

要 旨

本研究は、ダウン症のある児童の実態に応じたコミュニケーション指導・支援の在り方を探ったものである。自発的な発語が少なく主体的な行動が見られにくいダウン症児童1名に対して、行動記録の分析によるアセスメントを基に、教材や活動場면을工夫し、指導・支援を行った。研究では視覚情報を使い、行動で意思を伝えられるようなコミュニケーション教材を作ったり、活動の中で思考や判断をするための情報や時間を保障したりした。その結果、自発的な発語や主体的な行動が多く見られるようになり、A児は、周囲の人と円滑にコミュニケーションを図ることができるようになってきた。

〈キーワード〉

①ダウン症 ②コミュニケーション ③行動から意思を汲み取る ④時間、情報、視覚的支援

## 1 研究の目標

ダウン症の児童が、円滑にコミュニケーションを行うための効果的な指導・支援の在り方を探る。  
～気持ちよく一日を始めるための取組を通して～

## 2 目標設定の趣旨

特別支援学校学習指導要領解説・自立活動編では「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」<sup>1)</sup>ことを目標としている。その指導内容の一つであるコミュニケーションにおいては、必要な要素として「場や相手に応じてコミュニケーションを円滑に行う」<sup>2)</sup>という項目が設けられており、コミュニケーションの手段については幼児児童生徒の障害の状態や発達段階等に応じて様々な方法を選択・活用できることが記されている。このように、コミュニケーションを円滑に行うことは、特別支援教育が目指している「障害者の自立と社会参加」を実現するために重要なことである。

また、障害者総合支援法では、「障害者及び障害児が日常生活又は社会生活を営むための支援は、全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるものである」<sup>3)</sup>と記されている。このことは、障害のある人が求める支援が不足している場合には、障害のある人自身がその支援を適切に受けたり、求めたりすることが可能であることを示しており、障害のある人が様々な情報を基に自ら考え、選び、行動を決定し、生活を営むために、障害のある人自身が主体的に自分の意思を表出し、相手からその内容を理解されることが大切だと考える。

本研究では、ダウン症のある児童のコミュニケーションをテーマとする。ダウン症のある人は、一般に明るく社交的という印象をもたれていることが多い。しかし、ダウン症のある人の特性として、「抽象的で漠然とした話は理解しにくいこと、感受性が強いこと、観察力・形態認知・空間認知に優れていること、言葉で表現するより行動にあらわす方が得意であること、耳から理解するのは比較的弱いこと」<sup>4)</sup>などが挙げられる。このことから、ダウン症のある人々の行動やコミュニケーションは困難な一面があり、指導者はダウン症のある人の特性に応じて対応する必要があると考える。

本研究が対象としている児童は、小学3年のダウン症のある男児(以下A児とする)である。A児は、明るく朗らかで、人と関わることを好んでいる。一方、学校生活の始まりの場面では、黙って立っていたり座り込んでいたりする時がある。このような時はA児の意思を汲み取ることが難しく、A児は気持ちよく一日のスタートを切ることができない様子である。一日のスタートが滞る日は、一日の中

で黙って立っていたり座り込んでいたりすることが多い。

本研究では、A児の行動を「意思の表出」と捉えることとする。障害のある人の行動は、障害の種類や程度など個性に応じて異なり、随意的なものもあれば不随意的なものもある。不随意的な行動には意思が伴わない。しかし、コミュニケーションに課題のある人の行動には、意思を含むたくさんのコミュニケーションの要素が含まれており、行動を観察することによって、その意思を汲み取り、汲み取った意思を基にコミュニケーションを成立させたり広げたりすることが可能になる。不随意的な行動については、指導者が行動の観察を繰り返し行うことでその不随意性に気づき、コミュニケーションと区別できるようになっていくものであろう。このように、A児の行動がどのような意思を伝えているのかを分析することで、A児の理解を深めることができると考える。そして、A児の好きな物やことを取り入れた活動を設定し、その中でA児の意思を汲み取りながらコミュニケーションを交わすことは、A児とのコミュニケーションを円滑にすることにつながると考えられる。A児が快適な学校生活を送るために、円滑なコミュニケーションをとりながら一日のスタートを切ることは、必要なことであると考ええる。

