

# 重度・重複障害児の協働的な学習の意義

—他者への気づきと関係性の理解からの学び—

The Significance of Collaborative Learning for Children with Severe and Multiple Disabilities:  
Learning from Awareness of Others and Understanding of Relationships

藤川 志つ子\*

中尾 健太郎\*\*

Shitsuko FUJIKAWA

Kentaro NAKAO

本研究では、重度・重複障害児の協働学習による学び合い学習の可能性について検討した。毎日行われる「朝の会」の取り組みを、宮武（1990）の「行動場面（Behaviour setting）」を参考に樋口（2021）が作成した行動セッティングシステム構造の評価を活用し実践した。その結果、重度・重複障害児が在籍するクラス集団で互いに学び合う協働学習の機会を設けることで、互いを意識するきっかけとなり、子どもたちの能動的な学びにつながる可能性が示唆された。

キーワード：重度・重複障害児 協働学習 学び合い 他者理解

## 1. 問題と目的

特殊教育の改善に関する調査研究会（1975）<sup>1</sup>の「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」では、重度・重複障害を障害の程度が重度で、学校教育法施行令第二十二條の三の障害の区分（種類）や程度に規定する障害を2つ以上併せ有するものであり、発達の側面から見て精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難な者であり、行動的側面から見て、破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度の者、と規定している。重度・重複障害児は障害が重度であり且つ重複している為、医療的ケアが常時必要であり、生命保持の問題を抱える子どもも少なくない。その為、学習の指導目標や指導内容については困難を期することは想像に難くない。中島（1979）<sup>2</sup>は重度・重複障害児の学習を「日常生活・言語・集団への参加などの人間行動が成立する基礎の土台（感覚を使って新しい運動を組み立てていくこと）を学ぶこと」と定義している。そして、課題学習の際「子どもにとって納得のいく教育的なかかわり合い」、「自分で意図的に外界を受容し、感覚を使って運動をおこし、その運

動を調節すること」、「目的をもって行動を起こし、課題を解決したことを確認するまでのひとまとまりの行動を自分で組み立てること」が重要であるとしている。この定義から考えると、重度・重複障害児の学習を考える際には、子どもが目的を持ち意図的に行動できるような課題設定をすることとともに、人間行動の土台となる集団への参加を促し、その中で学ぶ機会を持つという視点が教師には強く求められる。

樋口（2018）<sup>3</sup>は、重度・重複障害児の学習に関する研究動向を概観し、5つの観点からその学習を分類整理している。その5つの観点とは特に①かかわり手との関係性、②認知発達と行動形成、③集団での学習、④共同注意、⑤生態心理学である。どの観点で学習を検討する場合も①かかわり手との関係性を重要視している。障害が重度であっても、かかわり手である大人（教師・保育者）は子ども自身が能動的に外界に働きかけて学習することが出来、且つ子どもが目的をもって行動を起こせるように環境を整えることが肝要であると考えられる。

重度・重複障害児の学びは、運動器官や感覚器官に制限や制約が生じているため、大人（教師・保育者）は、個に焦点化した学びの機会を多く設定し、生徒同士の学び合いに着目した研究は少ない状態にある（樋

\* 敬愛短期大学

\*\* 横浜市東部地域療育センター 児童発達支援事業所「わかば」

口（2007<sup>4</sup>，2008<sup>5</sup>，2010<sup>6</sup>），高橋（2011）<sup>7</sup>等）。

細渕・大江（2004）<sup>8</sup>は重度・重複障害児の集団授業で生徒同士の相互作用による学習が人格成長に寄与するとし、その分析方法の開発が課題であると述べている。姉崎（1998）<sup>9</sup>は、医療的ケア児の集団指導を試み、その結果友達とのやり取りを通して、仲間意識が芽生え友達への意識が高まったと報告している。高橋（2011）は、健常児の集団での重度・重複障害児の学習活動を報告している。成人男性の指導者の指示に基づいて学習する場面と複数の同世代の子ども（健常児）と学習する場面での社会的相互作用と手指操作の発達について比較検討した。その結果、同世代の子ども（健常児）と一緒に学習することで、受け身的な学びではなく、同世代の子どもに注目し行動しようとするなど、主体的に学習する力が発揮されたことを報告している。これらの先行研究を概観すると、障害が重度の子どもたちであっても、子ども同士が学び合える協働的な機会を積極的に設けることは、子どもたちの総合的な学びを促進していくためにも重要と考えられる。しかし、障害が重度の子どもたちは、自ら環境調整をすることは非常に困難である。その為、かかわり手である大人（教師・保育者）が、子どもが本来持っている主体性を引き出すための学習環境設定をすることが、殊の外求められると考える。子どもたちの学びの可能性を最大限引き出すために身近なかかわり手となる大人（教師・保育者）が積極的に考えることは、特に必要な視点であると言えよう。

