

障害児教育における教育目標, 教育評価についての検討(2)

—重症心身障害児の授業づくり—

三木裕和*

Examination of Educational Objectives and Educational Evaluation in Special Needs Education(2) — Teaching-Learning Proccess for Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities —

MIKI Hirokazu*

キーワード：障害児教育, 教育目標, 教育評価, 重症心身障害児

Key Words: Special Needs Education, Educational Objectives, Educational Evaluation, Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities

はじめに

筆者は、鳥取大学地域学論集第8巻第3号に「障害児教育における教育目標, 教育評価についての検討—重症心身障害児を中心に—」を寄稿した。そこでは、近年、障害児教育において顕著となっている、教育目標, 教育評価を行動的用語によって表現しようとする傾向が「教育目標の中核部分である高次の知的能力とか情意的特性などが結果として無視される」(梶田叡一)という危険性をもつものであり、知的活動・情意的活動を含み込んだ教育目標, 教育評価を行うべきであると論じた。

それを踏まえた上で、今回は運動障害, 知的障害ともに重度である重症心身障害児(以下, 重症児)において、知的活動・情意的活動を含み込んだ教育目標, 教育評価はどのように成立可能であるかについて検討する。

1 事例Aと「みる・きく・はなす」の授業

筆者が特別支援学校勤務時に担任した児童(2007年頃)と、授業づくり(「みる・きく・はなす」の人形劇「さんびきのこぶた」)を振り返ることにより、重症児の教育目標, 教育評価について考察する。

1) 児童の実態と教育課程の概要

A君(当時小学部4年生)は出生時仮死であり、低酸素性虚血性脳症による運動障害, 知的障害のある男子児童である。全身の筋緊張が強く、非対称性緊張性頸反射が残存していた。定頸(-)で

*鳥取大学地域学部地域教育学科

あるなど、運動発達は生後1・2ヶ月頃と推定された。摂食障害、呼吸障害、股関節脱臼、てんかん発作などもあった。

摂食障害が誤嚥性肺炎を招くおそれがあることから、専門的な摂食機能評価と、新たな医療的措置（実際には、胃ろうへの移行となった）を医療機関に依頼すること、理学療法士と連携しながら、毎日のリハビリテーション、リラクゼーションに取り組むことなど、医療的ニーズに応え、健康で快適な生活を送ることが学校教育の重要な課題として位置づけられたが、一方で、医療的ニーズに応えるだけで学校教育が成り立つわけではないという認識から、人類の文化、科学をこの子たちに分かる方法で分かち伝えるという、教育本来の営みも重視した。

それらの授業は教師間では「各教科」に準ずるものとして認識され、児童の体調が最も安定する3時間目（10：50～11：40頃）に行った。十分な教材研究を経て、教師集団の入念な打ち合わせや練習も行った上で継続的に取り組まれた。学習集団は重症児4名であり、指導者は担任3名、介助員1名、看護師1名である。

月曜日「からだ」

身体に直接働きかけることを特徴とするリハビリテーションの時間とは別個に設けた。教師とのやりとり、音楽や言葉かけ、集団の一体感などを感じ取り、それとの関係で「体を動かす快さ」を感じ取らせることを目的として行った。音楽に合わせて腹部のマッサージ、姿勢転換、上下肢のまげのぼし、肩や胸のリラクゼーション、座位のポジショニングなどである。乗り物遊び、滑り台遊びなども含まれた。

火曜日「しぜん」

自然の快さ、美しさ、季節の変化を感じ取らせることを目的とした。基本的に戸外活動であり、学校裏山での花見、ハンモック、水遊び、紅葉狩り、雪遊びなど、健康状態をよく観察しながら行った。

水曜日「みる・きく・はなす」

言語的な表現活動、相互交流を受け止め、自らの感情・意図を表出・表現するねらいの授業である。絵本やお話を題材とした鑑賞教材が主であり、児童が受け止めやすいように、ブラックライトシアター、影絵など、視覚的効果も必要であった。音楽、擬音を含めて全体の演出で作品を楽しむように意図した。

