

特別支援教育における実践論の特質に関する検討

——障害特性をふまえた支援論と生活・経験主義にもとづく実践論を超える視座——

新井英靖*

(2019年10月23日受理)

Discussion of the nature of educational practice for Special Needs Education: beyond views based on life-empiricism practical theory and support theory based on disability characteristics

Hideyasu ARAI

キーワード: 特別支援教育, ユニバーサルデザイン, 生活単元学習, 弁証法

本研究では、平成 27 年に出された新学習指導要領のキーワードである「育成を目指す資質・能力」や「主体的・対話的で深い学び」を、特別支援教育の授業づくりの中で実現するためには、どのような実践課題があるのかについて検討することを目的とした。具体的には、ユニバーサルデザインなどの認知・行動的な視点から構成されている支援論と、生活単元学習をはじめとする生活・経験主義的な実践論の特質および実践課題について検討した上で、これらの実践課題を克服するために「弁証法」的な発達論・実践論を取り上げ、特別支援教育における実践改革の方向性(視座)について検討した。

はじめに

2017(平成 29)年 4 月に特別支援学校学習指導要領が新しく公示され、その翌年に特別支援学校学習指導要領解説(小学部・中学部編)が出された。そのなかで、特別支援学校においても小学校や中学校と同様に、「汎用的な能力の育成を重視する世界的な潮流を踏まえつつ、知識及び技能と思考力、判断力、表現力等をバランスよく育成してきた我が国の学校教育の蓄積を生かしていくことが重要」と指摘されている(文部科学省, 2018, 6)。このとき、「育成を目指す資質・能力」を明確化するとともに、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進していくことが求められた(文部科学省, 2018, 7)注1)。

特別支援教育の分野でも、こうした時代の実践をどのように実現するかを検討してきたが、その

*茨城大学教育学部

かたちは様ではない。たとえば、熊谷は「そもそも様々な子供たちに対する一斉授業の中で、一人一人の学習スタイルにぴったりと適合させる授業を行うことは不可能である」という立場をとり、「様々な学習スタイルを持つ子供たちが、どこからでも授業内容にアクセスできるように、授業のやり方に一定の幅を持たせる」ということを実践原理としている(熊谷, 2017, 13)。こうした発想での実践は、ユニバーサルデザイン(UD)の授業づくりが典型的である。

UDの授業づくりでは、黒板に「いろいろな教科ごとの連絡が貼られていて、板書するにも全面が使えなかったり」とすると、特別な支援を必要とする子どもは「注意の集中・持続や必要な情報の取捨選択に困難が生じやすい」と考える。こうした学習上の困難を打開する方策として、「教室環境の整備」や「教材やプリント類の整理の仕方」「指示や説明を簡潔で具体的なものにする」というように、さまざまな視点から手立てを講じることがUDの授業づくりであると指摘されている(花熊・米田, 2016, 12-13)^{注2)}。これは、「通常学級において発達的に課題がある子の『学びのつまずき』を想定し、その背景を踏まえてデザインしていくのがUD化された授業」とあり、「ひきつける」「むすびつける」「方向づける」「そろえる」「『わかった』『できた』と実感させる」といった「5つのテクニック」を子どもに合わせて用いていくことが多様性への対応であるという考え方が根底にある実践論である(阿部, 2017, 12-13)。

こうした視点は、知的障害児教育の教科指導においても従来からあった。たとえば、特別支援学校(知的障害)の国語の授業において、「担当する児童生徒の発達段階に合わせて、生活に生かせる題材や内容を設定し、『伝え合う力』の育成を視野に入れながら、授業を構成すること」が重要であるが、それを実現するための手立てとして「視覚的な教材などを工夫して、児童生徒が理解を深められるように取り組んでいく」実践例が多く紹介されてきた(是枝ほか, 2011, 13)。新学習指導要領をふまえた特別支援教育のポイント解説においても、「①学びの過程で考えられる【困難さの状態】を把握し,」「②【指導上の工夫の意図】を明確にもった上で,」「③【手立て】を講じる」とされている(斎藤, 2019, 16)。

