

# インクルーシブな学校・生活を志向する教授学の課題

湯浅 恭正

広島都市学園大学 子ども教育学部

## 要 旨

インクルーシブ教育の課題は、自立・発達に困難さのある子どもの発達要求に応える学校・社会を志向する教授学理論の枠組みを検討することにある。「学校化社会」と言われた20世紀を経て、従来の学校の枠組みを問い直し、これからの学校改革の方向を展望するための論点を整理するために、本研究資料は、ドイツにおける困難な生活・学習状況にある子どもを包摂するインクルーシブ教育論を検討する。早くから「下層の子ども」に注目して教授学理論を展開してきたヒラー・G,G及びシュレーダー・Jの所論を中心にインクルーシブな学校・社会を志向するための教授学の課題を考察する。

キーワード：学校化社会、インクルーシブ教育、教授学、カリキュラム、授業

## はじめに

「学校化社会（学校の価値が社会に敷衍し支配的な価値となって構築された社会）」（木村，2020. p.7）と総括された20世紀を経て、21世紀も四半世紀になろうとしているが、学校化した教育の状況は依然として継続している。むしろ、脱学校論や多様な学びの場の模索など、学校化を相対化する議論は繰り返しなされてきた。しかし、今日では学校スタンダードの提起やゼロ・トレランスなど、学校の規範に適應できる力の形成に教育実践の力を注ごうとする社会からの要請はますます強くなっている。

1990年代の半ば以降、「分離から統合へ」というインテグレーション教育に代わって、共生・包摂社会を理念とするインクルーシブ教育が提起されたのは、特別なニーズのある子どもの視点から、学校教育の自明性を問い返し、先に指摘した学校状況を改革しようとしたからである。「学校化社会」を問いかけ、「境界線」という視点から夜間中学等の事例を分析した木村らの試みは、インクルーシブな学校・生活の在り方の模索の一つであり、「通常」の学校・生活への同化主義に立つ包摂論を超えて、同化と排除の境界にいる子どもの視点から学校を問い直そうとするものだといえよう。

障害児を含めて特別なニーズ教育の実践は、発達の当事者であるこうした子どもたちの自立支援を重要な課題にしている。教授学の立場からインクルーシブ教育の学級論・授業論については提起されてきた（インクルーシブ授業研究会，2015）。学級論・授業論の基盤である教授学研究は、インクルーシブな学校と生活の在り方を精力的に探究してきたといえる。学校における「境界」に位置する子どもの自立支援とインクルーシブな社会の在り方の関係を問いかけてきたからである。

これまでの試みを踏まえ、本稿の目的は、インクルーシブな学校・生活を志向する教授学の課題を考察することである。この探究は海外でも展開され、学習困難な子どもの視点から学校や生活の在り方を課題にしたドイツの所論の一つに、学習困難問題と学校の在り方を探究してきた教授学研究の動向がある (Ulrich Heimlich, Wember F,B, 2007)。その中でもロイトリンゲンを拠点にして「下層の子ども」の視点から文化社会学を基盤にした教授学 (Kultursoziologische Didaktik) を提起してきたヒラー・G,Gを中心とした議論は、インクルーシブな学校と生活をつくるための論点を突き出してきた (Hiller, G,G, 1989, 2007)。ヒラーの教授学構想については、小野による「現実近接学校」論 (小野, 1996) や、シュティンケスによるヒラーのインクルーシブ教育論の検討がなされてきた (Stinkes, U, 2012)。

以下ではこの分野の研究資料として、通常学校への適応という視座ではなく、広く子どもを取り巻く文化と社会との関係性を見据え、さらに「特別な集団」に位置する子どもの目標をリアルに設定する教授学を構想してきたヒラー、そしてヒラーと同様の課題意識に立つシュレーダー・Jの所論を中心に、上述の課題を考察する。

