

10 重複障害をもつ全盲生徒の自立活動における実践的研究

10-1 重複障害をもつ全盲生徒の自立活動における実践的研究

宮城県立盲学校 教諭 大江 晃

はじめに

宮城県立盲学校は、今年度、全校児童生徒81名が在籍する県内唯一の盲学校である。本校は、「視覚等の障害を克服して調和のとれた人格の形成につとめ、社会の一員として自主的・積極的に生きる人間を育成する」ことを教育目標として取り組んでいる。

また、本校は県内の視覚障害を有する乳幼児、児童生徒だけでなく、高齢者や視覚障害をもつ人々に関わる人材の育成事業等、行政・医療・福祉関係機関との連携を図りながら、その支援の幅と内容の充実に努めている。それらの支援には、校内の教育支援相談部（早期教育部門、学校等支援部門、自立活動支援部門、カウンセリング部門から成る）があたり、内外の様々なニーズに対応している。以下、本校の概観を示す。

○平成17年度、重点目標。

- (1) 児童・生徒の実態理解をさらに深め、基礎学力の充実に努める（個々の能力の伸長を目指す）。
- (2) 重複児童・生徒の実態を踏まえた効果的指導のあり方を研究実践する。
- (3) 地域や他校との交流を推進する。
- (4) 適切な進路指導を推進する。
- (5) あはき法国家試験に対応した指導体制を確立し、理療師としての道を拓く。
- (6) 全国盲学校ネットワークの実施に伴い、情報機器の有効な活用を促進する。
- (7) 教育相談の充実に努め、地域の視覚障害児教育センター的役割をめざす。

○学部構成、及び、児童生徒数。

本校は、小学部、中学部、高等部の3つで構成されている。そのうち、高等部は普通科と本科

保健理療科、専攻科（保健理療科と理療科）からなっている。また、本校には各学部にて在籍する重複障害を有する児童生徒の指導にあたる校内組織があり、「学部」に相当する運営を行っている。以下、この組織を本学部と示すこととする。平成17年度、本学部には10名の児童生徒が所属しており、以下の表1に各学部の在籍児童生徒数を示す。

○教育課程

小学部と中学部は、準ずる教育課程が実施されている。また、本学部では、自立活動を主とする教育課程を実施しているが、個々の実態や興味関心に応じた柔軟な対応を行っている。高等部普通科は、3つの類型（A、B、C）が設けられている。それぞれ、準ずる教育課程と準ずるものを基本としながら中途失明など個々に応じ自立活動の時数を調整できる課程、そして、重複障害に対する課程となっている。

尚、今年度は校内の児童生徒へのより充実した対応を図るため、平成18年度以降の教育課程の全体的な見直しと体制づくりにとりかかった。

表1 各学部の在籍児童生徒数

| 学 部 名 | 在籍数 |
|-----------|---------|
| 小学部 | 13 (3) |
| 中学部 | 12 (5) |
| 高等部 | |
| 普通科 | 12 (2) |
| 本科保健理療科 | 6 |
| 専攻科 | |
| 保健理療科、理療科 | 38 |
| 合計 | 81 (10) |

() 内は、在籍数に含まれる本学部の児童生徒数（平成17年5月1日現在）。

○本学部の重複障害児童生徒について

本学部の児童生徒も全国的な傾向と同様に、重度で複雑な実態を示している。それぞれ、弱視や全盲といった視覚障害のほか、知的障害、肢体不自由、聴覚・言語障害、内部障害などを併せ持つ障害は多様である。そのため、全盲ろうや弱視ろうなどの障害をもつ児童生徒に対しては、コミュニケーション手段の成立や充実を図ることが大きな目標のひとつとなる。また、車椅子を使用したり、胃ろうへの対応が必要な児童は、学習活動に幾つかの留意や医療機関・関係者との定期的な連携を維持している。

他機関等との連携は、児童生徒の実態により、その程度や内容は異なるが、本人や保護者、医療関係者、更に福祉機関・関係者、そして、研究機関や学校が一堂に会する連携を計画的に実施している事例もある。また、医療機関を教員が訪ね、本人や保護者を交え、録画映像による指導場面の評価や指導・助言を共有する児童生徒もいる。

