青森県総合学校教育センター　特別支援教育長期研究講座報告　[2013.3]
Ｉ１－１２

病弱・身体虚弱特別支援学校　自立活動

# 重度・重複障害のある子どもの表出を見取る視点に関する研究

青森県立浪岡養護学校　　教諭　　開　米　　史

要　　旨

病弱・身体虚弱特別支援学校に在籍する重度・重複障害のある子どもの微弱な表出を見取る視点について，先行研究や質問紙に基づきシートを作成した。シートを活用した話合いにより，見取りの視点が整理され，子どもの気持ちを代弁するような解釈が増える等，話合いに深まりが見られた。

キーワード：重度・重複障害児　表出の見取り　指導の糸口

## Ⅰ　主題設定の理由

重度・重複障害のある子どもの指導課題として，「評価の観点や児童生徒の理解は担任が替わる度に大きく変化する」，「曖昧な評価，主観的な思い込み，恣意的な評価になりやすい」（神尾，1991）と挙げられて久しく，教師は，子どものかすかな反応を適切に捉えることが重要でありながらも，様々な困難さを感じながら指導に当たっていると考えられる。

「超重症児」を担当している教師の困難さについて野崎・川住（2012）は，「教師－対象児間のコミュニケーションに関すること」，「対象児の健康面・身体面等」，「教師及び指導体制」，「各関係者・関係機関」，「指導の時間・空間等」の五つの領域として整理している。

筆者が，これまでの経験から感じたり，所属校の校内研究等で話題に上ったりする困難さとして，「子どもの小さな反応を見出すことが難しく，その反応をどう捉え，意味付けていったらよいか迷う」，「コミュニケーションを取ることが難しく，教師側からの一方的な働きかけになってしまう」，「的確に実態把握できているのか，一人では自信が持てない」等がある。これらの困難さは，先の５領域の「教師－対象児間のコミュニケーションに関すること」，「教師及び指導体制」の２点と合致する。

子どものかすかな反応を適切に捉えるためには，これら２点の背景にある，「対象児の運動表出等に対する教師の読み取り・意味づけの不確かさ」や「教師一人で指導をしていること」（野崎・川住，2102）への手だてが必要であると考える。

「対象児の運動表出等に対する教師の読み取り・意味づけの不確かさ」への手だてとして，川住（2003）は子どもの表出を見取る際の視点を，「指導の糸口」（①眼球，口，首，手指，足等の身体部位の何らかの動きや緊張，あるいは動作の静止，②開瞼，③身体の筋緊張の低減，④表情の変化，⑤注視・追視，アイコンタクト，⑥呼吸運動の変化，⑦対象物を手で把握したり操作したりするような動き，⑧働きかけを拒否するような身体の緊張や入眠，⑨その他）として整理している。これら九つの視点は，子どものかすかな反応を適切に読み取り，意味付けるための有効な視点になり得ると考える。

そこで，「指導の糸口」に示された九つの視点を用いて，複数の教師で子どもの表出を見取ることが，困難さへの一助になるのではないかと考え，本主題を設定した。

## Ⅱ　研究目標

重度・重複障害のある子どもの表出について，見取りの視点と捉えを整理したシートを作成し，シートを活用した話合いを分析することにより，複数の教師で見取りを共有する際の有効な手だてを検討する。

## Ⅲ　研究の実際とその考察

### １　子どもの実態と見取りの視点の調査

筆者が所属する，病弱・身体虚弱特別支援学校の重症心身障害児棟・訪問教育部（以下，重心棟）に在籍する子どもの実態及び，担当している教師（以下，担当教師）が，子どもとどのようにコミュニケーションを取りながら指導に当たっているか，どのような困難さを感じているかについて調べるため，大杉（2011）が実施したアンケートを参考に，担当教師13名を対象とした質問紙による調査を実施した。

質問紙の内容は，担当教師の経験年数，担当する子どもの実態や子どもとのコミュニケーション等とし，コミュニケーションについては，子どもの意思表出が困難な場合の視点についても回答を求めた。また，質問紙を回収する際に，担当教師へのインタビューも実施した。各項目の集計結果を以下に整理した。

