

# 第3分科会 専門性の向上

## 「子どものコミュニケーション能力を理解する観点と指導の方法」

提案者 菊野由紀 (大阪府立東大阪支援学校)  
助言者 小川英夫 (大阪府立岸和田支援学校)  
司会者 三井勝規 (大阪府立東大阪支援学校)  
記録者 中村結衣 (大阪府立東大阪支援学校)

### 1 はじめに

今回は、自立活動担当者としてかかわった2事例を振り返ることを通して、“子どものコミュニケーション能力を理解する観点と指導の方法”について考えたいと思う。

本校は、昭和51年に肢体不自由養護学校として開校し、その後、昭和58年、高等部に生活課程が設置された。自立活動は小学部、中学部、高等部普通課程では時間割に組み込まれて実施され、合わせて、学校内外の専門家のアドバイスも受けつつ担任中心に進めている。自立活動担当者は専任ではなく担任を持ちながら、自立活動の授業を主に担当したり担任からの相談を受けたりして一緒に取り組んでいる。

### 2 事例の紹介

#### (1) 対象児 (入学時の様子)

A	男子	小学部1年より本校。ダウン症。入学時は不安定ながら立位は可、歩行は難しかった。人が好きで積極的にかかわろうとし「アー」「アッアッ！」などの発声や流行のコマーシャルのポーズをしてアピールする様子がみられたが、一方的に発信しては反応を楽しんでいることが多く、やりとりの形は難しかった。給食時、食べ物を口に押し込んでペチャペチャ食べていた。舌が口から少し出るくらい大きさで食べづらい様子であった。水分はコップをくわえて、舌でペチャペチャ舐める様子がみられた。学習では絵カードのマッチングや1対1対応などに取り組んでいたが、落ち着いて考えることは難しい様子だった。
B	女子	中学部1年より本校。脳性まひ。全介助。入学時、すでに各関節の変形・拘縮があり、特に側弯が非常にきつかった。緊張が強く、体全体がこわばって動きづらい様子で、体に触られることを嫌がった。車イスに安定して座ることは難しく、上半身を大きく倒して座り、表情も固いときが多かった。周りを見ることはスムーズでなかったが、周りの様子に関心を持っていた。イライラしたように「ア！」「ア！」という爆発的な声を出すことが多かった。こちらの話はよく理解し、目で応える感じ。左手がわずかに随意的に動かさせた。給食時、口に入れてもらった物を懸命に口を動かして、なんとか飲み込んでいる様子。教科前学習グループ。

(2) 特徴的な取り組みと子どもの変化

A 特徴的な取り組み	子どもの変化	B 特徴的な取り組み	子どもの変化
<p><b>小3</b>：歩行器（PCW）の練習開始。</p> <p><b>小4</b>：給食指導相談。</p> <p><b>中1</b>：マカトン法などジェスチャーでのやりとりや呼吸・発声、吹く練習開始。</p> <p><b>高1</b>：給食指導相談。集中して見たり聞いたり視覚・聴覚把持などの学習。呼吸や発声の練習。</p> <p><b>高3</b>：絵カードやマカトンシンボルを使う練習。気持ちの表現や友だちのことばを聴く練習、自分史作成。</p>	<p><b>小1</b>：立位不安定、歩行難しい。</p> <p><b>小4</b>：口をしっかりと動かそうとする。</p> <p><b>小5</b>：給食自力可。</p> <p><b>小6</b>：歩行器で自力移動可。</p> <p><b>中2</b>：独歩で移動可。</p> <p><b>高1</b>：マカトン法で簡単な会話可。発声持続時間8秒に。風車可。集中して聞ける。聴覚把持は単語3つ可。</p> <p><b>高2</b>：スプーン通常の持ち方可。</p> <p><b>高3</b>：マカトンシンボルも使い自分史作成。先輩にマカトンで別れのことばを伝える。</p>	<p><b>中1</b>：体に触れること、動かすことに慣れるための取り組み開始。呼吸、発声（一瞬）見る・聞く練習開始。</p> <p><b>中3</b>：絵カードを使つてのやりとりの練習。写真を撮りコメントを書いて「お気に入り」の冊子作成。</p> <p><b>高1</b>：集中して見たり聞いたり視覚・聴覚把持等の学習。呼吸や発声の練習。コミュニケーションボードでのやりとり練習。</p> <p><b>高2</b>：iPadを使つてのやりとり練習開始。</p>	<p><b>中1</b>：体が固く、触られるのもいや。</p> <p><b>中2</b>：イライラや固い表情が少なくなる。左指を使ってビーズのアクセサリ作りを楽しむ。</p> <p><b>高1</b>：発声持続時間4秒に。スプーンを持ち自力で食事可。コミュニケーションボードを使って日常のやりとり可。</p> <p><b>高3</b>：生徒会役員に立候補、演説もiPadで。副会長になり運動会で閉会式の挨拶を自分のことばで発表。</p>

