出された要件
シークス中学校 (ハワイ)	個性が尊重され、卒業後も多様な人と生きる目標 UDL（ユニバーサルデザインの学び）の授業 コミュニティ（地域）と連携、情報発信 持てる力を発揮でき人と関わり自己肯定感を高める 探究課題	<ul style="list-style-type: none"> ・個性が尊重され、自己の力を可能な限り発揮できる学校 ・すべての子供が安心して過ごせる学校 ・生き生きと活躍できるよう地域に働きかける学校 ・熱意ある研究討議をおこなう教員集団 ・一人一人に合った学習指導 ・人と関わりながらよりよく生きる
高坂小学校 (横須賀市)	高坂スタンダード（指導の校内標準）の制定 ユニバーサルデザイン（UD）の授業	<ul style="list-style-type: none"> ・支援ニーズのある子供もすべての子供が安心して過ごせる学校 ・熱意ある研究討議をおこなう教員集団
仏向小学校 (横浜市)	多様な連続した7つの学びの場の保障 個別の指導計画(全児童)	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の力を可能な限り発揮できる学校 ・一人一人に合った学習指導

3 校の事例を基に、さらに詳しく分析し、次の 5 つの要件を導出した。

要件 1. 支援ニーズのある子供を根幹に置く学校

特別支援学級の子供の教育を学校の根幹に据え、すべての子供が自己の力を可能な限り発揮できる風土が学校にある。(3校すべて)

要件 2. 支援ニーズのある子供やすべての子供が安心して過ごせる学級・学校

スタンダードを定めて、ルール等をはっきり示し、子供が安心して過ごせる風土を醸成している。(3校すべて)

要件 3. 熱意ある研究討議で資質向上する教員集団

全教員が子供理解や授業力向上のため熱意を持って話し合う機会（研究討議な

ど)を多くもち、熱意をもって研鑽し合っている。(特に、シークス中学校)

要件 4. 探究課題に取り組み、自己肯定感^{*}を醸成する学校

一人一人の子供が主体的に探究課題に人と関わりながら取り組み、自己の力を可能な限り発揮する指導をおこなう。(特に、シークス中学校)

要件 5. 地域の子供理解を促す働きかけをする学校

保護者や地域と連携して、積極的に子供を理解してもらい働きかけをし、卒業後も生き生きと活躍できるよう、切れ目ない支援をする。(3校すべて)

これら5つの要件は、学校、教員、地域でそれぞれが担う役割とその具体化のもと、特別支援教育と生きる力を合わせた「主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力」を育成する。これら5つの要件は図3.1のように学校の具体化に関わると考える。

図3.1の下段には、導出された要件5つを配置した。学校全体で実現していくべき要件は、【要件 1. 支援ニーズのある子供を根幹に】置き、【要件 2. すべての子供が安心して過ごせる】学校・学級ということである。教員らが主に取り組むべき要件は、【要件 3. 熱意ある研究討議】で資質向上し、【要件 4. 探究課題があり自己肯定感を醸成する】ような指導や支援をするのである。そして、【要件 5. 地域の子供理解を促す働きかけ】をしていく学校や教員であるという要件である。

※久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸(2007)の「小、中、高校生の自己肯定感に関する研究」(東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 42)によると、自己肯定感を「自分自身のあり方を概して肯定する気持ち」と定義している。研究によると性差や学年差があり、小学生全体では、友達への「積極的関わり」や「先生への敬意」が自己肯定感を左右するという結果を得たと報告している。進路選択と自己肯定感との関連も指摘しているが、社会の変化や求められる生き方などの視点も絡めながら、自己肯定感の獲得を促す要因を明らかにすることが課題であるとしている。文部科学省では「自分のことが好き、自分に満足している、自分にはよいところがある」と捉えて、全国学力調査結果を分析している。様々な研究やアプローチがあるが、本論文では、学校現場の教員が日々の子供たちの姿から捉えている「自分らしさが認められ、自信をもって取り組もうとする気持ち」とおさえている。

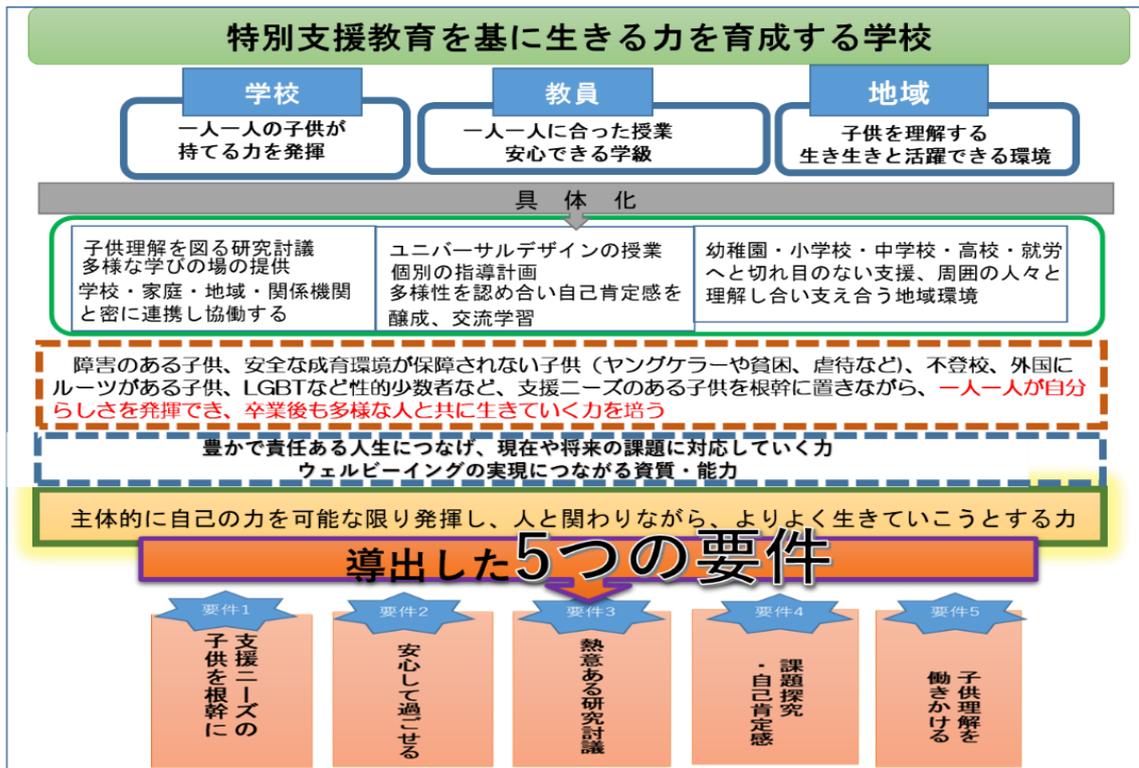


図 3.1 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の5つの要件

グローバルな視点から見たハワイのシークス中学校の事例でも国内の先進校の事例からも、3校すべてに、教員集団の熱意があった。前章の教員アンケート調査でも明らかにしたように、一人一人の教員が、子供が持つ個性や取り巻く環境を生かしながら、自分らしく生きていく力を育成したいと強く考えていることが熱意のもとになっている。

そして、このような学校を創っていくには、特別支援教育を基に生きる力を育成するのだという信念のある明確な校長のリーダーシップ※が国内外の先進的な取り組みをおこなう学校すべてに確認できた。

※学校経営研究では、浜田(2012)が、学校を変えていくには教育実践者である教師のエンパワーメントが不可欠だということは基本認識であると述べている。そして、校長のリーダーシップが不可欠ではあるが、その方法は多様であるとしている。学校に関係する様々な当事者(教職員、保護者、地域住民など)の価値観や課題意識を起点として学校のあるべき姿の共有ビジョンを形成する必要があり、そのために、多方向にコミュニケーションを促すことが校長の新たな役割であるし、学校を変えていく動きは、校長一人の力でビジョンを描いて一方的に進行するものではないし、変化の激しい時代、学校を取り巻く状況が複雑さを増す中、共有ビジョンを形成する過程が重要であり、不安定で不確実な要素を多く抱えながらの組織文化の変革は至難の業であると述べている。

本研究は、学校経営研究に殊に焦点をあてるものではないが、学校が変革していく過程で、学校経営研究の視点を持つ必要はあると考える。

校長のリーダーシップについては、校長一人が牽引するタイプから、合意形成へと変遷している。本研究においても、校長が特別支援教育の理念から多様な支援ニーズのある子供（障害のある子供はもとより、安全な生育環境が保障されていないなど教育的に弱い立場にある子供）一人一人を大切にしたいと強く意識して学校経営に反映していく中で、教員らが共感し、すべての子供が生き生きと活躍できる学校創りへとベクトルが向かうことが確認できた。

第4章 特別支援教育を基に生きる力を育成する 学校を創るプロセスに関する要件

本章では、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の要件について、臨床的に関わりながら、プロセスを中心に探究する。

特に、校長のリーダーシップに焦点を当てながら、校長の願いや判断、個々の教員の役割と協働、学校組織の成熟など、学校が目標に向かって進んでいくプロセスを臨床的な側面から明らかにし、要件をより深く考究する。

なお、倫理的配慮に関しては、倫理審査の承認【1908-MWUIE-R-13】を受け、B小学校、C小学校、D中学校の校長と関係教員に学校が特定されない匿名性の担保と研究内容の説明を文書と口頭で十分におこない、過去にさかのぼっての研究データの提供と使用、論文発表等についての承諾を得た。

第1節 B小学校

1 当校の紹介

B小学校（2015年当時500人、19学級）は、1990年代後半からの「荒れ」の克服を出発点とし、集団づくりに力を入れて教師集団の統一した指導と地域と連携した取り組みをおこなってきたという経緯があった。

「荒れ」の背景には、低学力問題があるという認識から、「わかる授業」として基礎学力の充実、学習内容の習熟と定着を目指した。その成果として、1～4年生が、比較的落ち着いて学習できるようになっていった。

しかし、5、6年生になると教室から数名が出ていき、廊下を徘徊する

姿が見られるということが毎年起こる学校であった。

2 取り組みの実態

2015年4月に着任した校長は、このような様子を毎日見ながら原因を探った。その結果、5、6年生になってから児童の自信を持って前向きに取り組もうとする気持ちが低下することに原因があると分析した。5年生になると、学習内容が難しくなり、ついていけなくなる。そういう子供が、他校より割合が多いのではないかと気になった。また、低学年から、困難に立ち向かう経験が少ないせいか、はじめからしない、学校に来ないという形に逃避（不登校や怠学）する子供の割合が多いと分析していた。

2.1 校長・教員らの特別支援教育への考えと支援ニーズのある子供の把握

このような子供たちには、特別支援教育の視点を全教員が持って指導にあたる必要があると校長は判断した。そこで、相談を受けた筆者は、2015年4月から2016年3月までの1年間、B小学校の特別支援教育を基にした学校創りに参画したりサーチをおこなうこととなった。

最初に、校長の持つ特別支援教育への思いを十分に話し合った。次に、教員らから、話を聞き取り、B小学校の子供の何が課題だと考えているのか、どのような力をつける必要があると考えているのかなどアセスメントをおこなった。その結果、B小学校の校長も、ほとんどの教員も、特別支援教育の考え方を基にして教育にあたりたいという共通した思いを持っていることが確認できた。しかし、子供理解の点では、教員らは、個々に自身の経験値と勘で進めている面が多く見られた。そこで、校長と共に「計画」を立てていった。

まず、特別支援教育の理念のうち、最も基本となる、一人一人の子供を理解することから始めることが重要だと判断し、特別支援教育コーデ

イネーターを中心に子供理解を推進する学校体制づくりに取り組んだ。具体的には、これまでの筆者の研究で確認してきた学校の要件を基にして、B小学校で取り組めるものについて、特別支援教育コーディネーターの教員を中心に検討し、できる学級から進めていくことを提案していった。教員らは、若手からベテランまで、生徒指導の力量が高く、判断力もあり、子供理解や支援の研究討議の場でも、若手が積極的に発言できる前向きな雰囲気があり、すぐに取り掛かれる学級が多くあった。

表 4.1 5・6年の支援ニーズのある子供（2015年5月）

			子供の様子
6年1組	1	男	コミュニケーションが苦手。嫌なことは取り組もうとしない。
	2	男	集中が難しい。すぐしゃべる。
	3	男	集中が難しい。すぐしゃべる。
	4	男	私語が多い。
	5	男	理解が難しい。
	6	男	集中が難しい。すぐしゃべる。
	7	男	理解が難しい。
	8	男	整理整頓ができない。
	9	男	私語が多い。
6年2組	10	男	自席に座らず、担任の机のところで座っている。低学力。
	11	男	理解が難しい。
	12	女	教師に対して反抗的。
	13	男	被虐待気味
	14	男	苦手なことは取り組まない。
	15	男	落ち着きがない。
	16	男	特別支援学級入級相談中。
	17	男	マイナス発言しかしない。
	18	男	私語が多い。
	19	女	いじわるにふるまう。
5年1組	20	男	マイペース。
	21	男	理解が難しい。
	22	男	理解が難しい。
	23	男	整理整頓ができない。姿勢の崩れ
	24	男	動きが止まらない。私語が多い。
	25	女	意欲がない。
	26	男	苦手なことは取り組まない。
	27	男	休みがち
5年2組	28	女	保健室で過ごす。家で暴れる。
	29	男	手遊び。足をがたがたさせる。
	30	男	声が大きい。多動。
	31	男	自信がない。
	32	男	九九が言えない。
	33	男	話し方に特徴がある。学習の理解はできる。
	34	女	ネグレクト気味。気分にもうがある。
	35	男	チックでる。

まずは、5・6年の各学級で、支援ニーズがあると判断する子供について、担任を中心に、特別支援教育コーディネーターや関係する教員らで子供の状態を話し合いながら検討していった。それを一覧表にしたものが表 4.1 である。

この一覧表から、5・6年の各学級でそれぞれ約 10 名に支援ニーズがあるということが明らかになった。発達障害などの診断や障害手帳の所持以外にも、「虐待やネグレクトがある」、「愛着形成が未熟」、「本人は日本語が理解できるが保護者には難しい」などという背景があり、授業に集中できにくいとか、自信が持てない、意欲がない、不登校気味であるなどという支援ニーズのある子供があがってきた。担任は、何らかの支援が必要であるが具体の手立てがわからず困っているということであった。同様に、1～4年でも、支援ニーズのある子供を一覧表にし、全体で共通理解を図った。この最初のプロセスで、B 小学校の多くの子供に、より丁寧な指導が必要であるということが判明し、支援についての「計画」と「実行」について研究討議（評価）をおこなった。

2.2 指導の工夫と研究討議による授業改善に全校で取り組む

次のプロセスとして、筆者は、全学級の授業を参観し、子供の様子を観察し、教員の指導が子供の支援ニーズに合っているか検討し、研究討議に諮っていくようにした。具体的にあげられていた子供の様子に加えて、家庭環境や幼稚園からの支援の引継ぎ事項なども共通理解することができた。子供の背景から捉え、子供の可能性が発揮でき、自己肯定感[※]を醸成する支援と子供の認知特性に合ったわかりやすい授業の工夫について「改善」していくことになった。

※B 小学校の教員らは、「自己肯定感」を「自分はあるという自信」と共通理解していた。自分にはいいところがあり、それが周囲に認められているという確信が持てていない様子を見せる子供が他校より多いと教員らは捉えていた。

2.3 支援ニーズのある子供の教育を学校の根幹に置く

校長は、自己肯定感を持って生き生きと活躍する子供を育む学校経営をしていくために、特別支援教育を充実させていく必要があると考えていた。特に、特別支援学級（以下、なかよし学級）の子供たち一人一人がどのような個性があり、どのように学習活動に取り組んでいるのかを全校的に理解を深め互いに交流することに力を入れていきたいという方針を強く打ち出した（表 4.2）。

表 4.2 なかよし学級を学校の根幹に置くという校長の談話

うちの嫁さんが、「あなた、ちゃんと毎日なかよし学級見に行ってる？うちの校長は全然見にも来ないわ。」って家で怒ってる。「ああ、教員らはそう思うもんなんやな」と自分を振り返ったよ。なかよし学級が一番大事にしたらなあかん子供らや。どの子も大事にしたらなあかん。どの子も自分が大事にされてるって実感できるようにするには、なかよし学級の子供らが学校のみんなから大事にされてるってことが、すべての子供たちにわかるようにすることやと思ってる。うちの学校が、特別支援教育の理念を学校のベースにおいてるかどうかは、なかよし学級にちゃんと光を当ててるかどうかでわかると思うねん。なかよし学級は、絶対みんなが通る場所に置くのがあたりまえやと思うよ。

なかよし学級を学校の根幹に置くという校長の信念は、筆者の介入のプロセスの中で最も重要な要件として置くこととした。このことは、先進校の事例でも必ず見られたことであったからである。

なかよし学級は3学級（知的、情緒、肢体不自由）あり、職員室のすぐそばにある。この物理的な特徴は大きなポイントである。この場所の利を活かして、まずは、全教員が、毎日必ず特別支援学級に顔を出して、子供たちとあいさつし、一緒にちょっとした活動をおこなう「改善提案」をおこなった。校長は、ふだんから毎日特別支援学級を訪問し、子供たちと活動をおこなっていたが、全教員がなかよし学級に顔を出すということはなかったもので、この提案は喜んで受け入れられた。教員らは、必ずなかよし学級をのぞいて、活動の様子を観察し、担当教員らの指導の

工夫と子供たちの成長を見るようになり、楽しみとなっていくと同時に、自分の学級でも使える工夫が多くあることを発見し、学級で実践したりした。

2015年4月時点のなかよし学級在籍児童は、1年生2名、3年生4名、4年生1名の合計7名であった。登校後、交流学級（交流学习で在籍する学級）にランドセルを置いてから、なかよし学級の部屋に行く。その日の日課や学習計画に基づき、なかよし学級と交流学級を行き来し、学習や生活をする。なかよし学級は、「一人一人の個性を生かしながら、個々の能力を伸ばし、学校という集団生活の場で必要なルールを学び、コミュニケーション能力を高めて社会性を身につけ、自立すること」をねらいとしている（B小学校, 2016, p. 25）。そのために、なかよし学級に在籍する全児童に対して、保護者の願いを受け止め、相談しながら個別の指導計画を作成している。校長は、「多様なハンディキャップをもち、コミュニケーションが苦手な子供たちが、学校というあたたかい社会の中で、人と関わりながら、意欲的にさまざまなことに取り組むことで、この子供たちができることを増やし成長するのではないかと考える。」と述べている。

なかよし学級の子供たちは、交流学級や所属する学年集団の子供たちと毎日関わり、全校生徒の行事や全学級との交流学习も積極的におこなっている。筆者も、B小学校を訪問すると、必ず学校のどこかで、この7名と出会う。なかよし学級の子供の学習の成果や作品は学校のあちこちに大きく掲示されており、B小学校では障害のある子供の活躍を根幹に置き、周囲がそれを理解しようとする雰囲気が醸成されていた。

2.4 特別支援学級と通常学級の計画的な交流が効果的な支援につながる

1～6年生の全児童は、なかよし学級に来て、1年間で必ず1回以上、

なかよし学級の児童 7 名と一緒に「おたんじょうびでんしゃ」を作る活動に取り組む年間計画が立てられた。めあては、「相手を思いやったり、どのような電車を作りたいのかという意思の疎通を工夫し、コミュニケーションを図り、楽しむ」(B 小学校, 2016, p. 25) である。なかよし学級で、どのような学習をしているのかが全児童にわかる仕組みとなった。なかよし学級在籍児童は、年間 15 回取り組むことになる。そのほかの学校行事でも、交流学級の子供と共に取り組む。この活動で、B 小学校の子供でなかよし学級に疎遠な子供はいないという状況ができあがった。

2 学期になると、入り込み指導をしている特別支援教育コーディネーターが、「教室から飛び出していた 6 年生の女児が、「なかよし学級の子供に対して、手助けが必要だと思うところはうまくヘルプし、一人でできると判断した場面では手を出さず見守るといった姿が見られるようになりました。自分にも役に立てることがあると実感が持ててきたのかな。」と話した。なかよし学級の担任は、「なかよし学級を全校児童の心を耕す拠点の一つにしたい」とインクルーシブ教育へのさらなる抱負を述べた。

筆者の介入はこの 1 年間だけであったが、この後、校長は、特別支援教育を基に子供が自信をもって生きていく力のおおもとになるところを育てたいと考えた。校長は、2 年目 (2016 年 4 月～2017 年 3 月) には、さらなるリーダーシップを発揮した。なかよし学級の在籍児童は、前年度の 2 倍の 14 名となった。それは、特別支援学級での学びが、個々の子供に合ったきめ細やかな計画のもとでおこなわれ、学力も将来を生きる力も身につき成長するものであるということ、教員たちが、十分に子供や保護者に説明し、体験入級などで子供の様子を見てもらう取り組みをおこなったからである。なかよし学級という学びの場を勧めたいという担任は、特別支援教育コーディネーターとともに保護者と面談し、保

保護者の主訴も把握しながら、子供のこれからの生きる力につながる学びに焦点をあてて話し合った。担任は、教育センターなどの専門機関を活用したり、医療につなげる方法も視野に入れながら相談にのる経験を積んでいった。保護者も「子供が将来、世の中でしっかり生きていけるようになってほしいのでこのままでは心配だった」となかよし学級で学ぶことの意義を理解し、学校と本音で話せるようになってきたという感想があったとのことである。

自身の学び方に合った方法で学べ、持てる力を発揮できる個別の指導計画があることで、一人一人のオーダーメイドの学習が保障できる特別支援学級のあり方は、通常の学級でも必要なことである。通常の学級にも、個別の指導計画を作成して必要な支援が受けられる必要のある子供たちが多く在籍している。B 小学校では、通常の学級の子供でも、必要であると判断される子供には、個別の指導計画を作成するようになった。教室を飛び出す子供のうちの一人は、作成した個別の指導計画をもとに、保護者と何度も相談を重ね、なかよし学級に入級し落ち着いたという。

2.5 自分のもてる力を発揮し自己肯定感を高める学校

なかよし学級を中心に据え特別支援教育を基に生きる力を育成する学校のプロセスは、先行研究であげた要件では、【要件 1. 支援ニーズのある子供を根幹に】や【要件 5. 子供理解を保護者(家庭・地域)に働きかける】にあたる。その中には、校長の一貫した学校創りのビジョンがあった(表 4.3)。

表 4.3 校長の一貫したビジョン(談話)(2016年3月)

うちの子供らは、5,6年になるとだんだん自己肯定感が下がってくる。勉強が難しくなるからというのはあるやろうけど、やっぱり、あの授業で、あんな雰囲気やったら、飛び出したくなるなど思ってしまう学級があるのは事実。自分に自信がない、できない、わからない、周りが冷たい目で見てるとか。この学校の子らが、あと1~2年で卒業して、その先、生きていくのに大丈夫かなとすごく心配。特別支援教育の理念を学校のベースにするのは、今まで教員をやってきて、子供らの指導をしてきて実感してきたこと。谷山先生の子供の見方が、僕と全く同じで、不思議なくらい一致するので確信できた。子供ら一人一人をよく把握して、なんで飛び出すのか、なんで自己肯定感が下がるのか。谷山先生が、先生たちに提案してくれたことがうまくいくことが多くて、モチベーションも上がってきて、本当にありがたい。やっぱり、僕は、特別支援教育をベースにしてまちがってなかったとつくづく思う。

とりわけ、校長は、B小学校のすべての子供たちの自己肯定感を醸成することが優先順位の最上位であると考えていた。教員らは、ユニバーサルデザインの授業方法だけでなく、学校に不適應を起こし、「荒れ」の背景にあるものについて研究討議で話し合いながら、指導の工夫を思いつく限り実践していった。このような取り組みを通して、校長と教員らが、今ある子供の姿だけに焦点をあてているのではなく、将来、その子供が生きていくうえで向かい合うであろう課題に焦点をあて、どうやって対応するかという方法を指導する視点を持つようになっていった。その結果、B小学校では、すべての子供が、自分の持てる力を発揮し、人と共に課題に向き合い解決していく経験を多く積ませることで自己肯定感を醸成することを目標に、全校での体育のユニバーサルデザインの授業研究を計画した。ある6年生の担任は、バスケットボールの授業を通して、一人一人の子供が自分のプレイの課題を話し合いで追究し、チームメイトの中で自分の持てる力を発揮するよう指導をし続けた。熱意と愛情の溢れる指導をおこない、学級通信で、子供たちが互いを助け合っ

てグループの問題を乗り越える方法を考えていった過程をほめ、子供一人一人のよさを認める内容を毎日発信した。グループで学び合える体育の授業が楽しみになる様子が見られるようになった。チームに安心して居られる場所を見つけることができ、自分はできるという自信も徐々に持てるようになり、学級から飛び出さなくなった。そして、中学校への進学に向けて、友達と共にがんばっていくという気持ちが持てるように変容していったことなどが報告されている。

校長が重視する自己肯定感が醸成される学校創りについて、教員らも深く共感し、目の前の子供たちが、将来、自分一人では乗り越えられそうにないような困難が立ちはだかった時に、どうやって生きていくのだろうと心配する心情を語り合う場面もあったとのことである。そのためには、一人でできないことも、人と共に、力を合わせれば解決していきることが多いという経験を多く積めるよう指導することが重要なのではないかというのが教員集団の共通する考えとなった。体育の授業研究が大きなきっかけとなり、なかよし学級の子供たちも自分の課題に交流学級の子供と共に取り組み、理解し合うことが当たり前の学校になっていたと捉えられる。

