

重症心身障害児における教育内容の構造

— 肢体不自由特別支援学校での調査から —

曲ひさか*・三木裕和**

A Study on Curriculum Organization for Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities -Through Research at Schools for Children with Physical Disabilities-

MAGARI Hisaka*, MIKI Hirokazu**

キーワード：重症心身障害児，教育内容

Key Words: Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities ,Curriculum

I. 研究の目的

文部科学省による特別支援教育資料（平成 24 年度）によると，肢体不自由教育を行っている特別支援学校は，全国の国公私立の特別支援学校全校のうち 1,059 校中 324 校に上り¹，特別支援学校の 3 校に 1 校の割合で肢体不自由教育が実践されている。そしてこれらでは，重複障害のある児童生徒の在籍する割合が，平成 19 年以降小・中学部においては 60%前後，高等部でも 40%前後で推移し，他の障害種と比較しても重複障害学級在籍率が高い。また，医療の進歩，養護学校義務制，学校での医療的ケア実施といった条件の整備などを背景に，重症心身障害児（以下，重症児とする）も教育を受ける機会が保障され，障害の状態や体調を考慮し構成された時間割，週時程のもとで取り組まれている教育実践も数多く報告されている。そして，重症児の多数は，自立活動を主として指導する教育課程で学んでいる。その自立活動の内容としては，感覚・知覚に関する指導，姿勢・運動・動作の基本技能に関する指導，健康状態の維持改善に関する指導，コミュニケーションに関する指導などが挙げられる²。自立活動や教科のほかに，日常生活の指導や遊びの指導，生活単元学習など，領域・教科を合わせた指導も行われているところもある。

このように，重症児の教育課程は，授業時数上で自立活動の占める割合は大きいものの，他の教科，領域等は学校によって異なり，児童生徒の実態を踏まえ，独自の裁量で教育課程が編成されている。しかし，歴史を紐解いてみると，重症児が学校教育の対象とされた当初には，乳児期前半から後半の発達段階である子どもたちの教科や授業について議論がなされてきた過去がある。このような変遷を経て，独自に「みる・きく」「ふれる・えがく」「うた・リズム」「からだ」などといった区分を設け「教科」としての位置づけをして教育実践が行われていることも多い。

そこで，肢体不自由教育を実施している特別支援学校において，この独自に設定されている「教科」では，どのような考えのもと，どのような教材を選択し，学習が展開されているのかを明らか

*鳥取県立鳥取養護学校教諭，平成 27 年度鳥取大学大学院地域学研究科卒業

**鳥取大学地域学部地域教育学科

にしていく。

ここで、教科と「教科」の違いについて用語の整理をしておく。これは、渡部（1996）より引用している³。田中昌人が提起する「教育階梯論」において、「第4の教育階梯」の質を有する従来の教科と区別するために、「第4の教育階梯」以前の系統的に組織された教育内容のまとまりについて、従来の教科と区別するために「教科」と表記する。

II. 方法

本研究は、二つの方法で実施した。

第一は、文献による研究である。これまでの重症児教育についての先行研究や養護学校義務制以降における重症児の教育課程編成の取り組みについて考察する。ここでは、重い障害のある子どもたちの「教科」には、どのような視点が大事にされてきたのか、研究者の見解、京都府立与謝の海養護学校（当時、以下、与謝の海養護学校）、京都府立丹波養護学校亀岡分校（当時、以下、亀岡分校）、の研究集録および、滋賀県立草津養護学校に関する研究論文から検証していく。

第二は、学校現場での実践を基にした研究である。学校訪問、公開研究会、および筆者の授業実践を基に、重症児教育でどのような教育内容が重要とされているのか明らかにする。調査校および調査内容を表1に示す。なお、調査校は、肢体不自由のみを対象とする特別支援学校、複数の障害種を対象としている特別支援学校（知的障害・肢体不自由、病弱・肢体不自由）である。

表1 調査対象校とその内容

調査校	調査内容
S 県立 A 養護学校	授業観察、
O 市立 B 特別支援学校	教師へのインタビュー（教材選定の視点、学習形態 等）
T 県立 C 養護学校	資料分析（教育課程、教育内容 等）
T 県立 D 養護学校	授業実践記録分析
K 府立 E 支援学校	公開授業研究会見学、分科会討議参加、資料分析（教育課程 等）

