

## 重複障害者の応答行動を引き出す指導の検討

特別支援教育分野(15220911) 青柳リエ子

重複障害者が主体的な生活をするためには、意思表出手段の獲得が必要である。本研究ではその前段階として、重複障害者の安定した応答行動を引き出す指導を試みた。結果、働きかけに対する応答行動として、左手の動きが安定して確認された。以上から、i)学習習得状況把握表を用いた学習習得マップの作成、ii)学習習得マップに基づくプレ指導の実施、iii)本指導プランの作成と実施、の流れが重複障害者の応答行動を引き出す指導に有効と示唆された。

[キーワード] 重複障害者, 応答行動, 意思表出, 学習習得状況把握表 (GSH)

### 1 問題の所在

#### (1) 研究の背景

音声言語や身振りなどによる意思表出に困難を抱える、障害が重度で重複している児童・生徒(以下、重複障害者とする)とのコミュニケーションにおいて、筆者は彼らの行動がどのような意思を表しているのかを理解することに難しさを感じることがあった。それは、瞬きや口元などの意思を表す指標として使うことができそうな動きが微弱であること、あるいは、出現そのものが不安定であることに起因していると考えた。それゆえ、重複障害者が他者に意思を伝えることができるようにする指導の必要性を感じた。

#### (2) 重複障害者のコミュニケーション上の課題

土谷(2006)は重複障害者の「<わかりにくさ><できることの制約><身体表出やコミュニケーションにおける発信の困難>は、他者に対して<受動的・依存的>とならざるを得ない状況をもたらす」と述べている。また、重複障害者の働きかけに対する反応が、微弱であったり筋緊張を伴っていたりするために、予測以上に時間を要することがある。そのため、支援者側が不安な気持ちになり、働きかけそのものが少なくなっていく傾向があるという指摘もある(坂口, 2006)。石川(2002)は支援者が重複障害者の意思を受け止める姿勢をもつことができなかつたり、行動の背後にある重複障害者の意図に気づくことができなかつたりすると、重複障害者がやる気を無くして受け身の生活を強いられてしまうと述べている。こうしたことから、自分の意思が相手に伝わる表出手段の獲

得が、重複障害者のコミュニケーション上の課題となると考える。

#### (3) 重複障害者のコミュニケーション上の課題への対応

重複障害者のコミュニケーションに焦点を当てた研究で、岡田・是永(2010)は選択による表出を促す指導を行い、対象者にとって意思を表出しやすく、関心の高い場面設定を行うことで、選択する行動の表出頻度が増加したと報告している。また、寺本・川間・進(2011)は重複障害者に対して支援者がスイッチとパソコン教材を用いた支援を行った結果、自己選択課題を通して対象者が意思の決定を主体的に示すことができる方法を確立させるとともに意思表出行動が増加したと述べ、重複障害者の意思表出を促すにあたり、選択活動を取り入れることの有効性を示唆した。

選択活動を取り入れた指導を、特別支援学校を含む教育実践現場で行うにあたり、原田・小笠原(2014)は対象者の運動機能やコミュニケーション手段を中心としたアセスメントの実施とそれを簡易的に行う必要性を述べている。

以上のことから、重複障害者が自分の意思を相手に的確に伝えることができるようにするために、適切且つ速やかな実態把握と、選択活動を取り入れた指導の検討が必要であると考えた。

#### (4) プレゼンテーション I の成果と課題

プレゼンテーション I において、重複障害者に選択活動を取り入れた意思表出を促す指導を行った。その結果、好みの活動に関する場面と好みでない活動に関する場面で応答行動の出現回数に違

いが見られたことから、指導によって対象者の好みが見られることが示唆された。このことから、指導の手続きである 1) 対象者の情報収集と実態把握、2) 選択課題と応答行動の選定、3) 指導プランの作成、の順に指導したことの妥当性が推察された。

しかし、対象者が主体的に意思を表出する手段としては十分定着しなかった。その要因として、実践者が選定した応答行動の表出が不安定であったことが考えられる。この実践では、選定した応答行動が一部の好みの活動に関する場面では表出しなかった。これは、対象者の活動時における状態の影響が考えられる。応答行動の出現が不安定である場合、対象者の行動とそれによって得られる結果とがうまく結びつかないことがあると推察される。そのため、対象者の意思表出手段として定着につながらなかったと考える。このことから、同様の事例による、安定した応答行動を引き出すための指導を検討することが課題となった。

