

# 自立活動の授業で肢体不自由児の主体性をどう高めるか

堀 内 悠\*

## I. 問題と目的

特別支援学校設置の目的は、学校教育法第72条に以下のように示されている。

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、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ことを目的とする。（※下線は筆者。以下、同様。）

後段部分が、特別支援学校独自の指導領域である自立活動の授業に直結する。

特別支援学校の対象となる5障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）のうち複数の障害を重複している子どもが多いのが肢体不自由である。文部科学省（2011）の『特別支援教育資料（平成23年度）』によると、その率は視覚障害・約25%、聴覚障害・約17%、知的障害・約20%、病弱・約33%に対して、肢体不自由は約76%になっている。重複障害の場合、自立活動を主とする教育課程を編成することが多い。

『特別支援学校学習指導要領（平成21年告示）』に自立活動の目標は、次のように示されている。

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。

子どもの「主体性」が強調されている。肢体不自由児の場合、肢体が不自由であることによって生活上や学習上の種々の困難や制約があることから、子どもの「主体性」をより重視した指導が必要となる。

教師が子どもの主体性を高める際、『特別支援学校学習指導要領（平成21年度告示）』第2章第1節第1款の記述が手がかりとなる。以下は肢体不自由児に対する教育を行う際の留意事項である。

- (1) 体験的な活動を通して表現する意欲を高めるとともに、児童の言語発達の程度や身体の動きの状態に応じて、考えたことや感じたことを表現する力の育成に努めること。
- (2) …略…
- (3) 身体の動きやコミュニケーション等に関する内容の指導に当たっては、特に自立活動における指導と密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすること。

---

\* 山梨県立わかば支援学校

(4) 児童の学習時の姿勢や認知の特性等に応じて、指導方法を工夫すること。

(5) …略…

そこで本稿では、①「姿勢や認知の特性」、②教師・子ども間の「コミュニケーション」、③「体験的な活動」の3点に着眼して、自立活動の時間における指導の中で教師がどのような工夫によって子どもの主体性を高めているかを、電子メールを使った情報収集によって明らかにする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象

特別支援学校で肢体不自由児を担当した経験のある教師6人（a さん：経験年数1年，b さん：同7年，c さん：同4年，d さん：同1年，e さん：同2年，f さん：7年）

### 2. 手続き

2013年11月20日に電子メールで依頼し、同年11月29日までの回答を求めた。自立活動の指導の中で子どもの主体性を高める工夫について、以下の3つの質問を行った。

- ① 「姿勢や認知の特性」に関する工夫
- ② 教師・子ども間の「コミュニケーション」に関する工夫
- ③ 「体験的な活動」に関する工夫

回答の仕方については以下の3点を依頼した。

- ① 回答は箇条書きで2～5件程度
- ② 1件につき60～100字の範囲の文字数
- ③ 各回答は具体例を挙げて、記述

## Ⅲ. 結果と考察

「姿勢や認知の特性に関する工夫」21件，教師・子ども間の「コミュニケーション」17件，「体験的な活動」12件の計50件の回答があった。

各回答を便宜的に「授業の前後の工夫」と「授業中の工夫」で2分類して、さらに、「人的な工夫」、「物的な工夫」、「場所的な工夫」の3分類にした。

以下、原文（※キーセンテンスに下線）を示しながら、考察を行う。

## 1. 「姿勢や認知の特性」に関する工夫

### (1) 授業前後（7件）について

#### ①人的な工夫（6件）

a-①-1： ICF に基づく実態把握を行う。どのような姿勢や認知の特性があるかを把握し、その原因や活動と参加の状況、環境因子との相互作用について関連付けて分析する。医療機関等と情報交換し分析することも重要である。

※見出しの「a-①-3」とは「aさんの回答の、①の質問に対する3番目の回答」という意味である。以下同様。

a-①-2： 学習に適した姿勢制御機能や認知機能を発揮するためには、心身の適度の覚醒状態が必要である。過覚醒状態にある生徒には鎮静を促し、その逆の場合には覚醒を促すウォーミングアップを学習前に随時行う。

a-①-4： 活動内容が姿勢や認知の特性における利点を引き出し、不利な点を目立たなくさせるものであるかを検証し、実践計画を立てたり変更したりする。実践者自身で検証すると同時に、他の指導者とも確認し検証の質を高める。

b-①-1： 座位可能であるが、不安定で、徐々に姿勢が崩れる生徒に対して、「おへそを前に」などの指示をしながら、授業開始前に正しい座り方を確認してから、お勉強（教材への注意力の向上）を行う。

e-①-3： 子どもが外界を捉えるために活用している感覚器官の実態を把握すること。（視覚的なのか、聴覚的なのか、触覚的なのかなどによって教材で工夫する点が大きく変わってくる。）

f-①-1： 子どもが自ら動きやすい身体の状態にしてから、活動を行うようにする。例えば、教材を用いた個別学習の指導の前に、腕上げ動作をして可動域を広げたり、緊張のある部分を緩めたりして、子どもが教材を動かそうとする際に操作しやすい、あるいは、試行錯誤しやすい身体の状態を整える。

