

発達障害児に対する視覚支援ツールとしての 「コミック会話」の教育効果の実践事例

－問題行動のある A 児への支援－

佐 竹 和 美

〔抄 録〕

本稿では、発達障害児による問題行動が増加しているのは、障害特性からくるコミュニケーションの難しさであることを指摘した。また、「学級崩壊」や「不登校」といった二次障害と発達障害の関係性が報告されており、発達障害児に対するコミュニケーションに対する支援の必要性を確認した。有効な支援とされる視覚支援ツールの中で「コミック会話」を取り上げ、小学校での実践から対象児童の変容を通して、支援ツールとしての効果と課題について考察を加えた。

発言数の変化や会話時間の変化、内容の変化が見られ、会話を成立させる上で「コミック会話」を用いることはコミュニケーションを成立させることにつながると考えられた。また、他者との関係性を築くことによって、問題行動の減少につながる可能性も見えてきた。

「コミック会話」は、どのような発達障害児に有効に働いていくのか、今後実践を重ねさらに効果と課題を探っていきたい。

キーワード：コミック会話 視覚支援 障害特性 発達障害

1. はじめに

近年少子化が進むといわれる一方で、特別支援学級に在籍している児童数は増加傾向にある。平成 15 年度に文部科学省が出した「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)¹⁾」のなかでは、「特殊教育から特別支援教育への転換を図る」とされるが、ここからは特別な支援を必要とする児童生徒が多く存在していることが伺える。このことを裏付けるものに、平成 14 年に行われた「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査²⁾」がある。このなかで知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難をもっていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.3%、平成 24 年 12 月にはこの数値が 6.5%となった。この数値は、児童生徒の一番近くにいる担任の声であるか

からこそ、現場には特別な支援を必要とする児童生徒が多数存在しているのだという実態を浮かび上がらせている。井上・窪島（2009）による通常学級担任 50 名を対象とした調査は、担当学級に特別な支援を必要としている児童の在籍があるかどうかを尋ねており、調査対象の 50 名全てが「在り」と回答している。ここでの特別な支援を必要とする児童とは、2／3 の児童が未診断ではあるものの発達障害を疑うものであり、この割合は診断を受けている児童数を大きく上回っている³⁾。

では、未診断の児童に対して、担任が特別な支援を必要とする対象と捉える要因はどこにあるのか。この点について平澤・神野・廣瀨（2006）によれば、「とりわけ行動面の困難について目が向く⁴⁾」とされる。これは学校生活は集団行動が基本であり、対象児童だけでなく周辺児童に対する影響も関わってくるためである。学級という集団をまとめる担任が最も困難さを感じるのは集団の中での行動にある。このことは、木村・芳川（2006）の「AD／HD 児が入った集団において学級経営を行う場合、その攻撃性や衝動性、多動性あるいは不注意といったところから生じるコミュニケーションの取りにくさが、周辺児童の不満につながり、保護者から苦情を寄せられることにもつながると指摘される。⁵⁾」という報告に裏付けされる。対象となる児童だけでなく、周辺児童について影響が及ぶところから、学級担任の負担を増加させ、特別な支援の必要性を感じさせることにつながっているといえる。

担任が捉える困難さが学校の本分である学習ではなく、行動面について感じられている背景を考えると、その根幹にあるのは他者との関係性における問題であり、発達障害のある児童生徒において、その障害特性による認知や表現に定型発達といわれるそれとは異なった特徴を示すことが関わっているのではないか。平澤ら（2006）によれば、「学級担任は、集団活動や対人関係を阻害する行動を問題⁴⁾」としてとらえており、最も気になる行動としてあげられているのが「不適切な会話⁴⁾」となっている。会話が問題として取り上げられるということは、日常の中で問題行動が起こっているということであり、コミュニケーションの中心となる部分に困難さがあるということになる。

問題行動が表面化してからの対応という視点に立つと、近年は発達障害の要素があったことからの不登校を疑う報告が出されたり、いじめの被害者あるいは加害者となっている発達障害のある児童生徒の事例が報告されたりしている。このような二次障害も、コミュニケーションの困難さが関係しているといわれる。そこで、発達障害のある児童生徒に対するコミュニケーションや社会性における支援の在り方について考察することは重要であると考えられる。

本論では、小学校現場で視覚支援の一つである「コミック会話」をコミュニケーションを築いていく上での支援ツールとしてとらえ、対象児に合わせた支援を模索した実践から、「コミック会話」における会話の改善と問題行動の軽減に対しての効果と課題を探ることを目的とする。

2 発達障害と二次障害

発達障害において、実際の診断の多くは行動観察や心理検査によるアセスメントに基づく。ここには、これまで特殊教育の対象となっていた知的障害のようにIQ75未満といったような明確な線引きとなる数字的な基準がない。このような診断基準の曖昧さに加え、診断の対象となる児童生徒は日々発達し続ける連続性をもった存在である。田中(2001)によれば発達障害の診断は、「①診断する側の自己基準と経験によって評価が分かれる、②年齢別の基準をもっていない、③症状の程度に基準がない⁶⁾」といった難しさの上に成立している。実際の診断でも、発達障害という用語が意味する範囲はかなり弾力的であり、それぞれの障害は重なり合う部分も多く、複数の困難さをもつ児童生徒も存在する。どの部分を中心として診断するかによって、診断名が異なる難しさがあり、中には成長と共に診断名が変わる場合や、複数の診断名をもつ難しさもある。

