

【研究ノート】

## 知的障害児教育における「総合的な学習の時間」と教師の変化 －実践的研究の読解を通して－

栗山靖弘\*

### Study on the “Period for Integrated Studies” for Children with Intellectual Disabilities and Changes in Teachers Based on Practical Research Papers

Yasuhiro KURIYAMA \*

#### 【Abstract】

This study discusses practical papers on the “Period for Integrated Studies” for children with intellectual disabilities to help improve the same by examining teachers’ observations and the cognitive changes brought about by integrated learning.

Although changes in teachers’ perceptions regarding the “Period for Integrated Studies” for such students have been emphasized on since its advent, its specifics are still unclear. We aimed at deriving a concrete image of the changes in teachers by reading the papers that summarized the practice of the “Period for Integrated Studies.” Additionally, we also discussed the factors that impede changes according to the teachers.

The study yielded the following two findings. First, through the practice of the “Period for Integrated Studies,” it is important for teachers to become aware of their own “beliefs” and have a perspective from which to relativize them. The awareness of teachers’ assumptions in this study lacks generalizability because it is expressed differently in every class practice. However, he argued that the importance of having a perspective of awareness of beliefs is something that can be shared, and that this will contribute to the further development of “Periods for Integrated Studies.”

Second, the factors that hinder the development of the “Period for Integrated Studies” are discussed with a focus on the “teacher-student” relationship. It is argued that the dominance of this relationship as a “teach-teach” relationship in schools hinders teachers from creating lessons with students, and that one of the requirements for the enrichment of “Periods for Integrated Studies” is for teachers to become conscious about the operation of this relationship. However, considering the characteristics of the “Period for Integrated Studies” for students with intellectual disabilities, there are also situations in which “teacher-led In many cases, the intervention of the teacher is necessary, especially at the introductory stage. On the other hand, it is necessary to suppress the operation of the teacher-student relationship in situations where students work independently.

**Keywords:** Education for Children with Intellectual Disabilities / the "Period for Integrated Studies" / Teachers' change

---

\* 鹿屋体育大学スポーツ人文・応用社会科学系

## 【和文要約】

本稿の目的は、知的障害児に対する「総合的な学習の時間」を扱った実践的な論文を読み解き、そこに考察を加えることである。特に、「総合学習」の実践によって、教師が何に気づき、そしていかなる認識上の変化がもたらされたのかを検討することで、知的障害のある児童生徒に対する「総合学習」をより充実したものにするための足場を提供するものである。

知的障害児に対する「総合学習」に関しては、その登場以来、実践を通じた教師の認識の変化が重視されているものの、その具体的な像は明らかにされてこなかった。そこで、本稿は「総合学習」の実践をまとめた論文を読み解くことで、教師の変化の具体像を得ることを目指した。加えて、教師の認識の変化を阻害する要因についても考察を行った。

本稿で得られた知見は以下の2点である。第1に、「総合学習」の実践を通じて、教師が自らの「思い込み」に気づき、それを相対化する視点をもつことの重要性である。本稿で扱う教師の思い込みへの気づきは、それぞれの授業実践ごとに異なった形で表出するものであり、一般化できるものではない。しかし、思い込みへの気づきという視点をもつことの重要性は共有可能なものであり、そのことが「総合学習」のより一層の発展に資するものであるという論点を提起した。

第2に、「総合学習」の発展を阻害する要因について、「教師-生徒」関係に注目して考察した。「教える-教えられる」関係としての「教師-生徒」関係が学校において支配的になっていることで、教師が生徒と共に授業を創ることが阻害されている。しかし、知的障害のある生徒への「総合学習」という特性に鑑みれば、「教師主導」の場面も不可欠であり、特に導入場面で教師の介入が必要であるケースが多い。一方で、生徒が主体的に活動する場面では「教師-生徒関係」の作動を抑える必要があることを論じた。

キーワード：知的障害児教育，総合的な学習の時間，教師の変化

### 1. 課題の設定

本稿の目的は、知的障害児に対する「総合的な学習の時間」（以下、「総合学習」と表記）を扱った実践的な論文を読み解き、そこに考察を加えることである。特に、「総合学習」の実践によって、教師が何に気づき、そしていかなる認識上の変化がもたらされたのかを検討する。本稿の作業は、知的障害のある児童生徒に対する「総合学習」をより充実したものにするための足場を提供するものである。

