

研 究 紀 要

第 5 2 集

1. 〔特別寄稿〕視覚支援学校とともに 30 年
—これからの視覚支援学校について考える— 1
校 長 太田淳一郎
 2. 点字学習に向けての幼稚部での取り組みと
小学部での点字初期指導の報告 15
幼小学部
 3. 「個別の教育支援計画」の実態把握を踏まえた
主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善
—美術科の授業実践— 37
中学部 西 佑子
 4. インクルーシブ教育を意識した一般校との交流とその効果
—パラスポーツを通じた実践例— 42
高等部普通科 鮫島久弥
 5. コロナ禍における臨床実習の取り組み
—感染症の拡大防止を講じながら— 55
高等部理療科臨床主任 藤本 勲
 6. コロナ禍における寄宿舍生活とその影響 74
寄宿舍 白木幸治
 7. 〔有志による寄稿〕令和3年度インターミディエイトセミナー
研究授業に伴う学習指導案作成過程とその変遷
～小学部2組体育科指導案の例～ 81
令和3年度 首席 林 幹夫
令和3年度 小学部2組担任 東浦奏子
 8. 編集後記 97
教員支援部
-

2023年3月
大阪府立大阪北視覚支援学校

〔特別寄稿〕 視覚支援学校とともに 30 年

—これからの視覚支援学校について考える—

校長 太田 淳一郎

1. はじめに

なぜ校長になったのか？ 人からそのようによく聞かれる。

視覚障がい当事者として、視覚障がいのある幼児児童生徒のために私ができることをやりたいからと答えることが多い。だが、実際はこれまでにしてきた仕事を学校経営に生かしたいからというのが本当のところである。これまで、理学療法科の教諭として教科指導を、担任として生徒指導・学級経営を、グランドソフトボール部の顧問として部活指導を行ってきた。それに加えて分掌学部代表、学科長、部主事、首席（主幹教諭）、教頭という役割で学校経営にも深く関わってきた。

私は仕事を行う際、まず課題を探し、その課題を解決する障害となっている原因を考え、調査、計画、実行、評価、改善するという流れで取り組むようにしている。これはいわゆるPDCAサイクルに則った方法であり、理学療法士としての患者対応を通じて培ったものである。

この度、冒頭の挨拶に代えて特別寄稿という形で原稿執筆の依頼をいただいた。視覚障がい者として、生徒、教員として過ごしてきた30年間を振り返り、私のしてきた仕事を述べ、校長としてこれからの視覚支援学校について考えていきたい。

2. 視覚障がい者となって

私には、網膜色素変性症という難病指定の眼疾患がある。網膜色素変性症は失明する疾患では緑内障に次いで患者数の多い疾患である。

現在の見え方は、矯正視力が左0.4、右が0（中心暗点）、視野が左右とも5～7度で、例えるなら5円玉の穴から見たような感じである。ほかに夜盲と羞明があり、明暗順応にはかなりの時間がかかる。暗所や慣れない場所では白杖を使用している。

教頭になるまでは緩やかに症状が進行してきたが、ここ数年は視力低下が著しい。5年前は文字を読むのに差し障りはなかったが、今では、かなり読みづらさを感じ、拡大読書器を必要とすることも多くなった。

小学生のころから暗いところが苦手であったが、網膜色素変性症との診断を受けたのは成人になってからである。将来失明する病気だと聞かされ、何か手に職をつけなければと思った。あん摩マッサージ指圧師は選択肢の一つにあったが、相談し

た高校時代の友人がたまたま理学療法士をしていて、「理学療法士は目が悪い人もやってるで、太田もやったらどうや」と誘われた。いくつかの病院を見学し、リハビリテーションについて調べたうえで理学療法士になる道を選択した。

3. 盲学校入学

私と盲学校との出会いは、平成3年1月、行岡医学技術専門学校を受験したことに始まる。面接で、「なぜ理学療法士をめざすのですか」という問いに、「私は網膜色素変性症という病気で将来目が見えなくなるかもしれないと言われています。手に職をつけておきたいのです」と答えた。するとその日の夜、面接をしていただいた当時の学科長の先生から自宅に電話があった。「実は私もあなたと同じ網膜色素変性症なのです。あなたが手に職をつけたいという気持ちはよくわかります。もし、盲学校というのが嫌でなければ大阪府立盲学校（現大阪府立大阪南視覚支援学校）に理学療法科があるので、そちらを受けてはどうですか。私も府立盲学校を出ています。あなたの見え方に対して配慮してもらえますよ。学費もかからないし、あなたの成績なら絶対に合格します」と話された。私は盲学校に理学療法科があることを知らなかった。また、学費がかからないという話は、母子家庭で大学まで出させてもらっている私にとって非常に魅力的なものであった。早速、府立盲学校の理学療法科に入学相談に行くと、すでに他府県の募集は終了しており、府内の募集も2日後に締切りだと聞かされた。当時は兵庫県に住んでいたため、住民票を高槻の親戚宅に移し、眼科診断書と卒業証明書を1日で揃えて最終日ギリギリで出願を間に合わせた。

今では考えられないことだが、その年の理学療法科の受験者は26人もおり、対する合格者はわずか7人であった。入学した時、私は初めて晴眼者の集団ではなく、視覚障がい者の仲間たちの中に身を置くことになった。その時の気持ちは何とも言えない安心感を覚えたのを記憶している。当時は今よりはるかによく見えていたが、やはり夜は見えづらく、薄暗いところでの仕事にはストレスを感じていた。また、見えていない自分が悪いのだという気持ちがどこかにあった気がする。盲学校では見えていなくても大丈夫、むしろよく見えている私の方が手助けをしなければという利他的な気持ちが芽生えたと思う。

4. 理学療法科での生徒時代

理学療法科に入ると、解剖学や生理学をはじめとする基礎医学、理学療法に関する専門科目など、初めて学ぶ畑違いの科目が7時間目までびっしり詰まっていた。当時は土曜日も授業があり、2年生では土曜日夕方まで授業があった。

入学した当初は、バブルがはじけて間もない頃であり、色々なところからのお誘

いも多く、学校帰りに飲んで帰ることもしばしばあった。その結果、5月の中間考査は悲惨な成績となったため、寄宿舎に入ることにした。

寄宿舎では思いがけない出会いがいくつもあり、私が教員という職業を考えるきっかけにもなった。入舎してまず驚いたのは、専攻科の舎生の多くが夜中の2時ごろまで勉強をしていることであった。その姿を見て、これまで自分が全く勉強していなかったことを猛省し、勉強に集中するようになった。当時の寄宿舎には60人以上の舎生がいて、年齢は小学部低学年の児童から50歳台まで、さらにタイからの留学生もいて、とても多様で賑やかだった。勉強するだけでなく他の専攻科生と人生を語り合ったり、小学部、中学部の子どもと遊んだり、重複障がい生徒をプールに連れて行ったりと楽しく充実した日々を過ごすことができた。特に重複障がいのある子どもたちとの関わりは理学療法士をめざして勉強している私にとって貴重な経験であった。

寄宿舎のおかげで学業成績も向上し、畑違いだった医学にも興味がわき、多くの専門書を読んだ。2年生の夏休みには自ら電話で依頼して、兵庫県立リハビリテーションセンターで実習をさせてもらうなど積極的に行動した。また、成績不振に悩んでいた同室の理学療法科の1年後輩に勉強の仕方を教え、成績を向上させた。これらのこともあってか卒業を前に担任から教員として学校に残らないかというありがたい話をいただいた。だが、私は理学療法士になりたくて理学療法科に入ったのだから何年かは病院で働かせてほしいと言って断り、大阪市内の病院に就職した。その間に養護・訓練（自立活動）の教員免許を取れたら学校に戻ると約束はしていた。

5. 盲学校（視覚支援学校）教員としての19年間

（1）理学療法科の教員になって

4年間の病院勤務では、大阪市立大学病院の勉強会に参加するなどして精力的に勉強した。また、盲学校の実習生を指導するなど外から学校を見ることもできた。臨床で医療人として多くの患者さんに接した貴重な経験は、その後の教員としてあるいは校長となった今でも活かされていると思う。

はじめは5年間病院で働くつもりだったが、4年目の年の暮れに理学療法科の教員が急遽必要となったと母校から要請があり、平成10年4月から教員として戻ることになった。ちょうど養護・訓練の教員免許が取れた良いタイミングでもあった。この年度は期限付講師として赴任し、その年度の教員採用試験に合格、翌平成11年度から教諭としての正採用になった。

4年ぶりに母校に戻ると理学療法科の教員が定数6人のところ、私を含めて3人になっており、半分の教員で学科を運営していかなければならない状況であった。

当時の理学療法科の生徒数は1年生7人、2年生10人、3年生8人、計25人の大所帯だったのでその忙しさは半端ではなかった。当時の時間割を見ると、月曜日と金曜日が実習指導で臨床実習施設回り、木曜日は2学期に10週にわたって2年生の病院での評価実習があり、生徒10人を引率して枚方の病院まで通っていた。残りの土曜日を含めた3日間は、ほぼ授業で埋まっているような時間割だった。

(2) 理学療法科の教科指導

2年目には教員が2人入ってきて5人体制になったため少しは楽になったが、授業準備は大変だった。

理学療法科は理療科と同様、教科は理学療法1つにくくられている。理学療法士作業療法士学校養成施設指定規則に定められたカリキュラムは、まず基礎分野・専門基礎分野・専門分野に分かれており、そのうち専門基礎分野と専門分野がこの理学療法という教科の対象となる。この2つの分野は科目として、人体の構造と機能、生活と疾病などに分けられ、さらにその中に解剖学や人間発達学などの内容がある。国語や社会で例えば、これらの内容が現代文や日本史などの科目に相当する。理学療法科ではこれらの科目が30近くあり、それらを教員で分担する。内科学や整形外科学などの専門基礎医学は医師講師が教えるが、それらを差し引いても一人当たり5科目を担当しなければならなかった。

理学療法科の生徒は全員弱視であったため、点字を使用することはなかった。教科書は、拡大版はなく一般の専門書をそのまま使用していた。その中には500ページ以上ある専門書も多く、教える内容はほぼ教員に委ねられていた。授業準備は、生徒時代のノート、国家試験の傾向、臨床での経験などから自分で組み立てていかなければならず、教える内容にあたる教科書の記述を授業前に読んで整理するのが精一杯だった。まさに自転車操業であった。

生徒の中にはルーペや拡大読書器、単眼鏡を使用する者もいたが、板書の文字は読み上げる程度で、今にして思うと見え方に対してどれほど配慮していたのだろうかと思ふところが多い。

理学療法科の授業で大事にしていたのは、生徒がキーワードを説明できることと、なぜそのような現象が起こるのかを考えられることである。膨大な量の専門書から抽出して教えた内容を生徒自身が口頭で説明できることは臨床で患者さんへ説明する力につながる。実技科目では、なぜそのような症状が出るのか考えないと治療に結びつかない。そのため、解剖学、生理学、運動学、各種疾患学を結び付けて考えさせる。この思考のプロセスで仮説を立て検証することができてはじめて意味のある治療が行える。この過程を実際に経験する場が臨床実習であり、この実習を乗り越えさせるのが理学療法科の教員として最もエネルギーを使うところである。

（３）国家試験対策

理学療法科内では学科長になるまでの 10 年のうち 9 年間は国家試験対策の担当をした。その 9 年間は 100%合格を続けた。そのことを生徒に言い続けてきたためにかなりプレッシャーをかけてきたかもしれないが、それでも合格する可能性が極めて厳しかった生徒が合格したことも 2 度 3 度とあった。私が理学療法科教員として在籍した、平成 10 年度から 28 年度までの 19 年間で理学療法士国家試験の合格率は 96%（92 人中 88 人合格）であった。

理学療法科の国家試験対策は基本的に傾向と対策を自主的に行わせる形である。国家試験問題の正誤よりも、その問題の関連事項を調べるということに重点を置いていた。リーダー的な生徒がいるクラスはその生徒を中心として各自に発表を行わせ、クラスメイトに教えることで自らも学ぶといった形をとった。まとまりのないクラスでは成績の伸び悩んでいる生徒を中心に教員がサポートする形をとった。国家試験対策は学科所属の教員全員が指導に当たるため、国家試験対策の担当者の主な役割は国家試験模擬試験（過去問）の実施とスケジュールや成績の管理である。今にして思うと、当時から理学療法科では主体的・対話的で深い学びがなされていたように思う。

（４）理学療法科の生徒指導

教員として 120 人以上の理学療法科の生徒に関わってきた。平成 16 年度頃までは生徒数も多く、1 学年に平均して 8 人ほど在籍していた。その中で原級留置になる者や退学する者が毎年いて、退学者は 30 人に及ぶ。これはかなり多い数である。主な理由としては成績不振のみならず、急激な視力低下や進路変更も挙げられる。筑波大学理療科教員養成施設に進学し現在理療科教員として活躍している人もいるが、すべての人が納得して辞めていったわけではない。3 年生の臨床実習でコミュニケーションや安全管理といった適性に係る部分でうまくいかず不合格となり、追加実習をお願いするなど手を尽くしたが、力を発揮できずに退学した者も数名いる。何度も話し合いを行い、可能性を追求したが、それでもそれらの生徒を理学療法士に育てられなかったのは大変申し訳なく思っている。

クラス担任は 3 年生を担当することが多かった。3 年生は臨床実習で 1 年の半分は学校におらず、実習担当教員がそれぞれの生徒についているので、よほどのトラブルがない限りその期間は担任の出番はないが、実習が終わった 10 月下旬以降は急激に忙しくなる。実習が終わったことで気が抜けている生徒が多く、彼らを国家試験、就職活動モードに切り替えていかなければならない。11 月から 2 月の国家試験までのスケジュールを組ませ、1 か月ごとの短期目標を各自設定させる。スランプに陥った生徒には目標を下げさせクリアできるものに変えることでモチベーシ

ョンを維持させるなどいろいろと工夫した。就職活動はどうしても後回しになりがちで、国家試験が終わってから動く決め込んでいる生徒も多くいた。当時、理学療法士は売手市場だったので、選ばなければどこでも就職先はあるということでこの点は自由にさせていた。

6. 学校運営に関わった19年間

(1) 理学療法科教務として

はじめの7年間のうち5年間は主として理学療法科の教務を務めていた。カリキュラムや教科書といった通常業務に加えて理学療法科独特の臨床実習や医師講師の調整といった業務があった。臨床実習は、実習施設や他の専門学校との調整が必要だが、ちょうどその頃は、規制緩和により理学療法士のみならず、はり師きゅう師などを養成する医療系の専門学校や大学が急増した時期で、これまで実習を受け入れてくれていた病院、施設から断られるケースが多くなり、その確保に苦労した。専門学校の増加により医療従事者をめざす人は増えたが、その一方で弱視の学齢生徒で盲学校を志願する人が減少し始めたのもこの時期からである。

(2) 分掌学部代表の仕事（ホームページ作成委員会）

平成18年度、校務分掌は、理学療法科教務から離れ、総務部・研究部の専修部代表の指名を受けた（大阪府立盲学校は平成13年度から校内では高等部専攻科を高等部から分離させ、専修部として運営していた）。総務部・研究部が一つの分掌というわけではなく全校的には総務部と研究部は別々の分掌であったが、当時の専修部では総務部代表が研究部代表を兼務することになっていた。

その年は府立盲学校が全日盲研の事務局であったため、研究部では全日盲研の発表原稿の取りまとめや冊子「視覚障害教育」の編集を担当した。一方で総務部は、式典や予算など細々した仕事が多く、総務部所属の教職員に業務を依頼し、それを取りまとめる仕事を中心であった。

ある日の専修部総務部の雑談の中で、ホームページが各学部でバラバラに作られていて統一感がなく見にくいという話になった。「それじゃ新しいホームページを作ろう」という話で盛り上がり、私が委員長になり、情報処理科の教員が制作を担当するホームページ作成委員会を勝手に立ち上げた。校長からは事後承諾を得て、各学部の総務代表に声をかけて情報収集係を依頼し、各学部のコンテンツをまとめ統一様式に仕上げた。

この新しいホームページの公開が、府立盲学校から府立視覚支援学校に校名が変更された平成20年4月1日となったのはとてもタイミングが良かった。だが、この事業で大きな失敗が一つあった。それはホームページの維持、更新について、誰

が担当するか全く考えていなかったことである。新しいホームページ完成のタイミングで、ホームページ作成委員会は解散され、私自身は学科長になったためホームページはそのまま置き去りにされてしまった。

(3) 理学療法科科長の3年間（高等学校視覚支援プロジェクト）

平成20年度から理学療法科の学科長になった。

その当時の理学療法科では、教員、生徒ともに学科運営に対する不満が多く、その不満がピークに達していた。管理職に相談していたが、解決が難しかったため、自分で何とかしようと思い、校長に私を学科長にするように自薦した。

私が学科長になった当時は入学者数が5人を割り込むほど激減していた。これといった啓発活動もせず（ホームページ作成委員会は学科の業務ではなかったが啓発活動の一つとして行った面もある）、少ない受験者数でも成績が低いから落とすといったやり方が普通に行われていた。受験生が3人になったときでさえ合否案について意見が割れていた。

私が学科長になった年度に行ったのが「高等学校視覚支援プロジェクト」である。「大阪の高校に視覚障がい者はいないのか」という話から、府立高校の養護教諭に対して生徒の視覚状況について調査を行い、そのデータをもとに学校を訪問して本校を紹介しようという内容で、理学療法科で立ち上げた。このプロジェクトは校長から個人情報が含まれるので、その情報をもとに活動することは禁止されたが、調査については府教委からOKが出た。調査の結果、府内の高校に推定約60人の視覚障がいのある生徒がいることが分かった。活動は、「視覚障がいのある生徒がいる学校だけでなくすべての府立高校に調査結果の報告書に併せて学校案内とチラシを送付し、電話と訪問による啓発活動を行う」というものだった。このプロジェクトは初年度、理学療法科の教員だけでスタートしたが、2年目には大阪市立視覚特別支援学校の理療科の協力を得て活動することとなった。

このプロジェクトで理学療法科では平成19年度の3人、20年度の5人から、21年度は10人、22年度は8人の入学へとV字回復を果たした。だが、この視覚障がいのある生徒数調査については、学校ではなく大阪府教育委員会支援教育課が行うべきものと教育委員会によって判断され、平成22年度で終了となった。

(4) 部主事としてはじめの2年間（オープンスクール）

平成23年度から専修部主事になり、28年度までの6年間務めた。

当時の専修部には保健理療科、理療科、理学療法科、音楽科、情報処理科の5学科があり、保健理療科と理療科以外はばらばらで協力して何かをしようという雰囲気は稀薄だった。

部主事となって行った主な事業の一つがオープンスクールである。

目的は専修部各学科の啓発と入学志願者の増加であるが、視覚障がい者だけでなく、高等学校の教職員、福祉の関係者など興味のある人は誰でも参加できるようにした。そのため送送便（大阪府内の文書配送システム）を駆使してあちらこちらに学校案内とチラシを配り、いくつかの市の広報誌にも掲載してもらった。

オープンスクールはおそらく近畿の盲学校で最初に実施したのではないかと思うが、近畿各地の盲学校の理療科教職員の視察も受けた。また、高等学校の教職員も含めかなり多くの人々が来校してくれた。ただ、この時は、保健理療科の現役入学者が増加したが、残念ながら理学療法科の増加にはつながらなかった。

（５）首席としての４年間

平成 25 年度からは部主事兼務の首席（主幹教諭）になった。平成 25 年度から 27 年度までの主な担当業務は、①創立 100 周年記念事業の総括、②新校舎建替え・引越し、③専修部学科再編・柔道整復科立上げであった。これらの業務はすべて平成 27 年度に完結する時限業務で、いずれも前例がなく、ゼロベースで始めなければならなかった。ただ、専修部各学科間の関係性が改善し、人間関係に手が煩わされることがなくなったこと、生徒がいろいろ問題事象を起こしても生徒指導担当教員が対処してくれるようになったことなどにより、上記の時限業務に集中して取り組むことができた。100 周年記念事業は役割を分担し、柔道整復科の立ち上げについては支援教育課、柔道整復科準備委員会の教員と調整しながら進めた。ここでは一番苦労した建替え・引越しについて述べる。

新校舎については教職員からの要望が多くあったが、私が担当した時はすでに設計図をもとに工事が進んでおり、大規模な変更はきかない段階であった。また、引越しは教職員の仕事ではないと強く反対する声も大きく、暗い夜の廊下で何人かの教職員に囲まれ、私から校長を説得して引越し業者に委託してもらおうよう言われたこともあった。確かに、ピアノのような重量物は素人が運ぶことで腰を痛めるなどの危険性があることから、全く業者抜きに行くことはできないと校長に提言し、一部引越し業者に委託できることとなった。その結果、業者に新校舎の養生や台車の貸し出しなどをしてもらい引越しがスムーズに行くこととなった。事前に教員の役割を性別、年齢、体力、視覚障がいの状況によって分け、梱包、運搬、開梱、整理片付けといった係を決めて分担することとした。実際の引越し作業は、学校全体で学部同士が連携して行うこととし、タイムスケジュールを作ってメイン部署、お手伝い部署と分けた。当初、自分の学部の引越し作業は自分たちだけで行うと思っていた教職員が多く、それが不安と不満になっていたが、この引越し計画を早い時期に職員会議で示したことによりそれ以降の不満はかなり解消された。

引越し当日は、まるでお祭りのようであり、計画より早く進んだ。気持ちが先走り、前倒しで作業を行おうとする教職員もいたが、早く終わった場合でも次の時間までしっかり休憩を取るよう制した。

建替え工事は2期に分けて実施されたため、引越しも2期に分けて行われた。引越し作業は、概ね大きなけがなく終わることができたが、1期目の引越しでは、不要物品の廃棄について事前に役割を決めていなかったため、急遽その役割をお願いした教頭が腕を打撲するけをしたことは誠に申し訳なかった。2期の引越しでは、あらかじめ不要物品を搬出する日を設けたため1期以上にスムーズに終わることができた。

7. グランドソフトボール部顧問として

平成10年度から平成28年度までグランドソフトボール部の顧問をしていた。私が選手としてグランドソフトボールをしたのは理学療法科の1年生の大会までの2か月間だけだった。盲学校に赴任した当時、教職員はもれなく何らかの部活動の顧問をする決まりがあったため、とりあえずグランドソフトボール部の顧問になった。はじめの10年ほどはたまに参加する程度で全国大会も補欠コーチでルールもよくわかっていなかった。いろいろないきさつがあって平成24年度に監督になった。ちょうどその年は、大阪府と大阪市が共同主管で、全国大会が久宝寺緑地で行われることになっていた。大会では幸い選手に恵まれ、決勝戦まで勝ち進み、筑波大学附属視覚特別支援学校との対戦の結果、雷雨によるコールドゲームで両校優勝となった。

全国的な盲学校の生徒の減少により、平成28年度の全国盲学校野球大会が最後の大会として札幌で開催された。前年度に数々の時限業務が終わったことで練習を見る時間が多くなり、また、この年も選手に恵まれ、前回優勝した時に次ぐ強いチームに仕上がっていた。優勝を狙って全国大会に出場したが、主力選手のけがなどアクシデントが重なり結果は3位であった。

盲学校の生徒、特に専攻科生の中にはクラブ活動を通して様々なことを学んでいった者も多い。私自身も学部学科を超えて生徒とともにグランドソフトボールを通して汗を流したのはとてもいい経験だった。だが、クラブ活動については様々な価値観がある。例えば、成績不振を理由にクラブ活動をさせないという考えもある。勉強をするために学校に来ているのだから、正論ではあるが、それがすべてではない。生徒とよく話し合って納得のいく解決策を探してほしい。

8. 管理職としての6年間

(1) 教頭としての4年間

平成 29 年 4 月に大阪南視覚支援学校の教頭に昇任した。

教頭の仕事はこれまでの教員の仕事とは全く異なり、別の仕事に転職したような感じだった。少しでもいいから授業や部活指導もやりたかったが、そんな余裕はなく、たまに休日のグラウンドソフトボールの練習試合に顔を出す程度であった。

初年度は、慣れない教頭職の仕事と首席が 4 人から 2 人になったことによる忙しさはあったが、もう一人の教頭のサポートもあり、一番安定した年度だったように感じる。

教頭職は、校長を補佐して学校運営に当たるのがその主たる役割であるが、私の性格をよく知っている校長からは自由に仕事をさせてもらえたため、仕事はとてもやりやすかった。教頭になるとより深く学校経営に関わることができる。それだけ責任も重くなるが、仕事自体にストレスを感じることはなかった。むしろ、教諭のときはあまり意識しなかった大阪府の教育行政、近畿や全国の盲学校との関わりなど世界が広がったのはこの頃からで、校長になった今でも役立っている。

2 年目の年は打って変わって大変な年であった。不祥事を含めた諸問題が相次ぎ、大阪北部地震や大型台風の直撃による校舎の破損など通常業務以外の対応に追われることが多かった。この年度は本校（大阪北視覚支援学校）と共同主管で弱視教育研究大会をホテルアウィーナ大阪で行った。その準備や本番で大阪北の教頭や首席、多くの教職員と協力して仕事できたのはとても楽しかった思い出である。

大阪南視覚支援学校で教頭として力を入れたのが働き方改革である。この時は、教頭面談を行い、時間外労働時間の長い教員にそのデータを示して時間外労働時間の縮減を求めている。一定の成果が出ていたが、今にして思うと一方的に言っていただけで根本的な原因まで考えることができていなかった。

