

養護学校における教育のあり方

——静的弛緩誘導法を中心に——

Desirable Education at Day School for Physically Challenged Children and Youth

—— Focusing on the Tachikawa Method ——

志 垣 司 石 毛 安 子 佐々木 春 代

目 次

- I. 「はじめての静的弛緩誘導法」のために
 - ～共に学ぶ親子・教師・職員の方へ～……………志垣 司…… 94
- II. 本校 中・高等部 自立活動の指導の実践 I
(日常生活力アセスメントを教材に)
 - ～認識を整える・生活過程を整える～……………石毛 安子…… 98
- III. 実践報告 自立活動を主とする教育課程の指導
 - ～子どものからだところを整える「朝の会」～ ……………佐々木春代……106

1. 「はじめての静的弛緩誘導法」のために

～共に学ぶ親子・教員・職員へ～

志垣 司

1. はじめに

学校外への支援として、30年以上前から各地で「静的弛緩誘導法を基にした子育てを学ぶ親子学習会」が続けられてきている。近年、この中には就学前の子どもたちを対象とした通園施設や卒業後の成人が利用する通所施設も多くなってきた。障害のある子どもを未来へ向かって育てたいという親の思いが就学前の子どもたちの学習会へ、また在学中の学習会での学びを続けたい、という思いが成人の施設へ、そしてそこで関わる人たちとの新しい学びへと広がっている。

いずれの場所も普通の学校での生活とは直接関わりはないのであるが、地域や社会とつながっていて現実の問題がよく見える。そうして学校の外での課題を見ることは、今学校で行われていることを映す大きな鏡であると考えている。

この稿ではそうした場所で、新しい出会いをした方へ「静的弛緩誘導法」についてやさしく説こうとするものである。

2. 「静的弛緩誘導法」とは

私たちが学習会で親子と一緒に学習している静的弛緩誘導法（を中心とした動作の学習法）は、桐が丘養護学校の立川博先生が昭和58（1983）年に発表されたものである。

立川先生は昭和62（1987）年に惜しくも亡くなられたが、私たちはその後も、全国のお母さん・お子さん・先生たちや施設の職員の方々々と静的弛緩誘導法による親子の学習会を展開してきた。現在は全国各地で百カ所以上の学習会が行われている。

さて、「静的弛緩誘導法」とは実際の技法の特徴を表した名称である。肢体に不自由のある子どもたちに、動作を学習させる際に、動きを「動きとして」教えるのではなく「動きの基になる感覚として」教えていこうとする方法である。つまり、身体の関節部を動かさず（静的）に「関節を動かす筋のついている位置をめやすに、その部位を包むように軽く教師が手を当てるだけで、その部位の位置や状態を子どもたちに感じてもらい、その感覚に基づいて子どもたちが自分でコントロール出来るように教える（弛緩誘導）」というのがこの技法のねらいである。それまでの一般的な「関節を他動的に動かして、間にある筋を伸ばしたり曲げたりするやり方」とは大きく異なるものである。

◇「子どもたちの身体を何とかしたい」親や教師の思い

子どもたちの体が緊張で硬くなって曲がったまま伸びなかったり、そっくり返ったりねじれたりしていると、

私たち大人は「外から見た体の形を直してあげたく」なってしまう。手を握りこんでいたり、足を曲げていれば、まっすぐに伸ばしたりひっぱったりしたくなるのである。体が緊張したり変形して息をするのも苦しそうな子どもたちの状態では、落ち着いて勉強はおろか、挨拶や会話さえする余裕はないからである。そうなるとうちでも外から力を加えて形を直すことになる。場合によっては、子どもたちの身体に痛みや故障を与えてしまうこともある。

そうした「力で矯正」したやり方で「良くなった」という例を私は知らない。実際はむしろ変形が強くなったり、子どもが大きくなって親が力ではおさえられなくなった時にはもっと手のつけられない状態になってしまうことの方がずっと多かったと感じている。

◇立川先生との出会い

私は肢体不自由教育に長年たずさわってきた者である。学校の中で身体の運動・動作の機能向上や発達の学習を自分の専門（「養護・訓練」現在は「自立活動」という学習領域を担当）としてきた。

私も教師になり初めのころは、言葉をしゃべってくれない子どもたちに対して、運動・動作を学習させようと思ってもどのようにこちらの指導や思いを伝えればよいのか分からなかったし、子どもたちの心を読み取ることはとても難しくてうまくできなかったものだ。

緊張が強い子どもが多く、その子たちは身体の状態が大変で、何とか緊張を緩めてやりたいというこちらの思いだけで先走っていた気がする。

当時、脳性マヒ児の動作の訓練法として盛んになってきた技法を研修し、その習い覚えたばかりのやり方を、見よう見まねで子どもたちの身体に当てはめていく以外に方法がなかったのである。緊張を緩めることも、座位の姿勢をとらせることも思いの外難しく、加減が分からずどうしても力づくで行うということになった。

その結果、子どもたちの姿勢や動作の形はとらせることはできたが、「本当に子どもがそうしたくてできている」状態とはほど遠いことになった。

子どもたちの身体を楽にしたい、何かをしてあげたい、という思いで始めた訓練なのに、熱心にやるほど子どもたちの心から離れてしまうという皮肉なあり様に気づかせてくれたのが立川先生であった。

◇「緊張も表現だ」立川の発想＝子どもたちは訳（わけ）があつてそうしている

立川は子どもたちの緊張を「障害」そのものとは見はしなかった。子どもたちが見せている、普通とは異なる体の形や状態はそうなるだけの体と心の構造（しくみ）があり、それは子ども自身がこれまでの生活の中で身につけたものであり、やむを得ずか、あるいは積極的に自分でやっていることだと言うのだった。つまり子ども自

身がそう思って自分の体で『表現』しているのであるから、大人の力で直したところで、子ども自身が納得して表現を変えようと思わなければ、またすぐに元の状態に戻ってしまう。

それだけでなく、無理に表現を変えられることや、体の組織に力を加えられるための痛みによって、かえってそのようにされることを拒否することにもなっていくのである。まして、医療的な知識を十分に持たない、お母さんや先生・施設の職員が善意で行うことが、子どもたちの『からだ』や『こころ』を結果として傷つけてしまうことにもなっていくことになった。

「私の子は、今だにコンクリートの大きな建物をいやりがります。昔の訓練の思い出と結びついているからです。今だから言えますが、先生、本当に可哀相なことをしたのですね。」もう10年以上も一緒に学習会をしている、あるお母さんが最近口にされた言葉である。そのお子さん(?)はもう20歳をとっくに越しているのに、である。

◇立川先生の提唱は「革命」でもあった。

立川先生はこういう状況にこころを痛めて、教育の立場から医学や心理学の知見を踏まえて静的弛緩誘導法を創ったのである。大人を対象にして確立した理学療法(医学)やその医学に子どもの心を見る視点のないことを反省した方法(心理学)が隆盛のその当時、「身体の仕組みに沿って、軽く手を触れていくだけで教えていく」というこの方法は、それまで私がやってきたことを180度ひっくり返すことになったのである。

私は、人間の身体の構造やその動きをしっかりと学ぶべきこと、さらに直接目に見えない感覚は、意識的に修練(練習を積み重ねて心や技を磨き、また鍛えること)、しなければ手応えとして身に付かないし絶対に分かるようにはならないということに、ここで初めて気付かされることになった。

子どもたちはなぜ緊張するのか、どうして基本的な姿勢もとれないのか、どういうアタマとココロの働きになっているのか。自分や周囲についてどう思っているのか。そして、呼吸や食事・嚥下の問題や発作、便秘などの代謝に関わること、心の発達に関してもっとも重要なこと、周囲に対してどのような興味関心を示しているかをきちんと捉えるべきことを立川先生は教えてくれたのであった。

それは立川先生が教育者であり、障害があろうとなかろうと子どもたちを人間としてまともに教育したいと思っていたからに他ならない。障害を持って人より育ちにくい育てにくい条件にある子どもたちをしっかりと教育・学習の過程に置かなければならないと思っていたからである。その思いはそのまま私の思いと重なった。

幸運なことに私はこの方法の胎動から誕生までを立川先生の側で見ることができた一人である。

◇『触れるだけ』の意味

技法の根本は『触れるだけ』ということに尽きる。だからこそ、障害の重い子どもや関わりの難しい子どもにも、また多くのお母さんたちにも受け入れられたのである。

ところが、この『触れるだけ』という「子どもに優しいやり方」をお母さんたちに伝えることが実は大変「難しい」のである。強く曲がったり突っ張っている体が「やさしく触れるだけ」でつっぱるのをやめる、などはすぐには信じてもらえないのだから。

