



養護学校場面における生徒とのコミュニケーション  
促進のための要件の検討：  
子どもの発声に対する徹底的な応答が及ぼす効果

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学教育学部旭川校特殊教育特別専攻科障害 児教育研究室 公開日: 2017-07-27 キーワード: 作成者: 仁部, さおり, 和, 史朗 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00008114">https://doi.org/10.32150/00008114</a>

## 養護学校場面における生徒との コミュニケーション促進のための要件の検討 — 子どもの発声に対する徹底的な応答が及ぼす効果 —

A Case of the Functional Communication Training in a Special School for the Physically Handicapped  
— The Effect of Immediate Teacher Response —

仁部 さおり (Saori Nibe) \* 和 史朗 (Shiro Nigi) \*\*

肢体不自由養護学校の重複障害学級における生徒とのコミュニケーション・スキル促進のために、個別のプログラムを立て、VTR 記録をもとにして、指導者のかかわり方を検討しながら事例研究を行った。生徒からの発声に対して徹底的な応答を行った結果、語彙が増え、より伝達性の高い言葉の使用がみられるようになった生徒と、援助要求機会を通して、新しい知識が拡大し、主体的な行動が増えた生徒の2つの事例をもとに、かかわり手の対応が生徒とのコミュニケーションに及ぼす効果について検討した。

(キーワード：コミュニケーション・スキル促進 VTR 分析 徹底的な応答)

### 1. はじめに

心身障害児の多くは、程度の差はあれコミュニケーション上の課題を共通にもっている(菅原, 1992)。このことは、養護学校に在籍する生徒についても、生徒間での課題の違いはあるにせよ、それぞれがコミュニケーション面に課題を有することを示している。

人は、社会の中で決して一人では生きていけないものではなく、人と人とのコミュニケーションが、全ての生活のベースになる。現在及び将来の生活において、他者からの介助を必要とする場面も多いと思われる肢体不自由養護学校の生徒達にとって、他者とうまくかかわっていくためのコミュニケーション・スキルの促進は、QOLの向上に必須である(和・川邊ら, 2000)。

生徒は、一人ひとり異なる個性をもっていることから考えると、養護学校においては、個に応じたコミュニケーション・スキル促進のためのプログラムが必要であろう。

本研究では、聞き手の対応によって制御され

\* 北海道教育大学特殊教育特別専攻科

\*\* 北海道旭川養護学校

るといったコミュニケーション行動の機能(藤原, 1997)に着目し、コミュニケーション障害は、障害を有する生徒自身の問題ではなく、むしろかかわり手が変わることによって改善しうる(鯨岡, 1992)ことを踏まえて事例研究を行う。この取り組みを通して、生徒の積極的なコミュニケーション意欲を高めるために、かかわり手自身が生徒のコミュニケーション行動の受け手として機能するための応答性の向上を目指し、指導方法の改善を図る。こうして、かかわり手の対応が生徒とのコミュニケーション行動にどのような影響を与えているのかを明らかにすることを本研究の目的とする。

### 2. 全般的な方法

《学級・生徒の実態》

本研究で対象とした生徒は、A養護学校中学部2学年重複障害学級に在籍している。学級は、男子2名、女子1名の3名で編成されており、学級担任の他に学級所属教諭1名が日常的な指導にあたっている。在籍している生徒は、昨年度から継続して、学級担任が一人ひとりに合わ

せた細かなプログラムを立て、VTR 分析を中心にコミュニケーション・スキル促進を目指す取り組みを行っている。

本研究では、学級の3名の中から、ADL に関して、脳性麻痺のため四肢に強い緊張があり、ほぼ全面的な介助を要する女子生徒(K.N)と、片麻痺のため部分的な介助を要する男子生徒(I.T)の2名を対象とした。

#### 《全般的研究方法》

2名の生徒の実態を踏まえて、それぞれに応じたコミュニケーションプログラムを立て、事例研究を行った。研究を進めるにあたってはVTR 分析を用い、プログラム及びかかわり手の対応を検討した。

