

知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱に関する論考 －「主体性理念」を評価可能な支援目標に変換する実践研究プロセスの提起－

坪谷有也*, 佐々木全・東信之**

名古屋恒彦・清水茂幸***, 田村典子・福田博美・佐藤信****

*岩手県立盛岡視覚支援学校, **岩手大学大学院教育学研究科, ***岩手大学教育学部

****岩手大学教育学部附属特別支援学校

(平成29年3月9日受理)

1. 教育における「主体性」への注目

現行学習指導要領「教育課程編成の一般方針」の一節では「主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」とあるように、近年「主体性」への注目が一層高まっている。

知的障害教育では、子どもの自立に向けて主体的な学校生活の実現を伝統的に目指してきた。その代表的な取り組みが生活単元学習や作業学習である。しかし、現場の実践では、子ども主体の授業と言いながら、教師主導で子どもの活動がほとんどない授業、子どもはスムーズに活動しているもののその実は教師の指示によって動かされているという授業が現場で見られることを指摘している¹⁾。また、実際の授業づくりや個別の指導計画の作成と評価において、「主体性理念」をどのように反映、具現化すべきなのかを巡る議論や葛藤が少なくない。例えば、本学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）の研究会議事録には、「高い主体性を目標としたときは、取り組み期間や時間に影響が出る」との記載²⁾があり、この前提には、主体性を知識技能のような習得するものという理解が暗示されている。また、「目標や評価は、本人が分かることを重視したい」「自分で目標を設定できる子どもについては、主体的に働くことにつながっている」³⁾との記載があり、この前提には、目標や評価を子どもが言語的に理解することをめざす支援観が暗示されている。

主体性は知識技能と同質なのか、知的障害の子どもについては、言語理解によらない主体性の発揮の

姿を考えることが必要ではないかなど、対立する論点もあるだろう。そもそも主体性とは何か、その理念の整理が不十分である。

そこで、本稿では特別支援教育において、その「主体性理念」をどのように取り扱うかについて検討する。具体的には、主体性に関する一般的な議論を踏まえ、本学教育学部附属特別支援学校による実践研究のプロセスに即して「主体性理念」の取扱を明らかにする。その上で「主体性理念」を評価可能な支援目標に変換する実践研究プロセスを提起する。

2. 主体性に関する一般的議論

主体性の字義的な意味として次のようにある。「主体＝性質・状態・作用の主。主観と同意味で、認識し、行為し、評価する我を指すが、主観を主として認識主観の意味に用いる傾向があるので、個性・実践性・身体性を強調するために、この訳語を用いるに至った。主体性＝主体的であること。また、そういう態度や性格であること。主体的＝ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま」⁴⁾「主体＝自覚や意志をもち、動作・作用を他に及ぼす存在としての人間。集団・組織・構成などの中心となるもの」「主体性＝自分の意志・判断によって、みずから責任をもって行動する態度や性質。主体的＝自分の意志・判断によって行動するさま」⁵⁾である。

主体性という言葉は、一般的な言葉でありながら、専門的には哲学の中で触れられることが多く、その中では「主観」という言葉に対比して、実践性を伴

う言葉として用いられている。「主体的に行動する」のように対象に関わっていく自己の意味合いを含んでいるとの指摘⁶⁾や、実際の行為の選択、実行場面では、自己の純粋な立場(自由)による動機もあるが、人間というのは、「人間の社会への関わり」の中で社会的束縛がありながらも、行為の選択、実行しているとの指摘⁷⁾がある。

これらを踏まえると主体性は、社会的拘束性との兼ね合いの中で発揮され、むしろその中でこそ、個人が何を目指し、いかに行為するのかという、志向性と実行性が明確になる。つまり、社会的拘束性は、主体性発揮のための足がかりであり、教育では、学校教育目標がこれにあたる。例えば「主体的に生きる力を身につける」という学校教育目標があれば、子どもはこの実現を志向し実行する。教師はそのプロセスに子どもの主体性を見出そうとする。

