

要 旨

重度重複障害児が豊かな生活を送るためには、潜在的本能や欲求を興味として顕在化させ、それを増やしたり広げたりする「興味的自立」を促し、周囲とかかわる力をはぐくむ必要がある。本研究では、「興味的自立」の確立と意思のやりとりの成立を目指して、個に応じた指導・支援の在り方を探ることとした。そこで、実態と課題の把握に役立つ自立活動の「指導内容表」を作成・活用し、対象生徒の好む活動から成る「音楽物語」を中心とした指導・支援に取り組んだ。その結果、語り掛けに表情の変化やまばたき等で応答する姿がよく見られ、教師との間に意思のやりとりの成立場面が見られた。

〈キーワード〉 ①重度重複障害児 ②興味的自立 ③意思のやりとり ④自立活動の「指導内容表」

1 研究の目標

重度重複障害児の指導において、実態と課題を的確に把握し具体的な指導・支援に結び付ける指導内容表を作成・活用することを通して、周囲とのかかわりを楽しみ豊かに生活を送るための意思のやりとりをはぐくむよりよい指導・支援の在り方を探る。

2 目標設定の理由

今回改訂された特別支援学校学習指導要領では、障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実させることが、改訂の基本方針の一つとして挙げられる。障害のある幼児児童生徒の教育課程上重要な位置を占めるのは、自立活動である。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（以下「自立活動編」）において、自立活動の指導は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の障害の状態や発達の段階等に即して指導を行うこと」¹⁾と述べている。そのため、その指導に当たっては、個々の実態を的確に把握した上で、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画が作成され、指導・支援が行われている。しかし、今回の改訂で自立活動の内容等の変更があり、それらに応じるため、実態把握や指導計画の在り方を再検討する必要がある。

また、所属校である佐賀県立中原養護学校は、従来、県内唯一の病弱養護学校としてその役割を担ってきたが、多障害種に対応する特別支援学校へと変わる節目の時期を迎えている。学校規模が大きくなり新たな対応が求められる中、これまで実績を重ねてきた医療的ケアを要する重度重複障害児の指導がおろそかになることがないよう、小学部から高等部までの一貫した支援体制の整備を図る必要がある。

そこで、本研究では、グループの研究テーマや研究課題を受け、重度重複障害児が周囲の人とかかわる際に、自らのもてる力を生かし、互いの意思を伝え合うことを楽しむための指導・支援の在り方を探ることを目指す。まず、ICF（国際生活機能分類）の考え方を取り入れ、重複障害の特性を理解する。次に、「自立活動編」に示された6区分26項目の中から、所属校の分校舎における重度重複障害児の実態に応じた内容項目を選定し、それらを相互に関連付けた指導内容表を作成する。この表では、重度重複障害児の実態と課題を把握することができ、それに応じた具体的な指導・支援の内容や方法が明確に示されている。その活用により、重度重複障害児がもつ思いを伝える手段が分かり、その手段を活かす活動を取り入れた指導・支援を行うことで、伝え合うということを重度重複障害児が実感できると期待される。このような指導・支援を継続的に行うことによって、重度重複障害児は周囲とのかかわりを楽しむようになると思う。これらのことから、本目標を設定し、研究に取り組むことにした。

3 研究の内容と方法

- (1) 重度重複障害児が他者とかかわる際の意思のやりとりに関する理論研究を行う。
- (2) 理論研究を基に各種の指導法や学習活動を新学習指導要領の自立活動の内容と関連付け、重度重複障害児の実態と課題の把握に役立つ自立活動の「指導内容表」を作成する。
- (3) 自立活動の「指導内容表」を用いて対象生徒（以下生徒A）の実態と課題を把握し、意思のやりとりをはぐくむ個に応じた指導・支援（実践授業）を計画・実施する。
- (4) 実践授業で見られた生徒Aの意思の表出や教師との意思のやりとりを分析・考察し、理論研究の内容と併せて、重度重複障害児への個に応じた指導・支援の在り方について検討する。

