

〈資料〉

言語表出が難しい肢体不自由や病弱等の重複障害のある児童生徒の コミュニケーションに関する指導の実態調査（報告）

沖縄県立鏡が丘特別支援学校

小学部教諭 國吉長賀

はじめに

本県では、平成 29 年「沖縄県教育振興基本計画（後期改定版）」において「『生きる力』を育成するために、キャリア教育の視点を踏まえた学力向上の取組を行うことで、幼児児童生徒一人一人に夢や希望を持たせ、学ぶ意欲の向上を図る」と明記されました。また、「沖縄県キャリア教育の基本方針」では、本県におけるキャリア教育の目標を「目的意識を持って、様々な人と協働し、社会を支える自立した人材の育成」、目指す児童生徒像を「自分で考え、計画して、行動に移すことのできる児童生徒」と設定しています。特別支援学校においても「児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じ、『主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きることを学ぶ』自立活動での指導を含めて学校教育全体で取り組むことが重要である」と記されています。

そのような中、文科省による学校基本統計調査（令和元年）では、特別支援学校障害種別重複障害学級在籍率は、小中学部で肢体不自由が 52.0%、病弱・身体虚弱が 41.3%となり、高等部でも他の障害種よりも高い割合を示しており、重複障害のある児童生徒の指導支援の充実がさらに求められています。また、平成 31 年 3 月の特別支援学校高等部卒業後の状況についての全国調査では、肢体不自由特別支援学校高等部を卒業した約 86.5%、病弱特別支援学校高等部を卒業した約 57.4%が社会福祉施設等入所・通所者であるという結果より、肢体不自由及び病弱特別支援学校卒業を見据えた指導内容の一つとしてキャリア教育（ライフキャリア）の人間関係形成・社会形成能力向上が必要であり、そのためにも在学中に言語、絵カードやジェスチャー等の本人に合った意思伝達の方法の獲得が大切であると考えます。各学校において、適切な実態把握、指導計画、指導内容、手立て、評価等の工夫が求められていますが、重複障害の実態の幅が広く、重度・重複化していることもあり、それらは容易ではないと考えられます。

これらのことより、県内肢体不自由及び病弱特別支援学校の職員へアンケート調査を実施することにより、県内の肢体不自由及び病弱特別支援学校の重複障害のある児童生徒のキャリア教育（人間関係形成・社会形成能力向上）の視点を踏まえたコミュニケーション指導等に関する現状把握とその充実のための手立て等について分析させていただきました。以下に、その報告をさせていただきます。

1 報告内容

(1) 理論研究内容

- ①聞き手効果の段階
- ②二項関係・三項関係成立への意識
- ③二項関係・三項関係成立の困難さ

(2) アンケート調査結果

- ①キャリア教育への意識について
- ②対象児童生徒の重複障害の実態及びアセスメントの方法について
- ③コミュニケーションについて
- ④自己選択・自己決定の工夫について
- ⑤コミュニケーションを引き出すための工夫や意識について

2 理論研究内容

(1) 重複障害を併せ有する児童生徒のコミュニケーション獲得に向けて

①聞き手効果の段階

ベイツ（1975）らの研究を参考に、坂口（2006）は、「コミュニケーションは、聞き手効果の段階（発達年齢：0カ月～10カ月）、意図的伝達の段階（発達年齢：10カ月～12カ月）、命題伝達の段階（発達年齢：12～16カ月）の3つの段階に分けられる」と述べています。さらにベイツらの研究の中でのコミュニケーションの最初期の段階「聞き手効果段階」は、「障害の重い子どものコミュニケーション支援を行うためには、障害の重い子どもの多くがとどまる聞き手効果の段階についてもう少し細かく区切ることが必要。」と記されており、表1にまとめました。

表1 聞き手効果の段階表（坂口）

1	聞き手効果の段階① 発達年齢（0カ月～2カ月）	・周囲の環境に適応するための準備期で、自分の周囲が快適な環境であり、自分自身が快適であることに興味や関心が向いている。
2	聞き手効果の段階② 発達年齢（2カ月～4カ月） 二項関係の成立期	・子どもは人や物の動きに対して注意を向けるようになる。自分の行動の結果に関心が向き、相手の動きに対して興味を向け続けていられるため、見かけ上は交代性のあるやり取りが成り立つようになる。
3	聞き手効果の段階③ 発達年齢（4カ月～6カ月） 三項関係への移行期	・人よりもむしろ物の動きに注意を向けるようになる。大人に興味を向けるのは、失敗したり、遊びが終わったりした時が多く、この時期の終わりになると、自分の要求をかなえてくれる大人の役割に気づき始める。
4	聞き手効果の段階④ 発達年齢（6カ月～10カ月） 三項関係への成立期	・要求の実現者としての大人に注意を向けるようになり、大人側に何らかの意図があり、自分はそういった意図のある尊大に働きかけていることに気づき始め、子どもの興味・関心は大人の意図へと移行していく。

