

〈肢体不自由・病弱教育〉

# 重複障害のある児童の人と関わる力を育てるキャリア教育の実践

——好きなことを活用したコミュニケーション指導を通して——

沖縄県立鏡が丘特別支援学校教諭 國 吉 長 賀

## I テーマ設定の理由

平成11年に中央教育審議会がキャリア教育という言葉を公的に使用し、平成23年1月には「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」において、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義した。

本県では、平成29年「沖縄県教育振興基本計画(後期改定版)」の中で『生きる力』を育成するために、キャリア教育の視点を踏まえた学力向上の取組を行うことで、幼児児童生徒一人一人に夢や希望を持たせ、学ぶ意欲の向上を図る」と明記した。また、「沖縄県キャリア教育の基本方針」では、本県におけるキャリア教育の目標を「目的意識を持って、様々な人と協働し、社会を支える自立した人材の育成」、目指す児童生徒像を「自分で考え、計画して、行動に移すことのできる児童生徒」と設定している。特別支援学校においても「児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じ、『主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きることを学ぶ』自立活動での指導を含めて学校教育全体で取り組むことが重要である」と記されている。

平成31年3月の特別支援学校高等部卒業後の状況についての全国調査では、肢体不自由特別支援学校高等部を卒業した約86.5%、病弱特別支援学校高等部を卒業した約57.4%が社会福祉施設等入所・通所者であるというデータから、卒業を見据えた指導内容の一つとしてキャリア教育(ライフキャリア)の人間関係形成・社会形成能力向上が必要だと考えられる。さらに、文科省による学校基本統計調査(令和元年)では、重複障害を併せ有する幼児児童生徒数が肢体不自由を主としている場合、知的障害を伴うことが多く加えて他の障害も併せ有することが少なくないと報告され、指導の専門性が求められている。そこで、本県の特別支援学校での現状はどうか調査・分析することで、共通した手立てや課題が見えてくるのではないかと考える。

沖縄県立鏡が丘特別支援学校(以下「本校」とする)は、肢体不自由・病弱のある児童生徒が在籍している特別支援学校である。本校においては、全学部共通したキャリア教育の指導の重点目標があり、小学部段階においては、「他者との信頼関係を築き、進んで自己の役割を果たそうとする態度を身につける」と記している。これは、キャリア教育での人間関係形成・社会形成能力(コミュニケーション能力)に大きく関係しており、重複障害の児童生徒の指導においては、ライフキャリアを重視しQOL(生活の質)の充実が意識されている。

本研究の対象となるA児は、病弱で知的障害を伴う自閉症の小学部6年男児である。幼少期は、入退院を繰り返しており病気にかかると回復するまでに時間を要していた。現在の実態としては、体調を崩して欠席することは少ないが、一度体調を崩すと完治するまで時間がかかることもある。

学習活動においては、教師の手添えで受動的に活動する姿が見られ、コミュニケーションの面では、自発的な言葉は少なく教師の言葉を繰り返すことが多い。しかしその一方で、休み時間等では、好きな活動をするために「iPad貸してください」と自分から言葉で伝えることができる。音楽が好きで教師や友だちと一緒に歌うことは見られないが、音楽が聞こえてくると耳を澄ましている姿が多く見られ、口ずさむこともある。このようなA児の実態より好きな物や好きなことについては、自分の気持ちを言葉や行動で表出できる力が芽生えており、学習を積み重ねることでさらに自己表出が増え、人とのやりとりが広がっていくことが期待できる。また、本人の好きなことを多く取り

入れた活動を様々な場面で設定することで、内言語の表出や相手の行動理も進み、少しずつ自分に合った伝達方法が確立し、将来においてより充実した生活を過ごせるのではないかと考える。そこで、ライフキャリアの視点からA児が好きなことを多く活用することで意欲的に授業に参加し、自発的な発語や人との関わりが増えるのではないかと考え本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 県内肢体不自由・病弱特別支援学校へ重複障害のある児童生徒のキャリア教育（人間関係形成・社会形成能力）に関するアンケート調査を行い、分析することで、重複障害のある児童生徒のコミュニケーションに関する指導支援の現状と課題が見え、A児の人との関わり方の手立てが見えてくるであろう。
- 2 A児のコミュニケーション力に関する実態把握、興味関心に基づいた好きなことを手立てとした授業改善を行うことで、本児の自己決定に基づく自発的な発語や人と関わる行動の促進につながるであろう。

II 研究内容

1 重複障害児童生徒におけるキャリア教育の視点（本校）

本校教育の基本構想である「児童生徒像の実現に向けて育てたい力」では、健康、主体、自律、自立、協力の視点からキャリア教育を進めている。具体的には、育てたい力を①からだ、②気持ち、③主体性、④継続、⑤役割、⑥将来設計、⑦関わる、⑧思いやりの視点から8つの育てたい段階に分け、下の表1「56の目指す姿の例」を設定している。（網掛けは、対象児童の実態）

