

教科教授における科学性・系統性と学習指導案

西 信高*

Nobutaka NISHI

A Study on Teaching Plans with Scientific Perspectives and Organization in Subjects

ABSTRACT

There were summer classes for the teachers who wanted to get teaching certificates of Special Support Education in Shimane Prefecture. I was one of lecturers and required to submit a paper which the theme was how to teach swimming. The papers were submitted almost one month later. However, a specific tendency was showed, that is, teachers taking the course did not feel much interest in scientific research on the theory and technology of swimming.

Generally speaking, it is very important to research on teaching materials. But such research is often neglected especially in special support schools and similar classes in ordinary schools. The fundamental law of education in Japan requests to follow the Constitution in the activities of education. We must be admitted to respect any theories by ourselves. However, we must comply with such laws. It is considered that teachers neglect the effort to research on teaching materials when they miss the ideal aims of education in such laws. It seems to be very difficult for teachers to have confidence such ideal aims especially in mentally disabled pupils, so they miss scientific perspectives and organization in their daily practices of classes.

【キーワード：教科，指導案，科学性，系統性】

はじめに

2007年夏、特別支援学校教員免許状にかかわる島根県の認定講習において、「障害者基礎理論」を担当した。受講者は40数名であった。その際のレポートの課題として、「水泳」を題材とした指導案の提出を求めた。子どもについては障害の有無や種別・程度、そして水泳に関する内容については泳法や難易度等々、「水泳」を除いた他の諸条件はそれぞれの参加者が任意に設定することとした。

学校教育における諸活動のなかで、教科学習は主要な領域であり、その具体的な場面である「授業」は、教師として最も重視しなければならない活動である。そして、そのなかで体育科もまた非常に重要な教科である。しかも、体育科がとりあげるさまざまな運動種目は、できずきが明快であり、したがって子どもにとっては達成感や、その一方で挫折感を如実に味わうこととなる。教師にとっても、指導力のレベルが厳しく問われることとなる。

また、水泳は、どの子どもにも習得させるべき内容である。どの種別の学校においても、ほぼプールは設置されるようになっており、各学校において各学年の子どもの発達段階に応じて、そして、過去何年もの間とりあげてきているのである。つまり一定の歴史的蓄積がどの学

校にもあるといえる。であるならば、たとえ新任教師であっても、そのような蓄積が文書に残されているならば、まったく白紙の状態から出発して指導案を書かなければならないといった、そのような事態には陥らないはずのものである。

認定講習は8月下旬に実施され、これまでに障害児の教育にまったく携わったことがなく今後新たに、という受講者もあり、そして新学期まで残りわずかな期間にもある程度書けるようにという考えのもとにそのようなレポートを課したのである。認定講習の単位認定のためのレポートとしてはそれなりの評価基準を持っているのであるが、一方で筆者自身の問題意識の一つとして、「水泳」の指導のあり方そのものの追及というのではなく、「水泳」をとりあげるなかで教科や指導案が学校のなかでどのように把握され位置づけられているかを探るということも意図していたのである。

しかしながら、提出されたレポートをみると、そのような蓄積が反映されていることを窺わせるものは1例を除いて皆無であった。のみならず、「水泳」についての研究もしくは解釈、つまり一般的に「教材観」といわれる部分についての記述は、A4判縦書きにしてわずか数行というものがほとんどであった。

これをみる限り、教材の研究が現場においては必ずしも重視されていないことが想像された。つまり、教える

* 島根大学教育学部心理・発達臨床講座

べき内容についての教師の研究が重視されていない、ということになる。

何年か前、島根大学教育学部の2年生全員を対象とした小学校の生活科に関連する演習(後期に割振り)を分担で担当したことがある。そして、国語科専攻の学生が二人配属されてきた。文学にとりあげられた障害者について研究してみようと考えて、その二人に提案した。その議論のなかで、入学後1年間で読んだ文学、小説でも何でもいいが、どんなものがあるかと軽い気持ちで尋ねてみた。そうすると、二人とも「1冊もない」と答えた。

国語科の教師をめざす者のみならず、学生時代にこそ、それぞれの専門を中心として知識・技能、そして思索を深めるべきと思うのであるが、実態は必ずしもそのようではないということを実感させられた

その経験の後、講義のなかでかならず指導案の書き方について触れることにしている。授業を構成しすすめるうえで核心は教材であり、そして、教材についての研究の濃淡が、指導案に反映されると考えてきたからである。障害児の教育における指導案が健常児のそれとは異なる面は多少はあるにせよ、基本的なこと、大事に考えなければならないことは共通している。それで、どの校種に勤務するにしても基礎をなす小・中学校の指導案を中心に講義してきた。

本稿は、そのようなとりくみの一端を示すと同時に、限られた時間のゆえに講義では省略してきた筆者自身の指導案について、検討することとしたい。

I 教科教授の科学性・真実性と指導案

筆者は、教育を考えるうえで、例えばその哲学的基礎としては唯物弁証法を拠りどころとしている。また、子どもを理解するうえでの心理学的基礎としては田中昌人氏らの発達理論を参考にしている。それと同様なかたちで、「授業」に関しては、多くを斎藤喜博氏に学んでいる。「はじめに」において「水泳」を例にとったが、ここで斎藤らによる体育科の指導案¹⁾を示す。そしてこれをもとにして、いくつかの問題を考察することとしたい。

体育(6年)の指導案

一. 題材 「台上腕立て前転」(両脚踏切)

二. 教師の解釈

この運動では、両腕のひじが活着ているか、死んでいるかということが重要なポイントとなる。地上(台上)に手をついた瞬間、全身の重みを支えるのは二本の腕であり、転回の軸となるのは両肩を結んだ横の線である。弾力を持ち、余裕を保ちながら十分に伸ばしきった腕、パネのきいたひじ、このひじと腕とに支えられた両肩を軸として、跳躍の直線運動を、転回の円運動に変えることが、この運動の特長である。

