



重症児の授業づくり

渡部, 昭男

(Citation)

重症児教育 : 視点・実践・福祉・医療との連携:18-36

(Issue Date)

2004-08

(Resource Type)

book part

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90003541>



第1章 重症児の授業づくり

わたなべ
渡部 昭男 あきお

(鳥取大学地域学部)

本章では、「重症児の授業づくり」について、実践の創造と研究の歩みをたどりながら今日の到達点を確認したいと思います。

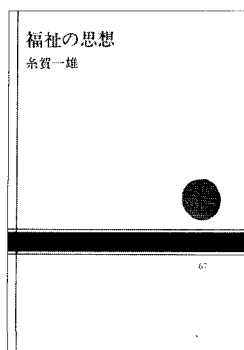
1 びわこ学園における療育実践——「授業づくり」の先駆的営み

「重症児の授業づくり」が本格的に問われるようになったのは、不就学であった重症児を学校教育で受けとめることとなった養護学校教育の義務化（一九七九年度）前後から一九八〇年代に入っています。それまでの先駆的な営みとして、重症心身障害児施設や国立療養所（重症心身障害児病棟）での療育実践が位置づきます。とりわけ、びわこ学園（滋賀県、一九六三年設立）における療育実践は、重症児の発達保障並びにQOL（Quality of Life）の探究において、「授業づくり」の単なる先駆的な営みに留まらず、理念的な指針ともなってきました。

(1) 発達保障の探究

びわこ学園における発達保障の探究は、「不治永患」という重症児観に立つのではなく、重症児を個性的な自己実現の主体とみて、人格発達の権利を保障する一環において療育の実践や技術を深化させようと出発しました(糸賀一雄「発達保障の考え方」『福祉の思想』日本放送出版協会、一九六八年)。びわこ学園の療育記録映画「夜明け前の子どもたち」(一九六八年完成)は、今日まで「重症児の授業づくり」のバイブル的な存在となっています。例えば、映画の一場面「シモちゃんが笑った!」で示された発達可能性を敷衍^{ふえん}して、「寝たきりの重症児」と言われていた乳児期前半の発達段階にある重症児への実践課題・教育目標を「笑顔の獲得」と措定してきたことは象徴的な事柄でしょう。

「夜明け前の子どもたち」は、実にさまざまな実践上の手がかりを与え続けてくれています。制作委員長を務めた田中昌人(現・京都大学名誉教授)は、「ただ学園の療育活動をフィルムにおさめたというのではなく、療育実践を記録し、そのフィルムを療育者・父母などが中心となって討議し、それをふまえてまた実践するというように、実践の課題を掘りおこし、とりくみ、実践を科学化していくためのとりくみでありました」と述懐しています(田中『講座 発達保障への道』^② 夜明け前の子どもたちとともに)『全国障害者問題研究会出版部、一九七四年、一七八頁)。とくに「実践の科学化」について、先の「シモちゃんが笑った!」を例に「笑顔の獲得を中心とした三、四カ月児の発達要求」とのかかわりで見ると、「第一に、外界にとりくむ躯幹を基軸とした回転軸1の基本姿勢に多様性をもたせ、外界との関係での可逆操作の交換性を高め、回転軸1の働きをふとらせていくこと。第二に、つぎの発達段階の姿勢である坐位にするとい



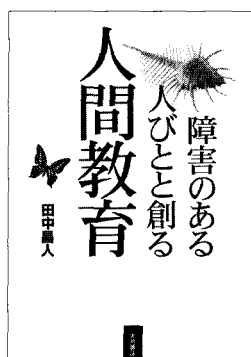
第1部

重症児教育をとらえる視点

う抵抗状況でゆさぶる、つまり回転軸1をふとらせることと結合して回転軸2の脚―足首、腕―手首の屈伸回転に多様性をもたせ、外界との関係での可逆操作の交換性を高め、回転軸2の働きをふとらせていくこと。第三に、末端投写活動系から共鳴を誘うリズムを加える、つまり回転軸1・2をふとらせることと結合して回転軸3の手指、口唇などの屈伸回転に多様性をもたせ、外界との関係での可逆操作の交換性を高め、回転軸3の働きをふとらせていくこと」(一八五頁)という三つの働きかけの原則が抽出されています。そして、一日、年間、生涯にわたるリズムにも注目し、「いわば波長の違ういくつかの基本的なりズムの重なりをつかみ、そのどの時期にどうした狙いをおいたとりくみをする必要があるか」「リズムの重なりとの関係で日常生活を組織できれば大きな力に」(二八六―二八七頁)といった指摘がなされています。

