

障害児教育における授業論研究の課題と展望 (Ⅱ)

—教科指導を中心にして—

湯浅 恭正

(障害児教育)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

Task of Research into the Teaching-Learning Process in Education for Children with Disabilities (Ⅱ)

From the Viewpoint of "Subject Teaching"

Takamasa YUASA

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 障害児教育の授業論の課題である教科指導の捉え方とその授業としての構成原則を探る。日本特殊教育学会における「共同研究」の経過を振り返り、授業論研究の焦点の課題を考察する。そこでは教授学研究で示された学びの典型的なモデルを援用し、障害児教育の授業論に何が求められるかを示す。その上で、この間に検討・提起された教科指導の位置づけを考察し、学びのモデルに照らして今日の授業研究に求められる視点を検討する。最後に、教科指導の典型的な授業構想の事例を検討しながら、授業づくりの研究に必要なモデルを示す。

キーワード 授業, 教科指導, 学び

1 はじめに

「特別支援教育」という新しい教育情勢の下で、障害児の教育実践に対して「個別の指導計画」とともに、「個別の教育支援計画」や「個別の移行支援計画」の策定が要請されるようになった。日々の授業実践は、社会への移行を鮮明にした子ども像の明確化、個々の子どもの教育的ニーズを見据えた指導計画の策定に努力しなければならない。

こうした課題を意識するとき、個別の指導・支援と自立活動に注目されがちである。しかし、総合的学習の時間の設置を契機に取り組み

している実践分野をどう位置づけるかは、社会との接続という点で見逃すことのできない課題である。さらに教科指導は、自立活動や総合的学習に還元されない学習内容を含み、その目指す子ども像や指導過程の在り方は、障害児の社会的自立にとって再検討されるべき重要な課題である。障害児教育の授業論で、今日でも重要な課題であり続けている教科指導は、1980年代から90年代初めにかけて盛んに議論された後、大きく取り上げられることはなかった。本稿は、乏しいとはいえこの間に議論されてきたわが国の教科指導論を取り上げ、授業論研究の課題を展望する。まず教科指導の舞台である授業論研究

の課題について、日本特殊教育学会において10年間議論してきた共同研究の経過を振り返り、授業論として重視すべき課題を考察する。それを踏まえて教科指導の理論的・実践的提起を検討し、授業論研究の方向を探りたい。

2 授業論研究の焦点

日本特殊教育学会における共同研究(以下「共同研究」)の議論は、当初は授業論をめぐる全般的な交流を柱に行われ、その後は「よい教材」「授業計画」「授業評価」「わかる授業」「重度重複障害児の授業」「授業研究の方法論」をテーマに展開した。各々における問題提起と討論を通して以下のような諸課題を特徴づけることができる(ここでは「共同研究」での以下の議論に関わる問題提起者・指定討論者名を記していないことをお断りしておく。この点は各討論の「まとめ」を参照されたい¹⁾)。

(1) 授業の位置づけ

授業は子どもの学びを誘発し、展開させる営みである。この間、教育方法学研究において学び論は盛んに議論されたが、その理論的モデルを久田は三つに整理している²⁾。つまり、学びの「認識論的モデル」「存在論的モデル」「行為論的モデル」である。久田によれば、認識論的モデルは、「科学的・系統的に編成された教科内容を子どもたちが認識・習得する過程を学校における学びの本質ととらえるモデル」、存在論的モデルは、「正当的周辺参加論や『文化的実践への参加としての学習』論に内在している傾向を再構成した学びのモデル」、行為論的モデルは、「学びの本質を実践や行為としてとらえるだけではなく、学びを実際に行動的・遂行的に構成することに力点を置くモデル」である。現在も、授業研究の方向は何らかの形でこのモデルをめぐる議論されているように思われる。それは障害児の授業論においても考慮されてしかるべきである。

「共同研究」では存在論的モデルにかかわる議論が展開された。授業研究が陥りがちな「タク

ト」や「技術」次元の研究に留まらず、子どもの生活を踏まえて授業をトータルに構想する意義が取り上げられた。障害児の場合、障害や発達から、一時間単位の授業構想を越えて学びへの子どもの参加を研究課題にしなくてはならないからである。授業計画と評価のスパンをどう設定するかが問われている。

「共同研究」では、「ミクロ」レベルの研究だけでなく、「マクロ」な視点から授業を追究する必要性が課題にされた。一定の枠組みにおける授業の効果を精緻に探究するだけではなく、その限界をリアルに総括し、授業の分析研究によって教育課程の枠組みを問い返し、再編することが問われた。授業研究が教育課程研究を含む意義について確認した。

また、授業構想をめぐるのは、「授業のストラテジー」「授業のコンセプト」論が取り上げられた。前者は、授業の目標設定・授業内容や教材・教具の選択というストラテジーを意識したものである。後者は、例えば学習指導案に対する「キー・コンセプト」として、「『よい指導案』とはどういうものかのような問いをもって、経験上の指導案をもつき放して(対象化)みていく考え方³⁾」と特徴づけられたものである。問題は学習指導案だけではない。授業の計画から評価に至るまで、どのような「ストラテジー」あるいは「コンセプト」で授業に臨むかが、授業研究の位置を明確にするために必要である。両者の含意の差異を明らかにすることや、その内実の検討が求められている。

なお、授業実践の位置づけでは、授業の対象とは何か、通常学校の授業との関連が取り上げられた。さらに教育の営みとしての授業と個別の指導技法による訓練の関連が議論された。むしろ、指導技法は授業づくりにおいて積極的に考慮されるべきである。しかし、訓練とは異なる教育としての授業と、そこでの教師の専門性とは何か吟味されるべきである⁴⁾。

(2) 授業目標・子ども像

授業目標・子ども像を設定する際に、それが子どもの発達段階を踏まえつつ、人格発達や学

習内容と切り結ぶことの意義が取り上げられた。特に学習内容の文化性が強調され、学びの認識論的モデルが授業目標論にとってなお有力なものであることが示唆された。また人格発達への注目は、指導計画が個別のアプローチに留まらず、集団編成と関わって綿密に計画されるべきだとする主張でもあった。さらに、自己決定・自己選択の力の形成を目指す授業目標の意義、「良き学習者」として社会参加の力を形成する視点も指摘された。この他、子どもが「わかること」の具体化、「つながる」ことを視点にした授業目標の意義も論じられた。

