

大学院派遣研修での研究内容の概要

所属校	東京都立小平養護学校	氏名	田中美成
派遣大学院	東京学芸大学大学院	専攻・コース	障害児教育学科 発達支援方法学専攻
研究テーマ	重複障害児のコミュニケーションに対する模倣的関わりの効果		
<p>1 研究の目的（学校における現状、課題、課題を解決するための研究の位置づけ）</p> <p>現在、東京都の肢体不自由養護学校に在籍する児童・生徒の中には、重複障害を併せもつ者が少なくなく、その多くが低体重出生児や仮死などの周産期トラブルによる脳障害を持つ児童・生徒である。特に低体重出生児には、肢体不自由障害の他に、知的障害、視覚障害が起こる場合があり、そのような子どもたちはどの養護学校にも見られるのが現状である。</p> <p>視覚・知的重複障害児に対する指導に対する意識が高まりを見せる一方で、その内容は視機能評価や環境調整、教材の工夫などに重点が置かれ、視覚障害が初期コミュニケーション成立に及ぼす影響を考慮したコミュニケーション指導についてふれるものは非常に少ない。</p> <p>本研究は、これまで述べてきた問題を踏まえて、視覚障害を併せもつ重複障害児のコミュニケーションに対する大人の音声を主とした模倣的関わりの効果を検討するものである。</p> <p>その際、模倣を、対人的な相互交渉的なやりとりという視点で捉え、大人の模倣的関わりが子どもの情動や自他理解に影響を及ぼすと考える立場から検討するものである。</p> <p>本研究では、大人が子どもの行動を模倣する関わりを中心とした〔模倣場面〕と、大人が意図的な模倣を行わない〔統制場面〕を設けることにより、模倣場面および統制場面で大人が果たす役割を明らかにするとともに、両者の働きかけを継続的に行うことによる変化についても検討するものである。</p> <p>ここでいう「模倣的関わり」とは、単に子どもの行動を同じモダリティを用いて全く同じように再現することだけを意味しない。例えば、子どもの動作を擬音語・擬態語により言語化して随伴させることも、異なったモダリティによる模倣も、「模倣的関わり」とする。また、音声とともに動作や触覚的刺激を組み合わせるような、複数のモダリティに働きかけて共感的に模倣することを含む。</p>			
<p>2 研究内容（方法・経緯・内容等）</p> <p>対象児 2 名（A 児：視覚障害・知的障害・内部疾患、B 児：視覚障害・知的障害・肢体不自由・てんかん）に対して、大人が音声を主とした模倣的関わりを行う模倣場面と、意図的な模倣的関わりを行わない統制場面からなる指導を計 8 回行った。快情動の表出、行動の落ち着き、大人への意識、コミュニケーション行動などをそれぞれの行動指標から評定し、分析した。また、両者のやりとりからトランスクリプトを作成し、両者のやりとりを、情動共有、模倣認知、ターンテイキング、他者理解、伝達手段の調整などの視点から分析した。</p> <p>その結果、指導初期には模倣場面で快情動の表出が増加し、中期には模倣場面でポジティブな行動（快情動の表出、大人への意識、コミュニケーション行動）が増加し、ネガティブな行動（自己刺激行動など）が減少した。さらに指導後期では、それらの効果が統制場面にも波及した。</p> <p>また指導初期には模倣認知によって快情動の表出と「行為者としての他者理解」が生まれ、ターンテイキングが成立した。中期にはそれらが、フォーマットの成立や「意図を有する者としての他者理解」へと発展し伝達手段の調整が芽生えた。さらに後期には社会的手段への伝達</p>			

手段の調整が見られ、やりとりの中で応答性が高まった。伝達手段の調整や応答性の向上には、統制場面における大人の明確化要請などのことばかけが有効であった。

以上から、重複障害児に対する大人の模倣的関わりは、子どもに対して他者の自分への注目を最も明確に伝える手段であり、子どもの情動の安定につながり、ターンテイキングの成立、他者理解や自分の伝達手段に対する実践的効果の理解を促進する効果がある可能性が示唆された。なお、指導場面における実践的課題として、重複障害に配慮してモダリティの異なる、あるいは複数のモダリティに働きかける模倣的関わりの工夫、擬態語・擬音語の使用、模倣的関わりと明確化要請や問いかけなどの働きかけとの組み合わせ、パターン化しないための配慮、模倣すべき子どもの行動の峻別などの必要性が示唆された。

3 研究成果と課題

本研究の結果を実際の指導に生かすための実践的な課題としては、以下のことが考えられる。

(1) モダリティを越えた模倣、複数のモダリティに働きかける模倣

個々の感覚障害や知的障害の状態や程度を考慮し、模倣を広く捉え、異モダリティ間の模倣や、多モダリティによる模倣、および多感覚に同時に働きかけることのできる「擬態語・擬音語」を効果的に利用することが望まれる。

(2) 模倣に有効な行動を引き出す働きかけ

子どもの伝達行動に対する理解が弱い場合、まず子ども自身が有効な行動を始発することに対する支援がなされなくてはならない。

(3) 模倣的関わりに偏らない関わり

模倣的関わりは、子どもの快情動を与えるためにのみ行われるのではなく、子どもの自他理解の促進やコミュニケーションの支えとして取り入れられるべきで、大人の働きかけが模倣的関わりにのみ特化しないように配慮しなければならない。

大人の模倣的関わりは、子どもが模倣認知したあとには、統制場面にみられるような指示や明確化要請をふくむ働きかけを補完的、あるいは相補的に組合わせて使うことで、子どもの伝達行動を高次化する効果が期待できる。大人は、模倣的関わりの効果を有効に利用しつつも、子どもが次の発達課題を達成するために必要な働きかけを、常に検討する必要がある。

(4) パターン化しないための配慮

「模倣的関わり」とは、鏡のように模倣することではない。子どもに随伴性や同一性を認識させることのできる特徴を保ちながらも、同時にその中の微妙な変化を楽しめる柔軟性や多様性をもたせる工夫が望まれる。

(5) 模倣すべき行動の選択

大人の模倣的関わりの効果をより鮮明にするためには、子どもの行動の中から「模倣すべき行動」と「模倣しない行動」とを峻別することが、大人側に求められる。子どもがもつさまざまな行動レパートリーの中のどの行動を模倣すべきかという点については、今後さらに検討することが必要である。

今後はさらに行動を始発することに難しさがある重症心身障害児などへの適用、相手の行動の特性を受容しにくい視覚障害・聴覚障害などの感覚障害が重複した場合の適用などについては、さらに研究が深められる必要があると考えられる。

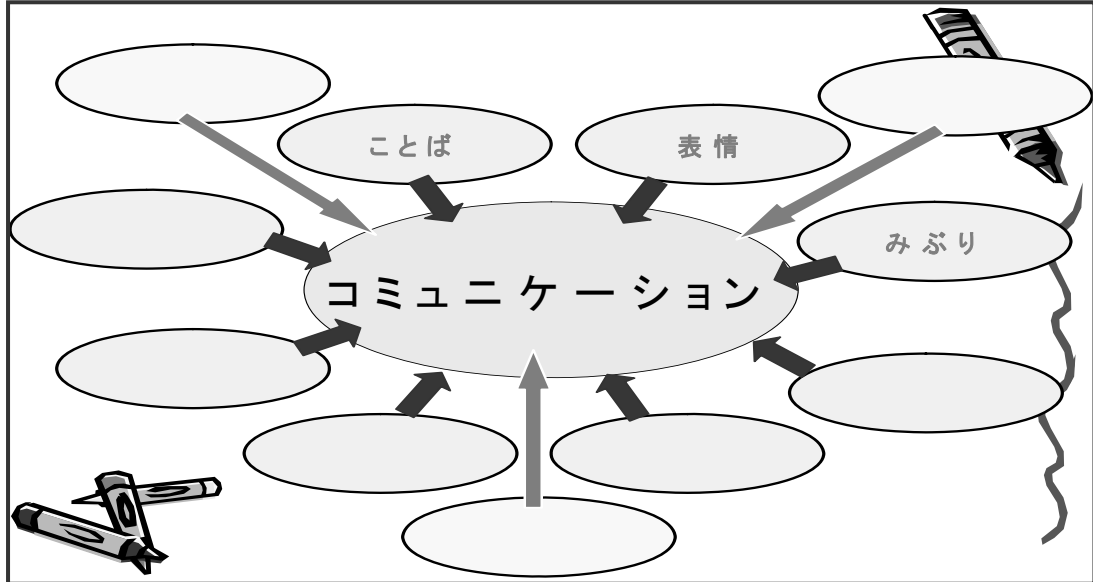
大学院派遣研修成果活用状況

所属校	東京都立小平養護学校	氏名	田中美成
派遣大学院	東京学芸大学大学院	専攻・コース	障害児教育学科 発達支援方法学専攻
研究テーマ	重複障害児のコミュニケーションに対する模倣的関わりの効果		
1	<p>(1) 外部向け「他職種学習会」における研修会講師 実施日：平成 17 年度 8 月 29 日 参加対象者：肢体不自由児に関わる幼稚園・小中学校教諭、保育士、看護師、学童保育指導員、障害児施設指導員等 参加者数：23 名 内容 ことばのない子どもとのコミュニケーション（添付資料 1）</p> <p>(2) 全校研究会第 1 分科会（重度・重複部会）における発表 実施日：平成 17 年 10 月 5 日 参加対象者：本校小学部自立活動を中心とする課程を担当する教諭 参加者数：20 名弱 内容：「三項関係へのいくつかのヒント」－三項関係の理解を支える認知発達、コミュニケーションの発達などについて－（添付資料 2）</p> <p>(3) 小学部低学年ブロック 教育相談ケース会 実施日：平成 17 年 12 月 8 日 参加対象者：本校小学部低学年ブロック教諭 参加者数：約 20 名 内容：「対応の難しい児童の理解と具体的対応」 －コミュニケーションの視点から－ （添付資料 3）</p>		
2	<p>(1) 東京都肢体不自由教育研究協議会 コミュニケーション部会 事例報告発表 実施日：平成 17 年 5 月 18 日 参加対象者：東京都肢体不自由養護学校教諭 参加者数：約 50 名 内容：修士論文の概要とその内容について（添付資料 4）</p> <p>(2) 小平市第 2 地区民生・児童委員 連絡協議会研修会講師 実施日：平成 17 年 7 月 21 日 参加対象者：小平市第 2 地区民生委員・児童委員 参加者数：約 23 名 内容：障害児者への理解と、具体的対応（添付資料 5）</p> <p>(3) 東村山市心身障害児ケア担当者連絡会 研修会講師 実施日：平成 17 年 11 月 8 日</p>		

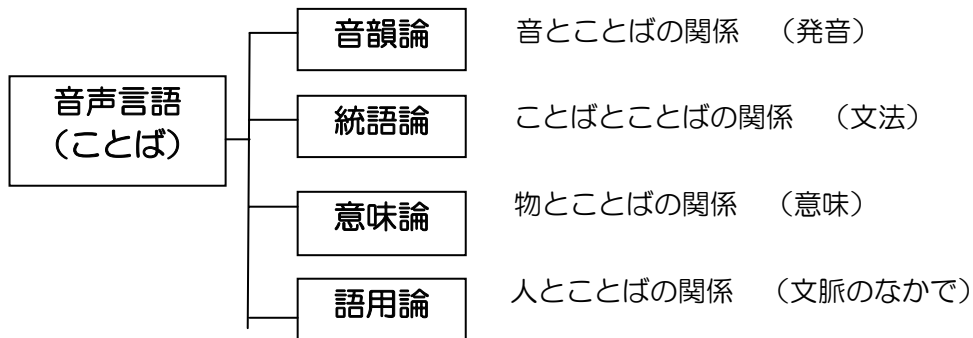
	<p>参加対象者：東村山市保育課主催の連絡会参加者（保育園保育士および看護師、通園施設指導員、幼児相談室相談員等）</p> <p>参加者数：約 20 名</p> <p>内容：肢体不自由児への理解、特別支援教育への転換、関係機関の連携（添付資料 6）</p> <p>(4) 東久留米市特別支援教育推進委員会</p> <p>実施日：平成 17 年 12 月 12 日</p> <p>参加対象者：東久留米市小中学校教諭、教育委員会</p> <p>参加者数：約 35 名</p> <p>内容 小平養護学校の概要と特別支援教育について</p>
3	<p>3 成果を生かした研究授業等</p> <p>現在教育相談専任であり日常的には授業を行っていないが、自立活動を中心とした課程のグループの三項関係を育てるためのかかわり方などについて、情報提供や助言を行った。</p>
4 今 後 の 活 用 計 画	<ul style="list-style-type: none"> ・ 修士論文のテーマの中心は、初期コミュニケーション関係の成立なので、来年度も校内研修については、重度・重複障害児を対象とする分科会に参加し、積極的に大学院派遣で学んだ内容を校内に提供していきたい。 ・ 今後も、各グループの指導に対して情報提供しつつ、若手の教員の育成にも協力したい。

重度重複障害児とのコミュニケーション

私達はコミュニケーションをとるときに何を手がかりにするか？



ことばの4側面



「ことば」でのコミュニケーションに必要なことって何でしょう？

例えば・・・

聞く・分かる

- ※ 音を聞き分ける (日本語の音韻で)
- ※ 耳で聞いたことを覚えていられる (記憶)
- ※ 相手の注意に自分の注意を合わせられる (共同注意)
- ※ 今、目の前にない物事を頭の中で思い浮かべられる (表象機能)
- ※ 今、自分がいる場面や文脈を理解できる
- ※ 相手の言いたいことがわかる (語用論)
(たとえ文章の意味がわからないとしても)

●聞き取りやすくする

短いことば、簡単なことば、はっきりした発音、豊かな抑揚、複数の人が話さない、雑音の少ない環境

●入力情報の種類を増やす

視覚的情報—身振り、マーク、絵カード、写真、文字、実物

触覚的情報—持たせる・触らせる
皮膚刺激、身体接触 嗅覚的情報

●イメージを膨らませることを助ける

身振り、擬音語・擬態語、関連する物……

●考える間合い

話す

- ※ 人に何か伝えたいと思う
- ※ 人に伝えたい内容がある
- ※ 伝えたい内容を頭の中に思い浮かべられる
(表象機能)
- ※ 伝えたい内容を「ことば」に置き換えられる
- ※ 口腔器官を使って正しい音声を作り出せる

●運動機能の向上

呼吸のコントロール、舌・顎・唇等の随意的な動き(食事)

