

# 指導資料

 鹿児島県総合教育センター

## 特別支援教育 第131号

- 幼, 小, 中, 盲・聾・養護学校対象 -  
平成15年9月発行

### 障害の重い子どもの発信行動を育てる支援の進め方

子どもは、周りの人とのコミュニケーション関係の中で様々な学習を成立させ、多くの概念や技能等を獲得し、活動への意欲を高めていく。ところが、重度の知的障害や肢体不自由があり、言葉や動作での表現が困難な子どもの場合、このコミュニケーション関係が成立しにくい状態にあることが多い。その背景として、子どもの側の「伝えたい(発信したい)意欲」の問題や「伝える(発信する)手段」の未習得が考えられる。しかし、その状態は、子どもからの発信の見逃しや子どもへの働き掛けの配慮の不足等、かかわり手の問題が大きく関係している。

そこで、本稿では障害の重い子どもの発信行動を育てるために、指導者はどのようなことに配慮して、伝える意欲の育成や手段の獲得を図る支援を行えばよいかについて述べる。

#### 1 コミュニケーション・ギャップの状況

図1は、子どもと指導者との間で展開されるコミュニケーション関係の構造を表したものである。子どもの発信意欲を高めるコミュニケーション関係は、このようなA B C D A,あるいは指導者の働き掛けが先行するC D A B Cの循環

の中で形成され、発展しながら確実になる。

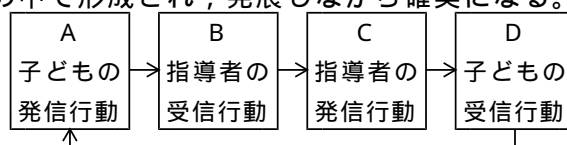


図1 コミュニケーション関係の構造

ところが、障害の重い子どもと指導者との間では、A B C D Aの流れがどこかで途切れてしまい、コミュニケーション関係が成立しない状態が生じやすい。このような状態は、一般に「コミュニケーション・ギャップ」と呼ばれている。図2は、その状況を示したものである。

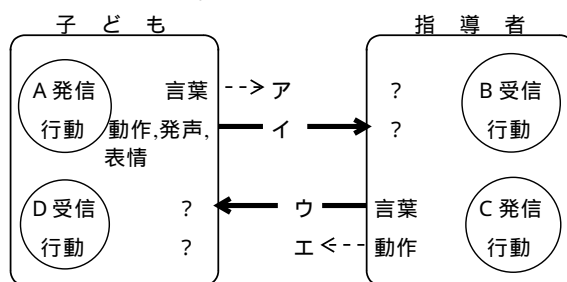


図2 コミュニケーション・ギャップの状況

図の上段(A B)は、子どもからの言葉や動作の表出(発信行動)とそれに対する指導者の受け止め方(受信行動)の様子を示している。障害の重い子どもは、伝達性の高い話し言葉での発信に困難があり(図中矢印ア)、動作や発声等でその意図を伝えようとするのも多い(同イ)。しかし、それらの発信が意図によっ

て明確に使い分けられていない場合、受信する指導者側では意味理解が困難になり、子どもの意図とずれた解釈になりやすい。また、指導者が子どもの発信を見逃し、受信そのものできないこともよくある。

図の下段(C D)は、逆に指導者からの働き掛け(発信行動)とそれに対する子どもの受け止め方(受信行動)の様子を示している。指導者からの働き掛けは、話し言葉という伝達手段に頼りがちである(同ウ)。このことは、子どもが比較的理解しやすい身振り等が用いられていない状態にあることも意味している(同エ)。こうした指導者からの発信は、障害の重い子どもに戸惑いを感じさせ、「先生が何か言ってるけどよく分からない」という結果を招きやすい。

このようなコミュニケーション・ギャップの状態が続けば、子どもの発信意欲は減退し、より伝達性の高い発信の手段を学習する機会もなくなる。そこで、以下に述べるような観点からその解消を図る必要がある。

## 2 子どもの発信の意欲を高め、伝達手段の獲得を図る支援の進め方

### (1) 指導者の受信行動の改善

ア 子どもの微弱な行動を意味付ける。

指導者は、「子どもは常に信号を送っている」という前提に立つことが大切である。子どもの示すわずかな表情の変化や視線の向け方等も見逃さず、意図をもつ発信行動として意味付ける。その際、子どもの動きにばかり着目せず、指導者自身を含む子どもを取り巻く周囲の状況や活動の流れ等との関連