「総合学習」に関しては、児童生徒への教育上の効果とあわせて、以下に示すような「教師の変化」という視点の重要性が指摘されている。

通常教育での総合学習の成果から学びたいこととして、成功しているところでは、必ず校内で検討・推進の主体となる委員会や部会がつけられ、そこが中心となって教師全体、学校全体で取り組まれていることです。とくに中学・高校では、教

科別に分かれている教師が共同で授業を討議し創造していく契機となり、総合学習が契機となって、生徒ばかりでなく教師が変わり、学校が変わっていくといわれています。（荒川，2001）

これは、「総合学習」の特殊教育諸学校への導入期にあたる2001年に刊行された「総合学習」に関する解説書の一節である。通常教育で「総合学習」が成功しているケースの特徴として、校内での実施体制の充実と教師集団の共同が強調されている。特に、「総合学習」が契機となって、生徒のみならず、教師も変化するという点は、「総合学習」を実践するうえでの大きな成果の一つといえるだろう。加えて、「成功していない」ケースにおける要因として想定されるものとセットで考えることで、知的障害児に対する「総合学習」の充実を図るための示唆を得ることができると考えられる。

知的障害児に対する「総合学習」における教師

の認識上の変化については、八幡（2003）も同様の指摘をしている。

「総合的な学習の時間」を実践する意義は、〔中略〕これまでの教育実践を反省して振り返り、教師の支援のあり方を検討する契機になっているということである。すなわち、教師自らの力量や資質について考えさせられ、学部単位、学校全体といった教師集団での取り組み体制の必要性が再認識される。（八幡，2003）

荒川（2001）と八幡（2003）の指摘は、「総合学習」が教師の指導に変化をもたらすという点で共通しており、「総合学習」の特徴の一つといえる。「総合学習」に取り組むことは、教師の力量や資質について振り返る契機となることを意味しているのである。

しかしながら、こうした教師の変化や、力量・資質を振り返る契機が具体的にどのようなものであるか、また、そうした変化を阻害する要因が何であるのかについては明確ではない。「総合学習」を通じた教師の変化が教育現場において重要な視点であるとするならば、その具体的な像を捉えることで、今後の「総合学習」の実践に資する知見を提供できると考える。そこで、本稿では知的障害児に対して実施された「総合学習」に関する実践的研究を読み解くことで、教師に促された変化や力量・資質を振り返る契機がどのようなものであり、それはどのようなプロセスを経て生じたのか

を明らかにする。そして、そうした変化や契機を阻害する要因についても考察を加える。

知的障害児に対する「総合学習」に関しては、その導入以前から実施されていた「教科・領域を合わせた指導」としての「生活単元学習」や「作業学習」との異同が議論されてきた（例えば、八幡，2002；伊藤ほか，2003；西川，2004；西川ほか，2005など）。また、その結果として「小・中学校に比べ、積極的な取り組みに立ち遅れが見られた」（西川ほか，2005）という。こうした状況に鑑み、優れた実践報告の検討を行うことは、これからの「総合学習」の充実に資するものと考えられる。このことは、「総合学習」が「これまで教科や「生活単元学習」等の領域・教科を合わせた指導では追求しきれなかったものを構想する」（渡邊，2001）学習活動としての役割を強化するものでもあるといえる。さらに、現場での実践を研究としてまとめる際の視点を提供することができると思われる。

## 2. 検討対象の性格と本稿の構成

議論に入る前に、本稿が検討対象とする論文の性格を確認しておきたい。知的障害児を対象とした「総合学習」に関する研究は主に3つにカテゴリーライズされる（表1）。第1に、特定の都道府県や地域で取り組まれている「総合学習」の実態について、主として質問紙調査によって明らかにする研究群である。第2に、研究者が「総合学習」の実践を観察し、そこから理論的な知見を抽出す

表1：知的障害のある生徒に対する「総合学習」を扱った研究

|   | 内容                                                      | 文献                                                                           |
|---|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 特定の都道府県や地域で取り組まれている「総合学習」の実態について、主として質問紙調査によって明らかにする研究群 | 八幡(2002), 伊藤ほか(2003), 富永ほか(2003), 西川(2004), 西川ほか(2005), 齋藤(2005), 呉屋(2008)など |
| 2 | 研究者が「総合学習」の実践を観察し、そこから理論的な知見を抽出する研究群                    | 金森ほか(2002), 八幡(2002), 八幡(2003), 富永・法山(2004), 富永・法山(2005)など                   |
| 3 | 養護学校等の教員が、自らの「総合学習」の実践を報告する研究群                          | 加藤(2001), 高橋(2001), 三浦(2001), 前田ほか(2002), 馬淵ほか(2002), 寺門ほか(2004), 宮本ほか(2005) |