「ICFに基づく実態把握（a-①-1）」、「覚醒状態（a-①-2）」、「感覚器官の実態を把握（e-①-3）」など、実態把握の重要性が指摘されている。さらに、「正しい座り方（b-①-1）」や「自ら動きやすい身体の状態（f-①-1）」のように、活動しやすい姿勢に関する指摘もある。それらに基づき、授業が行われるが、柔軟かつ適切に「実践計画を変更（a-①-4）」する意義が述べられている。

#### ②物的な工夫（これに関する回答はなかった。）

#### ③場所的な工夫（1件）

b-①-3： 座位保持が困難な子どもを、セラピーマットを敷いた窓際に座らせ、自分で姿勢（上体）を起こすと外の風景が自分の視野内に広がるような状況で座り方の練習をする。

「窓際に座る（b-①-3）」ことで姿勢変換の際、子どもに視界の変化を感じさせようとする

工夫と言える。

## (2) 授業中(14件)について

### ①人的な工夫(7件)

- c-①-1: 座位や立位等で首や肩が前に突き出る子には、合理的な姿勢の制御の仕方を学ばせるために、腰や股の筋緊張を自分で緩めるように援助し、姿勢が重力に対して真っ直ぐになる力の入れ方や動かし方を援助する。
- c-①-2: 動作学習を行う際は、例えば、側臥位姿勢で体幹部を軸として上体をひねる動きや仰臥位姿勢で上肢を前方に挙上する動きなどで、教師の動きに応じて動かしてもらい、その後、自分で動かしてもらうようにする。
- c-①-3: 動作学習を行う際は、身体絵カードを用意したり、課題となる部位に触れる(セルフタッチ)ことで課題部位を明確化し、見通しをもたせるようにする。
- d-①-1: 児童にとって楽な姿勢で行う。長時間同じ姿勢を続けることが負担となるため、座位から臥位に変える等の工夫をしている。横になることで余分な力が抜けて、音楽活動では自発的に楽器に手を伸ばすことがある。
- d-①-2: 繰り返し指導する。学習が定着するまでに時間がかかるので、毎日繰り返し指導する。トイレの時には絵カードを持って行くことを繰り返すと、自らカードを持ってきて「トイレへ行きたい」という気持ちを発信するようになった。
- e-①-2: 活動に取り組みやすい姿勢、教材を見やすい姿勢をとること。
- f-①-3: 目的(児童生徒にしてほしいこと)に応じたシーティングや、ポジショニングを検討する。  
例えば、見て欲しい時と活動する(操作する)時との姿勢を変える。

「筋緊張を自分で緩めるように援助(c-①-1)」との指摘から、教師は子どもの活動を引き出す役割があるとわかる。その方法に「教師の動きに応じて動かしてもらい(c-①-2)」,「身体絵カードの用意(c-①-3)」や「課題となる部位に触れる(セルフタッチ)ことで課題部位を明確化(c-①-3)」するなどがある。また、「楽な姿勢で行う(d-①-1)」,「目的に応じたシーティングや、ポジショニングを検討(f-①-3)」のように活動中の姿勢に関する指摘もある。正しい姿勢を身に付けるには「繰り返し指導する(d-①-2)」ことが重要と言える。

### ②物的な工夫(7件)

- a-①-3: 学習中、心身の適度な覚醒状態を継続し、姿勢や認知の特性の利点を発揮し続けることができるための環境の整備を行う。具体的には、姿勢や認知の特性に応じた机やいすの調整や採光の調整などが挙げられる。
- b-①-2: 重度重複障害(座位保持不能)の生徒に絵本の読み聞かせをする際に、車いすや臥位ではなく、座位保持いすに座らせ、視覚機能をよりよく使えるようにする。
- c-①-3: 動作学習を行う際は、身体絵カードを用意したり、課題となる部位に触れる(セルフタッチ)ことで課題部位を明確化し、見通しをもたせるようにする。