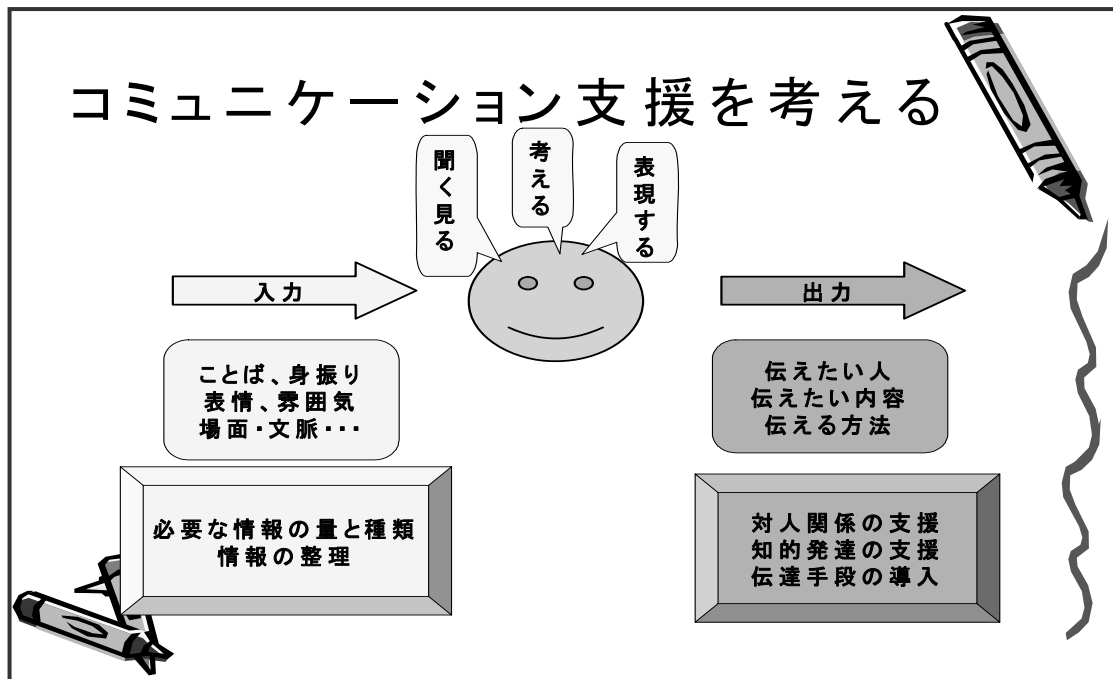
●人との共感関係・信頼関係

分かってもらえる経験、通じ合える経験、安心できる関係

●「周囲を動かすことができる」ことへの理解

自分が何かすると、相手が反応すること
自分の行動が変わると相手の反応も変わる

●自分から伝えるための間合い



具体的な関わり方の工夫

- ・ 短いことば、簡単なことば
- ・ 早く話さない、抑揚をつける
- ・ 身ぶりをつける、表情を豊かにする
- ・ 相手が考える、答える時間を作る
- ・ 「ことばの意味」 = 「伝えたいこと」
- ・ 視覚的に訴える方法の工夫
カード、実物、身ぶり、行動で示す
- ・ 相手がいったことを繰り返す(伝わった実感、受け止めてもらった安心感)
- ・ 自然なやり取りの中でさりげなく直す、広げる、モデルを示す

どんな支援が必要かな

①わかっているけど話せない

- * こちらの言っていることは分かる
- * 自分の言いたいこともある
- * でも、運動障害で話せない



- たりないのは、「伝達手段」
- 手段として使える行動は何か？
目線、まばたき、うなずき、発声、指さし、手足の動き、スイッチ（押す・引く・・・）
- どの程度理解できるか？
実物、写真、マーク、シンボル、文字、二者択一、三者択一、カテゴリーごと、単語、文字盤

②自分からあまり関わらない

- * こちらから関わると嫌がらないが、自分から人に働きかけない
- * 要求はあるようだが、人に要求を示すことが少ない
- * 対応する人が変わっても、あまり様子が変わらない



- 「〇〇してくれる人」という理解を育てる
- 物事には「行為者」がいることを、日々の生活の中で意識させる
- まねっこ遊び
自分の行動の何が、相手に影響を及ぼしたのか
大人を思い通りに動かすことの楽しさ
通じ合えることの楽しさ

③どのくらい理解しているかな？

- * どの働きかけでわかるか、スモールステップで確かめる
- * 少しずつ支援を少なくしていく方法



- ①ケーキを見せて食べる身振りをしながら「モグモグ、ケーキ食べようか？」
- ②ケーキの写真（絵カード）を見せて、食べる身振りをしながら「ケーキ食べようか？」
- ③ケーキの写真（絵カード）を見せて、「ケーキ食べようか？」
- ④食べる身振りをしながら「ケーキ食べようか？」

問題となる行動にどう対処するか

- ・ ことばや行動で注意する
 - 社会のルールを伝える
 - 行動を注意する
- ・ 「しないこと」を伝えるのではなく、「してほしいこと」を伝える
- ・ してほしくない行動は、無視する
- ・ 「してほしくない行動」と反対の行動をほめる

三項関係へのいくつかのヒント

✳ 「10ヶ月」には何の意味があるのか？

コミュニケーションの3段階 (Bates)

聞き手効果段階	～10ヶ月	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き手の読み取りによって子どもの伝達手段の効果があらわれる。 ・聞き手に何らかの効果を持つことだけが必要。 ・伝達意図はある場合とまだない場合がある。意図的かどうかは別。
意図的伝達段階	10～15ヶ月	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的な手段を意図的に用いて、コミュニケーションをとる。 ・話し手と聞き手双方に理解される慣習的社会的行為。 「渡す」「見せる」「指さす
命題伝達段階	15ヶ月～	<ul style="list-style-type: none"> ・言語を用いて伝達する。 ・音声言語の出現が必要。 ・初期の段階では、意図はほとんど身ぶりで表される。

コミュニケーションの段階と認知の関係 (Bates)

コミュニケーションの発達段階	コミュニケーションのようす	認知的背景
聞き手効果段階	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものシグナルに対する大人の反応は、コミュニケーション意図の発達の第1歩である手段-目的の循環関係を確立する。 ・子ども自身はあらかじめシグナルの価値を理解していない。(要求を示すときに大人に視線を向けない。) ・聞き手にとってだけのシグナルとして機能。 ・大人の相互交渉から得られる喜びは、叙事的コミュニケーションを構成する最初の回路を準備する。 	<p>～10ヶ月</p> <p>手段-目的関係</p> <p>第4段階</p> <p>「新しい目的のためによく知っている手段を使用する」</p>
意図的伝達段階	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の目的のために、外界をよりよく使用できるようになる。 ・5段階の間に3種類の手段が発達する。 ① 物に働きかけるために物を使用。 ② 物に働きかけるために人を使用。(原命令) ③ 人の注意に働きかけるために物を使用。(原叙述) 	<p>10ヶ月～</p> <p>感覚運動の第5段階の因果性の発達が意図的伝達段階の前提</p> <p>「よく知っている目的のために、新しい手段を使用する」</p> <p>自分が参加しない手段-目的関係</p>
命題伝達段階	<ul style="list-style-type: none"> ・指さし、手渡し、リーチング、発声場面において、発声からシグナルとしての発声、シグナルとしてのことばへ移行する。 ・ことばの指示的使用に先行して、ことばを伴わない同じ遂行行動が見られた。 	<p>感覚運動の第6段階の内的な表象能力に依拠する。</p> <p>目の前にない物がどこにあるか正確に答える能力</p>

※ 三項関係とは？

やまだようこ「ことばのまえのことば」

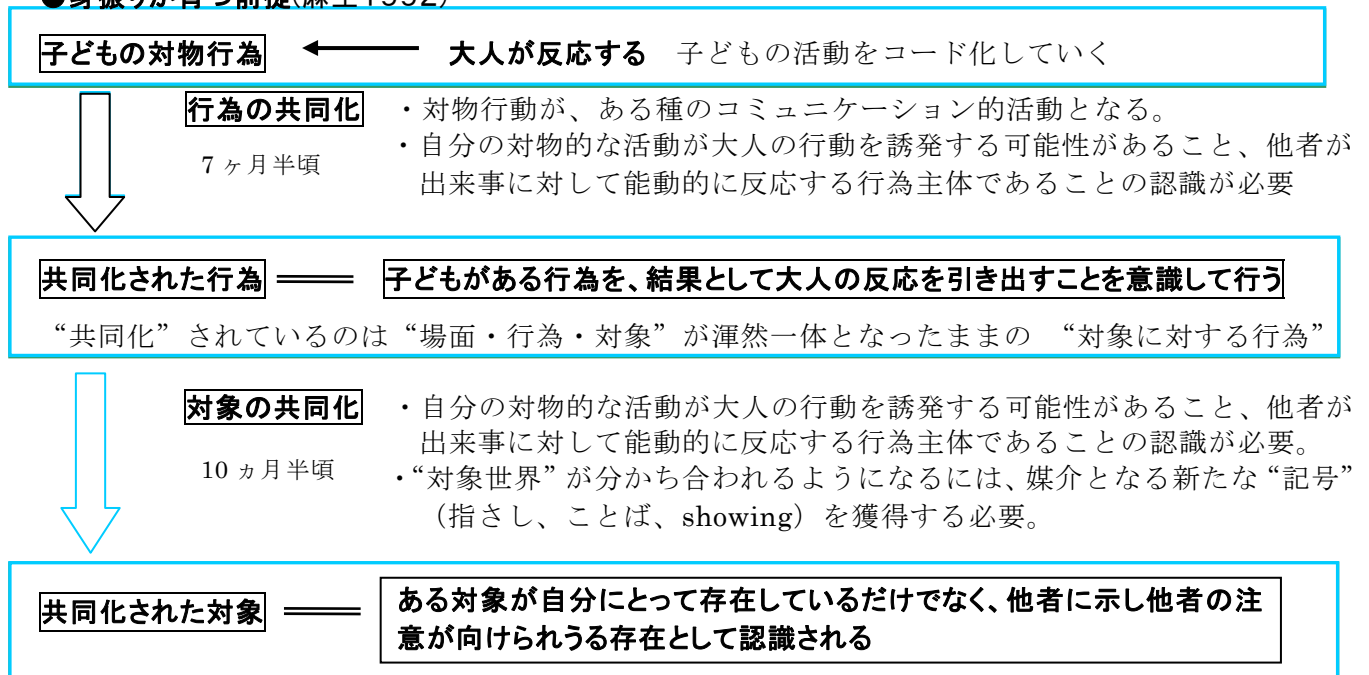
- 生後9～10か月の質的变化を“三項関係”。
- 「ものとの、行為と行為とを関係づける一般的ルールを手に入れること。それは単に2つが3つになったという変化ではない。媒介項(X)を挿入して、2つのモノを位置的に結びつけられるようになって初めて乳児は、世界を個々バラバラのものと見ないで、“関係づけられる”ことを知る。このルールの獲得を通じて「人の世界」と「モノの世界」という2つのモノが結びつけられるようになる。

Trevarthen & ahubley,1978 ; Sugarman-Bell,1978

- バラバラの“モノ”への関心と“人”への関心がうまく統合されるようになるのは、生後9～10か月。

※ 身ぶりが育つ前提

●身振りが育つ前提(麻生1992)



※ 行動のコード化

- ・例えば、仰向けの子どもが足を上げどすと床に落とすという活動に、大人が「ドスンドスン」ということばかけを随伴させる。

※ 行為の共同化

- ・たとえば、「電気コードをかじると、大人が叱る」→「電気コードをもつ前に大人の顔を見たり見ていないかがったりする。
- ・問題になっているのは、“対象”(電気コード)ではなく、“行為”(電気コードを口に持って行く)。共有されたテーマになっているのは、“対象”でなく“対象に対する行為”
- ・自分の“モノ”に向けられた行動が、他者のコメント行動を引き起こす「人」に向けられた行動にもなっているということを、乳児は認識する。
- ・“知覚世界の共同化”(対象の共同化)に先立つ“行為の共同化”。

✕ 物の永続性

＝対象物が見えなくなったり触れないとしても、存在し続けているという確信をもつこと。

○ ピアジェによる感覚運動期の発達段階

段階		月齢		例	物の永続性
I	生得的反射	0-1m	生得的にもっている反射によって行動する	掌に触れた物を反射的につかむ	対象が視野からはずれると追視しない
II	第一次循環反応	1-4m	指しゃぶりなど自分の身体のみに関係した反復運動を行う。偶然起こったことを繰り返して行うだけで目的性がない	指を吸えば快感を感じ、それが指を吸うという循環反応を繰り返す。	対象が消えた場所をじっと見つめ続けるだけで、それ以上積極的に対象の行方を探そうとしない。
III	第2次循環反応	4-8m	外界の事物や事象との関わりでおきた出来事を繰り返す。手段と目的の分化が始まる。	偶然に紐を引く→ガラガラがなる、その快感で紐を引く→ガラガラがなる。	動いている物がどこに行くのか予測できるようになり、その先を探すようになる。しかし対象が完全に隠れてしまうと、探そうとしない。
IV	第二次循環反応の協応	8-12m	2つ以上の第二次循環反応を併せて、一つの効率的にルーティンを作る。	真新しい人形を見つめ、触れ、などで、つかみ、叩き、口に入れ、頭上で振り回す	【物の永続性の獲得】 消えた対象を探索し始める。しかし対象が同じ容器に二度続けて隠されるのを見ると、その度ごとに正しい容器を探して対象を見つけ出す、その後同じ物を違う容器に隠されるを見ても最初に見つかった容器を探してしまう。
V	第三次循環反応	12-18m	意図的に、出来事を引き起こす自分の行動やはたらきかける対象を変えてみる。全く同じ行動の繰り返しではなく、似た行動をいろいろとやってみる。	いろいろなオモチャをつかんで下へ落とす。落とす位置をいろいろ変えて試す。	どんな場合でも最後に対象を見た場所を探すようになる。しかし、見えない場所で対象を置き換えられるとうまく対処できなくなる。
VI	表象的思考の始まり	18-24m	頭の中で既知のシエマを併せて、新しい手段を発見する。	手に持った物を下に置いてドアをあける。	見えない場所で対象が置き換えられても対処できるようになる。

○ イナイナイバー遊びと物の永続性との関係

物の永続性の段階		月齢	イナイナイバーに対する反応	
III	物の一部が見えていれば隠し出せる	4-6m	顔の一部が見えている場合	顔の再現への期待感が生じ、それが再現することによって喜びがもたらされる
			顔が完全に隠されている場合	おはしゃぎ反応的よろこび
IV	物が完全に隠されていても探し出せる	7-9m	顔が完全に隠されても期待感をもち、再現で喜び	
			受動的な遊びには興味が薄れ、手や布を取り除こうと能動的に関わろうとする	
V	複数の場所に隠され	10m-	乳児自身から遊びを開始 → やりとり遊びの成立	

