

肢体不自由のある子どもへの支援に関するアイデア

— 場面想定を用いた大学生のグループワークから —

The support idea to a child with the physical disabilities:

From the group work of the university students using the scene assumption

高 原 光 恵

TAKAHARA Mitsue

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 31 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.31, Feb., 2017

肢体不自由のある子どもへの支援に関するアイデア

— 場面想定を用いた大学生のグループワークから —

The support idea to a child with the physical disabilities:

From the group work of the university students using the scene assumption

高原 光恵^{1,2}

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学 特別支援教育専攻
TAKAHARA Mitsue
Department of Special Support Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：肢体不自由のある子どもへの支援や配慮について、学生段階ではどのようなアイデアが浮かびやすいのかについて調べた。対象は特別支援教育の専門科目を受講する大学生26名であり、5つのグループに分かれて課題を実施した。課題は、自身が小学校で担任となった場合を想定し、提示された児童の状態から考え得る支援や配慮について、グループワークによりまとめることであった。その結果、いずれのグループにおいても「歩行・移動時の支援」、「バリアフリー」、「保護者との連携」、「心理的配慮」等、多くの要素に関するアイデアが出された。一方、「本人の希望確認」や医療・行政・福祉、あるいは建築関連等の「他機関との連携」についてはあまり見られず、これらの内容については、知識的な学習に加え、より必要性について実感を伴えるような体験的な学習の機会確保が必要であろう。

キーワード：肢体不自由、支援方法、グループワーク、連携

Abstract : About the support methods to a disabled child, I checked what kind of idea the university students were easy to show. The participants were 26 university students who attended a specialized subject of the special needs education. They were divided into five groups and were questioned; “what kind of support do you perform if you are an elementary school teacher in charge of the physically disabled boy?” As a result, the ideas reported by all groups were as follows; “support about a walk and the movement”, “barrier-free”, “the cooperation with parents” and “psychological consideration”. On the other hand, the thought about “the confirmation of the wish of a child” and “the cooperation with a medical institution, administration, welfare institution, or architecture professionals” did not so appear. The opportunity would be needed for a student to learn about those contents more concretely.

Keywords : physical disabilities, support methods, group work, cooperation

I. はじめに

教員志望の学生、特に特別支援学校教員免許状の取得希望者と接していると、将来、障害のある子どもとの関わりを望む一方、果たして自分が子どもたちと適切に関わることができるのか、発達を促す教育的支援を行えるのか、不安や自信のなさを耳にすることがある。そもそも何をもって適切と判定し得るかは議論の余地があるが、

学生の抱く不安の要因のひとつとして多様性や個々への対応の難しさが挙げられる。発達障害に限った研究ではあるが、指導への不安低減を試みた大学院生に対する授業実践(高原, 2011)において、不安低減に至らなかったケースについてその理由を尋ねたところ、「子どもの多様性に関する認識があるゆえに対応の難しさへの不安は変わらない」ことが指摘された。遠矢(2007)の研究においても、発達障害に関する知識量の多い教員の方が「指導上の責任や難しさについて強く意識化」するため不安や負担感が強くなる可能性が指摘されており、専門的な知識の深まりが単純に不安の低減につながるわけではないことが示されている。「子ども」にしても「発達」にし

