

肢体不自由特別支援学校における、 重複障害のある児童が保有する感覚を使って 主体的に学ぶ生活単元学習の指導の工夫

— 見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直す授業づくりを通して —

長期研修員 井草 理江

《研究の概要》

本研究は、肢体不自由特別支援学校において、肢体不自由・知的障害・視覚障害を併せ有する重複障害のある児童が、保有する感覚を使って、見通しを持ち、主体的に学ぶことを目指したものである。まず、生活単元学習の単元構成において、活動内容を児童の見え方・感じ方・考え方の視点で捉え直す。次に、捉え直した結果を受けて、授業において児童のペースに合わせ、児童が見る・聞く・触る活動を繰り返し行えるようにする。また、児童の自然な気持ちの流れを大事にして支援を行う。このような授業づくりをしていくことで、実態に差のある児童が在籍する集団の生活単元学習において、一人一人がやることになり、近づいて見るなど主体的に取り組むことができることを明らかにした。

キーワード 【特別支援—重複障害 肢体不自由 活動を捉え直す 児童のペース】

群馬県総合教育センター

分類記号：I 0 1 - 1 0 平成29年度 2 6 3 集

I 主題設定の理由

我が国では、平成26年に「障害者の権利に関する条約」に批准した。このことを受け、平成28年4月に、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」を施行した。この法律は、国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消の推進を目的としている。障害を理由とする差別を解消するための措置として、「不当な差別的取扱いの禁止」「合理的配慮の提供」が示されている。これにより、今後さらに一般社会においても、教育現場においても、個々のニーズに合わせた合理的配慮の提供をすることが求められるようになった。

中央教育審議会教育課程企画特別部会の「特別支援教育部会における審議の取りまとめ」（平成28年）では、特別支援教育の現状の一つとして、「重複障害者の割合も増加傾向にあり、例えば、他の障害に自閉症を併せ有する者や視覚と聴覚の障害を併せ有する者など、多様な障害の種類や状態等に応じた指導や支援がより強く求められるようになってきている」と示している。

本県では、平成25年3月に『群馬県特別支援教育推進計画』を策定した。5カ年計画で実施しており、今年度が最終年度である。その中で特別支援教育は「障害のある子ども等を対象に県内すべての学校で、一人一人の多様性を尊重し、その可能性を最大限に伸ばす教育」であり、特別支援教育を推進することは「障害のある子ども等への教育にとどまらずすべての子どもの教育の充実につながる」と示している。特別支援学校では、「障害の重度・重複化、多様化に配慮し、学習指導要領の趣旨を踏まえて、地域や学校の実情に応じた教育課程を編成し、実施している」とし、今後は、「一人一人の教育的ニーズに一層的確にこたえることができるように、教育課程を評価し、改善を加えて、特色ある教育課程を編成、実施することが大切」であると示している。『平成29年度県立学校教育指導の重点』で、県立特別支援学校の指導の重点を「幼児児童生徒の障害の重度・重複化や多様化、社会の変化等を踏まえ、幼児児童生徒一人一人の障害や特性に応じたきめ細かな指導及び適切な評価に努める」としている。

これらのことから、特別支援教育では、重度・重複化、多様化が課題であり、その対応として、一人一人の教育的ニーズに合わせた教育課程の編成や指導、評価が求められていることが分かる。

一方で、『新重複教育実践ハンドブック』（2015）で徳永が「重複障害の子どもたちの教育課程と授業、そして課題」において、「学校としての教育目標や子どもの望ましい姿などを想定し、『重複障害者などに関する教育課程の取扱い』等を活用して教育課程が編成されている。そのため、特に特別支援学校（肢体不自由）では、子どもの障害の状態や発達程度で、複数の教育課程が編成され複雑な状況になっている」とし、続けて「その結果、授業における学習目標や指導内容を設定する際に混乱が生じ、課題になっている」と示している。

所属校においても 単一障害の児童生徒は、年々減少し、肢体不自由と知的障害を併せ有する重複障害のある児童生徒が増加している。さらに医療的ケアを必要とする児童生徒も増加しており、医療的ケアの内容も多種多様となっている。このような現状の中、昨年度までの教育課程を見直し、再編成した。昨年度と大きく変わった点は、重複障害の教育課程で「各教科等を合わせた指導」である「遊びの指導」や「生活単元学習」という指導の形態を取り入れたことである。この再編成を受け、重複障害のある児童が見通しを持ち、主体的に学ぶために、生活単元学習の授業をどのように考えるかが、教師にとっての大きな課題になると思われる。

そこで、児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直して、授業づくりをすれば、保有する感覚を使って見通しを持ち、主体的に学ぶことができるだろうと考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

肢体不自由特別支援学校における生活単元学習において、重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直して単元を構成し、児童のペースに合わせた授業づくりをすることで、児童が保有する感覚を使って見通しを持ち、主体的に学ぶようになることを明らかにする。

Ⅲ 研究仮説（研究の見通し）

- 1 生活単元学習の単元構成において、重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直すことにより、児童が見通しを持てるようになることにつながるだろう。
- 2 重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直した結果を受けて、授業において児童のペースに合わせて、見る・聞く・触る活動を繰り返し行えるようにすることにより、児童が主体的に学ぶことにつながるだろう。

Ⅳ 研究内容

1 基本的な考え方

(1) 重複障害のある児童

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（平成21年6月）においては、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」を「重複障害者」としている。

また、国立特別支援教育総合研究所の『特別支援教育の基礎・基本 新訂版』（2015）では、「重複障害の基礎知識」において重複障害があることで生じる困難を三点に分けて整理している。その三点は「併せ有する一つ一つの障害から生じる困難」「一つ一つの障害が重複した場合に追加・増幅して生じる困難」「重複障害の困難を理解していないために、周囲の人が不適切なかかわりをすることで生じる困難」としている。

本研究においては、主障害である肢体不自由と知的障害を併せ有している児童を対象とし、さらに視覚障害（弱視）も併せ有し、医療的ケアも必要としている児童を抽出児童とする。障害を併せ有する故の困難さの把握に努めて、授業や支援を行う。

