

肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけに関する予備的研究 —教育課程上の設定の状況と実践例の検討—

真 城 知 己*

本研究では、全国の肢体不自由養護学校高等部を対象に作業学習の位置づけに関して、教育課程上の設定の状況及び具体的内容の2つの観点からの検討を行った。作業学習の設定の状況については、教育課程の類型化における領域・教科をあわせた指導の設定状況との関わりから検討し、運動障害に加えて知能障害を合併する生徒に対して精神薄弱養護学校の教育課程を運用できる特例措置にもとづいた類型の適用に限界があることが示唆された。こうした生徒の指導に際しては運動障害と知能障害をそれぞれ独立してとらえるのではなく、両者の相互の関係を視点に加えた指導類型の開発が必要であることを指摘した。また、作業学習の具体的内容からこうしたニーズの存在を指摘した。

キー・ワード：肢体不自由養護学校 高等部教育 作業学習

I. 問題の所在

今日の肢体不自由養護学校においては、中枢性の起因疾患割合の増加によって運動障害に加えて知能障害を併せ持つ児童・生徒が多く在籍するようになっている。こうした児童・生徒のニーズは、運動障害及び知能障害の程度によって学年の進捗とともに個別化・多様化が進むため、特に高等部段階になると同一の学級内での授業が困難になりやすい。

このため肢体不自由養護学校の高等部では、主として生活年齢を中心にしながらも、運動障害及び知能障害それぞれの程度を基準として¹⁾学級編成や学習指導グループ形成において複数に類型化がなされていることが多い。これらは①領域・教科別の指導を行うもの、②特例規定による精神薄弱養護学校の教育課程に基づいた、領域・教科をあわせた指導を行うもの、及び③養護・訓練を中心とした指導を行うものの3種類に分けられる。①の類型を細かく普通学校に準ずる場合と下学年

適用を行うものに分ける場合などもみられるが、およそこの3つの類型に整理されるのが一般的である。

①では教科による学習が中心となり、②ではより具体的、現実的な生活経験が学習内容に豊富に取り入れられて、日常生活の指導、生活単元学習及び作業学習が活動の中心となる。また、③では障害の特に重い生徒が対象となり、日常生活上の基本的な行動を遂行するために必要な能力の習得を図ることが主に行われる²⁾。

各校においては学級編成自体がこうした類型化に基づいて行われる場合（いわゆるストリーミング）と、通常の学級編成は生活年齢を基準にし、学習グループを形成する際に類型化を適用する場合（セッティング）とがあるが、後者が一般的である。これは一斉学習を前提として、学習グループの形成はあくまでその過程で必要に応じて取り入れられることが多い普通学校と異なり、こうした形態を学習指導の成果の観点から固定的に取り扱う場合が多いという肢体不自由養護学校における一つの特徴でもある³⁾。

* 兵庫教育大学 障害児教育講座

しかし、肢体不自由養護学校においてこうした類型化が必ずしも適切になされていないことが示唆されている。すなわち、「盲学校、聾学校及び養護学校教育課程実施状況調査⁹⁾」によれば、肢体不自由養護学校高等部における教育課程の類型化について、①の類型に基づくものが53.4%（普通学校に準ずる教育課程：25.3%，下学年適用の教育課程：28.1%），②が33.0%，③が13.6%という割合になっているが、細村（1993⁵⁾）は①の割合が小・中学部に比較して特に高いことを取り上げて、大幅な下学年適用等がなされているのではないかということ暗に指摘し、このような場合には他の特例（すなわち②もしくは③の類型）の適用を考慮すべきであると述べている。

知能障害を合併していない25.3%の生徒に対して普通学校に準ずる教育課程を適用することは何ら問題がないことはいうまでもないが、知能障害を合併する生徒に関して、指導類型が軽度知能障害向けのものに偏っていることが指摘されているのである。

つまり、知能障害を合併しているために、本来②及び③の指導類型へのニーズがありながら、現実には①の類型の指導を受けている生徒の存在が言外に示唆されているのである。

さて、類型別の生徒の割合が、小・中学部とほぼ同じ傾向であると想定すると、現在①の類型の適用を受けている生徒のおよそ3～4割程度が①以外の類型に基づいた指導を受けることになると考えられる。

このうち、③の養護・訓練を中心にした指導はそもそも肢体不自由教育において不可欠な役割を担ってきたものであり、実際にそれを裏付けるように多くの実践及び臨床研究の成果の蓄積がある。また、東京都の肢体不自由養護学校高等部のように半数以上がこの類型に基づいた指導を受けているという例もあることから、①の類型中の潜在数はそれほど多くはないと考えられる。

このようにみると、現在①の類型の適用を受けつつ、他の類型への潜在的ニーズをもつ生徒の中心は②にあるといえる。

高等部段階における②の類型、すなわち領域・教科をあわせた指導は、高等部を修了した生徒の多くが学校教育から離れて社会での生活に入ることから、「働く」という要素の大きい作業学習が中心となるのが一般的である。

