

I. 研究の概要

本校では昭和62年度（1987年）から平成13年度（2001年）の15年間の教育実践を様々な角度から振り返り、昨年、第5回目の教育課程の再編成を行った。それと同時に平成6年度からの研究テーマ「豊かな心と生活をめざして」を区切りとし、今年度新たな一步を踏み出すこととなった。

1. これまでの研究の概要

本校の研究は養護学校の義務制実施や学習指導要領の改訂などを節目としながら、その時々々の教育現場の動向と学校独自の考え方や方針でテーマを設けて取り組んできた。はじめに本校の研究を若干振り返ってみたい。

昭和62年度の改訂以後社会の特徴として障害観の変化があげられる。1980年代からのノーマライゼーションの理念が広がり浸透するとともに「障害」を個人の特性としてだけでなく、まわりの状況との関係（社会的不利）としても捉えるといった新しい障害観が出てきた。近年は周囲の関係をより重視した障害観が打ち出されている。それに伴い「自立」も「社会的に適応し、職業的に自立する」ことから、「たとえ働くことができなくても、周囲の多くの人に助けられながら生活していくのであっても、自己選択・自己決定が保証されて生活していくのであるならば『自立生活』だと考える^(*)1)」といったように、本人の意思が重視されたものになってきた。また、「ゆとりの教育」が提唱された前後から、生活の質（QOL ～Quality Of Life）や豊かさも問われるようになってきた。

これらの考え方の変化は障害児教育の現場においても例外ではなく「自己選択」「自己決定」「自己実現」といったことばで表されるように、児童生徒がもっと自分で選んだり決めたりすること、つまり学習者自身が生活の主体者となることが求められるようになってきた。教育課程の編成にも、従来の「本人の力での取り組み」に加えて「本人の意思での取り組み」の視点が重視されるようになってきた。^(*)2)

一方、本校では年々自閉的傾向をもつ児童生徒の割合が増え、障害の重度化・多様化が見られるようになってきた。こうした児童生徒の実態にもかかわらず、教師が「こうするよ」と子どもを引っ張っていくのではなく、「自分からすすんで自分の生活を良くできる子」を育てていこうという方向が生まれ、新しい障害観とも関連して教育目標や教育内容を見直す動きが出てきた。

このような背景のもと、平成6年度、前研究テーマ「豊かな心と生活をめざして」が設定され、各学部で以下のような実践を行ってきた。

小学部では「小学部朝の会」のあり方について再検討が行われた。ここでのねらいは、人やものとのかわりをもてる子どもが少なくなっていることから「かわり合いを育てる」ことが中心となった。その結果、単元構成型の集団学習とでもいべき学習活動が誕生した。また子どもたちを縦割りの4グループにして、他の学年の子ども同士がかか

わり合う機会をもちやすくした。高学年の児童にはグループのリーダーになってもらい、役割意識が育つようにはたらきかけるようにした。このような学習活動には従来の「小学部朝の会」という名称がそぐわなくなってきたため子どもたちが言いやすく、楽しさを連想するように平成8年度に「ランランタイム」と改称して現在にいたっている。また平成13年度から小学部の学部目標の「学ぶ力を育む」について詳しく検討することを学部研究として取り上げた。学ぶ力を子どもの興味・関心・自発性・意欲と捉え、それらを育てる糸口をさぐり日々の実践につなげることをねらいとして「ほっとタイム」という時間を設定した。

