

ライフステージを捉えた肢体不自由のある児童生徒の コミュニケーション指導・支援のパッケージの開発

高知県立高知若草養護学校 教諭 濱口君代

肢体不自由のある児童生徒のコミュニケーション指導・支援においては、実態把握が難しく教師の力量に頼り指導の一貫性がないという現状がある。また将来の姿を見据えた指導・支援の視点が弱いという課題もある。本研究ではライフステージを捉えた児童生徒一人一人の実態把握と目標、指導計画及び評価の情報を記載する書式を開発し、パッケージ化して活用することでコミュニケーション指導・支援の充実を図ることを目的とした。パッケージは協力校で1事例を対象に試用を依頼し、教員の指導・支援と改善に役立ち生徒の変容に繋がることの有用性を検証した。また複数の教員に書式への記入を依頼し、その表記内容等から課題の解決ができたかを分析・検証した。

キーワード：特別支援教育、社会参加、ライフステージ、コミュニケーション、パッケージ

1 はじめに

今年度から新たに開始された特別支援教育では、障害のある幼児児童生徒の「自立や社会参加」に向けて「一人一人の教育的ニーズに対応する」こと、医療・福祉の専門機関と連携をとりながら「障害のある子どもを生涯にわたって支援する」ことが学校に求められており（文部科学省答申 2003）障害のある幼児児童生徒一人一人のニーズとライフステージに応じて支援することが必要とされている。

しかし、近年、肢体不自由がある児童生徒を対象とする教育においては障害の重度化・重複化が進み、指導・支援における児童生徒の実態やニーズの的確な把握が難しく、一人一人のニーズを的確に把握する手立ての検討が求められている（坂口 2006）。

また、重度の運動障害や感覚障害を併せもつ児童生徒は活動や社会参加への制約が多く、筆者自身のこれまでの実践を振り返ってもライフステージを捉えたうえでの指導・支援が教育活動の中で十分に取り入れられているとは言い難い。

一方、自立（自己決定・自己選択）した生活を送るうえでコミュニケーション力が果たす役割の重要性は、これまでも述べられてきている（岩根 2005）。また、コミュニケーションに関する指導は、教育課程では自立活動の指導内容として位置づけられており、児童生徒の「自立や社会参加」を目指すうえで、欠かせない指導内容である。

このようなコミュニケーションの指導・支援に関して、児童生徒の認知や身体機能など個人内の能力の観点から、実態・ニーズの把握、目標設定、指導方法等の研究は行われているものの、ライフステージという観点から「自立や社会参加」を目指す、コミュニケーションの指導・支援を検討した研究は少ない。

所属校における実践を振り返ってみると、コミュニケーションの指導・支援においては教師の経験や力量に頼るところが多く、学部や担任が変わることで指導内容を引継ぎにくいという課題を抱えている。指導の客観性と一貫性を保つ支援の方策が求められている。

2 研究目的

本研究では、コミュニケーション指導・支援においてライフステージを捉えた児童生徒一人一人の実態把握と目標、指導計画及び評価の情報を記載する書式の開発を行い、それをパッケージ化し教育活動の中で活用することによって、コミュニケーション指導・支援の充実を図ることを目的とする。パッケージを活用することによって、コミュニケーション指導・支援にライフステージの観点が入りやすくなること、客観的で一貫性のある指導の手立てと評価ができ、引継が行いやすくなると思われる。

3 研究内容

(1) 基礎研究

ア 肢体不自由のある児童生徒の教育の現状について

肢体不自由のある児童生徒を対象とする教育の現状は、重度化・重複化が進んできている。このことは、文部科学省が、昭和60年～平成17年の盲・聾・養護学校（小・中学部）の重複障害学級在籍率の推移を調べたことから明らかにされており、肢体不自由の養護学校では、児童生徒の75%が、重複障害学級に在籍していることが示されている。障害の重度化・重複化にともない、コミュニケーションをとることに困難さを抱える生徒が増加傾向にある。

