

実践報告

# 視覚障害を伴う最重度知的障害児における 外界へ働きかける行動の活発化を目指した教育実践

本告 由美子\* ・ 芳野 正昭\*\*

Educational Interaction Aimed at Improving the Exploratory Behavior of a  
Blind Child with Profound Intellectual Disability

Yumiko MOTOORI\* and Masaaki YOSHINO\*\*

## 【要約】

自傷行為を頻発させ外界へ働きかける行動が不活発であった視覚障害を伴う最重度知的障害児（A）に対して、当初、外界への不安が大きい等の障害特性に応じた対処を実行したが、改善は見られなかった。そこでAの乳児期後半の社会性の発達水準および興味・関心に応じた対処を追加して実行したところ、改善が見られた。この経過から障害特性を含む総合的な観点から一人ひとりの児童に応じた対処を実践することの必要性について考察した。

## 【キーワード】

視覚障害（全盲）、知的障害、教育実践、外界への働きかけ、問題行動

## I. はじめに

言語獲得のない全盲の知的障害児の中には、身体・運動機能に障害が無いにも拘らず移動行動が少なく、目を指で押さえる、頭や体を揺すったりする等のブラインディズムを起し、外界の物や人へ働きかける行動が不活発な児童がいる（水口、1974）。自傷行為等の行動障害を併せ持つ場合も少なくなく（水口、1974）、児童の成長を引き出すことに苦慮する学校現場がある。本実践報告で対象とした児童（A、特別支援学校小学部4年生）も筆者らとの出会い当時まで、上記と共通する行動上の問題を学校で示していた。当初、筆者らはAの問題の原因について、盲を伴う知的障害の障害特性としての外界への不安と見通しのもてなさにあると捉え、障害特性に応じた対処として、構造化による分かり易い学習環境作りおよび触覚的合図による丁寧な活動予告を実行したが、改善は見られなかった。そこで、Aの問題の原因を

捉え直し、Aの社会性・対人関係の発達水準および興味・関心に応じた対処を追加的に実行したところ、Aの行動上の問題に改善が見られ出した。以下では、この教育実践の実際を報告し、全盲の最重度知的障害児における外界へ働きかける行動の活発化に繋がる教育のあり方に関して、障害特性を含む総合的な観点から一人ひとりに応じた対処を実践することの必要性を中心に検討した。

## II. 対象児の概要

A、男、2001年12月生、本教育実践開始時（2011年10月）9歳9ヶ月。

### 1. 医学的所見

顔部先天異常（右側無眼球無目裂、左側無透明体眼球、小口症、耳介低位、無下顎骨）、食道気管先天性閉鎖。視覚機能は全盲。発声できない。聴力の異常はない。

\*佐賀県立大和特別支援学校

\*\*佐賀大学教育学部

## 2. 生育歴

出生後間もなく気管切開術および胃瘻造設術。2002年6月、重症心身障害児施設入所。2008年4月、隣接する特別支援学校（肢体不自由）入学。

## 3. 教育実践開始時（2011年10月、9歳9ヶ月）の行動的所見

①姿勢：座位をとること及びつかまり立ちはできる。②移動：寝返り、背這い、手引き歩行（4～5m）はできる。四つ這い、伝い歩き、起立、独歩はみられない。③食事：経口摂取できない。胃瘻による。④排泄：おむつ使用。排泄を教える行動はみられない。⑤着脱衣：靴下とズボンを脱ぐこと以外は介助を要する（協力的な動きはある）。⑥コミュニケーション行動：学校で繰り返される活動（車椅子のテーブルを外す・付ける、車椅子から（へ）移乗する、おむつを替える等）において教師が使う音声（「テーブルを外すよ」「降りようか」「お尻をあげて」等）を、受信し応じることがある（「手を上げる」「教師に抱き着く」「お尻を上げる」等）。しかし身振りサインやシンボル等は獲得されていない。また、教師に近づく、要求を出す等、積極的に係わる姿も見られない。⑦興味・関心：トランポリンでの揺れる遊びを好む。

