東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

発達障害児へのコミュニケーション支援に関する実践研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2010-06-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡邉,貴裕, 蓮香,美園, 田口,悦津子, 高野,裕美, 伊藤,良子, 大伴,潔, 橋本,創一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/107295

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅱ　61: 109－119，2010.

発達障害児へのコミュニケーション支援に関する実践研究

渡邉　貴裕*・蓮香　美園*・田口　悦津子*・高野　裕美*・
伊藤　良子**・大伴　　潔**・橋本　創一**

附属特別支援学校

（2009年9月28日受理）

1．はじめに

障害幼児を対象として発達支援を行なう機関・施設は，大別すると福祉機関と教育機関に分けられ，ともに早期療育システムの中核を担っている。東京学芸大学附属特別支援学校（以下，本校）では，1975年（昭和50）年から幼稚部を設置し障害幼児の早期教育に取り組んできた。本校幼稚部では，幼稚園教育に準じた内容と自立活動の内容を合わせた保育が行なわれており，複数担任制による小集団の保育に個別指導が組み合わされ，個々の障害幼児のニーズに合わせたきめ細かい指導がなされている。

さて，幼稚部では他学部と同様に一人ひとり（本人又は代弁する保護者）の願いや要求から指導目標や内容を選定し個別教育計画を作成している。幼児期において，子どもの代弁者である保護者が何を課題とし，それを担任がどう受け止め，支援内容や方法を立てているかについて事例検討を行なったところ，幼児期の保護者の願いとして，衣服の着脱や食事，排泄といった「身辺処理」，言語理解と表現といった「コミュニケーション」に関する内容が著しく多い[2]ことが伺えた。それを受けて作成された個別教育計画の支援目標（課題内容）もその２点が重視[3]されており，幼児期の個別教育計画は「身辺処理」及び「コミュニケーション」重視の計画書であるといえる。

「身辺処理」と「コミュニケーション」の課題は互いに心身機能の成熟や発達を基礎としており，障害幼児の保育・教育の中で，重要な目標・内容としてあげられる。幼稚部の教育課程では「個別」の時間が年間通して設定されている。ここでは幼児一人ひとりの心理特性や発達領域ごと指導課題を抽出し，認知，生活，運動，言語コミュニケーション能力の向上をねらいとした個別指導を年間通して行なっている。平成20年度，本校幼稚部ではコミュニケーション支援について，本学教育実践支援センター教員とともに共同研究をすすめてきた。

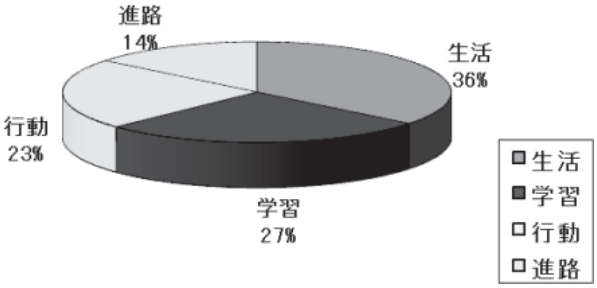

図１　「本人・家族の希望表」の内容

特に就学前期の発達障害幼児への支援はコミュニケーション指導が重要視されているが，その支援機関によって療育のスタイルに違いが大きくみられている。具体的な一つの例としては，心理職や言語聴覚士による個別指導と，主に社会性の育成をねらうグループ指導，所属園での適応支援をねらう巡回指導などである。ところがこうした支援方針の決定手続きやその効果，併用のあり方などの検証は十分になされているとは言えない。

＊　東京学芸大学附属特別支援学校
＊＊　東京学芸大学（184-8501　小金井市貫井北町 4-1-1）

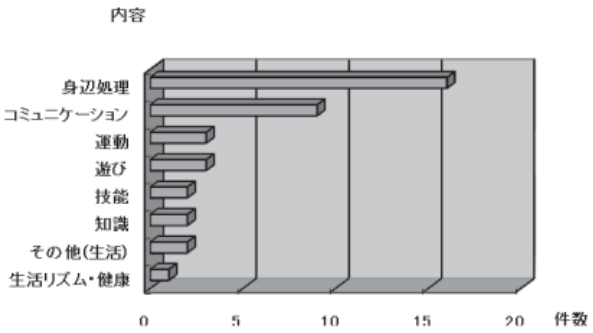

図２　個別教育計画にあげられた課題内容

２．目的

本研究では幼児のコミュニケーション支援，とりわけ認知・言語能力を高めるための個別指導とその指導効果について事例を通して検討することを目的とする。

３．方法

以下のような手続きで研究をすすめた。

(1) 発達検査によるアセスメントの実施（大学の協力），「アセスメント報告書」を作成，担任及び保護者に配布した。

(2) 担任が「アセスメント報告書」に日常生活場面の行動観察及び「保護者の願い」を加え，「個別」の指導目標を設定した。また，その目標は「個別教育計画」にも明確に位置づけた。

