

肢体不自由を伴う盲ろう児の自分らしく生きる力を育むために
～「わかる」「できる」を積み重ねる授業実践～

福島県立平支援学校
教諭 昆 瑞希

I はじめに

盲ろうとは、視覚と聴覚の両方に障がいがある状態を指し、対象とした児童2名は、両名とも肢体不自由を伴う盲ろう児である。4年前に学級担当となり、3年前から担任となったが、盲ろう教育に携わるのは初めてであり、どのような環境が良いのか、どのようにやりとりをしたらよいのか、学習目標や学習内容、具体的な指導・支援方法はどのようにしたらよいのか分からないことが多くあった。しかし、どんなに障がい重複している場合であっても、「わかる」こと、「できる」ことを獲得していけば対象児は自分らしく生きていけると考える。これは、『特別支援学校教育要領学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』に示されている「生きる力」につながると捉え、本研究では「生きる力」を「自分から環境を捉えたり、周囲の人とやりとりしたりすることを通して状況を把握し、自分にできることを発揮する力」とした。そこで、対象児にとってよりよい学習環境を検討し、環境の整理と調整を行うことに取り組むこととした。また、表情や動きから児童の意思を丁寧に捉えるとともに、児童が理解しやすい伝え方を工夫することで、児童が「わかる」「できる」学習経験を積み重ねる授業づくりを行うことにも取り組むこととした。

II 実践内容

1 学習環境の整理と調整

(1) 担任としての盲ろうの状態の疑似体験

<実践>

盲ろう児の状態を体験することで、対象児の情報の捉え方の把握をねらいとして、担任がアイマスクと耳栓を装着し、教室での活動場所、学習準備、朝の会を体験した。

<考察>

疑似体験を通し、盲ろう児が過ごしている日常がどこにいるのか、誰がいるのか、何をするのか非常に不明瞭なまま進む世界であることを担任自身が実感した。対象児への具体的な指導・支援の有効な手立てとして、触れて分かる物や手掛かり、身体に触れるなどの合図、繰り返しの活動（毎日のルーティンの活動）が必要であり、これにより状況や内容を理解することが安心につながると感じた。

(2) 教室環境と教材の改善

① 教室環境の改善

<実践>

教室後方の角に対象児それぞれのパーソナルスペースをつくり、各場所に触れやすい物を置くことにした(写真1)。

<考察>

自分の場所に移動した後、教師と一緒にそれぞれの場所に固定しているシンボルに触れ、「どこに移動したのか。」を確認した。自分の場所にいる時は休み時間、自分の場所から移動



写真1 角に設定した2人の場所

する時は授業時間と、活動の切り替えも分かりやすくなったと考えられる。

② 教材の改善

<実践1>

情報を得やすい触覚を活用し生き物や絵本に登場する動物に触れたりする学習に取り組んだ。

<考察1>

生き物は大きさや温度、においなど得られる情報が多くあり、対象児の情動を動かすことができ、驚いた表情や手を動かすことをためらう姿など様々な姿を見ることができた。遠足時には学習で使用したカニの甲羅やエビの殻を使用してしおりを作成して学習の学びを行事に生かすこともできた（写真2）。絵本の学習では、1冊の中で多くの感触を感じたことで、触り方に違いがみられた。これらのことから、触覚を活用した実物や絵本の学習では、物の違いの区別と触覚に対する感情を引き出した（写真3）。



左 写真2 甲羅やエビの殻を使用したしおり
右 写真3 しっぽの毛並みを布で表現した絵本

<実践2>

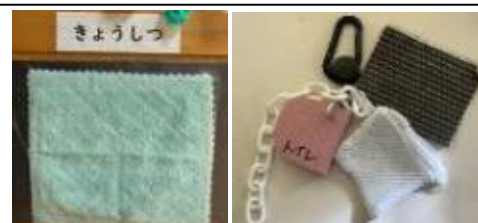
教職員や友達の名前をネームサインで表したり、場所や活動内容をオブジェクトキューにしたりして、触覚を活用しながら情報を得る学習を行った（写真4）。これらは、盲ろう児にとって情報を触覚で区別する手段となる。



左 写真4 担任のネームサイン
右 写真5 掲示したネームサインの一覧

<考察2>

ネームサインとオブジェクトキューの使用によって、人や場所の違いを細かく伝えることが可能になった。また、ネームサインの一覧を廊下に掲示したことで保護者や他の教職員がネームサインを使って対象児と係わり、人との関係を広げることができた（写真5）。オブジェクトキューについては、移動時にも触っている状態にする工夫が必要であった（写真6、7）。



左 写真6 教室のオブジェクトキュー
右 写真7 各場所のオブジェクトキュー

<実践3>

児童がこれから体を動かすことの合図や活動の始まりや終わりが分かるようにタッチキューを使用する学習を行った。タッチキューとは、身体に触れる位置や回数、身体の動かし方を行動や活動ごとに決め、触覚を活動予告のサインとするものである。

<考察3>

タッチキューを児童の様子に応じて決めたことでより、対象児に伝わりやすいサインを作ることができた。また、タッチキューを使用したことによって、具体物で表現しにくい行動や活動を伝えられるようになった（写真8）。



写真8 掲示しているタッチキューの一覧

(3) 関係する教職員の盲ろう児の理解

<実践>

年度当初の小学部会で児童の実態とともに教室環境、触覚を活用した各教材等について情報提供と指導の方向性の確認を行った。また、特別支援教育総合研究所の来校型支援を活用し、研究企画部主任研究員加藤敦氏を講師とした研修会を開催した。

