

探究の対話 (p4c) が拓く自己表現の可能性
— 肢体不自由特別支援学校における道德教育の実践を通して —

宮城県立船岡支援学校 教諭 八嶋 貴彦

第1章 はじめに

平成29年度の学習指導要領改訂により、特別支援学校においても「特別の教科 道德」が制度的に位置づけられた。これにより、道德教育は単なる価値の指導ではなく、生徒自身が考え、議論し、自己の価値観を育むことが求められるようになった。これは、障害の有無にかかわらず、すべての児童生徒にとって重要な教育的課題である。

しかし、知的障害や肢体不自由のある生徒に対する道德教育は、抽象的な価値理解や自己表現の困難さ、認知面・身体的制約などから、実施率が低く、授業づくりの難しさが指摘されている(斎藤, 2021)。特に、発語の不明瞭さや語彙・会話経験の乏しさから、対話的な活動への参加に不安を抱える生徒も多く、自尊感情の低さや自己肯定感の弱さが課題となっている。

こうした状況を踏まえ、私は「探究の対話 (p4c)」(以下、p4c)を道德教育に導入し、継続的に実践している。p4cは、生徒自らが問いを立て、他者との対話を通じて考えを深める教育手法であり、道德的価値の理解を促す契機ともなり得る。また、p4cは他教科や生活場面での学びをつなぎ、意味づける場としても機能し、安心・安全な学級風土との相互作用の中で対話が成立し、深まっていく効果が期待できる。

第2章 研究目的

本研究の目的は、肢体不自由特別支援学校における道德教育の実践にp4cを導入することで、生徒の自己表現や道德的価値理解にどのような変容が見られるかを明らかにすることである。

p4cを通じて生徒が問い続ける中で自己を見つめ直し、他者との関係性を再構築する「揺れながら育つ」プロセスに着目する。

特に、発語や語彙、対話経験に困難を抱える生徒に対して、p4cがどのように「安心して語れる場」を保障し、自己の思いや価値観を言語化する契機となるのかを検討する。また、p4cが教科や生活場面とどのように接続し、道德性の育成に寄与するかを多面的に捉えることを目指す。

さらに、継続的な実践を通して得られた生徒の発言記録、振り返りシート、自己評価・他者評価シート、感想文などをもとに、生徒の変容の様相とその教育的意義を検討し、特別支援教育における道德教育の新たな可能性を提示する。

第3章 研究仮説

本研究では、以下の3つの仮説を設定し、実践記録と評価データをもとに検証を行う。

- 仮説1：肢体不自由特別支援学校において、p4cを活用した道德教育を継続的に実践することで、生徒の自己表現の力が育まれる。
- 仮説2：対話の場が継続的に保障されることで、生徒の自己評価・自己受容、自己主張・自己決定、関係の中での自己といった道德的価値の内面化が促進される。
- 仮説3：生徒の発言や感想、振り返りシート、評価データなど複数の視点から変容を捉えることで、p4cの教育的意義が明らかになる。

第4章 理論的背景

4-1 特別支援教育における道徳教育の課題

平成29年告示の中学校学習指導要領解説では、道徳科は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことを目的とし、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考える力を育む学習と位置づけられている。これは障害の有無にかかわらず、すべての児童生徒にとって重要な教育的営みである。

しかし、知的障害や肢体不自由のある生徒に対する道徳教育は、抽象的な価値理解や自己表現の困難さ、認知面・身体的制約などから、実施率が低く、形式的な活動に留まりがちである。特に、発話や書字による表現が制限される場合、価値の内面化や他者との共有が困難となり、道徳的な意味づけに至らないケースも多い。

4-2 p4cの理念と特別支援教育への応用可能性

「探究の対話 (p4c)」は、1960年代後半にマシュー・リップマンによって提唱された教育手法であり、子ども自身の「問い」を出発点として、対話を通じて思考を深めることを重視する。ハワイでは、トーマス・E・ジャクソン (以下 Dr.J) により1984年から「p4c Hawaii」として実践が始まり、私も2017年の国際交流セミナーでDr.Jの講演を聞き、p4cの理念に共感し、学び始めた。

p4cの基本理念は、特別支援教育においても極めて有効である。特に「知的なセーフティ」の保障は、発言に不安を抱える生徒にとって、安心して思考を言語化する場の土台となる。

表1 p4c HI 4つの柱 (「やさしいソクラテスの探究」より抜粋)

<ul style="list-style-type: none">・ Community (コミュニティ) 参加者全員が安心して参加することができるコミュニティの形成・ Inquiry (探究) 教師と生徒が共同探究者として真理を探究する対話を行う・ Philosophy (哲学) 誰もがもって生まれる「ワンダー」(世界への驚異、驚嘆)・ Reflection (ふりかえり、吟味) 日々の生活の中で立ち止まって、吟味しながら生きる

p4cの進め方はシンプルである。教師を含む全員が輪になって座り、問いを出し合い、選ばれた問いについて多角的に対話を進める。発言は「コミュニティボール」を持った人に限られ、パスも可能であり、他者を傷つける発言は禁止されている。

