

論文

肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に 対するコミュニケーション指導の研究

A Study of Communication Instruction for Children with Severe and Multiple
Handicaps in a Special School for the Physically Handicapped

岡田 奈緒 (徳島県立阿南養護学校)¹

是永かな子 (高知大学教育学部, 高知発達障害研究プロジェクト)²

Nao OKADA¹, Kanako KORENAGA²

1 *Anan special school for children with intellectual disabilities*

2 *Faculty of Education, Kochi University, The research project on Kochi developmental disabilities*

Abstract

In this study, we focused on the instruction of communication for children with severe and multiple handicaps. We tried this in four subjects. First, we observed the class for children with severe and multiple handicaps in a special school and then we selected a child. After considering the actual condition of the child we made a list check for instruction. Second, we recorded instructions for the child from the list check and a video. Then we set an educational goal that assigned a focus to an expression behavior of the child. Third, we gave the instructions that were assigned the expression behavior focus and repeated the feedback that was analyzed as a result of the instruction. Finally, we analyzed the ideal method of communication instruction for children with severe and multiple handicaps based on the our study.

日本語要旨

本研究においては、重度・重複障害児に対するコミュニケーション指導に着目し、以下の四つの課題を設定した。第一に、特別学校の重度・重複障害児の学級の観察を行い、対象児を決定した。そして対象児の実態把握に基づいて指導のためのチェックリストを作成した。第二に、チェックリストとビデオを用いて指導を記録した。そして表出行動に着目した教育目標を設定した。第三に、表出行動に着目した指導を行い、指導者に指導の結果を分析してフィードバックすることを繰り返した。第四に、以上の実践に基づいて重度・重複障害児のコミュニケーション指導に関する指導方法について考察した。

1. 問題の所在

平成19年4月から特殊教育は特別支援教育へと移行し、これまで十分な対応がなされてこなかったLDやADHDへの指導やインクルージョンを視野においた教育が行われ、発達障害の教育に注目が集まっている。一方で近年、特別支援学校に在籍する児童生徒が増加する傾向にあり¹、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の状態は、年々重度・重複化、多様化してきている²。平成19年度においては特別支援学校(小・中学部)の

42.5% (肢体不自由特別支援学校小・中学部においては77.8%)の児童生徒が重複障害学級に在籍している³。このように、特別支援教育においては発達障害のみならず重度・重複障害児への教育も課題に直面していると言える。

とくに肢体不自由特別支援学校の小学部では、生命維持のための医療的ケアを必要とする子ども、また音声言語や指さし等の一般的なコミュニケーション手段をもたない子どもが増加している⁴。コミュニケーションとい

う観点からは、重度・重複障害児はことばを持たないだけでなく、自分の意図や要求を周囲の人に向かって発現することが乏しいように見え、周囲の人の働きかけの意図を理解することも困難であるかのように捉えられる⁵⁾。また、子どもの障害が極めて重度な場合に、指導者が子どもに働きかけても子どもが明らかな応答・反応を示さないため、指導者は指導の糸口をつかむことが困難な場合も多い⁶⁾。よって重度・重複障害児教育を考える際、コミュニケーションにおいては多くの課題がある。

重度・重複障害児のコミュニケーションの研究として、具体的な行動指標を手がかりとした事例研究に藤村ら⁷⁾がある。その研究では、3事例の重症心身障害児者を対象として、①アイコンタクト、②発声、③自発的運動、④要求表現を手がかりに、かかわりの記録をとり、その結果を検討している。他にも行動観察とかかわり、結果の分析の往還を実施して、重症心身障害児者とのコミュニケーションの成立が期待できることが確かめられたとの報告もある⁸⁾。また、対象児の行動を規定し、その行動の持つ意味を分析しているのは吉川⁹⁾の研究である。吉川は、重症心身障害児のコミュニケーションスキルについて、表情（笑う、怒る、泣く）、指さし、注視（人、物）、発声、直接的行動、手の動き、足の動きを取り上げ、それぞれの指導場面ごとの行動特徴と行動的文脈の違いについて分析している。さらに発声の抑揚を分析し、行動文脈との関係を検討している¹⁰⁾。これらの研究から、重度・重複障害児の行動観察を行うことにより、その子どもがもつ言葉や行動などをコミュニケーションとして把握し、それらをより正確に意味づけすることで、子どもとかかわり手相互の意思疎通が容易になると考える。それは、子どもにとっては「伝わる」という成功体験から自発的な要求行動を起すきっかけとなり、かかわり手

にとっては子どもの意思の理解が可能となり、それを指導に反映しやすくなることが推測されるからである。

以上をふまえて本研究では、重度・重複障害児に対する指導のうち、とくにコミュニケーションに焦点を当てて行動観察と行動分析によって考察する。

2. 研究の課題

本研究では、コミュニケーションの初期段階である重度・重複障害児に焦点をあて、人とかかわりを促す働きかけや指導について考察する。対象児は意思を表す行動や要求表出が見られる、A校に在籍する小学部2年のBとする。対象児の実態やA校入学以降の指導実践を基に、授業観察を実施し、指導者と協議して課題設定を行い、その後指導の評価を行い、指導法について再度考察する一連の研究作業を複数回行うことで、重度・重複障害児のコミュニケーション指導のあり方を検討することを目的とする。

Bは、指導者の働きかけに対する反応（受容・理解からの表出）や、B自らの伝達行動（意思・要求からの表出）など、要求伝達、意思表出が課題となっている。ゆえに、要求の出やすい場面を意図的に設定し、Bの主な表出行動である顔の表情、身体の動き、喃語に着目することによって、それらの表出行動の促し、表出行動の種類の増加、表出行動の意味について考察する。

3. 研究の方法

具体的な作業課題は、以下の四点である。第一に、A校の複数学級の授業観察を行い、対象児Bを決定し、Bの実態を把握し、指導者の働きかけに対する反応とB自らの伝達行動を特定したチェックリストを作成する。第二に、Bの行動を授業観察とビデオカメラで記録し、作

表1 対象児Bの実態（性別：男）

障 害 名	先天性水頭症、てんかん
成 育 歴	先天性水頭症のため日令20日で脳室腹腔シャント術を受ける。 出生時呼吸窮迫症候群で、その処置人口喚起療法を受ける。 8ヶ月頃にC病院に転院、後に5回シャント術を受け入退院を繰り返す。 1歳頃扁桃腺の手術を受ける。
教育指導歴	就学前の1年間は、C病院にある重症心身障害児通園事業を週2日利用していた。 6歳6ヶ月でA校小学部に入学する。 対象児Bが在籍するDグループには、B以外に2名の児童（以下E、Fとする）に3名の教員が指導に当たっている。
MEPA-II (平成19年6月実施)	<ul style="list-style-type: none"> ・運動・感覚 姿勢（P） 0～3ヶ月 移動（Lo） 4～6ヶ月 操作（M） 4～6ヶ月 ・コミュニケーション（C） 7～9ヶ月

成したチェックリストに行動観察結果を記録する。その際エピソードも記述する。記録に基づいて、Bの表出行動に焦点を当てた課題設定を指導者とともに検討する。第三に、指導者と観察者による検討をふまえて、Bの表出行動に焦点を当てた指導を指導者が行い、再度設定したチェックリストに結果を記録する。その後、指導結果を踏まえた再度の課題設定を指導者とともに検討する。この過程を2回繰り返し、指導の結果分析、考察を行う。第四に、以上の実践をふまえ、重度・重複障害児に対す

