

琉球大学学術リポジトリ

肢体不自由児・者の積極性や社会性を高める指導：
保育園における「屏風式しかけ絵本」の読み聞かせ
を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長浜, 勝直, 田中, 敦士, Nagahama, Katsunao, Tanaka, Atsushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5102

肢体不自由児・者の積極性や社会性を高める指導

— 保育園における「屏風式しかけ絵本」の読み聞かせを通して —

長 浜 勝 直 田 中 敦 士

A Teaching Method for Encouraging Self-Confidence and Social Integration among the Physically Challenged.

— Giving Students the Opportunity to Read the Original Interactive Fold-Out Book, "Byoubushiki Shikake Ehon," to Children at a Mainstream Nursery School. —

Katsunao NAGAHAMA* ** Atsushi TANAKA*

要 旨

肢体不自由児の積極性や社会性を高める指導のあり方を検討することを目的に、4カ所の保育園で「屏風式しかけ絵本」の読み聞かせ活動を実践した。対象は、2名の肢体不自由児でK養護学校に在学している。「屏風式しかけ絵本」の読み聞かせ活動は、2名の対象児が保育園の設定保育時間内の約1時間の運営を完全に任せられた活動である。活動は11ヶ月、週一回の頻度で実践した。その活動における対象児の効果の検証には、毎回活動後に記述した感想や自作の自己評価尺度及び保母評価尺度を用いた評価、また、統計学的に信頼性と妥当性を兼ね備えた5つの測定尺度を活動前、活動途中、活動終了後に実施した結果の比較、さらに対象児の学校内、保育園、家庭、地域社会でのエピソードなどを総合的に判断した。その結果、責任ある活動を地域社会のなかで長期的、定期的に取り組む実践は、肢体不自由児の積極性や社会性を高める指導に有効であることが分かった。

はじめに

肢体不自由の子ども達は、その多様な障害や環境に起因すると考えられる行動範囲の制限や社会体験の乏しさから、地域社会で生きていくための社会性がうまく学べない者が多いと考える。これは、肢体不自由児・者を対象にした先行研究からも理解できる。

橋本 (1963)、石部 (1975) がそれぞれの著書

の中で、生活空間の制限から生活経験の乏しさを指摘した。

また、安藤 (1982)、圓崎、國井、渡辺 (1993)、高、郷間、宮田ら (2001) は、それぞれの論文で肢体不自由児・者の遅れがちな社会性を高める指導の重要性を主張している。

療育の流れにおいても宮田 (2000)、坂口 (2000) は、「機能障害の改善」だけでなく「障害ゆえの育ちにくさの軽減」を求めるようになったと述べている。

肢体不自由の学校では、これらの課題を取り上げ、地域社会で生きていくために必要な積極性や社会性を高めることに視点を置いた実践が強く望まれてくる。

本研究では、地域の中での活動を通し、肢体不

* Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus, Okinawa, Japan

** Kagamigaoka Special School of Okinawa Prefecture, Okinawa, Japan

自由児の積極性や社会性を高める指導について取り上げることにした。

I 問題の所在

1. 盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領の改訂にみられる学校教育の課題

1999年3月に「盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領」「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」が告示され、盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領第1次改訂、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領、盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領第2次改訂が行われた。幼稚部・小学部・中学部は、2002年4月に実施され、高等部において学年進行で実施されている（文部省、2000；大南英明，1999）。

この改訂は、2002年度から完全実施された完全学校週5日制の下で、以下の4点を教育課程の基準のねらいとして掲げている。

①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。②自ら学び、自ら考える力を育成すること。③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

近年は、地域社会、国際社会の意識がどんな重い障害のある者でも地域と共にという考え方である。そのような変化を踏まえて、学習指導要領の改訂がなされている。

改訂の主な要因になるのが地域社会の変化、国際社会の変化だということを考えると、障害のある子どもの教育は、子どもの実態を踏まえ、その子どもの地域社会での在り方を考える必要がある。西川（2001）は、「学校から地域社会への一方向的の関係ではなく、学校と地域社会の両者が必要に応じて要請し、協力し合うという双方向の関係が重要になる」と指摘している。これは、学校教育の在り方が地域社会から大きな影響を受けることを示唆している。学習指導要領の改訂では、地域社会の変化、国際社会の変化に応じた教育実践

を示唆している。

2. 肢体不自由養護学校に在籍する児童生徒の質的变化

盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領の各改訂で、児童生徒の重度重複化や多様性に対応するための教育課程の弾力化が図られていることから明らかなように、特殊教育諸学校に在籍する幼児児童生徒の重度重複化や多様性は、全国的に認められている傾向である。

文部科学省（2000）によれば、特殊教育諸学校の在籍者数は、近年横ばいの状態にある。しかし、重複障害学級の在籍率は、平成2年38.3%、平成7年43.8%、平成12年45.1%と増加している。更に、学校別の在籍率では、肢体不自由養護学校において、平成2年59.9%、平成7年71.4%、平成12年75.0%と増加しており、各特殊教育諸学校でも増加の傾向にある。特殊教育諸学校は、全国的に重度重複化の傾向にあり、中でも肢体不自由養護学校は、重複障害学級に在籍する幼児児童生徒が多いことがわかる。

これは、医療の発展に伴い、脱医療機関や脱施設化への社会的な考え方が大きな要因となっている。

K養護学校では、図1より在籍する一般学級の児童生徒数が約20人前後で横ばいの状態にあるのに対し、重複学級の児童生徒数は120人前後で人的にかなり開きがある。

また、図2より病因数は増加の傾向にあり、平成元年に示された11の病因数は平成13年には3倍の36の病因数が示されている。脳性麻痺が大半を示すK養護学校に、さまざまな病因の児童生徒が増えつづけ多様性を示している結果である。

また、個々の児童生徒の能力は、一般学級、重複学級を問わず多様性を示す。児童生徒の重度重複化や障害の多様性が児童生徒の各能力との関係は、どのようになっているのだろうか、平成12年度から14年度の日常生活の実態を比較し図3に示した。

図3に挙げた項目の中で、睡眠以外は何らかの介助を必要とする児童生徒が多いことがわかる。食事については、約60%以上の児童生徒が介助を必要とし、移動に関しては、約70%以上の児童生

