

発達と集団と活動

特集

障害児教育における 発達、集団、活動の意義

三木 裕和

要旨

行動変容を至上目標とする学校教育に対置して、集団の教育的価値を重視した授業実践を検討した。重症心身障害、自閉症の授業において、教材の持つ文化的価値を吟味した実践は子どもの情動的高揚や、他者理解を通じた自己理解の深まりがみられた。一方、管理教育に見られる集団観、キー・コンピテンシーにおける集団観には現代教育の持つ危機が感じられた。集団は無条件で子どもの発達に寄与するとは言えず、集団が何を目標として組織されているかが重要であった。授業における活動、教材の価値が問い直されている。

キーワード 集団 重症心身障害 自閉症 教材

1 「学習習得状況把握表」と授業

ある学会の自主シンポジウム¹⁾に参加したときのことである。

東京都教育委員会が積極的に取り組んでいる「学習習得状況把握表」(以下、GSH)とそれを生かした授業づくりについての報告があった。シンポジウムの企画趣旨書には、「これまで、肢体不自由特別支援学校においては、指導対象とする児童・生徒の障害の重度・重複化による応答や表出の乏しさ等もあり、実態把握を踏まえた個々の児童・生徒に対する課題設定が困難であった。GSHの活用により肢体不自由児の行動の変化等による実態把握を踏まえた課題設定が可能になり、自立活動等個々の児童・生徒を対象にした指導については改善が見られている」とある。障害の重い子どもの場合、どんな課題を設定するかが難しいが、このGSHの登場でずいぶん事態はよくな

ったと言うのである。では、GSHとはどんなものなのか。

東京都教育委員会は「『学習習得状況把握表』を活用した指導の手引き～小学部編」を2012年3月、「同～中学部編」2013年3月に公表しているが²⁾、それによると、例えば、子どものコミュニケーションの学習習得の経過を、安定した注意反応、働きかけを快として受容、期待反応の表出、期待反応の分化、大人への積極性、大人への要求表出、Yes/Noによる初期要求表出、Yes/Noによる要求表出、視覚シンボルの初期理解、選択での初期要求表出、選択での要求表出、音声単語の初期理解、音声単語の理解、視覚同一マッチング、視覚シンボルの表出などの項目で把握し、それに基づいて学習課題を提案するとしている。

学習習得の把握方法はパソコンソフトへの入力による。全項目への入力が終了すると、即座に、その子の学習課題がPC上に表記されるというシステムであった。学習課題がそのような形で示されるという発想にまず驚かされた。遠慮のない研究者は「まるでコンピュータ占いのよう」と苦笑

したが、心理学的診断がそのまま教育実践の指針になり、教材や授業づくりにつながることに強い危機感を感じたのも事実である。ここには、教師集団による子ども理解への反省的過程が存在しない。悩みや期待や、試行錯誤が存在しない。教材の持つ価値への洞察、また、それを授業づくりに生かそうとする専門的技量への尊重も見られず、それらはすべてPCソフトに委ねられている。

おそらくは、この構想そのものが、教師の専門性に対する根深い不信から発したものであろう。その背景には、教育という営みを根底から覆そうとする政策的意図が色濃く感じられた。

紹介された実践は、重症心身障害児の「国語」の授業であった。昔話を題材にし、台詞や教具にも工夫が感じられ、教師の語り口調からは子どもたちへの信頼が読み取れた。授業を見る限り、「いい先生たちだなあ」という感想を持ったのだが、しかし、教育目標・教育評価の話題になると様子が変わり、GSHが提案する学習課題に強く縛られる。授業で見せる子どもの姿に対する、教師による柔軟な解釈過程がなく、GSHが提起する評価基準に基づいて、子どもの動き、視線などが客観的に観察される。子どもの反応を解釈する過程に新たな子ども発見があり、教育目標そのものが修正されたり、再生産されるという、教育本来のプロセスがなかった。

紹介されたもう一つの例は、GSHで得られた学習課題を「指導ヒントカード」に書き込み、それを車いすの後ろに貼り付けるというものだった。これを見れば、誰でも、すぐに子どもの学習課題が理解されるという。通りすがりの教員であっても、このカードを見れば指導できるという口吻には、教師が教師でなくなる危惧さえ感じた。

筆者は、ここでGSHそのものの心理学的妥当性を検討しようという意図を持つものではない。GSHは心理学研究者や学校教員の集団的労作であり、ふさわしい手順を経て構成されたものであろう。しかし、筆者は、それが研究者と実践家による自由な試行的研究としてではなく、教育行政による政策的展開として学校現場に持ち込まれて

いることにその本質的危機を感じる。発達ではなく行動変容が重視され、集団ではなく個人へのみ視点が置かれる危機。教材が手段化し、教育的価値が軽視される。多くの学校教員が肌身に感じている学校教育の危険性。その典型がここにあるのではないか。

小論では、発達、集団、活動の教育的な意義を改めて問い直してみたい。

2 集団と発達——重症心身障害を例に

先述した自主シンポジウム資料において、GSHは集団的指導に弱点があることが率直に報告されている。「集団による授業については、指導対象とする児童・生徒の障害の多様性もあり、適切な指導内容・方法の設定が困難な場合も少なくない」。

木下孝司は「子どもの能力や特性を心身の機能ごとにとらえて、障害や困難の短期的な改善を図る指導」を「要素主義的行動変容型指導」と規定し、発達の变化をとらえる発達のスタンスの欠如、能力獲得の意味を吟味する目標論の欠落を指摘した³⁾。この指摘は障害児教育研究の現代的課題を言い当てているが、ここでは、それに加えて、集団のもつ教育的意義について論じる。

障害児教育の実践研究が要素主義的行動変容型指導へと傾斜している事実は、多くの実践家が感じている。しかし、実際には、授業の多くは集団的実践として展開されている。それは、児童生徒数と教員数の関係などから、いわば便宜的事情、実際の事情からやむを得ず集団で授業を行っているというわけではない。教育の本質からして、子ども集団、教師集団が必要なのだ。

筆者が授業者の一人として参加した授業に、「みる・きく・はなす」の人形劇「パンちゃんのおさんぽ」がある。そこでは、子ども集団が、まるで一つの有機体であるかのように、情動的体験を共有する様子を観察することができた⁴⁾。授業に参加する子どもたちは重症心身障害、座位(±)～(+), 人見知り(±)～(++), 乳児期後半

みき ひろかず
鳥取大学地域学部地域学科