3. 主体性に関する知的障害教育における議論

「特別支援教育元年」こと2007年の文科省発出「特別支援教育の推進について」(通知)にて「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」とある。

また、特別支援学校学習指導要領解説では「自立とは児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」とある。

このような「主体性理念」を現場ではどのように具現化しているのだろうか。前段に記した現場での状況に加え、例えば、愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、「主体性とは、思考を働かせた目的的な行動」としている。卒業後の「働く生活」を実現するために引き出したいのは、自分の役割や集団との関係を意識した主体性で、目指す授業実践は、社会的・職業的自立の重要な基盤である「生活意欲」を育てることで、キャリア発達を促

すとしている⁸⁾。千葉大学教育学部附属特別支援学校では「子どもの主体性とは、できる状況下での子どもは、めいっぱい取り組み、首尾よく成し遂げる経験を積み重ねて、よりよくできるようになり、その過程で、できる力を確実に身につけていく」としている⁹⁾¹⁰⁾。広島県立広島北特別支援学校では、主体性を「自分から動く、自分で考えて動く、工夫する、選択する、最後までやり通す」としている¹¹⁾。

また、富山大学附属特別支援学校では、主体的を「すべてのことを自分一人ですということではなく、他人の力を借りたり補助具を用いたりしながらも、できる限り自分の力で行うこと」としている¹²⁾。

これらを踏まえると、知的障害教育における「主体性理念」の取扱については、自ら取り組む態度、行為を習得可能なスキルとする立場や、できる状況が整えられた活動の過程で発揮された態度、行為とする立場など諸説あり統一見解には至らない。

4. 主体性を支援目標とすること

本校の学校教育目標は「現在及び将来の生活において、主体的に、そして豊かに生きる人を育成する」である。この実現を授業づくりによって目指し「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり」を研究主題として取り組んでいる。

ここでは、学校教育目標から学部目標、指導の形態別目標、単元目標、授業目標、個別の指導計画における支援目標へと階層的に位置づけ、そこでの内容の整合に配慮しつつ目標を具体化していくことで、学校教育目標と日々の授業に一貫性を担保している¹³⁾。これを表1に示した。

先に記したように、学校教育目標が主体性発揮のための足がかりであり、学校教育目標に向けて、子どもはこの実現を志向し、実行する。教師は、そのプロセスに子どもの主体性を見出そうとするならば、個別の支援目標とは、「このような姿の中で主体性を発揮してほしい」と願う教師による活動状況の設定といえる。

表1 学校教育目標から個別の指導計画における目標までの一貫性

1 学校教育目標
現在及び将来の社会参加において、主体的に、そして豊かに生きる人を育成する。 (1) やりがいをもって意欲的に活動する人 (2) 自分の力で取り組む人 (3) 自分の役割に進んで取り組む人 (4) 精いっぱい活動し、満足感・成就感をもつ人 (5) 仲間とともに協力する人 (6) 心身ともに豊かに生きる人
2 学部目標(中学部)
(1) 自分の仕事や活動にやりがいを持ち意欲的に活動する生徒 (2) 自分の力で様々な活動に、存分に取り組む生徒 (3) 自分の役割に進んで取り組む生徒 (4) 活動を成し遂げ、満足感、成就感をもつ生徒 (5) 仲間と協力しながら楽しく活動する生徒 (6) 丈夫な体をつくり、すこやかな心をもつ生徒
3 指導の形態別目標(中学部：作業学習)
(1) 各作業班における目標を達成したり、課題を解決したりすることにより、仲間とともに主体的に作業に取り組んだ達成感や充実感を味わう。 (2) 実際の作業活動を通して、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を身に付ける。
4 単元目標(中学部：クラブ授業)
(1) 作業製品販売会に向けて「あにーわ」マグネットの製作に全員で協力して取り組む。 (2) 自分の役割を理解し、目標達成を目指して取り組む。
5 授業目標(中学部・クラブ授業)
(1) 「あにーわ」マグネットの製作に、全員で協力して取り組む。 (2) 「あにーわ」マグネットの製作における自分の役割を理解し、目標達成を目指して取り組む。
6 個別の指導計画における目標(中学部1年～3年)
(1年Aさん) 補助具を使用しながら、できるだけ自分で塗装の仕事に取り組む。 (1年Bさん) 芯材の穴開けや枝のやすりがけに一人で作業に取り組む。 (2年Cさん) 枝切りの作業をできるだけ一人で進める。 (2年Dさん) 複数の作業に一人で取り組む。 (3年Eさん) 仕上がりを意識しながら、一人で「あにーわ」の組立に取り組む。