#### 《場面》

生徒とかかわる場面は、週2回の登校から下校までであり、I.T とは、週に4時間の国語のうちの2時間を仁部との個別学習として取り組んだ。

### 3. ケース1 K.N

#### (1) コミュニケーション面に関する実態

構音障害からくる言葉の伝達性に関する課題を有している。言葉の機能を考えると、発話行動に対し、最も有効な強化子となるものは聞き手の応答であろう。そこで、昨年度から K.N のその時点でのレポーターによる発声に対して、その内容が伝わっていることを知らせるために、聞き手側による徹底的な復唱を行っている。その結果、自発的・積極的な発声が多くなった。しかし、発声に不明瞭な点があることや、K.N 独自の表現や言い回し（例えば、鉛筆を手を持ちたいときに「手、持つ」というような目的語が抜けた表現）も多いため、日常的に接する機会の多い人にはある程度伝わるが、そうでない人に対しては伝わらないことも少なくない。こうした場合 K.N は、嫌悪感を表情に浮かべ、がっかりして話をやめてしまう様子も見られる。そこで、より多くの人に伝わるような汎用性の高い言葉の獲得を目指したプログラムを立て、指導を行うこととなった。

#### (2) 指導目標

語彙の拡大や言葉の使い方の向上による、より汎用性のある伝達性の高い言葉の獲得。

#### (3) 手続き

毎日行われている「朝の会」を、継続してビデオカメラで撮影した。VTR 分析では、複数のかかわり手によって K.N の言語レポーターを把握し、K.N が何を伝えたいのかを理解することで、不足している言葉を明らかにし、それを記録した（表1、コミュニケーション行動記録）。

そして、K.N の発話に多い「これとって」や「手、やって」などに対しては、コミュニケーション記録をもとにして、要求内容が特定できる場合でも「『これ』ってなに?」「手をどうするの?」というようにかかわり手の対応を統一した。そうすることで K.N の自発発声の機会をより多くするようにした。また、K.N 独自の表現や言い回し（例えば、「手、持つ」）に対しては、K.N の伝えたい内容を含めた言語モデルを複数提示（「鉛筆?本?」など）し、その中から、伝えたい言葉を選択して復唱できるようにした。K.N の復唱（モデル模倣）に対して、さらに、かかわり手も徹底的に復唱し、積極的な応答を繰り返す。言語モデルは徐々にフェイディングしていき、K.N が自発発声できるようにする（図1、応答プログラム）。

また、様々な場面を捉えて、「N ちゃんどうする?」などと聞くことで、K.N の発話の機会を増やし、そこでの K.N の応答に対して、さらに徹底的な復唱・応答を繰り返した。

表1 コミュニケーション行動記録の抜粋

K.N の言語レポーター	伝えたい言葉
「上、和先生、 テーブル仲良し」	職員室
「手、持つ」	カードを手を持つ
「8なる、やばいよ」	40分になる、時間ないよ
「いち、ゼロ」	10
「あたま、じゃま」	髪が目に入る
「あか、出た」	血が出た

