



鳥取大学附属特別支援学校の「自分づくりの段階表」の意味：田中昌人の「階層一段階理論」を手がかりに(資料)

中村, 隆一

(Citation)

日本特殊教育学会第57回大会 自主シンポジウム10-4「自分づくりの段階表」の意義と可能性：教育実践と発達理論をつなぐ試みとして

(Issue Date)

2019-09-23

(Resource Type)

conference object

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90006357>



鳥取大学附属特別支援学校の「自分づくりの段階表」の意味：田中昌人の「階層一段階理論」を手がかりに

中村隆一（立命館大学）

1 はじめに

公教育の登場は、教授法の普遍性を一段高める。そのような役割を担ったのが近代教授学だといえる。

近代教授学は、従来型の教授法——すなわち暗記主義や注入主義など——をどう克服するかが大きな課題となっていた。教授学では、教授場面の分析が必要であるが、教授場面を総体として分析・検討するためには、教授という教師の側の要因とともに、生徒の側の要因の相対的区別と統一が不可欠である。現実の教授場面には、教授の主体である教師と発達の主体である生徒という2つの主体が存在している。したがって、教授場面を全体として検討するためには、教師の意図などのみからでは充分ではない。そこで登場したのが、「発達developmentと教育education」という概念対であった。それは教授法を再構成する上で登場してきた教授学の基本概念の一つであった。

特別支援教育、特に知的障害のあるばあいには、「発達と教育」についてさらに特別の意味があった。

第一には、「精神薄弱」概念によって重度の知的障害のある子どもたちの教育妥当性を否定してきた歴史を持つからである。「精神薄弱」については、教育行政的政策概念として、古典的知能研究の公理として提起された「先天性」「恒常性」をもとに、発達の状態の違いであるものを障害程度として類型化し、教育対象から排除してきた。その知的障害のある子どもたちの発達をいま一度問うことで、そうした排除を克服することが目指された。

第二に、教育課程について、現在の日本のように年齢にしたがった履修主義をとっている場合には、概ね学年を指標に「発達と教育」を議論することが可能である。ただ、知的障害があると、学年と必要な教育課程の対応関係がくずれ、生徒一人ひとりについて「発達と教育」の関係を検討することが求められる。つまり、知的障害があるばあいの教育妥当性を確保するために「発達と教育」が常に意識される。

第三に、上述の「精神薄弱」概念での類型化の議論において、例えば重度と中度、中度と軽度の境界は、発達年齢におきかえると、4,5歳頃、9,10歳頃に相当し、そこからなかなか変化しにくいことが根拠となっていた。そこにどのような教育上の配慮が求められるかという検討は欠かせない課題で、それについて「発達と教育」からの再構成が求められている。この第三の要請は、「養護学校義務設置制」後、障害者権利条約の批准など障害のあるひとたちの教育への権利があらたな局面をむかえる中で、発達の過程に困難をかかえる人たちの教授や指導をより普遍化していく課題とも連動している。

そのような課題に応じていくために、さまざまな接近がありうるが、私は発達論的な根拠という観点から参加してみたい。

発達論と教育には、ある種の緊張関係が存在するが、だからこそ対話が必要であるし意味があると思う。具体的には、本自主シンポジウムのテーマである「教育実践と発達理論をつなぐ試み」に、田中昌人の「階層－段階理論（可逆操作の高次化における階層－段階理論）」に依拠しながら、いわば発達論の立場から鳥取大学附属特別支援学校の「自分づくり」という教育目標、「自分づくりの段階表」を再構成し、また鳥取大学附属特別支援学校の取り組みが発達論にとってどのような意味があるのかを探してみたい。

2 発達論の展開

「発達と教育」という場合にも、「発達」という語が多義的であることに留意が必要である。発達研究が本格化したのは、20世紀初めであるといわれているが、教授学において「発達と教育」の関係が意識されるようになったのは19世紀においてである。教授学を含む教育学はまだ発達研究が本格化する以前から積極的に「発達」に注目してきた*1。

その後、知能検査の開発と結びついて知能研究が知能の古典的定義である先天性・恒常性と結びついて展開され、公教育の中で行政的政策的概念として展開される中で「精神薄弱」の教育は発達から切断された。行政的政策的にこの切断が修復されるのは、アメリカにおける公民権運動などと結びついた1960年代からの「精神薄弱」概念の見直しがあり*2、そのためには「精神薄弱」の発達についての実証的な研究の展開と理論的再構成が必要であった（日本の場合には近江学園での研究など*3）。

