

第2節 重度・重複障害のある子どもにおける学習の基本構造

1. はじめに

平成16年度の肢体不自由養護学校の小・中学部における重複障害学級在籍率は75.3%であり、また、日常生活において痰の吸引等の医療的なケアが必要な子どもの割合は、平成15年度の肢体不自由養護学校で、19.1%となっている。

障害が重度で、重複している子どもは、健康管理や健康維持において配慮が必要であり、また行動としては眼の動きや表情の変化、発声、身体の動き等が微弱であり、表出行動も限られている。周囲の物などの刺激や人からの働きかけに対する反応が乏しく、教員は指導を展開していく上でも困難さを感じる場合が少なくない。

このような重度・重複障害の子どもが学ぶこと、学習することをどのように考えればいいのか。ここでは、重度・重複障害の子どもに必要な経験とは何か。子どもにとって学ぶことが必要なことは何か。子どもはどのように学び、教師はどのように教えればいいのかについて検討する。

2. 重度・重複障害のある子どもとその学習内容

まず、「重度・重複障害」の概念の解説については、昭和50年3月に特殊教育の改善に関する調査研究会によって報告された「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方」がある。

そこでは、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害を2以上併せ有する者のほかに、発達の側面から見て、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動的傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を加えて考えている。

つまり、重度・重複障害とは、盲・聾・精神薄弱・肢体不自由・病弱の障害が2以上重なっている重複障害ばかりでなく、発達の側面や行動的側面からみて、障害の程度が極めて重い重度障害も加えて考えており、重複障害と重度障害の両者を含む幅広い概念であるといえる。

(1) 重度・重複障害の子どもの学習内容

重度・重複障害の子どもに対する学校教育、その「学び」の基本的な考え方は、昭和50年3月の特殊教育の改善に関する調査研究会の「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」の報告の「重度・重複障害児に対する教育のための基本的な考え方」にみることができる。ここでは、「心身障害児に対する教育は、その者の障害がいかに重度であり重複している場合であろうとも、もとより教育基本法に掲げる目的の達成を目指して行われるべきものであって、そのために不断の努力が払われなければならない。(中略)要は、重度・重複障害児といっても、その実態はさまざまであることにかんがみ、現実の教育にあたっては、これを画一的に考えることなく、まず個々の者の心身の状況を出発点としてこれに対応した教育を行うことが必要なのである。」と述べられている。

このことから、重度・重複障害の子どもに対する教育の考え方は、従来の学校教育のそれとは全く異なっていること理解できる。つまり、従来の学校教育では、子どもの生活年齢に即した一般的な発達段階

を前提として、人類の文化的遺産である知識や技能の体系を、主として学年別に、系統的・段階的に配列された各教科等の内容を中心に指導するものである。これに対して、重度・重複障害の子どもに対する学校教育では、一人一人の子どもの障害の状態や発達段階等に応じて、各教科等の内容ばかりでなく、例えば、食事、排泄、移動、衣服の着脱等の日常生活動作の指導なども含んだ、個々の子どもに必要な指導内容を適宜取り入れて行うものである。言い換えれば、既成の教科等の内容を重度・重複障害の子どもに対する教育の出発点とするのではなく、一人一人の子どもの必要な内容を教育の出発点としたことに大きな特色がある。

(2) 重度・重複障害の子どものための教育課程

重度・重複障害の子どもの中には、重度の知的障害を伴っていて、精神発達が未分化であり、総合的な学習活動が必要であったり、全人的な発達を促す必要があったりする者が少なくない。このため、重度・重複障害の子どもが多く在籍する肢体不自由養護学校では、自立活動を主として指導を行ったり、各教科の目標、内容に替えて知的障害養護学校の各教科の目標、内容で指導を行ったりすることができるようにになっている。このように、学校教育法施行規則や学習指導要領における重複障害に関する特例をはじめ、様々な教育課程編成に関する特例規定が用意されている。これらによって、多様な重度・重複障害の子どもの実態に即した適切な教育が可能になっている。

