琉球大学学術リポジトリ

「科学的ものづくり」をとりいれた新しい支援形態の障害児教育の実践　―特別支援教育を見据えた教職員の実践―

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2007-08-08
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 吉田, 安規良, Yoshida, Akira
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1376

「科学的ものづくり」をとりいれた新しい支援形態の障害児教育の実践
— 特別支援教育を見据えた教職員の実践 —

吉　田　安規良

An Educational Practice of the New Teaching Method for Students with Disabilities Based on "Scientific Production of Some Foods and Toys Using the Chemical and Physical Change"- As Training of the Teachers for Corresponding to the New Framework of the Support Education for Students with Disabilities -

Akira YOSHIDA*

要　約

2005年度から日本でも特別支援教育がスタートするが，実施に向けては様々な問題を抱えている。2003年度末になっても，学校現場には各種報告書やマスコミ報道から得られる基本方針以外，実施のために必要な具体的情報や方策が伝わってきていない。さらに直接子どもと対応する学校現場では，通常学級を担当している教職員への研修があまり進んでいない。本報では，特別支援教育実施についての問題点を整理した。また，そうした問題点を解決するために必要な通常学級担当教員の研修の一形態として行った通常学級担当教員と特殊学級担任とのチームティーチングについて，筆者の「科学的ものづくり」を取り入れた実践を例に報告する。これは，2000年４月より北海道滝川市立開西中学校で行なわれている，今までの障害児教育の取り組みとは異なる形での教育実践である。それは，通常学級を担当する教員が，通常学級の１クラスを担当するのと同じ要領で週に１～２回特殊学級で障害児への授業を行う。この教育実践は通常学級担当教員と特殊学級担任のチームティーチング形式で行い，通常学級担当教員が主として授業を実践している。通常学級担当教員は，特殊学級担任が培ってきた障害児に必要な配慮や支援の方法を実践から学ぶことができた。

授業実践後の各担当者から，特別支援教育を実施していくためには教材や指導法への工夫が通常学級以上に必要であることが報告された。この教育実践は問題点の改善へと直接つながるものではないが，このような学校現場で即実践可能な活動は，特別支援教育実施に向けての障害児教育への携わり方を学ぶ教職員の研修の機会として有効かつ適切であった。

Abstract

Up to March 31, 2005, Japanese compulsory education has two types of classes. Usually, students with disabilities studied separately in classes called special class for students with disabilities.

On April 1, 2005, the new framework of the support education for students with disabilities will take effect. In the new framework, students with disabilities are due to be incorporated in ordinary classes under the special aid. However, very little amount of training were given to teachers in ordinary classes of all schools which scheduled to incorporate the students with disabilities. In this condition, it is estimated that the change of the framework will cause various difficulties in many sites of educations.

Some new type educational practice different from those which usually held in currently in the special classes in the traditional sense were conducted in a special class for students with disabilities of a public

*琉球大学教育学部

junior high school. Most of them were in the style of team teaching by teachers specializing in ordinary classes and in the class for students with disabilities. In this lesson, the teacher specializing in ordinary classes performed mainly, and the teachers specializing in the class for students with disabilities were in charge of the assistance. We believe that these educational practices are very effective as the training for teachers who intend to have a "new ordinary class" incorporating the students with disabilities. In addition, we need much careful attention to develop the teaching methods, materials and tools for such lesson than those for lesson for ordinary classes in the traditional sense.

This paper described the details of the team teaching lesson, which was one part of the above mentioned practice, treating scientific production of some foods and toys using the chemical and physical changes conduced by the author.

1.　はじめに

2002年４月から現行学習指導要領と学校完全週５日制がスタートし，学校教育現場ではそれらに沿った新しい教育課程の下で，教育実践が展開されている。同じように盲学校，聾学校，養護学校でも，1999年３月に告示された「盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」[1]及び「盲学校，聾学校及び養護学校幼稚部教育要領」[2]，「盲学校，聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」[3]を基準とした新しい教育課程がスタートしている。

また，“学校教育法第75条に基づく学級（いわゆる特殊学級）”でも，知的障害，肢体不自由，身体虚弱・病弱，弱視，難聴，情緒障害などの子どもたちを対象とした教育が行われてきているが，そこでは，新しいシステムの導入に伴う期待と混乱もある。それは，1993年に国連総会で採決された「障害者の機会均等化に関する標準規則」や1994年にユネスコで採択された「特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs，SEN）を有する人はそのニーズに見合った教育を行えるような子ども中心の普通学校にアクセスしなければならない」や「普通学校にすべての子どもを在籍させるインクルーシブ教育の原則を採用すること」を謳った「サマランカ宣言」を受けたノーマライゼーション理念の浸透とインクルーシブ教育の実現のための教育制度改革との関わりにおけるものである。