3 考察

(1) 子どもの変化に関して

A・Bの入学から卒業までの変化を振り返った。Aは歩行が可能となり、Bはリラックスの気持ちよさを感じられるようになった。また、二人とも、それぞれのコミュニケーション手段を使い、自分の思いを表現し、周りの人とのやりとりを楽しめるようになった。その他に、食事場面での手の使い方など、自分の生活にかかわってできることが増えた。

(2) 教員の取り組み内容や支援の考え方に関して

その時々の子どもの状況、気持ちのあり方などを考え、担任と自立活動担当者が情報交換しながら支援の方針や役割分担を決めて取り組んできたことが大変有効であったと考える。

4 おわりに（コミュニケーションに関して）

入学時は二人とも“一方的、やりとりできない”、“イライラしてすぐ怒る”などコミュニケーションの課題が大きい子どもとして考えられていたが、呼吸や発声も含めた体や心のこと、聞いたり見たりといった基盤となる力のこと、自分の生活への参加のことなど、広くその子自身の様子を見ながらの課題の整理と見通しを持った取り組みが大切なのではないかと考える。

## 質疑のまとめ

### 1 質疑応答

#### (1)

ア Q.実態把握の表については菊野先生が作られたもの？ A. はい。

イ Q.全員のアセスメントはとっているのか？ A.いいえ。相談のあった子どもが中心。

ウ Q.コミュニケーションのアセスメントについて、どんな担任教員にでも使いやすいアセスメント表を作るためのアドバイスはあるか？

A. 本校の場合、教育支援計画において実態や課題等を記述するが、移動やコミュニケーションであったり摂食であったりと生徒によって課題が様々であり、コミュニケーションだけをまとめて記述するものはない。コミュニケーション能力の評価は難しく、話し言葉の有無や認知面の発達の様子等でコミュニケーション能力が高いとか課題が多いなど簡単に言うことはできない。話し言葉が明瞭であっても人との関わりが難しい子どもや重度重複の障がいがあっても表情や声で楽しそうにやりとりしている子ども、また、認知面の発達の様子や肢体不自由の状態から話し言葉でのやりとりが難しいと思われる子どももいる。コミュニケーション能力の全体がわかり、今後に向けて何に取り組むかという支援の手がかりがみえてくる評価表はないかと考えたのが、今日、提案した二種類の表である。言葉に関する検査や細かいチェックリストも様々あるが、検査結果が出た後やチェックし終わった後、コミュニケーションの全体像や課題が明らかになりにくいものがある。この二種類の表は担任が使いやすく、一年～数年ごとにチェックすると変化がみえやすい等の利点はあるのではと思うが、この表は、コミュニケーション能力をどういう観点でみていくかという評価の観点を示すものである。(当日の説明に補足説明を追加)

#### (2)

Q. 訪問担当をしており、重度重複障がい人工呼吸器を使用している生徒を担当している。目に見えるような表出はあまりなく、脈拍数やその子の雰囲気、右目の開け方の具合、表情がやわらかいかな、けわしいかな、などで読み取っている。姿勢の変換もできず、手を少し動かすことがある程度。どのようにコミュニケーションをとってあげればいいか？

