

重症心身障害児の「授業」

渡部 昭男*

Teaching-Learning (Inter Reactive Learning) Process for the severely Handicapped

WATANABE Akio

序. 重症心身障害児と学校教育

「重症心身障害児」という規定は、学校教育法の関連には存在しない。これは、厚生省関連の福祉分野の用語であり、重症心身障害児施設について規定した児童福祉法第43条の4（1967年改正）では「重度の精神薄弱及び重度の肢体不自由が重複している児童」と規定されている¹⁾。

重症心身障害児は、永らく福祉・教育の公的サービスの対象から除外されてきた。しかし、日本においては、1960年代ようやく福祉対象として認知された後、1979年度の養護学校教育の義務化により戦後の義務教育制度が完全実施されるのを待って、学校教育の対象に基本的に組み入れられた。これは、当該児を福祉ないし医療の対象と限定して教育対象に含めない国が少なくない中で、世界的にみても画期的なことである²⁾。そして、このことによって、これらの障害児を教育対象から除外して成立してきた従来の教育学も、再検討を強く求められているのである。

本論では、隣接する重症心身障害児施設の児童・生徒で構成される京都府立丹波養護学校亀岡分校における重症心身障害児教育の共同研究³⁾の成果に立って、重症心身障害児の「授業」について考察する。

なお、学校教育の分野では、「重症心身障害」と類似した概念として、障害の種別の重なりを表す「重複障害」及び障害の程度の重さを表す「重度障害」の両者を併せて、「重度・重複障害」とすることが多い。しかし「重度・重複障害」には、知的な遅れを伴わない場合であっても、

例えばヘレン・ケラーのように重度の視覚障害及び聴覚障害を重複しているケースなどを含むこととなる。知的発達の重度の障害の存在と「授業」との関連を扱う本論では、重度・重複障害児の中でもさらに対象を限定するために重症心身障害児とした。

I. 教科及び「授業」の成立

1. 学校教育法上の教科及び「授業」の位置づけ

学校教育の対象に加えられたとは言え、重症心身障害児を対象に「授業」が成立するとみるか否かについては見解の分かれるところである。

学校教育活動は、様々な活動で構成されている。大きくは教科と教科外に分けられるが、一般に教育学において「授業」は教科の指導について想定された概念である。とすれば、重症心身障害児を対象として教科が成立するのか否かという問題にも通じる。

周知のように、盲・聾・養護学校の教育課程に関して、現行の学校教育法施行規則は4つの領域を設定している。すなわち、教科、道徳（精神薄弱養護学校以外の高等部の教育課程には含まれない）、特別活動、そして養護・訓練である（学校教育法施行規則73条の7、8、9）。しかし、特例として、教科の合科や領域の統合（同73条の11）を認めている上に、重複障害児を教育する場合などは「特別の教育課程」（同73条の12）によることができている。この背景には、特に知的発達の遅れを伴う場合には、各教科の内に困難なものがある、さらには教科がまったく成立しないとする考えがあろう。極論すれば、「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童又は生徒については、各教科、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科に替えて養護・訓練を主と

*鳥取大学教育学部（障害児教育教室）

キーワード：重症心身障害児，教科，授業，教育階梯

して行うこと」(1989年告示, 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領。高等部も「各教科・科目」など同様)と, 重症心身障害児には養護・訓練の領域しか想定できないとする向きもある。そうすると, 重症心身障害児を対象とした「授業」は成立しないこととなる。

しかし, 法的には, 「授業」は全領域に及ぶ用語であり, 教科だけでなく他の領域も含めて授業時数などが規定されている。従って, 教科の成立いかんに関係なく「授業」は想定しうることとなり, 時間を設定して行われる学校教育活動＝「授業」という図式となる。

2. 教科及び「授業」の成立に関わる論点

用語や概念のこうした混乱をどのように整理した上で, 重症心身障害児の「授業」について論じればよいのであろうか。まずは, 教科及び「授業」の成立・不成立に関わる論点を整理してみよう。

重症心身障害児を対象に「授業」が成立するとする論理立ての第一は, 教科＝「授業」とした上で, 教科の可能な対象の下限を設定しないとするものである。例えば西村章次氏は, 「授業づくりを進めていくと, 展開は遊び的であっても, 授業である時, その活動内容は教科にしばられてくるはず」であるとした上で, 「『授業づくり』とは, 新たな教科概念に立っての教科指導との関係において論じられる」としている。その際, 西村氏は, 「新たな教科概念」を「認識が分化する発達段階において, 精選された文化領域を系統的に学ぶ従来の教科にいずれ統合される内容の系統的配列(文化を発達に即して束ね直したもの)」ととりあえず定義している。

これに対して第二の立場は, 教科を限定的に概念規定するものの, 教科<「授業」として「授業」の成立を認めるものである。例えば, 窪島務氏は, 障害児教育にのみ該当するような「独自の教科概念」を創作すべきでないとしている。そして, 教科を, 「人類が蓄えてきた文化財のうち, 人間の普遍的発達に意味があるものとして選ばれた, わかち伝えられる部分からなり, 文化の体系にそくして分類され, 発達の系統にしたがって配列される」内容を有するものとして定義した上で, 子どもの側にも「『わかち伝えられる』とされた文化財の構造・形態において『うけとる能力』すなわち『占有能力』(わがものとする能力)」を前提とするとしている。窪島氏は, 従来の学校教育でいう教科に就学前教育でいう課業を概ね併せたものとみているが, 通常の教科は5歳半以後に成立し, 身体に関するものと話し言葉の指導を内容とし

てもせいぜい3歳以後に教科を設定する意味があるとしている。しかし, 教科に限らず, 「教師が子どもに働きかけてその人格の発達の促進をめざす意図的作用の総体」のすべてを「教育実践」とみなし, 障害の重い子を対象にした「教育実践」の存立を認めている。「授業」に関して明言はないが, 教科, 総合活動, 養護・訓練などの「授業計画」があるとし, 教科に限らず広く「教育実践」に関して指導過程を強調する場合に「授業」と称しているように推察できる。

次に, 実践現場の一例として, 亀岡分校を見てみよう。亀岡分校は, 1976年に小・中学校の施設内「特殊学級」(名称「みのり学級」)として発足し, 1980年度に養護学校分校に昇格した。隣接する重症心身障害児施設「花ノ木学園」の入所児を対象としたクローズド・システムを採っており, 重症心身障害児の学校とも言える。

亀岡分校では, 「みのり学級」開設当初から, 「すべての子どもに系統的な『教科学習』を保障しよう」との基本理念を掲げて, 重症心身障害児を対象とした「教科」及び「授業」の創造を追求している。

「人類が創造・発展させてきた『文化』を子どもたちが人間として, 主権者として豊かに育つ方向で発達のすじ道にそくして科学的・系統的に束ねたものを『教科』と呼ぶならば, どんな障害の重い子どもにも, その子の発達に応じて, その子にあった教科の内容はあるはずである。したがって, 『教科指導』は, どんなに障害の重い子どもたちにも不可欠な発達保障の手だてであるとおさえ, 子どもたちの障害と発達に応じた『教科』の設定と科学的・系統的な学習内容の創造をめざす。」

亀岡分校は, 第一の立場にある。そして, 第二の立場にある窪島氏からは「『理念』的立場からの教科必要論」として批判されている。

3. 教科の成立

ところで, これら二つの立場の相違を, 「教科とは, 教育目標を達成するために児童・生徒に教授すべき教育内容のまとまりであり, 人類と民族の文化遺産や科学・技術・芸術の今日的達成を, 学習者の発達に応じて, もっとも効果的に習得させるように系統的に組織したものである」⁹⁾との天野正輝氏の定義に立って, 今少し検討してみよう。天野氏は, 文化遺産や科学・技術・芸術の系統性と子どもの発達の系統性の統一の上に, 系統的に組織された「教育内容のまとまり」を重視している。

亀岡分校にしろ, 西村氏にしろ, 系統的に組織された「教育内容のまとまり」としての内実を創造しようとの

理念・方向を示したものであることから、「新しい教科概念」を実践的に創造したいとする理念的方向には共感を覚えるとしても、創造過程にある現段階では実態概念としての教科には厳密な意味では該当しない。

しかし、「従来の教科」の各々について、系統的に組織された「教育内容のまとまり」が完成されたものとして存在すると言い切ることはできない。文化遺産としての知識や技能・技術の体系すら常に発展的なものであり、まして「学習者の発達に応じて」系統的に組織する作業は今もその途上にある。この意味では、教科＝「教育内容のまとまり」は常に可変的であり、「従来の教科」と「新しい教科」の差異は完成度の量的な違いに過ぎないものとなってしまふ。

これに対して、単なる量的な差異ではなく、子どもの発達段階に依拠して、質的な相違と捉えることが妥当と思われる。第一の立場も第二の立場も、教科と概念規定するか否かは置くとして、系統的に組織された「教育内容のまとまり」が発達年齢0歳から存立する方向においては一致している。違いは、第二の立場が、系統的に組織された「教育内容のまとまり」の内、ある発達段階以降のものを教科と限定する点にある。従来の教科が、就学年齢6歳以降の通常の発達段階を前提にするならば、その限定的な概念規定のむしろ積極的な意味を踏まえる必要がある。知的発達で言えば、ピアジェ (Piaget, J.) のいう具体的操作期 (7-8歳~11-12歳) 以降に相当する (ただし、小学校1・2学年の社会科・理科を廃止し、生活科を新設した新学習指導要領では、具体的操作期においても初期には成立しない教科もあるということとなる)。天野氏の定義は、「教育内容のまとまり」に科学・技術・芸術に加えて「人類と民族の文化遺産」をも含めている点において、教科段階以前を含む包括的な定義の可能性を持ったものであるが、教科を「教授-学習」過程の成立に依拠して定義することによって、教科についてはこの知的発達段階を前提としていることを暗示している。

ところで、窪島氏は、一旦はピアジェの具体的操作期の段階以降としつつも、就学前の課業や「原教科」論を考慮することによって、教科の成立を3歳段階まで降ろしてしまっている。窪島氏は、教科は「田中昌人氏のいう第四の教育階梯 (通常の発達年齢で5歳半レベルより以後) におよそ対応する・・」と、田中氏の提起する「教育階梯論」に依拠しているように見える。しかし、障害児教育における教育課程の構造モデルを仮説的に図示 (なお、窪島氏の仮説には、図示、注記、本文中の記述

