

<論文>

知的障害児のコミュニケーション行動における活動場面の効果
—附属特別支援学校における授業場面と放課後クラブ場面の比較から—

宮地弘一郎 信州大学教育学部教育科学講座

The Effects of Environment on the Development of Communication
Behaviors
for Children with Intellectual Disabilities
- Comparing Situations in Schools for Special Needs Education
of Shinshu University -

MIYAJI Koichiro: Science of Education, Faculty of Education,
Shinshu University

To understand the effect of environment in special needs education, we compared the communication behaviors of a child with intellectual disabilities in class and in the club for support after school. The interactions between the child and his/her surrounding environments were recorded. In classes, communication behaviors increased more than in the club. On the other hand, voluntary plays were observed more in the club. The child's understanding of the situations can be attributed to the differences in communication behaviors. Moreover, it seemed that the difference of the support in each environment had influenced the child's behavior. For the child's development, it is believed that the club after school is effective, and the cooperation among the school, the university, and home is necessary.

【キーワード】 知的障害 生活環境 放課後支援 行動分析 主体性

1. 問題と目的

近年、特別支援教育では、新たに提示された障害モデルである ICF モデル (WHO, 2001) に基き、教育の質と生活の質についての見直しが図られている。特別支援教育では従来、障害児の卒業後の生活を見据えた教育カリキュラムの検討がなされてきている。しかしながら、生活に必要なスキルをできるだけ多く、効率よく習得することに意識が向けられた結果、いわゆる「できる状況」や、何をすべきかがほとんど考えることなくわかるような状況が設定される傾向が強い。また、個別性やニーズへの対応を強調するあまり、「目標・

計画の個別化」が、「実践の個別化」や「モザイク的な連携」となってしまうことも少なくない（吉川ら，2009）．結果として，自己認識において実社会とのズレが生じる，習得したスキルを様々な状況で活用するための学習機会が少なくなるなどの問題が生じ，卒業後の生活を創るために必要な自己決定権を行使する力の育ちを保障することも難しくなっていると思われる．

特に最近では，社会的行動に弱さをもつ障害児・者が増加してきており，卒業後就労した障害者が職場に適応できず離職する例も少なくない（真謝ら，2000；福井，2010）．この要因の1つにはおそらく，発達障害を伴う障害児が増加していることが挙げられるが，その他に他者と自らコミュニケーションを図る力が弱いことや，それ以前に就学中における自己認識力や自己決定力の育ちの弱さによって自身の具体的な将来像を描けず，より自身に合った職を選ぶことができないといった問題が考えられる．例えば石倉（2008）は，知的障害をもつ就労者の本人調査を行い，家族とのコミュニケーション手段に言語を用いている一般就労者であっても，その40%が就労先で自身の意思を伝えられず困った経験があることを明らかにした．さらに，その場合の対処方法として，一般就労者では40%が「じっと我慢する」，授産施設に通う知的障害者では「大声を上げてしまう」「じっと我慢する」「あきらめる」と答えた人がそれぞれ20～30%であった．また小崎ら（2009）は，青年期ダウン症者の「退行」の問題について事例検討を行い，急激退行の生じた2事例の共通点から「一見問題なく過ごせていたけれども，本人の自己決定や自主選択という自我発達が十分に行われたうえで，周囲との人間関係やコミュニケーションの構築であったかどうかという，いわば，より子どもの内面に立ち入った発達課題の検討や教育実践が行われてきたかということについての問題が提起されていると考える」と述べている．さらに吉川（2009）は，漢字の読字・書字困難を持つ不登校の中学生男児1例を対象に，生活経験を活かした学習支援を試み，自己認識の拡大や生活経験の活用が，主体的で積極的な「活動」「参加」に重要であることを明らかにした．これらの報告から，学齢期において，社会生活において般化可能な選択決定力やコミュニケーション能力を身につけること，さらにこれらの力を主体的に活用するための経験の場を提供することが重要と思われる．