(3)「個別」の指導目標を受け指導内容を検討し指導を実施した。4 歳児 3 名は週 1 回（約20 ～ 30分），5 歳時 3 名は週 2 回（時間は同じ）行った。週 1 回行われている部会にて定期的にケース検討会を行い，幼児の様子について報告し，教材教具の検討も合わせて行った。ケース検討会には大学教員にも参加していただき指導・助言を受けた。

４．結果

ここでは，5 歳児 2 名の事例を取り上げる。

４．１【事例１】注意がうつりやすくこだわりの強いＡ君

４．１．１　実施したアセスメントと結果

○S-M社会生活能力検査

SA；1：10　SQ；33　SH身辺自立；1：08　L移動；2：11　O作業；2：02　C；意志交換；1：03　S集団参加；1：10　SD自己統制；1：08

○KIDS　乳幼児発達スケール〈KINDER INFANTE DEVELOPMENT SCALE〉

DA；1：04　DQ；24　運動；3：06　操作；1：10　理解言語；1：04　表出言語；0：08　概念；2：00　対子ども社会性；1：04　対大人社会性；0：08　しつけ；1：09　食事；1：00

○知能検査（発達検査）田中ビネーＶ知能検査法

MA；1：02　IQ；21

○言語・コミュニケーション発達スケール（LCスケール）

LCA；0：11　LCQ；20　表出言語；1：01　理解言語；1：02　コミュニケーション；1：01

４．１．２　検査場面の行動〈学習態度，コミュニケーション行動〉（アセスメント報告書より抜粋）

独り言を多く表出しており，コミュニケーションとしての言語表出ではなく，自分ひとりで言葉遊びを楽しんでいる様子が見られた。何度も名前を呼び，肩を叩いて注意を喚起すると振り向くことはあったが，共同注意はなく，また一旦課題に取り組んでも最後まで注意を持続させることが難しいようであった。ほとんどの検査用具には興味を示さなかったが，チップ差し，型はめの用具には興味を示し，手に持って遊ぶような様子が見られた。検査者の教示を聞いて答えるのではなく，自分本位に課題をすすめていくなど，言語教示に対する応答性は著しく低かった。指さしやアイコンタクトはとらず，視点が定まらないことが多かった。手のひらをひらひらとさせ，自分の世界に遊んでしまう自己刺激行動や同一性保持が顕著に多く，集中が途切れてしまいがちであった。検査課題に取り組む際，手を添えて取り組みを促すとそうした介入を嫌がる様子も見られた。

４．１．３　ことば，かず，手操作の発達水準（アセスメント報告書より抜粋）

検査では取り組むことが出来た課題が限られているが，チップ差しは一度検査者が実際にやってモデルを示すと，すぐに取り組み始め，スピードも速く正確に作業を行っていた。また，ペンを握って支え十分な筆圧で線を引くことは出来ていた。こうしたことから手指の巧緻性は比較的高く，運動面での発達は比較的よいことが見受けられる。はめこみ板には特に興味を示し，○△□の板を正しい順番に並べることが出来ていたが，板にはめ込むことはせず，検査者がやって見

せても模倣することはなかった。こうした点からこだわりの強さが見受けられる。チップを色別に分けて箱に入れる課題で，何度も促すと箱にしまうことは出来たが，色別に分けることは出来なかった。いずれの課題も，教示の理解が難しく呈示したルールがなかなか入っていかないところがある。完成した状態を実際に写真や見本として見せ，視覚的に呈示してあげた方が理解しやすいのであろう。また，自己中心性が強いので，徐々に経験を積み重ねながら，模倣や応じる力をつけていくことも必要であろう。言葉については表出言語が独特であり，気が向いたときにのみ発語している状態で，まだ有意味語を適切な状況で使用することはできていない。そうした点から言えば，要求や依頼などの語用指導の必要がある。

