

# 特別支援学校における道徳科の指導法とその評価 —— 緘黙の子どもの思考は代弁・翻訳しうるか ——

今井伸和\*

A study on the teaching method and the evaluation of moral studies  
in special support school:  
Can mutism children's thought be spoken for or translated?

Nobukazu IMAI

(Received October 31, 2019)

## Abstract

The purpose of this paper is to consider the method and the evaluation of moral studies in special support school. In particular, it deals with the question of how to evaluate mutism students. In conclusion, (1); The special support school attached to the Faculty of Education at Kumamoto University has unique moral studies that are conducted independently. (2); In that practice, the teacher who is in charge of a mutism student, surprisingly, expresses what the student will think in a way that makes it seem that the student must think so. (3); For mutism students, teachers provide translational support for students ideas that students really wanted to say but could not to say because of the inability to communicate due to disabilities.

**Key words** : moral studies, special support school, mutism, proxy talk, translation

## はじめに

本稿では、知的障がい特別支援学校中学部における道徳科の指導法およびその評価について考察することを目的としている。とりわけ、緘黙の生徒をいかに評価するのかという問題を取り扱う。

筆者は、2018年度から、熊本大学教育学部附属特別支援学校（以下、附特と略する）の中学部の教諭とともに、道徳科の指導法と評価についての共同研究を行っている<sup>1</sup>。そこでの重要な課題が、重度の知的障がいを有する緘黙の生徒をいかに評価するのかという問題である。なぜそれが問題になるかという点、附特には発言することも記述することもほとんどできない緘黙の子どもたちが在籍しているからである。その子どもたちが、道徳的価値を理解しているかどうか、道徳的価値について多面的・多角的に考えられ、自分事として捉えているかをどうやって評価すればいいのだろうか、という問題に共同研究

では取り組んでいるのである。

2014年10月中央教育審議会は「道徳に係る教育課程の改善等について」の答申を行った。そこでは、「一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実すること」と示されている。同答申によれば、それまでの学習指導要領でも、たしかに、道徳教育の評価についての記述はあったが、指導要録に道徳の時間そのものを評価する欄は設けられていないとして、「指導要録に専用の記録欄を新たに設け、当該授業における児童生徒の学習状況を踏まえ、成長の様子などに係る顕著な事項を文章で記述する」とされた。これを承けて、2016年7月、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議による報告、「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」では、「道徳科については、指導要録上、一人一人の児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子について、特に顕著と認められる具体的な状況を記述する、といった改善を図ることが妥当である」とされた。また、同報告では、保護者理解の促進の工夫として、通知表に道徳の時間に関する所見欄を設ける

\* 熊本大学大学院教育学研究科

ことが紹介されていた。そして実際に、熊本の多くの公立小中学校で、通知表に道徳科の評価の欄が設けられ、現在に至っている。

では、評価は具体的にどのようになされるのか。ここでは、とくに緘黙の生徒の評価という課題との関連が深いものについてのみ見ておこう。一般に道徳科の評価は、生徒の「発言や感想文、質問紙等の記述」から見取る方法が考えられる<sup>2</sup>。しかし、重度の知的障がいをもつ生徒は、発言することも記述することもほとんどできない場合が多いであろうし、筆者が附特で関わった緘黙の生徒もほとんど話すことも書くこともできない。では、どうすればよいのか。

発言が多くない生徒や考えたことを文章化することが苦手な生徒は、「発言や記述ではない形で表出する生徒の姿に着目するというのも重要である」とされる<sup>3</sup>。たとえば、教師や他の生徒の発言に聞き入ったり、考えを深めようとしていたりする姿に着目するといったことが提案される。ところが、筆者の知るかぎり、附特の緘黙の子どもたちの、そのように他者の発言に聞き入る姿、考えを深めようとしている態度が見られたことは皆無である。

さらに言うと、緘黙の児童生徒を道徳科においてどのように評価すればよいのかという問題は、特別支援学校に限った問題ではない。筆者は、熊本市のある小学校から、道徳についての校内研修における講師を依頼されたことがある。そこで、筆者が現場の教員にくり返し質問されたのが、発言がない子ども、文章を書くのが苦手な子ども、表情を読み取りにくい子どもは、どう評価するのか、というものであった。つまり、通常の小中学校でも、道徳科の評価に関して、附特と同様の課題を抱えているのである。場面緘黙という言葉が学校現場で認知されつつある状況で、緘黙の子どもをどう評価するのかという問題は、特別支援学校・学級だけの特殊な問題ではなく、より普遍的な学校教育の課題になっているのである。

論述の順序としては、まず学習指導要領等による特別支援学校における道徳科の位置づけを概観し、次に附特での実践を検討し、最後に緘黙の生徒をいかに評価するかという問題を考察する。

## 1. 特別支援学校における道徳科の位置づけ

### (1) 学習指導要領による規定

まず、特別支援学校の学習指導要領では、道徳科の位置づけは、どのようになっているのだろうか。文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・

中学部学習指導要領 平成29年4月告示』の第3章に以下のように記述されている。

小学部又は中学部の道徳科の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては、それぞれ小学校学習指導要領第3章又は中学校学習指導要領第3章に示すものに準ずる〔…引用者による後略…〕。