しかしながら，津止ら（2005）が実施した京都府の学齢期障害児の生活実態に関するアンケート調査によれば，定型発達の小学生の放課後の過ごし方は「学校」「習い事教室」「友人の家」といった同世代の子どもが集まる環境で過ごすことが多かったのに対し，障害児では，「テレビ・ビデオ」「本・おもちゃ・お絵かき」「スーパー等買い物」といった回答が多く，友人と放課後を過ごしている障害児も5%に過ぎなかった．これらの結果には当然，子ども本人の興味・関心などが大きく関わっているといえるが，言い換えれば学校教育や家庭生活の中で，対人関係形成や社会参加に主体的，積極的に取り組む動機づけやアイデンティティの形成が十分になされていないと考えられる．また，小崎らが指摘したような教育における問題を克服できるような適切な場が用意されていないともいえる．

信州大学教育学部では2009年度より，児童生徒の生活の質保障と学部学生の専門的資

質の育成，およびこれらの体系化を目的とした学部一附属特別支援学校間連携プロジェクトとして，放課後支援事業（げんきクラブ）を立ち上げている（小島ら，2010）．本クラブは，学部，学校，PTA が共同で企画運営を行っている事業である．本クラブでは，学部学生が様々な活動を企画し，子どもとペアを組んで週1回のクラブ活動を行う．本クラブがねらいとする機能として，大きく4つ挙げられる．まず，①児童生徒が自身の選択決定に基づいて主体的に興味のある活動に参加できる場を提供すると同時に，支援スタッフとして参加する学部学生とのコミュニケーションの機会を提供する．また，②子どもの活動の姿を教師と親が共有する中で，学校生活と家庭・地域生活の橋渡しを行う．さらに，③学部学生にとっては，支援スキルを向上する場となることはもちろん，障害児の余暇活動に教師と親の声を聴きながらかかわる経験を経て，生活を見据えた特別支援教育のあり方を考える教育観を育成する．そしてもうひとつ，上述の3つの機能について学部と附属学校が共同研究を推し進める場となり，子どもの生活の質をより向上させるために必要な教育カリキュラム，地域連携モデル，教員養成カリキュラムを構築してゆくことに繋がる．

げんきクラブが上述の①～③のような機能を十分に果たすためには，いわゆる「できる状況」である学校生活と比較しながら，現在のげんきクラブがもつ機能や課題を明らかにし，改善してゆく必要がある．そこで本研究では，げんきクラブが果たすべき重要な機能のひとつに位置づけている，児童生徒の主体的な活動を育てる場としての機能について，子どもの活動実態に基きながらその効果と今後の課題を明らかにすることを目的とした．知的障害のある児童1名を対象に，授業場面およびクラブ活動場面での行動の違い，特にコミュニケーション行動の違いについて，行動の定量化による比較を行い，学校における表出行動の変化あるいはコミュニケーション能力の向上と，クラブでの表出行動との関連性について検討した．また，対象児の行動の背景にあると思われる環境要因にも注目し，支援者の支援内容の比較を行った．この点を比較することは，前述したように，げんきクラブの機能について検討できるだけでなく，このげんきクラブの支援スタッフは学部学生であることから，子どものパフォーマンス向上との関係で，学部学生に対する教育内容の点検が可能になるという意義がある．

2. 方法

(1) 対象児

信州大学附属特別支援学校小学部1年に在籍する6歳男児1例（A児）を対象とした．A児は広汎性発達障害の診断を受けており，知的障害を伴っていた．4歳の時に実施した遠城寺式乳幼児発達検査における発達年齢は，運動・社会性が2歳，対人・言語が1歳であった．言語面について，「トイレ」「あっち」「おはよう」など，一語文発話による要求や挨拶は可能であったが，入学当初の4月期には発話はあまりみられなかった．また言語による指示の理解は可能であった．げんきクラブでは，室内遊びを主として活動する「うんどうA」グループに所属していた．

(2) 記録

ビデオカメラを用いて、授業場面（生活単元学習における遊びの場面）およびクラブ活動場面におけるA児の行動と周囲の状況を記録した。同時に、小型ICレコーダーをA児に装着し、音声を記録した。この記録は、2010年5月～6月の期間に、各場面につき3～4回、週1回ずつ行った。活動は授業場面、クラブ活動場面のいずれも附属特別支援学校のプレイルームで行った。なお、今回分析対象とした授業場面は遊びを中心とした生活単元学習場面であり、用意された遊具や活動にいくつかの違いはあるものの、いずれの場面も子どもの自由遊びが中心となる場面であった。記録場面の模式図を図1に示した。