◇「触れるだけ」で行われていること＝目に見えないが手と身体を通して行われているやりとり

「触れるだけ」でしている子どもたちとのやりとりは次のようなことである。私たちは子どもたちの身体に沿って軽く手を当てて包むようにして待つ。すると子どもたちが自分で緊張を緩めてゆったりとしてくる。いろいろな姿勢をとりながら、その中で良い形がとれるように支えると、子ども自身が適切なバランスを探しながら、こちらの働きかけに導かれるように応じてくる微妙な感覚が少しずつ、しっかりとこちらの手や身体に感じ取れていく。子どもの身体を抱いた私の手に、子どもの気持ちが身体の動きとしてしっかりと伝わってくる。「こうすればいいよ」「こうなればいいね」というやりとりが触れている子どもの身体を通して確かに行われているという確信が持てるようになっていく。

私の場合は、こうなるまでには、必死に子どもたちと関わり続ける毎日の積み重ねで10年もの年月がかかったのだが、自分にとっては大切な教師としての専門技術(ワザ)づくりの期間だったとも言えよう。

3. 実践を通して

◇「子どもがわかる」という確信

「触れるだけ」という技(ワザ)は触れている人がこれだけでいい、という確信があって実現するものなのである。

ある年(2004年12月)の冬の親子集中学習会でのことであった。二日目の保護者研修の時間に、出席のお母さんたちにお話いただく機会を設けた。それはベテランのお母さんたちから新しく始めたお母さんたちへ、ご自分の経験に基づいてアドバイスをいただく、というのが趣旨であった。その席でのことである。

◇3歳のTちゃんが学習したこと

～ギューギューをやめて触れた～

その場でのお母さんの発言が、私の心に大きく響いたのである。Sさんは現在4歳のTちゃんのお母さんである。Tちゃんが2歳の時から御両親で参加している。「自分の子に障害があるということがわかって以来、いろいろなことを調べて勉強して、あらゆる訓練を見に行き、必死でやっていた。教わったことを毎日2時間も、

ギューギューとやっていた。子どもは泣くし、機嫌が悪くなるし大変でした。そして2歳の時にこの会と出会い、ギューギューやることは止めました。『優しく声をかけながらその場所がわかるように触れるだけでよい』と言われたからです。子どもは泣くことも嫌がることもなくなりました。よく分からないなりに教わったことを半年くらい続けているうちに、それまでは立たせては浮いてしまう踵を、床に着けさせるために軽く叩いて弛緩しなければならなかったのですが、ある時『かかと、かかと』という言葉かけだけで下りてきて着くようになったのです。『せすじ』『おなか』『むね』などの言葉かけだけで、その部分を動かしてくるようになって来ました。」「今は課題はたくさんありますが、悩みはありません。」

◇「課題はあるけれど悩みはない」とお母さんが言える！

幼児のお母さんが「課題はあるけれど、悩みがない」と言える、ということはすごいことだと感激したのだ。

障害の子どもを抱えて、その先のことを考えれば、まだまだ見えないことだらけで普通であれば不安が一杯のはずである。保育、教育、その先の生活……、お母さんの頭の中にその子の将来の像が明確に描けないことで不安、悩みは尽きないだろうと思うのであるが、Tちゃんのお母さんは確信に満ちてこの言葉をおっしゃった。学習会でも子どもを苦勞して成人させたお母さんが言いそうな言葉を4歳のTちゃんのお母さんが言ってくれたことは画期的なことなのである。Tちゃんのお母さんには迷いがないのである。お母さんはTちゃんが自分で踵をおろしたことで「学習して身につけることができる子どもである」と確信したのである。だからこそ「課題」は山積みでも「悩み」はない、と言い切れているのである。Tちゃんが良いかたちで世の中のことを学んでいけるように手を貸していこう、と決めたからである。

◇当たり前と同じ年齢の子どもたちの中で育てたい。

さらにTちゃんのお母さんは次のようにも話してくれた。「教育については保育園にするか、幼稚園にするか迷いました。『障害があるから通園センター』とは考えませんでした。『保育園のほうが0歳児、1歳児もいるから良いのではないか』というアドバイスもありましたが、自分としては同じ年齢の子どもたちの中で育てたいと思い幼稚園を選びました。」

この発言で、私たちがいつの間にか「障害児としての」教育を行っていることに気づかされたのである。Tちゃんのお母さんは「お友だちの中で育てたい。友だちと一緒に遊んだり、ぶつかりあったり、泣いたり、笑ったりという集団の生活をTちゃんに経験させたい」と願ったのだと思った。障害があると通園施設や障害児保育の準備がある保育園を選ぶ方も多いと思われる。それは子どもにとって整った設備と環境として大事な選択だと思う。そしてTちゃんはあえて同じ年齢の友だちのいる場所を

選んだのだ。Tちゃんはそこで友だちと一緒にの生活をして過ごした。遠く新潟の契約農家に田の草取りや稲刈りに泊まりがけで行ったことを報告してくれた。学習会に来た頃のTちゃんは、眉を寄せて不機嫌そうな顔をしていることが多かったのであるが、4歳になるころには、自分からお尻をピョンピョンあげていたと思ったらいつものまにか座ることを覚えたり、お返事も元気にしてくれたりと明るい可愛い女の子である。

Tちゃんのお母さんの話は、私を大きく感慨させるものであった。生まれた赤ん坊に障害があると診断されたその時の親御さんの思いに、私たち専門家は答えることができているのだろうか。たとえ障害があっても人間として当たり前前に育っていく道筋を示す教育が望まれているのだと強く感じたのである。

◇成人の施設で何をすべきか

地域の小規模作業所、デイケア利用者の定員の約8割が知的障害者。約2割が身体障害者という実態である。養護学校では一応障害種別に分かれて学んできた人たちが、社会に出て地域で生活する中で家庭から通うことになる場所では、障害種別に関係なく一緒に生活することになる。古いところや規模の大きな施設では障害種別に分かれているところが多いのであるが、私が関係しているところでは皆一緒にやっている。

現在私は6箇所、長い所は約20年、短い所は昨年、施設や保護者から指導の依頼を受けて研修日や土曜日に学習会を毎月1回続けている。この過程で身体障害、知的障害双方ともに深く関わっていくことになった。また、はじめは親子の学習会であったものが、作業所、デイケアでは職員と利用者の学習会に代わっていった。

その中で私はW作業所で皆さんと学習会を持っている。K養護学校のOBであるM君のお母さんたちが、子どもたちの卒業後の社会生活の場として、仲間と苦勞して立ち上げた作業所である。M君は在学中にはこだわりが強く、教師が本人の思いに沿わない関わり方をするとテコでも動かず扱いが難しかった生徒であった。しかし授業や親子学習会を通じてまわりと関わることを覚えて落ち着いていったのであった。

◇訓練でなく「関わり方を教えてください」

このW作業所に私が何うようになったきっかけは、Mさんのお母さんから突然に電話で依頼があったからである。彼を筆頭に関わりの難しい利用者との対応に苦勞している職員に対して、作業所の代表者であるMさんのお母さんは「職員に、子どもとの接し方を教えてくださいませんか」と切り出されたのであった。

「訓練を教えてください」ではなく「接し方を教えてください」という言葉は、私の考えの何よりの理解であり、とても嬉しく思った。そこで依頼を受けることにしたのである。

さて、もう8年ぐらい前になるのであるが、初めてW作業所に行った時、Mさんは車椅子に乗せられたのが嫌だったのか車椅子の上で手足を踏ん張って「ウーウー」と声を出し職員を困らせているようであった。久しぶりに見たMさんはすっかり大人になり、体もずいぶん大きくなっていて、私が声をかけるとすぐに分かって、ニコニコして車椅子に乗ったまま、私のほうに足を出してきた。『足を触ってくれ、学習会でやっていた足の触れ方をまたやってくれ』という意志表示である。彼とやっていた親子学習会が、地域の違う参加者のそれぞれの事情があって解散して数年もたっていたので、彼が覚えていてくれたことが感激であった。それどころか、足を出すだけでなく『抱いてくれ』というように手を伸ばして来たので「もう大きくて大変だよ」と声をかけながらも、とても嬉しかったのである。

Mさん自身はその後、隣町の大きな入所の施設に移ったが、お母さんはその施設の職員の方に彼との接し方をよく伝え、彼もそこで落ち着いて過ごしていると聞いて安心したことである。

◇「この学習会の時は、本当に安心してゆったりします」

職員さんの言葉

その後W作業所は火事で内部が焼け、建て直しのことなどがあって2年間くらいの中断もあったが、今では新しく大きく広い建物になっている。学習会も再開し利用者10数名がゆっくり横になれる広いフロアーにセラピーマットを敷き行っている。