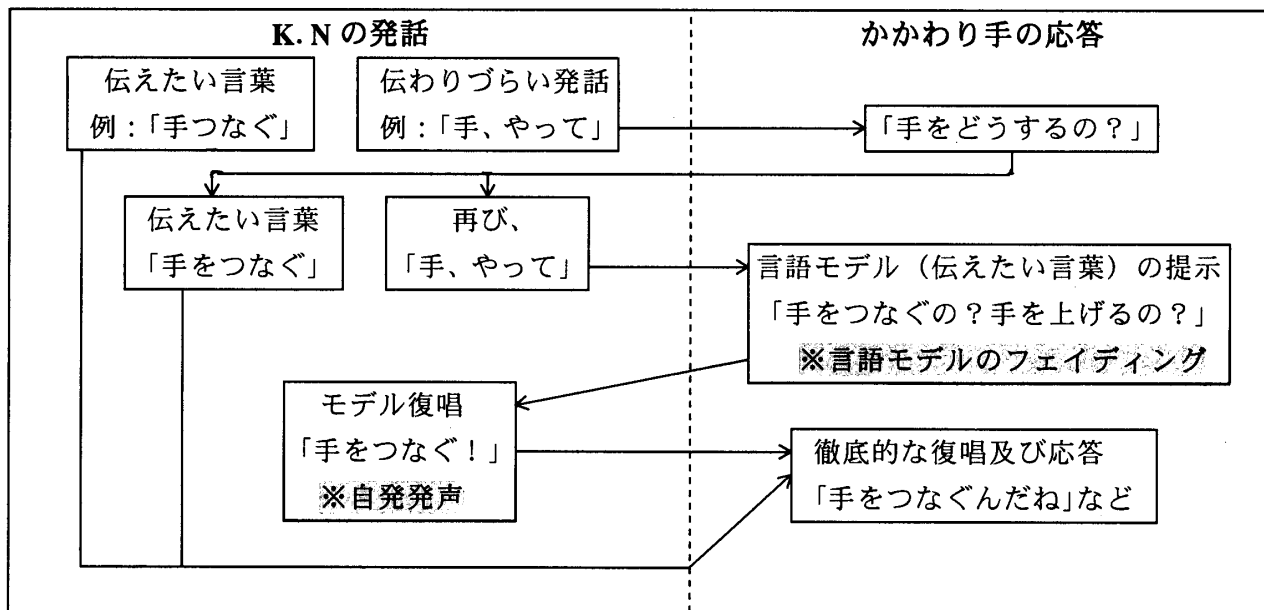


図1 日常生活におけるかかわり手の応答プログラム

#### (4) 結果

コミュニケーション行動記録により、K.Nの言語レパートリーを把握することができ、K.N独自の表現や言い回しが何を伝えようとしているのか理解することができた。

応答プログラムによる、かかわり手の「なに？」や「どうするの？」という問いかけに対し、再び、「これ」や「手、やって」と言ったり、沈黙になりそうな場合には、即座に「手をつなぐの？手を上げるの？」といった言語モデルを複数提示することで、K.Nは、レパートリーになかった言葉でも自分の伝えたいことばを選択して復唱することができた。こうした対応を繰り返した結果、K.Nは新たに覚えた言葉でも日常場面で自発的に使う様子が多く見られるようになった（表2）。最近では、「これってなに？」のように聞き返さなくても、「鉛筆取って」「手、つなぐ」など、伝わりやすい言葉を自発的に話すようになっている。

#### (5) 考察

表2より、K.Nの語彙が増え、言葉の使い方も以前より向上していることがわかる。この理由として、①かかわり手が必要に応じて言語モデルを複数提示して、K.Nが発話しやすい環境を整えたこと、②その発話に徹底的に応答す

ることで、初めて使った言葉でも内容が受け手側に伝わったことを確実にフィードバックしたこと、によるものと思われる。

この結果は、伝わりづらい発話に対しても、VTR分析を通して、何を伝えたいのか、どのような表現で伝えようとしているのかを理解する手続きの繰り返しにより、モデルや手がかりのフェイディングといった、かかわり手の対

表2 新たに獲得された（かかわり手による言語モデルの提示なしで自発）言葉の記録の例

以前の言語レパートリー	獲得された言葉
「下」 (10/13)	「ブレイルーム」 (10/31)
「手、やって下さい」 (10/14)	「テーブルに手、上げて下さい」 (12/11)
	「手、つなぐの」 (12/14)
「反対」 (10/14)	「反対見せて」
	「反対向いて」 (11/10)
「ピンク」 (10/17)	「ピンクの薬」 (12/21)
「これ」 (10/17)	「棒」 (12/1)
	「本」 (12/12)
「ピッピッピ」 (11/7)	「うしろ、下がる」 (12/20)
「足入れたいの」 (11/16)	「くつはく」 (12/21)

応を明確にできたことによるものと考えられる。VTR分析では、①複数のかかわり手による客観的な分析が可能であり、②前後の文脈からK.Nが伝えたい言葉を判断することができる。