令和 2 年 4 月にコロナ禍の中、本校に異動となった。6 月まで非常事態宣言下であり、ほとんど教育活動ができないまま時が過ぎた。新しい職場に来て全員がマスクをしている状況に、私自身の視覚障がい重なり、人の顔の見分けるのに大変苦労したが、校長、教頭のほか知っている教職員も多く馴染みやすい職場であった。ただ、教頭業務のシステムが大阪南視覚支援学校とは全く違っていたためこの点は大変戸惑った。

6 月になって幼児児童生徒が登校できるようになったが、教職員の時と同様、幼児児童生徒の顔と名前が一致しない。子どももマスク姿で、特に高等部普通科は人数が多く覚えるのにかなり時間がかかった。この年度は、学校が再開されても行事の中止や修学旅行の変更など、私だけでなく幼児児童生徒にとっても教職員にとっても大変な年であった。

（2）校長としての 2 年間

令和3年4月に校長に昇任した。

校長は自分が希望してなったわけだから、これまでの経験を活かしていきたいと意気込んでいた。しかし、コロナ禍の状況は依然厳しく、生起する様々な問題への対応に追われ、何もできないまま時間が過ぎていった。この年の4月に行った分掌改変による混乱など様々な問題が一気に出てきて対応が追いつかない状況になってしまった。

令和4年度からの実施に向けて令和3年11月より分掌業務の見直しを行なった。分掌長、副分掌長、係総括と役割を分け、業務の集中を避けるのをねらいとしたが、これも今年度うまく回っていない。一部の人に仕事が集中する原因は何なのか、教員が忙しくて疲弊している原因は何なのか、その原因に関する仮説はいくつかあるが、それが十分に検証できていないのが現状である。その原因の一つは自分自身にもある。年末に提出してもらった校長の運営に関するシートの否定的評価の多くのコメントに教員とのコミュニケーションが足りないというのがあった。このことについては即刻改善を図っていかなければならない。

9. 校長として、これからの視覚支援学校を考える

(1) 働き方を考える

ここからは、現在本校が直面している問題について考えていく。

教員の長時間労働が社会問題となり、働き方改革が強く求められている昨今、早く帰れというだけでは何も解決しない。時間外労働時間を縮減するには、仕事を整理し今の状況に合わせた業務体制に変えていかなければならない。何が必要で何が不要かは、教職員一人ひとりが、あるいは学部学科でも考えて欲しいところである。

バブルのころは「24時間働けますか」という歌があったほど日本人は猛烈に働いていた。私もその世代なので長時間労働に対して認識が甘いところがある。しかし今は時代が違う。1日24時間をどのように時間配分していくかというところから始めていく必要がある。つまり睡眠時間、仕事と通勤時間、家族との生活時間、友人との時間、趣味や自分の時間をどう配分するかを各自が決めていく。このうち教職員が仕事にかける時間は7時間45分である。

7時間45分、週でいうと38時間45分の間でどのような仕事をするか、例えば授業に週20時間、授業準備に10時間、生徒指導に4時間、学校運営（学部運営、校務分掌）に4時間45分などのように時間を整理する。

学部や分掌の業務は、決して部主事や分掌長が一人でするものではなく、適切に配分されるべきものである。しかしながら、現実是一部の人に業務が偏っていて、業務量の少ない職員がいるのも事実である。教員の不満やストレスは解消させるにはこのことを改善させないといけない。仕事には周辺の仕事が多くあり、割り当て

られた仕事だけが仕事ではない。これらの仕事を行っているのが一部の人になっている。このことについては、7時間45分の勤務時間の中で手が空いていれば「お手伝いしましょうか」や、「これやっておきますね」という一言があれば職場の雰囲気も変わるのではないかと思っている。

時間配分と適切な業務配分の次は仕事の中身の見直し、つまり効率化である。主担の時間数、チームティーチングに必要な教員数、記録の簡潔表記など決められた時間内で業務を終えるためにできることを検討する。仕事の効率化では、仕事内容の重要性、期限などからどの仕事を先にするかといった優先順位を決めるのも一つの方法である。

朝7時に出勤する、最後に鍵を閉めて出る、休日に出勤するなどが習慣化している人は、意識を変えていくことをお願いしたい。この意識改革には大きなエネルギーが必要であるし、学校のために非常に多くの仕事をしてくれている人にこのようなことを言いたくはないのが本当のところである。だが、働き方改革を進めるうえで意識改革に取り組んでほしい。

以上のように、時間と業務の適正配分、業務の効率化と意識改革を今後進める「働き方改革プロジェクト」を進めていきたい。

（2）在籍者数の減少と地域支援を考える

この10年間で本校の幼児児童生徒数は約47%減少した。その中心は専攻科であるが、小学部、中学部、高等部普通科でも40%前後減少している。その原因は少子化とインクルーシブ教育の浸透が主なものだ。生徒数の減少によって学級数が減り、教員数が削減される。経験のあるベテラン教職員の異動や退職と併せて、生徒数の減少と障がいの重複化で、専門性が継承されにくい、あるいは確立されにくい環境になっている。まさに負のスパイラルである。学校経営上、これは深刻な問題である。

前述のとおり、私が学科長や部主事であった時代に行った取組みで生徒数を増加させたことがあったが、今回はかなり難しい。全国的、継続的で、少子化やインクルーシブ教育の流れはかなり激しいが、何か手を打っていかなければならない。これまではコロナ禍で人を集めることがためらわれたが、行動制限が緩和されてきたこれからは可能なことをどんどん行っていきたい。

本校で行っている地域の学校に在籍する視覚障がい児童生徒に対する来校支援やこぐま教室（0～5歳の視覚障がいを有する乳幼児に対する教育支援）はとても良い取組みである。確かな教育支援を行い、保護者からの信頼を得ていくことで今後の入学につなげていきたい。特にこぐま教室は視覚に障がいのある乳幼児を抱えた保護者の不安に向き合い、寄り添った支援を行うことで子どもの将来に対する不

安を和らげることができれば入学につながる可能性も高い。また、小学部で点字の初期指導を行うことの重要性を話し、今年度本校でも作成されたキャリアプランニングマトリックスを活用して将来への見通しを示すことができれば、さらに次の学部への進学にもつながっていくのではないかと考える。

安全で安心な学校というが、私が視覚障がい者の一人として感じる安全とは障害物がないことである。また安心とは、見えない、あるいは見えにくいことで嫌な思いをしないこと、ストレスから解放されることだと感じている。本校の場合、たとえば校舎が古くても視覚支援学校の安全で安心な環境を具体的にアピールすれば入学につながれないだろうか。地域の学校に通っている児童生徒の中には安全、安心に不安を感じている子どもや保護者がきつというはざだと思う。

地域支援を受けている児童が集まって視覚障がいスポーツ体験会を開催できたのはよい取り組みであった。さらには交流及び共同学習とは逆の形となるが、本校の児童生徒と学べる機会を作ったり、通級による指導の是非について考えたりしていきたい。

(3) 専攻科について考える

全国的に専攻科の入学志願者数の減少は深刻である。

今、視覚障がい者の職業選択は多様化しており、弱視者では特にその傾向が強い。障害者雇用率の引き上げや障害者差別解消法の施行などにより、障がいを理由に中途視覚障がい者を退職させることが難しくなったことがその一因であると考えられる。慣れた仕事であれば合理的配慮によって仕事を続けることが可能なのか、リストラ退職が多かった10数年前に比べて中途視覚障がい者の入学が実際に激減している。

もう一つの要因としては、少子化や医学の進歩により単一障がいの学齢児童生徒数が減少している一方で、重複障がいの割合が増えているため、内部進学につながっていないという状況も挙げられる。さらに、いわゆる準ずる課程の生徒であっても専攻科ではなく別の進路を選択するといった傾向があり、私は若い世代に、あはき離れが起こっているのではないかと危惧している。

このような厳しい状況の中で、専攻科をどのように立て直すか考えていかなければならない。それには新しい時代のあはき業のあり方を考えていく必要がある。あん摩マッサージ指圧あるいは鍼灸に訪れる顧客は何を望んでいるのか。そのニーズを把握して整理し、アプローチをかけていくことで改善は可能なはずだ。

あはき業はサービス業であると捉えたとき、そのサービスのためには何をなすべきか。①どのような空間で、②どのようなサービス（施術）を、③どれくらいの時間行っていくか、さらに④付加価値となるものはないかなど、顧客の立場に立って

ニーズを考えていく。その顧客の満足が報酬である。高い料金を設定してもリピーターがつかなければ報酬にはつながらないし、安い料金を設定して顧客を増やしても単価が低ければこれも報酬にはつながらない。これらはもちろん業界が考えることであるが、業界が高齢化し、供給が少ないために先細っている現在では学校がこれらを考え、業界に提案していくのはどうだろうか。顧客がついている施術所があるのであれば、廃業ではなくそれを引き継いでいくような取組みも必要であろう。

リラックスではなく肩や腰の痛みを取ってほしいと願う顧客のためにあん摩マッサージ指圧師、はり師、きゆう師ができることをアピールしていくことを通して理療科、保健理療科の復活を賭けたい。

10. おわりに

今回の原稿執筆に当たって4つほど書いてほしい内容の依頼があった。理学療法科の生徒時代、教員時代、校長として考えていることの3つは書いたつもりであるが、そのうちの一つ目に視覚障がい者として視覚支援学校に望むことというのには触れていなかった。望むことは今校長として私がすべきことであるが、目の前の課題に対処することが精いっぱい望むところまでの道が険しい。それでは望むところとは何かというと、従来の視覚支援学校の機能を中核とした視覚障がい者総合支援センターの設立である。まだ漠然としたものであるが、就学前の乳幼児教室からの学校教育（視覚支援学校）のみならず、教育支援センター（地域支援教育）、職業自立センター（専攻科、就労支援）、福祉医療センターなどを含めたものである。視覚障がい者がここに来れば安心できるような場所を作りたいと思っている。実現にはいくつもの壁があるだろうが、そこをめざして一つひとつ積み上げていきたい。

最後に、30年間を振り返り、過去のファイルや手帳、記録などを懐かしく見ることができた。このような機会を与えてくれた教員支援部の皆様に心より感謝する。

点字学習に向けての幼稚部での取り組みと

小学部での初期指導の報告

幼小学部

1. はじめに

幼小学部は、2年に渡って研究テーマを「点字学習のレディネスから点字初期指導について」と設定した。小学部では、点字使用の学習をする児童が減少していることなどから、教員間で点字指導、特に点字の初期指導のノウハウが十分に継承できていない状況にある。また今後、点字指導経験の多い教員が異動等でいなくなると、点字使用の学習をする児童が入学しても指導自体が難しくなる恐れもある。さらに、重複障がいのある児童の指導においても、保護者からは「少しでも点字が読めるようになって欲しい」というニーズがある。このような状況から、幼小学部では、点字初期指導の方法や点字の初期指導に入る前にどのような準備（レディネス）が必要であるかについて、部内研修等で共通理解をしながら取り組んでいき、教員の専門性の維持・継承につなげたいと考えた。そして今回、小学部では入学時から点字指導を行う1年生（以下、A児と呼ぶ）が久しぶりに入学することから、指導実践や経過等を記録し、幼小学部で共有することとした。ここでは、部内研修の内容、A児の入学前（年長時）の様子、入学後の様子（1年生の1月末まで）について報告する。

2. 令和3年度の部内研修報告

本校では、校内の新転任研修や専門性研修等において点字に関する研修を行っている。また、時間割の都合上、希望者のみにはなるが、週に1時間の点字学習会で点字技能の向上を目指している教員もいる。しかし、点字学習のレディネスが育ちつつある幼児児童への指導やその経過について教員間で共有したり、実際に見学したりできる機会は限られる。そこで、本校での在職経験の長い教員による研修を行った。

（1）小学部における算数科の初期指導について（令和3年7月）

入門期の指たどり指導と珠算の初期指導について、児童が使用する点字教科書や視覚障がい者用のそろばんを実際に触りながらワークショップ形式で学んだ。また、実践例より指導の難しかった点、児童がつまずきやすいポイントやその対処法を学ぶことができた。指導する際に役立つ様々な報告書や資料などの紹介もあった。

【参加教員からの感想より】

- ・重複障がいのある児童へどのように指導していけばいいのか、また点字指導にいたるまでどのような力が必要かなど改めて確認する良い機会になった。
- ・どのような指導をされているのか、また子どもにとって難しいポイントなど詳しく知ることができて有り難かった。幼小学部で共通理解できていることで、見通しをもって指導の内容を工夫することができるため、成長した現在の様子を見たり聞いたりしたいと感じた。
- ・教師の言葉かけの大切さを痛感した。
- ・今回の内容は一部の児童への指導に限定された内容のようでありながら、どの発達段階の幼児・児童にも関係する内容でとても勉強になった。
- ・新転任の教員が毎年研修できる機会があっても良いと思える内容だったので、今後も継続してもらいたい。

(2) 点字学習の初期指導について（令和3年8月）

点字の初期指導を始める前のレディネスの形成について「点字学習指導の手引」に基づいて、各項目に分けて学んだ。研修に参加した教員は、実際に点字プリントを触りながら、点字の触読について子どもたちがつまずきやすいポイントを踏まえて確認した。また、以前在籍していた児童の1年生時と6年生時の点字の読み書きの様子を動画で視聴した。

【参加教員からの感想より】

- ・点字の初期指導の研修はとても貴重だと思うので、他学部も参加できたら良かった。
- ・視覚障がいからくる苦手な部分、弱い部分を知っていると子どもへの言葉かけや接し方も変わってくると感じた。
- ・動画で児童の様子も見られたので、大変わかりやすく、初期指導までに必要なことを研修等で共有できるのはありがたかった。

(3) 幼稚部の保育内容について（令和3年12月）

幼稚部での日々の活動の様子について動画をもとに報告を聞いた。着替えなど身支度での指導、運動あそびや手指先を使う活動などを通して、幼稚部内で大事にしていることについて学んだ。また、A児の個別指導の様子について情報共有をした。

【参加教員からの感想より】

- ・小学部にも通じるところがあるので、幼小学部で共有できて良かった。
- ・幼稚部の子たちがどういう活動をしているのか動画を通して観ることができて良かった。

- ・盲教育で大事なところがイメージしやすかった。
- ・幼稚部の様子がわかり、小学部につなげていく参考になった。

3. A児 幼稚部年長時の様子について

(1) A児の実態と取り組みの目的

全盲単一障がい0歳児の早期教育の時から本校へ通っており、年長時は週3回幼稚部に登校し、週2回地域の保育所へ登校。本人はどちらにも通うことに慣れてきたが、学年が上がるにつれて、幼稚部と保育所での過ごし方で少しずつ変わってきているところがあった。大きな集団のなかで過ごす保育所では、自分のそばには（加配の）先生がいることや友だち同士がどのように遊んでいるのかが分かりにくいことなど周りの友だちとの様子の違いを本人なりに気にする姿も見られたが、幼稚部での活動時には、自分でじっくりと考えたり取り組んだりするなかで様々な経験を積み重ねてきた。

手指先を使う作業や製作などが好きで、折り紙を折ったり材料を集めて切り貼りして作品を作ったりすることを楽しんでいる。また、絵本など物語を聞くことも好きだが、虹や足跡などの触ることができない事象や概念をイメージしにくかったり、登場人物の心の動きを想像するのが難しかったりすることがある。

運動面では、視覚障がいのため、走る時やスキップをする時など体の動かし方にぎこちなさが見られることがあるが、本人はいろいろな体の動かし方ができるようになりたいという意欲があり、繰り返し練習することでバランスよく体を動かせるようになってきている。

この年度は幼稚部幼児の発達段階が様々なため、集団での保育を大切にしながらも個々の課題に応じた個別指導の時間を定期的に（月4回程度）設定した。A児の点字初期指導につなげるための準備段階として手指先の巧緻性を高めることや概念形成を図ることなどを目標に個別指導での取り組みを重ねた。また保育の中でも、ごっこ遊びや感触あそび、触察などをはじめ様々な遊びを経験する中で、物の性質や仕組みに気づいたり考えたりできるような機会を設けた。

〔表〕 A児の年長時での取り組みの一例

	5月	6、7月
図形概念	<ul style="list-style-type: none"> ・ 直角二等辺三角形の積み木を2つ使って正方形をつくる ・ 直角三角形の積み木を2つ使って長方形をつくる ・ 立体コピーの図形（丸、四角）を確認しビーズ通しをする。【図1】 ・ 四角の積み木を9個重ねて、一番上に三角を置いて家をつくる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ レーズライターに丸、三角、四角を描く ・ 型はめをする【図2】
手指運動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 輪ゴムでビニールの口をとめる（☆2） ・ 紙粘土で約5mmのあじさいの蕾をつくる ・ ハサミでラインテープ上を切る 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 画用紙で蛇腹折りをする ・ 絵本『こんがらがっち』で線たどりをする ・ スティックのりを使う ・ 折り紙「あじさい」 ・ 七夕製作「ふきながし」
言葉・イメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 絵本『さるかにがっせん』 ・ 触る絵本『あな』『みんないない』 ・ オセロ ・ 線たどり『こんがらがっち』 ・ 絵本『おむすびころりん』 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単語の音の数を数える ・ しりとり
感触遊び・触察	<p>（全体での取り組み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 菜の花 ・ こいのぼり ・ 5月人形 ・ おむすび ・ あじさい ・ キャベツ ・ 新聞紙 ・ 新聞紙+水+水のり 	<p>（全体での取り組み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ すいか ・ アスパラガス ・ ミニトマト ・ なすび ・ ピーマン ・ きゅうり【図3】 ・ パン粉 ・ キネティックサンド ・ 片栗粉 ・ 煮溶かし片栗粉

図1



図2



図3



	9月	10月
図形概念	<ul style="list-style-type: none"> ・ レーズライター上の点から点を線でむすぶ ・ ペグ刺し（上下左右）【図4】 ・ 机上のものを上下左右に動かす 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 段ボールを組み合わせて車を作る ・ 三角と四角の箱を組み合わせて家を作る
手指運動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 簡易な糸と針で縫って旗の模様を作る【図5】（☆3） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 三つ編みをする ・ お花紙でお花作る ・ 小枝を並べて貼る【図6】 ・ 輪ゴムでお花紙をとめる（☆2） ・ 1.5 cm四方のタイルを敷き詰めて貼る ・ 張り子でかぼちゃを作る
言葉・イメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・ オセロ ・ しりとり ・ 郵便屋さんごっこ 	絵本『おおかみと7匹の子ヤギ』
感触遊び・触察	<p>（全体での取り組み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ オレンジ ・ かぼちゃ ・ 柿 ・ 干し柿 ・ トイレットペーパー ・ トイレットペーパー＋水＋水のり 	<p>（全体での取り組み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ りんご ・ 梨 ・ ぶどう ・ さつまいも ・ コスモス

図4




図5



図6



	11月	12月
図形概念	<ul style="list-style-type: none"> ・ペグさし（上下左右、右左斜め上下） 【図7】 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペグさし（「上から1段目の左から2番目に置く」などの指示を聞いて刺す） ・ペグさし（見本と同じ位置に刺す） ・ペグさし（三角と四角を作る）
手指運動	<ul style="list-style-type: none"> ・触れる絵の具でお手紙作り ・クリスマスツリー製作 	<ul style="list-style-type: none"> ・割れているどんぐりだけを集める ・枝から直径約7mmの実を取る ・左右の手の使い方を考えてボンドで飾りをつける
言葉・イメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本『むかむかどっかーん』（☆4） ・言葉のかくれんぼ （例：かぼんの中にカバがいる） 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本『めんどくさいさい』（☆5） ・相手の左右を考える ・触る絵本『ぐりとぐらのおきやくさま』
感触遊び・触察	<p>（全体での取り組み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いちじく ・えのき ・しいたけ ・えりんぎ 	<p>（全体での取り組み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・柚子 ・みかん ・柿 ・里芋 ・ゆり ・ばら
<p>図7</p> 		

	1月	2月
図形概念	<ul style="list-style-type: none"> ・三角、四角、丸などの形をした様々な大きさの磁石から見本と同じ磁石を選んで形を作る【図8】【図9】(☆1) ・マグフォーマーの四角と三角を触って何面あるか考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・三角の磁石を組み合わせて形を作る(三角を四枚使って四角を作るなど)【図10】(☆1)
手指運動	<ul style="list-style-type: none"> ・凧製作 ・こままわし ・鬼製作 ・直径7mmの紐でちょうちょ結びをする 	<ul style="list-style-type: none"> ・直径1cmのモールでちょうちょ結びをする
言葉・イメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・触る絵本『おにいちゃんとわたし』 ・なぞなぞ(例:椅子なのに冷たくて甘い椅子はなんだ?など) ・触る絵本『ラチとライオン』 ・オセロ 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本『泣いた赤鬼』(☆4)
感触遊び・触察	<p>(全体での取り組み)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・煮大豆 ・高野豆腐 ・絹豆腐 ・木綿豆腐 ・厚揚げ ・わかめ ・昆布 ・はっさく 	<p>(全体での取り組み)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しじみ ・あさり ・春雨 ・ひな人形

図8



図9



図10



(2) A児の様子と取り組みの振り返り(表参照:A児の年長時の取り組みの一例)

① 図形概念において

1～2月、様々な形をした磁石を組み合わせ、見本と同じ形を作る課題では、大きさがわかりにくい場合、見本と重ねて比べていた。ちょうちよや人の形をした磁石の組み合わせはすぐにわかったが、三角を組み合わせで四角を作る課題は難しく何度も試行錯誤して取り組んでいた。(☆1)

② 手指運動において

5月、輪ゴムでビニールの口をとめる課題では、どのように左右の手を動かすとよいか試行錯誤していたが、10月には右手で輪ゴム、左手でお花紙を持ち、安定して巻けていた。(☆2)

9月、旗を作るための布を触って四角とわかる。爪楊枝の針と毛糸の糸で模様を縫う時には、針を刺す方向が表からか裏からか間違えることが多かった。(☆3)

③ 言葉・イメージ

11月には、絵本の文章に書かれていない登場人物の気持ちを想像しにくいことがあったが、2月には『泣いた赤鬼』の長い物語を集中して聞き、どうして赤鬼が泣いたのか言葉で説明していた。(☆4)

12月、触る絵本で描かれたお兄ちゃん(立体)の右手に持っているものは何かを尋ねると、左手に持っているものを答えていた。実際に対面した教員の右手と左手は正しくわかり、握ることができた。(☆5)

このように、年間を通して遊びを中心とした、A児の興味関心のもてる活動をきっかけに、少し複雑な手指先の動きに挑戦したり、根気強く考えたりする活動を取り入れてきた。A児が自分で考えたり、工夫したり予想したりしながら課題と向き合う時間を取ったことで、わかった時、できた時の喜びが大きくなり、さらに意欲的に取り組む姿が見られた。一方で、10月頃少し難しい課題に対しては取り組む意欲が出てこず、黙り込む姿が見られるようになった。ただこれは自分が正しくできているのかどうか客観的にわかるようになったことにより、できない悔しさやもどかしさを実感できるようになったとも言える。このような姿は見られたが、教員が励まし、スモールステップで少しずつ積み重ねることで、できるようになった喜びや達成感を抱き、もっと知りたい、もっとできるようになりたいと、意欲的に、自信をもって取り組む姿が見られるようになった。その姿から幼稚部3年間の積み重ねで心も成長したと感じている。

4. A児 小学部入学後(1月末まで)の様子について

墨字による文字学習をする児童で、入学するまでに文字を読んだことがない、見

たことがないという児童はほぼいないだろう。知らず知らずのうちに文字が目に入り、興味をもち、入学時には読み書きができている場合も多い。しかし、点字による文字学習をする児童の場合、就学前段階の日常生活で点字に囲まれている児童は少ない。そのため、入学まで点字を知らない、触ったことがほとんどない、触り方、読み方、書き方を知らないという児童が大半である。また、目に入るものに興味をもちながら文字を覚えていく場合とは異なり、点字の読み書きは、自然にいつのまにか身につくというものではない。入学後すぐに点字を教えてもらえて、すぐに読んだり書いたりできると思っている児童や保護者が多いかもしれないが、実際に点字を学習する児童がまず行う学習は、点字を読む学習ではない。

A児も同様で、「点字のお勉強をがんばりたい」と思って入学してきており、すぐに点字を読めるようになっていたようである。しかし、点字指導の実際は、点字に触れる前段階の導入学習から始まる。A児の授業において最初に行ったのは、机と椅子の高さの調整である。次に、席に座るときの姿勢と机の中心を確認すること。そして、やっと紙が提示されたが、それは、ざらっとした感触の線が何行か続くものだった。「さあ、点字の学習を始めるぞ!」とやる気いっぱいのA児は、文字を読まないことに驚いていた。点字を読むためにはいろいろな学習があることを伝えると、少しがっかりしている様子もみられた。しかし、読んだり書いたりできるようになるために必要な学習であることを理解し、A児は意欲的に点字の導入学習に取り組んでいった。

A児の指導は、初期指導を初めて経験する教員が担当することになった。以前に在職していた初期指導経験のある教員等からの情報提供を得ながら、2020年版の点字教科書『こくご 点字導入編』、2011年版の『こくご1-1』、両年度発行の点字教科書編集資料、『点字学習指導の手引』等を参考に、児童の学習する様子や進度に合わせて教材や指導計画を作成した。また、より多くの児童への指導実践を知るために、『視覚障害教育ブックレット』をはじめ他校の教育実践報告等も参考にした。

