

# 特別支援学校在籍の重度・重複障害児の コミュニケーション活動における係わり手と介助者の行動

樋口 和彦\*・三島 修治\*\*・児山 隆史\*\*\*

Kazuhiko HIGUCHI Shyuji MISHIMA Takashi KOYAMA

Behaviors of both *kakawarite*<sup>1</sup> and *kaijoshu*<sup>2</sup> in communicative situations at special needs schools for children/students with severe and multiple disabilities

<sup>1</sup> *kakawarite*, teachers who try to communicate with children/students with severe and multiple disabilities at special needs schools.

<sup>2</sup> *kaijoshu*, co-teachers who try to support *kakawarite* at special needs schools for children/students with severe and multiple disabilities.

## 要 旨

本研究の目的は以下の2点である。①重度・重複障害児が在籍する特別支援学校で行われているコミュニケーション行動における、係わり手と介助者の行動状況を明らかにする、②特別支援学校教員が係わり手と介助者の行動をどのような観点で評価するか明らかにする。これらの目的のために、①特別支援学校におけるコミュニケーション場面の観察、②観察結果を基にしたアンケートの作成、③特別支援学校教員に対するアンケート調査を実施した。観察の結果、係わり手と子どものやりとりで介助者が効果的に介入しコミュニケーションが深まる場合と、係わり手と子どものやりとりが成立せず、係わり手と介助者がやりとりする状況が確認された。アンケート項目に回答した特別支援学校教員は、子どもと係わり手がやりとりを深める状況を好ましいと評価し、子どものコミュニケーションが活性化しないやりとりを好ましくないと評価した。この評価をコミュニケーション場面に反映し、好ましいやりとりが行われるように対応策を検討する必要がある。

【キーワード：重度・重複障害児，コミュニケーション，やりとり，係わり手，介助者】

## I. 問題

障害の程度が重度で、複数の障害が重複している子どもたちは、重度・重複障害児とよばれている（特殊教育の改善に関する調査者研究会，1975）。

通常、コミュニケーションの表出は、①音声、②表情、③身体の動きなどにより行われるが、重度・重複障害児は、音声や表情の表出が無い場合や微細で不明瞭である場合が多く（松田，1997）、受け取りに困難を伴う場合が多い（川間・徳永・西川・早坂・古川・宮崎・渡邊，2002）。また、表出があっても、生活を共にするものや担任教師等にしか意図を読み取れない場合もある（西川，2000）。さらに、重度・重複障害児は、感覚受容に困難を示すことがあり、関わり手には伝達方法の配慮が求められる（渡邊，2009）。また、子どもの「小さな動き」や「わずかな表出」をとらえて活かす必要性を求められ（川間ら，2002）、話しかける声の大きさや調子、子どもとの位置関係、動作の援助の仕方等を適宜変化させる等の工夫が必要であり、それがコミュニケーションを促進する大きな条件になる（西川，2000）。そして、「やり

とり」の関係を作ることがコミュニケーション指導の第一段階の目標だといわれる（樋口，2008）。松田（1997）は、障害が重い子どもでも胎児・新生児・乳児と同様の体験をして気持ちが分化していくが、気持ちを推測しやすい場合と、動きや表情の変化に乏しく対応が容易でない場合があるとしている。

松田（1998）は重度・重複障害児のコミュニケーション活動において、係わり手の問題を指摘し、①行動を読み取る観察眼の未熟さ、②理解力を過小評価し、表出が読み取れない、③コミュニケーションを音声言語中心にとらえ、身体の動き・表情などの表出を軽く扱っている、④受容状態や理解力に合わせて伝達していない等をあげている。そして、コミュニケーションを困難にしている要因は、係わり手にも数多くあると指摘している。

また、係わり手だけではなく、介助者の役割に視点をおく研究もある。樋口（2008）は、介助者である教師の行動の問題として、①子どもの手を取って他動的にかかわらせる、②子どもに成り代わって、その子どもの代わりに教師が声をかけている、③教師同士が子どもに代わってやりとりする、の3点を挙げ、これらの介助では子