(3) 分析

A児の表出行動：各活動場面におけるビデオ記録および音声記録をもとにA児の行動を抽出し、これをもとに行動項目リストを作成した（表1）。A児の行動は、他者とのかかわりに関する行動とその他の行動に大別した。他者へのかかわり行動として「接近・接触」「（他者からの）促しによる行為」「指差し」「注視」「発語」、その他の行動として「自発的遊び」「発声」「笑み・笑い」を抽出した。行動の評価は記録者である著者と記録に関わっていない学部学生1名の計2名で行い、不一致となった行動については分析から除外した。行動評価の一致率は94%であった。抽出データをもとに、それぞれの行動について場面全体での総出現回数を計測した。なお、A児が活動に全く参加しなかった回（寝ていた、部屋の隅から動かなかった等）、および活動参加中に眠ってしまった時間帯については分析から除外した。その上で、各記録における活動時間の長さの違いを統制するため、各行動の総出現回数とA児が覚醒していた時間を基に、1分間あたりの出現頻度に換算した。

支援者のかかわり行動：各活動場面におけるビデオ記録より、支援者（授業・・・教師、クラブ活動・・・学部学生）のA児へのかかわり行動を抽出し、A児の表出行動と同様に行動項目リストを作成した（表2）。支援者の行動について、言語的行動として「活動の指示・

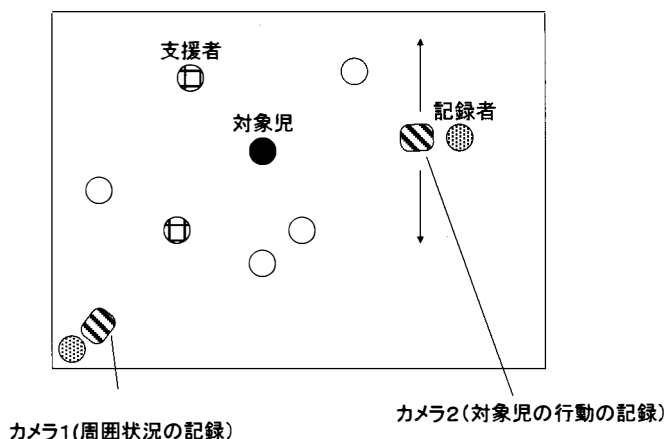


図1 記録場面の模式図

表1 A児の表出行動リスト

| 項目 | 行為の内容 |
|---------------------------|---|
| <他者へのかかわり行動> | |
| 接近・接触 (他者からの)促しによる行為 | 近寄る 身体に触れる 手(身体)を引く 他者が示した方向・物を見る 他者が示した物に触れる 他者が示した場所へ移動 他者が示した遊びを行う |
| 注視 (一語文)発語 | 他者を見る 背後の他者に振り返る 要求「こっち」 応答「やる」 など |
| <その他の行動> | |
| 自発的な遊び | 自発的に特定の遊具を選択 |
| 発声 | 「きゃー」などの情動表出に関する発声 「あー」「うー」などの意図不明瞭な発声 |
| 笑み・笑い | 笑み 笑いの発声 |

表2 支援者のかかわり行動リスト

| 項目 | 行為の内容 |
|-----------------------|--|
| <促し行動> | |
| 活動の指示・提案 | 物・方向を口頭で指示する 遊びを口頭で提案する |
| 指差し | 物・方向を指で示す |
| 手を引く | 特定の物や場所へ直接誘導する |
| 遊具提示 | 物を眼前に呈示する |
| <拡張行動> | |
| 賞賛 | 「すごい」「上手だね」など、A児の行為を肯定する発話 |
| 共感・共有 | 「楽しいね」「驚いていたね」など、A児の行為を意味づける発話 「〇〇したいの?」「次だね」など、A児の行おうとしている行為を言語化する発話 |
| 繰り返し要求 | 「もう一回」などの、A児の行為を反復させる発話 |
| <その他の行動> | |
| 制止 | 手を前に突き出し止める、手や指で×を作って示す 「だめ」「なし」などの発話 |
| 身体接触 | 肩を叩く、頭をなでるなど、A児の身体の一部に触れる |