## 1. 学校の枠組みの問い直し—子どもから大人へ、学校から社会への移行

特別なニーズのある子どもにとって、子ども時代を経て青年・大人へ、そして学校から社会への移行という二重の移行が問われてきている (國本, 2021, p.82)。この点で、とりわけ学習困難な子どもに焦点を当ててきたヒラーの探究の背景には、社会的に不利な立場に置かれてきた子どもと、そこに十分な指導を提供してこなかった学校との間の緊張関係への注目がある (Hiller, 2019)。ヒラーによれば、この緊張関係には、「よい社会」「教育的に豊かな人」を目指して、わが子を私学や寄宿制のある学校へという志向が根強くある。こうした志向をもとに学校では、異質さ (Heterogenität) が生み出される。つまり、先に挙げた志向に適応できない層の子どもを異質な存在として見る日常が継続する学校である。社会が学校に要求する内容と子どもとの「はめあい (Passung)」が不十分なために、学習困難な子どもは学校に適応できない異質な存在を示すことになる。ヒラーは、こうした学校の日常の背景にあるグローバリズムに囲まれた社会の姿を描いていく。

特別なニーズのある子どもの不利を当事者の自己責任にするスタンスからの転換の主張は、この間、ICFの提起など枚挙に暇がないが、環境因子である学校の枠組みを問いかけ、特に異質さを生み出し続ける学校とその社会的背景を探らなくてはならない。この点で、ヒラーの問題設定を学校から社会への移行をテーマとする「移行教育学 (Übergangspädagogik)」の課題として引き取っているのがハンプルクのシュレーダーの所論である (Schroeder, J, 2019, S.123)。シュレーダーによれば、学校に適応できなかった青年たちは、12年間、促進学校 (Förderschule) か、通常の学校での不利な立場の子どものためのクラスや労働に関係したクラスで学び、最も低い次元の学習内容も達成できずに終えていく。ヒラーと同様に、グローバル化や学校スタンダードが強調される今日の状況にあって、カリキュラムと授業が卒業試験の内容 (要求) にそったものになっている点を批

判する。

こうした状況から見えてくるのが社会への移行を視野に入れた教育の在り方である。上述の社会的背景に立った学校とそのカリキュラムと授業では、社会への移行に必要な指導を青年たちに提供することはできない。シュレーダーは、こうした状況について移行教育学が放置されて、十分に育てられていない青年が就労し、社会への移行といっても、実務的な内容に特化した授業に偏ってきたと指摘する。

このようにヒラーらの問題設定からは、困難な状況にある子どもに対して就労に限定された力の形成という自立論に還元されない移行教育学を探究する必要性が示唆される。特にシュレーダーは、学習困難な子どもに対して教科教育学も困難な社会的条件を視野に入れてはきたものの、それを単に授業構成の文脈に関係づけるだけではなく、生活の過程を視野に入れ、制度・システムの差異からの探究が必要だとする (Schroeder, J, 2015, S.74)。そこには、学校の授業という枠はありつつ、広く困難な青年の社会・労働への移行の探究という課題が鋭く意識されている。こうした問題意識から、シュレーダーは、これまでの教授学の偏りを取り上げ、その批判を試みている (Schroeder, 2015, SS.74-85)。

## 2. 従来の教授学への批判

シュレーダーは、これまでの教授学が陥ってきた三つの偏りを指摘する。第一は、「還元主義的教授学 (Reduktive Didaktik)」である。それは特別なニーズのある子どもへの要求を低くし、日常に必要な学習内容に限定して指導する、小さく区切った段階にそって指導するといった特徴を持つ。いずれも、特別なニーズの特性に還元するという点から打ち立てられた教授学である。こうした教授学の偏りはヒラーが所属してきたロイトリンゲン学派 (Klein, G, 2007, S.22) がすでに1970年代から取り上げてきた問題である。その中心であるネストレ, Wやクライン, Gの議論はすでに別稿で考察してきたが (湯浅, 1996), 今日でも改めてシュレーダーによって省察されている。

シュレーダーは、ネストレを引きあいに出して、還元主義的教授学では、学習困難な子どものカリキュラムが生活に必要な内容に限定され、音楽、芸術等によって可能になる教育が制限されてきた。一般陶冶を基にした概念形成は視野に入らず、また、直観の教育も感覚的な知覚に限定されて、具体的なものと抽象的なものとの関連を特に意識した授業論は構想されてこなかったこと等、教授学が主に学習困難と呼ばれた子どもの特性に即した授業の枠に留まっていたと指摘する。こうした「低い次元の要求」を課してきた還元主義に立つ教授学は、簡単な次元での労働に近づくための指導を行ってきたが、それさえも現実の労働では役に立たない内容を習得することに留まっていたとする。