こうした議論は、一つには授業計画における「子どもから」の視点と「目標から」の視点の関連をどう考えるのか、二つには、子どもの個別の教育的ニーズと集団指導との関連を問うことであった。特に前者は、系統的・科学的に設定された授業目標であっても、それをただ繰り返し指導することの是非や、学習場面を構造化して子どもに授業への見通しを持たせるといって授業目標に引き込む型の指導の問い直しを迫るものであった。しかし、一方の「子どもから」の視点である「内面の育ち」「全体的な力」「自己決定・自己選択の力の育ち」という視点を授業計画にどう盛り込み、どうリアリティを持たせるかが、なお研究課題として残された。

(3) 学習内容・教材論

「共同研究」では、教科の軽視と生活単元学習に安易に傾斜する実践傾向への批判が指摘され、それへの対抗論として、授業文化・教材文化の意義が取り上げられた。「文化の供与」論、コミュニケーション自体が文化だとする議論など、学習内容の持つ文化性を意識した授業構想が重視された。ここでも学びの認識論的モデルに立つ視点が強く示唆されている。

教材論では、「よい教材」の構成要素が指摘された。「多様な活動を選ぶことができる教材」「自分の力で操作できる教材」「自分の身体がわかり、〇〇したら△△する関係がわかる教材」「リベラルアートを背景にした典型的な教材」「動作化・模擬体験・選択決定・発展性・試行錯誤・自己

表現に繋がる教材」「変化する素材」「教材への関与」「本物性と虚構性」等、教材化への実践的視点が多様に提起された。

こうした視点は障害児教育の授業論の基本的な指針である。教材の子どもへの「翻訳」「子どもの意識に沿いつつ働きかけたくなる教材」「発想を誘発する教材」が必要だとされたように、子どもの生活と切り結ぶ視点を意識しつつ、学びの認識論的モデルに立つ視点が底流をなしていた。それは教材の裏にある文化への教師の感性を問いかける提起でもあった。しかし、認識論的モデルや、存在論的モデルを踏まえて学びの行為論的モデルに立った「よい教材」の条件とは何かについて、「共同研究」での追究は十分ではなかった。

教材論では、その「虚構性・遊び志向」と「ほんもの志向」が提起された。前者は教材とその学習内容に「遊び」を積極的に位置づけようとする意義や、教材を遊びによって指導する論理を示したものである。しかし、「遊び志向」を広く捉えて、「原理」としての「虚構・遊び志向」の論理を追究すべきではなかろうか。授業における教材文化の獲得過程を、子どもによる教材との応答的過程として展開させようとするからである。それは、現実の生活や社会に子どもを接近させる教材の「ほんもの志向」にも貫かれるべき論理であろう。教材文化との応答を引き出し、学びの行為論を正面に据えた授業づくりは、「虚構」「ほんもの」という教材化の双方に必要な視点である。存在論的・認識論的学び論にとどまらず、行為論としての学びを目指そうとするからである。

(4) 授業における働きかけと評価

授業展開にかかわる教師の働きかけ（技術）に関しては、その有効性を評価する視点が特に浮き彫りにされた。それは子どもの変容の確認方法、指導が子どもにどう届いたかの確かめなど、障害児教育分野でこれまで必要性は指摘されながら本格的に取り上げてこなかった課題である。「共同研究」では、「厳しく問われない養護学校の授業」の現状をどう克服するかが指摘

された。そのためには子どもの学習活動の質を評価し、授業展開の有効性を問う研究が求められる。具体的には学習指導案に子どもの活動を評価する視点をより厳密に記述し、それを引き出すための教師の働きかけを構想することである。

このような授業の展開技術と評価の結合は、「問題のみえる授業」は評価しやすいが、「よい授業」を探り出そうとすれば何を視点に評価するかが鮮明にならない、と指摘されたように、あるべき授業像を探るために必要な課題である。学習活動と指導技術の評価には、よい授業とは何かを探る課題意識が裏打ちされていなくてはならないからである。

この点で、「共同研究」では、「指導の課題を共有するまでの過程」「日常的な立ち話・会話の中に授業づくりへのヒントを探る」提起がされた。それは、よい授業の在り方を探究するための日常的な研究方法への示唆であった。

なお、授業の評価に関わっては、子どもによる評価の視点、子どもへのフィードバックなど、学びの行為論的視点を意識した提起がなされた。「学びの場の選択」、「子どもの感想をどう授業に生かすか」など授業への子どもの参加論を具体化することが、教師の働きかけをめぐる今日的な研究課題である。

授業は多様な局面で構成されている。かつて「指導局面の力動的把握」として指摘された課題⁵⁾は、「授業での働きかけ」を問題にしたものである。学びへの参加の「場づくり」から展開・終結に至る過程を長期に渡って構想しなければならないのが障害児教育の授業である。長いスパンでの「指導局面」の重点を明らかにし、そこに子どもの主体的な学習参加をどう引き出すかが問われている。

以上の考察で援用してきた学びの典型的なモデルは、現在いくつも提起されている学び論に個々に対応しているのではない。三つのモデルは「それぞれの学び論が最も重視していると思われる特徴や傾向を浮き彫りにし、あえてそれだけを取りだして再構成したモデル⁶⁾」である。

授業という複合的で歴史的な営為の、あるべき方向と課題をより鮮明にしようとするからである。「共同研究」では、授業研究方法論として「主体—主体関係」による「ずれ」と「了解」の過程論も提起されるようになった⁷⁾。教授学研究で取り上げられた学びの行為論を土台にした方向を障害児教育実践でどう具体化するかが問われている。

3 教科の捉え方をめぐる議論

近年、障害児教育の教科論を取り立てて検討しているのは、全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』誌上における議論⁸⁾である。戦後の歴史的展開を振り返り、現代の実践からの提起を踏まえた考察がなされている。さらに、教科指導と授業づくりを実践的に共同で追究したのが森博俊らの提起⁹⁾である。

