

教師の気づきと子どもの学び

山本 智子

要旨：2017年4月に告示された新学習指導要領は、子どもたちが将来の社会変化に対応できるように、中央教育審議会答申の「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標達成のために、これまでの内容を整備、改善したものとして示された。また、学習指導要領が「学びの地図」として、学校、家庭、地域の関係者に共有、活用されるツールとなる新たな方向性も示されている。さらに、2019年9月には、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」の初会合が行われ、全ての教員に求められる特別支援教育にかかる基盤となる教師の専門性とは何かということが「当面想定される主な検討事項（例）」に挙げられている。これから「新しい時代」に向かって学校現場が変わっていくことは、避けられないであろう。特に、特別支援教育においては、これまで検討されながら具体策が示されなかった教員養成、教師の専門性についてもさらに議論され、要求項目も明確に示されることになるだろう。

とはいえ、新学習指導要領に示された六つの枠組み、「教育の基本」「教育課程」「教育課程の実施」「学習評価」「子どもの発達をどのように支援するか」「実施するために何が必要か」は、歴史的にみて、先達はその時代の中で探求し、極めてきた結果でもある。「新しい時代」に向かうためにもこれまでの実践にみられる教師の指導観を明らかにしておくことは重要なことである。

そこで、本稿では、教師の気づきによって指導が工夫されたり、改善されたりして子どもの学びに変化が生じた四名の教師の実践例を示した。それらには、共通して「なぜだろう」「どうすればよいか」と疑問を持ち、繰り返し考え、「この子の状態がよりよいものになればよいなあ」と考える教師の姿勢があった。そして、これまでの指導を問い直すことで、子どもの学びが改善されるという指導観が見いだされた。

キーワード：指導法、授業、支援、特別支援教育、気づき

はじめに

2017年4月に告示された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（以下、新学習指導要領という）の解説書、総則編（文部科学省、2018）では、これから成長する子どもたちの将来が、社会構造等の大きく急速な変化により予測が困難な時代であると示されている。その上で、中央教育審議会答申の「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すことを踏まえ、新学習指導要領では、「学びの地図」として、学校、家庭、地域の関係者が共有し活用するツールとなるよう整備、教育課程の基準の改善が図られた。さらに、2019年9月から関係分野の多彩な

委員による「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」が開催され、（1）特別な配慮を必要とする子どもたちに対する指導及び支援の在り方（2）医療や福祉と連携した特別支援教育の推進方策等が検討されている。「当面想定される主な検討事項（例）」には、全ての教員に求められる特別支援教育にかかる基盤となる教師の専門性とは何かということも含まれ、このような流れの中で、特別支援教育の現場が、いよいよ変わっていくことは容易に予想できる。

何より、国が目指す「共生社会」の基盤が特別支援教育であるとされている（文部科学省、2007）。これまで社会とのアクセス手段がなかった障害のある人がICT機器をフルに活用し、自立する取り組みも行われている（文部科学省、2019）。共

生社会において ICT 機器の活用が不可欠になれば、その指導は学校において必須となってくる。指導内容に取り入れられることはもう確実である。

筆者は、中央教育審議会答申によって改善が求められ、新学習指導要領に示された六つの枠組み、「何ができるようになるか（教育の基本）」、「何を学ぶか（教育課程）」、「どのように学ぶか（教育課程の実施）」、「何が身に付いたか（学習評価）」、「子どもの発達をどのように支援するか」、「実施するために何が必要か」は、歴史的にみて、先達がそれぞれの時代で極めてきた教育と地続きであると考えられる。障害のある子どもの教育は、どの時代においても子ども理解に次いで、それぞれの教師にある「指導観」がその方向性を決定してきた。「新しい時代」に向かうためにも、一人一人の教師の「指導観」を明らかにしておくことは重要なことである。

そこで本稿では、授業改善につながった実践の中から、一般に共有できれば良いと考えた指導の工夫や改善への教師の気づきを示し、「指導観」について検討する。尚、本稿では事実を損なわない程度に、実践の内容を個人が特定されないように配慮して記述している。

1. 「指導観」

教師にとって「指導観」は、授業案を作成する際に「単元（題材）設定の理由」に記入することでなじみがある語である。「単元（題材）設定の理由」は、①単元（題材）観、②児童（生徒）観、③指導観の三つの要素で構成されている。特別支援学校のように、子どもの実態から出発する授業では、②①③の順に記入するなど、それぞれの授業に応じてこの順序は変わるが、「指導観」は、その授業に対する具体的な指導について①②との関連を踏まえ、簡潔に記すことになる。

指導観については、例えば、2016年にベネッセ教育総合研究所が行った第6回学習指導基本調査結果には、「①指導に対する意識」の1-1として「教員の指導観」が示されている。この調査は、小学校・中学校・高校の教師を対象におこなわれたものである。内容には、強制的な学習より自主的な

学習を重視、教科書や指導要領の内容をとにかく最後まで扱うことを重視する傾向がさらに強まったことが示されている。このように、一般にも教師の学校における指導に対する考えを「指導観」とされていることがわかる。

