

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーション の困難への対応に関する研究動向と今後の課題

渡邊 章^[1] 植草学園大学発達教育学部

A Review of Studies Concerning Support for Communication Difficulties of Children with Physical Disabilities

Akira WATANABE Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

肢体不自由のある子どもたちが示すコミュニケーションの困難への対応は、これらの子どもたちの教育において重要な位置を占める取り組みである。本稿では、肢体不自由のある子どもたちが示すコミュニケーションの困難への対応に関して、これまでにどのような研究が行われてきており、どのような知見が得られているか、また、この研究領域において、どのような課題があるかということについて検討した。肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究報告について、次のような分類によって整理した。1) 拡大・代替コミュニケーション (Augmentative and Alternative Communication) に関するもの、2) 発語の発達に焦点をあてたもの、3) 関わり手の側の要因に焦点をあてたもの、4) 身体を通したコミュニケーションに焦点をあてたもの、5) コミュニケーションの困難に関する評価に焦点をあてたもの、6) 生活環境及び社会参加に焦点をあてたもの、7) チームアプローチに焦点をあてたもの。これらの研究報告によってどのような知見が得られてきたかを検討し、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する今後の課題について考察を行った。

キーワード：肢体不自由，コミュニケーションの困難，支援

The author reviewed and elucidated current research on support for the communication difficulties of children with physical disabilities. The relevant literature fell into the following categories: 1) the Augmentative and Alternative Communication approach, 2) speech development of children with physical disabilities, 3) communication processes between children with severe disabilities and their teachers, 4) communication through physical movement, 5) assessment of communication difficulties, 6) the living environment and social engagement of children with physical disabilities and 7) team approach of the related professionals. Finally, the author discussed important tasks remaining, regarding support for communication difficulties of children with physical disabilities.

Keywords: Physical Disabilities, Communication Difficulties, Support

[1] 著者連絡先：渡邊章

1. はじめに

肢体不自由のある子どもたちの中には、コミュニケーションに困難を示す子どもたちが多く含まれている。これらの子どもたちの教育的ニーズに適切に対応していくことは、肢体不自由のある子どもの教育における重要な専門性のひとつである。

肢体不自由のある子どもが在籍する特別支援学校等においては、コミュニケーションに困難を示す子どもたちへの取り組みが行われているが、ともするとその時々流行となっている対応が行われる場合がある。しかし、子どもが示すコミュニケーションの困難への対応においては、子どもの将来の生活を視野に入れた着実な取り組みが必要となる。

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難に対して、時流に流されない着実な取り組みを行っていくためには、これまでに肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関して行われてきた研究の蓄積を踏まえて、それらの知見を特別支援学校等における実践に生かしていくことが大切であると考えられる。

本稿では、このような認識から、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関して行われてきた研究によって得られた知見を整理し、この領域においてどのような知見が得られているかを明確にするとともに、どのような課題が存在しているかを検討することを目的とする。

2. 学習指導要領との関係

まず、平成21年3月に公示された新学習指導要領¹⁾における肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する記述について触れておくこととする。

コミュニケーションの困難への対応については、学習指導要領において、自立活動の内容のひとつの区分としての記載がある。

自立活動の内容の6つの区分における「6コミュニケーション」には、次の5項目が示されている。

「(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。

(2) 言語の受容と表出に関すること。

(3) 言語の形成と活用に関すること。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。」¹⁾

これらは、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応において重要な項目であると考えられる。

平成21年6月に示された特別支援学校学習指導要領解説自立活動編²⁾では、(1)について、「幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を身に付けることを意味している」²⁾と解説している。

また、(2)については、「話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすることを意味している」²⁾とし、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難との関係について、次のように述べている。

「脳性まひの幼児児童生徒は、言語障害を伴うことがあるが、その多くは意思の表出の困難である。内言語や言葉の理解には困難がないが、話し言葉が不明瞭であったり短い言葉を伝えるのに相当な時間がかかったりすることがある。こうした場合には、発語機能の改善を図るとともに、文字の使用や補助的手段の活用を検討して意思の表出を促すことが大切である。」²⁾

(3)については、「コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けることができるようにすることを意味している」²⁾としている。

さらに、(4)については、「話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段を適切に選択・活用し、コミュニケーションが円滑にできるようにすることを意味している」²⁾とし、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難との関係について、次のように述べている。

