

乏しい言語環境の中で育ったダウン症女児が友達や教師とのコミュニケーションをとおして2語文使用が可能になった支援事例の検討

A case study on language intervention for a girl with Down's syndrome at special support school

駒田武彦* ・ 坂本 裕**

Takehiko KOMADA and Yutaka SAKAMOTO

I はじめに

障害のある子どものコミュニケーションの発達は障害のない子どもに比べて個人差が大きいことが多く、更に養育環境のために発達の時期に大きな偏りがあることがしばしば見られる。特に、知的障害のある子どものことばの発達については、就学年齢までに音声言語の表出がみられないと、それ以降の音声言語の獲得が難しいのではないかといい、いわゆる臨界期の問題が指摘されている(一門・鬼塚, 1989)。しかし、知的障害のある子どもの中には年齢が高くなってから音声言語の使用を始める事例もあり、音声言語の獲得をあきらめず、人間関係の形成やコミュニケーションを大切に早期からの対応を長期にわたって行っていくことの大切さも指摘されている(一門・坂本・丸山, 1997)。また、従来の言語指導のような教室等での場面を限定した治療的指導が、日常生活の中でコミュニケーションまでには般化されにくく、その効果が上がりにくいことがしばしば指摘される(望月, 1989. 望月・野崎, 2001)。このことは、障害を個体と現状環境の問題とし、それを個人の側の一方的な努力によって解決するのではなく、社会的責任においてコミュニケーションが成立しやすい環境の設定がまずは必要であるといったICF:国際生活機能分類(WHO, 2002)に見られるような近年の新しい障害観に立脚するものである。

本報告では、決して恵まれているとは言えない家庭環境の中で保護者等との十分なコミュニケーション関係を形成することができず、3語しか発することがなかったダウン症の中学部1年の女子生徒が、転校してきたことを契機に教師や友達とのコミュニケーションを形成していく中で、2語文によるコミュニケーション行動がみられるようになった事例について報告し、知的障害のある子どものコミュニケーションに関する支援について検討を加えたい。

II 方法

1 発達支援の対象者の概要

1) 対象児

A子(女)13歳, C養護学校中学部1年生在籍

2) 診断名

ダウン症

3) 家族構成

母, A子(本人 中1), 妹(小5), 妹(小3), 弟(3歳)

4) 生育歴・生育環境

A子が幼児期に両親が離婚し、妹二人も含めて養育を行った。その後、再婚して弟ができたが、再び離婚し母親が子どもたちを引き取った。母親は、夜の仕事にでかけるため、昼はほとんど寝ているような状態であった。母親が夕方仕事に出かけ、早朝に帰宅するまで子どもたちだけで生活する必要がある、食事の準備なども子どもたちが分担しなければならないような状況であった。さらに、母親が体調を崩して入退院を繰り返すことになると、仕事も家事を行うことが困難になり、A子が小学生の時から子ども

* 各務原市立各務原養護学校
Kakamigahara Special Support School

** 岐阜大学教育学部特別支援教育講座
Gifu University Faculty of education

たちだけでの家事を切り盛りするような状態になった。

また、母親がB養護学校にも連れて行くことも難しいため、友達とかかわって遊んだり学習したりする経験がほとんどもないなど、学校にも十分に登校することができず、生活の中で人と関わるのは家族のみという状況であった。そのような中、児童相談所が母親や家庭の生活環境からA子を含め、子どもの養育の継続が家庭では不可能と判断し、児童施設への措置入所が決定した。それに伴い、A子は、C養護学校にx年1月に転校となった。

家庭でのコミュニケーションの状態は、A子は母親や妹の言葉による指示を理解している活動しているが、A子が話す言葉が不明瞭なため、理解し合うために家族だけで通じるサインを使用して簡単なコミュニケーションをしていた。

2 実施機関

C 特別支援学校

3 実施期間

x年1月からx+1年3月

4 アセスメント

1) 発達検査 (x年3月実施)

新版S—M社会生活能力検査 (生活年齢13歳0か月)

社会生活年齢：3歳11か月，社会生活指数：30。身辺自立：3歳6か月，移動：5歳7か月，作業：5歳1か月，意思交換：2歳5か月，集団参加：3歳7か月，自己統制：5歳0か月。家庭での母親の養育態度や養育環境を反映してか，意思交換，身辺自立と集団参加大きな落ち込みがみられる。

2) 行動観察 (x年1月)