5. 授業において主体性を評価すること

例えば、作業学習で「時間いっぱい自ら作業を進めることができる」と目標にした場合、子どもはこの目標を目指し、教師もその実現のために支援をするが、ここで評価の観点となる。目標通りの行動がなされた場合、それを「主体的だった」と評価し、行動がなされない場合「主体的ではなかった」と評価される。

ところが、教師の願いに反して、子どもが自ら作業をしなかった場合、その姿は、「主体的ではない」という評価で妥当だろうか。例えば「嫌だ」と思いながら授業に参加する子どもがいたとする。この子どもは、支援目標にある行動ができていないかもしれない。しかし、その内面を見れば「自分を律して参加している。主体性が発揮されている」と理解で

きる。

しかし、教師は上記の例のような主体性の発揮の仕方よりも、教育目標に即した発揮を教師は求め、手立てを尽くすはずである。作業学習に参加できるように面談したり、活動内容を子どもに合わせて調整したり、場合によっては班編成の工夫など手立てを尽くす。

以上のことを踏まえると、学校教育目標の実現は、子どもと教師にとって目指すべき共通目標であり、同時にその社会的拘束性によってその動機を駆り立てている。

また、学校教育目標は、子どもの教育的ニーズを見立てるための視点でもある。例えば、授業中、寝ている子どもの教育的ニーズは「寝たい」ということではなく学校教育目標に即して「本来であれば、学びたい」と見立てることになる。

学校教育目標は、その下の各段階の目標として整合性をもって具体化される。同時に、各段階の目標に対応して主体性も整合性をもって実現され、評価されることを念頭に置き、以上の議論をまとめる。

主体性を評価することとは「発揮されているか、発揮されていないか」という二択ではないということである。「いかに発揮されているか」という観点で評価することが必要であり、「～をすれば主体的である」と子どもに求めるのではなく「～をしている姿に、いかなる主体性を見出すのか」と教師が見取ることである。

6. 主体性を評価するための観点

子どもの姿から、いかにして主体性を見出そうとするのかという評価の観点として、「真に子ども自らがなす子ども主体の活動を実現するには、理念レベルの子ども主体だけでなく、より子どもの活動に結びつく具体的な子ども主体の姿が必要になる。その意味で『自分から 自分で めいっぱい』という言い方であれば、子どもの具体的な姿がイメージできる」との主張がある¹⁴⁾。実は、このことは、本校においても取り入れられている。しかしながら、教師は、この評価に際して潜在的な不安を抱くことがある。例えば、「紙工班のかくはん作業について

は、毎日、単純な作業の繰り返しで評価については、様々な意見が出る。だから客観的に評価をしていくことが難しい」という発言¹⁵⁾に代表される。このような不安は、教師が子どもの主体性を評価する際に生じる「解釈」という、ある意味主観的な取り組みに対して、しばしば課題提起される客観性の吟味という問いがあるためだろう。それに応えようとする授業研究の方法として子どもの行動に注目しそれを量的に分析するものがある^{16) 17)}。しかし、これらは「～をしている姿に、いかなる主体性を見出すのか」という解釈には届かない。授業分析においては量的、質的研究が必要であるという伝統的な指摘¹⁸⁾は、まさにこの主体性の評価にも直結する。

