

福祉教育における「教材構成」の課題

—福祉素材論からの脱却にむけて—

The problem of “teaching material creation” in social welfare education

– A departure from social welfare “material” theory –

永田理香

NAGATA, Rika

<Abstract>

All educational activities are unified as “human education” aimed at the development of human beings. Education in social welfare in particular, in the context of comprehensive education, is aimed at helping people to acquire the “strength to live.”

However, current instruction in social welfare tends to formalize this subject by treating welfare as “material.” It offers little more than a package of “material and experience,” thereby losing sight of the original purpose of fostering human development.

“Material” refers to “the state as is,” that is, the actuality of social welfare not yet integrated with educational content. The biggest problem facing social welfare education is how to turn social welfare “material” into social welfare “teaching material.” It is also necessary to develop teachers’ awareness and ability in the creation of such teaching materials.

This paper considers the creation of social welfare teaching materials aimed at human development. Numerous issues are clarified in an effort to enhance recognition of social welfare “teaching material” as opposed to social welfare “material”: “A theory of original teaching material creation in social welfare education”; “Development of teachers’ ability to create teaching materials in social welfare”; and “Establishment of evaluation standards for teaching materials creation and learning activities in social welfare education.”

Key Words: social welfare education, teaching-materials creation, human development, comprehensive learning

I. はじめに

「生まれたときにわたしたちがもっていなかったもので、大人になって必要となるものは、すべて教育によってあたえられる。」¹⁾ すべての教育活動は「人間教育」として統合され、人間形

1) J. J. ルソー・今野一雄訳：エミール、岩波書店、1962、p.24

成を目指す営みであるといえる。

特に福祉教育は、総合的な学習の時間（以下総合学習）に代表されるように、「生きる力」の獲得を志向する教育活動として学校教育の中に位置づけられている。つまり、現在叫ばれている、学力低下を克服するものとして「脱ゆとり」といったスローガンに振り回されることなく、普遍的人間教育として「福祉」を通した人間形成が目指されているのである。

学校教育における福祉教育は、「子ども」が「子どもとして生きていく」過程を保障するものでなければならない。つまり、「子ども時代」を生きる「子どもが学ぶ」福祉の教材を提供するものでなければならない。「福祉」は人間形成に有用な「素材」を提供するが、そのままでは子どもと対峙することは難しい。子どもの成長発達に即した、人間教育という文脈から再構築され、「教材構成」されることによって、人間形成を目指す教育活動となっていくのである。

社会福祉の文脈において、学校教育における福祉教育は主に「将来の地域住民」の育成を目指すものとして位置づけられる。阪野²⁾は、福祉教育理論を整理・検討し、各理論は、「主体形成」「人格の完成」「人権教育」などの教育的要素を強調しているが、その主体は歴史的・社会的存在としての人間（人格）一般ではなく、現実的な生活課題や地域課題を抱える「地域住民」が念頭におかれているとしている。さらに、各研究者による福祉教育研究の視点・視座や方法、そして課題が多様である現状を指摘し、改めて多面的・学際的・総合的な視点から捉えなおす余地があるとしている。また、福祉教育理論の構成基軸として、人権（学習）論、学校経営論、生涯学習論、主体形成論、障害理解教育論などをあげ、その緻密化・体系化が目指されるとしている。

このように、社会福祉学における福祉教育は、「小さな地域住民」の形成を目指すものであり、福祉を「素材」として学習すること自体が目的とされている。また、福祉教育を語るとき、「素材」と「教材」の意味が曖昧なまま混同して使用されているが、「素材」とは、教育内容との統合がなされていない「そのまま」の状態を意味する。学校教育における福祉教育において、一番の課題は、福祉という「素材」を「教材」化していく教材構成過程の検討であり、教師は教材構成の主体として自覚と、その力量を形成していくことが求められる。

本論文では、学校教育における福祉教育について、「人間形成」を目指す教材化への一歩として、教師の教育活動という文脈から、総合学習の内容のひとつである「福祉」の教材構成に焦点を当てて検討していく。その作業を通して、福祉素材論から福祉教材論への認識を深め、福祉教育独自の教材構成についての視座を求めていきたい。

Ⅱ. 福祉教育の教材構成 —「福祉」は素材か教材か—

1. 福祉教育の構成要素

2) 阪野貢：福祉教育の概念、阪野貢編、福祉教育の理論と実践 ―新たな展開を求めて―、相川書房 2000、p.52

総合学習の学習内容の例示として、「国際理解、情報、環境、福祉・健康」があげられている。総合学習の一領域である「福祉」の位置づけは、学校教育の教育内容であるとともに、福祉教育の概念に包括されるものである。

大橋は、福祉教育を以下のように定義している。「福祉教育とは、憲法13条、25条等に規定された人権を前提にして成り立つ平和と民主主義社会を作り上げるために、歴史的にも、社会的にも疎外されてきた、社会福祉問題を素材として学習することであり、それらとの切り結びを通して社会福祉制度・活動への関心と理解をすすめ、自らの人間形成を図りつつ社会福祉サービスを受給している人々を、社会から、地域から疎外することなく、共に手をたずさえて豊かに生きていく力、社会福祉問題を解決する実践力を身につけることを目的に行われる意図的活動といえる。」³⁾