戦後、1950～60年代に学校教育の対象として増加傾向にあった重複障害のある児童の教育では、「従来の教育の考え方が通用しない子ども達」という「指導観」がみられた。

1960年代の肢体不自由教育に精力的に取り組んだ池田（1970）は、「確かに教育によって変わるということが教師自身の支えとなり社会の理解をうる根拠になりやすいけれども、この論理だけで進めていく限りは、どこかで破綻せざるを得ないと思われる。『教育しても変わらないかもしれない。けれども教育する』というところまで下りた時にもっとも深い意味での人間の尊重と科学的態度との結合した姿勢があるように思われる。」と考えた。そして、「いずれにしても、義務制へ向かっての重症児の教育のあり方は、従来の学校教育のイメージから一步を踏み出さざるを得ないであろう。」と述べている。

同時期に、初めて障害のある子どもを担任した名取（1969）は、「いま、この一年をふり返って、私自身この教育に対して何一つ専門的な知識も経験もなくただ同僚にみちびかれ、子どもに教えられつつ過ごしてきたが、これまでの教員生活の中で、これほど多くを考えさせられ、子どもたちのために進んで知識を得ようとあせった年もなかったと思う。」と記している。名取は、自前の「指導観」では通用しないので新たな指導法を得て「指導観」をアップデートしたといえる。

また、脳性マヒ児のひらがな指導を行った茂木（1969）は、「さまざまな障害を持ち、経験領域もきわめて狭く浅い子ども達、時にそれがちえおくれを伴う場合には、ひらがな学習もなかなか軌道に乗らないが、指導してみても思うことは、この子どもたちの能力は、決してIQなどで測れるものではなく、常にその眠れる能力をひき出す手立てを講じ、わずかな変化や進歩にも注意を払い、励ましを与えてやるのが最も大切だということである。」と残している。茂木の「指導観」は、見

た目や客観的な検査結果にとらわれず、インフォーマルな力に着目し、学習につなげる手立てが重要であるという「指導観」である。

戦後、障害のある子どもたちの教育が公教育となる一方、養護学校義務制実施が先送りされる中で、現場では、前述したような教師の葛藤とともに、従来の「読み書き算数」指導の捉えなおしや、子どもたちの実態から出発する指導が模索された。

子どもたちの発達のためにと、原教科論の実践に取り組んだ遠山（1976）は、「何かの役に立たせるために子どもを教育する功利主義ではなく、過去において蓄積された研究の成果を総動員して『人間として生まれたからには全力で教育するのだ』というヒューマニズムが必要であるのはいうまでもない。」と述べ、さらに「障害児の教育は、子どもの発達の微細の段階を教師に教えてくれる（略）普通児教育の物差しが、1センチ目盛りだとすると、障害児教育のそれは1ミリ目盛りといえる。人びとを勇気づけるのは、授業が成功したときに、彼らが見せる爆発的といってよいほどの知的欲求の激しさであろう。」と述べる。

授業研究者であった林（1986）は、「ふかい学習はすべて自分との格闘という要素を持っているわけです。（略）受け身の状態からは生まれません。ものすごい集中が生まれるのはそこに対話が成立しているからです。」と述べ、見かけの活動ではなく「指導観」にかかわって教師が何をみているのかを問うている。同じく斎藤（1975）も「授業で子どもが見えるということは、子どもたちの学習の質をみわけられるということである。」と述べ、「みえる」ことは、教師の経験や理論が蓄積されて可能になる力であると指摘している（斎藤、1975）。また、佐伯（1995）は、子ども理解においては、心の変化をみることで学習活動への参加の能力が発見できるとし、神田橋（2019）は、発達に役立つ活動のマッチングについては、「マッチングが良いときは、個体は『気持ちが良い』表情になり『熱中』します。『ヤッター』体験が伴います。」と、先述した林に通じる示唆をしている。教師には、さまざまな体験を通して、気づき、内省し、「指導観」をアップデートしていく力が必要であるといえる。

本稿で論じる「指導観」は、「子どもに対してこのように指導するのだ」という教師の意図を形成する子ども理解、教育課題の設定とかかわる教育への情熱、希望、勇気等、単なるテクニックに関わるものではなく、教師の哲学に裏付けされたものである。

鷲田（2014）は、「じぶんたちがあたりまえのこととしてこれまで不問にしてきた前提を、あらためて皆でほぐし、問い直してゆくのだ。（略）『哲学する』とは、知っている（と思い込んでいる）ことを改めて問い直す作業だ。いちどきちんと考えてみようという人たちすべてに開かれている。」と述べる。先述した池田、名取、茂木は、この作業を行うことで希望を見だし、教育を進めることができた。これは、教師の日常の中にあるべきもので、教師の内省が授業改善に必要であることを筆者は指摘している（山本、2017）が、そのための具体的な方法についても検討する必要がある。

