

係わり手のアプローチと脳性マヒを伴う重度・重複障害児の表出行動との関係 についての事例的研究

津田 清美

I 問題

重度・重複障害児と活動を行う際、係わり手である教員が、子どもとかかわるのが難しいと感じることがある。重度・重複障害児のコミュニケーション指導は、特別支援教育の中でも大きな課題の一つである。

重度・重複障害児は様々な障害によって多くが表出言語を有しておらず、言葉のみでコミュニケーションをとるのに大きな制約がある(川住, 2003)。また、自分の意図や要求を周囲の人に向かって発現することが乏しく、周囲の働きかけの意図の理解が困難なことも多い(川住, 1994)。

吉川(2006)は、重度・重複障害児を対象とする指導が成立するためには、子どもと係わり手との意思のやりとりである対人的相互交渉が基盤となると指摘している。なお、その際、他者と関心を共有する事物や話題へ注意を向けるよう行動を調整する能力(Bruner, 1983)である「共同注意」の考え方が、コミュニケーションを成立させるために重要な要素としてあげられる(徳永, 2003)。

一方、係わり手側から起因する問題により、子どもとのやり取りがうまくはかれないと考えられる場合がある。梅津(1978)は、障害を「相互障害状況」と捉え、子どもと係わり手、両者共に妨げとなる「相互障害状況」が存在するととらえた。

「相互障害状況」について、梅津(1997)は、「障害児にとって最も適時適切な助けを見つけて実施に移すのは、傍らにいる人の役目であり、その手助けが必要十分であったかは、それが障害児に及

ぼした効果による」としている。

この「相互障害状況」の考えに基づき、芳野・長友・村上(2003)は、係わり手と子どもとの間に起こるコミュニケーションの障害について考察した。そして、係わり手の「読み取る」「伝える」「係わる」技術の継続的な検討と習熟を通じ、子どもの「意思表示」「自発行動」「応答」の形成・促進が進行し、その上で、子どもの変化が係わり手も変化させていくとした。

II 目的

脳性マヒを伴う重度・重複障害児である女兒Yが学ぶ授業場面において、係わり手が子どもの発信をどのように読み取り、伝え、係わっているのかを分析することにより、係わり手の「子どもの意思表示を促進する条件」について明らかにする。

III 方法

1 対象児

資料収集時、肢体不自由特別支援学校小学部3年に在籍する女兒Yである。

上肢の障害の程度は軽く、両手指にマヒがあり手首が曲がりにくい、コントロールは良好である。利き手は左手であり、人差し指を出して指さしをすることや、積み木をつかんでふるなどの細かい作業が可能である。

平成19年9月に実施した新版K式発達検査では、「姿勢・運動」は10ヶ月、「認知・適応」は1歳、「言語・社会」は11ヶ月であった。

2 手続き

資料収集は平成19年10月から平成20年3月に



鈴が入っている



(図1) らっこのぬいぐるみ
(ラッキー)

(図2) くまのぬいぐるみ
(くまた)



(図3) 『さわってあそぼう ふわふわあひる』の絵本
(図4) 「ちいさくてふわふわのまる」のペー

かけての授業場面で実施し、そのうち3回の「課題別学習」の授業時間における活動を分析の対象とした。ここでは、2つの物の選択学習として、①友達と本人の写真カードを見て、自分のカードを選択する活動、②2つの遊具の実物を見て、遊びたいものを選択する活動。そして、③絵本という一つのモノを係わり手と女兒Yで共有しながら遊ぶ活動を行った。

3 資料収集の方法と分析の視点

活動の様子はVTRに記録し、時系列を明確にした上でプロトコルに表した。その際、記録を女兒Yと係わり手の二者の動きに分け、相手に向かう行動を分析した。また、芳野ら(2003)を参考にし、女兒Y及び係わり手の行動の意味づけを行った。係わり手に関しては「伝える(女兒Yに対する発信)」、「読み取る(女兒Yの動きに意味づけをする)」、「係わる(女兒Yと一緒に活動する)」の3項目であり、子どもに関しては、「応答(係わり手に対する受信)」、「自発行動(自分から行った動き)」、「意思表出(自分の気持ちや考えを行動にする)」の3項目である。