## 4. 検査所見

暦年齢9歳7ヶ月時に実施された遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果は、移動運動0歳7ヶ月～0歳8ヶ月、手の運動0歳7ヶ月～0歳8ヶ月、基本的習慣0歳2ヶ月～0歳3ヶ月、対人関係0歳3ヶ月～0歳4ヶ月、発語0歳0ヶ月、言語理解0歳11ヶ月～1歳0ヶ月である。なお、Aの身体状況から実施不可能な項目（見ること、食べること、声を出すこと）がある。また、基本的習慣の上位項目「顔をふこうとするといやがる（0歳7ヶ月）」「泣かずに欲求を示す（0歳9ヶ月）」「パンツをはかせるとき両足をひろげる（1歳4ヶ月～1歳5ヶ月）」「ひとりでパンツを脱ぐ（2歳0ヶ月～2歳2ヶ月）」および対人関係の上位項目「おもちゃをとられると不快を示す（0歳8ヶ月）」「人見知りをする（0歳10ヶ月）」「ほめられると同じ動作をくり返す（1歳0ヶ月～1歳1ヶ月）」はできる。

## III. 教育実践

### 1. 教育実践の場と期間、進め方

主に筆頭筆者（当時、障害児教育を専攻する現職教員派遣大学院生B）がAの在籍する特別支援学校小学部の協力下、4年生時の2011年10月（9歳9ヶ月）～5年生時の2012年10月（10歳10ヶ月）まで1回60分の授業をマンツーマン体制で実施した（4年生時は週1回計17回、5年生時は週4回計72回）。毎回の授業終了後、その回の様子および考察をBが記録した。本報告はその記録を原資料とした。PDCAサイクルに基づく教育実践を進めた。

### 2. Aの問題

学校では、頭部を叩く・机に突っ伏す・気管切開部から不快そうな音を鳴らす行動およびブライインディズムの頻発がみられ、授業への取り組み、および移動の促しに応じないことが普通であった。そして、外界へ働きかける行動が非常に不活発な状態であった。

### 3. Aの問題に対する原因の捉え方

Aの問題の主たる原因を、盲を伴う知的障害の障害特性である外界への不安や見通しのもち難さにあると捉えた。そして、分かり易い学習環境を整えるとともに、AAC手段を用いて活動の見通しがもてるよう活動予告を分かりやすくするならば、外界への不安や見通しのもてなさが解消し、外界へ働きかける行動が活発化すると考えた。

### 4. Aの問題に対する対処

上述のAの問題に対する原因の捉え方を踏まえ、以下の2つの対処を実行した。

#### 《対処1》

学習環境（教室内の教材・校具の設定および授業の流れ）を構造化し、学習環境を分かり易くするとともに活動の見通しが持てるようする。

具体的には、教室（畳と絨毯のスペースがある。以下、畳スペース、絨毯スペースと表記する）内の位置関係を理解できるよう教材・校具の設置場所を固定した。また、Aを含む学級の児童全員がする活動は畳スペースで行い、個別の活動は絨毯スペースで行う等、活動内容毎に活動場所を固定した。授業は指導計画に沿って毎回以下の①～③の順に進めるようした（①畳スペースでの活動

表1 期間および実行された対処

期間	第1期	第2期	第3期	第4期	
年月	2011.10	2011.11~2012.3	2012.4~2012.6	2012.7~2012.10	
年齢	9:9	9:10~10:2	10:3~10:6	10:6~10:10	
対処	《障害特性に応じた対処(対処1)》学習環境(教室内の教材・校具の設定および授業の流れ)を構造化する			→	
	《障害特性に応じた対処(対処2(1))》オブジェクト・キュー等のAAC手段による活動予告を丁寧に行う			→	
		《発達水準に応じた対処(対処3)》Aにイニシアチブを持たせ、Aの意図やペースに沿う授業をする	《障害特性に応じた対処(対処2(2))》オブジェクト・キュー(実物)を積極的に導入する	→	→
				《障害特性に応じた対処(対処2(3))》畳と絨毯の各スペースを示すオブジェクト・キューを導入する	→
			《興味・関心に応じた対処(対処4)》興味・関心を引き出すような教材・校具を用意する		→

(はじまりの挨拶→体操・マッサージ), ②絨毯スペースでの活動(木製学習机やエアーマット等での活動), ③終わりの挨拶)。畳スペースと絨毯スペースの仕切りにチャイムを置いて入室時に鳴らし、また、スペース間の移動距離の見通しがもてるよう手引き歩行時の歩数に合わせて数唱した。嫌がらない範囲で座っている場所や教材・校具を手で触察させて教室環境の理解を促した。