4 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

ア 重度重複障害児とその豊かな生活について

本研究の対象である重度重複障害児の概念と、障害の捉え方についてまとめた。本研究においては、重度重複障害児を2つ以上の重度の障害が重複し、常に生活全般の支援と医療的ケアを必要としている状態の児童生徒と考えることにした。また、ICFの概念（図1）から、年齢や性別、意欲等の個人因子だけでなく、物的・人的・社会的な環境因子と相互に影響し合う生活機能の各要素に支障がある状態を障害と捉え、生活機能の向上によってその軽減が可能になることが分かった。さらに、重度重複障害児の豊かな生活については、資料1のようにQOL（quality of life）やICFの視点から考えを整理した。そして、豊かな生活の実現には、環境因子である周囲の支援の在り方が重要であり、重度重複障害児が現在していることやできそうなことに目を向けてかわり、重度重複障害児のもてる力を生かす指導・支援が必要であるとする。

イ 「重度重複障害児の自立」と自立活動について

大沼は、発達段階が1歳前後の「重度重複障害児の自立」については「自立の源泉は『興味的自立』にある」²⁾と述べている。さらに、「『興味的自立』を主体性という教育概念の範疇に含め、自己決定のスタートラインに据え」³⁾「『身辺的自立』の前段階に明確に位置付ける」⁴⁾とも述べている（図2）。これは、「興味的自立」を促し、支援する者として重度重複障害児の微弱な表出を読み取り、応え、かわり合うこと、すなわち「意思のやりとり」の成立を促すことが、教師の重要な役目であることを示している（図3）と考える。そして、そのための具体的指導の場として特に重要な領域が、重度重複障害児の教育課程の大部分を占める自立活動だと考える。そこで、今回の学習指導要領の改訂による変更点を踏まえ、

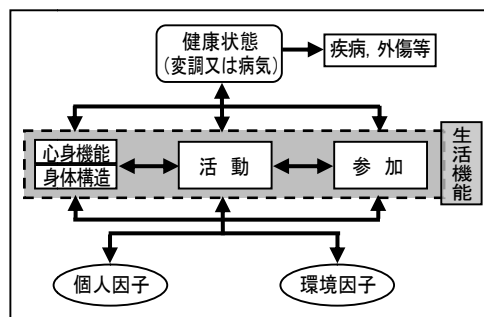


図1 ICFの概念図

資料1 重度重複障害児の豊かな生活

QOLの視点から

なる目標と

- 「生活の質」…快適に過ごしているか
- 「生命の質」…主体的で生き生きしているか
- 「人生の質」…喜びや満足感があるか

ICFの視点から

もてる力を生かすための周囲（教育、医療、福祉、家庭等）のかかわりが重要。支えられながらよりよい生活を実現する。

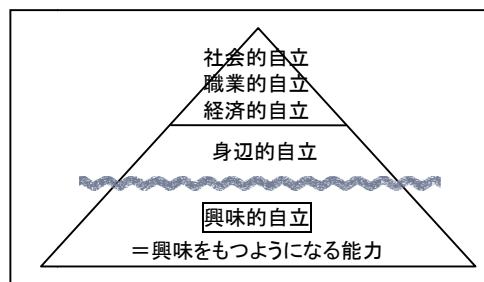


図2 「重度重複障害児の自立」の構造図

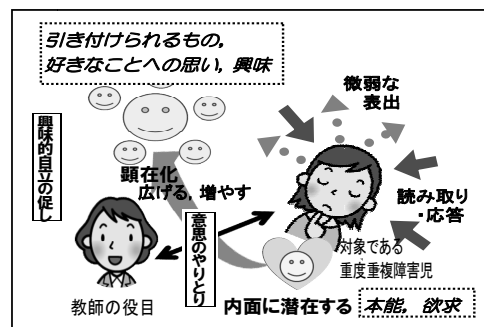


図3 教師の役目とかかわりの構造図

自立活動 6 区分 26 項目の中で「重度重複障害児の自立」にとって必要と考えられる指導内容の検討を行った。そして、各項目のねらいと指導を通して望む重度重複障害児の姿を想定した上で、実態と課題の把握に有効と思われる項目の整理を行った。