\* 島根大学教育学部心理・発達臨床講座

\*\* 島根大学教育学部教職大学院設置準備室

\*\*\* 島根大学大学院教育学研究科発達臨床コース・鳥取県立皆生養護学校

どものコミュニケーションは促進されないとしている。そして、これらの行動は、重度・重複障害の子どもとのコミュニケーション行動の困難さを表していると述べている。また、川間（2006）は、重度・重複障害児の集団での授業を観察し、子どものコミュニケーション活動を援助する役割のサブ教師が、メイン教師の発言に対し、子どもの代わりに発言してやりとりする場面が多々見られると指摘している。そして、このような状況では、子どもたちが何を学んでいるかわからないとしている。樋口（2008）、川間（2006）の研究は、介助者の役割の重要性を説いているといえよう。重度・重複障害児にコミュニケーション活動では、係わりだけではなく、介助者の行動も重要な役割を占めているといえるだろう。

これまで、特別支援学校において、実際のコミュニケーション時の係わり手と介助者の行動を観察して検討している研究は、ほとんど見あたらない。そこで、本研究では重度・重複障害児のコミュニケーションにおける係わり手と介助者の行動について検討する。検討にあたり、以下の2つの目的を設定する。

研究1：重度・重複障害児が在籍する特別支援学校にお

ける、係わり手と介助者の行動の状況を明らかにする。研究2：研究1の結果を基に、アンケートを作成し、回答者が勤務する特別支援学校でのコミュニケーション行動の状況と特別支援学校教員がコミュニケーション活動をどのような視点で評価しているのか明らかにする。

## Ⅱ. 研究1

### 1. 方法

#### (1) 観察場面

重度・重複障害児が在籍するA特別支援学校の教育活動場面で、子どものそばに介助者がおり、係わり手と子どもがやりとりする場面。

#### (2) 手続き

上記のコミュニケーション場面を観察し、子ども・係わり手・介助者の行動を記録する。観察期間は1か月（20XX年5月）とし、係わり手・介助者の行動について検討する。

### 2. 結果

観察された係わり手と介助者の行動をTable 1に表す。

Table 1 係わり手と介助者の行動

	行 動
係わり手	①係わり手が子どもに係わり、子どもの反応を待ち、子どもの反応に対しやり取りを続ける
	②係わり手が子どもに係わり、子どもの反応があり、介助者に反応の意味を問い、さらにやりとりを続ける
	③係わり手が子どもに係わるが、子どもの反応がないと介助者に係わり、介助者とやりとりをして終了する
	④係わり手が子どもに係わるが、介助者が応え、係わり手と介助者がやりとりをする
	⑤はじめから、介助者の方を向いて話しかけ、子どもの反応とは関係なく介助者とやりとりをする
介助者	①係わり手の係わりを、子どもが理解できるように子どもに理解力に合わせて伝える
	②係わり手が子どもに係わるときに、やりとりを見守る
	③係わり手が子どもに係わるときに、子どもが、係わり手の方に注目するように子どもの注意を向けさせようとする援助を行う
	④係わり手が子どもに係わるときに、子どもの様子を見たり、反応の援助をするが、子どもの反応が少ないと、係わり手と介助者がやりとりをする
	⑤係わり手の話しかけに対し、子どもの反応とは関係なしに反応し、やりとりをする
	⑥係わり手に対して、子どもの変化を伝えたり、子どもの反応に注目させる
	⑦子どもの身体を支えて子どもの表出や動きとは関係なく、係わり手に対しての反応の動きを子どもの身体で行う
	⑧係わり手の話しかけに対し、すぐに子どもに変わって、または子どもに成りきって音声を発する
	⑨係わり手の話しかけに子どもが反応した後、子どもの気持ちを推測して説明し、係わり手とのやりとりが深まるように介助する
	⑩係わり手の話しかけに対し、子どもが反応した後に、子どもに変わって、または子どもになりきって係わり手と対応する

Table 1 から、係わり手の行動では、子どもとやりとりする行動、介助者から子どもの情報を得ながらのやりとりする行動、子どもではなく介助者とやりとりする行動が存在した。

介助者の行動では、係わりを見守る、やりとりが成立するように子どもや係わり手に働きかける、子どもの代わりに係わり手とやりとりを行うなどの行動が観察された。

次に、係わり手の意思伝達の方法をTable 2に表す。係わり手の意思伝達方法には、音声言語のみで係わるも

の、触覚等他の感覚も活用するものがあつた。また、最初は音声言語で発信し、子どもの応答に合わせて伝え方を変更している係わり手も存在した。

### 3. 考察

まず、係わり手の行動について検討したい。Table 2にあるように、音声だけでなく子どもの状態に合わせた形態で発信する場面があつた。松田（1998）は、係わり手の問題として、コミュニケーションを音声中心にとらえてしまうことと、子どもの受容能力や理解力に合わせて表出されていない点を挙げているが、Table 2②③の

