

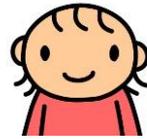
魔法の言葉 プロジェクト 活動報告書

報告者氏名: 柳沼 佑介 所属: 神奈川県立中原養護学校 記録日: 2018年2月5日

キーワード: 重度・重複障がい コミュニケーション 環境設定 VOCA

【対象児の情報】

- ・ 中学部2年生 Aさん
- ・ 障害名: アンジェルマン症候群
- ・ 生徒の様子 (取り組み当初の担任による実態把握)
遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表 (九大小児科改訂版)



移動運動 0:7 手の運動 0:7 基本的習慣 0:10 対人関係 0:11 発語 0:10 言語理解 0:10

定位反応	◎ 音がしたり、教材を提示されたりすると、少しの間体の動きを止めて意識を向けている様子になる
探索反応	◎ 好きなビニール素材の玩具を両手で握って感触を確かめる ○ 慣れない環境では、静かに体の動きを止めて周囲の様子を確認しているような姿が見られる
快・不快	◎ 風を感じると、笑顔になって身体を上下位に動かしたり、「はははっ」と笑ったりする ○ 教員とかかわりたくて「あ」と呼んだ時に、教員から「なあに？」等の応答があると、ほほえみながら「ぱっぱっ」と唇を鳴らすことがある(「ぱ」を2~3回繰り返す) ○ 手と足をバタバタと動かしてほほえむ(快?) ○ 身体を素早く左右に揺らす(不快?怒り?)
要求・拒否	○ お茶や牛乳を繰り返し飲んでいたり、苦手な食べ物を提示された時等は、カップやスプーンを手で払って「もういらない」という気持ちを伝える ○ 特に苦手な食べ物を提示すると、口を開けなくなる
注意喚起	○ 近くににいる人を「あ」という発声で呼ぶことがある(ずり這いや寝返りで、好きな人や物の近くに移動する)
有意語	— △教員から顔を近づけられて「おはよう」等の挨拶をされたり、授業の始めに「気をつけ、礼」と言われて応答を促されたりすると、「ぱ」と応える △教員から「~なの?」や「~を、やりたい?」と問われたことに対して、「ぱ」と応えることがある(教員はその応答を「はい」や「やりたい」等の意味に捉えてかかわっている) ⇒「ぱ」という発声の解釈や意味づけが、係わり手との関係性や状況等によって異なる ...(主観的になってしまう) ことがあり、判断が難しい!

◎再現性あり客観的な説明が可能 ○主観的にはOK、実態の共有には課題
△芽生え、不安定 一できない?

