

第 V 部

肢体不自由養護学校高等部の作業学習に関する全国実態調査

伊藤尚志

肢体不自由養護学校高等部の作業学習に関する全国実態調査

伊藤 尚志

(長野県伊那養護学校)

(平成13年度肢体不自由教育研究部長期研修員)

1. 問題の所在

(1) 養護学校卒業後の働く社会生活からの示唆

養護学校卒業後の進路先のひとつに作業所がある。筆者の前任校(長野県稲荷山養護学校; 肢体不自由養護学校)からも毎年何人かの生徒が進路先として作業所を選び、そこに通所する社会生活を送っている。しかし、これまで何人かの卒業生から「作業所での生活の充実」を求める相談を受けてきた。学校生活が生徒の卒後の生活の充実につながるものになっていないのではないかとも思えてくる。

そこで、まず作業所での今の生活を充実したいと考え、作業所に新しい作業種を提案し、その作業種が定着するために共に働く仲間として1年間作業所に関わった(作業所訪問40日間)。養護学校を卒業し社会人となった方々と作業所において生活を共にできたことは、学校卒業後の社会生活の視点から、学校生活の在り方(子どもたちの生活全般や将来の生活の中で学校が担えるもの)について考える機会になった。

作業所で働く生活を共に過ごしてみると、作業所の中の生活は利用者にとって豊かなものであった。作業所の指導員の関わり方は、共感的で一人ひとりの願いを大切にすることであり、利用者は毎日の作業所での生活を楽しみに通所していた(伊藤, 2002)。しかし、社会と関わって生活していくこと(以降「社会性」と表記する)に関して大きな課題を抱えていた。作業所と自宅との往復に終始する毎日、社会に流通しにくい仕事に取り組むことからくる充足感の欠如と経済的自立の困難さなど、こうした生活について卒業生は改善を求めているのだとわかった。

(2) 作業学習における「社会性」の位置づけについて

社会生活としての作業所での生活が最も必要としていたものが「社会性」であった。「社会性」とは将来突然に培われているものでなく、日々の生活の充実の延長上にある。また、「社会性」とは個人と社会との双方向のやりとりであり、学校の中で生徒だけが力を培っていればよいというものでもない。どうした学校生活を用意することが望まれるのか。

学校生活の中で社会と関わる窓口を探したときに「作業学習」という学習活動が思い当たる。作業学習は「働く」という総合的な活動を題材に、今の生活を充実し将来の働く

生活に自然につながる学習活動」と理解している。作業学習を窓口にして社会と関わる学習の展開は十分期待でき、日常的にそういった学習を積み重ねることで子どもたちに社会が身近になると同時に、社会も障害のある子どもたちへの認識が深まっていくという双方向のプラスの積み重ねが期待できる。

各肢体不自由養護学校ではどのような作業学習が行われているのだろうか。作業学習が子どもたちの今の生活を充実し、将来の働く生活につながるものになっているのだろうか。社会に向けて開かれ「社会性」を育むものになっているのだろうか。

(3) 先行研究の少ない肢体不自由養護学校の作業学習の実態

そこで作業学習において何をねらいどのような力を培っているのか、肢体不自由養護学校における作業学習に関する文献を調べた。予想はされていたが文献は少なかった。先行研究・先行調査にはなかなか行きつかなかった。それが予想できていたのは、もともと作業学習は知的障害を伴う子どもたちに向けて、知的障害養護学校で領域・教科を合わせた指導形態として行われている学習であり、肢体不自由養護学校には重複障害者等に関する特例として導入されているものの、重度・重複化の進んでいる肢体不自由養護学校での研究課題の中心からはそれている分野に思えたのだ。

果たして、そうであったといえるかもしれない。しかし、私には今を充実し、社会につながる学校生活の在り方として作業学習をどう理解し、どう実践するかは大変重要な課題に思われた。あたることのできた数少ない文献からは、肢体不自由養護学校の作業学習について、全体像を理解することは私にはできなかった。そこで、肢体不自由養護学校における作業学習実態調査を行うことにした。

2. 調査要綱

(1) 調査目的

全国の肢体不自由養護学校高等部における作業学習への取り組みの実態を明らかにすることにより、働く社会生活を送る子どもたちにとってのこの学習の現状を把握し可能性について考察する。

