

# 重度・重複障害のある子どものコミュニケーション能力の 評価方法と発達段階に合わせた指導内容表の開発

八束 佳代

Kayo YATSUKA

Development of Assessment Scale and Instruction Contents for Communication  
for Children with Severe and Multiple Handicaps

## 【 要 旨 】

重度・重複障害のある子どものコミュニケーション発達を促すためには、実態を客観的に把握し、適切に評価すること、評価内容から発達段階を捉え、具体的に目標や学習内容の設定をする必要がある。本研究では、客観的な実態把握につながる1歳までのコミュニケーション評価スケールと発達段階に応じた目標と指導内容を設定する際の参考となる指導内容表の作成を目的とする。これらの有用性について、事例を通して検討した。評価スケールを使用することで、発達の観点から対象児の評価が可能となり、結果に基づき指導内容表を参考にすることで、より実態にあった指導計画を立案することができた。

【キーワード： 重度・重複障害のある子ども コミュニケーション  
実態把握の客観性 発達段階に応じた目標設定 指導内容の設定 】

## I 研究の目的と方法

### 1 問題の所在

#### (1) 社会的背景

近年、児童生徒の障害の重複化や多様化に伴い、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の実施が求められている（文部科学省，2009）。島根県の場合を見てみると、平成23年度は、知的障害養護学校では40.3%、肢体不自由養護学校では85.4%という高い割合で重複障害のある子どもが在籍しており、対応した教育をさらに充実させる必要がある（島根県教育委員会，2012）。

#### (2) 重度・重複障害のある子どものコミュニケーションと支援者の問題

コミュニケーション能力は、人の生活や発達に重要な役割を担っている。コミュニケーション発達には、対人関係や情緒の発達、認知の発達、ことばの発達、あるいは発音・構音を含んだ運動機能の発達等、様々な要因が絡んでいる（宇佐川，1995）。重度・

重複障害のある子どもは障害を併せ有し、発達遅滞があるため、コミュニケーションや関連する認知において発達上の問題がある。また、受け身の生活が長く続き、自己決定の経験が少ない等から、思いや要求を発信することが乏しい（川住，2005）状況が考えられる。

しかし、松田(1997)は、コミュニケーションが活性化しない理由として、「支援者が、動きや表情の変化が乏しい子どもの気持ちがなかなか読みとれない。子どもの表出は軽く扱われがちになる」等とし、支援者に問題があることを指摘している。

これらの問題は、支援者が重度・重複障害のある子どもの実態や発達段階を適切に把握できていないこと、それらに基づく支援ができていないことに原因があるのではないだろうか。以上のような現状から、実態把握をするための具体的な指標となるもの、そして、具体的に目標や指導内容を設定する指標となるものが必要であると考えている。

### (3) 重度・重複障害ある子どものコミュニケーションのアセスメントと教育的活用

アセスメントの先行研究として、「重度重複障害児の子どもの発達評価シート（坂口，2006）」や「やりとりの芽生えと展開のアセスメント（齋藤，2009）」等があり，重度・重複障害ある子ども実態を客観的に把握しようと試みている。これらについて，県内の特別支援学校の教員を対象（30～50代の教員，10名）に，実際に使用する際の課題として考えられる事項について調査を行ったところ，実態把握に活用できると考えている教員が多いことが伺えた。しかし，「評価するのにコミュニケーションにおける専門的な知識が必要である」，「評価項目の幅が広いので，次の発達段階に上がりにくく，変容を感じにくい」という回答があげられた。また，「アセスメントでの評価結果から，学習の目標設定や指導内容を具体的にどのように組み立ててよいのか分からない」という回答もあった。

実態把握した結果を具体的に学習へ活用している先行研究として，「肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のコミュニケーション学習の実態把握と学習支援（小池ら，2011）」がある。これについても，特別支援学校の教員を対象（40～50代の教員，5名）に聞き取り調査を行ったところ，「発達段階にあった学習の設定をどのようにしてよいか分からない」等の回答があった。

これらの調査結果から，特別支援学校の教員が求めるアセスメント及び教育的活用を提案するツールとして，「コミュニケーションの専門的な知識が少ない教員でも，重度・重複障害のある子どもの実態を客観的に把握できる，具体的で分かりやすい表現で示された指標」と「アセスメントで導き出した実態から発達段階を捉え，具体的に目標や学習内容の設定を考えられる指標」が必要であると考えている。

なお，発達段階を捉える視点として，白石（1994）は，発達には必ず段階を踏んでいき，段階に達すると急に新しい力が獲得されていく「質的転換期」があるとしている。また，坂口（2006）は，発達段階に合わせて学習の場を設定することが重要だとしている。このことから，教育的活用を考える上では，発

達の質的転換期を捉え，その発達段階に応じた学習への活用が必要である。そして，重度・重複障害のある子どもの学習活動に発達理論を具体的に活用すれば，学習を系統的に捉える視点が得られるのではないだろうかと考えている。

## 2 研究の目的

重度・重複障害のある子どものコミュニケーション発達を促すためには，教員が子どもの実態を客観的に把握し適切に評価すること，及び，評価した実態から子どもの発達段階を捉え具体的に目標や学習内容を設定する必要がある。これらを行いやすくするための指標を作成する必要があると考え，本研究の目的を以下のように設定する。

- 重度・重複障害のある子どもを発達的に実態把握することが可能なコミュニケーション評価スケール（以下，評価スケール）を作成する。
- 評価スケールで評価した内容を基に，目標設定や指導内容の設定ができる指導内容表を作成する。

## 3 研究方法

評価スケールでは，健常の子どもが示す「発達の特徴」を把握し，質的転換期に分けた発達段階と月齢ごとに，1歳までのコミュニケーションの状況を評価できる表を作成する。

指導内容表では，各発達段階における「発達の特徴」から，重度・重複障害のある子どもの指導に活用できるよう，考えられる「目標例」や「学習への活用の例」，「学習場面（例）」を検討し，表にまとめる。また，評価スケールの評価項目と発達段階ごとの「発達の特徴」との関連を検討する。

作成後，評価スケールと指導内容表の有用性を検討するため，事例研究を行う。

## II 評価スケールと指導内容表の作成

### 1 評価スケールの作成

健常児の発達をみると，多くは1歳前後でことばを話す前に，視線や表情の変化，身体の動き等で大人とコミュニケーションを図ろうとする。一方，障害のある子どもは，ことばやコミュニケーションの

発達に何らかの遅れを見せることが多く、重度・重複障害のある子どもは、ことばを獲得する前段階にとまることが多い(坂口, 2006)。このことから、ことばを獲得する1歳までのコミュニケーション発達の変容を細かく評価していくことで、重度・重複障害のある子どもの実態を詳細に評価することができ、客観的な実態把握につながるのではないかと考えている。

### (1) 発達段階理論の先行研究

コミュニケーション発達の段階をまとめた先行研究として、Bates, 竹田, 坂口の発達理論がある。Bates (1975) は、初期の発達を、生後から10ヶ月頃までの、子どもの意図は聞き手(大人)によって解釈されるという「聞き手効果段階」、10ヶ月から1歳頃に始まる、意図を行為で伝えられるようになる「意図的伝達段階」、発信のバリエーションの中に「ことば」が加わり、意図を明確に伝えようとする「命題伝達段階」に分けている(竹田, 2005)。坂口(2006)は、「聞き手効果段階」をさらに4段階に細分化した。周囲の環境に適応するための「準備期」、人やものの動きに対して注意を向ける「二項関係の成立期」、自分の要求をかなえてくれる大人の存在に気づく「三項関係の移行期」、興味関心が大人の意図へ移行する「三項関係の成立期」である。二項関係は「子どもと大人との関係」や「子どもとものとの関係」を、三項関係は「子どもとものとの関係」を指す。三項関係を獲得すると、子どもは視線、発声、全身の動きや手を伸ばす等の手段を組み合わせ、大人に要求を伝えるようになる(坂口, 2009)。また三項関係を成立させる重要な要因として、「他者に関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるように行動を調整する能力」である「共同注意」がある(大神, 2002)。