提案」「賞賛」「共感・共有」「繰り返し要求」「制止」が、非言語行動として「指差し」「手を引く」「遊具提示」「A児の活動への参加」「身体部位への接触」「制止」を抽出した。行動の評価はA児の表出行動の分析と同様、記録者である著者と、記録に関わっていない学部学生1名の計2名で行い、不一致となった行動については分析から除外した。行動評価の一致率は92%であった。抽出した行動は、その行動目的により大きく次の3つのカテゴリーに分類した。「活動の指示・提案」「指差し」「手を引く」「遊具提示」は、新規の行為を促すための行動(促し行動と称す)、「賞賛」「共感・共有」「繰り返し要求」「A児の活動への参加」は、A児の行った、あるいは行おうとしている行為を強化して持続または発展させる行動(拡張行動と称す)、「制止」「身体部位への接触」はその他の行動とした。この

3 カテゴリーについてそれぞれ、A児の表出行動と同様の手続きを用いて1分間あたりの出現頻度として換算し、場面ごとに全記録回の平均値を算出した。

3. 結果

(1) A児の各活動場面における表出行動とその変化について

図2は、授業場面およびクラブ活動場面における他者とのかかわりに関する行動出現頻度を示したものである。クラブ活動場面では、5月19日には「発語」「促しによる行為」「指差し」が出現せず、「接近・接触」「注視」についても1分間あたり0.1回であったのに対し、授業場面では、全てのかかわり行動が出現し、特に「注視」の出現頻度が高かつ