るコミュニケーション指導のあり方を総合的に考察する。対象児Bのプロフィールおよび観察期間は各作業課題の結果の提示の際に随時記述することとする。

4. 対象児の選出および実態評価とチェックリストの作成

A校は、肢体に不自由のある重度・重複児童生徒および、病弱・虚弱児童生徒を対象とする学校である。A校は、C病院と併設しており、医療的ケアを必要とする児

表2 主指導者による対象児の小学部1年終了時のBの様子の記述

健康面について	睡眠	<ul style="list-style-type: none"> 学校から帰宅後すぐに1～2時間寝る。 就寝は午前1時から2時の間になることが多く、起床は8時半から9時である。そのため睡眠時間が短く、登校時にぼんやりしていることがある。
	排泄	<ul style="list-style-type: none"> 常時おむつをしている。 学校では定時排尿に取り組んでいる。登校時、朝の会終了後、食事前、食事後、帰宅前の5回である。 トイレトチェアで排尿を行うと、排尿後にアア、ウー等、出たことを自ら教員に伝えることができ始めている。 排便はほとんど家庭ですてくる。普通便である。
	食事	<ul style="list-style-type: none"> 中期食を平スプーンで摂取している。捕食、嚥下の介助が必要である。 唾でもむせ、液体はそのまま摂取できないので、トロミをつける増粘剤を混ぜムース状にして食べる。 ピーナッツにアレルギーがあり、完全除去している。
運動面について	姿勢・移動	<ul style="list-style-type: none"> 首がすわりつつある。 日常は仰臥位で、頭部の変形のため、右に向きがちである。 右股関節亜脱臼である。 自発的に仰臥位から側臥位に姿勢を変えることができる。寝返りを完全にすることは難しい。 移動は全介助で車椅子である。
	運動・動作	<ul style="list-style-type: none"> 太ももの後ろの筋が伸びにくく、両膝の可動域が狭い。 仰臥位では右腕を上げ、手首を動かして手かざしをして遊ぶ動作がよく見られる。 初めてのものには自ら手を伸ばすことはなく、触らせるとさっと手を引っ込めることが多い。 よく知っているものなら手を伸ばして掴むことはできるが、手のひらを開いて離すことは難しい。
感覚面に		<ul style="list-style-type: none"> 目が不自由であり、視力が弱い。聴覚優位である。周りの音をよく聴いている。 非常に怖がり、初めての刺激には敏感である。よく知っている環境や聞きなれた声や音のもとでは、落ち着いて過ごすことができる。
コミュニケーション面について	対人関係	<ul style="list-style-type: none"> 静かに語りかけてくれる人には慣れるのが早い。 自ら声を出したり手を伸ばしたり、身体を触ったり、積極的に関わる。 人見知りをし、大きな声で話す人や初めての人が声をかけたり近づいたりすると、右下に視線を向けて顔を合わせないようにする。 家族やクラスの友達、担任など、よくかかわってくれている人の名前を覚えており、一人ひとり自分なりのイメージをもっているようで、かかわり方が異なる。
	言語の受容・表出	<ul style="list-style-type: none"> よく関わってくれている人の名前や教室、家、朝の会、トイレ等よく使うことばは理解できている。 褒められていることがよくわかり、褒められるともっと頑張ろうとする。 よく知っている人に向かって「ハア」「アー」等、声を出して呼びかけることができる。 伝えたいことがあると、右手で床をどンドン叩き、音を出して人を呼ぶことができる。 教員の問いかけに対し、肯定のときは「うん」等で答えることができる。否定のときは、無音であることが多い。 朝の会等で自分の名前や友達の名前を呼ばれると「うん」等で応える。

児童生徒も医療サポートを受けながら学習する。在籍児童生徒は、平成20年度4月時点で小学部、中学部、高等部併せて16名であった。障害が重度のために就学猶予・免除となっていた学齢を過ぎた生徒も在籍しており、年齢層は幅広い。C病院病棟から登校する児童生徒、自宅から登校する児童生徒がおり、一人ひとりの障害の程度や病状に応じて、授業を受けられる。授業は、児童生徒の状態、学習内容に応じて、小・中・高学部、グループ別学習、個別学習およびベッドサイド学習などの形態により、身体の運動、感覚運動あそび、絵本の時間などの指導が行われている。

A校に通う児童生徒の中から平成19年度に本研究の対象児Bを選出した。平成20年1月から2月にA校の複数の学級を参観し、①生活年齢が低い方が本研究テーマでは成果が見られやすいこと、②医療的ケアをほとんど必

要としない児童の方が日常的な観察・指導が容易であるなどのA校教員からの助言を受け、対象児を平成19年度に入学した小学部の男児Bとした。Bの実態は表1の通りである。

MEPA-IIの検査結果から、姿勢に関する発達が遅く、重度の肢体不自由であると考えられるが、コミュニケーションの発達段階については比較的高い。

また、Bの主指導者が記述した引継ぎ資料によると、Bの小学部1年終了時の様子は表2の通りである。

首が据わっていないため、座位では、自身で身体を支えることができず、他の部位も動かしづらい。仰臥位であれば、向きたい方に頭を動かしたり手を伸ばしたり、体を動かしやすい。また、視覚が弱いために、自身の周りの変化に敏感であり、息を止めたり、恐れた表情を見せたり、身体を緊張させることもある。周囲の音を聞く

表3 教員による発達評価シートアセスメント結果 (表出: Expression Speech & Gesture)

	段 階	乳幼児発達	ことばや身振りの表出の様子	評価
レベル1	聞き手効果段階①	0~2ヶ月	(1) 沈黙や状況の変化に不快を表す表情・行動をする。	○
レベル2	聞き手効果段階②	2~4ヶ月	(2) 支援者の目を見る。(アイコンタクト) (3) 伝達性の感じられる行動・表情をする。 (4) 働きかけに応答する。 (5) 支援者に何らかの働きかけをする。 (6) 物に何らかの働きかけをする。	□ ○ ○ ○ ○
レベル3	聞き手効果段階③	4~6ヶ月	(7) 意図性のある身振り・表情をする。 (8) 意図性のある発声をする。 (9) 喃語を言う。 (10) 支援者の意図的な働きかけに対し、身振り、発声で応答する。 (11) 視線の範囲にある支援者と物とを見比べる。 (12) 物が欲しい時、支援者の方も見る。	○ ○ ○ ○ □ □
レベル4	聞き手効果段階④	6~10ヶ月	(13) 1メートル以上はなれたものを指差すと、支援者の顔と指した物に視線を3回以上移動する。 (14) 「視線」+「発声」+「身振り」のうち2つ以上を複合して意図を伝える。 (15) 身振りサインが見られる。 (16) 支援者の顔を見ながら「身振り」や「発声」で意図的に伝えようとする。	△ △ ○ □
レベル5	意図的伝達段階	10~12ヶ月	(17) 「視線」+「発声(発話)」+「身振り」を複合して意図を伝える。 (18) 抑揚のある発声をする。 (19) 手渡す、見せる、指差すなど社会的な身振りで伝達する。 (20) 支援者の気を引くために物を使う。(原平叙) (21) 物・サービスを得るために支援者を利用する。(原命令) (22) 「視線」+「発声」+「身振り」を複合し、かつ時間差で伝える。	× ○ × × × ×
レベル6	命題伝達段階	12~16ヶ月	(23) ジャーゴニック・スピーチ(意味はあるが、構音として完成されない発話)を話す。 (24) 「有意味語」+「身振り」で伝える。 (25) 「有意味語」で伝える。 (26) 二語文で伝える。	× × × ×

出典：坂口しおり(2006)『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』ジヤース教育新社,p.75.

注) ○;獲得している、△;獲得しつつあるである、×;未獲得、□;視力が良ければできると思われる

ことで周囲の変化を感じとっているようである。周りの人をよく意識しているようで、その人に向かって声を出したり、手を出したりすることもある。

また、コミュニケーションにおける発達段階を把握するために、坂口の発達評価シート¹⁾を用いて実態把握を行った。Bの在籍するDグループの指導者3名による評価である。

発達評価シート（表出）において、6ヶ月まではほとんど獲得している。(13) 1メートル以上はなれたものを指差すと、支援者の顔と指した物に視線を3回以上移動する、や(14)「視線」+「発声」+「身振り」のう

ち2つ以上を複合して意図を伝える、といった表出が獲得しつつある。よって、表出の発達は、6～10ヶ月であると考えられる。

その後Bの在籍するDグループの授業観察を行った。その結果Bの表出は、表情によって楽しさを表現したり、手を上げたり身体を震わすなどの身体の動きに加え、「あー」などの喃語や「うん」といった肯定の表現が見られた。授業観察と対象児の行動観察から見られた対象児の表出や、今後生起が期待される行動も含め、表情、身体の動き、喃語の3種に分類し、表4に示されるチェックリスト・観察記録を作成した。

表4 チェックリスト・観察記録

月 日 ()

	項 目	活 動 の 時 間				頻度	エ ピ ソ ー ド
		9時	10時	11時	12時		
表 情	指導者に視線を向ける						
	笑顔を見せる						
	怒った表情をする						
	恐れた表情をする						
	興味の方へ視線を向ける						
	その他						
身 体 の 動 き	体を緊張させる						
	手で握る						
	手出し、指さしする【志向】						
	手出し、指さしする【要求】						
	手を組む						
	腕を振り下ろす						
	肘を打ちつける						
	足を揺らす						
	体を起す						
	全身を震わす						
その他							
喃 語	「あー」						
	「んー」						
	「ふあ〜」						
	「があー」と息を吐く						
	「うん」と返事をする						
	その他						

チェックリストは、各項目に沿って、時間、表出頻度、エピソードを記録する。項目以外の行動が見られたり、新しい行動や項目を追加したりするためにその他の欄がある。項目の行動が表出された時間を分で記録し、複数の行動が同時に表出された場合にも同じ時間の行動として、後のデータ集計が行いやすいよう配慮した。また、行動が表出された経緯を記録できるようにエピソード欄を設けた。表5に示される時間割で活動していたため、登校から学習課題までの時間を中心的に観察した。

表5 時間割

時間	活動
10:00～10:30	登校、健康チェック、リラクゼーション、学習準備
10:30～11:00	朝の会（名前呼び、リトミックなど）
11:20～11:50	課題学習（運動感覚あそび、感触あそび、お話や劇あそび）
11:50～13:40	昼食準備・昼食・休憩
13:40～14:40	個別学習、絵本読み
14:40～14:50	帰りの準備、帰りの会

5. チェックリストに基づいた対象児の行動観察

平成20年4月から平成20年7月に亘り、表4に示すチェックリストとビデオを用いたBの行動観察を行った。平成20年度のBが所属する学習グループの変化は以下に示す通りである。