また、コミュニケーション発達とあわせて、関連の深い認知発達についても捉える必要があると考え、Piagetの発達理論を参考にする。Piagetは、子どもの発達の最初の段階を、感覚と運動を同時に用いて、自己の身体や周囲の世界を探索する時期とした。感覚運動期は、言語によらない行動による思考、あるいは、行動そのものが思考の代わりをするとし、2

歳までを「反射の行使」、「第1次循環反応」、「第2次循環反応」、「第2次循環反応の協応の時期」、「第3次循環反応」、「シエマの協調手段の発見」の6段階に分けている。第1段階では、吸てつによる反射活動が主であるが、同化と調節を繰り返し、次第に手段と目的の理解や対象の永続性を理解するとしている(相場, 1988)。

これらの先行研究から、評価スケールに発達段階とそれぞれの段階の特徴を「発達の特徴」としてまとめ、指導内容表に示す。

### (2) 評価スケールの評価の視点

質的転換期ごとに分けて発達段階を捉える一方で、実態をより細かく把握できるよう、視点に分け、月齢ごとに1歳までのコミュニケーションの発達を捉えていく。視点は、「聞く」「見る」「人との関わり」「発信」の4つを設定する。人からの関わりや環境の変化を受けとめているかについては「聞く」と「見る」の視点、相互に伝達するための基盤となる人との関わりについては「人との関わり」の視点、要求伝達については「発信」の視点とする。あわせて、コミュニケーション発達と関連の深い「認知」の視点も表記する。評価項目は、発達検査や文献、先行研究から視点にそって取り出し、整理する。

引用した発達検査や文献、先行研究は、「遠城寺式乳幼児分析的発達検査法(遠城寺, 1977)」、「新版K式発達検査2001(国際社会福祉センター, 1983)」、「言語期における認知・コミュニケーション行動の発達評価チェック・リスト(試案)(新藤・玉井・山崎・堀江・城本・兵頭・竹中・森下, 1999)」、「共同注意関連行動の出現時期(大神, 2002)」である。

### (3) 評価スケール

作成した評価スケールは表1の左部分である。

## 2 指導内容表の作成

### (1) 指導内容表の作成

指導内容表は、コミュニケーションの発達段階に応じて、特徴を捉えながら学習への活用ができるよう、Bates(1975)、竹田(2005)、坂口(2006)の発達段階の区切りで作成する。

ここでは、実践研究等を参考に、評価スケール作

成時に検討した「発達の特徴」から「目標例」を、目標に準じた支援や配慮事項を「学習への活用の例」に、大まかな活動場面を「学習活動(例)」にあげる。作成にあたって参考にした実践研究等は、樋口(2013)、飯野(2012)、長崎自立活動研究会(2004、2008)、横浜市立中村特別支援学校(2009)等である。

## (2) 指導内容表

作成した指導内容表は表1の右部分である。

## (3) 評価スケールと「発達の特徴」との関連

ここまで、発達段階の区切りで指導内容表を整理してきたが、評価スケールで評価した内容を基に、目標や指導内容の設定ができるようにする必要があると考え、評価スケールの評価項目と指導内容表の「発達の特徴」との関連を検討する。

重度・重複障害がある子どもの場合、健常児の発達とは違う発達のアンバランスさが見られる(白石, 1994) ことがある。評価スケールは4つの視点と認知に分類して評価するが、各視点の評価が同じレベルであることは稀なことであると予想される。評価スケールと指導内容表の関連づけることで、各視点の発達の違いに応じた対応を具体的にできるのではないかと考えている。このことから、ある視点の行動(評価項目)を形成するための基礎となる他の行動との関連づけを考え、評価スケールの各視点の評価項目の右欄に関連を示す(表1の左部分)。

## 3 評価スケールと指導内容表の使用方法

評価スケールと指導内容表を一覧にし、実態把握と指導が一連の流れになるように、使用方法を以下のように考えた。また、図1に、評価スケールと指導内容表の使用方法のイメージ図を示す。

- (1) **子どもの実態把握** 評価スケールの項目に、その行動が観察される場合は(+)を、されない場合は(-)を記入する。また、確実ではない場合は(△)、評価できなかった行動は(?)を記入する。
- (2) **子どもの課題をつかむ** 各視点の(-)の評価項目について、関連の深い「発達の特徴」に照らす。準備期の①であれば、指導内容表の準備①の「発達の特徴」と「目標例」と「学習への

活用例」を確認する。また、どこの発達段階に課題があるのか合わせて検討する。

- (3) **目標の設定** (2)で導き出した課題と各視点で導き出した「発達の特徴」と「目標例」を参考に、目標設定をする。アンバランスな実態によっては、より多くの関連のある「発達の特徴」が導き出されることが考えられるが、目標に応じて指導場面を考えたり、重要な目標に重点を置いたりする。また、指導内容表を参考に、個々の実態にあうよう、具体的にし、指導計画を作成する。
- (4) **実践** P(plan:計画) D(do:実行) C(check:評価) A(action:改善)のサイクルで実践を行う。

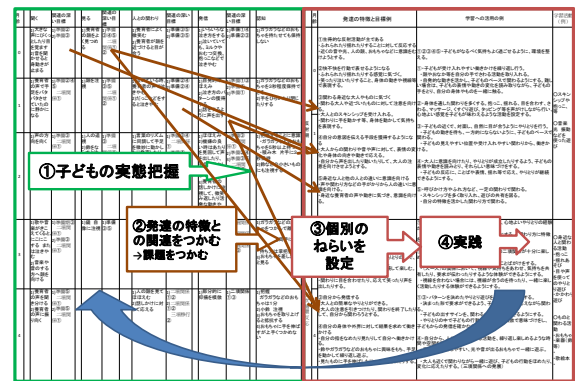


図1 使用方法のイメージ図

## Ⅲ 評価スケールと指導内容表に基づいた事例研究

有用性を確かめるため、次の2つの視点について検討した。

- 重度・重複障害のある子どものコミュニケーション行動を、評価スケールを用いて客観的、多角的に評価できるか。
- 評価スケールでの評価結果に応じて、指導内容表を参考にし、目標や指導内容の設定ができるか。

### 1 手続き

#### (1) 対象

① **対象** A 中2男 (B肢体不自由特別支援学校在籍)

#### ② Aの実態

- ・新版 K 式発達検査 全検査 (0:5) 姿勢・運動 (0:7) 認知 (0:6) 言語社会 (0:5) (H25. 4 実施)
- ・歌絵本等では、「ボタンを押したら音楽が鳴る」と

表1-1 コミュニケーション評価スケールと指導内容表

コミュニケーション評価スケール(月齢0~6)