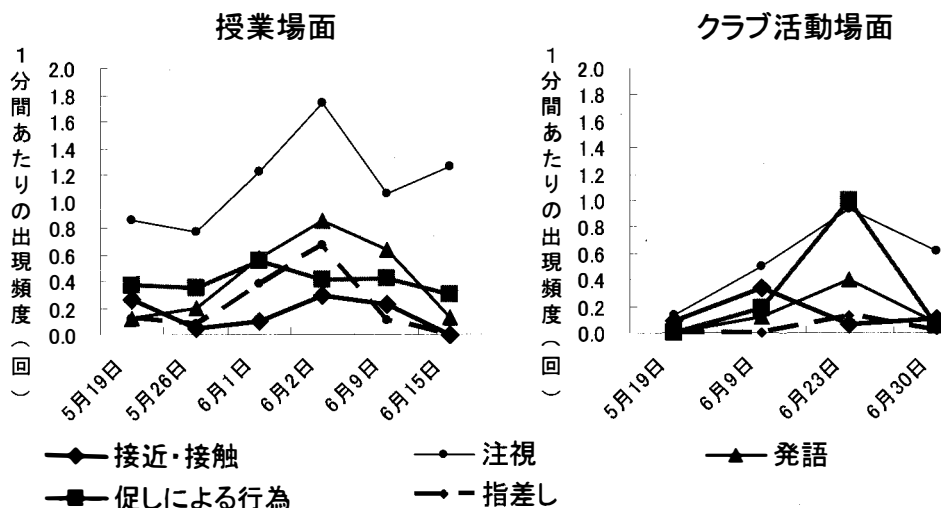


図2 A児の他者とのかかわりに関する行動出現頻度（1分間あたりの換算値）

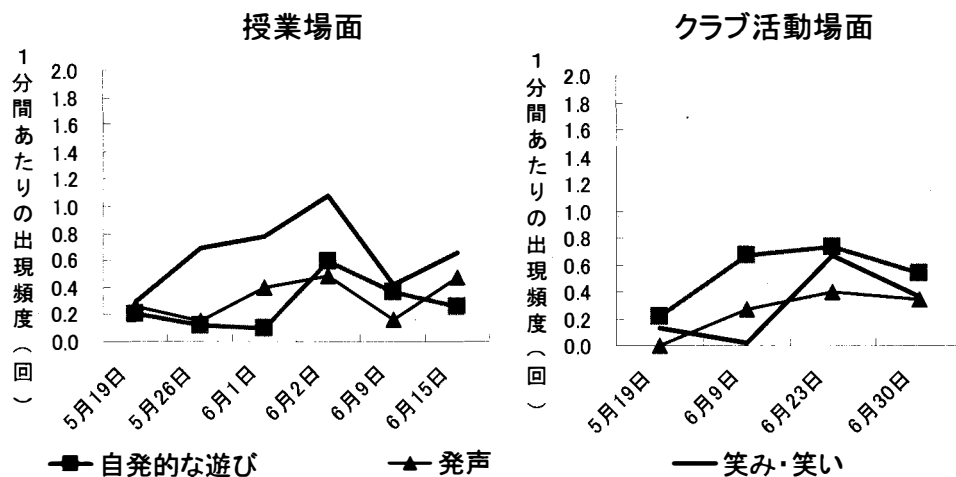


図3 A児の他者とのかかわり以外の行動出現頻度（1分間あたりの換算値）

た。授業場面における「発語」「注視」「指差し」については、回毎に増減がみられるものの、5月から6月にかけて増加した。6月9日および6月15日については、6月2日と比べてこれらの行動は減少したが、同じ6月9日のクラブ活動場面と比較した場合、いずれの行動もクラブ活動場面より高かった。また授業場面では、「促しによる行為」の出現頻度はほぼ毎回同じ値を示し、クラブ活動場面と比較して高い値を示している。クラブ活動場面においても、「注視」「発語」「促しによる行為」が5月19日から6月9日にかけて増加していた。また5月19日および6月9日には出現しなかった「指差し」が、6月23日および6月30日において出現した。ただし、その出現頻度はいずれも1分あたり0.1回以下であり、授業場面と比べて低かった。また、6月23日における「促しによる行為」の出現頻度は授業場面の全ての回よりも高かった。「接近・接触」については、いずれの場面においても回の経過に伴って特定の傾向を示すような推移はみられず、また場面間の出現頻度に顕著な違いはみられなかった。

図3は、授業場面及びクラブ活動場面における他者とのかかわりに関するもの以外の行動出現頻度を示したものである。クラブ活動場面では、授業場面と比べて「自発的遊び」の出現頻度が高かった。なお「自発的遊び」においてみられた遊びの内容は、すべり台を走りまわる、バランスボールの上で飛び跳ねる、などの全身運動によるものが多かった。他方、授業場面では、教師とのかかわりの中で三輪車や台車を押しってもらう遊びや、すべり台を大きな台車に乗って複数の友人と下る遊びに従事する姿が見られていた。また「発声」について、授業場面、クラブ活動場面のいずれも、回毎に増減はみられるものの、5月から6月にかけて増加していた。「笑み・笑い」についても同様の傾向がみられたが、授業場面ではクラブ活動場面と比べてより早い時期から出現頻度が高くなった。

(2) 各活動場面におけるA児への支援者のかかわり行動について

図4は、授業場面およびクラブ活動場面で支援者が行った、促し行動、拡張行動、その他の行動の3カテゴリーの行動について、1分間あたりの出現頻度における全記録回の平均値を示している。クラブ活動場面では、授業場面と比べて促し行動の出現頻度が高く、拡張行動の出現頻度が低かった。また、授業場面では促し行動と拡張行動の出現頻度の平均がほぼ同じであった。その他の行動については、場面間でほとんど差はみられなかった。

4. 考察

授業場面では、5月19日の回より全てのかかわり行動が出現したが、クラブ活動場面では「発語」「促しによる行為」「指差し」が出現しなかった。また、同じ記録日である6月9日においても、「接近・接触」以外の全ての行動について授業場面の方が出現頻度が高かった。「注視」「発語」「指差し」における場面間の差は、A児の対人的行動における能動性の違いを反映していると考えられる。これらの差は他者への興味・関心や他者受容にも関連すると思われ、「促しによる行為」における差も同様の対人心理を反映する結果と思われた。授業場面における「促しによる行為」は各記録回において顕著な差はみられず、比較