以下では、この二つの提起を振り返りながら、教科の捉え方とその授業指導としての課題を展望してみたい。

(1) 教科内容の問い直し

『障害者問題研究』誌(以下、『研究誌』)の議論は、○知的障害児教育における教育課程と教科、○障害の重い子どもを含めた教科指導、○個に応じた指導と教科、○階梯と教科などの視点から、教科論を再検討したものである。そこでは教科の標準的な位置づけが議論されている。つまり、教科を子どもの一定の発達を前提とした段階・階梯から成立すると考え、それ以前は「基礎」「広義の教科」とする捉え方である。

教育課程の上で、「かず・ことば」等による教科の名称は、今日では広く授業実践で用いられている。¹⁰⁾教科といっても、遊び的な指導形態や生活との結びつきを意識し、表面的には教科指導か遊びかが区別できない形で指導されるのが一般的である。『研究誌』では、「原数学」論にかかわって、そこでの子どもの要求・動機の軽視を上げつつ、「量の指導は、子どもの要求・自己調整、自他認識と切り離さないことを前提にしても発達年齢で3才以降の教育内容¹¹⁾」だ

と指摘されている。障害児教育の場合、「二重構造」として特徴づけられたこうした教科の位置づけはごく標準的なモデルである。

問題は、どのような段階・階梯にあらうとも、教科を障害児教育に位置づける必然性である。

『研究誌』では、例えば、「人に気持ちを寄せるゆたかさ」「『わかったこと、できたこと』の喜びを見せる彼らの笑顔」の指導課題が、「教科学習だけではないが、教科の持つ独自性」でもあると提起されている¹²⁾。ここで問うべきは、「気持ちを寄せる」「笑顔」等の獲得と教科内容とがどのように関連しているかである。

この問いかけは、特に障害の重い子どもと教科内容との関連において求められる。重度重複障害児の指導では快・不快の感情表現や外界認知の初期発達が課題である。こうした発達課題に対してどのような教科の内容が必要なのか、教科の学習内容と発達課題との関連を問うことが必要である。つまり、教科内容の質を問うことが教科の必然性を解明することにつながる。こうした視点での取り組みは、例えば絵本教材によって行われている¹³⁾。「めっきらもっきらどおんどん」の読み聞かせで、視覚障害のある子どもには音色や読みのリズムに配慮する、耳からの刺激に困難さを持つ子どもが擬態語・擬音語に興味を持ち、この教材の世界に入っていくといった報告がされている。音色・読みのリズムへの注目は単に障害への配慮というだけではなく、教材内容に関わる授業構想の柱である。また、擬音語・擬態語も、教材文化の重要な要素である。構想された教材の内容との関連で発達の課題が意識化されている点に注目したい。

さて、『研究誌』では教科内容を問い直す視点としてさらにどのような提起がされているのか。一つは、「表現教科」といわれてきた内容の人格形成作用への注目、二つには、「日常の文化」とそれにかかわるテーマ学習、三つにはライフステージを意識した教科内容である¹⁴⁾。

第一の点は、知的陶冶を狭く国語や数学に限定し、それに対抗する実践課題を提起したものである。しかし、「ことば」や「数」の世界それ自体が身体知を伴っている。陶冶過程における

知的側面と身体的側面を二項対立的に把握してはならない。「わかる」力や認識の力を狭義に捉える立場を克服し、広く子どもの身体や対他者との関係の中で捉えることは、障害児教育の教科内容を議論する際の前提であろう。

第二の視点は今後、障害児教育の教科指導論が積極的に解明すべき課題である。一般に教科の背景にある文化は科学・芸術・技術の体系から導きだされる「言語文化」「運動文化」等として特徴づけられてきた。しかし、生活文化もその背景には一定の科学を持っている。「日常の文化」の設定を教科指導論として位置づけることが必要である。先行実践では、例えば「暑さ・寒さ」を学習内容として設定してきた¹⁵⁾。それは障害の重い子どもにとってだけの設定なのか、それとも日常の文化をあえて教科の学習内容として構想することかの検討が必要である。さらに、もともと生活の中に学習の課題を設定してきた生活単元学習と、ここでの「日常の文化」論との関連も問い直さなければならない。

なお、第三の点はこれまでも生活年齢と教育内容との関連を押さえる課題として指摘され続けてきたものである。

(2) 教科指導と子どもの生活・文脈

森らの提起する教科指導論は、学びのモデルでいえば、「存在論的モデル」に属する。そこでは教科と生活との関係にかかわって、生活主義教育と経験主義教育を意識的に区別し、「わかる」学習の成立論を提起している。つまり、「教材の学習」＝形式的状況との関係で浮上した文脈に依存した旧来の学習＝ではなく、日常の生活世界の文脈に依存した学習が目指されている。「一定の知識や概念の系統的伝達ではなく、子どもの意味の世界をゆさぶる『実践』¹⁶⁾」が求められているという。

この学習論は、いうまでもなく構成主義的学習論の系譜に位置する。しかし、それは、生活との統合を原則として展開してきた障害児教育の教科指導実践とどう異なるのか。森らは「子ども達固有の文脈」を離れないで展開する学び論を主張するが、以下に見るように実践記録に

よる例証によっても、その差異は明確ではない。

小学校・障害児学級の国語で取り上げられている「ことば遊び」の授業¹⁷⁾では、「作品が子どもたちの日常の出来事のようにになっている」「私（教師）という存在が楽しいことを運んでくる人」という点が実践の核として特徴づけられている。教材の質に関しては「リズムの心地よさ」「見て楽しむ・聞いて楽しむ」「自己表現」が浮き彫りにされている。「物語の中で遊ぶことで、物語の世界を理解してほしい」と述べられているように、遊びと教材（作品）との結合が強く意識されている。

これらは教材論としての生活との結合、子どもの身体感覚との結合など、障害児の教科指導を成立させる原則としてこれまで指摘されてきたものである。本授業では、繰り返して作品を劇ごっこで楽しむ過程を重視するなど、教科指導の前提をつくることが考慮されている。これらは障害児の授業構成の原則的視点だといえる。