た物を探し出せる	単純なルールの遊びには興味を失い、推測ゲームを楽しむ
----------	----------------------------

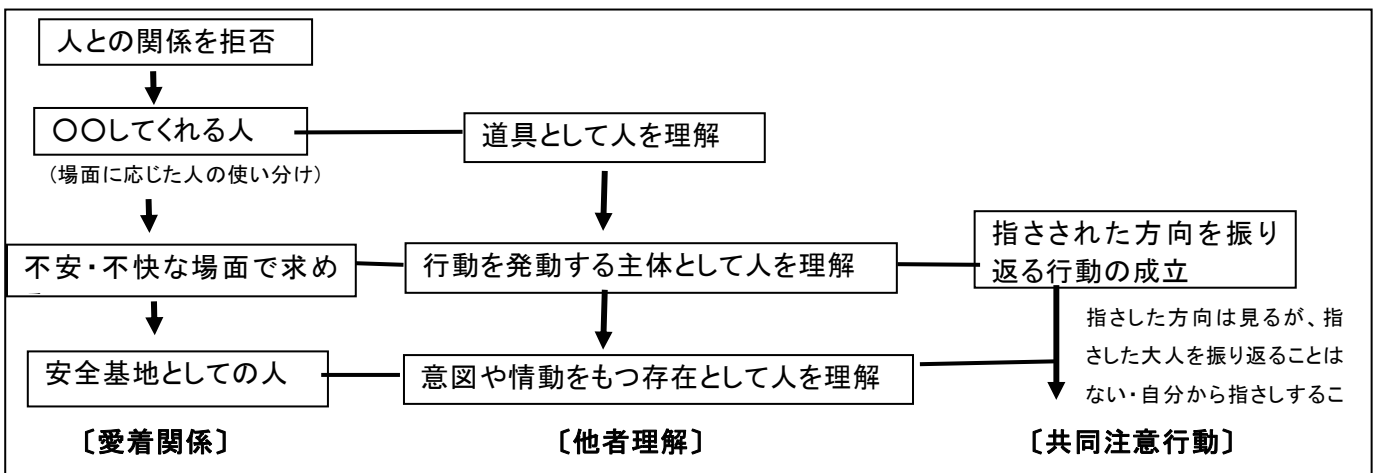
✦ 共同注意

＝他者と注意を共有する

○ Tomasello(1995a, 1995b) 健常児の乳児期後半のジョイント・アテンション行動の発達

9か月まで	<ul style="list-style-type: none"> 結果として他者と自分が同時に同じ方向を見る行動（simultaneous looking）を行うレベル。注意を共有していることにならない。 興味深い対象に引きつけられて、あるいは同じ方向を見ると興味深いことがあることを学習した結果に過ぎない。
9～12 か月	<ul style="list-style-type: none"> 自分から指さしをして相手の注意を方向づけるなど、他者と同じ対象を見ることその物を求める行為が出現。 まだ、相手を伝達意図を有する主体として認識している証拠は見られない。
12～18 か月	<ul style="list-style-type: none"> 指さした後、相手を振り返り、相手が自分の指さした対象を見ているかチェックする行動が出現。 伝達意図を有する行為者としての他者理解が成立している。
18～24 か月	

○ 別府(2003) 話し言葉をもたない自閉症児一事例における愛着、他者理解、共同注意行動の発達と連関



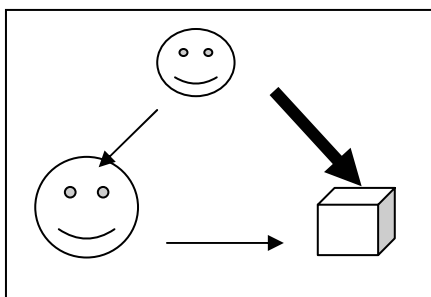
○ ジョイントアテンション行動

「対象に対する注意を他者と共有する行動」 → 指さし、見せる行動、参照視

○ 3項関係の二つの形

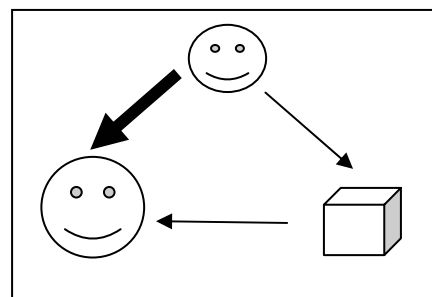
原命令

目的はモノ。人を手段として使う。



原叙述

目的は人。モノを手段として使う。



参考・引用文献

- 麻生武(1992) 身ぶりからことばへ. 新曜社
- 別府哲(2001) 自閉症幼児の他者理解. ナカニシヤ出版
- 別府哲(2003) 自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか. 特殊教育学研究、41(2), 279-283
- Bates, E., Camaioni, L. and Volterra, V.,(1975) The Acquisition of Performatives Perior to Speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226 ベイツ：ことば以前の遂行行動の獲得（翻訳と解説）. 松尾英巳・山下勲（訳） 福岡教育大学障害児利用異境育センター年報, 4, 55-70（1991）
- 伊藤良子(1987) 乳児におけるイナイイナイバー遊びの発達と物の永続性との関係. 特殊教育研究施設報告, 36, 83-90
- Piaget, J. 知能の誕生 谷村覚・浜田寿美男（訳）ミネルヴァ書房（1980）
- 竹田契一・里見恵子(1994) 子どもとの豊かなコミュニケーションを築くーインリアル・アプローチ. 日本文化科学社
- 内田純子・福本俊（1980） 乳児における物の永続性の概念の発達に関する一考察ー生後 12 ヶ月間の分析を通してー 日本女子大学紀要 家政学部 27, 13-20
- やまだようこ（1987） ことばの前のことば 新曜社

大人の模倣的関わりが重複障害児のコミュニケーションに及ぼす効果

— 視覚障害を併せもつ重複障害児に音声を中心とした模倣を用いて —

東京都立小平養護学校
教諭 田中美成

1. はじめに

(1) 模倣的関わり

・インリアル・アプローチ（竹田・里見,1994）

「ミラリング」：子どもの行動をまねる

「モニタリング」：子どもの音声やことばをまねる

子どもに対して大人が存在に気づかせること、「自分が動作（音声）を行えば大人が同じようにしてくれる」という関係に気づかせること、大人は反応する存在であることを気づかせることに有効。

・大井（1992,1994）

重度精神遅滞児に対し、大人が子どもの身振りを模倣することは、子どもに対して大人が「受信」したことを伝える役割があり、重度遅滞児との交渉の成立と維持に有効であると示唆している。大人による身ぶりの模倣が要求に対する肯定を意味することが子どもに理解された。

・Dawson(1984) 自閉症児に対する「模倣セラピー」

効果は、子どもがインタラクションが快であることを学習し、アイ・コンタクトや感情表現を促進する、自己と他者の類似性を確認する、自分の行動が結果を生じさせるという自信を発達させ社会的存在であることを知ることなど。子ども自身の行動の模倣であることから、子どもにかかる情報処理の負担は最小限ですむ上に、初期の交流様式に立ち返る、予測しやすいなど、子どもにとって負担のない方法。

(2) 模倣とは

・ピアジェとギョームの模倣理論（麻生、1980）

ピアジェ：「同化よりも調節が優位な活動性」モデルに対するシエマが調整より微妙に、かつより協応したものになり、それが内化していくことによって表象を生み出す過程＝表象につながる「認知の過程」

ギョーム：子どもが他者の中に“客観化された自己”をみだしやがては“社会的自己”を形成するようになる過程。＝“**自他**”の形成の過程

・乳児の母子相互作用から見た模倣 — 子どもが大人を模倣する前に、大人が子どもを模倣する

Trevarthen(1979):母親による乳児の「鏡映化＝映し返し＝mirroring」「エコー＝echoing」を指摘し、これらがコミュニケーションを維持する役目を果たすとしている。

Stern (1989) の「情動調律」(affect attunement)：9ヶ月以降の乳児の観察から、「乳幼児が情動を表出したときに、母親がその情動状態を映し返す応答をし、この応答から乳幼児は自分の情動状態が共有されていると感じる」状態をと表現し、我々が互いの情動状態を共有し合うときに起こる現象の一つ。

・辻・高山（1999）

他者の意図理解は、模倣を介したやりとりを通して芽生え、模倣の発達と関連しながら発達。

(3) 先天性視覚障害児と自閉症児

・Keeler(1958)の未熟児網膜症の研究

発話に対する無反応、エコラリア等の特徴。早産でない視覚障害児には見られにくい

・Hobson(1993)

Fraiberg&Adelson(1977)の先天性視覚障害の研究より、象徴遊びの障害、人称代名詞の混乱、エコラリアなど、自閉症と一致する特徴



視覚障害児と自閉症児は、もともとの障害は違うものの、同じ困難を抱えている部分がある



視線を見ることの難しさ → 共感するための大切な手段を奪われている。
他者の注意や意図に気づききっかけを失っている。

模倣の困難 → 他者の意図理解、他者との相互交渉、他者理解と自己形成に影響する可能性。



自閉症児の効果があるとされている模倣的関わりが、同様の困難をもつ視覚障害児にも有効か？
「視覚的てがかり」を主とした模倣が困難だが、「聴覚的てがかり」を主とした模倣に同様の効果を期待できるか？

2. 研究の目的

重複障害児のコミュニケーションに対する大人の模倣的関わりを効果を検討する。その際、模倣を対人的な相互交渉的なやりとりという視点で捉え、大人の模倣的関わりが子どもの情動や自他理解に影響を及ぼすと考える立場から検討する。

本研究では、大人が子どもの行動を模倣する関わりを中心とした〔模倣場面〕と、大人が意図的な模倣を行わない〔統制場面〕を設けることにより、模倣場面および統制場面で大人が果たす役割を明らかにするとともに、両者の働きかけを継続的に行うことによる変化についても検討するものである。

ここでいう「模倣的関わり」とは、単に子どもの行動を同じモダリティを用いて全く同じように再現することだけを意味しない。異なったモダリティを用いて、または複数のモダリティに働きかけて共感的に模倣することを含む。子どもの行動を擬音語・擬態語による言語化して子どもの行動に随伴させることも、「模倣的関わり」と捉えて行う。

3. 方法

(1)対象児

対象児	在籍	障 害	コミュニケーション
A児（女）	肢体不自由養護学校	視覚障害（弱視） 知的障害 内部疾患	音声言語あり エコラリア 主客逆転
B児（男）	小学部 1 年	視覚障害（弱視） 知的障害 肢体不自由	音声言語なし 不快時のみ発声あり 明確な手段なし

(2)手続き

X年9月～12月にかけて、月1～4回程度（平均的に1～2週間間隔）で、計8回の指導を行った。

場面	時間	関わり方
統制①	最初の約5分間	意図的な模倣は行わない。児童の行動に対して、反応的に関わる。
模倣	続く10～20分間	児童の行動を大人が模倣する関わり。
統制②	最後の約分間	統制1場面と同じ。

(3)分析の方法

①行動評定

記録されたDVDより5秒を一コマとし、1コマごとにあらかじめ作成されたチェックリストにより、以下の行動指標を評定する。

A児の行動評定		B児の行動評定
笑顔	①快情動の表出	笑顔・笑い声・体幹の上下の揺れ
目押し行動 歩行と座る行動	②行動・情緒の安定	ロッキング（体幹の前後の揺れが2回以上続く）
体の向き	③大人への意識	大人に対する視線

②コミュニケーション行動の評定

記録されたDVDより5秒を一コマとし、1コマごとに体幹の動きや手の動きによる動作を、コミュニケーション行動と非コミュニケーション行動とに二分し、さらにA児とB児の特性に応じて下位カテゴリー分類した。

③やりとりの分析

各抽場面について、大人と子どものことばや動作、表情などをすべて時系列に沿って書き出したトランスクリプト（継時的記録）を作成した。作成したトランスクリプトより、以下の項目に関連する行動が見られた場面を分析し、エピソードを記述する。

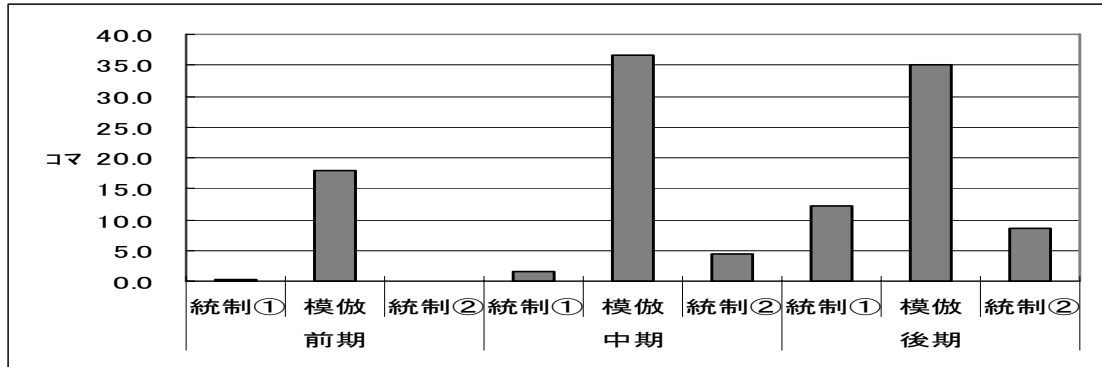
- ① 模倣認知 ②快情動の共有 ③ターンテイキング ④他者理解 ⑤伝達手段の調整

4. 結果

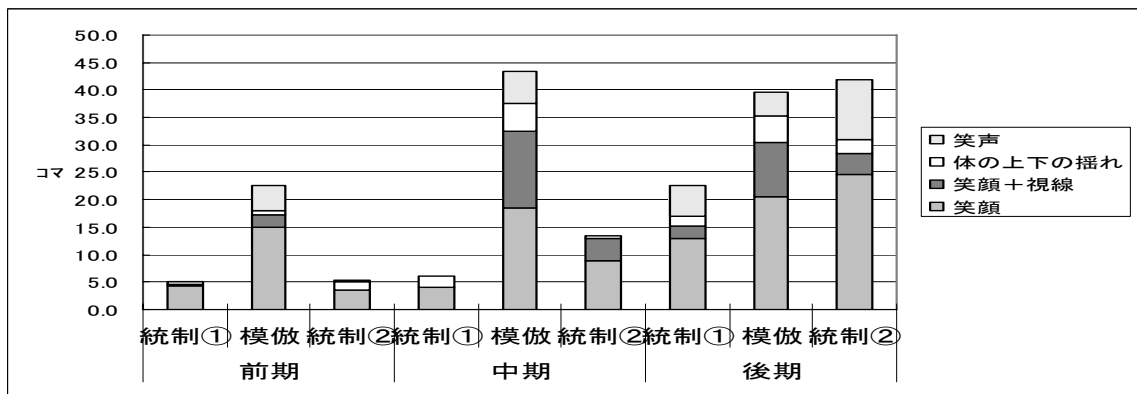
指標となる行動評定から得られた結果を、前期（1～3回）、中期（4・5回）、後期（6～8回）ごとにまとめ、各場面（統制①／模倣／統制②）ごとに平均し、比較した。