その上で、女兒Yのモノに対する表出行動の変化について検討した。また、それと共に、係わり手が女兒Yの表出行動をどのように受けとめ、伝え、係わっているのかにも着目し分析した。

IV 結果

1 女兒Yのモノに対する表出行動

係わり手が同じ内容、言葉がけの活動を繰り返し行うことにより、女兒Yにとって活動内容がより分かりやすくなり見通しを持って活動ができた。回数を重ねるごとに満足感や楽しさにつながった。

1) おもちゃ選択

女兒Yが好む手触りのするラッコのぬいぐるみであるラッキーと、くまのぬいぐるみのくまたを教材とし、選択活動を行った。

1回目の活動では、おもちゃを触り口に持っていく様子がみられた。2回目・3回目になると、おもちゃを見て触るようになった。ラッキーをなでながら声を出したり、遊ぶ途中で係わり手から声をかけられ、係わり手に顔を向けたりラッキー

(表1) おもちゃ選択場面における女兒Yと係わり手の様子

	女兒Y	係わり手
1回目	<ul style="list-style-type: none"> ○おもちゃに気持ちが向く。 ○触りたくて仕方がない。 ・何度も、おもちゃを触る ・何度も、おもちゃを噛む 	<ul style="list-style-type: none"> ○ぬいぐるみを通して、女兒Yに係わる ・ぬいぐるみを見ている
2回目	<ul style="list-style-type: none"> ○おもちゃを触る。 ○声を出すようになる。 ・おもちゃを見て、近づける ・おもちゃをなでる ・「あああああ」と声を出す 	<ul style="list-style-type: none"> ○ぬいぐるみと女兒Yを見る。 ・ぬいぐるみと遊ぶ女兒Yを見る。 ・「こっちがいいの?」と女兒Yに聞く
3回目	<ul style="list-style-type: none"> ○遊んでいる時に係わり手から声をかけられ、顔を上げる。 ・係わり手を見る ・係わり手におもちゃを渡す 	<ul style="list-style-type: none"> ○女兒Yにプラスの返答をする。 ・見やすい位置にぬいぐるみを動かす ・ぬいぐるみを取った事を誉める ・更に女兒Yに問いかける

を渡す行動が出てきた。

女兒Yは1つの遊びに夢中になると、他の事になかなか移行できなかつたり、周りが見えにくくなる。しかし、楽しんで遊べたことにより、周りを見る余裕ができ、遊びを中断することができた。

2) 絵本遊び

様々な感触を楽しめる『さわってあそぼうふわふわあひる』の絵本を用い、二人で一つの活動を行うことにより、活動を共有する楽しさを感じることをねらった。

1回目の活動において、女兒Yは絵本をながめ、ページをひらひらと動かし、のぞきこんで見ていた。2回目・3回目になると、素材に自分から目を向け、係わり手が声をかける前に自分から活動を行うようになった。お気に入りとなったあひるのページを開き、素材をよく見ながら触っていた。また、女兒Y自身が絵本を閉じ、活動の終了をアピールする様子があった。その際、係わり手の声かけで活動を続けるなどの行動があった。

2 係わり手が女兒Yの表出行動をどのように受け止め女兒Yへ伝えているか

係わり手は、同じ内容、言葉がけの活動を繰り返して行うことにより、女兒Yがどのような表出行動を行うのか予想しやすくなった。また、女兒Yの表出行動に合わせて、声かけや係わり方、手助けを行うことができ、女兒Yの表出行動をより引き出すことができた。

1) おもちゃ選択場面

1回目の活動では、ぬいぐるみをもって女兒Yに係わる場面が多かった。2回目・3回目になる

(表 2) 絵本遊び場面における女兒Yと係わり手の様子

	女兒Y	係わり手
1 回目	○絵本に気持ちが向く。 ・ページをひらひら動かす ・ページ全体を見る	○係わり手主導で行う ・くり返しページを持ち、開ける ・女兒Yの手を素材に導く
2 回目	○素材に気持ちが向く。 ・素材を触る ・ページを開いて絵本を見る。 ・「ふええ。」と言う	○女兒Yの手助けをする。 ・絵本を見やすいように支える ・「この素材がいい?」と聞く
3 回目	○女兒Yが主導で行う ○気に入るページができる ・自分であひるのページを開けて見る。 ・絵本を閉じて活動の終了をアピールする ・係わり手の声がかけて再び絵本を開く	○女兒Yの表出を尊重して見守る ・口で素材を説明する ・活動の終わりを教える ・女兒Yの表出を見守る ・更に女兒Yに問いかける ・「もう少しやろうよ。」と誘う