る研究群である。第3に、養護学校<sup>1)</sup>等の教員が、自らの「総合学習」の実践を報告する研究群である。

これら3つの研究群のなかで、「総合学習」に取り組む教師たちが自らの実践を振り返り、考察を加える形で報告されていることから、第3の研究群を検討の対象として設定する。特に、寺門ほか(2004)、宮本ほか(2005)は、実践を通じた教師の気づきや変化が明示的に記されていること、そして、加藤(2001)は、「総合学習」に取り組むうえで教師の変化や気づきを阻害する要因について考察していることから、本稿における中心的な検討対象として扱うこととする<sup>2) 3)</sup>。なお、その他の論文についても、適宜参照しながら議論を進めることとする。

本稿の構成は以下の通りである。3節では、茨城大学附属養護学校での「総合学習」の実践(寺門ほか, 2004; 宮本ほか, 2005)を検討し、「総合学習」を通じた教師の変化とは具体的にどのようなものなのかを明らかにする。4節では、加藤(2001)を検討することで、「総合学習」を阻害する要因としての「教師-生徒関係」について考察する。最後に、5節で知見をまとめ、課題を述べる。

### 3. 実践を読み解くー茨城大学教育学部附属養護学校中学部の取り組みからー

本節では、寺門ほか(2004)および宮本ほか(2005)を詳細に読み解いていく。これらは、いずれも『茨城大学教育実践研究』という論文集に掲載されていること、そして、茨城大学教育学部附属養護学校中学部における「総合学習」の実践を紹介・分析している点で共通している。2本とも複数の著者が関わっているが、所属から判断する限り、第一著者は附属養護学校の教員である。

#### 3-1. 「総合学習」における「自由」の捉え方と「教師の思い込み」

寺門ほか(2004)では、「総合学習」のテーマ

を「メディア」として設定し、「生徒の変容のみならず、教師の変容を中心として授業実践を分析」することが目指されている。そのなかで生徒の「主体性」に重きを置き、以下のように目的が設定されている。

ここでは、「総合的な学習の時間」の展開の過程で行われた、「子どもをどう捉えるか」の中で重要な「主体性の捉え方」にスポットを当てて検討したいと考えた。また、この「主体性」を求めた「総合的な学習の時間」の実践では、授業分析とその考察に教師の内面から迫り、「主体性の捉え方」の変化から、今後のよりよい知的障害児の「総合的な学習の時間」展開の在り方が見えてくるのではないかと考えた。(寺門ほか, 2004)

ここで重要な点は、子どもの「主体性の捉え方」にフォーカスした実践が想定されていること、そして、授業の分析と考察において教師の内面における「主体性の捉え方」の変化に注目していることである。そのため、「総合学習」をめぐる生じた教師の変化をクリアに把握することができると考えられる。

授業は2学期以降にA～Cの3つのグループに分かれて行われた。それぞれのグループが『千と千尋の神隠し』の「本の中から好きな場面を選び、その場面にあったポーズの練習」をする(A)、デジカメを利用して「自分の好きなものを写す活動」に取り組む(B)、「①学校や勝田駅に行って写真やビデオに撮影する、②撮った写真の印刷や加工する」という活動(C)に取り組んでいる(寺門ほか, 2004)。

生徒の主体性の捉え方に関する教師の認識の変化という点では、Cグループの省察が示唆に富む。Cグループでは、グループを編成した後、「メディアをテーマとした学習に取り組むとき、子どもたちの興味や関心に配慮しながら学習を行った」(寺門ほか, 2004)。しかし、最終的に「グループ全体でのデジカメを使った活動から一人ひとり個



別の活動へと移行していった」(寺門ほか, 2004)という。そこには、次のような省察が示されている。

生徒とともに勝田駅に出かけた際、「教師の思い」としては「〔学校では：括弧内引用者〕外に出て自由に写真を撮っていたので、駅ではさらに子どもたちから、やりたいことが自由に意見として出てくるような気がしていた」(寺門ほか, 2004)。しかし、結果として「子どもたち一人ひとりの興味がばらばらでグループとして一つにまとめるにはどうしたら良いか分からなくなってきた」(寺門ほか, 2004)ことが記されている。