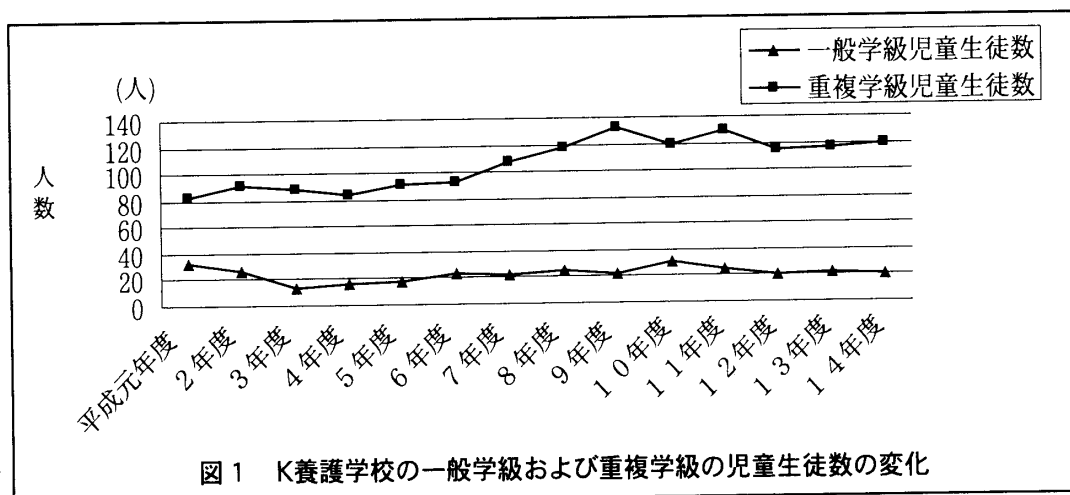


図1 K養護学校の一般学級および重複学級の児童生徒数の変化

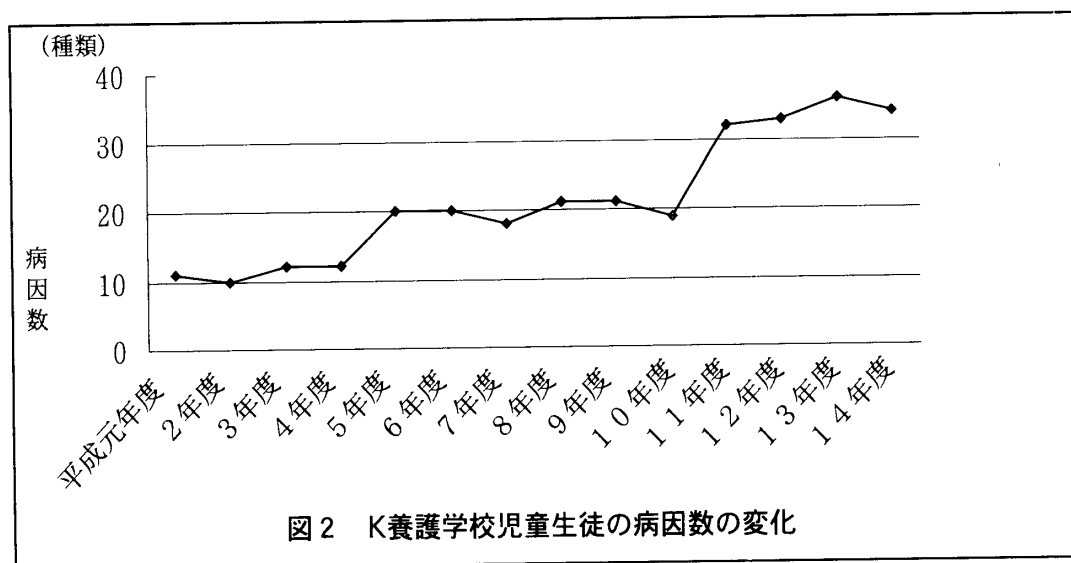


図2 K養護学校児童生徒の病因数の変化

(平成元年度～平成14年度の学校要覧より)

徒が介助を必要としている。排泄、着脱、入浴・洗面においては、約80%以上の児童生徒に介助が必要である。

全介助と半介助の割合の合計と各年度の重複障害学級の児童生徒数の割合を比較すると、各年度の重複障害学級の児童生徒数の割合を上回る項目は、

- 平成12年度 排泄84.5%、入浴・洗面88.9% (重複障害学級児童生徒84.0%)。
- 平成13年度 入浴・洗面86.6% (重複障害学級児童生徒84.0%)。
- 平成14年度 入浴・洗面88.3% (重複障害学級児童生徒85.7%)。

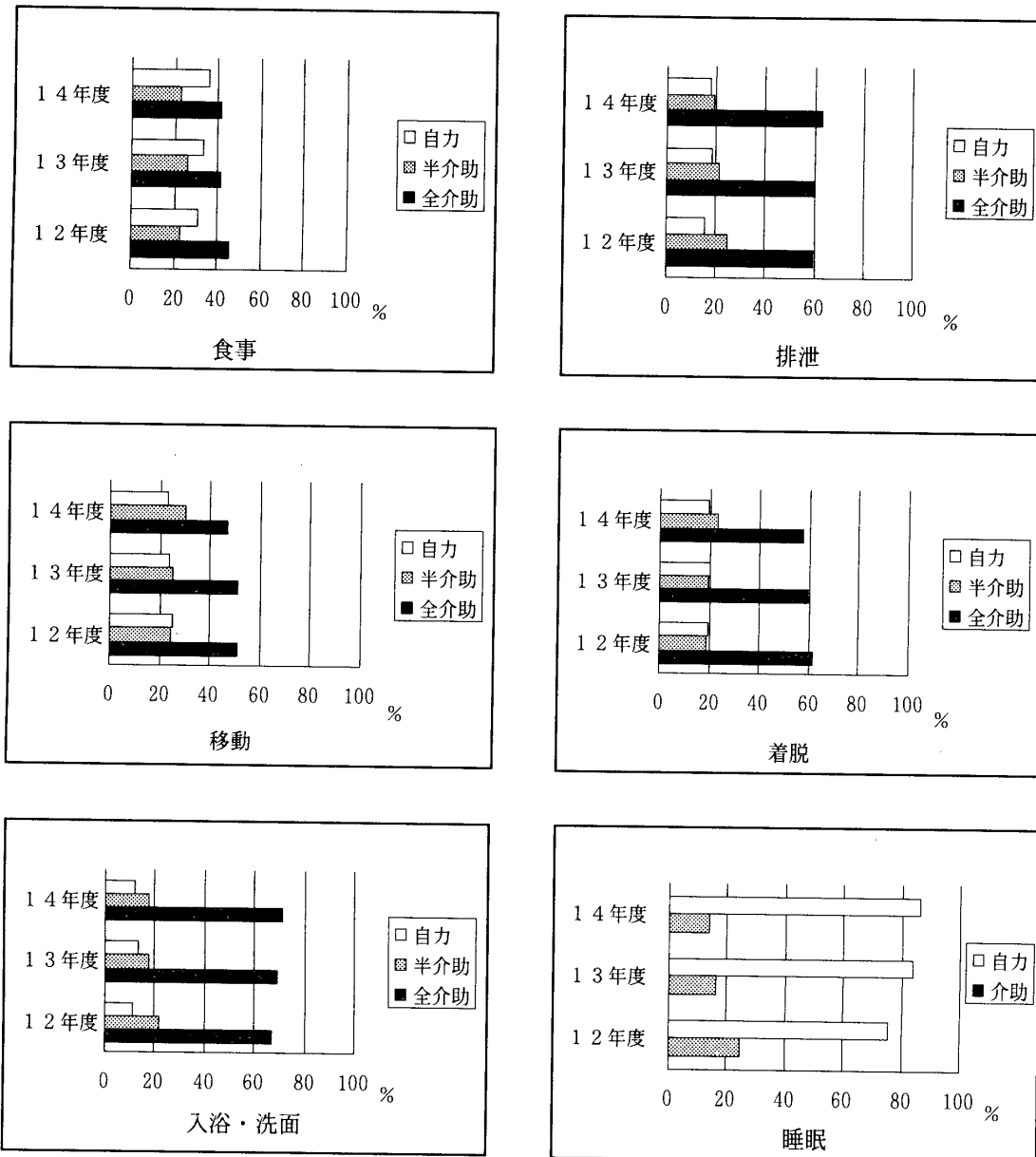
この数値は、平成12年度の排泄や各年度の入浴・洗面においては、重複障害学級に在籍しない児童生徒に介助が必要であることを示している。

重複障害学級児童生徒数の割合を下回った項目は、

- 平成12年度 食事 (68.6%)、移動 (75.0%)、着脱 (80.5%)、睡眠 (24.8%)。
- 平成13年度 食事 (66.9%)、排泄 (81.6%)、移動 (76.3%)、着脱 (79.3%)、睡眠 (16.3%)。
- 平成14年度 食事 (64.3%)、排泄 (82.3%)、移動 (77.0%)、着脱 (80.3%)、睡眠 (13.5%)。

これは、重複障害学級に在籍する児童生徒の中には、項目によって介助を必要としないことを示している。

K養護学校の児童生徒は、重複障害学級に在籍するしないに関わらず、個々の能力は多様であることが示唆される。そのような状況の中で社会性



平成12年度、児童生徒数135（一般学級21、重複障害学級114）
 平成13年度、児童生徒数139（一般学級22、重複障害学級117）
 平成14年度、児童生徒数140（一般学級20、重複障害学級120）

図3 K養護学校児童生徒の日常生活の実態（平成12年度～14年度の学校要覧より）

をうまく学べない児童生徒が多くなっており、学校教育は、重度重複化や能力の多様性を考慮した教育の実践が望まれる。

3. 肢体不自由養護学校高等部の生徒に求められる課題

障害のある者やその保護者が、地域で暮らすことを選択する考えが主流になっていることや地域

社会や国際社会の意識の変化が、社会福祉や市町村の障害者生活支援事業等の各制度の整備につながっている。そのような傾向はさらに高まると推測される。

障害のある者の自立や社会参加には、本人、地域社会、学校等が相互に連携しなければならない。地域社会でうまく生きていくためには、地域社会が子ども達へ求める課題を把握する必要がある。

地域社会からK養護学校高等部の生徒への大きな課題は、学校外での就業体験におけるK養護学校実習生への課題（表1）や実習生の反省記録簿の内容（表2）から把握できる。

表1は、平成9年度から平成13年度の高等部3年生の就業体験の「実習生への評価」をまとめたものである。平成9年度に生徒達に求められている大きな課題として、体力や作業能力、集中力が挙げられる。しかし、これらは実習生の実態に合わない仕事内容や時間帯であったことが反省として挙げられていた。この3つの評価項目は、年々実習先が取り上げる課題として減少している。その原因として、実習先で個々の実習生にあった作業内容や就業時間等への配慮がなされ、個々の生徒に合った内容に取り組んでいることが考えられる。

各年度において、多くの実習生に示される課題は積極性であり、平成10年度の実習生以外は、各年度とも半数以上の実習生の課題として取り上げ

られている。これは、就業体験に参加した半数以上の生徒への課題であることや各年度に参加した生徒の実態などから考えると、高等部教育へ投げかけられた重要な課題と捉えることができる。人間関係は、相互的であり、自ら働きかける積極的な姿勢が社会性の大きな要因になっている。これらのことから積極性や社会性は、地域社会から求められる課題だと捉えることができる。

