

研究紀要

第47集

1. はじめに	校 長 田添 幹康	.....	1
2. 響き合い、育ち合う集団づくり	幼稚部 土肥 綾子	.....	2
3. 社会科学習指導案	小学部 西山 侑邑	.....	13
4. 技術科学習指導案	中学部 山下 紗登美	.....	21
5. リトミックを活用した自立活動の実践 ～全盲重度重複生徒を対象に～	高等部 田中 麻衣子	.....	33
6. 「学力向上のための課題学習」の取組について	理療科	.....	47
7. 貝塚から光陽へー貝塚と盲・光陽で過ごした6年間	寄宿舎	.....	53
8. 編集後記	研究部	.....	67

2015年3月
大阪市立視覚特別支援学校

特別支援教育を論ずる中で、障害者の権利に関する条約についての話題が出るようになってきました。

その中でも特に注目されるのが「合理的配慮」ではないでしょうか。

文部科学省の資料には、障がいのある児童生徒等に対する教育を小・中学校で行う場合の配慮として「教員、支援員等の確保」が挙げられています。その具体例として、特別支援学校等で行われているものを参考にするとして「障害の状態に応じた専門性を有する人材の配置」が示されています。

世の中の流れで色々な考え方が出てきて、新しく便利な機器が開発されても、最終的には幼児児童生徒に直接関わる人（教職員）の重要性が強調されていると言えます。

全日本盲学校教育研究会の研究大会テーマもここ 10 年ほど「専門性の維持・継承」に関連したものに設定されています。維持の前に「定着」が、継承の後に「発展」が必要だという指摘もあります。

専門的な質の高い教育を提供するためには、幼児児童生徒に直接かわかる「人」の問題を第一に考えなければなりません。

情熱と専門性を持った教職員が幼児児童生徒たちに関わる。このあたりまえのことをもう一度考える必要があると思います。

今年度も本校では全校、各学部等で様々な研修会が行われました。学部をこえた小さなグループでの自主的な研修会も行われました。各学部の公開授業や研究授業、初任研、2 年次研、10 年次研等の研究授業も行われました。また、例年どおり大阪教育大学からの教育実習生も受け入れ、後進の指導も致しました。

日々の授業やその準備以外にも、それらの活動を通じて教職員が互いに専門性について学び合い、高めあってきました。その一部がこの紀要に掲載されています。

本校教職員それぞれの専門性と情熱、役割がうまく機能し、幼児児童生徒に対して組織として質の高い、効果的な関わりや支援ができる、そんな学校を目指していきたいと思っています。

皆様の忌憚のないご意見をお願いいたします。

いただいたご意見をまた、本校に課せられた専門性の定着、維持、継承、発展の大きなエネルギーとさせていただきます。

平成 27 年 3 月

大阪市立視覚特別支援学校

校長 田添 幹康

響き合い、育ち合う集団づくり

幼稚部 土肥 綾子

1. はじめに

今年度の幼稚部は、在籍児12名（3歳児2名、4歳児3名、5歳児7名）である。幼稚部全員での集団的関わりを大切にした活動に取り組みつつ、主に幼児の実態に合わせた「うさぎグループ」と「パンダグループ」の2グループで活動してきた。

「うさぎグループ」は、一昨年度の合同保育の取り組み（H24年度、紀要に報告）、昨年度の集団的関わりを大切にした取り組み（H25年度、紀要に報告）を経た、幼稚部生活2年目、3年目となる年長児を中心としたグループである。これまで集団で関わる経験を重ねてきたことで、子どもたちはそれぞれに友だちに寄せる思いを深めてきた。そこで、この1年間でさらに集団で活動することの楽しさや面白さを味わい、自己を発揮することや他者に認められる体験を通して得られる充実感や自信を身につけてほしい。また、友だちとの関わりの中で生まれる様々な葛藤を通して相手の立場になって考えたり、自分の気持ちを調整したりする力をつけてほしいと考えた。

そこで今年度は、幼児の実態から①友だちと過ごす楽しさを味わい、友だちとの関わりを深める、②「わかる経験」「できる経験」を積み重ね、言葉やイメージを豊かにするという大きな2つのねらいをもち、日々の実践を行ってきた。本レポートでは「うさぎグループ」で取り組んだ実践を踏まえ、子どもたち同士が響き合い、育ち合う集団づくりについて報告する。

2. グループの実態

うさぎグループは、前年度在籍していた4歳児1名、5歳児4名に、新たに3歳児1名を加えた計6名である。保育所と並行通園している幼児も2名おり、曜日によって登校人数が変わる。弱視児3名、全盲児3名で、見えの様子もそれぞれ異なるが、全盲の幼児も

大きな物や人がいることはわかる程度の視力があり、保育室や柔道場などの慣れた場所では単独での移動ができている。新入児1名も1学期の生活を通して幼稚部が安心して過ごせる場となり、全員が見通しをもって幼稚部での生活を送ることができている。言葉を主なコミュニケーションの手段としており、教師や友だちと言葉でのやりとりを楽しんでいる。1学期には自由遊びの時間に「お店屋さんごっこ」「電車ごっこ」「病院ごっこ」など、子どもたちにとって身近な設定でのごっこ遊びが、子どもたちから提案され、展開されることが増えてきた。しかし、その設定や展開の幅はまだ狭く、いくつかの役割の中で同じ幼児がいつも同じ役になったり、パターンの言葉のやりとりになったりすることが多かった。友だち同士のやりとりに繋げたり、様々な物や道具を使って遊んだりするには教師の支援が必要であった。

また、言葉でのやりとりができる子どもたちではあるが、言葉の意味や本質を知らないまま使っていることも多かった。そのため、経験を通して「物と言葉」「行動と言葉」「思いと言葉」を繋げること、様々な状態や様子（大きさや形、感触など）を言葉で表現することを意識した支援を行ってきた。さらに、自分の経験や気持ちを言葉で表現すること、他者の思いを聞くことや思いを伝え合ったりすることなどができるよう、設定保育はもちろん生活の中のあらゆる場面を大切に取組んできた。

3. 実践事例

①「おはなし遊び『ぎろんやまと10ぴきのかえる』」

(1) 題材設定の理由

幼児にとって、絵本の読み聞かせは大切な取り組みであると考えられる。しかし、視覚に障がいがある子どもたちは「絵」を見て話の内容や全体像を理解することが難しいため、「絵」に代わる何かを工夫する必要がある。そのことを踏まえ、幼稚部では体験型のおはなし遊びに取り組んできた。

うさぎグループでは、1学期に「三びきやぎのがらがらどん」(北歐民話、マーシャ・ブラウン絵、瀬田貞二訳)などのおはなし遊び

に取り組んだ。初めにペープサートを使って、教師が一人一役でおはなしを読み聞かせた。その後、幼児一人が一つの役になって演じ、言葉でのやりとりを通してストーリー理解を深め、おはなしの面白さを味わうことをねらいとした。個別に考えれば、十分にねらいを達成することができた幼児もいたが、セリフがパターンの言葉のやりとりになったり、教師に言われた言葉を模倣する形での表現にとどまったりする幼児もあり、題材の選び方や活動内容について、さらに工夫が必要であると感じた。

そこで、もっと直接的な体験を通して絵本のストーリー理解を深め、おはなしの世界の楽しさや面白さを味わってほしいと考え、「ぎろろんやまと10ぴきのかえる」（間所ひさこ作、仲川道子絵）の絵本を題材に選んだ。幼児全員が主役である「かえる」になり、絵本のストーリーと同じような川渡りや山登り、トンネルくぐりなどを実際に行うことで、おはなしの世界のイメージを深められるようにした。また、体験を積み重ねることでストーリー理解を確かにし、実際に幼児自身の直接体験から生まれる実感のある言葉を引き出しながら充実感や達成感を得られるようにした。そして、友だちと同じ目的をもって行動する中で生まれる子どもたち同士の言葉でのやりとりを大切にし、心を通わせる一体感を味わわせることを大きなねらいとした。

指導にあたっては、幼児の実態の違いを踏まえながら、それぞれに合わせた支援を行う。幼児の直接的な体験を大切にし、おはなしの世界の楽しさや面白さが十分に感じられるようにする。また、友だちと思いを言葉で伝え合う経験を通して、イメージを共有し、共通の目的をもって活動することができるよう支援していきたい。

（２）題材のねらい

- ・友だちや教師と一緒におはなし遊びを楽しむ。
- ・おはなし遊びを通して、友だちとイメージを共有し、一体感を味わう。
- ・体験型のおはなし遊びをすることで、内容理解やことばのイメージを深める。

(3) 指導計画

- ・絵本を聞き、みんなで冒険に行く… 1時間
- ・絵本を聞いておはなし遊びをし、しゃっきりだけを作る… 1時間
- ・おはなし遊びをし、友だちと力を合わせる一体感を味わう… 3時間

(4) 保育指導案

①日時 平成26年10月7日(火) 9:50~10:30

②場所 保育室3 柔道場

③本時のねらい

- ・友だちと同じ目的やイメージをもって、おはなし遊びを楽しむ。
- ・自分の思いや考えを言葉で表現し、友だちの話を聞いたり伝え合ったりする。
- ・友だちと力を合わせることの喜びや一体感を味わう。

④本時の流れ

活動内容	援助と配慮	備考
○始まりのあいさつをする。 ○お名前呼びをする。	・友だちや教師の言葉をよく聞くように促す。	場所：保育室3 幼児いす5脚
○かえるになっておはなし遊びを始める。 ・冒険の歌をうたう。 ・しゃっきりだけを探す冒険に出かける。 ・リーダーを先頭にし、みんなで移動する。 《柔道場に移動》 ・バーにぶら下がり川を渡る。	・期待感をもって活動に取り組めるように声をかけ、歌うことでさらに気持ちが盛り上がるようにする。 ・安全に配慮する。 ・順番を決める時には、それぞれの思いを引き出しつ	※T2はかえる、T3は年寄かえる・こうもり、T4は病気のかえるになり、役割や幼児の活動に合わせた支援を行う。 ・かえるの帽子 場所：柔道場 ・バー ・布(川)

<ul style="list-style-type: none"> ・太鼓橋の山を登る。 ・トンネルをくぐる。 ・宝箱を見つけて、力を合わせて引っ張り出す。 ・しゃっきりだけを見つける。 ・コウモリに捕まらないよう逃げ、洞窟の陰に隠れる。 《保育室3に移動》 ・宝物を病気の仲間に渡し、元気になったことを全員で喜ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> つ、整理ができるように支援する。 ・なるべく自分の力でできるように、幼児の実態に合わせて時間をとるなどの支援を行う。 ・待っている幼児にも友だちの様子がわかるように伝え、期待感がもてるような声をかける。 ・全盲児には近いところで支援をする。 ・安全に配慮する。 ・友だちと一緒に喜びが共有できるように盛り上げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・マット ・ブロック 2 個 ・太鼓橋 ・トンネル 3 個 ・ブルーシート ・宝箱 ・岩用の布 ・しゃっきり だけ 5 個 ・こウモリのマント
<ul style="list-style-type: none"> ○楽しかったことや頑張ったことを発表する。 ○終わりのあいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しかったことや頑張ったことなど、友だちに伝えることで、経験が共有できるようにする。 	

(5) まとめ

経験を重ねるごとに、幼児は楽しみながら意欲的に活動に取り組むことができていた。ストーリーの理解には個人差があったが、グループの教師全員が個々の実態に合わせて必要な言葉を補ったり、確認の問いかけをしたりなどの援助を適宜行ってきたことで、全員が「力を合わせて病気の仲間を助ける」という目的やイメージを持ち、一体感を味わうというねらいも達成することができた。また、解決策を考えたり順番を決めたりなど、幼児がみんなで話し合う場面でも幼児の様々なやりとりが見られた。いつも一番にやりたいと

率先して自分の意見を主張していた幼児は、友だちに意見を尋ね、それを聞いて自分の思いを抑え、譲る姿が見られるようになった。また、新しいことや初めてのことには自信がなく、消極的だった幼児が「一番に行きたい！」と積極的に自分の思いを主張する姿も見られた。初めはそれぞれが自分の主張を一方的にするか、友だちの意見に完全に応じることがほとんどで、教師が相談の仲立ちをしなければ話が進まないことが多かったが、少しずつ幼児だけで話し合いができるようになっていった。友だちと同じ目的をもって活動する中で葛藤が起こった時、それぞれが自分の思いを言葉にして伝えたり相手の思いを聞いたりし、その後の自分の思いや行動を調整することができるようになっていった。

今回の活動を通して、友だちと一緒に活動することの楽しさや、みんなと一緒にやりたいという意欲は、様々な面での成長の原動力になると感じた。集団の中でそれぞれの実態に合わせた支援を行ってきたことが、個々の課題としていた部分を成長させ、集団としての成長にも繋がっていったのだと思う。

② 「ルールのある遊び『魔法鬼』」

(1) 題材設定の理由

うさぎグループの幼児は、体を動かすことが好きで、リトミックの時間には様々な表現遊びや運動遊び、ゲームなどに取り組んできた。しかし、勝ち負けのある遊びでは、鬼に捕まることや負けることに不安を感じ、一緒に遊ぶことに対して消極的になる幼児の姿も見られた。そこで、リトミックやリズムの時間、また自由遊びの時間にも『あぶくたった』や『はないちもんめ』などの簡単なルールのある集団での遊びを設定し、友だちと一緒に遊ぶ楽しさが感じられるようにしてきた。2学期半ばからは、鬼ごっこ『おおかみさん今何時?』に取り組み、おおかみと子どもの歌の掛け合いを楽しみながら、友だちと一緒に柔道場を思いきり走って逃げたり追いかけたりする経験も重ねてきた。ゲームとしての楽しさがわかり、捕まったりオオカミになったりしても意欲的に活動できるようになってきた。

そこで、魔法の呪文を考えて唱える面白さを感じたり、それまでに取り組んできた様々な動物の表現遊びを楽しんだりできると思
い、こおり鬼から派生した鬼ごっこである『魔法鬼』を題材に選ん
だ。「友だちを捕まえる」「友だちに助けを求める」「友だちを助け
る」といった友だちとのやりとりを通して、集団で遊ぶことの楽し
さを味わわせることをねらいとした。また、ルールの大切さを感じ、
守ろうとする気持ちをもてるようにしていきたい。

(2) 題材のねらい

- ・ 友だちと関わりながら、ルールのある遊びを楽しむ
- ・ 体を動かす充実感を味わう

(3) 指導計画

- ・ 魔法鬼のルールを知り、教師や友だちと一緒に遊ぶ… 2 時間
- ・ ルールを守って魔法鬼をする… 2 時間
- ・ 友だちと一緒に魔法鬼を楽しむ… 2 時間

(4) 保育指導案

①日時 平成26年12月3日(水) 10:50～11:30

②場所 柔道場

③本時のねらい

- ・ ルールを守り、友だちと声をかけ合いながら一緒に遊ぶ楽しさを
味わう
- ・ ルールの大切さに気づき、守ろうとする

④本時の流れ

活動内容	援助と配慮	備考
○ 始まりのあいさつ をする	・ 友だちの話をしっかり聞くよう促 す。	C D デ ッキ
○ 「ジャングルぐる ぐる」で体を動かす	・ 教師も幼児の間に入って活動し、 不意にぶつかったり当たったりしな いよう配慮する。	C D