【活動目的】

- ・ 当初のねらい

- (1) 「~してほしい」という気持ちを、自分から発信できるようになる
(2) 「いる/いない」を表現できるようになる

- ・ 実施期間: 2017年4月~2月
- ・ 実施者: 学級担任3名(報告者含)
- ・ 実施者と対象児の関係: 学級担任

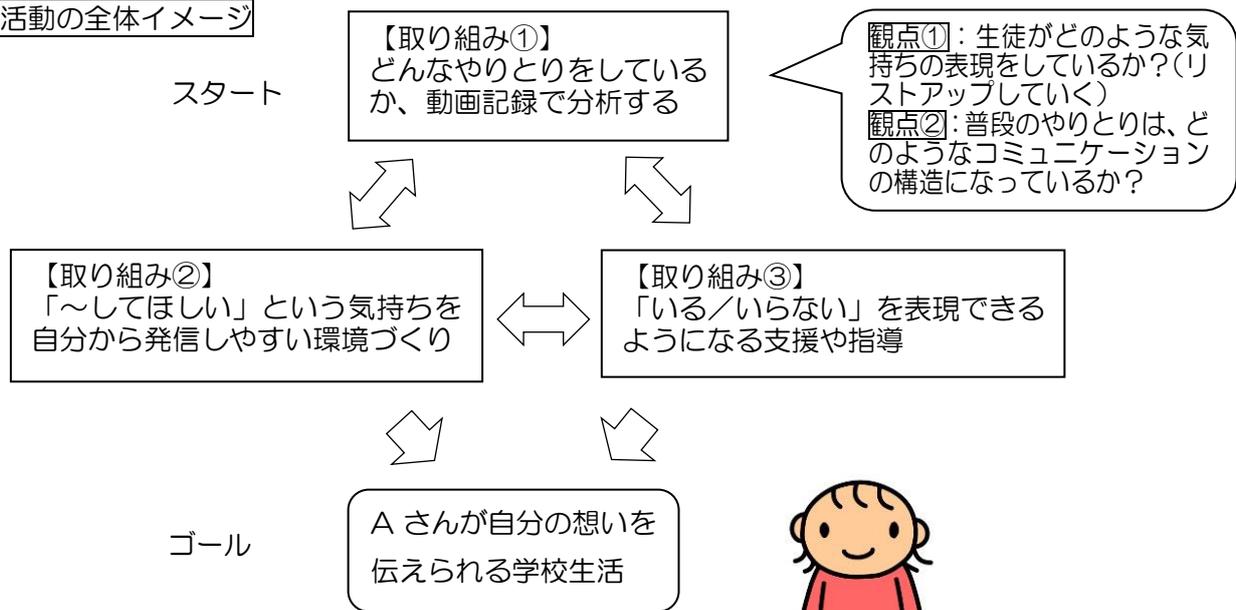
【活動内容と対象児の変化】

○指導仮説と活動の全体イメージ

指導仮説

- 既に様々な発信行動をとっている生徒であるが、その中には教員が気付いていない発信行動もあるのではないかな？
- そのため生徒も（本来持っている理解力や発信力が活かされないまま）「気持ちが伝わらないから」と諦めている時もあるのではないかな？
- 食事の場面では明確な形で「いる／いない」を表現することができるので、その意思表出を他の日常生活の場面にも広げることができるのではないかな？

活動の全体イメージ



取り組みのきっかけになったエピソード：

Aさんと報告者は係わり合うようになって3年目だった。1年目は、同じ学年ながら、Aさんは隣のクラスの子で、話しかけると笑顔で「ば」と応えてくれる「いつも元気な明るい子」という印象だった。2年目、Aさんと同じクラスになり、一緒に過ごせるようになった。ある日、Aさんが突然泣き出したことがあった。その日は、クラスの中で転校する予定のBさんの、転校先の先生方が学校に見学に来てくれた日で、Aさんよりも、Bさんの方に皆の関心が向きがちな日だった。Aさんはその日、係わりたい気持ちをずっと我慢していたのかもしれないと思った。その時から、Aさんの本当の気持ちがもっと伝わりやすい環境をつくっていきたいと考えようになった。

○活動の具体的内容

【取り組み①】 どんなやりとりをしているか、動画記録で分析する

事前の様子（分析前のやりとりの捉え）

- 大人からの「～なの？」や「～を、やりたい？」等の問いかけに「ば」という発声で応えるやりとりを日常的に行っていた。
- 「ば」の発声を「はい」や「やりたい」もしくは「やりたい」の意味に捉えて係わっていた。
- 教員がAさんの気持ち（表情やしぐさ）を読み取りながらの係わりだった。



・そこで、☆学校生活 1 日を通して、生徒を動画で撮影

☆作成した生徒の発信をリスト化

＊観察の観点

- ・体の動きを止めて周囲の様子を伺う
- ・感触を確かめている
- ・発声の種類
- ・期待を込めた笑顔
- ・期待を込めたような動き
- ・拒否
- ・注意喚起のような発声

