

# よりよい生活を築くための 肢体不自由児の授業

山 本 智 子

## はじめに

数年前の初秋、肢体不自由養護学校を訪問した際のことである。小学部低学年の朝の会で、お天気調べが行われていた。そのクラスの子ども達は、発達段階が1歳～2歳程度で、健康に課題を抱え常時介助を必要とする状況にあった。その日は、日差しを遮るため教室のカーテンが閉められていた。

教師が「今日のお天気調べは〇〇さんやね。」と声かけをし、晴れ、雨、曇りのお天気マークが描かれた3枚のカードをその当番の子どもの視線の先に示す。しばらくすると教師が、「これかな。」と一枚のカードを選び、他の子ども達に「これでよいですか。」と問いかけた。他の子ども達からの反応は特になく、(その日は快晴であったが、示されたカードは曇りのカードであった。)クラス内の一人の教師が、「残念、今日は晴れやったね。」と返答し、約10分間のお天気調べが終了した。

朝の会でお天気調べをさせる教師の思いはわからなくもない。気候は、私たちの生活と関連が深く、健康や学習に影響することが多い。そのため幼稚園や通常の学校の低学年の朝の会では定番となっていることもある。

しかし、参観したクラスの子ども達の発達段階ではどうであろうか。このクラスの子ども達のお天気調べは、既習の知識を総動員してという学習ではない。ひとつひとつの事柄の関連付けが必要であり、容易い課題でもない。また、学習環境としてお天気調べを行った教室環境は適切であったであろうか。

お天気調べという題材であれば、カーテンを開け、日差しが感じられるのか、

風は感じられるのか、外気はどうか等を体感させる必要があるだろう。子どもが、登校時に室外の様子にふれ、感じていたとしても、授業中で行うお天気調べには、教師の授業意図があり、教材観が存在するはずである。参観したお天気調べにはそのような意図や配慮は感じられなかった。

そして先日、特別支援学校での教育実習を終えた学生と話していた折、お天気調べについて同様の状況を体験したと聞いた。加えて、肢体不自由と知的障害を伴う重複障害児（以下、重複障害児という）の実態を理解する難しさやどんな授業を行えばよいのかわからないという学生なりの戸惑いも語られた。

教員を目指す学生は、教員免許取得のために必要な内容を修学する。しかし、その過程で、授業に対する探究やそのために必要な事柄の研鑽をせず「自前の力」だけで肢体不自由特別支援学校の授業を考えることはかなり難しいことである。同様のことは、現場の教師にもいえる。

特別支援学校の目的は、学校教育法第72条に示されているが、その後半の「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける」ための授業のあり方は、学校により教師により様々である。先のお天気調べの学習からもその実態が推察できる。太田（2008）は「やはり学校での教育実践の中心には授業がある。教師の専門性の中核には授業力がある。そうであるからこそ特別支援教育への変革を一つの契機として、先生方は長年行ってきた授業を見直して欲しい。」と述べている。

そして筆者は、本稿の題目のように、授業は子どものよりよい生活を築くために行われなければならないと考える。肢体不自由がある場合は、授業の中で子ども自身の不自由な身体へのアプローチも必要である。本稿では、そのために必要な基本的な視点をあげ論じる。

尚、本稿で取り上げる実践例は、対象児等が特定されないように記述上配慮した。また、一部の事例については保護者の了解を得て写真を掲載した。

## 1、発達の視点

特別支援学校の教師を目指す大学3年生の授業で、教材作りを課題に取り上げた時のことであった。どの学生も対象児をイメージし、すぐにアイデアを

まとめ発表できた。その後、筆者が加わった全体のディスカッションでそれぞれの教材意図についていくつかの質問がなされた。すると、提案者は、返答に窮してしまった。対象児の発達段階を「〇歳」としたものの発達のプロセスに対する認識が足りなかったのである。これは、対象児に迫ることなく安易に教材を考えた結果である。