文部科学省は，特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の，「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」[4]を受けて，2005年度から新しく「特別支援教育」をスタートさせ，2007年度には整備を完了させることになった[5]。これは今までの特殊教育の枠組みを超えた取り組みとなり，通常の公立小中学校の教育課程や人的配置などを抜本的に変更しなければならない大きな改革である。

しかしながら，筆者がかつて所属していた中学校を始めとして北海道の公立学校では，マスコミ報道や文部科学省の報告書以外の情報（とりわけ，実施に向けた具体的な準備作業や校内体制の確立など）が2003年度末になっても教育委員会から伝わってこないため，実施に向けた準備を行うことができない状態であった。

本報では，今までの特殊教育と新しくスタートする特別支援教育との違いを整理していく上で明らかになった現場が抱える問題点を整理した。また，実際の教育現場がすぐに実践できる特別支援教育実施への準備の取り組みの１つとして，筆者の前任校である北海道滝川市立開西中学校の特殊学級での実践を，筆者の授業実践を例に報告する。

2．今までの特殊学級での教育と特別支援教育実施について違いと学校現場が抱えている問題点

今までの特殊教育とこれから実施される特別支援教育についての違いや問題点については，すでに多くの専門書や教育書に掲載されているので，ここでは要点のみの説明にとどめる。

今までの特殊教育は，「教育上特別の取り扱いが必要と思われる児童生徒に対しては，その心身の障害の状態や発達段階，特性などに応じて，よりよい環境を整え，その可能性を最大限にのばし，可能な限り積極的に社会に参加する人間に育てるために，特別な配慮のもとに適切な教育を行う」

ものだった[6]。つまり，「障害のある子どもはそれにあった別な環境で教育する」というものである。一方，上に述べたようにこれからの特別支援教育では，「その可能性を最大限に伸ばし，自立し社会参加するための基盤となる生きる力を培うため，特別な配慮のもとに，手厚くきめ細やかな教育を行う」ことを目的としていて，具体的にはつぎのようなことが盛り込まれている[4, 5]。

（1）障害という概念に学習障害（Learning Disabilities, LD）や，注意欠陥・多動性障害（Attention-deficit/HyperactivityDisorders, AD/HD），高機能自閉症（Autistic Disorder）などが含まれ，今までの学校現場の感覚では「ちょっと変わった子」という認識であった子への対応まで広げた形での教育を施すことを目的としている。

（2）盲・聾・養護学校を廃止し，「特別支援学校」とする。また，特殊学級を廃止し，「特別支援学級」とする。今まで特殊学級に在籍していた子どもたちは，在籍は通常学級とし，必要に応じて，特別支援学級に通って指導・支援を受ける。

（3）どの子にどの程度の指導・支援が必要なのかという個別の教育支援計画の立案や関係部署（専門医や関係機関）との連携のために特別支援教育コーディネーター（Special Educational Needs Coordinator, SENCo）を校務分掌として配置する。

基本的には，これらのシステムはイギリスで1980年代から行われている教育制度を参考にしている[7]。周知の通り，欧米では，障害者だけではなく，少数民族や非差別部落への差別をなくす運動・政策が数多く行われている。徳永によると，イタリアでは1975年から盲・聾・養護学校のような特殊教育的な施設を廃止し，特殊学校教員の養成も廃止し，すべての教職員がSENをもった子どもに対応できるような教員養成の方法へ移行している[8, 9]。

徳永によると，「特別支援教育」のメリットは次の5点にまとめられる[8, 9]；

（1）“障害がある”という子どもの否定的側面に注目したイメージを子どもに与えるようなことが防がれる。

（2）子どもに障害があるから教育するということではなく，SENがあるからその子にそれに対応した教育を施すという形に改めることができる。逆に障害があっても普通の学級で教育をうけることが困難でなければSENもないということであるので，特別な対応をとる必要もなくなる。

（3）障害の種別によって子どもを区分することなく，種別で画一的に分け隔てすることがなくなる。

（4）学習の困難さを推し量りながら教育を施すことで，目の前の子どもの様子を見て，教師や授業内容もSENの要因を常にチェックしながら実施できる。

（5）SENの有無で区別・差別するような教育にならない。

また，イギリスでは特別支援教育制度の導入によって，学習に困難がある子ども，つまり“わからないもの”や“わからないこと”を“わからないままにしておく子”（授業でのいわゆるお客さん的な傍観者）が減ってきているという。

このように特別支援教育制度への改革は，欧米の先行事例を見る限りでは，様々な効果をあげている。しかしながら今後日本で特別支援教育を実施するに当たり，学校現場では様々な問題点が予見されている。