を通じて整合していない箇所がある) する際に、「教科」を通常の生後4か月頃から10か月頃までの「第2の教育階梯」にまで下方修正し、加えて第3と第4の2つの教育階梯を「第3、4の教育階梯」と一括したために、「教育内容編成の原則や指導方法も質的に変わってくる」⁷⁾とする田中氏の「教育階梯論」の真髄を逆に損なうこととなっている。

そこで、従来の教科を、系統的に組織された「教育内容のまとまり」の内田中昌人氏のいう「第4の教育階梯」の質を有するものと定義づけてはいかかであろう。

重症心身障害児教育において「第4の教育階梯」の質を有する教科は存立しない。しかし、系統的に組織された「教育内容のまとまり」は重症心身障害児教育にも存立すると、筆者は亀岡分校での共同研究の上に立って考える。すなわち、系統的に組織された「教育内容のまとまり」は、田中氏の言う「第1の教育階梯」(通常の生後4か月頃まで)、「第2の教育階梯」(通常の生後4か月頃から10か月頃まで)、「第3の教育階梯」(通常の生後10か月頃から5歳半頃まで) においても存立する。

ただ、「第4の教育階梯」以前の系統的に組織された「教育内容のまとまり」をどのように呼称すればよいか、適切な用語を現状では見いだすことができない。そこで、「第4の教育階梯」の質を有したものを「狭義の教科」(従来の教科)、系統的に組織された「教育内容のまとまり」を「広義の教科」(従来の教科と区別するために「」を付けて「教科」としておこう。西村氏や亀岡分校は、この「広義の教科」の創造を志向しているのである。

4. 「授業」の成立

筆者は、「授業」を、教師の意図的な学校教育活動の内、系統的に組織された「教育内容のまとまり」を分かち伝えるために、教材を媒介として、教育的人間関係を前提に、子どもの(学習)活動を組織・制御する教師の意図的な教育活動過程と考える。そして、重症心身障害児を対象に「授業」は成立すると見る。

田中昌人氏は、「第1の教育階梯」に関わって、「学習 (learning)」と「適応的反射行動の変動的効果」を混同させるべきでないとするワイク (Wyke, B.D.) の提起を踏まえて、「第1の教育階梯」における子どもの「学習」の成立を慎重に論じている。「子どもの(学習)活動」としたのは、この点を考慮したものである。

なお、障害児教育で言う養護・訓練の領域や日常生活指導においても、「意図的な教育活動過程」であるならば「授業」と呼称するか否かについては、筆者は教材を媒

年 度	教育 機関	教職員数(人)						教師集 団(班) の数 (B/A)	児童・生徒 数(人) B			子どもの学習集団の編成		教育保障		備 考 (各年度『紀要』の特徴)
		教 頭	教 諭	介 助	養 護	事 務	用 務		小	中	高	組 数	編成上の留意点	回数 /週	教育空間	
'76	学 級	[3]						1	27			5	病棟の部屋集団* 木の花-1G(半日単位で3回) 花明-4G(部屋別1、合同1)	学園の 居室 *		*3学期より新病棟開設によ り部屋の集団構成を変更 *プレイルームも確保される
'77	学 級	[7]						2	48			10	病棟の部屋集団・必要に応じて合同 木の花-1G・全教師(3回) 花明-9G・2班(別1・合同1)	学園の プレイ ルーム		・教育目標や教育課程の検討 ・部屋集団別の教育課題 ・教材一覧表の整理
'78	学 級	[9]						2	50			11	病棟内で発達課題別の視点も加味 木の花-2G・全(別1・合同1) 花明-9G・2班(別1・合同1)	学園の プレイ ルーム		・教育内容の創造 ・教材教具の工夫開発 ・学習集団の意図的な編成
'79	学 級	[10]						2	48			11	病棟内で発達課題別の視点も加味 木の花-2G・全(別1・合同1) 花明-9G・2班(別1・合同1)	学園の プレイ ルーム		・姿勢の工夫(緊張の緩和) ・個に合わせた指導の工夫 ・小集団での言葉・文字学習
'80	分 校	[13]+②						3	51(5.7)			9	病棟の部屋集団、認識レベル 機能障害の程度、移動の状 況等を考慮して編成	半日 4~ 5回	プレハブ 校舎	・教育目標・教育課程の提示 ・授業研究会を開始 ・紀要『みのり』の発刊
'81	分 校	[16]+③						4 *D班	54(6.0)			9	5組・最重度、6組・発達年 齢~6か月、7組・同2歳~ 8・9組・動きまわる重症児	同 5回	プレハブ 校舎	*養訓担当(D)班を編成 ・「教科」別に発達年齢に即 した「教材教具」のまとめ
'82	分 校	[15]+①						3	49(8.2)			6	5組・最重度、6組・動きま わる重症児、1組・歩行、2 ~4組・臥位・座位・車イス	同 5回	プレハブ 校舎	・1クラス人数を増やす ・「系統的な教科の内容をめ ざして」を作成
'83	分 校	[13]+①						3	40(6.7)			6	同 上	同 5回	プレハブ 校舎	・学校での昼食指導を開始 ・研究「共通関係・意欲」 ・自作「教材教具」のまとめ
'84	分 校	[14]+②						3	41(6.8)			6	同 上	同 5回	新校舎	・「各教科の系統表」を作成 みため学習、ゆさぶり、姿 勢づくり、総合的学習など
'85	分 校	[11]						3	28(5.6)			5	5組・最重度(午前中毎日) 1組・歩行(月・金は全日) 3組・高等部	同 7回	新校舎	・高等部分教室を開設 ・午後の授業(全体会)開始 ・個別訓練と課題別学習充実
'86	分 校	[11]						3	26(5.2)			5	同 上	同 7回	新校舎	・個人別教育目標の吟味 ・数年の変化を追う事例研 「極微の変化を見つめて」
'87	分 校	[10]+①						3	27(5.4)			5	5組・発達年齢~4か月、1 組・歩行、2組・同4か月~ 3・4組・高等部(学年別)	同 7回	新校舎	・12周年の実践報告会を開催 ・「ことば・コミュニケーション」研究 ・単元評価表を導入
'88	分 校	[9]+①						3	21(4.2)			5	同 上	同 7回	新校舎	・個人別教育目標「つきたい 力-第2次案」を作成 ・「指導上の中心的課題」
'89	分 校	[10]+①						3	19(3.8)			5	同 上	同 7回	新校舎	・3年間の研究「ことば・ミ ニケーション」のまとめ ・組別の実践・研究の深まり
'90	分 校	[11]						3	18(6.0)			3	1組・発達年齢~4か月 2組・中・高等部(歩行) 3組・中・高等部(その他)	毎日	新校舎	・毎日の全日教育の保障 ・機能訓練、生活指導、保健 指導、共同教育等のまとめ
'91	分 校	[8]+①						3	12(4.0)			3	同 上	毎日	新校舎	・午後の授業全体会のまとめ ・組別の実践・研究の一層の 深まり

注1)「教職員数」の欄の上段は、教諭+介助職員(亀岡分校では介助職員も「授業」に加わる)の合計人数(A)。□内は講師の人数で外数。講師の内、80~84年度は病休・産休の代替補助講師、87・88年度は常勤講師、89・91年度は部主事軽減の時間講師である。
 2)「教師集団の数」の欄の()内は、教諭・介助職員と1人あたりの児童・生徒数の平均人数。
 3)「児童・生徒数」の欄の()内は、1クラスあたりの児童・生徒数の平均人数。

表1 京都府立丹波養護学校亀岡分校の概要(1976~1991年度の推移)

介とした「授業」とはせず、より直接的な指導と考える。養護・訓練の直接的な指導と例えば「からだ」の「授業」とが相違するのは、この点においてである。

II. 亀岡分校における「教科」

1. 「教科」の区分

亀岡分校における重症心身障害児教育について、分校開設の1980年度から1991年度までの『実践・研究のまとめ みのり』各年度版に基づいて整理しておこう。

亀岡分校では、分校設立の1980年度から、先に述べた「すべての子どもに系統的な『教科学習』を保障しよう」という教育課程の「基本的な考え方」の下に、「からだ」「ふれる・えがく・つくる」「うた・リズム」「みる・きく・はなす」「しごと」「かず・かたち」の6つの「教科」を設定してきた。

しかし、亀岡分校の場合、「教科」を含む教育課程の枠組みが先にあって学習集団編成などが進められたというよりは、様々な制約を含む諸条件を整備しつつ、教育課程の編成を進めてきたと見た方がよい。

亀岡分校では、表1にあるように、次第に教育条件が整備されている。第一に、教諭が増員され、他職種職員が配置されることによって、また一方、卒業によって児童・生徒が減少する（通学児はゼロ）中で、直接教育にあたる教師（教諭、介助職員）1人あたりの児童・生徒数が、1980年度の3.9人から1991年度の1.5人へと少数数になっている。そして、教育保障の週あたりの回数（半日単位）も次第に増え、1990年度には全日教育を達成している。第二に、学園と渡り廊下つづたいに学校が建設され、教室、プレイルーム、特別教室、保健室、職員室、事務室などが整備され、重症心身障害児のために特別に設計された独自の教育空間が確保されるようになっていく。第三に、病棟の部屋集団に当初は規定されていた学習集団（組）の編成が、部屋集団そのものが療育課題別に編成されるようになることともあいまって、教育的に意図して編成できるようになっている。

6つの「教科」は、「みのり学級」時代から設定されていたものが分校にも引き継がれたものであるが、1980年度に編成された9つの学習集団（組）の全てに設定されたのは「からだ」「ふれる・えがく・つくる」「うた・リズム」「みる・きく・はなす」の4「教科」であった。「しごと」は最重度の1つの組では設定されておらず、「かず・かたち」は認識レベルの高い1つの組で設定されていたに過ぎない。

それ以降の経緯を見ると、「かず・かたち」は、認識レベルの高いグループが卒業によって解消した1982年度以降、「教科」から外されて、言葉や文字の指導とともに個別の課題別学習に位置づけられている。「しごと」は、最重度の組や暦年齢が小学部程度の場合には設定されず、1982年度以降は「ふれる・えがく・つくる・しごと」ないし「ふれる・えがく・つくる（しごと）」とくくられている。

また、最重度の組（1980年度・6組、1981～89年度・5組、1990年度～・1組）の「教科」設定の変化を見ると、「からだ」「ふれる・えがく」「みる・きく」「うた・リズム」というように設定内容が絞られてきていることもわかる。