A子が話す言葉で，はっきりと聞き取れる単語は，「ばか，おっばい，ちんちん」の3語のみで，他にもいろいろと話しかけてくれるが，言葉として聞き取れるものはなかった。転校当時，絵カードを提示して語彙数を確認した結果，A子が理解できていると確認できた言葉は，お母さん，車，ごはん，いや等の名詞を中心に50語程度であった。声は大変に小さく人の顔を見て話をするのができなかった。言葉と話そうとすると，お母さんは「お」，車は「く」といっ

たように語頭だけが発音できる状況で，言葉としてははっきり聞き取れない。しかし，なんとか自分の意思を伝えようと一生懸命に身振り等を交えてコミュニケーションしようとする。発声が言葉の頭だけになるが一語一語の発音は，聞き取れた。また，大変人なつこい性格で，12歳ではあるが，おんぶや抱っこをせがんだりする等，甘えてくるのがよくあった。転校してしばらくは友達からのかかわりにもあまり反応を示さず興味がないような仕草であったが，人なつこい性格から慣れて来るに従い表情が明るくなり友達と関わることの楽しさを感じ始めると積極的になり自分から声をかけるようになった。しかし，言葉の語頭しか発音できないため友達に分かってもらえず，怒り出すこともしばしばであった。

3) 環境的調査 (x年1月)

家庭でのコミュニケーションは，母親や姉妹が話をするのでA子が家族だけに通じるようなサインをだしてコミュニケーションを成立させており，音声言語でのコミュニケーションは成立していなかった。転校前はB特別支援学校に在籍していたが，家庭から遠距離にあったことから母親がほとんど学校に通わせておらず，同年代の友達とかかわって遊んだりした経験は，ほとんどなかった。担任の先生が時々様子を見に来る程度であり，家族以外の人と関わることはほとんどなかった。

5 総合所見

A子の発音する言葉は，ほとんどが言葉としてははっきり聞き取れないが，「ばか，おっばい，ちんちん」だけは，はっきり発音できる。この言葉は，相手をからかうとき，自分の意思が相手に伝わらず気分を害したとき，自分に気を引こうとするときに頻繁に使用する。このことから，言葉は，人に対して発する物であることは理解している。しかし，言葉のやりとりをして意思の疎通を行うコミュニケーションの手段として使うということを十分には理解しているとはいえないと思われる。実際には，家庭内だけが生活空間であったため，他者とのようにコミュニケーションをとってよいのか経験も足りず，やりとりを楽しむのではなく，指示す

る・指示されるといった一方的なコミュニケーションになりがちで、意思を通じ合わせるということが理解できていない状況と考えられる。また、同年代の友達とかかわる楽しさを十分に体験することをしていないためコミュニケーションそのものが未形成と思われる。

6 総合所見に基づく支援仮説・目標

1) 支援仮説

今までは家庭という限られた人達だけの中で生活をし、教師をはじめとするいろいろな大人や同年代の友達と楽しくかかわることの経験が乏しいためA子に対し、他者との望ましいかわりを多く体験し、その中で社会的妥当性の高いコミュニケーションの形成を図ることが重要であると思われる。

ただし、これまでの生活環境から考えると、場面を限定し、A子と他者の社会的妥当性の高いコミュニケーションがより成立しやすい状況から始めることの必要性が高いものと考えられる。そこで、支援開始当初は、A子が場面を理解しやすく、大人とのやりとりも容易と思われる個別での場面を設定する。その際の内容はいわゆる言語指導の内容を行う。ただし、そのことでのA子の発声の改善よりも、A子の課題場面の理解を意図した。

また同時に、A子が日常生活の中で、同年代の友達や教師とかかわることの楽しさを多く感じることができるよう場面を意図的に設定することで、日常生活の中での社会的妥当性の高いコミュニケーションが形成されるようにする。

2) 目標

コミュニケーションの楽しさを十分に感じる場面での経験を介することで、音声言語によるコミュニケーションができるようになる。

3) 支援計画（x年1月～x+1年3月まで）

(1) 学習の場面

教師とのやりとりの楽しさをより感じることができるよう、週3回の自立活動の時間と週2回の国語の時間に一对一の時間を設定する。その内容としては、課題の理解のしやすさや多少の改善も意図して、呼吸の仕方、言葉をつなぐリズム作り等のいわゆる言語指導の内容を行う。