以上のように、特別支援教育の実践論は、新学習指導要領においてアクティブ・ラーニングの視点で授業づくりを進めていくことが求められる中でも、障害児の特性をふまえた「特別な手立て」を講じていくこと(「支援」論)を実践原理としているものが多い。

一方で、新しい学習指導要領は、「通常の教育の教育内容観が大きく転換し、それは知的障害児教育が戦後一貫して大事にしてきた教育内容観と大きく重なるものとなった」ととらえる研究者もいる(名古屋, 2018, 20)。こうした主張は、新学習指導要領で求められている「資質・能力」は「単なる知識・技能」の習得にとどまらず、「子どもが社会のなかで生き生きと生きていくために必要な内容」であるが、そうした内容を知的障害児教育は戦後一貫して生活単元学習等の「各教科を合わせた指導」のなかで実践してきたということを論拠としている(名古屋, 2018, 32)。すなわち、新学習指導要領で求められている「社会のなかで生き生きと学ぶ」には、「学習活動の実生活化・単元化」が不可欠であり、こうした実践を生活単元学習は従来から展開してきたという主張である(名古屋, 2018, 33)。たしかに、知的障害児教育で展開されてきた生活単元学習は、生活(社会)に関連するテーマを単元化し、子どもにさまざまな能力を高め、深めていくことをねらいとしている。しかし、はたして新学習指導要領で求められている「育成を目指す資質・能力」というものは、「実生活化」した学習活動を通して育つものなのだろうか。この点については、これまで十分な検討が

なされてこなかった。

以上のような特別支援教育の実践的課題について、三浦は以下のようにとらえている。すなわち、実践現場では主体的・対話的で深い学びを実現しようとしているが、子どもの障害特性を考慮した手立てを提供しても、「実際には形だけの対話になって」いて、決して「話し合い活動」とはいえない場面も少なくないと指摘している。その一方で、生活単元学習などでは「体験・経験」「調べ学習」「問題解決学習」などの様々な取り組みが展開されているが、「調べて解決して終わってしまうような学習活動」になっていて、「アクティブ・ラーニングとは決して言えない」とも指摘している（三浦，2017，29）。

このように、特別支援教育の実践論は、障害特性論をベースにした「支援論」と、実生活をもとにした（教科とは異なる）生活・経験主義的な単元学習のなかで能力育成をはかるものにと二分される。しかし、どちらの実践をとっても、新学習指導要領の鍵概念である「資質・能力の育成」や「主体的・対話的で深い学び」を実現できるとは言えないという指摘もあり、検討の余地が残されている。そこで、本研究では、これらの支援論や実践論の特質を分析し、新学習指導要領で掲げられた「育成を目指す資質・能力」や「主体的・対話的で深い学び」とはどのような相違点があるのかを検討することを目的とした。

その方法として、中央教育審議会の答申等を比較することで、UDの授業づくりと生活単元学習の授業づくりが新学習指導要領の鍵となる概念を比較検討する。その上で、析出された特別支援教育の実践課題を解決することができる実践原理について、近年の発達論や教育方法論に関する研究論文をもとに検討したいと考えた。

ユニバーサルデザインの授業づくりと「社会との接点」

昨今、日本においてUDの授業づくりは多くの人々が支持するところとなり、一定の広がりを見せている。この実践は、学習障害や発達障害の障害特性をふまえた支援方法をベースにして構築されているものが多く、その理論は「認知と行動」をベースにした心理学研究が基礎となっている。すなわち、学習の過程で障害等により「困難」や「つまずき」が生じた場合には、「視覚化」や「動作化」などの手立てを講じて「目標（＝見方・考え方が身につくこと）」に到達することがUDの授業づくりの大きなねらいであるが、こうした対応では、新学習指導要領で求められている「育成すべき資質・能力」を十分に身につけることはできないのではないかと考える。それは、UDの授業づくりでは、新学習指導要領で求められている「社会と関係するなかで資質・能力を育てる」という視点があまり検討されていないからである。