そこで本研究では肢体不自由養護学校高等部における領域・教科をあわせた指導として作業学習を中心に取り上げることにした。

肢体不自由養護学校高等部における作業学習について考える際に、念頭におくべき第一の点は、肢体不自由児の運動機能の制限が、作業学習の持つ一つの特徴である身体活動を通して学習するという要素との関係において生じているニーズの把握と、それへの対応に関して各校が独自に対応を図らなくてはならない状況に置かれているということである。

これは作業学習が、本来精神薄弱養護学校における指導方法であるために、運動障害と知能障害を併せ持つ重複障害児の特性との関係づけを行った上での指針が示されていなかったためである。

そして、また、聴覚-音声系の学習に比べて視覚-運動系の学習の制限による学習のアンバランスという問題をもつ肢体不自由児に対して、意図的系統的に視覚-運動的課題を与える必要性¹⁾に応える一つの指導形態として作業学習がいかに位置づけられるのかを検討することも求められるべき点である。

肢体不自由養護学校高等部での教育課程上の類型で②の形態に基づく指導を受けている生徒が少ないのはこうした点に関する指針が示されていないことも背景にあるものと考えられる。

そこで、肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけについて、より積極的な意義を明確にするための検討が必要となる。これには既に作業学習を教育課程上に位置づけている肢体不自由養護学校の実践例が貢献すると考えられる。

このような検討を行うことはまた、依然として重度・重複障害児の割合が増加傾向を続ける状況にあって、「重度・重複障害児→養護・訓練中心の指導」という図式が安易に、そして固定的に描

かれないようにするためにも意味を持つことになる。

折しも、改訂された「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」が今春（平成6年4月）より実施に移されるが、周知のように今回の改訂の基本方針の一つに「職業教育の充実」が掲げられた¹¹⁾。そして、肢体不自由教育の領域においても、職業教育の充実を意図して、高等学校学習指導要領の改訂における職業に関する各教科・科目を考慮した見直しながされている。

高等部の作業学習では、領域・教科をあわせる際の中心領域・教科が職業科及び家庭科となるのが通常であるため、高等部学習指導要領で示された職業教育重視の方針は作業学習へも何らかの影響を持つことが予想される。

しかしながら、上述したように肢体不自由養護学校高等部における作業学習が明確な位置づけを持っていないために、「職業教育の充実」という課題が持ち込まれた際に、実践上の混乱の中で作業学習が「職業教育」として専ら限定的に位置づけられかねないという懸念がある。

作業学習が職業教育の方法として存在しているのではないことはいうまでもない。あえて、このような文脈に位置づけるのであれば、特定の職業種目について固定的・集中的に行われる職業教育ではなく、むしろ広い生徒を対象としてより基礎的な指導を重視する「職業前教育」の中に位置づけるべきであろう。

改訂高等部学習指導要領の総則に示されている「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る¹²⁾」ことなどは、職業教育という限定的な色彩の中で指導が行われるよりも、一見して運動・動作面中心の活動であっても「課題意識の成立」といった心理面での成果が期待できる作業学習の「物をもつ・運ぶ」活動¹³⁾において実践される方が適切な指導となると思われることなどを念頭においても、両者を明確に区別して適用する必要があると考えられる。

このような点からも肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけを明確にし、その意

義を十分に検討することが課題となっている。

II. 目 的

前節において肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけ等に関わる課題を指摘した。

本研究ではこうした課題の解決を巡る第一段階として、まず、各校における作業学習の設定状況を明らかにし、さらに既に作業学習を取り入れている学校の実践例を取り上げて検討し、今後の肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけについて示唆を得ることを目的とする。

III. 方 法

1. 対象と収集資料

本研究の対象は、高等部を持つ全国の肢体不自由養護学校である。平成4年5月現在の資料¹²⁾¹³⁾をもとに126校を調査対象とした。

この中には、いわゆる精肢併設校も含まれているが、肢体不自由児に対する教育の部分のみを対象とした。従って、肢体不自由教育高等部を置かない精肢併設校は対象外とした。

分析資料は各校で発行される学校要覧（学級編成、教育課程等が示される）、及び実践研究紀要（類するものを含む。実際の指導内容が示される。）とした。実践研究紀要には必ずしも各校で行われている実践のすべてが記されているわけではなく（従って、作業学習に関する内容が示されないことによる無効資料の発生率を抑えにくい）、また、示される内容に偏りが生じる可能性もあるが、本研究は予備的研究であるという性格のため、調査協力校の負担を極力軽減する必要から、すでに発行されている資料を収集することとした。

2. 資料収集と回収率

調査対象の各肢体不自由養護学校に対して平成5年7月中旬に資料の送付を郵送にて依頼した。資料は7月下旬から9月上旬までに収集された。

回収率は84.9%(107/126校)であった。収集資料の内訳は、学校要覧が103校より(81.7%)、実践研究紀要等が84校より(66.7%)であった。全体の資料回収数と内訳合計が一致しないのは、必ず