d-①-3：スイッチ教材等を活用する。例えば調理活動でミキサーを使う時に、麻痺がある子どもは自力で操作することが難しいが、スイッチ教材等を使ったことで押す・引っ張る等の簡単な自力操作でミキサーを動かすことができた。

d-①-4：教材を適切な位置に提示する。教材の位置が見にくいと頭が下がったり、片方に重心が偏ったりという姿勢の崩れが見られがちなので、現在は書見台を使用し、自分から目を向けられるようにしている。

e-①-1：認知発達に合った題材の設定。教材の工夫。見通しのもちやすさ。

f-①-2：触覚が優位である子どもに対して比較対象を用意する。例えば、「感触あそび」の際に、感触の違いに自ら気づいて、素材への関わり方を変えることができるように感触の異なる2種類の粘土を用意する。

「机やいすの調整や採光の調整 (a-①-3)」, 「座位保持いす (b-①-2)」の使用, 「書見台を使用 (d-①-4)」などは学習環境に関する記述である。教材の考案では, 「認知発達に合った題材の設定, 教材の工夫 (e-①-1)」ということが重要となる。具体的には「比較対象を用意 (f-①-2)」することや「スイッチ教材等を活用 (d-①-3)」することが有効な手段となる。

### ③場所的な工夫 （これに関する回答はなかった。）

## 2. 教師・子ども間の「コミュニケーション」(17件)について

### (1) 授業前後 (1件) について

#### ①人的工夫 (1件)

a-②-1：コミュニケーションを自立活動の目標として捉えるならば、コミュニケーションのどの側面の発達をどの段階へ促していくのか、生徒の実態と本人や家族の意向も踏まえて具体的に目標を設定し、評価する必要がある。

「具体的に目標を設定し、評価する (a-②-1)」は目標設定と評価が一体であることを指摘している。

#### ②物的工夫 （これに関する回答はなかった。）

#### ③場所的な工夫 （これに関する回答はなかった。）

### (2) 授業中 (16件) について

#### ①人的な工夫 (12件)

a-②-2：コミュニケーションを自立活動の目標を達成するための手だてとして捉えるならば、姿勢や認知の特性に応じたわかりやすい指示や発問の方法、会話のつなぎ方、返事や回答のさせ方を選択する必要がある。

- b-②-1: 重度重複障害の子どもに対して、教師から何かを伝えるというより、彼の首の動き、筋緊張の状態、呼吸の状態などの非言語的な手がかりをもとに理解を図り、彼にまずは安心感を保障する。
- b-②-2: 脳性麻痺で言語機能の強い障害を合併した子どもに対して、その弱点である言語機能の向上を最重点にするのではなく、その他の長けた機能（視知覚機能など）を活かしてコミュニケーションができることを教える。
- b-②-3: 介助される機会の多い肢体不自由児に対して、自ら判断して行動して、仮にそれが誤りあるいは合理性を欠いても、まずはその行動（の自発）そのものに価値あると伝える。つまり、うまくできないことを決して叱らない。
- c-②-1: 子どもの身体の動き（表情や口唇、上肢等）をみて、何を伝えているのか理解して、やりとりを継続できるようにする。
- c-②-2: 子どもの気持ちを安定させるために、端的に要点のみを伝えるようにしている。
- c-②-4: 表情や身振り、仕草等の発信が難しい子には、身体に教師の手をあてたり、動かしたりしながら、身体を通したやりとりをする。
- d-②-1: 子どもの反応を待つ。気持ちを発信することが苦手な生徒に対して、あえて反応を待つことがある。例えば机の上から物が落ちてしまった時に、自分から「拾ってほしい」という気持ちを言葉や表情、身振り等でアピールするのを待つ。
- d-②-2: 選択肢を設ける。授業の内容に選択肢を設けるようにしている。例えば絵本読みの時には本を2冊用意しておくことで、自分の気持ちを発信する機会になる。自分が選んだものの時は集中力が増す。
- e-②-1: 子どもと共感する機会をたくさんもつ。それによって子どもからの発信が多くなる。子どもの発信に気づくようになる。(例) 子ども:「(この間、「あー」と声を出したら先生も「あー」って答えてくれた。また「あー」って言ったら先生は答えてくれるかな。):「(この間、この本を先生と読んで楽しかった。この本を先生に持って行ったらまた読んでくれるかな。)」
- e-②-2: (実態によるが) 子どもが伝えたいことをなんとなく感じ取ることができても、要望をすぐに叶えてあげないことも大切。(子どもから発信することが減ってしまう可能性がある)  
(例) 子ども「(つまらないなあ。おもちゃで遊びたいなあ。)」教師「(あ、A君がつまらなそう) このおもちゃで遊ぶ? (教師が子どもの元に運ぶ)」子ども「(やったー。)」→本当は声を出せるのに、本当はサインで伝えることができるのに、本当は指差しができるのに、それをしなくなってしまう可能性も。自分にできる発信手段を用いて発信して欲しい。
- f-②-2: 子どもの内的な状況や行為の代弁を行う。例えば、子どもの表情やしぐさから気持ちを察し、「静かにしてよ〜」「早くしてよ〜」など子ども心情を代弁して発信する。

