

〈知的・自閉症・情緒障害教育〉

主体的に活動する力を育む自立活動の実践的研究 —発語をもたないダウン症児の意志表出を目指した授業実践を通して—

沖縄県立美咲特別支援学校はなさき分校教諭 安次嶺一成

I テーマ設定の理由

平成29年に公示された特別支援学校小学部・中学部新学習指導要領前文では、「一人一人の児童又は生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められている。」と明記された。このことから、これからの学校教育においては、変化する社会に向けて、子供たちが周りの人と関わりながらよりよく生きていこうとする意欲、態度、役割意識を育む適切な指導が求められている。

特別支援学校の児童は、障害による何らかの学習上又は生活上の困難さを抱えている。特別支援学校の児童にとって前文で述べた「多様な人々と協働しながら様々な社会変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く」ためには、より児童一人一人に応じた集団参加やコミュニケーションに関する支援が必要になってくる。つまり、一人一人の児童の実態を踏まえ、主体的な活動を促す自立活動がより重要性を増してくると考える。

沖縄県立美咲特別支援学校はなさき分校（以下「本校」とする）は知的障害特別支援学校で平成26年4月に沖縄県立美咲特別支援学校から分離・開校した新しい学校である。本校は、小学部、中学部、高等部、139名が在籍しており「人（社会）と関わろうとする力、コミュニケーション力」の向上を教育課程の軸に置き各学部連携した教育を行っている。特徴的な取り組みとして、「制作活動」「販売活動」等を学年・学部の枠を超えて、多様な集団の中で行う協働の時間（コーポレーションタイム）を実践している。

本来コミュニケーションスキルの獲得は、他者と関わる喜びや関わることへの有用性を様々な生活経験から感じとり得られるものである。このような、コミュニケーションスキルの獲得から意思表示の機会が増えたり、自発的な行動が増えることにつながり主体的に活動する素地が培われると考えられる。

本研究対象のA児は、本校小学部6年生のダウン症男児である。好きな活動や使いたい道具を要求することがわずかにあるものの教師や仲間に対して、意思表示することがほとんどない。発語がなく、たまに「喃語」のような声を出すことがある。一方、仲間との集団活動は好んで参加している様子が見られる。例えばみんなでダンスを行う際、できるポーズを真似しつつ周りを見ながら笑顔を見せることがある。また、友だちの学習態度や特徴的な行動を真似ることから、周りの行動に関心が高いといえる。

昨年度、発声のタイミングが分かるように発声と身振りを合わせた動きの指導を継続的に行った。その発声と身振りを「朝の会」の呼名や学習の終わりの「感想発表」で促すと、生き生きした表情で模倣する様子が見られた。

A児は、これまでの担任による様々な表現活動の働きかけにより模倣する場面を多く経験してきた。これらの経験から集団と関わる楽しさを味わい、模倣する力が向上してきたと考えられる。

そこで本研究では、A児が持っている模倣する力、人前に出て表現することを好む力の活用が有効ではないかと考え、自立活動においてコミュニケーションに関する課題を焦点化し、乳幼児コミュニケーションアセスメント・指導プログラム（以下「CAP」とする）を活用した実態把握を行うことにした。さらに、これまで判断が難しかったA児のコミュニケーションレベルに合わせたCAPの指導プログラムを活用することで、他者とコミュニケーションをもつ機会を増やし、自ら関わられる喜びやコミュニケーションの有用性を感じることができる授業を実践する。そのことが、学習意欲や集団における自発性を喚起し、主体的に活動する力を育むことにつながると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 自立活動において、A児と教師が教具を通したやりとりを繰り返すことで、同調・共感関係が深まりコミュニケーションの素地が育つであろう。
- 2 自立活動において、発声や身振りをういたコミュニケーションの指導をすることで、自発的な発声・身振りなどの意思表示の場面が出てくるであろう。
- 3 課題シートを作成し、関係教師と連携することにより、長期的な視野に立ってコミュニケーションの課題の克服・改善に向けて取り組むことができるであろう。

II 研究内容

表1 大伴(2008)の研究内容を表記する

1 ダウン症の言語コミュニケーションの発達

ダウン症は、受精卵の中で形作られる染色体の異常によって起こる状態である。また、通常の知的発達と比べ発達がゆるやかで到達点に個人差がある。

池田由紀江(2007)は「ダウン症の子供の多くは、言われていることは理解できるが、話すのが遅れがちである。それは、音を聞き分ける力が弱いために、

1音1音話すことができない為と考えられ」としている。その他、聴覚からの情報よりも視覚からの情報が優位であるといわれている。また、滲出性中耳炎などによる難聴から聴覚への情報が制限されることがある。それ以外にも、口腔内の構造上の未発達による構音障害も見られる。

ダウン症児は障害が重度の場合、言語発達は0歳から遅滞が見られる。大伴潔(2008)によると健康な子どもに比べ表1に見られるような遅れがあると述べ「特にことばが出るまでに時間を要するケースが著しく多い。」と示している。

言語発達	健常児	ダウン症児
笑う	3カ月	6カ月
喃語を言う	10カ月	15カ月
ことばを話す	18～24カ月	24～36カ月
二語文を話す	24～36カ月	36～48カ月
おしっこを教える	30～36カ月	36～42カ月

