

10-2 重度障害のある児童生徒の自立活動に関する実際研究

－重度重複といわれる子ども同士のかかわり合いから－

神奈川県横浜南養護学校

平成16年度 鈴木 鉄 哉

平成17年度 山 崎 美和子

はじめに

本校は神奈川県立こども医療センターに併設する（独立した校舎はなく、センター内に分散して教室がある。）病弱養護学校である。こども病院（血液疾患、腫瘍等）・精神療育部門に入院、肢体不自由児施設・重症心身障害児施設（以下重心または施設）に入所している子どもたちを対象としており、家庭からの通学生への対応はしていない。小・中学部の編成であったが、平成12年4月より重心部門にのみ施設訪問教育として高等部が設置された。また、昭和大学藤が丘病院に、平成16年4月より小学部が、平成17年4月より中学部が施設訪問として設置された。

教育目標

- (1) 疾病や障害の回復、改善に必要な知識・技能・習慣・態度をもった児童生徒を育てる。
- (2) 安定した情緒と希望をもち、疾病や障害を改善・克服する強い心をもった児童生徒を育てる。
- (3) 自ら考え、学ぶ姿勢をもち、自分の力を発揮できる児童生徒を育てる。
- (4) 人と人、人と自然、物とのふれあいを深め、自分を大切にすると共に他者をも大切にす情操豊かな児童生徒を育てる。

以上の4点に基づき小・中学部、重心クラス（小・中・高等部施設訪問）、藤が丘学級がそれぞれに指導目標を設定している。

小・中学部は教科を主とする（単一・重複・知的を含む）グループ、自立活動を主とするグループ（主に重心クラス）、藤が丘学級、高等部施設訪問の7つの教育課程から成り立っているが、必

要に応じて一人ひとりの子どもにあわせて日課表を組んでいる。小学部は混合クラス－1組（肢体不自由児施設入所児が主であるが、こども病院・精神療育部入院児で医師の許可を得た児童が教室に登校する。）、病棟クラス－2組、精神療育クラス－3組に分かれている。重心部門の小学部は4組となっている。中学部は教室での学習と病室での学習となっている。重心部門は小・中学部にも属するが、重心クラスとして重心施設内で活動を行っている。高等部施設訪問（以下高等部訪問）と共に重心施設入所児が対象となる。

児童生徒数は小・中学部、藤が丘学級とも入院（所）が多いため変動が激しいが、100人前後が常時在籍している。年間の延べ人数にすると、250人ほどになる。

〈重心部門の状況〉

児童生徒数（平成17年12月現在）

	男	女	計	合計
小学部1年生	0	3	3	
小学部2年生	0	0	0	
小学部3年生	1	1	2	
小学部4年生	1	1	2	
小学部5年生	1	0	1	
小学部6年生	1	0	1	
				9名
中学部1年生	1	0	1	
中学部2年生	1	0	1	
中学部3年生	2	1	3	
				5名
高等部1年生	0	0	0	
高等部2年生	0	0	0	
高等部3年生	1	1	2	
				2名

を教員数13名で対応している。(小学部6名、中学部5名、高等部訪問はコーディネーターを兼任する教員1名非常勤1名)。高等部訪問の授業は週4日4コマを基本としている。基本的に小・中学部とも当該学年の校外行事(遠足、校外学習、修学旅行)に参加し、授業も必要に応じて混合クラスへ交流として参加している。今年度は小・中学部の2クラス体制をとっているが内容によっては、学部の枠をはずしての活動も行われる。高等部訪問も必要に応じて混合クラス、重心小・中学部の授業への参加も行っている。児童生徒によっては混合クラスとの交流の中で、施設内では得られにくい刺激を受けることができ、普段見せないような表情の変化を見ることがある。重心部門の子どもたちには大切な時間である。

自立活動を主とする重心部門において教育課程の編成にあたり重視していることは以下の5点である。

- 1) 一人ひとりに応じた体力を養い、健康の維持・増進を図る。
- 2) 一人ひとりに応じた感覚や運動能力の活性化に努め、自発的な活動を引き出す。
- 3) 一人ひとりと密接にかかわることにより情緒の安定を図る。
- 4) 一人ひとりに応じたコミュニケーション手段の拡大・向上をめざす。
- 5) 一人ひとりの豊かな生活をめざす。

