

群 教 セ	I01 - 04
	平 15.217 集

知的障害のある生徒のコミュニケーション を拡大する指導の工夫

- 書字や発語を促すことを通して -

特別研修員 小貫 孝泰（館林市立養護学校）

《研究の概要》

知的障害のあるA男は、教師や級友に伝えたいことを指さしと身振りでは伝えられるが、音声言語による意思表示は困難である。そこで、自分の行動で人を動かす体験をさせたり、書字や発語をコミュニケーション手段とする指導などを実施し、書字や発語を促す工夫をしたところ、学校生活の中で自発的な書字や発語が現れるようになり、コミュニケーションの拡大が見られるようになった。

【キーワード：特殊教育 書字 発語 画像 コミュニケーション】

主題設定の理由

本研究で事例としたA男は中学部2年生の男子生徒である。小学校の特殊学級に6年間在籍し、卒業後に養護学校中学部に入学した。A男は音声言語を用いて自分から意思を表すことがほとんどない。また、自分から進んで行動するよりも、教師の指示を待っていたり級友の後についてまねをしたりすることが多く見られる。

その背景としては、小学校の6年間に級友がいなくて人とかかわる経験が少なく、1)自ら進んで意思を表す機会や必要性が乏しかったことと、2)音声を発しようとする全身に力が入り緊張してしまい上手に発声することができないこと、があると考えられる。

音声言語による意思表示は困難なA男であるが、平仮名や片仮名で書かれた単語を読んで理解したり、教師が話す単語を聞いて書いたりすることができる。さらに五十音を1つずつ読む単音での構音は小さく不明瞭ながらも可能である。

しかし、現在のA男にとって書字とは単語の書き取り練習のことであり、また発語とは文字の発音練習のことであり、それらをコミュニケーション手段として使うことが見られないのが現状である。

このような現状を改善し、学校生活の中で自発的な書字や発語を促すことでコミュニケーションを拡大させ、A男が自信を持って行動できるようになり、生きる力を身につけられることを願い、本主題を設定した。

研究のねらい

A男が学校生活の中で教師や級友に伝えたいことを自分から書いたり話したりしてコミュニケーションを拡大できるようにするために、A男の書字や発語をコミュニケーション手段としていくとともに、書字や発語を促す指導内容や方法をどのように工夫すれば効果的であるかを実践を通して明らかにする。

基本的な考え方

1 コミュニケーション

(1) <効果>と<意図>

長崎(2003)は、例えば花子から太郎への「明日、あなたに会いにこの部屋に来ます」という発話には、「明日、あなたに会います」という<文>の構成、太郎への約束という<意図>、太郎への発話の<効果>という3つの行為があると述べている。

そして、生後半年くらいまでの乳児には<発話>や<意図>がなくても、泣くなどによって大人を動かしてしまう<効果>があると指摘している。

この「大人を動かしてしまう<効果>」という指摘は、音声言語による意思表示が困難なA男のコミュニケーションの指導の大きな示唆となると考えた。

乳児が泣いていると母親が母乳を与えるというような「大人を動かしてしまう<効果>」と同様に、A男に自分がある行動をすると教師を動かすことができるという<効果>を体験させ、次の機会にも同じように教師を動かしたいという<意図>を持たせることができるのではないかと考えた。この<効果>と<意図>が書字や発話を促せると考える。

(2) 要求伝達系と相互伝達系

長崎・小野里(1996)は、コミュニケーションには「要求伝達系(他者を自己の目的の達成の手段とするコミュニケーション)」と「相互伝達系(他者とかわること自体を目的とするコミュニケーション)」の二つがあると言っている。

A男の書字や発話をコミュニケーション手段としていく指導にあたり、まずは「先生、～して」等の要求伝達系のコミュニケーションに着目した指導を実施する。要求伝達系のコミュニケーションの方が、A男の<意図>がわかりやすく、A男が期待する<効果>のとおり教師が反応しやすいと考えるからである。

次に、A男が指さしや身振り、自分の好きな物や級友の様子などを教師に伝えることから、相互伝達系のコミュニケーションに着目し、A男が教師と関心を共有し、伝えようとする<意図>に対応した指導を実施したいと考える。

A男が書字や発語で伝えてくることに教師が大きな関心を示し心から共感することは、A男に相手に伝わった喜びを実感させることになり、さらに伝えたいという思いを高められると考える。