○重複障害児童生徒への指導

本学部では、次の点を基本的な方針としている。

- ・児童生徒の行動は、常に学習活動である。その学習の基盤となる発信活動の形成と促進に努める。
- ・児童生徒の行動や活動への理解を深め、指導や関わり的手段や方法、成果（評価）について把握と検討につとめる。

更に、これらの方針を踏まえ、指導の重点として、

- ・児童生徒と指導者の「関わり合い」の発展や拡大に十分な意図と検討をもって実践と研究を行う。
- ・児童生徒の個別目標を基本とし、個に応じた適切な教育内容の設定を行う。

1 実践報告

(1) 研究主題

本学部では、今年度も「盲重複児童生徒の言語・移動・課題学習の基礎を成す発信行動を高める実

践・研究」を行うことを研究主題として取り組んでいる。本稿では、全盲の重複障害児が、遊びを中心とした活動から、点字の導入に向けた学習、そして様々な教科につながる学習に広がっていった事例を紹介する。

(2) 事例について

本事例は、中学1年生の全盲の重複障害女子生徒Aさんの「自立活動」で行われた教材・教具を用いた授業を紹介し、実態の把握や応じるということについて考えたい。

1) 対象児について

対象児は、未熟児網膜症による視覚障害と知的障害を併せ持つ重複障害児である（以下、Aさんとする）。Aさんは、小学部への入学時より、限られた遊びを中断したり、人間関係が変化することに対して大きな不安や拒否を示した。しかし、限られてはいたが、担任をはじめとする人々とのコミュニケーションや幾つかの遊びを通して、Aさんの能動的な活動に基づく周囲の状況の理解が促された。

2) 課題学習の経緯

Aさんは、担任と共に遊びや食事・排泄等に関わる日常生活動作の学習を行っていた。小学部の低・中学年での殆どの時間は、Aさんの好奇心やコミュニケーションに担任が応える必要があった。そして、担任と共に様々な活動を行う中で、点字の学習に通じる活動が行われるようになった。

Aさんが小学4年生の時、担任と共に事務室にお菓子を貰いに行くことがあった。その後、この活動は担任の提案により、事務室のみんなにお菓子をあげる活動となった。Aさんは、どのお菓子を誰にあげるか分かるように目印をつける提案を受け入れ、「これは、〇〇さんの印」を準備するために凸状のシールやリベットによる点字の模型などの弁別に取り組みはじめた。

点字学習を開始した頃、Aさんはまだ遊びを中断することへの抵抗も大きかったため、「〇問やったら、おしまい」というように、Aさんの理

解できる設定が行われた。そして、徐々にではあるが、正答する経験を遊びながら蓄積することで、課題の実施数や難易度が上がり、学習時間も「今日の点字は、○時間目にやりましょう」というほどになっていった。その頃の点字の学習内容は、点字用紙に打たれた「あ」「れ」「め」の字の行たどりやマス空けの弁別などが行われていた。

そして、Aさんが中学部に入学したのを機に「国語の時間」や「数学の時間」と称する時間を設定することができた。また、それと同時に手指全体を使った触察や数の学習の導入を目的として、教材・教具を用いた学習の時間を設けた。

以下に示すのは、Aさんに対して中学1年第1学年の第1学期（4月から7月）に実施された教材・教具とその内容を示す。しかし、簡略的な説明の上、実物の形状等を省略することをお許し願いたい。この指導は、本校H教諭の指導と教材・教具の製作、改良によって実施された。

3) 自立活動—基礎の時間—について

この時間は、Aさんの点字や学図の概念などの基礎的な学習を促すことと同時に、それらの学習に必要な手指の動作や概念をスムーズに促すことを目的とした。

例えば、ある型はめの課題をAさんが十分に理解することが困難だった場合、翌日には図形や型の手がかりとなる特徴を触覚的に強調する小さなリベットや枠が設けられたりした。そして、Aさんにはその改良を直接教示せず、その手がかりに気づくかどうか、といった観察と意図的な提示が繰り返された。従って、以下の教材・教具の中には、同一のものであってもAさんの実態に合わせて小さな改良が加えられた物もあり、それは別の教材・教具として記してある。また、この学習時間の様子はVTRに記録され、他の児童生徒の課題学習や教員の研修の資料として活用した。

各教材・教具が提示された順を表2、表3に示す。

4) 教材・教具について

Aさんに用いられた教材・教具のほとんどは、

H教諭が本校で製作したものである。他の児童生徒が使用するために常備してあるものもあるが、使用する児童生徒の手指機能の状態や進度にあわせた寸法や手がかりのための改良は、一人一人に応じて行われている。