学習会の内容は毎回決まっていて、挨拶と出欠の後、私が皆に講話をして、それから横になってもらって、足、背中、はらなどに触れゆったりしたからだとこころにしていく。最後に利用者と職員一人一人に感想を言ってもらって終わりとなる。いつも11名くらいの出席で職員4名と私で交代しながら触れていくのである。学校と比べると、指導に当たる人数は少ないのだが、現在では皆自分の番が来るのをゆったりと待ってくれる。利用者には気持ちよくゆったりしてもらい、職員には直接触れることを通して利用者との接し方を学んでもらえるように考え、皆で一緒に行うプログラムを実施している。

職員さんの話では、普段このようなゆったりしていることはなく、身体障害が重度で全介助の利用者と自傷、他傷、他動の知的障害の利用者を少ない職員で対応しているため本当に大変だとのことであった。「先生のこの学習会の時だけは、本当に安心してゆったりします」ともおっしゃっていた。

◇皆で一緒に触れ合う体験をする

ここで私が気になったのは、身体障害者の方たちではなく知的障害の方たちである。自分のあごを叩く、目じりに指を入れてしまうAさん。すぐに人を叩いてしまうBさん。体に触れさせてくれず、さっと立ち上がって逃

げてしまうCさん。昨年の4月から入所したDさんは、職員が触れようとするとその手を振り払ってしまう。こうした所謂「問題行動」をする4人の方であった。

このうち、A、B、Cさんは以前からのメンバーであるが、2004年の終わり頃から大きく変わってきた。Aさんは足に触れると気持ち良くてだいたい眠ってしまう。自傷行為をやめゆったりできるようになった。Bさんが人を叩いた時には、直接手や肩に触れながら「今度はこんな風にそっとやさしく触れるんですよ」と声をかけると、その間はそっと人に触れることができるようになった。そうした時には顔つきも、「つり上がった目」が「やさしい目」になっている。人から逃げて触れさせてくれなかったCさんも、靴下をはいた足を初めて触れさせてくれた後は自分から裸足になり、ゆったり横になってしっかり触れさせてくれるようになった。Dさんは、初めは触れられることに抵抗があるようでこちらの手を振り払っていたが、横になって足に触れさせてくれるようになり、背中なども少しずつ触れられることが好きになり、ゆったりできるようになった。

私と職員が、利用者の一人一人を順番に交代しながら触れていく。皆ゆったりと自分の番が来るのを待っていてくれる。周りを見ながら皆と同じことを経験し、そのことがやっていることへの安心感になり、触れてもらって実際に気持ちが良い、ということが分かってきたのだと思う。

4. おわりに

◇「社会性」の形がアタマに入れば問題はなくなる

このように、皆の中で皆と同じことが出来るようになると、まわりの動きに合わせて行動出来るようになっていく。そしてこれが社会（性）の基本的な形である。

人は体を使って自己表現としての行動をするのだが、『アタマ』と『ココロ』に周りの物や人が入っていないと、つまり「皆と一緒にやる」ということが入っていないと、皆と一緒に行動は取れないのである。

先述の「問題行動」の4人は皆、在学中は「問題行動」があるからと、1対1の個別の対応で「学習」していた人たちなのである。W作業所の職員はその保護者の方たちから「学校で個別にみてもらっていたので施設でもそのように」という要望を受けている、と苦しい事情を話している。

「1対1」では「1対1での関わり方」しか分からないので、そのままでは皆の中で行動することはできないことになる。それにはやはり「1対多」の関係を実際に作ってその中で教え、学ばせなければ行動は広がっていかないのである。そういう意味で「皆と一緒に触れ合う体験をすること」は「人間関係を社会的な広がった関係にしていく」基本になるのだということを、W作業所の方たちとの実践からより強く感じるようになった。

II. 本校 中・高等部 自立活動の指導の実践 I

(日常生活力アセスメントを教材に)

～認識を整える・生活過程を整える～

石毛 安子

1. はじめに

本校中・高等部の自立活動を担当する立場から、学校教育における自立活動の位置づけ、自立活動の指導計画(学習目標の構造と具現化としての授業内容への流れ)について述べる。さらに自立活動指導を通して見える生徒たちの実態から、思春期の認識創り「自らを生活を通じて整える」の重要性を記す。

2. 自立活動の目標と内容

(1) 自立活動の目標は養護学校の教育の目標に重なる

盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領によれば、冒頭の総則に学校として持つべき教育の目標が示されている。これは通常学校の目標に加えて、「障害がある子どもを教育する」ための目標としてある、ということである。

第一章 総則

第一節 教育目標

小学部および中学部における教育については、学校教育法第71条に定める目的を実現するために、児童及び生徒の障害の状態及び特性等を十分考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。

- 1 小学部においては、学校教育法第18条各号に掲げる教育目標
- 2 中学部においては、学校教育法第36条各号に掲げる教育目標
- 3 小学部及び中学部を通じ、児童及び生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。
(※高等部についても同様である)

また、自立活動の指導に関しては、

第5章 自立活動

第1 目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。

(盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領より抜粋)

このように、障害のある児童生徒のための教育の場である盲学校、聾学校及び養護学校の「教育の目標」と「自立活動の目標」は重なる。自立活動は「障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」を目標とする独自の領域とし

て設定されているからである。

そして、その教育課程の編成に当たっては、次のようにも示されている。

(2)重複障害者のうち、学習が著しく困難な「児童又は生徒については、各教科、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができること。(第5 重複障害者等に関する特例 2)

(2) 障害の重度化に伴って自立活動は整備されてきた 自立活動の実現は教育の実現である

肢体不自由養護学校に在学する児童生徒たちの障害が従前より多様化し、重度重複化していることは言うまでもない。また、重度重複障害の児童生徒は、その健康を医療や看護に直接委ねる部分が多く、教科の学習などの前提としての「生命の維持」が最優先となる。学習して到達できる教科・領域の知識や技能として、量的には見えにくいこともある。

しかし、こうした傾向が増してきた現実に呼応して自立活動は領域として整備されてきたのであり(「体育・機能訓練」→「養護・訓練」→「自立活動」)、教育の立場から重度重複障害の児童生徒の成長発達を導こうとする精神、「どのように障害が重くても、児童生徒は教育の対象として尊重し、育成される」とする人権尊重の教育の精神を見るのである。

さらに自立活動という指導領域は、諸外国に例を見ない、日本独自の「教育領域」であるという点は銘記すべきであろう。諸外国では、自立活動に当たる領域はなく、児童生徒の障害に対する指導や介護に医療スタッフを導入する、或いは外部医療機関に委託する、などの形をとっているところが多い。「教育の立場」から医療や看護などの関係の領域と連携しながら「障害に主体的に向き合う態度」や「生活習慣をも含めて」「調和的に育てる」という日本の立場は大変ユニークなものである、ということである。

(3) 指導計画と内容の取り扱い

具体化は教師の専門性で

目標として掲げた理想が、具体化され目に見える形に表現され配列されたものが学習内容となる。自立活動の場合、指導内容は「健康の保持」から「コミュニケーション」にまで多岐に渡るものとなっている。(学習指導要領に表記されている内容=5つの大きな内容と各項目22=を表1に示した。)

自立活動の指導内容の取り扱いについて、指導要領には以下のように示される。

第5章 自立活動

第3 指導計画と内容の取り扱い

- 1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階的確な把握に基づき……(略)第2に示す内容の中からそれぞれに必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、特に次の事項に配慮して具体的に指導内容を設定するものとする。……略……

既述のように自立活動の目標は、全般的なものなので、個々の児童生徒の指導に当たっては具体的な学習目標と内容を明確にし、「第2に示す内容の中からそれぞれに必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、特に次の事項に配慮して具体的に指導内容を設定する」ことが「担当する教師に」求められている。

端的にいうと、自立活動の教育としての立脚点（医療でも、看護でもなく）は、個々の指導の計画から実践に表れる、つまり担当する教師の認識如何である、と言っても過言ではない。そこに、「養護学校の教師の専門性」が問われることになると思う。

(4) 自立活動の指導内容は広範囲に渡る

→生きることのすべての過程に関わる

学習指導要領に掲げる指導内容を概括すると、単なる項目の羅列ではなく、人が自分の生命をより良く生かし、他の人の存在を尊重し共に生きようとする社会のあり方を実現するために必要な力がすべて網羅されていると考える。

自立活動がめざす目標は、学校教育の目標そのものであるから、当然、自立活動の指導内容も「社会の一員となるために学校教育で身につけるべきものすべて」ということになると思う。対象生徒の年齢や障害の様相などの幅の広さ、そして彼らが大人になるために育つ子どもたちである、ということから、生きることの全過程を学ぶ形になるということは、ある意味当然のことと思われる。