表1 教育目標を達成するための学校全体像「(鏡が丘 育てたい力)」8つの力について「56のめざす姿の例」

めざす児童 生徒像	鏡が丘 育てたい力	I	II	III	IV	V	VIII
健康	自己理解・自己管理能力 1 くらす力	健康状態の維持		快・不快の認識と表出		自己理解（心身の状態）	自己受容
		① からだ 病院や家などの整った環境であれば、健康状態を保つことができる。	生活時間帯・生活場所・支援者の変化等があっても健康状態を保つことができる。	自分の心身の状態について、快・不快を何らかの方法で周囲に伝えることができる。	自分の心身の状態について、周囲に伝えることができ、自分なりの方法で改善しようとする。	自分の心身の状態を理解し、体調に気をつけることができる。	自分に適した支援、手段・技術・技能を活用することで能力を発揮し豊かな生活を送ることができる。
主体 自律 自立	課題対応能力 2 とりくむ力	初期の認知力		活動への意欲		経験の広がり活動	課題の発見と挑戦
		③ 主体性 目の前にある物、動いた物に気づき何らかの反応をすることができる。	目の前にある物、動いた物に気づき、興味関心を持つことができる。	支援者が用意した興味関心のある活動に自分なりの方法で参加することができる。	興味関心に基づいて、様々な活動の中から選択し、自分なりの方法で行動することができる。	経験のない活動に対しても、興味関心を広げることができる。	自分なりの価値観（勤労観、職業観、進学観など）を持ち、人生の目的を考へ、行動することができる。
協力	人間関係形成・社会形成能力 4 つたえあう力	環境・物への興味		環境・活動への理解		自己の役割の理解	将来設計能力
		⑤ 受容性	支援者からの関わりを受け、興味関心がある。	特定の近しい人からの挨拶や言葉かけに、言葉や動作で応えることができる。	様々な人に、言葉や動作で自らの要求や意思を伝えることができる。	相手の意思を受け取り、その意思に応じた自分の心情を言葉や動作で伝えることができる。	様々な人や社会と関わることで自分に必要な知識や態度などに気づき、生活に活かすことができる。
協力	人間関係形成・社会形成能力 4 つたえあう力	言語・非言語での表出		自分の心情の伝達		人間関係の広がり	
		⑦ 関わる 支援者からの関わりを受け、興味関心がある。	特定の近しい人からの挨拶や言葉かけに、言葉や動作で応えることができる。	様々な人からの挨拶や言葉かけに、言葉や動作で応えることができる。	相手の意思を受け取り、その意思に応じた自分の心情を言葉や動作で伝えることができる。	様々な人や社会と関わることで自分に必要な知識や態度などに気づき、生活に活かすことができる。	自分と周囲の人の良さを認め、ルールを守り、場面にふさわしい態度で行動できる。

※表の一部を省略

## 2 重複障害を併せ有する児童生徒のコミュニケーション獲得に向けて

### (1) 聞き手効果の段階

表2 聞き手効果の段階表（坂口）

1	聞き手効果の段階① 発達年齢 (0カ月～2カ月)	・周囲の環境に適応するための準備期で、自分の周囲が快適な環境であり、自分自身が快適であることに興味や関心が向いている。
2	聞き手効果の段階② 発達年齢 (2カ月～4カ月) 二項関係の成立期	・子どもは人や物の動きに対して注意を向けるようになる。自分の行動の結果に関心が向き、相手の動きに対して興味を向け続けていられるため、見かけ上は交代性のあるやり取りが成り立つようになる。
3	聞き手効果の段階③ 発達年齢 (4カ月～6カ月) 三項関係への移行期	・人よりもむしろ物の動きに注意を向けるようになる。大人に興味を向けるのは、失敗したり、遊びが終わったりした時が多く、この時期の終わりにになると、自分の要求をかなえてくれる大人の役割に気づき始める。
4	聞き手効果の段階④ 発達年齢 (6カ月～10カ月) 三項関係への成立期	・要求の実現者としての大人に注意を向けるようになり、大人側に何らかの意図があり、自分はそういった意図のある尊大に働きかけていることに気づき始め、子どもの興味・関心は大人の意図へと移行していく。

「障害の重い子どものコミュニケーション支援を行うためには、障害の重い子どもの多くが留まる聞き手効果の段階についてもう少し細かく区切ることが必要。」とも述べている（表2）。

### (2) 二項関係・三項関係成立への意識

古山（2008）は、「肢体不自由を伴った重度・重複障害児の認知発達は、共同注意の前提である人や物との二項関係の中で、自分から働きかけることや働きかけられることにより外界とつながりが深くなり、対人行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達する」と考え、「共同注意の前提である対人や対物の二項関係から三項関係に発達する過程において、視線や発声、指差し、身振り等のコミュニケーション行動形成がされる」とも述べている。徳永（1995、1996）は、「重度の肢体不自由と重度の知的障害があり、アイコンタクトが難しく、自発的な動きとしてわずかな手の動きしか見られない子どもに対して『一緒に腕を上げる』という課題の中で、相互交渉を成立させ、子どもの表情や対人的な働きかけが生じてきた」と報告し、古山（2006）も事例の中で同様の結果が出たと述べている。つまり、児童生徒の主障害や実態に関わらず教師の考え方、支援の仕方で三項関係を意識した授業を進め、対人行動やコミュニケーション行動の発達に向けた取り組みができると思う。

### (3) 障害の定義とコミュニケーション獲得への向けての配慮

#### ① 肢体不自由

肢体不自由とは、「肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、食事、衣服の着脱、排泄等の動作や描画等の学習活動のための基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの」と定義（学校教育法施行令第22条の3）。支援者は、適切なポジショニングや本人からの自己表出のくみ取り等、適切な環境設定が重要であるが、近年は、障害が重度・重複化していることもあり、自己表出のくみ取りが難しいケースも少なくない。

#### ② 病弱

病弱とは、「慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの、身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの」と定義（学校教育法施行令第22条の3）。病気への抵抗力が低いので、行動の制限や入退院の繰り返しがあり、授業が断片的で学習の定着が難しいこともある。常に健康状態を意識しながら、児童生徒の気持ちに寄り添い、自尊心を高める指導支援を行いながら無理のない活動や関わりを配慮する必要がある。

#### ③ 自閉症

自閉症は、①対人的相互反応における質的な障害、②意思伝達の質的な障害、③行動、興味および活動が制限され、反復的で常同的な様式の主な行動特徴を併せ有する症候群である（DSM-IV）。そこで、相手の気持ち等曖昧なことを理解するのが苦手なため少人数の場面を設定し気持ちを共有しやすい環境作り、一方的で受動的な場面が多く見られるので、人と関わりたくなるような授業設定、こだわりや自分のやり方、ペースを維持することを優先したい傾向にあるので、好きなことや物を活用する教材作り等の配慮が必要であると思う。

### Ⅲ 研究の実際

#### 1 肢体不自由及び病弱を主とする重複障害の児童生徒の「コミュニケーション」アンケート 研究仮説 1

県内肢体不自由・病弱特別支援学校へ重複障害のある児童生徒のキャリア教育（人間関係形成・社会形成能力）に関するアンケート調査を行い、分析することで、重複障害のある児童生徒のコミュニケーションに関する指導支援の現状と課題が見え、A児の人との関わり方の手立てが見えてくるであろう