いうまでもなく学校には、文化の教育を担う任務がある。シュレーダーは、学校における文化の位置について、還元主義的教授学の文脈から困難な生徒には狭く限られた範囲での文化の指導に限定されてきたことを改めて指摘している (Schroeder, J, 2015, SS.69-71)。これは補助学校 (Hilfsschule) の時代から続く課題であり、また学習障害などの子

どもの創造力を低く評価する発達観が支配的であったとする。この発達観が文化教育学への省察がなされるまで長く続いてきた。またシュレーダーは、クラインの所論に触れて、学習や教育がプログラムによる定式化されたものになってきたことを強調している (Schroeder, J, 2015, S.58)。

インクルーシブな学校・生活を志向する教授学・カリキュラム研究にとって、現実の社会・労働に接近する力を育てることを重視するからこそ、低い次元での要求に留まるのではなく、一般陶冶の視点に立つ教育の意義が示唆される。日本においてもこの間いかけが現実の労働・社会に参加する自立支援にどう資するのかの検証が求められている。

第二は、教授学における「隠れたカリキュラム (Heimlicher Lehrplan)」である。この点についてシュレーダーは、第三世界へのパターンリズム、障害のある者への哀れみといった世界が学校空間を支配してきたこと、そして、学級でのコミュニケーションの形態 (学習に困難な子どもへの周りの子どもの支援の質) が学校で生活する子どもたちに隠れて作用するカリキュラムになるという点を特徴づけている。単に支援し、支援されるという子ども相互の関係が彼・彼女らにもたらす「隠れたカリキュラム」になるという議論である。そして、「オープンな授業」「自由な活動」といった困難な子どもたちに配慮したかに見える授業構想も、結局は、困難な子どもたちにとっては学習の質を保障しない教授学の形式を示すことに留まっているとする。こうした授業が、困難な子どもたちに学習への否定的な「隠れたカリキュラム」の働きをすることになる。子ども相互の関係という集団の在り方や授業構想の在り方を問いかけることのない日本においても「隠れたカリキュラム」が支配する教授学をどう克服するかが問われている。

第三は「教授学的一元論 (Didaktischer Monismus)」である。ここでいう一元論についてシュレーダーが指摘するのは、一つにはかつての補助学校教育学 (Hilfsschulepädagogik) であり、そこでは小さな段階を踏んだ教育方法、直観主義、退屈さを避けるための作業の交代、個別化、小さなクラスでの学習といった授業方法が支配的であった。こうした授業方法に一元化された教授学の志向は今日の課題でもあるという。そして、インクルーシブ教育が推奨されている今日、「インクルーシブ授業というスタンダード」も一元論に立つものだと批判する。加えて自由な活動、ステーション型の学習、プロジェクト活動、ポートフォリオなどを駆使した授業自体が、スタンダード化されてきたという。

こうしたある意味では学習への積極的な参加を意図した多様な教育方法による授業論について、シュレーダーは、「参加の権利を目指すカリキュラム」が義務づけられ、基本的にはすべての子どもがすでに設定された知識や文化財に至らせようとする授業が構想されてきたとし、そこには先に挙げた「還元主義」「隠れたカリキュラム」論が背景にあるとしている。カリキュラム・教科書・学級でのコミュニケーションの形態という学校の授業を構成するすべてが、困難な子どもにとって歴史を自分なりに解釈する知識として、また文化の世界を自己なりに解釈していく自己決定のある学習からは遠ざけられてきたからである。そして、他方、授業方法についての多様な工夫も、その「カタログ」は、個別の促

進という公理に一面的に方向づけられているに過ぎないとする。総じて、学校の学習の背景にある授業理論は、困難な子どもたちに必要な学習内容の模索とは切り離された「開かれた」「個別の」授業組織という形式的な論理に過ぎないと批判する。

インクルーシブ授業が、子どもたちをすべて包摂し、学習内容の習得を目指す多様な方法を駆使したとしても、結局は固定化された教育内容を、個別の子どもに即して効率よく習得させようとする授業の一元化からは脱却することはできない。内外を問わずインクルーシブな学校の在り方と教授学研究にとって、一元化という論理は根強く残る壁である。