(2) 調査対象

全国の肢体不自由養護学校高等部を対象とした。今回の調査は肢体不自由養護学校の作業学習の実態を把握するものだが、より働く社会生活に直結する学習ということで高等部での作業学習の実態に絞って行く。

(3) 調査方法

アンケート調査とする。記述については2001年度の内容を依頼し、2001年12月～2002年1月にかけて回収した。

質問状を送付した肢体不自由養護学校196校の内、高等部を設置しているのは156校であった(高等部未設置校40校)。今回の調査は肢体不自由養護学校高等部における作業学習の実態を把握することを目的としているため母集団は156校とした。この内134校から回答があり、回収率は86%であった。

(4) 調査内容

下記の内容について、記述・選択により回答してもらった。

- ◇ 肢体不自由養護学校高等部教育課程に作業学習を位置づけているか
- ◇ 作業学習のねらい・目標
- ◇ 作業学習の成果と課題
- ◇ 作業グループの形態・週時間数・作業種
- ◇ 作業種・作業種の内容の決め方
- ◇ 作業学習についての外部との提携・外部からの意見
- ◇ 作業学習を位置づけていない場合の教育課程

本報告書では紙面の都合上これらから抜粋して記載する。詳細は(伊藤, 2002)参照。

3. 調査結果

(1) 作業学習を位置づけている学校の割合

134校中84校より位置づけているとの回答を得た。

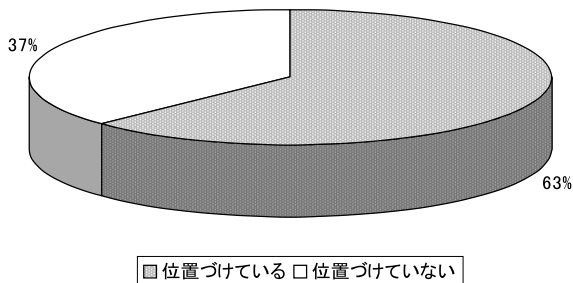


図1-1；作業学習の教育課程上への位置づけ

作業学習を位置づけていないという50校に「肢体不自由養護学校の生徒にとって作業学習は必要だと思いますか」と質問した。

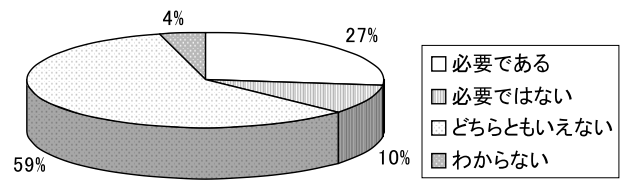


図1-2；作業学習を位置づけていない学校にきいた作業学習の必要性

(2) 作業学習のねらい・目標

各校からは学校要覧等に掲げている作業学習のねらい・目標についての記述をそのまま回答してもらった。その記述内容を分析し内容ごとに整理した。

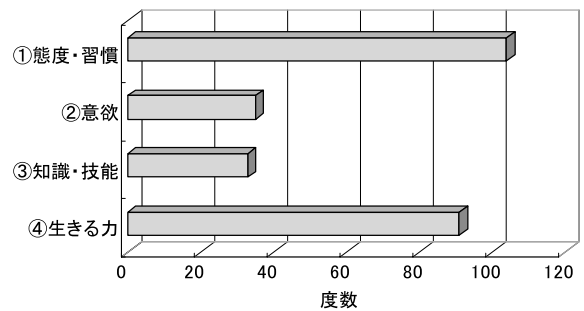


図2；作業学習のねらい・目標