2. 「不器用さ」の捉えなおし

筆者が以前、教育支援でかかわっていた私立A中学校（女子校）の家庭科のB教師は、長年、1年生に対して2学期の終わりに季節の果物である柿や林檎の「皮むき」を課題としていた。これは、利き手で包丁を持ち、もう一方の手で果物を持って、らせん状に皮をむく一般的な方法である。一気に最後まで上手くむく生徒もいれば、何度か中断しながらもむき終わる生徒もいる。その中で、初めて皮がむけない生徒Cがいると相談があった。B教師は、中堅ながら学校の中心的存在で機転の利く指導力のある教師であった。思いつく指導は行ったあとの相談であった。

B教師は、長年、全ての生徒が達成していた課題であったため、できて当たり前だと考えており、できないことに驚いた。B教師にとっては、授業中に指導しなくても「できないわけがない課題」であり、テストのために家庭で機会があれば練習するように指示をしていただけであった。

Cは、皮をむくという課題は理解しており、できればうまくできるようになりたいと思っているが、なぜかうまくいかない、ひとりだけできない

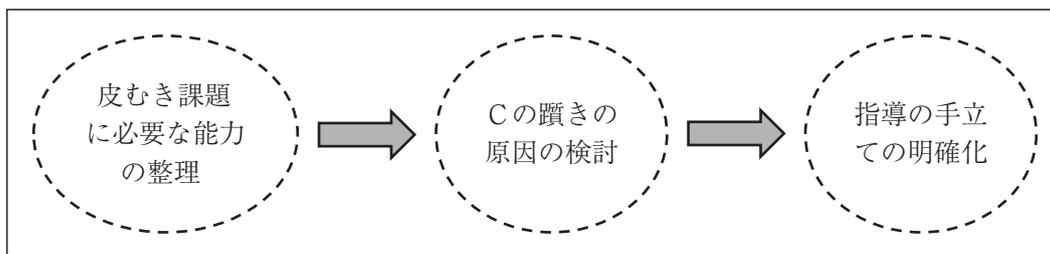


図1 皮むき課題に躓きのある生徒への指導の検討

ことが辛いということであった。

そこで図1のようにB教師にCの指導について検討してもらった。

C教師は、皮むき課題の過程には、次の五つの力が必要であると考えた。

1. 課題（皮をむく）がわかる。
2. 包丁が扱える。
3. 左右の手がそれぞれ別の動きができる。
4. 身体を中心を軸に左右の手が協調して動く。
5. 上記それぞれの作業に対する視覚処理ができる。

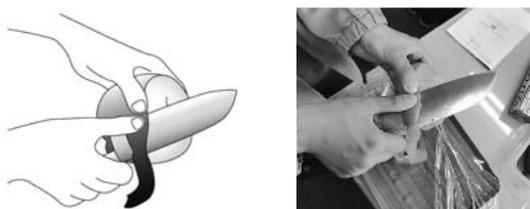


写真1

果物を持つ手の親指が包丁を持つ手の親指を導く

皮をむく一連の動作では、写真1のように、果物を持つ側の親指がこの動作のガイドになっている。果物を持つ手の親指のあとに、包丁を持つ手の親指が続くことで皮がスムーズにむけるのである。そのためには果物を持つ手の四指が果物を送り出していくという動きも必要になる。

Cは、運動が得意ではなく、歩行動作では下肢の内旋が顕著であった。また、呼吸が浅く、体幹

のバランスが悪く側弯傾向もみられた。一言でいえば、Cは不器用。生徒間では「どんくさい」と揶揄されている気弱な生徒であった。

Cは、日常の授業で視覚に問題はないので、躓きは2～4にあると考えられた。教師Bは、包丁を持つことに不慣れな状況はあるが、一番の課題は4であり、果物を持つ手の親指がガイドになっていることがわかればできるようになるのではないかと考えた。これを図1に当てはめると図2のようになる。

Cは、肩の力を抜いてリラックスできる雰囲気の中で、正中線で「果物を掌にすっぽりと」持ち、教師Bの指示通り親指の動きを意識して皮むきを始めた。すぐにうまくできたわけではないが、1個目の皮が向き終わる頃には、少し余裕がでてきた。「できない」ことが「できる」という体験は、Cの自信となり、教師Bとの関係性も構築できた。

2個目は、割合早くむき終えて、教師Bから「合格」の評価を得た。Cは、帰宅したら家族に果物をむいてみるという嬉しそうに下校した。

教師Bは、「できて当たり前」と思っていたので、最初、Cを「困った生徒」と受け止め、驚きと呆れた気持ちを持った。しかし、直ぐに気持ちを切り替え、どのようにすればできるのかを考え、その指導は、叱咤激励でしかなく、Cにとっては結果的にプレッシャーになり、益々委縮させてし