こうした活動を通じて、「授業実践後の教師の省察」として「教師の思い込み(捕われていた考え)」があげられている。

〔授業を担当した教師自身が：括弧内引用者〕捕われていたことの一つに、グループの名前のことがある。当初、子どもたちの好きな「電車グループ」という名前を決めたら自分の好きな活動を求め、子どもたちが自由に動き出すのではないかと予想した。自分の好きなものをグループの名前に選んだのだから、その好きなことから、やりたいことを考えていこうと予測した。〔中略〕予想とは裏腹に子どもたちのやりたいことは「本屋さんに行きたい」とか「ビデオを見たい」とか、あまり電車に関わらないことを主張し続けたのだった。(寺門ほか, 2004)

「子どもの好きなことをグループ名にすることで、自由な活動が促されるだろう」という教師の思い込みが、実際の子どもの興味・関心とはずれていたことを示す事例である。「自由にしていいよ」と呼びかけても、子どもたちから答えが返ってこないことを何故か理解できなかった」(寺門ほか, 2004)とも記述されており、教師側の思い込みが相対化されるのに時間がかかったことがわかる。これは、授業の展開過程において、当初の予想が子どもによって裏切られたことで認識が

変化した事例として捉えることができる。この点については、「自由にする」ということが「子どもの主体性に任せて教師は何もしない」という誤解をしていたために、ただ呼びかけるだけに留まってしまった」(寺門, 2004)ことに原因が求められており、この原因に対する詳細な省察が行われている。

授業を進めるに当たっては、教師が最初から「はい、自由にね」と手放すのではなく、ある程度の「枠組み」をつくり、その中で子どもの活動を保障していかなければならない。それがわかるようになったのは、グループ全体で活動するのではなく、一人一人個別の活動をしていけばよいのだと気付いた頃に重なる。〔中略〕総合的な学習の時間は、教師がいかに柔軟に考えを深め、子どもの変化を見取るかが重要になることを体験的に知った。(寺門ほか, 2004)

ここには、一人の教師が「総合学習」の実践を通じて認識が変化したことが明瞭に記されている。実践を通じて「教師の思い込み」が相対化され、そのことが次の実践に対する新たな考え方を紡いでいくという視点は「総合学習」の充実にとって重要な意味を持つだろう。

### 3-2. 「グループ編成」のなかの「思い込み」

宮本ほか(2005)では、寺門ほか(2004)を引き継ぎながら、「メディア」をテーマとした「総合学習」におけるグループ活動のあり方が検討されている。そこに描かれているのは、「総合的な学習の時間に限らず、授業にあたってはグループを編成しなければならない、という義務感を私たちは抱いている」(宮本ほか, 2005)という前提が意識的に対象化され、実践の方向性が修正された結果、「生徒一人一人の興味・関心の在りかを拠り所にして、自然発生的にグループが生まれ」(宮本ほか, 2005)る過程である。ここでも、「グループを編成しなければならない、という義務

感」と表現されているように、教師の思い込みが省察の中心となっている。

まず、グループを編成して授業を開始した理由は「グループ毎に活動することが学習成果を期待できるという意識」および「グループ編成は授業において通例であり、最初にグループ編成をするということを疑わなかった」（宮本ほか，2005）ことによる。そこで、生徒を「デジカメ・パソコングループ」と「音楽・音を取り入れて活動する」グループ（以下、「音楽グループ」と表記）の2グループに分けて授業を実施した。

授業は5月21日から3月18日の日程で行われており、グループ編成に関する省察が教師間に出てきたのは12月17日の中間発表会後である。両グループとも「デジカメ・パソコンの技術面でも、意識面、表現力としても、それぞれに高まった」と思われていたが、「各グループで行き詰まりかけていた」（宮本ほか，2005）という。そして、教師の間で「[[お互いの活動を取り入れたら、お互いにもっと広がるのでは]との意見も挙がる]ようになり、「互いのグループの学習活動が、多くは違ってないことに気付きはじめていた」（宮本ほか，2005）。「グループ毎に学習に取り組むことと生徒一人一人への学習の個別化を図ることをどう折り合わせるかという問題」（宮本ほか，2005）に対して、教師たちはグループ毎に学習を進めることに対して岐路に立っているという状況にあった。

こうした状況下で、中間発表会が行われた。その意図は、「生徒たちが伝え合う場を作ることで、新たな興味・関心が生じたり、生徒が互いに刺激し合える」と考えたこと、そして教師にとっては「発表会の生徒たちの様子を見ることで、次の支援の手がかりを見つけたい」と考えていたことによる。中間発表会までは、生徒たちはお互いのグループが何をしているのか知らない状態だったが、「[[あの合成写真を作ってみたい]」「(スライドショーに)好きな音楽を入れて作りたい」など他の友達のやっていることを真似したい、などの感