2 指導内容と方法

A男の書字や発語をコミュニケーション手段とし、学校生活の中で書字や発語を促すために次のように<指導1>から<指導4>の四つの指導内容と方法を設定した。

(1) 自分の行動で人を動かすということを体験させる指導・・・<指導1>

時間 4月～5月 昼休み

目標 自分の行動で人を動かすことを体験させる。

方法 休み時間にA男と楽しくかかわる中で、A男の動作に教師が即時的に反応し、A男に自分の行動で教師を動かすことを体験させる。

支援 A男が教師を動かす効果を期待して行う動作には必ず反応する。

(2) 書字や発語が要求などを伝えることができることを実感させる指導・・・<指導2>

時間 6月～7月 自立活動の時間

目標 ホワイトボードに単語を書くことによって教師を思うように動かすことを通して、書字が相手に自分の要求などを伝えることができることを実感させ、自ら書いたり発語したりして教師に伝えたい気持ちを高める。

方法 5枚の動物の絵カードから選択した絵カードの動物名をホワイトボードに書き、それを教師に示すと、教師がその動物のまねをする。

準備 5枚の動物の絵カード ホワイトボード

支援 A男が書字や発語で教師になってほしい動物を伝えたら、教師はその動物のまねを大胆に楽しくやる。

(3) 画像と単語を関連づけて語彙を増やす指導・・・<指導3>

時間 9月～10月 自立活動の時間

目標 書字や発語の幅を広げるために、画像と単語を関連づけて語彙を増やす。

方法 次のアとイの二つ

ア 絵カードと単語カードの関連づけ

- ・目標 絵カードと単語カードを関連づけることにより、名詞の語彙を定着させる。
- ・準備 絵カード 単語カード
- ・活動 絵カードと単語カードを正しく対応させる。
- ・支援 正しい関連づけができたなら賞賛し理解の定着を図る。

イ 動画と単語の関連づけ

- ・目標 コンピュータの画面に表示された単語を選択し実行することにより再生される字幕付きの動画を見て、画像と単語を関連づけて動詞の語彙を定着させる。
- ・準備 コンピュータ
- ・活動 コンピュータの画面に表示された単語を選択し実行することにより再生される字幕付きの動画を見て、動画と単語を関連づける。
- ・支援 正しい関連づけができたなら賞賛し理解の定着を図る。

(4) 自発的な書字や発語を促す指導・・・<指導4>

時間 7月～11月 学校生活全般

目標 学校生活の中で自発的な書字や発語を促す。

方法 学校生活の中で自発的に教師や級友に書いたり話しかけたりした場面をとらえて、教師が大きな関心を示し共感して、さらなる書字と発語を促す。

支援 A男が単語を書くことができるスペースを黒板に設定する。

実践

1 <指導1>

(1) A男の昼休みの様子

A男は昼休みになると、B男の後について体育館に走っていく。B男は体育館でキャスターカーに座り、手でこいで移動することが好きで、昼休みの間ずっとそれをしている。A男はB男のまねをしてキャスターカーに乗って手でこぎ、B男の移動するところについていくのが常である。

(2) 「バーン遊び」の発見

教師が二人のキャスターカー遊びを観察していたとき、突然B男が教師に向けて、右手でピストルのような形をつくり、「バーン」と言った。教師はとっさに「うわー、やられた！」と体育館の床に倒れた。すると、B男の後についていたA男も「バーン」と言ってきた。教師はB男のとき以上に大げさに倒れた。A男は大喜びでその日何度も教師を撃つまねをして「バーン」と言った。教師はそのたびに大げさに床に倒れた。

(3) 自分の行動で人を動かす

次の日の昼休み、A男はいつものように体育館の中をキャスターカーで移動するB男の後に

ついていたが、教師の側を通るときは必ず「バーン」をしていった。教師は、この「バーン」が自分の行動で人を動かすことをA男に体験させるのに効果的であると考え、A男が「バーン」とするたびに、大げさに床に倒れた。教師が倒れるたびに、A男は声を出して笑い、手をたたいて喜んだ。A男が教師との「バーン遊び」をととても楽しんでいるのがよくわかった。

(4) 体育館以外の場で

5月に入ると、A男は昼休みの体育館以外でも教師に「バーン」をしてきた。教師はそのたびに必ず床に倒れたり悲鳴をあげたりした。A男は教師の反応を見て喜ぶだけでなく、A男が教師に対して「この先生は、自分が何かすると必ず反応してくれる人だ」という関係性もできたと考える。