**(1) 担当教師の経験年数について**

担当教師の教員経験年数及び特別支援教育の経験年数は，いずれも20年以上が69％を占めていた。一方で，重心棟の担当年数は，５年以下が77％であった。

**(2) 子どもの実態について**

子どもの知能レベル，移動機能レベル，意識・覚醒レベルについて，それぞれ表１～３に示した。

**表１　知能レベルについて　（複数回答　単位：人）**

| | |
|---|---|
| おつりの計算ができる | 0 |
| 文字・数字が，少しは分かる | 1 |
| 色や数が，少しは分かる | 1 |
| 日常生活に関する簡単な理解言語はある | 8 |
| 日常生活に関する簡単な言語理解はない | 7 |
| その他（話しかけられていることが分かる，話しかけるとニコニコする等） | 7 |

**表２　移動機能レベルについて　（複数回答　単位：人）**

| | |
|---|---|
| 戸外でも介助なく歩ける（戸外歩行可） | 0 |
| 歩行が限定的に可能（室内歩行可） | 1 |
| 室内をハイハイ・つたい歩きなどで移動できる（室内移動可） | 1 |
| 座位保持はできる（座位保持可） | 1 |
| 寝返りはできる（寝返り可） | 5 |
| 寝返りはできない（寝返り不可） | 17 |

**表３　意識・覚醒レベルについて　（複数回答　単位：人）**

| | |
|---|---|
| コミュニケーションが成立している | 5 |
| 刺激に対する意識反応あり | 17 |
| 覚醒と睡眠の区別が可能 | 11 |
| 昏睡状態 | 0 |

知能レベルは「日常生活に関する簡単な言語理解はない」と，「その他」の回答が多かった。また，移動機能レベルは「寝返りはできない」の回答が，意識・覚醒レベルは「刺激に対する意識反応あり」の回答が多く，認知面，身体面ともに障害の重い子どもがほとんどであった。

また，呼吸管理は「気管内挿管・気管切開」が10人，「１時間に１回以上の頻回の吸引（または１日に６回以上の吸引）」が７人，「レスピレーター（人工呼吸器）管理」が６人であった。食事機能は「経管栄養（経鼻経管栄養・胃ろう・腸ろう・十二指腸チューブ等）」が20人，「経口全介助」が３人，「体位変換（全介助）１日に６回以上」が５人であり，医療的ケアを必要とする子どもがほとんどであった。

**(3) 子どものコミュニケーションと担当教師の見取りの視点について**

子どもの実態のうち，コミュニケーションについて表４に整理した。重心棟に在籍する子どもの約半数が，発声はないが意志表出は可能であり，特定のサインは「笑顔になる」，「顔をしかめる」，「視線を向ける」，「目を閉じる」，「口を開ける」，「舌を出す」，「声を出す」，「手を伸ばす」，「腕を振る」，「手を挙げる」等であった。

また，その他として，「何かして欲しい時に指導者に視線を向ける」，「楽しい時に声を出したり，嫌な時に泣いたりする」等があった。

表４　コミュニケーションについて　　　　（複数回答　単位：人）

| | |
|---|---|
| 日常会話が可能 | 1 |
| 二語文／三語文で意思を伝達 | 0 |
| 単語を発音し意思を伝達 | 0 |
| 指さし等で意思を表示 | 0 |
| 発声はないが意思表出は可能 | 9 |
| 　特定のサインで自分から「YES／NO」が伝えられる | （4） |
| 　特定のサインで自分から「YES」が伝えられる | （0） |
| 　特定のサインで「YES」を読み取ってもらうことができる | （5） |
| 意思の表出は困難 | 9 |
| その他 | 2 |

また，「意思の表出は困難」と回答した担当教師の視点を図１に示した。

共通して多く挙げられたのは，「眼球，口，首，手指，足等の身体部位の何らかの動きや緊張，あるいは動作の静止」，「表情の変化（笑顔や不快な表情，注意を集中している表情）」，「注視・追視，アイコンタクト」であった。