教師の心がけとして「わかりやすい指示や発問の方法、会話のつなぎ方、返事や回答のさせ方を選択する (a-②-2)」、「選択肢を設ける (d-②-2)」、「端的に要点のみを伝える (c-②-2)」といった技術的な工夫と、「うまくできないことを決して叱らない (b-②-3)」、「子どもの反

応を待つ (d-②-1)」や「内的な状況や行為の代弁を行う (f-②-2)」といった子どもの心情に配慮した工夫がある。

コミュニケーションでは「自分にできる発信手段を用いて発信 (e-②-2)」,「長けた機能(視覚機能など)を活かす (b-②-2)」といったことが重要と言える。また,子どもとのかかわりでは「共感する機会をたくさんもつ (e-②-1)」ことが重要であり,それには「子どもの身体の動き(表情や口唇,上肢等)をみて理解 (c-②-2)」「非言語的な手がかりをもとに理解 (b-②-1)」のように,非言語的な情報が大切といえる。コミュニケーション手段には「身体を通したやりとりをする (c-②-4)」方法も挙げられていた。

## ②物的な工夫 (4件)

c-②-3: 聴覚優位の子に,より円滑なコミュニケーションができるように,剣を刺すと BGM が流れる「黒ひげ危機一発」を媒介として,音声言語で,その時の心境や勝ち負け等のやりとりをする。

d-②-3: 子どもが好きなものを活用する。好きな歌を歌ってあげる際に途中で止めると,児童がこちらを向いて腕を触って「続きをもっと歌って」という気持ちを伝えてくる。興味あるものへは意欲が増し,積極的にコミュニケーションをとろうとする。

e-②-3: 物を媒介としたコミュニケーションを促すための教材の工夫・検討。

f-②-1: (子どもの緊張や身体の使用の感じたり,表情を見たりして,子どものことを感じながら指導を行うために)鏡を前に置き,教師が後方から支えて座位を取らせ,机上の課題を行う。

子どもとのコミュニケーションを図る方法には「音声言語でやりとり (c-②-2)」,「物を媒介としたコミュニケーション (e-②-2)」,「子どもが好きなものを活用 (d-②-3)」することが有効であるとの指摘である。また,「鏡を前に置き (f-②-1)」との指摘は子どもの表情を確認しながら支援を行うための工夫といえる。

## ③場所的な工夫 これに関する回答はなかった。

## 3.「体験的な活動」(12件)について

### (1) 授業前後 (1件) について

#### ①人的な工夫 (1件)

c-③-1: 指導をする前の事前の準備 (年間指導計画, 単元計画, 事前の打ち合わせ等)を子どもの実態を考慮することと合わせて徹底する。

「事前の準備 (年間指導計画, 単元計画, 事前の打ち合わせ等)を徹底する (c-③-1)」から,年間計画・単元計画・授業計画の綿密な検討を行うことの重要性がわかる。

②物的な工夫 (これに関する回答はなかった。)

③場所的な工夫 (これに関する回答はなかった。)

(2) 授業中(11件)について

①人的な工夫(3件)

a-③-1: 評価を個別に具体的に伝える。「○○さんは今日△△ができました」と伝えることで、児童生徒は自分ができたことを確認できると同時に、教師からの承認を得ることができ、「できた」という体験を確かなものにできる。

a-③-2: 見える・聞こえるではなく見る・聴くとなる活動を設定したり、児童生徒に選択してもらう。つまり、児童生徒の興味・関心、選択する意思を尊重する(=人権を尊重する)授業実践や関わりであることを常に意識する。

c-③-2: 子どものその時の実態(行動パターンから心情の推察)を見極めながらその時の最善と思われる支援をする。

「児童生徒の興味・関心、選択する意思を尊重する(a-③-2)」,「実態(行動パターンから心情の推察)を見極めながらその時の最善と思われる支援(c-③-2)」などから子どもの意思を尊重することが重要とわかる。また、「評価を個別に具体的に伝える(a-③-1)」ことは子どもに達成感を味わわせ、意欲を高めるための工夫と言える。