## 2 目的

重複障害者が意思表出できる指導につなげるために、プレゼンテーション I の対象者と同じ対象者で、安定した応答行動を引き出す指導の有効性を検証することを目的とする。

## 3 対象生徒に対する指導

### (1) 目的

重複障害者の意思表出手段につながる、安定した応答行動を引き出す指導を試み、その検証を目的とする。具体的には、実態把握に基づいたプレ指導を試み、その結果を分析、検討した上で、本指導に取り組むことで目的の達成を目指すこととする。

### (2) 対象

Y 養護学校に在籍する、重複障害者である高等部 1 年生 (以下、対象生徒) とした。なお、この対象生徒はプレゼンテーション I の対象生徒と同一の生徒である。

音声言語による意思表出はないが、発声による感情の表出が見られることがある。身体の向きを変えたり、座位姿勢を取ったりすることは困難であるが、顔の表情や顔の向き、視線、両腕、手指をわずかに動かすことができる。体調が安定しないところがあり、その時の身体の状態によって働

きかけに対する応答行動が弱まることもある。しかし、体調が良い時には呼びかけに対して目を大きく開いたり、相手の方に目を向けたり、口や手を動かすことがある。

所属学級の生徒との学習の他に、他学級の生徒との集団学習にも参加しており、他の生徒と教員とのやりとりなどに意識を向ける様子が見られることがある。医療的ケアを必要としており、在籍校において、学校看護師による経鼻経管での水分や栄養の注入を実施している。

### (3) 期間

20XX 年 10 月～11 月の連続する 4 週間とした。この 4 週間を、実態把握 (1 週間)、プレ指導 (1 週間)、本指導 (2 週間) で構成した。

### (4) 記録・分析

始めのあいさつから、終わりのあいさつまでを 1 台のビデオカメラを用いて対象生徒の前から撮影し、実践者とのかかわりの様子を記録した。

分析対象は、応答行動を引き出す活動における対象生徒の表出した行動である。出現の有無や行動の具体的な様子をビデオ記録から確認した。その結果を対象生徒の応答行動の記録シートに記入し、目、顔、手、口の動きと発声の有無について分析した。

### (5) 倫理的配慮

対象生徒の担任を通して保護者に書面による説明を行い、同意書の提出をもって同意を得た。

### (6) 実態把握

#### ① 期間

20XX 年 10 月中の 1 週間

#### ② 手続き

担任からの情報をもとに学習習得状況把握表 (以下、GSH) により、対象生徒のコミュニケーションに関する学習習得マップ作成を行った。GSH は PC 上で動作するプログラムで、障害が重い児童生徒の実態把握や指導計画の作成・評価に活用できる。作成にあたっては学習把握表ソフトをダウンロード<sup>1)</sup>して使用した。速やかに実態把握を行うために、この指導では GSH の簡易版の質問項目を使用して、対象生徒の見る、聞く、意思伝達に関する基礎情報やコミュニケーションに関する学習状況について実践者が入力を行った。この学習習得マップ作成を通して、担任 (2 名) から対象生徒の心身の状態や、優位な感覚、興味・関心、学習活動に取り組む際の様子などについて

聞き取りを行った。聞き取り時は、担任個々の認識や表現の違いによる情報のずれを軽減するため、担任2名同席のもと情報共有を図りながら、実践者が入力を行った。

合わせて、対象生徒と実践者による1対1でのかかわり場面、担任や普段からかかわることの多い教員とのかかわり場面、集団学習場面、授業の合間の休憩場面について、実践者による様子観察を通して対象生徒の情報確認を行った。その中で、実践者または教員からの働きかけや周囲の状況の変化などに対する、応答行動と受けとることができる動きの有無や具体的な様子を確認した。