研究仮説 1 の検証のため県内の肢体不自由及び病弱特別支援学校を対象とし、アンケートを言語でのコミュニケーションが難しい重複障害のある児童生徒を担当している教師（小・中・高等部）にアンケートを行った。Forms で回答を依頼し、74 名から回答を得られ、96 名の児童生徒についてのキャリア教育の視点とコミュニケーション指導の現状を把握することができた。

##### (1) 対象児童生徒の重複障害の実態及びキャリア教育への意識について

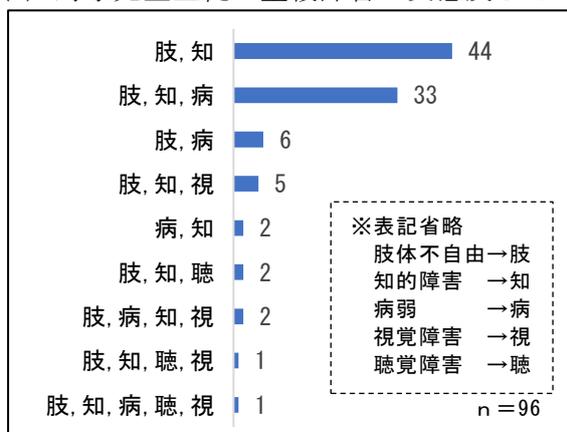


図 1 併せ有する重複障害

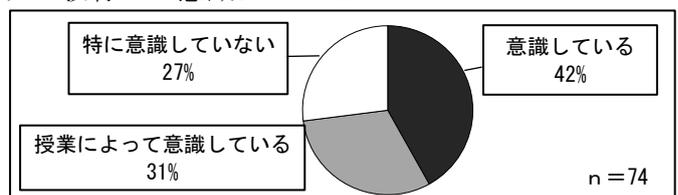


図 2 キャリア教育への意識

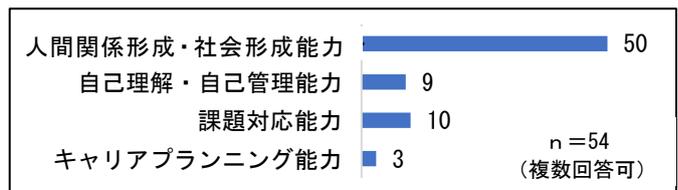


図 3 意識しているキャリア教育の視点

重複する障害種別で集計を行ったところ、図 1 より肢体不自由・知的障害、そして肢体不自由・知的障害・病弱で約 81%（77 名）を占めている結果となった。県内においても肢体不自由がある場合は、知的障害を伴うケースが多く見られた。次に図 2 では、キャリア教育への意識として、「意識している」「授業によって意識している」の回答を合わせると約 73%（74 名中 54 名）が意識していると高い数値が出ている。図 3 では、キャリア教育を意識している 54 名中 50 名の教師が「人間関係形成・社会形成能力」を意識していると回答しており、多くの教師の考えの中にキャリア教育の「人との関わり」を意識した指導が行われていることが分かる。

##### (2) コミュニケーションについて

図 4 での対象児とのコミュニケーションによる質問では、重複障害のある児童生徒のコミュニケーションはとりにくいとされているが、「常に」「時々」「あまり」と頻度は異なるが、コミュニ

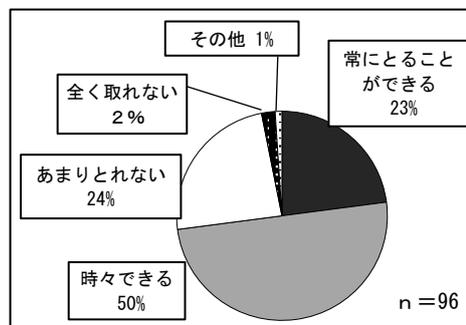


図 4 コミュニケーションの有無

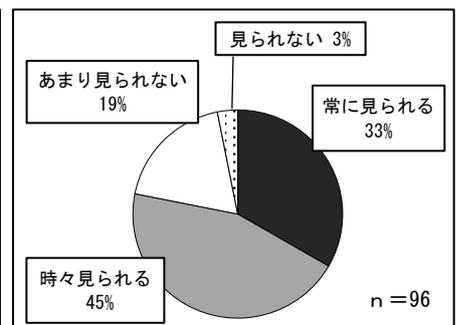


図 5 対象児からの働きかけ

ケーションがとれているとの回答が 97%（92 名）と多かった。図 4 と図 5 の結果から「時々できる」「時々見られる」「あまりとれない」「あまり見られない」という回答の割合が図 4 では 74%、図 5 では 64%あることから、常に児童生徒からの反応や表出があるわけではなく、教師側からの働きかけを中心にコミュニケーションを取っているケースが多いと考えられる。