現段階においては、情緒面での現れ方が激しい場合、特別支援学級入級の対象⁷⁾となる。長澤(2012)によると、「学齢期の問題行動とは、学校生活に影響を及ぼす非社会的な行動や、集団生活や対人関係に大きな影響を及ぼすような反社会的な行動、そして法に触れる深刻な行動(犯罪)⁸⁾」となっている。こういった問題行動は、発達障害のある児童生徒が本来の障害特性だけでなく、成長発達する上で周囲との関係からさまざまに引き起こされる派生的な情緒行動障害のことであり、これらを二次障害ともいう。発達障害が、学級崩壊、不登校、いじめの全ての原因となっているわけではない。ここでは、発達障害がある場合いかに影響を及ぼすのかについて見ていくものとする。

(1) 学級崩壊

学級崩壊は、発達障害のある児童生徒が原因となって引き起こされる場合や、学級崩壊になりそうな段階において、発達障害のある児童生徒がその障害特性のためにその状況をさらに拡大したり、深刻なものにしたりする要素が考えられる。

高機能自閉症やアスペルガー症候群の児童生徒については、感覚過敏や鈍麻が知られるが、騒がしくなってくる教室の中で「うるさい」と大きな声を出したり、パニックを起こしたりするなどして、学級の落ち着きのなさを助長することが考えられる。

AD/HDの児童生徒については、刺激に反応しやすいため学級に落ち着きがなくなった状態では立ち歩きが増え、攻撃的な行動に出やすくなると考えられる。「多動な傾向から、立ち歩きをしてしまう場合、適切な対応を講じないと『あの子は歩き回っても注意されない』という認識がクラスに広まり、学級崩壊につながることもある⁹⁾」と平岩(2011)も述べている。衝動的な特性から来る行動においても、順番を守らない、ルールを守らない、突然手を出すといった行動が集団行動の秩序に対する妨げとなる。衝動型のAD/HDは、活動性が高くコミュニケーション能力もむしろ高い方だとされるが、自分の感情を制御すること

に困難さを抱えているので、その行動により秩序が乱れ学級崩壊の引き金になる可能性もある。

LD の児童生徒は、学習内容によっては理解が難しく、授業中にただ座っているだけになってしまうことがあり、がまんを強いられる。ここから楽しそうな刺激に反応してしまうことがある。

以下に、自験例をあげる。

（1）－ 1

AD / HD と診断された A 児の場合、3 年生の 5 月頃から、授業中の立ち歩きや大声を出すといった問題行動が見られるようになり、同 2 学期には授業中に教室の後ろの棚に登って大きな音を出す、机の上を歩き回る、他の児童の作品を壊すといった行動に発展した。ターゲットとする児童を数名決めて、体を押す、叩く、ものを取る、隠す、追いかける等の行動も起こした。この結果、A 児の真似をして他の児童も立ち歩きを始めたり、授業中に大きな声で関係のない話を始めたり教室から飛び出したりするようになった。教室内は私語が増え、児童が立ち歩く状態が日常的となり、教師の注意や指示が学級全体に伝わりにくくなった。

（2）不登校

不登校において、文部科学省が行った「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査¹⁰⁾」によると、平成 21 年度の全国における不登校児童は 22,327 名で、全体の 0.32% にあたる。こうした中で近年注目されているのが、発達障害の傾向と不登校の関係性である。文部科学省が平成 15 年に出した「今後の不登校への対応の在り方について（報告）¹¹⁾」や中央教育審議会による平成 17 年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について¹²⁾」の中でも不登校の要因として発達障害の関係が指摘されている。不登校傾向まで含めた児童生徒の中に、発達障害の傾向が見られる事例の報告をしたものの中には 16% や 26% という数字を示したものもある。不登校となる一つの要因として、発達障害というものは軽視できなくなってきたということだろう。

LD、AD / HD 等の児童生徒については周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例は少なくないとの指摘もある。文部科学省が教員を対象に行ったアンケート調査の結果²⁾による LD、AD / HD 等の児童生徒は、小・中学校の通常の学級の在籍者の約 6% に達するとの見方が、不登校との関係性に目を向けることの一つの要因としてつながったのかもしれない。

新田（2007）によると、「不登校をきたした広汎性発達障害の事例 25 例において、不登校のきっかけとして挙げられたものは『対人関係』が 8 例¹³⁾」と最も多い。また、西岡（2009）、加茂・東條（2009）、高橋（2008）による発達障害のある児童生徒の不登校のきっかけのまとめによれば、「本人に関わる問題」と「友人を巡る問題」が多く挙げられている。発達障

害のそれぞれの違いによってきっかけは違っており、加茂ら(2008)によれば、LDは12例中「学習の遅れに関して」が7例と最も多く、次いで「コミュニケーションの取れなさ」が4例と続いている。また、AD/H Dでは6例中「不注意・衝動性・多動性の問題」が4例(「コミュニケーションの取れなさ」2例、「友人関係のなさからの孤立」2例)。広汎性発達障害34例中、「対人関係のトラブル」17例、「コミュニケーションの取れなさ」16例となっている¹⁴⁾。このように見てくると不登校のきっかけの中心には、それぞれの発達障害による障害特性がかかわっていると見える。発達障害のある児童生徒の印象を、教師は「対人関係のトラブル」や「集団活動についていけない」、「周りの児童生徒が奇異な行動を理解できない」としている。

以下に、自験例をあげる。

(2) - 1

B児の場合、はっきりした診断は受けていないものの相談機関で自閉的傾向があるとされ、興味関心に偏りが見られ、こだわりもあった。他者とのコミュニケーションがうまく取れず、休み時間に遊びに誘われてもうまく入っていくことができないことが続いた。学習面においては特に算数の学習における積み上げが難しかった。漢字の学習にはまじめに取り組むものの、計算となると決まりが理解できず、分からないことを周囲に伝えることもできないため、ますます算数の学習が遅れるようになった。また、周囲の児童の働きかけに反応をうまく返すことができないため、なかなか友達ができなかった。このような状態の中、母親に「学校に行きたくない」と訴えることが多くなり、登校日数が減っていった。結果、ますます学習の差が開き周囲の目を気にして不登校状態となった。