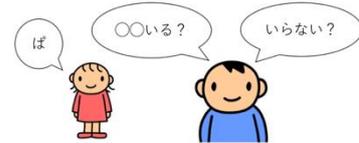
⇒いつ、どんな時に起こったのかを記録していく

時・場所	状況	発声・視線・表情・身体の動き	行動	表した気持ち
休み時間・教室	一人でカーペットにいる (教員は準備中)	視線・身体の動き	身体の動きを止め、教員の動きを見つめている	先生は何をしているのかな
休み時間・教室	一人で過ごしている	発声・視線	教員に向かって「あ」と声を出す	ねえねえ(私の方を見て)
休み時間・教室	声を出したら、教員がそばに来た	視線・表情・身体の動き	足をバタバタと動かす	嬉しい
休み時間・教室	カーペットで仰向け姿勢になる	発声	発声「ひゃあ、ひゃあ、ひゃー!!」	気持ちが高ぶった? 体の調子がいい?
休み時間・教室	好きな玩具を手に持ちながら、仰向け姿勢でいる	発声・身体の動き	下半身を左右にルンルンと動かしながら、「ひゃー!!」という発声	ご機嫌?
課題・学習室	提示されたドライバーを見る	視線・身体の動き	体を左右に揺らす	期待している
課題・学習室	提示されたクーゲルバーンを見る	視線・身体の動き	教材に手を伸ばす	これは何だろう?

作成したリストの一部

事後の様子 (分析後の気づき)

- ・教員が「○○いる?」(Yes系)にも「いない?」(No系)にも同じ係わり方(「ば」の発声を要求)していた。
- 「いない・わからない」(No系)も表現できるように、やりとりのフォーマットを整理することにした。
- ⇒**取り組み③**へ



【取り組み②】「～してほしい」という気持ちを自分から表現できる環境設定

事前の様子

- ・休み時間は、Aさんの好きそうな物を教員が手渡ししていた。
- ・近くにいる教員を「あ」という発声で呼ぶこともあったが、周囲の状況に変化がある時(年度始め等)は、様子を見ながら静かにしていることが多かった。

⇒そこで、教室の環境設定を変更した

- ・教室のマットの上に生徒の「個別スペース」を設定(左下の写真)。
- ・透明のケースの中には、生徒の好きな玩具が入っている(自分一人では取れない)。
- ・「せんせーい!」という音声の入った VOCA も設置。

【ねらい】: ケースの中の玩具がほしい時は、VOCA で教員を呼んでほしい(右下「やりとりの構造」を参照)



個別スペースの様子



やりとりの構造

＊上記の環境設定に至るまで、試行錯誤による変更がありました。

試行錯誤①個別スペースの玩具は始め、透明ケースではなく、高い位置にあった(右写真)

⇒しかし、生徒と同じ臥位姿勢で下からのビニールを眺めてみると、予想以上に遠かった

⇒そこで、より生徒の視界に入りやすくするために、低い位置の透明ケースにした

試行錯誤②VOCAの音声は始め、「窓を開けて」だった。

⇒観察中、Aさんが窓を開けてもらうと嬉しそうに体を上下させることに気づいた。

⇒そこで、VOCAに「窓を開けて」という音声を入れて個別スペースに置いてみた。最初は偶然足にあたってVOCAが鳴り、教員に窓を開けてもらう経験をした。その後自然に



VOCA を押すことを覚えた。

⇒しかし魔法の先生から、VOCA の音声について、「注意喚起」と「意思の伝達」を分けることの大事さについてのアドバイスがあり、VOCA の音声を「せんせーい」に変更した（詳しくは「報告者の気づき」参照）。

事後の様子

- VOCA を押して教員を呼び、好きな玩具を求めたり、「窓をあけてほしい」等の要求行動が頻繁に見られたりするようになった（エビデンスを参照）。

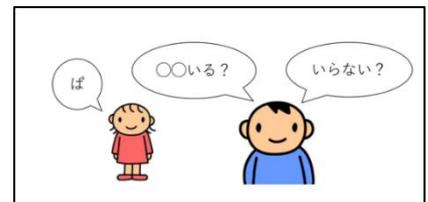
【取り組み③】「いる／いない」を表現できるようになる

事前の様子

- 教員がその時々で「やる？」や「おしまい？」と言葉で問いかけると「ば」という発声で応えてくれていた。教員は「そうなんだね」と、本人のしてほしいようなことを予測しながら対応していた。
- そのため、当初は「ば」という発声に着目することで、「いる・いない」を表現できるのではないかと考えていた。

