

第 I 部

肢体不自由養護学校での「日常的な」授業研究の取り組み

當 島 茂 登
本 田 厚 夫

保護者参加の授業研究の試み

滝 坂 信 一

指導を高める仕組みの構築と保護者の要請に応える教育相談

舟 川 和 宏

肢体不自由養護学校での「日常的な」授業研究の取り組み

當島茂登・本田厚夫

(肢体不自由教育研究部)(横須賀市立池上中学校)

I. はじめに

「授業は教師の命である」「授業で勝負する」などと以前は言われていたが、今はどうだろう。日常的な授業をより豊かに質の高いものにしていくために授業研究は行われる。一方研究授業は、あるテーマを設定し、そのテーマに沿った研究に関する内容・方法を総合的に配列し授業が展開される。それは言わば学校におけるプロジェクト研究の集大成の授業となる。そのような大袈裟な研究授業ではなく、「日常的な」普段着の授業研究を学校の中で行うことも、障害のある子ども達の個に応じた適切な指導実践を行うために必要なことではないかと考えてきた。

肢体不自由教育研究部では平成11年度より3年間、一般研究のテーマのひとつに「運動に障害のある子の指導と評価に関する研究」をとりあげた。この研究に研究協力機関として肢体不自由養護学校の横須賀市立養護学校の協力を得て行った取り組みについて報告したい。

II. 研究内容・方法

1. 研究目的

養護学校における授業を通して、運動に障害のある子どもの指導内容・指導法について実際的な研究を行う。特に指導場面における子どもの評価、教材の提示、指導プログラムの展開について検討する。

2. 研究の方法

筆者が月1回程度、研究協力機関を訪問する。研究協力機関の担当者(教頭先生)と連絡をとり、参加できる授業時間を調整する。筆者が授業に実際に参加し、子どもの授業に差し支えない程度に子どもとの具体的なかかわりをする。オブザーバーではなく実際に指導場面に参加し、授業の後研究協議を行う。また、年度末に総括的な協議を行う。

3. 研究対象校

(1) 研究協力校

・県内の肢体不自由養護学校

(2) 研究協力機関

・横須賀市立養護学校

(3) 学校の概要

横須賀市立養護学校は知的障害養護学校として1964

年に開設された。1966年に肢体不自由特殊学級(やまゆり学級)が市内の汐入小学校と坂本中学校に併設された。1971年市立養護学校として開校した。1978年に県立武山養護学校に知的障害部門が開設されたことに伴い本校が廃校となり、肢体不自由養護学校として独立校となった。1987年に現在の岩戸に移転した。学校の規模は小学部と中学部のみである。児童生徒数は40名弱の小規模校で、1999年度から3類型による教育課程を編成し実践している。

(4) 研究経過

① 研究協力依頼

・平成11年度

4月:筆者が学校を訪問し、校長先生と教頭先生に肢体不自由教育研究部の一般研究の趣旨を説明し研究の協力を依頼する。

② 依頼事項

- ・趣旨:従来型のプロジェクト研究ではなく、「日常的な」授業研究の必要性を強調し、研究協力を依頼した。
- ・対象:学校、学部、学年、学級、グループ指導、個別指導、その他(学校側のニーズ等)。
- ・参加方法:筆者が月1回程度授業に参加し、その後に研究協議をする。

③ 研究経過

- ・平成11年度:小学部1年生の個別指導に参加(月1回程度、6月から)、研究のまとめと総括協議(VTRによる事例検討)
- ・平成12年度:小学部低学年グループに参加(月1回程度、10月から)、研究のまとめと総括協議
- ・平成13年度:小学部2組(月1回程度、4月から9月まで)研究のまとめと総括協議

(5) 授業研究の実際

1)平成11年度の取り組み(以下、対象児をA、担任の先生をB、筆者をCと記す)

小学部1年生のA君と担任先生との取り組みについて紹介する。

① 研究協力依頼(Bの記録から)

研究所より児童とのかかわりを通して、障害や発達段階の異なる児童に対する授業への取り組みについて、また授業を成立させるための教師間の連携等について一緒に考えていきたいという依頼が本校にあった。

② Bの受け入れに対する戸惑い(Bの記録から)

小学部で話し合った結果、初めての経験なので、まず、

児童の個別学習について、かかわりを通して子どもの表情の受けとめ方や教師対児童という一対一の授業の在り様についてA君の学習場面で受け入れることにした。

③ Bの授業への参加（Bの記録から）

方法は月1回個別の授業を見てもらう。時には先生とA君とのかかわりを担任が見せてもらうという形で行った。

④ トランポリンを使った個別学習の授業

○ Bの個別学習場面に参加

- ・トランポリンを使った場面

体育館のステージと平行に競技用の大型トランポリンがセットされていた。BはA君を抱えてトランポリンの上を跳んで移動していた。時々アンバランスの状態になるところがあった。Bの心拍数もかなり高まっていることが分かった。

