

知的障害養護学校幼稚部における 聴覚障害重複児の支援の取り組み

—「個別の教育支援計画」に基づく日々の支援と他機関との連携—

高橋 幸子* 上田 みどり* 居林 弘和* 大蔵 みどり* 早川 博*
梅原 俊子** 小金井 俊夫***

知的障害を併せ有する聴覚障害児にとって、聴覚の活用やコミュニケーション能力の向上や問題となる行動の軽減には、知的発達を含む多側面からの発達支援が求められる。人工内耳装用後も聴覚活用が進まず、誤ったコミュニケーション方法としてさまざまな行動上の問題が出現していた聴覚障害重複児が、知的障害養護学校幼稚部に在籍した。「個別の教育支援計画」に基づく日々の支援と他機関との連携における2年間の取り組みにおいて、認知発達やコミュニケーションスキルの獲得がみられ、行動上の問題が減少した。合わせて聴力検査の実施や人工内耳マッピングが可能になり、聴覚活用にも改善が見られた。

重複障害児にとって、特に幼児期には障害の特性への配慮とともに、諸側面の発達を促していく支援が求められること、そのための関係機関の連携が不可欠であることが確認された。

キー・ワード：重複障害 発達支援 個別の教育支援計画 機関連携

1. はじめに

これまでの「特殊教育」の枠組みの中では、「聴覚障害に他の障害が重複する子どもをどの学校に措置するかは、その子どもの教育要求をどのように評価するか」（中野1996）が問われてきた。武田ら（2006）は、盲・聾・養護学校に在籍する聴覚障害重複児の実態調査を通して「聴覚障害重複児においては単一の聴覚障害児の教育的ニーズにも増して、個体要因だけでなく環境要因やその相互作用を考慮に入れた支援が求められている」としている。「特別支援教育」が始まり、障害の種類や程度ではなく、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育を展開していく上で基本となる考え方ととらえられる。

さて、2006年3月、日本耳鼻咽喉科学会は「小児の人工内耳適応基準」の見直しを発表した。適応年齢の引き下げとともにそれまで禁忌とされてきた重複先天性障害への適応も認められるようになった。前提条件として「手術前から術後の療育に至るまで、家族および医療施設内外の専門職種との一貫した協力体制がとれていること」があげられている。広汎性発達障害等の重複先天性障害については、特に「術後の療育にかかわる人達の理解と見解の共通性」「人工内耳による聴覚補償が有効であるとする予測」が求められている。当然のことながら、人工内耳装用が当該幼児にとって全面的な発達を促すものとして寄与することが大前提となる。

重複障害児と聴覚活用の関係については、これまで武

田ら（1999）により、音声言語の獲得が難しいと思われる重複障害児において、補聴器による聴覚活用の促進により自傷行動や常同行動が軽減された多数の例が報告されている。最近では、ADHDを合併した人工内耳装用児において、装用後2年間でADHDの諸症状が軽減、それと比例して言語・認知心理学的諸能力の改善が認められた例について報告（森ら2007）がある。

一方、発達障害を併せ有する幼児には正確な聴力検査がされにくく、補聴器の調整や聴力閾値確定が困難であることは周知の事実であり、その根底には傾聴態度や応答性の問題も指摘されている（黒田2004）。人工内耳の適用に関しては上述の問題と相俟って電気刺激に拒否反応を起こし外してしまうという問題が挙げられている（田内2006）。

行動上の問題の改善と対人意識やコミュニケーションの育ち、認知発達は、聴覚活用と相互に密接な関連があると思われる。そのような視点に立った時、人工内耳装用の重複障害児にとって、いかなる教育的支援が求められるのだろうか。

筆者らは、入学時、人工内耳による聴覚活用が十分に行われず、また、物投げや逸脱など不適切なコミュニケーション行動が顕著に見られた幼児について、他機関との連携により「個別の教育支援計画」作成とそれに基づく支援を実施した。

本報告は知的障害養護学校幼稚部における聴覚障害重

*筑波大学附属大塚養護学校 **横浜市立本郷養護学校 ***東京学芸大学附属養護学校

複児の2年間の教育をまとめたものである。

2. 方法

(1) 対象児について

1) 本校入学に至る経緯

3歳9ヶ月時、附属聾学校にて乳幼児教育相談を受ける。知的障害を伴うことから本校でも教育相談を実施した。主訴は、難聴幼児通園施設（以下、通園施設）に通っているが、集団活動に参加することが厳しい状況であり、知的な面での指導を受けたいとのことであった。

