

[特別支援教育]

重度・重複障害のある生徒のコミュニケーション能力の向上に関する一考察

— 複数の支援者によるアセスメントとインリアル・アプローチの取組から —

関根 一美*

1 問題の所在

コミュニケーションは自立活動の内容の六つの区分のうちの一つであり、特別支援学校学習指導要領解説の自立活動編においてその重要性が明示されている。コミュニケーションは、人間が意思や感情を相互に伝えあうことであり、生活全般に渡って介助を受けることの多い重度・重複障害のある生徒にとってQOLにつながる重要な課題である。しかし、話し言葉だけのコミュニケーションでは不十分なため、本人にとって可能な手段を講じて円滑なコミュニケーションを図り、細かな観察により本人の意図を理解することが必要であると自立活動編において述べられている。

本研究の対象となる生徒は筋ジストロフィー、知的障害、自閉的傾向をもつ。筋ジストロフィーは次第に筋肉が衰える病気であり、身振り手振りといった身体表現による手段は限られている。また、自閉的傾向のため、他者の意図を理解し自分の考えを正しく相手に伝えることが難しい。表出言語は2語文程度で、発する言語は多いが、意思の伝達の困難さが見られる。坂口(2009)は、意図や行動を読み取る手がかりが少なく、支援者の意図や行動に気づきにくい重い障害をもつ子どもには、理解できるような、発達段階や障害に配慮した学習場面を提供し、やりとりを通してコミュニケーション能力の獲得を促すことが必要であると述べている。

本研究では、客観的な資料となる発達検査と複数の支援者による視点を明確にした行動観察を通して、必要なコミュニケーション支援を考えていく。石隈・緒方・永松・玉瀬(2004)は、妥当な援助を行うためには、全体として捉える視点が必要であり、課題が複雑であればあるほど多くの視点が必要であることを述べている。更に、子どもは彼らを取り巻くネットワークの中で成長しており、そうした生活の場を援助の場として活用することが効果の持続につながるため、関係者がチームとなってアセスメントすることが望ましいと指摘している。

坂口(2009)はやりとりを通じたコミュニケーションの重要性を述べているが、支援者のかかわり方に注目した方法としてVTR分析を用いたインリアル・アプローチを取り入れる。インリアルとは、子どもと大人が相互に反応し合うことであり、学習とコミュニケーションを促進させることを目的とし、ビデオ分析から有効で適切な方法を見いだす手法である。また、コミュニケーションの障害を「関係の障害」と捉え、大人のかかわり方を重視しており、重度の子どもへのアプローチとしても注目されている。インリアル・アプローチを取り入れたVTR分析を行うことにより、支援者とのコミュニケーション関係の改善を図ることが可能になると考える。

以上のことから、信頼関係を基盤にしながら複数の支援者で発達検査や行動観察によるアセスメントを行い、インリアル・アプローチの手法を取り入れた支援をすることは、重度・重複障害の子どものコミュニケーション能力を高めるために有効であると考えられる。

2 目的

複数の支援者によるアセスメントを行うと共に、インリアル・アプローチを取り入れたコミュニケーション支援を行うことにより、それらが、重度・重複障害のある生徒のコミュニケーション能力の向上に及ぼす効果について検証する。

3 対象生徒(A男 中学部1年)について

(1) A男の実態

病名筋ジストロフィーで、知的障害と自閉的傾向のある生徒である。常時車いすを使用している。支持によりあぐら

* 新潟県立柏崎特別支援学校

座位が可能だが、下肢の拘縮が見られる。上肢は筋力低下のため、肘を持ち上げることが困難である。基本的に食事、排泄等は全介助である。

他県の養護学校から措置入院し、病院と隣接する当校小学部の6年生として、11月に転入となった。2～3月に中学部全職員が授業参観をした際は、卒業式前の行事練習が重なったことで不安定であり、十分な実態把握には至らなかった。4月当初は小学部職員が自立活動の時間に数回参加し、小学部での様子や活動内容について引継を行った。

発達検査については、平成20年に田中ビネーを実施しており、IQ19+α(参考値)、MA1歳11ヶ月であった。引継当初での言語・理解面については、2～3語文を話すこと、車に興味があり車の種類など数多く話せること、一方的に話すことが多く会話は成立しにくいことが挙げられた。