<p>○「もうじゅう狩り」 をする</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・なるべく幼児が自分で考えてできるよう見守る。 ・幼児からの働きかけに応じて教師も一緒に参加する。 ・友だちに積極的に声をかけている幼児の様子を伝え、お互いに声をかけ合うように促す。 	
<p>○「魔法鬼」をする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ルールを振り返る ・鬼を決め、魔法鬼をして遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児の言葉を引き出しながらポイントを押さえ、ルールの確認ができるようにする。 ・安全に配慮する。 ・ルールを守れている友だちや守れていない友だちの様子を伝え、ルールを意識して守れるようにする。 ・積極的に助けたり助けを求めたりできるよう支援する。 ・幼児の様子を見ながら、必要に応じて休憩時間をとる。休憩時にはルールの確認ができるようにする。 ・教師も一緒に活動に参加し、楽しい雰囲気盛り上げる。 	<p>鬼用の鈴</p> <p>※T2～T4は幼児の実態に合わせた支援を行う</p>
<p>○活動を振り返り、楽しかったことを発表する</p> <p>○終わりのあいさつをする</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの思いを認め、次回への期待感がもてるようにする。 ・友だちの話をしっかり聞くよう促す。 	

(5) まとめ

この活動に取り組むまでに様々なルールのある遊びを経験してきた子どもたちは、すぐにルールを理解し、楽しんで取り組むことができた。また、それまでの鬼ごっこのように、捕まらないように逃げるだけではなく、「友だちを助ける」「友だちに助けてもらう」

という要素が加わったことで、友だちと助け合うことの喜びも十分に味わうことができた。また、鬼になった幼児もいろいろな動物に変身させるよう考えながら魔法の呪文を唱えていた。そして、設定保育以外の時間にも友だちを誘って遊ぶ姿が見られるようになった。幼稚部全体での合同保育の時間にも『魔法鬼』に取り組み、集団で遊ぶことの楽しさや面白さもさらに感じることもできたと思う。

また、この活動を始めた頃には、全員がルールを守って遊ぶことができていた。しかし、遊び方がわかり慣れていく中で少しずつルールを守らなかつたり、トラブルが生まれたりするようになった。鬼に捕まってもそのまま逃げる、捕まりそうになったら鬼を押ししてしまうなどの姿である。このようなことが起こった時には活動を一旦止めたり、活動の終わりに丁寧に話をしたりするようにした。ただ単に注意するだけではなく、「どうしてルールを守れなかったのか」「どうしてルールを守らないといけないのか」「みんながルールを守らなかつたらどうなるのか」など、いろいろな視点で考える場を設け、集団で遊ぶ時には必要な約束やルールがあることを理解できるようにした。そして、ルールはみんなが守らなければ楽しく遊べないこと、みんなが守ることでより楽しく遊べることを、経験を通して実感することができたと思う。

このようなルールのある遊びは、集団でしかできない遊びの一つである。体を動かしながら、友だちと一緒にルールを守って遊ぶ経験は、普段の集団生活の中にも少しずつ生かされるようになってきている。

4. おわりに

年度当初に立てた①友だちと過ごす楽しさを味わい、友だちとの関わりを深める、②「わかる経験」「できる経験」を積み重ね、言葉やイメージを豊かにする、という2つのねらいに対し、子どもたちは様々な変化や成長を見せてくれた。

それぞれの障がいの実態や生活年齢も異なる集団ではあったが、毎日友だちと一緒に過ごすことで親しみを深め、遊びの中で教師よ

り友だちを求める姿が増えていった。朝、登校した時にはどの子どもすぐに友だちに挨拶をしたり、存在を確かめたりするようになった。自分の思い通りにならないことに不満を感じ、一人で遊ぶことが多かった子どもが、友だちと物や場を共有しながら遊ぶことができるようにもなった。友だちが困ったり、つらい思いをしている時には優しく声をかけたり、励ましたりする姿も見られるようになった。

また、様々な経験を通してわかることやできることが増え、自己肯定感や自信をつけたことが新しいことや苦手なことに挑戦する意欲にも繋がってきた。言葉が豊かになったことで自分の思いを言葉で伝えたり、相手の思いを聞いて考えたりする力を培い、いざこざや葛藤が起こった時には、自分の思いを調整する力を発揮できるようにもなってきた。

そして、集団で生活する時のルールを意識したり守ったりするようになるなど、社会性の芽生えの姿も見られるようになってきた。もちろんまだまだ不安定な側面も多く、教師の援助が必要になることも少なくない。しかし、これらの変化や成長は、対教師との関わりだけでは見られないものであったと思う。友だちと一緒に過ごす楽しさや、一人ではできないことも友だちと一緒になら可能になるという気持ち、グループとしての仲間意識の深まりなど、集団でしか感じることはできない、心を動かされる体験、その体験から得られた充実感や満足感こそが子どもたちを内面的にも成長させ、人と関わる力をも大きく成長させていった。そして、一人一人の成長が集団の中でも響き合い、子どもたち同士で育ち合う姿に繋がっていったのではないだろうか。

見えない、見えにくいという障がいのある子どもたちにとって、周りの状況や相手の表情を視覚的に捉えられないということは、人間関係を育んでいく上でも大きな困難となりえる。そこで、初めての集団生活となる幼稚部の果たすべき役割は大変重要であり、様々な工夫や支援が求められる。実態に合わせた保育内容や環境を設定し、集団の関わりの中で課題に応じた支援をするためには、教師集団が十分に一人一人の実態や課題を把握し、共通理解すること。そしてあらゆる場面で連携しながら個と集団の指導の方向性をそ

えて進めていくことが大切であり、これまでの取り組みを通してそれを改めて実感することができた。

今後も人間関係の土台を築く幼児期にどのような集団生活を経験させていくのか、たとえ人数的に小さな集団であっても、どんな障がいをも併せもっている子どもたちは友だちの存在を求め、友だちとの関わりを通して様々な成長をしていくということを3年間の取り組みから私たちは学ぶことができた。この視点を教師集団が常に持ち、連携しながらこれからも支援をしていきたい。そして、子どもたち同士が響き合い、育ち合う集団作りを目指していきたい。

社会科学習指導案

指導者 西山 侑邑

1. 日 時 平成26年9月19日(金)
4時限目(11:45~12:30)
2. 対 象 第6学年5組 (男子1名 女子2名)
3. 場 所 小学部5組教室
4. 単 元 名 「戦国の世は、どう統一されたの」

5. 単元の目標

- 信長・秀吉・家康の天下統一の過程に興味をもつ。
- 戦国の世を統一した信長・秀吉・家康の三人のうち、最も天下統一に役立ったと思う人物を選んで調べ、発表する。
- 戦国の世の統一は、信長にはじまり、秀吉が実現し、家康が全国支配を固めて完成したことを理解する。

6. 指導にあたって

○児童観

本学級は、視覚障がいのある6年の児童から構成されている。A児、B児は全盲で点字使用、C児は弱視で墨字使用である。

児童は、社会事象への興味・関心があり、テレビニュースなどをよく見ている。それについての感想や意見などを朝の会で発表する機会を以前に設けていたため、休み時間などに児童同士で話題のニュースの話をしたり、感想を言い合ったりする様子が見られることもある。

児童の中で、ものごとに対する興味・関心や生活経験の差があるため、知識量もそれぞれ異なっている。社会科の授業においても学習内容を理解する速さに個人差がみられる場合が多くある。

○単元観

本単元では、学習内容として、キリスト教の伝来、織田・豊臣の天下統一、江戸幕府の始まりまでを中心に扱う。世の中が戦国の世へと変化していく過程や、全国が三人の武将によってどのように統一されていった

かについて学習することができる。そして、織田信長・豊臣秀吉・徳川家康の天下統一への道を調べることで三人の武将の働きにいつそう関心を深め、戦国の世を統一した過程について理解することができる。

○指導観

本単元では、織田信長・豊臣秀吉・徳川家康の三人の武将について調べ、「だれが一番天下統一に役立ったのか」「どの政策が天下統一のために一番有効であったか」を選択させ、なぜそう思ったのかを発表する活動をおこなう。

調べ学習では、教師が資料を事前に用意しておき、「信長の生い立ちについて知りたい」など、児童から要望があれば、それについての資料を追加するという方法で行う。事前に作っておいた資料だけではなく、児童が疑問に感じたことや、深く知りたいと思ったことをもとに資料を追加していくことで、理解と関心を深めていきたい。また、「だれの政策が天下統一のために一番有効であったか」を考える際には、その政策について児童が理解できているかを適宜確認し、指導する。

7. 評価規準

社会的事象への関心・意欲・態度	社会的な思考・判断・表現	観察・資料活用の技能	社会的事象への知識・理解
○信長・秀吉・家康の天下統一の過程に関心を持ち、戦国の世を統一した三人の武将の働きにいつそう関心を深める。	○戦国の世は、どのようにして統一されていたのか、学習問題をつかみ、見通しをもって追求し、戦国の世を統一した信長、秀吉、家康の働きについて、適切な言葉で表現している。	○三人の武将について、資料を活用し、調べたことを適切な言葉でまとめている。	○戦国の世の統一は信長に始まり、秀吉が信長の意思を継いで基礎をつくり、家康が全国支配体制を固めたこと、また、鉄砲伝来後、キリスト教が伝えられたことを理解している。

8. 指導計画（全7時間）

学習活動	目標
1. 9月5日（金）4限 戦国の世は、どう統一されたの	・世の中が戦国の世へと変化していく過程や、全国が三人の武将によってどのように統一されていったかについて調べるための学習問題をつかむことができる。
2. 9月9日（火）5限 ヨーロッパとの出会い	・外国の文化がどのように国内に影響したか考える。
3. 9月11日（木）3限 戦国の世を治めていった信長	・勢力の拡大を図る信長の業績について考えることができる。
4. 9月12日（金）4限 天下統一をなしとげた秀吉	・秀吉の行った政策を調べ、支配を確かなものにしていったことに気づくことができる。
5. 9月16日（火）5限 平和な世を築いた家康	・家康が幕府を開いて太平の世の中の基礎をつくったことに気づくことができる。
6. 9月17日（水）1限 調べたことをまとめよう	・信長・秀吉・家康のそれぞれの業績をふり返り、戦国の世が統一されていったことを自分なりにまとめることができる。
7. 9月19日（金）4限 調べたことを発表しよう（本時）	・みんなに分かりやすくまとめ、発表することができる。

9. 本時の目標

○戦国の世の統一は、信長にはじまり、秀吉が実現し、家康が支配体制を完成したことを理解する。

○戦国の世を統一した信長・秀吉・家康の三人のうち、最も天下統一に役立ったと思う人物について自分なりにまとめ、発表する。

10. 本時の展開

学習活動と内容	指導上の留意点
1. 本時の活動内容・発表の方法を確認する。	○見通しを持って活動できるように、活動の流れを伝える。 ・発表をする内容と順番、発表するとき・聞くときの約束を確認する。
2. まとめたものを発表する。	○別の二人の武将への共感や理解が深まるよう、それぞれの発表の後に質問タイムを設ける。
3. 天下統一できたのはなぜかを話し合う。	○発表を聞いて、感じたことや疑問に思ったことをそれぞれ発表するように促す。 ○今まで学習したことや調べたことを活用して意見を言えるように声掛けする。
5. 次回のテストの範囲を確認する。	○次回の授業日も確認し、まとめたノートを持って帰るなど、テストに備えるように伝える。 テスト；9月25日（木）3限目

1 1. 児童の実態と本時の目標

	児童の実態	本時の目標
A 児	<p>全盲 点字使用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学年相当の学習をしており、様々な課題に積極的に取り組むことができる。 ・ 疑問に思ったことや考えをはっきりと伝えることができる。 ・ 歴史が好きで、授業で渡した資料などをしっかり読み、意欲的に取り組むことができている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 三人の武将の中からその人物を選択した根拠を説明できる。 ・ 調べたことを活用して考え、意見を発表する。
B 児	<p>全盲（右 光覚、左 0） 点字使用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 様々なことに対して興味を持ち、取り組むことができる。 ・ 語彙力が弱いため、文章を読む際には理解できているか確認し、簡単な言葉で説明し直すことが必要である。 ・ 社会に苦手意識があり、発言する際にも自信がないことが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 三人の武将の中から選んだ人物について自分なりの言葉で発表することができる。
C 児	<p>弱視（右 0.04、左 0） M a x 0.1-10 c m 墨字使用（22 p t 使用）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 社会が好きで、テレビニュースなどにも関心を持っている。 ・ 自発的に質問や発言をすることが難しく、他の意見に賛同することが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 三人の武将の中から選んだ人物について自分なりの言葉で発表することができる。

12. 資料 本単元での児童の様子

第1時

・織田信長について知っていることはあるか発表する。

A児；「織田信長は、本能寺で明智光秀に裏切られた」など。

B児；「名前を聞いたことはあるが、分からない」

C児；「名前を聞いたことはあるが、分からない」

第2時

・火縄銃はどのくらいの大きさか。

A児；「水鉄砲くらい。手で持つところと引き金がある」

B児；「分からない」

C児；「お祭りの射的くらい」

・なぜ伝来から30年で銃を1000丁以上も作ることができたのか。

A児；「日本に技術があったから」

B児；「職人さんがいた」

C児；「工場があった」

第3時

・二時間目の授業で、児童が鉄砲の形状など拳銃くらいだと思っていたことから、火縄銃のミニ模型と1mの白杖を使って、形と長さを提示した。重さは口頭で約4kgだと伝えた。また、刀のレプリカを持って走ったり、振りかざして重量を体感することができた。

・長篠の戦いについて知っていること。

A児；横長の列になって鉄砲を撃った。

B児；銃を持った人が3列になって交代で撃った。

C児；聞いたことがない。

第4時

・大阪城を秀吉が築城したことは三人全員が知っていたが、その他のことについてはほとんど何も知らなかった。授業を進める中で「刀狩」と聞いて、A児は「聞いたことがある」と発言していた。

第5時

・徳川家康についてA児は、なぜ人質にされていたのか疑問を持っていたので、簡単に説明し、そのことについての資料を渡した。

・三人の武将を理解した上で、天下もちの歌やほととぎすの句を読み返してどう感じたかを発表し、自分ならほととぎすの句をどう作るか考えた。

第6時

・「戦国の世はどう統一されたの」で学習したことをふり返り、それぞれが選択した人物についてのまとめ作業を行った。

13. 研究協議

○反省点

・授業の終了時間が予定していたよりも早く、各児童の発表後に話し合いの時間を多く取るなど、時間配分ができれば良かった。

・答えの幅が広い発問の仕方をしてしまったので、児童たちが答えやすいような断定したものにすれば良かった。

・児童たちは、3人の武将についての資料を読むなどして、意欲的にまとめることができたのが良かった。

・研究授業は、緊張していたようだったが、自分の発表を落ち着いて行うことができていた。

○先生方からの意見

・3人が別々の事柄を発表するというのが難しいところだった。

・それぞれの児童が、資料を上手にまとめていて感心した。

・本時の展開での話し合いの後、まとめが不十分であった。

・児童たちの発表を事前に調べておいて、その内容を発展させていくと、さらによかった。

・時間が余ったときに行った歴史クイズが非常に良かったので、授業内に元々組み込んでおいてもよかった。また、歴史クイズの内容を本単元に限定して行うことができれば、さらによかった。