以上のことから、ダウン症のあるA児の特性を踏まえたコミュニケーションの仕方を探ることにより、コミュニケーションの円滑化を図ることができれば、A児のQOL (Quality Of Life)が豊かになると考え、本研究の目標を設定した。

### 3 研究方法

- (1) ダウン症やコミュニケーションに関する理論研究
- (2) 理論研究と指導者の見取り及びA児の行動記録の分析を基にしたアセスメントと、コミュニケーションのための教材研究及び場の設定
- (3) 小学部3年生での実践授業及び指導・支援の在り方の検討

### 4 研究内容

- (1) 文献や先行研究をもとに、ダウン症への理解を深めるとともに、その特性や発達段階に応じたコミュニケーションについての理論研究を行う。
- (2) A児の行動を文章で記録した行動記録を作成する。それを基にA児のアセスメントを行い、A児の特性に応じた意思表出方法や活動の場、手立てを設定する。
- (3) 所属校において実践授業等を行い、A児に合った意思表出方法やそれを引き出すための指導者の働き掛けについて検討する。

### 5 研究の実際

- (1) 理論研究

#### ア コミュニケーションの定義

特別支援学校学習指導要領・自立活動編によると、「コミュニケーションとは、人間が意思や感情などを相互に伝え合うこと」<sup>5)</sup>であるとしている。自立活動における「6 コミュニケーション (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること」では、「幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど」<sup>6)</sup>を具体的活動として示している。よって、コミュニケーションとは、言語のみならず、幼児児童生徒の実態に応じた手段・方法を用いて意思や感情などを相互に伝え合うものと捉えることができる。

イ ダウン症の特性

ダウン症とは、21番染色体の過剰という染色体異常が原因で発症する疾患で、そのほとんどが知的障害を有するものである。菅野によると、ダウン症の特徴として、その固有な身体・健康面の特徴を挙げられることが多いが、性格・行動面の特徴もあるとしている。また、ダウン症の子を持つ親の有志で立ち上げられたNPO法人アクセプションズでは、ダウン症の特徴として、認知能力、感受性、行動特性などについて述べている。両者の見解から、コミュニケーションに関わるダウン症の特徴をまとめると、表1のようになる。

表1 コミュニケーションに関わるダウン症の特徴

心身機能・身体構造(ICF)	対人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>まじめで責任感が強い。</li> <li>何事にも慎重。</li> <li>感受性が強い。</li> <li>周りを気遣う優しさがある。</li> </ul>
	認知能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>視覚的情報が聴覚的情報よりも捉えやすく、観察力、形態認知・空間認知に優れている。</li> <li>抽象的思考よりも具体的思考の方がしやすい。</li> <li>長期記憶はよい。</li> <li>模倣が上手で、言葉で表すよりも行動で表す方が得意。</li> </ul>
	運動能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>筋緊張低下のため、疲れやすい。</li> <li>視覚機能的問題、聴覚機能的問題をもっていることがある。</li> <li>口腔器官そのものの問題や筋緊張低下のために発語・発声器官のコントロールが難しいことがある。</li> </ul>

ウ ダウン症の言葉の発達

池田らは、ダウン症の言葉の発達を支える3要素として、対人関係(自分と相手との間で気持ちを伝え合いたいという親密な関係)、認知能力(伝えようとする物事を十分経験しそれらを概念とするための能力)、運動能力(正確に音声を発するよう構音器官をコントロールする能力)を挙げている。この3要素を育てる場として、生活場面(睡眠、食事、排泄、衣服の着脱など)と遊びの場面(生活場面以外の時間)、生活場面と遊びの場面で不足する内容を課題学習の時間として設定することが望ましいと述べている。

ア、イ、ウの理論研究から、以下のように考えた。

まず、ダウン症の人の行動を意思の表出として捉える際には、感受性の強さを踏まえ、その人の表情や行動、周囲の状況の変化を見逃さないようにすることが大切である。また、行動が止まっている時は慎重になっている可能性を含めて観察し、心理的障壁がないかを十分に考える必要がある。