指導内容表

月齢	聞く	関連の深い発達の特徴	見る	関連の深い発達の特徴	人との関わり	関連の深い発達の特徴	発信	関連の深い発達の特徴	認知	月齢	発達の特徴と目標例	学習への活用の例	学習活動(例)
0	1)大きな声にびっくりしたり目を覚ます 2)音を聞かせると身動きが止まる	1)準備② 2)準備③	1)養育者の顔をよく見つめる	1)準備③④⑤ 二項関係①②	1)養育者によく微笑む 2)養育者が顔を近づけると目が合う	1)準備③⑤ 2)準備③⑤	1)いろいろな泣き方をする 2)泣いていても、ミルクやおむつ交換、抱っこなどで泣きやむ	1)準備①④ 2)準備②③	1)ガラガラなどのおもちゃを持たせても保持しない	0	<b>①生得的な反射活動が主である</b> ・ふれられたり揺れたりすることに対して反応する。 ・近くの音や光、人の顔、おもちゃなどに意識をむけようとする。 <b>②快不快を行動で表せるようになる</b> ・ふれられたり揺れたりする感覚に気づく。 ・笑ったり泣いたりすること、身体の動きや視線等で表現する。 <b>③関わる身近な大人やものに気づく</b> ・関わる大人や近づいたものに対して注意を向ける。 ・大人とのスキンシップを受け入れる。 ・関わりに手を動かす等、身体を動かして気持ちを表現する。 <b>④自分の意図を伝える手段を獲得するようになる</b> ・大人からの関わりや音や声に対して、表情の変化や身体の向きや動きで伝える。 ・自分から声を出したり動いたりして、大人の注意を向けさせようとする。 <b>⑤身近な人と他の人との違いに意識を向ける</b> ・声や関わり方などの手がかりから人の違いに意識を向ける。 ・身近な養育者の声や動きに気づき、意識を向ける。	①②③④⑤・子どもがなるべく気持ちよく過ごせるように、環境を整える。 ①・子どもが受け入れやすい動きかけを繰り返し行う。 ・顔やおなか等を自分の手でさわる活動を取り入れる。 ・自発的な動きを活かし、子どものペースで関わるようにする。難しい場合は、子どもの表情や動きの変化を読み取りながら、子どもの手をとる、自分の身体やものを一緒に触る。 ②・身体を通した関わりを多くする。抱っこ、揺れる、目を合わす、さわる、マッサージ、くすぐり遊び、タッピング等を声かけしながら行い、心地よい感覚を子どもが味わえるような活動を設定する。 ③・子どもの近くで、対面し、自然に目が合うようにやりとりを行う。 ・子どもの動きを待ち、一方的にならないように、子どものペースで関わる。 ・子どもの見えやすい位置や受け入れやすい関わりから、動きかける。 ④・大人に意識を向けたり、やりとりが成立したりするよう、子どもの表情や動きを読みとり、それらしい意味づけをする。 ・子どもの反応に、ことばや表情、揺れ等で応え、やりとりが継続できるようにする。 ⑤・呼びかけ方やふれ方など、一定の関わりで関わる。 ・スキンシップを多く取り入れ、遊びの共有を図る。 ・自分の特徴を活かした関わり方で関わる。	○スキンシップや抱っこ、等 ○音楽 光振動などを使った遊び
2	1)声の方向を向く	1)準備③ 二項関係①	1)人の追視 2)鈴をならすと注視する	1)準備③ 二項関係①② 2)準備③	1)言葉のリズムに同調して手足を微妙に動かしたり発声したりすることがある 2)何をされても泣きやまないことがある	1)準備③④ 二項関係①② 2)準備④ 二項関係①	1)ほほえみ 2)機嫌の良い時はあたりを見回して声を出したり、手足を動かして一人で遊ぶ 3)養育者の話かけに注視して、微笑み返したり活発な動きや発声によって反応する	1)準備③ 二項関係①② 2)準備②④③ 3)準備③⑤ 二項関係①②③	1)把握することに意識 ・ガラガラなどのおもちゃを5秒以上持つ ・積み木 片手に3秒保持 2)鈴などの小さいものにも注視する	2	<b>①身近な人との関わりを深める</b> ・身近な人からの関わり、顔を向けたり、声を出(口を動か)せようとする ・なじみのある活動や繰り返しのやりとりの中で、期待したり気持ちを表現したりする。 ・身近な大人との活動を共有し、継続して楽しむ。 <b>②視線を共有する</b> ・関わりに目を合わせたり、応えて笑ったり声を出したりする。 <b>③自分から発信する</b> ・大人との簡単なやりとりができる。 ・大人の注意を引きつけたり、関わりを終了したりして、自分から関わろうとする。 <b>④自分の身体や外界に対して結果を求めて動きかける</b> ・自分の指をなめたり見たりして自分へ動きかける。 ・鈴やガラガラなどのおもちゃに興味をもち、手足を動かして繰り返し遊ぶ。 ・見たものに手を伸ばしたりつかもうとしたりする。	①・安心できる関係の中で、身近な大人と、心地よいやりとりの経験ができるようにする。 ・好きな人や特定の人が認識できるようにする。(関わり方に特徴を持たせる。サインを決めたりする。服の色 等) ①②・(一人一人) (一人もの)のそれぞれの二項関係が十分に楽しめるように工夫する。 ・子どもの気持ちを読み取り、寄り添ったことばがけをする。 ・(一人一人)の関係において、視線や気持ちをあわせ、気持ちを共有したり、要求が伝わったりするような体験ができるようにする。 ・視線を合わない場合には、視線が合うのを待ったり、一緒に楽しく活動したりする体験ができるようにする。 ①③・パターンを決めたやりとり遊びを楽しめるようにする。 ・決まった形で要求ができるよう、子どもの反応に応えながら関わる。 ・子どもの出すサインを、関わる大人が共有できるようにする。 ・やりとりの中で子どもの行動に、ことばや模倣で意味づけをし、子どもからの発信を確かなものにする。 ④・自分から、人やものに関わる活動を、繰り返し楽しめるような時間や空間を設定する。 ・子どもが理解しやすい、光や音が出るおもちゃと一緒に遊ぶ。 ・大人も近くで関わりながら一緒に遊び、子どもの行動をほめたり、変化に応えたりする。(三項関係への発展)	○身近な人と関わる活動 ・抱っこ ・揺れあそび ・目や声を使ってのやりとり遊び ・かかわり遊び
3	1)歌や音楽がきこえてくると、にこにこする または泣きやむ 2)音楽や音のする方へ顔を向ける	1)準備③ 二項関係① 2)準備③ 二項関係①	1)鏡 自像に注視	1)準備③⑤	1)人の声にあわせるように発声 2)人からの動きかけに表情や発声で表す 3)話しかけると声を出して喜ぶ	1)準備③ 二項関係①②③ 2)二項関係①②③ 3)二項関係①②③	1)声をたてて笑う 2)気に入らないことがあるとぐずって怒る 3)ほほえみかけ	1)二項関係①③ 2)二項関係①③ 3)二項関係①③	1)ガラガラなどのおもちゃをつかんで離さない 2)積み木を両手に持つ持ちは把握 3)おもちゃを差し出すと見る	3	<b>①身近な人との関わりを深める</b> ・身近な人からの関わり、顔を向けたり、声を出(口を動か)せようとする ・なじみのある活動や繰り返しのやりとりの中で、期待したり気持ちを表現したりする。 ・身近な大人との活動を共有し、継続して楽しむ。 <b>②視線を共有する</b> ・関わりに目を合わせたり、応えて笑ったり声を出したりする。 <b>③自分から発信する</b> ・大人との簡単なやりとりができる。 ・大人の注意を引きつけたり、関わりを終了したりして、自分から関わろうとする。 <b>④自分の身体や外界に対して結果を求めて動きかける</b> ・自分の指をなめたり見たりして自分へ動きかける。 ・鈴やガラガラなどのおもちゃに興味をもち、手足を動かして繰り返し遊ぶ。 ・見たものに手を伸ばしたりつかもうとしたりする。	①・安心できる関係の中で、身近な大人と、心地よいやりとりの経験ができるようにする。 ・好きな人や特定の人が認識できるようにする。(関わり方に特徴を持たせる。サインを決めたりする。服の色 等) ①②・(一人一人) (一人もの)のそれぞれの二項関係が十分に楽しめるように工夫する。 ・子どもの気持ちを読み取り、寄り添ったことばがけをする。 ・(一人一人)の関係において、視線や気持ちをあわせ、気持ちを共有したり、要求が伝わったりするような体験ができるようにする。 ・視線を合わない場合には、視線が合うのを待ったり、一緒に楽しく活動したりする体験ができるようにする。 ①③・パターンを決めたやりとり遊びを楽しめるようにする。 ・決まった形で要求ができるよう、子どもの反応に応えながら関わる。 ・子どもの出すサインを、関わる大人が共有できるようにする。 ・やりとりの中で子どもの行動に、ことばや模倣で意味づけをし、子どもからの発信を確かなものにする。 ④・自分から、人やものに関わる活動を、繰り返し楽しめるような時間や空間を設定する。 ・子どもが理解しやすい、光や音が出るおもちゃと一緒に遊ぶ。 ・大人も近くで関わりながら一緒に遊び、子どもの行動をほめたり、変化に応えたりする。(三項関係への発展)	○身近な人と関わる活動 ・抱っこ ・揺れあそび ・目や声を使ってのやりとり遊び ・かかわり遊び