(2) 学習の形態と筆者とA男の関わりについて

自立活動の時間が19時間設定されており、他、日常生活の指導、生活単元学習が時間割として組まれている。中学部職員12名のうち、10名がMT、STとしてA男を担当している。自立活動の内容については、その時間ごとに組まれている授業者が支援内容を考え、授業を行っている。

筆者はA男の自立活動2時間を担当している。自立活動部、支援部担当という立場で自立活動の指導や支援のコンサルテーションを行った。

4 方法

(1) 複数の支援者によるアセスメント

石隈ら(2004)のアセスメントと援助のサイクル(図1)を参考に、複数の支援者でアセスメントを行い、それに基づき、実践、評価をしていく。長期的な目標を援助の開始時(4月)に設定し、7月に行われる自立活動ミーティングを総合的なアセスメント(評価と見直し)の場とする。長期目標を定めた後、短期的なアセスメントを適宜行い、形成的評価をしながら援助方法の見直し、修正を行う。話し合いの核となる組織を担任、副任中心に形成し、検討する内容に応じてメンバーを決める。最終的な確認は中学部職員全員で行う。

具体的なアセスメントとして、客観的な指標となる発達検査と付箋情報や行動記録を含めた行動観察、必要に応じてコミュニケーションの分析を行う。

(2) インリアル・アプローチ

授業をVTRに撮り、対象生徒のアセスメントをすると共に、生徒と支援者のやりとりの流れ(文脈)や内容を分析シートに記入する。分析を通して達成すべき課題を明確にし、課題に合った方法と内容について検討をする。

5 実際の取組

(1) 第1期：アセスメントと目標の設定(4月～5月上旬)

4月初め、新しい学習環境や職員に慣れず、不安な表情を見せ、奇声をあげるなど不安定な様子だった。物的・人的環境に慣れることと信頼関係を築くことを基本に、小学部職員と情報交換をしながらアセスメントを行うことにした。

最初のアセスメントの方法として、中学部の職員全員を対象に、A男の様子を付箋に記述してもらい、集まった付箋情報について担任、副任を含めた6名でカテゴリーに分類した。病棟やりハビリでの情報も加えて付箋情報の内容を検討したところ、コミュニケーションの問題のみならず、感覚の過敏性や注意の

転導性、環境への適応の難しさ等、コミュニケーションの基盤となる経験の不足や障害特性による課題が挙がった。表1はカテゴリー分析したうち、コミュニケーションやその基盤となる認知面、情意面についての実態を示したものである。

担任と副任に発達検査を依頼し、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法を実施したところ、移動運動2ヶ月、手の運動1歳6ヶ月、言語発達3歳、情意の発達5歳、知的発達2歳、社会的発達1歳3ヶ月という結果が得られた。病気による運動機能の状態から、模倣や身振り手振りでの表現は困難だが、コミュニケーションに必要な言語発達と情意の発達

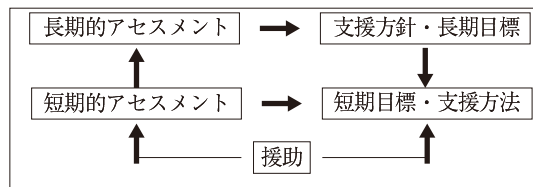


図1 アセスメントと援助のサイクル

表1 付箋情報から得られたA男の実態(コミュニケーション面とそれに関する実態)

<コミュニケーション面> ・「いや」「やりたい」といった要求の表現が可能。 ・「ばか」「きらい」などマイナスな表現をして人の気を引こうとする。 ・挨拶など決められたことはできるが、会話のやりとりが難しい。 ・オウム返しがある。 <その他> ・マッサージで体を触られることや音楽を聴くことが好き。 ・畑の活動や虫、花などを見ることは好きだが、実際に触ることはしりごみする。 ・興味が移りやすい(転導性)。 ・視覚、聴覚、嗅覚に敏感。 ・ちぎる、ひっぱるなど指先を使った活動に集中する。

において高い値を示した。しかし、「しつとをする」「ふくれる」「自慢する」といった情意面の理解は十分といえず、情緒面の発達にはばらつきがあることが考えられた。感情の表現についての細かなアセスメントと分析の必要性が明らかとなった。