(1) 4月

まず、小学部での学校生活と新しい環境に慣れることを重視した。幼稚部に在籍していたとはいえ、全盲の児童が環境の変化をすぐに受け入れて慣れていくことは難しい。教室内の移動、自分の持ち物の整理、時間割の把握、校内の移動など、身につけることや理解すべきことは多いため、1つずつ教員と確認し、自分で理解しながらできることを増やしていった。

日常生活動作は幼児期に身に付けている事柄も多かったが、毎時間変わる授業に向けて準備をしたり、教科別の学習に取り組んだりすることは、小学生になってはじめて経験することであった。時間が間に合わないときには、何を優先させるかの

精選を行い、本人の意欲と自信を持続させながら、新しい事柄も少しずつ取り入れるようにした。

入学直後から日常生活の様子を確認していく過程で、左右の感覚をまだ完全に理解できていないことがわかった。点字を学習するうえで左右の違いの理解は大切なレディネスである。日常生活のあらゆる場面で左右に関する内容を多く取り入れるように心がけた。

意欲と期待感を持続させるために、点字の導入学習は国語の学習内で1回2～4枚程度（15分以内）とし、「上手にできた」と実感でき「もう少しやりたい」と思えるところでやめるようにした。また、算数の学習内では、毎回の授業の導入として『さんすう 触って学ぶ導入編』に掲載されている点図を1枚ずつに作成・印刷したものを使用した。ただたどるのでは楽しみがないので、季節の話題でお話を作ったり、指を人や動物に見立てて移動していく設定にしたりしながら楽しく取り組めるように工夫した。

学習するための環境づくりは、A児と確認しながら行った。教室の机を1番低い高さにし、足裏が床に着くように椅子の高さを調整したが、点字を触るには机の高さが少し高い。そのため、点字や点図の学習時には毎回椅子を1段高いものに変え、足置き台を使用するようにした。毎回変えることは面倒に感じるかと思ったが、「さっ！点字のお勉強！」と言いながら準備をするようになり、学習に向けた動機付けにつながった。はじまりのあいさつ前に、自分が机の中心に座れているか、足裏を着けて姿勢を良くし、点字に触れる体勢になっているか、児童自身が確認するようにした。教材（点字用紙1枚）の固定については、今後のことも考えて保護者とも相談し、滑り止めマットとバインダー（クリップ側でない2角はマスキングテープで固定）を使用することにした。

（2）5月

初旬の家庭訪問時に、家庭で学習するときの環境を確認してもらい、保護者には、机や椅子の高さや用意してもらいたい物品について伝えた。A児が線たどりや点図を触る実演をしてくれたので、点字を学習する環境づくりの留意点を保護者と共有することができた。

連休明けから1年生も通常の時間割となり、6時間授業が週2日になった。小学部での環境に慣れてきて学校生活を楽しんでいたが、暑さや長時間の学校生活からくる疲れに加えて体育大会に向けた練習も始まり、体育後や午後の授業においては集中しにくい日が増えてきた。線たどりなどの導入学習や点図に触れることへの意欲は高いが、全ての教科や行事に精一杯取り組んでいるので、どうしても疲れてしまう。できている自分を実感できるように、文字の指導に入るのは体育大会後に変

更し、線たどりや導入学習を繰り返した。

線の変わり目に「変わった」と気づけるようになってきたが、最初はどう変わったかをうまく伝えることができなかった。上、下の変わり目はわかり、「上」、「下」と伝えられるが、「中（なか）」のときには、「中」と答えず、「変わった」と言う。どう変わったのかを尋ねてみると、「さっきよりは下だし、さっきよりは上だし」と思っているようだった。A児にとっては、「中」という言葉で表すことは明確ではなく、自信をもって使えない表現のようだった。点の位置の違いとしてはとらえられていることがわかったので、「上と下の間のときは中と言おう」とルールを作った。すると、「中」と答える場合がわかったようで、「変わった」ではなく、「中」と言えるようになった。

点が左右のどちらにあるか答える場面では、日常的に左右の間違いをよくすることが自分でもわかっているせいか、自信がなくて答えられないようだった。「ひだり？みぎ？」と、指導者の反応をうかがう様子もみられた。そこで、左右の表現を少し変えてみることにした。「先に空いていて後（あと）に棒（点）があるときが右で、先に棒（点）があって後が空いているときは左」というように、「先」と「後」という表現を使ってみると、「先やから」「後やから」と言いながら、左右を答えられるようになってきた。A児の、「間違えたくない」という思いは意欲につながる場合が多いが、自信のなさにつながることもわかり、正誤が気になりすぎているときには、あえて伝えないようにもした。A児への指導を通して、導入段階で大切なことは、「合っているかな？」「間違ったら嫌だな」と思いながら考え過ぎて点に触れることではなく、指の腹で点をとらえながら力を入れすぎずに触れていけることや、点字に触れることを楽しいと感じられることである、と改めて考えさせられた。

点字が読めるようになることで全教科の学習も充実するため、当初は5月中に文字の指導に入ることを目標にしていたが、生活全般を通して様々なことを感じて吸収しながら成長しているA児の様子から、「いずれ読めるようになる」と信じて、急がずに進めよう」と決めた。急がないようにしたことで指導をしても指導者に余裕が生まれ、他の教科や行事とのバランスを考えながらA児の学習指導ができるようになった。5月は、指導内容を進めるだけでなく、4月の内容も振り返りながら指導した。A児自身も、「あれ？わかるようになったなあ」と実感しながら取り組んでいた。5月中には、線の変わり目や上中下の違い、左右の違いにも気づけるようになった。

5月末の体育大会では、点図とシールを活用して、運動場の全体図を作成し、自分がどこで演技をしてどこに移動するかを、保護者に自分で伝えることができた。点字や点図の学習は、様々な場面で活用できることを実感できていた。

(3) 6月

同じもの探しや違うもの探しの正答率があがってきたので、6月2週目に、今まで「左上の点」「左、長い棒」「左、短い棒」「左下の点」「左、上下の点」などとして区別していた点が「ア」「ニ」「イ」「ワ」「ナ」という点字であることを伝えた。

「え？これ、点字やったん？」「やったー！点字、読めたー！」と大喜びだった。授業後すぐにもう1名の担任に、翌日には幼稚部のときの担任に声をかけて来てもらった。その際には「ジャジャーン！」と、読む様子を披露し、たくさん褒めてもらえた。翌日は、「ウ」「エ」「オ」「ヤ」「ネ」「ヌ」「ノ」と一気に進めたが、いろいろな点の弁別に時間をかけ、つまずきながらも区別できるようになっていった成果か、すぐに読み分けることができた。その後、点の弁別教材に戻ってみたが、点字として認識しながら、同じものや違うものを探すことができた。

点字指導の順序は、左右の弁別に時間がかかったこともあったので、『点字学習指導の手引』に沿って、前半マス（左側）からはじめ、後ろ半マス（右側）の同じ位置に点が追加されていく順で行った。読める点字が増えてくると、そのみを使った手紙を学部の教員に依頼した。担当者からではなく他の教員からもらえることで、自分の学習やがんばりを多くの教員が知ってくれているということを実感でき、さらなる意欲につながっていった。疲れて姿勢がくずれてきた時には、無理をさせたくなくて、「今日は、もうやめようか」と言葉かけをするのだが、点字の習得が増えてくると、「大丈夫です。もう1枚読めます」と、姿勢を正してがんばろうとする様子がみられるようになった。

読める文字が増えてくると、読める文字を使った言葉を自分でも作るようになり、「服の『フ』と『ク』」、「〇〇先生の、『フ』と『ナ』」などと言葉を考えたり、「『ワカメをかう』って、もう読めるなあ」と好きな食べ物の文を作ったりするようになった。

最初から読み間違いのない点字もあれば何度か読んでも間違える点字もあった。特に、鏡文字になる点字（スとネ、シとト、カとヤなど）は読み間違いやすい傾向がみられた。左右の区別を日常的にも間違えることがあるため、点字を読み間違えているというよりも、左右を間違えているのかもしれないと考え、改めて点字の学習にはレディネスが育っていることが大切であると感じた。

(4) 7月

本校では、通常、書く指導は点字盤から行う。A児の指導においても、点字タイプライターはいずれ習得できると考えて、国語や自立活動の時間で多く点字指導を行える1年生の間に、まずは点字盤で指導を行うことにした。自分の点字盤を購入させる前に学校にある点字盤を使用して指導を始めた。自立活動の時間を活用し、

点字盤の各部の名称、点字用紙の折り方、用紙のセットの仕方、点筆の握り方、定規の各マスに6点書けることなどを確認していった。初回からよく理解できていたが、6点書いているつもりが全部書けていなくてがっかりしている様子がみられた。初めてでこれだけ書けることはすごいことだと褒め、意欲が低下しないように心がけた。保護者には、学期末懇談で、点字盤の購入を依頼し、日常生活用具給付の申請手続きの方法等を説明した。1学期はA児がほぼ一人で用紙をセットできるようになったところで終えた。

読みの指導を1学期中にどこまで終えるべきかは吟味した。夏休みの約1か月半、指導や読みの様子の確認ができないこと、また、7月に入った段階で、完全に50音を読めているわけではないことを考えると、50音と長音以外は進めないことにした。もう少し進めても読めたかもしれないが、他の学習や行事でも精一杯がんばって学校生活を過ごしている様子を思うと、ペースを制限して自信のある状態で夏休みを迎えることができ良かったのではないかと考える。

夏休みが近づくと、宿題の取り組み方の練習をした。点字に関わる宿題は、線たどり（点字導入教材より）を15枚、清音と長音を用いた様々な言葉や文の読み（1枚に10から15行程度）を15枚、点図（『さんすう 触って学ぶ導入編』より作成し直したもの）を15枚、リングで綴じた計算カード（シールの数で引き算ができるようにしたもの）を10枚×3セット作成した。読む宿題をするときは、線たどりを1枚終えてから読みを1枚行うことにした。1日に読むのは1セットのみで、終わったらシールを1枚貼ることとし、2枚貼ってある紙はもう読まないとする。自分で選んだり組み合わせを変えたり整理したりしながら行えるようにした。懇談では、宿題をするときや点字を読むときの留意事項を説明し、読み方がわからなくなったときに保護者がヒントを伝えられるように、50音表を渡した。また、読みの用紙には仮名を書いた。点字や点図の触読は家庭で行い、計算カードはデイサービスでも行ってよいことにした。宿題の入れ物もA児と一緒に考えて、プラスチックケースやジッパー付きケースなどの触ってわかるものから数種を選んで使い分けられるようにした。終業式の日は大変そうに宿題を持って帰った。

（5）9月

夏休みの宿題を自分で考えながらがんばった様子がうかがえた。宿題を振り返りながら読み方の様子を確認したが、1学期同様、必要な物を準備して机上进行し、姿勢を正しくするように意識して読んでいた。読み間違いがいくつか見られたため夏休み中に間違えたままで読んでいた可能性はある。しかし、指のたどり方や読む速度などは、思っていたよりも後退せずすすんでいた。それよりも、「夏休みに先生がいなくても、おうちで点字の宿題をがんばった」という達成感が強く感じられ

た。

夏休み明けから、点字を使用する場面を学習場面以外でも取り入れるようにした。教科や用途ごとの紙ファイルを作成し、自分のロッカーに整理できるようにした。ファイルの綴じ方は1学期に習得できていたので、教科ごとの自分のファイルができ、張り切って整理をしていた。また、教室のホワイトボードに掲示するカード(日付、曜日、天気、当番の名前)にも点字を書いたタックシールを貼り、当番の時には自分で貼りかえることにした。

読みは、2マスの点字の読み方の指導を開始した。兄や姉がいるからか、濁音には「てんてん」や半濁音には「まる」がつくという墨字の表記方法を知っていたので、点字では先に点があることを伝え、触って理解できた。濁音の記号が右側の中の点、半濁音の記号が右側の下の点であることをわかって「ガギグゲゴ」等と読めたが、行の1マス目にあると「ア」と読んでしまっていたので、上・中・下の点の区別がまだ確実ではなかった。数字の読み方はすぐに理解し、指導者が伝えなくても「アイウルラと一緒に？」と気づいていた。読めるようになったので校内の点字探しをしがてらエレベーターのボタンを触ってみた。「これって、点字の数字やったんやあ」「これで、大人になったら一人でエレベーターに乗れるなあ」と、嬉しそうに何度も読んで確認していた。その週末には保護者と一緒にエレベーターに乗り、点数字を保護者に読んであげたことを報告してくれた。

夏休み以降に清音の読み間違いが時々みられたため、確認するためと自信を取り戻すために『こくご 点字導入編』の内容を定期的に取り入れるようにした。すると、「前はよく間違っていたのに、もう全然間違わへんなあ」と自身の成長を感じていた。

9月中旬、家庭で購入した点字盤が届いたとのことで、学校に持ってきた。自分の点字盤のケースを開け、学校の点字盤と同じものが入っていること、同じように使えることを横に並べて比べた。「新しいのは、ちょっと固い」「新しい方がつるつるしてる」など感触の違いも楽しんでた。自分の点字盤を使うことで意欲もさらに高まった。付属の点筆の形状では書いているうちに指が痛くなるようなので、書き慣れるまでは木製の点筆を学校から貸すことにした。

何文字か書けるようになると、書ける点字を使ってどんな言葉が書けるかを考えて書きたがるようになった。「アメ」「フレ」「ナイ」など、自分で考えて書いて楽しんでた。

(6) 10月

後期になり、1年生も6時間授業が週3回になった。時間割も変更されるため、点字用紙に時間割表を作成して読み方を指導した。カレンダーのように数字と曜日

が交差したところに教科名の最初の文字を書いて作成したのだが、初めての読み方なので少し時間がかかった。前期の時間割は、教科ごとに感触や形の異なるシールを用い、ひとつの曜日ごとに5枚になるようにして作成していたので、「点字が読めたら、全部の時間割が1枚でわかるんやなあ」と嬉しそうに確認していた。

読みは、句読点、促音符なども読めるようになった。句点は、「ルと同じ形で下の方」や、「ツを小さくするんじゃないんやあ！」など、表記の法則やパターンに驚いて自分なりに理解しながら新しい点字を読めるようになっていった。知っている言葉をどんどん読めるようになっていくことを喜び、さらに意欲も高まっていった。

9月までは1枚ずつに作成した点字用紙をバインダーに固定した状態で読んでいたが、少しずつ点字教科書を読むことも取り入れ始めた。まずは、『さんすう 触って学ぶ導入編』から始めた。右ページにしか印刷されていないのでしっかりと開くことで触りやすい。また、表記されている点字はページなどの数字や短文のみなので、読む量が負担にならない。宿題にも取り入れると、ランドセルに点字教科書を入れて持ち帰るということがうれしいようだった。

読める点字が増えてきたが、学部内で他に点字を使用している児童がいなくて、やり取りをする友だちや手紙をくれるような上級生もいない。誰かから手紙をもらえたらうれしいだろうが、指導者からではそこまで満足しないだろうと考え、幼稚部のときの担任や他教科で関わりのある教員に頼ってみた。また、教員を対象に毎週実施している点字講習会で初級講座の指導を担当している教員に、講習会の課題として本児への手紙を依頼してみた。読めるようになった点字を随時伝えていくと、週に1、2枚ずつ手紙をもらえるようになった。よく関わりのある教員以外からも手紙がもらえると、「みんな、点字をがんばっているのを知っているのかなあ。もしかしたら、廊下から見てるのかなあ」と、うれしくてたまらない様子だった。手紙を読むときは、初めて読む文章のはずなのにあまり間違えず、読むスピードもあがる。手紙がたまってくると、返事を書きたい気持ちがあふれてきた。複数回くれた教員には、「返事を書きな！」と張り切っていた。

書ける点字が複数になると、それらを使って言葉や文を作って書くことを楽しんでいた。「あめ あめ わいわい」、「フレー フレー いいね」、「すいすい なになに すいすい ふね ふね」など、書くのも読むのも楽しくなるような文を考えて楽しんでいた。メ書きの測定（1分間）も始め、10月中旬では8字で、とても丁寧に書いていた。1回に書ける量はまだ限られているので、点字用紙1枚を書き終わるのには1週間以上かかる。点字盤で書いた用紙を初めてファイルに綴じたとき、折った箇所にも穴が開くことに気づき、そのおかげでファイルに綴じても点字が読みやすいことを感心していた。

10月後半になると、「最近、国語、好きやねん」とよく言うようになった。理由を聞くと、「点字をいっぱい読みたいし、いっぱい書きたいねん。だから、国語、いっぱいしたい」と答えた。線たどりや弁別などの導入期、読み間違いが悔しい読みの初期、疲れてしまう点字盤での書きの初期を経て、入学から半年を過ぎ、やっと自分の思っていた「点字のお勉強」ができていていると感じているようだった。

(7) 11月

拗音の読みでは、最初は、2マス目に「カ」「ク」「コ」とあって「キャ」「キュ」「キョ」となることを納得しにくい様子がみられた。そのため、「こう、決まっているよ」と、さらりと伝え、他の拗音を読み進めることにした。すると、同じパターンになっていることで納得できたようで、その後の指導においては、気にすることなく読むことができた。A児は、理由がはっきりしないことがあると、それが気になる傾向があるので、理由がわからなくてひっかかっている場合には、「こういうものなのだ」と決めて伝えた方がスムーズに進むようだった。

鏡文字の読み間違いはまだあるが、言葉や文の意味を考えながら読むこともできるようになってきた。読み間違えた時には自分で気づき、「あ、間違えた」と、少し戻って読み直すようにもなってきた。意味がわからない言葉を読む時は、読み間違えているかもしれないと考えているようだった。

それまでは、点字タイプライターで作成した1枚ずつの点字用紙を読んでいたが、点字変換ソフトで作成してプリンターで印刷をしたもの（片面18行印刷）も読めるようになった。国語の教科書内容を1枚ずつに点字印刷したものを用意し、教員と交替で音読したり、宿題で持ち帰って読んだりできるようになった。校内の作品展では、点字表記された作品名や作者名、作品紹介を読み、「〇〇くんの作品や」、「タイトル、何やろうな」と言いながら楽しんで触っていた。

数字の読み間違いがほぼなくなってきたので、計算での表記（＋、－、＝）の読み方を指導した。声に出して言っていた語にも点字があることや、それを自分で読めることに満足している様子がみられた。記号が読めるようになったことで、計算問題や計算カードを宿題に出せるようになった。

上級生から誕生日カードをもらったことがうれしくて、相手の誕生日にはA児も渡したいとのことだった。はじめは宛名と一文くらいを自分で書いて、それ以外は指導者が書くように計画していたが、練習するにつれ、「一人で全部書きたい」という気持ちが芽生えた。誕生日の1週間前から一文ずつ練習し、2日前に書きたいすべての文を間違えず書けるようになった。当日は、点字文を読みながら渡すことができ、誰かに伝える点字を習得できていることの喜びを感じているようだった。

書ける点字が増えるにつれて、書き間違えることも増えてきた。それまでは、訂

正の仕方を指導せず、全て新たに書き直すように指導していたが、「メ」を書いて訂正する方法を指導した。しかし、手紙でもらった文が「メ」でいっぱいだったらどうかも尋ねた。「メがいっぱいと、ちょっと残念。メを書かないで済むように、ていねいに書く」と考えていた。

手紙の返事を書いたり、自分から手紙を書いたりしたいという気持ちが強くなり、文を考えて書くようになってきた。マス空けに迷うようだが、もらった手紙や、読んだことのある文章を思い出して書くようになってきた。マスを空ける箇所を尋ねる観点が合っていることも増えてきた。

11月はじめの文化祭以降、特に大きな行事もないことに少し物足りなさを感じているようだった。しかし、クラスに教育実習生が入ったことで、がんばっている姿を見学してもらえる機会が増え、張り切って学習していた。また、実習生とも点字で手紙のやり取りをできることがうれしくて、読み書きともに速度が増した。実習最終日に最後の手紙を書くときは淋しさがこみあげてきたようで、手紙にも気持ちを伝えるためのいろいろな面があり、書いていて楽しいばかりではないことを感じた様子だった。

(8) 12月

読み間違いは減ってはきたが、鏡文字の数文字を間違えることがある。特に多いのが、「オ」と「ラ」、「キ」と「ヨ」、「セ」と「テ」だった。また、一文字目が1点の場合、中か下かを迷うこともある。しかし、自分でも読み間違いやすいという認識があり、注意して読んでいるようだった。ただ、手紙をもらって読むときはほぼ読み間違えないので、興味や集中の度合いも関係しているかもしれない。

教科書内容の長い文は、行の終わりごろに句点があると終わりと思い、確認せずに次の行に移動してしまうことが多い。短文を読む期間が長かったので、紙の右端にも点字があるかもしれないという予想がまだできないようだ。句点の後にも数文字の言葉が続く場合は指示語などの場合も多く、その語を読まなくても違和感なく読み進められることもあるだろう。読み始める前に、紙の右端までたどることを意識するように伝えるようにした。

国語の教科書の学習内容「友だちのこと しらせよう」では、他クラスの友だちに質問をして紹介文を考えた。それまで、点字を読みながら発表することをしたことがなかったが、促してみると「やってみる」と意欲をみせた。意欲が下がらないように、読むことだけを目的とし、点字文は指導者が作成した。何度か練習をしてほぼ覚えた文ではあるが、いつもと違う教室で点字用紙1枚分の量を、時間をかけて読んで発表することができた。友だちや教員から拍手をもらい、とても満足した様子だった。

50音を一通り書けるようになったので、アからワまで続けて書く速度を週に1回ペースで測ってみた。初回は7分を超えたが、あきらめずに書き終えたことに感心した。2学期最後の測定では、メ書き（1分間）10字、50音書きは6分20秒の記録だった。

手紙の返事を書くときは、自分で書ける点字かどうかを考えながら文章を作るようになった。なぞなぞを書いてくれた教員がいたので、A児もなぞなぞを書きたいのだが、書けない点字が含まれていると、違うなぞなぞにしたり言葉や表現を変えたりする工夫をしていた。

図工で作成したクリスマスリースを持ち帰る時は、「メリークリスマスって、点字で書いたカードを付けたい」と要望してきた。家族といとこにプレゼントをするために作ったのだが、渡す時はカードがあった方がいいと考えたようだ。点字を添えたいという気持ちは、A児にとって、点字が日常のもので、大切なもので、自信のあるものになってきた表れだと感じた。また、作成した年賀状を保護者に送ることにし、自分で点字を書いた。「届いたら読んであげるねん」と楽しみにしていたが、いざ、ポストに入れるときは、「ちゃんと家に来るかなあ」と心配している様子だった。

夏休み同様、冬休み中の宿題の取り組み方を1週間前から練習した。点字を書く宿題を出すために、学期末懇談時に点字盤の使用法や点字を書く時の留意事項を保護者に説明した。冬休み前に何度か家で書きの宿題を経験し、冬休みには、メ書きまたは50音のどちらかを毎日、さらに書きたい内容があるときには日記（3行程度）を書くことを書きの宿題として出した。出していないのだが、「先生に、お手紙を書いてこようかなあ」とも言っていた。

（9）1月

始業式の日、「年賀状、ちゃんと来たよ。おうちで読んであげた」と報告してくれた。宿題もがんばったようで、メ書きや50音書きはクリスマスもお正月も毎日取り組んだそうだ。日記は、メで数行が埋まった紙があり、理由を聞くと、「全部書いて読んだら間違ってたから、もう一回紙をはさんでメで消して書き直した」と答えた。きちんと読み直すことやメで消すことなど、指導者がいない場面でもいろいろと考えて取り組んだ様子がうかがえた。また、宿題のほかに、担任や手紙の返事を書けていない教員あてに、数行の手紙を何枚か書いてきていた。2学期には、「ちゃんと書けるか自信がないから一人では書きたくない」と言っていたが、冬休み中は書きたい気持ちがあふれたようだ。どのような文にするかを考え、マス空けや改行も自分で懸命に考えて書いたとわかる手紙で、受け取った教員はとてもうれしい気持ちになった。

拗濁音も読めるようになったので、日直の時に給食のメニュー発表を自分で行えるようになった。給食のメニューには知らない点字や言葉も時々含まれているが、様々な読み方を習得してきたA児にとっては、今や「知らなくてわからない点字」ではなく、「これ、読みたかった点字や！」という、学びの新たな喜びになっている。

読みは、左手優位の傾向がある。両手読みを意識させるため、あまり片手読みを行っていなかったが、ある程度読めるようになってきたことから、右手だけで読むことも取り入れ始めた。右手だけで読むと、指が上下に動いて点を探る様子がみられる。右手もスーッと読めるようになると、両手で読むときももっと上手に速く読めるようになることを伝え、意識できるようにした。しかし、指導者がいない場面で読むと、上下に動かす可能性もあるため、宿題では両手読みを基本とし、片手読みをするのは指導者がいる場面にした。ある程度読めるようになって線たどりを定期的に行っていたため、その内容のときは片手ずつたどる宿題も出した。

新年最初の測定では、メ書き（1分）13字、50音書きは3分57秒と記録を大きく更新していた。冬休みにがんばったからだということが本人にも実感でき、「1年生が終わるまでに、もっと書けるようになるかも」と期待をしていた。1月末の測定では、メ書き（1分）15字、50音書きは3分10秒と記録を更新できた。「毎日、宿題をがんばったからや」と喜び、自分のがんばりを振り返っていた。