III. 重症児教育に関する先行研究

1. 1980年代の重症児教育における「教科」の捉え

ここでは、養護学校義務制の頃より重症児教育の研究に取り組んでいた亀岡分校と与謝の海養護学校では、当時「教科」をどのように捉えていたのか、概観していく。

1980年に開校した亀岡分校では、すべての子どもに系統的な「教科学習」の保障をしていくことを理念として掲げている。1986年度研究紀要には、「人類が創造・発展させてきた『文化』を子どもたちが人間として、主権者として豊かに育つ方向で発達の筋道にそくして科学的・系統的に束ねたものを『教科』と呼ぶならば、どんなに障害の重い子どもにも、その子の発達に応じて、その子にあった教科の内容はあるはずである。」と明示されている⁴。

「教科」の指導は障害の重い子どもたちにも不可欠な発達保障の手だてであり、障害と発達に応じた「教科」の設定と科学的・系統的な学習内容の検討の必要性を指摘し、実践している。そして、文化の切り口およびつきたい力として、「教科」を捉えている点も特徴的である。また、「教科」を単に能力の伸長をめざすだけでなく、学校教育目標に基づいて、人格的側面にも学級や個人レベルで追求し、指導の際には、能力面に着目しすぎず、「どのような子どもに」という子どもを像大切に

している。また、「教科」の指導の評価において、「物」にどう立ち向かったかを評価するのではなく、物を媒介とした人との気持ちのやりとりや、物をはさまない人との関係の中で、どのような目標を持ち、どう関わられるかが問われる」と記している。

1986年、与謝の海養護学校に重症児が多く学ぶ「重心」⁵教育部が設置された。そこでは、研究集録⁶において『『どんなに障害が重くても、人間として発達していく道筋は誰も変わらない』、従ってその発達を豊かなものにしていくために、障害のある子どもたちにも教科指導が必要である』と主張している。また、「障害の重い子どもに教科は無理であり、作業学習や養護訓練のみをしていればよいという限定的な考え方、生活単元学習を中心とした即物的、経験的にこまぎれの知識を詰め込んでいく指導方法を批判的に受け止め、障害を持っているからこそ、科学的認識を育てる系統的でちみつま（原文のまま）実践を進めなければならない」という考えのもと、学習指導がすすめられてきた。しかし、従来の普通教育の教科の概念をそのまま重い障害のある子どもにも迫ろうとするものではないことが押えられている。つまり、「教科」として考え、実践を行っている。「人類の文化遺産である科学や文化を、『国語』、『算数』などと分化させつつ系統的に学習する『教科指導』を見通しつつ、そこへとつながっていく前段の力とは何なのかを模索しながら実践がすすめられ、そのような取り組みを『からだ』、『うたリズム』などという名前をかぶせつつ、実践をくくってきた」と、与謝の海養護学校での「教科」のあり方を論じている。そして、「教科」の設定、教育内容、教材教具、指導形態などを考えていく上での視点として、次の点を挙げている。「からだへの着目」「手、指先の操作への着目」「変化する素材への着目」「ことばへの着目」「集団への着目」がそれに該当する。このような視点を踏まえ、授業が展開されている。

ここで大事にされている「からだ」、「あそび」、「うたリズム」の三つの学習領域であるが、「このように独立しながらも、重なり合う部分があること、また、とりくみ内容に明確な区分が見られにくいことがある」と研究集録の中で指摘している。例として、『『からだ』や『あそび』の中にも共感関係を高め笑顔を引きだしていくために、『うたリズム』の要素を取り入れることもある」と述べている。この“学習領域が完全に独立せず、重なり合う部分があり、とりくみ内容に明確な区分が見られにくい”ということは、現在でも時折重症児の教育現場で議論されるところでもある。

また、もう一つ特徴的な視点として、集団の必要性を指摘している点が挙げられる。それは、笑顔や喃語を引き出していくために、周囲の大人との共感関係を築き、子どもたちに豊かな生活および遊びなどを保障し、その中で子ども同士が響き合い、そして仲間を感じ合える集団という捉えである。