2. 教育課程及び学習集団の編成

「教科」設定の変遷を踏まえて、亀岡分校の教育課程及び学習集団の編成を教育階梯との関連で筆者が試みに図示したのが、図1である。

学習集団が教育的に意図して編成できるようになるとともに、教育課程との関連性・整合性を高めている。

分校になって、病棟の居室・プレイルームとは別に独自の教育空間を確保した後にも、当初は学園側の日課（例えば入浴など）を優先する必要から病棟（ないし部屋）ごとの編成を余儀なくされていた。しかし、次第に暦年齢、移動手段、発達課題などを加味するようになった。これは、病棟（部屋）自身が、医療の必要性、移動手段（歩行可能、歩行以外の移動可能、寝たきりなど）、療育課題に応じた編成に変わってきたこととも関連している。

亀岡分校では、学習集団を発達課題の共通性に応じて編成する方式に加えて、（学習）活動の共通性に応じて編成する方式を採用している。亀岡分校は、「第1の教育階梯」から「第3の教育階梯」の発達年齢の児童・生徒で構成されている。「第3の教育階梯」といっても、年度を追うごとに発達年齢の高い生徒は卒業し、階梯の「初期」にあたる1歳6か月頃までとなっている。

まず、発達年齢4か月頃までの最重度の組を独自に編成している。後に考察するが、「第1の教育階梯」にあつては、「授業」を成立させる上で、とりだして学習集団を編成することが必要なのである。

次に、「第2の教育階梯」と「第3の教育階梯」については、階梯に応じて学習集団を編成することを最優先とはせず、次の3つの視点を加味している。

一つには、暦年齢である。1985年度に高等部分教室が開設されて以降、青年期にふさわしい教育を保障する必

第3の教育階梯 (0:10)	編成の視点 ①②③ 暦齢発達年齢 歩行移動手段 1段階	か みる・きく・はなす ふれる・えがく・つくる うた・リズム	機能訓練 ①②③④	排食通集 原・自 便・指 指指活 導導導動	共同 学 校 交 流 行 教 育
	第2の教育階梯 (0:10)				
第2の教育階梯 (0:10)	歩行移動手段 とグループ としての 高等部				
第1の教育階梯 (0:4)	最重度グループ				
教育階梯 (DA)	学編 習集 団の 成	「教科」	養護・ 訓練	生活 指導	
教育課程の編成					

図1 亀岡分校における教育課程及び学習集団の編成

要から、高等部の組が独自に編成されている。

二つには、移動手段である。特に歩行を獲得している場合には、歩行移動を多く組み込んだ「授業」が行われるので、歩行グループとして組分けされる。

三つには、発達年齢である。例えば、高等部の生徒数が多い年度には、発達年齢（認識レベル）を加味してさらに組分けされている。

教育課程は、「教科」、養護・訓練、生活指導、保健指導、共同（交流）教育、学校行事で編成される。

「教科」は、既に述べたように、「からだ」「みる・きく・はなす」「ふれる・えがく・つくる」「うた・リズム」の4つを基本として、最重度の組においては「からだ」「みる・きく」「ふれる・えがく」「うた・リズム」となり、また暦年齢や発達年齢を加味して「しごと」が加わるという構成である。

図2に、1990・91年度の週時程・日課を示した。各「教科」は、午前の組別の「授業」及び午後の全体会の「授業」として実施される。全体会は、教育保障の回数を増やすために、1985年度から設定された。最重度の組は午前中に帯状に「授業」時間を確保し午後は休息としているので、最重度の組を除いて合同で行われる（最重度の組でも体調が良い者は参加することがある）。全体会の「授業」は週3回あり、1990年度までは各教師集団（班）が案づくりを行っていたが、1991年度からは「月曜日一う

	月	火	水	木	金	土
9:00	申し送り 登校指導					
9:30	一斉訓練					
10:00	組別の「授業」					
11:15	食事指導 (昼休み)	下校	下校	全体会	全校集会	下校
11:30						
13:00	全体会	下校	下校	全体会	全校集会	下校
14:00	取り出し義訓			同左	下校	
14:15	課題別学習					
15:00	下校			下校		

図2 亀岡分校の週時程・日課（1990・91年度）

た・リズム、火曜日一文化、木曜日一からだ」と位置づけて、各教科部会が担当している。

養護・訓練には、一斉または個別の取り出しで行われる機能訓練と、取り出しの機能訓練の時間帯に残りの児童・生徒に行われる課題別学習とがある。分校開設と同時に（1980年度）に養護訓練担当教諭が配置された（1981～86年度は2人配置、他は1人一分校開設以来の動続）。それを受けて、1981年度には養護・訓練を担当する教師集団（D班）を編成し、また1981～86年度は養護・訓練担当教諭2人の体制を採る形で、養護・訓練の内容づくりを進めてきた。養護・訓練担当教諭により個別の訓練プログラムの作成が行われ、また、全教師が養護・訓練的な指導力量を身につける中で、担任教師が子どもを「まるごと」捉え働きかけることを重視して、「授業」の中で養護・訓練的な配慮を進めることとなった。1990年度から（図2）は、朝の時間帯（9時30分～10時）に一斉訓練を、帰りの時間帯（14時～15時）に取り出しの個別訓練と課題学習を行っている。一斉訓練は、教師1対子ども1の体制で、子ども1人につき1991年度で2週間に9回保障されており、「訓練の歌ーポキポキ体操（準備運動）一個別の課題に応じた訓練一まーるくなあれの歌」という展開である。個別訓練は、最重度の組を午前中毎日登校とした1985年度以降、最重度の組を担当する教師集団（養護・訓練担当教諭を含む3人）が、組の子どもたちを学園に帰した後、対象児を1人ずつ計3人取り出して行くものである。子ども1人につき1991年度で週1回保障されており、担任教師が同席して養護・訓練について学ぶ機会にもなっている。

表2 重症心身障害児教育を行う5養護学校の「教科」区分(1986年度)

京都府立丹波養護学校亀岡分校	からだ	みる・きく・はなす	ふれる・えがく・つくる	うた・リズム	しごと, 他
京都府立城陽養護学校	からだ	みる・きく・はなす	ふれる・えがく・つくる	うた・リズム	
滋賀県立北大津養護学校長等校舎	からだ	—	ふれる・ぬる・つくる	うた・リズム	労働
滋賀県立三雲養護学校紫香楽校舎	うんどう	おはなし	おえかき	うた・リズム	
高知県立高知若草養護学校東高知病院分校	からだ	みる・きく・はな	ふれる・えがく・つくる	うた・リズム	しぜん・しゃかい

生活指導には、排便指導(排泄時の指導)、食事指導(昼食時・おやつ時の指導)、通学指導(登下校時の指導)、集団・自治活動(当番活動、お誕生会など)がある。食事指導の内、昼食は、当初は学園での昼食に教師が参加する形で行われていたが、1983年度に週1回だけ昼食を学校でとり全日の教育を保障する組を設けて以降年々回数を増やして、今では週4回(月・火・木・金曜日)が学校で、週1回(水曜日)が学園での指導となっている。おやつについても、当初は学園で与えられていたが、全体会が始められた1985年度から学校でとるようになってきている。

保健指導は、養護教諭が配置された1981年度から充実され、後には校務分掌として教諭を含めた保健部が設けられている。

共同(交流)教育は、亀岡分校の前身である「みのり学級」が亀岡小・中学校の施設内学級として発足した時から取り組まれており、「①健体児集団、障害児集団が共に学び合う中で楽しくとりくめる、②日々の学習の力が発揮できるとともに、新しい力の獲得をめざす、③地域に根ざし、地域・社会と共に歩む共同教育をめざす」の基本方針の下、最重度の組を含めて特別の位置づけを持っている展開されている。

学校行事は、大遠足、夏祭り、運動会、文化祭を四大行事(保護者、施設職員も参加)とし、入学式、卒業式、始業式、終業式などがある。金曜日の午後にある全校集会(最重度の組も参加)で行われる小さな催しもある。

3. 「教科」設定の意義

ところで、窪島務氏は、障害児教育における教育課程の構造モデルの試案を図示した中で、「第1の教育階梯」においては「総合活動」と養護・訓練の2領域とし、「第2の教育階梯」以降を、教科、「総合活動」、養護・訓練、生活指導の4領域としていた。窪島氏の図示と説明には整合しない点があることは既に指摘したが、総じて、発達年齢3歳頃までは教科は成立せず(あえて言えば身体教育を教科としうとするが)、「総合活動」とすべきであるとしている。教科に関しては、「狭義の教科(教科)」「広義の教科(「教科」)」と整理すべきことを既に述べた

が、亀岡分校の教育課程(図1)は、「第1の教育階梯」から「教科」を設定している点など、窪島氏のモデル図と相違している。

それでは、窪島氏が批判するように、亀岡分校は単に理念からのみ「教科」を設定してきたのであろうか。この点について、亀岡分校の実践・研究の経緯を整理しておこう。

「教科」の設定は、1976年度の「みのり学級」開設時からである。配置された3人の教師は、施設に入り込んで生活日課の流れや子どもの障害・発達の様子を大まかにつかむ「予備観察」にまず取り組んでいる。そして、施設の日課の流れの中に、午前1時間・午後1時間の教育保障の時間枠を設定し、病棟の居室やプレイルームに教育の場を確保することから「授業」づくりは出発している。「授業の始まりを告げる『おはようのうた』、中間の健康や出欠等を確認し合う意味も含めた『おへんじのうた』、授業の終わりを告げる『さよならのうた』等は、授業における節としてうたい続けられてきた」と記されている。そして、「教科」を設定することによって、まずは「教科」区分に応じて重症心身障害児に可能でふさわしい教材・教具の開発に取り組んでいる。

亀岡分校の紀要『実践・研究のまとめ みのり』の各年度を追ってみると、表1の「備考」に示すように、「教科」区分に応じての教材・教具の開発→発達年齢別の配列→単元評価表による「授業」評価→個人別教育目標「つきたい力」の改訂→「ことば・コミュニケーション」研究→「授業」実践の深化という、『みのり学級』開設時から16年度間の発展が読み取れる。このことから、教育課程は、確かに「教育を受ける権利」主体の子どものために編成されるのであるが、実は教師の意図的な働きかけ(「授業」などの学校教育活動)を創っていくために不可欠なものであり、また有効でなければならぬことが分かる。当初から「教科」を設定せずに「総合活動」とするのではなく、「教科」区分を設定してアプローチすることが教師には容易であり(通常の教育や学習指導要領の枠組みの引き写しの安易さから来る側面が残るとしても)、生産的であったと推察される。