2 対象児童の実態把握

(1) 個別の教育支援計画

特別支援学校小学部・中学部新学習指導要領第1章第5節1(5)に「家庭及び地域並びに医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること。」とあり、本校では前年度の保護者面談、家庭調査票をもとに児童の個別の教育支援計画を作成する。(前年度3月に作成、4月の家庭訪問で保護者と内容を確認。)A児は、6年生であるため中学部への引き継ぎの際には短期・長期的な視野から個別の教育支援計画の見直しをしていく必要がある。

(2) 遠城寺式・乳幼児分析的発達調査法

0歳から4歳7カ月までの発達年齢に適応する検査である。

内容は、主に乳幼児を対象にしており発達を6つの領域に分け(移動運動、手の運動、基本的な生活習慣、対人関係、発語、言語活動)チェックしそれぞれの領域について評価を出して、分析的に乳幼児の発達状況をとらえようとするものである。

3 対象児童の指導プログラム

(1) 乳幼児のコミュニケーションアセスメント・指導プログラム(CAP)について

主に乳幼児及び発達年齢2歳程度までの発達年齢に適応する検査である。

コミュニケーションの発達の促進と大人の関わり方の指導を目的に作成された。CAPには、乳幼児コミュニケーション発達アセスメント(以下ASCとする)と乳幼児コミュニケーション指導プログラム(以下TSCとする)がある。

ASCは、コミュニケーション発達レベルと同プログラムの4つの側面のバランスを評価できる。評価を基にプロフィールを作成することができ、3ヶ月を1レベルとして4側面ごとに8つの発達レベルに換算される。

TSCは、同プログラムの4つの側面に対応した内容になっている。日常生活の中で子供と大人がどのように関わればよいかを具体的にアドバイスしている。課題は子供が興味を持つ材料や場面とし、スモールステップで取り組むことができる。また、日々の課題実施の様子を記録するようになっており、記録を行うことで児童の行動の見方や意図の読み取りが行いやすくと同時に、大人側の関わり方をフィードバックできる。

ASC・TSCに示されている4つの側面とは、要求伝達系（本人のやってほしいことを直接対象者へ伝える力）、相互伝達系（要求というより対象者になる人とのやりとりを楽しむ力）、音言語理解（やりとりをする対象者の発する言葉に対しての理解力）、音言語表出（やりとりをする対象者に対して気持ちを伝えようとする意識又は発声や発語などの表出言語）で構成されている。

III 研究の実際

表2 A児の個別の教育支援計画の目標及び手立て

1 対象児童の実態把握

(1) 個別の教育支援計画

4月の家庭訪問で保護者と内容を確認した個別の教育支援計画（表2）によると、本人の夢や親の願いは、人との関わりを広げたい（コミュニケーション力の向上）と捉えることができる。

そこで、個人目標の中に「いろいろな遊びを通して、教師や友達との関わりをもち、楽しく遊ぶことができるようにする。」を設定した。

A児にとって他者とのより良い関わり方・コミュニケーション力の向上を目指すことをねらいとして自立活動の実践を行う。

個別の教育支援計画	
	手だて
【児童の夢】 ・お店で自分の好きなお菓子を選んでみたい。 ・音の出る絵本や昆虫の本が読みたい。 ・友達をいっぱいつくりたい。 【保護者の願い】 ・誰でも仲良く遊べるようになってほしい。 ・やりたいことをもっと伝えるようになってほしい。（できれば声が出てくれたら良い。） ・トイレを自分で行けるようになってほしい。 ・一緒にお店で食事がしたい。 【個人目標】 ・いろいろな遊びを通して、教師や友達との関わりをもち、楽しく遊ぶことができるようにする。 ・指差し言葉かけで、トイレの準備ができるようにする。 【行動面での実態】 ・トイレでの排泄意識がなく、定時排泄を行っている。	・活動を通し、繰り返し言葉かけを行い、できたら褒める等、自信をもたせるようにする。 ・学級間、交流学习等で、友達と関わる場面を設定することで、友達と触れ合う機会を増やす。 ・自分の要求や気持ちを表現するサインを身につけさせ、必要な場で活用できるように促す。（表現の必要性をもたせる） ・当番表を作り、自分の係を確認して活動を促すようにする。 ・活動の事前に言葉かけをして、やってはいけないこと（危険なこと）を知らせる。

(2) 遠城寺式・乳幼児分析的発達調査

5月に発達年齢0歳～4歳7カ月を対象にする遠城寺式・乳幼児分析的発達検査を実施した。その結果、移動運動3.2歳、手の運動1.95歳、基本的習慣2.15歳、対人関係1.95歳、発語0.95歳、言語理解1.2歳、と図1のような数値を示した。また、表3は発達年齢に応じた行動の例である。

そこで、A児の高い数値を示している移動運動に関する数値と言語に関する低い数値から、コミュニケーション手段の獲得に向けては「得意としている内容を盛り込む」「日常の手段活用の場を教師が整理し、A児に繰り返し経験させる。」が有効であると考えられる。

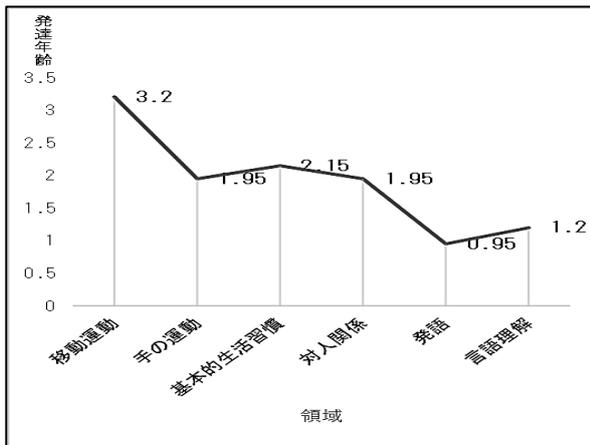


図1 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査結果をグラフ化

表3 同検査に基づいたA児の行動例

6領域の発達年齢	検査表に基づいたA児の発達応じた行動例
移動運動3.2歳	でんぐり返しをする。立ったままぐるっとまわる。
手の運動1.95歳	鉄棒などに両手でぶら下がる。
基本的生活習慣2.15歳	ひとりでパンツを脱ぐ。
対人関係1.95歳	親から離れて遊ぶ。
発語0.95歳	タ、ダなどの音声が出る。
言語理解1.2歳	おいで、ちょうだいなどの要求を理解する。

