

11-2 知的障害を併せ有する盲ろうの生徒の教育課程

徳島県立聾学校 教諭 大西 文代

1 生徒の実態

対象生徒 中2 男子

障害名 先天性風疹症候群

視力 左右 測定困難

(H18.1 大学病院検査)

両無水晶体眼。網膜剥離の危険性がある。日常生活の中で視力を使おうとすることは少ない。彩度が高くコントラストのはっきりした絵本を見ることを好む。

聴力 左 0.5kHz 1kHz 2kHz 4kHz

70db 70db 90db 100db

右は反応なし

(H16.3 ASSR 耳鼻科病院検査)

補聴器をつけることは苦手。

日常生活の中で聴覚を活用している場面が少ない。

発達検査 (H18.1 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査)

運動 (移動運動 2歳1.5月、手の運動 1歳1月)

社会性 (基本的習慣 2歳1.5月、対人関係 1歳1月)

言語 (発語 1歳1月、言語理解 1歳1月)

注：視覚聴覚に関する検査項目については実施していない。言語面に関する検査項目についてはサインを読み替えて実施した。

他に睡眠障害 (睡眠位相前進症候群) や体温調節ができない等様々な障害があり、体調や生活リズムを整えることが難しい。

こうした障害のために、得られる情報量が限られ、時間や空間を把握することが困難である。それが環境理解、他者理解の困難さにつながっている。コミュニケーション手段は手話を基にしたオリジナルサインを使用しているが、対象生徒とかかわる教師の互いが共通にもつ伝達サインの数は

少ない。そのために思っていることを伝えられない、さらに伝わらないことがストレスとなって、時に乱暴に振る舞う等の不適応行動を招き、他者からの誤解を招くという悪循環に陥りがちである。

体に風や揺れを感じることを好み、ブランコなどの遊具で遊ぶ。経験したことや興味関心があることに関しての学習能力は高く、繰り返すことによってできるようになることが多いが、抽象的な事柄の理解は難しい。

2 かかわりの基本的考え

(1) 体験と興味関心を重視した支援

視覚と聴覚に障害があり周りの状況を捉えることが難しいため、自分の体験したこと、体験することが情報であり、物事の理解の基盤となっている。そこで、いろいろな体験活動を行うことが世界を広げていくことになると考えた。障害によって興味関心の持てることは限られてくる。だが、楽しいことは何事においても活動の原動力となる。楽しみから活動を広げていきたい、さらに興味関心の幅を広げていくためにも様々な経験をさせたいと考えた。

(2) わかりやすい環境づくり

重度の情報障害であることから、日常の環境をわかりやすく提供することは、安心して学校生活を送れることにつながる。構造化の考えを活用して、周囲の状況を自分の力で理解し、自分に必要な情報を選出し、適切な行動を行うことができるだけ容易にさせたいと考えた。

(3) コミュニケーション支援の重要性

盲ろうという障害は常に孤独を強いられる。サインを増やしコミュニケーションを保障することで、また伝わることの楽しさをたくさん経験させることで人との関係づくりを図っていきたいと考

えた。

また一方で、コミュニケーションは自己決定、自己選択を伝える手段としても重要なものである。コミュニケーションの力の育成は、自立をめざすために非常に重要なものと思われる。

3 計画の作成

(1) 教育課程

「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童生徒に関する特例」を適用して、自立活動を主とした教育課程を編成した。

表1 教育課程表

教科、領域等	週当たりの数
音 楽	1
美 術	1
体 育	1
職 業・ 家 庭	2
日常生活の指導	9
生活単元学習	4
自 立 活 動	11
学 級 活 動	1