(2) 生活単元学習

生活単元学習とは、特別支援学校学習指導要領解説総則等編に示されている各教科等を合わせて指導を行う際の指導の形態の一つである。

各教科等を合わせて指導することに係る法的な根拠は、学校教育法施行規則第130条第2項の、「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において、特に必要のあるときには、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる」であり、これにより設けることができる指導の形態である。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編において、各教科等を合わせた指導は、知的障害の学習上の特性である「学習で得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいこと」「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないこと」を踏まえた児童生徒への効果的な学習方法であるとしている。生活単元学習は、「児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである」としている。

(3) 保有する感覚

保有する感覚とは、視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚、前庭覚、固有覚（運動感覚や位置感覚）等の感覚で、児童が周りの状況を把握する際に活用する感覚のことである。

本研究では、視覚障害のある児童、見たい方向を向くことに困難がある児童が在籍しているため、対象児童全員が分かる情報として、音を手掛かりに、様々な感覚を使って学ぶ授業を展開していく。児童一人一人が自分の保有する感覚を使い、自分なりの方法で捉えていくことができるようにする。

(4) 見通しを持つ

見通しとは、物事のなりゆきや将来のことを予測することである。重複障害のある児童にとっては、隣の人が急にいなくなる、知らない間に物の位置が変わっている等、生活の中で自分の周りの

状況がめまぐるしく変化していると感じ、「見通しが持てない、分からない」という思いの中で過ごしていることが多いのではないかと考えられる。

本研究での見通しとは、「知っている」「やることが分かる」「次が分かる」等、児童自身が周りの状況を理解することや次のことを予測することとする。

(5) 主体的に学ぶ

主体的とは、自分の意思・判断に基づいて行動する様子である。重複障害の児童は、動きに制限があることから、動き出すことに時間がかかる。また、豊かな思いをたくさん持っているが、意思表示の手段が少なく、一つの表出にたくさんの意味を含んでいるため、うまく伝わらない経験が多いと考えられる。

本研究での主体的に学ぶ具体的な姿としては、重複障害の児童が自ら気付き、近づいて見る、じっと聞く、手を出して触る、自分の気持ちを伝えるなどの自分から外界に関わることとする。

(6) 児童の見え方・感じ方・考え方の視点

児童の見え方・感じ方・考え方の視点とは、児童がどのように見えているのか、身体でどのように感じているのか、どのような順番で捉えているのか等を、障害の状態や発達の程度、目に見える行動、表情等から複数の教師が読み取って分析する視点のこととする。

本研究では、単元構成を行う際、児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直して、より児童の実態に合った学習活動や学習に必要な時間数を考える(図1)。

(7) 状況の捉え方の把握

状況の捉え方の把握とは、児童が状況を捉えるために、視覚・聴覚・触覚等をどのように使い、どのような順番で捉えているかについて実態把握から考えることとする。

本研究では、児童の実態把握をする上で、教師は見えているが故に聞き逃している音がある等と考え、教師自身が児童の障害の状態を疑似体験し状況を捉えることも大切であると考えた。このようにして、児童一人一人の状況の捉え方について考えながら、単元構成を行う。

(8) 児童のペース

児童は、優位な感覚を手掛かりに情報を得ていると考えられる。重複障害のある児童は、感覚から情報を理解するまでの過程に時間を要すると考えられる。視覚は、触覚や聴覚よりも速いスピードで広い空間を捉えることができる。一度見て理解できる児童もいれば、何度も見て確認することで理解できる児童もいる。触覚は、外界と自分との境界を知るためのよりどころとなる。聴覚で気付き、触覚で確かめる児童は、ゆっくり時間をかけて確認し、繰り返すことで理解することが予想される。このように、児童一人一人、情報を得てから自分のものとして理解するまでにかかる過程のことを児童のペースとする。

本研究では、一人一人に確実に届く情報の提供、理解を助ける教材を用いた授業づくりをする。児童のペースに合わせて、見る、聞く、触る活動を十分に確保して、見て分かる、聞いて分かる、触って分かる授業を行う。児童のペースに合わせるができるように、学習活動を繰り返しながら新しいことを少しずつ積み重ねていく。