「例えば、音声言語の表出は困難であるが、文字

言語の理解ができる児童生徒の場合は、筆談で相手に自分の意思を伝えたり、文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、コンピュータ等を使って、自分の意思を表出したりすることができる。なお、音声言語による表出が難しく、しかも、上肢の運動・動作に困難が見られる場合には、下肢や舌、顎の先端等でこれらの機器等を操作できるように工夫する必要がある。

進行性の病気により、運動機能が徐々に低下する児童生徒の場合には、言葉による意思の表出が難しくなるだけでなく、上肢などで操作する機器の活用も次第に困難になることがある。そのため、現在の状況だけで判断することなく、将来必要となるコミュニケーション手段も視野に入れて指導を工夫することが必要である。²⁾

(5)については、「場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを展開できるようにすることを意味している。コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係が重要である。」²⁾としている。

また、自立活動の内容の「2 心理的な安定」や、平成21年3月の改訂で新たに加えられた区分である「3 人間関係の形成」も、「6 コミュニケーション」と密接な関連をもつものと言うことができ、子どものコミュニケーションの困難については、これらの学習指導要領及び学習指導要領解説の記述を踏まえて、適切な対応を行う必要がある。

3. コミュニケーションの困難への対応に関する研究の概観

ここでは、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究について、①拡大・代替コミュニケーション (Augmentative and Alternative Communication: 以下AACと表記)、②発語の発達、③関わり手側の要因、④身体を通じたコミュニケーション、⑤コミュニケーションの困難に関する評価、⑥日常生活と社会参加、⑦チームアプローチ、というカテゴリーによって整理し、各領域でどのような知見が得られてきたかを検討する。

3.1 AAC

AACについて、American Speech - Language - Hearing Associationでは、次のように定義している。「AACは、表現面のコミュニケーション障害 (すなわち、重度の発声・発語障害や書字障害など) のある人々の障害を一時的あるいは永続的に補償することを試みる臨床的な実践領域である。」⁴⁾そして、AACとは、「残された発声発語機能、ジェスチャー、サイン、エイドを用いたコミュニケーションなどを含むあらゆる残存するコミュニケーション能力を最大限に利用する」⁵⁾のものであるとしている。

首藤³⁾は、脳性まひの子どもが示すコミュニケーションの困難とその対応における諸問題について検討し、脳性まひの子どもコミュニケーションの困難においては、「自己表現の障害」が大きなウェイトを占めているとしている。AACの取り組みは、この肢体不自由のある子どもの「自己表現の障害」への支援として重要である。

BeukelmanとMirenda⁶⁾は、この領域についての包括的な解説を行っており、わが国においてもAACの考え方は紹介されてきた (中邑⁷⁾ ⁸⁾、渡邊⁹⁾)。

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難へのAACの取り組みとしては、以下のような報告がなされている。

1) VOCAの利用

VOCA (Voice Output Communication Aids) は、コミュニケーション支援のための機器であり、本体のキーや外部スイッチの操作により、音声によるメッセージが出力されるものである。VOCAには、1スイッチのものからひらがな50音などの文字キーを備えているものまで、さまざまなタイプがある。

知念¹⁰⁾は、肢体不自由と知的障害を有する重複障害のある子どもへの7年間のAACアプローチによる支援事例を報告している。この取り組みでは、写真を貼ったコミュニケーションブックや絵記号を利用したコミュニケーションボードやVOCAなどを利用した支援を行っている。

また、福島¹¹⁾は、脳性まひの子どもに対して、子どもが好きな活動の絵をVOCAのキーに表示し、それらを外部スイッチによって選択できるようにしたVOCAを利用することにより、自分がやりたい活動

渡邊章：肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題を表現する指導を行った事例を報告している。

渡邊¹²⁾は、コミュニケーション・エイド（50音キーを備えたVOCA）を利用した脳性まひの子どもの指導について報告しており、この機器を利用することの意味として、①子どもの認知・思考の実態を指導者がより明確に把握できる、②子どもに自分の表現したものをディスプレイや音声出力によってフィードバックできる、③他者による意思の読みとり依存せず、自分で能動的に表現を考えるとという思考を育てる、という点をあげている。