③結果

GSHの簡易版を用いて作成した学習習得マップ(図1)により、対象生徒は、働きかけを快として受容することは途上段階にあること、大人への積極性や要求表出は未達成であることが示されたことから、表出の課題が推察された。一方、音声単語の初期理解は達成されており、視覚サインの初期理解も身につくことが示された。これらの結果から、自分の要求を表出する手段を身につけることができるようにする指導の必要性や、指導における支援の仕方として、平易な言葉による働きかけや、視覚を活用した提示の有効性などが示唆された。

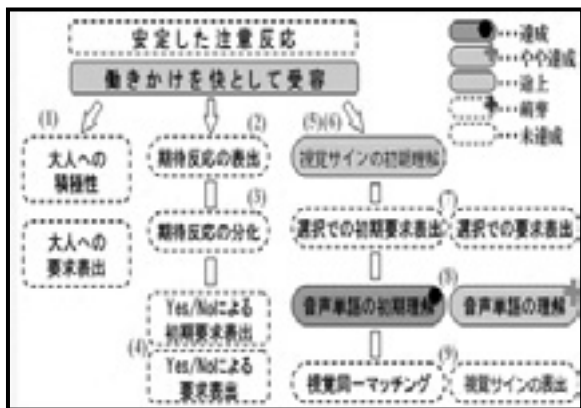


図1 対象生徒の学習習得マップ

学習習得マップの作成にあたり、担任への聞き取りから、対象生徒の見え方については、人の区別はしているようだとの情報を得た。聞こえ方については、呼名に対して目を見開く、口を動かす、手を動かす、眉毛だけを動かすといった行動が見られる。また、母や担任、学校で医療的ケアを実施している看護師の声や高めの音域の音に対する

反応が見られる。この他、興味のある音(特に人の話し声)のする方に顔を向けたり、ベッドで横になっている(首を支えるネックホルダーがないことにより、車椅子に座っている時よりも首を動かすことができる範囲が広がっている)時には、人の声や足音を聞いて、首を動かして相手を探したりしているような様子が見られるといった情報を得た。学習活動への取り組み方については、一つの活動の中に複数の要素を組み合わせるよりも、「聞く」活動、「見る」活動などのように、一つ一つの活動に分けた方が集中できるよだとの情報を得た。

実践者による様子観察では、近くで名前を呼ぶと呼んだ相手の方に目を向ける様子が見られた。このことは、担任からの情報と一致している。具体的には、対象生徒から30cm程度離れた位置で名前を呼ぶと、目を見開いたり瞬きをしたりした後、呼んだ相手の方に目を向ける様子が見られた。しかし、1m程度離れると、呼名に応じて目を見開くことはあるが、相手に目を向ける様子は見られなかった。また、近くにいても黙って動かずにいる時は、かかわり手に目を向ける様子は見られなかった。こうしたことから、「見る」よりも「聞く」が優位なのではないかと推察された。このことは担任への聞き取りでも確認されている。

呼名に対する応答までの潜時については、呼ばれてすぐに目を見開きすぐ相手に目を向ける時と、目を見開いてから目を向けるまでにしばらく時間がかかる時があり、その時間差はおおむね2~10秒程度の幅があった。こうした様子は楽器を使用した活動時にも確認されており、実践者が楽器を鳴らし終えてから応答行動が見られるまで10秒程度かかることがあった。このことから、対象生徒とのかかわりにおいて、働きかけから応答までに待つ時間として10秒程度必要であると推察された。

また、その際の表情については、最初はぼんやり目を向ける感じであったが、やりとりをしているうちに目をより大きく開けて相手を見るような様子が見られた。このことから、他者の働きかけに意識をしっかりと向けることができるようにするためには、学習計画の中にやりとりの準備段階を設定する必要があるのではないかと考えられた。

対象生徒が関心を示す場面についても様子観察を行った。その中で関心があると考えられる行動

が見られた場面は、対象生徒にとって聞きなじみのある曲が教室内で流れた時であった。

#### ④考察

GSH の簡易版を用いて作成した学習習得マップを用いることで、学習の優先項目が推察されるとともに、効果的な支援手段が示唆された。これは、指導プラン作成に向けて主要な手がかりとなると考えられる。また、実態把握において把握すべき事項が明確になり、複数の教員が同じ視点で対象生徒の実態を検討できるため、教員間での共通理解を図る上でも有効であった。