客観的という言葉は「誰が、いつみても、そう判断できる」ことである。しかし、学校現場での実践は、万人に理解されることを目指しているのではなく、子ども一人一人の主体性の発揮を実生活上の関係者の中で共通認識していくことを重視する。それは教師の日常において「納得」と呼ばれるものである。それを得ようとする手続きでは、一定範囲の関係者を想定し、その中で子どもの主体的な姿について評価し、納得できる結論を見出す。これは現象学という「間主観的な理解」^{19) 20)}と同義である。

つまり、一定範囲の関係者として、教師(担任、授業担当)、保護者、子ども本人を想定するならば、三者の主観を交え、協議をする。子ども本人の主観には、実際に活動する様子から教師が見取ったことも含めたり、子どもの言外の表現の解釈も含めたりする場合もある。三者がはじめから納得に至る場合もあるだろうし、面談やミーティングなどを経てそれに至る場合もあるだろう。いずれにせよ、子どもの主体的な姿を語らい、評価を確定するために「納得の手続き」というべきプロセスが必要である。

5. まとめ

以上を踏まえ、本稿では「主体性理念」を評価可能な支援目標に変換する実践研究プロセスとして、概念図を提起する。

ここでは、まず「主体性理念」を評価可能な個別の支援目標に変換する手続きがある。学校教育目標

に即して主体性発揮の姿や場面を焦点化する。学校教育目標は、全ての子どもが志向する内容であるから当然ながら抽象度が高い。そこで、学部目標として、年代相応という視点で具体化する。次いで、指導の形態別目標にて、活動内容という視点で具体化する。さらに、単元目標活動内容の詳細と時期が具体化する。授業目標では、単元内での活動における内容段階や時間(今、現在の位置づけ)という視点で具体化する。そして、これらを子ども一人一人という個人の視点で具体化したものが個別の支援目標である。このような個別の支援目標の具体化プロセスは「納得の手続き」を経て、実践され評価する。今後、この一連のプロセスの実施とその検証をしたい。特に「納得の手続き」に関しては、主体性がいかにして評価されているのか、その評価方法の現状を把握することから着手予定である。