4. 肢体不自由児・者の活動を支える支援体制と学校側の課題

我々は、将来の自立を考えると職業的自立を目指している。これは、障害のある者においても同じことが言える。障害のある者の職業的自立へ向けて、個別のニーズや能力に合わせて、最適な指導を行うためのI E P（Individualized Educational Program：個別教育計画）、学校卒業後の活動を促進する移行サービスI T P（Individualized Transition Program：個別移

表1 K養護学校実習生（高等部3年生）への評価

(人)

年度(人数) \ 項目	積極性	協調性	集中力	体力	作業能力	基礎学力
H9年度(9人)	7	1	5	9	7	3
H10年度(14人)	5	0	2	1	5	2
H11年度(11人)	7	1	2	0	1	0
H12年度(6人)	6	0	0	0	0	0
H13年度(4人)	2	1	1	0	0	0

表2 実習生の「反省記録簿」に記載されている内容

「年齢の近い仲間とはよく話しますが、その他の人達との会話がないうです。若いのですから積極的に」(平成13年度)。

「あいさつは、受け身的でした。同年代の人だけではなく、先輩の人達とももっと上手につき合えるようになるといいですね」「もっと質問、意見等も積極的に言えるようになるといいですね」「自分からは、ほとんど言葉を発せず実習期間全体にわたって受動的な態度でした」(平成12年度)。

「何事に対しても、もう少し自発性が身に付けばいいですね」「協調性はあるが、自ら進んで仲間達の中に入ることが少し難しいように感じた」(平成11年度)。

「雑談も少しあった方がよいと思う」「わからないことがあったら、近くの人に聞くという積極性がほしいですね」(平成10年度)。

「積極的に話しかけるといことはなかった」(平成9年度)。

行計画)、青年に達した障害のある人のための I P E (Individualized Plan of Employment : 個別就労計画) が準備され、幼児期から成人期までの一貫した個別指導計画の実施が望まれている。

梅永 (2000) は、一般雇用、自立生活、地域参加などの活動を促進する I T P を進めるうえで「どんな訓練が必要か」を把握しておかなければならないと述べている。これは、障害のある者の健康について、卒業後も支援していかなければならないことを示している

山形 (1982) は、「毎日の生活の中で、健康を維持する努力が続けられれば、退化現象の一部は進んでも、全体的な落ち込みは速度をゆるめることが出来る」と述べている。

佐藤 (2000) は、脳性まひ児の運動・動作の訓練におけるゴール設定を個人能力の視点から社会的存在としての人間という概念を軸においた関係性への視点で訓練ゴールについて考える必要があると主張している。また、佐藤は、子どもの日常生活場面から、訓練のゴールとして適切と考えられる内容を見だし、それを核にした訓練を展開し、訓練で獲得した技能が生かせるような日常生活の文脈を、積極的かつ意図的に用意する必要があることも述べている。これらは、障害のある者が毎日の生活の中で、健康を維持するために本人の努力と周りの人々の協力が続けられることが必要であると強調するものである。

手の使い方研究会 (1999) は、在学中は規則正しい生活を送り、健康への配慮もなされ障害の軽減・克服に様々な教育的配慮がなされているが、卒業後はそのような機会は少なくなり、健康や二次障害への積極的対応が課題であると述べている。

また、堺養護学校 (1996) による「堺養護学校卒業生の実態調査」において、卒業後の進路変更の理由で一番多かったのは、「身体的障害の重度化の進行および健康状態の悪化による二次障害や体力の低下」(21.5%)、2 番目に「対人関係に起因する進路変更」(18.9%)、3 番目に「倒産による進路変更」(7.5%) と報告された。

障害のある者、特に肢体不自由児・者がよりよい生活を送るため、または、ひとつの活動を楽しむ長期的に続けていくために、健康状態の悪化による二次障害への対応も大きな課題であることが

よく理解できる。

肢体不自由児・者の自立は、健康で楽しい生活をおくること、そして、仕事を長期に渡って続けていくことが大きな要因だと考える。たとえ根本的治療ができなくても、現在の機能の維持や二次障害の進行をくい止めるための手だてが重要であり、その手だては、生活の一部として生涯にわたり積極的に取り組まなければならない課題である。

障害のある者の自立に向けて、地域社会と連携し地域社会で生きるための素地を培うことと、子ども達に自身の身体について関心を持たせ、現在の機能を維持し、二次障害に対する積極的な対策へ取り組む基盤を培うことも学校教育の大きな課題だと考える。

II 研究の目的

先に述べた K 養護学校高等部の生徒に、地域社会から求められると考える課題を踏まえ、学校とは雰囲気の違い地域社会 (保育所) での責任ある活動 (設定保育時間内の約 1 時間の運営を完全に任せられた活動) を学校週五日制の土曜休業日を利用し、年間を通して定期的実践する。その実践の意義としては、以下の 2 点があると考えられる。

(1) 活動を通して、個々の生徒にその子なりの自信が生まれ、積極的になり、それぞれの社会性を広げていくことができる。

(2) 積極的な活動を長期間実践するなかで、自身の身体について考えるよい機会になる。

本研究では、これら 2 つの意義を基礎に置いたうえで 11ヶ月間のプログラムの効果検証を通して、肢体不自由児・者の社会性や積極性を高める指導のあり方を検討することを目的とする。

III 研究の方法

1. 対象児の実態

対象児は、K 養護学校高等部に在学する男子 2 名 (G 児、H 児)。2 名は、一般学級に在籍し、生徒会活動や寄宿舎生活においてもリーダー的な存在である。しかし、就業体験の反省には、「積極的であれば」との反省が出されていた。

対象児の実態を表 3 に示す。

2. 手続き

責任ある活動は、著者が独自で作成し取り組んでいる教材『屏風式しかけ絵本』を用いた読み聞かせ活動を研究対象児らが運営していくことである。活動は、保育園幼児（1歳から5歳）と学童児（1年から3年）を対象に土曜日の午前中（設定保育時間内）に各保育園で読み聞かせ（30分から45分、2作品から3作品）や自由遊び（30分から15分）の交流を合わせて約1時間行った。

活動場所とした保育園は、沖縄市内の3カ所（A・B・C）の保育園と具志川市内の1カ所（D）の保育園、計4カ所の保育園である。

活動期間は、平成14年5月後半から平成15年3月までの11ヶ月間とし、活動メンバーと保育園側の日程を調整して行った。

読み聞かせの練習は、活動開始1ヶ月前に3作

品の練習に取り組み、活動中は毎週、水曜日と金曜日の放課後に行った。

対象児の11ヶ月間のプログラムの効果を記すために、社会性の測定には、Kikuchis Social Skill Scale・18項目版（KISS-18）を用いた。職業準備性の測定には、障害者用就職レディネス・チェックリスト（ERCD）を用いた。活動に対するモチベーションの測定には、達成動機測定尺度を用いた。対人関係の測定には、自己肯定意識尺度を用いた。それぞれ、活動前（平成14年5月前半）、活動途中（平成14年10月前半）、活動終了後（平成15年3月後半）の3回実施した。

「屏風式しかけ絵本」の操作における実態は、表4に示す。

表3 対象児の実態

氏名	G	H
年齢 (H15.3月)	18	18
障害名	脳症後遺症による四肢不全麻痺 精神発達遅滞	脳性麻痺による四肢機能障害 発達遅滞
身障者手帳	3級2種	1級1種
特徴	歩様は、両膝屈曲であり長距離歩行ではつまづいたり、疲労感を訴えることがある。 おとなしい性格で校内で人前に積極的に出ようとしない。 中学時代（普通中学校）に、いじめを受けた経験がある。 諸々の活動において、支持待ちの傾向がある。	不随意運動やA T N R（Asymmetric Tonic Nect Reflex；非対称性緊張性頸反射）様の姿位が目立つ。言葉は不明瞭であるが、相手が理解するまで何度でも言葉で伝えようと努力する。校内では、人前に積極的に出たがる明るい性格であり、諸々の活動に意欲的であるが指示待ちの傾向がある。

表4 「屏風式しかけ絵本」の操作時の実態

氏名	G	H
言語	明瞭	麻痺のため不明瞭
操作時の肢位	立位 ・立位時には両膝屈曲肢位である。 ・動作はぎこちなさが目立つ。 ・上半身と下半身のスムーズな分離運動が困難	立位・あぐら座位 ・不随意運動がある。緊張すると不随意運動が目立つ。 ・上半身と下半身の分離運動が難しく棒様動作が目立つ。
操作時の移動	独歩	独歩・いざり
つまみ動作	指腹つまみ	側面つまみ