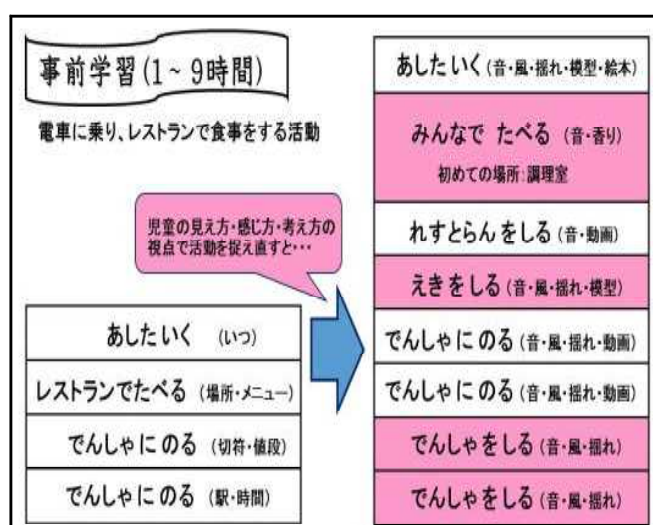
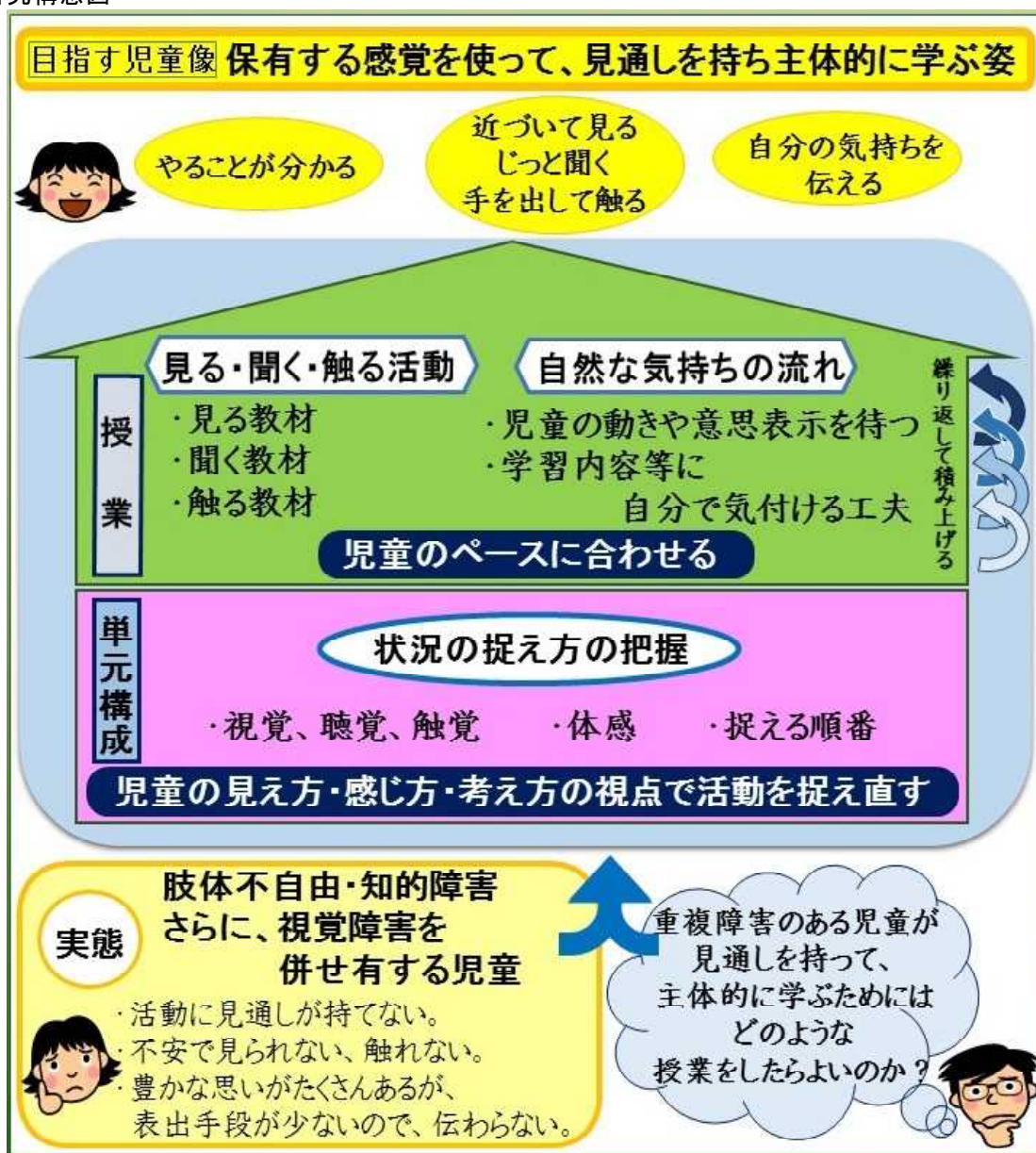


図1 児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直すイメージ

2 研究構想図



V 実践の計画と方法

1 授業実践の概要

実践	対象児童等	所属校 小学部 3年生3名 4年生3名 計6名、授業者5～6名
	実践期間	平成29年9月～10月
	単元名	でんしゃにのろう れすとらんでいただきます (秋の旅行の事前学習・当日・事後学習 全15時間)
	単元の目標	自分なりの方法で電車が分かり、揺れや景色を楽しみながら乗る。 レストランの中で、落ち着いて食事をする。

2 検証計画

項目	検証の視点	検証方法
見通し1	生活単元学習の単元構成において、重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直すことにより、児童が見通しを持てるようになる	<ul style="list-style-type: none"> ・表情・発声・視線・身体の動き等による児童の発信を観察 ・授業者複数で行う児童の意思の解釈 ・支援した児童の発信について、授業者への聞き取り ・秋の旅行当日の児童の様子や意思表示を観察、授業者

	ことにつながったか。	への聞き取り ・視点を絞って児童の活動時間をカウントするVTR分析
見通し2	重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直した結果を受けて、授業において児童のペースに合わせて、見る・聞く・触る活動を繰り返し行えるようにすることにより、児童が主体的に学ぶことにつながったか。	・表情・発声・視線・身体の動き等による児童の発信を観察 ・授業者複数による児童の意思の解釈 ・支援した児童の発信について、授業者への聞き取り ・視点を絞って児童の活動時間をカウントするVTR分析 ・授業者による授業の振り返り ・保護者への聞き取り

3 抽出児童

肢体不自由、知的障害を併せ有する重複障害のある児童6名（3・4年生、A児～F児）が学ぶ実態差が大きい学習集団を研究の対象とする。その中で、さらに視覚障害（弱視）と医療的ケアを必要とする児童2名（C児・E児）を抽出児童として授業実践を行い、検証する。

抽出児童	実態
C	<ul style="list-style-type: none"> ・表情や発声、簡単な音声言語やサイン等で気持ちを伝えている。 ・はっきり見えるのは10cm以内と言われている。教室内の配置を覚えて移動したり、目の前に提示された二つのおもちゃから選んだりすることができる。 ・自分から手を出して触ることに抵抗がある。触られることに対しても不安が大きく、泣いたり怒ったりすることがある。また、見える物は、すぐにつかんで投げることが多い。 ・腕の力ではって移動する。 ・胃ろうによる経管栄養を行っている。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・表情や発声、腕を伸ばすこと等で気持ちを伝えている。 ・人をシルエットで認識し、声を聞いて誰であるかが分かる。手に持った物を唇に当てて、近くで見たり感触を味わったりして確かめる。 ・新しい状況などに不安を示し、だっこを求め、距離を取って確かめる。気持ちが切り替えられないときや不安なときに激しく泣いたり、胃ろう部を触ったりして気持ちを伝える。 ・座った状態で移動する。 ・胃ろうによる経管栄養を行っている。

