

固定式障害児学級の基礎イメージ

— 奈良教育大学附属中学校障害児学級の実践研究から —

大谷佳子*・越野和之

(奈良教育大学障害児教育教室)

(平成10年4月20日受理)

キーワード： 固定式障害児学級、体育、わかってできること

1. 〈障害児学級像の拡散〉と本稿の課題

障害児学級は、わが国の障害児教育制度において、障害児教育諸学校とならんで主要な位置を占めている。このことは、ひとまず量的な指標において確認することができよう⁽¹⁾。しかし他方で、障害児学級において提供される教育のあり方や、それを支える教育条件整備の水準などについて、その重要性に見合った社会的な合意があるかといえ、この点にはなほ疑わしい。

たとえば、現行法令は、障害児学級の対象として、相対的に軽度の障害をもつ児童生徒を想定しており、学級編制基準なども、通常学級と障害児教育諸学校の中間的な水準におかれているが、障害児学級に在籍する児童生徒の障害の「重度化」は周知のことである。筆者らの実施した調査⁽²⁾によれば、全国の「精神薄弱」学級および情緒障害学級に在籍するうち、少なくとも見積もっても2割以上の子どもは、現行就学指導基準において養護学校への就学が適切であると見なされる子どもであり、そうした子どもが1人以上在籍する学級は4割を超える。また、学級規模についてみると、近年においては、いわゆる「少人数化」が顕著である。先の調査では、在籍児童生徒が1人および2人の学級がいずれも25%前後を占め、全体の7割以上が3人以下の学級という結果が得られている。さらに、障害児学級担当教員の定着と力量形成の問題も重大であるが、同調査の結果では、障害児学級担任教員の障害児学級経験年数は平均で5.6年であり、経験年数2年未満の教員が全体の3割を占める。このことと関わって、大阪府で行われた調査では、障害児学級における「教育実践をすすめる上での困難」として「教師の専門的力量的不足」が筆頭にあげられている⁽³⁾。

このように、障害児学級は、わが国の障害児教育にお

いてきわめて重要な位置を占めるものでありながら、その実態は幾重にも制約され、障害をもつ子どもたちに適切な教育を保障する上でさまざまな困難を抱えていると見られる。しかも、障害児学級の実態は、実際にはさまざまな地域差をとともうのものであり、したがってその困難も、地域、さらには個々の学級によって著しく多様である。このことと関わって筆者の一人は〈障害児学級像の拡散〉という問題を指摘したことがある⁽⁴⁾。このことばによって筆者らが表現しようとするのは、障害児学級の抱える諸条件の〈多様性〉などに規定されて、そこで行われる教育実践のイメージに一定以上の差異が生まれ、その結果、障害児学級を改善・充実していく展望についても、小さくない差異が生じているのではないか、しかも、こうした差異は、それらがいずれも「障害児学級」という同一の呼称で呼ばれることなどによって隠蔽されがちであり、その結果、障害児学級の改善・充実をめぐる地域差を超えた共通の討論が困難になっているのではないか、という問題である。

先の調査から例をあげよう。上に見たように、「少人数化」は今日の障害児学級が抱える大きな問題の一つだが、その評価は、一方には個々の子どもに応じたていねいな指導が可能になるという肯定的な評価があり、他方には子ども集団の不在による教育実践の不活性化などの困難が大きいという否定的な評価があって単純ではない。そして、こうした評価は、その学級が「実際に少人数化しているかどうか」によって大きく異なる。先の調査では、在籍児童生徒数4人以下の学級では、「少人数化」について肯定的な評価が否定的なそれを上回り、在籍数5人以上の学級では、逆に否定的な評価が多いという結果が得られているのである。

一方、こうした「主観的な」評価とは別に、少人数化

* 現在 奈良教育大学附属中学校非常勤講師

が障害児学級の教育実践にもたらす「客観的な」影響とでもいうべきものが存在する。すなわち、同調査によれば、障害児学級の在籍児童生徒数が少ないほど、「他校の障害児学級との合同学習」や「自校の通常学級との合同学習」などを行う割合が高まり、当該の障害児学級内での指導は、時間数および教科・領域の数（種類）の両面で減少する。さらに、通常学級との関係については、在籍数が少ないほど、「できるだけ通常学級の学習に参加させる」という傾向が増加し、また、障害児学級での指導は、個別指導を中心としたものになりがちである⁽⁶⁾。

このようにして、障害児学級の少人数化は、そこでの教育実践に小さくない影響を与えるのだが、こうした客観的な影響と、先に見た主観的な評価は直結しない。むしろ少人数化した学級は、上のような少人数学級における教育実践の特徴を前提に、少人数化を肯定的に評価していると見られ、同様に、少人数化していない学級も、自らの教育実践を前提に、「少人数化は困難が大きい」と判断しているように思われるのである。ここでは、「障害児学級とは何であり、そこで行われるべき教育実践とはどのようなものなのか」というイメージ自体にズレが存在し、そのことが「少人数化」という状況への評価を二分しているように思われる。

ところで、近年さまざまな立場から、障害児教育制度の〈改革〉構想が議論されるようになってきているが、こうした議論の動向は、上に述べたような〈障害児学級像の拡散〉状況を、いっそう強めるものであるように筆者らには思われる。すでに別のところでも論じたように⁽⁶⁾、近年の障害児教育〈改革〉構想は、「特別な教育的ニーズ (special educational needs, SEN)」をキーワードとする「特別な教育」の対象拡大と、「インテグレーション (もしくはインクルージョン)」をキーワードとする「特別な教育」の通常教育への接近を志向するものであり、そこでは、通常学校内に位置する特別な教育の場としての障害児学級 (特殊学級) は、一方で、より軽度の子どもへの対応を、他方ではより重度の子どもの受け入れを要請されることになる。筆者らは、通常の学校の中に、こうした意味での「特別な教育的ケア」を提供する機能が用意されるべきだ、という点に異を唱えるものではないが、既存の障害児学級にこうしたニーズへの対応が求められるならば、障害児学級が従来果たしてきた役割は希薄化ないしはあいまい化されるのではないかと、いう危惧をもたざるを得ない。

これはいわば、対象論の拡大にともなう〈障害児学級像の拡散〉と言えるが、〈改革〉論のインパクトはこれだけにとどまらない。〈改革〉論の一つの焦点である「インテグレーション」の要請は、「障害児学級での教育が必要な子どもが一人でもいれば、その子の居住する地域の学校に障害児学級の開設を」というかたちで、障害

児学級の分散化を求めることになる⁽⁷⁾。そして、この方向が実現されるならば、障害児学級の少人数化はさらに進行することになるだろう。少人数化が、先に見たような教育実践上のいくつかの特徴 (障害児学級での学習の量的な減少と通常学級での学習の増大、障害児学級での指導の個別化など) を不可避的にもたらすものであるかどうかは、さらに検討を要するが、集団指導を基調とする障害児学級教育のいくつかの側面が、こうした動向の中で変質の危機にさらされることは間違いなかろう。ここでも、筆者らは、障害をもつ子どもの居住区の学校内において、その子どものニーズに応えるための可能な最大限の施策が整えられるべきだ、という点については同意するが、その施策を障害児学級という制度を運用して提供すべきだといわれるならば、これに、ただちに同意することはできない。かりに障害児学級の少人数化が、障害児学級に在籍する子どもの通常学級での学習時間を増大させ、障害児学級での学習を個別指導を中心とした部分的なものとするならば、それは、障害児学級教育の通級指導への接近に他ならず、通級と区別されるものとしての「固定式」障害児学級の固有性は見失われかねないと考えるからである。

以上のような観点から、筆者らは、障害児学級の充実・発展のためには、今日、地域的に〈多様〉な運用がなされている障害児学級の実態を、いくつかの教育機能に分節化し、そのそれぞれを充実発展させるという課題を提起したい。障害をもつ子どもの特別な教育的ニーズの多様性を踏まえ、それに応えるための〈特殊教育サービスの連続体〉の整備を提起するアメリカ合衆国の教育制度においては、通常の学校における特殊教育サービスとして、① 通常の学級における特殊教育、② リソースルーム、③ 固定式特殊学級の三つの形態を想定している⁽⁸⁾。わが国においては、上記①に対応する教育サービスが「入り込み」などのかたちで、障害児学級制度を運用して実施される例があり、また、「通級による指導」の制度的な制約のもとで、②に対応するサービスが、障害児学級の運用形態として実施されている場合も少なくない。そして、そうした状況下においては、③、すなわち固定式障害児学級は、固有の教育形態として当該地域に存在することが困難になるのである。

以上のような問題認識に立ち、本稿では、通常の学級における特殊教育やリソースルームとは区別される、固定式障害児学級の固有の意味を、具体的な教育実践の検討を通して素描したい。この作業は、固定式障害児学級の、他の教育形態とは代え難い独自の意味を析出し、そうした教育サービスが、地域格差なくすべての障害児に保障しうるための制度的基盤をうちたてていくための、基礎的なイメージを提供するという試みである。

2. 実践検討の対象

—奈良教育大学附属中学校障害児学級の概要—

上で述べた課題意識に基づき、本稿では固定式障害児学級のモデルとして奈良教育大学附属中学校障害児学級の教育実践を検討する。この学級は、国立大学附属学校内の学級であり、在籍する生徒の障害と発達の実態や学級の規模、校内における教師集団の位置づけ、施設設備等において、公立小中学校の障害児学級とは相当程度異なる条件をもつ。たとえば、障害児学級を担当する教師集団は、原則として通常学級との異動はなく、継続して障害児学級の教育に携わっているという点、物理的環境について、通常学級の校舎とは離れた敷地に単独に存在し、専用の体育館や特別教室などの施設・設備をもつという点などは、多くの公立小・中学校障害児学級とは大きく異なる条件であると言える。