当初インテークした聾学校担当者からは以下のような意見が述べられた。

- ・聴力損失は裸耳110dBであるが、聴覚障害発見が遅かったこと、半年前に人工内耳装用手術を済ませたことなどを考え合わせ、今後聴覚活用がなされれば、聴取力の向上が見込まれる。
- ・現在の本児は、注意の転導、多動が激しく、聾学校における言語獲得のための指導より、コミュニケーションや行動面に重点をおいた養護学校での指導が必要と思われる。

それまで、本校の入学については、「重い重複でないこと」という規定があったが「重い」をどう判断するかについては意見の分かれるところであり、その点では入学について異議も唱えられた。しかし、折りしも、附属学校中期目標において「特別支援学校として機能的統合を行う」という方針が打ち出されており、在籍児を通して特別支援教育研究センターや聾学校との連携研究を行うことは、今後の「特別支援学校」のあり方を模索する上でも必要なこととして確認された。

2) 入学時アセスメント

①保護者からの情報

生育歴

- | | |
|--------|------------------------------|
| 1歳6ヶ月 | 健診にて相談 「様子を見ましょう」 |
| 1歳10ヶ月 | ABR検査 高度難聴の診断 |
| 2歳1ヶ月 | 難聴幼児通園施設通園開始 補聴器装用開始 |
| 3歳3ヶ月 | 人工内耳装用手術 |
| 3歳4ヶ月 | 初音入れ |
| 4歳4ヶ月 | 養護学校幼稚部入学 |
| 4歳11ヶ月 | 小児精神科受診。 (発達障害についての診断は保留) |

質問紙調査（4歳4ヶ月時）

乳幼児精神発達質問紙（津守・稲毛式）

運動、探索・操作—36ヶ月

社会 —31ヶ月

食事・排泄・生活習慣—30～36ヶ月

理解 —24ヶ月

言語 —測定不能

入学時の保護者の願いは、身辺自立、安全な歩行、人とのやり取りや分かり合えるコミュニケーションの獲得、特に行動の前に要求や意思を伝えられるようになって欲しいとのことであった。療育については聴覚活用と知的発達面に関する指導の両方がバランスよく保障されることが期待として語られた。

②通園施設からの情報

入学前の引継ぎによれば、聴覚活用に関して以下の通りの情報が得られた。

人工内耳術後5ヶ月目（3歳9ヶ月時）で、大きな音刺激への拒否反応が出て、約4ヶ月人工内耳を装着できずにいた。その間は補聴器を使用した。結果的に補聴器の活用に至り、身振り言語の出現や選択など行動上の変化が現れた。

4歳7ヶ月の時、通園施設でのマッピングが可能になる。（オーディオグラムは図1）環境音への気づきが見られるので、音源の確認を促している（通園施設ST「訓練経過」より）。