中学部では平成元年度に、それまでの「学部朝の会」や「ゲーム学習」に変え「ハッピータイム」という学部集団学習の時間を設けた。これは様々な集団活動を通して、生徒同士のかかわりがより豊かになることを願って設定したものであり「みんなと一緒にいることが楽しい」と感じ、自分と自分のいる集団に対する意識を育てることを目標に、自己開放・自己表現の力を育てることをねらいとした。平成6年度、以前から「生活」の時間に行われていた散歩の実践を、重要な取り組みの一つとし「人・もの・社会・自然とのかかわりを通して仲間意識を育てるとともに自己選択・自己決定・自己表現の力を育てる」ことをねらって「散歩」を位置づけた。平成10年度から『ずっと長い休み時間』である「フリーデイ」という時間を設定した。この時間を通して、自分で考え行動することで自己判断・自己決定の力を育み、子どもたちが自ら自分たちの生活をつくることを主なねらいとしている。また、この時間は、教師にとっても子どもを理解し、一人一人の課題を知る機会としている。

高等部では平成6年度、集団学習の一つとして「レクリエーション学習」を位置づけた。高等部全員の集団で参加することに加え、同年代の子が幼い頃からの遊びの体験から共通してもつレクリエーション財の蓄積がねらいであった。平成7年度には、学校週5日制の導入や余暇の時間の使い方を考慮しながら自分の楽しみや生きがいを見つけるための学習である「ほんもの学習」を位置づけた。平成12年度には、より個人的な、卒業後の生活の楽しみとなる「趣味学習」の実践を行った。「ほんもの学習」も「趣味学習」も、教師が提示した4～5の内容（コース）の中から生徒自身が好きなものを選ぶという方法で行ってきたが、平成13年度にはそれをひろげる形で高等部の授業の一部を選択制とし、生徒にとってより魅力的なカリキュラムが組めるようなシステムを模索した。^{1) 2) 3)}

2. 今年度の研究の概要

(1) 研究の動機とテーマ設定の理由

上記のように「かかわり（ひと、もの、社会など）」をキーワードに各学部で本校独自の指導の形態を生み出した。実践を通してそのシステムや意義をあきらかにしながら教育課程上の位置づけについても検討し、昨年度「豊かな心と生活をめざした教育課程づくり」をまとめとした。

「集団での学び」「まずは子どもの意欲」がやはり大切であることを改めて確認できたことは意味ある研究であったと自負している。しかし同時に大きな課題も残されていた。

①本校の現状から

児童生徒の実態

前研究テーマ「豊かな心と生活をめざして」を設定した平成6年度と今年度の生徒の障害状況は際立って重度化してきているとは言えないが、数字だけで示すことのできない、問題を抱えた児童生徒が年々増えてきているのも事実である。

日常生活面では学年が進むにつれほとんどの児童生徒が自分で身辺処理ができるようになってきているが、中には、中学部に入学した段階でも身辺自立ができず教師による支援が必要な生徒もいる。

コミュニケーションの状況を見ると、言葉によるやりとりが可能な生徒もいるが、ほとんどの生徒に何らかの言語障害があり、教師との間で会話がスムーズにいかないことがある。身振りサインや発声だけで要求を伝える生徒もいる。高等部などでは毎年、中学校通常学級もしくは特殊学級から比較的障害の程度が軽い生徒たちが1～3名入学してきているが、このような生徒であっても意思を相互に伝えあう力が弱かったり、要求は伝えてもそれが一方的であったりする生徒もいる。音声言語のない、もしくはあきらかに言語障害と思われる子だけでなく、多くの児童生徒がコミュニケーションに何らかの問題を抱えていると言ってもいいようである。

集団生活の面では、例えば指示は理解できているのだが長い時間じっとしておれず席を離れて走りまわる生徒がいる。そのほか、強いこだわりやパニック状態になったり、些細なことで情緒不安定になりやすく友だちとトラブルを起こしたり、できることでも指示がないと行動を始めない児童生徒も見られる。

保護者のニーズとして

本校では今年度から全児童生徒を対象に個別の指導計画を作成することになった。それにもなつて各学部で保護者へのアンケート調査を実施し、その願いや教育に対するニーズの把握を試みた。「排泄や着替えが一人でできるように」「名前が書けるように」「お金を使って買い物ができるように」「時計が読めるように」「家で本を読むとか、ビデオをみるとか、好きなことを見つけて時間を過ごせれば」など、そこに記載された願いやニーズは、問題行動の解消も含めて多岐に渡っていた。その多くは目に見える成長を求めるものであった。