を把握することが、その行動の意図の正確な読み取りにつながる。

イ 子どもが発信するまで待つ。

指導者には、前述のような子どもの意図を読み込む姿勢とともに、「待つ」姿勢も求められる。子どもに「さん元気？」と声を掛け、そのままそばを通り過ぎてしまうことがあるが、これでは子どもの発信を確かめられない。指導者は、「この子は反応に困難がある」といった先入観を捨て、大きな期待感をもって子どもが何かを発信するまでじっくり待つ。そのことで、コミュニケーションが更に発展する可能性が生まれる。

### (2) 指導者の発信行動の改善

ア 受信したことを子どもに返す。

子どもからの発信に対しては、「あなたの気持ちをきちんと受け止めたよ」ということを返してやりたい。子どもの思いを、「したいんだね」というように言語化する。より重度の子どもの場合、優しく手を握り、ほほ笑んでうなずくなどの視覚的、触覚的な手段を併用して返す。このような指導者からの発信は、その子どもに「自分はこの人に受け入れられている。自分がこの人に影響を与えている」といった自己有能感を形づくり、次の発信を促す大きな意欲付けになる。

イ 子どもが理解できる手段で発信する。

指導者からの発信は、子どもの受信しやすい感覚系を吟味することや、子どもの理解力に合わせることも強く望まれる。

例えば、より重度の子どもの場合、子どもの反応を読み取りながら、抱いたり、

揺すったりするといった体の動きを通した具体的、直接的な発信を大切にする。話し言葉を用いる場合でも、分かりやすく具体的な言葉で、あるいは対象物を示す指差しや、指示内容を示す大きな身振り動作を添えるといった配慮が必要になる。

### (3) 子どもの伝達手段の形成

障害の重い子どもの伝達手段の獲得を図る取組では、活動の制限が予想される音声言語よりも、その子どもが使えるような補助的手段の活用を考える。子どもがコミュニケーションの楽しさを知り、発信意欲をもてるようにすることを重視するわけである。表1は、補助的手段の例である。

表1からも分かるように、補助的手段の選択に当たっては、子どもの認知能力(絵や文字の理解度、記憶力等)や身体の動きの様子(粗大な動き、手指の動き等)の把握が重要になる。その結果を基に、子どもが使いやすい手段を、単独であるいは組み合わせながら活用する。

ただし、これらの補助的手段は、子どもがすぐに使いこなせるようになるものではない。図1に示したようなコミュニケーション関係の構造の中で、子どもと指導者が発信行動、受信行動を繰り返しながら学習す

ることが基本になる。その際、子どもが安心してこれらの手段を用いられるような環境づくり(指導者との距離や子どもの姿勢、道具の配置等)も大切になる。

## 3 実践事例

ここでは、運動機能面の障害はないが、重度の知的障害があり、他者とのかかわりをもちにくい自閉症の子どもに対し、コミュニケーション関係の形成と伝達手段の獲得を図った事例を紹介する。

### (1) 対象児の概要

知的障害養護学校小学部4年。対象児はテレビを視聴することへのこだわりが強く、その制限に対し、大きな抵抗を示した。音声表出はないが、要求場面で指導者の腕を取り、その腕を要求の対象に誘導するクレーン現象がたまに見られた。

### (2) 指導の方針、方法

対象児に見られたテレビへのこだわりとクレーン現象を活用し、欲求を確実な要求行動に換え、写真カードを用いて発信できるようになることを目指した。手続きとして、あらかじめテレビのコンセントを抜いておき、指導者に電源を入れるよう要求せざるを得ない状況をつくった。

表1 補助的手段の種類と特徴

種類	主な特徴
身振りジェスチャー	身振りや動作に限らず、顔の表情やしぐさなどの身体表現もこれに含まれる。障害が重く、明確な伝達の意図をもちにくい子どもにとって大変重要で、サインを学習するきっかけにもなる。
絵カード 写真カード	発達段階が1～2歳半にあつて、シンボルなどの手段を用いることが難しい子どもに有効である。指示対象は限定されるが、指導が進むにつれて、特定の写真や絵に一般性をもたせることが可能になる。
絵文字 シンボル	略画や記号を用いた表現。人や事物、動作等や抽象的な概念を一定の視覚的パターンに置き換えるという表象機能をもっていることが前提になり、発達年齢2歳半～3歳以上が対象になる。
サイン	言葉の意味・内容を手指の動作によって表現する。上肢の巧緻動作が可能で、2歳半以降の発達段階にあることが一つのめやすになる。手軽にやり取りできるが、道具を用いないため視覚的な映像が消失する。
文字	時間がかかるが複雑な表現ができる。語頭音や単語カードを選ぶ等の段階から文字つづりにより文を構成するまでの段階がある。意図的な文字学習が必要で、4歳半以降の発達年齢が前提になる。