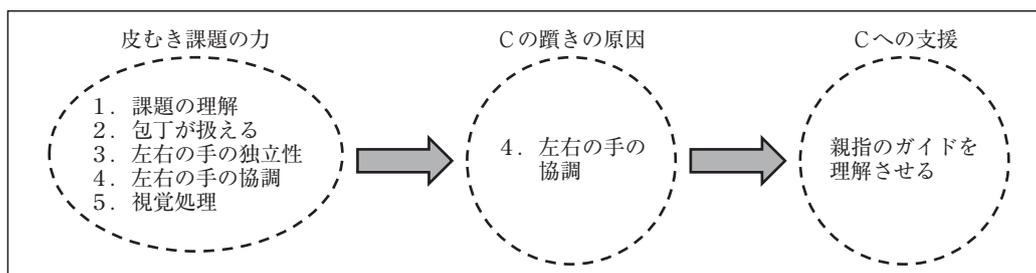


図2 Cへの指導の検討

まうことになった。そこで、教師Bは、日常のCの様子が「気になっていた」という学年主任としての立場もあり、第三者の介入と専門的な支援を求めて行動したわけである。また、この皮むき課題が、日頃気になっているCに個別に関わるよい機会だと捉えた。

国分(2018)は、「役割とは、権限(しようと思えばすることが許容されている)と責任(したくなくてもせねばならないこと)の束」であるとしている。教師Bは、Cの不器用さに対して呆れつつ、支援対象ではないかという日頃の考えによって筆者につないだ。この皮むき課題以後、CやCの母親が友人関係や日常生活の苦戦状況に関して筆者に相談に来るようになった。

教師Bは、学校では学年の発達に応じた教育課程が準備され、生徒たちがその内容を達成していくものだという概念を持っていた。その結果、不器用な生徒をどのように捉えるのかという視点に弱かったと振り返っている。しかし、教師Bは、生徒指導等での困難事例には数々対応した経験を持っていた。その根底には、「このまま放っておくわけにはいかない」という自分の哲学があり、「見過ごせない生徒の状況は、そのままにせず、対応していく」という指導観を持っていた。国分が示す教師の「役割」をバランスよく兼ね備えていたと思われる。

教師Bは、Cの指導を通して、事実をひとまとめにしないで、分けて考えることが有効であると気がついた。これは、その後の指導に活かされ、「親指がガイドになる」という説明を行い、どの生徒にもできる状況に導いている。Cとの経験は、授業の改善につながった。

分けることは、「分かる」ことである。「皮がむけない」という事象のまとめりではなく、図1の手続きのように、分けて検討することが重要である。Cについて分けて考える視点は、図1で示したように以下ようになる。

- 1, 何を課題としているのか(なにをさせたいのか)。
- 2, 子どもが、何ができて何ができないのか。
- 3, 課題を遂行するには、どこがポイント(支援対象)になるか。

教師には、指導に関わる一連の過程を理解しておく必要がある。教師Bの皮むき課題は、家庭科の時間に学習した包丁の使い方を基盤に「生活の中で培われた技能を生徒にも意識させ包丁の使い方を工夫できること」をねらったものであった。毎年行っている課題であったが、これまで、「包丁は危ない。ピーラーでむけばいいではないか。手指を傷つけたらどうするのか。」という保護者からのクレームもあった。自宅に「包丁がない」という生徒もおり、家庭の状況が変化しつつあることは意識してきた。

先述したように、新学習指導要領の解説書、総則編(文部科学省, 2018)では、これから成長する子どもたちの将来が、社会構造等の大きく急速な変化により予測が困難な時代であるとされている。社会構造が変化することで、家庭や地域が変化することはこれまでもあった。そのような中で、どのような教育を実践するのか、教師にとっては課題である。教師Bは、クレームのある保護者には課題の趣旨を説明し理解を得て皮むき課題を続けてきた。生きるために必要な力を代替する方法がよいと思わなかったからである。

不器用さについては、発達障害のある生徒の課題にもみられるが、これは神経発達の問題である。昨今、脳の研究では、脳は変化するという神経可塑性を活かした治療研究も進んでおり(N.Doidge, 2016)、脳は70歳ぐらいまで発達することを前提に治療も考えられている(神田橋, 2018)。学校では、Cのような「不器用さ」を見過ごすのではなく、教師Bのように指導の手続きを再検討し、生徒の体験を通して脳の分化と統合をはかることが重要である。そのための一連の手立てが、教師の「指導観」から生まれることが望まれる。

3. 車椅子を使用している児童の「疲労度」への対応

教師Dは、特別支援学校で、教科学習を行う小学部4～6年生の複式学級を担当していた。5年生のEは、進行性の疾患で側弯に加えて肥満があり、コルセットをして車椅子を使用していた。通学は、自宅から学校までスクールバスで1時間ぐ

らいである。Eの疾患は、神経系のもので姿勢を保つことが難しく、「コルセットで締め上げて座っている。」というのが本人の認識であった。車椅子の自力走行も辛くなってきており、電動車椅子を使用した方が効率的であると思われた。しかし、主治医には、できるだけ自力で活動することで身体を主体的に動かす機会を確保し、病気の進行を遅らせるという方針があった。保護者の認識としても、電動車椅子を使用することは、自分で動けなくなることを意味しており、なるべく先であって欲しいという気持ちであった。このような状況を踏まえ、教師Dからの相談は、成長期に入り、体重増加もみられるEの座位姿勢や疲労度を改善できないか、また、Eは、「大丈夫」、「こんなもの」、「僕が太ってしまったので仕方がない」と言っているが、自立のためにも素直に気持ちを話せること、人に援助を依頼する力を育みたいということであった。そこで、医療機関から具体的なアドバイスがもらえなかったため、教育的対応として手立てがないかを考えることにした。