同じく小学校の障害児学級・国語で取り上げられている「はらぺこあおむし」の授業¹⁸⁾では、絵本を紙芝居につくり変え、その内容に子どもが期待感を寄せる点が指摘されている。また、「はらぺこあおむしの歌」にそって教師が「うまそうだ」「むしゃむしゃ」とくすぐり遊びを展開する指導も記録されている。そこでは単に遊びの世界に留まるのではなく、教師は「それでもおなかはぺっこぺこ」という作品（教材）のキーワードを表現させる学びを子どもに要求している。

こうした授業指導論も、原作の教材化、働きかける「演示」の在り方、さらには「遊びと学びの統一」の課題など、障害児教育の教科指導で留意しておくべき原則的な課題として従来から明らかにされてきたものである。

さらに、小学校障害児学級・算数の授業¹⁹⁾で取り上げられているのは、「一対一対応やかけ算」の世界が「怪獣」のキャラクターやごっこ遊びを通して展開されている場面である。本実践について森は、「『ごっこ遊び』の中で子どもたちが数量操作を必要とする世界に自然に関わっている²⁰⁾」ことを強調する。「数量操作を必

要とする世界との関係、数量の世界に向かう姿勢の発達²¹⁾」論は、教科指導の前提として障害児に対象を把握させる際の前提として重視してきた原則である。このように考えると、学習内容をめぐる森らの提起は、これまで教授学研究が解明してきた学びの成立原則を越え出るものではない。

一方、森らが「科目」と「テーマ」とを区別している点に注目してみよう。森によれば、特定の科学・学問を背景にした「科目」ではなく設定されるのが「テーマ」である。そこには「子どもたちの世界を切り開き、自己を発見する契機」が含まれているという²²⁾。

ここでいうテーマとは、例えば「土と人間」といったものである。それは一般には総合学習に関わる学習内容である。こうした学習内容の授業で子どもは、「教えるべき（設定された）知識と向き合っているのではなく、学級を軸に、外部にも開かれた学習全体²³⁾」を進めるという。このような議論には、「障害を持つ子どもたち自身に、世界や他者との関係を築いたり、自分を捉え直すための学習要求²⁴⁾」に応える学習を展開しようとする意図がある。

では、その意図は具体的な実践ではどうか。小学校障害児学級・国語「スーホーの白い馬」では、作品の世界と学ぶ主体である子どもたちの意識とを重ね合わせた授業が展開されている²⁵⁾。中学校・障害児学級の国語の授業²⁶⁾でも、「天使のいる教室」の読みとりが中学生の生き方と重ね合わせて取り上げられている。「繰り返し読みとる」「生徒の生活との統合」という指導の一般的配慮にとどまらず、国語の教科指導が、生き方に関連した学習内容として構成されている。

このように世界との関係・自己との関係が教科指導の直接的な課題として取り上げられている。教科指導の学習内容論として、こうした課題設定をどう評価すべきか。訓育的課題を直接的に取り組む教科指導への傾斜が見られるだけに、教科の目標像の問い直しが必要である。さらに総合的学習との違いをどう考えるのかも解明すべきである。この実践では教科指導の成果

が、「朗読劇」へ発展している。しかし、「教科と文化活動との結合」は授業づくりが踏まえておくべき基本的な原則である。この点からも森らの提起は極めて一般的なものだといえる。

以上みてきたように、森らの教科論は子どもの生活や文脈そのものを教科の内容として位置づけようとしている。それは訓育的課題をテーマにし、また総合的学習とも重なる内容にまで及んでいる。その意味で、教科の内容としては極めて広いものを含意している。

では、森らが強調する「テーマ」論とは何か。今日の授業論における「テーマ」論は、どんなに科学的・系統的な教科内容ではあっても、それを予め固定的に捉える立場の限界を克服することを主張する。山田によれば「子ども自身が現実世界をリアルに探求したり、テーマを全体として探求し、真理を判断するための多様で創造的な学び²⁷⁾」をどう実現するかが今日の授業づくりの課題であり、学習におけるテーマは紡がれ、授業の過程で発展していくものである。

ここには教師と子どもが学習内容の獲得をめぐるそのテーマや探求方法の合意過程を重視し、学習内容を理解していく学びの行為論的モデルが位置づけられている。むろんカリキュラムの作成は教師の責任である。この点について山田は、「重要なテーマごとのまとまりで構想するとともに、自由に設定できる部分を想定しておいたり²⁸⁾」することを提起している。各教科において、カリキュラム作成からテーマの設定、その修正と発展の過程をどう構想するのか。教師と子どもとの共同という学びの行為論を視점에据えることが今日の授業実践の課題だというわけである。

では、障害児教育においてこうした議論はどう引き取ることができるのか。第一に、学びの対象世界をある程度意識化できる子どもの発達を想定すれば、教科を従来のものではなく大胆にその内容を構想し、テーマを子どもとともに紡いでいくことが可能である。また、「総合的学習」におけるテーマ設定もこの学び論の射程に入る。現実社会の何を障害児が繋がるテーマとして意識化するかが問われよう。この点から森

らのテーマの内容を評価することが必要である。先に示されたテーマでは訓育的課題が見られた。

第二に、教師との合意過程を広く捉えることである。教科の内容を設定したとしても子どもがそれと繋がっているという意識を持つための合意をどう形成するかが障害児教育では大きな課題だからである。これともかかわって第三には、次項で述べるが、障害児の場合、教師と子どもとがともにテーマを紡いでいく主体—主体関係が、教師との共同を前提とし、子どもが学習内容＝テーマに関与するという点から合意を捉えることである。障害児の場合、第二及び第三の視点は本来の意味での「テーマ」論ではないが、それを原理的に解釈することによって、行為論としての学びを構想することが可能になるように思われる。森らの実践記録からは、障害児とともにテーマを紡いでいく過程を明確に発見することができなかった。