また、阪野は福祉教育の固有性を以下の四項目にまとめている。

- 「(1) 目的 福祉教育は、人権思想を基盤に、「自立と共生」の福祉社会や福祉のまちづくりをめざして日常的な実践や運動を展開する主体の形成を図ろうとするものである。より具体的には、①福祉的な心情や態度を培う、②社会福祉についての知的理解・知的関心を深める、③社会福祉への自発的・市民的参加（実践と運動）を促すことを目的とする。
- (2) 対象 福祉教育は、子どもから高齢者まで、また社会福祉サービスの利用者を含め、その地域で生きる生活主体・権利主体としてのすべての住民を対象とする。従来、福祉教育は、児童・生徒を対象に学校を中心に展開されてきたが、1990年代以降は地域を基盤とした、生涯学習の一環としての福祉教育の展開が求められている。
- (3) 学習素材 福祉教育は、地域の「社会福祉問題」を個々の住民の具体的な生活意識や生活実態とのかかわりにおいてとらえ、学習する。そのなかで、高齢者や障害者をはじめその地域で生きる生活主体・権利主体としての住民とのかかわりを重視する。
- (4) 学習方法 福祉教育は社会福祉の問題の緩和・解決をめざして、その学習と個々の住民の日常生活とを有機的に結合させるために、「福祉体験学習（福祉体験活動）」を重視する。」⁴⁾

ここで注目したいのが、学校教育に密接に関わる「(3) 学習素材」と「(4) 学習方法」である。上述の福祉教育の定義を具体化したものが、4項目であるが、いずれも、「社会福祉問題」である「素材」を体験的に学習するのが「福祉体験学習」であり、福祉教育の独自性であるとしている。

社会福祉学的な文脈からの定義・固有性の提示は、教育学的にはどう解釈すればよいのだろうか。これら福祉の側からの「期待」を、教育学的な文脈から捉え直し、「素材としての福祉」と「教育活動としての体験」の中間過程である、福祉と教育が共存する「教材構成」とい

3) 全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会（委員長・大橋謙策） 1983.9

4) 阪野貢：福祉教育の概念、阪野貢編、福祉教育の理論と実践－新たな展開を求めて－、相川書房 2000、pp.11-12

うステージを教師は用意しなくてはならない。それが、「福祉」を教育実践に取り入れることであり、福祉教育であるといえよう。

2. 素材としての「福祉」とパッケージ化

福祉教育の本来的価値を教育現場で実践するためには、教師の福祉観の形成及び福祉教育への理解と共に、「福祉」という素材を教材構成し、教育活動つまり授業として展開する力量が求められる。しかし、高等学校「福祉科」を除いて、独立したものとして「福祉」を教員養成課程において学んだ教員は存在しない。つまり、「福祉」を「教材」として認識し、教材構成について学んだ経験のない教師が大多数を占めるということである。また、「福祉教育は学校におけるすべての教育課程領域とすべての教育活動を通して行われるべきもの」⁵⁾とされる、学校教育における福祉教育の位置づけの抽象度の高さが、総合学習における「福祉」の教材構成作業に歯止めをかけているように思われる。

総合学習における「福祉」は福祉教育に包含されるが、総合学習は2003年の中央教育審議会の答申⁶⁾後、12月の学習指導要領の改正において、教育目標、教育内容をもつとされた。すなわち、子どもたちの興味・関心に基づく「素材」を、教師が教育活動として再構成した、教育目標・内容をもつ「教材」として位置づけなければならない。総合学習の新設時については、「参考とすべき前例もないのに、学習指導要領では「ねらい」と時間数だけを示して、他に何も示さず、教師の裁量に任せるとしたため、これまで上意下達に馴れてきていた学校ないし教師たちには、あまり親切的な示し方ではなかった」⁷⁾と評価されている。この学習指導要領における不親切さ及び学校文化・教師文化が、“とまどい”となり、子どもたちの学習活動を曖昧な結果にしてしまった。

「福祉」を総合学習で扱うことになったとき、子どもたちから、具体的な学習課題が提起されればそれが「素材」ということになるが、それ以外は、まずは教師自身の福祉観が問われ、素材探しをすることになる。福祉といえど？という教師の自問の末、導き出される答えは、一般的な福祉のイメージであることが予想される。「足の不自由な人」「目の見えない人」「耳の

5) 全国社会福祉協議会・全国ボランティア活動振興センター編：学校における福祉教育ハンドブック、1998、p.11

6) 中央教育審議会：「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）、2003年7月「学校において具体的な「目標」や「内容」を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていない実態や、教科との関連に十分配慮していない実態、教科の時間への転用なども指摘されているところである。このほか、児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的効果が十分上がっていない取組も指摘されているなど、改善すべき課題が少なくない状況にある。」

7) 安彦忠彦：いま、なぜ、学習指導要領の一部改訂か、葉養正明編、学習指導要領の一部改正とこれからの学校教育、教育開発研究所、2004、p.10

聞こえない人」「お年寄り」等々。それを、視覚的なモノや動作で置き換えていく。「車いす」「点字」「手話」「高齢者疑似体験用具」。そして、それらについて調べ、体験する。つまり、「素材」＋「体験」のパッケージ化である。しかも、この二つは連動しており、教師は「段取り」さえすれば教育実践的な形式をとれるという利点がある。