- ・指導場面でBとCのやり取り

大型トランポリン使用時の安全管理のために：

Bの取り組みはトランポリンを運動教具として活用している。

Cは大型トランポリンを使う時には危険防止のため必ず補助者をつけることになっていることをBに話した。指導場面でキャンパス上を移動する場面があったのでトランポリンの周りに補助マットを置いたり、トランポリン上でジャンプして使う場合は複数の教師が関わる必要があることを伝えた。

- ・指導場面でBとCのやり取り

子どもを抱えながらもトランポリン上をジャンプして移動する場面では子どもの反応を指導者が読み取ることが難しいので、子どもの反応を見ながらトランポリンを使う方法を提案し、実際にCがAに対して試みた。

- ・Cが提案したこと

トランポリンは使用目的によって以下のような使い方ができることを示した。

- ・バランス機能を高める
- ・運動の量の確保する
- ・身体の調整力を高める
- ・時間（数）を意識する
- ・身体意識を形成する
- ・コミュニケーションの場として使う（A君との取り組み）

- ・CがA君との取り組みで示した具体的な活動

トランポリンのほぼ中央に子どもが最も安心できる姿勢をとる。

- ・トランポリンの上にバスタオルを敷く
- ・子どもはの上で姿勢を保持する
- ・指導者は子ども骨盤辺りを両足で軽くサポートするようにする。揺れの強さと大きさは子ども反応を観ながらそれに合わせる。キャンパスの水平位置から下方を使うことが大切である。（慣れるまで指導者は練習が必要）。

運動前の子どもの表情、姿勢等を観察する

- ・表情を観る
- ・身体全体の姿勢を観る
- ・動くこと（揺らすこと）を予告する

運動中の子どもの表情、姿勢等を観察する

- ・表情を観る
- ・身体全体の姿勢を観る
- ・揺らしている時は声をかけたり、数を数えたりする。
- ・（声かけをしたときとしない時の反応確認する）
- ・揺らす時は規則的なリズムで行う
- ・（子どもは不規則な動きに反応することがあるが、基本は規則的な動きからはじめる。慣れてきたら変化をつけるために不規則な動きを行う。）
- ・動き（揺らすこと）を止めることを予告する

運動後の子どもの表情、姿勢等を観察する

- ・動きを止めた時（楽しかったね等とすぐに声かけしない）の子ども様子を観察する
- ・指導者は子どもが動きの余韻を楽しんでいるかに注目する
- ・子どもの反応を観る
- ・身体全体の姿勢や動きを観る
- ・子どもの動きや反応に指導者が応じる（このときにタイミングよく声かけする）
- ・コミュニケーションの手がかりにする

次の運動のために子どもに構えを作る

- ・動くこと（揺らすこと）を予告する
<静的な場面と動的な場面を繰り返しながら、動と静を子どもに伝える>
- ・子どもに刺激が分かるように運動を提供する
- ・抗重力姿勢を経験する
（抗重力姿勢で揺れを経験する時には指導者が二人必要になる。一人は子どもの姿勢保持をサポート、一人は子どもの観ながら揺らす）

- ・Bの指導終了後のまとめ（Bの記録から）

- 1) トランポリンを使ってのやりとり遊びのポイント
- 2) トランポリンを通してA君の指導目標や指導内容について
- 3) トランポリンを使っての身体へ働きかけとコミュニケーションについて
- 4) かかわりを通して子どもの表情の読みとり
- 5) ヘッドコントロールの重要性とその活動など

- ・話し合いの中で次のような事が印象深く残ったこと（Bの記録から）

- ・子どもとのかかわりの中で悔んでいた、見通しが見えない中で取り組んでいることについてCに共感してもらえたり、アドバイスを受けることができて、Aと楽しくかわることが出来た
- ・今まで気がつかない表情を教えてもらったことで日々のかかわりの中でその視点を活かすことが出来た
- ・道具を使ってのかかわりでいくつかが違っていたことを教えてもらった
- ・AとCとのかかわりを見ていて、Aの持っている「力」が確認出来た

2) 平成12年度の取り組み

A君とBとCの3人の授業研究から2年目は小学部低学年のグループ研究「リズム・運動」(音楽)になった。その他に朝の会学習場面にも参加する機会があり、色、形、数字、天気、題材提示のタイミング、子どもの見やすい位置など先生方と学習内容や方法について意見交換する機会があった。