3 分析と考察

B 小学校の取り組みのプロセスを見ていくと、校長が特別支援教育を基にこれからの社会を生きていく力を育成したいという強い信念が根幹にあった。校長の思いを確認した後、子供の支援ニーズのある子供を明らかにし、教員らと特別支援教育を基に子供を理解した授業改善に取り組むというプロセスがあった。校長は、なかよし学級の子供を学校の中心に据え、共に学び、理解し合える交流教育を活性化させた（前章の事例で見出した要件から見ていくと、【要件 1. 支援ニーズのある子供を根

幹に置く】、【要件 2.すべての子供が安心して過ごせる学校・学級】である)。また、学校の荒れの原因について全体的に自己肯定感が低いことや支援ニーズのある子供など一人一人に合った学びが提供されていないことに着目し、ユニバーサルデザインの授業を全校でおこなった。なかよし学級を全教員が訪問し、そこでおこなわれている支援方法を学び、自分の学級にいる子供への支援に活かすというプロセスがあった。そして、通常の学級の子供もなかよし学級の子供も共に協力して学び、理解し合う体験の機会として体育の授業研究に力を入れた。これは先進校の事例から導出した【要件 4.子供の探究課題があり自己肯定感を醸成する学校】の要件にあたる。

このような取り組みのプロセスを経て、子供たちが、自分一人では乗り越えられそうにない困難に、一人でできなくても、人と共に解決しようとする力を育成したいという教員の共通した思いが生まれ、指導に反映していったと考えられる。

B 小学校の事例は、特別支援学級の子供たちを学校の中心に据え、交流学級と共に学ぶインクルーシブな教育をおこなってきたことと共に探究する体育の授業というところに特徴がある。このことを、教員集団が強く意識して、共に学び理解し合う学級づくりや授業づくりに組み込んでいったことが、特に支援ニーズのある子供に対して、安心できる学級や居場所として活躍できる学級となり、学級を飛び出すことがなくなったという一定の効果が見られたと考えられる。インクルーシブな取り組みは、障害のある子供だけでなく、共に学ぶ子供たちの成長につながる。トラブルや不適応が学級内で起こることはあるが、言葉や身振り、表情などのコミュニケーションで互いを理解していく経験を多く持てれば、誤解が解けたり、わかり合えたりし、今後多様な人々と共に生きていく

ための基礎的な力となることが期待できる。

第 2 節 C 小学校・D 中学校

1 両校の紹介

C 小学校（2015 年当時 150 人・6 学級）、D 中学校（同 90 人・3 学級）は、どちらも学年単学級の小規模校で、2015 年 4 月から小中連携をしていくことになった。小中連携の取り組みの特色は、特別な支援が必要な子供への「切れ目ない支援」であった。両校は、小中連携で 9 年間の系統的継続的な子供の育成を目指し、特別支援教育を基にして、子供たちが 9 年間とその先を生きていく力を育成することを強く意識して、連続した 9 年間の学びを保障するという目的を前面に出していった（C 小学校・D 中学校, 2017）。

2 取り組みの実態

両校には、2015 年 4 月から 2016 年 3 月までの 1 年間、特別支援教育の視点から、小学校側と中学校側の指導を連続していくポイントを助言する立場で介入した。小中連携で重要なことは、両校の教員が全員で協働することである。小学校と中学校では、学校のシステムが異なるうえに、共に勤務するのではないので、互いをよく知らないことが多くある。名前や顔を知り合うところから理解し合う関係づくりで子供の情報共有がうまくいく事例を、筆者は指導主事や教頭職で経験してきた（谷山, 2015）。教員同士をつなぎ、両校の指導の違いを認識し合って、段差を小さくすることに留意した。

2.1 特別支援教育の視点を基にし小中で支援をつなぐ

まず、C 小学校と D 中学校の校長に、なぜ小中連携が必要なのかという根幹にある考えをじっくり聞き、互いの持つ教育観を共通認識すると

ころから始めた。本事例は、校長が2人である。まずは、この2人が互いの学校経営における特別支援教育への信念や子供を育てる教育観を徹底的に話し合う必要があった。先進校の事例で見出した信念のある明確な校長のリーダーシップが不可欠という点からも、2人が共通認識することが重要であるからである。

C 小学校の校長は、これまでも、障害の診断はないが支援ニーズがあると思われる子供が中学校に進学して、サポートがないまま授業についていけず不登校になるということがあり、これを未然に防ぐ責任が自分にはあると考えていた。

一方、D 中学校の校長は、中学校の授業では、どうしても板書をノートに写す作業が多くなるが、小学校のうちにもっと基礎的な読み書きの指導をしてきていたら、もう少しスムーズにいくのではないかと考えていた。義務教育の最終段階として、その先の教育や就労に向けて3年間で一人一人の持てる力や可能性を引き出す進路指導を推進していく責務が自分にはあると考えていた。

このことは、小学校から中学校へいかに段差なく進学させていくかという小中連携の最大の課題である。支援ニーズのある子供は特に、新しい環境に馴染みにくい。特別支援教育の視点で手立てを講じることは、すべての子供の段差をできるだけ小さくすることにつながる。しかし、たいてい、小学校側は、「中学校がもっと丁寧に指導してくれたら」となり、中学校側は、「小学校がしっかり基礎を指導してくれたら」と互いに責任があると考える傾向がある。

両校長は、互いの学校経営の根幹に特別支援教育を置きたいという点で一致し、心を合わせて、互いの学校のリーダーシップを発揮する関係を築くことが比較的早い段階でできた。それは、両校長が歩んできた

教員人生とも関係が深いと考えられる。中学校の校長は、荒れた学校で生徒指導主事としても様々な問題行動に対応してきたが、改めて特別支援教育の視点で、生徒の認知特性に合った指導をすべきであったと振り返った。小学校の校長も、支援ニーズのある子供を担当して、子供の育ってきた背景や本人のどうしていいかわからない状態を思い起こし、特別支援教育の視点で全教員が子供を理解し、授業改善をし、安心できる学級づくりをしていくことが重要であると思いついたということであった。本事例で、小中の教員が親密に連携できたのは、両校長が自らの経験を根拠に、その必要性と重要性を訴える力強いリーダーシップを発揮したからである。子供の持つ力が可能な限り発揮できる指導は特別支援教育の理念と本研究では捉えているが、そのためには、連続した支援を切れ目なくおこなう体制の構築は重要な要件（前章で導出した【要件 5. 子供理解を働きかける】）である。

2.2 両校が機能的に交流する

校長のリーダーシップが発揮できる状態になれば、次のプロセスは、両校の教員の交流と情報共有が鍵となってくる。この交流と情報共有で、小学校の子供の支援ニーズを中学校が把握でき、中学校の子供の支援ニーズについて、小学校時代の指導や支援が役立てられるようになるからである。

小中連携は、校長同士が話し合い、交流の計画を立て、指示を受けた両校の教頭が具体的な日程や内容を調整して実行していくことになった。月 1 回の定期的な話し合いは、担当教員同士で集まって話し合うなど、様々な連携のパターンについて機能的に交流できるよう、指導助言やコーディネートをおこなった。C 小学校と D 中学校は、ともに若手教員が多く、小中連携は、若手教員らが活発に交流することで前進していった。

両校の教員らが深く関わり合えた大きなきっかけは、小中合同研修の企画であった。C小学校とD小学校の全教員が中学校の会議室に集合し、グループディスカッションやグループワークをおこなったことから互いの顔と名前と人柄がわかり、関係性が深まった。

2.3 支援ニーズを小中で共有しつなぐ

教員らの交流に伴い、子供の支援ニーズを共有し中学校へつないでいくプロセスとなっていく。まず、中学校の特別支援学級の担任が、小学校の特別支援学級に出向いて、中学校の取り組みをわかりやすく紹介しつつ、子供の支援ニーズを把握した。その後、小学校の特別支援学級の6年生らが、D中学校の特別支援学級を訪問し、授業や中学校生活（給食や部活動、音楽会などの行事）を体験した。中学校も支援を引き継ぐことができ、子供たちはスムーズに中学校へと進学していった。

また、中学校の英語や美術、体育の教員が交互に小学校を訪問し、1時間単位の出前授業をおこなった。小学生には、中学校の授業が魅力的に映ったようで、「早く中学校に行きたい」とモチベーションが上がっていた。また、顔を知っている先生が中学校にいるということが安心につながっていると6年の担任は話していた。

通常の学級の6年生の中に、知的には全く問題がないにも関わらず、書字に困難があり、中学校で毎時間、大量の板書をノートに写すことが難しいと思われる子供がいた。この子供の場合も、中学校教員が小学校を訪問した際に、学習の様子を観察し、情報交換しながら状況を把握した。中学校に入学した時点で、3年後の高校進学を見据えた支援を開始する体制を整えることができた。

ほかにも、家庭的な支援ニーズのある子供（外国にルーツのある場合を含む）の状況なども、きょうだい関係を含めて両校の教員らで話し合

い、小学校の保護者が中学校に出向いて、将来への不安について相談することもあった。6年生の担任は、「中学校の教員らに気軽に子供の支援について相談でき、小中の段差が低く感じられて、子供を安心して送り出した」と話した。

筆者の介入は終了したが、2年目（2016年度）には、C小学校は、校区の幼稚園や保育所と幼児の支援ニーズについて連携するようになった。その際に、筆者が依頼され、C小学校の校長と幼児の様子を観察したり、園長と話をしたりして、双方をつなぐコーディネートをおこなった。C小学校は、校区の幼稚園や保育所と合同の特別支援教育の夏季研修を開催した。ここでも、グループワークやディスカッションを通して、幼保小の教員らが互いをよく知り合う関係が構築できていたと捉えられる。

D 中学校では、支援ニーズのある生徒の進学先が決定すると、進路担当教員らが高校へ情報交換に出向くようになった。中学校でおこなっていた配慮や支援、生徒のよさや苦手なことなど、これまでより丁寧に引継ぎをおこなった。進路担当者は、「充実した高校生活になるよう中高連携で打てる手立てをすべて打てた」と話した。

3 分析と考察

筆者が研究として関わったのは、1年間（2015年度）であったが、連携システムづくりが2年目以降も着々と出来上がり、学校体制として機能していく様子が見てとれた。

特別支援教育を基に取り組む小中連携の事例には、先進校の事例から導出した「卒業後も生き生きと活躍できるよう、切れ目ない支援をする」という「5. 地域の子供理解を促す働きかけをする学校」の要件が確認できた。支援ニーズのある子供たちが、卒業後に、地域社会の中でよりよく生きていけるのか心配している教員らは、本人の持てる力の発揮だけ

では乗り越えられない場面も多いと考えていた。進学先や地域と連携して、積極的に子供を理解してもらう働きかけをし、支援をつなぐことができれば、安心して送り出せる。小学校から中学校へと支援をつなげる取り組みは、結果的に、幼稚園・保育所との連携や高校との連携へと広がっていった。子供が持てる力を発揮し、自分らしく生きていくためには、切れ目のない支援と周囲に子供が理解される働きかけが必要であるという要件の具体的なプロセスを確認できたと考える。

C小学校とD中学校は、両校とも子供の数が少なく、教員も少ないため、連携がとりやすいという利点を大いに活かした事例であった。通常の規模の中学校区では、2～3の小学校から子供が進学してくる。こういう場合、一人一人の子供の支援ニーズを十分につなげることは容易ではない。C小学校、D中学校の事例を活かし、どの規模の中学校区でも、特別支援教育を基に効果的な小中連携を学校体制として構築していくことが重要である。

第3節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスに関する要件

以上の事例から、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るための要件についてプロセスを中心に検討をおこなった。

事例で取りあげた学校は、いずれも、子供の目の前の課題だけを追うのではなく、この先の将来に向けてよりよく生きていける力をつけようという熱意ある校長のリーダーシップのもと、全校で取り組み続けていくというプロセスが確認できた。

このことから導出された要件をまとめると表のようになる（表 4.4）。

表 4.4 事例から導出された要件

学 校	事例の特徴	導出された要件
B小学校	人と共に探究する体育の授業 特別支援学級との交流学習	・ 特別支援学級の子供が持てる力を発揮し、すべての子供の自己肯定感を高める学校
		・ 一人一人に応じた学習支援・指導がある授業 ・ 特別支援学級の子供とすべての子供が安心して過ごせる学級
C小・D中	小中連携 支援をつなぐ	・ 熱意ある連携と研究討議のある教員集団
		・ 卒業後も切れ目ない支援、子供理解のある環境へ働きかける学校

B 小学校は、支援ニーズのある子供の活躍に焦点をあて、共に課題を探究する体育の授業研究に取り組んだ。校長の特別支援教育への強い思いに基づいたリーダーシップ、それに触発された教員の取り組み、教員集団としてのインクルーシブ教育を推進していくプロセスがあった。

ここでは、前章の【要件 1. 支援ニーズのある子供を根幹に置く学校】、【要件 2. 支援ニーズのある子供やすべての子供が安心して過ごせる学級・学校】、体育の授業で、チームで協力して得点するという課題に対し、一人一人が持てる力を発揮するという自身の活躍と自己肯定感を高める【要件 4. 探究課題があり自己肯定感を醸成する学校】が確認できた。

C 小学校・D 中学校の小中連携は、両校長が思いを合わせてリーダーシップを発揮し、小中の教員が密接に連携しながら特別支援教育を基に子供を共通理解し、子供の個性を伸ばしながら、切れ目ない支援を意識して子供が生きていく環境に働きかけるというプロセスから、【要件 5. 地域の子供理解を促す働きかけをする学校】が確認できた。他にも、【要件 1. 支援ニーズのある子供を根幹に置く学校】、【要件 2. 支援ニーズのある子供やすべての子供が安心して過ごせる学級・学校】、【要件 3. 熱意ある研究討議をする教員集団】の要件を満たし、将来的に、「学校」、「教員（教員集団）」、「子供」の目指す姿になっていくと考える。

このようなプロセスがある小学校や中学校は、支援ニーズのある子供にとっては、生きていくための大きな支援となる。支援が必要な子供一

人一人に必要なオーダーメイドの生きていく力を9年かけて育成できる上に、社会に出て就労や奉仕などで自己実現を目指す生きる力のおおもとになる力を9年かけて育成できる。学校が、特別支援教育を前面に打ち出して、情報発信しながら教育に取り組むことで、家庭や地域など子供をとりまく周囲の環境の理解を得ることもできる。B小学校やC小学校は、幼稚園・保育所、中学校との連携を周知していた。支援ニーズのある幼児のいる保護者から、気軽に相談できる環境にあるため安心して就学できるという声もあった。小学校が、地域の中心となって支援ニーズのある子供を支える仕組みを構築していることは、卒業後も子供が周囲の地域社会で理解されて生きていけると思える風土の醸成となると考えられる。これは、生きる力の育成に重要なポイントとなる要件である。特別支援教育を基に生きる力を育成するサイクルを校長のリーダーシップに焦点をあてて般化したものが図4.1である。

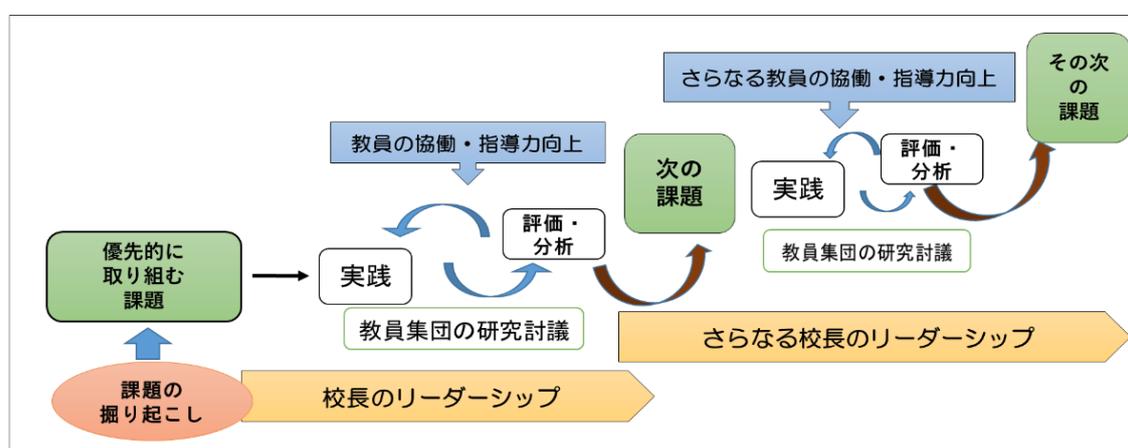


図 4.1 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る実践サイクル

学校は、校長が解決したいと考える課題を掘り起こし、優先的に取り組む課題に焦点をあて、リーダーシップをもって教員らと取り組む（図4.1左下）。教員は、授業や指導を実践し、研究討議などで評価・分析を

おこない、さらに改善するサイクルを繰り返す(図 4.1 中央)。この部分で、筆者は、一人一人の教員の指導力が向上するよう、特別支援教育の指導方法や考え方で助言し、校長や教員と研究討議をおこなった。

優先的な課題に取り組みつつ、校長はさらなるリーダーシップで、教員全体で協働する風土を醸成しつつ、新たな課題に取り組んでいく(図.1 右下)。教員は実践しながら、研究討議で評価・分析を繰り返すうちに、一人一人の教員の指導力が向上し、協働する力も強まる。そうして、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校は発展していく(図 4.1 右上)と捉えられる。

特別支援教育の教育実践を研究する仲矢(2017)は、特別支援教育を基に生きる力の育成を推進する学校が他の学校とどこが違うのかを2点あげている。1点目は、校長が特別支援教育の理念を深く理解し、インクルーシブな校内体制が、支援ニーズのある子供のみならず、すべての子供にとって高い教育効果をもたらすことを信じ、改善を加えながら教育活動を実践している点である。2点目は、インクルーシブな組織化のための校内組織を改革する点である。そのためには、個々の教員の意識を変容させ、教員全体の集団意識が変容していくようにし、学校経営計画への明確な位置づけをおこなって組織化していく必要があるとしている。

筆者は、この参加型調査で、目の前の子供たちが将来、社会で自立して生きていけるようにと強く願う教員集団と、次々とよりよい取り組みを考え実行していく校長のリーダーシップが根底にあることを強く認識した。理論的な側面では、学校経営は、校長のリーダーシップとミドルリーダー教員らが牽引し、学校改善がなされていく(篠原.2012)。このことも、C小学校・D中学校の取り組みにおいて確認できた。

前章で導出した特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の5つの

要件(【要件 1. 支援ニーズの子供を根幹に】、【要件 2. 安心して過ごせる】、【要件 3. 熱意ある研究討議】、【要件 4. 子供の自己肯定感を醸成】、【要件 5. 子供理解を地域に働きかける】)を、本章の事例でも確認できた。これら 5 つの要件をプロセスで見えていくと、学校を構成する校長、教員、子供、教員集団の 4 つの視点で整理できると分析した。以下は、プロセスから整理した 4 つの要件(5 つの要件と重層的に捉えたもの)である。

- 要件Ⅰ． 特別支援教育に信念を持ち、支援ニーズのある子供を根幹に置き、すべての子供が自分らしく、安心して過ごせる学校創りにリーダーシップを発揮する校長
- 要件Ⅱ． 一人一人の子供を理解し、熱意ある研究討議で研鑽する教員
- 要件Ⅲ． 共に学び合い、探究課題を持ち、自己肯定感を醸成する子供
- 要件Ⅳ． 子供の自立に向けて、切れ目なく支援をつなぐため家庭や地域に働きかける教員集団

この整理した 4 つの要件を、図 4.2 のようにまとめた。

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校は、学校、教員、地域という 3 者があって、それぞれの役割がある。具体的には、【要件 1. ニーズのある子供を根幹に置く学校】、【要件 2. 安心して過ごせる学校・学級】、【要件 3. 熱意ある教員】、【要件 4. 自己肯定感を醸成する子供】、【要件 5. 地域、家庭に子供理解を働きかける学校】の 5 つであった(図 4.2 中央)。

本章において、自身も関わるプロセスを見ていく中で、新たに確認できたことは、特別支援教育の考え方が学校の基本にあるとする校長の考え方や個々の教員が共感し、教員集団として協働していくというプロセスがあった。一人一人の子供が自己肯定感を持てるようにし、子供が自分らしく生きられるよう家庭や地域に働きかけるというプロセスも確認できた。

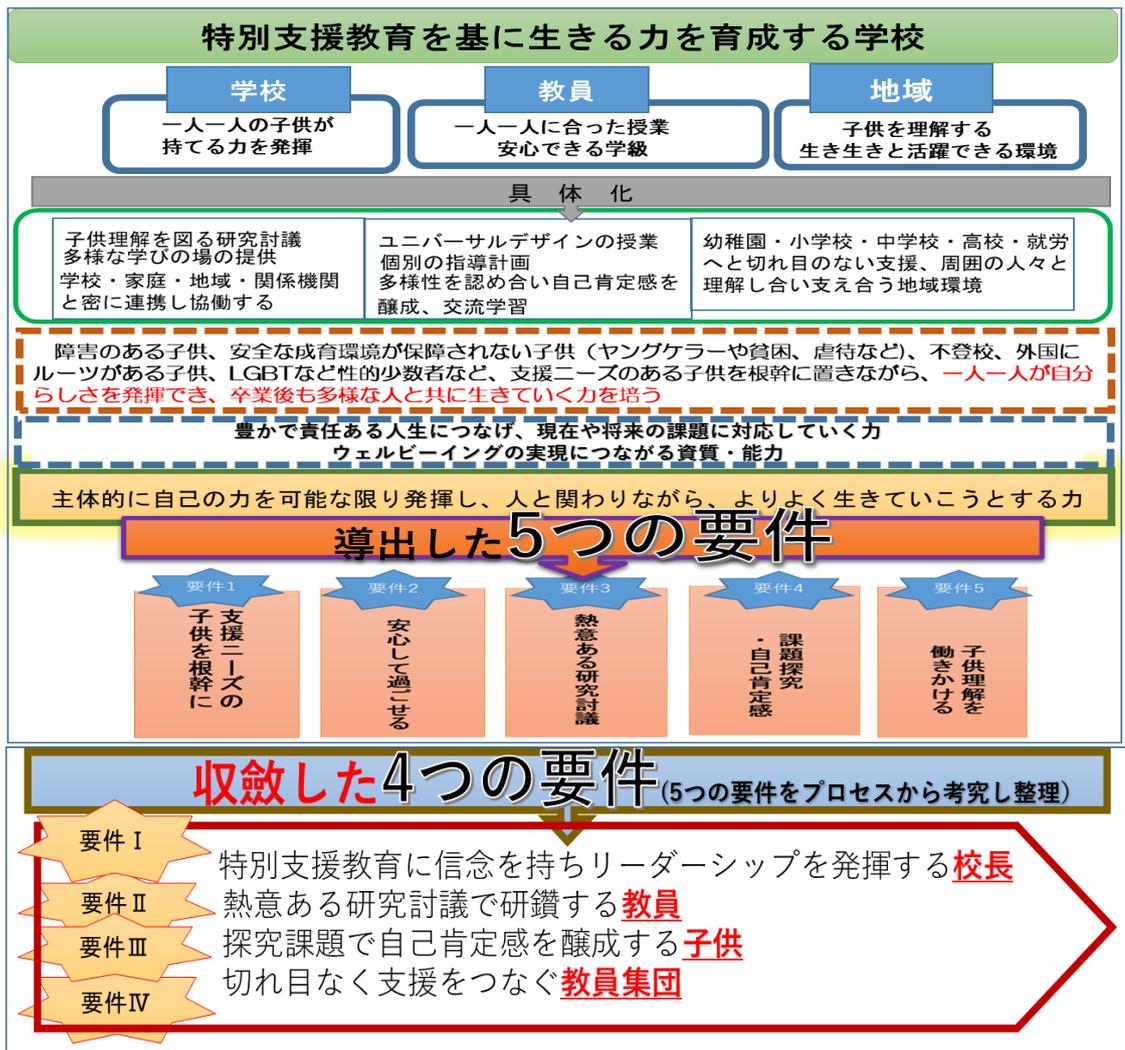


図 4.2 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校：整理した4つの要件

以上の考察を基に、プロセスを見ることから導出される要件として、次の4つをあげることができる。その内実を分析してみると、先に挙げた5つの要件がこの中に収斂されていることが確認できた（図4.2）。図4.2中央は、前章で求めた5つの要件である。本章で整理した4つの要件【要件Ⅰ.特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する**校長**】、【要件Ⅱ.熱意ある研究討議で研鑽する**教員**】、【要件Ⅲ.探究課題で自己肯定感を醸成する**子供**】、【要件Ⅳ.切れ目なく支援をつなぐ**教員集団**】を図4.2下に置いた。

本章では、第2章の教員の意識調査もおさえながら、学校現場で具体のプロセスを追い、要件を確認してきた。校長はじめ教員らは、アンケート調査で回答のあったように、知識・理解といった資質・能力や情報活用能力が求められるとしながらも、子供一人一人の特性や家庭的な背景、支援ニーズに注目し自分らしく生きていく力の育成も同様に意識していた。さらに、予測困難な社会で、子供自身に自立して生きる力を育成しつつも、助け合い、協働で課題を解決していく共生社会を創っていく一員として育成したいという意識を持っていた。図4.2の下の収斂していった4つの要件は、このような現場の教員の意識を包含する。