学部集会のゲームでルール説明の担当になったため、ルールを自分で書くことを提案すると、そのようなことをできると思っていなかったようだった。書きながら、「これで、大人になったとき、子どもたちにルール説明の紙を作ってあげられるわ」と、自身の将来を想像する様子がみられた。集会当日は、自分で書きあげた説明原稿を堂々と読むことができ、自信につながった。また、図工で作った鬼のパンツを教室前に展示をする際、「鬼さんにお手紙書いたら、鬼、来ないかも」と言って、自分で文を考えて、「おにさんえ。すきなパンツをえらんでね。わるいことをしないでね」と書いた。様々な場面で、点字がA児の表現手段の一つになっていることが感じられた。

4 考察

点字指導に向けてのレディネスがほぼ形成された上での導入指導、初期指導だったが、初期指導の未経験者が指導を行う上で最も悩んだ点は、毎日行う指導において、日々、どの指導をどの順序で行い、どの時期までに何を習得できるようにするのかということだった。様々な実践資料等を参考にするのだが、詳細な毎時間の指導計画の基本形式はあまり報告されておらず、指導者が求める明確な情報が得られなかった。そのため、A児の様子から指導計画を立てたのだが、1年生の児童に指

導・支援する内容は点字のみではない。A児と関わるうちに、「〇月△週までにここまで」と考えていた計画は、少しずつ変更せざるを得なくなった。小学部での生活に慣れていくためには、学校生活全般が安心して楽しく、毎日学習したいと思えるものでなければならない。A児は何に対しても積極的で学ぶ意欲も高いが、初めてのことや難しそうだと思ったことには慎重になる性格である。令和4年度は、コロナ禍で制限されたり実施されなかったりした様々な行事等が3年ぶりに実施されたため、幼稚部から在籍しているA児にとって初めて経験することが多い年度に新1年生を過ごすことになった。「間違っただ」「できなかった」という経験が負の感情の蓄積にならないようにしたいと考え、教科を超えた横断的な学習内容の工夫も不可欠である。体育大会や文化祭などの全校行事で自信をもって発表するために、練習や準備にも主体的に参加できるように心がけた。遠足などの校外行事では、初めての場所でも楽しめるように事前学習に時間をかけた。また、日々の荷物の準備や片付け、着替えなどの日常生活動作や、教室移動時のルートを身に付けることなどは、スモールステップでA児と目標を確認しながら一人でできることを増やしていけるようにした。児童数が少ないため1対1で行う授業も多く、A児は常に注目されているなかで学習をすることになる。どの場面でも精一杯がんばるため疲れてしまったり、がんばっているのにまだできない自分に自信がもてなくなったりして意欲が低下することもあった。様々な場面で、機会を逃さずにその時にしかできない体験も優先させたいと考え、季節や行事に関わる活動にじっくり取り組んだり、意欲が出ない時には点字に関する指導を行わなかったりすることもあった。しかし、3学期になると、読むことも書くこともほぼできるようになっていた。もし何よりも点字指導を優先させていたとしたら、総合的な豊かな成長はみられず、活用する点字にはつながらなかったかもしれない。指導計画の情報を得たくても具体的で明確な事例が得られなかったのは、どの学校でも、児童の実態が異なるため、指導者による工夫がその都度なされる結果、画一的なものがないということなのかもしれない。

A児は、幼児期に、家庭でも幼稚部や保育所でも豊かな体験を積み上げてきている。しかし、まだ6歳の児童が経験してきたことは限られている。特に、全盲の児童の場合は、経験したことが自分の知識の全てである場合が多い。一つひとつの体験を関連付け、概念をより豊かに育むことに終わりはなく、どの年齢であっても充実させていきたい。また、日常生活動作においても、「完全ではないができる」、「少し手伝えばできる」ことがあり、「確実に一人でできる」ように指導・支援することもなるべく低学年の時期に行いたい。学年が上がるにつれて、できることをスピードアップできたとしても、未経験なことをいきなりできるようになるわけではない。それらに比べ、点字に関しては、「A児は、いずれ読み書きできるようになる」

と考えることができた。そのため、点字に関する指導だけを優先して急ぐのではなく、生活全般において様々な経験を積み、自信や達成感、豊かな感覚を総合的に育むことを心がけることにした。保護者とも、点字を習得していくためにも、点字のみに限定するのではなく様々な生活体験を大切にすることを共有した。

点字指導において強く心がけたことは、点字をがんばって習得していることが認められる環境づくりである。A児は、入学前から、点字は家族が使っている文字とは違う文字であることを理解し、点字で勉強をするために本校に入学すると考えていたため、学習に取り組む意欲が高かった。しかし、点字の習得のためにどれほどがんばらなければならないかを周囲が理解できていなければ、墨字と同様に、自然に覚えられる文字と安易にとらえられてしまう可能性がある。また、文字は学習やコミュニケーションの基礎となるツールであり、点字をたくさん覚えたらそれで終わりではない。そのため「点字を使いたい」、「点字を読んだり書いたりできるようになってうれしい」という思いを実感できるようにと考えて指導するように心がけた。

現在の小学部には、点字を使用して学習している児童が他にいない。そのため、A児が点字を身近に感じるのは、担任や授業を担当する学部の教員と学習する時に限られる。そこで、授業を担当していない幼稚部や小学部の教員にも学習の様子を見学してもらうようにした。また、手紙など、点字で書いたものをA児あてに届けってもらうようにした。本校でも、点字で学習する児童・生徒の在籍が少ないことから、在職期間中に点字を使用した指導を経験せずに他校へ異動する教員も多い。教員向けの点字講習会などでせつかく点字技能を身に付けても活用する機会が少ない現状を考えると、手紙のやりとりは、A児と教員の双方に効果的な取り組みになったと考える。A児は、様々なものを読み書きするなかで、手紙を読み書きするときの速度が一番速くて正確である。もらった手紙は、「手紙ファイル」に綴じてロッカーに片づけ、厚くなったファイルを時々触ったり、開いて読み返したりしている。点字を読んだり書いたりできることは、学習の場面で役立つだけでなく、多くの人との楽しい関わりにつながっていると実感できているようだ。

5 まとめ

本校小学部にとっても久しぶりとなる入学時からの点字導入・初期指導を経験し、点字の習得は、その時期の指導担当教員の指導だけでは成立しえないことを痛感した。まず、レディネスの育ちには、家族や幼児期の支援者の豊かな関わりが必要である。そして、導入指導・初期指導を開始してからは、児童の意欲とともに、児童の点字習得を支える保護者や家族の協力、指導担当者以外の多くの人々が児童のがんばりや成果を認めてくれることが不可欠である。そのような関わりの中で、児童は

点字を習得し、技能を向上させていくことに意義を感じ、意欲を持続・向上させていくことができる。

現在、児童数の減少や、教員の在職期間が限られていることなどから、専門性の継承は、どの視覚支援学校でも課題となっていることだろう。点字を使って学習する児童の減少は、点字指導の専門性を絶やしかねないという考えもあるかもしれない。しかし、在籍児がいる限り、点字指導のいずれかの段階にあたる幼児・児童は在籍している。レディネスの形成期、指導の導入段階の時期、初期指導を経て技能を向上させていく段階、どの時期にも、大切にすべき観点や配慮点、指導の工夫は存在する。在籍数が少ないから専門性を継承できないと考えるのではなく、現在在籍している幼児・児童の段階に応じた指導や配慮を行えるように、そのノウハウを教員間で共有して継承していくことが、今後につながっていくとは考えられないだろうか。どの時期の幼児・児童も、飛び越えてその時期を過ごしているわけではない。視覚支援学校の教員としてできる専門性の継承が何なのかを、今の在籍児の実態に合わせて考えていくことを今後の課題としたい。

【参考文献】

1. 文部科学省, 『点字学習指導の手引 (平成 15 年改訂版)』, 日本文教出版株式会社, 平成 15 年
2. 視覚障害教育ブックレット 2021 年度 1 学期号・2 学期号, ジアース教育新社, 令和 3 年
3. 静岡ビジョンの会, 全盲児のための指導計画モデルー国語編・算数編一, 静岡ビジョンの会, 平成 18 年
4. 牟田口 辰己, 『盲児に対する点字読み指導法の研究ー点字読み習熟者の手の使い方の分析を通して』 慶應義塾大学出版会, 平成 29 年
5. 五十嵐信敬, 『目の不自由な子の感覚教育百科』, コレール社, 平成 6 年

「個別の教育支援計画」の実態把握を踏まえた

主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善

—美術科の授業実践—

中学部 西 佑子

1. はじめに

およそ10年に一度改訂される学習指導要領。平成29年からはじまった新学習指導要領では、「生きる力」を育むために、実際に社会や生活で生きて働く「知識及び技能」、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力など」、学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性など」を三つの柱として育成すべき資質・能力が整理された。「何を学ぶか」だけでなく、「何ができるようになるか」が重視され、そのために「どのように学ぶか」の視点で授業改善が求められるようになった。「どのように学ぶか」とは、「主体的な学び」か「対話的な学び」か「深い学び」かという、いわゆる「アクティブ・ラーニング」である。ただ話し合ったり、発表したりするのではなく、生徒たちの思考が「アクティブ」に働いているか、という視点での授業改善が求められている。またその上で、特別支援学校においては、生徒たちそれぞれの発達段階や障がいの特性を踏まえた「個に応じた指導」を行う必要もある。「個に応じた指導」をする上では、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」と関連付けながら、それぞれの子どもたちの実態を把握し、その上での学習目標や必要な配慮・支援を行いながら授業を作っていく必要がある。

本校では、今年度より「個別の教育支援計画」の様式が改訂され、生徒の実態について、より詳しく記述されるようになった。中学部では、実践交流会を通じて、生徒の実態や本人・保護者の願いをもとにした自立活動の目標・支援方法について、学部員全体で共有しながら作成を行った。

今回は、「個別の教育支援計画」で共有した生徒の実態とそれに基づく自立活動の目標を踏まえ、「主体的で対話的な深い学び」に主眼をおいた授業改善の取り組みとして、中学部2年生を対象とした美術授業における実践を報告する。

2. 生徒の実態把握

現在中学部2年生は7名在籍しており、そのうち6名の生徒が美術の授業を受けている。6名のうち2名は中学校学習指導要領に準じた課程で、4名は視覚障がいに加えて、発達障がいや肢体の障がいを併せ有する生徒たちである。視覚障がいの状態は全盲、強度弱視、軽度弱視など全員異なる。

本校の「個別の教育支援計画」の実態表は「日常生活（更衣・食事・排泄）」「心と身体に関すること」「運動・移動・歩行」「作業に関すること」「コミュニケーション（対人関係）」「認知と学習に関すること」「その他」の7項目に分けて記述されている。その中で美術での制作活動に関わる「作業に関すること」では、ほとんどの生徒が「手本を示されたり具体的な作業手順を伝えられたりすると集中して取り組むことができる」「好きなことや興味のある作業は集中して取り組むことができる」などと記述されている。一方で「コミュニケーション（対人関係）」の項目では「言葉で表現することが苦手」「順序だてて話すこと、気持ちや考えを表現することが難しい」などと、課題が多く見受けられる。保護者からは「自分で考えて行動できるようになってほしい」「自発的に行動を起こせるようになってほしい」というような願いが多くあり、自立活動の長期目標において、全員が自立活動6区分27項目のうち「6. コミュニケーション」の「(3) 言語の形成と活用に関すること」「(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」「(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること」のどれかに関わる目標が設定されている。

「個別の教育支援計画」から見えてくる生徒の実態として、「作品の完成へ手順を示されて行う作業は集中して取り組めるが、自ら発想したり、表現したりすることは苦手であり、自ら考え行動することやコミュニケーション能力の向上を求められている」ということが分かった。

また、今までの授業で見えてきた生徒たちの特性としては、発想の引き出しが少なく、周りの人間から言われたことをそのまま自身の答えとする傾向があり、自身で考える経験が少なかったり、深く考えることが苦手だったりすることがあった。

これまでの制作活動は、教師主導型で制作工程を分かりやすく示し、制作の方向性や工程をコントロールした環境下での作品づくりが多く、出来上がるものは画一的な作品か、生徒の思考が入らない偶然性で成り立っている作品になりがちだった。しかし、今回の実態把握を通して生徒たちに求められている資質・能力としては、

生徒自身が主体的に考え、工夫し、創造する力であると考えた。そのため、授業の中で生徒たちに向けて必要最低限の指示を行うようにし、主題の生成から、制作の方向性、工程を生徒自身にゆだねる主体的な活動に取り組んでみた。

3. 授業について

「動き出しそうな動物たち」という单元名で、動物の剥製を触察・観察し、発見したことをもとに、様々な素材を使ってその動物を作り出すという活動を行った。その際の单元目標は以下のように設定した。

(1) 知識及び技能

動物の特徴や構造を理解し、材料や用具の特性を生かして自身の意図に応じて創造的に表す。

(2) 思考力、判断力、表現力など

動物の特徴やイメージを基に主題を生み出し、主体的に材料を選び、形や材料などの効果を考え、工夫して表現する。

(3) 学びに向かう力、人間性など

創作活動を楽しみ、試行錯誤しながら完成に向けて取り組もうとする。

4. 制作活動の流れ

まずは、本校の剥製室にある様々な動物の剥製の中から1体を選び、触察・観察をした。「何があるか」「どんな形か」「大きさはどうか」「さわり心地はどうか」「どんな特徴をしているか」などできるだけ多くの情報を言語化し、書き出して記録し、絵が描ける生徒は対象の動物の絵を描いて触察・観察を進めた。言葉や絵にすることで細部を意識して知ろうとすることができ、記録することで、制作で迷った時に書いたものを読み返してそのヒントとすることができる。

素材選びでは、美術室にある様々な素材を並べ、その中から自身の主題に合った材料を選べるようにした。素材は布類、ビーズ類、スプーンやフォークなどプラスチック系素材、割りばしや竹串などの木製・竹製素材、羊毛類、毛糸類、発泡スチロール類、紙類など30種類以上を用意した。素材は生徒たちが思い思いに取捨選択できるよう、大きな机一面に並べて置き、素材を選ぶ前には、生徒たちへどんな素材が用意されているのかを知る時間も設定した。生徒たちは、自身で書き出した

動物の情報をもとに、どのパーツをどの素材で作るかを言語化し書き出しながら、動物のパーツにあった素材を集めていった。

主体的・対話的で深い学びを実現するための、生徒たちの実態を踏まえた配慮として、具体的な事物・事象と言葉とを結びつけて、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解して活用できるように工夫した。具体的には、制作において生徒たちが自身の判断で素材を選び、作り方や制作工程を自身で考え、失敗しながら取り組んでいけるようにした。また教師は、思考をコントロールせず、思考の主体が生徒自身となるように心掛け、言葉かけには気を付けた。生徒から質問されても生徒へ具体的な解決策は示さず、その都度やろうとしていることや迷っていること、考えていることを言葉にするように促し、対話を通して生徒自身が解決策を考え出していけるよう心掛けた。また、生徒が制作で迷ったときは、剥製を触りに行くか、記録したノートを振り返るか、素材を触りに行くかなどを促し、生徒自身が考えるための状況を提示するようにした。

5. 生徒たちの様子と作品について

思考が「アクティブ」に働くよう、言葉かけや話す内容は実態に応じて変えるものの、生徒たちには絶えず自身で考えることを促しながら制作に取り組ませた。普段以上に思考していたため、疲れを見せる生徒もいたが、それ以上に楽しみながら集中して制作に取り組む様子があり、今まではすぐに教師へ答えを求めようとしていた生徒が、答えを聞く前に自身でまず考えようとするという変化も見られた。

生徒それぞれが作り出した作品は、使っている素材や表現の仕方が様々で多様なものとなった。作品鑑賞では、1体ずつ全員が触り、話し合いながら鑑賞を行った。生徒たちが作品について、自分の制作の経験をもとに自らの言葉で積極的に語り合っていたのが印象的であった。

6. おわりに

どの生徒たちにとっても、感覚を言葉で表すことや、物を作り出すことは困難なことである。そんな彼ら自身に、制作の方向性や工程をゆだねることには不安もあった。しかし、可能性を信じることで生徒たちは失敗しながらもあきらめずに自身で方法を考え、意欲的に制作しようとする様子があった。また制作の過程で、対話

を通して思考の経緯を聞き取り、どのような視点で捉え、考えているのかを新たに知り、理解することができた。生徒たちの物事の捉え方や思考の傾向を把握することは、今後の指導にも役立つことである。また、このような活動を積み重ねることで、問題解決するための思考力を養い、社会で生き抜く力に繋がると考え、今後もこのような授業に取り組んでいきたいと思っている。

【参考文献】

1. 文部科学省 HP「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善について
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf)
2. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第7章 自立活動 第2 内容

インクルーシブ教育を意識した一般校との交流とその効果

—パラスポーツを通じた実践例—

高等部 普通科
鮫島 久弥

〔要 旨〕

本研究では、パラスポーツを交流および共同学習に用いることで、一般校と支援学校の両方の生徒が達成感を持ちながら交流することができるのではないかとという仮説を立てた。交流および共同学習を実践し、質問紙調査やテキストマイニングを用いて分析した結果、一般校の生徒の障がい理解や関心の向上につながり、また支援学校の生徒もオンラインよりも直接交流を行う方が意欲・関心が高くなることが示された。一方課題としては、共に生きる力を培う場として交流を行う場合には、持続可能な交流の継続が必要であると考えられる。

1. 研究目的

本校では、昨年度の後期から、大阪府立阿武野高等学校（以下、阿武野高と略す）の福祉・保育専門コースの生徒との交流を行っている。昨年度はコロナ禍ということもあり、オンラインのみでの交流を行うことになったが、交流後、両校生徒から「会って話したい」という意欲的な意見を聞くことができた。そのため今年度は、1年間を通して複数回実際に会って交流および共同学習を行うこととした。

文部科学省の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」には、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」とある。

「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごす」ために、私はパラスポーツが向いているのではないかと仮説を立てた。現在の視覚支援学校では、単一の視覚障がいの生徒が減少しており（文部科学省, 2004）、5教科といわれるものでは交流および共同学習で学習修得度の差が表れてしまう可能性がある。スポーツも得意・不得意が存在するが、パラスポーツは普通のスポーツよりも多くの人を楽しみやすい傾向があり（中村, 2020）、視覚障がいの生徒と一般校の生徒が最も対等に関わることができる

のではないかと考えた。

また、「生きる力を身に付けていけるか」については、共生社会における生きる力を、「相互理解」であると捉えることとした。金丸・片岡(2016)によると、「共同学習」においては、両者の対等な関係を形成することが目標であると述べている。そのためには、健常者が一方的に障がい者を知るだけでなく、健常者と障がい者が互いに理解し、対等な関係を築くことが重要であると考え、パラスポーツを通して、「共生社会」のための「相互理解」の効果・課題を検討することを目的とした。そのために阿武野高の生徒には、「視覚障がい者は健常者よりも支援が必要な部分もあるが、本質的には変わらない同じ人間であり、同じように何かを一緒に楽しむことができると感じること」を、本校教育課程のA類型（高等学校に準じた課程で学習を行う生徒）、B類型（基礎学力の向上を目標としている生徒）の生徒には「同年代の健常者の人も考えていることは自分と同じであると理解し、様々な人たちとの関わり方を学ぶことができる」ことを目標とする。また、C類型（自立活動に重点を置き、基礎的な身辺自立を学ぶ生徒）の生徒は「他者との関わりの中でスポーツを行うことができる」ことを目標とした。

2. 研究方法

(1) 実践

今年度は、阿武野高の福祉・保育専門コース2年生と本校高等部本科普通科とのオンラインと対面での交流について全3回の実践計画を立てた。本稿では第1回目のオンライン交流および第2回目の対面交流の実践について述べる。今年度の阿武野高の生徒はカリキュラムの編成上、昨年度に交流した生徒とは別の学年となった。そのため、より理解を深めて交流ができるように、対面での交流の前に本校教員が事前に阿武野高の生徒に向けて出前授業を行い、本校の概要説明、視覚障がい者との関わり方について講話を行った。

① 日時

第1回目：令和4年6月28日（火） 9：50～10：40（2限）

出前授業：令和4年9月5日（月）

第2回目：令和4年9月20日（火）10：50～12：40（3限・4限）

第3回目：令和5年1月23日（月）13：30～15：15（5限・6限）

② 対象

本校高等部本科普通科の全学年17名（出前授業は除く）

阿武野高の福祉・保育専門コースの2年生16名

③ 交流および共同学習の手段・準備

第1回目：Zoomを活用したオンライン交流

出前授業：阿武野高に本校教員が行き、対面で説明

第2回目：阿武野高に本校の生徒が行き、対面で交流

第3回目：本校に阿武野高の生徒が来て、対面で交流

④ 交流および共同学習の内容

第1回目：両校の紹介、自己紹介、質問コーナー

出前授業：本校の概要・視覚障がい者の趣味・フロアバレーボールについての説明

第2回目：2限…アイスブレイク、3限…フロアバレーボールの練習

第3回目：5限…阿武野高の生徒が考えたゲーム、6限…フロアバレーボールの練習・試合

(2) 調査および分析方法

実践前（6月）と2回目の実践後（9月）に本校の生徒と阿武野高の生徒に質問紙調査を実施し、質問紙調査の回答について実践前と実践後の変化を分析した。

① 阿武野高生徒

質問紙調査は、障がいを持つ生徒に対する気持ちに関する質問項目（関わっていきたい、道で困っていたら声をかけようと思うか等）に対して回答を1～7（1.全くそう思わない、2.かなりそう思わない、3.少しそう思わない、4.どちらでもない、5.少しそう思う、6.かなりそう思う、7.とてもそう思う）に設定し、交流前と交流後の数値の変化を平均化し、分析する。個人の数値の変化も把握できるようにあらかじめ各生徒に番号を割り振り、質問用紙には通し番号のみ記載するよう指示する。また、阿武野高の生徒がどれくらい障がいがある人と関わったことがあるかを知るために、過去に障がいがある人と、いつ、どれくらい関わったことがあるかを質問項目に記載し、障がいのある人とのような関わりがあるかについては自由筆記欄を設けた。

② 本校生徒

本校の生徒は過去複数交流を行っている経緯から、交流前と交流後の質問紙調査では正確な分析が難しいと考えた。

そのため、A・B類型の生徒はオンライン交流と対面交流の実施後、感想文を提出させ、テキストマイニングを用いて、感想文の語群から対面交流実践前と実践後の変化を分析することとした。ちなみにテキストマイニングとは、生徒の感想の中から多く記されている語群を抽出し分析を行うものである。

C類型の生徒は、側にいた指導者に生徒の様子から評価を回答してもらうこととした。

(3) 結果

① 第1回目の交流

第1回目の交流のねらいは、「オンラインを通じて楽しく交流する」「次回の対面の交流に向けてお互いのことを知る」と設定した。ただし、全体で交流しようとしたときにほぼ同数の人数であったため、相手を知るために各校1人ずつペア割りを行った。事前学習では、互いに1回目の交流で緊張が見られると考えられたので、共通の話題（実は私は…という自己紹介）について事前に考え、当日の会話のきっかけとなるように指導を行った。

当日は、交流をスムーズに行うためにグループを2つに分け、ペアで順番に交流を行った。両校の生徒ともに緊張が感じられたが、共通の話題を話すことで会話が広がる場面も見られ、それぞれがお互いを知る足掛かりとなった。本校および阿武野高の質問紙調査では、「実際に会って話したい」という意見が多く上がり、2回目の交流への意欲が高まる結果となった。

② 出前授業

第2回目の対面での交流の前に阿武野高に行き、出前授業を行った。ねらいは『本校の生徒のこと、視覚障がいについての知識を増やし、「支援」ではなく、「交流」を行えるようにするため』である。なぜなら、視覚障がい者と関わる機会が少なく、どう接すればいいかわからないという生徒が多いのではないかと推測されたからである。そのため、単なる「視覚障がい者」ではなく、「視覚障がいを持った同年代の高校生」と認識をしてもらうことが、交流をするために必要であると考え、本校の生徒の趣味（漫画やゲーム、スポーツ観戦などの視覚障がい者の楽しみ方）など、阿武野高の生徒にとっても身近で共通点のあることを説明した。そして次の交流をスムーズに行うため、フロアバレーボールの説明を簡単に行い、前衛・後衛の希望を聞いた。反応としては興味、関心を持って学校の様子や本校の生徒の趣味、フロアバレーボールについて聞いていた。

③ 第2回目の交流

交流のねらいは前述のとおり「視覚障がい者は健常者よりも支援が必要な部分もあるが、本質的には変わらない同じ人間であり、同じように何かを一緒に楽しむことができる」と感じる」とである。

3限では、アイスブレイクとして自己紹介ゲームを行った。手順を説明する。

①まず第1回目の交流で決定したペアに分かれ、自己紹介を行う。自己紹介は緊張する生徒でも話しやすいようにテーマをこちらで提示する（自分が一番幸せを感じる時間は？など）。②提示したテーマについて話すことができれば、次に指導者が全体に提示する言葉の文字数に合わせて近くのペアとグループを作る（阿武野高所在の「たかつき」なら4人グループなど）。③グループを作ることができればまた指導者がテーマを発表し、それについて自己紹介し合う。この①～③を複数回行った。両校の生徒は前回オンラインで話していたこともあり、複数のグループが最初から笑顔で言葉を交わす姿が見られた。緊張しているグループも、複数で会話をしていく中で徐々に笑顔が増えていく様子もあった。発語に課題のある生徒も指導者が補助に付き、自己紹介の中で互いを知ることができていた。