(3) 作業学習の成果・課題

作業学習の成果について3つの範囲で記述してもらった。その記述内容を分析し内容ごとに整理した。

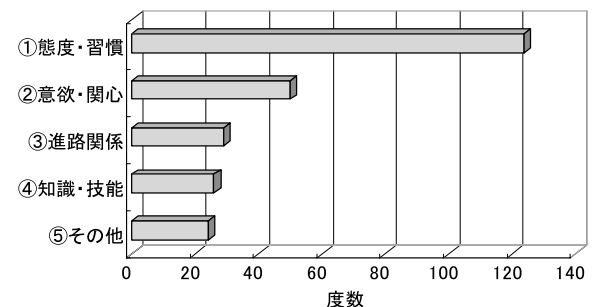


図3-1；作業学習の成果

作業学習の課題について3つの範囲で記述してもらった。その記述内容を分析し内容ごとに整理した。

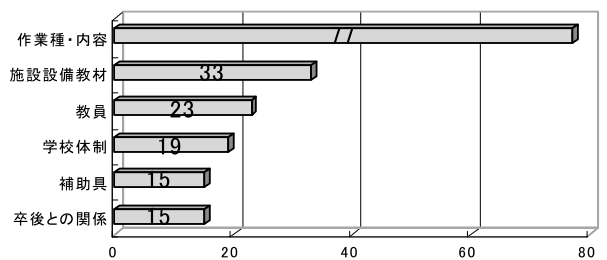


図3-2；作業学習の課題

(4) 作業学習の形態・週時間数・作業種

作業グループの編成の仕方を質問した。

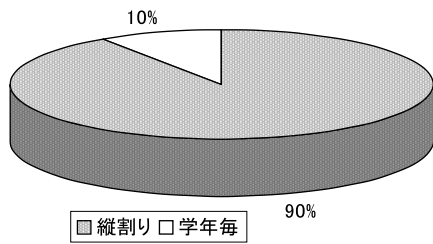


図4-1；作業学習の形態

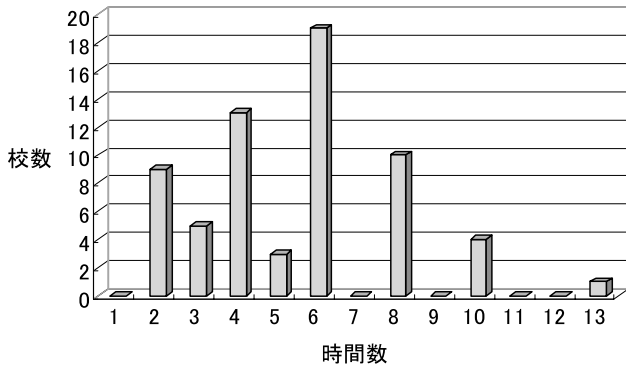


図4-2；作業学習に取り組む週時間数

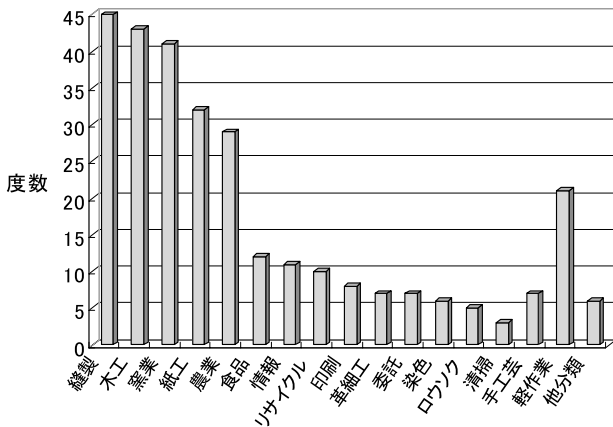


図4-3；取り組んでいる作業種

(5) 作業学習における外部との提携と外部からの意見

表5；作業学習を行う際の学校外部との連携
30校より43の記述内容を得た

作業学習を行う際の学校外部との連携	校数
・材木屋・結婚式場などから材料を無償もしくは安価で提供してもらっている	10
・地域の作業所と作業内容や実習等を通して連携している	9
・委託加工品の仕事を任せてもらったりして、地元企業との連携している	9
・その他の機関と連携している。(専門家2・高校1・県リハ1)	4
・バザーを通して販売、場所提供等、地域と交流できている	9
・作業学習で作った製品を通して地域が学校を理解することにつながっている	2

(6) 作業種への取り組み方から見る肢体不自由養護学校の作業学習の特徴

設定している作業種とそれに取り組む期間・時間数を質問し、寄せられた回答を下記の観点に沿って分類し作表した。表中の通し番号は筆者が便宜上学校に割り振った。

- ☆観点☆一人の生徒の立場に立ったときその子が年間いくつの作業種に関わるか
- *主にひとつの作業種に年間通して関わる場合を<通年1作業種>のグループとした
- *通年・短期を問わず複数の作業種に関わる場合を<複数作業種>のグループとした