想が上が」（宮本ほか，2005）り、教師の期待以上に、生徒同士が刺激し合っていた様子が描かれている。

中間発表を通じて、教師たちは「グループに分かれて活動することが本当に必要だろうか」、「グループという仕切りがないほうが、子どもたちが本当に活動したいことができるのではないか」という意見で一致したという（宮本ほか，2005）。そのときの教師の省察は以下のように表現されている。

中間発表をきっかけに、「グループで活動する」ということに縛られていたのではないかと私たちは気付いたのである。生徒たちの様子からも、教員が編成したグループの中で学習を進めるよりも、生徒がそれぞれ自分の本当にやりたいことをやる中で、試行錯誤していくことの方が学習の意義が大きいのではないかと、という考えでまとまった。（宮本ほか，2005）

寺門ほか（2004）と同様に、授業を進めるなかで教師たちが生徒を観察した結果として、自らの思い込みに気づき、生徒にとってより意義のある授業へと修正が施されている。この場合、「グループでの活動の方が、学習効果が高いはずだ」という思い込みが、生徒の実態の観察によって相対化されているのである。そして、生徒自身に試行錯誤をさせることの方が「学習の意義が大きい」という認識の変化を導くにいたっている。

### 3-3. 2つの実践からみえること

本節では、寺門ほか（2004）と宮本ほか（2005）の2つの実践から、「総合学習」を通じた教師の変化を捉えてきた。そこからみえるのは、実践に対する「良し悪し」に始終するような評価・反省ではなく、教師自身の「思い込み」が相対化されているという点である。本稿の目的に照らせば、この点が「総合学習」を通じた教師の気づきや変化の内容である。

さらに、実践に対して、何が良くて、何が悪かったかという水準ではなく、教師を拘束していた「思い込み」を俎上に載せる取り組みは、現場の教師にとって、「自分たちも何か思い込みをしていないか」という振り返りを促すものになるだろう。その意味で、寺門ほか（2004）が、「教師の気持ちやその時に考えたことを中心に学習活動を振り返ることで、教師自身の変化が子どもたちの変化に反映されていたことが分か」ったと述べていることは重要な意味を持つ。そのときの教師の主観を記述しそれを蓄積することが、最終的に生徒の変化に反映されるということである。

このことは、「学習指導要領」が「総合学習」の目標としている「生徒が自らの課題を解決できるように配慮する」（文部科学省，2018）ことに結びつく論点である。すなわち、「各教科等の学習で培われた資質・能力を総合的に関連付けながら、具体的に指導内容を設定」（文部科学省，2018）して実際の指導を行なうなかで、教師自身が振り返りの視点を持ち、「思い込み」を相対化している。そして、そうした相対化の視点が、生徒の変化を促す結果になっている。本節の検討から浮かび上がってきたのは、実践的な研究を研究者の視点で再解釈することで、現場での実践に資する知見を提供できるということである。

渡辺貴裕（2016）は、教育における実践論文の意義を次のように説明する。

古典的な学術研究では〔中略〕書き手は透明な存在である必要があるのに対し、〔実践論文が：括弧内引用者〕実践者集団の専門性の伸長を目的とする場合には、書き手は透明な存在ではいられない。どんな人がどんな実践を行いそれをどう捉えているのかが意味をもち、そうした互いの挑戦そのものから学び合うことになる。（渡辺，2016）

すなわち、授業実践が特定の文脈で行われるものであり、一般化を拒むものであるという特性を共有することで、実践者相互の学び合い（コミュ

ニケーション）が生まれることが示唆される。本節で取り上げた「教師の思い込み」は、他の実践では異なる形で顕在化するため、その内容自体を一般化することはできない。しかし、「教師の思い込み」への気づきとそれに伴う認識の変化は、文脈を異にする他の実践にも活用可能な視点となるだろう。寺門（2004）と宮本（2005）の実践は、特定の文脈から普遍性のある視点を取り出すためのきっかけを提供しているといえるのである。

#### 4. 「総合学習」の充実の阻害要因としての「教師－生徒」関係

これまで、実践的な論文の読解を通じて、知的障害児に対する「総合学習」の実践における教師の気づきや認識の変化について考察してきた。次に、こうした教師の気づきや変化を阻害する要因として想定されるものについて検討したい。今後、「総合学習」を通じた教師の気づきや変化が実践をさらに実りあるものにしていく可能性があるのであれば、それを阻害している要因の検討にも目配せが必要だと考えるからである。