（1）一般職の職員の給与等に関する法律に倣う形で，各都道府県などでは「特殊教育」に携わる教職員には給与の調整（本俸の引き上げ）が行われるよう条例が制定されている[10]。これは，「特殊教育」が普通の教育に比べると多大なる労力がかかるためであるが，今後，“全員通常学級在籍”となった場合，SENを持った子どもを原則として担当するのは特別支援学級担当者（従来の特殊学級担任）ではなく，通常学級担任（あるいは教科担任）となり，負担が重くなることが予想されるにも関わらず給与面でのある種の逆転現象や，特殊学級が廃止されることによって，「特別支援学級担当者」の事実上の「賃下げ」が起こる可能性があるなど，待遇面の問題がある。

（2）大学など，学校教員養成機関では，盲学

校，聾学校，養護学校などの障害児教育に専門的に携わる教職員も養成してはいるが，絶対数としては少数である。またこういった障害児教育のための学校の教員採用試験では，通常の小学校，中学校，高等学校の教員免許の所持だけでも受験資格が得られるため，障害児に対する専門的な知識が教職員に採用される段階では必修知識として認識されていない現状もある。しかし，今後は通常学級を担当する教職員でも必修としなければならないのに，現行の教育職員免許法や各大学の教員養成系カリキュラムでは，将来通常学級を担当する大多数の「教員の卵」に対して特別支援教育に対しての具体的対策が行われていないなど，教員養成上の問題がある。

（3）現職の教職員に対する研修も同様で，現在障害児学級を担当している教職員は，北海道立特殊教育センターなどが開催する公的な研修講座を受講したり，民間の研究団体が主催する各種講座を受講したりするなど研修の場が設定され，研修が奨励されているが，通常学級担当の教職員に対しては，ただ今後の全体の方向性だけが知らされるだけで，具体的に「どう取り組むのか？」，「どういう指導を行っていくか？」という研修プログラムが用意されておらず，一部の教職員が自主的に研修したり，意欲的な一部の学校が校内研修などの場で取り組むなど，教職員個人・集団の「熱意」と「意欲」だけに依存している。

また，慢性的な国や地方公共団体の赤字財政のため，普通の学校より費用のかかる特殊教育用の施設・設備等に財政負担ができないという財政的な課題も今回の「特別支援教育」制度導入の背景にある[5]。

3．新しい形での障害児教育の実践にむけて

表1は，2003年度（平成15年度）までのここ10年間の北海道全212市町村で設置されている特殊学級（知的・肢体・言語・情緒）の設置数をまとめたものである[11]。言語障害以外の知的・肢体・情緒の設置学級数，児童生徒数は増加の一途をたどっている。また表2は，2003年度（平成15年度）の北海道空知管内27市町村別の公立中学校での特殊学級の設置状況と生徒の人数である[12]。学校運営（経営）計画や指導計画などから，空知管内の公立中学校に設置された特殊学級のほとんどでは，授業は特殊学級担当者が実施していることが分かる。また，国立特殊教育総合研究所の調査では，特別活動や学校行事，給食などは通常学級の子どもたちと一緒に過ごすという「交流教育」の実施率が小学校で98％，中学校で94％も実施されている[13]。「交流教育」については現行の小中学校の学習指導要領の総則でもその実施について触れ

表1　北海道における特殊学級の設置数と児童生徒の推移[11]

年　度	知的障害		肢体不自由		言語障害		情緒障害	
	学級数	児童生徒数	学級数	児童生徒数	学級数	児童生徒数	学級数	児童生徒数
平成6（1994）	644	2008	54	108	161	839	304	904
平成7（1995）	648	1984	68	122	136	642	307	930
平成8（1996）	670	1996	82	144	115	492	334	978
平成9（1997）	670	1970	90	162	77	238	378	1038
平成10（1998）	678	1962	107	166	74	233	419	1126
平成11（1999）	715	1996	122	183	62	165	449	1182
平成12（2000）	749	2022	139	211	55	137	480	1237
平成13（2001）	788	2128	141	224	56	138	531	1347
平成14（2002）	837	2191	146	227	65	161	593	1462
平成15（2003）	861	2276	165	247	74	163	665	1653

表２　2003年度（平成15年度）の北海道空知管内公立中学校の特殊学級開設状況[12)]

