

特殊研B-157

重複障害のある子どものコミュニケーションと探索活動

平成14年2月

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所
重複障害教育研究部

目次

はじめに	1
1. 重複障害児のコミュニケーションと探索活動を促進する意義	2
2. 肢体不自由児のコミュニケーションと探索活動を支援する際の配慮	6
3. 取り組みの実際	
3-1. 自ら姿勢変換を行うことが困難な子どもの探索活動を促す取り組み	10
3-2. 電動式スクーターボードの活用を図った取り組み	16
3-3. 視覚障害のある重複障害児とのコミュニケーション	22
3-4. 探索活動の促進がコミュニケーション内容を豊かにした事例	31
3-5. VOCAを使ったコミュニケーションを目指した取り組み	37
3-6. コミュニケーションの意欲と伝達手段の向上を目指した取り組み	47
4. 取り組みを踏まえて	
4-1. 「双方向性のやりとり」という観点から	53
4-2. エイドの使用という観点から	56
4-3. 今後の支援のあり方に向けて	59

はじめに

重複障害児のコミュニケーションや探索活動を促進することは、この子ども達に対する教育的係わりの中心的課題であることは、教育実践に携わる多くの方が指摘するところです。実際、養護学校などでは、「養護・訓練」、あるいは、新たに「自立活動」と呼ばれるようになった指導領域の中や他の学習活動場面の中で、これらの課題に対する取り組みがなされてきました。養護学校等には、多くの実践例の積み重ねがあることと思われま

す。しかし、養護学校にいる児童生徒の障害の状態は、年々重度・重複化、多様化してきているといわれ続けています。また、障害の重い子どもたちの学習活動や生活の場は、学校に限らず施設や病院、あるいは家庭など多様です。このことは、上記の指導課題に限っても、絶えず子どもの行動のとらえ方や指導方法の見直しをしなければならないことが必須となります。子どもの生活環境を見直してみる必要もあると考えます。

一方、コミュニケーションに関しては、ことばだけに頼らずに、様々な代替手段・補助手段を工夫し、それらを活用する取り組みが多くみられるようになりました。支援機器の開発も盛んになっています。支援機器の活用を工夫すれば、障害の重い子どもであっても、コミュニケーションや探索活動が、もっと容易になるのではないかと期待されます。

以上のような大ききは2つの理由により、重複障害教育第三研究室では平成11年度より「肢体不自由を主とする重複障害児のコミュニケーションと探索活動の促進に関する実践的研究」というテーマを掲げて取り組んできました。このため、4人の研究協力者の方々にもこの課題に実践的に取り組んでいただいたり、研究協議に参加していただきました。本冊子は、少し以前の取り組みを含めながら、最近3年間の私たちの実践研究をまとめたものです。

ここではまず、「重複障害児のコミュニケーションと探索活動を促進する意義」を述べ、次に、「肢体不自由児のコミュニケーションと探索活動を支援する際の配慮」について整理しました。さらに、養護学校や当研究所教育相談センターでの様々な実践例を紹介します。そして最後に、これらの実践例を踏まえての全体的な考察を行うことにします。

1. 重複障害児のコミュニケーションと探索活動を促進する意義

教育の場では、障害の程度に関わらず、子どもたちが主体的・能動的に様々な学習活動を展開してほしいという願いがあります。特に障害の重い子どもたちには、できるだけ受身的にならずに、周囲の人々や様々なものにかかわりながら成長してほしいと考えています。

このため私たちは、子どもたちの自発的な動きや行動に着目し、そこに成長の糸口、あるいは、かかわりの糸口を見出す努力をしています。それらが、たとえ身体の一部のごくわずかな動きであろうとも、あるいは、子どもが自分で楽しんでいるような行動や自己刺激行動と呼ばれるような行動であっても、そこに人との関係が深まる糸口や、子どもが周囲の世界に関心を向ける糸口があるのではないかと考えます。

コミュニケーションに関していうならば、私たちは、できるだけ子どもの気持ちや思いに沿った活動を子供とともに行いたいと思います。あるいは、私たちの働きかけの意図や思いが、子どもたちに伝わってほしいとも考えます。ある場面から別の場面に行動を切り替える際に、私たちの誘いかけによって子どもが混乱せず、できるだけスムーズに気持ちを切り替えてほしいと思います。

障害の重い子どもたちとのコミュニケーションを捉える場合には、「関係の障害状況」という視点をもつことが大切であろうと考えています。以前より、「コミュニケーション障害」という言葉がありますが、この言葉は、「構音、言語、声、流暢性の障害」(KirkとGallagher, 1983)と定義されたり、あるいは「通常のシンボルシステムを用いてメッセージを生成し、伝達し、理解する能力の障害」(MaCormick, 1994)と説明されており、このような障害を有する子どもを指して「コミュニケーション障害児」と呼ばれることもあります。ことばの教室に通う子どもや自閉症児、知的障害児などが考えられます。

しかし、私たちが普段目指しているのは、子どもと大人(係わり手)とがともに主体者として相互に影響し合うような、双方向性のやりとりの上に成り立つコミュニケーションですので、コミュニケーション障害とは、両者間の「関係の障害」であるという認識に立つことが重要です。すなわち、コミュニケーションがうまく展開されないのは、子どものコミュニケーション能力だけが問題なのではなく、係わり手のあり方も問われなければならないのです。

コミュニケーションという観点に立てば、重度・重複障害児はことばを持たないだけでなく、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いようにみえますし、また、周囲の人の働きかけの意図を理解することが困難であるかのようにみえます。自分の意図を周囲の人に向かって発現することが乏しいように見えるのは、子どもたちが、人に意識を向けることが乏しいか、発信手段が狭いか、あるいは、自分で決められるという経験が乏しく、受け身の生活が長く続いてきたためであるかも知れません。

他方、係わり手自身も、子どもの何らかの動きから子どもの意図を汲み取ることや、あるいは、自分の働きかけの意図を子どもに分かりやすく伝えることが非常に難しいという思いをしているのが現実です。子どもの意図や気持ちに沿った対応をするためには、場面状況や行動の流れを踏まえて子どもの行動からその意図や気持ちを大胆に解釈することが求められます。また、係わり手の働きかけの意図を子どもに分かりやすく伝えるためには、言葉かけの吟味や身体に触れながらの具体的ガイダンスの工夫、コミュニケーションの様々な代替・補助手段の活用などが必要であると考えますが、実践の場では、これらは決して容易なことではありません。

このように、両者の間には意図や要求あるいは期待等を互いに伝え合うことが十分にできない、関係の障害状況が存在するということができるように思います。その障害状況からの克服を目指すこと、あるいは関係の形成を目指すことが、係わり手の目標ということになります。

探索活動とは、新奇な刺激、あるいは、不慣れで不確かなものや環境状況等について情報を収集し、それらを知っていく、あるいは知覚・認知していくための中心的な活動であるといえます。この探索活動（行動）について、ナナリーNumally, J. C. とレーモンドLemond, L. C. という方々（1978）は、新奇な刺激に対しては「定位反応—知覚的吟味—操作行動—遊び活動—探求行動」という一連の行動が生起し、探求活動によって再び新たな刺激に出会うと述べています。しかしながら、障害の重い子ども達、特に自力移動が困難で肢体不自由が重度の子どもたちの場合は、いろいろな理由でこのような活動が制限されていますので、周囲の世界は混沌とした状態になっているのではないかと予想されます。

周囲からの様々な働きかけに対する反応行動や周囲の世界に向かっての自発行動が乏しいと言われる重度・重複障害の子ども達に日々接していると、

この子ども達が、周囲との相互交渉にいくらかでも積極的な活動を発現・展開してほしいと願わずにはいられません。「探索行動」の発現には、このような自発性・能動性の側面が包含されており、この子ども達を育てていく上で重要な観点になり得ると考えられるのです。

外界の知覚・認知は、視覚、聴覚、触覚等の感覚系を通して実現されるのですが、このことに関連して鳥居修晃氏（1983）は、「どの感覚系に拠るにしても、人間が外界の事物や環境の状況を知覚し、認知する活動とは、基本的には、能動的な情報探索・収集活動であり、また集められたデータ群の中から、それぞれの場面に即した行動を展開させる上で最も適切な、かつ有効な情報を描き出す営みであるといつてよいのではないかと考えられる。そして、そのような有効適切な情報の、能動的な探索・抽出・操作活動が円滑に進行してゆく過程のうちには、いかなる場合にも（それが外部からはもはや直接観察し得ない状態に変換されても）、眼や頭部の、または手や指先や足などの、あるいはまた口唇や舌などの身体の各器官による十分統御された運動の成分がそこには必ず相伴っているとみて間違いない」と述べています。

では、以上のような、積極的・能動的な探索活動を重度・重複障害児に育てていくには、どのような観点でこの子ども達にかかわり、どのような援助の工夫を施していけばよいのでしょうか。この場合、おそらくかかわり手にもっとも要請されることは、先にも述べましたが、子どもが示す動きや行動を詳細にとらえていくことであろうと思います。それが探索的か否か判断に迷うようなある身体部位の微弱な動きや意味のないようにみえる常同的な動き、さらには種々の自己刺激的な行動も含め、子どもが示している自発的な動きや行動を重視し続けることが必要であろうと考えます。

その第1の理由は、上記の鳥居氏が述べているように、外界の知覚・認知が実現されていくには運動器官の関与が不可欠であり、そのためには必然的に、子どもができないことや、やらないことを問題にするよりも、現に可能な動きを重視することが必要になるからである。

そして第2の理由は、重度・重複障害児の場合、鳥居氏のいうような「十分統御された運動成分」を備えている子どもはいないといつても過言ではないということです。むしろ、状況に応じていかに自己の運動をコントロールしていくかが子どもたちにとっての重要な課題であり、そのためには、新たな動きや動作を習得させることを優先させるよりも、現に可能な動きを状況に応じてコントロールしなければならない課題状況の方が、子どもには理解

しやすいと思われるのです。

また、上記の第1の理由とも関連するのですが、定位反応（反射）の特性の一つとして「刺激に対する非特殊性」が挙げられます。すなわち、定位反応は、特定の感覚モダリティーに限定されることなく、どの感覚モダリティーの刺激に対しても発現すると言われます。しかしながら、実際には、ある感覚モダリティーの刺激には反応的でも、他のモダリティーに対しては反応が見られなかったり反応が乏しい重度・重複障害児に出会うことはしばしばあります。この場合も、反応行動がより豊かな感覚系からのアプローチが、いづれ他の感覚系の活動を活発にする、あるいは意欲的にするのではないかと仮定されるのです。

ところで、上に述べた知覚・認知活動は、かならずしもその対象がいわゆる「もの」や「場」に限られるわけではありません。かかわる人に対しても、その人を知るため、たとえばその人の身体のさまざまな部分に目を向け、手で触れる等のかかわりが必要です。しかし、対象が「もの」であれ「ひと」であれ、重度・重複障害児の知覚・認知活動を育てようとする場合、子どもをただ単にある状況に置いたり、何かを呈示するだけでは大きな進展を期待することは難しいと思われます。それは、子どもが大人の具体的な手助けを受け入れたり、あるいは、援助者との共同的な活動を通して育っていくものと考えられるからです。言い換えるなら、障害の重い子どもたちの探索活動は、子どもと援助者とのコミュニケーション関係の拡大と深く関係しながら進展していくと仮定されます。

(川住隆一)

引用文献

- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. : Education Exceptional Children (4th edition). Houghton Mifflin Company, 1983.
- McCormick, L. : Communication Disorders. In Haring, N. G., McCormick, L. & Haring, T. G. (Eds.), Exceptional Children and Youth - An Introduction to Special Education - (6th edition), Macmillan College Publishing Company, 342-377, 1994.
- Nunnally, J. C. & Lemond, L. C. : Exploratory Behavior and Human Development. In H. W. Reese (Ed.), Advances in Child Development and Behavior, Vol. 8, Academic Press, New York, 59-109, 1973.
- 鳥居修晃：感覚・認知の働きとその障害. 肢体不自由教育, 62, 4-11, 1983.

2. 肢体不自由児のコミュニケーションと探索活動を支援する際の配慮

学びの出発はコミュニケーション

松田 直氏 (1998) は、障害の重い子どもとのコミュニケーションを困難にしている係わり手の問題として、①子どもの行動を読みとる観察眼の未熟さ、② (子どもは) 「そんなことわかりはしない」という偏見、③大人の都合により子どもの意思の表出を軽視する傾向などがあると指摘しています。

そこで、障害の重い子どもと係わり合う際の、係わり手として工夫すべき事柄として以下の3点を紹介したいと思います。

1) 子どもの安心につながる工夫

(1)係わり手が子どもにとって「なじみの人」になることが子どもの安心につながります。係わり手を子どもにとって区別しやすくするため、衣服、装飾品、髪型、香水などの外見や独特な語り掛け、遊ばせ方等の係わり方に係わり手の特徴を際立たせる工夫が必要です。

(2)子どもの居場所が「なじみの場所」になることが子どもの安心につながります。係わり手の側の配慮として、その子どもがリラックスができるようにしたり、子どもの楽しめる遊具を常備しておきましょう。その場所を見つけやすいようにその子どもにとっての明確な手がかり (色・柄・形・手触り・音など) を用意することも大切です。

(3)活動の見通しが多少なりとも実感でき、活動が子どもにとってわかりやすく、楽しめるものであることが子どもの安心につながります。活動の見通しが持てるように、活動に関連の深い実物、模型、身振り動作、写真、絵、文字などを使って、子どもにとってわかる方法を用いて活動の予告を重ねることが大事です。

2) 子どもの気持ちの読み取りと対処

障害の重い子どもと向き合っていると、必ず子どもは表情や微細な動き、身体全体の緊張等、限られた動きの中で外界に向けて発信をしていることに気づきます。

そこで係わり手はまず、その子の気持ちが快 (受け入れ) であるのか、不快 (拒否) であるのか読み取りをしながら、その子どもの気持ちに沿って対処をしていきます。係わりを「受け入れている」と読み取れた時には

それを実現する方向で係わり、「嫌がっている」と読み取れた時にはそれを止める方向で対処します。特に係わりの初期の段階では、子どもの「ノー」という表出を受け止めて応えることが重要です。

障害の重い子どもの中には、視線の動きが見られず、笑う、怒る、泣くなどの表情の変化が極めて少なく、係わり手の読み取りが困難な場合があります。顔の表情に表せない子どもの場合は他の身体の部位の動きや緊張の具合、息遣いなど普段の様子との違いを観察し、わずかな動きでも、その子どもとの係わりを持つ周囲の人たちと確認をし合いながら、その様子を子ども本人にフィードバックし、その変化が大きくなるように工夫します。

3) 子ども自身が表出できることを実感すること

運動障害の重い場合、自分の起こした行動が周囲の人に影響を及ぼしていることを実感することはとても困難です。子どもが今できる行動によって明確な結果が生じ、周囲の人がはっきりと応答を返すような状況を設定することが重要です。