2) コンピュータの利用

肢体不自由のある子どものコミュニケーション支援にコンピュータを使う場合に、子どもに合った入力装置を工夫することが重要となる。岡本と畠山¹³⁾は、肢体不自由のある人が動かすことのできる身体部位と入力装置の関係について整理している。

江田¹⁴⁾は、視線検出装置とコンピュータを用いて、重度肢体不自由児のコミュニケーションを支援するシステムを構成し、それを適用した事例について報告している。

矢挽¹⁵⁾は、脳性まひの子どもに対して、子どもの障害の状態に合った入力装置を工夫し、コンピュータを書字の代替手段として利用した事例について報告している。

3) 玩具の利用

重度・重複障害のある子どもたちへの取り組みにおいては、玩具を利用した活動を通じて、子どもが自ら環境に働きかけたり、他者とやりとりを行ったりする活動を育てていくことも重要である。

三室¹⁶⁾は、肢体不自由の子どもが利用できるように、子どもに合ったさまざまな入力装置を工夫した玩具を使って、子どもたちのコミュニケーション活動を引き出す取り組みについて紹介している。

4) シンボルの利用

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への支援として、さまざまなシンボルシステムを利用した取り組みが報告されてきた。

広川¹⁷⁾は、脳性まひの子どもへのサウンズ・アンド・シンボルズ（Sounds and Symbols：以下S&Sと表記）を利用した支援方法を紹介している。S&Sは、オーストラリアのThe Spastic Centre of NSWで考案

されたシンボルシステムである。吉田¹⁸⁾は、重度の構音障害がある脳性まひの子どもに、S&Sを利用して支援を行った事例を報告している。

また、知念¹⁹⁾は、さまざまなシンボルシステム（Picture Communication Symbols：PCS, Pictogram Ideogram Communication：PIC, S&S, Bliss Symbolなど）について、利用者にとってのわかりやすさに関する検討を行っている。

5) 身体的表現手段の利用

渡邊²⁰⁾は、動作的サインや発声やVOCAなど、さまざまな表現手段を利用して支援を行った3つの事例について考察し、身体的な表現手段を含めたトータルな観点から子どもの表現手段を検討していく必要性について指摘している。

また、武田²¹⁾は、身振りサインやひらがな50音の文字盤を使用した指導事例について報告している。

身体的な表現手段としては、視線も重要な表現手段である。鈴木と藤田²²⁾は、表出手段に著しい制限がある脳性まひの子どもについて、選択行動として視線によるポインティング（eye pointing）を形成するための指導プログラムを作成している。

3.2 発語の発達

脳性まひの子どもの中には、発語に困難を示す子どもたちが多く含まれていることは、従来から報告されてきた^{23) 24)}。しかし、近年では、これらの子どもたちの発語の困難についてコミュニケーションという視点から対応が検討されるようになってきた。

肢体不自由のある子どもの発語の困難を、コミュニケーションの困難ととらえることの利点として、林²⁵⁾は、「ことばの指導を、コミュニケーションの指導とすることで、情報伝達的手段に、話しことばばかりでなく書きことば（文字）を加えたり、身振りや顔の表情など非言語性のもを含めたりする。そうすることで、話しことばのない子供の指導内容を考えやすい。」と述べている。

すなわち、コミュニケーションというより広い視点からとらえることによって、重度・重複障害のある子どもたちへの対応も含むことが可能となってきた。

また、上述のAACのアプローチが普及し、意思の表現手段に関する取り組みに重点が置かれるように

なってきたため、近年では、肢体不自由のある子どもの発語の発達に関する報告は少なくなっている。

渡邊²⁶⁾は、発語に困難を示していた子どもへの5歳から8歳までの約3年間のかかわりの中で、発語表現に広がりが見られた事例を報告している。この事例では、ごっこ遊びの中で発語表現を育てる取り組みを行うとともに、コミュニケーション・エイドを利用して音声と文字の対応関係についての学習を行っている。

また、平林²⁷⁾は、脳性まひの子どもの指示詞の発達について検討しており、指差しや体幹の安定など、運動面の機能の向上が対象指示を明確化し、「コエ(これ)」という指示詞の使用に影響したとしている。そして、脳性まひの子どもへの支援においては、発語の明瞭性や語彙の増加に注目するだけでなく、発語の発達を運動障害との関連や「自-他」の関係から検討し、「もの」・「ひと」・「運動スキル」に支えられた居住世界を拡大していくことが重要であるとしている。