《対処2(1)》

次に何をするのか・どこに移動するのか等の見通しがもてるようAAC手段による予告を行う。

具体的には、AAC手段として、全盲のAに理解できるよう触覚的合図であるオブジェクト・キューと身振りサインを導入した。オブジェクト・キューはタッチ・キューとともに音声や手話によってはコミュニケーションが十分にはとれない盲聾二重障害児のコミュニケーション支援法として用いられるものである。タッチ・キューは子供の身体に直接送る身振りの合図であり、オブジェクト・キューは子供が取り組む活動で使う物による合図である(土谷, 2006)。Aの場合、オブジェク

ト・キューとして、①実物(たとえば靴を履くことを予告するための靴、机での活動に取り組む際の椅子と机)および②実物のシンボル2種(木製机への移動を予告するための木片。エアーマットへの移動を予告するためのエアーマットと同じような素材のエアークッション)を導入した。身振りサインとして、「始まります」(Aの右手掌とBの手掌を合わせる)と「終わります」(BがAの左手を包み込む)の2種を導入した。なお、上記の対処をはじめ、本教育実践において導入した対処は、その他の授業においても可能な範囲で実践してもらうようにした。

5. 教育実践の経過

経過を対処の変更に合わせて4期に分けた(表1)。以下では各期を「授業時間の過ごし方」と「コミュニケーション行動」の2観点から述べる。

1) 第1期(2011年10月, 9歳9ヶ月)

(1) 授業時間の過ごし方

これまでと変化は見られず、授業時間中、頭部を叩く・机に突っ伏す等の行動やブラインディズムを起こして過ごすことが多かった。

## (2) コミュニケーション行動

導入したオブジェクト・キューと身振りサインによるコミュニケーション行動は見られず、これまでと変化は見られなかった。

### (3) 第1期の考察

問題が改善されなかったことから、Aの問題に対する原因の捉え方を見直した。頭部を叩く・机に突っ伏す等の行動は、Bらが当初想定した障害特性としての外界への不安や見通しのもてなさを原因とするのではなく、教師主導の授業の進め方（教師が定めた指導計画に沿って学習活動に取り組ませる）に対するAの拒否反応の現れであり、乳児期後半と推測されたAの社会性・対人関係の発達水準に応じた授業の進め方となっていないことが原因となっているのではないかと捉え直した。そこで、次期から以下の対処3を実行する。

#### 《対処3》

Aにイニシアチブを持たせ、Aの意図やペースに沿う授業をする。

具体的には、Aの意思や感情（拒否を含む）に寄り添う、Aが始めた活動が展開するようたすける、Aが次の活動に切り換わるまでしっかりと待つ等を実行する。なお、対処1と対処2（1）に関しては、視覚障害と知的障害を併せ有するAに必要な対処であると考えて次期も継続する。

## 2) 第2期（2011年11月～2012年3月、9歳10ヶ月～10歳2ヶ月）

### (1) 授業時間の過ごし方

頭部を叩く・机に突っ伏す等の行動をしてBからの働きかけを拒むことが減少し出し、快の表出が増えてきた（11月～）。玩具等の教材が提示されると触れたり、Bの服の中に手を入れ腕に触れる等の人を探ったりする行動が見られるようになった（11月～）。しかし、畳スペースから絨毯スペースへの移動に関しては、これまで同様に頻繁に滞った。

### (2) コミュニケーション行動

Bに対して要求の発信行動を起こすことが見られ出した（11月～）。たとえばマッサージして欲しい方の足をBに向かって伸ばした（11月）。また車椅子から降ろされた後、立った状態でBを後

ろに押して行くことで違う場所で活動したいと要求した（3月）。受信行動に関しては、靴（オブジェクト・キュー）を移動の合図として（2月～）、Bがタイマー音を鳴らしながらする「終わります」の身振りサインを終了の合図として（1月～）受信するようになった。しかし、対処2（1）として導入した2種のシンボルによるオブジェクト・キューはこの期も受信、発信ともに成立しなかった。