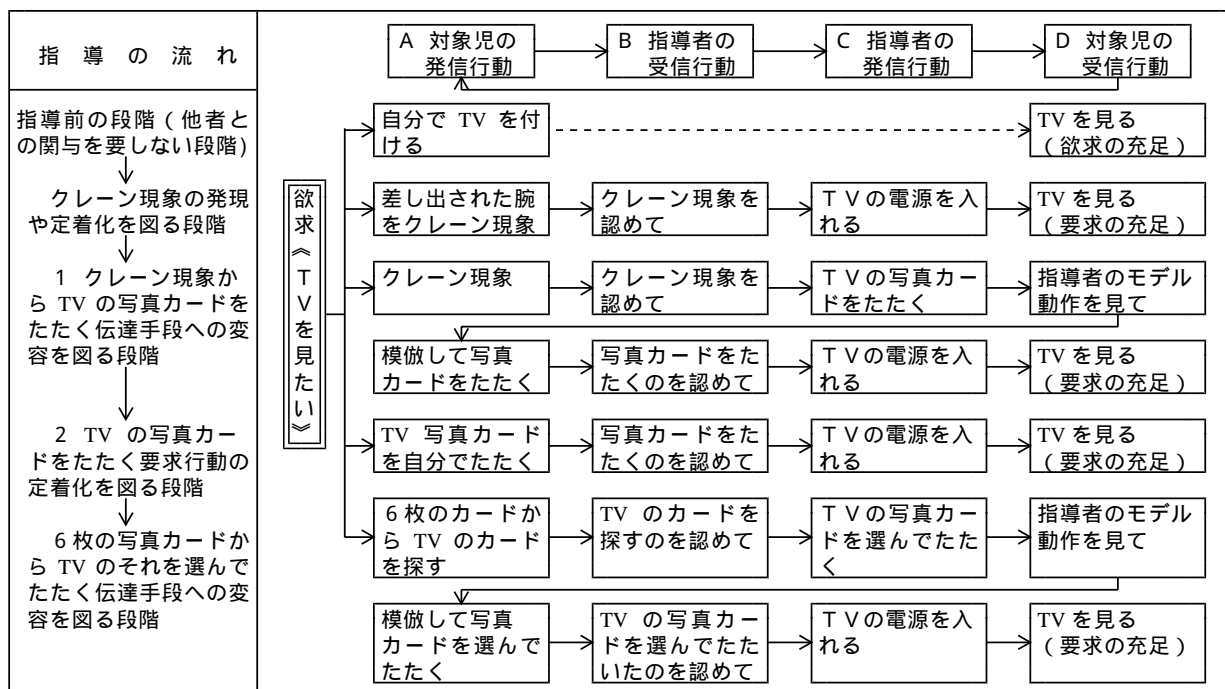


図3 写真カードを用いた発信行動の形成過程 (図中のTVはテレビを表す)

そして、図3に示したように、クレーン現象、「提示されたテレビの写真カードをたたき」、「6枚の写真カードからテレビの写真カードを選んでたたき」の各発信行動が見られたら、要求を満たす手続きで指導を進めた。

### (3) 指導の結果と考察

対象児は、表2のような経過で写真カードを用いた発信行動を獲得し、最終的に複数の要求を発信できるようになった。

表2 発信行動の変容経過

指導期間	発信行動の様子
2 週	・ クレーン現象による発信が定着する。
1 か月	・ 自分からテレビの写真カードをたたきことができるようになる。
1 か月半	・ 6種の写真カードからテレビのそれを選んでたたきことができるようになる。
2 か月	・ テレビの写真カードを選んでたたき発信が指差しでの選択に変わる。
2 か月半	・ 要求行動が他にも広がり、給食やトイレの写真カードを指差しして伝える。

このように対象児が変容した背景として、コミュニケーション関係を形成する手段に、要求行動を用いたことの有効性が考えられ

る。対象児は、自分が要求を発しさえすれば、確実に指導者に受け入れられるというやり取りの中で、抵抗なく補助的手段の活用を学習することができた。そして、より伝達性の高い手段を習得しながら、要求対象のレパートリーを拡大できたのである。

より重度の子どもの場合、一見不随意的に思える眼球の動きや呼気等でも、発信行動として意味付けすることができる。子どもは自分の行動を大切に引き上げてもらい、周囲の人の働き掛けに何らかの変化を与えたという経験を積み重ねることで、微弱な行動の意図性や伝達性を確かなものにしていくのである。指導者は、子どもとのコミュニケーション・ギャップの解消を目指し、子どもが安心して発信できる関係づくりに努めていきたい。

【参考文献】文部省『肢体不自由児のコミュニケーションの指導』平成4年 日本肢体不自由児協会

(特殊教育研修室)