しかし、障害が相対的に軽度の生徒を対象とする点、また教職員定数などが障害児学級の基準で運用されている点などにおいて、この学級は、まぎれもなく学校教育法第75条およびその下位法令に即して運用される障害児学級であり、そこでの教育実践を、障害児学級の教育実践として検討することには、なんら不都合はない。同様の学級が量的に少ないという点で、この学級は今日の障害児学級の「代表例」とは言えないかもしれないが、そこでの教育実践は、障害児学級教育の一つの「モデル」ないし「典型」を与えるものだと筆者らは考える。そして、こうした認識が妥当性をもつならば、その教育実践は「恵まれた条件」のもとでの「例外」として扱われるべきではなく、それを成り立たせている諸条件を探り、その条件を地域格差なく実現していくことこそ課題とされるべきであろう。以下、具体的な実践の検討に先立ち、この学級の生徒の実態と集団編成および教育課程についての考え方を概観する。なお、同学級は校内では「5組」と呼称されており、以下では「奈教大附中5組」、もしくは単に「5組」と略称することとする。

1) 生徒の実態と集団編成

奈教大附中5組では、入級の際、同校の通常学級に準じて、願書の提出・入学選考という手続きを踏んでいる。また、それに先立つ入級希望者のための「教育相談」では、保護者の授業見学、子どもの実際に授業への参加などによって学級の教育を紹介するとともに、観察や保護者からの聞き取り、出身校からの資料等によって子どもの実態をていねいにつかみ、同学級で受けとめることが適切な生徒か否かを慎重に判断している⁽⁹⁾。その結果、養護学校への就学が適切であると思われるような障害のきわめて重い生徒は在籍していないが、しかしなお、生徒の実態には小さくない幅がある。近年の状況でいえば、

生徒の実態は、おおまかな発達年齢でみて、4歳後半から9歳ないしそれ以上の範囲にある。生徒の障害は精神遅滞が主であるが、自閉性障害、言語障害をあわせもつ生徒も多く、さらに肢体障害や内部障害等をあわせもつ子どもも在籍している。

生徒の人数は、1学年7～8名であり、5組全体では20名以上の集団となる。子どもたちは、基礎集団として各学年ごとの学級（1年5組、2年5組、3年5組）に所属するとともに、教科学習の場面においては、学年の枠を超えて、それぞれの課題にあわせた学習集団を編成している。この学習集団は、国語および算数においては4グループ編成であり、理科・社会、美術、工作は3グループ編成、音楽、体育、家庭は2グループ編成といったように、教科の特質や子どもの実態にあわせて可変的に編成される。さらに、労働的な活動や自治的活動のための集団も独自に位置づけられている。

このように、奈教大附中5組では、子どもの多様な実態に対応し、あわせて子どもたちに多様な活動の場を保障するという観点から、「質の異なる複数の集団を保障する」という考え方をとっている。しかし筆者らの見るところ、こうした「複数集団」を包括するもっとも大きな「全5組」という集団が、とりわけ重要な意味をもっているように思われる。5組の生徒たちは、障害が軽度であるがゆえに、様々な小学校時代の体験をしており、中学校進学にあたって、障害児学級に在籍することについて迷い、悩んだという経験をもつ者も多い。また、思春期にあって、集団の中での自分という存在について悩んだり仲間とぶつかったりもする。こうした課題に対して、この学級では、一番外枠の「5組」という集団が固定されていることで、学年を超えた交流などを一つの重要な支えとしつつ、3年間かけてじっくりとりくむことができているように思われるのである。そして、こうしたことが可能なのは、同学級を担当する5人の教師集団（教諭4名と非常勤講師1名）が、各学級や学習集団に基本的な責任を果たしつつ、それだけでなく「5組の子」全体に責任を負うという、基本的な構えをはっきりともっていることによるものと思われる。

2) 教育課程とその考え方

奈教大附中5組の教師集団は、学級発足の初期から教育課程編成に関する研究活動を系統的に行ってきた⁽¹⁰⁾。そこでは、通常の教育とも共通する障害児教育の目的を、「憲法や教育基本法の理念に基づき、健康で、豊かな情操をもち、自然と社会に関わる基本的事実に関する知識を身につけ、生産に必要な技術の基本を習得し、社会の主人公として成長し得るような全面的に発達した人間を育てること」ととらえ、それを基本として「子どもたちが障害を受けているという事実」に即し、そのために必要

且つ適切な教育計画を準備する」⁽¹¹⁾ ことが、障害児学級における教育課程の編成であるという考え方に立っている。その際の「基本的視点」は次の6点に求められる。
 〈教育課程編成の基本視点〉

① 私たちが指標とする「本校の教育目的」をしっかりと踏まえ、障害児学級3年間の生徒の成長を見通して「障害児学級の指導目標」を設定する。同時に、子どもの側から目指す目標として「5組のめあて」をつくる。

② 学校教育の基本的な領域として教科・教科外の2領域を設定し、1日24時間の生活を見すえた教育課程の構造化をはかる。その際、教育目的・目標と教育活動の各領域との関連を明確にする。

③ 子どもの24時間の生活を見すえて、生活のリズム・日課と活動の流れを検討し、教育課程の中に組織する。

④ 発達段階にあわせて教育課程を組むことを大切にす。この時、発達の視点にたって子どもを深くつかむとともに、中学生という生活年齢にも目を向けて教育内容や教育形態を検討し、必要且つ多様な集団を編成する。

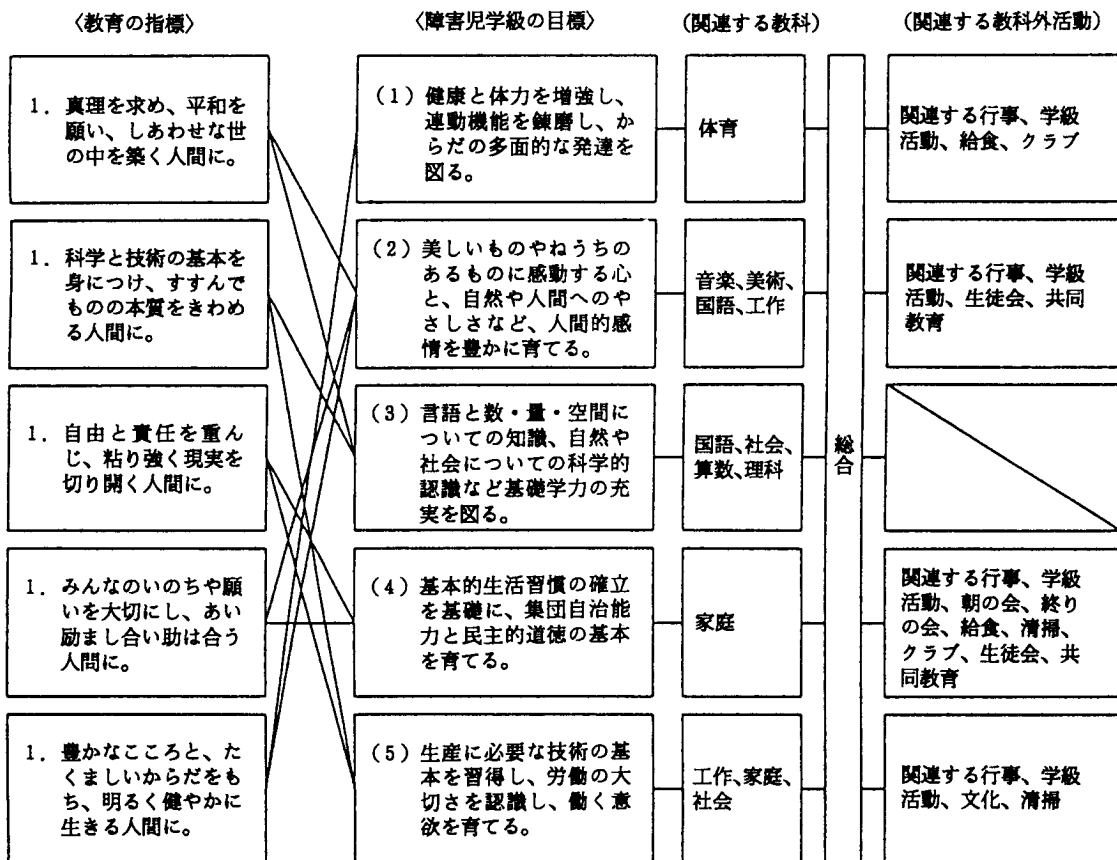
⑤ 子どもの障害と、障害によってひきおこされる発達上の制約を的確に把握することに努め、学習課題の設定や集団編成にあたって考慮する。

⑥ 発達段階別・活動集団別の教育内容を整理する。特に、発達段階に即した教科の領域設定や教育内容の系統・配列を検討する。

このように、この学級の「教育課程」は「教育実践の全体的な計画」として、教育目的・目標、教育内容、教材・教育方法、集団編成などを含み、その内容は多岐にわたる。ここでその全体を紹介することはできないので、同学級における教育目的および重点指導目標と教育活動諸領域との関連(図1)を示しておこう。

この学級では、図1に見られるように、教育目的・目標と具体的な教育活動との関連に留意しつつ、教科指導と教科外活動の2領域を「基本的な領域」として設定し、両者の「重なる領域」に「総合(労働を中心とした活動)」を位置づけるという教育課程の枠組みをとる。教科指導においては、国語、算数、理科・社会、音楽、美術、工作、体育、家庭の8指導領域⁽¹²⁾を設定し、先述したように、教科の特性と子どもの実態に応じた教科ごとの課題別集団によって指導している。また教科外活動には、文化、学級活動、生活(全体学活)、「道徳」、清掃、生徒会活動、クラブ活動および共同教育が位置づけられる。具体的な週時間割は図2のようになる。