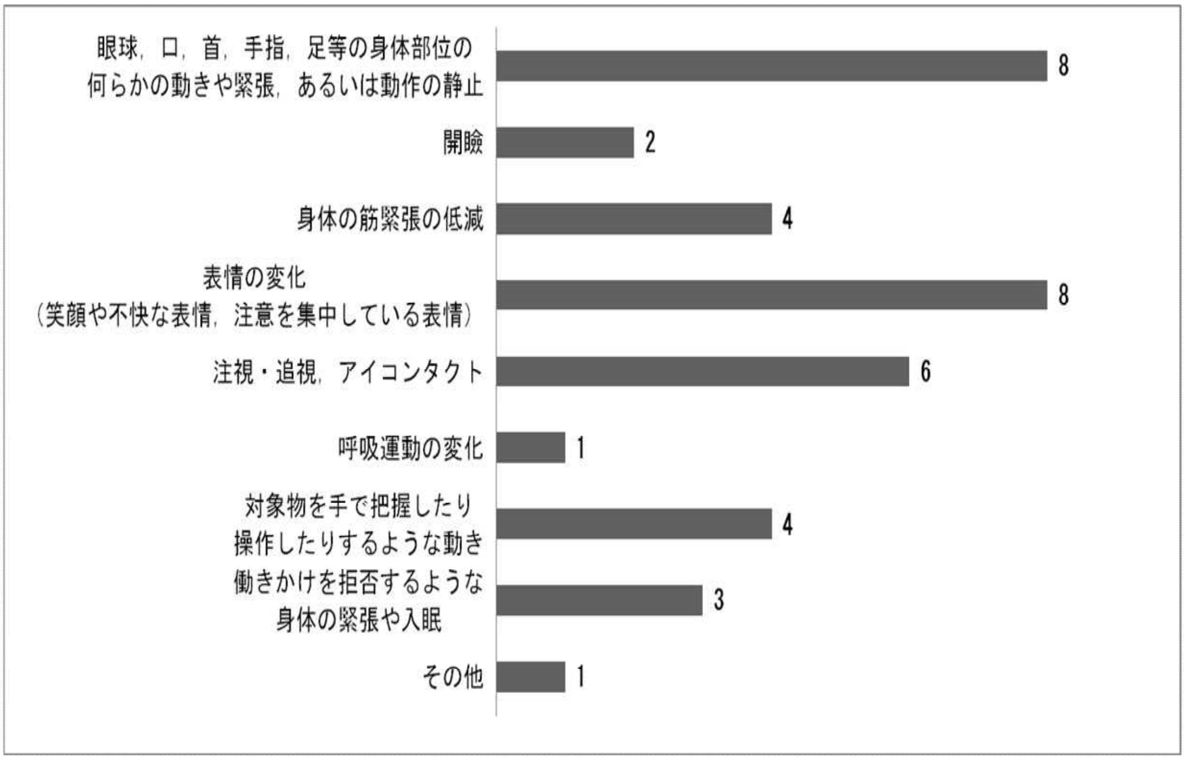


図１　意思の表出が困難な場合の教師の視点（「指導の糸口」より）　（複数回答　単位:人）

### (4) 担当教師へのインタビュー

インタビューでは，「子どもの表出の意図や気持ちを読み取るのが難しい」，「指導者の一方的な働きかけや学習展開になりがちである」，「複数の目で表出を見取ったり，働きかけを検討したりしたい」という意見が複数聞かれた。

## ２　シートの作成

質問紙及びインタビューから，担当教師は，日々の授業において迷いや不安を感じながら，意思の表出が困難な子どもへの指導に当たっていることが伺われた。

そこで，表出を見取る際の視点と捉えを明確にし，複数の教師で共有したいと考え，「指導の糸口」を視点とし，表出の捉えについても記入するシート（図２）を作成し，話合いに活用することとした。

**重度・重複障害のある子どもの表出の見取りについて**

＊__さんの指導場面のＶＴＲを見て，__さんのどんな表出に着目したか，また，それをどう捉えたか，記入して下さい。［　］の「指導の糸口」ア～ケのどれについてなのかも，記載して下さい。

| | |
|---|---|
| ア．眼球，口，首，手指，足等の身体部位の何らかの動きや緊張，あるいは動作の静止 | カ．呼吸運動の変化 |
| イ．開瞼 | キ．対象物を手で把握したり操作したりするような動き |
| ウ．身体の筋緊張の低減 | ク．働きかけを拒否するような身体の緊張や入眠 |
| エ．表情の変化（笑顔や不快な表情，注意を集中している表情） | ケ．その他 |
| オ．注視・追視，アイコンタクト | 「指導の糸口」（川住，2003） |

| 着目したかかわり・刺激 | 着目した表出 | | | 表出をどう捉えたか |
|---|---|---|---|---|
| | 指導の糸口 | 身体部位など | 様子 | |
| | | | | 私は［　　］と思う（考える，感じる） |
| | | | | |