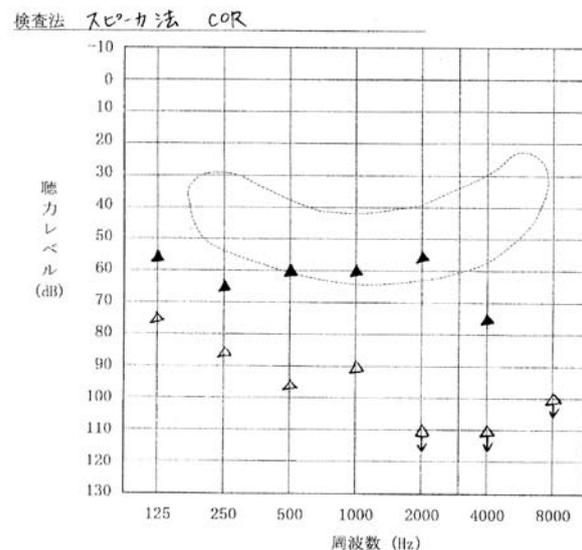


図1 オーディオグラム（4歳7ヶ月時）

(2) 「個別の教育支援計画」策定

前項の入学時アセスメントと入学後の行動観察、連携機関（通園施設、特別支援教育研究センター）及び保護者との協議を経て、表1の通り、目標、指導機会、手だ

表1 アセスメント情報と目標の設定、指導の機会と手だて（入学時1学期作成「個別の教育支援計画」から抜粋）

| 目標設定の根拠となるアセスメント情報 | 目標 | | 指導の機会、および手だて |
|---|--|---|--|
| | 他機関からの情報 | 【目標設定に至る考察】 | |
| <p>目標設定の根拠となるアセスメント情報</p> <p>他機関からの情報</p> <ul style="list-style-type: none"> ・環境音への気づきを見せられている。音遊びを楽しむ。(療育機関「あゆみ」X年3月) ・音刺激を意識化させることが必要。(附属聾学校教諭からのアドバイス4/19) ・「パパ」「ママ」「○○くん」の語の聴覚弁別はまだ確実でない。(療育機関S T「訓練経過」より X年7月) ・写真カード提示の横で口形、表情等を見せることが必要。(附属聾学校教諭からのアドバイス 4/19) | <p>幼稚園における行動観察から</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動会の練習で音に反応(5/17) ・友だちの泣き声に気づいてそばに行く、電話の音に気づいて聞きにいく。(6/?) ・写真カードを指差して要求を伝えることが出来る(4/22) ・「あとで」のサインに、口元を見て納得(5/17) ・身振りを添えての「ごはん」「トイレ」、後ろからの本人への名前の呼びかけを理解している。(6月) | <p>【目標設定に至る考察】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな音、声を聴いて活動する経験を増やす。 ・【人口内耳装用による聴覚活用を促すことは必至】 ・音声言語と物・行為の結びつきを図る。 ・【表象の理解促進は最近接領域の課題】 | <p>指導の機会、および手だて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音が入りやすい環境（音源と座席の位置と距離）に配慮する。 ・あつまりでの楽器遊びなど音を手がかりに活動する指導、遊びの場面を設定する。 ・好きな遊びでの自発的な発声にはフィードバックして発声を意識付ける。 ・擬声語・擬態語など聞き取りやすい音声を加えて話しかける。 |
| <p>コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・苦手なものと好きなものを順番に食べ、完食できるようになった。(療育機関X年3月「あゆみ」より) ・教室に慣れてきた反面、行動範囲が広がり、対応が大変になってきた。(療育機関「あゆみ」よりX年3月) ・物を投げて人の関心を引く行動が長いこと続いた。(療育機関S T「訓練経過」よりX年7月) ・具体的な要求は増えているが人に伝える意図が弱い。(療育機関S T「訓練経過」よりX年7月) | <p>給食の終了時、皿を投げる。「おかわり」したいのに「ごちそうさま」を促した場面。好きでないものをがんばって食べたら、また、盛り付けられた場合。(6/13)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やりとりが追いかけてつこになる(5/12) ・自転車が引っかけたり身動き取れない場面。そばにいる教員に援助を求めるとなく自力で解決しようとする(5/13) ・窓から上履きを投げる(5/16)注目要求 ・登校後、朝の支度中、かばん等を投げる。(6/13)・・・拒否、要求 ・追いかけてつこに感じないと、服を脱ぎ、排尿(6/13) ・アイコンタクトが追いかけてつこや物投げにつながらることがある。(6月) | <p>【意思は明確。望ましいコミュニケーションの形成が必要】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「おかわり」「ごちそうさま」の意思を伝えられる。 ・*生活領域の目標として設定 ・【意思は明確。望ましいコミュニケーションの形成が必要】 ・他者を意識し、アイコンタクトを取って応答をする。 ・自分の要求（遊びたいもの、行きたい場所、おかわり、ほしい物等）や意思（嫌なこと、おしまいになりたいこと）を身振りやカードで伝えられる。 ・【困った行動を減らすためにも、適切なコミュニケーションの形成は不可欠】 | <p>意思の伝達の時には、必ずアイコンタクトを図る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人と関わらなければ楽しい遊びを設定し、要求が出やすいようにする。 ・不適切な表現には、目を合わせずに対応する。(困った行動はできる限り未然に防ぐ) ・要求をわかりやすく伝えられるようにコミュニケーションブックを活用する。 ・本児に表しやすい身振りサインを導入する。 ・困った行動には、周囲の対応を一致させる。「あとで」のサインやカードの使用で、順番をわかりやすく伝える。 ・タイムタイマーやスケジュールボードの利用により見通しを持って参加できるよう配慮する。 |
| <p>社会性領域</p> <ul style="list-style-type: none"> ・少しずつ子どもに笑いかけることも多くなってきたが基本的には大人が好き(保護者記入、入学時調査書よりX年12月) ・友だちへの関心を、髪を握る、体にしがみつく、鼻をつまむ等の行為で示す(療育機関S T来訪。情報交換より6/3) | <p>ともだちと一緒に遊びを経験し、友だちとの関わり方がわかる。</p> <p>【身近な大人から友だちへと人への関心が広がりつつあり、適切な関わり方を学ぶ好機】</p> | <p>・カートや箱ブランコなどで一緒に遊ぶ機会を設け、教師が修正したり介在したりして、友だちとの適切な関わり場面を増やす。</p> | |