こうした総合学習における教育現場の傾向を“ひっくり返す”のが、これからの福祉教育の本来的使命であり、福祉現場の役割であると思われる。つまり、福祉素材論からの脱却である。連想ゲームの結果としての素材を提供したところで、福祉教育の定義にあるような人材は育成されないであろう。目標のない教育実践は場当たりの結果しか生み出さない。むしろ、福祉のイメージを型にはめる結果となってしまう。あまりに具体的でパッケージ化された体験は、子どもたちの中に絶対的な経験として残り、いわゆる社会的弱者への配慮は生み出せたとしても、福祉を狭い概念で捉える結果を招きかねない。

福祉の現場もこの傾向を助長している部分がある。「社会福祉協議会は、これまで、いくつもの福祉教育プログラムを学校側に提供してきたが、今までの福祉教育実践は、子どもたちの生きる力を育むために何をしてきたのであろうか。ともすれば、ごく一部の子どもたちだけに「福祉とは」「ボランティアとは」「障害とは」と、一方的に押しつけてきただけではなかったか。確かに間違いではないだろう。」⁸⁾ といった、社会福祉協議会職員自らの評価もみられる。「素材」を「教材構成」することによって、その後の「体験」の質は次元の異なるものとなる。総合学習における「福祉」の教材構成は、子どもたちに伝えるべき福祉教育の知の体系と表裏をなす。教材構成に向けて模索することにより、福祉教育独自の知の体系も輪郭を現してくると思われる。

3. 教材構成の理論と総合学習における「福祉」

1) 「在る」教材観と「成る」教材観

総合学習において「福祉」は「素材」として出発するが、子どもたちの学びの場に対峙するとき、それは「教材」として存在することを求められる。逆に言えば、「教材」化されていなければ、学びの場は保障されず、答申のような「教育の効果が十分に上がらない」結果に終わってしまう。つまり、「素材」の丸投げは、教育の目的が欠落した状態を意味する。

目指すべき「教材」とはいかなるものなのか。その概念について整理していきたい。教育学において、「教材」は以下のように定義されている。

「教育目的達成の必要に応じ、子どもや青年に習得させるために選択された文化的素材をいう。(中略) また生活教育や経験カリキュラムなどの考え方では、子どもの生活や経験そのものから教材を選択する。いずれにしても、教材として教育的価値をもつには、子どもの学習の

8) 乾光哉：福祉教育の総合的学習の実践と課題、阪野貢編、福祉教育の理論と実践 ―新たな展開を求めて―、相川書房 2000、p.89

つかさね、受けとめ方、教師の指導の方向や態度の正しさを前提とする。」⁹⁾

また、文化的素材と教材とのかかわりについて、近藤は以下のように述べている。「文化的素材は、アприオリに教材としての価値をもつものではなく、授業者の鮮烈な『解釈』によってはじめて、授業のために生かされるもの＝教材となる。(中略)『教材化』はこのような解釈に基礎づけられているものであり、一面ではその作品なり資料なりの最も本質的な意味を問い、また一面では授業での発展のための核を明確にし、エンファサイズすることであると思う。」¹⁰⁾つまり、教材は教師の解釈によって「教材に成る」のであり、それが教師の力量であるという。「在る」教材観から「成る」教材観への転換である。

また、稲垣は『教材解釈と教師の想像力』というテーマにおいて、「教材は教師の想像力によってつくられ、子どもの構想力、想像力を喚起する力をもつ」と表現している。さらに、「結論的にいえば、私は教材の単位を子どもと教師の想像力を単位として構成することが必要だと思う。教師が想像力をもちえない教材は伝達になるであろうし、教師にとってみとおしがあっても、子どもの想像力を喚起しえないならばその教材は生きえないのである。」¹¹⁾と、「想像力」をキー概念にして、教材解釈を教師の想像力の所産と位置づけている。

では、その「想像力」の構造とはどのように考えられるのか。以下の稲垣の文章に教材化への道すじが象徴されている。

「このような想像力の構造やしくみはどのようなものであるのか。この間はおそらく詩や小説の創作のしくみを問うことと同様なむずかしさを伴うものであろう。「詩人は『詩の作り方』をマスターして詩を書くのではありません。詩人は詩を書くことによって詩を書くのです。」(田村隆一「路上の鳩」)。この言葉のように、教師は教材をつくり、解釈し、授業をすることによって想像力をきたえるのであり、その想像力の秘密をときあかす好都合な「教材のつくり方」の処方をもとめること、とりわけ処方さがしからはじめることは現在の私の関心ではない。」¹²⁾

総合学習において、教材解釈の「想像力」は存分に発揮されなければ教材化は難しい。教科教育においては、教科書等の内容がまず教材としてあげられる。総合学習においては、教科書がないため、教材を教師がつくることになる。つまり、「文化的素材」としての「社会福祉問題」を、教師と子どもの想像力で解釈し、教材化する過程が必須であり、その過程を経て初めて具体的なものへと移行していくと考えられる。

2) 教材構成の理論と福祉教育

教材構成は、「教育内容」「教材」「教具」「子ども」「教師」によって成り立つものである。

9) 五十嵐顕・大田堯他編：岩波教育小辞典、岩波書店、1992、pp.83-84

10) 近藤幹雄：教材とは何か―教材解釈を軸に―、音楽教育の技術―イメージ・表現の追及、国土社、1974、p.142

11) 稲垣忠彦：授業研究の歩み1960-1995、評論社、1995、p.217

12) 稲垣忠彦：授業研究の歩み1960-1995、評論社、1995、p.209

「教材」と「教具」を区別する場合、その基準について中内は「教材はより内面的なもの、教具はより外面的なもの」¹³⁾としている。つまり、教具は、事実や現象が子どもに提示される際の「外面的なもの」のことであり、福祉教育でいえば、「車いす」「点字ブロック」「手話」「高齢者疑似体験用具」等が「教具」である。そして、教具論は教材論を補完する関係にあるとされる。