ところで、森らの教科論の広さは、さらに次のような提起にも見られる²⁹⁾。森は障害児の「教科」は知識や思考操作・スキルの習得以前に、あるいは少なくともこれらと相互的に進む、その子の世界や他者との関係の再構築に意味を持ち、外界に向かい関わろうとする主体の「志向性」に基本を据える。主体的にかかわろうとする過程で発見・習得する外界認知の方法が「教科」内容だと規定する。外界認知の方法を教科の「内容」に設定するとは何か、実践事例に即した解明が求められている。

(3) 教科と共同

障害児の教科論でさらに議論されているのは「共同」論である。『研究誌』では特に障害の重い子どもの指導にかかわって、「文化の伝達」「文化の獲得」の可能性が提起されている³⁰⁾。つまり、これらの営みは障害児の場合、個人的な課題では成立することができず、「教師、他者の継続的で、直接的な支えを前提にすれば」成立するという論理である。そこから「文化の個人的所有」を越えた「共同的所有」という課題が提起されている。

ここには第一に、文化による知の「獲得」の

視点ではなく、文化に触れることによる知の「発揮」の視点が意識されている。とりわけ障害の重い子どもの場合、教師との学習の共同の瞬間において潜在的な能力を発揮することを期待するからである。こうした学習経験の蓄積を通して、障害児はしだいに文化的な世界を獲得していく。先に検討した森らの実践論で、子どもにとって学びの世界を運んでくれる人（他者）としての教師を意識化させる視点は、共同所有論を具体化させたものだといえよう。

障害児の授業でも共同論は特に重度重複児の場合に求められる課題である。「自分でしている行為を自分で意味づけることが難しい」この段階の子どもに挑んだ実践³¹⁾では、教師との共演によって、たとえ感覚レベルであっても自分のしていることがわかる世界を保障しようとしている。また、「時間とリズムを共有」することで学びの場をわからせ、「共同認識」を重視した本実践の視点も、学びの共同性を裏づける提起である。

これとかかわって第二に重視されているのが、学びの共同性である。『研究誌』の議論において「文化の個人的獲得、文化の私的所有も、形式的には個人内で完結しているように見えるが、内容的には間接的な他者との活動によって支えられている³²⁾」と提起されているように、学びそれ自体が共同の論理を含み持っている。

森らの教科論においても共同論は強く意識されている。「学びの共同体」論を背景にして、「学習（実践）をめぐる共同的な関係³³⁾」の構築が教師の指導性として明確に位置づけられている。前述の授業研究をめぐる課題で鮮明にしてきた集団を土台にした授業論の意義がここでも確かめられる。

先に取り上げた実践記録では、集団を積極的に意識した授業が構想された。算数の「全体学習」論³⁴⁾では「人を取り込み、人に影響され、イメージを共有しながら、人と関わり合い、自己と他者を見つめる力を育て、お互いを認めあい、育ち合っていく状況」が生み出されるといふ。むろん、そこでは「教材・教具を共有し、わかり・イメージできる対象の幅」「みんなが参

加できるような教材・教具・展開の仕掛け」「安心して試行錯誤できる学級づくり」が指導の課題として浮き彫りにされている。

これらは授業指導と集団論の関係という点で一定妥当なものである。国語の「くすぐり遊び」によって教師との関係をつくり出す視点³⁵⁾など、教科指導を集団として成立させる原則が提起されている。しかも、単に集団の学習形態を絶対視するのではなく、「はらぺこあおむし」の授業で「ことばと文字カードのマッチング」「視写」、算数指導での「学年や発達に応じたグループ学習」の設定など個別の指導論が裏打ちされている。

なお森らの実践論では、文化との関連で集団の意義が強調されている点に注目すべきである³⁶⁾。「教師と子どもを結びつける媒介」「子どもと子どもを結びつける」文化を構想する視点は、授業における集団の意義を提起したものである。「日常の生活ではなかなかみられない友達への関わりが国語の授業ではみられるようになった」という指摘は、教科の文化が担う集団性として発展させるべき実践課題である。教材文化とそれに挑む過程が集団を形成する重要な要因になるからである。教材論を集団形成の視点から検討することが必要である。

さらに、こうした教科指導による集団関係の形成が生活の場面に作用する点にも注目したい³⁷⁾。つまり、授業での交わりの体験が日常場面での交わりに広がる—それはケンカというマイナスの行為として示される—という点である。また、教科に取り組む集団の質についても、異学年集団による上学年への「あこがれ」とそれへの「不安」など、子どもの自立から見た教科指導の集団編成の在り方も今日的な研究課題として指摘しておきたい。

以上、教科論の今日的な実践の成果と課題を描いてきた。教科論の構築として大久保は授業研究の意義を指摘し、障害の多い子どもの教科論研究の課題に、教授・学習過程が展開される場の研究を特に強調した³⁸⁾。森らの実践事例では授業過程での教師の指導行為にはあまり言及

されていない。教師の指導行為は、教材の世界を追求する子どもの学習行為を引き出す媒介であり、また、森らの実践でしばしば強調されてきた「共同」の関係を創造する媒介である。認識論的・存在論的学びのモデルを視野に入れつつ、行為論的モデルに立つ授業を構想するためにも、原則的ではあるが、学習対象＝教材と集団に子どもが働きかける学習行為を引き出す教師の指導性の吟味が教科指導論の課題である。

4 教科の授業実践構想の検討

教科論を授業の実践構想と結びつけて検討しようとするとき、障害児の場合、障害や発達の把握に基づく個別の構想が求められる。教科指導にかかわる「個別の指導計画」策定は、これまで授業実践構想が見落としてきた精緻な実態把握を迫るものである。

こうした精緻な個別の実態把握と授業構想を結びつけるには何が必要か。この点で、学校の調査によって「指導のめやす試案表」を個別指導計画と統合させた提起³⁹⁾は、実態把握と授業構想を繋ぐ視点を示している。そこでは、教科にかかわる領域として「認識・対人関係・ことば・コミュニケーション」「あそび・興味」を設定し、それに基づいた実態把握、指導のめやす試案を提起している。特に指導のめやすとして「子ども像」「課題・活動の柱」「配慮事項」の項目を立てて実践を構想している点に注目したい。この三点は授業実践構想において、教授学研究が重視してきたものである。「教えたいもの」にする学習活動の質、「配慮事項」―指導の質―も問われるからである。