教材は、授業の三つの構成要素のひとつである（横須賀1990）。だから、とても大切である。しかし、特別支援学校で実際に授業を行っている教師であっても学生と同じような状況にある教師が多くいるのではないだろうか。

ある時、筆者は、通常の高校から肢体不自由特別支援学校へ赴任して2年目の教頭先生から、「この子達は、今日楽しければそれでよいのでしょうか。」と尋ねられたことがある。その教頭先生は、校内で行われているどの授業も教育的であるかという点において疑問が生じ、教師らに授業のあり方を問いかけたそうである。その結果、長年、特別支援教育に携わっている学部主事を中心に「この子達には重い障害があるのだから、無理をしなくても、今日、楽しければよいのだ。」という答えが返ってきたということであった。教頭先生は、教育の前提となる特別支援学校の教師の授業観、子ども観に困惑している様子であった。

教材作りを行った学生とこの学校の教師とは年齢もキャリアも異なる。しかし、先に述べた「自前の力」だけで授業を考えたであろうと推察できる点では、同じであると筆者には思える。また、教師の重い障害の子どもに対する理解は、河野（1998）の指摘する「あるがまま」論に通じるものである。河野は、近年、障害のある子ども達の教育において「あるがまま」論ともいうべき主張が、無用な論議をもたらししていると述べている。河野は、「あるがまま」論を避ければ、戦後の糸賀一雄の実践における「共感の世界」に通じるといえるが、糸賀の「共感の世界」は、障害児者の人間としての尊厳が尊重されることが少なかった時代にあってそれ自体で重大な意味があったといい、「あるがまま」論とは分けている。河野の危惧は、「あるがまま」論が、子どもを現状肯定の枠内に押しとどめようとする点にある。

障害のある子どもの発達は緩やかである。その間、生活年齢を重ねることと合わせて、障害のある子どもの発達をどう観るかは、特別支援学校の教師の専

門性に関わる問題である。定型発達の子どもと比べて、身体とその機能の成熟が単に遅れているだけでもない。障害のある子どもなりの発達や成熟があり、それは、定型発達の子どもとは根本的に異なるものである。しかし、この分野においては、定型発達の過程である発達段階を知ることが重要視されてきた。それは、障害のある子どもに関わる大人達にとって、同じ視点での共通理解が可能であり、子どもの学習課題の設定においても参考になるからである。

学習課題の設定では、現状の改善と次への発達を考えなければいけない。ヴィゴツキーが1934年に提唱した発達の最近接領域の考え方は、授業を考えるうえで大いに参考になる（柴田2001など）。

先に述べたような今日の教育現場において散見される状況を改善するためには、子ども自身は、どんなに障害が重くても発達を希求する存在であることを自覚した教育が必要になる。しかし、そこに至るまでの課題が多いことを筆者は実感する。通常の教育は、主に教科書を用いて、その学年なら「できる」ことを教える。しかし、特別支援学校の授業はそうではない。「自立を図る」ために行うとされる授業が、肢体不自由児の多様化、重度化の中で確立されているとはいえない現状がある。教師が、卒業後の生活を見据えて、こういう授業をすれば、子どもがこんな人生を送れるようになるのだというモデルを持ちにくいという一面が否めない。だからこそ、現状の学校における授業の価値を検討し、授業研究をする必要があるだろう。

教師は、教育の専門家であるとされるが、「自前の力」だけで専門性の高い授業は行えない。特別支援学校の教員免許が付加免許であり、その取得においても長年多くの課題が指摘されたままの現状を考えれば公的な手立てを待つより自らが研鑽するしかない。発達の視点は、通常の教育における教師の働きかけとして、近藤（2000）が挙げる次の3点の中にも含まれている。①「目の前にいる子どもたちが、いま、どのような状態にいるか」に関する教師独自の観点からの見立てである子どもに対する現状認識。②「子どもたちが、基本的にどのような発達の課題をかかえているか」に関する教師独自の発達の構図。③子どもたちに「何を学んで欲しいか」「どのような人間になってほしいか」という教師の側の期待と要求という教師側の思い。つまり、教育の場がどこであ

