

知的障害と肢体不自由を併せ持つ子どもと教師の個別指導場面における相互変容：
二組の教師・子どもペアの指導場面の追跡から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2018-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 北住, 美來 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024857

知的障害と肢体不自由を併せ持つ子どもと教師の

個別指導場面における相互変容

——二組の教師・子どもペアの指導場面の追跡から——

北住 美來

Interactional Changes between Children with Intellectual and Handicaps and Teachers:
Tracking Pairs of Teachers and Children

Mirai KITAZUMI

1 問題と目的

肢体不自由児は、運動障害による姿勢・運動の制限により、手を使って外界からの情報を処理することに苦手を持つことが少なくない。そのために事物操作への関心が希薄になり、視覚運動系からの処理回路が育ちにくく、視知覚面での認知発達も育ちにくくなる（宇佐川，2007）。このような障害特性をもつ肢体不自由児に対して、様々な困難を改善・克服するための指導として、物を介して手や目を使う認知学習を取り入れることが有効であると考えられる。目や手の運動が高次化することで、自己像の拡大や外界認知、情緒的発達につなげることができる。物、つまり教材を用いた認知学習を進めることを特徴とする理論と指導方法が、「感覚と運動の高次化理論」である（宇佐川，2007）。感覚と運動の高次化理論の特徴として、子どもの発達を領域ごとに捉えるのではなく、「知恵（認知）」「自己像」「情緒」「姿勢・運動」の4領域の絡みの中で考え、バランスよく発達していくことが調和的発達であり、発達をつまずきとはこの4領域でのアンバランスさを示す。また、発達段階を4層8水準に整理しており、発達段階等の実態把握ができる感覚と運動の高次化理論発達診断評価法が確立している。アセスメントによって子どもの発達段階を明確にし、各発達水準で課題となる認知や情動の育ちに合わせた教材・教具を選定することで、教育実践の場においても活用や応用がしやすい。いくつかの特別支援学校では実際に導入されて実践が行われている。

特別支援学校に在籍する肢体不自由児の多くは、知的障害や視覚障害などの障害も併せ持つ重複障害児である。このような児童生徒は、運動や認知機能において、その実態や発達状況に個人差が大きく、個に応じた指導が重要となる。教師が学習場面で子どもと関わる時、子どもの実態に合わせた教材を用意し、子どものあらわれをある程度予測し、それに合わせた手立てを考える。そして実際に授業のなかで子どもの様子を見て様々なことに気づき、さらに教材や手立て、自らの関り方を変化させていくというPDCAサイクルを辿る。その結果として、教師の手立てや子どものあらわれ、そして教材もさらに変化していく。このPDCAサイクルの中で、教師と子どもが個々単独に成長しているように切り取ることも可能だが、教育実践の場では相互に織りあうように変化していることが予想される。教員の成長を観点とすると、個に閉じて見るのではなく、子どもや他の教員との相互性に焦点をあてる方が実際に捉えるだろう。そこで、本アクションリサーチでは特別支援学校のある授業場面を軸にして、教師と子どもの成長を長期スパンで観察し、その相互性と教材の変化について考察していく。教師や子ども、そして教材の変化を、相互変容の観点から観察し検討することである。

2 研究の方法

(1) フィールドへの参加の仕方

協力校である特別支援学校肢体部の小学部をフィールドに事例研究を行った。この学校では、個別指導場面において、「感覚と運動の高次化理論」を参考にした実践が行われている。学校長と肢体部主任の協力を得て、対象児童2名を選出し、保護者に紙面にて研究内容の説明と依頼を行い、同意を得た。アクションリサーチとしては、対象児童のいるクラスで日常生活の行動観察を行うのと同時に、担任教師と対象児童の一対一の個別指導で行う「こくご・さんすう」の時間を、ビデオ記録と観察をする。

(2) 協力者（教師・子ども）

以下に対象児2名の実態と、国語・算数における1学期と2・3学期の指導目標、そして各対象児童の担任教師について示す。

対象児	国語・算数における指導目標	担任教師
対象児 A (小学部 3 年 男児)	・絵カードをカテゴリーごとに分類することができる。(国) ・やりたいことを伝えたり、教師の働きかけに応じたりしながらカードを用いてやりとりをすることができる(国) ・見本と同じように積み木を置くことができる。(算) ・一対一対応をすることができる(算)	T 1 今年度初任の 女性教諭
対象児 B (小学部 4 年 女児)	・言葉やサイン、カードを使って、教師に伝えたり応じたりしてやりとりをすることができる。(国) ・分類するルールが分かり、仲間分けをすることができる。(算) ・見本と同じように積み木を置くことができる。(算)	T 2 今年度 8 年目 の女性教員