2 <指導2>

(1) 発語の出現

始めはホワイトボードに単語を書くのではなく、A男が絵カードを選択し示すと教師がその絵の動物のまねをした。A男は教師が動物のまねをすることをとても喜び、積極的に絵カードを選んで、うれしそうに教師に示した。

次に選択した絵カードの動物名を写真1に示すホワイトボードに書いて、それを教師に示すようにした。A男はすぐ理解し、カードを左から順に選択してはホワイトボードに動物名を書いて示した。動物のまねは大胆におもしろくやった。A男は大喜びであった。



写真1 ホワイトボードと絵カード

「うま」と書いたA男は、ホワイトボードの「うま」の単語を指で示しながら、大きな声で「うま！」と言った。

2回目以降は、絵カードを並んでいる順に選択するのではなく、好きなカードから選択するようになった。特に「うま」が好きだった。

(2) 書く前に「いぬ」と言う

6月の授業でA男は犬のカードを選択し、ホワイトボードに「いぬ」と書く前に教師に向かって「いぬ」と言った。これ以降は、A男の発語があったらすぐに教師は動物のまねをし、A男の発語で教師が動いたことを実感させた。

3 <指導3>

(1) 絵カードと単語カードの関連づけ



写真2 絵カードと単語カード

この日は「のり」「ほん」「はさみ」「とけい」の4語をとりあげた。知っていた単語は「ほん」と「のり」であった。「はさみ」と「とけい」は区別がつかなかった。1枚ずつ正しい対応を教えた。

その後、写真2に示す4枚の絵カードを並べて、そこに1枚ずつ対応する単語カードを置かせた。「はさみ」と「とけい」を1回だけ取り違えたが、その後は間違えなかった。

次に4枚の単語カードを並べて、そこに1枚ずつ対応する絵カードを置かせた。こちらは正しく置くことができた。

(2) 状態を表す単語の指導

形容詞や状態を表す単語の指導をした。この日は次の8語の絵カードと単語カードの関連づけを行った。

- ・「かなしい」、「ねむい」、「わからない」は、できなかった
- ・「きもちわるい」は、2回目でできた
- ・「うれしい」、「つかれた」、「あたまがいたい」、「おなかがいたい」は、1回目でできた。

2回目でできた「きもちわるい」は、絵カードだけでなく、教師が実際に吐く演技をしたところ理解することができた。「かなしい」は、子どもが泣いている絵カードでは「泣く」と理解しているように思われた。「ねむい」は教師があくびして机にうつ伏せて寝ても、それらは「あくび」や「ねる」と理解しているようであった。

次の時間での「むずかしい」「できない」「いらいら」も理解に至らなかった。形容詞や状態を表す単語は、A男が自分の気持ちを書字や発語で表すために必要な単語と考え、画像と単語の関連づけの指導でも力を入れてきたが、絵カードや教師の演技だけでは理解させることはできなかった。

(3) 動画と単語の関連づけ

web ページを記述する html (Hyper Text Markup Language) を用いて教材となるファイルを作成した。



写真3 単語の選択画面



写真4 動画の再生場面

ファイルをブラウザで開くと、写真3のような単語の選択画面が表示される。「せんせい、ぼーる」と画面に表示された単語を教師が読み、その後で「どうする?」とA男に問いかけて、「ける」か「すわる」を選択させた。A男は動画の再生に興味を持った。

SAMI (Synchronized Accessible Media Interchange) の機能を用いて動画に字幕を入れた。「せんせい」 - 「いす」 - 「すわる」と画面に表示された単語をクリックしていくと、写真4のように教師が椅子に座る動画が再生され、その動画の下に「せんせい いす すわる」と字幕が出るようにした。A男は動画が再生されると、字幕の単語を指すようになった。