学校経営の視点でアクションリサーチをおこなう浜田（2012, p.10）は、これまで、学校をよい学校に変えたいという追究は数多くおこなわれてきたが、「『この学校』の現状を『よい学校』へと変えてゆくには、何をどうする必要があるのか？」ということは十分に追究されていないと述べている。現実によりよい学校へ変わっていった事例のプロセスの捉え直しを、マネジメントとリーダーシップという視点で読み解くことを提唱している。学校を変えていく動きは、校長の力で一方的に進行するものではなく、一人一人の教員が個別に抱く課題意識を相互に絡み合わせつつ共有ビジョンを形成していくプロセスが重要な意味を持つと浜田（2012）は述べており、学校がかわっていくことについては、そのプロセスを明らかにすることが重要であるとするものであると考える。学校現場に関わりながらプロセスを追究したことで、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の4つの要件を臨床的に明らかにできたと考える。

第5章 アクションリサーチによる特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件の探究とプロセスモデルの提案

本章では、第2章、第3章、第4章で導出してきた特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るための要件をベースに置き、実際に具体的な実践のプロセスの実態をたどりながら、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校が創り上げられていく過程を明らかにする。学校現場では、日々様々なドラマが起こる。協力校(A小学校)における5年間のアクションリサーチでは、そのダイナミズムを研究者が共に経験し、課題に向き合いながら探究することが可能である。ここでは、その取り組みの実態を内容やプロセスにより0期、I期、II期、III期に分けて分析し、本章の最後に、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るためのプロセスモデルの提案をおこなう。

第1節 本実践におけるアクションリサーチのアウトライン

1 アクションリサーチのスタート時点での実態 (2016年4月)

A小学校(明治6年創立)は、自然との関わりに重点を置く理科教育が特色で、子供のあるべき姿として、「笑顔いっぱい、返事、あいさつ、あとしまつ」を掲げ、豊かな心や人と関わる力の育成を教育目標としている。学級数は、通常の学級15学級、特別支援学級2学級である。これら通常の学級において、発達障害等の支援ニーズのある児童の在籍割合が他校より多い。校長は、着任2年目(2016年4月)から教育委員会の特別支援教育支援事業を申請し指定を受けた。通常の学級の支援ニーズのある子供たちの学習面と行動面への支援を図る取り組みを重点的におこなうべきであるという判断からである。特色ある学校創りに活用する

ための人材や費用も教育委員会に申請し認められた。筆者は、依頼を受けて 2016 年 4 月から A 小学校に介入することとなった。

A 小学校の校長は、自然豊かな環境を活かした理科の教育実践の専門性が高い。その知見を活かし、支援ニーズのある子供を中心に、「なぜだろう」、「どうしてだろう」、「もっと知りたい」という一人一人の子供のもつ好奇心を丁寧に拾い上げ、人と関わる力をつけながら豊かな心を育むことを学校の特色にした。これは、ハワイのシークス中学校が、一人一人の生徒の興味関心や得意なことを活かした探究課題を設定し、生きる力を育成している事例と共通する。校長は、自己の探究課題を持った子供たちは、発表する機会が多いほど、多くの人に称賛され、自己肯定感が醸成されるという長年の教育実践から得ていた。A 小学校は、学習の理解に時間がかかる児童の割合が多く、よりわかりやすい授業へと改善することが課題として捉えられていた。教員歴 3 年以下の経験が浅い教員や臨時講師が全担任の 3 分の 2 を占めていた。

2 研究期間・方法・内容・流れの概要

研究期間と取り組んだ内容・プロセスの概要については、図 5.1(p.71)のとおりである。

研究期間は、2016 年 4 月から 2021 年 3 月の 5 年間である（筆者が研究に関わる 1 年前から本研究のプロセスとしでは連続性がある。よって、研究準備期として 0 期を設ける）。

0 期（2015 年 4 月～2016 年 3 月）の 1 年間

I 期（2016 年 4 月～2017 年 3 月）の 1 年間

II 期（2017 年 4 月～2019 年 3 月）の 2 年間

III 期（2019 年 4 月～2021 年 3 月）の 2 年間※コロナ禍

なお、A 小学校に 6 年間在任した校長が定年退職を迎え、このアクシ

ヨンリサーチは、2021年3月で終了した。

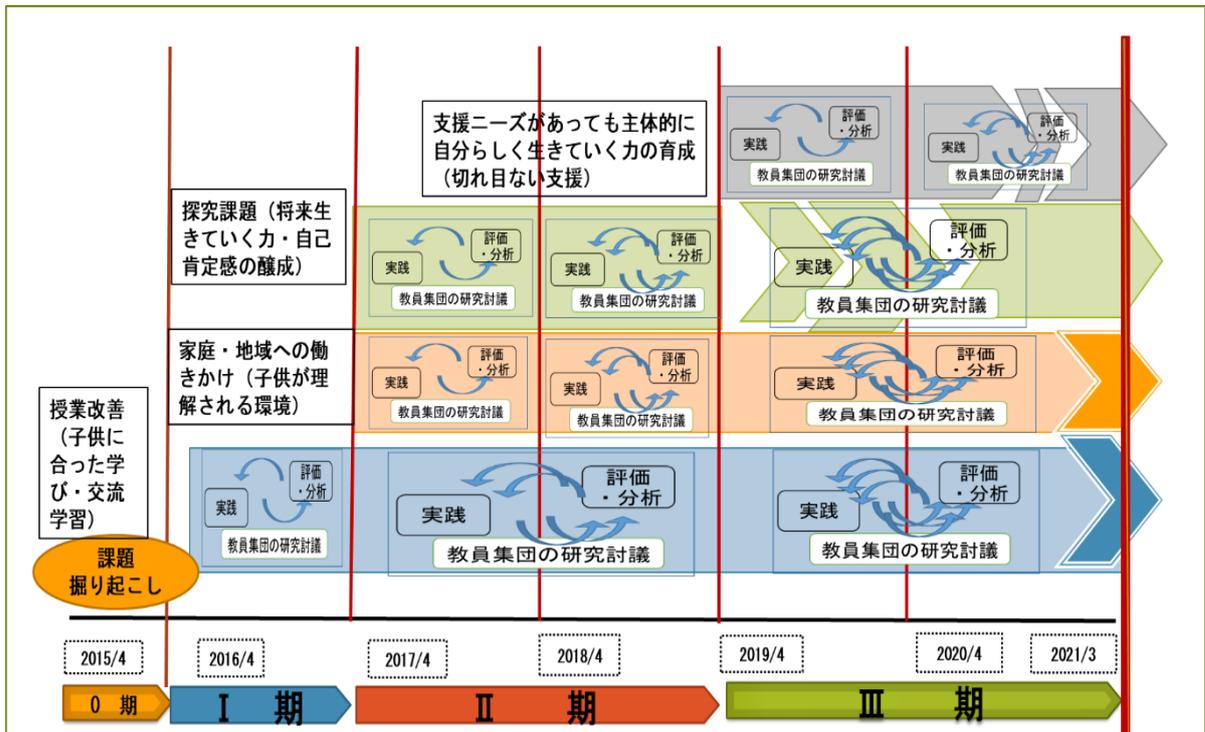


図 5.1 研究期間・方法・内容・流れの概要

研究方法は、図 5.1 下部にあるように、研究期間を 0 期～Ⅲ期に分け、それぞれの期ごとに、年度計画を立案し、目標に向けて、実践をおこなう中で、教員らがデータ収集をおこない研究討議し、成果の評価・分析をおこなう PDCA サイクルを繰り返しながら、改善していくものであった。サイクルは、取り組む年数が増える（図 5.1 の右へいく）ほど教育実践が増え、研究討議が盛んになり、新たな実践へとまわっていった。

研究内容については、0 期（2015 年度）は、校長が A 小学校に着任した初年度を「課題の掘り起こし期（課題の洗い出しと分析）」として設定した（図 5.1 左下）。掘り起こした課題を、筆者は校長とともにデータ分析し、優先的に取り組む課題を決定し計画を立てた。

I 期（2016 年度）については、最優先課題の授業改善に取り組んでい

くこととした（図 5.1 左下＜青色＞）。これは、特別支援教育の理念である「主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力の育成」を全校あげて取り組んでいく学校体制を構築するためである。校長は、2 年間の「ユニバーサルデザインの授業研究」の指定（2016・2017 年度）を受け、事業が終了した後も、学校独自で継続して取り組んだ。結果的に、授業改善のプロセスは 5 年間続いた（図 5, 1 左下から右下まで続く青矢印）。この 5 年間で特別支援学級の子供たちを教育の根幹に据え、交流学习を確実に位置づけた。5 年間のプロセスで生まれた取り組みは、実践と分析を繰り返しながら改善され継続されていった。

Ⅱ期（2017・2018 年度）は、Ⅰ期（2016 年度）の授業改善のうえに積み上げるプロセスとして、「探究課題」を子供たち一人一人に持たせ、基礎学力をはじめ、生涯にわたってテーマを追い求めてよりよく生きる力を育成するため、理科教育研究の指定を受け、全市的な研究発表会を 2 年連続でおこなった（図 5.1 中央黄緑色）。子供一人一人が興味関心のあることを追い求め、得意なことを活かし、自分らしさを発揮し、友達と共に取り組んだことが内外の人々に認められ、称賛されることで、自己肯定感も醸成されていった。研究期間だけに留まらず、この取り組みは継続していった。

さらに、このⅡ期（2017・2018 年度）では、これまでおこなっていた家庭や地域との連携や学校の情報公開などをさらに強力に推進した（図 5.1 中央オレンジ色）。A 小学校に就学してくる幼稚園・保育所と密に連携することや A 小学校が中心となって 2 つの小学校と 1 つの中学校の 3 校の教員が一堂に会し、小中が連携した研修をおこなうなどして、幼保小中の関係づくりを強固にしていった。

Ⅲ期（2019・2020年度）には、今つけるべき力を一人一人に合った方法で指導するという状況が教員に見られるようになっていった（図 5.1 右上灰色）。教員が支援ニーズのある子供がこれから生きていくうえでどのような力が必要なのかを考え、指導するようになった結果であると捉えられる。これは、特別支援教育を基に、深く子供を理解し、将来の生きる力まで考えるというプロセスを経て、たどり着いた教員集団のあり方であると考えられる。

研究の流れは、前章で導出した要件をもとに、A 小学校が子供の状況を踏まえながら、教員が何に力を入れ、どう変容していったかというプロセスに従いながら進めていった。A 小学校では、授業改善（子供に合った学び・交流学习）、家庭・地域への働きかけ（子供が理解される環境）、探究課題（将来生きていく力・自己肯定感の醸成）、支援ニーズがあっても主体的に自分らしく生きていく力の育成（切れ目ない支援）というように、どれも単独で展開されるのではなく、折り重なり、同時に重層的に展開されていくものであった。図 5.1 の右端の矢印の形で示したとおり、最後まで継続され、その後も続いていくものとなった。

3 データの収集と分析方法、倫理的配慮

本研究（アクションリサーチ）の「データ収集」におけるデータの種類や分析方法などは、表 5.1 のとおりである。

表 5.1 データの種類や分析方法

データの種類	分析データの種類	明らかにしたいこと(目的)	サイクル(期)
校長の話	談話分析	学校改革の経緯と視座	0期・Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期
教員の話	談話(討議記録)分析	学校改革・授業改善・資質向上	Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期
授業観察と授業研究討議	資料(討議記録)分析	授業改善・資質向上	Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期
校内研修	資料(研究会記録)分析	授業改善、資質向上に向けたフィードバック	Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期
教員による実践記録	資料(教員の記録)分析	授業改善・教師の資質向上	Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期
学校の歴史・概要	資料(学校の持つ記録)分析	学校の歴史と特色、現状	0期・Ⅱ期
教員アンケート調査	カテゴリ分析	学校改革・授業改善・資質向上	Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期
理科研究発表会	資料(研究冊子)分析	授業改善、資質向上に向けたフィードバック	Ⅱ期

校長や教員の談話等のデータを「談話分析」、学校に残る歴史的資料や学校要覧、研究紀要、学校だより、ホームページ、授業観察と授業研究討議の記録資料、教師の実践記録、校内研修等のデータを「資料分析」、教員アンケート調査のデータは、「カテゴリー分析」とし、それぞれ分析をおこなった。授業観察と授業研究討議からもデータ収集をした（1年間のべ45回を計画し、実際はそれ以上の回数を実施）。研究討議には筆者も関わり、不在の時はデータ提供を受けた。

なお、調査（学校や個人が特定されない匿名性を担保）の前に本調査が論文等に掲載されることを文書や口頭で説明し、アンケート提供や学校研究のデータ提供等の研究協力については個人の意思が尊重され、同意は撤回できることも十分に説明をおこなった。武庫川女子大学教育研究所倫理委員会の承認【1908-MWUIE-R-13】を得て、アンケート調査を実施した。学校調査についても過去のデータを含めて校長ほか関係教員らの研究協力の同意を得た。その後も、データ管理も含めて倫理的配慮に留意しながら丁寧に説明をしながら研究を遂行した。

4 実践に関する学術的検証

実践の成果と改善点を常に学術的に検証しながら研究を進めるため、教育系学会の研究大会で研究発表をおこない、全国の多数の研究者や教員からフィードバックを受けた。2016年から2020年までの5年間に、日本道德教育学会（発表3回、誌上1回）、日本LD学会（ポスターセッション4回）、日本特殊教育学会（自主シンポ2回）、日本学校心理士会（ポスターセッション4回）、日本生徒指導学会（誌上1回）において発表をおこない、その都度、研究の新たな着想の取入れや計画の更新、深化を図った。特に、日本LD学会のポスターセッションでは、通常学級における特別支援教育の様々な視点について議論ができた。特別支援教育

コーディネーター担当者から、特別支援教育を基にした学校体制の構築に関する学校現場の悩みについて意見交換をおこなった。特別支援教育コーディネーターらからの聞き取り調査を基にした研究での交流では、「特別支援教育を推進したいが校長の理解がない」、「先生たちが自分の学級の子供のことだけしか見ていない」など実態を聞き、学校が特別支援教育を推進していくために、校長のリーダーシップと教員集団の共通理解が必要であるとした研究成果（谷山・松久,2018）と一致した。日本道徳教育学会においては、道徳教育の根幹に特別支援教育の理念を置き、これからの社会を生きる力の育成を図る臨床研究が必要であることを指摘した発表に対して、生きる力を育む道徳の授業をどのように展開するのか具体的な意見交換をおこなった。本研究に生かすことができた意義ある意見交流となった（谷山,2018）。

第2節 要件Ⅰ：特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長

1 課題の掘り起こし

本節では、前章で導出した【要件Ⅰ．特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長】がどのような経緯をたどるのかそのプロセスを見ていく。

まず、校長のA小学校の経営への思いや、校長の持つ教育への信念について共感をもって聞き取った。昨年度赴任してからの1年間を振り返り、A小学校の現状と課題についての分析を共有した。その結果、校長は、特別支援教育を基に学校経営をおこなっていくことは不可欠であるとの信念があることが確認できた(表5.2)。

表 5.2 特別支援教育に対する校長の信念(談話分析)

<p>私は、38年間公立小学校に奉職してきた。その間の、自分の学級や勤務校での、うまくいかなかった指導の経験を振り返ると、その子供のもつ特性への理解が不十分だったと今では思う。</p>
<p>若い頃、生徒指導担当になった時、先輩教員から、不適応な行動を起こす子供を取り巻く状況や成育歴について理解し指導していくことを教えられた。「不適応な行動を起こす児童が悪いのではない。不適応な行動をその子供に起こさせている原因を見つけ、それを取り除くことこそ大切である。」という教えだった。それが、自分の大きな支えとなり、後進の教員にも確実に伝えようと心掛けてきた。</p>
<p>でも、経験を積んだ今、この理解は、まだまだ不十分だったと感じている。不適応な行動を起こさせている原因を環境や成育歴という後発的なものだけに見ていたから。子供本人が持ち合わせている特性についての理解が、不足していたことに、特別支援教育が始まって、気が付いた。</p>
<p>子供にとって学校生活の時間の大半を占めるのは授業だ。子供のもつ特性について理解したうえで、よりわかる授業をおこなうことが一番大切だ。だから、この学校は、絶対に、特別支援教育の考えをベースに置く学校にすると決めている。</p>

校長は、これまでの自身の教育実践の経験から、学校運営方針の根幹に特別支援教育の理念を置いて、学校体制を構築したいと考えていることが確認できた。校長には、困難校でも生徒指導で成果をあげてきたという自信があった。学校で子供が亡くなる事故や天災など何度も危機に直面する教員時代であったが、学校再建に力を尽くしてきた経験があった。それらの経験をふまえた今、校長として考えるのは、学校経営の基盤に、一人一人の児童への深い愛情と理解を置き、特に、発達障害のある子供について、教員や保護者、地域住民から理解される環境を創っていくことであると考えていた。このような学校経営をおこなう重要性を、広く学校内外に啓発していきたいという考えもあった。

以上のことを確認して、本研究で明らかにしてきた特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくプロセスを明らかにしていく研究について話し合った。特別支援教育を基盤とする学校創りは、まさに自分が目指すものであると、筆者の関与を歓迎するとのことであった。そのあと、校長からよくある残念な事例として、「毎年のように保護者が校長室にやってきて、『授業中うるさくて迷惑な子供がいる。その子とク

ラスを替えてほしい。』と訴える。その都度、『迷惑な子供は一人もいない。迷惑というレッテルで、その子供を排除するのではなく、一緒に育っていこうと考えてほしい。』と説得している」と話した（表 5.3）。

表 5.3 特別支援教育の理念を保護者に啓発する校長の思い

保護者がね、A君のふるまいにうちの子も他の子もみんな迷惑してる、クラスを変えてほしい、とまたゆうてきたんや。
ちがうやろ。A君のせいにして、A君を排除したらうまくいくみたいになっとるやろ。なんでな、みんなでA君を理解してな、いっしょにやっぺいこうや、という話にならへんのかな。
自分の子供だって、そういう世の中でないと、生きにくくなるやないか。僕は、互いに理解をし合うことが大事なんやで、と言いつけるよ。もうな、毎年そういうのゆうてくる保護者が必ずいてるんや。でも、ここは、絶対わかってもらわんとあかん。お母さん、どんな子供もみんな一緒にやっぺいくんやで、って。
まあそのためには、A君のお母さんも他のお母さんもみんな、わかり合えるような場を作ったりして、子育ての大変さを共感し合うのがええよな。せやから、僕は、PTAの集まりも、気楽に子育ての話ができるような、そんなんをやりたいねん。

校長の思いを共感した後、A 小学校の現状と課題の掘り起こし（0 期 2014 年度の振り返り）をおこなった。課題は、2 点あった。

1 点目は、支援ニーズのある子供が多いことである。校長は、各学級を毎日観察してきたが、授業が十分理解できないでいる子供が少なくないこと、教員が一人一人の子供理解に基づいた指導や対応が十分におこなえていないことが最優先課題であるとした。

そこで筆者は介入時に、校長、教頭、主幹教諭（特別支援教育コーディネーターを兼務）らが把握している通常の学級に在籍する支援ニーズのある児童について検討しながら、表 5.4 のような一覧表の作成をおこなった。

表 5.4 A 小学校通常の学級における支援ニーズのある児童

	学年	学習面	行動面	診断名	診断機関
1	1	知的には高い。見る力弱い。	耳が過敏	ADHD PDD	Xクリニック
2	2	言語による認識が弱い。	友達との距離感がない。コミュニケーション苦手。	PDD傾向 ADHD傾向	Y医療センター
3	2	聞く力が弱い。	友達との関係が苦手。		
4	3	苦手な課題だと止まってしまう。	物事への対応の仕方が理解しにくい。	PDD傾向	Y医療センター
5	3	集中しにくい。	衝動的に行動する。	PDD傾向 ADHD傾向	こども家庭センター
6	3	たし算ひき算ができていない。	人の気持ちがわかりにくい。	PDD ADHD コンサータ	こども家庭センター
7	3	苦手なことを避けようとする。	うそをつく。暴力をふるう。	ADHD傾向	Y医療センター
8	3	欠席多い。	人の気持ちがわかりにくい。		
9	3	算数が苦手。	母を亡くし人との関係を築きにくい。		
10	4	見通しがたちにくい。	注意力弱い。マイペースだが周囲のことが気になる。	高機能自閉 コンサータ	Z病院
11	4	家庭学習に対し極端に取り組みにくい。	服薬しない時はひじょうに多弁で攻撃的。	PDD傾向 ADHD傾向 コンサータ	Y医療センター
12	4	ずっとそばで支援が必要。	場所移動に戸惑うなどの認知が課題。		
13	4	こだわりが強く時間がかかる。	家で怒り叫ぶパニックあり。		
14	4	気分的なムラが大きい。	こだわりが強くイライラしている。		
15	5	同じ学年の授業についていけない。	丁寧な指示がないと動けない。	PDD LD コンサータ	Z病院
16	5	ひらがなも書けない字がある。たし算ひき算も十分ではない。	夜型で朝起きられない。		
17	5	気分的なムラが大きい。	こだわりが強く服薬しないと攻撃的。	PDD ADHD コンサータ	Q診療所
18	5	漢字を正しく覚えることが難しい。	取りかかりに時間がかかる。	PDD傾向 知的ボーダー	V病院
19	6	学習の理解が遅い。	人の気持ちや場の雰囲気がわかりにくい。		
20	6	字形を整えるのが不得手。	不器用な面が目立つ。		
21	6	学習の理解が遅い。	人の気持ちや場の雰囲気がわかりにくい。	PDD傾向	Y医療センター
22	6	学習の理解が遅い。聞く力が弱い。	場の雰囲気がわかりにくい。	PDD傾向	Y医療センター

表 5.4 の左欄は、学習面で見られる困難についてまとめている。ここでは、学習の基礎であるたし算、ひき算、漢字、学習の理解が遅い、集中力の弱さ、姿勢保持の弱さなどが多くあがっている。表 5.4 の中央列は行動面の困難であるが、対人関係や自分の気持ちのコントロール面の苦手さなどが主にあがっている。表 5.4 の右欄は、診断名や診断機関について把握できている情報である。医療センターやこども家庭センターなどつながっていない子供も半数あがってきている。

学校としては、診断名がついており、なおかつ医療とつながっていれば何らかの障害があるとして対応できるが、診断名がない場合は、障害かどうかわからないためどうしたらいいのか対応に悩む。また、障害のあるなしに関わらず、安全な成育関係が保障されていない子供や不登校傾向のある子供にどう寄り添えばよいか悩む。そういう場合は診断名にとらわれすぎず、子供が困っていることを把握し、改善したい行動等に優先順位をつけて指導や支援をしていくようにと助言した。こども家庭センターやスクールソーシャルワーカーをこれまで以上にうまく活用していく方法についても助言した。

子供たちはどのような様子であるのか、教員は子供たちをどのように見立てて指導をおこなっているのかというアセスメントは、学校現場の現状を把握するために必要である。すべての学級の授業や休み時間の様子を観察し、子供たちや教員らと気軽に会話しながら、信頼関係を築き、教員の変容と子供の変容の関係に迫ることができた。

A 小学校は、通常の学級が1～6年で計15学級あり、担任は15名である。それぞれの悩みや苦慮していることを面談で聞いた。最も多かったのは、「学習に遅れのある子供への手立て」と「発達障害のある子供への対応」であった。のべ45の回答の約半数がこの2つであった。筆者の授業観察やその後の聞き取りでも、これらの課題は、回答した担任の学級の子供の特徴として実際に確認できることであった。

15名の担任一人一人と1年間（2016年4月～2017年2月）3回ずつ計45回面談し、主訴ごとにまとめたものが表5.5である。

表 5.5 担任教員（15名）が苦慮していること

苦慮していること	人数
学習に遅れのある子供の手立て	7
発達障害の子供の対応	6
保護者の要求に対してどう対応するか	5
指示の通らない子どもへの対応	5
なかよし学級入級勧めていく	4
授業中の立ち歩き・教室飛び出し	2
子供たちがおとなしい・弱弱しい	3
授業妨害のある子供への対応	3
友達とのトラブル	2
不登校気味の子供の対応	2
女子児童への対応に苦慮	2
放課後のトラブル対応	1
医療や関係機関につなぐ	1
場面緘黙の子供への対応	1
保育所からの連携がなく対応に苦慮	1
回答合計(複数回答)	45

このような問題意識を担任が持つということは、一人一人の子供が抱えている困り感（どうすればよいかわからないという状態やそういう気持ち）に担任が向き合おうとしている姿勢の表れと捉えることができる。どの担任からも、子供のそういう状態にどう対応すればよいかという熱心な相談を受けた。

この調査からも、A 小学校が特別支援教育を基に学校体制を構築していくことについて、教員らがその必要性があると強く意識し、個々で実践を試みている状態であると確認できた。

2点目の課題は、教職歴3年以下の若手教員が多く、さらに、毎年の多くの教員が異動する状態が続いているということであった。1年生から6年生の担任15名のうち新任が4名(26.7%)、臨時講師が5名(33.3%)で、子供理解も授業力も基本的なことから力量を上げていく必要のある教員が多いということになる。校長は、若手育成についても意欲的に取り組もうとしているところであった。「僕は、いつもゆうてる。特別支援教育を勉強しなあかん、って。子供理解はそこから。」と話した。

