



実践報告 重度・重複障害児の認知学習における 授業設計過程の検討

著者	吉田 光伸, 阿部 晃久, 鹿田 竜一, 池田 彩乃
雑誌名	筑波大学特別支援教育研究
巻	12
ページ	111-120
発行年	2018-03
URL	http://hdl.handle.net/2241/00151472

重度・重複障害児の認知学習における授業設計過程の検討

吉田光伸* 阿部晃久* 鹿田竜一* 池田彩乃*

本研究は、重度・重複障害児における認知学習に焦点をあて、3事例を対象に実態把握から指導内容の設定、評価における一連の授業設計過程を整理し、検証することを目的とした。対象児童の在籍校であるX特別支援学校における個別の指導計画の作成手続きに従い、①児童の実態把握、②中心課題の設定、③指導目標の設定、④指導の実施及び評価の手続きでまとめた。児童の実態把握から中心課題を設定し、それが達成されるためには、どのような要因が背景として考えられるのかを仮定し、指導目標を設定、実践した。こうした一連の手続きによって、目標から適切な学習を導くことができた。現在行っている学習が何につながっているのかを教師が常に意識しながら指導にあたることができ、指導の見通しが持ちづらいといわれる重度・重複障害児に対する、系統性のある指導を実現するための示唆が得られた。一方で、より長期的な視点や実践の積み重ねが必要であると考えられた。

キー・ワード：重度・重複障害児 認知学習 授業設計

I 問題の所在と目的

特別支援学校においては、在籍児童生徒の障害の状態の重度・重複化、多様化が進んでいる。例えば、平成28年度において肢体不自由特別支援学校の児童生徒の55.4%¹⁾が重複障害学級に在籍している(文部科学省, 2017a)。また、日常的に医療的ケアを受けている児童生徒は8.7%在籍している(文部科学省, 2017b)。

重度・重複障害児について、文部省特殊教育の改善に関する調査研究会(1975)では、「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について(報告)」において、

(1) 盲・聾(ろう)・知的障害・肢体不自由・病弱の各障害を2つ以上有する重複障害者、(2) 精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語をもたず、自他の意思の交換および環境への適応が非常に困難であって、日常生活において常時介護(看護)を必要とする精神発達の重度遅滞者、(3) 破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性などの問題行動が顕著で常時介護を要する者、の3つの場合を示している。このように、重度・重複障害児は、自発的な運動表出が乏しく、健康面・身体面ともに状態が非常に不安定であることから、コミュニケーションや身体活動に教育上大きな課題を抱えている。野崎・川住(2012)は、こうした重度・重複障害児²⁾の指導をする担任教師は、「実態把握」「目標設定」「進め方」「学習評価」「実践評価」のいずれにおいても指導上の困難を抱えており、今後の研究の必要性を述べている。

重度・重複障害児の多くは、特別支援学校において自

立活動を主とする教育課程で学んでいる。重度・重複障害児に対する教育課程の編成について、学習指導要領には、「重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の児童又は生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにするものとする(文部科学省, 2009)」と示されている。児童生徒の将来を見据えた系統的な指導が求められている一方で、教師の描く指導の展望は約3, 4年であるという指摘もあり(一木・安藤, 2010)、その実現は容易ではない。一木・安藤(2010)は、教師が描く指導の見通しの背景には、「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」が影響していると述べている。これは、個別の指導計画を作成するものの、児童生徒の成長と指導の方向性を具体的に描けないまま、作成の日程に沿って、指導目標・内容を設定せざるを得ない教師の実情を示している(一木・安藤, 2010)。重度・重複障害児に対する系統的な指導を実現するための方法論の検討や実践の積み重ねが求められる。

田中ら(2003)は、重度・重複障害児の指導において、認知発達を促す指導が重要であり、そのための援助の観点として、①学習姿勢、②教材の呈示の方法、手順、③活動(見る、聞く、操作する)への援助の3点を設定し、検証している。

そこで本研究は、田中ら(2003)を参考に、重度・重複障害児における認知学習に焦点をあて、実態把握から指導内容の設定、評価における一連の授業設計過程を

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校

整理し、検証することを目的とする。これは、「指導の展望（一木・安藤，2010）」を描くことが難しい重度・重複障害児の指導における系統的な指導を実現するために重要な知見となるといえる。