てを検討した。

(3) 指導の機会及び手だてについて

本校においては、特に知的障害の幼児教育機関として知的発達を促し、豊かなコミュニケーションへの意欲を育てる取り組みに重点目標をおいた。それが、ひいては聴覚活用に結びつくとの仮説をたてた。

1) 基本的考え方—幼稚部で大切にしていること

幼稚部における教育の二本柱は「基本的生活習慣」と「遊び」(設定活動を含む)の指導であり(幼稚部運営計画より)、幼稚園教育要領解説(文部省1999)や保育所保育指針(厚生省1999)でおさえられている幼児期の発達や特性を踏まえたものである。食事・衣類の着脱・排泄等の身辺自立は、身体・運動機能の成長や認知発達に支えながら獲得されていく。また、母や父、家族との関係から教師、友だち関係へと自らを取り巻く環境を広げていきながら、対人関係やコミュニケーションの意欲は高まっていく。興味・関心の広がりには外界の認知や操作と結果についての理解が必要となる。自己刺激や常同行動ではない、ひとや物との豊かな関わりが心揺さぶる「遊び」として一人ひとりに育まれることが大きなねらいとなっている。

本児にとっても、身辺自立を含む基本的生活習慣の形成と遊びの広がり、遊びのレパートリーの増加は、教育目標の大前提として位置づけられた。また、生活や遊びの場面全般に指導機会があると捉え、教員間で目標と手だての確認と共有を行い、設定された場面だけでなく、偶発的な場面でも共通した対応を行うようにした。

2) 聴覚活用に関して

附属聾学校及び特別支援教育研究センターと連携し、聴覚活用に関しては、生活場面での聴覚評価を参考に、目標や指導の手だてを設定することとした。

聴覚評価に関しては、レポート2を参照されたい。

3) コミュニケーションについて

要求や拒否の意思が明確になっているので、それを適切な方法で伝える手段を獲得することは、優先課題であると考えられた。聴覚障害に起因しているとはいえ、音声言語による十分なコミュニケーションが難しい状況では、AAC(Augmentative and alternative communication)の観点(津田1998)から本児に適切な話し言葉以外のコミュニケーションスキル(身振り、サイン、写真カード等の利用)(窪田他2002)を獲得していくことが、困った行動として現れている不適切なコミュニケーションの改善にもつながると考えられた。特に遊びの場面では、伝えようとするモチベーションも高いので、機会利用型指導(長畑他2000)を意識し、積極

的に働きかけることとした。

4) 認知について

見通しを持って安定して活動に参加するための手だてとして写真カードやスケジュールボードの使用は不可欠であり、個別指導を中心にシンボルの理解を促していくこととした。個別指導においては、パズル、ペグさし、シール貼り、ジグソーパズル等の教材に一定時間集中して取り組むことで指示の理解と注視、模倣する力が養われていくことをめざす。

日常生活場面では写真カードを徐々にシンボル化して提示していく。遊び、個別指導、設定保育の中では、のり、はさみ、セロテープなどの道具を用いた制作活動、絵の具、筆などを用いた描画活動を設定する。おやつ場面や給食場面で、お皿にお菓子を配る、スプーンを1本ずつ配るなど、生活に結びついた場面で数量の理解、手指の操作性の向上などの指導機会を設ける。

5) 行動・社会性について

誤ったコミュニケーションの結果として生じている困った行動と、見通しが見つからないため、あるいは興味関心の広がり狭いため生じている離席や逸脱について、コミュニケーションや認知発達の課題と相互に関連させて取り組むべきものと位置づけた。

