

## 集団参加を苦手とする聴覚障害児に対する継続支援

岩田能理子（都立大塚ろう学校） 濱田豊彦（東京学芸大学） 大鹿綾（筑波技術大学）  
喜屋武睦（福岡教育大学）

### 1. はじめに

発達障害と聴覚障害を合併する子どもへの対応は喫緊の教育課題である。大鹿ら（2008）の全国調査では ASD 様の対人的課題を持つ児童生徒が聴覚特別支援学校の中に 4.8% 在籍していると報告している。

このような子どものなかには、集団での活動への参加を苦手とする児童がいる。そのような合併事例（以下、a 児）に対して比較的長期に支援する機会を得たので、その支援内容と対象児の変容を報告する。

### 2. 目的：

集団参加における a 児の変容を整理しながら効果的な支援方法について検討することを目的とする。

### 3. 方法

【対象児】 a 児は現在聴覚特別支援学校小学部に在籍する男児で、小学部 4 年生から 2 年間指導を行った。良耳の平均聴力レベルは 99dB であり、補聴器を両耳装用している。主なコミュニケーション手段は手話だが、明瞭度の低い音声も使用している。小学 5 年生時の SCQ は 22 点（カットオフ値 15 点）であり、ASD 傾向がみられた。小学 3 年生時の WISC-III では、言語性 IQ48、動作性 IQ115、全検査 IQ78 だった。小 3 年時の学校での様子としては、運動会の練習に等の集団活動に参加できず、教室から移動しなかったり、大人の足に抱きついて参加を拒んでいた。他者と接することは好んでおり、自分の好きなことについては、一方的に話しかけるなどの様子が見られたが、相手の説明には注意を向けず質問にも答えられないことが多かった。こだわりが強く、自分のやりたいことを我慢することや、周りの人の気持ちを考えることに困難が見られた。

【指導】 個別指導を 45 分のあとに、集団活動を 45 分の計 90 分を約月 2 回（8 月は除く）行った。個別指導では、集団活動に関する内容を取り上げ、集団活動でも個別指導での取り組みを生かして活動を行った。集団活動では、同じように発達障害を併せ有する聴覚障害児 9 人が集まり、相互に協同することで成立する活動を行った。

### 4. 結果

【1 年目】 活動当初の集団活動の様子としては、部屋内から抜け出さなかったものの、ゲーム説明を聞けず、姿勢が崩れていた。活動に慣れてくると、学校と同じように活動を拒む様子がみられた。そこで個別指導において、適切な行動を身につけ、自分の考えを伝えることを目標に活動を行った。まず活動に見通しを持たせるために集団活動の内容を事前学習さ

せた。また事後には、集団活動の様子を動画等で撮影をし、周囲が課題と感じている行動を a 時とともに振り返る活動を行った。活動当初は振り返ることを嫌がっていたが、回数を重ねるうちに適した行動ができない理由や、本来求められている行動を話題とすることができた。「見通しがもてないことが不安」と話していたため、活動の内容と流れをシミュレーションするなどした。集団活動では、シールラリー(本来求められている行動ができれば、シールがもらえる)を行い、シールを全て集めれば、好きであるボーリングを行えるようにし、ヘルプカードを用いて a 児の気持ちの表現できるようにした。その結果、以前より活動に取り組める時間が長くなり、途中で活動を拒むことも少なくなった。しかし、実施回数等僅かでも変更されると、活動を拒んでいた。

表 1 . a 児と行った取り組み・様子について

		取り組み	児童の様子
1 年 目	個 別	自分の行動の振り返り ・時間の見通し	集団活動での行動を振り返ることで、課題を整理することができ、次の支援につなげられた。見通しを持たせたり、活動に参加するための動機付けをしたり、集団活動内で相談役をつけたりすることで、集団活動に取り組めるようになったが、ゲームの回数が増えると、参加を拒んでいた。
	集 団	シールラリー・ヘルプカード・相談役の配置	
2 年 目	個 別	トークンによるルール厳守の徹底・ゲームの事前学習・a 児による目標選択	トークンを用いたルールや自分で選ぶ目標を守って活動に取り組むことができ、児童の様子に合わせて内容を変えていった。活動を拒むときも、ただ休むのではなく、言葉で相手に伝えることや、休憩ではなく応援することを促すことで、集団でのルールや集団活動との関わりを持てた。その結果、活動全部に参加できるようになった。一方で、関係ない話をしてしまう様子がみられた。
	集 団	お休みカード・代替参加手段の提供	