3.3 関わり手側の要因

コミュニケーションに困難を示す子どもたちへの支援における関わり手側の要因についても検討が行われている。

松田²⁸⁾は、重度・重複障害のある子どものコミュニケーションにおける関わり手側の要因の重要性について指摘している。そして、関わり手が子どもの発信を読み取ることの重要性を指摘している。

また、鯨岡²⁹⁾は、障害のある子どもとコミュニケーションがうまくいかないとき、大人の側が感受性を高めて子どもの微弱な発信を受けとめ、それに対し表現力豊かな応答を返していくことによって、原初的コミュニケーションの水準での深まりが期待できるとしている。

里見³⁰⁾らは、インリアル (Inter Reactive Learning and Communication : INREAL) の考え方による指導事例について報告している。このアプローチでは、子どもと関わり手の活動場面のビデオ記録から子どもと関わり手の行動を書き出したトランスクリプトを作成し、コミュニケーションの状況について検討を行っていく。このような検討を通じて関わり手の

子どもへの関わり方を見直し、関わり方の改善を図っていくものである。

AACのアプローチにおける関わり手のトレーニング効果について検討している報告もある。

原³¹⁾は、学校でAAC手段の使用が困難であった脳性まひの子どもの担当教師に、AAC手段の使用方法に関するコミュニケーションパートナートレーニングを実施した結果、学校におけるAAC手段の使用が増加したことを報告している。

3.4 身体を通じたコミュニケーション

肢体不自由のある子どもたちのコミュニケーションの困難への取り組みとして、身体を通じたコミュニケーションの重要性について報告がなされてきた。

今野³²⁾は、動作法におけるコミュニケーションのプロセスについて検討しており、動作法の援助では、援助者は「援助者としての自分の意図をからだを通して子どもに伝達し、また子どもの意図を援助者のからだで感じ取りながら、相互のかかわりやわかりあいを行っている」としている。

また、板橋³³⁾は、重度の脳性まひの子どもへの触覚、圧覚を媒介とするアプローチを通じて、呼びかけに対して発声で応えるなど外界に対する関わり方に進展がみられたことを報告している。

3.5 コミュニケーションの困難に関する評価

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難を評価する方法については、次のような報告がなされている。

坂口³⁴⁾は、重度の障害のある子どものコミュニケーション評価の方法について検討しており、「コミュニケーション発達評価シート」を提案している。

菊野³⁵⁾は、学校でコミュニケーションに関する指導を行う際に手がかりとなる評価表を作成して実施した指導実践について報告している。その評価表は、①コミュニケーション能力に関する評価、②発声に関する機能の評価、から成っており、この評価表を利用することによって、子どもの実態や変化や課題を明確にすることができるとしている。

小池ら³⁶⁾は、特別支援学校(肢体不自由)に在籍し、重度の運動障害と知的障害を併せ有し、自立活動を

渡邊章：肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題

主とする教育課程が適用された児童生徒を対象として、コミュニケーションに関する学習の習得状況の把握方法について検討を行っている。

また、GoetzとHunt³⁷⁾は、子どもの障害の状態についての情報から、子どもに最適なAACシステムを選択するための意思決定プロセスのモデルを提示しており、このようなモデルは子どもにどのような支援を行うかを検討する上で参考になるものである。

3.6 日常生活及び社会参加

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応については、日常生活場面についての検討も重要である。

大石³⁸⁾は、保育所に通う肢体不自由のある子どもの事例についてコミュニケーションの成立と言葉の使用という観点から検討している。そして、保育所での生活で繰り返される日々のやりとりが、いつも決まった順番で繰り返されることが子どもと関わり手の相互の状況理解を育てるのに役立っているとしている。また、実際の暮らしの出来事を素材として関わり手が子どもに関わっていることが有効であったとしている。

保里と田中³⁹⁾は、作業療法士という立場から、コミュニケーション面で発達のみられた肢体不自由のある子どもの事例について報告している。そして、姿勢の不安定さ、視覚機能の困難、上肢機能の改善によって対人関係に変化がみられたとしている。また、治療場面だけでなく、生活場面で円滑にコミュニケーションがなされるよう、どのように対処すればよいかという情報を関わり手に提供し、コミュニケーション環境を調整していくことが必要であるとしている。