重症心身障害児施設で生活をしているA君は、重い運動障害があり、手足の動きも眼球の動きも捉えにくい状況で、身体を曲げて座ることもできません。気管切開のため、声を出すこともできません。先生が話しかけると、息を溜めて「ぶはっ」と応えます。担任の先生はその息を使って何か楽器を演奏できないかと思い、ハーモニカをカニューレの前に置きましたが、呼気が弱く上手くいきません。弱い呼気でも音が出せないかと、私たちと相談をし、葉さじでスイッチを作りました。葉さじを風鈴のように下げ、さじが触れるとスイッチが入る仕掛けです。このスイッチをキーボードにつなげたところ、彼は息を溜めて、初めて大きな音を自分で出しました。先生が周りの看護婦さん呼び集めると、彼は得意げに息で葉さじを揺らし、「すごいね、A君」の賞賛の声に応じて何度も音を鳴らしました。A君がみんなに注目された瞬間です。自分の呼気でキーボードを通して人に働きかけることができ、周囲の人々のA君の見方も大きく変わりました。

わかりやすい状況づくり

子どもが自ら外界と係わりながら学んでいくために、係わり手の側が、障害の重い子どもが外界を「わかろうとしている」存在として認めた上で係わり、その子が外界へ働きかける糸口となる興味を引き出せるものを準備し、

働きかけた結果が自らに戻ってくる「わかりやすい状況」をつくる工夫が必要です。障害の重い子どもにとってわかりやすい状況を設定していく上で、教材・教具が重要な役割を果たします。教材・教具は子どもとのコミュニケーションを円滑にし、子どもの学びを支援することに繋がります。

ここで、その子が学んでいくために、必要な観点をいくつかあげたいと思います。

1) その子にとっての面白さ

障害の重い子どもにとって、受け止められる情報の質と量は限られています。その子どもが興味・関心を向けるものだけが意味のある情報となって伝わります。日常生活の中で、その子なりに自分で面白いと感じるものを取捨選択していると言えるでしょう。係わり手として、子ども一人ひとりの興味・関心の多様性に配慮し、幅広い選択肢を用意していくことが大切です。例えば、音楽にもその子なりの好みがあり、子どもだから童謡が良いだろうと係わり手が固定的な概念で決め付けずに、子ども自身が選択できる状況をつくる必要があります。

2) その子にとっての扱いやすさ

子どもが自分の起こした行動とその結果との関連がわかるためには、今その子どもができる身体の部位を使って直接関わることができる状況を設定する必要があります。その子どもが、できるだけ最少の努力で動かせる身体の部位、その動きの方向と強さに応じた仕掛けが重要で、特に動きを起こしにくい重度の運動障害のある子どもには、わずかな動きでON・OFFができるスイッチの活用が有効です。また対象となるものとの距離も重要な要素で、身体に密着した状態からガイドを置きながら、少しずつ身体から距離を置いていくことも外界への探索を進めることにつながります。

3) 感覚障害への配慮

障害の重い子どもの場合、視覚や聴覚などに障害を併せもつことがあり、見え方や聞こえ方に配慮を要する場合があります。視覚・聴覚に特に障害がない場合にも、見えやすさや聞こえやすさに配慮すると、子どもがより働きかけやすくなります。例えば、室内の照明を調節することにより眩しさを軽減したり、目を向けて欲しいものにコントラストのはっきりした縞

模様をいれたり、背景の色を調節することで見えやすさが変わります。

また、視覚、聴覚に限らず、前庭感覚（直進、回転の速度）、嗅覚、味覚、体性感覚（触覚、温度感覚、振動感覚）など多様な感覚への働きかけが大切です。

4) 援助の工夫

障害の重い子どもの自発的な働きかけを促すため、援助のあり方を工夫しましょう。私たちは次のようなことを心がけています。

- ①活動のペースは、子どもが決めるようにしましょう（活動の主導権は子どもにあります）。
- ②係わり手は子どもの行動を受けて応えましょう（子どもの思いに沿った援助です）。
- ③子どもの行動を待ちましょう（障害の重い子どもの動き始めは遅いものです）。
- ④子どもに提案してみましょう（子どもの活動が停滞した場合、別の遊び方や別の活動を示して、様子を見ましょう）。
- ⑤とどめも子どもが決めるようにしましょう（活動の準備は係わり手が周到に行い、決め所は子どもにゆだねましょう）。

5) 姿勢の配慮

子どもの活動を支える身体の姿勢はとても重要です。例えば、子どもがものに手を伸ばす時に、子どもは身体全体のバランスを一度崩しながら、姿勢を調整し直そうとしています。姿勢を保つという一見静的な状況の中で、実は常に動的な調整をしています。一般に座位や立位などの重力に抗した姿勢をとらせることの必要性が言われますが、自分で姿勢を保てない子どもにとっては、姿勢を変えること、または座位や立位になることの意味がわかるような援助が必要です。

(石川政孝)

引用文献

松田 直：障害の重い子どもとのコミュニケーション—機器の利用の前に、
肢体不自由教育、135,6-13,1998.

3. 取り組みの実際

3-1. 自ら姿勢変換を行うことが困難な子どもの探索活動を促す取り組み

障害が重度で重複している子どもたち（以下重度・重複障害児）は、自分から寝返りすることや身体を起こすことに困難さを抱えていることが多くあります。また、そのような運動機能の困難さに加え、自分が生活している空間がどのようなになっているのか、自分の好きな人や物がどこにいる（ある）のか、あるいは、興味を示している物がどのようなになっているのかなどについて知ることにも困難さを抱えることがあります。

これらの情報を得るために、自ら確認したり、調べたりするような活動を探索活動と捉えるならば、重度・重複障害児の探索活動を支援することは、生活世界をより明確にしながらか主体的に生きることを支援することにつながるのではないかと考えます。また、探索活動を支援する上では、コミュニケーションを深めていくことは欠かせない視点であるとも考えます。

ここでは、筆者と一人の重度・重複障害児とのかかわり合いにおける探索活動の支援と子どものコミュニケーション行動の支援に視点をおいて、取り組みを考察してみたいと思います。

事例児の紹介

B君は、仰臥位姿勢で顔を左側に向けていることが多く、呼びかけられると、頭をその方向に向けることがあります。意図的に動かせる身体部位が少なく重度の運動機能障害を抱えています。さらに、学校生活の中でも、日によって、季節によって、体調が変わりがちで、健康面にも多くの配慮を必要とする子どもです。

そのような障害状況にあるB君は、音楽や揺れを使った活動など、好きな活動が始まると、声を出したり、手の動きが活発になります。スイッチを手に触れさせると、スイッチと連動させた玩具やカセットデッキに気持ちを向けて、繰り返し手を動かすことができます。後述のピックマック等を目で捉えたときに、動きが速かったり、上方、下方など、方向がはずれると見て追いきれない様子はありますが（頭部のコントロールとも関係あり）、ゆっくりと動かすと追視することがあります。

取り組みの経過

1) 基本的視点

筆者は、主として以下の2つの視点に立って、本児とのかかわり合いを進めていくことにしました。

(1)好みの玩具に対する探索活動を促すこと。本児は、就学前から続けている医療機関での訓練や、学校における前年度の取り組みの中で、プッシュ式のスイッチを使って玩具を動かす内容を行っていて、自分の行為と結果との因果関係を理解する学習活動には意欲を示していました。この活動では、本児がスイッチを作動させることに明確な意識を持っていることが感じられ、作動した結果に起こる変化を期待している様子がうかがえました。筆者はこれらの様子から、本児が自分の動きと変化との関係を確認するだけではなく、本児が触れている物自体の位置や方向、動きの自己調整を含めた探索を促していくことにしました。

(2)好みの活動を通じてのコミュニケーションの促進。本児の探索活動を支援していく基盤としてコミュニケーションは不可欠であると考えられます。(1)の活動も含めた様々な活動の中で、やりとりの成立を試みながら、筆者と本児の関係を深めることや、本児が積極的に人や物にかかわっていきこうすることを期待していくことにしました。

2) 玩具へのかかわりの援助

ここでは、本児が興味を示したいくつかの玩具による活動を通して、周囲の世界を探索しようとしている様子に注目し、活動の充実のために援助していった経過を述べることにします。

①手足に触れた物を動きで確認することの援助

まず、プッシュ式スイッチに連動したパトライトチャイムを使って、手足に触れた物を本児が動きによって確認すると大きな変化が起これ、その因果関係を理解していくという活動から始めました。

この活動では、筆者がスイッチまで手足を誘導すると、本児が作動させるというやりとりができるようになりました。活動を重ねる中でこのやりとりが充実してくると、筆者には本児がスイッチを作動させることに明確な意識を持っていることや、作動した結果に起こる変化を期待している様子が感じられました。

②事物の位置を探索することの援助

ここでは、ビックマック（スイッチ部と一体となっている音声表出補助装置）を使った呼びかけに本児が視線を向けたり、ビックマックの方向に顔を向けることをやりとりしながら、視覚的にビックマックを確認する活動を行いました。そのやりとりは、本児に音を録音したビックマックを示し、本児が視線を向けたことを確認すると音を再生し、筆者が左側から正中や右側、あるいは上方に移動させ、「どこだ？」と声をかけながら本児の視覚的な探索を促していくという内容でした(写真 3-1-1)。

この中で、本児はビックマックに興味を示すと、ゆっくりとした目の動きがよく表れ、視覚的に確認できるとビックマックの動きに合わせて顔を向けようとしていました。ビックマックが顔を向けにくい右側に移動した時でも、目が右側に向けて見続けよう



写真 3-1-1

とすることが多く、活動を重ねていくと仰臥位姿勢では左右に顔を向けてビックマックの行方を追いかける様子が増えてきました。また、本児にとって探索の手がかりは、視覚的確認だけではなく、「どこだ」ということばも大きな手がかりとしてビックマックの行方を追いかけているように感じられるようになりました。

③見ることと触れることによる探索の援助

次に、本児が玩具を見ながら触れることができるように活動を考えました。まず、右側臥位姿勢でメロディマットを正面にして、左手をマットの上に位置し、左手を動かすことを誘いかけることを試みました。この活動のやりとりでは、まず筆者がマットに触れて音を鳴らし、音が止まったところで本児に誘いかけて触れることを促しました。動きが出にくい様子の時には、筆者と一緒に触れたり、しばらく筆者が音を鳴らし続けた後に、「次は交替」と声をかけながら本児の行動を促しました

(写真 3-1-2)。

この中で本児は、自分から左手を大きく動かすことが見られるようになりました。さらに、自分の手で触れた周辺に視線を向けることも多くなってきました。活動を重ねていくと、触れた物に視線を向けることは、よりはっきりと確認できるようになってきました。また、やりとりにおいても、誘いかけに応じることがスムーズで、筆者が鳴らした後に交替することで自分に促されていることが理解されているように思われました。



写真 3-1-2



写真 3-1-3

側臥位姿勢での活動と並行して、本児が仰臥位姿勢で、録音されている音や声の違う2つのビックマックを左側に位置し、本児に一つずつ示すことで、触れようとする気持ちをしっかりと持つことや、2つの物を見比べること、聴き比べることで本児の指向性を明確にしていく活動も試みました。この中で本児は、2つを示した後に左手を伸ばしてビックマックに触れる行動が確認できました(写真3-1-3)。

④左右両側の玩具を探索することの援助

③までの取り組みで、一つの玩具に触れることを行ってきましたが、ここでは、本児が仰臥位姿勢で玩具(ビックマックとメロディマット)

を左右に位置して、玩具の置かれている位置に顔を向けることや、手で触れることで確認できるように試みました。この際、あらかじめ本児の両手にピックマックとメロディマットを触れさせておいて、筆者が左右の玩具を紹介しながら誘いかけ、玩具に顔を向けたり、触れたりすることを期待しました。

この中で本児は、筆者が鳴らす玩具の音を聞いて、その方向を見る、あるいは、聞こえてくる音の方向が反対側ならば、顔を向けるなどの行動を示していました。また、興味を示すと一つの玩具に繰り返し触れて楽しんだり、左右両側の玩具に忙しく顔を向けながら、触れたりする行動も見られるようになりました(写真3-1-4)。後者の様子は、左右の玩具を見比べている行動のように思われ、③で見られたその行動と比べると、ここでの状況を積極的に探索している様子がうかがえました。

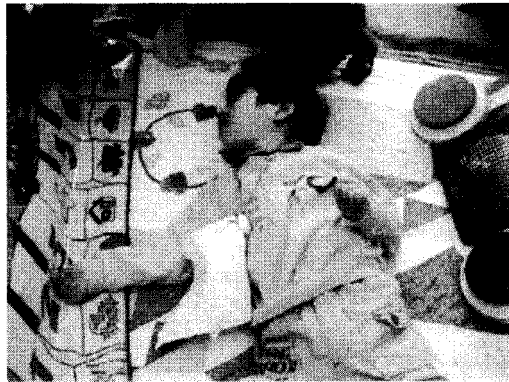


写真 3-1-4

考 察

以上の経過から、それぞれの活動における本児の探索活動と、それを支える筆者とのコミュニケーションについて考察します。

経過2)の①では、本児は自分の動きの結果に起こる変化を期待する中で、手や足の動きを繰り返していました。これらの動きは、動きと変化の関係を確認するような探索と言えますが、まだ、スイッチや玩具など変化を起こす対象がどこにあって、どのように変化しているのかは、わかりにくさが残っていたように思います。しかし筆者は、この経過において本児が、作動したパトライトの方向を見る様子と、②の活動におけるやりとりで、ピックマックの行方を追いかけようと目や頭を動かす様子に注目しました。これらの行

動は、本児が「あれっ」と感じたことや、すでに知っているものの出現などに対して、気持ちを向け、その動向に注目を持続し、さらに動かすことが可能な部位の動きを自ら調整していることを意味しています。そのような意味から、筆者は新たに、本児の積極的な視覚的探索行動や、視覚と動きを協調させた探索行動を期待していけると考えました。

経過2)の③にみられた本児の探索の様子では、自分が玩具に触れる動きを視覚的にフィードバックすることができ、視覚と運動を協調させながら玩具を確認する行動がみられるようになりました。さらに、触れた玩具を見て確認する行動もみられるようになり、④では、左右の玩具に顔を向けて見比べ、両側の玩具に触れる行動に展開されました。自ら姿勢変換することが困難な状況にある本児にとって、見比べて両側に働きかける行動は、自分を軸に左右を意識していることであり、周囲の世界の空間的な広がりを意味しています。このことは、顔が左側を向いている本児の「常態」における、目の前の比較的明確な世界から、反対の不明確な世界に向かって働きかけていくような探索活動であるとも言えます。そのことにより、本児自身「常態」に幅が持てるようになることが期待できると考えられます。

しかし、本児の自発的な行動に注目して展開を考慮することや、姿勢を工夫することだけが、これらの探索行動を支えたのではなく、見るべき、あるいは触れるべき対象に注目したり、気持ちを向けたりできるようなかかわり方も重要な視点でした。玩具の活動では、筆者が音を鳴らし本児に誘いかけたり、本児が動きを出しにくい様子の時には、筆者と一緒に触れたり、しばらく筆者が鳴らし続けた後に交替するように働きかけていくことで、筆者と本児のやりとりが成り立っていました。活動を重ねる中で、本児は誘いかけに応じることがスムーズになってきたし、交替することで自分に促されていることが理解されているように思われました。また、筆者は、やりとりの中で、「どこだ？」などのことばを必ず添えるようにしてきましたが、本児の探索行動は興味ある玩具に対してだけではなく、やりとりにおけることばも探索の手がかりにしていました。

本児の行動を見守り、支援するような筆者のかかわりの中で、本児は、自分の行動が及ぼした結果や影響を実感できたのではないかと考えられます。このことは、自ら姿勢変換が困難な状況にある本児の探索活動を促していく上で重要な視点であると言えます。

