

まえがき

子どもたちと接する毎日の学校が、私たちにとって楽しく、取り組みがいのある場になる、そのための授業づくりの論理を考えたい……このような願いから本書は編まれた。しかし、学校や教育をめぐる環境は大きく変わり、子どもたちの世界についてじっくりと時間をかけて理解し、納得のいく授業をつくろうとしてもその困難さを感じる毎日が続くとの声を耳にすることが多くなってきた。そのためか、子どもたちの変容を求めるための情報を手にしたいたの志向はますます強くなっているように思われる。授業の成果という答えを出すことに力点が置かれ、つい「そのための指導はこうすべきだ」という答えのある情報に目が向いてしまう。

教育が子どもの発達を目指すからには、実践の成果に結びつく視点を探ることは不可欠だ。しかし、授業で子どもの思考を促進し、考える場をつくることに力を注ぎ、問うこと、考えることを子どもたちに求めるのと同じように、今、授業という営みで何が問われているのか、何を問うべきかを考えることが私たちにとっても必要ではなからうか。

本書が「主体性」とは何か、それを促す授業とは何かという古くて新しいテーマを掲げているのも、今日の時代において必要な「主体性とは何か」を問いかけようとするからである。「主体性」というテーマのもとに授業の論理を問いかけるための視点を示そうとした本書が、私たち教師の、そして子どもたちの何を軸にして授業を進めるのかを考えるための一助になれば幸いである。

学校と授業が構成員にとって楽しく、やりがいのある活動で満たされるためには教室という狭い空間で営まれる授業よりも、教育を支える基盤や社会的条件をこそ問うべきだという考えは当然である。本書はこうした授業実践を支える土台については触れず、実践論の展開になっている。

ただ、私たちは、狭いミクロな空間の授業の一つひとつではあっても、そこに教師と子どもの生活があり、多様なモノ・コト・ヒトと出会い、マクロ

な世界の探究に開かれた学びの場があると信じ、地域・文化・科学といった広い世界を問い返す授業づくりを願ってきた。教師と子どもたちとで構成する授業という日常の中に私たちのこれからの未来の世界を展望するための手がかりを見つけようとするからである。本書が「学びをつくる教師と子どもの共同」を探究しようとしたのもそのためである。

本書は、三人の共著ではあるが、それまで交流のなかった成田と湯浅を結びつけたのは廣瀬である。廣瀬の存在がなければ、本書にいたるまでの出会いと交流はなかったであろう。それは偶然の出会いと結びつきではなく、三人が、教授学という教育学の一研究分野の意義を大切にし、実践の事実に基づいて授業という営みを探究する意義とおもしろさに魅かれたからである。

2002年に私たちは本書の先駆けとなる企画（湯浅恭正・富永光昭編『障害児の教授学入門』コレール社）を手がけた。それから13年を経て、ようやく「障害児の教授学、その入門から発展」を展望することができるようになったように思う。そこには三人に加えて学会等で議論してきた多くのかたがたの協力があつた。厚くお礼申し上げる。

今日では、特別支援教育に名称は改められたが、障害のある子どもにとっての授業づくりを探究することが、広く特別支援の対象にされている子どもを含めた授業づくりの原則を考察することにつながるものとする。

本書の後半で、三人がこれからの授業づくりの「展望」を示しているが、その中で各人の研究と実践の来歴が触れられ、これからの課題が展望されている。そこには、わが国の戦後教育における授業研究の位置をいくらか知っている者から、これからのこの分野を担う世代へのメッセージの意味が込められている。次世代のかたがたが本書を批判的に読みひらき、本書の問いかけを更に発展させて、21世紀の中盤から後半にかけて問うべき課題を発見していただければ望外の喜びである。こうした世代を超えた共同のために、本書が広く活用されることを期待している。