1) 自立活動指導事項

ア. 健康の保持に関する指導

- ・ 体力作り
- ・ 生活リズムの確立
- ・ 健康・安全の習慣
- ・ 食事
- ・ 排泄

イ. 心理的な安定に関する指導

- ・ 基本的欲求の充足
- ・ 心理的な特徴の改善
- ・ 豊かな感情の育成
- ・ 対人関係の形成

ウ. 環境の把握に関する指導

- ・ ボディイメージの形成
- ・ 物に触る
- ・ 味わう、嗅ぐ
- ・ 事物・事象の弁別

エ. 身体の動きに関する指導

- ・ 頭部・体幹のコントロール

- ・ バランス反応
- ・ 筋力の強化、維持
- ・ 運動感覚
- ・ 姿勢保持
- ・ 歩行動作
- ・ 衣服の着脱

オ. コミュニケーションに関する指導

- ・ 基礎的なコミュニケーション
- ・ 要求の表出
- ・ 簡単な指示の理解

2) 年間指導計画

自立活動の指導を中核として他の教科、領域との関連を図るようにした。対象生徒にとって一年間を見通すことはかなり難しい。しかし、こんなことをしたという経験は次につながるのではないか。また、それをできるだけ活かしたいという考えから、年間指導計画は前年度とのつながりを重視して作成した。さらに、行事等を組み入れた長い単元学習を適宜取り入れて、集中して同じテーマで取り組ませた。

3) 週時程表 (表2)

一日の流れがわかるよう、できるだけ帯で組むようにした。特に朝の会と帰りの会活動は毎日同じことをして、はっきりと学校生活の始まりと終わりがわかるようにした。

表2 週時程表

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導 (朝の会、着替えなど)				
2	体育	自立活動			
3	美術	生単	家庭	職業	音楽
4	自立		自立活動		
5	給食指導				
	生単	自立活動			生単
6	日常生活の指導 (着替え、帰りの会)				学活
課外			同好会活動		

4) 日程

目的が違ってても、同じような活動が続くと見通しがつきにくい。そこで、体を大きく動かす活動の後には静かな活動を持って来るなど、一日の活動内容はバランスを考えて配置を工夫している。また、日常生活面の指導を優先させるため、学校の校時にかかわらず弾力的に授業をおこなっている。

5) 指導体制

中学部ではあるが、学級担任制をとっている。これは、まず担任ひとりとの信頼関係を作ることと、生徒の状態を一日、一週間など大きな単位でつかむ必要があるためである。

6) 授業形態

ほとんどの授業が対象生徒と教師1対1での授業となるため、朝の会・帰りの会、音楽、体育、生活単元学習の一部については、重複学級に在籍する児童生徒で合同の学習活動を行った。また、給食指導は生活年齢を意識したグループで行っている。

(2) 個別の指導計画の作成

対象生徒の実態や保護者と教師の願いを基に、「年間目標設定」(5月)→「短期目標・手だての設定」、「実践」、「評価と改善」(毎学期末)→「引き継ぎ資料の作成」(年度末)といった流れで個別の指導計画を作成した。

1) 実態把握

実態把握は、日常生活を観察し記録をとることを中心にした。睡眠時間など項目によっては一日や一週間単位では把握しにくいものもある。長期的な観察や記録が必要である。また、保護者に家庭生活の様子を聞いたり、関係諸機関と連携を図って専門家のアドバイスを聞いたりして、生徒を多面的に把握するよう努めた。

さらに、生徒理解に役立ったのは、教師自身による盲ろう疑似体験である。その限界を知った上で活用する意義は大きい。

2) 目標の設定

実態を踏まえて保護者とよく話し合い、目標を設定した。特に日常生活面では、将来に

わたって通用する習慣の習得が目標となるため、保護者と共通認識を図ることが必要不可欠である。

3) 指導の手だて

一貫した指導を継続して行うことを基本に、生徒の反応や様子を見て柔軟な対応を心がけた。また、対象生徒は、モデルを見て自分の行為を正したりすることが難しいため、どんな活動もまず一緒に行った。

ア. 指導内容

日常生活に即した活動、対象生徒が好きで教師も一緒に楽しめる活動を中心にした。まず教師が楽しめる活動であることが生徒にとっても効果的なのではないかと考えた。生徒の「したい」という気持ちを大切に、お互いにそれが伝わる喜びを体験できることをめざした。

また、準備や片付けを教師が行ってしまうと物事の全体を捉えにくいと考え、それらも一つの活動として授業に組み込んだ。

イ. 活動の組み立て

活動は、大きく3つぐらいまでとした。好きな楽しめる活動はできる限り授業の最後に持ってくるようにし、見通しを持ちやすいように工夫した。定着したと感じるまでは同じ活動を繰り返した。慣れてきたら少しだけ変化をもたせ飽きがこないように、また多少の変化にも戸惑わず対応できることをねらった。興味関心が少ない活動は、時間を短くする等の工夫をしながら最後の挨拶までして終わるようにした。

