

可能性を信じて引き出す授業づくり

高知県立盲学校 教諭 木村 はるみ

1 はじめに

(1) 高知盲について

本校は、全国の盲学校の多くがそうであるように県中心部に位置し、JR、バス、路面電車の駅や停留所が歩いて10分程度の場所にあり、混雑地や交通量の多い場所もなく、移動しやすい歩行環境にある。また、寄宿舎は歩いて5分足らずの場所にあり、遠方の児童生徒にとっても通学しやすい学校といえる。

在籍数100名以上という時代から徐々に在籍数が減っていき、他の障害を併せ有する児童生徒が数名、単一障害の生徒は高等部の数名のみで在籍数が10名を下回るのも時間の問題かという時代に、盲学校のセンター化という取り組みがなされ、高知ではルミエールサロン創設による福祉との連携も得ることができたため、県内への理解啓発活動をとおしてニーズの掘り起こしと早期乳幼児教育相談教室の開設が始まった。結果、幼稚部の再開、小中学部の在籍数増加につながり、現在に至っている。

(2) 各学部の現状と交流及び共同学習

児童生徒数は18名で、ここ数年大きく変化はないものの、社会事情による理解啓発活動の自粛期間が長かったこともあり、入学者・転入者がなく年々在籍数の減少が見られる。

交流及び共同学習は、小中学部の居住地校交流が各学期1回、年間3回が平均的であり、ほとんどの児童生徒が校内で学習しているため、1対1の授業形態が多い。学年、学部を超えた学習グループをつくり週に2～3回共同学習をしている授業もあるが、児童生徒同士が触れ合う時間は十分とはいえない。

(3) 教員層と次世代への専門性の継承

本校で勤続年数5年以上になる教員は各学部に数名在籍しており、専門性の維持を考慮された人事配置となっているともいえる。しかし、実際に全盲の準ずる教育課程で学ぶ児童生徒の担任として2年以上の経験を持った教員は現在1名のみであり、他の教員は転出してしまっている。実際に指導にあたった教員の日々の教育実践の記録は個人情報保護の観点からも定期的にデータを削除され、規定を超えてまで長期にわたって残すことが難しい時代に、どうやって専門性を継承していくのか、これまでとは違った形式が求められている。

現在本校で取り組んでいる日々の教育活動が、いつかまたそれを必要とする子どもや先生方にとって僅かでもヒントになり明日の取り組みへの力となるよう、他校の取り組みやHPを参考にしつつ、新たな継承方法を検討中である。

2 本実践について

(1) テーマ設定

可能性という言葉テーマに取り入れたのは、本大会の目的に掲げられているというだけではなく、十数年以上前の苦い経験からである。当時中学部に入学したある生徒に点字指導を行わないことについて保護者から「いつになったらこの子に点字指導をしてくれるんですか！この子に点字がわかる可能性はないんですか？」と説明を求められたことがある。学部として説

明し、理解していただいたものの、この一件以来、子どもたちの可能性を信じ引き出す働きかけを人任せや先送りにせず、学習の機会を奪うようなことがないようにしようと思うようになった。また、各学部で子どもたちが学習していることについて、進路までを見据えた説明ができること、それを共有できていることが大事ではないかと考えさせられた。

本実践の対象生徒である A は、小学部 6 年の頃に手足が動かなくなるという心身状態がみられ、中学部に入学して間もない頃は自虐的な言葉を発しては笑ったりする面も見られた。まずは A の気持ちを受け止め、自信を取り戻してもらおうべく、満足感のある授業づくりをすること、A の可能性を決めつけず、指導の方向性を学部で共有していけるようテーマを設定した。