3 コミュニケーションに関する問題点

近年学校教育の現場で、コミュニケーションに関する問題が取り上げられるようになってきた。特に発達障害のある児童生徒については、社会的スキルの発達および獲得に問題があるといわれる。一般にコミュニケーションにおける情報を何から獲得しているかという研究では、言語的要素は3割程度で、非言語的要素である表情や視線、声のトーンといった部分が7割を占めるとされる。しかし、発達障害のある児童生徒は、この非言語的部分を手掛かりとすることが難しいといわれている。田中(2009)によると、「相手の表情や身振り、声の調子などの非言語の手がかりの見逃し、さらに、見分けての解釈が困難といった状況の結果、周囲が予想できない不適切な行動が生まれる。¹⁵⁾」とされる。

特に、高機能自閉症やアスペルガー症候群の診断基準である3項目の中には、人とのかわり方という社会性の質的障害とコミュニケーションの質的障害の2つのかわり方に関する項目が含まれている。これは、自閉症の特徴として多くの人々がコミュニケーションが困難で会話が続かないといった印象を挙げていることに裏付けられる。

ここには先に述べた非言語的コミュニケーションに関する部分だけでなく、言葉の概念が少し異なっていることも要因の一つとなっている。例として挙げられるものに、「お風呂のお湯を見てきて」と告げる会話がある。一般的には、その裏にあるお湯の量を見て水量を調節してきてという意味をとらえた行動がとられるが、高機能自閉症やアスペルガー症候群など自閉症の場合は、言葉通りに受け止め「見る」ということに行動の中心がおかれる。後者の場合、行われているのは会話ではなく言葉の交換であり、コミュニケーションの成立が難しい状況が生まれている。

一方、AD／HDのある児童生徒の場合は、多動性や衝動性という特性は、一見コミュニケーションとの関係性はないようである。しかし、周囲にある様々な刺激によって注意を向ける対象が次々と変わってしまうことは、周囲で起こっていることを筋道を立てて理解することを難しくし、場に合わせた行動が取りづらかったり、発言が場に合わず浮いてしまったりすることにつながる。また、多動性によって不注意な行動が誘発され、相手が発している言葉に気づかない場合も多い。当然コミュニケーションは成立せず、話しかけた相手にも不快な印象を与えてしまうこととなる。さらに聞いていないことの多いAD／HDは、言葉をうまく受け止めることができずにいる。言葉は外の環境を知る上でも、外と繋がる上でも大きな要素となっているため、「困難さ」を強めることにつながっていくと考えられる。

発達障害のある児童生徒は、幼い時期から集団適応に問題を示すことが多く、他者との心のつながりをもつこと、人間関係をもち続けること、意思の伝達ややりとり、集団に参加すること、周りと適切に関わりをもつことといった点が苦手だという特徴が挙げられるのはこのためである。

4 視覚支援の有用性

「百聞は一見にしかず」という諺もあるように、発達障害の有無にかかわらず一般的にも聴覚情報よりも視覚情報の方が分かりやすい。聴覚情報である言葉のみでは話は通じないが、視覚的支援を講じることで理解が容易になることは想像にたやすい。個人差があるため絶対とはいえないが、相対的には聴覚情報よりも視覚情報の方が良好だということである。藤野・盧（2010）によれば、知的特別支援学校における補助代替コミュニケーションの利用実態は、絵カードや写真カードが95%以上と高く、コミュニケーションボードなども高い必要性を示している¹⁰⁾。

自閉の傾向の児童生徒は視覚的支援が有効であるといわれるが、これは実際の現場で視覚的支援によって理解が増すような実感が多いからだといえよう。裏を返せば、発達障害のある児童生徒にとって、私たちが何気なく行っている話すことと聞くことを同時に行えないことや、聞いた情報から想像することが苦手なことが「聞く」ことを困難にしている。さらに、感覚過敏や鈍麻といった特性から、周囲からの何気ない情報が刺激となり、一般的な反応を

困難にできてしまっているとも考えられる。

AD / HD の児童生徒においては、選択的注意の問題をめぐる困難さが障害特性としてあげられる。これは周りからの刺激を上手に取捨選択することが不得手であるためにおこり、ふつうであれば耳に入らないような音が気になり、視界に入ったものに対して本人の意思とは関係なく注意がそれてしまう困難さである。一方、集中すると途中で他のものに注意を向けることができず、話を聞き逃したり目の前にあるものにぶつかってしまったりする困難さでもある。もう一つの障害特性としてあげられる多動性や衝動性は、注意を向ける対象が刺激によって次々と変わってしまうために起こる。刺激に対して自分の意思とは関係なくすぐに反応してしまうため、周囲で起こっていることを筋道を立てて理解することが難しくなってしまう、多動性によって不注意な行動が誘発され、周囲の言葉に気づかずに言葉だけが通り過ぎていくことも多い。言葉は外の環境を知る上でも、外とコミュニケーションをもち繋がる上でも大きな要素となっているため、「困難さ」を強めることになるといえる。

このような中で、注意を向けられるようにしたり、指示を明確に伝えたりするためには、目に見える形にすることが有効である。視覚的支援が有効に働くと考えられるのは、想像力の乏しさや欠如が困難さとして報告されている点に対して、具体的に伝える場合には視覚的に伝えた方が、伝えた側と受け取った側の間のすれ違いが少なくてすむからである。