・児童がクイズの問題を考えるという発想が良かった。

・まとめるにあたってどのような資料を渡したのか、そこからどのような形で自分のまとめにしたのか、興味がある。

⇒参考書やインターネットの学習理解シートなどを資料として配布したり、資料集にのっていた豆知識などを口頭で伝えるなどした。その他、質問があれば、その回答になるような資料を探して渡すなどして、教師の意見に左右されないように配慮した。

それらの資料を宿題として自宅でまとめてきてもらった。文章表現や事実と異なっているような箇所を指摘し、さらに自宅でまとめ直してもらった。B児C児については、資料を読むだけでは理解しにくいので、指導者が資料を読み上げるなどして、一人で行えるようにした。

○まとめ

6年の児童3人は、歴史への興味・関心や理解度に大きく差がある。また、点字の児童も墨字の児童も在籍しているため、3人の一斉授業は難しいと感じる時もある。しかし、3人の武将については、本で読んだことやTVなどで聞いたりしたことが多くあった。3人の武将の中から一人を選ぶ際にも、「徳川家康のことは、あまり知らないから家康を調べる。」「大阪城を建てた秀吉にする。」など、それぞれに選んだ理由があったことで、積極的に取り組むことができたと感じている。

研究授業の当日は、休み時間は笑顔で話していた児童たちが、チャイムを聞いた瞬間に、緊張して口数が少なくなってしまったのが、予想はしていたが残念だった。だが、発表はしっかりと行うことができたことは良かったと感じている。

児童たちは、公開授業を終えて、たくさんの先生方から「上手にまとめていたね。」と声をかけていただいたことで、自信が生まれたようである。最初は、まとめることを嫌がっていた児童が「次はいつ、調べ学習する？」と自分から提案してきたことも進歩だと感じた。

意見や考えをまとめて発表する授業は、社会だけでなく、国語や理科でも多く取り入れている。今後もさらに、発表する力（思考力・構成力・表現力）を高めていきたい。

技術科学習指導案

主指導者 山下 紗登美

指導者 南部 美穂(T1)

田見 薫(T2)

1. 日時 平成26年 10月22日 3時間目 (10:50~11:40)
2. 対象 中学部1年 3名
3. 場所 B棟1階 技術室
4. 単元名 ピンボール作り
5. 単元について

(1) 単元観

身近にあるのこぎり, キリ, げんのう, くぎなどを使用し, 安全に使用することを意識づけ, 使用方法の理解を深める。また, 帯のこ盤を使用することでのこぎりを使用するより機械を使う便利さを学びながら機械を使う時の危険さを学び, 理解を深めさせる。ピンボールという遊ぶ道具を作るわくわく感を味わい, 木材に色を塗ることや, 普段使用しないくぎやげんのうなどの工具を使うこと, 作品を作る難しさを実感するとともに, 楽しみながら完成させる喜びを味わう体験をさせたい。

(2) 生徒観

生徒3名とも実習に意欲的に取り組み, 自分の意見をはっきりということのできる生徒集団である。好奇心旺盛で, 楽しんで実習に取り組んでいる。自分がどのような作品を作りたいかという構図をはっきりと描くことができ, それを実行しようとする姿勢がみられる。くぎ打ちをすることが初めての体験であり, 工具を安全に正しく使用することを定着させるため, 生徒は3名ともくぎやげんのう, キリを事前に使用して練習をした。声掛けをすることで, 手元を意識し, 使用方法を守って安全に使用することができるようになってきた。

(3) 指導観

生徒3名とも意欲的に取り組み, 好奇心旺盛だが, すぐに集中力, 注意力が

切れてしまう傾向がある。工具を使用しているときに工具から目を離してしまふなど、危険な場面がある。工具を安全に使用できるよう、「手元を見て」の声掛けや小休憩をするなどして集中力や注意力が切れないように指導をする。工具を初めて使用する際は生徒の手を取り、工具を使用するときの持ち方や角度、感触を定着させるために生徒と一緒にやる、手本を見せるなどして道具の使い方や安全を確認しながら指導をする。また、他の指導者と協力をし、全体的に指導し、安全に実習に取り組めるようにしている。本単元では、工具を正しく安全に使用でき、木材を組み立て、完成へとつなげることができるように行う。

(4) 単元目標

日常生活で利用されている主な材料の適した加工法について知り、加工のための工具や機器を安全に使用できるようにする。工具や機器を安全かつ適切に使用するためには、正しい使用方法とともに、姿勢、注視、工具などの持ち方、力分配など、作業動作の要素が関連することに気づき、実践できるようになる。

加工法については、木材の切断など、木材の向きによって工具の使用方法が異なることに気づき、安全に使用できるようになる。

6. 単元の評価規準

ア：生活や技術への関心・意欲・態度	イ：生活を工夫し創造する能力	ウ：生活の技能	エ：生活や技術についての知識・理解
日常生活の中で、材料と加工に関する技術を適切に評価し活用しようとしている。	日常生活の中で、材料と加工に関する技術を適切に評価し活用している。	工具や機器を安全に使用できる。	材料の特徴と利用方法及び材料に適した加工法についての知識を身につけ、材料と加工に関する技術と社会や環境との関わりについて理解している。

7. 指導計画（14時間）

時間	ねらい・学習	評価規準	評価観点
1~3	題材説明、ピンボール台に描く絵のデザインを考える。 道具の説明とくぎ打ちの説明、くぎ打ち練習①	新しい発想を生み出し、活用しようとしている。【関心・意欲・態度】 製作におけるくぎ打ちやデザインの技能を身につけている。【技能】	材料の素材を理解することができる。【関心】 よりよい作品にするために創造を膨らますことができる。【創造】

4~7	のこぎりの使い方, 工具の説明と木材の切断	使用目的や使用条件に即して製作品の機能と構造を工夫している。【工夫・想像する力】	材料の特徴を知り, 材料に適した, 工具を使用することができる。【知識・理解】
8, 9	木材のやすりかけ, くぎ打ち練習②	工具を正しく安全に使用することができる。【技能】	工具の使い方を知り, 安全に使用することができる。【技能】
10~12	ピンボール台に絵をかき, 色を塗る。	製作図を基にして, 材料の部品加工・組み立て・接着ができる。【技能】	材料の素材を知り, 色の塗り方を理解することができる。【関心】
⑬ 本時	ピンボール台に得点盤をつけ, くぎを打つ。木材の接着。		材料の特徴を知り, 工具を正しく安全に使用することができる。【技能】
14	斜め台の作成, 接着と設置。	製作図を基にして, 材料の接合・仕上げができる。【技能】 製作品を安全に正しく使用し, 作業工程, 工具や機器の安全な使い方を振り返ることができる。【知識・理解】	設置する箇所を調節し, どのようにすれば台を斜めに固定できるか, 玉を転がすことができるかを考え, 設置することができる。【創造・工夫】・【技能】

8. 各生徒の実態と指導の手立て・支援の方法

中学部1年男子A

眼疾	未熟児網膜症	
遠近視力	右	手動弁
	左	0.03
	両目	0.03
最大視認力	0.2-5 cm	
技術科に関する授業の実態	・好奇心が旺盛ですぐに目の前の物を触るため, 指導者が話をしている最中は触らないようにと声かけが必要である。	
本単元の支援の方法	・顔を近づけて物を確認するため, ほかの生徒や物にぶつからないかなど安全に配慮をする必要がある。 ・くぎ打ちに関しては他の生徒と距離をとること, 生徒の周りに置いてある他の工具が机から落ちないようにするなどの安全配慮が必要である。	

本単元の目標	・キリ, くぎなどの工具を使用するため, 手元を確認して実践できることが目標である。
--------	--

中学部 1 年女子 A

眼疾	緑内障手術後・アレルギー性結膜炎	
遠近視力	右	0.04(0.07)
	左	0.1(0.2)
	両目	0.1(0.4)
最大視認力	1.0(1.0)-7(9) cm	
技術科に関する授業の実態	・自分ではこうしたいという気持ちが高まりやすく, 安全に配慮した行動を促しても頑固になってしまう場面がある。	
本単元の支援の方法	<ul style="list-style-type: none"> ・とても意欲的に作業をするが, のこぎりを使う音や片づけるときに掃除機の音などの大きな音が苦手である。イヤーマフを使用させるなど支援が必要である。 ・手元をしっかりとみて手本を見せながらすること, 声かけなどの支援が必要である。 ・くぎ打ちに関しては一つ一つ手順を確認しながら丁寧にしていくように声掛けなどの支援が必要である。 	
本単元の目標	・気持ちが高揚しやすいため, 落ち着いて一つ一つ丁寧にすることを目標である。	

中学部 1 年女子 B

眼疾	未熟児網膜症・弱視・斜視	
遠近視力	右	0.1(0.8)
	左	0.1(0.8)
	両目	0.3(0.6)
最大視認力	1.0(1.0)-10(10) cm	
技術科に関する授業の実態	・初めてすることに苦手意識を持っているため, 最初は一緒に実践をし, 持ち方などの手の形を理解させてから実習に移す必要がある。	
本単元の支援の方法	<ul style="list-style-type: none"> ・右手に麻痺があるため, 右手を使うことにためらう場面が多い。右手を使う意識を少しでも持たせるため, できるだけ右手でつまむ, そえるなどするように声掛けをし, 支援をする。 ・くぎ打ちに関しては声かけや補助具を使って右手を使う意識を持たせるように支援をする。 	
本単元の目標	・右手を意識し, 手元に集中して実践できることが目標である。	

9. 本時までの経過（1日2時間の授業）

日	活動内容	目標	授業の様子
9月10日 1,2時間目	・ピンボール作りの説明 ・くぎ打ちの練習をする。	・実物のピンボールをみる、触るなどをして どういうものを作りたいのかイメージが持てる。 ・くぎ打ちをするためにはどのような道具を使うのか、どのようにしてくぎ打ちをするのか理解できる。	・女子Aは欠席 ・くぎ打ちの練習では男子Aは少しずつくぎを打つように指導し、少しずつ慣れてきた。 ・女子Bでは右手でくぎをつまむことが難しかったため、指導者がくぎをつまみ、少しずつくぎを打った。
9月17日 3,4時間目	・絵の構図を考える。 ・くぎ打ちの練習をする。	・ピンボール台にどのような絵を描きたいのかイメージができる。 ・げんのうの持ち方やキリの使い方に慣れ、くぎ打ちをすることができる。	・ピンボール台の絵は一つだけでなく、いくつかの案を出した。 ・女子Aはくぎ打ちは初めてであったため、手順を教えながら実践をした。
9月24日 5,6時間目	・のこぎりで木材を切断する。 ・木材にやすりをかける。 ・くぎ打ちの練習	・のこぎりの正しい使い方を理解し、安全に使用できる。 ・表面や切断面にやすりをかけることによって手触りの違いに気づくことができる。 ・げんのうでくぎを打つときの力加減を知ることができる。	・のこぎりを使用するときの角度などを確認しながら少しずつ木材を切断していった。 ・のこぎりはT1, T2も一緒に指導をしたが、木材を挟む万力が一つしかなかったため、のこぎりは一人だけ使用することにした。
10月1日 7,8時間目	・のこぎりで木材を切断する。 ・木材にやすりをかける。 ・くぎ打ちの練習	・のこぎりの正しい持ち方を理解し、集中してのこぎりを使用することができる。 ・表面や切断面にやすりをかけるとき、やすりをかける向きに注意をしてやすりをかける	・のこぎりは一人だけ使用し、集中力や体力を考えながら10分間のこぎりを使用し、ほかの2名の生徒はくぎ打ちややすりかけをするようにした。 ・生徒がくぎを打つ時

		<p>ことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・げんのうでくぎを打つときの力加減とまっすぐに打っているときの音の違いに気づくことができる。 	<p>は、まっすぐくぎが打っているときの音の違いを確認しながらくぎを打つように指示をした。</p>
<p>10月8日 9, 10 時間目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・帯のこ盤を使用して木材を切断する。 ・木材に絵をか 	<ul style="list-style-type: none"> ・今までとは違う工具を使用し、手動と電動の違いを知ることができる。 ・自分の考えた絵を元にピンボール台に絵を描くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・帯のこ盤を一人ずつ使用した。生徒が急に手を動かし、誤ってけがしないように手を添えながら一緒に少しずつ帯のこ盤を使用した。その際、スイッチを切るまで手はどけないなどの注意点を伝え、実習をした。 ・帯のこ盤を使用しない生徒はやすりかけをした。
<p>10月15日 11, 12 時間目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・描いた絵に色塗りをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思っている配色を塗ることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が描いた絵の構図を見ながら色塗りをした。
<p>10月22日 (本時) 13, 14 時間目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ピンボール台にくぎを打つ。 ・部品の接着と接合 	<ul style="list-style-type: none"> ・げんのうの持ち方、くぎを打つときの力加減などができ、自分で決めたくぎを打つ箇所にくぎを打つことができる。 ・木材に接着剤を適量塗ることができ、しっかりと接着することができる。 	<p>本時である。</p>

10. 本時の指導

- (1) 題材名 くぎ打ちをして,ピンボールの仕上げをしよう。
- (2) 本時の目標 工具を正しく安全に使用し,ピンボールの完成へとつなげる。
男子Aの目標: 集中して一本一本丁寧にくぎを打つことができる。
女子Aの目標: くぎを打つ順序を一つ一つ確認をしながらくぎを打つことができる。
女子Bの目標: 右手でつまむ,そえることを意識し,集中してくぎを打つことができる。
- (3) 本時の工夫 本時では,くぎ,げんのう,キリの工具を使う。生徒はげんのうでくぎを打つときにげんのうで指を叩いてしまう恐怖心を持っている。そこで、くぎを安定させるために,中心に穴をあけたプラスチック容器にくぎを挟み,くぎ打ちをする。また,げんのうの先と持ち手との距離感が掴めない生徒もいるため,げんのうの先を持ちながら少しずつくぎを打つように声掛けをしている。ピンボール台へくぎを打つ際は,生徒の創造性,表現性を高めるため,自分の思った箇所にくぎを打つように指導をする。
- (4) 準備物 ピンボール台に描いた絵のコピー,ピンボール台,くぎ,げんのう,キリ,くぎ打ちをするための補助具
- (5) 評価規準

学習活動	評価規準	評価基準		
		A	B	C
・太いマジックを使用し,くぎを打つ箇所の確認をする。	・絵柄の上にとのようにくぎを打つのかを考えることができる。	工夫を加えた箇所を考え,印をつけることができる。	自分で考えた絵柄から,見栄えのよい箇所に印をつけることができる。	マジックで,しっかりと印をつけることができる。
・印をつけた箇所にキリで穴をあける。	・手元を見て,工具を正しく使用することができる。	安全に工具を使用し,印をつけた箇所にキリでしっかりと穴をあけることができる。	キリを正しく使用することができる	印をつけた箇所に穴をしっかりとあけることができる。
・げんのうを使って印をつけた箇所にくぎを打つ。	・くぎをしっかりと固定させることができる。	手元を確認しながらげんのうを正しく使い,くぎをしっかりと固定することができる。	くぎをしっかりと固定させることができる。	げんのうを使って少しずつくぎを打つことができる。

・絵の周りを困うために木材をボンドで接着する。	・接着剤を木材に塗り、しっかりと貼り付けることができる。	木材が貼り付きやすい接着剤の適量を知り、木材にしっかりと貼り付けることができる。	接着剤を木材からはみ出ないように塗り、木材が動かないように貼り付けることができる。	接着剤を塗る箇所を確認し、木材からはみ出ないように丁寧に塗ることができる。
-------------------------	------------------------------	--	---	---------------------------------------