図２　シート

３　シートを用いた話合いの分析

担当教師４名（以下，Ａ，Ｂ，Ｃ，Ｄ）に対し，ベッドサイド学習に取り組む中学部２年男子のビデオを30分間視聴し，その後，表出を見取る視点や捉えについて20分間話し合う機会を２回設けた。１回目は，シートを用いずに学習場面のビデオを視聴した後，表出の見取りについて話し合った（以下，シートなし）。２回目は，学習場面のビデオを視聴しながら，表出を見取る視点や捉えを作成したシートに記入し，シートを基に話し合った（以下，シートあり）。

２回の話合いの記録について，発言の内容や回数，シートの記述を整理し，比較した。

(1)　発言内容の比較

２回の話合いについて，全ての発言内容を筆者が独自に設けたカテゴリーで分類し，その割合を求めたところ，図３，図４の結果となった。

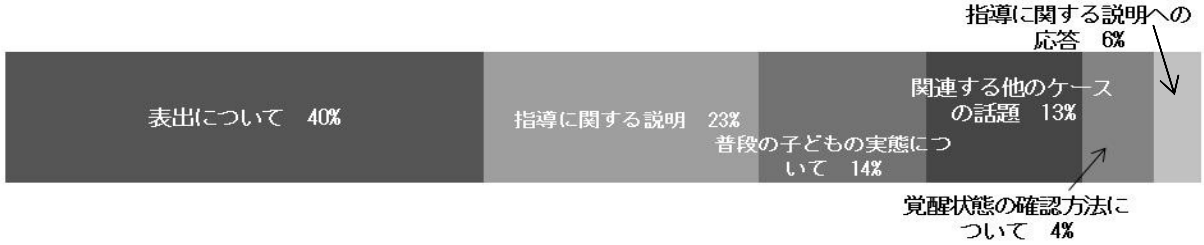


図３　発言内容の分類とその割合（シートなし）

図４　発言内容の分類とその割合（シートあり）

表出についての発言の割合を比較すると，シートなしでは全体の40％であったが，シートありでは全体の67％と増加した。また，発言内容が，シートなしでは多岐に分類されたが，シートありでは表出についての発言と指導に関する説明のほぼ２点に絞られた。

### (2) 発言回数の比較

Ａ，Ｂ，Ｃ，Ｄそれぞれの発言回数を比較した結果を図５に示した。教師Ｃの発言回数のみ，６回から５回に減少したものの，他の３名の発言回数はそれぞれ増加した。また，発言回数の合計も，19回から33回に増えた。

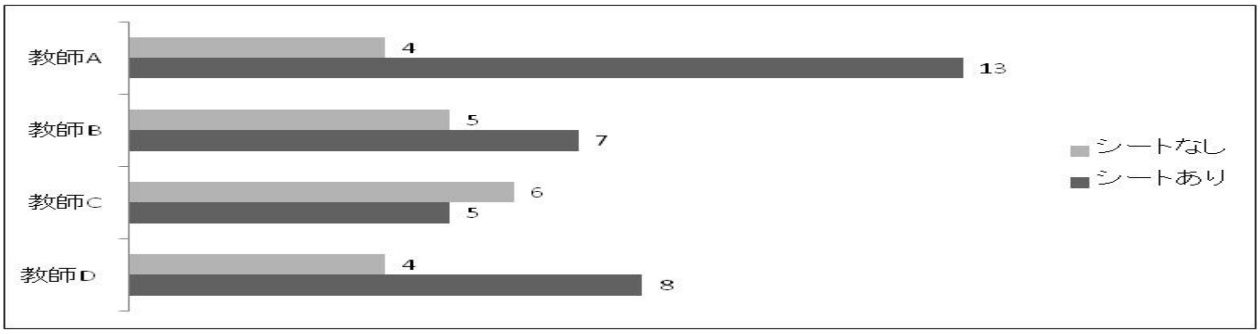


**図５　発言回数の比較**　　（単位：回数）

### (3) 着目した「指導の糸口」の比較

２回の話合いについて，Ａ，Ｂ，Ｃ，Ｄの発言を前述した「指導の糸口」を基に整理したところ，表５の結果となった。着目した「指導の糸口」を比較すると，シートなしでは２項目，計14回であったが，シートありでは７項目，計40回となり，項目の種類，回数ともに増加した。