1回目のVTR分析を行った(表2)。簡単な有無を問う質問には応答できるが、「どちらに行きたいか」といった選択場面でのやりとりが困難なこと、筆者の声かけに反応はするものの、視覚的な刺激にA男の興味に移りやすいこと、筆者の質問や指示が多いため、A男と筆者の活動の意図が一致せずやりとりがちぐはぐになっていることがわかった。インリアル・アプローチでは、子ども自身の自発的なコミュニケーションを大事にし、命令、指示、質問を控えてコミュニケーションを育てることを基本としている。A男の言葉を受容し、A男の発語のレベルや興味・関心に合わせた言葉がけをすることが今後の課題となった。また、「触りたい」と要求し興味を示しても、実際に触ることには抵抗を示す様子が見られた。見たり聞いたりする機会はあっても、肢体不自由により触る経験の少ないことが予想された。

発達検査と行動観察により、①「自分の願いや要求を言葉で表現できるようになる」、②「興味や関心を広げ、様々な活動に取り組むことができる」という2つの長期目標を設定した。中学部全職員による自立活動ミーティングでは、②を充実させることにより、①のようなコミュニケーションの拡大につながることを、そのために、様々な視点から観察し、A男の興味・関心の高い教材を見つけて授業に取り入れていくことが方策として示された。また、経験の不足や新しいことへの抵抗の強さが認められたため、職員が目の前でやって見せたり、一緒にやってみたり、職員

表2 4月15日10:50~11:05: A男と筆者のVTR場面(中庭の散歩)

A男	筆者
「出る」と言って車いすを手で動かそうとする。	→「外に出ますか？」 中庭に移動し、指を2カ所示しながら
「やだ」「行く」	←「どっちに行く?」
「ありだ」	→「ありがたいね」
「あり触りたい」	→ありを取ってA男の近くに持って行く。
「嫌だ。いらない」	←「花びらあるね。花びらもつ?」花びらを手に取る。そのまま落とす。
職員Bの耕耘機を動かしている様子に笑顔。じつと職員Bの様子を見る。	←膝に置く。 →耕耘機を動かしている職員Bのところに連れて行く。
「やだ。手が痛い」	←「耕耘機動いているね」
職員Bと一緒にスイッチを切る。	←「スイッチ切ってみようか職員B「切る?」
職員Bがいなくなってから、目で追いながら	→「静かになったね」
「B先生嫌い」	

→ 伝達意図があると読み取れる行動(実線)
 --- 伝達意図があるように読み取れない行動(点線)

の手に重ねて間接的に触らせたりすることで安心感をもたせ、徐々に新しいことに取り組ませることが共通理解された。

(2) 第2期: コミュニケーション分析とVTR分析を通じたアセスメント(5月中旬~5月下旬)

信頼関係を基盤においた働きかけにより、A男は授業者全員の名前を覚え「〇〇先生だね」と話しかけるようになり、不安そうな表情も減少した。第1期を受けて、比較的抵抗感の少ない草や花びら、おもちゃ、楽器等に触れる機会を意図的に増やしたところ、抵抗する様子は徐々に減り、自分から手を伸ばして指先で感触を確かめ、「冷たいね」「伸びるね」と言葉で表現するようになった。

一方、授業者から、A男が「嫌い」「バカ」といった言葉を発し、その対応に戸惑うという声を多く聞くようになった。そこで、問題となる言動と解決案についてのアンケートを回覧し、状況を踏まえた上で、関係する6名の職員でミーティングを行った。問題行動前後の状況を分析したところ、表3に示されるように、活動場面が変わる時や見通しがもちにくい時にマイナス表現が生じやすいことが確認された。また、「嫌い」と言ったことに対して、職員の反応がばらばらで統一されていないことも明らかとなった。そのため、授業のパターンを決め、活動の初めと終わりを明確にして見通しをもたせる必要性が挙げられた。また、過敏な感覚刺激を減らすため、教室のカーテンを閉めたり必要最小限のものに整理したりするという環境へ

表3 問題行動における分析



の配慮についても共通理解がなされた。誤った言動をとって職員の反応を楽しむ様子が見られたため、むやみに反応せず、別の言葉を引き出すこと、かかわりの多い職員が離れることの寂しさから生じている場合があると考えられたため、「〇〇先生いなくなって寂しいね」と代弁することによって望ましい表現を促していくことが提案された。その内容については放課後の打合せにおいて中学部職員に説明をし、同一歩調でかかわるよう確認をした。