木曜日「ふれる・えがく・つくる」

図工的な活動であるが、重症児にとって手指への働きかけは特別に重要であるという観点から取り組んだ。教師とのやりとり遊びを通じ、素材の違いを感じ取り、ものが変化する様子を楽しみ、情意的体験として意味づけることをねらった。紙粘土、描画活動などである。

金曜日「小学部全体音楽」

小学部児童全員による音楽活動。視覚的な教材、季節感のある歌、遊びの歌、ことば遊び、ダンスなどに取り組んだ。

2) 「みる・きく・はなす」の授業内容

「みる・きく・はなす」の授業では、年間、3～4の単元を設け、絵本の読み聞かせ、人形劇、大型紙芝居、ブラックライトシアター、パネルシアター、影絵などに取り組んでいた。今回取り上げる「さんびきのこぶた」は人形劇であり、人形や小道具は教員による自作である。人形劇の演じ手は2名の教員が当たり、他の教職員は児童とともに共感的に鑑賞する役割をもつこととした。必要

な場合は、姿勢保持や吸引などの医療的ケアも行った。

<脚本の性格>

原作は、瀬田貞二訳、山田三郎画『三びきのこぶた』（福音館書店、1967年）であるが、児童の実態を踏まえ、シナリオについては教員が話し合いを行い、担当者が作成した。シナリオ作成に当たっては以下のことに留意した。

a) 繰り返しのことば、繰り返しの場面を多く取り入れること。「おいしそうなこぶただなあ、たべちゃうぞ～、たべちゃうぞ～」など、お決まりのことばを繰り返す。お家を吹き飛ばしてこぶたを追いかけるなど、場面の繰り返し。

b) キャラクターが明快であること。こわいオオカミ、かわいいこぶた／こぶたのきょうだいの性格など、登場人物を性格づけることで人形を擬人化できる。

c) クライマックスのハラハラドキドキ感へと物語が収斂すること。物語全体がクライマックスに向けて盛り上がっていくこと。みる、きくということが、まとまりのある感情体験となっていくことをめざした。

<音響、照明>

オオカミがこぶたを追いかけるシーン、煙突に飛び込むシーンには、その場面を象徴するような創作曲を流した。家が吹き飛ばすシーン、オオカミがドアをノックするシーンなどは象徴的な擬音で意味づけた。

照明については、他の單元では、スポットライト、ブラックライト、影絵などを使用して、子どもが見やすいように、いわば視線を誘導する方法をとることがほとんどであったが、この單元ではそのような照明は一切使用せず、ルームライト環境で児童が人形劇をどう鑑賞するのかをみることにした。

<演技手>

通常の人形劇などでは演技手が舞台に登場することはなく、人形だけが登場するが、この單元では人形浄瑠璃のように、人形遣いも姿を現す方法を採用した。これは、舞台に現れる人形遣いと人形とを弁別し、物語の世界を受け止められるかどうか、をみるためである。「図地の弁別」課題に近いものと考えた。

また、人形劇が始まると、演技手が児童に直接語りかけたり、アドリブの台詞を言うことはまったく行わなかった。シナリオ通りに進めることによって、児童が作品の世界そのものに入り込むことをねらった。

3) A君の様子

A君は運動障害が重度であるのに比べ、知的障害は相対的に軽い印象だった。日常的な大人の会話を「何となく」理解している様子や、新K式発達検査の「予期的追視」（認知・適応項目、1:3～1:6）が（+）であることから、目の前にないものを表象する力（representation）を感じさせた。多くの学習活動に興味・感心を示すことがあるものの、どちらかと言えば受動的であり、積極的な感情表出は多くなかった。「みる・きく・はなす」の授業では、クッションチェアで支座位をとり、職員がそばで一緒に鑑賞した。

一回目の授業。

授業開始時にいつも歌っている歌を歌い、ナビゲーター役の人形が挨拶をすると、人形劇「さんびきのこぶた」が始まる。

まず特徴的だったのが、A君が「何に注目すべきか」に迷う様子が時折見られたことだ。人形遣いの教師（筆者）と教師が扱う人形（オオカミ）の両者を見比べ、そのどちらに注目していいのか分からず、視線が定まらない場面がある。