この提起を参照にするとき、授業実践構想は以下のように進められる。

(1)「教えたいもの」の構想―障害児教育では「教材」の中に「学習内容」を発見する過程が授業づくりの主流である。その際の視点として①「子ども像」②「文化性」③「発達」をどう考慮するか。

(2)「教えたいもの」を「学びたいもの」にする構想―①子どもの生活との結びつき、②

「素材」を「教材にする」、③指導言・教授行為。以下では、現代の教科指導実践の一つ＝成田実践⁴⁰⁾を取り上げて、上述の視点から実践を整理検討する。成田は養護学校において既に作業学習論の転換など、定式化された実施を批判してきた⁴¹⁾。ここで検討する造形の教科指導においても授業実施のコンセプトが鮮明にされており、今日の授業の授業構想モデルへの示唆を得ることができるように思われる。

(1)「教えたいもの」の構想

①子ども像に関して

成田は、「素材を感覚的に操作したり、操作の反応を確かめる」活動が、自発的・能動的に自己の行為を決定する力に関与するという。相互応答的な関係を体験する場として造形の授業が位置づけられ、それが自己決定という目標形成の一翼を担うことが強調されている。さらに、土粘土による造形の授業では、「造っては壊すことが何回も可能」である。ここには気軽に教材に挑む視点だけでなく、一生懸命造った作品が壊れる寂しさや悲しさといった感情を体験する視点が含まれている。いずれにしても、働きかけながら働き返される応答的世界が、子ども像の根幹に据えられている。

②文化性に関して

成田は、素材「土粘土」に関してその文化性を強調する。「可塑性があって、感覚に訴える」「真の可塑性」を持つ本教材の文化性は、「瞳を輝かせ、心を躍らせながら素材との一体感にあふれ、生命の躍動感」を子どもに伝える意義を持つという。そして、土粘土の学びでは、「すべての感覚が統合され、同じ自然の一部である粘土と人間が、滑らかに調和している」という。

単に「感覚に訴える」という次元を越えて、可塑性のある教材の持つ文化性(自然との調和)が「教えたいもの」の基底に据えられている。こうした文化性は社会適応主義に立つ障害児教育の授業観ではほとんど重視されなかったものである。しかし、可塑性―調和という実感の獲得は、間接的ではあるが障害児が生活に対して能動的に働きかける力に結びつくものである。

生活する力の形成を広く捉えるとすれば、文化性に裏打ちされた成田の授業構想は注目に値する。

なお、成田はこの教材は「経費がかかり、教室が汚れ、準備や後かたづけ、保管や焼成に労力を要」するという点であまり取り上げられなかったという。油粘土等の簡便性と比べて相当に手間がかかるからである。しかし、学校における授業＝教材の文化性を考慮するとき、それが日常生活とは離れるからこそ、授業構想に積極的に位置づけ、前述の子ども像を目指してそこに誘いかける意味を持つのである。

③発達に関して

発達に応じた土粘土の教材をどう系統化するかについて、成田は、「感覚遊び」から「みたくて」に至るまでの子ども発達段階を考慮した実践提起を行っている(表1⁴²⁾)。この発達段階と系統化は、その順序性から見て妥当なものである。しかも、成田が「学習課題」と「主題」にかかわって発達段階を系統化している点は重要である。特に「主題－テーマ」に迫る授業構想は、前述の森らの「テーマ」論とどう関連するのか。成田の場合も、指導目標が予め設定されているというよりも、子どもの文脈からテーマが紡ぎ出されている。つまり、「子どもなりのやり方で、活動に集中すること」を重視するの

である。しかし、「子どもなりの」といっても成田は「根拠をもって指導する」立場を強調し、目安としての系統化を意識している。森らの教科論にあっても、テーマを紡ぎ出す視点を指摘しつつ、子どもに与えるべき文化の質は強く意識されているのであり、この点で成田と大差はない。

教科指導と発達段階について、この系統は「遊び」の指導論であって、教科指導に固有のものではないという言い方もできよう。富永は、「遊び」の指導と「表現の授業」とを峻別し、成田の場合は、「学習課題」への接近という点で、「遊びの虚構性」とは異なると分析する⁴³⁾。成田実践は、「イメージをはっきりさせる」「表現技術を身につける」ことをより意識した指導過程であり、教科としての指導論として位置づけることが妥当である。

(2)「教えたいもの」を「学びたいもの」にする構想

①生活との結びつきに関して

授業における生活との結合を障害児教育において構想するためには、教材と「遊び」との結合が原則にされてきた。成田の場合、まずは、つくることよりも遊びに重点を置き、ダイナミックな粘土遊びや「道具の痕跡を楽しむ」場

表1 発達に応じた土粘土の特質と学習課題

発達年齢(歳)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
表現の特質	●いじる、こねる。		●イメージにそって、大まかに切る。		●痕跡からイメージする。		●比較的細かく、写真的に作る。		●立体的で、やや複雑なものを作る。				
学習課題	●じっくり操作する。		●言葉と絡ませ、イメージをはっきりさせる。		●経験したこと、観たこと、聞いたことを表す。		●並べたり、組み合わせる。		●立体化や複雑化に伴う表現技術を身につける。		●身ながら、似せて作る。		
主題	——粘土で遊ぶ——自分がイメージしたテーマにそって作る——												
	痕跡(操作)	痕跡(見立て)	お父さん お母さん	友達 先生	顔 お菓子	果物 花	野菜 器	おもちゃ 人形	建物 動物	ブローチ 道具	行事 乗り物	食器 花瓶	傘立て 灰皿 楽器

が意識的に設定されている。むしろ、授業の環境であることは意識され、「道具の痕跡が新鮮なイメージを誘発することも多い」として、道具を多様に準備する必要性を指摘している。遊びという生活に立ち返りつつ、常に教科としての授業構想をどう図るかが問われる。そのための教具レベルでの指導構想を見逃してはならない。

