



## 教育実践における教材

# 障害のある子どもの学校教育と教材・教具

越野 和之

**要旨** 「権利としての障害児教育」の確立過程における教材・教具観を、田村勝治の例に即して跡づけ、そこに文化=教材という教材観があることを示した。こうした教材観と通常の教育学における教育目標（内容）と教材概念の区別という枠組を対比した上で、障害児教育の実践の蓄積を踏まえた教材・教具観の更新の必要性を述べた。加えて、障害児教育実践における教材研究の意義ならびに生活年齢を踏まえた教材の創造という課題を指摘し、そのアウトラインを摘記した。

**キーワード** 障害児教育、教材・教具、教育内容、権利としての障害児教育、田村勝治

## はじめに

現在実施の途上にある新学習指導要領の改訂過程において、しばしば言及されたキーワードの一つに「コンテンツベースからコンピテンシーベースへ」ということばがある。このことばは、学校教育の目的を、種々の知識・技能の修得・所持のみに置くのではなく、それらを用いて「何ができるか」こそが重要であるという教育観を表明している。こうした文脈に立つ新学習指導要領は「コンピテンシー重視」のかけ声の下に、子どもたちが学ぶ文化の内容上の吟味を軽視し、それらを「コンピテンシー」獲得のための道具ととらえる機能主義的な教材観に道を開くものとみられよう。

ところで、障害のある子どもの学校教育に即してみれば、こうした教育観は実は近年に始まったものではない。障害のある子どもの身体的もしくは心理的な諸機能の改善や向上を教育活動の直接の目標とし、子どもたちの学習活動の素材ないし媒介物としての種々の文化財（歌や絵本等々）

は、目標たる身体的・心理的諸機能に働きかけるものとして、あるいはその限りで教育上の価値を認められるといった教育観である。そこでは、歌や絵本（音楽や文学）が教育活動の素材として用いられたとしても、その文化財としての価値を吟味し、それを子どもたちにどのようにして手渡すかといった問題は後景に退くことになる。新学習指導要領が持ち込もうとする機能主義的教育観は、障害児教育においては、ある意味では「お馴染み」の教育観ともいえ、それゆえに、このような教育観への反駁も繰り返されてきた。たとえば原田（2014）は次のように述べる。

「学校教育は、文化・科学・芸術のエッセンス（以下、文化）との出会いを演出することで、自ら能力を獲得し、人間性（人格）を豊かにしていくことを助ける営みです。文化と能力の並行的獲得が原理原則です。授業でいえば、この文化が教材になるのです。／文化と能力の並行的獲得という学校教育固有の役割から考えると、授業で行動目標のみを設定することは、学校教育が医療の発想に近づき、治療化しているということです。絵本や歌を使って（手段にして）、重症児者の感覚器官の機能を高めるという発想は、学校教育の発想ではないのです。絵本や歌という文化（教材）

を享受することは、手段ではなく目的なのです」（「／」は原文では改行、以下同じ）。

障害児教育、とりわけ障害の重い子どもの教育実践において「教材」を問題にする一つの文脈は、こうしたところにある。

## 1 障害の重い子どもと文化=教材という認識

先の引用で原田は「文化が教材になる」と述べ、あるいは「絵本や歌という文化（教材）」とも表記していた。これは文化（および科学・芸術）こそが、学校教育において子どもたちに手渡すべきものであり、それをすなわち「教材」と呼ぶという用語法である。かくいう筆者自身も、拙著の中で次のように述べたことがある（越野、2019）。

「マラソンも算数も、子どもにとっては時に『苦行』になりがちな教育内容です。…そうした傾向に歯止めをかけ、長距離走にとりくむことの魅力や、算数・数学という、世界を認識するためにかけがえのない方法の基礎を子どもたちのものにしていくこと、そのためには、それぞれの教育内容の本質に分け入って、その教材ならではの魅力をつかみだし、それを子どもたちに伝える授業を構想する教師の教材研究が欠かせません」（「…」は中略を示す、以下同じ）。

上の引用では、長距離走や算数・数学という「文化」を「教育内容」と呼び、さらにそのことばをある意味では無造作に「教材」と言い換えている。こうした用語法は、後に見るように、「教育内容」と「教材」を峻別する教育学の用語法からすればいささか素朴過ぎるもののようにも見える。しかし、こうした用語法のうちには、わが国の障害児教育が、「特殊教育」の差別的な教育観と対峙し、「権利としての障害児教育」としての内実を確立しようとしてきた歩みが反映されている。

「人類が創造・発展させてきた『文化』を子どもたちが人間として主権者として豊かに育つ方向

で発達のすじ道に即して科学的・系統的に束ねたものを『教科』と呼ぶならば、どんなに障害の重い子どもにも、その子の発達に応じて、その子にあった教科はあるはずである。したがって『教科指導』は、どんなに障害の重い子どもたちにも不可欠な発達保障の手立てであるとおさえ、子どもたちの障害と発達に必要な適切な『教科（各学習領域）』の設定と科学的・系統的な学習内容の創造をめざす」（糸井、1981）。

この文章は、1980年代初頭において、京都府の重症心身障害児施設「花の木学園」内の分教室「みのり学級」（現・京都府立丹波支援学校亀岡分校）から発せられたものである。筆者はこの文章に込められた主張について、それは「子どもの成長・発達をうながしていく上で、人間の作り上げてきた『文化』と出会わせることの重要性の主張」であり、「そうした『文化』を、子どもの成長・発達に寄与するものという視点で精選しつつ適切に配列し、子どもたちに手渡していくことこそが学校教育の果たすべき役割だ」という主張であったと述べたことがある（越野、2018）。そして、その背景には、「まず自立することをすべてにして、それ以上を望まない」という1960年代の「特殊教育」の差別性を告発し、「精薄児といえども人間社会の形成者である以上、文化の創造に参加していることは普通児と同じだ」と討議を深めていった、日教組全国教研・障害児教育分科会などでの「権利としての障害児教育」確立に向けた討論があったことを指摘した。

ここでのポイントは、障害のある子どもにも「文化」と出会うことを通しての人間的な発達をこそ学校教育は保障すべきだという主張であり、こうした主張は、そのことを否定する「特殊教育」的教育観に抗するものとして提起された、ということである。そして、こうした課題は、決して過去のものではなく、「タックスペイヤーを育てる」ことなどが学校教育の目的とされ、適応主義的な職業技能訓練などが教育内容として一面的に重視される今日の特別支援教育の下においても、引き続き重要な争点であり続けている。