

重度・重複障害を有する児童・生徒に対する コミュニケーションの内容と方法

— 教員の働きかけに着目して —

斎藤遼太郎¹⁾・小澤 詩織²⁾・奥住 秀之³⁾

1. 問題と目的

重度・重複障害児とは、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体自由、病弱）を二つ以上併せ有する者のほかに、発達の側面からみて、「知的発達が著しく、ほとんど言語をもたず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度の者」、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉症その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度の者」をいう（文部省、1975）。

現在、少子化により学校教育を受ける児童・生徒数は減少しているが、一方で特別支援教育を受ける児童・生徒数は増加傾向にあり、文部科学省の特別支援教育資料によると特別支援学校の在籍者数は平成22年度に121,815人であったのに対して令和2年度には144,823人とおよそ1.2倍に増加している。そのうち重度・重複学級の在籍者は37,545人で全体の26.2%もの数に相当する。さらに松元（2021）は、近年周産期医療の発達により超早産児や超低出生体重児などの子どもも救命できるようになってきていることから障害の重度・重複化した子どもたちが増加してきている事実があると述べており、これらの傾向から特別支援教育において重度・重複障害児に対する適切な理解と支援がより必要性を増していることが示唆されている。

重度・重複障害児は有する障害の程度や組み合わせにより、知的能力や運動機能、もしくはその両方に重い制約を受けている場合が少なくないことから特別支援学校学習指導要領では「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」が示されている。これにより実態に応じた弾力的な教育課程の編成が可能になっており、障害の状態により特に必要がある場合には各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないこと、各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって替えること、中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって替えること、中学部の外国語科について外国語活動の目標及び内容の一部を取り入

1) 文学部講師

2) 東京学芸大学教職大学院

3) 東京学芸大学教育学部特別支援科学講座

れることができる。さらに知的障害を併せ有する児童生徒の場合には各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を当該教科に相当する特別支援学校（知的障害）の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって替えることができ、重複障害のうち障害の状態により特に必要がある児童生徒の場合は幼稚園教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができる。なおこれらの規定を適応する際には自立活動を取り扱うことが前提となっていることを踏まえる必要があり、最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避け、児童・生徒の実態に応じた教育課程の編成をより強く意識するべきであることが示されている。

特別支援教育においては障害の有無や程度にかかわらず子どもたちが前向きに社会とかかわりあいをもてるような支援が求められており、その達成に向けて獲得すべき能力の1つとしてコミュニケーションスキルが挙げられる。コミュニケーションは特別支援学校の学習指導要領に示される自立活動の項目の1つであり、児童生徒のコミュニケーションに対する困難性に対して適切な支援・指導を行うことが必要となっている。しかし、重度・重複障害児は運動障害や精神発達の遅滞、コミュニケーションの機会の少なさなどの要因により自発的なコミュニケーションが難しい場合が非常に多い。遠藤（1992）は重度・重複障害児の多くは、言葉をもたないだけでなく何らかの形で自分の意図や要求等を相手に伝えることが非常に乏しく、大人の働きかけの意味を理解することも困難なように見受けられると述べており、自発的な表出とコミュニケーションにおける読み取りの両方に困難性があることを示している。さらに野崎・川住（2012）は「超重症児」該当生徒の特別支援学校教師が抱える指導上の困難さとその背景について調査しており、教師が重度・重複障害児とのコミュニケーションに困難を感じているケースが多くみられることを示した。このような困難に対して池部（1985）は解決の方法の1つとして教育活動における子供と教師の関係を改めて問い直す必要性を痛感すると述べ、教師側には教材・教具を含めて種々の学習条件や援助や交信の仕方について工夫する必要があることを示している。