表6 平成20年度のBが所属する学習グループの変化

児童	<ul style="list-style-type: none"> ・Bは小学部2年になった。 ・昨年度、同じDグループで学習していたEとFももち上がり、今年度もBを含む3名がDグループである。
教員	<ul style="list-style-type: none"> ・Dグループの担当の教員数は平成19年度と同じ3名である。 ・昨年度Dグループの教員であった2名がそのままもち上がり、1名が新たに入れ替わり、Eの主指導者に変更となった。 ・Bの主指導者は平成19年度と同じである。
時間割	<ul style="list-style-type: none"> ・時間割は、平成19年度と同じである（表5参照）。 ・1日の学校生活の流れもほとんど変化はない。
授業	<ul style="list-style-type: none"> ・方法 平成19年度、朝の会で使用していたVOCAのビッグ・マックをステップ・バイ・ステップに変更した。ビッグ・マックは、1種類の音声しか再生できなかったため、「音楽スタート」の音声のみ録音し、再生していた。それに対し、ステップ・バイ・ステップは、複数の種類の音声を録音することができ、スイッチを押すたびに録音した音声を順番に再生することができる。そこで、「音楽スタート」に加えて、「始めましょう」、「終わりました」の音声も吹き込み、朝の会の始まりと終わりのあいさつの際にもVOCAを使用し、日直がスイッチを使用するようにした。 ・内容 リトミックに含まれている身体全体の摩擦マッサージは、血流が悪くなると考えられる冬のみ行っており、平成20年度からは行わなくなった。また、シーツランコは、児童が早く登校するなど、時間に余裕がある場合のみ行った。
	絵本読み

得られたデータから授業場面におけるBの表出行動の実態と傾向を明らかにし、指導場面における課題設定を行った。観察期間と観察場面、観察実施方法については、以下の通りである。

表7 観察期間、観察場面、観察実施方法

観察期間と観察頻度	<ul style="list-style-type: none"> ・平成20年4月22日から1学期終了の7月17日まで ・Bの体調を考慮し、週始めと週終わりを除いた週3日（火・水・木）
観察場面	<ul style="list-style-type: none"> ・主に午前の活動（朝の会、課題学習） ・自由あそび、おもちゃ遊びの時間
観察実施方法	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の会、課題学習を含む、午前10時～12時までの2時間、チェックリストを用いた記録と、ビデオ録画を行う。

指導者から、週の始めは疲れていることが多く、週の終わりは週の疲れが溜まってしまっていることが多いとのことで、普段の様子が見られない可能性がある指摘された。よって、火・水・木の週3日観察を行うこととした。観察場面と時間は、Bが朝早く登校した場合、おもちゃで遊んだり、指導者とのやりとり遊びが行われたりすることを考慮して、午前の活動の前後の時間を入れて10時から12時の2時間をチェックリストで記録し、ビデオ録画することとした。

収集したデータから、それぞれの活動で見られた対象児の行動について分析し、対象児の興味のある活動や、活動によって頻繁に表出される行動等について検討した。その際には表出行動を数値データとして量的に把握し、さらにエピソード記述によってどのような文脈でその行動が生じたかを質的にも把握することとした。

さらに、チェックリストの各項目で観察した行動の試行的定義づけを行った。行動の試行的定義づけとはその行動が生起する意味を指導者と観察者が考察することであり、指導者と対象児のかかわりの様子から対象児の表出行動の意図を分析した。行動観察終了後の平成20年7月末に実施された観察者と指導者の協議においては、観察者による対象児の行動の意味づけの妥当性、使用したチェックリストの項目の修正等について、観察者の観察結果と指導者の指導意図や理解をふまえ、観察者と指導者は対象児に今後行うべき指導課題と指導の手続きを考案した。課題は、行動観察の結果からBの表出行動やその意味づけから明らかになったことを考慮し、気になった項目や今後伸ばしたいこと等から見出した。

具体的には、指導の中心にしたいと考えた行動は、Bが既に獲得している表出行動としての「手を上げる」、「手だし、指さしする」、「うんと返事をする」の3つである。以下、それぞれの表出を引き出す指導の協議結果を示す。

表8 平成20年度7月に行った指導の協議結果

- ・「手を上げる」行動は、片手で上げる、片手を上げてフリフリする、両手を上げる、など様々なバリエーションがあり、意味することもその時々で異なっているようである。しかしアピールを意味することが多く、稀に人を呼ぶ場面で使用していることもあった。よって、「手を上げる」行動を強化すれば、人に働きかける表出行動を得ることができると考える。
- ・「手出し、指さしする」行動は、手を伸ばす行動のみで、指さしは見られなかった。手の届く範囲におもちゃがあったり、人がいたりすれば、積極的に手を出そうとする。朝の会でも、日直の時は、スイッチを押す機会が多く、その度に自ら手を出している。手を出したくなるような場を作ったり、働きかけを行ったりした場合、手を伸ばす頻度が増加している。よって、手出しの出る環境を設定することで、周囲の人や物に対する関心が高まり、要求を表出したり、物を選んだりすることに繋がるのではないかと考える。
- ・「うんと返事をする」行動は、平成20年4月の観察当初はよく見られたが、7月に体調を崩してからは「うんと返事をする」行動だけでなく、喃語や発声そのものの頻度が減少した。肯定の意味を発声で表出できることは、指導者がBの意思に気付くこととなり、また、喃語やその他の発声にも繋がると考える。よって、「うんと返事をする」行動に繋がる問いかけや、発声が出るのを待つ、といった指導を行い、肯定の意の表出を定着させたいと考える。
- ・肯定には表出があるものの、否定には無言であり、表出が見られない。よって、否定の表現方法を手に入れるために、否定が表出されると考えられる場面を設定するなどの指導も行う。

以上の協議をふまえて、Bの今後の課題を以下の四つ設定した。①自ら人に働きかける行動を増やす、②選択することにより要求を表出する、③発声による肯定の意の表現を定着させる、④否定の意の表現方法を手に入れる、である。これらの四つの課題に沿った指導を平成20年度2学期から行うため、Dグループの指導者にこれらの課題と指導の手続きについて協議した。これらの課題に沿った指導を行うことにより、Bの表出行動を促し、人との意思疎通が図りやすくなると考察した。

このようにチェックリストを用いた行動観察により、表出行動の量的な把握、エピソード記述による質的な把握に加え、Bの行動の仮説的な意味づけや、活動と表出行動の関連および指導者と対象児のかかわりによる対象児の行動の様子が明らかとなり、対象児の表出行動を促すための課題設定が可能となった。

6. 表出行動を促すための課題設定に基づいた指導

平成20年9月から12月に亘り、Bに対して表出に注目したコミュニケーション指導を行い、その実践内容を考察した。まず、観察の方法として、平成20年1学期末の観察者と指導者の協議に基づいて、新たなチェックリストを作成し、1学期と同様にチェックリストとビデオ録画でBの行動の記録を行うこととした。チェックリスト用紙は以下に示す。

表9 チェックリスト・観察記録

指導者【 】 月 日（ ）

	項 目	活 動 の 時 間				頻度	エ ピ ソ ー ド
		9時	10時	11時	12時		
表 情	指導者に視線を向ける						
	笑顔を見せる						
	怒った表情をする						
	恐れた表情をする						
	興味の方へ視線を向ける						
	その他						

身 体 の 動 き	手で握る			
	手を伸ばす			
	手を組む			
	手を上げる			
	手を引っ込める			
	腕を振り下ろす			
	肘を打ちつける			
	足を揺らす			
	体を起す			
	全身を震わす			
	顔を背ける			
	その他			
	喃 語	「うー」 「あー」 「んー」など	受	
		自		
「ふあ〜」				
「があー」と息を吐く				
「うん」と返事をする				
	「はあ」			
	その他			

チェックリストは、各項目に沿って、時間、表出頻度、エピソードを記録する。エピソードを記録する際に、何がきっかけで表出されたか、その表出に対して、指導者がどのように反応したかなど、表出前後の様子を詳述することとした。

観察期間と観察場面、観察実施方法については、以下の通りである。

表10 観察期間、観察場面、観察実施方法

観察期間と観察頻度	<ul style="list-style-type: none"> 平成20年9月3日から12月19日まで Aの体調を考慮し、週始めと週終わりを除いた週3日(火・水・木)
観察場面	<ul style="list-style-type: none"> 午前の活動(朝の会、課題学習、自由あそび、おもちゃ遊びの時間) 主に主指導者とAとの1対1のかかわりが行われる場面
観察実施方法	<ul style="list-style-type: none"> 午前の活動(朝の会、課題学習、自由あそび、おもちゃ遊びの時間)を含む、午前10時~12時までの2時間、チェックリストを用いた記録と、ビデオ録画を行う。

指導実践においては、平成20年7月末に設定した課題設定、課題に沿った指導の経過、指導の観察から得られたデータの考察、考察をふまえた指導の見直しと課題の再検討、指導者への課題の提案を一連の作業課題として、指導者と観察者が平成20年10月初旬と12月初旬の協議において実践内容の振り返りを行った。そして、表出に視点を置いた指導実践の全体考察を行った。

課題に沿った指導の結果は以下に記す。

「自ら人に働きかける行動を増やす」課題において、「人に働きかける行動」の表出頻度の推移を表したグラフは図1の通りである。

人に働きかける行動は平成20年9月にはほとんど見られなかったが、平成20年10月下旬と11月上旬に出現している。平成20年9月においては、意図的な働きかけや場面設定がなかったことから、働きかける相手が級友のEに限られていた。Bの人に働きかける行動を増加させるためには、意図的な働きかけを行うことのできる場面設定が必要であると考え、10月下旬からは、午後の絵本読みの活動の観察を開始し、絵本読みの時間を人に働きかける行動を増やすための場面として設定した。絵本読み