1 本稿は「第31回ハ工学カンファレンス」にて発表したものを加筆修正したものである。カンファレンスにてご意見、ご示唆くださった皆様へ感謝申し上げます。

2 本研究の実施にあたり、快くご協力くださった受講生の皆様に、感謝いたします。

ても、そもそも多様性があり個人差の大きさは前提となる概念である。しかし、障害のある子どもの状態はさらに多様であり、実際に子どもたちに関わるようになると、障害特性や発達段階、生活年齢等、主な要因について把握した上でもなお一人ひとりの状態がさまざまであると実感されることは少なくないであろう。そのため、疾患・障害についての知識的な学習だけではなく、学校見学や実地教育など、多様性を実感しつつ共通性を見出し得る体験による学習は大切である。ただし、大学で行われる授業としては、免許状取得に係るカリキュラムの一環であっても、なかなか実体験を伴う学習の場の提供は難しい。近年、教育方法・学習方法の一つとして、アクティブラーニングへの注目が高まり、講義形式の授業科目であっても、より受講生参加型となるような工夫が期待される傾向がある。この方法は、自らが学ぶというだけでなく、ある限られた時間内に学んだことを他者へ発信したり、他者との相互作用により学びを広げ深めたりできるという可能性がある。教育・保育の専門職を目指す学生が自分自身で調べ、考え、行動していくことも大切だが、自分以外の価値観や発想を持つ他者の意見から学べることも多い。障害のある子どもへの対応に必要な力として、まず多様性を認められることが必須であること (cf. 星山, 2012) からも推察されるように、課題分析力やリーダーシップといった要素だけではなく、即興力はじめ、臨機応変に柔軟に対応できる発想のしなやかさが求められている (cf. 高原・星山・猪子, 2005)。ある状態・状況への対応として、これはしてはいけないという明らかな誤りはあっても、正解は1つではない。いかに発想の幅を広げられるかは重要である。

筆者が担当する授業の中では、「提示された場面・状況において、あなた自身はどのような対処行動をとるか」といった想定上の場面に対する回答を求める方法をしばしば用いている。担当授業は、障害のある人々に関連した内容が多く、また特別支援学校教員免許状取得要件の科目であることが多いため、想定する登場人物やその状況としては、学齢期の子どもことや学校生活に関する話題が多い。そしてこのような課題では、実地での体験ではなく、あくまで想定場面に対して考えていく作業が中心となる。それでも、受講生自身はまったく出会ったことの無い子ども像や状況を提示された場合でさえ、真剣に、想像力・創造力豊かに、考え得る解決策や対処法を提案してくることも珍しくない。また、異なる経験や考えを持つ学生同士のグループワークとすることにより、それまで自分には無かった着眼点や配慮事項に気づき、新たな発想に結びつくきっかけにもなる。しかし、こうした想定場面を用いたグループワークで、実際にどの程度さまざまな発想が引き出されているのか検討したものは、筆者が調べた限りにおいて見当たらない。

そこで本稿では、発想を広げるきっかけとなりやすいグループワークを通して、学生段階では障害のある子どもに対してどのような支援内容や配慮点について思い浮かびやすいのか、検討することとする。今回は、肢体不自由関連の授業を通して報告されたアイデアについて紹介する。移動面（歩行）に不安定さがある子どもへの支援として、大学生同士のグループワークで導きだされたアイデア、発想されやすいアイデアは具体的にどのようなものか、また、発想されにくいところがあるとするればどういった分野・内容であるのかについて考察する。

II. 目的

肢体不自由のある子どもへの支援策に関するグループワークを通して、学生段階ではどのような支援・配慮のアイデアが思い浮かびやすいのか、あるいは発想されにくいのか、検討することを目的とする。

III. 方法

1. 実施時期

グループワークの実施時期は、2014年12月であった。

2. 参加者

教育・保育職に関心を示す大学生26名。学年は2～4年であり、肢体不自由に関する受講経験としては、肢体不自由の概念や主な起因疾患、感覚・知覚の特性などについては全員受講済みであった。

3. 材料

グループワークでの準備物は、各自の筆記用具のほか、個人のコメント・アイデアを書くための付箋、それらを貼るための模造紙、コメント等のまとめ（分類）や関連性を表現するためのカラーマーカーであった。

4. 手続き

参加者は、1グループあたり5名または6名とし、5つのグループ（以下、G1～G5）に分かれた。続いて、次に提示する想定に対し、グループ内でアイデアを出し合い、その結果を紙面にまとめ、発表するよう求めた。場面想定は以下の通りである。

「進行性筋疾患の小学2年生の男児について。現在の状態は、独り歩きは不安定、階段昇降を怖がる、知的発達に遅れなし。あなたが男児の担任であれば、どのような支援、配慮が必要と考えますか？」

想定に用いた事例のプロフィールは架空のものであるが、「リハビリテーション・エンジニアリング」（西村, 2014）の特集号に掲載されている複数の事例を参考に作成した。

グループの意見をまとめる手順として進め方は任意としたが、以下の手順を例として示した：1）考えられる

支援・配慮について、各自思いついたアイデアを付箋に書き留める、2) グループ内でアイデアを持ち寄り、共通の内容や視点により分類する、3) 分類に命名する。いずれのグループも例示された手順のように実施しており、時間設定は1)～3)の作業でおよそ30分とした。グループ意見の発表時には、他のグループの参加者からの意見・感想を求め、筆者からのコメントを加えた後、終了した。