コミュニケーションに困難のある重度・重複障害児に有効な工夫の1つであるコミュニケーションツールとしてAAC（拡大・代替コミュニケーション）が挙げられるが、藤野・盧（2010）が行った特別支援学校における補助代替コミュニケーション（AAC）の利用実態についての調査では、絵カードと写真カードについて95%以上の教員が使用していると回答している一方でVOCA（Voice Output Communication Aid：音声出力型コミュニケーションエイド）の使用率は30%を下回ったという結果が示された。しかし学校内でのコミュニケーション指導・支援において必要だと思うAAC手段について問う項目では上記2つを含むすべてのAACについて半数以上が必要だと思うと回答しており、教員が感じている必要性和実際の利活用に乖離が起きていることが示されている。この調査の中でVOCAの活用を難しいと感じる教員の自由記述欄には「VOCAは使用法を獲得させることが難しい」「台数が少なく持ち運べるものがない」などの回答が見られたが、ICT環境の整備が進みデジタルデバイスの使用に関する教員の研修機会が増えた現在、特別支援学校におけるAACの利活用について変化が生じている可能性がある。これらのことから重度・重複障害児と教師のコミュニケーションには多くの困難があり、その困難と向き合いより良いコミュニケーション及びその指導に当たる方法を明らかにしていくことが求められる。

本研究では、現在教育現場で実際に行われている重度・重複障害児と教師間のコミュニケーションの内容と方法を明らかにし、よりよいコミュニケーション支援の在り方を検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象

調査の承諾を得た知的障害児を対象とするA特別支援学校に所属する常勤の教員1名を対象とした。対象教員は現在高等部において学級担任をしており、現在に至るまで複数の重度・重複障害児の支援・指導を行ってきた経験がある。またA特別支援学校には重複学級がなく、様々な障害種や状態の児童生徒が同じ環境で生活するという特徴がある。

(2) 調査時期・方法

2021年11月に対象教員の勤務する特別支援学校にて実施した。半構造化面接法を用い30分のインタビューを行った。

(3) 調査内容

「重度・重複障害を有する児童・生徒に対して教員が行っているコミュニケーションの内容と方法」の調査を行った。主な質問項目は以下の4つである。

1. 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法
2. 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける重度・重複障害児の表出
3. 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて意思疎通ができた体験
4. 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて難しく感じた体験

3. 結果

(1) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法

該当児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法について、表1のような結果が得られた。①のように知的障害の程度が重度で身体の動きに問題のない児童生徒の場合であれば、衝動的な動きまたは衝動的な動きが生じる前の表情や視線の微細な動きを読み取りに用い、②のように肢体不自由等身体の動きに制限があるため発語に困難のある児童生徒であれば、眼球運動などの表情の変化と足の反射や手の動きなどの筋肉の収縮で読み取りを行っていることが明らかとなった。

表1 読み取りの方法に関する回答

- | |
|---|
| <p>①知的障害の程度が重度で身体の動きに問題のない障害児であれば、要求がはっきりしている場合が多いため衝動的な動きから考えや思いを読み取る。また衝動的な動きが生じる前に表情や視線が動きそわそわとしていないか読み取りコミュニケーションに繋げる。</p> <p>②肢体不自由等身体の動きに制限があるため発語に困難のある児童生徒の場合は眼球運動などの表情の変化と足の反射や手の動きなどの筋肉の収縮の2つを読み取りに用いる。タッ</p> |
|---|

ピングをとしての読み取りなど実際に触れて身体の動きから反応を読み取る場合もある。読み取りの背景として状況から快・不快を考えるのはもちろん医療的ケアであるパルスオキシメーター、痰のからみなどバイタルチェックなども挙げられる。

- ③例として脳性まひで常に寝たきり、側彎が進んでいる子供の場合は眼球運動などの表情の変化と足の反射や手の動きなどの筋肉の収縮を読み取る等が挙げられる。
- ④体の可動域から読み取りすることが多く、全身を見る際必ずしも筋収縮がリラックスしているから快、緊張しているから不快とは限らず、暑いためにだりりとしていたり良い緊張感で筋緊張していたりする場合もある。読み取りの背景にも気を配るよう配慮していた。