5) Aさんに用いられた教材・教具名と内容

- 01 点字2択、その1。「アミ」など2文字の見本ダイモ点字と同一のものを2つの選択肢から弁別し回答する。
- 02 点字2択、その2；1-4、2-5、3-6の点で構成されたダイモ点字を2選択肢から弁別する。
- 03 点字2択、その3；ランダムな2点で構成された2文字のダイモ点字を2選択肢から弁別し回答する。
- 04 点字2択、その4；ランダムな3点で構成された1文字のダイモ点字を2刺激から選択。
- 05 点字2択、その5；リベット（中）見本点字と同一のものを2選択肢から弁別する。（写真1）
- 06 点字2択、その6；見本ダイモ点字1文字を2刺激から選択する。
- 07 点字2択、その7；見本ダイモ点字2文字を2選択肢から弁別。
- 08 ペグ0；横軸4図形×縦軸4からなる16穴のペグ板。指定された箇所にも銅製リベットを入れる課題。各穴は縦横に指で辿れる溝がほってある。
- 09 点字再生、その1；2文字の点字モデルをリベット（中）により再現する課題。
- 10 点字再生、その2；2文字の点字見本をリベット（大）により再現する課題。
- 11 点字再生、その3；1文字のダイモ点字をリベット（中）で再現する課題。
- 12 スライド；比較的大きな正方形を溝に沿わせて左右に両手でスライドさせる課題。

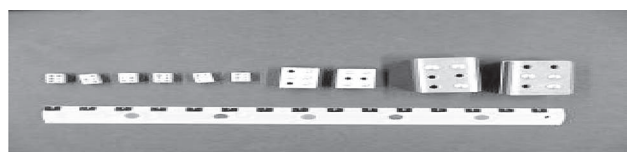


写真1 点字2択、その5など リベット（大、中、小）を用いた点字モデル。点の構成や弁別などの課題において、段階に応じた大きさが用いられた。

表2 教材・教具番号、及び、実施日一覧 第1学期（4月～5月）

| No. | 4月 | 5月 |
|-----|----|----|
| 01 | ● | |
| 02 | ● | |
| 03 | ● | |
| 04 | ● | |
| 05 | ● | |
| 06 | ● | |
| 07 | | |
| 08 | | |
| 09 | | |
| 10 | | |
| 11 | | ● |
| 12 | | ● |
| 13 | | ● |
| 14 | | ● |
| 15 | | ● |
| 16 | | ● |
| 17 | | ● |
| 18 | ● | ● |
| 19 | | ● |
| 21 | | ● |
| 22 | | ● |
| 23 | | ● |
| 24 | | ● |
| 25 | | ● |
| 29 | ● | ● |
| 30 | | ● |
| 31 | | ● |
| 32 | | ● |
| 35 | | ● |
| 36 | | ● |
| 37 | | ● |
| 38 | | ● |
| 39 | | ● |
| 40 | | ● |
| 41 | | ● |
| 42 | | ● |
| 43 | | ● |
| 44 | | ● |
| 45 | | ● |
| 46 | | ● |
| 47 | | ● |
| 48 | | ● |
| 49 | | ● |
| 50 | | ● |
| 51 | | ● |
| 52 | | ● |
| 53 | | ● |

表3 教材・教具名、及び、実施日一覧（6月～7月）

| No. | 6月 | 7月 |
|-----|----|----|
| 44 | | |
| 48 | | |
| 53 | | |
| 54 | ● | |
| 55 | ● | |
| 56 | ● | |
| 57 | | |
| 58 | | |
| 59 | | |
| 60 | | |
| 61 | | ● |
| 62 | | ● |
| 63 | | ● |
| 64 | | ● |
| 66 | | ● |
| 67 | | ● |
| 68 | | ● |
| 69 | | ● |
| 70 | | ● |
| 71 | | ● |
| 72 | | ● |
| 73 | | ● |
| 74 | | ● |