私たち本校中・高学部の自立活動を担当する教師はこの学習指導要領に示された自立活動の内容（5つの内容・22項目）をより客観的に、しかも具体的に像（イメージ）として想定する必要を感じ、看護の分野から知見を得て「日常生活力アセスメント」を借用し、生徒の実態に合わせる形で読み替えて活用している。

3. 指導計画から実践・評価の実際

(1) 自立活動でねらう目標：生徒の将来像

教師が生徒たちに「将来こんな人になってほしい」と描く大まかな像の中には二つの中身があると思う。それは一つはしっかりと自分の考えを持った大人になってほしい、という像ともう一つはその時には障害がある、と

いうことに負けないで自分をより良い形で生かしているほしいというものである。前者は普通教育で共通にめざす将来像であり、後者は「障害がある」という特徴をもちながら育つ生徒に向けた将来像である。

(2) 自立活動は他の授業の下支え

本校中高部では、自立活動の学習を『他の学習、領域（教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間）を円滑に行うための心身の準備及び整理の時間』と位置づけ各学部の発達段階に応じて共通の学習目標を設け、さらに個々の生徒に合わせて個別の目標を加えている。

次に掲げるのは本年、平成18年度の各学部の学習目標である。

〔本校 中高部平成18年度の学習目標〕

(中学部) 心身が大きく変動する成長期にあつて

1. 自分の身体の性質を知り、生活の中での自己管理能力を高め、それを基盤として将来に向けて生活力を広げられるように学習する。
2. 集団に参加して気持ちを合わせて活動でき、自分を成長させるように学習する。

(高等部) 将来社会人として豊かな社会生活を営むために

1. 自分の身体の性質を知り、生活の中での自己管理能力を高め、それを基盤として将来に向けて生活力を広げられるように学習する。
2. 集団に参加しその目的を達成するために協力し、自己の存在の価値を高めるように学習する。

これらは共通の目標：上位目標である。

中学部・高等部共に構成を同じにし、中学生、高校生それぞれの生徒の発達年齢の違いで差異を設けている。

上位目標で具体的に学ばせたい学習項目は以下である。

1でのねらい 自己理解と自己管理

人間とはどのように生きるものなのか。

(自分もその中の一人)

人間が障害を持ちつつ生きていくということは、どのようなことなのか。

生きていることの具体的な形は生活に現れる。

生活過程を整えることがやりたいことの実現への条件であること。

2でのねらい 社会参加への意識づけを行うこと

人間は社会的な動物である。

大人になる、ということは社会（的個）人として育つということである。

自分も他も生かしあう社会が発展する。

今自分のいる集団で、お互いの関わりを体験し、自分を表現しあう具体的な像（イメージ）を繰り返し学ぶ。

(3) 共通の学習目標を設定する

～生活過程を通じて社会関係を創る大切さ

特に中・高学部では共通の指導目標の一つに「生活過程を整える」ことを置いている。これには強調すべき理由がある。

なぜなら、一般的に生活過程の乱れが健康を害する要因である、という常識と、障害のある思春期の生徒たちの成長発達を実現するには、意識的に生徒たち自身の認識（感じる・考える力）を整える指導が不可欠であると実感しているからである。対象である生徒の実態は生活のあり様から見えてくる。

「生活過程を整える」ことは通常、障害のある児童では、つまり小学生のうち、家庭で行われ家庭のあり方に左右されるものである。これが、中高生になるとその年齢や発達の要素が加わって、整いにくい要素が多くなるので、自立活動の指導の中の大きな部分を占めることになる。

①「生活過程を整える」ことを重視する理由

この時期には、次のような共通の特徴が「生活過程を整える」課題に大きく影響するのである。

A 思春期であること

B 運動面の障害があること

AとBを調和させることが社会的な認識の育成につながる。

このことを少し説明する。

② A 思春期であること = 心身の激変期である。

一般に思春期とは子どもから大人へ心身の質・量ともに大きく成長変化する時期である。脳細胞をふくめ身体の細胞が増えつつ入れ替わり、本人も「何がなんだかかわからない」ほどの成長変化はしばしば混乱を来たすほどである。しかも心理的な自立へと向かう時期である。「親の言うことなどは素直には聞かない」という扱いにくい時期でもある。しかし生活の基盤は家庭におくままなので、実質的な自立はあり得ず、未熟さと独立心が入り交じる実に複雑な混乱した心理状態がある。

③ B 運動面の障害があること

肢体不自由である、ということで、生徒は軽重なんらかの運動障害を負っている。この点が通常学級の生徒と大きく異なるところである。つまり、障害が重度になるほど日常生活を他者の介護に依ることが多くなり、成長期で身体が大きくなれば、その度合いは増すことになる。この時期に家族以外の介護を導入する生徒もいるが、ほとんどの生徒は家族、それも主には母親に生活の動作（食事・排泄・入浴など）を依存する。子どもが中学、高校になる頃には親は体力の衰えを感じだすので、親の負担感は増してくる。

④ AとBを調和させる必要があること

端的に述べると、「親の言うことを聞かなくなると生活のリズムが乱れ、結果体調を崩し本来持っている「障害」という弱い部分の影響が増す」事例が多いということである。

障害が軽く、日常生活能力（ADL）が高い生徒たちはAとBは一見矛盾はないように見える。彼らは通常学級の生徒たちのように「一人で勝手にいつの間にか」いろいろ行動するようになり、「大人の生活」を指向し始める。保護者も当然の成り行きとして心配しながらも「一人でできることが増え、親は以前より楽になった」と見守る形で、生徒の成長を受け止めることになる。

しかし生徒たちは現実の中に生きており、「一人で勝手に生活する」ことにより、睡眠が乱れ、食事が偏り、運動が偏り、健康を阻害する結果となりやすい。（事例として呼吸器や消化器に変調を来たす、褥創を放置して生命の危機を来たすなど。）現代は夜更かし型、夜明かし型であり、成長期という人間として発達途上の生徒にとっては、簡単に健康を害しやすい世の中になっている。（当然ながら、身体に障害がない人にとっても健康が維持しにくい世の中である、と言える）

→こうした生徒に対する自立活動の指導の内容は「健康の維持」に関することが重点となる。（※「健康の維持」は障害の軽重に関係なく、共通の指導内容である）

また一方、障害がより重い生徒たちには、日常生活を他者に支えられるために、生活リズムの乱れ、という心配はあまりないが、身体の伸長による変化が大きく出現することが多い（事例では股関節脱臼・脊柱の側彎などの変形・拘縮など）。この場合、AとBは矛盾点として対立する。つまり心理的には独り立ちをしたいのに、実際の日常生活面は依存することがより多くなっていく。この時期に精神的には先ず親離れをし、そして他者へと社会関係を広げていきたいのに、身体が思うように動かなくなることでその願い（離れたい）とは反対の、「親に頼らざるを得ない」状況になるのである。

→こうした生徒には、「身体の運動」と共に、日常生活面の介助の軽減のために補助具や介護人の導入などの人も含めた環境整備や、自己理解を進めて自己を客観視し、自信を持たせて精神的な自立が果たせるように指導する。

(3) 思春期の生徒の授業形態は、集団と個別を組み合わせる必要がある。

① 授業を集団で行うこと

このような課題が生徒の共通点として挙げられることから、授業計画に次の項目を盛り込んでいる。

授業では集団で行う。

- ・上達の道筋を具体化したプログラムに沿って
- ・くりかえし行うことで、像（イメージ）を次第に濃くする

- ・生徒一人一人が自分を客観的に見られるように
- ・お互いの姿を借りて仮想の体験をたくさんできるように、

実際には「流れる頭創りのプログラム (NAP)」と呼び、「みんなで同じことをくり返し行う」内容を組んでいる。(文末の参考文献を参照)

②実態把握に客観性を

またもう一つは年度始めの授業のガイダンス時に「日常生活力アセスメント」調査を実施している。

この目的は

- ・生徒が生活の諸過程を具体的にイメージする。
- ・みんな同じことをしていることと、やり方はみんな違うことを生徒たちに気づかせる。
- ・担当する教師が生徒の生活の実態を知り、授業の課題を具体化する。
- ・毎年記録することで生徒の成長変化を確認する。

4. 自己を客観視するための

「日常生活力アセスメント」の実施

(1) 指導の流れ

本校、中・高学部の自立活動の年間の指導のうち、指導計画の作成、検討に関わる活動は次のように行われる。

(4月) ガイダンス：日常生活力アセスメント実施

(5月) 授業参観：個別の指導計画作成

(7月) 期末の評価

(9月) 家庭からの評価や要望を検討
学期の指導計画(目標、内容)

(12月) 期末の評価

(1月) 家庭からの評価や要望を検討
学期の指導計画(目標、内容)

(2月) 授業参観：
家庭へアンケート(次年度への要望)