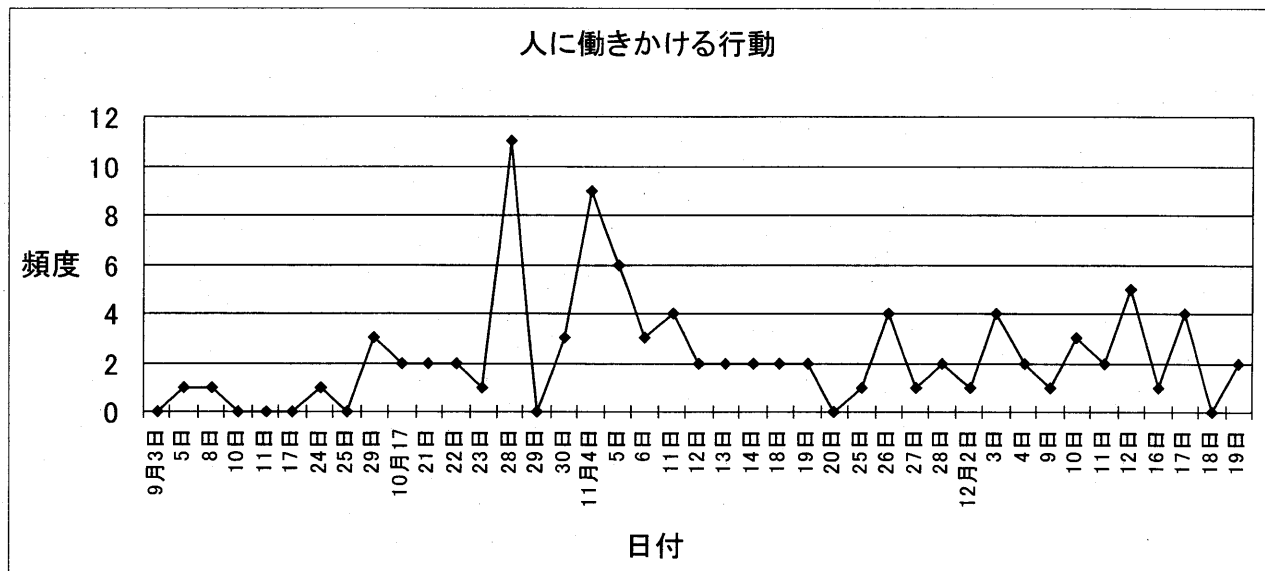


図1 「人に働きかける行動」の表出頻度の推移

が行われた日は、上のグラフの10月28日、11月4日、11月5日である。3日も高い頻度で人に働きかける行動が表出されている。絵本読みの活動は、仰臥位のBと級友Eの間に指導者が仰向けで寝転び、宙に絵本を広げて行われる。仰臥位はBにとって身体を自由に動かせる姿勢であり、行動を表出しやすかったと推察できる。絵本読みの時間において、級友Eの存在を意識させながら、Bの絵本を見たい気持ちや指導者にかかわってもらいたい気持ちを引き出す意図的な働きかけを行ったため、積極的に指導者に働きかける行動が観察されるようになったと考察した。

11月中旬以降においても、午後の活動で絵本読みは行われている。11月はパネルシアター「おおきなかぶ」の学習、12月は劇「森のクリスマス」の学習を行っている。しかし、パネルシアターや劇は指導者が児童から離れ前に行うため、手を伸ばすなどの行動を表出しにくいこと、劇においては仰臥位での絵本読みの活動を含むが短時間であること、Bの姿勢・運動面の課題の克服とパネルシアターや劇を見やすくする視覚的配慮のため、仰臥位ではなくチェアに座った姿勢で活動を行ったことなどが要因となり、人に働きかける行動が高い頻度では見

られなくなったと推察した。

12月の人に働きかける行動の表出頻度には波があるものの、働きかける行動が一度も見られない日はほとんどない。それは、意図的な働きかけが行われ始めた10月以降、指導者がBの表出行動に対して「〇〇して呼んでくれたね」と行動の意図を読み取りBに返したり、「呼んだ？」と声を掛けたりしながらBの傍に寄って行きかわりをもつなどの反応をし、B本人に返すかわりを継続してきたためであると考えられる。Bの表出行動を指導者がB本人にフィードバックするかわりを続けたことが、意図的な働きかけや場面設定がない状況においても、Bが安心して周囲の大人や指導者に対して人に働きかける行動を表出することができた大きな要因であると考えた。

10月以降、人に働きかける行動が一度も見られない10月29日、11月20日、12月18日においては、絵本読みやパネルシアター等が行われていない。意図的な働きかけを含む活動場面を設定することの重要性が示されたといえる。

「選択することにより要求を表出する」課題において、「選択する行動」の表出頻度の推移を表したグラフは図2の通りである。

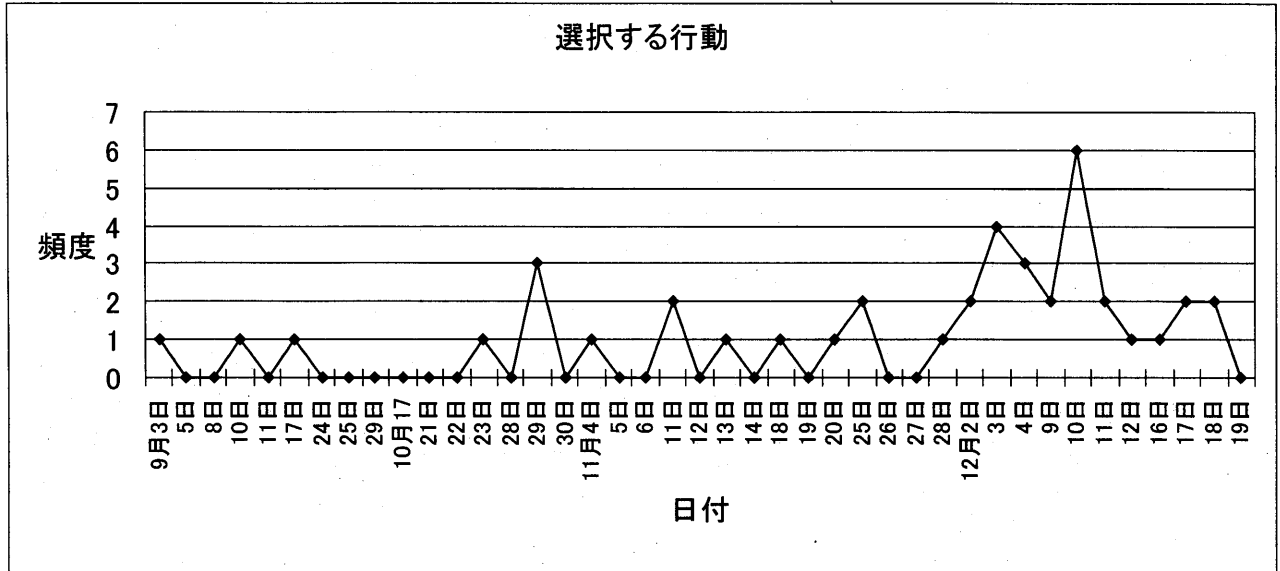


図2 「選択する行動」の表出頻度の推移

平成20年9月においては、朝の会で日直の場合においてのみの意図的な働きかけであったため、あまり見られなかったが、10月下旬からはおもちゃ遊びの場面や課題の時間において選択場面を設定し、意図的な働きかけが行われるようになったため、少しずつ頻度が増加したと考えられる。しかし、Bの登校時刻が遅くおもちゃ遊びが行えなかったり、活動によっては選択場面の時間がとれなかったりした日もあったため、表出頻度に波があると考えられる。

12月からは、おもちゃ遊びの時間において、人形のスノーマンと、起き上がりこぼしやメリーゴーランドのおもちゃを選択する場面を設定し、「スノーマンにする？

〇〇にする？」というBの意思を引き出す働きかけがほとんど毎日行われた。また、午後からの活動で行われた劇「森のクリスマス」では、合奏をするための楽器を選択する場面を設定し、「バナナにする？鈴にする？」という意図的な働きかけがほとんど毎日行われた。おもちゃ遊びや劇での合奏の活動では、どちらの場面においても音に関心の高いBの興味に合わせて、音の出るおもちゃや楽器を選択のための教材として用いている。ゆえに、Bにとって意思を表出しやすく、関心の高い場面設定であったと考えられ、表出頻度が増加したと推察する。

