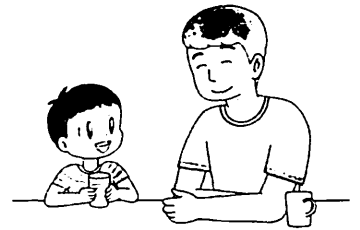


子どもにわかりやすい伝え方 —知的障害のある子とのコミュニケーション—

知的障害のある子どものことばやコミュニケーション能力を、単純に「遅れている」だけと捉えていいのでしょうか？ 発達の順序性にはありますが、彼らにとってわかりやすいこと、わかりにくいことを把握した上で、年齢相応の関わりをしていくことが大切です。今号では、子どもにわかりやすい伝え方をするために、大人が知っておきたいこと、配慮したいことを学びます。



知的障害のある子どもと関わる大人が知っておきたいこと、配慮したいこと

新潟大学
長澤正樹

皆さんは、会話しているとき、自分の言語表現を意識したことがありますか。私が自分自身の言語表現を確かめたところ、文法の誤り、曖昧な表現、 unnecessaryな繰り返しなど、実に不正確な日本語であることに気づきました。うれしいことに、聞き手は私の意図を理解しようとしてくれるため、不正確な表現でも何とか伝わるんですね。しかし、知的障害や自閉症の子どもたちに対して語るときは、不正確な表現では彼らが困ります。では、どういうことに気をつければよいのでしょうか。

1 知的障害の特性を理解し、特に配慮した対応

ここでは、知的障害の三つの特性と、特性への対応を述べます。

(1) 認知機能の発達の遅れ、弱さ

具体的には、記憶の弱さ、抽象的思考の困難さ、既知の知識を活用して新たな問題解決をはかることの困難さなどがあげられます。そこで、記憶の負荷をかけないこと（話を短く、必要な情報量にとどめるなど）、具体的な表現を心がけること、知っている知識を確認して、新たな情報を提供すること等の支援が求められます。

(2) 精神発達の遅れ

知的機能の弱さや遅れがあるということは、精神発達に遅れがあることを意味します。同年齢の子どもに比べて、理解したり表現したりする力が未熟であると言えます。そこで、話す内容や求める表現の仕方は精神年齢を考慮してきめます。注意したいことは、この子らを赤ちゃん扱いするのではなく、わかりやすさの目安として精神年齢を



活用するということです。

(3) 学習された無力感

次は筆者の経験です。知的障害特別支援学校の中一のある生徒が、自分の意見をなかなか言わないので本人に問い詰めたところ、「だって、言うところ、言われるんだもの」という答えが返ってきました。知的障害の子どもは、小さい頃から他の子と同じようにできなかつたり失敗経験が多かつたりすることから、自ら積極的に働きかけたり主張したりする力が弱く感じます。そこで、何事もできることから始め、少しでもできたらほめることを常に心がけましょう。このことが、コミュニケーションの意欲の向上につながります。

2 実態把握の方法

(1) 諸検査

子どもの言語理解や言語表出能力の程度、発達段階を調べる方法として、

発達検査、言語発達検査、知能検査があります。

まず発達検査ですが、検査することで子どもの全体的な発達の程度を知ることが出来ます。主な発達検査として、遠城寺式乳幼児分析的発達検査法、乳幼児精神発達診断法(津守式)、新版K式発達検査があります。次に、言語発達検査ですが、言語発達に特化した専門的な検査で、言語理解や表出能力をくわしく把握することが出来ます。主な検査として、国リハ式(SSI法)言語発達遅滞検査、言語発達診断検査(田研出版)があげられます。最後の知能検査ですが、知的能力や精神年齢(精神発達の程度)を把握することが出来ます。主な知能検査は、ウエクスラー式知能検査(幼児・WIPPS I、児童・WISC-IV)、田中ビネー知能検査Vです。