Table 2 係わり手の意思伝達の方法

①やりとり開始から終了まで音声言語のみでやりとりを行う
②子どもの状態に合わせ、音声言語だけでなく、子どもの受け取りやすいと考えられる発信（触覚・視覚などを使う、または多感覚を使う）を行う
③音声言語による発信の後、子どもの反応が現れたときには、それに応えるように子どもの反応の形態を利用して応えていく

Table 3 コミュニケーション行動の分類と係わり手と介助者の行動

コミュニケーション行動の分類	Table 1 との関連
①介助者は見守り、子どもと係わり手のやりとりがおこなわれる	係わり手の行動：① 介助者の行動：②
②子どもと係わり手のやりとりが深まるように、介助者が子どもの状況を伝えるなど、係わり手を援助しながらやりとりがおこなわれる	係わり手の行動：② 介助者の行動：⑥⑨
③子どもと係わり手のやりとりが深まるように、介助者が子どもを援助しながらやりとりがおこなわれる	係わり手の行動：なし 介助者の行動：①③
④子どもと係わり手とのやりとりが、途中から消失して、係わり手と介助者のやりとりがおこなわれる	係わり手の行動：③ 介助者の行動：④⑩
⑤係わり手から子どもへの係わりに対して介助者が応え、係わり手と介助者のやりとりがおこなわれる	係わり手の行動：④ 介助者の行動：⑤⑦⑧
⑥係わり手が介助者に対して働きかけ、係わり手と介助者のやりとりがおこなわれる	係わり手の行動：⑤ 介助者の行動：⑤⑦⑧

ように、伝達方法を工夫している状況も存在する。

次に、Table 1 で示した係わり手と介助者のコミュニケーション活動を分析し、6のカテゴリーに分類した (Table 3)。

Table 3 から、子どもとのやりとりにおける介助者・係わり手の行動は、多様な関係になっていることがわかる。Table 3 ①は、介助者は係わらず、子どもと係わり手がやりとりするケースである。しかし、Table 3 ②③④⑤⑥のように、様々な形態のコミュニケーションも存在している。

Table 3 ②③から、介助者を含めたコミュニケーションは、初めから3者のコミュニケーションが行われる場合と、係わり手と子どもだけのコミュニケーション場面からはじまり、途中から介助者が介入する場合がある。そして、介助は係わり手に対して行うものと子どもに対して行うものがある。②は、係わり手に子どもの状況を伝えて係わり手の改善を促している。その結果、観察時の記録から、介助者の助言で係わり手の表出方法が改善され、子どもの反応が発現する場面も存在した。③は、子どもの表出を援助するものである。観察の中では、手の動きを介助したり、子どもの発声が弱い時に「○○ちゃんが発声しています」と伝達したりしていた。このように、介助者は適切な介助を行いコミュニケーションを促進させようとしている活動も存在する。西川 (2000) のいう、コミュニケーションを促進する大きな条件でも挙げられている「状況に合わせて、適宜援助の仕方を変化させる」ことを実践しているといえよう。これらは、担任教師等、特定の係わり手にしか読み取れない (西川, 2000) 子どもの表出を係わり手と共有し、子どもに対す

る理解を深めていくことになるだろう。以上のような、介助者の介入は、効果的であると示唆された。

また、Table 3 ④⑤⑥では、子どもではなく係わり手と介助者がやりとりを行っている。これらの行動は、樋口 (2008) で挙げられている教師の行動と同様である。教師が子どもに代わってやりとりしている。松田 (1998) の挙げる係わり手の問題点 (①観察眼の未熟さ、②子どもの理解力の過小評価、③身体の動き・表情などの表出を軽く扱う、④状態に合わせて伝達していない) が理由となると推測される。これらのやりとりは、子どものコミュニケーション行動を促進するのではなく、抑制してしまう可能性があり、改善が必要であろう。

実験2では、実験1の結果のような状況が起こる背景を、特別支援学校の教員へのアンケート調査を通して検討していきたい。

### Ⅲ. 研究2

#### 1. 方法

##### (1) 参加者 (回答者)

特別支援教育についての研究会や研修会に参加の経験があり、重度・重複障害児のコミュニケーション行動やその指導方法について知識を有する特別支援学校教諭11名。回答者は、同一の特別支援学校所属でなく、延べ6校に所属している。