このような児童生徒たちは、一人一人の実態把握やニーズの把握が難しいといわれている。そのため、本人を取り巻く人々に、「この子は、あまり分かっていない」、「分かっていないから～しなくてもよい」という見方をされてしまうことも多く、その結果、子どもは内面的な成長を考慮されず、幼い扱いをされてしまうことになり、社会参加への意欲や、やる気を奪われてしまうことがあると考えられる。

イ ライフステージを捉えた指導・支援について

ライフステージを捉えるということは、障害のある子どもたちの、生活の横の広がりや縦の繋がりを捉えることと考える。生活の横の広がりとは、児童生徒を「学校・福祉・医療などの社会との関わりの中で生きていく人」という視点で捉えることである。また、生活の横の広がりだけでなく、幼児期から高等部卒業後までを見通した、継続性・一貫性のあるものとして捉えることが縦の繋がりと考える。ライフステージを捉えた指導・支援では、できるだけ早い段階から各ライフステージにおいて自立と社会参加の視点を持ち、社会参加の機会を考慮した指導の視点が大切である。

ウ 障害者が豊かな生活を果たすための「コミュニケーション能力」の役割とは

子どもたちの将来を考えたとき、どんなに障害が重くても心は自立（自律）し主体的な生活（自己決定・自己選択）を送ってほしいと考える。これは、生活の質の向上「QOL (Quality of life)」に繋がり「豊かな生活」へと結びつく。重度の障害のある子どもたちは、伝えたいという気持ちはあっても伝える手段を獲得していない場合が多い。卒業後の「豊かな生活」を考えると、誰にでも伝わるコミュニケーション手段を獲得することで、周囲の人の手や支援技術・支援機器の助けを受けながらも自分の思いを実現させ活動・参加し、外界に自ら働きかけ期待感や意欲をもって毎日を過ごすことができるのではないかと考える。

エ 自立活動の評価について

自立活動の評価は個々の生徒に応じて目標を設定しているため、個別の目標に照らしてその目標がどれだけ実現できたのかを評価する必要があるとし、指導に生かす評価だけでなく評価が授業改善につながるものが大切であるといわれている。しかし、筆者自身のこれまでの実践を振り返ってみると、エピソード記録を中心とした行動のみを取り上げた評価で、評価目標や評価尺度が明確ではなく曖昧で客観性のあるものではなかった。目標、指導と評価の一体化である「Plan-Do-See-Action サイクル」の構造が重要であり機能することが大切であるということは以前から分かっているものの所属校においてもそれができていなかったと感じている。古山（2007）は自立活動における学習評価をするポイントとして「①期間の明確化、②具体的な目標設定、③学習場面の設定、④手立ての明確化、⑤学習評価を立てる」をあげている。これらを参考として実践研究に役立てたいと考えた。

(2) 実態調査

ア 方法

高知若草養護学校全校生徒対象（66名）に個別の指導計画のコミュニケーション指導・支援の目標の記述を調査し、課題を分析した。

小学部28名、中学部14名、高等部24名、合計66名の「個別の指導計画」に記載されている

自立活動におけるコミュニケーション指導・支援の目標や指導・支援の方法や手立て等について、担任からデータ入力したものを基にコミュニケーション指導・支援の現状を探った。回答人数は、小、中学部についてはコミュニケーション面に課題のある児童生徒のほぼ全員のデータが収集できた。高等部に関しては、24名中コミュニケーションに課題のあると思われる生徒14名中11名の回答があった。

