

# 重複障害児の実態把握におけるチームアプローチの有効性

任 龍在

(群馬大学教育学部)

KEY WORDS: 重複障害 実態把握 チームアプローチ

## 目 的

近年、特別支援学校では複数の教師によって実施される授業が多く、チームアプローチは現場の必要不可欠な要素として位置づけられてきている (LIM & ANDO, 2010)。

そこで本研究では、K大学特別支援教育特別専攻科に在籍している学生を対象として、肢体不自由で知的障害を併せ有する重複障害児の実態把握におけるチームアプローチの有効性について明らかにすることを目的とした。

## 方 法

### 1) 対象者

K大学特別支援教育特別専攻科の在籍している学生3名(女性)。1名(A)は現職教員(内地留学)であり、残り2名(BとC)は教職経験のない学生であった。

### 2) 対象児

L特別支援学校に在籍している中学部2年の女兒(14歳5ヶ月)。2013年10月の診断結果によると、田中ビネーVにおけるCAは12歳5ヶ月、MAは3歳5ヶ月(IQ28)であった。また、S-M社会生活能力検査におけるSQは39、SAは4歳10ヶ月であった。また、特発性胸椎側弯症を治療するため2014年5月に後方矯正固定術を受けた。食事や睡眠などの生活リズムには特に問題が見られなかった。

### 3) 実態把握のプロセス

対象者A、B、Cは、2015年10月、1時間ずつ交代しながら対象児の授業を観察した。対象者はビデオを撮影し撮影映像をもとに実態把握を行った。その結果、個人実態把握シート(個人のシート)を完成した。情報共有のため各自の実態把握結果を発表する時間を設けた。発表では、個人のシートと映像(10分以内で編集)を根拠として提示しながら説明することにした。その後、チーム協議(5回)を経て、協議後の実態把握シート(協議後のシート)を完成した。

実態把握の観点、対象者が学生であること、分析の容易性を考慮して、自立活動の6区分のうち「身体の動き」「コミュニケーション」に限定した。

### 4) 面接調査

個人のシートと協議後のシートを比較した結果をもとに、①対象者3名全員が指摘したもので、協議後のシートにも残された項目、②対象者1名または2名が指摘したもので、協議後のシートにも残された項目、③対象者1名または2名が指摘したもので、協議後のシートでは削除された項目などに関して、どのようなディスカッションが行われたのか、また各対象者はどのように考えていたのかについて、個別面接調査を行った。所要時間は各対象者によって若干の差があったが、平均は32分であった。場所はK大学の教室であった。

### 5) 分析

個人のシートと協議後のシートを比較分析した。その後、上の②と③に該当する項目については、その理由を分析することで、チームアプローチの有効性を検討した。また、チームアプローチによる実態把握について、対象者各自がどのように感じていたのか、その感想を整理し、実際に実態把握を行う授業の可能性について検討した。

### 6) 倫理的配慮

L特別支援学校長、担任教師、対象児の保護者に本研究の趣旨及び目的について説明を行い、対象児の個人情報漏れない

ように、徹底的に保管、管理し、教育及び研究以外の目的として使用しないことを前提として、対象児に関する情報提供とビデオ撮影の許可を得た。

## 結果と考察

ここでは、紙面の関係上、協議後のシートの中で「身体の動き」のみを紹介する。

### <足の動き>

- ・がに股歩き、走るときもがに股傾向にある(ABC)
- ・歩くときに左に傾いている(B)
- ・階段を昇るときは片足ずつ昇れるが、降りるときは右足で降りて、左足を揃えて降りる(BC)

### <手の動き>

- ・指先に力が入らない(ABC)
- ・書くとき、脇があいている(ABC)
- ・手首が回らない、力が入らない(AC)
- ・エプロンの後ろのボタンができない(C)

### <姿勢>

- ・立ち姿で、膝が曲がっており(C)、手が胸元か後ろで組んでいることが多い。(BC)
- ・椅子に座っているとき、足を組んでいた(C)
- ・背中が曲げられないので、床のものを取るときに、お尻が出してしまう(A)

- ・机を拭くとき、膝を曲げて、奥を拭いている(A)
- ・背もたれがある椅子はためらいなく座り、丸椅子は、近くの机に手を置いてバランスを取っていた(B)

- ・椅子に座るときは、斜め座りで、足を開いている(BC)
- ・階段の時(昇降)に、手すりにつかまっている(BC)
- ・腰がひねることができない(A)

### <腕の動き>

- ・腕の可動域が狭い(ABC)
- ・腕が肩より上に上がらない(A)

### <その他>

- ・対象物を持続して見ない(ABC)
- ・目と手の協応ができていない(A)
- ・動きの模倣が難しい(A)
- ・続けて走ることができない(A)

注:下線は、協議後、特に重要だと判断された項目。

対象者3名の結果をみると、協議後のシートに教職経験のあるAの意見のみが強く反映される傾向は見られなかった。特に下線部の中で「目と手の協応ができていない」を除くと、3名全員の指摘があった項目が重要な内容として挙げられた。これは、AがBとCを配慮したわけではなく、教職経験のない学生も重要な内容は気づいていたからである。ただし、対象者3名とも「(協議後に)重要な内容が明らかになった」とし、協議の有効性を強調した。BとCは教職経験のあるAとの話し合いの重要性を強調した。Aは協議そのものの機能を強調し、「(協議後に)曖昧な部分が明らかになり、対象児の特性を説明できるようになった」と説明した。今後、重複障害児の実態把握におけるチームアプローチ(協議)の効果をより高めるための方法や研修の工夫に注目したい。

## 文 献

LIM Y. & ANDO T. (2010) Effects of Teaching Experience and Curriculum on Teachers' Professionalism in Education of Children with Severe and Multiple Disabilities. *The Japanese Journal of Special Education*, 47(6), 483-494. (Yongjae LIM)