Table 1 領域・教科をあわせた指導の設定状況

設定状況	校数	%
設定している	85	79.4
設定していない	17	15.9
不明	5	4.7
計	107	100.0

Table 3 教育課程の類型化の状況

設定状況	校数	%
設定している	100	93.5
設定していない	3	2.8
不明	4	3.7
計	107	100.0

Table 2 領域・教科をあわせた指導の内容

	作業学習	生活	生活単元学習	日常生活指導	特に名称なし	その他の名称
設定校数	40	23	24	20	22	15
%	47.1	27.1	28.2	23.5	25.9	17.6

下段は設定校数(84校)に占める割合

しも両方の資料が各校より返送されたのではなく、学校要覧のみ、あるいは実践研究紀要のみを返送した学校が含まれているためである。

収集資料の発行年度は、学校要覧については1校を除いてすべてが平成5年度のものであった。実践研究紀要等は平成2年度～平成5年度のものであった。

3. 分析資料の選定

収集された学校要覧はすべて資料として採用した。

実践研究紀要等については作業学習の内容が含まれていないものは無効資料として、分析対象から除いた。従って、実践研究紀要等は最終的に24校のものを資料として採用した。

4. 分析観点と資料の整理

本研究においては、作業学習の設定状況、及び実践例の検討を行うために、収集資料は次のように整理した。

作業学習の設定状況については、作業学習の設定の有無、設定週時数、教育課程上の類型等を集計する表を作成し、各内容について整理した。但し、作業学習の設定について、他の学習要素の中に類似した活動が含まれているような場合には、例えば作業学習の生活単元化などとして位置づけることも可能であるが、ここでは教育課程上に作業学習として明確に位置づけられていない場合は除いた。

また、実践例については、作業学習設定校における具体的内容、設定の理由、他の領域・教科との関係、実践上困難を生じている内容、及び生徒の役割分担の設定等についてまとめた。

IV. 結 果

1. 作業学習の設定状況

1) 教育課程上の類型化の状況

各肢体不自由養護学校高等部における領域・教科をあわせた指導(統合・合科)の設定状況をTable 1に示した。

これによると領域・教科をあわせた指導は全体の約8割で行われていることが明らかとなった。但し、ここで注意しなければならないのは、この8割という値には領域・教科をあわせた指導類型が独立類型として設定されている場合ばかりでなく、他の類型の中で設定されている場合も含まれていることである。

領域・教科をあわせた指導を設定している学校について、指導内容をTable 2に整理した(複数設定含む)。

内容別では高等部であることを反映して、作業学習を設定している学校が多く、領域・教科をあわせた指導を設定している学校の半数近くであったことが明らかとなった。

生活単元学習などはいずれもおおよそ2割から3割程度であった。

Table 4 教育課程の類型数と主な内容（類型数2以上の学校）

類型数	校数	%	主な類型
2	18	16.8	普通、重複
3	28	26.2	教科学習中心、知能障害合併 養護・訓練中心
4	34	31.8	教科学習中心、下学年適用 知能障害合併、養護・訓練中心
5	12	11.2	同上
6	3	2.8	同上
7	2	1.9	同上
8	3	2.8	同上
なし	3	2.8	—
不明	4	3.7	—
計	107	100.0	

Table 5 作業学習が位置づけられている教育課程上の類型

教育課程上の類型	下学年適用及び 中度知能障害合併	中度知能障害合併	中度知能障害及び 養護・訓練中心	養護・訓練中心
運動障害及び 知能障害の程度	軽度～中度	中度	中度～重度	重度
設定校数	10	14	14	2
%	28.6	46.4	17.9	7.1

下段は設定校数(40校)に占める割合

また、その他の名称には総合学習や基礎学習といったものがみられた。

なお、日常生活指導は通常の授業ではなく、本来は生活指導として取り扱うべきものであるが、通常の授業時間帯に設定されていると考えられたものは表中に含めた。

教育課程上の類型化を行っている学校数と、類型数ごとの学校数、類型内容をTable 3及びTable 4に示した。

Table 3によると、ほとんどの学校において教育課程の類型化がなされていた。また、類型数は3～4である学校が6割を占めた。

これらの主な内容は、冒頭で述べた教育課程の類型に一致した。類型数が5以上の学校では、類型名は類型数が4以下の学校とほぼ同様であったが、それぞれの類型を運動障害と知能障害の程度によってさらに細かく類型化していた。

2)作業学習の設定類型

Table 2で作業学習を設定していた40校において、作業学習が位置づけられている教育課程上

の類型を、対象生徒の運動障害及び知能障害のおよその程度とともにTable 5に示した。

設定校数の多い類型に着目すると、知能障害の程度が中度の生徒を中心に、軽度や重度の生徒をも対象にした範囲の類型において作業学習が行われていることが明らかとなった。

3)作業学習の設定時数

作業学習の週時数は2～11単位時間であり、平均週時数は約6単位時間であった。

2. 実践例について

資料として採用された24校で行われていた作業学習の具体的内容、設定理由と内容の選定理由、他の領域・教科との関係、及び実践上困難を生じている内容についてそれぞれTable 6～Table 9に示した。