(3月) 年度末の評価、

(2) 日常生活力アセスメントの背景

看護学に学ぶ 人間の一般性のあり方=生活を科学する
～自分が生活する姿を客観的に見る～

これは看護学の理論から導き出されたものであり、自立活動指導の共通性という観点から大きな示唆を得ることができる。しかも後述するように学習指導要領の自立活動の内容を網羅した形に完成している。

薄井坦子氏提唱の看護のための「日常生活アセスメントモデル」(図1)を借用し、これを生徒の生活実態に合わせて改訂して実施している。(文末)

①看護から学ぶ生活過程の重要性

日常生活力アセスメントの理論的な背景は以下である

看護学では学問としての体系が確立されており、人間一般、生活一般についての科学的な見方と生活過程を整えるための方法論が確立されており、自立活動の指導の観点を整理する上で非常に有用と考える。

これによれば「生活する」ことはすべてその生徒(および家族や介護者)の認識が決めることであり、どのように生きているかが具体的に現れている姿と言えるからである。これは誰にも当てはまる本来の人間のあり方の一般性である。

薄井氏によれば、

「看護とは、生命力の消耗を最小にするよう生活過程をととのえることである」

そして、さらに生活過程の本質及び人間の生活一般論については

「看護は対象の生命力を消耗させるものを発見して、それらを最小にするような24時間の過ごし方をその人とともに作り出していこうとしているのであるから、人間の生活現象のなかにどのような法則性が潜んでいるかを見つめ、健康な生活に必要な諸条件を明らかにしておく必要がある。」

「その法則性とは、例えば生活現象の一つ『起床』を取り上げるとすると、誰でも『起床』をするが、そのあり方は一人一人が違う(自分で、起こされて、目覚まし時計などで)そうした事柄を『健康に生きる』ということにとってどのような『意味』を持つか、をみつめたのが日常生活力アセスメントである。」

②日常生活力アセスメントに見る生活の諸過程

それぞれの生活現象を可能にしている精神面・物質面のつながりの諸過程をやはり段階的に整理して、大きく以下の三つの過程にまとめている。

- | | |
|--------------|-----------------|
| 生活の大きな三つの諸過程 | |
| I | 生命を維持する過程 |
| II | 生活習慣を維持し発展させる過程 |
| III | 社会関係を維持発展させる過程 |

これらの諸過程については次のように説明されている。

「生命を維持する過程」

どんな場合でも満たされるよう社会的にととのえられねばならない。……(略)これが満たされていないときには絶対に整えねばならない。

「生活習慣を維持し発展させる過程」

基本的には人間としての共通な生活習慣のなかで、個を自覚し個を主張するあり方がでてくるわけであるから、どのような場合も個々の生活習慣を受け止め受け入れ、どうすれば発展させられることができるかというとり組みが必要になる

「社会関係を維持発展させる過程」

個人の自由意志のあらわれであって他人の関わるウエイトは非常に小さいのであるが、一人一人の人間が生きて喜びを実現できなければ真の意味で健康であるとはいえないので、……（略）……。

しかも以上の三つの諸過程を見つめる目として

社会的な多くの制約のなかで、個を整え人間らしさをのばしていくためには、人間の生活過程に対して専門的な見つけ方ができなければならない。……

これらの生活の諸過程が自立活動の指導内容の具体的な構成となるものとする。（図2）

日常生活力アセスメントは、この3つの過程で構成され、各過程の項目を12に分けて同心円の形で示せるようにしている。この同心円で示された内側から外側へ向って、他者に依存するあり方から自分の力でできるあり方までを示している。

③中高生の生活実態に合わせた日常生活力アセスメントとして

この12の項目を、生徒の成長発達や生活実態にあわせ、具体性として質問項目を設定した。（表2）

これにより、生徒自身の多くが普段は無意識に行っている生活を改めて見つけ、「自分の生活を管理する」ということの具体性を次第に理解していくことになる。生活の中の不自由さの原因が、肢体不自由の原因である疾患の故なのか、あるいは生活のあり方にあるのか、学校生活を送るこの時期に知ること、自分で考えて調整してみることで「身をもってわかる」ことをねらいとしている。

5. まとめ

（1）思春期の生徒の成長発達は生活過程に現れる。

自立活動の指導は他の授業場面や生活場面で生かされるべき性質のものである。自立活動を担当すると、生徒を長期に渡って見ることになる。中学・高校の6年間を総括的に見られることで、たくさんの学びをさせてもらっている。

その中で「生活過程を整える認識を創る」ことを目指して指導を行ってきた。このことは繰り返しの上にも繰り返して学習させる必要があると感じている。なぜなら大まかに捉えて生活の要素（食事・睡眠・運動）の偏りから、変調を来たすのが、思春期の時期の生徒たちであり、本人の認識を整えて生活のあり方を変えることが唯一の解決法であり、しかもこれが一番難しいことであるからだ。

事例をあげると、

- 車椅子に一日中座り続ける生徒が肩や腰の痛みを訴える。
- 身体の伸長から股関節の脱臼が進行し、側彎が進行した生徒
- 脊椎損傷の生徒で、身体の感覚のない部位を「ないもの」として生活し褥創を放置して生命の危険が迫った生徒
- 夜更かし、夜明かし状態で朝の食事もせずに登校する生徒
- 長期休業の間、ほとんど外出せず、家の中で過ごし、運動の不足から代謝が低下した生徒
- 思春期の青年としての悩みを抱え込み、不安傾向が強く生活のリズムが乱れる生徒

しかし一方、難しいと思われるこの時期に身体が伸長する中でも良い方向に成長発達を遂げて見せる生徒がいる。

この両者の差は生活の整い方につける

食事、睡眠、運動がバランスよく行われている生徒である。伸長の激しい中学生の時期を「現状維持」めざして乗り越え、高校生になってからの心身の安定、生活力ののびが見えてくる。

こうしたことから自立活動の指導の中身は、まず生活を自分で整える認識を育てること、としている。生徒自身がその意識が持てれば、その先の目標（動きたい、立ちたい、～ができるようになりたい、）へ手を貸してくれる人たちはたくさんいるからである。

生徒が示している姿からは直接みえない「生活過程」であるが、その生活過程が生徒の心身の成長発達を支えている。日常生活力アセスメントは、見えない生活過程を眼に見える形にして生徒や教師に提示することができる。今後も学習目標の設定、見直し、評価などの基礎的な資料となると考えている。

（2）人間の共通性から生徒の将来像を描く＝社会的個人として育てる

自立活動が医療の場での機能的な訓練と大きく異なるのは対象となる児童生徒が成長している最中であり、大人になりに行く子どもたちであるということである。教師は生徒の将来像である「社会（的個人）」を遠くに描きながら、生徒の「今」を整え、一緒に未来に向かって整えられるように援助をする。

生徒の実態は個々に違う。高等部を卒業した後の進路も様々である。進学・就労・福祉施設への入所・在宅など、種々の場でその生徒なりの人生を展開することになる。いずれの場であっても、必ず必要とされるのは、社会参加への意識と自己管理の力（健康管理が自分でできること・そのための生活管理＝生活過程を整えられること）である。これは自力でできるか、他者の力を必要と

するかで現れ方が異なるが、少なくとも援助を得ながらもそれができる準備（感じたり、考えたり、伝えられたり）ができているということが必要となるであろう。なぜなら、それがたくさんの人々に関わる力となって、たくさんの人と共に生活する力をつけていくことができると考えるからである。そうした状態であるならば、その生徒の障害は、生活上の障害としては最小になるのではないだろうか、と考えている。

参考文献

- 立川 博「改訂新版 静的弛緩誘導法」お茶の水出版
 志垣 司「人間一般を踏まえた科学的な障害児教育の実践方法論の確立をめざして」筑波大学附属桐が丘養護学校 研究紀要 vol.39
 北島 淳「人間一般から説く障害児教育とは何か」学城 (ZA-KHEM, sp) 第2号, 第3号 現代社
 薄井 坦子「科学的看護論」「看護学原論講義」現代社
 「ナースが視る病気」講談社
 「静的弛緩誘導法研究 第16号 特集：流れる頭創りのプログラム」静的弛緩誘導法研究会

表1 自立活動の内容

学習指導要領より

内容	項 目
1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。
	(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。
	(3) 損傷の状態の理解と養護に関する事。
	(4) 健康状態の維持・改善に関する事。
2 心理的な安定	(1) 情緒の安定に関する事。
	(2) 対人関係の形成の基礎に関する事。
	(3) 状況の変化への適切な対応に関する事。
	(4) 障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲の向上に関する事。
3 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用に関する事。
	(2) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。
	(3) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。
	(4) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。
4 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。
	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。
	(3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。
	(4) 身体の移動能力に関する事。
	(5) 作業の円滑な遂行に関する事。
5 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。
	(2) 言語の受容と表出に関する事。
	(3) 言語の形成と活用に関する事。
	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。
	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。