A：十分満足できる B：おおむね満足できる C：努力を要する

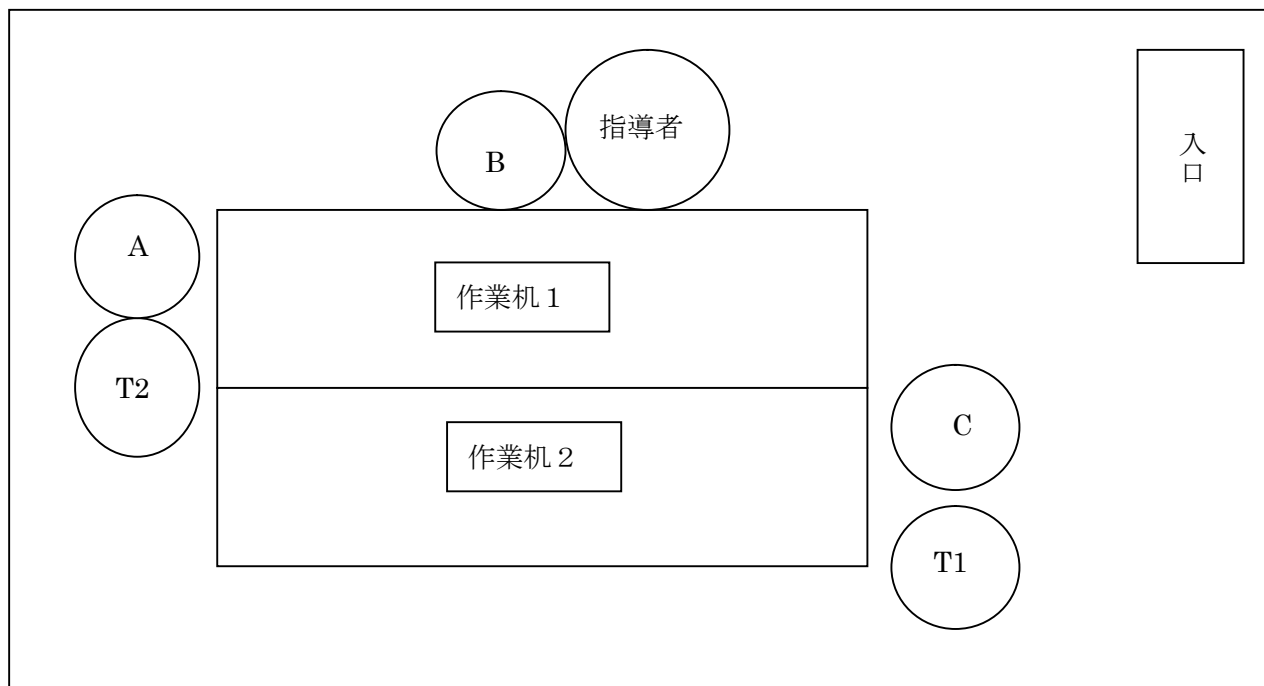
1.1. 展開

過程	学習活動	教師の支援・留意点	準備物	評価
導入 (10分)	・前回のふり返り		・ピンボール台 ・くぎ打ち用の補助具 ・くぎ ・キリ ・げんのう	工具を確認し、安全に適切に使用する意識を持つことができる。【関心・意欲・態度】
	・実習をするときの注意点を確認する。 ・使用する道具を確認する。	・実習をするにあたっての注意点などを確認し、安全意識を高める ・この時間にすること、目標を伝える。 ・使用する道具を確認させる。 ・くぎを打つ箇所を決める留意点や工夫を伝える。		
展開 (35分)	・絵のコピーをみて、くぎを打つ箇所を決め、太いマジックで印をつける。	・くぎを打つ箇所の確認では、生徒が確認しやすいよう、太いマジックを用意し、生徒に印をつけさせる。 ・T1, T2 は生徒がくぎを打つ箇所についてボールが通るか確認する。 ・ボールが通るか確認させる。	・絵のコピー	・自分の書いた絵を見て、くぎを打つ箇所を考えて決めることができる。【創造】

<ul style="list-style-type: none"> ・絵のコピーを参考に, くぎを打つ箇所の確認をする。 ・ボールが通るか確認する。 ・くぎを打つ箇所に印をつける。 <ul style="list-style-type: none"> ・くぎを打つ箇所にキリで穴をあける。 ・木材に穴が開いているのか確認をさせる。 ・げんのを使用前に, キリで穴をあけた部分にくぎがはまっているかを確認する。 ・げんのをを使って1cm程度くぎを打つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・くぎを打つ箇所にキリで穴をあけるため, 生徒の手元をしっかりと確認させる。 ・T1, T2 は生徒がくぎを打つ箇所の木材に穴が開いているかを確認をさせる。 <ul style="list-style-type: none"> ・木材に穴が開いているのか確認をさせる。 <ul style="list-style-type: none"> ・げんのを使用前に, キリで穴をあけた部分にくぎがはまっているかを確認させる。くぎを打つときは手元を確認し, 少しずつくぎを打たせる。 ・T1, T2 はキリで穴をあけた部分にくぎがはまっているか、くぎが抜けないように奥までくぎが打てているかを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールが通るかどうか考えてくぎを打つことができる。 【創造】 <ul style="list-style-type: none"> ・くぎが抜けないようにげんのをでくぎを打つことができる。【知識・理解】 ・キリとげんのを安全に使用することができる【技能】
--	---	---

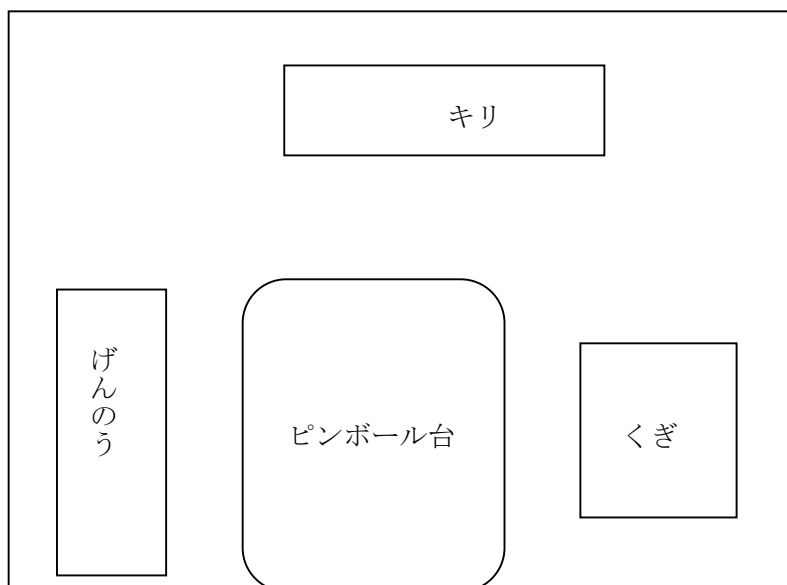
まとめ (5分)	<ul style="list-style-type: none"> ・絵の周りを囲うためにボンドで木材を接着をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボンドを使用する前に、ボンドの塗り方を確認させる。 ・ボンドは伸ばしやすいように割り箸を用意する。生徒は割り箸にボンドをつけ、木材に塗らせる。 ・はみ出た箇所を除くためにティッシュを用意する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・木工用ボンド ・割り箸 ・新聞紙 ・ティッシュ 	<ul style="list-style-type: none"> ・材料の素材から接着の方法を理解することができる。 <p>【関心・態度】</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・後片付け ・次回の予告 	<ul style="list-style-type: none"> ・掃き掃除、拭き掃除を全員でし、作業をした後は片付けるという意識を持たせる。 ・次回の予告をし、次時間は何をするのか確認をして、見通しを持たせる。 		<ul style="list-style-type: none"> ・本時でできたことを確認しあい、次回の見通しを持つことができる。 <p>【関心・意欲】</p>

1 2. 座席表



- ・全体を見やすいように指導者は真ん中で授業を行う。
- ・作業をするため、道具などが一緒にならないよう、また、生徒どうしがぶつからないように生徒どうしの間隔を広くしている。

1 3. 道具配置図



道具は手前にピンボール台、右手にくぎ、左手にげんのう、奥にキリを置く。

14. 研究協議

- ・くぎ打ちの練習時間がもう少しあればよかった。
- ・補助具の安定が難しかった。
- ・子供たちがよく頑張っているように見えた。気分転換の時間も入れてもよかった。
- ・補助具(カップ)の硬さは柔らかくて良かったのか。それ故の子ども達の経験不足が見えた。
- ・くぎが斜めになったらどうするのか、という経験や修正する体験をさせてもよかった。教員が修正するより、生徒と一緒に修正をすればよかったかもしれない。
- ・急な予定変更でも具体的な見通しを伝えてモチベーションを上げたのはよかった。ただ、キリが転がって行かないように布巾を下に敷くなどして道具を置く位置を設ければよかった。
- ・くぎは必要な分だけ出せばよかった。説明はもっと丁寧にすればよかった。
- ・生徒に徹底させるときはゆっくりと丁寧に指導をしたほうが良い。くぎに顔を近づけてしまう生徒もいたので、保護メガネの着用をすればよかった。
- ・くぎ打ちの練習を多く設ければよかった。また、大きさバラバラではなく、くぎを限定したもの、板にあった物を使用すればよかった。また、紙を見比べながら作業をすることは難しい。そのため、下に紙を敷いたりするなどすればよかった。
- ・授業最後のまとめやふり返りは生徒だけでなく、先生からのふり返りも大事である。
- ・安全面に配慮できる部分をもっと充実したほうが良い。工夫した部分をもっとシミュレーションしたほうが良い。こうしたほうが良いということを書き出せばどうい対応が必要かが分かってくる。
- ・授業記録は大事である。くぎはその子にあった物を使用する。くぎを打つ箇所はシールを貼ったりするなどの配慮が必要であった。
- ・くぎ打ちをすると、板が滑っていたので、板の下に滑り止めなどを置くなどの配慮が必要。
- ・キリの穴開けはもっと深くまでするという指導を入れればよかった。
- ・本時はこれを教えたいを絞る。
- ・ものづくりの楽しさを教えられる指導を。
- ・もっと柔らかい木材を使用すればもっとものづくりの楽しさが学べることができたと思う。

リトミックを活用した自立活動の実践 ～全盲重度重複生徒を対象に～

大阪市立視覚特別支援学校 高等部普通科

田中 麻衣子

1. はじめに

本校高等部普通科C類型（重度重複障がいクラス）には4名の生徒が在籍している。内分けは2年生が男子1名・女子1名。3年生が女子2名である。自立活動を主とする教育課程で、学年縦割りで授業を実施している。

C類型の自立活動には〈認知〉という領域が設けられており、内認知（屋内での活動による。現在は体の部位、声あてゲーム、気持ちの表現など）・外認知（屋外での活動による。近隣の公園、駅、スーパー等に校外歩行に行く）・音楽認知（歌やリズムを利用した学習）の3種類の授業をそれぞれ週1時間行い、認知の世界を広げる活動を行っている。ここでは、音楽認知の実践を報告する。

2. 生徒の実態

	生徒の実態	授業を通しての目標
A	学年：2年生 性別：男性 眼疾：未熟児網膜症(全盲)	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽を通じて様々な認知の世界を広げる。 ・活動を通じて教員やクラスメートとのコミュニケーションを深める。 ・集中できる時間を長くする。
	併せもつ障がい：筋ジストロフィー ・移動、排せつなど全介助。車イスに乗って授業を受けている。てんかん発作あり。 ・断続的に歌を口ずさんでいることが多い。調子の良い日は教員の問いかけに答えたり、指示された動作を行うことができる。	
B	学年：2年生 性別：女性 眼疾：未熟児網膜症(全盲、光覚弁(疑))	<ul style="list-style-type: none"> ・認知の世界を広め、何事にも前向きに取り組めるようにする。 ・活動を通じて達成感を味わわせる。 ・人前で自分の気持ちをしっかりと発表する。
	併せもつ障がい：知的障がい ・物体や空間の把握能力やコミュニケーション力が高い。 ・積極的に授業に参加できているが、慣れないことに不安感を持ち行動に移せないことがある。	

C	学年：3年生 性別：女性	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや意見を表せるようにする。 ・ボディランゲージを増やし、言葉が通じる喜びを味わわせる。 ・気持ちの切り替えが早くできるようにする。
	眼疾：未熟児網膜症、網膜剥離（全盲）	
	併せもつ障がい：知的障がい	
	<ul style="list-style-type: none"> ・非常に意欲的に授業に取り組んでいる。 ・明確に言葉は発音できないが、内言語は豊かで、日常会話や指示等の言語理解ができています。 ・特定の物ごとや教員へのこだわりが強い。 	
D	学年3年生 性別：女性	<ul style="list-style-type: none"> ・認知の世界を広げ、何事にも集中して取り組めるようにする。 ・教員やクラスメートとのコミュニケーションを深める。 ・正しいことは遣いができるよう促す。
	眼疾：中枢神経視覚障がい、未熟児網膜症（全盲）	
	併せもつ障がい：知的障がい、肢体不自由	
	<ul style="list-style-type: none"> ・右半身に軽度の麻痺がある。 ・社交的な性格で音楽が好き。 ・集中が続きにくく、授業中に関係のないことを発語することが多い。 	

3. 授業の内容

〈音楽認知〉では、週1時間、MT1名・ST3名の計4名でT-T形式で授業を行っている。音楽を通じて方向・数量・形・季節・自分の気持ちを表すことなどの認知の世界を広げる活動を行う授業である。このことから、音楽を通じて情緒を安定させ、生活習慣の確立や感受性・自主性・表現力・社会性等を伸ばすリトミック教育の性質が利用できると考え、4年前からリトミックを応用した教育活動を行っている。

活動で使用する曲のほとんどは、生徒との日々の関わりから生まれた自作曲で、生活するうえで必要な概念や動作などの練習を盛り込んでいる。日々の生活での教員の声掛けへの理解力を高めたり、卒業後を見越して指示が通りやすくさせたりコミュニケーション力を伸ばすことを目標としている。

作曲するにあたり、動作や歌詞の内容をメロディや伴奏の音形に反映させ、リトミック的なアプローチを行っている。また、対象の生徒全員が全盲なので、リトミックの活動に多くみられる視覚的なアプローチは行っていない。