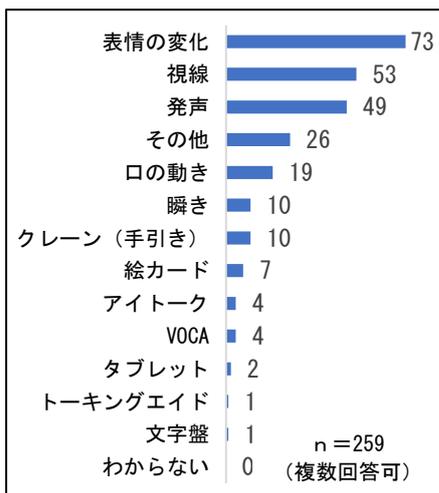


図6 コミュニケーション表出手段

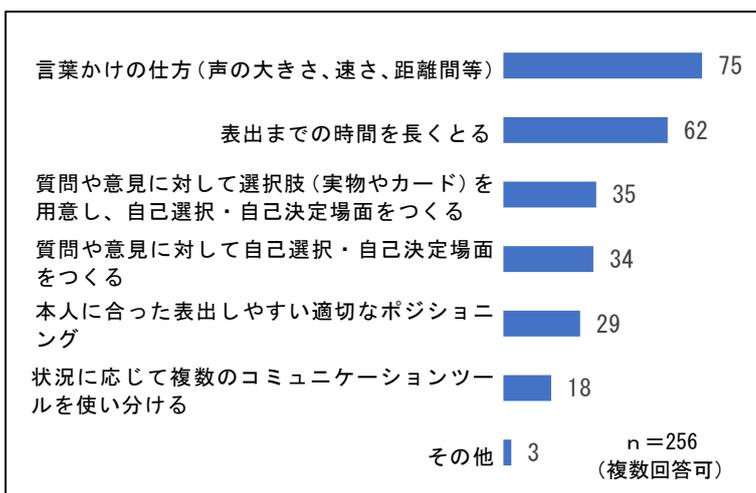


図7 コミュニケーション表出手段のために意識している視点

図6では、選択肢の14個中その他を除く上位5つが顔の動きを中心とした主な表出手段となった。また、少ない回答数だが、アイトークやVOCA等の機器の活用や絵カード等の様々な道具の活用も回答されていることから、多様な方法で児童生徒のコミュニケーション表出手段を引き出している結果となった。言語でのやり取りが難しい場合でも、小さな動きや変化を見逃さないことで、自己表出を確認し、人との関わりをつくり出していることが分かる。

図7の表出手段を引き出す工夫では、重複障害の程度に応じた「言葉かけの仕方」「表出までの時間を長くとり」等が意識されており、教師側からの多くの工夫が自己表出に繋がっていることが分かった。また、「適切なポジショニング」の回答も複数挙げられたことから自己表出のために発声しやすい身体の向きや可動域調整、緊張の弛緩等を配慮していることが分かる。

(3) 自己選択・自己決定の工夫について

図8では、自己選択・自己決定のための工夫は、文章表記での回答を得た。障害が重複化していることもあり、個別的な内容が多かったが、64名中31名で回答された「自己選択・自己決定しやすい場面設定」が多かった。これは、教師側が授業の中で児童生徒の主体性をより重視していることが分かる。次いで、「具体物や絵カード、写真の提示」となり、分かりやすく伝わりやすい支援の工夫も見られた。また、障害の程度の重い児童生徒の指導支援において「具体物等の提示方法（視線や姿勢の配慮）」や「覚醒状況」を大切にしている担当もあり、重複障害の状態に応じた個別の工夫の大切さも改めて理解できた。

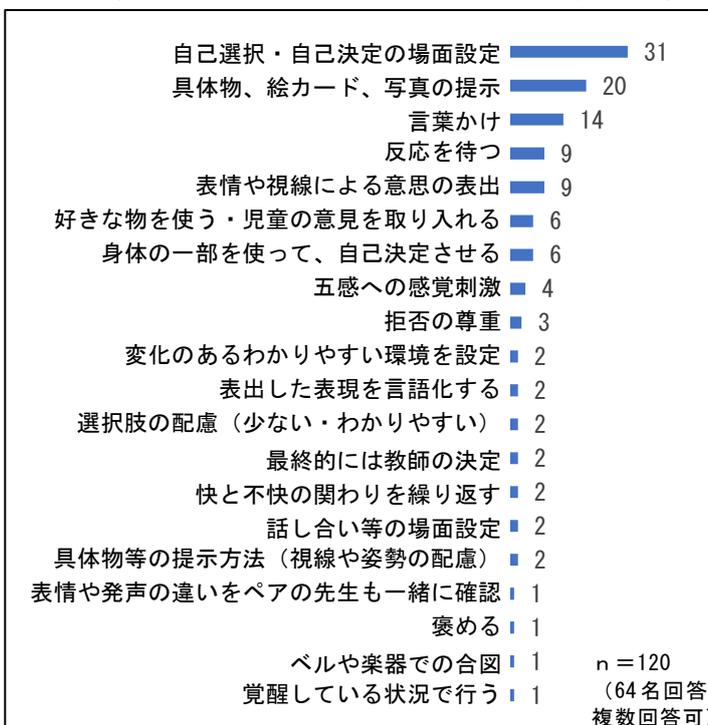


図8 自己選択・自己決定のための工夫

(4) コミュニケーションを引き出すための工夫や意識について

図9では、重複障害を併せ有する児童生徒のコミュニケーションを引き出すための工夫や意識を文章表記で回答を得た。それらを20個の工夫に大きく分け、次に4つの視点に分類分けしてみた。重複する項目もあるが、①「授業準備時の視点（適切な実態把握、姿勢や機器の専門性、情報共有）」、②「授業計画・内容の視点（興味関心、五感への刺激、見通し、継続性）」、

③「授業での教師の視点(小さな変化や行動、行動を言語化、言葉かけの工夫、言葉と動作の一体化、教師の気持ちの伝達)」、④「客観性をもった評価の視点(動画での授業振り返り、職員間での確認)」となった。多くの工夫や意識が意見としてあげられたことは、重複児童の実態の幅広さが読み取れるが、その中にインリアルアプローチの視点が多く含まれていることも読み取れた。このことより、指導の工夫が多様であるということは、教師一人一人の専門力が求められていると考える。