2. 教育課程づくりの取り組みに見る「教科」観

滋賀県立草津養護学校の教育課程づくりの取り組み⁷を、羽田(2008)より取り上げる。

1991年、知肢併設校として開校した草津養護学校では、重症心身障害児と知的障害児を一つの学校で教育指導していくために、子ども観、教育観について教職員間で共通認識を築くことが、学校づくりの喫緊の課題として挙げられていた。教育課程の体系化に取り組んでいる時に、教育課程の全体構造を明らかにするにあたり、2つの課題が浮上した。

第一は、「子どものとらえ方、子どもの発達要求を捉える視点を全教職員集団で共有する課題」である。子どもの姿、事実にもとづき、現象の奥にある内面発達を捉える力量を教職員集団としてつける必要があり、解決策として、発達や障害について学ぶ全校研修会に加え、実際に子どもの全体像を捉え、教育課題を検討するを行い、集団編成や教育内容も明らかにしていった。

第二は、「子どもたちの内面的要求を捉えたとしても、教育の責任として何を伝えるのか、享受させていくのかという課題」である。その際、「文化」がキーワードになり、この「文化」をどう捉え、それを教育実践においてどう取り組んでいくかが、職員集団の中で検討されていた。羽田は、意識的、無意識的に子どもたちに文化的な価値を伝える努力をしていると評価しながらも、無意識的である場合には、素晴らしい実践もその教師、その時限りで終わり、系統的な積み上げにならないこと、また、実践の値打ちに気づかない場合は形ばかりの指導に陥る可能性があることを指摘している。そこで、これまでの教育実践を子どもの姿から吟味して、文化の質や値打ちを見直し、分類、整理し、系統づけ、実践的見直しをもつことに取り組んでいる。

このように教育課程づくりを全職員で取り組んでいく中で、実践を語り合うことが、教育の責任として子どもたちに伝えていくべきものを見出していくことにつながったと述べている。そして全体研究として教育課程を検討する過程で、次の3つの点を全校で確認できたと述べている。

一点目は、「子どもの内面の声を聞き、内面の育ちを大事にする」ことである。この点について、「子どもたちを機能別に、また障害に特化して捉えるのではなく、まるごとの人格として捉える。そのために主体として発達しようとする子どもたちの真の要求をとらえる目を、教職員集団は、絶えず鍛え合う必要がある。」と指摘している。

二点目は、「子どもたちは、友だち集団の中で育つ」ということである。この点について、「友だちと育ち合う中で自らの要求に気づき、自らの価値を感じる、また、友だちの値打ちや心に気づくことで、自らを高め、自らを見つめる力となる」と捉え、「何よりも友だちと共感し合い、つながり合う力は生きる喜びであり、人格形成の基盤となる」と明言している。そしてその表裏の関係として教職員の集団づくりの大切さを指摘している。

三点目は、「学校教育の責任として、それぞれの発達段階において、学ぶ喜びを広げ、文化を楽しむ力を育む」という点である。そのためには、「文化の系統性に発達、生活年齢の系統性を連関させ、理性的に、そして情熱をもってたえず実践を創造していく教職員集団の育ち合いが必要である」と述べている。

3. 研究者らの「教科」の捉え

藤本(1984)は、障害の重い子どもたちには、「教科」以前の生理的条件やあそびなどの、発達の土台を豊かにする教育内容を保障することが、より重要であると捉えている。そして、「障害が重ければ重いほど、障害と生活実態を科学的にとらえ、発達の見直しをやって、諸教科への認識を育てる計画的・系統的な指導をする」ことが重要であると論じている⁸。

また、渡部(1996)は「教科」の成立に関して、田中昌人の教育階梯論を基に、『第1の教育階梯』(通常の生後4か月頃まで)、『第2の教育階梯』(通常の生後4か月から10か月頃まで)、『第3の教育階梯』(通常の生後10か月頃から5歳半頃まで)は系統的に組織された教育内容のまとめ、つまり『教科』が可能であると述べている⁹。