② 二項関係・三項関係成立への意識

古山（2008）は、肢体不自由を伴った重度・重複障害児の認知発達は、共同注意の前提である人や物との二項関係の中で、自分から働きかけることや働きかけられることにより外界とつながりが深くなり、対人行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達すると考え、共同注意の前提である対人や対物の二項関係から三項関係に発達する過程において、視線や発声、指差し、身振り等のコミュニケーション行動形成がされると述べています。共同注意行動を成立させるために児童生徒の興味関心が必要不可欠になってきます。そのためにも、児童生徒が楽しく意欲的に参加できるような授業づくりが求められています。また、徳永（1995、1996）は、重度の肢体不自由と重度の知的障害があり、アイコンタクトが難しく、自発的な動きとしてわずかな手の動きしか見られない子どもに対しても「一緒に腕を上げる」という課題の中で、相互交渉を成立させ、子どもの表情や対人的な働きかけが生じてきたと報告し、古山（2006）も事例の中で同様の結果が出たと述べています。つまり、授業の中でも、児童生徒の実態に関わらず三項関係を意識した授業を行うことで、対人行動やコミュニケーション行動の発達に向けた取り組みができると考えます。

③ 二項関係・三項関係成立の困難さ

肢体不自由・病弱の児童生徒においては、その障害の特性として日頃より行動に制限がかかることが多く、人や物の存在に気づいたとしてもそれら全てに対してタイミングよく注意を向ける（二項関係への移行）ことは難しいと考えます。加えて、児童生徒の自己表出に気づかず支援者側の働きかけが遅かったり、時には無かったりすると徐々に外界への働きかけが低下していく状況があります。そのような状況にならないためにも支援者は、適切なポジショニングや本人からの自己表出のくみ取り等、支援側が適切な環境設定を行うことが重要となりますが、近年は、障害が重度・重複化していることもあり、自己表出のくみ取りが難しいケースも少なくありません。

3 アンケート調査結果

(1) 対象

対象校を県内の肢体不自由及び病弱特別支援学校とし、対象児を言語でのコミュニケーションが難しい重複障害のある児童生徒を担当している教諭（小・中・高等部）としました。回答方法は、Formsでの回答を依頼し、74 名から回答を得られ、96 名の児童生徒についてのコミュニケーション指導の現状を把握することができました。

(2) 結果

①キャリア教育への意識について

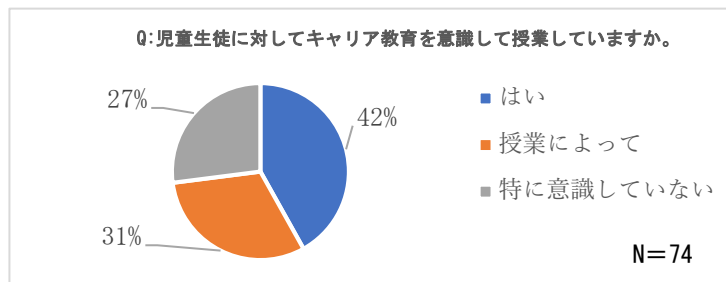


図1 キャリア教育への意識

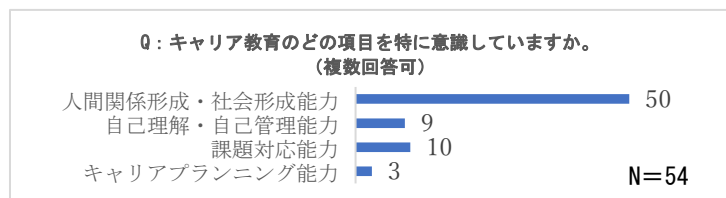


図2 意識しているキャリア教育の視点

図1よりキャリア教育への意識としては、「はい」と答えた教諭に加え、授業によって意識している教諭も含めると約73%（74名中54名）が意識していると高い数値が出ている。また、図2の結果より、キャリア教育を意識している54名中50名の教師が「人間関係形成・社会形成能力」を意識していると回答しており、小学部から高等部まで多くの教諭の考えの中に常にキャリア教育では人との関わりを意識した指導が行われていることが分かる。

