

重複障害学級に在籍する子どもの 活動や想いを実現する教育の視点

—表出や活動に制限を伴う子どもとの教育実践からの検討—

石上 愛・岡澤 慎一

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第9号 別刷

2022年8月31日

重複障害学級に在籍する子どもの 活動や想いを実現する教育の視点[†]

—表出や活動に制限を伴う子どもとの教育実践からの検討—

石上 愛*・岡澤 慎一**

栃木県立のぞわ特別支援学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

重度肢体不自由のある子どもは、身体の動きの制限から意思表示に困難を抱えていることが多い。その困難さゆえに、本来の能力や変化成長の可能性が低く見積もられ、本来の知的機能や潜在的な能力に気付かないことも少なくないのではないか。表出や活動に制限を伴っていたとしても、その子どもが、自分のもてる力を十分に発揮し、「できた」、「やってみたい」と感じながら能動的・主体的に活動をするためにどのようなかかわりができるのか。ここでは、肢体不自由特別支援学校における教育実践のなかで、重度の運動障害のある子どもとのやりとりをとおして、活動にやりがいや達成感を味わったり、相手に想いを伝えようとしてきたりする気持ちを育むための教育的なかかわりについて検討した。

キーワード：肢体不自由、重度・重複障害、能動的・主体的な活動

I 問題と目的

近年、特別支援学校における障害の重度・重複化の割合が増えている。どれほど重い障害があろうとも、自立活動の目標にもあるとおり「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図る」教育を行うことが特別支援学校における重要な役割であると考えられる。肢体不自由特別支援学校における重度の運動障害のある子どもにとって、障害の特性により活動が制限されたり思いが伝わらなかつたりする経験が重なることで、伝えることや活動に挑戦

することを諦めてしまうことが少なくない。

重度・重複障害児の指導においては、本来の知的機能や潜在的な能力水準を把握することが重要となる。しかし、意思表示の困難さから、何をどこまで理解しているか客観的に確認する手段が制限されているため、重度・重複障害児の全体像を捉えることは非常に難しい(長野・川間、2018)。一方、子どもと十分にやりとりを重ねながら、実態に合わせて教材や環境を工夫することで「できた／伝わった」、「もっとやってみたい／伝えてみたい」と子どもの気持ちが変わっていき、能動的・主体的な活動につながると考える。本研究では、重度の運動障害により活動や表出に制限を伴っていても、能動的・主体的に活動に参加するための教育的なかかわりのあり方について検討する。

II 方法

本研究はA特別支援学校(肢体不自由)においてX年5月からX+1年1月までの期間で行った。A特別支援学校では児童生徒の実態に合わせて、小学校、中学校、高等学校で行われている教科を中心に学習する課程(以下、I課程と記す)、日常生活の

† Ai ISHIGAMI*, Shinichi OKAZAWA**:
Educational perspective to realize the
activities and feelings of children enrolled
in multiple disability classes :From
educational practice with children with
limitations in expression and activity
Keywords: physically handicapped, Severe
and multiple disabilities, Active and
proactive activities

* Tochigi prefectural Nozawa special school
for children with physical disability

** Graduate School of Education, Utsunomiya
University
(連絡先: okazawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

指導、生活単元学習、作業学習など領域・教科を合わせた学習を中心に行う課程(以下、Ⅱ課程と記す)、自立活動を中心に行う課程(以下、Ⅲ課程と記す)および訪問教育学級において教育が行われている。本研究では、高等部Ⅲ課程に在籍する生徒を対象とした。

1 対象児

Bさん(以下、Bと記す)は重複障害学級(Ⅲ課程)に在籍する高等部2年女子である。筋力および認知面の低下など進行性の症状がみられる。身体を支えることで、自分の目的とする方向に頭や腕をゆっくり動かすことができる。活動中は指先や素材を注視したり見比べたり教師とのやりとりで、面白いときや嬉しいときに笑ったり声を出したりすることから視力や聴力に顕著な困難はみられないと考えられる。筆頭者がペンを持ったBの手首や肘を支え、文字の筆画ごとに始点に筆記具をもっていくと平仮名や数字等を書くことができる。音声言語による発信はないが、教師の問い掛けに「あー」という声で応えたり、首を縦に動かして「Yes」を伝えたり首や視線を動かさなかったり眼球を横に動かしたりして「No」を伝えたりすることができる。

