

# いま手渡したいこと

子どもたちに文化を

教師にあこがれと自由を

この連載もあと二回、最後の二回は「教師」ということ、「学校」という職場のあり方について考えてみたいと思います。

## 個別の指導計画に潜む教育観

「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」など、子ども一人ひとりに即して指導や支援の計画をつくることが、障害児教育の現場で「当たり前のこと」になってもう何年になるでしょうか。二〇代、三〇代の先生方にとっては、これらの個別計画は、教師として働き始めた時から「当たり前」のものとして職場にあったものかも知れません。もちろん、子ども一人ひとりをていねいに見つめること、日々の教育実践において、教師が準備した教育内容を、一人ひとりの子どもたちに確実に手渡すことができているのかを確かめていくことは大切です。

けれども、右にあげた各種の個別計画、とりわけそこにおける「長期目標―短期目標」ということばに象徴される発想には、教育実践を萎縮させ、そのゆたかな展開を抑制する作用があるように思うのです。

「長期目標」ということで、たとえば一年を単位として子どもにつけたい力を考え、一年後の子どもたちにも「こうなつてほしい」という姿を考えます。そして、そこに到達するために、日々の教育活動でどのような内容を設定し、どんな活動を通してどんな力をつけるのかと、「短期目標」に具体化していきます。こう書くこと極当然のことのようですが、そこにはある教育実践観が潜在しています。より大きな到達目標を、細かな具体目標に分解し、スモールステップ化して、それらを積み上げていくことで「長期」の目標に到達しようとする発想です。しかし、そもそも、人間が発達するというのは、このように小さな部品を一つ一つ組み合わせて「完成品」に向かっていくようなものなのでしょうか。教育をそのように発想することで見落とされてしまうことはいでしょうか。

教師というしごとの大きな特徴は、特定の子どもたちと毎日の生活をともにし、その生活のなかで生じるさまざまな出来事を介して子どもに働きかけ、働きかけることを通して、その子どもをより深く知っていくということにあります。このことに関連して、茂木俊彦さんは、教師に固有の子ども理解の方法を「教える中でつかむ」ということばで述べたことがあります。

「…いまここで私が強調したいのは、実践をよりすぐれたものにしていき、そのことによって子どもの変化・発達の事実をひき出し、それを通して子どもをつかむということ、…テストや調査などをふくむ種々の子ども

## 第11回 試行錯誤を励ます学校を



かしの かずゆき / 1964年生まれ、奈良教育大学教授。専門は障害児教育学。全国障害者問題研究会委員長。著書に『子どもからはじめる算数―すべての子どもに学ぶ喜びを』（共著）（全障研出版部、2017年）など。

奈良教育大学  
越野和之

把握の視点と方法の中でも、最も重要なものとして位置づけていこうではないか、ということである。教師は実践のあり方を創造的に探求し、教えることによって、そのもとで活動し、あらたな発達を勝ちとっていく子どもをつかみ、さらにつかみ直しつづけるべきだ。いったん確認したものを、実践による新しい発見をすることによって否定する―ここに教師による子ども把握の核心がなければならぬだろう」（茂木『教育実践に共感と科学を』一九八四、全障研出版部）。

「教える」こと、あるいはもう少し広げていえば「働きかける」ことによって子どもたちのさまざまな活動を促し、そのようにして生み出された子どもたちの活動を通して、子どものねがいと発達のな力量、さらには次なる発達への兆しなどをつかんでいく、これが教師ならではの子ども理解の方法だと茂木さんは言います。このことは、言い換えれば、教えてみる、働きかけてみるまでは、子どものことは、本当にはわからない、ということでもあります。もちろん、実践の出発点にあつて、教師は目の前の子どもの「実態」をひとまず明らかにして、そこに働きかけるための教材や教育方法を準備するでしょう。しかし、そこでとらえられた「実態」は、あくまでも仮説的・暫定的なものに過ぎず、実践の過程を通して、その仮説そのものが吟味され、時には否定もされ、更新されていく。教育実践の下における子ども理解とは、そもそもそうした性質をもつものなのです。

こう考えてくると、先の「長期目標―短期目標」という発想に潜む問題点が見えてきます。個別の指導計画などの背後にある教育実践観は、実践の出発点における子どもの「実態」把握の仮説性や、実践のプロセスを通してその深化という契機に対する認識を欠いているので