ろうと、授業を行ううえで発達の視点は重要なのである。

そして、重複障害児の発達を保障するためには、授業内容が子ども一人ひとりのニーズに見合っているか、コミュニケーションの場に生きる人間に必要な集団性への配慮が行われているかが問われる。先に述べたお天気調べも、発達段階が考慮されたうえで教師がねらいを明確にする意識を持ち、学習方法を検討すれば、子どもにとって学びやすい学習環境が用意できるはずである。

重複障害児の発達は、縦軸の発達ばかりでなく、横軸の発達も含めた発達の広がりを見るのが重要である。これは、「発達保障」として障害児の療育や教育の歴史の中で考えられてきたことである。糸賀は、「この横軸の充実が上への発達を促すのである。どんなにひまがかかっても、この道行きそのものは、万人に共通のものである。無限な横軸の充実、そこにその子どもの人生の充実が期待される。」と述べている（糸賀1968）。

一方、次のような皆藤（1998）の指摘がある。

通常、人間は加齢とともに変容していく存在である。その変容プロセスを多くの先賢が探求し、それによって、時間を基軸とした人間の発達課題が提示されることになった。そのような発達課題は教育にも大きな影響を及ぼし、たとえば〇歳なら～ができることが課題であるといった、「かくあるべし」という、教育観を産み出すことにつながった。このような考え方は、子どもの教育を大いに推進してきたともいえる。しかし、現代において「いかに生きるのか」という観点をそこに加えるとき、従来の発達課題にもとづいてそれを個々の子どもに適用し子どもに関わるという方向性は、大切ではあるけれども、そのみでは充分ではないと思われる。

これは、障害のあるなしに関わらず、発達課題にこだわった指導への警鐘であるといえる。筆者は、皆藤の考えを首肯する。大学で教員を目指す学生に発達段階を理解するように促しているのは、柔軟な指導を可能にするためである。子どもがどの発達段階にいるのかを明らかにすることだけを目的とするものではない。皆藤のいうように「いかに生きるのか」ということにかかわって、子どもを深く理解し、指導を考えるプロセスに発達段階の把握があると考えている。

## 2. 授業の質

肢体不自由教育の授業に対する授業評価では、印象論、心情論、形式論になっていないかという指摘がある（川上2008）。これは図1に示したとおり教師が感覚的な指導に陥りやすい一面があることを指摘したものである。

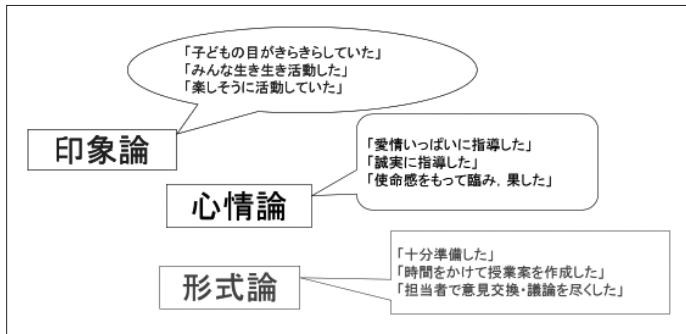


図1 川上康則(2008) 目標準拠による評価と授業改善 『授業の評価・改善に役立つQ & Aと特色ある実践』 ジアース教育新社 p110

発達の未分化な重複障害児は、学校という外の世界で表情が乏しくなり教師が笑顔を引き出すことに苦心する場合は多い。その結果、笑顔を引き出すことだけが目的になってしまうと、笑わせればよい、楽しい時間を過ごさせればよいという考えに陥る。しかし、それは、授業の本質から外れたかかわりである。

林(1977)は、著作集『授業の成立』の中で、「ふかい学習はすべて自分との格闘という要素を持っているわけです。」と述べている。あとで詳述するが、小学部6年生で初めて自分の力だけで描くことを経験した重複障害児のA子がいる。A子は、林のいう「夢中になる—集中—」という格闘の様子を授業でみせてくれた。そして、その結果として達成感のある笑顔がみられた。