A. 目が少し動く生徒とのかかわりは自分にも経験がある。その子どもも動けるのは若干の目の動きだけであった。「はい」・「いいえ」が何らかの方法で伝えられるからコミュニケーションがとれる”という考え方ではなく、「はい」・「いいえ」の方法をゼロから作っていくことが大事であり、コミュニケーションの取り組みであろうと考える。“表情がやわらいだ時に「はい」だね、けわしい時は「いいえ」だね、とこちらの判断を伝えつつ対応を分けていくことで、子どもにも学んでいってもらうことを狙いとして取り組まれてはどうだろうか。そして、その仮説がどうであったかを振り返りながら、その子どもとの関係を作っていくことが大切ではないかと思う。口元がわかりやすい子の場合、好き→口が開く→「はい」、嫌い→口を閉じる→「いいえ」に意味づけてうまくいった事例もある。食事場面は「はい」・「いいえ」を表現する場面も多く、やりとりの練習には最適ではないかと思う。生まれたばかりの赤ちゃんともするようにこちらが意味づけてやりとりをしていく事、時間はかかるかもしれないが

こちらの対応を分けること、曖昧な対応をしないことが大切だと思う。

(3)

**Q.** 小3男子の転入生を担当している。転入当初は発声もなく手話や身ぶりで会話していたと引き継いでいた。漢字の読み書きやたし算ができる。風車や笛、うがいなどで呼気の練習にも取り組んだ。単音は出てきており、音の数は言える。現在は音声や発声が好きだが、伝わらないもどかしさを感じているようである。今はサインは使わず、音声だけのやりとりをしている。

**A.** サインを上手く使っていたということだが、“ことば・表情・サイン等”を合わせてやりとりするのが基本と考え、本人が得意ならサインでのやりとりを続けていくことはことばの発達等への効果も期待できると思う。声が出ないのが気になるが、鼻口の呼吸の分離ができているのか、鼻呼吸、口呼吸なのか等、手鏡を当てて見るとすぐにわかるので、呼吸の様子を知っておくことが大切だと思う。給食では噛んでいるのか、舌はどのように動いているのか等の様子を見ることで構音器官の動きについて手がかりを得ることができる。また、発声は呼気を使うが、十分しゃべるだけの息を吸えているか等の様子を見ておくことも大切である。歌などではことばを使って歌えているかなどの様子を見ておくことも参考になる。ことば以外の動物の鳴きまねや物の音を真似られるか等の様子も知っておくことが大切である。

(→質問者：音楽には合っていないが、声を出している単語は所々聞こえる) 今日、提案した二種類の表を手がかりに、体の様子も含め、どの部分の影響でことばが出にくいのか探ってみてはどうだろうか。

## 2 指導・助言

分科会での議論を整理し、受け持っている生徒を思い浮かべて、どのような実態把握をするか、指導法など役立てられるものを今一度振り返り、職場で共有してもらいたい。

- (1) 新学習指導要領の中で「何ができるようになるか」で問われている。目標の設定をする上で、呼吸や発声・からだの動き等の自立活動としての項目だけでなく、教科としての指導内容と併せて関連付けていくことが大切である。
- (2) アセスメントについては、藤井寺支援学校の「児童生徒実態把握チェックリスト」も参考にして、児童生徒の細かな段階、みる力、きく力の段階を見極めるためにも学校でもある程度持つておくべき指標である。
- (3) <コミュニケーション能力の手がかり>と<発声・発語に関する評価の手がかり>の中で、大きく成長している項目がいくつか見受けられる。どのような支援を行ったのか、取り組みを記録を残しておくことが大切である。

最後に、発達段階において適切な指導方法や内容は難しいところだが、既存のアセスメント表を活用し児童生徒の課題を見極め、取り組みや支援の参考にしていくことを、各校でも取り組んでみてはどうか。