(3) その「学び」と個別の指導計画

障害のある子どもについて、その障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとする「自立活動」という領域が設けられている。この「自立活動」は、個々の子どもが自立を目指し、障害に基づく種々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ることから、個々の子どもの障害の状態や発達段階等に即して指導内容・方法を工夫して指導を行うことが基本となる。このため、養護学校小学部・中学部学習指導要領等では、この「自立活動」の指導にあたって、子どもの障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、「個別の指導計画」を作成することが定められている。

さらに、障害が重複している子どもについては、自立活動に加えて教科指導等を含めて「個別の指導計画」を作成し、指導を行うこととされている。

このように、重度・重複障害の子どもの学習において、その基本に個別の指導計画がある。

(4) 個別の指導計画の作成

個別の指導計画の作成に当たって、個々の子どもの障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、指導計画を作成するものとされている。自立活動における個別の指導計画を作成する手順の一例として以下の項目が考えられる。

1) 実態把握

実態把握にあたって、その内容としては、学習上の配慮事項や学力、基本的な生活習慣、特別な施設・設備や教育機器の必要性、興味・関心、人やものとの関わり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、知的発達の程度、病気の有無、生育歴、教育歴、進路、家庭や地域の環境などが考えられる。

実態を把握する方法としては、観察法、面接法、検査法などの直接的な把握の方法が考えられるが、それぞれの方法の特徴を十分に踏まえながら、目的に即した方法を用いることが大切である。また、医療機関や保護者等第三者からの情報による実態把握も貴重である。

2) 目標設定

本人や保護者の意見を参考にしつつ、実態把握に基づき、自立活動の指導において、達成をめざす目標を設定する。この場合には他の領域・教科では取組が難しく、かつ自立活動の目標に沿ったものを取り上げる。一年程度の長期的な観点に立った目標及び一学期程度の短期的な観点に立った目標を設定する。この目標設定においては、将来の可能性を広い視野から見通した検討も必要となる。

3) 評価と指導計画の改善

これらの個別の指導計画の作成の手順に加えて、指導の評価や指導計画の改善が重要となる。個別の指導計画について、学期の評価、計画の見直しを繰り返し、年間の評価及び次年度の計画を検討することが必要である。自立活動の評価は、個別に設定した目標に照らして、それがどれだけ実現できたかを評価することになる。設定された目標があいまいであるとその評価が難しくなる。その意味で目標設定の段階で評価の仕方を検討しておくことが重要である。

(5) 重度・重複障害の子どもの学びの実際

子どもの応答や表情、動きの変化が少ないと、教員は、子どもの応答が少ない分、働きかけを少なくして、その働きかけを明確にし、子どものわずかな目の動きや表情の変化を待つ。また、動きや表情の変化が少ないと、子どもの気持の変化がないかと考えてしまいがちだが、気持ちの変化はあるけれど、それを表現する手段が限られているものと理解する。そうすることで、わずかな目や手の動きを応答として捉えることができ、教員がそのことを意味づけ、子どもに働き返すことで、子どもとのやりとりが成立する。さらに、表現する手段が限られていると理解すると、わずかな手の動きでスイッチを操作したり、補助機器を活用して、おもちゃを動かしたりする取組につなげることができる。

また、痰の吸引ケアであれば、健康管理の視点からは、より安全に子どもに負担が少なくという視点で実施される。教育活動としては、よりよい教育活動を展開する基本条件として呼吸の困難さを改善する必要がある。呼吸の困難さが軽減することで、そこでの授業の活動に積極的に参加でき、質の高い学習をすることが可能になる。さらに、痰を吸引ケアという行為は、子どもにとっては教員との共同活動であり、コミュニケーションの場にもなる。吸引ケアのために教員が行う言葉かけや働きかけに子どもがどのように応じるかを確かめ、そのコミュニケーションの質を高めていくことは、まさに教育活動となる。そして、その吸引ケアによって、子どもが心理的にも落ち着き、教員との信頼関係を形成することにもつながる。

このように重度・重複障害の子どもの学びの前提には、健康の維持を前提して、教員とのコミュニケーションや相互交渉の展開が重要となる。

3. 「主たる内容」と「基盤となる活動」、足場づくり (scaffolding)

子どもの学習活動の基本構造として、「主たる内容」と「基盤となる活動」と2つの要素に整理し、教師などの大人の機能を、足場づくり (scaffolding) と位置づけている (徳永, 2003a)。