1)作業学習の内容

これによると、作業学習の内容は農業、工業、家庭と幅広く設定されていることが明らかとなった。これらは精神薄弱養護学校高等部（職業教育を中心にした高等部のみを設置する学校も含む）

Table 6 肢体不自由養護学校高等部における作業学習の内容

具 体 的 内 容
1) 木工(日用家具製作・修復, 小物製作等) (10)
2) 園芸, 農作業, 農芸, 畑 (10)
3) 紙工(和紙製作, 箱作り) (9)
4) 窯業, 陶芸, 陶工 (9)
5) 縫製, 手織, 機織り (8)
6) 革細工 (3)
7) コンクリート (3)
8) 製版印刷 (2)
9) 塗装
10) 軽作業他 (4)
11) その他の製作活動 (10)

()内は設定校数

Table 7 作業学習の設定理由と内容の選定理由

作業学習の設定理由

- 1) 進路指導との関係をもたせられるため (7)
- 2) 生きる力の育成, 社会的自立の学習ができるため (4)
- 3) 人間関係や集団活動の意義などの社会性の学習のため (4)
- 4) 社会についての学習ができるため (2)
- 5) 実生活に即した総合的指導ができる (5)
- 6) 他の学習成果を総合できる (3)
- 7) 見通しをつける力を育成できるため
- 8) 進路に関わらず「働く」活動が重要なため

作業学習内容の選定理由

- 1) 生徒の運動障害及び知能障害を考慮した指導ができるため (2)
- 2) 活動内容に単純から高度までの多様な工程を含むことができるため
- 3) 生徒が意欲的に取り組むことができる内容であるから (2)

()内は設定校数

Table 8 作業学習の他の領域・教科との関係

1) 進路指導を中心に広く卒業後の生活に向けた準備教育の一環として (10)
2) 他の領域・教科の学習の成果を総合する (5)
3) 他の領域・教科を補完する
4) 文化祭やバザーなどの特別活動と関連させて (3)
5) 養護・訓練の内容を加味する
6) 日常生活への応用 (3)
7) 「あそび」から本格的な「労働」への過渡期のものとして
8) 職業準備教育ではない

()内は設定校数

Table 9 実践上困難を生じている内容

- 1) 重度・重複障害を持つ生徒への対応上の問題
 - a. 主に運動障害に関連したもの (7)
 - ・生徒の重度・多様化で木材の加工, 塗り, 粘土成形などの主要作業の遂行が困難
 - ・作業活動を遂行することだけで大きな労力を費やしてしまい, その他のねらいができない
 - ・全体がまとまりを持てるようにするためには時間が足りない
(準備や片づけに時間がかかりすぎてしまうため)
 - b. 主に知能障害に関連したもの (9)
 - ・生徒の精神面での「幼さ」
 - ・指示理解が困難な生徒が多い
 - ・生徒の作業態度の育成が困難
 - ・重度児が増え, 内容が固定的になる
 - ・生徒の主体性をどう育てるか
 - ・生徒の協力関係をどう促すか
 - ・生徒に活動の見通しをもたせること
 - ・生徒が全工程に関連づけることが困難
- 2) 活動内容設定の問題 (7)
 - ・効果的な題材の選定や内容の吟味が困難
 - ・活動内容と生徒の実態との対応が困難
 - ・生徒の能力差が大きく全員のニーズに対応できない, 個々に応じた難易設定が難しい
 - ・手指にまひがあるものが多く, 課題設定が困難
 - ・障害の重い生徒用の題材を選べばどんな生徒にも対応できるが, 生徒が興味をなくしやすい
 - ・枠組みと内容のどちらから決めたらよいのか
- 3) グループ形成の問題 (4)
 - ・学習グループの作り方, 集団形成の難しさ
 - ・障害の重い生徒の班は活動が停滞気味になる
- 4) 作業工程分担の問題 (4)
 - ・工程が多いが, それぞれが単純作業になってしまう
 - ・障害の程度によって作業内容を分担するために, 活動に「楽」, 「大変」の差ができてしまい生徒から不満が出た
 - ・仕事の主体が教員になりがち
- 5) 補助具・教材開発の問題 (6)
 - ・補助具, 自助具の工夫が難しい
 - ・教材・教具の設定・工夫が難しい(大きさなど)
 - ・生徒が使える素材が限定されるので, 教材の幅に限界が生じ, 教材開発が行き詰まっている
- 6) 活動の位置づけの問題 (5)
 - ・生徒の心身の発達の問題に, 教育課程全体での対応が困難
(各々の領域・教科の明確な関係づけができていないため)
 - ・他の領域・教科との関係が明確にできない
 - ・進路以外をも考えた編成を行いたいのが困難
 - ・授業の生徒に対する効果・意義が明確でない
 - ・小・中・高の一環教育の中での活動の位置づけが困難
- 7) その他 (2)
 - ・日常生活にどう活かすか
 - ・作業環境の設定(「作業時の姿勢(ポジショニング)」など)が難しい