特に、教師がA君と目を合わせた瞬間、その傾向は顕著となる。教師が台詞を語るときに、A君に直接語りかけるようにしゃべると、それに応えるような視線を向けてくる。これは「図地の弁別」で戸惑っており、物語に集中できていない状態であろう。教師ではなく、人形にこそ注意を集中させたいということから、教師集団で授業反省を行い、改善を試みた。それは、人形遣いが児童と目を合わせるのではなく、扱っている人形の方を見る方法である。このことで児童の視線を誘導することができるのではないかという考えだ。

人形浄瑠璃では人形遣いは客席に視線を投ずることなく、人形を見るか、それに近い視線を保持する。これは共同注視の力で注目対象を誘導する方法であるが、A君の場合も2回目の授業以降、演技手を見るのではなく、人形の方に視線が向くようになっていった。「図地の弁別」が可能となり、教師との直接のやりとりではなく、人形劇の世界に入ることができたといえる。

こうやって人形劇を鑑賞する基本的な構造が成立した。全部で11時間（11回）の人形劇を取り組んだが、当時の指導記録にはA君の次のような様子が書き残されている。

第1回：演じる教師の方にも気をとられていたが、予想以上に人形を見ていた。オオカミはこわいなあとという感じで、近くに来ると目をそらす。

第2回：オオカミが弱ると（やっつけられると）、にっこりとうれしそうにする。

第3回：（劇が終わり、カムダウンの時間になると）、バルーンでゆったりとうれしそう。

第4回：劇が始まると「アアア」という声。おしっこではなく、だんだんと分かってきている感じ。

第6回：（オオカミを）じっと見ずに、わざと視線を外す。

第7回：始まってすぐ大きな声が出る。泣きそうな声。

第8回：こぶたの動きをよく見ている。予測していると言えないだろうか。（こぶたが）登場すると、そこにさっと視線を動かす。ストーリーは理解している？ 繰り返すことで楽しめたり、ストーリーが分かって見ていたりする。

第9回：大きな声を出していたが、人形が登場すると静かになる。やみくもに声を出しているのではないかんじ。（こぶたが）「にげる」ということを意識して腕を動かそうとしていた。

指導記録から読み取れることは、次のようなA君の力である。

a) 登場人物のキャラクター（性格づけ）が分かる

劇にはかわいいコブタ、こわいオオカミという対比的なキャラクターが登場するが、こぶたの時には声が出ないものの、オオカミの時には声が出るようになった。表情の変化も見られた。それは初回には見られなかったことであり、回を重ねるごとにキャラクターに対する反応がより鮮明になっていった。

b) 見通しを持って鑑賞している

オオカミが登場すると、それに呼応するかのようには表情の変化、発声が見られたが、しかも、先取りするようなタイミングでその変化が見られるようになった。あたかも「出てくるー」と言いたげな感情表出であり、「知らせるかのような声」も記録されている。「近い未来に起きること」が分

かるような様子である。

c) 音響、効果、演出を感じ取っている

演出上の効果をねらった「感情表現の音楽」「象徴的な擬音」「繰り返しの台詞」「繰り返しのシーン」などが、それとして受け止められている。音楽や擬音は単に感覚刺激としてではなく、何らかの意味を付与されたものであるが、A君においては我々が意図した情動が生起しているようであった。

d) 劇のコンセプトを感じ取っている

人形劇「さんびきのこぶた」で感じ取ってほしい感情は「ハラハラドキドキ感」であるとして、そこに価値をおきながら取り組んだが、A君は人形劇全体を通してスリルや興奮を感じている様子が認められた。人形劇終了後のカームダウンとして行ったバルーン（児童が仰臥位で寝そべった上を大きな軽い布が上下する教材）で、興奮が静まるのを自覚するような微笑が何度も確認されたことから、この事実は確かなものと言える。