2 実践の計画

このように、1. 特別支援教育の必要性の高い児童が通常の学級に多く在籍している、2. 毎年の異動による入れ替わりが多く、その上、経験年数の少ない若手や臨時講師が6割を占めている、という2点の課題が確認できた。

加えて、どの子供も学級や地域社会で認められ絶対に排除されない特別支援教育の理念を基に置くという強い信念とリーダーシップを校長が持っていることが根底にあった。

これらの課題の掘り起こしから、授業改善が優先課題であると分析した。校長はそれに対し、ユニバーサルデザインの授業を全学級で徹底していくと決断していたので、その進め方の具体について話し合った。

授業改善は、計画、実践、評価・分析、そして再び改善して実践、評価・分析というサイクルで取り組んでいくこととなる。計画的に学校を訪問し、全学級の授業を参観し、担任らと研究討議をおこない、実践の評価と分析をおこなって改善案を出し、教員らが日々実践していくというサイクルができ始めた。そうすると、学校が組織的にサイクルをまわしていくために、専門性の高い特別支援教育コーディネーターを中心に教員らが協働で普段からこまめに研究討議をおこないながら授業改善をしていくという仕組みが必要であるという認識が広がっていった。そして、この仕組みが校内に定着していった。

このサイクル以外に、A小学校スタンダードの制定を提案した。これは先進校の事例にあった要件である。経験の少ない若手教員が多いという課題に対しても、全教員で子供が安心して過ごせる学級づくりができる学校の指針を定めておくことは、効果的であると考えた。子供の学びに合った授業方法を工夫するための指針になるスタンダードの制定（第

3章で取り上げた高坂小学校と同様)について、これまで明らかにしている要件も加えて提案した。特別支援教育コーディネーターを中心に教員らが研究討議を重ね、A小学校のスタンダードが完成した。同時に、スタンダードを活用しても、子供の学習への困難が改善されない場合は、多様な学びの場(通級指導や特別支援学級など)を用意し(第3章で取り上げた仏向小学校と同様)、どの学びの場が子どもに合っているかの判断材料として個別の指導計画を作成するという要件も確認した。

0期(2015年度)は、A小学校がこれからどのようにして特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくか、その方向性を決め、土台を作っていくプロセスをたどった。今後の方向性を決める重要な0期のプロセスについて、図5.2のようにまとめた。

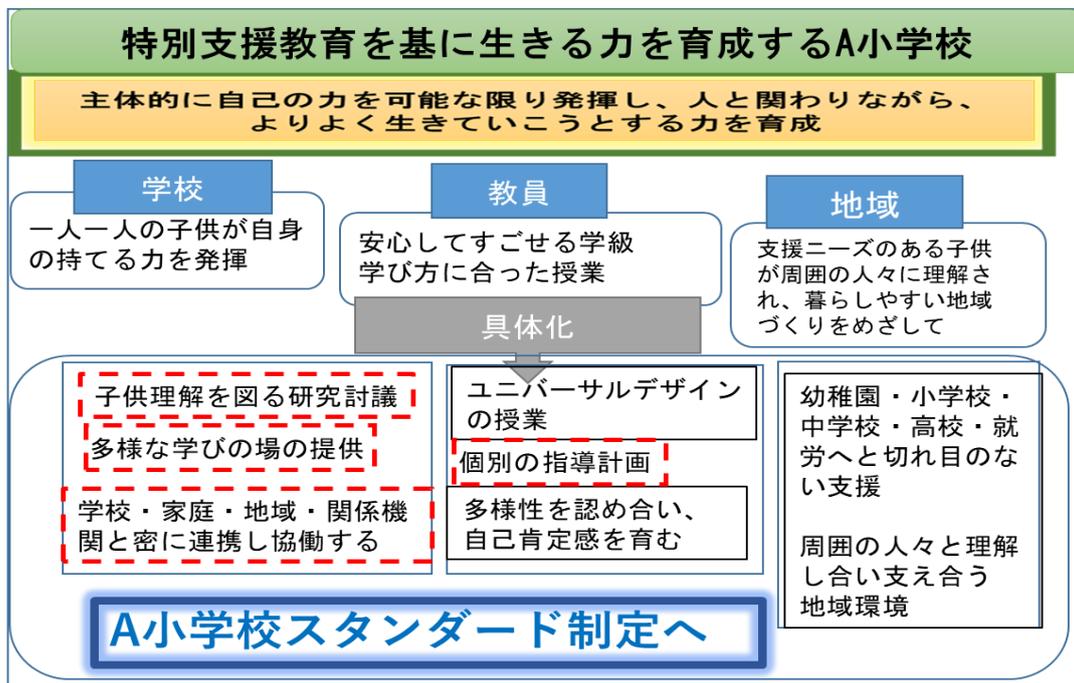


図 5.2 0期(2015年度)のプロセス

図5.2の下部は具体化したい取り組みである。赤い点線の枠組みは、「十分とはいえないが着手している取り組み」を表す。青の太い枠組み(図5.2左下部)は、「特に力を入れた取り組み」を表す。

0期(2015年度)は、まず、特別支援教育をベースにすることからス

スタートした。そのために、すべての学級で学習指導の指針にするスタンダードを制定した(表 5.6)。

表 5.6 A 小学校スタンダード (一例)

<p><u>1、教室の環境設定 (すべての子どもが授業に参加できる)</u></p> <ul style="list-style-type: none">・時間の構造化 (終わる時間がわかる、教師が時間を守る)・場の構造化 (気の散るものが黒板の周囲にない、本などわかりやすく整頓されている)・刺激の調整 (隣のクラスの声や音が気に障らない・音楽室の音、リコーダーの音に注意)・ルールの明確化 (座る、姿勢、しゃべっていいとき、立ち歩いていい時、発言のしかた、発表者を見る、チクチク言葉をつかわない、などの授業ルール)・クラス内の理解促進 (教員がまず嫌味を言わない、いい見方を示す、あたたかい学級、居場所がある、失敗が許されるクラス、活躍できる出番がある) <p><u>2、指導方法の工夫 (すべての子どもが授業を理解する)</u></p> <ul style="list-style-type: none">・共有化 (教師の指示を全員が共有する指示の出し方、個々の子どもの意見を全員が共有する、学習のルール・クラスのルールを共有している、など)・動作化・作業化 (身体を使う授業内容を入れる)・視覚化 (見てわかる図、絵、イラスト、写真、具体物、指示のカード)・スモールステップ化 (45分をユニットに分ける、細分化する)・「めあて」と「ふりかえり」で記憶に残す・板書のどこをノートに書くのか、明確にしておく・授業形態 (ペア・グループ、発表)・教材 (思考を手助けするワークシート)・経験したこと、よく知っている身近な事例を挙げる・指示は短く簡潔に・指示は繰り返す・色チョーク、色ペンを効果的に使う<ul style="list-style-type: none">・聞き取りにくい言葉は書いたものを提示・作業手順を図で示す・話を聞くとときと書くときを分ける <p><u>3、A 小学校の「授業の流れ」例</u></p> <ol style="list-style-type: none">①前時をふりかえる②今日の学習のめあてを知る③ユニット (授業内容の細分化) で学習する④ペアやグループで話し合う⑤発表 (教師の手助け・・・話を繰り返す、要点を強調など)⑥ふりかえり (ノートに書く・・・1行でいい→1ページに)
--

これは、A 小学校のユニバーサルデザインの授業の考え方の基準を明文化し、共通の授業ルールとして示したものである。

経験の浅い教員にも、取り組むべきことが明確になる。子供にとって

は、学年が変わっても同じスタンダードで指導が継続され、話し合いやノートにまとめる方法など学び方の基礎基本が積み上げられていくことが期待できた。表 5.6 の初めの部分では、教室の環境設定に配慮し、すべての子供が授業に参加できる学びを提供するよう示している。A 小学校では、授業の始まりと終わりの時間をはっきりさせ、気の散るものを取り除くなど簡単なことであるがつい疎かにしてしまうことを改善した。

表 5.6 はスタンダードの一例である。ここに取り上げていないが、支援ニーズのある子供については、障害のあるなしに関わらず、一人一人の個別の指導計画を用意し、多様な支援がおこなえるようにした。医療機関やこども家庭センターとの連携や教育委員会の適応指導教室（不登校）、日本語支援（外国籍）なども個別の支援計画として用意した。このような個別の対応を丁寧に見ていくことが特別支援教育の理念に基づく教育の具体化であると考えられる。

スタンダードは、子供の実態に応じて毎年改善されていった。保護者への周知はもちろん、ホームページや学校だよりで地域にも広く周知した。このことで、入学前にスタンダードを知り、授業の様子が想定でき安心して入学できたと 1 年生の保護者は話した。

授業改善（ユニバーサルデザイン）のサイクルをまわすシステム（図 5.3 の青い部分）ができていき、家庭や地域に働きかける学校（図 5.3 のオレンジの部分）として確立していったことを表すのが下の図 5.3 である。これは、全体像をまとめた図 5.1 の授業改善の部分を焦点化したものである。

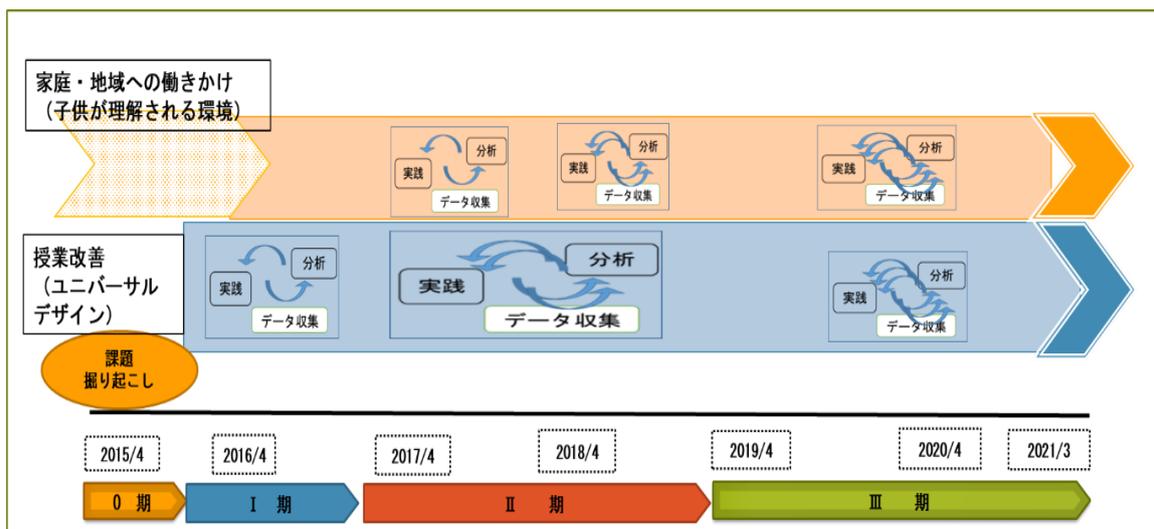


図 5.3 サイクル状で進んでいく学校体制のプロセス（図 5.1 を焦点化）

本節では、要件Ⅰの「校長の特別支援教育への信念とリーダーシップ」について、プロセスを追ったが、校長のリーダーシップは、まず、学校の課題を掘り起こし、特別支援教育を学校の根幹に置くという信念の基に教員らに対して発揮された。子供たちの困難をリストアップする中で、特別支援教の理念を基にして、多様な支援ニーズのある子供一人一人に対応する授業改善に全員で取り組もうとする風土が醸成されていった。そうすると、リーダー的な教員らを中心に、子供理解についての熱心な研究討議が繰り返されるようになっていった。スタンダードなど学校全体で取り組むものについては、子供の実態に応じたものへと毎年修正されていった。5年間のアクションリサーチで、教員らの実践と分析が活性化する（図 5.3 の輪のサイクルが増えていく）ことが確認できた。

第 3 節 要件Ⅱ：熱意ある研究討議で研鑽する教員

本節では、前章で導出した【要件Ⅱ・熱意ある研究討議で研鑽する教員】になっていくプロセスをたどる。

I 期（2016 年度）は、学校全体で整えてきた特別支援教育をベースに

して一人一人の学びを保障する授業改善へとシフトしていった。そのため、すべての学級が「A 小学校スタンダード」を基に、さらに学びを保障するユニバーサルデザインの授業をおこない、研究討議で意見交換をしながら授業を改善していくというサイクルが回るようになった。

Ⅱ期（2017年度）からは、特別支援教育をベースに、学びを保障しながら、生きる力（本研究では、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力とおさえている）の育成に力点が置かれるようになっていった。特に、人と共に課題を解決する力の育成をテーマに、理科の授業研究に取り組んだのである。このことは、前章で取り上げた B 小学校が、体育の授業研究で人と協力し合って自己の力を発揮し、自己肯定感を醸成するというプロセスと同様のプロセスをたどっていると捉えられた。

1 子供を理解し、学びを保障する授業改善

榎並先生（仮名・20代・男性）は、A 小学校が初任校であった。担任した2年生の児童に指導が通じず、すべての時間に教頭や空き時間の教員、学生支援員が入り込んで補助をする状況であった。授業後の研究討議で、その原因として以下の表 5.7 のようなことが話し合われた。

表 5.7 榎並先生の授業についての研究討議メモ

子供の状況：発達障害の診断があり療育手帳 B を所持する子供が 1 名（ADHD/PDD）、知的障害の療育手帳 B を所持する子供が 1 名、通級指導 1 名、ネグレクトで自尊感情の低い子供 1 名、そのほか集中力が続かないなどの子供 8 名。

教師の指導力の課題：ルールを徹底できない（教師が守れていない）、立ち歩きの引き金になる様子に気づかない（暑い、眠い、イライラするなど）、指示が二転三転する。

榎並先生への支援：空き時間の教師がクラスに入り込んで支援する。支援の教員は、子どもの様子を「連絡ノート」に書き留めていき、1日の様子が

把握できるようにする。その記録から、子供の支援方法を一緒に考えていく。

A 児の指導の具体：マス目をきっちり濃く塗ることが得意。学級のポスターなど塗ってもらうようにすれば、みんなの役に立てる仕事ができる。（将来にわたって生きる力を育てる視点で支援する）

B 児の指導の具体：指示はスモールステップで出すといい。できることを積み重ねていくことが、将来に生きる力として積み重ねられていく。

C 児の指導の具体：暴言を言うときは、いやな気持ちがしているということ。嫌な気持ちであると自分の口から言えるように支援する。言い方を教えていく。（言い方を身につけることが将来にわたって生きる力となる）

校長から榎並先生への助言：A 小学校スタンダードを意識して授業や学級指導をおこなうようにすると指導力も上がるだろう。

ノートに指導の悩みやうまくいったことを書いて、金曜日の放課後に校長に提出する。校長・教頭が指導助言をする。この子供たちの指導で、榎並先生の子供理解は、必ず深まり広がると思うから、がんばってほしい。

このメモ（表 5.7）は、I 期（2016 年度）の 5 月末の榎並先生についての研究討議の記録からの抜粋である。初任の教員は、指導力についての課題が山積であるが、榎並学級には支援ニーズのある子供が他学級より多く在籍している。研究討議を重ねた結果、全教員で子供たちを共通理解しながらこの学級を支え、榎並先生と一人一人の子供の学びを全教員で保障することになった。以下の表 5.8 は、討議の中に出ていた「連絡ノート」（記録者は 10 名以上）の抜粋である。

表 5.8 「連絡ノート」の一部抜粋

A 児の様子：担任が作品カードを書くように促しても「もう帰りたい」の連呼。頭を机に何度かぶつけていた。黒板に 3 時間目までしか書かれていなくて、もう帰れると思っていたのに、そうではなかったことが原因と思われる。（急な予定の変更に対応しにくい）

B 児の様子：担任が「プリントを 2 つに折りましょう」というと「折らへん。」など、

わざと逆らう言葉が出ていた。

C児の様子：常にしゃべりたい。体が動く。足を机の上にあげる。最後まで話を聞かずに、動き出す。

D児の様子：自分中心の考えが強く、自分の思い通りにならないと、気持ちが収まらず荒れる。友人を思いやる気持ちが強く、E児ができないと気になり、助けようとする。

E児の様子：学習についていけず、教室から出ようとする。保健室で過ごしたい。学習の場にいることの抵抗が激しかったので、やむをえず、落ち着かせるため室外に出すようにした。午前午後1回ずつ。保健室から教室に戻るとき、「ねむたいから寝たい、教室に行きたくない」と言い、「おんぶして、抱っこして」など、わがままを言い続ける。教頭先生と二人がかりで教室へ連れていき、入り込みの先生とバトンタッチする。

F児の様子：先生に指名してもらえず、悪態をつく。一度自分で外に出て、クールダウンし、教室に戻ってくる。自分は一度も指名されず、他の子供が2回指名されたこと、「後で」と先生に言われたのに指名してもらえなかったことなどに腹を立てていた。

全体の様子：個別の声掛けで落ち着くことが多いことがわかった。かまってほしい。気持ちの切り替えがうまくいかない子も多い。榎並先生が教室に戻ってきたとき、とてもうれしそうにしていた。

「連絡ノート」の記録には、一人一人の子供の様子が詳細に書かれている。記録者は、子供がなぜ不適切な行動をとったのか推測した原因を書くようになった。さらに、一人一人の子供のよさにも気づき、そのことを書き留め、改善策も書き込むようになった。

入り込む教員らは、徐々に支援ニーズのある子供のごく小さなよさも見逃さず、改善策はどんな些細なことも試してみるという連携プレイをおこなうように変容していった。「連絡ノート」を読み返すことで、不適切な行動が目立つ子供以外にも、ほかの多くの子供が目立たないSOSを出していることに気づけるようになった。このような子供の見方の変容は、特別支援教育を基にした子供理解の視点が身につけていったからであろうと考えられる。

筆者は、榎並先生だけでなく、サポートする教員、支援学生などにも、子供一人一人に合った指導の具体を示した。榎並先生をどう支援するかというテーマは、全ての教員が自分自身の指導法を振り返る機会となった。例えば、「経験で十分指導できている。」と述べていたベテラン教員に対しても、目の前の子供の状態だけでなく、その子供の将来に待ち受けている困難を想像し、学習面や行動面の改善について、いまできる指導は何かということ意識するようにと助言した。そうすることで、ベテラン教員の指導も、より個別にみていく指導に変容していった。

榎並先生の「連絡ノート」に、たびたび記載されていた E 児（表 5.8 の上から 5 番目に記載）は、個別の指導計画を作成することで、通常の学級での学習が理解できていないことが明らかになった。それが原因で、保健室に逃避していたのである。E 児の将来のことを考えて、いまつけておくべき力を身につけられるようにし、持てる力を発揮できる学びの環境を用意するという視点を持って保護者や関係諸機関と相談し、E 児は特別支援学級で学ぶことになった。このことは、通常の学級でスタンダードを用いても、子供の学習への困難が改善されない場合は、多様な学びの場（通級指導や特別支援学級など）を用意するという第 3 章で取り上げた仏向小学校の事例と同様のプロセスをたどっている。E 児は、その後、特別支援学級で学ぶことで表情も明るくなり、意欲的に取り組んでいる。自分自身の持てる力を伸ばし、興味関心のあることに挑戦できている。

2 協働での学びや自己の考えを表現する力を高める ICT の活用

Ⅱ期（2017・2018 年度）で、校長は、支援ニーズのある子供たちが社会に出て生きていける力をつけることを念頭に学校経営計画を立てた。

まず、「わかる授業」のツールとして、全学級で ICT を導入した。これ

は、当時は、特別教室のみ配置されていたものであったが、校長裁量で使える予算を画策し、全学級分を購入、設置した。このことは大きな決断を伴うリーダーシップであった。

Ⅲ期（2019・2020年度）になると、教員はICTを効果的に活用し、より「わかる授業」をおこない、人と共に学びを深めたり、自身の考えを表現する力を高めていく授業を工夫するようになっていった。

支援ニーズのある子供にICTを活用することの効果については、文部科学省（2018c）はじめ、日本LD学会等でも多数報告されている。

通常の学級に在籍する児童で、学習上の支援ニーズがある子供は、読む、書く、聞く、話す、計算する、推量するなどに困難があることが多い。困難を軽減できるツールとして、ICTを活用することは、見えにくい時に眼鏡をかけることと同様、当たり前に必要な配慮である。

校長は、ICTの活用で、読み書き計算の基礎学力の定着を図り、21世紀型スキルでもあげられている探究する力、協働する力、考えを表現する力なども、特別支援教育との両輪で、子供たちが身につけられるようにすることが必要であると考えた。そのためには、教員一人一人の授業の指導力とICTの活用能力を向上させることが重要であるとした。そこで、全学級でICTを導入することを決めた。

プロジェクターで映し出された教科書や視覚的な教材に、これまで下を向いて手遊びをしていた子供の顔が上がり、主体的に授業に参加する姿に変容した。ある学級では、子供が次々と前に出て、自分でICTを操作し、自分の考えを発表するという学習形態が当たり前のようになり広がられていた。それは、初任1年目の若手教員の学級でも見られた授業風景であった（写真2）。

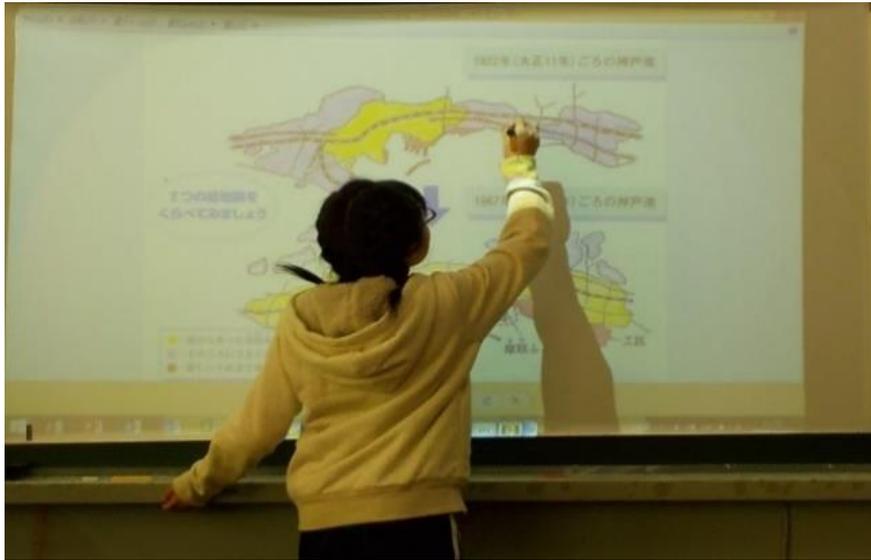


写真2 ICTを活用して、自分の意見を意欲的に発表する児童

ICTを活用して、自分の意見を意欲的に発表する授業で、子供の自己肯定感も醸成されているのではないかと研究討議の中で分析した。ICTの活用は、学ぶための方略を増やし、教員の意識を変え、授業を変えていく重要なポイントとなったと捉えられる。

3 障害のある子供との交流学习

A小学校の特別支援学級は、前章で取り上げたB小学校とは異なり、校舎のはずれにあった。このことを校長は赴任時から憂っていた。なぜなら、校長は特別支援学級こそ学校の中心に据えるものという考えを持っていたからである。障害のある子供たちとともに互いを理解し合うことがすべての子供の育成や将来の生き方に重要であるという信念からきている。これは、B小学校の校長と一致する考え方である。

校長がリーダーシップを発揮しすぐ着手したのは、A小学校の中で教師や子供、保護者、来校者が最も注目する場所に、特別支援学級の子供たちの学習作品や活躍の様子を掲示していくことであった。特別支援学

級在籍の子供たちが、どのようなことを学び、どのように成長しているか、だれからもタイムリーでわかるようにすることが重要であると考えていることを明確に示していった。

特別支援学級在籍の子供たちは、必ず交流学級に登校し、帰りも交流学級から下校する。このことは、当然のこととしておこなわれるようになった。しかし、校長は、それだけでは、特別支援学級を中心にしていくとはいえないと考えていた。

I 期（2016 年度）以降、特別支援学級の子供たちが、それぞれの課題をもって、交流学級で共に学ぶインクルーシブな時間を計画し実施した。特別支援学級の担任や特別支援教育コーディネーター、保護者などと話し合いを重ね、子供の心理状態が安定しているときを十分に考慮しながら、個別の指導計画に基づいた学びのめあてに準拠した指導を、通常の学級場で子供たちと互いに学び合えるように実施した。

II～III 期（2017～2020 年度）では、さらなる改善策として、毎日 1～2 名の大学生が入り、個別の指導計画に基づき、より適切な支援をし、特別支援学級の子供が通常の学級で共に学ぶ時間を増やすことができた。このことは第 3 章で取り上げたハワイのシークス中学校と共通する取り組みである。その成果として、特別支援学級の子供がうまくできないことがあっても周りの子供たちが、その子供を理解し、慣れたサポートをするように変容していったことがあげられる。支援に入った大学生は、その様子を見て、「どちらの子供も成長していると感じた。」と特別支援学級担任に報告している。障害のある子供とそうでない子供が共に学ぶ姿は、目指す社会の縮図である。このようなインクルーシブな教育をすべての子供たちが経験しておくことが、社会の創り手となった時に、互いを理解し合える礎になると校長は述べた。これも、B 小学校の校長が