(2) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける重度・重複障害児の表出

該当児とのコミュニケーションにおける表出について、表2のような結果が得られた。主な表出は(1)の読み取りと同様であるが、③のようにジェスチャーや絵カードの使用、声掛け等の表出を身につけられるよう指導を行っていることやその際④のようにVOCA等のデジタル教材としてのAACは多用しすぎないように配慮していることが分かった。

表2 表出に関する回答

- ①児童生徒の状態にもよるが、上記と同様に知的障害の程度が重度で身体の動きに問題のない障害児であれば要求がはっきりしている場合が多いため、衝動的な動きから考えや思いを読み取る。
- ②肢体不自由等身体の動きに制限があるため発語に困難のある児童生徒の場合は眼球運動などの表情の変化と足の反射や手の動きなどの筋肉の収縮の2つが表出になっている。
- ③学校教育を通じてジェスチャーや絵カードの使用、声掛けができるよう指導・支援を行っていく。VOCA等のデジタルデバイスを用いることもあるが卒業後施設や作業所でも使える媒介手段が望ましいため、アナログなものでも対応できるよう多用しすぎないようにするなど表出の手段は考えられている。
- ④身体の動きに不自由がある肢体不自由児が卒業後身の自立をし、就労するためにはVOCA等での意思表示だけでなく肩をたたく、ジェスチャーで伝えるなどの細かな体の動きが必要であるためアナログ教材の開発を意識することもあった。

(3) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて意思疎通ができた体験

該当児とのコミュニケーションにおいて意思疎通ができた体験について、表3のような結果が得られた。成功体験として①のように状況や自己の要求に沿って絵カード(PECS: Picture Exchange Communication System)を使えるようになったこと、②のように発語がなかった生徒が2語文や3語文を話し、思いや考えを伝えられるようになったことが挙げられた。

表3 意思疎通ができた体験に関する回答

- ①ただ提示しているだけでなく状況や自己の要求に沿って絵カード（PECS）を使えるようになった。子供が動く範囲（導線）に絵カードを配置すれば渡す人が分かれば使えるようになった。
- ②発語がなかった生徒が2語文や3語文を話し、思いや考えを伝えられるようになった。教室に寄り付かず自己選択、自己決定、意思表示が苦手で発語がなかった生徒が大好きなチラシを教室で見られる環境を作った。チラシの読み上げを教員と行っていたところ何度も働きかけるうちに発語ができるようになった。チラシから語彙を増やしていき、発語した際あっているか確かめ評価することで発語に積極的になっていった。最初は単語のみだったものの1年間で要求を文章化して伝えられるようになっていった。
- ③②のように好きなものをきっかけとして語彙を獲得させることができるようになることがある。重度・重複障害児がそうでない子供を含む学級のみならず過越し会話に入れる環境を提供することで、語彙やコミュニケーションに積極的な姿勢を獲得できるのではないかと考える。さらにそれにより表出が豊かになっていくのではないかと考える。コミュニケーションに使うツールを導線に配置すること、実際のコミュニケーションの場に参加する機会を作ることが自主的なコミュニケーションにつながる。
- ④同じ障害種の人、同じ先生、家族などかわりを狭くせず様々な児童生徒がいてかわりあえる環境づくりや、T1T2関わらず多くの先生と接することのできる工夫が重度・重複障害児に必要であると考え。重度・重複障害児学級がないからこそ様々な子どもたちと関わる中でまったく表出のなかった子供がほかの子供の話で笑うようになったこともあった。

(4) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて難しく感じた体験

該当児とのコミュニケーションにおいて難しく感じた体験について、表4のような結果が得られた。①のようにジェスチャーの読み違いや絵カード等AACの素材がフィットしないこと、②のように特定のコミュニケーションツールを多用したことでその他の表出が少なくなることなどが挙げられた。