(1) 行動評定

① 快情動の表出

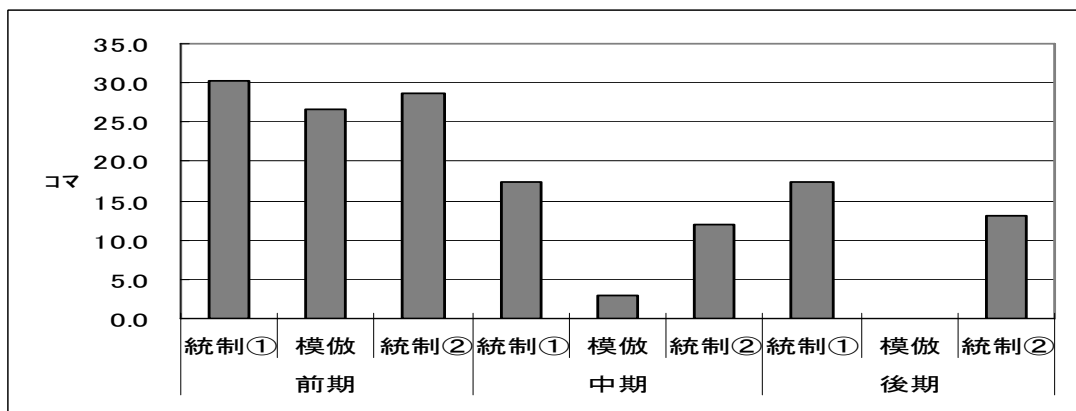


【 図1. A児における快の情動表出 】

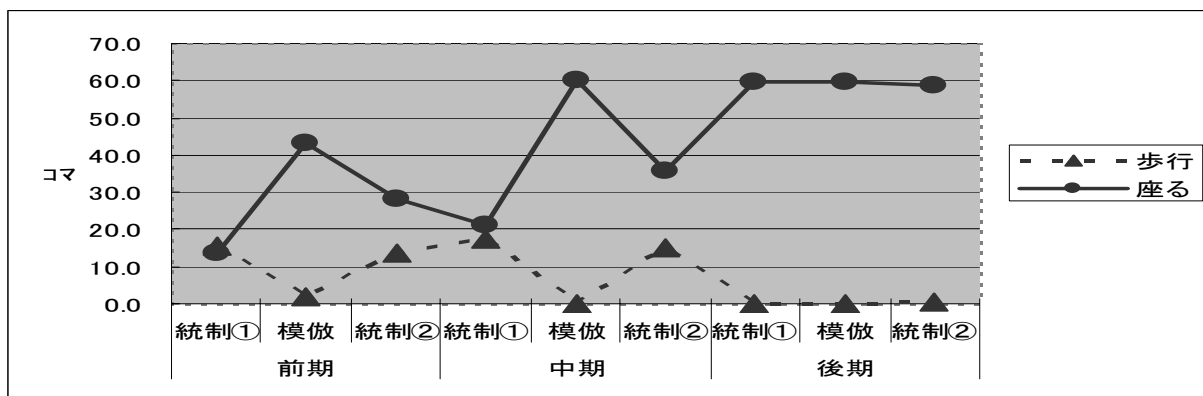


【 図2. B児における快の情動表出 】

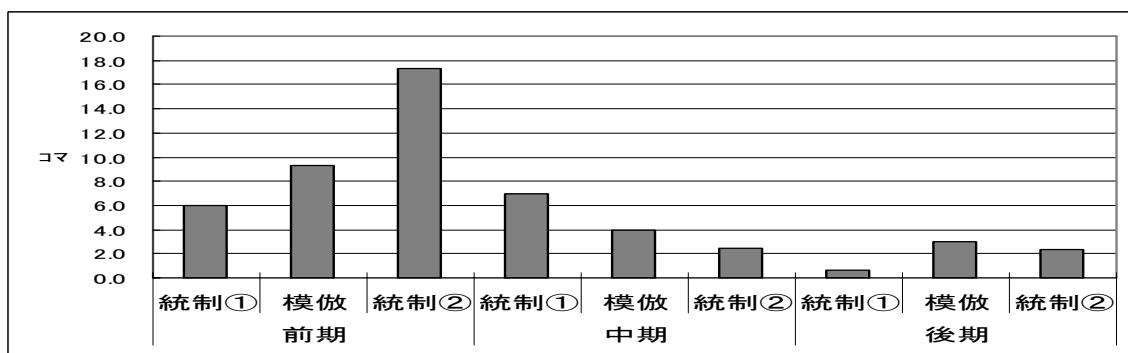
② 行動・情緒の安定



【 図3. A児の目押し行動の出現 】

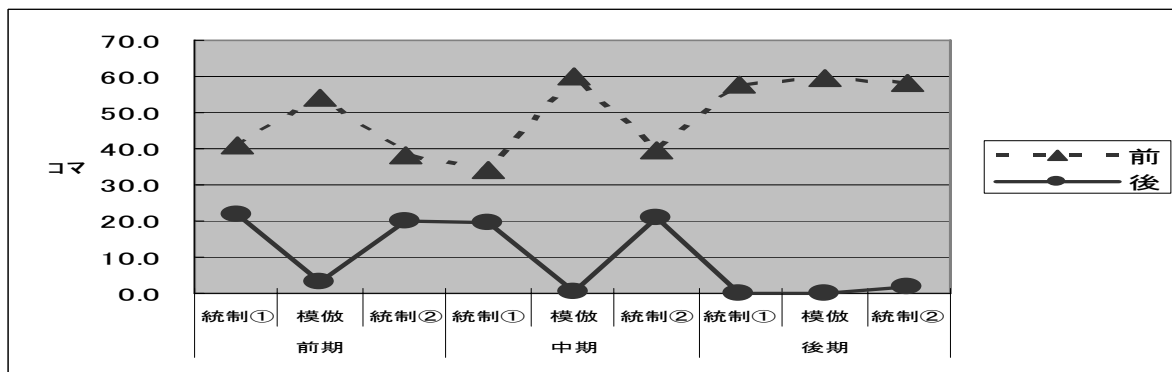


【 図4. A児の歩行・座位の出現 】

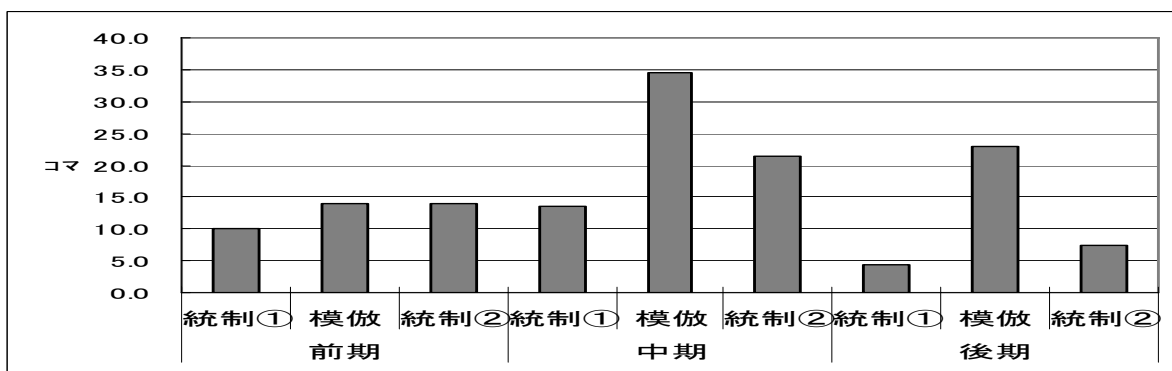


【 図5. B児のロッキング行動の出現 】

③ 大人に対する意識



【 図6. A児の大人に対する体の向き 】

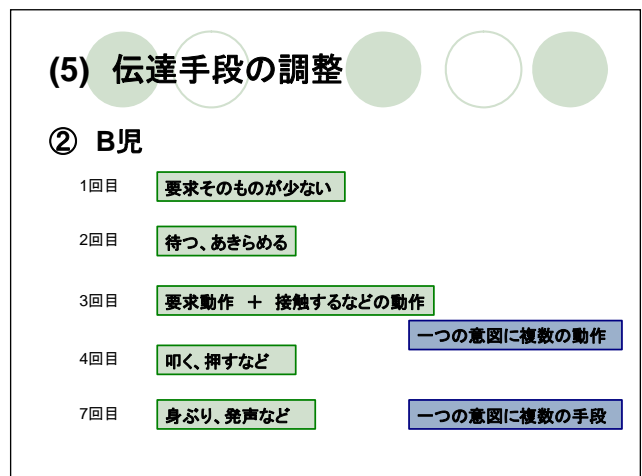
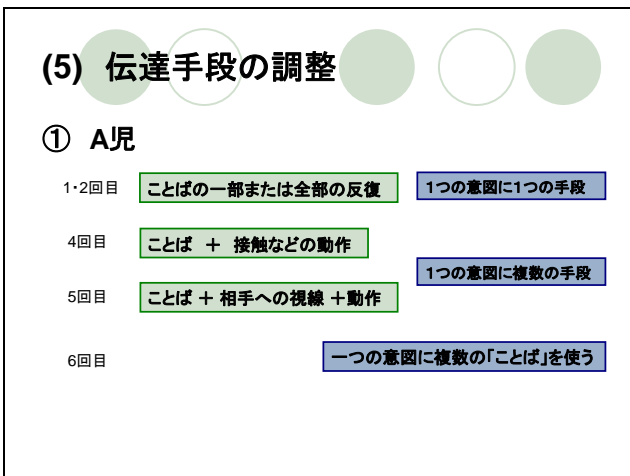
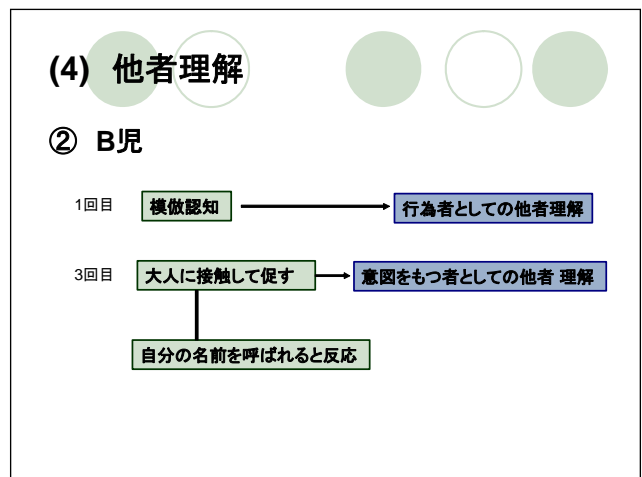
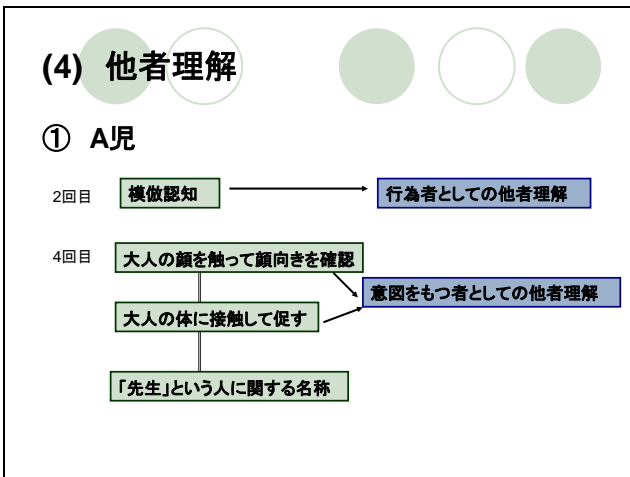
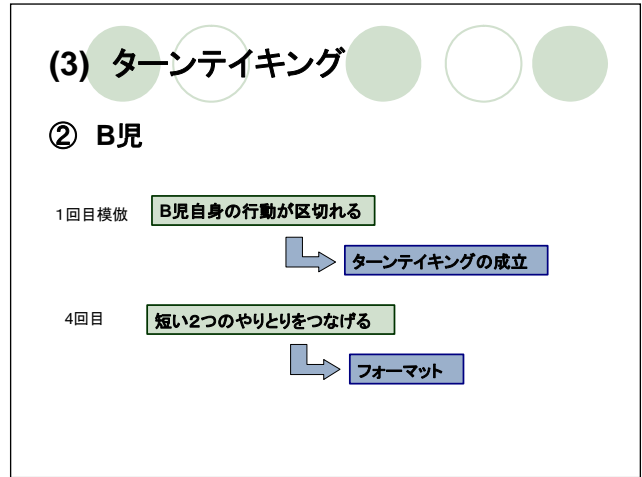
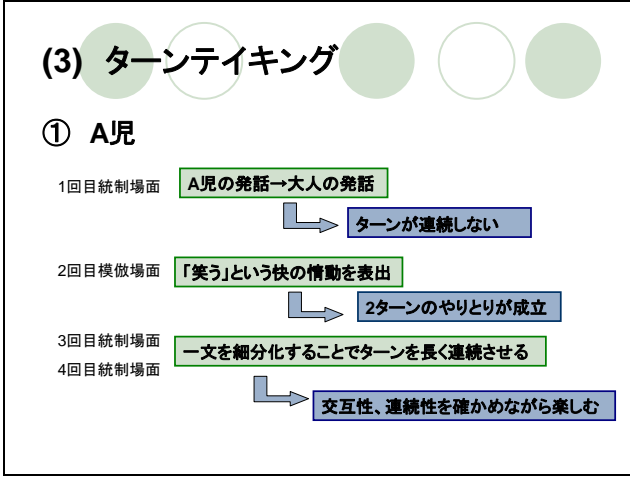


【 図7. B児の大人への視線の出現 】

(2) コミュニケーション行動の評定

A/B児ともに、コミュニケーション行動が増加していく。(ここでは省略)

(3) やりとりの分析

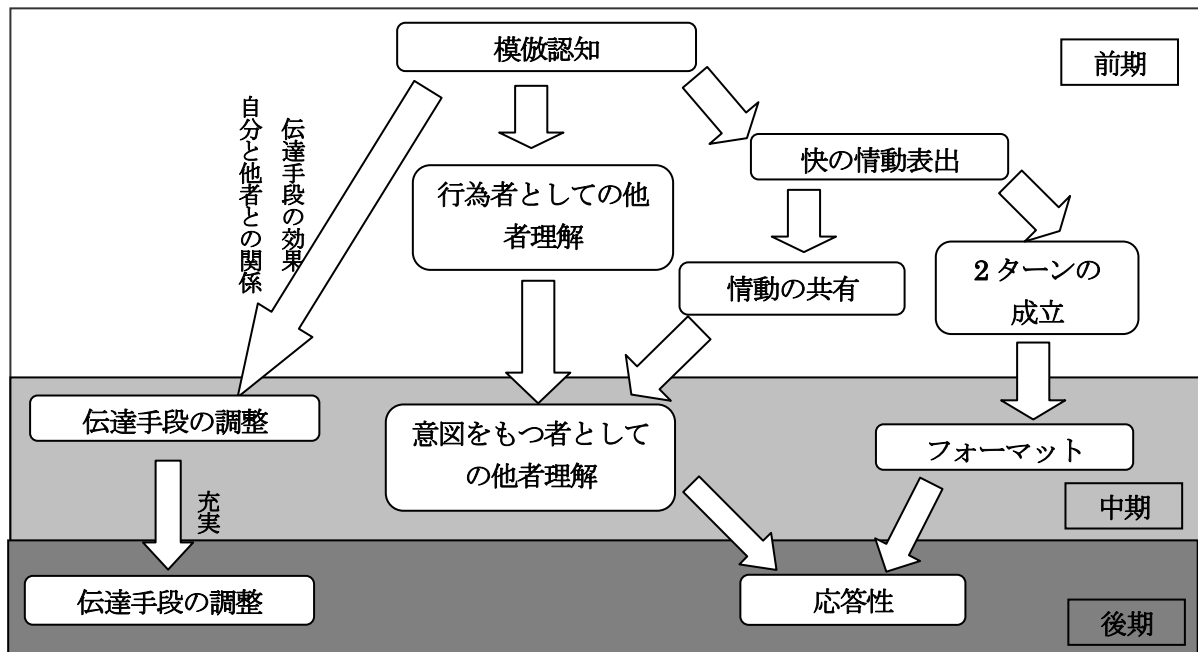


5. 考察

(1) 行動指標およびコミュニケーション行動の評定結果からみる大人の模倣的関わりの効果

分類	指導回	時期の特徴	指標となる行動の表れ方
前期	1～3	大人の模倣的関わりによる効果が限定的な時期	○ ポジティブな行動と、ネガティブな行動の出現の仕方に、場面間の顕著な差異や、一貫した傾向が認められない。
中期	4・5	大人の模倣的関わりがコミュニケーションの支えとなる時期	○ ポジティブな行動が、模倣場面で増加し、統制場面で減少するといった一定の傾向が顕著に現れる。 ○ ネガティブな行動が、模倣場面で減少し、統制場面で増加するといった一定の傾向が顕著に表れる。
後期	6～8	大人の模倣的関わりがなくてもコミュニケーションが可能になる時期	○ ポジティブな行動が統制場面でも増加し、模倣場面との差が小さくなる。 ○ ネガティブな行動が統制場面でも減少し、模倣場面との差が小さくなる。 * 「大人による模倣」という働きかけがなくても、やりとりが成立するようになる。