以下がそれぞれの活動の詳しい内容である。

○日付の歌（譜例 1）

毎回の授業初めに歌う。年月日・季節・天気の確認を行う。

ねらい→日付や天候についての意識を高め、知覚していることを言葉で表せられるようにする。

○手をたたこう（譜例 2）

方向の練習。歌詞をヒントにして上下左右を学習する。それを基本にし、音が鳴る方へ手を伸ばす活動に発展させる。

ねらい→自分を基点とした空間を把握し、方向の概念を形成させる。音をしっかりと聴き、音の鳴る方向を正しく示せるようにする。どんな音でもこだわりなく聴くようにする。

○数の練習（譜例 3）

教員がピアノで示した音数を聴き、再現する。

ねらい→聴く態度や記憶力を伸ばす。指示を理解する練習。数の概念を形成し、指示された数量を正しく示せるようにする。

○どこ行こう（譜例 4）

数+方向の練習。「○○に△歩、歩いてね」と指示し、その通りに動く練習をする。

ねらい→日常生活で頻繁に声掛けされる「○○に△歩、歩いてね」の指示が通りやすくなるようにする。自分で数と方向を感じ、行動できるようにする。

○この形は何だろう（譜例 5）

丸・三角・四角の物体をさわり、形を答える練習。

ねらい→触察を前向きに行う意識を伸ばし、手の使い方を学習させる。形（平面・立体ともに）の概念を形成する。

○気持ちの歌（譜例 6）

自分の気持ちを伝える練習。

ねらい→「昨日・私は・ハンバーグを食べました。とってもおいしかったので・うれしかった。」など、いつ、何をして、どんな気持ちになった

かを自分で整理し、発表する。クラスメイトの発表を聴き、そこから話題を広げ、コミュニケーションをとる。

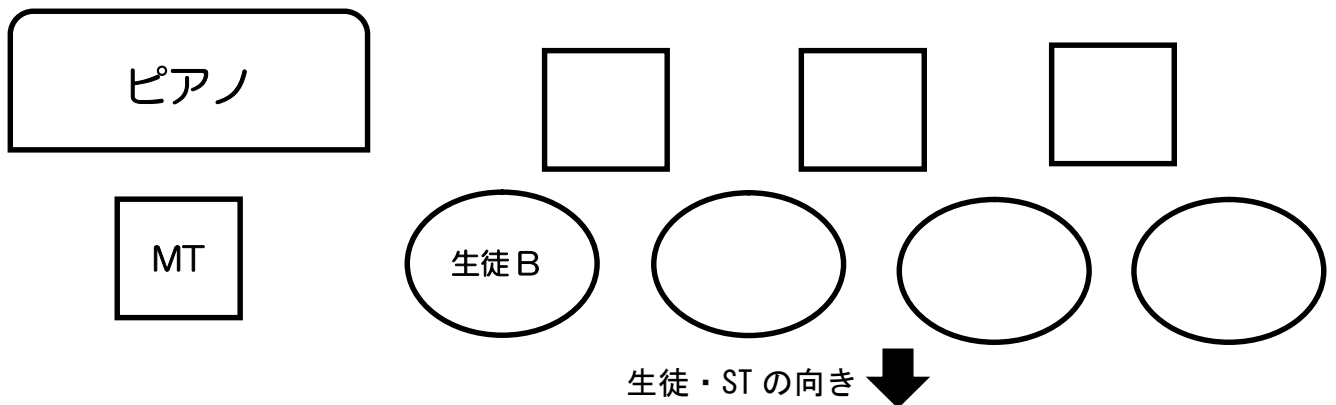
○お買いもの（譜例7）※この曲のみ既成曲

楽器屋さんや絵本屋さんなど、お店のテーマを決め、複数の商品の中から自分がほしいものを選び、買い物をする活動。

ねらい→自分のほしいものを選び伝えることや、実際に買い物をする時の練習。楽器屋さんの方はそれぞれの選んだ楽器でリズム合奏をしたり、絵本屋さんの方は絵本の朗読に即興でピアノ伴奏をつけるなど、買い物をした結果、楽しいことが待っているという気持ちを伸ばすようにしている。

その他の活動として、天候がよい日はスティック・マレット・ビーターなどのバチ類を持って校庭等を散策し、校内の様々な物を叩き、音を楽しむ“音さがし”や、1月には楽器を利用したすごろく、外認知の時に公園で拾ったドングリをマラカスにして季節の音楽に合わせてリズム合奏なども行っている。

4. 授業の配置図



※「手をたたこう」のため、生徒の右にピアノがくるように配置している。

5. 授業の流れ（例）

テーマ：方向の定着、自分の気持ちを伝える

あいさつ	日直の号令であいさつをする。
・ 日付の歌	その日の年月日を確認し、歌う。（最近生徒がピアノを弾きたがるので、一緒に弾くようにしている。）
	今日は何の練習をするかを伝える。
・ 手をたたこう	方向の確認と発展。全体指導→個別指導。
・ どこいこう	方向の応用及び数の学習。個別指導。
・ 気持ちの歌	教員と歌詞の内容を相談→音楽によって発表する。個別指導。 一人ずつ、発表の後にコメントをするなど、会話を楽しませる。
あいさつ	日直の号令であいさつをする。

6. まとめ

音楽認知の学習を通して、次のように生徒の成長が見られるようになった。

- ・ 指示された方向への移動がスムーズにできるようになった。⇒教員からの指示やアドバイスを理解して行動できるようになった。
- ・ 指示の内容を良く聴いてから行動にうつせるようになった。例えば以前はピアノが鳴ると同時に楽器を叩いていたが、現在は聴く力が伸び、歌詞の内容を良く聴いて指示された箇所でのみ楽器を叩くようになった。⇒指示の内容をよく聴けるようになった。
- ・ 授業で使用した曲を口ずさむなどして親しみ、期待感を持って授業に臨んでいる。
- ・ 苦手な練習を少しずつ積み重ねることによって、自発的に練習に取り組むようになった。
- ・ 両手を使っての触察に前向きに取り組めるようになった。
- ・ 集中して授業に取り組む場面が増えた。
- ・ 思いを言葉やポーズなど、自分なりの表現で伝えられるようになってきた。

また、以下の点が今後の課題である。

- ・生徒の実態によっては定着が難しく、同じ学習内容でも日によってできることとできないこと、以前はできたのにできなくなっていることもある。
- ・生徒それぞれの実態が違うので、全体指導をしにくい面がある。
- ・授業以外の生活の場でも応用できるような、より良い学習内容を考えていく必要がある。

今後も、生徒の認知の世界を広げ、楽しみながら練習できる授業づくりを目指したい。

1) 日付のうた

指導方法	留意点
<ul style="list-style-type: none"> ・授業の最初に歌う。[1]の歌詞でその日の年月日・季節・曜日・天候を提示する。歌うのは教員のみ。 ・[2]で「季節は?」「何月?」など、問いかける。 ・[1]にもどり全員で歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歌が始まる前に日付を確認してもよいし、可能であれば、確認なしで歌詞を聴きとらせてもよい。 ・生徒が複数いる場合は問いかける後に名前も呼ぶ。 ・答えを間違った場合は、様子を見て正答が出るまで伴奏を弾いて待つ。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> ・明るい曲調で授業を始めることで、授業に対する期待感を高める。 ・日付や天候についての意識を高め、知覚していることを言葉で表せられるようにする。 	

1) 日付のうた

作曲：田中麻衣子

The musical score is written on five staves. It includes a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). The lyrics are written below the notes, with some parts in parentheses indicating a question-and-answer format. Chords are written above the notes. There are handwritten annotations in Japanese, including '正解!' (Correct answer!), '次は' (Next is), and '生徒' (Student). The score ends with 'D.C.' (Da Capo).

Lyrics (with handwritten annotations):

おーはにせーん じやう ねん ませつは
 0 が 0 に ち 0 0 ようび -
 おえんまは 0 0! Fine. ませつは? (生徒 00!)

正解! 次は 00! なん ねん ち? (00!)

正解! 次は 00! なん に ち? (00!)

なん ようび? (00!) 正解! なんねん! おえんまは? (00!)

D.C.

2) 手をたたこう

指導方法	留意点
<p>～準備～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ピアノが右になるように生徒を座らせる。 ・曲中で使う楽器を“今日の楽器”として、ひとつ決めておく。 <p>～基礎編～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒全員で歌詞に合わせて“上下左右”に両手を伸ばす練習をする。 ・4番の“左”の歌詞では、一番左にいるSTがあらかじめ選んでおいた“今日の楽器”を鳴らし、左の方向を示す。 <p>～発展編～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒一人ずつの個別練習をする。STが“今日の楽器”でランダムに方向を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・STは生徒が正しい方向に両手を伸ばせるようにサポートする。歌詞に合わせて上の時は高い音域、下の時は低い音域でピアノを弾くなどの工夫を。 ・生徒に定着するまで、“今日の楽器”を鳴らす箇所ではピアノ伴奏を控える。(慣れるまではピアノなしでもよい) ・生徒の実態に合わせて、上下左右以外にも、前後や左下、右上などの方向を取り入れてもよい。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分を基点として音源を把握し、方向の概念を形成させる。 ・音をしっかりと聴き、音の鳴る方向を正しく示せるようにする。 ・どんな音でもこだわりなく聴くようにする。 	

2) 手をたたこう

作曲：田中麻衣子

Handwritten musical score for "2) 手をたたこう" (Clapping Hands). The score is written on two staves in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are written below the notes. There are several handwritten annotations in blue ink:

- At the end of the first staff, there is a note with an arrow pointing to it and the text: "生徒全員の前でがえりして待つ" (Wait in front of all students).
- At the end of the second staff, there is a note with the text: "おおきなおとこ" (Big man).
- At the end of the third staff, there is a note with the text: "うたごえいたよ" (The song is over).

The lyrics are:
 てをたたこう てをたたこう いそがしうたごえいたよ
 そらにむかえてをのぼし
 じめんに
 ピアノがなるほか
 〇〇が

3) 数の練習

指導方法	留意点
<p>～準備～ サウンドシェイプ（片面張りの手持ち太鼓。なければカスタネットやタンバリン等）を生徒に持たせる。</p> <p>～基礎編～</p> <ul style="list-style-type: none"> 個別指導で行う。①の5小節目でピアノで先に音数を提示し、7小節目で生徒が叩く速さに合わせて和音を弾く。 数が合えば正解 → ②へ。 数が合わなければ不正解へ進み、生徒の実態に合わせて練習し、正解するか、ある程度の進展があれば②へ。 <p>～発展編～</p> <ul style="list-style-type: none"> 基礎編②までできたら、続けて③へ。ピアノとサウンドシェイプ一緒に①の5小節目で提示した音数を弾く。 できたら Coda へ。 	<ul style="list-style-type: none"> 伴奏が始まると指示を聞かずリズム打ちを始めてしまう生徒が多いので、まず歌詞の指示を聞くことを定着させる。 慣れないうちは ST が5小節目で示される音数を、和音とともに数え、生徒にヒントを出す。 ピアノとサウンドシェイプを一緒にひくことを定着させる。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> 聴く態度や記憶力を伸ばす。 指示を理解する練習。 数の概念を形成し、指示された数量を正しく示せるようにする。 	

3) 数の練習

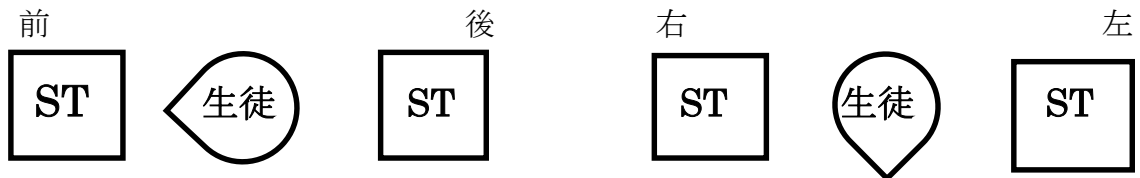
作曲：田中麻衣子

4) どこいこう

指導方法	留意点
<p>～準備～ 生徒に前後もしくは左右、どちらを練習するか選ばせる。ST 2 名が下図のように前後または左右に立つ。</p> <p>～基本編～</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒の両側の ST の声を聴かせ、方向を確認させる。 歌詞でどこに何歩歩くか指示する 生徒が足の動きに合わせて7小節目の和音をひく。 <p>～発展編～</p> <ul style="list-style-type: none"> 基本編で取り組まなかった方向を練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> 自立が難しい生徒や車いすの生徒にはもう一人の ST が介助につく。 生徒によって片足だけで1歩、両足が揃って1歩など、カウントの仕方が違うので、その生徒に合ったカウントをする。 車いすの生徒は自分で数を言えたら介助者が車いすを動かす。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> 指示を聞き、行動に移す練習。 数+方向の認知。 日常生活で頻繁に声掛けされる「○○に△歩、歩いてね」の指示が通りやすくなるようにする。自分で数と方向を感じ、行動できるようにする。 	

○前後の場合

○左右の場合



4) どこいこう 作曲：田中麻衣子

The musical score consists of two systems of piano accompaniment and vocal lines. The first system is for the song 'どこいこう' (Where to go) and the second system is for '○○に○歩 あるいてね' (○○ steps, walk with me). The score includes treble and bass clefs, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The lyrics are written below the notes, and there are some performance instructions like '歩教后 和音を弾く' (After the step instruction, play the chord).

5) この形はなんだろう

指導方法	留意点
<p>～準備～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・○、△、□の形の物体を用意する。 <p>～基本編～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別指導で行う。ST が生徒に何の形かは告げずに物体（基本編では積木など一定の硬さ・大きさのものが良い）を手渡す。 ・歌詞にそって触察を行い、答えを導き出す。 ・形が答えられたらそれぞれの形の楽譜に進む。可能であればST と向かい合わせになって片腕を取り、表紙の拍に合わせて形通りに腕を動かす。 <p>～発展編～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・使用する物体を、立体的なものや平面的なもの、大きさや手触り、硬さなど、立体のバリエーションを広げて触らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・両手を使って触察するよう促す。 ・生徒に応じて物体の難易度変える。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> ・触察を前向きに行う意識を伸ばし、手の使い方を学習させる。 ・形（平面・立体ともに）の概念を形成する。 	

5) この形は何だろう

作曲：田中麻衣子

Handwritten musical score for the song "5) この形は何だろう". The score is written in treble and bass clefs with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The lyrics are written below the notes.

Lyrics: このかたちは なんだろう
 ようてし かり さわってね
 し かりし かり さわって みよう
 そろそろ 二つえは いいぞう か?

Annotations in the score include:

- ※通直のかわり (Note: Change to straight line)
- (生徒の回答) (Student's answer)
- 、△、□ (Shapes)
- 正解 (Correct answer)
- 、△、□の楽譜へ (To the score of ○, △, □)

→ ○ 8分の6拍子

→ △ 4分の3拍子

→ □ 4分の4拍子

6) 気持ちのうた

指導方法	留意点
<p>～準備～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ST とペアになり、それぞれ何を発表するか、歌詞とポーズを考える。 <p>～基本編～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で考えた歌詞で歌い、発表する。一人で発表するのが難しい場合は ST が手助けをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・出来るだけ教師の助けを借りないように、自発的に発表するよう、生徒ができることを活用する。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを言葉やポーズ、ボディサインで伝えられるようにする。 ・いつ、何をして、どんな気持ちになったかを自分で整理し、発表する。 ・クラスメイトの発表を聴き、そこから話題を広げ、コミュニケーションをとる。 	

6) 気持ちのうた

作曲：田中麻衣子

The image shows a handwritten musical score for the song '気持ちのうた' (Song of Feelings). It consists of four systems of music, each with a treble and bass clef staff. The lyrics are written below the notes. There are several handwritten annotations in Japanese, including 'いま書いた', 'たべました', 'うれしかった', 'かたじけなかった', '+ 喉の音', 'Caug', '+ 喉の音', 'Cdim', and '11-11!!'. The lyrics are: 'きもちを ったえようど んひ きもちか な', '(117) あ たしは (何 を) しました', '(木 沢) だったのぞ (どんな 気持ち) ました', 'まきもちを ったえようし か'り' 'えんか' な

7) お買いもの

指導方法	留意点
<p>～準備～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何屋さんかを決め、商品を用意する。(楽器、絵本、校庭で採った果物など) <p>～基本編～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お店屋さん役の ST が本日の品ぞろえを発表し、生徒に何をかうか曲を始める前に選ばせる。 ・個別指導。3小節目と4小節目の間で生徒に何をかうか手拍子のリズム打ちとともに答えさせる。 ・4段目の「はいどうぞ」「はいおつり」で金銭のやりとりのまねをする。 ・曲の最後に商品を手渡す。 <p>～おまけ～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽器屋なら最後に好きな曲で合奏を、絵本屋なら読み聞かせを行うなど、楽しい活動をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・以前は野菜の模型などを使ったが、認知の観点から本物以外は使わなくなった。 ・生徒の実態に合わせて人数以上の商品を用意し、たくさんの選択肢から選ばせても良い。
ねらい	
<ul style="list-style-type: none"> ・自分のほしいものを選び伝えることの練習。 ・実際に買い物をする時の練習。 ・おまけの活動をすることで、買い物をした結果、楽しいことが待っているという気持ちを伸ばすようにしている。 	

[譜例] おかいもの

教則本「こどものためのリトミック」より

The musical score is written on a single staff in C major, 4/4 time. It consists of four lines of music with lyrics underneath. Chord symbols (C, F, Dm, D7, G7) are placed above the staff to indicate the harmonic structure.

