

重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける教師の読み取りと その活用に関する調査研究

中釜 美咲

I 問題

特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の状態は、年々重度・重複化、多様化してきている(国立特殊教育総合研究所重複障害研究部, 2002)。とくに肢体不自由児が在籍する特別支援学校の小学部では、生命維持のための医療的ケアを必要とする子ども、また、音声言語や指さし等の一般的なコミュニケーション手段をもたない子どもが増加している(徳永, 2003)。コミュニケーションという観点からは、重度・重複障害児はことばを持たないだけでなく、自分の意図や要求を周囲の人に向かって発現することが乏しいように見え、周囲の人の働きかけの意図を理解することも困難であるかのように捉えられる(国立特殊教育総合研究所重複障害研究部, 2002)。

野崎・川住(2012)は、特別支援学校における「超重症児」該当生徒の担任教師が抱える指導上の困難さとその背景について調査しており、教師は対象児とのコミュニケーションに困難さがかかえていることが示された。

徳永(2003)は、子どもの障害が極めて重度な場合に、指導者が子どもに働きかけても子どもが明らかな応答・反応を示さないため、指導者は指導の糸口をつかむことが困難な場合が多いと述べている。

渡邊(2011)は、「重度・重複障害のある子どもたちへの対応においては、表情やわずかな発声など、微細な表出をとらえて、それらに対応していくことが必要となる。これらの子どもたちへの対応については、熟練した教師による微細な表出の読み取りによって対応がなされる場合が多いが、このような熟練者の対応を分析することによって、重度・重複障害のある子どもたちへの質の高い関わりを行う上で有益な知見が得られると考えられる」と述べている。

以上のことから、重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて、教師は困難さを感じながら指導を行っている現状があることが推察される。そこで、実際に特別支援学校(肢体不自由)で在籍率の高い重度・重複障害児を担当している教師がどのように子どもの表出を読み取り、コミュニケーションを取っているのか、また、コミュニケーションの方法を学んだ背景にはどういった要因があるのかを明らかにすることは、重度・重複障害児のコミュニケーション能力の向上に向けた一資料になると考える。

II 目的

重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて特別支援学校(肢体不自由)の教師が行っている、対象児の微細な表出の読み取りの実態と応答的なかわり及びその背景要因を調査で明らかにし、対象児のコミュニケーション能力の向上に有効な教師の専門性について整理・検討することを目的とする。

III 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、本学研究倫理審査委員会に実施の申請を行い、実施において倫理指針に抵触しないことが確認された。

IV 研究 I

1 目的

特別支援学校(肢体不自由)に在籍する重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける教師の読み取りと応答的なかわりの実態及びその背景要因を明らかにする。

2 方法

調査協力可能とあった全国の特別支援学校(肢体不自由)の、文部省(1975)が示している「ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難」な重度・重複障害児を担当している教師を対象に質問紙調査を行った。調査

表1 読み取りの手がかり

複数回答(n=288)		
項目	件数	%
表情	248	86.1
身体の動き	245	85.1
顔の動き	238	82.6
声	147	51.0
呼吸	72	25.0
AAC	11	3.8
その他	38	13.2

内容は、予備調査で確定した①教師(回答者)の属性と対象児について、②コミュニケーションにおける読み取りの実態、③応答的なかかわり、④読み取り及び応答的なかかわりの背景、⑤コミュニケーションに関する情報の共有の各項目とした。

3 結果と考察

回答のあった 58 校 296 人中、58 校 288 人の回答を有効回答とし結果を集計した。

1) 読み取りの実態

重度・重複障害児とのコミュニケーションの際に、読み取りの手がかりとしているものについて尋ねた。「表情」「身体の動き」「顔の動き」が 8 割を越える結果となった(表-1)。また、各項目について更に具体的に尋ねたところ「目・眉・眉間に関する手がかり」が全体を通して最も多い結果となった。本研究の対象児が有する障害種として肢体不自由が多かった。このことから、身体の動きが小さい対象児にとって動きや変化が明確に確認できる手がかりが視線や目の動きであることが推察される。読み取りの手がかりとして「身体の動き」や「顔の動き」が多く挙げられる中、AAC を読み取りの手がかりとしているという回答が少なかった。このことから、AAC を操作できる程度の動きはあるが、その多くが AAC の活用には至っていないことが推察される。AAC の活用は重度・重複障害児の表出の幅広げ、コミュニケーション能力の向上に繋がると考える。