4 <指導4>

A男の自発的な書字や発語の出現と行動の変化は、次の表1のとおりである。

表1 A男の自発的な書字や発語と行動の変化

書字	発語

	7月9日(水)「ない」
<p>・二学期になると他の教師にも「パーン」をするようになった。</p>	
<p>9月25日(木)ウルトラコスモス - (1) 9月30日(火)ウルトラマコスモス 10月14日(火)やすみ 10月15日(水)10 / 4 げきじゆうばんウルトラコスモス - (3)</p>	<p>9月16日(火)「アバ ない」 9月18日(木)「おあよー」 9月25日(木)「みた」 9月29日(月)「いない」 10月1日(水)「B男 やすみ」 10月8日(水)「(コ)スモス ない」 10月10日(金)「あっち」 10月14日(火)「いない、やすみ」 - (2)</p>
<p>・10月中旬頃から、A男はB男と昼休みにキャスターで遊ばなくなった。教室移動では一人で行ったり、他の級友で行ったりするようになった。</p>	
<p>11月4日(火)ハリポッタ 11月6日(木)ハリポッタ のいし</p>	<p>10月29日(水)「こわい」「くる」 10月30日(木)「あとろ」 - (4)</p>
<p>・A男は黒板に日常的に好きなキャラクター名やB男の欠席のこと等を書くようになった。またキャラクターの切り抜き等を持ってきて、黒板にはるようになった。</p>	
	<p>11月12日(水)「プール」 11月14日(金)「あし、いたい」 - (5) 11月18日(火)「おんなじ」</p>

以下、表の中から代表的な書字と発語について出現した状況を紹介する。

(1) 9月25日(木)ウルトラコスモス

A男は登校すると、かばんからウルトラマンコスモスの映画のパフレットを出して教師に見せて、写真5のようにウルトラコスモスと書いた。教師が「ウルトラマンコスモス大好きなんだよね!」と話すと、A男はうれしそうに笑った。

お昼近くになってA男はパフレットを見ながら「みた」と教師に何度も言った。



写真5 A男の黒板での書字1

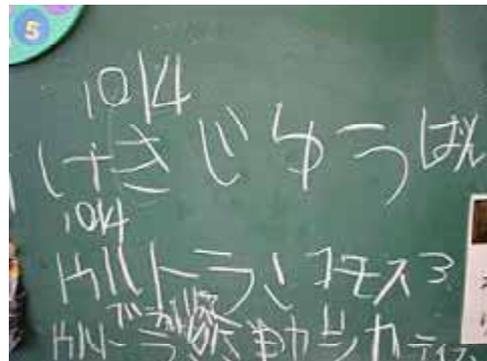


写真6 A男の黒板での書字2

(2) 10月14日(火)いない、やすみ

登校して、B男が欠席したことを知ると、A男は黒板にB男の写真カードをはり、その下に「やすみ」と書いた。教師は書いたことを拍手で褒めた。

朝の会するとき、出欠の呼名でB男が風邪で休んだことを告げると、A男はB男の机を指さし、「いない、やすみ」と言った。「いない」と「やすみ」の一語ずつの発語ではなく、流れるように「いない、やすみ」と言った。「B男はここにいないから、休みなんだよね」と返すと、うれしそうに両手を合わせてねんねのポーズをして、再び「いない、やすみ」と言った。

(3) 10月15日(水)10/4げきじゆうばんウルランコス

A男が休み時間に黒板に写真6のように書いた。「10月4日、劇場版ウルトラマンコスモスだね!」と言うと、A男はうれしそうにウルトラマンコスモスの格好をした。

(4) 10月30日(木)「あとう」

帰りの会に、2日間介護体験に来ていた学生がお別れの挨拶をした後、教師がA男に「一言どうぞ」と促すと、A男は間髪入れずに「あとう(ありがとう)」と発語した。A男はこの学生にとっても慣れて昼休みなど一緒に遊んでいた。気持ちのこもった「あとう」だった。

(5) 11月14日(金)「あし、いたい」

もう一人の担任教師はA男の家庭への連絡帳に以下のように書いた。

となりのクラスの先生が腰を痛めて痛そうに歩いていると、「あし、いたい」ときいてくれたそうです。学校では、「あし」「いたい」と別々に言うことはあっても、「あし、いたい」ということは少ないので、びっくりし、拍手しました。

指導の結果と考察

1 「バーン遊び」の発見

<指導1>の「バーン遊び」は、自分の行動で人を動かすことを体験させるのに有効であったと考える。A男の「バーン」は、自分が撃つと必ず教師が倒れる<効果>を期待する<意図>を持った動作である。教師の大きさで真剣な倒れ方はA男に、意図が伝わったことを感じさせるのに有効であった。この「バーン遊び」は、A男の書字や発語をコミュニケーション手段としていく指導の基盤となったと考える。

2 相手に伝わる喜び

<指導2>は、A男が選択した絵カードの動物名をホワイトボードに書いてそれを教師に示すと、教師がその動物のまねをするというものである。これは「バーン遊び」におけるA男の「バーン」を動物名を書くことに、また教師が床に倒れるのを動物のまねをするということに置き換えたものである。

A男は、ホワイトボードに「うま」と書いた後、教師に向かって「うま」と発語したり、「いぬ」と書く前に「いぬ」と発語したりした。この「うま」や「いぬ」という発語は「先生、馬(犬)になって」という要求であり、A男の自発的な発語であると考えられる。ホワイトボードに単語を書くことが結果として発語をも促したのではないかと考える。

これらのことから、書字や発語が相手に自分の要求などを伝えることができることを実感し、自ら書いたり発語したりして教師に伝える気持ちを高めることに、ホワイトボードを活用した<指導2>は効果的であったと考える。

3 語彙の獲得

<指導3>では名詞は絵カード、動詞は動画を用いて画像と単語の関連づけを行った。「ア

絵カードと単語カードの関連づけ」では名詞を 70 語指導し、そのうち 69 語を定着させることができた。形容詞や状態を表す単語は、25 語の内 7 語を定着させることができなかった。

コンピュータを用いた「イ 動画と単語の関連づけ」では 36 語の動詞を指導し、すべて定着させることができた。A 男は動画の再生にとっても興味を示し、字幕の単語を指で指していた。

これらのことから形容詞や状態を表す単語は定着率が低かったが、名詞は絵カードを、動詞は動画を用いた画像と単語を関連づける指導は語彙を増やすことに効果的であったと考える。

4 コミュニケーションの拡大

< 指導 4 > では、10 月になると A 男の自発的な書字や発語が急激に増えてきた。A 男は自分の好きなキャラクターの名前を多く書くようになり、級友の B 男のこともよく書いたり話したりした。さらに介護体験の学生がお別れの挨拶をした後「あとう(ありがとう)」と言ったり、隣の学級の教師が痛そうに歩いていると「あし、いたい」と聞いたり、A 男のコミュニケーションは担任教師だけでなく、学級外の人々へも広がっている様子が見られた。

A 男の自発的な書字や発語に対して教師が大きな関心を示し、その単語をそのまま返したり、補ったりして共感したことは、A 男に相手に伝わる喜びを実感することに効果的であり、さらなる書字や発語を促せることができたと考える。

まとめと課題

A 男は< 指導 1 > で自分の行動で人を動かすことを体験した。< 指導 2 > で、書字や発語が相手に自分の要求などを伝えることができることを実感した。さらに語彙を増やす< 指導 3 > を進めた 10 月頃から自発的な書字や発語が急激に増えてきた。このことから、A 男が書字や発語が自分の伝えたいことを伝えることができる手段であると実感でき、学校生活の中で教師や級友に伝えたいことを自分から書いたり話したりするコミュニケーションを拡大できるようになったと考える。

< 指導 4 > で学校生活の中で自発的に書字や発語を用いてコミュニケーションをとることが増えてきた時期と重なる 10 月中旬頃から、A 男は昼休みの遊びと教室移動は一人で行ったり、他の級友と行ったりするようになった。今まで B 男の後についていた A 男の姿と比較すると大きな変化である。着替え、係活動でも、教師の指示を待つことなく一人で行うようになった。これも教師の指示を待っていた姿から大きく変容している。

定着率の低かった形容詞や状態を表す単語は、A 男が自分の気持ちを書字や発語で表すために必要な語彙であるので、ぜひ身につけさせたいと考える。そのための指導内容と方法の検討が今後の課題である。

(注) 本研究においては「書字」、「発語」について次のように概念規定した。

- ・書字：平仮名や片仮名を用いて単語や文を書くこと。
- ・発語：二語文までの単語を発すること。三語文からは発話と考える。

< 参考文献 >

- ・長崎 勤・小野里美帆 著 『コミュニケーションの発達と指導プログラム』 日本文化科学社 (1996)
- ・津田 望 著 『新ことばのない子のことばの指導』 学習研究社 (1998)
- ・<http://www.human.tsukuba.ac.jp/~tnagasa/> 筑波大学心身障害学系 長崎研究室 (2003)