

12 研究のまとめ

－ 重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に向けた基本方針の提案 －

(1) 重複障害の定義に関する課題

学習指導要領には、重複障害は、「在籍する学校の障害種以外の障害を併せ有する」という障害種別の学校を前提にした定義がなされている。

学校においては、重複障害の認定をめぐる課題として、重複障害学級在籍児童生徒≠重複障害のある児童生徒とは限らず、辻村答申(1975)の「重度・重複障害」の発達面・行動面を加味し、重度あるいは重複障害と解釈され、いわゆる重度知的障害の児童生徒が含まれる場合もある。

学級を編成する際に、「重複障害」の定義が、教員を手厚く配置するために用いられることが多い。しかし「重複障害」に対応するには、人数のみでなく、単一障害に対応するよりも、より高い専門性が必要とされ、教育、医療、福祉の連携が指導を進める上で前提条件として求められることが認識される必要がある。

すでに知的障害養護学校では、特別支援学校への実質的な移行が進んでおり、重度肢体不自由の児童生徒が重複障害学級に在籍しており、生活単元学習や遊びの指導など知的障害養護学校の教育課程が適用されることが多い。

重複障害のある児童生徒が授業に参加するためには、肢体不自由を補う動作を代替するための道具などの表現手段の確保並びに、併せて言語指示のみに依存しない多様な提示方法の用意が必要となるが、学校の実態としてこれらの配慮が十分になされているだろうか。

(2) 重複障害のある児童生徒の教育課程の課題

盲・聾・養護学校の教育課程は、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間及び自立活動からなる。各学校には、児童生徒の障害の状態や発達の状況及び学習の進度などから、学年相応に準ず

る教育課程、下学年適用による教育課程、知的障害養護学校の教育課程、自立活動を主とする教育課程、訪問教育による教育課程等、教育課程の類型が作られている。実際に、学校では教育課程の類型が学級編成あるいは指導のための集団づくりの基準となっている。それぞれの類型ごとに指導内容や学習活動が設定され、授業の内容と指導体制を含めた指導形態も決められている。すなわち設定された共通の題材で一斉授業ができるか、どのくらい個別の指導が必要かにより、一人一人の子どもが類型に振り分けられる。教育課程の類型は、限られた人員を効率的に配分し児童生徒をグループに分ける目安になっていないか。

とりわけ、週時程表や日課表の作成において、類型化された教育課程のグループのメンバーの誰かを中心に想定して学級や学習グループの活動の流れをつくり、授業を考えていないだろうか。その流れの中で、個々の学習課題に応じた指導が成り立ち、一人一人の納得のいく学習ができるだろうか。

盲・聾・養護学校（特別支援学校）の中で、普通学級と重複障害学級を置いて、それぞれの学級で、授業についていけない子ども、授業に参加していない子どもを作りだしてはいないだろうか。一人一人が学習の主役になるそのポイントが、特別支援学校の教育課程であるはずではないか。

知的発達のアセスメントについて、一見まったく外界との相互作用がみられなかったり、意味のない行動をするようにみえる場合があるが、その人にあった教材の提示及び表現の手段が確保され、活動や参加の機会が保障される中で、その人の思いや意図が見出される場合がある。このようにいわば学習の基本的な条件が保障された上で、アセスメントが行われているだろうか。

(3) 個別の指導計画の作成の課題

実態把握について、重複障害のある児童生徒の

多くは、標準化された発達尺度にのらない。実態を把握する際、例えば、発達の視点に加え、教室や家庭での環境要因を加味した日常生活におけるその児童生徒の外界の人やものとの関係の取り方を見出す生態学的視点のような、全体像を把握する姿勢が重複障害児を担当する教師には必要である。

指導目標の設定について、長期目標と短期目標の設定の困難さがある。すべてが漠然としたいつ達成できるかわからない長期目標になり、日々の評価ができないのは困る。いかに重度の障害のある子どもでも、今持っている能力をフルに使うことで周囲の人やものとその子どもなりの方法で係わり合い、楽しみ、味わって生きている。その子どもの外界との生きた係わり合いを教員がつかむことができれば、きっと具体的な短期目標がみえてくる。