特別支援学校の道徳科は、小学校および中学校の学習指導要領に「準ずる」わけである。「準ずる」のだから、特別支援学校の道徳科では、小学校や中学校と同等の内容の道徳科をしなければならない<sup>4</sup>。また、道徳科の総授業時数も、同書第1章第3節に「小学校又は中学校の各学年における総授業時数に準ずる」とされている。つまり、特別支援学校の道徳科は、内容も総授業時数も小学校・中学校と同じ分だけしなければならないということである。

しかし現実には、特別支援学校で、とくに知的障がい特別支援学校で、小学校や中学校と同等に、検定教科書を用いて、年間の総授業時数35時間分の道徳科が行われているところは多くないのではないかと筆者が寡聞にして知らないだけかもしれないが、もしこの認識がまちがっていないとすれば、学習指導要領に則って道徳科を行わなくてもいいのだろうかという疑問がでてくる。この疑問に対して、前掲の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の総則では、次のように答えている。

知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校において、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行う場合、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。また、各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合には、授業時数を適切に定めること。

また、学校教育法施行規則は学習指導要領の法的な根拠となるものだが、その第130条第2項には以下のような記述がある。

特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、

各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

以上の規定があることから、知的障がい特別支援学校では、必ずしも道徳科を単独でしかも年間35時間おこなう必要はない。知的障がい特別支援学校の教員である加藤英樹は次のように述べている。「各教科の授業時数や必要に応じた教科の設定についても弾力的な運用が認められているので、各教科の授業時数もこの学校〔ある知的障がい特別支援学校——引用者による補足〕のルールで教育課程が編成されている。<sup>5)</sup>

以上、学習指導要領等による、特別支援学校における道徳科の位置づけを概観した。知的障がい特別支援学校では、その教育課程は弾力的に編成され、必ずしも毎週道徳科の時間があるわけでもなく、通常の小中学校のように、単独で道徳科がおこなわれているわけでもない。筆者の知るかぎり、知的障がい特別支援学校では、自立活動と合わせて、道徳科がおこなわれているところが多いのではないだろうか<sup>6)</sup>。

それに対して、道徳科を他の教科と合わせておこなうのではなく、道徳科単独でおこなうというのが附特の2018年度からの方針であり、附特の特色である。それでは次節で、2018年度及び2019年度における附特の年間指導計画を見ていこう。

## (2) 附属特別支援学校における年間指導計画

附特の2018年度および2019年度の年間指導計画について、それぞれ表1と表2に示した<sup>7)</sup>。

表1 2018年度年間指導計画

実施月(回数)	主題名/内容項目
6月(2回)	友だちのすごいところ・すきなところ/B(相互理解, 寛容)
11月(2回)	すずかけ祭り——どんな人と出会い, つながり, かかわれたかな/C(家族愛, 家庭生活の充実)
12月(1回)	餅つき, いいね〜/C(我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度・郷土の伝統と文化の尊重, 郷土を愛する態度)
1月(1回)	マラソン大会を振り返ろう/A(希望と勇気, 克己と強い意志)・B(友情, 信頼)
2月(1回)	自分のがんばりをほめてみよう/A(向上心, 個性の伸長)

授業の形態は、中学部1年生・2年生・3年生が合同で行う一斉授業である。各学年6, 7名の生徒で構成される。道徳科担当の教員が授業者となって、

表2 2019年度年間指導計画

実施月(回数)	主題名/内容項目
4月(1回)	ぼく・わたしは〇〇が変わった!/A(個性の伸長・希望と勇気, 強い意志と努力)・B(友情, 信頼)
5月(1回)	“協力”っていいな/B(友情, 信頼・相互理解, 寛容)
6月(2回)	友だちと自分の違いについて知ろう/A(個性の伸長)・B(相互理解, 寛容)
9月(2回)	同上
10月(2回)	みんな(学校・家族・社会)のためにできること/A(個性の伸長・希望と勇気, 強い意志と努力)・C(勤労, 公共の精神・家族愛, 家庭生活の充実)
11月(1回)	すずかけ祭りでたくさんの人とふれあおう/B(感謝, 礼儀)
12月(1回)	日本の伝統行事を知ろう(餅に関すること)/C(伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度)
1月(3回)	身近な自然の大切さについて考えよう/D(自然愛護・感動, 畏敬の念)
2月(2回)	マラソン大会での気持ちの変容, 僕・わたしは〇〇が変わった!/A(個性の伸長・希望と勇気, 強い意志と努力)・B(友情, 信頼・相互理解, 寛容)

プレゼンテーション用のソフトを用い、スライドをスクリーンに投影して、それを見ながら授業をおこなう。各学年に2名ずつ教員がつき、生徒を支援する。毎時間ほとんどグループ活動がおこなわれる。グループ活動はそれぞれの学年に分かれておこなう。

2018年度において、とくに留意したことは、道徳科と自立活動とのすみ分けである。道徳科と自立活動のすみ分けがどうして問題となるのであろうか。それは、両者の内容がよく似ているからである。たしかに、自立活動の目標は、障がいによる学習上や生活上の困難の改善や克服にあるから、道徳性を涵養する道徳教育の目標とは異なる。しかし、自立活動と道徳教育とは、実質的に重なる部分も多い。たとえば、文部科学省『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』の「総則」では、自立活動は、道徳教育と同様、「学校の教育活動全体を通じて」おこなうものとされる。また、同書第7章で示されているように、自立活動の内容には、「人間関係の形成」として、「他者との関わりの基礎」、「他者の意図や感情の理解」、「自己の理解と行動の調整」、「集団への参加の基礎」があり、それらは道徳教育の内容項目と近接している。