４．１．４　検査・アセスメントから導き出される発達課題（アセスメント報告書より抜粋）

・動作の模倣
・簡単な絵本をみたり読んでもらったりして興味関心を広げる
・簡単なパズル等の完成品を見て作る（構成力の伸長・「ちょうだい」，「とって」等，対人的要求語の使用・弁別力の向上（色や形でおもちゃを分けて片づける等）他者からの指示が入りにくいため，本人の好んだ手遊び，おもちゃなどをもちいて言語表出を促し，他者とのコミュニケーション行動を増やしていきたい。また，共同注視課題を取り入れ，本人の他者意識を高めていく。

写真１　ブロック積み課題

４．１．５　指導経過

簡単な型はめの形の見分けや，ビーズ通しといった目的的なことができるのに，課題に対して時折自分流のこだわり（例えば，教材を机上に好きなように並べる等）があり，興味・関心が広げられないという一面もあった。物に注視する力が弱く，課題に向かっていても度々自分の世界に入ってしまっていた。そこで，まず簡単なルールのもと教員と一緒に協力して取り組む（成立させる）課題（共同注意課題）を取り入れ，本児の他者意識を高める。その上で模倣等のコミュニケーションの指導に取り組むことにした。他者からの教示が入りにくいため，本人の好んだ手遊び，おもちゃなどを用いて言語表出を促し，他者とのコミュニケーション行動を増やしていきたいと考えた。

「個別」指導は１回20分程度で行い，約５つの課題で構成した。主な課題としては，①ビーズ通し（手指の巧緻性），②型はめ，③木製ビーズのマッチング（共同注意，模倣），④ブロック積み（共同注意，模倣）※写真１，⑤絵本の読み聞かせ，等である。

ここでは，中心課題として木製ビーズのマッチング（共同注意，模倣）課題を取り上げみていく。

○ステップ１（５月～６月）：簡単なルールを受け入れ課題に取り組む－その①

指導目標：教員が提示したビーズと同じものを選び取る。

指導方法：教員と机をはさんで対面で座り，形や色がそれぞれ違う５個の木製ビーズの中から教員が提示したものと同じビーズを選び取る課題に取り組んだ。指導開始時は，教員の提示したビーズを見ずに，自分からどんどん杭に刺していく様子が見られた。間違いを指摘しもう一度最初から行おうとするとパニックを起こすことが度々あった。教員がビーズを提示する→同じビーズを取るよう手を添えて支援する→お互いのビーズを照らし合わせ同じものであることを確認させるといった手続きで課題をすすめた。また，ビーズの個数を５個から３個に減らすことも試みた。６月初旬には少しずつルールが分かってきたようだったので，選び取ったビーズを５本の杭に左から順番に刺していく課題を追加した。教員がある程度A児の動きに合わせることで，同じ場所にビーズを刺すことを理解させていき，徐々に教員の動きに合わせていくようにした。

○ステップ２（７月～９月）：簡単なルールを受け入れ課題に取り組む－その②

指導目標：教員が提示したビーズと同じものを選び取り，教員と同じ場所の杭に刺す。

指導方法：ステップ１の課題に「ビーズを同じ場所の杭に刺す」という課題（写真２）を追加した。最初にA児の目の前に置いてある５個のビーズ（５本の杭に刺してあるもの）を見せ，それが教員側にあるもう一つのものと同じ並びであることを，本人に十分確認させてからビーズを杭から取り外した。ステップ１と同

写真２　木製ビーズマッチング

様に，どんどん杭に刺していこうとしていたが，一回刺すごとにお互いのビーズの位置を照らし合わせるように確認しながら指導をすすめた。７月後半になると，教員がどのビーズを選び取るのかを意識するようになり，いったん取ろうとしたビーズと他のビーズを取る（変更）にも対応できるようになった。また，教員がビーズを取る手を止めると，教員の目をチラッと見るようになり，より相手への意識（他者意識）が出てきたようにも思われた。

○ステップ３（10月～12月）：同様の課題を違う素材（教材）で取り組む

指導目標：教員が提示したビーズと同じものを選び取り，紐に通していく。

指導方法：ビーズの数を５個から10個に増やし，マッチング課題に取り組んだ。ここでは，杭に刺すのではなく紐に通すというやり方（写真３）への変更を行った。指導開始当初は戸惑う姿も見られたが，大きく取り乱すこともなく課題に向かうことができた。「赤」，「青」等，ビーズの色を声に出しながら課題をすすめ，A児もそれに応えるようになってきた。また，「ステップ３」で教員への意識（他者意識）が出てきたことに触れたが，それを利用し，教員が手を止め，A児が目を向けた際に「なあに？」と言葉かけし，A児に「やって」という要求表現を引き出す手続きを入れた。最初は教員の手をとって（クレーン）課題を続けるよう要求してきたが，やりとりをすすめていくにつれて「（やって）ちょうだい」と声に出して要求することが増えてきた。

