

重度・重複障害児の自立活動におけるコミュニケーション指導の手続きと AAC 活用に関する研究

吉田 衣里

I 問題

重度・重複障害児の自立活動において「コミュニケーション」の指導を行うにあたってコミュニケーション能力の向上とは異なる、ただ補助代替コミュニケーション AAC のスイッチを押すことができるという行為をその目標としてしまい、児童の「スイッチを押す」という行動を教師が誘導することなどがある。しかし、主体的なコミュニケーション能力の向上をはかるためには、本来の自立を目指した目標達成に向け、指導を行う必要がある。児童が主体となり適切な目標に沿った自立活動の指導を遂行していくためには、対象児の実態把握をはじめ、どのような手続きをとることが効果的であるのか、児童生徒の実態に即したコミュニケーション指導実践を通して検証する必要があると考える。

自立活動の指導にあたっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し(文部科学省, 2018)、それらを達成するために AAC をはじめとする配慮・工夫の検討と検証を行っていく必要がある(笠原, 2017)。これらの手続きを経て指導することで重度・重複障害児のコミュニケーション能力の向上に向け、はじめに AAC ありき等の課題解決を図れるか検討することは意義があるといえる。

II 目的

重度・重複障害児の自立活動におけるコミュニケーション指導において、対象児の実態

把握に基づく、目標設定、AAC の選択、指導実践及び評価の手続きを踏むことがコミュニケーション能力向上に資するか事例的に検討することを目的とした。なお本研究の実施に当たり、本学倫理審査委員会の承認を得ている(承認番号 2022-24)。

III 方法

1 対象児

こと特別支援学校(肢体不自由)の小学部の重複学級に在籍する重度・重複障害児(以下、対象児)。指導前の実態として自分の気持ちを言語等により明確に相手に伝えようとする様子がみられないことが困難として挙げられる。また、補聴器を装用している。

2 実施期間・場所・時間

倫理審査承認日(20XX 年 5 月)から 11 月まで実施した。場所は、対象児が通う特別支援学校の相談室及び自教室で実施。担任教師からの聞き取りにより、好みの活動である歌絵本の鑑賞場面を取り上げ、実施可能な昼休みに自立活動の時間の指導を想定して実践を行った。

3 研究者の位置づけ

研究者は、対象児について担任教師と共に自立活動の指導を検討していくチームの中の一人(学校ボランティア)とした。セミナー担当教員の助言を受けながら安藤(2021)の手続きに沿って、対象児の実態把握及び課題整理、それらに基づく個別の指導目標設定、AAC の選択、指導実践及び評価を行った。

4 手続き

安藤(2021)の個別の指導計画作成による自立活動の指導プロセス(Plan-Do-Check-Actionのシステム)を参考に、以下の手続きで指導を進めた。

(1)対象児の実態把握(情報収集)

参与観察及び担任教師への聞き取りによる対象児の学習や生活上の困難の把握及び実態把握図の作成

(2)対象児の実態把握の結果に基づくコミュニケーション面を中心とした課題整理

(3)コミュニケーション面に関する自立活動の指導目標及び指導計画、AACに関する情報収集、必要なAACの検討

(4)指導目標に基づく指導の実施

(5)目標達成状況に関する形成的評価及び総括的評価

(6)本手続きを経て指導を行ったことに対する担任教師の事後評価(アンケート)の実施。

※ (2)～(5)は、担任教師及びセミナー担当教師と協働で実施した。

IV 結果

1 対象児の実態把握及び課題整理

2 日間にわたり研究者が参与観察を行い、対象児の昼休み及び授業中の活動の様子について実態把握を行った。安藤(2021)を参考に、観察時に付箋を用いて対象児の様子を記録し、セミナー担当教師及び大学院生3～5人でKJ法を参考に情報を整理・収束して、実態把握図を作成した。担任教師の発言にあった実態情報も付箋に記述して加えた。その結果を、図1及び図2に示した。

また、実態把握図から対象児の課題を以下の通り整理した。

【身体の動き】

(1)全身を動かすことができる

①移動することができる②上肢を動かすことができる③姿勢の保持ができる④自ら好んでホースを触ったり、トランポリンではねたり、介助歩行をしたりする。

⑤身体の特徴

【人間関係の形成・コミュニケーション】

(1)意思表示ができる

①音や光、動きが好きで、あぐら座位でいざること廊下に出ることもある②動きによる意思表示をすることができる③声による意思表示ができる④周囲の人に視線があう時とあわない時がある