II 方法

1. 対象

(1) 事例1 A児の実態：A児は、脳性まひでてんかん発作の既往がある小学部3年生の男子である。9歳4ヶ月時における遠城寺式乳幼児分析的発達検査では、移動0:9-0:10、手0:11-1:0、習慣0:10-0:11、対人0:8-0:9、発語0:7-0:8、理解0:2-0:3を示した。

A児は、あぐら座や椅子などでの座位は安定しているが、手で物を操作しようとする姿勢が崩れやすく、授業中は主に座位保持椅子を使用している。移動に関しては、自力での歩行は難しく、教師の手引き歩行や四つばいでの移動が中心である。情緒面に関しては、見通しが持ちにくい活動や、聞き慣れない音が聞こえると泣いてしまうことがある。児童が好きな活動の際は、過剰な興奮状態になり、車椅子のテーブルを叩いたり、手を口に入れたりしてしまうなど、安定しない様子がみられる。聴覚的な認知に関しては、聴力に問題はないと思われるが、教師が児童の名前を呼んでも振り向くなどの様子はみられない。視覚的な認知に関しては、物を見続けることや細かい部分を見分けることが苦手な様子がみられる。

(2) 事例2 B児の実態：B児は、頭蓋内出血後遺症、結節性硬化症、胃食道逆流症のある小学部4年生の男子である。10歳3ヶ月時におけるB児の遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果は移動0:1-0:2、手0:0-0:1、習慣0:1-0:2、対人0:3-0:4、発語0:4-0:5、言語0:4-0:5を示した。

B児は、重度の運動障害と知的障害を併せ有し、自力での移動は不可能で、常時臥位、又は座位保持椅子等を用いた座位で過ごしている。上下肢の筋緊張が強く、随意的なコントロールは難しい。視覚的な認知に関しては、視覚を有効に活用している様子はみられない。一方で、音楽や人の声への反応は比較的明瞭であることから、聴覚的な認知が優位であると考えられる。情緒面に関しては、快・不快の状態によって、過剰な興奮状態になり、

笑い続けたり自傷行為がでたりする。また、急に覚醒レベルが下がる等安定しない様子がみられる。

(3) 事例3 C児の実態：C児は、ノロウイルス急性脳症後遺症（大脳萎縮）、脳性まひを伴う小学部1年生の男子である。6歳5ヶ月時における遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果は、移動0:6-0:7、手0:5-0:6、習慣0:3-0:4、対人0:4-0:5、発語0:8-0:9、言語0:0-0:1を示した。

C児は、重度の運動障害と知的障害を併せ有し、座位が安定しづらい。床で仰臥位になると、後方に反りながら寝返りをする動きがみられる。視覚的な認知に関しては、はっきりと注視したり追視したりする様子はあまりみられない。さらに眼球の上方共同偏位や、手を動かすと目が逸れてしまうといったことがよくみられる。一方で、目の前に静止した対象物に手を伸ばして触ったり、ゆっくりと動くものであれば追視したりする様子も時々ではあるがみられる。情緒面に関しては、全般的に穏やかであるものの、場面が変わるときや不安な場面では泣くことがある。

2. 手続き

3事例とも、週3単位時間（1単位時間あたり40分）設定されている自立活動の時間における指導において指導を行った。自立活動の時間における指導は、対象児童と担任教師が1対1対応で行っている授業時間である。

対象児童の在籍校であるX特別支援学校（以下、X校）における個別の指導計画の作成手続きに従い、以下の手順で指導を実施した。①児童の実態把握、②中心課題の設定、③指導目標の設定、④指導の実施及び評価。なお、④指導の実施及び評価に関しては、先行研究（田中ら，2003）を参考に、【見る】【聞く】【姿勢】の3観点を中心に、学習内容及び児童の変化についてまとめた。