### 3. 学校改革への展望

以上のような学校の枠組みを支配してきた教授学から、学校を改革するための展望をどう開くのか、ヒラーらの所論に拠りつつ検討する。

#### (1) 学校改革の枠組みとしての「異質性」「共同・地域」

現在の学校の枠組みへの問いかけとともにヒラーは学校改革の枠組みを提起している(Hiller, 2019, SS.148-161)。第一は、学校において異質性を浮き彫りにすることである(Hiller, 2019, SS.148-149)。ヒラーが先に挙げた「異質な存在をつくり続けていく学校」という意味とは逆のベクトルによる異質性の提起である。ここでいう異質性とは、優れた学校の事例だけではなく、学校が存在する地域の風土に即した改革に注目することを意味している。そして、困難な生活にいる子どもの発達に資する共同・地域という教育の場づくりを指摘し、特に地域での指導が不可欠であり、その際、当事者からの学校や労働への要求を視野に入れていくことを強調する。

このようにヒラーが地域の共同と教育に期待するのは、現在の学校が異質性を正当に位置づけずに排除してきたからである。すべての子どものための学校の構想は、異質性を最大か最小に評価して、効果を得ようとし、スティグマを消し去ろうとしているが、選別と孤立化という高い価格を支払わざるをえないとして、異質性が選別に、そして異質性を消し去るという形で孤立化に陥る学校の枠組みを批判している。これではインクルーシブな学校・社会を構築することはできない。異質性の排除の論理について、それはすべての子どものための学校・インクルーシブな社会の背後にある「蜃気楼」のようなものだという。

こうした学校を改革する枠組みとして、ヒラーは開かれた教育への入り口を新しく地域につくることを提起していく。異質性を排除する学校を絶対化することへの批判から、地域に存在する教育的な機能の意義を浮き彫りにしている。むしろ、その提起は、学校を否定して地域の教育に困難な子どもたちの指導の責任を押しつけるということではない。

地域の教育的機能に注目し、困難な子どもへの指導の場や、そこで支援する側との関係性をどう考えるかは内外を問わず教授学の重要な課題である。この点についてシュレーダーは、優れた支援の在り方(Mentorenschaft)を取り上げ、インクルーシブ社会から締

め出されている子どもには、相談・支援・世話という専門的なシステムの構築が求められているという (Schroeder, 2015, SS.128-135)。支援の役割については、子どもたちの随伴者として、扱いにくい状況での生活にかかわる学びの交点に参加していく姿勢が求められるという。さらにシュレーダーが強調するのは、こうした指導性＝リーダーシップを發揮するには、家族や縁者の結合といった情動的・道徳的な義務からは良い結果は導き出されないという点である。こうした点から、自助集団などに開かれていく可能性に言及している。

さらに困難な子どもに働きかける指導者の階層にも触れ、階層やその文化を超えていくことを指摘しつつ、その壁は、マイナスに作用する面もあるが、生産的な可能性も秘めているとする。つまり、困難な問題状況に対して、日常と規範とを相互に関連させて、問題解決のための新しい方法を導き出すことができるのであり、階層間の壁は共同活動のバリアーではなく、教育的に相互作用を生み出すという。むしろ、階層間に横たわる文化を批判する力など、指導する側にとっての成長も指摘されている。

ところで、地域との共同という視点は、移行教育学・社会教育学との関連を問うことでもある。この点を強調しているシュレーダーによれば、移行教育学の原則は、学校スタンダードに対して、コミユナルな教育の場をつくることであり、特に困難な課題のある子どもには、多面的な教育と質を備えた要求によって、彼らに納得のいくカリキュラムと教授学の構想が必要である (Schroeder, 2015, SS.126-127)。そこでは実務的な内容に特化したカリキュラムに陥ることへの批判が指摘され、ハンブルクの事例として、教科を超えたコンピテンツ・粘り強さ、目標に向かう力、達成への動機づけ、自己有用、葛藤への寛容や規則を受け入れる力といった視点が示されている。これらが職業への移行・準備として必要なカリキュラム原則であるという。そして、こうした基礎的な力が財産の管理・健康に暮らす力や自由時間を過ごす力の形成といった職業生活への準備になる。シュレーダーは、移行期という青年期のカリキュラムのテーマは、スタンダード化されたものではなく、乗り越える力を困難な日常生活を通して設定されるべきであるとして、教授学のテーマとして「日常 (Alltag)」の教育を強調する。この点は次の項で検討する。

こうして移行教育学を強調するシュレーダーは、社会教育学への希望として、通常の教育が陥りがちな消化不良の教育ではなく、基礎的な生活世界の知の具体に即して、自分を開示し、自分史を綴る教育の方向性を指摘している (Schroeder, 2015, SS.124-126)。ここでは、教育的な言語ではなく、日常の言語によって自分の権利を呼び起こし、言葉と身体を保護しつつ、自己への尊敬を生んでいく教育が据えられるべきだという。