しかし、腕を十分に伸ばしきるということは、なかなか

か大変なことで、はじめは、どうしてもひじが曲がるということを用意しなければならぬ。

この転回運動がダイナミックに美しく演技されるためには、踏切とか、運動全体のリズムとか、回転のスピードとか、腰や背や腹や首や肩や……それぞれの筋肉の緊張、脱力の関係とかが、うまく調和されていなければだめである。これらさまざまな力を調節して微妙な調和をつくり出す中心となるのが、ひじである。だから、ひじが曲がるといった場合でも、ひじがこのような働きをしているかどうかは問題なのであって、ひじをむりにつづばることだけが大切なのではない。つまり、ひじが、パネのあるはがねのように力を充実させ、しなうように曲がって全身を支え、跳躍の直線的な力を円運動に変えるために生きて働いているかどうか、やがて、その腕が伸びきって、より完全にその働きを果たすようになる可能性を持っているかどうか、また、そのひじを中心に鮮明なリズムが生み出されているかどうか、というようなことが問題なのだ。これは、ひじをただむやみとつづばることとはぜんぜん別のことである。むしろ逆に、腕が完全に伸びきっているようにみえる場合でも、そのひじが死んでいるということだってあり得るわけだ。運動全体のどこかに無理があり、それをただがむしゃらにひじをつづばらせて受けとめようとすれば、とうぜんひじにも無理がかかるはずだから。このことは逆にいえば、ひじが死んでいるということは、運動のどこかに無理があって、力が合理にかなった働きをしていないということでもあるのだから、ひじが活着ているかどうかとらえられれば、そこから出発して、それらのさまざまな問題にまで発展していける可能性もあるということである。

そういう意味で、ここでは「ひじ」というものを中心において、そのひじが活着ているかどうかを感覚的に鋭くみわけ、そこに意識を集中させることから、この運動をスケールの大きな、ダイナミックな運動に発展させることができる、と考えた。

三. 授業展開の角度

1 この運動には、体の屈身反動を利用して行なう型(A)と、強い跳躍力をおもな力として行なう型(B)とがある。このことを教師は承知していて、それぞれの美しさを認めながら、結果的には(B)をねらう。跳躍力を補うためにステップボードを使う。

2 ダイナミックな美しいフォームと、力にまかせた大技とはちがうのだ。美しいフォームには力の使い方の合理というものがあるのだ、ということをも基本にして、感覚的にそれをみわけることから、そこに働いている運動の法則を発見したり、法則を技術として定着させる作業を意識的にやらせたりする。

3 運動の法則というものを、科学の知識のようなものとして先に与えるのではなく、感覚的、肉体的に、しかも意識的な学習の結果として、正しい論理が発見され、定着されるという認識の仕方、結晶させていきたい。

四. 全体の指導計画 (6 時間予定)

1. 頭支持の前転と腕立て前転とのちがいを学習する。
—ひざ曲げ腕立て前転で行なう。 … 1 時間
2. 回転力にブレーキをかけているような働きは何かをさがす。
—ひざ曲げ腕立て前転で行なう。 … 1 時間
3. 生きているひじ、生きていないひじをみわける。
—ひじを生かして、だんだんと伸ばすよう、意識をそこに集中して前転をする。 … 2 時間
(本時はこの第 1 時)
4. 全体のリズム、筋肉の緊張、脱力など、全体の調和を意識して、また、ひざをだんだん伸ばすよう意識して前転をする。 … 1 時間

五. この時間の目標

1 ひじの曲がる子を見つけて、その曲がり方をくらべる。「曲がる」と「折れる」とを区別して、ひじのバネがきいた生きた感じをつかみとる。ひじがかっくりと折れて頭で支持した場合にも、ひじがきいている場合と、きいていない場合とあることもみわける。また、ひじが伸びている場合にも、無理な感じがあつて、不自然にみえる場合のことも区別する。そしてそこから、両ひじの張りぐあい、両手の開きの角度、ひじに支えられた全身の均衡のとれた姿勢などの問題をつかみ出して、それを発展させる。

2 ひじに意識を集中して腕立て前転を行ない、ひじの生きた感じをからだに定着させる。

六. この時間の計画

< 表 1 参照 >

この指導案の作成者は滝沢友次となっている。しかしながら、これは、斎藤が校長をつとめる学校の従来の研究をふまえたものである。そして、ここでの内容はその後の「法則化運動」にも受け継がれていくことになる。

一人の教師がここに書かれているようなレベルの内容を、全教科、全教材にわたって書くということは至難の業であり、むしろ不可能といわなければならない。しかし、この跳び箱の教材に関しても、日本の学校教育のなかで何十年にもわたってそれこそ全国の何万という教師が寄ってたかって研究してきた内容である。そしてそれぞれの学校としても、それぞれの蓄積があるはずのものである。本来ならばそうした蓄積をふまえて、授業をおこなう教師が自己の個性をそれに上乘せして、そして独創的な授業をおこなう、ということになる。

斎藤が指摘するのは²⁾、「教師の解釈」の部分、「一人の大人として、一人の人間として」書くということである。ここではまだ「子ども」は想定されない。「台上腕立て前転」という運動について、子どもが興味を持つとか、「楽しむ」とか、そのような「態度主義」ではなく、まさに人間工学等の諸科学を動員して分析しているのである。まさに、「解釈」である。

特別支援教育に思いをいたすならば、肢体不自由に関する領域を担当する場合、こうした教材についての解釈と同時に障害についての解釈という点でも、この指導案の「教材の解釈」部分は大いに参考としなければならない。

この「教師の解釈」の部分と合わせて、授業展開の角度においても「科学」「合理」といったことばが注意を引く。体育科や家庭科などが「実技教科」などと呼ばれることもあるが、けっして「実技」のみではない。科学に裏打ちされた、その応用としての「実技」なのである。

通常の小・中学校において、知的障害児学級の担任が在籍児を一定の時間「交流」と称して通常学級で学ばせることが、通常試みられる。その際に選ばれる学習活動として、「体育」や「音楽」等、人によってともすれば「実技教科」と呼ばれる教科がしばしば選ばれる。しかし、ここに示した指導案を見るならば、どのような運動種目であれ、まさに科学を学ぶのである。教師も子どもも、厳しい知的とりくみが求められるのである。けっして、「頭を使わない」「からだを動かすだけ」だから知的障害児も同学年の健常児と一緒に活動できると、考えてはならない、そうした体育科の理解があるとするならば、厳しいとらえなおしが必要となる。