○ステップ４（１月～３月）：手本と同じようにビーズを刺す。（模倣，構成力の伸長）

指導目標：あらかじめ杭に刺してある５個のビーズを見て，同じ並びで刺していく。

写真３　ビーズ通し

指導方法：完成品をA児に見せて「はいどうぞ」と言葉かけし，課題の開始を伝えた（写真４）。指導開始当初は好きな場所（杭）にビーズを刺していたが，完成品を近づけたり指さしで支援したりしながら，模倣することをA児に伝えながら指導をすすめた。この課題については早い段階でやり方を理解することができた。また課題をやり終えると教員に目をやり嬉しそうな表情を見せ，本人なりに達成感を感じているようにも見て取れた。

写真４　ビーズ刺し（模倣）

４．１．６　今後の方針

今回の指導では，注意がうつりやすくこだわりが強い幼児（A児）に対するコミュニケーション指導をすすめていく際には，まず自分以外の相手を意識する必要があると思われた。そこで，簡単なルールのもと教員と一緒に協力して取り組む（成立させる）課題（共同注意課題）を通して，本児の他者意識を高めることをねらいとしながら指導をすすめた。具体的な指導内容としては，木製ビーズを使った課題に継続して取り組みながら，より相手を意識できるようになり，最終的には模倣等の課題にも徐々に応じることができるよ

うになってきた。

「２．検査場面の行動」にもあるように，A児は自己中心性が強く，また教示の理解も難しく呈示したルールがなかなか入っていかない事例であった。こうした事例に対する個別指導を行う際には以下の取り組みが有効な手立てとしてあげられた。①今回の指導事例のような「継続的に取り組む課題」と「その他」の課題を組み合わせながら構成していく。②「その他」の課題では本人が一人でできる課題を準備し，自信を持って課題にむかえるよう配慮していく。③どうしても遂行が難しい場合には課題の難易度を落とす（ビーズの数を減らす等）。④A児のやり方に教員が合わせる等しながら「同じ」と「違い」を理解させていく，等。また，ステップ３・４にもあるように，教員への意識が出てきたことを利用して，言葉でのやり取り場面を組み込み言語表出を促すことも，A児のコミュニケーション行動を広げていくための方法の一つであると思われた。

今後の方針としては，木製ビーズの課題を通して身につけてきた相手を意識し模倣する力をさらに広げるという意味で，歌や手遊び，簡単な動作模倣にも取り組んでいきたい。また，「ステップ４」のような，完成品を見て構成する課題についても，パズル等の教材を利用しながら継続して行っていきたい。さらに「ちょうだい」，「とって」等，対人的要求語の使用を必要とする場面を設定するために，個別課題はもとより，日常生活場面でも意図的に設定しながらA児のコミュニケーションの力を伸ばしていきたい。

４．２【事例２】自分のペースで進められないと不安定になりやすいB君

４．２．１　実施したアセスメントと結果

○S-M社会生活能力検査

SA；１：19　SQ；30　SH身辺自立；２：04　L移動；２：04　O作業；２：02　C；意志交換；１：03　S集団参加；０：10　SD自己統制；１：08

○KIDS　乳幼児発達スケール〈KINDER INFANTE DEVELOPMENT SCALE〉

DA；１：06　DQ；25　運動；３：03　操作；１：07　理解言語；１：06　表出言語；０：08　概念；１：06　対子ども社会性；１：02　対大人社会性；０：10　しつけ；２：09　食事；１：00