Eは、体重が重く教師の負担も気にしており、極力車椅子からおりようとしなない。教師Dは、Eの身体への負担をそのまま見過ごせないと考えたわけである。

Eの日課は、図3のとおりであり、日中、ほとんど座位姿勢で過ごしている。

この日課では、スクールバスに乗車するために車椅子を使用する7:45から13:00位までの約5時間、座っていることになる。自立活動の時間は、午前中は月水の3時間目、午後は金の5時間目にあるが、毎日ではない。Eの進行性の疾患では、健常者のように自由に身体を動かすことができないので、車椅子上での座り直しが巧みにできない。これでは、身体と同じ部分に負荷がかかることになるので、疲労が蓄積されやすくなってしまふ。

Eの状況を改善するためには、40分位を目安に臥位等の休息をすることが望ましい。しかし、40分を目安にすることは現実的ではないので、午前中間と午後臥位で授業をうける時間を設定することにした。

ここで、教師Dに「指導観」の転換が起きた。授業は、着席して受けるものであるという概念が一般的である。教師Dもそのように考えていたため、学校での車椅子での自力走行を電動車椅子で代替えることについてまず考えたわけである。しかし、抗重力姿勢が負担になる場合、それを軽減することや疲労を回復する方法を考えると車椅子ではなく、臥位で抗重力姿勢からの解放が必要であることに考えが至った。その結果、学習内容が習得できるのであれば、座位であろうと臥位であろうと姿勢は関係ないと思えたのである。学校のこれまでの概念にとらわれず、子どもに合わせた対応の提案である。主治医からの指示がなくても、教育的対応としての必要性が高ければ臥位を導入することもあってよい。

教師Dが、自分の考えを率直にEに伝えたところ、「そこまで僕のことを考えてくれているとは思わなかった。家では、母親の愚痴や腰痛もあり、気をつかうことが多く、学校でもつい遠慮していた。本当は、コルセットが役に立っているのか実感はないし、締め上げていることで（体幹は保てて）座れているが、息苦しいのだ。」と話した。

教師Dが行ったEの指導の検討を図4に示す。

Eの課題を順に分けて検討し、その結果、2時間目の国語と社会と5時間目の自立活動や音楽等は臥位で授業を受けさせることにした（図5）。臥位では、視線が黒板をみることに無理が生じないように床上55センチの訓練台を使用し、その上で行うことにした。

教師Dは、保護者とも相談し理解を得たうえで、

6:30	7:00	7:45~8:45	9:00~12:10	12:15~13:15	~14:45	15~16	16:10~
起床	朝食	スクールバス	朝の会 授業	給食 昼休み	休憩 授業* 終会	スクールバス	帰宅 余暇等

図3 Eの日課（網掛け部分は、車椅子を使用せず臥位か自宅では床上座位）

（*自立活動の時間が週3時間：月・水・金にあり、床上での学習を行う）

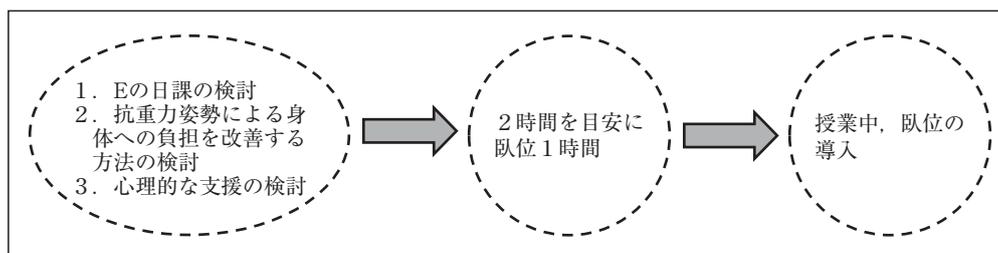


図4 Eへの指導の検討

6:30	7:00	7:45~8:45	9:00~12:10				12:15~13:15		~14:45	15~16	16:10~
起床	朝食	スクールバス					給食 昼休み	休憩		スクールバス	帰宅 余暇等

図5 教師Dが提案した新しいEの日課

臥位で受ける授業の内容や教材は工夫することとし、Eに伝え理解を得た。臥位のポジショニングは工夫し、疲労が回復できるようにした。

行事のある日などは変更が生じたが、Eは、2時間座ればおよそ1時間臥位になるという生活を続けた。半年経ち、Eがこの取り組みに対して述べた主な感想は以下のとおりである。

- ・学校では、着席して授業を受けるものだと思い込んでいたので、初めはびっくりした。
- ・車椅子姿勢は時間によりつらかったので、「ヤッター、さぼれる。」と思った。
- ・横になって授業に参加できる工夫を先生がしてくれたので、学習に支障はなかった。
- ・何よりうれしいことがある。これまでは、疲れ果てて帰宅し、自宅ではやりたいことがあっても何もできなかった。それができるようになった。