イ 分析結果及び考察

収集したデータから、目標においては①「～を楽しむ」、「～興味関心を広げる」などの抽象的な表記が多く見られたり、一つの目標の中に2～4個の目標が含まれたり、目標としては長期目標ではないかと読み取れるものもあり、評価がしづらいのではないかと考察した。そして、目標の表記の曖昧さから実態把握の弱さがあるのではないかと分析した。また、ライフステージを捉えた（生活全体を見渡した）自立と社会参加の視点が、目標や指導内容に盛り込まれているかという点では、一部の児童生徒は学校内での集団への参加、役割、あいさつ等の記述が見られたものの、学校の枠を超えて家庭、地域、医療関係などの社会との関わりの中でのコミュニケーションの課題に対する具体的な目標や指導内容は見られなかった。子どもたちのコミュニケーション指導・支援の充実を図るための方向性として、子どもたちの発達状況や、目の前の抱えている問題、そして、子どもたちを取り巻く生活環境を含めた現状を的確に把握することが最も重要であり、見えてきた実態から短期で達成できる具体的な目標を立てることが必要であると考えた。

(3) 実践研究

ア パッケージ作成

パッケージは「コミュニケーションプロフィールシート①」（以下シート①）、「ライフステージを捉えた実態把握シート②」（以下シート②）、「検討会」、「目標設定表③」、「学習評価及び改善シート④」（以下シート④）である。（図1）

所属校の実態調査から明らかになった「実態把握の弱さ」、「目標の具体化がされていない」、「自立や社会参加の視点の弱さ」の点を踏まえ、学習指導要領の「自立活動」と「生活」の内容、自立と社会参加を考慮した「社会生活力プログラム」、「ICF」の分類項目を参考として作成した。

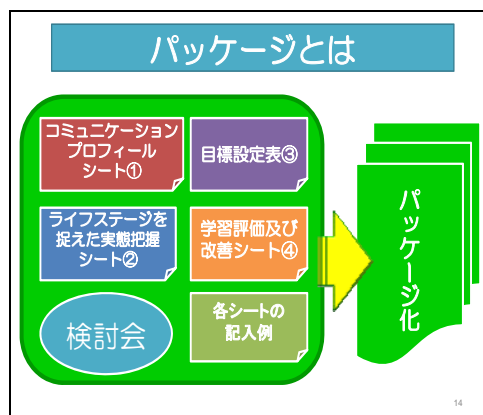


図1

(ア) パッケージ活用で考えられる効果

教師の力量や経験年数に頼らなくてもよい。ライフステージという観点が取り入れられる。客観性・一貫性のある学習内容と指導の手立て、信頼性のある評価ができる。指導・支援の引き継ぎができる。児童生徒の変容がある。保護者、教員の意識の変容があると考えられる。

(イ) パッケージ作成のポイント

a シート①の作成ポイント

- 現在のコミュニケーションスタイルがわかる
- 代替コミュニケーション手段選択の観点がわかる
- 連携支援の情報がわかる
- 児童生徒の全体像がわかる
- 記入しやすい
- 検討会資料になる

児童生徒の全体像がつかめるものとなるように、障害の状態、運動機能、認知言語理解、現在のコミュニケーションの状態などの項目を用意した。記入に関しては、できるだけ教員の負担感を少なくするために、選択肢を多く用意した。（図2）

このシートは実際に指導を展開していく際に活用するシートである。シート④の作成の観点としては、古山(2007)の自立活動における学習評価のポイントである「期間の明確化、具体的な目標設定、学習場面の設定、手立ての明確化、学習評価を立てる」の5つのポイントを取り入れた。これらのポイントを取り入れたシート④によって、目標が具体化できること、客観性・信頼性のある評価ができること、指導の一貫性がもてることが考えられる。

f 記入例 (図2～図5)

記入例はできるだけ具体的に記述し、各シートの作成ポイントを示すようにした。

イ パッケージ活用の有用性の検証

「事例研究におけるパッケージの活用」と「複数の教員による書式の検討」の二つの検証からパッケージの有用性を検討した。

- (ア) 事例研究におけるパッケージの活用
所属校の1事例(生徒A)を対象にパッケージの活用を依頼し、教員の指導・支援と改善に役立ち、生徒の変容に繋がることの有用性と保護者や教員の意識の変容があったかを、授業記録とアンケート及び聞き取り調査から分析し検証した。(図6)