3. 指導の経過と結果

(1) コミュニケーションの発達と行動の調整

コミュニケーションに関しては、教師との信頼関係の形成、遊びの広がりの中で、まずは写真カードを用いての要求伝達から獲得された。やがて、必要に迫られたが手元にカードがないという場面で、指差しや簡単な身振りサインが使われ始めた。

アイコンタクトについては、時間遅延法で視線が合うのを待つ場面が多かった。しかし、当初のように促しを必要とせず、時間も2秒以下となった。

要求伝達場面でコミュニケーションブックを使用し始めてから1ヶ月ほどで、情報の共有ややり取りを目的とした「相互伝達系」場面での使用が始まり、それはやがてサインを用いてもなされるようになった。

一方で、要求や関心が明確になった分、自己主張も強まり、やりたいことへの要求、やりたくないことへの拒否が強く示されるようになった。傾聴や注視行動の持続は、聴覚活用の促進やコミュニケーションスキルの獲得にも結びつくと考え、2年目の後半は、集団活動(あつまり)への参加時間を伸ばしていくことをめざし、具体的には着席を促すこと、注目することを課題として取り

表2 コミュニケーション指導経過と結果 (書式は長崎・小野里(2002)から援用) 太字斜体は指導の手だて

*要求伝達系の記録は、その行動が初めて見られたとき *その他は、顕著なエピソードから

| 年齢 | 要求伝達系 | 相互伝達系 | 言語理解 | 音声表出・聴覚活用 |
|------|--|---|----------------------------|-------------------------|
| 4:04 | 遊びの広がりにあわせ写真カードを用意(図2) 指差しのモデル提示 要求を伝える際のアイコンタクトの確認 | | | |
| | 写真カードを指差して外遊びを要求 | | 写真カードでの教師の誘いかけに応じる | |
| 4:05 | 伝えたい相手への注意喚起(相手の肩をとんとたたたく)援助 「やって」「おしまい」「もう1回」等いくつかのサイン導入 スケジュールボードの導入(図3) | | | トランポリンでカウントにあわせて発声 |
| | 「やって」の意思表示(おそろおそろサインで) | 帰りの集まりで「おしまい」のサインを模倣 | 「おしまい(サイン)にする?」の問いかけに行動で応答 | |
| 4:06 | | | 集まりの後プールであることを理解(写真) | |
| 4:07 | | | 「プールおしまい」に残念そうな表情 | 自発的に楽器遊び |
| 4:09 | | 髪を切ったとき「チョキチョキしたの」の問いかけに頭を触って示す。 | | コンピカーに乗り「う～」と発声 |
| | スケジュールカードを「ちょうだい」(サイン)と要求。 | 「着替え」の写真を持って着替えに取り掛かる。 | | 「コップ」の声かけに応じる |
| 4:11 | 「いっしょ」+「トランポリン」、指差し+「やって」等、2語連鎖導入 | | | |
| | 「いっしょ」「トランポリン」のサイン一部自発 | | 「～したら～」がわかる | |
| 5:00 | 通園施設にて自発的に「トランポリン」サイン表出(この後、通園施設とサインについて共通理解を図る) | 予定の見通しを「公園に行こうね」と写真カードで伝えると帽子の絵カードを出し「帽子をかぶっていくね」と確認 | | |
| | | 造形で「つくる」サインを模倣 同じものを「同じだね」とサインで表す。 | | |
| 5:01 | | ミニカーやおやつモデルを「どうぞ」「ありがとう」とやりとりあり | | |
| | | 「おしっこ」があるか尋ねる。なさそうなので身振りで「ないね」と確かめると「ない」と模倣。 | | |
| 5:02 | | 他部の教員に自分の写真カードや作品を指差して伝える。 | | 音が止まるのを意識して動きを止める。 |
| 5:04 | | 「おいしい」サインを自発的に使い始める | | |
| | | 「みんな」「おいかけっこ」「大事」など、叙述や行動調整に関わるサイン導入 | | |
| 5:06 | | 「おいしい」「うれしい」をその度合いに応じて連打して示す | | 歌にあわせて発声あり |
| 5:08 | 「おやつ」の選択・要求場面で指差し+「下さい」表出 | 車の写真の切り貼りを楽しみ、出来上がった作品を指差して示す | | 車のお絵かきをしながらたくさんの発声 |
| 5:10 | | | 1-片付け、2-お茶を理解して片付けに取り掛かる。 | 音楽を聴きながらくるくる回るなど、ダンスに参加 |
| 6:00 | | スクールバスの更新について古いバスの写真カードと車庫にある実物を交互に指差す。写真と実物を指差し「代わる」のサインで伝えたと納得。交代した自分のヘルパーさんの写真2枚を持ってきて「代わる」サインを表してもらい納得する。 | | 階段で盛んに声を出す |
| 6:01 | いろいろなものを指差してから確かめるようなアイコンタクトがしばしば出現 ⇒そのつどはっきり口型を見せ「それは○○だね」「○○だよ」と応答する | | | |
| | コピーしてほしい時、手を引いて、本を指差し、自分を指差し、もう一度、本、自分と指差しして伝える。(2~3語文) | おばあちゃんの家でも繰り返して「嬉しい」を表出 友だちと「～ちょうだい」のやりとりがなされる | | 友達の名前を聞き取り、その子と手をつなぐ |