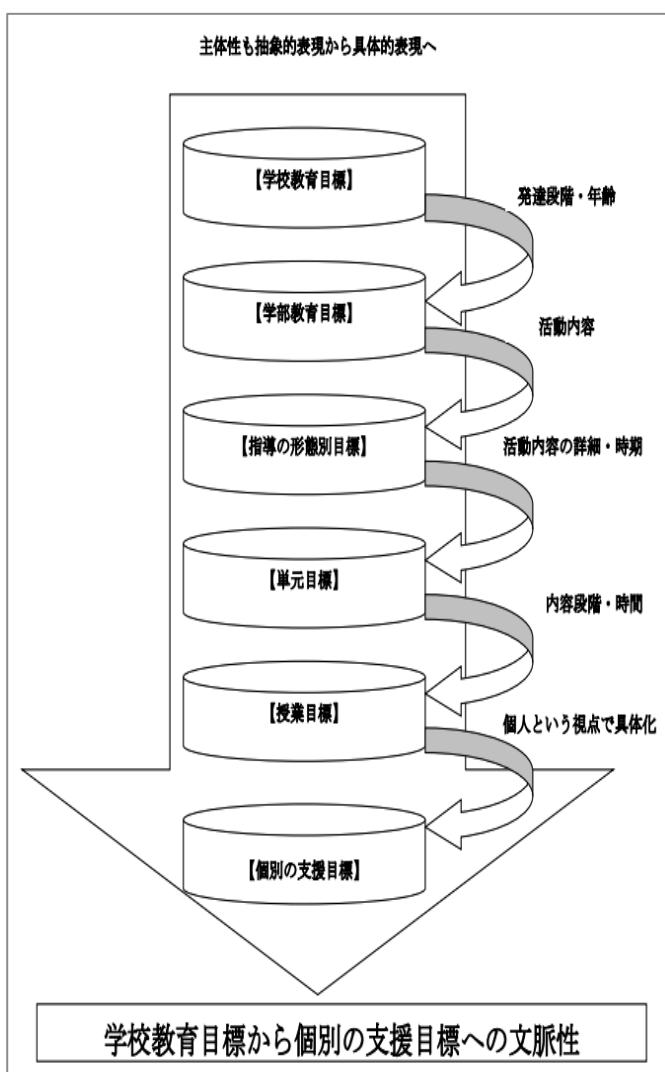


図 概念図

引用文献

- 1) 名古屋恒彦(2015) : これから引き継ぐべきこと～子ども主体の学校生活づくり～. 特別支援教育研究, 690, 19.
- 2) 名古屋恒彦・小山芳克・田村典子・熊谷知子・熊谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・伊藤慎悟・齋藤貴子・阿部大輝(2015) : 知的障害特別支援学校中学部におけるライフステージに即した授業計画・手立ての研究. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業, 教育実践研究論文集 2, 3-4.
- 3) 名古屋恒彦・藤谷憲司・田村英子・田村典子・小山芳克・岩渕昌文・熊谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・北條真聖・細田聡志(2013) : 知的障害特別支援学校中学部における多様な生徒の主体性を育む職業教育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第13号, 235-244.
- 4) 新村出(1998) : 広辞苑, 第6版, 岩波書店.
- 5) 松村明(2006) : 大辞林, 第3版. 三省堂.
- 6) 浅海健一郎・野島一彦(2001) : 臨床心理学における「主体性」概念の捉え方に関する一考察. 九州大学 Psychological Research 2001, 2, 53-58.
- 7) 紅林伸幸(1988) : 主体性概念の検討, 東京大学教育学部紀要, 263-271.
- 8) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校(2012) : 未来を拓く力の育成—卒業後の「働く生活」を実現するために—小・中・高等部12年間の系統的なキャリア教育を推進するための授業づくり～. 愛媛大学教育学部附属特別支援学校研究集録, 38.
- 9) 千葉大学教育学部附属特別支援学校(2008) : 一人ひとりの思いを大切にした豊かな学校生活づくり～子ども主体の状況づくりを深めて～. 千葉大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 34, 1-3.
- 10) 小出進(2014) : 知的障害教育の本質—本人主体を支える. 植草学園ブックス, 特別支援シリーズ1.
- 11) 広島県立広島北特別支援学校(2012) : 児童生徒が主体的に活動する授業づくり. 広島県立広島北特別支援学校研究紀要, 12.
- 12) 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校(2009) : 児童生徒が地域社会で主体的に活動するための支援はどうあるべきか—地域生活につながる授業づくり—. 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校研究紀要, 32, 1.
- 13) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2015) : IFT23 研究紀要 児童生徒一人一人が今, 主体的に活動できる授業づくり—「授業づくりの視点」に基づく全校での実践を通して—.
- 14) 前掲文献1).
- 15) 前掲文献3).
- 16) 名古屋恒彦(1997) : 作業学習における知的障害生徒への支援的対応に関する事例的検討—木工作業における「できる状況作り」を中心に—. 特殊教育学研究, 34(5), 65-71.
- 17) 佐々木全・名古屋恒彦(2009) : 授業分析による生活単元学習の検討—知的障害のある生徒の事例に焦点をあてて—. 日本発達障害学会, 発達障害研究, 31(3), 212-220.
- 18) 中山文雄(1986) : 精神遅滞児教育における授業分析の研究. 特殊教育学研究, 23(4), 16-26.
- 19) 鯨岡峻(2005) : エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
- 20) 鯨岡峻(2015) : 「接面」からみた人間諸科学人間科学におけるエヴィデンスとは何か, 現象学と実践をつなぐ. 新潮社. 187-228.