その他

教育研究会でのアンケートや関係諸機関から本校への意見としていくつかの問題点を指摘された。中でも「自閉的傾向の子どもに対する対応がうまくなされていない」「AACなどを学ぶ必要があるのではないか」「保護者の願いを十分にくみとり活かすべき」「個別の指導計画との連携が見えない」などがその代表的なものであった。これらを謙虚に受け止め、その取り組みを目に見える形で現わし児童生徒や保護者が「わかった」「できた」という実感がもてるものにしていく教育が求められた。

②話し合いの中から

これらの現状や指摘をふまえて年度当初数回にわたり全体研究会を開き、本校が取り組むべき教育研究の方向性について話し合いがもたれた。そこでは「目に見える成長だけを評価していくのは結果至上主義ではないか」「5年後10年後の学校づくり、そして5年後10年後に子どもにかえる教育が大切なのではないか」という意見があった。しかし、次のような意見も出された。

- ・「わかる」「できる」だけが教育のねらいではないが、「わかる」「できる」ようになることは子どもが楽しく意欲的に学習活動に参加できる要因ではないだろうか
- ・教師の話が中心に進められていく授業であったり、パニックになる児童生徒を我慢させて進めていく授業ではなく、見通しをもてるように工夫をする必要がある
- ・多様な学習集団において個々のねらいを明確にし、その手立てを探ることが大切である
- ・必ずしも速効性、すぐに「できる」を追い、子どもにそれを突き付け求めるのではなく今まで大切にしてきた集団での学びの中での「気づき」も大切にしたい

そして今教師が求めているだけでなく、保護者そして子どもも今求めているのは「わかる」ということなのではないかというのが多くの意見であった。「わかる」をキーワードにすることで日々の学習活動、教師と子どもとの間のコミュニケーション、そして保護者との連携を改めて見つめ直してみるができるのではと考えた。

「わかる」ための手立てや指導は、今までもそれぞれの学部で、それぞれの教師が子ども一人一人に対して日々様々な場面で行ってきている。とはいえ、今まで児童生徒に「課題をどう伝えるか」「提示場面でも練習場面でも一人一人にどのような手立てをしてきたか」「生徒がわかるための学習方法」などについて、改めて詳細にまとめたり報告をしたりしてはこなかった。そこでこれらの事例を集め整理していくことで、学校全体のものとしていくことが必要であると考えた。

それで今年度は「一人一人の『わかる』を大切にした学習活動をめざして」というテーマで研究を進めていくことにした。

(2) テーマの捉え方

ところで「わかる」ということをどう捉えたらよいのであろうか。これらの言葉を私たちは繰り返してそして何気なく使っている。「学ぶ」ことを考える上で重要なことだとわかっている、あらためて問うと答えることが難しい質問である。

「一人一人の『わかる』を大切にした学習活動をめざして」というテーマは考えようによっては教育すべてを包括する大きなテーマである。

①「一人一人の」とは

学習活動を展開していく時、当然のことではあるが、学習者一人一人が大切にされなければならない。その学習者の興味・関心、経験の有無、発達段階、学習能力などの実態を事前に十分考慮しなければならない。

何よりも学習者が主体的に意欲をもって学習していけるよう、指導者は教材教具の準備、学習環境の設定、子ども同士のかかわらせ方、発問の仕方に至るまであらかじめ考えてお

かなければならない。学習者の内発的動機づけを重視しつつも、意欲をもって学習に参加しない時は、その子の実態を再検討しなければならない。そして個別学習も含め適切に対応していく必要がある。

学習活動や授業は多くの学習者を相手に指導を進めていくわけだが、今年度の研究は、学習者一人一人の目標、ねらい、支援方法が常に明確であるかどうかを確認したい。そうすることで、学習者「一人一人がわかったかどうか」を評価することができるのである。