(1) 「主たる内容」と「基盤となる活動」の相違 ―鍵となる相互作用―

重度・重複障害のある子どもを含めて、子どもの学習活動の基本構造を、図1に示すように大きく2つの要素に整理することを検討している。

1) 「主たる内容」とは

ひとつは、「主たる内容」であり、小学校の学習場面では、国語、算数等の教科の内容にあたる部分で

ある。自立活動の場面では、「ブロック」「型はめ」「絵本読み」となる。学習活動において、子どもの学ぶ内容であり、各教科や領域の内容となる。

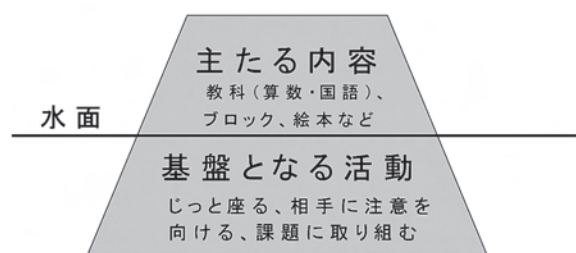


図1 学習活動の構造

2)「基盤となる活動」とは

もうひとつが、「基盤となる活動」である。この活動は、それぞれの内容を土台から支えるもので、「主たる内容」が変化しても、それほど活動の中身は変わらない。「基盤となる活動」に含まれる要素としては、例えば、「じっと座っている」「話す相手に注意を向ける」「課題に取り組んで、集中する」等の要素となる。重度・重複障害の子どもの場合には、教員に注意を向ける、課題に注意を向ける、教員との相互交渉やコミュニケーションがこれに含まれる。この「基盤となる活動」は、「主たる内容」の土台となっていて、「主たる内容」の学習活動を子どもが展開していく上で、欠くことのできない重要なものである。しかしながら、「型はめ」等のように内容として示されないので、教員に意識化されることが少ない活動であり、この意味で、通常は表面に現れない水面下の隠れた活動といえる。

しかしながら、子どもの障害が重度で重複している場合においては、この基盤となる活動をどう形成していくかが学習活動の基礎となる。

(2)「指導者の下支え」ということ

子どもの力を超えた部分を、教師が支えて活動を展開する中で、子どもが発達すると考えられる。この教師の役割は足場作り(scaffolding)といわれる。

1) 足場作り(scaffolding)とは

例えば、「母親が乳児に分かる単純な、明快な乳児語で話しかける」というのも、母親が自らの行動を調整し、やりとりが成立するように、乳児の足場を作っていることになる。教師が子どもを支えることをどのように理解するかは大切なポイントで図2となる。子どもの活動を教師が援助し、支えるというイメージを図式化したもので、大きな方が教師で、その一部にのっている小さな方が子どもと考えている。

そして、子どもが活動し、学ぶことを示すために、子どもの図に、先ほどの「学習活動の構造」を入れ込んでいる。まず、子どもが独りで勉強するということもあるが、多くの場合は、子どもと教員とのやりとりが前提となる。相互的なやりとりの中で、活動の内容が示され、(または子どもが活動の内容を教師に示し)、それを受けて、返すという相互的なやりとりをしながら学習は進む。この子どもと教員とのやりとり、コミュニケーションが大切であり、問題はそれをどのようにイメージして、子どもを指導するかと考えられる。

この図からは、子どもは大人の一部にのっている、のせられている。のせられているからこそ、目が合って、お互いのやりとりや相互交渉が可能となる。のせる方も、適切に目が合うように上手にのせることが必要になる。のせ方が不適切であれば、目も合わないし、やりとり、相互交渉にもならない。このように、大人が子どもの活動を下支えして、やりとりをして、援助することが基本となる。

2)「基盤となる活動」を支える

次に、ここに先ほどの「主たる内容」と「基盤となる活動」との関係を考えると、「この引き算」「この漢字」「こんな動き」と、大人が「主たる内容」を提示する。それらをもとにしながら、大人は子どもを下支えしながら、「ちゃんと取り組んでいるのか」「気持は向いているか」「嫌になっていないか」の基盤