障害の種類			知的	肢体	言語	情緒	市町村小計
市町村名（開設しているところのみ）	岩見沢	学級数	4	1	1	4	10
		生徒数	12	1	1	5	19
	美唄	学級数	2			2	4
		生徒数	3			5	8
	芦別	学級数	1			2	3
		生徒数	1			3	4
	赤平	学級数				1	1
		生徒数				1	1
	三笠	学級数	2			1	3
		生徒数	2			1	3
	滝川	学級数	4			3	7
		生徒数	6			10	16
	砂川	学級数	2	1		1	4
		生徒数	4	1		1	6
	歌志内	学級数				1	1
		生徒数				2	2
	深川	学級数	1			2	3
		生徒数	2			3	5
	北	学級数	1				1
		生徒数	1				1
	栗沢	学級数	1				1
		生徒数	1				1
	南幌	学級数	1	1	1		3
		生徒数	1	1	1		3
	由仁	学級数	1				1
		生徒数	1				1
	長沼	学級数	1			1	2
		生徒数	2			1	3
	栗山	学級数	1	1		1	3
		生徒数	1	1		1	3
	浦臼	学級数	1				1
		生徒数	1				1
	新十津川	学級数	1			1	2
		生徒数	1			1	2
	妹背牛	学級数	1				1
		生徒数	1				1
	北竜	学級数	1				1
		生徒数	1				1

られているので，当然の結果であろう[14, 15)]。交流教育の形態は校内での交流が最も多いが，北海道滝川市のように全市の特殊学級が合同で宿泊研修などの交流行事も行われている。

このように，子ども同士の交流は多くの学校で実施されているが，一般の教職員と障害児との直接の交流という観点で見るとあまり行われていないのが現状である。学校行事などでのふれあいはあるが，特殊教育を担当しない教職員と障害児との直接の交流の機会は少ない。

今まではこうした教育方法で問題は生じなかったが，2005年度から実施される特別支援教育では，子どもたちは障害の有無にかかわらず通常学級所属となり，今まで障害児との交流やそうした指導法を知らない教職員がいきなり担当するということになりうるので，このままでは学校運営上も大きな混乱をもたらすことになり，ひいては子どもたちや教職員にとっても決して良い結果をもたらさないことが十分に予想される。これらをなるべく減らすためには，現在の特殊学級担任との情報交換などを進めていく必要があろう。

北海道滝川市立開西中学校では，そういった情報交換や校内研修などではなく，以下に述べる目的のために全く別な方法で特別支援教育へ向けた取り組みをしている。そこでは，特殊学級が開設された2000年度（情緒障害児学級１クラス開設）から，通常学級の教科担任数名が，年間を通して週１～２回決まった時間に，特殊学級で授業を担当する新しい形での授業実践が行われている[16)]。そして，通常学級の教科担任は，チームティーチングの形式を取り，T1（主担当）として授業を行い，T2（補助担当）として障害児学級担任や介護員が子どもの SEN に応じた援助を行うというものである。

こうした取り組みを始めた目的は次の３点である。

（１）特殊学級担任以外の教職員による授業は生活を共にしていない人との交流となり，子どもの他人に対する自己決定や意思表示の機会が増える。その結果，その子の活動やものの見方の拡張を図る。

（２）教科を担当する教職員にとっては，教科の内容を指導するだけではなく，SEN に

応じた教材・教具の準備や指導法の改善など，通常学級での今後の指導や特別支援教育の実施に向けた研修としての側面を果たす。

（3）障害のある子どもを複数の教職員が多面的に見ていくことで，その子のSENが何であるかをより深く分析することができるだけでなく，その子の情報が共有化されやすくなる。

授業担当者は本人の希望と，通常学級を担当する時間数のバランスで決められる。また，内容については子どもたちの障害の状態などを加味したSENに応じて，免許（担当）教科・科目に関係なく，学ぶ喜びを体感できることを重視している。例えば，初年度に開設した「表現・英語」は国語担当の教職員が担当するなど，SENに応じた指導・支援を行っていった（表3）。その1つとして，「科学的ものづくり」をとりいれた筆者の授業実践について紹介したい。

表3　滝川市立開西中学校における交流指導の内容の変遷

年度	2000	2003
内容	表現・英語（国語）	調理（家庭）
	からだつくり（体育）	創造・感性（体育）
	数と生活（数学）	数と生活（数学）
	創造・感性（美術）	科学（理科）
	自然（理科）	創作（技術）
	情報処理（理科）	

凡例：（　）内は担当者の免許教科

4．「科学的ものづくり」をとりいれた授業実践

2003年度は，筆者もこの交流指導の担当者として週あたり1時間の割合で科学を担当した。実際の指導内容は表4の通りである。

4月は特殊学級の中での学級づくり，7月と8月は学校行事の関係で実施しなかった。その反対に，作業の時間をたくさんとらなければならないような教材（例　うどんづくり）では，1日で2時間～3時間連続で行うなど，時間割については弾力的に運用した。