以上のことからVTR分析は、その場ではわからなかった言葉でもあとから理解することができる点で有効な方法であると考えられる。

さらに、付随的なエピソードとして、K.Nの発話に対して徹底的に復唱・応答を繰り返し、K.Nの発話機会が増えたことで、K.Nの発声の明瞭度が向上していることが指導者間で確認されている。このことは、身近な指導者による復唱がなくても、普段接することの少ない人にK.Nの言葉が、以前よりも多く伝わるようになってきていることから示唆される。

#### 4. ケース2 I.T

##### (1) コミュニケーション面に関する実態

比較的、豊富な語彙を有しており、言葉遊びや歌遊びを介した大人とのやりとりを好むものの、独語も多く、機能的な言葉の使用を目標として指導に取り組んでいる。昨年度より、「おしえて／やって」といった援助要求行動や、自発的な要求発話を獲得するための取り組みを行い(和, 2000)、最近ではこれらの言葉の場面に応じた使用が確立されている。

##### (2) 指導目標

援助要求機会を通じた新しい知識の獲得による、主体的な行動や言葉の拡大。

##### (3) 手続き

コミュニケーション促進のための取り組みとして、日常場面における、I.Tの「おしえて／やって」といった援助要求行動に対して、積極的に援助を行うようにかかわり手の対応を統一した。また、マンツーマンの教科学習の時間では、国語や数学の教材を介した教師とのやりとりの中で集中的にコミュニケーション訓練を行った。

I.Tの援助要求行動に対する基本的な手続き

として、聞き手は、単に援助をするだけでなく、即座に答え方ややり方を教えるようにすることで、新しい知識や技能が獲得されるようなかかわりを徹底した。また、「○○したい」などの自発的な要求に対しては、可能な限り許可することで、自発的な行動や言葉が拡大するように取り組んだ。

本研究では、主に国語学習場面のVTR分析を中心に、I.Tの援助要求行動に対する仁部の応答について検討した。「国語」では、表にはかな文字、裏には、表の文字で始まる単語の絵が描かれている積木(例えば、表が「あ」の文字で、裏には、「あめ」の絵が描かれているもの)を33枚使用し、昨年度より、学級担任が絵の弁別学習を行っていた。絵の名称をある程度いえるようになった7月から、仁部によるかな文字弁別学習に移行した。

かな文字弁別学習の指導手続きは以下の通りである。

##### 1) 課題 ①

表に書かれたかな文字を見て、裏に描かれた絵の名称を告げることを目標とした。

かかわり手が積木のかな文字の面を2枚提示して、I.Tが好きな方を1枚選択し、裏に描かれた絵の名称を当てる。正反応であれば、即座に「あたり！」などと応答した上で大いに賞賛した。誤反応であれば、「ちがうよ」などと告げ、I.Tの自発的な教示要求表現「おしえて」に対しては、かかわり手が即座につみきを裏返して絵を見せた。I.Tが、描かれている絵の名称を答えたら、教示要求表現に質問としての意味をもたせるための再質問の手続き(加藤, 1991)を取り入れ、積木を裏返して再び、かな文字を提示した。そして、I.Tが裏に描かれた絵の名称を答えたら次の2枚の積木を提示した(図2)。