②対象児童生徒の重複障害の実態及びアセスメントの方法について

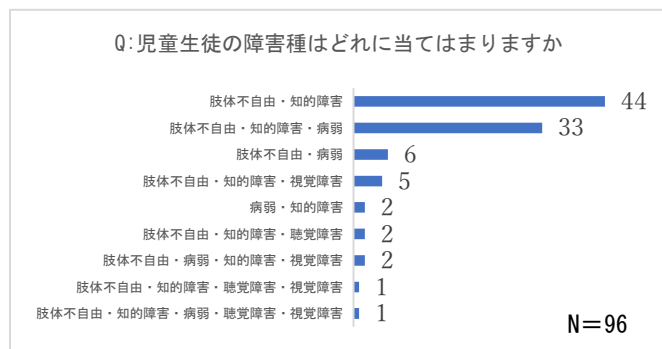


図3 併せ有する重複障害

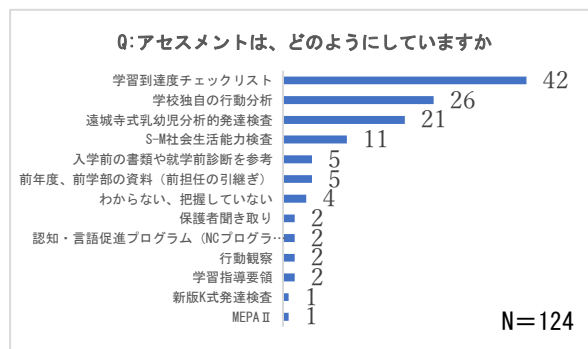


図4 アセスメントの方法

重複する障害種別で集計を行ったところ、図3より肢体不自由・知的障害、そして肢体不自由・知的障害・病弱で約81%を占めている結果となった。肢体不自由がある場合は、知的障害を伴うケースが多く見られた。また、図4の結果より一番多かったのが、徳永（2014年）による学習到達度チェックリストで、全体の30%近い数字が出ている。次いで、学校独自の行動分析を行っているケースも多く見られた。重複障害のある児童生徒の細かな実態把握は難しいとされているが、引き継ぎ資料や聞き取り、行動等をもとに多様な方法でアセスメントを行っていることが分かった。また、児童生徒によって検査方法を使い分けたり、バッテリーを組んだりする等して、実態に応じた細かなアセスメントを行っていることも分かったが、同時にわずかだが、「わからない、把握していない」との回答もあり、実態把握の難しさが見られる。

③ コミュニケーションについて

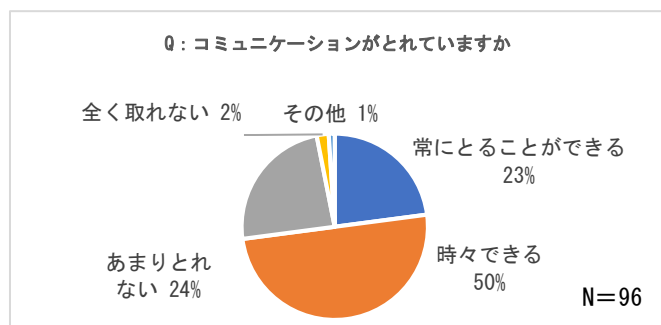


図5 コミュニケーションの有無

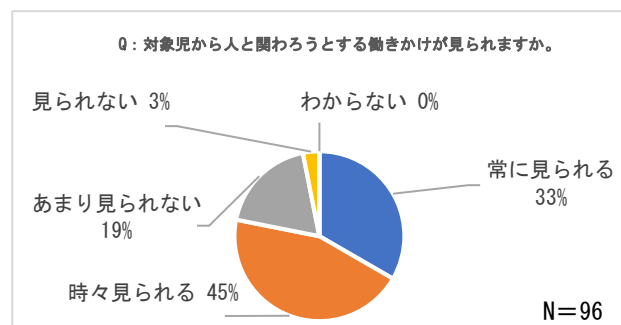


図6 対象児からの働きかけ

図5より対象児とのコミュニケーションは、96名中「全く取れない」は2%（3名）、重複障害のある児童生徒のコミュニケーションはとりにくいとされているが、「常に」「時々」「あまりとれない」と頻度は異なるが、コミュニケーションがとれているとの回答が97%（92名）と多かった。

また、図6の対象児からの働きかけに関しても「見られない」と答えている回答は3%（2名）で、児童生徒の働きかけを教師側がしっかりと確認していることがわかる。しかし、両方において「時々～」「あまり～」という回答の割合が74%と64%あることから対象児からの自己表出のくみ取りに迷っていることも読み取れた。