指導期間は20xx年4月から10月までの約7か月間であった（内、約1か月は長期休業により指導は行われなかった）。

Ⅲ 結果

1. A児

(1) 中心課題の設定：A児は朝の会などで、呼名しても反応することがなかった。また、聞き慣れない音が聞こえると泣いてしまう等、情緒を不安定になる様子から、自分の身体や自己への意識が希薄なのではないかと考えた。そこで、A児の中心課題を『感情をコントロールし、情緒を安定させるとともに、自分の身体や自己を意識する。』とした。中心課題に影響を与える対象児の実態としては、「見分ける」「聞き分ける」等の視聴覚的な認知の弱さ、身体運動感覚の鈍さが挙げられた。中心課題を達成することを目指す指導を行うことで、A児はより物や人に対して興味を持ち、主体的に関わる力を身に着けると考えた。また、教師と一緒に課題を行うことで、人間関係の形成をはかり、呼名に対する発語等のコミュニケーションの広がりにもつながることを期待した。

(2) 指導目標の設定：指導目標として、「手元を見ながら課題に取り組むことができる（目と手の協応）」と「人の声や音楽に注意をむけることができる（聞く・聞き分ける）」とした。

(3) 指導の経過及び評価：A児の指導の経過及び評価を Table 1 に示す。

①目と手の協応：A児の目と手の協応動作の向上を促す指導では「型はめ」「ビー玉入れ」「書く」の活動を行った。以下、「型はめ」における指導の経過及び評価を記述する。

A児は、指導を始めた当初、手元を見ることなく、課題を行っていた。そこで、指導を行う手続きの第一段階として、教師と一緒に「型はめ」を行い、入ったら褒めるということを繰り返し行い意識付けを行った。すると、A児は少しずつ手元を見て入れることができるようになり、入ると教師に微笑むなどの行動がみられるようになった。

第二段階として、丸の型はめを提示しA児一人だけで行うこととした。当初は、教師が少しでも身体的援助をしながら行っていたが、回数を重ねるごとに一人で行うことができるようになった。

第三段階として、丸と三角の二種類の型はめを提示して、丸を選んで入れる「見分ける」学習を行った。最初は利き手に置いてある選択肢のみを選択し入れていたが、教師が指さしで正解の方を

伝えると選ぶことができるようになった。回数を重ねることで指さしをしなくても、A児自身で見比べて、丸の方を選択し入れることができるようになった。

「型はめ」の学習において、段階的な指導手続きで学習を行い、A児は手元を見て物を操作することができるようになった。また、教師に褒められて笑顔を見せるなど、学習を通じた人間関係の深まりもみられた。

②聞く・聞き分ける：A児の聞く・聞き分ける力を育てる指導においては、「本の読み聞かせ」及び「タブレット端末の操作」を行った。以下、「本の読み聞かせ」について記述する。読み聞かせでは、座位保持椅子や車椅子など様々な姿勢や、教師の本を読む位置を変える等工夫を行いながら指導した。

A児は読み聞かせの際、座位保持椅子で座った方が姿勢が安定し、本に集中している様子がみられた。教師の本を読む位置に関しては、A児の斜め前に提示することで、教師がA児の表情を読み取りやすかった。

A児は、同じ本を繰り返し読むことで、教師に視線を合わせる回数が増え、A児自ら本を教師に渡してくるなど、読み聞かせの活動を通してA児との人間関係の形成を図ることができた。また、読み聞かせによって「聞く」ことができるようになってから、朝の会などで呼名すると「パパパ」といった発声で応答する場面が増えた。

一方で、聞き慣れない音が聞こえると泣き出す様子は依然としてみられ、今後も継続して指導を行っていくことが重要だと考えられた。

2. B児

(1) 中心課題の設定：B児の、過剰な興奮状態になったり覚醒レベルが安定しなかったりする実態から、中心課題を『安定した情動を保ちながら、学習活動に取り組む。』とした。B児のこのような実態の背景として、自発的な運動動作の制限や姿勢を保持することの難しさ等からくる外界への働きかけの弱さが考えられ、自分の身体を意識し、自発的な動きを促すことや各感覚器官の活用を促すことが重要であると考えた。具体的には、「外界へ向かう身体と姿勢を育てること」「視覚の活用を促すこと」「聞き分ける力を育てること」「手