述べていたことと同様である。

本節では、【要件Ⅱ．熱意ある研究討議で研鑽する教員】の姿をプロセスを重視して追った。若手教員の子供理解や授業改善をきっかけに全校で子供理解が進み、より理解できる授業をめざしてICTを活用していたり、障害のある子供との交流学习が活発化していくなど、この要件について学校全体がどのようなプロセスをたどるのが確認できたと考える。ここでも要件Ⅰの校長のリーダーシップが大きく作用していた。

特別支援教育を基に、学校全体で子供一人一人の学び方の方略を増やし、肯定的な評価を与える機会を増やすことで、子供の自己肯定感も醸成されるプロセスも確認できた。支援ニーズのある子供を根幹に置いて、交流学习で共に育つことは、子供が多様な他者や自分自身を理解し、自分らしくふるまうことが肯定される環境の構築につながる。ここで確認できたプロセスは、共生社会への重要な取り組みであると考えられる。

第4節 要件Ⅲ：探究課題で自己肯定感^{*}を醸成する子供

I期（2016年度）は、授業改善に全力を投入してきた。校長は、児童の実態や保護者、地域の人々の状況もかなり把握でき、「支援ニーズのある子供を根幹に置き、すべての子供がよさを認められ、持てる力を発揮し挑戦する（生きていく力をつけていく）教育」を目指し、課題に対して改善策を考え多方面から実践し、リーダーシップを発揮した。

本節では、このような取り組みを、前章で導出した【要件Ⅲ．探究課題で自己肯定感を醸成する子供】のプロセスを追いながらいていく。

^{*}ここでの自己肯定感は、A小学校の教員が日々の子供たちの姿から捉えている「自分らしさが認められ、自信をもって取り組もうとする気持ち」とおさえる。

1 仲間と共に学び問題解決を図る探究課題の設定

Ⅱ期（2017・2018年度）では、校長は、特別支援教育を基にしながらも、生きる力の育成に、より焦点を当てていく経営方針をたてた。特別支援教育の基となる考え方を教員が共通理解して、学級づくりや授業づくりをおこなうことだけに満足しては、子供がこれからの社会を生きていくための知識や能力の育成としての方策が十分ではないと考えたからである。この21世紀を生きる次世代の子供に求められる知識や技能の生きる力と特別支援教育の理念で育成したい生きる力（自分らしく生きる、命を大切に生きるなど）は別物ではなく、必ず両輪で育成を図るものである。校長は、A小学校の特色でもある理科教育の中で培うことを考えた。

テーマは、特別支援教育と生きる力の両輪から「仲間と共に学び合うA小の子」と設定し、全市理科教育研究発表会に向けての取り組みを推進した。ここでいう「仲間と」や「共に」は支援ニーズのある子供を根幹に置く教育への決意もこめられている。これが、A小学校の独自性のある特別支援教育を基にした生きる力の育成へとつながっていった。

校長は、研究冊子の中で以下のように述べている（A小学校，2018 p.1）。

（略）理科の教科の特性は問題解決である。子供のなぜだろう、もっと知りたいを大切に育てる授業をデザインした。実験や観察から、確かな根拠をもとに論理的に思考し表現する力をつけたい。この力は、子供たちが大人になった時に、異文化・異言語の人と共に一つのことをなし得ていくうえで必要な力となると考える。そして、特別支援教育の視点から、多様な他者との関わりから気づきや学びを得ていくことを大切に「仲間と共に学び合う」力の育成を目指す。（略）子供たちが、面白いと思うことを追究していく中で、達成感を持てたり、集めたデータを根拠に自分の考えに自信が持てたりする姿を見てきた。（略）自分の考えが認められ、自己肯定感が少しずつでも高まるのが、大人になって生きていく力の基礎になるだろう。（略）

探究する力や論理的な表現力・思考力を特別支援教育の視点と絡めて

育成するという研究討議が、年間各学級 3 回、のべ 45 回（主なメンバーは校長、教頭、筆者、特別支援教育コーディネーター、他校関係教員）実施された。また、理科教育の専門的な授業研究討議（主なメンバーは、校長、教頭、全教員と専門家[文部科学省教科調査官、大学教員、教育委員会指導主事、市小学校研究員など]）も開催された。研究期間は 2017・2018 年度の 2 年間で、研究発表大会は 2 回、教育関係者への公開研究授業は 5 回開催された。

子供は、自分はこういうことに興味関心があるということを追及しながら探究課題を見つけていった。なぜだろうという問題解決学習を通して、実験や観察のデータを集め、論拠をもって論理的に表現する力を培うという取り組みがどの学級でも展開された。なかよし学級の子供が、「虫博士」と呼ばれるほど虫に詳しく、周囲の子供たちを驚かせ、リスペクトされた。また、ある知的な遅れのある子供が、豊かな色彩で独特の植物を描き、校長室前に掲示され、来客に称賛された。（この子供は 1 年後、校長と保護者の尽力で、個展の開催という夢を実現させた。）

このような子供たちの生き生きした学びは、自分の得意を活かし、自己の持てる力を発揮するものであり、一人で取り組んでいては得がたい成果につながったと考えられる。

このことは、第 3 章で取り上げたハワイのシークス中学校が、一人一人の探究課題の追究（例えば、自然由来の材料で作る石鹼を地域住民に販売したり、雨水をためたエコ活動の研究成果について SNS を通じて全世界に発表したりするなど）が、子供の自己肯定感を醸成する成果があるとしており、子供が探究課題を見つけ取り組み続けることは、生きる力を育成するうえで重要である。

A 小学校では、この理科教育研究のねらいと研究過程、成果と課題等

について、研究冊子にまとめ、参観者に配布した。データの分析結果から、大きく効果があった項目について抜粋する(A小学校,2018)。

全児童 370 名を対象に、2017 年の 5 月と 12 月に理科を学ぶ上で大切にしたい資質・能力の中でも重要である関心・意欲に関して、質問紙調査(第 1・2 学年は 16 問、第 3～6 学年は 17 問)をおこなった。

設問ごとに、5 件法で、「とてもそう思う」5 点、「そう思う」4 点、「どちらでもない」3 点、「あまり思わない」2 点、「思わない」1 点と得点化し、平均値を算出した。

結果は、第 1 学年・第 2 学年(表 5.9)、第 3 学年～6 学年(表 5.10)のとおりである。

表 5.9 第 1 学年・第 2 学年質問調査結果(1 年 N = 55、2 年 N = 68)

	質問内容	第 1 学年	第 2 学年
1	生き物を世話したり育てたりすることが好きだ。	3.8	3.7
		4.1	4.1
2	生き物は自分たちの生活に役立っていると思う。	3.9	4.3
		4.5	4.4
3	身の回りのものは自分たちの生活に役立っていると思う。	4.2	4.4
		4.7	4.5

※研究冊子の 16 の質問から筆者抜粋。
上段が 5 月、下段が 12 月の結果。

表 5.10 第 3 学年～第 6 学年質問調査結果

(3 年 N = 50、4 年 N = 65、5 年 N=64、6 年 N=50)

	質問内容	第 3 学年	第 4 学年	第 5 学年	第 6 学年
1	実験や観察が好きだ。	4.6	4.6	4.5	4.6
		4.7	4.5	4.7	4.6
2	生活の中で体験したことを学んできたことと結びつけて考えるようにしている。	3.6	3.8	3.8	3.8
		4.2	3.8	4.1	4.1
3	言葉や絵、図、グラフで友達にわかりやすく伝える工夫をしている。	4.1	3.8	3.9	3.6
		4.3	4.1	4.1	3.8
4	理科で学んだことは、生きていくためになくてはならないものだと思う。	4.4	4.1	4.3	4.5
		4.6	4.2	4.1	4.5

※研究冊子の 17 の質問から筆者抜粋。
上段が 5 月、下段が 12 月の結果。

注目したいのは、「学んだことを日常生活に活かしていく」や「生きて

いくために理科で学んだことをこれからも活かす」という項目である。これらは、21世紀を生きる次世代の子供に求められる生きる力でもある。命を大切にすることとともに、これからの社会を生きる子供に育成したい生きる力（本論文でおさえている「豊かで責任ある人生につながる課題に対応していく力」）であることが確認できた。一方で、数値が下がっているものについては、「教師の単元デザイン力や子供への支援力」が大きく影響していると分析できた（A小学校, 2018, p. 127）としている。これは教師側の授業改善がさらに求められるということである。そして、特別支援教育の理念を持って、これからの社会を人と共に豊かに生きていく力の育成をこれまで以上に図っていく必要があると確認できた。

2 探究活動の追究

理科教育の授業研究と発表会を契機に、生きる力を育成するためには、特別支援教育を基にした児童理解、授業づくり、学級づくりを実践しながら、一人一人の子供が、自分自身の持つ興味関心を探究していけるよう支援していく教員の力量の向上が重要であることを校長や教員らは再確認した。

2年間にわたる2度の研究発表会で、多くの参観者から自分たちの学びを褒められ、子供たちの自己肯定感が以前より醸成された。研究校の指定が終わってからも、子供たちの探究活動は広がっていったのである。校長は、このような子供の姿を見て、今後も、さらに若手教員の授業力向上の手立てをおこないつつ、理科教育をA小学校の特色に据えて、授業研究を継続していくこととした。子供たち（特別支援学級の子供たちも含む）は、授業や休み時間に自然園を訪れて、自身が探究したいテーマ（ムシや生き物、草花、樹木など）の観察や飼育に取り組んだ。絵に描いたり、クイズを作ったりして思い思いに日々の「自由研究ノート」

にまとめて、担任に提出している。そして、子供たちの「仲間と共に学ぶ」という姿勢と探究心は、グループでの探究活動へと発展していった。

5年生では、「英語でしゃべれるようにしよう（写真3）」や「パソコンへの関わりをふやそう（写真4）」のように、これから自分たちに求められる力についてグループで討議し、考えを全校に向けて発表した。

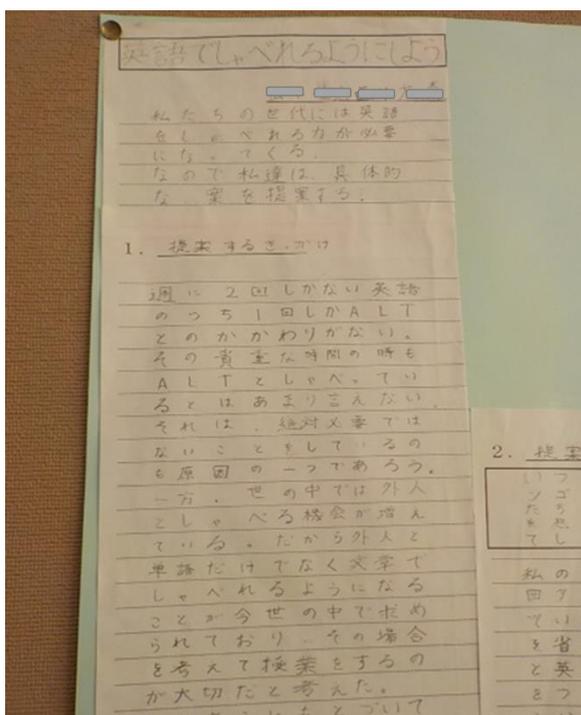


写真3 「英語でしゃべれるようにしよう」という提案

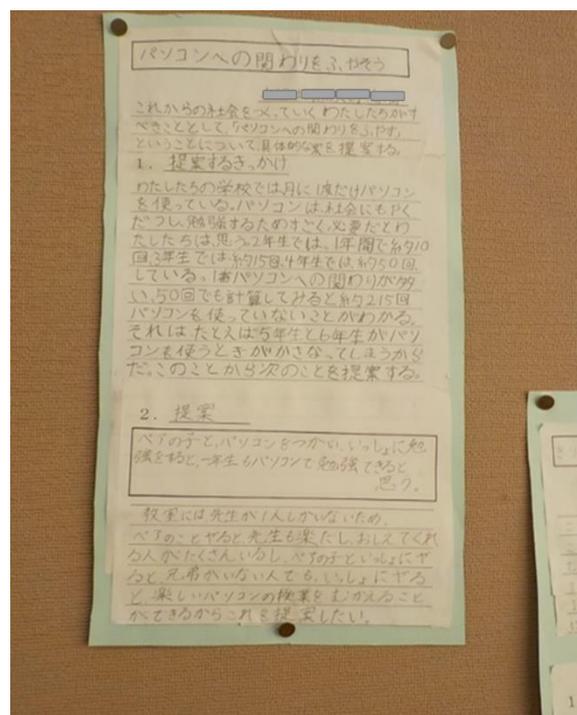


写真4 「パソコンへの関わりを増やそう」という提案

本節では、【要件Ⅲ. 探究課題を持ち自己肯定感を醸成する子供】のプロセスをたどりながら、子供に求められる生きる力の育成のプロセスについて、特に探究課題の追究に焦点をあてて確認してきた。

特別支援教育を基に生きる力を育成するハワイのシークス中学校の生徒が実践した、探究課題に取り組み、興味関心のあることを追究し、周りから認められることで自己肯定感を醸成するという取り組みと同様のプロセスが確認できたと考える。

理科教育で興味関心のある探究課題を追究した結果、「自分らしさが認められ、自信をもって取り組もうとする気持ちが醸成されていった」と教員らは捉えていた。

第5節 要件Ⅳ：切れ目なく支援をつなぐ教員集団

本節では、前章で導出した【要件Ⅳ.切れ目なく支援をつなぐ教員集団】になっていくプロセスをたどる。

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校として取り組んでいくうちに、支援ニーズのある子供を家庭ごと支援していこうとする教員が現れ、一人一人の教員が教員集団として子供が生きていくための支援をつないでいこうと意識していく変容が見られるようになった。学校は大きな流れの中にいるが、校長のおこなう判断が土台となり、教員や教員集団、保護者に、子供の育成を目指すダイナミズムが確認できた。

1 家庭ごと支援し将来へつなぐ教員

支援ニーズの高い子供が多く在籍する学級は、学級づくりも授業づくりも担任の力量が問われる。どの教員をどの学級の担任にするかということは重要である。校長は、毎年、悩み、熟慮を重ねながら担任の配置計画を立てていった。教員一人一人の将来を見据えて職能を育てる視点も持ち、教員と子供との相性も見つつ、筆者も学級担任の配置について見解を述べた。

2017年4月に転任してきたベテランの江本先生（仮名・50代・女性）は、ヒロシ（仮名）を2年間担任した。

校長は、I期（2016年度）から（江本先生が異動してくるより以前）特別支援教育コーディネーターや1年生担任教員らで幼稚園・保育所との情報交換を密におこなうシステムを構築した。校長・教頭は、幼稚園・

保育所の園長や保護者と前もって相談にのり、安心して就学できるような体制を整備してきた。

Ⅱ期（2017・2018年度）に、入学直前のヒロシは、幼稚園との連携で、通常の学級の授業についていくのは難しいかもしれないという申し送りがあったが、保護者の意向もあり、通常の学級でのスタートとなった。

早々に、ヒロシが通常の学級の授業で困っている様子があるとの相談を受け、授業や休み時間の様子を観察した。

その後の研究討議では、ヒロシの様子について、それぞれの教員から見立てが出された。その抜粋を表 5.11 にまとめた。

表 5.11 ヒロシ（1年）の授業等の様子

-
- ・江本先生は、全員に指示を出した後、必ずヒロシと目を合わせて個別に指示を出す。ヒロシは、先生に「嫌！」と返事する。先生が何か言おうとすると、「あ、黙って！」と遮る。大声で騒いだり、立ち歩いたり、違う席に座ったり、傍若無人な態度をとる。
 - ・書くのは苦手。耳はいい。勉強はわかる。落ち着きがなく衝動性が高い。背筋が弱く姿勢が崩れる。椅子に浅く座る。机の中は乱雑。後ろのロッカーの上を歩いて、床にドスンとジャンプする。学級の子供は、気づいているが誰もその様子を見ようとせず、学習に取り組んでいる。
 - ・ヒロシを包み込む江本先生の話し方の影響で、どの子供もヒロシを排除しようとする雰囲気はない。不適切な行動に対して無反応、適切な行動には称賛するというを一貫しておこなっている。
 - ・母親の子育て経験の未熟さもあり、江本先生は母親の精神面を支援し続けている。母親も、江本先生ならと心を開くようになっている。
 - ・下校時に、駐車場の車に石を投げて傷をつけたり、放課後、学童保育で様々なトラブルを起こす。母親は、誰に対しても謝罪したくないという態度である。イライラするとよく言っている。
-

江本先生は、母親の子育ての悩みを、粘り強く共感的に聞き、励ますことで信頼関係を築いていった。教員らは、江本先生を窓口にして、相

談機関や必要によっては医療機関にもつないでいこうと方向性を話し合った。その結果、ヒロシの医療連携もうまくいき、落ち着いて学習に取り組む様子も少しずつ見られるようになった。江本先生が大好きで、とてもうれしそうにしている。母親も仕事を変え、ヒロシに寄り添う時間が増えた。

この事例は、A小学校が、母親も含め家庭を丸ごと支援していった事例である。江本先生の対応で、なんとか1年間を過ごせたが、ヒロシの校内外のトラブルはなくなる状態であった。2年生になる時に、誰を担任にするか、校長は悩んだ。誰が担任しても、難しい対応に迫られるからである。江本先生本人に意向を聞くと、ヒロシがかわいいので2年生も持ちます、とのことであった。そして、3年生になる時、まだまだ課題が山積であるが、江本先生でなくても信頼関係が築けるよう、江本先生以外の先生が担任したほうが教員集団として成熟していくのではないかと筆者は意見を述べた。江本先生自身も、見守る方にまわりますと納得できた様子であった。3年生以降は、ヒロシが卒業したあとの中学高校と先まで見通した支援を諸機関とも連携を継続し、全教員で支援をつないでいくことを確認した。前章で取り上げたC小学校とD中学校の小中連携事例のように、ヒロシの家庭を丸ごと支援しながら、子供の自立に向けて支援をつないでいく体制をつくっていくことが決まった。

2 家庭や地域へと働きかける学校

校長は、赴任時からA小学校の情報を学校だよりや地域の会合等で公開し、開かれた学校をめざしてきた。

0期(2015年度)の課題掘り起こしの際、「学校がどのようなことに取り組んでいるのかよくわからない」という保護者や地域の声があった。このことを校長は重く受け止め、家庭や地域へ「特別支援教育を基に生

きる力を育成する学校」と取り組み内容を詳細に発信した。

Ⅱ期（2017・2018年度）からⅢ期（2019・2020年度）にかけて、校長は、通常は、一ヶ月1号の学校だよりを2～3号出すようにした。頻度を多くし、保護者が知りたいであろう情報の量を増やし、写真を添えて、PTAや地域に詳しく学校の取り組み状況を発信した。「大学教員（筆者）を招聘して子供への指導の助言を受ける日」を行事日程表に掲載した。

Ⅲ期（2019・2020年度）は、コロナ禍でのスタートとなったが、A小学校は、学習と家庭生活への支援について、一人一人の子供の支援ニーズに配慮しながら、家庭訪問や電話連絡などを丁寧におこない、家庭との信頼関係を深めた。ホームページや学校だよりなどをこまめに更新し、家庭のささいな不安をも取り除く努力を、目に見える形でおこなっていた。こうして安心な学校を創るという要件をどんどん満たしていった。

Ⅱ期（2017・2018年度）からスタートした学校協議会制度を活用し、学校のコロナ禍対策について、地域の理解と協力をスムーズに得ることができた。

A小学校の学校協議会委員は、学校の取り組みを高く評価した*。卒業式、入学式、修学旅行など大きな行事も延期や中止となった。これは教育委員会の指示である。保護者からは、激励こそあれ、苦情は一件もなかった。テレビ局が取材に来てニュースで放映したこともあった。

※A小学校「2018年度学校評価報告書」の「学校関係者評価でいただいた意見等」の項目で、「子供たち自身が、友達のよいところを見つけて称賛することができ、また、自分のことを誇らしく感じてくれていることが素晴らしいと思う。」（「認め合う集団づくり：評価点 2.7/4」）や「次々と取り組まれていることにご苦労があると思う。」（「きめ細やかな指導の充実：評価点 2.7/4」）、「自分の考えや体験を話す機会や友達の話を聞く機会がいろいろな場面で多く設定されており、経験を積むことができている。」（「多様な考えを認め合う中で自分の考えを伝えられる表現力の向上：評価点 2.8/4」）などの記述がある。評価点は4点満点（4件法）で、最高点は「教職員の資質向上を図る取り組み 3.6、最低点は職員会議の効率化 2.3であった。

A 小学校の校長は、保護者が安心する対策のノウハウを、近隣の小中学校の校長にも伝える働きかけをしていった。教育委員会のコロナ対策の通達が二転三転する中、A 小学校の近隣小中学校長たちから、A 小学校の対策を同様に実践し、家庭や地域の学校への信頼度を高めていくことができたという話を筆者は直接聞いた。学校の取り組みや子供の様子を地域に知らせ、子供を支える環境づくりについて積極的に働きかけることは、コロナ禍のような想定外の危機的状況の場合に、非常に重要であることが確認できた。

Ⅲ期（2019・2020年度）の最後に、校長は、A 小学校の教育について安心、信頼してもらいたいという思いの一つである茶話会を実施した。

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校という方針を、校長は何度も強調してきた。例えば、大学の研究者である筆者と全教員が子供一人一人の可能性を引き出すという研究に取り組んでいると学校だより等で紹介した。家庭や地域が特別支援教育の視点で子供を理解することについて働きかけたのである。PTA へのアプローチは、Ⅱ期（2017・2018年度）からすでに取り組んでいた。

Ⅲ期（2019・2020年度）になり、PTA 側から、特別支援教育の研究に共に取り組んでいる大学の先生（筆者）と茶話会でお話をしたいという提案があった。コロナ禍で何度か延期となったが、学校再開のタイミングで、PTA 主催の保護者との茶話会（2020年7月実施）が開催できた。茶話会開催の校長の思いは表 5.12 のとおりである（谷山, 2021）。

茶話会は、堅苦しい一方的な保護者向け講演会としてではなく、気軽な対話形式で実施された。茶話会は、保護者が安心な学校だと受け止める好機になる。学校に不安や本音を話していいという気持ちを持ってもらい、主体的な学校教育への参加を促した。学校の教育方針を理解して

もらいつつ、協働で子供を育てていくという意識を強くしてもらえたと校長自身も振り返っている。

表 5.12 茶話会開催の校長の思い

<p>校長として保護者への情報発信として力を入れているもう一つは、PTA本部と連携して行っている「校長との茶話会」の実施である。校長にしゃべる機会を与えてほしいと、2018年度より10月と2月の年2回、「今さら聞けない学校の話」というテーマで、保護者が日ごろ疑問に思っていることなどが聞ける気の張らない会を開催してきた。</p> <p>毎回30数名の参加があり、学校の様子を話したり、家庭での子育ての悩みが話題となっていた。そして、今回は、いつも学校で子供たちの様子を見ておられるT先生をこの茶話会に招いてお話をしようという案が保護者からポツと出た。保護者に大学との特別支援教育の研究の連携がしっかりと浸透しているという手ごたえを感じた瞬間であった。(略)</p> <p>30名の参加で、1年生や2年生の保護者が多いのも意外であった。2時間の予定であったが、オーバーして熱心に会が進められた。終了後も、個別にT先生に質問する保護者の姿が見られた。(略)</p> <p>保護者のニーズに応じた話題を臨機応変に加えながら話題提供ができ、保護者の意識を学校に向け、学校に言いたいことを言う敷居が低くなり、学校の教育方針を理解してもらいつつ、協働で児童を育てていくという意識が強固になるという成果を得ることができた。</p>
--

この茶話会出席者の感想(抜粋)は表 5.13 のとおりである。

表 5.13 茶話会に参加した保護者の感想(抜粋)

P1	<u>その子に合わせた手立て</u> を考える。すごく分かりやすく、参加してよかったです。
P2	とても楽しくお話を聞かせていただきました。T先生には <u>1年生の時からA小の様子を見てもらえて</u> 、来年度も是非、校長先生が退職されても来ていただきたいです。
P3	茶話会では、 <u>いつもたくさんのお話を聞くことができて貴重な機会だ</u> と思っているので、今の校長先生が退職されても次の校長先生も茶話会をやってほしい。
P4	いろいろなお話が聞けて楽しかったです。 <u>子供にいろいろな選択肢を提示できるように</u> 、自分も勉強しなくちゃと思いました。
P5	<u>将来を見据えた進学の話</u> がとても納得できました。子供の良いところを見つけて伸ばすことを心がけたいと思います。
P6	T先生と校長先生の <u>A小を思う愛情</u> に心を打たれました。保護者としてもがんばらなければいけないなと思いました。
P7	普段なかなか聞くことのできない <u>特別支援学級のお話</u> や現代教育の多様性などとても興味深い内容で、お二人のお話も楽しかったです。
P8	T先生のお話は、とても子育てをしていくうえでためになることばかりでした。子供たちの良いところ、得意なところを伸ばせるように見守りたいと思いました。

(注：T先生は筆者、Pは保護者、異なる数字はそれぞれ別人を表す。下線部は筆者による。)

