

創価教育学の「観察の三方面」から 読み解く特別支援教育

～インクルーシブ教育についての現場的アプローチの考察～

加藤 康紀 山内 俊久

1 はじめに

本研究は、「現代の教育現場の課題は、なぜ解決できないのか」という基本的な問題意識から始まった。また、「課題解決するとは、どういう条件が整ったとき」を言うのだろうか。

牧口常三郎先生の教育法の視点から、『今、牧口先生だったら』どのようにアプローチするだろうか」ということをシミュレーションすることで、具体的に「価値創造」の視点から課題解決を考えてみたい。また、今回は特別支援教育における「インクルーシブ教育」を取り上げ、課題解決のための現場的アプローチについて考察する。

牧口は、実際の教育現場に役立つ教育法を帰納法的な研究を用いて考え続けた。その結実の一つが『創価教育学体系』である。教育の目的を児童の幸福であると捉え、主体と対象の関係における価値の充足であるとする。その価値とは「真・善・美」でなく、「利・善・美」であるとしてパラダイムの転換をしている。それによって、真理と価値の混同から教育の在り方を開放した。

そこで、本研究ではインクルーシブ教育におけるいくつかの課題の解決を牧口の教育法を用いたシミュレーションを行う。

筆者らはこれまでの研究^{*1-4}においてインクルーシブ教育に関する経緯や考え方について考察してきた。今回は、インクルーシブ教育の現場における具体的課題を取り上げ、その課題解決のためのアプローチに焦点を置き考える。

ここでは牧口常三郎の『創価教育学体系』の教育学組織論で示された「観察の三方面」^{*5}や「真理探究の一般過程」^{*6}を活用すると共に、課題の把握のための「現場的アプローチ」として、ICF（国際生活機能分類）^{*7}の観点を用了。ICFの捉え方は、生活機能を通して“生きることの全体像”が示されており、世界の“共通言語”として大きく人生を捉えることができる。また、生活機能をプラスの面から捉える点で、牧口の考え方へ取り入れやすい。

インクルーシブ教育は、共生社会の形成^{*8}に向けての多様な側面を持つ。本研究では、実践論として複雑にならないよう配慮して、小学校教育の現場での「価値の創造」

をめざす「真理探究の一般過程」として考察する。

2 問題の所在

2007（平成19）年4月1日、学校教育法一部改正による特別支援教育^{*9}への移行に伴い、我が国のインクルーシブ教育の推進は大きく見て次の3つの施策にある。

一つめとしては、就学先決定の手続きである。これまでのように、対象の児童生徒に対して定められた就学基準のみで義務教育における就学先が決定されるのではなく、障害の状態や本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門の見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的判断に基づいて就学先を決定する仕組みとなった。二つめには、就学先が特別支援学校の場合、通常の学校にも籍を置き共に学ぶ機会をつくる「副次的な学籍（副籍）」の制度が整備されていれば、特別支援学校の児童生徒も居住地域の学校との交流の機会を得やすくなる。そして三つめは、特別支援学校や通常の学校の特別支援学級に在籍する児童生徒が、生活・学習場面での「交流及び共同学習」によって通常の学級の児童生徒と共に学ぶ機会を得られるという点である。これらによって、地域・学校の格差こそあれ、その共に学ぶ機会が大きく拡大されるというものである。

しかし、特別支援教育のスタートから17年の歳月を経た今日、特別支援教育という言葉が定着したと言われているが、それらの施策の結果について統計的数値^{*10}は各種出ているものの、インクルーシブ教育の理念がどこまで子どもたちや教師・保護者、地域社会に浸透したのだろうか。また、関係の当事者は満足しているだろうか。そのような疑念が筆者らには未だにある。

インクルーシブ教育は、「障害の有無にかかわらず、同じ場で共に学ぶことを追求する」とともに、「その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導をする」という教育であり、就学・副籍・交流及び共同学習それぞれにおいても、その2つのベクトルがある。これまでのノーマライゼーションの概念^{*11}が障害者の権利保障の側面からのアプローチであったのに対して、そもそもインクルーシブ教育は障害者だけではなく老若男女すべての人間を対象とする基本的人権の保障として大きな意味をもつ。ゆえに障害の有無によって学びの場を分離するべきではないということが原則とされている。

しかし現実には、そのねらいとは逆に特別支援学校等を希望する子どもたちは増えている。ちなみに令和5年度の学校基本調査では、特別支援学校や特別支援学級、特別支援教室等の児童生徒は、151,358人と過去最多となっている。さらに、2022年9月9日には、国連の障害者権利委員会から日本政府に「インクルーシブ教育の権利を保障すべき」との勧告^{*12}も出されている。

筆者らはここに現場の教育者として、一つの大切な教育の視点が忘れられているの

ではないかと感じている。それは、インクルーシブ教育を目指す政府等の施策の良し悪しではなく、その結果による当事者の「よろこび（歓び）」がほとんど見えないことである。インクルーシブ教育の成果が主体たる当事者の『まなぶ歓び』・『生きる歓び』*¹³となってこそ今を生きる当事者にとって価値ある教育になると考える。

3 研究の方法

(1) 教育目的の具現に向けて「真理の認識」と「価値の創造」とを区別する

改めて言うまでもなく、インクルーシブ教育は「教育」である。ゆえに、まず教育の目的が明確になっていなくては、本質的な課題解決はありえない。方法論も定まらない。このことについて、いち早く気が付き警鐘を鳴らしたのが牧口常三郎である。「吾々の日々に遭遇しつつある実際問題」の課題解決に際して、「教育上の問題である限り、教育の最高目的から打算してでなければ、如何に小問題と雖も解決は出来ない筈・・・」「教育学全体系の知識からでなければ、如何なる問題と雖も極まらない筈である」*¹⁴と言う。

牧口は、教育の対象は児童、教育学の研究対象は、教育活動の事実*¹⁵としたうえで進化論的考察*¹⁶を加え、児童の幸福のための人格価値の涵養をもって教育の最高目的とする*¹⁷。そのために、教育活動の事実を真理として明確に認識して、児童の幸福のために価値の創造をすることが肝要であることを提唱した。そのことを「真理の認識」と「価値の創造」として、創価教育学の方法の基軸としたのである*¹⁸。

牧口は、真理と価値を「真理とは、実在及びその相互関係現象を客観した質的等同の概念」、「価値とは実在及びその相互関係現象の影響性に動かされたる主観の反応量によりて対象の関係力を観測した結果」と定義する*¹⁹。