平成28年に出された中央教育審議会答申では、「学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々とつながりを保ちながら学ぶことのできる、開かれた環境となることが不可欠である」ということや、「学校が社会や地域とのつながりを意識し、社会の中の学校であるためには、学校教育の中核となる教育課程もまた社会とのつながりを大切にする必要がある」と指摘されている（中央教育審議会，2016，p19）。また、「地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用

した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる」ことが重要であると考えられている。そして、こうした学びを社会や地域に広げていくことで、「これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと」ができる」と指摘している（中央教育審議会，2016，p20）。

これが、新学習指導要領において求められている「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラム・マネジメント」であるが、UDの授業づくりではこうした視点は中軸に据えられていない。また、新学習指導要領で重視された「主体的・対話的で深い学び」という視点からみても同様である。特に、「深い学び」については、以下のように「社会」と結びつけながら「わかる」ということが求められている。

「学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりも重要になる」（中央教育審議会，2016，p47）

以上のように、新学習指導要領の鍵概念である「資質・能力」や「深い学び」は社会との接点が不可欠なものであり、特別支援教育の実践論においても、「個人の能力の育成は社会的つながりを深めながら伸ばしていくものである」という点を基盤にして考えていかなければならない。

生活・経験主義にもとづく単元学習と「深い学び」

以上の点をふまえると、特別支援教育の実践においては、認知・行動的な視点から子どもをとらえて授業づくりを展開するよりも、経験や生活をふまえた実践のほうが新学習指導要領の主旨にそった実践が可能であると考えられる。このため、生活単元学習を従来から研究してきた研究者は、従来通り、生活単元学習を充実させていくことで「深い学び」が実現でき、新学習指導要領で求められる「資質・能力」を育成できると考えている。

しかし、従来から実践されてきた「生活単元学習」における「学び」が、新学習指導要領において議論されている「深い学び」と同列に論じてよいかという点については検討の余地がある。それは、生活単元学習で重視する「学習活動の実生活化・単元化」によって、「経験を通してできること」は増えていくかもしれないが、果たしてそうした授業を通して新学習指導要領で求められている「ものごとを深く見つけ、考える力」が身につくかどうかという点については十分に言及されていないからである。

生活単元学習を長年、研究してきた名古屋は生活単元学習の論争史を振り返り、『生活か教科か』の古びた二項対立は終わるべき」と指摘している（名古屋，2018，20）。筆者もこの点について異論はないのだが、新学習指導要領で求めている実践は、「従来の教科でもなければ、従来の生活単元

学習でもない」実践を展開することなのではないだろうか。

たとえば、久田はアクティブ・ラーニングで重要な「課題の発見」に関しては、「教材内容の批判的検討をも必然的に内包する課題の共同決定」の過程を生み出すことが重要であることを指摘している。そのため、学習指導案についても、「緻密な指導案を作成し、細大漏らさずにその計画に子どもの主体的参加を囲い込むのではなく、学びと授業の進行・計画を立てること自体を授業の一部にすることもできる」と指摘している（久田，2016，51）。また、子安は「教師の教えの絶対化を避け、教えただけあるいは学びだけの理論枠組みを否定し、科学や文化の成果を学びとして生成的に取り入れる見地にとって授業を構想」することが重要であると指摘している（子安，2016，27）。

つまり、アクティブ・ラーニングを議論する場合には、教科（科学や文化）と生活（子どもの実地的な経験）のどちらが優位であるかを検討するのではなく、両者を一体的、融合的にとらえる実践論を展開しなければならない。この点について柴田は、「経験的概念と理論的概念とはたんに相互に対立するだけでなく、相互に依存しあい、たえず変化し、たがいに他に転化する可能性のあるものとしてみなくてはならない」と指摘している（柴田，2010a，41-42）。柴田はこうした考え方を授業づくりの基本であると考え、「教授—学習過程」の創出こそ授業の原理であると述べている（柴田，2010b）。