この指導では、複数の担任の情報の統一を図りながら GSH の入力を行った。これにより、対象生徒を多面的にとらえることが可能となり、学習習得マップの妥当性がより高まったと考えられる。さらに、その作成過程で、優位であると推察される感覚／関心を示す具体的事項／関心を示していると考えられる際の様子／適切な活動への取り組みせ方、について担任から情報を得た。これらの情報は、指導を行うにあたっての具体的な活動内容や教材選定に直接結びつくものであった。

よって、GSH を用いて対象生徒の実態把握を行うにあたっては、このような項目について、対象生徒とかかわりの深い関係者から十分な聞き取りを行うことが必要である。それにより、対象生徒の実態に沿った、より妥当性の高い指導プラン作成につながると考えられる。なお、協力いただいた担任からは、GSH の入力を行うことで、今まであまり意識することがなかった実態把握のための観点があることに気づき、そのことについて考えることができたという話があった。このように、入力作業を行うことで実態把握のための新たな観点を意識することができるという点においても、GSH は有効であると考えられる。

様子観察による実態把握では、担任からの聞き取りで得た情報をもとに、更に詳細な情報を得るという視点で対象生徒とかかわり、観察を行った。それにより情報の裏付けがなされるとともに、対象生徒の応答行動を引き出す上での適切な実践者のかかわり方が示唆された。

#### ⑤プレ指導に向けた方向性

簡易版の GSH を用いた実態把握と担任からの情報に基づいた様子観察を組み合わせることが、現在の対象生徒にとって優先すべき学習内容とそれを指導するにあたってのより適切な支援の方法を

見出すことにつながることを推察された。よって、プレ指導では、GSH を用いた実態把握と様子観察から得られた結果に基づいてプランを作成する。

#### (7)プレ指導

##### ①期間

実態把握終了後の 1 週間

##### ②手続き

作成した学習習得マップの結果、及び担任から聞き取った情報に実践者による様子観察の結果を加味して、対象生徒の優位な感覚と関心を示す教材、有効な支援方法などを考慮したプレ指導プランを作成して実施した。使用教材は、今後の対象生徒の学習や家庭生活などへの活用の可能性もふまえて、学校にあるもの、身近な場所で購入しやすく価格も比較的安価なもの、操作が簡易なものとする事とした。具体的には、楽器 3 種（おもちゃの太鼓、鈴、キーボード）と、音楽 2 曲（対象生徒が関心を示した普段から聞きなじみのある曲 A と、聞きなじみのない曲 B）を取り入れることとした。曲 A と曲 B については音質をそろえるため、どちらも音の出る絵本を用いることとした。

学習活動の流れは、「始めのあいさつ／学習の説明／関心を示す教材を取り入れた優位な感覚を活かした活動／終わりのあいさつ」とした。このような学習活動の様子を記録し、使用教材ごとの応答行動の違いを確認することとした。その結果に基づいて応答行動を引き出すために有効であると考えられる学習課題を抽出することを企図した。

なお、指導を行う際は対象生徒の教室の向かい側にある教室を使用し、他の生徒がいない状況で実施した。それによって、毎回の指導における環境の変化の軽減を図り、学習課題に対して意識を向けやすくするとともに、働きかけと応答行動との因果関係がより明確になるように留意した。また、実施時間は 3 校時が始まる前に行う対象生徒の水分注入後の時間とし、毎回の指導を可能な限り同じ時間帯で実施することで、時間帯の違いによる応答行動の表出への影響を軽減するとともに、一日の流れの中で対象生徒がこの指導にかかわる学習活動への見通しをもつことができるように配慮した。

実践者のかかわり方としては、対象生徒の実態把握において働きかけから応答までに 10 秒程度必要であると推察されたことから、働きかけから次の働きかけまで 10 秒以上間隔をあけることと

した。また、提示する教材の順序性の影響を考慮し、教材を提示する順序をセッション毎に変えて行った。なお、「聞く」学習ではあるが視覚サインの初期理解が身につくということをふまえ、音を出す前に使用する教材を10秒程度同じ位置で提示することで、対象生徒が活動への見通しをもてるようにするための手がかりとした。