ウ 重度重複障害児の指導・支援の在り方について

近年、科学技術の発達によって脳画像を用いた機能診断が可能になり、障害児の脳に関する理解が深まってきている。「障害児が『我々よりも速いスピードで脳の構造を変化させている』⁵⁾ こと、「障害児は、脳の残存する部分で多くのことを処理しようとする⁶⁾ こと、「残っている脳の部位同士が結びつければ、コミュニケーションがとれる可能性があること⁷⁾ 等、「脳は使えば伸びる、使わなければ衰える⁸⁾ ということが明らかになってきた。また、低酸素脳症等による破壊性病変群の場合は、「傷つかなかった脳の部分は、過去の記憶を細胞の中にもっている⁹⁾ こと、「障害を受けるまでに脳が獲得してきた事柄を起点として新たな発達が促され、それまで培ってきたコミュニケーション能力が脳の再構築に役立つ¹⁰⁾ こと等も解明されてきた。これらから、胎内を含めた早い段階で獲得する感覚(聴覚、触覚、固有感覚、前庭感覚)や、重度重複障害児が幼少時に経験したであろうことを指導・支援に生かすことの根拠とその有効性が明らかになった。そして、どんなに重度の障害を有していても、様々な働き掛けを続け、意思のやりとりの成立を図るかわりをしていくことが、重度重複障害児一人一人の成長を促すことにつながると考える。

(2) 自立活動の「指導内容表」の作成と活用

今回の学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導内容の項目を、自立活動の「指導内容表」(資料 2)としてまとめた。これは、所属校における重度重複障害児の実態に応じて具体的な内容項目を選定したものであり、把握が難しい重度重複障害児の実態を比較的短時間に捉えることが可能となる。

資料 2 自立活動の「指導内容表」(一部抜粋)

区分	項目	ねらい	✓	指導内容	
3 人 間 関 係 の 形 成	(1) 他者とのかかわりの基礎	自他の区別			
		・ 基本的な信頼関係の形成	✓	スキンシップ(抱っこ、触刺激)	
		・ 相互関係の形成	✓	好むかかわりの繰り返し(揺らし、歌い掛け等)	
			✓	名前呼び(自分の名前するときだけ返事をする、自分の番のときに目印になるものを置く等)	
					人の顔への注視、追視
				✓	声を掛けてくれた人への注視、追視
				✓	かかわる人への適切な意思の表出
	(2) 他者の意図や感情の理解	他者の心情を理解した対応			他者の感情表出への注目(泣く、笑う、怒る等)
				✓	他者の要求の受容
	(3) 自己の理解と行動の調整	行動のコントロール			
		・ 状況に応じた行動		✓	順番を待つ
				✓	活動における交代
				活動における支援の依頼	
(4) 集団への参加の基礎	集団活動への参加				
	・ 場や時間の共有		✓	名前呼び	
			✓	始まりの会、終わりの会	

この表の該当する項目をチェックし、重度重複障害児の実態と課題を把握する。さらに、保護者から収集された情報や関係諸機関の個人カルテ等と合わせて整理する。これらは年度初めや転入時または各学期の初めに行い、いくつかの指導目標の中で優先するものとして、個別の指導計画における年間または各学期の指導目標を設定する。次に、その指導目標達成のために自立活動において指導する目標を設定し、そのために必要な項目を 6 区分 26 項目から選定する。そして、選定された項目を関連付け具体的な指導内容を設定する。生徒 A を対象とした実践授業の計画に至るまでの流れを次頁図 4 に示した。

1 実態の把握（諸帳簿・保護者や関係機関からの情報・日々の観察・自立活動の「指導内容表」）

〈生徒Aの主な実態〉

障害名及び現状に至る原因・既往症→医療面の判断・指示による体調の安定・維持を最優先に行う。

もてる力 → 体調が安定し覚醒と睡眠のリズムが整うと自発呼吸が見られる。美しい旋律の曲でリラックスする。歌や物語を聞いて意欲的な表情を見せる。身体の動きは少ないがまばたき等で意思表示をする。