辻⁴⁰⁾は、早期療育に携わる作業療法士の立場から、脳性まひの子どもを中心とした運動障害のある子どもたちのコミュニケーション能力の獲得の意義について述べており、地域肢体不自由児通園施設を中心とした早期療育では、運動障害の改善とともに、社会参加のためのコミュニケーションスキルを育てていくことが重要であるとしている。

3.7 チームアプローチ

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難に対応するためのチームアプローチに関する報告もなされている。

上原ら⁴¹⁾は、音声表出が困難な脳性まひの子どもへのAACアプローチを幼児期から実施した事例を報告しており、AACアプローチは幼児期から必要であり、多職種（リハビリテーション医師、作業療法士、理学療法士、保育士、臨床心理士）の連携による専門的かつ総合的視点に立った計画的なチームアプローチが必要であるとしている。

4. コミュニケーションの困難への対応に関する今後の課題

ここでは、上述の肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関するこれまで研究の検討を踏まえて、どのような課題が存在するかということについて考察を加える。

4.1 AACに関する課題

AACの考え方によるアプローチが普及してきたことによって、肢体不自由のある子どもの意思の表現に関する支援の取り組みが行われるようになってきたことは、近年の重要な進歩といえることができる。

これまでのAACに関する報告では、さまざまな意思の表現手段を利用した取り組みが報告されてきたが、肢体不自由のある子どもの障害の状態は、上肢の運動障害の状態や発声・発語機能の障害の状態、認知の障害の状態など非常に多様である。そのため、これらの多様な障害の状態に応じて、一人一人の子どもに最も適した表現手段を選択するための研究が進められる必要があると考えられる。さまざまな意思の表現手段の適切な適用のために、どのように子どもの障害の状態やニーズを把握し、どのように表現手段を適用していくかということについての研究が必要である。

また、AACのアプローチに関しては、長期的な取り組みについての知見が蓄積される必要がある。知念¹⁰⁾は、7年間の取り組みの事例について報告しているが、このような長期的な視点は重要である。

長期的な取り組みによって得られた知見から、子どもの発達段階に応じた適切な表現手段を適用するための知見が得られていくと考えられる。

さらに、身体的な表現手段の活用も重要な課題である。American Speech - Language - Hearing Associationの定義によれば、AACのアプローチには、残された発声・発語機能やジェスチャーの活用も含まれているが、これまでの報告では支援機器やシンボルなどの表現手段を活用する取り組みが多くみられている。しかし、肢体不自由のある子どもたちのコミュニケーションにおいて、残された発声・発語機能やジェスチャーなどの身体的な表現手段を活用することも日常生活におけるコミュニケーションを広げる上で重要であると考えられる。

4.2 発語の発達に関する課題

AACアプローチの普及により、意思の表現手段の支援に関する取り組みは多く報告されているが、肢体不自由のある子どもの発語の発達についての研究は、近年はあまり報告されていない。

しかし、渡邊²⁶⁾が報告した指導事例のように、発語に広がりが見られる場合もあり、肢体不自由のある子どもの発語の発達については、さらに検討が行われる必要があると考えられる。このような発語に広がりが見られた事例の蓄積により、どのような要因が話しことばの発達に影響を与えているかということに関する知見が得られていくと考えられる。

また、肢体不自由のある子どものことばの理解という側面についても、明らかになっていない部分は多い。肢体不自由のある子どもの場合には、意思の表現に困難がある場合が多いが、そのような困難のある子どもたちが周囲の人々からのことばかけをどこまで理解できているのかということについては把握しにくいことがある。

渡邊¹²⁾は、コミュニケーション・エイドを利用して肢体不自由のある子どものことばの理解について検討した事例を報告している。表現手段に関する支援を行って子どもが考えていることを表現してもらうことにより、肢体不自由のある子どものことばの理解の状況をより明確に把握することが可能となり、ことばの理解の側面に関する知見を得ることが

できると考えられる。

肢体不自由のある子どもの話しことばやことばの理解の発達については、今後さらに研究が行われる必要があると考えられる。

4.3 関わり手側の要因に関する課題

コミュニケーションに困難を示す肢体不自由のある子どもへの対応を検討する場合に、関わり手側の要因は重要である。

原³¹⁾は、脳性まひの子どもの担当教師に、AAC手段の使用方法に関するトレーニングを実施した結果、学校におけるAAC手段の使用が増加したことを報告しているが、このことは、AACの取り組みにおいて関わり手の在り方が大きく影響を与えることを示唆している。そのため、今後は、さまざまな表現手段を使って指導を行う際の関わり手側の在り方についてさらに検討が必要である。