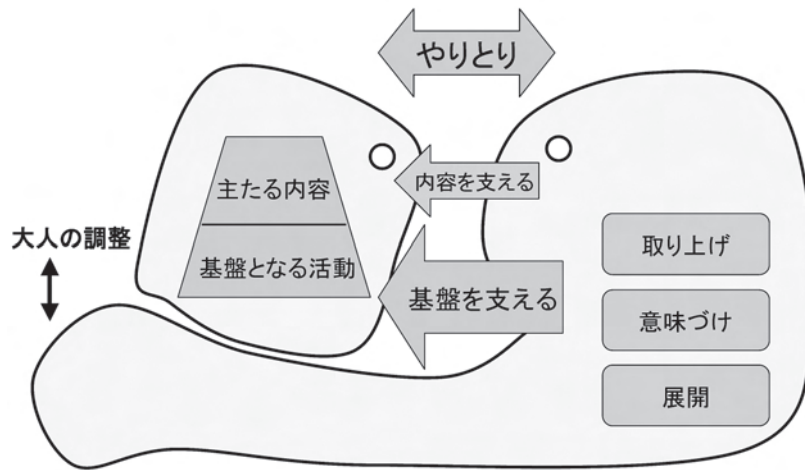


図2 発達を促す下支え (scaffolding) (徳永, 2003 修正)

となる活動をチェックしつつ、「主たる内容」がどれほどやれているかをみていく。内容の難しさ、理解のつまずき等の「主たる内容」について、支える部分もある。

しかし、その際により大切になるのが「基盤となる活動」を支えることである。「物音がしたと、よそ見をしていないか」「進まないから投げ出そうとしていないか」「いきなり立ち上がりはしないか」などの行動をみていくが必要になる。よそ見をしたら、「今やることは、ここだよ」と指示する。子どもが課題を投げ出しそうであれば、「ここは難しいね、よくがんばっているよ、ここはこんな方法も」と頑張りを認めて、ヒントを出す。立ち上がりそうであれば、その前に、「お尻で坐わっているよね」と、軽く肩を押さえる。このように、子どもの行動に応じることで、基盤となる活動が崩れないように支えてあげることが大切になる。

3)「基盤となる活動」の内容として

この基盤となる活動の内容として、第1節で述べた共同注意関連行動が含まれる。例えば、①「他者理解と自己・他者関係の形成」に関する内容であり、他者への気づき、他者の感情や意図への気づき、他者との役割交替、他者に応じる、他者とやりとりする力がひとつである。

また、②「注意の調整と行為」に関する内容であり、注視、注意の持続、注意の切替えや注意の抑制があり、関連して聞くこと、聞くことに注意すること、触ること、動かすことなどがある。

さらに、③「時間、因果関係の理解」に関する内容であり、ルールの理解、手続の理解、予測する、期待する、出来事をつなげる、情報を理解する、情報を操作する、因果関係の理解、目的、課題の理解などが含まれる。

最後に、④「情動の調整と選択」があり、環境の違いに気づく、失敗や嫌な場面で自分の情動を調整する、他者に肯定的・否定的に振る舞う、はい・いいえの理解、選択する、拒否する、積極的に取組む、できたという実感を持つなどがある。

これらの内容は子どもが発達の初期段階に身につける行動であり、通常であれば、教えることなく、学習される行動と考えられる。

この基盤となる活動を検討するにあたり、1歳半程度までの乳幼児の発達をどのように考えるか、理解するかが重要になる。いくつかの理解の仕方を取り上げ、その内容を検討することは意義があろう。

4. 発達初期のモデル

基盤となる活動を検討するにあたり、1歳半程度までの乳幼児の発達をどのように考えるか、理解するかが重要になる。ここでは、いくつかの理解のモデルを取りあげる。

1) ロッシャ (Rochat, P.) の発達段階

生後すぐから1歳6ヶ月までの乳幼児の発達についていくつかのモデルが提案されている (Stern, 1985等)。それらに共通する点は、その間にいくつかの大きな飛躍の時期があり、その前後で、乳幼児の行動が大きく変化する点である。