この定義をもとに考察すると、現在のインクルーシブ教育は実在として見える形の「同じ場で共に学ぶ」「教育ニーズに的確に応える指導」などの相互関係現象を客観した質的等同としての（認識する）真理的な側面と、皆が「同じ場で共に学ぶことの歓び」、「個々の教育ニーズに的確に応えることの歓び」という実在及びその相互関係現象の影響による主観の反応量による対象の関係力という価値の側面（皆の『まなぶ歓び』・『生きる歓び』）が目的として欠落し、あるいは混同されていることに気づく。端的に言えば、インクルーシブ教育の『形態』は「真理」であり、皆の『まなぶ歓び』は「価値」である。それらは双方とも大切ではあるが、混同すると、いわゆる「居るだけのインクルーシブ」*²⁰であったり、「実体のないインクルーシブ」であったり、インクルーシブ教育の目的も方法も評価も混乱する。

牧口は、「認識と評価とを混同するより大なる弊害は現代の世相に於て殆どない」と教育の最大の問題であることを指摘している*²¹。

(2) 具体的な牧口の教育法を考える（『今、牧口先生だったら』）

牧口は、体系の第一篇の教育学組織論-第一章「緒論」に、創価教育学の実践について「経験豊かなベテランではなくても、熱意さと資質があれば、簡単にそして能率的・合理的に教育目的を達成できるものでなければならない」(要旨)^{*22}と述べている。創価教育学の方法は、素直に実践すれば難しくないのである。

創価教育について、直接に指導を受けた小学校教師・辻武寿は、常日頃から牧口先生は、「たのしくて、わかりやすく、しかも能率的でなければ創価教育ではない」^{*23}と言っていたという。また、同じく教えを受けた小塚鉄三郎は、創価教育について生活の「ためになる・つかえる」ということを強調していた^{*24}と言う。

この「たのしくて」「わかりやすく・能率的」「ためになる・つかえる」は、後述する牧口の価値論の「美・利・善」の価値のベクトルに通じるものである。

牧口は、「創価教育学とは人生の目的たる価値を創造し得る人材を養成する方法の知識体系を意味する。」として、「人間には物質を創造する力はない。吾々が創造し得るものは価値のみである。所訓価値ある人格とは価値創造力の豊かなるものを意味する。この人格の価値を高めんとするのが教育の目的で、此の目的を達成する適当な手段を鮮明せんとするのが創価教育学の期する所である。」^{*25}と述べる。

本研究では、インクルーシブ教育の現場の課題を「此の目的を達成する適当な手段を鮮明せん」とするために、「牧口常三郎先生が、今、あなただったら、当面する現場の教育課題をどのように考え、どのようにアプローチし課題解決を図るだろうか(『今、牧口先生だったら』)」と自分(主体となる実践者)に関係付けてシミュレーションする。その意味で、教育法の骨格は同じであるが、同じ事例においても主体となる実践者(私)によって、シミュレーションの内容はまったく別個のアプローチになる。教師の数だけいろいろな実践があるということである。

4 牧口の研究方法に基づくインクルーシブ教育の課題解決シミュレーション

(1) 課題解決シミュレーションの流れ

牧口の研究方法に基づけば、課題解決シミュレーションの第1段階は「真理の認識」であり、第2段階が「価値の創造」、第3段階に「対象児の変化」を見取ることとなる。

第1段階の「真理の認識」では、インクルーシブ教育における「障害の有無にかかわらず、同じ場で共に学ぶことを追求する」・「その時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導をする」を3つの事例(就学・副籍・交流および共同学習)を想定した。ここでは、“生きることの全体像”を示す“共通言語”と言われるICF(国際生活機能分類)を活用する^{*26}。対象児のプロフィールフォーマット「今のお子さまプロフィール」を作成し、その実態を整理しておくものであるが、記入者がプラスのイメージを形成するという意識が重要となる^{*27}。

なお事例は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページにアップロードされているインクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）における実践事例データベースⅠ^{*27}をはじめとする諸事例を組み合わせ、起こり得る課題を組み合わせた想定事例である。

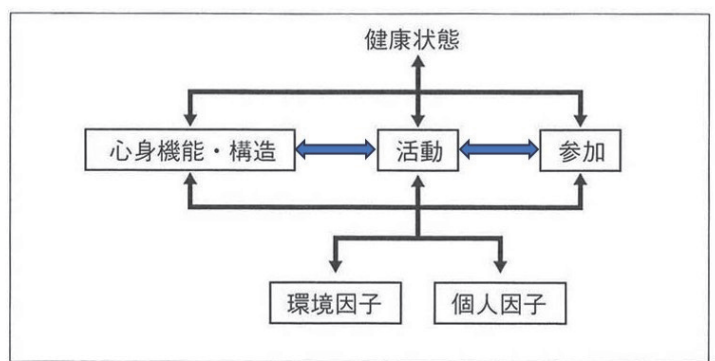
第2段階として、インクルーシブ教育の現場的課題解決に向けて、牧口の「真理の認識」とともに「価値の創造」の視点からの考察も加えていく。そのために、「創価教育学建設のスローガン」^{*28}と「真理の探究の一般過程」^{*29}を踏まえ、「観察の三方面」^{*30}の考え方を構造化して実態を分析する。

第3段階としての当該児童の変化の見取りについてである。牧口の言葉によれば、「人格価値を高めたか」「文化価値を高めたか」と表現される。当該児童にとっては「主体である自分」、私たち教師にとっては「対象となる子どもたち」が、インクルーシブ教育の結果として、前の時点よりも現時点の「今」が「たのしくて・わかりやすく・ためになる」ようになったのかという視点を重視することが必要である。その喜びが『まなぶ喜び』・『生きる喜び』として捉えていくものである。

(2) 「真理の認識」としてICF（国際機能分類）を活用

ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health）は、「人間の生活機能と障害の分類法として、2001年5月、世界保健機関（WHO）総会において採択された。この特徴は、これまでのWHO国際障害分類（ICIDH）がマイナス面を分類するという考え方が中心であったのに対し、ICFは、生活機能というプラス面からみるように視点を転換し、さらに環境因子等の観点を加えたことである。」と厚生労働省（2002）により示され、その後、多方面での活用を目的としてその日本語訳が公表された^{*31}。

Fig.1 ICF図



ICFは、人間の“生きることの全体像”を示す世界の“共通言語”であり^{*32}、この健康の構成要素に関する分類は、“すべてがすべてと影響しあう相互作用モデル”で

ある。また、当事者の主観を重視する点でも牧口の価値概念で捉えやすい。

このICF図に基づき、対象児のプロフィールを捉えておく必要がある。その内容は、Fig.2で示す。そしてこの視点を踏まえて、かかわる主体である教師（私）の「今」担当する児童のプロフィールとして、「今のお子さまプロフィール」（Fig.3）を作成して活用する。