読み取った手がかりに対して行った意味づけについて尋ねたところ、「快・不快」が最も多い結果となったが、具体的内容をキーワードごとに整理・収束したところ、「○○したい」という要求が最も多かった。ほとんどの教師が 1 つの読み

表2 応答的なかかわり

複数回答(n=287)		
項目	件数	%
声掛け	276	96.2
活動の開始・継続・中止	239	83.3
その他	64	22.3

表3 読み取りの背景要因

複数回答(n=287)	
項目	件数
対象児本人の観察の様子から	238
今までの自身の経験	216
他の教師からの情報	214
保護者からの情報	196
引継ぎの資料	168
研修会	71
文献や書籍	50
専門機関からの情報	44
その他	9

取りの手がかりに対して、「便が出て気持ち悪い(不快)だから、おむつを替えてほしい(要求)」のように複数の意味づけを行っていた。

2) 応答的なかかわり

読み取りを行ったうえで、対象児への応答的なかかわりをどのように行っているかについて尋ねた。声掛け」「活動の開始・継続・中止」の回答が多かった(表-2)。また、ほとんどの教師が「声掛け」の後、または同時に「活動の開始・継続・中止」を行っていた。「声掛けの具体的な内容としては、気持ちの共有や共感に関する回答が多かった。

3) 読み取り及び応答的なかかわりの背景

読み取りの背景に関して読み取りの方法をどのように学んだのかを尋ねた。最も多かったのが「対象児本人の観察の様子から」で、8 割を超える結果となった(表-3)。また、最も有益な読み取りを得られた背景要因についても尋ねたところ、同じく「対象児本人の観察の様子から」が最も多く半数以上であった。野崎・川住(2012)は、「超重症児」該当児童生徒の指導における教師の困難さに関する研究で、「対象児の実態把握」について尋ねており、その結果、難さを感じている教師が 7 割を越えた。このことから教師は、表出の少ない対象児の実態把握に難しさを感じながらも、対

**表4 情報共有を行っている相手
複数回答(n=241)**

項目	件数	%
教師	233	96.7
保護者	193	80.1
専門機関	44	18.3
その他	30	12.4

表5 教師の内訳

項目	件数
クラス担任	111
学習グループ	52
学年	39
学部	24
対象児に関わる教師	24
教育課程	11
授業担当	11
全教師	9
前担任	8
訪問教育担当	8
自立活動担当	6
一緒に学習するクラスの担任	4
その他	21

対象児の様子から読み取りの手がかりを見出していると考えられる。また、多くの教師が複数の方法で読み取りについて学び、対象児のとののかかわりを行っていた。

4) コミュニケーションに関する情報の共有

対象児とのコミュニケーションにおける読み取りに関する情報について誰かと共有する機会があるかを尋ねたところ 98%が共有しているとの回答があり、ほとんどの教師が情報共有を行っていた。次に誰と情報共有をおこなっているかを尋ねた。教師が9割、保護者が8割を越える結果となった(表-4)。対象児と関わる機会が多い教師や保護者との情報共有が多く行われていた。また、情報共有を行っている相手教師の内訳で最も多かったのは「クラス担任」、次いで「学習グループ」の教師であった(表-5)。

4 総合考察～教師の専門性について

重度・重複障害児とのコミュニケーションの際、教師は一人の対象児から、複数の手がかりをもとに読み取りを行っていた。また、それぞれの手がかりの具体は多様であり、教師が児童生徒をよく

観察し、微細な表出を読み取ろうとしている姿勢がうかがえた。その読み取りを行った背景に関しても、同僚や保護者、引継ぎ資料など多様であり、教師が多角的に情報を収集していることが推察される。ほとんどの教師が情報共有を行っていると答えていることから、教師が多角的に情報収集を行っているということが言えるのではないかと考える。

山本(2004)は、特別支援教育担当教員の専門性について、実態把握を的確に行うことや多様な実態の児童生徒に適切に対応できる人間性を挙げている。子どもをしっかりと観察しようとすることや、多角的に情報を集めようとする姿勢は、多様な読み取りや応答的にかかわりにつながり、その結果、多様な実態の児童生徒への適切な対応を可能にすることが推察される。児童生徒への適切な対応につながる、子どもをしっかりと観察しようとする姿勢や情報を集めようとする姿勢も教師の専門性と言えるのではないかと考える。