図1 日常生活力アセスメントモデル

このモデル（上図）は、食、排泄など日常生活を営むのに必要な12の項目を、患者がどの程度自立しておこなえるかを判定するために考案されたものである。これによって12項目における患者の自立度を判定したうえで、各発達段階に応じた一般的な日常生活力モデル（下図）と比較すると、個々の患者の日常生活力の程度を判定することができる。

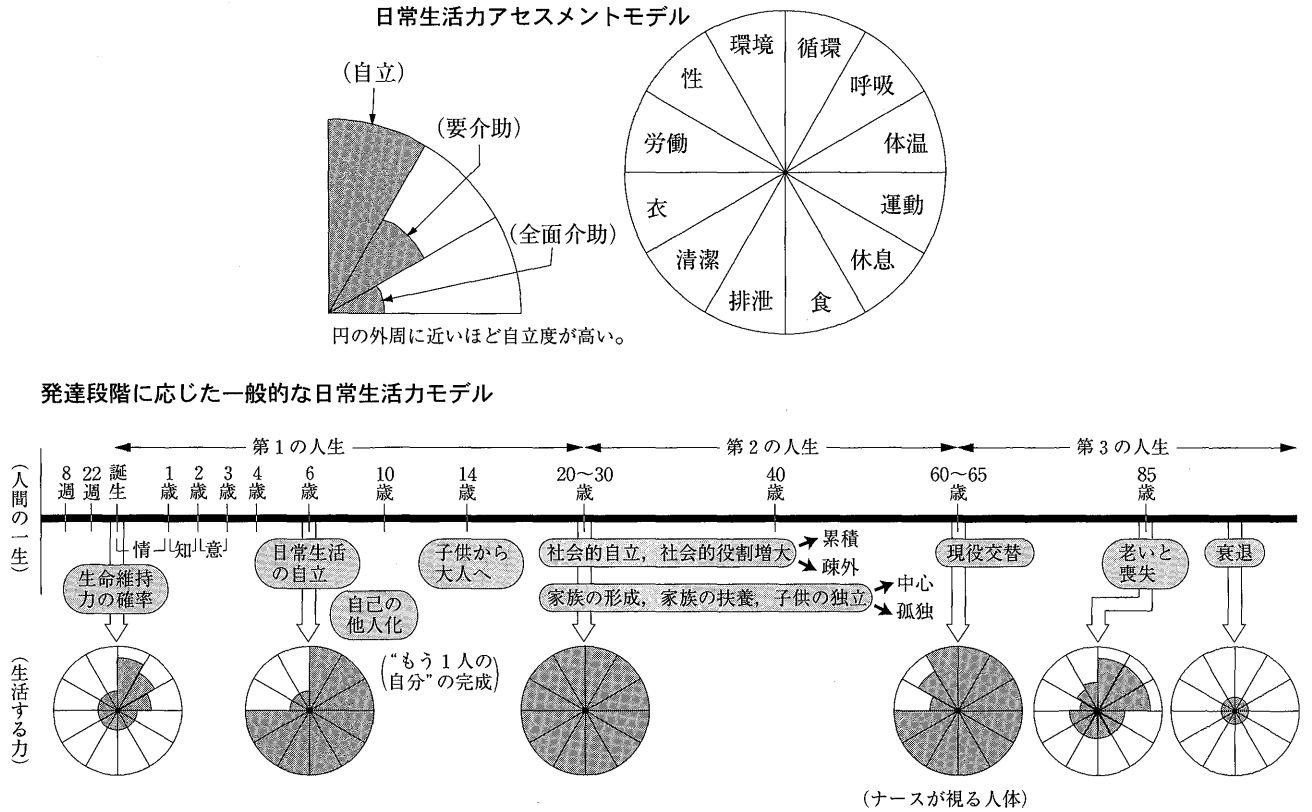


図2 自立活動の指導内容と生活の三つの力（日常生活力アセスメントより）

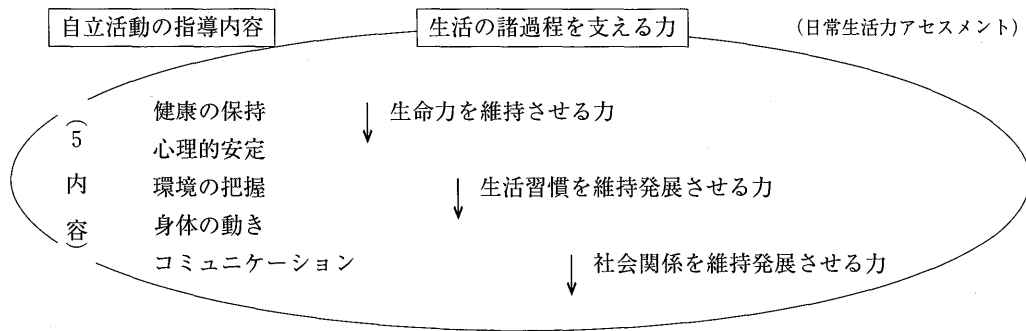


表 2

自立活動 日常生活力調査表

中 高	氏 名	記入 年 月 日	1 年 次 年 月 日	2 年 次 年 月 日	3 年 次 年 月 日
--------	--------	----------------	-------------------	-------------------	-------------------

自立活動の授業では自分の心や身体のあり方を考え、「他の時間の学習の力」や「自分の将来の夢の実現を目指す力」を積極的につけていくための心や身体を創ります。それには、土台となる生活が整っていることが大切です。
以下の項目をチェックしながら自分の生活を考えるきっかけとしましょう。前年にチェックをした人は一年間の間にどう変化・成長したか確かめましょう。
記入例： A 問題なし B どちらともいえない C 問題あり 全般：気づいたことをメモする

項 目	具 体 的 事 項	1年次	2年次	3年次		
I 生 命 を 維 持 さ せ る 力	① 循 環	1 手足はあたたかい方ですか？				
		2 脈拍 血圧はどうですか？				
		3 血行障害（顔色、唇、手ゆび足さきの色など） 全般				
	② 呼 吸	4 呼吸が早くなる、または息苦しくなることはありますか？				
		5 たんがからみやすい、のどがゴロゴロすることはありますか？				
		6 ぜん息になることがありますか？ 全般				
	③ 体 温	7 平熱は何度ですか？		℃	℃	
		8 よく熱を出す方ですか 全般				
		II 生 活 習 慣 を 維 持 発 展 さ せ る 力	④ 運 動	9 立つことは A一人で立つ B支えてもらって C 難しい		
	10 主な移動は？ A独歩 B杖 C手動車いす D電動車いす					
11 普段 痛みやこりがありますか？ BまたはC→ 身体のどの部分ですか？	首肩腰足			首肩腰足	首肩腰足	
12 触られたり動かされると痛みますか？ BまたはC→ 身体のどの部分ですか？	首肩腰足			首肩腰足	首肩腰足	
13 寝返りができますか？						
⑤ 睡 眠	14 体重は？					
	15 身長は？					
	16 いつも寝る時間は何時ですか？		時	時	時	
	17 いつも起きる時間は何時ですか？		時	時	時	
	18 毎日 ぐっすり眠れていますか？					
⑥ 食 事	19 よく目をさますほうですか？					
	20 朝は一人で起きられますか？ 全般					
	21 朝食は何時ごろですか？（食べていない人はCを）	時	時	時		
	22 夕食は何時ごろですか？	時	時	時		
	23 食べ物の好ききらいがありますか？					
24 何がすきですか？						
25 何が嫌いですか？ 全般						

II 生 活 習 慣 を 維 持 発 展 さ せ る 力	⑦ 排 泄	26 トイレでは手伝いが必要ですか？			
		27 トイレで困ることはありますか？			
		28 B・C→ どんなことが困りますか			
		29 大便是毎日ですか？			
		30 B・C→大便是何日に1回ですか？			
	⑧ 清 潔	31 B・C→ 大便がでない時はどうしていますか？ 全般			
		32 毎朝 顔を洗いますか？			
		33 毎朝 髪を整えていますか？			
		34 手洗いをしていますか？			
		35 一人で風呂に入れますか？			
⑨ 衣 服	36 男子（ひげ剃りは自分でできますか？） 全般				
	37 着るものを自分で揃えていますか？				
	38 一人で脱ぎ着ができますか？				
	39 季節に合わせた身支度をしていますか？ 全般				
	III 社 会 関 係 を 維 持 発 展 さ せ る 力	⑩ 学 習	40 学校での楽しみは何ですか？		
41 学校で困ることはありますか？					
42 学習活動の準備、片づけはできていますか？					
43 趣味はありますか？					
44 家では何をして時間を過ごしていますか？ 全般					
⑪ コミュニケーション		45 挨拶や返事ができていますか？			
		46 友だちと話すのは好きですか？			
		47 発表や司会で困ることがありますか？			
		48 初めての人も話ができますか？			
		49 パソコンを使うのは得意ですか？			
⑫ 移 動 力	50 パソコンでやりたいことがありますか？ 全般				
	51 友だちと待ち合わせて外出することがありますか？				
	52 一人でまたはボランティアの人と出かけることがありますか？				
	53 目標とするような先輩や人物がいますか？				
	54 将来やりたいことがありますか？ 全般				