表2 p4cの基本メソッド

<p>p4cの進め方</p> <ol style="list-style-type: none">1 教師を含む全員が輪になって座る。2 授業のテーマに応じて、みんなで話し合いたい「問い」を出し合い、その中から一つ選ぶ。3 選ばれた問いについて、意見や疑問を交わしながら対話を進めていく。様々な角度からテーマについて問い深めていく。4 時間になったら対話をやめ、参加の姿勢、思考の深まり、対話のコミュニティの成熟度などについて自己評価する。 <p>p4cのルール</p> <ul style="list-style-type: none">・ コミュニティボールをもった人だけが発言できる。・ 考えが思いつかないときや話したくないときはパスできる。・ 他者を傷付ける発言はしない。

表3 振り返りシートの構成 (毎回肯定的フィードバックを実施)

評価基準	A:とてもそう思う。	B:そう思う。	C:あまり思わない。	D:思わない。
①自分の考えを話せた。	A	・ B	・ C	・ D
②友達の考えを聞いた。	A	・ B	・ C	・ D

- ③安心して参加できた。 A ・ B ・ C ・ D
 ④新たな発見があった。 A ・ B ・ C ・ D
 ⑤また p4c をやりたい。 A ・ B ・ C ・ D
 感想 ()

このような p4c のメソッドは、特別支援教育において「揺れながら育つ」プロセスを支える手法として有効であり、自己表現が困難な生徒にとって「何を語ってもよい」「じっくり考えてよい」という場の保障となる。

4-3 言語・概念の理解と p4c の思考サイクル

知的障害のある生徒にとって、抽象的な価値を表す言葉（責任、誠実、寛容など）の理解は容易ではない。『言語の本質』（今井・秋田, 2023）では、既存の知識をベースに新しい概念を推論し、体験や学習を通して知識を更新する「ブートストラッピング・サイクル」が紹介されている。

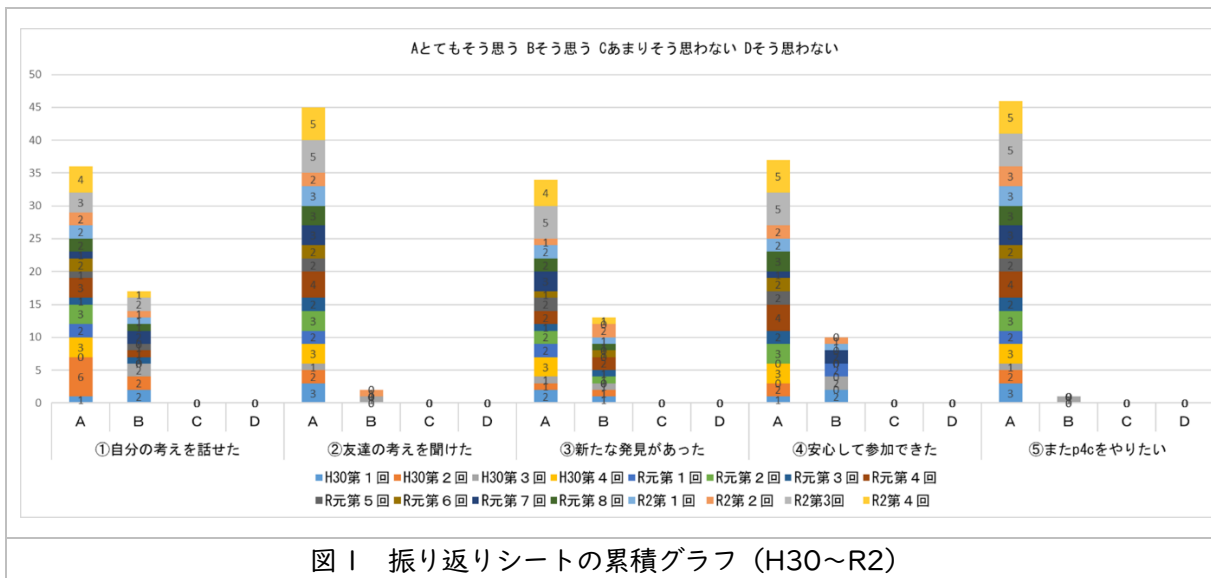
p4c は、他者の意見を聞き、自分の考えを言語化することで、言葉や概念の理解を促進し、道徳的価値の内面化を支える実践であり、「ブートストラッピング・サイクル」を円滑に回す役割も果たしていると考えられる。特別支援教育においても、発達段階に応じた問いの設計と、安心して語れる場の保障があれば、抽象的な価値の理解も可能になる。