以上のことから、重症児のA君においても、人類の文化・科学を分かち伝えるという使命を持った授業は成立可能であろうと考える。

2 教育目標・教育評価と重症児の内面理解

現代日本の教育が相対評価から目標準拠評価へと大きく転換する中で、障害児教育分野においても同様に、教育目標、教育評価における「客観性」が重視されることになった。しかし、それは、第三者によっても同じように観察可能な行動変容のみが「客観性」の根拠と見なされる傾向を招いた。児童生徒の内面を問う目標、評価は教師の主観の産物であって、客観的な評価に耐えないとして、教育評価の舞台から退場を求められることさえある。

重症児教育においても、その傾向は顕著である。授業の中で児童生徒が示す動作、行動、発声、注視・追視、表情変化など、観察可能なもの（以下、「行動」と総称する）だけが評価基準として取り上げられ、それを成り立たせている内面が無視される傾向にある。

知的障害が重度であれば自己意識もなく、人格的存在でさえないとする議論^(註1)もあり、人命の平等性までもが否定されようとしているが、教育においてはそこまで感情的な口吻はないにしても、人格的側面への意図的軽視は思想的親密性を感じさせるものだ。

児童生徒の内面を軽視することは、授業を通して児童生徒に何を伝えようとするのか、すなわち教育目標、教育内容についての真剣な吟味を欠くことにつながる。観察が可能、もしくは容易でありさえすれば、それで教育目標として適切であるとされ、児童生徒にとって、本当に切実な教育目標であるかどうか不問に付される。

教育評価ではなく、測定主義が重症児教育に侵入している。

1) 児童生徒の内面と結びつけてこそ、「行動」は意味が理解できる

「教師の意図的な学校教育活動の内、系統的に組織された『教育内容のまとめり』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^(註2)」が授業であるならば、重症児においても授業は成立可能である。それは先のA君の観察記録からも十分に読み取れる。

ところで、こういった児童生徒の変化は、リハビリテーションのように、直接身体に働きかけて、その変化や反応を引き出しているのではなく、教材という媒介項を経て、文化を分かち伝える過程

の中で起きているという点が重要だ。これは、「障害が重ければ、教育課程のほとんどを自立活動として設定する」とする考えを覆すものであり、障害が重くても教育本来の営為が成立することを明示している。

A君の「行動」を彼の内面と関連づけて考えてみよう。

オオカミの性格づけを理解し、ストーリーの展開を予測することから、A君の「行動」は現れている。それは回を追うごとに変化し、また、理解の深化（オオカミが怖い、また出てくるという予測）とともに、「見る」という行動が減少していくという逆説も生まれている。ハラハラドキドキ感を感じながらも怖いという感情に支配されるのではなく、全体として授業を楽しんでいる様子は、授業のしめくりであるバルーンでの落ち着いた表情でも明らかである。

先の論文「障害児教育における教育目標、教育評価についての検討—重症心身障害児を中心に—」において、授業の目標に「楽しさを味わう」と記入したところ、修正を求められたケースがあったと書いたところ、同じような経験をしたという報告が多く寄せられた。

本来、「楽しさを味わう」という授業の目標は決して不適切なものではない。授業における「楽しさ」の感情体験は何か「分かる」という知的活動と結びついているはずであり、知的活動と情意的活動の統合的な目標として正当に位置づけられるべきである。その際、「楽しさ」ということばがスローガンのように無限定に使用されたり、情緒的であいまいな印象を残すことがないように、授業の何が分かり、何を楽しいと感じるのか、それは子どもの発達の力量とどのように関連するのかについて精細な検討を経る必要がある。

「楽しさ」という教育目標については、その内実を深め、題材との関連を正しく位置づけることによって授業の豊かさをもたらすものである。子どもの内面世界を表現する用語を、まるでことば狩りのように排斥することは教材研究への熱意を枯渇させるものでしかない。

