

たちにとって活動の始まりが何にあるかは重要である。ふれる、さわられる、見る、聞く、抱かれる、味わう、という五感に対する刺激をバラバラに考えるのではなく、まとまった活動として据え、個人の意欲、関心の多様性に迫る。

能力差のある人たちが一緒に遊べる場面作りく自由遊び、劇遊び、乗り物遊び、ぬったくり遊び、などで集団の同一な題材活動の中にひとりずつ違った活動を見取つて用意する努力。

2) 作業

府中朝日養護高等部の佐藤和寛さんの食品加工班のそばボーロ作りの実践は面白い。計量、生地作り、成形、焼成、包装、販売など26工程を分析して障害の重度、中度、軽度、向きの内容を組み合わせ、補助具を作りだしたり、生徒に選ばせたりする。各素材の作業でも考えられる。

3) 職業教育



300

会報300号によせて

—手労研と私—

手労研 前事務局長 森 下一 期

手労研の発足は1973年のことですから、まもなく25年、四半世紀を経ることになります。発起人の一人として発足から20年くらい事務局長も務めました。この間には、和光中学校の技術科の教師からはじまり、職業訓練大学校で技能教育の方法を教える立場に立ったり、名古屋大学で技術教育学を

障害の重い生徒の職業教育は教育課程そのものがこれに当たるだろう。着替え、食事、排泄、運動が生活実習所でも重要な内容になるからである。

障害の中度の生徒たちは現場実習、ひとり通所、社会のマナーの生活指導的学習が必要だろう。

障害の軽度の生徒たちは次のようなものが考えられる。

ア) 作業学習の中で高度な技能、知識の獲得。

イ) 現場実習の経験を通した進路選択

ウ) 生活するための情報

生活費の学習、愛の手帳の権利〈障害者基礎年金、障害者雇用補助金など〉

通勤寮、生活寮、転職と職安の利用

エ) 社会人としての基礎講座

そのほか、活動における情動と認識の絡み。自立を保護、援助を含む考え方など。

(日本障害児教育研究所長)

研究したり、そして、現在につながるところでは和光高校で普通科における職業教育を模索したりと職場の方は転々としてきました。また、実践と研究、対象年齢の相違など、いろいろ変化があります。しかし、課題意識は一貫して変わらないように思っています。

最近、何故、手労研をはじめようとしたかと考えることがあります。当時の私の問題意識には小学校の工作教育を何とかしたい、という思いがありましたから、すでに参加していた技教研の中でそれを深め、広めることでもよかったですのに、新しい研究会をはじめたいと考えたのは何故だろうかということです。

もちろん、手労研は技教研とは違った分野（遊びとか生活）にまで広げていきましたから別の研究会であって当たり前なのですが、自分の中で手労研がどう技教研とは違うものとして位置付いていたか考えるようになったのです。

もともと私は大学の理工学部を出て、理科教育に関心をもっていました。科学の法則を実験などで確かめながら生徒に伝えることはとても楽しいことでした。しかし、科学の成立以前に労働があり技術があるということに目が向いてから、技術を教えることに興味をもって、技術科の教師に変わりました。何かこのあたりに自分が技術や労働を考える原点といえるものがあるように思います（もちろん、モノをつくることもものすごく好きでしたが）。つまり、科学の重要性、見事さを認識しつつも、それを一

回り大きく包み込むようなところに面白さ、楽しさがあるように思つたのだと思います。

したがって、技術といったときに、それが技術学という科学とも置き換えられるものが軸に据えられると、自分が探してきた面白さ、楽しさとはしつくりこない違和感を覚えたものです。したがって、私は技術の科学の側面ではなく技能（技として身につく力）に一貫して関心を持ち、それがどのように一人一人の子どものものとなるのか、を追求したいと思いました。これは、技術の分野では生産の技能になるのですけれども、小学校以下の場合にはどちらかというと生活の場における技能、物事の理を知るきっかけとなるモノとの接点が主体になるといえます。

そして、近年、資源の有限性が現実的な問題となり、環境問題が直接人々の生活に影響をおよぼすようになって、直線的な科学技術の進歩や生産の拡大に対する疑問が表面化してきたことを見て、自分が感じてきたことがおかしなことでなかつたと思えるようになりました。やはり、人間の生活の場の問題からはじめる視点を持たないといけないし、それが自分のベースとなる部分だったと自分で納得しているしだいです。



17回（1990年）ワラビ座 受付開始



17回（1990年）ワラビ座 川崎デビュー!!
このころは、歌だけだった!?

ですから、自己の中で科学や技術の大切さを把握しながらも、科学に収斂することにおさまりのつかないものを感じて、モノと人の接点である技能にこだわり続けたのでしょう。

私が現在、高校生に、技術に限定せず、職業に関する事を触れさせるようにしているのも、その「生活」と結びつけたいからです。生活と結びついたとき子ども・青年は学びの意味を実感できるのではないかと思っています。

手労研が追求してきた、地域の教材の発掘の取り組み、教材を（そこに生活があり地域がある）こそ大事にし、その教材との関連で内容も考えようとしてきた教材論が肌にあったのもこのようなことからだと思います。

振り返ってみると、手労研にもいろいろ実践・研究の模索があったと思いますが、強く印象に残っているのは、段階を設けた目標設定で競い合う場面をつくる指導と子どもが取り組みはじめるまでは待つという指導の対比です。これは、最近学習の転換と言われたりしていることとつながる面があります。この論議の一つの面は、教育内容は文化遺産として結果として大人が用意している、ということから、子ども自身が学ぶものを選んだり決めたりすることに関与するということへの転換だと思います。先の手労研での指導をめぐる問題は、子どもをせき立てていくのか、子どもに委ねとり

組む気持ちが醸成されるまで待つかということですから、こういった最近の論議に重なるものを20年近く前から取り上げてきたといえます。これは、子ども自身が営んでいる生活を大事にしてきたからこそ問題になってきたように思います。

私など、教科教育についてはどちらかというと教えるべき内容が科学の系統から導き出せるものだという発想が強かったのですが、手労研での上記の論議などに触れてきたこともあり、かなり柔軟に学習の問題を考えることができるようになっていると思います。特に、高校生の学習を考えると、教科書にあるものをただ与えたり、教師が用意したものを提示したりするだけでは学習は成立せず、生徒自身が参加し、自ら学ぶ意志を持ったときに意欲的な学習が展開されます。今担当している選択科目ではインタビューや職場訪問を中心とし、教えるよりも社会から直接学んでこさせるようにしています。

このように見ると、自己の中で漠然と求めていたものが手労研の実践研究の中でよりはっきり形作られてきたと思いますし、また、手労研の中で模索してきたことが現在の実践課題に生きているということを感じます。このところ、管理的な立場になったこともあります。手労研の会議への参加がおそらくになっていますが、ここで述べたように内容的にはますます深く関わっているように思います。(和光中学・高校)