Fig.2 対象児のプロフィールの内容

健康状態		
状態⇄かかわり		
プラス事項⇄課題解決		

心身機能・構造	活動	参加
状態⇄かかわり	状態⇄かかわり	状態⇄かかわり
プラス事項⇄課題解決	プラス事項⇄課題解決	プラス事項⇄課題解決

環境因子	個人因子
状態⇄かかわり	状態⇄かかわり
プラス事項⇄課題解決	プラス事項⇄課題解決

Fig.3 「今のお子さまプロフィール」

サンプル：「今のお子さまプロフィール」

年 月 日作成
所 属： _____ ○○○
記入者： ○○ 太郎

- 1、学年・組（人数） 年 組（○○名）
- 2、児童氏名・性別 ○児 男・女（○.○歳） 前回対象児・新規対象児
- 3、今のお子さまの状況（ _____ ：主な事項）
 - (1) よい点（より伸ばしたいところ）
 - ・心身機能・構造 ・健康 ・活動：プラス事項
 - (2) 課題点（改善したいところ）
 - ・心身機能・構造 ・活動：課題事項
 - (3) かかわり（「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化）
 - ・参加・個人因子・環境因子
- 4、あなたの考える現在（今）の関係者の対象児に対する気もち
 - (1) 現在の本人の気もち
 - ・個人因子
 - (2) 他の先生の気もち
 - ・環境因子
 - (3) 保護者の気もち
 - ・環境因子
 - (4) みんな（主にともだち）の気もち
 - ・環境因子
 - (5) あなたの気もち
 - ・最大の環境因子

(3) 「価値の創造」の視点からの考察

「真理の認識」とともに創価教育学の基軸である「価値の創造」の実践方法として、牧口の教育法の①創価教育学建設のためのスローガン、②真理探究の一般過程、③観察の三方面 を活用した。ここではそれぞれの意図を明確にするために、新たなネーミングをした。「実践のための創価教育学の実践3原則」「実践のための真理探究のプロセス」「実践のための観察の3方面」について概説していく。

① 実践のための創価教育学の実践3原則^{*33}

「新教育学建設のスローガン」

経験より出発せよ。

価値を目標とせよ。

経済を原理とせよ。

学習力に於て、教授力に於て、時間に於て、費用に於て、言語に於て、音声に於て、常に経済原理を旨とし、「文化価値を目標として進め。」天上を仰いで歩むよりは、地上を踏み占めて、一步一步に進め。

この3スローガンは、牧口が「世の教育学者に否、全教育家に向かって、新教育学建設のスローガンを提唱したい。」と力説しているところである。筆者らは全「体系」を通して重要な部分であり、単なるスローガンではなく「創価教育学説の実践3原則」と捉えている。

② 実践のための真理探究のプロセス^{*34}

「真理探究の一般過程」

(一) 生活の学問化—特殊事実よりの帰納的研究。

(二) 学問の生活化—演繹的考察即ち概念の特殊的還元—即ち法則の実験的証明

(三) 進化論的考察

(四) 真理の批判的考察—目的観念より観たる真理の判断

ここで牧口により示された「真理探究の一般過程」を児童の学習のプロセスで捉える。その構造を表したのが、Fig4である。

「真理探究の一般過程」は、「学習のプロセス」としての「生活の学問化」(帰納の流れ)・「学問の生活化」(演繹の流れ)のスパイラルとして捉える。このベクトルの先は究極の目的としての人生の「価値創造」(幸福：『まなぶ喜び』)がある。

主体(私)の①「したい」自発⇒②「する」行為⇒③「できる」効力⇒④「分かる」

有用 → 次のスパイラル → ①「したい」「しよう」と、より自発的・他への働きかけとなり、開放系のスパイラルへとなる。

このように、真理の探究は価値創造への目的に向かって、より「たのしくて」「わかりやすく・能率的」「ためになる・つかえる」(美・利・善)の『まなぶ喜び』の結果となる。

Fig.4 「真理探究の一般過程」の構造

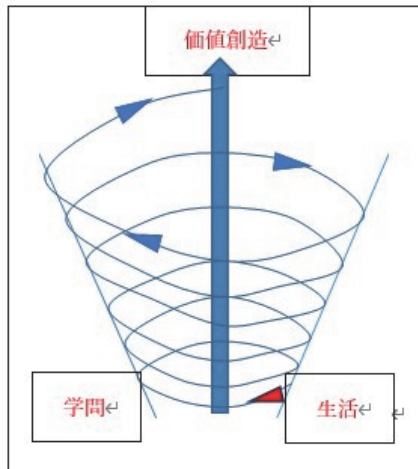
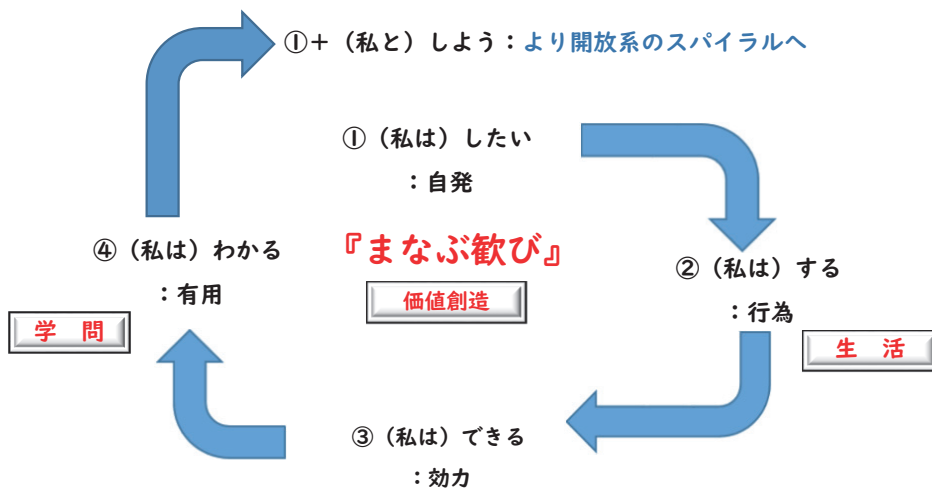