これらの検査から、子どもの言語能力のレベル(発達段階)を見つけ、指導の手がかりとしたり、目標設定の参考にします。専門機関で検査し、子ども

もにあった目標や対応を説明してもらいましょう。



(2) 行動観察

行動観察とは、日常生活の中で、子どもの発語や行動をくわしく観察し記録することです。表1（左側三項目）は、子どもが大人の指示や語りかけをどの程度理解しているか、調べたものです。すべての場面を調べるのではなく、会話やコミュニケーションが求められる場面を選択して実行します。さらに、表2は、子どもがどんな場面でも、どのように訴えているかを調べたものです。この記録に基づき、子どもに理解して欲しいメッセージや、子どもが使えるようになって欲しいメッセージ（目標）をきめることができます。表1（右側二項目）は、子どもに理解して欲しい目標と必要な支援が計画されています。

3 子どもにわかりやすく伝えるためには

(1) 視覚的支援

当たり前のことですが、話しことば

場面	働きかけ	子どもの反応	目標	必要な支援
朝の身支度 ハンカチを入れ忘れている	「ハンカチ、入れて」と指示	ハンカチを探すが見つけられない	引き出しからハンカチを出して鞆に入れる	引き出しにハンカチの絵を張っておく
帰宅時 リビングルームにて	「今日の給食、何だったの?」と聞く	「うんどうかい」と答える	食事のとき、今食べている中で好きなものの料理名を言う	朝食と夕食時、食べている最中に料理を見ながら質問する

表1 言語理解の観察記録と指導計画

場面	子どもの言語行動	大人の対応	結果
トイレから出てきて手洗い場にて	手を洗ってから指導者に両手を差し出す	ハンカチを貸す	ハンカチを受け取って手を拭く
図工の時間。先生が画用紙を配っているとき	「アッ」と言って、ちょうだいのサインを提示する	画用紙を渡す	自分のクレヨンを出して、円を描き始める
自由遊びの時間。プレイルームで	「アッ」と言って棚を指さす	ボールを手渡す	ボールを受け取らずに指さしを続ける

表2 言語表出の観察記録



は話すたびに消えていきます。しかし、視覚的なものは、提示している限り、ずっとそこにあります。そこで、ことばだけではなく具体物を用いたり、絵カードを使用することが言語理解を助けます。また、抽象的概念や形容表現を身振りで教えることもできます。例えば、大きい、小さいを両手を広げたり、縮めたりして伝えることができますね。

(2) 体験を通して

まずは目の前にあるものや、今実行している活動について会話してみましょう。例えば、散歩しながら目にしたものを指さし、「ほら、桜が咲いている」と語りかけたり、親子でクッキーを作りながら、「もう一杯砂糖を入れてね」と指示するなどです。

毎日同じ手順・流れに沿って展開される活動の中で、文脈にあった指示に従ったり質問に答えたりすることで、場面にあったやりとりができるようになるでしょう。表3は食事の場面で想

定されるやりとりをまとめてあります。食事準備で料理を運ぶ指示、片付けで下膳の指示を出していますが、状況や流れから自分が何をすればよいかわかりやすいと言えます。

場面	会話・活動	必要な支援
食事準備	親：「運んでちょうだい」 子：料理を運ぶ 「終わったよ」	料理を指さす 指示通りできたらほめる
食事 団らん	親子：「いただきます」 食事 子：「おかわり」 親：おかわりを与える 親：「今日の給食、何を食べたの？」 子：メニューを答える (略)	おかわりを促すため、 たくさんは盛らない 給食を思い出せるよう、 連絡ノートを準備する
片付け	親子：「ごちそうさまでした」 親：「食器を下げてちょうだい」 子：食器を下げる	食器を指さす 指示通りできたらほめる