以上をふまえると、現代の特別支援教育の実践論に求められていることは、従来からの生活単元学習を継承することではなく、経験（生活）を通して学ぶことの意義を強調しつつも、そのなかに生活から離れた教科の視点（見方・考え方）を融合していく実践なのではないかと考える。

特別支援教育の実践論を転回するための視座

前節までに、UDの授業づくりをはじめとした「認知・行動的支援論」と、生活・経験主義にもとづく「生活単元学習」のどちらにおいても、新学習指導要領の「資質・能力の育成」や「深い学び」に結びつかないのではないかと指摘した。この議論の行きつく先は、「資質・能力とは生活から遊離したところにある教科の見方・考え方」を身につけることでありながら、「社会と接点があるなかで資質・能力が身につく、学びが深まる」ものであるというように、一見すると矛盾し、対立する二者を融合する実践原理を構築することである。

ここでいったん立ち止まって、21世紀にアクティブ・ラーニングが注目されるようになった背景に注目すると、この実践改革の背景にD. ショーンなどの研究知見が広まったことが挙げられる。D. ショーンはプロフェッショナルな仕事をしている人は、次のように行為していると指摘する。

「有能な実践者は日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数もの判断をおこなっており、規則や手続きの説明ができないまま、自分の具能を実演している。研究に裏打ちされた理論と技能を意識的に用いているときでも、有能な実践者は暗黙の認識や判断、また熟練したふるまいに頼っている」（Schon, D., 1983=2007, 50）

ただし、以上のような「行為の中の省察」は「複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値観の

衝突」の中で生まれるものであり、決して固定的、安定的なものではない。そのため、「実践の中の矛盾し合うパラダイム」を目の前にして、いつでも「解決」できるというわけではなく、そこから常に問題が「設定」されているのが専門家の省察であるとショーンは指摘する (Schon, D., 1983=2007, 17-18)。

こうした D. ショーンの考え方を教育実践や教師の専門性論として再構成した研究者がコルトハーヘンである。コルトハーヘンは、「今ここの教室での場面における行動」はしばしば無意識的に導かれているものであり、「個人がもつニーズ、関心、価値観、意味づけ、好み、感情、行動の傾向を集合体的として、ひとつの分離することの出来ない全体に統一する」ものであると指摘している。こうした統一体をコルトハーヘンは「ゲシュタルト」と表現し、「経験による学び」の中で形成されると考えた (Korthagen, F. et al, 2001=2010, 51)。このように、不確実で不安定な中で、考えたことを感情や価値を含めて全体的にとらえることができるようになると、行為や思考は深化・発展するとコルトハーヘンは考えた。

また、1990年代以降のこうした知見をもとに、学習論を再構築したのがエンゲストロームである。エンゲストロームは、単に活動していれば人は新しいことを学習できると考えるのではなく、「変化と発展の源として中心的な役割を果たす」ものは、「矛盾」＝「歴史的に蓄積されてきた構造上の緊張状態」であると考えた。そして、こうした「矛盾」を乗り越えるために重要なものが「交渉」(コミュニケーション)と「協働」であると考えられている。ただし、エンゲストロームのいう「交渉」や「協働」とは、「事前にしっかりとした規則や中心的な権威なしに成立する」ものであり、「ネットワーク」ではなく、「はるかにつかみどころのない、即興的な現象」＝「ノットワーキング」(結び目)であると考えられている (Engestom, Y., 2008=2013, 330)。

エンゲストロームが述べる「ノットワーキング」とは、以下のような実践を展開することで、個人知や学校知を超えた学習へと広がっていくものであると述べられている (表1)。

表1 エンゲストロームの拡張的学習論の特徴

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 組織や専門性の境界を横断するものであること。 ② すばやく変化していくニーズに応えるために、「機動性」と「柔軟性」をもつこと。 ③ 権限が一つの中心に固定されていないのに、共有された対象の鼓動に焦点を合わせられること。 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

