

## [特別支援教育]

# 障害の重い子どもに対するコミュニケーション 行動形成の指導実践

## —学習到達度チェックリストの活用と代替行動の検討—

鈴木 朋子\*

### 1 研究の目的

障害の重い子どもは人や物など外界とのかかわりにおいて、認知やコミュニケーション、社会性などの発達に遅れを伴うため、学習を積み重ねることが難しい面がある。しかしながら緩やかな変化ではあるが、発達に応じた成長が見られる。古山(2010)は「このような障害が重い子どもの成長や発達をどう捉え、どのように目標設定し、学習を積み重ねていくかについては実践的に研究することが求められている。」と述べている。

古山(2010)は対象児において、三項関係の形成を図った実践を行った。その内容は共同注意関連行動に着目し、具体的な活動設定をして実践を積み重ねたものであった。その際、古山は「学習到達度チェックリスト」(以下、「チェックリスト」)を実態把握や評価に活用した。チェックリストは徳永ら(2014)が開発した、乳幼児の発達を手がかりに初期発達段階にある子どもの学びを整理したものである。知的な障害がある子どもの学びを前提としているものではあるが、発達や学びの段階は定型発達が基礎となっている。チェックリストの項目「聞くこと(受け止め・対応)」「話すこと(表現・要求)」は、発達初期の二項関係や三項関係の発達も重視している。古山らの1年半に渡る実践の結果、対象児において他者との対人相互交渉や、「自己-対象-他者」の三項関係における共同注意関連行動の発達の变化がみられた。またチェックリストで再評価したところ、「聞くこと(受け止め・対応)」「話すこと(表現・要求)」のスコアが向上した。

ここで、チェックリストの代表開発者である徳永は、改善すべき課題として、「評価が困難な項目についての代替行動の検討」を挙げている。チェックリストの行動項目は、定型発達を踏まえた行動を基本としている。そのため徳永は「例えば見ることが困難な場合の外界の探索や理解を示す行動の評価が難しく、その項目をどう評価するかが課題」と述べている。代替行動の検討は必要に応じて行う、ということになるが、先行実践では代替行動についての記載がなかった。

本研究では対象児童A児(以下A児)に対して、先行実践の児童と同様に、三項関係の形成や認知・社会性が培うことを目指し、実践を進める。また、同様にチェックリストを目標設定や評価のための一つのツールとして活用する。A児は発声する場面に限られており、普段の生活で泣くこともなかった。そこでチェックリストの評価で、評価困難な項目に対しての代替行動を検討した後、再び評価をし、目標設定の参考に活用する。同時に学校生活での変化も比較し、発達の变化を検討する。

### 2 研究の方法

#### (1) 対象児童A児についての実態把握

##### ① 対象児童A児について

小学部6年生女児。染色体異常、重度知的障害、眼瞼下垂がある。歩行や階段の昇降は可能だが、体の動きは不安定である。コミュニケーションの面では、教師から言葉かけをされたり、体を触られたりしても、玩具で遊び続けたりすることが多かった。要求行動は、教師の手を取る「クレーン現象」や、要求物を見ながら膝に手を打ちつける様子が見られた。