(2) 生活の場面

A子が興味・関心を持ちやすい内容を中心に計画を立案し、集団の中で活動する楽しさや友達や教師に認められる楽しさを感じられる雰囲気作りをすすめる。また、好きな友達を同じグループにすることで、競争心をもち意欲的に活動できるように配慮する。

III 結果

1 学習の場面

1) 第I期（x年1月～5月）

(1) 概要

学校生活になれるため、教師と一对一の個別場面を設定し、A子に安心感を与えるように支援し、教師とかかわることが楽しいと感じられるようになると、口型模倣や発声の大きさも自然と大きくなった。友達や教師の名前を覚えて話しかけられるようになると、背中を叩いたりしなくても振り向いてくれることが分かり、自分から働きかけ、友達の名前を呼ぶことが増えた。

(2) 経過

① 1月

お互いが鏡に向かい合い同じ顔をするゲームとして授業を進めた。「アー」の口の時に大きく口が開いていること、「ウー」の口の時には、口がすぼまっていることを説明しながら鏡を見て練習をした。練習を始めた頃は、恥ずかしがってとても小さい声で自信もない様子だったが、スキンシップを好むA子の頭を撫でる、握手をする等と大げさにA子を褒め、人とかかわることが楽しいと感じられるように努めた。褒めてもらえることがうれしく課題に集中できるようになると強化子としてのタマゴボーロを外し、言語強化だけにしたが、褒められることで教師とのかわりが楽しいと感じ始め、十分な満足感が得られるようになった。

② 2月

鏡を見て教師とA子がお互いに鏡を見ながらにらめっこをしながら発音練習をした。教師が面白い顔を見ると、それにつられて自分も精一杯の顔を見せ、それに反応して「大きな口があけたね。」「あかんべーみたいだね。」と大きく笑ってあげることでより積極的な態度で取り組

もうとする姿が見られるようになった。あわせて、口にも意識を集中しやすく母音の口形を意識して発音できるようになった。教師が「あー」といったときの口やほほなどの動きを触らせると、自分のほほや顎を触りながら声を出すことで顔の筋肉の動き等も意識できるようになった。また、大きな声を出すことで、呼吸が強くなり、息を長く吐き出すことができるようになってきた。

③ 3月

友達の顔写真を見て名前と顔と発音を一致させることをはじめた。友達の写真を指さしながら「これは、〇〇くん」「これは、△△くん」とゆっくり確認しながらA子の発音できるスピードで練習を始めた。教師が友達の名前を言って友達に返事をしてもらうところを見るとA子も友達から返事をしてもらおうと「〇, 〇, くん」と名前を呼んでみた。しかし、言葉の語頭しか発音できないため友達に分かってもらえず、怒り出すこともしばしばであった。そこで、発音のリズムを作るために小さな太鼓を叩き、それに合わせて発音できるようになることを課題とした。リズムに合わせて友達が返事をしてくれることが楽しく、まず、リズムよく太鼓が叩けるようになった。リズムがよくなると友達の反応もよくなり、一生懸命返事をしてくれるのでうれしさからリズムに合わせて何とか発音しようとした。自分の発音に友達が反応することが体感できるようになると、しだいに語と語の間隔をあまりあけなくても何とか聞き取れる位の発音で友達の名前が言えるようになった。そのため、さらに友達の反応が高まり、友達の名前が聞き取れるように発音できるようになった。名前を覚えると友達を特定して話しかけることができるようになってきた。

2) 第Ⅱ期 (6月～10月)

(1) 概要

教師とのかかわりが良好になってきたので、学級集団の中でのコミュニケーションがとれるように、指導場面でA子が仲良くなってきた友達を入れたグループを構成した。シャボン玉遊びや風船遊び等を行うことでA子、友達、教師の三者がお互いにやりとりを楽しめるようになってきた。

た。

(2) 経過

① 6月

ストローを使ったシャボン玉作り、風船を膨らまして飛ばしたり、風船でバレーボールをしたりする等のゲームをすることで楽しんで課題に取り入れた。友達と競争して勝てたり、友達ができなかったりすると喜び自分から風船を膨らませようとするところから、「A子は、友達ができないこともできるんだね。」と褒めることで積極的に課題に取り組めた。大きなシャボン玉を作るためにゆっくり長く息を吹き込んだり、細かなシャボン玉を作るためにブクブクと早く息を吹き込んだりと自分の好きな大きさにするために自分で息の仕方などを工夫して取り組み、遊びながら自然と息づかいを理解することができた。最初は、風船を膨らませることはできなかったが息が強くなり長くなっていくことで膨らませることができるようになってきた。そのため、発音する声がとても大きくなり、一言一言がはっきり発音できるようになった。