4	1)歌や音楽がきこえてくると、にこにこする または泣きやむ 2)音楽や音のする方へ顔を向ける	1)準備③ 二項関係① 2)準備③ 二項関係①	1)鏡 自像に注視	1)準備③⑤	1)人の声にあわせるように発声 2)人からの動きかけに表情や発声で表す 3)話しかけると声を出して喜ぶ	1)準備③ 二項関係①②③ 2)二項関係①②③ 3)二項関係①②③	1)声をたてて笑う 2)気に入らないことがあるとぐずって怒る 3)ほほえみかけ	1)二項関係①③ 2)二項関係①③ 3)二項関係①③	1)ガラガラなどのおもちゃをつかんで離さない 2)積み木を両手に持つ持ちは把握 3)おもちゃを差し出すと見る	4	<b>①身近な人との関わりを深める</b> ・身近な人からの関わり、顔を向けたり、声を出(口を動か)せようとする ・なじみのある活動や繰り返しのやりとりの中で、期待したり気持ちを表現したりする。 ・身近な大人との活動を共有し、継続して楽しむ。 <b>②視線を共有する</b> ・関わりに目を合わせたり、応えて笑ったり声を出したりする。 <b>③自分から発信する</b> ・大人との簡単なやりとりができる。 ・大人の注意を引きつけたり、関わりを終了したりして、自分から関わろうとする。 <b>④自分の身体や外界に対して結果を求めて動きかける</b> ・自分の指をなめたり見たりして自分へ動きかける。 ・鈴やガラガラなどのおもちゃに興味をもち、手足を動かして繰り返し遊ぶ。 ・見たものに手を伸ばしたりつかもうとしたりする。	①・安心できる関係の中で、身近な大人と、心地よいやりとりの経験ができるようにする。 ・好きな人や特定の人が認識できるようにする。(関わり方に特徴を持たせる。サインを決めたりする。服の色 等) ①②・(一人一人) (一人もの)のそれぞれの二項関係が十分に楽しめるように工夫する。 ・子どもの気持ちを読み取り、寄り添ったことばがけをする。 ・(一人一人)の関係において、視線や気持ちをあわせ、気持ちを共有したり、要求が伝わったりするような体験ができるようにする。 ・視線を合わない場合には、視線が合うのを待ったり、一緒に楽しく活動したりする体験ができるようにする。 ①③・パターンを決めたやりとり遊びを楽しめるようにする。 ・決まった形で要求ができるよう、子どもの反応に応えながら関わる。 ・子どもの出すサインを、関わる大人が共有できるようにする。 ・やりとりの中で子どもの行動に、ことばや模倣で意味づけをし、子どもからの発信を確かなものにする。 ④・自分から、人やものに関わる活動を、繰り返し楽しめるような時間や空間を設定する。 ・子どもが理解しやすい、光や音が出るおもちゃと一緒に遊ぶ。 ・大人も近くで関わりながら一緒に遊び、子どもの行動をほめたり、変化に応えたりする。(三項関係への発展)	○身近な人と関わる活動 ・抱っこ ・揺れあそび ・目や声を使ってのやりとり遊び ・かかわり遊び
5	1)心地よい音楽を流すと聞き入って活動が少なくなる 2)大きな音におそれを示す	1)三項移行③ 2)三項移行③	1)話している人や歌っている人々の顔を見る	1)二項関係①② 三項移行②	1)だっこすると喜んでにこにこする 2)高い高いやくるくる回しを喜ぶ 3)イナイナイバー 4)遊びに誘うと応じて一緒に遊ぶ 5)養育者が声をかけると同じように声をだして反応する	1)三項移行② 2)三項移行② 3)三項移行② 4)三項移行② 5)三項移行①②	1)鏡に映った自分の姿を見て声を出す 2)喃語	1)三項移行①② 2)二項関係③ 三項移行②	1)把握 おもちゃの方向に手を確実に伸ばす おもちゃを差し出すとすぐに手を出してつかむ 2)目と手の協応 3)いろいろなものを両手で口にもっていく 4)おもちゃの車を目で追う 5)片手をつかむ	5	<b>①身近な人との関わりを深める</b> ・身近な人へ親しみをもち、意識を向ける。 ・身近な人の関わりで視線や身ぶりで応える。 ・身近な人から自分から関わろうとする。 <b>②身近な人へ要求を伝える</b> ・大人からの関わりで笑ったり、声を出したりして応える。 ・離れている大人に注意を向け、見た身体を動かしたりして伝えようとする。 ・なじみのある活動に対して、パターンを理解し、次の関わりを期待する。 ・リズムある言葉や抑揚ある言葉に笑顔になる。 ・身体的な関わり(高い高い等)や簡単なあそび(くすぐりこ等)を大人と一緒に楽しむ。 <b>③ものに注意を向け、意図的に関わる。</b> (新しいものに興味をもち、自分のもつシエマを駆使して関わろうとする) ・大人が操作するものに目をむける。 ・興味をもったものに、自分から手をのばし、操作しようとする。 ・これまでの経験から、やり方を工夫しながら、ものに関わろうとする。 ・部分的に隠されたものを探したり、予測して見たりする。	①・身近な人がそばで、声かけしたり子どものペースで関わったりする。 ・子どもの表出するサインに応え、やりとりしながら活動を行う。 ①②・子どもの気持ちやサインをよくみとり、応答する。 ・ほめたり、同じように声を出したり、動いた場所をさわったりし、自分の表出と大人の反応との関係に意識が向くようにする。 ・離れている大人に注意を向け、見た身体を動かしたりして伝えようとする。 ・なじみのある活動に対して、パターンを理解し、次の関わりを期待する。 ・リズムある言葉や抑揚ある言葉に笑顔になる。 ・身体的な関わり(高い高い等)や簡単なあそび(くすぐりこ等)を大人と一緒に楽しむ。 ③・身体のいろいろな部分を使って、主体的にもものに働きかけができるようにする。 ・操作する体験が十分にできるように、場を設定したり(おもちゃを見えやすい位置や決まった位置に置く等)教材(子どもの好きなものや発達課題にあったもの)を選定したりする。 ・もののやりとりを通して、大人と気持ちを共有できるよう、一緒に遊び、視線を合わせたり、誉めたりする。 ・子どもの発信や身体の動きを大事にし、繰り返し行ったり十分に時間をとったりする。 ・習得した行動を使っていろいろなものに適応できるような活動を設ける。例)叩く活動なら、いろいろな打楽器にふれる機会を設定する。	○身近な人と関わる活動 ・揺れあそび ・くすぐり遊び ・手遊び ・目や声でのやりとり遊び ・絵本
6	1)心地よい音楽を流すと聞き入って活動が少なくなる 2)大きな音におそれを示す	1)三項移行③ 2)三項移行③	1)話している人や歌っている人々の顔を見る	1)二項関係①② 三項移行②	1)だっこすると喜んでにこにこする 2)高い高いやくるくる回しを喜ぶ 3)イナイナイバー 4)遊びに誘うと応じて一緒に遊ぶ 5)養育者が声をかけると同じように声をだして反応する	1)三項移行② 2)三項移行② 3)三項移行② 4)三項移行② 5)三項移行①②	1)鏡に映った自分の姿を見て声を出す 2)喃語	1)三項移行①② 2)二項関係③ 三項移行②	1)把握 おもちゃの方向に手を確実に伸ばす おもちゃを差し出すとすぐに手を出してつかむ 2)目と手の協応 3)いろいろなものを両手で口にもっていく 4)おもちゃの車を目で追う 5)片手をつかむ	5	<b>①身近な人との関わりを深める</b> ・身近な人へ親しみをもち、意識を向ける。 ・身近な人の関わりで視線や身ぶりで応える。 ・身近な人から自分から関わろうとする。 <b>②身近な人へ要求を伝える</b> ・大人からの関わりで笑ったり、声を出したりして応える。 ・離れている大人に注意を向け、見た身体を動かしたりして伝えようとする。 ・なじみのある活動に対して、パターンを理解し、次の関わりを期待する。 ・リズムある言葉や抑揚ある言葉に笑顔になる。 ・身体的な関わり(高い高い等)や簡単なあそび(くすぐりこ等)を大人と一緒に楽しむ。 <b>③ものに注意を向け、意図的に関わる。</b> (新しいものに興味をもち、自分のもつシエマを駆使して関わろうとする) ・大人が操作するものに目をむける。 ・興味をもったものに、自分から手をのばし、操作しようとする。 ・これまでの経験から、やり方を工夫しながら、ものに関わろうとする。 ・部分的に隠されたものを探したり、予測して見たりする。	①・身近な人がそばで、声かけしたり子どものペースで関わったりする。 ・子どもの表出するサインに応え、やりとりしながら活動を行う。 ①②・子どもの気持ちやサインをよくみとり、応答する。 ・ほめたり、同じように声を出したり、動いた場所をさわったりし、自分の表出と大人の反応との関係に意識が向くようにする。 ・離れている大人に注意を向け、見た身体を動かしたりして伝えようとする。 ・なじみのある活動に対して、パターンを理解し、次の関わりを期待する。 ・リズムある言葉や抑揚ある言葉に笑顔になる。 ・身体的な関わり(高い高い等)や簡単なあそび(くすぐりこ等)を大人と一緒に楽しむ。 ③・身体のいろいろな部分を使って、主体的にもものに働きかけができるようにする。 ・操作する体験が十分にできるように、場を設定したり(おもちゃを見えやすい位置や決まった位置に置く等)教材(子どもの好きなものや発達課題にあったもの)を選定したりする。 ・もののやりとりを通して、大人と気持ちを共有できるよう、一緒に遊び、視線を合わせたり、誉めたりする。 ・子どもの発信や身体の動きを大事にし、繰り返し行ったり十分に時間をとったりする。 ・習得した行動を使っていろいろなものに適応できるような活動を設ける。例)叩く活動なら、いろいろな打楽器にふれる機会を設定する。	○身近な人と関わる活動 ・揺れあそび ・くすぐり遊び ・手遊び ・目や声でのやりとり遊び ・絵本