今年の自立活動の授業で・・・

学習したいこと	1年	
	2年	
	3年	

Ⅲ. 実践報告 自立活動を主とする教育課程の指導 ～子どものからだところを整える「朝の会」～

佐々木 春代

1. はじめに

小学部A・B組は、心身障害児総合医療療育センターから通学する1年生から6年生までの子どもたちを対象とした、自立活動を主とする教育課程を行うクラスである。健康面での配慮を要する児童が多い。私はこのクラスの「朝の会」の指導に関わって3年目になる。初めての2年間は担任外として、3年目の今年は担任として指導している。この3年間の子どもたちの変化には目を見張るものがある。これは、この「朝の会」の短時間に、毎回同じ学習内容を繰り返し行ってきたことで、子どもたちの心と身体が整えられたためであると考えている。ここでは今までの実践を振り返り、子どもたちに何が起きてきたのか確認してみたい。

2. 3年間の指導の経過

(1) 1年目—平成16年度の経過

月曜日から金曜日までの毎日1時間目は「朝の会」が行われる。そのうちの月曜から木曜日の4日間を一緒に入って指導することになった。担任としてではなく、週にこの4時間だけの関わりであった。

子どもたちはスクールバスに乗って登校すると、全員が車椅子から絨毯の上に降りてゆったりとして一息ついてからみんなで集まる。そして日直のリードで出席取りが始まり一日の予定などが発表されていく。この朝の会の前半、みんなで集まるまでの約25～30分の時間の担当になり中心になって進めていくことになったのである。この時間のねらいとして、子どもたちが学校に来て「さあ、今日も楽しい一日が始まるぞ。」「元気ががんばるぞ。」と心身ともに整った状態で1時間目の、そして1日がスタートできることが重要と考えた。

「朝の会」の目標は次のようである。

- ①心身ともにリラックスさせ、体調を整え、一日をスムーズに送れるようにする。
- ②友だち・教師を意識して楽しむ。
- ③学校での一日の始まりを感じ、一日の流れを知る。

前半については①の目標が中心であり、みんなで手足の感覚を高め、呼吸を安定させ、身体をほぐしゆったりして、楽な姿勢がとれるようにした。

(内容)

NAP(流れる頭づくりのプログラム)により、足ガイド、手、腹、背中、のびまる、たまごコロ等

(配慮点)

グループとして初めての取り組みであるので、あせらず無理をしない。その場での変化を期待するのではなく、

毎日繰り返し行い積み上げていくことを大事にする。

(子どもたちの様子)

4年生のKuR, KoRの2人, 5年生のOKの男子3人のグループである。OKは転校してきて半年である。知的にも身体的にも三人三様で大きな差がある子どもたちである。

(教師の様子)

この時間は、子ども3人に対して3人の教師で手厚い指導ができた。一緒に行く担任の2人はこの指導についての考え方、方法について初めてだが、目標について一致しており、私がリードする形で子どもたちとやりとりをしあい、みんなでじっくりと子どもたちと関わる事ができた。

(2) 2年目—平成17年度の経過

16年度に引き続き「朝の会」の指導に、そして前年より1時間増えて月曜から金曜日まで通して入れた。これにより、子どもたちが学校生活の一日の始まりを毎日同じ流れでスタートできるようになった。

目標、内容等16年度と同じに進めたが、特に高学年になった2人には、上級生になったことを意識させるように配慮した。新入生が入ってきたが、まず学校生活に慣れ元気に通学できることを目標にした。

(子どもたちの様子)

1年生にSYが入学し5年生になった2人と6年生になった1人で男子4人になった。生活年齢にあまりにも開きがあり、膝歩きで興味のあるところへ突進するSYが入ってグループの雰囲気が大きく変わった。しかし3人の様子は今までと特に変わることなく、この中にSYが少しずつ入れるようになっていった。

(3) 3年目—平成18年度の経過

今年は、担任の1人になりグループの授業のすべてに関わるようになった。一日の始まりから終わりまで子どもたちの生活をつながて見られるようになった。

今年度は教室も子どもたちのメンバーも大きな変化があり授業内容も変わって全く新しいグループとしてスタートを切ることになった。ただし「朝の会」の流れについては、2年間の実績があり、これまでとほぼ変わらない組み立てで、みんなで学習できている。

(子どもたちの様子)

OKが卒業して、新入生として1年生に1人(HT), 転校生として、6年生1人(KM)を迎え計男子5人になった。これらの子どもたちの実態の共通性として、疲れやすい、体温調節ができていない、発作、アレルギー反応が出やすい等があり、まず健康面の配慮が必要であることをおさえた。さらに学習課題として感覚学習から小低学年段階の学習まで、獲得している運動能力としては背這いから走り回る段階までというように知的にも身体的にも大きな開きがあり、指導の工夫が重要とされた。

3. 子どもたちの変化について

(1) OKについて

1年目朝の会の学習が始まったころは、担任とのやりとりが中心で、友だちへの関心が薄かった。大人との関わりを深める形で学習をすすめた。

学習の内容は毎日同じで以下のものである。

- ①車椅子から降りる
- ②自分の場所を決め移動して仰向けに寝る
- ③朝のたいそう（足ガイドから起き上がって姿勢をとるところまでをこのグループではこのように呼んでいる）
- ④朝の会

OKは学習に慣れてくると次に何をすることがわかってきた。そして落ち着いて自信を持ち楽しんで参加できて来た。友だちにも積極的に話しかけられるようになりグループのリーダーになったのである。

(各学習項目のOKの様子)

①車椅子から降りる

- ・車イスに座った状態で靴を脱ぐ。

初めは靴のベルトはずしから教師の手を添えて一緒に手伝う形でできることを増やしていった。

- ・身体をのばして滑り降りる

自分の身体を伸ばして足台に置いたクッションの上にお尻を落とすように滑り降りることが出来るようになった。

②自分の場所を決め移動して仰向けに寝る

車イスから降りてから、場所を決めてその方向に向くことも難しかった。学習が進むとまわりの様子を見てどこに行けばよいのか即判断して、肘這い、又は介助はよく運動で前進してその場所へ行き、枕の真ん中をめがけて上手に仰向けに寝られるようになった。

③朝のたいそう

「足ガイドをしてくれる人？」と言うと待ちかねていたというように「はい！」と返事をして「かかと、つちふまず……」と自信たっぷりにガイドが始まる。足の触れられている場所について名前を言うのだが、忘れたり、言うことに夢中になってしまい音を飛ばして言ったり、順番を違えて言うこともあったが、いつも同じ順番に触れていくので、正確に言えるようになるまでに時間はかからなかった。

また身体が固く、いつも口を開けているので、口型がとれず音がはっきり出なかったが、身体がほぐれて呼吸も安定するに従い聞き取りやすい言葉がでるようになった。まず唇を合わせてから出す両唇音（M音、P音、B音）については最も難しい音であるが、指の名前を言う時には意識して唇を合わせてから「くすりゆび」と言うように「び」の音がきれいにはっきりと出せてきた。

冷たかった足がすぐに温かくなってきたり、重なっていた足指が広がって柔らかくなってきた。手に触れたり

腹や背中に触れていくとすぐに大あくびが何回も出てゆったりとして気持ち良さそうに身体を伸ばせるようになってきた。また反対に仰向けの状態で膝を抱えて丸まる（タマゴの形）ことも出来るようになって、1人でそのままでの姿勢を維持できるようになった。その形ができたので、起き上がって膝を抱えての所謂「体育すわり」やあぐら座位もとれやすくなった。

短時間であるが、毎日続けることにより認識が確実に変わってきた。足ガイドの「地震」で、「震度5」と言う揺らしが一番強くなるので子どもたちが楽しみにしているところであるが、そのことをしっかり心得ていて「いくよ！みんないい？」と言ってからしばらく間をおき、みんなをたっぷりと期待させてから「5-！」と大きな声で言うのである。山場をしっかり意識してみんなを楽しませようとしてきたのである。