このことは、亀岡分校にとどまらず、重症心身障害児

教育を進める幾つかの養護学校が、ほぼ同様の「教科」区分を設定していることから傍証しうる(表2)。

こうした「教科」及び「教科」区分を設定する方法論的な意義は正当に認められるべきであろう。

4. 教育内容, 教材, 教具

ところで、確かに方法論的には意義のあった「教科」設定であったが、16年度間の実践の蓄積を踏まえて、今日的にはどのように整理され構造化されるべきなのであるか。

亀岡分校における教育課程の構造化の際に特に検討を要すべきと思われるのは、教育内容、教材、教具、題材、単元などの用語・概念の区分と関連についてである。障害児教育の教育現場全般において、教材、題材、単元などの用語が混然して使用されていると指摘⁹⁾されているが、亀岡分校もその例外ではない。

授業の分析に関わって、藤岡信勝氏⁹⁾は、教育内容、教材及び教具の概念を次のように整理している。

「一般に授業は、子どもの状態を何らかの形で変化させることを目標に、教師が子どもに目的意識的にはたらしめかける一過程である。そのさい教師は、／『どんな物的手段を利用して』(A)／『どんな事実や現象をとおして』(B)／『何を』(C)／子どもに教えようとしているかが、授業におけるもっとも基本的な問題である。(A)を『教具』、(B)を『教材』、(C)を『教育内容』とよぶ用語システムが授業の分析のために有効である。」

藤岡氏の整理を踏まえれば、授業を分析するには、教材を介して分かち伝えようとする教育内容をこそ問題にしなければならないこととなる。

ところで、学校教育において分かち伝えて形成する力・学習によって獲得する力＝「学力」は、「第4の教育階梯」の教科においては、科学・技術・芸術について知り(知る)、理解し(分かる)、使用できる(できる)力である。教育内容が分かち伝えられ獲得された状態を「学力が身についた」と呼ぶなら、教育内容は「学力」として形成すべき能力と重なるものと見ることができる。すなわち、系統的に組織された「教育内容のまとまり」は、系統的に組織された「『学力』として形成すべき能力のまとまり」と言い換えることができる。

子どもに形成すべき能力は通常の就学年齢6歳以前にも存在する。例えば、模倣する力(例えば「オツムテンテン」を知り、面白さが分かり、楽しんで模倣できる力)も、道具を扱う力(例えばスプーンを知り、便利な道具として分かり、扱うことができる力)も、意識的な働き

かけをしないままに生得的に出現するものではない。模倣する力や道具を扱う力は、通常の発達においても、育児や保育の中で分かち伝えられ獲得された能力なのである。重症心身障害児教育の場合、育児や保育の中で分かち伝えてきたことを、学校教育の一環に組織的に位置づけて意図的に分かち伝えるのである。0歳から厳密な意味での「学習」が子どもの側に成立するかどうかについては慎重であるべきであるが、学校教育の一環として分かち伝えるべき教育内容は、0歳段階から存在する。この点について田中昌人氏は、「第1の教育階梯」における「学習」の成立を慎重に論じた箇所⁹⁾で、「学習の前提となる発達の諸力量への働きかけを主要な内容」とする教育内容の存在を示唆している。

教育内容を子どもに媒介する教材は、教科でいう事象や現象に留まらない。教育的に組織された経験、遊びや仕事であることもある。例えば、発達年齢生後10か月頃の教育においては、オツムテンテンなどの模倣遊び、「いないいないばあ」などの交流遊び、ボールのやりとりなどのやりとり遊びも教材となるのである。その際、具体的なオツムテンテン、「いないいないばあ」、ボールのやりとりなどを題材と呼ぶ場合もある。

教具とは、子どもの(学習)活動を組織するための物的手段である。「いないいないばあ」で使用する顔を隠すタオルや、ボールのやりとりのボールなどを指す。なお、教材(題材)によっては、例えば「いないいないばあ」の際に手で顔を隠す場合などのように、教具を必要としない場合もある。

単元とは、教材の内容的なまとまりの単位を指し、それは同時に(学習)活動の有機的なまとまりでもある。例えば、模倣遊び、交流遊び、やりとり遊びなどは、同じ遊びでも独自のねらいを持った遊びのまとまりであり、単元として扱われる。単元の下には、幾つもの題材が有機的なまとまりを持って整えられる。単元は、月単位ないしは学期・年間を通じて継続したまとまりのある(学習)活動として組織・展開されることが多い。まとまりのレベルの相互関連や長短に応じて大単元・小単元という区分を用いることもある。

5. 教育内容としての「教科」区分

亀岡分校において設定された「教科」は、結論的に言えば、当初の教材・教具を開発する際の文化の切口ないし主として組織する(学習)活動の区分としての側面から、系統的に組織された「教育内容のまとまり」としての区分に転化されるべき時期にあると考える。

例えば、歩行可能なクラスの「からだ」の「授業」として「戸外散歩」、「運び学習」などが取り組まれている。歩行は獲得しているが知的障害の重い、いわゆる「動きまわる重症児」と呼ばれる重症心身障害児の前に、何とか「からだ」の「授業」は創れないか考案されたものである。背景には、無目的な歩行から目的的な歩行へ、さらには目的地との間の目的的な2点間往復の力を形成したいという発達の視点がある。しかし、「散歩」や「運び学習」というこれらの「授業」の中には、教師が遠くから名前を呼んで子どもを招いたり、「ゆっくり」「はやく」などの言葉かけて歩き方を援助し制御する働きかけを行うことがある。教材（題材）や準備される教具の区分は「からだ」であり、また見かけ上の（学習）活動の区分は「からだ」であっても、教育内容を「言語」として設定すれば、「みる・きく・はなす」の「教科」になってしまう。逆に、「三匹のヤギのガラガラどん」を題材に劇遊びをしたとしても、例えばプレイルームの川に架けられた橋（平均台）をバランスよく渡することに主眼があれば、「みる・きく・はなす」の「教科」ではなく、劇化を用いた「からだ」の「教科」の取り組みということになる。亀岡分校では、教育内容と教材・教具とのこうした混乱が整理されないままとなっている。

いずれの（学習）活動においても、重症心身障害児にとっては障害による諸制約の中で持てる力を全面的に発揮しての総合的な活動である。重症心身障害児自らが、「からだ」「みる・きく・はなす」などと「教科」区分に応じて（学習）活動を選択的に行っているのではない。「教科」は、教師の意図的な教育活動の中で分かち伝えることがめざされる教育内容の区分なのであり、その教育内容が（学習）活動により子ども自身に獲得されたかという評価を行う際の区分でもある。

系統的に組織された「教育内容のまとめ」として「教科」を再検討した場合、図1及び表2の「教科」設定は変更を迫られることとなる。少なくとも、亀岡分校の16年度間の蓄積からは、広くコミュニケーションを含む「言語」に関しては、「第1の教育階梯」から一定の「教育内容のまとめ」を有し、「教科」設定が可能と思われる。これに加えて、「身体」についても一定の「教育内容のまとめ」が予測される。

亀岡分校におけるこれまでの4つの区分は「教材・教具の区分」として残すとしても、新たに教育内容の区分としての「教科」を「言語」「身体」などと設定し直すべきであると考えられる。

6. 「言語」の教育内容

重症心身障害児教育においても、系統的に組織された「教育内容のまとめ」として、例えば「言語」が存立することを、田中昌人氏の「教育階梯論」を援用しつつ概観しておこう。田中氏の「教育階梯論」は、「可逆操作の高次化における階層一段階理論」を前提に、「新しい交通の手段と可逆操作の新しい基本単位の産出による転化」をもって「階層」という高次の包括概念を導入し、各階層の第3段階の形成期にはじまる質的転換過程を階梯の始期として「教育階梯」を提起したものである。「交通の手段」の一環としての「言語」の教育は、田中氏の「教育階梯論」に依拠し易いと考えた。

ところで、言語の教育というと、その対象年齢は、話し言葉の獲得以降と永らく考えられてきた。一つには、言語を文字言語ないし音声言語の範囲で捉えていたからである。また一つには、物には名前があり、実際の物と名前との関係を理解することによって言葉を獲得するとの、意味論に立つ考えが主流であったからである。意味論の立場に立てば、1語文を獲得した後に対話が可能となり、学習も始まることとなる。

また、言語障害への対応においても、生後1歳6か月ないし2歳以降になることが多かった。成長過程において通常で1歳半頃の話し言葉の獲得を待って言葉の遅れが発見され、2歳頃までの経過観察を経て対応が開始されたことによる。

これに対して、医療の進歩や母子保健（乳幼児健診等）の整備により、障害の発見は乳児期さらには胎児期というように（超）早期となり、早期対応が不可欠となった。例えば、発見が出生前ないし直後と早くなっているダウン症児についてみれば、日本においても1980年代に入って複数の言語を含む早期教育プログラムが紹介・発表され、実施されるようになっていく¹⁰⁾

また、1970年代に入って、ブルーナー（Bruner, J.S.）らが進めた語用論の立場に立つ言語発達研究によって、前音声言語期のコミュニケーションや非音声言語（ノンバーバル）によるコミュニケーションが注目されるようになった。音声言語・文字言語だけでなくサイン言語やシンボル言語を含めたトータル・アプローチを採り、言語獲得の前提としてのコミュニケーション発達にまで対応を広げることによって、言語教育は0歳からを対象として、系統的に組織された「教育内容のまとめ」を持ちつつある。

ベイツ（Bates, E.）は、通常のコミュニケーション発達における伝達段階を、①子どもの発する信号が伝達性

を持っておらず聞き手によって意味づけられる「聞き手効果段階」(生後0か月～10か月)、②伝達は意図的であるが内容は聞き手の解釈に依存する面が大きい「意図的伝達段階」(生後10か月～12か月)、③伝達意図の内容を直接表現(指さしや単語)するようになる「命題伝達段階」(12か月～16か月)という3つに区分している。1語文による対話が可能となる1歳半以前のこれらの段階においても、例えば語用論の立場に立つインリアル・アプローチ¹¹⁾が日本に導入され、ベビートーク(Baby Talk)を参考にして開発された言語心理学的技法を用いて教育を試み、実績を積んできている。

「言語」の教育内容は、初期には子どものコミュニケーション発達及び言語発達の系統性に依拠するところが大きく、次第に言語体系の系統性を強めて組織される。全体としては言語教育としての一貫性を保ちながら、各々の教育階梯で以下の内容が想定できる¹²⁾。