V 研究Ⅱ

1 目的

研究Ⅰを受け、重度・重複障害児教育に携わって30年程度のキャリアを有する教師(以下、熟練教師とする)の読み取りの背景の具体、それを支える教師の重度・重複障害児とのコミュニケーションに関する意識、かかわる教師とのコミュニケーションに関する情報の活用を明らかにする。

2 方法

熟練教師にあたるA市立B特別支援学校の教師1名に調査を依頼し、学校を訪問して半構造化面接を行った。質問項目は、①重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの背景要因、②重度・重複障害児の微細な表出を読み取る際に意識していること、③重度・重複障害児とののかかわりの中で子どものコミュニケーション能力の向上のために意識していること、④コミュニケーションに関する情報の共有について、⑤共有した情報の活用について尋ねた。

3 結果と考察

1) 読み取りの背景要因

研究Ⅰを受け、読み取りの背景の具体について

尋ねた。重度・重複障害児とのコミュニケーションに関して教師が読み取りを行うに至った背景として様々な要因が挙げられた。保護者やPT・OT・STなどの対象児に関わる人から得た情報や対象児と他の人とのかかわりの中から教師自身が気付いた対象児の実態を指導場面に活かしていた。教師は、子どもが安心して表出できるような環境の設定を意識しており、その環境設定を行う際に、保護者などから得られた情報を大事にしていた。

2) 微細な表出を読み取る際に意識していること

教師は、表出が少ないとされる重度・重複障害児の表出があるまで「待つ」ということを意識してかかわっていた。また、様々な要因の中で学んだ内容から、重度・重複障害児が安心して表出ができるような環境づくりを行いながらも、対象児が慣れ親しんでいたり好んでいたりといった刺激を少しずつ違うものに変えていくことで、対象児が触れる環境やかかわる相手が変わっても対象児がコミュニケーションをとれるような指導を意識して行っていることがうかがえた。松田(2002)は、重度・重複障害児に関する実践研究の現状と課題をまとめており、「実践研究では、まず子どもが安心して過ごせる拠点の形成が図られ、続いてそれを基にして周囲の人や物への探索活動を広げていくことが徐々に進められる」としている。松田は視覚・聴覚障害に関する研究からこのように述べているが、重度・重複障害児においても必要であることが考えられる。

3) コミュニケーション能力の向上のために意識していること

教師は、環境設定を意識し、気を付けていることが面接の中で分かった。その環境設定は、子どもが安心できる環境はもちろん、子どもが慣れた環境を少しずつ変化させていくことで、環境の変化に自ら対応していける力をつけるような指導が行われていた。そういった環境設定は、様々な背景要因から得た情報を参考に行われていた。

4) コミュニケーションに関する情報の共有

教師は、情報共有の方法として毎朝の打ち合わ

せや日々の記録を残していることが分かった。毎日のコンディションにより様子が変わってくる重度・重複障害児について毎日細かく記録していくことで次の指導につなげていた。また、情報をデータ化することで多忙な教師たちが記録を残した教師がその場にいらなくても情報を取り出せるようにし、時間の確保についての工夫がなされていた。

他の教師から得た担当児童・生徒の情報は、個別の支援計画に記載していた。その際、他の教師から得た情報をどのように活用したのかを、他の教師に伝えることも意識されていた。また、情報の活用場面においても、対象児の関わる相手が変わってもコミュニケーションをとれるように意識されていた。さらに他の教師からの情報や評価については、児童・生徒自身にフィードバックして賞賛するという形をとっていた。フィードバックを行った際に賞賛を行うことで、重度・重複障害児は成功感を得ることができると考える。この成功感により、重度・重複障害児のコミュニケーション能力の向上につながる事が推察される。

4 総合考察～教師の専門性

子どもの表出があるまで「待つ」意識をもつことや環境設定に気を付けること、環境設定についてはさまざまな背景要因から得た情報を参考に行うこと、他の教師とコミュニケーションに関する情報共有を行い、様々な場面で活用していくことなどが、重度・重複障害児のコミュニケーション能力の向上を図るための教師の専門性であることが示唆された。

文献

- 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究(2002)『重複障害のある子どものコミュニケーションと探索活動』国立特殊教育総合研究所。
- 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。
- 野崎義和・川住隆一(2012)「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60, 2, 225-241.
- 徳永豊(2003)自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立につて。特殊教育学研究, 5, 45-51.
- 渡邊章(2011)肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題。植草学園大学研究紀要, 3, 7-16.