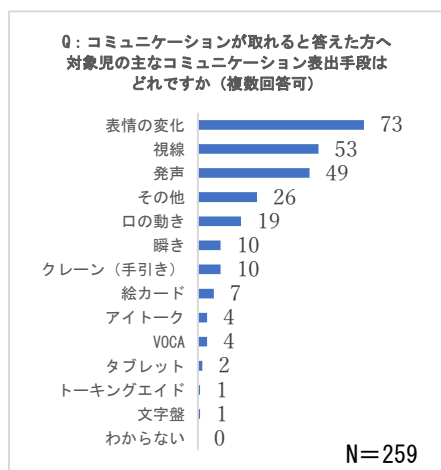


図7 コミュニケーション表出手段

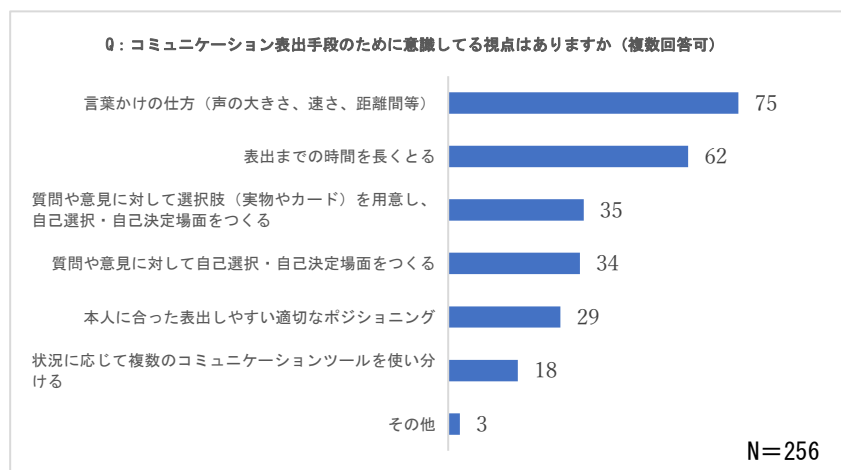


図8 コミュニケーション表出手段のために意識している視点

図7は、児童生徒一人一人のコミュニケーション表出手段の回答である。より多くのコミュニケーション表出手段が回答された。複数回答であるが、アイトークやVOCA等の機器の活用や絵カード等の道具は、身体の動きの困難性や感情と物との関連性を繋げる手段としては認知的にも段階的にあっていないためか表出手段としては全体の259中11名で、顔の表情が最も多く73名、次いで視線、発声、口の動きが挙がっていた。重複障害の児童生徒にとってのコミュニケーション手段は、表情や視線、口の動き等注意深く関わり、よく行動観察していなければ見逃してしまうことが多いが、一人一人の実態に応じた表出手段で確認できている職員が多いことがわかる。

また、図8でも、そのコミュニケーション表出手段を引き出すために「言葉かけの仕方」や「表出までの時間を長く取る」等が意識されており、教師側からの多くの工夫が重複障害のある児童生徒の自己表出に繋がっていることがわかった。坂口（2006）の聞き手効果の段階に沿った実践を進めていることがわかった。他にも、キャリア教育のキャリアプランニング能力に関わってくる「自己選択や自己決定」の場面も意識されており、重複障害のある児童生徒にもキャリア教育が十分に可能であることが分かった。また、肢体不自由ということから「適切なポジショニング」も意見として複数挙げられ、障害種に応じた専門的な場の設定が意識されていた。

④ 自己選択・自己決定のための工夫について

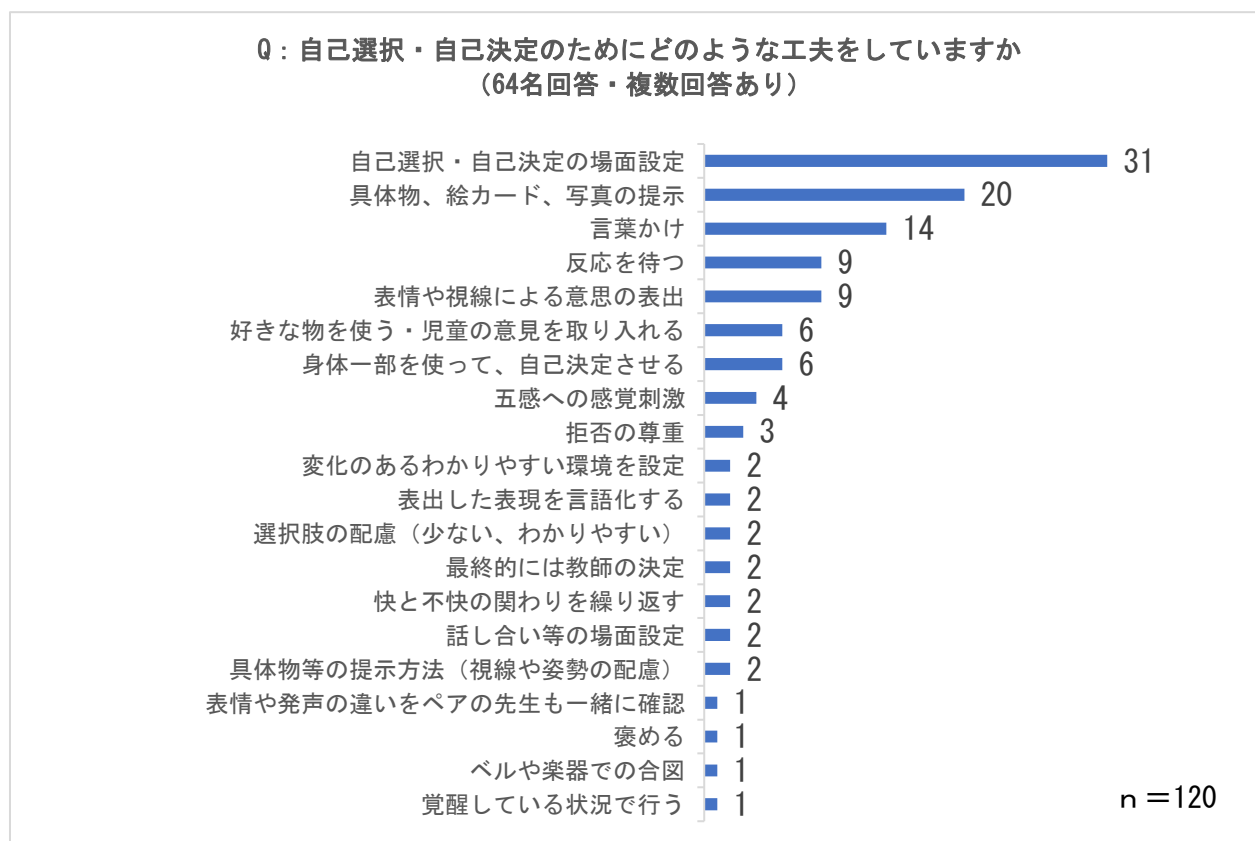


図9 自己選択・自己決定のための工夫

自己選択・自己決定のための工夫を文章表記で回答してもらった。文章表記ということで多くの視点からの回答を得ることができた。その文中にある工夫の視点を図9に観点分けした。