Rochat (2001) は、その飛躍は2ヶ月と9ヶ月であり、シンボルとしての言語が活用できるようになる時期までを4つの段階として提案している。その段階は、「2カ月まで」「2ヶ月の飛躍」「9ヶ月の飛躍」「シンボル期」とされている。

「2カ月まで」の段階は、行動と結果のつながりが曖昧な前適応的な行為システムであり、基本的には刺激につながりのある行為システムとしている。しかしながら、全て刺激に対して固定的な反射の集合体ではないとしている。計画された行為や環境を体系的に探索する徴候は少なく、行動の前の休止で、計画や策略を巡らせている証拠はないとしている。しかしながら、意図的な、随意的な知覚や行為の徴候はみられ、基礎的な行動レパートリーを学習し、発達させる段階であるとしている。

「2ヶ月の飛躍」の段階は、意志や計画された行為の出現に代表され、意図性、随意性が芽生える。能動的な思考者、探索者、計画者であり、微笑についても飛躍が見られ、社会的な誘発微笑みに変化する。自分とは異なる他者の知覚・認知が成立し、より刺激とのつながりが少なくなっていく時期としている。

意図的な、計画的な行為システムであり、目的と方法を調整しつつ、予期された目標達成を実現するシステムであるとしている。

「9ヶ月の飛躍」においては、他者への気づきが成立し、見知らぬ人に会おうと、不安を表現し始める。他者認識も高まり、他者に対する応答的な行動が芽生え始める。複雑な予期、自分自身の理解、対象物の理解、他者の理解が深まる。環境における他者、対象物の三項関係が成立し、他者を意図的な主体としてみる事が可能となる。他者に意図があり、行為を遂行する主体であることへの気づきが成立する。他者との注意の共有、他者の参照が可能となってくる。他者と共同して活動することで、学習が展開していく段階に入るとしている。

「シンボル期」は、共同注意を含む三項関係が完成し、さらに象徴機能を獲得して、言語的なやりとり活動が出現する時期としている。

2) 自己・他者・物との関係からみた発達

徳永 (2003b) は、発達初期の物や人との関わりを検討していく上で、アダムソン (Adamson;1995) の発達初期コミュニケーションの図式を参考として (図1)、7段階のモデル (図2-①から図2-⑦) を示している。そこでは、子どもにとっての初期の物や人との関わりに関する基本構造として、子どもが誕生して以来、子どもと他者との間で、言語的なやりとりが可能となる段階までを、次のようなステップとして位置づけている。

①「混沌とした世界」として、自分や他者、対象物の区別がない混沌とした状態である。②「自己・他者・物のゆるやかな分化」として、自分の出来事がゆるやかに分化していく段階であり、自分と自分以外の区別が先に成立するとされる。自分の出来事と自分以外の出来事を区別する上で重要なのが、からだを動かす (眼球の動きを含む) ことと考えられている。③「刺激的な他者 (二項関係の形成)」として、ゆ