樋口（2021）<sup>10</sup>は、生態心理学の視点から重度の子ど

もの学習を環境設定、人との関係等について検討している。重度の子どもの学習を考える際には、教師が主導で考えるのではなく、子どもが好きな活動を選定しその場の構成員（子どもと教師）がそれぞれの役割を持つこと、更に活動空間が適切であるかについて検討し、行動セッティングシステム構造の評価を作成した（表1）。

この行動セッティングシステム構造の評価の内容は、表1に示すように、活動の目的を子ども主体に考え、子どもが無理なくできる活動を選定しその場面における重要な役割をもたせていくというものである。また、その評価の視点についても具体例をあげて示している。行動セッティングシステム構造を活用するためには、目の前の子どもの姿を観察力と育てて欲しい未来の姿に思いを馳せる大人（教師・保育者）の観察力が求められる。

本稿の目的は、樋口（2018）が整理した5つの観点の中での③集団での学習に焦点化し、更に宮武（1990）<sup>11</sup>の「行動場面（Behaviour setting）」を参考に樋口（2021）が作成した行動セッティングシステム構造の評価を活用し、活動の目的と活動の役割について子どもの実情を踏まえて、協働学習の機会を意図的に設けることは、重度・重複障害児が互いに他者（友人）の存在に気づき、学び合う協働学習となり得ることを実践報告から検討することである。

表1 行動セッティングのシステム構造の評価

	評価の区分	内容	例
①	活動の目的と活動の役割	<b>目的：</b> 活動は何を目的とするか <b>役割：</b> 学習の計画における活動の役割	<b>目的：</b> 教育目標、子どもの好きな活動、季節に合わせた活動等 <b>役割：</b> 活動により、何を学ぶか？その活動の学校行事や学級活動上の位置づけ等
②	構成員（子どもと教師）の行動セッティングで	<b>構成員が受け持つ役割：</b> 活動全体の流れの中でその構成員が果たす役割	全体的な進行、ある場面での重要な役割、その活動を支える支援者的な役割（裏方）等
③	構成員の役割と階層	<b>構成員が受け持つ役割の階層：</b> 構成員の役割は、階層構造（ヒエラルキー）のどの階層に位置するか	リーダーである、特別の役割がある、ある程度の役割がある等
④	活動空間、設置されている教材や補助具等の形	<b>活動する場所の状態：</b> どこで行うか？	対象児が慣れた力を発揮しやすい場所か？対象児が好きな場所か？目的にあった教材が選ばれているか？適切な場所に配置されているか？活動を支援する補助具が準備されているか？
⑤	活動における構成員（参加者）の価値観	参加者一人ひとりの価値観が活動に与える影響	授業をする際の先生がもつ価値観→教育目標の達成。 子どものもつ価値観→自分の興味・関心があることを行う

## 2. 方法

### 1) 施設及び対象児童の概要

今回対象としたクラスは、年中、年長児童の中重度の知的障害を伴い運動障害や医療的ケア児など重複障害（知的発達症（中～重度域）、重度心身障害、肢体不自由、運動機能障害（18トリソミー・レット症候群・ダウン症候群））を持つ児童7名が在籍するクラスである。職員は保育士、児童指導員、看護師で構成されている（表2）。

筆者の立場は参与観察者及びアドバイザーとして202X年2月～202X年8月まで月に1回のペースで訪問し、訪問当日に映像を基にしたカンファレンスを実施した。予定が合わない場合には職員の方に録画をお願いし、Zoomを活用しカンファレンスを行った。

### 2) 場面の選定と実施の内容

効果検証を行う場面の選定については、時間や内容が一定で毎日行われる「朝のお集まり」とした（以下

「集まり」と記す）。「集まり」の内容は、参加する児童が見通しをもって参加できるようにするため、1) 楽器遊び、2) 呼名、3) 季節の歌、4) 感覚遊びの順で実施した。