<考察>

具体的な指導や支援の方法、疑似体験、実践事例等を関係する教職員が学び、共通理解を図ることで、担任以外の教職員が対象児に積極的に関わるようになり、対象児たちが様々な人と関係を築くことにつながった。

2 「わかる」「できる」を目指した学習

教室環境と教材の改善を行い、授業の基盤となる学習環境を整えた。この上で「わかる」「できる」を実感し、教師とやりとりをしながら学習経験を積み重ねられる授業づくりを行った。対象児2名の実態を踏まえ、それぞれが「わかる」「できる」を実感しやすいと思われる授業を設置した。

(1) 対象児童Aとの顔拭きでの要求を教師に伝える授業

A児の実態と学習目標

視覚：光覚あり
聴覚：感音性難聴両耳 95 dB out
身体：甲状腺分泌不全症のため小柄。
未定頸。両手足は動かせる。
姿勢：仰臥位や伏臥位で過ごす。

自立活動の指導において物の位置や状態、担任の反応を明確にし、同じ学習活動を積み重ねることで、物や机上を触って自分で確かめる探索行動があるA児が、周囲にある物やその物の状態により活動内容が「わかる」力、自分の行動で相手の行動を変えることが「できる」力を育む。

<実践>

A児は毎朝、教師と快の気持ちを共有することをねらいとして、お湯で濡らしたタオルで顔拭きをしていた。担任は顔拭き用のタオルを握っているA児の手にスポイト付きの容器で少量ずつお湯をかけるようにした。数回に分けて濡らすことで、お湯が止まった時に意思を伝える場面をつくった。(写真9)



<考察>

A児は担任が10秒程度お湯をかけて止めるとすぐに白目になり、お湯が止まったことに気付いた様子だった。A児の反応を繰り返し見ていると、タオルを握っている手に一瞬力を入れていることに気付いた。この動きを「もっとしたい。」というA児の気持ちの表出だと受け止めて、再度お湯をかけると、口角を大きく上げて満面の笑みを浮かべていた。このやりとりを何度も繰り返すとA児は手を動かすと担任がお湯をかけてくれることを理解し、「もっとかけてほしい気持ち」を手の動きで伝えることができるようになった。この場面では、担任として初めてA児と通じ合えた感覚があった。児童とやりとりをしたい場合に、担任から一方的に情報を伝えるだけでなく、児童の「ことば(手の動き)」をもっと受け取らなければならなかったと気付くことができた。

(2) 対象児Bとのスイッチとミキサーの因果関係の理解の授業

B児の実態と学習目標

視覚：全盲
聴覚：感音性難聴 40 dB（当時 60 dB）
身体：両肘亜脱臼、右股関節脱臼、側弯
姿勢：仰臥位で過ごす。

自立活動の指導において、スイッチ教材を活用する学習活動を積み重ねることで、意図的に体を動かすことが少ないB児の自分の身体の動きにより外界が変化することが「わかる」力、自分の身体を動かして外界を変化させることが「できる」力を育む。

<実践>

スイッチの因果関係を理解していることを活用し、スイッチを探して押す場面をつくることで、より「スイッチを押そう。」とする気持ちを高めることができるのではないかと考えた。実践では左手とスイッチの間に3cm程度の隙間を空けて左手をより動かす必要性をもたせた。

<考察>

B児は左手を動かすものの、スイッチを押すほど大きく動かすことが難しい様子が伺えた。しかし、7分ほど経っても左手を止める様子がないことから「スイッチを押したい。」という気持ちが感じられた。活動を始めて10分が経過したときに、B児はスイッチを押し、ミキサーの振動で自分ができたことを感じ、写真にもあるように一人でミキサーを回すことができた。達成感を表情と深呼吸で表していた（写真10）。これはスイッチと結果の因果関係が深まっているなかでの学習であったことから「何か起きるはず。」というB児の期待感を非常に高めることができ、結果が返ってくるまで左手を動かし続けることができたのだと考えられる。



写真10 達成感で表情が緩む B児

III まとめ

肢体不自由を伴う盲ろう児の自分らしく生きる力を育むためには、以下が要点になると考えた。

1 盲ろうの状態を教員が理解すること

全盲ろう・弱視ろう、全盲難聴・弱視難聴の状態では、何から情報を得られるのか、何に不安を感じるのか、何が安心材料となるのか教員の体験的な理解が環境の整備と授業内容の工夫につながる。

2 関係教職員と共通理解を図ること

担任や担当といった特定の教職員だけでなく多くの教職員が盲ろうの状態を理解し、係わりが広がることは、盲ろう児の学習と生活経験を豊かにする。

3 意思の丁寧な読み取りと触覚を活用した伝え方による係わり合いを積み重ねること

A児とB児は表情や身体の動きといった捉えやすい行動に加えて、呼吸や舌、口唇など様々な方法で意思を伝えていることがわかった。それらの丁寧な読み取りと得意な感覚手段を活用した伝え方の工夫は、児童と教員の「係わり合い」という視点の上に成り立つものである。

4 「わかる」「できる」学習経験を児童が積み重ねること

児童自身が「わかった」「できる」という実感を得られなければ学びへの意欲は高まらず、自分からの行動も生まれにくい。盲ろう児が自分なりの確認を十分に行い、少しずつ自分の世界を広げ学びを授業の中で展開していく。

本実践では、A児とB児が自分の「ことば」で思いを伝え続けてくれたことが、教員としての授業づくりのモチベーションとなった。今後も「ことば」を増やし、発信する行動を広げていけるよう二人との丁寧な係わり合いを大切にしたいと考える。このことから、肢体不自由を伴う盲ろう児の自分らしく生きる力を育む授業実践をさらに重ねていきたい。