表4 難しく感じた体験に関する回答

- ①ジェスチャーの読み違いや絵カード等AACの素材がフィットしないことは多々ある（かじってしまう、壊してしまうなど）。取っつきやすく使いやすいものに改良していく必要がある。
- ②スイッチ教材を作成し便利に使いこなせるようになっていたが、その他の表出が少なくなるなど便利にさせすぎてしまうことで弊害が生じる場合もある。自分から進んで要求をする力を身に着けられるようアナログなものを取り入れる必要性もある。

4. 考察

(1) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法

教員が該当児とのコミュニケーションにおいてどのように読み取りを行っているかを尋ねた。結果、ただ衝動的な動きや筋収縮等の現象から読み取りを行うのではなく、バイタルチェックや子どもが置かれている環境を鑑みて総合的に読み取りを行い、コミュニケーションに繋げているという結果が得られ、知的障害の程度が重度である場合、肢体不自由等により身体の動きに制限がある場合のいずれも読み取りの際に背景を意識していることが分かった。この結果から、読み取りの際に子どもの表出のみを読み取りに用いることなく、あくまで一つの現象としてとらえ、それを契機に子どもの意図や思いを推察することが重要であることが示唆された。田川（2002）は先行研究において「冰山モデル」による理解の有効性について述べている。これは、問題行動はあくまで氷山の一角にすぎず、その水面下にある要因に着目し支援の在り方を見直すべきであるという考え方だが、表面化している事象だけでなく、その根底にある要因に目を向けているという部分が共通しており、問題行動でなくとも常に表出の要因となった背景を意識するべきであることが示唆されている。これらのことから、重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法について、背景を意識して適切な読み取りを行うために、教員間でバイタルチェックの結果や該当児の様子など背景となる要因を適切に共有し、読み取りの背景が断片的でなく総合的になるよう工夫することが必要だと推察される。

(2) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおける重度・重複障害児の表出

該当児と教員間のコミュニケーションにおいて、現在どのような表出がみられ、今後どのような表出を獲得できるように指導・支援しているのかを尋ねた。結果、卒業後に施設や作業所で使うことのできる媒介手段を身につけるため、VOCA等のデジタルデバイスであるAACだけに偏らずアナログな媒介手段であるジェスチャーや絵カード、声掛けなどの表出を獲得できるよう、意識的に教材開発や支援・指導を行っているという結果が得られた。学校教育においては、ここ数年でICT教育が広がっており、教員のICT活用に関する研修の充実、1人1台端末の普及などの背景から、以前に比べVOCA等デジタルデバイスの活用に対するハードルは低くなったと考えられる。それでも活用においてデジタルデバイスを活用しすぎないよう配慮している要因として、以前は学校現場における問題であったVOCA等のデジタルデバイスに対する利活用のハードルの高さが、学校外での問題となっていると考えられる。特別支援学校におけるコミュニケーション支援は単に子どもの充実したコミュニケーションのためでなく、卒業後の自立と社会参加に向けたものでなくてはならない。これを踏まえると、いくら学校内で該当児に有効なコミュニケーション手段を見つけたとしてもその手段が卒業後に使用が難しいものであれば、使用が望ましくないものになってしまう。多くの教員が活用すべきと考えるVOCAだが、現代社会ではまだなじみがなく、施設や作業所において利活用しているという実践報告も多くはない。中邑（1997年）はVOCAの利用が多くない理由として、価格の高さという経済的問題と電子機器そのものに対する否定的態度といった心理的問題、知的障害・自閉症を有する人々

が電子機器を利用することに対する否定的見方の3点を挙げており、学校教育においてこれらが解決した今日も社会全体としては根強くこの風潮が残っているため、結果として学校教育においても活用につながっていない可能性がある。