Fig.5 『まなぶ喜び』を目指す学習プロセス



③ 実践のための観察の3方面*35

「観察の三方面」

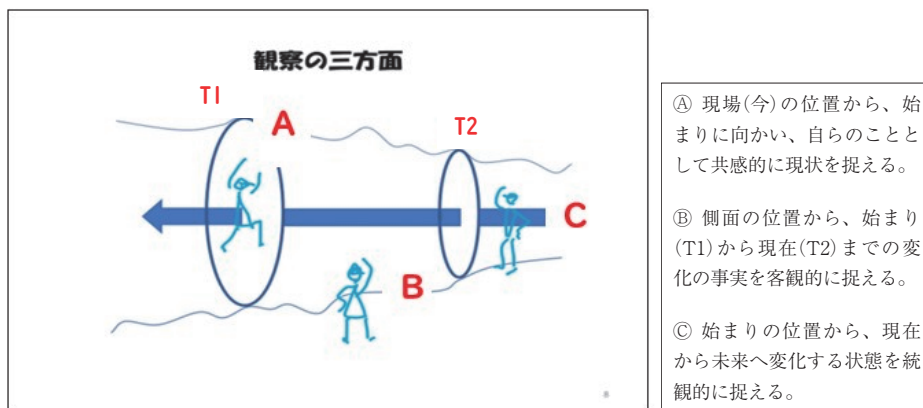
- 一、先づ流れの先端に立ってこれを迎観し、最後の口を横断的に観察し、
- 二、次に側面に立って時順的に変化する状態を縦断的に観察し、
- 三、最後に発見し行く後方に立って、最初の起原より次第に進行し一定の方向に変遷する進化状態を統観する。

以上の三方法によることにより始めて複雑多岐なる生活現象の遺憾なき研究が完成されよう。教育学も又日常の教育生活の観察より出発して、其の上に組織さる可き性質であるから、又前述の科学的研究法と一致せねばならぬ。

ここに引用した牧口による「観察の三方面」は、牧口の学問的姿勢が示されてきたと言われる。この観察の三方面を教育実践論で捉えイメージ化したものが、Fig.6であり、筆者らはこれを「実践のための観察の3観点」と呼んでいる*36。

まず、共感的に現状を捉え (A)、次にこれまでの変化相を捉え (B)、最後にこれからの方向性を見出す (C) という順番となる。課題を捉える視点がA、B、Cで変わる。このA、B、Cの視点については、すべてではないが、価値論の「美・利・善」の評価の着眼点と通ずるものがある。

Fig.6 実践のための観察の3観点



(4) 現場の課題解決へのアプローチ (シミュレーション)

3つの想定事例における課題解決に向け、主体(担任)が『今、牧口先生だったら』対象となる児童(A児・B児・C児)やかかわる当事者(保護者・校長・同僚・児童等)との関係の中で課題解決に向けどのように対応するか。想定した対象児のエピソードに基づき「今のお子さまプロフィール表」を作成し、「実践のための観察の3

観点からの考察」に基づき、「『まなぶ欲び』を目指す学習プロセス」を明らかにした。

【想定事例 1】「知的遅れのある 6 年生 A 児の中学校への就学の課題」

Fig.7-1 A児のエピソードと「今のお子さまプロフィール」

小学校 6 年生の A 児は、学級でほとんど学習にはついていけない。しかし、性格がもともと明るいので友達も多く、友達のサポートがあれば学校生活では困ることは少ない。しかし、今後のことを考えると、中学校では教科担任制でもあり、友人も様々な場面でサポートすることは難しいと考え、保護者に特別支援学級もしくは特別支援学校を進めた。すると、保護者は、私を介さず、直接校長にインクルーシブ教育の点から「中学校は通常の学級にしてほしい」と訴えてきた。(小学校 6 年生担任)

今のお子さまプロフィール 20××年.×月.×日

所 属： ○○○○○○○小学校
 記入者： ○○○○

1、学年・組（人数） 6年 組（28名）

2、児童氏名・性別 A児 男・女 前回対象児・新規対象児

3、お子さまの状況

(1) よい点（より伸ばしたいところ）

健康で元気いっぱいにあそぶところ。
 楽しいことがすき。
 友達といることがすき。

(2) 課題点（改善したいところ）

学習についていけない。
 離席することがある。

(3) かかわり（「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化）

時間があるときは、何度もくりかえし学習させる。
 トラブルがあるときは、1対1で話をする。

4、あなたの考える現在（今）の関係者の対象児に対する気もち

(1) 現在の本人の気もち

学習で、何をしてもいいかわからない。
 友達と一緒についふざけてしまう。

(2) 他の先生の気もち

今はいいが、中学校では困るだろうな。
 本人は、困っていないようだ。

(3) 保護者の気もち

A児は時間かければ学習はできる。
 特別支援学校なんて考えたくない。本人も考えていない。

(4) みんな（主にともだち）の気もち

A児はおもしろいが勉強はできない。
 あそびだけの友達だ。

(5) あなたの気もち

指導員と1対1でかかわる時は学習できる。
 保護者の信頼を失ったが、通常の中学校では学習は無理だと思う。
 まじめな友達が少なくなっていると感じる。

【実践のための観察の3観点からの考察】

① 現場(今)の位置から、始まりに向かい、自らのこととして共感的に現状を捉える

1. まず、A児とコンタクトを取り、気持ちを共感的に聞く。
A児：「授業が分からない」「勉強したくない」「でも勉強はしなくてはいけない」
「中学校では、英語がある。おもしろそう」・・・
*その際、教師の思いを伝えるのではなく、A児の気持ちを理解し共感する。
2. A児の気持ちを校長に伝えて、A児の気持ちを共通理解する。必要があれば校内の関係者とも共通理解する。
*その際、はじめに結論ありきではなく、可能な限りあらゆる対応の可能性（合理的配慮を含めて）を共感的に捉える。

② 側面の位置から、始まり(T1)から現在(T2)までの変化の事実を客観的に捉える

1. 1年生の時は、A児は多動ではあったが、友達も多く比較的安定して学ぶことができていた。
2. 2年生の夏休み終わりごろから、A児の学習意欲が下がり、学習させようとする親のあせりも見え始めた。教室を抜け出すなどのトラブルもあった。
3. 3年に進級する折に、特別支援学級の話も出たが、友人関係を考えて通常の学級にそのまま在籍することになった。
4. 4年生の一学期の終わり、父親が塾の教師からインクルーシブ教育の話聞き、当時の担任に合理的配慮として支援員を付けてほしいとの話があった。週に2日4時間つけてA児の学力は伸びたが、当該学年の授業にはついていけなかった。
5. 6年になり、学校に通うが教科学習はほとんどついていけい状態となる。友達関係が少なくなり、自宅でゲームをする時間も増えてきている。