##### 2) 課題 ②

ひらがなの一文字と一音が対応することを目標とした。

かな文字の面が見えるように積木5枚を机上に並べ(手続き1)、かかわり手が例えば「あ

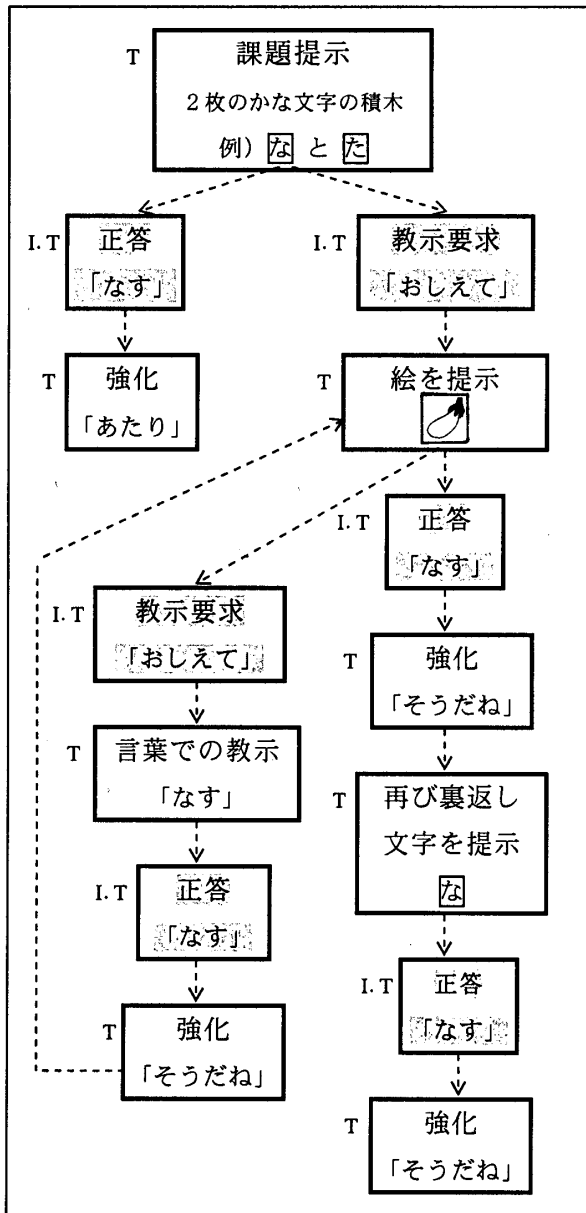


図2 課題①：かな文字弁別学習の手続き  
(T: かかわり手 I.T: 対象生徒)

(ちょうだい)」などと要求し、I.T が机上からその積木を探して手渡すという手続きで行った。(12/14からは机上の積木を3枚にし、これを手続き2とした) 教示要求表現「おしえて」に対しては、即座に裏に描かれている絵の名称を告げた(手続き1の2回目までは、教示要求に対して、もう1度「『あ』だよ」と繰り返す手続きを挟んだ)。各試行ごとのI.Tの初発の反応が、(a)かな文字のみを見て手渡した場合(正反応)、(b)自分から積木を裏返して絵を見てから手渡した場合、(c)教示要求をした場

合、(d)かかわり手の要求と異なる積木を渡した場合の4つに分けて評価した。

なお、課題①、課題②の指導に先立ち、各課題におけるベースラインを測定した。

#### (4) 結果

ベースラインからフェイズ1までの間は、A養護学校の夏休みや仁部の教育実習等のため、プログラムに沿った集中的な指導はできなかったが、学級担任による同様の手続きの指導を予備訓練として行った。

##### 1) ベースライン (B.L)

2つの課題のベースラインを見ると、課題②で誤反応が多く、チャンスレベル(5枚提示の時は、当てずっぽうでも20%の確率で正解する)程度の正反応率であった。そのため、まずは既に絵と単語との結びつきが獲得されており、課題の遂行がよりスムーズであると考えられた課題①のみを集中的に学習することにした。

##### 2) フェイズ1

課題①のベースラインにおいては、20%前後だった正答率が、学級担任による予備訓練期間を経て、40%前後まで上昇していたところから仁部による指導が始まった。教示要求「おしえて」に対し、即座に応答することを継続した結果、正答率は徐々に上昇した。しかし、この時期は、課題中に他のことに注意が向くなど、学習に集中しない様子も見られた。注意を仁部に向けるため、正答した場合には、賞賛した上でI.Tの好む言葉遊びや歌遊びを積極的に取り入れられたりしたが、逆にけじめが付かなくなってしまい、全体的に課題遂行に時間がかかることも多かった。

フェイズ1の後半では、正答率が60%前後で安定するようになったため課題②を課題①と平行して取り入れ、この期間をフェイズ2とした。

##### 3) フェイズ2

課題①での正答率が緩やかに上昇しており、それと同時に、課題遂行がスムーズになり、他のことに注意が向くことも少なくなってきた。さらに、正答したときに、言葉遊びや歌遊びを取り入れずに、即座に応答するのみでも、I.T