まとめ

以上のことから探索行動とは、子ども自身が「あれっ、おや、何だろう」と感じたことから始まり、そのことについて深く知ろうとする欲求が基盤となって行われる子ども自身の活動であることがわかります。重度・重複障害児の場合、その障害状況から、周囲の世界をより明確にしていく探索活動が十分に行えないことも多いと思われます。しかし、誰もが、周囲の世界を知ろうとする欲求は持っている、かかわり手はその欲求を読みとり、子ども自身が展開できるように支えていく姿勢が問われます。そのためには、コミュニケーションを深めていくことは不可欠で、コミュニケーションを深めることで探索活動は促進され、また、探索活動を促進していくことでコミュニケーションが深まっていくということが言えると思います。

(中村靖史)

参考文献

- 川住隆一：生命活動の脆弱な重度・重複障害児への教育的対応に関する実践的研究。風間書房，1999。
- 中澤恵江：障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境をめぐって。肢体不自由教育，146，2000。
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子：知的好奇心。中央公論社，1973。

3-2. 電動式スクーターボードの活用を図った取り組み

ここでは、種々のテクノロジーを活用した移動手段の獲得と、移動しながらの探索活動の促進を目指してかかわってきた3名の子どもたちを取りあげます。3名は、筋緊張の亢進や身体の変形等の理由で、自力移動が困難であるか、もしくは困難になりつつある子どもたちです。障害が重く自力移動は困難でも、動きたいという気持ちや意欲があれば、「移動」は実現できるはずです。

取り組みの方法

1) 取り上げる子どもたち

3例とも、国立特殊教育総合研究所附属教育相談センターに、保護者と共に、月に1～2回の割合で定期的に来談している子どもたちです。

(1)Cさん：年齢4歳6か月（1999年4月時点での年齢です。以下同様）。

脳性まひおよび點頭てんかんと診断され、さらに重い知的障害、虚弱性、視覚障害が認められます。全身の筋緊張が強く、姿勢変換や自力移動は全く困難ですが、首や腕（主に左腕）を若干動かすことができます。

(2)Dさん：年齢8歳6か月。レット症候群と診断されています。両手と両膝を交互に前方へ滑られて移動し、楽器や玩具等へ接近し、短時間手で触れることが可能でした。しかし、姿勢が不安定で移動中に転倒することがみられるとともに、両手の常同運動（手もみをしながら指を口に入れてなめる）が顕著になるにしたがって、移動の機会は減ってきています。さらに、主治医により側彎の進行を指摘されコルセットの常用を指導されているため、移動の機会は少なくなってきています。

(3)E君：年齢11歳1か月。脳性まひと診断されています。言語理解があり、簡単な音声表出補助装置（VOCA）を利用して大人と会話をすることができます（このことについては、後述の3-6で紹介します）。座位を保持したり、姿勢を変換することは困難です。歩行器（SRCウォーカー）を利用しての歩行が可能です。全身の筋緊張が強まったり下肢の変形に伴って、その機会は減っているように思われます。

2) 使用機器

プッシュ型スイッチ（AbleNet社製のビックスイッチやジェリービーンスイッチ）、あるいは、レバー型スイッチ（オムロン社製マイクロスイッチ）をToys for Special Children社製のMotorized Scooter Board（電動式スクーターボード、以下「スクーターボード」と述べます）に接続して使用しました。このスクーターボードは、スイッチ操作に応じて直線あるいは円を描くようにゆっくりと動く装置です。この上に臥位姿勢で、あるいは姿勢保持椅子を取り付けて座位の姿勢で子どもを乗せることができます。子どもが利用している車椅子の牽引車として、これを使用することもできます。

3) 検討期間 主たる検討期間は、1999年4月～2000年4月です。

取り組みの経過

1) スクーターボード活用前の取り組み（'99年4～7月）

3名とも、動く玩具等を動かすためにプッシュ型のスイッチを操作する

ことは可能でした。また、子どもを車椅子やバギー車に乗せ、係わり手が子どもの視線の方向等を手がかりにその手を引くなどして、所内の探索活動を促していました。そこで、スイッチと電池式のミニ機関車を連結し、スイッチは子どもの左右どちらかの手の近くに、ミニ機関車は背もたれに取り付けて次のような取り組みをしてみました。子どもがスイッチを押して、ミニ機関車の車輪の回転音が聞こえている間、係わり手は車椅子やバギー車を押し続けたのです。車輪の回転が止まれば、車椅子やバギー車を止めて、再びスイッチが押されるのを待ちました。このような取り組みによって、子どもたちは、スイッチ操作のためのガイドや他の援助を必要とはしませんが、ミニ機関車の音が背後から聞こえて、自分の身体が動いても驚くことなく、比較的長く（数分間）スイッチを押し続けることが可能であることが確認されました。普段であれば手もみの常同運動が顕著なDさんも、周囲に関心が向いて、一時、手もみを忘れていたような様子でした。

2) スクーターボード活用以後（'99年8月～）

(1)Cさん：Cさんを、①スクーターボードの上に仰臥位姿勢で乗せる、②本人専用のキャスター付き姿勢保持椅子に座らせスクーターボードで牽引する、さらに、③ボード上にプレストン社製の姿勢保持シートを取り付け、そこに座らせることを試みました（写真3-2-1）。プッシュ型スイッチの



写真 3-2-1 左手でスイッチを押して移動するCさん

位置や大きさを変えて検討した結果、③の姿勢で膝に楕円形（長径の長さ約20cm）のプッシュ型スイッチを置くのが最もよいようです。

はじめは、ガイドされた手がスイッチに乗ったまま、あるいは、滑り落ちたらそのままという様子でした。しかし、間もなく移動途中でスイッチから左手をはずしても（あるいは、はずれても）、後方へ身体を少し反らして腕を伸ばし、手を再びスイッチに乗せることが観察されてきました。本児は普段眼球を動かすことが乏しい子どもなので眼球の動きは少ないのですが、動きに伴う風を正面から顔に受けても嫌な表情をせず（保護者によれば、普段、バギー車などに乗せられたときは嫌がるとのことです）、時に機嫌のよい発声がみられるようになりました。

その後Cさんは、病気によって長期間の入院を2度経験し、来談回数が減ったのですが、養護学校入学後の2001年9月現在、スイッチを押したり離したりする回数が多くなり、すなわち、移動したり止めたりする回数が多くなり、顔の向きが一方だけではなく、上方や左右に動かすことが観察されるようになりました。玩具などを用いた活動の中でスイッチ操作の経験を積んだことだけでなく、見ようとして追視する範囲が左右へ広がってきたことが影響しているように思われます。

(2)Dさん:Dさんは身長が大きいのでスクーターボードに直接乗せることは難しく、本人専用の車椅子に乗せ、スクーターボードは牽引車として使用しました。スイッチは、①車椅子にテーブルを付け右手側に置いたり、②右肘掛けの先端部分に取り付けました。初めは大きなビックスイッチ（直径14センチメートル）を使用しましたが、小さいジェリービーンズスイッチ（直径6.5センチメートル）でも特に問題はないようです。

本児の場合は、両手の常同運動があるために左手を軽く抑制し、右手をスイッチの上に乗せそこから離さないようにガイドする必要がありました。本児は毎回このガイドを必要とするのですが（特に出発直後）、視線が周囲に向いていくと、ガイドの手を離しても、常同運動をしなくともよい時間が数分から10分以上も継続することが観察されてきました。すなわちDさんの場合は、移動中は周囲の変化に目を向けていることが顕著です。一方、特に緑色の非常灯に対しては、5～6メートル以上も離れた場所からでも、じっと注目する様子がみられます。この間は、手もみあるいは指なめを忘れているかのようです。10分位経過すると、思い出したかのように手もみ

や指なめがはじまり、手はスイッチの方に向かなくなります。

しかし、取り組み始めて約1年が経過した頃の2回ほどの取り組みにおいては、右手がスイッチから離れても、口に指を入れることなく再びスイッチの上に戻すことが2度および5度観察されました。

(3)E君：スクーターボードの上に仰臥位姿勢で乗せられると、本児は左手で腰の横に置かれたプッシュ型スイッチを押し、右手は斜め上方に挙げて、時に真剣な表情で、時に笑顔で廊下の壁や庭の草木に触れることができました。ただしこの場合は、姿勢の都合で、進行方向に顔を向けることはできません。天井や空、あるいは斜め上方の手に触れた物を見ることはできませんが、前方にあるものを目で捉えて、それに近づくということは困難でした。

他方、本児を本人専用の車椅子に乗せ、スクーターボードを牽引車として使用した場合には、視界はよくなり目的地（遊具のある場所や近くの店）へ行くには適した姿勢であるものの、筋緊張のために右手で途中の草木等に触れることは困難です。左手で操作するスイッチも、本児の筋緊張を配慮するとプッシュ型よりもレバー型が適していると思われそうですが、手が外れやすいため、楽にしかも長い時間操作するにはさらに工夫が必要であると考えています。

考 察

3名の肢体不自由を主とする重複障害児に、自らの力でスイッチを操作して移動することと、それに伴う探索活動を促す取り組みの約1年間の経過を取り上げました。3名とも、自力移動は困難である（CさんとE君）、あるいは、極めて困難となっていますが（Dさん）、係わり手からのガイドと支援機器の助けを借りながら、各々の力で「移動」あるいは「探索」を実現できることをみてきました。

Cさんは、身体の動きや眼球の動きが少ないために、初めは単にスクーターボードに乗せられているような印象を受けましたが、姿勢や手とスイッチとの位置関係などの調整を経た後では、手がスイッチから外れると、自分で再度スイッチを押す動きを観察することができるようになりました。あるいは普段であれば、顔の正面から風（空気の流れ）を受けるのを嫌がるといわれるにもかかわらず、そのような様子を見せることはほとんどありませんでし

た。このような積極的・能動的な様子から、Cさんは、「移動」に伴う下方からの振動、顔に受ける空気の流れ、あるいは、周囲の視覚的变化などに注意を向けているようにみえます。

Dさんの大きな特徴は両手の常同運動ですが、この時視線は周囲の人やものに向けられているときと、常同運動に夢中になって目では何も捉えていないように見えるときがあります。一方、常同運動がみられないときは、ぼんやりとした表情でうつろな目をしているときと、周囲の人やものに積極的に視線を向け、真剣な表情であったり、笑顔を示すようになりたりします。人に対しては、笑顔を示すときに特に多い傾向にあります。

さて、スクーターボードに牽引された車椅子に乗っているDさんの様子としては、上述したように、動き始めて間もなく視線が周囲に向いていくと、ガイドの手を離しても、両手の常同運動をしなくともよい時間が数分から10分以上も継続することが観察されてきました。しかも、スイッチから手が離れた後、1～2分休憩すれば（この間、本児は指なめをする）、再びガイドを受け入れて「移動」し、常同運動をしなくともよい時間が過ぎていきました。これまでのところ、移動中の本児の表情に笑顔はみられませんが、ぼんやりとした表情ではなく、変化していく周囲の風景に視覚的な注意を払っているようにみえます。

CさんとDさんについては、移動時の姿勢やスイッチ操作は現状のまま継続し、今後の課題は探索活動のさらなる促進であると考えています。

3名の中では、E君が、ここでの取り組みを最も楽しんだようにみえますが、これは、スクーターボードの上に臥位姿勢で乗っているときでした。すなわちこの時には、自分の力で「移動」しながら、普段とは違った方向（下方から）や距離から、周囲に目を向けて視覚的な変化を楽しむと同時に、直接もの（壁や草木等）に触れられるということに興味に向けられたようでした。一方、係わり手としては当初、車椅子に座った普段の姿勢での探索活動を促したいと考えていたのですが、円滑なスイッチ操作のためには、筋緊張を配慮したさらなる工夫が必要であると考えています。なお、本児は最近、日常生活場面でも筋緊張の強い状態が続いているため、スクーターボードを利用した取り組みは中断しています。

(川住隆一・石川政孝)

3-3. 視覚障害のある重複障害児とのコミュニケーションについて

F君の様子とかかわりの方針

F君が、現在いる重症心身障害児施設に入所したのは小学部3年生の時でした。この施設で生活を始めて、2年が経過しています。

本児は、人・場所・食べ物など多くの名前を知っています。周囲の看護婦さんや保育士さんたちが話しかけることばは、断片的に理解できているようです。また、同意する時は“ん”と発語したり、否定する時やどちらでもない時は、口元へ右手をあててサインを出したりします。「暑い・寒い・お腹が空いた」などの生理的な感覚を表現した言葉や、「うれしい・悲しい」などの感情的な表現も理解できているようです。首は座っていますが自力での座位はできません。車椅子から降りると腹臥位になっていることが多いです。視覚はわずかに明暗がわかる程度で、また、手を触れる感覚はとても苦手なので、身の回りで起こっていることについてはほとんど耳からの聴覚的な情報に頼っています。

F君は、車椅子での散歩が大好きで、自分を中心として前後・左右・上下の方向もわかります。車椅子に乗って移動しているとき、顔を向けて進みたい方向を示します。車椅子で建物の廊下を移動していると、ナースステーションや学校の教室には自ら入り、右手を挙げてアピールするなど、人から話しかけられることが大好きです。誉められることがよくわかっていて、笑顔で声をあげて喜ぶこともあります。しかし、逆に周りの人の話題が自分の話でなくなると、身体を前後に激しく揺さぶって声をあげて不満を表したり、出入口の方向へ顔を向けて「移動」したい気持ちを表します。かかわり手が常に彼の目となり、耳となり、手となって彼を中心にかかわり続けないと、不快感・不安感が高まってしまいます。そのようなときは手の甲を噛んだり、後頸部を引っ掻いたり、また、手足を抑えると舌を噛んだりするなどの自傷的な行動に陥ってしまいます。

車椅子から降りているときは、大きな声をあげて飛び跳ねるような寝返りを繰り返しながら、マットに額をこすりつけていることが多く、擦過傷ができてしまうほどです。入所当初は「感情の起伏が激しく自傷行動がある子ども」と捉えられ、施設内のカンファレンスでは毎月のように、対応策について話し合われていました。不満を表している段階で適切な対応をして落ち着きを取り戻させることがカンファレンスでも確認されていましたが、対応が

後手にまわって本児が興奮してしまい、職員が手足を抑えて自傷を防ぐことも少なくありませんでした。

学校としては、まず、なによりも彼に不安を抱かせないようにすることを第一に考えました。そして、彼の気持ちを確かめながら一つ一つのかかわりをしていくよう心がけました。視覚からの情報が少ないので周りで何が起きているかを細かく伝えながら、彼の気持ちを全面的に受け入れ、安心して気持ちを表せる関係を築くことを考えました。次の項でいくつかのエピソードを紹介しながら、実際のかかわる様子や彼の気持ちを推察してみます。

かかわりの実際

1) 「移動」について

「移動」のときは特に、次の3点に注意して車椅子を動かすことにしました。①車椅子を移動するときには、周りの物や人の位置(本児からみて右、左など)を言葉で伝えながらゆっくりと移動すること、②職員が日常使う言葉で知らせるようにすること(「指導課」「ナースステーション」「ふれあい広場」「たんぼぼ1」など)、③方向を変えるときは、本児の顔が向いた方へ90度ずつ車椅子を向けること(後ろを振り返るときは、90度+90度と、区切りをつける)です。