○知能検査（発達検査）田中ビネーＶ知能検査法

MA；１：07　IQ；27

○言語・コミュニケーション発達スケール（LCスケール）

LCA；０：06　LCQ；算出不能

理解言語；１：02　コミュニケーション；０：04

４．２．２　検査場面の行動〈学習態度，コミュニケーション行動〉（アセスメント報告書より抜粋）

入室後，少しきょろきょろして落ち着かない仕草をみせたが，援助していくと，検査者の膝の上で課題に取り組むことで落ち着いて課題に取り組むことができた。検査中一度離席がみられたものの，昨年に比べ，椅子に座って課題に取り組む姿勢ができている。積木積みや，型はめなどの動作性の課題にはとても意欲的で，集中してすばやく遂行することができた。しかし，スピードをつけてやるあまり，積木をなかなかすべて積むことができず，いらいらしている姿もみられた。できるまで何度も積もうとする姿には課題への意欲が感じられた。犬探し（物の永続性課題）では，犬が見つかると，少し表情が変わり，達成感を感じていたようであった。色分けでは，几帳面に塔にして積むようなこだわりがみられたか，課題の遂行が早いために，時間内で終わらせることができた。

４．２．３　ことば，かず，手操作の発達水準（アセスメント報告書より抜粋）

「～はどれ？」と言う質問に指さしで応える課題では，絵図版そのものへの興味が無いようで全く遂行してくれなかった。一方で，動物の見分け課題（マッチング）では，動物の絵をじっくり見て瞬時に同じ絵とマッチングすることができ，対象を見比べる力がついていることがうかがえた。言語指示だけではなかなか安定して課題に取り組むことは難しいので，このようにマッチングや分類の力を用いて，絵カードなどを媒介としてコミュニケーションの力を伸ばしていきたい。縦線を引く課題では，模倣する意欲はあるものの，

写真５　課題用ボックス

まだ不安定さがみられた。鉛筆や色鉛筆を日常的に持つことで，運筆や色概念，塗り絵（意図的にかき分ける）などの力を高めたい。

４．２．４　検査・アセスメントから導き出される発達課題（アセスメント報告書より抜粋）

・語彙の拡充　・絵の組み合わせ（パズル）　・名称による物の指示
・用途による物の指示　・簡単な指示に従う　・身体各部の指示（客体，主体）
・大小概念の獲得　・縦の線をひく　・大人や友だちの動作をまねる　・日常のあいさつ

４．２．５　指導経過

B児は睡眠時間が安定せず生活リズムが整いにくい。また，これも一因となって情緒面でも不安定になりやすい面がある。日常の生活場面では興味をもつと自分のペースで活動に参加するが，順番を待つ等，自分のペースでできない時等，怒っていることもよくあった。まだ興味・関心が狭いものの，簡単な型はめ，ピンチング，ビーズ通し，シール貼り等の課題を自分のペースで進めていくことは好んで取り組んでいた。しかし，こうした課題も安定している時には素早く遂行するが，安定しない時には，こうした課題であっても少し上手くできないと課題を放棄したり，怒り出したりしていた。

そこで「個別」では，B児が好きな課題を手がかりにして，コンスタントに簡単な指示に従いながら，15分～30分の課題を最後まで見通しを持って取り組めることをねらいの中心としながらB児の発達課題に迫り，他者意識を高め，興味・関心を拡げられるように繋げていきたいと考えた。

そのために①課題用ボックスを活用し，課題を進める上での手順を一定にすることとし，②原則として毎回５つの課題に取り組み，はじまりと，終わりがわかるようにした。また，③５つの課題のうち，１番と５番にはB児が特に興味を持っていると思われる課題を入れるように課題を組み合わせた。

以下，今年度の取り組みの中から他者意識を高めることに繋げていったと考えられる課題と経緯を述べていきたい。

○指導１（４～５月上旬）：簡単な手順を受け入れ課題に取り組む。

指導目標：教員の指示で課題ボックスの準備・片づけをし，課題に取り組む。

指導方法：教員と机をはさんで対面で座り，左側のテーブルに置いてある課題用ボックスの上から順番に課題を準備し，課題を終えたら引き出しに戻して，次の課題を用意する。担当教員と手順に慣れるように５月上旬の課題の設定に関しては前年度の「個別」の記録を参考に５つの課題すべてB児が自信を持って一人で取り組めていたり，気に入っていると思われる教材を使用して構成した。主に，①簡単な型はめ，②ピンチング，③ビーズ通し，④シール貼り，⑤絵本等を課題の中心にして計画した。

前年度は同じ課題用ボックスを用いて課題が終わったものは引き出しには戻さずに教員が片付け，課題用ボックスの中身が全部なくなったら終了という手順で行っていた。そうしたベースがあり，新しい手順もスムーズに受け入れることができた。