(2) A の実態

ア 視覚障害の状況

(ア) 眼疾

Peters 奇形

両眼 発達緑内障

右眼 角膜潰瘍後失明、眼球ろう

(イ) 視覚

両眼 光覚、測定不能

右眼 O、義眼

左眼 光覚

(ウ) 補助具等

点字の読みは、初読 387 字。両手読みの動かし方はしているが、ほとんど左手で読んでいる。点字の書きは、パーキンスプレイヤーを使用している。標準点字器は自立活動で指導中だが、各教科のノート用としては速度、正確さが不十分なため取り入れていない。プレクストークの操作はできるが、日常的に取り入れていない。

パソコンは、県で ICT 活用の充実が推奨されていることから 1 人 1 台 chromebook を使用できる環境にある。音声ユーザーである A は chromebook ではなく surface に PC-Talker を載せて、MyEdit に KTOS を用いて 6 点入力で日々の宿題等を記録することができるようになった。classroom に入り Meet に参加する手順や、その他のソフトを使いこなすには、まだ介助が必要である。

イ A の主治医（小児科）からの助言

A は、先にも述べたように小 6 で手や足が動かなくなるといった心身状態があり、小児科で 2 月に WISC-IV を実施している。全検査 IQ、知覚推理、処理速度は見て取り組む課題を実施していないため、算出していない。実施した検査について主治医より次のようなアドバイスがあった。

(ア) 言語理解

A と話をするときには、できるだけ平易な言葉を使うことが望まれる。A は聞き手が丁寧に掘り下げていけば、自分の思いを言葉で表現できるという強みがある。可能な範囲で「結論を急がせない」「頭ごなしに否定しない」ように話を聴き、A の思いをゆっくり引き出すような対応を意識してみる。A の話からは日常生活のストレスを抱えていながら、それをあまり人へ相談できていない様子がうかがえた。

(イ) ワーキングメモリ

聴いて覚えたり、考えたりすることは、特に苦手としている。そのため、Aへ何かを伝えるときは、短く端的にするのがよい。もしも長くなるようであれば、要点をまとめたり繰り返したりするのが効果的である。長期的な記憶の定着にも影響しやすいことから、大切なことは時々振り返ってみるという視点も必要になる。

ウ Aの進路希望と家庭からの要望

Aは、小1の頃から「学校の先生になりたい」という夢があり、今も変わっていない。それは、身近な職業としての知識があまりなかったからかもしれないし、そう言うと家族のみんなが喜んでくれるということもあったのかもしれない。一方、中学部入学説明会では家庭から「一人でできることが増えてほしい」という要望と、進路についてはAの希望とは異なり、「ものづくりができる仕事」を考えている、という意向が伝えられた。

エ 自立活動の指導計画における実態と目標

同年代の集団と関わる経験が乏しく関係性の作り方もまだ浅いが、友達との関わりを楽しみにしており、学習時の励みにもなっている。日常生活での興味・関心は家族や学校生活の範囲で限定されているが、家族との関係性を大切に思い倫理観や行動の基盤となっている。

ADLは介助を要しないが、生活年齢からみると正確さ、丁寧さに欠ける。主体的に介助を求める時のタイミングやコツを習得する必要がある。

歩行については、寄宿舍から学校への単独登校ができており、1学期末には下校も単独にステップアップする予定である。

以上の実態から、まず中学部段階で家庭・寄宿舍と連携しAが納得したうえでADL全般の向上を図ること、周囲の状況を把握し他者と双方向の会話を成立させたり、大人を介さずに友達と行動したりすることが中学部での目標となっている。

オ 学習状況

学習に対しては、真摯な姿勢で取り組んでいるが、理解には時間がかかる。全科目学習内容を精選して授業を実施したが、国語、英語以外は一部未習が残った。家庭学習時は、時々家族にあたるような言動があり、その都度宿題の調整等で対応してきた。

(3) 指導の方向性

(2)の実態から、Aの今後の指導の方向性について教科担当者会で検討した。準ずる教育課程で学んできたAだが、現状の学力ではAの夢である「先生になりたい」という夢を叶えるのは非常に厳しい。