要求を表出する行動の種類を表したグラフは図3の通りである。

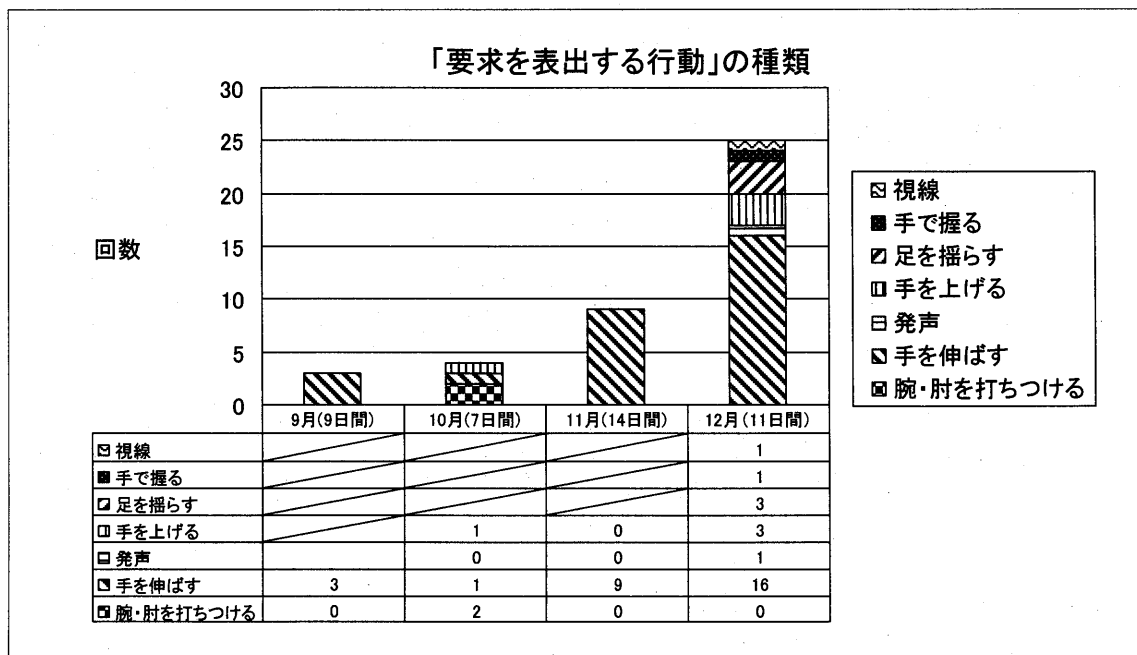


図3 「要求を表出する行動」の種類のもとの推移

要求を表出する行動の月ごとの変化は顕著であり、表出頻度が急激に増加している。要求を表出する行動は主に「手を伸ばす」行動である。「手を伸ばす」行動は月を追って増加しており、この行動はBにとって欲しい物を手に入れるための手段として定着していると考えられる。Bの「手を伸ばす」行動を引き出すための場面設定がよく行われていたと推察できる。「手を伸ばす」行動は、何を選択しているのかが客観的にわかりやすく、指導者はBの意思を的確に読み取りBに返すことができていたと考える。

9月において「手を伸ばす」行動しか見られなかったのに対し、10月においては「腕・肘を打ちつける」行動、「手を上げる」行動が新しく見られるようになっていく。10月において「腕・肘を打ちつける」行動が見られたのは、Bが否定をどのように表出するのかを見るための働きかけを故意に行った日である。おもちゃで遊んでいるBに対しておもちゃを取り上げる働きかけを行い、Bが怒ったために「腕・肘を打ちつける」行動が表出されたと考えられる。この働きかけはその日限りであり、それ以降行っていないため、「腕・肘を打ちつける」行動で要求

を表出することはなくなったと考えられる。

11月は9月と同様に要求を出す行動が「手を伸ばす」に限られているのに対し、12月においては「発声」、「足を揺らす」行動、「手で握る」行動、「視線」多様な表出行動が見られている。11月においては、おもちゃや楽器を選択する場面が、Bの手の届く範囲内であったことと、仰臥位での選択場面が多かったことが要因となり、手を伸ばして選択する様子が見られたと考えられる。12月においては、遠くで音を鳴らしたり、座位でBに楽器を提示するなどの場面もあったため、「バナナがいい？」などの問いかけと同時に鳴らす選択物の音に反応して「発声」や「足を揺らす」行動などで選択したり、手を伸ばしにくい状況から「視線」で選択したりすることに繋がったと考えられる。12月のかかわりや場面設定は、Bの手の届かない場所にあるものを選択するための手段を獲得することに繋がったと考察した。

「発声による肯定の意の表現を定着させる」課題において、「肯定の意の表現」の表出頻度の推移を表したグラフは図4の通りである。

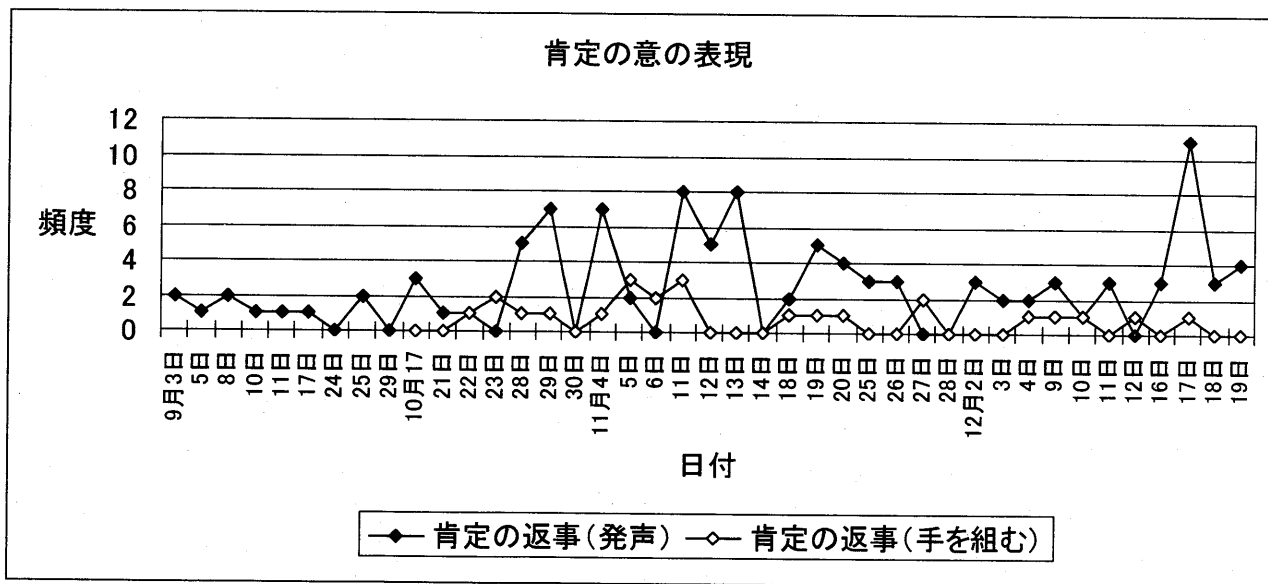


図4 「肯定の意の行動(発声と手を組む)」の表出頻度の推移

肯定の返事を発声で表現することは、ほとんど毎日できている。それは、毎日朝の会の出席調べにおいて決まった形態で呼名を行う場面を設定していることが一つの要因として考えられる。9月では1~2回であった頻度が、11月では波があるものの高い頻度で見られる日もあられ、12月ではほとんど毎日2~3回見られるようになった。10月29日、11月4日、11日、13日、12月17日において、高い頻度で見られている。その要因として、朝の会以外の活動場面においても、指導者が「~する?」、「おもちゃ

で遊ぶ?」、「もう少し頑張る?」、「楽しい?」などの問いかけを積極的に行い、問いかけの回数を増やしたことでBの肯定の意を表現する機会が増加したためであると推察する。

また、発声の返事がなかった10月23日、11月6日、11月27日、12月12日においては、手を組んで返事することで肯定の意を表現することができている。それは、意図的な問いかけを行いBの発声を待っても発声が見られないとき、Bが既に獲得している「手を組む」行動を、

返事をしている表現であると受け取り、Bに「手を組んでお返事できたね」と褒めて返す指導を強化したためであるとする。

発声でも、手を組む行動でも肯定の意の表出が見られていない日もある。10月30日、11月14日、11月28日がその日であるが、10月30日は意図的な働きかけが行われる朝の会が級友Eの体調により中断し、呼名が行われなかったこと、11月14日と11月28日は意図的な働きかけや問いかけが行われなかったことがその要因であると考察した。よって、朝の会やその他の場面において、呼名したり、「～する？」などの意図的な問いかけを行ったりする場

面を設定することが、Bの肯定の意の表出を促すために必要であるとする。

このように朝の会で呼名を継続して行ったこと、指導者の意図的な問いかけを増やしたことにより、Bの肯定の意を表出する機会が増加し、その結果として、発声や手を組む方法で肯定の意を表現することが定着してきたと考察した。