学校教育について考える場合、通常教育であれ、特別支援教育であれ、その基盤には「教師－生徒」関係<sup>4)</sup>がある。近代以降の学校教育はこの「教師－生徒」関係を軸に展開してきた。中井（2001）によれば、「学校（近代学校）とは、“知識を持つもの”としての教師が“未だ知識を持たざるもの”としての生徒に対して、知識を教授（伝達）していくところ」である。すなわち、「教師－生徒」関係とは学校における教師と生徒との間にある「垂直的な関係」（中井，2001）を意味している。

加藤（2001）は、この「教師－生徒」関係のあり方を対象化することで、養護学校における「総合学習」の展開を批判的に検討している。養護学校における「総合学習」を充実させるための視角として、学校において自明視され、普段はほとんど意識にのぼらない「教師－生徒」関係がとりあげられている。



加藤の対象とした藤沢養護学校は「比較的軽度な知的障害を持つ中学生を中心に受け入れている」(加藤, 2001)。教育活動としては、教科に加えて、「基礎」(国語と数学を合わせたもの)、「生活」(社会・理科・家庭の合科)、「作業」(木工・被服・紙工の作製など)、「生活単元学習」(運動会、文化祭、宿泊学習、修学旅行、職場実習など)が設けられている。これらの取り組みは、「教科横断的であり、生徒の実態や興味・関心に合わせたものであり、体験を重視している。また、「生きる力」の育成を目指している」(加藤, 2001)。しかし、現場の実態に照らすと以下のような課題があるという。

[生徒の:引用者]自発性を重視するといっても、実際は教師主導となってしまう、生徒の発想が生かされないことが多いのである。知識や技術が教師から生徒へ一方的に教え込まれたり、「生活単元学習」でも教師が予め考えたものを生徒がこなしていくということになりやすい。従来の教師・生徒関係の型にとらわれていて共に創り上げることが極めて少ないのである。(加藤, 2001)

従来の「教師-生徒関係」が強固に存在するために、学校において、「教師=教える、生徒=教わる」という図式が支配的となっている様子を読み取ることができる。その結果として、授業を「共に創り上げる」ことが阻害されている状況を指摘しているのである。こうした状況を受けて、加藤は、養護学校における「総合学習」の困難を「教師が生徒を教えるという従来の教師-生徒関係が今なお学校では支配的であること、またそれが『総合学習』の障害となっている」(加藤, 2001)とまとめている。

もちろん、「教師-生徒関係」は養護学校だけで問題になるわけではなく、すべての学校で問題となりうるものである。そのため、加藤の視点を養護学校のみに限定することはできない。しかし、「『総合的な学習』は教科学習と異なり、正解

がない」ため、「進行状況に応じて教師集団で話し合い、軌道修正していくことが重要である」(八幡, 2003)という指摘と、学習指導要領が「総合学習」で求める「生徒が自らの課題を解決できるように配慮すること」という記述を踏まえれば、知的障害のある生徒に対する「総合学習」は、「教師-生徒関係」からもっとも距離を取るべき教科等の一つである。

ここでの「教師-生徒」関係は、言い換えれば<教える-教えられる>関係(森岡, 1997)を意味しており、教師と生徒の役割を基盤とした関係である。そうした関係が強固に作動する学校空間では、教師と生徒がなにかを「共に創り上げる」ことは極めて少なくなる。重要なのは、加藤が、自身の実践を通じて、「教師-生徒」関係を意識的に議論の対象に据えるという態度を示していることである。「教える-教えられる」という関係は学校教育において自明のものであり、普段はほとんど教師の意識にのぼることはない。しかし、加藤の主張はそうした自明性に焦点をあて、学校という空間のもつ特性を批判的に検討することで、「総合学習」を改善しようとしているのである。

加藤の実践から学ぶべきは、「総合学習」の充実にとって、「教師-生徒関係」がその阻害要因となっている可能性が示されていることである。ただし、いかなる場面でも「教師-生徒」関係が教育活動の阻害要因になっているわけではない。場面によっては「教師-生徒」関係の作動が重要な意味を持つこともある。例えば、三浦(2001)によれば、「知的障害養護学校の場合では、授業の導入段階でのテーマ設定や課題の見つけ出し方が難しく、教師が主導することが多くなる」という。だが、「教師主導といってもそれは方向性を示すだけで、その後の子どもたちの考えをいかに引き出させるかが最大のポイントとなる」(三浦, 2001)と述べるように、あくまで授業の主体を生徒においた授業展開が念頭にある。教師が主導すべき場面と、生徒主体の場面を明確化し、そ