()内は項目をあげた学校数(重複項目及び複数記述含む)

Table 10 作業工程における
役割分担の設定状況

あり	なし	不明
15	3	6

Table 12 職業教科の設定状況

設定状況	校数	%
設定している	81	75.7
このうち作業学習の形態 をとっている学校(再掲)	(11)	(10.3)
設定していない	17	15.9
不明	9	8.4
計	107	100.0

Table 11 作業学習の際の積極的評価

- 1) それぞれの生徒をうまく工程に配置できると全体がまとまった
- 2) 補助具の工夫で個々の生徒にうまく対応できた
- 3) 班別にすることで作業への自覚が高まった例があった
- 4) 活動を通じて、生徒に自主性が出てきた
- 5) 生徒が成就感をもつことができた
- 6) 社会との関わりが意識できた
- 7) 生徒同士の人間関係(協力関係)が形成できた
- 8) 行事に関連させると見通しをもたせやすかった

において設定されている内容領域と同じであった。

2) 作業学習の設定理由と内容の選定理由

作業学習の設定理由としては、進路指導との関係を持たせることができるためという理由が多かった。また、社会や実生活との関連性をもたせられることや、他の学習成果を総合できるといった理由がみられた。

具体的内容の選定理由としてあげられていたのは、「障害への配慮から多様な難易度を設定できる工程を含むため」、及び「生徒の興味を反映させたため」であった。

3) 他の領域・教科との関係

他の領域・教科との関係では、進路指導と関連させた位置づけを行っていた学校が最も多かった。このように特別活動と関連づけた設定は、文化祭等の学校行事でもみられた。

また、他の領域・教科の学習成果を総合したりあるいは補完するといった位置づけを行っている学校も多かった。

4) 実践上困難を生じている内容

実践上困難を生じている内容は、重度・重複障

害を持つ生徒への対応の問題、活動内容設定の問題、グループ形成の問題、作業工程分担の問題、補助具・教材開発の問題、活動の位置づけの問題、及びその他の7領域に整理された。

具体的な内容からは、生徒の運動障害及び知能障害に関連して生じている問題について、両者への対応を両立させられずに困難な状況に陥っていると推測できるものが多く、肢体不自由養護学校における作業学習の実施の際に、重複障害を持つ生徒への対応を運動障害への対応と知能障害への対応とに単純に分けて行うことが困難な様子が理解できた。

5) 生徒の役割分担の設定

作業工程における生徒の役割分担の設定状況をTable 10に示した。

役割分担の設定をしている学校が多いことが明らかとなった。

6) 作業学習の際の積極的評価

Table 11に作業学習を実施した際の教師の積極的評価の例を示した。

作業工程や補助具の工夫で生徒のニーズにうま

く対応できたことや、自主性の涵養や生徒同士の人間関係の形成を図る上でも作業学習が有効であったことが示された。

7) 職業教科と作業学習の関係

Table 12に調査協力校における職業教科の設定とその中で作業学習の形態をとっている学校の数を示した。

職業教科は3/4の学校で設定されていたが、このうち職業教科を作業学習の形態で指導していた学校は11校にとどまった。作業学習を設定していた学校は40校であったから、それに占める割合としても1/4と比較的少なかった。

V. 考 察

1. 作業学習の設定状況に関して

ここでは、教育課程の類型化の状況と領域・教科を合わせた指導の設定状況との関係を検討しながら、作業学習の教育課程上の位置づけについて考察を加える。

Table 3に示したように95%近くの学校において教育課程の類型化が行われており、その主な類型は冒頭で述べたような3つ（細かくみれば4つ）に分かれていたことが確認された。教育課程の類型化は、生徒の障害、特に運動障害と知能障害の程度に応じて各校において行われているので、教育課程の類型化が多い学校はそれだけ在籍している生徒のニーズの幅も広いと考えられる。

知能障害を伴わない生徒、及び知能障害の程度が比較的軽度でおおよそ高等学校において行われる教育内容に準じた学習が可能な生徒の場合には、「準ずる指導」もしくは必要に応じて「下学年適用」や精神薄弱養護学校の場合の各教科の内容を取り入れた指導を行うような教育課程を編成することで対応することが可能である。しかし、知能障害の程度が重くなるに従って、領域や各教科を合わせた指導が必要になり、これに対応した類型の設定が求められる。

昭和50年頃より肢体不自由養護学校においては脳性まひを含む脳性疾患の割合が7割を越えて現在に至っている状況を背景にして、知能障害を合

併している生徒、それも比較的重い知能障害を持つ生徒が多く在籍している。

この点を念頭におけば、肢体不自由養護学校においても領域や教科を合わせた指導がこれに応じた高い割合で行われていると考えられたが、Table 1に示した結果ではそれは80%程度であった。