4 評価規準

全体	<ul style="list-style-type: none"> ・音や体感で、電車が分かり、揺れを楽しみながら電車に乗る。 ・レストランで、いつもと違う雰囲気の中で食事をする。
個別	<p>A : 自分で自動改札を通り、電車に乗る。 レストランで、教師や友達と一緒に落ち着いて食事をする。</p> <p>B D : 電車が来ることが分かり、揺れを楽しみながら電車に乗る。 レストランで、いつもと違う雰囲気の中で食べる。</p> <p>C E : 音や体感で、電車が分かり、揺れを楽しみながら電車に乗る。 レストランで、いつもと違う雰囲気の中で注入を受け入れる。</p> <p>F : 駅員に切符を渡して改札を通り、揺れを楽しみながら電車に乗る。 レストランで、いつもと違う雰囲気の中で注入を受け入れる。</p>

5 指導計画（全15時間予定）

時間	過程	伸ばしたい資質・能力		主な学習活動
		活用させたい知識等	思考力・表現力等	
第1時 第2時	事 前	<ul style="list-style-type: none"> ○友達や教師の手本を見る。 ・手本を見て、まねをする(A)。 ・手本を見て、学習活動が分かる(B、C、D、E、F)。 ○電車やレストランを音や写真、動画等で知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の気持ちを自分なりの方法で伝える。 ・指さしやサインで伝える(A、F)。 ・表情、発声、手の動き、視線で伝える(B、C、D、E)。 ○音を聞いて、気付き、見ることで分かる(A、B、D、F)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達や教師と一緒にふれあい遊びをする。 ・電車の動画、写真を見たり、音を聞いたりする。 ・電車が駅に着くところから乗っている間、降りるまでの一連の動画を見る。 ・切符を知り、やり取りを経験する。 ・レストランの動画を見聞きする。 ・教室から移動し、調理室で友達や教師と給食を食べる。
第3時 ～ 第5時				
第6時 ～ 第8時				

第9時		明日行くことを知る。		○音を聞いて、気づき、体感や見ることと分かる(C、E)。	・一日の流れを動画や絵本で見聞かす。
第10時 ～ 第13時	当日	電車に乗り、食事をする。	○事前学習で見聞きした情報を頼りに、見通しを持つ。		・電車に乗る。 ・レストランで食事をする。
第14時 第15時	事後	経験したことを思い出す。	○経験した活動の音や動画、写真を通して、旅行を思い出す。		・電車、レストランで活動している動画、各自興味を持ったものの写真や動画を見る。

VI 研究の結果と考察

1 生活単元学習の単元構成において、重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直すことにより、児童が見通しを持てるようになることにつながったか。

(1) 電車に乗る

ホームに着いてから、電車に乗るまでの流れを児童の見え方・感じ方・考え方の視点で捉え直すと、表1のようになると考えた。

表1 重複障害のある児童が、電車に乗ることを捉える順番

<ol style="list-style-type: none"> 1. 「ピンポンパンポーン」という効果音と「間もなく1番線に上り列車が参ります」等のアナウンスが聞こえる。 2. 間 3. ガタンゴトンという電車の音が少しずつ大きく聞こえ、電車が近づいてくる。電車の正面が見える。 4. 電車の音が大きくなると同時に風を感じ、目の前を電車が通る。電車の側面が見える。 5. 風が弱くなり、電車の音がゆっくりになって、ブレーキの音が聞こえる。 6. ドアが開く音と「キンコン、キンコン」という効果音が聞こえる。 7. 移動して乗る。 8. 「ドアが閉まります」というアナウンスとドアが閉まる時の音が聞こえる。 9. ドアが閉まる音と「キンコン、キンコン」という効果音が聞こえる。 10. 揺れを感じながら、電車の走る音が少しずつ速くなる。 11. 電車の窓から、窓の景色が流れるように見える。 12. 電車内のアナウンスが聞こえる。

このように捉え直した結果を受けて、児童の保有する感覚を使って電車を知り、電車に乗るまでの見通しを持つために、以下のことを授業をする際の具体的な手立てとした。

- ・電車に乗るまでに聞こえる実際の音を聞けるように、効果音やアナウンスなどをかける。
- ・実際に風を感じるタイミングで風を感じられるように、教師がうちわであおぐ。
- ・発車後の揺れを楽しみ雰囲気の中で感じられるように、電車の曲のリズムに合わせて、教師と一緒に揺れる。
- ・教師が「電車」「ガタンゴトン」という共通した言葉、電車のジェスチャーを使用する。

実際に経験する順番で見聞き、体感できるようにした。アナウンスや電車の音は、利用する駅に承諾を得て、動画を撮影させてもらい、動画と、動画から抽出した音を教材として使用した。授業で教師が発する言葉やジェスチャーも教材と考え、言葉を厳選することが大切であると考えた。児童にとってなじみのある言葉になるように、教師が共通理解して単元の間繰り返しながら行った。

(2) レストランで食事をする

レストランの前に着いてから、食事をするまでの流れを児童の見え方・感じ方・考え方の視点で捉え直すと、表2のようになると考えた。

表2 重複障害のある児童が、レストランで食事をする捉える順番

<ol style="list-style-type: none"> 1. レストランの入口が見える。 2. 料理の香りがする。 3. 店内に入る。

4. 食器の音、人の話し声、音楽が聞こえてくる。
5. 店員の声「お客様御来店です」「いらっしゃいませ」が聞こえる。
6. 個室に入る。
7. 周りの様子を見聞きしながら、食事の準備ができるまで過ごす。
8. 「いただきます」の挨拶をする。
9. 様々な音がする中で、食事をしたり、注入を受け入れたりする。
10. 味や香りを味わう。満腹感を感じる。
11. 「ごちそうさま」の挨拶をする。

このように捉え直した結果を受けて、児童が保有する感覚を使って、レストランやレストランで食事をする活動を知り、見通しを持つために、以下のことを授業をする際の具体的な手立てとした。

- ・ レストランで聞こえる食器の音・ざわざわしている話し声・店員の声を聞くようにする。
- ・ レストランで流れている音楽を聞くようにする。
- ・ 「レストラン」という言葉とともに、経口摂取の児童も経管栄養の児童も日常的に共通して使っている「いただきます」という言葉とサインを使用する。

実際に経験する順番で見聞き、体感できるようにし、レストランで聞こえてくる音については、利用するレストランに承諾を得て、音声を録音し、教材として使用した。(1)同様に「レストラン」「いただきます」という言葉とサインを単元の間繰り返しながら行った。