これらのことから、ダウン症の児童が円滑にコミュニケーションを行うためには、障害の程度や実態に応じて、イラストや写真、具体物といった視覚的に分かりやすい情報を使い、発語以外の行動を添えて意思を表出したり情報を受信したりすることが有効ではないかと考えた。同様に、写真や具体物で示しにくいような感情などの抽象概念についても、イラストやジェスチャーを使って情報を視覚化することが有効だと予測した。そして、これらの方法を、毎日の学校生活の中で繰り返し行っていくことでコミュニケーションが円滑になるのではないかと考えた。

(2) 児童の実態

A児の実態把握を行った(図1)。実態の全体像を把握するために、ICF(国際生活機能分類)モデルを参考にした。心理検査は、検査に対するA児の反応が見られにくかったため、本研究では理論研究と指導者の見取りを基に実態を把握した。A児の実態の中から環境因子と個人因子に着目し、指導・支援に生かすことにした。また、場面設定については、行動が停滞し、なかなかスムーズに始められない朝の時間をよりよいものにする事でA児が快適な一日を過ごすきっかけをつくりたいという指導者の思

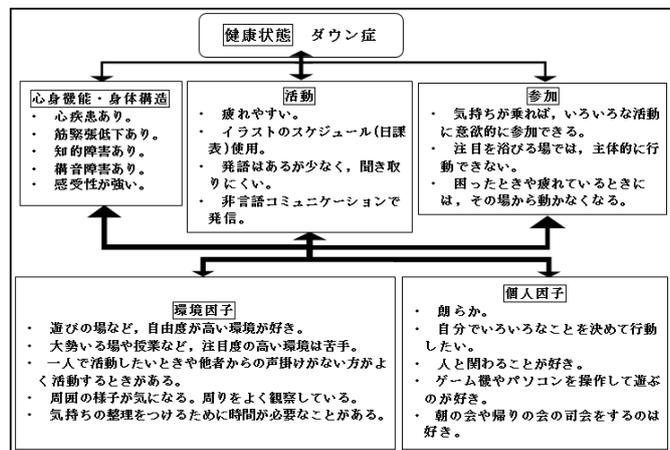


図1 A児の実態( ICF)

いや、「挨拶ができるようになってほしい」という保護者の願いから、登校から朝の準備を終えるまでの日常生活の指導の中で実践することにした。

### (3) 実践授業

#### ア 実践授業①(11月)

##### (ア) 教材設定と環境設定

##### a iPadのコミュニケーションアプリによるコミュニケーション教材(資料1)

A児はイラストを使ったスケジュールカード(日課表)を使用している。本アプリは、スケジュールカードのものと同じイラストを使った「ドロップ・トーク」というコミュニケーションアプリ(以下ドロップ・トークとする)で、イラストをタッチすると音声でそのイラストが示す言葉を伝えることができるものである。ボタンの大きさや伝えたい単語の並べ方などを使用者に合わせて構成できる。A児にとって見慣れているイラストをタッチすると、言語として表出できない内容を音声にして伝えることができる。微細運動や発音に困難のあるA児には使いやすく、伝えたいという思いを実現できる教材であると考えた。

##### b イラストと写真を使ったコミュニケーションカード(資料2)

伝えたい内容を示すイラストと、文字を書いたカードに伝えたい相手の写真を貼ることで、伝えたい相手に伝えたい内容を伝えることができると考え、コミュニケーションカードを作成した。



資料1 ドロップ・トーク



資料2 コミュニケーションカード

##### c 行動分析に基づく環境設定

朝の活動の中で、A児の行動が停滞している場面を取り上げ、行動分析図(図2, 次頁図3, 4)に示した。行動分析とは、「行動の原因は、行動の直後に生じた変化に起因している」という考え方である。望ましい行動を取るとその直後に行動をする人にとってよいことが起きるような手立てを取ることで、望ましい行動が獲得できるという仕組みである。行動とその直後に生じた変化を観察するこの手法は、A児の行動と直後の出来事との関連からA児の意思を汲み取りやすくするものだと考える。この手法を用いてA児の行動を分析し手立てを構成すれば、A児の行動に見られる意思を汲み取ることができるのではないかと考えた。よって、行動分析を基に、ドロップ・トークやコミュニケーションカードを取り入れながらA児のコミュニケーション行動が円滑になるための活動を仕組むことにした。