表4　2003年度の「科学」の授業内容

4月	学級づくりのための特別時間割のため実施せず
5月	パソコンで調べよう・学校の周りの自然を探そう
6月	大きなシャボン玉をつくろう
7月	学校行事のため特別時間割のため実施せず
8月	学校行事のため特別時間割のため実施せず
9月	ペットボトルロケットで遊ぼう
10月	ガラス細工
11月	うどんをつくろう
12月	ろうそく細工・ホバークラフトをつくろう
1月	色の変わるホットケーキをつくろう
2月	アイスクリームをつくろう
3月	ガムやべっこう飴をつくろう

筆者は，担当する時間の基本コンセプトを「科学的ものづくりを通した指導」とした。それは，盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領の中学部の理科の目標「日常生活に関係の深い自然の仕組みや働きに関する初歩的な事柄についての理解を図り，自然を愛する豊かな心情を培う」ために，特殊学級担任が日常指導している理科的内容とは異なる視点から迫ることをねらったからである[1]。その結果，ものづくりを通して，子どもたちは道具を上手に使うことを覚え，ものがつくられる過程を通して，物質の変化や性質の不思議さを体感することができた。また，できたものを使って遊んだり，食べたりすることで，作業に対する達成感・充実感や満足感も味わうことができた[17]。

■実践例1　うどんづくり

うどんは，化学的には小麦粉に含まれるタンパク質（グルテン）に水を加えて練ることによって粘りが生じることを利用した食品であるが，ここでは，「物質が変化していく様子」を体験的に学習していくことを目的として取り組んだ。

[材料]

小麦粉（強力粉と薄力粉），食塩，水，市販の濃縮タイプのめんつゆ，子どもの好きな具材（揚げ玉，

長ネギ，油揚げ，なると等）

[授業実践過程と子どもの様子]

（1）強力粉と薄力粉をそれぞれ同量はかりとり，ふるいにかけた後，ボールの中でこの2つの粉を混ぜ合わせて“うどん粉”を調製した。

（2）うどん粉の量の4割程度の10％食塩水をうどん粉に注ぎ，水まわしを行った。さらに生地をまとめ，適当な堅さになるまでよく練り混ぜ合わせた。

（3）（2）をポリエチレンの袋に入れ，30分程度寝かせた後，うどんのコシを出すために交代しながらさらに足で踏み続けた（写真1，2）。

（4）（3）を30分程度寝かせてから，小分けして，それぞれが食べる分量に分け，よく手でこねた（写真3，4）。

（5）麺棒をつかって，（4）を伸ばしていった。この時，授業者の手本を見て自分でできる子は自分でどんどん作業を進めていった（写真5，6）。また，興味はあるが，自分一人だけでは作業を進められない子には，作業の支援をしながら進めた（写真7，8）。

（6）打ち粉を打って，3枚に重ね，包丁で切り麺の形に仕上げた。

（7）切った麺をゆでて，水洗いし，別な鍋であらかじめつくってあった汁の中に麺と具材を入れ，少し煮込んでうどんを完成させた。

（8）うどんが完成したので試食した。どの子も思った以上に体力をつかったようでお腹が空いていたので3回もお代わりをしていた（写真9，10）。

■実践例2　アイスクリームとバターつくり

アイスクリームは子どもなら誰でも好きな菓子の1つである。今回は，アイスクリーム作りに欠かせない“冷却”工程に，北海道という地域性を生かした“雪（氷）”に食塩（塩化ナトリウム）を混ぜ合わせてつくった自家製寒剤を利用し，雪と塩だけでできた「−20℃の世界」の不思議さを子どもたちに体感させた。

アイスクリームつくりは，ある程度工程が進んでしまうと，冷え固まるのを待つだけになってしまう。そこで余った材料と残りの時間でバターつくりも実践した。バターは生クリームを冷やしながら振り混ぜると，中の脂肪分が固まってできる。子どもたちは，一所懸命振り混ぜていると，突然振り混ぜていた手の感覚に変化が起き，それまで白い液体しかなかった容器の中に，いつのまにかバターができていることにたいそう驚いていた。

[材料]

生クリーム，牛乳，卵黄，雪，食塩，アイスクリームの素[18]

[授業実践と子どもの様子]

（1）寒剤に使用する雪を学校のまわりから調達した。食塩と混ぜ合わせやすい“パウダースノー”と言われる粒の細かい雪を得るため，降り積もったばかり雪をバケツで採取した（写真11,12）。