第5章 実践の展開

5-1 中学部における p4c の導入と展開

本校中学部での道徳科の授業に p4c を段階的に導入し、I 類型（準ずる教育課程）・II 類型（知的障害の教育課程）の生徒を対象に継続的な実践を行ってきた。平成 30 年度には、I 類型の 1 年生と 3 年生による縦割り授業として 4 回、令和元年度には I 類型で 4 回、さらに II 類型との合同授業で 4 回実施した。令和 2 年度にはコロナ禍の影響を受けながらも、I・II 類型合同で 4 回の実践を継続した。

また、居住地校交流において、普通中学校の生徒とともに p4c による道徳授業を実施する機会も得られ、障害の有無を越えた対話の場が形成された。



このグラフは、全 16 回の p4c 実践における振り返りシートの集計結果を示している。特に「友達の考えを聞いた」「また p4c をやりたい」といった項目に「とてもそう思う」の回答が多く、生徒の対話への肯定的な姿勢がうかがえる。

p4cの実践にあたっては、発言の流れをつかみにくい生徒への支援として、視覚的なメモを活用した。円形に切ったメモ用紙や模造紙を中央の円卓に配置し、発言の記録を共有しやすくすることで、遊び心や親しみやすさが生まれた。座卓は膝の高さとし、机による心理的バリアを避けつつ、表情やメモが見やすい環境を整えた。



写真1 中学部でのp4cの様子（左：令和元年度 右：令和2年度）

また、少人数学級の話し合いを活性化するため、隣接する大学の学生による学校支援ボランティアを導入した。生徒にとって年齢の近い存在との対話は、安心感と刺激をもたらし、対話への意欲を高める要因となった。導入の活動としては、それぞれの考えや気持ちを両端に「そう思う」「そう思わない」と書かれた線上に置いて、考え方の違いや分布を視覚的に共有する活動「ブリッジ」などのアクティビティを用い、緊張の緩和と対話への入り口づくりを工夫した。

令和2年度には、ボランティアのオンライン参加も試み、コロナ禍においても対話の場を継続することができた。これらの工夫により、生徒は少しずつ自己表現への自信を育み、対話を通じて他者との関係性を築いていった。

このように、中学部におけるp4cの導入は、道徳教育の再構築だけでなく、安心して語れる場の保障と、自己表現の育成に寄与する実践として機能していた。

5-2 寄宿舍での展開と生活場面との接続

本校では、寄宿舍を「家庭的な生活の場」と位置づけ、生活を通じた人格形成や社会性の育成を重視している。文部科学省（2012）でも、寄宿舍は、自立し社会参加する力を養う貴重な場であるとし、教科外活動であっても教育活動の一部として、道徳性の育成に関わっていると言える。

こうした生活の場において、私は夕食後の自由時間を活用し、希望参加型の余暇活動としてp4cを継続してきた。テーマは「自分らしさ」「友達って何？」など、生活に根ざした問いを中心に、生徒自身が話したいと思う問いを選ぶ方法（プレーンバナナ）で進めている。

表4 寄宿舍におけるp4c実施回数（令和3年度～令和7年度）

年度	実施回数	参加人数（平均）	備考
令和3年度	8回	50人（6.3人）	卒業生の希望で余暇活動として始める
令和4年度	10回	65人（6.5人）	
令和5年度	7回	36人（5.1人）	同僚1名が協働参加
令和6年度	4回	29人（7.3人）	協働体制が拡充（教員3名）
令和7年度	2回（4回中）	11人（5.5人）	協働体制が拡充（教員4名）
計	31回	191人（6.1人）	

参加者は毎回3～10名程で、高等部生徒を中心に中学部生徒や異なる類型の生徒も交じり合い、多様性と交流の機会となっている。自由参加であることから、1度きりで来なくなる生徒もいたが、それもまた自然な姿であり、p4cが「選べる対話の場」として機能していたことを示している。

実践の中では、深い対話が生まれる場面もあった。例えば、「死んだらどうなるのだろう？」という問いから、「実は私、死んでしまおうと思ったことがあるんです。」という発言があり、いじめの経験を語り合う流れとなった。最後には「みんなが生きていてくれて嬉しい。」という言葉で締めくくられ、p4cが生徒の内面に触れる場となった。

下の表では、卒業前の生徒4名（A～D君）の感想を抜粋し、p4cが彼らにとってどのような意味を持ったかを示している。

表5 卒業生の感想コメント（A～D君）抜粋と変容の軌跡

A君（5年間参加）：「みんな、中学部の時よりパワーアップできてるし、個人個人の成長ぶりを無茶苦茶感じて、鳥肌立った。p4cのプロだね、みんな。」
B君（高2から参加）：「最初は緊張したけど、p4cがいつの間にか自分の励みになっていた。社会人になっても、つらい時はp4cを思い出して、みんなが頑張っていることを励みにしたい。」
C君（25回参加）：「いろいろなテーマで話せたことが楽しかった。みんなの意見も十人十色で、見聞を広げられた。卒業後も周りの人達といろいろなテーマで話し合ってみたい。」
D君（3年間参加）：「毎回いろいろなテーマについて、真剣に考えたからこそ出せる自分なりの答えってとても貴重だと思った。p4cがなければ、今の僕はいなかったと思っています。」