特別支援学級の子供の保護者が多く参加していたが、6年生の母親がこの校長先生でよかった、この6年間で子供がとても成長したと感謝を述べた。ほかの参加者も、深くうなずき、障害のある子供の母親の気持ちを受け止めていた。障害のあるなしに関わらず子育ての苦労話が出て、共感し合う雰囲気が生まれた。校長は、学校の方針を忌憚なく話せ、保護者が気軽に聞きたいことが聞けるという茶話会を6年間大事に育ててきたのである。この取り組みは、校長が信念を持っていた支援ニーズのある子供を根幹に置く学校という方針を保護者に理解してもらうためにも有効な方法であったと捉えられる。

3 子供の自立に向けて切れ目なく支援をつなぐ教員集団

Ⅲ期（2019・2020年度）は、研究の5年目にあたる。このころになると、困難のある子供の将来を考え自立のための手立てを子供に寄り添って考えようとする教員が出てきた。このことは、筆者が本研究で特に目指していた教員の変容である。支援ニーズのある子供には、自己肯定感を醸成することがベースになる。自己肯定感だけでなく、将来、自立できるように自分の得意を活かし、苦手を克服していく手段を身につけることも重要であると考えた教員が複数現れた。

5年生担任の落合先生（仮名・30代・女性）、6年生担任の高倉先生（仮名・30代・女性）、3年生担任の小寺先生（仮名・30代・女性）の取り組みを研究討議記録から抜粋する（表5.14）。

表 5.14 研究討議記録より

《落合先生（仮名）》

- ・ミノル（仮名・5年）が気になる。受け答えはできるが、「幸せになる」と書いてたりして発音通りに表記する。努力を惜しまず、辞書を引いて一生懸命に漢字ドリルを仕上げてくるが、漢字テストで文字の形がとれず点数にならない。すごく練習してくる。書くのは苦にならないらしい。
- ・漢字の部首で文字を作るゲームで覚えさせたり、パソコンで打って覚えるな

ど、彼に合う学び方を工夫した。学習障害ではないだろうか。中学校で絶対に困ると思われる。

【研究討議より】

- ・英語など、中学校でテストの点数が、低くなる恐れがあるだろう。保護者にも、将来、中学での学習で困るかもしれないと話していくのがいいのではないだろうか。彼に合う学び方（パソコンを使うなど）の手立てを模索していきたい。

《高倉先生（仮名）》

- ・ソウタ（仮名・6年）が家庭でも学校でもイライラすることが多く、自分でもそれを収めたいと本当は思っていることがわかった。そこで、イライラしたときに、「1. 高倉先生にいう 2. 友だちにいう 3. 自分で考える」の3択を書いたカードを作った。筆箱の裏にはっておいて、イライラしたらそのカードを見て、自分で選択して対処できるよう練習している。本人も気に入っている。

【研究討議より】

- ・それは、家庭でも使えるし、中学校に行っても使えていい。自分で選択肢をカードに書けるようになったら、これから先の自立に有効な自己コントロールの手立てになるのではないか。

《小寺先生（仮名）》

- ・オサム（仮名・3年）の言動で、すぐトラブルが起こる。一言多い。多動で、伝える力が弱く、話を聞いても何を言っているのかわからない。周囲から悪者にされやすい。そこで、よくよく話を聞いてやると、「僕が相手を煽って、つねられたから、やり返した」と言えた。言い分を聞いてやり、他の子供の言い分もかみ砕いて話すようにして、わかりやすく伝えていくと、何が悪かったか行動を修正できるようになってきた。

【研究討議より】

- ・1年生時、2年生時と、オサムは、じっくり話を聞いてもらうことがなく、他の子がどう思ってやったかがわからないまま3年生になった。高倉先生が仲介し、子供同士が互いに伝える力をつけていければ、自尊感情も低くならず、これから生きていく大きな力となるだろう。

教員一人一人が、支援ニーズのある子供の困り感（どうしたらいいかわからない状態や気持ち）に気づき、これから先も必要な生きる力を、いま身につけられる（自立に向けて）ようにするという視点を持ち、支援の工夫ができるようになっていくというダイナミズムが確認できた。これは、様々な支援の実践と成果を共有し合う熱意ある研究討議が何度もあったからであると捉えられる。様々な支援の手立てを討議することで、

全教員が子供を共通理解し、一人一人の教員が一人一人の子供の自立に向けた生きる力について考え、実践していける組織に変容したと考える。

こうして、A 小学校の教員集団は、子供の自立に向けて切れ目なく支援をつないでいけるよう、子供の将来の生き方まで考えて指導と支援をおこなう教員集団となった。

本節では、【要件Ⅳ.切れ目なく支援をつなぐ教員集団】のプロセスについて、家庭まで支援し将来へ支援をつなぐ教員集団、家庭や地域へと働きかける教師集団、子供の自立に向けて切れ目なく支援をつなぐ教員集団というポイントに焦点をあてた。ここでも校長のリーダーシップは土台となって重要な役割を果たした。

第 6 節 教員の省察

1 教員アンケート調査（Ⅱ期の実践効果）の結果と分析

特別支援教育を基に学級づくりや授業づくりに取り組んだⅡ期（2017・2018年度）の実践について、A 小学校教員に対して特別支援教育コーディネーターの教員が、Ⅱ期末に簡便なアンケート調査（2018年2月）を実施した。結果は、図表 5.15 のとおりである。

「研究への取り組みは有意義であったか」、「その理由は何か」、「よくなかった点は何か」の設問に対し、21 の回答を得た（調査対象者 21 名、回収率 100%）。授業研究討議について、「とても有意義である」、「有意義である」と肯定的に回答したのは、教員（担任以外も含む）21 名中 21 名（100%）であった。

表 5.15 A 小学校の教員アンケート調査（2018 年度）N = 21

設問	選択肢	20代		30代		40代		50代	
		教諭	講師	教諭	講師	教諭	講師	教諭	講師
有意義か	とても有意義である	2	2	1	0	2	0	2	0
	有意義である	2	4	2	0	3	0	1	0
	あまり有意義でない	0	0	0	0	0	0	0	0
	有意義でない	0	0	0	0	0	0	0	0
理由	支援に手ごたえあり	2	1	1	0	2	0	2	0
	校内体制向上した	0	2	1	0	3	0	2	0
	子供の見方変わった	3	2	1	0	0	0	2	0
	授業・学級づくり変わった	3	4	1	0	1	0	2	0
	子供が変わった	0	0	0	0	1	0	0	0
	その他	0	0	0	0	0	0	0	0
よくない点	よくない点はない	3	6	3	0	5	0	1	0
	支援方法わからない	1	0	0	0	0	0	0	0
	校内支援体制が向上しない	0	0	0	0	0	0	0	0
	自分の考えが変わらない	0	0	0	0	0	0	0	0
	授業や学級づくりが変わらない	0	0	0	0	0	0	0	0
	子どもや保護者変わらない	0	0	0	0	0	0	0	0
	仕事が増える	0	0	0	0	0	0	0	0
	その他	0	0	0	0	0	0	2	0

研究への取り組みが有意義であった理由（複数回答）として、「支援に手ごたえを感じた」、「校内体制が構築でき、向上した」、「子供の見方が変わり、よい点を見つけることができるようになった」、「授業づくりや学級づくりを工夫するようになった」、「子供が変わった」などの選択肢に対し、特に 20 代の教員らが「授業・学級づくりを工夫するようになった」を多く選択した。

この調査から、教職歴 3 年以下の教員や臨時講師が多く異動してくる A 小学校では、授業づくりや学級づくりを特別支援教育の視点で改善していく取り組みが教員にも子供にも効果的であることが確認できた。校長は、「この取り組みで、自分も教員のいいところを見つけられたし、このやり方をずっと続けていきたい。」と語った。

特別支援教育コーディネーターの教員は、「子供の様子が落ち着かないときや自分のやり方に悩むときに、授業観察後の授業研究討議で話し合

ってもらったことが参考になり、迷いも吹っ切れ、自分の学級や授業は、特別支援教育の理念から逸れておらずこれでいいのだという自信を持つ。この取り組みは、とてもいい。」と振り返った。

50代教員の自由記述には、「研究者の協力は、学校現場にいる者から少し離れたところからの客観的な視点となり、より多面的に子供を捉えることができ、よりよい支援につながったと感謝している。」とあった。

「よくない点」としてあがっている課題は、多忙な中、研究のための時間や手間がとられるという意見（50代）や通常の学級だけでなく特別支援学級在籍児童の支援も範疇にいれていきたい（50代）、子供がなかなかよくなる（20代）などがあつた。

以上のことから、教員が子供を「困った子」から「困っている子」と見方が変わり、自身の支援の仕方が変化することで子供や保護者が変わり、将来の社会参加につながる姿へと変わっていく手ごたえを得られれば、多忙で研究どころではないと考えている教員も、主体的に取り組むようになり、有意義な研究だと意識できるようになるのではないかと校長と話し合った。「支援方法がわからない」としている教員に対しては、ベテラン教員や特別支援教育コーディネーターが、子供の背景を理解しながら子供に合った支援方法について、いままで以上にその教員に寄り添っていくことが課題ではないかと話し合った。

2 リーダー教員集団の結成

Ⅱ期（2017・2018年度）の終わりに、人事異動で何人かのリーダー的な教員が他の学校に異動した。そして、通級指導の経験豊富で特別支援教育に精通している教員（50代・女性）と、授業づくりも学級づくりもベテランの江本先生（仮名・50代・女性）が異動してきた。校長は、この二人を中心に、これまで意欲的に力をつけてきた中堅教員（30代・男

性)と特別支援教育コーディネーターの教員(40代・女性)、養護教諭(50代・女性)の5人で学校運営の中心を担うリーダー教員集団を結成した。2年後に控えた校長の退職後も、A小学校が特別支援教育を基にした学校創りのための学校体制の構築を継続していくためである。子供への支援方法がわからないとする教員には、リーダー教員が教室に入り込むなどし、特別支援教育の視点からどう子供を理解するかOJTで寄り添っていった。

Ⅲ期(2019・2020年度)も、筆者、校長、リーダー教員集団で授業観測をおこない、一人一人の子供の可能性を引き出す授業づくりや学級づくりの視点、支援ニーズに応じたICTの活用などをチェックしながら、課題解決に向け、なおいっそうチームとしてあたっていった。

3 予期せぬ危機

2020年度は、新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言により、学校は、4月1日から5月31日までの全面休校、6月1日から6月15日までの分散登校を経て、6月16日から全面登校開始という形となった。校長の重圧はいうまでもないが、教員も感染拡大防止や消毒業務、子供への最大限の配慮など、かつてない対応を迫られた。ある教員は、「この2週間で2年間に感じる。」とその過酷な日々について語った。

また、別の教員は、「子供のいない学校は学校の意味がないと実感した。子供が登校して本当にうれしい。」と語った。学校現場で研究ができない日々が続いた。校長や教員らとは、メールでのやりとりで研究を続けた。学校再開後、万全の感染防止対策をすれば可能と校長が判断し、現場でのアクションリサーチも再開できた。

コロナ禍に、A小学校以外でも10校近い近隣の小学校を訪問したが、どの学校にも共通して、1年生に影響が大きかった。1年生は、入学して

2 か月間休校であった。6 月末の学校再開後、学校生活というものに慣れることや平仮名や漢字、計算といった基本がほとんどできていないうちに 8 月になり、2 週間の短い夏休みに突入した。8 月中旬から 2 学期開始となったが、マスクや手洗いも 1 年生の子供にとって非常にストレスであった。授業中、歩き回ったり、落ち着かない様子が散見された。

A 小学校も同様である。どの学年でも、コロナ禍の影響が大きい、とりわけ支援ニーズのある子供にとって学校再開は、うれしい反面、登校が面倒になったり、学校が不安であったりという様子もみられた。それでも、教員らは、一人一人の子供を家庭ごとみて、安心して登校できるよう支援した。6 年生に対しては、なんととしても修学旅行や小学校生活最後の運動会をしてやりたいという全教員の一致する思いがあり、子供たちも可能な範囲で楽しもうとする意識が確認できた。コロナ禍でも、学校現場に入り込むことが許された筆者は、通常にはないこの危機的状況下でも教員一人一人の気持ちを受け止め、共感しながら、丁寧に研究を進めていく必要があることを確認することができた。

Ⅲ期（2019・2020 年度）では、これまでのⅠ期（2016 年度）、Ⅱ期（2017・2018 年度）の子供の理解の積み重ねが、新しく担任した子供への理解をいち早く深められることを教員は実感していた。A 小学校の特別支援教育を基に生きる力を育む教育について、異動してきた教員に、まず筆者から A 小学校の研究の経緯について、特別支援教育を基にして説明し、全教員の意識がいち早く高まるようにした。コロナ禍にもかかわらず、すべての学級が例年より早く好スタートを切ることができた。これは、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校にしたいという校長のリーダーシップが教員一人一人に肯定的に受け止められていたからであると考える。

4 教員の省察

Ⅲ期（2019・2020年度）末、校長の定年退職（2021年3月）で本研究を終えた。これまでの5年間の教員の省察を、リーダー教員らがとりまとめ、研究討議（校長・教頭・リーダー教員団、筆者）で分析した。

表 5.16 は、教員の語りを発言の主旨（本研究の主な観点）で分類したもの（「指導の継続」、「指導の研究」、「子供の良さを伸ばす視点」、「子供の成長（時間軸）」、「校内体制」の5つが析出された）である。

この表 5.16 にあがっていないが、「この研究をしても学級の子供の支援方法がわからない」と語った教員（A小学校2年目・20代・男性）もいた。自分の教育技術を向上させようという意識があまりないように見受けられていたのだが、実はどうしていいのかわからないと感じていたのではないかとリーダー教員らの研究討議で話し合った。この教員は、子供を柔軟に多面的に見ていくことが苦手な面があると自分でも語った。しかし、この教員も、まだまだ教員人生は続く。多様な子供の見方や理解の仕方ができるよう変わっていける方略はないかと前向きな課題として話し合った。この教員に対して、Ⅰ期（2016年度）で榎並先生にされたような連絡ノートによるサポートをしてはどうかと具体策が検討された。この方法は、子供の見方やいいところ、改善策などを様々な教員が客観的に示すので、この教員が気づけない部分をカバーできる可能性がある。

多面的に子供を理解でき、そこから、子供への具体的な支援を考えていくことができる方法である。また、自分の実践の効果を客観的に評価してもらえらる。同時に、この教員自身のよさを活かして、学校全体の中で活躍できそうな方法も校長から提案された。この教員が得意なICTに着眼し、ICT活用授業の責任者に抜擢したいとのことであった。

表 5.16 教員の省察の要約（2020年10月）

発言の主旨	教員の語りの要約	
指導の継続	A小3年目・50代・女性・ 臨時講師	2年前3年担任になり、個性的な男子たちの対応に四苦八苦していた。早々にこれまでの指導の経緯や、児童の性格、特徴などを研究討議会で話し合えて、その際に子供の支援方法の細やかなアドバイスももらえた。A児は前の方で視覚的にサポートした方が良く、B児は端の席が良い、席替えはたくさんやって最適な場所を見つけ出すなどで、とても助かった。
指導の研究	A小1年目・30代・女性・ 教諭	研究者は、参観している間も子供たちと一緒に授業を楽しんでいる感じがして嬉しかった。研究討議会で子供たちの特性を聞くことができ、また、第三者の立場からの子供一人一人の見方を聞けて、普段自分が感じている子供自身の困り感や特性についての疑問などが質問でき、気持ちも楽になった。研究討議で得た具体的な支援方法は、今後通常の学級での特別支援の方法について自分で考えるよい機会となったので今後も研究していく。
子供の良さを 伸ばす視点	A小新採2年目・20代・ 女性・教諭	昨年は新採1年目で、とにかく目の前の子供たちに正面から向き合う方法しか知らないような状況であった。研究討議会で通常の学級における特別支援的な視点を具体的に知ることができた。例えば、子供のワークシートに書くコメントを私はたくさん書いた方が良いと思っていたが、その小さな文字では見ようと思わない子供もいるからせつかくの想いも伝わらないよなどと言ってもらった。そういう考え方は、特定の子供たちだけでなく、全員の子供への支援となると気づいた。子供みんなに同じことをさせないといけないとどこか強迫観念的に思っていたが、それぞれの子供の良さがあり、伸ばしていくべきはその部分なのだと思えた。研究討議で得たそのような視点は2年目の今年も大切にしながら学級経営を頑張っている。
子供の成長 (時間軸)	A小2年目・50代・女性・ 教諭	ADHDのある児童を2年連続で担任しているが、昨年度からの経緯や子供の成長ぶりとその先どうなっていくかという長いスパンで考えて支援していくということを研究討議で話し合い、とても参考になった。
校内体制	A小3年目・50代・女性・ 教諭・特別支援教育コ ーディネーター	特別支援教育コーディネーターとして、年度末に校内体制の総括をしたが、研究討議で話し合った支援のをどの教員も的確に実践していけているので、A校が若手ばかりなのに落ち着いているのはこのせいだと思った。
指導の研究	A小新採2年目・20代・ 男性・教諭	昨年の4年生は、支援の必要な子供がずば抜けて多い学年で、支援を必要とする子供が今までどのような形で成長してきたか、またどのような手立てが有効なのかを研究討議で聞くことができ、自分の視点とは違ったアプローチの仕方を学ぶことができた。今年度は、1年生担任ということもあり、どのように子供に支援していけば良いか手探りのところが正直あったが、今年度も研究討議の中で指導方法について話し合えて、これから児童たちに支援・指導をどのようにしていけば良いのか理解できた。

この教員には、面倒がらずに ICT が苦手な教員をサポートするよさがあった。これをきっかけに、この教員の子供への接し方や言葉かけが明るく変わっていった。

全校的に ICT を効果的に活用した授業をすることで、子供は、手遊びをしなくなり集中するようになった。そして、自ら進んで前に出て電子黒板を操作しながら考えを発表する姿が見られるようになっていった。

この教員は、このような子供の変容について、特別支援教育を基にした子供理解からきたわけではないと認識するかもしれない。しかし、校長や周囲の教員がこの教員のよさに着目したり、得意をのぼしたりすることが、授業改善につながっていったと捉えられる。校長が、特別支援教育を基にどの子供も可能性を引き出すとするのは、教員に対しても同様であると改めて確認できた。

筆者は、それぞれの教員が、子供への指導で苦悩する姿をみてきた。うまくいかないときの原因を見いだせないとき、一方的に子供だけに原因があるとする発言も聞いてきた。しかし、最終的に教員らの省察をまとめると、そういった一方的な発言はなくなっていた。このことから、「Ⅱ期（2017・2018年度）の省察に比べて、Ⅲ期（2019・2020年度）では、教員の主体性が向上した」と研究討議で話し合った。

特別支援教育を基に学校体制を推進していると、困っている子供をどう支援するかという視点で子供を見るように変容し、自分自身の指導力を子供に寄り添った形で向上させようとする意欲が強くなり、そのことに教職歴の長さは関係がないということも確認できた。

子供をどう支援するかということを考える際は、現在という点で子供を見るだけでなく、時間軸で見ていくことが重要である。子供自身に生きる力を培っていくことと同時に、子供が理解される周囲の環境づくりにも働きかける必要がある。それは、幼稚園保育所と密に連携して段差なく小学校へ就学できる仕組みがあり、小学校と中学校が校長レベルでも教員レベルでもよく知り合って情報交換でき、6年生が安心して中学校に進学していける、中学校もよく分かった6年生が来たと受け入れる関係性を構築する時間軸に目をやる切れ目のない支援づくりも重要であると総括した。これから先、この子供が将来どう生きていくのかという

ことまで考えて指導をおこなうと（特に、支援ニーズがある子供に対しては）、主体的に自分らしく生きていく力を育成する視点を持つ教員集団になることがプロセスをたどることで明らかになった。教員の省察からも、教員らが特別支援教育の視点で子供を理解し、支援ニーズを考え、将来生きていく力を考え、今の指導を工夫し、支援をつないでいく集団に変容していくダイナミズムが確認できた。

学校が子供理解について地域や家庭に働きかけ、共に育てていく環境をつくり、子供が生きていく地域社会をつくっていく過程も、コロナ禍の学校現場でアクションリサーチをしていたことから、確認することができた。

第2章で取り上げた教員アンケート調査において、教員らは、国際社会で活躍できるような資質・能力や情報活用能力もこれからの社会を生きていくために求められるとしながらも、子供一人一人の障害による支援ニーズ、特性や生育環境による支援ニーズに注目して、A小学校では、0期の子供の支援ニーズの洗い出しやI期のスタンダードの制定などでも多様な支援ニーズを把握していき、自分らしく生きていく力も育成する必要があると意識していた。こうして、A小学校は、特別支援教育の理念を基盤に置いて学校創りを進めていった。あわせて、理科研究で子供の生きる力（豊かな人生につながる課題解決を人と共に対応する力など）を育成することもおさえつつ、一人一人の子供に目を向け、インクルーシブな教育の実践を推進していったことが、プロセスに着目したアクションリサーチで確認できた。

第7節 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る提案

1 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件

1.1 特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長

A 小学校が特別支援教育を基に生きる力を育成する学校となっていくプロセスの中で、常に確認できたものは、校長のリーダーシップであった。そのリーダーシップは、要件1の支援ニーズのある子供を根幹に置き、要件2の支援ニーズのある子供やすべての子供が安心して過ごせることが重要という特別支援教育を基にした信念から発揮されていた。

学校経営研究を臨床的アプローチからおこなう曾余田（2003）は、学校経営で土台となるのは、校長の明確なビジョンであり、加えて、臨機応変な判断、教職員と保護者、地域の人々など学校を取り巻く人たちとの連携が重要としている。

また、第3章で取りあげたハワイのシークス中学校や神奈川県の高坂小学校、仏向小学校の事例でも、校長自身が特別支援教育を基に学校経営をするという強いリーダーシップを発揮していた。前章で取りあげたB小学校、C小学校・D中学校の校長たちも同様であった。

第5章でおこなったアクションリサーチ開始当初から、校長は、ビジョンの根幹に特別支援教育の理念を明確に置いていた。その根幹を、学校全体で共有し、学校を取り巻くすべての人々の共通認識へともっていったリーダーシップを、このアクションリサーチで最後まで確認できた。

このように、【要件I．特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長】のプロセスを見ていくと、支援ニーズのある子供を学校を中心に置くという校長のリーダーシップに、教員が共感し、保護者や地域が共感していく実態を明らかにすることができた。

1.2 熱意ある研究討議で研鑽する教員

A 小学校では、どの学級でも子供が安心して過ごせるよう授業や学級づくりのスタンダードを制定し、子供に合った指導やユニバーサルデザ

インの授業に全教員が取り組む授業改善をおこなった。教員らは、前章で取りあげた【要件Ⅱ・熱意ある研究討議で研鑽】をおこなうことで、授業改善しながら資質向上をしていった。障害のある子供も理解がしやすい ICT の活用もいち早く取り入れ、効果的な活用方法を互いに研鑽し合いながら授業を改善し、子供が能動的に授業に参加し、主体的に考え、協力し合いながら問題を解決しようとする姿が見られるようになった。障害のある子供もない子供も互いを理解し合いながら課題に取り組むインクルーシブ教育(交流教育)の機会を大幅に増やすことができた。通常の学級や特別支援学級、通級指導教室など、関係諸機関と連携しながら保護者と相談を重ね、一人一人の子供の学びを尊重し、多様な学びの場を提供できるようになっていった。第3章、第4章の事例でも取りあげたが、A小学校でも、このようなプロセスで子供の学習意欲が向上し、子供が自分自身の持つ力を発揮でき、自己肯定感を醸成できたことを確認した。

このように、【要件Ⅱ・熱意ある研究討議で研鑽する教員】のプロセスを見ていくことで、教員が子供の困難に注目し、特別支援教育の理念を基に、子供一人一人に合った授業をしようと熱意をもって研鑽していく実態を明らかにすることができた。

1.3 探究課題で自己肯定感を醸成する子供

【要件Ⅳ・探究課題で自己肯定感を醸成する】は、理科教育研究発表会を契機に、一人一人の子供が自身の興味関心から探究課題を追究していくようになっていくプロセスから見ていくことができた。研究発表会が終わっても、子供たちは、興味関心のある生き物や自然現象の観察など探究し続けた。「自由研究ノート」を毎日の宿題とし、まとめ方も自分ら示唆を発揮し、意欲的で、探究の態度に熱心さと成長が見られた。

5年生の事例で、「英語でしゃべれるようにしよう」、「学校にパソコンを増やそう」、「熱中症の対策を強化する」など、これからの社会で生きる自分たちに求められる力についてグループで話し合っただけ提案をまとめ、全校集会で発表する活動が見られた。A小学校の子供たちにこれからの社会を生きる力をつける指導がなされていることが確認できたと捉えられる。

一人一人の子供にこうありたいという未来の自分の姿を描かせ、自分らしく、希望をもって社会に出ていける自己肯定感（A小学校の教員が日々の子供たちの姿から捉えている「自分らしさが認められ、自信をもって取り組もうとする気持ち」とおさえている）を醸成することが重要である。子供が学校教育を終え、卒業してからも生きていくための力になる部分である。A小学校では、子供の得意なことや好きなことを全校に公開する機会を多く持てるようにした。子供の興味を引き出し、探究心を将来にわたって持ち続けられるよう自身の持てる力を発揮して生きていこうと子供が思える探究課題を持てるようにした。このようなプロセスを迫うことで、【要件Ⅲ.探究課題で自己肯定感を醸成する子供】を育てていく実態を明らかにすることができた。