「自己選択・自己決定しやすい場面設定の工夫を行っている」が約44%（64名中28名）と最も多かった。次いで、「分かりやすく伝わりやすい支援を意識して具体物や絵カード、写真の提示している」が約25%（64名中16名）だった。

また、重複障害の程度の重い児童生徒の指導支援において「具体物等の提示方法（視線や姿勢の配慮）」や「覚醒している状況」を大切にしている担当もおり、重複障害の状態に応じた個別の工夫の大切さも改めて理解できた。

以下に回答をいただいた先生方の工夫を一部抜粋して記載します。

〈一部抜粋〉

- ・できるだけ五感に感覚刺激を訴えるような工夫を行い、必ず、自己選択をする場面を設け、待つ授業を心がけている。自己選択、自己決定の確立のためには、認知発達の向上が必要不可欠なので、できるだけ言葉のシャワーと言葉に対する意味『ものや動作など』を示し、与える工夫にも心がけている。
- ・児童の表出を待ち、それに応じた関わりをする。例えば、不快な表出が見られたら、その関わりをやめる。また、快の表出が見られたら、その関わりをくりかえしてみてまた反応をまつ。
- ・飲食の時に、目の前に皿やコップを置き取ったら口元に運び、取らなかったり、顔を背けたりした時には無理に与えないなど児童生徒の気持ちを大事にしている。
- ・水分補給の際、言葉かけや口唇を刺激し、自分から口を動かすまで待つようにしている。

- ・いつでも言葉かけをしながら表情や視線による意志の表出に気をつけている。
- ・表情や発声の違いをペアの先生も一緒に確認する。
- ・やりたいこと、食べたいものなどを、具体物を提示してタッチで選ばせている。
- ・2択などの選択肢をできるだけ少なく簡単にする。
- ・選択する場面を設定し、視線や表情で読み取り選択している。
- ・言葉かけを常に行い、児童から出てくる表出を待つようにしています。
- ・食事指導の時に口の動きで食べたいか食べたくないかを判断。
- ・本人にとって身近な選択肢を提示する。
- ・変化のあるわかりやすい環境を設定し、その状況下で反応があるかないかを確認する。快か不快かわかるが、それ以上のことは判断できないことも多い。
- ・具体物をいくつか提示して選択の機会を設ける。動画や写真カード等も活用している。
- ・しっかりと覚醒している時に行う。選択項目を設定し、児童が可能な方法で意思表示するのを待つ。
- ・余暇活動や通学方法などを常に本人に選択をさせるようにしている。
- ・朝の会、帰りの会等で使う、「1日の予定」「カレンダー」「今日の給食」等は取り外してその都度児童の目の前に持って行って、その子の姿勢や視線の方向に合わせて提示できるようにしている。
- ・絵本を複数冊提示し、選択を促す。
- ・目の前に選択させる物を提示し、付随運動ではあるが手で触れた物を選択したと見なしたり、視線を向けている物を選択したと見なしたりしている。
- ・快や不快などの意思表示を引き出し、それを繰り返し日々重ねていく。
- ・選択肢を作り、表出の時間を長くとる。
- ・興味のあるところから、自ら選んだものを介しての関わりを大事にしている。
- ・色塗り時に複数の絵の具を提示してどれがいいか選択の機会を与えるようにしている。
- ・本人が意思決定しやすいように、絵カードや言葉かけを学校教育活動全体で実施しています。
- ・これからおこなうことを説明して、どちらをやりたいのか選択できるように言葉かけをする。
- ・具体物を提示したり、複数からの選択を促したり、表情の変化を見逃さないようにしている。
- ・選択肢を与え、反応を見て、どちらを選んでいるか教師が何とか判断している。
- ・「ハイ」と言われたら大げさにコミュニケーションを、「いいえ」のシグナルも読み取る。
- ・好きな物を2つ提示して、選択させている。
- ・常に言葉かけをして、確認している。嫌なら不快な時の声を、機嫌が良い時は快の声をだす。また、嫌なら手を引っ込める。
- ・二者択一できるように提示したり、会話ができる生徒には自分の意見やその理由などを発表させたりしている。
- ・授業で活用する教材を2つ準備しどちらがいいかを促す等を繰り返すようにしている。
- ・複数の絵カードをマジックテープで台紙にくっつけ、学校生活でやることや場所、おもちゃごとに分別し、好きなものを選ぶことができるようにしている。
- ・複数の選択肢を上げ、表情や仕草などの変化から本人の意志を読み取り、実行し、さらに実行後の変化から、その選んだ選択肢は妥当だったかを判断している。
- ・制作や遊びの場面で具体物や言葉かけで提示し自己選択をさせている。
- ・声を発することや随意で手を動かすことが難しいので、目の前に提示して視線や声で選ばせている。
- ・複数の選択肢は確認するが、反応がないため、最終的には教師が決定している。
- ・iPadや各種絵カード、写真などを用いて本人の意思確認を行っています。
- ・表情や発声の違いをペアの先生も一緒に確認する。