②私たちの求めている「わかる」とは

学習活動や授業は、学習者と教師の相互交渉である。教師は、学習内容や伝えたい情報を学習者に提供している。その際、学習者にわかりやすいように教材教具を工夫し、視覚的にもわかるように、実物や絵、写真、文字カードなどを学習者の実態に合わせ適宜選択しそれを用いて指導する。これを「わかる状況づくり」とか「わかる手立て」などと呼んでいる。このほか、場面設定を工夫するなどもしている。時には、教師の師範や子どもたち自身の見本を用いることもある。このような手立てを工夫して指導する時、学習者は、学ぶ内容や方法を知り、その学習について習熟していく。学習内容を理解し納得する。理解できれば、それは表情や行動に表れてくることを私たち指導者は知っている。「わかる」とことと「できる」とことには関連がある。こうして、私たち教師は、学習者の「わかる・できる」を評価することになる。同時に指導者にとっての指導のあり方も評価することになる。しかし、「わかる状況づくり」を施しても学習者が「わからない」ということもある。そんな時は、学習者の「つまずき」を大切に、指導者はまた「わかるための方策」を追求しなければならない。それが、学習者一人一人を大切にすることである。

相互交渉のもう一方は、子どもたちの側から指導者に向けて現れてくるものである。学習活動や授業での学習者の反応もそうであり、子どもの方から指導者に発信してくるコミュニケーションや行動などである。音声言語で話しかけてきたり、または文字表を使ってコミュニケーションしたりする子は、指導者にとってわかりやすく、学習活動や授業でも話し合うことができる。しかし音声言語のない子や身振りサインだけで近づいてくる子に対しては指導者はその子の表情やしぐさを通して意思を推測し、かかわっていくことが要求される。このことを大切にしながらさらに、もっと有効な手立ての工夫や指導ができないものであろうか。この点が、今年度の研究テーマ設定理由の一つでもある。

今年度は、自立活動担当者が中心となって、様々なコミュニケーション伝達機器を用いたり応答の仕方を学び取らせようと発信行動の形成について取り組んでいる。自閉的傾向のある子どもたちの意思伝達が少しでもスムーズに行えるようになることが求められ、また、普段の学習活動や生活場面でも行えるようになることをめざしていきたい。

この他よく問題となる子どもたちの行動である。ある子はミニカーにこだわっている。ある子は、他の子の奇声が許せない。それで、時にはパニックを起こすことがある。こうした学習者の現わす行動や見方・感じ方・考え方もしっかりと指導者は受け止めていかなければならない。これらの面にも寄り添いつつ、何をどう伝え合い理解し合うのか、学習者と指導者が互いにわかり合い・納得し合うための努力を積み重ねていかなければならない。

③「学習活動」をめざしてとは

「学習活動」と言えば一般的には「授業」をイメージするのだろうが、今回はそれだけに限定することはせず、学級朝の会や休憩時間、給食、清掃、着替え、終わりの会など、学習者と指導者がかかわる時をすべて含めて学習活動と捉えることにする。

そして、学習活動は個別で行う時であれば、集団で行う時もある。例えば学校・学年・学級集団であったり時には学習能力別のグループであったりする。本校では現在も集団での学びを大切に、一人一人の学習の場を構成しながらすすめている。「わかる」ように教えてくれるのは決して教師だけではない。むしろ教師がいくら熱心に声かけしゆっくりと手本を示しても伝わらないが、横に座っている友達の様子をちらりと見ただけで、課題に取り組み「できた」というケースはいくらでもある。個別の目標であっても学びあう場を共有することは大切であると考えている。