2 いくつかの指導目標の中で優先する目標の設定

「個別の指導計画」における年間指導目標の設定（自立活動 / 教科・領域を合わせた指導）

〈生徒Aの自立活動の指導目標〉

心身の安定と柔軟性のある身体作りに努め、周囲からの働き掛けに対する自発的な動きを促す。

3 指導目標を達成するために必要な項目の選定

選定された項目	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	(1)生活のリズムや生活習慣の形成	(1)情緒の安定	(1)他者とのかかわりの基礎	(1)保有する感覚の活用	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能	(1)基礎的能力
	(4)健康状態の維持・改善	(2)状況の理解と変化への対応	(4)集団への参加の基礎	(5)概念の形成		(2)言語の受容と(言語以外の)表出
主なねらい	・覚醒の維持, 促進 ・学習時間の意識付け ・体調の調節	・不快の排除 ・快の喚起と継続 ・活動での満足感	・基本的な信頼関係の形成 ・相互関係の形成	・聴覚の活用 ・触覚の活用 ・複数の感覚の活用	・いろいろな姿勢の経験(背臥位, 側臥位) ・動きの誘発 ・言葉に対応する動き	・働き掛けに対する気持ちのこじみ出し ・気持ちの表出 ・かかわり手への意識
	・心肺機能維持, 向上 ・身体各部の変形拘縮進行予防	・音, 動き, 状況の変化の受容及び理解	・場や時間の共有 ・集団活動での役割の自覚	・自己と対象の位置・方向の把握 ・言葉との関連付け		・返事, 応答 ・意思の表出
指導内容(例)	・身体への刺激 ・顔, 手, 足の清拭 ・好きな活動	・楽な呼吸 ・楽な姿勢, 体位変換 ・スキンシップ ・好きな活動 ・共感共同活動	・スキンシップ ・好きなかかわりの繰り返し ・名前呼び ・かかわる人への適切な意思の表出	・音楽, さまざまな楽器 ・物や身体へのタッチ ・歌や音楽に合わせたタッピングや揺れ, マッサージ	・背臥位, 側臥位 ・動きを引き出すポジショニング ・「こっちを向いて」の声掛けに顔や視線を向ける	・非言語的表出(表情, 視線)の引き出し ・共感の言葉掛け, 気持ちのくみ取り ・名前呼び, あいさつ, 語り掛けへの応答
	・呼吸や排痰の支援とポジショニング ・マッサージ, ストレッチ	・活動の始まり, 終わり ・見通しのもてる活動	・あいさつ	・視線の変化 ・因果関係		・表出の定着, 般化 ・Yes・No, 二者択一 ・適時の表情, 動き

4 選定された項目を関連付けた具体的な指導内容の設定

指導の具体的な指導内容	・安定した体調の維持を図り, リラックスした状態で, 十分に覚醒して学習活動を楽しむ。	・周囲からの働き掛けや状況の変化を感じ, 他者との場の共有やかかわり合いを楽しむ。	・まばたきや口元の動き等の自発的な動きや表情の変化で応答し, 意思を表出する。
	顔や手足の清拭, 身体への刺激, 呼吸や排痰の支援とポジショニング, スキンシップ, 見通し, 好きな活動 , 満足感 等	名前呼び , 歌や音楽に合わせたタッピングや揺れ , 活動での交代 , 読み聞かせ , 共感共同活動 , 視線や意識の集中 等	あいさつ , 名前呼び , かかわる人への適切な意思の表出 , 動きを引き出すポジショニング , マッサージやストレッチ 等

5 指導計画

授業での学習活動	○ 授業開始前 ・看護記録や看護師からの情報収集	2 「始まりの会」 ・始まりの歌 「ひとりじゃないさ」 ・名前呼びと返事 ・今月の歌 ・今日の予定	3 中心となる活動 例 ・制作活動 ・絵本の読み聞かせ ・ミニ・エアトランポリン ・友達との合同学習 実践授業においては, 「お話遊び(音楽物語)」	4 「終わりの会」 ・今日一番 ・シール貼り ・次回の予定 ・終わりの歌 「さよなら明日もね」
	1 「からだ元気かな？」 ・顔や手足の清拭・ストレッチやマッサージ ○ 休息, 排泄のチェック			

図4 実態と課題の把握から具体的な指導(授業)までの流れ(生徒Aの例)

(3) 実践授業による事例研究：お話し遊び「手ぶくろを買いに」（全6時間）における実践（1月実施）

ア 理論研究を生かした授業の全体構想

坂口は、重度重複障害児を理解するためには「学習やコミュニケーションの基礎ともいえる能力や興味の向かうところ（志向性）を読みとり、その子どもの発達像を作っていくことが必要」¹¹⁾と述べている。これは、大沼の「興味や学習意欲を抜きに子どもの『生きる力』は論じられない」¹²⁾とする考え方と重なる。しかし、大沼は、障害の重い重度重複障害児は「興味の対象自体が極端に少な」¹³⁾く『『興味の開発』が最大の課題』¹⁴⁾とも述べている。言い換えれば、もともと重度重複障害児の内面に潜在的にあるもの（本能や欲求等）を周囲とのかかわりを通して顕在化したものにし、それを活用した活動を行い、さらに、新たな活動への動機付けとなるものに広げていくことが重要であるということだと考える。そこで、実践授業では生徒Aが好む物語や歌、楽器演奏を楽しむことができ、役割分担によるやりとりが期待できる「音楽物語」を中心に学習活動を行うことにした。また、その際、生徒Aの実態から、学習活動は教師との「共感共同活動」として取り組むこととし、文献研究から得た指導上のポイントを生かした授業計画を立案した。