表3 認知発達を促すための個別指導の経過

| | 年少 (4歳児) | | | 年長 (5歳児) | | |
|---------|-------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------|--------------------------------|
| | 1学期 | 2学期 | 3学期 | 1学期 | 2学期 | 3学期 |
| 知覚 | パズル 2ピース・数字・人形 | 10ピース | ドットパズル | 分割パズル | ジグソーパズル | |
| | 型はめ | 顔の構成, 魚の構成 | | 車の構成 | | 人体 |
| | 玉さしベグさし 大きさ・太さ | | マッチング | 深さ ひらがな・数字 ・名札・名前文字 | 大・中・小, 三色, 長短 | マトリックス 数字とドットの対応(1~3)・(1~5) |
| 目と手の協応 | 点結び 始点の理解 指なぞり | 鉛筆の使用 | 直線 (援助⇒自発) | カーブ 文字なぞり | クロス 数字なぞり | 結び クラック |
| | はさみの使用 短冊1回切り | 左手で紙把持 (援助) | 連続切り練習 | テープの使用 | | |
| | のりの使用 | | | ボタンの操作 | | |
| 言語理解・表出 | 要求表出 サイン 「やって」 | 「ちょうだい」 | | 指差し選択+「ちょうだい」 | | |
| | | やりとり 「どうぞ」 | | 「ちょうだい」「ありがとう」 | 相手の指差しを理解して | 手渡す |
| 模倣 | 動作模倣 食べる | 「ちょうだい」 | | 「くるま」「オートバイ」 「べんきょう」「始めます」 | 「終わります」自発 | 動作模倣各種 |
| | 数 | 分類 1対1対応 | | 多少 | 数量 (1~5) | |
| 備考 | アセスメント 環境に慣れる | 操作する速さの調節 活動の順番提示(絵カード) | 聴覚活用 (特別支援教育研究センター原田教諭指導) | 車の絵が描ける | | モデル通りに, 色, 形, 大小の要素を理解して制作 |

* 領域, 内容の配列についてはEシヨプラー (1988), 太田 (1992) を参考にした。

組んだ。

取り組みの手だてとして、「始まるの時間に、遅れず着席する」「タイムタイマーで目標の時間を設定する」

「目標の時間着席できたら評価する（ご褒美として車の写真をあげる）」「目標の時間は、本人と交渉しながら徐々にのばしていく」があげられた。望ましい行動を形成することをめざし、離席は可能な限り未然に防ぐようにした。そのつど、「いっしょ」「座る」「みる」をサインで伝える。終了時には明確に評価するようにした。