### (3) 第2期の考察

①対処3実行後の急速に改善した経過から、対処3は有効であったと評価し、次期も継続する。  
②オブジェクト・キューとして、シンボルよりも実物がAに適合すると評価し、次期から以下の対処2（2）を実行する。

《対処2（2）》実物によるオブジェクト・キューを積極的に導入する。

③畳スペースから絨毯スペースへの移動の滞りに関しては、後者にAの興味・関心を引き出す活動が十分に提供されていないと考えて、次期から以下の対処4を実行する。

《対処4》興味・関心を引き出すような教材・教具を用意する。

## 3) 第3期（2012年4～6月 10歳3ヶ月～10歳6ヶ月時）

### (1) 授業時間帯の過ごし方

頭部を叩く・机に突っ伏す等の行動は見られたが、長く続けることは無くなった（4月～）。呈示された玩具等の教材に手を伸ばし触れる・探る・操作する行動が増えた（4月～）。たとえば、呈示された音の出る絵本のスイッチ部に肘を乗せて音を出したり、セラピーボールの大きさや手触りを確かめるように表面を触ったりした（この時は続いて床の上や靴の裏、自分の服も触っている）（4月）。教室の校具の位置を理解していると推測される行動が見られるようになった（6月～）。たとえば、手引き歩行時、トランポリンと机が設置されている場所の中間地点で立ち止まりトランポリンへ手を伸ばした（6月）。しかし、畳スペースから絨毯スペースへの移動に関しては、今期も変化は見られなかった。

## (2) コミュニケーション行動

おもちゃやトランポリン、車椅子等、実物によるオブジェクト・キューを合図として活動をスムーズに行うことができることが増えた(5月～)。Bの手を掴んでマッサージして欲しい身体部位に誘導して「もう一回」を要求する等の要求や拒否の発信行動をすることが増えた(5月～)。

## (3) 第3期の考察

①経過から対処2(2)は有効であったと評価し、次期も継続する。②対処4は、外界へ働きかける行動の活発化に有効であったが、畳スペースと絨毯スペース間の移動の滞りの解消には有効ではなかったと評価した。そして、後者の問題に移動の合図がAに分かり難いことが関係するのではないかと捉え直し、次期から以下の対処2(3)を補足した。

### 《対処2(3)》

畳と絨毯の各スペースのオブジェクト・キューを導入する。

その際、Aは素足が多いこと、および手による床面の触察を促してきたことに着眼し、齊藤(2012)の重複障害児に対する畳マットを用いた教育実践を参考にして、畳と絨毯の一部を切り取り実物に近いシンボル(縦5×横5×高さ1〔cm〕)を作製した(図1)。



図1: オブジェクト・キューの例(畳スペース)

## 4) 第4期(2012年7月～10月, 10歳6ヶ月～10歳10ヶ月時)

### (1) 授業時間帯の過ごし方の変化

頭部を叩く・机に突っ伏す行動はほとんど見られなくなった(7月～)。快の表出が一層増えた(7月～)。ブラインディズムは無くなっていないものの、教材(玩具等)を選択する・操作する等して

落ち着いて取り組むことが増えた(7月～)。教材・校具が置かれた場所を予測して手を伸ばしたり、近づいたりすることが増えた(7月～)。たとえば、10月のある日、AはBの手引き歩行でトランポリンと机のある所まで来ると、自ら両者に触れた後、机に近づいて椅子に座った。続いて、机上のタブレット型端末とCDラジカセに触れた後、前者を選択し、画面を手で撫でると花火の音がするゲームを5分間程した。

## (2) コミュニケーション行動

畳と絨毯の各スペースのオブジェクト・キューを受信して行動できた(9月～)。たとえば、畳のスペースでくすぐり遊びをした後、BはAの左手に畳スペースのオブジェクト・キューを、右手に絨毯スペースのオブジェクト・キューを持たせて、次にどこで活動するのか尋ねた。Aは後者を持ち続け、前者を手放したので、BはAに靴を差し出してみた。すると、Aは直ぐに靴を履いてBに掴まり立ち上がって絨毯スペースに移動した(10月)。また、「始まります」の身振りサインの受信が確実に became (10月～)。さらに、オブジェクト・キューでの発信行動が見られ出した(7月～)。たとえば、登校後、BがA(車椅子に乗っている)の車椅子のテーブルを外すと、Aは車椅子のベルトをトントンと叩く行動でベルトを外すよう要求した(7月)。

