

最終講義に代えて

「授業」研究を忘れた教師と学校 —子どもの視点から特別支援教育を問う—

廣瀬 信雄*
Nobuo HIROSE

1. はじめに

「授業」には方法も原理も理論も技術も思想もあるのに、個人の経験とか働き方の問題に帰され、またもや研究の対象とされなくなってきている。研究しにくいのは事実である。しかし子どもたちを管理する大人の仕事を授業というのであるならば、それは違うであろう。一人の大人から一人の子どもへの伝達、連絡、指示…といったものが教育であると考えるのであれば、それは間違いであろう。

ある特別支援学校で校内研究について講演させていただいた時のことである。

自身の研究テーマについて振り返るならば、それは学生時代から40年以上、今日に至るまで考え続けてきた「授業」の意味と可能性についてであった。学校で行われる一コマ一コマの授業は可能性の過程であり、特殊教育(当時の呼び名)でもそれは同じであるという確信があった。同時に、「授業」ですべて解決できるわけではないとも思っていたが。

よくある考え方は、こうだ。「知的障害児の教育では、授業はできない。成立しない。」このような考え方は、通常の小・中・高校での授業と同じようなことを養護学校(当時の呼び名)では無理である、という意味だろう。そして「養護学校では個別に指導することなのだ。できない所をできるようにして「普通児」(当時の呼び名)に近づけることなのだ。」という思想を内に秘めているのであろう。

この研究会の後日談として、私の話を聞き、資料を見た現代の教師たちの「今どき、『ただの授業』だけなんてね…」という声があったと、風のたよりに聞いた。この感想の意味は、「特別な理論や特別な技法や特別なプログラムに依らないで、『ただの授業』をやれなんて、特別支援教育じゃない」「今どき、『授業』なんて古い。最新の研究に裏打ちされた先端的な教育方法を知りたかった」、ということなのだろう。今風の「戦略的」なアプローチがしたいのだろう。

この校内研究会に向けた私の意図は「当たった」と思えた。そのような考え方の人がばかりが特別支援学校の教員になっているから「昔ながらの授業」を忘れてしまったのだろう。その背景には、教師の日常的なアプローチである授業の価値に対する軽視あるいは無理解と「科学的な」特別支援教育への過大な志向が、心理学的な行動科学を教育現場にとり込みたいという欲求を生み、結果として、教員自身にも、教員養成の場にも、「特効薬」で治そうとする集中治療的な態度を生んだのである。私からすれば、「授業」というアプローチの方が大きく、治そうとする小手先の技術を包摂するものと考えたい。「悪いのは水薬や錠剤ばかりを投与し、普通の食事を与えずに病気の子どもを放って置くような医者である」と述べたのはヴィゴツキーであるが(Выготский, 1983), 彼がその文脈の中で問題にしているのは当時の障害児教育の実情であった。「特別な」子どもとしての教育を第一に考えるのではなく、「子ども」としての教育(ただの授業)をすることが第一なのである。

* 山梨大学教育学部障害児教育講座

さらにもう一つ、この問題の現代的な背景があるとすれば、それは現代の特別支援学校の教師たちは「ただの授業」の価値を過小評価する余り、授業をしなくなり、できなくなっている実情である。もちろん授業には意図も「戦略」もあるのだが、それよりアセスメントと客観性を重視し、行動変容を数値的に表示することを仕事と思い始め、子どもと共に「教授・学習」するプロセスを忘れたのであろう。それは生活単元学習のつたなさによく表れている。知的障害領域でさえ、この文化は忘れられ、教科名という形だけで小・中学校との連続性を語ろうとしている。教師たちは、無自覚のうちに自分の仕事を見失いかけている。生活単元学習が万能だと言っているのではない。子どもと教師の関係性を言っているのである。

「授業」という活動を介することによってさまざまな心理過程が統合的に実現していくことに目を向けず、意味のない余計なものとして見始めたとき、それは見栄えや一方の指示伝達に行き着き、教師からすれば「授業」は、こなす時間と化す。百歩譲って、教育はできないことの穴埋めではないし、エヴァリュエーション (evaluation, 価値づけ) ではあってもアセスメント (マイナス査定) の場ではない。これらの反動か、最近になって共同、協働、協調などが、あわてて語られるようになった。