◇ 具体的に回答された記述を3例取り上げ、上記の観点により分類してみる。

例1) A養護学校

作業種名	期間	計時間数	取り組む生徒数
木 工	通年	210時間	木 工 班 3名
手 芸	通年	210時間	手 芸 班 5名
コンピューター	通年	210時間	コンピューター班 4名

☆ 木工班に所属する生徒Aさんを想定したとき、木工という作業種1つに年間通して関わっていることがわかる。<通年1作業種>のグループになる。

☆ 学校としては3つの作業種を用意していることになり、そこに年間で210時間取り組むので【表3】では①の学校にあたる。

例2) B養護学校

作業種名	期 間	計時間数	取り組む生徒数
木 工	1学期	24時間	3つのグループに分け、学校毎にローテーションする。
窯 業	2学期	26時間	
工 芸	3学期	40時間	
農 業	4月～12月週1回	26時間	全員
受 注	4月～3月週1回	24時間	全員

☆ 生徒Bさんを想定したとき、1学期は木工、2学期は窯業、3学期は工芸に取り組み、また、年間通して週に1時間ずつ農業と受注に取り組むことになる。

こうして、年間5つの作業種に関わっている。<復習作業種>グループになる。

☆ 学校としては5つの作業種を用意していることになり、そこに年間で140時間取り組むので【表4】では④の学校にあたる。

例3) C養護学校

作業種名	期 間	計時間数	取り組む生徒数
木 工	4月～3月 週1回	70時間	グループ全員 11名。
農 耕	4月～3月 週1回	70時間	
縫 製	4月～3月 週1回	140時間	

☆ 生徒Cさんを想定したとき、年間を通して3つの作業種に週に4回(8時間)ずつ取り組んでいる。<復習作業種>グループになる。

☆ 学校としては3つの作業種を用意していることになり、そこに年間で280時間取り組むので【表4】では○の学校にあたる。

◇ このようにして、高等部に作業学習を位置づけているという83校を分類した。

表6-1; 通年1作業種群; 46校

作業種数	1種類	2種類	3種類	4種類	5種類	6種類	7種類	8種類
455時間まで								
420時間まで								
385時間まで						A群		
350時間まで					⑦ ⑮			
315時間まで								
280時間まで		⑭	⑩ ⑯		⑮ ⑰			
245時間まで		⑬			⑭	⑰		
210時間まで	⑱ ⑲ ⑳ ㉑	⑮ ⑰	① ② ③ ④	⑦ ⑧		⑩		
175時間まで	⑤ ⑥		⑨ ⑩	⑬		⑮		
140時間まで	⑧ ⑨	⑫		⑬	⑮	⑰		
105時間まで	⑫		⑮				⑳	
70時間まで	⑮	⑳	㉑ ㉒ ㉓	㉔ ㉕	㉖			
35時間まで			㉗	㉘	B群			

なお、生徒一人ひとりが年間どのような活動を行っているのか、回答された記述からは読みとれなかった10校については表にプロットすることから除いた。

《通年1作業種群》

◇ 表の見方;例えば7の学校は学校が作業種を5つ用意しており、生徒はそのどれかを選択して通年350時間(週10時間)その作業種に取り組む。

◇ 約6割の学校が通年1作業種に取り組む形態をとっている。これは、知的障害養護学校の作業学習への取り組み方に似ている。(知的障害養護学校では、年度の途中で生徒が取り組む作業種を変更することはなく、ほぼ100%この形態をとっている。)

表6-2; 複数作業種群; 27校

作業種数	1種類	2種類	3種類	4種類	5種類	6種類	7種類	8種類
455時間まで						⑳		
420時間まで								
385時間まで						E群		
350時間まで			C群					
315時間まで								
280時間まで		⑫ ⑬	⑮	⑰				
245時間まで								
210時間まで		⑱ ⑲	㉑ ㉒ ㉓	㉔	⑧			D群
175時間まで		⑫	⑮ ⑯					
140時間まで			⑰		⑲	⑳	㉑	㉒
105時間まで			⑳ ㉑	㉒				
70時間まで		㉓			④	⑤ ⑥		
35時間まで								