これらのねらいを達成するために日課表は「けんこう」「かんかく」「うんどう」「コミュニケーション」等の名称とせず、学習形態で示している。その理由として、重度重複障害を持つといわれている子どもたちにとって上記の5項目は互に関連しあうものであり、ひとつの活動の中にこれらのいろいろな要素が含まれているからである。健康を保持していくためには心理的な安定や身体の動きが必要であり、環境を把握しコミュニケーションを図ることでさらに充実した活動になっていくことは当然のことである。

個別学習であってもそれぞれの子どもの課題によっては小集団を形成し、子ども同士のかかわりが持てる環境設定も行っている。集団学習の時間

には運動・音楽を中心とした活動と季節行事に沿った制作や調理的な活動を行っている。また、理学療法士(以下P.T.)や作業療法士(以下O.T.)とポジショニングや呼吸介助の方法、体についての相談、教材教具の利用やかかわりについての検討も個別学習に行っている。さらに子どもを取り巻く医師・看護師・指導員・保育士等の他職種や他機関(主に独立行政法人国立特殊教育総合研究所)との連携を深める努力も行っている。

医療・福祉・教育が同一フロアーに混在しているためチーム担当者会(施設の医療スタッフ・福祉スタッフ・教員で一人ひとりの子どもたちの担当を決めている。時には訓練課、ケースワーカー等も参加している。)だけでなく、常に情報交換しながら子どもたちの「生活の質を高める」ための相互作用をしているのが大きな特徴である。

教育課程

表1

(小学部 重複障害者のうち、自立活動を主とする場合)

領域・教科等の名称	学習集団(学習グループ)	年間授業時数					
		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
		重複	重複	重複	重複	重複	重複
教科を合わせた指	国語算数	個別				135	
領域・教科を合わせた指導	国語算数自立活動	個別	134	134	134	134	134
	生活(1,2年)自立活動	個別	134	134			
	社会理科(3,4,5年)自立活動	個別			134	134	31
	音楽体育自立活動	グループ	134	134	134	134	134
領域別	生活国際工作家庭自立活動	グループ	137	137	137	137	137
	特別活動	学部・学年	35	35	35	35	35
	自立活動	グループ	67	67	67	67	67
	個別	304	304	304	304	272	304
総合的な学習の時間		0	0	0	0	0	0
年間総授業時数		945	945	945	945	945	945

表2

(中学部 重複障害者のうち、自立活動を主とする場合)

領域・教科等の名称	学習集団(学習グループ)	年間授業時数		
		1年生	2年生	3年生
		重複	重複	重複
領域・教科を合わせた指導	国数自活	個別	65	65
	社理自活	個別	65	65
	音保体自活	グループ	134	134
	職家美自活	グループ	137	137
領域別	道徳	教育活動全般にて指導する		
	特別活動	学部・学年	35	35
	自立活動	グループ	67	67
	個別	442	442	442
総合的な学習の時間		0	0	0
年間総授業時数		945	945	945

表3

(高等部施設訪問)

領域・教科等の名称		学習集団 (学習グループ)	年間授業時数		
			1年生 重複	2年生 重複	3年生 重複
領域・教科を合わせた指導	国・社会・生活	個別	140	140	140
	特活・道徳	学部・グループ	53	53	53
	自立活動	個別	367	367	367
総合的な学習の時間			0	0	0
年間総授業時数			560	560	560

日課表

表4

重心クラス (小・中)

(こすもす・ひまわりクラス)

	月	火	水	木	金
9:30~9:50	個別 朝の会				
10:00~11:00	個別	個別	個別	個別	個別
11:00	排泄指導・移動				
11:20~12:30	食事準備 食事指導・歯磨き指導				
13:30~15:00	クラブ 個別	集団 学習		集団 学習	すみれ 授業

表5

重心クラス (高等部訪問)

	月	火	水	木	金
9:30~11:00	個別	個別	個別	個別	個別
11:00	排泄指導・移動				
11:20~12:30	食事準備・指導・歯磨き指導				
13:30~15:00	クラブ 個別	個別		個別	すみれ 授業