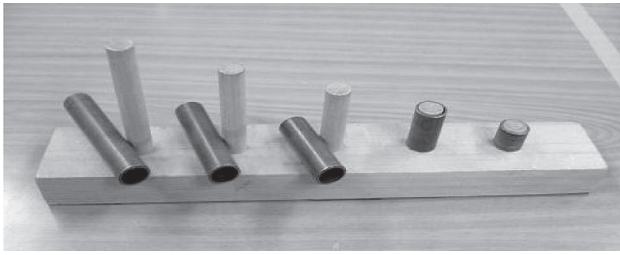


写真2 パイプA 径が同じで、長さの異なるパイプの棒差し。

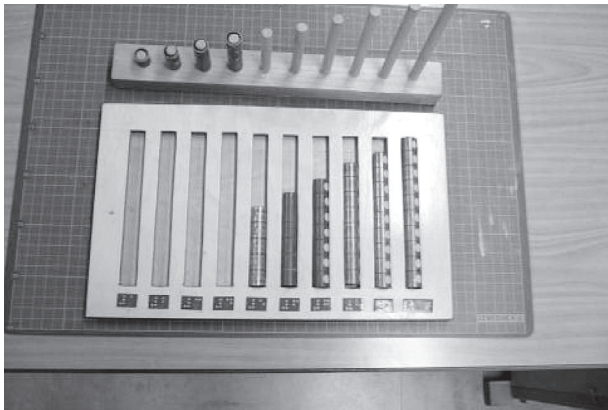


写真3 パイプAの次段階型 最も小さいものを1単位とした10までのパイプ。加減算の確認をするのに用いられた。

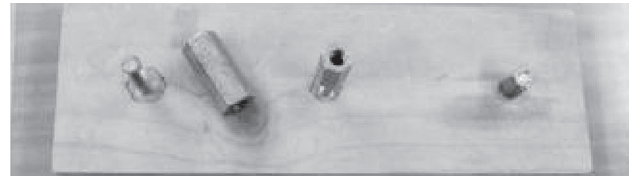


写真4 ボルトA 3段階の径と長さのボルトとナット。

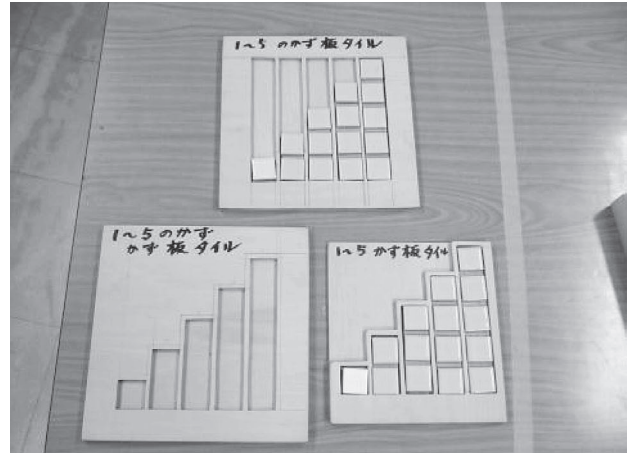


写真5 タイル1など。数の増減や加減算の初期に用いられたタイルとタイル板3種。写真手前、右)のものは左)に外側からたどれる縁がついている。

- 13 型はめ1；三角形、四角形、円の型はめを個々に、或いは、型や図形を混在させた出題。
- 14 型はめ2；三角形、四角形の各辺に縁を設けた型はめ。
- 15 パイプA；長さが5段階の比較的大きなパイプの型はめ板。(写真2)。(写真3)
- 16 パイプB；長さが5段階の比較的小さなパイプの型はめ板。
- 17 パイプC；パイプAを垂直な軸に対して操作する課題。
- 18 パイプD；パイプBを垂直な軸に対して操作する課題。
- 19 円の大小；型はめ用の円(大小)を左右に並べ、大小を記号(不等号)モデルに応じて配置させる課題。
- 20 ボルトA；垂直な3種類の太さのボルトに対するナットの操作。(写真4)
- 21 ボルトA；ボルトAを水平方向で操作する課題。
- 22 型はめA；三角形、四角形の型はめ。各角は、リベット(大)で強調してある。