4) 評価

評価の観点、期間(各学期ごと)を定めて評価を行った。できるようになった項目は、期間にかかわらず目標を更新して、指導した。めばえ反応も大切にして、指導の改善に生かす評価という視点を重視して行った。

4 指導上の配慮事項

盲ろうであるために、いくらかの特別な配慮は必要だが、盲ろうだからと特別扱いはしないこと

を基本にした。

(1) シンボルマークの活用

かかわる教師は自分の名前として、シンボルを決め、会った時には必ずそれに触れさせて名乗った。シンボルは、髭、ネクタイ、ブレスレット、ウエストポーチなどの他、授業内容から発想（ミキサーを使用する活動では、ミキサーの振動から発想して引っ張ると振動するおもちゃを身につけ、毎回触れさせる）するなど各自で工夫した。

(2) 教材教具の工夫

できるだけ実物を使って実体験をさせるようにした。視覚的には見やすい工夫（白い紙粘土を使用するときには机に黒い布をかけるなど）をするとともに、好きな色を使用するなどして興味をひきやすいようにした。触覚は大きな手がかりになるため、手触りも重視した。

(3) 教室環境の工夫

教室は毎日の生活の大部分を過ごす場所である。そこで、教室が持つ大きな四つの機能に着目し区分を考えた。

1) 日常生活の場

朝や帰りの準備をしたり、お茶を飲んだりするときの動線を考え、靴や着替え、水筒など日常生活で使うものを棚にひとまとめにした。視覚活用を考え、棚は色分けをして、必要のない所は布で覆った。

2) 学習活動の場

朝の会、帰りの会や座っての学習活動を行

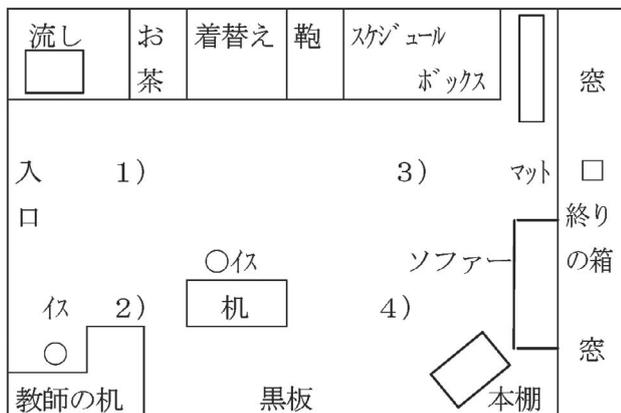


図1 教室の見取り図

う場所。連絡帳を出す教師の机や黒板に近い所に対象生徒の机を置いた。始めと終わりの挨拶をする挨拶の場とすることにより、学習と遊びのけじめをつける場所にもなった。

3) スケジュール確認の場

その日の活動の内容を知り、何をするのかを見通すための情報を提供する場所として独立させた。

4) 遊びの場

学習活動から解放される休憩の場であり、一人で落ち着いて余暇時間を過ごすための場所である。好みの色で塗られた本棚に好きな本をたくさん置いた。

(4) スケジュールボックスの活用

スケジュールは、その日の活動の内容を知り、何をするのかを見通すための情報提供道具である。

まず、どの授業もその授業や場所を象徴するような具体物（調理実習にはエプロン、青いラージボールを使った活動には手触りのよく似たミニチュアの青いボール、体育館は、体育館シューズなど）やカード（着替えには、着替える洋服のはぎれを張ってあるもの）を示して情報を伝えるようにした。

写真1 授業シンボルの例
(体育館での体育と戸外での活動)



そして、その日の時間割に合わせて、左から右へボックスを並べ、それぞれに活動内容や場所を示すものを入れた。授業の始めにそれらの具体物やカードなどを確認して、授業が終わるとふたを閉めさせた。(次頁 写真2)

(5) 終わり（片付け）の箱の設置

「終わりの箱（片付け箱）」も用意した。活動が終わると、前述の授業のシンボルや授業で使用したものをそこへ入れさせた。片付ける場所をはっきりさせることで、終わりを意識させやすくするためである。