(3) 乳幼児コミュニケーションアセスメント・指導プログラム（CAP）

発達段階を踏まえた指導プログラム（TSC）を作成する為、アセスメント（ASC）を5月に実施した。

コミュニケーションに特化した本アセスメントの数値は図2となっている。

アセスメントの結果(ASC)からプログラム(TSC)にあてはめて考察する。

A児は、発語はないものの相手との関わり自体を楽しむ簡単なノンバーバルコミュニケーション(非言語的コミュニケーション)「指差し」等のやりとりができるとともに、生活の中で使う5つ程度の「名称」「動作」を理解し行動することができる。このことは音声言語理解では、レベル3.5であるにも関わらず、朝の身支度での連絡帳入れ、エプロン・お手拭き準備やトイレでの用足し手順など日常生活の流れがわかるレベル7の部分を持ち合わせていることでも分かる。これは、経験を積み重ねた学習から身につけ、発達したものと推測される。

しかし要求伝達がレベル2(6カ月)ということから自分の要求を伝える力や音声での感情表現については育っていないと考えられる。例えば、自分の使いたいものを近くの人をお願いする行動に移りにくいのは、要求行動を表現する必要性や誰が対象者か十分に認識していないからと捉えられる。そのことから、要求対象者を意識する関係づくりや感情の表現を高める感覚遊びが重要になってくると考えられる。

22~24 カ月	8		28~31		36~39		35~38		19~23
19~21 カ月	7		24~27		32~35		31~34		16~18
16~18 カ月	6		22~23	11 カ月 3.5 レベル	28~31	10 カ月 3.5 レベル	25~30		12~14
13~15 カ月	5	6 カ月 2 レベル	14~21		23~27		17~24		11
10~12 カ月	4		9~13		16~22		8~16	4 カ月 1.5 レベル	8~10
7~9 カ月	3		6~8		10~13		5~7		3~7
4~6 カ月	2		2~5		4~9		3~4		2
1~3 カ月	1		0~1		0~3		0~2		0~1
月齢レベル		要求伝達系	得点	相互伝達系	得点	音声言語理解	得点	音声言語表出	得点
側面		基底的伝達構造				記号的伝達構造			

図2 ASCによるアセスメント結果をグラフ化

表4 TSCプログラム課題シートによる具体的指導法

	レベル・発達年齢 *網掛け相当レベル	TSCプログラムの課題シートによる具体的指導法 *網掛けは現在の指導内容及びA児の課題対象内容(生活年齢の誤差を含む)
要求伝達	レベル1.5 4~5 カ月	視線などによる要求に気づきましょう。(大人と一緒に対象物を見る。)
	レベル2 6 カ月	物へ手を伸ばして要求を伝える。(要求のリーチング)
	レベル2.5 7~8 カ月	手を伸ばすこと(リーチング)による選択。気が付きにくい要求行動に応じましょう。 (大人による動き)「イヤ」という気持ちを伝える。
相互伝達系	レベル2.5 7~8 カ月	大人の視線に気づいて同じ物を見る(共同注視)
	レベル3 9 カ月	歌を歌ってあげましょう。追いかけっこをする。(相互あそび)
	レベル3.5 10~11 カ月	バイバイをする(大人の模倣あり) バイバイをする(指示のみ)
	レベル4 12 カ月	ごっこあそび。手渡しでみせる。(大人による動き) 絵本であそびながら指差しを使う。日常生活の動作を模倣する。
音声言語理解	レベル2.5 7~8 カ月	音や声のする方向へ向く
	レベル3 9 カ月	動作や出来事に関する話しかけをしましょう。大人が指したものを見る。
	レベル3.5 10~11 カ月	「~にあげて」がわかる。名前を呼ばれて返事をする。禁止のことばがわかって応じる。
	レベル4 12 カ月	物の名称がわかる。「一緒に見ているものについて言及する。」(文脈の中で話しかける。)、物の名称がわかる。「ボール遊び」(文脈の中で意識する。)
	*生活年齢の誤差	生活の中で繰り返される行動の流れがわかる。物の名称がわかる。(複数の中から選択する。)
音声言語表出	レベル7 19~21 カ月	
	レベル1 3 カ月	声かけをする。(大人による動き)
	レベル1.5 4~5 カ月	身体・感覚あそびをしよう。(粗大あそび)
	レベル2 6 カ月	身体・感覚あそびをしよう。(反応を引き出す) 動作に伴った発声・ジェスチャー
レベル2.5 7 カ月	子どもの気持ちになって、子どものことばを言いましょう。(代弁)	