森博俊(都留文科大)は、びわこ学園における重症児の発達保障の療育実践に教育学の立場から注目し(森・他「重症心身障害児療育の理念」『障害児教育実践体系 第三巻 重症心身障害児』労働旬報社、一九八四年、三四―四七頁)、「からだへのとりくみが同時に心を育てるとりくみでもあるという重症児療育は、(中略)たしかに人間発達の第一段階に迫る質をもっているといえる」(四二頁)と評価していますが、肯首できるでしょう。

また、糸賀一雄が『福祉の思想』(出版された一九六八年に映画も完成、同年に逝去)において重症児の自己実現と人格発達の権利の保障に関連して「この子らを世の光に」と訴えていたことに照らしてみますと、それから三五年のち、田中昌人が今日までの道程を『障害のある人びとと創る人間教育』(大月書店、二〇〇三年)において、映画「夜明け前の子ども



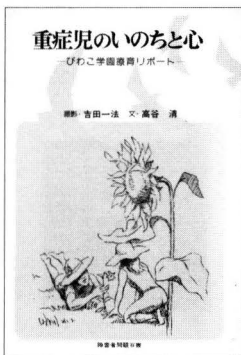
たち」の重要シーンを再掲しつつ、「映画は実践を記録し、この子どもたちすべてが、『教育可能、教育の対象である』ことを示す貴重な事実を提供しました。／（中略）子どもたちはすべて、自らの発達をこれからの道において民主主義の光たらしめました」（vi頁、傍点は引用者）と総括しており、注目されます。

(2) QOL（生活・人生・生命の質）及び「いのちと心」の探究

重症児の『快適な』存在」（高谷b、一三頁）、今日流に言えば「生活・人生・生命の質」としてのQOLを探究してきたことも特筆すべきでしょう。

高谷清は、びわこ学園設立二〇周年にあたる一九八三年（当時第一びわこ学園副園長、後に園長）に『重症心身障害児―びわこ学園からの報告―』（a青木書店、一九八三年）を編んだが、ほぼ同時に「重い障害をもつ子どもたち（成人も）の心」（b、二〇九頁）「心情」（b、二〇八頁）を書けないかと吉田一法撮影・高谷清文による『重症児のいのちと心―びわこ学園療育レポート―』（b青木書店、一九八三年）を世に問うています。そこでは「とりくむ職員の基本姿勢として『共感』、『技術・知識・理論』、『思想』の三つが必要」（b、二一六頁）とした上で、「共感」に属するものを描き加えたと述べています。

高谷は、重症児（重障児）の「いのちと心」というテーマを発展・深化させた思索を今日まで精力的に行っています。『支子―障害児と家族の生―』（労働旬報社、一九九六年）では、「支」に「わかれ」「支流」とともに「いしずえ」「ささえる」という意味を合わせ持たせて、「障害児者である支子（しし―引用者）は現代の社会のなかで本流でないかもしれないが、



第1部

重症児教育をとらえる視点

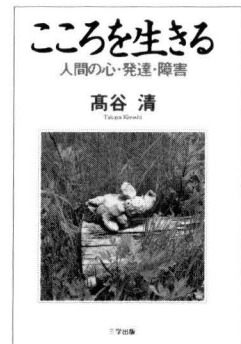
長く人類を支えてきたし、これからも支えていく存在である」(四頁)と述べています。『はだかのいのち―障害児のこころ、人間のこころ―』(大月書店、一九九七年)では、「一見付加価値のない」重症児者の存在を何も身にまとわれない「はだかのいのち」(六頁)と表現した上で、「いのち」そのものが大事にされるべきことを念じています。そして、「人間の『感覚』や『心』を障害と発達、さらに現在の問題とのかかわり」(二二〇頁)で書いた近著『こころを生きる―人間の心・発達・障害』(三学出版、二〇〇三年)では、「人間は発達してもしなくても人間なのだ」(三頁)「発達は権利であるけれども義務ではない、発達は喜びであるけれども無理強いされるものではないことも知ってきました」(四頁)と、びわこ学園での仕事の最終の歳月を迎えて「感じ方が変わってきた」自らを述懐しています。高谷の思索は、QOLという外来語には収まりきれない、それを超えたものかもしれません。