こうしたエンゲストロームの拡張的学習理論について、庄井は「ある人格が具体的な困難を、多声的に語り合い、そこから新たな人間どうしの絆、新たな共同活動のシステムを構築する」ものであると指摘する。そして、この学習論では、単にみんな語り合い、活動していれば学習が広がるというものではなく、「『固有名』の人格の意味—世界・他者・自己への意味づけのシステム」あるいは「自己物語として絶えずつむぎ直される人生のアイデンティティ研究」として拡張するものであると指摘している (庄井, 2013, 162)。また、山住は教室を「社会的コミュニケーション空間」とすることが必要であると指摘しているが (山住, 1998, 90)、これは、授業を「集団や組織やコミュニティ自身による協働的な活動の発達・成長のシステムとサイクル」となるように動的に展開することが重要であると考えている (山住, 2004, 78) 注3)。

以上のように、近年の教育実践論は、認知・行動と感情・価値を一体的にとらえ、自己の内面形成と社会との結びつきを融合させることが重視されている。これらは、従来の学習理論では相容れないものとしてとらえられていた互いに対立・矛盾する側面を統一・融合する実践原理を追究していく必要があるということを示すものであると考える。

「弁証法」という視点から実践論を再構築する

それでは、対立・矛盾するものを統一・融合する子供のとらえ方や教育実践の原理とはどのようなものであろうか。ここでは、「弁証法」という考え方に注目し、弁証法にもとづく発達論や実践論を展開している近年の論文を取り上げて検討してみたい。

(1) 「弁証法」的発達という考え方

まず、発達を「弁証法」という視点から検討している 2000 年以降の論文を取り上げ、そこで展開されている「発達」のとらえ方について考えてみたい。

たとえば、神谷は「普遍的なものと個性的なもの、概念と現実の諸関係を認識する」にあたって、これら対立する諸側面を統一するべく弁証法的にとらえるときには、美的表象のような「全体的なもの」が重要であり、自由な想像の機能（想像力）が統一へと向かわせるものであると指摘している（神谷，2004，72）^{注4）}。

また、アイデンティティの発達について論じた山田は、エリクソンやフロイトの考えを援用しながら、「アイデンティティの形成は生成的であるだけでなく、相手、対象との相互関係を通して進むものであり、それぞれにおいて心理社会的ベクトルが作用し、その相互作用を通して弁証法的な発達・発展がもたらされる」と指摘している（山田，2012，287-286）^{注5）}。

さらに大場は、ユング心理学を参考にしながら、発達障害の自己形成過程を論じるなかで同様の指摘をしている。すなわち、大場は発達障害者には「自—他の境界」がなく、主体のなさがその特徴として挙げられるが、自—他を分離させようとする際にも「分化のプロセスの中には、なお融合を求め続けるという矛盾が含まれている」ことを指摘しており、「結合と分離は同時的で弁証法的なものである」と指摘している（大場，2018，242）。そして、大場は、対立する二項（自—他）を「つなぐ」ものとして「象徴」があり、「象徴形成、主体の形成、他者の生成はそれぞれがそれぞれと関わり合いながら、同時的、弁証法的に進んでいく」と指摘する（大場，2018，245）。

加えて、亀谷はアンリ・ワロンの人格発達理論を研究するなかで、『認識』（身体意識、自己意識、さらにその発展形態としての言語的・論理的思考が含まれる）の発達は『人格』全体の発達の解明抜きにはあり得ない」という点にワロンの理論の特徴があると指摘している。具体的には、「身体こそ（精神・心理よりも）第一義的であり、優位性がある。身体の方が始原的な実在（認識そのものから独立した存在）」であって、精神発生の過程の解明では、まず必然的に<心身関係>自体が問われることになる」と指摘している。その上で、「その個体の<心身関係>に、同時に、同様の個体を持つ他者とも関わり（相互作用の変容）を重ね合わせて把握」する必要があり、「社会的環境の下での他者（周囲の人たち）こそ、精神発生と人格発達の重要な必然的な要因」とであると指摘する（亀谷，