教師Dが自らの気づきを検討し、車椅子に座れる子どもであっても、医師の指示にかかわらず、「身体状況に応じて、臥位になる、身体を休めるということが必要ではないのか」と、勇気をだした取り組みである。その結果、「学校ではこのように過ごすものだ」という概念にしばられないことが、子どもの生活の質を向上させることが分かった。

Eの母親は、帰宅後「疲れた、疲れた」とEが言わなくなったこと、「しんどいからもういい。」と、誘ってくれる父親に返していたことがなくな

り、一緒に何かをするようになったことがうれしいと連絡帳で伝えてきた。主治医から本人には、定期的診察時に、「よかったね。これからもよく考えてうまくやっていくように。」と指示があった。主治医は、担任の工夫は尊重するとも話された。

障害のある子どもの場合、学校に対する主治医の指示は絶対であり、その通り対応しなければならない。しかし、指示はないが、苦戦していると思える状況では、よく考えて、リスクがなければ、「子どもにとって必要なことはすべて行う」という勇気が必要なのである。議論すると対立することもあるが、実践の共有やその結果は、他者の理解を得て、共感できることもある。校内でもEの状態は教師たちに理解されるようになり、次年度への引継ぎも問題なく行われ、必要な対応は継続された。

4. 歩行練習に使用する杖の検討 ～クラッチ杖と松葉杖

小学部4年の場面緘黙のあるFは、失調型で下肢に振戦もあり、クラッチ杖で歩行しているが不安定である。肘から下のクラッチ杖では、怖がっており、慎重になりすぎて歩行速度がゆっくりしていた。教師Gは、もっと歩き込めば上達するという主治医や理学療法士からの助言もあり、なるべく身体が成長するまでに歩き込んで歩行感

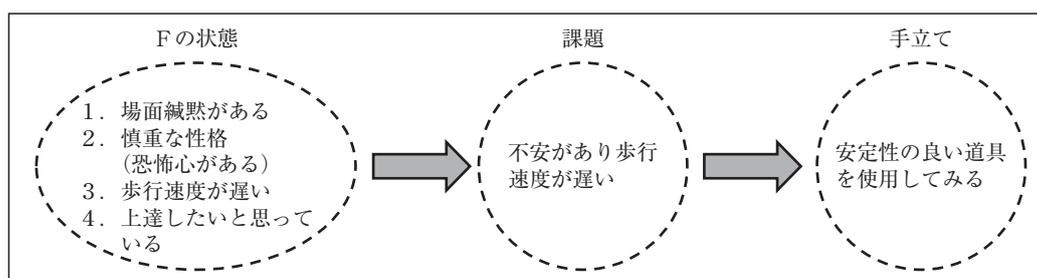


図6 Fへの指導の検討

覚を向上させたいと考えていた。しかし、叱咤激励するとFにはプレッシャーとなり、ますます速度が上がらないので何か良い方法はないかと相談があった。

図6のようにFへの指導を検討した結果、クラッチ杖に代わるものとして松葉杖を試すことになった。使用にあたっては、坂根、湯澤ら(2017)のLS-CC法(立つ・歩くことを考えた脳性まひ児のリハビリテーション)での使用を参考にした。

LS-CC法で使用する松葉杖は、一般的な使い方よりも杖を長めに設定する。これは、四つ這いの腕を長くしたという理論で、四点歩行を確実に学習できるように考えられたものである。その結果、歩行に必要な体重移動の感覚が、学びやすくなっている。しかし、現在、ほとんどの病院では、主としてクラッチ杖を使用しており、LS-CC法を導入している機関も極わずかである。松葉杖は下肢の骨折などを除いて、処方されることはまずない。一般に見栄えのしない「古い道具」という印象である。教師Gが、母親に提案した際も、「古い道具というイメージがあり、好まない。」「せっかく肘からのクラッチ杖で歩いているのに、逆戻りするような気がする。」と、難色を示された。しかし、現状のままで歩行状態が改善することは見込めないことは、母親も承知していたので、「学校で」という条件付きで了解を得た。

松葉杖を使用したFは、「この方がらく」「うれしい」といい、日毎にスピードが少しずつ増し、歩行練習時の距離も増えた。松葉杖は、腋下を支える状況ではないが、少しふれることで安心感につながる。グリップを握って杖を持ち上げるといふ負担はあるものの、杖をしっかり握り持ち上げの際に、他方の手と両脚の3点で身体を支えるた

め安定した感覚が得られる。特に、グリップの握りが回外位で保たれることは、クラッチ杖でFにありがちな不安定さ、回内傾向の握りを解消している。歩行練習場面では、友達を追い越していくこともみられるようになった。不安で恐怖心もあった歩行練習が「うれしい」活動に変化した。その結果、自信が出てきたので、休み時間の友達とのかかわりも増え会話が増えた。

教師Gは、時々授業前に「どちらがいいか」と、Fに杖を選ばせるようにしているが、松葉杖を選ぶ。教師Gは、クラッチ杖、松葉杖それぞれの指導を経験し、子どもにとって、「もっとやりたい、うまくいく、うれしい」と思える道具が良いのではないと考えるようになった。これは、「指導観」がアップデートされた体験になったといえる。今後も、道具が、「うまくいくもの」になっているのかという視点で指導を検討していきたいという。教師の選択肢が増えることは、子どもの学習の可能性が広がることである。