Aが学習に対してのやる気を維持しつつ、心身の状態を良好に保ち成長していくには、教科により下学年対応になる部分を含みながら指導項目を更に精選することが必要である。Aの強みを生かした授業づくりの工夫をして、「満足感のある学び」を重ねていくことでAの心身の負担を軽減し、Aが持っている可能性を最大限引き出すよう各教科で情報共有しながら努力してみる。その結果、Aの夢が叶わなかったとしても、自信を持って充実した生活をしていける進路を選択できるよう、今の段階から進路開拓を進めていく必要性を共有した。

(4) 実践における仮説

Aの持つ力、可能性を最大限引き出すための授業づくりを考えるにあたって、次の仮説を立て、実践を試み生徒の変容を記録した。

ア 仮説1 Aの持っている力を伸ばす取り組み（記憶力や集中力向上の可能性）

基本的な授業展開の前に、心身に適度な刺激が入り覚醒するような運動を取り入れること

で数学の学習を支える基本となる記憶力、集中力が増す。

A は、自分から他の児童生徒のところに行き来してコミュニケーションをとることや、何か好きなことをしようと動くことがほとんどない。また、授業の合間の休み時間は、じっと座っていることがほとんどである。覚醒レベルが落ちている状態から授業を始めるより、適度な刺激がある方がよいのではないかと考えた。書籍「記憶力を強くする」、「運動脳」からもヒントを得た。

イ 仮説2 Aの心理的負担を軽減し、自信をつける取り組み(主体的、対話的で深い学び)

ループリックを示すことで、Aが自分の考えを不安なく表現し、間違いを恐れず自由に試行錯誤し、思考の幅を広げていくことができる。また、そのように自ら取り組んでみた姿勢を認められることで、自信を積み重ねることができる。

Aは自分の考えに自信が持てず、書いたり尋ねたりする時に躊躇し、取りかかるのに時間がかかることが多い。その原因として、今までに勇気を出して発言したことややってみたことが認められず、がっかりされたり、Aが期待するような反応が得られなかったりということが考えられる。また、学習では誤答だった時の辛い気持ちに、そこからの回復を後押しする言葉がけや励まし、言ってみてよかったではなく、言わなければよかったという後悔で終わってしまっていた経験が影響しているのかもしれない。ループリックで具体的な評価が示されることで、Aの気持ちが楽になり、安心して活動でき、学ぶことを楽しめるよう支援してみる。

ウ 仮説3 Aへの支援の主軸を見直し、学校と家庭で共有する取り組み

現状の学力について、Aの今後の進路も含めまずは家庭に理解を求め相談する機会を設け、重点とする支援を確認することで、Aが現状を受け止める過程で不安なく、前向きに成長していくことができる。

(5) 実践の記録

仮説に基づいて実践した部分以外にも、次のような工夫と手立てを持って授業づくりに取り組んだ。

ア 授業の展開の工夫

(ア) チャレンジタイム(珠算・借り物) 仮説1に基づく

借り物競争—カードを引き、書いてあった立体を選んで着席するというゲーム。

珠算キング—カードを引き、書いてあった問題を即座に計算するというゲーム。

(イ) 導入(本時のねらいとループリック提示) 仮説2に基づく

次の表は連立方程式第1時に提示したループリックである。1対1の授業なので、友達はいないが、教員が友達を装って話すようにしている。

	A (満足)	B (おおむね満足)	C (指導の改善を要する)
概念的知識 (問題への理解)	実物を操作したり、質問したりして、問題の意味を理解できている	実物を操作したり、質問したり、試しに考えを書いてみるなど、問題の意味を理解しようとしている	実物を操作したり、質問しようと思わず、問題の意味を理解するための活動をしない