(3) 単元構成

児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直した結果を受けて、単元構成を行った。実際に行った具体的な内容は以下の三つである。

① 秋の旅行当日の活動

本実践での秋の旅行では、電車に乗ること、駅で新幹線を見ること、レストランで食事することが活動案として挙がっていた。電車に乗る経験が少ない児童であること、出先で教師と食事するのは初めての経験であるということ、新しい場所に不安を示す児童が多いという実態から、レストランで過ごす時間を長くし、安心できる場所であることを確認できる時間を十分に確保する必要があるという意見が出された。検討の結果、電車に乗ることとレストランで食事をするものの二つの活動に絞って、一つの活動に十分な時間を取れるように計画を立案した。

行く場所が決まり、経験させたいことを考える際、行った場所で取り組める活動がたくさんある中から、児童のペースの視点で検討し、行程を決めることが大切であると考えた。

授業者から、秋の旅行当日に、レストランに行くまでに十分に時間があつたことから、駅やレストランまでの道中で児童が見ている物を一緒に寄り添って見たり、ゆっくり話しかけたりする余裕があつたという意見があつた。授業者にとっても、有効なことであつたと分かつた。

② 単元名の決定「でんしゃにのろう れすとらんでいただきます」

実際の検討では、電車に乗る経験は昨年度も行っていることから、「でんしゃにのろう」という前半部分はすぐに決定した。レストランについては、学校行事では初めて経験する活動であり、今回の単元で「れすとらん」という言葉に児童を出合わせ、学習していくことにした。さらに、経口摂取する児童と胃ろうによる経管栄養の児童がいる学習集団で、「食事をする」ことについては、全員が共通している言葉は「いただきます」であることから「れすとらんでいただきます」という言葉で授業を進めていくことにした。このようにして、単元名「でんしゃにのろう れすとらんでいただきます」に決定した。

単元名を決める際には、児童全員に分かりやすい言葉や、今回の単元で出合わせたい言葉を選び、学習の合い言葉になるという視点で検討を行うことが大切であると考えた。複数の授業者で授業をするため、学習内容や使用する言葉の共通理解にもつながる。また、日常的に使用し、学級通信などに載せることで学校でも家庭でも使用し、なじみのある言葉になっていくと考えられる。

③ 一単位時間のねらい

実際の授業では、一時間目のねらいが「電車を知る」であつた。ねらいを絞ることで、複数の授

業者で授業を行っている場合に、共通して支援していくことやねらいに対する児童の見取りができた。児童に聞かせたい「ガタンゴトン」という言葉が、授業者全員から、何度も発せられ、児童にとっては同じ言葉を繰り返し聞く環境が作れた。

このように、個々の児童のペースが異なる集団においては、一単位時間ごとにねらいを絞って、全ての児童が分かる授業を行うことが大切である。学習を繰り返しながら、その上に新しいことを少しずつ積み重ねて学習を進めていくことで、何度も確認できる機会を保障し、全ての児童が理解を深めていくことができた。また、活動を捉え直した結果から、秋の旅行当日を迎えるまでの間に、児童のペースで電車や駅、レストランでの食事をするを知るために、どのような学習をどのくらい積み重ねていく必要があるかを考えて、単元を構成することが重要である。

授業者からは、電車を知るための手立てが、音、電車の模型、ブラックパネルシアターと複数あったことから、6名の児童が、それぞれの方法で電車を知ることができたという意見があった。

2 重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直した結果を受けて、授業において児童のペースに合わせて、見る・聞く・触る活動を繰り返し行えるようにすることにより、児童が主体的に学ぶことにつながったか。

(1) 見る・聞く・触る活動を十分に確保する

ホームの音とテーマ曲を手掛かりに、授業を展開した。聴覚を頼りにする児童に対して、音を全て聞かせれば良いというのではないと考えた。聴覚を頼りにし、刺激に敏感な児童だからこそ、情報を厳選し、整理して伝えることが大事である。そのため基本的にいつも同じ音を使うとともに、その音に合わせて、見る教材、触る教材を使用し、少しずつ電車やレストランの情報を増やしていった。学習集団6名全員の児童がそれぞれの保有する感覚を使って、電車やレストランを捉えられるようにするために、以下の①～⑤の教材の提示や手立てを行った。

① ブラックパネルシアター

見やすい環境、見ることに集中できる環境を作るために、教室に暗幕を引いて暗い中で見るブラックパネルシアターを行った。図2のようなイラストを作成し、児童の視線の高さで提示するためにブラックライトを下から照らした。ホームの音とテーマ曲に合わせて、電車の正面、側面のイラストを提示し、当日見る向き、見る色を表現した。レストランは、店内でかかっている音楽や店員の声等を流しながら、いただきますのサインをしている人物のイラストを複数提示することで、みんなで食べることを表現した。

C児は、単元の最初の頃は、パネルから離れ、音のみを聞いている様子が見られた。授業が進むと図3のように自分から身を乗り出すようにして見る様子が見られた。

E児は、パネルに近づきたいと教師に伝え、顔を近づけて見る様子があった。14時間目は、授業の始まりに気付くと、腕を伸ばし、方向を指し示すことで「暗幕を引いて」「電気を消して」という意思表示をして、自らブラックパネルシアターの準備をした。

② 電車の模型(縦12.5cm×横21cm×高さ16.5cm)

図4のように、立体的に電車を提示したところ、触ることで意識したり、見たりすることにもつながった。電車の窓ガラスの部分マジックテープにすることで、児童や引率する教師の顔写真を貼ることができるようにした。窓にマジックテープを貼り付けていない電車の模型も作成した。別の色の電車には乗らないことを窓に顔写真が貼り付かないことで、視覚的、感覚的に伝えるために、抽出児童以外の児童が、電車の模型に顔写真を貼って、一緒に座りたい人や、乗りたい場所等を教師に伝えていた。顔写真を貼り付けられる電車と貼り付けられない電車があることを自分で何度も確かめることで、乗る電車の色を意識することにつながり、教師が「乗