表1-2 コミュニケーション評価スケールと指導内容表

コミュニケーション評価スケール(月齢7~12)

指導内容表

月齢	聞く	関連の深い発達の特徴	見る	関連の深い発達の特徴	人との関わり	関連の深い発達の特徴	発信	関連の深い発達の特徴	認知	月齢	発達の特徴と目標例	学習への活用の例	学習活動(例)
7	1)音楽に聴き入ったり、音楽の変わり目に反応する。 2)リズムカルな音楽がきこえてくると身体を動かして反応する	1)三項関係④ 2)三項関係①④			1)欲しい物が得られないとぐずって怒る 2)見知らぬ人に泣いてしまう(人見知り) 3)子どもからの膝にもたれたり、養育者の顔に触ったり、顔を近づけたりする 4)催促するようなしぐさをしたり声を出したりする	1)三項移行② 三項関係① 2)三項移行① 三項関係① 3)三項移行①② 三項関係① 4)三項関係①④			1)おもちゃよりも食器や日用品であそぶ 2)積み木で机をたたいたり口に入れたり手で回して確かめる 3)下におちたおもちゃを見つめる 4)ペルをもたせるとふりならして遊ぶ 5)もちかえる	第3段階			
8	1)生活にまつわる音で状況を理解する 2)大人の談話にじっと聞き入る 3)音楽のリズムに合わせて身体を動かす	1)三項関係④ 2)三項関係② 3)三項関係①④	1)視野内指さしの理解	1)三項関係②③	1)声を出して養育者の注意をひこうとする	1)三項関係① 意図的伝達②	1)意味との関連が推測されることばをいう(マンマブーブー等)	1)三項関係① 意図伝達④	1)物を何度も繰り返し落とす 2)大人がものを書いているとじっと見る 2)床に落ちている小さなものを注意して拾う	第2次循環反応	①より意図が明確になる ・自分から大人に関わったり、やりとりを続けたりする。 ②大人に注意をむけ、大人の意図に気づく ・動きや行動を大人が真似ると、そのやり方で繰り返しやりとりを楽しむ。 ・大人からの関わりに応えながら、やりとりが継続する。 ・大人の動作や声を模倣する。 ③視線や身ぶり等で大人に気持ちを伝える ・大人にしてほしいことを、視線を向けたり、手をひっぱったり、声を出したりして伝える。 ・決まった流れの中で、一定の行動で要求を大人に伝える。	①子どもの反応を待ち、主体的な動きを引き出しながら関わる。 ・子どもの動きや声を真似することで、子どもにフィードバックし、意図が伝わったことの実感がもてるようにする。 ・始めは見通しがもてるよう、活動はルーティン化し、「だれに～してもらおう」ことが明確に伝えられるような場面を設定する。 ・ゆっくり言ったり、パリエーションをつけたりして注目できるようにし、発信を促す。 ②大人に注意が向くように、好きな歌と一緒に歌いかけたり、子どもの表出を真似したりする。 ・繰り返しの遊びの中で、パリエーションをつけたり、間をあけたりして、大人の行動に注目させる。 ・模倣を引き出すことができるよう、特徴的な動きやことばを強調したり、表情をつけたりする。 ・子どもの動きを大人が真似して見せることで、強化する。 ③子どもの好きな活動や分かりやすい活動の中に、大人が入り、ものとなとの間でやりとりができるようにする。(大人が表情豊かに関わる、子どもの視界に入る等) ・「ちょうだい」「どうぞ」等、ものやりとりが自然にできる教材や活動の設定をする。 ・子どもの気持ちに応えながら、子どもの動きをフィードバックし、意図が伝わったことの実感がもてるようにする。 ・子どもの発信を待ち、大人に注意を促す動き(声 動作 動き)を引き出す。 ・一緒に大人も遊び、子どもの真似をしたり、新しい遊びをして見せたり、子どもの動きを誉めたりし、遊びを進展させることができるようにする。 ・いろいろな操作を含んだ活動を多く取り入れる。例)楽器であれば、ふる、叩く等。 ・少しずつ、間に介するものを取り入れたり、操作を難しくしたりする。例)パチやひも、スイッチなど	○人との関わる活動 関わり遊び 歌あそび 手遊び(イナイナイバーくすぐり) まねっこ遊び ○三項関係の中での遊び やりとり遊び(模倣) (共同注意) ボール遊び 絵本
9	1)バイバイに応じて身振りや声で応じる 2)制止に動作を止める	1)三項関係② 2)三項関係②④	1)指さし理解	1)三項関係②③	1)養育者の近くに行き、身ぶりで伝える 2)単純な応答的行動 3)一緒に遊ぼうと、物を持ってきたり差し出したりする	1)意図的伝達② 2)三項関係③ 3)三項関係③ 意図的伝達②	1)言語の模倣を開始する	1)三項関係① 意図的伝達④	1)引き出しをあけて積み木を入れ物から取り出したり入れたりする 2)両手にもつ	第3段階	④次の起こることの予測をたて、目的に向かって行動をおこす ・ものに興味をもち、結果を予測して、操作しようとする。 ・一部分隠れているものや、目の前からなくなったものを探す。 ・「～したら～なる」など、結果を期待したり、喜んだりしながら、繰り返しものを操作して楽しむ。 ・決まった場所からおもちゃを取り出して遊ぶ。	○ものに関わる活動 手と目の協応動作 隠す一出す入れる一出す重ねる 積み木など	
10	1)「ちょうだい」が分かる 2)好きな音楽が聞こえてくると、じっと音楽に聴き入ったり、声をだして反応する	1)三項関係②③ 意図的伝達④ 2)三項関係④	1)視線追従	1)三項関係②③	1)養育者のすることをしたがる 2)見知らぬ人がくるとじっと見つめたり養育者を捜したり泣いたりする 3)制止に親の顔を見る	1)三項関係② 意図伝達⑤ 2)三項移行① 三項関係③ 意図的伝達② 3)三項関係②	1)イヤイヤをする 2)「マンマ」と食事の催促をする	1)三項関係① 意図伝達① 2)三項関係① 意図伝達①③	1)両手の積み木あわせ 2)ものを使った模倣 3)身近な生活用品の理解 4)動きの模倣 例)入れ物のふたをとって中の積み木を取ろうとするなど 5)行動の調整 例)テーブルを回って欲しい物を取りに行く	第4段階	①意図がさらに明確になり、発信のパリエーションが増える ・自分の気持ちを表情や発声、身振り、サインなどで表現する。 ②身ぶりや手ぶり、ことばに類似した発声等で、気持ちを人に伝える ・身近な人に自分の気持ちを手を引いたり、目線等で伝えようとする。 ・やりとりの中で、大人の示したものに興味を持って見たり、大人の反応を確認したりする。 ③子どもがリードして大人とやりとりをする ・自分からやりとりを求めて大人に関わる。 ・やりとりが止まった時に、いろいろな手段で自分から「やって」と要求する。	○人との関わる活動 関わり遊び 歌あそび 手遊び まねっこ遊び	