IV 結果

1. 活動を通しての対象児の変容

1) G児

(1) 積極的なコミュニケーションについて（自己・保母評価）

項目：緊張していた（保母；緊張している様子が感じられた）

初回から4回目の活動は、かなりの緊張感であったと本人は評価している（尺度5；そうだ、4；たいていそうだ）。8、9、22回目の評価を除くと尺度値3（どちらともいえない）以下と低い値を示している。保母による評価は初回と22回目に尺度4と高い値を示し、それ以外は、尺度値3以下の低い値であった。

8、9、22回目の活動は、著者が直前に役割変更を提案し本人の納得のうえで展開した活動である。

項目：子ども達へ積極的に話しかけた

初回から6回目の活動までは、本人、保母共に尺度値1～3（尺度1；そうでない、2；たいていそうでない）と低い値を示した。6回目以降の活動では、本人の評価は高い値の4が多かった。6回目以降の保母による評価は、尺度値3、4が半々であった。

項目：保母さんへ積極的に話しかけた

今回の活動では、18回目の本人評価4以外は本人、保母共に尺度値1～3と低い値を示している（図4）。

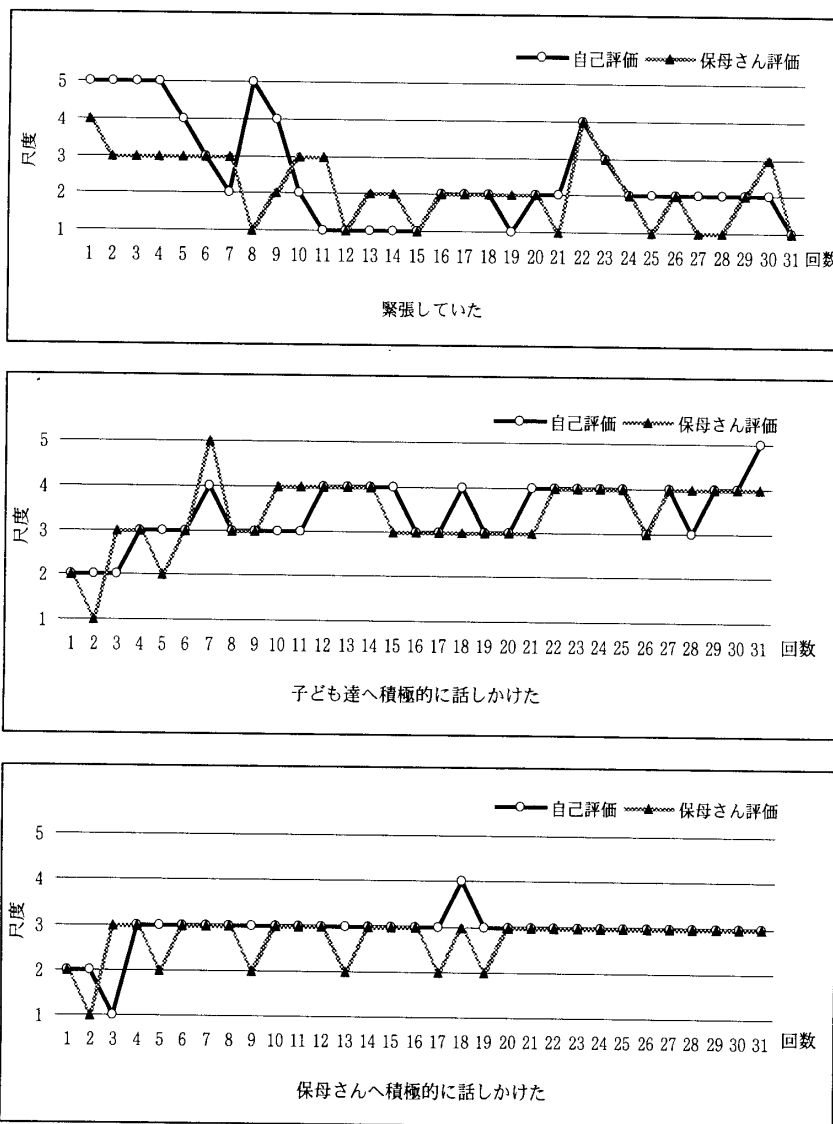


図4 G児の積極的なコミュニケーション（自己・保母評価）

(2) 社会性について

活動前（5月）、活動途中（10月）の検査結果は、高校生男子の平均値（53.98）より低い値を示した。活動終了後（3月）の結果は、平均値より高い値であった（図5）。

(3) 職業準備性について

職業レディネス尺度の全体的な評価は、今回行った3回の検査ともC（準備不足の傾向にある）であった。全体的な評価として変化はなかったが、“社会生活や課題の遂行”の項目で効果があった（図6）。

(4) 活動に対するモチベーション

自己充實的達成動機は、活動前検査で男子の平均値（69.29）より低かった。活動途中と終了後の結果は平均値を上まわり、終了後の得点では平均値より10.71得点高かった。

競争的達成動機は、3回の検査において平均値

（46.90）より高い値であった（図7）。

(5) 対人関係について

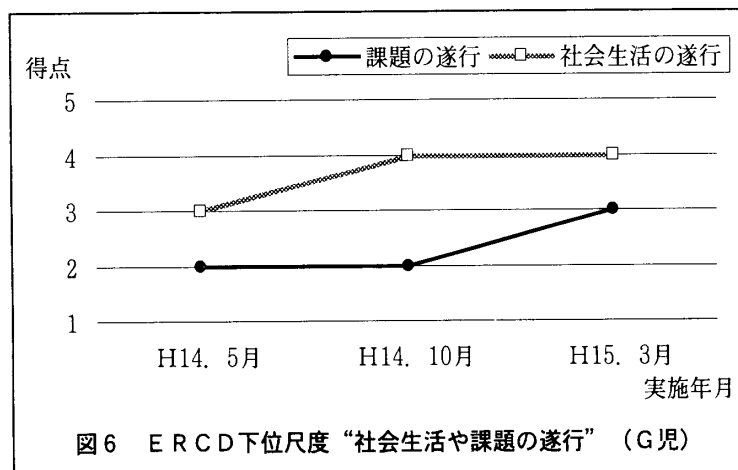
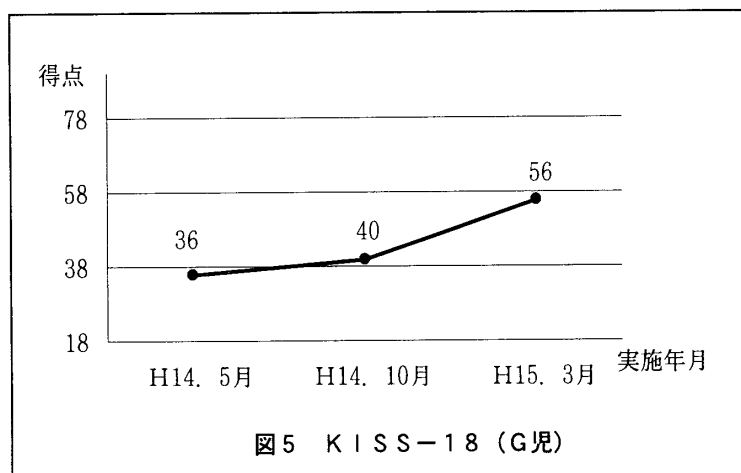
“自己表明・対人的積極性”において、3回の検査結果は高校生男子の平均値（22.73）より低い値を示した。活動前、途中の得点は平均値より10得点以上も低い値であったが、活動終了後での検査結果は平均値にかなり近い値であった。

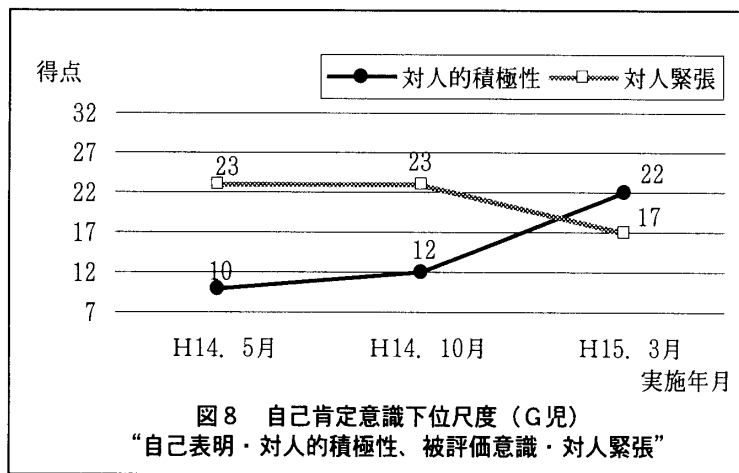
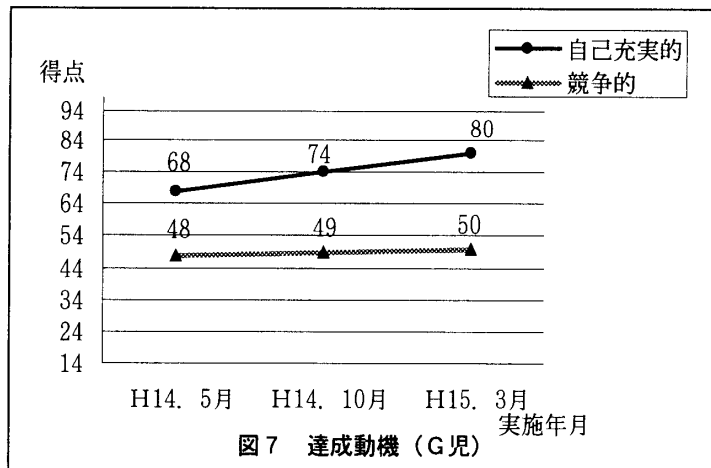
“被評価意識・対人緊張”は、活動前、途中の検査結果ともに高校生男子の平均値（20.85）より高い値であった。終了後の結果は、平均値より低い値を示した（図8）。