「第1の教育階梯」では、(原始)反射を基盤にしつつ外界(環境)からの刺激に対する反応を形成するように努めつつ、具体的には「人—子ども」「モノ—子ども」の関係の成立を目標とする。「あやしかけ」や「ゆきぶり」の中で、人やモノの注視から追視、注聴から追聴が可能となり、発声、表情の変化(微笑)や四肢の動きで応えられるようになる。快・不快の感じ分けは生理レベルを基礎に感覚レベルに広がり、「お腹がすいた」—「満腹だ」、「気持ちわるい」—「気持ちいい」等の表現ができるようになる。

2項関係の成立といっても、この時期は確かに受動的・一方向的関係であることが多い。しかし、近年の乳児研究においては、大人の顔や手など動きに同期させ調整する同調行動(エントレインメント)や大人の舌出しに応じて自分の舌を出す共鳴行動などが観察されており、相互主体的な関係の可能性をも示唆している。

「第2の教育階梯」の始期を生後4か月頃とする田中氏の「教育階梯論」は、言語の教育においては大きな意味を有する。すなわち、それまで受動的・一方向的であることが多かった関係が、4か月頃から能動的・志向的となり、双方向のコミュニケーション関係に発展していくからである。例えば、ワロン(Wallon, H.)¹³⁾は、生理的欲求を大人によって満たしてもらう「生理的共生」(生後3か月間)の時期を過ぎると、大人に泣いて世話を求めたり、微笑みや満足のしるしを示す能動的な「情緒的共生」に変化するとしている。

「第2の教育階梯」では、機能間の連携(例えば、目と手の協応)を基盤にしつつ外界への能動的・志向的な

働きかけを形成し、具体的には「子ども一人」「子ども—モノ」の能動的・志向的な関係の上に、双方向のコミュニケーション関係の成立を目標とする。視覚や聴覚で捉えたモノや人に対して手を伸ばすなど感覚機能と運動機能の連関が可能となり、発声(志向の音声)、表情の変化(微笑みかけ)、見返り、方向転換や移動、リーチング、把握などで働きかけるようになる。こうした能動的・志向的働きかけが可能となることにより、一方向から双方向のコミュニケーション関係が成立する。

「第3の教育階梯」は音声言語を軸とした言語教育である。その始期を、1歳6か月ではなく生後10か月頃とする意味は、「子ども—モノ—人」という三項関係が成立し、ベイツのいう「意図的伝達段階」が始まるからである。

「第3の教育階梯」では、置く・入れる・乗せる・渡すなどの定位活動に向けた調整ができ始めると、物の永続性、目的—手段の関係、因果関係などの認知機能の確立を基盤にしつつ、「子ども—モノ—人」の三項関係が成立する。「見て」「取って」「ちょうだい」等の要求を、音声、喃語、視線、提示、手さし・指さしなど、社会化された伝達手段によって示すようになる。ボールやモノのやり取り遊びができ、「いないいないばあ」では役割交替ができるようになる。模倣遊びでは、即時の動作模倣(オツムテンテンなど)から、動作と音声言語が結び付き、言語理解による動作も可能となる。音声言語と物を一致させることができるようになると、物の表象を育て、音声言語の理解から表出へと進む。音声言語の機能も命令や叙述から次第に拡大し、般化を経て、単語が分化し、1語文による対話が可能となる。象徴機能の拡充によって、象徴遊びが展開し、伝達したい文脈も長じて、2語文・3語文へと発展していく。

少なくとも、保育所保育指針(1990年通知)にいう「言葉」(3～6歳児)や幼稚園教育要領(1989年告示)にいう「言葉」の前にも、こうした「言語」の教育が存立する。

ところで、ここで留意しておくべきことは、障害児教育の場合、「第3の教育階梯」にあっては、音声言語を補ったり、音声言語に代わる形で、サイン言語、シンボル言語、文字言語、機器を導入し、併用・代替を行うことがありうることである。

「第4の教育階梯」においては、書き言葉(障害児教育の場合、点字を含む文字言語)を軸とした「国語科」の教育である。低学年での文字言語の習得は、他教科の学習の用具となるとともに、学年の進行とともに国語科

としての教育内容も独自に展開していく。「第4の教育階梯」の始期を5歳半頃に設定する意味は、単純に就学年齢を早めたり、就学前から文字言語を教えろということではない。また、「第4の教育階梯」において音声言語を軽視する意味でもない。文字言語の習得には、音節分解や音節への自覚化が不可欠である。例えば、語尾音による「しりとり」遊びや、語頭音による「かるた」遊びが就学年齢前に取り組める。また、童話の読み聞かせなど、文字を読んでもらう機会をつくる一方、自分の気持ちを人に伝える、自分の経験を振り返る力をつけ、描画に聞き書きしてもらうなどの機会を保障することが大切となる。

亀岡分校においては、教育内容にあたる概念を「つきたい力」という到達目標として整理しつつある。1988年度に作成された「つきたい力—第2次案」(『みのり』第9号)がそれである。「つきたい力」とは、「到達目標としての普遍化しうる内容」であり、「単に発達心理学的な発達の高次化への歩みを表したのではなく、教育実践を通して教職員集団の中に蓄積された教育的価値の内容である」とされている。そして、1987年度から開始された「ことば・コミュニケーション」研究は、1989年度に「重症心身障害児の『ことば・コミュニケーション』」(『みのり』第10号)として中間報告されている。

Ⅲ. 亀岡分校における「授業」

1. 「授業モデル」

筆者は、授業の三角形モデルを援用して、既に図3のような「亀岡分校における授業モデル」を試みに提起している(註3の文献③⑥)。

亀岡分校における「授業」の1事例を検討素材として、この「授業モデル」を考察してみよう。

日 時：1986年2月21日(金曜日)午後1～2時(60分)
教師班：C班(4人) —メイン(♀), サブ(♀♂♂)

組：1組(男3人, 女2人。歩行可能なクラス)

場 所：亀岡分校103教室

「教科」：合科—「みる・きく・はなす」「うた・リズム」

題 材：人形と遊ぶ

授業案：資料1(『みのり』第6号から転載)

この「授業」は、筆者も参加しての1985年度3学期の授業研究会のためのものである。なお、当日の「授業案」

(B4用紙7枚)、ビデオ録画記録(筆者撮影)及びそのベタ記録(筆者作成)、授業研究会を踏まえての報告「1組の実践—歩く力をつけてきた子どもたち」(亀岡分校

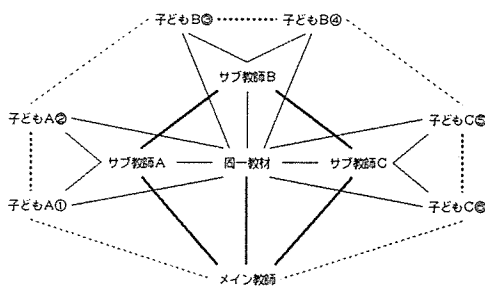


図3 亀岡分校における授業モデル(渡部, 1988)

『1985年度実践・研究のまとめ みのり』第6号, 1986年)を検討の資料とした。

【チーム・ティーチング】

授業の三角形モデルは、「教師、教材、子ども」という授業の3つの構成要素を取り出したものである。従って、授業の形態を示したものではない。もし、授業の三角形モデルが授業の形態をも同時に提示したものであったとすると、教師1対子ども1の個別授業か、子どもが同質であることを前提にした教師1対同質の子ども集団という一斉授業しか含意しえないものとなる。

しかし、亀岡分校の「授業」においては、複数の教師、課題の異なる複数の子どもが「授業」主体として参加する。亀岡分校では、年度によって異なるが、3～5人の複数の教師が教師集団(班)を組織して「授業」を行う方式を採っている(表1)。「授業」の計画—実施—評価をチームで行うチーム・ティーチング法である。

「人形と遊ぶ」の「授業」においては、4人がチームを組み、1人がメイン教師の役割を果たし、残りがサブ教師となる(メイン教師—サブ教師A・B・C)。メイン—サブは年間を通じて固定しているわけではなく、必要に応じて交替する。

教師集団の編成は、年度により様々な観点で試みられている(表1)。1981年度には養護・訓練を専門的に担当する教師集団(D班)が編成されているが、その他の年度は、「年齢」「男女比」に「うた・リズム」「からだ」の実践力量を加味してほぼ同質の教師集団が編成されている。「うた・リズム」は歌や演奏などの音楽的力量であり、「からだ」は養護・訓練的力量である。実践力量も加味して教師集団を編成することによって、各々の教師にとって「授業」が日常的な研鑽の場となるようにも心がけているのである。