年間指導計画については、集団学習は季節ごとの行事を取り入れながら作成しているが、個別学習においては個別の指導計画の中に網羅している。指導目標は短期・長期の設定はせず、個別の指導計画の中で大きな目標をたて、それに沿って具体的な取り組み内容・方法を示している。それは、重度・重複の障害を持つといわれている子どもたちの成長・発達直線的ではなく、緩やかな輪を描きながらのものであることを確信しているからである。子どもによっては小学部中学部と継続して取り組んできたことが、中学部3年生になって突如として開花することもある。ある子どもは小学部低学年で歩くことが大きな目標であっ

た。担当教員が変わってもその課題は変わらず継続された。中学部3年生で突如として歩行器で歩き始め、積極的に探索活動を始めた。興味関心に乏しいといわれていた子がそれをきっかけに教室での活動にも主体的に参加するようになった。この事例をみても、長い目でひとりの子どもの成長・発達を見ることが大切と思われるが、個別学習における年間計画や短期目標を設定すると、それに縛られ、逆に子どもがみえなくなってしまう危険がある。したがって、本校重心部門では、実態・個別の指導計画に基づき、長期的な指導目標をあげ、短期目標の設定や個別学習における年間計画は独立したものとしては作成しない。これも大きな特徴であるかもしれない。

また、母親の出産等家庭の都合で短期入所児が学籍をとることも多いため、1対1対応ができない状況はあるが、クラスの中で対応のローテーションを組む等、個別の対応が制約されないよう工夫しているのも大きな特徴である。

1. テーマ設定の理由

重心部門の児童生徒は就学前から成人施設へ移行されるまでの長期入所を余儀なくされるケースが少なくない。また、短期の予定であったが入所が長期化するケースも多い。従って高等部卒業後も施設での生活が続く子どもたちがほとんどである。これまで卒業後の子どもたちの生活に、学校での教育効果が活かされるよう施設には依頼してきた。しかし、人手の問題や幼児との同一の活動に学校での教育を活かせるような機会はなかった。施設職員も「子どもの生活の質」を高めたいとは思いつつも日常業務の煩雑さから一人ひとりの子どもに十分にかかわれないジレンマもあった。

卒業後の子どもたちの生活に学校で育ててきた一人ひとりの主体的な活動を継続していけないか、というのが高等部担当になってからの課題であった。そのため小・中学部で培ってきた子どもたちの特性をどう活かしていくか、かかわり手がいる時に行える活動は何か、かかわり手がいなくてもひとりで自由時間に遊べるものはないか、集

団の中で主体的に行える活動はどういうものか、そのため高等部の3年間をどう使っていくか、を整理していかなければならないと思った。そんな中で一昨年度のクラス（小・中混合）、昨年度から担当している高等部のふたりの活動から、子どもたち自ら相手にかかわろうとしている様子が見られた。そのことからこれらの学校でのかかわりが卒業後の生活に活かせるのではないかと思った。

2. 研究の取り組み（事例研究から）

(1) 事例1 平成15年度の取り組み

児童生徒の実態（平成15年度4月現在）

・小学部4年生A男：視覚（+）聴覚（+）視線コミュニケーションボード（ひらがな）を学習中。興味関心が高く学習にも遊びにも熱心に取り組む。SRCウォーカーでの移動はできるが、身体の動きのコントロールが難しい。負けず嫌い。言葉にはならないが声をだし話そうとする。

・小学部6年生B男：視覚は明暗程度 聴覚（+）顔を左右に動かせるが意図的な動きになるよう練習中。静かな音楽、ゆったりとしたかわりを好む。視覚からの情報が乏しいためか活動の見通しが持ちにくい様子。発声はわずかだがある。

・中学部1年生C男：視覚は明暗程度 聴覚（+）身体部位の認知力は高いが活用することは難しい。自分の感情を声のトーンで表すことができるが、不快な状況時パニックになることが多く、ことばかけが入らないこともある。歌は好き。車いすでじっとしていることは好まない。活動の見通しが持てないとパニックになる。