(6) G児の変容のまとめ

子ども達を活動序盤から強く意識し、活動中盤から終盤にかけて尺度4、5（自己・保母評価）の高い評価が多く、かなり積極的にコミュニケーションを図っていた。

KISS-18では、活動前（得点36）に比べ活





動終了後は、平均値を上まわる得点56と効果が示された。

ERCDでは、“社会生活や課題の遂行”に効果が示され、また、“自己達成動機”や“対人的積極性”、“対人緊張”にも効果が示された。

これらの結果からG児は、今回の活動において回数を重ねるごとに積極的に取り組むようになり、活動前に比べ積極性や社会性に効果があったといえる。

2) H児

(1) 積極的なコミュニケーションについて (自己・保母評価)

項目：緊張していた (保母；緊張している様子が感じられた)

本人評価は、初回から3回目までかなり高い値を示した (尺度5、4)。保母による評価は、初回が尺度4と高い値を示しているが2回目以降尺

度3、2の評価が多い。

6回目の尺度値は、著者が直前に役割を変えたことによるものである。

項目：子ども達へ積極的に話しかけた

活動全般において、本人評価や保母評価は尺度3以下の低い値を示している。

項目：保母さんへ積極的に話しかけた

本人評価や保母評価は、活動全般を通し尺度3以下の評価が多い。尺度値3より高い評価は示されなかった (図9)。

(2) 社会性について

3回の検査結果は、高校生男子の平均値より低い値であった。各結果の得点にほとんど差はなかった (図10)。

(3) 職業準備性について

全体的な評価は、今回行った3回の評価とも評

肢体不自由児・者の積極性や社会性を高める指導

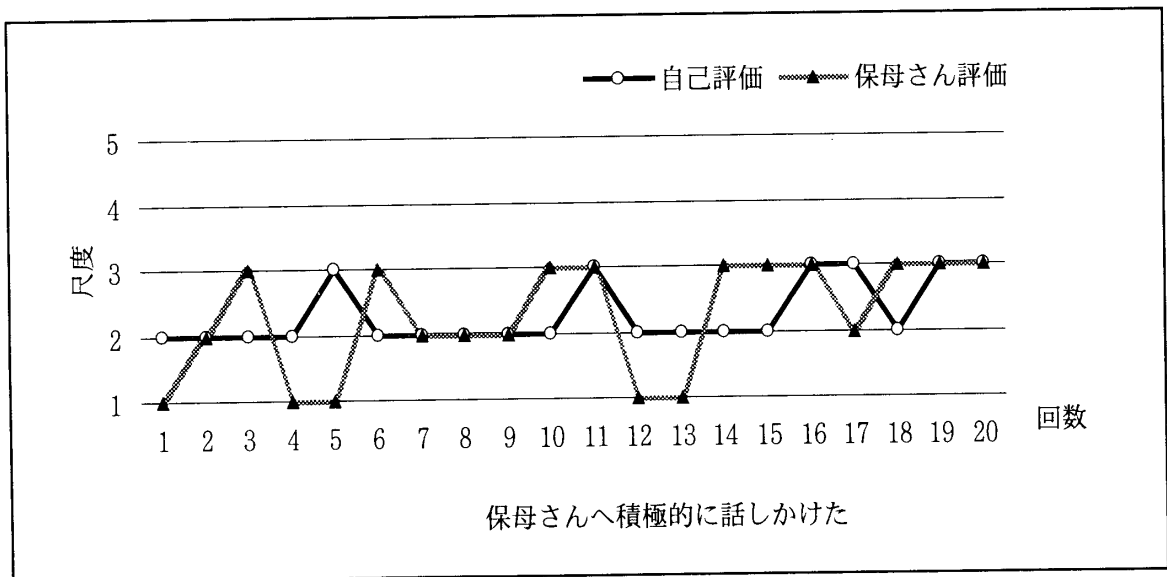
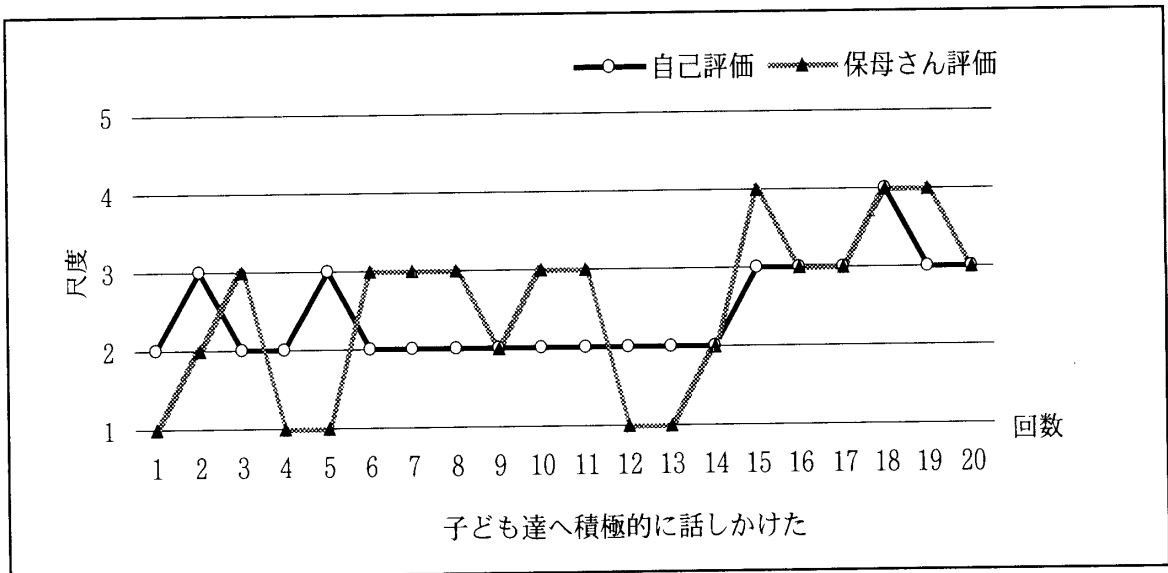
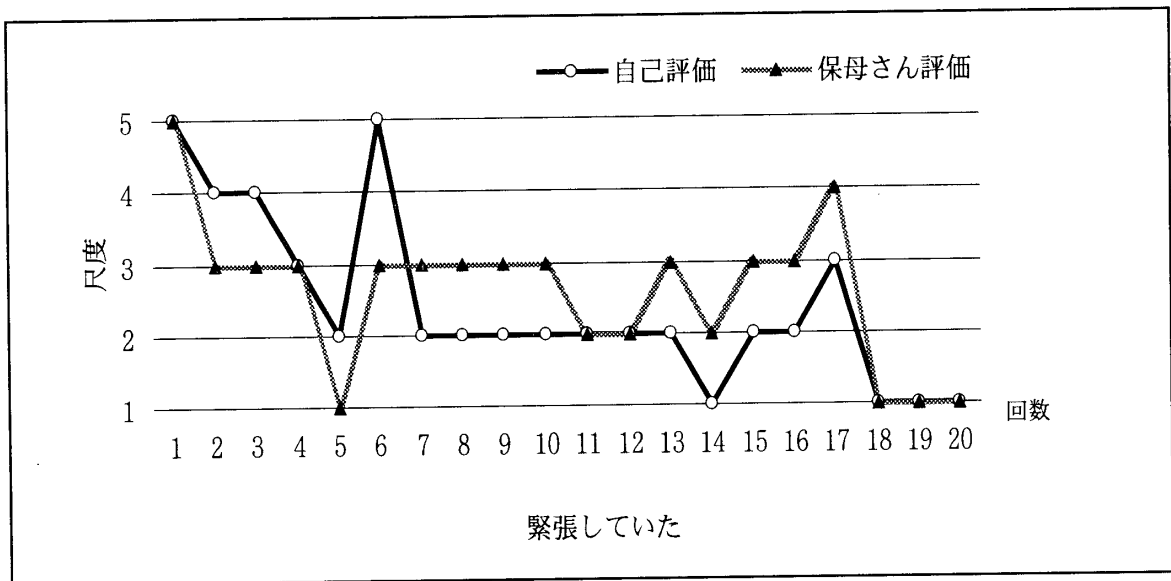
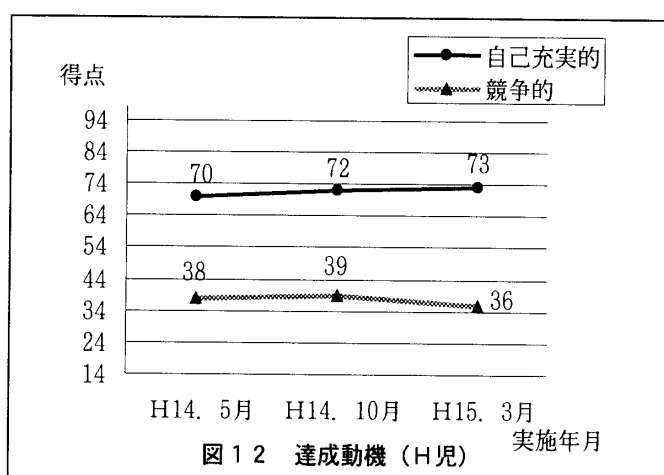
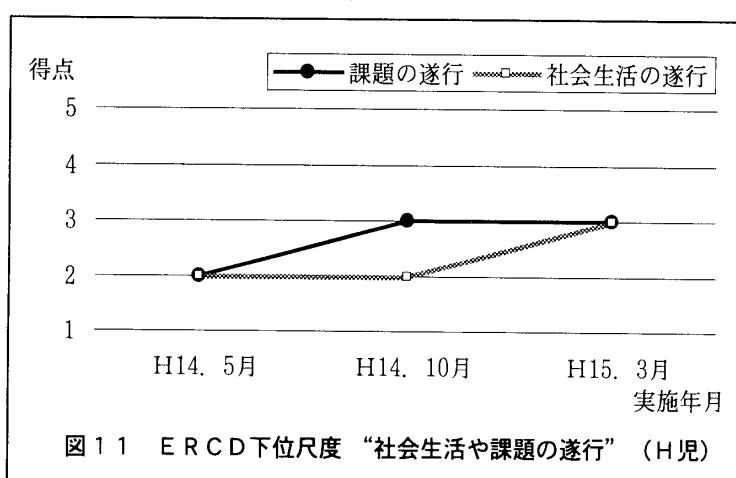
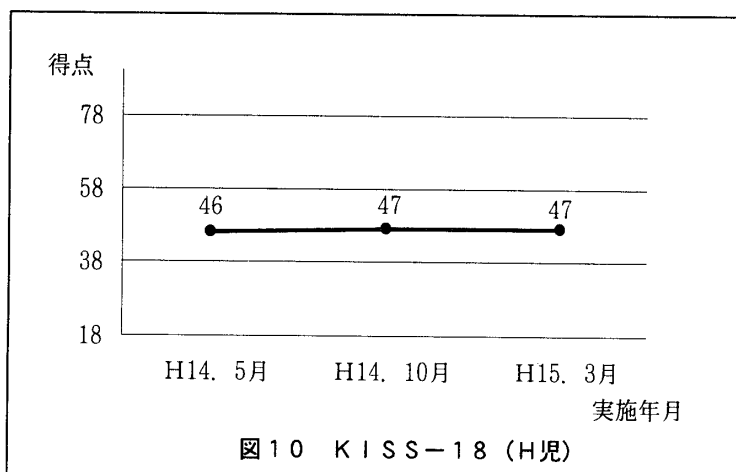