学習活動には、見聞きすること、書くこと、描くこと、話すこと、調べること、製作すること、運動すること、演奏すること・・・など多くの活動が考えられる。子どもたちの生活経験、発達課題等に応じて適切な活動を無理なく選択し学習していきたい。学習内容は、子どもたちにとって楽しいもの、役立つもの、興味深いものであることは当然である。席を離れ教室を飛び出していくことのないよう、否むしろ興味・関心を起こさせるような学習内容や学習活動、わかる手立てを工夫していきたい。

(3) 研究の経緯と方法

「一人一人の『わかる』を大切にしたい学習活動をめざして」というテーマが決まって以来小・中・高各学部でこのテーマを念頭においた話し合いが続けられていった。教育実践については今までのように新しい指導の形態を開発していくようなものではなく、再編成された教育課程のもと、各部単位で日々の学習活動を「わかる」という視点で見つめ直ししていこうとすべく当たり前なものであった。また学期に数回研究授業月間を設定し、授業反省会において「わかる」学習活動のあり方を考える機会とした。同時に一人一人の子どものことを「わかる」ための視点や枠を各学部で設定していった。

小学部では「わかる」のベースとなるもの、すべての学習活動のベースとなるものとしてコミュニケーションを研究の対象とした。中学部では生活年齢とそこで蓄積されているであろう経験をベースに「生活の文脈」を大切にしたい教科学習を、さらには高等部では総合的な学習の時間である課題選択学習の一つ「挑戦学習」を研究の対象とした。

ここではその具体的な取り組みについて各部別に簡単に記したい。

①小学部

「子どもからの学びを活かしたコミュニケーション支援

～五感で受けとめたい、伝えたい～

子ども一人一人を全人的な見方で捉え、かかわり合う中で、生活のあらゆる面での基礎となり、根底にあるものは、子どもと教師の「わかり合い」にあるのではないかと考えた。そこで、「わかる」ということを、生きていく大切な基盤でもあるコミュニケーションの

側面からの支援に絞って考えることにした。コミュニケーションにおいて、受信・発信が円滑になるには、教師が子どもを受けとめ、理解し、理解したことを子どもに伝えるにはどのような手立てや方法、そして、心がけが必要かを研究する。具体的には、まず「わかる」学習環境を見直し、整備していく。その上で、子どもと教師が互いに「わかり合う」という視点から、その子の様子や特徴を踏まえてコミュニケーション支援の方法を試行錯誤しながら実践する。評価を随時行いながら、さらに今後の方向性を検討していく。

② 中学部

「『わかる』を大切にした授業」

中学部ではこれまで「ハッピータイム・フリーデイ・散歩」という独自の教育内容を教育課程に位置づけ、同時に生きる力につながる実践を行ってきた。こうした場面を通して、子どもたちの自己表現・自己決定・自己開放などを促すとともに教師側の姿勢・支援について学んできた。今年度はこうした研究成果をふまえて、教科学習について子どもがわかる要素やわかる過程をいかにつくりあげていくか、そのアプローチの仕方について様々な視点から模索する。その視点として「題材を生活の文脈の中から選ぶ」「学習形態を工夫する」「教材教具を開発する」「教師の姿勢・コミュニケーションを大切にする」などを取り上げ「わかる状況」を設定していくことにした。特に本研究では、子どもの普段の生活にそった「生活の文脈」を教科学習の中に取り入れると言う方法を試みることによって、さらに子どもたちの「わかる」学習が促されるのではないかと仮定し、事例をもとに研究を進めていくこととする。

③ 高等部

「選択課題学習における『わかる』『できる』支援のあり方」

選択課題学習である「挑戦学習」は本校独自の学習活動であり「総合的な学習の時間」の内容の一つである。そのシステムや意義については今まで何度も研究されてきたが、「課題をどう伝えるか」「提示場面や練習場面で一人一人にどのような手立てをしてきたか」については発信されていない。「挑戦学習」は生徒自身による選択制や発表があるという点で意欲という「わかる」ベースがすでに含まれており、一人一人が能力に応じた具体的な到達目標をもって、自分のペースで練習に取り組める学習の形態である。練習（学習）を通して我々教師は様々な手立てを試みながら、その子その子の「わかり方」、「できる」までのプロセスを探究していく。その事例から見えてきた一人一人の「わかり方」を、他の学習場面や現在そして卒業後の生活に伝達していける要素が含まれていないか探究し、可能なところから実践していきたい。