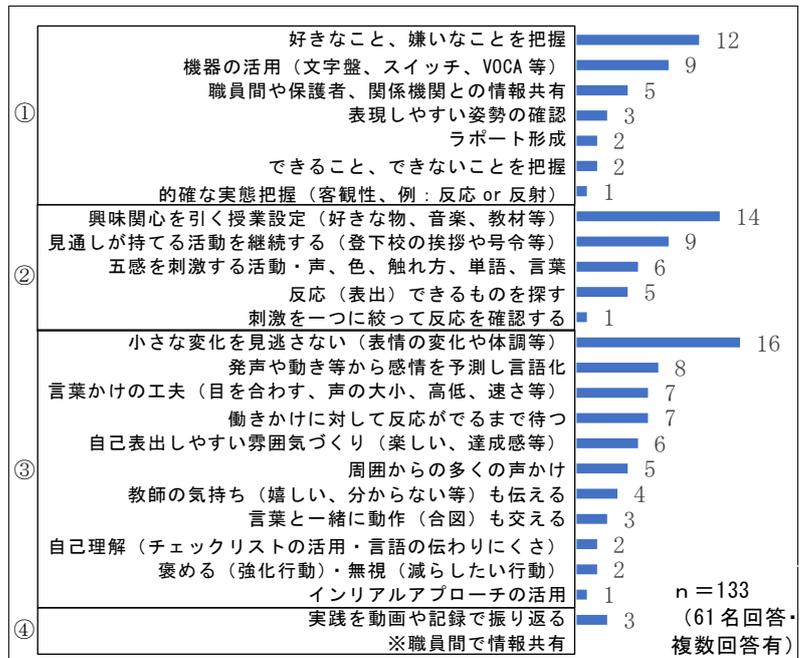


図9 コミュニケーションを引き出すための工夫・意識

(5) アンケートによる仮説の検証

コミュニケーションのアンケート調査を行い、分析した結果、重複障害のある児童生徒に対するキャリア教育への意識は高く、その中でも「人間関係形成・社会形成能力」に重点を置いていることが分かった。実態の幅が広く、常に自己表出を捉えることが難しい重複障害のある児童生徒に対しては、細かな実態把握(好き・嫌い、快・不快、可能・不可能、発達段階等)がより重要となり、それを踏まえた授業内容や活動の設定が必要だと分かった。授業に関わるアンケート結果のキーワードを参考にR-PDCAサイクルに分けた(図10)。そしてその視点を踏まえ、授業改善を行い、仮説の検証を進めた。

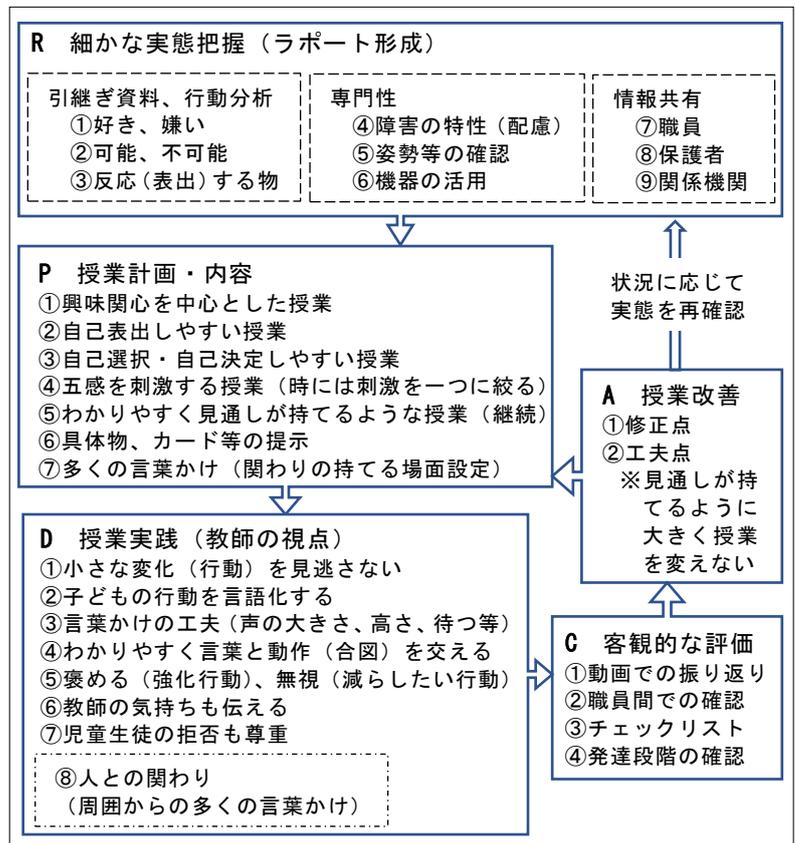


図10 アンケート結果を基にしたR-PDCAサイクル

2 対象児の実態把握及び授業実践  
研究仮説2

A児のコミュニケーション力に関する実態把握、興味関心に基づいた好きなことを手立てとした授業改善を行うことで、本児の自己決定に基づく自発的な発語や人と関わる行動の促進につながるであろう

研究仮説2の検証のため、図10の視点を踏まえた授業を行うが、小さな変化・行動を見逃さないように、毎回動画撮影を行い、客観的な評価と授業改善を行った。

(1) 実態把握

まず初めに、図 10 の R-P D C A の R 適切な実態把握として、学習到達度チェックリスト（徳永 2014）を活用して表 3 に結果を記した。結果、体育より物への操作等は高く、他の教科は概ねスコア 8（8カ月）で、物を介したやりとりの芽生えが見られる段階だと分かった。また、大人と一緒に対象物に注意を向ける初期段階の共同注意行動が出てくる段階だということも分かった。授業では、物を介したやりとりの中に共同注意行動を引き出す関わりや授業の工夫が必要だと言える。

表 3 学習到達度チェックリスト結果

教科	観 点	スコア (発達年齢)
国語	聞くこと (受け止め・対応)	8 (8カ月)
	話すこと (表現・要求)	8 (8カ月)
	読むこと (見ること)	8 (8カ月)
	書くこと (操作)	12 (1歳)
算数	数と計算	8 (8カ月)
	量と測定	8 (8カ月)
	図形	8 (8カ月)
生活	生活スキル	12 (1歳)
体育	運動・操作	18 (1歳半)

次に重度障害児のコミュニケーション発達評価シート（坂口 2006）を活用し、結果を表 4 へ記した。評価の観点からチェック項目を見ると「物への志向」、「物の永続性」が他よりも高い発達年齢を示していることから授業の中で興味の高い物（好きな物）を活用することが効果的であると考えられる。また、「理解」と「問題解決の力」が低いことから、興味関心が持て、わかりやすく見通しが持ちやすい授業作りが必要だと言える。さらに客観的な実態把握を行うために授業を動画で撮影し A 児の行動分析を行った。毎日繰り返しており、見通しが持てているであろう朝の会を実態把握の場面として設定した。好きなものを利用しての授業づくりにつなげるために、表出した行動を「快」「不快（退屈含む）」に分け、確認した。同じ行動は、前後の様子や他の行動との組み合わせで快や不快を判断した。

表 4 コミュニケーション発達評価シート結果

コミュニケーション 評価の観点	チェック項目	評価数値 (発達年齢)
志向性	人への志向	3.5 (4~6カ月)
	物への志向	4 (6~10カ月)
理解	理解	2 (0~2カ月)
	表出	4 (4~6カ月)
学習の基礎	課題に向かう力	3 (2~4カ月)
	問題解決の力	3 (0~6カ月)
	物の永続性	5 (10~12カ月)
認知発達	手段-目的関係	3.5 (4~6カ月)