以上のような教育課程編成の考え方とその具体的な内



(図中の「教育の指標」は「奈良教育大学附属中学校の教育目的」であり、「障害児学級の目標」は「障害児学級の重点指導目標」である。)

図1 奈教大附中5組の教育目的および重点指導目標と教育活動諸領域の関連

		月	火	水	木	金	土						
8:35	朝の会												
8:40	1	生活	1G	2G	附 中 の 時 間	全 体 体 育	1G	2G	3G	1年	2年	3年	
9:20			体	お			理	り	り	文	文	文	
9:25	2	算	算	算		算	科	か	り	り	り	り	
10:05									か	か	か	か	
10:40	3	国	国	こ		こ	算	算	さ	か	工	え	え
11:20									ん	い	え	え	
11:25	4	家	か	会		い	数	数	す	ず	作	く	く
12:05													
13:10	昼食・遊び												
13:30	清掃												
13:35	5	総	1G	2G	3G	4G	1G	2G	3G	4G	1G	2G	
14:15			国	国	こ	こ	国	国	こ	こ	美	つ	つ
14:20	6	合	語	語	こ	こ	語	語	こ	こ	術	る	る
15:00	終わりの会				終わりの会				終わりの会				
15:30	クラブ活動				クラブ活動				クラブ活動				
16:30													

図2 奈教大附中5組の週時間割(1992年度)

容から学ぶことは多いが、「固定式障害児学級」の基礎イメージを描く、という本稿の課題に即していれば、なによりも重要なのは、この学級の教育課程が、障害のない子どもとも共通する教育の目的を基礎としつつ、具体的な教育活動のあり方においては、通常の学級の教育活動や時間割からは相対的に独立した自律性をもっているということである。これはまた、障害児学級に在籍する生徒の教育は、基本的に障害児学級担当教員(集団)の責任の下で行う、ということでもある。

このことは、自明のことと受けとられるかも知れないが、奈良県などの障害児学級教育の実態を念頭におけば、やはり奈教大附中5組の独自の「特徴」として指摘せざるを得ない。近畿圏を中心とするいくつかの府県では、「同年齢の障害をもたない子どもとの共通の活動を可能なかぎり保障する」という観点から、障害児学級に在籍する児童生徒にも、年齢に応じた学年の通常学級の時間割を適用し、通常学級での学習が困難な時間のみ障害児学級にとりだして指導するという、いわゆる「原学級保障」の方式が採用される場合が少なくないからである。この方式がとられる場合、障害児学級に在籍する児童生徒は、それぞれ異なった「原学級」の時間割に従って学校生活を過ごすことになる。その結果、障害児学級全体

に共通の「時間割」は存在しない場合も多く、障害児学級に在籍する児童生徒が一同に揃う時間がとれないケースすらめずらしいことではない。筆者らが「通常の学級の教育活動や時間割からは相対的に独立した自律的な教育課程」を、奈教大附中5組の「特徴」としてとりだすのは、このような状況を念頭においたものである。

3) 奈教大附中5組における体育

本稿では、奈教大附中5組の多様な教育活動のうち、体育の授業をとりあげて検討してみたい。

筆者らが体育に注目するのは、この教科が、一般の障害児学級においては、しばしば「通常の学級での学習への参加」という形態で「指導」されていることを一つの理由とする。先に引用した「精神薄弱」および情緒障害学級に関する全国実態調査によれば、障害児学級で学習している教科・領域は、「国語」と「算数・数学」がもっとも多く、障害児学級での学習時間が全学校生活の20%を超えない子どもでも、7割以上が障害児学級での授業を受けている。これに対して、「体育」「図工・美術」および「音楽」では、障害児学級での学習時間の割合が80%を超える児童生徒の群で、初めて障害児学級で学習している子どもの割合が50%を超えるという状況な

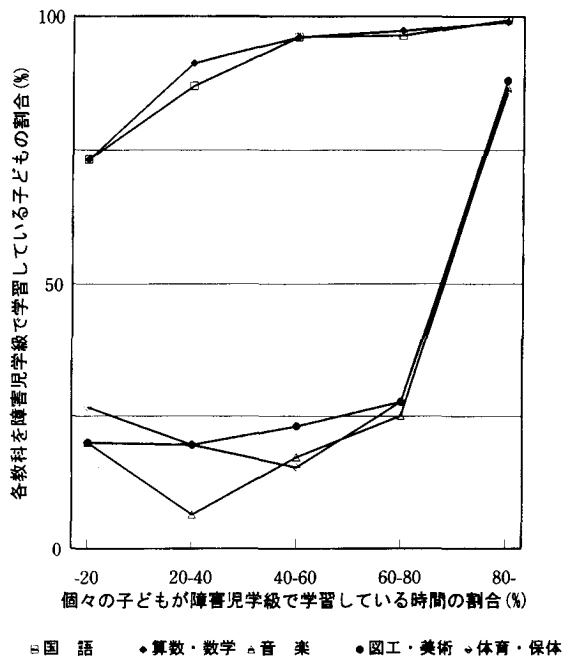


図3 障害児学級での授業時間率と指導教科—中学校—

のである(図3)。

障害児学級における体育のこのような状況について、奈教大附中5組(当時)の藤森善正は、「これまで、障害児学級の教科指導では、国語や算数などが基礎学力に関わる教科として重視され、音楽や体育などの教科はむしろできるだけ『普通学級』にもどって授業を受けることが望ましいという傾向が強みられる。こうした傾向は、障害児学級では学級集団が成立しにくいという現状や、これらの教科は比較的健常児との共同学習がすすみやすいという考え方によるものといえよう。少なくとも、障害児にとって音楽や体育の教科がどのような大切な意義をもっているか、発達や学習課題の中でどんな位置を占めるかについてほとんど検討されていないことは間違いない」と述べ、しかし「障害児にとって、体育や音楽は、むしろ基礎教科として大切なもの」であり、「その教育内容の編成や授業づくりがもっともっと重視」されるべきだという考え方を示している⁽¹³⁾。奈教大附中5組では「交流学习」ないし「原学級保障」とは異なる、障害児学級独自の体育の授業を追求してきたといえよう。

では、この学級における体育とは、具体的にはどのようなものだろうか。授業を検討する前に、この学級における体育の考え方を概観しておこう。奈教大附中5組では「障害児学級の体育の目標」として①子どもの健康を守り高め、たくましいからだづくりをめざす、②子どもの多面的な発達をはかる、③すぐれた運動文化を継承させることを通して、自己を豊かに表現し、集団的な人間関係を育む力を育てる、の3点をあげ、さらにこの「目標」を具体的に追求し、達成していくための留意

点として「体育の授業を進める上で大切にしていること」を次のように設定している⁽¹⁴⁾。これは、授業を計画し、総括する際の基本的な視点にもなっていると考えられる。

〈体育の授業を進める上で大切にしていること〉

①子どもが主体的にとりくめる授業をつくる。

(その視点3点)

- ・からだを動かすこと、遊ぶことのうんと大好きな子に
- ・どうすればできるかを考え、わかってできる子に
- ・みんなと一緒にすることの楽しさがわかる子に

②子どもの発達・障害・生活に視点をあて、良い教材を系統的に準備する。

(その視点5点)

- ・運動することが楽しいと感じられる教材であるか
- ・子どもの運動発達にあった技術や運動様式をもったものであるか
- ・運動技術を系統的に習得できるように組み立てることができ、順次高度な技に発展させることができるものであるか
- ・身体諸機能の発達に有効であるか
- ・集団で学習でき、集団性、自主性を育てることができるものであるか

③授業をすすめるにあたっては、一人ひとりにあわせた段階的指導を重視する。

④体育行事との関連を大切にし、目標にむけて見とおしをもって頑張る力を育てる。

⑤学習集団の編成を工夫し、それぞれに到達目標を設定する。

このような目標と授業づくりのための視点に立って構想される体育は、「もっとも基礎的な教科」として、週4時間という、8指導領域のなかで最大の時間数をあてられる。具体的にはそれぞれ2単位時間連続の授業として設定され、そのうちの1回は全体体育、もう1回はグループ別体育(2グループ編成)としてとりくまれている。本稿で検討するのは上記のグループ別体育のうち、体育第1グループの授業である。このグループは「集団でとりくむ運動やスポーツの楽しさがわかり、運動機能や体力のより一層の向上と、基礎的な技能を身につけることをめざすグループ」であるとされ、教材にそくした学習の到達目標として、次の5点が設定されている⁽¹⁵⁾。

〈体育第1グループの学習の到達目標〉

- ・マット、とび箱、平均台などを使って、身体の基礎的な動きや運動の基礎となる動き(リズムカルな動き、タイミング、バランス)を身につけさせる。
- ・障害走、短距離走、長距離走において、スピードやリズムをコントロールすることのできる力を育てる。
- ・バレーボール、キックベースボールなどのルールを

理解し、集団としての技術の向上をめざし、楽しんでゲームにとりくめる力を育てる。

- 水中にもぐったり、身体を浮かしたりすることを基本に、呼吸法を身につけ、25 m 泳げるようにする。
- 運動量の豊富ななわとびを通して、身体でもっとも大切な脚、腰の筋力を高め、運動リズムの感覚や持久力を身につけさせる。