一方で、「教科」に関する議論に慎重さを求める窪島(1988)の見解を紹介する¹⁰。窪島は、亀岡分校のどの子どもにも「教科」の保障をという、理念的な教科必要論について問いを投げかけている。それは、障害児教育のみに該当する教科概念を持つならば、障害児教育のみに該当し、すべての子どもに教科の保障を謳うスローガンと矛盾すると指摘している。また、「教科は送り手側における文化財の構造・形態が受け手の側にも完全な形ではないにしても、おおよそのところ保存されて伝達されうることを前提にしている」と述べている点から、重症児における「教科」の捉えには、慎重

に議論していく必要性を説いている。

教科内容の区分と系統性について論じた玉村(2010)は、「障害の重い子どもたちにとっては、発達を考慮し教育学的に吟味することが必要であり、領域の枠組みも変化し、重症心身障害児にとっては、身体・自我・認識という内部感覚の蓄積を中心とした教育内容とその区分が考えられる」と示唆している¹¹⁾。

4. 文献研究での考察

1980年代～1990年代にかけ、「教科」をどのように考えたらよいのかという議論が盛んに行われ、重症児教育の先駆的な取り組みをしてきた学校の実践研究を通して、その「教科」の捉え方や枠組みについて整理される契機になった。

一方、学校教育で取り扱う「教科」をどのように捉えていくのかという点では、通常の学校教育の教科も意識しながら、障害児教育にのみ適用し得る捉えをすることに異を唱える考えと、子どもの側から捉えた「教科」を設定していく考えがあることが明らかとなった。

ここでは、「教科」を検討する際に、文化をいかに伝えるかということ、子どもおよび教師の集団の重要性、発達を保障する系統的な指導の在り方といった視点が大事にされていることが分かった。

IV. 学校訪問による授業観察および授業実践より

学校訪問を行った特別支援学校では、障害の重い児童生徒が学ぶ教育課程として、「教科」の枠組みを設け教育を実施している。各校の特徴を表2に示す(小学部の該当学年。C養護学校は、学部の区分なし。公開研究会として参加したE支援学校は省略)。

表2 調査対象校の「教科」の実施状況

学校名 ()内は調査年度	「教科」の名称	「教科」の取り扱い	「教科」以外のその他の取り組み
A 養護学校 (2014年度)	うた・リズム ふれる からだ みる・きく	・主に午前に設定 (午後の設定の時には、活動量がセーブされた内容)	・自立活動(毎日2時間目に設定。個々の体へのアプローチ)
B 特別支援学校 (2014年度)	りずむ・からだ ずこう しぜん おはなし	・午前に設定 ・合わせた指導として扱う	・課題別グループによる縦割り学習(自立活動)を週2回午前または午後を設定。 ・「自立活動」を午後を設定(週2時間) ・特別活動 ・週1回午後1時間、上学年以上の児童を対象に集団活動「トロロの時間」(ゲーム、リズム遊び等)実施。下学年担当教員も学習に参加。集団での活動を意図的に盛り込んでいる。
C 養護学校 (2014年度)	おながく活動 おはなし活動	・午後を設定 ・合わせた指導とし扱う	・自立活動(うんどう、かんじょく、センサータイム)
D 養護学校 (2013年度)	おはなし かんかく うごき	・おはなし、かんかくの学習時間はクラスの実態に合わせて設定 ・合わせた指導として扱う	・からだ(自立活動)を毎日実施。 ・個別の指導をする「課題」を設定。

表2より「教科」のくくりとして、言語に関わる区分、音楽や図工など芸術に関する区分、身体・健康に関わる区分の「教科」が共通して設定されていることが分かった。そして、子どもたちが一番体調の整っている時間帯、およびグループ学習として成立しやすい時間帯に設定されている。

重症児にとって、登校後の体の状況の把握をした上で、体の筋緊張の調整をしたり、覚醒を促し

たり、呼吸を整えたりする学習活動は不可欠である。毎日継続して取り組むことで、効果も期待できる。このような活動も大切にされ登校後に設定されている。以下、各校の授業づくりの視点、重症児の学びを支える工夫、「教科」の捉えについて特徴的な点を挙げていく。