は、嬉しそうな表情で次々と答えていくことが多くなった。

課題②の手続き1では、仁部からの「『あ』ちょうだい」という働きかけに対して、当てずっぽうに積木を手渡す誤反応が多く、正反応率にベースラインと大きな変化がなかった。そのため、提示する積木の数を5枚から、正しい積木をより探しやすいと思われる3枚に変更した(手続き2)。その結果、5枚の時に比べ、積木を見ずに適当に渡すことが少なくなり、正反応率が40%以上上昇し、誤反応率も20%近く下がった。

### (5) 考察

課題①のフェイズ1では、顔を伏せる、席を離れるなど、課題に集中しない様子も見られ、課題遂行に時間がかかることが多かった。VTRで振り返ると、仁部のかかわり方に原因があると考えられることが殆どであった。例えば、仁部が手続きをしっかりと把握せずに課題に入ってしまう、積木を提示する手際が悪い時には、顔を伏せてしまうことがあった。また、課題中に「○○したい!」という自発的な要求があった時、仁部は、課題を終えなければいけないという考えから、「この問題が終わってからね」とI.Tからの要求を自分の都合で後回しにしてしまうことがあった。その後、I.Tは、席を離れ、床に寝転がってしまった。

フェイズ2に入ってから、課題遂行がスムーズになり、顔を伏せる、席を離れるという行動が減少した。さらに、正答すること自体を喜び、課題を楽しむ様子が見られるようになった。このような変化の要因として、まず、教示要求機会を通じてI.Tが積木に書かれているかな文字を着実に覚えていき、正反応率が上昇したことがあげられる。このことは、課題設定において生徒が無理なくできること・わかることをまずは多く取り入れ、そこから課題を始めることの大切さを示している。また、仁部の課題提示がスムーズになったことや、I.Tからの「○○したい!」という要求に対して、課題中であっても可能な限り許可することができるようにな

ったことも変化の要因になったと考えられる。このことから、かかわり手の対応によって、生徒の課題に向かう姿勢も改善されていくことが示唆されよう。

課題②では、課題提示を5枚(手続き1)から3枚(手続き2)にするという手続きの変更が、正反応の上昇や誤反応の低下に大きな影響を与えたことが指摘できる。手続き1の時には、当てずっぽうに積木を手渡すことが多かったために誤反応も多く、結果的にI.Tにとって嫌悪的な状況になることがあった。しかし、手続き2に変更すると、手続き1よりも混乱しないため、積木をしっかりと見て正答を探すようになり、課題遂行に時間がかからなくなった。その結果、最後まで集中して課題に向かうことができるようになったと考えられる。

国語の学習に限らず、「I.Tの自発的な援助要求⇒聞き手の積極的な応答⇒I.Tの新しい知識が確立」といった循環が及ぼす影響は大きい。例えば、「これから、朝の会を始めます」といった日直の挨拶でいうと、初めは間違えることも多く、「おしえて」と教示要求をすることが多かったが、現在では、その場面に応じた挨拶がほぼ、できるようになっている。これは、I.Tがわからないときに教示要求し、聞き手が即座に答えを告げて、I.Tがそれを復唱することの繰り返しによって、場面に応じた言葉を身に付けたといえる。

こうして、できること・わかることが増えていくことでI.Tは集団活動に主体的に参加し、大人とだけでなく、生徒同士の関わりを通してその場を楽しむことができるようになってきている。これらのことから、できることやわかることを増やすための援助要求行動が、日常生活に及ぼす効果は大きいといえる。