本稿でとりあげるのは、上の5番目に位置づけられている「なわとび」の授業である。「なわとび」は、この学級における冬季の体育の重要な教材として、2学期末からとりくまれる。子どもたちは、3学期中頃に行われる学級行事「親子なわとび大会」（保護者の見守る前で各自のなわとびの課題に挑戦し、学習の成果を披露する）をひとつの目標として、体育の授業だけでなく、休み時間などにもなわとびにとりくんでいくのである。

藤森は体育教材としての「なわとび」の価値について、①豊富な運動量があり、特に循環器系を強くする運動としてすぐれている、②身体で最も大切な脚、腰の筋力を高めることができる、③運動リズムの感覚が養える、という3点をあげ、また、指導において大切にしたい視点として、①指導の系統性を大切に、②「なわとび」に入る前の指導を大切に、③「なわとびカード」で課題を明らかに、④障害をのりこえる手だて、⑤みんなで楽しく、の5点を指摘している⁽¹⁶⁾。このような教材観や指導上の視点に加えて、子どもたちの用いるなわとびの縄の長さや材質にも、個々の学習課題に配慮した細心の注意が払われている⁽¹⁷⁾。

3. 体育「なわとび」の授業風景

さて、以上を前提に、実際の授業の様子を検討しよう。検討する授業は、1997年1月17日の体育第1グループ「なわとび・二重とび」の学習である。この授業は、研究授業などの特別な授業ではなく、日常的な授業場面を筆者らが参観しVTR撮影したものである。

授業のねらいについて、筆者らは授業のようすから、「二重とびの手（縄）と足（跳躍）それぞれの動かし方がわかる」ことだと推測した。その後の授業者へのインタビューによれば、筆者らの推測したねらいは違っていないが、体育において「なわとび」だけが、グループとしての目標をもたない題材であるという。すなわち、他の題材では、個人別到達目標を含みながら、グループの目標を設定するのに対し、「なわとび」においては、個人の到達目標だけを設定している。もちろんこのことは、以下の授業記録に明らかなように、指導を個別化することではない。

以下では授業の様子を、VTR記録をもとに時間的な進行にそって書き出す、という方法で記述する。〈 〉

によって活動の内容を示し、つづいて授業の様子および特徴的な場面のやりとりや発言をとりだす。とりだす発言ややりとりは部分的なものであり、すべての会話等を網羅するものではない。〈 〉の右に示した時間は始業からの経過時間を示し、会話場面等でのTは教師を、その他のアルファベットは個々の生徒を示す。

〈準備運動と前時の学習内容の確認〉0分

• まず「かけ足とび」でグラウンド一周。ついで「前とび」、「後ろとび」、「マラソンとび」を、それぞれひっかかるまで跳ぶ。その後、集合し「なわとびのきろく」（全員の課題の一覧表）と「なわとびカード」（個人の課題）の説明を聞く。

〈二重とび未達成児の確認一本時の重点指導課題〉6分

• 「二重とびうまくいけてない人？」とたずね、「今日は二重とび、かなり上手な人もいますし、跳べない人もいます。跳べない人のために今から練習したいと思います。」として、前時まで1回も二重とびのできなかったKj、I、Mの3人を前に出し、順に跳んでみさせる。

Kj：（縄の回旋を強く意識し、ともかく急いで回す。足も縄に引っかからないように高く跳ぶため、2回ほど二重とびができる。しかし跳躍が高すぎて着地が不安定になるため、連続して跳びにくい。）

M：（縄は速く回旋するが、跳躍が低くひっかかる。）

I：（上半身が前屈し、全身に力が入る。前とびと二重とびの跳躍のリズムの違いが理解できていない。）

• 以下は、Kj、M、Iの3人が跳んでみた後のやりとりである。

T：どうやったらIくんが二重とびいけるようになるか、応援してあげよう、ね。で、ちゃんととべるようになりましょう。それから、Mくんも。それから、今、Kjくんは何回いけたって？

生徒：2回！

T：何回くらい続けていけるようになりたい？

Kj：…。

T：もう2回でええか？

Kj：…。うん。

T：もう2回とべたらええの？

Ky：Kjくんは、跳んだ時横にいたりしてんの。（と、口を挟む。これは、「できないことないよ」と言わんばかりに、何とか見通しをもたそうと、アドバイスをしたのである。）

T：うん、うん。横にいたりしてんのか。じゃあ、いっぺん、格好のええ人の二重とびやってもらって、Kjくんがそういうふうになりたいと言うかどうか見てもらおうか。一番上手な人誰やろか。上級生がいいかな。

Wnくんにしてもらおうか。

• 3年生のWnくんが他の生徒の前に出て二重とびをやってみせる。

T: あんなにたくさんいきたいと思わない?

Kj: 思わない。(と言い、下を向く。)

T: 「ぼくにはあんなにたくさん無理」か? そんなことないですよ。Kjくんやったらね、(ここで教師の「Kjくんやったら」ということばに、Kjくんは顔を上げる。) そやな、今から先生のいうとおりに練習したら、もうこの1月中に10回、ん?、「親子なわとび大会」いつやったかな?

Kj: 2月23日。

T: 2月23日には15回はできるようになるはずやな。いけるように練習してみよう。

Kj: (教師と視線を合わせ「うん、うん」とうなずく。)

〈前とびと二重とびの違いを考える〉11分

- ・「普通の前とびと二重とびの違うところを考えてみよう。考えて言える人。」と発問するが、できている子も含めて答えにくい。教師が「自分は跳べても言うのは難しいか?」と言うと、二重とびは連続して上手にとべる生徒たちが「うん、うん」とうなずく。なんとか発言しようとするがうまくいかない。

Kd: 前とびの場合には、クル・クルとまわさない。

T: 何を?

Kd: えーと、二重とびの場合には、クル・クルとまわすけど。

T: 「二重とびの場合には、クル・クルとまわす。」(と、ゆっくり復唱する。)

Kd: 前とびの場合にはふつうにとぶ。

T: ほほお? 意味わかった? 「二重とびの場合には、クル・クルとまわす。前とびの場合にはふつうにとぶ。」どういう意味や?

Wn: 全然わからん。

T: 全然わからんなあ。

- ・このやりとりの後、「じゃあね、もうちょっとわかりやすくヒントをだそうか。まず縄を考えようか。」として、縄の回旋(手の動き)と跳躍のリズム(足の動き)をそれぞれとりだして考えさせるように授業をすすめる。

〈縄の回し方の違いを考える〉13分

- ・まず、縄の回し方に注目する。縄を回し方を音声化して、前とびの場合は「クール、クール」、二重とびの場合は「クルクルッ」であるという違いに気付かせる場面である。

T: 縄は回るんだね(と、縄を片手でもち、自らの体側で前とびのリズムで回してみせる。) この回し方は、普通の前とびと二重とびとではどういうふうに変える?

Kd: 早く回す。

T: 「早く回す」。どっちが?

Kd: 二重とびの方が。

T: Wn、どう思う?

Wn: 多分あってる。

T: 「二重とびの場合は、早く回す。手が早く回る」。よし、先生はそれでいいと思う。それを、こういうふうにおぼえてしまおう、「きまり」として。縄を回し方を口で言う時には「クルクル」と言って下さい。先生のに合わせて言ってごらん。(と、先と同じように、片手にもった縄を体側で回してみせる。)

生徒: クルクル…。(と、教師の示す縄のリズムとは無関係に、口々に言いかける。)

T: うそつけ! 合わせて言って下さいよ。(と、自分の縄をもつ手を指さし、教師の縄の動きに合わせて言うように指示してから、再度縄を回してみせる。)

生徒: クールクールクールクール…。

T: 見て言わな合わへんよ。(と、再度縄の動きに注目させつつ、) これは何のとび方ですか?(と、縄の動きに合わせて跳躍してみせる。)

生徒: (口々に) 前とび。前とびや。

T: でしょ。じゃあ、二重とびの時はどう言ったらいい?

Wn: クルクルッ。

T: そう。普通の前とびは「クールクールクールクール」。二重とびは…、「早く回す」って言ったなあ、「クルクルッ」(ここでは縄は回さず、音声のみを提示する)。回してみるよ。普通は「クールクールクールクール」。二重とびは、「クールクール」から、「クルクルッ」。(と、縄の回旋を早くしてみせる。) この回し方にならなあかん。みんなで言ってみようか。普通に跳ぶ時の回し方、口で言うんだよ。(と、手拍子を打ちながら)

生徒: クールクールクールクール…。(Iくんは「クールクール…」と言いながら、同時に足でもリズムをとっている。手拍子は、1回の「クール」に対して1拍。)

T: そうや。じゃあ二重とび。クルクルッ、クルクルッ、クルクルッ、クルクルッ。(と、手拍子を打ちながら言ってみせる。手拍子は、1回の「クルクルッ」に対して1拍。) わかった? じゃあ言ってみよう。

生徒: クルクルッ、クルクルッ、クルクルッ、クルクルッ…。

T: その回し方にならなあかん。いい?

〈跳躍のリズムの違いを考える〉16分

- ・次に、跳躍のリズムを音声化し、前とびの場合は「トントン」、二重とびの場合は「トーントーン」であるという違いに気付かせる。

T: じゃあ縄だけそういうふう「クルクル」にしたら二重とびいけるやろか。

Kd: 違う。手も、や。

T: (笑いながら) うん。手を回さな、そりゃ縄はクルクルにならへんなあ。

Ky: あ! ジャンプを高く。

T: ジャンプ! はい。今度は足のほうやな。ジャンプを何て?

Ky: ジャンプを高く跳ぶ。

T: 高く跳ぶ。普通よりも高く跳ぶ。(と、思いきり高く跳んで見せて、) こう? ふーん。他に意見のある人?