IV. 結果

1. グループ毎のまとめ

各グループの発表内容からカテゴリーとして挙げられたものを図1～5に示し、具体的な内容について文章中に示す。図には、発表時のカテゴリー分類を中心に表しているが、カテゴリー内に記載された個々の具体例や発表内容から、筆者が分類を再編・命名変更した部分も含まれる。

1) G1の支援アイデア



図1 G1のアイデア：内容による分類

支援の意図による分類がなされていた。

「バリアフリー」や「福祉用具・移動支援」では、物理的環境整備 (ex. 『体育館の入口にスロープ設置』、『通路を広く』) や道具の使用 (ex. 『杖や車椅子の使用』) が多く挙げられていたが、『人の手を借りる』といった自ら支援を求めるスキルを獲得する内容も含まれており、将来の自立に向けた支援につながる内容も指摘されていた。「授業」については、『運動機能維持のため』や『身体を動かして学び遊ぶことの楽しさを知ってもらうため』に授業参加できるよう心がけることや、教員・保護者・クラスメートの補助を得ることについて言及していた。また、「周囲との連携」・「情報共有」の具体策 (ex. 『教職員間の情報共有と困っている様子ときの声かけの依頼』) や、「障害理解」に関わる内容等 (ex. 『クラスメートへの病気の説明・理解』)、関係者全体で支援していく姿勢が伺える。「モチベーション」については、独立のカテゴリーを立てており、意欲を失わせない工夫、意欲の向上を願うアイデアが挙げられていた (ex. 『プラスの言葉がけ』『学校でしか味わえない楽しみを見つけてもらうようさまざまな活動をする』『1年毎に、何をできるようにしたいか目標を立てる』)。「授業」のカテゴリーにおい

ても、友達と一緒に活動する楽しみを知りたいことを意図した内容があり、各所で心理面への配慮が重要であることが示されている。

2) G2の支援アイデア



図2 G2のアイデア：立場による分類

支援の主体者による分類がなされていた。

「担任」自身が行う支援内容としては、子ども自身の気持ちを重視して、楽しい気分となるアイデア (『歌を歌いながら一緒にする』) やポジティブな声かけ (『できたことをほめる』『励まし』)、家庭との情報共有 (『1日の出来事を家庭と学校で共有する』) 等が挙げられた。「学校」全体としては、『移動教室の場所』や『廊下の手すり』といった物理的環境整備に関する内容もあるが、『階段を楽しめるように階段アートをする』『手すりアートをみんなで作る』等、子どもの怖がりやを減らす意図がある対処も含まれていた。「保護者」に対しては移動支援の協力に関する内容が挙げられた。「友達」においては、『荷物を進んで持つ』の他、『一緒に行動』『付き添う』等、そばにいること自体が支援となることや、『苦手なこと・不自由なことについて理解する』といった子ども同士の理解の重要性が示されていた。また、「学校」全体での環境整備や「友達」において『一緒に考える／理解する』といった表現が見られたように、担任が一人抱えすることなく、子どもに関わるさまざまな人との協力により実行していきたいという考えが伺える。さらには、「その他」では、『地域の人からの支援』例として『登下校時の見回り』もあり、地域で共に暮らす人々との関係性も重視した内容も含まれていた。

3) G3の支援アイデア

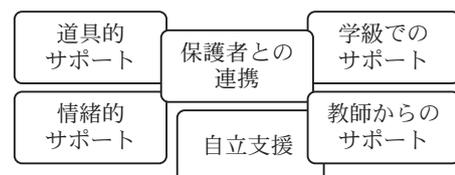


図3 G3のアイデア：サポート種類と内容による分類

支援の種類と意図による分類がなされていた。図の重なりからもわかるように、それぞれのカテゴリーが関連し合うところがあり、具体例の中にも複数のカテゴリーに関わるものが見られた。そうしたさまざまな支援を実

施する中心あるいは前提として、「保護者との連携」が挙げられており、家庭と学校との方向性を一致させ、協力関係・信頼関係に基づく一貫性ある支援が達成されるよう努めたいとの考えが現れている。