自立活動の歩行指導では、本来、病院やリハビリ機関から指導を受けている内容を参考にして実施する。課題に対して、学校で主体的にたくさん経験することができれば、学校と関係機関の連携が、うまくいっていることになる。しかし、「もっと学校が主体的に考えてよい部分もあるのではないか」ということが明らかになった事例である。Fの母親は、「学校で」という条件付きで承諾し、医療機関には松葉杖の使用は伝えていない。しかし、医療機関でも歩行の上達は確認された。主治医も理学療法士も指示通り継続した結果だと理解している。ここに、思い違いが生じている。大人は子どもに対して、ほんとうにできるように教えているのだろうか。

5. 卒業生の言葉からの気づき

高等部では、職業的自立を目指して必要な体験を含めた実践的な授業が行われている。教師Iは、長年、職業コースの指導を重ねていた。社会に出てから困らない生徒にして卒業させるというゴールを先輩の教師から教わり、それを信じて疑わずに続けてきた。しかし、ある時、その考えが一変した。卒業生の保護者から、40歳になる息子が長年勤務した作業所を辞めたと言っているという連絡があり、本人に会ってこのままではいけないことを伝えてほしいと依頼された。

教師Iは、卒業生に会い再会を喜んだあと、Iから22年間の職場での様子を聞いた。端的にいえば、「障害のある自分は、人間関係で苦勞した。怒られて我慢ばかりなので気配を消して働いた。しかし、トラブルも起こる。言葉でうまく伝えられないので黙るしかない、この先もずっとこのままは嫌だ。」ということであった。教師Iは、しかし、まだ40歳なのでこの先、どうするのかと問いかけると、「しばらくゆっくりしたい。自由にしたい。もう22年も働いた。」と返され、納得してしまった。22年間、一つの作業所で働いたことは立派である。この卒業生に恩師として諭すことはできなかったのである。

卒業生の学校生活を振り返ると、仕事の22年だけではなく、中学部の後半から職業的自立を目指した学習を指導した。ボールペンに芯を入れ組み立てることや、ネジの仕分け、ボルトネジのセット、袋詰めを長時間黙々と学習させた。高等部では、清掃業務を徹底的に繰り返す学習をさせた。また、社会人として働くという自覚も持たせるため、ルールや礼儀も指導し厳しく接した。教師Iは、この学習が生徒に必要なものであると疑わなかったのであるが、卒業生に本人の現実を突きつけられ、これまでの指導を悔いたということであった。

卒業生が語った「障害のある自分は、人間関係で苦勞した。怒られて我慢ばかりなので気配を消して働いた。しかし、トラブルも起こる。言葉でうまく伝えられないので黙るしかない、この先もずっとこのままは嫌だ。」ということの中に、課

題となることがいくつかある。

卒業生のコミュニケーション能力や、他者との関係性を築くスキルといった社会生活に必要な能力には弱さがある。また、嫌なことも辛いことも仕事にはあるが、好きなことのために我慢して頑張ろうと、気持ちを切り替えることやそう思える動機づけになる趣味等も見当たらない。

教師Iの「指導観」は、生徒の将来を考えるとということが根底にあって、よりよい人生を歩むために、社会に出て仕事ができるようになってほしいというものであった。そのために、将来の就労を意識する、実際的な内容を体験することに取り組まれていた。しかし、気持ちが入り過ぎていて、「あなたはどうしたいの」という生徒への問いかけに欠けていた。

その後、教師Iは、授業の流れを見直した。生徒にどんなことに興味関心があるのかと問いかけて、また、生徒の気持ちを共有できるような試みを実践した。これまでチャイムと同時に開始していた作業の前に、生徒の好きな音楽で体操をする、話し合い活動を設定する、終わりには各自の感想を発表し、それに対するポジティブなコメントを出し合うという時間をなるべく多くとるようにした。生徒の好きな曲や興味のある事柄を、話題として取り上げることで、生徒との会話や教育効果を高めることにつながると考えた。

職業的自立を目指した指導では、1950年代から60年代にかけて「学校工場方式」といわれたものがある。これが、一時的なもので終わっていったことに対して史的に検討することも職業的自立の指導を考えるには有効であろう。

筆者は、生徒の年齢なりの楽しみや豊かさが学校にもあった方がいいと考えている。学校は、教師に鍛えられに来る場所ではなく、友だちと一緒に過ごし、社会性を高め、豊かに学べる場所であるはずである。教師Iにとって、卒業生からの言葉は、教育の根本を問い直し、指導を考えなおす機会となった。この機会を得られた教師Iは、保護者や卒業生にとっては、今後も頼りになる相談相手になるだろう。