Kd: 軽く跳ぶ。二重とびの場合は軽く。

Ky: つま先でおる。

T: (発言のない子らに近づき、) ここからこっちの人は、頭が働いてない。KdさんとKyくん、こっち(並んで座っている端)に行き、他の子を真ん中に入れてやって。先生の顔をしっかり見て、頭を働かせて下さいね。

足をどうしたらいいって? 高く跳ぶ? 軽く跳ぶ?

Ky: つま先で跳ぶ。

T: 普通の前とびでも、つま先やで。

Kd: あ! リズムに合わせる。

T: リズムに合わせる。いろいろと意見が出ますね。でも、ふつうの前とびだって、リズムに合わせないときれいに跳べないよ。誰か意見ないか。

T: (やや間をおいて) 「高くとぶ」というのもひとつの意見やな。「リズムに合わせる」というのもかなり近い意見ですけどね。そやな、今のことばそのまま使おうか。

「跳ぶ時のリズムを変える。」跳ぶ時の音は「トントン」にしましょう。普通に跳ぶ時の音を、先生が跳ぶから、合わせて言って下さい、トントンでね。Mくん、1人で言ってもらおうか。(と言って、前とびのリズムで跳んでみせる。縄はもたず跳躍のみ。)

M: トントントントントントントントン…。(と、教師の跳躍に合わせて言う。)

T: そうやろ。HさんとAさんと、二人で言って下さい。

H・A: トントントントントントントントン…。

T: これはなんのとび方?

生徒: 普通。

T: 普通の前とびやな。じゃあ、二重とびの時。いいか、先生が跳んでみるから、どんな音で言ったらいいか、考えて下さい。いいか? 普通の前とびはこう(と、跳びながら、) トントントンやね。今度は、途中で二重とびに変えますよ。よく見ときなさいよ。音を考えるんだよ。いいか?(と、跳んでみせる。)

生徒: トントントントン(教師の演示が二重とびのやや高い跳躍に変わる) トーントーントーントーン…。

T: 変わるでしょ? もう1回やってみるよ。今度は音を言わなくていいからよく見て下さいよ。(と、跳び始める。) これ普通(と、前とびのリズムで跳んで見せつつ、) 変えます。(と、跳躍のリズムを変える。) 違うでしょ? これが大事な。わかった?

〈跳躍のリズムの変化の練習〉20分

・「みんなはさっき、先に縄の回し方を言ったけど、縄

の回し方の前に、跳ぶ方をできるようにがんばって下さい。」として、縄の動きと跳躍のリズムのうち、より意識しにくいと思われる跳躍のみをとりだして練習する。

- Wnくん、Hさん、Aくん、Kyくん、Kyくんと、二重とびが続けてできる生徒が、それぞれ前に出てやってみせる。教師はそれぞれが跳ぶのに合わせて「トントントントン、トーントーントーントーン」と音をつける。途中、踵から着地している生徒について、「ちょっとしんどいなあ」と問題を提起し、どこが「しんどい」のかを他の生徒とともに考えあう場面があるが詳細は省略する。

〈跳躍のリズムの指導: Mくん〉23分

- 二重とびがまだできていないMくんを他の生徒の前にだして、計10回、跳躍のリズムだけの練習をする。教師の提示するリズムは、「チョンチョンチョンチョン」と、前とびのリズムで4回跳んでから、5回目の跳躍で「チョーン」とリズムを変えてやや高く跳ぶ、というものである(後半では、前とびは2回に短縮され、「チョンチョンチョーン」と3回目の跳躍でリズムを変更する)。

これに対して、Mくんの1度目の跳び方は、教師の声に合わせて、5回目の跳躍をやや高く跳ぼうとする意識は感じられるものの、実際には跳びきれず、「チョンチョンチョンチョンチョン」といったリズムになってしまう。

そこで教師は、1度目の際には、Mくんのとなりに並んで立って、声と動作(手を高く持ち上げるようなジェスチャー)によって5回目の跳躍の際のリズムの変化を指示していたが、2回目からは、Mくんの前に向かい合って立ち、両手をとって、5回目の「チョーン」のところで、Mくんの身体を引き上げるように補助する。このとりくみ方で5回くり返すと、徐々に「チョンチョン」の際の跳び方と「チョーン」の際の跳び方が分化していく。そこで、再度手を離してとりくませる。

T: じゃあ手を離すよ。(と、向き合った体勢のまま、一歩下がって立ち)、チョンチョンチョーン。

M: (7度目のとりくみ。教師の補助がなくなったことで、「チョンチョンチョン」の跳び方に戻ってしまう。)

T: (再度やって見せつつ、手もちあげるジェスチャーをより大きくして、「チョンチョンチョーン」の3回目の跳躍は高く跳ぶことを示す。)

M: (8度目。まだ「チョンチョンチョン」の感じ。)

T: もっと上に。浮き上がるように。浮き上がるように。チョンチョンチョーン。

M: (9度目。Tのいう「チョンチョンチョーン」に最後の着地のタイミングが合ってくる。)

T: そう。もう1回。もうちょっと上へあがって下さい。自分の身体を持ち上げるようにしてごらん。グンと。よーい、はい。チョンチョンフーン（「チョンチョンチョーン」を「チョンチョン、フーン」に変えて、「フー」っと体を持ち上げるようにすることを強調する。）もう1回。チョンチョンフーン。

M: (10度目。3回目の跳躍の高さが前回よりもさらに高まり、着地のタイミングが、教師の「フーン」の「ン」の声に確実に合うようになってくる。)

T: よし、できそうだよ。(と、Mくんの頭をなげ、他の生徒たちの列に戻す。)

〈跳躍のリズムの指導：Iくん〉24分

- 同じく二重とびがまだ1回もできないIくんの指導。
自閉性障害をもつIくんは、とりわけ「まず前とびのリズムで跳び、その後、リズムを変えて二重とびのリズムに移行する」というように、二つのリズムをくみあわせ、変化させることが困難なようである。

T: はい、いこう。チョンチョン…。

I: (1度目。Mくんなどのとりくみの際に、二重とびのリズムでやや高く跳ぶところが印象に残ったのか、最初の「チョンチョン…」のところからやや高めに跳ぶ。)

T: ちゃうちゃう、Iくん。普通の前とびはそんなに高く跳ばない。軽くチョンチョンや。よーい、はい。チョンチョンチョーン。

I: (2度目。3回目の「チョーン」は意識されているが、跳躍の高さは変わらず、着地後、ひざを深く折ってしゃがむようになる。)

T: 「チョン」とおりるからあかんの。上へ浮き上がるの。(この声かけに対しIくんは上を見るようにする。)

T: 「フーン」って。(と、高く跳んでみせる。)

T: (Mくんの場合と同じく、Iくんと並んだ位置から正面へ移動し、向き合って手をとる。)

I: 1回だけでいいから、上へ浮き上がろう。いち、にの、フーン。(と、手をもって、やや持ち上げる感じ。)

I: (3度目。)

T: フーン (と、Tの声に和しながら、高く跳躍。)

T: そうそう。はい、いくよ。フーン。

I: (4度目。同様に跳躍。)

T: そう。「チョンチョン」からいくよ。はい。チョンチョンフーン (と、手をもってやや持ち上げる。)

I: もう1回。先生の顔を見て。いくよ。チョンチョンフーン (同じく手をもって。)

I: (5度目、6度目。「フーン」に合わせて高く跳ぶことが意識できつつあるように見える。)

T: わかった? じゃあ、1人でいこう。はい。チョンチョンフーン。

I: (7度目。3回目の跳躍はやや低い、1・2回目よりも高く跳ぶことは意識されている。)

(8度目。2回目の跳躍で高く跳んでしまい、タイミングが合わない。)

T: 「チョンチョンフーン」、やで。(と、「チョンチョン」のところでは、手を下向きにしてリズムをとり、「フーン」で上へ高く手を持ち上げるジェスチャーをしてみせる。)

I: はい、チョンチョンフーン。

I: (9度目。1・2回目は低く、3回目で高く跳べる。)

T: だいぶできてきた。もう一回。チョンチョン…。

I: (10度目。1・2回目から高くなりがち。)

T: 「チョンチョン」のところから高く跳んでよ。「チョンチョンフーン」(と、やってみせる。)

I: よーい、はい。チョンチョンフーン (と、「フーン」に両脇から浮き上がるような手のジェスチャーをそえる。)

I: (11度目。1・2回目は低く、3回目で高く跳べる。)

T: よーし、それでいい。はい、もう1回。チョンチョンフーン。

I: (12度目。「1・2回目は低く、3回目で高く」が定着しつつある感じ。)

T: よっしゃ。(と、Iくんの肩を叩き、他の生徒の列に戻す。)

〈手足の動きを合わせて二重とびに挑む：Mくん〉26分

- ここで初めて縄をもって二重跳びに挑む。

T: Mくんは縄の回し方は「クルクル」ができはじめているから、今のやり方でいっぺんやってみましょう。とべるかどうか。今と同じ感じで「チョンチョンフーン」や。(と、教師もここで初めて縄をもち、二重とびをやってみせる。)

I: 1回でいいから。2回いいと思うな。(座って見ている他の生徒たちに向かって) さあ、いけるとこ見たってくれよ。ちょっと待ってや。(と、Mくんが跳びかけるのを制して、他の生徒たちに) もしいけなかったら、どこを直したらいけるようになるか考えたって下さいよ。

M: (1度目。跳躍のリズムは「トントントーン」になっているが、縄の回旋が変化せず二重とびにならない。「あれっ」という感じで、Mくんがもう一度挑戦しようとするので、教師や他の生徒も見守る。)

(2度目。「トーン」に合わせて縄も早く回すことができ、二重とびが1回できる! 本人はキョトンとしている。)

T: お?