図2 電車



図3 身を乗り出して見るC児



図4 電車の模型

る電車は、どちらですか」と聞くと、乗る電車の模型を指さすようになった。

授業者からは、抽出児童以外の児童で「電車の模型を気に入って遊んでいた児童が、始めは単に楽しむだけという印象だったが、回数を重ねると、電車の模型と電車に乗ることがつながってきたように感じた。当日も電車の模型を持って移動すると、その後昨年と違ってスムーズに活動に参加できた」という評価があった。

③ 大型テレビ

図5のように大型テレビをじゅうたんの上に置き、児童の視線の高さで見られるようにした。プレゼンテーションソフトを使用し、背景を黒にして、電車やレストランの動画や写真に注目できるようにした。

E児は、6時間目でレストランのプレゼンテーションになった際、図6のように「近くで見たい」と意思表示をした。

④ しおり絵本、思い出絵本（縦18cm×横25.5cm）

しおり絵本は、大型テレビで学習している画面を自分で操作して見られるようにしたものである。図7のようにプレゼンテーションソフト同様に背景を黒にして写真に注目できるように、黒い台紙を使用した。さらに、学校生活の中でいつでも見られるように手に届く場所に置いた。秋の旅行当日も持参し、日程を確認するとき等に、児童がよく見ていた。

思い出絵本は、しおり絵本と同じサイズで、個々の児童が秋の旅行当日によく見聞きしたものや印象的なエピソードの写真を授業者が選び、児童一人一人の実態に合わせて作成した。それを家庭に持ち帰ることで、児童が家庭で話題の中心になり、児童の経験や思いが伝えられるようにした。保護者から、「家族みんなで見合って、会話が弾んだ。話しかけられると本人もうれしそうだった」「妹が読み聞かせのように読んであげていて、それをうれしそうに聞いている」「家族が電車に乗ったことを問うと、うなずく様子が見られ、家族の関心も高まり、絵本を通して多くのやり取りが生まれた」などのエピソードが聞かれた。

⑤ 音を抽出して聞く時間の設定

初めて聞く音については、特に小さい音から少しずつ大きくする等、音の大きさやタイミングにも十分配慮した。レストランで聞こえる音は何の音であるか、一つ一つ取り上げて聞いて確認した。食器の音は、図8のように本物の食器を用意し、皿を2枚重ねて「カチャン」などの音や、フォークで食器を軽くたたいて「キンキン」という音を出して、実際の食器の音を聞く機会を設けた。また、実際に食器に触ったり、フォークで音を出したりする経験も取り入れた。レストランの音の一つとして店員の言葉も繰り返し聞いて学習した。そのため、レストランとの事前打合せで、店員の「いらっしゃいませ」等の言葉を児童一人一人にかけてほしいと依頼した。秋の旅行当日、児童は、レストランに入ったときに、繰り返し聞いてきた店員の言葉に気付いてよく聞く様子が見られた。

(2) 児童の自然な気持ちの流れを大事にする

児童の自然な気持ちの流れを大事にするために、授業において、以下の四つのことを行った。

① テーマ曲

テーマ曲は、歌詞とリズムが電車に乗っているイメージに近いこと、小学部3・4年生の生活年齢にふさわしいことを視点を検討し、曲を決定した。さらに、アナウンスや電車がホームに入ってくる音の次に、テーマ曲を授業の始まりに流し、授業の始まりや電車の学習であることが児童自ら分かるようにした。

3時間目に、E児はアナウンスを聞くと笑顔が見られ、CDデッキに腕を伸ばして「もう一回聞き



図5 大型テレビ



図6 意思表示をするE児



図7 しおり絵本



図8 食器の音を聞くC児

たい」と意思表示をした。再びアナウンスが聞こえると笑顔になった。

秋の旅行当日、朝から曲をかけたことで、いつもと違う、当日であることを伝えた。学校から駅までの移動で使用したスクールバスの中でも曲を流し、電車とレストランの学習であることを伝えた。E児は、スクールバスの中でCDデッキに顔を近づけて曲を聴きながら、笑顔がたくさん見られた。スクールバスの中で、曲をかけることで不安にならなかった様子から、音や曲を頼りに、場所が変わっても電車の学習であることが分かったのではないかと考えられる。

授業者からは、「様々な実態の児童がいる中、音、曲を通して全員が秋の旅行というものを共通して感じる事ができた」「3年生の3名の児童が、教室でアナウンスと曲をかけると、それに気付いて聞く様子が見られた。さらに廊下を意識して見る様子が見られ、気持ちを切り替え、学習する教室に移動することが分かっていた」という評価が聞かれた。

② 授業の準備を見せる

大型テレビ等の授業で使用する教材を教室に運び込むことは、授業者にとっては準備であっても、児童にとっては授業の始まりや学習の内容を知る重要な時間であると考えた。そのため、教師は、教室に何を運び込むかなどを児童に説明しながら準備を行った。教材等に気付いて見聞きし始めた時点から、児童にとっての授業の始まりであると捉えた。そのため、全員がそろってから、改めて始まりの挨拶をすることは、児童の気持ちの流れを止めてしまうと考える行わず、そのまま学習に入るようにした。

休み時間にキーボードを弾いていたC児は、教室でアナウンスが聞こえてくるのに気が付くと、弾くのをやめて、身体の向きを変え教師をじっと見る様子が見られた。

E児は、7時間目には、授業者が「テレビを入れるよ」等と言葉を掛けながら、使用する教材を教室に運び始めると、自ら移動してきて、大型テレビに顔を近づけて見たり、触ったりして確認する様子が見られた。E児は、不安が高まると廊下に出ることを求めるが、その時間の学習では、一度も廊下に出ることなく、教室内で過ごすことができた。

③ 児童の意思表示や動きを待つ支援

単元を通して、児童が意思表示をしたり、動き出したりするまで、教師は待つ支援を共通して行った。活動を促す言葉掛けをした後に、待つことが大事な支援であると考えた。

6時間目にE児が教室内にいたが、ブラックパネルシアターに背を向けて座っていた。そのまま見守っていると、ブラックパネルシアターに自ら気づき、自分で向きを変えて座る様子が見られた。その後、近づいて見たいという意思表示をし、近くで見ることができた。ここで、教師が向きを変える支援をしていたら、気持ちが途切れてしまい、教室の外に出たいという意思表示に変わっていた可能性が高いと考えられる。