① 小低グループ「リズム・運動」(音楽)の授業に参加
この「リズム・運動」(音楽)の授業はプレールーム、廊下、教室を使った音楽的な要素を含めながら粗大運動の要素を取り入れたものである。

② 活動例「いもむしゴロゴロ」での学習場面 (以下、先生方をTと記す)

・ Aを含めたグループでの活動内容

- ・「いもむしゴロゴロ」の歌を聴いたり、歌ったりしながら、一人ずつ斜面のマットを転がったり、すべりおいたりして遊ぶ。
- ・そして、転がってくる友達を他の子どもが受け止める。

・ Tの指導方法

Tは順番に子ども達を斜面使って転がらせる。子ども達の中には一人で転がる子どももいるが反射のためにうまく身体を操作できない子どももいる。転がってくる子どもを下方で受け止めようとする子どもがいる。ここでは同じ課題でも子ども一人ひとりに対して違う取り組みを必要とする場面である。

・ Cが提案した子どもの動きの観察のポイント

- ・ 子ども達が自分の身体のどこを動かしていたか?
- ・ 子どもがどういう表情をしていたか?
- ・ このような活動を子どもがどう受け止めているかを知る
- ・ 反射の抑制と姿勢について

・ Bの指導後のまとめから

- ・ この活動の中で、下方で待っている子どもの中に友達が斜面をどれくらいのスピードで来るかを予想し、期待しながら待っていた。こういう活動の中で友だちを意識させていたのはとてもよかった。<(この活動は指導前には予想されていなかった子どもの動きをTがそれを発見して活動に結びつけた。このようなことは子どもの指導場面では良くあることで、それを見逃さないで、友達同士のかかわりや子どもの動きと自分の動きを対応させるタイミングの学習として発展させることができた)。>(Cの説明)>
- ・ 集団で学習を行っている場面では、子どもと子どものかかわりを活動の中でどう作っていくかがポイントになる。

3) 平成13年度の取り組み

3年目は学校の指導組織の変更に伴い小学部2組でのグループ研究に参加することになった。2組では、プールにおける水泳指導の場面、生活科で「フライドポテト」を作る授業に参加した。

① 小学部2組の「生活・家庭・たんけんあそび」の授業に参加

「生活・家庭・たんけんあそび」の授業に参加した時の様子を紹介する。これは2年生から5年生まで、全員が参加するのでこのような名称になっている。

② 活動例「ぶた汁を作ろう」での学習場面

○ ぶた汁をつくる授業の流れ

調理の準備 (スモック、手洗い、など)

- ・ 材料を切る
包丁で切ったり、手でちぎったり、おっぴたり、食材を噛んでみたりする
- ・ 湯を沸かし、その中に切った材料を入れる
- ・ あくを取る
- ・ だしを入れ、みそを入れ、仕あげる
- ・ ミキサー食を作る
- ・ 試食
- ・ 後片付け

・ 調理器具の工夫とさまざまな感覚の参加

これは保護者の授業参観の時に行われた授業である。以前の授業で調理実習をした時、じゃが芋の皮をむく場面がありTも子ども達も苦労していた。日常的に家庭で使っている調理器具をそのまま肢体不自由のある子どもの授業に使うには工夫が必要な場合がある。片麻痺の方が使う調理器具が子供達の指導に生かすヒントが沢山ある。調理器具がそのまま使えれば問題はないが、上肢や手指に何らかの障害がある時には、工夫が必要であることをTに提案した。今回の調理実習では、テーブルの高さ、位置、調理器具等に工夫が見られた。調理実習は障害の重い子ども達にとって難しいと言われているが、調理の内容によっては、いろんな感覚刺激(味覚、嗅覚、触覚、視覚、聴覚、筋感覚など)の要素が含まれているので、子どもが学習に参加する機会が多い。Tは子どもにとっていろいろな参加の仕方を想定しておく必要がある。今回は保護者の参加の元で行われたので、子ども達も少し緊張していたようだ。調理実習には危険を伴うので、十分な安全管理が必要である。

・ 保護者に具体的な意見を求める

授業参観の後保護者の方からどのような感想や意見が出されたか伺う機会はなかったが、連絡帳に意見が書かれてきたことと思う。保護者の方に授業を見ていただいたら、必ずアンケート用紙を用意することが大切

である。「美味しかった」などの意見ではなく、調理の内容、材料の選択、調理器具の工夫、家庭での食事、手伝い等の様子も含めて意見を具体的な項目としてあげ聞くようにしたい。
調理実習を学校での学習と家庭での生活を関連させる貴重な機会として捉えることが大切である。