写真2 スケジュールボックス



5 実 践

(1) 日常生活の指導

1) 支援の考え方

基本的な生活習慣を確実に習得させること、また社会的に必要なマナーを身につけさせることが自立へ向けて大切であると考え、指導の中心においた。食事、排泄などは日常生活に密着した、活動の意味がはっきりとわかる活動である。

2) 手だて

一貫した計画の基に、日々の活動を丁寧に継続して行った。

3) 配慮事項

手順を一定にして行うようにした。

4) 事 例

給食の指導

ア. 題材設定の理由

食事は基本的な生活習慣の一つである。給食は、学校生活の中でも「ご飯が食べたい」とよく要求が出る、楽しい時間である。給食の準備や片付けなど一連の活動を体験することにより、日常生活の食事場面での見通しをつけたいと考え、設定した。

イ. 目 標

- ・給食時、身支度をすることができる。
- ・牛乳係として、一人で牛乳の運搬ができる。

ウ. 活動の流れ

- ① 手洗い、おしぼりの準備、エプロンの着用
- ② 給食室から、牛乳パックを運んで配る。
- ③ 食 事
- ④ 使ったスプーン、おしぼりを洗って片付ける。
- ⑤ 給食室へ、牛乳パックを片付ける。
- ⑥ 歯磨き
- ⑦ エプロンをはずして、終わりの箱へ片付ける。

エ. 手だて

牛乳運搬用のかごを用意し（階段の昇降があるため、かごは取っ手のついた片手で運べるものにした）段階的に運ぶ数を増やしていく。最初は教師の手を添えるが、できるようになったことは一人でさせるようにする。

オ. 結 果

スケジュールボックスからエプロンを取って、自分で着ようとするようになった。また、教師の介助が必要なところがあるものの、グループ全員分の牛乳を選び、片付けるまでの一連の流れを、ほぼ理解してスムーズに活動ができている。

(2) 自立活動（コミュニケーション）の指導

1) 支援の考え方

これまでの成育の過程で、いくつかのサインを習得するなどコミュニケーションの土台がしっかりと身に付いていたので、支援目標は「コミュニケーションの力の拡大＝意思表示（選択を含む）や相互理解の力を育てる」ことにおいた。この指導にあたってまず大切にしたことは、対象生徒が発信するサインに誰もが同じように対応することや、実際の日常生活の中で、将来にわたって使えることばを獲得させていくことである。

2) 手だて

自分の意思を伝えたりことばを増やしたりする活動の場として、遊びやおやつ場面を設定した。

3) 配慮事項

ア. 生徒の表現をよく見つめ耳を傾けることを大切に。コミュニケーションは生徒とかかわり手二人の共同作業なので、生徒の意思の表出にすぐ気づいて受け止められるよう、教師自身も感性を磨くことが必要だと考えた。

イ. 生徒は、相手の表情を見たり声を聞いたりして発信したことが受け止められたかどうか確認できないので、生徒が発したサインは何であれ必ず一度「わかった」と受け止めることを基本とした。

ウ. 生徒の思いと教師側の思いとが違ってもあるが、コミュニケーション学習の場面では生徒の意思を大切にするように努めた。また「したい」という気持ちと同様に、「したくない」という気持ちも大切にしたいと思っている。

4) 事例

ジュース（甘い飲み物）サインの獲得

ア. 題材設定の理由

飲み物のサインは、保護者が他の事例を参考にして教え、対象生徒が初めて獲得したものである。体温調節が難しい対象生徒にとっては、日常生活を送る上で、非常に重要なサインとして定着していた。しかし、牛乳もお茶もジュースも全部「飲み物」として表していた。そこで、少しずつ区別させていくことをねらった。まず、ジュースを「甘い」「飲み物」と表現することから取り組んだ。「甘い」ということばを選んだのは、他のお菓子などにも広げていくことができる般化性のあることばだと考えたからである。