2016, 27)。これは、ワロンが「発達の諸相を複眼的・重層的に把握」しようとしていたものであり、「デカルト的な自我・自己意識、すなわち、近代西欧哲学での『人格』主体や、近代個人主義の克服という課題」があったと亀谷は指摘している（亀谷、2016, 27）。

(2) 教育方法学における「弁証法」的学習論

発達論と軌を同じくして、2000年以降、教育方法学研究においても『弁証法』的なとらえ方を主張する研究は行われてきた。たとえば、田久保は、「個人指導が生徒の自己変革を生み始めると、個人指導は『必然的に集団指導に転化する』と指摘している。すなわち、個人指導と集団指導は対立的にとらえられることが多いが、本来、これらは「相互に関連しあい、相互に転化・移行する過程をたどりつつ、集団の自治性・民主性を発展させ」ることで、「人格的自立と社会的連帯を統一的に追求する」ことができると指摘している（田久保、2003, 31）。田久保は、こうした捉え方ができるようになるのは、「個人指導のあり方を対象関係論の見地から検討する」からであると考えており、「個人指導と集団指導の弁証的发展」が重要であると述べている（田久保、2003, 31-32）。

また、田井は「シェライエルマッハーにおける弁証法」の理論を援用しながら、教育は「現実の具体的な人間に対するはたらきかけであると同時に、理念的な倫理的価値である善を目指すものでなければならない」と指摘する（田井、2005, 7）。そして、教育はこうした「現実的なものと思弁的なものとの間の調和的結合」が重要であり、この結合が生み出されることを「弁証法」と説明している（田井、2005, 8）。こうした弁証法的な教育では、「相対立する極同士をまとめ上げるような思考における同一化」が必要であると田井は指摘する。そして、「人間が本質的に社会的動物としての性質をもち、その性質をもつがゆえに、それぞれの人間の思考は他の人間の思考と相違点を含みつつもそれを統合していく機能を本質的に備えつつものである」と述べている。こうした「現実性と理念性の対立を前提にした同一化への過程」こそが弁証法的な教育実践であると田井は指摘する（田井、2007, 3）。

さらに、佐藤はP.フレイレの『解放』の教育思想を取り上げ、「学習者は、『世界と向き合う主体』として『自己解放』へと向かうとともに、『世界』を変革する」ことも同時に行われると指摘している（佐藤、2016, 52）。佐藤はこれを、『対話』と『意識化』の弁証法」と述べているが（佐藤、2016, 52）、こうした相互の発展を遂げるためには、『課題』を媒介に『省察と行動』のサイクルである『対話』と『意識化』の弁証法的実践を行うことが重要であると指摘している（佐藤、2016, 56）。

加えて、平田は、エンゲストロームの拡張的学習理論を分析する中で、学習が拡張される過程で必要とされている「矛盾」とは、「単なる活動システムの不備などではなく、文化・歴史的な背景を持つ、必然的な内部矛盾である」と指摘している。つまり、「学校教育の内的矛盾の構造を見抜き、既存の学校教育の文脈を問い直し、新しい活動システムを創出することが、拡張的学習にあたる」と述べている（平田、2017, 22）。そして、この理論では、「固定化された順序や不変の最終目的があるわけではなく、むしろ「ある特定の状況・文脈」のなかで一般化を獲得していく過程が重要であり、これを「普遍性と文脈特殊性の弁証法」と表現している（平田、2017, 25）。

このように、「理論・実践」や「認識・経験」といった対立・矛盾するものを統一する際に、「弁証法」を用いて論じる研究が行われてきた。これは、究極的には「教えること」と「学ぶこと」の

間にある矛盾や対立をどのように超えるかということと結びつく。この点について、柴田は子どもの認識活動は「人間の実践活動を基礎」とする一方で、「客観的事実の分析と総合、因果関係の探求」等を通しておこなわれると指摘している（柴田，2010b，96）。そのため、柴田は「授業における認識活動の主体」は「教師であり、生徒である」という立場をとる。そして、この両者の活動は「教授」と「学習」と称されるように、「明らかに異なっている」ものでありながら、授業のなかでは「対立した役割を両者は演じる」と指摘する。つまり、「授業過程（教授—学習過程）」とは、「この過程に含まれる弁証法的対立，矛盾を明らかにする」ことであると指摘している（柴田，2010b，96）。