さらに、子どもの生活の中に「つくる」世界(授業)を設定することによって、メリハリのある学校生活を創造させようとする点にも注目したい。「心を躍らせながら、楽しみ、夢中になって活動することがすべて」だという場面構成を意識するがゆえに、成田は作品の保管・焼成等は徹底して「教師の都合」で行うべきだとする。作品を残すことによって「自信と意欲」を育むためである。何を学校生活のヤマと見るのか。作品の保管能力や態度を授業の課題にするとしても、それをことさら態度主義的に重点にする適応主義的なとらえ方も多い。作品づくりへの目的意識性の形成という「ヤマ」を意識させる授業実践の意義を重視するからこそ、作品の管理に配慮するのである。

また、成田は「お化けの顔」「おもしろ顔」「宇宙人の顔」といった命名によって子どもが学びへ参加するためのコンテクストを生み出している。学習の主題—テーマそれ自体を、教師からの願いだけではなく子どもの文脈から迫らせようとするものである。

このように「遊び」「ヤマ」「コンテクスト」論は生活を基底にした授業構想の原則として発展させられるべきである。

②「素材」を「教材—学習材」にすることにかかわって

価値のある文化性を含む「素材」ではあっても、それが「教材—学習材」になるまでの構想をいかに持つべきか。そこには授業の場面設定など、先に述べた視点とかかわりつつ授業構想の重点な課題が含まれている。

成田実践では、第一に教材化の方向が「活動場所」の構想、「活動の回数」等、障害児が素材に対して能動的な関係を切り結ぶことに焦点が置かれている。「場所」ではダイナミックに粘土

づくりを行うための「広い場所を床に確保すること」、「回数」では、「粘土にいろいろと働きかけ、粘土の特質を体得するのに時間がかかる」ことにどう対応するかが課題にされている。これらはいずれも活動の場と内容を障害児に意識化させ、教材を学習材として自覚させようとするものであり、障害児の授業構想にとって不可欠の視点である。

第二に、子どもの側で学びのコンテクストをつくり出す視点が強調されている。それを成田は「表現のリズム」論として提起する。成田によれば、充実した授業には、「活発—ガンガンと粘土をこねる」「静寂—集中—モクモクと粘土づくりに挑む」「歓喜—ヤッターと達成感を持つ」が共通して存在するという。こうした「合い言葉」のようなリズムによって教師と子どもが学習の場を共有するのであり、授業の共同性を実現するための視点として、コンテクストの共有論は重要である。

なお成田の「リズム」論では、「1コマの授業のリズム」「数年間のリズム」というように授業を子どもの側の生活と結びつけていることも見逃せない。「教えたいもの」を強烈に意識すればするほど、学びのリズムをどう構想したかが問われる。障害児の授業づくりが子どもの側で成立するための視点として、より「学びのリズム」を考慮しなくてはならないからである。

③指導言・教授行為の在り方

教材の構想とともに授業展開の構想は、授業づくりの核である。成田実践では、障害児の学びへの参加を多様に構想している。そこでは、「気分左右される子ども」を想定し、学びの場への参加を具体的に実現する構想が図られている。これは個々の教材に固有のものではなく、授業づくり全般に求められるものである。

成田の場合、それ以上に子どもの表現特性との関連で授業展開が構想されている。そこで強調されている特性は、「パターン化した表現」「レパートリーが少なかったり具体的な形になりにくい」「痕跡からイメージできる」「手で直接さわるのをいやがる」「上手下手が気になる」「テーマを決めかねている」「模倣レベル」等である。

これらは授業において具体的な指導言を構想する視点であり、こうした構想を持たなければ個々の子どもに対応することはできない。

なお、ここには自閉症児への対応として意識されている「パターン化」もそれを許容させつつ変化する瞬間への期待、「触覚刺激」に過激な子どもに対応するものなど、特別なニーズに対応した視点も明確に位置づけられている。

また、成田は表現が一定程度できる子どもへの対応では当事者である子どもにその表現内容を言語化させるのではなく、教師からの自然な言葉かけによってその内容を確認させる点を強調する。ここには、表現内容に教師がイメージを添えつつ、それをどう意識するかの判断と決定は子どもに委ねる姿勢が示されている。共同としての授業構想を指導言として具体化する典型だといえよう。こうした教師からの指導言が同時に子ども相互の共同をつくり出している。子ども相互の関係・集団づくりを表現内容とかわかって構想する視点は、授業と集団づくり論

の重要な課題である。

以上のような指導言の構想はそのまま授業評価の視点でもある。成田の評価視点は次のようである(表—2⁴⁴⁾)。

ここでは「かかわり方」「反応の理解」が具体的に設定されている。よく学習指導案に「実態把握」として「障害」等が列挙されているが、それは一般的に把握しえても、「授業における実態」にはならない。「表—2」に示されているように、「子どもの動き」と「反応の理解」を明確にすることによって、子どもの姿をリアルに把握できるのである。

こうした構造化された評価視点を持つことによって授業構想をさらに鮮明にすることができるのである。

5 おわりに

教科指導を中心にして、この間の授業研究の論点を考察することによって第一に、冒頭に上げた学びのモデルが障害児教育においても幾重にも絡まり、教科の授業論の主張を規定していることが明らかになった。第二に、その中でも学びの行為論的モデルを障害児教育においていかに具体化するか、その模索と思われる提起とその意義が示唆された。そして第三には、教科の授業実践構想と展開についての一定のモデルとその意義を考察することができた。

むろん、学びのモデルは単純に整理することはできない。教科指導は、原則的に認識論的モデルを土台にしているものであり、そこに行為論的モデルに立つ授業の可能性をさらに解明することが必要である。子どもの生活との結合やさらには子どもの存在に深く関与した教科指導論を、「主体—主体関係」を軸とする学びの行為論として成立させるとは何かを実践事例に即して明らかにしなくてはならない。その際、特に障害の重い子どもにとっての可能性と意義も重要な課題である。