Ky: 1回いった。

T: え?

Wn: 1回いった。

T: (見ていた他の生徒に) いま、(2回回させた縄を一筆者注) 越えたんちゃうか?

Ky: 1回越えた。

Wn: 1回だけ越えた。

T: (Mくんに) わかった?

M：うん。
 T：今、いったんやで、それ。
 M：うん。
 T：越えられたよ。
 M：うん。
 T：(他の生徒に確認するように) 越えられたなあ。
 生徒：(口々に) うん。
 T：(笑いながら) よし。もう1回いこう。
 M：(3回目。同じくできる。)
 T：お？ どう？
 生徒：(口々に) いった。いけた。
 T：Mくん、わかってるか？ それでいいんや。もう1回だけいこう。覚えてしまおう。
 M：(4回目。できる)
 T：軽い軽い。いけてんなあ。よし。(と、Mくんの肩を叩き、他の生徒の列に戻す。)

(手足の動きを合わせて二重とびに挑む：Iくん) 28分
 T：さてIくんはどうかなあ。どうだったかな？ トントントン？(と、跳躍のリズムを確認しようとする。Iくんは跳ぼうとするが、それを制して) トントントン？
 I：トントントーン。
 T：よし。はい。(と、跳ぶように促す。)
 I：(1回目。跳躍のリズムの変化は、「トントントーン」と意識されているが、縄の回旋の速さはまったく変わらない。そのため、つまずきもしないが、二重とびにはならない。)
 T：(笑いながら) Iくんは、「トントントーン」はちゃんと意識してる。何が悪いんや？
 Ky：(笑いながら) 手が回ってない。
 T：「手が回ってない！」Iくん、手が回ってないって。Iくんは、「トーン」はしてんねんけど、手が同じ回し方やからあかんのやなあ。どうしたらええねん、手は？(と、縄を示しながら他の生徒たちに問いかける。)
 Ky：2回まわす。
 T：Iくん、「トーン」となった時に、手はどんな音？
 I：トーン。
 T：それは足やなあ。手は？
 I：トーン。
 T：違う。手は、音どうやった？(と、縄を前とびのリズムでまわしてみせる。) Mくん、(と、直前にできたばかりのMくんに、) 手の音は？ クールクールやなあ。で、二重とびの時は？
 M：クルクルッ。
 T：そう、えらい。君はそれがわかってきたから、できたんや。Iくん、(縄を片手でまわして見せつつ) クールクールクールクール、クルクルッ。(と、回旋の速度を変えてみせる。) やってごらん。はい。
 I：クールクールクールクール、クルクルッ。(と、言い

ながら回す。「クルクルッ」のところで回旋の速度を変えることを意識している。)
 T：そうそう。もう1回。そう、それでいいんや。(他の生徒に) これでいいんでしょ？ はい。そこからがむずかしいんやなあ。Iくん、トントントン、トーンとクールクール、クルクルッとを、一緒に合わせんねん。できる？ はい。クルクルッやで。
 I：(2回目。はじめから回旋のスピードが速く、前とびのままテンポだけが速まる。)
 T：ああ、はじめからクルクルはあかん。はじめはクールクール。足もトントントン。
 I：(3回目。跳躍はトントントーンのリズムだが、縄の回旋が変化しない。)
 T：(Iくんが「トーン」と高く跳躍するタイミングに合わせて) クルクルッ。
 I：(Tの「クルクルッ」に合わせて回旋をやや早めるが、タイミングがずれてひっかかる。)
 生徒：(口々に) まわった！ まわった？
 T：今のは、2回目の縄が、もう足のところまで来ます。もうちょっとだね。もう1回いこう。みんな、ちょっとだけ辛抱。次はみんなにしてもらうからな。
 I：(4回目。「トントントーン」のリズムで跳ぶ。手は回らない。Tが「クルクルッ」と声をかけると、先と同じく回旋が速まるが、回りきらずひっかかる。)
 T：惜しい。今チャンスや。はい、もう1回いこう。
 I：(5回目。Tの「クルクルッ」の声かけで、跳躍が高まり、縄の回旋も速まる。しかしひっかかる。)
 T：あー、惜しい。(他の生徒に) いけそうやろ？
 生徒：うん！
 T：もう一回、いこうか。
 I：(この後2回とりくむ。いずれも惜しいが成功しない。他の生徒からも、「あー、惜しい」の声があがる。)
 T：じゃあね。みんなも、あまり見てばかりでも大変だからね。MくんとIくん、Kjくんは先生と練習。他の子は二重とび、最高何回いけたか数えて、先生に報告して下さい。(以降、残り14分は、二重とびができる生徒の活動量の確保という点にも配慮して、それぞれに練習させる。M、I、Kjは教師がついて指導。Mくんは1回は確実にできるようになっている。Iくんも何回か成功するがまだ不安定。その後、「続けて跳ぶ」ための跳躍の指導に移るが、詳細は省略する。)

5. 若干の考察

1) 教育実践の中核的特徴——「わかってできること」——

以下では、上で紹介した「なわとび・二重とび」の授業を素材として、奈教大附中5組の教育実践の特徴について検討する。

この授業のもっとも際だった特徴は何だろうか。結論を先取りして言えば、それは、「わかってできること」の追求であると筆者らは考える。MくんとIくんは、この授業を通して、できなかった二重とびが1回だけではあるが、できるようになっていった。そしてそれは、「何度も何度も練習してできた」というより、教師の主導する学習集団のなかで、二重とびの特徴がわかっていくことで、とび方と縄の回し方が変わり、その結果としてできるようになったというべきでき方であった。このことは、単にこの1コマの授業の特徴にとどまらず、この学級の体育全体をつらぬく中核的な特徴の一つであり、教師によって意識的に追求され、創造されてきた特徴でもある。

先に紹介したこの学級の〈体育の授業を進める上で大切にしていること〉のなかには、「子どもが主体的にとりくめる授業をつくる」ための視点として、「どうすればできるかを考え、わかってできる子に」という点があげられている。このことを藤森らは次のように解説している⁽¹⁸⁾。

「私たちは、体育の授業において、子どもたちにどうすればうまくできるかをわからせて、できるようにさせることを大切にしている。わからせようとしないで、ただからだを動かす活動だけにとりくむことは、からだを鍛えるという目標をもとに訓練主義の体育に陥りやすいからである。体育が身体訓練の場になれば、子どもたちは個別化され、集団での関係が崩され、子どもたちの力も発揮できなくなるからである。(中略) ただとびなさいでは、一定の運動量は子どもたちに保障できても、技術の獲得にはならない。どうすればうまくできるかがわかってできるようになることは、子どもの主体的な教育活動である。」

では、この「わかってできる」ことは、先の二重とびの授業のなかではどのように実現されているだろうか。この授業の特徴をより具体的に述べるなら、それは第一に、「二重とび」の特徴を、すでにできている「前とび」と比較して言語化し、それを自分にさし向けて身体をコントロールすることで「できる」ことに迫っている点、第二に、この比較と言語化のプロセスを、教師が主導する子どもたちの集団的な思考活動として実現しようとしている点にあると筆者らは考える。

授業はまず、前とびと二重とびの違いを考えると

から始まる。ここでのやりとりは以下のものである。

Kd：前とびの場合には、クル・クルとまわさない。

T①：何を？

Kd：えーと、二重とびの場合には、クル・クルとまわすけど。

T②：二重とびの場合には、クル・クルとまわす。(とゆっくり復唱する。)

Kd：前とびの場合にはふつうにとぶ。

T③：ほほお？ 意味わかった？「二重とびの場合には、クル・クルとまわす。前とびの場合にはふつうにとぶ。」どういう意味や？

Wn：全然わからん。

T④：全然わからんなー。

教師の発言〈T①〉は、「何をクルクル回すのか」と目的語を問うものである。「なわとび」の授業なのだから、回すのはもちろん縄であり、このような質問は一見もどかしいようにも感じられる。しかし続くKdくんの発言を見ると、問われた目的語は答えられていない。言い換えたKdくんのことばは、前とびと二重とびでは「クルクルとまわすか、まわさないか」が相違点であるということの説明するものである。これに対しても、教師は適切な表現ではないとして、ゆっくりと復唱しながら、「どういう意味や？」と、再度問い直すのである。

Kdくんの3つの発言は、内容を理解できている大人にとっては何を言わんとするのか、「要するに何を言いたいのか」は、よくわかるものである。しかし、教師は、それを「要するに、縄の回す速さが違うということですね。」と、自らの側に効率よく引き取ってしまわず、あえて「何を？」と問うことで、前とびと二重とびの違いの「主題」に気づかせようとする。この後、授業は「縄の回し方」と、「跳躍のリズム」に分節化して前とびと二重とびの違いを考えさせる場面となるが、その際に教師は、Kdくんの発言のわかりにくさを、授業における問題の提示として利用しつつ、「縄の動きはどうか」、「足の動き(跳躍のリズム)はどうか」と、二重とびの動作を分節化してとらえる思考へと子どもたちを導いていくのである。

先にこの授業の特徴の一つは、二重とびの特徴を言語化し、それによって自らの身体をコントロールさせることだ、と述べたが、そもそも言語的認識とは、事象を分節化してとらえるところにひとつの本質がある。しかし、文脈依存性が高い話しことばにおいては、ヴィゴツキーが「述語主義」のことばによって指摘したように⁽¹⁹⁾、主語や目的語などの「主題」(話者にとって既知の事項)は省略される一般的傾向があり、話しことばを基礎として発達する子どもたちの思考も、ある時期まではこの