手続きの知識 (解法の手続きを正しく実行できる)	2つの未知数を2つの文字におきかえることができる	2つの未知数を文字におきかえることに気づき、表現しようとする	2つの未知数を文字におきかえようとししない
推論とストラテジー (数学的に筋道立った考え方をしている)	2つの式を立式できる 答えを求めることができる	2つの式を立式しようと試みている 答えを求める方法を見つけようと試みている	立式しようとししない
コミュニケーション (自分の考えを数式、言葉、図、表、具体物などを使って説明できる)	自分の考えをまとめておいて、順序、理由、根拠に注意して述べる 友達の意見のポイントをおさえて、メモしたり、質問することで自分の意見とすり合わせる	自分の考えを述べるが、理由や根拠は十分でない 友達の意見を聞きながら、それに対して自分の意見を述べるができる	自分の考えを述べるができない 友達の考えを聞いているが、自分の意見を述べていない

(ウ) 展開 (課題提示、解決活動、評価課題)

触察の力もふまえたわかりやすい実物を使うこと、平易な数や言葉を使うことに留意する。評価問題の難易度と数は、Aの状態を見ながら調整する。

(エ) まとめ (満足度とその理由をエクセルで記入する)

わかるかわからないか、できたかできないかだけでなく、試行錯誤できたことや理由付けのある意見を言えた等、満足度の基準を意識できるようにする。

イ 授業における手立て (ワーキングメモリ理論に基づいた支援方略)

(ア) 情報の整理

- 多感覚の利用
- 間違いチェック
- 考え方がわかるようなワークシート

(イ) 情報の最適化

- 見通しがわかる予告
- シンキングタイムの予告
- 何をどう見たらいいか、フローチャート

(ウ) 記憶のサポート

- 前回までに分かっていることの確認からスタート
- Aの虎の巻(わかったことメモ)の活用
- 自分なりの記憶容量やうまくいく方法を使う

(エ) 注意のコントロール

- 次やること、なーんだ?
- 左右チェック、完了!
- 今何時??

3 まとめと今後の課題

(1) 結果と考察

結果として、仮説1に基づいてAの記憶力が増したかどうかの客観的な裏付けはできていない。それでも、授業や自主学習における取り組みから次のように明らかな変化が見られた。その理由について考察する。

ア Aの変化(中1の1学期の状態→中2の1学期の状態)

(ア) 教科書の問題をノートに書き写すことができない。覚えられる量が極端に少ない。

→教科書の問題を読み、自ら覚えられるところで区切って、書き写すようになった。覚えておけるまとまりがおよそ2倍になった。

(イ) 問題を読み終わった後、必要な情報を得るため再度読み返して探そうとしない。

→問題を読む際、目的意識を持って情報をつかもうとしながら読むようになった。例えば道のりはs、速さはv、時間はtとおくという前提や、求めるものを覚えておいたり、読み返して確認したりするようになった。

(ウ) 一人で家庭学習ができない。

→寄宿舎生活で、自ら宿題に取り組めるようになった。

イ 考察1(仮説1に基づく取り組み)

Aは小学部3年から珠算を始め、中1の冬に商工会議所視覚障害者用珠算検定D級に合格している。小学部6年でE級受験時に試験官を担当したが、E級がなんとか合格で次の昇級は難しい印象を受けた。ところが、中学部に進学後Aに珠算検定はどうするか尋ねたところ意外にもAは「できます!」と明言し、主体的に取り組む姿勢を見せた。授業で問題に取り組んでみると、顔つきが変わり集中力が高まっていることが伺えた。とはいえ、週末のみ練習問題を課すと正答率は揮わず、授業で間違い直しをすると正答するという繰り返しが続き、どうも家庭では甘えが生じ、集中しきれないようだった。しかしながら本番では素晴らしい集中力を発揮し、見事D級合格に至った。

珠算におけるAの自信と集中力の高まりを授業のシングルとすることで、授業の5分程は失うが、授業中も集中力が継続したまま学習できるようになってきている。

ウ 考察2(仮説2に基づく取り組み)