A児の実態であるASCを基に、TSC（表4）を作成し、自立活動にこれらを取り入れた実践を行う。

要求レベル2で扱う「リーチング」とは、教師がA児の次の活動に使いたい教具を用意し、本人が手を伸ばし選択する行為である。また、相互伝達系レベル3.5で扱う相互あそび・模倣の中に同調（教師がA児の行動を真似ること）・共感（教師とA児が活動のやりとりの中で共に楽しさを味わうこと。）を取り入れる。

(4) 自立活動におけるA児の実態把握と指導計画

A児の実態を自立活動の6つの区分にあてはめ、指導目標や具体的な指導内容を設定する。目標達成に向け表4のプログラムの内容を取り入れた自立活動を行う。特に、コミュニケーションに関わる主体的な活動を促すため、①と③に重点を置いた学習の構築を図った。（図3）

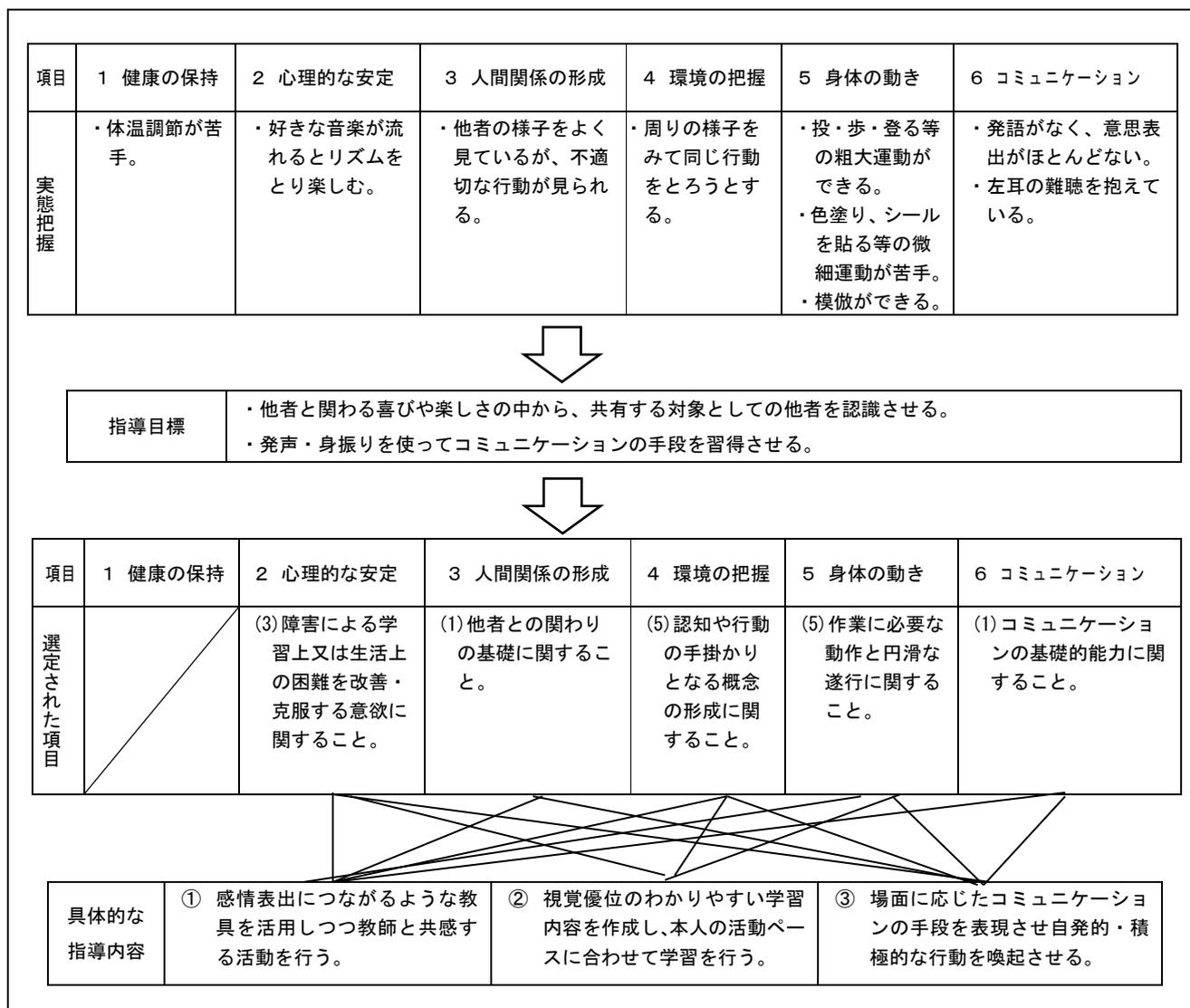


図3 A児の自立活動実態把握から目標設定までの流れ

2 検証授業1（平成29年6月12日実施）

(1) 題材名「声と身振りで表現しよう」（全5／9時間）

(2) 授業仮説

- ① 教材や教具を教師とやりとりすることで、模倣する表現の面白さを楽しむことができるであろう。
- ② 「挨拶」「お礼」「返事」「お願い」につながる発声、身振りの練習を繰り返し行うことで表現の仕方に慣れるであろう。

(3) 授業観

本授業では、これまでA児が得意としてきた模倣やリズムのある動きとできそうな呼気訓練を取り入れている。授業展開の中で扱う様々な教具は、A児も興味・関心を引くものを揃えている。また、発声・身振り表現を本人にとって価値のある行為として定着を図るために、教具を選択する活動の中で「発声と身振りを合わせたコミュニケーション手段」を扱っている。さらに、口腔の働きを高める動きとして舌の動きの訓練と母音の身振りを交えて発声訓練を取り入れている。授業展開を「呼気訓練」と「発声と身振り」に分け構成している。そこで、A児が苦手としている呼気・発声という行為を「遊べる道具」「人前に出て表現する。」「リズムカルな曲にのって踊る。」等の好きな活動と合わせることで主体的に生き生きと学習できることを期待した。