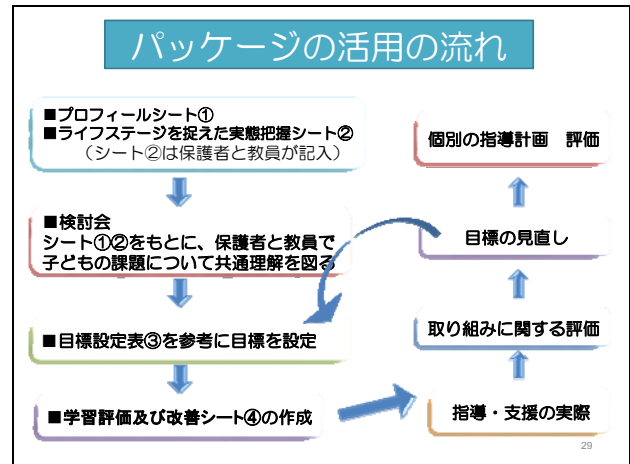


図6 事例研究におけるパッケージ活用の流れ

a 教員の指導・支援の改善(表記内容からの分析結果)

(a) シート①、②から明らかになったこと

シート①から、教員と保護者の生徒Aに対する捉え方に違いがあり、保護者から見た生徒Aのコミュニケーションの評価は、教員よりも低いことが分かった。シート②からは、保護者は集団・社会参加の記述が空欄であり、社会参加についてイメージが湧かないのではないかと考えられた。また、両者とも生徒Aの高等部卒業後については、漠然としたイメージはもっているものの、具体的な将来像の表記はなかった。そして、教員のシートからは、生徒Aの学校外での生活の姿の記入が少なく、教員だけではライフステージを捉えることが、十分ではないことが分かった。

(b) 検討会の成果

検討会では、「生徒の現在もっているコミュニケーション力を、生活全体の場面から捉え直すことができた」、「保護者、教員と共通理解を図ることができた」、「生徒の将来に結びつく、コミュニケーション面の課題と自立と社会参加を目指した指導・支援の検討ができた」などの成果があった。また、保護者は身近自立ができることを自立と捉えていたが、障害があっても心の自立(自律)が大切ではないかという話の中で、「家庭では物事を選択させたり、自己決定させることができていなかったと思う。これからは、子どもの意思を尊重し、卒業後の生活に向けて心の成長も図っていききたい」という意見が聞かれた。

(c) シート④の活用の結果

年度当初に立てた個別の指導計画の長期目標が「コミュニケーション機器を活用して自分の意思を伝える」であったが、パッケージ活用後は「コミュニケーション機器を使い、友達や教員と簡単なやりとりができるようになる」となり、目標が意思を伝えるだけでなく、双方向のやりとりを目指す目標に変化した。また、指導期間を11月・12月と決め、新たに短期目標を設定することで、具体的な手段であるコミュニケーション機器の「ステップバイステップ」が明示され、目標がより具体化された。目標が具体化されたことで、指導場面、指

導内容、手立て、評価基準が具体的に表記され、他の教員と共有できる内容が記入されていた。授業評価については毎日継続して、記入することができなかつたようだが、改善点が表記され、次の授業に生かされており、生徒の変容に繋がったことが示されていた。しかし、目標設定表③は十分なものではなく、改善の必要性があることが分かった。

b 生徒の変容（授業記録及び聞き取り調査の結果）

1 か月間の取組から、ひらがなの学習においては、自信をもって確実に読める文字が増えた。また、コミュニケーション支援機器を取り入れた学習では、指導期間も少なかったが、自分でコミュニケーション機器（レッツチャット）で入力した言葉をみんなの前で発表することで達成感を味わい、伝えた言葉を介して話題が広がることで、教員やクラスの友達とのやりとりをする機会が増えた。このことは、「もっとやりたい」、「たのしい」に繋がったといえる。また、学習中の態度として、集中して取り組める時間が伸びたということである。

c 保護者、担任の意識の変容（アンケート及び聞き取り調査の結果）

(a) 保護者においては「子どもの将来像を具体的に考えられる」、「自立（心の成長）に向けて家庭での取組を始める（自己決定の場を意識して設定する）」などの変容が見られた。