藤岡は「教材構成」を以下のように定義している。「教材構成とは、簡単に定式化すれば、教師が子どもに習得させようとする教育内容を適切になう素材を選択し、子どもに提示するための展開形式を決定することである。その際、教材の展開形式に見合った教具の選択、作成も、教材構成の一環に含められる。」¹⁴⁾ さらに、教材概念の明確化のために三つの契機として以下のようにまとめている。①教材構成とは何よりも、教師が、ある特定の教育内容を子どもに習得させようとして行う仕事である、②教材構成における「教材」とは、「教育内容」との関連で位置づけられている、③教材構成とは、単に教育内容に対応する適切な素材の選択にとどまらず、子どもに教えるための素材の展開形式をも決定していく仕事である。

そして、藤岡は、教材構成における過程を、次のように図式化している。

教師 → (教育内容 → 教材 → 教具) → 子ども

上記の図の括弧内の作業が、教科教育においては、教師の仕事であり、授業過程の成果を決定的に左右する。つまり、教材は教科書としてすでに存在しており、授業以前に教師によってなされる教材研究によって、授業が在る程度方向付けられるということである。

藤岡は、その後の著作において、上記の教材構成の過程に検討を加え、新たに二つの様式・方向に区別できるものとしている。

「第一の方向は、「教育内容」から「教材」へと下降する道である。個々の科学的概念や法則、知識を分析し、それに関連してひきよせられるさまざまな事実、現象の中から子どもの興味や関心をひきつけるような素材を選び出し、構成していく。これを教材づくりにおける「上からの道」と呼ぶことにしよう。教材構成における中心的な、オーソドックスな方法は、当然、この「上からの道」である。

これに対し、教材づくりの第二の方向は、「教材」から「教育内容」へと進む「下からの道」である。もっとも、この表現には少し矛盾がある。教材とは、教育内容との対応ではじめて意味をもつ概念だったからである。正確にいえば、ひとまとまりの事実や情報は、まずは「素材」としてあらわれる。素材が分析され、加工されて、一定の教育内容と結びつけられたとき、「教材」となる。

われわれは日常、さまざまな情報に接しているが、その中で、子どもの興味や関心をひきそ

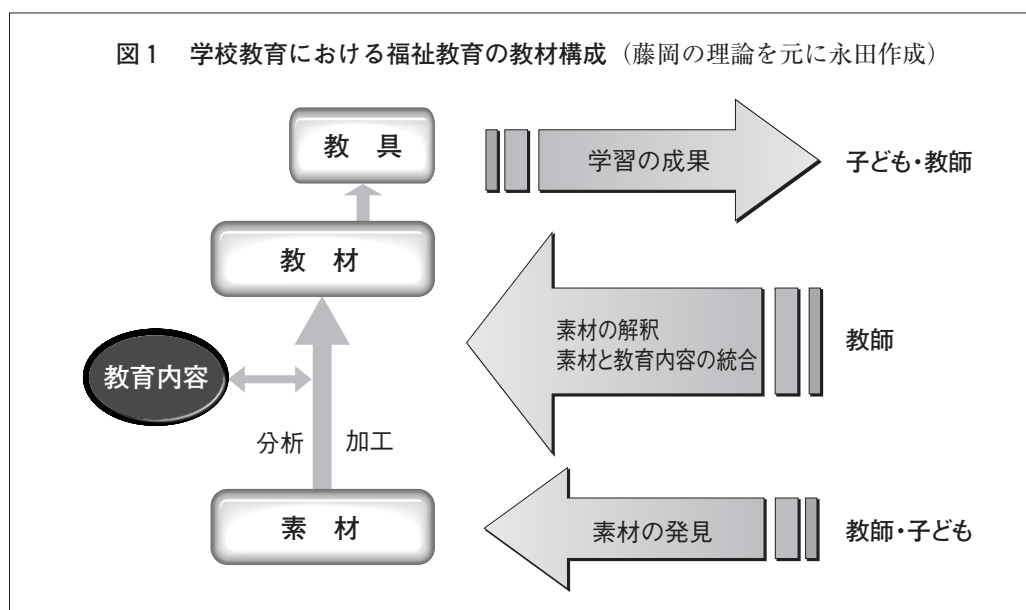
13) 中内敏夫：目標論と教材づくりの理論、学力到達目標と指導方法の研究・総論編、日本標準、1976

14) 藤岡信勝：教材構成の理論と方法、今野喜清・柴田義松編、教育学講座第7巻 教育課程の理論と構造、学習研究社、1979、p.274

うな事実ゆきあうことがある。そのとき、素材のおもしろさがまず発見され、しかるのち、事後的にその事実を分析し、おもしろさの意味を反省して、その素材がどんな教育内容と対応しうるかという価値が見いだされる。このような過程を指して、教材づくりにおける「下からの道」というわけである。」（下線筆者）