前章で見たように、知的障がいや重複障害を有する生徒に対して道徳科をおこなう場合、自立活動等と合わせて授業をおこなうことが学校教育法施行規則によって認められているし、じっさい、多くの知的障がい特別支援学校では、道徳科は自立活動と合

わせておこなわれているであろう。自立活動と合わせて道徳科をおこなう場合に授業者に意識されることのなかった両者のすみ分けが、道徳科を単独でおこなう場合、おのずと意識されることになるのである。

附特の道徳科では、自立活動とのすみ分けを意識しつつ、行事や学習活動と関連づけ、道徳的価値について、「相手とのかかわりを通して、自己を見つめ、振り返り、考えを深め」、それによって生徒の道徳性を育むことにこころを砕いた<sup>8</sup>。

2019年度において注目すべきことは、アセスメントの結果、内容項目を中学校ではなく、小学校第3学年及び第4学年に合わせたことである。前掲の表1・表2における内容項目の表記がそれぞれ異なっているのは、そのためである。もうひとつアセスメントの成果がある。それは、障がいの程度によるグルーピングである。たとえば、10月の初回の授業は一斉授業を実施し、第2回目では、アセスメントにもとづきグループを3つにわけ、それぞれ障がいの程度に応じたきめ細かい道徳科の授業を実施した。

2019年度は表2のような年間指導計画のもと、知的障がい教育における道徳科の内容、指導法、評価の在り方について継続して共同研究をおこなっている。共同研究における仮説は、「行事や生活単元学習と関連させた道徳の学習内容を発達段階に応じて設定・展開」すれば、「知的障がいのある生徒が道徳性を自分のこととして捉え、見方・考え方を深めていくこと」ができるのではないかと、いうものである<sup>9</sup>。

## 2. 附特における実践

### (1) 2019年4月23日の授業

2019年4月23日に実施された授業について、やや詳細にその流れを紹介したい。本授業が、緘黙の生徒の思考は代弁・翻訳しうるかという本稿の問題設定と関連しているからである。

授業の形態は、昨年度から引き続き、中学部1年生・2年生・3年生が合同で行う一斉授業である。1年生は、公立小学校からの編入者以外は、小学部で道徳科を受けたことがなかったので、そのほとんどがはじめての道徳科の授業であった。前年度のように、授業者は道徳科担当の教員1名である。また、それぞれの学年に2名ずつの教員が付き、子どもたちを支援するのも、いつもと同様である。

本時の内容は、「自分の特徴に気付くと共に、他の友だちの多様な個性や長所に触れる」および「日々の教師や友だちとの関わりに目を向け、よりよい学校生活や人間関係作りに関心を向ける」である。ま

た、ねらいは、「自分や友だちの持つ多様性を知り、共感し合うことができる」および「話し合い活動では、自分の気持ちや考えを積極的に発表することができる」である。

まず導入では、本授業が今年度1回目の道徳科であったため、また1年生にとっては附特ではじめての道徳科であったため、昨年度の道徳科の学習内容を振り返りつつ、本時の学習内容を確認していた。障がい特性により、中には記憶の定着が困難な子どももいるため、授業者は、内容項目の「4つの視点」をとくに丁寧に時間をかけて、具体例を挙げながら、しっかり確認していた。また「話し合いのルール」——たとえば「友だちの話はしっかり聞こう」とか「やさしいことばで伝えよう」とか——も同様にしっかり確認していた。

つぎに展開で、授業者は、「ぼく・わたしは、〇〇が変わった!」というスライドをスクリーンに投影して、「自分が変わった、できるようになったことについて、写真を見たり先生と話したりして、考えてみよう」と発問した。ワークシートに、自分が変わったところやできるようになったことを書かせ、最後に発表させるという展開であった。

ワークシートの記入にあたって、抽象的な思考が苦手な子ども、記憶の定着が困難な子どもへの手立てはどうだったのか。それは写真やイラストの多用である。写真の多用は、子どもたちに、自らが実際におこなった経験を写した写真、また、その経験をしている自分の姿を写した写真を見せることによって、子どもたちの記憶を呼び覚まそうとする手立てだ。写真という手立てに加えて、抽象的な概念（本時では自己の伸長）を、イラスト（本時では、子どもが階段を一段一段上っていき、最終的に最上段までたどり着いたイメージ）で示し、子どもたちに理解しやすい手立てとしていた。写真の内容については、1年生には入学式の写真および歓迎遠足でのハイキングの写真、2年生には去年の1年生の時の写真と現在の写真をそれぞれ、3年生にも去年の2年生の時の写真と現在の写真をそれぞれ、スライドで表示していた。その写真の横には、先述の、階段を一段一段上っている子どものイラストが配置されていた<sup>10</sup>。

もっとも、ワークシートに書けた子ども、うまく発表できた子どもはそれでいいが、われわれが考えなければならない課題は、自分の考えを書けない子ども、発表できない子どもとどう向き合うか、という問題である。彼らが道徳的価値を理解しているかどうか、道徳的価値を多面的・多角的に考えたり、自分との関わりで価値を深めたりしているかどうか、