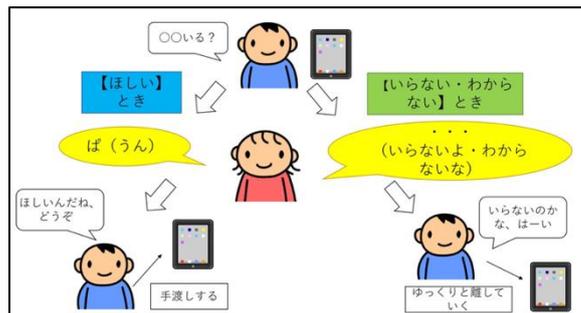
しかし、魔法のプロジェクトでのグループ協議を通して、上記のコミュニケーションは「やりとりの構造」としては、

どちらも、Aさんにとっては「あなたの気持ちを汲み取ろうか？」
といった意味合いで聞こえているのでは？ということに気づいた(右図)。

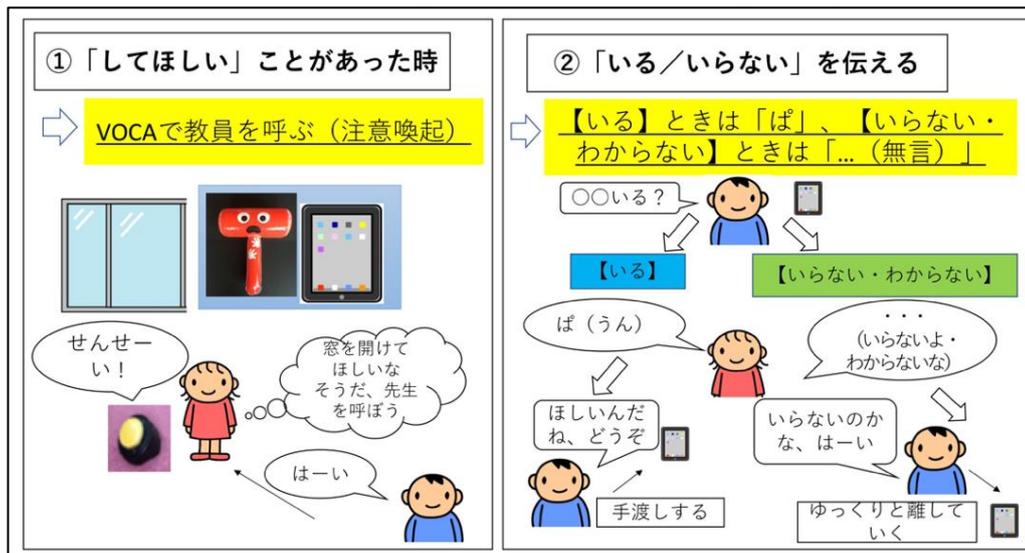


そこで、やりとりのフォーマットを整理した。

⇒「いる」時は「ば」の発声、「いない・わからない」時は「・・・(無言)」の表現はどうか。



*以上のやりとりフォーマットと、取り組み②のVOCA「せんせーい」を組み合わせると・・・



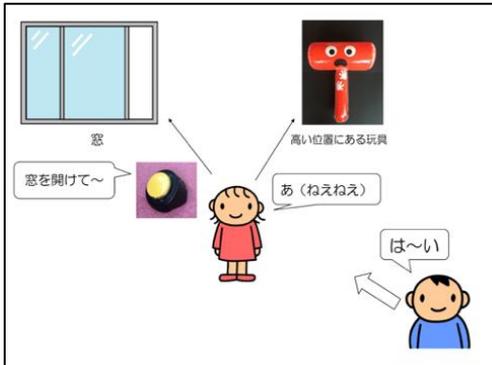
①注意喚起と②意思の伝達が分けられた形でのやりとりフォーマットになる。この方法でのやりとりを続けた。