と、ぬいぐるみと遊ぶ女兒Yの様子を見るようになった。係わり手は、反応に応じてぬいぐるみを提示する場所を変えたり声をかけるようになった。

係わり手は「前はこんな動きだったから」と、女兒Yに対するフィードバックをし、それに合わせて反応を変えていた。

2) 絵本遊び場面

1回目の活動では、係わり手がページを持って活動を進めることが多かった。2回目・3回目になると、女兒Yが主導になって行うようになり、係わり手は女兒Yのサポートに回った。素材の説明や、女兒Yがページを開ける手助け、絵本を閉じて活動の終わりを知らせたり、「もう少し活動を続けようよ」などと誘う程度となった。

V 考察

毎回の実践の後、VTRを見直し、どのように女兒Yが身体表出をしているのかを中心に検討した。すると、係わり手が普段見逃している様々な身体表出があり、そこに女兒Yの気持ちや考えが現れていることが分かる。またVTRから、係わり手の行った声かけや係わり方が有益であるかも推測できた。

それにより、係わり手は女兒Yの表出を予想して余裕を持って係わることができ、女兒Yの表出行動をより引き出すことができた。その結果、活動が「係わり手から女兒Yに提示することで進む活動」から、「女兒Yが主となって展開する活動」と変化していき、女兒Yの表出行動が意味を持つものへ移行していった。活動を振り返り、次回の

活動に活かすことの重要性が浮かび上がった。

重度・重複障害児教育においては、繰り返し同じ活動を行うことの重要性が言われている。それぞれの子どもによって、学習した事項が定着するための手段や時間は異なる。また、子どもが感じた物事に関する喜び・楽しさ・気づきなどの「子ども自身の思い」を、係わり手が「共有」する体験を重ねることで、真に共有することに近づいていく。だからこそ、子どもの姿や気持ちを理解しようとしながら、子どもに応じて丁寧かつ地道に係わることが重要となる。

脳性マヒを伴う重度・重複障害児の表出を促進するためには、イニシアティブを発揮できる活動場面において、子どもが他者や事物とのかかわりを「楽しい」と思える状況作り、自力で取り組める活動時間及び活動構成の工夫が必要である。

また、障害の重い子どもの発信を係わり手が不確かなながらも「読み取り」、意味付けして「伝え」、それを基に「係わる」ことが重要となる。更にそれを見直して改善し、次回の授業に繋げていくというサイクルが必要である。

文献

- Bruner, J. S. (1983) Child's talk : learning to use language. London Oxford University P. ress. 寺田晃・本郷一夫(訳)
 (1988) 乳幼児の話しことば : コミュニケーションの学習 新曜社。
 川住隆一 (2003) 障害のある子どもとのコミュニケーション. 小児看護, 26(6), 675-681.
 川住隆一 (1994) 運動活動に基づく「関係遊び」を通しての重度・重複障害児と係わり手との相互交渉—その意義と方法. 国立特殊教育相互研究所研究紀要, 21, 51-58.
 徳永豊 (2003) 乳幼児の発達における共同注意関連行動について. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2002) 平成 11 年度～平成 14 年度科学研究費補助金 (基盤研究C), 15-20.
 梅津八三 (1978) 各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について—. 教育心理学年報, 17, 101-103.
 梅津八三 (1997) 重複障害児との相互輔正—行動体制と信号系活動—.
 芳野正昭・長友周悟・村上大樹 (2003) 重度・重複障害を伴う子どもとのコミュニケーションを改善する為の教師の「読み取る」「伝える」「係わる」技術の検討. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 8(1), 1-11.
 吉川知夫 (2006) 重度・重複障害児の協同注意行動と要求伝達行動の高次化に関する指導. 徳永豊 (2006) 重度・重複障害児における協同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 (基盤研究C), 53-60.