### ③結果

学習習得マップの結果、及び様子観察による情報の補完により、優位な感覚として推察された「聞く」力を活用したプレ指導を3回実施した。

その結果、楽器では、口をすぼめる動きが確認されたが、それ以外の顕著な応答行動は見られなかった。一方、曲では、曲Aをかけると目を見開いたり、左手や口を大きく動かしたりする様子が確認された。曲Bでは目を閉じたり口をすぼめたり、少し左手を動かしたりする様子が見られた。こうした様子から、楽器よりも曲の方が対象生徒の関心度が高く、応答行動を引き出すには有効なのではないかと推察された。曲同士の比較では、曲Aを聞いた時の方が、曲Bを聞いた時よりも、応答行動が顕著であった。

### ④考察

実態把握の結果に基づくプレ指導においては、1回目から複数の応答行動の出現が確認された。これは、「聞く」という対象生徒の優位な感覚を活かした活動であったことによると考えられる。対象生徒の優位な感覚を活かすことで、活動内容が認識しやすく、スムーズに受け入れることができたため、応答行動が引き出されやすくなったと考えられる。また、同じ「聞く」活動でも、音源の違いによって応答行動の出現の様子に違いが見られることが確認された。このことから、プレ指導において複数の教材を組み合わせた指導を行うことが、本指導プラン作成に向けた、より有効な教材選定につながると考える。

### ⑤本指導に向けた方向性

プレ指導の実施により、対象生徒の情報と実態に基づいた優位な感覚を活かす指導プランを作成することで、応答行動が引き出されやすくなることが示唆された。また、対象生徒の応答行動を引き出す上で、より有効であると推察される活動の選定に至った。よって、本指導では、プレ指導で確認した対象生徒の優位な感覚と有効な教材を用いた指導プランを作成する。

## (8)本指導

### ①期間

プレ指導終了後の2週間

### ②手続き

プレ指導の結果に基づき、応答行動を引き出すための本指導プランを作成した。具体的には、楽器よりも曲の方が対象生徒の関心度が高いというプレ指導結果をふまえ、応答行動を引き出す活動の学習課題として曲Aと曲Bを取り入れ、実践者が対象生徒と1対1で本指導を行うこととした(9回計画, 1回10~15分)。なお、曲Bについては、プレ指導で使用したことで聞き慣れが生じてきている。その中で安定した応答行動が引き出されるかを確認するとともに、曲Aと曲Bで応答行動の違いが見られるかについても確認することとした。本指導の場所や時間帯は、プレ指導と同様である。

学習活動の流れは、「始めのあいさつ／学習の説明／応答行動を引き出す活動(1回目)／学習の切り替え活動／応答行動を引き出す活動(2回目)／学習の切り替え活動／学習の振り返り／終わりのあいさつ」とした。なお、学習の切り替え活動とは、応答行動を引き出す活動の1回目と2回目の間に全く異なる活動を入れることで、1回目の活動が2回目の活動に影響を及ぼさないようにするための活動である。具体的には、シールを貼る活動を設定した。この活動は、事例研究の課題として池田(2015)が述べている、「学校生活の文脈で研究を行う必要性」を考慮して設定したものである。学習の切り替え活動は、1回目の応答行動を引き出す活動による2回目の活動への影響を回避するためのものであるが、学習の流れとしての必然性をもたせるため、曲を聞くことができた成果を、シールを貼ることで対象生徒に伝えるという意味づけで実施することとした。

本指導における条件として、指導を行う際は、常に働きかけの仕方や環境設定を統一し、働きかけや環境の違いによる応答行動への影響が出ないようにすることとした。具体的には、実施の場所、時間帯、対象生徒の位置、ビデオカメラの位置と距離、実践者の位置、教材の提示位置、言葉かけの仕方を毎回同じにして実施した。また、プレ指導と同様に本指導においても、働きかけから次の働きかけまで10秒以上間隔をあけて実施した。