事前の様子

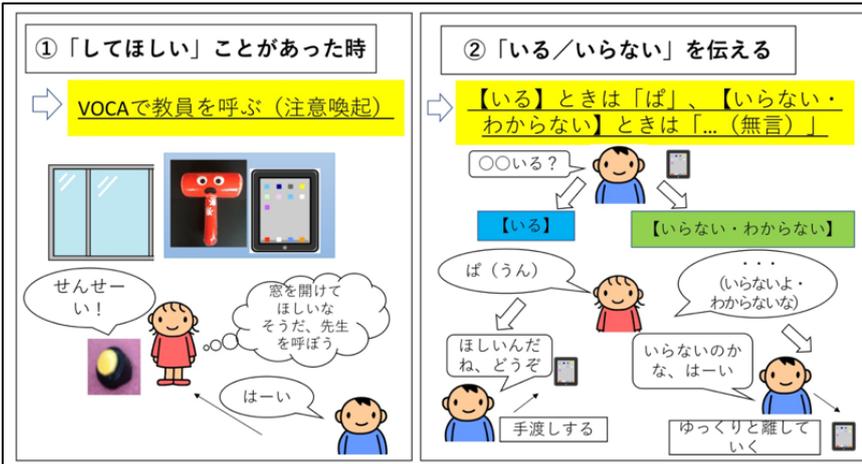
- ・取り組みの当初はあまり好きでないと思われる物を提示されても、「ぱ」と応えることが多かった。しかし、本人が試行錯誤する中で、次第に「ぱ(いる)」と「…」(いない・わからない)を使い分ける様子が見られるようになってきた(エビデンス及びエピソードを参照)。

【報告者の気づきとエビデンス】

○気づき① VOCAの音声について、「注意喚起」と「意思の伝達」を分けることの大事さ



- ・VOCA を設置し始めた9月当初、VOCA の音声は、「窓を開けて」だった(左図)。
- ・やりとりの構造としては、右の図のような内容だった。
- ・しかしこの場合、VOCA の音声の機能として、「注意喚起(人を呼ぶ)」と「意思の伝達(何がほしいのかを伝える)」が混同されていることに気づいた。
- ・つまり、VOCA に「窓を開けてほしい」という限定的な意味合いしか持たせられていないので、Aさんにとっての選択肢や伝えられる内容が制限されている(左の図のような状態)。



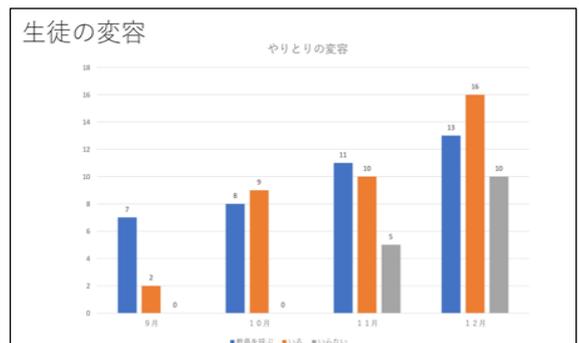
- ・そこで、VOCAの音声を「せんせーい」に変更し、VOCAの役割を「注意喚起」機能に限定した(右の図では①)。本人の意思の伝達については、呼ばれた教員が、「はい、何かな?」と本人のそばへ行き、そこで、何をしてほしいのかを伝えてもらうことにした(左の図では②)。
- ⇒より、「本人の願い」に近づける支援ができる。