(b) 教員においては「ライフステージを捉えた観点がもてた」、「授業実践の振り返りができた」、「短期で達成できる目標、評価基準の重要性を再認識できた」、「連携支援の再認識ができた」などの意識の変容があった。

(イ) 複数の教員による書式の検討（パッケージ作成のポイントから分析・検証）

複数の教員（13名）にパッケージへの記入を依頼し、その表記内容及びアンケート調査（全31項目）から本研究の課題である「将来の姿を捉えた指導・支援の視点が弱い」、「実態把握の弱さ」、「目標の具体化がされていない」、「自立や社会参加の視点の弱さ」という課題の解決ができるかを分析し検証した。

「シート①」

ほとんどのシートから現在のコミュニケーションスタイルが分かり、連携支援を行っていくうえでの必要な情報や代替コミュニケーション手段選択のための観点が記入され、子どもの全体像をつかめる表記内容であった。

「目標設定表③」

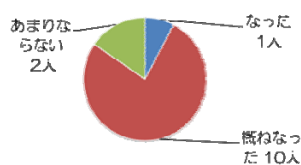
アンケートから「目標設定表③が参考になった。概ね参考になった」と答えた教員が11名であった。しかし、学習評価の観点になると、今回はじめて個別の評価基準を立てたという教員がほとんどで、記入の際に多くの質問を受けた。慣れていないこともあり目標達成のステップを具体化することが難しかったと考えられる。アンケートからも具体的な目標を立てることや個別の評価基準に沿って評価をつけることの重要性は理解されているが、シート記入に関しては「負担感を感じた」教員が4名「少し感じた」が11名と多かった。教員の負担感に関しては今後の課題として検討していく必要がある。

「シート②」

生徒のライフステージを捉えた実態把握ができたかという観点からすると、学校外での生活の姿の記入が少なく、担任だけではライフステージを捉えた実態把握が難しいと考えられる。しかし、生徒の困っている面、得意な面が記入されており、将来に向けての課題が表記されているシートが多く、自立や社会参加に向けての視点をもつきっかけとなった。アンケートからも「自立した生活や社会参加することへの目標を考える手立てになったか」という問いに13名のうち11名の教員が「なった、概ねなった」と回答している。（グラフ1）また、自由記述からは、シートを試用することで「生徒のことをより深く考え、将来についても考えることができた」という意見が聞かれた。

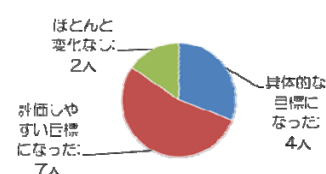
記入に際しての所要時間はシート①②に関しては20分から60分程度と教員によってばらつきがあった。

コミュニケーション指導・支援を行っていく上で、自立した生活や社会参加することへの目標を考える「だて」になったか？



グラフ1

年度初めに計画した個別の指導計画（自立活動でのコミュニケーションの目標）と、シート4に記入したコミュニケーション面の目標と比べて変化はありましたか？



グラフ2

「シート④」

14名の生徒の長期目標のうち12名が年度当初に立てた個別の指導計画の目標を変更していた。多数の目標は曖昧な表現を避け、具体化され評価しやすい目標に変更されていた。