(6) 授業研究後の感想と課題について

3年間の研究協力期間が終了するにあたり、授業者に対し、授業を行う時の困難さと、筆者が関わったことに関する良かった点と悪かった点についてアンケート調査をした。2年間積極的に協力して下さったBの感想及び授業者の意見を以下に紹介する。

Bの感想・授業研究を通して

子ども達のかかわりを通してCと授業の在り様について考えていくことは、私たちにとって、大きな緊張や戸惑いがあった。しかし、話し合いを重ねていくうちに、「今度はこのように考えたが、どのようなアドバイスがあるだろうか」と思えるようになった。それは、見落としていた子ども達のよい反応を教えられたり、話し合いをしてかかわることによって、子ども達が確実に変化したことである。そして、授業の中で自分たちの動きを見直していく作業の大切さを痛感させられた。子どもの反応の読みとりでは、私たちがかかわり方の視点を変えていかなければならないことを学んだ。さらに授業では、自分自身の中にかかわり方をチェックするようになった。このような私たち自身の変化を今後の授業に活かしていきたい。

Tの記述から・授業を進める上での困難点について

- その児童、生徒の発達段階、学習状況にあわせて個別指導計画を立てていますが複数名を担当しての難しさを感じます。個にあわせながらも子供同士のやりとりができれば・・・と考えながら行っています。
- 色々な障害を持った児童生徒に、満足してもらえる集団授業を考えるのが難しいと思っている。
- 複数の先生で子ども達を見ているので話し合いを沢山持って丁寧にやっているつもりですが、細かな部分の話が通じないことが多くあり、それが子どもの指導に支障をきたすことがあります。もっと丁寧に話し合うことが必要だとも思っているのですが。
- グループ授業前後に、話し合いの時間を設けているが深く突っ込んだ話し合いまで至らないのが悩みです。授業者一窓口担任—その授業の個別担当3名の思いが一致すればよいのだが違う時があります。でも、クラス担任全員でクラスの子ども達を全員を見ていく姿勢は好ましいと思っているのでジレンマがあります。
- 児童がやらされているのではなく、自主的に参加しているのが分からない時。(顔の表情や態度で感じとろうと

していますが・・・)教材・教具がその児童にとって有効であるかどうかもっと力を伸ばすことができる教材・教具があるのでは？。

- ティームティーチングの難しさを感じている。個々の児童のねらいに迫っていきけるか悩むところである。授業者と各担当者の意思の疎通がうまくいくメンバーと難しい時がある。

Tの記述から・筆者がかかわったことについて

- 担当児童に密着して過ごしている時間が多いため客観的な視点から見ることがどうしても難しくなる。そんな時、違う角度からアドバイスを頂くことができとても新鮮でした。「木を見て森を見ず」ということわざのような状況のときの(調理実習)大きな助け舟でした。
- 児童に対する違った角度からの見方、観察が参考になる。お手伝いねがい助かりました。
- 色々なアドバイスを頂いたり、話し合いが持っていてとても良かった。ゆっくりやっているつもりでも、まだまだ一つ一つ早すぎると言うことはアドバイスを頂かないと分からないので。もっとゆっくりと参観して頂いたり、授業をやって頂きたかった。
- 子ども達個々のペースに合わせてゆっくり余韻を味わわせて欲しいという言葉がとても残っており気をつけるようになりました。また、子ども達を丁寧にみていくことと、変化をしっかりと見ていくことはこれからの課題としていきたいと思います。どうもありがとうございました。また是非色々教えて頂く機会があると願っております。
- 助言して頂き、違った面から見て頂き勉強になりました。子どもの立場で見て、考えることの大切さを学びました。
- 同じ児童を継続してみていただいて、自分達では気が付かない成長も見ていただいてとてもよかったです。N君の水泳での関わりを教えて頂いて、勉強になりました。

Ⅲ. 考察と今後の課題

将来の社会的自立に向けて障害のある子ども達を支援するために学校で展開されている日々の授業は大変貴重な時間であることはいまでもありません。今回取り組んだ授業研究は、肢体不自由養護学校において日常的に繰り返し行われている授業に筆者が月1回程度学校に訪問し、対象となる学級やグループ学習に参加する形式で実施した。学校側においても最初この趣旨を理解するために時間がかかったようであるが、定期的に学校を訪問し、その都度にいろいろな課題に対して一緒に考える機会ができたことは大変有意義であった。以下の項目について考察する。