表3 食事のスク립ト

(3) わかりやすい表現

子どもにとって理解しやすい表現のためには、主語と述語を明確にすること、できるだけ短い文で語るこ

えたあとで理解したかどうかを確認することが大切です。

(4) 既知の知識の活用

新しい知識や情報を理解してもらうときは、既に知っている知識を活用し、一つ一つ確認しながら話します。ここで動物と動物園を教える例を紹介しましょう。

「ぞうさん知っている?」

「知ってる」

「キリンやライオンは?」

「知ってる」

「そう、キリンとかライオンって、動物って言うんだよ。今度、動物がたくさんいる動物園に行こうね」

(5) 発達段階が未熟だったり、重度の知的障害がある場合

① 教えたいものや活動、様子を一緒に見つめましょう

「○○ちゃん、ほら、見てごらん」のように、まず子どもに注意を促しましょう。子どもがあなたを見てくれたこ

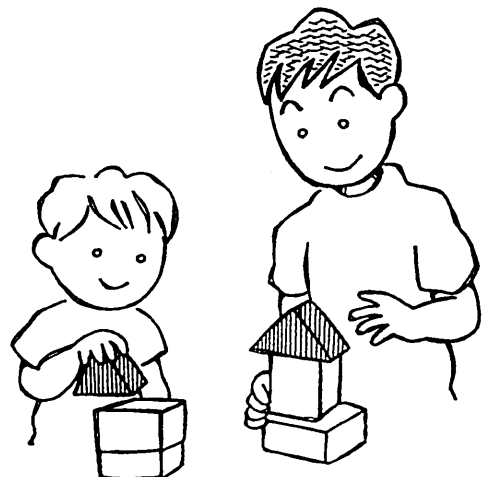
とを確認してから、子どもに見せたいものを取り出したり、子どもに見てほしい行為をやってみせましょう。「これ、ジュースだね」などと、ものの名前を言ってあげることで、子どもはあなたが持っているものがジュースという名前であることを理解するようになっていきます。

② 一緒に同じ動作・活動をしましょう

次は一緒に活動することが大切です。一緒に積み木を重ねる、一緒に手を洗う、一緒におやつを作るなど、お子さんと一緒にできることはたくさんありますね。子どもは大人のまねをすることで同じ活動ができ、指示がわかるようになるのです。

③ やりとりを楽しみましょう

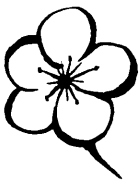
その次は、単に同じ活動をまねしながら繰り返すのではなく、キャッチボールのように、役割を変えてやってみましょう。例えば、はじめは大人がボールを転がして子どもが受け取る、次に役割交代して子どもが転がし大人が受け取る人です。このようなやりとり



を通して、状況や場面にふさわしいことばを学びます。

④ ごっこ遊びを楽しみましょう

ごっこ遊びにはテーマ、シナリオ、役割があります。やりとりが発展した



高度な活動と言えます。シナリオに従って、それぞれの役の子が、その場にふさわしい活動をしたり、お話をしたりします。ごっこ遊びを繰り返すことで、その役の活動やせりふを覚え、より高度な会話理解へと発展します。

4 子どもが意思を伝えられるために

知的障害のある子どもたちも自分の意思を持ち、一生懸命伝えようとしているのです。しかし、自己表現が未熟なためにうまく伝えられず、問題行動になってしまふことがあります。また、養育者が子どもの意図を察して手をかけすぎてしまい、結果として自己表現しなくなる子もいます。そこで、子どもが自ら「話したい」「伝えたい」という気持ちを高め、適切な表現の仕方を教えることが大切です。そのための対応は次の通りです。

(1) 場の設定

ことばを話すのにふさわしい場面や設定を用意して教えることです。言いかえれば、目標としているメッセージを表現するのにふさわしい場面や状況で、しっかりと教えることです。

(2) 自発性を高める工夫

子どもが自らことばを発したい、話したいという自発性を高める工夫をすることです。いちいち大人が「何を言いたいのか」「何が欲しいのか」と言わなくても、状況や文脈から、「訴えたい」という気持ちを高める工夫が大事です。

子どもが欲しい物を子どもの手の届かない棚にあげて置くとか、子どもが何かを要求するために大人に近づいたとき、子どもが自分から何が欲しいか意思表示をするまで何も言わずに待つ、というかわり方があります。さらに、子どもが欲しがっているもので必要な物の一部だけを与え（画用紙を与えクレヨンとは与えないなど）、子どもの要求を待ってみます。この「待つ」という姿勢がポイントです。