「道具的サポート」としては、『スロープの設置・段差をなくす』『床に物を置かない』『補助具の用意』の他、『階段昇降時の付き添い』『一緒に移動』等が挙げられた。「情緒的サポート」では、『いじめ防止（変化に気づく）』『（不安にならないよう）笑顔で接する』『周囲の子への声かけ』等があり、特に友達間での関係性を重視した内容が複数見られた。「学級でのサポート」では、『係活動の選び方』『給食の時間は配膳より注ぐ方を任せる』など、集団の中での子どもの存在、役割に配慮する内容が見られた。「教師からのサポート」では、同学年の児童に対する『障害理解』教育の実施、『本人の気持ちを聞く時間を作る』こと、他、『できること／できないこと／できないことを明確にしておく』が挙げられた。「自立支援」の具体的な内容としては、『自分でできることは自分でさせる』『（家庭で）過保護ではなく時間割の準備など自分でさせる』といったことが挙げられた。「保護者との連携」では、『親と先生の方向性を一緒にしておく』『学校・家庭での様子について、保護者とこまめに連絡を取り合う』が挙げられた。

4) G4の支援アイデア

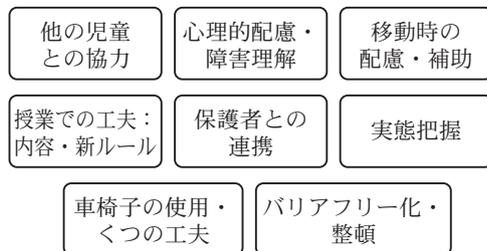


図4 G4のアイデア：場面と内容による分類

G4では、場面や内容による分類がなされていた。他のグループと同様、設備面の「バリアフリー」に関する指摘、日々直面する「移動時の支援」や「授業での工夫」の他、子ども同士のつながり・協力体制、「障害理解」の促進等が挙げられた。

「他の児童との協力」では、『子ども同士の関わりの機会を増やす』『移動時の補助は男児と仲の良い児童へ声かけ』等行い、「心理的配慮」では『階段昇降時の恐怖を和らげる工夫』として手すりの利用やゲームによる慣れなどのアイデアが出された。また、偏見やいじめが生じないようにとの意図から、『学級図書に障害に関する絵本の導入』をして「障害理解」につなげるとした。「移動時の配慮・補助」では『行動に時間がかかるので、ゆとりを持てる時間配分にする』『教室移動しなくてもよい授業』

『歩行時の近くでの見守り』等が挙げられた。「授業での工夫」は主に体育に関するものであり、『特別ルール』『活動内容の工夫』など、さまざまな身体状況の子どもたちも参加できるやり方に変える工夫を行うことであった。その他、校内の「バリアフリー化」(ex.『スロープ設置』『段差をなくす』『手すりの設置』『トイレを広く])や教室内の「整頓」(ex.『床に物を置かない』『コードは壁に貼る])、福祉用具の使用（「車椅子の使用・くつの工夫」）等、物理的な環境整備もあれば、子どもの状態についての「実態把握」(『どれくらい歩けるのかを把握])や、さまざまな支援実施にあたって「保護者との連携」(『登下校や体育等、学校での対応について保護者と頻りに連絡をとる])の重要性についての指摘もあった。

5) G5の支援アイデア

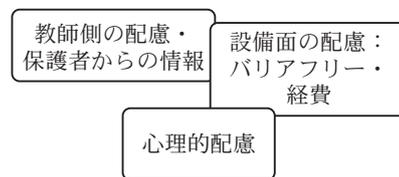


図5 G5のアイデア：立場と内容による分類

G5では、担任としての場面が想定されたものであったため、担任としての発想・活動に関するアイデア、経費負担といった担任以外の方にお話しする支援内容、独立したカテゴリーとしてさまざまな状況に共通する「心理的配慮」、に分けられた。

「教師側の配慮」としては、『命に関わることについての支援は教員がする』『階段昇降時の付き添い』の他、『子ども同士の支援』を見守る等が挙げられた。

「保護者からの情報」では、学校から尋ねるばかりではなく、子どものことを『保護者が学校に報告することも大事』として、それによって学校も対応しやすくなるということについて意見があった。「設備面の配慮」では、『設備や環境の整え（車椅子、手すり、スロープ、エレベーター等）』や『自治体への経費申請』の他、『障害者の住みやすい町にする（市民の立場として）』が挙げられた。「心理的配慮」では、心理面へ配慮した『声かけ』『一緒に階段昇降』等が挙げられた。