さきに、「はじめに」において「水泳」をとりあげた。すでに数十年も前のことになるが、島根大学に赴任して間もなくのころ、夏休みの直前に 1 年生を対象とした水泳指導が導入された。教員採用試験において、一定の泳力が合格の条件とされたことに起因していた。体育研究室の教員が指導にあたり、水泳を専門とする学生などが助手を務めた。他の教員もプールサイドでの監視員として参加するほか、全学部挙げての行事となっていた。2 日間は大学でのプール、そして 1 日は近辺の海、つごう 3 日間が充てられた。

筆者もその監視員として、指導場面を見ていたのであるが、まったくの「かなづち」状態の者についても、とにかく 10 数メートルは泳げるようにしていたことに対し、強く心を打たれた。まさに水泳について深い知識と指導の技術をもつ専門家が指導するならば、みるみるうちに上達するのである。泳げなかった学生は、これまでの小・中・高等学校と、おそらくは悔しい思いをしてきたであろう。しかしながら、わずかの時間の指導を受けることによって、十数年間のくびきから文字どおり「解放」されるのである。この事実を目の当たりにして、強い感動をおぼえ、そして、驚きもしたのである。

ちなみに、後日談となるが、指導にあつた教授にその感動を伝えたところ、確かに水泳は指導のしかた一つですぐに上達する典型的なスポーツである、しかし、水泳よりもまだそのことが一層顕著に言えるスポーツがある、とのことであつた。聞いてみると、そのスポーツとは、スキーであつた。『徒然草』ではないが、スキーにせよ、水泳にせよ、優れた「先達はあらまほしけれ」なのである。

そうした専門家は、授業あるいは指導案に即して言うならば、「教材」について科学的に深く「研究」し、「解釈」

表1 この時間の計画

展開の核	子どもの可能性	授業の結晶点	予想される難関
<p>〈ひざ曲げ腕立て前転〉 ○踏切板をやや近く置く。 「ひじをできるだけ伸ばすようにしてまわるんだよ」 A・B・C・Dの子は教師が幫助する。</p> <p>*Dの子には、首をまっすぐ下に胸と平行のところまで下げよう指示する。 *A・B・Cの子一人ひとりとびこみ方の工夫を指示する。</p> <p>○AとFの子を比較して、とびこみの角度についてみさせる。</p> <p>○踏切板をやや遠くに置く</p> <p>○「ひじ、伸ばせる?」</p> <p>◇ひじの折れている子と、曲がっている子のちがいをくらべてはつきりさせる。 両ひじが開きすぎて力の逃げる子に、両ひじをせまくして腕を立てるように指示。 その結果ブレーキのかかる子には、あらためて、とびこみの角度を指示する。</p> <p>○「Eの子の曲がり方と、Fの曲がり方とすこしちがうのじゃないか」 E・Fの代表的な二人をくらべさせ全体に指示する *Fは自然で、しかもバネみたいに張っている。 *Eはどこかきこちなくて、無理な感じがする。 ◇数人の子どもたちをくらべて、E・Fにわけてみる。</p> <p><伸膝腕立て前転></p>	<p>転回力が弱い。 A 途中で止まるもの。 B 腕が体重を支えきれず、折れくずれるもの。 C 鈍い転回力でようやくまわってマットに落ちるもの。 D 首が前に出すぎて、肩に力がいりすぎて転回のブレーキになってしまうもの。 E ひじを折り曲げて、やっとな転回をするもの。F ひじは曲がりながらも張りがあって、やや順調に転回するもの。</p> <p>Aの子が、手よりも先に頭が跳箱につくようなかっこうになることを発見する。 踏切と、とびこみの仕方を意識して転回をする。また一方、ひじを伸ばそうと努力をつづける。</p> <p>「どうしても曲がっちゃう」</p> <p>「伸ばそうと思うんだけど、どうしても伸ばせない」 そのなかにも、EとFのちがいはそのままにある。 折れる子はひじを開きすぎるか、頭で支えてしまうからだとわかる。</p> <p>ひじをせばめ、体の重みを素直に両腕で支えられるようになり、転回が素直になるような自然な角度をみつけ出す。</p> <p>子どもたち、Fのひじを意識して転回する。</p> <p>だんだんひざが伸びるようになる。</p>	<p>このことで肩の力も脱力できて転回が素直になる。</p> <p>D・E・Fの子どもたちも、とびこみの角度と転回力の関係を意識して転回をするようになる。 ひじをちゃんと伸ばし切ってまわる子はまだ一人もいない。</p> <p>意識がひじに集中して、中心問題がひじになってくる。</p> <p>両ひじの張りぐあい、体重を支えるのにかなった自然な角度になり、その子は転回が素直になる。この結果、まだその腕がブレーキの役割をする子が出る。</p> <p>今はE、こんどはFだ。 右手はE、左手はFだ……のように、自分の体を感覚的に意識して、そのなかからひじが美しく伸び切って転回が大きくのびのびしてくる子が出る。 どうしても伸びない。どこかに無理があるのだろう。どこがだめなのか、どこが無理なのか。</p>	<p>A・B・Cはとびこみ方が低すぎるから、跳躍力が転回力に転化しない。つまり、腕がつかえぼうになって、ブレーキとなる、そのためのつまづき。</p>

できていることを意味する。なぜこの学生は泳げないのか、科学の目で、一瞬のうちに見抜いてしまうのである。

たんに「がんばれ、がんばれ」ではないのである。そしてまた、泳げる力を育てずにおいて「水泳を楽しもう」ではない。泳げるようにする、そしてその結果として、付随して「楽しむ」ことになるのである。因果関係についての発想を逆転させなければならない。

2007年夏、小学5年(女子—A)と3年(男子—B)の二人の健常児をプールで指導する機会があった。Aは、息継ぎができず、したがって泳げる距離は息の続く限り、という状態であった。Bは、水を怖がらず「水遊び」は喜ぶが、「泳ぐ」ことはできなかった。先の大学における例と同様、1週間の間隔をおいた2日間、それぞれ2時間程度、合計わずか4時間程度であったが、二人ともそうした「壁」をのりこえることができた。Aは、いったん息継ぎの方法を会得すると、あとは体力の限界まで泳ぐことができるようになった。つまり25mは簡単に泳ぐことができるようになったのである。Bも、Aの当初の状態にまでは達した。どのような指導法を採ったかの詳細は省略するが、二人を指導するなかでポイントと考えたのは、脱力すれば自然に身体は浮く、ということを理解させることであった。