「否定の意の表現方法を手に入れる」課題において、「否定の意の表現」の表出頻度の推移は図5の通りである。

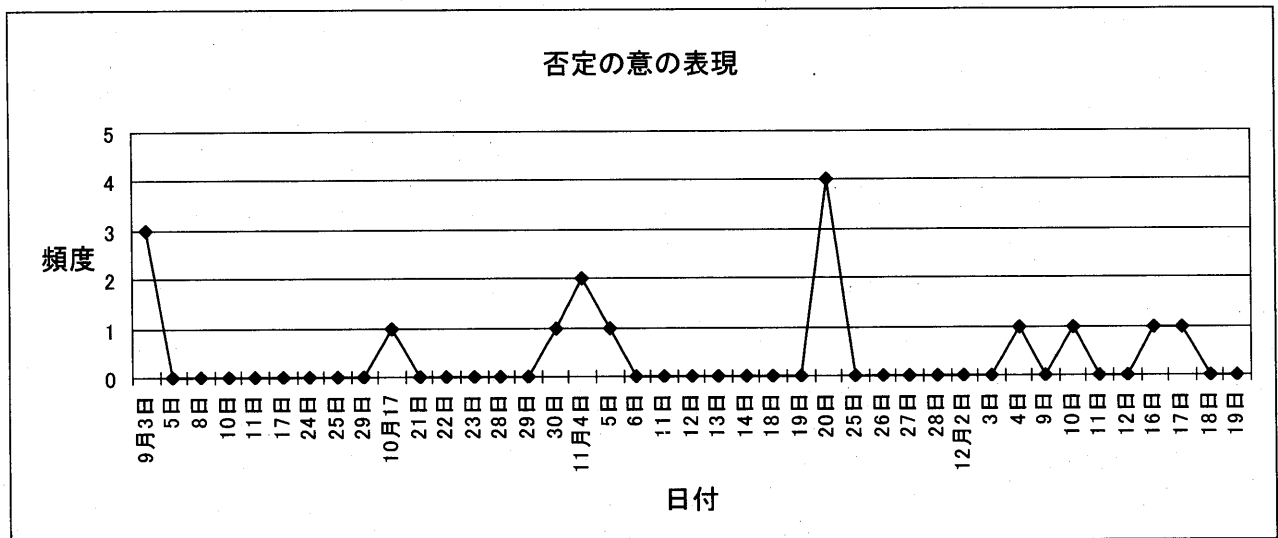


図5 「否定の意の表現」の表出頻度の推移

Bが否定を意味する行動を表出する頻度は低い。意図的な場面設定を行わなかったことが大きな要因であるとする。しかし、9月3日と11月4日は、シーツブランコを行う活動での級友Eとの交代場面や、10月17日と11月20日は、リトミックで顔を触られる場面やおもちゃ遊びから朝の会に活動を変える場面などで行動が表出された。どちらの場面も、「好きな活動が終わることが嫌」という意味を含む否定であると考察した。こうした表出をBの我儘と否定的に捉えるのではなく、逆に、「もっとほしい」、「この活動が好きだ」といったように、B自身が好きなことや興味のあることを周囲の人に伝えようとする意思表示であると肯定的に捉え、Bの表出を認めていくことが重要であるとした。それゆえ指導者は、

Bの否定の意の表出を認め、「じゃあもう1度だけやろうね」といったことばかけと実際に活動を行うなどの行動を通してBに返すかわりを行っていた。12月においては、否定の意の表現がそれ以前に比べ頻繁に見られるようになっている。「～はおしまい?」、「～はしない?」など、肯定の返事で答えられる問いかけを積極的に行ったためであるとする。そして、Bの否定の表出を指導者が認めるかわりを継続したため、Bは否定の表出が認められることを実感し、指導者に対して安心して否定を表現できるようになったことが一つの要因として考えられた。

また、否定を意味する表現の種類を表したグラフは図6の通りである。

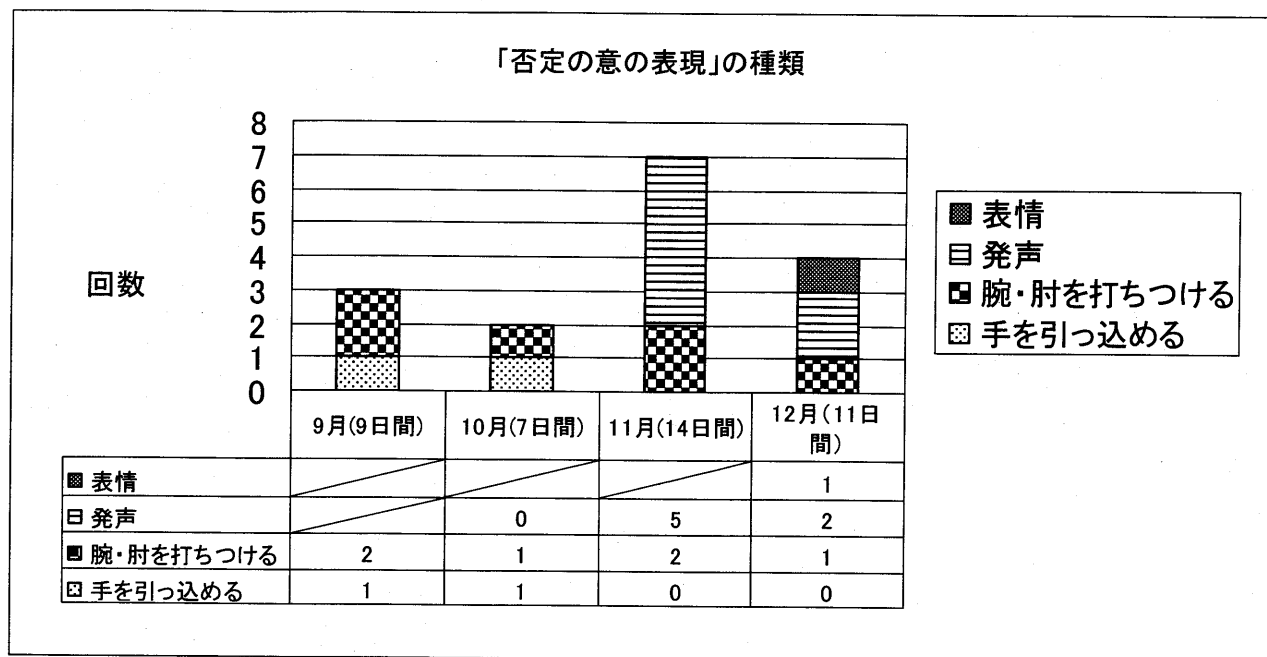


図 6 「否定の意の表現」の種類の変移

9月と10月においては、「手を引っ込める」行動と「腕・肘を打ちつける」行動の2種類であったが、11月には「発声」、12月には「表情」による否定の表現が見られるようになった。11月において、発声による否定の意の表出が増加している。発声は、「～は嫌？」などの逆の問いかけによる肯定の返事と、「んーんー」と低い声で伸ばす喃語の2種類であった。逆の問いかけをして「うん」という発声を引き出す指導は、10月末から意図的に行い始めた。これは、Bが肯定の意を「うん」と返事することができることを利用した問いかけである。意図的にそうした逆の問いかけを行うことにより、Bは否定を表出できるようになり、頻度が増加したと考えられる。否定を「うん」と表現できることにより、周囲の人に否定を伝えることが可能である。しかしこの表出は、指導者が逆の問いかけを行わねば表出されることありえない。また、指導者がBに対して「～する？～しない？」と毎度逆の問いかけを行うことはない。よって、ある場面において指導者が「Bは嫌がるかもしれない」と予測した場合においてしか逆の問いかけは行われず、その問いかけが行われた場合においてしかBも否定を表現できないこととなり、Bの否定の意思を確実に理解することは困難であると考察した。よって指導者は、Bの活動に対する様子を確認し、よりの確に逆の問いかけを効果的に行っていく必要があると考えた。

長く伸ばす喃語は、今までトイレなど限られた場所で見られず、活動の場面で見られることはまれであり、9月から12月の指導において11月に見られた1度だけである。Bの喃語を増やしていくことは有意義語を発することに繋がると考えられ、こうした喃語を表出前後のエピソードから否定の意味と読み取りBに返していくことにより、有意味語を発するきっかけとなったり、否定の表現方法として定着させたりすることにも繋がると考えた。

12月のかかわりで1度見られた「表情」とは不満の表情であり、指導者がおもちゃで遊んでいたBに対して、おもちゃ遊びの終わりを告げてBからおもちゃを離そうとする場面において見られた。表情で否定を表すことは、周囲の人にとってことばを持たないBの意思を理解するために最もわかりやすい方法であろう。よって、Bが表情以外の他の行動で否定を表出した場合において、指導者も否定を表情で表現しながらBに返したり、表情で否定を表現した場合にはその表出を認めてBに返したり、褒めたりするなど強化することにより、今後、表情を否定の表現として伸ばしていくことができると考察した。

