

発語のない児童のコミュニケーション手段を広げ、思いを伝える力を伸ばす指導

－ I C T機器の活用を通して－

宮城県立山元支援学校 菅原 彩

1 研究主題について

本研究の対象児（以下A児）は、小学部2年で、発語や音声模倣はないが、「やってほしい」「嫌だ」等の要求や意思を伝える場合には、発声が多く見られる。

入学時には、ごくわずかな発声と泣くことだけで意思を表出していたが、1年間指導を行い、絵カードや写真カード、サインを使って学習の場面を中心に担任と簡単なやり取りができるようになった。現在は、約60枚の絵カードや写真カード（名詞約40枚、動詞約20枚、形容詞3枚）、約20種類のサイン（名詞11種類、動詞10種類）を理解し、学校生活の様々な場面で活用している。音声言語の理解も進んできており、教師の口頭での指示や言葉掛けに対して適切な行動が取れるようになってきている。また、担任以外の教師に対しても、自分から絵カードやサインを用いて意思を表出する様子が度々見られるようになったが、うまく伝わらず、怒ったり泣いたりすることが多い。

これらのことから、A児は、理解している言葉が増え、「伝えたい」という思いも高まり、伝えたい対象も拡大してきているが、コミュニケーション手段が限定的であるため、担任以外に伝えたいことが伝わらないことが課題になっていると考えられる。

そこで、伝えたいことを音声言語で表出することで、担任以外の教師や級友（以下B児）に思いが伝わる経験を積ませ、より主体的に人と関わっていくことができるように指導したいと考え、研究主題と副題を設定した。

2 研究の内容と方法

本研究では、A児がコミュニケーション手段を広げ、思いを伝える力を伸ばすとともに、担任との関係を基盤に同学部の教師やB児にも思いを伝えられるようになることを目指し、自立活動の指導に取り組んだ。A児が、伝えたい相手に思いが伝わる経験を積み、その良さに気付き、自分の思いを相手に伝える力を育成するため、以下の手立てを講じた。

(1) カードやサインとタブレット端末の統合

活用しているカードやサインに対応した絵や写真をタブレット端末に取り込み、それをタッチすると音声言語が出るようにした。

(2) 段階的なタブレット端末の活用

学習の場面を通して、タブレット端末の基本操作や活用方法を身に付けさせた（表1）。

① 操作の習得

自立活動の指導の中で、簡単な操作で楽しめるアプリケーションを使用し、操作に慣れさせた。

② 活用場面の拡大

タブレット端末の活用を日常生活での挨拶などから始め、ある程度使い慣れてから、自立活動の時間に教師とのやり取りで活用した。

表1 タブレット端末の活用場面

内容	時
【日常生活の指導】	
・登校時「おはようございます」	毎日
・給食時「いただきます」	
・朝の会で友達の呼名をするとき	隔日
・休憩時間に教師を呼ぶとき	時々
【自立活動】	5回
・簡単な操作で楽しめるアプリケーションを使い、B児と一緒に活動する。	(20分／回)
・学習の挨拶「始めます」「終わります」	週3～
・意思や要求の表出「手伝ってください」「○○やりたいです」	5回 (20～45分／回)

(3) 意思や要求を伝える対象の拡大

担任は昨年度からA児に関わり、意思や要求が伝わりやすい関係ができています。これを基盤にして、T Tで関わっている教師に対象の拡大を図った。さらにA児が最も関心を示しているB児とも、ごく簡単なやり取りができるように自立活動の指導を行った。

3 授業実践と考察

授業実践Ⅰ ＜自立活動＞

題材名「タブレット端末を使って自分の思いを身近な人へ伝えよう」

(1) 要求の表出

A児にとってやや難しい学習課題に取り組む際に、A児が「手伝ってください」とタブレット端末で教師の支援を求めることにした（図1）。



図1 「手伝ってください」の画面

(2) 意思の表出

複数の学習課題から自分がやりたい課題を1つずつ選択し、タブレット端末で「〇〇、やりたいです」という意思を教師に伝え、その意思に教師が応えるという流れで取り組むようにした(図2)。また、A児が意欲的に活動に取り組めるように、授業の後半にはA児が好きな体を動かす活動も選択できるように設定した。