登校時間になると私は、ベッドルームへF君を迎えに行きます。「おはよう。」と声をかけると、本児は、仰臥位になり首をもたげます。すぐにでもベッドから出発したい様子うかがえます。再び「おはよう。」と言うと、首を下ろして右手をあげてあいさつしたり、「ん・ん・ん・ん・ん・ん」と声を出したりします。

ベッド柵に近づきすぎていて柵が下ろしにくいときは、「柵に近づぎすぎて下ろせないよ。もう少し右に向いて。」などの声かけをすると、本児は右に寝返り、柵から離れます。そして「柵をおろしたよ。左の方へ来て。」と言うと、左へ寝返ってきて、担当の腕の中へ転がり込んで抱きかかえることができます。腕がだらんと下がってしまうときは、「右手はお腹の上に置いて。左手もお腹の上に置いて。」と言うと、肘を曲げてお腹の上に乗せようとします。抱きかかえてから、「足の方に車椅子があるから、足の方へ動いよ。」などと声をかけ、受け入れているようなら移動して車椅子に近づきます。左手側に車椅子があるなら、「左手の方に車椅子があるよ。そうっと触ってごらん。」と言うと、本児なりに慎重に左手をお腹からはずして左側

へ伸ばしていきます。車椅子に触れた瞬間にすぐに手を引っ込めてしまいますが、位置関係がよくわかっているようです。

車椅子に座らせたら、「腰のベルト」「胸のベルト」「テーブル」「テーブルのベルト」の順序で声をかけて、手で身体の部位に合図を送りながら行きます。そして、車椅子の置かれている位置を「左側にAちゃんのベッドがあるよ。右側にはBちゃんのベッドがあるよ。前には壁があるよ。…」などと説明していくうちに、自分から廊下方向を探そうとするように首をきよろきよろさせていきます。「そう、そう、そっちが廊下の方だよ。」と声をかけると、しっかりとその方向に顔を向け、右手をピンとあげます。

彼のベッドはベッドルームの一番奥にあり、廊下まではベッドの間を縫うように移動していかなければなりません。車椅子を移動させるときはできるだけ直線で移動し、曲がるときは90度を基本にしています。廊下まで数メートルですが、朝の登校時は他のお子さんたちの車椅子などの障害物がたくさんあります。その一つひとつにぶつかりながら、「今、Cちゃんの車椅子にぶつかったよ。D先生が車椅子をどけてくれるよ。左側に動いてるね。前へ動けるようになったよ。D先生のおかげだね。『ありがとう。』だね。」などと声をかけ、右手を跳ね上げるようにいっしょに動かします。ベッドの間を移動中に車椅子から下げた手が障害物にぶつかりそうになったときに、「右手がEちゃんの車椅子にぶつかるよ。右手をテーブルの上に乗せて。」などと、何が何にぶつかるか、また、どうしたらいいかを具体的に語るようにします。

廊下へ出るとすぐに右方向を向きます。右へ90度回転して、やっと廊下を移動し始めます。施設の廊下は障害物が多いので、壁際を手探りしながら移動することはできません。廊下の中央を移動しながら左右にある目立つもの（各部屋の名前・ドアなど）を伝えながら移動していきます。実際は障害物をよけてかかわり手が車椅子を動かしているのですが、本児が方向を指示したり手足をひっこめたりして、少しでも周りの環境にかかわっていることを体験させていきたいと考えています。また、障害物で前へ進めなくなったときに、何の説明もなしに本児から離れると、彼は身体を前後にばたつかせて興奮しやすくなります。彼がいつも担当者を把握できているように声をかけつづけることは、安心にもつながりますし、また、周りの様子を説明することで、関心を向ける手がかりにもなります。

2) 「出たり入ったり」活動について

F君は、車椅子で「移動」しているいろいろな部屋に入りたくなるようです。ドアにぶつかると車椅子を止めて、私がドアを叩きながら「ドアにぶつかっちゃったね。どうしよう。」と声をかけます。しばらく待っていると、彼は右手をテーブルの前に出します。「ドア、閉まっているよ。…ドア、開けて。」という言葉に続いて、私がドアを2回ノックします。すると本児が「ん」と発音し、それに合わせて私が「あ」と言うと、彼が「ん」、それに合わせて私が「け」、彼が「ん」、さらにそれに合わせて私が「て」と言葉を発してドアを開けます。始めのころはドアが開くのを無言で待っていて、それでもドアが開かないので頭を前後にバタンバタンさせて要求していました。いろいろな場面で、彼の右手を私ののどに触れさせて振動を感じさせたり、逆に本児が声を出しているときにもできるだけ自分ののどに触れさせるようにしていきました。今ではいろいろなドアの前で頭をバタンバタンとさせるのではなく、声を出して知らせるようになりました。入りたいと思って声を出したときにはどんな部屋でも入るように心がけました。

彼が部屋に入るのは、そのときの気分でいろいろな理由があったようです。よく声をかけてくれる看護婦さんに会いたいとか、かすかに薫る薬品の匂いを嗅ぎたいとか、部屋の特徴によっていろいろな表情を見せられました。ただ、そういった活動ができるまでには数週間かかりました。かかわり始めのころは部屋に入るとすぐに振り返り、また、再び同じドアから出ていきました。そして、ドアから出るとすぐにまた振り返り、同じドアから入っていきました。これを、十数回繰り返しながら、そのたびに「ん」（「あ」）、「ん」（「け」）、「ん」（「て」）を繰り返していました。一つのドアだけで30分間も出たり入ったりすることもあり、ドアを出たときの室温・匂い・周りの音の響きが面白いのかと思っていました。

ドアを通過するたびに「右には駐車場が見える窓があるよ。明るいね。左はトイレだよ。まっすぐ行くとエレベーターだね。」などと語りかけながら前へ進もうとすると、すぐに振り返り向いてドアに戻る気持ちを表します。やがて、そういった「出たり入ったり」がなくなっていったのですが、別の教員が担当になると、この「出たり入ったり」活動になってしまいました。かかわり方の違いなのか、気分が原因なのかいろいろ話し合った結果、この「出たり入ったり」の活動は、環境の変化を楽しむための活動ではなく、

自分の担当になった大人がどの程度自分の思いに付き合ってくれるのかを試しているのではないか、あるいは、かかわり手の付き合い方を確かめているのではないかということになりました。実際、何度か「出たり入ったり」の活動を経験した同僚の教師たちは、その後、いろいろな部屋の探索に出かけることができるようになっていきました。人は誰でも自分の気持ちを受け止めてくれると信じているから、本当の気持ちを表現するのであって、そのような関係の中であってこそ、お互いの気持ちを思いやったやりとりが生まれるのでしょう。それは付き合いの時間的な長さではなく、いろいろな活動の中に生まれる一瞬の心の共有関係をどれだけ積み重ねられたかによるものではないでしょうか。

3) 「思い」を伝える

(1)朝の会の途中で教室に電話が入りました。G教員の持っている書類を、すぐに職員室まで持ってきて、教頭にわたしてほしいという内容でした。当時、職員室方向は毎日の散歩コースでしたので、彼にこの「お使い」を依頼することになりました。「F君、お願いね。」などと話しかけると、すぐに右手をあげてOKしてくれましたので、出かけていきました。しかし、職員室に到着すると教頭は不在で、書類を渡すことができませんでした。別の教師から教頭は事務室にいることを伝えられ、それを聞くと書類を渡さずにすぐに職員室から出ていきました。途中、必ずといっていいほど訪問していた他部門クラスの教室方向へはわき目も振らず、まっすぐ事務室方向へ向かっていきました。幸い教頭とはすれ違わずに、途中の廊下で会うことができました。

教頭から「F君、おはよう。こんなところでお会いしましたね。」などと、いつもの調子で声をかけられると、右手をさっとあげて自分から話しかけたい様子が見られたので、さっそく私がG教員のお使いの話をして書類をわたしました。教頭から「ありがとう。ありがとう。F君、助かったよ。G先生にちゃんと届きましたと伝えてください。」と言われました。すると、今度はすぐに出発の合図をして、施設内の教室へ移動を始めたのです。彼にとって教室方向へ進むことはその日の活動の終わりを意味しているので、いつもならなかなか誘いに乗ってこないものでした。ところがこの日は私が誘うより先に自分から出発の合図を出して、どンドン曲がり角を曲がっていき、施設内の教室へ帰ってしまいました。

教室へ到着すると、G教員の声のする方へ向いて何度も右手をピン、ピンと上下させました。F教員が気づいて「F君、ありがとう。…」と手厚くお礼の言葉をかけると、「エヘッ、エヘッ、…」と笑い出して満足そうな表情になりました。そして、教室の出口方向を見て出発の合図を出して再び「散歩」に出かけて行きました。

(2)彼の右手には度重なる自傷で噛みダコがいくつかあり、これを外科治療で除去することになりました。もちろん彼は、治療室など大嫌いです。レントゲンにしても耳鼻科診療にしても身体を押さえつけられるので、いつも大騒ぎになってしまいます。形成外科でも同様で、ドクターと看護婦さんたちに全身を抑制され、泣き叫ぶ中、痛い処置をしたらしいのです。治療室から施設へ帰ってきてプレイルームの自分の場所におり、ひとしきり暴れて全身汗だくになっていたところへ、授業の時間になりました。

私が声をかけると再び大騒ぎになってしまい、飛び跳ねて寝返りを続けました。全身が汗だくなのでシャワー浴をして着替えをさせたかったのですが、興奮が収まらず無理でした。治療室での話を看護婦さんから聞いていたので、「形成外科は痛かったの？」と聞くと、びたっと止まって再びバタバタが始まりました。「形成外科は怖かったの？」と聞くと、また、びたっと止まって今度は「うわあー」と大泣きが始まりました。泣きながら何かしきりに声が聞かれました。「じゃあ、みんなに形成外科の文句を聞いてもらおうよ！」と車椅子に移動して、施設内の廊下を移動し始めました。

ナースステーション前で出会った看護婦さんを捕まえて、「形成外科でね、〇〇なんてことされたんだぞー！」と強い調子で私が伝えると、本児も一緒になってしきりにしゃべっていました。「えー？！そりゃあ、かわいそうだったねー。」などと看護婦さんに声をかけられて少し収まり、また、バタバタしながら次に出会った保育士さんに同じように訴えました。そのようなことを30分ほど繰り返しているうちに、呼吸も心拍数も落ちてきて、話しかけるときには何だかニヤニヤしました。それで、「いっぱい文句言っちゃったね。もういいかな。」と言うとテーブルに顔を突っ伏して「んー」と返事をしましたので、やっと、シャワーを浴びて着替えをすることができました。

上に述べた(1)のエピソードで、教室に帰ってきた彼の様子にG教員が気づいてくれなかったら、彼はとてもがっかりしたことでしょう。(2)のエピ

ソードにしてもそのときの彼の気持ちに沿った思いを伝えたり、その気持ちを受け止めてくれる対応を看護婦さんたちがしてくれなかつたら、興奮は収まらなかつたでしょう。うれしいことにしても腹が立つことにしても、彼はその理由を理解できているにもかかわらず、その思いをどうやったら相手に伝えることができるかがわかりません。また、私もその方法を彼に教えることができないでいます。生活の流れの中で、本児の身になって推し量って伝えることしかできないでいます。

4) 活動を振り返ることについて

午前中の日課が終わり、昼食を食べ終わると施設のプレイルームに下校します。彼は興奮すると激しい寝返りがあるので、他のお子さんの安全のために、ウレタンのブロックで囲んである場所で休憩することになっています。そのとき、「散歩」の途中で特に面白そうな表情を見せたり、何度も繰り返す活動が見られたときの様子をテープレコーダーやボイスレコーダーに録音しておき、一緒に聞いて振り返っています。どちらも録音時間は10分程度の短いものです。再生される私の言葉に、F君は「ん…。ん…。」と、活動しているときと同じように答えます。

「坂道ヒューンで面白かったね。」などと話しかけると、「ふううーおあう…」などとおしゃべりを始めることが多いです。ニヤッとしながらおしゃべりすることもあります。時には悲しそうな声を出すこともあります。「もっと、遊びたかった？」と尋ねると、うつ伏せになって「ふぁーん…」と大きな声で泣き出すこともあります。でも、泣いていても興奮状態になることはほとんどありません。

抱きかかえてしばらく活動の様子を話していると落ち着いてきます。午前中の活動を振り返り、午後の予定を順番に話していく。その一つ一つに「ん…。」と答えます。そして、「ベッドでぐっすり眠って、また、『おはよう。』と迎えに行くから待っててね。それまで、さようなら。」と語りかけると、悲しそうな声を出して、「ん」(さ)、「ん」(よ)、「ん」(な)、「ん」(ら)、で握手しながら別れます。充実した活動ができ満足した気持ちが得られていれば、下校後の施設の生活も安定しているようです。

集団学習でスイートポテトを作って食べたときのことで。スイートポテトは彼の大好きな食べ物です。教室でもたくさん食べていた(私がそう思っただけでしたが)ので、残ったものを別の場所で活動している教員に

あげようと誘いました。すぐに同意したので完成したスイートポテトをいくつか持ってその教師のところまで行きました。そこには別の教師や婦長さんもいました。彼に「あげる？」と聞くと同意するので、一つずつみんなにあげていきました。一つあげるたびに「残りは〇個だね。あと、誰にあげようか。」とあげる相手を探していきました。最後の一つになったとき、返事がなくなりました。このとき私は「あげる相手が見つからない」のだと勘違いしました。

あげる相手を探しながら移動しているといろいろな人が、「F君。ありがとう。私にくれるの？」と聞くのですが返事はありません。そのうちに何人かの職員に囲まれてしまい、「誰にあげるの？誰にあげるの？」とみんなに聞かれてしまいました。彼はだんだんバタバタしだして「ウァウァ」と発語が増えてきました。そこでやっと本児が食べたいのだと気づいた私は、「ゴメン。ゴメン。最後の一つはF君が食べるのか。」と言うと、すかさず「ん！」と答えました。このときの様子を昼食後の振り返りの時間に別の教師がボイスメモで再生して一緒に聞いていました。『誰にあげるの？誰にあげるの？』というところで本児が声を出して泣きだしてしまい、その先生は何か悪いことをしたのかと困ってしまいました。ところが次の『ゴメン。ゴメン。最後の一つはF君が食べるのか。』というところでぴたっと泣き止み、深いため息をついて落ち着いたそうです。この振り返りの時間に一緒に過ごした教師は、午前中の一件を知らなかったのですが、彼の様子から何があったかを察して、「よかったね。最後の一個食べられてよかったね。」と言うと彼は、「フンァ」とさも当然のように答えたそうです。

考 察

かわり始めの頃、本児は、車椅子が動いていないとすぐに激しく頭を振って、大声をあげての自傷行動がみられていました。施設から外へ出るために大人は靴をはきかえなくてはなりません、そのほんの数秒間でも車椅子が止まると激しく興奮することが多かったのです。幸いゆっくりとした移動でも受け入れていたので、自分の現在地と周りの様子を常に話しかけながら移動していきました。周りの人が今、何をしているのかといったことも、できるだけ彼が普段耳にしている言葉で具体的に伝えるように心がけました。やがて、関心が向きやすい特定の部屋が決まってきました。たとえば、消毒の部屋は機械の音と水の音や特徴ある「消毒のおじさん」の声とあいさつ、カルテ