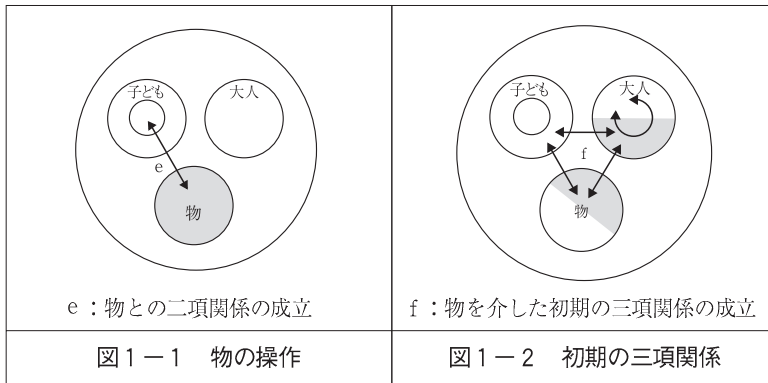
##### ② 発達段階

コミュニケーションを含む対人相互交渉において、自分自身に対する理解や他者に対する理解は基本的な力である。乳幼児は発達とともにこの理解を形成していく。徳永(2009)は乳幼児の発達研究や障害が重度な子どもに対して、働きかけを工夫していく上では基礎的なモデルを手掛かりにすることが重要であるとしている。そして子どもにとっての初期の大人や物とのかかわりの発達に関する基本構造を「七つの発達段階」として位置づけた。これをもとに、A児がその「七つの発達段階」においてどの段階の発達にあるか、考察した。

1回目の評価の段階では、一人で幼児用玩具を使って遊ぶことを好み、他者に視線を合わせたり、注意を向けたり、他者の表情を見たり等の共同注意行動が成立していなかった。要求伝達手段は「対象物への視線・注視」「対象物へのリーチング・掌握」等の行為であった。これらのことから、外界への興味や関心をもち、物への探索活動が優位にある「物の操作」(図1-1)の段階

\* 新潟県立はまぐみ特別支援学校

であったと考えた。よって本実践では、先行実践同様、次の段階である「初期の三項関係」(図1-2)の段階を目指すことにした。



③ 検査結果

発達評価として遠城寺式乳幼児分析的発達検査のデータを示した。

A児 暦年齢 11:8 X年5月実施		
移動運動: 1.2~1.4	手の運動: 0.8~0.9	基本的習慣: 0.1~1.0
対人関係: 0.8~0.9	発語: 0.4~0.5	言語理解: 0.4~0.5

④ 保護者の考え

実態把握の上で、保護者からの情報や思いを教育的ニーズとして捉える必要がある。A児の保護者からは、面談で「Aは卒業後、生活介護施設等で多くの人たちにお世話になるだろう。そのために人との関わり方が充実してほしい。」との考えを聞いた。

(2) チェックリストのスコアとそれに基づいた代替行動の検討と再評価をする

チェックリストを使って、A児に対する評価を行った(表1)。

表1 学習到達度チェックリストの評価(抜粋)

(A児, 11歳8ヵ月, X年5月実施)

4	他者への注意と反応, 発声, 注意の持続, 物の単純な操作, 自体の操作	△	あやされると笑う	△	名前を呼ばれると応じる
		△	声をかけられると表情で応じる	※	「アー」「オー」「ウー」など声を出す
2	外界の探索と注意の焦点化, 自発運動	○	特定の声によく反応する	○	親しい人やおもちゃなどに向かって, 声を出すまたは手を伸ばす
		△	音がすると動きを止める	○	働きかけられると微笑む
		○	音や声のするほうに顔の方向を変える	○	手をわずかに動かす
1	外界の刺激や活動への遭遇, 反射的反応	○	声を聞いて動きを止める	※	むずかるように泣く
		※	大きな音にびっくりする	※	声を出して泣く
スコア	段階・意義	受け止め・対応		表現・要求	
		国語			

[項目評価基準 / ○ 7割以上達成 △ 3~7割以上達成 ■ それ以下(著しく困難) ※ 評価困難]

ここで、「※ 評価困難」とした項目について、A児の実態に照らし合わせ、代替行動の検討を行った。

① 音や光の受け止めについて

A児は学校生活において、大きな音や突然の光などに驚く様子が見られなかった。スコア1の段階・意義として「外界の刺激や活動への遭遇」「反射的反応」とある。A児は、好きな楽器の音色や好きな人の声だと、その方向に顔を向けることがあった。光や音、声に気付いてはいるが、それよりも触覚的感覚の得られる手元の玩具に集中しているため、緊張したり、身構えたりしないのではないかと判断した。よってこれらを音や光の受け止めの代替行動として当てはめることとした。その結果、これらの項目は【○ 7割以上達成】と評価した。