##### (イ) 授業の実際

はじめに、朝の挨拶場面での取組(図2)について述べる。A児は、ドロップ・ト

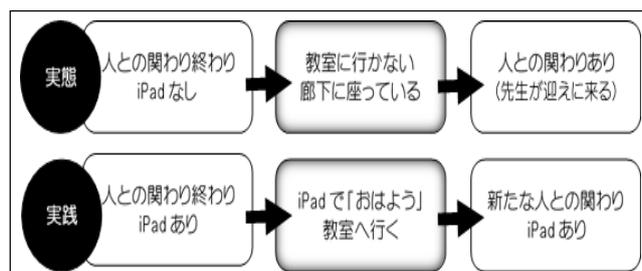


図2 行動分析「おはよう」

ークを使って周囲の大人に朝の挨拶をするようになった。挨拶をした後に、「次はあ」と言って次に挨拶をする相手を探す様子も見られた。しかし、指導者が「挨拶をしたら？」などの声掛けを多くしたために、A児が自ら考え、判断する環境を十分に整えられなかった。

次に、困ったときに問題を解決する場面での取組(図3)について述べる。A児は、検温の時に体温計を脇に挟むのを「手伝って」と言えずにいたが、ドロップ・トークの「手伝って」ボタンを押して、周囲の大人に困っていることを伝えることができた。困った場面でのドロップ・トークの使用は、検温の場面が主で、他の場面への広がりは見られなかった。その後、担任の話によると、困ったときには手伝って欲しい相手に直接具体物を渡して伝えることが多くなった。

続いて、休み時間を終わることを知らせる場面での取組(図4)について述べる。休み時間の終わりを指導者が決めてタイマーで示した。タイマーのスタートボタンをA児が自分で押すことで、活動の開始と終了を自己決定した実感がもてるようにした。また、次の活動が分かるように、その様子が分かる写真カードや次の活動で使う道具を示して見通しがもてるようにした。その結果、タイマーが鳴ると「あらあ」と残念そうな声をあげ、活動の終わりを理解している様子が見られた。ただし、自分から活動を終えて片付けることよりも、指導者からの「楽しかったね」「また遊ぼうね」などの声掛けを受けて活動を終えることの方が多かった。活動を終えたときには、自分から進んで「終わりました」と書かれたコミュニケーションカードに自分の伝えたい相手の写真を貼り、伝えたい相手にカードを渡すことができた。



図3 行動分析「手伝って」

図4 行動分析「終わりました」

#### (ウ) 授業の考察

前述の3つの取組における教材設定や環境設定の有効性について考察する。

iPadのコミュニケーションアプリやイラストと写真を使ったコミュニケーションカードは、A児にとって意思を伝えやすい方法であった。この方法を使って、今まで伝えるのに時間が掛かったり、伝えられなかったりした事柄を伝えることができた。この教材は、「話す」「聞く」が苦手であっても、その他の行動で相手にも分かりやすく伝えることができる。話したり聞いたりすることよりも見たり動いたりするような行動が得意なダウン症の人には、有効な方法だと考える。

行動分析を用いた環境設定については、ダウン症の特性やA児の実態を踏まえた「直後によいことが起きる活動を仕組む」という手法により、A児は朝の活動がスムーズになったため、休み時間が増え、快適な朝の時間を過ごすことができるようになった。

その一方で、「円滑なコミュニケーション」という研究目標に立ち戻ったとき、「指導者は、A児自身の気持ちや考えに基づいた意思の表出を十分に引き出し、受け止め、返事を返すことができていたか」という疑問が残った。それは、A児と指導者のやりとりの記録の中で、意味が通じていないやりとりが見られたからであった。

#### (エ) 実践授業①朝の挨拶場面における分析

実践授業①の挨拶場面において、A児と指導者のやりとりが成立しているかどうかを検証するために、そのやりとりを表に示した(次頁表2)。その表を基に、A児の行動や指導者の関わり方やや



行うことで伝える挨拶の3種を準備した。そして、A児が自分でやりたい方法を選べるよう、この3種の挨拶をイラスト化し並べて表示したカード(以下えらぶカード)を準備した(資料4)。