発達研究が以上のような変遷をたどっているので、「発達と教育」という場合の「発達」概念に質的な違いがある。発達研究の本格化以前では、「発達と教育」は教授場面の包括的な分析の必要性を提起するいわば理念的なものであった。発達順序性についての経験知は年齢に対応する編年的理解（いわゆる「年齢尺度」）として再構成され、教授妥当性は現実的な可能性と事実上同義に扱われる。したがって、発達順序性という普遍は、事実の同義反復という弱点を克服しきれないため、個別と直結しやすく、その限りでは従来の注入主義の根本的克服にも大きな制約をかかえることとなった。それにたいして人間の自律性への着目によってその制約を克服する方向が教育論では試みられた*4。

その後の発達順序性の認識を踏まえた発達論の展開の一つとして、構造とその変化を組み込んだ発達段階論がある。ところが発達段階論では、構造の変化、すなわち発達段階間の移行をどう議論に組み込むかが大きな理論上の隘路となった。それをピアジェ（1896-1980）は発達論の基本概念を構成主義的に位置づけることによって解決をしようとした。ただ、そうした構成主義は構造的変化を実質的に否定する契機ともなり（ピアジェの場合には晩年の漸進的変化の強調というかたちで）、発達過程の障害の説明困難を招くことになる。他方、形式的な発達段階論では個別性

の軽視の傾向も生じるので困難となるため発達段階に心的過程を積極的に取り込む方向もワロン（1879-1962）の情動やヴィゴツキー（1896-1934）の内言の注目などとして試みられた（ただワロンやヴィゴツキーもそうした個別的な姿や状況依存的な要因を方法論上、どのようにして基本概念〔発達認識の対象規定など〕に組み込むかを必ずしも自覚化していたわけではない）。

田中昌人（1932-2005）の場合には、構造的変化をまず関係の変化を媒介させることによって発達の自己運動性を維持したままで、発達過程の障害を説明しようと試みた。発達の自己運動性は、方法論上は発達法則自律性に変換して議論をすすめることになる。ピアジェの臨床観察法は、観察者を捨象して記述する方向をとった。田中の場合には、発達法則に対して外在的な要因で説明できない現象に注目することによって、いわば発達法則自律性（発達の自己運動性）を担保しようとした。したがって、田中によって用いられた条件変化法は、条件変化という誘導に対する抵抗性の中に発達法則自律性を抽出するためであった。

例えば、高い誘導性が指摘されている場合も、はたうのある局面でその誘導性が消失していくのであれば、そこに被誘導性で説明される発達の基本構造の移行が想定できないかを検討することになる*5。

田中の発達論における「可逆操作」は、基本概念でありそれが発達認識の対象規定でもある。田中によれば、「可逆操作」は「二重の生産機制」を有する*6が、その可逆操作についての動態について「人間のばあいは、その可逆性が自分自身の本性にもとづく可逆操作によって高次化し、人格形成に大きな役割を果たし、それがさらに発達の不可逆性をたしかなものにしていく」*7というように、「可逆操作」という普遍・法則性の水準と「人格」という個別性の水準とを区別の上で統一して記述をしようとした。普遍を維持しながら、個別性にいたる経路を確保し、法則性を確定することによって状況依存的な要因の制御を可能にした点が、ピアジェになかった田中の新しい展開であるといえる。

こうした田中の方向は、当然発達段階論のなかでもとりわけ高い理論的負荷*8を負うことになる。したがって田中の発達論として完成態ではないが、教授場面における発達主体について、自己運動の状態を個人の属性として特定し、同時に教授場面などにおいて成立する教授主体と発達主体の関係や発達主体の心理過程という状況依存的な要因とを結びつけようとするもので、俯瞰的に見れば近代教授学が提起した教授場面のより包括的な検討の“作業台”を発達論の側から試みようとしたと評価することができる。

3 鳥取大学附属特別支援学校の「自分づくりの段階表」について

(1) 発達の二つの位相

鳥取大学附属特別支援学校（以下、「鳥大附属」と表記）が注目している「自分づくり」は、「段階表」として整理されている。その意味では、やはり発達を強く意識している。しかし、ひとくちに「発達」といっても、発達認識としてはやはり二つの異なる位相が存在する。