4限では、フロアバレーボールの練習を行った。第3回目の交流でフロアバレーボールの試合ができるようにするため、今回はフロアバレーボールの前衛・後衛の動きとボールの打ち方を練習する。前衛・後衛の練習では両校の生徒を合わせてグループを3つに分けた。グループ①は阿武野高生徒と本校弱視生徒による後衛のグループ、グループ②は阿武野高生徒と本校全盲生徒による前衛のグループ、グループ③は本校の重複障がいのある生徒のみで構成される前衛のグループとした。

グループ①では両校の生徒が交ざりながら3人チームを作り、ネットを挟んで3球で相手コートに返すという練習を行った。グループ②では両校の生徒が向かい合ってしゃがみ、片方がしゃがんだ状態でボールを押さえて打ち、片方がブロックの姿勢を行いながらそのボールをブロックすることを交互に行った。グループ③では、本校の重複障がいのある生徒が1人ずつボールを打ち、または転がし（しゃがむことが難しい生徒もいるため）、そのボールを阿武野高の生徒がブロックする練習を行った。阿武野高の生徒は慣れないスポーツに緊張はしつつも笑顔が見られ、両校の生徒がフロアバレーボールを通じて盛り上がり、会話が生まれていた。集合写真を撮る時や帰る際にはかなり打ち解けた生徒も複数いて、別れを惜しむ様子が見られた。「もっと居たかった」という声も聞くことができた。

3. 実践後調査

阿武野高の生徒16名を対象に質問紙調査を行い、交流前と交流後の数値の差を平均化し、グラフを作成した（図1、図2、図3、図4）。質問紙調査の数字は数字が大きくなるほど質問項目に対して肯定的・積極的になるように設定して

いるため、交流前後の変化の値がプラスになるほど支援学校の生徒、または障がい者に対する認識が肯定的・積極的になっていることを表し、変化の値がマイナスになるほど支援学校の生徒、または障がい者に対する認識が否定的、消極的になっていることを表している。2回の質問紙調査の中で、片方しか答えることができなかった生徒が4名いたため、数値を平均化して分析したのは12名となった。

図1と図2では、質問①から⑬の項目が交流前より交流後のほうが、数値が1上昇し、支援学校の生徒に対する認識が肯定的・積極的になっていることが示された。しかし、質問⑭「悩みを打ち明けたい」と質問⑮「知り合いたい」については交流前と交流後に変化は表れず、変化の数値は0となった。

図3と図4では、質問①から⑦すべての項目で交流前より交流後のほうが、数値が上昇し、支援学校の生徒に対する認識が肯定的・積極的になっていると示された。特に質問④の「あなたは今後、街で視覚障がいがある人が困っていたら、声をかけることができますか？」では、数値が2上昇し、より認識が肯定的・積極的になっていると示された。

個々の質問紙調査の変化で特徴的であったものを挙げると、12名のうち2名は交流前も交流後も、どの質問項目にも「強くそう思う」の7で回答していた。

また、1人の生徒は図1と図2の質問①、③、④、⑧、⑫、⑬、⑮と図3と図4の質問①、②、⑥で交流前より交流後に数値が低く表れた。数値は5～7の間で低下していた。

他には、交流前の数値が1～3と低い生徒が、交流後には5～7と高い数値を示した。

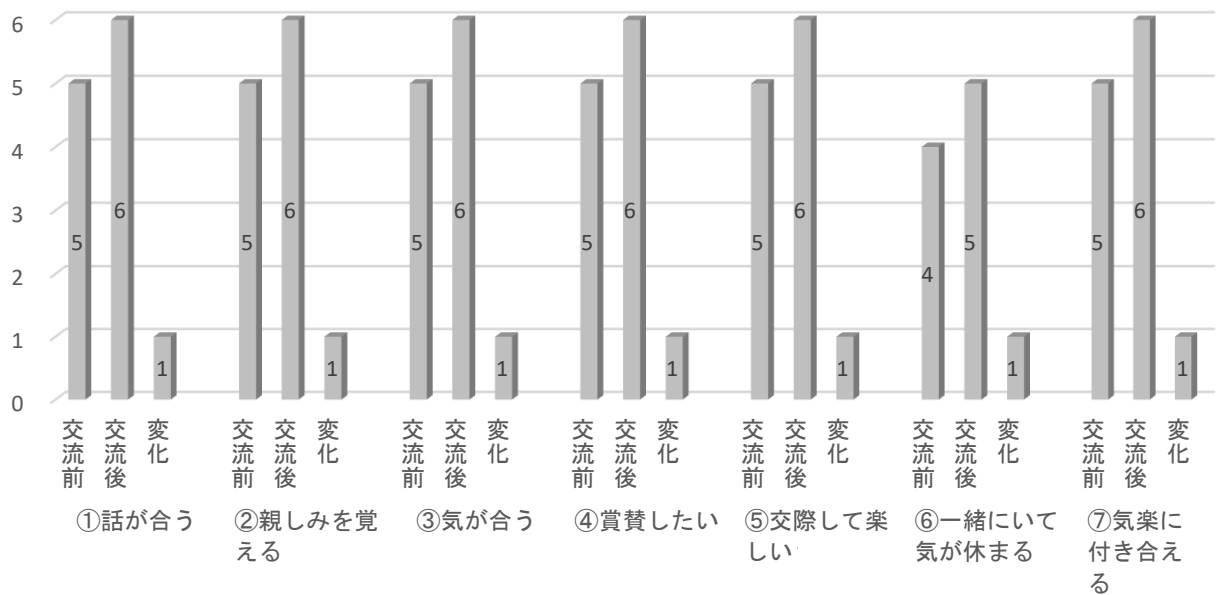
質問項目の中で2人以上交流前より交流後に数値が低下したのは図1と図2の質問①「話が合う」、③「気が合う」、⑧「大切にしたい」、⑬「仲良くしたい」、⑭「悩みを打ち明けたい」、⑮「知り合いたい」、図3と図4の質問②「あなたは今後、支援学校に在籍する生徒と協力して作品を作ったり行事を成功させたりしたいとしますか？」と質問③「あなたは今後、支援学校に在籍する生徒が困っている時、助けることができますか？」と質問⑥「あなたは今後、障がいのある人と関わりたいとしますか？」であった。

本校の生徒のテキストマイニングによる分析は図5と図6にて示した。図5は1回目のオンライン交流の感想、図6は2回目の対面交流での感想で、出現頻度が多い言葉が大きく表示される図を用いた。1回目の交流で顕著に表されている言葉は「会う」「話す」であった。これは文章では「会って話したい」という旨の感想が多かったため、表示された。また、特徴的な言葉としては「話じづらい」、「伝わりにくい」が示された。2回目の交流で顕著に示されている言葉は「楽し

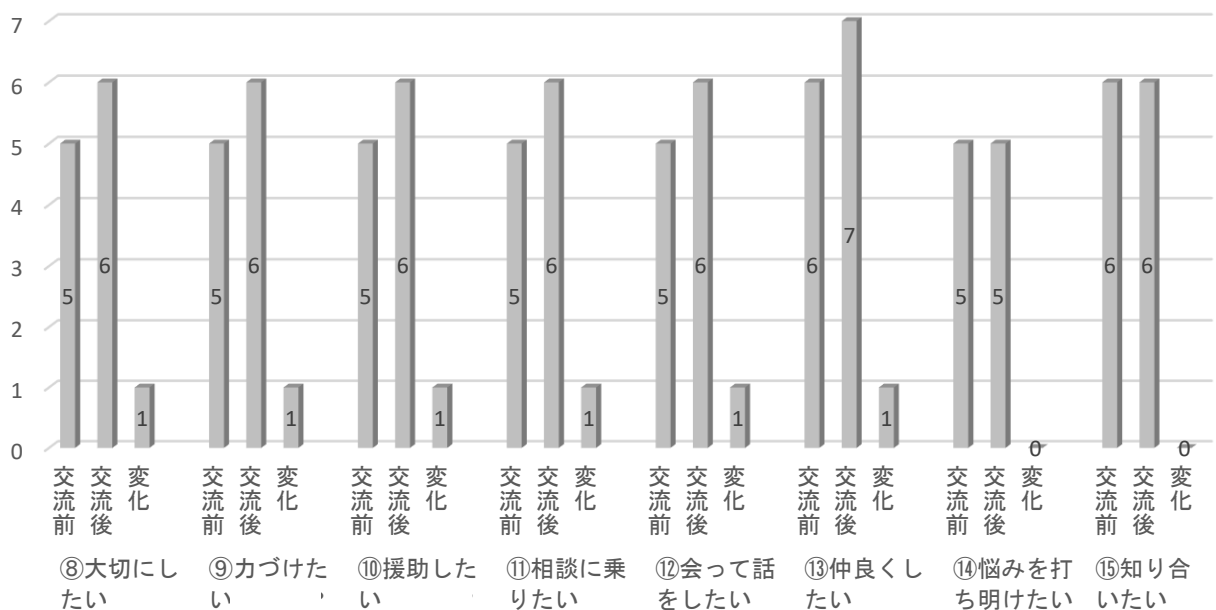
い、「会う」、「本当にありがとうございました」であった。特徴的な言葉としては、「3学期」、「短い」が示された。

また、C類型の生徒については側についていた指導者からは、「他校の生徒と行うことで、より積極的にパラスポーツに取り組む様子が見られた」という評価や、「緊張はしていたがパラスポーツに楽しんで関わっていた」という評価が得られた。

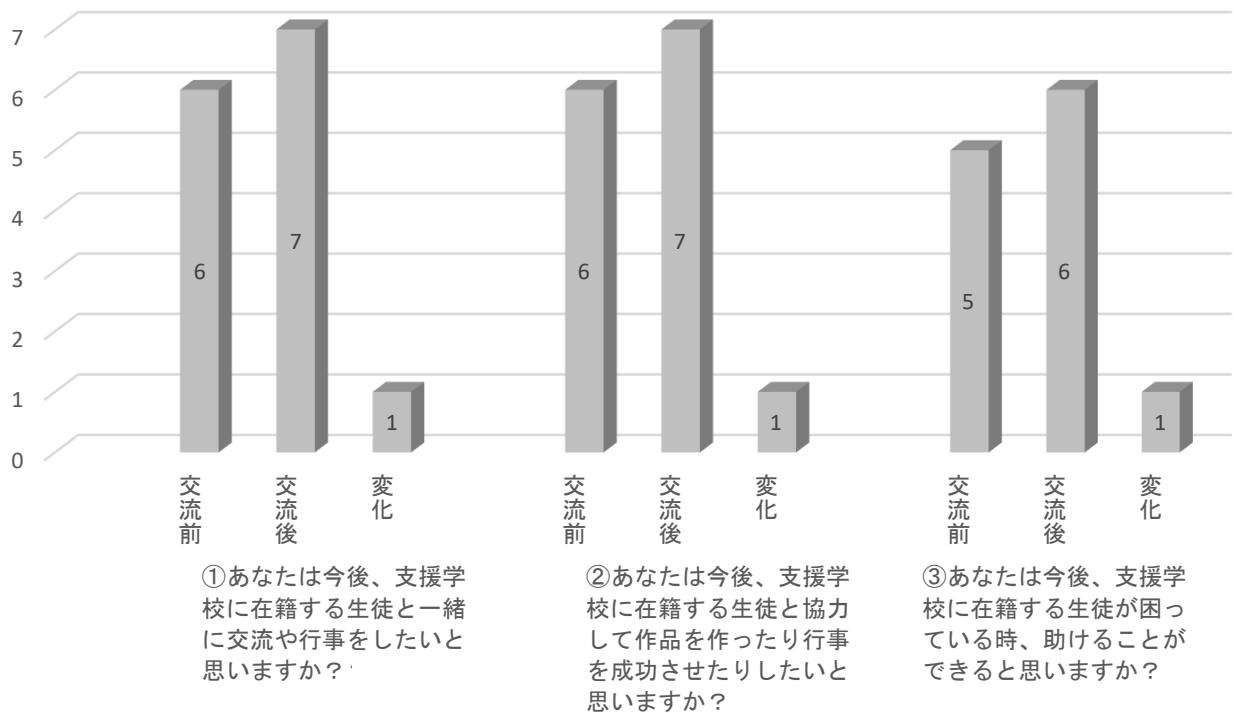
〔図1〕相手校の生徒の質問紙調査結果①



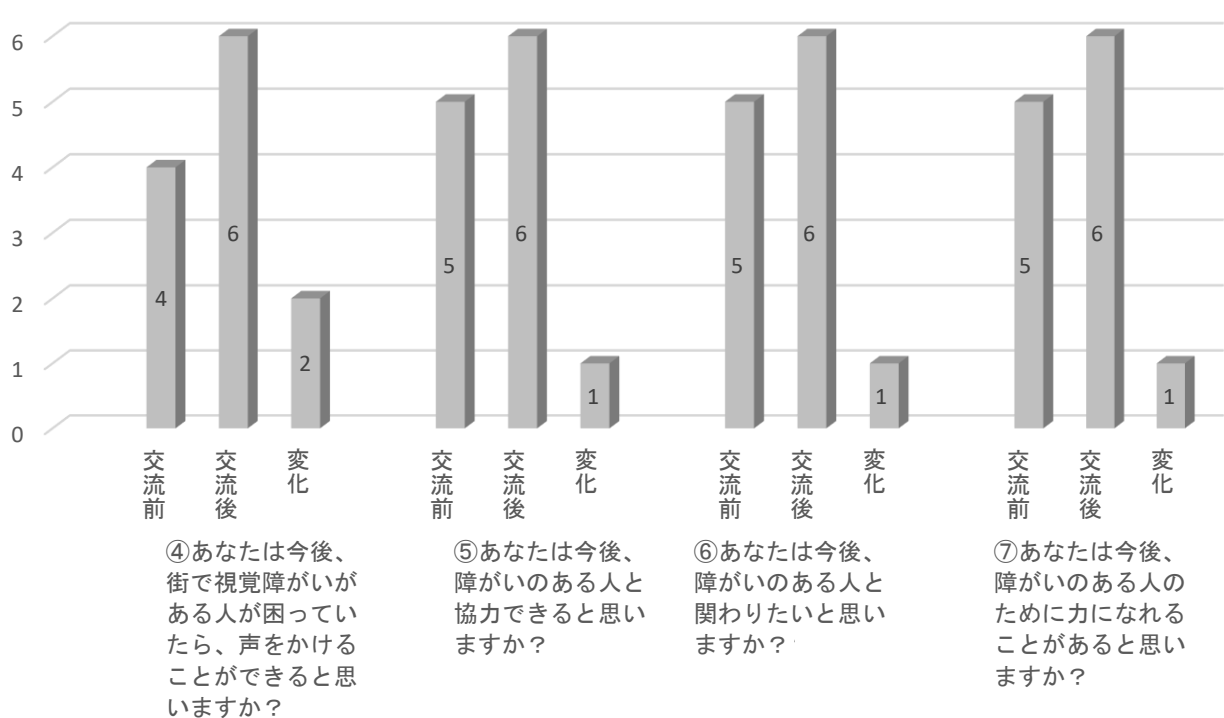
〔図2〕相手校の生徒の質問紙調査結果②



〔図3〕 相手校の生徒の質問紙調査結果③



〔図4〕 相手校の生徒の質問紙調査結果④



その背景には「障がいがある人との関わりがありますか」という項目で、「家族内に障がいがある人がいる」と記入した生徒が複数いたことも関連があると思われる。

多くの生徒で、交流前より交流後の方が、数値が高くなったのは、今回の交流および共同学習の効果があったためと考えられる。特に、図4の質問④「あなたは今後、街で視覚障がいがある人が困っていたら、声をかけることができると思いますか？」という項目では「わからない」と不安をもつ生徒が2名いたが、それ以外は全員「そう思う」という項目を選んだ。これは障がい者への理解や関心が深まった結果、共生社会への第一歩を踏み出したものと推測できる。

複数の質問項目で交流前より交流後に数値が低く表れた生徒がいたことや、質問の中で2人以上交流前より交流後に数値が低下した項目があったことについては、交流を行うことで、障がいを持つ生徒の実態（中にはコミュニケーションが困難な生徒もいるため）を理解し、数値が変化したのではないかとと思われる。それらは観点を変えると相手への理解がより深まり、個々によって様々な関係性が生まれる過程であると考えられる。そのため、重要なのはこれからであり、正しい障がい理解の先に、例え相手に障がいがあっても同じ「人間」としてどう関わるかを模索する機会を作ることが重要であると考えられる。

阿武野高生徒の交流の目標は、「視覚障がい者は健常者よりも支援が必要な部分もあるが、本質的には変わらない同じ人間であり、同じように何かを一緒に楽しむことができると感じること」としていた。その目標には近づいたといえるが、引き続き交流を重ねて関係性を深めることが必要であると思われる。

(2) 本校生徒の交流および共同学習の効果について

本校のA・B類型の生徒目標は「同年代の健常者の人も考えていることは自分と同じであると理解し、様々な人たちとの関わり方を学ぶことができる」だった。今回の交流および共同学習の複数回交流の経験により、基本的に多くの生徒が積極的に関わるようになっていた。

本校生徒の1回目交流後のテキストマイニングによる分析では「会う」「話す」という語が多かったが、これは、この交流も含め、近年オンラインでの交流のみだったためと考えられる。一方、「話しづらい」などのネガティブな言葉も見られたが、これはオンラインで思うように話せない場面があったためと考えられる。

2回目の対面交流後の分析では「楽しい」という言葉が多かった。その他、特徴的な語としては、「3学期」は3回目の交流および共同学習が3学期にあるため、「短い」は時間が短かったという感想が多かったためであると推測される。

以上のことも含めて、交流および共同学習はオンラインよりも直接対面し行う方が、効果が高いのではないかと考えられる。また、1回目と2回目の交流の時

間はともに1時間から2時間であったため、交流の効果をより高めるためには、半日など時間を多く確保することも重要だと思われる。

C類型の生徒の目標は「他者との関わりの中でスポーツを行うことができる」としていた。今回の交流でその目標は達成したと思うが、交流および共同学習の成果としては不十分さを感じる。重複障がいがある生徒に対していかに交流に意義を持たせることができるかが今回の交流および共同学習の中で課題として浮かび上がった。

5. おわりに

今回は2回の交流から分析を行う形となった。今回の目標の1つ「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごす」ということに関しては、パラスポーツを通して、全員に役割や動きを持たせることで達成できたのではないかと考える。3回目の交流で本格的にパラスポーツの試合などを行うため、より成果が出ることを期待したい。

今後もこのような交流を継続的に重ねることにより、健常者が「障がい」や障がいを持つ「人間」を知り、健常者と障がい者が社会の中で共に生きる力が身につくのではないかと考える。ただし、交流および共同学習には障がいを持つ生徒の特性や関係性に配慮を要するものもあるため、本校の生徒・教員ともに過度な負担がかからないようにすることも重要である。重複障がいを持つ生徒にとって交流および共同学習がいかに意義あるものにできるかを含め、本校と一般校の両校にとって持続可能で意味のある交流を確立することが今後の課題であり、引き続き検討していきたい。

【参考文献】

1. 金丸彰寿・片岡美華：「交流教育」および「共同学習」と「障害理解教育」の関係性—1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して—, 特殊教育学研究, 53(5), p. 323—332, 2016
2. 中村真博：パラスポーツが共生意識に及ぼす影響に関する一考察(1)—パラスポーツ体験に着目して—, 日本財団パラリンピックサポートセンターパラリンピック研究会紀要, p. 63—94, 2020
3. 中央教育審議会(2016), 「盲・聾・養護学校の現状」, 文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1396606.htm, (参照 2022-11-22)

【補足資料】テキストマイニングの結果（出現回数順）

1回目のオンライン交流後		2回目の対面交流後	
単語	出現回数	単語	出現回数
会う	4	楽しい	6
話す	3	会う	5
オンライン	2	3 学期	4
質問	2	本当にありがとうございました	4
緊張	2	交流	4
阿武野	1	ありがとう	4
zoom	1	高校	3
ハウリング	1	お話	3
しずか	1	楽しみ	3
アクシデント	1	会える	3
音割れ	1	くださる	3
コロナ	1	阿武野	2
ならでは	1	フロア	2
エース	1	バレー	2
本当にありがとうございました	1	派手	2
ペア	1	一緒	2
交流	1	できる	2
色々	1	思う	2
ワンピース	1	短い	2
一言	1	プロセカ	1
会話	1	手引き	1
高校	1	購買	1
音楽	1	近鉄	1
皆	1	後衛	1
通り	1	るんるん	1
よろしくお願いします	1	体育館	1
名前	1	コロツケ	1
以外	1	正面	1
楽しみ	1	ボール	1
好き	1	1 月	1
盛り上がる	1	ポテト	1

褒める	1	2月	1
選ぶ	1	対	1
いける	1	丁寧	1
おる	1	先日	1
くださる	1	みなさん	1
言う	1	緊張	1
思う	1	上手	1
話しづらい	1	気軽	1
伝わりにくい	1	お待ち	1
はやい	1	練習	1
早い	1	一緒に	1
楽しい	1	是非	1
すごい	1	びっくり	1
可愛い	1	今回	1
		過ごせる	1
		話せる	1
		話しかける	1
		盛り上がる	1
		思える	1
		話す	1
		いただく	1
		教える	1
		おく	1
		待つ	1
		入れる	1
		おる	1
		買う	1
		くれる	1
		広い	1
		美しい	1
		嬉しい	1
		すごい	1
		よい	1

コロナ禍における臨床実習の取り組み

－感染症の拡大防止を講じながら－

高等部理療科臨床主任 藤本 勲

1. はじめに

令和元年12月に中国湖北省周辺で発生した新型コロナウイルス感染症は世界的かつ急激な勢いで感染者数が増加し、我が国では令和2年3月2日から全国の盲学校・視覚支援学校も一斉臨時休業となった。それ以来、この3年間、さまざまな教育活動が制限されてきたが、令和5年5月8日から新型コロナウイルス感染症が2類感染症から5類感染症に引き下げられることとなり、コロナ禍以前の日常生活を取り戻すための歩みが示されつつある。

そこで今回コロナ禍における本校の臨床実習の取り組みの経過を記録するとともにコロナ禍で浮き彫りになった課題について取り上げることとする。

2. コロナ禍以前の臨床実習の取り組み

(1) カリキュラム

本校では、理療科・保健理療科ともに各科2年生は10月からあん摩臨床実習に、各科3年生は年間通じて臨床実習（理療科は総合臨床）に出るようにカリキュラムが組まれている。

各科2年生の外来臨床実習は週1回水曜日の3・4時間目に70分臨床を設定し、残りの時間はカルテ指導に充てていた。

各科3年生の外来臨床実習では、卒業後の治療院勤務等を意識して50分臨床と70分臨床を設定し、火曜日と金曜日の2～4時間目には50分臨床と70分臨床を、月曜日と木曜日の3・4時間目には70分臨床を行い、それぞれ残りの時間はカルテ指導に充てていた。

(2) 白衣の更衣

担当教員は2階の職員用更衣室で行っていた。一方、生徒の更衣については、本校は更衣室が女性用しか設置できていないため、男子生徒は2階・3階の各教室で、

女子生徒は2階の更衣室で行っていた。ちなみに臨床室は1階にあり、教室、職員更衣室、生徒用女子更衣室と併せて棟が同じである。

(3) 手洗い・消毒について

原則、臨床室への入退出時に石けんでの水洗いの後、ペーパータオルで手を拭き、患者施術前にはウェルパスで手指消毒を行っていた。

(4) ベッドメイキング（臨床準備）

春季～秋季はベッドの上にタオルケットを敷き、枕にディスプレイザブルのカバーをかけ、足下からタオルケットを掛けるようにしていた。

冬季はガスファンヒーターを使用するが、それでも臨床室が非常に寒いため、ベッドの上に電気カーペットを敷くことにしている。ベッドメイキングでは、その上に毛布を敷き、枕にディスプレイザブルのカバーをかけ、足下からブランケットを掛けるようにしていた。

上記のうち、冬季の電気カーペットはベッドに設置したままであるが、それ以外の枕・胸当て・タオルケット類は臨床終了後に所定のロッカーに片付けていた。片付けた後の消毒については生徒に行わせていなかった。

(5) 患者待合室

臨床実習を受けるために来校した患者に手指消毒をすることは求めず、待合室ではお互いの間隔を意識せずに自由に座っている状況であった。

(6) 臨床室のベッドの使用方法

臨床室内のベッドは、カーテンで仕切った状態で、特に制限を設けず1つの臨床室になるべく多くの患者が入れるように使用していた。患者の衣服や手荷物は、脱衣かごに入れ、ワゴンの下段に収納していた。

(7) カルテの記入

生徒は、その日の患者の診察と治療の記録を活字または点字で作成。これを実習助手が点訳または墨訳し、点字と活字の1セットのカルテを完成させて保管。次の治療前に生徒と担当教員は、紙カルテを確認して治療に臨んでいた。

(8) 臨床実習に関わる行事

① 敬老治療奉仕

9月に各科2年生・3年生を対象に実施。東淀川区社会福祉協議会が企画し、生徒と教職員が地域の老人施設に出向き、希望する高齢者を対象にあん摩の施術を行

っていた。

②臨床症例報告会

11月に各科3年生を対象に行い、各科2年生も参加させていた。臨床症例報告会の対象は外来患者に依頼していた。通常の外来臨床では、原則毎回担当者を変更することにしているが、臨床症例報告会の対象となる患者は一人の生徒が継続して担当できるようにしていた。