(2) やりとりの質的分析からみる大人の模倣的関わりの効果



(4) 配慮すべき点

① B児の2～3回目に快情動の表出が少なかったのは・・・

B児は運動障害があり、行動レパートリーが少ない。模倣的関わりは、まず子どもが行動を始発することが求められる。行動レパートリーが少ない場合、「こどもが大人に模倣されるのに有効な行動を始発すること」への支援を合わせて行う必要がある。

② 指導後期になると、統制②場面で子どものコミュニケーション手段の向上などが見られるのは・・・

後期になると、大人の明確化要請や問いかけが、子どものコミュニケーション行動を引き出すきっかけとなっていることがわかった。一定コミュニケーションが可能になり、対人意識が向上した場合、模倣的関わりだけでは不十分である。(しかし、大人への視線や快情動の表出は後期でも模倣場面で高かったことを考えると、無駄とは言えない) 模倣的関わりとコミュニケーションの支えとして利用しつつ、有効や明確化要請や問いかけを入れていく工夫が、大人側に必要である。

6. まとめ

(1) 模倣的関わりが視覚障害を併せもつ重複障害児に及ぼす効果

① 大人の模倣的関わりによって、他者の自分に対する注意を明確に意識できるため、子どもに快情動が引き起こされる。

大人の模倣的かかわりは、子どもにとってポジティブな感情を引き起こす働きかけであり、そのことが情緒や行動の安定にも影響を及ぼすと言える。この効果は模倣的かかわりを行っているときにのみ得られるものではなく、継続的に行うことによって、さらに子どもに情緒の安定をもたらす、他の場面にもその効果が波及する。

特に人の視線によって「人から見られている」ことを確認しにくい視覚障害を併せもつ障害児にとって、大人から注目されている、大人に見守られている安心感を与える効果があると考えられる。このような経験を積み重ねることが、子どもの情緒の発達を支える基盤となると考えられる。

② 大人の模倣的関わりによって、自分の行動を模倣する他者に対する意識が高まる。

まず子どもは、「自分が行動すると相手が反応する」関係に気づく（随伴性の理解）。このことは、自分が他者にとって、あるいは周囲の環境にとって影響を及ぼすものであるという自己肯定感・自己有用感を生み出すものであり、特に周囲に対して消極的になりやすい重複障害児にとっては、非常に重要なことであると考えられる。

次に子どもは自分の行動と大人の反応との「同一性」に気づく（模倣性の理解）。このことは、自分の行動が変われば大人の反応が変わることという因果関係の理解でもあり、結果（大人の反応）を変えるためには原因（自分の行動）を変えればよいということの理解につながるものである。これは後の伝達手段の調整にとって、重要なことであると考えられる。

模倣的関わりとそうでない関わりがあることは、「他者が時として異なる意図をもつ」ことを明確に印象づける効果があるという可能性が示唆される。

③ 大人の模倣的関わりによって、コミュニケーション行動が増加する。

1つ目の効果は、ターンテイキングが成立することである。大人の模倣的関わりによって、子どもは大人が自分の行動に随伴することに気づくと、自分が行動した後に大人の行動を確かめるようになる。このことによって、子どもの行動が区切れ、自然発生的に「子どもの番」「大人の番」という交互性が確立する。

2つ目に、大人の模倣的関わりは、子どもに自分の伝達手段の効果を知る機会を与える。

例えば、こどもが無意識に行っていた行動を、子どもにフィードバックする効果があると考えられ、こどもが自分の何気ない行動がコミュニケーションにおいて有効な手段であることを学ぶ機会となる。

視覚障害児は身ぶり動作などが可能であっても、それをコミュニケーションにおいて活用しきれないことが傾向があるとされている。模倣的関わりは、子どもが自分の動作がコミュニケーションにおいてどういう効果を持つのか、どのように使うと有効なのかを学ぶ実践的な機会となる。

(2) 重複障害児への模倣的関わりの実践的課題

- ① モダリティを変えた又は複数のモダリティに働きかける工夫、
- ② 子どもが有効な行動を始発することに対する支援
- ③ 適度な明確化要請や指示や問いかけ
- ④ パターン化しないための配慮
- ⑤ 子どもの行動の中から「模倣すべき行動」を峻別すること

〔引用文献〕

- 麻生武(1980) 子どもの他者理解—新しい視点から—. 心理学評論, 23, (2),135-162
- 別府哲(2001) 自閉症幼児の他者理解. ナカニシヤ出版
- Hobson, R. P.(1993) Autism and the development of mind. Psychology Press 心の発達と自閉症 「心の理論」を越えて. 木下孝司 (監訳) 学苑社
- 木下孝司(1987) 乳幼児における要求伝達手段の調整過程 —聞き手からのフィードバックとの関連で—. 教育心理学研究, 35, 4, 71-76
- 大井学(1992) 大人との交渉を通じた重度精神遅滞児の前言語的要求伝達の改善. 特殊教育学研究, 30, (2), 33-34
- 大井学(1994) 子供の言語指導における自然な方法：相互作用アプローチと伝達場面設定型指導, および環境言語指導. 聴能言語学研究, 11, 1, 1-15
- 大井学(1994) 大人による要求身ぶりの模倣が前言語期の重度精神遅滞児との交渉に及ぼす効果. 特殊教育学研究, 31, (4), 1-10
- 小椋たみ子(2002) 自閉症児の模倣とコミュニケーション. 発達, 92, 9-15 ミネルヴァ書房
- Stern,D.N. (1989) The interpersonal world of infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology 小此木啓吾・丸田俊彦 (監訳) 乳児の対人世界. 岩崎学術出版社
- 竹田契一・里見恵子(1994) 子どもとの豊かなコミュニケーションを築く—インリアル・アプローチ. 日本文化科学社
- Trevarthen,T. (1979) Communication and cooperation in early infancy : a description of primary intersubjectivity Before Speech, Cambridge University Press 早期乳児期における母子間のコミュニケーションと協応：第一次相互主体性について. 鯨岡峻 (編訳著) 母と子のあいだ—初期コミュニケーションの発達— pp. 69-101 ミネルヴァ書房
- 辻あゆみ・高山佳子(1999) 障害児における他者の意図理解と模倣. 特殊教育学研究, 37, (1), 49-57
- Warren, D. H. (1984) Blindness and Early Childhood Development. American Foundation for the Blind 山本利和 (監訳) 視覚障害と発達. 二瓶社

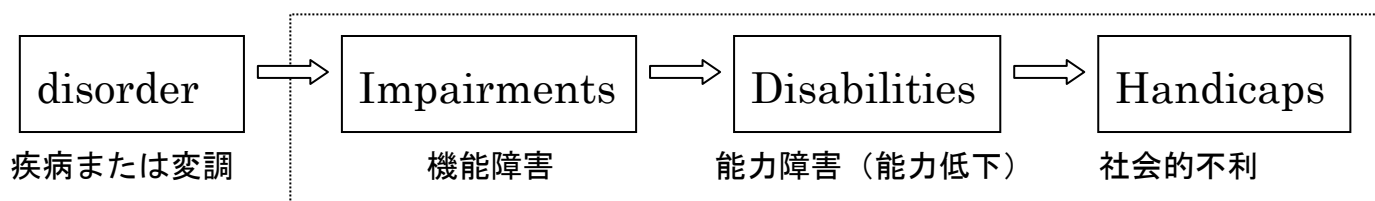
「しょうがい」って何だろう — よりよい生活を送るために —

東京都立小平養護学校

教諭 田中 美成

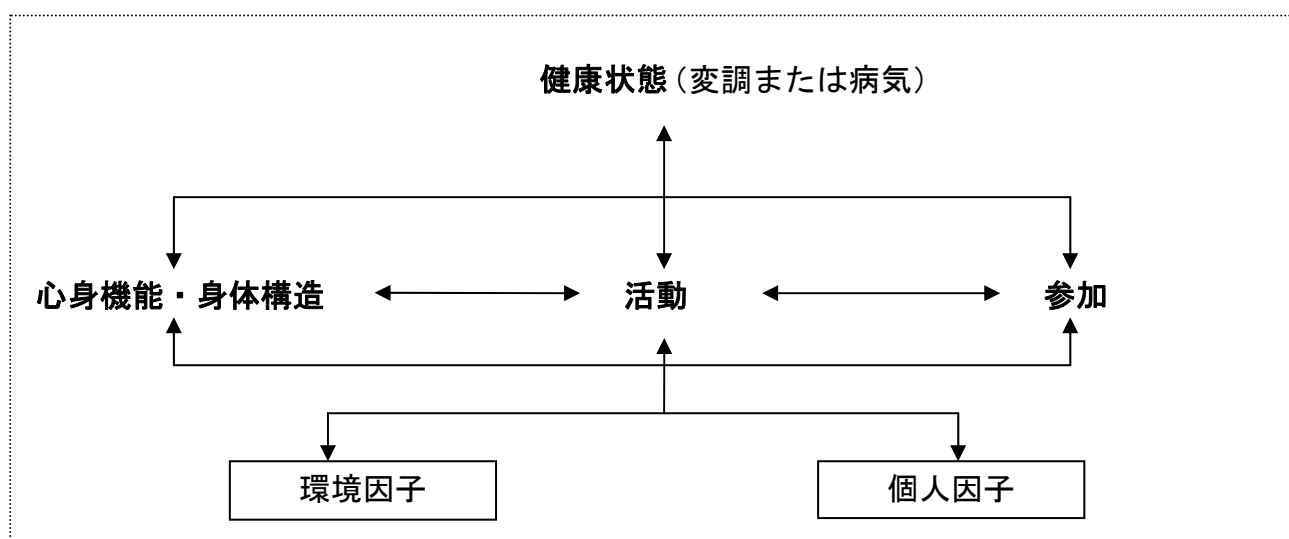
I. 障害の捉え方

● 国際障害分類 (WHO : I C I D H 1980)



- ・ 個人の問題だけだろうか？
- ・ 矢印は一方通行だろうか？
- ・ 「できない」ことに視点を当てた分類。

● 国際生活機能分類 (WHO : I C F 2001)

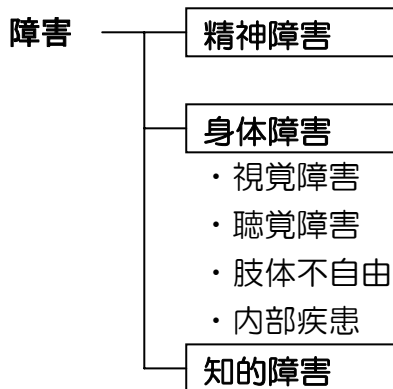


- ・ 機能障害、活動制限、参加制約は、包括的に「障害」と要約される。
- ・ 人の生活機能と障害は、健康状態と背景因子（環境因子、個人因子）とのダイナミックな相互作用。
- ・ 活動 (activity) とは、課題や行為の個人による遂行のことである。
- ・ 参加 (participation) とは、生活・人生場面への関わりのことである。
- ・ 活動と参加 : 能力と実行状況とに分けて評価する。

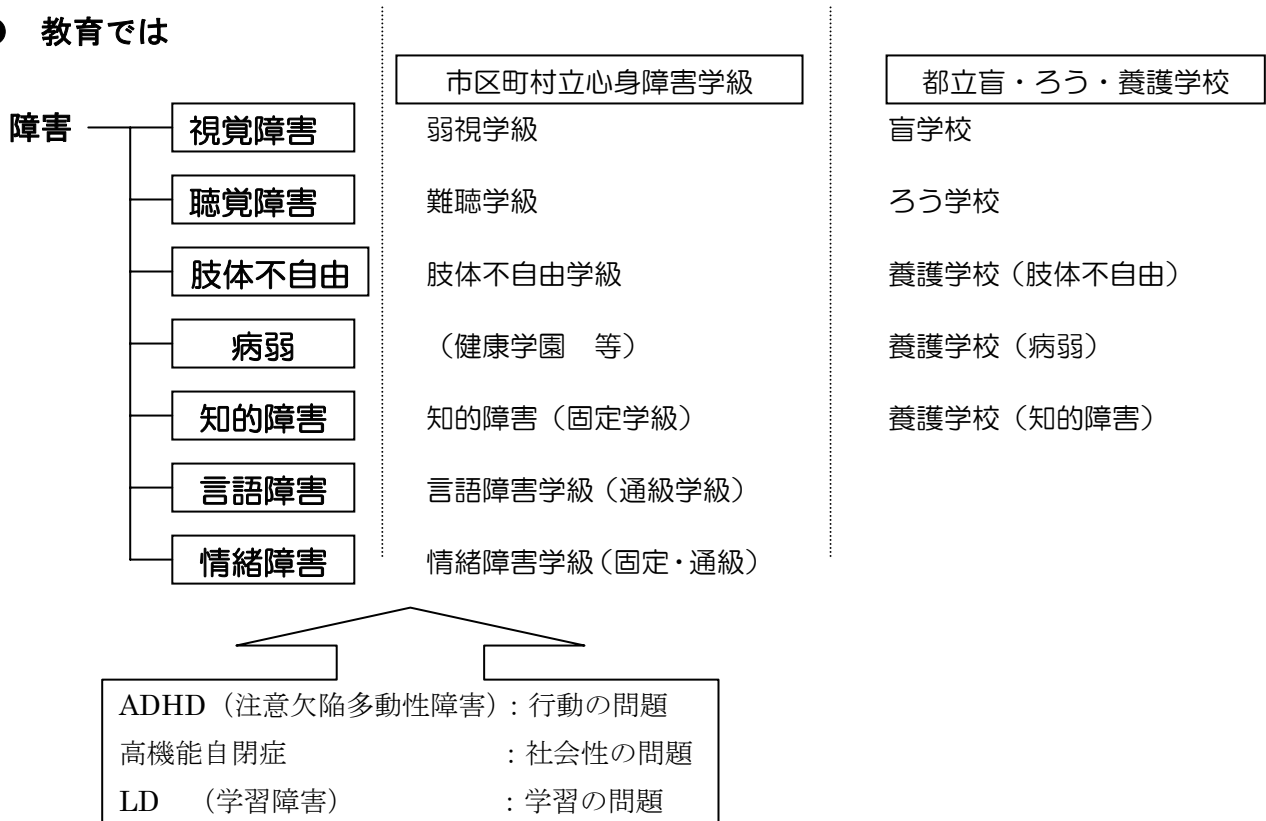
※ 活動や参加に対しては、社会環境（「人」という環境も含めて）が、促進的にも阻害的にも働く。