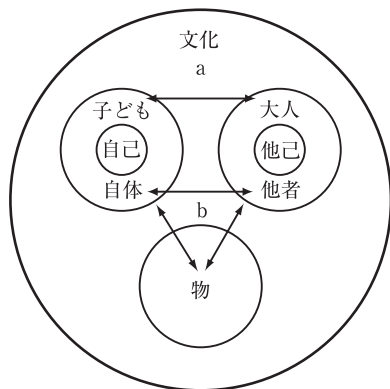


図1 人や物とのかかわりの構造
a：子どもと大人の二項関係
b：物を介した子どもと大人の三項関係

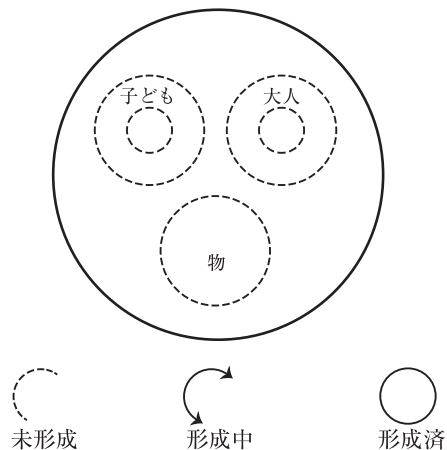


図2-① 混沌とした世界

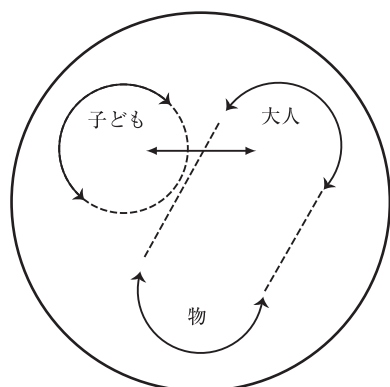


図2-② ゆるやかな分化

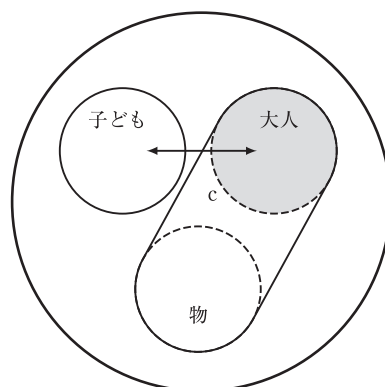


図2-③ 刺激的な他者
c：刺激的な他者との二項関係
●：注意・興味の対象領域

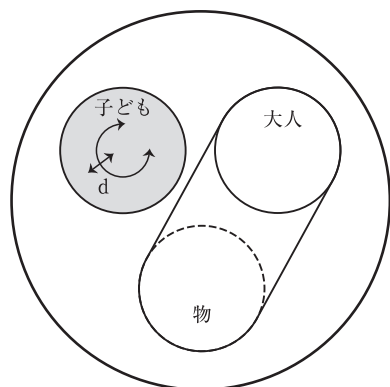


図2-④ 自分の自体の操作
d：対象物としての自体との二項関係

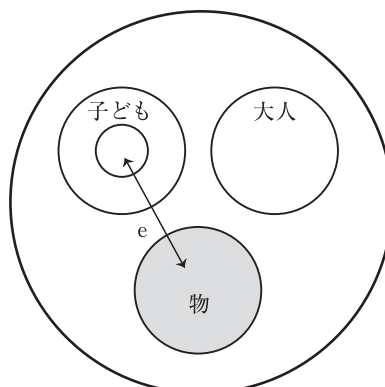


図2-⑤ 物の操作
e：物との二項関係の成立

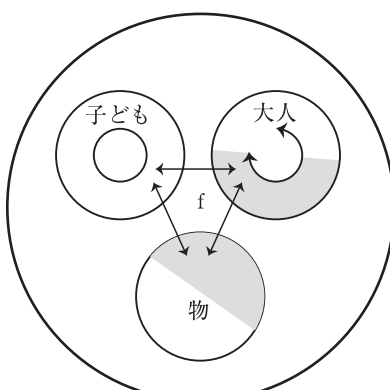


図2-⑥ 初期の三項関係
f：物を介した初期の三項関係の成立

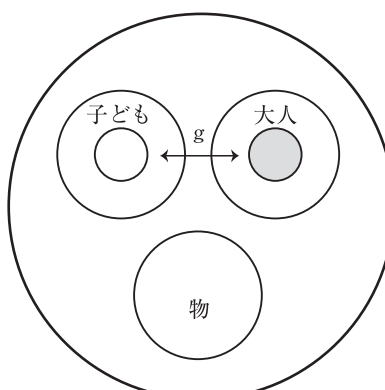


図2-⑦ 他者意図の理解
g：他者意図の理解を前提とした二項関係の成立

るやかな自分と自分以外との区別の中で、対象物とは異なる他者が区別される段階である。これは、初期の他者との二項関係の成立である。「初期の」というのは、この段階ではまた自らの「自己」や他者の中の「他己」への気づきが曖昧であるからである。④「自分の自体の操作」として、自分で自分のからだを動かすことに専念する段階である。見ようとして目を動かしてものを見るようになり、自分のからだを確かめるように、手をなめたり、手を見つめる行動が顕著になる。このように自分のからだの動きを確かめることで、動かす主体として自己と動かされる対象として自体がゆるやかに区別される。