つまり、藤岡が言うところの、「下からの道」こそ、総合学習における「福祉」、さらにいえば学校教育における福祉教育の教材構成であろう。

上述の藤岡の教材理論を、福祉教育に援用すると、以下のような図式になると考えられる。（図1）



福祉教育における教材構成の作業は、教師だけでなく子どもも参加し、協働する学びの過程として位置づけられる。また、子どもが教材にはたらきかけるための動機付けは、教科教育においては、教師の発問によって行われるが、体験学習等、多彩な学習形態をとる福祉教育の教材においては、動機付け自体が教材に組み込まれた、問題解決型教材だと言ってもよい。こうした「予想通り」にいかない学習活動において、子どもたちはゆさぶりをかけられ、「自立と共生」の意味を身をもって体験していく。この意味からも、福祉教育及びその中に包括される総合学習「福祉」における教育方法は、事前に教材・教具が決定されているパッケージ化も、マニュアル化も不可能であるといえよう。

Ⅲ. 福祉教育におけるマニュアル化 —「教育技術法則化運動」を例に—

1. 「教育技術法則化運動」とは何か

今回の学習指導要領の一部改訂において、総合学習における学習活動を行うに当たっての配

慮として、「目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと」¹⁵⁾という新しい文章が加わった。図1で示した教材構成過程でいえば、素材の分析・加工から教育内容との統合、教材・教具の作成という道すじを、児童の学習状況に応じて適切に整えるということである。

多くの教師たちは、この道すじの「つくり方」にとまどっている。どうつくるかを自己の想像力に頼らず、教材構成の処方さがし、つまり「マニュアル化」に奔走しはじめている。そのひとつの選択肢として、「教育技術法則化運動」があげられる。

教育技術法則化運動は1984年、公立小学校の教師であった向山洋一によって創始された、現役教師たちの全国的な組織である。現在その活動はTOSS (Teacher's Organization of Skill Sharing) という、日本一と自負する「インターネット教育情報ポータルサイト」に引き継がれている。「TOSSインターネットポータルサイト」は、その教育技術法則化運動の17年の間に創られた3000冊あまりの単行本、雑誌等の出版物（コンテンツ）をもとに、TOSSに参加するおよそ10000名の教師の実践によって創られつつある無料のインターネット教育システムであるとされている。

教育技術法則化運動（以下法則化運動）とはいかなるものなのか。その目的は以下のようなものである。

「1 この運動は、二十世紀教育技術・方法の集大成を目的とする。

「集める」「検討する」「追試する」「修正する」「広める」（以上まとめて法則化と呼ぶ）ための諸活動を行う。

2 運動の基本理念は次の4つである。

- ① 教育技術はさまざまである。できるだけ多くの方法を取りあげる。（多様性の原理）
- ② 完成された教育技術は存在しない。常に検討・修正の対象とされる。（連続性の原理）
- ③ 主張は教材・発問・指示・留意点・結果を明示した記録を根拠とする。（実証性の原理）
- ④ 多くの技術から、自分の学級に適した方法を選択するのは教師自身である。（主体性の原理）」¹⁶⁾

また、この運動の特色として、「追試」「発問の定石化」というものがある。

まず、「追試」とは、法則化論文及び法則化図書等において提示された、授業の仕方を「その通り」やることである。つまり、向山及びその門下生の作成したマニュアルに則って、授業をするということである。「追試」について向山はこう述べている。「優れた実践を「そのまま」やってみるにより、優れた実践のもっている「技術」やその奥にある「思想」を学ぶとい

15) 文部科学省：小学校学習指導要領第1章第3の2、平成10年12月告示・平成15年12月一部改正

16) 向山洋一：日本教育技術方法体系、法則化からTOSSランドへ、向山洋一・TOSS編集委員会編、明治図書、2001、p2

うことである。」¹⁷⁾

次に発問の「定石化」とは、同じ発問で同じ答えが得られるというものである。つまり、向山型の授業を、発問までそっくり模倣するということであり、その発問はどの子どもに対しても普遍的に作用するというものである。法則化運動の授業案は、発問が枠でくくられているスタイルをとる（次節の授業案参照）。教師の発問が授業案の中でひときわ目をひく。それは教師の「セリフ」であり、そのセリフを軸として授業が展開されているようである。

この法則化運動を支持する教師は、向山型授業を正確に再現しようとする。その「正確さ」が教育技術であると錯覚している傾向がみられる。つまり、前章で述べた「教材構成」の作業を飛び越えて、授業がなされているのである。特に、総合学習などの体験的学習においては、「法則化」された授業案は子どもたちの学習活動に制限を与える。子どもとの共同作業としての素材の発見から始まる教材構成の過程は、「生きもの」であり、最も「法則化」が不可能な領域である。

2. 福祉教育における「教育技術法則化運動」の実際

法則化運動は、福祉教育の分野にも及ぶ。学習テキスト、TOSSのホームページ上での多数の授業案公開等、福祉をテーマとした様々な授業展開の方法を提案している。向山は『ジュニア・ボランティア教育』（TOSS）の編集人でもあり、「日本ではじめてボランティアの教材をつくり、授業プランをつくり、「ボランティア教育雑誌」を出版したのは、法則化です。（中略）現在、日本中で実践されているボランティアの授業の大半は、法則化が開発したものです。」¹⁸⁾としている。