これらの語りからは、p4cが単なる余暇活動ではなく、生徒にとって「居場所」や「生きる力の拠り所」として機能していたことが読み取れる。特に、初めは人見知りで参加できなかった生徒が、卒業学年になって初めて参加し、自ら語り出した場面では、職員や担任も驚きと喜びの声を上げた。

また、p4cは「考えること」に集中する活動であるため、「疲れた」という感想も聞かれるが、「疲れても楽しかった」と感じられるかどうか継続の分かれ目になるようである。

このように、寄宿舎でのp4c実践は、教科の枠を超えて「生きることを考える場」として機能し、生徒が生活場面での経験を言葉にし、他者と共有することで、自分自身の価値や感情を再認識する契機となっていた。

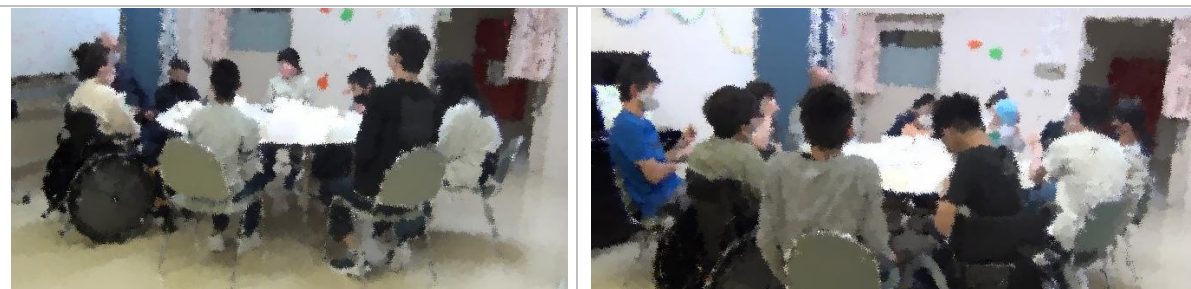


写真2 寄宿舎でのp4cの様子（左：令和3年度 右：令和5年度）

5-3 高等部での応用と抽象的価値の探究

令和6年度より私は高等部Ⅱ類型の2年生の担任となり、令和7年度は持ち上がりで3年生の担任を務めている。知的障害のある生徒に対しても、道徳科の授業を実施することが求められているが、全国的にはその実施状況にはばらつきがある。

学年の教師と協働し、年間6時間の道徳授業時間を確保し、TT（チーム・ティーチング）体制のもとでp4cを活用した授業に取り組んでいる。道徳的価値の理解を促すためには、言葉や概念の土台が必要であり、国語や他教科、生活経験がその基盤となる。

抽象的な価値（責任、誠実、寛容など）の理解には、既存の知識や経験をもとに新たな概念を推論し、対話を通じて思考を更新するプロセスが必要である。第4章で紹介した「ブートストラッピング・サイクル」（今井・秋田, 2023）に示されるように、p4cはこの思考の循環を支える実践とし

て機能し、高等部の生徒にとって抽象的価値の理解を促す有効な手段となっていた。

実際の授業では、教師が問いの抽象度を調整しながら「具体→抽象→価値化」の順に展開し、生徒が「考えをもつ」「他者と違ってよい」と感じられるよう場を設計した。生徒は当初、短文での応答が中心だったが、継続的な対話を通じて理由づけや経験の語りが増え、価値を自分事として捉える姿勢が育まれていった。

表 6 高等部での道徳の題材

R6 年度 9 月実施	「情報モラルは、誰にとって大切なこと？」自主、自律、自由と責任
11 月実施	「お金と上手に付き合うって、どういうこと？」節度、節制
1 月実施	「自分の強みって、何？」向上心、個性の伸長
R7 年度 6 月実施	「動物の命は、人間の命より軽いのか？」生命の尊さ
9 月実施	「外国の人たちと一緒に暮らすために必要なことは？」国際理解、国際貢献
12 月実施予定	「よりよく生きるってどういうこと？」よりよく生きる喜び