表4 指導の留意点

指導者が目指すA児の姿	指導の手立て
i 自分で判断し、意思を発信する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ A児が思考、判断する時間を保証する。</li> <li>・ A児が思考、判断するための情報を提供する。</li> </ul>
ii 「朝の挨拶」にはいろいろな方法があることを知り、指導者と一緒に体験する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ いろいろな朝の挨拶の仕方を提示し、A児と一緒に体験する。</li> </ul>
iii 「朝の挨拶」を通して、やりとりの楽しさを体験する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 複数の朝の挨拶の中からA児がやりたい方法を選び、実践できるように支援する。選ぶ活動や実践を行いながら、楽しい雰囲気の中でやりとりを行う。</li> </ul>

(イ) 授業の実際

A児に、おはようカードを使った挨拶の仕方と、えらぶカードを使った自分のしたい挨拶の方法の選び方を理解させた後、実践授業を3日間行った。



資料3 おはようカード



資料4 えらぶカード

A児は、事前指導の際にはおはようカードを積極的に選び、自分から進んで周囲の大人に渡すことができた。ドロップ・トークを選ぶ日には、同時におはようカードも選び、両方を使う姿も見られたが、おはようカードを使うことの方が多かった。また、全く挨拶をしないような挨拶活動そのものを拒否する日もあった。このような行動は、早朝登校児童が待機するプレイルームで遊んでいる際に友だちとトラブルがあった日に見られた。このような日は挨拶をせずに教室にまっすぐ行き、教室で朝の準備や着替えを手早く行う様子が見られた。挨拶をする気分ではないことから他者への関心が減少し、着替えなどの具体的な活動の方へ気持ちが向いた可能性が考えられる。

(ウ) 授業の分析及び考察

実践授業②の指導者の留意点(表4)に対する考察を行う。

まず、目指す姿「i 自分で判断し、意思を発信する」について述べる。A児が思考・判断するための時間として、A児がきょろきょろとしている時は様子を観察しながら待つようにした。また、A児が思考・判断するための情報を提供するために、気がついていないことがあったり「あれ？」という言葉が発せられたりした時には周囲の様子を言葉やジェスチャーで伝えたりするようにした。その結果、挨拶をする相手を自分で決めたり、挨拶の方法を自分で選んだりしながら活動することができた。挨拶をしなかった日の行動については、A児が自ら「しない」と決め、拒否などの行動で意思を表出したと捉える。よって、このことも自分で判断し、意思を発信したものとする。

次に、目指す姿「ii 朝の挨拶にはいろいろな方法があることを知り、指導者と一緒に体験する」について述べる。実践授業②を通して、音声言語による挨拶、ドロップ・トークによる挨拶、おはようカードによる挨拶、握手やタッチなどジェスチャーによる挨拶を知ることができた。3日間を通して多用したのはおはようカードだった。また、指導者と一緒に距離が離れている友だちに手を振るなど、状況に応じた挨拶も体験することができた。

続いて、目指す姿「iii 朝の挨拶を通して、やりとりの楽しさを体験する」について述べる。一人に挨拶を終えた後、「やったね！」と声を掛ける指導者に笑顔で答える様子や、「次は一」「あっ、いた！」などと言いながら次の挨拶の相手を自分で探す様子が見られた。このことから、挨拶の相手や方法を自分で選びながら、朝の挨拶を楽しく行うことができたと考えられる。

次に、実践授業②の分析について述べる。分析方法は、実践授業①と同様に、インリアル・アプローチを参考に行った(表5)。

実践授業②では、時間と情報を保障することでA児が自分で考え判断し行動で意思を表出できる状況を仕組んだ。その結果、A児と指導者とのやりとりは、91.9%成立した。コミュニケーションの不成立は8.1%だったが、そのうち、A児の活動を待てていないために不成立だったやりとりについては、A児の意図を汲んだ故に指導者が先に行動してしまったことが表れていた。同様に、A児の

表5 実践授業②におけるやりとりの分析(1方向へのやりとり=1セット)