いずれにしても、教育目標・教育評価を行動的用語で説明しようとする昨今の傾向は、児童生徒の内面理解を欠いたまま進行するところに問題の本質がある。

障害の重い人の内面はどう理解されるのか。教育においては、教師はそれをどう理解するのかを解明する必要がある。

2) 教育的人間関係のもとで、児童生徒の内面は、教師の意識に反映する

障害の重い児童生徒を担当して教師がまず悩むことは授業づくりであるが、その根底には子どもの内面理解の困難さがある。

コミュニケーションはよくキャッチボールにたとえられるが、それは応答関係の成立こそがコミュニケーションであるという主張でもあろう。逆に言えば、明確な応答関係が成立しない場合、子どもの中にコミュニケーション主体を認めることができず、人格的存在を措定しがたいということでもある。

一般的に、二歳後半頃に簡単な会話が成立すると、双方向の意思伝達が可能となり、子どもを、自我を持った人格的存在として認めることが容易になるが、障害の重い子どもの場合、そうはいかない。ある程度経験を積んだ教師であれば、生後4ヶ月頃に誕生する社会的微笑（「人知りそめし微笑み」）や生後2ヶ月頃の普遍的微笑み返し（あやすと笑う）において応答関係の成立を積極的に認め、障害の重い子どもの中にも、人格的存在をリアルに感じる事が可能である。ところが、普遍的微笑み返しの力が獲得されていないか、潜在的な段階にある場合、働きかけに対して笑顔などの明確な反応がなく、結果として、人格的存在を感じる事が極めて困難となる。

ここに特別の努力が必要とされる。

特別支援学校教員の都甲は教育実践レポート^(注3)において、自身の経験を率直に語っている。普遍的微笑み返しが未獲得で、医療的ケアの必要な高等部生徒を担当した際に、「スタートしてすぐに困ったこと」として「生徒の気持ちがなかなか読み取れない」「語りかけるも、話題がすぐに途切れてしまう」「一人相撲をしているようなもどかしい思い」があったとした。「どうしたら生徒の気持ちを感じ取ることができ、自分の思いを伝えることができるのか」と自問し、研究会での討論や学習^(注4)を通じて、その道を模索した。結果、「生徒が感じているように自分も感じてみる」と考えた。「双方向の交流」ではなく、「共感」にコミュニケーションの基本をおいたのである。このことにより「生徒の気持ちが伝わってくる、コミュニケーションって楽しい」と感じるようになった。生徒と一緒にいることが楽しくなり、教材研究、授業の取り組みが積極的に展開され、生徒の「わかる」様子も実感されている。

ここで留意したいのは、重症児とのコミュニケーションが実感として捉えられる段階になっても、都甲は幾度も自己の感覚を「独りよがりではないだろうか」と慎重に振り返っていることである。生徒の「行動」に教師の独断的な意味づけが付与されていないか、内面理解の内実に根拠があるのだろうかという不安について熟慮し、それを「主観と客観のバランス」ということばで表現している。

笑顔未獲得の子どもにおいても、何らかのコミュニケーションが成り立つ瞬間があり、表情の乏しい子どもにおいても、確かに内面の存在を感じ取る。しかし、「それは真実なのか」と問われると、まったく不安がないわけではない。重症児教育におけるこのジレンマは、実は、多くの重症児教育経験者から聞くものである。筆者はこの問題について次のように考えている。

3) 重症児の内面理解の構造

重症児の内面理解は決して教師の主観の産物(幻影)ではない。子どもの内面に生起している事実が、教師の意識において敏感に映し取られたもの(反映)である。

発達年齢が1, 2ヶ月であり、教師のはたらきかけに顕著な「反応」が見られないような最重度の子どもにおいても、身体的生理的な状態を基礎に教師の意図的な働きかけを受けて、子どもの中に快・不快などの変化が生起する。快・不快は教師の働きかけによって意味づけられ、子ども自身が感情体験としてそれを自覚する。その感情がわずかに表出するのを教師が受け止めている状態が、重症児の内面理解の初期状態と考えられる。

しかし、教師による子どもの内面理解には「期待値」が含まれているのも事実だ。

人間の認識は認識主体の置かれている条件をも反映するものであるから、教師による子どもの内面理解は教師という仕事の特徴によって修飾される。教師の仕事は「希望や期待によって子どもを導く」ことを本質とするものであるから、子どもの内面理解にも希望や期待が浸透する場合がある。希望や期待をつよく持つ教師であればあるほど、自己の子ども理解に「期待値」が混入していないだろうかと不安になるという構図を描く。