1.4 切れ目なく支援をつなぐ教員集団

家庭、地域へと情報公開をこまめにおこない、学校が特別支援教育の理念を基盤に教育をおこなっていることを家庭や地域にわかりやすく伝え、【要件 5.地域へ子供理解を促す働きかけ】をおこなっている。同時に、学校への安心感や信頼を高めていった。幼稚園・保育所や近隣小学校、中学校へと密に連携し、切れ目ない支援の体制構築を積極的におこなった。卒業してからも、地域の理解がある中で自分らしく生き生きと活躍できることは、支援ニーズのある子供には重要な支援となる。この

ことは前章で取り上げた C 小学校・D 中学校の事例でもあった。支援ニーズのある子供に生きていく力を培うために不可欠な環境の調整であることが A 小学校のたどったプロセスでも確認できた。このことから、前章で導出した【要件Ⅳ.切れ目なく支援をつなぐ教員集団】の地道に信頼関係を築いていく実態を明らかにすることができた

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件について、第3章で導出した要件 1.～5 を、前章では、要件のⅠ～Ⅳに整理できた。

学校が創られていくプロセスをアクションリサーチで見ていくためには、学校を構成する「校長」「教員」「子供」「教員集団」の役割に注目しながら、それぞれどのような過程をたどって発展していくかを確認することが必要であることを再確認した。結果として、プロセスに着目すると、これらの要件は、要件Ⅰから順に積み上がっていくことが確認できた。図 5.4 は、そのイメージのモデルである。

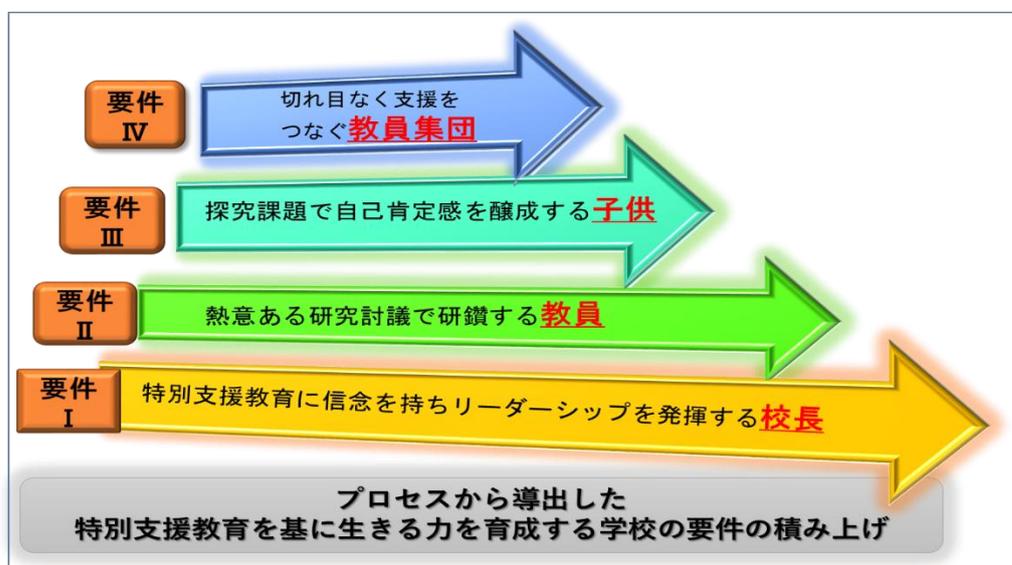


図 5.4 プロセスから導出した要件の積み上げモデル

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件をプロセスか

ら追っていくと、最初に要件Ⅰのリーダーシップを発揮する校長が導出され土台となる。その土台の上に教員、子供、教員集団が積み上がっていくことが明らかになった。それぞれが、一人一人の子供が自分らしく可能性を発揮しながら生きていく力を育成し、支援をつないで地域に理解されて自立して生きていけるよう働きかけながら進んでいく。矢印になっているのは、これらのプロセスに終わりはなく、まだまだ発展していくことを示している。これは、信念ある校長や熱意ある教員、自己肯定感を醸成する子供、支援をつないでいく教員集団をプロセスの実態を探究することで明確になった知見であると考えられる。

1.5 4つの要件と評価

A 小学校の取り組みを要件Ⅰ～Ⅳについて、0期～Ⅲ期のプロセスごとに評価をおこなった。表 5.17 にまとめて示しておく。

表 5.17 4つの要件と評価（筆者作成）

要件	0期（2015年度）末	I期（2016年度）末	II期（2017・2018年度）末	III期（2019・2020年度）末
要件Ⅰ. 特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長	△	○	○○	○○
要件Ⅱ. 熱意ある研究討議で研鑽する教員	△△	△	○	○○
要件Ⅲ. 探究課題自己肯定感を醸成する子供	△△	△	○	○○
要件Ⅳ. 切れ目なく支援をつなぐ教員集団	△△	△	○	○○

△△：要件を追究する意識があまり強くない
 △：要件を追究する意識はあるが、効果が表面化してきていない
 ○：要件を追究するよう努力し、効果も見られはじめている
 ○○：要件を追究する意識が強く効果（手ごたえなど）もあるが、今後も継続が必要

評価基準

評価者：校長、教頭、教員、外部（学校協議委員会委員、地域住民、保護者、近隣学校の小中学校長ら、教育委員会指導主事など）

評価方法：子供の変容や教員の変容などに対する口頭での評価やコメント、研究討議の記録、学校アンケート調査など

評価基準（点線枠）は、プロセスに応じて4段階で設定した。研究当初の0期は、要件を追究する意識があまり強くないと評価できた。最終のⅢ期の評価は、要件を追究しようとする意識が強く効果（手ごたえなど）もあるが、今後も継続が必要とした。Ⅲ期であっても、プロセスであるからこの先も取り組み続ける必要がある。これらの評価をおこなうにいたった評価者は、校長、教頭、教員、外部（学校協議委員会委員、地域住民、保護者、近隣学校の小中学校長ら、教育委員会指導主事など）である。評価方法は、子供の変容や教員の変容などに対する口頭での評価やコメント、研究討議の記録、学校アンケート調査、学校評価報告書などである。

この評価から、いずれも取り組みは活性化し発展していくが、特に要件Ⅰの校長の特別支援教育への信念とリーダーシップが、常に一歩リードし特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくことが確認できた。

2 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくプロセス

A小学校は、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校をどのように創っていったのか、Ⅰ期（2016年度）からⅢ期（2019・2020年度）の取り組みはどのように変化していったのか、プロセスでまとめたものが図5.5・図5.6・図5.7である。

Ⅰ期（2016年度）では、0期（2015年度）であがってきた課題のうち、授業改善に取り組んでいくというプロセスが見られた（図5.5）。

Ⅰ期は、特別支援教育を基にする学校の根幹を固めるため、「支援ニーズのある子供を根幹に置き、すべての子供が、よさを認められ、持てる力を発揮し挑戦するA小の子」を目指してきた。そのため、特別支援学級の子供に焦点をあて、インクルーシブ教育に力を入れていくことも

同時におこなっていった。

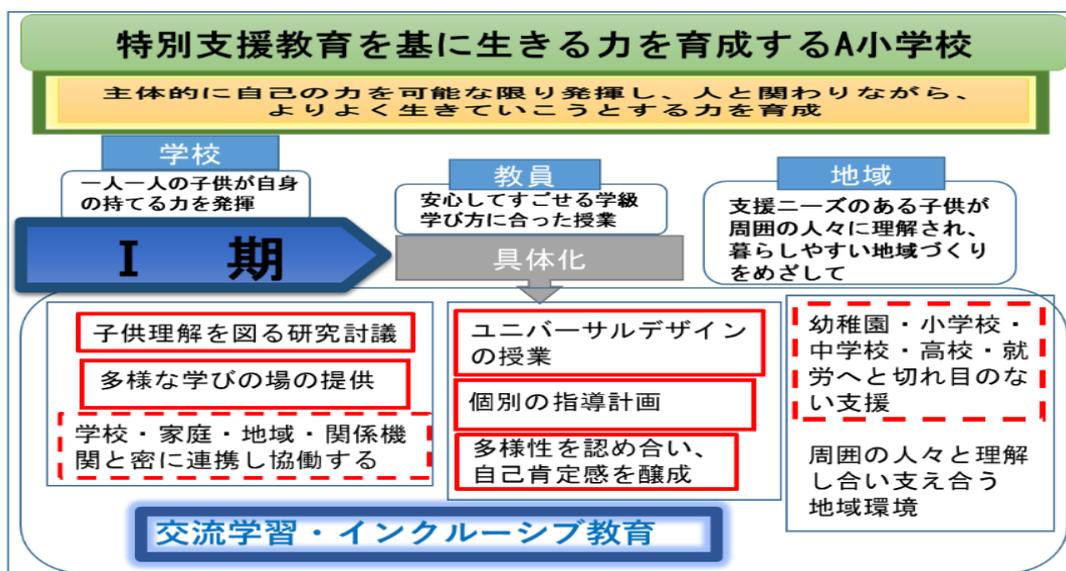


図 5.5 I 期（2016 年度）のプロセス

図 5.5 下部は具体化した取り組み。赤い点線の枠組みは、「十分とはいえないが着手している取り組み」、赤い実線の枠組みは、「定着しつつある取り組み」、青の太い枠組み（図 5.5 左下部）は、「特に力を入れた取り組み」を表している。

II 期（2017・2018 年度）での取り組みは、図 5.6 のとおりである。

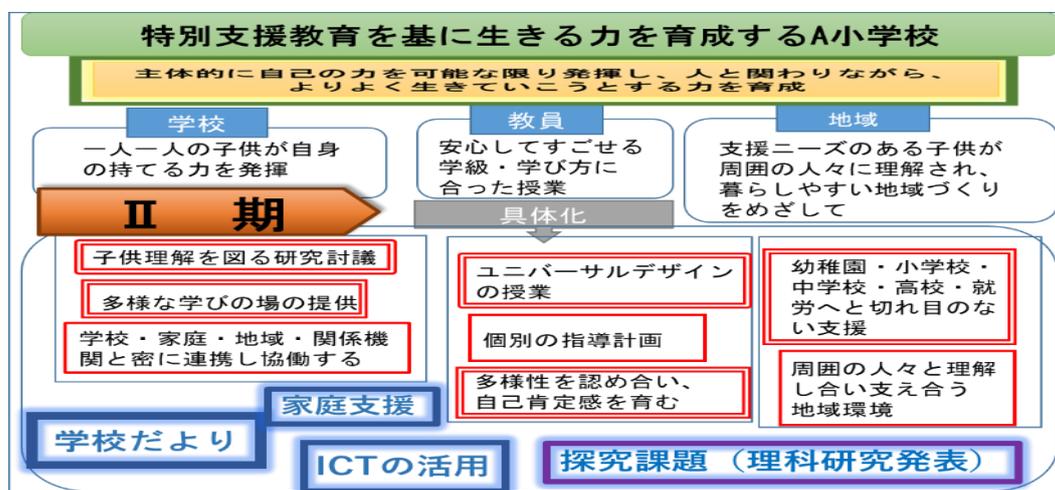


図 5.6 II 期（2017・2018 年度）のプロセス

図 5.6 下部の具体化した取り組みのうち、赤い一重の枠組みは、「定着しつつある取り組み」、赤い二重の枠組みは、「定着した取り組み」、青の太い枠組み（図 5.6 下部）は、「特に力を入れた取り組み」を表している。

一人一人が自身の興味関心のある探究課題を見つける理科教育研究から生きる力を育成していったのが II 期である。特別支援教育を基に、子

供たちが互いの得意を活かして共に学び合い、よさを認め合い、自己肯定感が醸成されるよう生きる力を育成する取り組みをおこなった。学校の取り組みを家庭や地域へと発信し、家庭丸ごと支援をおこない、その支援をつなげていくようにした。

Ⅲ期（2019・2020年度）では、教員集団が子供の困難をどう改選させていくか手立てを考え、自立して生きていく力の育成に取り組んでいくようになった（図 5.7）。校長のリーダーシップは、リーダー教員の集団を核として学校を牽引していくように変わった。

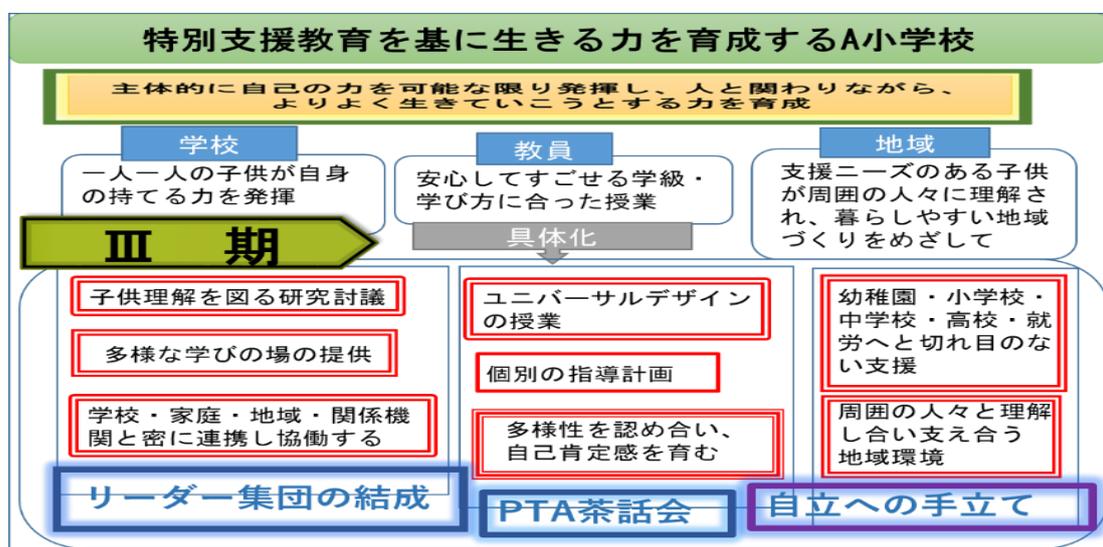


図 5.7 Ⅲ期（2019・2020年度）のプロセス

図 5.7 下部の取り組みのうち、赤い一重の枠組みは、「定着しつつある取り組み」、赤い二重の枠組みは、「定着した取り組み」、赤い三重の枠組みは「しっかり定着した取り組み」、青の太い枠組み（図 5.7 下部）は、「特に力を入れた取り組み」を表す。

以上が、これまで、理論研究や先進校の文献等の調査研究、近隣校のアクションリサーチで見出した要件を実際の学校現場で追ったプロセスである。長期間のアクションリサーチでは、そのダイナミズムを共に経験することができた。課題に対しても、自分自身が当事者のように向き合い、改善策の提案もした。こうして、実際に学校が創られていくプロ

セスをたどることで、これまでに導出した要件は、積み上がっていくことが確認できた。

3 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデルの提案

これまでで得た知見から、最後に特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る 4 期のプロセスモデルの提案をおこなう（図 5.8、5.9）。

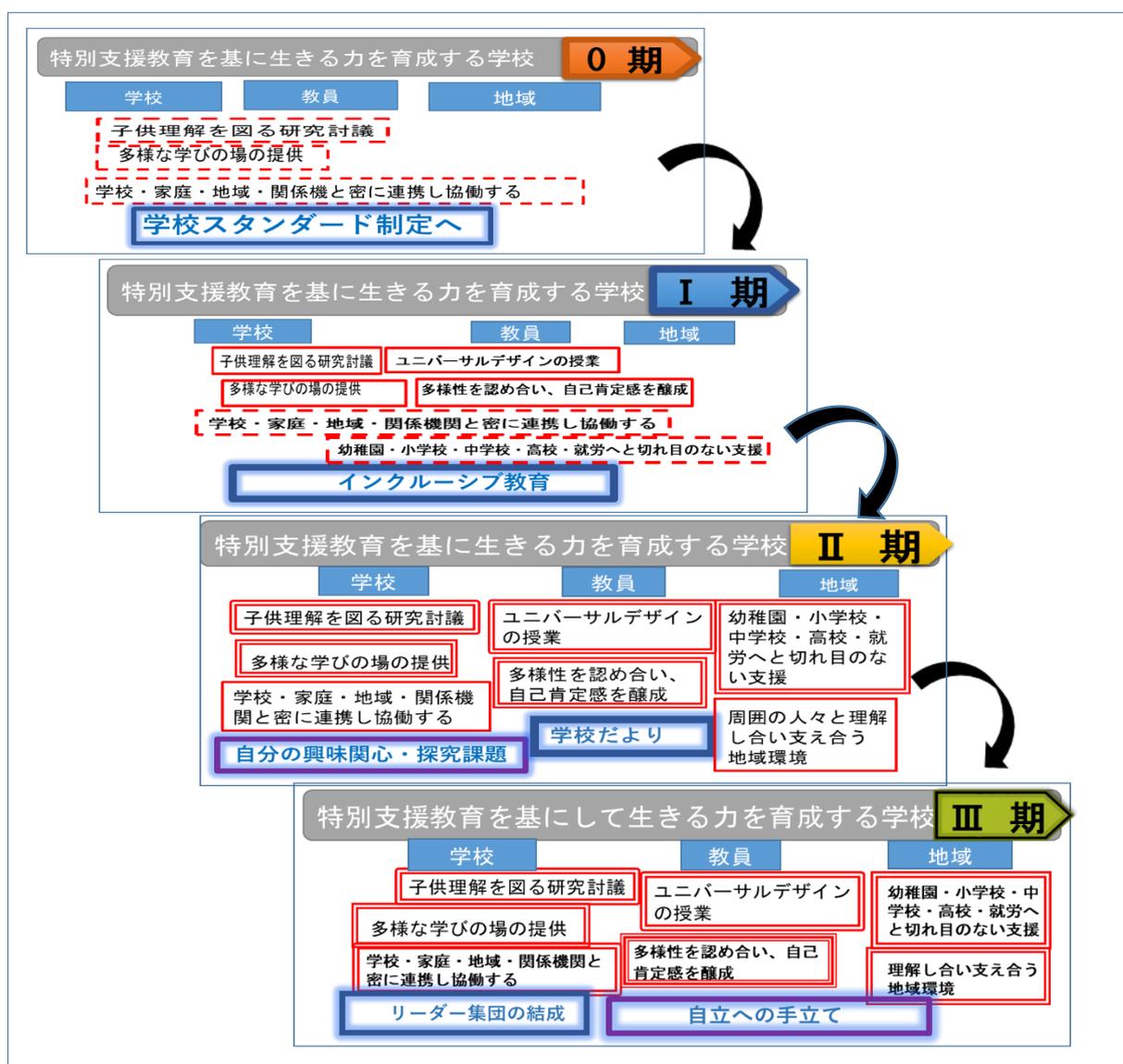


図 5.8 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデル<1>

まず、自分自身の教育の信念は特別支援教育の考え方であるとする校長が学校創りを牽引するリーダーシップを発揮することが土台となる。

校長は特別支援教育の考え方で学校の課題を見出し、教員らで研究討議をし、「学校スタンダード」を制定する。支援ニーズのある子供に多様な学びの場が提供できるよう、学校全体で特別支援教育を基に生きる力を育んでいく体制をつくる。これがプロセスモデル「0期」である。

プロセスモデル「I期」は、校長から特別支援教育を基にしてすべての子供に生きる力を育成するという基盤となる方針を示された教員らが、特別支援教育の考え方を共有する。一人一人の子供に合った授業を工夫する。障害のある子供とインクルーシブな学習を通して共に学び理解し合う体験を積む。学校は、このような取り組みを、家庭や地域、関係機関と連携し協働しながら、切れ目ない支援が可能となる働きかけをしていく。

プロセスモデル「II期」では、どの子供も自分らしく、関心のあることを探究できるような学び、探究課題を用意する。褒められ、認められる機会を増やし、自己肯定感の醸成を図る。教員らは、国際社会で活躍できるような資質・能力や情報活用能力も、これからの社会を生きていくためには必要であろうとしながらも、子供一人一人の特性や家庭的な背景、支援ニーズに注目して、自分らしく生きていく力を育成したいという思いを抱いている。その思いを互いに研究討議等で話し合い、互いに知恵を出し合いながら、子供理解を促進していくというプロセスをたどっていく。学校は、学校だよりなどで、学校の取り組み等情報を公開し、家庭や地域に、共に子供を育てていくという働きかけをする。

プロセスモデル「III期」になると、そのような教員集団の結束が固くなっていく中で、リーダー教員が全体を見ながら教員集団を牽引できるようになる。経験の少ない教員や若手教員をOJTで育成する機能が生まれる。子供理解を進めていた教員の中に、一人一人の子供の自立への手

立てを工夫し、次の支援へとつなげようとする者が現れる。家庭や地域との連携で、切れ目なく支援をつなごうとする働きかけも強くなっていく。以上のような0～Ⅲ期がアクションリサーチから明らかになった。

校長が特別支援教育の理念から多様な支援ニーズのある子供（障害のある子供はもとより、安全な生育環境が保障されていないなど教育的に弱い立場にある子供）一人一人を大切にしたいと強く意識し、教員らと合意形成していく中で、すべての子供が生き生きと活躍できる学校創りへとベクトル（第3章の終わりでも確認したもの）が向かうことがここでも確認できた。

0～Ⅲ期というプロセスを基に4つの要件が向かうベクトルを図式化したものが「特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデル<2>（図5.9）」である。

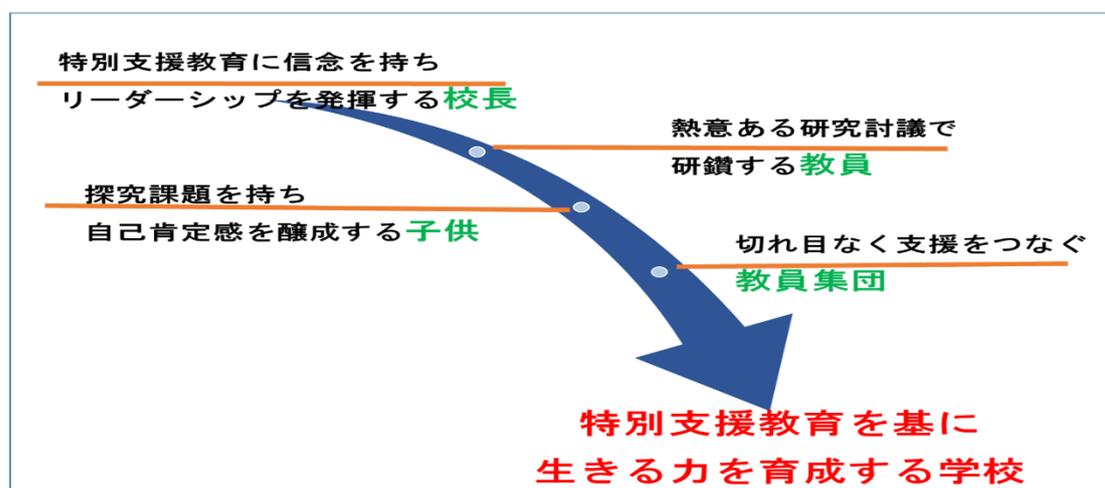


図 5.9 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデル<2>

一つの学校が、特別支援教育を基に生きる力をどのように育成していくかは、それぞれ子供が異なり、目指す子供像が異なることから、汎用性の高いプロセスとして規定することは難しい。しかし、特別支援教育

を基に教育実践をおこない、その評価と分析を研究討議しながら取り組み、教員集団は一人一人の子供が持つ力を引き出し将来もよりよく生きていく力を育成する方向へと進んでいくことができると提案したい。

特別支援教育を基にし、多様な支援ニーズのある子供を理解し、学び方に合った授業改善を検討し続け、専門性を向上させていく教員集団はどの学校でも必要である。本章の長期のアクションリサーチはプロセスを追うことで、実際の学校現場で起こるダイナミズムも追うことができた。結論として、校長が、自分の学校現場の経験から得た特別支援教育への信念を持ち、教員らが、特別支援教育を基に共に学校を創りたいと強く意識するというスタートに立てば、熱意ある研究討議で資質向上した教員集団が、持てる可能性を発揮し生き生きと生きる子供を育成する学校を創っていくことができると考究した。

第6章 本研究のまとめと今後の課題

第1節 本研究のまとめ

1 本研究のまとめ

本研究は、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていく要件を明らかにし、それらが具体的にどのように学校現場で取り組まれていくのかというプロセスを追究し、以下の4点を明らかにすることから考究した。

1. 特別支援教育の理念と子供に求められる生きる力を一体化して育成する学校について理論的に探究する。
2. 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校の先進的な事例を探究する。
3. 特別支援教育を基に生きる力を育成する学校に直接関わり、学校のプロセス面からみた要件を臨床的に明らかにする。
4. 長期間のアクションリサーチで、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスの実態とダイナミズムを探究し、プロセスモデルを提案する。

第1章では、本研究の主題について論じた。特殊教育から特別支援教育に転換したことを機に、わが国の教育の枠組みも、より一人一人の子供の背景を理解し、子供が生きていく将来を見越して、支援ニーズに応じた教育活動に学校全体で取り組んでいくことを重視することが求められるようになったことを論じた。