③ 始まりの位置から、現在から未来へ変化する状態を統観的に捉える

1. A児とA児の保護者との信頼関係をつくることの課題。(信用確立)
2. A児のよさの共通理解の課題。
3. A児の『まなぶ喜び』のイメージづくりの課題。
4. 中学校・特別支援学校・小学校の連携の課題。

【『まなぶ喜び』を目指す学習プロセス】

観察の3方面の内容から学習内容を組み立てる

① 「したい」自発 ⇒

◎まず、A児とA児の親との信頼関係をつくることに着目する。

①勉強はしなくてはいけない(意欲)

②ゲームをする時間も増えてきている。(ゲームがしたい)

⇒ 簡単な英語を使ったゲーム教材(例：英単語と絵の「しんけいすいじゃく」)

ゲーム)を提案。

A児：「おもしろそうだな」「やってみたい」

※自発(自らする)の喜びとなる。

② 「する」行為 ⇒

A児：「みんなとゲームをしたよ」「おもしろい」

※行為をする喜びの経験となる。

③ 「できる」効力 ⇒

A児：「僕が勝ったよ」「ゲームができるよ」「英単語を覚えた」

※自分の力でできる効力感の喜びとなる。

④ 「分かる」有用 ⇒

A児：「知っているよ」「説明できるよ」

※自ら発信できる有用感の喜びとなる。

⑤ (レベルの上がった①)『①「したい」自発』より自発的・他への働きかけ(「しよう」)など、次のスパイラルのレベルになる。それは、価値創造へ向けてより開放系となる。

A児：「一緒にやろう」「教えてあげるよ」「たのしいよ」

※自ら有用感を他の友達に伝えたいと思う心(喜び)がわく。

【想定事例2】「特別支援学校4年生在籍するB児の副籍校での学習の課題」

Fig.7-2 B児のエピソードと「今のお子さまプロフィール」

小学部4年生のB児は、隣の市の特別支援学校に通っており、近くの地域の小学校に副籍(副次的な籍)がある。B児は、知的遅れがあり言葉はほとんどなく、校内では車いすで生活しており、食事や排便にも介助者が必要である。しかし、小学校には3年生の妹がいて、交流学习をすることをB児も妹も楽しみにしている。

今回は展覧会があり、B児も作品を出すことになったが、私は手がいっぱいでも何もしてあげることができなかった。また、それ以降、特別支援学校との関係も冷えた感じになっている。(小学校4年副籍学級担任)

今のお子さまプロフィール 20××年×月×日

所 属：○○○○○○小学校

記入者：○○○○

1、学年・組(人数) 4年 組(30名+副籍1名)

2、児童氏名・性別 B児 男・(女) 副籍 児童

3、 お子さまの状況

(1) よい点(より伸ばしたいところ)

了解した気持ちを「はい」で表現できる。

大勢の友達といることがすき。

(2) 課題点(改善したいところ)

コミュニケーションの方法が少ない。

- 安全管理や給食の介助が必要。
- (3) かかわり（「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化）
基本的に介助者を通してかかわる。
休み時間などは、妹が来て遊ぶ。
造形あそび（粘土）のときなどは、一人でも学べる。
- 4、あなたの考える現在（今）の関係者の対象児に対する気もち
- (1) 現在の本人の気もち
小学校は楽しい。
もっと友達とあそびたい。
- (2) 他の先生の気もち
他のクラスの子どもたちにもいい影響を与えると思う。
- (3) 保護者の気もち
B児が楽しそうなのがうれしい。
私がいなくても、交流ができないかな。
- (4) みんな（主にともだち）の気もち
B児はかわいい。
たまにくる特別な子、どんな子だろう興味がある。
- (5) あなたの気もち
副籍交流は必要だと思う。
母親や特別支援学校の先生が来ないと安全管理できない。

【実践のための観察の3観点からの考察】

④ 現場(今)の位置から、始まりに向かい、自らのこととして共感的に現状を捉える

1. まず、B児とコンタクトを取り、保護者を介して気持ちを共感的に聞く。
B児の気持ち：心中では、「小学校にいきたいな」「友達に会いたい」「妹に会いたい」・・・期待している気持ち。
2. B児の妹の気持ちを共感的に聞く。B児の家庭の様子やB児の魅力などを共有する。「心の交流」ができる。

④ 側面の位置から、始まり(T1)から現在(T2)までの変化の事実を客観的に捉える

1. 初回の2年生の在籍交流の時は、特別支援学校から特別支援教育コーディネーターなど3名の教師が来校、B児は音楽の授業にタンバリンなどを使い参加した。
2. 3年生の時は、保護者と担当者の2名の教師がついてきて学級会に参加する。クラスメイトが車いすを押ししたり、皆と給食も一緒に食べたりした。
3. 今回の4年生の時は、B児のつきそいは保護者だけであった。3年生の時と同じクラスだったので、クラスの子どもたちの期待感が高まっていた。
当日は、近日中に展覧会が予定されていたので、B児にも参加してもらおうと考え、一緒に図工の時間に造形活動をした。私は、他児の創作指導に時間が取られB児とかかわることが少なかった。B児も作品を作ったが、子ども通しの交流の機会は少なかった。

④ 始まりの位置から、現在から未来へ変化する状態を統観的に捉える

1. B児・B児の保護者との信頼関係をつくることの課題。(信用確立)

2. B児とクラスの子どもたちの『まなぶ喜び』のイメージづくりの課題。
3. 特別支援学校と連携を取り、小学校全体で、恒常的な副籍交流の対応の課題。

【『まなぶ喜び』を目指す学習プロセス】

観察の3方面の内容から学習内容を組み立てる

① 「したい」自発 ⇒

◎まず、B児とB児の保護者との信頼関係をつくることに着目する。(情報交換の場づくり)

Ⓐ「小学校にいきいたい」「友達に会いたい」「妹に会いたい」(意欲)

Ⓑクラスの子どもたちの期待感が高まっていた。(発達に応じた対応)

⇒ 子どもたちの話し合いの中で考える(例:学級会で話題提供してモチベーションを高める) 恒常的交流を念頭におく。

B児:言葉には出さなくても「小学校に行ってみたい」気持ちになる。学習材を準備する。(例:年度の造形あそび)

※自発(自らする)の喜びとなる。(参加したい)

② 「する」行為 ⇒

安全管理を整えたうえで、可能な限り副籍交流の回数を増やす。B児もクラスの児童も互いに居ること当たり前となることで、感情を自然に共有することができる。(学校間が近ければ毎日でも可能な場合が可能)