(3) アセスメント

アセスメント方法としては、感覚と運動の高次化理論発達診断評価法のアセスメント・チェックシートと共同注意行動縦断調査チェックリストを使用した。

対象児 A の結果は、基礎聴知覚や自己像の項目がⅢ水準に達し、情緒の項目はⅣ水準であった。しかし、10 項目中、7 項目でⅡ水準未満となったため、対象児 A の全体的な発達水準はⅡ水準である。感覚と運動の高次化理論におけるⅡ水準は、感覚運動水準といい、感覚と運動のつながりが少し芽生えてきた段階である。

対象児 B の結果は、粗大運動協応の項目と聴覚運動協応の項目はⅡ水準であったが、その他の 8 項目ではⅢ水準を満たしていたため、対象児 B の全体的な発達水準はⅢ水準であると言える。感覚と運動の高次化理論におけるⅢ水準は知覚運動水準といい、手を使った事物操作や粗大な動きを通して、徐々に目や耳と運動が繋がっていく段階である。

(4) 結果の取り出し方

記録は、教材のねらい、児童の実態やあらわれ、難しさ、教師の手立て、所見の項目ごとにまとめ、「子どものあらわれ記録シート」に記述していく。また、指導日の放課後に、担任教師に対して、指導場面での教師の意図や児童のあらわれに対する考えを 20 分程度の聞き取りを行い、その内容を「子どものあらわれ記録シート」に記述する。夏休み期間と 2 学期終了時には、各担任教師に指導の振り返りや、今後の指導の計画などの聞き取りを行った。

そして、「子どものあらわれ記録シート」及びビデオ記録、各担任教師の聞き取りを基に、エビ

— 123 —

のではなく、指導計画の目標に起因していた。

②対象児 A 後半期

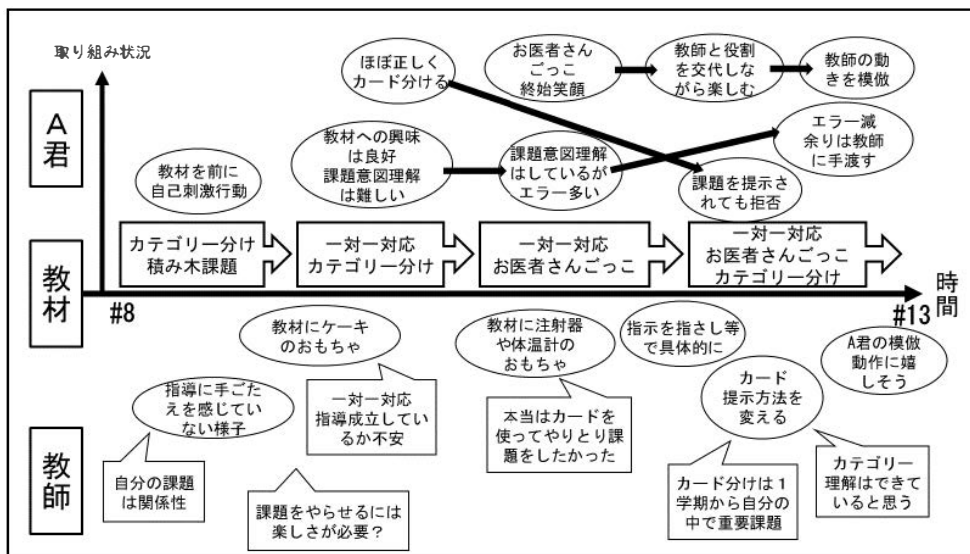


図2 対象児A展開モデル図②

後半の指導では、セッション9から、配膳遊びを通した弁別配置である一対一対応と、カテゴリ分けが導入され、セッション11からはやりとり課題であるお医者さんごっこが導入された。一対一対応課題は、他教員から課題の導入を勧められたもので、指導の序盤は取り組み方法に不安を抱えたまま進めていた。お医者さんごっこは、教師の働きかけに笑顔になったり、教師の反応を真似したりするあらわれが見られ、やり取りが成立していると感じられた。カテゴリ分けの課題を拒否して自己刺激行動に入っているときでも、お医者さんごっこの教材を提示すると、自己刺激行動が止まり教材に手を伸ばすなど、取り組める場面が多かった。そのため、対象児Aの注意が課題から逸れ、自己刺激行動に入ったときなどに、課題に向かう姿勢を作るための手段として、お医者さんごっこの教材を使う場面も見られた。