また、重度・重複障害のある子どもたちへの対応においては、表情やわずかな発声など、微細な子どもたちの表出をとらえて、それらに対応していくことが必要となる。これらの子どもたちへの対応については、熟練した教師による微細な表出の読み取りによって対応がなされる場合が多いが、このような熟練者の対応を分析することによって、重度・重複障害のある子どもたちへの質の高い関わりを行う上で有益な知見が得られると考えられる。

重度・重複障害のある子どもたちの微細な表出についての関わり手のとらえ方や対応の仕方については、検討が積み重ねられる必要がある。

4.4 身体を通じたコミュニケーションに関する課題

運動・動作や身体感覚を通じた取り組みは、とくに重度・重複障害のある子どもたちへのアプローチの方法として重要であると考えられる。

重度・重複障害のある子どもたちの中には、視覚情報や聴覚情報の受け取りが困難である子どもたちが多く含まれている。このような場合、運動・動作や身体感覚を通じた働きかけは、関わり手が子どもに情報を伝え、子どもからの反応をとらえるための方法として、情報をやりとりする有力な手段になる

渡邊章：肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題と考えられる。

そのため、重度・重複障害のある子どもたちに対する運動・動作や身体感覚を通じたコミュニケーションについては、さらに研究が行われる必要がある。

4.5 評価に関する課題

肢体不自由のある子どもたちが示すコミュニケーションの困難に対して、適切に対応を行っていくためには、一人一人のコミュニケーションの困難の状態を的確に把握する必要がある。そのため、肢体不自由のある子どものコミュニケーションの困難の状態を評価する方法を開発していくことが重要となる。

菊野³⁵⁾は、子どものコミュニケーションに関する評価表を利用した指導について報告しているが、ここで利用されている評価表のように、教育の場で簡便に使用することができ、しかも具体的な指導のために役立つような評価方法が、教育の場では求められると考えられる。

また、GoetzとHunt³⁷⁾は、一人一人の子どもに合ったAACシステムを選ぶための意志決定プロセスモデルについて提案しているが、このように、一人一人の子どもに適した表現手段を検討する際に役立つような関わり手の判断を適切に導くための方法に関する研究についても、さらに進められる必要がある。

4.6 日常生活及び社会参加に関する課題

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応は、学校の中における取り組みだけでは十分ではなく、子どもの日常生活を視野に入れた取り組みが重要となる。

肢体不自由のある子どもの日常生活におけるコミュニケーションについて検討した報告はまだ少ないが、今後は、学習場面だけでなく、子どもの日常生活場面におけるコミュニケーション行動の分析も必要であると考えられる。そのため、保護者と連携したアプローチについての検討が必要である。

また、肢体不自由のある子どもの社会参加との関係についても検討が必要である。コミュニケーションの困難は、肢体不自由のある子どもの社会参加に

大きな影響を与えると考えられる。そのため、子どものコミュニケーションを取り巻くどのような要因が、子どもの社会参加に影響を及ぼしているのか、また、卒業後の生活を視野に入れた長期的な視点から、社会参加のためにどのような支援を行っていく必要があるのか、ということについての知見を蓄積していく必要があると考えられる。

4.7 チームアプローチの課題

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応については、言語聴覚士や作業療法士など、さまざまな専門的職種による取り組みが行われている。そのため、特別支援学校等において質の高い対応を行っていくためには、これらの専門的職種の人々との連携が重要になる。

特別支援学校等の肢体不自由のある子どもが教育を受けている場において、これらの他職種の人々とのように連携することによって、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難に対して、効果的なチームアプローチが行えるのかということについての検討が必要である。

例えば、子どもの意思の表現手段としてどのような手段を使用したらよいかを教師とさまざまな専門的職種の人々が共に検討したり、子どもに適したコミュニケーション支援機器の調整(フィッティング)について子どもの担当教師と専門的職種の人々が協力したり、子どものコミュニケーションに関するニーズの評価を協力して実施したりすることなどが考えられる。