③臨床実技講演会

3月に各科2年生・3年生を対象に実施。臨床担当者が企画し、本校を卒業した臨床家を外部講師として講演と実技研修を行っていた。

3. コロナ禍における臨床実習の取り組みの概要

(1) 令和2年3月および令和2年度

令和2年3月2日に一斉臨時休業となった時点で、本校は卒業を前にしていた各科3年生の臨床実習はすでに終了していたが、各科2年生の臨床実習も突然終了となった。

臨時休業は年度が変わった令和2年5月31日まで続き、6月1日から段階的に教育活動が再開された。

地域住民を施術する臨床実習は、生徒がプロのあはき師になるためにも非常に貴重な経験になるため、教育活動再開に向けて、大阪府教育委員会への働きかけも含めて検討をすべきと考え、5月上旬に同じ府立である大阪南視覚支援学校（以下、大阪南視覚）に治療室の再開に対する考えを尋ねたが、その段階では検討自体が「時期尚早」との返答だった。全国でも各校に判断が委ねられており、日本理療科教員連盟（理教連）の支部などが各校の状況や要望を集め、盲学校長会や文部科学省に要望し、盲学校での再開に向けた見解を出してもらうべきだと我々臨床実習担当者で考えた。同時期に、理教連からの各盲学校へのコロナ禍での実態調査があり、本校の考えを記載し送付した。

一方、一般の施術所（あま指業、鍼灸師業）の営業自粛は求められていなかったが、全日本鍼灸マッサージ師会（全鍼師会）は、衛生管理に細心の注意を払い施術するよう、注意喚起していた（別紙1）。本校は施術所登録をしているが、国家資格を得るための教育を実施する場でもあるため、一般の施術所と異なる対応が必要

と考えた。

外来臨床実習再開に向けた対策の検討は、臨時休業中の4月16日の臨床実習担当者会議から開始し、以下の項目について話し合った。

- ①基本的な感染防止対策として、ベッドの使用方法、施術後の消毒をどうするか。
- ②従来行ってきた施術時間（週2回2時間の授業時間で70分臨床、週2回3時間の授業時間で50分臨床と70分臨床を設定）をどうするか。
- ③患者が待機する待合室での対応をどうするか。
- ④フェイスシールド・名札・指頭消毒器（鍼灸臨床のみ）を生徒に渡す際、感染拡大防止にどう配慮するか。
- ⑤毎回の施術でベッド用ディスポーザブルシートを使用するかバスタオル2枚を使用し洗濯するか。
- ⑥ディスポーザブルシートはどのような大きさ・材質によるものか。また本校の予算的に新たに導入が可能かどうか。
- ⑦バスタオルを買い足す場合は1枚の単価はいくらか。
- ⑧患者の衣服の脱衣かごの扱いをどうするか。
- ⑨外来患者がウイルスを持ち込んでいる可能性を踏まえて、生徒・教職員の着替えをどうするか。

本校の設備の状況、臨床室で使える予算などを踏まえて協議した結果、感染防止対策の基本方針は以下のように決まった。

- ①施術後に消毒の時間が新たに必要となるため、施術時間は、週2回の70分臨床を50分臨床に、週2回の50分と70分臨床を70分臨床のみに変更する。
- ②患者待合室が狭く、換気も悪いため、患者の待合室への到着時間に10分の差をつけ早出・遅出の2組とし、それに合わせ早出を第1治療室に、遅出を第2治療室に振り分け、治療開始時間も変更する。
- ③治療室内での密を避けるため、使用するベッドは隣り合う2台を患者1人分になるように割り当て、1台は施術用、もう1台は患者の衣服・手荷物の保管場所とする。
- ④生徒・指導教員はマスクとともにフェイスシールドを着用する。
- ⑤ベッドメイキングでは、ディスポーザブルシートは使用せず、バスタオルを代用し、使用済みのものは施術後に毎回洗濯する。

- ⑥衣服の脱衣かごは、その形状から消毒の徹底が難しいため用意せず、患者にエコバック等を準備してもらい、着替えの入ったエコバッグと手荷物は隣のベッドに置く。
- ⑦施術後は、ペーパータオルにアルコール消毒液を染みこませて、ベッド、枕、胸当て、ワゴンなどを清拭する。
- ⑧消毒作業・後片付けが終わった生徒、指導が終わった教員はあらかじめ臨床室に持って降りていた着替えの入ったエコバッグを、男女別の臨床ベッドに持ち込み、カーテンを閉め、その中で更衣を行うこととする。その際、白衣は裏返しながら脱ぎ、脱いだ白衣はそのままエコバッグに収納する。

その後、大阪府では6月10日生徒が登校可能になった。教育活動が再開された令和2年6月当時、大阪府内の新型コロナウイルスの感染者は1桁台を推移していた。その状況を踏まえて、教育委員会の意向を確認した管理職から臨床実習の段階的開始に向けたスケジュールが示された。そのスケジュールに基づき、まず6月15日に新型コロナ感染拡大防止マニュアル「令和2年度版」(別紙2)を生徒に配付し、マニュアルの説明とそれに基づく練習を行った。ついで6月16日~26日にマニュアルに従って生徒同士・担当教員対象の模擬臨床を行い、マニュアルの内容を検証。6月29日から他学部の教職員対象とした校内臨床実習を実施、7月13日から外来臨床実習を再開した。

フェイスシールドの着用については、様々な弊害が生じたため、廃止できないか、管理職に交渉したが、令和2年度は認められなかった。この経緯の詳細については後述する。

令和2年度は、11月の症例報告会は困難であると判断し、中止した。

各科2年生の臨床実習については、9月2日に新型コロナウイルス感染拡大防止のオリエンテーションを行い、10月14日から開始した。従来は2時間で70分臨床を設定していたが、3年生と同様に消毒作業が追加されたため50分臨床とした。

冬季は、感染防止のためとはいえ、毎回治療後に毛布やブランケットの洗濯やクリーニングを行うのは、予算面も含めて、困難であったため、枕の下に小さいバスタオルを敷き、治療後のバスタオルは毎回洗濯する対応をとった。いずれも管理職に確認を取り実施した。

この後、12月4日~15日の緊急事態宣言発出に伴う外来臨床実習の中止はあつ

たものの、感染拡大防止を講じ、3月3日には外部講師を迎えた臨床実技講演会も各科2・3年生を対象として無事実施。3月7日の各科2年生外床実習で令和2年度を終えた。

(2) 令和3年度

令和3年度の臨床実習は、4月9日～24日に大阪府へまん延防止等重点措置が適用されたことに伴い、4月19日開始予定の外来臨床実習は校内臨床実習に変更し開始した。その後も4月26日～6月20日は緊急事態宣言発出、6月21日～8月22日はまん延防止等重点措置適用、8月23日～9月30日は緊急事態宣言発出があり、その間は校内臨床実習を継続した。管理職とスケジュールを確認し、10月15日から外来臨床実習を開始、10月20日から各科2年生の外来臨床実習も開始した。この当時、大阪南視覚では、緊急事態宣言延長開けの10月1日から外来臨床実習を開始しており、後に管理職対応の違いを露呈する形となった。

一方、フェイスシールドについては、外来臨床実習の開始前に管理職に交渉した結果、着用せずに基礎実習・臨床実習を行うことが認められ、それも含めて、感染拡大防止マニュアルの「令和3年度版」(別紙2)への改訂を行った。前年度から大きな方針転換となったのは、前校長が定年退職となり、大阪南視覚の理学療法科出身の現校長に変わったことが大きかったと感じている。

前年度中止となっていた臨床症例報告会は、校内臨床実習で患者役になった教職員を症例として、各科3年生と担当教員のみでの少人数で行う形式とし、臨床症例交流会と名称も変更させた上で、11月6日に行った。そして、2月10日に各科3年生の外来臨床実習を、2月24日に各科2年生の外来臨床実習を終えた。また、臨床実技講演会も3月2日に無事終えることができた。

一方、コロナ禍の間に臨床実習カルテ(治療録)の電子化に取り組み、軌道に載せることができた。カルテの電子化により、パソコンの操作という新たな課題はできたものの、①裸眼で又は拡大読書器を使用してカルテを書いていた活字使用の生徒は、拡大機能や音声で確認しながら書ける、②点字使用の生徒は音声を聞きながら活字入力ができる、③活字使用者・点字使用者を問わず同じカルテを音声または拡大機能を使用し確認できる、④活字使用者には生徒によって違う字体のカルテを読むしんどさが解消されたなどのメリットがあった。さらに、実習助手は点訳また

は墨訳作業から開放され、働き方改革にも繋がった。なお、当初は令和2年度末までに教職員で試行し、令和3年度のスタートから本格導入の予定であったが、諸般の事情で必要な機材の納入とシステムの構築が大幅に遅れたため、令和3年度途中から始動となった。また、納入されたパソコンが他校で使用していたものを譲り受けたため、機種が古く、音声ソフトを使用すると、処理に時間がかかり過ぎるとの問題があった。この問題については令和4年度に新規のパソコンを購入できたことで現在は解消されている（写真は治療用ベッドの横に置いたパソコンでカルテを記載している様子）。



（3）令和4年度

令和4年度の臨床実習は、「ワクチン接種を受けていること」（管理職との確認事項）を条件として追加し、4月11日より外来患者に対する予約受付を開始した。感染拡大防止マニュアルは「令和4年度版」（別紙2）に改訂し、それに合わせて生徒への臨床実習オリエンテーションを行った。そして、外来臨床実習を従来と同時期の開始となる4月19日に開始し、6月14日からは臨床症例報告会に向けた継続治療も開始することができた。

一方、長年大阪南視覚と共同で参加してきた大阪府産業教育フェア（7月24日開催）では、臨床実習の一環としてクイックマッサージの体験コーナーを行う予定であったが、感染症拡大が広がる中、共同運営をする大阪南視覚と話し合った結果、やむなく辞退を決めた。

9月28日には東淀川区社会福祉協議会が主催する敬老治療奉仕に3年ぶりに各科2・3年生が参加できた。10月19日に各科2年生外来臨床実習開始、11月5日に保護者向け臨床実習体験会を実施した。11月17日には3年ぶりに臨床症例報告会を実施した。

そして、2月10日に各科3年生の外来臨床実習を、3月22日に各科2年生の外来臨床実習を終えた。また、各科2・3年生対象とした臨床家を講師として行う臨床実技講演会も3月1日に無事終えた。

4. 臨床実習にフェイスシールドは必要か？

令和2年7月に大阪南視覚と同時に再開された外来臨床実習であったが、両校で大きく異なる点がフェイスシールドの有無であった。その違いは両校の校長の判断によるものだった。

日本環境感染学会は「マスクを着けた上の感染リスクは極めて低い」としていたため、全員がマスクをしていれば、至近距離であっても高い確率で感染を予防できるのではないかと我々臨床実習担当者は考えた。しかし実際は校長の判断により本校はマスクの上にフェイスシールドを着用して施術をすることになった。実際にこの方法で模擬臨床・校内臨床実習を行ってみると、様々な課題が見つかった。

そこで令和2年7月6日、臨床実習におけるフェイスシールドの着用の有無についての検討を始め、着用の問題点と利点に関する意見書をまとめ、管理職に提出した。その中で、フェイスシールドは眼からのウイルス侵入を防ぐという利点がある一方で、次に示す弊害があることを指摘した。

- ①治療中、酸素欠乏と水分不足と思われる症状が現れる。
- ②「患者さんの声が聞き取りにくい」「施術者の言っていることがわかりにくい」など、意思疎通がうまくできない。また、内容の確認のため患者さんにより近づいてしまう。
- ③フェイスシールドが曇って、外が見えにくく、患者との距離も取りづらい。
- ④額の汗が目に入り痛い。また、汗を拭こうとして手が目に触れることがある。
- ⑤距離感が取りにくいいため、フェイスシールドの角が患者の足や腕に当たることがある。

特に弱視者にとっては自分の呼気と汗で視界が曇るため、残された視覚情報が妨げられることになり、全盲者にとっては前からの音声で遮断されるため患者の声が聞き取りにくく、コミュニケーションのみならず歩行などにも支障をきたすことになり、感染のリスクとは別に臨床実習におけるアクシデントの発生のリスクが高まるのではないかという懸念があった。

眼からのウイルス侵入を防ぐのであれば、既に眼鏡を使用している者は眼鏡で、それ以外の者は、サングラスやだて眼鏡で対応できないかとの意見も出され、管理職に交渉したが、引き続き検討するに留まった。

その後、大阪府医師会の学校医師部会からの文書（別紙3）で、「視界を妨げることで事故を誘発するなど使用上のデメリットがある」などのフェイスシールド着用のデメリットが述べられていることがわかり、7月21日に2学期臨床実習開始（8月17日）から「フェイスシールド使用は選択制とする」など、何らかの対応ができないか管理職に再度交渉したが、大阪府内の感染拡大が止まらないため、8月24日、「当面は検討課題とする」との判断に留まり、最終的には令和2年度は変更されなかった。

そのため、感染のリスク管理と安全な施術の両立をはかるため、熱中症症状が出そうなときは、カーテン内から外に出て、フェイスシールドとマスクを外し、改善するまで深呼吸をするように指導した。

これらの対応については、我々は当然大阪南視覚も同じだと考えていたが、令和3年度になって大阪南視覚の臨床主任に別件で問い合わせたときに「臨床実習開始当初より、フェイスシールドは着用していない」ことがわかった。

同じ府立学校であっても、設備や構造の違いを理由として対応が異なることはある程度理解できるが、フェイスシールドの着用については、設備・構造の違いにさほど影響されるものではない。校舎の古い本校の方が気密性は悪いため、むしろ本校の方がリスクは低いかもしれない。我々としては、日本環境感染学会や大阪府医師会の文書を提示した上で、科学的根拠に基づいた判断を希望したが、大阪南視覚で義務づけられていなかったフェイスシールドが本校で義務づけられたのは、当時の校長がとにかく感染者を出したくないという感情を優先させた結果による判断だったのではないかと感じている。当時の世相を踏まえると、その感情はある程度理解できるところだが、臨床実習の開始時期を検討するのと同様に大阪府教育委員会や両校の校長で足並みをそろえた対応が取れなかったのか、今でも悔やまれるところである。



* 写真:左はマスクを着けた上にフェイルシールド着用した状態、右はマスクのみを着用した状態

5. おわりに

前述のとおり、令和2年度はフェイスシールド着用の有無について、令和3年度は10月の緊急事態宣言解除後の外来臨床実習の再開時期について、大阪南視覚と大阪北視覚で対応が異なっていた。

令和2年度のフェイスシールドの着用は臨床実習だけでなく、基礎実習でも義務づけられていた。これらについては上述のとおり交渉の余地はなかったのかもしれないが、令和3年度の外来臨床実習の再開時期については、両校で同じ対応がなされていると思い込んで本校の管理職に尋ねるだけでなく、大阪南視覚と連絡を取り合っていたら、もう少し状況は異なっていたかもしれない。

この3年間、各校でその実態に合わせた様々な感染防止対策が講じられたことであろう。新型コロナウイルス感染症については、令和5年3月13日からマスクの着用が個人の判断に委ねられ、5月8日から5類に引き下げられるなど、今後、終息に向かうことが予想される。これを機に全国の盲学校・視覚支援学校で行われた感染防止対策について共有すべきではないかと考える。

鳥インフルエンザのヒトへの感染事例が報告されているように新たな感染症が再び猛威を振るう事態が訪れるかもしれない。もちろんそのような事態が起こらないことが最もよいのだが、もし仮に生じてしまった場合には、各校で行われた今回の感染防止対策を参考に、科学的根拠に基づいた感染防止対策がより速やかに講じられることを切に願う。

【別紙1】新型コロナウイルス感染防止ガイドライン〔(公社)全日本鍼灸マッサージ師会災害対策委員会 令和2年4月10日発出〕より一部抜粋・改変

〔院内施術の場合〕

《始業前》

- スタッフの検温、体調チェック（感冒症状の有無など）を行う。
- スタッフ同居家族の健康状態を申告してもらう。
- 感冒症状があるスタッフや新型コロナウイルス感染症疑いの同居家族がいる場合は業務を行わない。

《待合室》

- 鍼灸院入り口に、発熱や咳など感冒症状のある方は施術できない旨を掲示し、入室を回避する。
- 必ず予診を行い、下記に該当する場合は施術を行わない。
 - ①「発熱（37.5度以上）または呼吸器症状」＋「暴露歴：新型コロナウイルス感染症であることが確定した者と濃厚接触歴がある」
 - ②「発熱（37.5度以上）かつ呼吸器症状」＋「暴露歴：発症から2週間以内に、流行地域に渡航又は居住していた（又はその者）と濃厚接触歴がある」
 - ③「発熱（37.5度以上）かつ呼吸器症状」＋「入院を要する肺炎が疑われる」
 - ④「医師が総合的に判断した結果、新型コロナウイルス感染症を疑う」
- ◎ 解熱剤・総合感冒薬等を服用している場合もあるので留意する。
- ◎ 新患（日常生活パターンや行動範囲が把握できない患者）の受け入れには特に注意する。
- 予診・問診の際は必ずマスクを着用する。
- 室内で患者同士が十分な距離（1.8m以上）を取れるように調節する。（例えば予約制にし、来院時間を調節する等）すなわち複数の患者が同じ空間に一定時間居ることを回避する。
- 窓の開放や換気扇を使い、室内の換気を頻繁に行う。

《施術中・施術後》

- マスクは必ず着用する。患者にもマスクを着用させるのが望ましい。

- 一人の施術者で同時に複数の患者に施術を行わないことが望ましい。
行う場合は、施術患者を交替するごとに、手洗いと手指のアルコール消毒を徹底する。
- 施術後は、リネン（タオル等）の交換を1人ずつ行う。
- 窓の開放や換気扇使用による室内の換気を頻繁に行う。（最低でも1時間毎）
- 必要なら患者の高頻度接触部位に清拭による消毒（※）を行う。
※アルコールあるいは0.05%の次亜塩素酸ナトリウムを使用する。
- 施術前、施術後の手指洗浄・アルコール消毒を徹底する。
《終業後》
- 窓の開放や換気扇使用による室内の換気を行う。
- 待合室内のイス、テーブル、備品、ドアノブ、手すり等の清拭による消毒を行う。
- 治療室内のベッド・器具等の清拭による消毒を行う。
- リネン類・白衣等は毎日交換、洗濯する。

【別紙2】臨床実習における感染拡大防止マニュアル（令和4年度版）（高等部理療科臨床担当者会）

※令和2年度版、3年度版で異なるものは、それぞれの項目で別途記載している。

I 患者様

1. 施術前

（1）待合室対応と施術時間

患者様は、密を避けるため×印のついた座席には座らないこととする。

①月曜日・木曜日

10時50分来校、11時施術開始、11時50分施術終了

11月14日より10時50分来校、11時施術開始、12時10分施術終了

②火曜日・金曜日

9時50分来校、10時施術開始、11時10分施術終了

11月15日より9時50分来校、10時施術開始、10時50分施術終了

11時来校、11時10分施術開始、12時施術終了

③水曜日（各科2年生）

10月19日より10時50分来校、11時施術開始、11時50分施術終了

《令和2年度版》

患者様は、密を避けるため3名ずつ時間差で2組に分け来校してもらう。

月曜日・木曜日 1組：10時50分、2組：11時

火曜日・金曜日 1組：9時50分、2組：10時

（2）持参するもの

①マスク（来校から帰路に付くまで原則着けたままとする）

②ハンカチ（トイレに行った後には必ず手洗い・消毒を行うため）

《令和2年度版》

衣服の脱衣かごを用意しないので、エコバック等を持参するよう伝える。

（3）来校から治療開始までの流れ

①来校されたら、下足のまま予診室前で手の消毒をしていただく。

②予診室で検温（非接触型体温計）・健康チェックを行う。

③検温・健康チェックに問題がなければ、予診室で支払い・予約を行い、待合室で待機する。

※37.5℃以上の発熱、あるいは風邪症状（鼻水、咳、喉の痛み）のある方は、治療をご遠慮いただく。

※37.1℃から37.4℃の体温の方は第3治療室で待機してもらい、5分後に再検温を行う。

※トイレに行った後は、必ず手洗いと手指の消毒を行ってもらう。

《令和2年度版》

来校した患者様は、下足のまま予診室に来ていただき、手の消毒をしていただく。その後、第3治療室に案内しで手を洗っていただき、待合室で検温（非接触型体温計）・健康チェックを行う。

（4）治療室に入室から施術までの流れ

①治療室の入り口で手指消毒を行った上で、指示されたベッドに誘導する。

②担当生徒の指示に従い、荷物はワゴンの下段に置く。必要に応じて脱いだ衣服はエコバッグ等に入れて、ワゴンの下段に置く。

③施術中はマスクを外さず、生徒・担当教員となるべく向かい合わないようにして会話することに協力してもらう。

（5）施術終了から退出：省略

II 実習助手

1. 患者対応

（1）担当者はマスクを着け、予診室内で患者対応と患者誘導を行う。

（2）支払い・予約等は患者となるべく、正面から向かい合わないよう留意する。

（3）その日の番号のベッドへ誘導する際、患者様に治療室の入り口で、必ず消毒を行うように依頼し、目視にて確認する。

2. 予約

当面、受付患者数は1回分のみで最大5名とし、治療時間は月曜日と木曜日は50

分、火曜日と金曜日は 70 分とする。11 月 14 日より月曜日と木曜日は 70 分、火曜日と金曜日は 50 分を 2 回分とする。

3. ベッド配置

患者様のベッド配置は、第 1 治療室 4 名、第 2 治療室 2 名とし、男性か女性か、あん摩治療か総合治療かによって配置を調整する。配置は斜向かいとする。

4. 消毒

トイレの消毒は、月曜日・木曜日の 3・4 時間目の臨床の際は 11 時 30 分頃に、火曜日・金曜日の 2～4 時間目の臨床の際は 10 時 30 分頃と 11 時 30 分頃に、男女トイレ入口の取っ手、便座、手すり、ドアノブのアルコール消毒を行う。

臨床室の消毒は、午後に行う。

《令和 2 年度版》

受付担当者はマスクとフェイスシールドを着用し、予診室内で患者対応を行う。

受付を完了した患者様を、その日の番号のベッドへ誘導する。治療室入室の際は、必ずアルコール消毒をお願いする。

当面、受付患者数は 1 回分のみで 6 名とし、治療時間は月曜日と木曜日は 50 分、火曜日と金曜日は 70 分とする。

患者様のベッド配置は、第 1 治療室 4 名、第 2 治療室 2 名とし、男性か女性、あん摩治療か総合治療かによって配置を調整する。配置は斜向かいとする。

Ⅲ 臨床担当教員

※感染予防対策が生徒の対応と重複するところが多く、ここでは省略。

Ⅳ 生徒の対応

1. 施術前

(1) 白衣に着替え、更衣用の衣服を入れた袋を持ち、マスクを着けた状態で予診室に入り、更衣用の衣服を入れた袋をロッカーの上に置く。

(2) 予診室で検温、消毒を行う。

(3) 名札の入った封筒を実習助手から受け取り、担当するベッドのワゴンに置く。

- (4) ベッドメイキングを行う。その際、自分が担当するベッドと同じ番号のロッカーにある胸当て・枕、別にバスタオル（上・下の2枚）のセットと枕のディスプレイカバー2枚、それを止めるセロテープを用意する。
- (5) ベッドメイキングが終わった後、施術に必要な手ぬぐい、鍼道具・灸セット等をワゴンに用意する。
- (6) 名札を着用し、封筒は、第1治療室は7番ベッド、第2治療室は2番ベッドの上のかごの中に戻す。
- (7) 棚のヘルメットを袋から出す。
- (8) 手洗い・消毒を行う。
- (9) ミーティングに参加する。

《令和2年度版》

- (1) 更衣用の衣服を入れた袋を持ち、マスクを着けた状態で予診室に入り、ロッカーの上に置く。
- (2) 第1治療室で手洗い・消毒をし、予診室で封筒に入ったフェイスシールドを受け取り、封筒から取り出し着用する。
- (3) 名札とUSBの入った封筒、指頭消毒器を受け取り、担当するベッドのワゴンに置く。
- (4) 担当するベッドのいすに座り検温（接触型体温計）、実習助手に報告する。
- (5) 検温の報告後、ベッドメイキングを行う。その際、自分が担当するベッド番号と同じ番号のロッカーにある胸当て・枕、別にバスタオル（上・下の2枚）のセットと枕のディスプレイカバー2枚、それを止めるセロテープを準備する。

2. 治療中

- (1) 患者との会話は必要最小限とする。
- (2) 背臥位での上半身の施術は差し支えない。
- (3) どうしても水分補給が必要になった時は、担当教員と患者さんに伝え、予診室で水分補給を行う。

《令和2年度版》

- (1) 患者との会話は必要最小限とする。
- (2) 背臥位での上半身の施術はしない。

3. 施術後

- (1) 患者様に動かないように声がけをし、ベッドのカーテンを開け、患者様に荷物の持ち出しと治療室からの退出を促す。
- (2) バスタオルは患者が触った面が内側になるように折りたたみ、予診室の手前の洗濯かごへ入れる。手ぬぐいは奥の洗濯かごに入れる。オイルマッサージを行った場合は、棚の上の洗濯かごに入れる。
- (3) 手洗い・消毒を行う。
- (4) 名札をはずしアルコール綿で消毒した後、封筒に入れる。
- (5) 名札が入った封筒は第1治療室の7番ベッド、第2治療室の2番ベッドの上のかごの中に返却する。
- (6) 鍼施術を行った場合は、鍼の本数を確認し「鍼ポイ」に捨て、鍼道具を返却する。灸施術を行った場合は灸セットを返却する。さらに、鍼施術を行った場合は「鍼ポイ」の鍼を廃棄物缶に捨てる。
- (7) 枕のディスプレイカバーと消毒し終わったアルコール綿花は第1治療室の7番ベッド横、第2治療室の2番ベッド横でワゴン横のごみ袋に捨てる。
- (8) ワゴン等の消毒は、以下の順にアルコール液を浸したキッチンペーパーで拭く。
ワゴン（2つ）・椅子→胸当て（ワゴンの上に置く）→枕（胸当ての上に置く）
→ベッド
- (9) 使用済みキッチンペーパーは各治療室のワゴン横のごみ袋に入れる。
- (10) 胸当て・枕はベッド番号と同じロッカーに入れ、ヘルメットは袋に入れ棚に置く。
- (11) 手洗い・消毒を行う。
- (12) 男性は第1治療室で、女性は第2治療室で更衣を行う。その際、男性はカーテンを閉めておく。また、白衣は静かに裏返し、各自の袋に収納する。更衣の手順は以下の通りとする。
 - ①袋に入っている衣服を取り出して、使用していないベッドの上に置く。
 - ②袋は白衣を入れやすいように口を開けておく。
 - ③白衣は上下とも裏返すように脱いで、袋に入れて口を閉じる。
 - ④ベッドの上に置いた衣服を着る。