図2 学習課題の選択で使った画面

(3) 意思や要求を伝える対象

タブレット端末を使って意思や要求等を伝える相手を担任に限定した。

(4) 成果と課題

① 成果

意思や要求の表出について、A児は、タブレット端末は音声で意思や要求を伝える手段であることを理解し、学習の中でも活用することができるようになってきた。さらに、「手伝ってほしい」という要求を音声で表出する際には、教師の目を見て伝えることも増えた。

意思の表出については、授業実践Ⅰの当日から、自ら積極的に行う姿が見られた。まず、A児は、こちらの想定に反して一つの課題を2度続けて選択し、「別の課題に移らず、この課題を続けたい」という意思を示した。担任としては、意思が通らない状況を経験させることも必要と考え、別の課題に移ることを促し、A児はそれを受け入れた。しかし、次の活動では、A児が自ら離れた場所に置いてあるタブレット端末のところまで行き、「バランスボールをやりたい」という意思を繰り返し示し、バランスボールをやリ続けた。終盤に、教師がA児をトランポリンに誘導しても、A児は、しっかりと教師の目を見て「時間です」のサインを示して活動の終了を要求し、「トランポリンをやリたくない」という意思を伝えた。この様子から、A児はどのように伝えれば担任に自分の意思を受け入れてもらえるかを考え、サインと音声を選択・活用しようとしており、コミュニケーション手段を自分で選択し、意思を伝える力を育成していく段階にきていると考えられた。

意思や要求を伝える対象については、A児は担任に対してはより積極的に意思や要求を伝えるようになり、その後、T Tで関わっている教師にも、徐々に意思や要求を伝えることができるようになってきた。

タブレット端末の活用により、B児がA児の発言

を聞くことが可能になったことで、B児のA児に対する接し方に変化があった。B児がA児の良いところや取り組んでいることについて教師に話したり、A児に優しく接したりする姿が見られるようになり、活用前よりも学級の雰囲気は穏やかになった。

② 課題と対策

A児は担任に対して積極的に意思を伝えようとするが、他の教師やB児には、伝えることを諦めてしまうことが度々あった。この違いは、担任がA児の発声や表情等の小さな表出を読み取ることができ、A児にとって意思や要求が最も伝わる存在であることだと捉えた。仮に、担任に伝わらない状況が発生した場合でも、A児は何とかして伝えようと試行錯誤をするのではないかと考えた。

そこで、授業実践Ⅰ以降は、A児が主体的に意思表出する機会を増やすとともに、担任がA児の表情等から意思を読み取っても、すぐに支援をせず、A児の意思表出をできるだけ待つようにした。

授業実践Ⅱに向けて

これまでの指導を通して、A児は担任に対し、校内で最も思いが伝わり、安心して自分の感情を表出できる相手として認識している様子が見られている。この担任との信頼関係を基に、授業実践Ⅱに向けて、次の2点を重点目標にした。まず、A児が「思いを伝えたい人に伝えることができた」という経験を学校生活の様々な場面で積み重ね、伝えることの良さや喜びを実感することを目指した。さらに、どのようにすればより伝わるのか自分で考え、思いを伝えられるような自立活動の授業づくりを目指した。

授業実践Ⅱ <自立活動>

題材名「友達と楽しくゲーム遊びをしよう」

今まで、A児がタブレット端末を使用してやり取りを行う相手は教師のみであったが、授業実践Ⅱでは、A児にとって最も身近であり、関心を示しているB児へ対象を広げることにした。

(1) 自立活動の時間における事前指導

① ゲームの流れの理解

A児とB児がゲーム遊びを行う前段階として、A児とB児それぞれにゲームの流れを理解させるため、個別に教師と絵カード合わせゲームを行った。

② 感情の表出の学習

今までA児がサインやカード等で表出してきた言葉に加え、日常生活や様々な学習の場面に用いられる感情を表す言葉を扱うことにした。学部合同の体育の時間に「やったー」や「残念」という言葉が使われており、A児がこの言葉を使えるようになることで、うれしい感情を表出したり、教師や友達と感情の共有を図ったりすることができると考えた。

A児にとっては、新しい感情表現の言葉であるため、初めからタブレット端末は使用せず、うれしい感情を教師とハイタッチして表現することなどを

通して、言葉と感情を結び付けての理解を図った。その後、タブレット端末を使用して、うれしいときには「やったー」と表出するようにした（図3）。



図3 「やったー」と「残念」

③ 児童同士のコミュニケーション

日常生活の中でタブレット端末の音声を使用し、A児がB児の名前を呼び、挨拶をしたり、感情を伝えたりするようにした（図4、図5、図6）。児童同士がタブレット端末を使用したコミュニケーションに慣れるとともに、挨拶やお礼等の言葉をタブレット端末でも伝えられるように指導をした。