いずれにしても、QOLおよび「いのちと心」の探求は発達保障とともにびわこ学園における療育実践の核心をなしています。

2 養護学校における「授業づくり」①――発達保障の探究

(1) 「授業」時間の設定、教育空間の確保

養護学校教育の義務化以前にも、学校教育現場で「重症児の授業づくり」の模索が皆無であったわけはありません。例えば、竹内衛三・岡村敏彦・高橋豊栄『先生おしえて―高知療養所つくし学級の教育実



実践」(ミネルヴァ書房、一九八六年)には国立療養所訪問教育(一九七四年度)での実践創造が記録されています。その特徴の一つとして、「療養所関係職員と教師集団の連帯」(二頁)が挙げられています。この点にかかわって、養護学校教育の義務化を前に、びわこ学園の園長であった岡崎英彦は教育という新しい分野を迎え入れる側の立場から、「常時の医学的管理、又生活面の介助の必要性に加えて、生活に密着した内容、方法でなければ『教育』にならない」「施設側の活動とはピツタリ息が合う位でなければうまくゆかないはず」「療育における―引用者)かわり合い、活動がもつ『教育』的意味の検討、さらにどういう教育技術的配慮が加えられるべきかの検討を、現実の子どもらの生活の中で始める必要がある」などと、療育実践の蓄積を基盤とし、療育と緊密に連携して教育はなされるべきである旨を述べていました(岡崎『障害児と共に三十年―施設の医師として』医療図書出版社、一九七八年、二二八―二二九頁)。現に、「重症児の授業づくり」は療育実践の蓄積を基盤とし、また療育と連携して進展してきたのです。

しかし、療育実践の蓄積を基盤としながらも、教師たちによる「授業づくり」の営みはやがて、①二四時間の生活の中から「授業」時間を意図的に取り出し、②「授業」のための教育空間を確保し、③教育課程及び学習集団を編成して、④重症児が取り組みうる教材・教具を開発する方向へと向かっていきます。

一九八〇年代前半までの全国各地における「授業づくり」の多様な試み(教育保障の形態は小中学校の施設内学級・院内学級、養護学校の訪問教育、分教室・校舎、分校など)は、障害児教育実践体系刊行委員会編『障害児教育実践体系 第三巻 重症心身障害児』(前掲一九八四年)に収録されています。そうした中、京都府立丹波養護学校亀岡分校(一九七六年度)みのり学級、一九八〇年度)分校)、京都府立南山城養護学校城陽分校(しらうめ病棟訪問教育を前身に一九八三年)分校、一九八六年)城陽養護学校)、滋賀県立北大津養護学校校長校舎、同三雲養護学校紫香楽校舎、高知県立高知若草養護学校東高知病院分校(つくし学級

を前身に一九七九年度（分校）の五校は、各校で「授業づくり」を意識しつつ、合同研究会を開催して実践研究を交流し合い、切磋琢磨して「授業づくり」を競いました。中でも、プレハブ校舎（一九八〇年度）および本格校舎（一九八四年度）の建設を実現し、福祉施設の生活空間とは別途の教育空間を比較の早期に確保できた亀岡分校は、「授業づくり」を前述の①②からさらに③④へと深化させる条件に恵まれるとともに、一九八〇年代を通して筆者をはじめ、玉村公二彦（現・奈良教育大学）・白石正久（現・大阪電気通信大学）らが共同研究者として継続的にかかわることとなりました（玉村公二彦・小磯良子「重症心身障害児の授業づくり」『障害者問題研究』第五三号、一九八八年、三六―五〇頁。渡部昭男「重症心身障害児の『授業』」『鳥取大学教育学部 教育実践研究指導センター研究年報』第二号、一九九三年、九一―一〇八頁）。また、亀岡分校を含む一九八〇年代の京都府下における重症児の「授業づくり」の到達点をまとめたものとして、藤本文朗・白石正久・上田和美編『瞳輝いて―重症心身障害児の教育―』（全国障害者問題研究会出版部、一九九〇年）が挙げられます。