この結果、二人は当然喜び、一層水に親しむようになった。そして、2回目が終わったとき、ぜひ近いうちにお家の人にプールに連れて行ってもらいなさい、と伝えた。母親がそれを実行したが、二人の泳ぐ姿を見て感動した、と報告してきた。そして子どもを誇らしく思い、子どももまたそのような母の態度に喜びと自信、そして他の活動へのチャレンジ精神を態度に表したということであった。

先に、認定講習におけるレポートで「水泳」の指導案を課したことを書いたが、これは、教師の義務として考えよ、という意味では決してなく、ぜひいまここに紹介したような感動を味わってほしいという願いをこめたものであった。教師という仕事はそのような感動を子どもにも保護者にも運んでくる仕事なのであり、それには当然それなりの努力がなければならない、ということである。そしてその努力の主要な部分を、教材を科学的に把握する、理解する、ということが占めているのである。

同じ認定講習の場において、児童の権利条約を紹介した。そして、表現の自由の問題、意見表明権の問題にかかわって「校則」にふれた。何人かの受講者に「先生の学校で子どもが「ピアス」をしてきたらどうしますか、と質問した。日本の学校教育の現状からすれば当然のことではあろうが、答えた全員が「認めない」であった。そのなかに中学校の先生もいたので、それではなぜ認めないのですか、生徒が意見表明権をたてに「なぜいけないのか」と食い下がってきた場合なんと答えるのですか、とたずねた。そうすると、校則だからと答える、という返事であった。ではなぜそのような校則があるのか、そのような校則には納得できないと生徒がたたみかけてきたらどうしますかと重ねてたずねた。答えは、「校則な

のです。」であった。権威を盾に、力で押さえ込もうとしている姿勢である。なぜ、いけないのか、認められないのか。それを自らのなかで科学的な回答を用意しておかなければならないのであるが、そのような教師としての基本的なスタイルの確立は必ずしも一般的に共通認識とはなっていないことがうかがわれた。

教科教授の三原則として、生活性、科学性・真実性、系統性が従来の実践の歴史の中で確かめられてきている。以上、科学性・真実性に関連して述べたが、次には、系統性に関連した問題に触れることとする。

II 教科教授の系統性と指導案

Iと同様に、斎藤の指導案を先ずは参考にしたい。以下は、大沢清剛・斎藤喜博両氏による2年の国語科教材についての指導案である³⁾。

詩 ・ 2年

一． 題材 「鳥」

二． 教師の解釈

この詩を構築していることばは、一つ一つとりあげてみれば、特別なものはないし、平易だ。しかし、一つ一つが平易だからといって、それが寄り合い、組み合わせられてつくりあげられた詩全体が、平易であるということにはならない。特に子どもたちにとって、平易である詩はまったく数少ない。

なによりも、子どもたちは、基礎的な日本語を身につける過程にある。社会人として最低必要の日本語を、小学校6年、中学校3年の間に自分のものとする。それが、義務教育作業のなかの目標である。

ここまでは明確なようだが、それでは最低必要の日本語とは、なにか、ということになると、問題はまったく混沌としてくる。たとえば、最低必要の漢字とはどれどれか。最低必要の文法とはどれどれか。一つのことばに包含される、実用性、歴史性、情感、論理、リズム、等々の諸属性を、どの程度、子どもたちのものにするのが、最低であるのか。

このことについては、日本の学者も現場教師も、何ほどのことも、明らかにしていない。

そうした現在、詩を授業化することには、かならず不安と苦痛が伴う。教師にとっては避けられない苦痛だ。詩とは、おそらく、ことばの持つ諸属性のいっさいを動員して創造され、しかも、創造された詩は、ことばの諸属性からはっきり独立した、詩、という客観的な存在物としてあるものだろう。この全体を受けとれと、真実の詩は要求する。解釈だの分析だの、まして、詩をつくった詩人の心情だののこざかしい探索は、はっきり拒否する。そんなものが役に立たないからこそ、詩が創られたのだ、といえらば、作者はいうだろう。

そのような存在である〈詩〉を、教えなければならな

いことも、義務教育の最低にはいるものなのだろうか。なるほど、教科書には、詩の指導のためにということで、やたらに行を変えた日本語のかたまりが、掲せられてある。これが、詩というものだ、と教師は、子どもたちをいいくるめねばならないのだろうか。(後略)

以上引用したところでは、ここに書かれている内容はいささか説明的要素が強いものとなっている。毎回の詩の授業において、指導案の中にこのような内容を盛り込む必要はもちろんないが、しかし常に年頭においておかなければならないことである。すなわち、一つには、教育課程というものが小学校6年間、そして中学校3年間の義務教育年限全体を見渡した計画の全体を指すものであり、毎時間の授業がそうした計画の中に位置づいているということである。いいかえれば、少なくとも義務教育年限の最終目標を見通した「系統性」をもっていなければならないということである。

そしてまた、やはり、すでに述べたように教師自身の教材の解釈が厳しく問われるということである。

〔(後略)〕とした後には、斎藤らがそのころ使用していた教科書に掲載されていた詩について分析し、詩とは呼べるものではないと評価する文章が続いている。そして、「教科書に掲載されている、詩と呼ばれる日本語のかたまりは、すべてこれと大同小異だ。私は、国語の教師として、この文のかたまりを前にした子どもたちに、まずなによりも明らかにしなくてはならないのは、これは、詩ではない、こんなものを詩とは呼ばない、ということだ。」と述べている。そして、教科書の詩に代えて、新美南吉の「鳥」という詩を自ら選び出してくるのである。

教科書をそのまま無批判に授業化することは、最近では教師の間でごく当たり前の自然なこととして受け入れられている傾向がある。国語科の文学教材においては、「原著にあたれ」という鉄則があるが、さまざまな学校で授業を参観する機会をとおして、この鉄則がほとんど知られていないことを痛感している。いわば、教科書を鵜呑みにしているのである。

