

感覚障害を伴う重複障害児への学習支援に関する実践研究 I

—聴覚障害を伴う重複障害事例—

○遠藤亜未奈

菅井裕行

(宮城教育大学大学院教育学研究科)

(宮城教育大学特別支援教育講座)

KEY WORDS: 感覚重複障害 係わり手の対応 計数課題

【目的】

2007年にそれまでの特別支援教育諸学校は、特別支援学校への一本化が行われ、障害種別対応から個々のニーズに基づく教育が行われることとなった。しかし、個々の重複障害児に合った学習環境をどのように保障していくのか、係わり手の適切な対応をどのように図っていくのかという様々な課題があるものの、このような課題に対する報告は、未だ数少ない現状である。そのため、重複障害児の中でも独自の課題を有し多様な様相を示す感覚重複障害児に対するより具体的な報告や教育的支援の範例の蓄積が必要である。本研究では、感覚重複障害児に対する学習環境の保障、係わり手の適切な対応について、実際の係わり合い(かずの学習)を通して、児童の変容を観察し、検討する。

【方法】

1. 事例: 感音性難聴および痙直性両麻痺を併せ有す、特別支援学校(聴覚)に在籍する小学4年生の男児(以下、F)との係わり合いを事例とする。2. Fの紹介: 裸耳では両耳ともに500Hz90dB、1000Hz95dB、2000Hzスケールアウト、補聴器装用閾値は55dB。コミュニケーションには手話や身振りを用いるが、痙直性両麻痺により手話を胸の前で表出する困難や手指の微細な運動調整の制限がある。他者からの音声を伴った手話や指さしによる働きかけに対しては、おおよその内容は理解しているようである。3. 係わり合いの概要: 週に1回、筆者(以下、A)がFの自宅を訪問し、約2時間の係わり合いを実施し、その中の約20分間かずの学習を実施。4. 期間: X年9月～X+1年3月の全18回。5. 記録: ビデオ記録と観察終了後の筆記記録により、エピソードを記録。エピソードの内容は、研究室教員・学生と共に視聴し、同定した。6. 倫理的配慮: 本研究の趣旨及び個人情報保護について口頭で説明し、保護者の同意を得た。

【結果】

1. 問題状況整理の時期: X年9月～10月

Fの数に関する理解を把握するため、数唱、計数、多少判断、具体物の取り出しの課題を設定し、問題状況を整理した。

「1～9」において、数字カードを見て1から順に指文字で数を出出することができるが、「10」は片手で「1」、もう一方の手で「0」と表出する。計数に関して、5までは一つずつ数えることができるが、6以上になると、数える様子は見られるものの、「9」と表現する。具体物を用いた多少判断は5以下であればできる。数字を見て同数の具体物を取ることは間違えてしまう場合もある。特に6以上の数が定着していない様子である。このような問題状況の整理をもとに、10までの計数課題に取り組むこととした。課題は磁石の個数を数え、平座金が貼り付けてある2つの木材から磁石と同数の木材を選ぶこととし、1回の係わり合いの中で3つの数について学習を行った。係わり合いはFの意欲に沿って活動を行うこととし、F中心に活動を進めることとした。

2. 第一期(5までの計数課題): X年11月

この時期のFは磁石を提示すると遊びだすことが多く、磁石を数える様子は見られなかった。Fが遊びだした際には、見守ることとし、気持ちの折り合いをつけて学習に取り組むことができるよう心掛けた。木材を提示すると、2つの木材を

見比べて悩むことが多く、選ぶ際にも自信がなさそうに選ぶことが多かったが、実際に磁石を平座金に貼ることで自分が選んだ木材が正答のものかどうか確認することができた。磁石は選んだ木材の下から一つずつ順に貼り、その数を指文字で表出していた。

3. 第二期(10までの計数課題): X年12月

磁石の数を尋ねると、指文字で数を出出するものの、6以上の数は自信がなさそうに指文字を表出したり、曖昧に指を開き「9」と表出したりすることが多かった。Aと一緒に数え直す際には、Aが平座金の一つずつ指差しながら指文字と音声で数えることでFもAのガイドに合わせてゆっくりと一つずつ数えることができ、6以上の数も明確に指文字で数を出出することができた。このようなやりとりを繰り返す中で、Fが自ら磁石の数を数える様子が見られるようになり、木材を選ぶ際にも迷う様子が少なくなってきた。磁石を平座金に貼る際には、「1、2、3…」と数を数えているような声を出す様子も見られた。

4. 第三期(5のまとまり): X年12月下旬～X+1年2月

この時期のFの学校での学習内容を基に、磁石を5と2や5と3のように2列に提示することとし、教材も5のまとまりを意識したもの新調した。一目見ただけでその数がいくつか理解し、Aに指文字で教える様子が多くみられた。木材を選ぶ際にも一目見て選ぶことができるようになった。5のまとまりの理解が進んでいるようである。しかし、実際に磁石や平座金の数を数える際、6と7は数え間違えることは少なくなったものの、8と9は混乱している様子であった。答え合わせの際には、Fが単独で一つひとつ数える様子が見られるようになった。指文字での数の表出の仕方も明確になり、Aが「10」と表現する際に、左手で右手の人差し指を一度押さえてから折り曲げ、「10」と示したことをきっかけに、「10」の表現の仕方を理解し、「20」や「30」なども指を折り曲げて表現するようになった。

5. 第四期(8と9の理解): X+1年3月

この時期には、Aが教材を提示する前にFから教材に手を伸ばすようになり、率先して磁石や平座金の数を数える様子が見られるようになった。AはFの様子を見守ることとし、FがAの顔を見てきたら賞賛したり共感したりすることとした。答え合わせの際に、FはAに先んじて教えようとすることもあったが、数えるべき数の指文字をAが表出したまま止まることでFもAに合わせてひとつずつ数えることができ、8と9もきちんと数えることができるようになった。

【考察】

本研究から学習環境と係わり手の対応に関して以下の点が示唆された。

- ・1対1対応、合成分解、順序の認識の成立を目指す上で丁寧に計数することの重要性
- ・計数を含めた課題解決に十分な時間をかけることの重要性
- ・やりとりの進展と集中度が向上し、気持ちの切り替えが円滑になってきたこととの関係
- ・聴覚障害のある対象児において手話・指文字・視覚的教材を用いることの有効性

(ENDO Amina, SUGAI Hiroyuki)