4- (1) 「絵カード」

視覚支援ツールとしては、「絵カード」が一般的である。藤野ら (2010) も、絵カードや写真カードが、視覚支援ツールの 95% を占めていると報告している¹⁶⁾。「絵カード」は、場面をとらえやすく、メッセージがとらえやすい。「廊下は走らない・廊下は歩く」といったルールを知らせるときや、物の名前を知らせるといったような場面では有効に働く。しかし、「痛い」ということを伝えるときに、その部位や程度を明確に伝えるためには、たくさんの「絵カード」が必要となり臨機応変な対応が難しい面がある。



図1 支援のための絵カード例

4- (2) 「ピクトグラム」

「ピクトグラム」は、身近な視覚シンボルによる内容の伝達手段である。私たちの日常生活の中でも、目にすることが多い非常口のマークや車いすのマークなどもこれにあたる。このマークは、最小限の学習でいろいろな人とコミュニケーションが取れるようにという、ユニバーサルな考えの基にデザインされたピクトグラムデザインによって意思疎通を図ろうというものである。ここでは発達障害者だけが対象となるのではなく、全ての



図2 ピクトグラム例

人たちが同じように情報を獲得することができるという利点が考えられる。特に、コミュニケーション支援用絵記号デザイン原則 JIS T0103（日本規格協会、2005）¹⁷⁾ として標準化された後は、コミュニケーション支援ボードとしての利用状況が 1000 件以上であると報告されている¹⁸⁾。多くの人が共通の理解をもってコミュニケーションを図れる点で、ピクトグラムは有用性が高い。杉野（2006）によれば、人に何かを伝えるという経験をそれまでしなかった子どもが、自分の要求を伝えられるようになり、自傷行為やパニックが減少したとされる¹⁹⁾。

4-（3）コミック会話

キャロル・グレイが考案した「コミック会話」は、「視覚化と視覚的支援が、自閉症の子どもの学習を構造化する上で有用であり、さらに会話についての理解も向上させるという信念に基づいて²⁰⁾」いる。キャロル・グレイは有効な対象者を自閉症スペクトラムの子どもとしている。その方法は、簡単な線画と吹き出しを用いて会話を視覚的に成立させるものである。

線画を用いることから、誰でも簡単に取り組むことができ、紙さえあればどこでも実施できる簡易さがある。また、発達障害のある児童生徒が自ら記入する自発的行動へつなげることも視野に入れられている。

「コミック会話」は、会話の「見える化」を想定している。1 対 1 あるいは 3 人程度の会話に線画を組み込む。絵によって補足的な支援が提供され、今おこなわれているコミュニケーションを分かりやすくしようというものである。ここでは、人の言動を系統立てて明確にし、人はどう思っているのかに注目している。「コミック会話」で会話を「見える化」すると、会話の意図や伝え合うべき内容が文字通り目に見えて明確になる。そのため、会話が逸れていくことが減り、対人的葛藤場面の解決方法や人の気持ちの理解も高まるため、会話を行ったことに対する達成感も高まると期待される。何より、自分の伝えたいことが相手に伝わる体験を積み重ねることで、コミュニケーションをとることの満足感を得られる支援方法であると期待されている。コミュニケーションは、双方向により成立する行為である。双方向という点からすると、理解する部分と、意思表示の部分があると考えられる。

理解に関する部分では、会話の内容をつかむこと、話の流れを知ること、相手の思いを知ることが求められるが、これらは目に見えないことが多い。特に、省略された言い方や代名詞は、内容の理解に困難さを生みだし、何を指し示しているのか理解しにくい。

一方で、意思表示の部分では、話すことができないわけではない発達障害のある児童生徒の場合は、自分の興味のある内容に関しては流暢に話し、興味関心が移り変わるままに自分

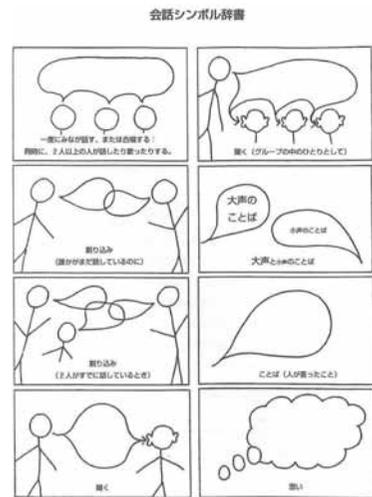


図3 コミック会話辞典

のテンポで話すことはできる。しかしこれは双方向によるコミュニケーションの上に成立している会話とはいえない。むしろ、話せる発達障害のある児童生徒における困難さは、今伝えなければならないことを、相手に分かるように伝えることができない点にある。言葉の概念形成も一般の人とは異なっていることが多く、うまく通じ合えない。言語だけでなく、自身の表現スキルにおいても非言語性の弱点が影響している。

発達障害児童生徒のコミュニケーションは、以上のような弱点が複雑に絡まって、一見、会話はできるように見えるけれども、会話がすれ違ったり勘違いをしてみたり、会話として成立しているとは言い難い点にある。

篠田・納富・服巻(2010)によれば、「小学校低学年くらいで『コミック会話』を自発できるようになれば、他者の気持ちの理解や感情の自己コントロール、セルフモニタリングの力も伸びる。自分に起きた出来事をかなり正確に伝えられるようにもなり、一方的な支援を受けるのではなく、本人の意見を取り入れた支援が可能になる²¹⁾」としている。

「コミック会話」に期待されることは、時系列に話を進めることができる、話の確信を逃さず伝えることができる、適切な表現で伝えることができる、情報を整理して伝えることができる、やりとりを会話の最後まで続けることができるという点である。