次が⑤「物の操作」であり、操作の対象が、自らの「からだ」から拡大し、外的な対象に拡大する段階である。この段階になると、動かす自分と動かされる「自体」が基本的には区別される。しかしながら、その区別が表面上は意識されることが少なくなり、操作する対象物に意識を集中する段階である。物を操作して、その結果、何がどうなるかに興味と関心を持つ段階であろう。外界の探索活動が優位な段階である。⑥「初期の三項関係」は、物の操作が拡大して、物を介して他者と関わり始める。他者が操作する対象物、対象物を操作する他者に興味と関心が向く段階である。しかしながら、対象物を操作する他者の意図やところについての明確な気づきがない段階である。対象物の提示・手渡の段階前の物を介した共同遊びの段階である。その後が⑦「他者意図の理解」で、他者の中に、他者の意図や思いがあることに気づき、他者にも「心」があることに気づく段階である。自分の意図を他者の意図に重ねあわせたり、他者の意図に反発するような行動をすることが可能となる。例えば、他者の指さしには、メッセージが含まれていて、指さすことで何かを伝えようとしていることへの気づきが成立するなどである。

3) 体験と達成 (Experience and Achievement)

これは、障害が重度で重複している子どもの学習成果を検討する際に、子どもの体験を区別する手がかりとして提案されているものである。発達初期の乳幼児が外界の対象物や活動に参加していく体験を推測する際のひとつの手がかりとなると考えられる。この段階はモデルを手がかりとすると、次のように考えられる (Marvin, 1998)。

Brown (1996) は、まず、①「遭遇 (Encounter)」であり、外界の刺激や活動、経験への遭遇として位置づけられ、多くはそれに対する反射的反応が中心となる段階である。次が、②「気づき (Awareness)」である。これは、外界の対象物や活動、経験への気づきに伴う、外界や活動への興味と注意の焦点化に示される。反射的に反応するのではなく、刺激を受けとめる過程が想定される。そして、③「応答 (Response)」であり、外界の対象物や活動を受けとめ、一貫した反応を行う段階であり対象物への注意の持続、共同行為の芽生えで示される。さらに、④「関与 (Engagement)」の段階で、他者とのやり取り展開の予測、対応のパターン化、学習による行動変化等で示される段階であろう。

その後が、⑤「参加 (Participation)」であり、コミュニケーションの始発、注意の引きつけ、共同行為の成立、活動と結果のつながりの理解等で示される。そして、⑥「積極的関与 積極的取組み (Involvement)」となり、コミュニケーションが広がり、相互的な関わりが拡大し、ジェスチャー等での選択が可能となり、初期の体系的な問題解決が可能となる段階である。

4) 「基盤となる活動」の内容として

ここでは、発達初期の活動内容として、3つのモデルについて取り上げた。「基盤となる活動」として、これらの内容をどのように整理していくかは今後の課題である。しかしながら、これらの内容は子どもが大人と共同で活動を展開していく上での基本的な要素であり、学習活動を展開していく基盤といえるものである。

障害がある子どもの場合には、この初期の内容の学習が不完全で、その後に様々な学習や行動の困難さにつながると考えられる。

6. おわりに

障害が重度で、重複している子どもは、健康管理や健康維持において配慮が必要であり、また行動としては眼の動きや表情の変化、発声、身体の動き等は微弱であり、表出行動も限られている。このような重度・重複障害の子どもが学ぶこと、学習することをどのように考えればいいのだろうか。

ここでは、重度・重複障害の子どもに必要な学習内容を検討しつつ、学習の基本となる活動や教師の関わり、またその基本的な活動の内容について、構造化しながら検討してきた。

今後は、これらのことを整理しつつ、障害のある子どもの外界のとらえ方、他者のとらえ方などを教員がどのように推測するのか、また体験を積み重ねつつ、学習したその成果について、どう把握すればいいのかを検討するかが課題であろう。障害が重度な子どもの場合、体験を通して、繰り返し活動することで学び、その進み具合はわずかずつである。そのために、教師間でその成長や成果を共有することが難しい場合も多い。子どもの行動から、その変化をどうとらえるかは教師の観察が重要となる。その観察についてもどのような構造で、どのような視点で行動を見ていくかが重要となろう。