・中学部1年生D男：視覚（+）聴覚（+）筋緊張強く、四肢を突っ張らせることが多い。新しいものは苦手。ゆったりした音楽を好み、声をだして歌うような様子も見られる。顔や上肢に意図的な動きはある。友だちの動きをよく見ている。

4人とも経口摂取しているが、内2人は経鼻経管栄養チューブ併用。B男以外は食べることが好きである。担当教員は4人。

- ・心身のリラックスを図る
- ・主体的に取り組める活動の模索

の2点を4人共通のかかわりの基本的考えとする。

① 朝の会での取り組み

それぞれの児童生徒は個別学習の中でスイッチを使った学習をしていたため、朝の会開始の音楽をかける等をスイッチ操作で行うようにし、子どもを進行役にして始めた。しかし、音楽をかけるタイミングがうまくとれなかったり、呼名時の返事がなかなかできず時間がかかってしまうことが多かった。時間がかかることによって特にC男は何をやっているのかわからなくなり、パニックをおこすこともあった。パニックをおこした時は場所を変えると落ち着くので散歩に出かけたりと、C男のいない朝の会になることが度々あった。また、個別学習の時間に食い込むこともあり、子ども主導の進行を教員主導に変えた。会の流れがスムーズになったことで子どもたちも見通しが持ちやすくなったのか、互いを意識する様子が見られるようになった。始まりの歌の時、A男が左右にいる子どもに手を伸ばすようになり、互いに届くように4人の距離を縮めた。呼名が始まると左右の子どもを見つめたり触ったりして返事を促す様子も見られた。他の子どもたちもA男に触れるのは嫌ではないようで、返事もスムーズになってきた。時々C男がふざけて返事をしなかったりすると、B男が聞き耳をたてたり、D男はじっと見つめたりと互いの動きを注目するようになった。また、B男やD男の返事がなかなか聞こえないとC男が代返をしてしまったり、代返されると「えっ」という表情になったりと、子どもと教員が一緒に笑える場面が増えてきた。今月の歌ではA男を筆頭に4人が声をだして歌うようになった。次第に子どもたちへの援助が少なくなり、C男も主体的に朝の会に参加できるようになってきた。

(2) 事例2 平成16・17年度の取り組み

生徒の実態（平成16年度4月現在）

ふたりに共通するもの：視覚（+）聴覚（+）定額なし。胃食道逆流現象あり。経鼻経管栄養チューブ（平成17年度にはふたりとも胃ろう造設）使用。吸引は常時必要。ねじれを伴った側わん、

胸郭の変形、筋緊張からの呼吸抑制あり。精神的な緊張も強く、発熱しやすい。誤嚥検査ではどの姿勢でも誤嚥あり。重力に抗する動きは上肢にやや見られる。利き手は左手。ストレッチ・マッサージ、抱っこではリラックスできる。準超重症児。

・高等部2年生E子：おとなに対する関心は高く、かかわってくれる人には笑顔を見せるが、物に対する関心は薄く、物を介してのかかわりは持ちにくい。小学部の頃からキーボードでの演奏は好き。目新しい物には拒否的。目の前で動く物（本のページをめくる等）には恐怖を感じる様子が見られた。

・高等部2年生F男：教材に対して見ているだけならよいが、自ら触ろうとすることはほとんどない。不快なことには目を閉じ外界を遮断する。突然の音や光で発作を誘発しやすい。

このふたりに対し

- ・心身のリラックスを図る
- ・主体的に取り組める活動の模索
- ・卒後の生活に向け活動の定着を図る

の3点をかかわりの基本的考えとする。

① 高等部2年時の取り組み

授業の始まりを朝の会で意識付けしようと思い朝の会を設定したが、途中高等部訪問担当がひとりになってしまったためE子とF男ふたりでの活動は行うことができなかった。E子は体をのばしたり、キーボード演奏や好きな歌を歌う、パネルシアターを見るという活動が中心となった。F男は体をのばす活動の中、緊張することが多く、担任はその緊張の原因を探ることに苦労した。しかし、F男の緊張には排泄の不快感であったり、吸引の要求であったり、登校前の施設でのかかわりの不満であったりと何らかの意味があることがわかり、不快な状況を取り除いたり、共感できた時には緊張が抜けることが多くなってきた。後半からふたり担当になり、同じ時間を同じ場所で活動できるようになったが、E子は朝の医療的処置が多いため、やはり朝の会の設定は難しく、登校してすぐそれぞれの活動に入ってしまうことがほとんどだった。しかし、ある日、E子がキーボードを弾いているのを見ていたF男の左手が動き始