(4) 授業展開を表5で示した。

表5 検証授業1の展開

授業の展開			
時間	児童の活動	教師の動き及び支援	準備物
5分	①挨拶、授業内容の確認 ②絵カード学習 身近にある道具のマッチングと名称の代弁	・カードがマッチング出来たら大いに褒めつつ、道具の名前を代弁する。(言語理解を育てる。) ・マッチングの際、実物も見せる。	ビデオ・三脚 絵カード
20分	③呼気指導 ・蛇笛、吹き駒、 吹きポンプ(図4)、 ロウソク、シャボン玉遊び	・やりたい道具を二者選択(図5)させる。選べたら大いに褒めつつ、教師も一緒に同じ道具を使い活動を楽しむ。 ・教師は、A児の行動に同調する。(発声・行動に同調)	蛇笛、吹き駒 吹きポンプ ロウソク、吹き棒、シャボン玉液
10分	④発声指導 ・舌を上下左右に動かす。 ・「ア」「ハ」「マ」「カ」の模倣、 発声 ・マイクに向かって声を出す。	・教師の舌や口の動きに合わせて模倣させる。 ・児童の正面で動きが見やすいようにゆっくり模倣させる。 ・発声の始めは簡単な破裂音を繰り返してゆっくり模倣させる。 ・マイクを使い、自分の声に気づかせる。	CDデッキ マイク
5分	⑤お楽しみダンス(図6)	・ビートに合わせて母音を模倣させる。 ・リズムに乗って踊る雰囲気づくりを行う。	iPad スピーカー
5分	⑥学習の振り返り・挨拶	・学習した道具を見せながら今日の活動を振り返る。	



図4 吹きポンプで呼気訓練のやりとり 図5 二者選択の「お願い」要求の様子 図6 お楽しみダンスの様子

(5) 授業仮説の検証

- ① 教具に興味を持ち呼気訓練に取り組むことができたが、教具によって本人の認知レベルに対応していないものもあった。また、A児の課題である「息を長く吹く」にあった内容の工夫が必要である。
- ② 教具を用いた活動の選択に「身振りと発声」の合図を取り入れたが、活動意欲を低下させる場面もあったので、A児のコミュニケーションレベルにあった対応方法を考える必要がある。

(6) 考察

教具に関する関心が高く、どの教具にも自ら手を伸ばす様子が見られた。特に、シャボン玉遊びの吹き棒は、使い方に慣れ吹けるようになってきた。「身振りと発声」合図では、本時の学習以外の日常生活の場面で自ら表現する姿も見られた。

A S CとT S Cを見直し、自発的に活動したり、教師とのやりとりができるよう、配慮する必要がある。

3 検証授業2 (平成29年7月14日実施)

(1) 題材名「先生と一緒に遊ぼう」(全9/9時間)

(2) 授業仮説

- ① iPad アプリ学習やシャボン玉遊びを取り入れることで、活動に興味を持ち自発的な活動が増えるであろう。
- ② iPad アプリ学習では、映像や教師が言葉かけを行うことにより、様々な発声をするのできるであろう。
- ③ シャボン玉遊びでは、教師の模倣を見ながらシャボン玉棒を使い、「息を長く吹く」ことができるであろう。

(3) 授業観

前回の検証授業では、「発声や身振り」を用いた合図によるコミュニケーション手段の習得を重視したが、A児の認知的な実態からより遊びの要素を取り入れ、教師との活動の中での同調・共感の場면을重視した。教師がアプリ学習やシャボン玉遊びの中で展開されるA児の行動・身振り・発声等に同調することで、A児が教師に対してコミュニケーションの対象として認識できるようにしていきたい。また、前回の反省からA児のやりたい活動の意思表示を2者選択のリーチングで行うようにする。

(4) 授業展開を表6で示した。

表6 検証授業2の展開

授業の展開			
時間	児童の活動	教師の動き及び支援	準備物
15分	①アプリを楽しむ (図7) 発声・曲に合わせて声を出す。	・教師がアプリに向かって楽しく声を出している様子を見せる。 ・教師は、A児の声や動作に対して同調する。時折、状況に応じてA児の様子を言語化(代弁)する。(以下活動の②③でも同様の支援を行う)	ビデオカメラ・三脚 タイマー iPad CDデッキ
10分	②一回目の二者選択リーチング(図8)アプリまたはシャボン玉遊びを行う。	・アプリを選択した際は、引き続き①の活動や教師の動きを行う。 ・シャボン玉遊び(図9)では、自発的な行動があった場合、本人を褒めつつ活動を進める。	シャボン玉液 シャボン玉棒(三種類)
10分	③二回目の二者選択リーチング	・アプリまたはシャボン玉遊びの活動を行う。 ・大型シャボン玉は、教師主導で行う。	シャボン玉マシン 大型シャボン玉用液及び道具
10分	④片付け・振り返り 今日の学習を動画で振り返る。	・動画で、アプリを使っているところやシャボン玉遊びをしているところを見せる。 ・今日の活動を思い出せるように映像を指差ししたり、言葉で表したりする。	ビデオカメラ TV