林の研究は、通常の学校における授業研究であり、障害のある子ども達の授業を同様に考えることはできないという主張もあるかもしれない。しかし、筆者は、学びの本質は、障害のあるなしに関わらず共通したものであると考えている。授業の捉え方、障害のある子どもの観方に対して、教師に深い洞察がな

ければ見誤りが生じる。授業に対して研鑽する姿勢がなければ、楽しければよいということになってしまう。経験を積んだ教師であっても、経験の質により専門性が備わった教師であるといえない場合が多くある。

そして、子どもが環境と関わる際のインターフェースの障害といわれる肢体不自由児の姿勢保持の困難さに対して、授業の中で積極的にアプローチすることである。それは、印象論、心情論、形式論から抜け出した評価から検討されるべきものであり、授業における格闘とも大きく関わるものである。

A子は、出産時にトラブルが生じ医療的ケアの必要な重複障害児となった。新版K式発達検査では測定不能とされ、大島分類1に該当すると思われていた。小学部5年のX年2月末から体調不良が続いていたが、進級し休まず登校していた。日常的に痰の吸引が必要であり、食事はネラトン法、健康に対する指導が優先される状況であった。そこで、毎朝、肩甲骨や背部、腹部、腰部の緊張状態や呼吸状態を改善する学習を意図的に行い、姿勢を補助するようにすると気持ちよさそうな表情を示した。ひと月ほどすると各関節の可動域が徐々に広がってきた。チャンスをみて、介助座位をとる学習を行い、クッションを活用したおんぶ姿勢も取り入れると喘鳴軽減の効果がみられた。学校でうまくいったことの中で、簡単な方法をそのまま家庭でも行ってもらうようにした。母親は、A子の健康の改善を喜んだ。この頃から、母親が、連絡帳に記載される話題や記述量が増えた。そこで、A子と相談（発声や表情等による確認）しながら「おかあさん、あのね」で始まるカードに毎日の学習の中からエピソードをひとつ選んで書き、持ち帰るようにした。両親をはじめ、祖母も妹、弟もこのカードを楽しみにするようになった。A子の変容は、その豊かな表情や声の調子からも捉えることができた。家族は、「次は、学校でどんなことをしてくれるのか。」と期待するようになり、家庭におけるA子への声かけが増えた。

6月のある日、登校したA子は、普段と違い呼びかけても視線を合わさず、窓のほうを凝視していた。窓の外に何かあるのかと、A子を連れて外を眺めに行く満足そうにしていたが、筆者らにはA子の意図がわからなかった。終日この状態であったので、下校時、迎えに来た母親に尋ねると、母親は驚きながら、妹の田植え学習があったことを教えてくれた。この日、雨具の用意が必要

な天候だったため、妹が雨具の用意を忘れていて準備に大あわての中、雨が降らなければよいと家族が口々に話していたそうであった。事情がわかってA子に話しかけると、にんまりと笑顔であった。

このエピソードは、その後A子を理解するうえで随分役立った。発達検査にはあらわれないA子の力を見落とさないこと、それまで育った家庭環境等を考慮に入れてA子を理解することが大切であった。妹、弟との関係もよく、「お姉ちゃん」と敬意をもって接している。その家族がA子の社会化の基盤であった。

この頃のA子の大きな変化は、長年、帰宅後はテレビを占領して好きなビデオを観ていたが、それを要求しなくなったことである。そのため、家族は、A子に遠慮することなく好きな番組を楽しめるようになり、A子もまた家族と同じ番組を観て楽しめるようになったのである。

A子の場合、健康への指導をきっかけとして、授業での教師とのやり取りが深まり、家庭での関わりが相互的になった。そして、授業では写真1のように画用紙と指先のクレパスを見つめながら描けるようになったのである。

3学期には、体重の増加がみられ、喘鳴はすっかりなくなった。授業場面でA子が「アー」と声を出して笑ったり、「チガウ」「イヤ」と舌を突き出したりしてはっきりと答えることが増えた。また、排泄後には必ず声を出して知らせ