Table 1 A 児の指導の実施と評価

学習内容 ●教材	活動への援助		
	見る	聞く	姿勢・感覚
<p>(1) 目と手の協応</p> <ul style="list-style-type: none"> 目で見えて操作する ●型はめ 丸の型ができた後、三角→四角の順番に行っていく ●ビー玉入れ 透明の筒の中に、ビー玉を入れる。課題は2度行う 書く ●クレヨン 児童が簡単に握ることのできるクレヨンで、手元を見てなぐり書きをする <p>(2) 聞く・聞き分ける</p> <ul style="list-style-type: none"> 文章を聞く ●絵本 椅子に座り、決まった本を読む 音を聞き、始点、終点に気づく ●タブレット端末 	<ul style="list-style-type: none"> 提示する位置を常に一定にする 課題試行間隔をあけないようにする 1度目の時は児童の利き手のほうにビー玉を提示する 2度目は、児童の利き手の逆に提示する 紙を固定し、児童が書きやすいような位置に設定する 児童の視線が安定しやすい、座位保持椅子に座って、本を提示する 児童の好きな音楽やアニメの動画を見せる 	<ul style="list-style-type: none"> できたら、すぐに褒める できたら、すぐに褒める 書くときに、教師が「ぐるぐる」など擬音を言いながら行う 教師が読む際、抑揚をつけて読み、児童が注意を向けやすくする 音の始点終点に気づくように、児童自身でタブレットを持つ 	<ul style="list-style-type: none"> 姿勢が崩れたら、座りなおす 課題で遊びだすなど、自己刺激に入ったら課題を中断する 親指と人差し指でビー玉をつまめるように援助する 姿勢が崩れたら、座りなおす 最初は、クレヨンを持つ手は教師が上から支え、一緒に書き児童にイメージを持たせる 姿勢が崩れたら、座りなおす 手をなめる自己刺激行動を行ったら、手を拭く 音が消えた際、タブレットを強くたたくので、最初は教師と一緒に画面に触れる練習を行う

の感覚を育てること」「自分の行為と結果の因果関係の理解を促すこと」を目指し、指導を展開した。

- (2) 指導目標の設定：指導目標として、「自分の四肢や体幹を動かされていることに気づき、教師の働きかけを受けて力を抜いたり入れたりすることができる（身体、姿勢、動作）」「提示された教材に気づき、視線を向けることができる（視覚・聴覚の活用）」「楽器の音色に気づき、身体の動きを止めたり、音の方向に顔を向けることができる（視覚・聴覚の活用）」「手指を動かして探索的に物に触れることができる（因果関係理解）」「右手でスイッチを押したり楽器を鳴らしたりすることで、簡単な因果関係に気づき、右手を意図的に動かすことができる（因果関係理解）」「教師の言葉かけに気づき、声や表情の変化で応えることができる（因果関係理解）」を設定した。

(3) 指導の経過及び評価

B児の指導の経過及び評価を Table 2 に示す。

①身体、姿勢、動作：学習内容によって車椅子による座位姿勢や側臥位姿勢をとった。車椅子では覚醒状態にもよるが、教材や音源の方向を探索するように自発的に顔を動かすことができた。上肢を動かして教材に触れたりスイッチを押したりする様子もみられた。側臥位は慣れていないため指導当初には受け入れにくい姿勢であったが、顔の近くで右手を使うのに適切な姿勢であるため、徐々に側臥位の時間を長く取るようにしていった。指導の後半には右手でスイッチを押す動き、指先で触れる動きができるようになった。

②視覚・聴覚の活用：光遊びを行い視覚の活用を促した。当初は光刺激よりも言葉かけに対し、顔を教師の方向に向ける様子が見られたが、次第にタブレットの画面の色に視線を向けることが増えてきた。特に黄色によく視線を向けていた。聴覚に関しては、過剰な興奮を促す楽器を避け、能動的に関わることができるツリーチャイムやシンプルな音色の楽器を選び、音への気づきや聞き分けを促した。提示の際、シンプルなメロディを変化させ展開することで本人の気づきを促すことが効果的であった。

③因果関係理解：簡単な因果関係の理解を促すために効果的であったのはスイッチ操作と楽器演奏

であった。スイッチはチャイムに接続し、側臥位姿勢で右手を用い、「押す」と言葉を添えながら右手に軽く触れ動作を促すことを繰り返すと、動きとチャイム音がつながってきて、意図的に動かすことができた。楽器は手の動きがすぐに音に反映され、フィードバック効果が高いツリーチャイムを用いると、右手を繰り返し動かす様子が観察された。いずれも音の好みと達成感により、活動への満足感が高い反面、過剰な興奮や姿勢の崩れにつながりやすいので指導の途中で適切な配慮を行う必要があった。