③対象児 B 前半期

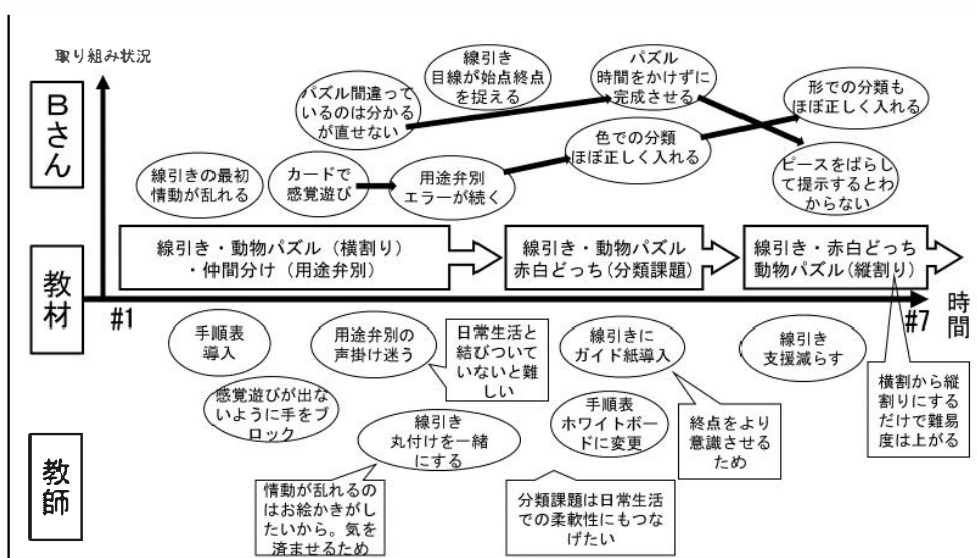


図3 対象児B展開モデル図③

カード分類の課題はセッション4までが用途弁別の仲間分け課題に取り組み、セッション5から「赤白どっち」の分類課題にステップアップした。担任教師は、この課題を通して日常生活における柔軟性も身に付けてほしいと語っていた。「赤白どっち」はカードの絵柄が、丸と三角と四角という単純な形だけで構成されているため、対象児Bにとっては仲間分け課題よりも分かり易かったと考えられる。セッション6では色での弁別、セッション7では2つの形での弁別、セッション8では3つの形での弁別というようにスモールステップで課題の難易度を上げていったが、対象児Bはしっかりカードの絵柄をみて分類していた。