写真1



写真2

めたため、すぐにツリーチャイムを提示したところ、それまでまったく無関心であったツリーチャイムを左手で鳴らし始めた。それがふたりが一緒に活動するきっかけとなった。また、E子が歌うとF男も声をだす場面も見られるようになった。ふたりの演奏を録音し、一緒に活動していることをフィードバックできるようにした。さらにF男におもちゃ（パッケンワニ…重心で命名）を見せると初めは驚いたようだったが、目の前で2～3回やってみるとすぐ理解し、自分から手を伸ばしワニの口に入れた。ワニの口が閉じて手が挟まれても緊張することなく、おもむろに手を抜いたり、しばらく挟まれたままにしていたりと楽しんでいる様子が見られた。それをじっと見ていたE子も誘いかけやってみた。手を挟まれた時には驚き、その後はやってみようとはしなかった。しかし、再びF男が始めると楽しそうに見ていた。また、F男と担任とで始めたVHSのビデオテープを使っのドミノ倒しもE子が興味を持ち、ふたりのドミノ倒し競争が始まった。F男のドミノ倒しの手の動きで別の活動ができないかと思いボー



写真3

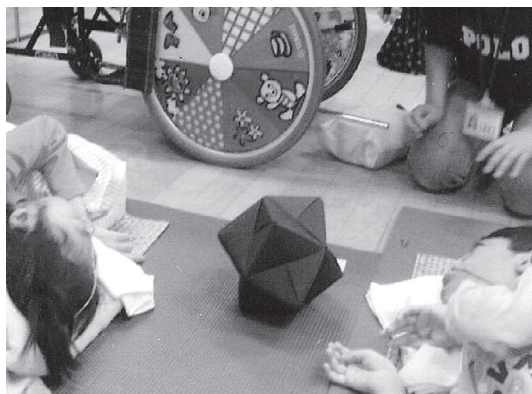


写真5

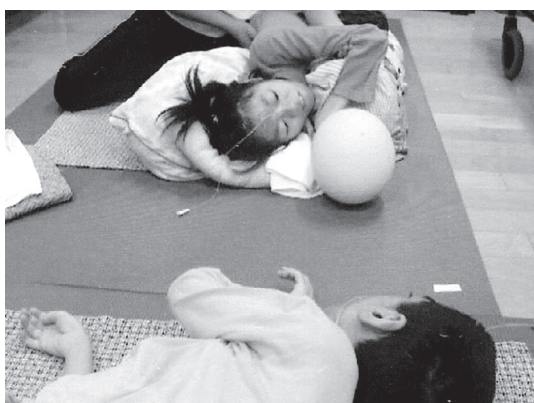


写真4

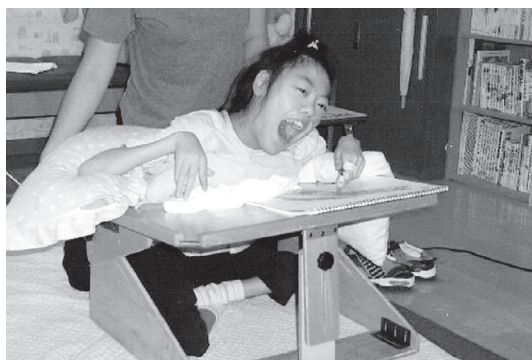


写真6

ルころがしを試みた。初めの頃は担任がキャッチボールの相手であったが、E子とのふたりの活動になった。

② 高等部3年時の取り組み

新たな年度になり、ふたりの演奏、ドミノ倒し、キャッチボールから活動が始まった。ドミノ倒しでは先にF男が倒すとE子がムツとした表情になったり、E子が先に倒すとF男が泣いたり、互いに牽制している様子も見られた。キャッチボールでも年度の後半はふたりの位置関係をきちんと設定すれば教員の援助なしでやりとりできるようになった。でこぼこボールも初めのうちはふたりとも動かすことができなかったが、力の入れ具合や方向をそれぞれが自分たちで考え、動かすことができるようになった。施設行事で見た和太鼓にF男が興味を持ったため、O.T.にバチを挟む補助具を作ってもらった。その補助具でE子が描画に取り組み始め、E子にもペンを挟む補助具を作ってもらったところ集中して絵を描き始めた。E子の絵を描く様子にF男も手を動かし始めたためF男にも試みたところ、F男も絵を描くように

なった。ただ、E子の絵のほうが描画が大胆なため、描画に対するF男の気持ちはあまり続かなかったが、E子の絵を自分が描いたと主張するF男に、さまざまな感情を持っていることを教えられた。