5 「コミック会話」を用いた実践事例

小学校5年のA児を対象として「コミック会話」を行った実践について、実際に記入したシートと会話の記録、「コミック会話」実施後の感想、児童に対して行ったチェックシートの結果、日々の行動記録を用いて児童の変化と支援方法の変容の関係性について考察していきたい。

児童の変化における分析の視点として、2つを設ける。一つめは、コミュニケーションという方向から「会話」に目を向け発言数の変化、会話時間とやり取り回数の変化、話し言葉の内容の変化といった視点についてみるものである。ここには、会話が分かりやすくなれば、発言数や会話時間は増加するという仮説と、発言内容が流れに沿ったものになれば、やり取りが続いていくだろうという点に目を向ける。

二つめは「行動の変化」、問題行動が減少、軽減されたのかという視点である。感情のコントロールやセルフモニタリング効果によって、状況を把握し解決方法を知っていく支援となるならば、他者への攻撃的行動や場を飛び出すといった衝動的行動は減少するはずである。問題行動については頻度の変化を中心に見ていくこととする。

「コミック会話」実施前の対象児童をこのような2つの視点から見ると、A児は校内就学指導委員会の資料にも「教室からの飛び出し」「授業中に廊下をうろうろする」「他者とのトラブルとなる攻撃的行動」が挙げられており、教職員全員がこういった行動を実際目している状況であった。問題行動の表出が高いといえる。発言については、自分からゲームやテ

レビの話について話しかけることが多く、よく話をする児童というイメージが高かった。このような点から、A児は問題行動の表出が高く、発言も多い実態にあるととらえた。

5-（1）実態

A児は3年生の5月頃から、授業中の立ち歩きや大声を出すといった問題行動が見られるようになり、同2学期には授業中に教室の後ろの棚に登って大きな音を出す、机の上を歩き回る、他の児童の作品を壊すといった行動に発展していった児童である。ターゲットとする児童を数名決めて、体を押す、叩く、ものを取る、隠す、追いかける等のいじめと受け取れる行動も起こした。教室だけでなく全校児童が集まる集会の場でも、体育館の壁を蹴りながら音を立て続けた。この結果、A児が在籍していた学級では、他の児童も立ち歩きを始めたり、授業中に大きな声で関係のない話を始めたりする「学級崩壊」のような状態となった。A児は1年生時にAD／HDの診断を受けており、3年生の夏休みより服薬を始めた。4年生で自閉症・情緒障害特別支援学級に籍を移したが、問題行動はなかなか改善されなかった。

問題行動の背景には、刺激に対して即時に反応するAD／HDの障害特性があり、このため周囲の刺激に対して不快感を覚えると攻撃的行動に出てしまうという流れがあった。また周囲の状況を正しく把握できず、他者の思いを想起する部分が弱いという困難さがあり、周囲とうまくコミュニケーションを取れないことも関係していた。

会話については、もともと自ら発する発言は多く見られた。発言の内容は要求を伝えるものや他者に対して指示的なものが中心であった。発言で頻繁に聞かれたのは、「帰る」、「ばか」、「来るな」といった単語のみ、「いや、いや、いや、いや」「ひどい、ひどい、ひどい」といった同じ言葉の繰り返し、「教科書を忘れてきたので、次の時間貸してください」といった決まり文句であった。友達との会話は、ゲームやアニメのキャラクターについて話すことが多く、コミュニケーションが取れているように見えて、実際の会話がかみ合っていないことが多かった。また、集団の中では話を正確に聞き取ることが難しく応答にズレが多かった。

今回、発言数のカウントは発言者が内容のある言葉を話したとき、内容（応答や質問）のまとまりで1つの発言とする。例えば、「朝の会の話をしよう。（話題の提示1）今日は誰が当番でしたか。（質問1）」となれば、発言数を2と数える。質問に対して「はい。（回答1）」と答えたときも1つの発言とするが、「えっ、何、何よ、もう、知らないから。（特に内容をもたない）」はカウントしないこととする。また、「明日は何の日か知っていますか。」に対して「敬老の日です。（回答1）しわだ、しわなら32だな。そうそう・・・。（会話からの逸脱）」といった場合には、発言数は1とする。これは、今回目指すところが、適切なコミュニケーションを期待するからである。

5-（2）反応と変容

①導入

A児に対しては、教室から出て行かないことを目標としていた段階で、担任である筆者（以下Tと表記する）が、A児とコミュニケーションを取れるようにと考え「コミック会話」

を導入した。1回目は、日常的な何気ない話題を中心として興味を惹くようにした。A児は、線画を描きながら話しかけるTに関心を示しながら、描き込まれていく線画に注目していた。初めての出来事に興味を示し、Tの周りをうろうろと歩き回っていた。Tの投げかけには、特に言葉では答えなかった。

2回目も、線画に注目しTの周りで話に興味を示した。3回目、4回目と回を重ねても興味が薄れることはなく、Tの周りにとどまる時間が長くなった。A児が、落ち着いて着席する時間はまだまだ短かったが、「コミック会話」の線画を描き始めると、教室内にとどまり関心を寄せるようになった。

朝の何気ない会話や、朝の会について「コミック会話」を繰り返していくと、A児は、言葉で「こんなことわかっている」「描くことは面倒だ」といった反応を示すようになった。導入時はTの一人語りのような形で開始し、本来の線画を用いた形で進めた。

②5回目～(2週間～)

5回目に「これが自分」と線画に自分を置き換えようとする姿が見られた。このことは、シートの上での会話に自分というものを投影できることを示したとあってよいだろう。日常的な何気ない会話を、「コミック会話」に置き換える中では、A児の場面のとらえや言葉の感じ方に大きなズレを感じることはなかった。