### ③結果

本指導では、応答行動を引き出す教材として曲

A と曲 B を取り入れたプランを作成し、プランを実施する過程で見られた応答行動の確認を行った。計画では9回実施の予定だったが、対象生徒の体調不良により実施回数は5回であった。

セッション1では、対象生徒は登校時から気持ちが高揚している状態であり、指導中も左右の手や口の動き、発声など、複数の応答行動が見られ、動きも活発であった。特に2回目でそうした様子が顕著に見られた。

セッション2では、特に普段と変わった様子はなく、落ちついた状態で学習活動に取り組んでいた。応答行動はあまり見られなかったが、その中でも左手と口の動きが確認された。

セッション3では、セッション2と同様普段と変わらない様子であった。左右の手を大きく動かす様子が確認されたが、それ以外の行動はほとんど見られなかった。

セッション4では、体調面での変化が見られ、体に力が入ったり、何度も瞬きをしたり、一点を凝視したりするなどの様子が見られた。応答行動としては、左右の手と口の動きが確認された。

セッション5では、落ちついた状態で学習活動に取り組んだ。左手を動かす応答行動が確認されたが、その他の顕著な応答行動はなかった。

全てのセッション終了後、実践者の働きかけから曲を聞いている間と曲が終わって約10秒後までの対象生徒の応答行動について、目、顔、手、口の動きと発声の有無に注目し、応答行動の様子を整理した。その結果、目、顔、口の動きと発声については出現する時としない時があり、出現した際の動き方もばらばらであった。手の動きについては特に左手の動きが毎回安定的に確認された(表1)。曲の違いによる応答行動の出現の差については明確な違いは確認されなかった。

#### ④考察

本指導プランの作成において、プレ指導の結果に基づき、より応答行動を引き出しやすいと考えられる課題に絞ることで学習活動が整理された。これにより学習活動への見通しがもちやすくなり、対象生徒が最後まで落ち着いて学習活動に取り組むことにつながったと推察される。こうした状態が、安定した応答行動を引き出すための基盤となると考える。また、内容を整理することで、学習活動時間を10~15分程度で設定することが可能となった。それにより、対象生徒の体力面やその

他の授業との兼ね合いをふまえ、無理のない範囲で十分に活動に取り組めるプランとなった。

表1 対象生徒の応答行動(手の動き)

| セッション番号 |        | 左手 | 右手 |
|---------|--------|----|----|
| S1-F    | (1) 曲A | ◎  | ○  |
|         | (2) 曲B | ◎  | ○  |
| S2-F    | (1) 曲B | ○  | -  |
|         | (2) 曲A | ○  | -  |
| S3-F    | (1) 曲A | ◎  | -  |
|         | (2) 曲B | ○  | -  |
| S4-F    | (1) 曲B | ◎  | ○  |
|         | (2) 曲A | ◎  | ◎  |
| S5-F    | (1) 曲A | ○  | -  |
|         | (2) 曲B | ○  | -  |
| S1-A    | (1) 曲B | ◎  | ◎  |
|         | (2) 曲A | ◎  | ◎  |
| S2-A    | (1) 曲A | ○  | -  |
|         | (2) 曲B | ○  | -  |
| S3-A    | (1) 曲A | ◎  | ◎  |
|         | (2) 曲B | ◎  | ◎  |
| S4-A    | (1) 曲B | ◎  | ○  |
|         | (2) 曲A | ◎  | ◎  |
| S5-A    | (1) 曲B | ◎  | -  |
|         | (2) 曲A | ○  | -  |

凡例 S1…セッションの回数 F…各セッション1回目  
 A…各セッション2回目  
 ※S1-F…セッション1の1回目  
 (1)…1曲目 (2)…2曲目  
 ◎…大きい動き有り ○…小さい動き有り ……動き無し

また、学習の切り替え活動をプランに取り入れたことも応答行動を引き出す上で有効であったと考える。この指導では、「聞く」活動とは全く異なる活動として、シールを貼る活動を行った。「聞いて」→「貼る」という一連の流れが一定していたことで、学習活動の見通しにつながったとともに、応答行動を引き出す活動と学習の切り替え活動のセットで一つの学習のまとまりとなり、活動の区切りとなった。そのことが、対象生徒の学習活動への注意を維持する上で有効であったと考えられる。このことは、1回のセッションで曲の順序を入れ替えて2セット実施したが、1回目と2回目で、応答行動が大きく変化することが少なかったことから推察される。このように、注意が維持されるような内容とすることも、安定した応答行動を引き出す上で必要であると考えられる。