II. 「障害」の分類

● 福祉では



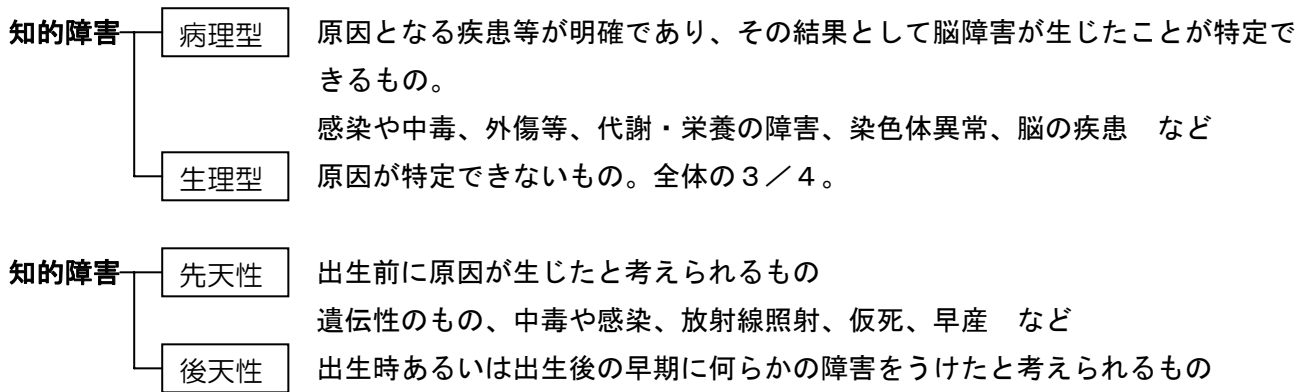
● 教育では



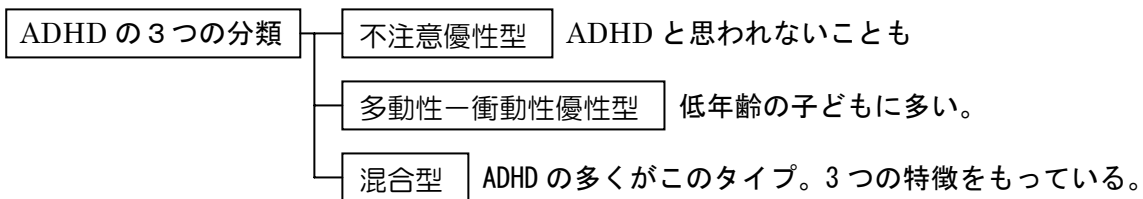
● それぞれの障害の理解

1 知的障害（DSM-IV：アメリカ精神医学会による分類）

- ・明らかに平均以下の知的機能（知能テストでIQ70（75）以下。全般的な遅れ）
- ・適応機能の欠陥または不全が2つ以上の領域（意思伝達、自己管理、家庭生活、社会的／対人的技能、地域社会資源の利用、自律性、発揮される学習能力、仕事、余暇、健康、安全）
- ・18才未満の発症。



2 ADHD (注意欠陥/多動性障害)



- ・原因は、前頭葉の機能障害の可能性が指摘されている。→ 育て方の問題ではない
- ・薬によって、改善することがある。(治癒ではない。行動上の問題が軽減される)

3. LD (学習障害)

基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難をしめす。

- ・知的障害とは区別するべき。
- ・環境が要因ではなく、中枢神経系の機能障害と思われる。

4. 自閉症

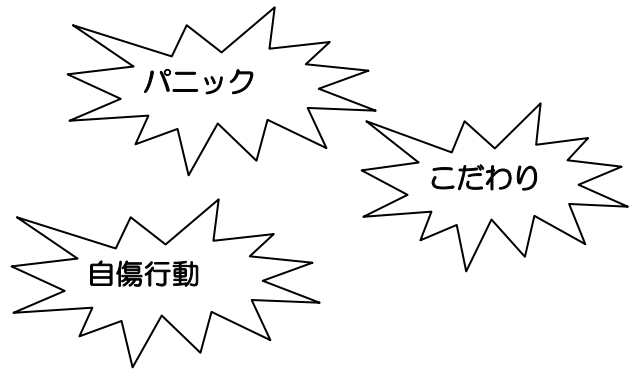
- ・社会的相互交渉における質的な障害
- ・コミュニケーションにおける質的な障害
- ・固執性、反復性・常同的な行動様式

- ・脳の器質的・機能的な障害と思われる。現在は、扁桃体説が有力説の一つ。
- ・「カテゴリー」ではなく、「スペクトラム」(連続体)という考え方。
- ・知的障害がない場合と知的障害をあわせもつ場合がある。

- ※ 高機能自閉症 : 自閉症の診断基準を満たし、知的障害がないもの (IQが70以上のもの)
- ※ アスペルガー症候群 自閉症の診断基準の中で、言語コミュニケーション発達の障害が認められない状態、とされている。
- ※ 広汎性発達障害

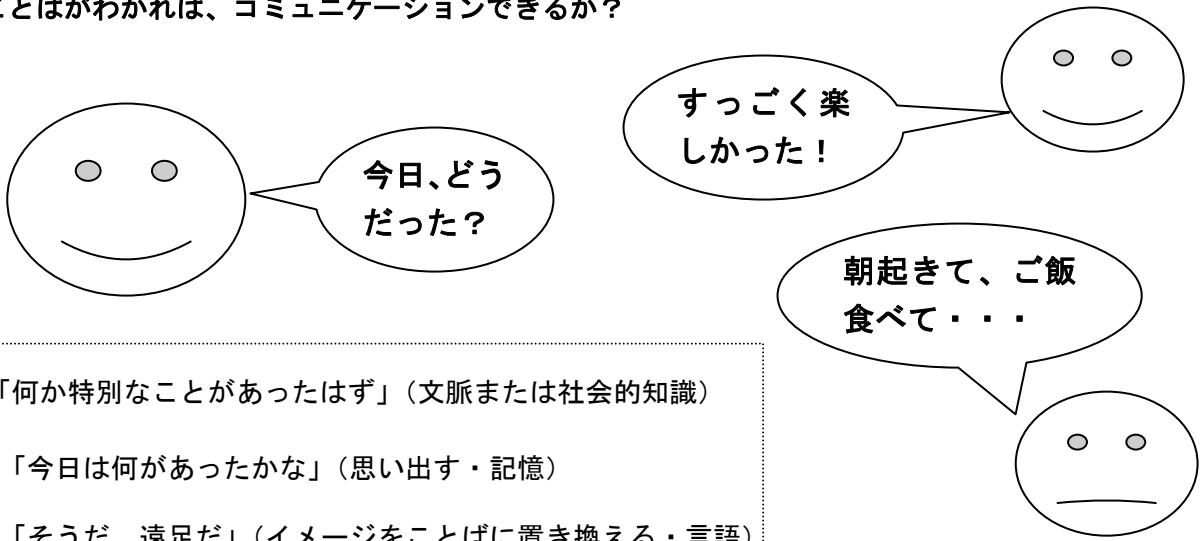
● **自閉症の人がよくもつ特徴** (だれもが必ずもつということではない)

- ・ コミュニケーションで相手の言いたいことが分からない
- ・ 時間的・空間的見当識の問題
- ・ 人の顔が見分けがつかない、覚えられない
- ・ 睡眠障害
- ・ 感覚の異常 → 過敏と鈍麻 あるいはゆがみ
 - 音への過敏
 - 味覚・舌の感覚 → 偏食
 - 触覚 → 不可解な行動のもととなることも
 - 視覚 → 好きな物へのこだわり
- ・ とっさの対応ができない
- ・ 易疲労性
- ・ 時間や活動の優先度などを考慮して、自分の行動を調整する
- ・ 耳で聞いたことよりは、目で見たことが、覚えやすかったり理解しやすかったり、自分の行動のための情報としやすい。



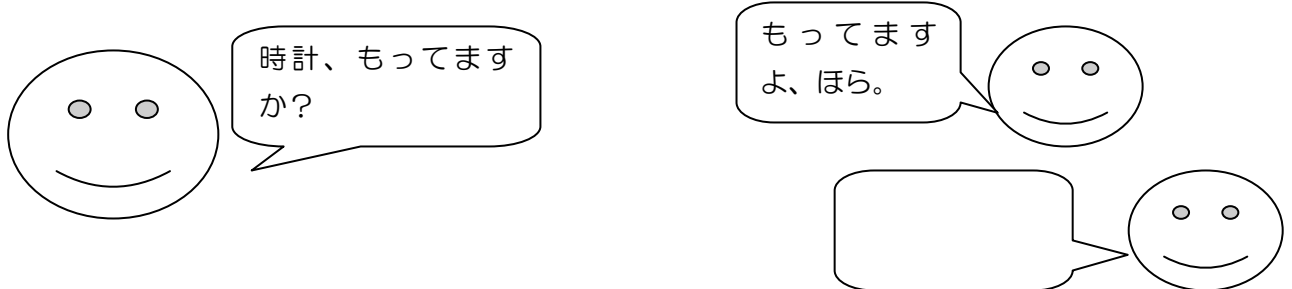
Ⅲ. コミュニケーションとは

● **ことばがわかれば、コミュニケーションできるか？**



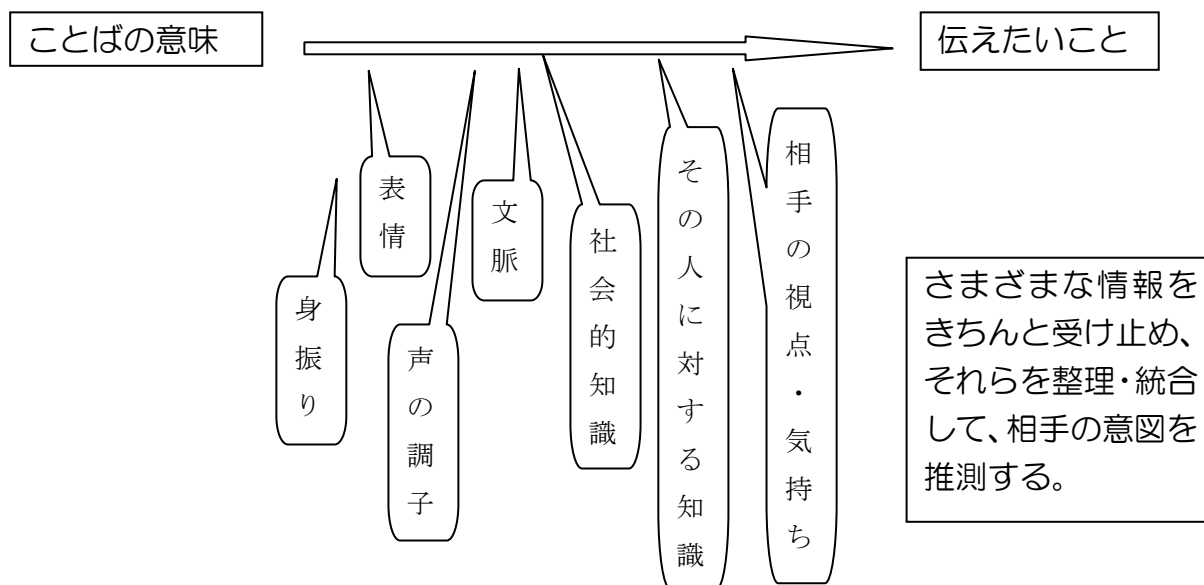
- 「何か特別なことがあったはず」(文脈または社会的知識)
- 「今日は何があったかな」(思い出す・記憶)
- 「そうだ、遠足だ」(イメージをことばに置き換える・言語)

● **「オモテ」の意味と、「ウラ」の意味**



- ※ 食卓で「お塩ある？」
- ※ 「お友達と仲良くできる？」
- ※ 「何やってるの！」
- ※ 「ばか」
- ※ 「あなたは？」

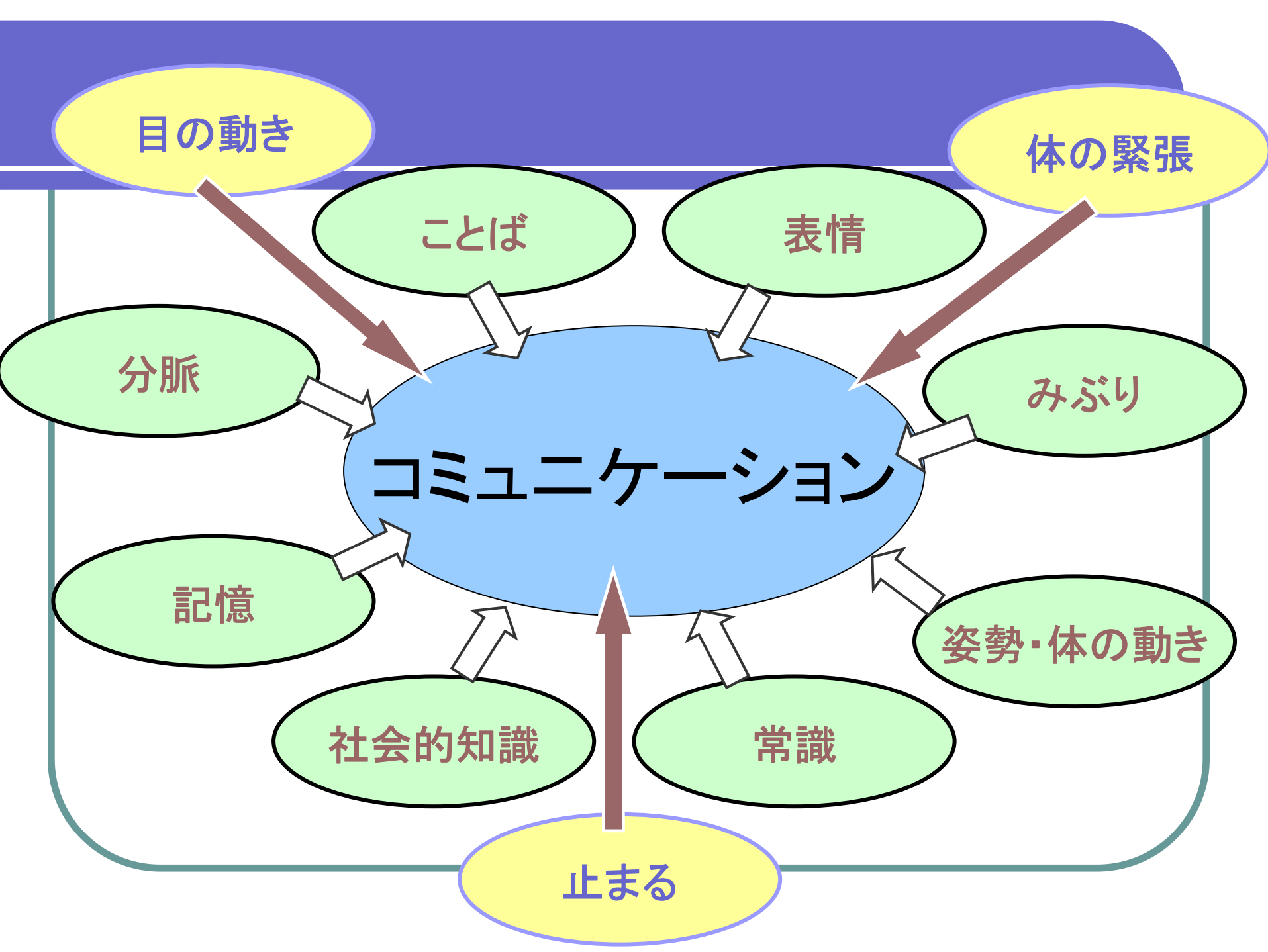
● 「ことばの意味」と、その人が伝えたいこと(意図)は違う。



● こんなことも、コミュニケーションに必要なこと・含まれること

- ・人と目と目を合わせられる(アイ・コンタクト)
- ・人の表情の違いがわかる。表情から相手の気持ちが予想できる。
- ・相手に言いたいことを理解するのに、表情や身振りや声のトーンなどの情報を利用できる。
- ・自分の言いたいことを、身振りや表情等を交えて、効果的に、より簡単に伝えられる。
- ・自分が見ている物・考えていること・知っていること・好きなことと、相手が見ている物・考えていること・知っていること・好きなこととは、「違うのだ」という前提の理解。
- ・相手との適正な距離
- ・場面にあったことばづかい、服装、行動
- ・自分が分かったら、「わかった」ということをもう一度相手に伝えなければならない。