1985年度の教師集団C班は、分校開校時から勤続6年目(当時)の女性教諭(当日のメイン教師)、同じく分校勤続6年目(当時)の女性教諭(サブ教師A)、分校勤続

時間	学 習 内 容	学 習 活 動 と 課 題	備 考	準 備 物
1:00	<p>はじめの会</p> <p>♪ こんにはのうた</p> <p>♪ 呼 名……返 事</p>	<p>ヒデー しっかり指導者と視線をあわせ、声を出すことができる。</p> <p>ヒデューキ 呼名に合わせ、指導者と視線をあわせ“ハイ”にちかい返事ができる。</p> <p>ユズル 顔をあげて指導者としっかり目をあわせ、声を出すことができる。</p> <p>ナオミ 呼名にしっかり声を出すことができる。</p> <p>ジュンコ 呼名に“ハイ”と返事ができ、手もあげることができる。</p>	<p>(座席)</p>	<p>マイク</p> <p>(タオル)</p>
	<p>トラさんと一緒にあそぼう</p> <p>♪ (“つくしがでたよ…オ～イ”のうたでトラを呼ぶトラさん登場)</p> <p>◎ <u>トラさんと握手をしよう</u></p> <p>◎ <u>トラさんとリズムあそび</u></p> <p>♪ 鬼さんのうた</p>	<p>ナオミちゃんはマイクで声を出しよ。</p> <p>・トラやトラの動きにしっかり視線がいき、トラのさし出す手に自らの手が出る。</p> <p>・最初は鬼さんのおどりを見る。</p> <p>・みんなでいっしょにおどってみる。</p>	<p>・教室を暗室にし、スポットライトで前をてらす中で、暗幕舞台から出てくるトラに皆の視線を集中させる。</p> <p>・トラはダイナミックな動きで子ども達の気持ちをひきつける。</p>	<p>ワイヤレスマイク</p> <p>トラぬいぐるみ</p> <p>暗幕舞台</p> <p>スポットライト</p>
	<p>ミヨちゃん人形とあそぼう</p> <p>♪ “春の風”のうたに合わせて — ミヨちゃん登場)</p> <p>◎ <u>ミヨちゃんとこんには</u></p> <p>◎ <u>ミヨちゃんの魔法使い</u></p> <p>ヒデユキ⇒紙箱 ユズル⇒お菓子袋 ナオミ⇒マイク ジュンコ⇒お茶碗(人形) ヒデカズ⇒お菓子</p>	<p>ヒデー お菓子に視線がいき、手でつまんで食べることができる。</p> <p>ヒデューキ 紙箱に手が出、箱をあけて中のものであそぶ。</p> <p>ユズル お菓子に自らの手が出、自分で食べることができる。</p> <p>ナオミ マイクに手が出、声を出すことができる。</p> <p>ジュンコ 日常の中で使っている茶碗を見て“いただきます”の動作ができる。(人形に自らの手が出る)</p>		<p>ミヨちゃん人形</p> <p>紙箱</p> <p>お菓子</p> <p>マイク</p> <p>お茶碗</p> <p>人形</p> <p>お菓子</p>
	<p>みんなで合奏しよう</p> <p>♪ 合奏曲 “森のかじや”</p> <p>・全員合奏</p> <p>・一人ずつ自分の楽器を鳴らす</p>	<p>ジュンコ みんなの楽器を配ってまわる。</p> <p>ヒデー 両手で太鼓をたたいて楽しむ。</p> <p>ユズル ぶら下がり楽器を手につかみ、音を楽しむ。</p> <p>ナオミ 色々な楽器を持続して鳴らすことができる。</p> <p>ジュンコ ヴィブラホンをしっかり鳴らす。</p> <p>ヒデー 肘を支えることにより、バチを握り、自分の力でシンバルを鳴らすことができる。</p>		<p>(楽器)</p> <p>・シンバル</p> <p>・太鼓</p> <p>・鈴</p> <p>・ガラクタ楽器</p> <p>・ヴィブラホン</p>
	<p>おわりの会</p> <p>♪ さよならのうた</p> <p>◎ 今日の学習の中での子どもの活動をふりかえって</p>			

5年目(当時)の男性教諭(サブ教師B)、新採で分校着任2年目(当時)の男性教諭(サブ教師C)という構成である。

メインとサブの役割分担を、①「はじめの会」—②「トラさんと一緒にあそぼう」—③「ミヨちゃん人形とあそぼう」—④「みんなで合奏しよう」—⑤「おわりの会」という場面の流れの順で見てみよう。メイン教師は一貫して「授業」展開の指揮(タクト)をとるが、具体的には、①あいさつ・歌・呼名—②トラさん人形を呼んだ後に子どもの側(サイド)で援助—③ミヨちゃん人形を呼んだ後に子どもの側で援助—④楽器配布の指示の後にエレクトーン伴奏—⑤エレクトーン伴奏と歌・司会を担当している。サブ教師Aは、①エレクトーン伴奏—②トラさん(縫いぐるみを着て)になって握手とリズムあそび—③ミヨちゃん人形操作の補助の後に子どもの側で援助—④⑤子どもの側で援助であり、「トラさんと一緒にあそぼう」の場面では一時的に「メイン教師」の役割を担っている。サブ教師Bは、①②子どもの側で援助—③ミヨちゃん人形を操作しつつのあそび—④⑤子どもの側で援助であり、「ミヨちゃん人形とあそぼう」の場面では一時的に「メイン教師」の役割を担っている。サブ教師Cは、①子どもの側で援助—②照明担当としてスポットライト操作の後に子どもの側で援助—③④⑤子どもの側で援助という分担を遂行している。

亀岡分校のチーム・ティーチングの「授業」においては、サブ教師が単なる「補助者」でない役割を担っていることが分かる。

【個人担任制】

亀岡分校では、各教師集団(班)が特定の子どもの集団を担当するグループ担任制、各教師が校務分掌としていづれかの「教科」部会に属する「教科」担任制に加えて、一人の教師が特定の子どもの意図的に関わるという個人担任制を採用している。これは、一つには、重症心身障害児にあっては発達年齢からみて特定の人との関係の成立こそが教育的課題となり、特定の教師との関係を基礎に人やモノへの関わりを広げて行くとの見通しからである。二つには、花ノ木学園がローテーション勤務体制を採ることから、安定した特定の人との関係を成立させる役割を学校こそが果たさねばならないという事情による。三つには、集団によって「授業」を行う際に、漫然と子どもを眺めるのではなく、また個々の子どもを「教科」区分などで断片的に把えるのではなく、「まるごと」かつ的確に深く捉えて、個別の教育目標及び配慮に基づくねらいを定めた「授業」を成立させるためである(次に述べ

る「同一教材・複数課題」の探究)。

ただし、「授業」の展開においては、全ての学級構成員に働きかけ、援助と配慮を行うことは言うまでもない。「人形と遊ぼう」の「授業」においても、担任する子どもに主に関わりつつも、全教師が援助を必要としている子どもに折々に働きかけているのである。

1教師の担任する子どもは、教職員数の制約から1学習集団にほぼ2人である(1教師集団が2つの組を担当していた時期には合計で約4人を担任していたが、最近では約2人となっている—表1)。1対1の個別授業と比較すれば条件的には貧困であるが、この貧困な条件を逆手に取って、他の子どもに関わっているときの反応(関わりを中止されて不機嫌になる、関わりを求めてくる等)を引き出すとか、担任する子ども同士を関わせるなどを意識的に追求する機会に転化する努力を行っている(サブ教師—担任の子ども2人)。「人形と遊ぼう」の「授業」においても、「はじめの会」の場面で、サブ教師Cがナオミへの関わりを中断してユズルに関わり始めると、ナオミがサブ教師Cの膝を叩いて関心を取り戻そうとする姿が記録されている。

【同一教材・複数課題】

メイン教師は、授業の計画—実施—評価を通じて指揮(タクト)をとる。メイン教師が教材案を提示し、メイン教師を中心に教師集団は教材解釈を深める(メイン教師—教材, サブ教師—教材)。各教師は担任している子ども個々の個人別教育目標を策定しており、それを踏まえて教材を担当の子どもにどう出会わせるかを考える。そして、メイン教師は個人別課題を束ねつつ、全体の授業のねらいや展開を明確化し、授業案を作成する。

授業の展開においても、指揮をとるのはメイン教師であるが、直接的に教材をはさんで子どもとの関係を築くのはサブ教師たちである。重症心身障害児と言えども、(学習)活動及び発達の主体はあくまでも子ども自身である。サブ教師は、教材に子どもを出会わせ、子ども自身の(学習)活動を援助・組織し、子どもの発達への自己運動を巧みに方向づけていくのである(サブ教師—教材—子ども, サブ教師—子ども—教材)。

高等部を除いた学年の歩行可能な児童・生徒で編成した1組は、ジュンコ(小6, 12歳)ナオミ(中2, 14歳, 片マヒ)ユズル(小5, 11歳, 水頭症, てんかん)ヒデユキ(小4, 10歳, 脳性マヒ)ヒデカズ(中3, 19歳, 脳炎後遺症, てんかん)の5人で構成されている。学年は小学部4年生から中学部3年生にまたがり、暦年齢は就学猶予経験のあるヒデカズを含めて10歳から19歳にま

で広がっている。障害も、精神発達遅滞の他に列挙したような障害を重複している。発達的には、「第2の教育階梯」と「第3の教育階梯」（前期）にまたがる集団である。歩行が可能なため、年間を通じて「戸外あるき」など取り組み安い「からだ」の「授業」にどうしても流れ易いとの反省に立って、冬季の3学期は「みる・きく・はなす」「うた・リズム」に力点を置きたいという思いから、「人形と遊ぼう」「合奏」が教材として提案されたのであった。

授業案の「はじめの会」の場面に記された「学習活動と課題」からも分かるように、呼名に手を挙げつつ「ハイ」との返事ができるのがジュンコ、視線を合わせ、手を出して握手をしたり、発声することがきるのがナオミ、ヒデユキ、ヒデカズ、とにかく視線を合わせて手を出すことを課題としているのがユズルである。移動のレベルにおいて歩行が可能とはいっても、目的的な2点間往復の力を形成しつつある（合奏の導入活動として、教師から渡された楽器の配布が援助を受けながらできる）ジュンコを除いて、認識レベルの発達においては生後10か月頃の三項関係の成立に弱さを持つ状況にある。

このように多様な5人の学級構成員に対して、例えば「みんなで合奏しよう」の場面において、「森のかじや」という同一の教材（この場面では、合奏が教材となり、「森のかじや」が題材となる）をどのように一人ひとりに出合わせ、（学習）活動を組織しようとしているのだろうか。これらはサブ教師の仕事となる。

マヒもなく目的的な定位活動が可能なジュンコは、ヴィブラホーンをリズムに合わせてバチで叩くことが目指された（当日は、用意されたヴィブラホーンの高さが高く、最初はうまく叩けなかったが、ヴィブラホーンを傾けてもらって叩くことができた）。ナオミは、マヒのない手でバチを握って「ガラクタ楽器」（ヤカン、フライパンなどをぶら下げた創作教具）を持続的に叩くことが目指された（ぶら下げた色々な楽器をカンカンと持続的に叩くことができた）。閉じ込めり傾向があり、志向性のまだ弱いユズルは、手に触れた物をいじくることはできるので、「ぶら下がり楽器」（天井から紐にぶら下げた鈴）をクチャクチャして音を出すことが目指された（鈴のいじくりを楽しむことができ、結果として鈴を鳴らせた）。定位活動の可能なヒデユキは、小太鼓を両手で大きく持続的に叩くことが目指された（指先にビー玉を入れて縫い止めた手袋をはめて最初は叩いていたが、後に手袋を脱いで素手で持続的に叩いた）。てんかん等による障害の進行のために、腕の可動域が狭まり、定位活動の弱まっ

てきているヒデカズは、肘を支える援助によってバチを持った手首を回転させるだけでシンバルを鳴らすことが目指された（手首の回転ではうまく叩けなかったが、バチをシンバル上で離すことによって、結果としてバチの落下によって音を出せた）。そして、この場面は、エレクトーンの伴奏で「5人が一斉に楽器に働きかける（全体）一順番に一人ひとりが発表する（個別）一全員で合奏を行う（全体）」という流れで展開された。