11	1)「立って」「おいで」「ねんね」などの要求を理解する(1/3) 2)バイバイに応じて手をふる	1)意図的伝達④ 三項関係② 2)三項関係② 意図的伝達④⑤	1)他者の指さしに伴う交互凝視 2)後方の指さし理解	1)三項関係②③ 2)三項関係②③	1)養育者を後追いつける 2)養育者のそばで遊ぶ 3)ほめられると何度も同じことをする 4)良く知っている場所に来ると知らせる	1)三項関係②③ 意図的伝達①	1)ことばを1、2語真似る	1)意図的伝達④⑤	1)おもちゃの車などを手で走らせて遊ぶ 2)人とボールをやりとりして遊ぶ 3)ちょうだいに応える 例)ボール遊び	第4段階	①意図がさらに明確になり、発信のパリエーションが増える ・自分の気持ちを表情や発声、身振り、サインなどで表現する。 ②身ぶりや手ぶり、ことばに類似した発声等で、気持ちを人に伝える ・身近な人に自分の気持ちを手を引いたり、目線等で伝えようとする。 ・やりとりの中で、大人の示したものに興味を持って見たり、大人の反応を確認したりする。 ③子どもがリードして大人とやりとりをする ・自分からやりとりを求めて大人に関わる。 ・やりとりが止まった時に、いろいろな手段で自分から「やって」と要求する。	○人との関わる活動 関わり遊び 歌あそび 手遊び まねっこ遊び	
12	1)「立って」「おいで」などの要求を理解する	1)意図的伝達④ 三項関係②	1)応答の提示・手渡し	1)三項関係② 意図的伝達③	1)養育者の姿が見えないと泣いたり探したりする 2)養育者のそばで遊ぶ 3)ほめられると何度も同じことをする 4)良く知っている場所に来ると知らせる	1)意図的伝達①② 2)意図的伝達②③ 3)意図的伝達② 4)意図的伝達①③	1)声の抑揚をまねる	1)意図的伝達④⑤	1)積み木を重ねる 2)鉛筆でなぐりがきをする 3)物を投げる	第4段階	④ことばの理解がすすむ ・「～はどれ」「～ちょうだい」の問いに対して、ものを選んで渡す。 ・自分の名前や人の名前、身近なものの名前がわかる。 ・身振りやサインの意味を理解する。 ⑤模倣する ・歌遊びで、示範にあわせて、手を合わせたり、身体の各部位に手を置いたりする。 ・大人の話したことばや動物の鳴き声などをまねる。 ⑥目的に向かって行動をおこす(目的と手段の分離) ・おもちゃに興味をもち、出したり、入れたり、引っ張ったり、並べたり、積んだりするなどして工夫して遊ぶ。 ・手で触ったり、裏返したりして、ものの性質や状況を調べようとする。 ・「～したら～なる」という結果を期待しながら繰り返し遊ぶ。	○ものに関わる活動 手と目の協応動作	

<評価項目の説明>(引用:黒木・大神, 2003)

- 「見る」8-1)「視野内指さし」…子どもの視野内で養育者がおもちゃを指さすと、その方向を見ること
- 9-1)「指さし理解」…養育者がおもちゃを指さすと、その方向を見ること
- 10-1)「視線追従」…養育者が指さしをしない方向を見ると、子どももその方向を見ること
- 11-1)「他者の指さしに伴う交互凝視」…養育者が見たり指さしたりしている「もの」を見て、その後、確かめるように顔を見ること
- 11-2)後方の指さし理解…養育者が子ども後ろにあるおもちゃを指さすと、振り返ってそれを見ること
- 12-1)応答の提示・手渡し…子どもが持っているものを指さして「これちょうだい」と言うと、渡したり見せてくれたりすること

いう自分の行動ともとの関係は簡単な操作であれば理解している。ものとの関わりが強く、担任とのやりとりが成立していない状況がある。

- ・人に対しての関わりや要求の表出はほとんどなく、唇に手をあてて振るわせる等の自己刺激をしている時間が多い。その間は人やものの働きかけに気づきにくい。要求は、クレーンハンドで伝える。
- ・視力は低く(TAC検査 38cmの距離で0.02程度)、近くのものを一瞬しか見ない傾向がある。

(2) 期間 I期: H25年6~7月 II期 9~11月

### (3) 方法

Aに対して評価スケールで実態把握を行う。評価スケールから導き出した結果に基づき、担任と支援の方向性について協議し、指導内容表を参考に、Aの指導計画を立てる。指導を担任に依頼した後、週に1回程度、学校で授業観察を行い、評価と目標設定及び指導計画の妥当性を検討する。観察時は、ビデオを用いた記録を併用する。ビデオ記録の分析は、インリアルアプローチの手法を参考にする。

## 2 結果

### (1) 評価スケールを使用した実態把握

#### ① 評価スケールを使用した実態把握

表2にAの評価スケールでの評価結果(抜粋)と表3に評価スケールの各視点での評価を示す。

表2 Aの評価スケールでの評価結果(抜粋)

月齢	聞く	見る	人との関わり	発音	認知
0	+	+	-	+	-
1	+	+	?	+	+
2	+	+	?	+	-

表3 評価スケールの各視点での評価

視点	月	Aの様子と評価
聞く	8	8-3)をクリアしているが、特定の人に対する反応が乏しく4-1)4-2)が(-)である。
見る	0	顔を見ることは観察中には見られなかった。
人との関わり	0~7	0-1)0-2)1-1)等、身近な人への志向が弱いためか、人との関わりの評価項目が(-)である。
発音	0~6	身近な人への発音を評価する項目2-3)3-3)が