《複数作業種群》

◇ 表の見方;例えば61の学校では、生徒は1年間に4つの作業種に短期ずつ関わり、年間としては280時間作業学習に取り組む。

◇ 複数の作業種に取り組む学校には、大きく分けて、①例2のように短期間取り組む作業種を積み重ねるタイプと②例3のように通年複数の作業種に関わるタイプとがある28校中9校が②の型をとっている。通年、二つの作業種に取り組む事例も知的障害養護学校では見られない。肢体不自由養護学校に特有の作業形態といえる。

4. 調査結果概要

(1) 肢体不自由養護学校高等部教育課程における作業学習の位置づけについて

- ◇ 約6割の肢体不自由養護学校(84校)が、高等部教育課程に作業学習を位置づけている。【図1-1】
- ◇ 作業学習を位置づけていない学校(50校)においても、その約9割の学校で生徒の実態に応じて作業学習を位置づけたい意向を持っている。【図1-2】

(2) 作業学習のねらい・目標

- ◇ 81校より263項目のねらい・目標に関する記述が得られた。
- ◇ それを整理すると、大きくは次の二つのねらい・目標にまとめることができた。
 - ・生活自立・社会自立のため、「働く力」「生活する力」「関わる力」等の、生きる力の育成を掲げている。
 - ・生きる力の中から特に「働く力」の育成を取り上げ、行動目標として、働く態度・習慣・意欲等の獲得を具体的に挙げている。【図2】

(3) 作業学習の成果と課題

- ◇ 作業学習の成果として、84校より253の記述が得られた。【図3-1】
 - ・働く態度・姿勢に関する記述が特に多く、全体の半数を占める。
 - ・卒後の社会生活に関連した進路関係の記述は全体の14%に過ぎない。
 - ・生きる力の育成についての記述は見られない。
- ◇ 作業学習の課題として、84校より179の記述が得られた。【図3-2】
 - ・生徒の重度・重複化への対応等、学校生活の今の充実を願う課題と、設備や教員の問題等、子どもを囲む環境への課題が特に多い。
 - ・卒後の社会生活に関連した記述は全体の8%に過ぎない。

(4) 作業グループの形態・週時間数・作業種

- ◇ 9割の学校で学年縦割りのグループ編成で取り組んでいる。【図4-1】
- ◇ 約8割の学校において週時間数6時間以内での位置づけ。【図4-2】
- ◇ 作業種は78校から17分類73作業種が挙げられた。縫製・木工・窯業・紙工・農業への取り組みが特に多い。【図4-3】

(5) 作業学習についての外部との提携

- ◇ 提携については、地域業者から材料の提供・作業所との提携・地域企業との提携・バザー等を通しての交流が多い。【表5】

(6) 作業種への取り組み方から見る肢体不自由養護学校の作業学習の特徴

- ◇ 作業種への取り組み方には、①通年1作業種に取り組むスタイル・②通年複数の作業種に取り組むスタイル・③1年間に短期間ずつ複数の作業種に取り組むスタイルの3つが見られた。②③は肢体不自由養護学校に特有の形態である。【表6-1・6-2】

5. 調査結果の考察

文中の知的障害養護学校作業学習との比較は(竹内, 1997)のデータによる。

(1) 教育課程上への作業学習の位置づけについて

約6割の学校で作業学習を位置づけている【図1】。知的障害養護学校高等部ではほとんどの学校で作業学習を位置づけている。それと比較すると少ない数字にもみえる。しかし、作業学習を行っていない学校の9割が、生徒の実態によっては作業学習を行いたい意向を持っていることがわかった。肢体不自由養護学校でも、作業学習に対して高い期待を持っている。

一方、作業学習を行っていない学校より寄せられた「生徒の実態によって、重度化すると作業に合わなくなってくるし、逆に教科のニーズがある子もいる」という記述からわかるように、肢体不自由養護学校では、生徒の実態にあった教育課程を組むのに苦労している。それが、取り組みへの期待が大きい作業学習に6割の学校しか取り組んでいないことに現れている。