わずかに10分程度の場面であるが、同一教材・複数課題を追求する教具や展開の工夫が伺える。

2. 「授業」の成立

〔教師—教材—子ども〕

授業の三角形モデルは、「大人—モノ—子ども」という三項関係を想起させる。三角形モデルが通常生後10か月頃に獲得される三項関係の成立を前提とするものであるとすると、三角形モデルは「第3の教育階梯」以降には適用できても、それ以前には適用できないこととなる。しかし、三角形モデルは、「教師—教材—子ども」であって、「教師—教具（モノ）—子ども」ではない。例えば、「いないいないばあ」などの交流遊びは、「教師—子ども」の関係を成立させることで取り組める教材である。教材と教具の区分と関連を押さえれば、「第2の教育階梯」及び「第1の教育階梯」の「人—子ども」の2項関係のレベルにおける授業にも三角形モデルを適用することができる。

教師は、まず、子どもの教育評価に立って、教育目標を設定する（教師—子ども）。その教育目標を達成するために、教育内容に即して教材を選定（開発）し、解釈を深め、教具を創意工夫して準備する（教師—教材）。教師は、教材を子どもに提示し、教材と子どもを会わせる（教師—教材—子ども）。と同時に、子どもの教材への（学習）活動を組織し、制御する（教師—子ども—教材）。子どもは、教師の巧みな教育技術によって、教材への主体的な（学習）活動を開始する（子ども—教材）。授業の展開においては、教材をはさんでの子どもとのやりとり（相互交渉）とともに、教師も擬似的に学習者の立場に立って教材に働きかけるなど子どもと共同的な活動を展開したり、子どもの（学習）活動を共感的に評価（誉める等）するなど、教育的人間関係が成立する（教師—子ども、子ども—教師）。

教師、子ども、教材という授業の3つの構成要素を結ぶ線「—」には、多様な意味あいが見込められているのである。

〔教育的人間関係〕

ところで、「教師—子ども」の教育的人間関係は、どのように成立するのであろうか。

森博俊氏¹⁴⁾は、コミュニケーション論からの重症心身障害児教育における「主体と主体との共感的関係（共感関係）」の分析を手がかりに、通常の教育にありがちな教師（主体）が子ども（客体）に一方的に情報伝達を行う教育を批判的に論じ、共同的な主体—主体関係こそが本来あるべき教育の姿であると指摘している。そして、森氏は、「意図的・組織的な教授に伴う主体—客体関係」と「共同的な主体—主体関係の上に展開される学習活動」とを、二律背反ではなく統一的に位置づけようと試みている。しかし、結論的に氏は、統一的ではなく前者を後者に対して「従属的」あるいは「拮抗的」に位置づけたがために、共同的な主体—主体関係に傾斜する誤りを犯している。それは同時に、森氏が教育内容をわかち伝える側面を結果的には軽視し、教育目標論や授業に対する適切な評価論を持ち得ないことにも通じている。

その点、重症心身障害児教育を対象にして現象学に基づく経験構造の解明を企図した中田基昭氏¹⁵⁾の方が、コミュニケーション活動の発達を踏まえて教育目標を設定してアプローチしている点、森氏よりリアリティを持ったものとなっている。中田氏は、「本来他者との間で営まれる相互的な活動」であるコミュニケーション活動（「狭義のコミュニケーション活動」）は、厳密な意味では重症心身障害児には成立しないとす。しかし、「質の違いを総て含んだ生物体の中で営まれる相互作用」を「広義のコミュニケーション活動」と位置づければ、「他者との直接的な相互作用、すなわちある個体が他の個体に影響を与える作用」として、重症心身障害児との間にも「広義のコミュニケーション活動」が成立するとみる。そして、通常の発達における「対他存在への発達過程」（生後3カ月まで、生後3カ月から6カ月、生後6カ月以後）を手がかりに「重症児が対他存在者へと発達するようにという教育目標」を設定し、「広義のコミュニケーション活動」から「狭義のコミュニケーション活動」への発達過程を促進しようとするのである。

森氏の例示する重症心身障害児は、ワロンのいう「生理的共生」、中田氏のいう「生後3カ月まで」に相当すると推測される。発達段階の相違によって、共感関係を築く教育技術も異なってくると予測されるが、森氏は、コミュニケーション関係にも発達過程の存在することを押さえることができなままの論述となっている。

なお、蛇足になるが、森氏は、田中昌人氏の「教育階

梯論」を学習集団編成論と誤解している¹⁶⁾。「教育階梯論」は「教育内容編成の原則や指導方法」が質的に相違することを軸としたものであって、学習集団を発達の「階層一段階」に応じてのみ編成することを提起したものではない。学習集団の編成は「授業」のねらいに応じて編成方法が異なり、「授業」を成立させる教育技術に依拠する側面も大きいように思われる。

〔教育技術〕

「教師—子ども」の教育的人間関係を築くためにも、発達のなアプローチが不可欠である。例えば三木裕和氏¹⁷⁾は、重症心身障害児施設の訪問学級10年の経験から、重症心身障害児の発達状況に応じて関係を成立させる教育技術が異なることを報告している。

姿勢・運動面の障害が重くても認識面の障害の軽い場合（概ね乳児期後半）は、「子どもたちから信号を送ってくるし、こちらのことばかけやはたらきかけにも、反応してくれ（る）」ので、「〇〇ちゃんの相手になる」という技術を用いて、関係を築くという。すなわち、「子どもが信号の発信者であって、教師は、それを受けとめる相手である、その逆ではない、ということ自分を言い聞かせながら授業に臨む」そうである。これに対して、併せて認識面の障害も重い場合（概ね乳児期前半）には、「〇〇ちゃんの気持ちになる」ないし「〇〇ちゃんになりきる」という技術を用いる必要があるという。そして、「〇〇ちゃんの気持ちになる」コツとして、①「まず、不快感を共有しよう」、②「自分にしゃべるように、ことばをかけよう／自分できくように、歌いかけよう」、③「気持ちを先取りしよう」、④「共有できないことがあることをしっておこう」の4点を提示している。

亀岡分校では、1987年度から、「最重度の子どもたち」という捉え方を改めて、「4か月の新しい力の獲得をめざす子どもたち」—「笑顔の獲得を課題とする子どもたち」—「交流活動あるいは交通手段として笑顔の獲得を課題とする子どもたち」と捉え直しを次第に深め、「第1の教育階梯」において「授業」を成立させるポイントをまとめてきている。二つだけ挙げてみよう。

一つは、生理的に快の状態を創り出すことである。これは「からだ」の「教科」のねらいでもあり、他の「教科」の「授業」を成立させる前提ともなる。

亀岡分校では、「授業」の導入時に、排痰（痰の排泄）を促すことをねらいとして、「お馬の親子」「親亀子亀」などに取り組むことが多い（『みのり』第9号）。保健指導の一環として、もちろん吸引機器に頼る場合もある。また、上体を起こす、湯茶を含ませて咳ばらいさせる、

背中をマッサージする、横向け姿勢をとらせる場合もある。しかし、教材を介した教師と子どもの共同の活動の中で、可能な限り自力による排痰を可能にする努力がなされている。「お馬の親子」に見立てて、子どもを腹臥位で教師の背中に乗せて四つ這いを行うと、結果として自力の排痰が促されることを見越した教材なのである。「親亀子亀」は、臥位になった教師が背中や腹に子どもを腹臥位で乗せて揺さぶるもので、「お馬の親子」が困難な子どものための教材として開発されたものである。このように一人ひとりについて生理的に不快な要因を除去することは、「授業」を成立させる教育技術の一つでもある。

もう一つは、姿勢づくり（『みのり』第12号）である。「第1の教育階梯」にある重症心身障害児の日常体位は、臥位の状態で左右非対称であることが多い。これは原始反射によるものであり、変形や拘縮が進むと、日常体位自体が苦痛を伴うケースもある。従って、生理的に快の状態ですらの力が安定的に発揮できるよう、緊張をとり、ゆったりした姿勢を基本姿勢として創り出すことが不可欠である。情動を高める「授業」の成立は、基本姿勢の確保にあるとも言え、亀岡分校では、「第1の教育階梯」にあっては子ども1人に対して、基本姿勢を創る（例えば抱っこ）教師と教材を介して働きかける教師の少なくとも2人が必要であるとしている（「第1の教育階梯」に関しては、図3の「授業モデル」を修正する必要がある）。なお、「からだ」の「授業」や養護・訓練においては、自らの力を最も発揮して行くための姿勢を抵抗姿勢として創り出す場面も必要となってくるという。

教育的人間関係を結び「授業」を成立させるには、発達に応じた教育技術を必要としているのである。

〔教材・教具〕

教材・教具は、暦年齢に応じた広がりを持って準備される。教育内容を系統的に組織する際には発達年齢が考慮された。そして、通常の教育においては、暦年齢と発達年齢との同一ないし接近が前提であるので、教材・教具が発達年齢に応じて準備されているように見える。しかし、発達年齢と暦年齢との相違が大きい重症心身障害児の教育の蓄積に立って言えば、教材・教具は暦年齢に応じた広がりを持って準備されると仮説することができる。

通常の1歳6か月児と同じ発達年齢にあると言っても、発達年齢と暦年齢が相違している場合には、学童期の暦年齢には学童期にふさわしい広がりを持って、また思春期・青年（前）期の暦年齢には思春期・青年（前）期にふさわしい広がりを持って、教材・教具が準備される。

例えば、通常の1歳半頃の目的地を捉えて移動・到達し、切り替えして始発点を捉えて引き返すという目的的な2点間往復の力（移動のレベルにおける一次元可逆の力）を教育内容と設定してみよう。暦年齢1歳半ならば、父親と母親とが両側に分かれて互いに子どもを呼び招く共感遊びでもよいし、砂場に池をつくる遊びをする中で砂場と水道蛇口との間をバケツで水運びする往復活動でもよい。学童期であれば、暦年齢1歳半児が楽しめる活動は当然参考にされてよい。加えて、学校教育活動に参加する年齢であることから、「運び学習」が行われる。例えば「人形と遊ぼう」の「授業」では、合奏の導入部分で楽器を友だちに配る係活動が行われていた。「このシンバルはAくんよ」と言われて先生からシンバルを受け取りAくんの机まで行って手渡す（困難な場合にも、サブ教師がAくんの側で呼び招くなどの援助を行う）、「次はこのバチをBさんにね」とバチをBさんに手渡すという係活動の中には、目的的な2点間往復の力の形成・発揮が目指されているのである。次に思春期・青年（前）期には、身体も大人の身体に（近く）なり、活動にも「仕事」が教育的に導入される。同じバケツで水運びする活動も「水遊び」ではなく「水仕事」（例えば農園への撒水）として教材化され、大人の農作業具が教具として使用される。