つまり、教育課程の類型化の状況と領域・教科を合わせた指導の設定状況との間にはおよそ15%ほどの開きが生じていることになる。

教育課程の類型化と領域・教科を合わせた指導の設定状況は必ずしも直接的に対応する関係にはないが、教育課程の類型化において生徒の知能障害の合併の有無やその程度が全く考慮外におかれることはありえないので、類型化がなされている学校においては領域・教科を合わせた指導が行われている可能性が比較的高いはずである。

さて、教育課程の類型化の状況と領域・教科を合わせた指導の設定状況との間の開きについて、領域・教科を合わせた指導を行う類型の設定が少ないことの原因が教育課程の類型が非常に少ない限られていることにあるとは考えにくい。何故ならば、Table 4に示したように、教育課程上の類型が3以上である学校は、類型化を行っている学校の75%にも達しており、様々な類型が整えられていることが明らかだからである。

それでは一体、この約15%の差は何が原因になっているのだろうか。

第一に考えられる原因は、養護・訓練を中心とした指導を受けている生徒の教育課程上の類型に伴うものである。

肢体不自由養護学校に在籍している生徒の中で、教科学習が困難であり、領域・教科を合わせた指導を必要とする重度の知能障害を合併した生徒は、運動障害の程度も非常に重い場合が多い。従って、こうした生徒の多くは重度・重複障害児として養護・訓練を中心とした指導を受けている。

この養護・訓練は単独の領域であるため、教育課程上は領域・教科を合わせた指導として示されない。実際には養護・訓練の指導の時間に生活や日常生活の指導といった領域・教科を合わせた指

導においても行われる可能性のある内容が取り入れられている場合もあるが、この類型においては生徒の重度の運動障害への働きかけが重要な要素となるために、その他の学習を行うための時間が制限されてしまうことが一因となっている。

第二の原因として肢体不自由養護学校高等部においては領域・教科をあわせた指導が単独の類型として設定されるのではなく、様々な類型の中において行われている形態が多いという点が指摘できる。

ここで領域・教科をあわせた指導の中で最も設定校数の多かった、作業学習に注目し、Table 5 の教育課程上の類型欄をみると、軽度の知的障害を伴う生徒を対象に主として下学年適用を行う類型や、重度・重複障害を持つ生徒を対象にした養護・訓練中心の類型においても作業学習を設定している学校のあることが示されている。つまり、教育課程における領域・教科をあわせた指導の類型以外でも実質的にこうした形態の指導が行われているということである。

これは肢体不自由養護学校高等部においては、重複障害を持つ生徒の運動障害と知的障害に対する配慮を両立させる必要から、「領域・教科をあわせた指導」という知的障害教育の類型が単独類型として成立するよりも、むしろ他の類型の中で必要に応じてこうした形態が用いられるためであると考えられる。

教育課程実施状況調査³⁾での領域・教科をあわせた指導タイプの割合がおおよそ3割であったのに対し、Table 1において領域・教科をあわせた指導が8割の学校で行われていたという結果の違いもこの理由に集約される。

知的障害を合併している生徒の場合には運動障害への配慮と知的障害への配慮のバランスを十分に考慮する必要性から、実質的に複数の類型を混合した形態の指導類型が作られているととらえることができよう。

そして、第三の原因は、細村(1993³⁾)が指摘した知的障害を伴う重複障害をもつ生徒に対する大幅な下学年適用の存在に合致しているものと考え

られる。つまり、生徒が主として領域・教科をあわせた指導を必要としていると考えられるにも関わらず、教育課程上は教科中心の学習もしくは養護・訓練中心の学習形態に振り分けられてしまっているのである。

肢体不自由養護学校高等部における作業学習はこのように領域・教科をあわせた指導が一つの指導類型として設定されにくいという状況の中で教育課程上に位置づけられていたのである。

これは上述したような外的な要因のために結果的に教育課程上の類型として設定されにくいのであるととらえることもできるが、肢体不自由養護学校において、学級や学習グループを編成する際に、知的障害教育の類型を適用すること自体に困難な要素が存在している、いわば内的な要因によっているとも考えることができる。すなわち、これまでの特例規定に基づく類型では運動障害を持つ生徒のニーズに応じた指導への適用に限界が生じており、このような重複障害児に対しては従来の領域・教科をあわせた指導に、さらに運動障害と知的障害の相互の関係を視点に加えた独自の指導タイプの開発が必要とされていることが示唆されるのである。

もちろん、これは主に中枢性の運動障害に伴う知的障害を合併する生徒への指導の場合のことであるが、中枢性運動障害である脳性まひ児を対象に運動障害と知的発達との関係を検討した藤田(1979³⁾, 1980³⁾)の研究における、知的発達と関連した病型特有の運動障害の存在や彼らの知的発達の特徴に関する指摘などはこうした観点に立った基礎的な研究の一つの例としてあげられよう。

運動障害と知的障害の相互の関係を視点にilleた指導タイプの開発に際しては、現在は両者のニーズを調整する際の課題が残されているものの、身体運動を通した学習であるという要素(運動障害を持つ生徒への身体的働きかけの必要性に対応)と、高等部教育の中で将来の社会生活を意識させやすいという要素(高等部が持つ役割の一つである社会化機能に対応)をもつ作業学習を核に据えることが一つの可能性として考えられよう。