初期的段階のA児は、「コミック会話」に関心をもち、関わりをもつこともあったが、行動に大きな変化は見られなかった。

③15回目～(2カ月～)

「コミック会話」に取り組み始めて2カ月目(15回程)に入ると、まだ、廊下を授業中にふらふら歩きまわったり、大きな声を出したりする行動は見られたものの、登校後に校内をふらふらする行動が減少し、特別支援学級で過ごす時間が長くなってきた。

「コミック会話」も20回を超えた頃から、会話の内容をA児が困った場面や嬉しかった場面などにも広げていくこととした。この頃A児は、自分の考えについて伝えることができるようになっていた。この結果、何気ない会話の内容では特に理解に困った様子は感じられなかったが、A児が「大声を出した学年朝の会」という困った場面を話題とした「コミック会話」で、周囲の状況や表情、他者の感情について把握できていない実態が明らかになった。この時は、これまでの線画だけではA児の理解を助けることにつながらず、会話が途中で途切れてしまった。



図4-1 A児と行ったコミック会話



図4-2 A児と行ったコミック会話

そこで、表情カードを示し選択して感情の整理を助けることとした。A児はもともと、45枚の表情カードにおける感情ごとの表情分類や、表情カードを感情の現れ方の強弱を見ながらグラデーションのように並べることができていた。このため、表情カードに関して理解の強さを感じていたため、この強みを生かそうと考えたのである。

表情を線画に足したことで、A児は途切れた会話に再び前向きに取り組み始めた。また、他者の感情だけでなく自分の感情も 涙出そうやった。怒られるなんていやだと思ってイライラした。 のように図4-1の会話に足して話し始めた。このように同じ話題の「コミック会話」に繰り返し取り組んだのは初めてであった。線画のみの1回目（図4-1）と、表情を付加した2回目（図4-2）ではA児の発言内容が変化した。2回目はA児からの発言数も増加し、発言する言葉の幅が広がっている。相手に対しての自分の想像も語られており、A児が納得するところまで会話が保たれている。このことから、表情カードによって理解が助けられたといえる。

また、A児の理解していない部分を、その場にいた他の児童に尋ねに行くことができたのも大きな成長であった。ここには、自分の困った状況を伝えたいという思いがあったと思われる。この「コミック会話」の後、A児は表情カードのよさを口にしていった。それと同時に、話をしてくれた児童の言葉を繰り返し、「知らなかった」「思っていたのと違った」とTに伝えにきた。他者の見え方に気が付けるきっかけだったと想像できる。

発言力に長けていたA児だったが、他者に対して自ら行動を起こすようになったのがこのころからである。それまでの他者とのかかわりは、他者の反応を考えないものであり、例えば、誘うという行動の時に「断られる」という想定ができずに困惑したこともあった。誘うという場面では必ず相手が存在する。自分という一人称の思いだけでなく、相手の思いを想定する必要が出てくる。相手の状況をとらえるときに、「コミック会話」を介することは有効であった。ともすれば、自分の思いを話すことが会話と思っていたA児が、他者の話を聞くためのきっかけとなった。また、事前に「コミック会話」で何を聞けばいいのかははっきりさせたことで、落ち着いて尋ねられたといえる。

このような会話の経験を通して、A児の一方的発言は減少した。自分だけが話すのではなく、他者の話を聞くことが会話には必要だと理解してきたのだといえる。他者を意識するようになったことは、会話の状況を確認しようとする行動につながった。会話というものに対する意識が高まったことから、「コミック会話」の中にA児の方から話題を提供するようになってきた。「コミック会話」を使わずに会話するような場合でも、一方的に話すことが減ってきた。

場に応じた感情コントロールや、周囲の刺激に対する場に合わない反応が減少するわけではない。しかし、問題行動の中心としてとらえていた他者への攻撃行動は急激な減少を見せた。攻撃行動が減少するという行動変容は、周辺児童が「コミック会話」を介したA児からの会話に、A児の行動を受け止めながら参加してくれたことにある。周辺児童と会話が成

	あてはまる	どちらともいえない わからない	あてはまらない
きく	自分は「そんなことさいてない」と思うのに相手に「言った」といわれることがある 「はなしあい」ってにがてだ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
かく	句読点（、。など）をどこにうっていいのかわからない 漢字のはねとか点のむきとかよくわからない 「作文を書け」といわれてもなにを書けばいいのかわからない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
よむ	本や教科書をよむとき声にだしてよむのはさらいだ どこまで読んだかわからなくなることがおおい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
はなす	なにを話しているのか話している途中でわからなくなることがある うまく説明できなかつたり自分の言いたいことが言えないことがある	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

図6 A児の自己分析 学習面

また、同チェックシートの休み時間の項目について見ると、「なんでおこってるの？（本当のことをいっただけ）」に、そのとおりと答えているが、このことは、日常的な会話の中だけではまだ相手の感情に考えが及ばない実態が伺える。また「ひとのきもちかんがえなよ」に言われるかもと答え、「相手がどんなつもりで言っているのかわからない」「友だちはほしいけど、どうすればいいのかわからない」という項目に「そうかも」と答えている。

このような回答に関してA児は、「今までは相手も自分と同じ気持ちだと思っていた。」「友達ってどうすればなれるのかわからない、だって私がいいと思っても嫌って言ったり、怒ったりするから。」「コミック会話をしながら話をすると、相手に聞いてみないと分からないことがあるってわかる。すぐに叩いたり大きな声を出すのはよくないのかも。でも、普段は難しい。だから、気づかないうちに体が動くときもある。」と、「コミック会話」を介して、他者の思いは自分の思いと違っていているということに気づけたことが分かる。このような気づきは、他者の反応に意識が向けられるようになったこと、自分の思いとは違う思いがあることに気づき、行動を抑制しようという意識が生まれたことを感じさせた。問題行動の減少は、このような思いが大きく関わっているだろう。