「述語主義」の影響下にある。この「述語主義」的な傾向を克服し、思考を自覚的に分節化することは、書きことば獲得期の中心的な発達課題であるといえよう。とりわけ、この授業の課題である二重とびにおいては、生徒に意識されやすい「縄の動き」とともに、意識されにくい「跳躍のリズム」をもとらえなければ課題は達成されず、二重とびが「わかってできる」ためには、その特徴を「縄はどうなのか」、「足の動きはどうなのか」と、分節化＝言語化してとらえることが必須である。だからこそ教師は、Kdくんの発言を「要するに」とひきとらず、子どもたちに「問題」として投げ返しているのだと思われる。

その後の「縄の動き」と「足の動き」をめぐるやりとりでは、生徒たちのさまざまな発言を促し、それらを突き合わせつつ、一方では、縄は「クルクル」を「クルクルッ」に、跳躍のリズムは「トントン」を「トーントーン」に変えることを教師の方から提示している。「速く回す」、あるいは「高く跳ぶ」などの生徒たちの言語化＝特徴づけは、子どもたちが二重とびの特徴をつかむ上では有効だが、それだけでは、二重とびのできない生徒が、自らの身体の動きをコントロールする媒介としてはなお不十分だからである。城丸章夫は「学習の組織化」における教師の役割について述べた文脈で、「教師は教材に精通して、多様な子どもの思考や認識のひとつひとつの意義を位置づけ、何と何がどの点で交渉しあうかを洞察できなければならない」と述べるとともに、「学習の組織化は、子どもの多様な認識のあいだを『交通整理』するようなものではなく、「教師もまた積極的に思考や認識を子どもたちに提出して、子どもたちの思考や認識に強い影響を与え、子どもの思考や認識を変革していく」ことだとしている⁽²⁰⁾が、上でみた教師による言語化モデルの提示は、城丸のいう「教師による思考や認識の提出」であり、換言すればこれこそが「指導」であるともいえよう。

このようにして、二重とびは前とびとどこが違うかを言語的につかませた上で、今度はそれを媒介に自らの身体をコントロールするところへと授業はすすんでいく。ここでは、まず、教師やすでに二重とびができる生徒のモデルを「トントン、トーン」という言語化によってとらえさせ、その後にMくん、Iくん実際にとりくませる。MくんおよびIくんの指導場面では、「トントン、トーン」という言語化が、具体的に彼らの身体活動をコントロールし得るように、ジェスチャーや直接的な補助も交えつつ指導が行われ、徐々にそうした直接的な補助を弱めていって、言語的な支えで「トントン」と「トーン」が分化するように促していくのである。

以上のような授業のプロセスの中で、MくんとIくんは二重とびの特徴が「わかり」、それに基づいて自ら

の身体をコントロールすることで二重とびが「できる」ようになっていったのだと思われる。

ところで、すでに二重とびができる生徒にとっては、この授業はどういう意味を持つのだろうか。先に授業冒頭のKdくんと教師とのやりとりを引用したが、そこで教師の発言〈T③〉の「ほほお?」は、承認や感心というより、むしろ懐疑的で挑発的なイントネーションであった。この「ほほお?」に象徴されるように、教師は、すでに二重とびができ、発達段階も高いKdくんや、「自分は跳べても言うのは難しい」他の何人かの生徒に対し、Kdくんの“うまく説明できているように聞こえる”説明にすぐさま「わかった!」と唱和してしまうのではなく、「自分はどのようにして二重とびができていいのか」をていねいに吟味するよう求めているように思われる。先の「ほほお?」の挑発的なイントネーションこそ、できる生徒らに「この時間はとべない子のための授業だった」と思わせず、彼らに自分の課題を明確にさせ、自覚化させるのである。

ではなぜ、すでに「できる」生徒たちにも、あえて二重とびの特徴を考えさせるのだろうか。この点に関しては、藤森が「なわとび」という教材の指導課題に、「タテへの発達」と「ヨコへの発達」という考え方⁽²¹⁾を適用して考えているという点が重要であると思われる。藤森の言う「タテへの発達」とは、たとえば「二重とび」においては、まず、跳躍のリズムがわかり、縄の回旋がわかり、そしてその2つの協応動作ができ、1回の二重とびができ、つづいて2回、3回とたくさんとべるようになっていくことである。これに対し、「ヨコへの発達」とは、5回、10回ととぶことができる力を基礎に、よりリズムカルにより美しく正しい姿勢で、かつ、なるべく体力を消耗しないとび方を獲得していくことであるという。そして、ここでいう「ヨコへの発達」をゆたかに実現していく上では、すでに「できている」生徒にとっても、二重とびの特徴が「わかり」、また自分の現在のとび方が「わかる」こと、そのことを基礎に自分のとび方を自覚的に吟味し、より洗練されたものへと修正していくことが重要な課題となるのだと思われる。筆者の一人による聞き取りに対して藤森は次のように述べている。

「すでに二重とびができていない子でも、自分のとび方は見えない。そこで、まだ二重とびのできない子の指導をみて自分の受けた指導を思い出し、自分が跳んでいる姿をそこに見る。そして、どうしたらできない子ができるようになるかを一緒に考えていく中で、自分が跳べるようになったわけがより深くわかるのです。」

「できた」からといって課題の高次化に急がないこのような指導の観点は、課題に幅のある生徒たちの集団指導を可能にする上でも大きな意味をもつものであろう。

2) 「わかってできること」の人格形成上の意味

この授業は「二重とびができていない人」を前に出してとりくませ、「できない人のために今から練習したいと思います」と課題を提示するところから始まる。「できなさ」をこのようにとりだすことは、「できる—できない」が人間を序列化する指標として用いられる中では、忌避感をもたれがちなことである。しかし、この授業においては、生徒たちに自分の間違いやできないことをみんなの前に出されることの抵抗はない。むしろ、みんなで考え学ぶことで、「かしこくなれるんだ」「できるようになるんだ」という、自分に対する信頼感と集団に対する安心感、教師に対する信頼感があり、それは「もっとかしこくなりたい」「もっとできるようになりたい」という要求につながっているように思われる。また、友だちの喜びや誤りも、自分の体験を重ねながら、自分のことのように感じられる子どもたちである。

しかし、この学級の生徒たちが、入級の時点からこのような「構え」をもっているわけではない。むしろ藤森が、小学校の通常学級から入級してきた生徒たちについて、「彼らはみなさまざまなゆがみをもっています。自分の力を精一杯発揮することが難しく、これまでいじめられてきた反動から弱いものに対して攻撃的で、時に反抗的であったり、無気力であったりします。」と述べるように⁽²²⁾、上で述べた「構え」の対極にあるような内面の状態をかかえて入級してくる子どもが多いのである。では、上で述べたような子どもたちの「構え」はどのようにして形成されるのだろうか。

「まちがい」をみんなで考え、みんなと一緒に「わかる」ようになるということについて、三村和則は次のように述べている⁽²³⁾。

「つまずきとは、一言でいえば『値打ちまちがい』（値打ちのあるまちがい）だと思います。まちがいではあるけれど、まちがいにはすべて根拠・理由がありますが、その根拠を明らかにしていくうちに、実は教師も気づかなかったような認識に学級のみなで到達したりします。また、そうした授業ではいわゆる『できる』子どもが本当はよくわかっていなく、つまずいていた『できない』といわれていた子どもが実はもっとも良く考えていた子であることがわかったりして、人間観を豊かにすることにもつながったりします。(中略)つまずきは決してできない子どもへの温情として拾うのではなく、認識・思考深化のきっかけになるからこそ拾うのです。つまずきは弱いから拾われるのではなく、強いから拾われるのです。つまずきは邪魔者ではなく、授業進行の原動力にさえなるのです。」

奈教大附中5組の教師は、直接的なことばではなくとも、あなたのまちがいは「値打ちまちがい」であり、それにとりくむことにこそ値打ちがあるということを授業

の中で子どもたちに伝え、そのとりくみにたいしてきちんと評価するのである。つまり、「つまずきは決してできない子どもへの温情として拾うのではなく、認識・思考深化のきっかけになるからこそ拾う」ことが授業の大前提なのだということを、教師の理解に留めず、いっしょに授業を組織する子どもたちに「学級の価値」として提示するのである。「子どもたちの教師・仲間・自己への信頼感・安心感」とは、三村の言うような「つまずき観」が普遍化され、子どもたちのなかに「学級の価値」として内面化された状態であるように思われる。

もちろん、このような「つまずき観」を、ただ観念的に子どもたちに提示することによって、子どもたちの「構え」がかわるのではなからう。子どもたちが先のような「つまずき観」を内面化するのは、「つまずき」から出発して、わからなかったことがわかり、できなかったことができるようになっていく具体的な経験の蓄積によるのであり、そのためには、たとえば、二重とびの構造を分節化して「わかる」ようにし、そのことによって着実に「できる」ようにさせていくといった、具体的な指導の手だてが不可欠である。そしてこうした経験の蓄積は、子どもたちの中に、自分の可能性と教師の指導への信頼を生み出し、次の課題にむけて「背伸びする構え」を創り出すものであるように思われる。

子どもの内面におけるこうした「構え」の形成が、もっとも顕著にあらわれているのは、本時においては、やっと二重とびができるようになったが自信をもちにくいKjくんに、「もっとたくさんとべるようになろう」という見通しをもたせようとする場面である。