(2) 作業学習のねらい・目標について

各校の作業学習のねらいを整理すると、大きくは次の2つにまとめることができる。

- ・生活自立・社会自立のため、「働く力」「生活する力」「関わる力」等の「生きる力」を育成する。
- ・生きる力の中から特に「働く力」を取り上げ、働く態度・習慣・意欲等を育成する。

これは、作業学習が領域・教科を合わせた指導形態のひとつとして「生きる力」を培いながら、働く活動を通して将来の生活自立・社会自立を目指す職業教育的な一面も含

んでいることを示している。また、「作業を学習活動の中心にすえ、総合的に学習することを通して、働く意欲を培い、将来の職業生活や生活自立を目指し、生活する力を高める」(作業学習の手引き、文部省)という作業学習の目的に合致している。

しかし、働く活動から培いたい力として具体的に挙げられている「働く態度」「意欲」「スキル」といったものは、個人活動レベルでの能力に帰されるものと理解でき、社会や仲間と関わる力に対するねらいが少ないことが気にかかる【図2】。実際、社会に出た養護学校卒業生の課題として社会性を挙げている研究もあり(職業教育研究会、2001)、私も作業所での生活から、社会性の伸長に関わる作業学習の展開に期待をしている。「生きる力」のひとつとして「社会と関わる力」を大きく掲げながら、働く活動としての具体目標では扱われていない社会性に対してどう意識を向けていくか課題である。

(3) 作業学習の成果・課題について

《成果》

働く態度・技術・意欲についての記述で全体の8割を占めた。作業学習の目標では、「生きる力」の育成とそこから特に「働く力」の育成を取り出して目標にしている学校が多いが、成果は「働く力」の育成に偏っているように見える。これは、作業学習においては「働く活動」が「生きる力」を育むための題材として取り上げられていることによる。また、「働く力」は「生きる力」の一部であり、「働く力」が育つことは「生きる力」が育っていることにつながると思われる。しかし、成果の8割が働く力に関する記述であるという事実からは、総合的な活動であるはずの作業学習が職業教育に偏重しているのではないかとも思えてくる。

《課題》

各校から寄せられた課題について内容を分類し集計していると、肢体不自由養護学校高等部の作業学習の抱える課題は、かなりはっきりとした2つの方向性を示しているように思える。ひとつは「個に合わせたできる状況を作業学習という枠の中でどう準備できるか」というものであり、もうひとつは「子どもを取り巻く人的・物的環境の整備」の問題である。

働く活動は将来の社会自立のための活動という意味合いを持ちやすいといわれるが、課題として「卒業後との関連」を挙げているのは全体の10%に満たなかった。成果での記述も14%にとどまっている。数字の上では、成果も認められないが課題とも考えられないということになる。このことは、肢体不自由養護学校高等部では作業学習において、「働く力の育成は生活自立・社会自立に向けたもの」と謳っていながら、子どもたちの社会での生活に目が向い

ていないのではないかと、とも解釈できる。

むしろ、肢体不自由養護学校作業学習の抱える大きな課題のひとつは、「生徒の実態にあわせて、作業学習の時間に何をどのように行うか」という、子どもにとっての今という時間の充実に目が向いている実情がうかがわれる。これは決して悪いことではない。自立という姿はある日突然身につけているものではなく、日々精一杯力を出して生活を重ねる中で培われるものと考え(小出、1993)。課題は今の充実にあるとする各校の視線は、いい方向を向いていると思える。課題は、ではどうするのかということだ。

もう一度、各校から回答された課題を見る【図3-2】。課題として挙げられている②③④は全て、子どもを囲う環境というくくりに入れることもできる。そうすると、養護学校の抱える課題の半分は子どもを取り囲む環境の整備ということになる。だとすれば、見通しも明るくなる。それは変わるの子ども側ではなくて、教員を含めた子どもを囲う環境の側だからである。障害は関係の中や環境の中にあるとする障害観は広く認識され、WHOの国際生活機能分類でも障害観を変えてきている(ICF)。子どもを囲む環境の一因である教員が学習観を変えることによって、より子どもの願いに沿った作業学習が展開できる。