② 泣くことについて

A児は学校生活において、泣くことがほとんどなかった。スコア2の段階・行動として「外界の探索と注意の焦点化」「自発運

動」とある。一般的に「泣く」ことは情動に基づく行為を手段化して、自分の思いや要求を相手に伝えることだ。A児は欲しいものがあると、手を伸ばして取ったり、手の上下運動で要求を表したりした。よってこれらを泣くことについての代替行動として当てはめることにした。その結果、これらの項目は【○ 7割以上達成】と評価した。

### ③ 発声について

A児は学校生活において、気分が高揚すると、「キャー」「ンー」という声を出すことがあったが、発声する場面は少なかった。スコア4の段階・意義として「他者への注意と反応」がある。1回目の評価の時点は、A児は自分と物の世界に集中し、自ら積極的に人に応じたり、働きかけたりすることはあまり見られなかった。よって、1回目の評価では、これに代わる代替行動として当てはめるものが無いとし、3割以下の達成である【■ それ以下（著しく困難）】と評価した。

以上、3つの代替行動の検討をし、再評価した。その結果、「聞くこと（受け止め・対応）」はスコア2、「話すこと（表現・要求）」はスコア2であった。これらは他の教科の観点と比較すると低い結果だった（図2）。

この結果の理由として、1つ目にA児は見えにくさがあることから、触覚的感触が得られる玩具など、物からの刺激で満足していたこと、2つ目に「運動・動作」が他の教科の観点よりも比較的高いスコアであるように、A児は1回目の評価の時点で四つ這いや独歩ができたため、泣くことや発声するような他者へ要求行動をせずとも自分の求めている物を自ら取りに行くことができたからでないかと考えられる。

### (3) 目標設定をする

実態把握と図2に示したチェックリストに基づいた評価などを踏まえ、個別の指導計画の目標設定を行った。チェックリストの教科の観点「受け止め・対応」「表現・要求」は、対人関係構築に対して重要な項目である。よって本実践では、この2つの観点を重点的に指導した。

1回目の評価段階では「聞くこと（受け止め・対応）」はスコア2、「話すこと（表現・要求）」はスコア2だったので、次の段階であるスコア4の段階・意義、「他者への注意と反応」「注意の持続」を目標とした。具体的には、授業名〔みる・きく〕の個別の指導計画の目標として「教師や教材を見る時間が長くなる」「気持ちを表情や発声、体の動きなどで表現する」、授業名〔かだい〕の個別の指導計画の目標として「自分の気持ちを動作や表情で表すことが増える」とした。また、個別の指導計画の検討の際、他の学級担任とチェックリストの評価の検討目標や指導方法について、検討を行った（表2）。

表2 学習到達度チェックリストの根拠となる行動からの目標及び指導内・方法、手立て（抜粋、先行実践の表を一部改変）

教科	観点	段階・意義	スコア	スコアの根拠となる行動	個別の指導計画の目標	指導内容・方法	手立て
国語	受け止め・対応	・外界の探索と注意の焦点化 ・自発運動	2	・楽器や声に気づいて大人に視線を向ける。	〔みる・きく〕 ・教師や教材を見る時間が長くなる。 ・気持ちを表情や発声、体の動きなどで表現する。	・呼名後、教師とのタッチ ・アイコンタクト ・歌とスキンシップ ・対象物を見る ・表情に表したり、発声したりする	・ポジショニングを工夫し、見やすい環境にする。 ・共感の言葉かけをする。 ・指さしで注意喚起をする。
	表現・要求		2	・くすぐり遊びで笑う。 ・欲しい物は引き寄せ、拒否は手で払いのける。	〔かだい〕 ・自分の気持ちを動作や表情で表すことが増える。	・玩具を使ったやりとり遊び ・手遊び、くすぐり遊びなどのスキンシップ	・物と大人が同時に視界に入るように提示する。 ・言葉かけと同時に、身振りや対象物を指さしながらやり取りを行う。

## 3 研究の内容

### (1) 初期の三項関係の形成を目指した実践

#### ① 〔みる・きく〕での実践

〔みる・きく〕は、各教科等を合わせた指導をする授業名である。主教材は絵本で行った。その授業実践の中でA児の様子を観察する。

授業中の子どもの配置はA児が大型絵本や絵本の絵を投影したスクリーン等を見やすいように、A児の車いすの位置を中央にした。また、MTはペープサートや自分自身がA児の視線に入りやすいように下方で提示したり視線を合わせて言葉かけをしたりし