室は紙のにおいとやさしくて明るい職員の声、洗濯やゴミを保管する部屋はつんとした匂いなどです。それぞれの場所で自ら関心を向けて楽しんでいる様子がうかがえるようになりました。そういった「活動」ができるようになってから、私がドアの前で靴をはきかえる時間や目の前の障害物を移動するために彼から離れる時間に、彼が興奮することはなくなり、待ってられるようになりました。特に、エレベーターの待ち時間は、彼にとっては耐え難いほどの時間だったのですが、通り過ぎる人の様子にチラッと視線を送ったり、エレベーターの「チン」という音や違う階でかすかに聞こえるアナウンスの声を聞いている様子が見受けられるようになりました。また、〇〇さんへ手紙を届けに行くとか教室で使ったタオルを洗濯室まで運ぶとかいった「お手伝い」を引き受けることで、あてのない移動から目的をもった行動になる機会を与えてもらえるようになりました。主体的な探索だけでは味わうことのできなかった「感謝の言葉」をかけてもらえるようにもなりました。

周囲に関心を向けるためには、自分がどこにいるのかといった「居場所」や何が起きているかなどの情報がまず前提になっているのではないのでしょうか。この「居場所」というのは位置的な「現在地」の意味はもちろんですが、周囲の人や出来事との関係の中から位置づけられる関係上の「位置」という意味もあると思います。エレベーターの前という場所であっても、あてのない散歩の途中と手紙を運ぶ途中とでは、エレベーターを待たなくてはならない意味がかなり違います。活動の流れの中での「文脈的な位置」を感じるという意味もあると思います。それから、まったくの未知の空間にぼつんと置かれているような状況では、「関心を向けて探索したい」という気持ちよりも、「恐怖」という気持ちの方が大きくなってしまわないかと思うのです。

身の回りには無数の情報があって、いったい何を伝えればよいのかは手探りでした。彼の場合は「人」が好きなので、学校の教師や看護婦さんを中心に、「誰が何をしているのか」といった様子を伝えていました。やがて、その教師と一緒にいる学校の友だちにも関心が広がっていき、自分から手を伸ばして触れようとするなど、積極的に探索しようとする様子も見られるようになりました。

また、彼にかかわるときは、彼の「目」である私がどこにいるのかがわかるように、いつも鈴をぶら下げています。私が一步一步、歩くたびに鈴がリンリンとなります。職員からは「まるで猫の鈴だね。」と言われましたが、まさにその通りです。ドアを開けたり、エレベーターのボタンを押したり、関心

を示したものを彼のテーブルの上にもってきたりするときなど、彼のそばから離れなくてはなりません。もちろん声をかけてから離れますが、どれくらい離れているかやどの方向に離れていったかは言葉だけではわかりにくいものです。この「猫の鈴」は、私がどの方向にどれくらいの距離にいるかをわかりやすくするために役立っていると思います。

「振り返りの時間」に録音された活動を聞いてみると、いかにいいかげんに言葉をかけているかがよくわかりました。ここぞという活動のときに録音しているにもかかわらず、私はいったい何をしているのか、自分がしたことなのによくわからないことが少なくありませんでした。彼との距離的なこと、彼が感じる時間的なこと、周りの様子、すべてが情報不足であると感じました。とにかく、無言で離れることが多く、特に、私がしている動作がわかりにくいと感じました。これでは彼にとってはまったく何をやっているんだかわからなかったのではないのでしょうか。そこで、実況中継のようにしゃべり続けたり、動作の合間に彼に話しかけて返事を求めたりするなどの工夫をしています。

「振り返りの時間」は、活動を思い出すだけでなく、そのときの活動にさらに説明を加えたりすることで、彼自身が活動を整理することができるので、とても大切な時間です。これからも、この「振り返りの時間」に充実した思いが沸きあがってくるような活動を目差して、かかわっていきたいと思います。

(礒部恒雄)

3-4. 探索活動の促進がコミュニケーション内容を豊かにしたケース

肢体不自由を主とした重複障害児は移動に多くの困難を抱え、周囲の環境を十分に探索しながら自らの興味・関心を広げ、かつ深めていくことに大きな制約を受けています。

最近、これらの移動の困難さに対して、サドル付きの歩行器や電動の移動機器等が療育や教育の場に導入・活用されてきました。ここでは、重度の肢体不自由のあるH君に対して、歩行器による移動を伴う探索活動をより積極的に援助することにより、物への働きかけや周囲の人とのコミュニケーションを支援する試みを行ってきた経過を紹介すると共に、重度・重複障害児の「移動」を支援する意味について考察し、重度・重複障害児の教育内容・方法を検討することにしました。

取り組みの方法

- 1) 対象児：H君。診断名は、アテトーゼ型脳性麻痺による四肢麻痺です。
本児は、当研究所附属教育相談センターに2歳5か月時より月1～2回の割合で定期的に来談しています。ここでは、石川が本児を担当した4歳1か月時から就学に至る6歳2か月までの経過について報告することになります。その間の来談回数は22回です。
- 2) かかわりの基本方針：本児は、室内では水泳のクロールのような形で這うか、あるいは寝返りができました。しかし、本児が興味のあるものなどに視線を向けたり、手の届く範囲にあれば手を伸ばしたりすることがあっても、離れたものに自ら近づき、触れようとすることはありませんでした。そこで本児が以前から好んでいた歩行器による移動を活動の中心に置き、次の3点に重点をおいて本児の移動を積極的に支援していこうと考えました。
 - ①本児の視線を本児からの発信と受け止めて、本児の行きたい方向に移動の方向を修正するように援助する。
 - ②本児がものに向かい手を伸ばすことを探索への意欲と受け止めて、本児の手が触れられるように位置等を援助をしたり、探索しやすいように周囲の環境に工夫をしたりする。
 - ③移動及び探索活動の場면을コミュニケーションの場として捉え、具体物や写真等のシンボルにより本児が選択できる場面を設定し、また本児からの発信手段を工夫する。
- 3) 相談場面で使用した機器

相談の当初は、研究所所有の有菌製作所製SRCウォーカーを使用していました。本児が4歳3か月の頃からは、家庭で購入したSkkut-Aid System社製の歩行器Pony (Size 1) を使用しました。このPonyにはサイドサポートとアームレストに加えて、通園施設のPTにより伸展パターンを抑制するために延長されたバックサポート（背当て）が取り付けられました。

取り組み経過の概略

1) 歩行器による室外での移動手段の獲得（4歳1か月～）

緊張のため脚が空を蹴ることが多く、当初移動は思うようになりませんでした。非常口の表示灯やドアのノブに視線を向けて、近づこうと脚を動かし、行きたい方向に上体を向けることがみられました。石川は本児が

手を伸ばす方向に歩行器ごと本児を近づけ、手を添えて触れられるように援助しました。また、移動の際に廊下の交差点にさしかかった時には、本児が周囲を見渡してから、顔を向けた方向に歩行器の方向が一致するように調整し援助しました。

2) エレベータ・自動販売機の発見（4歳3か月～）

本児専用の歩行器Ponyが完成し、使用を始めました。SRCウォーカーに比べ、5輪のキャスターが自在に回転するので、軽い力で前進し、脚のわずかな蹴り方の調整で方向を変えることが容易になりました。しかし、わずかな段差や点字ブロックに当たると動きがとれなくなることが多く、その度に石川は本児に言葉をかけながら、歩行器を押し援助しました。

当初は移動の経路は一定せず、玄関の自動ドア、エレベータ、視界に入る非常口の表示やドアのノブ、各部屋の表示等に興味を引かれながら進んでいましたが、次第に、H君は、飲み物の自動販売機に興味を示すようになりました。缶の取り出し口や硬貨の投入口、返金口等に左手を伸ばして繰り返し触れていました。硬貨を手に渡すと、それを握って投入口に入れようとしたり、返却ボタンを押し、硬貨が戻ってくると「あはっ」という短い声と笑顔を表すこともみられました（写真3-4-1）。



写真 3-4-1 自動販売機で遊ぶ様子

3) 移動経路の固定化と探索の深まり (4歳11か月～)

歩行器の移動が上達するにつれて、玄関からエレベーター、自動販売機へと本児の移動する経路が固定化されてきました。そこで、本児が自動販売機をより探索しやすくするため、歩行器ごと乗ることができる高さ約40cmの台を用意することにしました。これにより自分で硬貨を投入しやすくなり、また上段に並んでいたジュースの見本が見えやすくなって、本児の選択の幅が広がるようになりました。他の人がジュースを買いに来ると、本児はその様子を横でじっと見ていることもありました。あるいは、他の人から注文を受けて指定された飲み物を出し、「ありがとう」と言われると、喜ぶ様子もみられました。

4) 探索をさらに深めるための工夫 (5歳2か月～)

本児の移動経路の写真(玄関ホール、エレベーター、自動販売機等)をパソコンのプレゼンテーションソフトに読み込み、入力支援装置Wing-SKにより一つのスイッチで写真を切り替えることができるように工夫してみました。本児は興味をもって写真を見ながらスイッチを使って自分で画面を切り替えていました(写真3-4-2)。



写真 3-4-2 パソコンで探索する場所の写真を見る様子

またこの頃、自動販売機の前に来ると母のバックに向かって手を伸ばし、母親に財布を出すように要求し始めました。さらに母の財布と手帳を見せると、財布に手を伸ばし選んでいました。引き出しからコートを取り出して外出したいと伝えるように、家庭でもこのような具体物を指し示すことによる自発的な要求がみられるようになったとのことでした。

歩行器に音声出力コミュニケーション支援装置(AbleNet社製ビックマック、以下VOCAと略)を装着し、困った時やかかわり手に話しかけたい時に本児がスイッチを押せば、「せんせい、おねがい」とメッセージが出るようにしたところ、方向転換を要する時や段差等に当たり歩行器が進めなくなった時、自分からVOCAのスイッチに手を添えて発信し、援助を求めるようになりました(写真3-4-3)。

さらに、VOCAに「ぼくは〇〇です。あなたの名前は何ですか」というメッセージを録音したところ、事務室の職員に向けて、VOCAのスイッチを押して職員に話し掛け、職員も笑顔で応えてくれました。それを機にして、その事務室が新たな本児の移動の経路に加えられるようになっていきました(写真3-4-4)。



写真 3-4-3 VOCAで「せんせい、おねがい」と呼びかける様子



写真 3-4-4 図書室で会話的なやりとりをする様子

考 察

歩行器による移動は、重度の肢体不自由のある本児にとって、行動範囲を拡大し、周囲のものへの探索活動や人へのかかわりを促しました。障害の状態や環境に応じた支援機器の使用により移動の困難さを改善していくことは、探索活動を促進する上で有効でした。

当初本児は、既存のアプリケーションソフトには全く興味を示さなかったのですが、本児にとって馴染みのある場所や興味のある車の写真をパソコンのプレゼンテーションソフトに取り込んで提示したところ、とても興味をもって自分で画面を切り替えることができました。その際、パソコンの入力を支援する装置Wing-SKは、本のページをめくる動作を、本児にとって容易なスイッチ操作に代替するインターフェイスとして極めて有効な支援機器であったと考えています。

また、本児から人に働きかける発信手段としてVOCAを利用しましたが、音声表出の困難な本児にとって、音声メッセージを自分が発して人に働きかけることによって、人から応答が返ってくることを自ら確認し、自分から人に働きかけることの楽しさに気づくことを促せたと考えます。働きかける対象が馴染みの人ばかりでなく、あまり接することのなかった人にも積極的に

働きかける様子が見られ、VOCAはコミュニケーションに障害のある子どもにとって、コミュニケーションの機会を広げ、深めていく支援機器として有効であると考えられました。

子どもが自発的にその興味・関心に基づいて探索する状況の中で、かかわり手が適切にその意図を受け止め援助することが、重度・重複障害児の主体的かつ意欲的な探索活動を促進させる上で重要であると思われます。

(石川政孝・早坂方志)

3-5. VOCAを使ったコミュニケーションを目指しての実践

Ⅰ君の実態とテーマについて

Ⅰ君は、小学6年の男子で脳性麻痺と診断されています。運動・動作の面では、自力での座位保持はできませんでしたが、寝返りはできました。また、車椅子の座位では、手を伸ばし、指す、押す、指で引っかけるなどの動作ができました。発語はありませんでしたが、呼名に発声で応えたり、感情を表現したりすることができました。認知の面では、絵カードを見分ける力があり、身の回りにある物などの絵を、視線や手で選ぶことができました。

Ⅰ君とのやりとりは、教師の質問に対して、教師の数本の指に答えを割り当て、それらの中から選ばせるという方法（以下、「指サイン」とする）を中心に行っていました。やりとりの内容は、やりたいこと、読みたい絵本のこと、昨日見たテレビのこと、授業の感想など様々でした。教師が示す指の選択肢は、2～4本でしたが、それを指し分けて質問に答えることができました。

このように、Ⅰ君とは指サインを使えば、学校生活の中での大体のやりとりはできました。しかし、この方法では、どうしても教師主導になりがちでした。Ⅰ君が主導の発声についても、教師が確認の作業をしなければならず、真にⅠ君が主導するやりとりにはなりにくい状況がありました。そこで、Ⅰ君の見分ける力と視線や手で指し示す力に着目し、音声表出補助装置(VOCA)を使ったコミュニケーションを試みることにしました。VOCAを使えるようになることは、周りの人にわかりやすいコミュニケーションの方法が、1つ増えるという点で価値があると考えました。

以上のように、実践の初めの段階では、コミュニケーションの方法を増やすことを、その「促進」として考えました。

一方、Ⅰ君の「探索活動」をみてみると、興味・関心が絵本を読んでもら

うことに強く向いていて、何かを「探ってみよう」という行動があまり起こらないようでした。そこで、コミュニケーションを促進させる取り組みを通して、I君の興味・関心が絵本以外のものに向くとか、新しい取り組みを「やってみたい」などと思う気持ちが起こるなどのことを、「探索活動の促進」と捉えることにしました。

実践の様子

実践に際しては、以下の3つの取り組みを柱にしました。

- ①VOCAに慣れることを重視した取り組み
 - ・絵本の中の台詞をVOCAで言う活動など
- ②「伝える」ことを重視した取り組み
 - ・絵本を読んで欲しい人を呼びに行く活動など
- ③「伝える」から「やりとり」を重視した取り組み
 - ・栄養士さんとやりとりする活動など

なお、VOCAは、場面によってビッグマック、スピークイージーとジェリービーンスイッチ（以上、AbleNet社製）、テック／トーク（AMD社製）を使い分けました。以下にそれぞれの取り組みについて紹介します。

1) 絵本の中の台詞をVOCAで言う活動

I君は、絵本を読んでもらうことが大好きでした。特に、声色を変えて台詞を言うと、よく大笑いしていました。そこで、ビッグマックに担任が台詞を録音し、その台詞の部分をI君に任せるというようにして、絵本を読む活動に取り組むことにしました。

最初は、I君がおもしろいと感じそうな台詞を選び、1ページごとの区切りで行うようにしました。扱った題材は、「ももたろう」「きんたろう」（以上11年度）、「こじかひめ」「トム・ソーヤのぼうけん」（以上12年度）です。