イ. 目標

ジュースのサインと他の飲み物サインとの違いに気づく。

ウ. 活動の流れ

- ① はじめのあいさつ
- ② 活動内容の確認
- ③ 遊具遊び
- ④ 飲み物の準備
- ⑤ ジュースを飲む。
- ⑥ 後片付け
- ⑦ 終わりのあいさつ

エ. 手だて

遊具で遊んだ後に、飲み物を用意し飲む。最初はジュースのみ用意し、飲む前に必ず飲み物のサインの前に「甘い」というサインを示して飲ませるようにする。慣れてきたらお茶も用意し、出すサインによって飲ませるものを変える。要求のサインが出やすいように、少しずつ飲ませるようにする。また、何が飲みたいのか確認をとる。

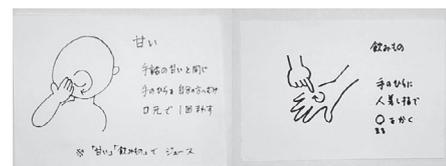


図2 サイン

オ. 結果

ジュースとお茶の違いがわかり、自発的にサインが出せるようになってきた。

今では、「甘い」サインは、おかしを食べたいときにも使えるようになっている。

(3) 合同での生活単元学習の指導

1) 支援の考え方

本学習の対象となる児童生徒の三名は障害も学習課題もそれぞれ異なり、普段は個別での学習が多い。しかし、集団での活動も保障したいとの思いから合同での学習をおこなうことにした。

合同での学習には、次のような意義があると考えている。

- ・友だちの存在を意識し、楽しい雰囲気の中で活動できる。
- ・友だちや担任以外の教師とかかわろうとす

る態度を育てられる。

- ・一人ではできないことを友だちと協力してできる。

また、合同学習では多くの教師がかかわることにより、児童生徒を多面的に支援することができる利点がある。

2) 手だて

三名ともが興味をもって取り組める活動、遊びや調理を取り上げる。

3) 配慮事項

ア. 活動の流れを一定にして、見通しを持ちやすいようにする。

イ. 友だちとかかわれる場面を設定する。

ウ. 単発でなく、活動や体験が積み重ねられるようにする。

4) 事例

「もちつきをしよう」

ア. 単元設定の理由

もちつきごっこは、教師と一緒に杵をもってつく共同活動や動作模倣、友だちや教師の動きを見て自分の動きを考える力が必要とされる。いろいろな発達段階にある児童生徒たち一人ひとりにあった課題を設定しやすい。また、季節感を味わうことができ、適切であると考え、設定した。

イ. 対象生徒の目標

- ・活動に落ち着いて参加する。
- ・自分から友だちにかかわることができる。

ウ. 活動の流れ

- ① 始めのあいさつ
- ② 出席確認（握手をする）
- ③ 活動内容を知る。
- ④ もちつきごっこをする。
 - ・餅つきのあやとり遊び
 - ・もちつきの模倣遊び
- ⑤ 餅にみたてた白玉団子入りの、ぜんざいを作って食べる。
(準備、後片付けを含む)
- ⑥ 終わりのあいさつ

エ. 手だて

- a どんなことをするのかわかるように活動の前に少しずつ体験させる。

b 順番などを待つ場面では、活動の意味がわかりにくい。周囲の状況をできるだけ伝えるようにする。

c はっぴを、つき手に順にまわしていくことを通して、友だちや教師との受け渡し活動を取り入れる。

d もちつきごっこに、あやとり遊びを取り入れ、自然に相手と手を触れあえるようにする。

e 活動の最後に、ついた餅にみたてた白玉団子を入れたぜんざいを作って食べることにより、見通しをもたせるようにする。

4) 結果

自分から友だちの手をとって握手しようとする事ができた。また、友だちにはっぴを着せかけてもらおうと、自分で袖をとおして着ることができた。

6 成果

(1) 興味関心と体験を重視した支援に関して

一日を見通すことはまだ難しい状況であるが、授業に関しては、活動内容がある程度見通すことができるようになってきた。特に、毎日繰り返す朝の会などは、自分から次のサインを出したり、次の活動を予測して自発的に行動したりできるようになった。