さらに前年度スイッチを使うことを好まなかったF男がスイッチを使つての活動に取り組み、ラジコンカー遊びや電動スクーターボードでの自力移動につながった。周囲が気になり反り返るほどの緊張をしていたE子も、キーボードや描画では担任の声かけにも応じず、集中して活動するようになった。

3. 研究の経過

担当児が変わった場合、年度当初に前年度の児童生徒の実態表と個別の指導計画から子どもの状態、かわりの内容・方法を把握する。それに基づきながら1ヶ月半くらいかけて、実態の確認をし、担当教員が個別の指導計画を作成する。それをクラス担当教員で補足・修正・確認を行い、自

立活動の5領域と重心部門のねらいを考え合わせ個々の指導目標を設定する。子どもの実態によっては道徳・特別活動を含める場合と別立てにする場合とある。言葉では同じ指導目標であっても学習方法はそれぞれ異なることがほとんどである。また、個別の指導計画ができた段階で施設職員と施設での生活と教育活動のねらいの確認が行われ、依頼や要望がだされる。それによって日々のかかわりが軌道に乗り始める。各学期末（3学期制）に実態とかかわりの評価・見直しを行うが、必要に応じてその都度行っている。

事例1についても個別のかかわりの中で体を伸ばしリラックスすることから始まり、子どもの特性からどのような教材をどのように使うかを検討してきた。活動内容はそれぞれ異なっていたが、個々の子どもたちの主体的な活動にしていくことが共通の課題であった。そのひとつの現れが歌と楽器演奏になった。

個別学習の時間でもD男がツリーチャイムを鳴らし始めるとA男が歌い始めたり、散歩から戻ったC男が歌で参加する場面も増えた。なかなか手の動きがでなかったB男もチャイムで参加するようになった。12月の施設行事では教員の歌のBGMで子どもたちの演奏を発表することができた。派手さはないが子どもたちのがんばりが見える発表だったとお褒めの言葉ももらった。

また、友だちを意識しているだけでなく、ひらがなの学習や調理的な活動等、別の課題に取り組んでいる時には同じスペースにしながら、自分の活動に集中している子どもたちには驚かされた。

クラス集団ではペインティング等の制作活動や調理的な活動を行った。初めのうちはC男の主体的な参加は難しかった。しかし、A男が声をかけたり、教員が他児の様子を伝えたり、活動内容をていねいに伝えることで参加できることが増えてきた。C男も他の子どもたちの様子を意識するようになった。

2クラス合同で行う活動では、A男以外は見通しが持ちにくく、A男にとっても自分の思い通りの活動になりにくかった。やはり大きな集団では、一人ひとりの子どもの動きやペースに沿うことの難しさを感じた。