II. 大学は「授業研究」をうまく取り込めない

大学教員の「教え方」は誰も教えてくれないのが普通であろう。だから、あの先生はどんな講義をしているのか、ゼミ指導はどうしているのか、気になるころではある。多少参考になるのは自分が出会った恩師をはじめとする母校の諸先生方のやり方である。しかし実はあまり参考にはならない。クセが強すぎるからである。「この先生だから、このやり方なんだ」ということを納得してしまう。

筆者自身について言えば、養護学校教員時代の経験の方が役立っている。そこでは授業を受ける側の子どもが、どんな状態に置かれるかを気にかけることが大事であったから。結局、学生時代から考えてきた「教え方」「授業の方法」の問題は、「授業の名人」とか「教授学」とか、あまり研究の対象にされにくいことがらに注意を向けさせた。

ここで秋田大学教育学部附属養護学校 (現・秋田大学教育文化学部附属特別支援学校) 時代 (昭和 59-63 年) の筆者の学びについて触れよう。自身が生活単元学習とか生活綴方教育の本質に近づこうとした時代であった。

秋田は、かつて北方教育のメッカであった。筆者を招いて下さった秋田大学の戸田金一先生は当時附属養護学校の校長を兼務されていた教育史の教授であった。つまり北方教育の歴史的研究の第一人者であった。先生の著書「真実の先生—北方教育の魂：加藤周四郎物語」(教育史料出版会、1994 年) をむさぼるように読んだ思い出がある。先生を始め、秋田の現場の先生方からも授業の達人の話をたくさん伺った。ここには東京の障害児教育とは違った、生きた授業論がたくさんあった。少しだけ紹介しよう。

筆者が退任したころ、確かに熱く授業を語る人は多く、実際、力量のある人たちであった。先生も親も地域も、そして子どもたちも「授業」に熱心であった。附属養護学校にも、そのような先生はごろごろいて、授業への情熱は半端ではなかった。

当時ある人が教えてくれたことであるが、その昔、北方教育 (生活綴方教育) を子どもとして受けた人々が今、校長先生たち (あるいは、その OB たち) の年代にはいらっしやる (それも、もう最後の年代だが)。だから、その先生たちは、新米のころから校長になるまで、ずっと子どもの生活を大事にし、授業を大切にしてきた。それがやがて後輩にも若手にも伝わり、主任や管理職になっても子どもとのふれあいを大事にし、授業にこだわる先生が多くいた。だから、自然にみなが授業を大切なものと考え、子どもたちは勉強するこ

とを好きになった…（それが秋田県の子どもの学力が高いことの背景要因と筆者は思っている）。かつて（今も）学校が、その地域の文化センターであったし、学校が心の支えであったのだ。学校は子どもや大人の生活と結びついていた。生活綴方教育のレガシーである。

もう一つ、別の話もある。これもある先生から伺ったものだ。秋田の、都市部ではないある地域の中学校の、ある限定された時期に、後に秋田大学教育学部に進学した者が有意に多かったという。同じ学年から何人もが「先生」になろうと進路を決めたという。その人が言うには当時その中学校に在職していた、秋田大学教育学部出身のある先生の在任期間に符合するという。つまり一人の先生（の教育の仕方）にあこがれて、自分もあんな先生のようにになりたい、あんな風に子どもたちを育てたい、と思った中学生が何年か続けて、それを実現したのだという。

その先生の天職としての才能か、北方教育の影響か、授業研究会で鍛えられたのかはよくわからないが、明らかに他の先生とは違う何かがあったのだという。筆者には、秋田の地でそれが起こったことはよく理解できた。先生が教え子の人生を変える、ということだ。その先生の何がどう作用したのか、それは研究にはなりにくい。「上手に教えること」は非常にあいまいで、人間的なことであるから研究者は扱いを避けてしまう。私は教授学的に説明するしかないと考えている。（参考文献4）、10）、11）、12）を参考）