では、『総合的学習の教科書シリーズ 福祉・ボランティアの学習テキスト（向山洋一監修）』における授業案を検討していきたい。当テキストは、1年生から6年生まで計6冊あり、「第1章 点字の授業」「第2章 手話の授業」「第3章 体の不自由な人を理解する授業」「第4章 お年寄りを理解する授業」「第5章 総合的学習等でのボランティア学習」という各学年とも同じ構成となっており、それぞれ授業案が列挙されている。

「福祉」を授業として初めて経験する、1年生の授業案をみていこう。

「初めてのアイマスクの授業—点字の電話帳を使って導入する」¹⁹⁾

1. 授業のポイント

17) 向山洋一：授業の腕をあげる法則、明治図書、1985、p172

18) 向山洋一：発刊のことば—「ボランティアの授業」に役立つ教科書、「総合学習の教科書シリーズ」福祉・ボランティアの学習テキスト第1学年、明治図書、2002、pp.3-4

19) 向山洋一：「ボランティアの授業」に役立つ教科書、「総合的学習の教科書シリーズ」福祉・ボランティアの学習テキスト 第1学年、明治図書、2002、pp.22-27

授業のポイントは、以下のものを準備することである。「物」さえ揃えば、うまくいくはずである。

①普通の電話帳、②点字の電話帳、③シャンプーとリンス、④テレホンカード、⑤缶ジュースと缶ビール、⑥アイマスク（児童数の半分）、⑦ハンカチ（子ども一人一人に持ってこさせておく）

2. 授業の流れ

1で紹介したものを紙袋に入れておき、教室に入る。普通の電話帳を取り出し、次のように指示する。

発問1 全員起立、これ、見たことありますか？見たことあるという人は座りなさい。

子どもたちは、「なんだ電話帳か、見たことあるよ。」という反応を示すはずである。

説明1 はい、これは電話帳ですね。よくわかりましたね。みんなはすごいなあ。

すかさず、「点字の電話帳」を取り出し、子どもに見せる。

発問2 では、これは何でしょうか？

見た目は、普通の電話帳とあまりかわらないので、はじめは子どもたちは、「電話帳だ！」という反応を示すはずである。しかし、表紙のところに「点字」という文字が印刷されているので、それに気づく子も出てくる。

説明2 これも電話帳です。でも、普通の電話帳と少し違うのです。

ここで子どもたちに「点字の電話帳」を開いてみせる。「何も書いてないよ。」「真っ白だよ。」という反応を子どもたちは見せるはずである。

説明3 みんなには、真っ白に見えるかもしれませんが、でも、よくみると何か書いてあるのです。

指示1 よくみてごらん。

「点字の電話帳」を聞いて、子どもたちによく見えるようにしてやる。「ぶつぶつがあるぞ！」「なんだこのぶつぶつは？」と、子どもたちは言いだす。

指示2 触ってごらん。

ここで、全員に触らせてやりたいが、收拾がつかなくなる可能性があるので、一人だけにしておいたほうがよい。

説明4 このぶつぶつのことを「点字」と言います。点字（板書する）

「みんなで読んでみましょう。」と言って一回読ませる。次の説明をする。

説明5 「点字」というのは、「目の見えない人」のためにある文字です。目の見えない人は、このぶつぶつを指で触りながら、読んでいくのです。今日は「目の見えない人」について勉強しましょうね。

目の見えない人 （板書する）

指示3 では、「目の見えない人」についての問題を出します。「できる」と思う人は、頭の上に○をつくりなさい。「できない」と思う人は、顔の前に指で×をつくりなさい。

発問3 「目の見えない人」は、「シャンプー」と「リンス」を間違えずに使うことができる。

正解は○である。シャンプーの容器には側面にギザギザがある。用意したシャンプーとリンスの容器を見せ、ギザギザを子どもたちに見せる。

発問4 「目の見えない人」は、テレホンカードを間違えずに、差し込むことができる。

正解は○である。テレホンカードには三角形の切れ目が入れてある。切れ目と反対のほうを電話の差し口へいれるのである。テレホンカードを子どもたちに見せ、切れ目のところを1、2名に触らせる。

発問5 「目の見えない人」は、缶ジュースと缶ビールを間違えずに買うことができる。

正解は○である。缶ビールは、飲み口の横に点字で「おさけ」と書かれている。缶ジュースには何もしてない。缶ジュースと缶ビールを見せ、点字のところを1、2名に触らせる。

発問6 「目の見えない人」は、本を読むことができる。

正解は○である。点字で書かれた本がある。授業の最初で見せた電話帳をもう一度見せてもよい。できれば、点字で書かれた童話の本などが手に入ればもっとよい。私は写真入りの点字の本を子どもたちに見せた。

指示4 先生のほうを向きなさい。これからすることは、「目の見えない人」が困っているときに、ものすごく役にたつことなのです。ちゃんと覚えて帰ってね。

ここで、二人にひとつずつアイマスクを配る。

指示5 二人のうち、一人がアイマスクをつけます。もう一人はアイマスクをつけたお友達を教室の外に連れて行きます。

指示6 じゃんけんをして、順番を決めなさい。

指示7 一番目の人立ちなさい。アイマスクを目に当ててごらんなさい。

このとき、アイマスクの下にハンカチを当てさせるとよい。アイマスクが大きすぎると、足元が見えてしまうことがあるからである。

指示8 窓側の人たちは、赤い旗のところへ行きなさい。廊下側の人たちは、青い旗のところへ行きなさい。

指示9 旗のところで、交代しなさい。

同じ場所へ全員行かせると混雑するので、二つの場所へ行かせる。また、旗の場所は教えなくてよい。教室を出ればわかる場所におくとよい。どこに行けばいいかわからない状態というのが、緊張感が出ていい。全員が教室に戻ってきたら、正しい介助の仕方を教える。