		(-)である。
認知	0~5	把握に関する評価項目に(-)が多い。

「聞く」はAの得意な視点で、4ヶ月段階の項目以外は8ヶ月にも(+)の評価項目があり発達月齢が高かった。一方で「見る」視点については、担任の顔を見ることや視線をあわせることはほとんど観察できなかった。「人との関わり」「発音」の視点では、(+)と(-)が混在している状況であった。各視点で発達月齢が違い、月齢が高い評価項目が(+)になっている一方で月齢の低い発達項目に(-)が続いて評価される等、アンバランスな状態であることを読みとることができた。また、人への志向が弱いことから、身近な人と他の人とが違うことを理解したり、身近な人との関わりを深めたりすることが課題であることが伺えた。

### ② 評価スケールから指導内容表への関連づけ

評価スケールの各視点の(-)の評価項目を「発達の特徴」と関連づけた。「聞く4-1)4-2)」は準備期⑤と二項関係の成立期①、「見る「0-1)」は準備期③④⑤と二項関係の成立①②、「人との関わり0-1)0-2)」は準備期③⑤、「発音2-3)」は準備期③⑤と二項関係の成立期①②③、「認知4-1)4-2)」は二項関係の成立期④と関連した。

### (2) 指導内容表を使用した指導計画の作成及び指導の観察と分析

#### ① 評価結果を基に指導内容表を参考にし、担任と協議した支援の方向性

ものとの二項関係は成立している一方で、人への志向が弱く、担任を身近な人として区別していないことから、「二項関係の成立期」、特に、人との二項関係の成立に指導の柱を置くことにする。人との二項関係の成立を目指して取り組むことで、身近な人との関係を問う評価項目に変容がみられるのではないだろうかと考えた。担任と協議し、決定した内容は以下に記す。

- ・ものを介してのやりとりではなく、担任と向かい合って関わる活動を設定する。
- ・毎日継続し、一定の流れで行う。Aから担任に発音できるように、繰り返しの活動の中で、担任が

待ったり、発信を真似したりする。

表4 Aの指導計画

- ・Aの好きな歌やリズムある声かけをし、担任の働きかけに気づけるようにする。
  - ・目が合うように、Aの見えやすい位置で関わったり待ったりする。等
- ② 指導内容表を参考にした指導計画の作成
- 表4にAの指導計画を示す。
- ③ 指導の経過とAの変容
- 朝の出会いの場面で、コミュニケーションに関する指導を

指導内容表の「発達の特徴」と目標例	Aの目標	学習への活用	学習場面
<p><b>準備期</b></p> <p>③関わる身近な大人やものに気づく</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・関わる大人や近づいたものに対して注意を向ける。等</li> </ul> <p>⑥身近な人と他の人との違いに意識を向ける</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・声や関わり方などの手がかりから人の違いに意識を向ける。等</li> </ul> <p><b>二項関係</b></p> <p>①身近な人との関わりを深める</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な人からの関わりに、顔を向けたり、声を出(口を動か)そうしたりする。等</li> </ul>	<p>○歌いかける等の繰り返しのやりとりを楽しむ中で、次の要求を自分から手をひっぱることなどで伝える。</p> <p>○関わりを意識して、近くで関わる教員の顔を見る。</p>	<p>・「聞く」視点は、Aの強みで、好きな活動であることから、担任と関わる活動に好きな歌や関わりを取り入れる。</p> <p>・視力の低いAが担任に関心を向けたり、担任の顔を見ることができるよう、Aの近くで関わる。担任の顔に注意が向くよう、近づいたり、表情豊かに関わったりする。</p> <p>・朝の出会いと個別の活動を中心に取り組む。</p> <p>・発信しているが、伝えることの弱いAが、関わりを深めることができるように、一定の流れで関わり、その中で担任からの関わりに応えて、「発信」する行動を引き出す。Aの発信を見逃さないようにすると共にAの気持ちに寄りそいながら活動する。</p> <p>・最初は、担任が遊びを提案するが、繰り返しの中ではAからの発信を待ち、促す。具体的には、「手を伸ばす」「教員の手を取り振る」「顔を向け視線をあわせる」等を引き出す。繰り返し楽しみ、Aの発信を確かなものにする。最後は「おしまい」の合図で伝え、サインは手をとって振る。</p>	<p>朝の出会い</p> <p>あいさつ</p> <p>関わり遊び</p> <p>歌遊び</p> <p>個別の活動</p> <p>等</p>

行った。表5に指導とAの様子を示す。表5-1は6月、表5-2は11月の学習の様子である。

表5-1 朝の出会いの場面の指導とAの様子(6月)

Aの表出	担任の関わり
(目あわない) & 自己刺激	目が合いやすいように座る
肘かけに手をおとす	「おはよ」手を出す
手を広げる	Aの手をトントンとする
手を大きく広げる(拒否?)	トントン
担任の手の甲に手をあてる	肘かけにおいて待つ
担任の指をさわり顔をあげる	「おはよ・・・」とさわる 手をとってゆする 「今日は・・・だよ」 (話しかけ&歌) .....中略.....
.....中略..... 手を外側に広げ、再度、担任の手の甲へ	「そへは青い空.....」 (歌いかけ) 「さあ歌いませよ」
手をゆすりながら唇への自己刺激	

登校してすぐ、Aから関わりを求めることはなかったが、やりとりの中では、Aから担任に手を伸ばし、歌いかけへの要求を伝える場面があった。また、関わりの中で、手を離してから再度、担任の手に触れ、今の関わりを拒否し、違う関わりを要求しようとするような姿がみられた。

表5-2 朝の出会いの場面の指導とAの様子(11月)

Aの表出	担任の関わり
手をとる	(マスクしている) AさんAさんおはよ
チラッと見る	顔を近づけて見る
じーっと見る	マスクを取る
見て笑う	
いー唇ブルブル (少し中断)	フー(息をかけて)
手を伸ばす 姿勢を戻す	手をとって
顔を見る	Aの真似して唇ブルブル
笑う	笑う
目を細めて(期待して)	(息する真似) いくよAさん
顔に手を置き	3. 2. 1
担任の唇ブルブルを見る	唇ブルブル
見る	3. 2. 1
見て笑う	ブルブル〜

担任との関わりが始まると、間もなく担任の顔を見る行動が見られた。担任を見て確認し、担任の存在や関わりを喜んでいく様子が伺えた。「3. 2. 1」の言葉に、自分への関わりかけを期待して、担任の顔を見たり、担任との関わりを楽しんだりする様子が見られた。

観察場面では、以下のような変容がみられた。

- ・毎朝の関わり遊びを継続させることで、自分から担任の手を取り、関わりを要求したり、笑顔や発声が見られたりするようになった。



- ・やりとりの中で、担任の手を持って、大きく振ったり、担任の手を持ちかえたりし、表出がはっきりし、バリエーションが増えた。
- ・見ることに意識が向き始め、提示するものだけでなく、担任を見るようになった。Ⅱ期には、目を大きくひらいたり、近づいたりする等、しっかり見ようとする様子が見られた。また、担任を見て笑顔や声が出る場面が多くなった。

#### ④ 評価スケールによる再評価

I期、Ⅱ期の終了後、評価スケールでAの実態把握を行った。I期では、期間が短かったためか、(+)に変容する評価項目はなかったが、Ⅱ期終了時には、「聞く」の視点では、4-1)が、「見る」の視点では、1-1) 2-1) 5-1)が、「人との関わり」の視点では、0-2) 3-2) 5-4)等の評価項目が(+)に変容した。