車椅子に電動カーを連結しスイッチで前進する活動では、スイッチ操作と車椅子の前進の因果関係の理解は難しいようであった。B児の手がフレキシブルスイッチに触れて動く状態を教師が支援すると、車椅子の動きや振動のフィードバックを快に感じて笑顔になるとともに上肢を屈曲させるため、結果としてスイッチから手が離れ動作が停止した。その時に動きが止まったことを感じて、身体の動きを止めることが多く、動きの変化を感じている様子がみられるようになった。時には顔や手を探索的に動かすこともあった。

3. C児

(1) 中心課題の設定：C児は右手を中心に自発的な運動動作や、寝返りによるわずかな距離の移動は可能であるが、対象物に対して正確に手を伸ばしたり、肘の曲げ伸ばしや指を独立して動かしたりするような細かい動きは難しい。また、上肢体幹が右側に傾きやすく座位が安定しづらい上に、座位姿勢や立位姿勢などの抗重力姿勢に慣れていないことがうかがえた。また、意図的な目の使い方も課題があると考えられた。そこで、C児の中心課題を『目や手の感覚器官を使って、刺激を受け止めるとともに、意図した動きを通して、目と手の協応動作を高める。』とした。C児の中心課題を達成するためには、視覚や聴覚と、姿勢や運動とのつながりを育てることが重要であると考えた。また、触感覚等の感覚器官で外界の刺激を受容する力や事物への探索操作、始点と終点の理解を促すことで中心課題にアプローチできると考えた。

(2) 指導目標の設定：指導目標として、「ゆっくりと動くものを目で捉え、追い続けることができる

Table 2 B 児の指導の実施と評価

学習内容 ●教材	活動への援助		
	見る	聞く	姿勢・感覚
<p>(1) 身体, 姿勢, 動作</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前庭覚への揺れを感じる <p>●シーツブランコ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身体動作と姿勢の受容(側臥位, 腹臥位, あぐら座位, 端座位) ・身体動作と触感覚の受容 <p>●楽器, スイッチ, 素材(大豆, ビー玉落とし, ビーズ, 野菜果物)</p> <p>(2) 視覚・聴覚の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・視覚の活用 <p>●光る教材, 絵本</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聴覚の活用 <p>●楽器</p> <p>(3) 因果関係理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材を操作する <p>●スイッチトイ, 電動カー, 振動スイッチ, ピンポンチャイム, タブレット端末</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽器を演奏する <p>●ツリーチャイム</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・目を合わせるような位置で言葉をかけたり教材を提示したりする <ul style="list-style-type: none"> ・明暗やコントラスト, 色, 目からの距離を意識して見せる <ul style="list-style-type: none"> ・スイッチの操作部に目立つ色をつけて, 気づきやすくする 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉かけを行い, 発声や表出・動作を促す ・言葉かけやほめ言葉はシンプルに行う ・動きの結果が音や触感覚で捉えられるようにする ・シンプルな音を選ぶ. 簡単なメロディの変化で気づきを促す ・音を聴かせる場所を変化させ気づきを促す ・好きな楽器の音色等に過剰な情動興奮が生じたときは落ち着いてから再開する 	<ul style="list-style-type: none"> ・揺れにより情動を高めすぎないようにする ・多様な姿勢をとる ・身体の部位に触れ意識を高める ・時間をかけ手指の自発的な動きを促す. わずかな手指の動きでも変化が分かりやすい物を選択する ・安定した姿勢を保てるように提示を行う ・左下側臥位や座位で右手の動きを促す ・側臥位ではプッシュスイッチ, 車椅子ではフレキシブルスイッチ等を使用し, その時の手の動きに合わせて設置する ・振動によるフィードバックを活用し気づきを促す