1. A 養護学校での授業づくりの視点～「みる・きく」の授業より～

A 養護学校小学部では「みる・きく」の授業づくりにおいて、「感覚器官の能力を高めること」のみ着目するのではなく、文学を通して言葉の響き、おはなしのよさを伝えていく」という視点を挙げ、授業づくりのプロセスとして、「子どもたちに何を伝えたいのか」の「何を」を導き出すために、子どもたちの発達段階、生活実態、生活年齢などを踏まえ、子どもたちに対する教師の願いを大切に、教材づくりにつなげている。P 教諭のインタビューより、「体調が整わず欠席も多い1年生の実態がある中で、学校生活に慣れている2、3年生が学習を楽しむ姿を励みにして、やってみたい、やりたいと思うような子どもに育ててほしい」と願い、そこを出発点として、学習グループを構成する児童の生活年齢やこれまでの学習の積み上げなどを考慮し、子どもたちに伝えていきたいことをまとめ、それぞれの「教科」でどのような教材を取り上げるかという具体的な検討に移っていった。今回参観した「みる・きく」の学習、「せとうちたいこさん えんそくいきタイ」では、学習の内容に、これまで「うた・リズム」など別の「教科」で取り組んできた内容が、作品の世界を壊すことなく自然に取り入れられている。子どもたちにとって、「聞いたことがある」「見たことがある」という要素を取り入れることで、気づきにつながり、新しい教材を適度な抵抗として受け入れる役割も担っている。既知の学習を効果的に取り入れる教材づくりも、重症児の学びを支える重要な要素となっている。また、P 教諭は教材の選定に際し、教諭自ら日頃から絵本などの文学作品に多く触れることを大事にし、ある程度作品を絞った上で、どう授業として展開できるかといった構想にも時間を費やしている。

2. B 特別支援学校における集団での学びの保障

B 特別支援学校では、小学部目標の一つに人と人との関りを広げていくことが掲げられ、複数の学習集団を保障している。例えば小学部6年を例にとると、集団の種類は表3のように分類され、5つの学習集団がある。各学級に教室があるが、教室は授業や食事の場所として使用され、休憩や体操、読み聞かせの活動といったゆったりと過ごす時間は、オープンスペースで学年を解いた形で過ごすスタイルをとっている。

表3 B 特別支援学校小学部6年 集団編成の分類

集団構成	授業
6年	朝の会、ずこう、しぜん、リズム・からだ
5年・6年	おはなし
4年・5年・6年	トトロの時間
課題別集団(異学年)	縦割り活動
グループ化されていない集団	元気体操、リマック体操、あっという間劇場、昼休憩

清水(1993)は、子どもたちの集団保障について論じている中で、教師側の集団のあり方について触れている。それは、教師が子どもの対人的な広がりをめざし、子どもに対して多様な見方を統合するために、子どもを集団で見えていくことの必要性を述べている^{1,2}。B 特別支援学校では、担任との固定化した人間関係にとどまらないよう、学校内の人間関係が広がるように工夫している。

3. C 養護学校における題材選定の視点～「おはなし」の授業より～

C 養護学校では、国語的な内容を扱う「おはなし」を週 1 回実施し、年間を通して大きく 2 つの題材が実践されている。絵本などを基にした学習を通して、お話の雰囲気を受け入れ、自分らしく表出する力を育てることをねらっている。参観した「はっきよい畑場所」の授業について、授業担当者は、子どもたちにとってなじみのない相撲がテーマとなっているが、この学習を通して相撲という文化に触れていくことで知識を広げていくことにつながるのではないかと考えている。このように、これまで経験がないと思われるテーマで題材を組むことは、子どもたちに新しい文化との出会いになると捉えている。ストーリー展開をわかりやすくし、環境を精選した場の設定の工夫、台詞を精選して印象付け、登場人物の性格を特徴づけたりしながら、これまでなじみのなかった相撲という文化を子どもたちに伝えている。また、学級活動や交流学习において、相撲をテーマにした活動の発展も模索し、実際に交流学习で、綱引きのようなルールのトイレットペーパー相撲という形で体験し、試合の雰囲気、盛り上がりを楽しんでいる。

4. D 養護学校にみる「教科」と学習指導要領知的代替教科との関連性

D 養護学校における筆者の「おはなし」の実践(2013)では、学習指導要領の知的代替小学部の教科との関連性を検討している。

今行っている授業は、どの教科のどの内容を踏まえているのかということをはっきりとすることが求められる。教科の内容を示す拠り所として、学習指導要領の知的代替小学部の教科の内容を活用しているが、大まかなくくりで明示されているため、児童生徒の実態やつきたい力とすり合わせながら教師が内容を具体化している。