##### (2) アンケート内容

研究1の観察結果から作成したアンケートを回答者に提示し、記入を求める。アンケートの内容は、①問い1と②問い2である。

①問い1

Table 1 の内容について、回答者が特別支援学校での教育場面（児童・生徒登校から下校までの全教育場面）において観察したことがある係わり手と介助者の行動にチェックする。観察したことがある行動で、頻繁に見かけるものには、更にチェックを加える。そして、記述された行動が、教育的な視点から、「○：好ましい」「×：好ましくない」「△：どちらともいえない」か判断する。

②問い2

問い1. で回答者が観察した経験があったとした行動が、起こる背景を推測し、自由に記述する。

アンケート終了後、インタビューコメントが得られた場合は、記録し結果の分析に活かす。

2. 結果

(1) 回答者が観察した経験がある係わり手と介助者の行動とその頻度、評価

問い1の結果をTable 4 に示す。

Table 4 参加者が観察した経験がある行動とその頻度・評価

	行 動	観察 した こと があ る	よく 観 察 す る	好ましい○ 好ましくない× どちらともいえない△		
				○	△	×
係 わ り 手	① 係わり手が子どもに係わり、子どもの反応を待ち、子どもの反応に対しやり取りを続ける。	11	5	8		
	② 係わり手が子どもに係わり、子どもの反応があり、介助者に反応の意味を問い、さらにやりとりを続ける。	11	3	8		
	③ 係わり手が子どもに係わるが、子どもの反応がないと介助者に関わり、介助者とやりとりをして終了する。	9	7		2	5
	④ 係わり手が子どもに係わるが、介助者が応え、係わり手と介助者がやりとりをする。	11	5		1	8
	⑤ はじめから、介助者の方を向いて話しかけ、子どもの反応とは関係なく介助者とやりとりをする。	8	1			9
介 助 者	① 係わり手の係わりを、子どもが理解できるように子どもの理解力に合わせて伝える。	9	2	10		
	② 係わり手が子どもに係わるときに、やりとりを見守る。	9	5	9		
	③ 係わり手が子どもに係わるときに、子どもが、係わり手の方に注目するように子どもの注意を向けさせようとする援助を行う。	10	5	9		
	④ 係わり手が子どもに係わるときに、子どもの様子を見たり、反応の援助をしたりするが、子どもの反応が少ないと、係わり手と介助者がやりとりをする。	10	3		4	3
	⑤ 係わり手の話しかけに対し、子どもの反応とは関係なしに反応し、やりとりをする。	10	3			9
	⑥ 係わり手に対して、子どもの変化を伝えたり子どもの反応に注目させたりする。	10	6	8		
	⑦ 子どもの身体を支えて子どもの表出や動きとは関係なく、係わり手に対しての反応の動きを子どもの身体で行う。	9	1			7
	⑧ 係わり手の話しかけに対し、すぐに子どもに変わって、または子どもに成りきって音声を発する。	10	4		2	6
	⑨ 係わり手の話しかけに子どもが反応した後、子どもの気持ちを推測して説明し、係わり手とのやりとりが深まるように介助する。	10	5	6	1	
	⑩ 係わり手の話しかけに対し、子どもが反応した後に、子どもに変わって、または子どもになりきって係わり手と対応する。	10	5		5	3

いずれのコミュニケーション形態も、ほとんどの回答者が観察した経験があり、実験1で整理された係わり手と介助者の行動は、特別支援学校において、一般的な活動であることが示唆された。

係わり手の行動では、③が11名中9名（以下、9/11と示す）、⑤が8/11の回答者が観察した経験があり、他の3項目は、全ての回答者が観察したことがあると答えている。さらに、③④は半数以上の回答者が、よく観察すると答えている。

また、それぞれの行動に対する評価が、①②については、8/11の回答者が好ましい行動とし、④については

8/11⑤については9/11の回答者が好ましくないと答えている。

次に、介助者の行動については、全ての項目で9/11以上の回答者が観察した経験があると答えている。③④⑤⑥⑧⑨⑩に関しては、10/11である。頻回に観察されるとする回答も多く、②③⑥⑨⑩については、50%以上の回答者がよく観察すると答えている。また、半数以上の回答者が、好ましいとするのが、①②③⑥⑨、好ましくないとするのが⑤⑦⑧である。