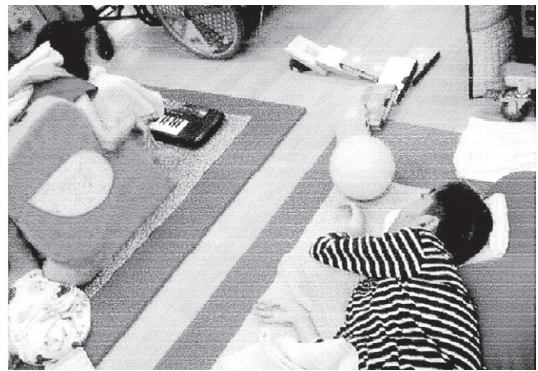


写真7

事例2についても互いの様子を見ながら自分の活動に集中している様子が見られ、個別のかかわりが集団の中での主体的な活動になり、そしてまたE子のキーボードや描画のように、個に返っていくことがわかった。A男からF男まで主体的な活動における充実感を知った子どもたちは、手をとられやられることを拒むことがよくあった。補助的なかかわりがあっても自分が主体であること、その時できなくても工夫してやりとげることの充実感を知っている。それが活動の幅を拡げていくことを私たち教員は教えられた。事例1も事例2も個別のかかわりの中で取り組んできたことが他児とのかかわりに発展したものである。個別の密接な担当教員とのかかわりの中で子どもたちはまず自分を知り、他に働きかけることを知るのではないか。また、そのような環境を作るためには教員間の共通認識が必要であり、柔軟に対応できる姿勢が大切なのではないか。

4. 考察・まとめ

かつて本校の重心部門では個別学習の形態はとっていなかった。施設内にある1つの教室に小・中学部の子どもたちと教員が集まると身動きのとれない状態であった。活動内容も子どもを抱っこして歌を歌ったり、子どもの手を取りゲームをさせたり、教員が調理するのを見せたり聞かせたり等、一人ひとりの子どもに向けた指導ではなかった。また、重度の障害を持つといわれている子どもたちに個別の学習は困難であるという思いや、施設で生活している子どもたちだから学校で

は楽しく過ごせればいいという思いもあった。あゆみ（通信票）も年度末に1回しかだされなかった。また、教員が設定した活動に笑顔がでなかったり、提示したものに興味を示さず自分の世界に入ってしまった、教室に居られなかったりする子どもに対しては、体が動かない子、表情の乏しい子、興味関心の乏しい子、落ち着きのない子、などのレッテルを貼っていた。

保護者からの要望もあり、施設内の訓練スペースを訓練課から借り、2クラス体制にした。あゆみ（通信票）も各学期ごとにだすことにした。初めは成長発達が緩やかな重度の障害を持つ子どもたちの変化を短期間でみつけることはできないという反対もあったが、やってみることにした。授業体制も個別学習を重視し、集団学習は個別ではできない大型遊具等を使ったダイナミックな活動を中心とした。個別の学習内容・方法等、とまどうこともあったが、10年くらいこのやりかたで続いている。

しかし、集団学習もすべての子どもが楽しめるわけではなく、やはり個別の指導計画に則った活動にしなければいけないという反省もあった。その反省を受け、集団学習時間の前後に子どもたちのねらいを明確にし、反省し、次につなげていけるよう話し合いを持つようにした。個別指導計画の形式は何度か見直しをおこない、重心部門の子どもたちに合ったものを検討し続けている。

前述したように本校重心部門では自立活動を主とした教育課程に基づいて教育活動を行っている。日課表も領域・教科を合わせた課題別とせず、個別と集団のように学習体制で示している。保護者等からするとわかりにくいかもしれないし、個別が強くなると子どもの抱え込みや教室以外で行っている活動が見えにくくなってしまうというデメリットが生じてくる危険性も含んでいる。そのため、その内容については個別の指導計画に明示し、常に保護者・施設職員に説明可能なかわりをしていくよう努めている。また、新転任の教員に対してはクラス担当教員の中でバックアップしていく体制も取っている。教育活動の中で健康、自発性、情緒の安定、コミュニケーション、豊かな生活を重視しているが、前述したようにこ