(2) 教育課程・学習集団の編成、教材・教具の開発

「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達達の子じ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。／したがって、『教科指導』は、どんなに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るとおさえ、子どもたちの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創造をめざす。」

この宣言から明らかのように、亀岡分校は発達保障の理念に基づいて「授業づくり」をめざしました。

そして、「すべての子どもに系統的な『教科学習』を保障しよう」との理念の下に、日々の実践を整理しながら教育課程づくりを進めました。

亀岡分校では、養護・訓練（今日の自立活動）、生活指導、保健指導、共同教育、学校行事のいわゆる教科外指導に対して、「教科」の領域を明確に設定し、その内容づくりに取り組みました。教育課程とは領域（スコープ）と内容配列（シーケンス）の概念によって構造化されるといわれますが、亀岡分校では教科の区分として子どもたちに伝える「文化」の切り口を「からだ」「ふれる・えがく・つくる」「うた・リズム」「みる・きく・はなす」の四つ（課題に応じて、他に「しごと」「かず・かたち」が置かれたこともある）に分ち、その区分ごとに教材・教具を開発し、子どもの発達に応じて学習内容を系統的に配列しようとなりました。そのために、学習集団の編成も、当初は福祉施設の棟や居室ごとに組まれていたものが、発達課題の共通性および活動形態の共通性（例えば、寝たきり、腹這い移動、歩行などの移動の力）を考慮して意識的になされるように変化していきます。

実際、亀岡分校の研究紀要（丹波養護学校亀岡分校『実践研究のあゆみ みのり』第一号、一九八〇年）を追ってみますと、教科区分に応じた教材・教具の開発、発達年齢にそくした配列（一九八一年度）、「各教科の系統表」の作成（一九八四年度）、個人別教育目標「つきたい力」の作成（一九八六年度）・改訂（一九八八年度）へと発展しています。また、後には「ことば・コミュニケーション」の研究（一九八七〜八九年度）がなされ、「文化」の切り口としての教科の区分とは異なる系統性の探求もなされています。

(3) 授業評価・単元評価の試み

亀岡分校では、教育課程づくりと併行して、共同研究者を交えての授業研究・授業評価が当初から続け

られました。その中で、日々の指導案とは別に、長期に及ぶ単元を意図的に創り上げるために「単元評価表（別名・単元長帳）」が導入されました（一九八七年度）。具体的には、まず設計段階として、学習集団の子どもの中心的課題と教科の視点を練り合わせつつ単元を設定し、単元のねらい・個人別目標を事前に明確にした上で、学習展開の大枠をつくります。次に、指導案に基づいて行った日々の授業の記録を残し、それを基に中間評価を行って指導の手立てを工夫し、授業展開や教材・教具の見なおし・改善を行います。最終的には、単元終了時に総括的な評価がなされ、それを次の単元づくりに活かそうというのです。

(4) 個々の課題を明確にした集団学習

ところで、西村章次・高橋紀子編著『意欲を育む授業づくり——障害の重い子どもたちへのとりくみ——』（ぶどう社、一九八九年）は岡山県立早島養護学校（重心部）における「授業づくり」の記録です。共同研究者である西村章次（埼玉大学）は、亀岡分校と同様に「どんなに障害の状態の重い子どもたちにも教科を！」（四頁）という立場を採りつつ、全国の実践を踏まえて「授業づくりの八つの条件」（二五—三三頁）をまとめるに至っています。同校の実践で注目したいのは、「授業づくり」という、きわめて教育実践的で集団的などりくみを展開させつつ、その中で子ども一人ひとりの課題を明確にし、教職員全体のものにするための『個人カルテ』を作成、使用（五三頁）したことです。亀岡分校でも個人別教育目標の明確化は追究されたが、発達心理学を専門とする西村の『実践と発達の診断』（ぶどう社、一九七九年）を参考にした「発達診断カルテ」に、新たに「運動機能カルテ」を加えた早島養護学校独自の「個人カルテ」の製作は特筆すべき試みでした（今日言われるところの「個別の指導計画（I E P）」の活用は、日本における重症児教育の展開過程にもその萌芽を認めうる）。