これまでの「集まり」の内容は、職員から児童に向けて提示し一方的に関わる形で進行していた（図1）。

そこで、樋口（2021）が作成した、行動セッティングシステム構造の評価の区分①「活動の役割」、区分②「構成員の役割」区分④「活動空間」区分⑤「構成員の価値観」の視点を援用し職員の合意を得て以下の3点について改善を提案した。

- i 活動内に児童の障害状況に合わせた役割を持たせる。
- ii 互いを意識できるように児童同士が向き合い関わりあうことのできる環境を設ける。
- iii 児童の主体性を保障するため職員の過剰な介助を減らして児童が能動的に行動できる機会を設ける。

児童及び職員の役割を整理し、いくつかの場面で児

表2 Y市T地域療育センター当該クラスの概要

項目	当該クラスの概要
通所時間・頻度	10:00～14:00 週5日・週3日利用（※2023年度～2024年度）
通所形態	単独通所（保護者と分離して通所）
児童の年齢	4・5歳児（7名 ※1クラス9名定員）
障害概要	知的障害（中～重度域）・重症心身障害・肢体不自由・運動機能障害 ※人工呼吸器、酸素療法、経管栄養等の医療的ケアを要する児童を含む。
職員	保育士2名・社会福祉士1名・看護師1名・※理学療法士（随時）
備考	障害種別や程度も幅広く、医療的ケア、知的障害、肢体不自由等の混合型の児童集団。

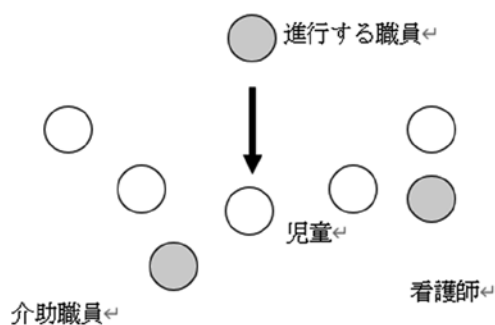


図1 「集まり」の配置

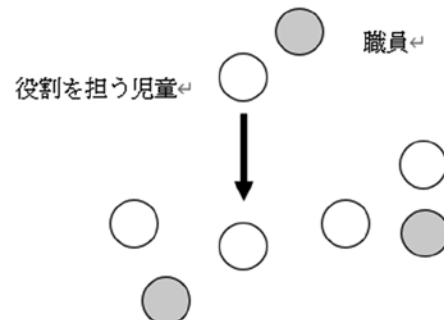


図2 改善後「集まり」の配置

童が前面に出て役割を担いながら活動を進めることとした。主に進行の役割を担う児童の選定については、集まりの活動を好み、安定的に模倣行動が確認される児童を職員間で協議の上決定した。

「集まり」の内容は変更せず、行動セッティングシステム構造の評価の区分①の視点で、児童に進行役としての役割を持たせる、行動セッティングシステム構造の評価の区分②の視点で、「集まり」に参加する児童の役割を明確にする、更に、行動セッティングシステム構造の評価の区分④の視点で、姿勢の移動が困難な児童が構成員として複数名参加しているため、児童同士が向かい合い関わる機会を意図的に設定した（図2）。

「集まり」で進行役を担った児童は、これまで進行役であった職員の隣に移動しビックマック<sup>注1</sup>を使用し1) 楽器遊びスタートのスイッチを入れる2) 呼名の際は構成員である子どもに歩み寄り手合わせをする3) 季節の歌の出し物では、見本を職員と行う4) 感覚遊びでは、パペットを付けた進行役児童が構成員である他児童をくすぐる等、児童が有している力を十分に発揮できる課題を選定した。

倫理的配慮：敬愛短期大学研究倫理規程第7条の規定に基づき「人を対象とする研究に関する計画書」の提出及び承認を受けて実施している。

### 3. 結果（改善の経過と児童の変化）

その結果、表3に示すような変化が見られた。

これまで、職員から児童に向けて提示し関わる形で進行していたため、改善初期には、活動内に児童の役割を設定したことで、進行役となる児童、構成員となる児童の双方に戸惑いや不安などの反応が見られていた（202X年4月～5月）。