また、近年のAACアプローチの普及により、医療機関等において、幼児期からAACに関する支援を受けてきている子どもが多くなっている。これらの子どもたちが、就学前の取り組みで経験してきた意思の表現手段の利用を、就学後も円滑に継承及び発展させていくことができるように、関係する機関の専門的職種の人々といかに連携していくかということについての検討が必要である。また、学校卒業後の関係機関とのコミュニケーション支援に関する連携の仕方についての検討も重要な課題であると考えられる。

5. おわりに

本稿では、肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究によってどのような知見が得られてきたか、そして、この領域においてどのような課題が存在しているかということについて考察を行った。

肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応における重要な進歩は、AACの考え方による対応が普及してきたことである。しかし、ある取り組みが普及して一般的になってくると、型にはまった支援になってしまう場合もでてくる。そのため、子どもたち一人一人の教育的ニーズを十分に検討し、その教育的ニーズに合った対応を行っていくことが重要となる。

特別支援学校等に在籍する肢体不自由のある子どもたちの障害の状態は幅広く、コミュニケーションに関しても多様な教育的ニーズが存在している。そのため、これらの多様な教育的ニーズに丁寧に対応していくために、これまでのこの領域における研究によって得られた知見を生かして、一人一人の子どもに対して質の高い対応を行っていく必要がある。

6. 引用文献

- 1) 文部科学省. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 2009.
- 2) 文部科学省. 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). 2009.
- 3) 首藤貴. 脳性麻痺のコミュニケーション障害. 脳性麻痺第8集. 共同医書出版社. 1988; 11-45.
- 4) American Speech - Language - Hearing Association. Competencies for speech - language pathologists providing services in augmentative communication. 1989; 31: 107-110.
- 5) American Speech-Language-Hearing Association. Report: Augmentative and Alternative Communication. 1991; 33 (Suppl.5): 9-12.
- 6) Beukelman DR, Mirenda P. Augmentative and Alternative Communication -management of severe communication disorders in children and adults-. Paul H. Brookes Publishing Co. Inc. 1992.
- 7) 中邑賢龍. AACとは何か. 肢体不自由教育. 1998; 135: 14-19.
- 8) 中邑賢龍. コミュニケーション方法の開発. 脳と発達. 1998; 30: 220-226.
- 9) 渡邊章. AACの概要とその動向. 肢体不自由教育. 1998; 135: 46-51.
- 10) 知念洋美. 一重複障害児におけるAACの実践. 肢体不自由教育. 1998; 135: 34-39.
- 11) 福島勇. AACの考え方に基づいた段階的なコミュニケーション-視線コミュニケーションからVOCAを利用したコミュニケーションへ-. 肢体不自由教育. 1998; 135: 40-45.
- 12) 渡邊章. コミュニケーション・エイドを用いた脳性まひ児の認知・思考の検討. 国立特殊教育総合研究所研究紀要. 1991; 18: 11-18.
- 13) 岡本明, 島山卓朗. 肢体不自由がある人のエイドとしてのコンピュータ利用. 心理学評論. 2001; 44(2): 141-155.
- 14) 江田祐介. 視線検出装置で操作する重度肢体不自由児のコミュニケーション・エイド-急性脳脊髄炎後遺症による全身性運動機能障害児の事例-. 特殊教育学研究. 2000; 37(5): 1-8.
- 15) 矢挽泉. コミュニケーションを拡げるための手段について-AACコミュニケーション指導プログラムに基づいた取組-. 肢体不自由教育. 2008; 183: 36-41.
- 16) 三室英雄. コミュニケーションとしてのマジカル・トイ・ボックス-子どものイニシアチブによるコミュニケーションを引き出す-. 養護学校の教育と展望. 2000; 117: 23-28.
- 17) 広川律子. シンボル方式によるコミュニケーション指導-ザ サウンズ アンド シンボルズを用いて. 肢体不自由教育. 1988; 85: 21-28.
- 18) 吉田くすほみ. 重度構音障害を伴う脳性マヒ児への言語指導-ザ・サウンズ・アンド・シンボルズを用いて. 肢体不自由教育. 1991; 102: 31-38.
- 19) 知念洋美. AACシステムにおける記号の果たす役割. リハビリテーションエンジニアリング. 1997; 12: 3-8.
- 20) 渡邊章. 意思表示が困難な肢体不自由児に対する補助的手段の活用に関する一考察. 国立特殊教育総合研究所研究紀要. 1994; 21: 19-26.
- 21) 武田裕一. 拡大・代替コミュニケーション手段を用い