発達年齢と暦年齢が相違した教材・教具は通常の学校には蓄積が薄い。そこで、重症心身障害児教育の現場では、暦年齢を加味して独自に教材・教具を創り出していくことが求められるのである。

しかも、こうして蓄積された教材を背景として、教育内容もまた、単に発達の縦系列に沿って配列されるに留まらず、通常の発達においても般化が重要であるように、暦年齢にふさわしい横系列への広がりを伴ったものとなっていく。

3. 「授業」の評価

亀岡分校では、1987年度から「単元評価表」という独自の方法を開発して、「授業」の評価を進めている（『みのり』第8号）。この評価表は、ファイルに綴じて長期に渡って書き込んで行くので、別名「単元長帳」とも呼ばれている。数週間、数か月、さらには学期・年間を通して取り組まれる単元を継続的に記録し、評価し、改善を重ねる方式である。通常の教育において提起された「診断的評価—形成的評価—総括的評価」という到達度評価法を援用した側面もある。その評価過程は、次のようにまとめられている（註3の文献⑧）。

「新たな単元を設定する時に、クラス、子どもの実態を明らかにしながら単元のねらいを定め、一人ひとりの子どもの到達目標を明確にする。仮説的な到達目標に従ってとりあえず授業を進め実践を展開する。そして、半月、一月と実践を展開しながら再び『長帳』にかえて中間評価を行い、必要な手だてを再吟味し、あらためて授業に臨んでいく。」

ところで、亀岡分校においては、教育評価の二つの機能が統一できず、分離しがちであったように見受けられる。一つは、教育内容がきちんと分かち伝えられ獲得すべき能力が形成されたかという子どもに対する評価（「学習」評価）であり、もう一つは、「授業」が成功したかどうかという「授業」に対する評価（「授業」評価）である。

「第4の教育階梯」における教科においては、1単位時間毎に習得すべき内容が設定しやすいので、1回1回の授業は子どもの教育内容の習得と重ねて評価しうることが多い。しかし、重症心身障害児の教育においては、子どもの変化は極微であり、しかも長い期間を要する。従って、1回1回の「授業」の評価としては、子どもの能力形成への評価はお留守になり、「授業」が盛り上がったか、「授業」に乗れたかという評価に陥り易くなる。「人形と遊ぼう」の「授業」（1985年度）は、「単元評価表」が導入され（1987年度）、「つきたい力」が明確化される（1988年度）以前のものであった。確かに、そこでも個人別教育目標が設定されてはいたが、1回の「授業」の評価においては、教材や教具に対する評価（「授業」を何で進めるか）、または「授業」の組み立て・展開に対する評価（「授業」をどう進めるか）が関心事となり、教育内容に対する評価（「授業」で何を学ばせるか）が相対的に弱かった。それは、実践の蓄積が教材・教具の開発を必要とする段階であったことや、「教科」が教育内容のまとめり・つきたい力の区分ではなく、教材・教具を開発する際の文化の切口として捉えられていたことにも起因していよう。

「単元評価表」の導入は、こうした弊を除くことに寄与した。近年、亀岡分校の「授業」の評価の視点は、表面的に捉え易い「授業」の「乗り」「盛り上がり」といったものから、「伝えるべき中味を鮮明に」「目標を達成する上で教材はいいのか」「援助は適切なのか」（『みのり』第11号）というように変化していることが分かる。教育評価の2つの機能（「学習」評価と「授業」評価）の統一が志向されていると見てよい。

結. 権利論と「授業」論

これまで筆者は、「特別なケアへの権利」の一貫として障害児が『「障害児教育」を受ける権利』を有することを立論してきた。本論は、権利論、法制論に加えて、教育方法論からの立論の補強でもある。権利の実質保障は、教育諸条件の整備の上に、最終的には教育実践によって担保されるものなのである。かつて、教育課程の創造に加えて教育実践力量を形成する必要性を説いたのもその意味からであった¹⁹⁾。

なお、本論で展開した「授業」論を、さらに教育現場との共同研究の中で深めて行きたい。また、重症心身障害児教育の教育課程の確立については、さらに今後の課題としたい。

〔註〕

- 1) 高谷 清『重症心身障害児』青木書店(1983)。江草安彦編著『重症心身障害児の療育指針』医歯薬出版(1982)。なお、厚生省は、「重度の精神薄弱」を「I.Q.35以下」としている。
- 2) 筆者は、このことを「世界に、また、人類の歴史に類例を見ない『就学権』保障の到達点」であるとともに「新しい教育的価値の創造」への契機として評価している。渡部「教育の発展と課題」田中昌人・清水寛編『発達保障の探究』全国障害者問題研究会出版部(1987)。
- 3) 筆者と亀岡分校との共同研究の成果は、以下のとおり公表されている(①のみ共著)。
 - ①高橋和子・渡部昭男「亀岡分校『2年目』のとりくみに向けて」『1980年度実践・研究のまとめ みのり』第1号、京都府立丹波養護学校亀岡分校(1981)。
 - ②渡部「亀岡分校『3年目』のとりくみに向けて」『1981年度実践・研究のまとめ みのり』第2号(1982)。
 - ③渡部「重症心身障害児の授業を創ろう」『1982年度実践・研究のまとめ みのり』第3号(1983)。
 - ④渡部「重症心身障害児の生活を創ろう」『1983年度実践・研究のまとめ みのり』第4号(1984)。
 - ⑤渡部「亀岡分校の進路」『1984年度実践・研究のまとめ みのり』第5号(1985)。
 - ⑥渡部「亀岡分校の将来構想に関する私案」『1985年度実践・研究のまとめ みのり』第6号(1986)。
 - ⑦渡部「重症心身障害児の教育課程づくり」『1986年度実践・研究のまとめ みのり』第7号(1987)。
 - ⑧渡部「重症心身障害児の授業づくり」『1987年度実

践・研究のまとめ みのり』第8号(1988)。

⑨渡部「青年期教育としての高等部教育の魅力」『1988年度実践・研究のまとめ みのり』第9号(1989)。

なお、亀岡分校については、各年度の『実践・研究のまとめ みのり』各号の他に、教育運動及び教育実践に関する以下の論稿を参照されたい。

①浅野武男「障害児の発達権保障をめざして」『季刊教育法』第26号、総合労働研究所(1977)。

②浅田 実・他「座談会 与謝・丹後の障害児教育運動30年の歩み」『季刊 教育運動研究』第6号、あゆみ出版(1977)。

③清水 寛「障害児の教育と福祉—障害の重い子どもたちにたいする義務教育保障の実践・運動をとおして」『教育と福祉の理論』一粒社(1978)。

④依田十久子「『重症心身障害児施設法の学術圏』における教育保障と学校の役割」『東京大学教育学部 教育行政学研究室紀要』第1号(1980)。

⑤川崎明德・他「健康づくりのとりくみ」『障害者教育科学』第8号(1984)。

⑥高向 豊「重症心身障害児の共同教育—京都府立丹波養護学校亀岡分校の実践—」『共同教育と統合教育の実践』青木書店(1984)。

⑦京都府立南山城養護学校城陽分校重心部有志「みのり5号を読んで」『障害者教育科学』第12号(1986)。

⑧玉村公二彦・小磯良子「重症心身障害児の授業づくり」『障害者問題研究』第53号(1988)。

⑨浅野武男「発達保障への挑戦—重障児I型の子どもたち」『発達診断と障害児教育』青木書店(1989)。

⑩浅野武男・他「I型重症心身障害児の思春期における健康と教育実践」『人間発達研究所紀要』第4号(1990)。

⑪丹波養護学校亀岡分校サークル「先生大好き、いっしょに見よう」『瞳輝いて—重症心身障害児の教育』全国障害者問題研究会出版部(1990)。

4) 西村章次・他編著『意欲を育む授業づくり—障害の重い子どもたちへのとりくみ』ぶどう社(1989)。

5) 窪島 務『障害児の教育学』青木書店(1988)。

6) 天野正輝『教育課程編成の基礎研究』文化書房博文社(1989)。

7) 田中昌人『人間発達の科学』青木書店(1980)。

8) 太田正己「精神薄弱児の授業における単元と題材—学習指導案の分析から—」『特殊教育学研究』第30巻第2号(1992)。

9) 藤岡信勝「教材・教具の概念」『教育課程事典 総論編』小学館(1983)。

10) M. J. ハンソン(佐藤親雄監訳)『ダウン症乳幼児のステップ指導』学苑社(1981), V. ドミートリーヴ(高井俊夫・山下勲監訳)『ダウン症児の早期教育』同朋舎(1983), S. M. プルーマ・他(山口 薫監訳)『カード式ポーターゲル幼児教育プログラム』主婦の友社(1983), 池田由紀江・他『ダウン症児の早期教育プログラム—0歳から6歳までの発達と指導—』ぶどう社(1984), 安藤 忠・他『写真と図で見るダウン症児の育ち方・育て方』学研(1985), など。

11) 竹田契一「言語障害」『障害児教育実践体系2 教育と医学』労働旬報社(1984), 竹田契一・里見恵子「INREALによる指導」『障害児指導の方法』学苑社(1990)。

12) 田中昌人・田中杉恵『子どもの発達と診断』①～⑤大月書店(1981～1988)。飯高京子・他『ことばの発達の障害とその指導』学苑社(1988)。野村東助・他『自閉症児の言語指導』学苑社(1992)。やまだようこ『ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち 1』新曜社(1987)。

13) 浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房(1983)。

14) 森 博俊『障害児・コミュニケーション・教育』『現代と思想』第21号、白石書店(1990)。

15) 中田基昭『重症心身障害児の教育方法』東京大学出版会(1984)。

16) 森 博俊「現代能力主義と障害児教育論」『教育』第519号、国土社(1990)。

17) 三木裕和「教育実践レポート 重症児と心を結ぶ」兵庫県立北はりま養護学校のぞく訪問学級(1992)。

18) 原田文孝・三木裕和『重症心身障害児授業のつくり方』あずみの書房(1989)は、「どのよう教えるか」という方法論に加えて、「何を教えるのか」を追求する必要性を強調している。

19) 渡部昭男「教育の発展と課題」『発達保障の探究』全国障害者問題研究会出版部(1987)。