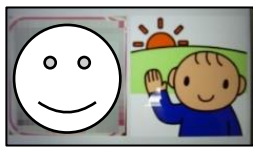


図4 「Bさん」「おはよう」

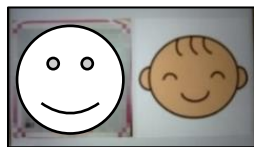


図5 「Bさん」「ありがとう」



図6 「Bさん」「やめて」

(2) 授業実践Ⅱの実際

次のような流れで行った。ゲームを始める前に、絵カードを引く順序を決め、最初の人、はてなボックスの中の絵カードを引く。次に、台紙の絵と同じ絵カードを引いた場合は「やったー」と表出する。台紙の絵と同じ絵カードを引かなかった場合は、「残念」と表出する。そして、次の順番の人が「〇〇さん、はてなボックスをください」と表出し、はてなボックスを受け取り、「ありがとう」と伝える。

(3) 実践における成果と課題

① 事前指導の成果

A児がB児と一緒にゲーム遊びをする際に、スムーズに活動に入ることができた。また、学習活動以外の時間にも、ゲームで使用するカードを自分で取りに行き、教師に見せたり手渡したりする等の様子が見られた。このことから、ゲームをすることやカードを使用することに期待感を持っていることがうかがえた。

また、A児が一人で学習課題を達成できたときや、教師と一緒に学習課題を最後までやり遂げたときなど、「うれしい」という感情を教師が「やったー」と言ってA児とハイタッチしたり、拍手をしたりして喜ぶようにした。感情の表出の仕方を繰り返して学習していくうちに、教師と行った絵カード合わせゲームでは、同じ絵柄のカードが2枚そろった際に、A児は「うれしい」という感情を拍手して喜ぶようになった。

② 授業実践Ⅱの成果

A児の学習課題の中で、最も興味を示している絵カードの教材を使用したことで、学習活動に更に意欲的に取り組む姿が見られた。

また、B児が「A君、残念だったね」と、A児に対して言葉を掛け、友達を意識して活動に取り組む姿が見られた。しかし、このB児の言葉掛けをA児は理解できていない可能性があるため、教師が感情カードと口頭でB児の発言をA児に伝え、児童同士のやり取りを支援した。

③ 授業実践Ⅱの課題

児童2人で取り組むに当たり、事前指導時とはゲームの流れを若干変更したため、A児もB児もなかなか適応できず、終始教師に促されてやり取りをする形になった。また、タブレット端末上の写真やイラストの配置も若干変更したため、A児がなかなか適応できなかった。やり取りの過程を簡素化することと、タブレット端末に表示される写真やイラストの組み合わせを配慮して提示する必要があった（図7）。

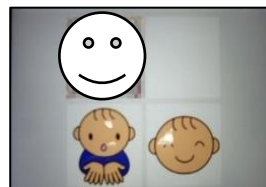


図7 「Bさん」「ください」「ありがとう」（配慮前）

また、ゲームの中で、引いたカードを教師に渡したり、B児に「はてなボックスをください」と伝えてはてなボックスを受け取ったりする過程が複雑で、A児が理解できず、常に教師の支援が必要になり、児童同士のやり取りが十分に行えなかった。

授業実践Ⅱの終了後

授業実践Ⅱでの課題を受け、児童同士のやり取りを大切に、児童たちが目標を達成できるようにするため、指導過程を簡易にし、再度絵カード合わせゲームを行った。

(1) 児童同士のやり取りの簡易化

「〇〇さん、ください」と伝えて、はてなボックスを受け取り、「ありがとう」と伝える場面を見直した。はてなボックスを持っている人が、友達に「どうぞ」と言って手渡し、受け取った人が「〇〇さん、ありがとう」と伝えるようにした。

(2) タブレット端末で提示する画面の見直し

A児に提示するタブレット端末の画面表示を、A児が日常生活の場面で使い慣れているものにした（図5）。

(3) 指導過程を見直して実践した成果

① 児童同士のやり取り

A児とB児とのやり取りが簡易になり、両名にとってより分かりやすい場面設定となった。A児は、B児からはてなボックスを受け取ると、教師に促されなくても自らタブレット端末を押して、「Bさん、