(3) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて意思疎通ができた体験

該当児と教員間のコミュニケーションにおいて意思疎通ができたという成功体験を尋ね、様々な児童・生徒や教員と関わり、他者に触れる経験が表出の獲得や豊かなコミュニケーションへの参加につながったという結果が得られた。この結果から、限定的でなく様々な人々と関わり、発語の有無にかかわらず他者と同じ空間過ごすことが前向きなコミュニケーションに有効であることが示唆された。先行研究においても三島・森崎(2008)が行った肢体不自由児への身体を介した発達支援と心理的発達の関連性の調査で幼児通園施設に在籍する8名の状態の異なる肢体不自由児を対象に、特に座位や立位などタテ(応重力)姿勢の体験を重ねていくことを重視しながら、動作法を基盤とする発達支援を行った結果、程度の差はあるものの、対人面(コミュニケーション)と情緒面について8名全ての子どもにおいて良好な変化が見られたと述べられている。重度・重複障害児の多くは生活範囲が限定されやすく、関わる他者の数が少なくなりがちであるが、様々な教員、児童・生徒、地域住民等と関わることでできる環境を形成することが、重度・重複障害児にとってよりよいコミュニケーションにつながると考えられる。

(4) 重度・重複障害児とのコミュニケーションにおいて難しく感じた体験

該当児と教員間のコミュニケーションにおいて困難に感じた経験を尋ね、教材・教具の作成に難しさを感じる人が多いという結果が得られた。特によりよい表出の手段を多く獲得することが望ましい重度・重複障害児に対しては、教材・教具がフィットしないことのほかに、該当児にフィットするあまり他の表出が減少してしまう場合があることが分かった。より豊かなコミュニケーションを多くの他者ととることができるよう、様々な表出を獲得できる工夫を検討していくことが今後求められる。

参考文献

- 遠藤信一(1992) 一重度・重複障害幼児の意思の表出を促す取り組み. 特殊教育学研究, 29(4), 21-25.
- 藤野博・盧熹貞(2010) 知的障害特別支援学校におけるAACの利用実態に関する調査研究. 特殊教育学研究, 48(3), 181-190.
- 池部義信(1985) 課題学習を通してみた重度精神発達遅滞児の交信行動形成過程. 熊本大学教育工学センター紀要, 2, 45-54.
- 松元泰英(2021) 脳性麻痺児の粗大運動の発達を促すための自立活動の指導はどうあるべきか. 鹿児島国際大学福祉社会学部児童相談センター年報, (35), 43-56.
- 三島宏典・森崎博志(2008) 肢体不自由児への身体を介した発達支援と心理的発達の関連性. 障害者教育・福祉学研究, (4), 11-18.
- 文部省(1975) 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について.
- 文部科学省(2019) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚園・小学部・中学部)
- 中邑賢龍(1997) 知的障害及び自閉的傾向を持つ子供のVOCA利用可能性に関する研究: 養護学校に

- おけるVOCA遊びと会話能力からの検討. 特殊教育学研究, 35(2), 33-41.
- 野崎義和・川住隆一 (2012) 「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難とその背景. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60(2), 225-241.
- 田川元康 (2002) 自閉症の障害特性と支援のあり方: TEACCH に学ぶ. 児童学研究, 32, 38-45.

Contents and methods of communication for children with severe and
multiple disabilities
—focusing on teachers' approach—

Ryotaro Saito, Shiori Ozawa, Hideyuki Okuzumi

Abstract

The purpose of this study is to clarify the contents and methods of communication between children with severe and multiple disabilities and teachers that are currently being practiced in schools, and to consider how better communication support should be. As a result, it was suggested that it is important not to use only the child's expression when reading, but to use that as an opportunity to infer the child's intentions and thoughts. In addition, it was found that teaching materials, support, and guidance were consciously developed so that children could acquire expressions such as gestures, picture cards, and voice calls, which are analog mediums, without being biased only to AAC. In the future, it will be necessary to study ways to obtain various expressions so that children can have richer communication with many others.