練習を重ね、みようみまねでやっと二重とびができるようになったKjくんは、「何回くらい続けていけるようになりたい?」という教師の問いかけに、迷いながらも「2回でいい」と意思表示する。それに対して、「じゃあ、いっぺん、格好のええ人の二重とびやってもらって、Kjくんがそういうふうになりたいと言うかどうか見てもらおうか。」と教師はさらに働きかける。これは「もっとたくさんとべるようになりたい」、「もっときれいに、かっこよくとべるようになりたい」という気持ちを持ちながら、でき方が不安定なため「どうやら見通しなさそうだ」とも感じているKjくんの内面を教師が見抜いているからである。

Wnくんのお手本をみた後、教師は再度「あんなにたくさんいきたくないと思わない?」と働きかける。一度は「思わない。」と応え下を向くKjくんだが、教師の「『ぼくにはあんなにたくさん無理』か? そんなことないですよ。Kjくんやったら…」とということばに顔を上げ、「今から先生のいうとおりに練習したら…『親子なわとび大会』までには15回はできるようになるはずやな。いけるように練習してみよう。」と言われて、「うん、

うん」とうなずくのである。

ここには、なさそうな見通しをもたせてもらえそうな雰囲気を感じ、「もうちょっと背伸びしてみよう」と「構え」をつくりなおしていく子どもの内面の動きが感じられる。その基礎には、「できるようにしてもらえろ」という教師の指導への信頼感があり、この「背伸び」に応える教師の指導は、子どもたちの中に「がんばってできた自分」への肯定感、自分の可能性への信頼感や自信をつくりだしていくものと思われる。

この学級の子どもたちは、授業の中で、具体的なひとつひとつの課題にとりくみ、いろいろなことがわかり、できるようになっていく。このことはそれ自体として大切であるとともに、子どもの全体的な人格を形成していくという点できわめて重要である。「わかる」こと、「できる」ことは、ある知識や技術の熟練の水準を示すだけでなく、個々の課題の習熟が、人格全体の力に構造化され、他の分野へのつながりや広がりをもち、誇らしさや自信、自負心、自尊感情に昇華していかねばならない。このことを、個人内だけでなく、集団の中で実現しているところに、この学級の教育実践の、他に代え難い教育的な価値があると筆者らは考える。そしてこの学級の以上のような教育実践の特徴は、障害児学級担当教員集団が、在籍する子どもたちの学校教育全体に基本的な責任をもち、その課題に応えるための教育課程を自律的に用意する、という「固定式障害児学級」としての性格と分かち難く結びついているものであると筆者らには思われるのである。

注

- (1) たとえば、1996年度版の『学校基本調査報告書』によれば、小・中学校の障害児学級に在籍する児童生徒は66,162人となっているが、これは同年の障害児教育諸学校小・中学部の在籍児童生徒数49,138人を1万人以上上回るものである。
- (2) この調査については、越野・大谷・大久保・玉村「発達障害児を対象とする障害児学級の今日的状況と課題」『日本教育学会第56回大会自由研究発表要旨集録』1997, pp. 84-85
- (3) 大阪教育文化センター「子ども調査」研究会『障害をもつ子どもたちの生活と教育』1994, p. 69
- (4) 越野「障害児学級の『多様性』と改革論のための前提」『障害者教育科学』34号, 1997, pp. 3-18
- (5) 「少人数化」の評価と影響については前掲(2)および同発表の当日配付資料。
- (6) 前掲(4)。
- (7) たとえば、渡部昭男「特別なニーズ教育に関わる『学級編制基準』等の実態」『SNEジャーナル2』文理閣, 1997, pp. 91-102
- (8) Cor J. Meijer, Sip Jan Pijl and Seamus Hegarty NEW PERSPECTIVES IN SPECIAL EDUCATION, Routledge, 1994, pp. 67-68
- (9) これについては、とりわけ「入学選考」という手続きの存在に注目して「国立大附属だから可能だ」という見方も

あるが、同様のことは、公立学校についても、就学指導行政をていねいに行うことによって実現可能なことであろう。このようにいう場合、「障害児学級で受けとめることが適切でない」と判断された子どもに対しても、それに代わる適切な教育の場が用意されることが前提であるのはいうまでもない。

- (10) 藤森・矢追・三村・河原「生きる喜び、生きる力を育てる一発達・障害・生活に視点をあてた教育課程の編成一」奈良教育大学教育学部附属中学校『研究集録第17集』1986, pp. 101-102にその経過の概略が示されている。
- (11) 藤森・矢追・三村・河原「発達・障害・生活に視点をあてた教育課程の編成一」奈良教育大学教育学部附属中学校『研究集録第23集』1992, p. 101。以下、奈教大附中5組の教育課程については、特にことわらない限りこの文献による。
- (12) ここでいう「指導領域」は、具体的な教科名とは区別される。この学級の場合、具体的な教科名は、学習集団によって異なっているからである。たとえば、指導領域としての国語は、第1・第2グループでは「国語」、第3グループでは「こくご」、第4グループでは「ことば」として展開される。また、「理科・社会」は、指導領域としては一つに括られているが、第1グループでは「理科」と「社会」、第2グループでは「りか」と「しゃかい」に分化しており、第3グループでは「りか・しゃかい」として統合されている。
- (13) 藤森善正「障害児学級におけるサッカーの指導一発達段階と障害に視点をあてた授業の工夫(その2)」奈良教育大学教育学部附属中学校『研究集録第22集』1991, p. 170
- (14) 同上。
- (15) 前掲(10) p. 115
- (16) 藤森善正『『なわとび』指導の実践』全国障害児体育研究連絡協議会『すべての子らを、からだの主人公に』1987, pp. 282-287
- (17) たとえば前とびが数回跳べる段階までの生徒の場合、腕全体を回旋させてしまうので、縄を少しだけ長めに調整する。まず1回跳べるようになるためには、縄の持ち手の位置が固定されていなくても、縄が背中から頭上を通り、立ち位置より少し前の地面をパチンとたたくことが課題となる。「少し長め」は、そのために必要な縄の長さである。これに対して、何回か連続して跳ぶことが課題になる時、縄の長さは、両足で縄の中間点を踏んで持ち手が腰の高さにくるように調整する。また、身体が著しく成長する時期なので、生徒の身長伸び具合に合わせて縄の長さを調整することにも配慮している。材質については、戸外でとりくむ場合にも、縄が風に流されにくいような、ある程度の長さや硬さのあるものを、特に初期の段階の生徒にはもたせるようにしている。さらに、縄の持ち方や絡まった時の直し方も細かく指導している。
- (18) 藤森・矢追・三村・河原「生きるよろこび、生きる力を育てる一障害・発達・生活に視点をあてた教育課程(体育、算数、家庭、行事)の編成一」奈良教育大学教育学部附属中学校『研究集録第18集』1987, p. 113
- (19) L. S. ヴィゴツキー『思考と言語』(柴田義松訳) 明治図書, 1962, 下 pp. 78-79 および同書 pp. 203-208
- (20) 城九章夫「集団過程と授業の組織化」『講座・授業研究』第IV巻, 明治図書, 1964
- (21) 「タテへの発達」と「ヨコへの発達」という発達理解の枠組みは田中昌人らによって提起されたものだが、その解釈には幅があり、確定的な概念であるとは言い難い。こ

こでの藤森による「なわとび」への適用は、その創造的な解釈のひとつであるというべきであろう。田中昌人らによる提起は、大阪・京都・滋賀発達保障研究会『すべての子どもの発達の権利をかちとるために』1966（『人間発達研究所紀要』第1号，1987に再録）。またこの枠組みに関する近年の概観は、清水貞夫「問題提起1『ヨコヘ

- の発達』を考える』『全障研しんぶん』1998年1・2月号。
 (22) 藤森善正「『私の歴史』をしらべる」『みんなのねがい』No. 312, 1994年5月号, 全国障害者問題研究会出版部
 (23) 三村和則「『一人でわかる』と『みんなでわかる』の統一—個に応じた学習指導のあり方—」沖繩研民間教育研究所『沖繩民研所報』第40号, 1997

The Fundamental Characteristics of Self-Contained Special Class

Yoshiko OHTANI and Kazuyuki KOSHINO

(Department of Special Education, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received April 20 1998)

The special class in the regular elementary and junior high school is one of the major educational placement for the pupils with disabilities in Japan. But special classes have various difficulties in providing an appropriate education for pupils with disabilities. One of the difficulties is the severization and diversification of the impairments and disabilities of the pupils, and the other is the reduction of the class size. The Teacher education and in-service education for special class teachers are also problematic. Adding to these conditions, the discussions on Special Education Reform calling for more integration and enlargement of special education make a diffusion of the image of special class education.

In Japan, special classes in regular schools provide such various special educational services as follows, a) no pull-out special educational care in a regular classes, b) resource rooms providing part time special education, and c) self-contained special classes providing independent curricula for special pupils. This variedness of special class education makes the images and characteristics of special class education obscure.

In this paper, we tried to clarify the fundamental characteristics of self-contained special class education by examining an educational practice in a typical self-contained special class for pupils with developmental disorders, the special classes of Attached Junior High School of Nara University of Education. We focused on a physical education practice, a fundamental subject in these classes. We examined a teaching-learning process in a lesson in which pupils learned rope skipping, and argued that in the physical education of this class, the teacher instructs the pupils to understand the body movements of themselves by language, gestures, modeling and other methods, and pupils' acquisition of body movements and skills are accompanied with understanding their own bodies. The teaching-learning process in these classes built up a pupils' reliance on the teachers and themselves. Such characteristics of educational practice should be generalized in all self-contained special class education serving pupils with developmental disorders.

Key Words: Self-Contained Special Class, Physical Education, Abilities Accompanied with Understandings