④ 自立活動から

今年度から自立活動部の担当者を中心に各部において AAC（拡大・代替コミュニケーション）を取り入れた実践が少しずつ始められてきている。中でも VOCA（音声出力コミュニケーションエイド）を使用した試みがされている。

VOCA の最大の特徴は、音声言語を使ってコミュニケーションすることである。サインやシンボルなどを使ったコミュニケーションは、聞き手に学習が必要だったり、初めて対応するとき戸惑ったりすることがあるが、多くの人を使う音声言語でコミュニケーションをすることに聞き手の学習や慣れの必要といった負担は少ない。このような音声言語を使ったコミュニケーションを補償するということは、社会に参加する機会を増やす上での重要な役割をもっていると考えられる。

日常生活の中で、音声言語のない生徒・発音の不明瞭な生徒は、コミュニケーション場面の中心になることは難しく、自分の力で周囲にはたらきかける機会をのがしてしまうことがあると考えられる。VOCA を使うことによって、誰かの力に頼るのではなく、ボタンを押すという自分の行動でコミュニケーションの中心になり、自分の力で周囲にはたらきかけることが「できる」と感じられる機会を増やしていくことができるのではないかな。

具体的には普段の学級朝の会や授業開始時での当番活動において、挨拶の号令や友だちの名前を呼び出席をとる場面に使用し始めている。また表現会での台詞やバザーでの接客など行事の際にも、VOCA の使用を試みている。

音声言語の有無に関係なく、コミュニケーション場面で、生徒は自分がその時どのようなことばを求められているのかわからないとき、すぐに思い出すことができないときがある。使用する VOCA の種類にもよるが、VOCA の音声または音声+（写真／シンボル／文字など）の情報を頼りに、コミュニケーションの練習を繰り返すことで、場面に応じて求められていることばを「わかる」ようになるのではないかな。自立活動の時間における個別指導でも、例えば選択肢の中からしたい遊びや活動、使いたい道具を VOCA の使用によって伝達する学習を試み始めている。

3. 今後の方向性

学習活動の基盤はやはり子どもと教師間のコミュニケーションであるということである。

(図 I - 1 参照)

他にも研究を進めていく中でいくつかのキーワードが浮かんできた。「生活」「環境」「情報」「意欲」「記憶」「表現」そして「支援」などである。これらが「わかる」さらには「できる」とどう絡み合い、巡るのか解きほぐすことは難しいが、事例を通して整理していきたいと考えている。