## (2) カリキュラムと授業の改革

学校改革の論点としてヒラーは第二に、カリキュラム論、第三には授業論の改革に言及する (Hiller, 2019, SS.149-150)。カリキュラムについては先に触れたが、その上でヒラーが強調するのは、困難な層の子どもは、伝統的なカリキュラムか、中間層に適した教育内

容によって困難さにぶつかり、その中で指導されてきた点である。こうしたカリキュラムが持つ作用として困難さのある子どもなりの「能力と好みとモラル」を獲得するのであり、先に触れた「隠れたカリキュラム」の問題点が指摘されている。教師の身体に合う限りで困難な子どもに対応することや、授業実践のスタンダード化がなくなる限り、教育はばかげた劇場になるとまで批判する。そして多くの授業で教師は教えるべき重要な基礎的な概念を所有はしていても、退屈な学習状況を装っているにすぎず、困難な子どもからは学習から外れた質問ばかりするといったことになる。結局、困難な子どもが要求する教育内容は設定されずに授業が進むことになる。それに対して、困難な生活場面を乗り越えるための力・勇気・知識と技能を創造することに重点を移すことの必要性を提起していく。伝統的な古びた教育内容に磨きをかけるといった次元だけに留まらず、根本的な改革を引き受けることを指摘している。

授業改革の方向について、ヒラーは、学習形態の在り方にも言及し (Hiller, 2019, S.151)、一斉授業から個別の、また協働の学習への転換という動向に警鐘を鳴らす。ドイツ教授学で取り込まれてきた内的分化論 (Innere Differenzierung) や個性化論 (Individualisierung) は今日では子どもたちがバラバラになり、孤立化させるための専門用語になってきたとする。自己を創造する主体形成という新自由主義の方向に立つ授業論に対する批判を展開する。そこで問いているのは、教育内容の質であり、教師からの要求の少ない、愚かな学習課題によって進む活動の洪水にあふれた授業に陥らざるをえないと批判する。

こうした授業改革の方向は、日本のインクルーシブな授業改革論として示唆深い。今日、インクルーシブ授業といいつつ、固定化された教育内容を効率よく習得させるための個別化・合理的配慮論が主流だからである。これに対してヒラーは、困難な子どもは優れた体験を持つべきであり、その体験は、多くの教科に生かされるものであるという。そのためには、学校的な規律の自明性を問い直し、教授—学習の方法や成績の評価の形式自体も改革しなくてはならないという。

なおヒラーは、以上の三つの論点に続いて学校改革の視点として第四に学校の職員の在り方に言及する (Hiller, 2019, S.151)。子どもに対してユーモアを以てわかりやすい授業を提供し、そのためには多くの社会・文化的な知を携え、訓練された技術や明確な言語を持ち、冷静にしてウイットに富むことを教師に求めていく。その意図は、困難な子どもに対して専門的な力や労働の世界へと連れ込むのか、それとも幸せな文化資本を支援していくかの対立の中で、彼らの尊厳を傷つけず尊敬していく教育を志向する立場を示している。

### (3) インクルーシブな学校と日常の教育

ヒラー、シュレーダー論の検討を通した以上の行論で特別なニーズのある子どもの生活・文化の捉え方がインクルーシブ教育論にとっての課題であることが示唆された。生活・文化の捉え方についてシュレーダーは「日常」という学校と子どもに深くかかわる論

点に触れている。そこで、以下では子どもを社会にインクルードしていくための学校・生活づくりにおいて「日常」に注目する意味を検討する。

シュレーダーは学校論を「日常」論として展開する意図について、日常を生産的に構成する力の形成を挙げ、新しい出会いや体験の必要性を指摘する。そのための方策として、子ども・青年の思いに触れる生活史を掘り起こし、困難な生活を送ってきた子ども・青年への尊敬という関係に立つことを提起する。こうした方策を通して、いわゆる「周辺」の位置にいるにしても、人格的に自己を発揮する力の育ちを支援する生活づくりの教育を強調する (Schroeder, 2007, SS.307-317, 2015, SS.109-111)。