図7 アプリを使った発声訓練の様子



図8 二者選択リーチングの様子



図9 シャボン玉遊びの様子

(5) 授業仮説の検証

- ① 今回の題材での学習は本時が3回目である。初回は、教具への反応が非常によく、特にアプリでの学習では様々な発声をしていた。シャボン玉遊びでも自発的な活動が随所に見られた。
- ② 今回の学習では、検証授業による環境の変化、教具への興味の低下からダイナミックな発声は見られなかった。

③ シャボン玉遊びでは、リーチングの段階から意欲が見られ、シャボン玉液が無くなると自分から液を補充する様子が見られた。「息を長く吹く」様子は3回程あり（あと数回は軽く吹く）教師の模倣や自発的に活動する姿が見られた。

(6) 考察

今回の授業での最大のねらいは、本人の自発的な活動から教師との同調・共感関係を高め、コミュニケーションの素地を育てることであったが、ねらいを達成することができなかった。要因は、2点挙げられる。一つは、始めの活動開始直後（3～4分）のA児の様子に合わせて臨機応変な対応ができなかったこと。もう一点は、アプリ学習の際、A児とのやりとりで本人に表現させる時間を確保できなかったことなどがある。ねらいを達成するためには、教師として意思表示の未発達な児童に対しての表情をつかむ技量が必要と考える。教具に関しては、2点に絞ったが、その日の興味・関心の変化などの対応から何点か予備を用意しても良かった。

本時の成果として、A児が2者選択場面でのリーチングからの要求行動にはっきりした自発性を感じることができたこと。また、45分の活動の中で常に教師を見て関係性を楽しむ様子が見られたことはA児の学ぶ意欲を称賛しつつ、今後に生かしていきたい。

4 研究仮説の検証と考察

(1) 「自立活動において、教具を通してA児と教師がやりとりを繰り返すことで、同調・共感関係が深まり、コミュニケーションの素地が育つであろう。」について

① 研究授業・検証授業を繰り返す中で、いろいろな教具を教師と交互に使ったり、一緒に楽しむことでノンバーバルなやりとりを中心にコミュニケーションの素地である同調・共感する場面を経験することができた。

表7 A児のASCの結果

側面		5/11		7/14		発達レベル
		得点	レベル	得点	レベル	
伝達構造 基底的	要求伝達系	5.5	2	6.0	2.5	2レベル（6ヵ月相当） ↓ 0.5アップ 2.5レベル（7ヵ月相当）
	相互伝達系	17.0	3.5	17.5	3.5	3.5レベル （11ヵ月相当）
伝達構造 記号的	音声言語理解	9.0	3.5	9.0	3.5	3.5レベル （10ヵ月相当）
	音声言語表出	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5レベル （4ヵ月相当）

② 5月に行ったアセスメントから2か月後の7月にアセスメントを行った結果が表7である。音声言語理解・言語表出に変化はないが、要求伝達系及び相互伝達系にそれぞれ0.5ポイントの上昇が見られた。ポイント上昇の具体的な項目内容は「一緒にあそんで欲しい物を大人に渡して知らせますか。」（要求伝達系）と「あそんでいる物を相手に渡すことがありますか。」（相互伝達系）となっており、要求対象者を意識しつつあると考えられる。要求伝達系については、レベルステージが上がり「複数の課題や用具等を自ら選択する。」等の課題のレベルアップにつながった。

これらの結果から、A児に対してCAPに基づいた自立活動の実践を行うことで、教師との同調関係・共感関係が深まりつつあると考えられる。

(2) 「自立活動において、発声や身振りを用いたコミュニケーションの指導をすることで、自発的な発声・身振りなどの意志表出が出てくるであろう。」について

① 自立活動での「発声や身振り」について

要求の合図を決めコミュニケーションスキル（図10・11）として必要な場面で繰り返し行う。研究授業を重ねるごとに模倣表現がスムーズになってきた。さらに、認知レベルを再確認し、よりA児の要求手段にあったリーチング（図12）を多く活用するように変えていった。その結果

意志表出がよりスムーズになり、教師への自発的な要求行動もみられるようになってきた。



図10 「发声・身振り」モデリング

図11 「发声・身振り」ヒント

図12 二者選択のリーチング

② 「发声や身振り」の般化に向けての指導について

コミュニケーション力の向上を目指し、学級担任と連携し「发声と身振りの合図」を日常生活の場面に取り入れた。(研究授業5月11日スタート、日常生活の場面に取り入れた期間5月29日～7月20日)図13は、A児の1日の要求をグラフ化したものである。