2回目のVTR分析(表4)では、集中して一つの活動に取り組む様子が見られた。感覚遊びを通して物事を連想し、比喩表現を使うなど、表出言語能力の高さが認められた。「はねてきた」「パチンいったね」とコミュニケーションをとろうとする場面もあった。筆者のかかわり方も、A男の発語に合わせて言葉を返し、A男の表現を受容していた。「ブーン」「おもちゃみただね」など言葉を受け止めることで、A男も視線を合わせて活動を共有しようとする場面が見られた。一方、A男の発語を受け止めるといった一方のコミュニケーションが多くなり、双方向のやりとりの場面がほとんど見られなかった。

その後のミーティングでは、授業者が視覚、聴覚、触覚等の感覚遊びを取り入れたことにより、A男の発語が多く見られるようになったことが共通理解された。今後のかかわり方として、A男の発語を繰り返すだけでなく、伝達意図を状況や文脈から読み取り、正しい言葉を返す必要性が挙げられた。

(3) 第3期：発達検査や行動記録に基づくアセスメントと実践(6月上旬～6月中旬)

授業者に、長期目標を受けての行動記録と今後の方向性についてアンケートをとり、情報交換を行った。見通しをもたせるよう活動内容をパターン化させることで、A男が各授業に落ち着いて取り組んでいることや、「嫌い」という表現でなく、「〇〇先生行っちゃったね」と寂しい気持ちや素直に表現するようになったことが話題に挙がった。行動の記録からは、クッキーの生地のごねる感触やミキサーの音をたてて動く様子を楽しみ、「いいにおい」「〇〇みたい」などの言葉が多く発せられること、散歩で見つけた草や花びらなどの自然素材とA男の好きな叩く動作を取り入れて作品を作っていることなど、A男の五感に訴える取組の成果が報告された。筆者が授業で取り

表4 5月17日10:50～11:05：A男と筆者のVTR場面(グミの様な感触で伸びる素材のおもちゃを使った活動)

A男	筆者
おもちゃを見つける。	
人差し指と親指で押しつぶす動作をする。繰り返している。	→「何だろうね」
触りながら、「みかんつぶ」	→「みかんつぶみただね」
「これなんだ？」	→「何だろうね」
「〇〇さん(同級生の生徒)帰ってくる？」	→「〇〇さん勉強中だね」
両手でおもちゃを引っ張る。	
「〇〇先生畑する？」	
おもちゃを左手で引っ張る。	
ばちんと音がしておもちゃがはじかれる。	
にやとして筆者を見る。	→「ばちんって言ったね」
もう一度引っ張る。	
パチンとならない。	
「ここに入れる」	→筆者の手元にあるスカーフを広げ「どうぞ」
視線はスカーフに向けず「風船に入れる」	→「風船に入れたいの？」
「入れている」「お願いします」視線はスカーフから離	
れている。入れずにおもちゃを引っ張って「ブーン」	→「ブーン」
ひっぱりながら「おもちゃみただね」	→「おもちゃみただね」「伸びるね」
左手でおもちゃの片側を押さえ、右手で机の下まで引っ張って離れた。おもちゃが勢いよく机の上に戻ってきた。	
筆者を見る。	→「あれ？」
「はねてきた」筆者を見て「パチンいったね」	→「パチンって言ったね」
おもちゃをひっぱりながら「ブーン」「ブーン」	→「ブーン」「ブーン」
引っ張りながらおもちゃをじっと見ている。	

表5 6月21日10:50～11:05：A男と筆者のVTR場面(ゴムがついているボール。ゴムを引っ張って離すと光るおもちゃを使っての活動)