（2）教室に戻り，取ってきた雪に食塩を入れ，良く混ぜ合わせた。温度計で，−20℃程度の温度の寒剤になっていることを確認した（写真13）。

（3）卵1個を割り，卵黄をとりわけ（写真14），そこに牛乳100mL と生クリーム50mL を入れ軽く混ぜ合わせた（写真15，16）。

（4）（3）にアイスクリームの素を入れ，ハンドミキサーを使い，交代で，寒剤で冷やしながら2倍量になるまでかき混ぜた（写真17,18,19）。

（5）（4）は，そのまま1時間～2時間程度，寒剤の中で冷却した。

（6）（5）の待ち時間を利用して，余った生クリームを同量の氷水と混ぜ合わせ，氷水ごと空のペットボトルに注ぎ入れた（写真20, 21）。

（7）（6）を10分～20分間，交代で振り混ぜた。

（8）ペットボトルをはさみで切り開き，できたバターを取り出した（写真22）。

（9）約2時間後，（5）のアイスが冷え固まった（写真23）。

（10）アイスをコーンに盛りつけ（写真24），全員で試食した（写真25，26）。

写真１　教師の補助を受けながらうどんを踏んでいる様子（１）

写真２　教師の補助を受けながらうどんを踏んでいる様子（２）

写真３　教師の指示を聞き自分でうどんをこねている様子（１）

写真４　教師の指示を聞き自分でうどんをこねている様子（２）

写真５　麺ののばし方を観察して学習している様子

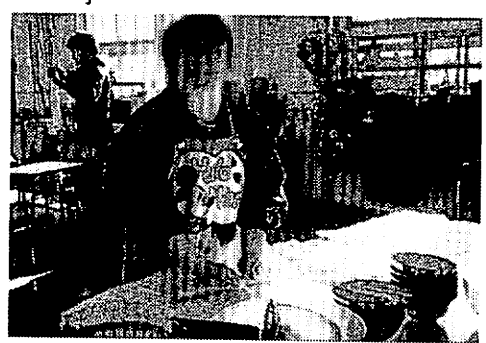

写真６　学んだことを生かし、自分で麺をのばしている様子

写真７　教師の補助を受けながら、麺をのばしている様子（１）

写真８　教師の補助を受けながら、麺をのばしている様子（２）

写真９　調理したうどんの試食の様子（１）

写真10　調理したうどんの試食の様子（２）

写真11　食塩と混ぜやすい粒の細かい雪を採取している様子

写真12 採取した雪を教室へ搬入する様子

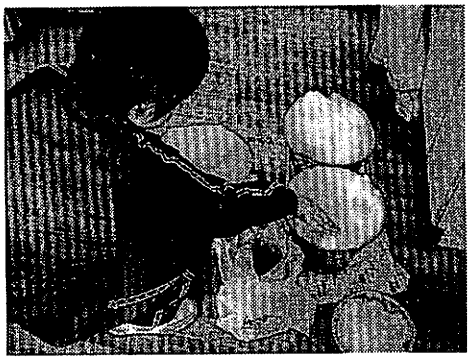

写真13　雪に食塩を混ぜ、寒剤を調製している様子

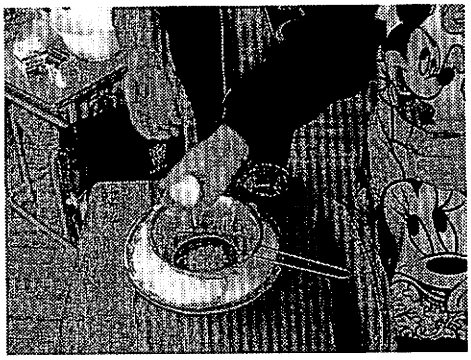

写真14　卵黄をとりわけている様子

写真15　割り箸でかき混ぜている様子（1）

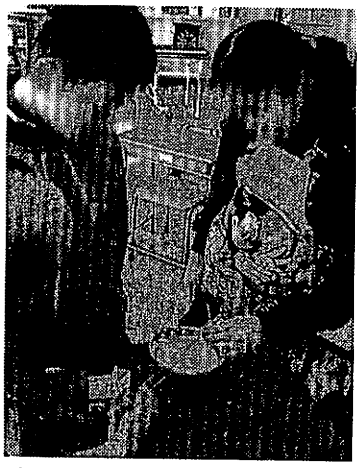

写真16　割り箸でかき混ぜている様子（2）