## (3) 第4期の考察

対処2(3)は有効であったと評価した。

## IV. 考察

### 1. 障害特性を含む総合的な観点から一人ひとりの児童に応じた対処を実践することの必要性

Aにおいて外界へ働きかける行動が活発化するためには、まず頭部を叩く・机に突っ伏す等として示されていた情緒不安定な状態が、まず改善される必要性があった。そのためには、分かり易さや見通しを重視した障害特性に応じた対処1と対処2ではなく、社会性・対人関係の発達水準に応じた対処3が有効であった。社会性・対人関係の発達水準が、特に3歳未満の障害児の場合、教師が定めた指導計画に沿って児童・生徒を学習活動

に取り組ませる授業の進め方は自傷および他傷行為を起しやすくしたとの報告(吉武, 1997)がある。このことは、Aにも当てはまるものと考えられ、対処3によってAにイニシアチブを持たせ、Aの意図やペースに沿って授業を進めるようにした結果、頭部を叩く等の行動の改善が見られ出した。これ以降、先に導入されていた対処1と2が機能し始め、学習環境の理解等が成立し始めた。しかし、外界へ働きかける行動の活発化を促すためには、さらに外界への興味・関心を育むための対処4が必要であった。

以上から、言語獲得のない全盲の最重度知的障害児の情緒不安の解消と外界への働きかけの活発化の問題に適切に対処していくためには、障害特性を踏まえつつも、障害特性の観点だけでなく、それを含む総合的な観点から問題を分析し、一人ひとりの児童に応じた対処に取り組むことの必要性が示唆された。近年、特別支援教育では、「発達段階に応じた教育」ではなく「障害特性に応じた教育」を第一義にかかげる傾向が強くなってきている(赤木, 2011)。全盲の知的障害者の支援においても構造化等の障害特性に応じた対処の重要性が指摘されている(盲重複障害者福祉ハンドブック編集委員会, 2011)が、本教育実践は、「児童生徒の障害の状態および発達の段階や特性等に応じた適切な教育」(文部科学省, 2010)ということに関して今一度しっかりと考えなければならぬことを示唆するものとなっていると考える。

## 2. オブジェクト・キューの効果と導入上の留意点

全盲の最重度知的障害児に対して、活動内容や移動場所に関する見通しをもたせる予告の合図としてオブジェクト・キューの有効性が示唆された。同時に、Engelmanら(1998)が指摘するように実物から実物のシンボルの順に導入を進める必要性およびシンボルによるオブジェクト・キューの導入に際しては対象児がシンボルとして理解できる物を適切に選定する必要性が示唆された。

## 3. 今後の課題

対処1~4の実行を通して成立してきたAの情緒の安定を基盤にして、今後(対処1~4を継続しな

がら)、要求の発信手段をはじめとする発信手段の獲得や移動行動の活発化へ向けた取り組み、触覚および触運動の統制学習等、様々な課題への取り組みが検討される必要があると考える。

## 付記

本教育実践研究の実施と発表については、保護者の承諾を得ております。記して感謝申し上げます。

## 文献

- 赤木和重. 障害研究における発達段階論の意義, 発達心理学研究22 (4), 2011 : 381-390.
- Engelman MD, et al. Deaf - blindness and communication : practical knowledge and strategies. Journal of Visual Impairment and Blindness92, 1998 : 783-98.
- 水口浚. 視覚障害を伴う精神薄弱児教育指導の方法. 伊藤隆二ら編. 心身障害児教育辞典. 東京 : 福村出版, 1974 : 329-30.
- 盲重複障害者福祉ハンドブック編集委員会. 盲重複障害者福祉ハンドブック 改訂版. 2011 : 44-6.
- 文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部). 東京 : 教育出版, 2010 : 142.
- 齊藤由美子. 見えにくさ・きこえにくさのある子供の生活と学びを支える環境と支援. 肢体不自由教育207, 2012 : 4-11.
- 土谷良巳. 重症心身障害児・者とのコミュニケーション, 発達障害学研究28 (4), 2006 : 238-247.
- 吉武清実. 自由保育アプローチと設定アプローチ—障害児教育における個別化のためのモデル—. 障害児教育学研究4, 1997 : 72-6. .