3 養護学校における「授業づくり」②——DOL及び「564y2」の探究

どちらかと言えば学校ぐるみで授業づくりが探求された亀岡分校や京都府下の実践に対して、永らく施設内・病院内の訪問教育が続いていた他県の場合には、訪問教育で奮闘する教師個々の思いや持ち味を活かした個性的な「授業づくり」が職場の理解を基に進められました。

(1) 新しい文化の創造を重視した「授業づくり」——西村圭也の実践

西村圭也（奈良県立明日香養護学校、加藤忠雄・西村圭也『先生の宅配便——訪問教育から届ける「重症児」の文化』文理閣、一九九〇年）は、「教育の役割の一つは『文化遺産を伝えること』と言えますが、『重症児』にとって、伝える文化そのものが未開」なのだから「要するに新しい文化を創ることなんです」（八頁）と、重症児の発達を促し日々の生活を豊かにする新しい文化の創造と交流を呼びかけています。そして、「あそび」「うた」「体操」「いす（道具文化）」「料理（グルメ文化）」における文化創造の試みが述べられています。

(2) 生活を重視した「授業づくり」——原田文孝の実践

原田文孝・三木裕和『重症心身障害児の授業のつくり方』（cあずみの書房、一九八九年）および三木裕和・原田文孝・河南勝・白石正久『重症児の心に迫る授業づくり——生活の主体者として育てる』（dかもがわ出版、



第1部

重症児教育をとらえる視点

育てると共に、それを受け入れていくための、かまえとしての姿勢や、受け入れ口としての手のはたきも一緒にそだてていかなければならない」(c、一一頁)とした上で、最終的には「生活の「コマ」コマを意識し、意味づけ生活を楽しむ子どもに育てる」としています。

こうした考え方の下に創られたのが、例えば「涼むことを教え、感じ分ける力を育てる授業」(c、四―二二頁)、「こたつを囲んでの引用者」家庭のだんらんの楽しさを教え、感じ分け、楽しむ力を育てる授業」(c、二二―三〇頁)です。その後においても、原田の実践は「生活の主体者になる」という方向で「感動で伝える授業」「生活の楽しさを伝える授業」「自然の楽しさを伝える授業」「主体性を育てる授業」というようにさらに幅を広げ、深められていきます(d、一一七―二四四頁)。

(3) 内面理解を重視した「授業づくり」——三木裕和の実践

三木裕和(兵庫県立氷上養護学校中町分校のぎく訪問学級)の実践のキーワードは「重症児の心を理解する」です。これは、乳児期後半の子どもたちを扱った前著の時点では未だ明確にはなっておらず、その後において乳児期前半の子どもたちも扱う後著までに深められたと思われれます。三木の実践の醍醐味は、自らの失敗を綴る中から授業づくりの手がかりを発見して行くところにあります。

三木は、「教材準備も計画も整っているのに、実践がうまくいかない」ことが往々にしてあるが、その主要な原因は「子どもたちを理解できていない」ことと分析します(d、四二頁)。とりわけ、気持ちのやりとりが難しい乳児期前半の子どもたちの場合には、その内面世界が理解しづらく、三木自身も子どもとの「心のやりとりが希薄なまま」で授業が推移していたといえます。いくつもの失敗から教訓を汲み尽くし、同僚の優れた実践からヒントを得る中で、乳児期前半の子どもたちに応じて、三木は「その子の気持

ちになる」というコツ（教育技術）を見出していくのです。それは、①まず、不快感を共有しよう、②その子が見ているように見てみよう、③自分にしゃべるように、言葉をかけよう、自分で聞くように、うたかけよう、④気持ちを先取りしよう、⑤生活全体の流れの中で理解しよう、⑥共有できないことがあることを知っておこう、という六点にまとめられています。三木は、「その子の気持ちになる」ということは、『その子を好きになる』ということに、とても近い」（d、七五頁）、「教師が子どもをいとおしく思う気持ちは、教育実践を根底で支える、たくましい力になる」（d、八一頁）とも述べています。そして、「ハンモック遊び―一人の存在を知らせたい」「お布団の気持ちよさ―伝えたいものを明確に」「シーソー遊び―集団を大切にする」「あやす遊びもいっぱい取り入れよう―対一の関係も大切にする」「ベッドメイキングだつて教育だ―生きるたたかいをする子どもたちの『授業』」の実践を紹介しています。