(ア) 「音楽物語」について

「音楽物語」とは、朗読や群読、歌や楽器演奏、簡単な身体表現等を通して、文学作品を総合的に表現する目的で構成された作品である。文学作品の叙述を生かしつつ、簡略化されたせりふや地の文を短くひとまとまりに分けて構成されている。そのため、読みを分担しやすく、簡単な身体表現を加えたせりふを楽しむこともできる。また、場面の情景や登場人物の心情が表現される歌や器楽曲が挿入されており、音楽による表現を楽しみながら物語の世界を味わうことができると考える。さらに、それらの活動を通して、誰かと（または、みんなで）一つのものを作り上げていく喜びや達成感を得ることも期待できる。

(イ) 「共感共同活動」について

「共感共同活動」とは、「本人が活動の実感を得られるように動きを支援することにより、いろいろな活動を楽しむこと」と所属校において定義している。心身機能や身体構造上の支障によって自分だけの活動が難しい場合でも、動きを支援する人の援助があれば取り組みは可能である。その際、単に手足を動かされ活動させられるのではなく、手助けされながらも活動に取り組むことで、主体は自分であるという意識をもてるよう促すことが重要であると考え。実践授業においては、「教師が生徒Aになり代わってせりふを言う。」「教師が生徒Aの手を取りその指で鍵盤を押し、キーボードを演奏する。」というかかわりを行っている。

(ウ) 指導のポイントについて

坂口は、『『交代性のやりとり』とは、一方が行為を行っているときにもう一方は自らの動きを休止して相手の行為に注目する、といったことが数秒の間(休息)をはさんで交代で行われているやりとりのこと』¹⁵⁾と述べている。具体的には、「語り掛けた後に応答を待つ」ようなかかわりのことである。重度重複障害児にとっては、周囲からの働き掛けを刺激として受け取ることも、それを認識し応答しようと身体を動かすことも、困難である。それができたとしても、時間がかかる上、表出は非常に微弱であることが多い。そのため、周囲でかかわる者は、応答を待たずに次の働き掛けをしてしまったり、思い込みでかかわってしまったりしがちである。そこで、重度重複障害児とかかわる際には、五感を研ぎ澄まし、重度重複障害児の表出をできるだけ客観的に読み取るだけでなく、受け取った内容について、「～だったから、～なのね（こう受け取ったよ）。」と伝え返すことを心掛ける必要があると考える。小川原は、「表出を受けとめているということ子どもにしっかりと伝えることが、心とからだの基盤を整えることにつながっていく」¹⁶⁾と述べている。また、「通じ合えた喜びの経験が、子どものコミュニケーションの力を伸ばし、『ことば』

の発達を促していく」¹⁷⁾とも述べており、かかわる者が、重度重複障害児の気持ちや状態を推し量って言葉にすることの重要性を示唆している。そこで、実践授業においては、それらの積み重ねを図る指導・支援となるように、資料3のような指導上のポイントを常に心掛けることにした。

資料3 指導上のポイント

- ・ 交代性のあるやりとりを心掛けること
- ・ 重度重複障害児が発する微弱な表出を客観的に読み取り、受け取ったことを伝え返すこと
- ・ コミュニケーションの基盤になる気持ちの動きを共有し、「通じ合えた」と感じられる経験の積み重ねを図ること

イ 題材について

本題材は、生徒Aが好きな活動である歌や音楽と物語から成り、役割分担によるやりとりの機会が多い「音楽物語」を中心としている。教材「手ぶくろを買いに」は、登場人物がキツネの親子であり、母親と自分との関係から場面の様子や雰囲気イメージをもちやすいと考える。また、雪の冷たさや手袋の温かさ等のイメージを膨らませることができるよう、生徒Aにとって比較的感じ取りやすい温度感覚を使った疑似体験の設定も可能である。さらに、話や歌を聞くという受動的な活動だけでなく、支援を受けながら自分の指でキーボードの鍵盤を押して音を出す等の「共感共同活動」によって、主体的な活動への取り組みが期待でき、学習活動への意欲が高まると考える。