(4) 作業グループの形態・週時間数・作業種

《作業グループの形態について》

9割の学校で縦割りによるグループ形成を用いていた。1割が学年別のグループ編成であった。知的障害養護学校では学年別のグループ編成の割合が全体の25%、4校に1校は学年別のグループ編成を採用している。肢体不自由養護学校でのグループ編成は学年枠をはずした縦割り編成が多い。これは、普段の学習グループが肢体不自由養護学校の場合縦割り編成を用いている学校が多いことにも起因している。しかし、一番の要因は生徒の実態にあった学習グループを形成しやすいからであろう。多くの学校で、縦割り編成を行った後、いくつかのグループに分け作業学習に取り組んでいる。これは支援・指導もしやすいが、生徒にとってもより実態に即した支援を受けられるということにつながる。

《週時間数について》

約8割の学校で週6時間以内の取り組みである。知的障害養護学校では8時間~12時間をピークに取り組んでいることから考えると、肢体不自由養護学校での作業学習の時間は短い。継続性・労働性の上では、働くことをテーマにした生活単元学習としてのの意味合いが強くなっていく。

《取り組んでいる作業種》

作業種としては、縫製・木工・窯業・紙工・農業の5つが特に多い。これは、知的障害養護学校で取り組まれている作業種と同様であり、知的な障害を併せ持つ生徒に対す

る領域・教科を合わせた指導形態として事例も豊富であり、取り組みやすい内容であると判断されていると考えられる。

(5) 作業学習における外部との連携

作業学習が学校の中で完結しないよう、社会との関わりの中で生きるものになるよう「外部との連携」は重要である。今回の調査では、外部との提携に関する記述内容は材料や会場等「もの」を通しての関わりが多かった。イベント的な販売における会場利用から日常的に学校外に出る販売活動や、企業や作業所の講師として学校に人的交流を深める提携の在り方を探っていきたい。

(6) 作業種への取り組み方から見る肢体不自由養護学校の作業学習の特徴

◇ 通年1作業種群と複数作業種群についての作表の試み
「ひとりの生徒が1年間の作業学習でいくつの作業種にどのくらいの期間関わっているのか」ということを把握するための作表を試みた【表6-1・6-2】。その意図は、肢体不自由養護学校の作業学習に対する取り組み方をはっきりすることにより、作業学習の目的を明確にすることにある。

1つの作業種に通年関わることは、作業の継続性・労働性が増し、より作業学習の元来持っているねらいに近づく。これに対して、年間、複数の作業種に短期間ずつ取り組んでいくことは、一般に作業の継続性・労働性は減り、作業をテーマにした生活単元学習に近づく。この視点で、作業学習を行っている64校（分析対象の84校中20校は判別できる資料が不足していたため除いた）に取り組んでいる作業種・時間によって分類したのが、表6-1・6-2である。そうすると46校（6割）において通年1作業種に取り組み（通年1作業種群と呼ぶ）、28校（4割）において年間複数の作業種に関わっている（複数作業種群と呼ぶ）ことがわかった。

◇ 生徒の実態に合わせて作業学習の枠組みを変えてきている肢体不自由養護学校

表6-1・6-2から肢体不自由養護学校の作業学習への取り組みを読みとってみる。たとえばA群は学校が作業班を5つ用意し、生徒はそのどれかを選択し、通年280時間～350時間その作業種に関わる。これは知的障害養護学校で行われている作業学習のスタイルに近い。また、B群はスタイルとしては知的障害養護学校に近いが、年間の作業時間数が35時間～70時間で、継続性・労働性の上では働く活動を題材にした生活単元学習ともいえる。一方C群は⑥の学校を例にとると、生徒は年間4つの作業種に短期間ずつ関わり年間としては280時間の作業学習に取り組むことになる。年間、いくつもの作業種を短期で積み重ねてい

く作業学習の形態は、知的障害養護学校に見られない。肢体不自由養護学校に特有な作業学習の形態といえることができる。C群がD群に近づくにより生活単元学習化し、E群に近づくるとたくさんの作業種に関わりながらも労働性・継続性の強い作業学習になっていく。また表14の複数作業種群の中には、2つ以上の作業に年間通して関わるというスタイルをとる学校も多い。