大学は研究することが使命の一つであるが、現場の「授業」や教師の「人となり」を研究するには不向きな所である。日々の授業という対象は日常的過ぎて、変数だけで研究対象をコントロールしにくい。つまり、子どもにとっても地域社会にとっても、教育は生活そのものであり、そもそも研究などの入り込むところではなく、現場の実務・実際のすべてであり、大学などというところの机上で扱われるようなものではない、という気さえする。

一方、教師の方が足元をすくわれ絶壁に立たされるような場面がないと、授業にはならない。上意下達的な指示・説明では、子どもの側は受身の状態を強いられ、能動的な学びは生じにくい。機器の故障や不具合、単語の意味を辞書ですぐ調べようとする行為、思わぬ忘れ物、子どもの急な異変などは、教師にとっては一種の妨害であるはずが、逆に教師の意図を強めるプラスの力に変わり、授業の流れをつくることにもなっている。子どもを自分の戦略に巻き込もうとする教師の強い意志が想定外の結果を引き起こすことがある。教師も困らないと授業にならない。

教師の一方的な情報伝達が授業ではない。子どもたちの関心は授業が進行するストーリーに向けられている。教材や題材を呈示するストーリーではなく、それを使いながら教師がどのように自分たちに何を提供してくれるのか、どのような参加型の思想劇を展開してみせてくれるのか、このストーリーにこそ関心を持つのである。それこそが授業へ参加する過程に他ならない。

III. 「忘れえぬ授業」

筆者自身は、大学で特殊教育を学び、教授学にその方法を求めた。東京と秋田で養護学校教師として実践の日々を送った。授業に「一般」も「特殊」もないだろう、あるとするなら大人の側がそう思うことによって自分を納得させているに過ぎない、障害種別ごとに違った教育があるわけがない、ということをおぼろげながら考えていた。そうすると、「授業の本質とは何か」が研究のテーマとなってくる。秋田でそのようなことを考えていた時期、学校側のご理解もいただき、幸運にも短期間モスクワで研修留学する機会に恵まれた。そこで受けたある授業は、この問題に対する大きな転機となった。その忘れられない授業について書いた拙文を、少し長くなるが引用しよう（広瀬、1999）。

「忘れえぬ授業」

忘れられない授業がある。それは筆者自身が（大人になってから）“生徒”として受けることになったある授業である。

毎日の講義や演習はすべて原語で行われ、外国人の筆者には四分の一もわからないような状態であった。先生の質問に答えられないことや内容がわからないことは、こんなにもつらいことかとあらためて感じていた。寮から教室まで15分ほど歩く道は長く遠く、足どりは重かった。憂うつな日々であった。まさに学習についていけない子どもの「無力感」だ。その中に、なぜかわかりやすいレクチャーが一つあった。それは30名ほどの生徒（といっても成人の西欧系外国人ばかり）を相手にした、ロシア絵画史、とくに「移動展覧会派」についての講義であった。背の高い女の先生は、ゆっくりとやさしい単語ばかりを用いて深い内容を話した。大きな目で生徒を見つめ、視線が合うのが恐ろしくもうれしくもあった。粗末なスライド装置は時折故障し、授業の流れは中断したかに思えた。だが先生はあわてず、話の筋を乱さなかった。実はスライドなどあってもなくても同じなのだ。単語の意味がわからず、筆者は思わず辞書を引いた（分厚い立派な辞書を持っているのは日本人の筆者だけだった）。すると先生は「何を引いているの？どのことばがわからなかったの？」と、筆者を見逃さなかった。「べ、別に（ニチェヴオー、ニチェヴオー）」と筆者は場をつくらした。先生の目は、辞書を引くより文脈をきいて私についてきなさい、と言っているようだった。機会あるごとに生徒に問いかけ、対話しようとされた。辞書を引く生徒には、同様に、どの単語がわからないの、と聞き、無視しなかった。