ようにする（追視）。」「手で操作しながら始点と終点を確認することができるようにする（始点・終点の理解）。」を設定した。

(3) 指導の経過及び評価：C児の指導の経過及び評価を Table 3 に示す。

①追視：教材は「風船」を使用した。「風船」は弾力があり感触もよく、C児も好んでいる様子がみられた。大きさについては、人の顔を認識できる位の大きさ(30cm)と、手が認識できる位の大きさ(10cm)、その中間の大きさ(20cm)の3種類を用意した。色については、背景となる天井の色(白色)に対して、一般に彩度が高いといわれている暖色系の色である赤色とした。C児は抗重力姿勢に慣れていない様子がみられたので、C児がリラックスして目を使うことができる仰臥位姿勢をとった。「風船」を教師が目の前に提示し、ゆっくりと左右に動かした。「風船」には鈴を入れ、視覚のみで「風船」を捉えることが難しいと判断した場合は鈴を鳴らし、C児の気づきを促すように工夫した。

当初はぼんやりと眺めたままのことが多かったが、何度か繰り返すことで、目がよく動いてついてくるようになった。また、当初は鈴の音を頼りに目を動かしていたが、徐々に鈴の音を鳴らさなくても「風船」を見つけ、追視する様子がみられ始めた。しかし、「風船」が動くときとワンテンポ遅れて目が動き、すぐに止まるといったぎこちなさもみられた。今後は、「風船」から鳴る鈴の音という聴覚刺激の因子を少しずつ減らしていき、より正確に視覚で対象物を捉えることができるように指導を続けていく必要がある。

②始点・終点の理解：C児の集中が持続するように教材を複数用意した。①の「風船」も使用し、目の前に提示された「風船」を触ることで音が鳴り、再度「風船」を見て自分の行為を確認することを促した。「振動バー」は、握ることで振動の感触を味わうことができ、「ビー玉落とし」は、ビー玉BOXの穴にビー玉を入れる活動を通して、抵抗感を感じながらビー玉を穴に入れ、落ちたビー玉がベルに当たって音が鳴るという因果関係が分かりやすい教材である。また、「振動ボード」は、手をボードに置くことで、振動に加え、曲や光を同時に感じるができる。「インター

ホン」は音のみであるが、応答性がより高く、スイッチを押したり離したりすることと連動して音が鳴るので、C児にとっても分かりやすい教材であった。

いずれの教材も、感触を好んで触れる様子はみられ、自発的な手の動きは促されていると感じるものの、一人だと闇雲に操作し、始点と終点の理解には至っていないと思われた。しかし、教師が手を添えてC児と一緒に操作をすると、手の動きを止めてじっくり教材の変化を感じている様子がみられ始め、始点と終点の理解が芽生え始めているのではないかと感じた。まずは、一人で十分に操作する時間を大切に、存分に経験したところで、始点と終点の気づきにつなげていきたい。

IV 考察

本研究は、自発的な運動表出が乏しく、健康面・身体面ともに状態が非常に不安定な重度・重複障害児における認知学習に焦点をあて、実態把握から指導内容の設定、評価における授業設計過程を整理し、検証することを目的とした。本研究においてとりあげた3つの事例とも、障害の状態や発達段階、自発的な運動の様子は異なるが、X校の個別の指導計画の作成手順に従い、実践することで、児童の認知面における変化を読み取ることができた。A児は「型はめ」の指導を通して、手元を見て物を操作することがスムーズに行えるようになり、B児はスイッチ教材を操作する指導を通して、自発的な手の動きが増えた。C児は、「風船」を用いた指導により、教材を目で追う様子が明確になってきた。

また、本研究はX校の個別の指導計画の作成手順に沿い、児童の実態把握から中心課題を設定し、それが達成されるためには、どのような要因が背景として考えられるのかを仮定し、指導目標を設定、実践した。こうした一連の手続きによって、「活動ありき」ではなく、目標から適切な学習を導くことができたと考えられる。例えば、『感情をコントロールし、情緒が安定させるとともに、自分の身体や自己を意識する。』ことを中心課題としたA児は、認知学習を通して目と手の協応や聴覚的情報処理の学習を通して、外界からの情報をスムーズに受容、処理できるようになり、結果として笑顔が増え、呼名への反応もみられるようになった。このような一連の手続きにより、現在行っている学習が何につながっているのかを教師が常に意識しながら指導にあたることがで