表 5 朝の会（10月27日）で見られていた A 児の表出行動

行動分析の結果を表 5 のように表出行動を記すと、身体にあまり問題がないため、「快」「不快」の表出行動が多く見られた。快の行動では、人や物を注視したり、手や頭を振って喜びを表現したりすることが中心であった。不快の行動も多く見られたが、そのほとんどが授業に対し受動的な行動であり、見通しは持てているが授業自体への興味の低さが読み取れた。

快（楽しい・興味あり）の行動	不快（退屈・興味なし）の行動
<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな歌を歌う・手や頭を振る</li> <li>髪を触る</li> <li>手を上げる</li> <li>相手の手を引く、触る</li> <li>笑顔</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の場所を見ている・手や足を触る</li> <li>上履きを脱ぐ</li> <li>あくび（伸び）</li> <li>強く指を噛む（不快）</li> <li>強く耳を押さえ高い声を出す</li> </ul>

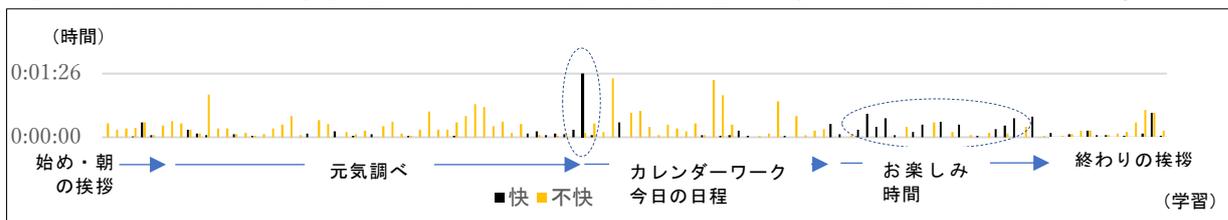


図 11 朝の会（10月27日）での快・不快の表出行動

図 11 は、朝の会での快・不快の表出行動を示したもので、縦軸は、1回の快・不快の継続時間で横軸は朝の会全体の経過時間である。快の時間を見ると、「元気調べ」後半は、A 児の呼名で、C T との一对一のやり取りを楽しんでいた。また、「お楽しみ時間」は、好きな絵本の読み聞かせだったため注視行動を中心に快の行動が多く見られた。注視する場面が多い中では、直接的な関わりや好きな物を活用することで教師と A 児との共同注視行動が生まれ、快の表出行動の促進につながっていることが考えられた。行動においても注視の他に発語、興味への離席等が見られたことから注視している活動は、興味の幅が広がり、主体的な表出行動や人への関心につながりやすいことが分かった。検証授業においても好きな物を活用することで、注視や快の反応を多く引き出し発語や人と関わる行動の促進にもつなげることができた。

(2) 授業実践

① 研究授業及び検証授業①

題材名「お話に参加しよう（食べ物をチェンジしよう）」  
 授業目標 ア 活動を通して、自分の気持ちを表情や身振り、発声で表すことができる。  
 イ 耳を傾けたり、視線を向けたりして活動に興味を持つことができる。  
 ウ 教師と一緒に自分の選んだものを伝えることができる。

表 6 検証授業①の主な確認事項と授業計画・内容の視点

表 6 のように確認事項や授業計画・内容の視点を意識し授業を組み立てた。授業は、

R 授業前の確認事項	図 10 の視点	P 授業計画・内容	図 10 の視点
好きな物の活用（絵本、歌）	R①	好きな絵本「月ようびは、なにたべる」の読み聞かせ CD の活用	P①
障害の特性による興味の幅の狭さ	R④	好きな食べ物のカード選び	P③⑥
体調や学習活動の様子（担任）	R⑦	見通しを持ちやすい授業計画（継続）	P⑤
家の様子や好きな物確認（保護者）	R⑧	友だちの声に耳を傾ける	P⑦

学級全体（児童 4 名）で行った。興味を持つように保護者と確認した好きな食べ物をカードとして提示し、共同注意行動を図りながら、食べ物の名前前の復唱やカードを並べて自己選択・自己決定する場面を設け、最後にみんなで替え歌を歌うことで友だちの声にも耳を傾けることができるように活動を設定した。初回と継続的に行った後の表出行動の違いを図 12 に示した。

左側のグラフは替え歌の時間での表出行動だが初めての活動だったこともあり、笑顔は少なく、CTや友だちの方を見ることは少なかった。歌う場

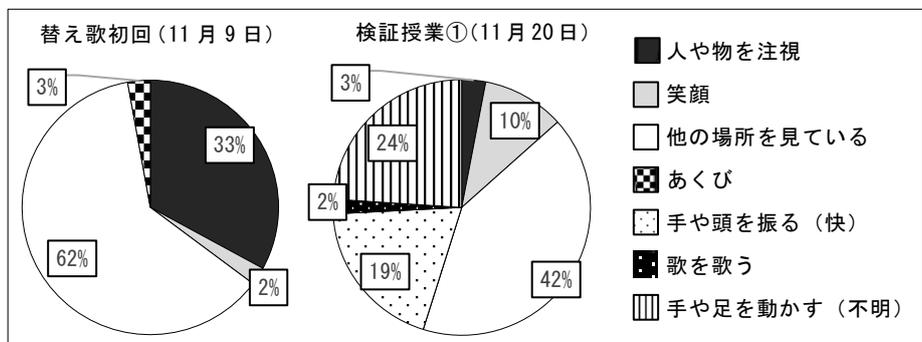


図 12 A 児の替え歌時の表出行動の違い

面では、いつもの歌詞のフレーズではないことに気づき、興味を持って耳を澄ませて静かに聞いていた。この食べ物カードの選択や替え歌を何回か繰り返し、自発的な発語や人との関わりの意識向上を図った。右側のグラフが検証授業①の表出行動である。グラフを比べると、好きな物を活用し、継続することで表出行動が増えたことが分かる。具体的には、「笑顔」や「手や頭を振る」の快の行動が増えている。