2 かかわり合いの概要

Bとのかかわり合いはX年5月から開始し、登校から朝の会までの40分程度の活動と週に1回の自立活動の時間に、かかわりをもつことができた。

3 かかわり合いの方針

Bは筆頭者らの質問に対して、「Yes」や「No」と伝えることから、意思表出がはっきりしており、やりたいことも明確であると考えた。そこで質問や問い掛けをするときにBにとってイメージがしやすく見通しがもちやすい問い掛けを行うこととした。活動の際にはBに物を提示したり身振りでの意思表出や発声、表情の確認をしたりしながら、Bが「できた」、「やりたい」といったやりがいや達成観を感じることができるような活動を重ねていくことにした。

Ⅲ かかわり合いとその経過

BとはX年5月からX+1年1月の間に計41回のかかわりをもつことができた。以下の記述において、必要に応じて各々をP1～P41のように表記する(Pは実践：Practiceの略記号)。

1 選択肢の提示に関する経過 (X年5月～X+1年1月)

Bに問い掛けをするときに、「○○と△△どちらですか」と聞くのではなく、「○○と△△で聞くよ」と説明してから聞くようにした。かかわり始めの頃は、返答がないことにより活動が滞っていると感じることもあったが、Bにとっては初めて選ぶ物であるため考える時間も必要であったことに気付いた。また、音声言語は聞こえていてもすぐに消えてしまうもののため、実物を見せながら事前に提示することで、Bが選ぶときの心構えや考える時間になると考える。6月28日(P12)の図書室において絵本を選択する場面では、多くの本の中からBが読みたい絵本を選ぶにあたり、絵本のジャンルは多岐にわたるが、筆頭者は「動物の絵本か食べ物の絵本」の選択から始め、大きさ、形も筆頭者の選んだ二択からBが選択をした。かかわり手としては、どちらかを選択してほしいという想いがあるが、二択のみでは、Bの「どちらでもない」「筆頭者の提案とは違うものがない」という想いをくみ取ることが難しいと考え、「選択肢のどちらでもない」という提案をすることにした。

12月9日(P37)の生活単元学習におけるクリスマス製作では、Bから「どちらでもない」という応えが多く返ってきた。これは決められた選択肢(材料)から選ばなくてはいけなかった状況から、「No」を伝えていいというBの気持ちの表れではないかと考えられた。また、製作の場面における素材の選択などでは、その素材を使うことで、どのような作品に仕上がるかというイメージが湧きづらいのではないかと考え、完成したらどのようなかになるかをイメージしやすいようにした。

2 活動への意欲の喚起に関する経過 (X年5月～X+1年1月)

Bは筋力が低下するという特性があるため、身体の動きに制限を伴うことに憤りやもどかしさを感じているのではないかと考えるとともに、自分で「できた」「やりたい」といった達成観ややりがいを味わってほしいと思い立った。

10月11日(P22)の自立活動における「タオルたたみ」では、30cm×20cm程のタオルを四つ折りにした。6時間目の授業であり、Bは身体を休めるため左側臥位で行っている。Bは自分から身体を動かすことは難しいが、かかわり手が目的の場所ま

でBの手を取り移動させることで、指先での操作が可能である。当初はBの手首を支え、Bの動きを感じてタオルをたたんでいくこともできたが、筆頭者の手の動きも無意識に入っているかもしれないことに加え、Bの手首の支えをなくすことで、Bに「自分でやっている」という実感を持って欲しいと考え、あえて手首の支援をなくすことにした。

10月25日(P26)に2回目のタオルたたみの活動を行った。1回目のタオルたたみの後、授業担当者(Bの副担任)と、補助具について相談し、菜箸(以下、棒と記す)にタオルが挟めるクリップが3カ所に付いているものを作成してもらった。タオルを二つ折りにするため、タオルの一辺の長さが変わるため、クリップは可動するものにした。タオルよりも、固い素材が掴みやすく引きやすくなり、Bが棒を引くことで「自分の力でできた」という思いをさらに実感してほしいという思いがあった。棒を使ったところ、タオルのみを掴んだり引いたりするよりもBの力を強く感じた。筆頭者がクリップを付け、準備する様子を注視することや腕の動きから、Bの活動への能動性・主体性を感じることができた。