図9 H児の積極的なコミュニケーション (自己・保母評価)



価D（準備が整っていない）であった。全体的な評価としては変化はなかったが、項目“社会生活や課題の遂行”で効果があった（図11）。

は高校生男子の平均より高い値であり、検査毎に僅かながら得点は高くなっていった。

競争的達成動機は、3回の検査結果とも平均より低い値である（図12）。

(4) 活動に対するモチベーション

自己充實的達成動機において、3回の検査結果

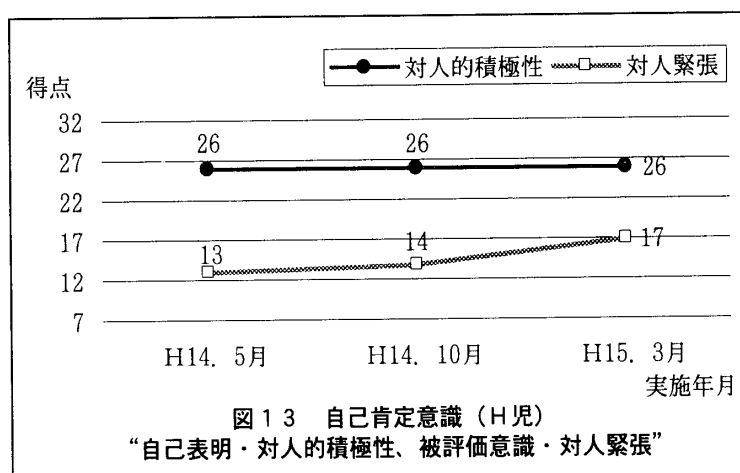


表 5 活動後の感想 (G児)

「恥ずかしかった」「長く感じた」「ほっとした」「とても緊張した」(5月11日; 初回)。
 「緊張した」「少し疲れた」「楽しかった」(5月25日; 2回目)。
 「とても元気な子どもだなと思った」「楽しかった」(6月22日; 3回目)。
 「緊張した」「二人でやったときは、どうなるかと思った」「いつもより楽しい感じがする」「はじめて良かったと思う」(7月6日; 4回目)。
 「終わってホッとした」「2人で少し不安だった」「『どうぶつのおかあさん』のおりを子ども達に外してと言った瞬間、みんなで押し寄せてきたから困った」「子どもの名前を聞くのを忘れてショックだった」「始めたときは、あまり緊張しなかったけれど後から緊張した」(7月13日; 5回目)。

(5) 対人関係について

“自己表明・対人的積極性”は、高校生男子の平均より高い値を示した。3回の検査では差がなかった。

“被評価意識・対人緊張”では、高校生男子の平均値より低い値であった。検査毎に得点は僅かに高くなっている (図13)。

(6) H児の変容のまとめ

麻痺のため言語が不明瞭なH児は、自己・保母評価より子ども達を活動序盤から、また、保母を活動中盤から強く意識するがコミュニケーションには消極的であった。

ERC Dでは“社会生活や課題の遂行”に効果があった。また、“自己充実達成動機”や“競争的達成動機”にわずかな効果が数値に示され、“対人緊張”においても数値にわずかな効果が示された。

今回に活動において、コミュニケーションには

数値的に消極的であった。しかし、活動終盤に子ども達の中で笑顔で見られるようになったことや、H児から子ども達への短い言葉かけなど聞かれるようになったことから、H児なりに積極性や社会性に効果があったと考えられる。

V 考 察

1) G児

(1) 積極的なコミュニケーションについて

高い緊張感の中でも、早い段階から今回の活動を楽しく思う気持ちが、活動後に記述した感想から推測される。活動後の感想は、表5のように記述されていた。

Gが4回目の活動後に、感想を記述していた際に「やっていてよかった」と独り言を呟きながら何度もうなずいていた姿が印象的であった。

Gは、「緊張した」との記述とともに早い段階

から「楽しかった」と感想を述べている。これらの記述から子ども達の反応、子ども達とのコミュニケーションを楽しみたいとするGの気持ちが理解できる。

図4「子ども達へ積極的に話しかけた」において、尺度値3以上の比較的高い評価が多かった。これらの評価は、子ども達へ積極的にコミュニケーションを図っていると捉えることができ、Gの積極性を示している。

Gの積極性は練習においても感じられ、付随運動のあるHが自ら希望した仕掛けの操作に困惑している時に、Hの立つ位置や利き手と仕掛けの方向について意見を出し、Hが納得するまで練習に取り組んでいた。

また、給食後の休憩時間に図書室において、小学部の数人の児童や職員相手に今回の活動を話題にしたり、紙芝居を読んであげたりしていた。紙芝居を読んでいるGを見た同級生が「あのGが、みんなの前で読んであげている」と驚きを隠せない様子であった。