Lyrics:
 おもちやさん ケーキやさん おもちやさん ケーキやさん これください
 心 イ いらい しゃいませ おきゃくさま おもちやさん ケーキやさん
 おもちやさん ケーキやさん いくらです 〇 〇 えん でございます
 はいどうぞ はいおつり まいどありがとうございます ございます

「学力向上のための課題学習」の取組について

理療科

I はじめに

あん摩マッサージ指圧、はり、きゅうを業とするには厚生労働大臣から免許を受けなければならない、職業自立を目指して理療系学科で学習する生徒にとって卒業時に受験する国家試験に合格することは、だれもがクリアしなければならないハードルである。これまでも、定期試験で欠点となった科目の再試験の実施、放課後や長期休業中の補習、3年時の計4回の校内国家試験模擬試験の実施等、生徒本人も教職員も理療科全体で合格を目指して取り組んできたが、残念ながら合格に至らなかった生徒がいることは事実である。

このような現状を踏まえ「日常の学習習慣の獲得が生徒の学力向上に結びつくのではないか」という意見が出され、2014年6月から新たに「学力向上のための課題学習」に取り組み始めることとなった。

今回は、まず理療系学科と国家試験について概説し、その後新たな課題学習の取組について報告する。

II 理療系学科について

理療系学科には次の三つの課程が設置されている。

1. 本科保健理療科

中学校卒業の中途視覚障がい者があん摩マッサージ指圧師を目指す課程で、普通教科とともに保健理療に関する科目として基礎医学、臨床医学、実技実習などがあり、卒業した者には、高等学校卒業資格とあん摩マッサージ指圧師国家試験の受験資格が与えられる。

2. 専攻科保健理療科

高等学校卒業者があん摩マッサージ指圧師を目指す課程で、卒業した者には、あん摩マッサージ指圧師国家試験の受験資格が与えられる。

3. 専攻科理療科

高等学校卒業者があん摩マッサージ指圧師・はり師・きゅう師を目指す課程で、卒業した者には、あん摩マッサージ指圧師国家試験・はり師国家試験・きゅう師国家試験の受験資格が与えられる。

Ⅲ 国家試験について

あん摩マッサージ指圧師国家試験、はり師国家試験及びきゅう師国家試験は、あん摩マッサージ指圧師、はり師、きゅう師等に関する法律（昭和22年法律第217号）に基づいて厚生労働大臣が行うが、試験の実施に関する事務は、同法により指定試験機関として指定された公益財団法人東洋療法研修試験財団が行う。

1. 試験日

毎年度、2月下旬の土曜日・日曜日。今年度（第23回）は、あん摩マッサージ指圧師国家試験が2月21日（土）、はり師国家試験・きゅう師国家試験が2月22日（日）に実施され、本校の生徒は大阪府立視覚支援学校において受験する。

2. 試験時間

	（午 前）	（午 後）
晴 眼 者	9時～11時	13時10分～15時10分
視覚障がい者	9時～12時	13時10分～16時10分

☆ 他の公的試験と同様、視覚障がい者の試験時間は晴眼者の1.5倍に設定されている。

3. 試験地

- (1) 晴眼者： 北海道、宮城県、東京都、新潟県、愛知県、大阪府、広島県、香川県、福岡県、鹿児島県及び沖縄県
- (2) 視覚障がい者： 各都道府県

4. 試験科目（出題数）及び試験方法

- (1) 試験科目（出題数）： 参考に昨年度（第22回）の科目別出題数を記す。

第22回国家試験科目別出題数

科目名	あん摩マッサージ指圧師国家試験 平成26年2月22日（土）		はり師、きゅう師国家試験 平成26年2月23日（日）	
	問題番号	（出題数）	問題番号	（出題数）
医療概論	1～2	（2）	1～2	（2）
衛生学・公衆衛生学	3～11	（9）	3～10	（8）
関係法規	12～15	（4）	11～14	（4）
解剖学	16～33	（18）	15～30	（16）
生理学	34～49	（16）	31～44	（14）
病理学概論	50～56	（7）	45～51	（7）
臨床医学総論	57～68	（12）	52～61	（10）
臨床医学各論	69～90	（22）	62～83	（22）

リハビリテーション医学	91～100 (10)	84～91 (8)
東洋医学概論	101～108 (8)	92～105 (14)
経絡経穴概論	109～118 (10)	106～118 (13)
東洋医学臨床論	119～140 (22)	119～140 (22)
あん摩マッサージ指圧理論	141～150 (10)	
はり理論		141～150 (10)
きゅう理論		151～160 (10)
合 計	(150)	(160)

☆ 各科目の出題数は、学校・養成施設認定規則の法定授業時間数に基づいて比例配分されている。

☆ 同時にはり師国家試験及びきゅう師国家試験を受けようとする者に対しては、はり理論又はきゅう理論以外の共通科目（1～140）については、受験者の申請によりその一方の試験が免除される。

参考に昨年度（第22回）の国家試験問題の一部を紹介する。関心のある方は、東洋療法研修試験財団のホームページ(<http://www.ahaki.or.jp>)に問題全文（墨字・点字・DAISY）が公開されているのでご覧ください。

問題 介護保険制度について誤っているのはどれか。

1. 介護予防事業が含まれる。
2. 保険者は都道府県である。
3. 第1号被保険者の保険料は市町村および特別区が徴収する。
4. 第2号被保険者は40歳以上65歳未満である。

（あん摩マッサージ指圧師 医療概論）

問題 橈骨神経に支配されるのはどれか。

1. 回外筋
2. 円回内筋
3. 方形回内筋
4. 母指対立筋

（あん摩マッサージ指圧師 解剖学）

問題 体温調節中枢について正しいのはどれか。

1. 核心温度の変化を感受する。
2. セットポイントの下降により発熱が起こる。
3. 中枢は延髄にある。
4. プロゲステロンは体温を低下させる。

(はり師、きゅう師 生理学)

問題 外邪の特徴で正しいのはどれか。

1. 暑邪は肺を傷る。
2. 湿邪は身体下部を侵す。
3. 燥邪は体表を侵す。
4. 風邪は津液を消耗する。

(はり師、きゅう師 東洋医学概論)

(2) 試験方法： 筆記試験（客観式四肢択一）普通文字（10ポイント）により行われる（実技試験はなし）。

ただし、視覚障がい者については、申請により次の方法による受験が認められている。

- ① 普通文字（10ポイント）、拡大文字（16ポイント）、超拡大文字（約22ポイント）又は点字による受験
- ② ①の方法と試験問題を録音したDAISY-CDの使用（予め財団が定めた機種の録音再生機器又は再生専用機器を持込み、イヤホンでの再生に限る。）又は試験問題の読上げの併用（ただし、文部科学大臣が認定した学校の長又は厚生労働大臣が認定した養成施設の長が必要やむを得ないと認めた者に限る）
- ③ 照明器具、読書補助具（撮影画像保存機能付きの携帯型拡大読書器は不可）、点字タイプライター等の持込み使用

(3) 答案用紙： 晴眼者はマークシート。視覚障がい者は申請により次の方法が認められている。

- ① 問題用紙に直接解答
- ② 点字による解答
- ③ 点字解答用紙に墨字で解答

5. 受験資格

文部科学省令・厚生労働省令で定める基準に適合するものとして、文部科学大臣の認定した学校又は厚生労働大臣の認定した養成施設（いわゆる専門学

校)において、あん摩マッサージ指圧師、はり師又はきゅう師となるのに必要な知識及び技能を修得した者(卒業見込者を含む)

6. 受験手数料

参考に今年度(第23回)の受験手数料は、1試験につき11,600円
(2試験23,200円、3試験34,800円)

7. 合格基準

配点を1問1点、合計150点満点とし、90点以上を合格とする。

あん摩マッサージ指圧師国家試験 総得点90点以上/150点

はり師国家試験 総得点90点以上/150点

きゅう師国家試験 総得点90点以上/150点

8. 合格発表

毎年度3月下旬に行われ、今年度(第23回)は3月27日(金)午後2時に厚生労働省及び東洋療法研修試験財団において受験地、受験番号を掲示するとともに、ホームページにおいても発表される。また、同時に正答肢もホームページに公表される。

IV 課題学習の取組について

1. 目的

理療系学科に所属する生徒の学習習慣の獲得と学力の向上

2. 内容

宿題形式による課題学習と、その解説

3. 課題の科目、形式、種別及び実施方法

(1) 科目: 解剖学 生理学

(2) 形式: 四肢択一問題5問

(3) 種別: 点字又は墨字(16ポイント)に加えて、希望によりDAISY-CDを配付

(4) 実施方法: 毎週火曜日に解剖学、金曜日に生理学を配付

☆ 2014年度の開始日(前期中間試験以降)

解剖学: 6月24日(火) 生理学: 6月27日(金)

4. 主な役割分担

学習部員10名を解剖学班5名と生理学班5名に分け、それぞれを問題の作成(2名)、墨字問題の編集と印刷、点訳と印刷、DAISY-CDの録音とコピーに役割分担し、課題の作成・配付を行った。また、採点と解説については各クラス担任が行った。

V 最後に

今年度は2014年6月下旬から2015年2月中旬にかけて、解剖学・生理学とともにNo.1～No.24、計120問の課題を作成・配付した。生徒の学力向上にどれだけの効果があったかは、実施期間が短いためまだ判断できない。現在次年度に向けて、課題の科目・形式・種別・実施方法等について検討中である。

理療系学科で学習する生徒が国家試験に合格して職業自立の第一歩を踏み出せるよう、今後も創意工夫しながら理療科全体で努力を継続していかなければならないと考えている。

貝塚から光陽へー貝塚と盲・光陽で過ごした6年間

大阪市立視覚特別支援学校寄宿舎

はじめに

1949年、大阪市立貝塚養護学校（小・中学部のみ）は、大阪市立の病弱養護学校として創立され、結核・腎疾患・喘息・アレルギー疾患・肥満等さまざまな疾病を抱えた子どもたちを受け入れ、豊かな生活・教育を保障する実践を重ねてきた。

また、1960年には、病弱養護学校で全国初の寄宿舎が併設され、結核の子どもたちのアフターケアを担いつつ、時代の推移とともに、長期にわたり不登校を伴う心身症の子どもたちを受け入れ、これまで1000人を超える登校拒否・不登校・心身症の子どもたちの生活保障・発達保障を行ってきた。1990年代後半以降、被虐待や発達障がい起因する友人関係のもつれ、いじめ等から心身症・神経症になった子どもたちも在籍していた。

しかし、2006年11月7日、大阪市教育委員会は在籍数が減少したとして「貝塚養護学校の学校指定の停止（募集停止）」を発表し、2009年3月31日に廃校・廃舎となった。

※2008年4月より、光陽養護学校は光陽特別支援学校、大阪市立盲学校は大阪市立視覚特別支援学校と名称変更したが、以後、煩雑さを避けるため名称を旧名で統一して用いる。

2009年3月 貝塚養護学校は閉校となり、その当時、貝塚養護学校に在籍していた7人の子どもたちは、不安な気持ち一杯で大阪市立光陽養護学校（肢体障害児学校だったが、貝塚の子どもたちを受け入れるために病弱教育の機能を付加）に転校、そのうち4人が寄宿舎を希望し、盲学校の寄宿舎に入舎した。

2010年3月 2名が卒業し、中学生の姉妹2人が残る。

2011年3月 そのうちの姉（C）が卒業し、妹（A）が最後の寄宿舎生として寄宿舎にとどまることとなった。

2013年3月 2年間1人で寄宿舎で過ごしたAも卒業することとなりAの卒業により、貝塚から転校してきた子どもたちは寄宿舎にも光陽養護学校にもいなくなった。

盲学校寄宿舎に入舎しながら、5年間、光陽部として新たにスタートして以降、4名の子どもたちの居場所づくりを目指してきた。わたしたち職員もはじめての転

勤と慣れない遠距離電車通勤、そして想像をはるかに超える様々な問題と日々格闘してきたように思う。学部も寄宿舎もどちらもここが“貝塚”ではない現実を受け入れ、新しい寄宿舎での生活をつくり出すことに職員も子どもも必死に向き合ってきた。

貝塚養護学校から光陽養護学校にかわり、2つの寄宿舎を経験したAと暮らした時間を振り返り、Aの成長と自立に関わって寄宿舎の果たす役割を検討するとともに、貝塚で作りあげてきた実践について考えたい。

1. 貝塚養護学校への転校と入舎 ～貝塚時代のA～

(1) Aとその家族～Aのプロフィール

小学校4年生の時、肥満・不登校・適応障がいと診断され、貝塚養護学校に転入することとなった。家族は、母と姉2人の4人家族であり猫2匹も家族として見なされていた。母子家庭のAの一家は、生活保護家庭であったが、母親も含めて家族全員が貝塚養護学校・寄宿舎の在学在舎経験をもつことになる。Aの入舎当時の家庭の様子は、家はごみ屋敷、猫の糞尿やタバコ、食べ物の臭いが混じった異臭がただよっている状況であった。

Aの姉妹の貝塚養護学校及び寄宿舎への入舎の経過を入学・入舎年度に即して示すと次の通りである。

B（長女）2006年11月21日～2009年3月31日まで在籍

A（三女）2007年3月26日～入舎

C（次女）2008年9月1日～入舎

(2) 貝塚養護学校寄宿舎の頃

2007年4月、小学校4年生の際には、肥満度41%、脂肪率39%であり、主訴は肥満として転入してきた。相談機関では、いくつかの診断テストを受け、学習面に1学年程度の遅れはあるものの器質面での障がいはない。家庭や学校での傷ついた心を修復するなど、精神面のケアの必要性も指摘されていた。

貝塚養護学校への転入当初、学校では、決まりをまもって行動することはでき、金魚を飼育したり、花を飾ったり、絵を描いたりして一人で楽しむことが多かった。しかし、友だちと遊ぶことは苦手だった。全体でゲームなどに参加しても一緒にワイワイと楽しむこともなくいつも集団から一歩引いた場で、さめた目で見ていることが多かった。