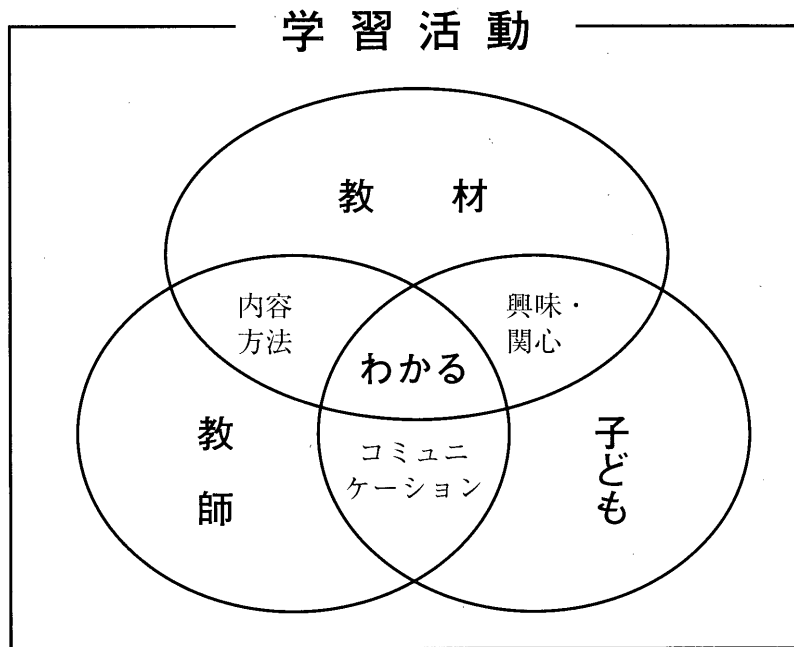
これまで何度も記してきたがこの研究は「わかる」という教育の根本的な問題にあえて立ち返り取り組みはじめたものである。そのために本校独自の方法があるものでもない。しかし今なぜ「わかる」、そしてさらには「できる」なのかを、障害児教育の現状からの観点をいくつか見つめ直し、今年度の研究の反省と今後の方向として述べてみたい。

まず QOL という点で考えてみると、形式的な「わかる」「できる」から生活の中での実際的な「わかる」「できる」へ、さらには生活の文脈での「わかる」「できる」から他の文脈での「わかる」「できる」へという二つの方向性が問われている。計画の段階から QOL の向上を意図して「わかる」「できる」を支えることができているかである。また「個別の指導計画」についても短期・長期目標について、「わかる」「できる」がその方向に沿っ

て記述されることで対保護者、教師間に共通認識が生まれるということ、「わかる」「できる」の方向性に配慮しつつ「いかにQOLを高めていくか」という視点から子どもの学習活動の支援について考えていく必要がある。

学習活動における支援のあり方については、アセスメント→具体的支援→維持と般化→評価という枠組みの中に、自然なサポート、文脈の中でのサポート、家庭や地域を視野に入れたサポートをどう实际的に盛り込むかが問題となってくる。

さらには養護学校のセンター的役割という点から考えても、「わかる」「できる」学習活動は他の校種とも共通のテーマであると思われる。養護学校・特殊学級・通常の学級の違い、障害の有無・軽重に関係なく今、学校に求められているのは「わかる」学習活動ではないだろうか。4) 5) 6)



(図 I-1) わかる学習活動

(山崎晴生 寺倉万喜 河合利秋)

【参考文献・引用文献】

- 1) 「豊かな心と生活をめざして」金沢大学教育学部附属養護学校 (1995. 2)
 - 2) 「豊かな心と生活をめざす教育課程づくり」金沢大学教育学部附属養護学校 (2000. 2)
 - 3) 「金沢大学教育学部附属養護学校 教育課程」 (2002. 2)
 - 4) 柘植雅義「学習環境を支える援助技術～『できる』『わかる』とQOL～」
発達の遅れと教育 No. 477 (1997. 5)
 - 5) 無藤 隆「子どもの学びにおける『わかる』と『できる』」発達の遅れと教育 No. 477
(1997. 5)
 - 6) 広瀬信雄「現代の障害児教育の授業論」発達の遅れと教育 No. 481 (1997. 9)
- * 1 渡邊次男「精神薄弱児（者）の福祉と動向」全精P連会報 (1995)
- * 2 小出 進「第39回全特連全国大会基調報告」発達の遅れと教育 No. 522 (2001. 2)
- ・ 山鳥 重「『わかる』とはどういうことか～認知の脳科学」ちくま新書 (2002. 4)
 - ・ 佐伯 胖「『わかる』ということの意味～学ぶ意欲の発見～」岩波書店 (1983. 9)
 - ・ 渡辺健治 清水貞夫「障害児教育方法の探究」田研出版 (2000. 8)
 - ・ 太田正巳「障害児のための授業づくりの技法—個別の指導計画から授業研究まで」黎明書房 (2000/11)