まず、ビッグマック1個に台詞を1つ録音して、それをクッションチェアアの緑の部分に置いて取り組みました。台詞を録音するときには、I君の口元に機器を持っていき、I君にも声を出すように声かけをするようにしました。この取り組みでは、タイミングよくスイッチを押すことができ、担任とI君で1ページごとにお話しを展開することができるようになりました。また、台詞を録音するときや、台詞が機器から聞こえてきたときな

どに笑顔が見られました。I君に、「ビッグマックを使う?」「使わない?」と指サインで聞くと、「使う」を選択する様子が見られるようになりました。

1個のスイッチ操作には慣れてきたので、途中から2個のスイッチでも行うようにしました。当初は、ビッグマックを2個使用し、途中からスピークイージーとジェリービーンスイッチ2個を使用するようにしました。ビッグマックの場合はクッションチェアの縁の部分に置くようにし、ジェリービーンスイッチの場合は苦手な右手側をスリムアームストロングシステムで固定するようにしました(写真3-5-1)。1ページごとに区切って行うことは同様で、複数台詞が出てくる場所の2つを選んで録音するようにしました。そして、最初の台詞が録音された機器はI君の左に、次の台詞が録音された機器は右に置くことを原則としました。

この取り組みでは、2番目の台詞の時に1番目のスイッチを押してしまったり、2番目の台詞のスイッチを押すのが早かったりすることがありました。しかし、声かけでスイッチを押す順番やタイミングを修正することができ、台詞の場面で笑顔が見られることが多かったです。

2) 絵本を読んで欲しい人を呼びに行く活動

I君は絵本が大好きなので、絵本を仲立ちとして、少しずつ人間関係を広げてみようと思いました。

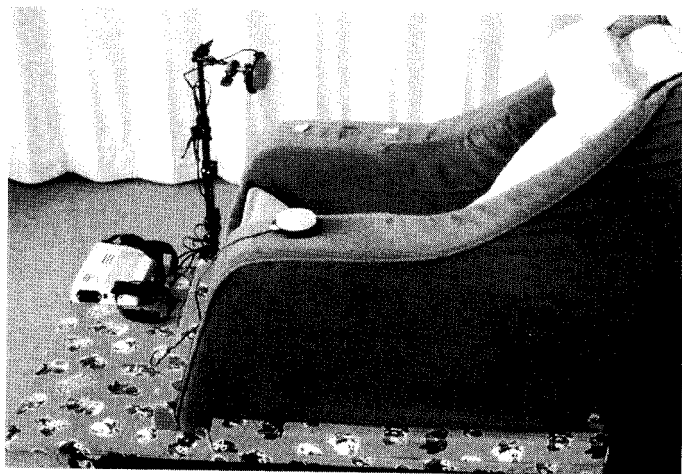


写真 3-5-1 クッションチェアにつけたスイッチとスピークイージー

この活動では、まずI君に読んで欲しい本を実物で選んでもらい、次に読んで欲しい人を写真で選んでもらうようにしました(写真3-5-2, 3-5-3)。



写真 3-5-2 絵本と写真を貼ったボード



写真 3-5-3 読んでほしい人を選ぶ

そして、ビッグマックに選んだ教師の写真を貼り、「〇〇先生△△を読んでもいただけますか？」と録音し、お願いに行くことにしました。ビッグマックは、車椅子のテーブルに置くようにしました。この活動では、選んだ人の前で、タイミングよくスイッチを押すことができました。そして、絵本を読んでもらうと、満足そうな様子でした。

ビッグマックは上手に使えるので、2学期後半からはテック／トークを使用することにしました。「失礼します」「〇〇先生」「△△を読んでもいただけますか？」「ありがとうございます」「こんにちは」など、5つのスイッチに写真やPCSという絵シンボルを貼り、使い分けることに取り組みました。事務室の職員にお願いに行くことが多かったのですが、スイッチの押し分けはだんだん上手になってきました(写真3-5-4)。ただ、正しいスイッチを選んでいるのにしっかり押せないことがあり、手の操作性が課題として残りました。

一方、I君が何回も選ぶ教員がでてきたことから、その教員のことを好きになったのではないかと推察されるようになりました(写真3-5-5)。このような気持ちの変容が起こったこと、人間関係が少し広がったことは、この活動の中で良かったことです。



写真 3-5-4 〇先生にお願いする

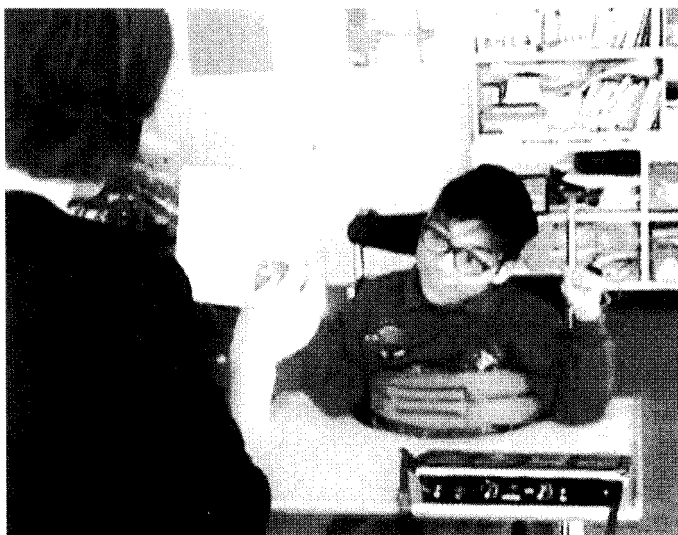


写真 3-5-5 好きになったO先生と

3) 栄養士さんとやりとりする活動

この活動の初期は、その日の昼食のメニューで好きな物をビッグマックに録音し、昼食時に栄養士さんが回ってきたときにスイッチを押して内容を伝える、というものでした。

この活動はすぐにでき、栄養士さんもいろいろ声をかけてくれることから、やりとりの方法を指サインで行うことにしました。お話があるときには、テーブルの上のテック／トークで、「〇〇先生、お話があります！」と声をかけます。その声で栄養士さんがI君のそばに来て、指サインでいろいろ話しかける、というようにして行いました(写真3-5-6)。問いかけの内容は、「今日の給食はおいしい？おいしくない？」「一番好きな物は〇〇？△△？」などでした。これに対して、I君はテック／トークの方が気になることもありました、指サインに上手に答えられることが多かったです。

4) 食堂でのエピソード

食事中に、隣のテーブルからJ教員が、「I君、昨日りょうさんのテレビ見た？」と声をかけてくれました。それに対して、I君は少し考えてか



写真 3-5-6 栄養士さんとのやりとり

ら、テック／トークを見て「はい」のスイッチを押し、「はい」と発声させて応えることができました。

また、食堂から教室に帰ろうとしていると、食堂の奥の方から、事務室職員のKさんとLさんが、「I君、こんにちは！」と声をかけてくれました。するとI君は、テック／トークで「こんにちは」と発声し、応えることができました。

このように、少し離れたところからの係わりにも、I君がテック／トークで応える場面が見られるようになってきました。

考 察

I君は、平成11年度初めの頃は、ビッグマックのスイッチを押して声を出すことがおもしろいようで、やりとりとは関係なく、スイッチを押して楽しむ様子が見られました。それが、大好きな絵本を読む活動を通して、少しずつ発信するための道具となってきたように思います。

そこで、この実践を通して明らかになってきたことや、国立特殊教育総合研究所での研究協議の際に出された問題提起と今後の課題を以下に記し、まとめとします。

- 1) I君にとってVOCAを使わなければならないという必然性があるか
コミュニケーションの手段はいろいろあるので、特にVOCAでなくてもいいのではないかという問題提起です。

これについては、「食堂でのエピソード」で示したような2人の間に距離がある時に、VOCAが有効であったと思います。以前ですと、担当が代弁していたのですが、自分で適切なスイッチを選んで押せるようになってきたのは嬉しい変容でした。

しかし、VOCAだけですべてまかなえるわけではありません。トータル・コミュニケーションという観点から、場に応じたコミュニケーション手段を選び、使い分けられるようになると良いと考えています。

- 2) I君の手の操作性をいかに高めるか

固定したVOCAを使いこなすには、不確かな操作性を向上させる必要があります。将来的には、テック／トークを車椅子で使用できるようにしたいと考えていて、以下のような工夫を試行中です。

- ①テーブルの上にブーメランクッションを置き、I君の胸から脇の下までをサポートする。これにより、テック／トークの上段のスイッチは押しやすくなる。下段がやや押しにくくなるので、クッションの厚さを検討する(写真3-5-7)。



写真 3-5-7 ブーメランクッションを使用して

②スイッチ部に圧がかかりやすいように、「ひつつき虫」という粘土のような粘着材を、写真とスイッチ部の間に球状にして入れた。この量を調整しスイッチが入りやすくする（写真3-5-8）。

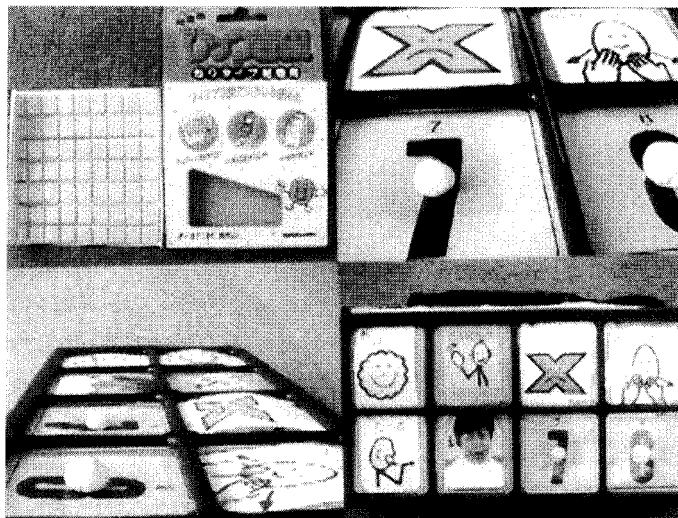


写真 3-5-8 テック/トークのスイッチ部とひつつき虫

③ I 君の上体と頭部の支持性を高め、腕の動きをスムーズにする自立活動を工夫し、リズム運動や個別の時間で取り組む。

3) 言葉を育てるという視点で

「絵本を読んで欲しい人を呼びに行く」活動では、事務室に入るときに「失礼します」と言うことや、絵本を読んでもらった後には「ありがとうございました」と言うことも I 君に伝えるようにしました。これらは VOCA に録音し、「この場面ではこんなふうに言うんだよ」と一緒にスイッチを押すようにしました。I 君が心から「ありがとう」と発するようになるかは、今後の実践を待たなければなりません。このような経験の中で、I 君の言葉が豊かになっていくと良いと考えています。

4) コミュニケーションや探索活動を促進するという視点で

この実践の当初は、写真やシンボルでスイッチを区別して VOCA を使えるようになれば、I 君のコミュニケーション手段が一つ増え、コミュニケー

ションを促進することにつながるだろうと考えました。しかし、実践の後半では、このことと合わせて、コミュニケーションの内容を豊かにしていくことが重要であろうと感じています。

例えば、大好きな絵本の内容についての対話を豊かにすることなどが考えられます。そのためには、前述のように経験に即した言葉の広がりをめざすことや、いろいろな生活場面で、人々の気持ちや思いなどにも触れていく必要性を感じています。また、「先生はどう思いますか？」など、I君からの質問項目をVOCAに加えるなどの工夫も、対話の発展には必要だと考えています。

それと合わせて、話題を増やすことも大切であると思います。そのために、いろいろなことへの挑戦を、できる限り支援していきたいと考えています。

その時に重要なことの1つは、I君が自由に動ける移動手段を持つということだと考えています。先にも触れましたが、I君の手の操作性を高めることは、VOCAの操作を確実にすることと、電動車椅子のコントローラーを操作できることにつながっていくと考えています。将来、I君が電動車椅子で自由に移動できるようになり、好きなように周りの世界を探索することで話題が増えれば、コミュニケーションの内容もより豊かになっていくと思います。

(遠藤和弘)

参考文献

- 石田とし子・稲田勤・塩田佳子・高原淳一・小島朋子：コミュニケーションへの小さなヒント～シンボルとVOCAのコミュニケーションへの活用～、こころリソースブック出版会、1997。
- 知念洋美：一重複障害児におけるAACの実践、肢体不自由教育、第135号、34-39、1998。
- 藤原秀訓：発達障害児のコミュニケーション支援の一考察－A児の補助・代替コミュニケーション手段の導入を目指して－、発達臨床研究、第18巻、57-65、淑徳大学発達臨床研究センター、2000。
- 川住隆一：生命活動の脆弱な重度・重複障害児への教育的対応に関する実践的研究、風間書房、1999。
- ミリアム・D・ショールテン（川住隆一訳）：コミュニケーションと構造化されたトータルコミュニケーション、ノルウェー特殊教育研究所、1989。
- 中邑賢龍（監修）、中邑朋子・松原華子（訳）：PCSガイド、Mayer-Johnson

Co., 1995.

高原淳一：自閉症や知的障害をもつ子ども達とのファミリーコミュニケーション「ただいま」から「行ってきます」までのコミュニケーションアイディア。株式会社アクセスインターナショナル, 2000.

3-6. コミュニケーションの意欲と伝達手段の向上を目指した取り組み

ここでは、筋緊張が顕著な一人の重度肢体不自由児に対する取り組みについてコミュニケーションの観点から整理し、考察を加えることにします。本児は周囲からの係わりに対しては笑顔を表して喜ぶものの、自らが周囲に働きかけることは少なく、極めて受動的な生活を送っているように思われました。一方、本児は就学後、しばしば、発熱、嘔吐、拒食、激しい咳込みを呈し医療の助けを必要としましたが、その要因として自分の思いを周囲に伝えられないストレスが考えられました。以上のような二つの理由により、コミュニケーションの意欲と伝達手段の向上を図ることが教育的取り組みの主目的となりました。ここでは前者に主眼をおいて、取り組みを紹介します。

取り組みの方法

- 1) 対象児 ここに紹介するE君は、3-2でも取り上げましたが、生後2か月の時に脳性まひの診断を受けています。寝返りはかろうじて可能ですが、座位の保持は緊張のため自力では難しい状態です。知的発達の遅れは認められるものの、係わり手の話しかけの内容や周囲の状況の理解はかなりあると思われます。
- 2) 教育支援の場 本児は4歳5か月時より、国立特殊教育総合研究所附属教育相談センターに教育相談のため来談しており、初期に8か月の中断はあるものの、ほぼ定期的に訪れています。ここでは中断後の5歳7か月から、肢体不自由養護学校小学部卒業までの7年余の経過について取り上げます。この間の来談回数は101回でした。

取り組みの経過の概略

本児と係わり手とのコミュニケーション関係においては当初、本児は発声、表情の変化、全身の緊張という手段を用い、係わり手は言葉や身振りを用いるのが一般的でした。本児は、係わり手の言葉を理解していると思われるこ

とが多いものの、不確実な場合もありました。また、係わり手の本児の意思の確認に手間取ると、本児は自分の言いたいことが不確かになったり、あきられてしまう様子がみられました。

1) 運動活動による関係あそび(就学前～2年生)

当初は、私たちが「関係あそび」(川住, 1994)と呼んでいる遊びにししば誘いました。これは、本児と係わり手との身体接触に基づく種々の運動活動のことです。本児には、これらの運動活動の過程において、係わり手への接近行動や要求行動がみられ、また、抱えられている係わり手の腕の中や、背負われている姿勢で緊張を低減させる様子がみられました。