2. 全体から

いずれのグループにおいても考え得る支援として複数のカテゴリーが挙げられた。共通して見られたのは、「歩行・移動支援」に関するもの(ex. 介助、時間の確保)や「物理的なバリアフリー」に関するもの(ex. 手すりやスロープの設置)が多かった。また、「心理面への配慮」(ex. 楽しみある活動や声かけ、いじめ防止・周囲の障害理解)、「保護者との連携」(ex. 情報共有)についても共

通して挙げられた。その他、実態把握に関することや体育での具体的な工夫等、情報量の少ない想定例にも関わらず、数多くのアイデアが出されていた。

なお、参考データとして、現職の学校教員を対象とした同様のワークショップ（2014～2015年）で得られた結果を表1に示す。想定上の人物特徴は若干異なるが、同様の意図・方法で行われたものである。

表1 考え得る支援・配慮

情報収集	物理的環境整備
・本人の希望を聞く	・姿勢保持・文具の工夫
・保護者の意見を聞く	・机横に教科書等並べる本棚
・専門機関との連携： 医療、行政、福祉	・床にクッション・保護材
ルール作り	・スロープ設置
・授業の工夫（ex. 体育）	・座席位置を最後列、ドア近く （教室内の動線を最短に）
・廊下、階段を走らない	人的環境整備
・移動時間かかってもOK	・トイレでの介助が必要な場合は、 同性の教員を加配
・通る場所 （ex. 優先ライン）	・教員間での協力体制・情報共有 （ex. トイレ介助、教室移動、授 業での配慮）
精神面への配慮	
・精神面のケア（進行性）	
・サポートできる生徒 （さりげなく）	

表1の内容について学生の場合と異なる点は、必ずしも想定上のアイデアではなく、これまでの教職経験の中で実際に行ったことのある工夫例も含まれているということである。なお、具体例をまとめたカテゴリーとして「物理的・人的環境整備」や「ルール作り」などの命名を行っているが、受講生による発表時には、「子ども（本人・クラスメート）の気持ちを配慮した上で」や「本人・保護者と話し合いながら、こうする」といった説明が加えられることが多かったため、いずれのカテゴリーについても、丁寧な情報収集や連携の実践、心理面への配慮等に基づくアイデアであることが伺える。

V. 考察

肢体不自由のある子どもへの支援として考えられるアイデアについて大学生を対象としたグループワークを行ったところ、いずれのグループにおいても複数のカテゴリーが挙げられた。カテゴリー化の視点はグループによってさまざまであったが、共通に見られるカテゴリー内容が多いことが示された。主として「歩行・移動支援」や「物理的バリアフリー」に関するもの、さらには怖さへの対処として楽しみを増やす工夫といった「心理面への配慮」等のアイデアが出されたのは、想定事例に「独り歩きが不安定」で「階段昇降を怖がる」といった移動面に関する困難や気持ちの状態についての記述があったことも影響したと思われる。

参考として示した現職教員のグループワークによるアイデア（表1）は、必ずしも想定上のものではなく、教職経験の中で実際に行ったことのある工夫例も含まれて

いる。これらを比較して見ると、学生の発想と共通する内容も多かったことがわかる。しかし、子ども本人の希望の確認や本人の受け止め方の把握など、実態把握の中でも特に子ども自身から引き出す部分に関しては、G1、G3で各1件、指摘されたのみであり（G1：『1年毎に、何をできるようにしたいか目標を立てる』、G3：『本人の気持ちを聞く時間を作る』）、学生段階では思い浮かびにくいことが示唆される。障害のある方やご家族の方から時折聞く腹立たしい体験談として、本人の意思を確認すべきときに、本人ではなく保護者／介助者に尋ねてくる、という例がある。言葉によるやりとりや表現が拙いと思われるかもしれないが、年齢の低さや障害の重さとは関係なく、まずは本人と向き合うということを改めて知る必要がある。

また、今回、「保護者との連携」に関してはすべてのグループから挙げられていたが、校外連携、特に教育分野以外の専門機関・専門職との連携に関する発想が少ないことが示された。特別支援教育においては「連携」が重視されており、文部科学省（2003）の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」をはじめ学校内関係者間での連携や、学校外の関係者（医療、福祉等）との連携協力の必要性について繰り返し指摘されている。そのため、教員・教員志望者にとって、教員間での連携や保護者との連携の重要さと同様に、主治医や理学療法士等の医療職者との連携の必要性については比較的イメージしやすいと思われる。しかしながら、実際に校外連携に関係するアイデアが出されたのは、G5の環境整備のための『経費申請』に係る自治体との連携及びG2の『登下校時の見守り』における地域との連携のみであった。