原田と三木が提唱した生活および内面理解を重視した授業づくりは、びわこ学園の療育実践からの流れで言えば、発達保障とともに、QOLおよび「いのちと心」の探求をも教育実践において発展させたものと把握することができます。とりわけ、内面理解を重視した「授業づくり」は、現象学的なアプローチ（中田基昭『重症心身障害児の教育方法 現象学における経験構造の解明』東京大学出版会、一九八四年）や原初的コミュニケーション（鯨岡峻編『養護学校は、いま―重い障害のある子どもたちと教師のコミュニケーション』ミネルヴァ書房、二〇〇〇年）などの視点と重なる側面もあり、発達保障を基盤とした実践の裾野を広げるものとなっています。

4 いくつかの新たな試み

(1) 医療的ケアを要する重症児への「授業づくり」

一九九〇年代以降は、医療的ケアを要する重症児への在宅および地域ケアが進展します。西原由美『海くんが笑った―超重度障害児と家族の6年間』（かもがわ出版、一九九七年）、同『海くん、生きててくれてありがとう』（新日本出版社、二〇〇一年）、こよみの会編『はじめまして重症児―私たちの在宅生活の体験と知恵』（ぶどう社、二〇〇〇年）などは、医療的ケアの必要な重症児の在宅および地域生活の様子を生きいきと描写しています。

学校ぐるみの初期の教育実践としては、真殿尊子・藤本文朗編『笑顔で語る子ら―重症児と家庭・学校・地域づくり』（青木書店、一九八四年）を挙げることができます。亀岡分校などで施設・病院にいる重症児への発達保障に基づく「授業づくり」が探究されていたころ、すでに京都府立向日が丘養護学校（とんぐりケループ）では家庭から通学する重症児への「授業づくり」を模索していたのです。最近のものとしては、落合俊郎ほか編『いのちキラキラ重症児教育―堺市立百舌鳥養護学校分校からの発信』（クリエイツかもがわ、二〇〇二年）があります。

医療的ケアに関する二一世紀を前にした全国的な到達点は、下川和洋編著『医療的ケアって大変なことなの？』（ぶどう社、二〇〇〇年）にまとめられています。その中では、「学習の基盤づくりとしての医療的ケア」という視点が示され、「医療的ケアを行うことが『学習の基盤づくり』の



第1部

重症児教育をとらえる視点

うちのひとつであるならば、学校で学習を支える教師が行うことによってこそ、子どもたちの持つ力を伸ばしていける」(五一頁、横浜市立新治養護学校教諭・吉田麻衣)との指摘がなされています。さらに、原文孝は「医療的ケアの必要な児一君を受けとめるということは、生命の安全とあわせて、内面形成にも責任を持つということだ」(五九頁)と、医療的ケアの必要な重症児の「内面形成」の保障を提起しています。具体的には、日常的なケアと「授業づくり」を結合して、気管切開をして人工呼吸器をつけた重症児への「空気」という詩の授業やそれと関連づけたケア時の呼吸を意識できるようなことばかけを通して、人工呼吸器によるものとはいえ「呼吸することを楽しいと意識できるように」と狙った実践を紹介しています。新たな試みといえるでしょう。

(2) 思春期・青年期の「授業づくり」

重症児へのケアが進む中で、思春期・青年期の取り組みも豊かに蓄積されていきました。例えば亀岡分校では、思春期危機への対応、青年期の内面世界の育ち、青年期らしい要求に根ざした「文化・生活」の授業などが探究されています(渡部昭男「重症心身障害児への青年期教育の実践―京都府立丹波養護学校亀岡分校」『障害児の思春期・青年期教育』労働旬報社、一九九四年、一九九―二一八頁)。一九九〇年代には重症児への後期中等教育の保障が全国的に進み、全国訪問教育研究会編『高等部の訪問教育』(文理閣、二〇〇〇年)も編まれています。

ところで、先に登場した三木裕和は小谷裕実との共著『重症児・思春期からの医療と教育―思春期からの医療ガイド』(クリエイツかもがわ、二〇〇一年)において、「重症児の『思春期から』は、それまでとは異なるライフステージであり、それにふさわしいシフトが求められる。重症児者が『普通に暮らす』ため