このように、「教師の意識に反映された子どもの内面は、無条件にすべて真実である」と主張することは適当ではない。むしろ、内面理解には不確かな要素が混じることを前提に、それが真実に接近するとすれば、どのような条件において可能となるかを明らかにする必要がある。

ここで急いで付言するのだが、教師の子ども理解に「期待値」が浸透するのは決して悪いことではない。まして、教師の非科学性を傍証するものでもない。むしろ、「聞き手効果段階」、意図を持

たない子どもの感情表出が、身近な大人によって積極的に意味づけられることによって、子ども自身が意図を持って表現できるようになるという段階の発達機制に忠実な態度であると言い得る。この「期待値」は、あり得ない数値を示す統計上の雑音とは異なり、「将来において事実として現れるものを多く含んでいる」という意味で理解されるべきものだろう。

4) 重症児の内面理解が真実に接近する条件

教師による重症児の内面理解が真実に接近しうる条件について、その第一は、対象児の発達の力量との関係を検討することであろう。

例えば、A君の場合、「人形劇を見ながら、ストーリー展開を予測するように鑑賞している」と担任団は観察した。これはA君の発達検査において「予期的追視」が(+)であったことと符合する。「予期的追視」は衝立の後ろに姿を消したミニカーが再び現れるのを、待ち受けて追視できるかどうかを問う項目であるが、「未来が分かる」とされるこの課題を通過していることと、見通しを持ちながら人形劇を見ることには連関があると考えられる。

このように、授業で観察する子どもの内面と発達診断結果との間に整合性があるとき、教師による子どもの内面理解は根拠を持つものと言える。しかし、これは教師の観察はすべて発達検査結果に従属すべきであると主張するものではなく、発達診断との相互補完的な関係を志向すべきであるという主旨である。

次に、内面理解の真実への接近として、集団的検討の必要をあげておきたい。

児童生徒に対して同じように親しい関係にある教員が同質の内面理解を経験するのだろうか。また、それほど親しくない関係の教員や、教育を専門としない近親の他職種（学校看護師、介助員など）、家族（母親など）における認識との一致、不一致はあるのだろうかを仔細に検討することが、重症児の内面理解から独善性を退けるものとなろう。

一例を挙げると、知的障害、運動障害ともに重度の重症児において、担任、看護師、母親の認識が一致した例^(注5)がある。経年的に身体に働きかけ、その結果、快を自覚できるようになり、体への働きかけに笑顔で応える力が生まれてくると、ほぼ同時期に身体的な不快を訴えるように泣いたり、声を上げたりすることが観察された。快の自覚が不快の自覚を招き、その解決を訴えることにつながっているという観察が期せずして一致した事例であり、内面理解が真実に近づいている好例と言える。

関係者の意見が一致すれば、それでただちに真実であるとは断定できないものの、具体的な事実に基づく意見交換や事例検討は子どもの内面理解にとって重要な財産となる。一つだけの点が存在しても、それがどんな意味を持つのか特定できないが、同心円状に存在する複数の点を結べば、それらを結ぶ中心点が見つかることもあるだろう。

第三に、経年的検証の必要性である。

重症児の担任経験を長く持つ久保知子は、その教育実践報告^(注6)において、重症児の6年間の歩みを振り返っている。対象児は気管切開、胃ろうなどの医療的ケアが必要であり、発語もなく、わずかな表情の変化、身体の動きが認められる児童であるが、身体的変化、学習活動の様子にあわせて、児童の内面理解についても詳しい経年記録が残されている。「顔つきがりりしくなった」「母親が帰ろうとすると“なんでやねん”という発作がある」「学校楽しい？という母親の問いかけに少し笑顔」など、一つひとつのエピソードは事実として確定しがたいものであっても、経年的な観察の中で応答性がより明確になったり、感情表現が多様になる様子が記録されており、初期の観察が徐々