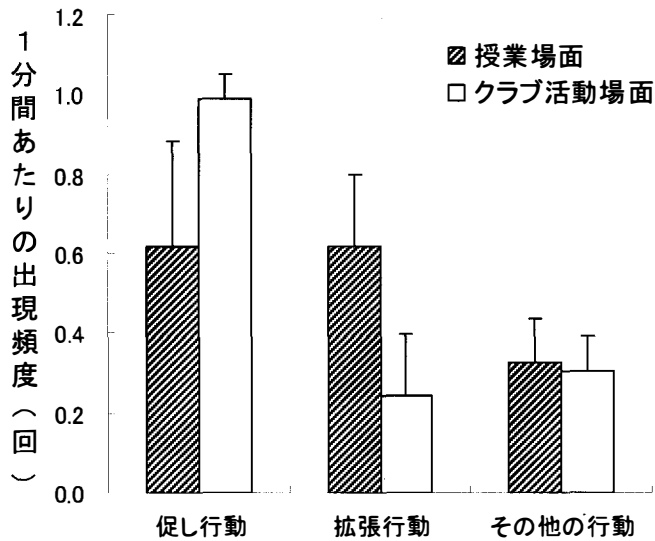


図4 支援者のA児へのかかわり行動出現頻度の平均値（1分間あたりの換算値）
授業場面における支援者は教師，クラブ活動場面では学部学生であった。

のクラブ活動場面と比べて出現頻度が高い回が多くなった。クラブ活動場面では「自発的遊び」の出現頻度が授業場面と比べて高かった。これらの結果はA児にとっての各場面の位置づけの違いに関わっていると思われ、授業場面が一定の他者からのかかわりを前提とする場面となっている可能性を示唆しているが、一方で後述する支援者のかかわり行動の違いが大きく影響している可能性もある。

また、「注視」「発語」「指差し」は、回による増減がみられたものの、授業場面とクラブ活動場面のいずれにおいても5月から6月にかけて増加する傾向がみられていた。クラブ活動場面においては「促しによる行為」も同様の傾向を示している。これらの変化は、A児の他者意識の向上、および、コミュニケーションにおける言語的・抽象的思考の発達を反映していると思われた。また、前述した場面間の出現頻度の違いから、授業場面において向上した機能をクラブ活動で活用できるまでには十分な機能の向上が必要になると考えられる。この理由として、クラブ活動場面では機能活用が授業場面と比べて困難であること、あるいは、機能を異なる状況で活用するための般化が十分に行われていない可能性が考えられる。ただし、いずれの場面においても「発話」「発語」を含めた様々な対人的行動が増加する傾向がみられたことから、対人意識および行為の能動性が向上していると思われた。特に両場面における「笑み・笑い」の増加は、A児の状況理解とその受容による遊び意識の向上を反映していると思われた。

一方、支援者のかかわり行動についても顕著な違いがみられている。前述したように、授業場面では「促しによる行為」の出現頻度がいずれの回においても高く一定の出現頻度を示している。しかしながら、支援者のかかわり行動では、クラブ活動場面における促し行動の出現頻度が授業場面と比べて顕著に高くなっていた。これらの結果から、必ずしも

かかわり内容の量的要因が直接 A 児の特定行為に影響するわけではなく、複数の背景因子が A 児の行動を規定するきっかけとなっていると考えられる。

このような、A 児の場面による対人行動の違いについて、3 つの要因が考えられる。まず 1 つ目に、A 児の状況理解に基づき異なる行動が現れた可能性が挙げられる。A 児がげんきクラブを授業以上に自由に活動できる場として位置づけたとすれば、自らの主体性を最大限に発揮した結果、「自発的遊び」の出現頻度が高くなったと考えられる。「自発的遊び」の内容として、走り回る、飛び跳ねるなどの全身運動を伴う遊びが多くみられたが、A 児は小学 1 年生になったばかりで、現時点では具体的操作を伴う遊びよりも自らの身体感覚を楽しむ遊びの方に関心が高いと思われる。その結果、クラブ活動では授業場面と比べて対人的行動が減少した可能性がある。

2 つ目に、授業場面における発達ニーズに沿った学習環境づくりの効果が挙げられる。授業においては、教師が子どもの発達目標にもとづき、特定の遊びや課題を設定する。また、特定の行為や思考を引き出すためのわかりやすい状況づくりが行われ、その状況に沿って教師のかかわりがなされるため、子どもにとって現段階では困難な活動も対人的状況の中で発揮することが可能となる。これらの効果によって、授業場面においては A 児が遊びの充実のためにかかわりを活用したと考えられる。一方で、現在の A 児にとってこれらの活動の実現には、ガイドする支援者の適切な支援が重要となる。このことについて、ヴィゴツキー（2003、土井邦訳）は、子どもの発達水準を、「明日の発達水準」「今日の発達水準」として示したが、本研究における A 児の行動の場面間の違いと変化は、A 児の機能成熟課程を反映したものとされた。