「教科書を教える」「教科書で教える」「教科書も教える」「教科書は教える」「教科書こそ教える」などの表現は、助詞が1字異なるに過ぎないが、教科書に対する姿勢は微妙に異なるのである。

教科書は、いうまでもなく、紙数が限られている。したがって、とくに小説や長文の詩などは、編集者の意図を反映して省略されることがめずらしくない。道徳の「副読本」においては、この傾向は顕著となる。そのような場合、教科書の教材で授業化した場合、結果として原著がゆがめられて子どもに受けとめられることにもなりかねない。このこと具体例はまた稿をあらためて検討したいと考えているが、いずれにせよ、教師自身の深い読みが必要となる。このような読み、つまり解釈の重要性はすでに述べたところであるが、具体的に教材化していく作業のなかでは、6年間なら6年間を見通したなかでの解釈、ということが求められるのである。それぞれの

教材を単発的に、また独立させて論じるのではなく、全体の計画の中で、系統性をもたせての解釈が不可欠となるのである。

この系統性というものが指導案のなかで如実に反映されるのが、「全体の指導計画」の部分である。

授業を参観するとき、大概は指導案が準備されていて、みせてもらうことができる。しかしながら、それが授業の直前になることが多く、じっくりと読むということにはなりにくい。そのようなとき、筆者の場合、とりあえずこの「全体の指導計画」をみることにしている。この部分は箇条書きになっていることが多く、文章化されている場合でもそれほど長くはないというのが通例である。指導案の最初に示される「題材」をとおして、割り振られた時間数のなかでどのように展開され、そして「ねらい」が実現されていくのか、が示されている。まず第1時間目にはここまで到達し、さらにその次の時間には、そして最後にはこのようにしてねらいが実現されることとなる、という全体像が描かれる。これが明確に記述されているならば、当然それぞれの時間の授業は「ここまでではなんとでも」と明確に焦点化され、したがってメリハリのきいた明快な充実した授業となるのである。逆に「全体の指導計画」がごく簡単に通り一遍のことばで書かれている場合には、授業を実際に観るまでもなく、この授業はいくつとところのはっきりしない、しまりのない授業になることが予想されるのである。

- 1時間目 全体を通読する。
- 2時間目 主人公の気持ちになって読む。
- 3時間目 新出漢字を書き取る。

たとえば「全体の指導計画」において、このような記述があるとすれば、これらはどの文学教材においても使える文章であり、そしてまたどの学年においても使える文章なのである。どのようにでも使いまわしのできる文章ということは、つまりはその教材に即した「ねらい」と「解釈」を反映したものではない、ということになる。実際に接する指導案では、このように転載可能な文章が書かれている指導案が非常に多いのである。

因みに、斎藤らのこの「詩」の授業における全体の指導計画にかかわる内容を以下に紹介しておく。いささか長くなるが、ぜひとも参考にすべき重要なことと考えているので、代弁させる意味で引用する⁴⁾。

「授業展開の角度」というのは、一般的に「教材観」、「児童・生徒観」、「指導観」と言われているうちの概ね「指導観」にあたる内容である。

三、授業展開の角度

1 最初に教師が朗読をする。この朗読では文字の読めない箇所をなくすことと、漠然としたイメージ、感觸を子どもたちのなかに呼びさますだけが目的だ。

朗読のあと、子どもたちには、意味のわからないところ、解釈のできないところがたくさんある。しかし、それにはかまわず、すぐさま、鳥、というの、どんなあ

りさまのものを教師が説明してしまう。

そして、つづいて、この詩にある小さな貧しい島とは、どんなようすのものか、家はどんなふう建っているか、生活は、生産は、ということを、教師の説明を主にして、子どもたちと描き出す作業をする。ここでは、写真、絵、作文などを用意しなければならない。

2 詩のくぎりずつを子どもに朗読させ、それは、ことばで話してみればどんなありさまだったかを、できるだけ、大ぜいの子どもたちから出し合わせる。教師はできるだけ参加しない。そして、子どもから出されるイメージを一つにまとめる作業もしない。幾つも幾つものイメージを語らせ、出つくしたところで、教師が、そのくぎりを朗読し、次のくぎりに移るという作業をつづける。

3 鯨のひげ、呻り、ランプ、などは教師が簡単に説明する。りらら、という文字は油の燃えるようすの説明と、詩のリズムとの双方がこめられていることには、すこし足をとめて話し合わねばならないだろう

それらが終われば、子どもの朗読である。二人か三人、情感豊かな朗読によって、おそらく、不完全ではあっても、子どもたちはこの詩を感得する。それで授業は終了する。

困難は、教師の説明をどれだけ短く、しかも明確にできるかということにある。ここで、子どもたちが語句解釈の横道にはずれていくと、詩の感得はむずかしくなる。

四．全体の指導計画(2時間予定)

- | | | |
|-------------------------------|---|---------|
| 1 最初の朗読と、島の説明、小さな貧しい島のイメージづくり | … | 1時間 |
| 2 一くぎりずつの話し合い、教師の説明、そして子どもの朗読 | … | 1時間(本時) |

2時間割り振られた授業なのであるが、これを読むと、それぞれの時間に何がなされるか、具体的にイメージが浮かんでくる。ここまで具体的であれば、当然この「本時」の授業はひきしまった授業になることは、想像に難くない。一方、「生活単元学習」などにその例が多く見出されるのであるが、10数時間も割り振られた授業であるにもかかわらず、ありふれた文章が羅列されただけといった授業もある。

Ⅲ 系統性と憲法・教育基本法

コンプライアンス(法令順守)の原則は、教育とて例外ではない。

教育実践において、どのような教育理論に依拠するかは、それぞれの教師の教育の自由として認められるべきではある⁵⁾。しかし、最高法規である憲法、そして教育の文字通り基本を定めた教育基本法はそれぞれ法なのであって、これを逸脱することは認められないのである。

現行教育基本法は、2006年(平成18年)12月22日公布・施行された。成立までには自民党・公明党の与党による「強行採決」があったものの、しかし、法は法である。

その前文は、以下のようである。

「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓(ひら)く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。」