(3) 子どもの自発に即座に対応

(2) と関係しますが、子どもが「ちようだい」など自分から発したときは、即座に応じましょう。「もう一回言っでござらん」「もつとはつきり」などと

言ってはいけません。不完全発語であっても、「そうそう、ちょうだいって言えたね」と、正しいモデルを提示して応じてあげてください。

(4) うまく言えないときは適切な支援を

二つのテクニックを紹介します。

①言語プロンプト

言語プロンプトとは、ことばで手がかりを与えることです。例えば「リング」と言わせたいとき、「リングと言ってごらん」と促す行為です。さらに、「リング」、「リン」、「リ」とプロンプトをだんだん減らすことも大切です。プロンプトがなくても一人でできるようにしていきます。

②シェイピング

シェイピングとは、最初から目標通りできることを期待するのではなく、目標に少しでも近づいたときにできたと見なし、要求に応じてあげることです。その基準を段階的にあげてゆき、最終的に目標通りできるように仕上げてい

くことです。例えば、「ボール」と言ってボールを要求する場合を考えてみましょう。第一段階は、何らかの発声で要求しているときにボールを与えます。第二段階は、「ボー」と言ったときにボールを与えます。そして第三段階では、「ボール」と言ってボールを要求したときにボールを与えます。

(5) スクリプトの活用

場面にあったことばを話したり、自分の考えや気持ちを表現したりするためには、そのような場面設定が必要ですが、計画的に、繰り返し設定することが大切です。そのためには、あらかじめシナリオを作って、シナリオに従って繰り返し教えます。そうすることで活動内容の理解と場面に必要なことばの獲得が期待されます。このようなシナリオによる指導をスクリプトによる指導と言います。

表3は3の(2)で紹介した、毎日繰り返し体験する食事場面のシナリオです。食事で展開される活動に必要な



「終わったよ」「おかわり!」「ごちそうさま」などのことばが自然に自発され、定着することでしょう。ことばを、状況から自発できるようにするための工夫と言えます。



図1 4コマ漫画で教える

(6) 曖昧表現を受け入れ、「翻訳」を
 子どもの言語表現は曖昧で不完全な
 ものです。どういう意図なのか判断が
 つかないこともあります。そんなとき
 は状況をよく見きわめて子どもの気持
 ちを推測し、「やりたくない」ってこ
 となのかな」のように、曖昧な表現や
 不適切な態度を翻訳して、子どもに再
 提示してください。

(7) 自己選択の支援
 子どもに自分の考えや意見を聞いた
 り、決断を迫ったりするときには、単
 にYes、Noを言わせるのではなく、単
 選択した(自分がきめた)結果がどう
 なるのかをよく理解させることが必要
 です。図1は、四コマ漫画を使い、ゲ
 ーム機を貸してくれと言われたときに

貸した方がいいのか、そうしない方が
 いいのかを、子どもに考えさせるため
 の教材です。貸した場合、貸さなかつ
 た場合の結果を視覚的に示すことによ
 り、自分の選択がどういう結果になる
 のかを理解させることができ、自分に
 とって良好な選択と自己表現が可能と
 なります。

文献

長澤正樹編著「LD・ADHD(ひとりである力)
 を育てる―指導・支援・個別教育計画作成の実例」川
 島書店(二〇〇六)

長澤正樹「ことばの発達に遅れのある子のための言語
 指導プログラム―サインを迷わず、タイミング
 よく話しかける技術」学苑社(二〇〇九)

ながさわまさき◆上越教育大学大学院学校教育研究科
 修了。岩手県立花巻養護学校教諭などを経て、現在は
 新潟大学教授、新潟大学教育学部附属特別支援学校校
 長。専門は特別支援教育学、研究課題は障害のある人
 の社会的統合と自立。上級教育カウンセラー、特別支
 援教育士スーパーバイザー。