A児の反応	A児と指導者とのやりとり(○=成果, ▲=課題)
<ul style="list-style-type: none"> <li>1日あたり11~13人に挨拶をした。</li> <li>36回の発語が見られた。</li> <li>指導者がA児を待ったり、周囲の状況を説明したりしたことで、A児が自分で考え自ら行動を起こす場面が多かった。提供された情報に合った反応を返すことができていた。</li> <li>挨拶への関心は高まり、「おはようカード」を使った挨拶に意欲的であった。</li> <li>状況が十分に把握できない時には、「きょうきょう」が多く見られていたが、きょうきょうしていた時には「あれ？」という言葉が付随することが増えた。</li> <li>挨拶をしない日が1日あった。直前に起きた出来事に強く心を動かされている時には、気持ちを切り替えるのが難しかった。A児の行動から気持ちを推測して言葉に置き換え、A児に返す手立てを取ったが、挨拶をしようという気持ちにはなかなかった。</li> </ul>	全コミュニケーション………283セット このうち ○ コミュニケーションの成立………260セット (91.9%) ▲ コミュニケーションの不成立………23セット (8.1%)
	【コミュニケーション不成立の内訳】 ▲ A児の意図を汲んでいない………0セット ▲ 指示的である………9セット (39.1%) 内訳 [ 選択をTが行った形の指示………9セット 目的外スキル獲得のための指示………0セット ▲ A児の活動を待てていない………4セット (17.4%) ▲ 会話の内容にズレ………9セット (39.1%) 内訳 [ 活動切り替えのタイミングのズレ………0セット 話題のタイミングのズレ………0セット 行動見取りミス………9セット 話題の転換………0セット ▲ 指導者の独り言になっている………0セット ▲ 情報が多すぎる………0セット ▲ 情報が不足している………1セット (4.3%)

行動見取りミスのために会話の内容にズレが生じたために不成立だったやりとりについては、A児の意図を汲もうとする指導者の行動が増えたために、意図を汲むことができた回数と意図を汲めずに会話にズレが生じた回数の両方が増えたと捉える。これらのことを踏まえ、指導者がA児の時間と情報を保障することと、A児の行動から意思を汲み取りながらA児とやりとりを行うことにより、指導者はA児の意図を汲むことができたといえる。

ウ 実践授業①と実践授業②を比較して

まず、実践授業②で行った挨拶の方法と相手について述べる(表6)。実践授業①では、挨拶をした人の数は1日に3~8人だったのに対し、実践授業②では、挨拶をした人の数が1日に11~13人と増加した。挨拶した相手については、同じ教室で活動する担任等には必ず挨拶をしたこと、担任以外の関わりの少ない教職員にも自分から挨拶をすることができたこと、関わりが多く関係が良好な児童に対して挨拶をしたことが特徴として挙げられる。

表6 実践授業②3日間でいった挨拶の方法と相手

日	1日目	2日目	3日目
時間	8:30~9:25頃(約55分間)	8:30~9:15頃(約45分間)	8:30~8:45頃(約15分間)
選んだ挨拶の方法	どの方法も選ばなかった	おはようカードを選んだ	おはようカードを選んだ
挨拶をした人の数	挨拶した人…0人 ※ 授業開始前に友だちとのトラブルがあり、泣いていた。	挨拶した人…11人 (内訳) ・担任等………6人 ・その他の大人…3人 ・児童………2人	挨拶した人…13人 (内訳) ・担任等………6人 ・その他の大人…4人 ・児童………3人

次に、インリアル・アプローチによる分析結果を参考に行った実践授業①と②におけるやりとりの比較について述べる(表7)。

表7 実践授業①及び②におけるやりとりの比較

比較項目	実践授業①	実践授業②	増減
挨拶をした人の数(3日間のべ人数)	18人	23人(うち1日は0人)	+5人
やりとりの数(1方向への発信を1セットとする)	207セット(1人あたり11.5セット)	283セット(1人あたり12.3セット)	+76セット
成立したやりとり	173セット(83.6%)	260セット(91.9%)	+87セット(+8.3%)
成立しなかったやりとり	34セット(16.4%)	23セット(8.1%)	-11セット(-8.3%)

A児が挨拶をした相手の数ややりとりの数については、増加している。このことから、朝の挨拶の場面においてA児のコミュニケーション意欲が向上したと

考えられる。やりとりの成立・不成立については、成立が増加し不成立が減少している。これは、コミュニケーションがよりとれるようになったことを示している。この2つのことから、本研究を受けて、A児と指導者とのコミュニケーションは円滑になったといえる。