ここで、「日本国憲法の精神にのっとり」と書かれているのであるが、すなわち、日本の教育はこのように憲法をよりどころとしてすすめられるべき、ということの意味している。このことは、旧教育基本法においても示されていた。やはりその前文において、

「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。」とされている。

その憲法について、ここで詳しく論じるわけにはいかないが、日本の学校教育は、教育基本法に掲げられているような人間の育成をこそ目標としているのである。そして、その方向性のもとに、小学校や中学校の教育が位置づいているのである。特別支援教育においても、まったく同様なのである。

因みに、新旧の教育基本法の第1条を掲げておく。

現行教育基本法

第一章 教育の目的及び理念

(教育の目的) 第一条

教育は、人格の完成を目指し、平和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。

旧 教育基本法(1947年3月31日施行)

第一条(教育の目的)

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ち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。

やはり同じ「認定講習」のときに、憲法や教育基本法、

さらには子どもの権利条約について、記憶の有無や理解の程度は問わず、とにかく通読したことがあるかどうかとアンケート調査した。その結果は、それぞれ通読したことがあると答えた者は、全体の3割にも満たなかった。つまり、教育に携わっていながら、その基本的な法律さえも踏まえていないという現実が見られるのである。因みに、島根大学教育学部1年生の『特別支援教育基礎』受講者84名(2007年6月)に実施した調査結果を、表2.に示した。

即断は避けねばならないが、教科の系統性が不明確な傾向は、こうしたおおもとが明確に把握されていないことに一因があるのではないかと考えさせられる実態であった。人間の育成について行き着く先が明確でないということは、すなわち、「海図なき航海」、北極星を見失った漂流にも似た航海とならざるを得ないのである。

表2 憲法等通読者調査

	Yes	No	N. A
憲法読んだことあるか	3	79	2
旧教育基本法	3	81	
新教育基本法	1	83	
子どもの権利条約	21	63	

Ⅳ 実践例の検討

ここで、筆者自身がとりくんだ授業の指導案を挙げ、ここまで述べてきたことと対比させながら、いくつかの問題を検討する。

例 1

知的障害学級 理科 学習指導案

1983年9月27日
第5校時
集会室
指導者 西 信高

単元 まわす(遠心力)

目標 2次元の認識による操作を通じて、回転円運動の意味を理解する。

基盤

1. 単元設定の理由

ちえおくれの子どもが文字どおりちえがおくれており、「知能」年齢が低いのであれば、一層「知能」をかめる学習が必要となるというべきである。知能をおおまかに規定すればつまりは認識となるが、学校教育において、この認識の発達を第一義的にめざす学習領域として教科がある、と考えられる。従って、わが国における一般的なちえおくれの定義を受け入れるならば、その教育においては、この教科をこそ重視すべきことが論理的帰結とならざるをえない。

この場合の教科は、いうまでもなく知識のつめこみを意味するものではなく、また、小学校1年生段階からは

じまるものでもない。教育基本法第1条に規定された教育の目的が明示するように、真理を学ぶなかで正義を実現していく民主的人格の形成をめざす活動の一環として位置づいている。そのような教科学習は、真理にうらうちされた科学的内容を、系統的に、生活に結びついたりたちで展開することを求める。

自然にせよ社会にせよ、この世界の基本的運動形態として5つの形態が考えられる。すなわち、力学的、物理学的、化学的、生物学的、社会学的運動形態である。

人類の認識の発展は、結局これらの個別のあるいは相互関連の法則の認識の発展史といえる。教科の系統性は、これら諸形態に内在する法則を、子どもの個体発生的認識の段階に即して教授するところ来实现される。

年間計画あるいは小学校段階全6年間を通じてのカリキュラムの編成は現在のところ困難であるが、一つの試みとして、最も原初的な形態である力学的運動のうちから回転円運動をとりあげて一つの単元を構成する。この運動は、求心力と接線方向への力という二つのベクトルに分解されるが、とくに求心力とその反作用である遠心力を中心において、いくつかの実験と体験をとおして学習させる。

16・17世紀に、近代実験科学を創始したガリレオの諸実験のなかで、この回転円運動は重要な位置を占め、天体の運動、潮汐などの解明につながるものである。また、その後、デカルトを経てニュートンによる数量的解析へと発展させられていく内容を含むものである。

子どもたちにとっても、グルグル、マワル・マウスといったことばにあらわれているように、日常の遊びやその他の活動のなかで、「回転」の現象をみききし、また体験しており、親近感をもつことができると考えられる。

2. A組の子どもの認識発達

この単元にかかわる授業ははじめてであるため、力学的認識にかかわるそれぞれの子どもの実態・到達点は把握しえていない。

発達テスト(新版K式)の結果、および他の授業での実態について書かれたものを参考として、次のように、認識レベルでの発達段階をとらえている。

表3 発達段階

氏名 (学年)	D. A. (発達 年齢)	可逆操作特性	(参考) J. Piaget の段階 規定
H. M (3年)	2 : 2	2次元形成期 (並列的)	前操作的思考の 第1段階
H. T (4年)	3 : 6	2次元形成期 (系列的)	前操作的思考の 第1段階
H. K (4年)	3 : 0	2次元形成期 (並列的)	前操作的思考の 第1段階
S. K (4年)	5 : 5	3次元形成期	前操作的思考の 第2段階
U. C (4年)	2 : 7	2次元形成期 (並列的)	前操作的思考の 第1段階

3. 指導の観点

教科学習は、基本的に均質な発達段階の子どもで集団を編成するのが原則となっているが、この単元の授業はA組という生活年齢にもとづいて編成された集団でおこなう。その理由の一つには、発達段階のちがいを教科学習のなかでどのように生かしていくかを研究の視点にしていることがある。

また、今回の授業を、日ごろのA組の授業と関連付けておかねばならないが、研究授業であることもあって、一応独立したかたちですすめる。

S、Kをのぞいては、数学的表現を求めず、大小、遅速における比較級の認識を中心とし、その他、作用・反作用の関係で反対・対立概念、「あっち」「こっち」などの方向概念の形成をめざす。