説明6 正しい手助けの仕方は、「目の見えない人」に自分の肩を持ってもらうことです。そして、歩くときは必ず、「目の見えない人」より、「前を歩く」ということが大切です。

指示10 やっていただきますから見ていなさい。

もう一度、今のコースをたどらせる。一回目は多分めっちゃくだろうが、二回目はずいぶんとうまくなっているはずである。アイマスクをして歩いた感想を発表させ、授業を終了する。

以上が、実際の授業案である。まず、目を引くのが、「1. 授業のポイント」の一文、「「物」さえ揃えばうまくいく」であり、法則化の本質を象徴しているといえよう。教材構成の過程を飛び越えて、「物」さえ揃えば授業は成り立つとしている。その「物」は「素材」のままであり、「教材」「教具」とは言い切れない。まさに、「素材+体験」のパッケージ化の典型である。この授業は1時間扱いであり、子どもたちに、アイマスクをして歩いた感想を発表させて終了するという、「体験しっぱなし」型の授業である。

また、「目の見えない人」についての「問題」を出し、「できる」「できない」といった、クイズ形式をとっている。この発問の仕方、発問の内容は、障害の理解を個人因子にのみ求める傾向を生み出しかねない。ICF（国際生活機能分類）における構成要素を十分理解した上で、社会を構成する自分という視点、その自分と障害者との関わりについて子どもたち自身が「考える」展開が望まれるのではないか。

3. 教材構成理論からみた「教育技術法則化運動」

「福祉」というものに、学校教育で初めて出会う一年生にとって、教師の考え・言葉は強力な影響力を持つ。彼らの福祉観形成の基礎が作られ始めるこの時期に、どのような福祉との出会いの場・内容を用意するのか、非常に重要な問題である。法則化の授業を受けた子どもたちは、「目の見えない人」は「点字や凹凸によって物を判別する人」であり、「歩く時は人の肩につかまって歩く人」であるとインプットする。そして、授業の感想は、「目の見えない人は、とても大変だと思いました。」「目の見えない人をみたら、手を貸してあげたいと思いました。」といった、定式化が予想され、「障害者=かわいそうな人」という公式を彼らはこれからの人生において使用していくことになりかねない。

法則化のテキストには、このような「物」を重視する授業が多数掲載され、授業案というよりも、「物」の使い方マニュアル、段取りの説明のような印象を受ける。だからこそ、「分かりやすく、使いやすい」ものとなり、教師たちに「ウケる」のであろう。

しかし、教材構成理論からこれらの授業案をみると、前述した子どもと教師が協働し教材化していく「下からの道」ではなく、マニュアルという決まりきった「上からの道」としての授業であるといえる。それは命令口調の発問に象徴されるように、教師からの一方的な働きかけであり、教師の思う福祉のイメージに子どもたちを誘導しているような印象を受ける。

つまり、素材の分析及び解釈、教育内容との統合過程が「抜け落ちている」のである。授業は、マニュアルのまま実施すれば成り立つものではない。学習内容に即した学習素材の吟味、選択、教育内容との統合、授業の実施と子どもたちの体験、そして授業後の体験の共有化とい

う、一連のながれを教師がつくることによって成り立つものである。そして、そのながれが教材構成の成果であり、教材構成は全教育活動に共通した「人間形成」という理念を基盤として行われていくものである。

法則化の授業案には「めあて」がなく、「教育内容」も明確化されていない。タイトルにあるように、「アイマスクを使った授業」ではなく、「アイマスクの授業」に終始している。アイマスクは視覚障害者の疑似体験の教具であり、活用する意味はあるが、その体験に意味があるのは、体験を通し子どもたちが「考える」場面を得るからである。教室から旗までのコースをいかにうまくたどれるかどうかが授業のめあてではない。体験を通して何を感じたのか、それを言語化し「考え」、「他者と共生する力」を高めていくことが、人権感覚を磨き、人間形成の一助となるのではないか。この授業案は福祉素材論を象徴するものであり、このマニュアルに代表される「福祉を教える授業」を乗り越えることが福祉教育の課題である。

IV. 「福祉教材論」に向けての課題

1. 「福祉素材論」脱却への方策

では、どうすれば「素材+体験」のパッケージ化、つまり福祉素材論から抜け出せるのだろうか。その方策として以下の三点が考えられる。

①福祉教育独自の教材構成の理論構築

教育学における教材構成理論と、社会福祉学における福祉教育理論との統合・整理

②福祉の教材構成における教師の力量形成

教員養成課程及び現職教育における、教材構成力及び社会資源との連絡調整能力の養成

③福祉教育における教材構成及び学習活動の評価指標の確立

実際の福祉教育における教材構成過程及び学習活動に対する評価指標の検討と確立

これら三点は、福祉教材論への課題であり、福祉教育における教師教育の課題として位置づけられる。

まず、「①福祉教育独自の教材構成の理論構築」については、本論文でも教育学の理論を援用し概要について述べたが、教育学及び社会福祉学両者の先行研究等の詳細な検討が必要である。また、理論のみならず、実際の授業案及び学習活動における、教師と子どもの教材構成への関わりについても、教育学及び社会福祉学両面からの検討が求められよう。