のバランスを保つことが重要になるということである。これは、学習指導要領で示されている「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいことなどを踏まえ、各教科等の学習で培われた資質・能力を総合的に関連付けながら、具体的に指導内容を設定」（文部科学省，2018）することを実践レベルで示すものである。特に、「具体的な指導内容を設定」する際には、教師主導である必要があることを示している。したがって、「教える－教えられる」関係としての「教師－生徒関係」は常に「総合学習」の阻害要因になるわけではないが、生徒の主体的な活動場面においては、その作動を抑える必要があることを意味している。こうした認識が実践レベルで共有されることで、「総合学習」の一層の充実に結びつくと考えられる。

## 5. まとめと課題

知的障害児を対象とする養護学校での「総合学習」では、その実践を通じた教師の気づきや認識の変化を伴うことが重視される。本稿が試みたのは、そうした実践の記録の読解を通じた、教師の具体的な変化の記述であった。本稿の知見は図1のようにまとめられる。

3節では、茨城大学附属養護学校での2つの実践を通じて、「教師の思い込み」を相対化することで、授業実践に対する教師の認識が変化する様子が確認された。そうした認識の変化は、文脈を異にする他の実践にも活用可能な視点となること

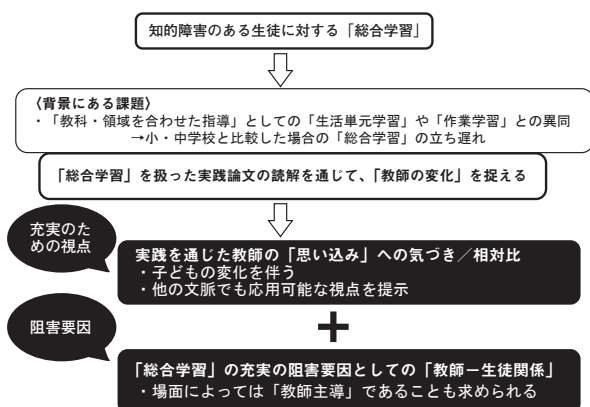


図1：本稿の流れと知見

が示された。4節では、「総合学習」における教師の変化を阻害する要因としての「教師－生徒」関係を、加藤（2001）の実践から浮き彫りにした。また、三浦（2001）からは、知的障害のある生徒に対する「総合学習」において、特に導入場面で教師の介入が必要であるケースが多いこと、そして、生徒が主体的に活動する場面では「教師－生徒関係」の作動を抑える必要があることが示された。

本稿は、「総合学習」の実践をまとめた論文を読み解くことで、教師の変化を考察した。そのため、学校現場で行われている「総合学習」をつぶさに観察したものではないことから、研究者（観察者）の視点に欠けている。特に、教師が生徒の障害の程度等に対してどのように配慮しながら「総合学習」を実践しているのかについては触れられていない。この点を明らかにするには、知的障害児に対する「総合学習」の現場へのエスノグラフィックな研究が必要になる。この点は今後の課題としたい。

## 注

- 1) 2007年以降、「養護学校」は「特別支援学校」と呼ばれているが、本稿の検討対象は2000年代初頭に書かれたものである。そのため、表記を「養護学校」に統一することとする。なお、2007年以降については「特別支援教育」または「特別支援学校」と表記する。
- 2) 渡辺（2016）によれば、「実践論文」には「学問主体」と「実践主体」の2種類に分けられる。本稿が対象とする論文は後者の「実践主体」に該当しており、ここでは「実践者集団の専門性の伸長」を目的とした研究が目指される。
- 3) 高橋（2001）、前田ほか（2002）も、「実践主体」の論文ではあるが、教師の気づきや変化という視点からの考察ではなく、児童・生徒の変化や実践事例の紹介の側面が強いことから、本稿の目的からはやや距離があるため、検討の対象とはしなかった。

4) 「教師－生徒」関係については、論者によって表記方法が異なる。加藤(2001)においても、統一された表記にはなっていない。本稿では、引用箇所を除いて、基本的に「教師－生徒」関係と表記する。