しかし、児童の障害状況に応じて役割の内容を見直し、職員の介入を軽減していった結果、構成員側児童の進行役児童への意識が明確になり、進行役児童と他児とのそのやりとりに関心を示し、その方向に顔を向ける・視線を投げかける等、注目する児童が明らかに増えてきた（202X年5月～6月）。更に、職員が意図的に進行役児童との距離を保ち構成員児童からの反応を待つことを意識した（202X年6月～8月）。その結果、図3に示されるように、これまで職員と児童の1対1の一方方向でののかかわり（①）から、全体の多方向へのベクトルの双方向的な動きへと変化し、集団全体が他者の様子を意識するように変化していった（③、④）。

こうした過程で明らかになったのは、職員による過剰な介助が進行役児童への注目をそいでしまう要因となっており（②）、児童への介入の仕方を見直す必要が明らかとなった。

表3 改善の経過と児童の変化

	202x年4月～5月	202x年5月～6月	202x年6月～8月
職員の改善点	・活動内に児童の役割を設定	・児童の障害程度等に応じて役割を設定	・児童の能動的な反応を持つ
子どもの反応	・戸惑い、不安などの反応が見られる ・注目、反応は不安定	・対児童への注目が増えてきた ・児童からの関わりに応じる姿が見られる。	・児童同士の関りに注目する ・友達に関わってもらうことを期待する様子が見られる

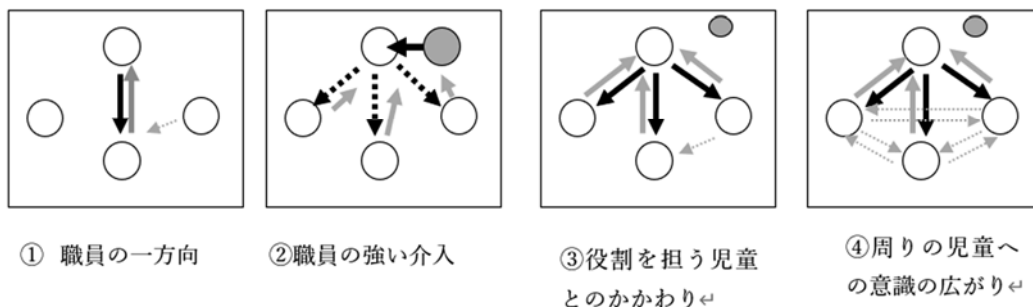


図3 児童の関係性の変化 ○：児童 ●：職員



## 4. 考察

本稿の目的は、子どもの実情を踏まえて、協働学習の機会を意図的に設けることは、重度・重複障害児が互いに他者（友人）の存在に気づき、学び合う協働学習となり得ることを実践報告から検討することである。重度・重複障害児は保護者や職員などの大人との関係性を中心としたかわりが主になってしまうため、児童同士の関わり合いや集団の意識が希薄にならざるを得ない。

しかし今回の取り組みから、協働学習の機会を意図的に設けることは、重度・重複障害児が互いに他者（友人）の存在に気づき、学び合う協働学習となり得ることが、示唆された。

今回、時間や内容が一定で毎日行われる「朝のお集まり」を選択し、職員の関わり方を見直し、ビデオカンファレンスでの振り返りを行ったことで、職員がクラスの子どもひとり一人の発達の現状を改めて確認し、向き合うことが出来たと考える。行動セッティングシステム構造の評価の区分を参考に、「朝のお集まり」の改善を行い、児童の役割や動きを子ども主体に変えたことで、職員以外の他者（児童）の存在に気づき、それが児童自身にとって意味のある存在であるということを理解するようになり、対人関係の広がりや集団に対する意識の変化、能動的な活動への参加といった成長が見られたのではないだろうか。児童の心情の変化は確認することはできないが、行動の様子からいつもは職員からの関わりだったものが、他の児童が提供してくれる可能性もあるという実感を得ていると児童の姿勢や視線の方向性からも推測できる。そして自分自身も役割を担うことが出来るだろうかという期待感が膨らむことにつながると考える。

児童がクラス集団という小さな社会の中で他者の存在を意識し、その役割を理解し、さらには自身の役割を理解していくと考えると、障害の程度に関わらず、他者との関わり合いの場を積極的に設けることは子どもたちにとって社会で生きるために重要な意味があると考えられる。

教育・保育の現場は、日常の積み重ねの中で子どもの成長発達を支える場である。重度・重複障害を持つ児童も同様に、その権利を保障していくことは大人（教師・保育者）として心に留めることは重要と考える。教育は子どもの人生の礎を作る原点となる事と捉えらる一つの社会が成立するためには、自分自身が必要とされる存在であると感じ、さらに多様な他者も自