2) 電子ピアノや種々のスイッチ操作(1年生～4年生)

はじめは手や腕の可能な動きを利用して鍵盤を押して音を出したり、スイッチ(レバー型、プッシュ型等)を操作して音や光あるいは玩具の変化を楽しんでいましたが、次第に誘いかけに対して肯定(「はい」)の意思を表す補助手段として用いる場面が増えていきました。

3) 会話を楽しむ(2年生～6年生)

本児が小学部2年生になった頃より、学校や家庭での出来事を踏まえた「会話」を楽しむようになりました。はじめは母親が話題を出し、係わり手が問いかけて本児が応えるという形式でしたが、次第に母子で報告する話題をあらかじめ相談してくるようになりました。また、関係する写真や物も持参するようになりました。

(1) VOCA(トーキングエイド)を利用する(2・3年生):

「トーキングエイド」(ナムコ社製)と呼ばれるコミュニケーションエイドに、会話の内容を簡単な文章にして打ち込み、再生してやると本児は笑顔を表して関心を示しましたが、本児が文字キーを利用することはありませんでした。本児が利用したのは、係わり手の援助を受けてではあるが、「はい」のキーでした。本児にこれを紹介した当初は、本児は強い関心を示した様子ですが、操作が難しいためか、間もなく関心は薄れてしまいました。

(2) 絵や作文にして保存する(2～4年生):

本児との話題内容や、相談時の活動内容から印象深いと思われたことを、本児の前で係わり手が絵に描き、ファイルに綴じ込むことにしました。それを本児は家庭に持ち帰り、次の相談時に持参するようになりました。また、3年生になると、本児がいくつかの文字を理解している可能性があることが母親から伝えられるので、教育相談の場面では、話題内容を踏まえて、本

児の言いたいことを係わり手が紙の上に大きい文字で文章にし、それを読んでいくという時間を設けてきました。

(3) VOCA (ビックマック) を利用する (5年生) :

「ビックマック」(AbleNet社製) というVOCAの利用により、本児のコミュニケーション意欲は大きく向上しました。まず、この装置に係わり手の声で挨拶言葉(「こんにちは、ぼくはEです。あなたの名前はなんですか。」)を録音し、それを本児の車椅子のテーブルに付けて施設内を回ってみました。廊下ですれ違う職員等に立ち止まってもらい、本児がスイッチ(ビックマック本体)を押して音声を出すと、本児の挨拶を受けた人(合計10人位)は、この挨拶に応じて自らも挨拶をしたり、誉め言葉のような何らかの言葉を本児にかけていきました。これを本児はとても喜び、コミュニケーションの意欲を促す大きな動機づけの機会となりました。

このような経験を踏まえ、このVOCAは、本児のコミュニケーションの手段として使われるようになってくるとともに、教育相談来談時の会話の時間も長くなっていきました。すなわち、後方から母親の介助で座っている本児の前に高さ10センチメートルほどの小テーブルを置き、その手前右側に「はい、そうです」と録音した青色のビックマックを固定し、手前左側には「いいえ、ちがいます」と録音した赤色のビックマックを固定しました。本児は、二つのVOCAの使い分けをすぐに理解し、過度に緊張することなく左か右の手で押して問いかけに応答し、やりとりするようになりました。ただし、右手を伸ばすときは青色VOCAに比較的視線を向けることができるものの、左手を伸ばすときは原始反射(非対称性緊張性頸反射)の出現によって顔が右側を向いてしまうため、左手がVOCAに触れるよう、多少それを動かして援助する必要性がありました。

様々なことが話題に出されました。本児は初期には、話題の内容を母親と相談して来ていましたが、後には必ずしも相談しないで来るようになりました。会話においては、われわれが尋ねて、本児が答える形式をとるので、質問者が思いつかない場合があります。そのときは、本児の了解を得て母親に尋ねたり、あるいは母親も一緒に考えてもらうことが多かったです。会話に費やされる時間は、30・40分から1時間以上にもなりました。

(4) 絵シンボル等を利用して会話内容を保存する (6年生～) :

6年生になった4月に、会話している過程で本児に、次のような様子が見られることに気づきました。すなわち、係わり手の質問に即答せず、考

えているような、あるいは、別の質問を待っているような表情をしているのです。そこで、「どちらでもないの、『はい』でも『いいえ』でもないの?」と尋ねると、本児は「はい」と返事をしたのです。そこで係わり手は、「どちらでもありません」と録音した黄色のビックマックを用意し、青色ビックマックの隣に置くようにしました。本児は、3個のビックマックを使用するようになりました。本児は、この第3のビックマックを必要なときには使用していますが、頻度としては多くはありません。

また、会話や6年生になって始めたパソコンゲームに誘ったり、活動やゲームの選択を問うときには、言葉をかけつつ「会話」と「パソコン」の絵シンボルを使い、また、どのゲームをするか選択を問うときには3種類ほどのゲームの絵シンボルを使いました。

さらに本児は、左右の区別がつけられることが確認されました。すなわち、ビックマックに「ひだり」「みぎ」と録音し、それぞれ対応する側に置いた後に、言葉でも教えました。そして、「右はどっちですか」「左はどっちですか」「お母さんはどっちにいますか」等の質問に対して、手を動かしたり、ビックマックを押して、即座に、しかも正しく左か右かで答えていました。

これを踏まえて係わり手はさらに、いくつかの絵シンボル（ファーストフード店のシンボルマーク、男女の子どもの絵等）を対にして呈示し、「○はどっちですか」「どっちの店に行きたいですか」等々の質問をしてみたところ、質問に応じて「右」か「左」を選択することができました。

そこで係わり手は、本児との会話の中で、様々な絵シンボルを利用したり、文字や手描き絵等を積極的に使い（具体的にはそれらを用紙に貼り）、会話の流れがそれらによって分かるようにすることにしました。換言するならば、本児の言いたいことを見える形にすることにしたのです（写真3-6-1）。

(5) 嘔吐や拒食、咳込みの発現：

本児はこれまで年に2～3度ストレス性の要因で、すなわち過度の精神的緊張が生じたときに（例えば家庭の引越しや海外旅行）、嘔吐や拒食、激しい咳込みがみられ、医療の助け（入院、注入）を受けてきました。実際本児は、祖父が死亡したときに、悲しくて咳込みが激しくなり、入院するようになったと言っています。



写真 3-6-1 ビックマックを使って会話をするE君

考 察

本児に対しては当初、遊び活動の継続を問いかけたり、選択場面を用意して活動内容や方向等を問いかけ、その要求に応ずることが多い係わりでした。また、「会話を楽しむ」場面は、初め種々の活動場面の一部でしたが、本児が話したいこと、伝えたいことを用意してくるようになり、この場面が大部分を占めるようになりました（一つの話題に30～40分を要します）。本事例の特色は、子どもの思いを時間をかけて引き出すことと、引き出すために種々の手段を利用したりその可能性を探ったこと、および、会話の内容を見える形で残してきたことにあり、これらがコミュニケーション意欲の向上につながったと考えられます。

(1) 標題と関係して

従来からの意思の表出手段となっていた表情の変化、発声、および身体の動きに加えて、スイッチ操作で音や光を出すことによっても、自分の意思が少しでも伝わることができたことは、その後のVOCA（特に、ビックマック）や補助・代替手段(Augmentative and Alternative Communication; AAC)の使用につながる基礎的取り組みであったと考えられます。

VOCAの一種であるビックマックは、現在のところ本児にとって有効な発信手段であると考えられます。相手に応えようとして本児は、しっかりと相手の言うことを聞き、考えているようです。しかし、今後の課題もすでに明らかになっているように思われます。本時は現在、問いかけに「は

い」「いいえ」「どちらでもありません（あるいは、『わかりません』という意味にもしている）」という3種のピックマックを操作して応えています。この3種だけでは自分の気持ちや意思を表現できないと考えるかも知れませんが、自分の意思を相手の表現に委ねなければならないことにいらだちを示すようになるかも知れないのです。また現在は、3つのピックマックを小テーブルの上にセットした上で、母親が後方から座位を支えています。もっと簡便に使用できる方法も検討を要すると思います。

母親が後方から座位を支える方法は、これまでのところ本児の姿勢が比較的安定し、過度の緊張も入りにくいために取られてきた方法です。しかし、中学部に進学後、身長が伸びている上に、過度の緊張が続くと母親でもわれわれでも支えきれない状態となってきました。本児に関しては、単体で使用できるVOCAも検討したいと考えていますが、現在のところそこまでには至ってません。

(2) 受・発信行動を助けたAAC

発音は不明瞭でしかもいつも聞かれるわけではありませんが、本児の発する言葉は、数種類あると思われます。しかしそれ以上に、本児の言語理解は非常に豊かであると推察されます。換言すれば、本児はこれまで多くの言葉を受容し、その一部を発信手段として用いるようになってきたということです。運動機能の障害が言葉の使用を阻害しているかも知れませんが、係わり手としては、本児の発する言葉が今後も増えていくことを期待して、言葉かけを配慮していきたいと考えています。

他方、本児とのコミュニケーションに当たっては、言葉以外にも、身振り動作、写真、手書き絵、印刷された絵、絵シンボル、文字が使用されてきました。本児自らがこれらが発信手段として直接使うことはありませんでしたが、母親のアドバイスを受けて、話題内容に関係する写真や作品、学級新聞等を持参したことは「発信行為」とも考えられます。しかし多くの場合上述の代替・補助手段（AAC）は、本児にとって「会話」の内容が不明確になるのを防いだり、係わり手の問いかけを理解していく上で有効ではなかったかと思えます（受信手段としては機能していると考えられます）。またこれらを使って「会話」の内容やその経過が見える形で残すことは、本児のような言葉の理解力はあっても、重い肢体不自由のため発信手段が制限されている子どもにとっては必要な対応であると考えます。いずれ本児の方から使い始めようとする時の、見本になるのではないかと思うから

です。言葉とそれを補完するAACを多く受容し、その一部を本児自らが使っていくことを期待しています。

なお、本児は、中学部に進学直後（中学部1年生の1学期）に、筋緊張を低減させるための手術を受けましたが、3学期はじめ頃より、再び緊張が強くなり、舌をかんだり、咳も絶えなくなりました。来談時にものげぞるような緊張や激しい咳き込みのために、座位姿勢での会話も、あるいは、臥位の姿勢での会話も困難になることがしばしばみられています。このようなときには、本児の様子を見ながらではありますが、本児の話を聞き出すよりもむしろ、係わり手が自分の身近でおこったことなどについて話しをしています。

(川住隆一・石川政孝)

4. 取り組みの実践例を踏まえて

4-1. 「双方向性のやりとり」という観点から

重度・重複障害児への教育的対応においては、種々の観点からのアプローチを必要としますが、ここでは探索行動の促進とコミュニケーション関係の形成という二つの観点からの取り組みについて、様々な事例を紹介しました。以下に、ここで紹介した事例研究に基づく成果をまとめることにします。

1) 筆者は自分自身の実践研究のみならず、助言を求められた多くの教育・療育現場での参観や授業への参加を通して、1で述べた教育的対応に当たっての「双方向性のやりとり（相互に影響し合うこと）」という基本姿勢は、極めて重要な観点であると考えてようになっていきます。言い換えるなら、重度・重複障害児への教育的対応とは、基本的には、対象児の自発的な動きからその子の意向を捉えて応じたり、あるいは、子どもに何らかの活動を誘いかけ、期待する行動が現れるのを待ったり、ガイドしたり、あるいは励ましたりすることの繰り返しを大切にすることであると思われるます。

また筆者ははじめ、双方向性のやりとりを、コミュニケーション関係を形成する土台として捉えていました。しかしこれは、重度・重複障害児に探索行動や探求活動を促す上でも必要なことでした。なぜならば、この子

どもたちの場合は、ある場におかれたり、物があれば自発的に探索行動を展開していくことはまれであり、彼らは、係わる人との相互関係を土台にしなければ、周囲の環境を知り、意味のある生活世界を拡げていくことはできないと考えられるからです。

2) 重度・重複障害児に探索行動を促進する具体的な意義としては、二つのことが考えられます。一つは、前にも述べたように、重い知的障害と運動機能障害を持ち自力移動が困難な子ども達にとって、その子の周囲は混沌とした世界であるようにみえますが、定位反応や探索行動の発現は、そのような世界をより意味のある生活世界へと変えていく糸口であるように思われからです。他方、もう一つの意義は、環境の変化には気づきながら、その変化に適切に対処できずに混乱したり過度の精神的緊張状態を呈してしまいがちな子どもに、そのような状態に陥らなくともすむような環境の理解の仕方を育てることにあります。

3) 定位反応や探索行動は、どの感覚モダリティーの刺激に対しても発現するといわれますが、重度・重複障害の個々の子どもは、この特性が必ずしも当てはまらないことが多い。見ること、聴くこと、触れたり操作したりすることそれぞれに、活発な側面と反応行動の乏しい側面とがみられます。このような子ども達にとっては、まずはその子の得意とする感覚系の活動を促進することが大原則です。

4) 3-2で述べたいずれの子どもの場合も、「移動 (locomotion)」を通しての探索・探求活動を促進することは、この子ども達の周囲を意味のある世界にする上で極めて重要です。「移動」は自力移動であればよいかもしれませんが、必ずしもこれにこだわることなく、子どもを抱いてでも車椅子に乗せてでもかまわないと思います。ただ、進行方向は子どもの意向に沿うことを原則にしつつ、係わり手も提案することです。

5) コミュニケーション関係の形成に当たって係わり手は、少なくとも以下のような視点から自分の対応を振り返ってみることが必要なのではないかと思われます。

① 子どもの行動を肯定的に受け止めながら、絶えずコミュニケーションの糸口を探ること。子どもの行動を肯定的に受け止めるということは、子どもの立場に立って周囲の人間の係わり方を捉え直したり、子どもの気持ちに沿った対応ができるようになることではないかと思うからです。

② コミュニケーションの土台づくりを心がけること。双方向性のコ

コミュニケーションを目指すためには、子どもが自分の要求や意図を相手に伝達し得る段階に至らなくとも、人を意識したり、人に感心を向けるような行動発現を育てていくことが大切であると思われます。3-6のE君に行ったような身体接触を伴った活動（関係あそび）などは有効な取り組みになるのではないかと考えています。

③ 子どもが自分の意思を発現する機会を保障すること。子どもたちは、受け身の生活が長く、自分で何かを決められるという経験が極めて乏しい。子どもたちが少しでも能動的な行動を発現するには、このような自己決定の機会を保障することが必要なのではないかと考えています。実際の係わりにおいては、3の「取り組みの実際」で取り上げた多くの実践例が示すように、活動種類・移動方向・食べ物等についての選択行動を促したり、活動の継続や終了の意思の確認をすることが行われています。

④ コミュニケーションの機会を広げるためには、3-3や3-4の事例が示すように、探索行動の促進と活動の拠点づくりを心がけることが重要でした。

⑤ 活動への誘い方（＝係わり手の意図の伝え方）を吟味すること、あるいは、ある活動場面から他の場面への行動変換の促し方を吟味すること。これには、言葉かけ、身振り、写真提示等を通しての誘い方が考えられます。もう一つは、具体的なガイドの工夫であろうと考えます。例えば、私自身は、動作で手本を示したり、子どもの様子を見ながら種々のガイド（係わり手が先導するガイド、子どもと共同で行うガイド、子どもの活動を後押しするガイド）を繰り返しています。