また、自己表現を高めるためには、基盤となる自尊感情も大切である。図 2 は p4c との自尊感情の相関性を示したものである。

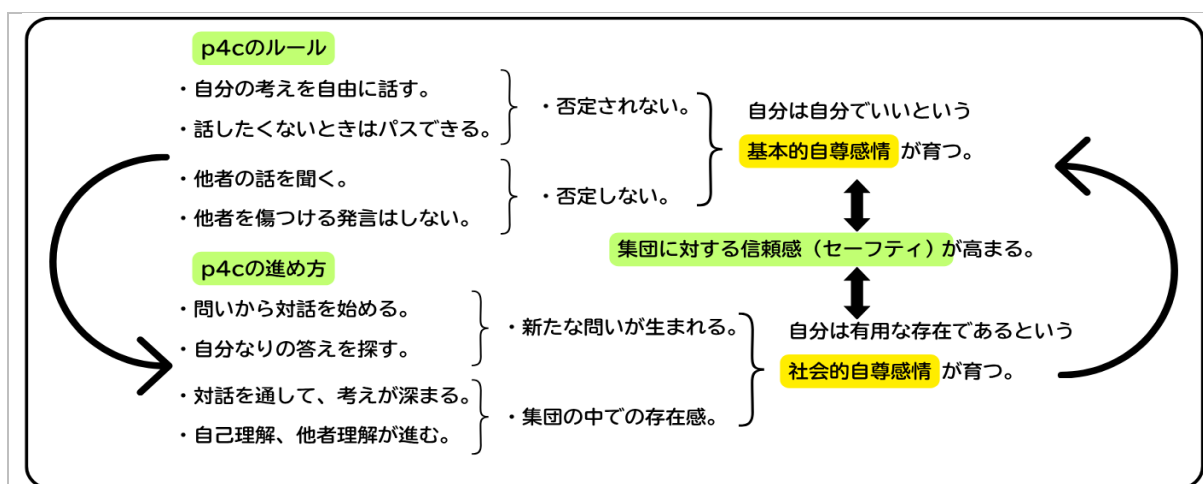


図 2 p4c と自尊感情の育成プロセス

高 2 から高 3 まで自己評価シート、他者評価シートの結果は以下の通りである。

表 7 自己評価シートの得点の推移 (生徒 9 名の平均値)

	第 1 回 (R6.4 月)	第 2 回 (R6.12 月)	第 3 回 (R7.5 月)
A 自己評価・自己受容	2.81	2.85	2.83
B 関係の中での自己	3.54	3.43	3.35
C 自己主張・自己決定	2.88	2.90	2.98

表 8 他者評価シートの得点の推移 (生徒 9 名の平均値) *クラスの複数の教師で確認

	第 1 回 (R6.4 月)	第 2 回 (R6.12 月)	第 3 回 (R7.5 月)
①人への働き掛け	2.69	2.78	2.94
②大人との関係	3.11	3.44	3.30
③友達との関係	2.78	3.19	3.11
④落ち着き	2.97	3.94	3.14
⑤意欲	3.33	3.56	3.72
⑥場に合わせた行動	3	3.39	3.35

自己評価の推移からは、自己主張・自己決定に関して継続的な向上が見られた。これは、p4cの「問いに向き合い、自分の考えを表現する」実践が、生徒の主体性を育んだ結果と考えられる。一方、関係性に関する自己評価は徐々に下降しており、対話を通じて他者との関係性を再構築する過程で、自己理解が揺れた可能性がある。これは「揺れながら育つ」実践の本質を示しており、自己受容の安定と自己主張の向上が、p4cの安全な対話空間によって支えられていることが示唆される。

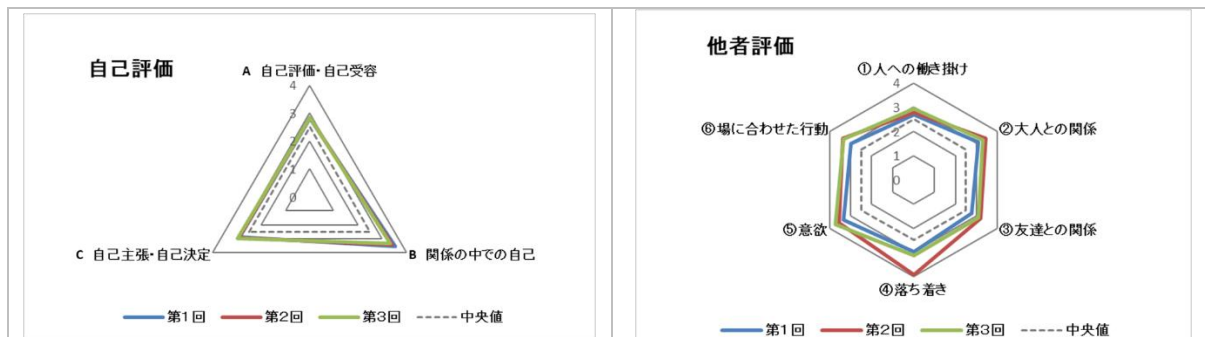


図3 自己評価シート・他者評価シートの得点の推移のグラフ

他者評価の推移からは、意欲や人への働き掛けにおいて継続的な向上が見られた。これは、p4cの「自由な発言」「自己の答えを持つ」実践が、生徒の主体性と対人関係の積極性を育んだ結果と考えられる。一方、関係性に関する評価は一時的に上昇した後やや下降しており、対話を通じて関係性を再構築する過程での揺れが示唆される。特に落ち着きの急伸とその後の変動は、安心感の形成と内省の深化が交錯するp4cの場の特徴を反映している。