あるとき「I・I・レヴィタン（1860-1900）の一枚の絵『夕べの鐘』と、同名のロシア民謡には共通した主題があるが、それは何か？」とたずねられた。西欧人は誰も答えなかったが、筆者はその民謡を知っていたので、共通するテーマは「故郷（ロージナ）」と小さくつぶやいた。筆者の知っている数少ない単語だった。すると先生は、「そうです！『故郷の想い出』です！」と、不十分で自信なげな筆者の答えを肯定し、さらに完全化して言ってくれた。そのときから筆者はこの授業に参加できたのだった…そのときの、何とも言えないうれしい気持ちは今でもはっきり感じる事ができるのだ。

* * *

今から10年以上も前、モスクワ大学の夏期ゼミナールでのことである。6回でそのレクチャーは終わった。最終回、先生が「これですべておわりです（フシヨー）」と言うと、西欧の生徒たちは握った手で机をドンドンとたたき始めた。それはすばらしいレクチャーへの返礼の習慣であった。筆者もまねしてドンドンと机をたたいた。なかなかそれは鳴りやまなかった。どの生徒も、よい授業と感じていたのだった。すがすがしい気分であった。

この授業の何が、どうよかったのか、そのよさを分解して要素の一つひとつあげると、それはありふれた指摘となる。この授業が自分にとってどんな意味を持っていたのか、いまだ解明中であるが、このときの体験は、当時養護学校の教師であった筆者にとって大きな支えとなるものだった。この授業の秘密を、分解せずに大づかみにあえて表現するとすれば、それは「先生が30名の生徒たちを、つかんで（・・・）いる（・・）感じ」であると思う。自分が行う講義を（「授業」と言った方がよいかもしれない）を、受ける側の生徒の諸事情まで含めて、つかんで（・・・）いる（・・）、という、あの感じである。子ども（この場合は大人であるが）の側からすると、「この先生の生徒にならなってあげてもいい」と思う、例の、感覚である。

もともと、よい授業は、小・中・あるいは幼・養の校種を問わず、さらには高校や大学、市民講座等に至るまで共通した「何か」が漂っていると考えていた筆者は、異国でのこの体験以後、ますますその思いを強くした。対象が誰か、使用言語が何であるかを選ばないよさ（・・）が確かにあるのである。

* * *

われわれ「先生」は、ときに自分が生徒になるべきである。思いあがった授業をしないために。一対一の徹底し

た個別指導が最良と思われたり、直接的な技能習得に向かう傾向も目だつたが、その方法は教師にやりやすくも、子どもの心をつかんでいない。優れた教師は仲間の中で一人を大切に、仲間との対等な関係を築く手伝いをするのだ。どんな学級・学校でも、それは共通して大切なことなのだ。

(広瀬 [1999] 26-27, 原文は縦書きであるので漢数字を算用数字に改めた)

IV. 授業は、成り行きまかせ、ではない

結局、「授業とは何か」「よい授業とは何か」の説明は不十分なままであるが、教授学的な視点から特徴づけるならば、少なくとも次の点は必須であろう。

- (1) 実演してみせた後、子どもと一緒にやってみる。
- (2) 自身が、教えられる者の立場で「よいと思う授業」を体感できていること。
- (3) 教師はやがて受身的になり、子どもがやがて能動的になること。

無論、自然に、ひとりでの「よい授業」は成立しないし、「マニュアル方式」でも成立しない。ライブな過程としての臨場感が必要なものであって、計画的に、意図的につくるのは難しい。でもそうしなければならぬ。偶然の連続でさえ、戦略の一部である。

教育実習生や若手の先生を見ればわかるのだが、自分が小学生のころ受けた授業の残像を頼りにするか、大学で受けた講義調の授業を「授業」と思っていることがある。だから、よい授業の創造は、なかなか見られない。それをめざしているうちに、ときどき、よい場面を創ることができる、といった具合である。準備をすべて整えて、よしやるぞ、という思いで臨むと、つまらない授業になり、無残な後味が残る。いかにも授業臭くなりすぎてしまうのであろう。完璧に準備すればする程、教師にとって有利な運びとなり、子どもたちは白けてしまう。もし大学生相手の授業であったならば、彼らは頭を別なチャンネルに切り替えて、ひたすら時間が過ぎるのを待つ。