渡邊章：肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題

- た指導－発語意欲を高める指導の在り方－. 肢体不自由教育. 2008 ; 183 : 30-35.
- 22) 鈴木由美子, 藤田和弘. 表出手段に制限のある脳性まひ幼児の eye pointing を用いた選択行動の形成. 特殊教育学研究. 1997 ; 34(4) : 1-10.
- 23) 森山三保子, 綿森淑子. 脳性麻痺の言語障害. 笹沼澄子 (編) リハビリテーション医学全書11 言語障害. 医歯薬出版. 1975 ; 245-320.
- 24) 中田雅子. 3 言語臨床における状況. 日本言語障害児教育研究会編 言語障害児教育の実際 シリーズ5 脳性まひ. 日本文化科学社. 1982 ; 14-40.
- 25) 林友三. 肢体不自由養護学校におけることばの指導の現状と課題. 肢体不自由教育. 1989 ; 90 : 11-17.
- 26) 渡邊章. 発声・発語表現に拡がりの見られた脳性まひ児の発達過程についての検討. 国立特殊教育総合研究所研究紀要. 1996 ; 23 : 47-53.
- 27) 平林あゆ子. 低出生体重による脳性麻痺児の指示詞の発達特徴: 「運動障害」や「自－他の分化」との関連. コミュニケーション障害学. 2004 ; 21(2) : 78-87.
- 28) 松田直. 障害が重い子どもにとってのコミュニケーション. 肢体不自由教育. 1991 ; 102 : 12-17.
- 29) 鯨岡峻. コミュニケーションの発達とその障害. 肢体不自由教育. 1991 ; 102 : 4-11.
- 30) 里見恵子, 小山晶子, 坂口しおり. 子どもとのコミュニケーションの検討－インリアル・アプローチの視点から. 肢体不自由教育. 1991 ; 102 : 39-47.
- 31) 原哲也. コミュニケーションパートナートレーニングが脳性麻痺児の AAC 手段の使用と相互交渉に与える効果. コミュニケーション障害学. 2004 ; 21(2) : 69-77.
- 32) 今野義孝. コミュニケーションを育む動作的アプローチからだの体験の共有から心の共有へ－. 養護学校の教育と展望. 2000 ; 117 : 35-40.
- 33) 板橋千早. 動きの乏しい重度脳性まひ児の自発行動の発展を目指したかかわり－弛緩誘導を通じた相互コミュニケーションの促進に視点をおいて－. 特殊教育学研究. 1995 ; 32(5) : 83-89.
- 34) 坂口しおり. 障害の重い子供のコミュニケーション評価と目標設定. ジアース教育新社. 2006.
- 35) 菊野由紀. 障害の重い子供のコミュニケーション指導－評価表の作成を通して－. 肢体不自由教育. 2008 ; 183 : 24-30.
- 36) 小池敏英, 吉田友紀, 阿部智子, 赤塚めぐみ, 雲井未歎. 肢体不自由特別支援学校におけるコミュニケーション学習の習得状況の把握. 日本特殊教育学会第48回大会発表論文集. 2010 ; 675.
- 37) Goetz L, Hunt P. Augmentative and Alternative Communication. In Cipani EC, Spooner F Ed. Curricular and Instructional Approaches for Persons with Severe Disabilities. Allyn and Bacon. 1994; 263-288.
- 38) 大石益男. 豊かなコミュニケーションを育てる－暮らしの中の共感を育てることを通して. 肢体不自由教育. 1991 ; 102 : 24-30.
- 39) 保里衆子, 田中悦子. 症例報告: 運動機能をもつ子どものコミュニケーション. OTジャーナル. 1999 ; 33(2) : 113-117.
- 40) 辻薫. 運動障害をもつ子どものコミュニケーション能力への援助－早期療育における作業療法士の役割－. OTジャーナル. 1999 ; 33(2) : 101-105.
- 41) 上原さおり, 小池純子, 伊藤利之. 脳性麻痺児のコミュニケーション障害に対する AAC のアプローチについて. リハビリテーション医学. 2000 ; 37(11) : 863.