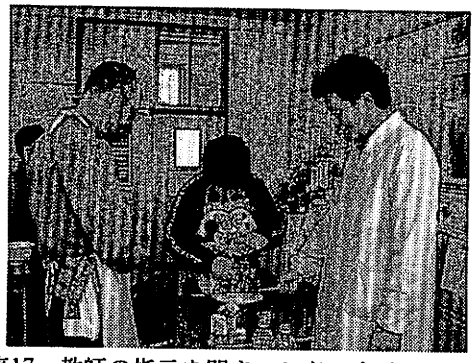

写真17　教師の指示を聞きハンドミキサーでかき混ぜている様子

写真18　教師の補助を受けながらハンドミキサーでかき混ぜている様子（1）

写真19　教師の補助を受けながらハンドミキサーでかき混ぜている様子（2）

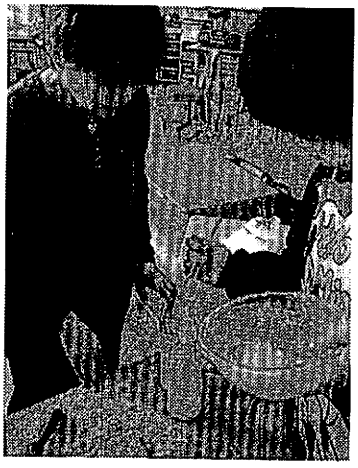

写真20　教師の指示を受けながら生クリームと氷水を空のペットボトルへ注いでいる様子

写真21　自分１人で生クリームと氷水を空のペットボトルへ注いでいる様子

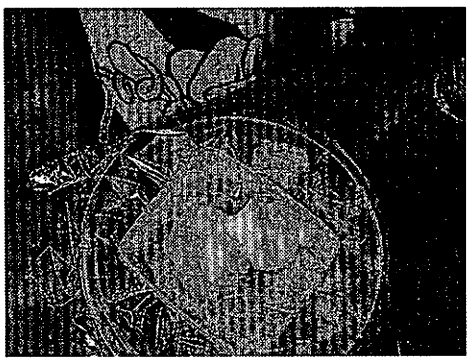

写真22 完成したバター

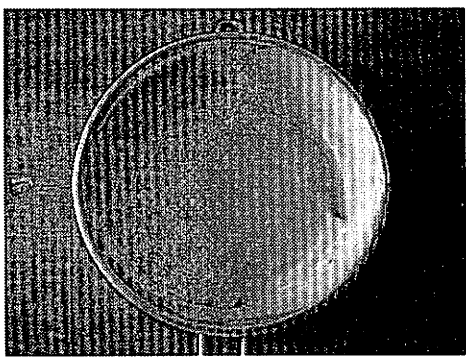

写真23 完成したアイスクリーム

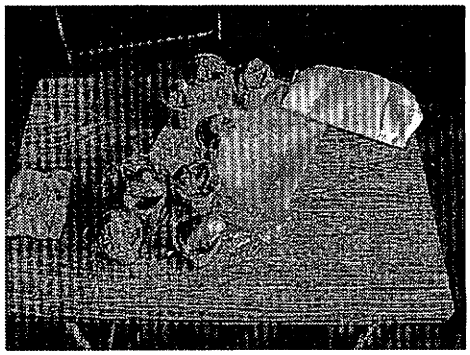

写真24　試食用にコーンにもりつけたアイスクリーム

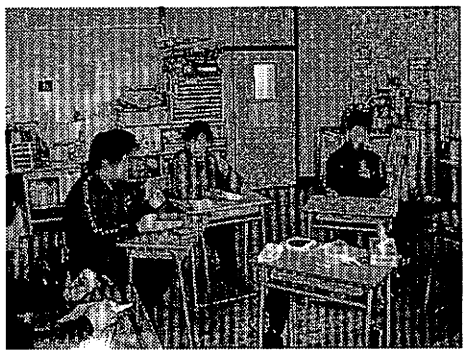

写真25　アイスクリームの試食の様子（1）

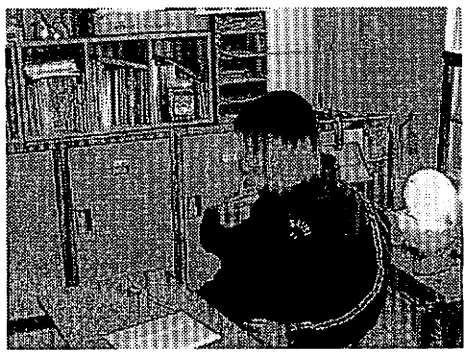

写真26　アイスクリームの試食の様子（2）

5．実践を終えて

こうした教育実践を行う上で，一番問題になるのは，通常学級担当者は手当の加算がされていないのに特殊学級の授業を受け持つことへの不満が出ないかということであるが，幸いにも関係者からその種の不平は聞かれなかった。しかし、今後この取り組みを本格的に制度として導入された場合の、給与等の待遇格差についての不安の声も聞かれた。また，年度末にどこの学校でも行われる学校運営の反省のための職員会議では，むしろ，「今後，どのような方向で障害児たちとの交流を持って行くのか？」といった，方法や内容についての議論が中心となっていた。

こうした交流教育を担当した者に共通した感想は，教材・教具の選定や指導方法の難しさについてである。これは多くの通常学級の子どもたちと比べて，言語によるコミュニケーションが取りにくいということが関係してくる。しかし，そうした子どもたちの SEN をうまく知ることを実際の授業実践を通して，通常学級担当の教職員が身につけていくことは今後の特別支援教育へ向けた準備や通常学級にいる子どもたちへの教育活動全体に還元されるので役立つ取り組みであったというのが担当者全員の認識である。