### (3) 事例考察

#### ① 重度・重複障害のある子どものコミュニケーション行動を、作成した評価スケールを用いて客観的、多角的に評価できたか

Aの評価は、視点ごとに月齢に違いが見られた。また、(+)の評価項目の以前の評価項目に(-)が存在する等、(+)と(-)が混在している状態が見られた。また、「聞く」視点の月齢が高いことに対し他の視点の月齢が低いこと、身近な人との関わりを示す評価項目が(-)であることが読み取れた。ここから、Aのコミュニケーション発達のアンバランスさと課題が明らかになった。各視点に分けて評価したため、多角的に実態把握が行えたのではないかと考えられる。

また、1歳までの評価項目が一覧に示してあるので、次の段階のイメージをもつことができ、目指す子どもの姿が具体的に、発達視点に沿ってAの変容を捉えることができた。

課題として、対象児の生活年齢や運動面の実態から評価しにくい項目があった。

#### ② 評価スケールでの評価結果に応じて、指導内容表を参考にして目標や指導内容の設定ができたか

評価スケールの結果を基に、指導内容表を参考に担任と協議し、Aの指導計画を作成し指導を行った。

評価スケールの(-)の評価項目と「発達の特徴」を関連づけると、準備期(③④⑤)と二項関係の成

立期(①②③④)の2つの発達段階と、多数の「発達の特徴」と結びついたため、どの「発達の特徴」を優先的に選択すればよいか判断が難しかった。担任と協議し、「二項関係の成立期」に指導の柱を置き、指導を実施した。これに対し、担任は「より関連のあるものと、そうでないものとの軽重がついていると、目標設定がよりはっきりするのではないかと報告している。今後、関連する多数の「発達の特徴」の中から、適切だと考えられる項目を選択することができるように改訂していきたい。さらなる事例を通して「発達の特徴」との関連や目標設定までの流れを再検討することが必要である。

指導内容表で、発達段階の区切りを示し「目標例」等を具体的にあげたことは、担任が明確な指導目標をたてる上で有効だったと考える。担任は「目標を設定することで指導に柱ができ、ぶれることがなく指導できた」と報告した。指導内容表を参考に作成した指導計画に基づいた指導を継続することで、Aのコミュニケーション行動は変容した。身近な人との関わりを楽しみ、笑顔になったり視線が合ったりする頻度が増えた。担任の報告やAの変容から、指導計画の立案や効果的な指導の実施に指導内容表が有効であったことが示唆される。

また、評価スケールと指導内容表を一覧にしたことで、実態把握した結果を基に、具体的な目標や指導計画の作成へ移行できたのではないだろうか。Ⅱ期の終了時には、Aの評価スケールでの評価結果に変化が見られた。この変化に合わせ、再度、指導内容表を参考に目標や指導内容を設定することができるであろうと予測されることから、PDCAのサイクルで指導を行いやすいのではないだろうか。

## IV まとめと今後の課題

### 1 評価スケールについて

「聞く」「見る」「人との関わり」「発信」と「認知」の視点にそって、月齢ごとに細かく表記した評価スケールを作成した。視点に沿って細かい評価項目を設定したことで、子どもの変容をより捉えやすくすると共に、多角的な実態把握ができるのではないかと考えられる。また、分かりやすい表記で評価項目を作成し、一覧

にしたことで、専門的な知識が少ない教員も、発達の観点から容易に評価できるのではないかと考えている。事例検討から、重度・重複障害のある子どものコミュニケーション能力を評価するのに、評価スケールを使用することは有効なのではないだろうかと考えている。

## 2 指導内容表について

指導内容表は、段階ごとの「発達の特徴」をあげ、「目標例」や「学習への活用の例」、「学習場面(例)」を検討し、一覧表にした。実践研究等から支援を整理し、発達段階に応じて具体的な内容をあげた。発達理論を活かし、学習内容を具体的に示した指導内容表は、重度・重複障害のある子どものコミュニケーション指導を行う上で参考になるのではないかと考えている。また、指導内容表が一覧になっていることで、前後の段階の指導内容がつかめ、指導の系統性を意識できるのではないかと考えている。

今後、幅広い子どもの実態に応じて、具体的に指導につながるよう、指導内容表の視点を整理したり、指導計画の作成をより具体的にするキーワードを作成したりし、指導内容表の充実を図っていきたい。

## 3 評価スケールと指導内容表との関連について

評価スケールと指導内容表が一覧になっていることで、発達段階に基づいて、実態把握の結果を指導につなげやすくなり、事例のようにPDCAのサイクルを行いやすいのではないかと考えている。

評価スケールでの評価結果に応じて、目標や指導内容の設定ができるよう、評価スケールと指導内容表の「発達の特徴」との関連づけを行った。先行研究やこれまでの指導実践の経験に基づいたが、関連づけの手続きについて、科学的な視点で検討を重ね、事例検討を行うことを通して、客観性を高めていきたい。

## 4 今後の課題

以上のように、評価スケール及び指導内容表は、重度・重複障害のある子どものコミュニケーション指導の参考にするための基本的な形を整えることができた。以下に課題をあげる。

- ・一事例による検討だったため、今後、実践を重ね、幅広い実態の重度・重複障害のある子どもの教育に活用できるよう改良を重ねることが必要である。
- ・教育課程との関連を検討する。特別支援学校では自立活動が教育課程に位置づけられているが、評価スケール及び指導内容表を自立活動の指導内容と関連させて考えることが必要であろう。また、コミュニケーション学習は、子どもの実態に応じて様々な場面で指導を行うので、本研究で作成した指導計画が「個別の指導計画」と関連づけて指導できるかの検討が必要である。

### 【謝辞】

本論文の作成にあたり、熱心にご指導いただいた樋口和彦先生をはじめ、島根大学の皆様には最善の環境を整えていただきました。事例対象学校の皆様には本研究の主旨を理解し、ご協力いただきました。皆様へ心からの感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

### 〈引用文献〉

- 相場幸子 (1988) ピアジェの感覚運動機能 北星論集 (文) 第25号:267-299
- Bates, E. Canoloni, I. & Virginia, V. (1975) *The acquisition of performatives prior to speech*, Merrill-Palmer Quarterly, 21(3), 205-226.
- 川崎隆一 (2006) 障害の重い子どもとのコミュニケーション-その捉え方-。〜のちはくむ〜支援教育の展望No.146:4-9.
- 小池敏英・雲井未軟・吉田友紀 (2011) 重度・重複障害児のコミュニケーション学習の実態把握と学習支援。ジース教育新社
- 松田直 (1997) 障害の重い子どもの教育とコミュニケーション。平成9年3月, 特別研究報告書 重複障害児の意思表出と教育環境に関する研究 国立特殊教育総合研究所:5-12.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校 教育要領・学習指導要領
- 大神英裕 (2002) 共同注意行動の発達の起源。乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する縦断的研究。平成13年度科学研究費補助金中間報告 九州大学, 1-20.
- 齋藤由美子 (2009) 重複障害児のアセスメント研究-視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する視覚的力を評価するツールの改良- 実践につながる重複障害のある子どもの見方とコミュニケーションに関する初期的なアセスメントガイドブック。独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
- 坂口しおり (2006) 障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定 株式会社ジース教育新社
- 坂口しおり (2009) 絵で見ることは思考の発達 株式会社ジース教育新社
- 島根県教育委員会 (2012) しまね特別支援教育推進プラン。特別支援教育課
- 竹田梨 監修, 里見恵子・川内清美・石井喜代著 (2006) 実践(ノリアル)・アプローチ事例集 日本文化科学社
- 宇佐川 皓 (1998) 障害児の発達臨床とその課題-感覚と運動の高次化の視点から-。学苑社
- 白石正久 (1994) 発達の扉 上。かもがけ出版