ループリックを提示することで「授業において何を評価するのか」明確にわかるということはAにとって心強かったようだ。自分が言おうとしている意見や試みに自信を持ち、主体的に取り組むことができるようになってきている。また、そのように取り組む自分に値打ちを見出しているようにも思う。

また、満足度という一定の尺度とその根拠を表出することで、授業の中で曖昧だった事項を振り返り、すっきりさせて整理しておくという、Aにとっての深い学びといえる作業を主体的にできるようになってきている。

エ 考察3(伴走者の存在、認められること、できなくても見捨てられない安心感)

相手の溜息や含み笑いで傷つき、疑心暗鬼になる子どもたちは少なくない。自分に自信がない子どもなら、自分のことを否定されたと不安を感じるだろうし、相手の表情が見えないAにとっては学習意欲を失う決定打になりかねない。私自身も教員として自分の言動に一貫性を持たせることを大切にしてきたし、Aに対し、そういった非言語的な周囲の言動の意味も説明を加えるようにしてきた。こうして信頼関係を築いたうえで、「Aは中学生だから、他

の中学校に行っても困らないように必要なことははっきり言うね」と伝えてきた。

「A ならできるよ」「わからないのは A のせいじゃない、A がわかるようにするのが先生の仕事」という励ましの言葉と共に、「一人で宿題ができてすごいね」「あきらめずに書いてみたんだ、偉いなあ」といった具体的なプラスの評価が A に自信を持たせ、主体的な学習習慣が定着する動機づけになったと思われる。

(2) 今後の課題

今後の課題は2点である。

1点目は、A の変化が客観的な事実といえるかどうかを数値で裏付けていくことである。ただし評価に関する数値はAの学びがい、満足度を損なわないように留意する必要がある。

2点目は、Aに関わる教員チームは客観的な指導の結果を情報共有し、Aの力を伸長するという目的の下、協働するということである。人事異動等で、これまでの体制が振り出しに戻ることはもはや珍しくない。実態把握、教育課程の検討、日々の具体的な学習の手立て等々、教員同士が多忙により時間に追われ、教えを乞うことや話し合いを躊躇している間に子どもの学習の機会が刻々と失われるという事態があってはならない。

Aの生活年齢に応じ、適切な学習が適切な時期にできるよう、教員の経験や年齢に関係なく知恵を出し合い、協力するという、時には一枚岩に時には役割分担しながらAの秘めた可能性の芽を見つけ、家庭と連携しつつAがたくましく生き抜く力を自ら身に付けられるような授業づくりこそが「令和の日本型教育」ではないかと考える。

まだまだ、課題はたくさんあるが、A のユニークな発言や魅力たっぷりの笑顔が卒業後も輝くように可能な限りたくさんの伴走者と共に伴走していきたい。

【参考図書】

1. 視覚障害ブックレット「1 学期号 Vol. 19」(2012) ジアース教育新社
2. 湯澤正通、湯澤美紀 (2017)「ワーキングメモリを生かす効果的な学習支援」学研
3. 池谷裕二 (2001)「記憶力を強くする」ブルーバックス
4. アンデシュ・ハンセン (2022)「運動脳」サンマーク出版
5. 宮口幸治 (2020)「境界知能とグレーゾーンの子どもたち」新潮社
6. 宮口幸治 (2021)「どうしても頑張れない人たち ケーキの切れない非行少年たち2」明治図書
7. 数学教育「アクティブラーニングの学習評価」(2016) 明治図書
8. 片桐重男 (2015)「数学的な考え方の具体化と指導」明治図書

【参考資料】

9. 令和3年3月上越教育大学特別支援教育実践研究紀要第27巻 1-6 (佐藤・田中 2021) 全盲の数学者事例から考える触覚的技能と特別支援教育
10. 藤本浩一、山本利和、竹内伸宣、林照子 (2014) 日本教育心理学会第56回総会発表論文集 P228 小学生におけるワーキングメモリ訓練教材の効果の検証—触覚版ジャンケンメモリー