自己評価と他者評価の比較からは、自己主張・自己決定に関して、自他ともに肯定的な変化が見られた。一方、関係性に関する自己評価は下降傾向を示しており、他者評価との乖離が生じている。このズレは、対話を通じて自己と他者の関係性を再構築する過程において生じたものであり、「揺れながら育つ」実践の本質を示している。また、意欲や落ち着きに関する他者評価の上昇は、p4cの場が生徒の安心感と社会的自尊感情を育んだことを示唆している。

また、ASA 旭出式社会適応スキル検査の結果から、生徒の発達段階がおおよそ10歳前後であることが把握されている。ピアジェの発達段階説に照らせば、具体的操作期から形式的操作期への過渡期にあたり、抽象的な価値の理解には支援が必要である。

p4cは、発達段階に応じた問いの設計と、安心して語れる場の保障によって、抽象的価値の理解を支える実践である。高等部での取り組みは、生徒が道徳的な価値に対して「本当にそうなのか？」というクリティカル・シンキングを働かせることで、考えることの意味を実感し、自分の価値観を言語化する力を育む場として機能していた。

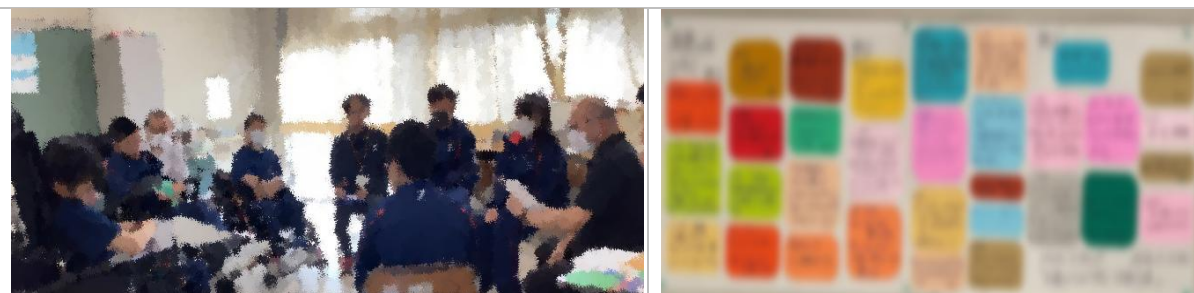


写真3 左：高等部でのp4cの様子 右：発言メモの教室掲示

第6章 実践の分析と考察

本章では、肢体不自由特別支援学校におけるp4c実践の成果を、振り返りシート、自己評価・他

者評価シート、感想語句のテキストマイニング分析を通して検討する。特に、自己表現・対話的姿勢・道徳的価値理解の変容を多面的に捉え、「揺れながら育つ」プロセスの教育的意義を明らかにする。

6-1 振り返りシートに見る対話的姿勢の定着

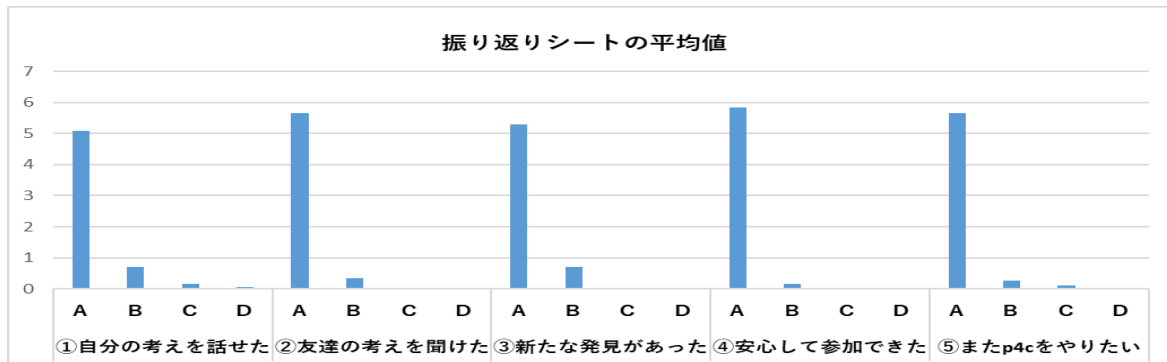


図4 「寄宿舍と高等部での振り返りシートの結果（計36回の平均値）」

図4は、p4c実践における生徒の自己評価の推移を示している。5項目すべてにおいて「とても思う」「そう思う」の割合が高く、生徒の対話への肯定的な姿勢が継続的に育まれていることが読み取れる。

特に「友達の考えを聞いた」「またp4cをやりたい」の項目では、実践回数を重ねるごとに肯定的な回答が増加しており、p4cが「安心して語れる場」として機能していることが確認できる。これは、p4cが単なる授業技法ではなく、生徒の内面に触れる「居場所」としての役割を果たしていることを示唆している。

6-2 自己評価・他者評価に見る「揺れながら育つ」変容

「自己評価シートの得点の推移（生徒9名の平均値）」では、「自己主張・自己決定」に関して継続的な向上が見られた。これは、p4cの「問いに向き合い、自分の考えを表現する」実践が、生徒の主体性を育んだ結果と考えられる。