動画での振り返りから評価と授業改善を表 7 にまとめた。継続することで、みんなの歌声を聴きながら、手や頭を振り、楽しいことを自己表現することができた。また、歌の途中で友だちが食べ物の名前に詰まると、動かしていた手や頭の動きを止め、再び歌いだすまで待ったり、自分から歌い出したりすることができた。好きな歌を活用することで、楽しみながら「変化したフレーズ」にも意識を向け自発的な言葉や友だちの声にも耳を傾けている様子も見られて人と関わる意識が高まったと考えられる。

表 7 検証授業①の評価と授業改善

C 客観的な評価	図 10 の視点
継続して好きな物を活用することで、見通しや期待感が持て快の表出行動が増えた。	C①②
友だちの歌っている声に耳を傾けている行動が見られた。	C①②
自発的な発語が、わずかに見られた。	C①
A 授業改善	図 10 の視点
主体的な活動が少なかった。	A①
友だちとの関わりが少なかった。	A①
友だちの言葉に耳を傾けやすい活動。	A②
小集団にして人を意識しやすい環境づくり	A②

② 研究授業及び検証授業②

題材名「友だちと一緒にやってみよう」  
 授業目標 ア 教師や友だちが提示するものに目を向け、活動に興味を持つことができる。  
 イ 教師と一緒に言葉を繰り返し、友だちとの言葉のやり取りの経験を積むことができる。  
 ウ 教師と一緒にもしくは一人で活動に取り組むことができる。

表8のように検証授業②にむけて、人への興味が向くように授業改善を行った。学級の中で人への意識が少しずつ高まってきたので、次に教師との一対一の関わりの中に普段意識して関わることの少ないB児を加え、相手の行動に注目したり意識しやすい場面（授業内容）を設定した。自立活動の時間に設定し、授業前半と後半に分け、授業後半は、A児が見通しを持ちやすいように前半に行った学習を繰り返す内容とし、友だちと同じ内容を一緒に取り組むようにした。

表8 検証授業②の主な確認事項と授業計画・内容の視点

R 授業前の確認事項	図10の視点	P 授業計画・内容	図10の視点
好きな物の活用（絵描き歌）	R①	友だちと一緒に好きな活動（かたつむりの絵描き歌）を行う。	P④⑦
B児と取り組みやすい活動	R③	継続してきた課題に取り組む。	P④⑤⑥
自己表出しやすい小集団	R④	少ない人数で授業を行う。	P②

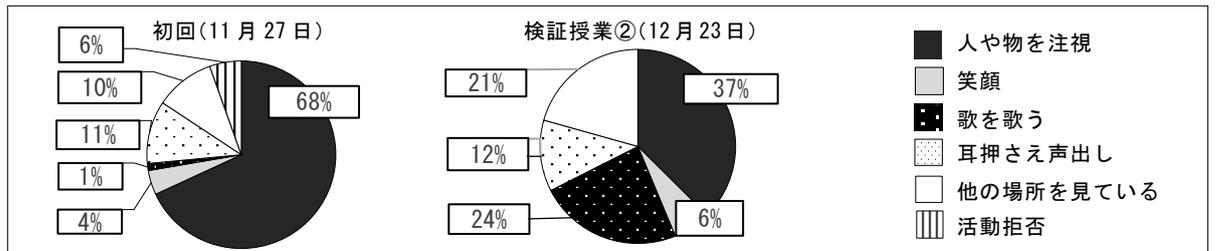


図13 A児の絵描き歌時の表出行動の違い

図13は、学習課題の1つである「友だちと絵描き歌（かたつむり）」をした時の表出行動を初回と検証授業の比較である。初回（左側のグラフ）は、みんなの歌声に、耳をふさいだり、声をだしたり不快行動が多く見られた。手を取り一緒に絵を描こうとすることも手を引いて拒否していた。そこで、担任との一対一の関わりにB児だけを入れて同様の活動を繰り返した。右側のグラフは、活動を繰り返した検証授業の表出行動である。不快行動は減り、笑顔や歌を歌う行動が長く見られた。また、表9は授業評価である。今まで人と一緒に歌うことは少なく、交互に歌うことが多かったが、今回は、同時に歌う場面やB児の描いている様子を見たり、描き終えた絵を見たりする等、好きな絵描き歌を通して自分から人に興味を持ったり、好きなことを共有したりする場面が増えてきた。

表9 検証授業②の評価と授業改善

C 客観的な評価	図10の視点
B児と一緒に歌を歌う場面が見られた。	C①④
B児の描いている様子を笑顔で自分から見ることができた。	C①④
A 授業改善	図10の視点
他の好きな歌を活用して授業を広げる。	A②
友だちへの働きかけを促していく。	A②
言葉の繰り返しが多くなってきたので、言葉も意識した授業作りをする。	A②

③ 検証授業③

題材名「だれの誕生日？」
授業目標 ア 教師と一緒に友だちを意識して関わりながら、活動を進めることができる。
イ 好きな物から関連する言葉（形や大きさ等）を学ぶことができる。
ウ 友だちとの物の受け渡しや一緒に言葉のやり取りをすることができる。

表10 検証授業③の主な確認事項と授業計画・内容の視点

2回の検証授業から好きな歌の活用で、快の表出行動が増え、さらに発語の表出が高くなることも分かった。そこで、表10の

R 授業前の確認事項	図10の視点	P 授業計画・内容	図10の視点
好きな物の活用（誕生日の歌） キャラクターや家族の写真	R①	好きなケーキカードと主役となる人物の写真を同時に見せる。	P①⑤⑥
小集団の慣れた集団を設定し友だちに働きかけやすい授業	R④	一緒に歌うように、定期的に児童側からの働きかけを促す。	P⑦
言葉の広がりを意識した授業	R③	カードに関連する言葉（形、大きさ等）も意識した言葉のやりとり	P⑦

のように好きな歌を活用する中で、人との関わりに加えて、言葉の広がりを意識した授業作りを目指した。授業は、好きな誕生日の歌を歌いながら、主役となる人物の名前部分を色々変えて楽しみながら写真と言葉の繋がりに気づきやすいように進めていった。