小低ブロック ケース会議



目の動き

体の緊張

ことば

表情

分脈

みぶり

コミュニケーション

記憶

姿勢・体の動き

社会的知識

常識

止まる

昨日、どうだった？

すごく楽しかった！

「何か特別なことがあったはず」
(分脈、または社会的常識)

「昨日は何があったかな」
(思い出す、イメージする、記憶)

「そうだ、遠足だ！」
(イメージをことばに置き換える: 言語)

朝起きて、
ご飯たべて…

ことばの意味

伝えたいこと

分脈

表情

その人に対する知識

声の調子

相手の視点

身ぶり

社会的常識

コミュニケーションの失敗例 ①

休み時間に校庭で遊んでいると、A君にほうにドッジボールのボールが飛んできました。

友だち「おーい、そっちにボールが行ったぞー」
(とってくれ)

Aくん (ボールが来たよと親切に教えてくれた)
ボールを関係ない方に蹴る

友だち「なにすんだよー。ばか！」

コミュニケーションの失敗例 ②

会社で上司から

上司 「この資料、明日までに作れるか？」

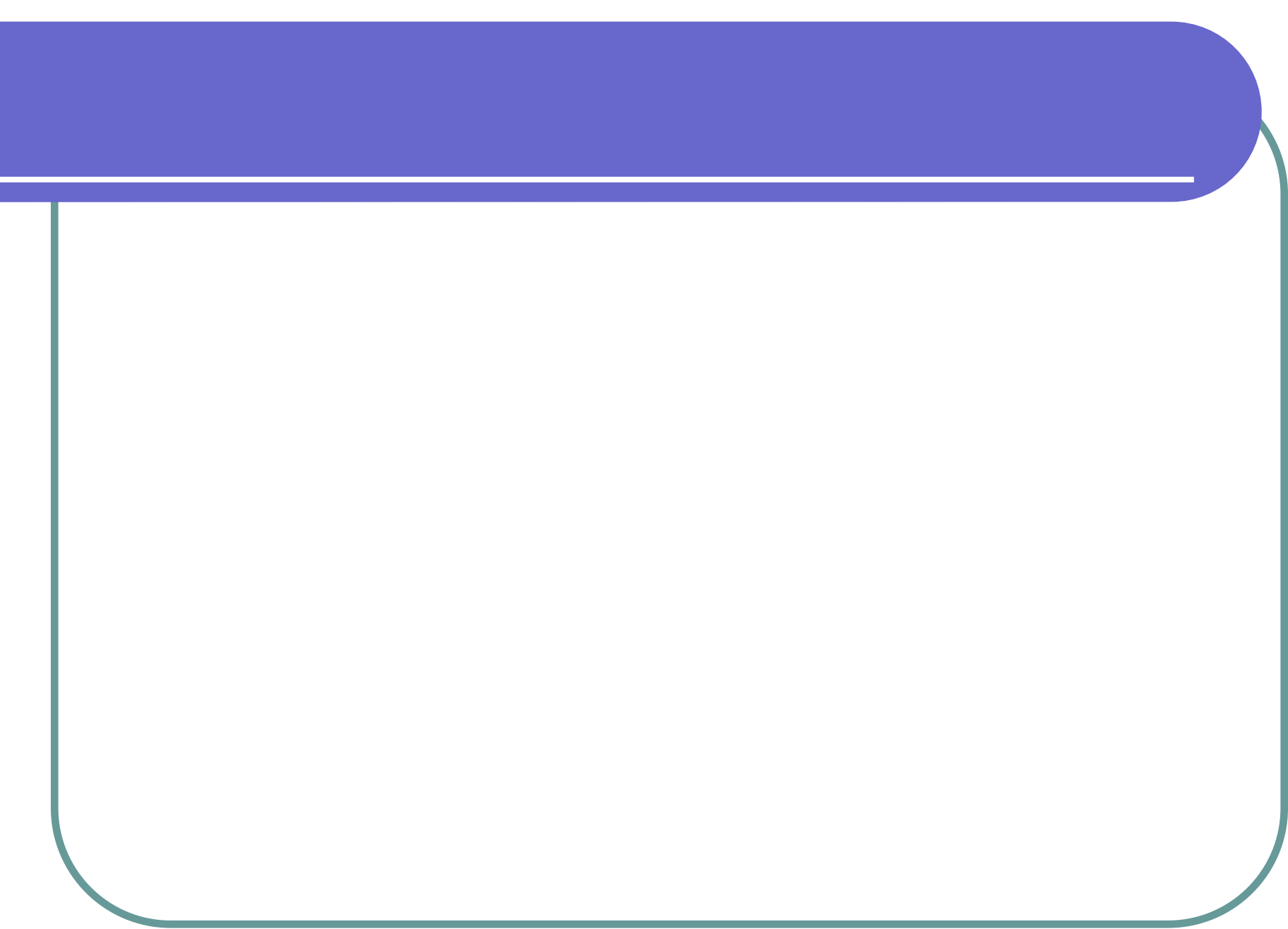
Bさん「作れます」

上司 「資料を明日までに作って」

Bさん「作れるかどうか聞かれたが、頼まれなかった。」

やりとりでトラブルになりやすい 子どもとのコミュニケーションの工夫

- ① 「言葉の意味」と「言いたいこと」を一致させる
- ② だめなことを教えるのではなく、やるべき事、言うべき事を具体的に教える。
- ③ 言葉の中に「推測」が必要な部分を極力つukらない。



一番がいい！

- ① 「じゃあ、どうぞ」
- ② 「また？だっていつも一番じゃない」
- ③ 「今日は一番いいよ。明日は△△くんね。次は◇◇くんにしてよう」
- ④ 先に「今日は〇〇の順で行きます」と決めて伝えておく。
- ⑤ 無視する。

「なんだよー。なにすんだよー」

- ① 「●●くん！」
- ② 見なかったことにする。
- ③ 「叩いちゃいけません。どうして叩いちゃいけないか分かる？なぜかというと・・・」
- ④ 同じ行為を本人にやり返す。
- ⑤ 解決方法を一緒に考える。「じゃんけんにする？」「1個ずつにする？」

「あははは～、泣いてる泣いてる、
おっかしい～」

- ① 「何で笑うの？意地悪だね～」
- ② 「どうしたの？」「何があったの？」と普通に聞く。
- ③ 一緒に慰めに行く。

「なんだよ。うるさいな。もうやだ。
明日から学校来ない」

- ① 収まるまでノータッチ。無視する。
- ② 「いつまでしゃべってんの。いい加減にしないさい。」
- ③ 近くに行って声をかける。
「なにになに？」「どうしたの？」
- ④ 「うるさいなあ。声が大きいよ～」とぼやく。
- ⑤ 言葉を真似して返す。

「だめだめ。まってて。一番は清瀬チーム。
「〇〇くんはあっち。◇◇君の隣に座る。」

- ① 「決めるのは誰？」
- ② 「ここがイヤならやらなくていいから」
「じゃあ、ずっとそこにいれば」
- ③ 「ルールは何だっけ」
- ④ 準備ができたなら、チームで揃って出発
ね。」
「準備ができた人から座っていいよ」

やりとりでトラブルをおこしやすい 子どもへの基本的スタンス

- ① 自尊心を傷つけない。
- ② 「言われてやる」「怒られてやる」のではなく、
「自分で考えてやる」「自分でえらんでやる」

怒りにどう対処するか

- ① 怒りの納め方を教える
- ② 怒りのよりより表し方を教える

※ 怒らない事を教えるのではない。

※ 社会的に受け入れられるやり方を具体的に教える。

東村山市心身障害児ケア担当者連絡会

小平養護学校現状と これからの特別支援教育

2005/11/8

東京都立小平養護学校

特別支援教育コーディネーター 田中 美成

本日の内容

- 小平養護学校の紹介
 - ・学校の概要紹介
 - ・子どもたちのようす
 - ・進路について
- 就学に関するシステム
- 特別支援教育

小平養護学校の紹介

- 肢体不自由児のための養護学校

盲学校

ろう学校

養護学校(肢体不自由・知的障害・病弱)

- 小学部・中学部・高等部

- キーワード 「幅広い」
「バラエティ」

小平養護の学区域

武蔵野市（JR中央線より北側）

三鷹市（JR中央線より北側）

西東京市（ほぼ旧田無市）

東久留米市（全域）

東村山市（西武国分寺線より東側）

小平市（全域）

清瀬市（全域）

小金井市（JR中央線より北側）

国分寺市（JR中央線より北側）

カバーするエリアの広さ

学習する「場」「年齢」の広さ

本校

自宅

秋津療育園

国立精神・神経センター

武蔵病院

小学部

中学部

高等部

在宅訪問部

小学部

中学部

高等部

小学部

中学部

高等部

児童・生徒の実態の幅広さ

身体機能

ねたきり



歩く・走る

知的発達

乳児期段階



年齢相応

食事の形態

液体の注入



年齢相当

表現手段

表情・泣き



年齢相当

教育課程

準ずる課程

道徳

各教科

国語

算数

生活(理科・社会)

音楽

図工

体育……

特別活動

総合的な学習

※ 自立活動

知的障害 代替課程

道徳

各教科

国語、算数……

日常生活の指導

遊びの指導

生活単元学習

・

・

特別活動

総合的な学習

※ 自立活動

自立活動を中心とした課程

道徳

各教科－自立活動

健康の維持

心理的な安定

環境把握

身体の動き

コミュニケーション

・

・

総合的な学習

特別活動

グループ編成

3学年を縦割りにし、
学習課題に応じた学習グループを設定

	グループ名	知的発達	運動発達	人数
自立活動	おひさま	大人と1対1の関係 「今・ここ」での学習 五感をフルに使う	座位未獲得	5人(3)
	ぐんぐん		座位・移動可	8人(4)
	つばさ	大人を介して友達と 目の前にないものも 象徴機能を使って	座位未獲得	4人(3)☆
あおぞら	座位・移動可		8人(4)	
知的代替	のびのび	基礎的な概念	さまざま	15人(7)

11月8日現在

☆途中転出児童があったため

こどもたちのようす

(9)がわ (9)にち (12)よび

(10)じ(10)ぶん

すじ (18) (107)

()じ()ぶん

すじ () ()

きゅうにゅうをした じかん

(9)じ(37)ぶん ~ (9)じ(47)ぶん

きゅういんをした じかん

(9)じ(77)ぶん 1

(9)じ(45)ぶん 2

(10)じ(19)ぶん 3

(11)じ(35)ぶん 4

(12)じ(07)ぶん 5

(17)じ(20)ぶん 6

()じ()ぶん

()じ()ぶん

()じ()ぶん

()じ()ぶん

()じ()ぶん

()じ()ぶん



就学に関するシステム

市の就学相談

面接、行動観察、医師の診断、
心理・知能テスト、就学前施設
等からの情報の収集・・・

- 子どもの教育ニーズの把握
- 必要な教育の場はどこか？

都の就学相談

面接、行動観察

- 適切な学校はどこか？

学校の就学支援

体験入学
一日入学
入学説明会 等

- 具体的指導のために必要な情報の収集
- 学校生活に対して具体的イメージをもたせる

小平養護の就学移行支援

4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
----	----	----	----	----	-----	-----	-----	----	----	----

学校見学・相談(必要に応じて授業体験)