グラフは、トイレ介助、遊び要求の教師とのやりとりを記録している。

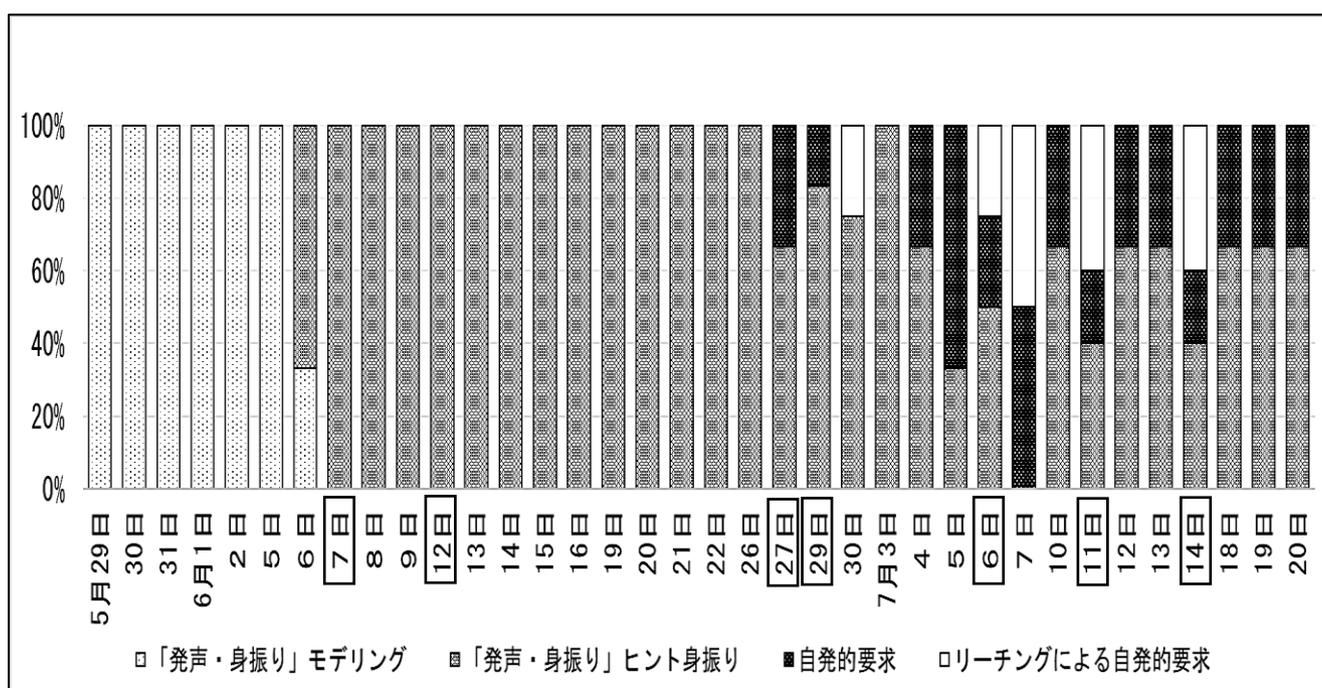


図13 要求動作グラフ [] が研究授業及び検証授業

日常生活の場面に取り入れた当初のA児は、教師の「发声・身振り」に合わせて模倣動作を行うやりとりがほとんどであったが、一週間後には教師が合図を促す言葉かけや、動作のヒントを提示するとすぐに合図を行う様子が見られた。また、研究授業・検証授業の実施と重なって後半は自発的な要求の割合も増えている。こうした結果から、自立活動の継続指導と学級での日常の指導を連動することでスキルの般化が促されたと考える。

特に、リーチングによる二者選択のやりとりを授業に多く取り入れて以降(7月6日以降)は、自己選択の機会や自発的要求の割合も増えており、发声・身振り合図だけでなく本人に合った意思表示の方法が確立されることで、意思の表出や自発的な活動が期待できると考えられる。

(3) 「課題シートを作成し、関係教師と連携することにより、長期的な視野に立ってコミュニケーションの課題の克服・改善に向けて取り組むことができるであろう。」について

TSCを基に作成したA児用の課題シートを担当と連携し記入した。課題シートを活用することにより研究授業以外の日常生活におけるコミュニケーション状況を把握することができた。また、本人の興味・関心の変化に対応し、発達認知度と照らし合わせ計画することができた。

課題シート (A児用)

E4	音声言語表出 E3	指導日 29年 5月26日 名前 A
目	動作を伴った発声・ジェスチャー(身振り)をする。	
場	場面 : 学習場面, 生活場面	
方	やり方 : 大人や子どもの行っている動作に伴った音を言います。動作を行っているときに一緒に言い、徐々に模倣できるよう促しましょう。 ・発声「ア」、身振り「本題用」 ●始めは決まった場面の決まった音を一定に行うとわかりやすいです。子どもが動作に伴った音に興味をもってきたら、様々な場面で機会をとらえて言います。	
法	●子どもが興味をもっているもので行います。 ●子どもが注目しているときに声かけし、ややゆっくり言います。	
評	★: 自分でできた。◎: 教師の模倣をスムーズに行う。○: 時間はかかるが教師の模倣でできた。 △: 反応なし	
備	月日	
課	具体例・エピソード	具体例・エピソード
題	5/29 ○ 5/30 ○ 5/31 ○ 6/6 ◎ 6/9 ◎ 6/13 ◎ 6/14 ◎	6/26 ◎ 6/30 ◎ 7/3 ○ 7/4 ◎ 7/5 ◎
の	・ソングの教師模倣 ・体育スポンジの音 ・歯の音 ・パルでかき混ぜる音 ・体育スポンジの音	・模倣スポンジ ・ソングの音 ・ソングの音 ・ソングの音 ・ソングの音
様		
子		
《なぜこの課題が大切なのでしょう。》乳幼児のコミュニケーション指導プログラムより引用 子どもは徐々に動作に伴って生じるいろいろな音に興味を持てます。ことばの世界への導入としては、擬音語(ジャー)、擬声語(ポーン)などが覚えやすく、印象に残りやすいようです。1つの動作を1つの音(シンボル=記号=ことば)として覚える前にもなります。		

図 14 一回目課題シート

課題シート (A児用)