しかし、困難な状況にある子ども・青年を取り上げて紹介された実態の映像フィルム (Schroeder, 2015, SS.106-108) では、養育の困難な家族に見られる崩壊や不登校の状態に対して社会教育関係の専門家は訪問しないし、「誰も気に留めてくれない」生活の現実が紹介されているという。また、教育内容も、労働や住、家具などの学びやお金の使い方といった実用的な内容に終始している点も映像フィルムでは紹介されているという。

では、日常に方向づける教授学的課題は何か。シュレーダーは4つの視点を挙げている (Schroeder, 2007, SS.309-315)。第一は「日常に関係する授業」の在り方で、仕事・財産・住等に関する知識を習得することである。この点は先に挙げた映像フィルムに見られる子どもの現実に対する指導である。そこでは日常を生産的に構成するためのコンピテンツと知識を指導し、子どもが主体的に意味のあるテーマや問いを立てていく力を形成していくことが意図されている。

「日常に関係する授業」は、学校の位置にどう示唆を与えるのか。ヒラーと共同して探究してきたマックは、学校の社会的位置を問いかけてきた (Mack, W, 2004, SS.345-247)。マックによれば、学校は社会的な場をつくる機能を持ち、その一つは、身の自立といった生活の指導に関する機能である。そして二つには学校は情動的で根源的な体験と出会うための場と手段を持つべきだとして、演劇・遊び・音楽・絵といった文化の教育へ重心を移すべきだとする。こうした教育が、事実を批判的にとらえ、さらに世界を創造していくことに子どもを動機づけていくという。第三には、子ども自身が生活世界を知ることによって学校は方向づけられるべきだという。人々との共同のパートナーとして、生活する力をつけるためである。シュレーダーが提起する「日常に関係する授業」も、こうした広い視野から構想する意義が示唆される。

第二は、「日常で行為する授業」の在り方である。そこでは企業などのジョブ等、社会に開かれていく内容をプロジェクト授業の方法を通して指導していく。そこでは単に社会の状況を知るといった次元を越えて、子どもたち自身が抱えている悩みや迷いを対話によって指導することが掲げられている。エイズ等の学びを通して人間の存在にかかわる問いを探究する学びの展開が意図されている。

第三には、「日常につきあう授業」の在り方である。そこでは、当事者である子どもがコーチングを受けることや他者とのパートナーシップを築く力の形成が指摘されている。

支援者の助言に問いかけていく力や信頼できる人を持つといった日常でつき合う人々との関係の構築が問われている。先に指摘した支援する側の在り方 (Mentorenschaft) につながる課題である。

第四は、「日常と距離を置く授業」の在り方である。確かに日常はルーティンであり、また悩みが続く総体的な営みである。しかし、シュレーダーによれば、日常は壁・失敗の総体であるとともに、深みからの解放・夢・多くの世界の学びが展開する過程である。教授学的には、目的を自由に設定し、構成する力が形成されるのが日常であり、そこは、遊びに似た学び・喜びなどの体験の試み、日常の不安から解放されて集中と創造性が育まれる過程だという。具体的には、学校外の多くの施設が利用され、自分の身体・知的能力の力を発揮することが目指される。

「日常と距離を置く授業」の構想は、学校における文化の教育の在り方を示唆する。しかし、文化の教育についてシュレーダーは以下を指摘する (Schroeder, 2015, S.136)。第一は、文化の世界を大切にしつつ、子どもたちの生活世界に入り、そこから教育内容を構想すること、第二には社会で使用されている経験を伝えていくこと、第三には、個人として満足のいく自由時間を保障していくこと、第四には、学習への動機づけを特に意識することである。この第三と第四の視点では、困難な子どもたちに対して美的・音楽的・スポーツの分野での自由時間の保障と手工やアートの分野からの教育を強調している。第二の視点は、困難な子どもたちが社会に開かれていくインクルーシブな視点を示唆している。

先に検討した「還元主義的教授学」は、文化の領域を狭くとらえ、いわば日常の生活に適応できる限定した視点から取り込まれてきた。これに対してシュレーダーの描く日常は、ルーティン・慣習などの総体を意味するだけではなく、くぼみ・事件・出会いや誤りの総体であり、多様な力の作用と反作用、抵抗、援助、夢が待っているという。日常に囲まれつつ、日常の不安からの重荷ではなく、子どもは文化への教育の機会に試みるし、解放された活動に自分をゆだねていく。その中で集中することや創造性も育てられていくことになる (Schroeder, 2015, S.139)。