各市および東京都就学相談

入学予定

就学前施設での観察

体験入学

一日入学

説明会

入学

個人面談

就学前施設との引き継ぎ

「就学前」と「入学後」

「統合保育でとても成果が上がった」

= 小学校でもやっていける……？

- 「小学校」と「園」との違い

5分の休憩時間にトイレをすませる……

移動・着脱・食事・身辺処理は、「学習内容」か？

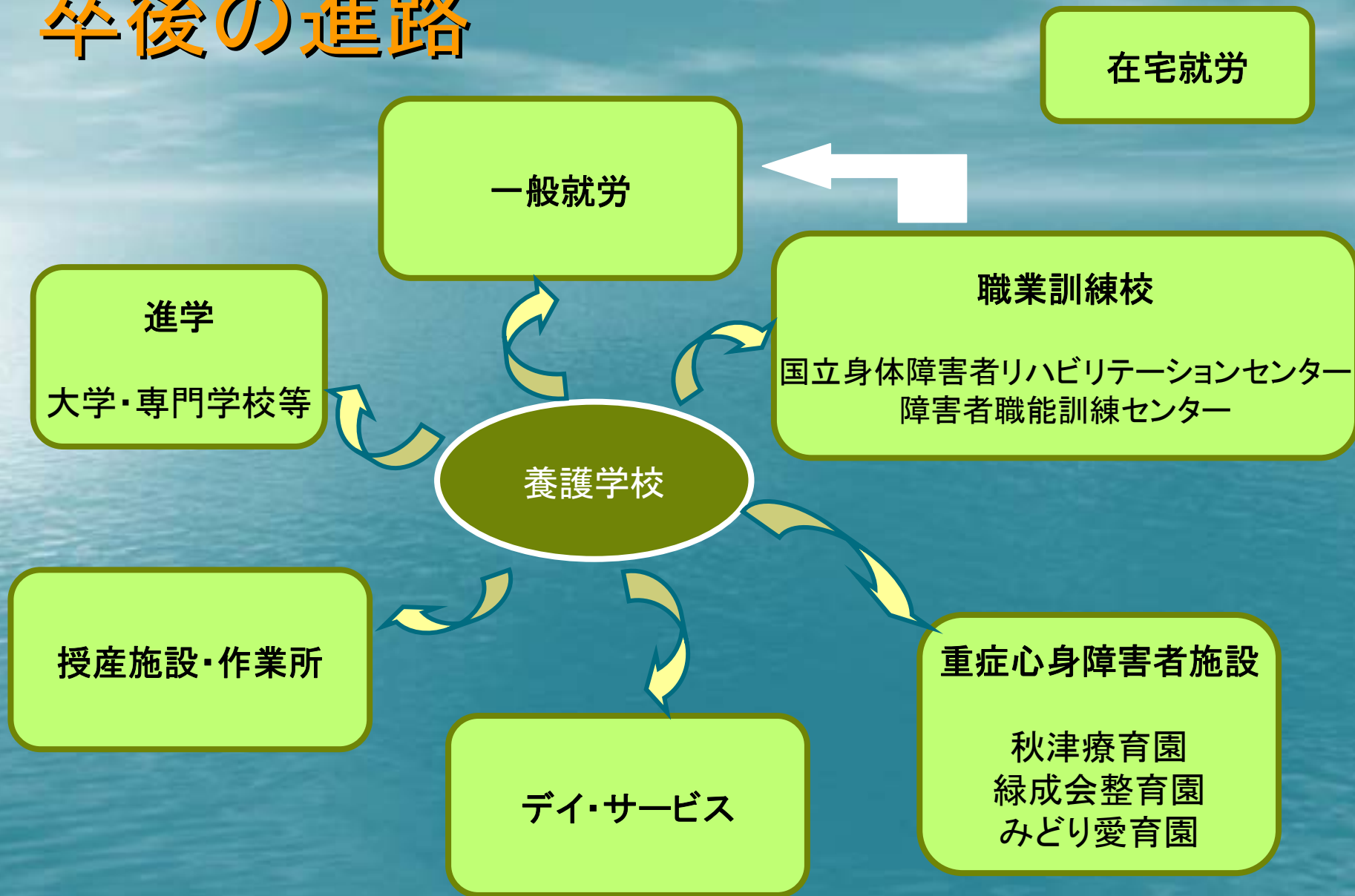
「机」と「椅子」の生活

「学習指導要領」

肢体不自由児が通常学級に通うときに 考えたいこと、支援したいこと

- 「通常学級」に入れば、「自立」に近づくのか？
- いつも「手伝ってもらおう」生活で、自己肯定感・自己有用感を育てられるか？
 - その子の役割、その子の居場所を！
 - 障害児の友達を！
- その子が「できない」のか、環境が「できなくさせている」のか。
 - 持っている能力を生かせる環境設定を！

卒後の進路



進路指導

- 進路実習
 - ・校内実習
 - ・職場実習
- 総合的な学習の時間
- 生活全般を通して

卒後にむけて、つけたい力

- 身辺自立？(ADL)
- 学力？
- 健康・体力？
- コミュニケーション能力

あいさつ

自分の意見をしっかり表現できる

- 責任感
- 作業能力

遅くてもいい、少なくともいい、確実に

特別支援教育とは

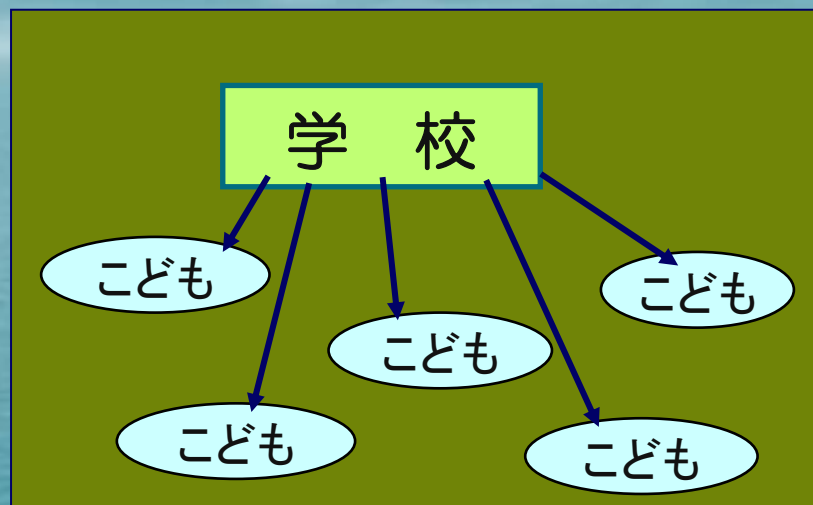
- 「教育の場」 心身障害学級・盲ろう養護学校
→ 個々のニーズに応じて

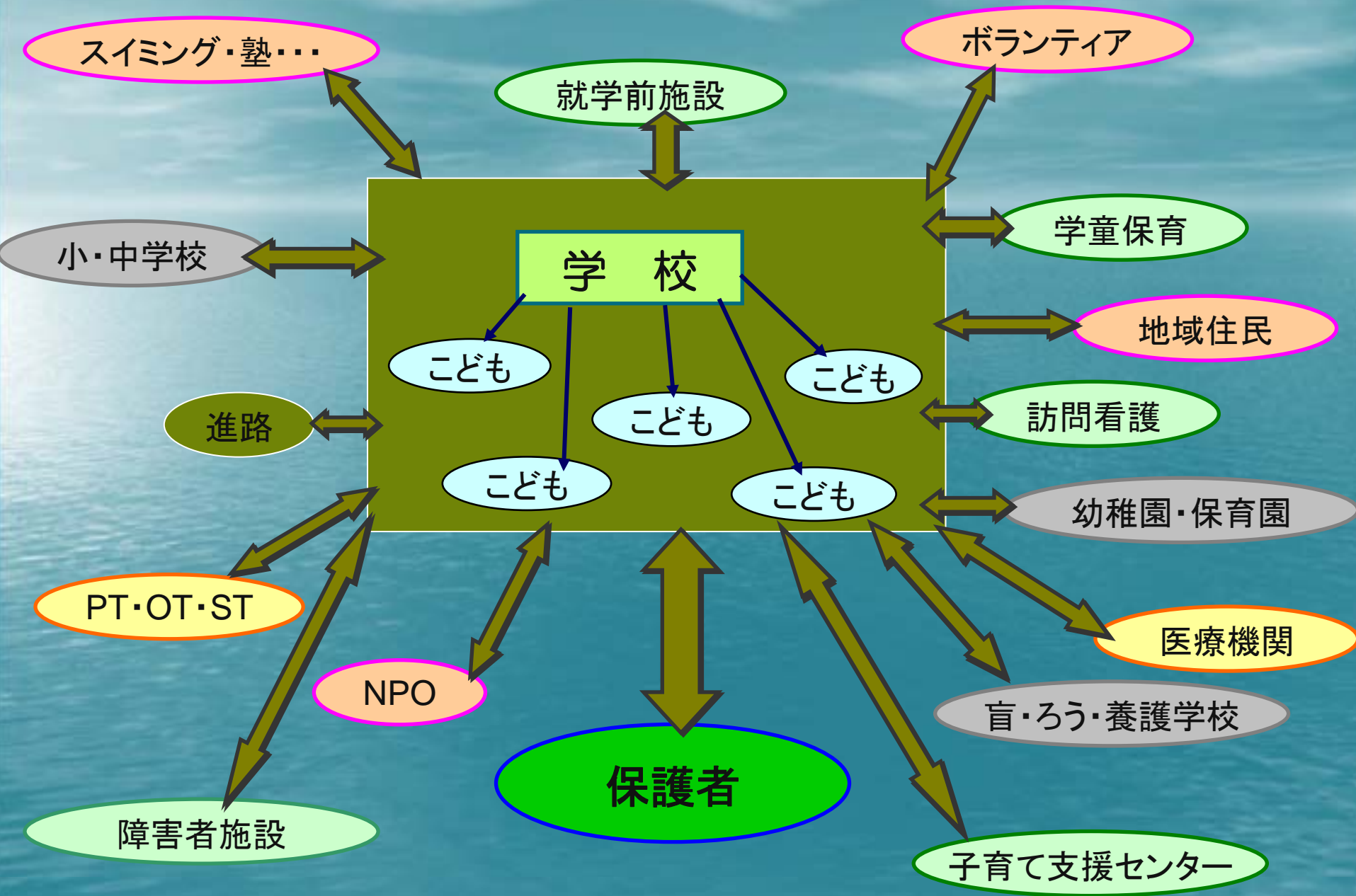
- 障害の種類

知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・
聴覚障害・情緒障害・言語障害

→ + LD・ADHD・高機能自閉症

- ★ 個々のニーズに応じて
- ★ ライフスパンを見通して(生涯にわたって)
- ★ 関係機関の連携





関係機関・地域との3つのつながり方

- 学校の力を地域へ

学校の人材、施設・設備、教材・教具、情報、経験 に基づいたノウハウ等を地域で活用してもらう

- 地域の力を学校へ

他機関の専門性を学校に
居住地校交流

- 学校と地域が力を合わせて

さまざまなイベント

個別の支援計画 …それぞれの役割分担と協力

学校の力を地域に — 地域支援活動

教育講演会

年3回実施

- ・乳幼児対象
- ・学齢期対象
- ・進路・成人期、障害者問題

★ 地域への情報提供活動

他職種向け学習会(8/29)

- ・肢体不自由児に関わる保育士・看護師・教員・指導員・介助員等他職種向け
- ・概論、実技、実践報告、教材・教具等の紹介

★ 地域への情報提供活動

小平養護学校

教育相談

- ・障害児や発達のがかりな子どもの相談
- ・電話相談、面談
- ・文献や他機関・団体の紹介

★ 地域への相談活動

★ 地域への情報提供活動

校内研修会の開放

- ・摂食指導研修会など。
- ・一部の個人情報等に関わらない研修のみ。

★ 地域への情報提供活動

巡回相談

- ・肢体不自由児のいる保育園、幼稚園、小中学校、学童保育などに対して。
- ・施設と保護者の要望・了解の元

★ 地域への相談活動

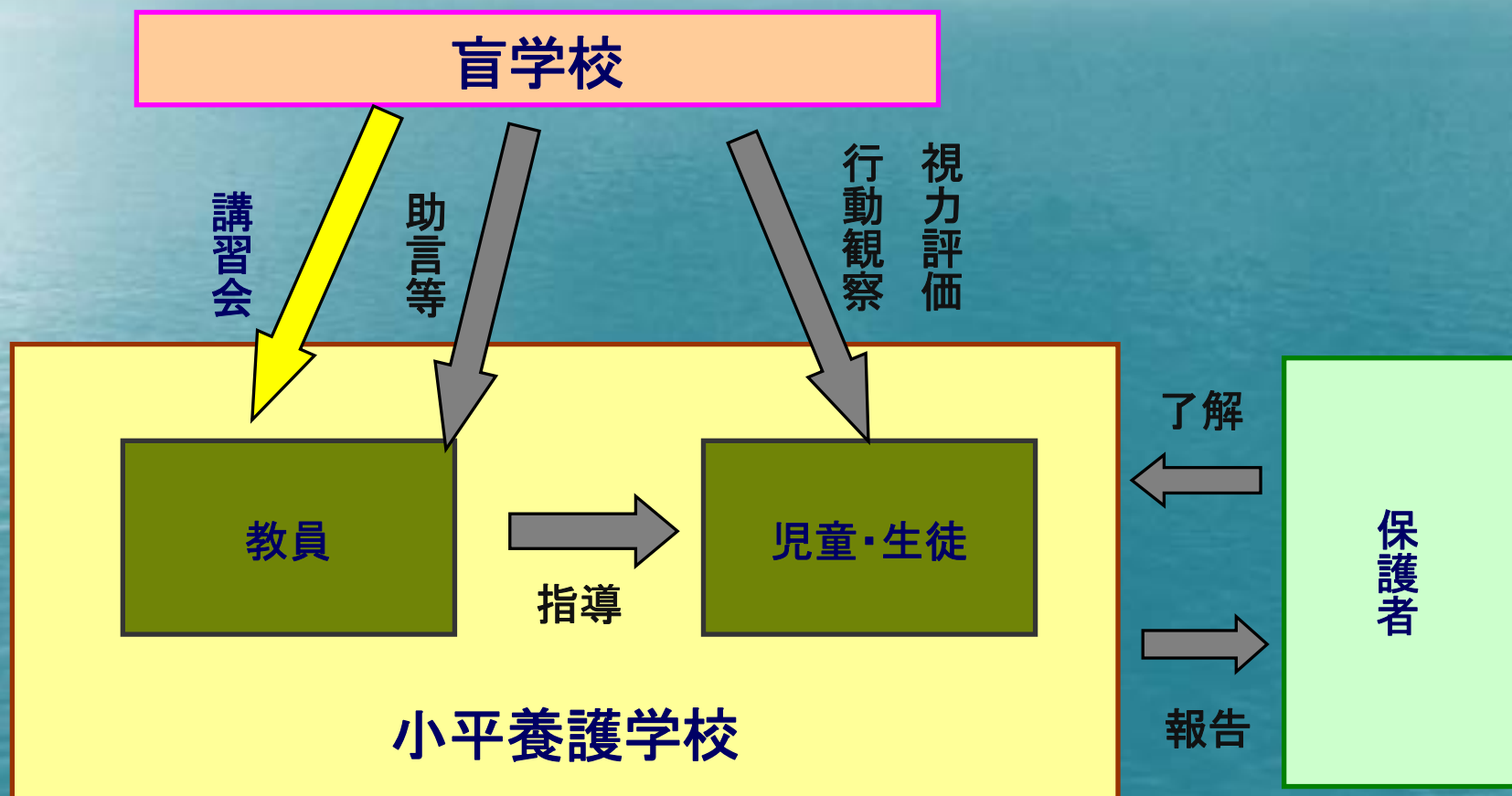
★ 地域への情報提供活動





地域の力を学校に

例) 盲学校との連携



地域と学校が協働して 「個別の支援計画」

例) 保健所、NPO事業所、学校の連携

- 事例 医療ケアの必要な小学部児童
- 他機関からの支援を受けて生活
 - 医療 主治医、保健所、訪問看護師
 - 福祉 ヘルパー(居宅サービス事業)
 - 教育 小平養護学校
- 3領域のケース会議を実施 (保護者の了解のもと)
ヘルパー事業所・訪問看護師の学校訪問、学校側の訪問看護見学の上で
- 目的 情報の共有化と役割分担
 - ・保護者の医療行為の問題点と支援内容、支援の中心者
 - ・子どもとのコミュニケーション方法の共通理解
 - ・医学的見解の必要な問題点のまとめと今後の主治医との連携

地域との連携から得られたもの

- **こどもの立体像が浮かび上がる**
「山梨からみた富士山」と「静岡から見た富士山」
学校生活では見られない長所・短所
学校生活でしか見られない長所・短所
- **学校の長所・短所、新たな視点**
- **学校でしかできないこと、学校ではできないこと**
- **保護者の安心感**