一方、「関係の中での自己」に関する自己評価は徐々に下降しており、対話を通じて他者との関係性を再構築する過程で、自己理解が揺れた可能性がある。この揺らぎは、p4cの本質である「問い続けること」「答えを固定しないこと」と深く関係しており、まさに「揺れながら育つ」プロセスの表れである。

「他者評価シートの得点の推移（生徒9名の平均値）」では、「意欲」「人への働きかけ」「場に合わせた行動」などにおいて継続的な向上が見られた。これは、p4c的な空間が生徒の安心感と社会的自己尊重感を育んだことを示している。特に「落ち着き」の急伸とその後の変動は、内省の深化と情動の揺れが交錯するp4cの場の特徴を反映している。

6-3 感想語句の分析に見る内面の広がり

図5「テキストマイニングによる感想語句のワードクラウド」は、平成30年度から令和7年度までのp4c実践における生徒の感想の言葉を可視化したものである。「考える」「話す」「友達」「自由」「楽しい」「生きる」など、p4cを通じて生徒が経験した内面の広がりが浮かび上がっている。

特に「自分自身」「伝える」「深める」「一人一人」などの語句は、生徒が自己と他者の関係性を再構築しながら、自己の価値観を言語化していったことを示している。また、「悔しい」「恥ずかしい」「怒り」などの感情語も含まれており、p4cが単なる肯定的対話ではなく、葛藤や揺らぎを含んだ「本質的な思考の場」であったことが読み取れる。

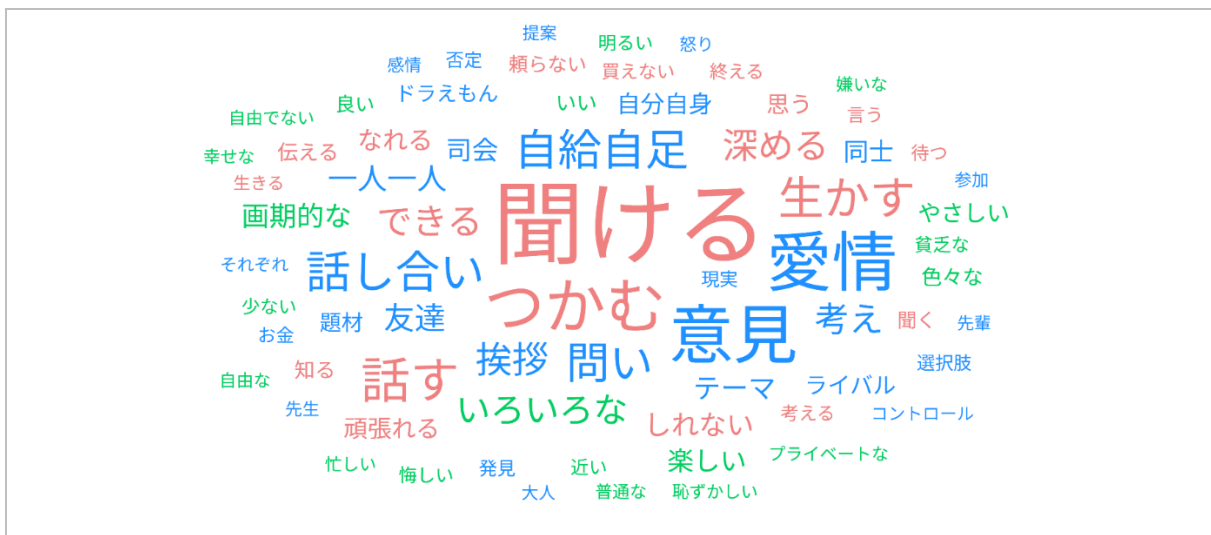


図5 テキストマイニングによる感想語句のワードクラウド（平成30年度～令和7年度）

6-4 p4cの思考サイクルと道德性の育成

図6「ブートストラッピング・サイクルとp4cの思考サイクル」は、既存の知識を出発点に、対話を通じて思考を更新し、道德的価値の理解へと至るプロセスを示している。p4cは、知的障害のある生徒にとっても、発達段階に応じた問いの設計と安心して語れる場の保障によって、この思考サイクルを円滑に回す役割を果たしていた。