8月後半の活動以降の自由遊びで、子ども達に囲まれ喜ぶGの姿が印象的であり、感想に「子ども達がよってきて嬉しかった」（8月31日）、「ビデオショップで子どもに紙芝居のお兄ちゃんと声をかけられて嬉しかった」（11月30日）、「子ども達が後からイタズラをしてくる。嬉しかった」（12月26日）、「子ども達と遊んで楽しかった」（1月11日）、「子ども達に名前を呼ばれたときは驚いたけど嬉しかった」（2月8日）と記述しており、子ども達との接触や会話を楽しんでいる。

活動序盤での子ども達とのコミュニケーションは、屏風式しかけ絵本の仕掛けの操作を介してのコミュニケーションが主であったが、中盤から身体的な接触や会話が中心になっていた。おとなしい性格でなかなか積極的に人前に出ようとするGが、子ども達とのコミュニケーションを図るために、屏風式しかけ絵本を介したコミュニケーションを積極的に取り入れていこうと意見を多く出し、読み聞かせ活動のリーダー的存在になったのは大きな変化だといえる。

(2) 社会性について

KISS-18（図5）では、活動前、途中の結

果は、高校生男子の平均値53.98より低い結果であったが、活動終了後での検査結果は平均値を上まわっていた。約11ヶ月間の活動の結果であることを考えると、今回のような活動を長期に継続することでより高い効果が得られることが推測される。

ERCD（図6）においては、全体的な評価に変化はなかったが“社会生活や課題の遂行”の項目で効果が示された。今回の活動が、任された時間を仲間達と協同して運営しなければならない責任ある活動であるため、役割分担もはっきりしていることが遅刻など自身の役割の遂行をかなり意識させたのではないかと考えられる。

達成動機測定尺度（図7）では、自己充實的達成動機において活動前の検査結果で、男子の平均値（69.29）より1得点低い結果であった。活動途中、終了後の結果では、平均より高い値であった。ひとつの読み聞かせを終わるごとに、幼児の反応というはっきりした結果がその場で得られることは、自身の役割をはっきりさせるものであり積極的に取り組む動機づけになったのではないかと示唆される。

競争的達成動機では、活動前の検査結果から僅かに平均値（46.90）を上回っており、活動途中、活動終了後の結果でも平均値を僅かに上回る結果を示した。協同でひとつのことを成し遂げることを基本とする活動は、他者との競争を目的としないため競争的な動機づけは発展しない。そのため今回の検査結果では大きな変化はなかったと考えられる。

自己肯定意識尺度（図8）では“自己表明・対人的積極性”において、活動前、活動途中に平均より10得点も低い値を示したが、活動終了後には平均値に近い値であった。また、“被評価意識・対人緊張”では、活動前、途中と平均値より高い値を示していたが、活動終了後の結果は平均値より低い値を示した。

以上から、今回の活動を定期的に継続することで、効果はより一層高まるのではないかと考えられた。

(3) 自身の身体について

Gは、11月の活動後の反省に「腰が痛くなった」

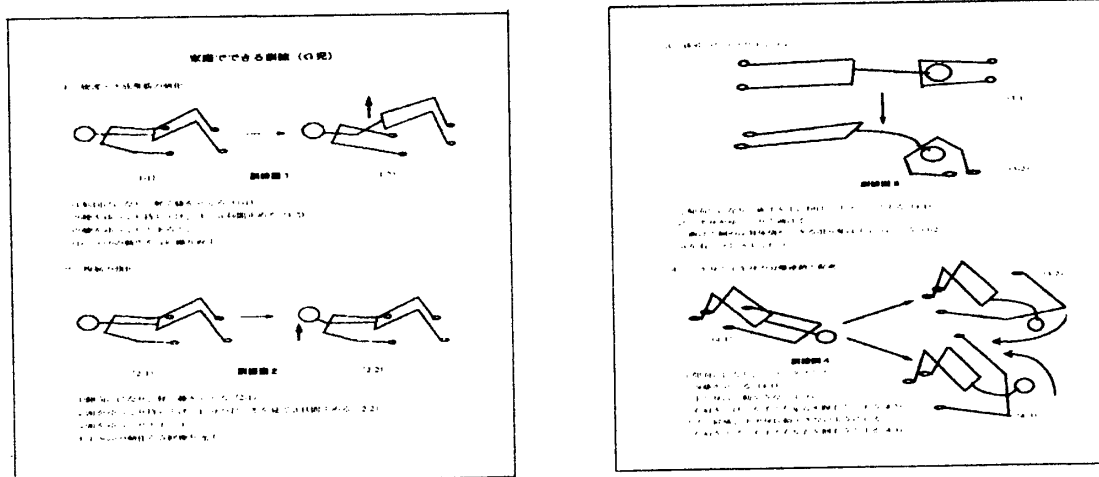


図14 家庭でできる訓練 (G児)

と記述した。その記述について活動メンバーで話し合い、Gについてメンバー全員で意見を出し合った。G自身「力がない」「長く歩くと疲れる」「通学は、バス停まで歩くのが長いから寄宿舎に入った」「疲れると小さな段差によくつまずく」などの意見を出した。

障害のある者達で自身の身体について話し合うことは、大きな意義があり、Gにとって自分の身体について考えるよい機会になったと考えられる。

メンバーの一人が、この活動を長く続けるにはGの問題を解決する必要がある、訓練が必要だと意見を出しGも納得していた。

そこで、著者が家で簡単にできる訓練の内容を示すことになった。

Gは、独歩で両膝屈曲気味、両下肢内旋気味の歩容である。現在の体重を支える両下肢の力は、弱い方であり、体重の増加や下肢帯筋の筋力低下が示されると実用性ある独歩は、困難になると考える。現在の下肢帯筋の筋力の保持、強化のために腹筋、背筋、下肢帯筋の強化が必要である。

Gには、家庭で自由に使用できる空間において自力で簡単にできる背臥位での腰部・下肢帯筋の強化と身体に疲れを残さないように体幹のリラクゼーションを図る体幹ひねり、上半身・下半身の分離運動を促す訓練内容を示した。

2) H児

(1) 積極的コミュニケーションについて

図9より保母さんによる評価は、全体的に尺度

値3 (どちらもいえない) が多い。これは、Hは不随意運動があり、ATNR様の姿位が目立つため外見上判断しにくいことが大きな原因だと考えられる。また、言語が不明瞭であるため、言葉を発することが少なかったことも一因だと推測される。

初回の活動でのHは、右腕は終始屈曲し、拳を握りしめ手首は掌屈、顔は左側に随時向き、左腕は伸展、左足が伸展気味の歩行でぎこちなく笑顔も見られなかった。Hは、緊張するとATNR姿位が顕著に現れてくる。そのような姿位が第三者の保母さんの評価に示されたと考える。

活動後の感想に「子ども達がかわいかった」「元気だった」「子どもが少なかった」などと子どもについての感想を多く記述していることや、5回目の活動後に屏風式しかけ絵本のパーツのつまみ動作について、練習を本人が希望した。これは、子ども達を意識し、少しでもスムーズな操作にしようとする積極的な態度の現れだといえる。

子ども達や保母への積極的な話しかけに関する項目は、自己評価、保母評価において、活動全般に尺度値3から低い値を示している。これは、言語障害のあるHの会話によるコミュニケーションに対する消極的な態度を表している。

Hは、活動序盤から中盤の自由遊びにおいて、自ら子ども達への関わりはなく著者の片づけの手伝いを積極的に行っていた。また、子ども達からの関わりも「お兄ちゃん。しゃべれないの」「お兄ちゃん。へたくそなの」などの問いかけが多く、

Hはその問いかけに笑うだけであった。

学校内でのHは、自ら話し合いに加わり、相手が理解していないときは何度も言葉にして相手に伝えようと努力する姿がよく見られた。この活動序盤から中盤での子ども達に対する態度は、学校内でのHの様子からは考えられないものであった。

活動終盤からは、子ども達の問いかけに対して答えることはないが、「おはよう」「ばいばい」「また、つぎ」などと短い言葉を発することが増え、子ども達とタッチをしたりと直接的な接触も多くなり、子ども達に囲まれ笑顔を絶やさないでいる。この活動を続けることによって、より積極的にコミュニケーションを図っていくのではないかと考える。

Hは、今回の活動以外に幼児らとのコミュニケーションや自身の障害について問いかけられ答えるという経験もなく、代弁してくれる介助者もない突然の体験に大きな戸惑いを覚えていた。Hが、言葉を発すると同時に子ども達のからかいの笑い声が大きくなる。これは、地域社会でHが生活することを考えると当然体験するであろうと考えられる。

今回の活動での体験は、Hにとって貴重なものであったといえる。

(2) 社会性について

KISS-18(図10)では、活動前と活動終了後の結果は僅か1得点の効果しかなかった。ERICD(図11)では、活動前、途中、終了後と全体的な評価に変化はなかったが、項目“社会生活や課題の遂行”で効果があった。