教員の支援を受けながら書字ができるBは毎朝の係活動として、筆頭者と一緒に「日課表書き」を行っていた。日課表書きでは、かかわり当初から10月まで小さいホワイトボードに日付と曜日を記入していた。Bは書く活動に意欲的に取り組んでいたが、朝の会で使うホワイトボードにはBが書いたものとは別に日付が書いてあったため、Bが書いたホワイトボードが目されることは、ほとんどなかった。筆頭者はBに「自分の行ったことが誰かのためになった」というやりがいや、「感謝される」という自己有用感を持って欲しいという思いがあった。担任と相談してマグネットシートを使い、日課の授業名をBの手元で書いてから朝の会用のホワイトボードに貼ることにした。また、日付もマグネットシートに記入できるようにしたことで、朝の会でもBが書いた文字が目につきやすくなり、日付の確認と日課の確認の場面で「Bさんが書いてくれました。ありがとうございます」という言葉掛けを受けることが増え、Bは頭を縦に動かしてうなずいたり笑顔を見せたりしていた。感謝や労いの言葉で、活動への意欲ややりがいが喚起されるきっかけとなった。

朝のもう一つの活動である、メダカの観察は仰臥位もしくは左側臥位で行われた。メダカの給餌では、

臥位の位置と水槽の位置によりBが直接給餌することは難しかった。しかし、Bの動きや意図で給餌ができることで、「自分でできた」、「やりたい」という気持ちを感じることができるようではないかと考え、Bに給餌量の確認をしてもらうことと、何かしらの合図をしてもらってから給餌をするに決めた。合図は「顔を縦に動かす、うなずき」、「筆頭者の指を握る」、「発声」のどれでもよいことを伝えたと、7月6日(P15)は顔を縦に動かしてうなずき、10月14日(P23)には筆頭者の指を握って、10月25日(P26)は発声により給餌の合図を出してくれた。9月28日(P18)にはVOCAに「ごはんですよ」という言葉を吹き込み、スイッチの先に軽く触れるだけで入力される機器を活用すると、スイッチに手を伸ばしてスイッチの指先に触れることで給餌の合図を出すことができた。10月4日(P20)にVOCAを使うか提案すると「使わない」との返答があった。その後もBのスイッチ教材への意欲はみられなかった。理由として、自分からの発信で「伝わっている」、「分かってもらえている」という実感があるのかもしれないことと、スイッチを押すことが煩わしいのかもしれないことが考えられた。

3 ICT機器の活用の経過

10月7日(P21)に行ったiPadの活動で、筆頭者はBの腕や肘を支えるだけでBが操作できるゲームはないかと考え、「えあわせ」という神経衰弱のゲームを選択することにした。Bに「えあわせ」をやってみせ提案すると、うなずいて「YES(やる)」と応えてくれた。Bの前腕を支えると、すぐにiPadの画面に手を近づけようとする動きを感じたり、指先を反らせてiPadをタッチできるようにする動きが見られたりした。Bは、めくった動物の場所を覚えていて、前腕や指を盛んに動かしてパネルをめくっていた。間違えたときの「ブー」という電子音に声を出して笑ったり、間違えたときにも前腕を支えられながらも自分で動かして違うパネルをめくろうとしたりする様子があり、iPadの活動がBにとって「やりたい活動」、「自分でできる活動」であることが伝わってきた。

12月13日(P38)に視線入力装置を使った活動では、島根大学が作成しているソフトウェアのEyeMoT3Dを使った。動いているものに視線を向けるゲームの「風船割り」から静止画に視線を向けて動画が流れる「射的」で経験を重ね、再度「風船

割り」を行い、Bは自分が視線を向けることでアクションが起こることを理解し、徐々に視線入力がスムーズになっていった。

EyeMoTはキャリブレーション（視線の位置合わせをした後に、瞳孔データを検知できるようにする手続きであり、視線入力をする前段階で個に合わせて必要がある）が不完全であっても絶対に失敗しないことを最大限の特徴としており、導入時の使用や訓練として有効といわれている（伊藤、2016）。

IV 考察

1 活動や選択肢の見通しと「No」といえる雰囲気づくり

選択肢を提示するにあたり、数ある選択肢の中から、かかわり手により選択された選択肢から選ぶということは、かかわり手の提案力や創造力に限られてしまったり、本人の思っていることと全く異なる問いや選択肢であったりすることも考えられる。したがって、「二択以外の答え＝どちらでもない/やらない」を用意することや、子どもの「No」という選択肢を受け入れる姿勢が必要であると考ええる。