3 つ目に、支援者のかかわり行動の影響が挙げられる。前述したように、クラブ活動場面では支援者による促し行動の顕著な増加がみられており、一方で、活動の持続や拡大を促す拡張行動の出現頻度は授業場面の方がクラブ場面と比べて高かった。その結果、授業場面では A 児が対人的状況の中で特定の遊びを十分に行った上で、新規の活動に促されていたのではないかとされた。さらにその過程で、支援者を共同生活者として受容することができ、「指差し」「発語」などの能動的なかわり行動の出現にも繋がったのではないかと考えられる。しかしながらクラブ活動場面では支援者がうまく A 児と対人的状況を形成することができず、1 つ目の要因として挙げた A 児自身の活動場面の位置づけにおいて支援者を含む環境が形成されなかった可能性がある。この結果は 2 つの重要な課題を指摘している。ひとつは、支援者となる学部学生の実践スキルが子どもの自己決定の重要な要因となることから、学部学生の教育内容の見直しに対する具体的課題を提供している。この結果はまた、本来のクラブ活動の果たすべき機能である、自己決定に基づいて能力を発揮できる場とは異なる状況が作られている現状も示唆している。もうひとつは、上述の点も含め、学校と学校外における支援者、または共同生活者のかかわり方の違いを反映するひとつの資料となることから、より地域生活実態に繋がる個別支援計画や学習環境を構築するための課題を提供していると思われる。

本研究の結果より、子どもの機能活用と環境因子との関連性が示唆された。はじめに述べたように、学校では現段階の発達目標にあわせた「できる状況」づくりが行われるが、学校外の生活においてこれらの状況が用意されていることは少ない。本研究の結果からも、子どもが学校において獲得した機能を主体的、能動的に発揮するためには、その機能の十分な成熟と、生活に繋がる場面で活用する機会の提供が必要といえる。本研究で取り上げたげんきクラブは、学校における子どもの発達を見据えた機能活用の場を提供し、また教育と生活を結びつける場となることが期待されるとともに、特別支援学校における教育内容の見直し、および学部学生の支援スキルの向上を図るための教育カリキュラムの体系化にとって重要な情報を得る場となりうるということが示唆された。また、上述の機能を果たすためのクラブの改善課題も示された。しかしながら、本研究の結果については、より多くのデータおよび事例研究に基いて継続的に評価してゆく必要がある。今後、資料の収集を進めながら、本研究で挙げられた課題に取り組んでゆくことが求められる。

文献

- 福井信吉, 2010, わが国における障害者の離職率, 日本職業・災害医学会会誌, 58, pp266-269
- 小崎太陽, 坂本彩, 黒田吉孝, 白石恵理子, 久保容子, 栗本葉子, 2009, 青年期知的障害者における「退行」等の臨床問題へのライフコース的視点からのアプローチ—青年期ダウン症の「急激退行」の検討を通して, 障害者問題研究, 38(2), pp22-36
- 小島哲也, 宮地弘一郎, 永松裕希, 藤森哲, 北原幹久, 2010, 放課後支援事業を活用した学部—附属特別支援学校間連携による共同研究(1)—教員養成カリキュラムにおける臨床実習系カリキュラムの改善と体系化の試み—, 平成 22 年度日本教育大学協会研究集会発表概要集, 76-77
- 真謝孝, 平田永哲, 2000, 知的障害養護学校卒業生の就労状況と課題に関する一考察—雇用企業調査を通して—, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 2, pp139-148
- 津止正敏, 立田幸代子, 2005, 障害児・家族の生活実態と地域生活支援—京都・障害児放課後休日実態調査から—, 障害者問題研究, 32(4), pp285-292
- ヴィゴツキー著, 土井捷三, 神谷栄司訳, 2003, 「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達, 三学出版, 滋賀県
- 吉川一義, 2009, 1 学習障害 漢字の読字・書字困難, 不登校から将来を見はじめた中学生, 金沢特別支援教育 ICF 研究会編, 特別支援教育と ICF—ICF は如何に障害児教育の課題を継承し, 克服するか—, 金沢特別支援教育 ICF 研究会, 石川県, pp27-33
- 吉川一義, 河合隆平, 2009, 特別支援教育における意義と活用—ICF はいかに障害児教育の課題を継承し, 克服するか—, 総合リハビリテーション, 37(3), pp215-219

(2011 年 5 月 31 日 受付)

(2011 年 10 月 31 日 受理)