その他、学習活動の場所や時間、実践者や教材の位置、言葉かけの仕方などを統一したことも安定した応答行動を引き出す効果があったと考える。

5回のセッションを通して目や口、顔、右手の

動きは、その時々で表出の仕方が異なったり、行動そのものが見られなかったりしていた。発声についても、確認される時とされない時があった。しかし、左手の動きについては毎回確認された。表出が安定的に見られる行動として、左手の動きが確認されたことにより、安定した応答行動を引き出す指導としてこの指導が有効であることが示唆されたと考える。なお、対象生徒にとって左手は比較的動かしやすい部位であるが、恒常的に動いているわけではない。覚醒度が低い時などには動きが見られないため、何らかの働きかけがあった時に、その刺激を受容して動かしていると考えられる。

指導期間中の担任との情報交換について述べる。本指導において確認された応答行動やセッション中の対象生徒の様子について、各セッション実施後に担任にビデオ記録を提示し、報告した。また、必要に応じて体調面や出現した応答行動についての意見をいただいた。こうした取り組みは安全に指導を実施する上で有効であった。このようなビデオ記録を活用した情報交換は、通常の授業においても、保護者や他教員との共通理解のもとに、より安全に且つ妥当性のある内容を実施する上で有効であると考えられる。

本指導では、曲の違いによる応答行動の違いは確認されなかった。これは、聞きなじみのない曲でもプレ指導を行ったことで、聞き慣れが生じたためであると推察される。よって、応答行動を引き出す指導での教材選定にあたり、プレ指導があれば、その教材に対する経験の差を考慮する必要性は低いと考える。

#### 4 総合考察と到達点・課題

##### (1) 総合考察

本研究において指導を試みた結果、安定した応答行動が引き出されたことが確認された。この指導では、客観的指標であるGSHを用いた実態把握を行った。また、教材選定や実践者の働きかけ方について、実態把握に基づいて詳細に設定して実施した。こうした指導条件を整えることが、重複障害者の意思表示手段としての安定した応答行動を引き出すための有効な指導につながることを示唆された。

本研究における指導は、体調不良による対象生徒の欠席日を除くと、実質的な所要日数は12日で

あった。具体的には、学習習得マップ作成とそれに伴う担任からの聞き取りによる情報収集及び実践者の様子観察が5日、プレ指導が2日、本指導が5日である。このことから、安定した応答行動を引き出すための指導期間として必要な日数は、2～3週間と考えられる。ただし、この指導で学習習得マップの作成を開始した時期は10月であり、対象生徒と担任とがかかわって6カ月以上経過している。学習習得マップ作成を行う対象者の関係者と対象者のかかわる期間に長短がある場合、既存情報量の違いにより、作成の所要日数に違いが出る可能性がある。よって、学校現場において担任が変わった場合の4月当初に学習習得マップ作成を実施する際は、情報収集に更に時間を要する可能性を考慮する必要があると考える。

こうした、作成者と対象者との関係性の違いによる日数の差が出る可能性をふまえながらも、この指導においては、対象生徒にとって必要な指導のねらいや支援の手がかりを7日間で明確にして本指導を開始することが可能であった。これは、GSHを使用することで対象生徒の実態を把握する視点が明確になったことと、作成された学習習得マップによって、コミュニケーション上の課題と学習に活用できる力の傾向が示されたことによる。また、実践者と対象生徒とのかかわり合いは、この指導まではほとんどない状態であったが、本指導における5回のセッションで安定した応答行動が確認された。かかわりの浅い実践者による指導でも、短期間で成果につなげることができた背景には、学習習得マップによる対象生徒像の明確化があると考えられる。基本の情報を得た上で指導すべき要点を意識することで、実践者との関係性にかかわらず、一定の成果を得られる指導につながったと考える。