⑤ コミュニケーションを引き出すための工夫や意識について

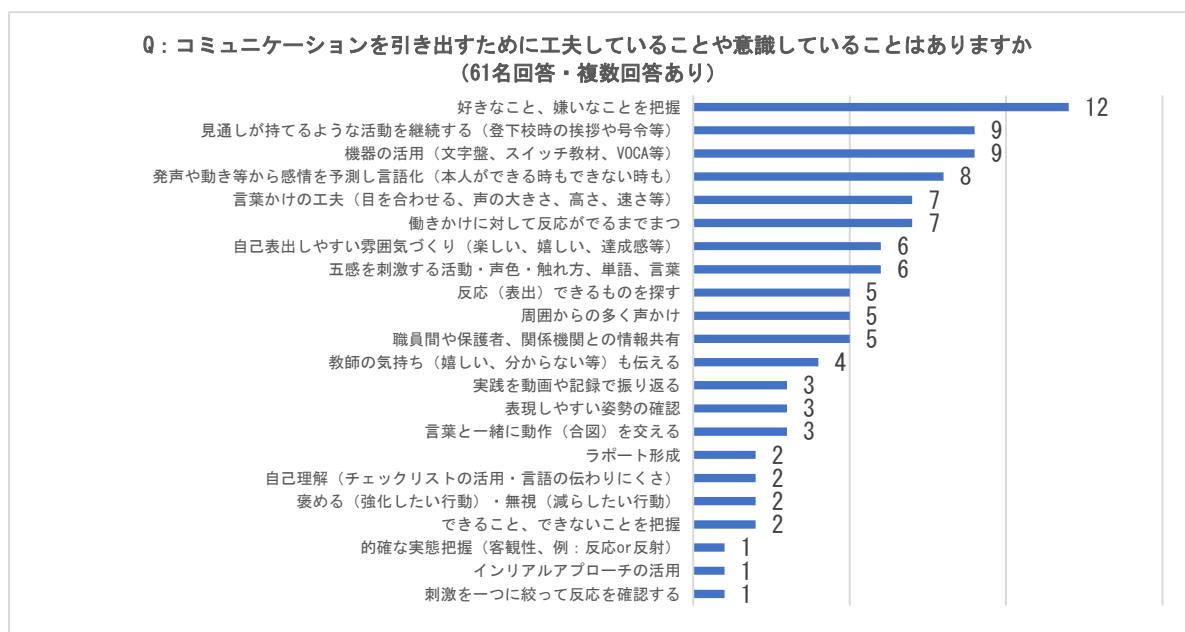


図 10 コミュニケーションを引き出すための工夫・意識

コミュニケーションを引き出すための工夫や意識を文章表記で回答してもらった。多くの回答をできるだけ観点別に分け図 10 に表記した。最も多い回答としては、約 23%（61 名中 14 名）で「表情や体調面の実態を踏まえた児童生徒からの表出を見逃さないようにしている」だった。次いで、「興味や注意が向くように好きな物や教材、話題等の意識」で、約 16%、「見通しが持てるような活動の継続」、「好きなこと、嫌いなことを把握」、「発声や動きから感情を予測し、言語化」との意見が続いた。数多くの工夫や意識が意見としてあげられたことは、重複児童の実態の幅広さが読み取れるが、数多くの工夫や意識の中にインリアルアプローチの視点がより多く含まれていることも読み取れた。このように、指導の工夫が多様であるということは、教師一人一人の専門力が求められていると感じた。アンケート項目の「自己選択・自己決定のためにどのような工夫をしていますか」と「コミュニケーションを引き出すために工夫していることや意識していることはありますか」の回答より指導支援に関するキーワードを見つけ、図 9 と図 10 にまとめることができた。

これまでの調査結果より、実態の幅が広く、自己表出を捉えることが難しい重複障害のある児童生徒に対しては、五感を意識した内容や活動が多く必要だと考えられます。そのためにもより細かな五感を意識した実態把握（好きなもの、苦手なもの、快、不快等）がより重要です。行動観察を通して児童生徒から表出される行動に対して、「こう思っているのではないか」という教師側からの見立てや思い込みが大事で、そこからコミュニケーション指導がスタートするのではないかと考えます。そのためにも、映像で担任自身と担当児童生徒の学習の様子を振り返ることは、その場で見逃していた児童生徒の反応を振り返る良い機会です。教師が良かれと思っていることも映像から行動を振り返れば、拒否の行動だったこともあると考え、「快の行動」だけでなく、「不快の行動」が示す児童生徒の主体性も大切にしていけることが重要です。

自己表出が少ない児童生徒にこそ、教師側からの見立てや思い込みが必要だと考えます。重複障害のある児童生徒は、「反応が無いから何の感情も無い」と捉えるのではなく、「情報をインプットはできて、アウトプットが難しい」と教師側が意識を持てば、そのアウトプットを引き出すためにより多くの人との関わりや AT や ICT の活用等が必要だという意識に広がると思います。発達年齢や生活年齢を考慮しながら、より快適な人との関わりを目指すことも大切だと考えます。