「腕・肘を打ちつける行動を減らす」課題において、「腕・肘を打ちつける行動」の表出頻度の推移を表したグラフは図7の通りである。

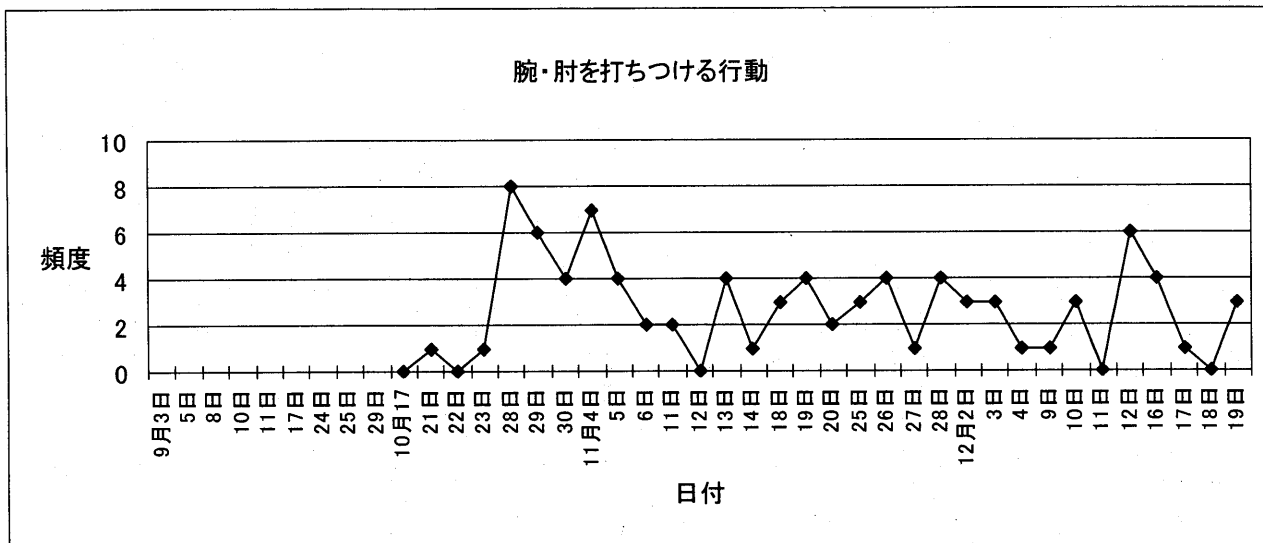


図7 「腕・肘を打ちつける行動」の表出頻度の推移

「腕・肘を打ちつける」行動は10月において増加し、11月上旬に一度減少したものの、中旬以降また見られるようになった。頻度に波があり、9月から12月の指導期間において減少することはなかったといえる。高頻度で観察されたのは、10月28日、11月4日、12月12日である。10月28日においては、リトミックの顔タッチを行っている場面で「“お口”できるかな？」という問いかけに対して見られたり、絵本読みの活動で指導者が級友Eに向かって本を読んだりしている場面などで見られた。11月4日においては、ボールスライダーを行う活動でEと交代する場面や、離れた場所にいる指導者を呼ぶ場面で見られた。12月12日においては、級友Eの調子が悪かったために長時間活動を待たされた場面や、ハンドベルの音が聞こえてきた場面で見られた。これらのエピソードを整理すると、「腕・肘を打ちつける」行動は、①Bにとって困難なことを否定的に言葉にされた場面、②自分に注

目を集めたいときや構ってほしい場面、③Bの意に沿わないときやイライラした場面、④「やりたい」、「もっとしてほしい」と感じる場面において表出されていると考察した。

これらの場面に見られる「腕・肘を打ちつける」行動が減少しなかった要因として、指導の手続きが不十分であったことが挙げられる。指導の手続きでは、課題の一つであった「人に働きかける行動」を増加させるために、上述した②のような場面では、腕や肘を打ちつけるのではなく、手を上げることを強化することを例示した。指導者は、打ちつけている手を止めさせて、「ドンドンじゃなくて手を上げて呼んで」と言いながら指導者が手を上げてモデルを見せたり、「こうやって」と指導者がBと一緒に手を上げたりする指導を行った。その結果を図8のグラフで示す。

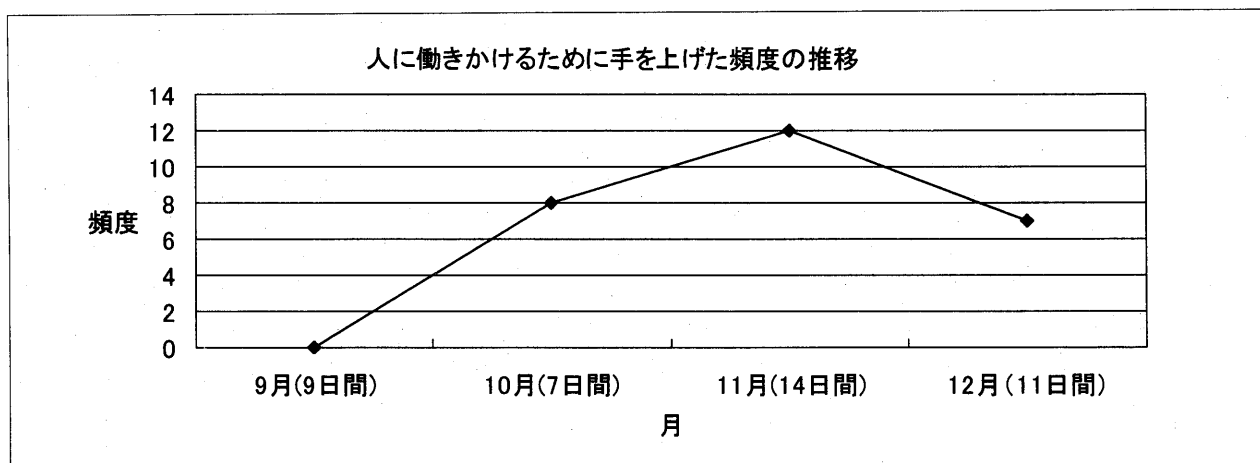


図8 人に働きかけるために手を上げた頻度の推移

9月においては手を上げて人に働きかけることは1度もなかったのに対し、10月以降は手を上げて人を呼ぶ様子が見られるようになり、指導の成果があったと考えられる。しかし①、③、④のような場面においての具体的な手続きを示しておらず、「他の望ましい行動に移す」と抽象的な手続きのみを指導計画として提示したため、指導者は観察の分析に基づく指導を具体化しづらかったと考えられる。そのため、Bの行動を他の行動に移そうとする働きかけは②以外の場面においては見られず、「怒っているね」、「嫌なのね」と意味づけしてBに返すといったBの表出を認めるかかわりが多くなされていた。このように指導者が意図的な働きかけを行ったのは②の場面においてのみであり、その他の場面においては指導の手続きが不十分であったために、意図的な働きかけを行えず、その結果、「腕・肘を打ちつける」行動が減少しなかったと考えられる。以上から、具体的な指導の手続きを提示し意図的な働きかけを行えば、成果が表れることが示唆され、具体的な手続きと意図的な働きかけの重要性が明らかになった。

これらの働きかけは、「腕・肘を打ちつける」行動が表出された場合に行う指導であるが、行動を減らすためには、「腕・肘を打ちつける」行動を表出させないことも必要であると考えられる。特に①の場面は、指導者がBの前で否定的な言葉を出さないように注意することにより、そのような場面自体がなくなるであろう。こうした配慮をすることで、「腕・肘を打ちつける」行動を表出させないようにしたり、行動が表出された場合においてもその行動を止めて他の望ましい行動へと移したりする指導を強化していくことで、「腕・肘を打ちつける」行動は減らすことができると考える。他の望ましい行動を具体的に考案し、指導を行うことが今後の課題であると考察した。

以上のように、設定した五つすべての課題において、Bの行動変容が見られた。人に働きかける行動を増やす課題では、級友Eの存在を意識した場面設定、要求を表出し選択する課題では、興味のある教材を用いた場面設定、肯定を表現する課題では、決まったフォーマットを用いた指導や意図的な発問、否定を表現する課題では、意思表出を認め本人に返すかかわり、腕・肘を打ちつける行動を減らす課題では、具体的な手続きに沿った指導を行ったことなどがBに変化をもたらした主な要因であると分析した。また、それら全ての指導課題において、意図のある働きかけを増やしたことで、Bの意思を尊重する声かけやかかわりを行ったことが、Bに変化をもたらした基盤となる要因であると考察した。

指導を行った9月から12月の間に、指導者と観察者の協議が2度行われた。この協議では、観察者による実践

の考察結果から、指導者の意図的な働きかけに対するBの表出行動の見取りや、その結果をふまえた指導のねらいや手続きを観察者から指導者に提案し、指導者の考えや指導の意図と観察結果をすり合わせながら指導方針の調整を図った。協議機会の設定は、観察者にとっては観察のみでは把握できない指導者の指導意図・目的などを認識、確認することとなり、指導者にとっては、観察者の客観的な視点を指導に取り入れることにより、自身のかかわり方を見直したり、Bとのかかわりを再度意識したりすることに繋がると考えられる。このように協議の機会を設けることは指導内容の向上をもたらしたと考察し、PDCAサイクルを意識した指導を重度・重複障害児教育実践にも意識的に導入する好機となったと分析した。

また、本研究活動はBに変化を与えただけでなく、指導者にも変化をもたらした。観察者が課題を設定し指導の手続きを指導者に提案することにより、指導者は意識して働きかけを行う様子が見られた。また、実践を録画したビデオを指導者に提供したり、実践を考察した結果を指導者にフィードバックすることで、Bの変化を確認したり、自身のかかわり方を意識的に変えたりすることに繋がっていた。指導者のかかわり方や意識の変化は、かかわりの対象であったBにも影響を与え、Bに変化をもたらす必要不可欠な要素であった。

6. 総 括

本研究の成果と課題を、第一に、評価や行動観察に基づく実態把握の必要性について、第二に、チェックリストおよびビデオを用いた行動観察の有用性について、第三に、観察者と指導者の協議について、第四に、表出に視点を置いたコミュニケーション指導の総合考察という四つの視点から検討し、今後の重度・重複障害児に対するコミュニケーション指導のあり方について全体的考察を行う。