写真1 クレパスで描くA子。座位保持装置にすわり、机に対して上肢を動かしやすいベストポジションに位置する。補助具に取り付けたクレパスを持ち、手首下はタオルで補助している。画用紙を傾斜台に置き、視線と指先が一致するようにしている。



た。3月に行った卒業アルバム作りでは、入学以来の写真を見て、時には長い間、優しい声を出して楽しそうに話した。そして、X+1年2月初めに行った脳波検査では、初めて活動波が認められたと主治医を驚かせた。

A子に重点的に行ったのは、静的弛緩誘導法による3段階の指導（体づくり・基準づくり・姿勢づくり）である。静的弛緩誘導法では、教師の手が子どもの身体のポイントにふれていくことで緊張状態や呼吸状態を改善していく。この時、子ども自身が身体の広がりや学習することになる。A子の場合、教師の「ふれる手」は、元来の身体の不自由さの改善に大きく寄与し、長年、障害の重さゆえに学習されてしまった無力感からの解放という変容がみられた。このことは、A子が自分に気づいていくプロセスとして、人間として身体のあり方を学習する必要があったことを示唆している。そうして育まれた自己肯定感や自己効力感は、その他の学習活動にも大きく影響した。特に、他者との気持ちの共感の可能性に気づいたことは、笑顔や発声の増加、馴染みのある大人への注視等可能な方法で自らが働きかけることにつながった。

重複障害児の場合このように身体へのアプローチが学習や集団の中で活躍できる力を育むことは多い。それほど、健康状態を左右する身体の不自由さがそのままであれば生き辛さが伴うのである。だからこそ、医療機関と連携した現状維持の指導にプラスする教育独自の授業を創造していく必要がある。

### 3. 解釈を深め、理解者となる視点

小学部に入学したB子は、入学に合わせて父方の実家に転居したばかりであった。家族は、マイペースなB子とのかかわりに苦心していた。入学前のアセスメントや発達検査の結果からは、1歳程度の発達段階にあり、人とかかわりが希薄で多動であることがわかっていた。入学当初の指導目標は、以下の三つであった。

- ①新しい環境に慣れ、身近な人や物に対して興味・関心を持てるようにする。
- ②トイレで排泄ができるようにする。
- ③四つ這いでの移動距離をのばすとともに、体力の向上を図る。

B子のクラスは、1年生3名、2年生5名、教師3名で構成されていた。入

学後しばらくしても教師の働きかけに応じず、「イヤ」の感情を表すことが多かった。また、多動でよく教室から出て行き、そのたびに教師に制止され、連れ戻されていた。排泄指導は、頑固に抵抗し進まなかった。

1学期後半、欠席者が多く4名程度の人数で学習する日が続いた時、教師とのやりとりの中で、笑顔が多くみられるようになった。また大型積み木等、熱中して遊べるものに出会うこともできた。これが最初の変容のきっかけであった。

2学期になると、友だちのしていることに興味を持って覗き込んだり、教師と一緒に数名以上の集団の中に参加したりすることができるようになった。この頃、B子の失禁後、下着の始末にいく教師の後を追うようになった。最初は、多動なB子には「教室から勝手に出てはいけない。」ことが指導されていたのであるが、B子の行動に何か意味があると思えた筆者は、様子を見るように教師達にお願いした。すると、毎回教師の後を追ひ、洗濯場では教師の傍らで申し訳なさそうに洗い物が終わるのをじっと待っていた。B子は、後始末を終えた衣類を入れたビニール袋を受け取ると、寄り道せずに真っ直ぐに教室へ持ち帰り、教師が入るのを待って教室のドアを閉めた。このB子の一連の行動は、身近な教師に対してB子なりに関係性を築いていた結果であると理解できるものであった。それを知った教師は、B子の心情を慮り、それに添った声かけをするようになった。また、それまで制止ばかりしていたが、B子のマイペースな行動の意味を理解するように努めた。すると、B子の行動にはB子なりの理由があり、B子からみて教師との関係が安定していれば、自ら教師へ働きかけることや学習に取り組むこともできていることがわかった。学校での出来事を保護者に伝えると家族のB子への対応も変容した。この頃から家庭においても、祖父母や両親の指示がよく聞けるようになり、一方的であった関わりが改善された。