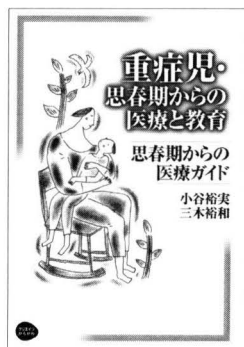
には、この時期に新たな構えと備えをつくりだすことが何より大切である（五頁）と述べています。そして、重症児も「心が『大人になりゆく』」として、①青年期の心理的な多様性・多面性等を尊重すること、②多彩な心理反応を呼び起こす「青年期らしい経験」の保障とその内面化の過程を大切にすること、③その上でなお理解し切れない複雑さをもつことを理解しようと呼びかけています（一三〇—一三五頁）。①身体の変化に

敏感になる、②心理的な変化に敏感になる、③暦年齢の尊重という三つの側面から「思春期・青年期のシフト」を仕掛けていくこと（一四三—一四五頁）、「自己信頼感 self-reliance の形成」を重視すること（一四七—一四九頁）は、思春期・青年期における「授業づくり」においてもきわめて重要な提起です。

重症児の「授業づくり」に関する京都府立与謝の海養護学校の成果は、加藤忠雄・玉村公二彦・田中茂編著『わたしだって——重症児教育の明日を考える——京都府立与謝の海養護学校の実践より』（文理閣、一九九九年）、写真—倉橋俊一・市川明、詩—斎藤喬『写真集 ひまわりの子どもたち』（文理閣、二〇〇一年）などにまとめられています。が、先進的な取り組みとして学校段階での実践の蓄積を発展させた卒業後の進路・生活保障、青年期・成人期にわたる生涯教育的な実践づくりを挙げることができます。こうした思春期・青年期、さらには成人期への取り組みの全国的な広がりは、『障害者問題研究 特集・重症児者の医療と地域ケア』（第三二巻第一号、二〇〇三年）にも収録されています。

(3) 教育内容を確実に達成する「授業づくり」

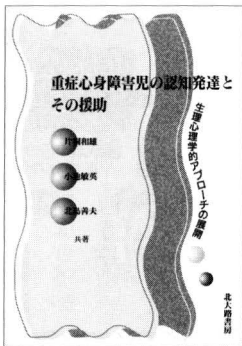
最後に、重症児の「授業づくり」の課題の一つは、目標の明確化とそれに基づく評価の実施でしょう。



これまでも、重症児の発達の変容を客観的に把握しようとする生理心理学的なアプローチや定位・探索行動への着目などがなされてきました（片桐和雄・小池敏英・北島善夫『重症心身障害児の認知発達とその援助―生理心理学的アプローチの展開』北大路書房、一九九九年。細淵富夫『重症心身障害児における定位・探索行動の形成』風間書房、二〇〇三年）。また、北海道の斎藤昭は教育実践における客観的な指標の記録や評価に心を砕いてきた実践家の一人です（斎藤『訪問教育の子どもたち』共同印刷、一九八九年。同『今日も輝いて―北の国の訪問教育から』共同文化社、二〇〇〇年）。

この点、竹脇真悟（埼玉県立越谷養護学校）の「分かる力」を伸ばす「授業実践は、教育内容を明確にし、確実にそれを達成していくという実質を備えた新たな「授業づくり」の段階へと踏み込みつつある質の高いものです（竹脇『自分の力で動く』充実感を―肢体不自由養護学校での「うんどう」の授業』「みんなのねがい」二〇〇四年一月号）。

竹脇は、「自立活動」「個別の指導計画」が実施された新学習指導要領の下で、「一つは、障害が重いゆえに一人ひとり手厚く『個』別に問題を解決していこうとする傾向、もう一つは、子どもの『主体性』が強調されたために、どんな力をつけさせるかではなく、子どもがどんなことで喜ぶのかで授業が組み立てられる傾向」（四〇頁）が強まっているとみています。とくに後者については、「揺れや回転」の活動を例に、「子どもたちの笑顔や歓声があがって盛り上がるのですが、授業では、どちらかというとき動かしてもらって動きを感じる活動が主になってしまいます。ややもすると、盛り上げるためにだんだんと揺れや回転が激しくなってしまうことさえあります」（四〇頁）、「評価は、動きを感じたか、慣れたかになってしまいが