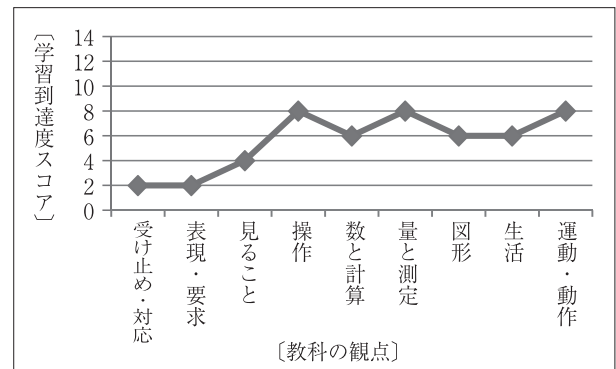


図2 学習到達度チェックリストの結果（1回目、X年5月）

た。また、気持ちがそれで前方を見ない時は、STの教師（筆者）がボディタッチをした後、指さしをし、意識を前方に向けるようにした。その時のA児の行動をとらえる観点を「教師の言葉かけに視線を合わせたり、手にタッチしたりする」「笑顔になったり、手や足を動かしたりする」「前のスクリーン等やMTを見る」「前を見ない」とした。これらはチェックリストのスコア4から6の意義・段階（注意の持続，他者への注意と反応，音声や表情による対応や模倣）にあたる。X年4月からX+1年3月の1年間で、〈単元i〉から〈単元iii〉の3つを取り扱った。その経過を表3に表す。

表3 授業名〔みる・きく〕での指導単元とA児の様子

教材と提示方法	授業期間	A児の様子
〈単元i〉 ・大型絵本 ・スクリーン	X年4月～ X年7月	・導入での手遊びで、教師が手を出すと、手を伸ばしてタッチをする。 ・スクリーンを1～3割くらいの時間、見ている。 ・大型絵本やペープサートがA児の近くに來ると、見たり、手を伸ばしたりする。
〈単元ii〉 ・大型絵本 ・スクリーン ・電車の大型模型	X年7月～ X年11月	・導入の手遊びで、半分以上の時間、教師の顔を見ている。 ・スクリーンを7～8割くらいの時間、顔を上げて見ている。 ・スクリーンを見ていない時に、ボディタッチをしてから指さしをするとそちらを見る。 ・明暗の変化に気づき、表情が変わる。 ・MTが役作りのために上着を着るところを特によく見る。また、手の上下運動や発声するといった様子が見られる。
〈単元iii〉 ・大型絵本 ・ペープサート	X年11月～ X+1年3月	・ほとんどの場面で、顔を上げ、前を見ている。 ・身近な大人である教師（筆者）が前に出てセリフを言う場面が始まると、下を向いていた顔を上げて、ハッとしたような表情で見る。 ・前に出ている教師（筆者）がセリフを言い終わっても見続けている。しかし、筆者がA児への喚起のため、セリフを言っている教師を指さすと、そちらに視線を向ける。次の週の授業では、役のセリフごとに視線を変えて見る。

これらの行動の変化の背景には、活動を通して他者に気づくだけでなく、他者とのやりとりへの期待や活動へのモチベーションの高まり、肯定的な情動へと変化したことが大きな要因と考えられる。また、〈単元ii〉からは、話の途中で自らSTの教師と手をつなぎ、笑顔で視線を合わせるといった行動が見られた。これはA児の三項関係における他者との情動共有的な行動の表れであると考えられる。そして外界への意識が高まったことで頭部保持が促され、視野が広がり、物への注意力も高まってきた結果、〈単元iii〉では特定の声への気付きや指さしの方向に視線を向ける行動も見られた。このように他者に気づき、注意を向け、情動を共有することがコミュニケーション行動や認知発達の基盤となると考えられる。