ある教員の表記内容から長期目標を分析すると「相手の話をよく聞き話の流れに沿った会話ができるようになる」から「自分の経験したことを発表できる」に変更し、更に、短期目標として「一日を振り返り、帰りの会で学習内容と感想を発表できる」とし、指導期間を3学期間として条件や範囲を示すことができていた。人によって意味や示すものが大きく異なる明示性が低い言葉の「よく聞く」、「流れに沿った会話」から、見てすぐにイメージできる言葉、たとえば「帰りの会」、「発表できる」などの明示性が高い言葉に変更されていた。アンケートからも、「年度当初の個別の指導計画とどう変わったか」という問いに13名の教員のうち11名の目標が改善されていたことが明らかになった。(グラフ2) また、年度当初にたてた長期目標が、「自分の気持ちが伝わる言葉の使い方ができるようになる」から「時間の概念を身につける」という、自立や社会参加を目指した目標に変更していた教員もいた。更にその教員は、指導期間を3学期間とし「何分後は何時何分が言える」という短期目標をたてていた。指導期間を記入することで期間内に達成できる目標に絞り込まれていたことが窺われる。しかし、記入に際しての所要時間は15分から1時間30分とばらつきがあり、負担を感じた教員がいることがアンケートからも分かった。

4 成果と課題

(1) 成果

二つの有用性の検証から、教員は指導支援にライフステージの観点と「自立と社会参加」の視点をもてたことがわかった、そして、「実態把握がよりの確にできるようになった」、「目標の具体化・客観性・信頼性のある評価ができた」、「児童生徒の変容と保護者や教員の意識の変容があった」ことは、コミュニケーション指導・支援の充実が図れたと考えられる。これらのことから、本パッケージは児童生徒のコミュニケーション能力を育む指導支援の充実を図ることに有用であったことが分かった。

(2) 今後の課題

事例研究におけるシート④の活用では、授業改善が行われることで生徒の変容が見られ、新たな目標を設定することになった。その際、同じシートに追加目標として記入したが、評価の観点が学習内容と違ってきて評価しづらかったという感想を担任から聞いた。一つの短期目標に対してシートは1枚使用することが望ましく、課題を変更すると同時にシートを作成し直す必要がある。シート④の活用については、より活用しやすい方法を検討する必要がある。

複数の教員による書式の検討においては、記入することへの負担感を感じる教員がいたことから、負担感が増すことで、パッケージ活用への意欲の低下に繋がる懸念される。さらにシートを簡単に記入できるように、チェック項目を増やすことや、自由記述の欄を広げるなど、より記入しやすい書式の検討をしたいと考える。さらに、目標設定表③に関するアンケートの回答から、「自立と社会参加の項目においては小学部、中学部、高等部によって様々な目標が考えられるため、さらなる項目の充実を図って欲しい」という意見があった。教員ができるだけ多面的な自立と社会参加の視点をもつためにも、各ライフステージにおける社会参加の機会を考慮した目標を、学校現場での教員の意見を参考にし、内容の充実を図りたいと考えている。

【主な参考文献】

- 「コミュニケーションの理屈を考える」－重い障害のある人・子どものコミュニケーションを支える観点－
岩根章夫 ころりソースブック出版会 (2005.6)
- 「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」 坂口しおり ジアース教育新社 (2006.8)
- 「ICF (国際生活機能分類) 活用の試み」－障害のある子どもの支援を中心に－
独立特殊教育総合研究所 世界保健機関(WHO) 編著 ジアース教育新社 (2005.4)
- 「指導年齢がわかる 自立と社会参加を実現する個別の指導プログラム」 上岡一世 著 明治図書 (2006.8)
- 「社会性活力プログラム・マニュアル」－障害者の地域生活と社会参加を支援するために－
赤塚光子、石渡和実、大塚庸次、奥野英子、佐々木葉子 著 中央法規 (1998)
- 「肢体不自由教育 183号」特集 コミュニケーション評価と指導 日本肢体不自由教育研究会 編集委員会
社会福祉法人 日本肢体不自由協会発行 (2007.12)