A男	筆者
伸ばして引っ張る。手を離したら偶然にボールが光る。	
ボールを振る。光る。にやと笑って	
「もう一回やる」	→「もう一回やる？」
「お願いします」	→(離すと)「行くよって言ってね」
「行くよ」	→「びっくりしたから行くよって言ってね」
「行くよ」	
引っ張るが光らない	→「もうちょっと伸ばさないと」
自分から手を伸ばしてゴムを取ろうとする。にこにこした表情。	
ゴムを引っ張ろうとする。	→おもちゃの片側を押さえながら「もうちょっとばちんだよ」
「お願いします」	→「電気つくかな」
「電気つくよ」	
「電気つけてください」	
ボールを触る。「触りたい」	
「電気つくかな」にこにこ笑顔になる。	
ゴムを引っ張ってみる。電気がつく。にこっと笑う。	→「できた」「光ったね」
「うるさかったね」	
「もう1回触る」	→「もう1回触りたい？」
「触りたい」「もう1回やりたい」	
光ったのを見て笑顔。数cm離れたボールに右手を出し	
「触りたい」	→光るようにボールをたたく。
引っ張る。	→ゴムを引っ張るようにA男にゴムを差し出す。
「光って触りたい」	
「やりたい。関根先生お願いします」	→「もう1回やりたい？」
「B先生会いたい」	

入れたエアートランポリンやハンモックなど、前庭感覚、固有感覚等の刺激も有効であることが確認された。授業者それぞれが決まった活動をパターン化させて行うことにより、授業の内容と授業者とのマッチングができ、授業者に応じて「エアートランポリンしたい」「クッキー作ろうね」「〇〇（の曲）聞きたい」などと話をするようになった。

MEPA-Rを参考に言語についてのアセスメントを行ったところ、表出言語が19ヶ月～36ヶ月の発達レベルであったが、受容言語は13ヶ月～18ヶ月と若干低い結果であった。相手の表情や言動等から意図を理解する段階といえるが、自閉的傾向があるため、相手の表情を読み取ることが難しいと予想される。支援者が説明を加えたり繰り返し伝えたりして支援者側の意図を理解させ、理解言語の増加を促そうと考えた。また、A男の意思を表現する場面も設定し、自主的な活動につなげたいと考えた。

話し合った内容について中学部全体で説明をした。視覚的な経験は豊富であるが、触覚、前庭感覚の刺激を受ける機会が少ないため、様々な感覚機能の働きを説明した資料を配布しながら、過敏な視覚や聴覚の刺激は過剰に与えないよう配慮し、他の様々な感覚器官を刺激する活動を探っていくことの必要性を伝えた。

(4) 第4期：総合的なアセスメントと今後の課題（6月下旬～7月下旬）

3回目のVTR分析を行った（表5）。1、2回目と比較してみると「嫌い」といった言葉はなくなり、筆者の言葉がけに対して正しく理解し、適切な言葉を返す場面が増えた。筆者と顔を見合わせ、電気がついてうれしい気持ちを共有しようとする場面もあった。「やりたい」「触りたい」「お願いします」といった要求言語が増加した。言葉のやりとりを楽しみ、「行くよって言ってね」という声かけに対し「行くよ」と答えるなど、支援者の意図をくみ取って言葉を返す場面も見られた。活動内容と関係のない「B先生会いたい」という発言もあったが、会いたい気持ちを素直に表現している様子であった。

病棟と学校との連絡会で、A男に関わる病院関係者との情報交換が行われた。病院関係者から、4月当初の大声で叫ぶような場面が減り、挨拶やお礼の定着、語彙量の増加が見られたことが報告された。

A男の好きな職員Bの草刈りをしている動画をパソコンに取り込み、マウスの替わりのボタンをクリックすると動画が見られるようにしたところ、A男は興味をもってボタンを押し、何度も繰り返して動画を見るようになった。パソコンを見せると「やりたい」「草刈り見る」と車いすを押して近づく様子が見られた。また、本や感触遊びの道具を選ぶ際も「こっちがいい」と指を動かす様子が見られた。

自立活動ミーティングでは、奇声やマイナス表現の減少が見られること、語彙が増え、意思を伝えることが多くなったという評価がなされた。長期目標の達成には至らないが、授業者が興味・関心のある活動を設定したことで楽しめる活動が増え、やりたい気持ちを表現できるようになってきた。今後も、興味や関心のある活動を引き出しながら支援者とのやりとりを通して理解言語を増やすことが目標の達成につながるだろうという話になった。選択、決定する場面を積極的に取り入れ主体的な動きを重ねること、関係機関と連携をとりながらできないことを見極めた上で幅広く体験活動を増やすことが話題に上った。