②物的な工夫(5件)

d-③-1: 諸感覚を使って実感できるようにする。一つの題材でもいろいろな感覚を通じて感じる。例えば、さつまいもに触れる、匂いを嗅ぐ、食べる等の活動を通して「さつまいも」がどのようなものか実感することができる。

d-③-2: 身近にあるもの(興味があるもの)を題材として扱う。普段身近にあるものを題材として扱うと興味が沸く。絵本が好きな子どもたちと校外学習で図書館に行った際に、たくさん本を見て驚き、借りたい本を積極的に探し回っていた。

e-③-1: 生活の身近にあってもなかなか経験できていなかった題材を取り上げる。重複障害児の中には、経験不足の子どもが多い。

e-③-2: 色々な感覚を使って体験できる題材を取り上げる。

f-③-1: 触感、におい、音などから物を捉え、言葉をより実感の伴ったものにする。例えば、「はな」の匂いをかいだり、葉に触れたりする。「こおり」に実際に触れたり、上を歩いてバリバリという音を感じたり、触感、におい、音などあらゆるものからその物を捉えられるようにする。

「諸感覚を使って実感できるようにする(d-③-1)」や「色々な感覚を使って体験できる題材を取り上げる(e-③-2)」などの指摘から子どもが体験を通じて実感することが重要であるといえる。また、「身近にあってもなかなか経験できていなかった題材を取り上げる(e-③-1)」



との指摘から、題材は子どもの生活に身近なものであることが求められるといえる。

### ③場所的な工夫（3件）

b-③-1：車いすで校内での移動は自立している生徒とともに、教師も車いすに乗り、校外へと散歩にいく。それを通して、学外の路面の条件の悪さを実感させる。

b-③-2：重度重複障害の子どもをまめに散歩に連れ出し、気温、花の香り、木々の感触などをまめに体感させる。漫然とした散歩には決してしない。

b-③-3：野菜の栽培にかかわり、教室内の事前指導の時間を極力減らして、即現場（農園）で活動させて、発生する様々なトラブルをその都度解決するように支援する。

活動場所に関しては「教室内の事前指導の時間を極力減らして、即現場（農園）で活動（b-③-3）」、「校外へと散歩（b-③-1）」や「散歩に連れ出し（b-③-2）」との指摘から、校外の活動が重要であると考えられる。

## IV. まとめ

### 1. 「姿勢や認知の特性」に関する工夫

学習前に、子どもの姿勢や認知の特性の理解、心身の覚醒状態を見極めることなど、実態を把握することが重要である。授業中は、子どもが集中して授業に参加するために姿勢変換をしたり、子どもの気づきを促すために課題部位を示したりするなどの工夫があった。また、机や椅子の調整、座位保持椅子や書見台の使用などの物的支援があり、これらは認知に適した姿勢を促すための工夫である。

### 2. 教師・子ども間の「コミュニケーション」に関する工夫

コミュニケーションにおいては、子どもの意思を理解し、尊重することが重要である。具体的には、子どもの優位な感覚に働きかけること、授業内容に選択肢を設け子どもに選択の機会を与えること、子どもが答えやすいように教師が発問の仕方を工夫することなどである。このように教師は子どもの意思表示の機会をより多く創出し、それぞれの子どもの意思を理解しようと努めることで、肢体不自由児の主体性を高めている。

### 3. 「体験的な活動」に関する工夫

題材は子どもの生活により身近であること、触覚、嗅覚など多くの感覚を使って体験できることが重要である。活動は子どもが体験することで、達成感を味わえるものでなければならない。活動場所はできるだけ校外で行い、子どもの感覚を刺激する環境で行う必要

がある。このように教師は身近な題材を用いて生活経験を多く積ませること、学校外での活動を多く取り入れ子どもの感覚を刺激することなどの工夫をしている。

## 文献

- 1) 文部科学省(2011) 特別支援教育資料「特別支援学校(学校設置基準) 障害種別重複障害学級児童生徒数及び在籍率」. 文部科学省.

付記：本稿は、平成25年度山梨大学特別支援教育特別専攻科・研究論文(指導教員：古屋義博准教授)として執筆した「自立活動の授業で子どもの主体性を高めるための工夫 - 肢体不自由の子どもの場合 -」を修正したものである。