3) 第Ⅲ期 (10月～x+1年3月)

(1) 概要

自発的に音声でコミュニケーションをとろうと積極的に友達とかかわろうとするようになってきたので、要求を伝えることや状況を説明する練習を始めた。そのことで、音声によるコミュニケーション技能が向上し、友達や教師と意思の疎通がスムーズになった。

(2) 経過

① 10月

トーキングトレーナーのゲーム性に夢中になりマイクに向かっていろいろな息の出し方を遊びながら取り組んだ。教師が「あー」と長く発音すると画面のキャラクターが面白い動きをすることが分かり、自分も何とか動かそうと夢中「あー」と発音した。自分が声を出すことに機械が反応して動くことが気に入り、特にキャラクターが動く画面では、ゲーム性を強く意識して、できるまでやろうとした。友達がやらせて欲しいと要求しても「〇〇くん、だめ」「〇〇くんは、まだ」と言葉で対応できるようになった。繰り返し練習することで今までは10秒程度

の長さしか息を出せなかったが、20秒近く息を出せるようになったり、息の長短を組み合わせたりすることもできるようになった。

② x + 1年1月

物の名前と動作カードを組み合わせて「犬が走る」といった自分に関するだけでなく、状況を説明する文を考えて発音する練習を始めた。教師が何枚かの写真カードから2枚を選び「犬が走る」のように文章を作ることを友達が先に理解したことを見て自分も模倣して課題を理解した。助詞の使い方にはこだわらず、頭の中で文章を構成してイメージ化できることを大切に指導した。「天気、晴れ」、「くるま、みどり」等と写真を組み合わせて自分で文章を構成できるようになり、「テレビ見た」「お菓子食べた」等と自分生活の様子を説明もできるようになった。A子がクラスを中心になりはじめた時期に重なり、いろいろなことを決定する際にはA子の考えを反映させるようにした。発表の順番をA子が指示して決めたり、座る場所等も指示したりすることが定着し始めたことで「〇〇くん、きて」「〇〇くん、読んで」等と自分の要求だけでなく、行動を指示するような言葉かけもできるようになり、2語文でのコミュニケーションが定着し始めた。

2 生活の場面

1) 概要

友達の名前を覚え、朝の会の司会ができるように支援した。この中で友達や教師への関わり方を身につけることができた。特に大きな変化がみられた3月、5月、10月の状況は次のようであった。

2) 経過

(1) 3月

転校してしばらくすると、友達と関わることの楽しさを感じ、自分から声をかけるようになったが、言葉の語頭しか発音できないため友達に分かってもらえず、怒り出すこともしばしばであった。しかし、とても人なつこい性格のため友達とかかわりが感じられるようになると朝の会の司会を楽しんでやるようになった。友達の名前と顔が一致して名前を覚えることができるようになると健康観察をするとき、「〇〇くん、

元気ですか」と教師と一緒に話しかけ、友達に「元気です」と返事をしてもらえることをともうれしく感じていた。朝の会で教師と一緒に健康観察をすることをA子の当番とした。この健康観察の問いかけがパターンとして一定化しているため、受け答えの仕方を生活の中で般化しやすかったため、友達が休んだ次の日は、朝の会のとき以外でも「〇〇くん、元気」と心配そうに片言ながら質問する姿が見られるようになった。

(2) 5月

クラスでも友達ができてうち解けてくると、休み時間でも自分の好きな友達と一緒に活動できることでA子がリーダーシップを発揮し始めた。友達が大きい声を出すと、負けずに大きな声を出そうと競争するなどを遊びとして行う様子が見られるようになり、友達と競うことが好子となり活動に積極性が見られるようになった。この頃から行動が活発になり、声が大きくなり始めた。

時期を同じくして順番等をA子が指示をして友達が従うという行動が見られ始めた。このころから自分の意思が通じる楽しさや友達とのコミュニケーションの楽しさを感じ始めた。「〇〇くん、やって」「〇〇くん、こっち」と簡単な指示を出すといった様子が見られ、自分が用意した椅子に友達を座らせようとする友達が素直に従ってくれる様子を見て次々にいろいろな課題をやらせるような遊びを繰り返すようになった。