※一緒に行為をする喜びの経験(大変さと喜び)となる。

③ 「できる」効力 ⇒

B児:「私の作品ができたよ 見て・見て」などの感情が起こる。

他児:「これが Bちゃんの作品だよ すごい」相互作用で、制作がみんなの喜びとなる。

※自分の力でできる効力感の喜びを味わう。

④ 「分かる」有用 ⇒

B児:「つくったことあるよ」「たのしいよ」の心がわく。

※自ら発信できる有用感の喜びを味わう。

⑤ (レベルの上がった①)『①「したい」自発』より自発的・他への働きかけ(「しよう」)など、次のスパイラルのレベルになる。それは、価値創造へ向けてより開放系となる。

B児:「さらにしたい」「一緒にやろう」「たのしいよ」の心がわく。

※自ら有用感を他人に伝えたいと思う心(喜び)がわく。

【想定事例3】「小学校2年生のC児のクラスの友だちの支援の課題」

Fig.7-3 C児のエピソードと「今のお子さまプロフィール」

小学校2年生のC児は、多動で指示が通りにくく集団行動は苦手である。しかし、Y子とは保育園時代からの友達であり、いつもC児のサポートをしている。2学期も席も隣どうしなので、離席することが少なくなった。C児とY子の保護者同士も仲がよく、家族ぐるみの付き合いをしている。

先日、近隣の公園へ遠足に行った。C児とY子は手をつなぎ一緒にお弁当を食べ、楽しそうに学校へ帰ってきた。私が「Cくん、今日はがんばったね。えらかったね」とほめると、Y子は「わたしが がんばったんだもん・・・Cくん えらくない!」と泣き出した。
(小学校2年生担任)

今のお子さまプロフィール 20××年.×月.×日

所 属：○○○○○○○小学校

記入者：○○○○ 2年×組 (26名)

2、児童氏名・性別 C児 (男)・女

3、お子さまの状況

(1) よい点 (より伸ばしたいところ)

文字が読める。自分の興味あるものには集中する (昆虫)。一人遊びができる。

(2) 課題点 (改善したいところ)

一斉指導が入らない。忘れ物が多い。片付けができない。

(3) かかわり (「前回と同じ対象児」の場合は、かかわりと変化)

指示は一対一で個別にする

4、あなたの考える現在 (今) の関係者の対象児に対する気もち

(1) 現在の本人の気もち

もっと一人で自由に行動したいよ。Y子といると安心だよ。

(2) 他の先生の気もち

かわいい子だけれど、手がかかりますね。

(3) 保護者の気もち

忘れ物をしないでほしいのですが。

いい友達ができるといいのですが。

(4) みんな (主にともだち) の気もち

虫博士。Y子の言うことはよく聞く子。

かわいいけれど、一緒にあそんでもつまらない。

(5) あなたの気もち

かわいい子だけれど、いつも気を配る必要がある。

一人介助員がつくと助かるのですが。

【実践のための観察の3観点からの考察】

① 現場 (今) の位置から、始まりに向かい、自らのこととして共感的に現状を捉える

1. この事例では、まず、Y子とコンタクトを取り、気持ちを共感的に聞く。

Y子の気持ち：「C児が やくそく守ってちゃんとできたのは、私がいちからだよ。・・・すごく 私のがんばった。・・・」・・・(つかれた)

C児の気持ち：「遠足 楽しかった」・・・

*教師 (私) は、面倒を見る大変さに共感するのではなく、友達として対等の関係でかかわったことに焦点を当て、共感することがインクルーシブ教育のベ

クトル。Y子を教師の補助者にしないこと。

2. C児の気持ちとY子の気持ちを保護者にも適切に伝える。

㊦ 側面の位置から、始まり(T1)から現在(T2)までの変化の事実を客観的に捉える

1. 保育園時代から、C児とY子は友達であり、保護者も家族ぐるみで交際していた。
2. 1年生の時は周囲の支援もあり、個別の支援もしやすかったが、2年生になりC児と他児の生活能力差がでてきた。
3. 特に、忘れ物や後片付けの問題が多くなり、頻繁に物をなくしたり、忘れてたりすることが目立ってきた。
4. C児は、2年生で流行っている外遊びに参加できなくなり、一人でいることが多くなってきた。

㊧ 始まりの位置から、現在から未来へ変化する状態を統観的に捉える

1. C児とY子の保護者との信頼関係をつくることが課題。(信用確立)
2. C児とクラスの子どもたちの『まなぶ遊び』のイメージに着目して、Y子だけでなく他児ともかわりが持てるように環境調整することが課題。

【『まなぶ遊び』を目指す学習プロセス】

観察の3方面の内容から学習内容を組み立てる

① 「したい」自発 ⇒

㊦：まず、C児とY子の保護者との信頼関係を確認することに着目する。(インクルーシブの理念から無理がないように。対等の関係であるように。)

㊧：㊦で確認したC児の保護者とY子の保護者のよい関係が継続するように環境調整する。

㊨：C児と他のクラスの子どもたちの皆の『まなぶ遊び』のイメージをもつ。

⇒ 通常の教科学習の中でC児に光を当てる工夫をする。(例：興味のある教材(昆虫)をつかう。)できることをさせる。

C児：「してみたい」自発性がでる。

※自発(自らする)の遊びとなる。

② 「する」行為 ⇒

例：昆虫の研究を発表する。できることをする機会をつくる。

C児：「発表する」「Y子や他児に教える」

※一緒に行為をする遊びの経験(大変さと遊び)となる。

③ 「できる」効力 ⇒

C児：「ぼくは、昆虫についての発表ができる」などの心が起こる。

他児：「C児は発表できる すごい」相互作用で、研究や発表が遊びとなる。

※自分の力で、できる効力感の遊びを味わう。

④ 「分かる」有用 ⇒

C児：「昆虫のことはわかる」「発表の仕方が分かる」の感情がわく。

※自ら発信できる有用感の喜びを味わう。

⑤ (レベルの上がった①)『①「したい」自発』より自発的・他への働きかけ(「しよう」)など、次のスパイラルのレベルになる。それは、価値創造へ向けてより開放系となる。

C児：「発表を さらにしたい」「みんなと 一緒にやろう」「たのしいよ」の心がわく。

※自らの有用感を他人に伝えたいと思う心(喜び)がわく。

5 考察

3事例から「インクルーシブ教育についての現場的アプローチ」として、課題解決について考察をする。

この実践のシミュレーションは、筆者らが多くの現場で見聞きし経験したことを「実践のための観察の3観点」として把握して、課題解決のためにアプローチとして『まなぶ喜び』を目指す学習プロセスを介して再編したものである。それは、ある意味では「虚構」であるが、このイマジネーションの力(想像力)こそが、人間を人間たらしめる力となる。