Table 3 C 児の指導の実施と評価

学習内容 ●教材	活動への援助		
	見る	聞く	姿勢・感覚
<p>(1) 追視</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目の前に提示された教材を見る ●風船 <p>大(30 cm)→中(20 cm)→小(10 cm)の順番に行う</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・風船を天井から糸で固定し、提示する高さを一定にする ・同じ速さで一定方向(横)に繰り返し動かす 	<ul style="list-style-type: none"> ・風船の中に鈴を入れる ・初めは鈴の音を聞かせないで提示し、気づかないようだったら、風船を小刻みに動かして鈴を鳴らす 	<ul style="list-style-type: none"> ・仰臥位で天井の方を見るようにする ・目が上天したら、視線が中央に戻ってくるまで待つ
<p>(2) 始点・終点の理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材を意図的に操作することで始点と終点に気づく ●振動バー ●ビー玉落とし ●インターホン ●振動ボード(音・光) 	<ul style="list-style-type: none"> ・手の位置が見えやすいように、C 児の正中線上に教材を提示する ・教材が正中線上からずれて視線から外れたら元の位置に戻す ・振動ボードは手を置く位置や光が見えやすいように斜めに傾ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・始点と終点がわかりやすいように、バーを握ったり振動ボードに手を置いたりしている間は「ギュー」と言い、手を離したら「パッ」と言葉にして伝える ・ビー玉落としでベルの音が鳴ったら「音が鳴ったね」と言葉かけをする ・自分の手に注目しやすいように今ある手の位置を伝える 	<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子にカットテーブルを付ける ・カットテーブル上で教材を操作する ・活動の始めに教師と一緒に肘の曲げ伸ばしをし、正しく手を動かせるように支援する

きた。これは、指導の見通しが持ちづらいといわれる重度・重複障害児に対する、系統性のある指導を実現するために重要であると考えられる。

一方で、本研究における課題として2点挙げる。1点目は指導を実践した期間が約7か月間と、重度・重複障害児の変容を十分に検討するには短かったという点である。学習の成果や児童の変容を追うには、より長期的な研究が必要だといえ、今後も研究を継続することが重要であるといえる。2点目は、児童の変容が何によってもたらされたのか、正確には明らかにできない点である。本研究の取り組みにおいて、児童それぞれの変容を感じることができた。しかし、学校現場においては、自立活動の時間における指導のみではなく、様々な活動を行っている。また、学校だけではなく、家庭や社会といった日常生活全般を通して児童は成長しており、この授業を行ったから児童が成長したと明確には示すことができない。しかし、児童の実態を的確に捉え、少しでも根拠のある評価をするためにも、本研究のような実践を積み重ねる必要があるといえる。

註

- 1) 小・中学部のみ。肢体不自由児のみを対象とした特別支援学校における重複障害学級在籍率は小・中学部で82.1%。
- 2) 論文では「超重症児」と表記されているが、本研究では「重度・重複障害児」に表記を統一する。

文献

一木薫・安藤隆男 (2010) 特別支援学校(肢体不自由)におけ

る自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究：教師の描く指導の展望に着目して。障害科学研究 34, 179-187.

文部科学省 (2009) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省 (2017a) 特別支援教育資料 (平成 28 年度). 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成 29 年 6 月 29 日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm (2017 年 11 月 15 日閲覧)

文部科学省 (2017b) 平成 28 年度特別支援教育に関する調査の結果について. 初等中等教育局特別支援教育課, 平成 4 月 7 日,

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_04.pdf (2017 年 11 月 15 日閲覧)

文部省特殊教育の改善に関する調査研究会 (1975) 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について (報告). 特殊教育の改善に関する調査研究会, 昭和 50 年 3 月 31 日,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/003/gijiroku/05062201/001.pdf (2017 年 11 月 15 日閲覧)

野崎義和・川住隆一 (2012) 「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60 (2), 225-241.

田中寿江・川間健之介・川間弘子 (2003) 重度・重複障害児の認知学習へのアプローチ：学習の内容の系列化と適切な援助の方法について. 教育実践総合センター研究紀要, 15, 175-186.

Study on Process of Designing Cognitive Learning for Children with Severe and Multiple Disabilities

Mitsunobu YOSHIDA* Akihisa ABE* Ryuichi SHIKADA* Ayano IKEDA*

* Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba