

## 専門研究A

# 重複障害児のアセスメント研究

－視覚を通した環境の把握とコミュニケーションに関する  
初期的な力を評価するツールの改良－

(平成 20 年度)

## 研究成果報告書

実践につなげやすい重複障害のある子どもの見え方と  
コミュニケーションに関する初期的な力のアセスメントガイドブック（試案）

平成 21 年 3 月

独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所

## はじめに

文部科学省の特別支援教育資料（平成19年度）によると、特別支援学校に在籍する児童生徒のうち、全体の3割以上の児童生徒が重複障害学級に在籍していることが明らかになっています。中でも肢体不自由の区分では、8割程度の児童生徒が重複障害学級に在籍している実態が報告されています。さらに、この統計資料では、2つ以上の障害を併せ有する児童生徒については、それらの障害種の組み合わせが明らかになっており、児童生徒の多様な教育的ニーズを把握しそれに対応することの重要性が示唆されました。しかしながら、学校現場では、特にコミュニケーションの困難な重度の重複障害のある児童生徒について、実態把握や教育内容・方法について、教員は戸惑いながら日々の実践を行っている現状があります。現場の教員自らが実施することができ、実態把握を日々の教育や支援に結びつけることができるアセスメントを提案することは重要な課題です。

昨年度までに行った重複障害教育の課題別研究（平成18—19年度）では、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する重複障害のある児童生徒を対象に、教育現場のニーズが高い「視覚を通した環境の把握」と「コミュニケーション」に焦点をあてたアセスメントに関する研究を行いました。このアセスメントは、子どもが持っている、見落としがちな初期的な考え方とコミュニケーションの力について、大人の気づきを促し、支援の手がかりとすることを目的としたものです。本研究では、昨年度までの研究をベースにしながら、これらのアセスメントにさらに改良を加え、現場の教員が活用しやすい形で提案することを目的に、ガイドブック（試案）を作成しました。第1章では、アセスメント研究の成果を、特別支援学校（肢体不自由）等の教育実践において活用していただくことを意識して、それぞれのアセスメントの概説、改良されたチェックリスト等の提案、及び、アセスメントの実際の手続き等を整理して提示しました。第2章では、特にコミュニケーションのアセスメントについて、アセスメントの結果を活用した支援のポイントをまとめました。第3章では、研究協力校における実践を、支援のポイントを示しながらご報告いただいている。資料として、昨年度までの研究を発展させた本年度の研究成果としてのアセスメントの改良・変更点、その他関連する研究活動について報告しています。

本研究の成果を学校の教育実践において活用していただき、重複障害のある児童生徒の充実した学びを支援することに役立てていただけたら、望外の喜びです。最後になりましたが、本研究に協力いただいた研究協力校、研究協力者をはじめ、研修会に参加しフィードバックをくださった皆様に、心より感謝いたします。

研究代表者

教育研修情報部 研究員

齊 藤 由美子

# 目 次

## はじめに

## 研究の概要

### 第1章

アセスメントから実践へ - 重複障害のある子どもの見え方とコミュニケーションの初期的な力を把握し子どもの学びを支えるために -

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| I. 「実践に活かす見え方アセスメント」    | 3 |
| 1. 「実践に活かす見え方アセスメント」の背景 |   |
| 2. 「実践に活かす見え方アセスメント」の実際 |   |

#### II. コミュニケーションについてのアセスメント

- |                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| II-1. 受信方法と発信方法の発達的变化のアセスメント         | 16 |
| 1. 「受信方法と発信方法の発達的变化のアセスメント」の解説       |    |
| (1) 受信方法の発達的变化                       |    |
| (2) 発信方法の発達的变化                       |    |
| 2. 「受信方法と発信方法の発達的变化のアセスメント」の手順および留意点 |    |

- |                           |    |
|---------------------------|----|
| II-2. やりとりの芽生えと展開のアセスメント  | 29 |
| 1. 「やりとりの芽生えと展開」の解説       |    |
| 2. 「やりとりの芽生えと展開」の手順および留意点 |    |

#### ○演習： コミュニケーションの基本的要素について理解を深めるための 重複障害疑似体験

41

### 第2章

コミュニケーションのアセスメント結果を活用した12の支援のポイント

- |                            |    |
|----------------------------|----|
| 1. コミュニケーション支援の考え方         | 47 |
| 2. コミュニケーション支援の12のポイント     |    |
| (1) コミュニケーションが成立するための基本的要素 | 49 |
| ① どこ？がわかること                |    |
| ② なに？がわかること                |    |
| ③ だれ？がわかること                |    |

- ④ 自分に話しかけられていること、誰から話しかけられているかがわかること
- ⑤ 子どもの反応へのフィードバック
- ⑥ やりとり・活動の始まりと終わりがわかること
- ⑦ 環境における感覚刺激の調整

- |                          |    |
|--------------------------|----|
| (2) 豊かなコミュニケーションを育むための支援 | 55 |
| ⑧ 活動の予告                  |    |
| ⑨ 活動の準備と後片付け             |    |
| ⑩ 活動の記録と振り返り             |    |
| ⑪ 子どもの発信の手段と選択肢の用意       |    |
| ⑫ 子どもにとっての自然な活動の文脈づくり    |    |

### **第3章**

- |   |    |
|---|----|
| ○報告1 子どもの見え方とコミュニケーションの力を支え育んだ<br>関わりと環境の工夫 | 65 |
| (横須賀市立養護学校 角野ひろ子・西谷貴美江)                     |    |
| ○報告2 教材がつなぐコミュニケーション<br>—子どもからのメッセージを大切に—   | 86 |
| (奈良県立奈良養護学校整肢園分校 堀川順子)                      |    |

### **研究の成果と今後の課題** 110

- |   |     |
|---|-----|
| <b>資料</b>   | 112 |
| 1. 「実践に活かす見え方アセスメント」「受信方法・発信方法の発達的変化」<br>及び「やりとりの芽生えと展開」の変更・改良点について |     |
| 2. 生活支援研究棟におけるアセスメントに基づいた支援の展示と研修への活用                               |     |

## 研究の概要

### ■研究課題名

「重複障害児のアセスメント研究－視覚を通した環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良－」

### ■研究の趣旨及び目的

本研究は、平成18-19年度に実施した課題別研究「重複障害児のアセスメント研究－自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて－」の研究成果を引き継ぎ、アセスメントツールの改良と普及を目的にした単年度の研究である。各種研修会等を通じてアセスメントの普及を行うと共に、より教員が使いやすく、子どもの教育的ニーズを反映したツールへと改良し、提案することを目的としている。

具体的には、以下の3つの検討課題を掲げる。

- (1) 教員自身が現場でより活用しやすいように、アセスメントの手順を示し、記録用紙等を改良すること。
- (2) コミュニケーションに関する二つのアセスメントである「受信方法と発信方法の発達的变化」と「やりとりの芽生えと展開」をより活用しやすくなるために、アセスメントの結果から実際の教育的支援をどう導き出すかを示すこと。
- (3) 教員研修等で、本アセスメントに対する理解を深め、普及するためのコンテンツを作成すること。

### ■研究期間

平成20年度

### ■研究組織

研究代表者 :	齊藤由美子	(教育研修情報部 研究員)
研究分担者 :	中澤 恵江	(企画部 上席総括研究員)
所内研究協力者 :	大内 進	(企画部 上席総括研究員)
	大崎 博史	(教育研修情報部 主任研究員)
研究協力者 :	堀川順子	(奈良県立奈良養護学校整肢園分校)
	松本健太郎	(東京都立大泉特別支援学校)
研究協力機関 :	横須賀市立養護学校	
	横浜市立東保野特別支援学校	

## ■研究活動

- 平成 18-19 年度課題別研究「重複障害のアセスメント研究－自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて－」研究成果報告書において提示した、「実践に生かす見え方アセスメント」、「受信方法と発信方法の発達的变化」、及び「やりとりの芽生えと展開」の三つのアセスメントについて、研究協力者・研究協力校よりアセスメントの使いやすさや有用性についてのフィードバックを収集し、手順や記録用紙等の改良に反映した。
- コミュニケーションに関する二つのアセスメントの結果を活用した教育的支援のポイントについて、昨年度までの研究における事例報告、及び、過去の研究所における実践研究を基に整理を行い、学校現場で活用されやすい形で提示した。
- 研究協力校・研究協力者より、アセスメント及び支援のポイントに関連して、優れた実践報告を収集した。
- 各種研修会等（研究所主催・教育委員会主催・学校主催）において、研究の成果を普及し、アセスメントについての理解を深めるための、研修コンテンツの検討を行った（疑似体験の活用、生活支援研究棟における環境の配慮や支援についての提案を含む）。

## ■研究成果の公表

### (1) 研究成果報告書等の刊行物

平成 20 年度専門研究 A 「重複障害児のアセスメント研究－視覚を通した環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良－」研究成果報告書（平成 21 年 3 月）

### (2) 学会発表

- 中澤恵江・齊藤由美子「実践につなぎやすい重度重複障害を有する子どもの視機能評価 - 光及び色視標を用いて」（第 17 回視覚障害リハビリテーション研究発表大会、平成 20 年 6 月）
- 齊藤由美子・中澤恵江「重複障害児のアセスメント研究 - 視覚を通した環境の把握とコミュニケーションの初期的な力の評価」（日本特殊教育学会第 46 回大会、平成 20 年 9 月）

### (3) 研究所の研修での活用

- 講義名「重複障害のある子どもの環境の把握とコミュニケーション」（第二期特別支援教育専門研修「知的障害・肢体不自由・病弱教育コース」重点選択プログラム・重複障害、平成 20 年 10 月）
- 生活支援研究棟の紹介（第一期・二期・三期特別支援教育専門研修、平成 20 年 5 月・9 月、平成 21 年 1 月）

○第三期特別支援教育専門研修（視覚障害・聴覚障害教育コース）の研究協議に係る学習会

（4）他機関の研修での発表等

- ・横浜市立東俣野特別支援学校校内研修会（平成 20 年 7 月）
- ・横須賀市立養護学校校内研修会（平成 20 年 6 月）
- ・神奈川県総合教育センター経験者研修会（平成 20 年 7 月）
- ・横浜市養護教育センター研修会（平成 20 年 5 月、10 月）
- ・群馬県初任者研修会（平成 20 年 8 月）
- ・東京都立大泉特別支援学校校内研修会（平成 20 年 8 月）
- ・東京都肢体不自由教育研究会視機能支援部会（平成 20 年 8 月）
- ・東京都立光明特別支援学校校内研修会（平成 20 年 12 月）
- ・東京都立城南特別支援学校研修会（平成 21 年 1 月）

## 第1章 アセスメントから実践へ

### ～重複障害のある子どもの見え方とコミュニケーションの初期的な力を把握し 子どもの学びを支えるために～

この章では、昨年度までのアセスメント研究の成果を、特別支援学校（肢体不自由）等の教育実践において活用していただくことを意識して、アセスメントの概説、手順、アセスメント結果の記録などについて解説しています。

なお、ここで提案しているアセスメントの理論的な背景の詳細や、具体的な事例報告については、平成18年度～19年度課題別研究成果報告書「重複障害のアセスメント研究－自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて」を参照してください。



# 第1章 アセスメントから実践へ

## ～重複障害のある子どもの見え方とコミュニケーションの初期的な力を把握し 子どもの学びを支えるために～

### I. 実践に活かす見え方アセスメント

重複障害のある子どもたちの中には、「見えているかどうかはっきりしない。聴覚中心にかかわっているが、それで本当にいいのか?」「光覚程度といわれてきたが、少し見えているような気がする。しかし、何を見せたらよいのかがわからない。」と言われる子どもたちの数が少なくありません。「実践に活かす見え方アセスメント」は、このような子どもの状態に対して、「見える」ことの可能性を探り、教育的な配慮を導き出すことを目的にしたアセスメントです。

#### 1. 「実践に活かす見え方アセスメント」の背景

##### (1) 重複障害のある子どもに見られる視機能の特性

重度・重複障害のある子どもたちは、視覚的な障害を伴っている場合が多いことが報告されています。海外の文献によると、脳性まひの場合、その70%に何らかの視覚障害があると推測されています(Buultjens & McLean, 2003)。子どもが中枢性の運動障害を有している場合、併せ有する視覚障害も中枢に起因している可能性が高いことが指摘されています(同時に眼球性視覚障害を有する場合も多くあります)。

近年になって認識されるようになった、中枢性視覚障害については、国内外の研究で、さまざまな特徴が明らかになってきました。中澤(2008)は、文献から主要な特徴を以下のように整理しています。

- 1) 完全に視覚がないことは稀であること
- 2) 眩しさがある場合が少なくないこと
- 3) 色知覚が比較的良好こと(特に赤または黄色)
- 4) 動くものへの反応が比較的良好こと
- 5) 周辺視野の反応が比較的良好こと
- 6) 多くの視覚情報を同時に処理しにくいこと
- 7) パターン抽出が困難なこと
- 8) 空間認知が困難なこと
- 9) 視覚的な反応に時間がかかること
- 10) 視覚的疲労が大きいこと

## (2) 視機能の変化・改善を促す支援

1000 にのぼる豊富な臨床例から、Roman-Lantzy (2007) は、中枢性視覚障害の特徴に配慮した係わりや環境整備などの支援を行うことによって、子どもたちの視機能の変化・改善を促すことができる場合があることを示しています。体系的な介入を促進するために、Roman-Lantzy はこれらの特徴が発達していく様相を段階的に整理し、教育計画に応用しやすい表を作成しています（表 I-1 中枢性視覚障害改善チャート）。

表 I-1 中枢性視覚障害改善チャート (Roman-Lantzy, 2007)

中枢性視覚障害改善チャート					
ニーズのある領域の内容を展開し、IEP の目標と下位目標を建てるために、以下のチャートを用いてください					
	第1段階 視行動の構築 環境的配慮 レベル1	第2段階 見ることと機能の統合 環境的配慮 レベル2		第3段階 C V I の特徴の解消 環境的配慮 レベル3	
C V I 特徴	1-2 (0)	3-4 (.25)	5-6 (.50)	7-8 (.75)	9-10 (1)
色	見る物はだいたい一色の物	「お気に入り」の色がある	見る物は好みの2-3色からなる	より多くの色、なじみのパタンを見る	色もパタンも特に優位なものはない
動き	見るのは一般的に動きがある物か、光を反射する物	より一貫した定位、動きや反射する素材への短い固視	引き続き、動きは視覚的注意を始動する重要な要因	近い場合は、注意を引くための動きは不要になる	動く視標への標準的な反応がある
視覚的潜時	長い視覚的潜時	一貫した見る行動の後には、潜時間が微かに短くなる	疲れ、ストレス、過剰刺激がある場合のみ、潜時がある	潜時が稀にある	潜時の解消
視野の選好	特定の視野に依存	視野の選好がある	なじみの刺激入力の場合は、視野の選好が減る	右または左の視野を交互に使う	視野の制限なくなる
視覚的複雑性への困難	完全に整備された環境でのみ反応する、顔への注意は一般的にない	環境が整備されている場合は固視をする	なじみの背景騒音は低レベルなら許容、声が競合しなければなじみの顔に注意	何かを見ている間競合する聴覚刺激を許容：音楽の出る玩具に視覚的注意を維持することができます	極めて複雑な視覚環境でのみ影響される本やその他の二次元の資料を見る
光凝視と非目的的凝視	短い定位はあるが物や顔への持続した固視なし、光あるいは天井の扇風機に過剰に注意が向く	光に引き分けられることが減る：他の対象に注意を向け直すことができる	光が気を散らす要因にならなくなる		
遠くを見る	近い空間のみ視覚的注意を向ける	なじみがあり動いている又は大きな視標を、2-3 ft. から時々みる	近い空間を越えて、視覚的注意が4-6 ft. まで伸びる	動く視標ならば、視覚的注意は10 ft. までのびる	視覚注意20 ft. 越える。視覚的出来事を記憶できる。
視覚的反射反応	触覚的およびあるいは視覚的脅威に瞬目なし	タッチに瞬目するが、反応に潜時がある場合あり	タッチに一貫して瞬目視覚的脅威には間欠的に反応する	視覚的脅威への一貫した反応（共に90%近い解消）	視覚的反射は常にあり、解消
視覚的新規性	視覚的注意を呼び起すのはお気に入り、またはよく知る物のみ	なじみの物の特性をもっていれば、新奇の物も許容する	一連の見ることを始動するために、「知っている」物を使う	見せる物の選択制限が減る、「ウォーミングアップ」が1, 2セッション必要	見せる物を選ぶことの制限がなくなる
視覚に導かれた運動の欠如	見ると触るが別々の機能として生じる、見ると触るは大きな及び/あるいは動くもので生じる	なじみか・光るか・反射するものならば見ると触るが、より小さな物で生じる、見ると触るはまだ別々	なじみの物または「お気に入り」の色に対して視覚に導かれリーチが生じる	見ると触るは素早い連続で起きるが、いつも同時とは限らない	見ると触るが一貫して同時に起きる

この表によると、第1段階の最初期の視機能の段階にある子ども、すなわち、通常の環境ではほとんど視覚を用いていないと思われる子どもの視機能の特徴として、「一つの色を好んで見ること、大きく動くものや光を反射するものに興味を示すこと、完全に背景等を整理した環境でのみ見る行動が起こること、よく知っている対象でも提示から見るまで時間がかかること、視覚的注意を呼び起こすのはお気に入りのものやよく知っているものであること」などが挙げられています。Roman-Lantzyはこの段階にある子どもにとっての教育目標を「一貫した視行動を構築すること」とし、そのための関わりや環境の配慮として、「全ての活動について、その子どもの見ることのできる対象が限られている場合でも、その視覚的な注意を促し、一貫して継続した見る行動を構築するよう計画されるべき」としています。最初期の視機能の段階では、子どもが少しでも見ることが可能な対象を見出し、子どもがより注意を向けて見る行動が起こりやすいよう、また見る行動が持続するような支援を、あらゆる活動場面で行なうことが、教育的支援となります。そのような支援を積み重ねることによって、お気に入りの色が2-3色に増えたり、より一貫した固視や視覚定位が行われるようになったり、なじみの物の特性を持つ新しい物も見れるようになります。という中枢性視覚障害改善の第2段階への変化を促すことができるという可能性が示されています。

冒頭に述べた「見えているかどうかはっきりしない」「少し見えているような気がする」といわれる子どもたちに支援を行うためには、まず、何がどのような条件で見えるのか、見るためにはどのような関わりや環境の配慮が必要なのかを、明らかにすることが求められます。

## 2. 「実践に活かす見え方アセスメント」の実際

「実践に活かす見え方アセスメント」では、見ることの可能性や配慮すべき点が見出しありやすく、学校での実践場面で活用できると思われる、光と色についてのアセスメントを行います。このアセスメントは、前述した中枢性視覚障害の特徴の中でも、「完全に視覚がないことは稀であり光覚があること」「色知覚がよいこと」に注目したものです。限られた専門家ではなく、多くの学校の教員が実施することができ、子どもに関わる人々が結果を共有し、実践へつなげることができるなどを考慮しました。表2に、実践に活かす見え方アセスメントチェックリストを示します。

表 I-2 実践に活かす見え方アセスメント

実践に活かす見え方アセスメント					
被評価者氏名:	(歳月)	評価者: 提示	確認	他	
被評価者の体調:	評価時姿勢:	担任の参加: 無・有(役割)			
評価日時:	場所:	ビデオ記録: 無 有			
眼科から得ている情報(眼疾患、視力、視野、屈折異常、眼鏡とその処方箋等):					
教師が日常で気づいた見え方/見えにくさの様子:					
保護者が日常で気づいた見え方/見えにくさの様子:					
光への反応					
備考 屋内から明るい屋外あるいは逆 無反応 気づく (気づく場合、まぶしさの有無: 無 有) 室内: 照明のオンオフ 無反応 気づく					
暗室での光への反応					
	距離	静止	動く	備考	
ペンライト	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
懐中電灯	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
色フィルタつき電灯 黄	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
色フィルタつき電灯 赤	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
色フィルタつき電灯 緑	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
蛍光色への反応					
	距離	静止	動く	備考	
布 蛍光 黄	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	100cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
大口 蛍光 黄	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視
小口 蛍光 黄	20cm	無反応	気づく	注視	追視
	30cm	無反応	気づく	注視	追視
	50cm	無反応	気づく	注視	追視
	cm	無反応	気づく	注視	追視

布 萤光 ピンク	30cm 50cm 100cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
大口 萤光 ピンク	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
小口 萤光 ピンク	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
布 萤光 黄緑	30cm 50cm 100cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
大口 萤光 黄緑	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
小口 萤光 黄緑	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
通常色への反応			
	距離	静止 動く	備考
布 黄	30cm 50cm 100cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
大口 黄	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
小口 黄	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
布 赤(ピンク)	30cm 50cm 100cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
大口 赤(ピンク)	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
小口 赤(ピンク)	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
布 黄緑	30cm 50cm 100cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
大口 黄緑	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視
小口 黄緑	20cm 30cm 50cm cm	無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視 無反応 気づく 注視	追視 追視 追視 追視

### (1) アセスメントの準備物

ペンライト、懐中電灯、色フィルター、色視標（蛍光色および普通色）

暗室（教室を遮光カーテンで覆った程度の、学校で用意できる暗室でかまいません）

色フィルターは、手持ちの懐中電灯にかぶせて使用できるように、厚紙で作った枠に赤、黄色、緑のセロファンを張ったものです（写真1 懐中電灯と色フィルター）。色は基本となるこの三色の他、オレンジ、青など他の色もあれば用意しておくと、子どもが基本の三色について見ることが難しかった場合に、見ることが可能な光の色を探ることができます。



写真1 懐中電灯と色フィルター

色視標は、うちわに黒い正方形の台紙（27cm×27cm）を二枚重ねて張り、台紙の片面にピンク（赤系）、黄色（黄系）、黄緑（緑系）の正方形の色の紙を張ったものです。色については鮮やかな蛍光色の紙の視標と、普通色の色画用紙の視標を用意します。色視標の大きさはそれぞれ、大（20cm×20cm）と小（10cm×10cm）の二種類で、大きな視標は床や机に置くような大きめの玩具のサイズを想定し、小さい視標は手に持つ小さな玩具のサイズを想定しています。



写真2 蛍光色の視標

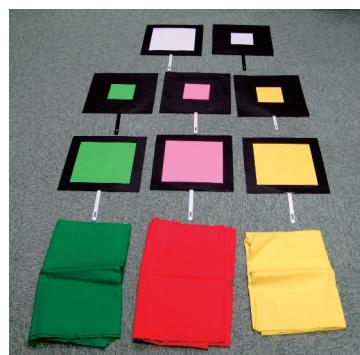


写真3 普通色の視標

アセスメントで用いる光の色フィルター、及び色視標の色は、中枢性視覚障害の場合比較的見やすいといわれる赤系と黄系の色に加え、学校等でよく用いられ蛍光色が入手しやすい緑系の色です。複数の色を用意することによって、その中から「お気に入り」の色を見いだせる可能性があります。

アセスメントに用いるこれらの素材は、学校で実際によく使われているセロファン、普通色の色画用紙、蛍光色の紙、布などです。規格を定めることで、共通の“ものさし”として、アセスメント結果を校内で共有したり、継時的な子どもの反応の変化を比較したりすることができます。また、これらの素材を用いることはアセスメントから得られた情報を、学校において同じ素材を用いた実践に結びつけやすいという利点があります。

### (2) アセスメントに際しての配慮事項

先に述べた中枢性視覚障害の特性や、他の障害の状況などに配慮し、実際のアセスメントを行う際は、以下の事項に配慮します。

- 眼科から得ている情報（眼疾患、視力、視野、屈折異常、眼鏡の処方など）があればそれを確認し、参考にする。
- 視標を提示する際には、背景の視覚的刺激を少なくするため、黒色の布で背景を覆う、評価者は黒い服を着る、等の配慮をする。
- できるだけ「見ること」に注意が向けられるように、静かな部屋で行う。
- 子どもにとって負担の少ない姿勢、反応しやすい姿勢でアセスメントを行う。
- アセスメントは必ず、その子どもをよく知る教員と一緒に、子どもの表情や行動の意味を確認しながら行う。

### (3) 中枢性視覚障害の特性に基づいた支援の配慮についての観察事項

このアセスメントは、子どもの初期的な見る力を把握すると同時に、「どのような条件で見えるのか」、「見るためにはどのような環境の配慮が必要なのか」という支援の配慮の手がかりを把握するものです。中枢性視覚障害の特性に基づいた支援の配慮として、以下の事項について、子どもの様子を観察しチェックリストやまとめの表の該当欄に記録します。

#### ○まぶしさがあること

中枢性視覚障害を有する子どもの1/3にまぶしさがあると言われます（Jan, 1993）。まぶしさのある子どもたちは、天井の直接光や窓からの強い光に対して閉目し、眠ってしまうことがあります。教員はその原因がまぶしさにあると気づかず、生活リズムの乱れや退屈のためと考えられている場合も少なくありません（新井、2002）。光を使ったアセスメントでは、光に対して閉目や不快感を示すか否かを観察し、その状況を配慮事項としてチェックリストに記入します。

#### ○視覚的疲労が大きいこと

中枢性視覚障害を有する子どもにとって、見ることが疲れをもたらす場合があります（今野、2005）。一生懸命ではなく、楽に見える距離や方向を見つけることも重要です。また、提示された視覚刺激が強すぎるために、眼振を誘発してしまうケースもあります。強い視覚刺激を避けるために子どもの方から視線をそらす場合もあります。その場合、チェックリストでは“嫌がる”の反応を記録し、視覚刺激が強くなりすぎないよう配慮してください。アセスメント中は視覚的疲労の観察と配慮を行い、疲れやすい場合には配慮点をまとめの表に記入します。

#### ○視覚的な反応に時間がかかること

ものを見るときに反応が起こるまでに長い時間がかかるのも、中枢性視覚障害の特徴の一つです。視標を提示したときの反応を観察し、提示時間への配慮が必要な場合はまとめの表に記入します。

#### ○動きのあるものへの反応がよいこと

動くものへの反応が比較的良いことは、中枢性視覚障害を有する子どもたちにとって大切な特性です。止まっている視標は気づかなくても、視標を動かすと気づくというケースがあります。また、突然目の前に視標が提示されるよりも、遠くからゆっくり近づいていった方が見えやすいというケースもあります。その場合はチェックリストに記入し、提示の仕方の配慮としてまとめに記入します。

#### ○周辺視野の反応がよいこと

中枢性視覚障害では、周辺視野の反応が比較的良いことが知られています。視標は眼前に提示するだけでなく、側方や上方など周辺部から提示して、見やすい方向や位置を確認します。また、全体の視野を覆うような布であれば見える場合があるので、色のアセスメントでうちわの視標を見ることが難しい場合は、大きな布を提示して観察をします。

### (4) アセスメントの手順

前掲「表2 実践に活かす見え方アセスメントチェックリスト」の項目に沿ってアセスメントを行います。なお、子どもの反応は、表情、身体や手の動き、眼の動きなどを観察します。その子どもをよく知る教員と一緒に、子どもの表情や行動の意味を確認しながら実施してください。このアセスメントは、子どもとの楽しいやりとりの中で行うことがとても重要です。その子どもが、光や視標を見ることに対して意欲的になるような働きかけを工夫してください。「何が出てくるかな？」と期待を持たせたり、子どもが視標に気づいたら「見えたね」「見えたなら風さんが来るよ」と、歌いながら視標で風を送ったりするなど、子どもとのやりとりを大事にして行ってください。子どもの意欲を高めるためには、まず、見えやすいと思われる光や視標から取り組み、やりとりの関係をつくってから、次第に、子どもにとって見ることの難しさが増すような視標に取り組むようにしてください。また、最後は、確実に見える光や視標を用いて、子どもが「見

る」ことを楽しんで終了できるようにしましょう。

#### ○光への反応

環境設定としての光やその変化に、子どもがどのような反応を示すのかを観察します。

- ・屋内から明るい屋外（またその逆）へ移動したときの変化
- ・暗室内の照明のオン・オフを行った時の変化

それぞれ気づくか、無反応か、また屋外に出た際はまぶしさがあるか、を観察します。

#### ○暗室における光についての反応

次に、暗室において、光への反応を観察します。

- ・ペンライトへの反応
- ・懐中電灯への反応
- ・色フィルター付き懐中電灯（黄、赤、緑、その他の色）への反応

光については、まぶしさを感じる場合もあるため、ペンライトや懐中電灯の光を子どもの頭の周辺部から、反応を確かめながらゆっくりと近づけていくようにします。光の中心より比較的暗めの周辺部の光が顔にかかっただけで、反応する子どももいます。嫌がる場合はその光（色）へのまぶしさがあると考え、注視や追視を楽しめる他の色の光を見つけてください

それぞれについて、無反応、気づく、注視、追視、嫌がる、など反応を記録します。また、それらの反応があった光の距離、方向、光の動きの有無等について記録します。

#### ○蛍光色・通常色への反応

視標を用いて蛍光色・通常色への反応を観察します。

- ・蛍光色の視標（黄、ピンク、黄緑）
- ・通常色の視標（黄、ピンク、黄緑）

それぞれの色に、布（100cm×100cm）、色視標大（20cm×20cm）、色視標小（10cm×10cm）の3つの大きさがあります。それについて、無反応、気づく、注視、追視、嫌がる、など反応を記録します。また、それらの反応があった視標の距離、方向、視標の動きの有無等を記録します。

提示の方法について、うちわ型の色視標は片面のみで、片面は黒い台紙のままなので、まず黒い台紙の面を子どもから特定の距離に掲げ、その場でくるりとうちわを回転させて視標の面を子どもに提示します。その提示の方法で見にくい場合は、視標を動かす、視標を遠くからゆっくり近づけるなど、見やすい提示方法を見つけてください。

また、子どもの反応が、評価者の声や視標を提示する際の風などへ反応ではなく、視標が「見えた」ことへの反応であることを、確認しながら行ってください。

## (5) アセスメント結果のまとめと活用

以上、アセスメントから得られた情報を、「図 I-1 実践に活かす見え方アセスメントの総合」にまとめます。子どもが見える光や視標の大きさや種類の他、子どもが見ることを楽しむために必要な配慮事項を記入します（図 I-2 記入例）。これらの情報を活用し、学校の中で、その子どもが見やすい環境を設定し、見ることを楽しめるような活動を工夫しましょう。

また、「見ること」の支援と同時に、聴覚や触覚など、子どもが使える他の感覚を用いて状況を理解する手段を併せて用いることを検討することも大切です。

**実践事例 1.** 「学校で眠ってしまうことが多い」と言っていたAさんは、アセスメントの結果、まぶしさが強くあること、また、蛍光ピンク大の視票が30cmの距離で見えることがわかりました。窓からの光をカーテンで遮り、また、天井の照明が間接照明になるよう工夫したところ（写真4）、しっかり覚醒して学習活動に取り組む時間が増えました。さらに、苦い薬液を吸入する時間はAさんにとってつらい時間でしたが、吸入中にピンクの光のキラキラ電飾（写真5）をAさんの目線の高さで点灯させることで、吸入中でも顔を動かさず、電飾の光を楽しみながら、つらい時間をしのげるようになりました。（事例提供 横須賀市立養護学校）

写真4



写真5



**実践事例 2.** 「明暗がわかる程度」と言ってきたBさんは、アセスメントの結果、蛍光色の黄緑色が見えることがわかりました。それ以降、教員は「見えている」ということを確信してBさんに関わり、視覚を最優先に使う学習活動を積極的に行うようになりました。蛍光ポスターで「絵を描こう」という学習では、Aさんは、見やすい角度に立てられた画板の黒い紙の上に、直接手に付けたポスターで絵を描いていきます（写真6）。ポスターで垂れないように増粘剤「トロミアップ」を混ぜて工夫されています。活動を続けるうちに数種類の色から自分の描きたい色を選ぶようになりました（写真7）。（事例提供 横須賀市立養護学校）

写真6



写真7



アセスメントの総合 年 月 日

さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：  
見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、  
楽に見える距離、  
楽に見える（見えにくい）方向、  
提示の仕方、  
提示のスピード、  
まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、  
提示する視覚刺激が際だつような、すっきりした、コントラストがある背景  
疲れ（一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます）

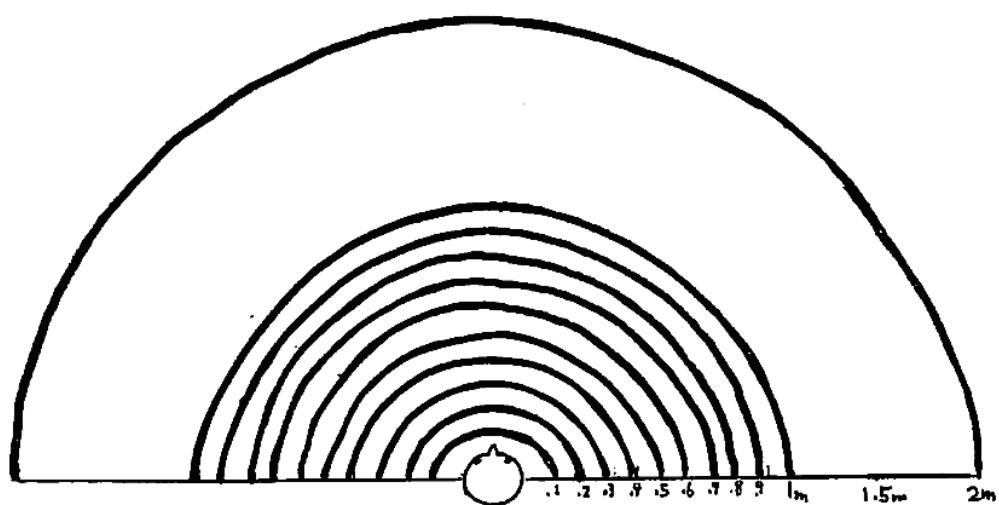


図 I - 1 実践に活かす見え方アセスメントの総合

アセスメントの総合 年 月 日

L(6)さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

- ✓ 見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、  
レ 楽に見える距離、  
レ 楽に見える（見えにくい）方向、  
  - ✓ 提示の仕方、正面からゆっくり近づくと分りやすい
  - ✓ 提示のスピード、提示から反応まで、4秒くらいかかることがある  
まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、  
提示する視覚刺激が際だつような、すっきりした、コントラストがある背景  
疲れ（一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます）

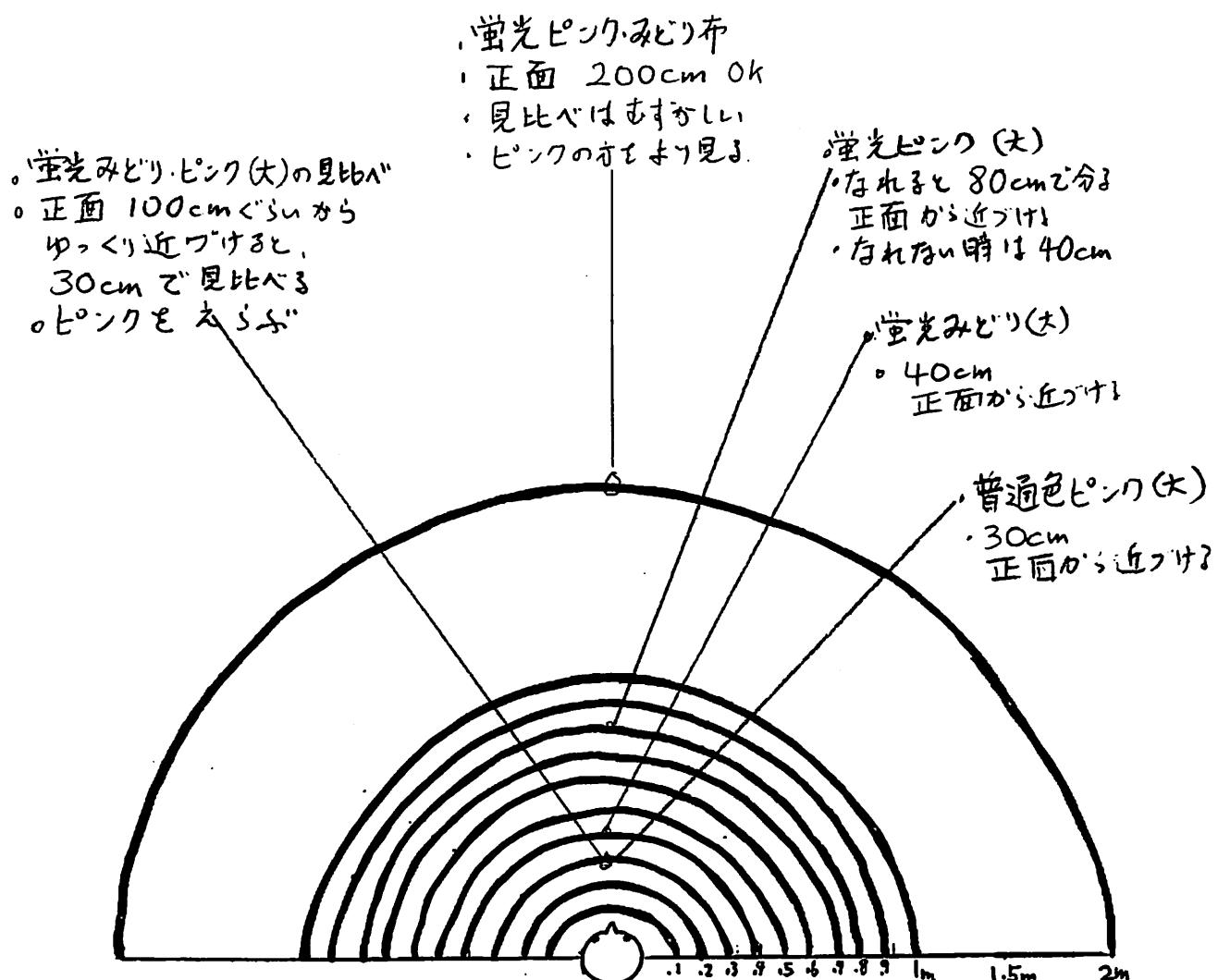


図 I - 2 実践に活かす見え方アセスメントの記入例

## 文献

- 新井千賀子(2002). 羞明（まぶしさ）への理解と配慮. 重複障害教育研究部. 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して一, 一般研究報告書, 国立特殊教育総合研究所, 10-13.
- Buultjens, M. & McLean, H. (Eds.) (2003). *Cerebral palsy and visual impairment (CPVI) in children: experience of collaborative practice in Scotland*. Scottish Sensory Centre, Edinburgh.
- Jan, J. E., Groenveld M., & Anderson, D.P. (1993). Photophobia and cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32, 473-477.
- 角野ひろ子 (2008). 聴覚中心の関わりから、見える色の活用と「眩しさ」への配慮を行った事例. 重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて, 平成 18 年度－19 年度課題別研究成果報告書, 国立特別支援総合研究所, 61-66.
- 金子 洋 (2008). アセスメントの縲蛍光色が見えることがわかり、視覚を使って楽しむ美術の授業を開いていた事例. 重複障害児のアサスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて, 平成 18 年度－19 年度課題別研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 67-72.
- 今野正良・土橋圭子( 編) (2005). 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育. 金芳堂.
- 中澤恵江 (2008). 重複障害児に見られる視機能の特性. 重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて, 平成 18 年度－19 年度課題別研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 35-38.
- Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical Visual Impairment ? An Approach to Assessment and Intervention*. AFB Press, New York.

## II. コミュニケーションについてのアセスメント

重度の障害や重複障害があることは、コミュニケーションに大きな影響を及ぼします。「子どもとのコミュニケーションの手がかりがつかみにくい」「子どもがなかなか表出してくれない」「現在の関わり方でコミュニケーションがとれていると言えるのか」など、重度・重複の子どもたちとのコミュニケーションにおいて手ごたえや実感が持ちづらく、不安に感じている教師は少なくありません。ここで提案する「受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント」、及び「やりとりの芽生えと展開のアセスメント」は、重複障害のある子どもの見落としがちなコミュニケーション的意味を持つ行動や、そのゆっくりとした変化に対して、教師や保護者の気づきを促すことを目指しています。

### II-1. 受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント

#### 1. 「受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント」の解説

知的障害、感覚障害、運動障害などを重複している場合のコミュニケーションの困難さを、障害のある子どもの立場から考えてみると、大きく二つの問題があります。

一点目、重度・重複障害のある子どもの多くは、自分の周囲の情報を収集することや、その情報を処理・活用することに難しさがあります。例えば、視覚障害があれば、自分の前に誰がいるのかがわからない、自分に話しかけている大人の表情(笑っているのか、怖い顔をしているのか)がよくわからない、ということが起こります。運動障害があれば、大人が話題にしている対象が何なのかを首を動かして見て確かめたりすることが難しい場合があります。知的な障害を伴う場合には、周囲の情報を目的的に集めたり、相互に関連づけたりすることがより困難になるでしょう。周りの大人が「当たり前」と思っていること、子どもに何かを伝えたつもりでいることが、実際には子どもにはその情報がうまく伝わっていないという場合が往々にしてあります。この問題は、子どもに関わる大人にとって、その子どもにとってわかる方法を用いて伝えることの重要性を示しています。

二点目、重度・重複障害のある子どもとのコミュニケーションでは、子どもの気持ちや意図を表れているはずの表情・動きなどが乏しく、子どもの意図が周囲の人々に伝わりにくいということが起こります。子どもが「姿勢がつらい」と感じて頭を動かしても、一緒にいる大人にはその動きが小さくて読み取れなかったり、動きの意味がわからなくなったりして、何の対応もなされることもあるかもしれません。また、子どもは、「自分が動けば何かが起こる」ことを十分に学べていない場合もあるかもしれません。この問題は、子どもに関わる大人が、子どもの小さな行動の意味を汲みとりながら丁寧に対応し、子どもからの表出を支援していくことの重要性を示しています。

「受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント」は、盲ろう教育の実践研究から体系化された信号の系統発生図（梅津, 1977）の一部を土台として中澤が作成したコミュニケーションの整理表（中澤, 2001）を、アセスメントチェックリストとして作り直したもの（中澤, 2008）。

このアセスメントには、次のような特長があります

- どんな子どもにも「受信」「発信」のコミュニケーションの萌芽があります。このアセスメントでは、その萌芽を日常生活における子どもの行動の中から見つけ出す糸口を示しています。
- 感覚障害がある場合の配慮を検討する視点を提示しています。
- 初期的なコミュニケーション方法が発展していく時の方向性が見渡せるように、高次のコミュニケーション方法に至るまでの様々な方法を体系的に整理しています。

表Ⅱ-1は受信方法の発達的変化、表Ⅱ-2は発信方法の発達的変化のチェックリストです。発達段階として初期的なコミュニケーションほど左側の欄にあります。子どもの活動がより豊かになるにつれ、より多くの概念や事象に対応できる右側の欄に示すコミュニケーション方法が必要になってきます。それぞれの欄のコミュニケーション方法の説明を上部に記し、その下に様々な感覚を用いたコミュニケーション方法が例示してあります。

これらのチェックリストの内容に沿って、受信方法及び発信方法の最初期の段階からの展開を中心に解説します。

表 II-1 受信方法の発達的変化

記入日	年 月 日 歳 月 月	受信 コミュニケーション方法の発達的な変化、お子さんの方法はどれか、印を付けてみてください。
		事象に似ている物や事、活動に使う・伴う物 や動きを、意図的に使つたり・つくつたりし たものが信号になつていています。 「似でない」から難しい、でも多くの信号をつくること ができる
		信号が、二つの塊なので素 早く伝えられる。新しい事象に対しても、いく つも信号をつくり出せ る。
		信号にはほとんど／まったく似ていない信号 信号の数を、より多くつくることができ る。
		有限個の分子の組み合いで信号をつくるので、いく くらでも信号をつくり出せ る。
例：	思つくり例を書いてみてください。その自然 な会合図を活用して、意図的なコミュニケーションに展開できます。	活動の介助の初頭部分を予告に用い る信号 例：脇のしたを2回さわられると、 抱かれると分かつて両手をあげる ・関連する体の部分を触る信号 例：口を触れる=食事とわかり口開 ける ・その活動でつかう実物 例：フロート=水遊びと分かつて服 ぬぐ ・実物の一部や断片 例：フロートの切れ端=同上 ・関連する温度 例：湯の入ったボトル=足浴と分か り、足を動かす ・身振り信号
視覚 触覚 例：	服を脱がす=お風呂と分かつて機 械良く手足をばたばたする	視覚 触覚 例：赤い物をもつた人がくる=シーツ 例：フランコと分かつて笑いながら近 づく 例：給食のワゴンの音=食事とわかつ て口動かす
視覚 例：	ひげの感触とローションの香り： 他人にさわられ不安だつたのが、 お父さんの匂いとひげをさわつた ら落ち着く	視覚 例：ひらがなー文字に 意味を付けて使う 例：袋の音=せんべい 例：特定の歌=食事
嗅覚 触覚 例：	消毒液の匂い=泣いて嫌がる（注 射の記憶）	嗅覚 例：入浴剤の匂い、 ・その他
		・その他

表 II-2 発信方法の発達的変化

記入日 年 月 日	歳 月	発信 コミュニケーション方法の発達的な変化、お子さんの方法はどれか、印を付けてみてください。
子どものが意図なく発した表情、声、体の動き、動きを大きくする意図がある。それに対応する段階	左頸とほどんど同じ行動を表すが、大人のフィードバックによつて、子どもが意図性」が明らかになつていく段階	事象に似ている物や動きを、意図的に使つたり・つくりしたりしたものが「似てる」ので分かりやすい。
思いく例を書いてみてください。左頃の例1をとつて、どのように意図的なコミュニケーションに展開見てみましょう。	左頃と同じ行動を表すが、大人的なフィードバックによつて、子どもが意図性」が明らかになつっていく段階	事象に似たるもの組み合わせて、新しい事象に似た異なる信号をつくり出せるがむずかしい。
例1：抱いて体をゆするあそびしするとそのまま止める。しかし、あそびを再開する。大人は、子どもが揺らした体幹を触つて、「私に向かを伝えたんだね」とたしかめる。子どもにフィードバックする。	例1：抱いて体をゆするあそびしると、子どもが自分でゆこしする。子どもが自分でゆこしする。子どもが自分でゆこしする。子どもが自分が読み取れる。しかし、あそびを再開する。大人は、子どもが揺らした体幹を触つて、「私に向かを伝えたんだね」とたしかめる。	身振り信号あるいは、活動の初頭部分を自信に用いる。手話を使いはじめる。手話を单語を使つて、対応する活動に似て、少しそうつ、おもつてほしいと大人が読み取れる。しかし、あそびを再開する。大人は、子どもが揺らした体幹を触つて、「私に向かを伝えたんだね」とたしかめる。
例2：ごはんを大分たべたあと、スプーンを口につけると、顔をそむけ、手でスプーンを拭きながら、お腹などへ、食事をおしまないにする。	例2：ごはんを大分たべたあと、スプーンを口につけると、子どもたちがちよつとゆらして「きみが言おうとしたのは、このことなんだね」とたしかめる。	手を大きくして、視線あるのは指さしでシートプランコを求める。関連する体の部分を触ることで、その活動でつかう実物を示す。例：フロート=プールに行きたい、実物の一部や断片を示す。
例3：遊びおわかつたシーツップランコを見つめて手をはぞうとする。子どもが読みとりたいのだろうと大人が揺れる遊びを再開する。	例3：遊びおわかつたシーツップランコではじめて、「よし、じゃーはじめるよ」とばかりに、再度こどもが抽出した揺れあそびの台団を繰り返してから、初めて揺れ遊びを再開する。	例：写真である絵等を選び示す。絵画一部分を自分で描く。全て自分で描く。
例：5) 子どもが充分楽しんでから、また上記の経過をすることが少しずつはつきりしてくる。	例：4) そこではじめて、「よし、じゃーはじめるよ」とばかりに、再度こどもが抽出した揺れあそびの台団を繰り返してから、初めて揺れ遊びを再開する。	打音：例：テーブルを叩いて人をよぶ。音楽／歌やメロディーやリズム：例：特定の歌=特定のあそびの要求。その他
大人の読み取りに依存 学習易しい、活動・概念の数少ない	事象にほどんどまったく似ていない信号。信号の数を、よりも多くつくることができる。「似てない」から難しい、でも信号多い。	文字発信の段階的の方法の例 1) 単語カードの選択 2) 単語を組み立てたために、ひらがな文字を選択(選択肢を制限して) 3) 五十音表から文字を選び単語つくる 4) 上詠をひらがなスタンプやタイプキーを用いておこなう場合もある 5) ベンやコンピュータで文字を書く等
学習難しい、活動・概念の数大きい	信号が、一つの塊なので覚えやすい。伝えやすい。新しい事象に似た異なる信号をつくる必要があり信号の数が多くなる。	文字発信の段階的の方法の例 1) 単語カードの選択 2) 単語を組み立てたために、ひらがな文字を選択(選択肢を制限して) 3) 五十音表から文字を選び単語つくる 4) 上詠をひらがなスタンプやタイプキーを用いておこなう場合もある 5) ベンやコンピュータで文字を書く等

### (1) 受信方法の発達的変化

私たちは日々の生活の活動の文脈や状況に支えられて、その場にいる人とコミュニケーションを行っています。障害のある子どもが、自分の関わる活動や状況をどのような手がかりで理解しているのかを子どもの行動から確認することで、子どもがどのような受信方法を用いているのかを知ることができます。

例えば、授業で使っている、赤いキルティング布で作られたシーツブランコの活動について、子どもたちは様々な情報を手がかりにして予測をしていることが観察されます。

表Ⅱ-3 シーツブランコの活動に関する信号の例

- ①シーツブランコに乗せられると揺れを期待するように体を動かす
- ②赤いものを持った人が来るとシーツブランコとわかり笑う
- ③キルティングの布の手触りでシーツブランコとわかり乗りこもうとする
- ④シーツブランコの入った箱を教師が準備しているのを見て近づく
- ⑤朝の会でシーツブランコのときに歌う歌を聞いて喜ぶ
- ⑥朝の会でスケジュールのシーツブランコの絵カードを見て喜ぶ
- ⑦朝の会で「シーツブランコ」の手話で喜ぶ
- ⑧「明日はシーツブランコをします」のことばで喜ぶ

これらの例のように、子どもは発達段階に応じて様々な周囲の信号を手がかりにシーツブランコという活動を捉えています。実際の活動が起こっているその場所にある信号から、場所や時間を離れて用いられる信号まで様々な段階のものがあります。また、視覚、触覚、聴覚など、様々な感覚を用いた信号があることがわかるでしょう。

表Ⅱ-1の受信方法の発達的変化のチェックリストでは、初期的な発達の段階とその展開を以下のように整理しています。

#### ● 事象に自然に伴う状況/その一部/物や事が、その事象を予測させる自然の信号になっている段階

コミュニケーションの初期の段階では、日々の生活の中でどのくらい様々な活動を子どもが経験していて、自然に先行する状況によって、次の活動の予測がついているか、が受信の土台になります。次の活動が実際に始まる前に、もしも子どもがそれを予測している行動を示したならば、それはすでに、周囲の信号を「受信」して自らの行動をおこすきっかけとしていることになります。例えば、服を脱がせるとお風呂とわかって機嫌良く足をバタバタさせる、実際に抱きあげられる前に脇の下に教師の両手が触れただけでうれしそうにする、など、日常の自然な状況の中で子どもが次の活動や状況を「予測」している場面が見つけられるでしょう。これが「受信」の最初の段階となります。

上記のシーツブランコの例では、シーツブランコの活動を行う自然な流れにおいて、①シーツブランコに体を包まれた感触、②赤いものを持った人が来るのを見ること、③キルティング布を手で触った感触、④シーツブランコが入った箱が出されたのを見ることなどで、シーツブランコの活動を予測していることがわかります。

### ● 事象に似ている物や事、活動に伴う物や動きを意図的に使ったり、つくったりしたもののが信号になっている段階

自然な手がかりを用いている段階の次に来るのは、それら自然な手がかりを、「意図的」に大人が使うことから始まります。最初の段階で、何が子どもにとって自然の信号になっているのかを見ることができれば、それを意図的に子どもの「受信」の方法として用いることができます。例えば、子どもの脇の下に教員の手が触れると、抱き上げられることを予測して、笑顔になる場合、次の段階は「教員が意図的に子どもの脇の下に手を入れ、2回ほど脇をやさしく突き上げ、子どもの反応を見る」ということになります。「介助の初頭部分の行動を意図的に信号として教員が使う」ことで、日常に数多くある介助の場面が、コミュニケーションを育てる場面になっていきます。この段階のコミュニケーション方法は、活動に伴う動きや物（食事の信号としてスプーンを触らせる等）、あるいはその一部（プールの活動の信号として、水遊びで使うフロートの切れ端を見せて触らせる等）を使うため、子どもにとってわかりやすく、受信方法として成立しやすいです。この段階の中にもステップがあり、より容易なものから次の段階につづくようなより難しいものがあり、例えば、実物よりも写真や絵は難しくなります。

上記のシーツブランコの例で、朝の会等で教師が意図的にシーツブランコで歌う歌や絵カードを用いているのはこの段階の信号です。しかし、絵カードは、この段階の中では比較的難しい信号です。絵カードがわからない子どもには、「シーツブランコをするよ」という情報は伝わっていません。シーツブランコを見たり布に触ったりしてわかる子どもの場合には、次のようなステップが考えられます：実物を意図的に見せたり触らせたりする（写真1）、それがわかるようになったら、シーツブランコと同じ布の切れ端を見せたり触らせたりする（写真2）、さらに、布を小さくして厚紙に張り付けた手のひらサイズのカードを見せたり触らせたりする（写真3）、という展開です。



写真1 実物



写真2 布の切れ端



写真3 布のカード

実物からステップが上がるにつれて、信号としては抽象的でより難しくなりますが、コンパクトで持ち運びには便利になります。ステップがあがるに従って、実際の活動場面から時間や空間を離れて用いることのできる機会が増えてくるでしょう。

### ● 事象にはほとんど/まったく似ていない信号の段階

マーク、手話、音声言語、文字などの方法がこの段階にあたります。事象に似ていないため、信号としては難しくなりますが、信号をより多く作りだせる、という利点があります。この段階には、信号が一つの塊として事象に対応してつくられている段階（例えば、「シーツプランコ」という一つの音の塊として区別され受信されていることばや手話）と、さらに高度なコミュニケーションの段階である、有限個の分子の組み合わせで信号を作るのでいくらでも信号をつくりだせる段階（例えばひらがな文字や指文字）があります。

## (2) 発信方法の発達的変化

運動障害、感覚障害、知的障害など重複する障害のある子どものコミュニケーションでは、受信方法と発信方法は別に検討することが必要です。例えば、重度の運動障害を伴う子どもの中には、日常的な受信方法は音声言語を用いて、発信方法には視線で実物を示すなどの場合があります。子どもが使いやすい、また、周囲に子どもの意図が伝わるような発信の方法を見いだすことが必要です。表情、直接行動、視線、指差し、手指し、発声、不明瞭な言葉、しぐさ、ジェスチャーなど、子どもからの発信の手段は様々です。また、運動障害や感覚障害により、音声言語やジェスチャーなどによる発信が困難な子どもには、支援機器が導入され活用されます（ここでは支援機器の導入についての詳細は割愛します）。

初期的なコミュニケーションでは、「子どもが何らかの意図をもって発信をしているかどうか」は、発信方法を検討する上での重要なキーポイントです。「コミュニケーションの手がかりがつかみにくい」「表出してくれない」と言われるような子どもの発信方法をどのように検討すればよいのでしょうか。

表Ⅱ-2の発信方法の発達的変化のチェックリストでは、初期的な発達の段階とその展開を以下のように整理しています。

### ● 子どもが意図なく発した表情、声、体の向き、動きを大人が感度高くその意味をくみ取って対応する段階

生まれたばかりの赤ちゃんは、意図的に泣いたり、頭を動かしたりしているわけではありません。しかし周りにいる大人は、今おなかがすいているのか、それとも眠いのかなど、赤ちゃんの表情、泣き方、行動等から意味を解釈して、赤ちゃんが心地よくなる

ようなフィードバックをたくさん重ねています。「自分がこう動くことで、おかあさんがこうしてくれる」という経験の積み重ねを通して、赤ちゃんは何かの意図を伝えるために、ジェスチャー、体の動き、発声、表情などによって、より周囲が理解しやすい発信方法を用いるようになっていきます。重度の運動障害、感覚障害、知的障害のある子どもたちの中には、この経験の積み重ねが少ない場合があります。周りの情報が集めにくいためにより配慮のある働きかけが必要であるのにもかかわらず、子どもの表情や動きの乏しさから、周囲の大人の働きかけが少なくなってしまう、ということが起ります。その結果、「自分が何か行動をすることで、周りの環境（物理的・社会的な環境）を変えることができる」という感覚を獲得できずにいる子どもがいます。

子どもの「発信」の最初期の発達段階では、子どもが意図なく発した表情、声、体の向き、動きなどを、子どもからの要求あるいは拒否として、周りの人がどう把握しているか、を確認することが大変重要です。子どもが「思わず」行ったことを大人が読み取ってそれに対応することから、子どもの「発信」の芽が育ち始めます。この最初期の段階で最も重要なのは、「大人による読み取りの力」です。

この段階の例として、遊び終わったシーツブランコを見つめて手を伸ばす子どもに、「もっとやりたいのだろう」と教師が読みとて、再びブランコにのせて再開する、などがあります。子どもによっては手を伸ばすというはっきりとした行動がでなかったり、反応に時間がかかる場合もあります。「Aさんは、おわったシーツブランコを見ているけどもっとやってみたいのかな」「Bさんは、〇〇先生が前に出てしばらくするといつも足を動かすような気がするけど、〇〇先生を呼んでいるのかな」など、子どもの微細な行動に対して周りの大人同士で気づきを促し、子どもの行動の意味を確認しながら、周囲の人がそれを共有していくことはとても大切です。

### ● 大人のフィードバックによって子どもの「意図性」が明らかになっていく段階

子どもが意図せず発信している状態から、「意図的に発信」するようになることが、次の発達のステップになります。子どもの「意図性」を促進するための教師の働きかけの例として、表II-2には「揺すり遊び」の例が挙げられています。子どもが意図せず表した行動（揺れが止まった時に体を揺すこと）に大人が意味づけし、フィードバックを行うことによって、子どもが思わず表した行動を意図性のある発信行動に転換させていくものです（①揺らした体幹を触って「伝えようとしたことがわかったよ」と子どもにフィードバックし、②少し揺らして「このことだね」と確かめた後、③子どもが再度体幹を揺らすのを待って、④合図を確認してから揺れ遊びを再開する）。

上記の段階で、遊び終わった後に「シーツブランコを見ている」子どもは、「自分の視線が周りに影響を与えること」に気が付いていないかもしれません。しかし、見ているものを近づけて触らせたり、指差したり、ことばで確認したりしてから遊ぶなど、フィードバックを繰り返し行なうことが、子どもが「視線で周りの人々に伝えることができる

こと」を理解することにつながっていきます。

この段階において、丁寧にフィードバックし、子どもの意図的な発信行動を育てていくことが、さらに次の段階のコミュニケーション方法の発信につながっていきます。

### ● 事象に似ている物や事、活動に伴う物や動きを意図的に使ったり、つくったりしたもののが発信の信号になっている段階

この段階では、上記の二つの段階で、大人からの丁寧なフィードバックを経て獲得した信号が身振りや指差し、視線の信号に展開していきます。例えば、身振り信号として、自分の体を揺らして揺れ遊びを求める事、視線や指差しでシーツプランコを求める事、はこの段階です。また、前述した、受信方法として大人が意図的に使ったりつくったりしたものを、発信の方法として用いることができるようになります。例えば、スプーンとカップを子どもに提示するとカップを触って選び「飲みたい」ということを伝えたり、車いすのそばにおいてあるフロートを見て「水遊びに行きたい」という意図を伝えたりする、という例などがあります。

### ● 事象にはほとんど/まったく似ていない信号の段階

受信の発達段階と同様に、マーク、手話、音声言語、文字などの方法がこの段階にあたります。事象に似ていないため、信号としては難しくなりますが、信号をより多く作りだせる、という利点があります。この段階には、信号が一つの塊として事象に対応してつくられている段階（例えば、「シーツプランコ」という抑揚や一つの音の塊として発信されていることは）と、さらに高度なコミュニケーションの段階である、有限個の分子の組み合わせで信号を作るのでいくらでも信号をつくりだせる段階（例えばひらがな文字、点字、指文字など）があります。

## 2. 「受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント」の手順および留意点

- 1) 担当している子どものコミュニケーション方法にはどのようなものがあるか、表1「受信方法の発達的変化」、及び、表2「発信方法の発達的変化」を見て、該当するものがあれば、まず大まかにチェックしてみましょう。受信方法と発信方法の発達的段階について、およそ、どのあたりにあるのかを確認してください。
- 2) 次に、表II-4「受信方法のリスト」、及び、表II-5「発信方法のリスト」を使って、担当している子どもが具体的に使っているコミュニケーション方法（および使っている感覚）について、書き出してみましょう。また、現在、芽生えつつある受信方法と発信方法について、検討してみましょう。次にリストを行う際の留意点を掲げます。

○表Ⅱ-4の受信方法のリストについて、「コミュニケーションがとても乏しくて、評価がしにくい」という場合には、以下のようにコミュニケーションの萌芽を見つけ出すことを試みてください。私たちは、日々の暮らしの文脈や状況に支えられて、その場にいる人とコミュニケーションを行っています。一日の文脈の中で、子どもの行動を丁寧に見直すと、コミュニケーションの芽を見つけだすことができます。登校から下校までの日々のルーチンを思い出して、自然な状況のなかで、子どもたちが次の活動の「予測」をしているかどうか、見つけ出しましょう。なお、保護者と一緒に、朝起きてから夜眠るまでのルーチンを確認していくと、学校では気づかないコミュニケーションの芽がたくさん見つかることがあります。ルーチンの例としては、家庭では起床、着替え、朝食、歯磨き、登校、帰宅、入浴、他の家族がかかわった時の様子等を確認するとわかりやすいでしょう。学校での例としては、教員との朝の出会い、朝の会、着替え、トイレ、水分補給・食事、好きな活動の始まりおよび終わり、授業の変化、部屋の移動、下校等を確認してみましょう。

○受信方法では、視覚障害あるいは聴覚障害がある場合は、他の感覚を使って受信できる方法をかならず検討してください。異なる感覚をとおして受信できる方法を例示してあるので参考にしてください。障害のある感覚は、その制限を把握した上で、活用できるようにすることは大事です。「何が」「どのくらいの強さで」「どのくらいの距離から」なら、見えるのか、あるいは聞こえるのかをたしかめ、その範囲内で活用するようにしましょう。必要に応じて視覚・聴覚特別支援学校の支援を受けましょう。

○表Ⅱ-5の発信方法のリストについては、子どもが起こしたどのような行動が、子どもからの要求あるいは拒否として保護者、教師に把握されているかを確認することが最初の段階になります。最初期の段階で最も重要なのは、大人の読み取りのちからです。読み取りが正しかったかどうか迷う場合は、子どもとの生活を共にしているご家族や養育担当の方々からの情報をかならず得るようにしましょう。

○発信方法のリストには、子どもの行動に加えて、教師が現在行っている子どもの行動へのフィードバックについて、また、子どもが現在もっている発信方法をどんな生活や学習の場面で活用するかについて、検討してみましょう。

○受信方法、発信方法とともに、次のステップを検討する際には、まず、今使っている受信・発信の方法を基盤にして難易度の高くなるステップを積み上げましょう。同じ段階の中でも難易度の異なるいくつかのステップがあることに注意して、徐々に高度な方法に移行していくことが大切です。

表Ⅱ-4 受信方法のリスト

記入日	年 月 日	歳 月 日	受信 コミュニケーション方法の発達的な変化、お子さんの分かる方法を具体的にリストしてみましょう
事象に自然に伴う状況／その一部／物や事が、その事象を予測させる自然の信号になつていて、どのくらいさまざまな活動を子どもが経験していく自然に先行する状況によつて次の活動の予測がつか。これが受信の土台になります。	動きを、意図的に使つたり・つくつたりしたものが信号になつている。	「似てない」から難しい、でも信号多い	事象に似ている物や事、活動に使う・伴う物や事象にはほとんど／まったく似ていない信号。
感覚	感覚	信号が、一つの塊なので素早く伝えられる。新しい事象に対して各々別なり信号をつくる必要があり信号の数が増え。	信号をつくらせる。いくらくでも信号をつくり出せる

表Ⅱ-5 発信方法のリスト

記入日	年 月 日	歳 月	発信 コミュニケーション方法の発達的な変化、お子さんが使っている方法を具体的にリストしてみましょう
子どもが意図なく発した表情、声、体の向き、動きを、大人が感度高く、その意味をくみ取って、対応する段階	左項とほとんど同じ行動を表すが、大人のフィードバックによつて、子どもの「意図性」が明らかになっていく段階	左の二つの項の信号が身振りや指さし・目線信号に展開。 事象に似ている物や事、活動に使う・伴う物や動きを、意図的に使つたり・つくつたりしたものが発信の信号になつていて、「似てる」ので分かりやすい受信でも使うようになる。	事象にほんど／まったく似ていない信号の数を、より多くつくることができる。「似てない」から難しい、でも信号多い
		信号が、一つの塊なので見えやすいやえやすい。新しい事象に対しても信号をつくる必要があり信号の数が増え。	有限個の分子の組み合いで、いくらでも信号をつくり出せるがむずかしい
			学習難しい、活動・概念の数少ない

## 文献

- 中澤恵江 (2008). コミュニケーション方法に関するアセスメントの提案. 重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて, 平成18年度—19年度課題別研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 47—51.
- 中澤恵江 (2001). 盲ろう児のコミュニケーション方法—分類と体系化の試み一. 国立特殊教育総合研究所紀要, 28, 43-55.
- 梅津八三 (1977) 心理学的行動図、創刊号、重複障害教育研究所研究紀要、財団法人重複障害教育研究所.

## II-2. やりとりの芽生えと展開のアセスメント

### 1. 「やりとりの芽生えと展開のアセスメント」の解説

「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントは、コミュニケーションスキルの中でも、人とかかわる社会的な力、他の人と感情や情報をやり取りする交互作用に関連する発達を評価するアセスメントです。障害のある子どもの場合、音声言語や文字など、発達的に高度な受信方法や発信方法を持っていても、他の人に注意を向けたり、やりとりを行ったりという面での課題を持っている場合があります。反対に、活動に伴う具体物や表情の変化や視線など、発達的に初期の受信方法や発信方法を使っていても、人との感情の交流や情報のやり取りはとてもスムーズに行われている場合があります。このように「コミュニケーションの方法」と「やりとりの力に関するスキル」は別々に分けて考える必要があり、この2つは子どものコミュニケーションをお互いに補完しあう側面である、と言えるでしょう。

「やりとりの芽生えと展開」アセスメントは、米国の盲ろう、及び、重度・重複障害のある人のコミュニケーション能力について、包括的な観点を提供するアセスメントである Callier-Azusa Scale (H) (Stillman & Battle, 1985) の一部を土台にして、齊藤(2008)がやりとりの相互性に関する項目を整理し、さらに、評価や記録が行いやすいようにチェックリストの形で提案したものです。

このアセスメントには、次のような特長があります

- 発達の初期のレベル（0歳から16ヶ月）のコミュニケーション行動を包括的に網羅しているので、重度・重複障害のある子どもの見落としがちな微細なコミュニケーション行動を、やりとりの発達的視点の中で捉えることができます。また、その行動が次にどのような行動につながっていくのか、という理解を助けます。
- 子どものやりとりの力の展開にとって、関わり手である大人の意識的な働きかけが重要であるという視点を提示しています。

表1は「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントチェックリストです。初期的なコミュニケーションの段階にある子どもが示す、やりとりの力に関する見落としがちな行動が、AからFまで6つの内容のまとまりに整理されています。それぞれの内容のまとまりの中で、最初期のやりとりの芽生えの行動が、大人との交互作用によってどのように展開していくかが示されています。なお\*印のついた項目は、視覚の活用が非常に重要な役割をはたしている項目です。視覚障害のある子どもについては、子どもが触覚や聴覚等を使う状況に置き換えて行動できるように、工夫することが必要になります。

表Ⅱ-6 「やりとりの芽生えと展開」アセスメントチェックリスト

## 「やりとりの芽生えと展開」アセスメント

被評価者氏名： \_\_\_\_\_ ( 年 月 日生 )

評価者氏名： \_\_\_\_\_

評価日： 1回目 ( 年 月 日 ) ( 歳 カ月 )  
 2回目 ( 年 月 日 ) ( 歳 カ月 )

\* の印の付いた項目は、視覚障害のある子どもについては、触覚や聴覚等を使う状況に置き換えてください

A おとなに注意を向けること		観察したら ○で囲む	コメント (状況・支援など)
1*	おとの表情、声、ジェスチャー的な表現に注意を向ける。  例：おとなが口を開いたり、目を見開いたりするとその顔を見つめる。おとの声に振り向く。	1回目  2回目	
2*	おとなが近くに来ると、意図的にそのおとなに注意を向ける。  例：近くに来たおとの顔を見て調べる。おとなが話をするとそれに聞き入る。	1回目  2回目	
3*	おとなが提示した物に注意を向ける。  例：おとなが子どもの前で物を振って音を立てたり、握ったり、揺すったりすると、それを見たり聞いたりする。	1回目  2回目	
4*	離れたところにいるおとなに注意を向ける。  例：部屋を動き回るおとなを見る。  離れたところから話すおとの声に聞き入る。	1回目  2回目	
5*	おとなが注意を向いているものに対して注意を向ける。  例：おとながものを手に取ると、子どもは時々その手に取ったものを見る。	1回目  2回目	
6*	おとなが指示したるものや人、出来事に対して注意を向ける。  例：おとなが近くのものを指さすと、その方向を向き指示したものを見る。	1回目  2回目	

B おとなを見ること・ほほえみ		観察したら ○で囲む	コメント (状況・支援など)
1*	<p>おとなが関わったり、目と目があつたりすると、微笑んだり声を出したりする。</p> <p>例：おとなが子どもに顔を見せて声を出すと、子どもは目を合わせて微笑み声を出す。</p>	1回目  2回目	
2	おとなのコミュニケーション的やりとりの始まりに、おとなに微笑んで挨拶する。	1回目  2回目	
3*	<p>おもちゃ等で遊んでいるときに、おとなを見つめ微笑む。</p> <p>例：子どもは遊んでいるときに顔を上げておとなの方に振り向き、目を合わせることを求め、微笑む。</p>	1回目  2回目	
4	<p>コミュニケーション的やりとりの休止中に相手の方を向く。</p> <p>例：おとなと子どもは手遊びをしている。おとなが休止すると子どもは「もっとやって」というようにおとなを見る。</p>	1回目  2回目	
5	<p>コミュニケーション的やりとりを行っている間は、相手の方を向くこと、声を出すこと等の行動を伴っている。</p> <p>例：手遊びをしている間、子どもは手をたたきながらおとなを見て声を出す。</p>	1回目  2回目	

C おとの注意を引く→やりとりの持続		観察したら ○で囲む	コメント (状況・支援など)
1	おとなが自分に接触したり近くに引き留めたりするための行動を持つている。  例：つかむ、しがみつく、泣く、興奮する、顔を見る。	1回目  2回目	
2	知っているおとなが近づいたりおとの声を聞いたりすると、笑ったり声を出したりして、おとの注意を自分に引きつけようとする。	1回目  2回目	
3	おとなに手を伸ばしたり、つかんだりすることによっておとの接触を維持する。焦点はおとの髪や顔や手に固執する行動ではなく、おとなを近づけておくことにある。	1回目  2回目	
4	子どもの行動におとなが応答すると、その行動を時々繰り返す。  例：子どもがテーブルをたたくと、おとなが子どもと同じようにテーブルをたたく。子どもは、時々、おとの反応に注意を向け再びテーブルをたたく。	1回目  2回目	
5	おとの注意を引く行動を繰り返し行って、コミュニケーション的やりとりを持続する。  例：子どもが手をたたく。おとなが見て「上手ね」と言うと子どもはまた手をたたく。	1回目  2回目	
6	おとの注意を向けさせるため、またコミュニケーション的やりとりを開始し持続させるための行動のレパートリーを持っている。視覚的な問題がなければ、レパートリーには以下の全てが含まれる：ものをおとなに見せること、渡すこと、指さし、目を合わせること、声を出すこと、身体的な接触をすること。	1回目  2回目	

D やりとりの持続に関わる信号の段階		観察したら ○で囲む	コメント (状況・支援など)
1	<p>おとなと一緒にしている活動がひと休みしたときに、ある行動をする。その際の子どもの行動はいつも同じとは限らない。</p> <p>例：おとなは子どもを膝の上で弾ませる、止まる、弾ませる、止まる、を繰り返す。子どもは、おとが止まったときに、声を出したり、弾んだり、手を振ったり、おとの足を触ったりする。その行動は、その時々によって変わる。</p>	1回目  2回目	
2	<p>おとなと一緒にしている活動がひと休みしたときに、子どもは一定の行動をする。同じ信号（合図）の繰り返しによってコミュニケーション的やりとりを持続する。</p> <p>例：おとなは子どもを膝の上で弾ませる、止まる、弾ませる、止まる、を繰り返す。子どもは、いつも同じ弾む動作をすることによって遊びの再開を促す。</p>	1回目  2回目	
3	ジェスチャー、ことば、その他の発信手段を使って、お決まりのコミュニケーション的やりとりを開始し、持続し、終了する。	1回目  2回目	
4	ジェスチャー、ことば、その他の発信手段を使って、様々な話題について、新しいコミュニケーション的やりとりを開始し、持続し、終了する。	1回目  2回目	

E やりとりの開始と終了		観察したら ○で囲む	コメント (状況・支援など)
1	おとなとの接触や、やりとりや、一緒に行っている活動を終了するための行動を持っている。  例：身体をよじる、背中を反らせる、泣く、遠くを見る、など。	1回目  2回目	
2	おとなとのコミュニケーション的な行動を開始するための行動を持っている。  例：おとは子どもが口を開け閉めするのを見て、これを子どもが何か言いたいサインと解釈し、「お話ししているの？」 と言いながら子どもの口を触る。	1回目  2回目	
3	おとなが立ち去ると動搖する  例：おとなとのやりとりの後で床におろされると泣く。	1回目  2回目	
4	コミュニケーション的やりとりを休止する又は終了するために、相手に合図をする。  例：遠くを見たり、少し動いておとなから離れたりすることによって、おとなに止めることを合図する。目を合わせる事を拒否することによっておとなに止めることを合図する。	1回目  2回目	
5	コミュニケーション的やりとりを終了することに対し抗議する。  例：おとながやりとりを終了しても、子どもはやりとりを持続することに成功していた合図を出し続ける。	1回目  2回目	
6	コミュニケーション的やりとりを開始するために、初めの方法がうまくいかなかったら、別の方法を使う。  例：子どもは目を合わせてやりとりを開始しようとする。この合図がうまくいかないと、子どもはおとなに触ったり引っ張ったりする。	1回目  2回目	

F やりとりにおける主体性の展開		観察したら ○で囲む	コメント (状況・支援など)
1	<p>触られたり、抱かれたり、揺すられたり、寄り添われたりすることをすぐに受け入れる。</p> <p>例：おとながやさしく抱き上げると、身体を寄り添わせる。 おとながその子ども身体を触った時、身体を固くしたり、びっくりしたり、顔をゆがめたり、抵抗したりしない。</p>	1回目  2回目	
2	<p>おとの声のやりとりに、時々参加する。</p> <p>例：子どもが声を出す、おとなが話すと休止する、子どもが声を出す。</p>	1回目  2回目	
3	<p>おとなが子どもにとってなじみの動きを始めると、子どもはその動きを行うことによって反応する。</p> <p>例：子どもとおとなが一緒にいるところで、おとなが足踏みする動きを始める。子どもは催促や操作的な援助なしでおとなと一緒に足踏みする。</p>	1回目  2回目	
4	<p>大人が設定したものを介したやりとり遊びに参加する。</p> <p>例：おとなが差し出したものを受け取るが、自分からはそれをおとなに返さない。</p>	1回目  2回目	
5	<p>模倣によってコミュニケーション的やりとりを持続する。</p> <p>例：おとなが車のおもちゃを前後に動かす。おとながそれを続けている間に、子どもは別の車のおもちゃを前後に動かし始める。</p>	1回目  2回目	
6	<p>単に刺激を求めたりものを獲得したりするためなく、やりとりそのものを目的におとなを求め、自分から接触する。</p> <p>例：やりとりを求めておとのところへ行く、おとなに向かって声を出す、隣に座っているおとなに手を伸ばす。</p>	1回目  2回目	
7	<p>ものを介したやりとり遊びを子どものほうから開始する。</p> <p>例：子どもが自分に差し出されたものをおとなに渡し返すことによって、やりとり遊びを始める。</p>	1回目  2回目	
8	<p>子どものほうからおとなをリードして、やりとりの仕方を決める。</p> <p>例：人形遊びで、子どもが人形の役割や活動を決めることに主導権を持ち、おとながそれに参加することを求める。</p>	1回目  2回目	

以下、「やりとりの芽生えと展開」アセスメントの6つの内容の項目の展開について概説します。これらの項目は、通常に発達している子どもの0歳から16ヶ月頃までのコミュニケーション行動を包括的に網羅しているものです。重度の運動障害、感覚障害、知的障害等がある場合には、大人との交互作用の中でこれらのコミュニケーション行動を獲得していくことに困難さを伴う場合がありますので、その観点についても記述します。

### (1) 大人に注意を向けること

「大人に注意を向けること」という要素を持つ行動の展開は、まず、子どもが関わり手である大人そのものに注意を向けることから始まります。普段はあまり表情の変化が見られないような子どもでも、教室に来たおかあさんの顔にじっと見入ったり、おかあさんの声に集中するような表情を見せたりすることがあるかもしれません。身近に接している教師にたいして、子どもはどのように注意を向けているでしょうか。教師との関わりの中で子どもが安心できる関係を築くことが大切ですが、見ることや聞くことに困難さがある場合には、たくさんの大人がいる学校の教室環境で、「私の大事な先生」が近くに来たことが子どもにわかるように、大人が意識して伝えることが必要です。

大人に注意を向けるようになると、次は大人が提示したものに注意を向けたり、大人が離れた所にいても注意を向けたりするように展開していきます。大人が注意していることに対して自分も注意を向けること、また、そこから発展して、大人が指差したものに注意を向けるようになることを、「共同注意」といいます。この共同注意は、子どもがその後に獲得する認知能力の基盤を獲得したことを示す重要な行動の展開ポイントです (Bakeman & Adamson, 1984)。

### (2) おとなを見ること・ほほえみ

子どもの「ほほえみ」は、やりとりの展開にとって強力な萌芽です。子どものほほえみに接した大人は、思わずその子どもの世話をしたくなる感情を呼び起こされ、やりとりが開始されるきっかけになることが多いでしょう。障害のある子どもの中には、目が合いづらかったり表情の変化がわかりにくかったりする場合もあります。そのような子どもは、やりとりの展開にとっては不利な状態にあることを大人が意識した上で、微細な表情の変化から意味を読み取ったり、丁寧なフィードバックをしたりするといった、配慮のある関わりをすることが必要になるでしょう。

大人との信頼関係が基盤になって、おもちゃで遊んでいるときに一段落したり、うまくいかなくなったりすると大人のほうを確認するように振り向いて、目を合わせたりほほえんだりする様子が見られるようになります。また、大人とのコミュニケーション的やりとりが休止すると「もっとやってよ」というように相手を見るような行動が見られ

るようになり、さらに、コミュニケーション的やりとりの間一貫して大人を見る行動が起こってきます。

### (3) 大人の注意をひくことからやりとりの持続へ

三番目は「大人の注意をひくことからやりとりの持続へ」という要素を持つ行動の展開です。この要素も持つ行動は、泣く・つかむ・大人の顔を見るなど、大人を自分の近くに引きとどめる行動から始まります。その後、知っている大人が近づいたり大人の声を聞いたりすると、笑ったり声を出したりして、大人の注意を自分に引きつけようとする行動が見られます。重度・重複障害のある子どもの場合は、積極的に大人の注意をひく行動が起こしにくいくらい多いため、大人は子どもの小さな行動の変化により丁寧に対応して、「自分が行動を起こすことによって大人の注意を自分に向ける」ことを子どもが実感できるような関わり方に配慮することが必要です。AACなどの支援機器を用いることによって、「自分の起こす行動によって大人の注意を向ける」という、重要な因果関係の理解や意図性の明確化を図ることも検討されるでしょう。

その後、子どもの行動に大人が注意を向けて応答すると、子どもはその行動を繰り返し行うようになります。例えば、子どもが手をたたき、それを見たおとなが「上手ね」を褒めると、子どもはまた得意げに手をたたく、といった場面がよく見られます。子どもが大人の注意をひき、それに対して大人がフィードバックを行うことが、コミュニケーション的やりとりの持続につながっていくのです。

### (4) やりとりに関わり信号の段階

この「やりとりに関わる信号の段階」は、前述した「コミュニケーションの発信方法の発達的变化」の初期の段階と関連が深い要素です。初期の段階では、大人と一緒にしている行動が一休みしたとき、子どもは思わず何らかの行動をしますが、その行動は意図的ではなく、一定でもありません。大人が子どもの行動の意味を読みとて、子どもの意図が明らかになるようなフィードバックを繰り返すことによって、子どもの意図性がはっきりと表れた信号が確立されていきます。重度・重複障害のある子どもの場合には、行動が小さかったり、時間がかかったりして読み取りにくい場合が多いのですが、それだからこそ、子どもに「あなたが私に伝えようとしていることがわかったよ」ということが伝わるよう、より丁寧なフィードバックが必要であると言えます。

子ども自身が使えるコミュニケーション方法が確立すると、それを用いて、お決まりの話題のやりとりから、新しい話題についてのやりとりへと展開していきます。

### (5) やりとりの開始と終了

この「やりとりの開始と終了」の要素をもつ最初期の行動は、思わず体をよじったり、泣いたりして、「やりとりや活動を終了したい」というメッセージを送ることです。次

に、大人を見つめたりほほえみかけたりなど、人とのコミュニケーションを開始する行動がでできます。重度・重複障害がある場合には、「やりとりを終了したい」というメッセージは、拒否的な行動を積極的に起こすのではなく、何も反応をしないこと、目をつぶること、眠ってしまうこと等の形で表れることがあります。また、子どもからやりとりを開始する行動がなかなか出てこないということも見られます。やりとりを開始できないのは、運動障害によって行動が起こしにくいだけでなく、一緒にいるのが誰なのか、今何の活動なのかななど、自分の周囲の状況がよくわからないためかもしれません。このことに配慮し、子どもにわかる状況設定を行うことは大変重要です。

状況がわかり、大人とのやりとりの中で活動の始まりや終了の信号が確立することによって、その信号を用いてやりとりを開始したり、終了したりする行動を子どもから起こすようになります。

#### (6) やりとりにおける主体性の展開

この「やりとりにおける主体性の展開」の要素をもつ最初期の行動は、おとなに触れられたり、抱かれたり、寄り添われたりすることを受け入れることから始まります。重度・重複障害のある子どもと接していく抱きあげようとしたときに、身体を固くしたり、びっくりしたり、顔をゆがめたり、という子どもの反応がある時、子どもは、自分を抱きあげようとしている人が誰であるか、わかっているでしょうか。また、「これから抱っこされるんだ」ということが理解できているでしょうか。やりとりにおける主体性の前提として、まず子どもがわかる状況があり、やりとりの相手である大人を安心して受け入れていることが大切です。

その後、子どもは大人との声のやりとりや、模倣を含む動きのやりとりを展開していきます。単に刺激を求めたりものを獲得したりするためなく、やりとりすることを目的におとなを求める、自分から接触するという主体的行動を見せるようになります。ものを介したやりとりでは、最初は大人が設定したやりとりのルールに参加していたのが、やりとりのルールの理解が進むとともに、次第に自分からやりとりを開始し、主体性に大人をリードするような行動場面が見られるようになります。これらの行動を展開するためには、子どもが様々なことを決定してやりとりをリードできるような、大人の働きかけが鍵になります。

## 2. 「やりとりの芽生えと展開アセスメント」の手順および留意点

(1) 「やりとりの芽生えと展開」アセスメントの概説と A から Fまでの各項目を読み、子どもが慣れ親しんだ環境で、子どもの行動観察を行ってください。1組のアセスメント用紙で2回分のアセスメントが実施できます。1回目のアセスメントの際に観察された項目は1回目の文字を○で囲み、2回目のアセスメントの際に観察された項目は2回目の文字を○で囲んでください。また行動が芽生え始めている項目については、それぞれ1回目、2回目の文字を[]で囲んでください。子どものやりとりの力がどのように展開したかの記録になります。

(2) コメントの欄には、その行動が観察された時の状況や、子どもの行動を引き出すために工夫している支援などを記入しましょう。1回目と2回目のコメントは色分けするなどして、記録として残るようにしてください。以下に、アセスメントを行う際の留意点を掲げます。

○アセスメントを行う場所は、子どもが慣れ親しんだ環境で行い、学校の場合は、子どもが普段過ごすことの多い教室等における行動観察を主としてください。

○ 物理的環境だけではなく、大人の関わりや、子どもが参加している活動の文脈によって、アセスメントの結果は変わってきます。そのため、大人は、その子どものコミュニケーションの力を最も引き出しやすいような活動を工夫したり、子どもが力を発揮しやすいルーティンで行っている活動の文脈を用いたりしてください。子どもの行動を引き出すために工夫している支援はコメント欄に書き込み、子どもに関わる大人が共有できるようにしてください。

○ 可能であればその子どもに慣れ親しんだ複数の教師が、一緒に観察に参加してください。異なる関わりのスタイルを持ち寄ったり、お互いの経験や観察した行動の解釈を共有しあったりすることを通して、その子どもについて学びあう機会にしましょう。また、保護者と学校での行動観察の結果を共有しながら、家庭での子どもと家族のやりとりの様子をうかがうことで、学校における支援のヒントがたくさん見つかることがあります。

○ \*印がついている項目については、環境の把握に視覚が大きな役割を果たしている項目です。視覚障害のある子どもについては、子どもが触覚や聴覚等を使う状況に置き換えて行動できるように、工夫することが必要になります。

## 文献

- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278–1289.
- 齊藤由美子 (2008). やりとりの芽生えと展開についてのアセスメントの提案. 重複障害児のアセスメント研究－自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて, 平成 18 年度－19 年度課題別研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 53–57.
- Stillman, R., & Battle, C. (1985). Callier-Azusa Scale(H). Program in communication disorders. University of Texas at Dallas. Callier Center for communication disorders.

## 演習：やりとりの基本要素について理解を深めるための重複障害疑似体験

ここで、やりとりの芽生えと展開の項目について、障害のある子どもの立場から、さらに理解を深めるための演習を紹介します。やりとりの展開に関して、運動障害、感覚障害、知的障害など重複障害のある子どもの側の困難さや大人の側の支援の大切さについて述べてきましたが、障害のない者にとってそれらを実感するのは難しいことです。障害のある人のことを完全に理解することは不可能ですが、相手の立場や気持ちについて想像力を働かせ、共感的に理解しようとする努力は必要です。障害のある子どもの立場や気持ちを想像・共感する機会を提供する手段として、障害のある状態の疑似体験をしてみましょう。やりとりの際に子どもが体験しているかもしれない困難さや不安、また、周りからの配慮によってやりとりがうまくいった時の喜びなど、様々な発見があるでしょう。この共感的理解が、障害のある子どもの立場に立った支援につながります。

写真1はある研修会において実施した、やりとりの基本要素について理解を深めるための重複障害の疑似体験の様子です。会話に参加している6人のうち2人は、それぞれ白濁による低視力、及び、視野狭窄の状態をシミュレーションできる疑似体験ゴーグルを掛け、また両手の指で両耳を軽くふさいで会話に参加しています。重複障害の疑似体験者は、見えにくさと聞こえにくさという周りの情報が収集しにくい状態に加えて、手が動かすことができにくい状態で、集団での会話に参加します。グループの全員が順番に重複障害疑似体験をした後、全体でディスカッションを行い、それぞれの個人が体験から気づいたことや学んだことを全体で共有します。



写真1

### (2) 「弱視」疑似体験セットの作成

学校等において多人数で行う研修のために、高価な白濁や視野狭窄のシミュレーションゴーグルを使わなくても、簡単にそろえられる材料を利用して疑似体験セットを作成する方法をご紹介します。必要な材料は、写真1に示すような、ビニール袋、荷造り用のビニールひも、セロテープ、はさみです。「白濁による低視力の弱視」の状態は、ビニール袋1枚を適宜たたんだものに、ビニールひもを通してセロテープで固定し、目の



写真2



写真3

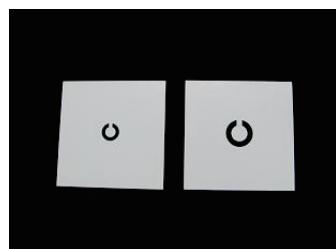


写真4

前にたたんだビニール袋が垂れた状態になるよう、頭に装着します（写真3）。

例えば、「視力0.03の状態」をシュミレーションする場合には、写真4の近距離用視標を30cmの距離で見ながらビニール袋の重なる枚数を調節し、「0.03はわかるけれども0.04はわからない状態」の疑似体験セットを作ります。作成した「白濁による低視力の弱視」状態の疑似体験セットをガムテープで部分的に覆うことで視野が限定された状態を作ることができます。担任している子どもの視覚的な情報があれば、最もそれに近いと思われる状態を作つて体験してみてください。

### （3）やりとりの基本要素について理解を深めるための重複障害疑似体験の流れ

- ①参加者が各自、「白濁による低視力の弱視」状態の疑似体験セットを作成します。  
グループでのやりとりの実施に先立って、シュミレーションした状態のセットを装着し、その部屋の中の何が見えやすいか、何が見えにくいか、光の状態（カーテンを開け閉めするなど）で見え方がどう変わるかなどを体験してみてもよいでしょう。
- ②疑似体験セットを外し、6人程度のグループを作り、お互いの顔が見合えるよう円になって座ります。セッションは2回行い、グループのメンバーの半分が、1回ずつ疑似体験セットを装着して重複障害の疑似体験をします。先に体験する人が誰かを決めてください。疑似体験をしている人同士はできるだけ隣り合わないようにして座ります。
- ③初めの疑似体験者は、疑似体験セットを装着し、両手の指で軽く耳をふさいで、「見えにくい、聞こえにくい、手が使えない」状態でスタンバイをします。
- ④ファシリテーターは、ホワイトボード等にグループでの会話の話題を書くか、あるいは話題を書いた紙を提示します。「連休の予定」や、「好きな食べ物」など、グループの誰もが参加できる話題を1つだけ提示し、それを合図にグループでの会話（第1セッション）を開始します。
- ⑤第1セッションを10分間行い、終了。
- ⑥疑似体験者を交代します。準備ができたら、ファシリテーターは、新たな話題を提示して、それを合図にグループでの会話（第2セッション）を開始します。
- ⑦第2セッションを10分間行い、終了。
- ⑧参加者全体で、体験した内容についてディスカッションを行い共有します。体験から気づいたことや学んだことを一人ひとつずつ発表していきましょう。視点としては、「コミュニケーション」について、「情報を取り入れる困難さ」について、「心理面（不安感、安心感、嫌だったこと、うれしかったことなど）」について、「してほしかったこと、してほしくなかったこと」について、などがあります。ファシリテーターは、参加者からの発表の内容をホワイトボードに書き出す等して、これらの視点で整理してみましょう。
- ⑨さらにディスカッションでは、体験したことをどのように教育実践に活かしていく

のかについて、全体で話し合いを深めましょう。また、改めて「やりとりの芽生えと展開」アセスメントの各項目を見て、子どもの立場に立った困難さや、どのような支援が役立ちそうかについて、話し合ってみましょう。

#### (4) 障害の疑似体験の限界について

障害の疑似体験は、いくつかの限界があることを十分認識したうえで実施してください。一点目は、弱視の疑似体験セットを用いたり、手で耳をふさいだりすることで体験した状態は、あくまでシミュレーションであり、実際の障害の状態とはかなり異なっているということです。二点目は、障害のある当事者の心理的な側面は、短い疑似体験の時間で理解することは不可能です。これまで、そしてこれからもずっと障害のある状態で生きている当事者の心理状態と、30分ほどでいつもの生活に戻ることができるとわかつて体験をしてみた時の心理状態を比べることはできません。体験したことで「障害を理解した」と過信することは禁物です。疑似体験は、あくまで、相手の立場や気持ちについて想像力を働かせて共感的に理解し、よりよい関わりの仕方や支援を考えるための、一つのきっかけと理解してください。

なお、第2章の「コミュニケーションのアセスメント結果を活用した12の支援ポイント」では、疑似体験からの気づきを活かした支援についての提案が行われています。

#### 参考文献

中野泰志・中澤恵江 (2003). B 感覚障害を併せもつ人の自己決定・自己管理を引き出すためのマニュアル. 言語的コミュニケーションが困難な重度重複障害児・者の自己決定・自己管理を支える技法の研究とマニュアルの開発(研究代表者 中村賢龍), 平成13—14年度厚生労働科学研究研究費補助金障害福祉総合研究事業、総合研究報告書, 194—218.



## **第2章 コミュニケーションのアセスメント結果を活用した 12の支援のポイント**

この章では、コミュニケーションに関する二つのアセスメント、「受信方法と発信方法の発達的变化のアセスメント」及び「やりとりの芽生えと展開」の結果を活用した12の支援のポイントについて解説します。これらのポイントは、昨年度までの研究における事例報告、過去の重複障害教育に関する実践研究、及び、海外の重複障害教育のコミュニケーション指導に関する文献等を基に整理を行い、学校現場で活用されやすい形で提示したものです。また、第1章で紹介した重複障害の疑似体験からの学びを活かした支援も取り入れています。



## 第2章

### コミュニケーションのアセスメント結果を活用した12の支援のポイント

この章では、第1章で提案した「受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント」及び「やりとりの芽生えと展開」の結果から得た手がかりを、どのように日々の実践へと展開するのか、その支援のポイントについて述べます。

#### 1. コミュニケーション支援の考え方

このアセスメントを実施することによってめざす支援の在り方は、子どもの「コミュニケーション能力の獲得」そのものを目標にした支援ではありません。教師は、子どもの日々の生活や学習活動のなかで、子どもの持つ可能性を支え、子どもが主体性を持って学習や生活に取り組むための支援を行っています。重度・重複障害のある子どもたちに関わる教師が、現在の時点で子どもが持っているコミュニケーションの初期的な力に気づき、その力を子ども自身が最大限活用できる教育環境を整え、生活や学習活動の中で子どもとの「今、ここ」のコミュニケーションを積み重ねることが、目指すべきコミュニケーションの支援であると考えます（岩根, 2005 ; Rowland & Schweigert, 2004 ; 齊藤, 2008）。その支援のための手がかりを得るものとして、これらのアセスメントを位置づけています。

コミュニケーションについて、上記に述べたような教育的支援の視点を示した Siegel-Causey と Bashinski (1997) のモデルを紹介します。このモデルは、重度の知的障害を伴う重複障害のある子どもの初期的なコミュニケーションを成立させ、豊かなものにするために、コミュニケーションのパートナーである大人の支援や配慮が大きく関わっていることを示しています。

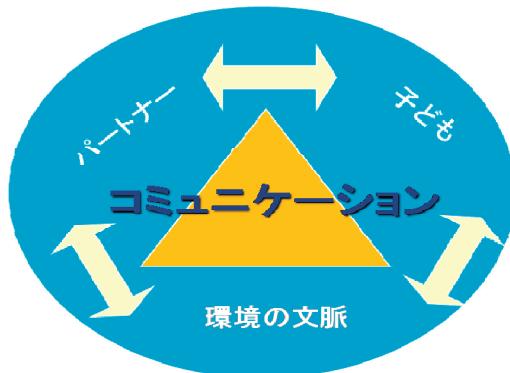


図1 重度重複障害のある子どものコミュニケーションが成立する条件  
(Siegel-Causey & Bashinski, 1997)

このモデルによると、重度重複障害の子どもとのコミュニケーションを成立させるための3つの条件として、コミュニケーションの関わり手（パートナー）である大人が、

- ①その子どものことをよく知り、
- ②関わり手として子どもとのコミュニケーションを取り持つ重要な役割を果たし、
- ③コミュニケーションが成立しやすい環境の文脈を整えること

が挙げられています。子ども、関わり手、環境の文脈の三者の間の関係を、関わり手である大人が密接に取り持つことで、障害の重い子どもとの豊かなコミュニケーションが成立するのです。

## 2. コミュニケーション支援の12のポイント

それでは、「コミュニケーションの手がかりがつかみにくい」といわれる重度・重複障害のある子どもと関わる教師は、子どもとのコミュニケーションを成り立たせ、豊かなものにするために、具体的にどのような配慮や支援を行うことが必要なのでしょうか。昨年度の「重複障害児のアセスメント研究」(2008)で紹介した実践事例、これまでの重複障害教育に関する実践研究、Siegel-CauseyとBashinski (1997)を含む海外の重複障害のある子どものコミュニケーションに関する文献、第1章で紹介した研修における疑似体験を通じた学びから、以下の12の項目を支援のポイントとして整理しました。

- (1) コミュニケーションが成立するための基本的要素を保障する支援
  - ① どこ？がわかること
  - ② なに？がわかること
  - ③ だれ？がわかること
  - ④ 自分に話しかけられていること、誰から話しかけられているかがわかること
  - ⑤ 子どもの反応へのフィードバック
  - ⑥ やりとり・活動の始まりと終わりがわかること
  - ⑦ 環境における感覚刺激の調整
- (2) 豊かなコミュニケーションを育むための支援
  - ⑧ 活動の予告
  - ⑨ 活動の準備と後片付け
  - ⑩ 活動の記録と振り返り
  - ⑪ 子どもの発信の手段と選択肢の用意
  - ⑫ 子どもにとっての自然な活動の文脈づくり

それでは、それぞれの項目について、実践例等を挙げながら見ていきましょう。

①～⑦の項目は、コミュニケーションが成立するための基本的要素として考えられる事項を保障する支援、⑧～⑫の事項は、①～⑦の基本的要素の基盤に立って、活動の中でより豊かなコミュニケーションを育んでいくための支援として考えられる事項です。

## (1) コミュニケーションが成立するための基本的要素を保障する支援

最初の7つの項目は、コミュニケーションが成立するための基本的要素として考えられる事項を保障する支援です。私たちが日常生活の中で人とやりとりをするときに、「わかつていて当然」のこととしている「どこ?」「なに?」「だれ?」という情報は、子どもにきちんと伝わっているでしょうか?また、子どもは、自分がやりとりの主体であること、自分の行動が周りの人に影響を与えるということを、確信できているでしょうか。

第1章で紹介した「やりとりの基本的要素について理解を深めるための疑似体験」を行うと、これらの基本的要素の重要性に気づかされる発見がたくさんあります。これらの基本的要素は、障害のない者にとっては人とのやりとりの中で自明のものとして自動化されているため、普段の生活の中で改めて意識することはありません。しかし、疑似体験によって視覚・聴覚という主要なチャネルを妨害することにより、基本的要素が満たされていない状態が立ち現れるため、子どもが経験している可能性のあるさまざまな気づきがもたらされるのです。「コミュニケーションの手がかりがつかみにくい子ども」に対しては、まず、コミュニケーションが成立するための基本的要素を保障する関わりが不可欠です。

### ① どこ?がわかること

重度・重複障害のある子どもにとって、学校内や教室などの環境はどのように理解されているのでしょうか。朝、登校してから長い廊下を通って教室への移動、トイレへの移動、教室での移動など、車いすを押されて移動している子どもにとって、まわりの環境はめまぐるしく変化しています。大人にとっては、当然のように何がどこにあるかがよくわかっている環境です。しかし、運動障害や知的障害、感覚障害があり、周囲の環境を把握しにくい子どもにとって、「自分が今どこにいるのか」がわかる環境になっているでしょうか。また、「何のためにそこに行くのか」が子どもには理解できているでしょうか。

子どもの立場に立って、意図的に整えられた「どこ?」がわかりやすい環境を、実践事例から紹介しましょう。写真1は学校の体育館の入り口に目印と垂らされた蛍光色の緑の布です。視覚が十分使えない子どもでも、はっきりした色なら見えるというが多いことは、第1章「実践に活かす見え方アセスメント」で説明しました。この学校では体育館のトランポリンの下にあるマットの印象的な緑色と同色の布が、体育館の三か所の入り口すべてに垂らされています。この布は遠くからでも見えて体育館がそこにあることがわかり、車いすを押されて移動する子どもも、「これから体育館で大好きなトランポリンをするんだ」と心の準備をしながら近づくことができます。ウォーカーで移動する子どももこの布を目指して教室から一人で移動することができるようになりました。写真2では、ストレッチャーで、天井を見ながら移動する子どものために、自分の教室に来たことがわかるように入り口の天井に視覚的に楽しめる装飾をしています。

また、教室の入り口に子どもに見えやすい縞模様をつけたり、音の鳴る鈴をつけたりして、子どもがそれぞれの手がかりで教室に来たことを確認できるような工夫がされています。写真3は、パソコン室の入口に目印として掲げられた金紙とキーボードです。受信方法で実物を手掛けたりにする段階の子どもたちにとって、どこに来たのか、何をする場所なのかがよくわかる工夫です。このような環境設定の工夫は「今、私は〇〇の場所にいます」というメッセージを子どもに伝えています。



写真1



写真2



写真3

さらに、子どもにあった受信方法を用いて「私はこれからこの場所に行きます」ということを意識づける工夫もあります。写真4は体を動かす活動を行う畳の部屋を表す小さい畳マットです。子どもは、この畳マットの手触りやイグサの香りで、これから畳の部屋に行くことを意識します。教室から畳の部屋までこのマットを持っていくことで、「私はどこに向かっているのか」を意識しながら移動することができます。写真5はトイレの入り口の表示です。写真と共に、押すと音が鳴る布製のトイレ人形が掲げてあります。トイレに行く子どもは教室から同じ人形（写真6）を持って行くことで、これからトイレに行くことを意識しながら移動でき、トイレの入り口で人形を鳴らして音や感触でも到着したことを確認できます。



写真4



写真5



写真6

子どもが、自分がどこにいるのかが理解できること、どこに何のために行くのかがわかりやすい手がかりがあることによって、子どもが理解する環境はより安定し、安心感や目的意識をもって活動することができるでしょう。見通しのある学校生活を送るために「どこ」がわかる支援を行うことはとても重要な鍵です。

## ② なに？がわかること

重度・重複障害のある子どものまわりには、子どもにとって大事なもの、そうでないものを含めてたくさんの“もの”が存在しています。子どもが自分のまわりに「なに」があるのかを把握しやすい環境が意識して作られているでしょうか。子どもにとって大事なもの（お気に入りの本や、好きな音楽が聞こえるデッキなど）は、自分で見つけやすく、コミュニケーションが生じやすいように、子どもの周りの環境に配置されているでしょうか。子どもに関わる大人は、様々な都合で、活動に使う道具を片づけたり、置き場所を変えたりしています。しかし、運動障害や知的障害、感覚障害があり周囲の環境を把握しにくい子どもにとって、それは、目の前にあるものが、いつの間にか世界から消えたり、また登場したり、という繰り返しかもしれません。そのような状況で、自分が欲しいものが何かを見つけたり、人にそれを伝えたりすることは困難です。

子どもの立場に立って、「なに」が自分のまわりにあるのか、自分にとって大事なものがどこにあるのかを把握しやすい環境を工夫した実践事例を紹介しましょう。図1はある教室の見取り図です。それぞれの子どものコーナーは赤、黄色、青、緑の布マットで色分けされ、場所が変わることはありません。このコーナーは、登校後に身体を休めたり、自由時間に好きな活動に取り組んだりする、お気に入りの拠点スペースです。それぞれのコーナーには棚があり、その子どもが今お気に入りのおもちゃや教材、日常生活に使う道具類（かばんなど）が整理して置かれています。子どもにとって大事なものは、子ども自身が手を伸ばせば届く場所や、視線を向けることで確認できる場所に置かれ、すぐに見つけることができます。

写真7は、子どもにとってわかりやすい台所の引き出しの工夫です。子どもが箱を見て何かがわかるのであれば、引出しに空き箱を張り付けて、中身を表示する工夫ができます。写真8は「空き箱でわかる」子どもにとっての買い物リストです。買い物にはこの空き箱を持って店に行き、中身の入った同じ箱の商品を買ってきます。

自分のまわりに「なに」があるのかがわかり、自分にとって大事な物を見つけやすいことによって、子どもは「もの」の登場を大人頼みにするのではなく、より主体的に活動することができるでしょう。それは、手を伸ばす、視線を送るなど、子どもの意思が表れやすく、コミュニケーションが生じやすい環境でもあります。

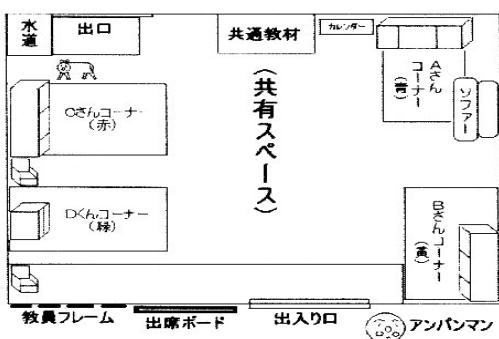


図1



写真7



写真8

### ③ だれ？がわかること

重度・重複障害のある子どもは、生活のいろいろな場面において、他者からの支援を必要とします。「人」は環境の中で、最も大切な要因です。周囲の状況を把握しづらい子どもは、自分にいつも関わってくれる大人をどのように認識しているでしょうか。重複障害の疑似体験で会話をした感想として「今話しているのが誰であるかがわかりにくいために、会話に参加しづらかった」という声が多く聞かれます。今、自分に関わっているのがだれなのかを子どもがわかることは、コミュニケーションの出発点です。まず、心にとめておくべきことは、周囲の状況を把握しづらい子どもと関わる際には、「子どもと出会ったときには自分が誰であるかを名乗る」ことが、最低限のマナーであるということです。また、自分のそばで関わっている大事な人が、理由もわからず突然いなくなることは、不安なことです。子どもから離れる際は、離れることやその理由を告げること、子どものそばにきたらその都度自分であることを名乗ることを心がけましょう。

「やりとりの芽生えと展開」アセスメントで、おとなに注意を向ける行動があまり見られない場合には、関わりの中で子どもにとって大事な「だれ」がわかりやすいようより丁寧な工夫が必要かもしれません。子どもの立場で、「だれ」がわかる工夫、確認できる工夫には、どのようなものがあるでしょうか。実践例から紹介します。自分のテーマカラーとして、子どもに見えやすい赤い服を年間を通して身につけるようにしているという教師がいます（写真9）。子どもたちは、赤いものが近づいてくると、教師が声をかける前に「〇〇先生だ」と気がつきます。写真10は、見え方アセスメントで、「ピンク色が見えやすい」ことがわかった子どもの担当教師が工夫した、ピンク色のたすきです。色とともに斜めの線が子どもにわかりやすく、教師が自分の側にいない時には声を出し、顔を上げて視線を周囲へ向けて探すような仕草が見られるようになりました。視覚がうまく使えない場合には、手がかりとしていつも同じリストバンドをつけたり、同じ香水をつけたりすることが〇〇先生の「名前」として機能します。また、教師一人一人のテーマソングを決めて、朝の会で歌い「〇〇先生がいますよ」と確認しているクラスがあります。子どもは別の場所で会っても、テーマソングで「あの先生だ」とわかります。子どもにとっては、歌が先生の名前です。

大事な人を子どもはどんな名前でわかっているでしょうか。  
やりとりは子どもがその人が誰かを確認することで始まります。



写真9



写真10

#### ④ 自分に話しかけられていること、誰から話しかけられているかがわかること

周囲の状況が把握しにくい重複障害の疑似体験で、多くの人が体験する心理状態として「話の内容がわからなくなったときに、どうでもいいや、という気になる」「皆が笑った時にその内容がわからなくて、取り残されたような感じがした」という声が聞かれます。普段は積極的な性格の人でも、今、何が話されていて、どんな状況なのか確信が持てない場面ではなかなか会話に入れず、疎外感を感じ、あきらめや受け身的な状態になってしまう、という様子が見られました。「担任している子どもは引っ込み思案な性格だと思っていたけど、状況がわからなくて動けないだけなのかもしれない」という感想を述べた人もいました。重度・重複障害のある子どもたちから、なかなか大人の注意をひきつける行動や、やりとりを開始する行動が見られないのは、情報収集の難しさからくるやりとりの困難さ、そこに起因する心理状態によるものかもしれません。

疑似体験では、周りの状況が把握できずこののようなあきらめや受け身的な状態でいるときには、一般的な問い合わせをされても、自分に話しかけられているのかどうかわかりにくい、という感想が多く聞かれます。反対に、隣の人が自分の腕をたたいて「あなたはどうですか」と声をかけてくれたり、「今こういうことを話しているよ」と情報をまとめて伝えてくれたりしたことで会話に入ることができ、とてもうれしかったという気づきもありました。

このことは、障害のある子どもにとって重要な支援の手がかりであると思われます。朝の会や授業の場面などでも、集団全体に「みなさん」と話しかけるのではなく、「あなたに話しているんだよ」「話しているのは〇〇だよ」ということが子どもにしっかりと届く働きかけはとても大切です。

#### ⑤ 子どもの反応へのフィードバック

私たちは、人との会話の最中、相手の話に何度もうなずいたり、相槌をうったりしながら会話を進めています。話をしている人は、聞いている人のうなずきや表情からフィードバックを受けて「この話は興味を持って聞いてくれているな」とか、「そろそろ切り上げて次の話題に移ろう」など、さまざまな判断をしながら会話を進めています。

周囲の状況が把握しにくい重複障害の疑似体験では、相手のうなずきはなんとなくわかるものの、相手の表情がよく見えません。そのため、疑似体験の参加者からは「話を振られてしゃべりだしても、相手がおもしろがって聞いてくれているのか、つまらなそうなのかがわからなくて不安になる」、「相手の様子が見えないので話をやめるタイミングがつかみにくい」などのコメントが数多くありました。自分が話していることに対しての、聞き手からのフィードバックが得られないことが、話し手を不安にさせ、やりとりの継続を難しくさせるのです。

障害のある子どもの小さな行動に対して「あなたのことを受け取ったよ」というフィードバックを丁寧に行うことは、やりとりの継続にとってとても重要です。子どもの動

かした手や足にしっかりと触れて「ここを動かしたね」と返したり、子どもが視線を向けたぬいぐるみを「これを見てるの」と子どもに近づけたりするなど、子どもの小さな行動に対して関わり手が関心を向けている、ということを、子どもにわかる方法でしっかりと伝えることが、子どもが安心してやりとりを継続していく支えとなるのです。そしてそれは、子ども自身が、自分がやりとりの主体であること、自分の行動が周りの人々に影響を与えるということへの気づきへつながっていきます。

また、周囲の状況が把握しにくい子どもには関わっている大人の表情がわかりにくいため、感情が伝わりにくい状態にあります。コミュニケーションには、情報伝達だけではなく、感情を伝えあうという大切な機能があります。子どもの感情を共有し、こちらの感情が伝わるようなフィードバックを行うことがとても重要です。

## ⑥ やりとり・活動の始まりと終わりがわかること

周囲の状況を把握することが難しい重度・重複障害のある子どもは、集団での活動の始まりと終わりをはっきりと理解できているでしょうか。重複障害の疑似体験では「会話の始まりと終わりがわかりにくい」ことを、多くの人が体験していました。その結果として、疎外感を感じたり、会話に自分から積極的に参加しづらかったりという心理状態を語る人もいました。集団で活動を行うときには、子どもの活動への主体的な参加を保障するために、「これからやりとりや活動が始まること」、「これでやりとりや活動が終わること」を、子どもにわかる方法ではっきりと伝えることが重要です。

例えば、ある教室の朝の会では、教師がピンクの手袋をはめた手を子どもの目の前にかざし、手話で朝の歌を歌うことが、その子どもにとっての朝の会の始まりのはっきりとした合図になり、その手袋を外すことが終わりの合図になっていました。子どもの手をたたいたり、さすったりするジェスチャーで「始まり」と「終わり」を伝える場合もあります。活動のたびに、毎回丁寧に確認することによって、子どもから手を動かしてくれることがあるかもしれません。活動の始まりの歌、終わりの歌や、始まりの楽器の音、終わりの楽器の音を決めて行っている例もあります。子どもがしっかり意識できる方法を工夫してください。

重度・重複障害のある子どもの中には、活動を「終わりたい」という行動は出るけれども、活動を「始めたい」という行動がなかなか見られないこともあるでしょう。子どもと教師が2人で活動する場面では、揺れ遊びや遊具あそびなど、活動の始まりと終わりがわかりやすい、一つの活動のまとめを作って、それを繰り返すことが行われます。活動のまとめが終わった時の子どもの反応を、子どもからの意図的な発信につなげていく支援については、第1章の発信方法の発達的変化で紹介しているので参考にしてください。活動のまとめに伴って歌を歌うことで（例えば、ブランコの揺れに合わせてブランコの歌を歌うなど）、子どもが歌のフレーズで活動がどれくらい続くのか、いつ終わるのかを予測しやすい、という工夫ができます。

## ⑦ 環境における感覚刺激の調整

重度・重複障害がある子どもは、環境からの感覚刺激の条件によって、しっかり覚醒したり、うとうとしてしまったりと、覚醒レベルが変動することが多々あります。また、疑似体験ではしばしば「窓のほうを見ると眩しいので、そちらにいる人を見なくなった」という体験をする人がいます。子どもの最適な覚醒レベルを維持するため、また、子どもが環境からの情報をできるだけ得やすくするために、最適な見え方や聞こえ方がどのような環境の条件下で行われるのかを把握しておくことが必要です（見え方の配慮については、第1章実践に活かす見え方アセスメントを参考にしてください）。この項目は上記①から⑥の項目の事項のすべてにかかって、子どもの環境（人を含む）の把握やコミュニケーションに影響を及ぼします。

眩しさがあるために眠ってしまう子どもの例は第1章でも紹介しました。視覚的な感覚刺激の調整として、天井の蛍光灯や窓の眩しさを軽減するために、間接照明にしたり、カーテンを引いたりするなどの環境の配慮があります（写真11）。また、光源の位置に配慮すること、背景に布をかけたり黒い背景を使ったりするなどして見せたいものが見えやすいようにコントラストを工夫すること（写真12）が必要な場合があります。

その他、環境にある音、人の声などの聴覚刺激や、部屋の温度など、環境における感覚刺激が子どもにとって覚醒を促し、環境の把握やコミュニケーションを行うために最適なものであるかどうかを、よく検討して調整する必要があります。



写真 11



写真 12

## (2) 豊かなコミュニケーションを育むための支援

次の5つの項目は、活動を通して豊かなコミュニケーションを育むための支援として考えられる事項です。これらの事項の実践は、前述した「コミュニケーションが成立するための基本的要素」が基盤になりながら、この基本的要素を強化していく機能も有しています。子どもとの活動を共有する中で、子どもにコミュニケーションの機会を提供し、また、子どもにとってさらにコミュニケーションへの意欲を促進することを目指す支援のポイントです。

## ⑧ 活動の予告

学校では、様々な生活活動や学習活動が展開されます。教師は、子どもたちに学習して欲しい内容を吟味し活動の計画を立て、時間割に沿って活動を展開しています。しかし実際に活動の主体となる子どもは、これから自分がどんな活動に参加し、何をするのかがわかっているでしょうか。「見通しが立つ」ということは、豊かな学校生活の基礎となるものです。活動の予告がなされることによって、子どもは、次に起こることを予期し、予想される変化に向けて心の準備をすることができます。また、次に起こることに対してどう感じるか（うれしかったり、嫌だったり）を表現する機会となるかもしれません。教師にとっては、活動の内容について（何をするのか、他に誰と一緒に参加するのか、どこで行われるのか、など）子どもに伝え、子どもから活動を予期する何らかのサインがあれば、そこからさらにやりとりを発展させることのできる、絶好のコミュニケーションの機会となるでしょう。

活動の予告にどのような方法を用いるかについては、受信方法の発達的変化のアセスメント結果に基づいて、その子どもにわかる方法で行うことが重要です。朝の会で全員一度に、同じ受信方法（写真や絵カードなど）を使ってその日の授業を確認する場面が見られますが、受信方法の発達段階は一人一人異なっています。必要であれば、クラス全体の時間割とは別に、その子どもの一日の活動の流れをその子どもにわかる方法で、カレンダーボックス等を作り提示することが望まれます。写真13は線画が受信方法となる子どものカレンダーボックスです。実際の活動に使う道具が棚の上段に整理され、活動が終わった道具は棚の下段に移されます。写真14は、実物を触った触覚や嗅覚が受信方法となる盲ろうの子どものカレンダーボックスです。



写真 13



写真 14

右の棚に入っているリストバンドやカチューシャは「今日はこの人たちがいます」と触ってわかるネームサインです。お玉の実物を触り、カレー粉の香りを嗅いで、今日の活動を知ります。子どもが受信するために用意したカレンダーボックスですが、子どもの方から「これが早くやりたい」と発信の手段として用いることもあります。

周囲の状況が把握しにくい子どもほど丁寧に、使える感覚（視覚・聴覚・触覚・嗅覚など）を使って丁寧な活動の予告を行うことが必要です。横になっている子どもの身体

を起こす時には、介助で最初に触れる首の後ろをトントンと2回たたくことが「これから起こしますよ」という予告となります。この予告を続けるうちに、子どもの方から、身体を起こして欲しいときに首を擧げる、という発信をしてくれるかもしれません。

見通しの立つ生活は、子どもが主体的に生きる生活です。活動の予告は、子どもの活動への主体的な参加を支え、予告をする関わり手との間にコミュニケーションの機会を提供します。

## ⑨ 活動の準備と後片付け

重度・重複障害のある子どもは、学習や生活において常に部分的な情報しか与えられていない状況になります。子どもは、教師からすべてをお膳立てされた状態で学習活動に参加する状況がしばしば見受けられます。楽しい活動の時間が終わったら、その活動で使ったものは教師によってすべて跡形もなく片付けられる、といった光景はよく見られることです。子どもたちにとっては、大好きなキーボードがどこからともなく突然目の前に表れ、遊び終わるとまた突然どこかへ消えてしまう、という断片的な情報が行き交う状況が、目の前で日常的に繰り返されているかもしれません。

準備と後片付けを子どもと共にに行なうことは、子どもとの間に豊かなコミュニケーションの機会をもたらし、また、子どもの概念形成を促進する機会となり得ます。例えば、足をお湯につける足浴の活動の準備を子どもと一緒にやってみましょう。子どもは教師と一緒にビニールシートを広げたり、ペットボトルに温かいお湯を入れてバケツまで運んだりします。温かいペットボトルを触ったり、ペットボトルのお湯をバケツに入れたり、入浴剤を入れてかき混ぜ甘い香りを楽しんだりすることは、子どもにこれから始まる足浴の活動を予期させることでしょう。活動への期待感や、もしかしたら「嫌だな」という思いを伝えてくれるかもしれません。

楽しい足浴の活動が終わった後は、後片付けも一緒に行います。バケツからお湯がこぼされる様子や、大きなビニールシートが小さくたたまれていく様子も、しっかりと見ています。これは子どもにとって因果関係を理解する貴重な学習の機会です。教室の隅に置かれたバケツには、楽しかった足浴の活動の余韻が残っています。そこにバケツがおいてあることで、バケツに触ったり、視線を向けたりして、「楽しかったね」「もっとやりたいな」という気持ちを伝えてくれるかもしれません。

活動の準備や後片付けと一緒に行なう過程の中に、新たなコミュニケーションを生じさせる可能性があります。また、準備と後片付けを行うことによって、子どもにとっての「なに」の理解や「どこ」の理解も深まることでしょう。子どもにとって、活動について部分的にしか持っていないかった情報が、全体像の情報としてつながることは、概念形成にも大きな影響を与えるでしょう。

## ⑩ 活動の記録と振り返り

教師や保護者は、連絡帳や日々の記録などに、子どもたちの学習や生活の様子を書きためています。子ども自身にとっても、楽しかった活動を振り返ったり、大好きな先生や友達のことを思い出したりする手立てが必要なのではないでしょうか。それは子どもの経験や感情を周りの人と共有する、豊かなコミュニケーションの機会を生み出します。

写真15は写真の日記、写真16は絵の日記です。その日に一番楽しかった活動や、印象的だったことを、子どもと話し合いながら振り返り、記録に残します。写真や絵の他、授業で作った作品を貼ったり、散歩に行って拾ったきれいな落ち葉を貼ったりなど、子どもにわかる受信方法で様々な工夫ができます。

視覚活用が難しい子どもの場合は、ハンディなカセットレコーダーを用いた音の日記（写真17）で記録を残すことができます。まず、何をどのように録音するかを子どもと相談して、子どもと一緒に録音します。授業中の様子や、行事の様子などの環境音を録音しても臨場感あふれる日記になります。音の日記を実践している子どもは、家で家族と一緒に聞いたり、一人の時間に聞き返して楽しんだりすることができるようになつた、という報告があります。撮りためたテープを整理して、昨日、一週間前、一ヶ月前、一年前と聞き返して楽しむこともできます。



写真15



写真16



写真17

この日記の実践は、学校でよく行われる「要求伝達型コミュニケーション」ではなく、「情緒共有型コミュニケーション」と言われます。この、情緒共有型のコミュニケーションは、日記を読み返したり、聞き返したりすることによって、一緒に見たり聞いたりしている家族、支援者、教師など、子どもに関わる人々と経験や感情の共有が生じ、もっとお互いに何かを伝えあいたくなる、という点が大きな特徴です。

## ⑪ 子どもの発信の手段と選択肢の用意

学校におけるコミュニケーションは、「教師が伝えたことを子どもが理解できるか」という子どもの受信に偏りがちです。コミュニケーションを双方向のものにするために、子どもが生活や学習をする場所に、子どもの発信の手段やコミュニケーションのシステムは存在するでしょうか。

前述、「②なに？がわかること」で見取り図を紹介した教室には、子どものそれぞれ

の拠点コーナーに、一人一人の子どもの発信方法が用意されていました。実物、活動のシンボル、写真カード、ビッグマックなど、子どもの発信の手段は、子どもが普段長い時間を過ごしている場所にあったり、子どもと一緒にいる関わり手が常に携帯したりする等、子どもが発信したいときにすぐ手に入れられることがとても重要です。さらに、同じものがいつも同じ場所にある環境は、視線によるコミュニケーションのシステムが成立しやすい環境もあります。定位置にあるキーボードを見ることで「早く朝の会をしよう」と催促したり、誰もいない〇〇くんのコーナーを見ることで「今日〇〇くんはお休みなの？」と心配したりする子どもの様子が観察されました。

学校では決まった時間に決まった活動が行われることが多いですが、可能な限り、子どもが自分で選ぶ機会を提供することは、子どもの主体性を尊重し、自己決定の力を育てるためにもとても重要です。例えば、登校後行うことになっている活動の順番や（水分補給、トイレ、体温を測ることなど）、自由時間にやりたいこと（本を読む、キーボードを弾くなど）、作品を作る時に使いたい紙の色、給食で食べたいものの順番など、子どもの発信方法や選択肢の数を考慮しながら子どもが選択する機会を提供しましょう。「どれにしようか」と子どもと「相談すること」はとても貴重なコミュニケーションの機会です。普段の子どもとの相談の時間を大事にすることで、子どもがやりたいことがかなえられる状況にないときでも、相談によって子どもが状況を理解し「折り合いをつけること」にもつながっていきます。

## ⑫ 子どもにとって自然な活動の文脈づくり

重度・重複障害のある子どもは、初めて行った場所よりも、日頃生活している場所において、自分の力をより発揮することができるというケースが多く見られます。慣れ親しんだ家庭の環境で行われる日常的な生活活動には、子どもが理解できる自然な活動の文脈があり、またそこには、子どもの受信や発信を支えるたくさんの手がかりがあるからです。この項目は上記の⑦から⑪の項目の事項のすべてに関わっています。

学校においても、毎日ルーティンで行っている生活や学習の活動（食事や、毎日の身体を動かす時間など）では、子どもが状況を理解して主体的な動きが見られる場面も多く、たくさんのコミュニケーションの機会を見つけることができるでしょう。それでは、授業の時間はどうでしょうか。教師にとっては目標に基づいて計画的に行っているものであっても、子どもにとっては、「なぜその活動を行うのか」という意味がわかりにくい、断片的な活動になってはいないでしょうか。

子どもにとって意味のある活動が文脈としてつながっていることは、子どもが主体的に力を発揮するためにとても大切な条件です。例えば、前述した、準備と後片付けを活動の前後に子どもと共に行なうことは、子どもが理解できる一連の活動の文脈をつくることになります。また、活動の予告、活動の本番、活動の振り返り、という一連のステップを子どもが理解できる形で行なうことが、自然な文脈づくりにつながります。さらに、

子どもが因果関係を理解できる、連続した一連の活動は、子どもにとって理解しやすい自然な文脈となるでしょう。例えば、畑で子どもと一緒に収穫した野菜（写真18）を使ってお料理をし（写真19）、それを活動に関わった人が全員で食べるという一連の活動は、この子どもにとって、モチベーションが高い、自然な活動の流れとして行われました。子どもにとって理由がわかる活動の文脈においては、子どもが主体的に活動に参加できる場面が生み出され、そこで豊かなコミュニケーションの機会が提供されるでしょう。



写真 18



写真 19

以上、コミュニケーションが成立するための基本要素、及び、豊かなコミュニケーションを育むための支援として、12の支援ポイントを紹介しました。重度・重複障害のある子どものコミュニケーションが展開していくためには、関わり手である大人によって、子どもと環境と関わり手を結ぶ支援が行われることが不可欠です。

やりとりの芽生えと展開のアセスメントによって見いだされたやりとりの初期的な力を子どもが最大限に生かすことができるよう、コミュニケーションが成立するための基本的要素を保障する支援を丁寧に実践してください。第1章で紹介した重複障害の疑似体験を実施し、体験を通して支援の手がかりを考える機会をしていただきたいと思います。また、子どもにあった受信方法と発信方法を用いて活動を展開することに留意し、子どもとともに活動を共有しながら、コミュニケーションが生じやすい環境設定や活動の流れを工夫してください。

## **事例提供**

東京都立大泉特別支援学校

奈良県立奈良養護学校整肢園分校

横須賀市立養護学校

国立特別支援教育総合研究所 生活支援研究棟

(ここで紹介された、学校における実践事例については、平成18年度－19年度課題別研究成果報告書「重複障害児のアセスメント研究－自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて」第3章アセスメントの試用とアセスメント結果の教育活動への活用の以下の事例報告の中で詳しく報告されています。)

**報告1 角野ひろ子（横須賀市立養護学校） 聴覚中心の関わりから、見える色の活用と「眩しさ」への配慮を行った事例**

**報告4 立木ひろみ（横須賀市立養護学校）受信方法と発信方法を工夫し、「絵日記」を活用した聴覚障害のある児童の事例**

**報告5 西谷貴美江（横須賀市立養護学校）ケース研修会を継続することで、子どもの支援に関する情報を教員が共有していった事例**

**報告7 奥山敬・松本健太郎（東京都立大泉養護学校）「見え方アセスメント」の実施の流れと評価結果を活かした実践、およびコミュニケーションを深める「音の日記」の活用についての事例**

**報告9 堀川順子（奈良県立奈良養護学校整肢園分校）「先生、うちの子見えてると思いませんか？」教員が得た見えの情報を、わかりやすい環境、見えやすい教材、教員の関わりの配慮へと有機的に結びつけた実践を行い、アセスメントによって確認を行った事例**

## 参考文献

- 岩根章夫(2000). コミュニケーションの理屈を考える：重い障害のある人・子どものコミュニケーションを支える観点, こころリソースブック出版会.
- 国立特殊教育総合研究所 (1997). 重複障害児の意思表出と教育環境に関する研究, 特別研究報告書, 国立特殊教育総合研究所.
- 国立特殊教育総合研究所 (2008). 8重複障害. 特別支援学校教員専門性向上研究協議会 (平成20年度テキスト), 国立特別支援教育総合研究所, 305-342.
- 中澤恵江(2000). 障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境をめぐって. 肢体不自由教育, 146, 20-29.
- 中村賢龍(2003). 言語的コミュニケーションが困難な重度重複障害児・者の自己決定・自己管理を支える技法の研究とマニュアルの開発. 平成13—14年度厚生労働科学研究費補助金障害福祉総合研究事業、総合研究報告書.
- Rowland, C. & Schweigert, P. (2003). Design to learn: An environmental inventory to help teachers design learning opportunities for children with disabilities, Oregon Health & Science University.
- Rowland, C. & Schweigert, P. (2004). First Thing first: Early communication for the pre-symbolic child with severe disabilities, Oregon Health & Science University.
- 重複障害教育研究部（編）(2001). 生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える, 重度・重複障害児の事例研究（第24集）, 国立特殊教育総合研究所.
- 重複障害教育研究部（編）(2002). 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—, 一般研究報告書, 国立特殊教育総合研究所.
- 齊藤由美子（編）(2008). 重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて. 平成18年度—19年度課題別研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所.
- Siegel-Causey, E., & Bashinski, S. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: a tri focus framework for partners. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12, 105-120.

## 第3章 実践報告

この章では、第2章で整理した、コミュニケーションの初期的な力を育む支援のポイントや、見る力を育む支援がふんだんにちりばめられた、研究協力校における実践を報告しています。これらの実践報告には、重度・重複障害のある子どもを担任する教師からよく聞かれる「コミュニケーションの支援は実際にどう行えばよいのか」「どんな教材でどんな学習をすればよいのか」という疑問に対して、とても参考になる視点が提供されています。

報告1の横須賀市立養護学校の角野先生・西谷先生の事例報告のAさんは、昨年度のアセスメント研究において掲載した、<報告1 聴覚中心の関わりから、見える色の活用と「眩しさ」への配慮を行った事例>と同じ事例です。昨年度の報告では、医療的ケア中心の生活を送り学校で眠ることが多かったAさんに、アセスメントによって眩しさに対する配慮と蛍光色を使った視覚活用の手がかりが得られた経過が記されました。あれから1年が経過し、Aさんの「見ること」と「コミュニケーション」に関する教育実践はすばらしい展開を見せています。担当として関わる角野先生はAさんと共に行う活動の中でAさんが「わかる」ための支援や配慮を重ね、やりとりの中でAさんの主体的な意思を育んできました。「笑顔のない子」から「笑顔のある子」への変容は、細やかなコミュニケーション支援の結実です。

報告2の奈良県立奈良養護学校整肢園分校の堀川先生の報告は、見え方とコミュニケーションの力が初期的な段階にある障害の重い子どもにとっての「魅力ある教材」の視点や、教材を通して子どもたち一人一人が主体的に学ぶ活用の仕方を報告していただいている。「子どもたちが『自分で活動』を支えるために『自分で見る活動』は欠かせない」、と堀川先生は述べています。教材の活用を通して子どもたちの見る力を育み、主体的に学ぶ子どもたちからの発信を丁寧に受け止めて的確な配慮や支援を行う中で、子どもたちのコミュニケーションの力も確実に育まれている様子が伺えます。堀川先生の「教材」の探求は、子どもの持つ力を最大限に引き出す「環境」を吟味することに通じるでしょう。



# 報告 1 子どもの見え方とコミュニケーションの初期的な力を支え育んだ関わりと環境の工夫

横須賀市立養護学校 角野ひろ子

西谷貴美江

## I. プロフィール

Aさんは、医療ケアを受けながら学習活動を行っている重度・重複障害のある児童である。緊張による手足の動きは僅かにあるものの、はっきりした動きとしては捉えにくい状況にある。コミュニケーション方法は、比較的動きのはっきりしている眼球の動きを手がかりとして関わりを持っている。

入学当初は身体に触れられるとまっ赤な顔で怒ったような表情になり、全身を緊張させ触覚防衛反応の強い子どものようにも感じられた。触れられた部位はまっ赤になり数時間その痕跡は消えないこともあった。Aさんは度重なる骨折の経験があつたために医療行為以外の外部からの刺激はできるだけ抑え生活していたのではないかと想定された。その上特に昨年度はカニューレトラブルが多く、落ち着いた学習時間の確保は難しかった。しかし、今年度は健康状態もほぼ安定している。

「見ること」に障害があると思われ、どちらかというと聴覚優位の子どもである。見る力は明暗程度で色は分かっていないように捉えていたが、2007年10月、視覚についてのアセスメントをして頂く機会を得た。その結果、Aさんが注視・追視する様子を見てくれた色は蛍光ピンク色であった。また、天井の蛍光灯や窓の外の光など大人にとっては強い光とは思わない光でも「眩しさ」を強く受けて生活していることを指摘され、それまでの「覚醒レベルの低い子」という実態は、違っていたことに気づかされた。「室内の眩しさ」に対する配慮についての助言も頂き、教室環境や関わりの見直しを開始した。

## II. 環境や関わりの見直し

アセスメントの結果、関わり手である教師が反省させられたことは、「室内の眩しさ」に対する配慮に欠けていたために、目を開けたくても開けることができない生活をさせてしまっていたことである。

助言を受け、視覚的実態を考えながら環境や関わりの見直しを行っていった。

### 1. 環境の見直し

①教室の頭上照明を間接照明（結露防止ボードを蛍光灯の下に吊す）…2007.11～

②窓からの採光に対しては、カーテンで調節…（意識して行う）2007.10～

③ベッド上での間接照明…2008.6～

（ベッド頭と足方向の柵に結露防止ボードをまたがせ、ベッドごとどこに移動しても常に間接照明になるようにした）（写真1）



写真 1

## 2. 関わりの見直し

①蛍光ピンク色の活用…2008. 11～

(朝の会の今月の歌でのシンボル的使用・ピンクのボール等視覚に入りやすい遊具の選択)

②電飾（ピンク+光）の活用…2008. 11～

③高照度発光ダイオードを使ったペンライトを活用しての他色へのアプローチ（黄緑色・山吹色・黄色・赤）…2008. 11～

④白黒を使ったかかわり（研究グループで作成したトランポリンシンボルの使用・教室前の位置確認のための白黒棒）…2008. 11～

仰臥位での生活が多いAさんにとっては、間接照明とカーテンの使用を意識したことにより、学校生活は眼にやさしいものになっていたようである。覚醒度は徐々にアップし昼の注入中以外は寝なくなってきた。午後も覚醒していることが多くなったことで、生活のリズムはほぼ確立し、集中したかかわりの時間が持てるようになってきている。

## III. 関わりの実際

### 活動 1. トランポリン

#### 1. 関わりの方針

健康状態が安定している今年度は、ファシリテーションボールやトランポリンといった全身運動を取り入れることによって、身体の緊張を緩めたいと考えた。同じ頃研究グループで校内の場所や遊具の手がかりになるようなシンボルを考え作成していた。特別教室出入り口に下げた布を視覚的に捉えることは難しくても、トランポリンのシンボル（黒地に白の花柄で伸びる布素材を使った直径 20cm 位の円盤状の物）（写真 2）だけは、触覚と視覚両面からアプローチできるのではないかと考えた。10月

Aさんにもトランポリンのシンボルが準備されたのをきっかけに、シンボルを活用したトランポリン活動に入った。



写真 2

トランポリンの活動を考える上で、まず次のような方針をたてた。

- ①予告の言葉掛け・歌・シンボルで活動に誘いかけ子どもに活動の選択をさせる。
- ②「瞬き」を応答と捉え、子どもの行動をゆっくり待つ。
- ③目的場所に移動する間も大切な探索学習として捉え、言葉での状況説明をする。  
その中で、場所の確認・部屋の色（カラー布）・坂道の傾斜感覚・電気の点灯  
消灯等、言葉掛けを行いながら、常に双方向のコミュニケーションを心掛ける。
- ④トランポリン学習は、わかりやすくメリハリのある揺れ学習にする。
  - ・揺れる活動であることを理解させるために、“ゆらゆら”と“トランポリン”の歌詞が入った短い歌を考える。
  - ・「終わり」を予測しやすい歌にする。
  - ・歌の終了後手を3回さすり『お・し・まい』と話しかけ「終わり」を告げる。
- ⑤「もう一回」の誘いかけは、シンボル見える位置に提示し誘いかける。
- ⑥活動の継続や中止は、子どもに選択させる。
- ⑦応答がない場合は「NO」と判断し、前後の様子から質問を変えるようにする。
- ⑧表情や応答の鈍さを感じ始めたら、終わりの歌である「げんこつやま（のたぬきさん）」に誘いかける。

## 2. 関わりの実際

### <相談タイム>

Aさんの学習の組み立てに於いては、1時間目にトランポリンなど全身運動を取り入れ、その後、細かな身体を動かす活動を行う流れが、身体を弛緩させる上では理想的であるのではないかと考えた。そのため、看護師に協力してもらい、登校し朝の会までの間にバイタルチェック・気切孔加湿のためのネブライザー・水分注入が終了す

るようになっている。朝の会が終了するとすぐに「相談タイム」に入る。関わり当初はトランポリンのメニューしかなかったので、「誘いかけるための相談タイム」であった。『トランポリンやりますか？』と問い合わせしながらシンボルを手で触らせ、♪ゆらゆら～と歌でたたみ掛けるように誘う。活動開始当時は楽しくてしかたがなかったらしく、瞬きをする応答は素早かった。最近は他に好きなメニュー（クルクル椅子）ができたこともあって、「選択する相談タイム」に変わってきた。選択になるとやはりじっくり考えなければならないらしく、応答はゆっくりになってきた。表情を見ていると明らかに“考えている、困っている”と感じことがある。このような時、関わり手はAさんの心の内側を想像することができ楽しくなってしまう。ただ、時間かけすぎても忘れてしまう危険があるので、すかさず再度誘いかけたり相談したりする。すると比較的素早く、“待ってました”と言わんばかりに瞬きをすることがある。そのような時は、『そう、よく考えたね、〇〇にするのね。わかったわかった。』と言い、気が変わらないうちに移動開始するようにしている。このように教室で相談が成立した時は、関わり手も気持ちが楽である。

しかし、相談が成立しない時が結構あるのである。そのような時は、まず移動し探索を兼ねながらまわりの状況説明をしたり位置確認をしたりすることを心掛けている。目的地に近くなってきたら移動途中で誘いかけを試みるようにしている。再度「相談タイム」に入る。いつかは応答をしてくれるものと信じながらその時を待つようにしているが、正直なところ、教室から移動してくる間の時間経過の中でAさんの心の中にまだ「相談」が継続されているのであろうか、またこのまま相談が消滅してしまうのではないかと心細くもあり焦ってもいるのである。それでも応答と思われた動きがでた時には、とにかく『〇〇なのね』と言って素早く行動を始めることにしている。顔の表情から“違ったかな”と感じることもあるが、「瞬き」をコミュニケーションの方法として確かなものにしていこうとしている現段階では、「瞬き」に応え、Aさんに『〇〇なんだね』とその瞬きの意味を返してあげ共有することこそが、今は一番やらなければならないことであると思う。その繰り返しが、確実なコミュニケーション関係の成立への道筋であると確信している。

時々同じクラスの1年生R君と一緒に活動することがある。よく泣く子なので、その存在は理解できているようである。選択相談の時、大人の事情で『R君が好きだからトランポリンでいい？』という誘いかけに仕方なく瞬きをするように思われることもあり、益々かかわる楽しさが増えてきている。

### <みどりの体育館>

前述したように体育館の出入り口には、蛍光黄緑色の布が下がっている（写真3）。2007年10月に行った視覚のアセスメントでは蛍光黄緑色には全く反応しなかったA

さんである。布を下げた時にはかかわりの中でこの布を活用することはないだろうと諦めていた。ある時、山吹色の布の下がっているクラスに行った（写真4）。山吹色をキャッチしたような眼の動きがあった。悩んでいると同じ研究班の同僚が、高照度発光ダイオードを使ったペンライト（以後ペンライトとする）（写真5）で布を裏から照らしてくれた。そうするとAさんの眼球はより大きく動き、照らされた布の存在を確実に捉えていることが伝わってきた。強い光を活用することで、他の色についても挑戦できるのではないかと感じた。



写真3



写真4



写真5

2009年1月現在、蛍光色の布だけではなく、蛍光色でない緑のカラーハンド袋でもペンライトを使用すれば眼球が動いている。強い光に照らされた色布をまわりと区別しているように思われる。

体育館を確認させると、『ここにはトランポリンがあるんだよ』と話しかけ、朝の会後の相談が成立していない時には、『トランポリンやりますか？』と誘いかける。つい瞬きをしてしまった時でも、すぐにシンボルに触れさせながら歌を歌い『そう、じゃ　トランポリンやろうね』と返し、移動を開始することにしている。

### <♪よいしょ、よいしょ、お山～よ>

トランポリン前のスロープを登る時、関わり手はAさんの車いすの足元側にまわり、前からかかわるようにしている。お互いに向き合い、掌屈している手掌部に関わり手の人差し指を差し入れるようにして両手を繋ぎ、関わり手はバックしながら本人の車椅子は前進でスロープを登っていくようにしている（写真6）。そうすることで、平坦地ではない傾斜感覚を感じて欲しいという思いからである。いかにも大変な坂道を登っているかのように「♪よいしょ、よいしょ、お山一よ」と歌いながらてっぺんを目指す。Aさんも手を引っ張られるのでその大変さが伝わるようで、関わり手の指を離さずまっ赤な顔をして頑張っててっぺんにまで付き合ってくれる。頂上に着いた時は、二人ともホッとする。一息入れる間もなく周りを見渡すと、その場は非常に暗い。『暗いね～、トランポリンの電気を点けようね』と話し、Aさんの手を握って『一緒に点けようね、せーの☆』で点灯する。今までの暗さから一気に明るくなるので、眼球を動かしその違いを理解し表現しているのだと思っている。しかし、それは反射的な眼球の動きではなく“よく見てみよう”という興味の表れのようにも感じる。それからトランポリン前の踏切板に向かって意識的に突進する。『ガタン、到着したよ』ここで、やっとトランポリンの所に着いたことを確認する。



写真6

### <♪ゆら ゆら トランポリン～>

トランポリンのある体育館は、本校では唯一床暖房のついていない空間である。そのような環境での活動なので、冬場は体調が良い時しか行えない。トランポリン到着を確認してから、『Aちゃん、先生準備するから待っててね』と話し数分間待たせている。その間、寝ることもなく周りの気配をキャッチしながら待てるようになっている。昨年度であれば間違いなく寝ているだろうと思われる時間である。キャンバスに布製マットを敷いてから薄い毛布も敷き、厚い掛け毛布を準備するといった寒さ対策

をしてからAさんの元に戻る。『お待たせ～、じゃ トランポリンやろうね、抱っこするよ』抱っこを待っていたのか穏やかで嬉しそうな表情をしているマット上に仰臥位に寝て、分厚い毛布でAさんをくるむ。手だけは毛布の上に出し、トランポリンのガサガサするキャンバス地を触らせ『トランポリンのお母さん、ガサガサしているね』次はシンボルを触らせ『トランポリンの赤ちゃん、フワフワしているね』『じゃ やろうね トランポリン や・る・よ』でトランポリンの赤ちゃんと名付けたシンボルを3回押し、はじめて垂直性の上下揺れを開始する。関わり手はAさんの横に座るので、表情がとても捉えやすい。時々手を繋ぎながら一緒に揺れることで、一緒に活動していることをより強く意識させるようにしている。（写真7）



写真7

トランポリンの活動では、歌を歌いながら、激しくない上下揺れ行う。

(歌) ♪ゆらゆらトランポリン トランポリン トランポリン  
ゆらゆらトランポリン トランポリン トランポリン  
1・2・3 お・し・まい♪

- ①歌にあわせて上下揺れを開始し、歌が終了すると同時に揺れを終了させる。
- ②子どもの様子を見る（間を持つことは重要）
- ③シンボルを光が入る方向の顔の横に立て、視界にはいるように提示する。  
眼球が動いたらシンボルの存在をキャッチしたと判断し、緩やかにシンボルを動かしながら『もう一回 やりますか？』の質問—瞬き（応答）を待つ
- ④応答があったら、シンボルを触らせながら『や・る・よ セーの』で歌と揺れ開始
- ⑤繰り返し行う（応答が無くなるまで行う）
- ⑥応答が鈍くなってきた時や無くなった時は「NO」と捉え、質問を変え『おまけのげんこつ山にする？』と誘いかける。応答したら、げんこつ山で揺れ終了させる。事情で、途中終了させなければならない時も、突然終了するのではなく、相談を必ずする。障害が重度だから分からないだろうという考え方を持つこと

とは、子どもとのコミュニケーションを困難にするばかりであると考える。

- ⑦手を3回こすり、活動のおしまいを確認させる。
- ⑧電気を消し現状復帰
- ⑨スロープを降りる時は、できるだけヒヤヒヤ感を感じさせたいと思っている。  
歌（♪おやまのてっぺんかーら シューソ）にあわせ下り、スロープの終了間際で車いすから関わり手の手を放すようにし、車いすが止まったところで“止まれー”を伝えるようにしている。

## 活動2. 「クルクル椅子」

この学習は昨年度も行った経験がある。パソコン室にある回転椅子を使用しての回転揺れあそび活動である。しかし、経験があると言えるのは関わり手だけで、Aさんの記憶に残っているかどうかはわからない。この活動は、骨折しやすい下肢を関わり手の左手で下から支え、右手は首から背中に回し抱っこして行うものであるが、昨年は全身が硬く、股関節が曲がりづらく突っ張った身体であった。眼球は回転につられて遅れて回転方向に動いていたものの、眼の表情ははっきりせず、勿論うれしい表情などは全くなかった。登校日数が少ない（週1～3日）上に登校しても寝てしまうことが多かったAさんである、致し方なかったようにも思われる。それでも午後になって辛うじて覚醒している時があると、下校までの時間を教室内で「クルクル椅子」など粗大的な運動を取り入れていた。

今年度、Aさんの表情はきりっとしていい表情をしていることが多い。特に目に力強さを感じるのは関わり手だけではないようで、何人かの同僚にも同様のことを言わされた。やりとりも、双方向の関係としてははっきりしたものに変わってきたという実感を持っていた頃（11月）、関わり手にとって忘れられない日が突然にやってきた。前述したトランポリン活動での関わり手の問い合わせに対して、Aさんの応答は間といい自信ありげな瞬きといい応答の確実さに驚いた。まさにコミュニケーション成立の瞬間だったのではないかと思う。また、その日は口角を上げ歯を見せて何度も頬笑み、Aさんと関わり手の忘れられない記念日となった。

その日以来、トランポリン以外の活動の可能性を感じ、活動メニューの開拓をしなければと思っていた。とりあえずは昨年行った活動の「クルクル椅子」に誘いかけてみた。Aさんを抱っこして回転椅子に座り、表情を見ながらゆっくり回転してみると、“ニヤッ”として微妙に嬉しそうな表情に見えた。“これは嫌いじゃない”と感じたので、すぐに「クルクル椅子」を活動メニューに採り入れることにした。

クルクル椅子の活動では、歌に合わせて左右の回転遊びを行う。（写真8）

(歌) ♪ クール クール クールクルー<sup>◆</sup>  
 Aちゃんと いっしょに  
 クールク ◆ルー<sup>◆</sup>  
 (◆で間をおき、ルーで回転が静止するまでまわる)



写真8

## 1. 関わりの方針

- ①「クルクル椅子」活動はトランポリンとの二者択一の条件で選ばせるようにする。
- ②回転椅子があるパソコン室の部屋カラー（赤い）布をペンライトで確認させる。
- ③パソコン室（赤い布の下がっている部屋）にある回転椅子を廊下に移動してくる時、キャスター音を意識的に聞き取らせ、準備する段階からまわりの様子を説明し活動への期待感を持たせるようにする。
- ④「クルクル椅子」活動は、パソコン室前の廊下で行う。
- ⑤「クルクル椅子」活動は、歌を歌うというより話し掛けるような調子で歌いながら、回転遊びを行うようにする。
- ⑥「クルクル椅子」活動では表情を見ながら加速スピードを調整し、受容できないような速度での活動にならないように配慮する。
- ⑦椅子に座ってのこの活動では、活動の導入に「イナバウアー」（上体を反らす）や「こんにちは」（抗重力姿勢）の姿勢変換をやりとりの中に採り入れる。
- ⑧活動場所は人が行き来する廊下であるため、楽しく活動する様子にひきつけられる声を掛けてくる通りすがりの人に対しては、無理のない程度に関わりを持ちできるだけ人的環境を広げる機会とする。

## 2. 関わりの実際

現在「クルクル椅子」は大好きな活動である。相談タイムで瞬きをすると、すぐに移動を開始し赤い布の下がっているパソコン室に向かう（写真9）。赤い布にペンラ

イトをあてクルクル椅子の活動場所であることを確認する。“赤”は明度があまり高くないこともあり、他の色より眼で捉える（眼球が強い光を受け入れる動きをする）までは時間がかかった。しかし、ペンライトを布の裏側からではなく表側から照らすと、やっと気が付くようになった。



写真9

気が付くと『クルクル椅子のあるパソコン室だね』と話しする。『クルクル椅子持ってくるからね、待っててね』と話しし、Aさんを活動場所の廊下に残し、部屋から椅子を出してくる。仰臥位で車椅子に乗っているAさんは、回転椅子のキャスターの音をジッと聞いている様子で、関わり手は車椅子に近づき『お待たせ、椅子持ってきたからね。じゃあ、抱っこするよ』と話し掛けると、Aさんはリラックスしていて素直に抱っこされる。

何となく嬉しそうで穏やかな表情のAさんを抱っこし『クルクル椅子をする?』と話し掛ける。瞬きをしたら、『じゃ、やるよ』と言って、ゆっくり♪ユーラ♪の歌でかかわり手の右方向に回転をする。眼球は回転する方向（左）に遅れ気味に動く。最初の回転の時は特にニヤッとした嬉しそうな表情をする時が多い。次の♪ユーラ♪で左へ回転する。歌は表情を見ながら一区切りごとに語りかけるように行うので、歌というよりもかけ声のようなものである。♪ユーラユ♪の歌でまた右へ。♪ラー♪で左へ。♪Aちゃん♪で右へ。♪いっしょに♪でまた左へ。♪ユーラユ♪で右へ。ここで静止し気持ちをためて次の大きな回転を期待させるようにしている。最後の♪ラー♪で今までより加速し、おもいっきり一回転以上静止すまで回転する。するとヒヤッとした感じが加わるのであろう、またまた微妙に嬉しそうな表情。この関わりはけつこうな時間継続し行うことが多い。

昨年は抱っこすると反り返り方向の筋緊張が走り、落ち着くまで時間がかかり、やっと落ち着いたかと思っても股関節が曲がりづらく突っ張った身体を抱えての「クル

「クル椅子」活動であった。入学後、家庭にいた時よりも確実に抱っこされることが増え、身体動かしをされることで身体のいろいろな部位に触れられた。一年間、触感覚の刺激を受け続けた成果で、現在は余計な緊張はせずにリラックスすることが多くなってきたのではないだろうか。そして今年度Aさんはトランポリンで上下の揺れを楽しんだり、クルクル椅子での回転を喜んだり、身体を揺すられることによって時々口角を上げ歯を見せ喜ぶことがある。前庭感覚を刺激する遊びの楽しさがわかつてきたのではないかと思われ、いろいろな感覚を受容する力が少しづつ成長してきたように感じる。

時には、『クルクル椅子をする？』と話し掛けても黙っていることがある。『じゃあ、イナバウアーしようか？』の問い合わせに素早く瞬きをする。『分かった、じゃ、イナバウアーやろう』と言い、抱っこしたままAさんの上体を後ろに倒し首を伸展させ後屈気味にする。「イナバウアー」と言いもっと倒しながら表情を見る。この姿勢は首が伸び気持ちがいいらしく、身体に緊張が入ることはあまりない。身を任せてくっていることは脱力した状態から分かる。

次に『疲れるから“こにちは”しようか』で、Aさんの上体を起こし、抗重力姿勢にし、更に下を見るような角度にまでする。“こにちは”的時は、顔が見えないので時間で誘いかけるようにしている。起きあがったAさんは赤い顔をして眼球は上転してしまっている。『目はどこかに行っちゃったの？　はやく戻っておいで』と言いながら、Aさんの目の横を指でトントンして戻ることを促す。そうすると徐々に眼球が中心位置まで戻る。この動きの始めに眼球が真ん中にある時は、すっぽりと眼球が上まぶたよりも上方に行ってしまい、上体が起きてもなかなか戻せないようである。しかし、眼球が右端に寄っている時は、なぜかイナバウアーをしても眼球が落ちず、“こにちは”で眼球は右に寄りながらも上転しないことに気が付いた。脳の活性部位や顔面筋肉などいろいろな関係からであろうが、不思議なことである。

眼球が元に戻ると『あっつ、可愛くなったね、よかった、よかった』と誉めてあげ、間髪入れずに『また、イナバウアーやる？』の問い合わせをする。するとすぐに瞬きをすることが多いようである。イナバウナーも満更ではないらしい。このやりとりが継続している間はこの活動を行い、応答が鈍かったり考えたりしているような表情がある時は、“NO”と判断し「クルクル椅子」に誘いかけるようにしている。

### 活動3　登校から教室までの移動中の学習

Aさんとの関わりを開始して2年目、昨年は登校するだけで精一杯の状況であったが、今年はまわりに対する興味が徐々に出てきたように感じる。これまで登校後はどこにも寄り道をせずに教室まで移動していたが、後期から電動カートを利用して遠回りコースでの登校移動を開始した。トランポリンやクルクル椅子活動でのAさんの様子

を見ていると、そろそろ校内環境の把握をさせてても良いのではないかと判断したからである。

## 1. 関わりの方針

移動学習をする際、関わり手は次の3点に心掛けかかわるようしている。

- ①移動時は、子どもの様子が読み取れる位置にいること。できれば車椅子の横に関わり手が立ち、手を繋いだりしながらゆっくり移動する。こうすることで、子どもの様子や表情を見ながら適切な言葉掛けができるからである。また、関わり手と共に歩んでいるということを意識させるためもある。
- ②移動はできるだけ直線的に行い、わかれ道の時は一旦止まる。  
右折する時は本人の右腕、左折の時は左腕をトントンして、具体的にその方向に何があるのかを言葉で伝え、左右の違いを身体と言葉で感じさせる。直進の時は真ん中のお腹のあたりをトントンして、方向の違いを伝えるようにしている。
- ③意識させたい場所では、聴覚と視覚を使ったわかりやすいサインを考える。

## 2. 関わりの実際

### ＜玄関前～スロープ～玄関＞

自家用車で登校するAさんは、いつも運転手である父親と吸引等ケアをしてくれる母親と共にくる。玄関前に到着するとすぐに関わり手は助手席側ドアを開ける。ほぼフラット状態のカーシートに仰臥位になって登校するAさんに朝の挨拶をする。『Aちゃんおはよう、学校だよ。抱っこするよ』の言葉掛けをしてから車椅子に移動させる。Aさんは、関わり手と一緒に両親に“行ってきま～す”的挨拶をしてから移動を開始する。

自家用車で登校することも達は、スロープを通らないと玄関には辿り着かない。関わり手は車椅子の横に立ちAさんと手を繋ぎながらスロープを登っていく。時間に余裕のある時は、車椅子の足元側にまわり手を繋ぎ、関わり手はバックしながら、スロープ上まで引っ張り上げるような関わり方をする。朝一番の共同作業である。トランポリン前のスロープのように、♪よいしょ、よいしょ、お山一よ♪と歌いながら二人でてっぺん（玄関）を目指す。手を引っ張られているAさんも、傾斜を感じその大変さが伝わるようで、時にはまっ赤な顔をして頑張ってくれる。車椅子の後ろから押す時でも、坂道が大変であるというような歌い方で歌うと、傾斜の感覚を感じ取っているような表情である。

スロープを登り切りてっぺんに到着すると、他の先生方が『おはようAちゃん』と声を掛けてくれる。関わり手は、『△△先生だよ、P君の先生だね』などと、できるだけAさんに分かりやすいような説明をするように心掛けている。また、時間に余裕

のある時には、握手をするなどスキンシップを図ることで人的環境を拡げたいとも考えている。複数の先生方との朝の挨拶が終わり前進すると、Aさんの頭上には眩しい蛍光灯があらわれる。『眩しいね～もうすぐ玄関の自動ドアだよ』（ガーと自動ドアが開く）『ほら、開いたね』の声を真剣に聞いている。『右に曲がるよ』と言ってAさんの右手をトントンし、右に曲がる。『カタンカタン2回するよ』と予告してからゆっくり敷居をまたぐ。『今日は電動カーで移動するから、中学部の玄関から入ろうね、右に曲がるよ』と言いながら右腕をトントン。『また自動ドアだよ』（ガーと自動ドアが開く）『カタンカタン2回するよ』と予告してから敷居をまたぐ。眼球がカタンカタンの音に遅れるように動くこともある。『電動カーはどこだ？ 左だ、じゃ左に曲がるよ』と話ししながら左腕をトントン。電動カーを車椅子に接続している間、Aさんは僅かな音でも聞き逃さないぞというような表情で、覚醒度はアップしているようにも見える。それから、かかわり手はスイッチ操作（ラッチタイマーに設定）ですぐにでも電動カーがスタートできるよう、Aさんの手にスイッチを握らせる。

#### ＜玄関～洗濯室まで＞

遠回りコースは、いつものコースと玄関から正反対の方向にスタートする。電動カーを作動させるスイッチ操作はまだまだ不確実であり、上から押すだけのビーンズスイッチは、手掌をのせてしまえば作動し続けるので学習にはならない。現在は握りしめている手に横型や縦型の棒スイッチを握らせてみながら、作動させやすいスイッチを探っている。

棒（縦型）スイッチを握らせ電動カーがスタートすると、やや緊張している表情。窓が少なくやや暗い廊下には、天井の蛍光灯が点灯し、教室棟と反対方向なので行き来する人も少なく、関わり手の声だけが響いているような感じである。

意識させたい場所の1番目は「からだの部屋」である。P.T. のいる部屋ということで常日頃からP.T.の名前を使わせてもらい「□□□の部屋」という伝え方をしている。電動カーが前進し部屋が近づいてくると、あらかじめ録音していたP.T.の声を聞かせる（写真10）。P.T.本人の肉声で『□□□の部屋でーす』と聞いたことのある声が流れる。特徴のある話し方なのでAさんも気がついているようである。そのまま前進すると左側に大きな窓があらわれるので、廊下は一気に明るくなる。

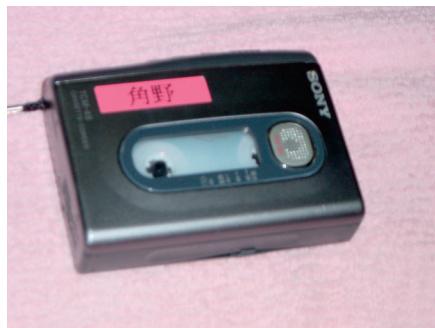


写真 10



写真 11

『□□□の部屋の次はどこだっけ?』ビニールボール(写真 11)を触らせながら『プールだね!』と話す。Aさんのように気管切開している子どものプール学習は、本校では行っていないが、抗重力姿勢がとりにくく下肢が変形し両足がハの字のように広がっているため、バケツを使用しての足浴は不可能であった。そこで、今年は温水プール内の洗い場で、ベビープールを使っての足浴を開始した。ベビープールの縁に頭部をのせるように抱っこし、カニューレにお湯がかかわらないよう気を付けながら、水着を着た身体をとっぷりお湯に入れる方法で行った。一年間で3・4回しか行うことできなかつたが、とてもリラックスしこれまで見たこともない笑顔を見てくれた活動である。その位「プール」はAさんにとっては特別の響きの言葉であるものと思われる。『□□□の部屋の隣はプール でも今日は行かないよ』と話すと表情は柔らかく眼が細くなつたが、なぜか緊張が入りスイッチが切れた。やはりプールには何か特別のものがあるのだろうかと思いながら切れたスイッチを再度作動させようとするが、緊張を入れすぎた切れてしまった。落ち着いたところでもう一度一緒にスイッチを作動させる。

『さあ、まっすぐ行くと洗濯室だよ』『まっすぐまっすぐ ドーン』(前進のままドアに接触させる)『ドーンしたね 洗濯室だよ』突き当たった途端その刺激で瞬きをする。『ここから左に曲がるよ』と言いながら左腕をトントンする。『洗濯はママもやっているでしょ』の言葉掛けにわかっているのか、瞬きをした。

#### <洗濯室～職員室>

洗濯室を左折すると、Aさんにとってはほとんど馴染みのない廊下になる。実際には廊下の左右に保護者控え室や介助員室・印刷室・事務室など多くの部屋が並んでいる。しかし、まだ生活経験の乏しいAさんには、どの部屋の話しをしても理解できないだろうと思っていた。しかし、映像を見てハッとした。電動カーでゆっくり移動し仰臥位で天井を向いているAさんの顔に、定期的な蛍光灯の光と車椅子の金属バーの影が通過するのである。この映像を見て、この廊下は決して学習にならない廊下では

ないと思った。定期的な光と影の動きは、適度な緊張感を与え、次の蛍光灯の光と金属バーの影を期待する心の動きに繋がるのではないかだろうか。そして職員室に突き当たるまでの距離感を、蛍光灯の通過する数で予測できるようになっていくのではないかと思った。

そのまま直進すると職員室に突き当たる。意識的にドアに接触させ、ここで教頭先生の肉声での“職員室の△△です”という録音の音声。時々本物の教頭先生が出てきて『おはよう、Aちゃん…また来てね』などと話し掛けてくれるので、Aさんは戸惑っている時もあるようである。本物の先生が登場した時には、できるだけ握手してもらうことにしている。教頭先生に別れを告げ校長室（今後意識して欲しい拠点の部屋に追加する予定）を通過し、パソコン室を通過する時、『クルクル椅子のあるパソコン室だよ』と伝える。現在、夢中になっている活動なので、『後でクルクル椅子で遊ぼうね』と予告しておく。ちょっとだけ前進すると“ここは保健室です。◇◇先生と●●先生がいます。”養護教諭の肉声をややボーッとした表情で聞いている。

ここまでが校内で意識してほしい場所の部屋である。

#### <保健室～チロリンの部屋・キュッキュの部屋>

この後、体育館に突き当たると右折しひたすら直進する。教室の並ぶこの廊下は、これまでの廊下よりも比較的馴染みがある。中学部の3クラスから小学部に入る前、わかれ道があり一旦止まる。『左は玄関、まっすぐがAちゃんの教室』と言ってお腹のあたりをトントンする。まもなく到着する。Aさんはみんなと一緒に教室とベッドが置いてある教室の2つの教室を行き来している。みんなと一緒にいる教室は、ドアに鈴がぶら下げてあり、それを鳴らして教室に入ることから「チロリンの部屋」（写真12）と言っている。関わり手が鈴を鳴らすとその音を確認したかのような瞬きをする。2009年1月、教室前の壁際の天井から白黒のシマシマ棒（1メートル位の棒状の筒）（写真13）を吊り下げた。仰臥位で移動することが多いAさんやクラスメートのR君が教室到着を視覚で感じられるものはないかと試みに吊り下げてみた。位置確認としてはとてもわかりやすいようで、大きく眼球を動かし見て確認している。



写真 12



写真 13



写真 14

朝はクラスのみんなに挨拶してからベッドの部屋に移動するようにしている。特にYさんは、常にAさんの登校を気に掛けてくれているので、関わり手は「Yさんおはよう」と挨拶をする。その声をAさんはジッと聞いている。すでに登校しているYさん以外のクラスメートの名前を口頭で伝えると、じっとまわりの気配を感じ取っている様子である。よく見ていると名前を伝える度に瞬きをしているように見受けられる時もある。『じゃ、また後で来るね』とクラスメートに話をしてから、隣の「キュッキュの部屋」（写真 14）（教室入り口ドアにぶら下げているキュッキュツする笛を鳴らして入室）に移動し、遠回りの移動は終了する。この部屋では、吸引をしてからバイタルチェックをする。水分注入のための注入ボトルを車椅子に掛け、チロリンの部屋に戻る。気切孔加湿のためのネブライザーを行いながらみんなと朝の会を行う。Yさんの横が空いている時は、Aさんのベッド式車椅子を横付けする。するとYさんは麻痺している右手をゆっくりAさんの左手に近づけ、ずっとAさんを見ている。AさんはYさんの手だけは特別で、朝一番であっても緊張せずにさわらせてくれる所以ある。

« 校 内 地 図 »

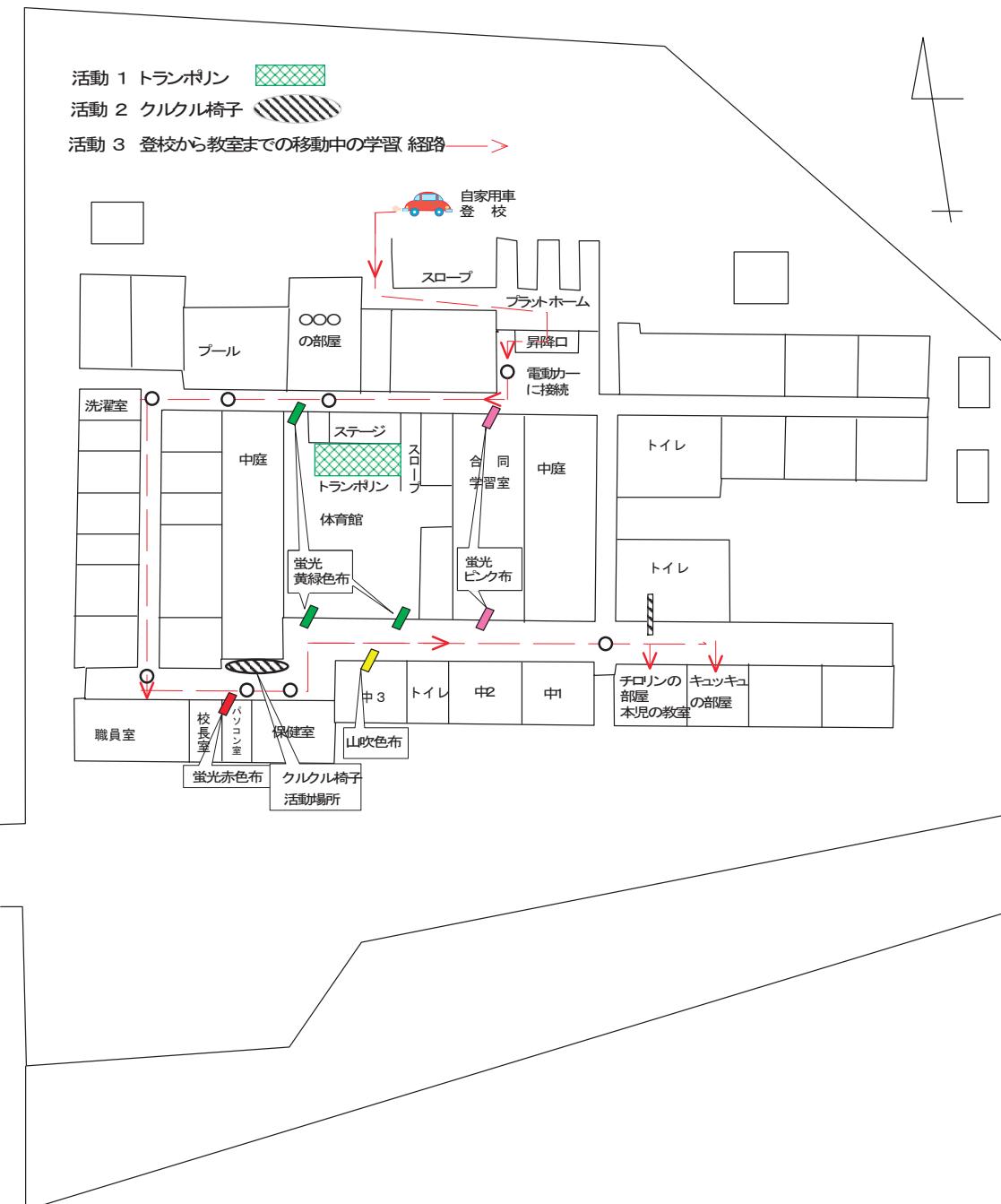


図 1 校内地図

#### IV. 考察

近頃のAさんは、お姉さんを感じさせるような表情や応答があったり、“飽きたけど、たまにはやりたいなあ”というような、とても人間的な心の有り様を伺わせたりすることがある。アセスメント後、ピンクカラー手袋から始まった見ることと色を意識させるかかわりは、無彩色や校内の場所を表すカラーシンボルの布を捉えることまで広がってきた。同僚が気づかせてくれたペンライトの存在は、この学習に大きな効果を与えてくれた。Aさんの眼の動きは、もしかすると強い光に照らされた色布をまわりと区別しているだけで、色の違いにどれだけ気がついているかは不明である。しかし、眼を使い、耳を使い、問い合わせを考えながらのやりとりは、着実に見る力だけでなく心の眼を育ててくれたと感じる。そう判断する根拠はと言うと、やりとりを通しての全身の様子、応答のスピードや顔全体の表情、眼のきらめき、眼の大きさ、伏し目がちな表情などである。また、前後のコミュニケーションを総合的に判断していくうちに、Aさんという人間の心の中が見えたように感じる瞬間が出てきている。

客観的に見ると、言葉も手足の動きもほとんど無いAさんは、表出する力が非常に弱い。眩しさに配慮した環境や関わりの見直しを行った事で受信行動ははっきりし、受信したことに対して「瞬きをする」といった発信行動ははっきりしてきたようには思う。他の発信行動はどうかというと難しいものはあるが、「NO」と捉えている“返事をしない”行動は発信行動として捉えられないであろうか。その時の前後のやりとりを考えると、やはり現段階では発信行動として捉えたいと思う。また気切孔からの吹き出しについても発信行動のひとつではないかと感じ始めている。

7月、ベビープールを使っての足浴で、笑うAさんを目の当たりにした。その場にいた者は、初めての経験に皆感激した。これまでの様子からは、Aさんが笑うという状況はその場の誰もほとんど想像していなかったと言える。温泉に入ったような気持ち良い活動であったことは確かであるが、口腔ケアなど看護師が行っている日頃からのケアが大きく関係しているのではないかと感じた。看護師のやさしく丁寧なかかわりの積み重ねが、表情筋の動きを引き出してくれ、人間的な感情の芽生えを表情に繋げてくれたのではないかと考える。今更ながら専門職との連携の大切さを感じた年であった。

現在Aさんは、回転椅子での「クルクル椅子」と「イナバウアー」に夢中になっている。重度重複の子だからこそ、呪文のように誰もが言い続ける「子どもに寄り添う」難しさを感じ続けてきた。“そんなことどこで判断したの？”と質問されるのが大の苦手である。しかし、“分からぬだらう”と諦めずにコミュニケーションを交わし続け、自分のしたいことは自分で考えさせ、自分で選択させることは、どのように重度の子どもであっても関わりの基本ではないだらうかと思う。その関わりから自主性が芽生え、わかってもらえた喜びや楽しさをまわりの人と共有することの嬉しさを感

じてもらい、このやりとりを繰り返し行っていくことこそが、応答として確立することになるし、さらにQOLを高めることに繋がるものと確信する。

これまでの2年間の関わりの中で、関わり手はAさんの笑顔を見ることができた。「笑顔の無い子」から「笑顔のある子」という実態の大きな変化を目の当たりにし、その時期に立ち会えたことを大変嬉しく思う。Aさんとの出会いに感謝！

## <Aさんのアセスメント結果の変化の概略>

### ○ 実践に生かす見え方アセスメント

2008年1月

- \* 眩しさが強くあり、まぶしいところで眠ってしまう。薄暗いところで目を開ける。  
照明や窓の光に配慮が必要
- \* 提示してから反応するまでに数秒必要
- \* 蛍光緑、黄色には反応せず、蛍光ピンクうちわ（大）のみ、前方 30cm で反応  
蛍光ピンク布にはうちわよりも早く反応する

2009年2月

- \* 暗いところから光が点灯する瞬間、灯りを見るような眼球の動き。弱い視力を補つてよく見ようとしているように思われる
- \* 提示から反応までのスピードが速くなる
- \* 蛍光ピンク以外に、蛍光緑のうちわ（大）に前方 55cm で反応
- \* TAC (Teller Acuity Card) の 2 番を追視（視力 0.01 程度）

### ○ 受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント

2008年1月

- 受信 \* ピンクの手袋を提示することが、歌の開始のサインとなる兆しが見られる  
\* 声を掛けられると、意識を向いている様子  
\* 朝の会などで歌を聞いているときは比較的覚醒
- 発信 \* 入学当初から半年以上は身体に接触されると前身反り返る緊張が強く出現  
\* まぶしい光や嫌な刺激の時には目をつぶって寝たふりをするような様子

2009年2月

- 受信 \* 白黒のトランポリンのシンボルを追視し、触って確認し、トランポリン活動を予測  
\* 「チロリンの教室だよ」声→音を予測して聞き安心した表情  
\* 部屋の入り口のシンボル、音を聞くと共に眼球を動かして確認  
\* スロープを上るとき上り傾斜で手を引っ張られる状態で意識（顔を真っ赤にする）  
\* 「ゆらゆらの歌」でトランポリン活動を予測  
\* 眼球上転したときは「戻して」の言葉かけで戻そうと意識を向けるように見える  
\* 「もう一回」、「おしまい」など、話しかけられた言葉を理解（まばたきで応える）

- \* 「〇〇ちゃん」という名前の呼びかけを意識（まばたきで応える）
- \* くるくる椅子の活動、歌のフレーズの切れ目で動きが止まると、次の大きな回転を予測する（にやーっと表現できるような表情をする）
- 発信**
  - \* 抱っこなど、身体への接触を緊張することなく受け入れる。知っている場面では筋緊張が高まることはなくなってきた。
  - \* 呼名に対して「まばたき」で応える（以前は5秒程かかった、今は2秒ほどで出現）
  - \* 言葉の理解に伴い、「Y E S」はまばたきをする動作で、「NO」はまばたきをしないことでフィードバックを続けた結果、確実になりつつある
  - \* 気切孔からの呼気の吹き出しが、発信行動となる可能性を感じる

## ○ やりとりの芽生えと展開のアセスメント

### 2008年1月

観察された行動は「A 大人に注意を向ける」の2項目のみ

\* A-2 大人が近くに来ると注意を向ける、A-3 大人が提示したものに注意を向ける

### 2009年2月

観察された項目はすべての領域に渡る 14 項目

\* A 大人に注意を向ける— 6 項目すべての行動が観察される

\* B 大人を見る・ほほえみ— 項目 1~4 (微笑む、やりとりの休止中相手を向く等)

\* C 大人の注意を引く→やりとりの持続— 項目 1 大人を引き留める行動の芽生え

\* D やりとりに関わる信号の段階— 項目 1~2 (活動がひと休みしたときの合図：大人からの問い合わせが必要)

\* E やりとりの開始と終了— 項目 5 (やりとりを終了することに抗議：大人からの問い合わせが必要)

\* F やりとりにおける主体性の展開— 項目 1 (抱かれたり揺すられたりすることをすぐ受け入れる)

## 報告2「教材がつなぐコミュニケーション」～子どもからのメッセージを大切に～

奈良県立奈良養護学校整肢園分校 堀川順子

### 1. はじめに

「魅力ある教材」との出会いを求めて、迷ったり、悩んだりすることはありませんか？「子どもたちが安心して学ぶことのできるわかりやすい環境づくり」と「子どもたちの学びを支えることのできるなじみの教員」をめざしながら、学習活動は日々、試行錯誤の繰り返しです。子どもたちとのやりとりを通して、少しでも通じ合える関係を築いていきたいと思って取り組んでいます。

現在、病院併設の肢体不自由特別支援学校に勤務し、小学部低学年重複障害学級の担当をさせてもらって5年目を迎えています。自立活動を主とする教育課程を適用している学級では、子どもたち一人一人の実態をできる限り的確に把握し、個々に応じたカリキュラムを立てる必要があります。特に小学部低学年では、「外界に向かう力を培うこと」を一つの大きな目標としています。「自分から発信すると何か自分にとっていいことが起こる」「自分からはたらきかけた結果が自分に返ってくる」ということを知り、自分から人やものに向かうことができればと考えています。

個別の指導計画に基づいた授業づくりでは、教材を選び、学習活動を実践し、活動を振り返り、次の課題へとつないでいくことを繰り返します。その中で「教材」は、子どもたち一人一人の目標達成に向けて大きな役割を果たすものの一つであると考えます。最近、「きらりと光る魅力ある教材」は、どこかにあるものではなくて、子どもたち一人一人と、ともに育み、ともに創っていくものではないかと感じています。

学習活動においては、子どもたちが主体的に取り組むことができるよう、授業の主導権はできる限り子どもであってほしいと思います。ですから、常に教材は複数準備し、子どもたちがその日、その時間にしたい活動が選べる状況をつくっておきたいと思っています。また、活動途中で子どもたちから「教材を換えてほしい。」という発信があった時には、すぐに対応したいと思っています。「教材」は、どんなものを使用するのかという選択も大切ですが、それだけでは学びのある活動を促すことは難しいのではないかでしょうか。その教材を用いてどのように提示し、どのように活用していくのかによって「学び」につながるかどうかが大きく左右されると考えます。提示の仕方、活用方法も含めて保護者や教員との共通の話題にできれば、より子どもの的確な理解につながるのではないかと考えています。

そこで、今回、子どもたちが自分で「する活動」「みる活動」の2つに視点をおいて、この5年間の取り組みを通して子どもたちに好評だった教材の一部を紹介させていただきたいと思います。

私にとって「子どもたちといっしょにつくる授業」の先生は子どもたちです。学習活動の中で子どもたちに気づかせてもらうこと、学ばせてもらうことがいっぱいあります。使用教材は毎回子どもたちに聞いてみて、子どもたちが自分の方法で応えてくれるのを待ってから授業を進めるようにしています。子どもたちが意欲的に活動を展開し、「これいいよ」「わかった」と伝えてくれるようないい表情や声、身体の動きでの発信があった時には、私も身体が弾むような嬉しい気持ちになります。でも、時には子どもたちからの「もういいよ」「今日は別のものに換えて」という発信に気づかず、教員のペースや教員の思い込みで授業を進めてしまうことがあります。授業の様子を撮ったビデオの中で、教員が授業を台無しにしてしまった瞬間をみつけると大反省です。子どもたちに謝って、また次の授業に向けてチャレンジしています。

「教材」は、おもちゃのように目に見えて形のあるものから、音楽のように形の見えないものまでさまざまです。どの教材も子どもたちに提示して、子どもたちが「気づいた」「わかった」「自分の思い」を伝えてくれるまでには、何度も何度も教員とのていねいなやりとりがあると思います。私はこのやりとりをとても大切だと思っています。この「やりとり」を通して、子どもたち一人一人の「わかる」を支えることができるのでないかと思います。子どもたちとのかかわりを通して互いに学びあい、歩み寄りがあって、少しずつ通じ合うことにつながるのだと思います。

## 2. 自分で操作する魅力的な教材

(個別の学習や2～3人のグループ学習で活用した教材)

※ここで使用するおもちゃとスイッチは、因果関係をわかりやすくするため、自分がスイッチに働きかけている間だけ、その結果が起こるように設定しています。  
(例 スイッチに触れている間だけ音が鳴る。)

スイッチを使った活動を初めて導入するときには、子どもに応じたスイッチを選び、教員といっしょにスイッチに何度か触れて、ONにしたりOFFにしたりする活動を繰り返し行い、丁寧に活動を知らせることが大切です。

※教材名は商品名ではなく、学級でつけた名前です。毎学期ごとに教材リストにして保護者に知らせたり、次の担任への引継ぎ資料にしたりしています。

※視覚的気づきを促すことも一つのねらいとしていますので、教材と背景とのコントラストを考え、できるだけわかりやすく提示するようにしています。

### (1) 子どもに気づかせもらった 柔らかな振動が魅力の教材

風や音楽に興味を示す子どもたちは比較的多いと思います。私も、「風」「音楽」をメインにした教材のつもりで下記の2つの教材を選びました。しかし、子どもたちから、この2つの教材の魅力は他にもあるということを教えてもらいました。



写真 1



写真 2

### 光るメロディープー（写真 1）

（H15 年：東京ディズニーランド 1300 円で購入）  
※プーさんのテーマ曲が鳴り、光の輪が回る

### ミッキー扇風機（写真 2）

（H16 年：西友 1000 円で購入）  
※風が吹き、しばらくすると光の絵や文字が出る

## ① 提示された教材に気づく

まず、子どもたちが教材に気づくことから活動がはじまります。教材の提示は子ども一人一人に応じて行う必要があります。提示を音声言語だけに頼るのではなく、どの位置に提示すれば気づくことができるのか、子どもの表情や視線の動きで確認します。特に写真右のミッキー扇風機は黄色い台、赤い色の枠が視覚的に弱さのある子どもにとってもとらえやすいようです。もちろん背景とのコントラストを考慮する必要があります。ミッキー扇風機と光るメロディープーでは教材の大きさが違うので、その都度ゆっくり提示して（少し離れた距離から止めて提示、動かして提示、気づく様子がみられなければさらに少し近づけて提示してみるということを繰り返します。）子どもが視覚的に気づく位置を確認してから教材を置くようにします。（視覚的な気づきは子どもによって違います。鮮明に形全体を捉えることができている場合もあれば、どこか一部だけ、もしくはぼやっととらえることができているだけの場合もあると思います。大切なことは視覚的な気づきがあるかどうかということです。見え方は違っていても視覚的な気づきは子どもたちにとって、ものを知る手がかりとなります。）この時、できれば少し手を動かすと教材に触れることが可能な位置に教材を置くようにします。（自分でスイッチを入れたときに動いたものに気づくと、スイッチを ON にしたまま、自分から手を伸ばして動いているものに触れる様子がよくみられるようになります。）もし、視覚的気づきの距離があまりにも近いようでしたら、気づきがあったところで、子どもといっしょに教材に触れ、手で触れたまま教材を机上に置くようにします。（目で見ることが難しければ、手で見る、手で知ることも有効になります。）

## ② 提示された教材がどんな教材であるのかを知る

次に、どんな教材であるのかを知らせます。ミッキー扇風機は少し風を吹かせて止めて提示し、光るメロディープーは少し音を鳴らして止めて提示します。そしてスイッチを提示して活動へとつないでいきます。この時スイッチは個々に応じてプッシュスイッチ、フレキシブルスイッチ、紐スイッチなどを準備します。（スイッチが「カチッ」と鳴り ON にした抵抗感が少しある方が自分で ON にしたことが分かりやすいようです。）

はじめは、スイッチの「カチッ」の音やスイッチそのものに興味を示す場合があります。しかし、活動を繰り返す中で、スイッチをONにしたり、OFFにしたりしながらスイッチと教材のつながりを確認するような様子がみられます。やがてスイッチに触ると曲が鳴ったり、風が吹いたりすることに気づくと、スイッチに触れながら動くものの方に視線を向けたり、動くものの方に先に視線を向けてからスイッチをONにしたりすることも増えてきます。そして、スイッチを操作しながら動かしたものの方に手を伸ばして触れ、両手を使った活動ができるようになりました。今までいっしょに活動したどの子どもたちにも「わかった」瞬間のとってもいい表情が印象的でした。

### ③ この2つの教材の魅力

複数の子どもたちがスイッチを操作しながら、ミッキー扇風機の黄色い台の部分、光るメロディープーの丸い形状をした光る部分やメロディープーを立てるための木の台の部分に自分から手を伸ばして触れて口元を緩めたり、笑顔になったり、声を出したりする様子がみられました。私も同じように触れてみると、柔らかな振動を感じることができました。特に、光るメロディープーについては、光が変化するということと、プーさんのテーマ曲が鳴るということに気をとられていて、子どもから教えてもらうまで、柔らかな振動がある教材であるということには気づきませんでした。

ライトムーブ（下記の手のひらで触れる教材で紹介）やマッサージ器の振動が強すぎる子どもたちにもこの柔らかな振動は心地よい様子で、手の甲で何度も触れたり、手のひらで包むように触れたりする様子がみられました。スイッチのON、OFFで起こる振動の有無への気づきは早く、スイッチとおもちゃの因果関係を知る上でわかりやすい手がかりの一つとなっているのだと思います。

そのように考えると、光るメロディープーはスイッチをONにするとメロディーが流れ、丸い輪が光り、振動が起こるという聴覚、視覚、触覚という3つの応答がある教材であるといえますし、同様にミッキー扇風機は風、風の音、光、振動とやはり聴覚、視覚、触覚（風と振動）への応答がある教材だということになります。そして、もう一つ子どもから教えてもらったことがあります。この2つの教材ともに柔らかく光る教材であり、光刺激が強すぎないので、視覚的な提示距離が近くなっても、眩しくなく、見ながら活動することができるという点も共通しているということです。振動、光、そして音も刺激として強すぎないことが大切で、活動する人数や空間の広さによっても適したものを選択していく必要があると感じました。

### ④ ミッキー扇風機の活動の中から、複数の子どもにみられた共通のエピソード例

- 子どもがスイッチをONにして扇風機を動かしている間だけ『かぜ』という短いフレーズの歌を歌うようにしました。

風が止まると曲が途中でも歌うのを止めます。何回か活動を重ね、扇風機を動

かしているのに歌を歌わない時を意図的につくると「あー」とそばにいる教員に向けて声を出すようになりました。「歌って」の要求であると意味づけし、再び扇風機に合わせて歌うと笑顔がみられたり、表情が和らいだりする様子がみられました。

●子どもが自分でスイッチをONにして扇風機の風が顔に当たっている時に「先生もいっしょに当たらせて。」と子どもの顔のそばに顔を並べると、扇風機をONにしたまましてくれる子どももいますが、中にはOFFにする子どももいます。また、「先生にも当たらせて。」と扇風機を教員の方に向けると、風が顔に当たらなくなつたことに気づいて、スイッチをすぐにOFFにしたり、眉間にしわを寄せて「おー」と怒った声を出す子どももいました。「ごめんね。」と扇風機を子どもの方に向けると再びONにし、顔に風が当たると笑顔になる様子がみられました。そしてさらに活動を重ねると、そばにいる人に扇風機に向けて「風をお願いします。」と子どもに頼むと、スイッチをONにしてくれるようになり、「ありがとう」のことばに笑顔がみられるようになりました。

●時々、ミッキー扇風機とスイッチのジャックをつなぐのを忘れていると、スイッチをONにしても風が吹いてこないので、何度も力チカチカチとスイッチを連打したり、「あー」「おー」とそばにいる教員に向けて声を出したりして、扇風機が動かないことを知らせる様子もみられるようになりました。

## (2) 手のひらで触れることが苦手な子どもが初めて自分で手のひらで触れた教材



写真3

### ライトムーブ（写真3）

（H16年：19000円で購入）

※スイッチ部分を押すとスイッチ部分が直接オレンジ色に光り、

振動し『いちろうさんの牧場』のメロディーが鳴る。

※ビッグスイッチや棒スイッチよりもスイッチを押してONにする力が必要。（1）で紹介した教材よりも振動が強い。

スイッチ部分に触るとスイッチ部分が直接光り（視覚）、振動し（触覚）、音が鳴る（聴覚）ので、自分からのはたらきかけで起こる結果がわかりやすい教材の一つです。

### ①ライトムーブはちょっと苦手な子どももいます

子どもたちの中には、この教材が苦手な子どももいます。スイッチをONにしても、ビックスイッチや棒スイッチのようにカチッと音が鳴らず、スイッチが入ったとわかる小さな抵抗感がありません。でもスイッチを入れるのには少し力が必要となります。力

が弱すぎるとメロディーにならずに「ビー」と鳴るだけの場合もあり、子どもによっては ON にすることが難しい子どもがいます。また、振動が少し強めなので、教員といつしょに触れてもびっくりしたり、刺激としては強すぎたりして不快に感じる子どももいます。教材の刺激の強さは子どもたち一人一人によって受容できる幅がありますので、個々に応じて確かめながら選ぶ必要があります。

ただ、一度苦手だとわかった教材をずっと使用しないというのではなく、数ヵ月後、あるいは 1 ~ 数年後に再度使用してみると、自分でできるようになっていたり、ライトムーブの振動が受容できるようになっていたりすることもあります。

## ② ライトムーブが手のひらを使った活動のきっかけとなった子どもがいます

今まで、手でものに触れることにとても敏感で、ものを握ったり、手のひらで触れたりすることが苦手だと引継ぎを受けた子どもたち（この 5 年間でかかわらせてもらったのは 4 人）が初めて自分から手のひらで触れるこことできた教材がライトムーブです。（もちろんもっといい教材があるのかもしれませんので、校内資源の中での限定ということになります。）

教員からライトムーブを提示されると、光に視線を向け、曲に耳を傾け興味をもった様子がみられました。子どもの前にライトムーブを置くと、はじめは指先で触れ、何度も少し触れると手を引いて、また少し触れてということを繰り返します。そして指先でスイッチ部分の模様全体を探るように触れたあと、スイッチを ON にしてじっと振動を感じている様子がみられるようになりました。そして徐々にスイッチを ON にする手が開いていって、手のひら全体でスイッチ部分に触れることができました。中には両手で同時にスイッチに触れ、手のひらで押して活動する様子もみられました。

もちろん、1 時間の学習活動の中でできるようになったことではなく、何度か学習活動を重ねていく中で、手のひらで触れて活動できるようになったのです。子どもたちにとって、ライトムーブのスイッチ部分が大きく、表面の模様のでこぼこと、強めの振動が手のひらから伝わる刺激としてわかりやすかったのかもしれません。教室を暗くしなくとも、消灯するだけで、ライトムーブの光が魅力的になります。ライトムーブの光もオレンジ色の柔らかな光なので、見る距離が近くても眩しさを感じたりてんかん発作を誘発したりすることはほとんどみられませんでした。

机上や床上にライトムーブを置いての活動から、書見台への提示に変えることで、力を加える方向が変わることになり、自分で意図してスイッチを入れようと力を加えなければ ON にできなくなります。また、書見台に提示することで、姿勢を崩さずに見ながら手を動かす活動もしやすくなります。

ライトムーブで手のひらを使うことができるようになったことをきっかけにして、提示されたものを握ったり、手のひらで触れたり、両手で触ったり、指先でつまんだり、手を使った活動を広げることにつながったと思います。

### (3) 座っていても、寝転んでいても大丈夫！一人でできるボールあそび？！



写真4



写真5

フライングボール（写真4、写真5）

（H19年：いぽいぽボール、ボールを吊るしている入浴用ボディーたわしとともに100円均一ショップで購入。ボールはおもちゃやさんやスーパーで購入した方が少し高いが、肌触りがよい。）

※天井に金具をとりつけ、S字フックを活用して長さを調節。ボールは紐にとりつけた2本のゴムを十字にしてとりつけ、いつでもボールの取り外し、交換可能。

この教材は、朝のいきいきタイム（登校後、一人一人に応じて自分でしたい活動、教材を選んであそぶことができるよう設けている時間）や休憩時間に自分でできる活動の一つとして、子どもたちが生みだした活動です。

いぽいぽボールは、子どもたちが感触を好んで自分で触れたり、つかんだりして活動していた教材の一つです。しかし、手の動きに制限のある子どもたちがボールに触れようと手を伸ばすとボールが転んでしまったり、机から落ちたりして、なかなか子どもたちの思うように遊ぶことが難しかったです。紐やゴムでボールを吊ってみましたが、少しの力でボールが動くことはよかったです、ボールが揺れすぎて自分で触れることができませんでした。

そこで、入浴用のボディーたわしを紐の間にはさんでみました。たわしの重みで吊り下げたボールが安定し、子どもたちのわずかな力でもボールが動き、またすぐにボールがもとの位置にもどってくるので活動しやすくなりました。しかも、紐の長さを変えることで提示位置の調節がしやすく、車いすでも、床上での座位でも、仰向けでも、横向きでも視覚的に捉えやすい位置で活動する事が可能となりました。ボールを見ながら手を動かして活動することを促す教材として有効であると思います。また、ボールをつかんで引っ張っても、たわしとたわしのつなぎ目が伸びるので、自分の方へ引き寄せやすく、放すとまたゆっくり縮んでボールがもとの位置へ戻ります。学校でも家でも子どもたちが一人で活動できる魅力的な教材の一つとなりました。

#### (4) 市販のおもちゃも、ちょっと工夫で魅力的な教材に変身！



写真6



写真7

##### メロディーボール（写真6）

※星型のスイッチに取り付けたくまのプーの部分を押すとメロディーが流れ、側面の丸や三角の部分が光ります。

##### くるくる風車（写真7）

※風車を回すと羽の根っこにとりつけた鈴が鳴ります。

写真6のメロディーボールは、学級の子どもが家族からクリスマスにプレゼントされたものです。ボールの頂点にある星の部分がスイッチになっていて、2~3mm周囲よりも突起しています。スイッチを押してもカチッとした抵抗感はなく、スイッチを入れると光る側面の模様との見分けが難しい様子がみられました。スイッチを入れる度に曲が変わり、数曲の中から興味のある曲をみつけてその曲になると笑顔がみられました。でも、なかなか自分でスイッチを入れることが難しかったです。そこで、スイッチの場所をわかりやすくするため、くまのプーのマスコットをボンドでつけてみました。たったそれだけのことなのですが、複数の子どもがプーの部分を握ったり押したりして、自分でスイッチを入れることができるようになりました。また、メロディーボールの形状が丸く安定しにくいのですが、自分でスイッチを入れて曲を聞きたいという意欲から、片手でボールを支えながらもう片方の手でプーに触れてスイッチをONにする様子がみられるようになりました。これも、子どもからの「活動しにくいよ。」という発信があつて生まれた工夫です。

風車のおもちゃは、羽がカラフルな色ですし、少し羽に触れるだけで動かすことができる、手を上下させたり、手首を使ったりする活動を促すのによい教材になるのではないかと思っていました。しかし、風車をそのまま提示しても子どもたちは誰も興味を示しませんでした。そこで、羽が動いたことが音でもわかるようにと、ゴムに鈴をつけて羽の根元に巻いてみました。羽が少しでも動くと鈴が鳴り、改めて子どもたちに提示すると、複数の子どもが興味をもって活動する様子がみられました。鈴をつけただけなのですが、自分で羽に触れて動かしたことが鈴の音でわかりやすくなり、鈴の音を聞こうと根気よく活動に取り組む様子がみられました。活動を重ねる中で、支える手と操作する手として、両手を使った活動ができるようになった子どももいます。

教材が魅力的になることで、子どもたち自身が教材を探索し、活動を展開することができるのだと改めて学ぶことができました。

## (5) 教材を介して子どもといっしょにコラボレーション



写真 8

### ミッキー太鼓（写真8）

（H20年：西友で1000円で購入）

※スイッチを入れると中央の太鼓と両サイドの太鼓とシンバルを交互に叩いてリズムを刻む。

※黒、白、赤、黄色、青色が使用された教材で、視覚的にも捉えやすい。

この教材は提示するだけで、視線を向けたり、自分から手を伸ばして触れたり引き寄せたりする子どもたちが複数います。子どもたちが視覚的に気づいている部分や、興味のある部分は一人一人違うと思いますが、色の配色、大きさともに視覚的に魅力がもてる教材のようです。

外部スイッチとつないで、スイッチをONにするとミッキーが太鼓を叩いてリズムを刻みます。スイッチをONにしながら、もう片方の手で中央の太鼓に触れる子ども、シンバルに触れる子どもが複数いて、音が鳴っている部分にも興味を持って自分から触れる様子がみられます。

子どもがスイッチをONにして太鼓を鳴らしている間だけリズムに合わせて『ぽっかぽか』の歌を教員が歌います。始めはスイッチをONにしている時間が短いですが、活動を重ねると、次第に曲のフレーズを聞くようにスイッチをONにして太鼓を鳴らしたり、スイッチを長くONにして1曲分いっしょに演奏したり、スイッチをONにしながら「あー」と声を出して教員といっしょに歌ったりする様子がみられるようになってきました。教員が子どもの活動に合わせて歌っていたものが、少しずつ子どもが教員の歌に合わせて太鼓を鳴らすというような形に変わってきています。

また、子どもの太鼓と教員の歌の演奏をビックマックに録音して提示すると、ビックマックのスイッチをONにして演奏を聞き、笑顔になったり、「あー」と声を出して演奏に合わせて歌ったりする様子がみられます。録音した演奏を保護者や友だちにも聞いてもらいながら、とてもいい表情をみせてくれる子どもたちも増えてきています。

この教材を通して、教員が子どもに寄り添うだけでなく、子どもの方も教員といっしょに活動しようと寄り添ってくれているのだということを感じました。

この活動を子ども4人のグループで行ったときも、教材の魅力と活動への興味から、友だちが鳴らすミッキー太鼓に視線を向けたり、順番を待ったり、自分がミッキー太鼓を鳴らしたいと伝えてくれたりする様子がみられます。集団活動で使用する教材の大きさとしては小さいかもしれません、魅力のあるミッキー太鼓という一つの教材が子どもたちを結んでくれ、いっしょに活動できたと実感できる時間を過ごすことができました。

3. 集団の学習活動において、視覚的に魅力的な教材（学級全体活動で使用した教材）  
(1) 布バルーンあそび



写真9



写真10



写真11



写真12

こなみくん<穴の開いた黄色のボード>100均一ショップで3枚105円で購入（写真11）

穴の大きさは大中小と3種類製作。

- ・大：布のすべりをよくするため、穴の周囲に黄色のビニールテープをつけている。
- ・中、小：穴はカッターで開けたままなので少しギザギザになっていて、布を引っ張る時に抵抗になり「ザザザ」と布がずれる音が鳴る。

なみにみたてた布（9色の布は手芸ショップで1m480円で購入）（写真12）

- ・肌触りがよく、やわらかい。

上記の教材は学級で集団活動（子ども5～10名）を行うときに使用した教材です。視覚的に弱さのある子どもがいっしょに集団で学習活動を行う場合、個別の学習や小グループ学習とは違って、教材の提示距離が子どもから遠くなるということになります。そこで子どもたちに視覚的な気づきを促すためには、見えやすい色と大きさが必要になると思います。

①「こなみくん」の穴から少し出た布を一人一人の方法で引き出す（写真9、写真10）

この「こなみくん」の活動は、まず、一人ずつ「こなみくん」の穴から少し出た布を自分で引き出します。布の端を自分で持って手を交互に持ち替えて布を引き出すことができる子どもは、穴の小さな「こなみくん」を使って、布を引く抵抗を大きくして活動します。布を自分で持つことが難しい子どもは、子どもに応じて持ちやすい輪（肌触りのよいもの）を布の端につけて握りやすくし、穴の大きさが中の「こなみくん」から布

を引っ張ります。このとき、子どもが腕を動かして布を引っ張ったら「こなみくん」ボードを持った教員は少し後ろへ下がり布が張るようにします。そうすることで、周囲からも見えやすくなりますし、布が張っていないと子どもがまた腕を動かしたときに、穴から布を引き出すことができません。子どもが引いて、教員が下がるということを繰り返すことで、布がどんどん穴から引き出され、周囲から見える布の面積も大きくなります。持ち手の輪を自分で持続して握りにくい子どもの場合には、子どもの手の大きさに合わせて作った輪（写真 10：ぼんぼりをつないだもの）を手のひらにかけます。ぼんぼりのでこぼこが手のひらに当たり、指に少し引っかかるので自分で力を入れて握りやすくなります。子どもが輪を握ったときに教員が「こなみくん」ボードを持って少し下がります。すると穴から布が伸びてきます。引き出す布の長さは半分にしておき、穴の一番大きい「こなみくん」ボードを使用して、布を出す抵抗をできるだけ少なくします。持続して握りにくく、腕を動かして引くことが難しい子どもも、ぼんぼりの輪を握ろうと力を入れたときにボードの方が動くので、自分で布を取り出すことができるようになります。

一人一人に応じた方法で最後まで布を自分で引き出すことができると、手が引っ張られていた抵抗感がなくなり、布が自分の顔や体を覆うように触れたことと、みんなから拍手をもらったことで、活動ができたことを感じることができます。

## ②友だちが「こなみくん」から布を引き出す様子に視線を向けたり、注目したりしやすいようにする

子どもたちが引き出す布に視覚的な気づきを促すため、まず、活動する子どもたちは半円を描くような体型で並び、背景には黒いカーテンを引いて、視覚刺激の精選をします。「こなみくん」は黄色なので、引き出す布の色は穴から出ていることがわかりやすい色を選びます。蛍光ピンク色、赤色、紺色の布を引き出すときに、子どもたちが視線を向けることが多かったです。

また、小と中の穴の大きさの「こなみくん」は穴から布を引き出すときに「ザザザザザ」という、布とボードがこする音が鳴るので、まず音に気づいて視線を向け、そして布に注目するという様子もみられました。

## ③一枚ずつの布で布あそび

この布は透けるぐらいの薄さなので、子どもたちの活動する表情が見えます。また、子どもたちは、顔に布がかかると布を通して周囲を見ることができます。

9種類の布があり、一人ずつ布にふれたり、かぶったり、2人でかぶったり、引っ張り合いっこをしたりします。また、そばにいる教員が布で風を起こしたり、上からひらりと落としたりして活動を展開します。活動の中で、濃い色の布で顔が覆われると泣き出し、薄い色の布では笑顔になる子どもがいました。2種類の布を提示して視線を向け

た方で選ぶか、布に手を伸ばして選んでもらうと、毎回同じ色の布を選択する子どもがいました。このことからも布の色の違いに気づいてそのことをそれぞれの方法で伝えてくれているということがわかりました。

#### ④布をつないで学級全員で布バルーンあそび

活動の最後は、子どもたち一人一人が取り出した波にみたてた布を結んで1枚の大きな布にし、『ざぶ～んすいすい』という曲に合わせて教員が布を上下させてバルーンあそびをします。このとき、曲の途中で教員が布を持ったまま動き、子どもたちを覆う布の色が変わるようにします。すると、薄い色の布と濃い色の布によって子どもの表情が笑顔になったり、眉間にしわをよせたり、手を大きく動かして布を持ち上げたり、じっと動かなくなったりというようにな変化がみられました。

#### （2）風あそび



写真13



写真14

上記の（1）で紹介した布を扇風機につけ、風が吹くと布が舞うので、風が吹いたことを視覚的にとらえやすくなる。（写真13、写真14）

扇風機は電源リレーと外部スイッチをつないで子どもが操作して活動したり、教員がスイッチを操作し、弱、中、強と風の強さを変えて活動したりする。

集団活動で風を使うときには、全員一斉に風に当たることが難しいです。そこで、扇風機がONになっていることと、友だちが風に当たって活動していることを知らせるために、風を視覚的にとらえる工夫をしました。

この活動のときも、子どもたちの体型は半円を描くように並び、写真のように教室の廊下側に黒いカーテンを引いて視覚刺激の精選をします。子どもたちの並び方は、子ども一人一人の見るスタイルに応じるようにします。例えば、右側にあるものが見えやすい子どもの場合は左端に並ぶようにします。視覚的にかなり弱さがあり、提示距離ができるだけ近い方が捉えやすい場合は、中央に並び、提示されたものの背景全面が黒いカーテンとなるようにします。提示距離を近くしたい子どもが複数いれば、隣となるように並んで、教材を近くに提示するようにします。集団の活動だということで、全員の中

央に教材を提示するのではなく、集団活動だからこそ、できるだけ並び方を工夫し、提示距離を変え、全員が提示されたものに気づいて活動できるようにすることが大切だと思います。

布の色を変えて提示したい場合は、黒やベージュなど色のついた大きめのダンボールボードのついたてを何種類か準備しておくことで、手軽に背景の色を変えることができ、提示したいものをより魅力的に見せることができます。

以前、扇風機の風を視覚的に捉えやすくしようと、紙テープや金色テープ、銀色テープを何本かつけ、扇風機の風になびくようにしてみましたが、集団活動で見る場合には、もう少し面積があった方が視覚的には捉えやすいようです。

扇風機につける布は、厚すぎると風になびかせることができません。(1)で紹介した布は薄いので風で舞いやすいです。扇風機への取り付け方は、活動内容によって変えます。例えば、布が大きく動く様子を見せたい活動のときには写真左のように布をつけます。布を付け替えて色の変化を見せたい活動のときには写真右のように布が風で筒状になびくようにつけ、なびく布の色が濃くなるようにします。

子どもたちにとって、風に舞う布は魅力的なようです。友だちに扇風機が提示された様子に視線を向けたり、布を目で追ったりする様子がみられることがあります。また、扇風機が自分の前に提示されると、風が体に当たる心地よさもあると思いますが、布の端が顔に当たると笑顔になったり、自分から風に舞う布に触れようと手を伸ばしたりする様子もみられました。

#### 4. 教材選びで大切にしていること

##### (1) 一つの教材を色、模様、肌触りなどをちょっと変えて複数準備する

「教材」は子どもたちの学びを支えるきっかけとなるものですから、まず、興味をもてるものであることが必要となります。「子どもとのかかわりの間口を合わせることが大切」ということを教わったことがあります。外界に向かう力を培うことを一つの目標としている子どもたちにとって、どんな教材でも受容できるというわけではありません。もしかすると、かかわりの最初は興味のもてる範囲が本当に小さいかもしれません。その小さい範囲に入る教材を探し、そこから活動を広げていくということになります。でも、それは決して特別なことではないと思います。私たちも日ごろ、第一印象がよくなかったり、興味のもないものだったりすると、どんなに進められてもなかなかやってみようという気持ちが起こりません。ですから、子どもが自分ではたらきかけた結果が同時に視覚、聴覚、触覚と複数返ってくる教材を選んで提示するようにしています。複数の結果が起こった中からどの部分に興味をもったのかということについては、活動を重ねてから確かめるようにしています。まずは、提示されたものに気づき「何?それ」「おもしろそう」「やってみようかな」という気持ちになれる教材を子どもたちに聞きながらみつけるようにしたいと思っています。

何を課題にするのか、どんな目標を達成するのかなど、目的によって同じ教材でも使い方が違います。実はこの「同じ教材」を何種類か準備するようにしています。例えば形状が同じでも、色が違うものを準備したり、素材が違うものを準備したりするようにしています。本当にちょっとしたことが子どもたちの興味につながる場合があります。私たちが洋服を買いに出かけたときに、「この服、着心地がよく形も素敵なんだけど、この色がちょっと。」というようなことはありませんか。子どもたちもきっと、「これ、形がおもしろいけれど、この音が苦手。」とか「これは触り心地がいいけれど、この色はいや。」ということがあるかもしれません。学校で使用する教材は教員側のセンスで選んだり、作ったりしているので、子どもたちは提示された範囲の中から選ぶことが中心となります。ですから、せめて数種類は準備しておきたいと思っています。



写真15

<ビーズギター> (写真 15)

- 材料は100円均一ショップで購入可能。(洗濯板、ビーズ、ヘア用ゴム使用)
- 触れても、叩いても、振っても、引っ張っても音が鳴るので子どもたちに好評。
- ビーズは同じ大きさのものが並んでいるよりも形、大きさの違うものがでこぼこしている方が興味あり。
- ギターの選択は、板が白かピンク色を選ぶことが多い。



写真16

＜出席パネル＞（写真 16）

- 材料は 100 円均一ショップで購入可能。（動物マット、塩ビニ板、紐、手芸用リング）
- 紐についた輪を引っ張るとパネルが開いて子どもの写真が出てくる。（登校してすぐの活動に使用）
- 色が違うパンダ、ゾウ、シマウマ、飛行機、ラグビーボール、バスケットボールの形のパネルを準備。
- 視覚に弱さのある子どもには見えやすい色のものを選択。  
紐の長さは視覚的に気づきのあった距離に提示できるように調節した。パネルを外したあとはパンダの形の写真枠に手で触れて活動ができたことを確認。
- 紐を引く力が小さい子どもには、形のラインが単純で小さめのパネルを選択し、わずかな力で開くようにした。（パンダを選択）
- パネルを引く力を強くしたい子どもには、パネルにつけた紐の幅を徐々に狭くし、紐を少しづつ長くして提示した。



写真17

＜はじまりのベル＞（写真 17）

- ベルと台は 100 円均一ショップ、バーは東急ハンズで購入
- 毎授業のはじまりを知らせる合図として自転車のベルを鳴らしたり聞いたり（ベル音 2 回）する。
- 自分で操作しやすくするため、子どもに応じて取っ手にバーをとりつけた。（長さは個々に応じて変える。）同じ長さのバーも 3 色用意した。
- 写真の 3 色の中では黒いバーへの気づきが多く、自分で手を伸ばしてバーを握り、音を鳴らす子どもが多い。  
※教室内の色をみると、壁、扉、天井ともに白っぽいものが多い。  
意図的に刺激を精選して背景を整えなければ、黒い色の用具やものは教室にあまりなく、教室では視覚的に捉えやすい色といえるのかもしれない。
- 活動を重ねる中、片手で台を支え、もう片方の手でベルを鳴らす子どもが増えてきている。



写真18

<おわりのカスタネット>（写真18）

- カスタネット、コルク台ともに100円均一ショップで購入
- 毎授業のおわりを知らせる合図としてカスタネットを鳴らしたり聞いたり（カスタネットを3回叩く）する。
- 自分で操作しやすくするため、コルク台に取り付けカスタネットを安定して置けるようにする。
- 写真の4種類の中では黄色のてんとう虫への気づきが多く、てんとう虫の背中に少し触れるだけでも小さな音が鳴る。



写真19

<いぼいぼボール>（写真19）

- 空気を少なめに入れることで、片手でつまむことができる。
- いぼに指がひっかかり持ちやすい。
- ピンク色（大）が視覚的に捉えやすく、触れた感触とともに心地よく一番人気。
- 子どもたちが興味をもって取り組む様子を保護者に知らせると、「もっと選べる活動ができるようにみんなで使ってください。」と紫、青、黄、赤のボールを提供。
- このボールを前述のフライングボールにも活用。



写真20

<棒スイッチ>（写真 20）

- フレキシブルに動き、わずかな力でONがでてカチッと小さな音が鳴る。
- どっちもクリップはヨドバシカメラ、スイッチは田中無線、ジャックとコードは秋月電気、手で触れる部分のスponジバーは東急ハンズで購入。（作り方はマジカルトイボックスの本を参照）
- 写真左の赤、黄色と黒の縞は、2種類のおもちゃとつなぎ、選択して活動するときに、スイッチの握りの部分の違いも手がかりにできる。
- 中央のピンク色の細いバーは、バーを握ってスイッチ操作を促したいときに、子どもの手の大きさに合わせて握りやすい太さのものにしている。
- 右から2本目のピンク色のバーはぬいぐるみに触れているような肌触りのよい布を使用。スイッチとつないであるものを知る手がかりにできればと犬や猿などの動く動物のおもちゃとつないで使用。
- 右端のスイッチは銀色のざらざらした紐をまきつけて、他のものとは感触が違うようにしています。ミキサーを動かすときに使用し、ジュースやとろみのあるお茶づくりの活動の手がかりにできればと思って活用。



写真21

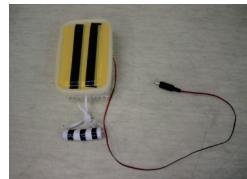


写真22

ここでは2種類のスイッチの紹介だけですが、写真21のようなプッシュ型のスイッチ、写真22のような紐スイッチ（指先を動かすほどのわずかな力でONにすることが可能）も数種類準備して子どもの実態に応じて活用できるようにしています。

## (2) 教材選びは色、形、大きさだけでなく、重さへの配慮も必要



写真23



写真24



写真25

### <フェルトのおもちゃ>

- 洗えるフェルト、プラスチック鈴、発泡球とともに手芸店で購入
- 黄色、ピンク色ともに 10 g の教材。(写真 23)
- 写真 24 : 黄色のフェルトの中身 (カラカラと鳴る鈴 2 個と発泡球小約 15 個)
- 写真 25 : ピンク色のフェルトの中身 (リンリンと鳴る鈴 2 個と発泡球大約 6 個)

この教材は、H17 年度入学の子ども M さんといっしょに考えたものです。手の動きの制限が大きく（両手を握ったまま手のひらを肩側に向け、腹の辺りから胸の辺りまでゆっくり上下させることができ）M さんが休み時間や病棟で過ごす時間に自分でできる活動となるよう、できるだけ安全性の高い教材を考えました。

「自分でする」「自分でできる」教材を考えるときに、一人一人に適した重さについても考える必要があるということを教えてくれたのが M さんです。

M さんは、骨折しやすく、手首にもあまり負担をかけることができないので、M さんにとって重い教材は、教員に握らせてもらっても重みを支えることが難しく、手首が手の甲側に倒れて動かすことができませんでした。また、自分で手を動かすときはとてもゆっくりですので、ある程度勢いやスピードがないと鳴らすことができない教材は適さないということになります。

### ①聴覚的魅力

ほんの少し動かしただけで音が鳴る教材ということで、プラスチック製の 2 種類の鈴を選びました。2 つともかすかに動かしただけで音がなり、どちらもやわらかな音で音色も違います。（不意の音は、てんかん発作を誘発する場合がある。）

### ②視覚的魅力

視覚的にかなり弱さのある M さんですので、教材の色はできるだけ M さんが捉えやすいものをと考え、蛍光色のものにしました。鮮やかなピンク色と黄色の 2 種類にしました。

### ③触覚的魅力

ものを握る力が弱く、持続して力を入れるということが難しいので、まず、教材の太

さについて考えました。太すぎず、細すぎず、滑り落ちにくく、手に挟むというイメージで長方形の袋状のものにしました。また、力を入れて握ったときに教材がフィットしやすく、握ったということがわかりやすくなるようにと考え、発泡球を入れてみました。発泡球をたくさん入れすぎないことで、握ったときに球が動き、握った部分が細くなり、球のでこぼこが手のひらに当たるので、握りやすくわかりやすいのではないかと考えました。

#### ④衛生面と安全性

教材の材質は、洗えるフェルトを使用し、発泡球、プラスチック鈴を使用しているので、水洗いしても比較的乾きが早いです。安全性については、突起がなく、万一口に入れても飲み込むことができない大きさにしました。縫い目は、ミシンで二重縫いをし、中の材料が出ないように、教材の上下はミシンの模様縫いにして布目がほどけにくいようにしました。

Mさんは、はじめフェルトのおもちゃを握ると手を少し動かすたびに音が鳴るので、不思議な表情をしていました。だんだんフェルトのおもちゃを握っている手に視線を向ける様子がみられるようになり、続いてフェルトのおもちゃに視線を向けるようになってきました。自分が手を動かすことで音が鳴っているということに気づくとより音を鳴らそうと肘を支点にして、手を旋回するように動かすことができるようになりました。また、2種類のフェルトのおもちゃの音を聞いてから目前に提示されると、どちらか一方に視線を向ける様子が増えてきて、視線を向けた方を選んだと意味づけて活動することができるようになりました。家や病棟でフェルトのおもちゃを握らせてもらって、自分で手を動かして音を鳴らすと、活動できたことをほめてもらい、さらにがんばって手を動かす様子がみられたそうです。

このフェルトのおもちゃはMさん用に製作したものでしたが、Mさんが活動していると、学級の子どもたちがそばによってきて、フェルトのおもちゃに手を伸ばしたり、引っ張ったりする様子がみられました。握りやすく、自分で動かすと音が鳴り、動かさないと音も止まるので、教材として、興味のもてるものになったのかもしれません。もしかすると、Mさんの興味のもてる間口はまだ小さく、狭いのかもしれません、Mさんの協力を得て、その間口に合うようになった教材は、他の子どもたちにとっても魅力的なものになったといえるのではないでしょうか。



写真26



写真27

○H20年度、新しくもう一つフェルトのおもちゃが増えました。(写真26)

○フェルトのおもちゃには、写真27のチャイムと発泡球が入っています。

○重さ30gの教材

(3)どの部分を見てほしいのかということによって、背景も子どもに応じて工夫を行う



写真28



写真29

#### <リングマラカス>

○炭酸入りペットボトル(500ml)の底の部分2つを重ね、中にビーズや鈴などを入れて留める。ホースの中にも小さいビーズを入れ、輪にしてマラカスとつける。細いホースがやわらかく持ちやすい。

バギーには専用のテーブルがついていないことが多いので、取り外し可能なダンボール製のカットアウトテーブルをつくって活用しています。この机には熊と花の柄の入った淡いベージュ色の布を貼っています。

このテーブルの上に、上記の写真28のように「リングマラカス」を提示してみました。リングマラカスは、今まで床上の活動で十分遊んだことがあり、よく知っている教材の一つです。すると、すぐにマラカスのキラキラテープの辺りに視線を向けて見つめる様子がみられたのですが、じっとしたまま動かず、何かを探すように視線をマラカスの周囲に動かす様子がみられました。もしかするとペットボトルもホースも透明なので見えにくいのかもしれないと思い、小さな黒いボードの上に改めて提示してみました(写真29)。すると、提示とほぼ同時に手を伸ばしてホースを握り、自分の方に引き寄せて活動する様子がみられました。

改めて上記のように写真を撮ってみると、思っていた以上に写真28の提示ではわかりにくいということがわかりました。そして、よく知っているおもちゃであるので、お

もちゃの全体の形状がわかつっていたのではないでしょか。いつも握っている持ち手が見えにくいということを伝えてくれたのだと思います。きっと形状がわからなければ、見えているものに手を伸ばし、探すような表情はみられなかつたのではないかと思います。

また、活動の展開として、黒いボードにリングマラカスを置いて提示し、ハンドタオルでマラカスを隠してみました。すると、両手、口を使ってタオルをとることができ、自分で見つけたリングマラカスを両手で持って活動する様子がみられました。

提示するものによって、背景を整えることは大切だということを改めて感じました。



写真30



写真31



写真32

前述した「ミッキー太鼓」の教材も背景の色と、教室の蛍光灯の当たり方によって、色合いや見た感じの印象に違いが出る。(写真 30, 写真 31, 写真 32)

背景を黒いボードにすると太鼓とシンバルに手を伸ばす子どもが多いこととも関係があると考える。

## 5. おわりに

今回紹介させていただいた教材については、この5年間でかかわった小学部低学年自立活動を主とする教育課程を適用している15名の児童が伝えてくれた教材の魅力です。個々の目標に応じて学習活動を行いますので、同じ教材でも活用の仕方は違っています。その中で、子どもたちが共通して伝えてくれた教材の魅力を、教材からの発信ということでお伝えしたものです。ですから、ここに書かせていただいたことがすべてではありませんし、紹介した教材にはもっと別の魅力があるかもしれません。必ず、かかる子どもたちに応じて教材を選び、子どもたちに聞きながら学習活動をすすめていくことをお願いしたいと思います。

今回、子どもたちが「する活動」を一つの視点にさせていただきました。この活動の大切さを最初に教えてくれたのは、平成16年度に初めて現在の学級でかかわらせてもらったKさんです。ビーズギターに興味をもってくれたKさんは、ビーズギターを弾くような小指から人差し指への指の動きをして「ビーズギターしたい。」と伝えてくれるようになりました。外泊で家に帰ったときも座位保持いすでビーズギターの活動ができるようになり、お母さんは「Kさんを見守りながら、安心して炊事ができるようになっ

た。」と話してくださいました。それまでは、「自分でできる活動のことを思っていなかったので、いつもそばにいてあげないといけないのに、炊事を始め、家のことをしている時間が申し訳なく、心配でした。」ということでした。Kさんが、自分で活動を楽しみながら少しでも自分の時間を過ごすことができるようになったことを喜んでくださいました。Kさんとお母さんがそれぞれ、自分の時間を過ごす時間と、いっしょに過ごす時間の両方が充実するようになったとお話くださいました。また、学校での活動の中でも、Kさんからの発信がいつもそばにいる教員だけでなく、グループの教員に向けてもみられるようになりました。きっかけは「ビーズギターをしたい。」と指の動きで伝えることでしたが、なじみの活動が支えとなってかかわる人が広がっていったり、なじみの人が支えとなって新しい活動にチャレンジできたりするようになりました。

「好きな人がいる。」「好きなものがある。」「好きな活動がある。」ということは、私たちが日々生活する中でとても大切なことなのではないでしょうか。安心感のような、自分がほっとできるような、心のよりどころがあるということになると思います。そして「自分でしたいことがある。」というのは、気持ちの張りとなり、気持ちの元気にもつながると思います。

現在かかわらせてもらっている子どもたちの高等部卒業後の生活を考えると、余暇活動の充実の必要性を感じます。ですから、小学部のときから「自分でしたい活動」「自分でできる活動」を子どもの成長に合わせてみつけ、積み重ねていくことが将来、自分の生活を自分でつくっていくことにもつながると思います。興味のあるものや活動が複数みつかって、「今日はどちらにしよう。」と選び、そのときそのときに応じて自分で決めていくことができるということは、当たり前のようにも大事なことなのではないでしょうか。

子どもたちが主体的に取り組む活動の中で、「自分でできる」ということが、自信となり、嬉しい気持ちをそばにいる教員、保護者、友だちに伝え、共感し、また次の活動へチャレンジする。そして、子どもたち一人一人の「自分でする活動」をどのように支えていくのかということが、私たち教員に課せられた大きな役割の一つであると思います。この「自分でする活動」を支えるために、「自分でみる活動」への視点も欠かせないと思うのです。「自分でする活動」を可能にするために、子どもたちとやりとりしながら一人一人への工夫と配慮を的確に支援できるようになりたいと思っています。この「やりとり」はできれば子どもからスタートする方が望ましいと考えます。実は、教員が子どもたちに何かを提示したときをスタートとしてしまうと、教員主導になりすぎたり、すでに子どもからの発信を見逃して子どもの気持ちを途切れさせてしまっていたりすることになります。

子どもと会って、教室に向かっているときにはすでに子どもからたくさんのが伝えられていることが多いです。「この教材はどうかな。」と教員が子どもに聞いてみてどうだったか、という部分をみるだけでは、子どもの思いを取り違えてしまうことがあります。

ます。学習活動の始まりから終わりまでを一つの流れとしてとらえ、その流れの中での教材提示をみていくことが大切だと思います。その時々で子どもをとりまく状況は違います。子どもの気持ちや状態も違います。ですから、1回の提示でこれは興味がないと判断するのではなく、本当に興味がないのかどうか、子どもに何度か確認してみる機会をもつことも必要です。

子どもたちの教材への向かい方、興味・関心は子どもの成長とともに変化していきます。その教材を卒業して別のものを見る場合もあれば、同じ教材での活動を発展的に展開して使用する場合もあります。また、教材を介して人とのかかわり方にも変化がみられるようになると思います。

これからも、子どもたちと互いに学び合い、ともに興味のもてる教材をみつけ、ともに魅力ある教材に育てていきたいと思います。

## **研究の成果と今後の課題**

## 研究の成果と今後の課題

本研究は、平成18-19年度課題別研究「重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて」の研究成果をうけ、提案した三つのアセスメントについて、より現場の教師が使いやすく、子どもの教育的ニーズを反映したツールへと改良し、提案することを目的とした研究であった。研究の成果として、報告書の第1章～第3章をアセスメントガイドブック（試案）として報告した。研究の成果、及び、今後の課題については以下の通りである。

### ○研究の成果

#### 1. アセスメントの手順と記録用紙の改良

研究協力者・研究協力校より、アセスメントの使いやすさや有用性についてのフィードバックを収集し、手順や記録用紙等の改良に反映した。

#### 2. コミュニケーションについての支援のポイントの整理

コミュニケーションに関する2つのアセスメントの結果を活用した支援のポイントについて、昨年度までの研究における事例報告、過去の研究所における実践研究、海外の文献、疑似体験から得られた知見などを基に整理を行い、学校現場で活用されやすい形で提示した。

#### 3. 研修への活用の工夫

研修において、疑似体験の導入、本研究所生活支援研究棟の展示的機能の利用など、アセスメントの内容についての理解を深め、アセスメント結果を支援に結びつける方策について、提案を行った。

#### 4. 優れた実践報告の収集

アセスメントや支援のポイントに関連した優れた実践報告を収集した。これらの実践報告は、重度・重複障害のある子どもを担任する教師からよく聞かれる「コミュニケーションの支援は実際にどう行えばよいのか」「どんな教材でどんな学習をすればよいのか」という疑問に対し参考になる視点を提供している。

### ○今後の課題

#### 1. ガイドブック（試案）のユーザー評価

本アセスメント研究は、現場の教師が比較的容易に実施できること、必要なアセスメントツールが学校で容易かつ安価に作成できること、実態把握が具体的な教育的支援や評価につながること、教師同士が共有できること、を目指して進めてきた。これらの観点から、このガイドブック（試案）について、今後、現場の特別支援学校等の教師に活用していただき、その評価を得、必要に応じて見直し

を図ることが必要である。

## 2. アセスメント普及の手段

本アセスメント研究の成果については、主に、研究成果報告書の送付、及び、研究所や教育委員会等の主催する研修会において普及を図ってきた。研修を受けた教師を通じて、特別支援学校から問い合わせを受けることが多い。今後は、教育委員会等の主催する研修会等を通じて普及を進めながらも、学校現場において継続的に活用を進めていただけるようなサポート体制の在り方について考慮する必要がある。

## 3. 研修への活用

本アセスメントを活用して教育的な支援を行うためには、アセスメントの項目内容の理解を通じて、子どもの行動の意味や支援の在り方についての理解を深めることが不可欠であり、このガイドブック（試案）がその一助となることが望まれる。さらに、研修会においては、疑似体験を導入することを提案している。アセスメントの内容と活用についての理解を深めるために、この方法は有効であると考えられるが、実証的なデータは得られていない。理論、疑似的な体験、教育実践の三つを結ぶ研修の在り方とその有効性については、さらに検証が必要である。

以上、これらの三点の課題については、今後、このアセスメントガイドブック（試案）を普及する研修等の活動の中で取り組んでいくべき事項と考える。

最後に、研究協力者、研究協力校をはじめ、この研究に関わってくださった皆様に感謝する。さらに多くの方にこのアセスメントを活用していただき、よりよいものにしていけるよう努めていきたい。

研究代表者  
教育研修情報部 研究員  
齊 藤 由美子

## <資料 1>

### 「実践に活かす見え方アセスメント」「受信方法・発信方法の発達的変化」及び 「やりとりの芽生えと展開」の変更・改良点について

本研究では、アセスメントガイドブック（試案）を作成するにあたり、重複障害のある子どもの見え方とコミュニケーションに関する三つのアセスメントについて、研究協力者、及び、研究協力校よりアセスメントの使いやすさや有用性についてのフィードバックを収集し、手順や記録用紙等の改良に反映した。昨年度の研究において提案したアセスメントからの変更、改良点について概略を記す。

#### 1. 「実践に活かす見え方アセスメント」について

##### ＜フィードバック、及び、変更・改善点＞

○アセスメントを実際に実施する際の配慮事項や手順について、明確に記していないため、研究者のサポートなしに、教師のみで実施する際に不安がある。

→ガイドブックの形式で、アセスメントを実施する際の配慮事項や手順についての記述を行った

○アセスメントの記録用紙に実際に実施することがあまりない項目がある（照明下での光への反応、眼前へ近づくものへの反応などの項目）。また、A4 サイズの用紙が 3 枚の記録用紙になるため、使いづらい。アセスメントの総合に関しては、配慮事項や支援の手がかりがコンパクトにまとまっている良い。

→実施することが少なかった項目を削除して、記録用紙を A4 サイズ 2 枚に作り直した。実施の際は A3 サイズ 1 枚で使いやすい。

→眼科から得ている情報の項目を列挙し（眼疾患、視力、視野、屈折異常、眼鏡と処方箋等）、眼科から必要な情報について意識できるようにした。

→教師や保護者が日常で気づいた見え方や見えにくさの様子について、記述する欄を設けた（アセスメントを実施する際に参考となる事項）。

#### 2. 「受信方法・発信方法の発達的変化」アセスメントについて

##### ＜フィードバック、及び、変更・改善点＞

○チェックリストの見方について、研究者による説明なしで理解して実施することが難しい（特に今年度研究協力校に加わった学校より）

→受信方法、発信方法の発達的変化のチェックリストについて、各段階についての解説を加えた。

○現在使っている受信方法、発信方法を記入する用紙について、何を書けばよいか、記録用紙に書かれた説明が不十分。

→チェックリストに準じて、発達の段階毎に説明を入れた記入枠を作成。チェックリストに書かれた事項を参考にしながら記入が可能になった。

○実際にアセスメントから得られた結果をどのように実践に活かすのかが明確でない。

→12の支援のポイントと事例による解説を作成

### 3. 「やりとりの芽生えと展開」アセスメント

○アセスメントの背景や6つの内容のまとめについての解説が必要

→ガイドブックの形式で解説を加筆

→アセスメントの項目の意味についてさらに理解を深めるための疑似体験を導入。

研修等で演習として実施できるように説明を加えた。

○記録用紙についてはナンバーをチェックする形式だが、チェックされた項目内容が記録用紙に書かれていないため、意味づけが難しい。1回目のチェックと2回目のチェックの比較が困難。

→チェックリストの項目そのものを記録用紙にする形式に変更。1回目と2回目でどの項目内容に変化が見られたかが一見してわかるようになった。また、評価された時点での状況や支援について、記入する欄を設けた。

以上

## <資料 2>

### 生活支援研究棟におけるアセスメントに基づいた支援の展示と研修への活用

国立特別支援教育総合研究所の生活支援研究棟では、H18-19 年度「重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて」及び、20 年度重複障害児のアセスメント研究—視覚を通した環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良」にリンクした研究活動を行ってきた。研究に関連した生活支援研究棟における活動は、以下の通りである。

1. 教育相談：日常生活空間を再現した実験棟として整備し、研究にリンクした教育相談及びアセスメントを行う。(教育相談の位置づけは臨床的研究、及び稀少障害についての教育相談)
2. 研究活動の場：専門研究「重複障害児のアセスメント研究」の研究活動、協議、また、複数の研究者が関わって教育相談及びアセスメントを行うことで、研究者の専門性の向上を図る。
3. 展示的機能：研究成果の一つとして、重複障害のある子どもの特別なニーズに対して、日常生活における環境的な配慮や工夫を、教育関係者及び保護者にデモンストレーションする。低価格かつ比較的容易に環境の改善ができる方法を提案し、展示する。

#### ○現在までの教育相談・展示的機能等の利用状況

##### 1. 教育相談目的の利用

3 ケース 延べ 26 回

##### 2. 展示的機能の利用

- \* 重複アセスメント研究の研究協力者 (H19 ~H20)
- \* 重複障害教育に関わる協議会等参加の教員 (H19 ~H20 )
- \* 筑波大学特別支援教育研究センター職員 (H19~H20)
- \* H20 年度専門研修 (1 期 2 期 3 期) 研修員
- \* H20 年度研究所公開で研究成果と併せて公開 (H20 年 6 月)
- \* 東京都肢体不自由教育研究会視機能支援部会研修会の開催 (H20 年 8 月)
- \* 東京都立城南特別支援学校研修会 (H21 年 1 月)

なお、生活支援研究棟における教育相談の様子、及び環境の配慮や工夫に関する写真は、この報告書の第 2 章で紹介している。

## ○生活支援研究棟の展示見学者の感想 (H20年度専門研修 研修員の感想 抜粋)

- \* 扉にその部屋を象徴するものにつけてあること、部屋の入り口に布を垂らす目印、引き出しの前面にその引き出しの中身を表すものを貼っておくことは参考になった。
- \* これまでカード式の手順表しか準備したことがなかった。ロッカーに活動に関係する実物を入れて活動の順番を知らせる方法はシンプルで、カードが難しい子に試してみようと思った。
- \* 生活場面の取り組みが家庭での姿と結びつきやすくて良いなと思った（子どもは家庭と学校で違いのある子どもが多い）
- \* 視覚障害のない児童生徒にとっても、鮮やかな色の布を利用し注意を引くことを取り入れていきたい。
- \* 子どもたちにわからせる、受信させることに重きを置きがちだったが、いかに子どもたちが発信しやすい手段を考えていくことが大切かということがわかった。
- \* 色で場所がわかる工夫。たくさんの道具を使いやさしく整理されていた。
- \* 各部屋に下がっていた布の色や手触りの違い、なるほどと思った。
- \* 構造化された生活空間、人を表すネームサインのブレスレットなど参考になった。
- \* 支援の見つけ方（考え方）が参考になった。どの障害種でも共通だと思う。
- \* 疑似体験を活かして実際の生活場面を想定し、少しでも困難を軽減する支援の在り方を考えていくという発想は、どの障害の子どもの場合でも生かせる。このような考え方を広げていくことで、具体的な体験の仕方、支援の方法のアイデアが出てくるのは可能性を感じている。
- \* 冷蔵庫に貼ってある蛍光色のボードはわかりやすくていいなと思った
- \* 知的にも重い子で、なかなか教室が覚えられない子がいるが、入り口の工夫をすればいいなとヒントになった。
- \* 重度重複の子どもさんが生活の中で環境を認識する工夫やスケジュールを理解しやすくなる工夫がいたるところにあり、大変参考になった。
- \* 色や手触りなど、今できることを使って学習を進められていることが心に残った。発達障害のお子さんでも、今できること、得意なことを生かした教材の開発や学習支援ができたらいいと思った。
- \* あらゆる角度から支援の方法を探ろうという態度を大切にしていきたいと思った。
- \* 見え方について、光、蛍光色、モノトーンなど、細かい違いでも見えやすい、見えにくいがある。少しでも見える感じる感覚を大切に支援しているところが参考になった。
- \* すっきり整理された環境、子どもにわかる表示、できる環境を準備して子どもたちが自主的に活動できるようにしていきたいと思った。



平成 20 年度 専門研究 研究成果報告書  
重複障害児のアセスメント研究  
—視覚を通した環境の把握とコミュニケーションに関する  
初期的な力を評価するツールの改良—

実践につなげやすい重複障害のある子どもの  
見え方とコミュニケーションに関する初期的な力のアセスメント  
ガイドブック（試案）

---

平成 21 年 3 月 発行

編 集 教育研修情報部 研究代表者 齊藤由美子  
発行元 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所  
住 所 〒239-8585 神奈川県横須賀市野比 5-1-1  
電 話 046-839-6867  
ファックス 046-839-6907  
URL <http://www.nise.go.jp>

---