以上のように、2000年以降の発達論・実践論は「弁証法」的なとらえ方が必要であるとする論考がいくつも出されている。これらは、発達や実践を動的にとらえることの重要性を指摘するものが多く、アクティブ・ラーニングの理論的根拠ともなりえるものであると考えられる。そして、特別支援教育の実践論についても、こうした視点から再構築していくことが必要なのではないかと考える。

まとめと考察

本研究は、特別支援教育の実践論の特質を分析したうえで、新学習指導要領で掲げられた「育成を目指す資質・能力」や「主体的・対話的で深い学び」をふまえた実践を展開するために、どのような実践原理を採用し、どのような実践を展開していくべきであるのかについて検討することを目的とした。その結果、新学習指導要領の主旨をふまえて特別支援教育の実践を展開するには、「障害特性にもとづく支援論」だけでは不十分であると同時に、「教科の視点」なく生活（経験）を重視した従来の生活単元学習でも不十分な点があることを指摘した。そのうえで、上記の二極化した特別支援教育の実践論を超えた新しい実践原理を構築するためには、「理論（教科）と実践（生活）」や「認識と感情」といった対立・矛盾するものを統一する「弁証法」的な発達論や教育実践論を展開することが必要であると指摘した。

本稿では、2000年以降の特別支援教育および発達や教育実践を論じた論文や政府資料をもとに検討したために、特別支援教育の実践的特質とそれを超えるための実践原理を検討することどまっている。本来、従来の特別支援教育の実践的特質を超える発達論や実践論を構築するためには、「原理」を述べるにとどまらず、そうした「原理」をもとにどのような実践を展開することができるのかという点を明らかにしなければならない。つまり、特別支援が必要な子どもに対しても、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、発達や教育指導を弁証法的に捉えて実践する方法を具体的に検討することが必要であるが、この点については本稿では十分に論じられていないので、今後の課題としたい。

注

1) 特別支援学校学習指導要領解説では、こうした授業改善は「アクティブ・ラーニングの視点に立

- った」ものであると記されている（文部科学省，2018，7）。
- 2) こうした「障害特性」を「学習スタイルの違い」として理解し，一斉授業のなかに「特別な支援」を加えていく授業づくりの方法は，小学校・中学校を問わず，これまでさまざまなところで紹介されてきた（柘植ほか，2012；柘植，2014；涌井，2014 など）。
- 3) 山住の理論的な背景には，エンゲストロームの拡張的学習論がある。山住は，エンゲストロームが，「拡張的学習を展開するためには協同的に学習することが重要である」と考えている点に注目している（Engestrom, Y., 1987=1999, 2-4：山住，2004）。
- 4) 神谷はこうした指摘をする文脈で，カント哲学を批判的に取り上げている。すなわち，「カントは美をもつばら『快・不快の感情』とのみ結びつけ，美的表象を『まったく認識の構成要素になり得ない』ものとしている」が，「世界の美的知覚は，世界をそのように眺めるときの感動に見られるように『快・不快の感情』をよび起こすとはいえ，それにとどまらない」と述べ，カントのとらえ方に異議を唱えている（神谷，2004，72）。
- 5) 逆に，山田はこうした「相関関係が弁証法的な発展に向かわずに再生産に陥る」と，「出口がなく繰り返される悪循環においてお互いが絡みあい，身動きがとれなくなる病的な関係性」となることを指摘している（山田，2012，286）。

