

特別支援学校（知的障害）に在籍する生徒のコミュニケーションについて －友人との交流場面に着目して－

石崎 真衣*

I. 問題

コミュニケーションとは、一般的に人間が意思や感情などを相互に伝えあうことであるといえる。意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受け取る側もその方法を身に付けておく必要がある（文部科学省，2009）。

話しことばの獲得とその利用を困難とする自閉症児に対して、非音声言語手段をコミュニケーションのための代替手段として活用する研究が近年数多く行われてきている（野呂・山本・加藤，1992）。VOCA（携帯用会話補助装置）や、PECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム）をコミュニケーション手段として使用した先行研究では、問題行動の減少や、要求時に相手に顔と目を向ける行動の増加が認められた（坂井，1997，若杉・藤野，2009）とされている。自閉症児に対するコミュニケーション指導の有効な手段の一つと言える。

文部科学省（2009）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あうことであり、その基礎的能力として、相手に伝えようとする内容を広げ、伝えるための手段をはぐくんでいくことが大切であるとされる。学校生活の場面では日々の生活の積み重ねがあるため、人間関係の基礎がつくられており、周囲の生徒が話しことばが明瞭でない生徒の意思を文脈からお互いに推測しあい、対応している場面が多い。そのことにより、生徒の自発語の獲得と活用が減少していることがあるかもしれない。

II. 目的

学校生活の中で、次々と生起してくる生徒一人ひとりの気持ちや要求を話しことばが明瞭でない生徒は話しことばに代わる様々な手段、例えば、発声や身体の動き（指差し、身振り、しぐさ等）によって表していると考えられる。学校生活の観察を通して、話しことばが明瞭でない生徒の言語の受容と表出の実態を明らかにし、コミュニケーション成立の過程と指導上の留意事項について考察する。これにより話しことばが明瞭でない生徒に対するコミュニケーション指導のあり方について検討するための一助とする。

* 山梨大学特別支援教育特別専攻科

Ⅲ. 方法

1. 対象（生徒A）

知的障害者である児童生徒を教育する特別支援学校高等部に在籍している一人の3年女子生徒を対象とした。この特別支援学校には中学部から在籍している。明瞭な話しことばの表出は確認されなかったが、話しことばに代わる手段として身振りや表情、指示、具体物の提示などの方法を用いて気持ちや要求を表出していた。タッチパネルを用い級友の名前を入力することができる。他者からの日常的な会話（話しことば）を受容する能力は身に付けているが、他者からの言語の表出に対して受け入れられない場面も多く観察された。外での活動をあまり好まず、休み時間は教室内で写真を見て過ごすことが多かった。

2. 期間

予備観察は本観察に向けて記録方法および記録用紙を検討するため、平成23年5月に計3回行った。本観察は平成23年6月～10月に計16回参与観察を行った。

3. 場所

生徒Aが在籍する特別支援学校高等部の3年教室や体育館、更衣室等、生徒Aの行動範囲で観察を行った。

4. 手続き

登校から朝の生活（毎朝行われるクラス活動）、朝の体育（毎朝行われる体力づくりのための活動）の時間（8：30～10：50）に生徒Aと周囲の生徒、教師がかかわる場面に参与観察した。ここでいう「参与観察」とは、生徒Aの学校生活のなかに、なるべく自然なかたちで入りこみ、生徒Aと他の生徒のやりとりを観察した。コミュニケーションの様子は（1）体の動き、（2）手足の動き、（3）顔の表情、（4）目の動き、（5）発声の5つの観点別に筆記によって分類し、記録した。記録用紙の形式を以下に示す。

第〇回 観察日：平成〇年〇月〇日（〇） 観察時間：〇〇：〇〇～〇〇：〇〇							
時間	活動内容 活動場面	(1)体の動き	(2)手足の動き	(3)顔の表情	(4)目の動き	(5)声・言葉	観察者の予測 周囲の反応

IV. 結果と考察

計16回の観察から生徒Aのコミュニケーション場面は129件観察できた。それを表出者、受容者の反応から14通りに分けた。(1) あいさつをする (5件), (2) いつものパターンと違う, 意図的にパターンを崩す (4件), (3) 反抗する (4件), (4) 1対1での対話 (生徒Aに話しかけたもの) で反応を示す (29件), (5) 1対複数での対話で反応を示す (5件), (6) 無反応 (無視をする) (10件), (7) 他人に指図する (7件), (8) 代弁してもらおう (意図的に代弁させる) (11件), (9) 物を対して反応を示す (4件), (10) 身振りサインを表出する, 指差しをする (日常的) (37件), (11) 人の動きを予想する, 見通す (2件), (12) 間接的伝達を行う (3件), (13) 人前でアピールする (3件), (14) 他の会話に介入する (5件) である。さらに以下の5つのパターンに分類することができた。その5つのパターンは次の通りである。

-
1. 気分によるコミュニケーションの違い (気分によるコミュニケーション) (9件)
 2. 信頼関係, 性別など人によってのコミュニケーションの差 (社会的地位などによるコミュニケーション) (66件)
 3. 生徒Aの状況判断能力の高さ (意思が感じられるコミュニケーション) (43件)
 4. 生徒Aの行動の特徴 (戦略的なコミュニケーション) (6件)
 5. 他の会話に対する興味・関心 (干渉的なコミュニケーション) (5件)
-

1. 気分によるコミュニケーションの違いについて (9件)