## おわりに

ヒラー及びシュレーダーの所論から、困難さのある子どもが学校から社会に移行し、インクルーシブな社会の構成員となるための学校と生活づくりに求められる教授学の課題は第一に子どもの困難さに還元し、教育的要求の低い学校から脱却することである。日本においても、生活主義に立つ教育実践の克服が問われてきたが (茂木, 2010, P.526)、文化の世界・一般陶冶を基盤にした学校への改革が求められる。しかし、第二には、一元化した教授学批判が示唆するように、文化・一般陶冶へと一元化する学校ではなく、困難さのある子どもたちのニーズに応え、人格的な発達に必要な学校 (カリキュラムと授業) と、それに相応しい学校・生活をつくり出すことが求められる。なおヒラーは、授業論の基本型として「講義・訓練・遊び・プロジェクト」を挙げているが、それは単に授業方法の

提示ではなく、また、自由な活動やオープンな学びこの善きものという立場でもなく、この基本型で形成される教育的価値に注目するからである<sup>1)</sup>。困難な子どもと共同して自立に必要な力を形成するためのカリキュラムと授業を構想する教授学が求められている。第三には、子どもが生活する集団・社会的関係に注目した教授学の探究である。それは、幾重にも作用している「隠れたカリキュラム」にある子どもたち相互の関係性を顕在化し、ともに生きるインクルーシブな世界とは何かを学ぶ学校を創造することである。以上のヒラー及びシュレーダーの所論から得た示唆は、「学校化社会」が続く日本の学校の「今」を問いかけるための基本的な課題を突き出している。

注1)「講義・訓練・遊び・プロジェクト」については、ヒラーの60歳記念の著書でギール・Kが考察している (Giel, K, Die Schulzeit und die Zeit der Schule.Bemerkungen zum Begriff der Schulzeitpartitur, In: Bauer, W.u.a.(Hrsg.)(2004). Bildung von unten denken, Bad Heilbron: Klinkhardt. SS.288-296)。

## 文献

- ・Heimlich, U/Wember, FB.(Hrsg.)(2007). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen, Suttgart: Kohlhammer
- ・Hiller, G.G (1989). Ausbruch aus dem Bildungskeller, Langenau-Ulm
- ・Hiller, G.G (2007) Aufriss einer kultursoziologisch fundierte, zielgruppenspezifischen Didaktik, In: Heimlich, U/Wember, FB.(Hrsg.)(2007), a.a.O
- ・Hiller, G.G. (2019) Soziale Benachteiligung und Schulerfolg. Anregungen zum kritischen Umgang mit einem folgenlosen Narrativ, In, Sonderpädagogische Förderung heute, 64/2
- ・インクルーシブ授業づくり研究会編 (2015)『インクルーシブ授業をつくる』ミネルヴァ書房
- ・木村元編 (2020)『境界線の学校史』東京大学出版会
- ・國本真吾 (2021)「くまとも『学校型』専攻科での学びが示すもの」田中ほか編『障がい青年の学校から社会への移行期の学び』クリエイツかもがわ
- ・Klein, G. (2007). Zur Geschichte der Didaktik im Förderschwerpunkt „Lernen“. In: Heimlich, U/Wember, FB.(Hrsg.)(2007). a.a.O
- ・Mack, W. (2004). Die Tantalus-Situation und der Soziale Ort der Schule, In: Baur, W.u.a.(Hrsg.)(2004) a.a.O
- ・茂木俊彦 (2010)「生活主義」茂木俊彦編集代表『特別支援教育大事典』旬報社
- ・小野拓男 (1996)「ヒラー, G.Gの『現実近接学校』をめぐって」『奈良教育大学研究所紀要』第32号
- ・Schroeder, J. (2007). Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, U/Wember, FB.(Hrsg.)(2007), a.a.O
- ・Schroeder, J. (2015). Pädagogik Beeinträchtigungen des Lernens, Suttgart: Kohlhammer
- ・Schroeder, J. (2019). Soziale Benachteiligung-Ein (selbst-) kritischer Blick auf eine schulpädagogische Leitkategorie, In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64/2
- ・Stinkes, U (2012). Entzug im Bezug oder: Das Verschütten der Asymmetrie der Bildung-eine erste Skizze. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 57/2
- ・湯浅恭正 (1996)「学習遅滞児教育における指導観の検討」『香川大学教育実践研究』第26号