分自身にとって必要な存在であるということの、体験を繰り返すことが肝要となる。ヴィゴツキー（1970）<sup>12</sup>は、学習内容を「最近接発達領域（Zone of Proximal Development）」の水準を基準として検討することを提案している。「最近接発達領域」とは、他者との関係性において「何かができる（わかる）」という行為の水準ないしは領域のことを示し、子どもが現在持っている力を使ってひとりで出来ること（現下の発達水準）と他の人と協力したり助けてもらったりすれば出来ること（共同の中で到達する発達水準）の差のことを指している。つまり、他者の助けを借りれば出来ることがあることを理解し、他者とコミュニケーションや共同行為を行うことで、ひとりではできないことを達成していくことが「発達の原動力」となり得るとも述べている。個人での学習による発達以上に、他者との協働による学習が重要ということに他ならない。この観点は健常児でも障害を有する子どもでも同じであるということ、子どもに関わる全ての大人（教師・保育者）が改めて認識する必要があると考える。

## 5. 今後の課題

本稿で取り上げた実践報告は樋口（2021）が作成した、行動セッティングシステム構造の評価を基に、大人（教師・保育者）が対象児童に役割を持たせるという視点で学習内容を吟味することで、その場で学ぶ全ての子どもたちの変化につながった一つの実践報告である。対象児童に合わせた環境および指導法については一つの効果的な結果を示すことが出来たのではないかと考える。但し今回の環境設定と指導法が類似の障害を持つ他の対象児童にも同様の効果をもたらすかどうかについては、検証されていない。今後は他の対象児童にも実践の取り組みを適用し、さらなる検討していくことが必要と考える。

しかし、今回の取り組みは、重度・重複障害を持つ児童の指導法の一つとして1対1での個別学習だけでなく、協働学習での学び合いを促進し、他者への気づきを深め、ともに学ぼうとする意識を育てる視点を、指導者（教師・保育者）が持つことの重要性について気付くきっかけとなり得ると考える。

## 【付記】

本研究は2024年敬愛短期大学プロジェクト研究助成金を得て実施した。

また、本論文の一部は日本特殊教育学会第61回大会及び62回大会で発表された。

## 引用文献

- 1 特殊教育の改善に関する調査研究会（1975）重度・重複障害児に関する学校教育の在り方について（報告）．文部科学省
- 2 中島昭美（1979）課題学習とは何か 重度・重複障害児指導研究会（編）、鋼材重度・重複障害児の指導技術5 課題学習の指導 岩崎学術出版 1-16
- 3 樋口和彦（2018）学習の視点からみた重度・重複障害児の研究の展望 特殊教育学研究, 56(1), 33-46
- 4 樋口和彦（2007）重度重複障害児の子ども同士のやりとりについて—発信が弱く受信が困難な子ども同士の係りとは？—日本特殊教育学会第45回大会発表論文集、874
- 5 樋口和彦（2008）重度重複障害の子ども同士のかわりについて．飯野順子（編）、障害の重い子どもの授業づくり Part2. ジーニアス教育新社, 112-130
- 6 樋口和彦（2010）重度重複障害の子ども同士のやり取りを発展させるための方向性—発信が弱く受信が困難な子ども同士の係り合いをいかに育てていくのか？—日本特殊教育学会第48回大会論文集, 189
- 7 高橋真琴（2011）重度・重複周夫外のある子どもに対するピア・モデルに基づく学習効果．特殊教育学研究, 49, 395-404.
- 8 細渕富夫・大江啓賢（2004）重症心身障害児（者）の療育研究における成果と課題．特殊教育学研究, 42, 243-248
- 9 姉崎弘（1998）重症児施設訪問教育における集団指導の効果．特殊教育学研究, 35(5), 33-40.
- 10 樋口和彦（2021）重度・重複障害児の学習とは？—障害が重い子どもが主体的・対話的で深い学びを行うための基礎— ジーニアス教育新社, 65-85
- 11 宮武宏治（1990）Ecological Psychology の視点から考察した重度・重複障害児のための教育課題の設定、特殊教育学研究, 28(2), 43-55.
- 12 ヴィゴツキー, L, S（1970）精神発達の理論 柴田義松（訳）、明治図書

## 注

注1 音声によるコミュニケーションが困難な人のためのコミュニケーションツール