## 5. 総合考察

### (1) 個に応じたプログラムの重要性

事例研究の結果より、ケース1、ケース2のそれぞれに、コミュニケーション・スキルが促進したといえる。これは、K.N、I.Tの個々に

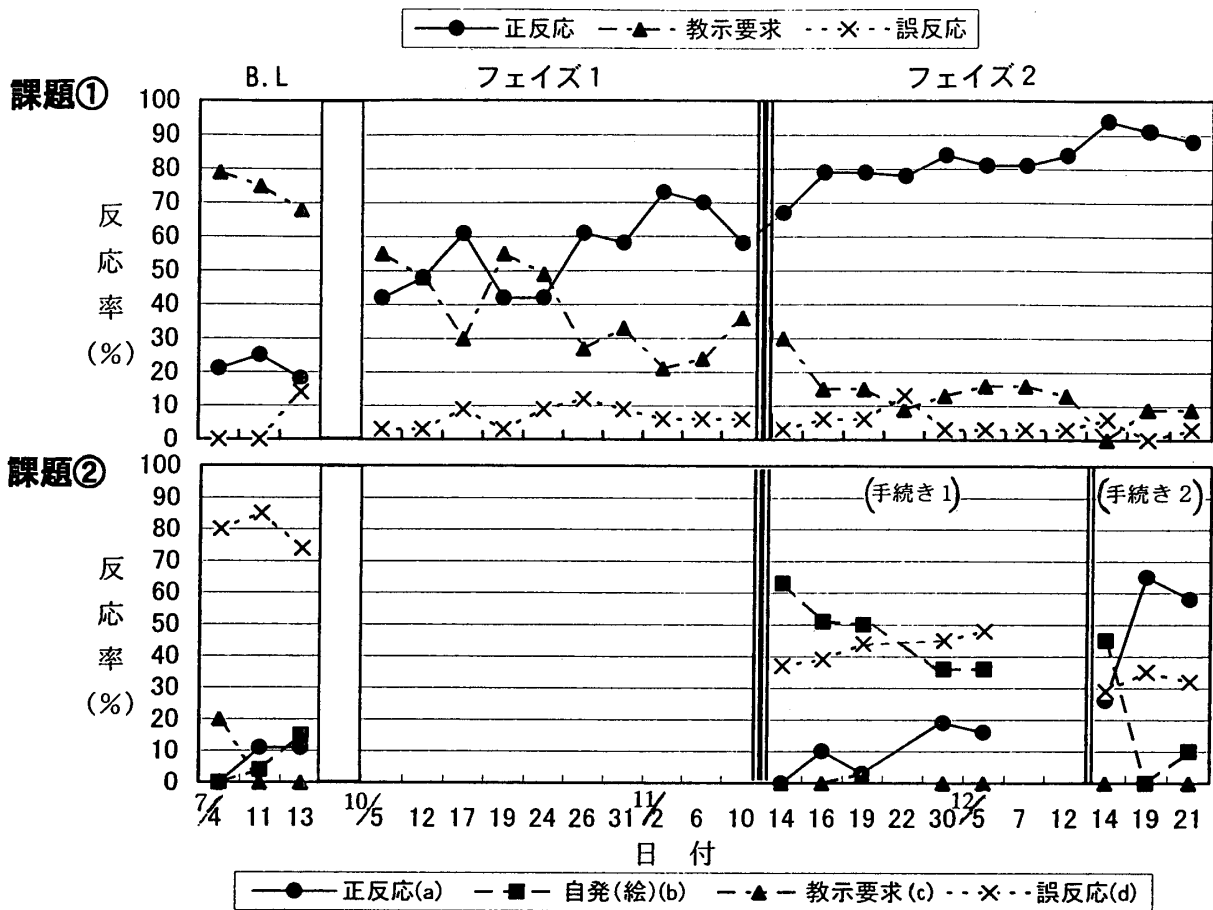


図3 国語課題における反応の変化

応じたプログラムによるかかわり手の適切な応答が影響しているものと考えられる。

適切に応答するためには、かかわり手の対応をVTR分析などを用いて日常的に検証し、生徒に合わせた形でプログラムを柔軟に修正・変更していくことが大切である。

(2) かかわり手が応答する上で陥りやすいこと  
1) かかわり手の先取りのな行動

VTRで指導場面を振り返ると、K.Nの発話に対する聞き手の先取りのな応答が、K.Nの自発発声の機会を奪っていたことが少なくなかった。これは、I.Tの場合も同様であり、先取りのな応答がI.Tの援助要求や自発的な要求行動の機会を奪っていたことがあった。