に事実として顕在化する記録となっている。

重症児の場合、短期間での変容は微細であり、客観的観測に耐えられないものであっても、長い年月を経れば明らかに成長の跡が見られることはよくある。障害が重ければ重いほど、その内面の変化についても長いスパンに渡る理解を必要とするものであろう。

以上のように、重症児の内面理解について、その科学性を保障するためには、発達診断との整合性、集団的検討、経年的検討の三つが必要であろうと考える。

3 教育目標に「分かる」を位置づける

1) 重症児の教育目標に「分かる」を位置づける

教育基本法第一条において、「教育は、人格の完成を目指し、平和的で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と目的規定されている。また、第二条では、幅広い知識、教養、真理を求める態度、豊かな情操、道徳心、創造性、自主、自律の精神、勤労を重んずる態度などの教育目標も規定されている。

これらは重症児教育においても普遍的に追求されるべきものであることは論を待たない。しかし、重症児の場合、運動障害が重度であることから、その身体的医療的ニーズだけが不当に重視され、教育課程のほとんどが自立活動（障害対応領域）で占められていたり、また知的障害が重度であることから、その知的活動、情意的活動が不当に軽視され、経験による行動の変容（学習）のみが追求されている。刺激と反応のレベルで学習を捉え、反応の総体が子どもであるとする教育観が広汎に見られる。

個々の行動を子どもの内面との関係で捉えることなく、それ単独で教育目標に設定することによって、授業は教材の文化性を問う必要はなくなり、「子どもに何を伝えようとするのか」という教育目標の切実性も失われる。望ましい反応を効果的に呼び起こす刺激はどうあるべきか、その質と量だけが取りざたされる授業研究は、教師にも子どもにも教育の喜びをもたらすものではない。

重症児教育において、「分かる」を教育目標に積極的に位置づける必要を筆者は強調するものである。もちろん、知的障害による制約から、知的活動の明確な分化を認めることは困難である。ブルームが「能力」を「認知」「情意」「技能」に分け、さらに「認知」を「知る」「理解する」「応用する」「分析する」「総合する」「評価する」などに分類した^(註7)が、重症児の「分かる」はそれらの未分化な段階であらう。

しかし、単に感覚器官のはたらきとして、鏡のように外界を感じるだけではなく知的活動、情意的活動が障害の重い人にも想定しうることは、多くの教育実践の示すところである。feel, find, understandなどの要素を含み込んだものとして、重症児の「分かる」は教育目標に設定可能である。

2) 教育内容と発達の力量

「一般に『教育目標』は『内容×能力』（例えば、『燃焼という概念』が『わかる』、『かけ算の意味』が『わかる』、『二位数のかけ算』が『できる』・・・、日常言語では『何を』×『どこまで』）で表されます^(註8)」とされるが、重症児においても教育目標は「伝えたい内容」と「児童生徒の発達の力量」を前提に検討されるべきものである。

小論では、重症児の教育目標に「分かる」を設定可能であるとして、その典型事例をA君に求めた。しかし、A君は「予期的追視」に見られるように、乳児期後半から幼児期への移行期の段階に

ある。運動障害による制約（言語、動作など）はあるものの、田中昌人の教育階梯理論における「第3の教育階梯」（生後10ヶ月～5歳）に相当し^(註9)、この階梯において「分かる」を教育目標に設定することの妥当性は多くの人の認めるところであろう。

問題は、「第2の教育階梯」「第1の教育階梯」である。

運動障害、知的障害ともにさらに重度である重症児においても、教育目標に「分かる」を置くことは可能であると筆者は考える。詳論は別の機会に譲るとして、ここでは「みる・きく・はなす」の授業を例に、いくつかの視点を提示したい。

筆者らの指導記録によると、「第2の教育階梯」（生後4ヶ月～10ヶ月の発達段階）に相当する児童生徒においても、①繰り返しのことばを楽しみ、笑顔になる、②登場人物のキャラクターが分かる、などが観察されている。これは、「叱られると泣く」「人見知りがかんになる」など、感情の分化が進行する乳児期後半の発達段階と関連しており、ここに「分かる」の成立根拠を見ることができる。