教師と子どもの共同による学びの創造
—— 特別支援教育の授業づくりと主体性 ——

目次

まえがき (湯浅恭正) i

第1章 子どもの「主体性」を問い直す (成田 孝) 1

- 1 「主体性」とは 1
 - (1) 「主体性」は「目に見える動きや結果」でなく「内面の動きや育ち」 1
 - (2) 「主体性」が教育目標や研究目標となる背景 3
 - (3) 「させる・させられる活動」と「する活動」 5
 - (4) 授業における「教え」と「学び」 7
 - (5) 授業における「主体性」の在り方 11
- 2 「主体性」を育む条件 12
 - (1) 「教師主体」と「子ども主体」 12
 - (2) 教師に求められる姿勢 13
 - (3) 題材（教材）の条件 16
 - (4) 待つための支援 19
 - (5) 授業研究（会）の在り方 26
 - (6) 子どもの主体的活動と学習指導案 34
- 3 作業学習と子どもの主体性 38
 - (1) 体性感覚の重要性 38
 - (2) 作業学習の目標 39
 - (3) 作業学習の常識に対する疑問 41
 - (4) 子どもが主体的に取り組む緊張感のある作業学習 42
 - (5) 「製品づくり」ではない作業学習の実践例 45
- 4 生活単元学習と子どもの主体性 49
 - (1) 待つことが難しく子どもの主体性が発揮されていない実践例 49
 - (2) じっくり待ちながら子どもの主体性が発揮されている実践例 52
- 5 美術と子どもの主体性 54
 - (1) 主体的な表現を引き出す造形活動の条件 54

- (2) 絵画表現の実践例 56
- (3) 「土粘土」の実践例 58

第2章 教師の「主体性」を問い直す …………… (廣瀬信雄) ……67

- 1 授業の危機と授業づくりの当事者としての教師 68
 - (1) 「大人の都合」から「子どもの事情」へ 68
 - (2) 子どもの事情と「主体-主体」関係 69
 - (3) 「形式の伝達」から「意味の相互理解」へ 69
 - (4) 教師が仲立ちする学習体験 70
- 2 子どもの存在をつくる 76
 - (1) 「一対一」で生活と存在がつくれるか 77
 - (2) 集団の教育力 78
 - (3) 支援を受けるだけの人間にしてよいか 78
- 3 意味をつくる教師のことはば 80
 - (1) 「お前はダメだ」「お前が悪い」と言わない教師が子どもに自己有能感をつくる 80
 - (2) 個人的な「意味」を豊かにする教師のことはば 81
 - (3) 教師のことはばが持つ行動調整的な働き 82
 - (4) 子どもの失敗を誘う、教師のことはば 82
- 4 教師の専門性の危機 83
 - (1) キーパーソンとしての専門性 83
 - (2) 特別支援教育教師の専門性の危機 88
 - (3) 専門性の感じられない教師と授業 89
- 5 教育的診断の危機 90
 - (1) 教育的診断と心理学的診断 91
 - (2) 特別支援教育における教育的診断の危機 92
 - (3) 医学的診断、心理学的診断の影響 93

6	日課の共有と教師の思考	94
	(1) 学校で過ごす時間、日課の役割	95
	(2) 生活をつくる練習	96
	(3) 教師の思考・子どもの思考	98
	(4) 教師の集団思考力	100
	(5) 教師の性格・人格は授業を通して子どもに伝わる	101
第3章	授業づくりのリアリティを求めて …………… (湯浅恭正) ……	104
1	授業づくりのリアリティと教師	105
	(1) 特別な教育的ニーズと授業	105
	(2) 学び論と授業づくり	109
	(3) 授業づくりに挑む教師の姿勢	113
2	授業づくり論との対話	118
	(1) 子どもの「主体性」と成田授業論との対話	119
	(2) 教師の「主体性」と廣瀬授業論との対話	125
第4章	特別支援教育の授業づくり・その魅力と展望 ……………	133
1	とてつもなく厳しい模索による確かな学びを目指して (成田 孝)	133
	出会い	133
	(1) 感動的な授業を!	136
	(2) 生命の躍動を!	137
	(3) 教師としての力量不足の自覚を!	137
	(4) 専門分野偏重の克服を!	138
	(5) 徹底的な題材(教材)研究と授業構想を!	138
	(6) 「教師が教えたいこと」を「子どもが学びたいもの」に!	139
	(7) 題材(教材)や指導技術などの安易な模倣を克服し、学びを深めるための授業構想を!	139

- (8) 教師冥利の実感を！ 140
- (9) 子どもの“輝き”を掘り起こし、発信・共有しよう！ 140
- 2 魅力ある教師の仕事への誘い（廣瀬信雄） 140
 - 気づき 140
 - (1) 教育は子どもの内面に働きかけ、行動の意味を読み解くことである
143
 - (2) “プラス”の評価で可能性を見つける 144
 - (3) 劣化、脆弱化させない専門性 146
 - (4) 大人のよい所をまねさせる 147
- 3 授業づくりの展望（湯浅恭正） 148
 - (1) 授業づくりを支える基盤 149
 - (2) 授業という制度と探究に開かれた学び 150
 - (3) 授業を構想すること、物語をつくること 152

あとがき (成田 孝) … 155