(2) わかりやすい環境づくりに関して

1) シンボルマークの活用

教師がかかわろうと手に触れると、シンボルマークを確認しようとする様子がみられるようになってきた。また、シンボルマークに触れさせると握手を求める場面が出てきた。

2) 教材教具の工夫

実物、実体験が一番よい教材となっていると考える。振動で時間がきたことを知らせるタイマーなど、終わりを見通せる機器も利用している。ただ、適切な教材や教具を用意するのは難しく、うまくいかないことも多くあり、日々試行錯誤の連続である。

3) 教室環境の工夫

現在それぞれのコーナーの位置をほぼつかんでいる。特に遊びの場は、学習活動が終わるとすぐ「本が読みたいです。」と、うれしそうに向かっていくお気に入りの場所になっている。

4) スケジュールボックスの利用

授業のシンボルに触れると、活動をほぼ予測して行動できる場面が増えた。自分の要求を、一つの活動が終わってから出すことができるようになってきた。しかし、次の活動がしたくない時には、自らスケジュールボックスのふたを閉めてしまうこともあった。

5) 終わり（片付け）の箱の設置

終わりの箱は、そこへ入れるとしなくてもよいということを理解して、活用できるようになった。授業が終わるとさっさと補聴器や眼鏡を入れて、くつろいで遊びの場へ移動している。

(3) コミュニケーションに関して

オリジナルサインを使って現在「立つ」、「行く」、「お茶」など日常よく使うことばは、サインで表したり（約20）、行動できたり（約50）するようになった。「遊び」と「したい」等二つ三つのサインをつなげて、「食事がしたい。」「甘いおやつが食べたい。」など自分がしたいことを伝えようとする場面が増えた。

そして、うまく伝わらないと感じると、別のサインを使って伝えようとするようになってきた。また、多少意に添わない活動でも、遊びなどの要求のサインを出すことで、その活動がしたくないことを伝えられる場面が増え、不適応行動の減少につながっている。

さらに、対象生徒が「僕は先生のことが好き」と相手に対して直接「好き」というサインを出す様子がみられることもあった。感情表現が育ちつつあるように感じられる。

7 考察と課題

今回の取り組みを通して、知的障害を併せ有す

る盲ろうの生徒への指導は、障害を理解し、生徒の実態を把握して、ニーズや願いにあった個別の指導が必要である、と改めて感じた。そして、一貫した計画の基に柔軟に進めていくことが大切であると考えた。

また、連携をとって支援を進めていくことの重要性を再認識させられた。一貫した指導には、保護者との連携・協力は欠かせない。特に、盲ろうという障害は、発生頻度の低い障害であるため指導事例が少なく、有識者による専門的なアドバイスを仰いだり、全国レベルでの情報交換をしたりする必要がある、今回の指導においても多くの教示をいただいた。

今後の課題として、卒業後を見据えた指導の必要性を感じている。指導を進める中で、将来の余暇活動につながるものを見つけることが重要である。また、関係する福祉などの諸機関とさらに積極的な連携を図り、支援の輪を広げていく必要がある。

8 まとめ

現在、障害のある子どもへの教育は、大きな転換期を迎えている。一人ひとりの教育的ニーズに応じて、関係諸機関との連携を図りながら一貫した指導を進めていくことが必要とされ、卒業後の地域での自立した豊かな暮らしを念頭に置いて支援していくことが求められている。

そのためには自明のことながら、やはり教師自身の専門性を一層高める必要を強く感じている。子どもの実態を的確に把握する力や、視覚や聴覚に限らず様々な障害に対する知識を持って、目標に即した適切な活動を柔軟に展開し指導していくことのできる技術を身につける必要がある。

課題はたくさんあるが、盲ろう重複障害のある子どもたちが地域で豊かに暮らせる支援が行えるよう、これからもさらに研修に努めていきたい。

(参考文献)

中澤恵江 (2003) : 盲と聾の二つの障害を重複した「盲ろう」の指導の最前線 特別支援教育 No.9 p58～ p61 東洋館出版社

こころリソースブック編集会（2001）：「みんな同じ？」－ATとAACを学ぶ－こころリソースブック出版会
朝日新聞厚生文化事業団編（1999）：「自閉症のひとたちへの援助システム」

同（2001）：「自閉症の人たちを支援するということ」朝日新聞厚生文化事業団
西川公司 責任編集（H12）：「重複障害児の指導ハンドブック」全国心身障害児福祉財団