○指導２（５月上旬～）：好きな課題を簡単な指示に従って取り組む。

指導目標：教員が読み聞かせをする絵本を見て楽しむ。

指導方法：B児は前年度末には絵本への関心が出てきて絵本を眺める姿が見られるようになってきた。しかしながら，絵本のページを順番にめくって眺めるのではなく，好きなページをひらいて眺めていることが多かったことから，絵本の楽しみ方が広がっていくようにということともかかわり，「個別」では①教員が正面で読み聞かせをするのを見る，②B児に絵本を渡し，好きなページを楽しむ，③片づける，という手順で進めることにした。

まず，前年度に本児が気に入っていることが確認できていた「しろくまちゃんのほっとけーき」（こぐま社）の絵本からこの手順で始めていくこととした。当初は，自分でめくって眺めたいという様子が強く，教員が読み聞かせをしているあいだ，絵本を自分の手元に引き寄せようとして絵本を注目しない事も多かったが，好きな絵本を使って毎回，同じ手続きで進めていくことで，３回目には自分の手元に引き寄せようとすることはなくなっていった。それを踏まえ，新しい絵本を少しずつ取り入れるようにした。新しい絵本に対してB児は，気に入ると手元に置いてめくって眺め，気に入らないとすぐに片づけるという姿を見せながら，気に入っている絵本の種類が少しずつ増えた。気に入っている絵本を繰り返し取り上げていくことで絵本の読み聞かせが好きな課題として定着し，教員の読み聞かせにしっかり注目することが増えてきた。また，これを踏まえ，絵本の読み聞かせは「個別」の時間の５つ目にやるおたのしみの課題として取り上げるようにしていった。

９月以降は新しい絵本を，B児が気に入っていると確認できた絵本を取り上げた（表１）。読み聞かせをしている間，どの本についてもよく見るようになり，これまでと同様，読み聞かせの後に絵本を自由に見る様子から気に入ったかどうかが確認できた。

今年度取り上げてきた絵本は１月26日現在で22冊，◎はB児が気に入っている絵本である。なお，取り上げる絵本を選ぶにあたっては，①B児の興味関心，②簡単な繰り返しがある展開，③季節・行事との関連を考慮にいれた。

○指導３（10月～12月）：簡単な指示に従って新しい課題に乗り組む。

指導目標：指示された手順で運筆に取り組む。

指導方法：アセスメントからの情報として運筆に関わる内容が「縦線を引く課題では，模倣する意欲はあるものの，まだ不安定さがみられた。」と明らかにされていることをふまえ，「個別」で取り上げる新しい課題を運筆とした。また，他者意識を高めていけるようにすることを念頭に手順を定めていった。

原則として，毎回①スチロール型に添って線を書く練習をする，②教員が線を書くのを見て同じように線を書く，という順序で進めることとした。スチロール型を使うことにしたのは，B児に要求されていることをわかりやすくすることや，B児が型はめなどの課題を好んでいたことがその背景であった。スチロール型の線の種類は本人の実態に対応して，直線，波線，十字，「そ」と種類を増やしていった。さらに，この課題は教員が示す順番に従って取り組むことも重視した。

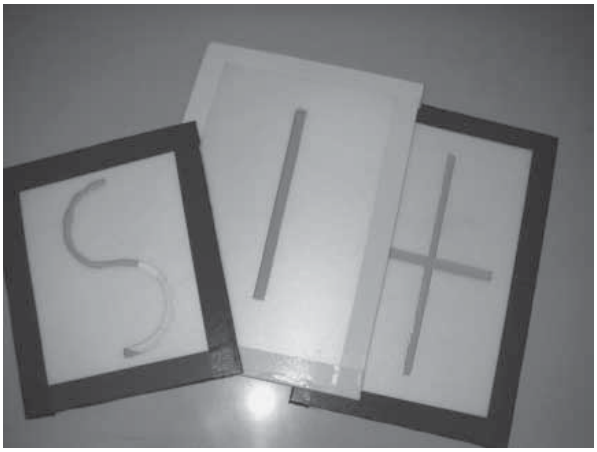

写真６　スチロール型サンプル

まず，初回はスチロール型に沿って書くことのみを課題にした。型を外した時に自分が書いた軌跡を見て興味を持つ姿が見られ，初めての課題に対しB児は興味を示し取り組み始めることができた。型を用いずに教員が書く線（縦・横）を見て同じように線を書くことについては２回目より取り入れた。当初は，始点を赤，終点を黒の点にし，書き始めと終わりの手掛かりとした。その後12月末には始点と終点なしで，教員が書く線を見て，縦線・横線を書くことができるようになっていった。