発達概念の第一の位相は、自律性のある法則として、つまり普遍としての発達概念である。すでに述べたように、田中の「可逆操作」はそれを構成する基本概念である。ところでこの「可逆操作」概念は、そもそも誘導など外因に対する抵抗性などを通して抽出されているので、教授などの意図的働きかけに対しての抵抗性などを前提にしている。田中の場合には、可逆操作を基本概念とする「個人の発達の系」がそれであるが、その「個人の発達の系」はこうした法則的理解の層に位置している（発達の法則的理解を目指す発達研究では、程度の差こそあれこの立場に立つので、その限りで「発達と教育」は、本質的に予定調和的でありえないのである）。

他方第二の位相として、普遍（本質）に対して、「このもの」という個別、さらに本質が個別化される場合の媒介関係そのものとしての特殊が存在する。「人格」はもちろん個人であるが、それは個人が特殊として存在する根拠を問う場合に必要となってくる。発達論は、発達を時の経過に対応させて論じる。そのように時の経過との関係で論じる場合に、必ず状況依存的な要因が関与して、その結果時間の経過とともに散逸的となる。それが現実的具体的な姿であるが、こうした具体性に注目する場合に「人格」概念が必要となる。現実の教育場面を具体的に検討しようとする場合には、現実的具体的な発達の位相、すなわち人格発達における議論が必要となる。

(2)実践の出発点としての「自分づくりの段階表」

「鳥大附属」の「自分づくり」は、この第二の人格発達の位相に注目したものである。したがって「自分づくりの段階表」は、教育実践について具体的に分析検討するさいの生徒理解の観点の一つとして位置づく。もちろんここでも「自分づくりの段階表」は、まず状況依存的な要因を捨象によって、いわば抽象的な特性が抽出されている。

そのためチェック・リストのように、具体的に評定に用いることは困難である。しかし、そうであるからこそ潜在的可能性が推定できる。そのことは、実践を通じて検証される仮説が明らかになるということである。この時点で得られた子ども理解は、結論ではなく出発点であるが、そこから出発をすることでより包括的な実践場面の理解を可能にする。

近年実践の検討にP.D.C.A.を導入がよく推奨されている。P.D.C.A.は、もともと生産管理などの現場で用いられるものであるが、それは対象に対する働きかけを検討するという意味では、確かに教育実践も「実践」であるという共通の側面を持つ。ただ、生産と異なるのは、教育実践の場面には本報告の冒頭で述べたように、教育の主体である教師とともに発達の主体である生徒が存在するということである。したがって、そうした教育場面を、一方の主体にのみから分析検討するのでは教育場面全体を包括的に議論することを困難にする。P.D.C.A.が積み重なっていくほど生徒の適応がすすむ。もちろん不適応は特別支援教育の目ざすところではないのであるが、「鳥大附属」の「自分づくり段階表」はその適応の質と本来求められている支援の方向について問題提起している。

(3)実践の媒介性を担保する「自己運動サイクル」

繰り返しになるが、生徒の人格の自律性は、教師の実践と常に調和的であるわけではなく、多くの場合緊張関係を構成する。そうした緊張関係が本来的な支援の方向と結びつき教育的な関係となりうるためには、実践の媒介性が不可欠である。

「鳥大附属」の「自分づくりの段階表」では、それぞれの段階における「自己運動サイクル」が想定をされている。ここでは生徒の「主体的な自我・自己の発揮」→「達成感・成就感」→「自己肯定感」→「憧れ」（→「主体的な自我・自己の発揮」）という円環をなしており、中心に「内面」の動きが記され、具体的な生徒の姿に対応した留意点が記入される。このように「自分づくり」の円環を「自己運動」としてとらえることで、実践は自己運動する生徒の側の“必要”として再定義される。このように「自己運動サイクル」を通すことで、教育実践が生徒の自発的な活動・学習を生み出しながら展開する「自分づくり」の支援として再構成される*9。

(4) 「自分づくりの段階表」と「自己運動サイクル」をめぐる：発達論からの感想

以上「鳥大附属」の「自分づくりの段階表」「自己運動サイクル」には、障害のある子どもたちの教育にとどまらず、教授学一般にとっても興味深い今日的な意義がある。そして、その背景の一つに、発達論への適切な配慮がある。特に、「自分づくりの段階表」も「自己運動サイクル」も前項3(2)で述べた発達の二つの位相でいえば、「普遍」としての発達ではなく人格発達の位相を念頭において、その区別を意識しながら、発達法則一般ではなく具体的・個別的な「いまここにいる」生徒の発達理解に焦点をあてようとしている。ここでの「自分づくり」という用語がどのような経過で導入されたのかは不明だが、発達論における二つの位相を持つ「発達」概念の混乱を回避し、教育実践についての適切な検討を可能にしたと思われる。