「第1の教育階梯」（生後4ヶ月の発達段階まで）については、「みる・きく・はなす」の授業で、①影絵と人形劇など、教材教具が異なると「見る」力の発現に相違が見られる、②授業そのものを楽しんでいる様子が伺えるなどの記録がある。この教育階梯については、体への直接の働きかけで快不快を感じ分け、人の存在や文化的なかわりを意味のあるものとして「分かる」ことが可能であるが、「みる・きく・はなす」などの取り組みで何が「分かる」のかについて、さらに実践検討を深める必要がある。

近年、乳児期の発達について新たな知見が明らかにされている^(註10)が、それらはいずれも、一見「分かっていない」と見える赤ちゃんの姿の中に「分かる」力が潜んでいることを示している。「第1の教育階梯」について、田中昌人は「教育即学習と狭義にとらえるのではなく、この区別を正しく認識し、その意味での学習の前提となる発達の力量への働きかけを主要な内容として教育の階梯を編成していく課題がここにはある^(註11)」としている。「第1の教育階梯」において、教育内容をどう「分かる」のか、今後の研究課題としたい。

おわりに

重い知的障害のある子どもが、世間の想像を超えて、高度な知的活動を成しえるというセンセーショナルな報道はこれまでも数多くあった。高邁な詩の創作、膨大な量の読書、コミュニケーションボードによるスムーズな会話など。しかし、その多くは科学的な検証に耐えないもので、近親者による悲しいまでの熱演で成りたっていた^(註12)。

それに反動するかのようには、重症児の内面について、その存在を徹底的に疑問視する人々も多い。疑問視すること自体が科学的であるかのように装う。数値化されたデータを伴わないものは全て虚像だとする態度は、「目に見えないものは存在しないに違いない」という戯れ言を想像させる。スカイツリーに登ってもアメリカ大陸を見ることはできない。だからといって、アメリカ大陸の存在を否定する人はいないだろう。

教育実践に関わる多くの学校教員が感じ取っている重症児の「内面」の存在や「分かる」力は、空想や願望から産生されたものではない。人の働きかけを受け止めながらも、それに明確に反応し、内面を表現することが困難な重症児にあっては、希望と期待をもって見守る教師の存在が不可欠である。その根気強さを冷笑する態度は教育から創造性を奪うものである。科学の名のもとにそれが行われることを、筆者は憂うものである。

(注)

- (1) ピーター・シンガー、『人命の脱神聖化』、晃洋書房、2007年、など
- (2) 渡部昭男、『「特殊教育」行政の実証的研究』、京都法政出版、1996年、p137
- (3) 都甲浩之（宮崎県立日向ひまわり支援学校）、「障がいの重い生徒と過ごした学校生活～1年間の取り組みで気づかれされたこと～」、全国障害者問題研究会第46回大会第31分科会レポート2012年
- (4) 拙著、『重症児の心に迫る授業づくり』かもがわ出版、1997年、も含まれている
- (5) 同書、pp.84～94
- (6) 久保知子（大阪市立西淀川特別支援学校）、「6年目の給食～T君の6年間の育ちに寄り添いながら～」、全国障害者問題研究会第46回大会第31分科会レポート、2012年
- (7) 石井英真、「教育目標の分類学」、田中耕治編『よくわかる教育評価』、ミネルヴァ書房、2010年、p39
- (8) 山根俊喜、「コラム 渡部原稿を読んで」、渡部昭男、寺川志奈子編、鳥取大学附属養護学校『「自分づくり」を支援する学校』、明治図書、2006年、p208
- (9) 渡部昭男、前掲書、p149～153。および、田中昌人、『人間発達の科学』、青木書店、1980年、pp.258～269
- (10) 小西行郎、遠藤利彦編、『赤ちゃん学を学ぶ人のために』、世界思想社、2012年、関一夫、『赤ちゃんの不思議』、岩波新書、2011年、など
- (11) 田中昌人、前掲書、p260
- (12) 滝本太郎、石井謙一郎、『異議あり！「奇跡の詩人」』、同時代社、2002年、など

(2012年10月5日受付、2012年10月25日受理)