重度重複児の場合、自立という目標に対して、どのように指導すればよいか迷うことも多い。しかし、日々の生活の中でおこる様々な出来事を通して、子どもの心情を理解していくことがその指導を考えることにつながる。子どもの中に発達を希求する想いがあり、教師が求める答えも子どもの中にあると筆者は考えている。それを見つけ出せるかどうか、教師の専門性とされる力であ

り、そのひとつは解釈をし、理解を深める力である。

一般に授業では、発問の適否が問われる。重複障害児の授業でも同様である。そして、よりよいかかわりは何かと考え関係性を積み重ねていくことが大切である。B子の指導のように、教師は、「行動を制御する人」ではなく、「解決を手伝ってくれる人」、「願いを叶えてくれる人」であると子どもが理解したとき、豊かな関係性が広がる。そして、互いの想いをやりとりしながらの授業が展開できるのである。

## 5. おわりに

学校における教育の価値は、よりよく生きるために学ぶことにあるのではないだろうか。授業の中で子どもが自分の学びを起動することができるように、教師が教材を用意し教え導くことに授業の本質がある。

A子の実践のように重複障害児にとっては、自らの身体そのものが学習課題であり、教師の働きかけである「ふれる手」と一体になって学習効果が高まる。これは、通常の教育にはない「自立活動」の領域に期待される指導である。重複障害児の指導においては、この領域に多くを求められることが多い。

「あるがまま」でよいと考えた指導では、現状の改善はなく、成長に伴う身体機能の変化がマイナス方向へ進む可能性があるのが肢体不自由児である。だからこそ、毎日の授業で教師がいかにかかわるかが問われる。

つまり、肢体不自由児の卒業後の生活の質を保障するのひとつは、身体をどれぐらい使うことができるかという教育にある。教師は、身体機能維持や改善がとにかく大切かということも知った上で、子ども自身が何をしたいのか、また育ってきた文化や家族の思いを大切にしたい指導を行うべきであろう。肢体不自由児の運動機能の維持を担保するのは、努力を伴う日々の取り組み以外にないことを重ねて記しておく。子どもは、自分で理解し、身体で納得したことを繰り返すことにより、上手くできるようになる。機能の改善はそこから始まる。授業は、それらを実現するための宝庫である。だからこそ、教師には、子ども本位の授業を創造する使命感が必要であり、柔軟に対応できる寛容な心と指導力を養う必要があるのである。

## 文 献

- ・林 竹二 (1977). 林竹二著作集7 授業の成立. 筑摩書房. p129
- ・糸賀一雄 (1968). 2 特殊教育の意義とそのあり方. 特殊教育事典. 第一法規. p13
- ・皆藤 章 (1998). 生きる心理療法と教育 — 臨床教育学の視座から. 誠信書房. pp99-100
- ・川上康則 (2008). 第Ⅲ章評価・授業改善に向けた学校の取り組み. 授業の評価・改善に役立つQ&Aと特色ある実践. ジアース教育新社. p110
- ・近藤邦夫 (2000). 子どもの成長教師の成長 — 学校臨床の展開. 東京大学出版会
- ・河野勝行 (1999). 障害児者のいのち・発達・自立. 文理閣
- ・太田正己 (2008). 特別支援学校の授業づくり基本用語集. 黎明書房. p2
- ・柴田義松 (2001). 新訳版 思考と言語. 新読書社
- ・立川 博 (1987). 静的弛緩誘導法 — 動作の不自由な子どものための基礎的指導. お茶の水書房
- ・横須賀薫 (1990). 授業研究用語辞典. 教育出版