ありがとう」と感情を伝えられるようになった。

② 感情の表出の使い分け

「やったー」については、すぐに自ら表出できるようになった。A児にとって、喜ばしい状況とこの言葉が結び付きやすかったと考える。

「残念」についても、うまくいかなかったときに教師と視線を合わせ、残念そうな表情をしてタブレット端末の音声で表出するようになった。しかし、かたくなに「残念」を選択しようとしなかったことが何度かあった。この理由としては、次のようなことが考えられる。A児がこのときに表出したかった感情が「やったー」とも「残念」とも異なるもので、その感情を表す言葉をA児が知らなかったか、知っていても選択肢がなく表出できなかった、あるいはA児が表情や発声によって表出していたのを、教師が読み取れなかった可能性もある。

4 まとめ

(1) 研究の成果

① 意思や要求を表出する手段の選択

授業実践Ⅰの課題を受け、担任やTTで関わっている教師が、A児の意思や要求を先読みせず、A児からの表出を待つようにした結果、A児が自分から積極的に意思を伝えようとするようになった。A児は今までは、伝えたいことがあるときに教師の手を引っ張り、欲しい物や遊びたい場所の前に連れて行くことが多かった。現在は、教師のそばへ近寄り、教師の肩等を軽くたたいて、自ら伝えたい相手と呼ぶようになった。教師が「どうしましたか」と言葉掛けをすると、要求する物の絵や写真カードを手渡し、「お願い」のサインをするなど、伝えたい人に自ら思いを伝えようとするが増えた。

② B児への表出の変化

A児は、B児に対しても、タブレット端末を使用し、思ったことを伝えようとするようになった。B児に私物を触られたときなど、B児の行動を不快に感じたときに、自分でタブレット端末の画面を切り替え、B児に対して「Bさん、やめて」と伝えることができるようになった。

③ 教師や友達との関わり

休み時間等に、他の学級の教師や友達との関わりが増え、担任以外の教師にも自ら遊びを要求したり、他学年の児童に手招きをして呼ぼうとしたり、友達の近くに寄って同じ場所で同じ物を使って遊んだりする姿も見られるようになってきた。少しずつではあるが、自分でどのようにすれば相手と関わるができるか、考えて行動する場面が増えてきた。

④ 表情や発声の変化

教師がA児を呼名する際、A児は挙手をして、「うー」と発声したり、息を漏らしたりすることが増えた。また、「嫌」という感情を表出する際、「あだ

と表情と発声で伝えるときもあり、意味のある発声が見られるようになってきた。

(2) 研究の課題

① 感情を表す言葉の理解と表出の拡大

授業実践Ⅱを通して、A児が教師に表出する感情を増やすことはできた。今後は、様々な感情があることに気付かせながら、その感情と言葉とを結び付ける指導や、A児の感情の表出方法を探り、表出できる言葉が増えるような指導を模索し、取り組んでいく。

② 主体的に相手に伝える力の育成

タブレット端末を使う場面を教師が意図的に設定すると、A児は決まった活動の中で意思や要求、感情等をタブレット端末の音声で表出することができるようになってきた。さらに今後、A児の発達段階や言語理解能力、語彙力等に応じ、タブレット端末を使用する場面や環境等を十分に配慮し、様々な場所や場面でA児が主体的にタブレット端末を使うことができるようにしていく必要がある。また、カードやサイン、発声、タブレット端末等を自分で選択し、それらの手段を使って、自分から相手に伝える力を伸ばす工夫をしていきたい。いずれは、自ら選択したコミュニケーション手段によって、他の児童とコミュニケーションを取りながら学習活動をしたり、家族や教師、友達等に伝えたいことを伝えたりすることを見据え、今後も指導を続けていきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 兵庫教育大学発達心理臨床研究センター：高階美和、犬飼陽子、井上雅彦。「高機能自閉症幼児における感情理解・表出の指導―日常生活への般化の検討―」発達臨床研究 12, 2006, P. 113-122
- 2) 一般社団法人 日本保育学会：鏡原崇史。「幼児期における表情理解と表情表出―理解しやすい表情素材と大人から見た幼児の意図表情の適切性」保育学研究 55, (2), 2017, P. 109-119

【図表等の許諾について】

図1～図7に使用したイラストは、エンパワメント研究所より発行されている「視覚シンボルで楽々コミュニケーション―障害者の暮らしに役立つシンボル1000―」より引用したものである。発行者より研究報告書への掲載について許諾を得た。