おわりに

本稿では、四名の教師の実践を取り上げ、その指導観の変容場面について述べた。学校には子どもがいる。それをみている教師がいる。多くは、教師の側に主導権があって、学習に向かわせるには、どのように指導していくのかということが問われる。障害のある子どもの場合は、動機付けが難しい場合もある。その場合よくいわれることは「子ども目線で」「寄り添って」「見守って」ということである。しかし、どのような場合においても、教師が主体的に指導を考えていくことに変わりはない。先述したように、今後学校は変わっていくだろう。しかし、そこにいる教師が子どもたちと対峙していくことには変わりはない。「社会に開かれた教育課程」では、連携や多職種との協同も増えることが予想される。現状の指導体制にも変更が加えられるかもしれない。

そうであったとしても、教師は、授業の専門家である。先達のように、その時代の中で、子ども理解とともに、「子どもに対してこのように指導するのだ」という「指導観」が必要である。

そして「指導観」は、頑固に貫徹するものではない。教授主体としての教師が、子どもに考えさせたいことがある、伝えたいことがあるという授業動機や、教授意欲に動かされて行う授業では、「学習主体の子どもたち」との対立や摩擦、矛盾が生じる。これらに揺さぶられながら、それを克服し、修正したり、付け加えたりして変容するものであった方がよい。このような試練や葛藤を繰り返して、教師は、自分の人生を生きながら、一人一流の専門家になるのだ。

引用・参考文献

- ・ベネッセ教育総合研究所 (2016) 第6回学習指導基本調査 DATA BOOK (小学校・中学校版) <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=5080> (2019年7月1日閲覧)
- ・林竹二 (1983) 「林竹二著作集7『授業の成立』」 pp128-131 筑摩書房

- ・池田親 (1970) 「これからの肢体不自由教育」 肢体不自由教育創刊号 pp4-9 日本肢体不自由児協会
- ・神田橋條治 (2018) 発想の航跡別巻 発達障害をめぐって p4, p13 岩崎学術出版社
- ・國分康孝 (2018) カウンセリングとともに生きる 存在への勇氣 図書文化
- ・N.Doidge (2016) 脳はいかに治療をもたらしつか〜神経可塑性研究の最前線 紀伊国屋書店
- ・茂木重子 (1969) 「脳性マヒ児のひらがな指導」 肢体不自由教育第2号 p22 日本肢体不自由児協会
- ・文部科学省 (2007) パンフレット「特別支援教育」について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/004.htm (2019年7月閲覧)
- ・文部科学省 (2018) 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 海文堂出版
- ・文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚部・小学部・中学部) 開隆堂出版
- ・名取美代子 (1969) 「入門期指導の実践記録」 肢体不自由教育第3号 p17 日本肢体不自由児協会
- ・佐伯 胖 (1995) 「わかる」ということの意味 [新版] 岩波書店
- ・坂根清三郎, 湯澤廣美, 山本智子 (2017) 立つ・歩くことを考えた脳性まひ児のリハビリテーション—運動機能獲得へのアプローチ—へるす出版
- ・斎藤喜博 (1970) 教育学のすすめ 国土社
- ・斎藤喜博 (1975) 教授学研究 6 p39 国土社
- ・高橋純, 藤田和弘 (1986) 障害児の発達とポジショニング指導 ぶどう社
- ・遠山啓 (1972) 歩きはじめの算数 国土社
- ・遠山啓 (1976) 教育の原点とは 現代教育実践文庫 5 pp9-10 太郎次郎社
- ・山本智子 (2017) 特別支援学校の授業のあり方についての一考察 皇學館大学紀要55輯
- ・鷲田清一 (2014) 哲学の使い方—天眼— 京都新聞 7月13日朝刊 京都新聞社

Teacher's notice and student's learning

YAMAMOTO Satoko

Summary

The new Course of Study announced in April of 2017 was revised in order to achieve the goal, “making a better society through better school education”, which was set by Central Education Council of the MEXT, for students who should become able to adjust themselves to the dynamic change of the society in the future. In addition, the guideline is also provided that The Course of Study can be utilized and shared as “a map of learning” in schools, families, and the communities. In September of 2019, the first meeting of “Council meeting concerning Special Needs Education in the new era” was held and what the specialties of teachers should be, which is required for all the teachers as the basis for Special Needs Education, are spelled out in “major considerations which can be predicted at the moment (examples)”. It is inevitable that the school site will undergo various changed toward “the new era”. Especially in the Special Needs Education, training of teachers and specialties of teachers, which have been discussed but specific measure was never presented, will be discussed more and specific requirements will become clearer.

Six frameworks, “basics of education”, “curriculum”, “execution of curriculum”, “learning assessment”, “how to support development of children”, and “what is needed for execution”, presented in the new Course of Study are what our predecessors have explored, discovered and defined. Getting into “the New Era”, it is important making teaching perspectives of teachers clear by reviewing how it has been practiced.

In this paper, I present four examples of teachers' practices, which were prompted by notices and awareness of teachers, then teaching method was shaped and improved, and resulted in the positive changes in students learning. What are common in these examples are teachers' consistent attitude and effort; always asking “why”, “what can be done better”, and “how can I make the situation of this student better?”. By questioning and redefining the existing teaching method, those teachers has gained a new teaching perspective which resulted in the improvement of students' learning.

Keywords : teaching method learning classroom support Special needs education notice