さて、作業学習をはじめとした領域・教科をあわせた指導の教育課程上の位置づけの問題の原因が、運動障害教育における知能障害教育の指導類型の適用の限界にあるという示唆は、本稿においてはあくまで仮説の提起にとどまるが、ここではさらに実践例の中からこうしたニーズの存在を指摘したい。

2. 実践例の検討

作業学習の設定理由では、進路指導との関係を持たせられることをあげた学校が多かった。また、他の領域・教科との関係でも進路指導をあげた学校が多かった。

精神薄弱養護学校では作業学習を進路指導と関連づけている場合は、職業教育的な要素が強くなっていることが少なくないが、肢体不自由養護学校の場合にはTable 12にも示したようにこうした傾向は強くない。

これはTable 7及びTable 8のその他の内容からもうかがえるように、生徒に卒業後の生活を考えさせることをねらいとし、通常の教科学習では学べない生活に密着した内容を実体験することで社会生活能力の伸長を図る役割を作業学習の中でも持たせているためであろう。作業学習の中に同時に多くの目的を含めることには限界があるが、現在は進路指導との関係を中心に作業学習を位置づけている学校で、進路以外の面のねらいも考えたいという意見(Table 9参照)が出ているのも同じ文脈のものと考えられる。

作業学習の内容には、Table 6から精神薄弱養護学校における作業学習と同様の活動内容が肢体不自由養護学校でも取り入れられていることが示された。しかしながら、実際の指導場面ではTable 9に示されているように、重複障害を持つ生徒の運動障害と知能障害への配慮を両立させた活動を設定することが非常に困難であると考えられている様子が理解できた。

重複障害を持つ生徒の運動障害と知能障害に対して、別々に対応するのでは上手くいかないような具体例をあげてみることにする。

まず、「全体の活動内容」と個々の生徒の「運

動障害によるニーズ」との対応を考慮して作業工程の分担化を図ったとする。この場合、それぞれが分担する作業内容が非常に単純なものばかりになってしまうことがあるため、生徒が興味を失いやすくなりやすい。知能障害を合併する生徒の場合には、活動への意欲を高めるための配慮が特に必要であるにも関わらず、運動障害への配慮が優先されたために両立させることが困難となったためである。

こうした場合には加えて、それぞれが分担している作業内容を全体の中に上手く位置づけられないために、活動の見通しを立てることが困難となって、学習のねらいが達成しにくくなってしまうこともある。

Table 10では作業工程を分担している学校が多かったが、上述したような問題への対応のために分担をしない（個々の生徒がそれぞれ全工程を行う）場合も設定しているという学校もあった。

また、「全体の活動目標」と生徒の「知能障害によるニーズ」との対応に注目して作業の成果が比較的明確に理解できるように授業を編成したとする。この場合には、与えられた時間の中である程度の作業進度が伴うことが必要となるが、生徒は運動障害のために作業の遂行そのものが困難であるので一区切りの授業で達成すべき点まで到達できずに、結果的に活動のまとまりができなくなってしまうことがある。

これは知能障害に配慮して授業のまとまりを作ることと運動障害への配慮が両立できなかったためである。

もちろん、両方への配慮を両立させることが不可能というわけではない。

Table 11に示されているように補助具の工夫や、生徒が全体の中での役割を認識できるように上手く作業工程の分担をして、全体がまとまりを持つことができた例や、生徒同士の協力関係の形成を図ることや行事に関連づけて活動の見通しを持たせることで、設定上の配慮の困難さを克服しようとした例がある。

運動障害と知能障害への配慮を別々に行おうと

した場合に、両立が困難であるのは生徒の課題遂行の困難さの原因を現象的に区別することができないためである。つまり、運動障害と知能障害の双方の要因が複合して課題の遂行を困難にしている場合に、活動内容に対していずれの要因からの負荷が高いのかや要因間の相互作用が簡単に理解できない場合が多いからである。

従って、個々の生徒の運動障害と知能障害の両者の関係をおさえた上で、活動目標や活動内容との対応を図っていくことが容易に行えるような考え方にたった指導が立てられるような指針が求められているのである。

図にすれば、Fig. 1のa.のモデルではなく、b.のモデルによるということである。

ここでは実践例について触れながら考察をしてきた。この中でも、現在は知能障害教育と運動障害教育それぞれに関係深く用意された指導類型の枠に主として依拠しながら、作業学習の実施にあたってそれぞれの肢体不自由養護学校高等部が独自の対応を模索している状態であり、運動障害と知能障害の両者の関係を常に考慮した働きかけが行いやすいような指導上の類型が示されることへのニーズのあることが理解できた。

VI. まとめ

本稿では、作業学習を含めた領域・教科をあわせた指導を教育課程上の単独の類型として設定することが肢体不自由養護学校高等部においては実

質的に困難な状況にあり、現在は領域・教科をあわせた指導を設定しないか、あるいは、教育課程上の類型とは別に、各類型において必要に応じて取り入れられる場合がとられているということを明らかにした。