※使用した白衣は毎日持ち帰り洗濯を行う。

(13) 更衣がすんだら、データ記入に取りかかる。カルテの記入については、消毒したベッド、椅子は使用せず、所定のパソコン台で行う。

《令和2年度版》

(1) 患者様の退室後、フェイスシールドをはずしアルコール綿で消毒し封筒に入れる。

(2) 内々に折りたたんだ2枚のバスタオル、封筒に入れたフェイスシールドを、それぞれ予診室の返却かごに入れる。

(3) 次亜塩素酸ナトリウム消毒液を浸したキッチンペーパーでベッド・枕・胸当て・ワゴン・いすを拭き、雑巾で拭き取る。終わったら手袋を脱ぎ、手洗い・消毒を行う。

(4) 消毒終了後、男性は第1治療室で、女性は第2治療室で更衣を行う。その際、白衣を静かに裏返し、各自の袋に収納する。

(5) 使用した白衣は毎日持ち帰り洗濯を行う。

《令和3年度版》

(1) ~ (12) は令和4年度版に同じ。

(13) 更衣がすんだら、データ記入に取りかかる。カルテの記入については、消毒したベッド、椅子は使用せず、以下の場所で行う。

① 予診室の拡大読書器の横

② 第1・2治療室の拡大読書器の横

③ ×印の付いているベッド

【別紙3】フェイスシールド活用に対する意見（令和2年6月9日 大阪府医師会
学校医部会）

フェイスシールドは、相手の方からの咳、くしゃみの飛沫が本人の目に入るのを防ぐために使用するもので、自分の唾液や痰が相手に飛ぶのを防ぐための物ではありません。医療現場では、フェイスシールドは感染者と直接接するリスクの高い場所で、あくまで医療用マスクや防護服、手袋などと併用されているものです。学校に於いてもフェイスシールドは教職員が体調不良の生徒に対応するなどの特定の場面で使用し、生徒に一律に装着を促す必要はないと考えます。

5月22日付け文科省「学校に於ける新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～『学校に於ける新しい生活様式』」の中でマスクの着用や手洗い、換気、身体的距離を保つことの徹底などは記載されていますが、フェイスシールドについては一律に必要なものではなく、現場の必要に応じて使用されるものという基本的な考えが示されております。

マスク装着の理由は飛沫を飛ばさないことであり、実際に医療現場では、患者・医師の両者がマスクを装着し、診察をしている場面では感染のリスクは極めて低いというのが、日本環境感染学会の意見です。学校内で全員がマスクをしていれば1m以内の近距離であっても高い確率で感染を予防できると考えられます。それに基づいて考えると「学校に於いてフェイスシールドが必要となる場面はほぼない」と言えると思います。

一方でフェイスシールドを着用することによるデメリットの方が大きいと考えます。例えばプラスチックの断面が当たることによる外傷、視界を妨げることによる事故、熱が籠ることによる熱中症の助長、頭部を締め付けることによる頭痛や集中力の低下による学習の妨げなどが考えられます。さらに過剰な感染予防対策は不安を助長し、児童の精神衛生上にも問題があると思われれます。

大阪府医師会学校医部会としては学校に於ける感染拡大防止対策として、生徒、教職員のマスク装着、手洗いを徹底し、フェイスシールドの使用は生徒に関しては原則不要とし、教職員に関しては、体調不良の生徒の対応時などに限定して使用することを推奨します。

コロナ禍における寄宿舎生活とその影響

寄宿舎 白木 幸治

1. はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大によって、2020年2月末から約3か月間の休校となり、寄宿舎も閉舎となった。学校が再開されるにあたり、寄宿舎も「新しい生活様式」への変化が求められ、どのように感染予防対策をすれば、舎生を安全に受け入れられるかについて検討を重ねていった。その結果を踏まえて再開して以来、丸3年を迎えようとしている。

コロナ禍以降、これまで大切にしてきた「集団生活」が確保できない状態となったが、その中でも工夫して継続してきたこと、「新しい生活様式」だからこそ見えてきたことなどがあつた。これらを振り返り、今後の寄宿舎生活のあり方を検討するための資料として記録することとした。

2. 本校寄宿舎の概要

(1) 入舎基準について ※本校寄宿舎内規より一部抜粋

- ① 長時間通学などにより著しく通学に困難な状況にある者
- ② 月～木の週4泊できる者
- ③ 小学5年生以上の者

(2) 舎生数 ※令和4年10月現在

学部・学科	学年	男性	女性
高等部本科普通科	1年	1	
	2年	1	2
	3年	2	
高等部専攻科理療科	1年	2	
高等部専攻科保健理療科	3年		1
計		6	3

(3) 寄宿舍の日課について

時間	小学部	中学部	高等部 (普通科・理療科)
13:30～	帰舎(水)		
15:30～	帰舎		
16:00～	入浴・学習・余暇時間		
17:30～	夕食		
18:30～	入浴・クラブ・学習・余暇時間など		
20:00～	就寝準備・余暇時間		各舎室で学習余暇時間
21:00	消灯		
22:00			消灯・就寝 延灯学習可 (24時まで)
6:50	起床・洗面等		
7:30～	朝の会・朝食 登校準備		
8:30	登校		

3. コロナ禍以前の寄宿舍生活の概要

(1) 舎室での生活

一部屋に4人ほどで生活していた。

(2) 入浴

特に人数制限は設けず、概ね3～4人ずつで入浴していた。

(3) 食事・配膳

配膳は、職員と理療科生で行っていた。

一つのテーブルに4～5人で座席につき、互いに顔を向き合わせ、会話しながら食事をしていた。

(4) 睡眠時の対応

緊急対応が必要な舎生は、その舎生が寝付くまでの間、舎室で見守り、その他の舎生については巡視にて様子を確認していた。

(5) 余暇、クラブ、委員会活動

①生活委員会…舎生が朝の会(曜日毎)、誕生会などの司会。

②放送委員会…舎生が朝の会の案内、朝の音楽(曜日毎)の放送。

③舎友会…月1回、舎生全員食堂へ集まり、委員会、クラブ活動などの報告を実施。

④太鼓クラブ…週1回実施。

⑤ミュージッククラブ…週1回実施。

(6) 行事、取り組み

①お楽しみ会

・七夕、ハロウィン、クリスマス、節分など、季節の雰囲気を感じてもらえるように計画、実施。

②卒業を祝う会

・卒業学年の舎生を主役を実施。

③阪大リーディング

・週1～2回実施。

・大阪大学公認のボランティアサークル「フロンティア」の学生が来舎し、学習のサポート、新聞や教科書の代読、重複舎生とのリトミックでの交流に取り組んでいた。

4. 寄宿舍での感染予防対策

大阪府教育庁より新型コロナウイルス感染症に係る府立支援学校における留意事項（令和3年5月10日時点）が示された。寄宿舍における対応についても記載されていたため、それに基づいて、具体的な対応策について検討を行った。

(1) 寄宿舍独自のガイドラインを検討し、管理職と確認した内容

①職員、舎生と、舎生同士の距離の取り方

②消毒、入浴、洗濯、配膳、歯磨き、掃除方法

③舎生への対応

※①～③の具体的な対応については、後述4を参照。

④感染予防対策のための物品準備

保護者へ以下の物品の準備を依頼した。

ア. マスク（使い捨て8枚または布3枚いずれかを毎週持参）

イ. エプロン（朝夕の食事用、予備を含め3枚）

ウ. タオル（2～3枚）

エ. バスタオル（1枚）

オ. 色柄物漂白剤（洗濯用1本）

カ. ティッシュペーパー（1箱）

キ. ビニール袋（100枚入り1袋）

(2) 寄宿舍での対応

※入浴、就寝中で舎生がマスクを外す以外は、舎生、職員ともマスク着用する。

①帰舎時

- ・玄関に入るのはできるだけ舎生1名と職員だけにし、そのほかの舎生は距離をとるようにする。
- ・玄関で手の消毒をして洗面所（男子は2F、女子は3F）に移動の後、手洗い、うがいを行ってから各部屋に移動する。
- ・下校時に各クラスで検温してもらい、学級担任との引継ぎは各部屋で行う（必要に応じて寄宿舍でも検温）。

②舎室での生活

- ・舎室は個室利用。
- ・舎室内でのみマスクを外すことを了承。
- ・こまめに換気を行う。

③入浴

- ・舎生は1名ずつ入浴する。
- ・介助が必要な生徒に対する職員の体制は、浴室1名、脱衣所1名、送り迎え1名とする。
- ・脱衣所で使用する足ふきマットは、一人一枚とし、次の舎生が入浴するときに交換する。
- ・入浴終了後、浴室・脱衣所の消毒を行う。
- ・脱衣所担当の職員は、マスク、エプロン、フェイスマスク、手袋すべてを一人の舎生ごとに交換する。
- ・舎生のマスクについては入浴後、新しいものに交換する。

④食事・配膳

- ・手洗い・手指の消毒を徹底する。
- ・喫食時は、席は対面にせず、1～2mの距離を保ち一方向を向くように配席し会話を控える。
- ・配膳は職員が行い、舎生は携わらないようにする。
- ・マスクは喫食直前にゴムの部分を持って外すし、マスク表面のウイルスが手指等に付着しないよう、新しいビニール袋に入れて保管、管理する。
- ・摂食介助をする職員はエプロン・マスク（新しいものに交換、またはマスクカバーを使用）・フェイスシールド・手袋・三角巾を着用する。

⑤歯磨き

- ・基本的に自分で行う。
- ・自分で行うのが難しい舎生については、保護者に確認の上、職員が使い捨て手袋とフェイスシールドを着用し介助にあたる。

⑥睡眠時の対応

- ・基本的にコロナ禍前と変わっていないが、舎室については、就寝時も一人一部屋で対応する。

⑦起床時

- ・検温と体調の確認を行う。

⑧登校について

- ・生徒の登校前に宿直明けの職員と体調の確認などの引継ぎを行う。
- ・単独登校が難しい生徒は、従来は舎内の集合場所に一旦集合し、各学部の教職員が迎えに来て、一斉登校していたが、コロナ禍以降は玄関が密になることを避けるため、各担任に舎室まで迎えに来てもらうこととする。
- ・全員が登校後、舎室、トイレなど使用した場所の消毒を行う。

⑨夜尿対応、おむつ交換について

- ・職員はエプロン、手袋を着用し着替えの介助を行う。
- ・汚れた衣類、寝具は翌朝洗濯する。
- ・使用済みおむつは蓋付きのごみ箱に入れる。
- ・一度使用した手袋は廃棄、エプロンは洗濯するため、所定の場所にそれぞれ袋を用意して入れることとする。

⑩発熱など緊急対応について

- ・発熱（37.5℃以上）や体調不良が見られた場合、各居室で待機させる。
- ・当該生徒の保護者と連絡を取り、管理職の指示のもと、必要な場合は迎えに来てもらうなどの対応を取る。

5. コロナ禍以降の感染予防対策による生活、支援の変化

(1) 舎生対応

①生活全般

- ・職員が舎生へ個別に対応する機会が増えたため、丁寧に支援、確認する機会が増えた。
- ・個室対応、黙食などで言葉をかわす機会、時間が減少したため、舎生の人となりや、その日、舎生が学校での取り組みの様子を把握するのにこれまでよりも時間がかかるようになった。

②入浴

- ・行事などの取り組みのある日は、複数で入浴できないため、職員の時間的余裕がなくなることがあった。

③食事

- ・談笑できないため、食事の味をその時に共感をすることや、同じテーブルで食

事をしている者同士で、その日の献立の食べる順番や、食事の好みなどの話をする機会が減少した。

- ・黙食で静まった場を少しでも和やかな雰囲気にするため、食事中BGMを流すようにした。

(2) 余暇、クラブ、委員会活動

①生活委員会、放送委員会、舎友会の活動

- ・感染予防対策を行い、中断することなく現在まで継続して実施。

②余暇の時間に舎生が部屋に集まるとき

- ・人数が多い場合には部屋を分けて一部屋にいる人数を減らす対応をしている。

③太鼓クラブ

- ・間隔をあけ太鼓を配置し、練習を行っている。
- ・練習終了後は参加者の手指、使用箇所の消毒を行う。

④ミュージッククラブ

- ・舎生同士の間隔をあけて座り、楽器に触れ、音楽を楽しむ取り組みをしている。
- ・クラブ終了後は参加者の手指、使用箇所、楽器の消毒を行う。

⑤阪大リーディング

- ・R3(2021)年10月より交流を再開した。

(3) お楽しみ会、卒業を祝う会

①感染予防対策

- ・食事の時と同様に一方向を向いての着席。
- ・マイクを使用した場合、使用者が変わる際にマイクを消毒。
- ・会場に入る際と取組終了後、参加者は手指の消毒。
- ・行事終了後に会場の消毒。

6. 舎生の変化

(1) 日課の中での様子

①舎室

- ・個室での生活で一人の時間が増え、舎生自身からはのんびり過ごせているとの意見もあった。
- ・舎生が他の舎室への行き来する回数は減少したが、他の舎生と話がしたい時には適切な距離を保ち、換気をして交流している。
- ・就寝時も静かな状態のためか、寝付きもスムーズな様子。

②入浴

- ・完全入れ替えでの入浴となったことで、舎生はのんびり入浴ができてよいとの意見があった。

- ・ 舎生同士での入浴の仕方の違いへの気付き、その日の出来事を共有する機会が減少。

③食事

- ・ 黙食のため食事中の会話はできないが、食事中は味わってしっかり噛んで食べている様子。

④余暇、クラブ、委員会活動

- ・ 活動時、参加している舎生は以前と変わらず、委員会では役割を果たし、クラブや取り組みに参加中は楽しんでいる様子。

(2) 生活の様子の変化

①舎生同士の関わり

寄宿舎再開以前に比べると、舎生同士で一緒にいる時間は減少したが、現状に合わせて、舎生それぞれが自分たちのやり方で関わりの機会を作っている。

②環境に対応している舎生

感染予防対策をしながらの生活という初めて経験であったが、舎生はしっかりと順応してきている。

寄宿舎での生活が再開された当初は、これまでと同じような取り組みができないのでは、といった諦めの声もあった。それでも寄宿舎生活を続けていく間に、委員会、クラブ、お楽しみ会などが実施される中で、これまでと同じではないが、徐々に寄宿舎生活を楽しむ様子が戻ってきた。

7. おわりに

(1) 感染予防対策を続けてきて

舎生、職員ともにこれまで体験したことのない対策をしながらの寄宿舎生活であったが、それに順応しながら、生活スタイルを確立できたように思われる。

特筆すべきは、感染予防対策を始めてから、舎生同士の集団感染を発生させることなく、寄宿舎生活を送ることができたことである。

寄宿舎での活動では、色々と制限はあったが、その中で実施できる方法を模索し取り組むことができた。

(2) 寄宿舎のこれから

いつまで現在のような状況が続くか見通しはつかない。その中にあっても、これまで取り組んできたものを続けてやっていきたい、新しいことに取り組みたいという要求が舎生、職員から出ている。今後もできないと諦めるのではなく、どうしたらできるかを考えて生活できる場を保障していきたい。

[有志による寄稿]令和3年度インターミディエイトセミナー

研究授業に伴う学習指導案作成過程とその変遷

—小学部2組体育科指導案の例—

令和3年度 首席 林 幹夫

令和3年度 小学部2組担任 東浦 奏子

I はじめに

大阪府教育センターでは、「教職経験2～4年次の教諭に対して、初任者研修の一環として研修を実施し、より実践的な指導力と使命感を養うとともに、幅広い知見を得させる」という目的でインターミディエイトセミナーという研修が行われている。

昨年度、このインターミディエイトセミナーを受講していた小学部の東浦教諭より、研究授業の指導案を見てほしいという依頼を受けた。この報告は、東浦教諭の指導案作成、改訂の全過程をまとめて記録したものをもとに、短くまとめなおしたものである。

なお、本稿の、「Ⅳ 今回の指導案作成に関する考え」は東浦教諭が書き、それ以外は、東浦教諭の作成した指導案をもとに林が書いた。

II 指導案作成について

1. 指導案を作成する授業者の立場

指導案は、理想的にはその単元に入る前にその単元全体分を作り、それに従って指導をしていくべきものであろう。だが、実際には予定どおり進まなかったり、予想もしない展開になったりすることがある。少人数の指導であれば、誰かが欠席すると進度や内容を大幅に変更しないといけないこともある。一方、授業者自身、その単元の途中でいろいろなアイデアが浮かんできて、改善すべき点、改善したい点、新たに取り組みたいことなどがいろいろと現れてくることもあるだろう。そのため、指導案もいろいろな事態や進み具合に対して柔軟に変えていって良いと私は思っている。

指導案を書き換えていくときには、先に作った指導案を完全に「消して」上書きして書き直すのではなく、「別に・新たに」書いていくように勧めている。パソコンで管理する際に、ファイル名に改訂の日付をつけるなどして、別に保存していく

と、一つの単元の指導案が改訂日順に並んでいくことになる。

今回まとめた東浦教諭の指導案もそのようにしてもらった。

改訂の重ね方（データの保存の仕方）以外にも気を付けておかなければならないことがある。それは、「こうした方が・・・」、「こう変えた方が・・・」という周りからの意見やアドバイスをあまり考えずに受け入れてしまうことである。

以前、ある教育実習生の研究授業指導案に書かれてあることについて質問した際、その実習生に「こう書けと指導教官に言われました」と答えられたことがあった。わかってはわからなくても、納得してもしなくても指導者にそう書けと言われたらそう書いておいたら無難であるというような考え方があったのだろうか。

今回アドバイスを求められたのは教育実習生でなく、教諭である。アドバイスはあくまでも参考であり、一つの意見である。いったん自分でじっくり考え、自分で納得のいくものに変えていけばよい。可能であれば、改訂を加えていくたびに、どの部分をどのように変えたか、なぜ変えたのかという記録は残しておいた方がいい。そのあたりの詳細な過程の記録は、後でその単元を振り返るときの大切な資料になるはずである。

本稿をまとめるための元の資料には、そのあたりが詳しく書かれてあるのだが、紙幅の関係でかなり割愛している。

2. 助言者の立場

まず、コメントを与える側としては、「言いたいことの言いつばなし」にならないようにすることが最も気を付けなければならないことだと思う。指導案作成者にとって、できるだけわかりやすい説明が求められている。今回の例のように、メールの添付ファイルのやりとり以外にも、印刷した指導案を読み合いながら「これ、どういうこと？」などと直接やりとりするのも大切だと思う。

次に気をつけるべきは「授業を乗っ取らない」ことである。授業者に対しコメントを与える側の教員は、実際の授業者に対していろいろと言いたいこと、自分だったらこうするのになあとすることがいろいろ出てくると思う。教員の研究授業ではそういう例は少ないかもしれないが、教育実習生の研究授業では実際に指導教員に授業が乗っ取られそうになっているのを見かけたこともある。そのため、アドバイスは控えめにし、授業者が主体となって授業を組み立てていくのを邪魔しないように心がけるようにしている。

3. 指導案はどのように作られるべきか

もちろん、授業者が作るということは当たり前である。けれども、支援学校での授業では複数の教員が入るチーム・ティーチングの形式を取る場合が多い。

たとえば今回の東浦教諭のようにチーム・ティーチングの形式を取る場合、せっかく集団で授業をしているのだから、その授業にかかわる者としての意見を出し合って作り上げればいいのではないだろうか。さらに、その指導に関して詳しい同僚（今回の授業でいえば、体育関係に詳しい教員）、対象の児童に対して詳しい同僚（以前、担任をしていたことのある教員、他の授業で関わりの深い教員）など、いろいろな教員の「叡智」を集めて指導案を作るとというのが理想の形であると私は考える。

実際の現場ではそのような形をとるのはかなり難しいのはわかるが、多くの人の意見を主となる指導者が中心となってまとめていくことは、授業者のみならず、指導案の作成にかかわった人全員の力になると思っている。

Ⅲ 今回の指導案完成までのプロセス

最初にアドバイスの依頼を受けた段階では、かなり漠然としているが、大まかな観点として、

- ①児童が自分自身で考えたり、選択したり、工夫したりする場面があるかどうか、
- ②「対話的で深い学び」をどう扱うか

というところが重要であろうという意見を伝えた。

実際、①については、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」、第7章「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」、「カ 自己選択・自己決定を促す指導内容」として、「個々の児童又は生徒に対し、自己選択、自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取りあげること」と書かれている。最近、私が個人的に所属している研究会や、その仲間との話で、この項目は時々取り上げられ、その際には、「試行錯誤」という言葉に置き換えられて強調されることが何度かあり、自分自身が実践をまとめるときのキーワードのうちの一つとして使うこともある。

実際のやり取りとしては、東浦教諭に、まず指導案を書いてきてもらい、それに対するコメントを指導案のデータに直接入れて返し、それを読んだ上で書き直した原稿をまた送ってもらい、さらにそれにコメントを入れて返すというようなことを繰り返した。指導案は初稿から4回その作業を行い、最終稿（第5稿）を完成させた。

コメントは、細かい表現や改行などの修正から、指導案全体の大きな主題や観点に関するものまで、気になったことはすべて指摘していった。この際、私自身が重視したのは、指導内容や方法をより適切なものに改めていくことよりも、その前段階として、指導案としてのわかりやすさ（特にこの授業に入らない人に対するわか

りやすさ)をどう充実させていくかということである。わかりやすさを求めることが、結果的に授業をよりよいものに改めていくことにつながると考えたからだ。

なお、このコメントを入れていくことについては、私自身が現在も所属している大阪市小学校教育研究会特別支援教育部における指導案作成に関わる研究協議や研究授業・公開授業・研究発表での経験が大きく役立った。

東浦教諭からの指導案データに私のコメントを書き入れる場合(林、東浦ともに墨字使用者であったので)、赤色で斜体にした。これは、パソコンの画面上でも、紙に黒色で印刷した場合でも、私の書き加えたコメントと東浦教諭のもとの指導案の部分の区別がつくようにするためである。

なお、コメントを書き入れるときには、東浦教諭の書いた指導案の文の途中であっても、「林:」というマークを付けてから挿入していった。

一方、私が指導案に挿入したコメントに対して、東浦教諭は、変更したところは網掛けにし、削除したところは何が書いてあったかがわかるように取り消し線を用いるなど、前回までのやり取りが理解しやすい状態にして新たな指導案を提示してくれた。

研究授業の対象となる単元の指導が始まってから、たまたま授業を見学する機会ができた。その後、実際に見学した授業を踏まえて指導案にコメントを追記し、私がメモした授業記録とともに渡した。授業を見学できたのは1回だけであったが、授業見学は、指導案を見直していくための予備知識となり、その後のコメントが大変しやすくなった。

研究授業のあと、5回分の指導案のデータを、1つのファイルに、稿ごとに、文字を色分けしてまとめ、東浦教諭に返した。その資料が、今回、本紀要にまとめるための元になった原稿である。本稿では、紙幅の関係上、その中のほんの一部、最終稿の部分を提示し、コメント等を示しながら初稿からどのような変遷があったかをまとめてある。

IV 「体育」学習指導案の最終稿(コメント付き)

ここでは、指導案の最終稿を示した後、《コメント》でその項目の作成過程のやり取りについて述べる。番号の付け方については、本稿の統一感を持たせるため、実際の指導案から若干の変更を加えている。

1. 日時 省略
2. 場所 体育館
3. 学部・学年・組 小学部第4・6学年2組 3名(うち、準ずる課程1名、特例1課程2名)

《コメント》

初稿では「学部・学年・組」のところに、どういう課程で学んでいる児童なのか書かれていなかったため、指摘した。視覚支援学校で学ぶ児童数が減ってきて、同じ課程で学ぶ児童のグループが作りにくい状態であるので、重要な情報になると思われる。

4. 単元（題材）名 「サーキット運動」

5. 単元（題材）目標

- (1) それぞれの運動に応じた体の動かし方を身に付け、体を動かすことを楽しむ。
(知・技)
- (2) 自分で設定した目標の達成に向けて、考えて体を動かし、それらを他者に伝える。(思・判・表)
- (3) 友だちの取り組みに関心を向け、安全に気を付けながら進んでサーキット運動に取り組む。(学・人)

《コメント》

(1)に「それぞれの運動に応じた体の動かし方を・・・」とあるので、本来なら、児童3人、5種目で、少なくとも $3 \times 5 = 15$ 個の目標設定が必要なはずである。しかし後述の「11. 本時の展開」の最終稿にもその設定がなされていなかった。このことに気づけなかったのは、私にとっても反省するところである。