表6 複数の支援者によるアセスメントとコミュニケーションにおける成果

アセスメントの方法	複数の支援者によるA男の実態の捉え	支援方法	成果
<p>中学部職員全員でA男の実態について付箋情報を集め、それをもとに情報交換を行う。 (第1期)</p>	<p>新しい環境に慣れないことから不安な表情を見せ、奇声をあげるなど、気持ちが不安定だった。</p>	<p>信頼関係を築くことを第一に考え、A男の好きな五感を使った活動を設定する。A男の言葉を受容し、発語に合わせた言葉がけをして情緒の安定を図る。</p>	<p>授業者全員の名前を覚え、「〇〇先生だね」と職員に話しかけるようになり、不安な表情が減少した。 (第2期)</p>
<p>A男の気になる言動について、アンケートを配布した後、授業者によるミーティングを行い、問題となる行動前後の状況を分析する。 (第2期)</p>	<p>コミュニケーションの基盤となる経験の不足により、様々なものに興味を示すが、触ることに抵抗がある。</p>	<p>抵抗感の少ない草や花びら、楽器等を目の前で職員が触ってみせる、一緒にやってみる、職員の手を重ねて間接的に触らせる、などで安心感をもたせる。</p>	<p>自ら手を伸ばして指先で感触を確認、冷たいね」「伸びるね」と感じたことを言葉で表現するようになった。 (第2期)</p>
<p>MEPA-Rを参考に表出言語と受容言語の発達レベルを調べ、その結果についてアンケートをもとに、授業者で情報交換を行う。 (第3期)</p>	<p>活動場面が変わる時や見通しがもたにくいつつ、嫌いな言葉「バカ」といった言葉が発し、反応を伺う様子がある。</p>	<p>授業のパターンを決め、活動の始めと終わりを明確にする。過敏な感覚刺激（特に視覚的な刺激）を減らすよう環境を整備する。「嫌い」といった言葉そのものに反応せず、正しい言葉を代弁する。</p>	<p>活動内容と授業者のマッチングができ、授業者を見ると、「〇〇（の曲）聞きたい」「クッキー作ろうね」などと声をかけるようになった。マイナス表現が減少し、「〇〇先生いっちゃったね」と気持ちを素直に表現することが増えた。 (第3期)</p>
<p>MEPA-Rを参考に表出言語と受容言語の発達レベルを調べ、その結果についてアンケートをもとに、授業者で情報交換を行う。 (第3期)</p>	<p>触覚、前庭感覚等の感覚遊びの経験が不足していることや、自己選択して主体的に活動することが少なかつたことから、表出言語に比べ、受容言語が低い。相手の表情を読み取ることが難しい。</p>	<p>触覚、前庭感覚等の感覚遊びを通して興味を引き出す。活動場面で二者選択する場を設定する。表出言語を受容し、説明を加えたり繰り返し伝えたりして、支援者の意図を理解させる。</p>	<p>語彙が増え、やりとりをしながら意思を伝えることが多くなった。「触りたい」「お願いします」といった要求言語が増加した。二冊の本の中から「こっちがいい」と選んだり、「草刈り見る」と意思表示をして、パソコンのボタンを押す動作をしたりするようになった。 (第4期)</p>

6 考察

(1) 複数の支援者によるアセスメントとコミュニケーション支援

表6の様に、アセスメントや情報交換を通して、共通理解して支援にあたることの有効性が認められた。

複数の支援者で適切な情報交換を行うためには、話し合いの視点を明確にすることが重要である。付箋情報や授業の行動記録、アンケートの回覧といった話し合いに必要な情報を事前に準備したことで、課題を焦点化させることができた。また、事前に情報収集したことで、効率的にミーティングを進めることができた。表3のように職員が緊急の課題であると認識しているケースについては、早めに話し合う機会を作ったが、同一歩調で支援にあたることができ、コミュニケーションにおいての成果が得られた。

マイナス表現への対応については、問題となる行動の前後の状況を分析した。分析により、周囲の環境や支援者の働きかけが問題行動を強化していたことが明らかとなった。見通しをもたせ、環境の整備に努めることと、支援者の働きかけを中学部職員全員で統一して対応したことにより、マイナス表現を減少させることができた。