このように、肢体不自由養護学校の作業学習には様々な取り組みのスタイルがある。これは生徒の姿に合わせて作業学習という枠組みを変えてきたことによる。作業学習という枠があって、そこに生徒を当てはめて考えるのではなく、生徒の実態に応じて作業学習というそのものの枠を多様にしてきている肢体不自由養護学校は、更に生徒個々に合わせた作業学習のあり方を探っていける気がする。

6. 終わりに

作業所において、働く社会生活を送る養護学校卒業生と生活を共にし、「社会と関わる力」の重要性を感じた。学校においてそういった社会と関わる学習機会としての作業学習を再評価したくなった。そこで肢体不自由養護学校における作業学習の実態を把握するため全国実態調査を行った。

その結果、作業学習では生活する力・関わる力・働く力等の「生きる力」の育成を目標に掲げながら、成果としては「働く力」に偏重している実態が明らかになってきた。作業学習は学校という「枠」の中で、働くスキル等の生活から切り取られた単なる側面を伸ばすことを目的にするのは、本来作業学習が持っている機能を生かしていきたくない。卒後の社会生活の場のひとつである作業所では社会と関わることに問題を抱えていた。また、養護学校を卒業した子どもたちの一番の課題を社会性が育まれていないこととする提言もある（職業教育研究会、2000）。作業学習を、社会生活と関係の深い働くという活動を通して社会と密接に関わり合う学習の場として活用することの必要性を強く感じる。それには学校という「枠」の中で～ができるようになるという発想を一旦遠くにおいて、実際的な社会との手続きの中で、人と関わりあう力・社会に関する知識・経済活動に関する技能などを身につけていく方向を大切にすることだ。これは今までの作業学習でも扱われてきた内容で目新しいことではない。生徒が学校卒業後、社会と関わり暮らす生活を考えた時に、学校の中で一人で作業できる力を黙々と培い、卒後の社会生活も周りの人と関わりなく一人で作業できる状態像よりも、社会の中で手助けを受けながらも生き生きと暮らせる生活を目指したい。

このような作業学習の在り方についての移行を受け止めやすい土壌が、肢体不自由養護学校にはあると感じている。

肢体不自由養護学校では、作業学習の枠を子どもの実態に合わせて多様にかえていた(【表6-1・6-2】)。取り組む作業・グループの形成の仕方・作業種などは知的障害養護学校とそうかわりがないが、作業種へ関わる形態や時間数において両者の間に大きな違いがあることがはっきりした。肢体不自由養護学校では知的障害養護学校の作業学習への取り組み方の基本である通年1作業種に加え、通年複数作業種に取り組む学校群と複数の作業種に短期ずつ取り組みを重ねる学校群があった。通年1作業種・通年複数作業種・短期複数作業種の順に労働性・継続性が低くなり働く活動を題材にした生活単元学習の色合いが強くなってくる。

これは、生徒の実態が作業学習という枠に当てはめるには多様で困難であるため、生徒に合わせて作業学習という枠組みを変えてきているためと思われる。このように生徒の実態に応じて作業学習の枠を多様にしてきている肢体不自由養護学校での実践は、更に生徒個々に合わせた作業学習の在り方を探っていける余地を示唆している。子どもが変わるのではなく、子どもを囲む環境である作業学習の枠組みの解釈を変える。このことで学校は、より子どもの今

の生活の充実や将来の社会生活につながる学習を用意できる。

【引用・参考文献】

- 1) 大南英明他(2000)；「知的障害者雇用の新たな展開が始まる」職業教育研究会
- 2) 小出 進(1993)；『生活中心教育の方法』学習研究社
- 3) 真城知己(1994)；「肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけに関する予備的研究」障害児教育実践研究
- 4) 真城知己他(1998)；「肢体不自由養護学校における作業学習での工夫に関する一考察」大阪教育大学紀要第47巻第2号
- 5) 竹内啓司(1998)；「コース制等を取り入れた職業教育の現状と課題」国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書
- 6) 伊藤尚志(2002)；「社会生活の視点から見た学校生活・作業学習の在り方」独立行政法人国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書