6．おわりに

今回の「ものづくり」を通した障害児への教育実践そのものは，多くの特殊学級ですでに行われていることであるが，それらは障害児学級の担任による，いわば「閉じた学級空間」での指導である。今回の実践がそれらと異なるのは，通常学級担当の教職員が，通常学級で授業するのと同じように特殊学級の授業コマを持った形で実施しているところである。要するに，授業の受け持ちを割当られた学級の１つがたまたま特殊学級だっただけに過ぎないのである。こうした取り組みは，筆者らが2003年の9月～10月に行った聞き取り調査の結果では，北海道空知管内27市町村の中でも開西中学校だけの取り組みであった。こうした授業実践そのものが，特別支援教育を生かすための生きた研修となってきている。

こうした教育は障害児たちにとって有効でなければならず，学校に来て学ぶことが楽しいことであると実感されなければならない。その意味で今回の試みは子どもたちにとって満足すべきものであり，また通常学級を担当している教職員にとっても，SEN のある子どもたちは通常学級にも多く在籍していることから，そういった子どもたちへの対応を学ぶという意味で良い研修と実践の機会となった。

給与や待遇面の問題や教育実践上の問題点の改善には至らないが，特別支援教育の実施に備え，１つの研修の機会としてこのような取り組みを行ったことは意義のあるものだと考えられる。

謝　辞

本研究ならびに授業実践を行うに際しまして，北海道滝川市立開西中学校教諭の佐藤登喜男様，北教子様，ならびに元開西中学校教諭本濃幸彦様ならびに元滝川市嘱託介護員の田中喜久美様には有益なる御助言ならびに実践上の指導をいただき，また授業実践では多大なる御協力を賜りました。この場を借りてお礼申し上げます。

文献・注釈

1）文部省：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，大蔵省印刷局（1999）
2）文部省：盲学校，聾学校及び養護学校幼稚部教育要領，大蔵省印刷局（1999）
3）文部省：盲学校，聾学校及び養護学校高等部学習指導要領，大蔵省印刷局（1999）
4）21世紀の特殊教育の在り方についての調査研究協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（2001），http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm
5）特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）（2003），http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

6) 文部省初等中等教育局特殊教育課：我が国の特殊教育（1993）
7) 徳永豊：通常学級における障害のある子どもの教育について－英国の教育制度とその取り組みからの考察－，世界の特殊教育９，pp51-58，国立特殊教育総合研究所（1997）
8) 放送大学通信教育講座「障害児教育論（'02）」第14回目放送内容
9) 大南英明，緒方明子編著：放送大学教材障害児教育論，pp178-183，財団法人放送大学教育振興会（2002）
10) 例えば，北海道では，一般職の職員の給与等に関する法律の第10条に倣う形の北海道学校職員の給与に関する条例の第９条に「人事委員会は，給料月額が，職務の複雑，困難若しくは責任の度又は勤務の強度，勤務時間，勤労環境その他の勤労条件が同じ職務の級に属する他の職に比して著しく特殊な職に対し適当でないと認めるときは，その特殊性に基づき，給料月額につき適正な調整額表を定めることができる。」と定め，給料の調整額に関する規則（北海道人事委員会規則）に従い，通常学級の担当者より高い給与が支給されている。
11) 北海道教育委員会：特殊学級の学級数及び児童生徒数の推移（2003），http://www. dokyoi. pref. hokkaido. jp/hk-stkik/kanri/toku04%2015. htm
12) 北海道教育委員会：平成15年度北海道学校一覧（2003），http://www. dokyoi. pref. hokkaido. jp/hk-kssku/chosa/gakkou-i/2003/03top. htm
13) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所：知的障害特殊学級における教育課程及び指導方法に関する調査報告書（2000）
14) 文部省：小学校学習指導要領，大蔵省印刷局（1998）
15) 文部省：中学校学習指導要領，大蔵省印刷局（1998）
16) 2001年度にはもう１クラス開設（知的障害児学級）開設され，２クラス設置された。特殊学級には３人の教員と１人の介護員（市の嘱託職員）が配置された。介護員の配置は2003年度末で終了した。
17) 同じ交流教育では，技術科（創作）家庭科（調理）も行われていたが，技術では，実用性のある木工製品の制作を，家庭科では，日常生活をする上で必要な，簡単に手早くおいしいものをつくることをそれぞれ目的としており，理科とは異なった目的として実施した。
18) 有限会社　私の台所製。東急ハンズ札幌店にてバニラとチョコの２種類を購入した。