教科および内容の明確化に関連して、与謝の海養護学校の研究紀要にも触れられていた、「学習領域が完全に独立せず、重なり合う部分があり、とりくみ内容に明確な区分が見られにくい」という点についてここで考察を試みる。

重症児に対する「教科」の場合、やはり、授業の中で他の「教科」と境界がはっきりしない部分がある。例えば、筆者の「おはなし」の授業実践において、小さな雪玉が転がって大きな雪玉になり、最終的に雪だるまになる話の展開で学習を進めたが、実体験を通して言葉の響きやリズムを感じとってほしいと願い、雪玉に見立てたボールを転がす活動を取り入れた。見方をかえればこの部分の活動は、体育としても、また身体の動きに重きを置く場合、自立活動としても捉えることができる。このように「おはなし」のような言語的な内容を扱う学習でも、より児童が自分のものとして受け入れることができるように、体育的な活動を盛り込むことが有効であったり、題材によっては音楽の要素や、自然に関わる要素が組み込まれたりすることもあるであろう。「おはなし」のような言語につながる学習の場合、言語に関わる学習のねらいが明確にあり、それにせまる手段として、様々な形で子どもたちの実態に合った活動が組み込まれていると捉えることができるのではないかと。

5. E 支援学校から考察した図画工作・美術について

E 支援学校で参観した、図画工作・美術「ふれる・つくる」の「粘土で遊ぼう」での授業から、障害の重い子どもたちの粘土を活用した学習について考察を試みる。

重症児の場合、活動の中で感触や形などを意味づける言葉を受けたり、感触の変化など感じたことを体で表現したりといった、教師とコミュニケーションをしながら、一緒に触れる、握るという活動が考えられる。その際、教師が子どもの動きや感じ方のペースに合わせながら、学習活動を進

めていくことが大切である。つまり、教師主導で次々と課題をこなしていくというのではなく、子どもたちが素材から得る様々な情報（匂い、感触、温度、色彩、音など）などを感じとる時間を保障し、素材と関わる時間をその子が満足する程度にたっぷりと設けて遊びこむ。そして、できたもの（作品）を意味づけたりしながら、他者と感情を共有してプロセスが大事なのではないかと考える。粘土もふれている間に乾いてきて最初と違う感触になる。その違いに気づき、微笑んだり、怒ったりといった自分の気持ちに即した表情で伝える。水などをつけると、また違った感触になる。それが面白くて手指をゆっくり動かしたりする。乾いたもの、水分が多くべとべとしたもの、つるつとしたもの、水分の変化でいろいろな感触を楽しむことができる。このような変化に気づいたり、このような変化をする粘土を通して周りにいる人とやりとりをしたりすることができる。ただ単に、形を変化させてものを作っていく、感触の変化に気づくというだけでなく、粘土という素材を通して人との相互交渉が可能となる。そのような価値があるのではないかと考える。

V. 考察

重症児にとって、生きる上での基盤となる健康の保持や身体を動かす活動といった体の面からの取り組みとともに、「何だろう」「面白い」「怖い」「嬉しい」「悲しい」といった子どもたちの心を揺さぶる取り組みを追求していく必要があると考える。今までに経験したことを手がかりに、気持ちを伝えたり、楽しんだりすることも大事であろう。また、生活経験が豊かではない状況があれば新たな文化に触れる、あるいは日常生活の中で通り過ぎてしまっている自然や伝統などを立ち止まって深く感じとる、といった視点から学習を組み立てていくことも必要ではないか。そしてそれは、文学であり、美術であり、音楽であり、体育などから教材という形で子どもたちに贈られ、子どもたちの内面を育てていくものである。文化を伝えていく時に、子どもたちの受け取る力を見据えながら、教材を開発していくことが必要となってくるであろう。

重症児は、自立活動を主として指導する教育課程で学んでいることが多いが、その点から、運動機能面や刺激に対する反応に着目した目標が、個別の指導計画などで挙げられやすい傾向がある。そのような現状から学習目標も、運動機能面、刺激に関する反応といった内容が挙げられることが多い。その点だけに着目した授業づくりや関わりとならないよう、まず「教科」での学びを系統づけて整理し、個々の目標につなげていく必要がある。