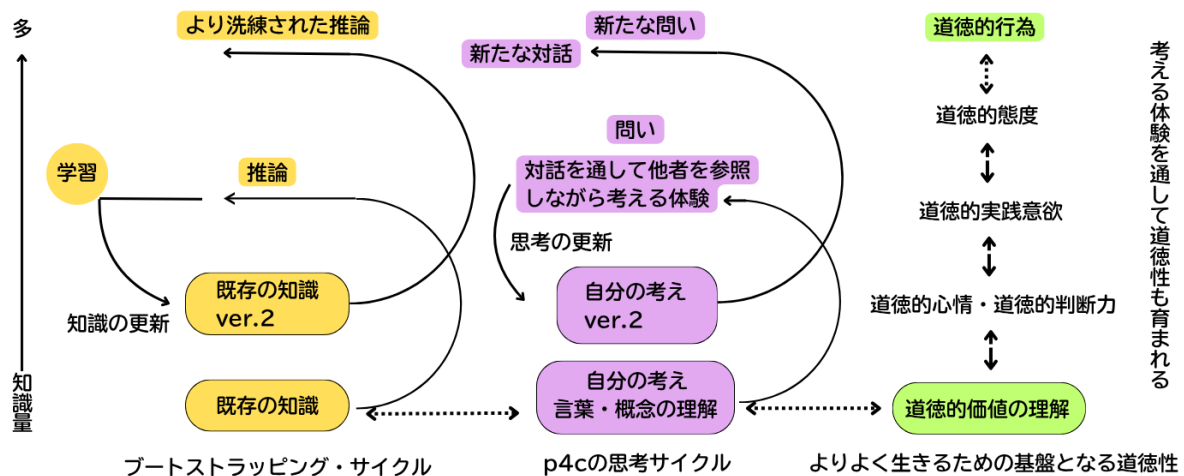


図6 ブートストラッピング・サイクルとp4cの思考サイクル（今井・秋田, 2023）より加筆

第7章 結論と今後の課題

本研究では、肢体不自由特別支援学校における道德教育の実践に「探究の対話（p4c）」を導入することで、生徒の自己表現や道德的価値理解にどのような変容が見られるかを多面的に検討してきた。振り返りシート、自己評価・他者評価、感想語句の分析を通じて、p4cが生徒にとって「安心して語れる場」として機能し、自己の思いや価値観を言語化する契機となっていたことが明らかとなった。

特に、自己主張・自己決定に関する評価の向上や、対話を通じた関係性の再構築の過程における「揺れながら育つ」姿は、p4cの教育的意義を示す重要な知見である。また、寄宿舎や高等部での実践においては、p4cが教科の枠を超えた「生きることを考える場」として機能し、生徒の内面に

触れる深い対話が生まれていた。

さらに、抽象的価値の理解においても、p4cの思考サイクルが「ブートストラッピング・サイクル」を支える役割を果たし、発達段階に応じた問いの設計と安心感の保障があれば、知的障害のある生徒にとっても価値の内面化が可能であることが示唆された。

実践を通じて私が強く実感しているのは、「教師は学びの伴走者」であり、「教師と生徒の学びは相似形」であるという教育観の転換である。教師自身も問いに向き合い、揺れながら考える存在であることが、生徒の思考と表現を支える土壌となる。このような対話（協働）を通して学びを振り返る（個別）という姿勢は、「令和の日本型教育」が掲げる「個別最適な学び」と「協働的な学び」の融合にも通じるものであり、p4cはその具体的な実践形態の一つとして位置づけられると考える。

また、p4cの実践は校内にも広がりを見せている。他学年での実施や道徳科以外の教科・活動への応用を通じて、学級風土の変容や生徒の語りの質の向上が見られている。さらに、私自身が研修会の講師を務める機会を得て、県内外の特別支援学校や小中学校においてp4cの理念と実践の共有を少しずつ進めることができた。こうした広がりには、p4cが特別支援教育にとどまらず、すべての子どもたちの「考える力」「語る力」「生きる力」を育む可能性を秘めていることを示している。

今後の課題としては、以下の2点が挙げられる。

1. 理論的深化と評価手法の精緻化

自己評価と他者評価の乖離や揺らぎを、単なる誤差としてではなく、発達の・教育的プロセスとして捉えるための理論的枠組みの構築が求められる。また、p4cにおける「語りの質」や「問いの深まり」を可視化する評価手法の開発も今後の課題である。

2. 実践の継続と教師の専門性の育成

p4cの実践は、教師の問いの設計力や場づくりの力量に大きく依存する。今後は、特別支援教育におけるp4cの実践知を共有・継承する仕組みづくりや、若手教員への伴走的支援が必要である。

特に、寄宿舎での余暇活動としての実践のように、教科外の場での応用可能性を広げることが、教育の多様性と柔軟性を高める鍵となる。

本研究を通じて得られた知見は、特別支援教育における道徳教育の再構築に向けた一つの提案であり、p4cが生徒の「生きる力」を育む営みとして機能する可能性を示している。今後も、実践と理論の往還を通じて、より豊かな教育のあり方を探究していきたい。

*本稿は、本人・家族の承諾を得て、掲載しています。

<参考・引用文献>

- ・斎藤大地（2021）『知的障害特別支援学校における道徳教育に関する現状と課題』宇都宮大学共同教育学部研究紀要 第71号
- ・文部科学省（2012）『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）』
- ・文部科学省（2021）中央教育審議会『令和の日本型学校教育の構築を目指して（答申）』
- ・文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳
- ・文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領
- ・トーマス・E・ジャクソン（2017）『やさしいソクラテスの探究』p4c Hawaii HP
- ・今井むつみ・秋田喜美（2023）『言語の本質』中公新書