(2) 回答者が考えるコミュニケーション形態が行われる理由

問い2の結果をTable 5に示す。

全ての回答者が理由を記述していた。好ましいとした行動については、知識と意識に関するものに分類した後、

記入者の記入の主旨をまとめたうえで項目と回答数を記述した。好ましくないと判断された行動については、知識、態度、その他に分類し同様の処理を行った。

Table 5 行動を起こす背景にあると考えられる理由

	種類	項目	回答数
好ましいと判断した行動	知識	①認知やコミュニケーションの発達についてある程度の知識を持っている	1
		②子どもの特性に応じた係わり方の配慮を理解しているから	1
		③重度重複障害の専門性を持っている	1
		④重度重複障害児には、働きかける方法を一定にすると理解し易いことを知っている	1
		⑤重度重複障害児の読み取りが難しいことを理解している	2
		⑥重度重複障害児は、応答に時間がかかることを理解している	2
		⑦重度重複障害児への係わり方とその支援方法を理解している	1
	態度	⑧子ども主体で活動を考える自覚がある	4
		⑨謙虚さがある	1
		⑩子どもの視点で捉えられる	1
		⑪学校の活動は全て子どもの学習であると意識している	1
		⑫子どもとのコミュニケーションを大事にしている	2
		⑬子どもの行動で分からないことは、聞こうという意識がある	2
		⑭子どもの状態に合わせて係わろうとする意識がある	2
		⑮子どものやりとりを見守ろうとする意識がある	1
		⑯子どものやりとりが深めようとする意識がある	1
好ましくないと判断した行動	知識	①重度重複障害の専門性がない	2
		②言語以外でも“やりとり”が成立することがわからない	1
		③障害を補うための手法を知らない	1
		④子どものアセスメントがとれない	2
		⑤重度重複障害だから、考える力、質問に応えられないと思っている	2
		⑥子どもの実態把握を理解していない	1
		⑦コミュニケーションを言語中心に考えている	1
	態度	⑧自分のやっていることが正しくないと感じて思わない	2
		⑨子どもが主役という自覚がない	5
		⑩学校は、子どもが学習する場であると思っていない	1
		⑪子どもからの表出を待ちきれない	1
		⑫介助者が、係わり手中心で介助している	1
		⑬子どもの表出を待ち、また、表出したいと思わせるという大切な教育的意図を欠いている	1
		⑭子どもの理解力に合わせて関わろうとしていない	1
	その他	⑮時間的制約がある	3
		⑯状況的制約がある	3
		⑰子どもの気持ちを教師が代弁することは必要であるとする	1
		⑱日課が過密である	1
		⑲子どもの規模が大きすぎる	1

### 3. 考察

Table 4より、回答者は、係わり手の行動①②、介助者の行動①②③⑥について、好ましいと判断する数が多かった。

係わり手の行動で、好ましいと判断される行動①②は、どちらも最後まで係わり手が子どもとのやりとりを行っている。好ましいとされる行動を、「よく観察する」という回答が50%以下であることは、残念な結果であった。

また、好ましくないとされた行動はTable 4③④⑤で、係わり手と子どもでなく、係わり手と介助者がコミュニケーションを行う行動が含まれている。回答者の行動の判断基準に「係わり手が子どもとコミュニケーションを行っているか」という要素が含まれるといえよう。しか

し、Table 4係わり手の行動③④については、「どちらともいえない」という回答も存在する。この理由として、2名の回答者がアンケート終了後、「子どもの反応がわかりにくい場合、介助者が子どもの気持ちを代弁することも必要である。」と語っていた。本来、子どものコミュニケーションは、子ども自身の表出をどのように捉えて伸ばさせていくかという視点で考えられてきた。しかし、「代弁」が重度・重複障害の子どもの状況を知らせて理解を深め、コミュニケーション行動に好影響をもたらすと考えている回答者が存在することが明らかになった。一方、Table 5の好ましくないと判断した行動：態度⑨⑩⑫⑬のように「代弁」が、子どものコミュニケーションを妨げていると判断する回答者もあり、「代弁」

については、特別支援学校教員の中にも、評価の判断が一定しないことが示唆された。

次に、介助者の行動について検討したい。Table 4より、介助者の行動で、好ましいと判断する回答者があるのは①②③⑥⑨である。このうち、②は子どもと係わり手のやりとりが上手くいっているので、介助者は見守っている状況であることが推測される。また、①③は子どもの援助を行い、⑥⑨は係わり手の援助を行ってやりとりを促進させようとしている。これまで、松田（1998）のように係わり手の行動を報告する研究は多く存在するが、介助者の行動を言及する研究は少ないのが現状である。しかし、Table 4 介助者の行動①②③⑥⑨は、特別支援学校で観察されており、特に②③⑥⑨は、5/11以上の回答者がよく観察すると答えている。特別支援学校教員は、重度・重複障害児のコミュニケーション行動における介助者の重要性を認識し、介助者の行動の好ましい判断基準を持って日々の教育活動に従事しているといえよう。