1. 教師間の共通理解について

この学校においても授業の形態は、個別学習の授業、テーマ毎のグループによる授業、学年、学級の合同授業など工夫されている。例えば、小学部低学年のブロックのように、児童と教員が一对一の関係で行う授業では、リーダーとサブリーダーとの連携、そしてその他の教員間の連携が重要なポイントとなる。先生方のアンケートにあったようにチームティーチングの難しさを指摘する声もあるが、この学校では、毎回、教師間の声の掛け合いやそのタイミングもよく、常に子供達にとって優しい雰囲気の中で授業が進められていた。これは事前の話し合いや日常的に子どものケースカンファレンスが行われている成果であると思われる。教師間の意見の相異は常にある、異なるということを前提にして子どもへの対応や授業の展開を検討することが大切である。事前の話し合いによって確認されたことを次の実践に活かしていくことを繰り返す中で、子どもにとって何が適切であったか、子ども達に対してどう対応していく方が良いか、教師間に共通理解ができてくると思われる。

2. 子どもと教師の関係

子どもと教師の関係はどのような関係が一番良いか、それを判断するのは難しい。授業においては、教師主導型とか児童主導型とかいろいろな分け方がある。筆者が関わった授業の進め方は典型的ではないが教師主導型だったように思う。しかし、子どもと一緒に考えたり、子どもがしたいことを選択したり、いろいろな場面で子どもの主体的なかわりを重視している場面があった。しかし、もう少し時間をかけて子どもが示す反応を見て欲しいという筆者の提案はまだ十分に理解されているとはいえない。子どもの示す反応をどう見るか、教師がそれにどう対応するか、この教育の大変重要な課題として十分時間をかけて確認したいところである。

3. 子どもの反応をどう読み取るか

授業の中で一番のポイントは「子どもの反応をどう読み取るか」である。障害の重い子ども達は、この反応を読み取ることが大変難しい。いろいろな感覚器官を通して入力された刺激が脳の中で処理され、子ども達が運動反応（ことばや運動行為を含めて）として表出していくことを前提に、子どもの反応を考えた時、子どもが示している反応、表現をどう読み取っていくか大変重要な課題となる。それは反応の読み取りによって、次に子どもとかかわる時の基準になる可能性があるからである。例えば、実施された授業の中で考えていくと、「糸まきまきの歌にあわせて手や足を動かす」等の活動をする場合、活動に入る前の子どもの表情や身体の状態、活動している時の子どもの表情や身体の様子、活動をしたあ後の余韻の表情や身体の状態、こ

のような方法で子どもの反応を観察することによって子どもの連続した反応が読み取れるようになる。子どもは時々身体の中からわきでるような気持ちを表現することがあるが、このような子どもの示す内的反応を発見できるようにしたい。しかし、障害の重い子どもの場合、いろいろな場面で表出するのに時間がかかることがある。指導後の表情を読み取るための時間を確保することがとても大切になってくる。活動した後の表情等を読み取るポイントは、「間の取り方」である。教師は活動が終わるとすぐに、「楽しかったね」「できたできた」「今日はこれでおしまい」「もっとやる人？」子どもの反応を待たずに声を掛けてしまうことが多く見られる。このような関わり方は、子どもの活動した後の反応を抑えてしまっていることもあるので慎重に行う必要がある。(2)でも述べた通り、子どもの反応の見方は、授業を展開するうえで今後の重要な課題である。また、指導の評価には、診断的評価、形成的評価、総括的評価等いろいろな方法があるが、授業に関しては、特に形成的評価のあり方を中心に検討をしていくことが必要であろう。

IV. 終わりに

筆者は日常的な授業研究の必要性を痛感している。授業者が事前に授業の計画を示し、その授業の流れをイメージし、子どもの反応によって柔軟に対応できる姿勢が教師に求められている。子どもの課題が達成される授業の在り方について今後も検討を行いたい。学校での教育的営みは、教師による計画と実行と評価が基本とされている。これは毎日、毎時間ごとの授業でも同様である。研究協力者から、グループ学習等での計画、実施、評価について、かなりきちんとして行っているようになってきているとの報告があった。「継続は力なり」といことばがあるが、学校における普通の授業の積み重ねが障害のある子どもの生活や学習及び発達を支援することになる。

今後に残された課題等については、授業研究を通して引き続き検討していきたいと考えている。

(謝辞) 本研究に関連して、3年間研究協力機関としてご協力頂きました横須賀市立養護学校の子ども達、校長先生はじめ諸先生方並びに資料を提供して頂きました(現)市立大矢部小学校の小澤陽子先生に心から感謝申し上げます。

参考資料

- 1) 横須賀市立養護学校、学校要覧、2000年度版
- 2) 横須賀市立養護学校、「授業の展開と教材教具の活用と開発」「意思の表出の受けとめとそれを活かすかわりの研究」1999年度