そのように「鳥大附属」の「自分づくりの段階表」「自己運動サイクル」をとらえた上で、以下の二点について、今後の検討課題を提起したい。

第一に、以上述べたように「鳥大附属」の「自分づくりの段階表」「自己運動サイクル」が「普遍」としての発達ではなく、普遍・本質が個別として存在する場合の媒介関係そのものとしての「特殊」に焦点をあてているとするならば、私は、そうした着眼点が、さらに発達における法則性・普遍の認識とどう統一をされるか、という点に注目をしたい。あげられている「自己運動サイクル」は、「主体的な自我・自己の発揮」→「達成感・成就感」→「自己肯定感」→「憧れ」（→「主体的な自我・自己の発揮」）という円環をなしているが、すくなくとも「自我」の誕生時期以後という意味で発達年齢の目安で1歳代以降、仲間へのあこがれなどでいえば発達年齢で3歳以降に多くみられる姿である。このように、発達に規定される姿を取り出す場合、少なくともそうした発達の根拠が問われなければ、「自己運動サイクル」が教育対象を限定するという転倒が生じないだろうか。「個人の発達の系」における「可逆操作」の特性などを独自に確定していくことも一方で必要ではないだろうか*10。

第二に、「自己運動サイクル」で想定される円環の選択肢についてである。発達の法則という普遍はその認識において決定論的であることを目指す。他方、特殊は偶然性を媒介にしたいわば確率論的な認識の中で論じられることになる。例えば「主体的な自我・自己の発揮」「達成感・成就感」「自己肯定感」「憧れ」のそれぞれは自

由度が2以上である。つまり、「達成感・成就感」を経験できる場合もあるしできない場合もあり得る。そうしたことが教育場面で生じたときにも、あるいはその時にこそ、独自の支援が必要であるはずだともいえる。おそらく「自己運動サイクル」から具体的な教育計画にする場合にこの点が重要になると思われるのだがどうだろうか。

4 「鳥大附属」の「自分づくりの段階表」「自己運動サイクル」の歴史的位 置

教育は、常に社会的あるいは歴史的な意味をもつ。特に、子どもの権利条約・障害者の権利条約の登場は、障害のある子どもの権利論にとって大きな意味を有している。

既存の国内法についても、子どもの権利条約・障害者権利条約によって、再定義されている。そうした状況の中で「鳥大附属」の「自分づくりの段階表」「自己運動サイクル」などの歴史的位をふりかえって「まとめ」としたい。

「発達と教育」にかかわっては、現在現行の教育基本法、学校教育法では、発達は準拠概念としての場合と目的概念としての場合が混在している。

教育基本法の第1条では、教育の目的に関する条文であるが、そこでは「人格の完成」となっている。なお文部科学省の英文仮訳ではthe full development of personality*11、すなわち「人格の全面的発達」となっている。

学校教育法では、第21条「普通教育（義務教育）の目標」の第8項「心身の調和的発達を図る」とあり、目標概念である。他方小学校・中学校、および高等学校・専修学校の高等課程に関する各条では「発達に応じて」と準拠概念として用いられている。また、学校教育法第72条【特別支援学校の目的】では「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」とあり、「発達」に注目をすると不徹底がある。他方、障害者権利条約の第24条「教育」では以下のように全面的な発達が目標概念となっている*12のであって、それをうけ今後国内法の条文における目的概念としての発達を位置づける不徹底さの再定義が必要である。「鳥大附属」の取り組みは、そうした歴史的位を持つといえるのではないだろうか。

付言すれば、「鳥大附属」の教育目標は「生活を楽しむ子」である*13。これについても、子どもの権利条約第23条の障害のある子どもの権利第23条「障害のある子どもの権利」*14とも深いところで呼応していると感じるのである。

*1例えば、明治期に公教育が始められる際に、明治政府が導入をはかった教授学は、当時アメリカのオスウィーゴー師範学校でのとりくみ（Oswego Movement）を通じてペスタロッチ主義に基づくものであった。日本では「開発教育」などと称されていたように「発達