以下に回答をいただいた先生方の工夫を一部抜粋して記載します。

〈一部抜粋〉

- ・小さな変化を見逃さないように、しっかり実態把握に努めている。実態把握のもとに、子どものできること、できないこと、好きなこと、嫌いなことなどを把握し、その事をたよりにコミュニケーションを引き出せるように工夫している。
- ・好きな音楽をかけて興味関心や注意を引きつけるようにしている。
- ・五感を刺激する活動・声色、触れ方、単語、言葉。
- ・登校時、スイッチ（VOCA）を車いすに設定し、自ら挨拶をするように促しています。徐々に「押すと音が出る」ということが分かったのか、自ら押すようになりました。児童が先に挨拶をすることで、周囲から多く声をかけてもらえるようになりました。
- ・活動の名前を繰り返し言って伝えたり、動作を交えたりしている。
- ・教師が働きかけをしたらそれに対する反応がでるまでまつ。反応を見るときは、刺激を一つに絞って提示し、純粋にその刺激に対する反応であることを確認する。実践をビデオで振り返る。
- ・児童が表出するまでに時間がかかることが多いので、すぐに言葉かけせず長めに待つようにしている。児童が感じているだろう、言いたいだろうと思われる言葉を言語化して伝えるようにしている。始めの挨拶など同じ選択場面を毎回行うことで、見通しを持って表出しやすい、表出方法を学ぶ所を設定している。児童のコミュニケーションの記録をとり、変化を確認し適宜方法を考え、やりとりしている。表出できた時は、必ず褒めて教師の気持ち（嬉しい、良く分かるなど）も伝えている。できない時の気持ちも言語化する様にしている。児童の興味関心が高い授業内容を多く提供できるようにすると、本人のやりたい気持ちが高くなるのでやりとりにつながりやすいと感じている。
- ・インリアルアプローチの技法を利用している。
- ・情報収集の仕方は何が優位か見極め、教材教具は何が適切か、チームと相談しながら行なっている。
- ・好きな音や音楽を見つけたり、何か表出できるきっかけになったりするものを見つけるようにする。
- ・発達障害があるため、自身の活動を客観的に把握させるためにいくつかのチェックリストを活用。
- ・小さい力でも意志の表出ができるように、スイッチ教材や様々なスイッチを使用している。
- ・反応を注意深く観察する。
- ・信頼関係の醸成。
- ・楽しい雰囲気、嬉しくなる雰囲気等本人が気持ちを表現しやすい雰囲気作りをし、表現したらそれを言葉で返してあげるようにしている。
- ・高い声や囁くような声で話しかけると、笑ったり発声したりするので、そのように話しかけることもあります。
- ・生徒が興味ある話題や、仕草をして関心を惹きつけている。
- ・単語や雰囲気理解していても、生徒が伝えるまで時間を置くことが多い。
- ・担当している児童は、最近発声が上手になり、やや不明瞭ですが声に出して話せるようになりつつあります。児童の話を聞くときはしっかり耳を傾けたり、状況などから伝えたい事を読み取ったりするようにしています。どうしてもわからないときは文字盤で確認しています。発声により伝えたい事が伝わったという達成感から、以前よりいろいろな人に積極的に関わろうとするようになりました。
- ・ゆっくりと言葉をかけ、本人から表出されるもの（視線、表情、発声、手で触れる、等）を見逃さないように心がけている。また、好きな物を活用しながら、表出を促している。
- ・目線を合わせる リラックスできる体勢 拒否（no）も尊重。
- ・表出する機会が多くはないため、児童自身の表情や視線での表出があった時を大切に、そこから予想される気持ちや出来事を言葉にして児童に伝えるようにしている。