このように、児童が自ら気づき、動いて学習できるように、教師はきっかけを作った後に待つ支援を行うことが重要であるとする。

④ 学習しやすい教室環境

児童は、身体全体で意思表示をするので、極力動きを妨げない姿勢を選択した。基本的には、座位保持椅子等には座らずに、図9のように体幹を軽く保持する補助具などを使用する程度の自由度の高い姿勢で学習を行った。

C児は、単元の始めの頃は、音を聞くことに集中することが多く、自らあおむけになることが多かった。次第に、見たり触ったりする時間が増えると座椅子に座った姿勢で学習していた。自分で姿勢を選択して、学習をしていたことが分かった。

E児は、教室の出入りを通して、安心できる距離を保ちながら、授業の様子や教材、友達の様子を観察していた。



図9 授業の様子

3 考察

(1) 電車に乗る活動について

① 抽出児童（C児）

単元の始めは、音や風に不安を示す様子が見られた。3時間目は、アナウンスや電車の音は、身体を動かさずにじっと音を聞いていたが、風が当たっても驚かなかった。テーマ曲がかかると、自ら上半身を左右に揺らしてリズムを取る様子が見られた。これらのことから、音の順番、音の次に風が来ること、その次は揺れることが予測できていたと考えられる。

秋の旅行当日は、ホームで効果音とアナウンスが聞こえると、音に気付き、耳を澄ませて聞く様子が見られた。電車の音が近づき大きく聞こえるようになると、音源の方向を向いた。さらに、風を感じ、目の前を電車が通ると、再び正面を向き、笑顔やうれしいときの手の動きが見られた。

② 抽出児童（E児）

教室における授業で、駅の効果音とアナウンスが聞こえると笑顔になり、よく音を聞いていた。アナウンスが聞こえると、「もう一回」と腕を伸ばして意思表示をし、思いが伝わってもう一度聞けたときには笑顔になった様子から、聞きたい音になっていたと考えられる。

昨年度は、駅のホームで車椅子が止まると不安を示し、常に移動してほしいことを教師に要求していた。今年度の秋の旅行当日は、効果音とアナウンスが聞こえると耳を澄まして聞く様子が見られた。その聞いている様子が穏やかであったことから、教室で聞いていたのと同じ音だと分かったと考えられる。電車の音が近づいて、風を感じ、目の前を電車が通っているのが分かると、笑顔が見られ、さらに、楽しいときに見られる手の動きや上半身の動きも見られた。

(2) レストランで食事をする活動について

① 抽出児童（C児）

9時間目に教師のいただきますのサインの手本を見た後に、まねする様子が見られた。それをきっかけに、その後もサインを出すようになり、給食の場面でも担任がサインを出すと、まねしてサインを出したり、言葉を聞くとサインを出したりする様子が見られるようになった。

秋の旅行当日は、レストランの入口で止まると、周りの様子をよく見聞きしていた。十分に確認してから店内に入ると、不安であるという意思表示は見られなかった。レストランで、店員の声や音楽が聞こえると、動きを止めて聞き、その後うれしいときの動きが見られた。教師が準備をしている間、近くにいる友達や教師、周りの様子を見たり音を聞いたりして過ごせていた。経管栄養を開始する際に「いただきます」と教師が言葉を掛けるとサインを出した。

② 抽出児童（E児）

ブラックパネルシアターで、いただきますのイラストを近くで見たり、レストランの音や音楽をよく聞くようになった。

秋の旅行当日、レストランに入ることに對して大きな不安はなく、店内に入ると音を集中して聞いている様子が見られた。場所の確認をすると、E児が「外に出たい」という意思表示をしたので受け入れた。出入りを繰り返す中で、レストランにいる時間が少しずつ長くなり、経管栄養の時間はレストランで過ごすことができた。周りを見る余裕もでき、窓や照明を見て楽しむ様子も見られた。さらに、店内へ入る、レストランの窓の模様が見たいという意思表示もするようになった。

(3) 抽出児童2名の様子からの考察

電車については、C児とE児の様子から、音や風等に驚くことなく、落ち着いてその場にいることができ、笑顔も見られた様子から、アナウンスをきっかけに、音の順番や、音の次に風・揺れを感じることに見通しを持つことができていたと考えられる。

状況が分からなかったり、不安になったりしたときに、C児もE児もそれぞれその思いを表現するしぐさや発声があり、初めて行くレストランではその様子が見られる可能性が高いと考えていた。しかし、秋の旅行当日、レストランでは不安な様子は見られず、音や店員の声を聞くと学習の中で聞いたものと同じであったことが分かり、大きな不安につながらなかったと考えられる。

電車からレストランへ移動したときにも、C児もE児も不安を示す動作や発声は見られなかった。授業の中で、電車に乗ってレストランへ行くという大きな流れについて意識できるように、常に電車の次にレストランという順番で学習を行っていたことから、二つの活動の順番についても、見通

しを持っていたと考えられる。

授業者からは、「電車に乗ること、レストランで食事をするものの2本立てだったが、一つ一つの活動を丁寧に説明してきたことで、各場面で穏やかに楽しく活動ができていた」「レストランで流れている音楽を聞きながら、秋の旅行で隣同士になる友達と一緒に調理室で給食を食べることは、児童がどんな表情を見せるのか、何に対して不安を示すのかを知ることができ、児童にとっても授業者にとっても良い事前学習になった」という評価があった。

(4) 教材について

教室での学習において、授業を撮影した動画を基に、単元を通して、見た・触った教材の時間をカウントした。

C児が、単元を通して見たり触ったりした教材の時間の割合は、図10のとおりである。大型テレビとブラックパネルシアターで78%を占める。C児にとって、背景が黒、教室を暗くして強い光で見るとは、見やすい教材であったと考えられる。その二つの教材には必ず音が伴っていたことも、見ることに繋がったと考えられる。次に、電車の模型、友達、教師、しおり絵本と続く。これらは、近い距離で見たり触ったりすることができるという点で共通している。特に、教師のサインをまねするようになったことは大きな変容であった。単元を通して、間近で繰り返し見たことと言葉とサインの一致が図れたことが、C児のまねすることにつながった。