(2)について、初稿では「個別の目標の達成に向けて工夫して体を動かし、考えたことを他者に伝える」となっていたが、個別の目標を決めるのが誰なのかを明らかにすべきであると指摘し、「自分で設定した目標の達成に向けて、考えて体を動かしそれらを他者に伝える」に変更された。「他者に伝える」という表現は前回の学習指導要領改訂の時に重視された「言語活動」につながる部分である。また今回の学習指導要領改訂で示されている「対話的」な学びの部分に関連している。

(3)の初稿にあった「友だちの取り組みを認め」の「認める」という表現についてどういう意味か教えて欲しいと指摘したところ、「友だちの取り組みに関心を向け」と表現が改められた。

6. 児童観 省略

7. 教材観

本単元は、これまでに学習してきた運動や、新たに学習する運動を取り入れ、サ

一キット形式で体を動かす。繰り返しコースを回ってさまざまな運動を行うことで、体力の向上や全身を十分に動かすこと、日常生活で行うことの少ない動きの経験することをねらうとともに、体育の授業でさまざまな運動を経験してきた児童たちに、これまでの学習を活かしながら課題を達成し、身体を動かす楽しさを味わってほしいと思い、この単元を設定した。

サーキット運動の内容は、小学校学習指導要領の内容における「体づくり運動」の多様な動きをつくる運動、「器械運動」「走・跳の運動」「ゲーム」の中から、それぞれ取り上げた。「体づくり運動」からは、力試しの動きとして、20kg程度のダンベルの載った布を引きながら、前向きに歩いて運ぶダンベル運び、用具を操作する動きとして、フォームロケット（羽のついた筒状の発泡スチロール）を投げる「ロケット飛ばし」を取り入れた。

ダンベル運びは、重いものを引くという運動を通して、力強く握って引く、足に力を入れる、などの動きを身に付けられるようにしたい。ダンベルの重さは、強く握り続けなければ進まない程度の負荷をかけ、児童の実態に応じて少しずつ重さを増やしていく。運動制限があり、重いものを引くことができない児童がいるため、その児童は「体づくり運動」の体を移動する動きとして、ボールの載った布を持って後ろ向きに歩く「ボール運び」という活動に替える。ボールを落とさないようにゆっくりと後ろ向きに歩くことで、太ももの前の筋肉を使うことをねらいとしている。

ロケット飛ばしは、投げるという運動を通して、上半身をひねる、体重移動をする、足の踏み出しや手を離すなどの動きをタイミングよく行うなどの動きを身に付けられるようにしたい。これまで投げる運動は、ボールを扱っていたが、今回は別の形状のものとなる。これまでの学習を思い出しながら遠くに飛ばそうと工夫をする姿がみられることが予想されるとともに、素材が軽く、扱いやすいため、児童が楽しみながら取り組めるのではないかと思い、フォームロケットを教材として選んだ。

「走・跳の運動」からは長縄跳びを取り入れた。児童の縄跳びの習熟度と安全面を考慮し、左右に振った縄をその場で跳ぶという運動を行う。リズムカルに跳ぶ、その場で真上に跳ぶ、つま先で跳ぶなどの動きを身に付けられるように指導したい。長縄は、教員1名だけで振れるように、片側を重りのついたポール（専用の器具）につなげる。

「器械運動」からはマット運動、「ゲーム」からはゴールボールの投げ方でフロアバレーボールのボールを転がして的に当てる、的あてを取り入れた。これまでも学習したことのある内容であるので、動きのポイントを振り返りながら活動できるように指導する。

《コメント》

初稿を読んだ段階で、例えばマット運動はそれだけでひとつの単元として取り扱うべきものではないかと感じたため、「そもそもなぜサーキットをするのか？ このサーキットに出てくるひとつずつの種目をじっくりしないのか？」と指摘した。1段落目の「日常生活で行うことの少ない動きの経験」は初稿には書かれておらず、第3稿から追加されている。「6. 児童観」（本稿で省略）の中で運動経験の少なさが示されており、それをここで反映させながら、私の指摘に対応したものと推察される。

3段落目のダンベル運びは、初稿では「ダンベルの載った布を引いて運ぶ」という表現しかなかったため、どれくらいの負荷がかかるのかが読んでいて想像しにくいことを指摘した。その結果、最終稿では「ダンベルの重さは、強く握り続けなければ進まない程度の負荷」という表現などが加わり、具体的に想像しやすい表現になっている。また「ボールを落とさないようにゆっくりと後ろ向きに歩くことで、太ももの前の筋肉を使うことをねらいとしている」の「太ももの前の筋肉を使う」という部分は、第4稿までは「普段あまり使わない太ももの後ろ側を使う」となっていたが、疑問に思ったため、理療科の教員数名に確認し、最終稿でこのように改めることとなった。

5段落目の縄跳びについては、初稿では具体的な方法に関する説明がなかったが、最終稿では指導者一人で縄を振ることができるような道具を利用していることが明示された。

6段落目的的あてについては、この教材観では詳しい説明がないが、後述の指導観で、実際の指導に関する工夫が説明されている。

8. 指導観

今年度の体育の授業は、6年生と4年生の合同の体育が週2コマ、4年生のみの体育が週1コマある。授業には、担任2名が入る他、中学部の教員1名は曜日によって異なっており、その都度活動内容や児童の実態やねらいなどを伝え、確認している。

本単元では、体を動かすことを楽しむことや、それぞれの運動に応じた基本的な動きを身に付けること、動きを身に付けるために体の動かし方や、動かす部位を工夫すること、工夫したことを言葉で伝えたり、友だちの取り組みを認めたりすることができるよう指導する。

視覚的に支援の必要な児童たちのために、それぞれの種目に以下の工夫をする。ダンベル運びは、進んだ距離がわかりやすいように、5m、10m、15m地点にカラーコーンを置く。コーンが見えづらい児童は、教員が現在の距離を声で知らせるよ

うにする。的あては、「近くから」「遠くから」の距離が自分で確認できるように、児童の見えやすさに応じて太さを変えたビニールテープを貼る。また、的の色も中央の的を黒色にし、分かりやすいようにする。的まで距離があり、見えにくい児童は、体育館に貼ってあるビニールテープの直線の先に中央の的を置き、「線をたどって転がせば、まっすぐ転がる」ということが分かるように配慮する。また、ボールは児童の管理のしやすさや安全面に配慮し、バケツの中に入れて転がらないようにする。長縄は、体育館に貼ってあるビニールテープの上で跳べるように配置し、線からはみ出さないように言葉かけをすることで、その場で跳ぶ意識をもてるようにする。

また、意識して体を動かしたり、目的意識をもって活動に取り組んだりできるように、「がんばりカード」を作成し、授業に取り入れることとした。カードはそれぞれの運動ごとに作成し、児童が「得意な運動」「苦手だけど頑張りたい運動」からそれぞれ1種目ずつ選んで活用する。カードには、目標とする動きの項目を難易度順に記載しておく。動きの項目の内容は、第1次での児童の実態を基に、それぞれの児童の能力に合わせて作成する。第2次のサーキット形式での運動時に、児童ができた項目にシールを貼るようにする。貼ったシールには墨字や点字で日付を記入する。そうすることで、第2次の最後に「最初は〇回しかできなかったけれど、今は〇回できるようになった」と自身や友だちの成長を明確に感じられるのではないかと考える。動きの項目は、易しいものから徐々に難易度を上げていき、自信につなげていきたい。

第1次では、それぞれの運動を、全員で動きを確認しながら行う。それぞれの運動のルールや、意識してほしい体の動きを指導する。自分の得意な動きや苦手な動きを知り、第2次からのサーキット運動への意欲を高めることをねらいとする。同じ場で児童が一斉に活動することで、教員がそれぞれの児童の実態を把握しやすく、第2次に導入する「がんばりカード」の動きの項目の基準を、複数の教員で検討しながら設定することができると考えた。運動に取り組む前に、「得意だと思った運動」「難しかった運動」「もっと頑張りたい運動」を見つけるよう言葉かけをし、自分の得意な動きや苦手な動きを児童自ら見つけられるようにしたい。第1次の最後に、児童自身が「得意な運動」「苦手だけど頑張りたい運動」を1種類ずつ選ぶ。それらの運動に目標をもって取り組み、目標を達成できるようにサーキット運動をすることを伝え、第2次への見通しをもたせたい。運動を選ぶ際は、考える手立てとして、教員と一緒に児童それぞれの取り組みを振り返り、児童ができるだけ客観的に選べるようにする。

第2次では、サーキット形式でそれぞれの運動を行う。繰り返しコースを回ってさまざまな運動を行うことで、体力の向上、全身を十分に動かすこと、設定した目

標を意識しながら、体の動かし方や意識する部位を考えて運動することをねらいとする。また、第2次から「がんばりカード」を導入し、自分ができるようになりたい動きの項目に印をつけ、目標を設定する。しかし、児童によって運動能力に差があるため、シールの総数に差が出て、運動が得意な児童と苦手な児童が明確になってしまったり、児童同士で運動の得手不得手で比較したりすることも予測される。第2次のめあてはカードのシールの総数ではなく「第2次開始から増えたシールの数」を増やすことであると周知し、児童たちには、他人と比較するのではなく、自分がどれだけ頑張ったのかを大切にできるように伝える。教員はそれぞれの児童と一緒にコースを回り、移動の際に児童同士の衝突がないよう見守り、それぞれの児童に応じた支援を行う。教員はその児童のがんばりカードを持ち、シールが貼れそうな項目をその都度提示したり、「今日は〇個シールが貼れそうだね」等、児童の意欲を高める言葉かけをしたりする。また、児童が工夫して体を動かせるよう、体の動かし方や意識する部位に気付けるような言葉かけをする。サーキット運動の後には必ず振り返りの時間を設け、カードにシールを貼り、達成感を味わえるようにする。目標が達成できた児童には次の目標を設定するよう言葉かけをし、もっと挑戦しようという気持ちを高められるようにしたい。第2次の最後には、第2次開始から増えたシールの数を発表し、友だちや自分の頑張りを互いに認め合う機会を設けたい。さらに、工夫した体の動きを言語化し、他者に伝えるというねらいから、頑張ったことや工夫したことなどを一人ずつ発表する機会も設けたい。

第3次では、自分が選んだ2種目の、成果発表会を行う。単元のまとめとして自身がつけた力を確認したり、友だちの取り組みを知り、認めたりすることをねらいとする。発表の際には、児童がこれまで頑張っていたことや、できるようになったことを教員からも伝え、一人ひとりが満足感をもったり、友だちを認めたりできるようにしたい。

《コメント》

初稿では、全体に関する大まかな指導方針が短く示されたあとに、第1次から第3次それぞれの指導の方針が詳しく書かれていたが、最終稿では、まず1段落目で指導体制について触れている。支援学校では同じ科目でも曜日によって入る教員が変わる場合があるため、それを指摘した結果である。一覧表にするのも一つの方法であったと考えられる。

対象とする教科が体育科であったため、体を動かすことが中心になって書かれているが、2段落目で「工夫したことを言葉で伝える」という言語活動について初稿の段階から書かれていたのは「対話的な学び」につながる部分である。

3段落目と4段落目の個々の種目に対する指導上の工夫について、初稿では具体

的なことが書かれず、すぐに第1次の説明（最終稿の5段落目）に入っていたが、最終稿では詳しく書かれている。「指導案を見れば、この授業に入っていない教員でも（ある程度）指導をできるように」という指導案の基本が押さえられた形になっている。また、参考資料として各児童の各種目についての目標が示された。

ただ、3段落目の長縄跳びについては、ビニールテープの色と縄跳びの縄そのものの色が似ていたため、実際には識別しにくかったのではないかという反省が研究授業後の協議で出されていた。

5段落目の第1次について、初稿では児童の目標設定が、教員が主導なのか児童に主体的に気付かせるのかが曖昧であったため、指摘した。その結果、最終稿では「運動に取り組む前に、『得意だと思った運動』『難しかった運動』『もっと頑張りたい運動』を見つけるよう言葉かけをし、自分の得意な動きや苦手な動きを児童自ら見つけられるようにしたい」と書かれ、教員は助言することで生徒が主体的に気付けるようにすることが明確になった。

本文中に何度か出てくる「工夫した体の動き」などの「工夫」については、児童がどう工夫するのか、逆に指導者がどう工夫させるのかというところが肝心である。主たる指導者が全員の状況を把握するのは難しいため、指導案作成の段階で授業に入っている教員で分担して確認する体制を明示する必要があったと考える。

9. 単元（題材）の評価規準

(1) 知識・技能	(2) 思考・判断・表現	(3) 主体的に学習に取り組む態度
① それぞれの運動に応じた基本的な体の動かし方や、サーキット運動を行う上でのきまりを知っている。 ② 自分で設定した目標を達成できるような体の動かし方をしている。	① 自分の得意な動きや苦手な動きを見付けている。 ② 目標を自分で設定し、達成に向けて体の動かし方や、意識する体の部位を考えている。 ③ 工夫したことや、気づいたことを他者に伝えている。	① 進んで「得意な運動」「苦手だけど頑張りたい運動」を選ぼうとしている。 ② きまりを守り、安全に留意しながら運動をしている。 ③ 友だちの取り組みを認めようとしている。

《コメント》

後述の「11. 本時の展開」の「(1) 本時の目標」を見ていくと決まりを守ることが記載されているが、初稿の「(1) 知識・技能」ではそれに関する記述が抜けて

いたため、追記してもらった。また②の「自分で設定した目標」は初稿では「個別の目標」と書かれていたが、単元目標の変更に合わせて変更されている。

「(2) 思考・判断・表現」の②にある「目標を自分で設定し」という表現も初稿では「個別の目標」と書かれていたため、(1)に合せて改めている。

「(3) 主体的に学習に取り組む態度」の①について、初稿ではがんばりカードを使うための運動を自由に選ぶことになっていたが、「8. 指導観」の4段落目で「得意な運動」と「苦手だけれど頑張りたい運動」から選ぶとの記載があったため、それに連動して変更されている。

10. 単元（題材）の指導と評価の計画（全6時間、本時は第5時） 省略

11. 本時の展開

(1) 本時の目標

- ①それぞれの運動に応じた体の動かし方を身に付けようとし、体を動かすことを楽しむ。
- ②自分で設定した目標の達成に向けて、考えて体を動かす。
- ③きまりを守り、安全に留意して活動する。

(2) 本時の評価規準

- ①サーキット運動に進んで取り組み、それぞれの運動に応じた基本的な体の動かし方を身に付けている。〔9の(1)①〕
- ②目標の達成に向けて、体の動かし方を考えたり、よりよい動きをしたりしている。〔9の(2)②〕
- ③けがの防止や、周囲の状況、用具の使い方等に気を付けながら活動している。〔9の(3)②〕

(3) 本時で扱う教材・教具

- ①ダンベル運び、ボール運び：布※、バーベル、ダンベル、黄カラーコーン4個、ボール2個、緑カラーコーン6個
- ②的当て：フロアバレーボール※、的3つ×3セット、水を入れたペットボトル
- ③長縄とび：長縄、重りつきの支柱
- ④ロケット飛ばし：フォームロケット※、巻き尺
- ⑤マット：カラーマット※

(※の教具は、新型コロナウイルス感染症防止の観点から共用を避け、児童の人数分用意する。)

- ⑥がんばりカード、シール

(4) 児童生徒の実態と本時の目標 省略

(5) 本時の学習過程 省略

《コメント》

(1) 本時の目標について

特に②について以下のような変更がなされた。

初稿では「目標の達成に向けて」とあったが、単元目標と同様、その目標を考えるのは児童自身であるべきと考え、「自分で設定した目標の達成に向けて」に変更されている。

初稿では「体の動かし方を身につけ」とあったが、この表現だと身につけていない限りできたという評価ができないのではないかと、またそんなにすぐに身につけられるものなのか疑問があった。その結果、最終稿では「身につけようとする」という表現になっている。

(2) 本時の評価規準について

上記のように、本時の目標が「身につけようとする」に改められた一方で、評価規準の①では「身につけている」のままであったため、整合性は取れていなかった。

最終稿の①に「それぞれの運動に応じた基本的な体の動かし方を身につけている」と書かれている。これに基づけば、5つの種目、3人の児童についてのそれぞれの運動に応じた基本的な体の動かし方がどういうものなのかという規準を示す必要があるはずで、それについて初稿の段階から指摘していた。今回は最終稿でもその規準は示されなかったため、今後検討すべき内容と感じた。

(3) 本時で使う教材・教具について

初稿では単なる羅列だったものが最終稿では種目ごとに整理され、コロナ対策の配慮も記載され、わかりやすくなっている。

V 今回の指導案作成に関する考え（この項目は東浦教諭が書いたものである）

1. 指導案のチェックに求めたこと

研究授業ということで、自分の勉強のためにできる限り良い授業、指導案を作っていこうと考えた。まだまだ経験が浅いこともあり、自分の力だけでは限界がある。経験豊富な教員から意見をいただきたいと思い、林首席を始め、何名かの教員にも指導案を見ていただいた。指摘をいただいたことで、自分の書き方や内容の不足に気付くことができた。

それは主に次の3点である。

①抽象的な言葉づかい

例)「それぞれに応じた投げ方で投げる」(それぞれの児童なのか、ボールなのか、競技なのかが不明瞭。)

「工夫して体を動かす」(実際にどんな動きをしていたら工夫して体を動かしていることになるのかが不明瞭。)

②児童の学習の過程や実態

どういった学習過程や児童の実態があったのか。児童の実態を知らない人が授業を見ても評価できるよう、今回の単元を学習するに至った経緯を詳細に書いた方がよいと感じた。

③指導案以外に必要な資料の添付

年間指導計画や指導記録、それぞれの競技についてのねらいなど。

2. 指導案に対する考え方

私は指導案には以下の役割があると思う。

(1) 授業の中での題材選び、目標や評価の観点を明確化するためのもの

「子どもにこんな力をつけてほしい」「〇〇(教材)を使った授業をしたい」など、授業者が授業の題材を選ぶ際には何かしらのきっかけがあると思う。その題材が子どもにとってなぜ良いのか、どういった指導がより良いのかということを考え、その考えを指導法に落とし込んでいくために指導案を書くのだと私は考える。その中でも指導細案はより深くその題材について考えることができるツールだと思う。この指導案でも、児童観を書くことで児童の実態を再確認し、だからこその題材を扱いたいという理由が深まった。そしてその理由を教材観で明確に書き表そうとした。指導観を書くことで、一つ一つの指導に意味をもたせることができた。そういった「細案を書く思考過程」が深い授業づくりに繋がったのではないかと思う。

毎回の授業に指導細案を作成することは難しいが、私はこの研修で作成する機会を与えられたことによって、日々の授業でも指導方法や教材教具を考えるときに「細案を書く思考過程」が役立つのではないかと思う。

(2) 実践の記録となるもの

後に読み返すだけでなく、授業例の一つとして、実践の参考にすることもできると思う。子どもの実態などが異なるため、同じ指導案で同じ教育的効果を求めることは難しいだろうが、授業の「引き出し」として指導案を活用することは悪いことではないと思う。参考にした題材をもとに、教材教具や指導方法にアレンジを加えるのも一つの方法だと思う。また個人の記録として書き溜めていくだけでも良いと思うが、様々な教員の実践の記録として、広く共有できるシステムがあってもよいのではと個人的には考えている。

それらを踏まえて今回の指導案作成にあたっては、サーキット運動という題材をより深めていくことを目的とし、そして後々の実践の記録として分かりやすい指導案になることを心掛けた。

3. 指導案の作成および研究授業を通じて感じたこと

すでに述べたとおり、今回指導案を作成する過程において、児童観、教材観、指導観について特に深く掘り下げて授業づくりを考えることができたと思う。

例えば、サーキット運動でどういった種目を入れるかを検討する段階で、同じ授業担当の教員に子どものつきたい力について相談したり、小学部の教員に「こんなものがあるよ」と学校にある教材教具を教えていただいたり、様々なアドバイスをいただき、今回の種目を決めることができた。

実際に指導案の初稿を書き上げ、さまざまな教員に見ていただいて指摘をもらったことで、より深く「なぜサーキットなのか」「どんな力を児童につけさせたいのか」「そのためにはどういった指導が必要なのか」ということを考えるきっかけをいただいた。様々な教員の協力のおかげで、指導案を完成させることができた。

実際の授業では、チーム・ティーチングの大切さを学んだ。特に、T3が曜日によって違ったため、事前に略案とともに前時の児童の様子や、本時でのねらい、言葉かけや指導の方法について伝えるようにした。授業日の放課後などにも、児童の様子などを聞き、それを基に次時のT3の教員に引き継いでいくようにした。T3の教員から「1週間でこんなにできるようになるんだね」と声をかけていただいたり、児童がうまくいかない理由なども一緒に考えてくださったりし、ありがたかった。様々な教員のご協力に対し、この場を借りて感謝申し上げたい。

4. 指導案作成についてのまとめ

指導案作成にあたって、ごく一般的なことではあるが、大切にしたいことをまとめたいと思う。

- ①児童観、教材観、指導観のつながりを意識する。
- ②評価規準は誰が見ても明確なものとする。
- ③単元を通して、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性」が十分に評価できる内容になっているか。一つの単元のなかでそれらがバランスよく達成できる授業計画になっているか。

研究授業当日、授業を見学していただいて、意見をいただいた部分もあった。準備の面で無理があるのではないかという意見や、実技の指導の仕方や安全面での配慮などの課題もあり、「こんな授業がしたい」という思いと、指導力や現実的にその授業ができる環境などが伴っていない部分があったのが大きな反省だ。

だからこそ、指導案を書いて授業をして終わるのではなく、自分自身やサブの教員、研究授業等であれば見学してくださる教員からのフィードバックは大きな意味があると思う。日頃の授業でも、大切にしていきたいと思う。

実際の授業が子どもの成長につながったか、ということが最も大切なことだと思

う。そのための計画書として指導案作成を大切にしていくとともに、計画に伴った指導力を今後も身につけていきたいと思う。

VI おわりに

今回、指導案を作り上げていく過程で東浦教諭も私も多くの学びがあったと思う。

例えば、①自分自身がわかっている、ほかの人にはわからないことがあるということ、②何となくこんな感じだという部分が共通理解されるとは限らないということ、③指導案を実際に作成していると、書いている内容に整合性がない部分が出てくることもあるということ等。

これらは、自分の頭の中で整理されていないことや、勝手な納得の表れかもしれないが、複数で指導案を検討していくと、様々な観点からの指摘があり、より分かりやすいものになっていく。

指導案を検討していく過程、授業を作り上げていくという課程は、授業者のみならず、指導・助言する側も含めて、大きな学びの機会であると思う。

この指導案のやり取りで指摘したコメントがすべての的を射ているとは限らない。もっと有益でわかりやすいコメントの方法があるかもしれない。本稿を読まれて、もっといい方法があればぜひ教えていただきたい。多くの人の考え方の中から新しい何かが出てくればいいと思っている。

編集後記

この度、令和3年度ならびに令和4年度の2年間の研究のまとめとして「研究紀要 第52集」を刊行する運びとなった。

多くの盲学校・視覚支援学校と同様に本校も幼児・児童・生徒が年々減少し、それによる視覚障がい教育の継承が大きな課題になっている。幼小学部の取り組みは、まさにその視覚障がい教育の重要な柱の1つである点字学習の継承について述べたものである。

中学部の取り組みでは、新学習指導要領に基づく「アクティブ・ラーニング」の実践例を取り上げ、視覚障がい教育における主体的・対話的で深い学びの実現が模索され、高等部の取り組みでは、視覚支援学校と一般校との交流例を通じて、インクルーシブ教育の枠組みにおける視覚支援学校の在り方が模索されている。

一方、理療科は臨床実習におけるコロナ対策の取り組みについて、寄宿舎は寄宿舎生活におけるコロナ対策の取り組みについて述べている。これらは、コロナ禍における感染予防対策の具体的な方法とその課題が記録されており、今後、新型コロナウイルス感染症に変わる、新たな感染症が流行した際には参考資料として活用できると考える。

さらに、巻頭の挨拶に代えて、現校長に特別寄稿という形で原稿執筆を依頼した。校長自身が視覚障がい者であり、高等部専攻科理学療法科の生徒から始まり、教諭、学科長、部主事、首席（主幹教諭）、教頭、校長と様々な立場で盲学校・視覚支援学校に関わってきている。今回執筆を依頼したのは、自身の経験を踏まえて、本校が今後めざすべき方向性を指し示してほしいと考えたからである。

また、今回は研究授業に伴う学習指導案作成を通じて経験年数の浅い教職員をいかに育てていくかの取り組みについて、有志の教職員からの寄稿もあった。

『管子』権修篇に「一樹百穫」という言葉がある。これは、「穀物は一度植えると一度収穫でき、果樹は一度植えると十度収穫できるのに対して、人は一人育成すると百年の長きにわたって国に利益をもたらす」という論理で「人材の育成こそが、大きな利益につながる」ということを説いた言葉である。来年度、本校は創立123年目に突入するが、この長きにわたり本校が教育活動を継続できたのは、盲人実業家五代目五代五兵衛が私立大阪盲啞院を設立した時から現在に至るまで脈々と「視覚障がい者とその教育者の育成」が受け継がれてきたからに他ならず、これこそがまさに「一樹百穫」と言えよう。本校も含め全国の盲学校・視覚支援学校を取り巻く環境は、ますます厳しさを増しているが、本紀要が視覚障がい教育にとって次の「百穫」の一樹（一助）となれば幸いである。

令和5年3月 教員支援部