自立活動を主とした指導を行う教育課程でも、「教科」の配列ではなく、合わせた指導として生活単元学習や遊びの指導（小学部）を取り入れる例もある。

生活単元学習では、生活上の課題となることを単元の中に組み入れて展開され、領域・教科を合わせた指導として、各教科の要素を加味しながら、児童生徒の実態に合った単元が考えられ、児童生徒の将来を見据えた上で、今必要な力は何かを踏まえ授業作りをする。しかし、重症児にとっては学習内容を体験することで終わってしまわないよう配慮を要する。単元や題材が短いスパンで移行していくと、子どもたちが分かるための手がかりがつかめなまま学習が進行してしまいかねない。1988年の与謝の海養護学校の研究集録でも即物的、経験的に知識を詰め込んでいく指導に疑問を投げかけ、系統的で緻密な実践の必要性を述べている。今回の訪問したA養護学校、C養護学校、D養護学校ともに同じ題材をある程度長期間扱っていくことで、児童生徒の気づきにつながり、それをまわりに伝える姿もみられ、教育的な効果が期待できるということ実践者たちは感じている。その点が示唆しているように、じっくりと学習に向かう単元の構成が必要であるといえる。

VI. 今後の課題

子どもたちに伝えたい文化は何かということ、教職員集団でつきつめ、子どもたちの願いや子どもたちに対する教師の願いをくみ取った上で、それぞれの「教科」の内容についてどう捉えるのか、教職員集団の中で議論を通して明確していきたい。

また、様々な「文化」を学んでいく時に、特別支援教育における自立活動の視点も備えておきたい。それは、「文化」を自分のものとする上で、心と体を整えることはあらゆる活動の基盤となることであるからである。学校教育を受けている間だからこそ、丁寧に取り組んでいく必要がある。

この研究を通して、子どもたちが感じていることを読み取り、子どもたちの気づきを受けて言葉を載せていく、そのようなやりとりを大事にしながら、子どもが学びの主体となる授業づくりをしていくことの大切さ再確認した。この点を大事にしながら、教職員間で連携し教育実践を積み重ねていきたい。

-
- 1 文部科学省 HP(2013)「特別支援教育資料(平成24年度)第1部 集計編」(2016年1月10日閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1335679.htm
 - 2 古川勝也(2004)「肢体不自由養護学校における教育課程の現状と課題」独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書(平成13年度～平成15年度)21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, p53
 - 3 渡部昭男(1996)『「特殊教育」行政の実証的研究—障害児の「特別な教育的ケアへの権利」』京都法政出版. pp135-137
 - 4 京都府立丹波養護学校亀岡分校(1987)『1986年度 実践・研究のまとめ みのり』第7号 pp.10-11
 - 5 「重心」とは重症心身障害の略称であるが、与謝の海養護学校では当時、障害が重いとはいえ、心に障害があるわけではないと捉え、そこで学部発足当初より、名称については検討課題とされ、「」づきで示されていた。
京都府立与謝の海養護学校(1988)「V実践単位の教育課程「重心」教育部」『88改訂 与謝の海の教育』与謝の海養護学校20周年第1部会(教育課程)編集. p.12
 - 6 前掲書
 - 7 羽田千恵子(2008)「障害児学校における教育課程づくりの取り組み」障害者問題研究 第36巻第3号
 - 8 藤本文朗(1984)「ゆたかなことば・認識・基礎学力をすべての子どもに—教科と「教科への」とりくみ」『障害児のための教育課程①編成の考え方』労働旬報社.pp163-165
 - 9 渡部昭男(1996)『「特殊教育」行政の実証的研究—障害児の「特別な教育的ケアへの権利」』京都法政出版. pp136-137
 - 10 窪島務(1988)『障害児の教育学』青木書店.p219
 - 11 玉村公二彦(2010)「教育内容」『特別支援教育大事典』茂木俊彦編集代表.旬報社 pp.163
 - 12 清水貞夫(1993)「子どもの個別課題と集団の保障」 みんなのねがい 1993.5月号
全国障害者問題研究会. p35

(2017年1月27日受付, 2017年2月1日受理)