## ② 〔かだい〕での実践I

〔かだい〕は主に自立活動についての学習をする授業名である。ここではA児から表現や要求行動を生み出すため実践を行った。やり方は、始めにA児がマットの上に正座または割り座位で座る。教師（筆者）はA児の好むアヒルの人形の玩具をA児に渡し、十分に遊ばせる。数日後、A児の目の前で玩具を透明の瓶に入れる（写真1）。A児は眼瞼下垂であると共に、玩具に夢中になると頭部が下がり、それに伴って視線がさらに下がる傾向があった。そのため、やりとりの際はA児の視線に入るように下から顔を見た。また物と大人の顔と玩具が同時に視界に入ったりにした。その後のA児の様子を観察する。この時の行動を見る観点はチェックリストのスコア4～6の意義・段階（注意の持続，他者への注意と反応，物の単純な操作，学習による行動変化，状況に合わせた自体の操作）の事項にあたる。

実践を始めた当初は、瓶に入っているアヒルの玩具を笑顔で眺めていた。瓶の持ち手をつかみ、顔の高さまで持ち上げて見ることもあった。実践開始から数日後、瓶を自分で開けようとする様子が見られた。その際、教師（筆者）はA児の近くに座っており、「Aさん、開けましょうか」と言葉かけしたが、反応はなかった。その後もA児は瓶を開けようとしていたが開けることができず、最終的に瓶を投げた。教師は、その瓶を拾い、A児の目の前で瓶の蓋を開け、「要りますか」と手を差し出して聞いた。A児が教師と手をタッチしたあと、A児の手を取って一緒に瓶の蓋を開け、アヒルの玩具を取り出すことを繰り返した。

実践から2ヶ月後、A児は瓶をしばらく開けようとした後、その瓶を教師に差し出す行動が見られた。「瓶を開けてほしい」という要求表現だと判断し、「開けますか」と言葉かけをした後、瓶を開け、玩具を手渡すと笑顔になった。その後も教師に瓶を差し出すことが増えた。

これらの動きの高まりの背景には、第1に興味のある玩具であったため、それに対する探求心から、他者を意識した自発的、要求的な行動が生まれたこと、第2に他者と共同活動で要求達成を繰り返すことにより、触覚的・運動感覚的対象を媒介として他者に対する興味が高まったと考えられる。そしてこれらは共同注意関連行動として挙げられている「自発的手渡し」や「要求の指さ



写真1 瓶に入った玩具

し」に近い行動であるとも考えられる。

### ③ 「かだい」での実践Ⅱ

この実践では、A児に共同注意を促す場面を設定するための、指人形を使った遊びを行った。やり方は、A児が割り座位で座り、教師（筆者）が向かいに座る。教師はA児の好きなキャラクターの指人形を指にはめ、スマートフォンから流れる音楽に合わせて歌い、人形を動かす。「②「かだい」での実践Ⅰ」同様、やりとりの際はA児の視線に入るように下から顔を見た。また物と大人が同時に視界に入るように、下方で人形を動かした。人形を動かす前に「ミュージック、スタート」と言葉かけをした。その中でA児の様子や反応を観察する。この時の行動を見る観点はチェックリストのスコア4から8の意義・段階（他者への注意と反応、注意の持続、やり取りの予測・パターン化、学習による行動変化、状況に合わせた自体の操作、物を介したやりとりの芽生え、活動と結果の理解）の事項に基づいた。

指導を始めた当初は、A児は教師がはめた指人形を見ると、すぐに教師の指から取った。そして自分で持った指人形を見つめていた。再び教師が別のキャラクターの人形を指にはめ、人形を動かすと、時々顔を上げて視線を教師の人形に向けた。実践を何度か繰り返すうち、教師の動かす人形を見る時間が長くなってきた。しかし、A児が遊びの初めに教師の指から人形を取ることは変わらなかった。

2週間後、A児が人形を取った後、あえて教師が別の人形を指にはめることをしなかった。すると、しばらく自分で持っていた人形を見つめた後、教師の手に人形をくっつけた。「音楽に合わせて人形を動かしてほしい」という要求表現だと判断し、「もう一回やりませんか」とA児に言葉かけをし、手を差し出して聞いた。A児が教師と手をタッチしたあと、再び言葉かけと共に音楽を流し、歌いながら指人形を動かすと、笑顔になった。その後も教師の指から人形を取るが、しばらくするとまた要求表現として、教師にくっつけてくることが多かった。また、徐々に教師の顔を見て人形を渡すことが多くなった。