クリスマスの製作のときには、活動のゴールを子どもに明確に示すことで、見通しをもって活動に参加したり、選択したりできると考えた。教員にとっては装飾した後のイメージや活動の流れが分かっているが、子どもにとっては、未知であったり、実際にやってみないと素材のみの提示では製作における完成形のイメージが湧かなかつたりすることがあるかもしれない。子どもの既有知識や経験にもよるが、活動に見通しや終わりのイメージをもてるような十分な説明や実演などが大切であると考ええる。

2 子どもが活動のやりがいや達成感の得られるかわり

タオルたたみや、朝の係活動において、自分でできることは、自分でやりたいというBの思いや「できた」という達成感をみることができた。身体の動きに制限を伴う児童生徒は受け身になりがちだが、補助具や教材を工夫することでBのやりがいや達成感を保障できたのではないかと。朝の係活動では、教員から仕事への労いがあることで、やりがいや喜び、次の活動への活力につながると考える。

パソコンを使った視線入力やiPadの活動では、機器にすぐ興味を示す様子がみられた。詳しい説明がなくても自分で探索する（視線を向ける）ことで

入力ができた。EyeMoT 3D は因果関係が分かりやすいソフトであり、活動のやりがいや達成感につながった。またEyeMoT 3D は視線の動きを、かかわり手が確認できることに加えて、ゲーム後に視線の動きの評価ができるため、パソコンの位置を調整するときに役立ち、少しずつ入力の精度を上げることができた。

3 活動や表出に制限を伴う子どもの活動や想いを実現する教育の視点

活動や表出に制限を伴う子どもとの教育かかわりとは、子どもが「できた」、「もっとやってみたい」という気持ちを育むことが大切であると考ええる。子どもが活動において「やりがい」や「達成感」、「喜び」を得られるようにするためには、子どもがもてる力を十分に発揮する手立ての検討や、子ども自身の力でできるための教材の工夫など、一人ひとりの実態に合わせた十分なアセスメントが大切となる。

重度肢体不自由を伴うことにより本来の能力や変化成長の可能性が低く見積もられてしまったり、活動を諦めて受け身であることを教員が「できない」と勘違いしてしまったり適切な教育を行えないことは、子どもの活動意欲を下げてしまうことの一因であると考ええる。例え、音声言語がなく、身体の動きが微細であっても、子どもが「分かっていない」、「できない」ことを意味することには決してならない。障害の特性により子どもの本来の力や潜在的な能力が見えにくかったとしても、子どもの可能性を探り、活動の見通しや、「活動をしたい」という必然性が自然と湧いて出るようなかかわりや教材の設定をできることが望ましい。

今日、ICT機器を利用した様々な教材が紹介されているが、これらを活用することの目的は、子どものもつ能力が最大限に発揮されることであり、機器を使用させることではない。BがVOCAを使わずに自分の身体の動きや発声でメダカの給餌の合図をしたように、ICT機器を使うことだけにとらわれず、これまで使ってきたツールとの併用や子どものもっている力を活用すること、等の丁寧なやりとりを重ねること等のかかわり手の柔軟な姿勢や考え方も求められてくると考える。

「やりたい」という気持ちだけではなく「やらない」という選択を受け止め、どうして「No」なのかという背景を考え、教材や環境を工夫したり、やりとりを通して折り合いをつけていったりすることも大

切ではないか。また、子どもの能力を発揮するためには、十分なアセスメントおよび、環境の設定や事前の教材研究が重要となる。多忙な教育現場であっても複数の教員でかかわるという特別支援学校の強みを生かすことで、細かい情報共有を行い、子どもの想いや能動的・主体的な活動の実現につなげることができると考える。

文献

伊藤史人（2016）身近になった視線入力装置. 難病と在宅ケア, 21, (11), 19-24.

長野実和・川間健之助（2018）重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性—教育実践論文の文献調査から—. 障害科学研究, 42, 173-178.

島根大学 伊藤史人「ポランの広場」<https://www.poran.net/ito/>（2021年1月10日閲覧）

令和4年4月1日 受理

Educational perspective to realize the activities and
feelings of children enrolled in multiple disability classes:
From educational practice with children
with limitations in expression and activity

Ai ISHIGAMI, Shinichi OKAZAWA