ウ 生徒Aの様子

全6回の実践授業における主な学習活動と生徒Aの様子は、資料4の通りである。

資料4 実践授業における生徒Aの主な様子

	体調等	主な学習活動	教師の支援	生徒Aの様子
1回目	<ul style="list-style-type: none"> ・ 覚醒 ・ 開始時前から自発呼吸 ・ 全体を通して穏やかな表情 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 絵本の読み聞かせ ・ 音楽物語作品中の曲を聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒Aの表情、身体力の入り具合等に配慮し、適宜、分泌物の拭き取りやボディタッチをしながら活動を進める。 ・ 途中、補足説明や休息を入れながら語り掛け、それに対する表出を待ち、さらに応じて意思のやりとりを促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 絵本を読み始めると気管切開部からの吸引音が大きくなった。 ・ 意識を集中させ話を聞いている様子で、時々考え込むような表情をした。 ・ 場面展開に応じるような表出があった。(目を見開く、まばたき、口元の動き等)
2回目	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目は覚めているが、ぼんやりした様子。 ・ 途中から覚醒 ・ 自発呼吸 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音楽物語での役割分担 ・ 台本の通読 ・ 2曲歌う 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1回目の支援は2～6回目にも行う。 ・ まばたきの頻度が上がったタイミングがよかったりした時には、「よく歌えていたね」「せりふを言っているのがはっきり分かったよ」と称賛する。 ・ 表情だけでなく、SPO_2値にも注目し、意欲との関連を判断する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 役割決めの前に交互に読むよう提案されると、まばたきのを堪える様子を見せ、先に分担したいかと問われると、目を大きく開いてからはっきりまばたきをした。 ・ 開始時93程だったSPO_2値が徐々に上がり、台本を通読するときには100となる。 ・ 自分のせりふの際まばたきが多かった。
3回目	<ul style="list-style-type: none"> ・ この日のみ午前中授業 ・ 終始覚醒していたが、後半疲れが見えた ・ 自発呼吸 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音楽物語(前半) 分担して読む ・ 1曲歌う ・ キーボード演奏 1曲 	<ul style="list-style-type: none"> ・ キーボード演奏に取り組みを伝え、肩や腕、背中、手指のマッサージやストレッチを十分行い、生徒Aが納得するポジショニングに努める。 ・ 休息時は、生徒Aが興味を示しそうな話題で語り掛け、リラックスを促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前時の振り返りで、何の役に決めたか選択肢を3つ挙げ尋ねると、正解のときにぐっと顔を上げてからまばたきをした。 ・ キーボード演奏時、目に力がこもった。 ・ 教師が語り掛けた友達の話に対して素早く2、3回まばたきをした。
4回目	<ul style="list-style-type: none"> ・ 開始時熟睡中 ・ 途中から覚醒 ・ 約20秒間、けいれん発作を疑う状態を示す ・ 呼吸器離脱なし 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音楽物語(後半) 分担して読む ・ 2曲歌う ・ キーボード演奏 1曲 ・ 1曲聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 心地よい目覚めを促すかわりを行っていたが、発作を疑う状態が確認されたため、控えめな働き掛けに努める。 ・ 状態安定後、保冷剤や手袋を使い温度感覚を活用する活動を取り入れる。 ・ 実感を伴った活動となるように、動きに最も抵抗が少ない左手親指の先を鍵盤に当てて演奏を支援する。演奏後は自己評価(満足度)を問い掛ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 後半、活動に応じた多様な表情を見せた。保冷剤を手のひらに当てると、ぱっと目を見開き、身体をびくっと動かしした。手袋をはめた手を合わせる場面では、自分でも動かすように身体に力が入った。 ・ せりふや歌に合わせるようなまばたきやうっとりするような表情が多く見られた。好きな曲では笑顔を見せ、SPO_2が96から100に上昇した。
5回目	<ul style="list-style-type: none"> ・ 開始時熟睡中 ・ 呼吸器離脱、呼吸支援により覚醒後は自発呼吸 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 6曲歌う ・ キーボード演奏 2曲 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ポジショニングをていねいに行い、台本や楽譜の位置を知らせ、顔や視線を向けるよう促す。 ・ リズムを取るようにタッピングしながら歌ったり、せりふやキーボード演奏 	<ul style="list-style-type: none"> ・ どちらの手で弾きたいか尋ね、片手ずつ音を鳴らすと、左のとき口元を動かしながらはっきり勢いよくまばたきをした。肘に手を当て、弾きやすいように曲げるよう促すと、力が抜け、徐々に屈曲してきた。