⑤ やすみ時間に…

	よくい われる！	いわれる かも	いわれた ことない
・ひとりできみしくないの	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・すなおだね（いやみっぽく）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・ためぐちをきくな	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・ひとのきもちかんがえなよ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・無視すんなよ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	その とおり！	そうかも	ちがう
・ひとりがいけないみたいに言われると 傷つく	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・相手がどんなつもりで 言っているのかわからない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・なんでおこってるの？ （本当のことをいっただけ）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・友達ほしいけど、どうすれば いいのかわからない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
・ためぐちと教諭のつかいわけがわからん	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

図7 A児の自己分析 行動面

6 変容から見る効果と課題

(1) 発言数の変化

A児は、「コミック会話」によって一方的な発言数が減少した。この変化には、A児の他者への意識の芽生えが関係しているのではないだろうか。これまでのA児の発言は、「昨日9時からのテレビ見たでしょう。(1)私は面白くないと思ったけどどうだった。(1)でもテレビを見ると目が悪くなるよね。(1)眼鏡は赤いフレームがかわいいかな。(1)赤い色

は女の子の色だよね。(1)・・・」のように、思いついたことをそのまま口にしており、発言の中に質問が含まれているのに、返事を待たずに次の話題に移行していくことが多かった。確かに発言数は多くなるが、会話として成立しているとはいえない。

「コミック会話」を実施後のA児は、質問に対して適切な答えを返すようになった。適切に返答するためには、相手の発言を理解する必要がある。聞くことの重要性に気づいたのである。また、自分が発言した内容について相手の反応を待つようになった。一方的な発言ではなく、会話が成立するようになったため発言が減少するという結果になったと推測できる。発言数が減ったことについてA児に、「もっと話がしたいですか」と質問したところ、「ゲームの話はたくさん話をしているはずれていけないから大丈夫。みんな何を話しているかわかるし安心。」「友達や先生と話をするときは、1つずつ返事をしていった方が私も分かりやすい。」と答えていた。内容を理解する安心感が、A児の会話に対する意識の変化をもたらした結果といえる。

(2) 問題行動の減少

問題行動の表出を減少させる一助となるのが、コミュニケーションであるという考えから「コミック会話」を実施した。学校生活の中でいう問題行動は、授業中に教室から飛び出してしまう、他者に対して暴力的な行動を取ってしまう、集団の活動を遮ってしまう、パニックになり行動抑制が利かなくなってしまう、突然活動から外れ場を移動してしまうなどである。

問題行動についてアセスメントを行いながら、「コミック会話」の中でどうしてそのような行動を起こすのか、どのような気持ちか、どうしたいのかといった点について聞く場を設け、対象児童がセルフモニタリングを行えるようにした。このような会話を時間をかけて行うことで、こちらが想像していた理由とは異なる児童の感じ方や考え方があり、その一端を知ることができた。こちらが想像していたよりも状況を理解できていないことが多く、日々活動が変化を見せる学校では多くの場面で戸惑いが生じ、解決方法がわからず、自分の知り得る方法で動き出していることがわかった。

状況を知ること、どのように行動すればいいかが分かること、他者の思いが分かること、尋ねるときの適切な発言を知ること、というように知ることによって不安感が減り、問題行動を起こす必要がなくなる。

また、「コミック会話」によって自分の思いを理解してもらえることで安心感をもち、継続することで信頼関係を形成していける。これが心理の安定を生み、行動を落ち着かせていったと考えられる。

(3) まとめ

このような実践から、3つの効果が得られた。

1点めは、「コミック会話」は視覚的に会話の状況をとらえやすくすることができるという点である。様々に変化する内容について、確認しながら進めるという行為は大きな安心感

を生んだといえる。また、対面してシートに書き込む行為によって、今誰と会話をしているかという注意を向けるべき対象が明確となり、安心感を得て会話することができた。他者とかかわり、コミュニケーションをとることはよいことだと感じるためには、相手の存在を認識することが大切である。「コミック会話」によって1対1で時間をかけて分かり合おうとする経験を積むことが、良さを実感することにつながれると分かった。互いの言いたいことが明確になり、自分の思いを正しく伝える経験は、発達障害児童生徒において「伝わる喜び」と「分かる喜び」を感じられる支援となったといえる。このような思いの形成がコミュニケーションをとりたいという思いを高める効果につながる。このように考えるならば、「コミック会話」を媒介として他者とのコミュニケーションが図れるようになったことが、A児の問題行動減少につながったといえる。「コミック会話」はそのための手段として有効に働いたと考える。

2点めは、「コミック会話」において会話のために使用したシートが残っていくことは、会話の経験を蓄積することにつながれる点である。同じような状況になったとき、過去の「コミック会話」の記録を見ながら想起する可能性がある。聞くより見る、さらに経験したことは発達障害児童生徒にとって生活をする上での大きな力となり、状況に対応していくことに有効に働くと感じられた。特に、今回の実践は、日常生活における基本的な生活習慣がほぼ自立しており、他者との「会話」によって意思交換することが可能で、通常の教科学習スタイルの授業に参加し、基礎的・基本的な知識や技術を学ぶこともできる状態と考えられている。いわゆる通常学級で特別な支援を必要とするような児童が対象であった。ゆえに、簡単な会話であれば「コミック会話」がなくても成立すると周囲がとらえていた児童といえる。このように認識されている児童が、実は正しい認識ができていないとはいえず、理解できない状況を周囲に気づいてもらえないことで問題行動を引き起こすことにつながっている。そういった児童生徒たちにこそ、会話を正しく理解することが支援の中心となるととらえていけば、問題行動の軽減につながり、より良いコミュニケーション形成がなされるのではないかと考える。