担任には、腰まである髪について「学校では、長い髪をくくろうね」と言われ反抗的な態度をみせた。それでも、髪を束ねるように迫られると目に涙をためながら

「今までに私に髪をくくりなさいと言った人はいない」と、対抗意識をムキ出すなど、自分がこうだと思ったら引かない頑なさをみせたりした。

また、「ありがとう」「ごめんなさい」などの言葉で自分の気持ちをうまく表しにくかった。甘えたいのに素直に表現できず、自分の指標もなく自信が持てない様子。入学当時は、不安・過緊張状態が続いた。心理判定では、「外に向かってエネルギーを使い果たし、内面的な自分の本心を表出するのに時間がかかる」と指摘されていた。

一方、寄宿舎では、宿直室で一人生活したいと思っていたが、先に入舎していた姉(B)と同じ部屋を希望した。職員には、緊張している様子をだしているが、姉に対しては職員がいないときにきつい口調でやりこめている様子があった。

生活上では初めての事に対しては、何事にも、強い躊躇を示すが、整理整頓や洗濯などの身の回りのことは教えるときちんとでき、生活していく上での力は十分にあり、教えられたことの吸収力は早かった。

寄宿舎生活はなかなか定着できなかったが、本人の負担にならないよう、希望に添うように週1泊、2泊とすすめていった。それでも、何か負担になることがあると寄宿舎に帰って来られず、未帰舎が続いた。行事などに参加することが苦手で無理をさせずに受けとめると自分の本当の参加したくない理由を間接的に訴えてきた。職員がそれを取り除くことによって行事に参加できるようになっていった。

幼い頃、母や姉(B)が父から暴力を振るわれる場面や大きな声で罵ったりなど、DVの家庭の中で育ったため男性に対しての恐怖感があった。入舎当初から“男性恐怖症”と自分から言い、男性職員に対して拒否反応を示した。自分の気持ち、特に不安・不満・怒りなどの感情を親や姉妹などと分かち合うことができないまま自分の中で押し殺してしまい、自分の気持ちを話すことなく過ごしてきた。そのため、自分の思いを表現したり、伝えたりするのが苦手と考えられた。

2009年4月以降、貝塚養護学校がなくなることに對しての不安から不安定で、体調もすぐれない日が続き、クリニックに受診するようになる。「考えないで行動する子、あまり考えささないほうが良い。朝起きて夜に寝るというパターン化した行動をとれるようにプッシュする方がよい。学習を保証すること」と、クリニックからはアドバイスをもらった。

いろいろな課題に向き合い取り組もうという気持ちは育ってきているが、自分自身の中に不安や葛藤を引き受ける力が弱いため、精神的な負担がかかる状況になると、すぐに身体的症状や未帰舎に陥る。常に被害者意識をもっている。職員や仲間集団からの批判や評価に対して過度に敏感で傷つきやすい状況が続いた。

(3) 家庭への支援と関係機関との連携

児童相談所で心理テストを受けケアの方針を話し合い、医療機関、福祉など生活支援期間との連携をとり生活基盤の建て直しをバックアップするようにすすめていった。生活力の弱さからの発生しているところが大きいため、家庭を丸ごと支援することが必要と判断して取り組んだ。また、父から受けた心の傷を修復し心を開放できるように心がけて取り組んだ。

まずは、子どもを中心にした支援について学部、寄宿舎で話し合い次のような対策の検討をした。保健師の家庭訪問、「精神障がい者福祉手帳」の活用（家庭訪問し状況確認と生活日課表の作成）、担当が代わった新しいケースワーカー、地元の学校との連携や学校体験、動物飼育（自宅で飼育しているウサギを貝塚で世話しながら責任感を養う）、新たな住居への引っ越し、母親の就労、関係者の共通理解の促進などである。

さらに、寄宿舎での生活習慣を家庭でも維持できるような環境整備として、家庭への支援を行った。

家の中は、片付け、掃除を行うことが困難で、部屋中あらゆる物が散乱して異臭をはなっていた。到底健康的な生活を営む状態ではなかった。寄宿舎での生活習慣を家庭でも維持できるように「居住空間の確保」を目標にして、2007年3月のAの入舎を契機に計4回の大掃除を実施した。

- 1回目（3月末）4名参加（室内は、万年床状態でカビの生えた食器、ペットボトル、紙パック、文具、雑誌、下着や衣類などあらゆるものが散乱していた。室内でウサギと猫を飼っているが世話ができず異臭でみちていた。「少しでも床の見える状態」を目指し、4時間休みなく作業をしてごみ袋30ヶほどをだす）
- 2回目（7月中旬）9名参加（分担を決めて「床が見えるようにする」「トイレ・風呂場を清潔にする」を目標に徹底的に清掃に取り組む。衣類を要・不要に分けコインランドリーですべて洗濯した）
- 3回目（翌年7月下旬）8名参加（絨毯撤去、カーテン取り替え、トイレの便座や、扉などの修繕）
- 4回目（8月初め）（朝からバルサンを焚き残りの掃除と今後の食事と掃除についての課題について話し合った）

このような取り組みを背景としながら、寄宿舎では、仲間と過ごしながら生活力を身につけた。仲間と一緒に過ごすことで様々な家庭・親子・姉妹関係があることを知り自分の過去・現在を見つめ、未来を創造する力を育て、多学年との交流しながら姉妹・家族が協力しあうことも学んだ。また、学校では学習空白も多かったが、少人数での指導で達成感と自信をつけ生きる力を養っていった。

2. 盲学校寄宿舎光陽部の居場所づくりから

2009年4月、ようやく気持ちのよりどころになっていた貝塚養護学校が閉校となり、新しい環境に適応することが苦手な病弱の子どもたちは光陽養護学校へ転校、そして寄宿舎も引っ越しとなった。子どもたちにとって厳しい状況からのスタートだった。

(1) 盲学校寄宿舎光陽部

盲学校寄宿舎では、光陽部をつくったが、盲学校寄宿舎でも4人が肩を寄せ合い何とか生活をこなしている状況で、周りから見ると取るに足りない些細な出来事もすぐに不安になり傷ついてしまう状態が続いた。職員がじっくり気持ちを聞きながら、その整理を一緒にすることで感情のコントロールをはかり、学校・寄宿舎生活を送っていた。

A姉妹は、寄宿舎にもなかなか定着できず、寄宿舎で生活していても登校はしなかった。登校している他の2名は、卒業後一般校に戻るようになるため、学部に対して不満はあるが、時々休んで充電しながら、何とか持ちこたえて登校している日々が続いた。

A姉妹は、毎日学部の状況を登校する2人から聞きながら、不満や批判を口にすが、不安が強くなかなか登校には結びつかなかった。“授業見学だけ”“給食だけ”など、少しずつ登校を促していき、登校しない時には、ただ休むのではなく、寄宿舎内の掃除や雑巾縫いなど寄宿舎での活動を行い、学習時間と休憩時間を区別できるようにした。光陽部寄宿舎の4人の関係だけでは、集団として限界があるため、盲学校寄宿舎の小・中学部の活動に参加し4人だけの関係に風穴をあけていった。さらに、それを機に自治活動等にも参加し、積極的に寄宿舎生活を送るように意識も変わってきた。極度に社会性が少なく、経験不足の多いAたちに生活実態に合わせた光陽部独自の日課や行事を作り出し、様々な経験や達成感の味わえる取り組みで子どもたちの自信へとつなげていった。

(2) 盲学校寄宿舎中学部の中へ

2010年3月に中3が卒業し、2010年度にはA姉妹2人になるとさらに互いに依存しあうので、盲学校の中学部に所属し、同じ日課での生活をはじめた。盲学校の寄宿舎の舎生は、1泊から4泊まで様々な泊まり方をしているが、光陽部は、全泊の4泊。同じように全泊しているTや3泊しているGとは、週に1日だけ中学部4人で泊まる日がある。泊数が多いと関わりも増え、家庭環境も似ているメンバーの日は、光陽部の2人はいつもと違うリラックスした表情や、行動を見せた。一緒に生活作業（貝塚養護学校でしていた舎内掃除）をしたり、互いに冗談を言い合ったり、ケ

ンカもできるようになった。

貝塚養護学校で取り組んできた週1回の生活作業（寄宿舍の舎内清掃）もA姉妹が見通しを持って取り組み、自分で判断しながら清掃場所をしあげることができるようになった。ひとつのことに多くの人が関わって生活が成り立っていることにも気づき素直に感謝する気持ちが育ってきたようであった。Aたちは、職員の様子をよく観察していて配膳や手引きなど手が足りないところをさりげなく手伝ったり、気持ちの余裕もでてきた。重複の子の手引きをしながら会話を楽しみ「Mかわいいなあ」と話し、お風呂で一緒に湯船に入ったり、以前のような冷ややかな態度ではなく、自然と微笑むように表情にも変化が出てきた。職員によって話題を変え、幅広い年齢層の人と距離をうまくとれるようになり、少しずつではあるが信頼できる職員の存在も広がってきた。

（3）舎友会役員として中学部での活動への参加

2011年3月には、姉が卒業し、Aは1人となり、不安な様子で過ごしたが、盲学校中学部集団の中で友だちに優しく適切な声かけをしたり、自然に手引きする姿がみられる。A自身もその役割を果たすことで子どもたちとの距離や関係を保ちながら自分の居場所を見出して集団活動にも不満を言いながらも参加するようになった。子どもたちから「Aと一緒にいい」「Aと寝たい」と羨望の眼差しを受け憧れの存在になっていた。そんなふうと言われることも少しは、Aにとって心地よい場所になっていたように思う。

積極的に舎友会役員として活躍するが、度重なる寄宿舍の行事や会議には、不満をもちストレスを抱えてしまう。しかし、寄宿舍での最後行事“さよなら会”では、
「転校してきて、学校にも寄宿舍にも居場所がなくなりつらかった。光陽部が1人となり不安だった。辛かったけどそばにいて支えてくれる人がいたから、今までやってこられた。言葉では、言えないくらい大切なことを教えてもらった。今まで本当にありがとうございました。」と自分を振り返り気持ちを発表するまでに成長した。

子ども集団の中にAの興味のある話題や悩みを相談できる仲間がいないことは現実問題としてあったが、寄宿舍の職員で代用している部分も多かった。職員の特徴もよく見ていて、信頼を寄せる人を見つけ、【なんでも友だちのように話せる人】【自分のモデルとなる人】【家族や学校のことを話せる人】と転入してから出会った職員の中にも信頼を寄せる人を見つけ、自分の思いを伝えることに適任な人を選びながら過ごすことが出来るようになった。

3. 光陽養護学校病弱部での学校生活

(1) 子どもたちの不満と悩み

先に見たように盲学校寄宿舎では居候のように生活してきたが、2 駅離れた肢体不自由校だった光陽養護学校では、校舎の奥片隅にある 1 フロアーに病弱部がつくられた。

始業式・終業式・体育大会・文化祭・卒業式等は肢体不自由の子どもたちと一緒にする。子どもたちは「保護者の視線が気になる」という。同じ学校に通う子どもたちを見ていると「保護者の人から“なんで私たちがこの学校に通っているのか”と不信感を抱かれている」と、自分たちが外見に障がいがないことを後ろめたく思い、できるだけ顔を見られないように校内を歩き年中マスクをして登校していた。なお、寄宿舎では、初年度保護者会をしている場所へ、挨拶しにいったことから、気持ちは軽くなっていたようである。

寄宿舎から通学している子どもたちは、家庭から通学している病弱部門の子や職員・学校生活に対する不満がどんどん膨らみ、「会議（話し合い）をして欲しい」「貝塚では（職員のことも含め）話し合いで何でも解決してきたのに、何故（当たり前のことが）できないのか？」と、職員の対応のマズさや力量のなさを鋭くついて私たちにも迫ってきた。学部教員が子どもを受けとめきれない、学部教員の自信のなさが表面化する。子どもたちがさらにそのことに気がつき、病弱教育や大人に見捨てられ感を募らせるという悪循環に陥ってしまった。

寄宿舎が学校の敷地内にあった貝塚時代は、寄宿舎職員が学部やどこにでも出向いて話し合いをおこない、子どもたちの心理状況を細かく伝え、長期・短期的な見通しを学部の職員と共通理解をつくり、お互いの役割・課題を明確にしながら、学部と一緒に実践をすすめていた。しかし、光陽部へ移行して以後、私たち自身も、学部の職員に伝える手段が電話か学校に出張（電車で 15 分）しての説明となると、時間の制限もあり、また教職員の取り組みやその特徴など捉えることが難しく、職員間の信頼関係も作れないまま日々流れていった。病弱教育や貝塚養護学校の実践を知らない新しい教職員が多い学部と連携ができないという象徴的なことだった。

(2) 信頼できる教職員を支えに

中学部 1 年から A の担任はベテランの女性と新採用の男性の先生となった。男性不信の A だったが、病弱教育を知らず、構えずに子どもたちに真っすぐ向き合う姿勢を子どもたちが感じ取り、「熱すぎるねん！！」と、いいながらも丸ごと受け止めてくれる男性担任の姿に信頼を寄せ始めた。男性担任が何気なく発した言葉に傷つき心身症の症状をだし、寄宿舎に関係を修復しようときたその教師に泣きながら向き合い「納得は出来ないが理解はできる」と話し合いを終えた。こんなことを繰

り返しながら、大人不信のAが信頼してみようと思う人に出会えたことが心からよかったといえる。

週1回の舎務会議、月1回の職員会議、学期に1回の学部のアドバイザー（臨床心理士）とのケース会議では、わたしたちからAの状況を報告し、寄宿舎職員や学部教師、アドバイザーと共通理解しながら実践を重ねた。アドバイザーの助言を受けることで学部教員が傷つき深い子どもに対する理解が生まれ、実践に対する不安は減った。しかし、わたしたちが、寄宿舎の役割を自覚しつつ、心身症の症状や傷つき育った子どもの心理等について学習を深め、Aに起こる様々な状況を捉え、学部といかに連携していくかが大きな課題となった。

（3）家族と向き合って

光陽に移り貝塚での大掃除から2年目ぶりに掃除の許可が母から出た。職員の声かけよりもA姉妹の後押しが大きかった。貝塚から光陽に転勤した職員6名と旧貝塚の職員で夏休みの2日間行った。家の中はすさまじい状況だった。このことを機に子どもたちとの距離がさらに縮まり、子どもたちの気持ちに迫る話が出来るようになった。【生活について】【お金について】【臭い】について伝えた。大量のゴミブリ・生ごみ・タバコ・動物の交じり合った異臭を放っている。「自分だけは違うはず」と思っているAに「同じ臭いがしている」と事実をつきつけた。涙を流しショックを受けていたが、そのことを受けとめて努力する姿があった。そして、母の言動に疑問を持ち、家庭の状況、家族のことを客観的にみるように少しずつ気持ちに変化してきた。ネグレクトの認定を受け、施設で暮らす話も出たが、家族から1人離れる決意が出来ず卒業後は、家庭に帰ることを選ぶ。

家族からの分離の一環として主治医の面談も1人で通えるように支援した（以前は、家族全員で行っていた）。学校から通院に行くこともできるようになった。A自身が福祉担当者と顔合わせをし、さまざまな権利や福祉と連絡を取る方法など卒業後に地域で気軽に相談できる場所を増やした。

4. 子どもの育ちと実践の土台となるものー貝塚養護学校の実践から引き継ぐもの

Aは、卒業後、進路や家庭のことなど不安要素が一杯あったが、現在は自宅から5分の私立女子校に休むことなく通っている。最近では回転すしでアルバイトをして働く喜びを感じているようだ。念願の引っ越しも終え、自宅には、週5回のヘルパーが入り以前より快適に生活できるようになっている。大人不信だったAには、たくさん信頼できる大人に出会い生きる基盤ができた。寄宿舎で生活した6年間はAにとってかけがえのない経験となっており、心の中に意味をもたらすものとなっ