H、Mについては、興味を失うと逃避することも考えられるが、参加の強制には固執しない。

また、教材によっては危険をとまなうものがあり、安全に配慮する。そのような教材の場合、U、Cにおいてはとりくみを躊躇することも予想されるので、激励を含め適切にだてを講じる。

指導計画

- 第1次 まわること、まわすこと …… 3時間
(本時1/3)
自分が大きな(小さな)回転半径でまわる
自分をまわしてもらおう。
ものをまわす。
ゴムひもと布ひもを使って遠心力を視覚化
- 第2次 遠心力を応用した実験 …… 5時間
遊動円木
砲丸投げ(ミニチュア)
竹トンボ
ブランコ
はりがねによる回転コースターの製作
- 第3次 遠心力を応用した機器類 …… 5時間
水を入れたバケツを回転させる。
水を入れた穴あきバケツを回転させる。
水を含んだタオル・スポンジを回転させる。
電気洗濯機の脱水(家庭訪問による学習)
遠心分離機(工場見学による学習)
- 第4次 まとめ …… 2時間
以上のうち主なものをビデオにとっておき、それらをふりかえりながら、特に、日常生活、遊びのなかでの遠心力のあらわれ方、応用について、知識と理解を深める。

本時の学習

- 題材 ぐるぐるまわろう
- 目標 1. 自分がまわること、自分をまわしてもらうこととおして、回転の速さと姿勢の変化、

回転半径の大きさと姿勢の変化について、それぞれの関係を理解させる。

2. つぎの時間への導入の意味で、布ひも、ゴムひもの先に物をくくりつけて回転させる。そのなかで、強い・弱い、重い・軽いを感覚的に区別させる。

○本時の展開

< 表4 参照 >

○子どもの到達目標

S・Kは、3次元形成期にあるが、他はいずれも2次元の操作の交換性を高めることが発達課題となっている。

そこで、目標を次のように設定する。

大きい、小さい の比較を定着させる。 H・M

大きいと○○であり、小さいと△△である、の関係について考えようとする。 U・C

大きいと○○であり、小さいと△△である、の並列的因果関係の理解を育てる。
(視覚的基準に基づく比較関係) H・T
H・K


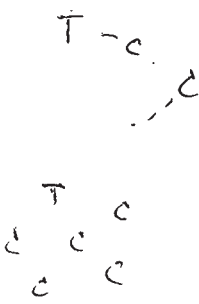


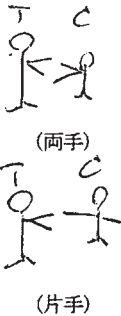
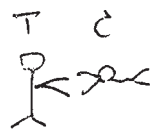

速いと○○、遅いと△△の
時系列的因果関係を考えさせる。 S・K

以上が、理科の学習指導案である。

「ちえおくれ」という用語は現在使われていない。「精神薄弱」という用語も、1999年以降、すべての公式文書から姿が消えた。ここで「ちえおくれ」が使われているのは、当時の歴史的制約によるものである。しかしながら、すでに四半世紀も前に作成した指導案であるが、障害の軽減・克服あるいは消滅ということを真正面に据えている。つまり障害に真っ向から向き合い、立ち向かっていく姿がみとれる。今でもなお、障害を既成の事実として前提条件に掲げ、そこから教育内容を発想する傾向も少なくない。つまり、知的障害についていえば、知的な障害があるので「知的」教科はむつかしい、それゆえに「生活単元学習」で教育内容を構成する、といった類である。知的障害児を対象とする特別支援学校において、その時間割にほとんど教科が見られず、大部分が「生活」や「作業」あるいは「自立活動」で占められているといった例も、そうした発想を示すものである。

この理科の指導案では、具体的な生活場面のなかで科学的認識を育てようとしている。知的障害児は知的な活動が苦手なのではない。系統性に沿って、それぞれの子どもの発達段階にみあう教科内容を、いかに教える側で

表4 本時の展開

		T 指導者, c 子ども		
時間	活動	ねらい	教材・留意点	
a 5分	「ヒコキになってみよう」 	ラポール	楽しめばよい。も っとしてほしいと 要求が出ればなお よい	
b 15分	ぐるぐるまわり 「室の中を走ってみよう」 ①室いっぱいを使って ②小さな半径で ③こんどは一人ずつ②を ④同じ半径で速く ゆっくり 	回転半径大のとき、体幹 部垂直  回転半径小のとき、 速度 速いとき 	床に円を描いてお く	
c 15分	ぐるぐるまわし ④を一人ずつ 「もっと速くまわったらどうなるだろうか」  指が接点となって 回転 上の姿勢から、いずれも下記へ 	回転速度が増せば、足が 床から離れることを理 解させる		
d 5分	ひも で ま わ す 「ひもの先に〇〇〇をつけてまわすとどうなるだろうか」 	静止している物体を回 転させれば、空中に浮か ばせることが可能であ ることを理解させる	布ひも ゴムひも	
e 5分	反省 他 「なにがおもしろかったですか？」などの質問 家庭へ連絡し、反復を要請	喜んだ活動、印象に残 った活動を次時の導入に 使う		

そのときのように、bとcを入れ替えることもありうる。

噛み砕いたかたちで提示できるか、むしろそちらの能力や努力が問われているのである。

ある知的障害の中学生の、新年の抱負という題の作文に「ぼくはあたまがよくなりたいです」という一節があった。知的障害の子どもの教育に携わるものは、この子ど

ものねがい、これはことばをしゃべることができない障害の重い子どもたちも同じねがいを持っているにちがいないはずであるが、そのようなねがいに応えるべく、全身全霊を傾けなければならない。

例 2

算数科指導案

1987年1月23日
鳥根県J小学校
知的障害学級
授業者 西 信高

一. 単元 距離

二. 目標 「遠い」と「近い」をさまざまな活動をとおし
て感覚的に認識する。

三. 基盤

1. 単元設定の理由

この授業を行うにあたって、学級での活動の一端を記録したビデオをみた。並べられた空きびんをボールをころがして倒すゲームと、輪投げが行われていた。

そのなかで、びんをいくつ倒したかなど「数える」ことをはじめ、「上から投げる」などの空間概念、「ゆっくり投げる」などの時間的・速度的概念等々の教示と応答が展開されていた。