哲学者ユヴァル・ノア・ハラリは、著書『ホモサピエンス全史-文明の構造と人類の幸福』の中で、「虚構が協力を可能にした」として「虚構、すなわち架空の事物について語るこの能力こそが、サピエンスの言語の特徴として(他の生物より)異彩を放っている。」*³⁷と述べる。「課題解決」という価値創造の判定は、人間としての幸福を目的とする「価値を目標とせよ」*³⁸というベクトルの上にある。

牧口の懸念する「真理と価値の混同」を避け、インクルーシブ教育の課題解決として、当事者がそのストーリーをイメージできるか。つまりシミュレーションする対象となる児童の『まなぶ喜び』・『生きる喜び』を今(その時点)感じ取ることができるか。また、そのアプローチへの知恵(ヒント・・・)がでてくるか。そこに価値創造のベクトルがある。

【想定事例1】「知的遅れのある6年生A児の中学校への就学の課題」

この事例では、通常の中学校へ就学するか否かの判断は出ていないが、主体たる教師の変化・対象児の自立への志向等、多くの就学に関するインクルーシブ教育へのアプローチがある。また、別のアプローチに派生するヒントがある。

1. A児の「英語がある。おもしろそう」は、A児の自発の意志が垣間みれる。就学の基本は対象児本人の学ぶ意欲の表出であると同時に、教師のこの子は伸びると

いう確信である。

このことについて、牧口は、児童の「障害を克服する（「治る」）という信念と、その教育ニーズに応える（「治す」）という意思が、子どもと教師（自他）共に出てくること・・・」（意識）^{*39}学習の第一条件であると述べている。

2. A児にとっての友達関係は、重要な学習環境であり環境要因である。友達関係は、子ども通しの主体的なかかわりによって生まれる。A児のプロフィール（「今のお子さまプロフィール」）の友達関係は少なくなっている。それをつくろうとする意志が見られる。また、教師や保護者はその関係を切らないようにすることが進路の選択の上で大切であることに気づく。
3. 学習場面でのようすから、学校関係者が中学校での支援の在り方や学習への配慮などがより明確になった。合理的配慮の範疇で対応できるかどうか情報として活用できる。
4. この学習内容を保護者に伝えることで、担任と保護者の関係は改善される方向に向く。

牧口は教育実践における価値の問題は、「結果で証明すれば、信用にも理解にも、造作なき事・・・」^{*40}という。要は実践の中で証明（「実験証明」）すればいいということである。また、それを語ることが、当事者や保護者への理解を進めることになる。

5. 結果として、教師と対象となる児童が共に、「今のお子さまプロフィール」の時点より現時点の方が、相互の信頼関係もでき、遊べる友達も増え、主体的に他児とかかわる機会が増え、A児の『まなぶ喜び』の姿が皆にイメージできる。

【想定事例2】「特別支援学校4年生在籍するB児の副籍校での学習の課題」

小学校の担任の自責の念は、教育者としての良心と理解することができる。また、インクルーシブ教育の進展に向けて、副籍小学校と特別支援学校での支援体制の整備の必要性が見えてくる。

1. B児の「小学校にいきたい」「友達に会いたい」「妹に会いたい」という自発の学ぶ意欲がある。
2. 副籍校のクラスメイトのB児との学習への期待感の高まりがある。
3. 担任のインクルーシブ教育への姿勢がクラスの児童に反映されている。その児童の経験は、人生におけるインクルーシブを尊重する（共生をめざす）行動へとつながる。
4. 地道な『「まなぶ喜び」を目指す学習プロセス』によって、担任とB児・B児の保護者との信頼関係をつくることができる。
5. その際の課題を明確にすることで、恒常的な特別支援学校と小学校の連携を深めることができる。また、特別支援学校での学習内容に、副籍校での学習を反映す

ることができる。

6. 結果として、「今のお子さまプロフィール」の時点より現時点の方が、教師とB児・B児の保護者との信頼関係も深まり、B児と共に『まなぶ喜び』を共有するイメージができる。

【想定事例3】「小学校2年生のC児のクラスの友だちの支援の課題」

まず、C児の対応とY子の関係は、インクルーシブ教育の上で極めて大切な課題となる。それは、真のインクルーシブ教育の姿は、支援する人と支援される人間の関係のみであっては成立しない。お互いの関係に常に一方的な負担をかけるものであってはならない。

その解決のための基礎となるのが『あん☆しん』である。これは、筆者が使っていた「安全」と「信頼」を重ねた意味の造語である。「安心」と区別するために、ひらがなと☆印で表記している。

1. 担任が事実を『まなぶ喜び』の視点で伝えることによって、インクルーシブ教育の理念は、より強固なものになっていく。担任がこの事実を伝えても両者の関係は崩れない。
2. C児とY子の保護者とのより深い信頼関係をつくることのできるチャンスである。
3. 担任は、C児とクラスの子どもたちの『まなぶ喜び』のイメージに着目して、Y子だけでなく他児ともかかわりが持てるようにクラスの間関係を調整することができる。
4. その方策として、通常の教科学習の中でC児に光を当てる工夫をする。
5. 担任がC児の『まなぶ喜び』のイメージをもつことで、C児が「ほくは、昆虫についての発表ができる」「みんなが僕の発表を聞いている」などの自己効力感をもつことができる。それが「・・・したい」という自発の学習意欲につながる。
6. また、クラスの皆が「C児は、がんばっている」「C児は、たのしい」などのイメージをもつことができる。

6 まとめと課題

これまでのインクルーシブ教育は、実在として見える形の「同じ場で共に学ぶ」「教育ニーズに的確に応える指導」などの客観質的等同の真理的な側面が重要視され論議されてきた。直接交流・間接交流などの「同じ場で共に学ぶ」事実は、数値化され報告されインクルーシブ教育推進の教育の成果とされる。

しかし、「同じ場で共に学ぶ」ことが、即、子どもたちの『まなぶ喜び』・『生きる喜び』になるのではない。また、個の「教育ニーズ」は、誰が具体的に定義できるの

だろう。牧口の懸念したことは、「真理と価値の混同であり」、「真理と価値の分離」である。正しく「真理の認識」を行うことと「価値の創造」をすることは、対になっているということもできる。

本稿では、インクルーシブ教育を通して、価値創造である『まなぶ喜び』・『生きる喜び』に焦点を当て論じてきた。あえて言えば、シミュレーションで上げた想定事例の『喜び』は多くの教師が経験していることである。このような『喜び』は、「付随的なこと」「当前のこと」「見えないこと」「主観的なこと」などとして処遇されてきたのではないだろうか。認識しないと『喜び』は味わえない。そのためには、教育目的と教育方法が大切となる。