3ヶ月後には、同様のやりとりを教師だけでなく、他の教師や普段かかわりの少ないボランティア学生とも行った。

これらの働きの高まりの背景には、2つの段階があったと考えられる。第1段階として他者や物に対する注意が同時に高まったこと、他者に対して意図的な反応を期待していることが挙げられる。そして遊びの流れの理解が深まり、自発的な行動がより促進されたと考えられる。第2段階として、実践の後半では共同注意関連行動である相互凝視（催促）が見られるようになった。これは、他者への気づきや理解が深まった結果、他者の表情へも意識が向くようになり、他者と情動を共有することで、相互理解が深まったと考えられる。これらの行動から、他者と共に物を介して遊ぶ「初期の三項関係の形成」の段階に入り始めているとも考えられる。

## (2) 変容

### ① A児の対人相互交渉面での変化

実践を積み重ねた結果、三項関係を含んだ学習課題の中で、他者への気づき、提示や手渡しなどから「自己-対象-他者」の三項関係における共同注意関連行動の発達的变化が見られるようになった。学校生活の中での変化は、特に他者に対してより多く視線を向けるようになり、笑顔も伴うようになった。また、身近な教師と快以外の情動の共有をする場面が増えた。具体的には、不安な気持ちになったとき、眉間にしわを寄せ、教師の手や首筋に触れるなど、表情や身体的接触で気持ちを表すことが増えた。また、実践前は、行きたいところへ一人で歩いて行くことがほとんどであったが、実践後は、教師の顔を見て確認しながら、教師の手をひき、自分の行きたいところへ行くことが多くなった。これらの変容は、他の学級の教師からも情報共有する中で共通に認識したものである。

### ② チェックリスト2回目、3回目の評価と代替行動の再検討

1回目のチェックリストの評価の際、「発声」の項目について代替行動を検討したが、それにあてはまるものはないと判断した。そこで2回目、3回目の評価をした際も、発声する場面は少なかったため、その項目は「※ 評価困難」とした。そこで、1回目と同様に、再度「発声」が含まれる項目について、代替行動を検討した。

2回目の評価では、「発声」の項目があるスコア4の段階・意義として「他者への注意と反応」がある。ここでは、A児は玩具を持っていても、教師が言葉かけて手を差し出すと、手をタッチするようになった。また、欲しいものがあると手を伸ばして教師に気づくように働きかけることが増えた。よってこれらの行動を「発声」の代替行動として、当てはめることにした。その結果、2回目の評価でこれらの項目は【○ 7割以上達成できている】とした。

3回目の評価では、「発声」の項目があるスコア6の段階・意義として「学習による行動変化」「注意の追従」がある。ここでは、授業が始まる際、手に持っている玩具を教師に預けて参加することが増えた。また、授業や昼食の準備をする教師の動きを追従することも増えた。よってこれらの行動を「発声」の代替行動として、当てはめることにした。その結果、2回目の評価では、これらの項目は【○ 7割以上達成できている】とした。以上、代替行動の検討をし、再評価した結果を図7に示す。