適切な応答とは、生徒の行動や発話を先取りせず自発を待つことや、時には待つだけでなく生徒が話しやすいように最適な手がかりをその都度与えることであると考えられる。

2) できない原因を生徒側に求めてしまう

生徒が「できない・わからない」時に、つい

ついで、その原因を生徒側に求めてしまうことがないだろうか。ケース2では、応答の仕方を検討し、かかわり方を改善することで、生徒にとって「できる・わかる」状況が生まれ、そこからより主体的な行動や良好なコミュニケーション関係が築かれることが示された。このことから、生徒とのコミュニケーション促進のために、かかわり手が大きな影響を与えていることは明らかであり、まさにかかわり手が変わることによって、コミュニケーション障害が改善するものと考えられる。

(3) コミュニケーション行動を支えるもの

2つの事例研究から、かかわり手の徹底的な応答が、生徒の自発的、積極的なコミュニケーション行動を支え、新しいスキルの獲得につながっていくことが示された。

応答といっても、生徒からの発信に対して、ただ応じるだけではない。生徒の行動や発話を先取りせず待つことや、場面に応じた最適な働きかけも必要である。そうして、自発された

行動や発話に対して、徹底的に復唱・応答し、要求は可能な限り受け止めることが生徒のコミュニケーション行動を強化していくものと考えられる。

## 6. おわりに

本研究を通して、かかわり手の柔軟かつ適切な対応がいかに重要であるかということを感じることができた。また、VTR 分析などを通して、常に指導場面を振り返り、コミュニケーション行動の受け手として機能するために、自らのかかわりを改善していくことの重要性も学ぶことができた。

仁部と生徒とのかかわりを振り返ると、様々な変化に気付く。かかわった当初は、適切な応答ができていなかったために、生徒からのコミュニケーション行動の受け手として機能していなかったことが多かった。

しかし、コミュニケーションの促進をねらいとしたかかわりを通して、今では、K.N が仁部に対して、介助の要求をすることや話をしてくれることが以前よりも多くなった。I.T も同様で、援助要求をすることや、「○○したい!」という要求も増えた。また、遊びと勉強のけじめも付くようになってきた。

このことから、お互いにより関係を築くことができたと思う。

本研究のために協力していただいた学級には、本論で述べたこと以外にも学ぶことが多かった。特に、学級担任の生徒とのかかわり方については強く感銘を受けた。

学校生活の中で、授業中のみに限らず、様々な場면을捉えて、課題解決を目指したかかわりが成されている。また、生徒と共に楽しむことを大切にしているため、学級の中は、いつも生徒の元気な声や笑顔で溢れている。

『自立を目指した指導の重要性』がいわれているが、この7ヶ月間の取り組みを通して、仁部の『自立』という言葉の捉え方も変化した。

自分の力でできるようになることだけではな

く、自分から援助を要求して人の力を借りられるようになることも、『自立』の第一歩であると感じた。そして、このように、援助要求などのコミュニケーション・スキルを獲得することが、現在及び将来の QOL の向上につながるのだと考えることができた。

生徒から学び、生徒と共に成長することができたこの7ヶ月間は、仁部にとって貴重な財産となった。

## 謝辞

この研究を進めるにあたり、旭川養護学校の林千秋先生にもご協力をいただきました。また、K.N さん、I.T 君のご家族にご理解とご協力をいただきました。心から感謝いたしております。そして、共に成長し、楽しい時間を与えてくれた K.N さん、I.T 君、本当にありがとうございました。

## 【引用・参考文献】

- 1) 菅原廣一 (1992) : 心身障害児教育とコミュニケーションの問題 ～重点領域研究の発想と経緯及び成果から～ 菅原廣一 編著「コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究」
- 2) 和 史朗・川邊亜衣ら (2000) : 一人ひとりが生き生きと自分らしさを発揮できるためのコミュニケーションスキルを考える 北海道旭川養護学校平成11年度研究集録
- 3) 藤原義博 (1997) : 応用行動分析の基礎知識 小林重雄 監修『応用行動分析学入門』
- 4) 鯨岡 峻 (1992) : コミュニケーション障害の基本構造と教育・保育実践のあり方「展望」
- 5) 和 史朗 (2000) : 学校場面における機能的コミュニケーション訓練の実践とその教育的意義 ～問題行動の意味を考える～ 情緒障害教育研究紀要 第19号