第一に、評価や行動観察に基づく実態把握の必要性について。まず、実態把握には、個人調査票や引継ぎ資料などの用紙から対象児の実態の基盤となる情報を得ること、発達評価アセスメントを用いて複数の視点から子どもの実態について考察すること、行動観察により客観的な立場から子どもの表出行動や具体的な場面における子どもの様子を把握することができるという利点があった。

第二に、チェックリストおよびビデオを用いた行動観察の有用性について。チェックリストやビデオを用いた行動観察を実施することにより、具体的な場面における行動の様子を把握することが可能となり、指導の手がかりを得ることが可能になると考えられる。行動観察により、子どもの表出行動の傾向の把握と、指導者と子ども

のやりとりの様子を確認することが可能である。子どもの表出行動の意図を推測したり、表出行動に対する指導者の対応の妥当性を考察したりするために、行動観察は有効な手段であった。

第三に、観察者と指導者の協議について。協議の機会を設けることにより、観察者は対象児の行動観察結果のデータや指導者の対応の妥当性を考察した内容を指導者にフィードバックすることが可能となる。それにより指導者は、自身の指導を振り返ったり、意識してかわったりすることに繋がると思われる。ゆえに、観察者と指導者の協議機会を設けることは、指導とその振り返りをスムーズにし、指導者にとって指導方法の改善、指導内容の向上を図ることができると考えられる。協議を実

施することにより、PDCAを充実させることが可能になった。

第四に、表出に視点をおいたコミュニケーション指導について。重度・重複障害児のコミュニケーション指導にあたっては、実態把握や行動観察を行った上で、子ども主体の場面において子どもの意思表示を認めるかわりを行い、わかりやすい手続きに従った意図のある働きかけを行っていくことが重要であった。実践と振り返りをスムーズにするためには、観察者の視点を取り入れた協議が重要な位置を占め、子どもの発達を促すだけでなく、指導者にとっても自身の指導を見直したり、意識的にかかわったりするなどの効果をもたらし、協議の機会をもつことが実践において重要であることが確認された。

7. 資 料

資料 1 平成20年9月の指導手続き

<p>【自ら人に働きかける行動を増やす】 Bの好きなものが手の届かない位置に提示されている場面を設定し、Bがそれを「ほしい」と思うきっかけをつくる。指導者への視線、発声、手を上げる、腕を振り下ろすなどの表出行動が出るのを待つ。手を上げる行動が表出されることが望ましい。それらの行動が出たら要求した物を与え、Bの行動を強化する。</p>
<p>【選択することにより要求を表出する】 スイッチを押すことで好きな音楽を自分で鳴らすことができる場面や、視界にあるBが好きなおもちゃを選択する場面を作る。</p>
<p>【発声による肯定の意の表現を定着させる】 朝の会やその他の活動の時間において、名前を呼んだり「～する?」「楽しかった?」など肯定の発声を引き出す声かけを行ったりする。発声が出るのを待つ。</p>
<p>【否定の意の表現方法を手に入れる】 好きなものとそうでないものを選択場面を作り、否定の表出が出るのを待つ。</p>

資料 2 平成20年10月と11月の指導手続き

<p>【自ら人に働きかける行動を増やす】 コミュニケーションを図ろうとする場面として、絵本読みの活動を行う。他の児童に対し声かけや読み聞かせを行い、構って欲しい思いから指導者に働きかける行動を引き出す。そして、発声や手を上げる、手を伸ばす、といった行動を表出させるようにする。Bが自ら行動を起した場合は、それに反応し、近くに寄っていったり、話しかけたりして強化する。</p>
<p>【選択することにより要求を表出する】 おもちゃや物を提示する際に、視覚、聴覚、触覚に働きかけることで、視力の弱いBにとって、その物が何なのか認識できるようにする。その刺激から、好きなものを選択できる場面を作る。そして、目で追ったり、手を伸ばしたりする行動を引き出すようにする。</p>

【発声による肯定の意の表現を定着させる】

肯定の意を「うん」「はあ」といった発声で表現できるように、「～する？」といった問いかけを行う。問いかけた後は、発声が出るのを待つようにする。発声がなく手を組むといった表出行動が出た場合は、「手組んで返事できたね」などの声かけを行い、その行動を認め強化する。

【否定の意の表現方法を手に入れる】

様々な場面において、Bが反応せず黙っている場合、指導者が「これは好きじゃないのだね」「これは嫌なのね」などの言葉と、首を振ったり手をバツにしたりするなどの行動を同時にBに示し、指導者が否定の意を行動で強化する。そして、「じゃあこれをしようね」と言いながら、好きなもの手渡すなどの行動でBに返し、Bの選択を認めるようにする。

その他の場面でも、指導者の問いかけに対し黙っている場合、「～しない？」「～は嫌？」など逆の問いかけをすることで、肯定の返事を引き出し、否定を指導者に伝えられるようにする。

【腕・肘を打ちつける行動を減らす】

腕を打ちつける行動が現れた場合は、その文脈を読み取って他の行動へと移すようにする。指導者が相応しい行動をBに示して、一緒に行動することで強化する。

資料3 平成20年12月の指導の手続き

【自ら人に働きかける行動を増やす】

コミュニケーションを図ろうとする場面として、絵本読みの活動を行う。他の児童に対し声かけや読み聞かせを行い、構って欲しい思いから指導者に働きかける行動を引き出す。そして、発声や手を上げる、手を伸ばす、といった行動を表出させるようにする。Bが自ら行動を起した場合は、「おーいって呼んでくれた？」などBの行動を言語化したり、近くに寄って行ったり話しかけたりするなど、行動で返すかわりを行い、強化する。

【選択することにより要求を表出する】

おもちゃや物を提示する際に、視覚、聴覚、触覚に働きかけることで、視力の弱いBにとって、その物を認識できるようにする。その刺激から、好きなものを選択できる場面を作る。そして、目で追ったり、手を伸ばしたりする行動を引き出すようにする。

選択場面におけるBの姿勢に注意し、手で触れることで容易に変化が起こる選択物を使用した場面設定を行い、手を伸ばす行動を強化する。

【発声による肯定の意の表現を定着させる】

朝の会の出席調べの場面で、Bの名前を呼び、発声が出されるのを待つ。

肯定の意を「うん」「はあ」といった発声で表現できるように、「～する？」といった問いかけを積極的に行う。問いかけた後は、発声が出るのを待つようにする。発声がなく、手を組む行動が表出された場合は、「手組んで返事できたね」などの声かけを行い、その行動を認め強化するようにする。

【否定の意の表現方法を手に入れる】

選択場面などにおいてBが無言の場合、指導者が「これは好きじゃないのだね」「これは嫌なのね」などの言葉と、首を振ったり手をバツにしたりするなどの行動を同時にBに示し、指導者が否定の意を行動で強化する。そして、「じゃあこれをしようね」と言いながら、好きなもの手渡すなどの行動でBに返し、Bの選択を認めるようにする。

発声により否定を表出した場合、その表出行動を認め、「じゃあやめようね」などのことばを返すようにする。

その他の場面でも、指導者の問いかけに対し黙っている場合、「～は嫌?」、「～はやめておく?」など逆の問いかけをすることで、肯定の返事を引き出し、否定を指導者に伝えられるようにする。

【腕・肘を打ちつける行動を減らす】

腕や肘を打ちつける行動が現れた場合は、その行動を止め、行動が表出された前後の文脈を読み取り、他の行動へと移すようにする。「こうして（一緒に行動する）〇〇してね」などのことばかけと同時に指導者が相応しい行動のモデルをBに示したり、一緒に行動したりすることで強化する。

謝 辞

本研究を遂行するにあたり、ご協力頂いたA校の教職員そしてB君、B君の保護者に記して感謝申し上げます。

引用文献

- 1 中央教育審議会（2005）『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』文部科学省、p.2.
- 2 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部（2002）『重複障害のある子どものコミュニケーションと探索活動』国立特殊教育総合研究所、p.1.
- 3 文部科学省（2008）『特別支援教育資料（平成19年度）』初等中等教育局特別支援教育課
- 4 徳永豊（2003）自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について『重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究』国立特殊教育研究所、p.29.
- 5 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部（2002）『重複障害のある子どものコミュニケーションと探索活動』国立特殊教育総合研究所、p.3.
- 6 徳永豊（2003）自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について『重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究』国立特殊教育研究所、p.29.
- 7 藤村則子、石澤真弓、神原麻友巳、関谷友子、土佐千秋、中川祥子、東坂敦子（1995）重症心身障害児（者）のコミュニケーションに対するアプローチ『重症心身障害研究会誌』20(1)、pp.28-31.
- 8 徳永豊（2003）肢体不自由を主とする重度・重複障害児の対人的相互交渉に関する研究動向『重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究』国立特殊教育研究所、pp.10-11.
- 9 吉川一義（1997）重症心身障害児のコミュニケーションスキルについて『肢体不自由教育』132、pp.36-41.
- 10 徳永豊（2003）肢体不自由を主とする重度・重複障害児の対人的相互交渉に関する研究動向『重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究』国立特殊教育研究所、p.10.
- 11 坂口しおり（2006）『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』ジアース教育新社、p.75.