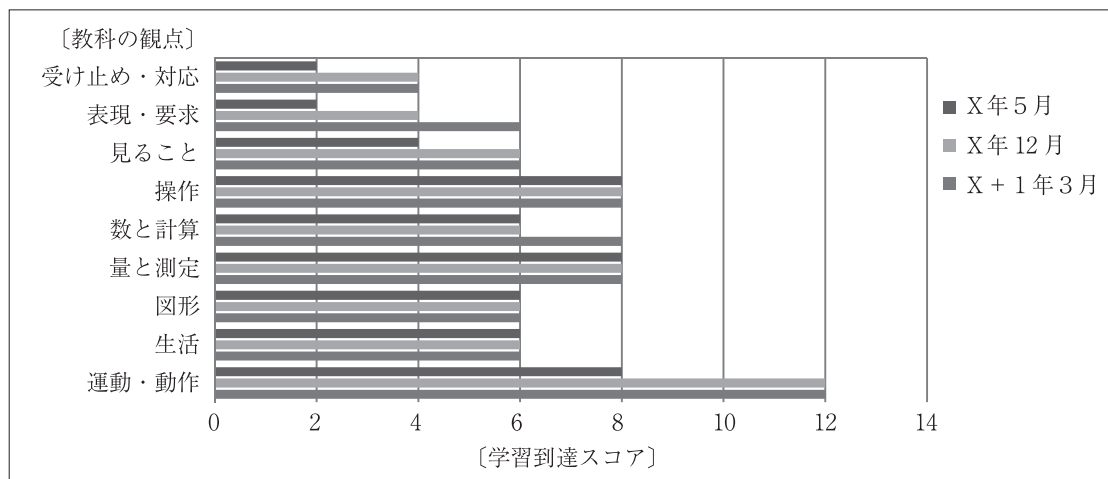


図7 学習到達度チェックリストのスコアの変化

#### 4 考察

##### (1) 成果

本実践研究では、A児について実態把握の際に活用したチェックリストで評価が難しい項目があったため、段階・意義や前後の発達段階を踏まえて、代替行動が適切であるかどうかを検証した。実践の結果、対人関係構築に対して重要な項目として関連づけた教科において、個別の指導計画の目標が達成できたと判断した。また、チェックリストの教科の観点「受け止め・対応」「表現・要求」のスコアが上昇し、A児に対人相互交渉の発達も認められた。以上から本実践においてチェックリストによって適切な目標設定ができ、支援の方法が明確になったと言える。また、この結果から徳永（2006）が述べるようにチェックリストは個別の指導計画の目標設定における妥当性を部分的に支える機能としても有効であったとも言えるだろう。

徳永（2006）は「全ての現象が数値で示されるわけではない」としながらも、「データや事実に基づいて授業や学校機能を検討することは欠かすことのできない要素」だとしている。今回、A児の保護者に個別の指導計画の評価を伝える際、時間の制約等もありデータを提示しなかった。しかしながら、根拠のあるデータが評価の根本にあることは、より説得力を持たせることができる。その上でも、指導の連続性が求められる学校現場でチェックリストを活用することは、根拠に基づいた提示の一つのツールとしても有効であると考えられる。

##### (2) 課題

本研究では、成果として代替行動は適切に検討されたとした。しかし、適切かどうか判断をする際は複数人での検証を慎重に行う必要があることを感じた。クラスの教師、保護者、他の外部機関等とも連携して適切に発達段階を把握することが求められる。また、代替行動と発達の段階意義とのつながりについて、共同注意関連行動と具体的な日常生活での行動を照らし合わせながら検討したが、さらに推考を重ねる必要がある。

また、A児は視覚的に見えにくさがあり、実践の中でもそれについて手立てを工夫した。しかしながら共同注意関連行動の1つの段階である「後方の指さし理解」は見られなかった。このような障害による独自性についても整理し、実践や評価の際は支援方法や手立てを含めて丁寧に検討する必要がある。

#### 5 引用、参考文献

- 菅原伸康・渡邊照美 編著『エピソードで学ぶ 障害の重い子どもの理解と支援』、ミネルヴァ書房、2015年。
- 徳永豊 研究代表者『重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定および学習評価のための学習到達度チェックリストの開発』、独立行政法人 国立特殊教育総合研究所、2006年。
- 徳永豊『重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意 ―コミュニケーション行動の基盤について―』、慶応義塾出版会、2009年。
- 徳永豊 編著『障害の重い子どもの目標設定ガイドー授業における「学習到達度チェックリスト」の活用ー』、慶応義塾出版会、2014年。
- 古山勝「障害の重い子供における三項関係の形成を目指した実践ー学習到達度チェックリストを活用してー」、『肢体不自由教育』195、2010年、22～27pp。
- 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』、海文堂出版、2009年。