また、6年生になると一番上級生という自覚が出来てきて、何事も積極的になってきた。自分で初めにやりたい気持ちを抑えて「足ガイドやる人？」とみんなに聞いて、下級生に譲ることが出来るようになった。また、「5年生なんだから」と「Rちゃん、やる？」と言うなど、下級生に上級生として助言もできてきたのである。精神的に大きく成長してくれたのだ。

④朝の会

足の裏をきちんとつけて立ち上がり、介助歩行で移動して椅子座位をとる。足の裏がびたつとつくようになって身体を揺らす、首を回し左右・前後に顔が向けられるなどが出来るようになると怖がらず、自信をもって一人で座れるようになった。以前は怖がっていたのだが、楽しそうに座る様子が見られた。手の動きも良くなり自分でもよだれを意識するようになってきた。もちろん大きく元気な声で返事をしたり歌もしっかり歌えたりと生き生きと参加出来てきたのである。

今年度は中学生になって、新しい友だちや高校生とも一緒に学習することもあるというが、みんなの中に入りしっかり声を出し発言できているということである。廊下で会うときにはすっかり中学生の顔になっていて頼もしく感じている。今後の成長が楽しみである。

(2) 下級生への影響について

先輩としてのOKの変化については上記の通りであるが、2年間一緒に学習し傍でその様子をいつも見たり聞いたりしていた他の2人も大きく変わってきている。

《身体が柔らかくなり人との関わりを楽しめる》

KoRは、初めは自分の思いを外に出せず、返事をする時に声をかすかに出せるかどうか、という状態であったが、自分からガイド役をやりたいと「はい」と返事をするようになってきた。自分でやりたいことに「はい」「ちがう」と声に出して答え、また発音もそれらしく聞こえるようになってきた。また、「ねえねえ」と盛んに

話をしようと呼んでみたり、「せんせい」とはっきり聞こえるように言えることが何度も見られるようになった。なにしろ良く声を出し自分から人に伝えようとする様子が見られてきた。数を10数えるところでもしっかり声を出し「10」になると長い声を出し、その後は声を止めて『終わりだ』と教えているようである。身体を思いっきり突っ張ってしまうと自分ではどうしようもなくなっていたのが、ふわーと息を吐き緩めよう และสามารถようになったし、抱き上げて車椅子に乗せようとする時に突っ張らずに乗れ、「地面にびたっー」の声かけで足がステップに下りてくることが多くなってきた。

《安心して触れられながら友だちとのやりとりを楽しめる》

KuRは、足ガイドの時、初めは仰向けで寝かせても、嫌がって起き上がってしまい触らせてくれなかったが、今では、自分から傍にやってくることもあり、仰向けでみんなと同じように静かに寝ることができ、足、手に触れられてにこっと笑っていることが多い。一番好きなのは、膝を抱えて丸くなり左右に転がる「たまごコロ」で、必ず声を出して笑い楽しんでいる。最近では、友達のガイド役がふざけていてリズムが遅くなったり、間を取りすぎたりしていると怒り出して泣き出すことがある。またこれ以外の場面でも、みんなで作業しているところへ自分から尻這いで移動してきたので「やってみる？」と語りかけ、道具を前に置くとずっと手が伸びてきたので一緒に手伝うと笑顔が出たこともある。友達が近くで笑っていると一緒に笑い出すこともあり笑顔がたくさん出るようになってきた。また、優しい声を長く出して歌でも歌っているかのようにとても機嫌が良いことも多くなっている。

4. 認識づくりとしての朝の時間

南郷継正は、「人間は認識的実在である。」「人間は人間として社会関係の中で、かつ社会性をもつべく育てられて、はじめて人間として成長できるのである。……本質的にいって、人間はすべてにわたって教育されてはじめて【人間】となりうる。」と説く。朝の会での学習は、みんなで一緒にめざす学習ができるための体をつくり、頭の中身（認識）をつくっていることになる。

また、「認識とは外界が五感器官をとおして感覚されたモノが脳細胞の中に描かれたある種の像（絵）である」（南郷）という概念規定は、私に「子どもたちは自分の像をどのように描いているのか」を考えさせることになった。子どもたちの身体には確かに手も足も腹も胸もあり、実体としてそこにある。しかし、自分の身体として思うように使えていないのは、実際には自分の身体（自分自身として）の像がきちんと描けていないためであろうと想像された。手足の指をぎゅっと握りこんで身体の

方に引きつけて、身体全体を硬くして浅い呼吸をし息苦しそうにしている。まるで自分で自分を締め付けているようにさえ見える。このように息ぐるしい状態では、必要な酸素を取り入れることに精一杯で、まわりの様子を見たり、人との関わりを楽しんだり、学習活動に参加したりという余裕は持てないに違いない。

5. なぜ「手」「足」「呼吸」なのか

朝の会では、まずクッションなどを使って楽に呼吸ができる姿勢でゆったり横になることが一つの課題である。この姿勢がとれただけで、子どもたちの中には大あくび（深呼吸）が出てくるものもある。それから、足裏、手と触れてもらう活動になる。足裏、手に触れることにより「本来人間にとって足とはどのようなものであるのか、本来手というものはどのようなものであるのか」を学習することになる。

子どもたちの足はほとんど地面につくことがなく今までできている足である。その機能も機会もなかったからである。地面（外界）にしっかりつかない足は、見た目は足であるが本来の働きをするための足にはならない。子どもたちが地面に足を着けないのであるから、教師の手を地面と想定して、教師がそうした像（地面である）を描いて、子どもの足裏に手のひらをびたりと着ける。「かかと」「土踏まず」と足裏の部分の感覚を明確にしてから、地面とのやりとりの模擬的な動きとして「百たたき」を行う。子どもたちとやりとりしながら、教師が足裏を叩いていく。ある時はゆっくりと砂地の上を歩いているようにやさしく、ある時は、固いアスファルトの上をドシドシ走っていくように強く、というようにたたいていったのである。これは、足裏を鍛えることであり、一方、足からの感覚を通して脳細胞を大きく揺さぶり、脳細胞に描く像をつくっていったのである。と同時に脳細胞の働きである身体全体の統括する力も鍛えることになり生理的にも整っていくことになったと考える。

6. 毎日同じ事を繰り返すということ

指導する時間は毎日数十分、そのうち実際は15分程度であろう。しかし、毎日だいたい同じ流れで子どもたちに意識的に楽しく話しかけ、足・手・はらを繰り返した。身体面でも認識面でも少しずつ確実に変化が見えてきている。毎日繰り返すことで、頭の中の像（絵）が、ぼんやりした状態からより濃く鮮明になる時に子どもたちは「わかった」と思うのだろう。

この時に重要なのは繰り返す中身である。教師が組む学習の内容は「繰り返して、量質転化するに値する」ものでなければならない。人間が育って行くときに本来学習すべきものであり、筋道の通ったやり方でなければならない。

この朝の会のわずかな時間の繰り返し子どもたちの成長の変化に大きく影響したのは、この学習内容が繰り返して認識の変化をもたらすに足るものであり、これまでの実践の成果として評価されているものであったからである。これからも毎日子どもたちが、生き生きと活動できるためにも、また、今後につなげていくためにも、毎日の朝の時間の取り組みをしっかりと位置づけ、子どもたちの土台づくり＝認識づくりをしていきたい。

参考文献

- 立川 博 「静的弛緩誘導法」お茶の水出版
 志垣 司 「科学的障害児教育論の確立」筑波大学附属桐が丘養護学校 研究紀要
 北嶋 淳 「人間一般から説く障害児教育とは何か」学城 (ZA-KHEM, sp) 第2, 3号現代社
 薄井坦子 「何がなぜ看護の情報なのか」日本看護協会 出版会
 南郷継正 「なんごうつぐまささんが説く看護学科・心理学科学生への‘夢’講義」現代社
 瀬江千史 「脳の話」総合看護 現代社

参考：平成18年度 小学部A B組 日課表

時 限 \ 曜 日	月	火	水	木	金
S B 登校 ~ 8 : 50	登校 朝の学級活動 (該当学年にて) トイレ 荷物整理				
1 時限 8 : 50 ~ 9 : 30	朝のたいそう (健康観察~朝の会への準備) 朝の会 (あいさつ, 出欠, 今日の予定, 給食の献立)				
2 時限 9 : 45 ~ 10 : 25	水 分 補 給				
	さんぽ	ぞうけい 創作・造形遊び	うんどう (体育)	おんがく	せいかつ
3 時限 10 : 40 ~ 11 : 20	水 分 補 給				
	個 別	せいかつ	あそび (OT参加) 五感の活用	あそび お話 劇化	個 別
4 時限 11 : 35 ~ 12 : 15	トイレ 給食準備				
給食12 : 15 ~ 13 : 10	給 食 / トイレ				
S B 下校 13 : 20	下 校				