- 23 型はめB；長方形(小)の型はめ。
- 24 型はめC；ク(大)の型はめ。
- 25 ペグ1；市販のもの。横10穴に入ったペグをペグ板の横に縦5つに並んだ箱に、順に対応させて入れる(1と6は同じ箱に入れる)課題。また、その逆の操作。
- 26 ペグ2；ペグ1の横10穴、2行を、ペグ1と同様に操作。
- 27 点字再生A；ダイモ点字をリベット(中)で再生する課題。
- 28 点字2択A；ダイモ点字1文字を2つの選択肢から弁別する。
- 29 点字2択B；点字2択Aを2文字で実施。
- 30 タイル0；ダイモ点字(1～3までの数符を含む見本)を読み、タイルでその数を再現する課題。
- 31 タイル0+；タイル0の見本が、1～4になった課題。
- 32 タイル1；見本が1～5となる。(写真5)
- 33 タイル2；見本のダイモ点字(1～5)を読み、見本のタイルと同じ数のタイルを選択し、

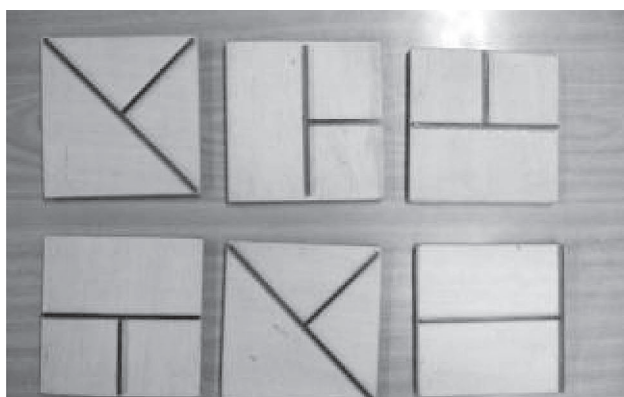


写真6 凸図2択 同一の図形（地）の中の様々な凸線の弁別に用いられたもの。

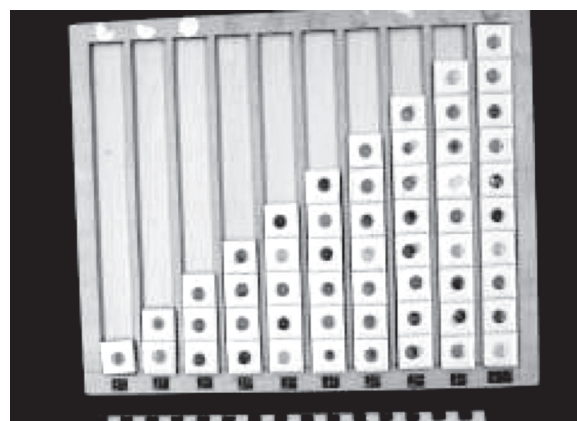


写真7 タイルH 加減算の確認などに用いられたタイルを使用したもの。タイルは、1つのまとまりを表すものと1単位のものとの併用された。

並列させる課題。

- 34 タイル3；タイルが縦に5つ入る型を2列用いた解が10以下の加算。
- 35 タイル4；タイル3の型が3列となる。
- 36 ボルトC；ボルトAよりも比較的小さなボルトとナットの操作。
- 37 タイルA；見本ダイモ点字を読み、同様の数のタイルを1～3のタイル板より選択する課題。
- 38 タイルB；タイルAの見本が、1～4となる。
- 39 ボルトB；垂直なボルトへの蝶ネジの操作。
- 40 凸図2択；正方形のひとつの角をはさむ2辺、若しくは対角線と辺の組み合わせから成る凸線図形の見本合わせ。（写真6）
- 41 凸正方形；正方形の各角に任意に置かれたリベット（大）を横に並べたの同凸図にリベットを再配置する課題。
- 42 型はめD；鋭角な頂角を持つ二等辺三角形の型はめ。
- 43 型はめE；片端に円形をもつ型はめB。
- 44 タイルC；5で区切りのあるタイル10個分の型と5個の型を併用した解が10以下の加算課題。
- 45 点字2択C；見本は2文字のダイモ点字、1文字のダイモ点字4選択肢から弁別し、構成する課題。
- 46 回文点字；「上から読んでも、下から読んでも、ほら、同じだね」。
- 47 キツツキ；天然、冷凍モノ。和名「コゲラ」の観察。その後、埋葬。
- 48 タイルD；5個分の型を2つ使用した解が10以下の加減算。追認は、5で区切りのある10個分の型を用いる。
- 49 数式A；加減算をダイモ点字などで示し、タイルの操作で追認。
- 50 タイルE；1列5マス、5列に区切られたタイル板を用いて確認する加算課題。
- 51 タイルF；1から5までのタイルの型が順に並んだ板を用いた加算課題。
- 52 タイルG；タイルE、Fを併用した加算。
- 53 タイルH；タイルEの10×10仕様。（写真7）
- 54 タイルI；タイルFの1から10仕様。
- 55 「ポチョムキン」；触読くじによる対戦型、縦横列ペグ差し、陣取りゲーム。
- 56 択一箱；見本として「ハサミ」や「イシ」など具体物を示し、2つの箱の蓋に示されたダイモ点字を触読し、同一の内容物の箱を選択する。
- 57 タイルJ；5で区切りのある10個分のタイル枠1列を用いた解が10以下の加算。
- 58 タイルK；5で区切りのある10個分のタイル板1列を用いた解が10以下の減算。
- 59 タイルL；1～10までのタイル塊の列に1～5までのタイルを加算操作し、同数のタイルを重ねて触覚的に確認。
- 60 図形分類A；対象児が掌握できる程度の大小様々な（中抜き図形含む）三角形、四角形、円、およそ30個の分類。
- 61 線図触察凸；小学1年「さんすう」の13p.ま