			の際には、言葉掛けとともに手を取り振る等して出番の合図を合図したりして、主体的な取り組みを促す。	・ 出番ではまばたきが増え、曲の終わりには目が上を向き、背伸びをした後、身体全体の力が抜けた。
6 回 目	・ 熟睡 ・ 呼吸器離脱なし	・ 音楽物語の全編（音楽も全て入れて）に取り組む。	・ 目覚めを促すかわりを行った。耳元での語り掛けを続けながら、全編を通して音楽物語の活動に取り組んだ。	・ 教師が入室直後、一瞬目を開けたが、その後は退室時まで熟睡し続けた。どんな働き掛けにも微動さえしなかった。

※ SPO₂とは、経皮的動脈血酸素飽和度のこと。血液中(動脈)のヘモグロビンの何%が酸素を運んでいるかを示す。正常値は96%以上。

エ 考察

(7) 「興味的自立」について

今回の実践授業では、理論研究を踏まえ、「興味的自立」を促し意思のやりとりをはぐくむことを目指して、生徒Aの好きなことを取り入れた学習指導を行った。3つの視点で今回の実践授業を振り返る。まず、探究的興味（見る、聞く、つかむ、触る等）の視点で生徒Aの様子を見ると、興味のある話題で目を大きく見開いたり、好きな曲が流れ始めると笑顔になったりする姿が見られたほか、意識を集中させて話を聞いたり、左右どちらの指でキーボードを鳴らすか考えたりする様子も見られた。次に、表現的興味（真似る、声を出す、表情等）の視点では、自分の出番でせりふに合うようなまばたきが多く見られたり、両手を合わせる動きを促し支援すると自分で動かそうとするように全身に力を入れたりする動きが見られた。さらに、コミュニケーション的興味（視線を向ける、視線を合わせる、まばたきで応える等）の視点では、教師の語り掛けに応じるようなまばたきの仕方が見られる等、教師の働き掛けに対して生徒Aからの応答を感じる場面がいくつもあった。また、生徒Aの日頃の様子から、意欲が高まると、身体の動きが活発になるため分泌物が増えて気管切開部に留め置かれたチューブの吸引音が大きくなったり、呼吸が深く大きくなりSPO₂値が上昇したりする傾向がある。実践授業においても、その様子が多く見られた。これらは、教師の主観以外に客観性をもって生徒Aの様子を判断する根拠になると考えられる。このような生徒Aの様子から、好きなことや興味があると思われる活動を中心に据え指導・支援を行ったことで、学習活動に意欲的に取り組むことができ、「興味的自立」が促されたと考える。そして、このことは、進級や進学によって指導担当者が変わる場合においても授業を組み立てていく上での手掛かりとなり得るであろうし、内容や活動を少しずつ広げていくことによって、さらに、「興味的自立」を促すことが可能だと考える。

(4) 意思のやりとりについて

今回の実践授業では、生徒Aと教師との間に意思のやりとりができていたと思われる場面がいくつも見られた。そのほとんどは教師の語り掛けに対する応答であり、以前から意思表示の手段としていたまばたきによるものが9割を占めた。生理的な動きと区別するために、応答する時には、一旦大きく目を開けてからゆっくり2回まぶたを閉じるように声掛けをしているが、今回の実践授業でも、応答のための意図的なまばたきが見られた。例えば、一瞬、発作を疑ったほど目を見開いてから大きくまばたきをすることや、明らかにまばたきを堪えている様子を見せること等である。それらは、教師が挙げた選択肢に対して同意または否定の意思をはっきりと表していると思われ、まばたきをすることが生徒Aにとって意思を伝えるための手段として定着してきたことが示されていると考える。さらに、教師が語りかけた友達の話に素早く2、3回続けてまばたきをしたり、選択肢を挙げて気持ちを尋ねられると、そのうちの一つに勢いよくまばたきをしたりすることがあった。その様子は、生徒Aの意思を表出しようとする意欲が高まってきたことや、まばたき方を使い分けることによって気持ちの微妙な違いを表現できる可能性があることを示していると思われる。このような様子を見せるための前提としては、日頃からの継続的な働き掛けが不可欠である。今回の授業においても、中心となる活動「音楽物語」の前に、語り掛けやスキンシップによる心理的な安定を図ったり、マッサージやストレッチによる身体ほぐしをしたりして、心身がリラックスし学習の準備が整った状態を作ったことで、