それはどうすればわかるのだろうか。緘黙の子どもの評価はいかにして可能なのか。それについて考えるために、本時における事例を以下で検討したい。

## (2) 緘黙の生徒に附特の教員はどう対峙したか

本時では、子どもたちが「自分がかわった、できるようになった」ことについてグループで話し合いワークシートに記述する際に、各グループ（つまり各学年）に2名の教員が入り、子どもたちの支援にあたっていた。そこで、教員は緘黙の生徒にどう向き合っていたのであろう。

3年生担当の教員が、話し合うこともワークシートに記入することもできない緘黙の生徒にこう言った。「君はこれまではみんなから距離を取っていたけれど、今はどうかな？」それで、その教員は、中学部生徒全員の写真つきの名簿を急いで取ってきた。筆者がどうするのかなと見ていると、教員は、その生徒に友だちの名前と顔を一つ一つ確認させながら、次のようにその生徒に言ったのである。「ほら、友だちがいっぱいできたね。たくさん友だちと関われるようになって、以前とくらべて君はとっても穏やかになったんです。」

次に、しゃべることも表情を変えることもほとんどできない2年生の緘黙の生徒の事例を紹介しよう。2年生担当の教員は、その生徒自身が歓迎遠足の写真を指さしたのを目にとめて、こうつけ加えた。すなわち、「1年生の時とくらべて、みんなと一緒にペースで歩けるようになったね」と。

緘黙の子どもの多くは、発話や文章表現はもちろんのこと、顔の表情の変化すらほとんどない。しかし、上述のように、その子どもを担当している教員は、驚くべきことに、その子どもが考えているであろうことを、はたから見ていてまさにその子どもはそう考えているに違いないと思われるような仕方で表現するのである。

とはいえ、その教諭が子どもに成り代わって述べた表現が、その子どもが本当にそう考えていたものだとどうやって証明するのか。それは子どもの発話ではなく、教員の発話なのではないか、という疑問が生じる。われわれはこの疑問についてどう考えればよいのか。

この疑問は、道徳的価値について証言できない子どもを教員が代わりになって証言するというアポリア、証言不可能性における証言可能性というアポリアに関わっている。このアポリアについて、発達心理学の用語である「代弁」やヴァルター・ベンヤミンの「翻訳」といった概念を手がかりに、次章で考察したい。

## 3. 代弁・翻訳

### (1) 代弁

まず代弁から見ていこう。前章で見た事例では、緘黙の生徒が考えていることを教員が代弁しているように見えるからである。岡本依子は代弁について次のように述べている。

代弁とは、たとえば、ごはんを食べている乳児に「おいしいねえ」と言ったり、おむつ替えをしながら「ああ、さっぱりした」と言ったりするように、乳児の考えや感情をおとなが言語化することである<sup>11</sup>。

岡本によれば、代弁の機能はいくつかのカテゴリーに分類できる。緘黙の子どものための代弁として関連の深いものだけを取りあげると、それは「子どもの半意図の促進」および「親の解釈補助としての代弁」の2つである<sup>12</sup>。

まず、「子どもの半意図の促進」についてである。それは、「子どもの意図は明確ではないが、状況なども加味して、母親が解釈した意図を促進するための代弁」である<sup>13</sup>。たとえば、子どもが手押し車を押して部屋を歩き回る場面で、電気コードに手押し車が引っかかるなど小さなハプニングに対して、親が「あー」や「おー」と子どもの驚きの内的状態を代弁することがある。「子どもの半意図の促進」では、子どもにまだ明確なネガティブな感情が生まれる前に、その感情をあらかじめ母親が子どもに自覚させることによって、ネガティブな感情を緩和しているようにも見受けられる。いつも子どもに接している母親は、あるハプニングが起こったとき、子どもにネガティブな感情が生じうることを知っている。つまり、「半意図」とは、子どもの意図について、いつも子どもと一緒にいて世話をしている親にとって、ある程度はわかりつつも、それでも半信半疑であるような状態であることを言うのだ。

次に、「親の解釈補助としての代弁」であるが、それは次のように説明される。すなわち、「子どもの未分化な意図や行為を声に出して理解しようとする代弁。自分自身または観察者に向かう」と<sup>14</sup>。意図が未分化である点において、先述の「子どもの半意図の促進」と似ていなくもないが、その代弁が誰のためであるかによって、両者は区別される。「子どもの半意図の促進」が子どもに対して為されるのとは異なり、「親の解釈補助としての代弁」は、親自身に対して、あるいはその親子を観察している第三者に対して、言い訳や弁解のために為されるもの

だという。たとえば、岡本ら研究者の観察中に、子どもが眠くなってしまい、観察している第三者に対して母親が「ねむくなってきちゃったねえ」と代弁したという<sup>15</sup>。もっとも、言い訳や弁解としての代弁はそれ自体は興味深いものだが、附特の教員は第三者のために言い訳や弁解をするなど考えられない。したがって、「子どもの半意図の促進」が、附特の教員の代弁の機能として当てはまるようである。しかも、「子どもの半意図の促進」としての代弁が可能となるためには、いつもその子どもに接していて、その子どもをよく理解していることが前提となる。附特の教員も、緘黙の子どもといつも接していて、その子どものことを実によく理解している。

とはいえ、われわれにとって重要な問題、すなわち、代弁された子どもの考えは、ほんとうに当の子どものかたと一致するのかどうかという問題は、代弁の議論だけでははっきりしない——岡本による代弁の議論は説得的であるけれども、赤ちゃんの考えていることは、世話をする母親にとっても、わからない、緘黙の生徒の考えていることは、支援をする教員にとっても、簡単にはわからない、というのが真理なのではないか。その点について、次節で翻訳について考察し、議論を深めたいと思う。

## (2) 純粋言語を見いだす翻訳

翻訳については、ベンヤミン「翻訳者の課題」で述べられていることを参照したい<sup>16</sup>。なぜなら、ベンヤミンにおける翻訳が、緘黙の子どもと教員とのやり取りに当てはまるからであり、われわれの問題設定に対する重要な示唆が得られるからである。たとえば、ベンヤミンによれば、文学や詩は、それが誰か（読者）に向けられたものではないという<sup>17</sup>。むしろ、文学作品や詩が語るものと言え、それはきわめて僅かなものしか語らない<sup>18</sup>。それと同じように、緘黙の子どもはほとんど語らないか、あるいはまったく語らない。また、教員に向けて何かを語ろうとするような意図も希薄であるように見える。それでも、教員は、その語らない子どもに接して、何かを取りだそうとするのである。その何かとは何か。

ベンヤミンによれば、翻訳は、ある一つの言語から、ある別の言語へと、伝達不可能なものを取りだすことが使命である。「あらゆる言語とその構築物には依然として、伝達可能なもののほかに、伝達不可能なものが内在している。<sup>19</sup>」この伝達不可能なものは、純粋言語とも言い換えられる。「他言語のなかに呪縛されていたあの純粋言語を自身の言語のなかで解き放つこと、作品のなかに囚われていた言語

を改作のなかで解放することが、翻訳者の課題である。<sup>20</sup>」要するに、翻訳とは、ある言語における伝達不可能なもの（＝純粋言語）を解放してやり、もうひとつ別の言語へと移し替えることなのである。翻訳の使命になぞらえて言えば、附特における緘黙の生徒と教員とのやりとりは、教員が緘黙の子どもから、言葉にならない言葉、伝達不可能な言葉、すなわち純粋言語を解放し、教員による言語に移し替えることだと言えるのではないだろうか。

では、伝達不可能なものとしての「純粋言語」とは何であろうか。純粋言語を説明するためにベンヤミンが援用する19世紀のフランスの詩人マラルメの言葉を引用したい。

諸々の国語は、それが〔地上に〕二種類以上存在するという点において、不完全である。すなわち、絶対無二、最高の言葉というものが不在である。換言すれば、考えるということは、何の付属物もなしに、また頭の中で呟くこともなしに、それどころかまだ無言の状態の儘、不死の言語を書く、ということなのだが、地上にあってはそれぞれの国語に特有な語法の雑多なことが、語を人が明瞭に口にすることを妨げる<sup>21</sup>。

ポイントは、原典であろうと不完全であるということだ。翻訳は、原書が完全であるのに対して、どうしても二次的で不完全なものであらざるをえないと、ふつうは考えてしまう。人文系や社会科学系の研究論文では、外国語文献からの引用は、翻訳から間接的に引用するのではなく、原典に直接あたって、場合によっては引用者が原典をわざわざ翻訳までするのがよいことだとされる。それは、原書が1次的で翻訳が2次的なものだからだ。しかし、この考えは、マラルメにより否定される。原書といえど、不完全な言語で書かれてある以上、不完全である点で、翻訳と違いがないのである。

純粋言語（マラルメの言葉では、最高の言葉、天上の言葉）とは、頭の中で呟く以前の考えであるという。頭の中の思考を言葉にしたとたん、それは純粋言語でなくなってしまう。なぜなら、言葉にしてしまうと、不完全な言語システムに絡め取られてしまい、それが純粋にして最高でなくなってしまうからである。アリストテレスの術語を用いれば、それは潜勢力そのもの、言葉に現勢化される以前の思考そのものであるだろう。

とはいえ、純粋言語を純粋なまま取りだすのは、はたして可能か。文学作品の翻訳であれ、緘黙の子どもの思考の翻訳であれ、いずれは別の国の言語や

別の人間の言語に翻訳される以上は、その言語に呪縛され純粋言語でなくなってしまうのではないか。その問いに対して、ベンヤミンはある図形の比喻を用いて次のように言う。

接線が円に瞬間的ただ一点において接触するように、そして法則に従ってさらに無限のかなたへ直線的に延びてゆくことを接線に指示するものが、この接触ではあっても接点ではないように、翻訳は瞬間的に、かつ意味という無限小の一点においてのみ原作と接触したのち、忠実の法則に従いつつ、言語運動の自由において翻訳独自の軌道を辿ってゆく<sup>22</sup>。

われわれは純粋言語へ接触することによって、純粋言語に忠実にならざるをえない。しかしまた、それは純粋言語を不完全な言語から自由にするでもある。附特の教員が緘黙の子どもの思考をまさにその子どもがそう考えていると思える仕方で翻訳するのは、子どもの思考における伝達不可能なもの、純粋言語に教員が接触したことによって、あて推量ではなく、その子どもの思考に忠実にならざるをえなかったからであり、教員による翻訳的支援によって、その子どもの思考は解放され自由の身となったからだと言えよう。

したがって、翻訳者の使命は、ある言語を別の言語へと逐語的に精密に移し替えることではない。死活的に重要なことは、純粋言語に触れ、それを解放してやることなのである。

われわれの課題は、教員が緘黙の子どもの思考について述べた表現が、その子どもが本当にそう考えていたものだとどうやって証明するのか、であった。それは子どもの発語ではなく、客観的には大人（親や教員）の発語なのではないか、と。ようやくこの問いに答えることができる。すなわち、緘黙の子どもの思考を文字どおりそのまま代弁・翻訳することが可能かどうかが問題なのではない。それもそのはず、緘黙の子どもの思考も不完全であり、教員の代弁・翻訳も不完全であるからである。緘黙の子どもであろうがなかろうが、その子どもを他者（親や教員）が解釈するという時点で、不完全あることは免れない。重要なのは、緘黙の子どもが考えていることを言葉になる前に「無言の状態の儘」取りだすこと、子どもの「最高の言葉」を取りだすことなのである。特附の教員の実践は、緘黙の子どもから純粋言語を、最高の言葉を取りだそうと腐心することであつたのではないか。

しかし、純粋言語を取りだすことは、いかにして

可能なのか。ベンヤミンは円と接線が交わる接触という比喻でその可能性を言い表そうとしたが、以下に、われわれにとって参考になる事例をいくつか考えてみよう。

### (3) 証言不可能性における証言可能性

まず、強制収容所における証言不可能性のアポリアについて参照しよう。強制収容所の生存者がそのありさまについて証言をし、その実態が白日の下にさらされる、ということがある。有名なのは、ヴィクトール・フランクル『一心理学者による強制収容所体験記』（邦題『夜と霧』）であろう。しかし、強制収容所の証言をするのに最もふさわしい者は、生存者ではない。そこでの凄惨さを最も知る者は、そこで殺された人々であり、あるいは強制収容所の苛烈さによって思考することも証言することもできずに生ける屍になった人であろう。ところが、それらの人々は証言できないのである。強制収容所の隠語で、屍になった人々を「ムーゼルマン」（＝ムスリム）と呼ぶ。ムーゼルマンは、言語をもたないという欠落（＝証言不可能性A）がある。一方、運良く生き残って証言する者もまた、死者やムーゼルマンに成り代わって完全に証言することができないという欠落（＝証言不可能性B）がある。なぜなら、ムーゼルマンを証言する者は、ムーゼルマンに比べて、まだしも境遇がよかったからである。これが、強制収容所における証言のアポリアである。

このアポリアはいかに解決されうるのか、あるいは、解決されえないのか。アガンベンは、「証言とは二つの証言不可能性の出会いである」とする<sup>23</sup>。証言不可能性Aと証言不可能性Bとの出会いにこそ、証言の可能性があるということである。具体的に考えるために、ひとつの事例を取りあげよう。

強制収容所の生存者プリーモ・レーヴィは、フルビネクという名の子どものように証言する。

フルビネクは無であり、死の子であり、アウシュヴィッツの子だった。見たところは三歳くらいだが、だれもかれについてはなにも知らなかった。話すことができず、名前もなかった。その奇妙な名前、フルビネクは、わたしたちが、おそらくは女性のひとりが付けたのだった。その女性は、この幼子がときおり発する言葉にならない声のひとつを、そういう綴りに聞き取ったのである<sup>24</sup>。

あるとき、フルビネクは誰にも意味がわからない言葉をくり返すようになった。レーヴィは、それを

mass-klo もしくは matisklo と書き取った。

フルビネクは一九四五年三月の初旬に死んだ。自由の身にはなったが、救済されることはないままに。かれについて残っているものはなにもない。かれはこのわたしの言葉を介して証言するのである<sup>25</sup>。

この証言は二重の不可能性をはらんでいる。フルビネクは言葉をもたない。つまり、言語が欠落している者である。その意味で証言が不可能である。フルビネクの mass-klo という言葉を証言するレーヴィも完全に証言することができない（そもそもレーヴィには mass-klo の意味がわからない）。しかし、この二重の不可能性において、mass-klo という言葉が契機となって、言語が欠如した者（フルビネク）と相手への理解が欠如した者（レーヴィ）が互いに結びつくのである。レーヴィはどうしてもフルビネクについて証言せざるをえないように突き動かされている。「かれはこのわたしの言葉を介して証言する」と言われる。それは、証言しているのが、もはやレーヴィではないことを意味する。証言はフルビネクがしているのであり、レーヴィは、いわば黒衣に徹している。フルビネクの mass-klo（証言不可能性A）によって、レーヴィは自らの主体性を剥ぎ取られて（＝証言不可能性B）はじめて、レーヴィを通してフルビネクが語ることが可能になるのである（証言可能性）。両者の欠如が両者のあいだにある種の連帯を生じさせ、その連帯からレーヴィは語られるのである。

レーヴィは「かれについて残っているものはなにもない」と言う。しかし、残っているものはなにもなかったのであろうか。そうではない。むしろ、残っているものは、端的に言って、mass-klo であり、語ることの欠如であり、意味の欠如であり、伝達不可能性である。

この「残っているもの」から新たな言葉が生まれてくるのではないだろうか。「残っているもの」について、アガンベンがヘルダーリンの「残っているものを詩人たちは創設する」を引用して次のように述べている。

ヘルダーリンの「残っているものを詩人たちは創設する (Was bleibt, stiften die Dichter)」というテーゼは、[…引用者による中略…] 詩的な言葉はそのつど残りのもの (resto) の位置にあるものであるということであり、このようなしかたで証言することのできるものであるということである。

ある。詩人たち——証人たち——は言語を残っているもの (ciò che resta) として創設する。話す可能性——あるいは不可能性——のあとに生き残っていくものとして創設するのである<sup>26</sup>。

詩人は、世界から残りのものを取りだす。世界についての証言・伝達から取りこぼされた残りのもの、証言や伝達が不可能なもの、それを詩人は言語化する。これまでの考察をふまえると、残りのものとは、不完全な言語システムでは現勢化できない潜勢力であり、純粹言語である。詩人の詩作は、あたかも、緘黙の子どもの言葉にならない言葉、その意味で不完全な言語を、教員の不完全な言語によって言葉にしようとする試みと似ている。

それにしても、レーヴィであれ附特の教員であれ、どうしてわれわれは証言できない者について証言しようとするのだろうか。何がかれらをして証言・翻訳させようとするのか。この問題について、「I miss you」という英語の言葉を手がかりに、最後に考えてみたい。

“I miss you” を日本語に訳すのはとても難しい。たいていは、「君がいないので寂しく思う」などと訳される。事実、miss は、人が「いないのを寂しく思う」とか、物が「ないで困るといった意味だと辞書には載っている。たとえば、“The old man wouldn't be missed if he died.” は、「あの老人が死んでもだれも寂しく思うことはあるまい」と訳される。

しかし、miss の原義は「的を当て損なう」であり、その原義を活かして訳すと、いささか冗長だが以下のようなものではないか。すなわち、「君の心（＝君の世界全体）をすべて知り尽くしたいけれど、知り尽くしたと思っても、かならず知り尽くせない余りとか残りのものとかがあるとかわかって、何か的を当て損なった気分になってしまう。そもそも私と君は違う人間だから、すっかりわかるということなんてないはず。それもそのはず、私が、君の心（＝君の世界全体）を私の心（＝私の世界全体）に回収してしまうと、それはもはや君ではなくなってしまっ、私になってしまうから。だから、君が君である限りは、私は、どうしたって君の世界を知り尽くすことは不可能だ。それでも、私の知らない世界、残りのものを有する君がとても愛おしい」と<sup>27</sup>。

附特の教員が、緘黙の子どもの「残りのもの」に触れて、何とかそれを言葉にしようとする。ただし、「残りのもの」があるがゆえに、子どもの世界を十全に証言することは不可能である。しかし、そのことはマイナスではなく、プラスに作用する。残りの

ものがあるがゆえに、教員による翻訳が教員自身の主観であることを免れているとも言える。教員による翻訳の脱主体化によって、緘黙の子どもの主体性が確保されるということである。

## おわりに

熊本大学教育学部附属特別支援学校（＝附特）の中学部における道徳科の指導法およびその評価について、とりわけ、緘黙の生徒をいかに評価するのかという問題について、考察してきた。以下に結論を述べたい。

第1章では、学習指導要領等による特別支援学校における道徳科の位置づけを概観した。その教育課程は弾力的に編成され、道徳科はそれ単独でおこなわなくてもよい。筆者の知るかぎり、知的障がい特別支援学校では、道徳科が、自立活動と合わせておこなわれているところが多い。附特は、それとは異なり、道徳科を他の教科と合わせておこなうのではなく、道徳科を単独でおこなっている。それは、ほかの多くの特別支援学校には見られない特色であろう。

第2章では、附特の道徳科の授業実践を紹介した。その実践では、緘黙の子どもの担当している教員が、驚くべきことに、その子どもが考えているであろうことを、はたから見ているまさにその子どもはそう考えているに違いないと思われるような仕方でも表現する。そこには、証言できない緘黙の子どもの考えを教員が証言しようという、証言不可能性における証言可能性のアポリアが見て取れることを指摘した。

第3章では、緘黙の生徒に対する教員の支援におけるアポリアについて、代弁や翻訳といった概念を手がかりに考察した。発語が苦手な生徒、緘黙の生徒に対して、附特のそれぞれの教員は、子ども達が本当は言いたいのだが、障がいによる伝達不可能性によって語るができないような、子ども達の考えについて、翻訳的な支援をしていた。翻訳とは、教員があてずっぽうに勝手に子どもを解釈しているのではなく、その子どものことをよく知っている教員が、子どもの言葉にならない思考を、その伝達不可能性に触れて、証言をしているものだと考えられる。それは、言葉にならないものからあらたに言葉を創設する詩人の行為に譬えられるということを見た。

代弁・翻訳がオリジナルとは異なるとか、客観性に欠けるとか、いうのは、いささか表面的な議論である。原書であろうと翻訳であろうと、いずれも不完全であり、欠如がある。それと同様に、緘黙の子

どもも不完全で欠如があり、その思考を翻訳しようとする教員も不完全で欠如がある。しかし、その欠如のおかげで、両者は連帯することができるのである。むしろ重要なのは、子どもの考えていることを代弁したり翻訳したりする行為が、道徳科のみならず教育そのものを支えている、ということである。なぜなら、子どもとは、そもそも言語活動の外部にいるからである。周知のように、ラテン語の *infans*、フランス語の *enfant* は、幼児や子どもを意味するのだが、その原義は、言語活動の外部、言語からの排除である。その意味で、子どもとはみなフルビネクだと言えるかもしれない。だとすると、言語活動の外部にいる子どもと関わり、子どもの声にならない言葉を聞き取るのが教育の使命だと言える。

ところで、知的障がいをもつ子ども、緘黙の子どもに対して、健常の子どもと同じように、道徳科を単独で実施したり、評価したりする必然性がそもそもあるのだろうか、という根本的な問題があるであろう。その問いには本稿は答えていない。それについては今後の課題としたい。

## 註

- 1 本稿は、附特の教育研究活動「次期学習指導要領を見据えたカリキュラム・マネジメント——熊大式マネジメントシステムの構築」のもとに行われる、熊本大学大学院の教員と附特の教員との共同研究の一部である。小学部では国語・生活・体育、中学部では数学・道徳、高等部では家庭の教科についての共同研究、および養護教諭についての共同研究がそれぞれ行われている。道徳科の研究員は以下の構成である。大学側からの研究員は道徳教育1名（筆者）、特別支援教育1名、教育心理学1名である。附特からは、1名の道徳科担当の教諭が加わる。それぞれの役割は道徳教育の研究者が道徳の指導法や内容、特別支援教育の研究者が生徒についてのアセスメント、教育心理学の研究者が評価方法についてアドバイスをしながら、その助言指導のもと、附特の教諭が実際に授業を行うというものである。
- 2 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』、教育出版、2018年、113頁。
- 3 同書同頁。
- 4 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編』（2018年）の第5章には、次のように記されている。「ここでいう『準ずる』とは、原則として同一ということの意味している。」
- 5 加藤英樹「特別支援教育における道徳教育——学習指導要領での位置づけと教育現場での実践」、日本道徳教育学会編『道徳と教育』、第332号、2014年、106頁。

- 6 ちなみに、筆者が知る、ある公立小学校の知的障がいの特  
別支援教室では、原則毎週、年間35時間の道徳科がお  
こなわれている。
- 7 2017年度は、「NHK for School」における道徳のデジタ  
ルコンテンツを用いた道徳科を実施するなど、次年度に  
向けた道徳科の準備期間であった。
- 8 日置健児郎他「知的障害特別支援学校中学部での道徳的  
価値や視点を育む授業づくり」、『日本特殊教育学会第57  
回大会（2019広島大会）発表論文集』、P8-22、参照。
- 9 同発表論文、参照。
- 10 このように、写真やイラストを多用することは、特別支  
援専門の教員にとって当然のことなのかもしれない。しか  
し、この手立ては、抽象的な思考が難しい小学校低学年  
段階にもすぐに応用できる有効な手立てであるであろう。
- 11 岡本依子他「親はどのように乳児とコミュニケーションする  
か：前言語期の親子コミュニケーションにおける代弁の  
機能」、『発達心理学研究』、第25巻第1号、2014年、23－  
24頁。
- 12 同論文、28頁、参照。
- 13 同論文、同頁。
- 14 同論文、同頁。
- 15 同論文、31頁。
- 16 ベンヤミンの「翻訳」の解釈については、細見和之「言  
葉の流刑地にて——あるいは『翻訳者の使命』」を参照  
した。ハイデッガー・フォーラム『Heidegger-Forum』、  
第13号、2019年、所収。40－51頁。
- 17 ヴァルター・ベンヤミン『暴力批判論 他十篇』、岩波  
文庫、1994年、69頁。
- 18 たとえば、松岡正剛が指摘するように、カフカ『変身』  
でザムザが変身する甲虫は、毛むくじゃらの足について  
詳細な記述があるが、その全体像はよくわからない。そ  
れでも、読者にとってはそれで十分なのである。松岡正  
剛『フラジャイル——弱さからの出発』、ちくま学芸文  
庫、2005年、64-65頁参照。
- 19 ベンヤミン、前掲書、87頁。
- 20 同書、88頁。
- 21 『マラルメ全集 Ⅱ ディヴァガシオン他』、筑摩書房、  
1989年、232頁。なお、引用における亀甲括弧は、訳者に  
よる補足である。
- 22 ベンヤミン、前掲書、88頁。
- 23 ジョルジョ・アガンベン『アウシュヴィッツの残りのも  
の——アルシーヴと証人』、月曜社、2001年、49頁。
- 24 同書、47頁。
- 25 同書、48頁。
- 26 同書、218頁。
- 27 大澤真幸は miss について次のように述べている。「miss  
とは、基本は的を外すという意味ですよ。だから、『私  
が好きになってしまうと、どうしてもあなたにたどり着  
きたく、あなたを目がけている。それなのに、あなたと  
いう的に当たらず、まだたどり着かないような感じがす  
る』。そういった意味を持つのが、『miss you』なのです。」  
大澤真幸『サブカルの想像力は資本主義を超えるか』、  
角川書店、2018年、236頁。