特に、医療・福祉分野との連携については、教育関係者側からだけではなく、保育・療育に関わる保育士、あるいは作業療法士や理学療法士、言語聴覚士、医師、看護師等の医療職者、福祉用具の製作・販売等を行う福祉機器メーカーのエンジニア等からも求められているところである。例えば、2013年以降毎年開催されている日本リハビリテーション工学協会主催の復興支援講習会（cf. URL：<http://www.resja.or.jp/fukkou.html>）の特別支援教育SIG部門の参加者には障害のある方・ご家族の他、上に挙げた専門職の参加者が散見される。教育にまつわるいろいろな課題や状況に対して、子どもたちへのよりよい支援のあり方を考え、実際に行動に移している人たちの立場や職種はさまざまであることがわかる。

また、今回数多く出されたバリアフリーのアイデアに関しては、建築分野の専門である。子どもに安心かつ過ごしやすい環境を整える上で、動線の確保や建造物のバリアフリーのポイント等、建築関係の知識・経験が有用である。2015年に全国初の視覚障害・聴覚障害の特別

支援学校併置となった徳島視覚支援学校・徳島聴覚支援学校では、設計の段階からバリアフリー／ユニバーサルデザインに詳しい建築の専門家と、幼児・児童・生徒のことに詳しい教員との意見交換を重ねた上で建築が進められたと聞く。設立以降、徳島視覚支援学校・徳島聴覚支援学校には全国からの視察があると聞くが、物理的なユニバーサルデザインの実現だけでなく、そのプロセスもまた連携事例の参考となるであろう。また、横浜市立総合リハビリテーションセンターの相談支援事業では、障害のある子どもや大人の住まいにおける工夫や改修の相談にも携わっている。相談に対応する専門家には建築士や医師がおり、実践例（cf. 西村・本田，2016）を見ると、本格的な改修工事だけでなく、ほんの少しの工夫で安心して過ごせる環境づくり、わかりやすく積極的に動くことのできる空間づくり等、より充実した環境設定が可能となることがわかる。

今回の結果から、グループワークを通して、学生段階でも多様な視点で支援のアイデアが導き出されることがわかった。ただし、子ども本人の意思の尊重に関する部分、教育以外の専門機関との連携に関する部分については思い浮かびにくいことが示された。今後は、これらについて具体的に考える機会や体験的な学びを含む情報提供を手厚くする必要があると思われる。その一方で、「学生ならでは」の発想を尊重し、教育現場に入ってからでも学べることより学生時代にしか体験できないことを優先する価値を指摘する専門家もいる。時間の限られた在学期間中、どのような経験を優先するかはそれぞれの選択によるものであり、さまざまな経験の違いや考えの違いがある多様な教員に出会えることもまた、多様な豊かな子どもたちにとって刺激となり楽しみにもつながるのかもしれない。

引用文献

- 星山麻木：障害児保育ワークブック，萌文書林，2012.
- 文部科学省：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告），2003.
- 日本リハビリテーション工学協会：復興支援リハ工学講習会 報告書，2012年度～2014年度
(URL：<http://www.resja.or.jp/fukkou.html>)
- 西村顕：特集 難病とりハ工学，リハビリテーション・エンジニアリング，日本リハビリテーション工学協会，2014.
- 西村顕・本田秀夫：知的障害・発達障害のある子どもの住まいの工夫ガイドブック，中央法規，2016.
- 高原光恵：教員の不安低減に向けた試み：特別支援教育における専門性の捉え方，鳴門教育大学教育実践センター紀要，11，35 - 38，2011.

高原光恵・星山麻木・猪子秀太郎：特別支援教育における指導者の専門性向上を促す支援教育プログラムの開発，鳴門教育大学研究紀要，20，45～52，2005.

遠矢浩一：発達障害児の通常学級における指導に関する小学校教師の不安—特別支援教育推進体制モデル事業実施地域での調査研究—，リハビリテーション心理学研究，34，2007.