牧口の教育学の核心部分は、「教育の方法」である。ちなみに牧口は第四巻までの『創価教育学体系』を書き終えた後に、第五巻を構想した。それは、「創価教育学体系第四巻・教育方法論」の後に続く、教育方法論（下）第四編「学習指導論即教導論」である。しかし、この教育方法論（下）は、原稿までできていたというが、出版されることはなかった。その幻の書に全生涯をかけて果敢に挑んだのは、社会教育学者の木全力夫氏である。著書のタイトルは、『牧口教育学のレジリエンス-共に成長の学習指導論-』である*41。課題に対して困難な状況にあるときに乗り越える力こそ「レジリエンス」であり、価値創造力である。また、「共に成長する」中にこそ、インクルーシブ教育のねらいがあることを思うとき、ここに牧口の教育法のベクトルとして、『まなぶ喜び』・『生きる喜び』があることを感じている。

引用文献・註

- 1 加藤康紀・杉本久吉「『教育治療法の問題』から読み解く特別支援教育～これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察～」(『創価大学教育学論集 第68号』, 2017年, pp.93-111.)
- 2 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（1）～創価教育学実践研究の立場からの考察～」(『創価大学教育学論集 第71号』, 2018年, pp.29-48.)
- 3 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（2）～知的障害者就労支援が果たす意味と役割～」(『創価大学教育学論集 第72号』, 2018年, pp.1-20.)
- 4 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（3）～知的障害教育の学びの在り方・創価教育学からの考察～」(『創価大学教育学論集 第73号』, 2018年, pp.29-48.)
- 5 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.80.
- 6 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.81.

- 7 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・世界保健機構（WHO）編著『ICF（国際生活機能分類）活用の試み』（第3刷）ジーアス教育新社，2007年，p.9.
- 8 中央教育審議会・初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」，2012年 「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要…」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（最終閲覧日2023年12月10日）
- 9 文部科学省「学校教育法等の一部を改正する法律について」，2007年。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/010.htm（最終閲覧日2024年1月3日）
- 10 文部科学省・初等中等教育局特別支援教育課などの統計調査報告
- 11 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議答申「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」2001年「ノーマライゼーション：障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念」，文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm（閲覧日2024年1月3日）
- 12 国際連合 障害者の権利に関する委員会 第27会期「日本の第1回政府報告に関する総括所見」（仮訳），仮訳配布日，2022年10月7日，外務省ホームページ
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html（最終閲覧日2024年1月3日）
- 13 加藤康紀・杉本久吉「『教育治療法の問題』から読み解く特別支援教育～これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察～」(『創価大学教育学論集 第68号』, 2017年, p.106.) この論文では、教育における「生きる力」と「生きる喜び」を対比するために、「生きる喜び」の価値の一つとして「学ぶ喜び」と表記している。本論文の表記と異なる。
- 14 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』，第三文明社，1979年，p.95.
- 15 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』，第三文明社，1979年，p.77.
- 16 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』，第三文明社，1979年，p.79.
- 17 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第2巻）』，第三文明社，1979年，p.210.
- 18 古川敦『牧口常三郎と創価教育学』，論創社，2009年，pp.12.
- 19 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第2巻）』，第三文明社，1979年，p.11.

- 20 山内俊久・加藤康紀「インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（1）～創価教育学実践研究の立場からの考察～」(『創価大学教育学論集 第71号』, 2018年, pp.29.)
- 21 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第2巻）』, 第三文明社, 1979年, p.21.
- 22 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.5.
- 23 辻武寿『牧口常三郎箴言集』 第三文明社, 1979, p.105.
- 24 辻武寿『牧口常三郎箴言集』 第三文明社, 1979, p.99. (辻も同様のことを述べている)
- 25 牧口常三郎「牧口常三郎全集—第8巻」 第三文明社, 1984年, p.59.
- 26 <https://inclusive.nise.go.jp/> (最終閲覧日 2024年1月3日)
- 27 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 編著『ICF及びICF-CY活用：試みから実践へ—特別支援教育を中心に—』(初版) ジーアス教育新社, 2007年, p.128.
- 28 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.23.
- 29 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.81.
- 30 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.80.
- 31 厚生労働省ホームページ「『国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—』(日本語版)の厚生労働省ホームページ掲載について」, 2002年8月5日.
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> (最終閲覧日2024年1月4日)
- 32 厚生労働省ホームページ「第1回社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門部委員会資料『参考資料 大川委員提出資料』(参考資料3-1)」, 2006年7月26日.
<https://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/07/s0726-7.html> (最終閲覧日2024年1月4日)
- 33 上掲28参照
- 34 上掲29参照
- 35 上掲30参照
- 36 加藤康紀『初めての通級 これからの通級』学研プラス, 2015年, p.28.
- 37 ユヴァル・ノア・ハラリ(訳・柴田裕之)『サピエンス全史(上)—文明の構造と人類の幸福』河出書房新社, 2016年, p.39.
- 38 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第1巻）』, 第三文明社, 1979年, p.23.
- 39 牧口常三郎『創価教育学体系（復刻版第4巻）』, 第三文明社, 1979年, p.142.
- 40 牧口常三郎『牧口常三郎全集—第8巻』 第三文明社, 1984年, p.9, p.18.
- 41 木全力夫『牧口教育学のレジリエンス—共に成長の学習指導論—』揺籃社, 2021年, p.4.

Special Needs Education Viewed from the “Three Directions of Observation”

: A Consideration of Field Approaches to Inclusive Education

Yasunori KATO, Toshihisa YAMAUCHI

We begin with the basic question, “Why can't we solve the problems in today's educational field?”. Then, to solve the question, we tried to come up with specific educational methods by simulating “If Makiguchi were to approach it now, how would he approach it?”.

In this article, we focus on “inclusive education” from the perspective of special needs education and summarize our thoughts on field approaches.

Mr. Makiguchi continued to consider pedagogical methods useful in actual educational settings using inductive research. One of the fruits of his work is “The System of Value-Creating Pedagogy”. He considered the purpose of education to be the happiness of children and the fulfillment of values in the relationship between subject and object. This is a paradigm shift in which value is not defined as “truth, goodness, and beauty,” but rather as “profit, goodness, and beauty. This frees us from the confusion between truth and value.

We try to simulate the solution of some issues in inclusive education using Mr. Makiguchi's educational method “Three Directions of Observation”. One of the issues is “confusion between truth and value,” and to solve this issue, we consider that it is necessary to share the concept of value in the subject-object relationship, that is, “joy of learning” for both self and others.

Tsunezaburo Makiguchi, value-creating pedagogy, inclusive education,
three directions of observation, joy of learning