この課題においてB児は教員が指示する順番に従って課題を進めることがほぼ確実にできるようになってきた。さらに，ここでの取り組みでは他者意識という点においても，教員が示す手本をよく注目するようになっていった。

◎しろくまちゃんのほっとけーき（こぐま社）	ひらく（福音館書店）
◎やさいだいすき　（こぐま社）	みんなうんち（福音館書店）
いろいろおせわになりました（福音館書店）	わにわにのおふろ（福音館書店）
◎おにぎり（福音館書店）	わにわにのごちそう（福音館書店）
◎がたんごとんがたんごとん（福音館書店）	◎はらぺこあおむし（偕成社）
◎きょうのおべんとうなんだろうな（福音館書店）	◎ぎゅ（徳間書店）
くらいくらい（福音館書店）	◎はらぺこヘビくん　（ポプラ社）
こんにちはみんな（福音館書店）	ヘビどうなったとおもう？（ポプラ社）
サンドイッチサンドイッチ（福音館書店）	よこむいて、にこっ（絵本館）
ぞうくんのさんぽ　（福音館書店）	おうちへかえろ（童心社）
◎ねないこだれだ（福音館書店）	◎ばすがきました（童心社）
	〈出版社別〉

表１　読み聞かせで使用した書籍例

４．２．６　今後の方針

「個別」における課題を一定の手順で，指示に応じながら最後まで取り組むことを積み重ねながら，本児は新しい指示へも対応する力をつけ，おちついて最後まで課題に取り組む姿が増えた。また前述したような課題への取り組みを経て，他者意識という点でも育ちが見られた。そこで，こうした育ちを踏まえ，アセスメントの情報とも対応する次の新しい課題を加えていくこととした。

アセスメント報告書抜粋にも記されているが，B児

は絵をじっくり見て同じ絵とマッチングすることができ，対象を見比べる力がついている。ところが「～はどれ？」と言う質問に指さしで応えることについてはまだ質問に応じるのが難しい。その一方で，B児のふだんの遊びの場面では，自分から教員と関わって遊ぼうとする姿が少しずつ増え，そうした遊びの中で本児に持っている物等を「ちょうだい」と要求すると，本児は要求に応じて手渡してくれたり，持ってきてくれることが12月頃から増えてきた。そこで，次の指導として，物の名称へ繋ぐ要求への応答の力をつけていけるようにと考え，以下の手続きを考え取り組み始めた。①要求された絵カードを見る，②自分の手元の２枚のカードから同じカードを選ぶ，③同じカードを相手にわたす，である。この取り組みは，絵カードを媒介として自分の要求を伝えることや，相手の要求をわかり応じること等のコミュニケーションの力へ繋ぐ上でも大切と考えている。

５．考察

本研究では，障害幼児のコミュニケーション支援について事例を通して検討することを目的とした。幼児期のコミュニケーションを考えていく際には，単に語彙を増やす，文法を覚えるといった知識やスキルを指すのではなく，コミュニケーションの基礎となる力を獲得していく必要がある。大伴（2008）[1]は，言語・コミュニケーションの発達を「ことばの芽生え期」，「一語文期」，「語連鎖移行期」，「語操作期」，「発展期」と以上５つの時期に整理している。これらは子どもの発達とともに徐々に次の段階へと移行していくが，これらの時期は相互に連続性があり，明確な区切りがあるわけではないとされている。コミュニケーションの基礎が築かれるのは，ここでいう「ことばの芽生え期」であり，典型的な発達をたどる子どもでいえばはじめの約１年の時期である。具体的には，音節の連鎖，他者の手の動きの模倣，身振りなどの非言語的コミュニケーション，物を他者に見せる・手渡しをするといったことが主に0歳代後半に習得される。特に0歳代後半に安定してくる共同注意は，コミュニケーション発達の一つの節目である。共同注意とは，他者の顔や視線の方向，あるいは指さしを手がかりに，他者が注意を向けている事物に自分も注目することを指す。本研究の事例１でも，共同注意の課題（「木製ビーズのマッチング」，「ブロック積み」）に取り組み，他者意識を高める指導を行ってきた。語彙習得においては共同注意が重要な役割を果たしているとされていることから，個別指導はもとより日常生活場面においても十分に取り組んでいく必要がある。