次に、コミュニケーション不成立の理由を見てみる。「A児の意図を汲んでいない」は、減少し、0セットだった。これは、指導者がA児の意図を汲み取るという手立てを実施したことで、コミュニケーションが円滑になったことを示している。また、「指示的である」については、5セット(2%)減少しているが、その内訳は、「目標でないスキル獲得のための指示」が11セット減少しているのに対し、「指導者が選択したための指示」が3セットから9セットに増加している。これは、A児の意図を汲み取るという指導者の目標が明確になったことと、A児の意図を汲み取った故にA児より先に行動してしまったことが理由として考えられる。ダウン症の人はゆっくり考えゆっくり行動する傾向があるため、考え、行動する時間を確保するために指導者が待つことは、A児を指導する際には重要である。

以上のことから、ダウン症の児童が円滑にコミュニケーションを行うための指導・支援の在り方の一つとして、次のことがいえる。

- 行動を意思の表出と捉え、その意思を汲み取った情報の発信を心掛けること。
- コミュニケーション方法としては、写真、イラスト、具体物、ジェスチャーなど視覚的に伝わりやすいような教材を使い、行動によって伝える方法が有効であること。
- 思考、判断し、行動するまでの時間と情報を保障すること。対象者が何を必要としているのかを行動から観察し、必要な情報を提供すること

## エ A児の変容

実践授業以降の担任の記録によると、気分が乗らない日もあるが、概ね朝の時間は挨拶をすることを楽しみにし、おはようカードやドロップ・トークを自分で使いながら挨拶をしているようだった。学校生活全般を通して、ジェスチャーやコミュニケーションカード、音声言語などを使って自発的に発信することが多くなった。また、関わりの少ない大人にも自分から挨拶をしたり遊びに誘ったりする機会が見られるようになった。

保護者からの聞き取りによると、学童保育の帰り際に、自分から帰りの挨拶をする姿が見られたということだった。また、家庭では自分からトイレに行きたいと言うようになるなど、自分から言うことや自分でできることが増えた。2月に入って保護者と電話で話した際には、途中でA児が電話に出て、初めて指導者と電話で話すことができた。

このように、学校生活や家庭生活の中で、コミュニケーションが自発的になった様子が見られるようになってきた。

## 6 研究のまとめと今後の課題

コミュニケーションは、障害の有無にかかわらず、人が社会で生きていく上で欠かせないものである。これまで接してきた児童との関わり方を振り返ってみると、ダウン症児を知的障害の枠組みの中で捉え、個々にその特性に応じた指導・支援を行ってきており、ダウン症という障害特性に応じた視点のもち方に欠けていたことを反省する。本研究を経て、ダウン症の特性を踏まえることにより、A児と周囲の大人にとってよりよいコミュニケーションのとり方の一つを見出すことができたと考える。

本研究では、A児に対しての取組であったが、今後は、他のダウン症の児童に対し、十分な実態把握を行った上で今回の取組を生かしたコミュニケーション指導を行って行きたい。

授業実践については、A児に対し指導者が1名で指導を行い、指導者が一人で行動記録の分析を行った。そのため、十分な客観性がもてているかどうかについては疑問が残る。また、特別支援学校においては、1対1の指導を行う環境が限られているのが現状である。行動を客観的に観察し児童の発信を捉えていく方法を、ティーム・ティーチングの中で実践する手法についても探っていきたい。

《引用文献》

- 1), 2), 5), 6) 文部科学省 『学習指導要領解説・自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)』 平成21年 海文堂出版 p. 33, p. 69

《引用URL》

- 3) 厚生労働省 「障害者総合支援法」第1条  
[http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/shougaihashukushi/sougoushien/dl/sougoushien-02.pdf](http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaihashukushi/sougoushien/dl/sougoushien-02.pdf)
- 4) NPO法人アクセプションズ 「ダウン症の特徴」 [http://acceptions.org/?page\\_id=568](http://acceptions.org/?page_id=568)

《参考文献》

- ・ 菅野 敦 『月刊実践障害児教育11月号』 2013年 学研
- ・ 池田由紀江・菅野敦・橋本創一 『ダウン症のことばを育てる』 2010 福村出版
- ・ 杉山 尚子 『行動分析学入門』 2013年 集英社新書
- ・ 奥田 健次 『メリットの法則』 2013年 集英社新書
- ・ 竹田 契一・里見 恵子 『インリアル・アプローチ』 2003年 日本文化科学社