発達検査でA男の思考や認知、言語の発達段階を客観的なデータで示すことにより、A男の課題が明確になった。遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法で個人内差が見られ、MEPA-Rでの結果から理解言語の発達の低さが認められた。表出言語が豊富にもかかわらず、一方的な会話になるのは、障害による特性や言葉の理解が十分でないために意思の疎通が図られていなかったためと考えられた。主体的行動の積み重ねが理解言語の獲得に影響を及ぼす(上村, 2009)が、興味・関心のある活動を設定し、選択場面を設ける、支援者の意図を理解させる働きかけを行うといった取組により、主体的な行動が見られ、コミュニケーション能力の向上が図られたと考える。

(2) インリアル・アプローチとコミュニケーション支援

インリアル・アプローチを用いた授業を行い、VTR分析を行うことによって、支援者の働きかけとA男の課題との関係が明確になり、かわり方の改善につながった。第2期では一方的なやりとりが反省点として挙げられたが、発達段階や特性を踏まえた支援方法を取り入れた結果、語彙が増え、意思を正しく伝えたり、働きかけに反応したりする場面が増加した。

2歳半にはボキャブラリー・スパートと呼ばれる急激な語彙の増加と言語の獲得が始まる時期がある。発達検査からA男がその時期にきていることが予想される。9~10ヶ月頃の「手段-目的の関係理解」「模倣」「道具の使用」といった特定の認知発達がその後の言語発達と関連する(坂口, 2009)と言われるが、A男の場合は肢体不自由と自閉的傾向の特性をもつため

に、コミュニケーションの仕方や方法を身につけないまま言語を獲得していることが考えられる。上岡(2009)は、行動できても指示の言葉を理解したとは限らず、何を手がかりに行動できているか探ることが必要と述べている。また、自閉的な傾向のある子どもは、対話をするために言葉を発するのではなく、場面に応じて発していることが多いため、相手に伝わる体験の積み重ね、自己選択・決定場面で意味の理解を深めることがコミュニケーション・マインドを成立させることを指摘している。今後は、更に自己決定・自己選択の場面を設定し、やりとりを重視しながらコミュニケーション能力の向上につなげていきたいと考える。

表7 インリアル・アプローチによる成果

支援者の働きかけとA男の実態	支援方法	成果
支援者主導で一方的に質問や指示をしている場面があり、A男の意図した対応ができていないため、やりとりがちぐはぐである。様々な物に興味があるが、持続せずにすぐに別の物に興味が移ってしまう。新しい物に触ることに抵抗がある。(第1期)	命令、指示、質問を控え、A男の発語を繰り返すことで自発的なコミュニケーションを引き出す働きかけを行う。抵抗感が少なく興味・関心の高い五感に働きかけ、反応の楽しめる活動を取り入れる。	興味をもっておもちゃを触り、興味が他に移る時もあったが、引っぱってはじくという動きや音に反応し、「はねてきた」「パチンいったね」と筆者に話しかけながら集中して活動を楽しむ様子が見られた。感触遊びを通して言葉が多く発せられた。筆者と視線を合わせて活動を共有しようとする場面があった。(第2期)
支援者がA男の発語を繰り返すだけでA男の伝達意図を読み取っていないため、場は共有しているが、A男の言葉を受け止めるという一方のコミュニケーションにとどまり、双方向のやりとりになっていない。(第2期)	伝達意図を状況や文脈から読み取り、正しい言葉を返す。言葉に対して説明を加えたり要求を促す言葉を返したりして支援者の意図を示す。	「行くよって言ってね」という声かけに対し「行くよ」と答えるなど、支援者の意図をくみ取って言葉を返していた。電気がついた様子を筆者と顔を見合わせて笑う等、情緒面も含めたコミュニケーションができるようになった。(第4期)

<引用文献>

石隈利紀・緒方明子・永松裕希・玉瀬耕治 「学校心理士における心理教育的援助サービス」 北大路書房, 2004, 4~5pp
 上岡一世 「コミュニケーション能力を高める指導のアイデア」 明治図書, 2009, 10pp 14pp 16pp
 坂口しおり 「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, 2009, 8pp, 16pp, 34pp
 竹田契一・里見恵子 「インリアル・アプローチ」 日本文化科学社, 1999, 4pp