写真8 線図触察凹など、凹線による弁別課題に用いられた線図形。(62-65)

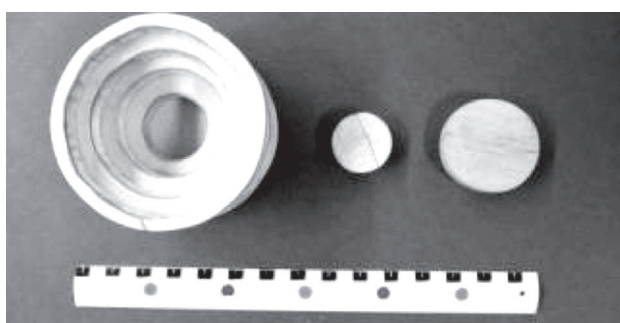


写真9 型はめI 全部で5段階の円からなる（写真では、そのうち2つ）。小さいものから順に選択しないと、全ては収まらない。

での凸図触察。

- 62 線図触察凹；比較的、細く浅い溝で描かれた三角形、四角形、円をなぞる課題。(写真8)
- 63 点字触読1；パーキンスタイプライターで自ら打った点字を触読する。必要な場合には、他動的触読を促す。
- 64 数式B；タイルDによって見本を示し、タイプによる数式の記述、触読、タイルによる確認を行う加算課題。
- 65 線図触察凹2；比較的、広く深い溝で描かれた三角形、四角形、円をなぞる。
- 66 型はめF；大きさが3段階の円を順に左右に配置した型はめ。
- 67 型はめG；型はめFの円が4段階となる。
- 68 型はめH；比較的大きな円が同心に向かう6段階の輪となっており、凹枠と軸に順（昇順、降順）に操作し、もとの大きな円を完成させる課題。
- 69 型はめI；大きさが5段階の円を順に配置した型はめ、縦軸に重ねたり、枠（入れ子状）に順に選択して操作する課題。(写真9)

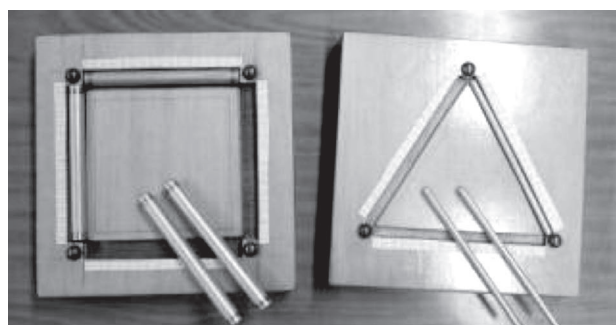


写真10 型はめK パイプとリベットを用いたもの。撮影時には、以前は無かったパイプの外側の縁が加えられていた。

- 70 型はめJ；型はめIの三角形版。
- 71 型はめK；各辺にパイプ、各角にリベット（大）を配置する三角形と四角形。辺のパイプは、4角形の方が比較的径が太い。(写真10)
- 72 タイルL；ダイモ点字で出題される加減算。必要な場合には、5で区切りのある10個分のタイル板を使用し回答、確認する。
- 73 ペグ3；直線の溝上に等間隔に10の溝とリベット（大）が入る穴があり、見本と同様の位置にリベットを置く課題。
- 74 図形分類B；正方形と長方形（15個程）を触察し分類する。