目標設定をボトムアップとトップダウンの両方から考える必要がある。重度・重複障害の子どもは、ボトムアップ的な発想で目標が設定されることが多い。寝返りが達成できたら、次は這い、というような発想である。しかし、この方法では、いつまで経っても自立し、社会参加する大きな目標は達成できずに学校生活が終わってしまう。現在既に獲得している能力を使って教室や家庭・地域での様々な参加のあり方を広げ、あるいは深めることに目標に置き、それを達成するために必要な条件をクリアする手だてを計画するプロジェクト型の指導計画を作成する。そのためにその人が各教科や総合的な学習の時間など学校の授業や文化的な活動に参加する機会をまず確保し、その人ができる活動や参加のあり方を工夫することができないだろうか。繊細かつ大胆な発想に基づいた実践をしようではないか。

指導内容・方法について、指導の糸口を見出したり、指導課題を絞り込みこんだり、重点を設定する困難さがある。配慮すべき重要な要素は、保護者との協働である。多くの学校が個別の指導計画を保護者に見せていない。保護者の温度差が大きいが、子どもたちが学校だけでなく、地域でより豊かな生活を送ることを実現させる上で、個別の指導計画の作成及びその実行に保護者の参加が

鍵となる。

個別の指導計画と授業とが遊離することがないか。日常の授業を学級や学部の同僚同士で公開し合い、見合う中で、個別の指導計画を授業づくりに生かすことができないか。重複障害のある児童生徒にかかわる教師が授業を改善し、専門性を高める一番の研修は、授業研究ではなだろうか。

(4) 重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に向けた基本的な方針の提案

中澤（2004）は、20年間にわたる盲ろう教育で培われた考え方の基本的枠組みと教育方法が、重複障害のある児童生徒の教育の土台として位置づけられ、その発展を方向付け、具体的な方策を考える道筋を与え、重複障害教育に貢献してきたと述べた。

その主要な5点を、次に挙げ、重複障害のある児童生徒の教育課程を検討する根幹とし、今後の各学校における実践的な取り組みから得られる成果を加え、積み重ねていきたいと考える。

a) 障害状況を障害のある人と環境との相互作用の結果としてみる。立ち現れている困難な状況をその人の条件だけに求めたり、その人の変化だけを求めることをしないこと。なぜならある人の行動は：

主体の条件（現在の身体及び精神状況、過去の経験の蓄積など）

その人に関わる他者の条件（教師の考え方や接し方、他の子どもの存在など）

その人がおかれた物理的な環境条件（教室の配置、教材の提示など）

より広い社会的条件（文脈的前後関係）の相互作用によって生じる。

b) 行動の意味

ある人の行動が、周囲の人にとって、どのように「無意味」に見えたり「問題的」に見えたりしても、その人にとってその行動は生きる上での意味と理由を必ずもっていること。その意味と理由を見つけ出すことから解決が図られねばならない。

c) コミュニケーション

コミュニケーションが教育における最重要課題であること。

言語がコミュニケーションの唯一の方法ではなく、一人一人に可能なコミュニケーション方法が必ずあり、それらを他の方法へ育てていく道筋もあること。

子どもにとって最もわかりやすい方法とチャネルから出発すること。

初期の発達段階においては、教師が子どもの行動を読み取り解釈することがコミュニケーションの成立の要となること。

d) 評価

既存の発達検査や単一障害を想定している検査によっては、重複障害のある子どもは、能力を著しく低く測定されてしまう。子どもにとってなじみのある状況で安心できる人と共に、その重複障害がもたらす影響について理解のある

人が丁寧に観察し、実際に関わる中から継続的に行う評価が最も信頼性が高い。

e) 教育プログラム

既存のプログラムを子どもに当てはめるのではなく、一人一人の子どもの今できること、興味をもつこと、子どもにとって意味のあることを土台に、プログラムを組み立てることが有効であること。またどの活動においても、子どもがその活動に入る前に探索する余裕と摂取した情報を処理するための十分な時間を提供すること。

参考文献

中澤恵江：「盲と聾が同時に重複した『盲ろう』の指導の最前線」季刊 特別支援教育 No.9 文部科学省初等中等教育局特別支援課 58-61 (2004)