V. おわりに一決して子どものせいにはしない障害児教育一

最後に教授学、授業研究の立場から現状について付言しておきたい。

第一は、デジタル技術の発展と経済主義と、水や土や火、自然界との相互やりとりをする生活教育主義との分断が教育界、教育現場に生じていることである。前者が優勢になればなるほど教育はマニュアル化し、効率・能率を求めることによって、「時代遅れ」の教育を刷新する方向を取る。それは経済の活発化と結びれていて、人々は便利さを感じ、直接自分が手を使わなくても生活できると感じる。後者は、人間の生活にとって根源的な、水や土や火の扱い方を伝え、木や金、太陽や月から学ぶ態度を尊重する。自身の体感を通して自然と人間のつき合い方を教えることから常に出発しようとする。一人の人間が生まれた直後から、人類が経験してきた文化を大急ぎであっても追体験することを尊重する。教育とはそのような社会づくりのことであると後者は考えている。

教育研究の面で、指摘しておきたい第二点は、物事の責任を「個」に負わせようとする社会的状況である。自分だけは責任を果たして万全であり、正義感に満足し、マイナスな事象は個人のせいにして納得する。全員一致であるとか、全員参加を正しいものと考えてしまう態度が支配的になっている。

しかし、個人が判断する自由を持ちながら他者と仲良く暮らしていくことこそ、就学前から始まる教育の根本である。誰もこのことを否定できないであろう。その練習は家庭や地域で、とりわけ学校時代に行われ

ていかなければならない。それこそ人類がつくりあげてきた、持続のための教育システムでもある。特別支援教育は、そのすばらしい見本であると思う。そこでなされる教育は自由になるための学びであって、授業の不成立は決して子どものせいにしてはならない。詰め込みや制限に慣れるための教育ではない。序列化や分断が授業の目的ではない。

引用文献

- 1) Выготский, Л.С. (1983) К психологии и педагогике детей дефективности. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии/Под ред. Т.А. Власовой. М. Педагогика. 71. А.А.レオンチェフ著, 菅田洋一郎・広瀬信雄訳 (2017) ヴィゴツキーの生涯. 新読書社, 113.
- 2) 広瀬信雄 (1999) 忘れえぬ授業. 発達遅れと教育, 500, 26-27.

参考文献

- 1) 戸田金一 (1994) 真実の先生—北方教育の魂 加藤周四郎物語. 教育史料出版会.
- 2) 清水貞夫編著 (1997) 障害児教育における授業改善の技法. 学苑社.
- 3) 広瀬信雄 (1997) がんばってねせんせい—困っている先生を支援します. 田研出版.
- 4) 湯浅恭正・富永光昭編著 (2002) 障害児の教授学入門. コレール社.
- 5) 山口勝弘・古屋義博編 (2005) 子どもの発達支援—障害児教育のフィールドワーカー. 啓明出版.
- 6) 湯浅恭正他編 (2008) 特別支援教育のカリキュラム開発力を養おう—授業を「深める」ことのできる教師になる—. 黎明書房.
- 7) 富永光昭・平賀健太郎編著 (2010) 特別支援教育の現代・課題・未来. ミネルヴァ書房.
- 8) 新井英靖他編 (2011) 自閉症児のコミュニケーション形成と授業づくり・学級づくり. 黎明書房.
- 9) 湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝編著 (2013) 特別支援教育のための子ども理解と授業づくり—豊かな授業を創造するための50の視点—. ミネルヴァ書房.
- 10) 成田孝・廣瀬信雄・湯浅恭正 (2015) 教師と子どもの共同による学びの創造—特別支援教育の授業づくりと主体性. 大学教育出版.
- 11) 障害児の教授学研究会編 (2017) エピソードから読み解く特別支援教育の実践—子ども理解と授業づくりのエッセンス. 福村出版.
- 12) 障害児の教授学研究会編 (2019) アクティブ・ラーニング時代の実践をひらく「障害児の教授学」. 福村出版.

(なお、参考文献については筆者自身のこれまでの歩みが伝わるようにするために発行年順に配列した。)