④対象児B後半期

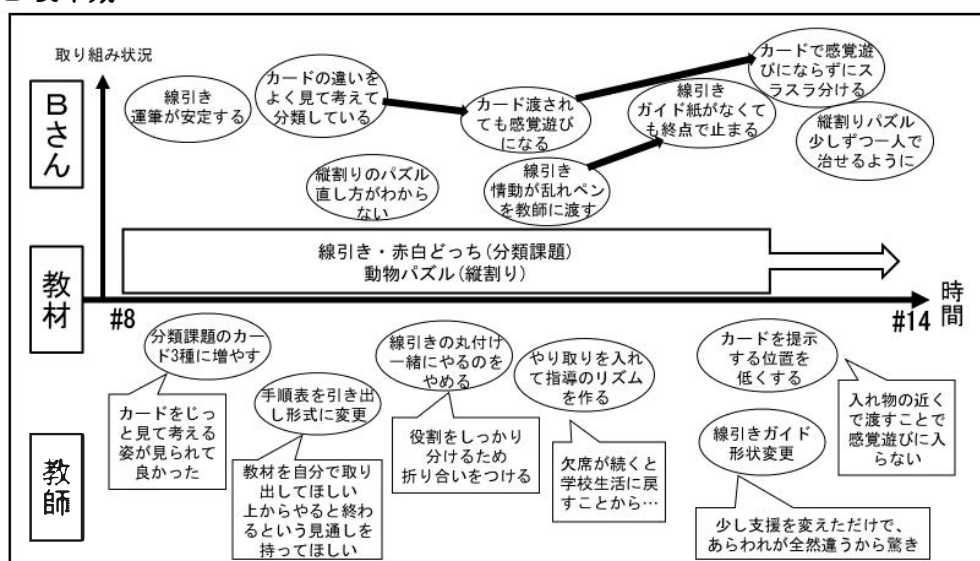


図4 対象児B展開モデル図④

後半のセッション8からの時期は、2学期の半ばということもあり、担任教師と対象児Bの関係性が形成された時期である。セッション14まで、ほぼ一貫して同じ課題に取り組んでいた。後半の指導では、担任教師と対象児Bとの関係性が基盤となり、その上で対象児Bのあらわれを見て手立てを少し変えることで、取り組み状況などが大きく変わるということを実感していた。関係性の基盤が構築されてからは、教師の支援を減らしたり一人でやらせたりすることが増えた。また、教材のマイナーチェンジだけではなく、教師の手立てを少しずつ変えていくことで、情動が乱れたり感覚遊びが出ることが減少していた。担任教師は、支援の仕方を少し変えるだけであらわれが全く異なることを実感している様子だった。

4 考察

(1) 指導展開をもたらす要因

本アクションリサーチの目的は、二組の教師と子ども、そしてそれぞれの教材の変化を長期的に追うことで、それらを相互変容の観点から検討することであった。

対象児AとT1の指導においては、前半・後半の両時期において教材の移り変わりが大きく、前半と後半では大きく教材の内容が変更されていた。前半のセッションにおける積み木課題の導入等の理由についてT1は、指導計画の記載により忠実に指導を行うためであると語っていた。後半のセッションでは、他の教員から一対一対応課題をやった方がいいというアドバイスを受けて、

積み木課題を終了させている。ここでは、他の教員のアドバイスが要因となっている。このように、対象児 A と T 1 の指導場面における教材の移り変わりなどの指導展開の要因には、他の教員のアドバイスと、個別の指導計画があり、それに準拠した授業をするべきであるという T 1 の思いがそこに働いたと考えられる。

一方で、対象児 B と T 2 の指導においては、一年を通して大きく課題が変更することはなく、各教材のマイナーチェンジを繰り返して指導が展開していた。分類課題では、対象児 B の達成状況を見て教材のステップアップを行っていた。つまり、対象児 B と T 2 との指導場面においては、対象児 B のあらわれにより教材や課題が展開していた。また、対象児 B と T 2 との関係性が安定していくことで、働きかけや指導の進め方が両者の間で安定していた。それにより、さらにあらわれによる教材や課題の変更につながっていた。

(2) 評価の観点

上記のように、担任教師によって指導展開をもたらす要因が異なるということは、それぞれの担任教師の評価の観点が異なるということが影響しているだろう。松見（2016）は知的障害教育における学習評価の PDCA サイクルの「Check」の部分において、「評価」を「学習状況の評価」と「授業の評価」、「指導の評価」の 3 つに整理している。この評価の観点をを用いて、2 組の指導展開を検討する。対象児 A と T 1 の指導展開においては、年間指導計画に自身の指導内容が沿えているのか、指導目標と指導内容が合致しているかという「指導の評価」に重点が置かれている。一方で、対象児 B と T 2 の指導展開においては、対象児 B の達成状況を見ながら教材や教師の手立てを変化させている点から、「学習状況の評価」と「授業の評価」に重点が置かれていることがわかる。また、「指導の評価」については、あくまで指導の基盤として捉えていたと考えられる。

5 今後の課題

本アクションリサーチの過程で、二組の教師の指導を長期に渡り観察し、教材や指導展開の変化を教師の思いとともにみることができたことは、特別支援学校の教員を目指す筆者にとって非常に有意義なものであった。特別支援学校の指導の場合、通常の小中学校と異なり決まった指導内容があるわけではない。そのため、教師は指導をどう展開させていくのか、いつ・どのような内容で教材を変えていいのか悩む。今回のアクションリサーチにおけるインタビューでも、度々このような話題が挙がった。子どもの実態によっては、教材を変えるタイミングを、杓子定規に「できたから、次」とすることは難しい。そのため、対象児 B と T 2 との指導場面のよう、やってみて、少し支援して、難しそうなら少し戻して、というように行ったり来たりを繰り返しながら進めていく指導展開は参考になるものであった。指導中に子どもの取り組み状況を評価し、指導を変化させていくという、指導と評価が一体化しているものとなっている。このように、指導の展開において、評価と絡めていくことは、今後特別支援学校の教員になるにあたって頭に入れていきたい。

6 主な参考文献

- 宇佐川浩（2007）「感覚と運動の高次化からみた子ども理解」，学苑社。
- 宇佐川浩（2007）「感覚と運動の高次化による発達臨床の実際」，学苑社。
- 立松英子（2009）「発達支援と教材教具—子どもに学ぶ学習の系統性—」，ジアース教育新社。