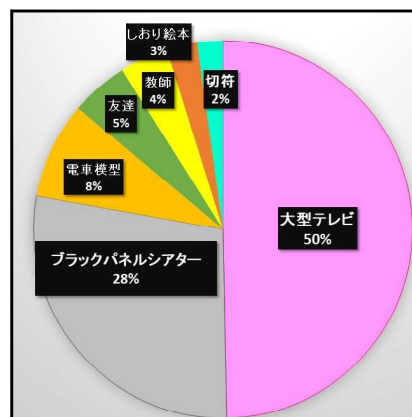


図10 C児が見た・触った教材

E児が、単元を通して、顔を教材に近づけて見た時間の割合は、図11のとおりである。CDデッキを見聞きする割合の多いことから聴覚から情報を得ていること分かる。大型テレビとブラックパネルシアターが続き、56%を占める。C児同様、見やすいという理由が考えられる。見やすく、音も伴う教材である大型テレビとブラックパネルシアターも児童が情報を得るためには有効な手立てだったと考えられる。

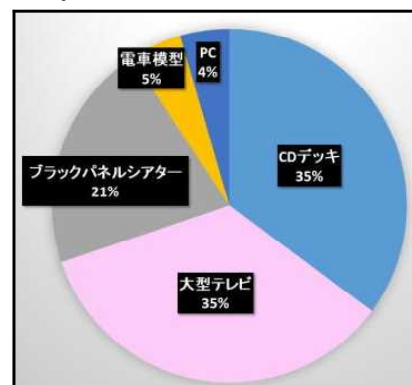


図11 E児が近くで見た教材

(5) 教室での学習における活動の変容について

授業の様子を撮影した動画を基に、抽出児童の活動の時間をカウントした。

図12は、C児が一単位時間の中でじっと聞いている時間と見る・聞く・触る時間の割合を表している。このグラフから、聴覚のみを使用している時間から、視覚、触覚など複数の感覚を使用している時間が増えていることが分かる。優位である感覚を使って十分に確かめ、分かるようになると、見ることや触ることも自分から行うようになったと考えられる。

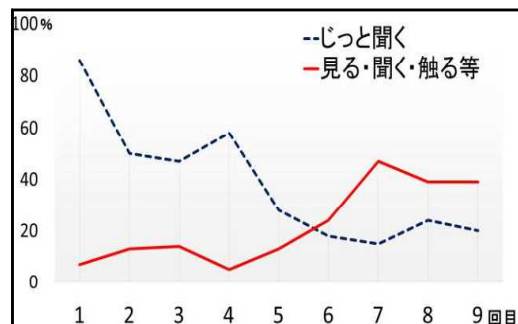


図12 教室での授業におけるC児の活動の変容

次ページ図13は、E児が一単位時間の中で教室内で過ごした時間の割合を表している。単元の始めの頃は、学習に見通しが持てない不安から廊下に出たいという意思表示をしていた。E児が安心できる距離を保障し、E児のペースで教材や学習活動を確認できるようにすることで、教室にいる時間が増えてきた。

C児とE児の変容から、優位である聴覚を活用し、十分に聞いて確かめたことが、聴覚以外の感覚、視覚や触覚等を活用して学ぶことにつながったと考えられる。また、音・風・揺れの順番で感じることを繰り返しながら、少しずつ新しいことを積み上げる授業を行ったことで、教材や学習活動を何度も確認できた。その結果、やることが分かり、見通しが持てたと考えられる。

授業者からも「単元の始めでは、廊下に出てしまうことが多かった児童が、回数を重ね、曲を聴いたり動画を見たりする中で、見通しを持ち、教室で学習に参加していた」という評価があった。

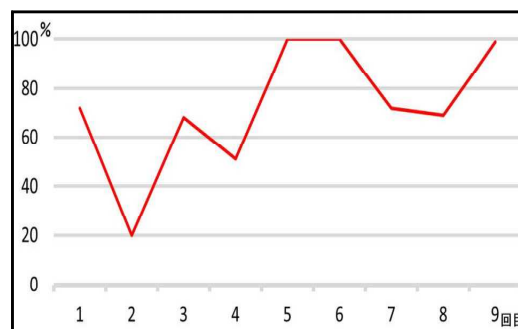


図13 教室での授業においてE児が教室にいた時間の割合

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

- 児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直したことで、児童の実態に合った単元を構成でき、児童が電車に乗ること、レストランで食事をするに見通しを持つことができた。
- 児童が保有する感覚を使って、音や風、揺れ等を感じながら繰り返し学習したことで、やることが分かり、見たい、聞きたい、触りたいと思って自分から学ぶ姿が見られた。
- 児童が状況をどう捉えているかを今まで以上に考えたり、複数の授業者で共通理解したりしながら、児童のペースに合わせて授業を行ったことで、児童が主体的に学ぶ姿が増えてきた。

2 課題

- 授業中、児童の表情や視線等から児童の自然な気持ちの流れを受け止め、次の活動に移るための言葉掛けや教材提示のタイミングを判断したり、待つ支援を効果的に行ったりすることで、さらに主体的な姿を引き出せると感じた。
- 秋の旅行当日、駅からレストランに移動する場面で見通しが持てずに不安になってしまった児童がいた。活動と活動の間に見通しが持てるようにすることについて、課題が残った。

Ⅷ 提言

児童が見通しを持ち主体的に学ぶためには、重複障害のある児童の見え方・感じ方・考え方の視点で活動を捉え直し、動きや意思表示をじっくり待つ支援をしながら、個々の児童のペースに合わせて、児童が「分かった」「やってみよう」という気持ちで活動できる授業を行うことが大切である。

<参考文献>

- ・湯浅 恭正 / 新井 英靖 / 吉田 茂孝 編著 『特別支援教育のための子ども理解と授業づくり』 ミネルヴァ書房 (2013)
- ・飯野 順子 授業づくり研究会 I & M 編著 『障害の重い子どもの授業づくりPart 3』 ジアース教育新社 (2010)
- ・『特別支援教育の基礎・基本 新訂版』 (2015) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 著作 ジアース教育新社
- ・『新重複障害教育実践ハンドブック』 (2015) 社会福祉法人 全国心身障害児福祉財団 編集・発行

<担当指導主事>

矢野 勉 金子 百合子