- ・ 学校生活 1 日の流れをある程度固定化して見通しを持ちやすくする。コミュニケーション場面を毎日繰り返す。コミュニケーションの相手を複数設定する。
- ・ 楽しさや達成感を感じる場面を設定する。体調や表情の観察や働きかけの方法を工夫する。
- ・ 思い込みをなくし、客観的な目で見て的確な実態把握ができるようにする。反応なのか反射なのかを見極める。
- ・ 微細な表情を見逃さないように常に観察し、瞬きや目の動き、うなずき等の小さな動きの表出をとらえている。快、不快の表現を捉えられるようにしている。
- ・ 五感に訴えるようなアプローチを行い、それに対しての快、不快等の表情の読み取りができるようにする。本人の気持ちを読み取り、応答的なやり取りを行なっていく。保護者と確認しながら。
- ・ 分からないときは「わかりません」というように促すようにしている。また、カンニューレ使用のため、相手が音声を聞き取りにくいことを伝え、何度も話すことを億劫がらないように促している。
- ・ 言葉だけでなく、身体に触れて全身の感覚を使って感じ取るように働きかけている。
- ・ 生徒の表出に意味づけをしている。またそれを生徒本人にフィードバックしている。
- ・ ピエゾスイッチを使った学習の継続。本人の機器を購入出来たので、家族や支援機関へ引き継ぎをする体制を今後整える。
- ・ 言葉かけの時は、肩や手の平をトントンと叩く、手を握る等常に声と合図を一緒に行うように心がけている。
- ・ 顔の前で、目を見て話す。楽しい雰囲気を出す。
- ・ 増やしたい行動（表情や発声）は褒めて、減らしたい行動は無視に近い対応をする。
- ・ 伝わった！が実感できるような試行の繰り返し。その子にあったコミュニケーション手段を探して、将来的に実際使えるコミュニケーション手段につなげられるよう、考えながらです。
- ・ 本人が意思表示しやすいように、ポジションニングの工夫、教材、言葉かけなど手立ての工夫を行なっている。
- ・ いろんな人から声をかけられるようにしている。あまり聞いたことのない声の先生から挨拶されると表情や視線を合わせるようなときがある。
- ・ いろいろなアプローチをおこなうことで、その生徒の表情の変化や身体の動きや発声などを観察して、他の職員と情報交換をしながら生徒理解につなげている。
- ・ 一貫した指導・支援方法を徹底する（担任の意向を十分に理解して計画に沿うことを意識）表情の変化や身体の動きを言葉にして返すことを心がけている。生徒の声や身体の動きがあった場合には、必ず手を止めたり顔を向けたりしながら、言葉で返事をする。
- ・ 見える方、聞こえる方から言葉かけを行い、反応を見るようにしている。
- ・ スイッチや VOCA の使用、好きなもの、ことを見つける。保護者からの毎日の聞き取りや連絡帳での確認。五感への刺激を意識出来る教材の選択。
- ・ 具体物を提示し、その生徒が何を感じているか、何を表出しようとしているか読み取ろうとすること。他の先生方のコミュニケーション方法を参考にすること。その児童生徒にとって快な状態を保つこと（周囲の環境、身体、人間関係）
- ・ 仕掛け絵本や効果音等を表現しながらお話を体験させて表情の変化などを引き出す。手遊び歌や身体表現で語りかけをしながら人との関わりを促す。
- ・ クレーンやサインで要求するとき、アイコンタクトできたときに要求に応えるようにしている。
- ・ 動画が好きなので、声を出したり視線を向けたりしたら動画が見られるなどしている。スイッチを押すことで電球が光るなどすることで興味を持たせ、自分で押してみたいと意識づけをし、随意運動を引き出せるようにしている。

【謝辞】

これまでの経験の中で言語表出が難しい重複障害の児童を担当するにあたっては、日々の指導内容や指導方法がこれでいいのか、良かったのかと自問自答することがあり、どうすることが正解だったのかと迷うことも少なくありませんでした。そこで、今回の研究の中でどうしても多くの先生方から意見を頂き今後の指導に活かしていきたいと思い、指導の実態調査をさせていただきました。前頁までの調査結果ですが、指導の実態調査をし、回答をまとめる中で、より多くの先生方の指導に対する意識や工夫を知ることができました。同時に多くの先生方からも同じような悩み等も聞くことができました。他県では、肢体不自由特別支援学校同士で集まりを持ち情報を共有する場もあるようなので、この指導の実態調査が少しでも情報共有の場となり先生方の指導の後押しになればと思っています。

また、参考 WEB サイトの中に記載している広島県立福山特別支援学校の学校独自のアセスメントチェックは、学習指導要領の教科（国語と算数）との関連も記載されており、指導の手引きや自立活動ガイドブック、自立活動実践事例集など、重複障害の児童生徒に対しての見方や考え方、指導の工夫等について参考になります。

本研究の実態調査をするにあたっては、日々校務の忙しい中であったと思いますが、ご協力頂きました先生方には、厚く御礼を申し上げます。

【参考文献】

- 坂口しおり 2006 『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』 ジアース教育新社
坂口しおり 2006 『コミュニケーション支援の世界』 ジアース教育新社
徳永豊 2014 『障害の重い子どもの目標設定ガイド』 慶応義塾大学出版会
徳永豊 2019 『障害の重い子どもの発達理解ガイド』 慶応義塾大学出版会
飯野順子（編） 2008 『障害の重い子どもの授業づくり Part 2』 ジアース教育新社
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2016 『ぱれっと（PALETTE）』 ジアース教育新社

【参考 WEB サイト】

広島県立福山特別支援学校（アセスメントチェックリスト、指導の手引き等）

www.fukuyama-sh.hiroshima-c.ed.jp/kyouken.html#asesument (hiroshima-c.ed.jp) （最終閲覧 2020 年 12 月）

岩手県立総合教育センター

[重度・重複障がいのある児童生徒の教育内容・指導方法の充実に関する研究 | 教育支援相談担当 | 岩手県立総合教育センター \(iwate-ed.jp\)](http://www.iwate-ed.jp) （最終閲覧 2020 年 12 月）

東京都障害者 IT 地域支援センターHP

[iPhone、iPad 用・障害のある人に便利なアプリ一覧 \(tokyo-itcenter.com\)](http://tokyo-itcenter.com) （最終閲覧 2020 年 12 月）

文部科学省 特別支援教育支援（令和元年度）

https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_02.pdf （最終閲覧 2020 年 10 月）

沖縄県教育委員会 沖縄県教育振興基本計画【後期改定版】

<https://www.pref.okinawa.jp/edu/somu/edu/shisaku/kihonkoukikaitei.html> （最終閲覧 2020 年 10 月）

沖縄県教育委員会 2020「沖縄県キャリア教育の基本方針」

<https://www.pref.okinawa.jp/edu/kenritsu/jujitsu/shisaku/career/index.html> （最終閲覧 2020 年 10 月）