ている。障がいや病気が違っても、仲間とともに集団生活できる寄宿舍の果たす役割は大きかった。

Aの卒業によって、盲学校寄宿舍の光陽部も在籍数はなくなった。虐待や発達障がいの二次障がい、心身症など難しい子どもたちへの対応は、教職員の連携、共通理解、実践上の悩みの共有などがどうしても必要になる。誰もが子どもを真ん中に置いた実践をしたいと思っているのに、なかなか上手くいかないことはしばしばで、子どもたちや保護者からの揺さぶりも激しい。貝塚養護学校寄宿舍での職員間の激しい相互批判の経験が、Aをはじめ光陽部の子どもたちの生活を支える原動力となってきた。子どもの育ちと実践の土台として、貝塚養護学校での実践を振り返り、整理しておきたい。

(1) 子どものモデルとして

貝塚で、毎日のようにしていた【部屋会】【男子会】【女子会】一緒に暮らす仲間との生活でさまざまな問題が出てきたときに、言いたいことを言い合う話し合い。そこには、お互いを理解しあい関係を深め、解決をともに考える実践があった。

社会の影の部分を負った子どもたちを積極的に受けとめてきた貝塚には、保護者が社会から孤立していたり、生い立ちに歪みがあり、経験不足と人間関係を切り結ぶことが極端に苦手で、難しい課題をたくさん抱える子が増えていった。

子どもたちの思いを受けとめ、その本質を見抜き、子どもたちが納得するように話し合いを導いていく。集団で話し合うときには、どの子も本音で語れる場面づくりを職員には要求される。この会議は、職員が正義ある指導者であるかどうかを、子どもたちに試される場面でもあり、それが貫けたときに職員と子どもの信頼関係もさらに深まる。そんなことの繰り返しで、子どもたちも人との付き合い方を体験して学んでいくことになる。

職員は、子どものモデルであり、職員組織の善し悪しが子ども集団にも即、影響する。各担当が、上手く指導力を発揮できていない場合には、職員会議の場で担当する職員組織の指導力を問われることも多くあり、年度途中でも担当集団の入れ替えをすることも何度となくあった。個々の職員にとって厳しい選択や対決を迫られることになり、緊張する話し合いが長く続くことも多々あった。

(2) 「子どもに会議で本音を発言するよう厳しく要求するのに、自分はしないのか！！」

これは、先輩の先生に気を遣って私が思っていることを言わなかった時に、私たちが職員会議で言われた言葉である。誰もがそうだったと思うが、貝塚に来た頃にはなかなかベテランの先輩職員に「ここが違うと思う」とは言いにくい。だからこ

そ、それを見逃さない気風が貝塚の職場ではあった。子ども達の会議で「本音で話す」ことを大切に、言いにくいことも本人がいる場で発言する取り組みを日々の重点として置いているにもかかわらず、「自分には甘いのか」ということである。

盲学校寄宿舎と光陽養護学校に転入してきたとき、新しい学校と寄宿舎で、不安と不満がいっぱいの子どもたちに自分の気持ちを言葉にする事の大事さを貝塚と同様に話していると、「先生かって、ここで（盲学校寄宿舎に対して）ホンマのこと言っていないやん。貝塚の時とは全然違うやん。先生も言ったらいいやん」と、職員同士の関係性やわたしたちの仕事ぶりを見透かされ、鋭く指摘された。人間不信のなかで育った子どもたちは、人や集団への観察力が鋭く、人の弱点をつき、わたしたちのその後の動きを確かめ“この人は本物かどうか”を見極めて迫ってくる。

「凶星だった…」—新しい職場で発言はしづらく、貝塚との【違い】ばかりにとらわれ「子どもにとって、これはヤバイと思ったところだけはせめて…」という思いで、提案や説明をして居場所づくりをしていた。子どもたちに指摘されても、なかなか思うようにいかない日々が続いていた。それは自分が正しいと思う事を発言する事で批判と捉えられ、ようやく築きはじめた職員の関係が崩れ、職場での居心地が悪くなることを恐れていたからだと思う。「相手のことを信じ、安心して発言することはとてつもなく大変なことだった」という事を改めて感じている。

貝塚では、子どもにとって良くないと思ったら、年度途中でも職員の入替えをする。これは【職員のメンツより、子どもを大事に】の象徴的な場面であり、これに至るまでの会議は、先輩後輩の域を超えた率直な話し合いがあつてのことだった。もちろん若い人だけでなく、先輩も涙を流すことも度々あった。これは職員組織の信頼関係があつてできることであり、一人一人の個性が尊重されることでもあった。

会議では、【意見を述べること】【会議の決定に参加する事で決まった結果に責任をもつ】【文句だけ言って自分勝手なことを通そうとする事は許さない】と厳しく、子どもたちに求めるものは、常に職員組織にも求められるものだった。

（3）難しい子どもと出会って—学習のなかで新たな発見

難しい問題を持つ子どもを受け入れると、それまでに積み上げてきた指導の方法が通用しなくなり、どう対応したらいいのかと困惑した。難しい子に出会ったとき、困惑しながら、それぞれの職員が観察を深め、細やかな子どもの状況も逃さず引き継ぎしながら、その日の仕事をしなければならなかった。そのために、1日2回の職員全体の『引き継ぎ』で、子どもの状況や職員失敗談も含め、細かな会話のやりとりを報告し、事実を重ね合わせ、「とりあえず」の指導の方向を出し大きな間違いのないように実践をすすめていった。

実践に行き詰まると、大学の研究者や医師などに来ていただき、学習会や事例研

研究会をした。現場で子どもをイメージしながら学ぶ事例研究会は、わたしたちにとって【子どもの発見】に繋がる貴重な場となった。“これは！”と思える学習会や民間の研究会、春と秋の寄宿舎研の研究集会にはいつもみんなで出かけていき、他の職場の人と学習し交流することで、視点を変えて実践を見直すことになった。

実践に役立つと思った本は、出版社から値引きして取り寄せて職員間で勧め、読了の点検、感想を語り合うなど学習を職員の課題としてきた。課題図書を読まない人が増えると、職員会議の時間を削って、一人一人決められた範囲をみんなの前で報告する事で、学習を義務づけてみんなのものにしてきた。そこまでされると、さすがにどの人も必死に本を読んで、何とか内容を自分のものにして会議に向かえるようになっていった。こんな風に上手く職員をおだてヤル気にさせ、内容を深く理解し解説してくれる先輩たちの存在が大きく、みんな学習する中で読み解いてそれぞれのものにしていった。

(4) 人として『働く』と言うこと

寄宿舎生活のなかには、分担された役割・労働がたくさんあり、みんなが主人公になれる場面が無数に用意されている。人が生活するためには必ず労働が伴い、それをやり続ける忍耐力が必要である。子どもたちの中には、【働く】と言うことが【損をする】と捉えている子どもも少なくなかった。少しでも少なく仕事をしようとする子どもたちに対して、「寄宿舎のエリート集団！」「こんな素晴らしい働きをする人と恋してみたい☆」など、子どもたちにとって魅力ある言葉で褒めちぎり、最後までやりきらせる。雑用や畑仕事など、実際は体を動かし、辛い労働も子どもたちに【知的労働】として受け入れられ、やる気を起こさせていった。

こうした実働をやりきるなかで、子どもたちは、仲間意識やあらゆる場面でたくさんの人に助けられ守られて生きていることに気づく。そして、自分が同じような場面に遭遇した時など、たくさんの【気づく力】も育ち、達成感と自己肯定感につながっていった。

もちろん職員も掃除・洗濯・畑作業など、常に子どもと一緒に体を動かしてきた。常に職員は、子どもたちのモデルになることを要求されていた。掃除の仕方から、畑作業まであらゆることができるように、毎日の寄宿舎生活で（給料をもらいながら）鍛えられてきた。職員組織全員が仕事の内容を選ばず【寄宿舎指導員として真面目に働く】ことの自覚につながった。これを通して、【労働が心を豊かにする】ことを学んだ。

貝塚で仕事をして、自分の生き方や子育てについて、職員一人一人が考えさせられながら、多くのことを学び育ててもらった。職員組織の揺るぎない信頼関係のなかで【真剣に叱られることの大切さ】や、安心して【相互批判】できる素晴らしさ

を実感できたことは、何より幸せだった。今後もこのことを大切に仕事を続けていきたいと思っている。

わたしたちがよく言われた以下のような言葉の数々は、いまも寄宿舍での実践の指針となっている

『「（周囲の）が言われていることは、自分に言われていることだと思って聞く」

「給料分はちゃんと働け」

「どっち（職員・子ども）を向いて仕事をしているんや」

「自分が出来ないことを子どもに求めるな」

「間違ったら“ごめんなさい”それしかない」

「学習はせなあかん。その分給料はもらっとる」

「自分たちの権利を守られへんのに、子どものことを守れるはずがない」

「私生活が充実していなければ、子どもにいい指導はできない」。』

改めて、心しておきたい言葉である。

5、おわりにかえて—生活困難な子どもの自立に公的支援とそれを担う寄宿舍に

貝塚に出会った子どもたちは、それぞれに力をつけて進学していった。こんな風に社会の歪みを受けた子どもたちは今、どこにいるのだろうか？

戦後、荒廃のなかで社会全体が貧しく、子どもたちや大人もみんな飢えて、みんな栄養状態が悪かった時代には、【結核児】工場が増えて産業が盛んになってきたら大気汚染で【喘息児】がたくさんいた。さらに世の中が豊かになり【飽食の時代】などといわれるようになると、【肥満児】が増え、管理教育や複雑な家庭・家族問題が出てくるなかで、【家庭内暴力】や【登校拒否】など一般の小学校や中学校では、生活しにくい子どもたちがどんどん増えていった。このように病弱養護学校は、常に社会の変動や生活の変化の光の面ではなく、その影の部分として子どもの問題の「流行の先端」だった。

大気汚染で【喘息児がでた】と、新聞報道がされた時、すでに喘息児がたくさんいた。【肥満児】【家庭内暴力】【登校拒否】【精神疾患（対人恐怖症・精神境界例・小児分裂病）】【拒食】【発達障がい】【児童虐待（性的虐待・ネグレクト）】【愛着障がい】の時も、やはりそうだった。

現在も、地域の学校には、生活上の問題を抱える子がたくさんいる。『不登校の子どもは地域でかかえる』流れになっているが、「地域支援に繋がらない」、「抱えきれない」、「貧困の子どもたち」や貝塚で抱えたような病弱の「不登校・愛着障がい」の子どもたちは、『自分でがんばって生活を立て直す』ことを要求される厳しい状況である。社会・大人が創り出した問題なのだから、公的な機関が支援す

るのは当然であると考える。

寄宿舎は、子どもと保護者が一定の距離を保ちながら、子どもが寄宿舎生活のなかで、家庭を振り返り、自分を見つめる。安心できる大人・そして仲間とともに、自立に向けた力をじっくり蓄えていくことができるすばらしい施設・設備が整っていると思う。そんな寄宿舎を利用しないのは、もったいないと思う。貝塚で培った実践を、今後あらゆる寄宿舎で広げていきたいと思う。

寄宿舎は、生き方を教え、考えていくところだと思う。少なくとも貝塚養護学校の寄宿舎ではそのような実践と職場づくりが追求されていた。個人的な体験であるが、貝塚で仕事をしてきたときには、会議やそれ以外の場面でも繰り広げられる指摘や批判についても、【意地悪】や【感情の垂れ流し（八つ当たり？）】【好き嫌い】ではなく、【真の相互批判】だということに気づかされ、指摘されたことを素直に自分の中に受け入れることができたのだと思う。それは、職員同士が厳しくも優しく、職員一人一人の弱点を含め、的確に理解しあいながら、【子どものことを一番に育ちあい、実践をすすめている】ことを誰もが日々実感してきたからだと思う。

わたしたちは、貝塚寄宿舎から盲学校光陽部へと子どもたちと移ってきた。新しい職場になると、子どもたちは何とか順応していくけれど、大人の方がそれまでのやり方や形を引きずって、気持ちの整理がつきにくいということを改めて感じている。互いに自分のしてきたことを否定されるようで、それぞれが【変える】ことに戸惑ってしまうのである。子どもたちから「先生もできてないやん」と、自分の気持ちを職員間で伝えていないことを指摘されても、上手く動けない日々が続いた。【率直に話し合える寄宿舎を作ることは、相当の覚悟がないと出来ない】と痛感している。

民主的な職場は、職員の居心地がいい職場ではなく、「子どもにとって何が必要か」ということを職員組織で率直に話し合うことができる職場だと思う。子どもの本質を見抜き、深く理解しあえる職員組織をつくるのが土台になるのではないだろうか？そのためには職員の学習は不可欠である。これがあってこそ、自分の感情に流されず子どものことを真ん中に話し合いができるのだと思う。【職員同士は、仲はいいが馴れ合いで仕事するのではなく、自分にも他人にも厳しくあり続けること】…文章にすると簡単だが、これが本当に難しいと改めて痛感している。

職員は、引き継ぎで日々の子どもの様子を語り、子どもの育ち・大事にしていることを楽しく優しく伝える。そして、困難な保護者の対応や厄介な仕事を自ら率先して引き受ける。職員のモデルとなり、周りの職員からの信頼を得ることからはじめることが、今求められているのではないだろうか。一人一人がこのことを自覚し

て動き始めることで、すぐに変わらなくとも必ず職場の変化につながると信じている。

文責 蔵本真規子・横山公美

編 集 後 記

『研究紀要第47集』が完成いたしました。今年度、本校は創立から114年となり、視覚障がい教育の新たな歴史を刻む重責を再確認するとともに、視覚障がい教育のさらなる充実に向けて功績を残すべく研究を進める必要性を感じています。本校では、研修の重点として「個々の幼児・児童・生徒の教育的ニーズに応じた教育実践を充実させるため、専門性の維持・継承・発展を目的とする研修・研究を推進する」と設定し、若手教員の育成とともに視覚障がい教育の専門性向上と継承を進めるべく研究に取り組んでいます。また、幼児・児童・生徒の発達段階・生活スキル・行動特性・学習状況等を各種の検査あるいは本校に特化した日常生活検査をさらに充実させるとともに、保護者との協働をもとに、一人一人の実態を明確にすることで、よりの確な指導・支援、配慮、さらに縦通しでの実態把握ができるような体制作りを実施してきました。その一環として支援部との共催により1月には大阪教育大学の金森先生にご来校いただき、「視覚障がいのある児童・生徒の実態把握について」ご講演いただくなど、多様な教育ニーズに対応できるよう研修を深めてきました。

今後も、様々な視覚障がい教育における課題に真正面から取り組み、また多様化する教育的ニーズに対応しながら、視覚障がい教育・支援の拠点としての役割を果たすべく、努めたいと考えています。

最後に、この報告書を作成するにあたり、原稿執筆をはじめとして、ご協力・ご尽力いただいた皆様に、この場をお借りして心よりお礼申し上げます。今後、さらに研究と実践を深めていくために、忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いです。

平成27年3月 研究部

研究紀要 第47集

発行日 2015年3月31日

編集 大阪市立視覚特別支援学校 研究部

大阪市東淀川区豊里7-5-26

TEL 06(6328)7000

FAX 06(6328)5896