**表５　着目した「指導の糸口」の比較**　　（単位：回数）

| 教師Ａ，Ｂ，Ｃ，Ｄ / 指導の糸口 | シートなし | | | | | シートあり | | | | | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 教師Ａ | 教師Ｂ | 教師Ｃ | 教師Ｄ | 小計 | 教師Ａ | 教師Ｂ | 教師Ｃ | 教師Ｄ | 小計 | |
| 眼球，口，首，手指，足等の身体部位の何らかの動きや緊張，あるいは動作の静止 | 1 | 3 | 6 | 3 | 13 | 6 | 4 | 3 | 3 | 16 | 29 |
| 開瞼 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 身体の筋緊張の低減 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 9 | 10 |
| 表情の変化（笑顔や不快な表情，注意を集中している表情） | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 7 | 7 |
| 注視・追視，アイコンタクト | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 呼吸運動の変化 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 対象物を手で把握したり操作したりするような動き | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 働きかけを拒否するような身体の緊張や入眠 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| その他 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| 合計 | 2 | 3 | 6 | 3 | 14 | 10 | 17 | 6 | 7 | 40 | 54 |

### (4) 表出の捉えの比較

シートなしでは，「顔・首が動いた」，「口が動いた」等，何らかの動きが見られた身体部位名のみの発言が多く，表出の捉えについては，「教師が動いたのが分かった」，「左側の方が刺激を強く受け止めている」，「どの刺激に対しての表出なのか分からない」等であった。

一方，シートありでは，着目した表出を「指導の糸口」の視点に沿って発言するとともに，表出の捉えについては，「先生が来たと分かって安心した」，「触られていることが分かってびっくりした」，「心地良いと感じている」等，子どもの気持ちを代弁するような発言が多く見られた。

また，シートありでは，「終わりの歌の場面で身体が小刻みに動いていたのは，何か具合の悪いところがあったのではないか」という発言に対して，「疲れたのではないか」，「キーボードの音色がいつもと違っていたので，『何か違う』と伝えたかったのではないか」等，ある一人の表出の捉えについて応答するような他の教師の発言が多く見られた。

### (5) 話合い後の感想

話合い後には，「子どもの反応にいろいろな意味を見出すことができ，自分と同じ見方だった時は，独りよがりでなかったと安心した」，「複数の目で見て話し合うことで，自分では気が付いていない部分を気付かされた」等の感想を得た。

## ４　考察

子どもの表出について，複数の教師で見取る際に，視点を「指導の糸口」に絞り，捉えについても記入するシートを活用したことで，表出についての発言の割合，発言の回数が増加し，ポイントが絞られた話合いが行われた。また，発言の内容も，子どもの気持ちを代弁したり，他の教師の捉えに応答したりする発言が増え，活発な話合いとなった。

「指導の糸口」を共通の視点とし，捉えを明確にすることは，子どもの表出を複数の教師で見取る有効な手だての一つであったと考える。

## Ⅳ　今後の課題

本研究で行った話合いでは，子どもの表出の見取りについて，視点と捉えを共有できたが，それらを踏まえた関わりや指導について検討するまでには至らなかった。本研究で作成したシートを基に，子どもの表出について話し合う時間を確保したり，話合いの手順や手だてを工夫したりすることが，今後の課題であると考える。

＜引用文献＞

１　神尾裕治　1991　「多様な障害のある児童生徒の評価の実際」『肢体不自由教育99号』，pp.53-59
２　野崎義和・川住隆一　2012　「超重症児該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景」『東北大学大学院教育学研究科研究年報第60集第2号』，pp.225-241
３　川住隆一　2003　「超重症児の生命活動の充実と教育的対応」『特殊教育学研究31（１）』，pp.11-20
４　大杉成喜　2011　「熊本県の特別支援教育における訪問教育の現状と課題」『熊本大学教育学部紀要人文科学60』，pp.107-117

＜参考文献＞

川間弘子・川間健之助　2001　「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点カテゴリーの作成」『山口大学教育学部研究論叢51，３』