今回の個別指導をすすめるにあたっては，６名の幼児にそれぞれに担当教員を決め一年を通じて指導にあたった。障害幼児は情緒の安定が毎日の生活において重要な意味をもつことから，安心できる大人の存在が子どもの伝達意欲にも大きく関係してくる。その意味でも個別指導でじっくりと（指導）回数を重ねていくことの意義は大きい。本研究の事例１は，自己中心性が強く，教示やルールの理解が難しい事例であったが，継続した指導を通して教員が提示したビーズに注目できるようになり，さらに教員（他者）を意識しながら課題を行う姿がみられるようになった。今回の指導で有効だった点として以下の４つをあげる。①「継続的に取り組む課題」と「その他」の課題を組み合わせながらいくつかの課題を構成していく。②「その他」の課題では本人が一人でできる課題を準備し，自信を持って課題にむかえるよう配慮していく。③どうしても遂行が難しい場合には課題の難易度を落とす（ビーズの数を減らす等）。④初めはA児のやり方に教員が合わせながら「同じ」と「違い」を理解させていく。また，本研究の事例２は，日頃睡眠時間が安定せず，生活リズムが整いにくいことから，情緒面でも不安定になりやすい事例であった。そこで教員は「本児が好きな課題を手がかりにする」，「時間にこだわらずその日の子どもの様子で学習内容を精選する」といった工夫をしながら，少しずつ本人の発達課題に迫ることを心がけ個別学習をすすめている。このように，個別指導場面のメリットとしては，個々のニーズに応じた関わりができること，注意の集中を促すことができること，子どもの様子を見ながら興味の対象を絞る（教材の選択）が可能となること，さらに活動のペースを調節できる等かあげられる。こうした点からも情緒が不安定な障害幼児への指導場面として適しているといえる。

個別指導をすすめていく際の手続きとしては，アセスメント（実態把握）から指導目標の設定，指導，評価といった流れが機能しているかが重要である。今回は個々の指導目標を設定するあたり，大学教員の協力を得て発達検査によるアセスメントを行い，その結果に，日常生活場面の行動観察，保護者のニーズを加え指導目標を設定した。それらの目標を個別の指導計画（本校では個別教育計画）にも明確に位置づけたことで，より日々の生活や授業に課題意識をもってあたることができた。特別支援学校では，個別の指導計画の作成が義務付けられ，その作成手続きや効果的な運用

の仕方についてますます問われてくるであろう。今後は，指導内容についても教材教具の作成も含め充実させていく必要があり，事例をさらに積み上げていきたい。また，コミュニケーションの力は，今回のような個別指導によって身に付けた，認知能力・言語能力が日常生活での直接経験や集団指導のなかでより高められていくという特性がある。よって，今後は個別での指導をどう集団での授業につなげていくかが課題である。集団で見えてきた課題を個別で対応する，逆に個別で伸びた力を集団で発揮するといったように，両者を補完的に活用できるようなシステムづくりについても実践研究をすすめていきたい。

6．まとめ

本研究では，特別支援学校（知的障害）幼稚部に在籍する，発達障害幼児2名に対して，コミュニケーション支援に関する事例研究を行った。幼児期のコミュニケーション支援を考えていく際には，その基礎となる認知・言語能力を高めるための指導が重要である。また，障害幼児は情緒の安定が毎日の生活において重要な意味をもつことから，安心できる大人の存在が子どもの伝達意欲にも大きく関係してくる。その意味でも個別指導でじっくりと（指導）回数を重ねていくことの意義は大きい。個別指導をすすめていく際には，アセスメント（実態把握）から指導目標の設定，指導，評価といった流れが機能しているかが求められる。そして，個別指導で身につけた力を集団場面につなげていくシステムづくりについて検討していく必要がある。

文献

1）大伴潔，林安紀子，橋本創一，菅野敦：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－，(p.7)，東京（学苑社），2008

2）渡邉貴裕，田口悦津子，池尻加奈子，安永啓司，橋本創一，菅野敦，中村勝二：特別支援学校幼稚部の個別教育計画の実際－保護者の願いを重視した幼児期の支援計画作り－，日本特殊教育学会第45回大会論文集，p.605，2007

3）渡邉貴裕，橋本創一，菅野敦，中村勝二：発達障害幼児へのコミュニケーション指導に関する研究，日本発達障害学会第44回大会論文集，pp.214-215，2009