一方、介助者の行動で、好ましくないという回答があるものは、④⑤⑦⑧⑩である（Table 4）。いずれも、係わり手の行動に対して、子どもではなく介助者が応答してやりとりが終わる行動である。これらの行動に対して、数が少ないながらも「よく観察する」としている回答者が存在し、これらのコミュニケーション行動がよく観察される学校が存在することが示唆される。これらの好ましくないと判断される行動がよく観察されるのであれば、改善は必要であろう。

次に、行動を起こす背景にあると考えられる理由（Table 5）について検討したい。

好ましいと判断した行動の背景には、知識面では、重度・重複障害児の教育に関するものと、特性（理解・反応の時間・支援方法など）に関するものが存在した。態度面については、個人の性格や特性、学校の教育活動のとらえ方、教師としての態度など多岐に渡っている。松田（1997）や川間（2006）、樋口（2008）が、専門性等知識に言及していたのに対して、学校教職員は、態度面に原因を求める傾向が強いといえよう。特に、「子どもが主役であると自覚がない」と5/11の回答者が答えている。

また、好ましくないと判断した行動の背景に「時間的制約」「状況的制約」「代弁」「子どもの学習の規模」の問題を挙げていた回答者が存在した。本来、特別支援学校では、重度・重複障害児の特性に合わせ、表出を待つ十分な時間の確保、子どもに合わせた伝え方ができる状況設定が必要なはずである。子どもの特性に合わせた環境設定がなされていないのではないかという疑問が生じる。また、重度・重複障害の子どもへの微細な表出が活かせる学習集団の規模が求められると考えているのだろう。これらについて、今後の検討が必要であろう。

## 引用文献

- 1) 樋口和彦（2008）重度重複障害の子ども同士の係わりについて. 飯野順子（編），障害が重い子の授業作りPART2. ジアース教育新社，112-130.
- 2) 川間健之介（2006）重度・重複障害児の集団で行う授業をどうするのか. ～いのちはぐくむ～支援教育の展望，147，4-9.
- 3) 川間健之介・徳永豊・西川公司・早坂方志・古川勝也・宮崎昭・渡邊章（2002）自立活動指導ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団.
- 4) 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. 重複障害児の意思表示と教育環境に関する研究，特殊教育総合研究所，5-12.
- 5) 松田直（1998）障害の重い子どもとのコミュニケーションー機器の利用の前にー. 肢体不自由教育，135，6-13.
- 6) 西川公司（2002）重複障害児の指導ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団.
- 7) 特殊教育の改善に関する調査者研究会（1975）重度・重複障害児の学校教育の在り方について（報告）. 文部省.
- 8) 渡邊章（2009）言語・コミュニケーション機能と理解と指導のポイント. 重複障害教育実践ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団，P112 -123.

Behaviors of both *kakawarite* and *kaijoshu* in communicative situations special needs schools for children/students with severe and multiple disabilities

Kazuhiko Higuchi, Shyuji Mishima and Takashi Koyama

The following are the two aims of this research. 1) Clear the behaviors of both *kakawarite*, teachers who try to communicate with children/students, and *kaijosya*, co-teachers who try to support *kakawarite*, at special needs schools for children/students with severe and multiple disabilities. 2) Clear the points of view with which teachers at special needs schools evaluate the behaviors of *kakawarite* and *kaijosya*.

In order to attain those aims, I 1) observed the communicative situations at special needs schools, 2) made questionnaires based on the observations 3) asked teachers at special need schools to fill in the questionnaires.

Through the observations, I found that there were the cases when *kakawarite* and children/students communicated with each other deeply because of the efficient support from *kaijosya*. On the other hand, there were the cases when only *kakawarite* and *kaijosya* interacted with each other without any communications between *kakawarite* and children/students.

According to the result of questionnaires, teachers at special needs schools put higher value on the situations when *kakawarite* and children/students deepen interactions with each other than those when they are not making good interactions to communicate with each other. We need to consider how to make use of these evaluations when we teach children/students from now on.

Key Words: severe and multiple disabilities, communication, teacher, *kakawarite*, *kaijosya*