参加状況の変化は図2、図3の通りである。

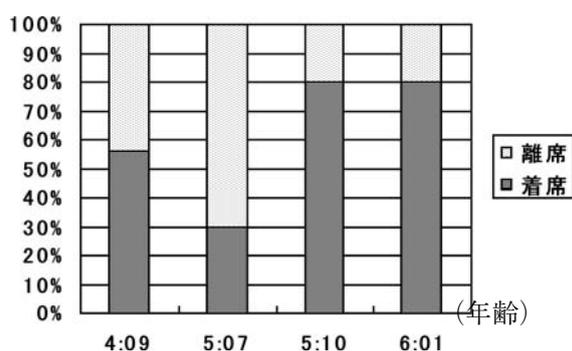


図2 集まりへの参加状況の変化

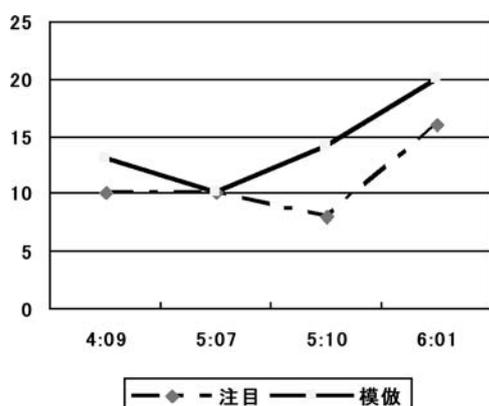


図3 集まりにおける注目と模倣の様子

これらのグラフは「朝のあつまり」の場面のビデオを記録し分析した結果を視覚的に示したものである。机や椅子の配置が異なっていたり、歌や呼名の方法も異なっていたりするなど、条件は必ずしも一定ではない。15分間の記録の中で、本児の課題となっている「離席」、目指したい「注目」や「模倣」の出現の様子をチェックした。「注目」「模倣」については、持続時間でなく、30秒間にその行動が生起していたかのチェック回数である。なお、5歳10ヶ月以降の「帰りのあつまり」においては、自発的に着席し、離席なしの日が多く出現してい

る。

(2) 認知発達について

認知面に重点を置いた個別指導の経過は表3の通りである。

新版K式発達検査における検査結果の変化は以下の通りである。(認知・適応面のみ実施)

| 生活年齢 | 得点 | 発達年齢 | 発達指数 |
|---------|-------|-------|------|
| 5 : 0 2 | 1 9 4 | 2 6 M | 4 1 |
| 6 : 0 3 | 2 4 9 | 3 6 M | 4 8 |

1年間で50点以上の得点の増加がみられ発達年齢も10ヶ月伸びている。内容的には、形の弁別や、積み木の模倣構成に顕著な変化が見られたこと、手指の操作性が高まり、線画の模写や折り紙の操作が可能になったこと、絵の指示や名称について問いかけを理解し指差しや身振りで応答できたことがあげられる。

弁別や分類など、物を見分ける力が確かとなり、また「～の次は～」という系列の理解も可能となり、日常生活場面で、写真カードのスケジュールボードやタイムタイマーをガイドに見通しを持てるようになってきた。

(3) 聴覚活用について

以上のように、対象児の諸側面の発達を根幹に据えて「個別の教育支援計画」を策定し、日々の教育実践を積み重ねてきた。聴覚活用については、連携機関との情報共有を図り、アドバイスを受けつつ、知的障害教育の機関として日常的な配慮を行うにとどまった。

結果的には、通園施設で実施された聴力検査上、聴力にも改善がみられていることが明らかになった。

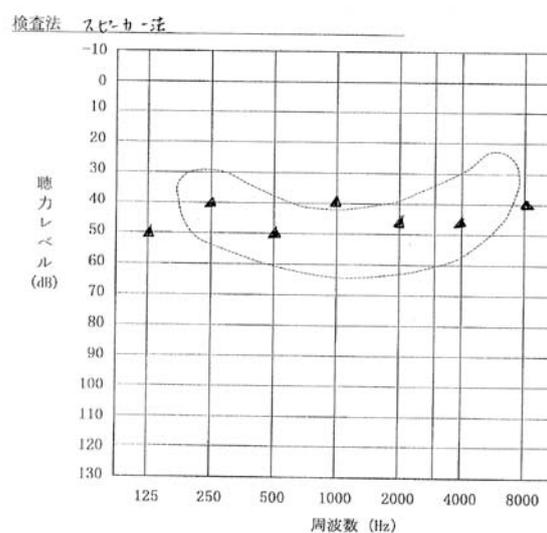


図4 オーディオグラム (6歳1ヶ月時)

通園施設STからの「あゆみ」(通知表)には、「ちょっと苦手なこと、好きでない課題でも終わりまで頑張れるようになって集中力がついてきたなど実感しています。学期最後のマッピングや聴力検査も一人で最後までしっかりできました。」と述べられており、聴力検査の実施状況に改善が見られたことが確認されている。また、庄司らによる別稿のように、行動観察による聴覚評価からも聴覚活用の質的变化が認められている。