次に、「②福祉の教材構成における教師の力量形成」については、教員養成課程及び現職教育等における福祉教育に関する学習内容及び学習効果の検討、また、今後の教師教育の場としての両場面での、福祉教育概論にとどまらない、教材構成を強調した学習内容・プログラムの開発などが課題として考えられる。

最後に、「③福祉教育における教材構成及び学習活動の評価指標の確立」については、社会

福祉学における福祉教育の定義を基にした、学校教育の枠から地域社会へと広がり、発展をもつものとしての「教材構成の評価指標」と、子どもの個性である、それぞれの“感じる力”を尊重した「学習活動への評価指標」の確立を目指す。学習活動の評価方法としては、ポートフォリオ評価等が採用されているが、評価方法と共に評価指標の検討も求められている。

教師は福祉という「素材」を扱うのではなく、教育内容をもつ「教材」として「福祉」を認識し、子どもと共に福祉教育をつくっていく主体であると位置づけられる。教師の予想通りの学習成果が、よい授業の証ではない。福祉教育は、社会福祉問題を解決する実践力の獲得を目的としており、自己から他者及び地域社会への視点の発展を目指すものである。そして、その学習成果は将来の地域住民の育成に留まらず、子どもの人間形成を最終目標としたものでなければならない。つまり、画一的な学習成果でなく、多様性のある学習成果が期待されているのである。教材構成の過程を経ていれば、その学習成果の多様性は子どもたちの個性の表れになるといえよう。その“違い”を認め合うことこそ、「自立と共生」の基礎をかたちづくると考えられる。

2. 福祉教育の教材構成をみる視点

前節では、福祉教育における教師教育の課題として三点あげたが、いずれも教材構成に関わるものであり、福祉教材論への方策として提示したものである。教材構成は、今の福祉教育に未整備な分野である。その要因としては、福祉教育の現場における、教育学と社会福祉学のアンバランスさがあげられよう。

子どもと実際関わり、授業を行う教師は、福祉についての知識を余りもたない。社会資源としての社会福祉協議会等は活用するが、自分の福祉観について、さらに福祉の教材構成について自信がないので、福祉の専門職任せにしてしまう傾向がある。一方、福祉現場の職員は、福祉についての知識・経験は豊富であるが、教育方法についての知識を余りもたないため、素材＋体験のパッケージを教師に提案する。教師は、それを教材化せずに子どもに提示してしまう。この繰り返しが、福祉教育の形骸化ひいては福祉素材論の原因の一つであるように思われる。

教師は、福祉を専門外としてではなく、授業を構成する以上、教材として積極的に関わり、「なじむ」ことが求められる。つまり、福祉の授業を見る眼を養うということである。「教育の専門家である教師は、自分のしている授業がどのような質のものを「見る」ことができなければならない。それができないならば、自分の授業を改善することはできない。どこまでいっても恣意と独善に終わることになる。」²⁰⁾ 福祉教育における授業を見る視点とは、教材構成の評価指標であると言い換えることができよう。

福祉教育における教材構成の評価指標は、素材の選択、教育内容との統合、教材化といった

20) 宮原修：教育方法－授業を見る眼を養う、国土社、1991、p1

授業づくりの過程における指標でもある。そして、子どもの学習活動に直結し、今後の福祉教育を方向付ける重要な位置を占めるものである。福祉教育は、「障害者」「高齢者」といった、福祉的カテゴリーで成り立つものではなく、またそうしたカテゴリーは特別なものではない。自分の生き方を一つの文化の単位とするならば、他者の生き方もまた一つの文化であるように、「障害者」「高齢者」と名付けられ、呼ばれる人々も、一人として存在し、一つの文化を形成している。それに気づき、自立を認め、依存の中の自立をも認める「異文化との交流」が福祉教育の内容として目指されるのではないか。そうした価値観を教材化することによって、福祉教育は「人間教育」の一端を担えることができるのではないか。この「異文化との交流」を目指した、教材構成理論の検討と、評価指標の明確化を今後の課題としていきたい。

参考文献

- 1) 藤岡信勝：教材づくりの発想、日本書籍、1991
- 2) 稲垣忠彦他：岩波講座 教育の方法、岩波書店、1987
- 3) 佐藤学：教育方法学、岩波書店、1996
- 4) 中留武昭：学校と地域を結ぶ総合的な学習、教育開発研究所、2002
- 5) 奈須正裕：総合学習を指導できる“教師の力量”、明治図書、1999
- 6) 向山洋一：「ボランティアの授業」に役立つ教科書、“総合的学習の教科書シリーズ” 福祉・ボランティアの学習テキスト 第1学年、明治図書、2002
- 7) 向山洋一：教え方のプロ向山洋一全集39 史上空前！教育技術法則化運動の誕生、明治図書、2002
- 8) 向山洋一監修：TOSS道徳「心の教育」4 授業で生き方の原理原則を教える、明治図書、2000
- 9) 内海俊行：福祉の授業―「タメ・ホンキ・マネ」の三つのキーワードを求めて―、明治図書、1991
- 10) 内海俊行：こう創る「福祉」の授業、明治図書、1996
- 11) 西郷竹彦：法則化批判、黎明書房、1989（その後「続・法則化批判」「続々・法則化批判」を著し、法則化運動を徹底批判している）
- 12) 西郷竹彦：法則化批判、黎明書房、1989