(2)音や動きによる反応がある

①音や音楽に両手足をばたつかせるなどして反応することができる②教師の動きや風に対して、動きや表情などにより反応することができる

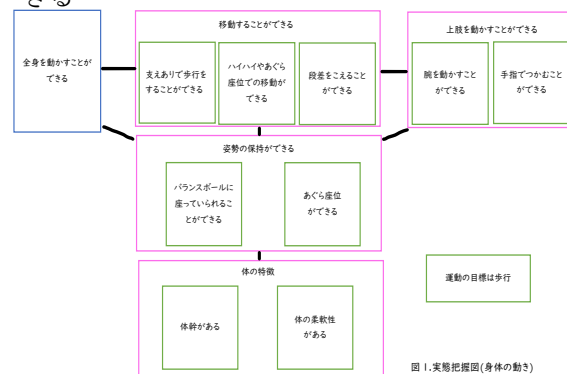


図1.実態把握図(身体の動き)

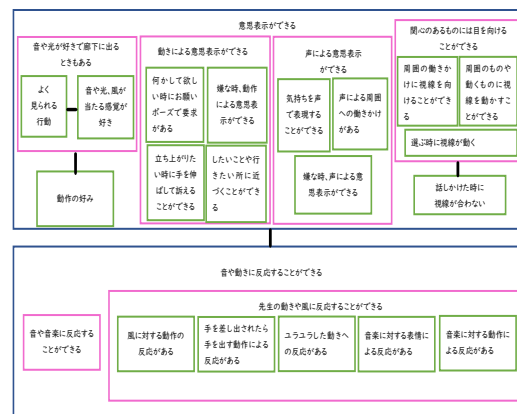


図2.実態把握図(人間関係の形成・コミュニケーション)

2 指導目標・指導計画作成、AAC の選定と指導実践

実態把握に基づいて課題整理を行った結果、「歌絵本の音楽が聴きたい時に、自ら AAC を用いて要求の意思表示をする」という最終目標を設定し、第1次から第3次の指導計画を作成し、実践を行った。

第1次では、対象児の興味・関心に基づいた AAC の選定を行うために、「いくつかの AAC (鈴、卓上ベル、ビックマック、トーキングブリックス) に触れてみる」という活動を設定し、実践した。その結果、ビックマック(図3参照)を AAC として用いた指導を行っていくことを決定した。

第2次では、「ビックマックを押すことで、他者に歌絵本を要求することができる」という因果関係を理解するため、教師に手を添えてもらいながらビックマックに手を伸ばす」活動を設定し、繰り返して実践した。その結果、歌絵本の音楽が聴きたい時には、歌絵本の方を見ながらビックマックに手を伸ばすことができるようになった。

第3次では、「歌絵本の音楽が聴きたい時に、自らビックマックを用いて要求の意思表示をする」活動を設定し、実践した。



図3. ビックマック

図3に個別の指導計画における第3次(セッション 12～15 回)の対象児の個別目標の達成状況「ビックマックに手を持っていくことができたか」の結果(経過)を示す。

ビックマックに手を持っていくためにセッション 12 では全体の 57.6%、セッション 13 では全体の 50%とどちらもおよそ 50%支援が必要であった。しかし、セッション 14 では全体の 5.9%、セッション 15 では全体の 10%と支援が必要であったのはどちらもおよそ 10%以下となった。

また、支援内容について、セッション 12 では「教師がボタンを押してモデル提示」と「目の前にビックマックを提示」の2つの支援が必要であったが、セッション 13 以降は「目の前にビックマックを提示」の1つの支援でビックマックに手を持っていくことができていた。