なお、本稿で検討した学びの「テーマ」論に関わって、総合的学習だけではなく、教科の学びを通して障害児の社会参加を見通した授業論

表2 土粘土授業の評価視点

子どもの動き	1 興味関心, 集中力, 主体性	素材や道具, 表情, 対人関係, 充実感, 粘土の使用量
	2 イメージ, 認知力	テーマ意識, 創意工夫, 形の表現力
	3 表現リズム, 道具仕様 身体・手指の動き	テンポ, 道具の種類と使用頻度 指先, 片手・両手, 身体全体
	4 対人関係(友達, 教師)	模倣, 共同, 応答
	5 作品	テーマ, 大きさ, 次元性(平面的・立体的), ひっかき・つけ加え, 形の明快性
	6 そのほか	準備, 後かたづけ, 身支度, これまでの変化
教師の動き	7 実態把握	障害, 発達, 個性, 生活経験, 興味関心, 対人関係, 身体機能, 表現力
	8 反応の理解 かかわり方	気分, 心情, 表情, 身体・手指の動き, イメージ, テーマ意識, 模倣, 制作の過程 観察, 介助, 補助, 説明, 模倣, 言語教示, 提示, 相談, 確認, 口調, 評価, タイミング, ティームティーチング, 賞賛や叱責
9 全体の雰囲気とリズム	緊張と解放, 変化, 充実感, テンポ, エネルギー, 時間の過不足	
10 土粘土素材	素材の特質, 興味関心, 活動場所, 量と軟らかさ	

を具体的に構築することも、これからの課題として指摘しておきたい。

注及び文献

- 1) 日本特殊教育学会編『特殊教育学研究』（第32巻第4号1995）以降、同編誌（第41巻第5号2004）までの「ワークショップ」及び「自主シンポジウム」の「まとめ」
- 2) 久田敏彦「コミュニケーションとしての『学びと教え』」子安潤・久田敏彦・船越勝彦編『学びのディスコース』八千代出版、1998
- 3) 折出健二「授業力量を高める指導案づくり」吉本均編『呼びかける指導案を構想する』明治図書、1989、159頁
- 4) この点については拙論「授業実践と集団づくり」藤井聰尚編『特別支援教育とこれからの養護学校』（ミネルヴァ書房、2004）を参照されたい。
- 5) 増山均「教育実践における指導の概念」『講座現代教育学の理論』青木書店、1982
- 6) 久田・前掲論文、197頁
- 7) 新井英靖「新しい授業研究方法論の視座」『日本特殊教育学会第41回大会自主シンポジウム資料』2003
- 8) 「教育実践にかかわる理論的問題 教科論（1）—（4）」全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』第26巻第1号-第4号、1998-1999
- 9) ①森博俊「『精神薄弱』教育における教科教育観の検討」清水貞夫編『教育方法の軌跡と課題』三友社、1999②森博俊編『「特殊教育」論の新展開と対抗的実践の課題』群青社、2000③森博俊「教育課程編成の意義と課題」渡辺健治・清水貞夫編『障害教育方法の探究』田研出版、2000④森博俊・障害を持つ子どもと教育実践研究会編『「特別ニーズ教育」と「特別支援教育」と障害児教育』群青社、2002
- 10) 玉村公二彦「教科」茂木俊彦編『障害児教育大辞典』旬報社、1997、162-164頁
- 11) 森下芳郎「現場からの教科論」全国障害者問題研究会、前掲誌・第26巻第3号、299頁
- 12) 津田充幸「障害の重い子どもを含めた教科の指導」全国障害者問題研究会・同上誌・第26巻第2号、187頁
- 13) 川村かつ枝「楽しい学校生活をめざして」『全国病弱研究集会第8回大会資料』2002、なおこの提案に対する議論は、拙論「神経・筋疾患・重症心身障害児の教育」全国病弱教育研究会編『病気の子どもと医療・教育』（VoL.10No.2、2003）でまとめている。
- 14) 森下・前掲論文
- 15) 原田文孝・三木宏和『重症心身障害児授業のつくり方』あずみの書房、1989
- 16) 森・前掲書②40頁
- 17) 立川都「物語との出会いを仕組む」森・前掲書④
- 18) 永田三枝子「教材と友だちとの出会い」森・前掲書②
- 19) 杉山敏夫「みんなで学びあう授業づくり」森・前掲書④
- 20) 森博俊「『障害』を持つ子どもたちと学校の学習」森・同上書、260頁
- 21) 森・同上論文、260頁
- 22) 森・前掲②40頁及び91頁
- 23) 森・前掲①100頁
- 24) 森・前掲論文、262頁
- 25) 永田三枝子・前掲論文
- 26) 山下洋児「『自分すてたもんじゃない』」森・前掲書②
- 27) 山田綾「テーマを紡ぎ出す」久田敏彦・湯浅恭正・住野好久編『授業づくりの新しい物語を織る』フォーラム・A、2002、94頁
- 28) 山田・同上論文・110頁
- 29) 森・前掲論文、258頁
- 30) 森下・前掲論文
- 31) 堺るり子「こころとからだを開く授業づくり」湯浅恭正・富永光昭編『障害児の教授学入門』コレール社、2002
- 32) 森下・前掲論文、89頁
- 33) 森・前掲書①
- 34) 杉山・前掲論文
- 35) 永田・前掲論文
- 36) 立川・前掲論文
- 37) 立川・同上論文
- 38) 大久保哲夫「知的障害児教育における教育課程と教科」全国障害者問題研究会、前掲誌・第26巻第4号、98頁
- 39) 櫻井宏明「『指導のめやす試案表』の作成と個別指導計画」全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』

第28巻第4号, 2001

- 40) 成田孝「学習の素材を生かす授業づくり」湯浅・富永編・前掲書, なお以下の引用は全て同論文による。
- 41) 成田実践については, 拙論「新しい教育の方法を生み出す教師・指導者への期待」山下政俊・湯浅恭正編『教育の方法』(ミネルヴァ書房, 2001) 及び拙論・前掲論文・藤井編(2004)でその一部を考察している。
- 42) 成田・前掲論文, 206頁
- 43) 富永光昭「教材文化の可能性と授業づくり」湯浅・富永・前掲書, 128頁
- 44) 成田・前掲論文, 214頁