好きなキャラクターやケーキの写真カードを提示し、共同注意行動を向け、キャラクター

の名前を呼ぶことで、その言葉に耳を傾け、歌っている途中に名前を繰り返すことができた。また、家族の写真カードを活用することで、人に対して意識を持ち、歌の中からお父さんやお母さん等関連する言葉を繰り返すことができた。図 14 は、その時の快の表出行動の時間である。家族の写真カードに気づくと、大きく頭や手を振ったり、興奮し離席したりして身体を使って快の気持ちを表現していた。表 11 の評価としては、短い時間であるが、教師の言葉かけを受けて、B 児の方を向き、言葉かけや一緒に手を伸ばす様子も見られ、自己の思いや要求を行動に移し、人との関わりの幅を広げることができた。さらに、B 児のかけ声で歌い出す場面も見られ、好きなことの共有化ができた。

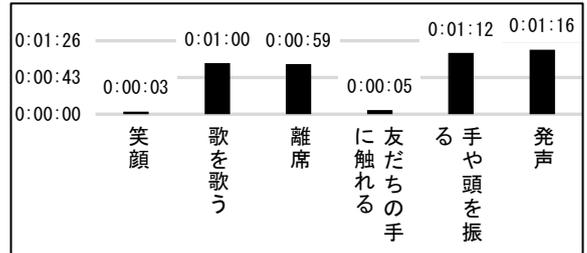


図 14 B 児との活動における A 児の表出行動

表 11 検証授業③の評価

C 客観的な評価	図 10 の視点
教師の言葉かけを受け、友だちの方を向き、言葉かけたり、手を伸ばしたりすることができた。	C①②④
カードを見ながら、関連する言葉を繰り返すことができた。	C①

④ 仮説の検証

行動分析を通して見逃していた児童の自己表出場面を確認することができ、発達段階を意識した実態把握を細かく行うことができた。好きなことを手立てとした授業改善を行うことで、受動的だった姿勢が自分から教材等へ手を伸ばし A 児自ら友だちの行動や言葉へ興味関心を持ち、活動を共有することなど授業への主体性を確認することができた。また、自発的な発語へつながる共同注意行動が増えることで教師の問いに言葉を繰り返す場面も増えた。

検証の考察等も含め、本校のキャリア教育の視点で評価を行った。今回の研究では、人との関わる力を中心に取り組むことができた(表 12 の一部抜粋版)。A 児の実態は、段階Ⅲであり、「特定の人」との関わりが中心であったが、段階Ⅳに向けて好きなこと

表 12 A 児の評価 (鏡が丘育てたい力より)

		I	II	III	IV
協力	鏡が丘育てたい力	受容性		言語・非言語での表出	
	人間関係形成・社会形成能力	⑦ 関わる		⑧ 思いやり	
	4 つたえあう力	支援者からの関わりを受けられることができる。9月○	支援者からの関わりを受けることに興味関心がある。9月○	特定の人に、言葉や動作で自らの要求を伝えることができる。9月○	様々な人に、言葉や動作で自らの要求や意思を伝えることができる。2月△
				特定の身近な人からの挨拶や言葉かけに、言葉や動作で応えることができる。9月○	様々な人からの挨拶や言葉かけに、言葉や動作で応えることができる。2月△

※評価: ○できた △芽生え

を活用した研究を進めることで、「様々な人」を意識した表出行動が見られるようになってきた。卒業後に必要な力「人と関わる力」の芽生えへつなげることができた。

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 県内の肢体不自由・病弱特別支援学校の重複担当教師にアンケート調査を通して、指導の現状と工夫内容を把握することができ、R-PDCAを意識した授業改善の参考にすることができた。
- (2)好きなことを活用したコミュニケーション指導をすることで、重複障害のある児童の快の表出行動を多く確認することができた。
- (3)人の活動を注視する場面等も増えキャリア教育(人と関わる力)の実践を行うことができた。

2 課題

- (1) 重複障害のある児童生徒の自己表出を客観的に読み取るために、教師間での話し合いや映像での行動分析等を行い、客観的な視点を持った細かな実態把握が必要である。
- (2) 重複障害のある児童生徒には、細分化された発達段階評価尺度の検討が必要である。
- (3) 障害の状態や程度に関わらず、キャリア教育の視点を意識した授業の充実が必要である。

## 〈参考文献〉

- 山元薫・笹原雄介 2020 『知的障害の子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう』 ジアース教育新社
- 徳永豊 2019 『障害の重い子どもの発達理解ガイド』 慶応義塾大学出版会
- 徳永豊 2014 『障害の重い子どもの目標設定ガイド』 慶応義塾大学出版会
- 古山勝 2008 「Ⅱ章 実践報告⑤重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成の指導」飯野順子編著『障害の重い子どもの授業づくり Part 2』 ジアース教育新社
- 徳永豊 2008 「Ⅱ章 実践報告⑤重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成の指導」飯野順子編著『障害の重い子どもの授業づくり Part 2』 ジアース教育新社
- 坂口しおり 2006 『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』 ジアース教育新社
- 坂口しおり 2006 『コミュニケーション支援の世界』 ジアース教育新社

## 〈参考 WEB サイト〉

広島県立福山特別支援学校

[www.fukuyama-sh.hiroshima-c.ed.jp/kyouken.html#asesument](http://www.fukuyama-sh.hiroshima-c.ed.jp/kyouken.html#asesument) (hiroshima-c.ed.jp) (最終閲覧 2020 年 12 月)

沖縄県教育委員会 沖縄県教育振興基本計画【後期改定版】

<https://www.pref.okinawa.jp/edu/somu/edu/shisaku/kihonkoukikaitei.html> (最終閲覧 2020 年 10 月)

沖縄県教育委員会 2020「沖縄県キャリア教育の基本方針」

<https://www.pref.okinawa.jp/edu/kenritsu/jujitsu/shisaku/career/index.html> (最終閲覧 2020 年 10 月)

文部科学省 特別支援教育支援 (令和元年度)

[https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt\\_tokubetu02-000009987\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_02.pdf) (最終閲覧 2020 年 10 月)

文部科学省 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1303768.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1303768.htm) (最終閲覧 2020 年 10 月)

文部科学省 特別支援教育について 就学基準の改正

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/003/002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/003/002.htm) (最終閲覧 2020 年 10 月)