6) 実践の成果とまとめ

Aさんの「基礎の時間」は、中学1年第2、第3学期とその内容を少しずつ高めながら継続され、その後「国語」や「数学（算数）」の時間として展開していった。その内容は、下学部相当のものであったが、Aさんの理解に沿った内容で進められている。

- ① Aさんに対しては、1つの課題を実施する際にも、それができたかどうかだけでなく、どのように解決したか、どうして解決に至らなかったかなどが、慎重に観察された。Aさんが、自然な状態で課題に向かえるよう誤答や正答には、過剰な賞賛は与えられなかった。しかし、Aさんが思考する時間は、十分に与えられると共に、具体的に「自分で確かめる」ことができる方法も示されていた。加減算の課題で使用されたタイルは、数の増減を適度な重量感で伝えてくれる。数の増減を示すのに用いられた教

材・教具が、後半の課題では、不安なときに確かめるためのAさんの道具として用いられている。

また、H教諭は、「こうかな、ああかな」とAさんが試行する動きに、その条件下での実態を見出し、声かけや出題の方法・内容を変えながら対応していた。そこには、Aさんが課題の1問に取りかかる毎に、教員による把握と評価、そして、計画と実行が、Aさんと教員自身に行われた。

- ② また、Aさんの指導にあたっては、小学部以来心理的な状態を踏まえながら、過度の負担とならないよう指導時間や内容に柔軟な対応が行われている。

これは、児童生徒の中には、能動的な活動のための大きな手がかりである触覚や聴覚言語的な要素によ嫌悪的な体験があった場合、強烈な拒否反応や行動を示す児童生徒がいたからである。しかも、その反応を改善することが、長期間を費やしても困難な児童生徒も少なくなかったからである。従って、その対象が、教材・教具にならないよう、Aさんに対しても留意された。このことは、視覚障害をもつ重複障害児童生徒の指導には、大切な配慮だと考える。視覚情報を上手に活用できない児童生徒は、通常「見ただけ」で判断できる受容や拒否をはじめとする様々な刺激を第三者から、他覚的に示されるのである。それだけに、一人一人の児童生徒が用いるコミュニケーションに基づいた信頼関係の形成と、未熟であるかも知れないが、繊細で大切な他の感覚への配慮を心がけたい。

- ③ Aさんは、基礎的な学習のほかに、準ずる課程の授業（音楽、図工、美術、体育、家庭科）に出席し、同年代の児童生徒との集団的な学習も行ってきた。その科目数は、徐々に増えてきたものであり、その過程では、週時程に組み込

まれたものもあれば、題材により随時参加したものもあった。そこでのAさんの様子は、本学部の他の児童生徒と同様、研修会等を活用して評価や検討が行われてきた。本学部の研修会には、他学部の教員だけでなく、管理職の積極的な参加もあり、児童生徒の学習に必要、且つ、効果的と思われる教科や集団での学習場面等、環境の設定において理解と協力を得ている。

「自立活動」や各教科の導入を視野に入れた内容の計画では、教育支援計画作成の過程で得られる多くの情報を適切に判断しながら、柔軟に対応することが求められている。その際、児童生徒の実態を適切に判断するためには、教員の充実した専門性が基本である。

- ④ 本事例は、盲児や弱視児に関わる教員に対する基礎学習でもあったように思われる。教員の専門性の実践的な充実を組織的に図ることは容易なことではないが、様々な基礎的な知見を含んだ事例や発展的な実践を学ぶ機会も確保しなければならないと考える。その取り組みとして、幾つかの校内の研修会を計画・実施している。例えば、歩行訓練士の資格をもつ教員による歩行介助や白杖歩行の体験的な講習会。また、盲学校教諭や自立活動教諭（視覚障害）をもつ教員を中心にした点字や弱視児の指導に関する研修などである。更に、本事例に関わったH教諭など、重複障害児教育に豊富な実践経験のある教員の経験を取り上げ、盲児の空間概念の形成など、基礎的な内容についての研修も実施している。そして、校内に存在する視覚障害児教育の様々な継承すべき知見を把握し、事例に応じて活用しようとする人材の確保とその活動を尊重する体制も大切にしていきたいと考える。また、外部の専門機関や研究者等との連携も継続しながら、実践における有効な方法や視点の拡大に励んでいきたいと考える。