ちで、楽しい顔（笑顔）や、やりたい気持ちがたくさん出るかどうかで、授業の良し悪しを判断せざるをえません。そのため、毎年題材を変えるだけで内容の積み上げがないようにも思いました」（四〇―四一頁）と述べています。こうした課題意識は、筆者自身が「重症心身障害児の『授業』（前掲一九九三年）において論じた「教育内容」「つきたい力」「評価」などに通じており、大いに共感を覚えます。竹脇は、しかも実践的にそれをクリアすべく「身体」（登校後の一時間目に「身体・水分補給・あそび」として設定）とは異なる「うんどう」（二時間目の「朝の会」に続く三時間目に「おはなし」「リズム」とともに設定）の授業に挑戦しています。具体的には、「動かしてもらって楽しいというだけではなく、援助は受けながらも、自分で自分の身体を動かしたという実感をもつこと。自分で身体を動かしてみようという気持ちを育むこと。活動を進める中で、身体を動かす楽しさや、身体そのものへの意識を育むこと。仲間とともに活動する楽しさも育みたい」（四一頁）との思いの下に、「坂道ゴロゴロ」「ボルスターティング」「坂道でGO」などの授業を創り出しています。記録ビデオを交えたレポート報告（竹脇「どんなに障害が重くても『学ぶ』楽しさを実感できる授業をめざして―自ら動く楽しさを育む『うんどう』のとりくみ」第一三回発達保障研究集会、二〇〇四年三月二〇日）では、「分かる力」が授業のねらい・教育内容として達成できるよう配慮された堅実な授業の展開および評価となっていることも、筆者なりに確認できました。

ただし、「分かる力」の押さえは明確ですが、QOLや「いのちと心」についての目標設定が弱いと感じます。すなわち、竹脇は三年間の授業の蓄積の上に、「うんどう」の授業のねらいを「自分の身体の体位（姿勢）がわかる。自分の身体の傾きがわかる／自分の身体の動く方向・速度がわかる／自分の身体を動かすとかかが起こることがわかる（うんどうの目的や因果関係）／空間の広さや奥行きを感じる」ことができる／人がやるのを自分の体験と重ね合わせてみる」ことができる」（四三頁）としており、六つの内の四

つを「うんどう」に関してつけたい「分かる力」に焦点化した教育内容として整理しています。しかし、実際の授業記録やレポートの文中では随所に見られる「自分からがんばる」「自慢げな表情」「がんばれたときに、とても誇らしげな顔をする」「意欲的に動く」「苦手な姿勢にも挑戦する」「上手にできるかなと不安そうな表情」「『うんどう』そのもの（がー引用者）おもしろい」「動かしてもらって喜ぶときはちがった充実感」「自分への自信」などといった、「うんどう」を通じて育てる心情（「うんどう」で育む）や豊かにする生活（「うんどう」で彩る）が、ねらいに明記されていないのです。それは、単元名を「『うんどう』の教材（活動）名」で済ませていることにも表れています。筆者ならば、心情や生活面でのねらいも加味して、例えば「坂道ゴロゴロに、挑戦だ！」「ボルスタースイングで、最後は一緒にゴロン！」「坂道下って、こんにちは！」などと名付けたいところです。

一般的に「すぐれた授業の創造」とは、共感を伴う教育的人間関係の下に、「教授（教師の意図的な営み）—学習（子どもの主体的な営み）」の結合、「しる—わかる—できる」の結合、「陶冶（とちや新たな認識・能力・スキル等の獲得）—訓育（自己肯定感・自己信頼感の形成、自分づくり等）」の結合を統一的に図ることであると考えます。果たして、こうした結合の統一化が重症児の授業においても可能なのでしょうか。竹脇の実践は、「重症児の授業づくり」におけるその可能性を示唆したものと云えるでしょう。

（追記…本章に登場した方々・学校などの「歴史を拓く貴重な実践的・研究的な営み」に心より敬意を表します。また、紙幅の関係で残念ながら採り上げることのできなかった方々・学校などには、この場をお借りしてお詫び申し上げます。）