##### (2) 到達点

本研究を通して、重複障害者の応答行動を引き出す指導として、以下のi)～iii)で行う方法が示唆された。

###### i) 学習習得マップ作成

GSHを使用した学習習得マップ作成を通して、対象者の優位の感覚/関心を示す事項とその際の様子/活動への取り組み方の特徴についての実態把握を行う。その結果に基づいて作成した学習習得マップにより、優先指導事項と有効な支援手段の見当をつける。また、様子観察によって情報の

裏付けを行うとともに、働きかけに対する対象者の応答までの時間といった更に詳しい情報を得る。

ii) 学習習得マップに基づくプレ指導の実施

i) で得た対象者の実態に関する情報をもとに、対象者の優位の感覚を活かしたプレ指導プランを作成し、実施する。その際、複数の教材を取り入れ、その中でより顕著に応答行動が見られる教材を選定する。

iii) 本指導プランの作成と実施

ii) の結果に基づいて、より効果的に応答行動を引き出す教材を取り入れた本指導プランを作成し、実施する。その中で比較的安定して出現する応答行動を確認する。

なお、指導上の留意点として、次のア～エが挙げられる。

ア 学習習得マップの作成は、複数の関係者で検討しながら、より幅広い情報に基づいて行う。

イ 働きかけの仕方や環境設定を統一する（実践の場所、時間帯、対象生徒の位置、ビデオカメラの位置と距離、実践者の位置、教材の提示位置、言葉かけの仕方）。

ウ 学習活動を精選し、始まりと終わりが明確になるようにする。

エ 指導過程における対象者の様子の確認を随時教員間（必要に応じて保護者も含めて）で行う。

(3) 課題

本研究では安定した応答行動を引き出す指導を試みた結果、到達点 i)～iii) による指導が有効であることが示唆された。しかし、引き出された応答行動が重複障害者の意思表出手段として定着するものとなり得るのかを確認するには至らなかった。よって、今後は同様の障害像を呈する重複障害者に対し、前述の i)～iii) に基づく安定した応答行動を引き出す指導を行い、その応答行動による意思表出手段の定着を企図した指導を実施する必要がある。

5 謝辞

本研究における指導を試みるにあたり、多くの御協力をいただいた対象生徒とその御家族、在籍校の先生方に感謝申し上げます。

注

1) ジアース教育新社ホームページより  
<http://www.kyoikushinsha.co.jp/download/GSH1>

41104/index.html (ダウンロード日 2015 年 9 月 28 日)

引用文献

- 原田晋吾・小笠原恵(2014)「知的障害児者の選択行動形成に関する研究動向」、『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』, 第 65 集, 第 2 号, 259-266.
- 池田吏志(2015)「重度・重複障害児を対象とした関わりに関する教育研究の動向と課題」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第一部, 第 64 号, 29-38.
- 石川政孝(2002)「重度・重複障害児のための応答する環境」, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所編集, 『重度・重複障害児のための「応答する環境」の開発についての実証的研究』, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所, Pp. 4-12.
- 岡田奈緒・是永かな子(2010)「肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に対するコミュニケーション指導の研究」、『高知大学教育学部研究報告』, 第 70 号, 71-88.
- 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』, ジアース教育新社, Pp. 7-8.
- 寺本淳志・川間健之介・進一鷹(2011)「重度・重複障害者の意思表出を促す取り組み—スイッチ操作の向上と意思表出行動の促進—」, 『特殊教育学研究』, 第 48 巻, 第 5 号, 371-382.
- 土谷良巳(2006)「重症心身障害児・者とのコミュニケーション」, 『発達障害研究』, 第 28 巻, 第 4 号, 238-247.

参考文献

- 小池敏英・三室秀雄・神山寛・佐藤正一・雲井未歆(2014)『障害の重い子供のコミュニケーション指導—学習習得状況把握表(GSH)の活用—』, ジアース教育新社.
- 鈴木由美子・藤田和弘(1997)「表出手段に制限のある脳性まひ幼児の eye pointing を用いた選択行動の形成」, 『特殊教育学研究』, 第 34 巻, 第 4 号, 1-10.

*Interventions to Elicit Responses of Persons with Multiple Disabilities*  
Rieko AOYAGI