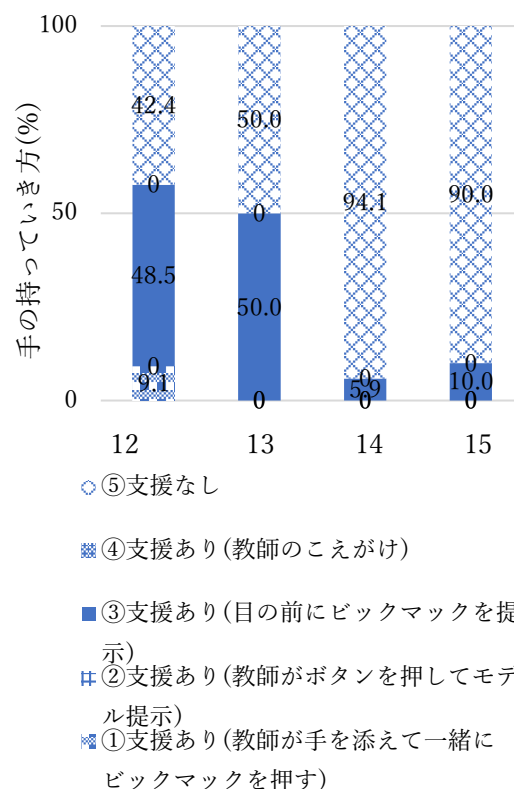


図4. 第3次の「ビックマックに手を持っていくことができたか」の結果(経過)

続いて、以下の図4に個別の指導計画における第3次の対象児の個別目標の達成状況「ビックマックに手を持っていくことができたか」の結果(経過)を示す。

セッション 12 から 14 までの各セッションでは、90%以上が1回のビックマックの打数が計3回以下で連打する手を止めることができていた。

その結果、児童の目の前にビックマックがあれば、ほぼ毎回ビックマックを押して、歌絵本視聴の要求を伝えることができるようになった。

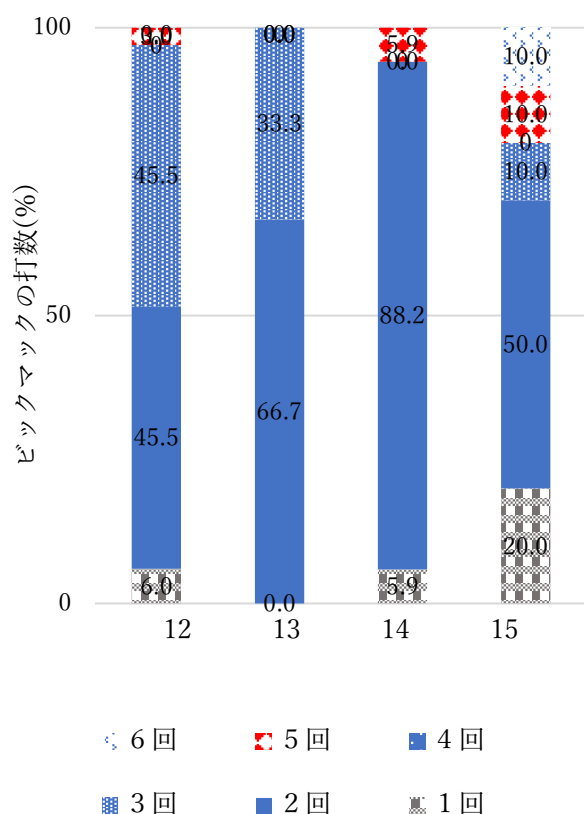


図5.第3次「連打する手を止めることができたか」の結果(経過)

V 考察

本研究では、対象児の実態把握を丁寧に行い、実態把握図に基づいた課題整理を行って、対象児の実態に即した目標設定、AAC 選定の上でコミュニケーション指導を実践した。その結果、設定した目標を達成することができた。安藤(2021)は、実態把握に基づいて課題を抽出し、設定した指導目標及び指導内容をもって試行的授業を実施し、得られた情報(授業記録)を実態把握や抽出課題にフィードバックすることにより、実態把握、課題、そして指導目標及び指導内容の確度を高めることができる」と述べている。本研究においても、安藤(2021)の自立活動の指導プロセスを手続きとして踏んだことが、目標達成につながったのではないかと考えられる。

文献

- 安藤隆男(2021)新たな時代における自立活動の創成と展開,教育出版
- 笠原芳隆(2017)概論 合理的配慮を実現するためのツールとしての個別の指導計画,実践障害児教育,第 44(7)通巻 523,10,11.
- 文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部).18,21,23.