の5項目は互いに関連しあい、1回のかかわりの中にはすべてが含まれる。個別のかかわりの中で培ったものを集団の中で般化し、施設の生活の中で活かされることを目指している。そういう意味でも、この指導体制は子ども一人ひとりのニーズにあったものということができると思う。A男のように教科名で日課表を作ったほうが見通しがたてやすい場合には、個別の日課表を作ることもある。E子やF男のようにすでにやりたいことがあり、教員が提示した活動を拒否されることもある。時には1回の授業の中で子どもが何を訴えているのか、何がやりたいのかわからず終わってしまうこともある。また、医療的処置のため定時登校ができなかったり、点滴等でベットサイド学習になることもある。朝の着替えから教員が入ることもある。混合クラスとの交流授業を大切にしたいケースもある。その日の施設内の状況、子どもの状況によってかかわりの方法も大きく変わってくる。短期入所児が増えることもある。決まった形の指導では形ばかりのものになってしまう危険性がある。柔軟な対応ができるためにも実態把握、個々の児童生徒のねらいの確認、教員間の共通認識・意見交換が常に必要である。子どもの実態は常に変わるものであることをE子やF男を始め、これまでの重心のたくさん子どもたちに教えられた。「ぼくたちの気持ちをきいて!」「私たちの手を持って無理矢理やらせないで!」「関心がないんじゃないよ。わからないんだよ!」「ぼくたちがやりたいことは違うことなんだよ!」「私の手の動きを見て、自分でもできるのよ。」「ぼくは笑えないけど楽しいんだよ。」と子どもたちは訴えているのではないだろうか。確かに年齢に応じた活動、一人ひとりに応じた活動内容・方法があり、トランポリンが大好きならばその活動は大切にしなければならない。しかし、笑顔がでておしまいという評価はしたくない。そこからどう発展させるのが教育活動として大切なのではないか。活動のきっかけを作るのは教員である。しかし、それを受け入れてくれるかどうかは主体である子どもである。受け入れてくれた時、重度重複といわれる子どもたちとの教育活動を進めるにあたり、どのように展開していくかを考えるこ

とは、なんと楽しいことではないだろうか。授業は子どもたちと創っていく。また、集団であればそこにいるすべての子どもたちと教員たちで創っていく。教員主体の活動に子どもたちの主体性はないといっても過言ではない。

繰り返しになるが、本校重心部門における教育のあり方は、自立活動を主とした教育課程の中で前述の日課表を組んでいる。健康に関しては医療スタッフが大きく関与してくる。心理的な安定やコミュニケーションの部分ではO.T.との連携が、身体の動きや健康の部分ではP.T.が大きくかかわってくる。環境設定に関しては福祉スタッフ（保育士、指導員）が子どもたちの「生活の質の向上」にかかわってくる。そして、それをコーディネートし、子どもの可能性をみつけていくのが私たち学校教育の役割ではないだろうか。ひとつの課題を何年も継続して取り組み、開花させるための手段として、個別学習を中心とした自立活動のあり方は重度重複の障害をもつといわれている子どもたちに有効と思われる。

施設のケース会議でE子とF男の授業の様子を、ビデオで映像を見ながら施設職員に紹介した。その中で卒業後も取り組んでいけることがあるか尋ねたところ、施設職員から「ある」という返事をもらった。E子やF男の取り組みから、自由時間（または、余暇活動として）にセッティングしてもらえば一人でできること、1対1でなくても小集団の中でできること、またどんなことが嫌なのかを施設職員にもわかってもらえた。卒業後の生活が楽しみである。子どもが変われば、周

囲の大人が変わる。大人が変われば子どもが変わる。かつて、琵琶湖学園の園長の口分田医師から「医者が変われば子どもが変わる」という言葉をいただいた。もともとそういう素地があった本校重心部門は幸である。

かつてひとりの保護者から、「先生が作ったきれいな作品はいらない。どんなに稚拙でもこの子が作ったものは大切にする」といわれた。きれいな授業、きれいな作品に捕らわれず、子ども一人ひとりが充実した活動を展開していくことの大切さを教えられた。一人ひとりの子どもたちが自分の内面をみつめ、表出していくための手だてを考えるため自立活動のおさえは有効である。

重ねていう、「子どもは刻々と変化している」と。

写真掲載については保護者の了解を得ています。

参考文献

宇佐川 浩（平成13年3月20日改訂版第2刷）

感覚と運動の初期発達と療育

社会福祉法人全国心身障害児福祉団体

鯨岡 峻（1997年）

原初的コミュニケーションの諸相

ミネルブァ書房

鯨岡 峻（2005年）

発達障碍の概念とその支持のあり方を考える

教育と医学12月号P4～P.12

慶應義塾大学出版会