#### <文献>

- 荒川智(2001) 総合学習の歴史と障害児教育. 荒川智・品川文雄・清水貞夫編 障害児の「総合的な学習の時間」全障研出版部：東京, pp.12-37.
- 呉屋篤・戸崎敬子(2008) 沖縄県における知的障害養護学校の「総合的な学習の時間」の検討－年間指導計画書を通して－. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要9：53-79.
- 伊藤清治・西沢勝則・風晴富貴・敦川真樹・島野絵理子(2003) 青森県の盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の在り方に関する研究－知的障害養護学校を中心とした分析を通して－. 平成14年度研究紀要, 青森県総合学校教育センター：41-50.
- 金森裕治・沖間史明・大島真佐子・益子典子・北野洋子(2002) 知的障害養護学校における「総合的な学習」の取り組みについて. 大阪教育大学障害児教育研究紀要25：103-110.
- 加藤辰美(2001) 「総合的な学習の時間」のあり方を考える－藤沢養護学校高等部の実践から－. 駒澤大学 教育学研究論集17：35-59.
- 前田忠彦・谷口紘八・松元尚大(2002) 知的障害養護学校における総合的な学習の時間の実践. 熊本大学教育実践研究19：153-158.
- 馬淵功一・小林春巳・大森美代・中崎静子・阿久津裕一・寺門宏美・舩井明子・塩澤真理子・新井英靖(2002) 知的障害児の「総合的な学習の時間」に関する一考察－「自己認識・自己表現」を育てる授業「私の好きな○○」からの検討－. 茨城大学教育実践研究21：15-26.
- 三浦光哉(2001) 知的障害養護学校と「総合的な学習の時間」. SNE ジャーナル6(1)：38-53.
- 宮本加代子・榎本雅充・伊藤恵美子・鏑木治・菊池大介・廣木恒夫・小坏薫(2005) 知的障害養護学校における総合的な学習の時間の際の集団活動に関する一考察. 茨城大学教育実践研究24：423-436.
- 森岡修一(1997) 「教育は教え込みであってはならない」－授業における命令－服従関係とその克服. 今津孝次郎・樋田大二郎編 教育言説をどう読むか－教育を語る言葉のしくみとはたらしき－. 新曜社：東京, pp.75-103.
- 文部科学省(2018) 『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』.
- 中井孝章(2001) 学校における「教師－生徒」関係の破綻と修復の方途. 大阪市立大学生生活科学部紀要49：125-138.
- 西川崇(2004) 盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の現状と課題. 九州教育学会研究紀要32：211-218.
- 西川崇・平田勝政・相川勝代(2005) 盲・聾・養護学校における「総合的な学習の時間」の実践と評価－長崎県下18校の実態調査の分析を通して－. 教育実践総合センター紀要4：35-44.
- 齋藤一雄(2005) 知的障害児教育における「総合的な学習の時間」を考える. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要11：29-38.
- 高橋浩平(2001) いのちの授業. SNE ジャーナル6(1)：26-37.
- 寺門宏美・榎本雅充・宮本加代子・広木恒夫・中島正憲・鏑木治(2004) 知的障害児の「総合的な学習の時間」の授業展開について－知的障害児の「主体性」の捉え方と教師の省察を中心に－. 茨城大学教育実践研究23：419-433.
- 富永光昭・長沢洋信・岸田博子・高木優・柳瀬育子・西面友史・平岡洋介(2003) 近畿2府4県における知的障害養護学校中学部・高等部の「総合的な学習の時間」に関する研究. 大阪教育大学紀要 第四部問51(1)：113-138.
- 富永光昭・法山昭英(2004) 知的障害養護学校中等部における「総合的な学習の時間」の授業分

析Ⅱ－総合的質的分析から新たな授業計画へ

－. 大阪教育大学障害児教育研究紀要27：55-65.

富永光昭・法山昭英（2005）知的障害養護学校中等部における「総合的な学習の時間」の授業分析Ⅰ－総合的質的分析から新たな授業計画へ－. 大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門53：49-68.

八幡ゆかり（2002）知的障害養護学校における「総合的な学習の時間」の実践に関する研究－徳島県下における知的障害養護学校の実践とのかかわりから. 教科教育学研究20：73-20.

八幡ゆかり（2003）障害児教育諸学校における「総合的な学習の時間」の実践課題－徳島県下の実践を中心に－. 鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）18：111-121.

渡邊健治（2001）「総合的な学習」の諸実践を読み解く. SNE ジャーナル 6（1）：54-64.

渡辺貴裕（2016）実践者が書く「実践論文」に求められるものは何か. 音楽教育実践ジャーナル』13：102-105.