そこで、これらのなかから、空間的概念とくに遠・近の関係について単元を設定する。

距離の認識は、まず、「遠」「近」をそれぞれ独立させて把握するレベルからはじまり、その後、両者を同時に

視野に入れて比較し、あるいは相対的にとらえ、さらに計測によって客観的に、数値的に表現する方法を知っていくといえる。

この単元では、遠くから投げる、こんどは近くから投げるなど、「遠い」と「近い」の一方を視野に入れながら、他方を考えることをめざす。また、たとえば、「遠い」について、より遠く、もっと遠くといったように「遠い」の認識において比較することも考えさせる。

2. 子どもの認識発達

ビデオにより把握した実態の概要は、次のとおりである。

2名とも、基本的には3次元形成期にある。運動面での発揮に比べ、言語面での弱さを感じられる。

3. 指導の観点

遠・近をことばのうえでの操作にとどめるのではなく、遠くのとときにはこのようにして、近くのとときには別のようにして、など、具体的な活動のなかで感覚的に実感するかたちで遠・近をとらえるようにする。この単元では、目測可能な範囲、視野に入る範囲での遠近にとどめ、自分の家から学校までと駅までとどちらが遠いかなどのレベルについては、つぎの段階の学習内容とする。また、それぞれの授業においては、数えることをはじめとする算数科の領域に属する内容や体育科に属する内容も含まれてくるが、この単元では、距離について視点をあてる。

表 5

△は、明確に言いきれない点

	T ちゃん	S くん
体幹	左半身軽い運動障害 両肘伸びにくい 全般的に動きが鈍重 輪を投げられたとき首をすくめる	
手指	指先伸びにくい 直径10cmほどのボールを片手でつかむ 左利き	指先巧緻性大
運動	てまり 何度でもくりかえすことができる ボールを蹴る	てまり 2・3回可能 跳ね上げたボールを蹴る
ことば	発音不明瞭・幼児音 「コトバノキョウシツノ クリスマスカイ イキマスカ？」 敬語表現多い 色の区別(輪投げの輪) 「アオイ ノ」 数、「5」まで数える	ボール貸してといわれて、 「イイヨ」 「Tチャンモ コッチオイデ、ココカラダヨ。」 一語文の使用が多い 「アレ？」 「ヤッタ！」 数、「5」まで数えること △ 「6」まで数えるが、対応関係は △

表6 ことばの理解

- + 理解しているとみられる
 - △ 判定困難
 - 理解しているとはみられない
- 空白は、その場面なしを意味する

ビデオのなかでの先生のことば	T ちゃん	S くん
やさしく 投げる	-	+
怒って 投げる	-	
ゆっくり	△	
上手になった	△	
遠くに	-	
もっと(遠くに)	△	+
前へ	△	
後ろへ	△	+ もっと後ろ
上下(上から投げなさい)	-	へ
順番にびんを並べなさい	△	+

よって、遠・近を具体的・感覚的に把握する。

… 1時間
(本時)

2. 校庭でのボール投げの活動をとおして、どちらがより遠くへ投げたか、より遠くへ投げるにはどのような工夫をすればよいかを考えさせる。そのことをとおして、遠・近を把握させる … 1時間

3. 教室内の備品等を使って(題材にして)、自分の位置との関係で遠くにあるもの、より遠くにあるものを挙げる。遠・近を言うためには、基準の点、位置が必要なことを考えさせる。 … 2時間

五. 本時の学習

1. 題材 輪投げ
2. 目標
 - ・ 近くから投げたときと、遠くからのそれとのちがいを、子どもなりのことばで表現させる。
 - ・ 同じく、そのちがいを考え、実際の輪投げの活動に適用する、
3. 計画

四. 全体の指導計画

1. 輪投げの活動をとおして、近くから投げた場合の成績と遠くからのそれとの比較によって、そしてまた、両者において投げ方をかえるというかたちでの比較に

<表7参照>

この算数科の授業は、やはり知的障害児学級において行ったものである。学級担任の何でもいいのでとにかく

表7 本時の展開

	活動	ねらい	教材・留意点
10分	準備運動 グルグルまわし ケンケン跳び 両手交互開閉 休憩 矩形描画	ラポール 認識発達の再確認	
10分	輪投げ 1. 自由に いくつ輪を持った? いくつ入った?	数える力を再確認	輪 椅子 1脚 裏返して足を使用する 投げる位置は適当に線を引く
10分	輪投げ 2. a 自由に b 考えて	入りやすさ、入りにくさを考えさせる 入れるための工夫 投げ方の工夫	椅子 1脚 上の1. より遠くに配置
10分	輪投げ 3. 自由に どちらを選ぶか? どちらが入りにくいかな?		椅子 2脚
5分	反省		

授業をという求めに応じて行った。その学校は遠隔地にあったために事前に訪問することができず、初めての訪問で、いきなり授業を行うということになった。子どもの実態がわからないために、事前にビデオを送ってもらい、そこから授業を発想し、そして授業内容に即して子どもの実態を把握しようとした。しかしながら、ビデオのみではその把握も限界があり、おおよその見当をつけて授業に臨むこととなった。それで、「本時」の最初のところで、子どもにとって見れば遊んでいるかのように思えるであろうが、授業者としては子どもの実態を把握するためのいくつかのテストを行い、予想していた実態把握をより正確なものとするように努めた。

授業内容に即しての実態把握という視点は重要である。子どもについて授業と関係のないエピソードは、不要である。「この学級は男子○名、女子○名」などと書かれている例もその一例にあたるが、男女の人数がその

授業に影響する要素であるときを除いては、不要である。基本的に重要性をもつのは発達年齢や発達段階である。発達年齢何歳とのみ書かれているならば、それだけで、むだなエピソードが書き連ねてあるよりも多くの情報が得られるのである。

注および参考文献

- 1) 斎藤喜博(1970); 斎藤喜博全集別巻1, 国土社, 615-621
- 2) 同上書のほか、さまざまところで述べられている。
- 3) 同上書, 581-584
- 4) 同上書 p.584
- 5) 「家永教科書裁判」のいわゆる杉本判決が参考となる。東京地裁判決(1970年7月17日)。