【2年目】個別指導当初、自分のやりたいことを優先する様子や、時間を守れない様子がみられた。そこで、個別指導全体を通して守るルール(①やりたいことの許可を尋ねる、②時間を守る、など)を作成し、トークン(ルールを守れたらポイントがたまり、得点ごとにシールがもらえたりする)を行った。始めは、やりたいことを動作だけで伝える様子が見られたが、指導者が「それでは分かりません。〇〇と言って下さい。」と声かけすることで、言葉で伝えられた。また、トークンのポイントが書かれた用紙を見せることで、ルールを意識し直す様子がみられた。集団活動で行うゲームを個別指導内で事前に行い、ゲームのルールやチームで話し合うことを確認した。すると、個別指導での経験を生かして、自分の考えを友達の前で発表することができた。また、集団活動の参加が困難なときに、勝手に抜けたり、参加したりするのではなく、指導者に許可を得るサインを示すことをルールとした。最初は、「お休みカード」を使っていたが、活動に慣れてくると、自分の言葉で休みたいことを伝えられるようになった。ただ休むのではなく、集団活動との関わりがもてるよう、応援や時計係等の役割を準備し促した。さらに、a 児の実態に合わせてながら複数の目標(時間を守る、

最後までみんなと楽しくゲームをする、など)を用意し、a児に選択させて、目標を守ることへの意欲を喚起させた。目標に対して、守ろうとする意欲は強く、最低限の範囲で守ることができていた。活動に参加できる時間が長くなるにつれ、「ゲームをもう一度することになっても、最後まで活動に取り組む」など、具体的な目標に変えていった。目標にすることで、しっかり守って取り組む姿勢がみられ、集団活動を全部参加することができるようになった。一方で自分の意見を言うだけになってしまったり、活動と関係のない話をしたりしてしまったりする様子はまだ見られた。

## 5. 考察

a児が自身の行動を振り返る機会を与えるとともに、a児が集団参加を拒む理由を把握し、環境整備や、守ることができる目標設定を行った。その結果、児童の様子は改善が見られ、集団活動全体に参加できるようになった。

### 文献

石坂光敏・濱田豊彦・大鹿綾・稲葉啓太・堀口昂誉・喜屋武睦 (2015). 通級指導を受けている ASD 児の談話能力に関する一研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ, 支援方法学分野, 66, 295-303.

大井学 (2006). 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害: 特徴、背景、支援. コミュニケーション障害学, 23, 87-104.

仲野真史・長崎勤 (2006). 健常児と自閉症児におけるナラティブ産出—フィクショナルストーリーとパーソナルナラティブの分析から—. 心身障害学研究, 30, 35-47.

大鹿綾 (2006) 聴覚障害と言語性 LD を併せ持つ児童とその記憶方略に関する一考察. 日本音声言語医学,

濱田豊彦: 聾学校の自立活動における諸問題(1). 聴覚障害, 60(4), 2005.

濱田豊彦・大鹿綾 (2007) ADS を併せ持つ聴覚障害児へのソーシャルスキルトレーニング1—ソーシャルナラティブの適応方法の検討—. 日本特殊教育学会第45回大会発表論文集, 796.

濱田豊彦・大鹿綾 (2008) 聾学校における発達障害の調査から見えてくるもの. 聴覚障害, 63(6), 4-9

古池若葉 (2009). 子どもの語用論的側面に関するアセスメント—その現状と課題—. 跡見学園女子大学文学部紀要, 42, 87-101.