(3) 10月

毎日の朝の会のとき、チャイムが鳴ると「起立」「みんな、立ってください」と言うことを覚え、順番に従って「朝の会、始めます」「健康観察、します」「〇〇くん、元気ですか」「歌、歌います」等とすすめていく手順を理解した。自分の司会で友達が動いてくれることがうれしく毎日でも司会がやりたいと訴えるようになった。

また、生活の場面で「〇〇ちょうだい」「〇〇ください」といった取り組みができるように練習した。友達が「おかわりください」といっておかわりがもらえる様子を見て模倣しようとする意欲が高まった。最初は恥ずかしそうにし

ていたが、「なんていうのかな」と優しく待ち、「おかわりください」と言えたときにはA子を褒めて、「いいよ」と優しく促した。自分の行動でおかわりがもらえたことで食欲が旺盛なA子の行動が積極的になり、言葉と行動が結びついておかわりが欲しいときには、「おかわりちょうだい」「おかわりください」ということが定着した。給食で「〇〇ちょうだい」「〇〇ください」ができるようになってくると生活場面でも絵を描きたいとき「紙、下さい」、「マジック貸してください」のように応用力が付き始め、自分の要求が通じることが理解できるようになると進んで言葉を使えるようになってきた。

3 ポスト期 (x+1年3月)

A子から友達や教師にかかわることが多くなり、すぐに振り向いてくれないことにイライラするようなこともあったが、自分から相手の名前を呼び、生活のいろいろな場面で話しかける様子が見られるようになった。また、会話の内容も休みの日の出来事を時間の経過で順に「朝、起きました」「ご飯、食べました」「テレビ見ました」等とはっきりと伝えられることが多くなった。特に、給食時には、自分から積極的に話すことが多く、配られたメニューを見て「今日、魚欲しい」「ご飯、もっと」等と食べる前からおかわりを予測して自分の気持ちを言葉で表せるようになるなど積極的にことばを使ったコミュニケーションができるようになった。

IV まとめ

今までは家庭という限られた人達だけの中で生活をし、教師をはじめとするいろいろな大人や同年代の友達と楽しくかかわることの経験が乏しかったA子に対し、他者との望ましいかかわりを多く体験し、その中で社会的妥当性の高いコミュニケーションの形成を図ることが重要であると考えた。これまでの生活環境から考えると、最初は、個別場面を限定し、A子と他者の社会的妥当性が高いコミュニケーションがより成立しやすい状況から始めることの必要性が高いものと考えた。以下、A子のコミュニケーションの状況の変化についての考察を行う。

教師や友達がA子に積極的にかかわりをもっ

たことで今までの生活ではあまり得ることができなかった互いにやりとりをする場面を数多く体験することができたことがA子からのコミュニケーションの生起を増幅させたといえよう。つまり、何年間にもわたり、家庭だけで生活してきたA子は、教師や友達とコミュニケーションをとることの楽しさを感じるようになると、自発的な行動が増えていったのである。このようなことから、知的障害児のコミュニケーションの支援においては、まずは、コミュニケーションの基本的機能である他者とのやりとりが可能となる場面の確保が必須であると考えられる。

また、中学部1年生まで家庭だけという限定された人間関係の中で依存的な生活を送っていたA子は、転校当初、多くの人の中に入ることができなかった。しかし、学校生活の中で、教師や友達とかかわる楽しさを感じ始め、多くの刺激を受けることで着実に他者とのコミュニケーションを拡大していったもの考える。このように、自分の生活を自ら改善していくことが困難である知的障害児への支援においては、本事例のように、日々の生活を多様な生活経験からなる質の高い生活へとなるような視点からの検討も重要と思われる。

付記 本事例の掲載は関係者の了承を得ている。

文献

- 一門恵子・鬼塚明美(1989)：精神遅滞児の始語期に関する実態調査。熊本大学教育学部紀要，38，人文科学，185-195.
- 一門恵子・坂本 裕・丸山昌一(1997)：知的障害児に対する代替・補助コミュニケーションの活用。福岡教育大学障害児治療教育センター年報，10，43-54.
- 望月 昭(1989)：デニーズへようこそ，お客様の平均年収は？。発達遅れと教育，380，16-19.
- 望月 昭・野崎和子(2001)：障害と言語行動。日本行動分析学会（編）。ことばと行動。ブレーン出版。213-216.
- WHO (2002)：International Classification of Functioning Disability and Health.障害者福祉研究会(2003)：ICF国際生活機能分類－国際障害分類改定版－。中央法規.