E4	相互伝達系 I 3 音声言語表出 E3	指導日 29年 7月6日 名前 A
目	①本人の楽しめる道具でやりとりをする。	
場	◎子どもの気持ちになって、子どものことばを言います。(代弁) *同調も行う。	
方	やり方 : 目標①について やりとり: 一つの道具を2人(本人と教師)でやりとりする。 役割意識: 行う側、見る側(待つ側)と役割を交代して楽しむ。両方同時に行うのではなく、順番が回ってきたら行うという決まりを覚えます。	
法	目標②について 本人の行動を見て言葉に表せそうな様子を教師が言葉で表現する。「風船割れたね」「上手にできたね。」 又、本人独自の発声表現に同調して、「アーアアア」(本人)「アーアアア」(教師)と表現する。	
評	◎: 意欲的にできた。○: 教師の指示のみで活動できた。△: 教師の模倣後活動できた。 ×: 反応なし	
備	月日	① ②
課	具体例・エピソード	具体例・エピソード
題	7/6 ◎◎ 7/7 ○○ 7/11 ◎○ 7/12 ○○ 7/13 ○○ 7/14 △△ 7/18 ○○	7/7 ○○ 7/20 ○○
の	・アクリル板の音 ・シートの音 ・ソングの音 ・ソングの音 ・ソングの音 ・ソングの音 ・ソングの音	・アクリル板の音 ・ソングの音
様		
子		
《なぜこの課題が大切なのでしょう。》乳幼児のコミュニケーション指導プログラムより引用 ①の目標について 会話自体を楽しむコミュニケーションを育てる。 ②の目標について 代弁されたことばは、自分の気持ちや行動に関することばなのでわかりやすく、模倣(代弁模倣)もしやすい。*同調することで本人と教師とのやりとりの存在に気づく		

図 15 二回目課題シート

IV 成果と今後の課題

1 成果

- (1) これまで積み重ねてきた学習で身に着けた日常生活力や模倣する力に、CAPを取り入れることでA児の発達レベルに応じた、コミュニケーションスキルを一貫して行うことができた。
- (2) 自立活動の授業と日常生活の場面では、A児が二者選択でのリーチングやトイレットペーパー使用の際に自発的要求が見られた。
- (3) 課題シートやビデオカメラを活用することで、これまでの活動にさらにステップアップできる要素(本人の目線、要求動作に関する予測等)を見つけることができた。

2 課題

- (1) 自立活動で掲げた優先課題を他教科と連動させ、学習を進める必要がある。
- (2) 課題シートの継続的な活用と教師間の連携、卒業後の他学部移行時の具体的な指導内容(現在のコミュニケーション方法の継続とノンバーバルコミュニケーションの検討)を確認する必要がある。
- (3) A児の発する動き・表情・発声を教師が捉え、コミュニケーションを引き出すことを意識する必要がある。(インリアルアプローチ等により、児童の自発的行動を教師が受け止め行動の強化を図る。)
- (4) 家庭との連携をもとにコミュニケーション力の向上を図る必要がある。(課題をシンプルに提示し負担のないようにする。)

<参考文献>

- 玉井浩・里見恵子 2016 『ダウン症児の学びとコミュニケーション支援ガイド』 株式会社 診断と治療社
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会・編・著 2015 『ことばの指導』学研プラス
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2014 『特別支援教育充実のための キャリア教育ガイドブック』 株式会社ジアース教育新社
- 全国特別支援教育研究連盟編集 2012 『特別支援教育研究 特集ダウン症教育は今』 東洋館出版社
- 島治伸・松本公志 2011 『シリーズ特別支援教育時代 その5 特別支援教育時代のコミュニケーション支援』 株式会社ジアース教育新社
- リビー・クミン 2011 『ダウン症の子どもたちがいきいきと育つことばとコミュニケーション 家族と専門家のための実践ガイドブック』 メディカ出版
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部)』
- 大伴潔・林安紀子・橋本倉一・菅野敦編著 2008 『言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム LCスケールによる評価から支援へ』 学苑社
- 池田由紀江監修 2007 『ダウン症のすべてがわかる本』講談社
- ことばのストレッチ研究会 2004 『障害児のためのコミュニケーション指導ことばのストレッチ発音・発語編』明治図書
- 安藤忠 2002 『新版ダウン症児の育ち方・育て方』学研
- 長崎勤・小野里美帆 1996 『コミュニケーションの発達と指導プログラム 発達に遅れをもつ乳幼児のために』日本文化科学者
- 柚木馥 1993 『新・言語指導の遊びと教具』学研
- 池田由紀江編 1992 『ダウン症児の発達と教育』明治図書
- 神園幸郎 1992 『ダウン症に対するオノマトペを利用した補助言語の開発』研究成果報告書 琉球大学教育学部

<参考 URL>

文部科学省 特別支援教育の推進について

[Http://www.mext.go.jp/b-menu/hakusyo/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b-menu/hakusyo/nc/07050101.htm) (2017. 6. 29 アクセス)

平成 27 年 2 月岡山県総合教育センター 『自立活動ハンドブック ―知的障害のある児童生徒の指導のために―』

www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/kiyou/h26/14-03.pdf (2017. 4. 21 アクセス)

精神発達について

[Http://www.sped.jp/develop3.htm](http://www.sped.jp/develop3.htm)(2017. 5. 12 アクセス)

遠城寺式乳幼児分析的発達検査

[Http://www.geocities.jp/tokusyukyokuiku/enjou.html](http://www.geocities.jp/tokusyukyokuiku/enjou.html) (2017. 5. 24 アクセス)

あいち小児保健医療総合センター

[Http://www.achmc.prej.aichi.jp/sector/comedical/shinryo/gengo/keyword.html](http://www.achmc.prej.aichi.jp/sector/comedical/shinryo/gengo/keyword.html) (2017. 4. 24 アクセス)