引用文献

- 阿部利彦，2017，『授業のユニバーサルデザインと合理的配慮』金子書房。
- Engestrom, Y., 1987, *Learning by Expanding ; an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy. (邦訳：山住勝広ほか訳。1999. 『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社。)
- 大場有希子。2018。「心理臨床学における象徴の概念とその機能について—象徴形成のプロセスに着目して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』64, 235-247.
- 神谷栄司。2004。「幼児の想像発達における精神的なもの身体的なもの（I）：身振り表現の哲学的・心理学的分析」。『佛教大学社会学部論集』38, 63-75.
- 亀谷和史。2016。「アンリ・ワロン的人格発達理論における『機能連関』と『指向性機能』に関する一考察」『日本福祉大学子ども発達学論集』8, 25-34.
- 熊谷恵子。2017。「一人一人の教育的ニーズに応じた学習指導」。柘植雅義ほか編『共生社会の時代の特別支援教育 第2巻 学びを保障する指導と支援 すべての子供に配慮した学習指導』ぎょうせい, 12-27.
- 子安潤。2016。「生成的学習集団への転換」。深澤広明・吉田成章編『いま求められる授業づくりの転換（学習集団研究の現在 Vol.1）』溪水社, 42-52. 19-30.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Wubbeles, T., 2001, *Linking Practice and Theory*. Lawrence Erlbaum Associates. (邦訳：武田信子監訳。2010. 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。)
- 是枝喜代治編。2011. 『「伝え合う力」を伸ばす国語』明治図書。

- 斎藤忍. 2019. 『特別支援教育の視点で考える新学習指導要領ポイントブック』ジエース教育新社.
- 佐藤雄一郎. 2016. 「P.フレイレの『解放』の教育思想と『課題提起教育』の今日的意義」. 『教育方法学研究』41, 49-59.
- 柴田義松. 2010a. 「教科課程の原理と構造」『柴田義松教育著作集4』学文社, 3-53.
- 柴田義松. 2010b. 「授業の原理」『柴田義松教育著作集6』学文社, 45-210.
- 庄井良信. 2013. 『ヴィゴツキーの情動理論の教育学的展開に関する研究』. 風間書房.
- Schon, D., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
(邦訳: 柳沢昌一・三輪健二訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)
- 田井康雄. 2005. 「シェライエルマッハーにおける弁証法の意義について (II)」『京都女子大学発達教育学部』1, 3-12.
- 田井康雄. 2007. 「シェライエルマッハーにおける弁証法の意義について (III)」『京都女子大学発達教育学部』第3号, 1-10.
- 田久保清志. 2003. 「1980年代の生活指導実践と『臨床教育学』—対象関係論の応用と個人指導概念の確立—」『教育方法学研究』29, 25-36.
- 中央教育審議会. 2016. 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」平成28年12月21日.
- 柘植雅義. 2014. 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』金子書房.
- 柘植雅義・堀江祐爾・清水静海. 2012. 『教科教育と特別支援教育のコラボレーション 授業研究会の新たな挑戦』金子書房.
- 名古屋恒彦. 2018. 『アップデート 各教科等を合わせた指導』東洋館出版社.
- 花熊暁・米田和子. 2016. 『通常の学級で行う特別支援教育 中学校 ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援』明治図書.
- 久田敏彦. 2016. 「アクティブ・ラーニングと学習集団研究」深澤広明・吉田成章編『いま求められる授業づくりの転換 (学習集団研究の現在 Vol.1)』溪水社, 42-52.
- 平田仁胤. 2017. 「エンゲストロームの拡張的学習における言語的基盤」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』164, 19-29.
- 三浦光哉. 2017. 『特別支援教育のアクティブ・ラーニング 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善』ジエース教育新社.
- 文部科学省 (2018) 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚園・小学部・中学部)」(平成30年3月).
- 涌井恵. 2014. 『学び方を学ぶ—協同学習と「学び方を学ぶ」授業による新しい実践の提案—』ジエース教育新社.
- 山住勝広. 1998. 『教科学習の社会文化的構成』勁草書房.
- 山住勝広. 2004. 『活動理論と教育実践の想像 拡張的学習へ』関西大学出版部.
- 山田正行. 2012. 「アイデンティティと歴史の自己教育的研究 (V) —エディプスコンプレックス, 去勢コンプレックス, デモニッシュなものに即して—」『大阪教育大学紀要 (第IV部門)』61 (1), 285-296.