社会性についての効果を示す上記2つの検査結果は、僅かな効果であった。しかし、Hが子ども達とのコミュニケーションや直接的な接触を積極的に楽しむようになったのが活動終盤である。活動終盤の期間が短いことを考えると数字的に大きな効果は示されなかったと考える。Hにとって、今回のような終盤の活動状況を定期的に継続して経験することで、より高い効果が示されるのではないだろうか。

達成動機測定尺度(図12)では、自己充実達成動機において活動前と終了後の結果は3得点の僅

かな効果である。Hの終盤での活動が、序盤、中盤の活動に比べかなり積極的であることを考えると、終盤の活動状況を継続して経験することで効果は上がると考える。

Hは、幼少の頃から家族や周りの人々の協力で、いろいろな場所に出かけ多くの人々との出会いを経験している。しかし、自身あるいは障害のある者同志で責任ある活動を通し、その場で周りからの評価が直接に下される今回のような経験はなく、自身の障害についてもこれほど直接に言われたことはなかった。

活動序盤、中盤には、子ども達とのコミュニケーションを意識して避けていたが、終盤にはコミュニケーションを楽しむようになった。その終盤での「三びきのやぎのがらがらどん」の読み聞かせの時、小さいやぎを貼り付ける際にやぎの首をちぎってしまい胴体のみを貼り付け、子ども達に「小さいやぎだと思いなさい」と笑顔で何度も話しかける姿が印象的であった。このようなハプニングが起こるとこれまでのHは、身動きが取れないでいた。活動終盤にみられた今回の変容は、大きな効果だといえる。

(3) 自身の身体について

Hから、つまみ動作についての要望が何度かあった時に、著者は、さらに自身の身体の機能について知るよい機会だと考え、活動後の感想を活動序盤(5月)と夏季休業日(8月)の前半、後半に記述したカード(図15)を提示し、同じカードにおける文字の乱れ、筆圧の違いや書写時の姿勢、疲労感について活動メンバー全員で話し合いを持った。

メンバーから「Hは、最近よくぶれている」「身体に力が入っている」「動作が遅い」などの意見が出された。教師や訓練士以外から自分の身体について色々と意見が出されるのは初めての経験であった。H自身も「字をかくと最近力が入り過ぎる」「字の太さが全然違う」「つまむのも最近難しい」などの意見を出していた。学校の自立活動の時間において、自身の身体について話し合う機会があるが、今回の活動の中で話し合ったようなH自身の意見は出されなかった。今回の活動は、Hにとって自身の身体について考えるよい機会に

楽しかった

(5月25日土曜日 記述)

穴があいた

(8月3日土曜日 記述)

よく感じた

(8月31日土曜日 記述)

図15 Hがカードに記述した感想

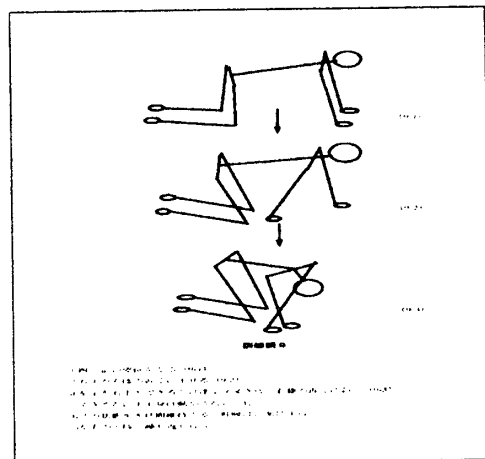
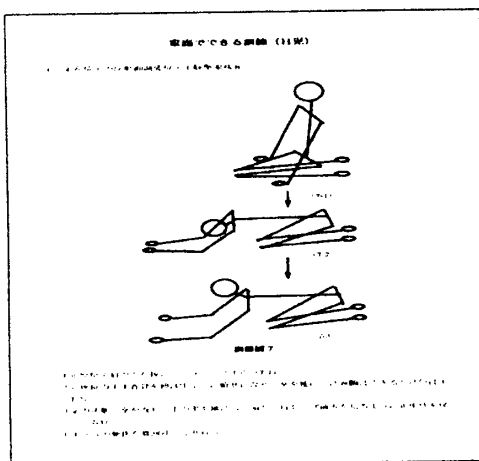


図16 家庭でできる訓練 (H児)

なった。

メンバーから、Hの不随意運動をなんとか軽くするにはどうしたらよいのかと意見が出され、日々、実行可能な訓練内容を著者が示すことになった(図16)。

3) 今回のプログラムの有効性について

保育園における「屏風式しかけ絵本」の読み聞かせ活動のプログラムにおいて、時期的に差はあるが、G児、H児共に子ども達とのコミュニケーションを楽しみ、積極的に活動に取り組んでいた。

KISS-18では、G児は顕著な効果が示された。また、今回の11ヶ月のプログラムでは数値的に効果が示されなかったH児は、その活動する様子から継続することによって効果は示されるのではないかと推測される。

ERCDにおいては、社会生活や課題の遂行の項目で2名に効果があった。

達成動機測定尺度では、自己充實的達成動機について2名に効果が示された。

自己肯定意識尺度において、G児に効果が示された。

今回のプログラムは、毎回の活動後に実施した自己評価・保母評価や活動前、活動途中、活動終了後に実施した検査結果から、また、対象児の個々の感想や各保育園から寄せられた感想等から、さらに、活動後の対象児のエピソードや「今年も読み聞かせの活動がありましたらよろしくお願ひします。」との対象児の保護者からの要望があったことなどから総合的に判断すると、本プログラムは、肢体不自由児の積極性や社会性を高める指導に有効であることが示された。

VI まとめ

私達は、直接的あるいは間接的に他者と何らかの関係を結びながら生きていかなければならない。そのような関係は、活動することによって深まるものである。

障害のある者達も例外なく地域社会で生きていかなければならない。しかし、その多様な障害から暮らしの地域で活動する場がなかったりする。学校教育は、個々の児童生徒の暮らしの地域において、個々の児童生徒が「自分らしさ」を発揮できる活動を見つけ、長期的、定期的実践し、暮らしの地域と深い関わりを結ぶことが重要である。

引用文献

- 1) 橋本重治 (1963) : 肢体不自由児の心理と教育. 金子書房.
- 2) 石部元雄 (1975) : 肢体不自由児の教育. ミネルヴァ書房.
- 3) 安藤隆男 (1982) : 障害児と社会の相互作用関係についての一考察. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 18, 199-204.
- 4) 圓崎優子・國井さやか・渡邊涼 (1993) : 一人ひとりの主体性を育てる授業の実践的研究. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 29, 43-54.
- 5) 高健・郷間英世・宮田広善・生澤雅夫 (2001) : 脳性麻痺幼児の社会性能力に関する研究. 発達障害研究, 22 (4), 308-316.
- 6) 宮田広善 (2000) : 肢体不自由児通園施設にみる地域療育の歴史と課題. 手足の不自由な子どもたち—はげみ—, 693, 22-23.
- 7) 坂口亮 (2000) : 療育—施設と地域 (在宅) 療育—. 手足の不自由な子どもたち —はげみ—, 693, 6-7.
- 8) 文部省 (2000) : 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説 —各教科、道徳及び特別活動編—. 東洋館出版社.
- 9) 大南英明 (1999) : 平成11年3月告示 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領. 時事通信社.
- 10) 西川公司 (2001) : 肢体不自由教育に求められること. 手足の不自由な子どもたち —肢体不自由教育—, 706, 4-11.
- 11) 鏡が丘養護学校養護学校学校要覧: 平成元年～平成14年度.
- 12) 鏡が丘養護学校進路部: 心身障害児職業自立地域推進協議会 (平成9年度—平成13年度).
- 13) 梅永雄二 (2000) : 自立をめざす障害児教育. 福村出版.
- 14) 山形恵子 (1982) : 脳性麻痺による二次的障害. 理学療法と作業療法, 16, 149-157.
- 15) 佐藤暁 (2000) : 脳性まひ児の運動・動作の訓練におけるゴール設定をめぐる. 特殊教育学研究, 38 (1), 41-51.
- 16) 手の使い方研究会編 (1999) : 障害児のための新・手の使いかたの指導—自作教材・訓練具を中心に—. かもがわ出版.
- 17) 堺養護学校 (1996) : 堺養護学校卒業生の実態把握.
- 18) 堀洋道・吉田富二雄 (2001) : 心理測定尺度集Ⅱ. サイエンス社.
- 19) 菊池章夫 (1998) : また／思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル—. 川島書店.
- 20) 日本障害者雇用促進協会 (1987) : 障害者用就職レディネス・チェックリスト. 社団法人雇用問題研究会.