そして教育課程における作業学習の位置づけを考える際に、従来の類型にばかりとらわれるのではなく、生徒の運動障害への配慮と合併している知能障害への配慮の両方のバランスをより一層考慮に入れることが重要であることを指摘した。

その際には作業学習のもつ身体運動の要素が視覚-運動学習の促進の必要性といった中枢性の運動障害を持つ生徒の教育的ニーズにいかに関与することができるのかについても同時に検討することが必要であろう。

また、知能を単に生徒の学習上の成功や失敗を予測するための指標としてとらえるのではなく、個々の生徒にとって有効な教授法を導くことができるような指針が得られるように情報処理プロセスとしてとらえて、障害児の指導に対しても示唆を得ようとする研究が1970年代以降に進められてくるようになったことが前川(1987⁷⁾)によって報告されており、知能障害をこうした観点からとらえ直すことも指導上の類型化を新たに行うことに貢献するものと考えられる。

今後の課題として、重複障害を持つ生徒の指導類型について、具体的なモデルを提示し、さらにそれを実践的・実証的に裏付けを行える段階に進

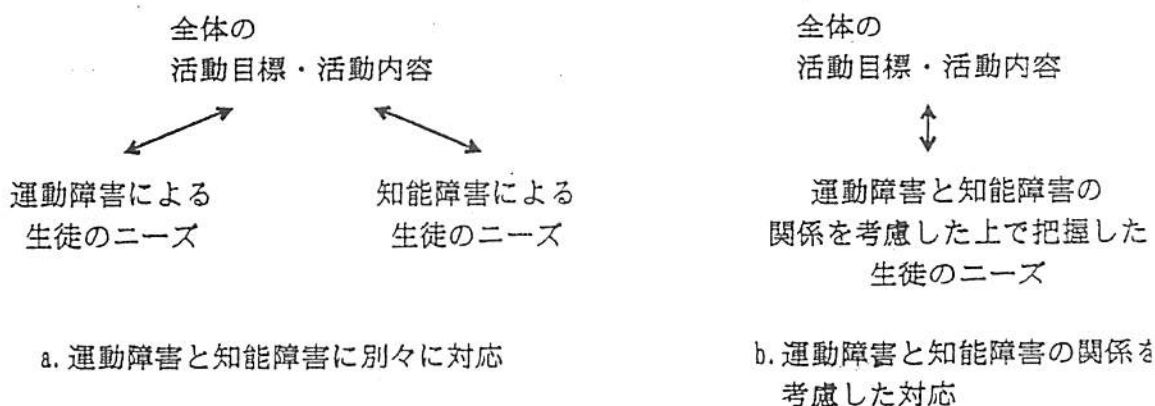


Fig. 1 活動目標・活動内容と生徒の障害との対応関係のモデル

めていかなくはならない。

謝 辞

本研究において、貴重な資料をお送り下さった
肢体不自由養護学校の諸先生方に記して謝意を表
する。

文 献

- 1) 安藤隆男・上田滋(1983):全国における施設併
設養護学校の実態について.-肢体不自由児に対
象に-.筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要,19.
p.30-33.
- 2) 藤田和弘(1979):脳性まひ幼児における知的発
達に關与する要因の分析的研究.-運動機能及び
身体發育との關係-.心身障害学研究,3,p.143-15
2.
- 3) 藤田和弘(1980):脳性まひ幼児の知的發達に關
する研究.-縦断的方法による通過率,スキップ率,
プロフィール型の検討-.心身障害学研究,4(2),p.
1-12.
- 4) 藤田和弘(1993):運動障害児の發達心理.三沢
義一編著.運動障害の心理と指導.日本文化科学
社.p.30.
- 5) 細村迪夫(1993):学習指導要領改訂に伴う高等
部教育の課題.肢体不自由教育,104.p.4-7.
- 6) 石部元雄(1993):グループ学習を考える.肢体
不自由教育,110.p.2-3.
- 7) 前川久男(1987):情報処理様式からみた知的行
動に關する最近の研究.-能力からプロセスへ-.
心身障害学研究,11(1),p.69-78.
- 8) 宮崎英憲(1992):「物をもつ・運ぶ」という活
動はどのような意義をもっているか.大南英明・
富岡達夫・松原隆三編.作業学習ハンドブック.
p.120.
- 9) 文部省(1987):盲学校、聾学校及び養護学校教
育課程実施状況調査.
- 10) 文部省(1989):盲学校、聾学校及び養護学校教
育要領・学習指導要領(平成元年10月).
- 11) 文部省(1992):特殊教育諸学校学習指導要領解
説.養護学校(肢体不自由教育)編.海文堂.
- 12) 文部省(1992):全国学校総覧.1993年度版.原書
房.
- 13) 文部省(1993):学校基本調査報告書.初等中等
教育機関専修学校・各種学校編(平成4年度).
- 14) 山下皓三(1993):障害の重い子とグループ学習.
肢体不自由教育,110.p.4-10.