まばたきによる応答や表情の変化等の意思の表出が多く見られたと考えられる。また、教師が問い掛けたり話し掛けたりした後に、しばらく間を置き、生徒Aの様子を観察しながら応答を待ち、その応答を受けて次の活動に進むことを心掛けたことも、生徒Aの意思の表出を促すことにつながったと考える。こうしたことから、重度重複障害児の心身の状態を整え、好きな活動を取り入れることに加え、その意思を受けとめようとする教師の態度が、重度重複障害児の意思の表出を高め、意思のやりとりの成立を促す指導・支援において、重要な鍵であると言えるだろう。

5 研究のまとめと今後の課題

本研究では、重度重複障害児の自立を促し意思のやりとりをはぐくむ指導・支援の在り方について探ってきた。その中で、生徒Aの実態から捉えた好きな活動を中心に据え、指導上のポイントをおさえた指導・支援を行うことによって、「興味的自立」が促され、意思の表出とやりとりが成立しやすくなることが明確になった。重度重複障害児は、身体面や感覚面での制約が多く、生命の維持が最重要課題である生活を送っている。しかし、意思を表出し周囲の人々とかかわり合うことができれば、思いを伝え自分が望むかかわりを相手に実行してもらうことが可能になると思われる。したがって、体調の安定を優先しながらも、教師が捉えた重度重複障害児の好きなことを取り入れた学習活動を通して、もてる力を生かして意思の表出とやりとりを促すかかわりを継続することが必要であり、そのような指導・支援を積み重ねていくことによって、快適さや主体性、満足感のある豊かな生活が実現すると考える。

自立活動の「指導内容表」は、学習指導要領の改訂による変更点を踏まえ、所属校で使われているものを部分修正し作成した。実践授業に際し活用したが、生徒Aの好きなことやできること、体調の把握や医療的ケアのような学習の成立に不可欠な医療スタッフとの連携事項等を踏まえ、各項目をチェックすることで、実態と課題をあらためて捉えることができた。初めて担任する場合には、前年度までの諸帳簿や個別の指導計画の記載事項等を参考に判断できると考える。また、重度重複障害児の学習指導に初めて携わる教師にとっては、具体的な指導内容が授業を組み立てる際の手掛かりになると考える。

今後は、所属校の分校舎に在籍する重度重複障害児を対象に、自立活動の「指導内容表」の活用を進め、実態と課題の的確な把握に役立てるとともに、更に改良を重ね、使いやすく指導に役立つものに改訂していくことが必要であろう。そして、それらを生かし重度重複障害児の実態と課題を的確に捉えた上で、「興味的自立」及び意思の表出とやりとりをはぐくむことが重要である。そのためのよりよい指導・支援の在り方を求め続けながら重度重複障害児とかかわっていくこと、それは、重度重複障害児の豊かな生活の実現を支える重要な環境因子である教師としての役目だと考える。

《引用文献》

- 1) 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』 平成21年 p. 7
- 2)3)4)12)13)14) 大沼 直樹 『重度・重複障害児の興味の開発法』 2002年 明治図書
p. 135, pp. 135-136, p. 135, p. 35, p. 11, p. 11
- 5)6)7)8)9)10)11)15) 加藤 俊徳・坂口 しおり編著
『脳と障害児教育』 2005年 ジアース教育新社
p. 27, p. 27, p. 60, p. 55, p. 171, p. 171, p. 199, p. 149
- 16)17) 小川原 芳枝編著 『障害の重い子とともにことばをはぐくむ』 2009年 学苑社
p. 17, p. 13

《参考文献》

- ・ 大沼 直樹 『重度・重複障害のある子どもの理解と支援』 2009年 明治図書
- ・ 藤岡 一郎 『重症児のQOL-「医療的ケア」ガイド』 2000年 クリエイツかもがわ