3点目は、場に合わせて臨機応変な対応が可能という点である。線画で簡単に書き込める点や、吹き出しを用いる点は日々変化する学校生活という中での状況をより早く、簡単に表現することに優れていた。また、本実践では児童の実態に合わせて表情を付加して対応したが、線画のみでは伝わらない場の雰囲気や感情というものを同時に学ぶことができたことも、A児においては有効だったと考える。

今回の支援方法の変容は、A児の実態から効果的な部分を加えることで、オリジナリティをもったことが効果につながったといえる。ここからいえることは、児童の個に合わせた支援の変容を行うことが効果につながるということである。実際、他の児童への実践の中で表情を書き込んだことが、別の状況をフラッシュバックさせパニックを引き起こしたものがあつた。これでは支援として成立しない。そういった場合には、本来の「コミック会話」を

実践した方が効果が期待できる。4コマ漫画に合わせた方が理解が進む場合や、吹き出しは無しで思いだけを載せた方が理解が進む場合もある。ここでは、その児童なりの「コミック会話」という支援が成立したのだと考えられる。「コミック会話」を、一人で行うことのできる感情整理のツールとして生かし、落ち着けるための方略と位置付け、自己表現の一つの手段として活用できる可能性も見えてくる。支援方法を自分に合わせたものにしていけることは理想である。シンプルな線画の「コミック会話」であれば、個々が個々に合わせやすい。

今回は、視覚支援の中で「コミック会話」におけるコミュニケーションの効果について実践を行った。日々生き物として変化している学校という場にあっては、予備的訓練が必要ないことや、児童の実態に合わせて変容させることが容易な点で有用性が感じられたが、日常的に目にすることの多い「ピクトグラム」や特別支援教育でよく使われる「絵カード」を組み合わせた支援についても今後その効果について研究し、よりよい支援につなげていきたいと考えている。

【注】

- 1) 『今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)』 文部科学省、2003年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm 2012年12月15日
- 2) 『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査』 文部科学省、2003年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm
http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm 2012年12月15日
- 3) 井上義之・窪島務「小学校の通常学級担任に対する支援の在り方に関する研究」滋賀大学教育学部紀要 No.59 (2009)
- 4) 平澤紀子・神野幸雄・廣瀨忍「小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査」岐阜大学教育学部研究報告 第55巻 第1号 (2006)
- 5) 木村光男・芳川玲子「AD / HD 児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究：学級担任と保護者の連携において」横浜国立大学教育人間科学部紀要 . I, 教育科学 p275 - 285 (2006)
- 6) 田中康雄 (2001) 『ADHD の明日に向かって』 星和書店 p76
- 7) 『就学指導の在り方』 文部科学省、2002年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/003.htm 2012年12月15日
- 8) 長澤正樹 (2012) 「子どもの問題行動に対する学校の支援」 In 教育と医学編 『教育と医学』 慶應義塾大学出版会 p20
- 9) 平岩幹男 (2011) 「発達障害といじめ」 In 長澤正樹編 『現代のエスプリ 529』 ぎょうせい p150
- 10) 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』 文部科学省、2009年
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/1297352.htm 2012年12月15日
- 11) 『今後の不登校への対応の在り方について (報告)』 文部科学省、2003年
http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm
 2012年12月15日
- 12) 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)』 文部科学省、2005
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm 2012年12月15日

発達障害児に対する視覚支援ツールとしての「コミック会話」の教育効果の実践事例（佐竹 和美）

- 13) 新田初美（2007）「不登校をきたした広汎性発達障害 25 例の臨床経験から」In 『子どもの心と体』 p34
- 14) 加茂聡・東條吉邦（2009）「発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望」茨城大学教育学部紀要、教育科学（59）：137 - 160p141
- 15) 田中康雄（2009）「他者との関係性による発達支援」In 『支援から共生への道』慶應義塾大学出版部
- 16) 藤野博・盧熹貞「知的障害特別支援学校における AAC の利用実態に関する調査研究」特殊教育学研究、48（3）、p181-190
- 17) コミュニケーション支援用絵記号デザイン原則 JIS T0103（日本規格協会、2005）
- 18) 明治安田こころの健康財団 2006. コミュニケーション支援ボード東京
<http://www.my-kokoro.jp/communication/index.shtml> 2013年5月10日
- 19) 杉野昭博「知的障害と絵記号（ピクトグラム）」関西大学『社会学部紀要』第38巻第1号（2006）
- 20) キャロル・グレイ著 門眞一郎訳（2005）「コミック会話 自閉症など発達障害のある子どものためのコミュニケーション支援法」明石書店
- 21) 篠田朋子、納富奈緒子、服巻智子（2010）「見える会話」ASD ヴィレッジ出版 p12
- 22) すぎむら なおみ、しーとん（2010）「発達障害チェックシートできました」生活書院 p15 - 18

【参考文献】

- ・ 上野一彦 花熊暁編『軽度発達障害の教育—LD・ADHD・高機能 PDD 等への特別支援—』日本文化科学社 2006
- ・ 高橋あつ子 海老原紀奈子著「LD、ADHD などの子どもへのアセスメント&サポートガイド」ほんの森出版 2007
- ・ リンダ・J・フィフナー著『こうすればうまくいく ADHD をもつ子の学校生活』中央法規出版 2000
- ・ 長澤正樹『子どもの問題行動に対する学校の支援』In 教育と医学 慶應義塾大学出版会 2012.5

（さたけ かずみ 教育学研究科生涯教育専攻修士課程修了）

（指導教員：原 清治）

2013年9月30日受理