また、本研究の特徴として、特別支援教育を基に子供を育成する学校教育と生きる力を育成する学校教育を一体化して考究していくこと、アクションリサーチで学校現場に介入して探究をおこなうことを示した。

学校現場の実際の取り組みをプロセスから追い、特別支援教育を基に子供を育成する学校の要件を明らかにするという本研究の目的を述べた。

第2章では、先行研究をもとに、特別支援教育の理念とこれからの社会を生きる子供に求められる生きる力について、理論的側面から探究した。学校現場の教員が求める生きる力についても臨床的な側面から探究した。本研究が目指す特別支援教育の理念を基に生きる力を育成する学校を、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、人と関わりながら、よりよく生きていこうとする力を育成する学校であると規定した。

第3章では、明確にした特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていくための要件を明らかにするため、特別支援教育の代表的な研究校と認められている国内外の学校3校を取りあげた。ここから、5つの要件（【要件1.支援ニーズのある子供を根幹に置く学校】【要件2.支援ニーズのある子供やすべての子供が安心して過ごせる学級・学校】【要件3.熱意ある研究討議で資質向上する教員集団】【要件4.探究課題があり自己肯定感を醸成する学校】【要件5.地域の子供理解を促す働きかけをする学校】）を導出した。

第4章では、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校であるB小学校、C小学校・D中学校において、筆者自身が関わりながら短期間のアクションリサーチでそのプロセスを探究した。その結果、前章で導出した5つの要件をプロセスで考究し、【要件Ⅰ.特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長】、【要件Ⅱ.熱意ある研究討議で研鑽する教員】、【要件Ⅲ.探究課題で自己肯定感を醸成する子供】、【要件Ⅳ.切れ目なく支援をつなぐ教員集団】の4つの要件に整理した。これら4つの要件の内実には、最初に導出した5つの要件が収斂されていることが確認できた。

第5章では、第2章、第3章、第4章で導出してきた特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていく要件Ⅰ～Ⅳをベースに、どのように目指す学校へと発展していくのかをそのプロセスをみていくことから確認するため、協力校（A小学校）における5年間のアクションリサーチをおこなった。学校で起こるダイナミズムを研究者が共に経験し、学校の取り組みの実態を内容やプロセスにより0期、Ⅰ期、Ⅱ期、Ⅲ期に分けて分析し、その詳細を明らかにした。明らかにした知見から、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスモデルの提案をおこなった。

2 本研究の成果

本研究の成果について、大きく3つにまとめておく。

1つ目の成果は、特別支援教育の先行研究と比べて、本研究は特別支援教育の理念から考究した点に独自性があると考えられる。特別支援教育の先行研究は、障害による教育的な支援ニーズに焦点をあて、理解や支援、システム構築などに関するものが多い。本研究では、特別支援教育の理念を「支援ニーズのある子供一人一人を大切にし、生きていく力を育み、生きていける社会（共生社会）の構築をめざすもの」と規定し、障害の有無にかかわらず支援ニーズのある子供を、安心できる生育背景にないという状況や子供の特性、外国籍なども包含して捉え、支援をおこなうことに留まらず、その先の卒業後の生きていく力の育成まで図ることを視野に入れた研究である。これからの社会では、多様なニーズのある人々と共に生きていく力が求められる。子供には、障害の有無にかかわらず、もともと自分自身が持っている可能性を發揮して人と関わりながらよりよく生きていこうとする力の育成が求められる。子供に生きる力を育成するうえで、特別支援教育の理念の視点が不可欠であることを確認でき

たことに本研究の意義があると考えます。

2 つ目の成果は、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件を明らかにすることができたことである。

特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創る要件として、支援ニーズのある子供を学校の根幹に置く、教員が一人一人に合った授業づくりや安心して過ごせる学級づくりをおこなう、そのために教員らが熱意を持って研究討議をおこない資質向上を図る、子供の自己肯定感を醸成する仕組みがある、そして、支援ニーズのある子供を取り巻く地域の環境に学校が主体となって子供理解を促す働きかけをおこなうという 5 つを導出した。そして、実際に学校現場で特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスを見ていくことで、4 つの要件（特別支援教育に信念を持ちリーダーシップを発揮する校長、熱意ある研究討議で研鑽する教員、探究課題で自己肯定感を醸成する子供、切れ目なく支援をつなぐ教員集団）を明らかにした。そして、その内実を分析することから、先進校等の分析から導出した 5 つの要件（1～5）は、この 4 つの要件（Ⅰ～Ⅳ）に収斂されていくことも確認できた。このことも本研究の独自性であり意義があると考えます。

3 つ目の成果は、長期間のアクションリサーチで、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創るプロセスとダイナミズムを追いながら要件を探究し、プロセスモデルを提案したことである。本研究では、5 年間のアクションリサーチによって、実際に学校が多くの課題を抱え、その状況下でどのように具体化できるのかという学校の取り組みの細かなプロセスまで確認できた。協力校の校長や教員、子供、保護者らとより強固な信頼関係を築くこともできた。そのため、校長がリーダーシップを発揮するまでの心情や決断まで踏み込んで、かなり深く関与しながら

介入するアクションリサーチが可能であった。筆者自身も学校や教員集団という捉え方や様々な課題や危機に直面する際の校長のリーダーシップに直接触れることで、考えが大きく揺さぶられることもあった。アクションリサーチは、校長や教員、子供、保護者らと研究者が関わり、研究者自身も予期せぬ変容をしながら取り組んでいくものであることを確認できた。

アクションリサーチとして多くの事例の検証をおこなったわけではないが、学校がたどる過程をともに追いながら、学校が創られるプロセスを明らかにし、プロセスモデルを提案できた。ここまで追究したアクションリサーチ研究は、この分野ではほとんどなく、本研究の独自性であると捉えられる。多様な支援ニーズのある子供にどう対応すべきか困惑している多くの学校に資する点で、既存の特別支援教育の研究を一步進めた研究であると考えられる。

第2節 本研究の限界と今後の課題

1 本研究の限界

本研究は、どの学校であっても、特別支援教育の理念を基盤に生きる力を育てる学校にしていくためには、どのようなことに力点を置きどのようなプロセスを考えていけばいいのかについて追究した。校長のリーダーシップが発揮され、教員集団が熱意をもって取り組むなどの要件があれば、特別支援教育を基に生きる力を育成する学校を創っていただけることを先進校の事例や近隣校の事例も取り入れて確認できた。それらの学校から導出した要件についてアクションリサーチでプロセスを追って探究した結果から、プロセスモデルとして1つの般化モデルを提案することもおこなった。

研究の限界としては、本研究の成果をもってあたれば、どのような学校でも特別支援教育を基に生きる力を育成できるのかという点があげられる。そのためには、学校のダイナミズムをより多くの多様なデータから分析し、より客観性を担保することを、学校の合意の中で進めていく必要がある。

提案したプロセスモデルについても、特別支援教育の理念を基に支援ニーズのある子供すべての子供が、持てる力を発揮し、主体的によりよく生きていける社会の実現を願い、日々教育にあたる教員集団が不可欠である。教員らが願ういわゆる共生社会の実現を目指していくことは簡単でない。けれども、学校現場は決してあきらめず、持続可能な社会としての共生社会の実現を目指し、粘り強く子供一人一人の豊かな人生のために生きる力を育成し続けることが必要であると考え。本研究はそのための具体的な方策を示したことになる。

共生社会の実現を目指すために、これからの社会を生きる子供にどのような力が求められているのか、どのような力をどう育むのかというテーマは大きく、規定が難しい。その枠組みは、社会の変化と共に変化していく。学校は、困難な課題山積の現実に埋没せず、21世紀の未来に希望も持ちながら、すべての子供が主体的に自己の力を可能な限り発揮し人と関わりながらよりよく生きていこうとする力を育成するものであると考える。

さらに、学校現場でなされるあまたある実践の、どの取り組みがどのような子供にとってどう効果的に生きる力を育成できたのかを適正に評価することが求められるが、このことは一律的には考えることはできない。同じような実践をおこなっても、よい結果を生むとは限らない。ことさらに焦点を当てていない事象でも、後から重要となりうる出来事も

ある。学校がたどる道は、一様ではない。その上、このたびのコロナ禍では、現場に寄り沿うアクションリサーチゆえに、学校現場にも、臨床研究にも大きな影響があった。学校に深く介入し、長期間おこなうアクションリサーチは、学校現場で起こる様々な事象を俯瞰的に見て評価したり、時間軸で見てしたりすることができた。このことは、限界を一步縮める研究方法ではあった。本研究をベースに、さらに各学校の実態に応じた対応が求められる

学校現場の教員の願いや苦悩に寄り添い、臨床的な視点から特別支援教育や生きる力をテーマに研究をおこなったことは、限界への挑戦であったが、学校現場にとって必要な挑戦であったと考える。

2 今後の課題

本研究は、特別支援教育の理念という大きなテーマを扱った。特別支援教育は、障害のある子供の教育なのか、支援ニーズとは、子供の背景までを含むのか、そういう規定は非常に困難である。貧困や被虐待、ヤングケアラーなどが安全な生育環境が保障されていない子供や外国籍の子供、LGBTなど性的少数者の子供などが学校での学習や生活に困難を感じたり、これからの社会を生きづらくしないためにも、特別支援教育の理念に含めて対応していくことが求められる。社会的なニーズや環境が多様に変化していく状況下で、学校はどう対応していくのかについて、特別支援教育の理念を基盤に置いて研究していくことが必要であると考える。本研究をベースに、学校現場のリアルをさらに追究し続け、学校が実践できることを多様に提案していくことが今後の課題であると考え

子供がこれからの社会を生き生きと豊かに生きるためには、どのような知識やスキルが求められるのだろうか。学校はどのようにしてこれら

の知識やスキルを育成することができるであろうか。

これからの社会で、特別支援教育の理念を基盤にして一人一人の子供に生きる力の育成を図る学校をどう創っていくのか。生きる力についても、さらなる枠組みが加わることも予想される。そのことを踏まえた新たな取り組みが学校に求められるであろう。

子供の多様な支援ニーズへの対応で苦慮している多くの学校に資する研究は、今後も取り組むべき課題である。子供たち一人一人の多様な個性と背景を鑑みながら、生きる力を育成するということは、根本的には、学校が真にあるべき姿である。しかし、実践していくことは難しい。その原因に、校長のリーダーシップの方向性の相違であったり、教員の方向性の相違や専門性の不足であったり、家庭状況の改善にまで学校が介入できないといったことがあげられる。

しかし、だからこそ、教育の不易となる根幹を揺るがさずに取り組んでいくことが重要である。本論文では、冒頭に新堀(1952)の特殊教育論をあげて、特別支援教育の理念を基盤にして生きる力の育成を考究することの必要性を論じた。支援ニーズのある子供も、主体的に未知なる環境の中、進むべき方向を見出す必要があり、より自立する力や、自分らしく他者と共に生きる力を育成する必要がある。そのために、学校は中心となって、地域、家庭と連携しながら子供を取り巻く社会に働きかけること、専門性の向上と若手教員の育成は、求められ続けなければならない。社会的なニーズや環境が多様に変化していく状況下で、学校はどうか対応していくのかについて、特別支援教育の理念を基盤に置いて研究していくことが必要であると考え。本研究をベースに、学校現場のリアルをさらに追究し続け、学校が実践できることを多様に提案していくことが今後の課題であると考え。

引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦(2019). 学校教育実践研究のための質的研究法：質的研究法とはなにか 秋田喜代美・藤江康彦(編著) これからの質的研究法：15の事例にみる学校教育実践研究 東京図書 2-39.
- 天笠 茂 (2019). 新学習指導要領の理念とカリキュラム・マネジメント 平成30年度教育研究公開シンポジウム報告書 国立教育政策研究所, 13-34.
- 中央教育審議会(1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(答申) <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm> (2022年8月9日)
- 中央教育審議会(2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申) <https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h171208_01.html#02> (2022年8月9日)
- Civil Rights Data Collection (2013). *Wide-Ranging Education Data Collected from our Nation's Public Schools* <<https://ocrdata.ed.gov/profile/7/school/541664/characteristicsdetail>> (July 10, 2021)
- Department of Justice and Constitutional Development (2016). *The Basic Provisions of the Constitution*. <<https://www.justice.gov.za/legislation/constitution/index.html>> (January 8, 2021)
- 神戸和佳子・原 圭寛(2021). コンピテンシー・ベースの教育が持つ「危うさ」とその対処—「総合的な学習の時間」と子どものための哲学(P4C)の比較を通して— 湘南工科大学紀要, 55(1), 85-92.
- Griffin, P., Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*. Melbourne :Springer. (グリフィンP. ケアE. 三宅ほなみ(監訳) 益川弘如・望月俊男(編訳) (2014). 21世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち— 北大路書房)
- Hall, T., Meyer, A. & Rose, D. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. : New York: The Guilford Press. (ホールT. マイヤーA. ローズD. バーンズ亀山静子(訳) (2018). UDL 学びのユニバーサルデザイン 東洋館出版)
- 浜田博文(2012). 学校を変える—新しい力— 小学館
- 堀家由妃代・原田琢也・林美輝(2018). 米国ハワイ州におけるインクルーシブ教育に関する研究 佛教大学教育学部学会紀要, 17, 89-104.
- 井上文美(2016). ユニバーサルデザイン授業の組織的展開に関する研究—ユニバーサルデザイン授業推進会議を中心としたマネジメントを通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 6, 167-174.
- 桂 聖(2010). 授業のユニバーサルデザイン Vol.1 東洋館出版
- 川喜田二郎(1967). 発想法 - 創造性開発のために 改訂新版 中公新書
- 警察庁(2018). 若年層の自殺をめぐる状況 警察白書 <<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/19/dl/2-3.pdf>> (2022年8月9日)

- 高知県教育委員会(2021). すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインのデザインに基づく発達障害の子どもだけでなくすべての子どもに有効な支援～
 <https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2021051600047/file_2021518211747_1.pdf> (2022年6月9日)
- 国立特別支援教育総合研究所(2010). 特別支援学校における障害の重複した子供一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究(平成21年度～22年度 専門研究B) <<http://www.nise.go.jp/cms/8,114,52,237.html>> (2022年8月9日)
- 国立特別支援教育総合研究所(2022). 2021年度セミナー：共生社会の形成に向けた特別支援教育の展開
 <[file:///C:/Users/user/Downloads/R3NISEseminar_youkou%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/R3NISEseminar_youkou%20(1).pdf)> (2022年2月5日)
- 小貫 悟(2019). 新学習指導要領と授業のユニバーサルデザインのつながり―「学びの過程における困難」に対する「手立て」を生み出す方法― 特集 新学習指導要領と授業 UD 実践編―学習につまずく子への支援― 授業 UD 研究, 8, 8-12.
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸(2007). 小、中、高校生の自己肯定感に関する研究 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 42, 51-60.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- McLean, G. N. (2005). *Organization Development : Principles, Performance*. California: Berrett-Koehler
- 文部科学省(2007). 特別支援教育の推進について(通知)
 <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm> (2022年8月9日)
- 文部科学省(2018a). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部) 開隆堂
- 文部科学省(2018b). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編 東洋館出版社
- 文部科学省(2018c). 発達障害のある子供たちのためのICT活用ハンドブック
 <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/08/09/tsujo_tsukuba.pdf> (2022年3月31日)
- 文部科学省(2019). 新学習指導要領について
 <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm> (2022年1月9日)
- 文部科学省(2021). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生に関する調査有識者会議
 <https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2021/mext_00275.html> (2022年8月9日)
- 文部省(1998). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について―子供に「生きる力」と「ゆとり」を― 中央教育審議会第一次答申 中央教育審議会

- <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm> (2022年8月9日)
- 灘光洋子・浅井亜紀子・小柳志津(2014). 質的研究方法について考える—グラウンデッド・セオリー・アプローチ、ナラティブ分析、アクションリサーチを中心として— 異文化コミュニケーション論集(立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科紀要), 12, 67-84.
- 仲矢明孝(2017). これからの園長・校長の取組課題 柘植正義・石橋由紀子・伊藤由美・吉利宗久(編著)(2017). 共生社会の時代の特別支援教育 1 新しい特別支援教育—インクルーシブ教育の今とこれから ぎょうせい 214-232.
- 奈良祐志(2017). 全校で児童を育てる「高坂スタンダード」の取組 柘植正義・石橋由紀子・伊藤由美・吉利宗久編著(2017). 共生社会の時代の特別支援教育 1 新しい特別支援教育—インクルーシブ教育の今とこれから ぎょうせい 91-101.
- 日本教育新聞(2021). NIKKYO WEB 高校生を対象とした通級による指導の実施状況—高校の「通級」、4割の生徒が指導体制確保できず(2021年4月12日付)
<<https://www.kyoiku-press.com/post-228626/>>(2022年9月9日)
- 織田泰幸(2012). 学校の組織開発 篠原清昭編著 学校改善マネジメント ミネルヴァ書房 214-232.
- OECD (2005). *OECD ANNUAL REPORT 2005*
<<https://www.oecd.org/about/34711139.pdf>> (January 8, 2021)
- OECD (2019). *OECD Learning Compass Concept Notes*
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf >
(January 8, 2021)
- 佐々木正美(2008). 自閉症児のための TEACCH ハンドブック 改訂新版 学研プラス
- 佐藤 暁(2004). 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援 学習研究社
- 新堀通也(1952). 特殊教育概論 柳原書店
- 篠原清昭(2012). 学校改善の課題 学校改善マネジメント—課題解決への実践アプローチ ミネルヴァ書房 3-18.
- 白井 俊(2020). OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 ミネルヴァ書房
- 曾余田浩史(2003). 学校経営研究における「臨床的アプローチ」について 日本教育経営学会紀要, 45, 176-182.
- 橘 実千代(2017). 特別支援教育の推移と日本LD学会の活動についての一考察 聖和短期大学紀要, 3, 43-53.
- 武田 丈(2016). 参加型アクションリサーチ (CBPR) の理論と実践: 社会変革のための研究方法論 社会福祉学, 57(2), 136-138.
- 谷山優子(2015). 学校・地域・諸機関のチームであたった指導困難児童への指導支援事例

—地域コミュニティの人材活用を核にして— 月刊生徒指導学 3月号 学事出版
38-39.

谷山優子(2016). 自閉傾向のある重度知的障害児についての実践的研究 教育諸学
研究(神戸女子大学文学部教育学科紀要), 29, 33-49.

谷山優子(2018). これからの社会を生きる子どもたちにつけたい力と道徳教育 日
本道徳教育学会第91回春季大会発表要旨集, 132-133.

谷山優子(2020a). 教員が考える子供たちに育成したい資質・能力: 教員アンケート
調査の分析から 臨床教育学研究(武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科紀
要), 26, 17-32.

谷山優子(2020b). 南アフリカ共和国ムプマランガ州A中等学校生徒の道徳的価値
意識に関する一考察 ボランティア学研究(国際ボランティア学会), 20, 83-92.

谷山優子(2021). 児童一人一人の特性を理解した教育を実現する学校経営: 近隣大学教員の専門
性を活用して 神戸女子大学 教職課程研究(神戸女子大学教職支援センター紀要), 4, 22-33.

谷山優子・松久眞実(2018). 特別支援教育コーディネーターは学校体制構築の柱と
なりうるか プール学院大学教育学部研究紀要, 2, 115-131.

柘植雅義(2012). 発達障害の理解 上野一彦・宮本信也・柘植雅義(編) 特別支援
教育の理論と実践 金剛出版

柘植雅義(2013). 特別支援教育—多様なニーズへの挑戦— 中公新書

柘植雅義・石橋由紀子・伊藤由美・吉利宗久(編著)(2017). 共生社会の時代の特別支援教育
1 新しい特別支援教育—インクルーシブ教育の今とこれから ぎょうせい

U. S. Department of Education(2015). *National Center for Education Statistics(NCES)*
<<https://nces.ed.gov/>> (July 10, 2021)

山岡修(2014). 発達障害者の就労自立と社会参加における現状と課題 臨床心理学,
14(6), 823-826.

【その他】各学校の取り組みについては、以下の文献、インターネット上の資料等を引用・参照した。

A 小学校(2018). 理科教育研究の歩み—平成28・29年度特色ある学校づくり推
進事業指定理科教育推進校として— A小学校印刷冊子

B 小学校(2016). 平成28年度職員研修記録 B小学校印刷冊子

C 小学校・D 中学校(2017). 学校要覧 自校印刷冊子

福岡教育大学附属福岡小学校ホームページ(2022). <<https://fukuokaes.fukuoka-edu.ac.jp/>> (2022年9月9日) ※取り組みは、文部科学省(2018). 福岡教育大学
附属福岡小学校平成30年度研究開発実施報告書を参照。

<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/04/19/1415537_005.pdf> (2022年9月9日)

上越教育大学附属小学校ホームページ(2022).

<<https://element.juen.ac.jp/>> (2022年9月9日) ※取り組みは、文部科学省

(2017). 上越教育大学附属小学校平成 29 年度研究開発実施報告書を参照。

<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/31/1406905_003.pdf> (2022 年 9 月 9 日)

上越市立大手町小学校ホームページ(2022).

<<http://www.ohtemachi.jorne.ed.jp/>> (2022 年 9 月 9 日) ※取り組みは、文部科学省(2014). 上越市立大手町小学校平成 26 年度研究開発実施報告書を参照。

<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/19/1361915_08.pdf> (2022 年 9 月 9 日)

香川大学教育学部附属高松小学校ホームページ(2022).

<<https://www.ed.kagawa-u.ac.jp/~takasyo/index.html>> (2022 年 9 月 9 日) ※取り組みは、文部科学省(2016). 香川大学教育学部附属高松小学校平成 28 年度研究開発実施報告書を参照。

<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/09/07/1395109_005.pdf> (2022 年 9 月 9 日)

小平市立鈴木小学校(2013). 特別支援教育の視点で授業改善-通常の学級で生きる指導アイデア&授業者支援 明治図書

SEEQS 中学校ホームページ(2022). The School for Examining Essential Questions of Sustainability is an innovative public charter school in Honolulu <<http://www.seeqs.org/>> (January 30, 2022)

※日々の取り組みは、SNS で公開されている。<<https://www.facebook.com/SEEQS>> (2022 年 9 月 9 日)

新潟市立新潟小学校ホームページ(2022). <<http://www.niigata.city-niigata.ed.jp/>> (2022 年 9 月 9 日) ※取り組みは、文部科学省(2014). 新潟市立新潟小学校平成 26 年度研究開発実施報告書を参照。

<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/19/1361915_09.pdf> (2022 年 9 月 9 日)

高槻市立五領小学校(2011). 小学校ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり 一通常の学級で行う特別支援教育 明治図書

横浜市立仏向小学校ホームページ(2022).

<<https://www.edu.city.yokohama.lg.jp/school/es/bukko/>> (2022 年 9 月 9 日) ※取り組みは、国立特別支援教育総合研究所(2022). 2021 年度セミナー：共生社会の形成に向けた特別支援教育の展開の発表内容、配布資料を参照。
<[file:///C:/Users/user/Downloads/R3NISEseminar_youkou%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/R3NISEseminar_youkou%20(1).pdf)> (2022 年 9 月 9 日)

横須賀市立高坂小学校ホームページ(2022).

<<https://schoolnet.edu.city.yokosuka.kanagawa.jp/schoolnet/element/134kouzaka/index.html>> (2022 年 9 月 9 日) ※取り組みは、奈良祐志(2017). 全校で児童

を育てる「高坂スタンダード」の取組 柘植正義・石橋由紀子・伊藤由美・吉利宗久(編著)(2017). 共生社会の時代の特別支援教育 1 新しい特別支援教育—インクルーシブ教育の今とこれから ぎょうせい 91-111. を参照。

謝辞

本論文をまとめるにあたり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。

指導教官の押谷由夫教授には、先生が長きにわたり真摯に向き合ってこられたご研究を基に、臨床教育研究の理念について広く深くご指導いただきました。私のこれまでの教育実践が、教育学の根底にある人間をどう理解しどう捉えるかという問いから教育の根幹問題に迫るものであるという実感を抱き、乾いた砂に水が沁み込むように研究が楽しくてなりませんでした。しかし、論文にまとめるための研究の進め方や論理性の示し方には大変苦しみました。そういう中でも、常に温かく懇切丁寧なご指導と激励をいただいた押谷先生には、感謝に堪えません。

安東由則教授、矢野裕俊教授には、副査として、本論文の作成に重要なご指摘とご助言を賜りました。また、学位請求論文の審査をしていただきました倉石哲也教授、萱村俊哉教授、西本望教授には、研究のエビデンスを示していくためのご助言を賜りました。深く感謝申し上げます。

武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科の教職員の方々には、親身になって助けていただきました。そして、苦しい時もうれしい時も常に寄り添い、共に励まし合ったゼミの皆様には心から感謝いたします。

本研究の実施にあたり、コロナ禍にもかかわらずアクションリサーチを快く受け入れ、研究にご協力いただきました中山紀彦校長、寅屋誠校長はじめ学校関係の教職員の皆様、神戸女子大学榎元十三男教授、大森俊昭教授、桃山学院教育大学松久眞実教授、恩師の前田昌則先生、片岡金作先生、両親や夫、娘たち、本研究を理解し応援、ご協力いただいたすべての皆様に厚く御礼申し上げます。今後も、これからの社会を生きる子供一人一人が自分の人生をよりよく生きていく力を育成する学校づくりについて追い求め、多様に提案して参ります。