○気づき② VOCAを設置することの意味について

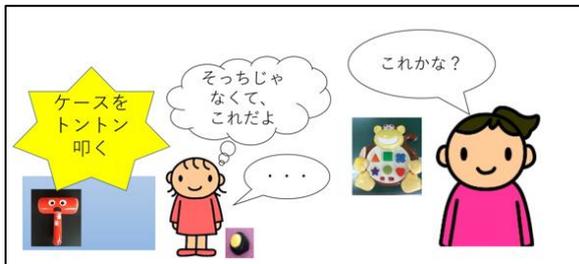
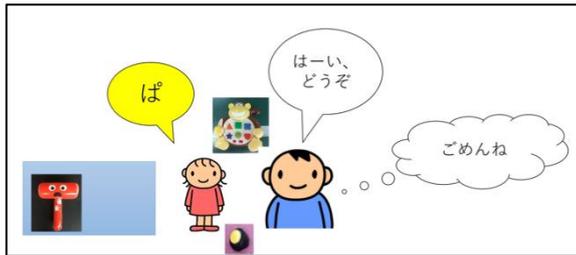
- ・取り組みの当初、Aさんは「あ」という発声で人を呼ぶことがあるので、VOCAを設置する必要は必ずしもなかった。
- ・しかし、VOCAを設置することで、VOCA無しの場合でも、教員を「あ」と呼ぶことが多くなっている。(教員が他の生徒と関わっている時などに、「私もいるよ」と呼んでくれる)
- ・VOCAがある環境でやりとりを重ねることで、「いつでも、どんなことでも、気持ちを伝えていいんだ」ということをAさんに知ってもらえたのではないかと。

○エビデンス

- ・個別スペースを設置し始めた9月から、「VOCAもしくは発声で教員を呼んだ回数」(グラフ青)、「いると応えた回数」(オレンジ)、「いない」と応えた回数(グレー)共に増している。
- ・11月までは、なかなか「いいえ」を表現することができなかったが、徐々に「いいえ」も伝えられるようになっていった(エピソードを参照)。



○エピソード Aさんが「いない」を表現できるようになるまで



- 取り組みの当初は、あまり好きでないとと思われる物を提示されても、「ぱ」と応えることが多かった（左図の上段）。
- しかし、「いいえ、それじゃない」を伝えられるようになったきっかけとなる出来事があった。それは、応援に入ってくれた教員に、Aさんとやりとりをしてもらったことである（左図の下段）。
- 普段係わることのない、担任ではない教員に尋ねられたことで、「そっちではないよ」ということを伝える必要性をAさんは感じたのではないか。逆に考えると、Aさんにとっては、担任に対しては、「担任の先生には伝えなくても大丈夫（私の気持ちを先回りして読み取ってくれるから）」と捉えていたのではないか。
- 上記のエピソードは、自分のこれまでの係わり合いについて、振り返る機会となった（**考察**を参照）。

今後の課題

- Aさんは年度始め等の慣れない環境で、発声による発信がなくなり、静かに周囲の様子を見ている傾向がある。また、今後学校を卒業したり、新しい生活環境になったりした時も、そのような状況になることが想定される。
- しかし、そのような時にもAさんのそばにVOCAがあることで、自分の気持ちを伝えやすい環境が形成されていきやすいのではないか。
- また、今後「いる／いない・わからない」の意思表示がより定着し、誰にでも伝えられるようになることで、学校を卒業した後も、Aさんの気持ちや想いがより大切にされた環境をつくっていけるのではないか。

考察

- 明確な言葉による意思表出の難しい、肢体不自由や重複障がいのある子を担任していると、「その子の気持ちを知りたい」と思うが故に、「〇〇さんはこれが好きだから」等と、子どもの気持ちを先回りして読み取っていってしまう傾向があるのではないか。そのことは、いつも悪いことであるとは言えないと思うが、場合によっては、知らず知らずのうちにその子の学習する機会を奪ってしまっていることもあるのではないか。
- コミュニケーションの学習において、やりとりの構造が明確で、その子どもの水準に合っているならば、教員がその子の気持ちを先回りせず、あえて本人に委ねて、本人が試行錯誤する機会を設けることも時には必要なのではないかと考えるようになった。