4. 考察

聴力検査やマッピングが可能になり、聴覚活用に改善が見られたことが、はたして認知発達やコミュニケーション、対人意識の育ちや行動上の問題の改善とどのように結びついているかについて、厳密に言及することは難しい。また、諸側面の発達の原動力となった「こころ」の育ちについては、エピソードの中から推測するしかない。本児に関わる家族、通園施設等が共通の写真カードやサインを使用し、本児の思いを受け止め、共感できるようになったことは、物投げ等の困った行動の消失を導いたと考えられる。身近な大人や同年齢の友だちとの関わりに喜びを見出し、伝え合い、わかり合い、思いの共有に感動する経験を積み重ねてきたこと、興味・関心の対象を増やし好きなことを手がかりに知的好奇心を高め、探索・操作し、熱中して活動に取り組んできたことなどがコミュニケーションの意欲を高め、認知発達を促進したといえる。これらは幼児期の育ちを支える根幹であり、本事例においても例外ではない。

人工内耳装用の成果が上がり、聴覚活用が促されていくに伴い、また新たな課題が出現し目標の設定も変更していくこととなろう。同様に、本児のQOLや将来の自立に向けての課題も見通して、コミュニケーションのスキル獲得や認知発達の更なる促進が求められる。本稿では触れなかったが、家庭支援、家庭との連携も不可欠である。障害が重複していることに起因するニーズに対し、関係諸機関が連携し、継続した支援を展開していくこと、そのためのシステム作りについては、まさに今後の課題である。

謝辞

本連携研究に取り組み、報告をまとめるにあたり、関係の皆様にご心よりお礼申し上げます。対象児及び保護者には入学時より卒後まで、多大な理解とご協力をいただきました。また、難聴幼児通園施設「富士見台聴こえとことばの教室」の徳光裕子先生、内山勉先生、黒木倫子先生には、情報の提供、共有、協議等さまざまな場面でご支援いただきました。ありがとうございました。

文献

- 厚生省(1999) 保育所保育指針. フレーベル館
- 窪田隆徳・藤野博(2002) 知的障害児における補助代替コミュニケーション評価法に関する研究—身振りサイン・図形シンボル・写真等の適用条件について—. 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集 671
- 黒田生子他(2004) 発達の境界域の先天聾児1例の人工内耳装用効果その2—コミュニケーションの質的变化について. 音声言語医学, 45(1) 40
- 文部省(1999) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 森寿子他(2004) 人工内耳装用児(ADHDを合併)の認知・神経心理学的発達. 音声言語医学, 45(1) 40-41
- 森尚彫他(2007) 注意欠陥多動性障害合併例と聾単独例の言語・認知神経心理学的諸能力—人工内耳早期装用例での比較・検討—. 音声言語医学, 48(1) 67
- 長畑正道・小林重雄・野口幸弘・園山繁樹(2000) 行動障害の理解と援助. コレール社
- 長崎勉・小野里美帆(2002) 教育現場での言語発達評価と支援. 岩立志津夫・小椋たみ子(編), 言語発達とその支援, ミネルヴァ書房, 217-226
- 中野善達・齊藤佐和(1996) 聴覚障害児の教育. 福村出版
- 武田篤他(1999) 難聴児に見られた自傷行動と常同行動. 音声言語医学, 40(4) 314-319
- 武田篤・佐川透(2005) 盲・聾・養護学校に在籍する聴覚障害重複児の実態調査. 聴覚言語障害, 34(3) 83-91
- 太田昌孝・永井洋子(1992) 認知発達治療の実践マニュアル—自閉症のStage別発達課題—. 日本文化科学社
- 田中美郷・針谷しげ子・加我君孝(1997) 高度難聴を有する一重度精神遅滞児の長期経過からみた補聴器の効果—聴覚およびコミュニケーションの発達を中心に—. 音声言語医学, 38(4) 344-356
- 田内光・小林美穂(2006) 小児人工内耳について—当センターでの報告と考察—. 音声言語医学, 47(3) 268-275
- 津田望(1998) 新・ことばのない子のことばの指導. 学習研究社
- E.Schopler(1983) Individualized Assessment and Developmentally Disabled Children. Volume III Teaching Activities for Autistic Children. 佐々木正美・青山均監訳(1988) 自閉症児の発達単元267 個別指導のアイデアと方法, 岩崎学術出版社