生徒Aのあいさつの仕方は「あ」あるいは「お」という発声であった。「あ」と「お」の発声が生じる法則性のようなものは明確には認められなかった。一方, 級友からの「おはよう」の言葉がけに対し, 「あいやいやー」と表出し, その級友から「なんて言ったのかわからないよ」との応答を受けてお互いに笑い合う様子が観察できた。状況によって意図的にあいさつの仕方を崩し, 相手の反応を楽しんでいることがわかる。

あいさつとしての「あー」や「あ」などの発声については日によってばらつきがあった。これは気分によるパターンの違いではないかと推測することができる。発声のパターンが少ない生徒Aにとって, 同じ「あー」にも状況によって異なる意味があると考えられる。実際, 級友は生徒Aの発声について, 日によって意味が異なることが多いため受容が難しいと話していた。また, 意図的にパターンを崩し, 周囲の生徒の反応を楽しんでいる場面も観察できた。このことは, 明瞭な話しことばを日ごろ使っている我々に当てはめると, 日によって声のトーンが違ったり, 言い回しを変えたりすることと同じであると言える。

2. 信頼関係、性別など人によってのコミュニケーションの差について（66件）

他者に反抗する様子が観察された。特に実習生のような信頼関係を築けていない相手に対して多く観察された。例えば、実習生が「立ってください」と声をかけるがその場から動かずにいた。また、生徒Aが落としたカードを指差し、実習生に拾わせようとした。しかし、級友に「自分で拾うように」言われる。起こった生徒Aが級友を押し倒すという場面が観察された。

信頼関係が築けていない相手に対して警戒心を抱くことはごく自然なことであるが、生徒Aの場合、彼らを見下しているようにも感じた。しかしながら、注意を受け反抗をすることも青年期ならではの行動なのではないかと推察する。

3. 生徒Aの状況判断能力の高さについて（43件）

日常生活に関する動作を示す身振りサイン（机を拭くしぐさやマスクを耳にかけるしぐさ）で他者に意思を伝えたり（机を拭いてほしい、マスクがしたい）、授業中（文字カードに対応した絵カードを選ぶもの）に答えがわからなかった級友の手を取り、答え（絵カード）に導くといった他者の意思を予測し先取りする様子が観察された。

生徒Aが日頃から使用している身振りサインは日常生活に関する動作に基づいており、信頼関係が築けていない相手でも理解しやすいものとなっている。さらに、人の動きを予測し、先取りすることができていることから生徒Aの状況判断能力の高さを窺うことができる。また、物の使い方、使い道について正しく理解できていることがわかる。

4. 生徒Aの行動の特徴について（6件）

外周走の際、歩いていた生徒Aが教師が立っている前のみ走るというように、自分を評価してくれる教師の前で良い姿を見せようとはりきる様子が観察された。また、自分にとって都合の悪いことは他人に代弁させようとする姿も観察できた。その相手も自分の聞き手になってくれそうな人を選んでいる。例えば、前日に級友を叩いてしまった生徒Aが筆者を見て「ごめんなさい」の身振りサインをする場面があった。これは、筆者に「ごめんなさい」ということでその謝罪の意思を級友に伝えてほしいということであると解釈した。

5. 他の会話に対する興味・関心について（5件）

教師が他の生徒に水を飲むよう促すが、飲もうとしない。すると生徒Aがその生徒の水筒のふたをあげ、差し出す様子が観察された。また、級友たちの会話を聞き、同じところで笑い出す様子も観察できた。他の会話に耳をかたむけていることがわかった。

V. まとめ

以上の結果から、話しことばが明瞭でない生徒のコミュニケーションについて我々と何ら変わらないと言うことができる。コミュニケーション成立の過程について一般的に話しことばが明瞭でない生徒は、本人にとって可能な手段によってコミュニケーションを図ろうとしている。生徒Aの場合、その可能な手段として身振りサインを表出することがコミュニケーションの手段であると言える。また、タッチパネルを用い他の生徒の名前を入力することができることから、生徒Aは50音を理解しており、練習をすれば文章を入力することが可能になると推察する。このことが可能となれば、生徒Aの新たなコミュニケーション手段となる。観察当初は周囲の受容があつて生徒Aとのコミュニケーションが成立していると考えていたが、観察を通して生徒Aも言語を表出していることが明確になった。コミュニケーションは、相手からのことばや身振りを受容し、それを具体的な事物と結び付けて理解することによって始まる。話しことばが明瞭でない生徒も言語を表出する主体であることを重視すべきだ。まずは双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てることが必要であるといえる。

付記

本論文は平成23年度卒業論文「明瞭な話しことばが見られない高等部女子生徒のコミュニケーションに関する考察—周囲の生徒との日常生活場面におけるノンバーバルな交流に着目して—」を加筆修正したものである。

文献

- 1) 坂井聡 (1997) 自閉性障害児への VOCA を利用したコミュニケーション指導. 特殊教育学研究, 34 (5), 59 - 64.
- 2) 野呂文行・山本淳一・加藤哲文 (1992) 自閉症児におけるコミュニケーション・モードの選択に及ぼす要因の分析—サイン・書字・音声の機能的使用のための訓練プログラム—. 特殊教育学研究, 30 (1), 25 - 35.
- 3) 文部科学省 (2009) 特別支援学校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). 海文堂出版, 68 - 76.
- 4) 若杉亜紀・藤野博 (2009) PECS 指導に伴う音声言語と非言語的コミュニケーション行動の変化. 特殊教育学研究, 47 (2), 119 - 128.