⑥ 言葉かけの内容を吟味すること。言葉かけの内容としては、子どもが注目したものの名前、子どもに期待する動作、子どもの気持ちを代弁する言葉、子どもを励ます言葉、活動に誘うための言葉、次の活動の予告の言葉などが考えられます。各々の時点でどのような言葉かけが必要か（あるいは必要でないか）を意識することは、子どものためではありますが、他方係わり手自身にも向けられて、働きかけの意図を意識することにもつながると思います。

（川住隆一）

4-2. エイドを使用という観点から

障害の重い子どもの教育の場では、多種多様な教材・教具が指導に用いられています。ここでは、障害の重い子どもが学ぼうとする上でのコミュニケーションの重要性、教材・教具を工夫する際の観点、などについて考えてみたいと思います。

障害の重い子どもの生活

障害の重い子どもの生活をみると、次のような様子が見られないでしょうか。

- ・寝たままの状態にされたり、係わり手が決めた姿勢に変えられる、
- ・係わり手が決めた行き先や理由によって場所を移動させられたりする、
- ・係わり手が決めた食べ物や飲み物を口に入れられる、
- ・係わり手が決めた時間にトイレに連れて行かれる、
- ・係わり手が決めた服を着替えさせられる、
- ・周りの人が決めた音楽を聞かされたり、絵本、テレビを見せられる、
- ・係わり手が決めたおもちゃや様々な素材に触らされる、
- ・係わり手が決めた体の部位に触られる、

など、生活全般に、本人の気持ちを確かめることなく「される」状況に置かれやすいと言えます。障害の重い子どもは、重度の運動障害があるため、確かに自分から周囲の人やものに働きかけることが円滑にはできません。その結果、自分の気持ちや思いを周囲に向かって発信したり、表現する機会が限られ、自ら主体的に周囲の人やものに働きかけていく経験を積み重ねることが困難になります。

一方、障害の重い子どもの係わり手の側からみると「障害が重いから」という理由で、その子の思いを認め、育てていくことを忘れていたり、あるいは諦めていたり、あるいは避けたりしてはいないでしょうか。

日常生活の中から

重度の運動障害があるMさんは、朝、お母さんが台所に立つと、決まって泣きます。この世の終わりのように汗びっしょりになって、大声を上げて泣きじゃくります。そのMさんは、食卓で家族みんながご飯を食べ終わる頃になると、今度は決まってけらけら大笑いをします。筆者が教育相談の場面でボールをお盆にのせて、目の前に置くと、じっと私のしぐさを見つめます。

筆者がそのボールを食べ物に見立てて食べる真似をし、「ごちそうさまでした」と言ってボールをお盆にのせ始めると、ニコニコ笑い始めます。私がお盆を持って立ち上がり、それを運ぶと、Aさんは目から涙を流さんばかりに大笑いをします。

障害の重い子どもにとって見ること、聞くことはとても受動的な印象を持ちますが、毎日の生活の中で家族がご飯を食べる一連の流れを繰り返し見る中で、Mさんは周りの人の動きを予測し、自分の思いと一致した時に笑ったり、泣いたりというとても積極的な行動の発現をしているのではないかと思われます。自分から行動を発現するということは、決して手や足の動作を伴うことに限りません。見るという行動の中にも、本人の主体的な取組みがあります。Mさんのお母さんは、毎朝自分が台所に立つ度に泣かれるので困ってしまい、「何か一人で遊んで欲しいわ」とおっしゃいますが、周囲の人の動きを「見ること」にこれだけ真剣に取り組めるMさんはとてもすばらしい人だと思えます。

Mさんの例は、家族の人の動きを見ることでしたが、重度の子どもたちの生活を見渡すと、様々な音を聞くこともあります。お母さんが台所に立つと、お母さんが忙しく立ち回る音、包丁で野菜を切る音などが聞こえてきます。経管で栄養補給をしても器具を揃える音が聞こえ、「あ、食事が始まるぞ」とその子がわかるというような、その人にとって大事な音があります。

障害の重い子どもの「学び」

人間は生後まもなくの赤ちゃんの頃から外界に自分で働きかけ、その変化を確かめたり、予測してみたりしながら、自分の起こした行動とその結果との関係をわかろうとしています。障害が重度であっても、その子なりの方法で自分の内側の世界と外側の世界を組み立てようとしているのです。

子どもは生活の中で身近な周囲の人やものと直接やりとりをしながら外界について学ぼうとしています。佐伯胖氏は、『『わかる』』ということの意味』という本の中で、人間だれでもが持っている要求として、次の2つを挙げています。

①私は外界の変化の原因になりたい。

②私には何らかの“能力”があることを認めてほしい。

障害の重い子どもたちにも当然のことながらこのような要求があります。自分が働きかけた結果として、周囲の状況が変わり、人を動かすことができ

るという人と係わる面白さを体験しながら、自分で動きを起こしたり、止めたりしながら分かっていっています。この外界への働きかけの中から、周囲の様々なものごとの関係を学ぼうとしているのです。

しかし、日常生活の中で、係わり手の側が子どもの意思を受け止める姿勢をもてなかったり、子どもの意図に裏打ちされた行動であることに気づかなかったりすると、子どもは外界の変化の原因になれず、何らかの能力があることに気付かれないままに、やる気を無くして、受け身の生活を強られてしまいます。

教材・教具を作る

教材・教具はいわゆるローテクからパソコンなどの情報機器を活用したハイテクまで多種多様です。生活している子どもの周りにある物を題材に、おもちゃや日常生活用品などを素材にして、教材・教具に取り入れていくことが大切です。

子どもの興味関心を確認めながら、係わり手自身が自分の得意なことを通して教材作製に挑戦してみましょう。料理、手芸、絵、音楽、木工、電子工作、機械など、人それぞれに得意なことや興味のあることがあります。自分のもっている特技を子どもとの係わりの中で生かすことができます。自分が苦手な分野でも周りに得意な人がいたら、その人と協力して考えていくことも大切です。

一生懸命に教材を作ったけれど、子どもが喜んでくれないということがあります。子どもの真のニーズを見つけることは、その子どもを理解していくことであり、子どもとの係わり合いの中で見出すことができます。その教材を押しつけるのではなく、教材に対して興味を持たないという子ども自身の選択の結果として係わり手が認めることが子どもの真のニーズを見つける機会になります。教材が子どもにとって「わかりやすい状況」になっているかももう一度見直してみましょう。

市販の教材・教具の利用

保護者の方にとっては家庭で教材・教具をすべて一から作るのは時間的にも技術的にも難しい面があります。スイッチを使って電動のおもちゃを動かすなどの場合、パーツを自分で揃える時間と手間、動作の確実性、そして安全性などを考えると、割高ではありますが、市販されている機器を利用する

ことも一法でしょう。

子どもが興味・関心を示しているおもちゃなどに、手を加え、自分で操作して動かせるようにしたりすることは、子どもが自分から働きかける意欲を促す上で大切なことです。市販されているB. D. アダプターや電源リレーを利用して、おもちゃやワープロなどの電源を自分で入れたり、赤外線リモコンを利用して、テレビのチャンネル切り替えやビデオの早送りや巻き戻しなどの操作を自分でできるようにしたりすることが可能になります。

呼吸スイッチやコミュニケーションエイドなどの生活支援機器については、区市町村の福祉事業として日常生活用具の支給制度が利用できる場合があります。

情報を交換し合うこと

障害の重い子ども一人ひとりに様々な教材・教具の工夫がなされています。保護者や教師のそれぞれが工夫している試みを積極的に公開し合い、工夫を共有していきましょう。

インターネットの普及により学校が独自のホームページを持つようになりました。その中で自作の教材・教具を紹介する試みが増えてきました。教材・教具の製作や情報交換のイベントも盛んになり、地域を超えた情報の交換が行われています。

このような活動が全国各地に生まれ、自分たちの持っているノウハウを障害の重い子どもたちに係わる人々がお互いに提供し合い、それぞれの工夫が共有される場がさらに増えていくことを願っています。

(石川政孝)

引用文献

佐伯胖：「わかる」ということの意味 [新版]. 岩波書店, 1995.

4-3. 今後の支援のあり方に向けて

1) 「障害」児・者に対する支援のあり方

世界保健機関は、2001年5月22日に開かれた世界保健会議で、WHO国際障害分類の改訂版を正式に採択しました。1980年に提示された国際障害分類初版では、人に障害が起こる過程を段階的に捉えていました。身体に変調が起こる段階から、事故や疾病などの後遺症として機能的に障害が現れる段

階、さらには機能的障害から能力的な障害が生じる段階、その結果社会的に不利な立場におかれる状況が生まれることなどを障害のある状態としてきました。

今回採択された改訂版では、「障害」を段階的に捉えるのではなく、さまざまな角度から複雑な連関作用を考慮に入れた規定が盛り込まれていますが、紙幅の都合上その概略は、まず健康状態を基に、健康が損なわれることによって引き起こされる障害は、心身の機能や構造上を受ける障害、生活上の活動が制限される障害、社会への参加が阻害される障害などが考えられ、それらの障害が、さまざまな個人的な要因と環境的な要因によって人の生命・生活・人生に複雑に影響を及ぼすと記されています。今回の改訂版が出される主なねらいは、長寿、慢性的な疾患の増加、障害者の人権尊重の機運を背景として、疾患のある生活またはそのことによる人生の影響を把握することが必要であり、障害のある人の社会参加を高めるために、よりよいケアとサービスの提供を促進させることにあると考えられます。

したがってこの稿では、今回のWHO改訂版国際障害分類規定に基づき、重複障害児とは、疾病等が原因で引き起こされた、特定の子どもの心身の機能上の障害を指し「肢体不自由を主とする」というテーマから、おもに運動機能面に主眼を置く観点からも「重複障害児」の前に「機能的」という言葉を付記した方がより適切であると考え、「機能的重複障害児」と表記させていただくことにしました。今回の改訂で、健康または障害に及ぼす影響に、個人的な要因と環境による要因を挙げています。ここで言う「機能的」という言葉は、特定の子の個別的な心身の機能を指したものです。今後も障害児に対する教育的な支援は、子どもの心身の機能的な障害の改善に向けた取り組みに加えて、障害による種々の困難を改善克服するための、周囲の人の対応や、教材教具等の創意工夫による、環境的な機能の整備・改善も含め、子どもたちの必要に応じた生活支援の向上をはかり、生活上制限されている活動が促進されることにより、一層の社会参加がより良く図られていくことが、機能的に障害のある子どもの生活における目標の達成に不可欠であると思います。

2) 子どもの全体像を捉えるには

普通一般的に、子どもの実態・様子に照らしてその子どもの全体像を浮び上がらせようとする時、どのような視点でその子を見たらよいかを検討することからはじめます。その子どもの様子を見ていくための大まかな視点とし

ては、生活面、心理面、教育面の3つが考えられます。これら3つの視点は、日常なんらかの援助が必要な子どもを見る際にも、また、援助を必要としないうち子どもを見る際にも、基本的には同じであると考えます。

しかし援助が必要な子、援助が多岐にわたる子ほどその注意が注がれる視点は、その子の生活面、日々の暮らしの環境面、すなわち健康と安全、生命活動への働きかけに向けられることが多くなると思われます。肢体不自由を主とする機能的重度重複障害児に日々対応する家族、施設職員、障害児学校の教職員らの、それぞれが異なる立場での密接な、きめ細かな対応によって得られるその子に対する視点は、おのずと異なり、現在の様子からその子に関する情報は、家族は家庭での様子、教職員らは学校や施設での様子であり、それはある一面からの断片的なものにすぎないということも、心の片隅で常に意識しておく必要があるように思います。したがって、その子の全体像をどのように捉え、課題をどう明確化していくかは、それぞれの立場での視点から得られた情報を絶えず交換し共有できることが、全体像を捉える上で重要となります。

3) 日常生活の様子

学校や施設職員が、機能的に重度な重複障害児に対応する際、健康へのチェックが基礎であり、非常に重要な事柄になります。昨日までたいへん元気に過ごし食欲もおう盛で、学校での活動や訓練にも励み、これまでに見られないほど心身ともに最高の状態に達していても、ひとたび体調を崩してしまうと、以前の良い状態にまで回復させるのに、かなりの労力と時間を費やさなくてはなりません。それどころか、子どもの障害の状態によっては、再びもとの良い状態にまで回復できないことがあるからです。健康面のチェック項目には次のようなことがあげられます。安静時の呼吸数、体温、食物・水分の摂取量、心拍数、顔色、発汗の量、全身の肌の状態、一日の排便・排尿の回数と量、発作の有無などに気を配ることが必要になります。

つぎに運動機能面では、全身の緊張（こわばり）・弛緩の状態、体位・姿勢の様子や四肢・体幹の動き、バランスの状態などのチェックが欠かせません。

生活面としては、障害のある子を抱える家族の人たちからの聞き取りをすすめることにより、家庭での日常生活のリズムや余暇の過ごし方の様子、それから家族構成とその人たちの障害児への協力態勢、日々の主たる介助者の健康状態、とくに多くの場合、日ごろの介助の担い手としての母親の子に対

する思い・悩み、障害児の将来への望み（障害児以外に兄弟がいれば、その子たちとの望ましい関係）等、母親に対するカウンセリングを通して、障害受容をすすめていくことも大切なことです。

4) コミュニケーションを図るための探索活動の進め方

探索活動のねらいは、子どもの潜在的な興味・関心事を引き出すことです。探索活動を行う方法には、ねらいによって異なります。機能的な重複障害児に対して、元来持っている興味・関心または心身の機能的な能力を見る際に、玩具（初めは、とくに対象とした子に適した、意図的に用意された物ではない）等が普段から用意されている一室で、どんな物や色や音などに手を伸ばしたり、視線を向けたり、身体を動かすなどの反応を示すかといった行動観察的な視点から、つぎにその子に見合った教材・教具を用意して意図的な働きかけを継続的に行い、課題や目標・目的を明らかにしていくための探索活動へ展開を図ります。探索活動の内容を考察・分析することにより、当面の課題・目標と将来的な見通しを立てることになります。

重複障害児への探索活動を行う意義は、その子の興味や関心事を見つけ引きだし、広げていくことにより意欲を延ばし、手足や体幹の動作などが自由にとることができないために生じる身体機能面での不快感を和らげ、心地良さに触れ、周囲の人と生活の楽しさを味わい、共有することができるように導くことにあります。このような活動を通して得られた体験が、その子なりの自己実現を見だし、生きる喜び・生きる力を家族とともに享受できることが最終的に目指す目標となります。探索活動は、対象となる子の行動を断片的に捉えるのではなく、行動を一連の流れとして捉え、興味を示した玩具などの対象物だけに焦点を当てるのではなく、部屋の空間の広さ、音、音楽、温度や明かりの調節など、環境調整を行う試みも必要となります。また子どもの発達過程、およびコミュニケーション力の伸長過程を把握する際に、必ずしも成長の順序性とは異なる、多様な発達形態を辿ることもしばしばあり、それを容認する柔軟な対応が求められます。

5) 日々の暮らしに向けた支援と課題

機能的に重度な障害がある子の、家庭を基盤にした生活への支援は、着替えと食事、それに排泄を済ませることへの介助など、生命を保つための基礎的な働きかけ、ややもすれば基本的な日常生活動作の繰り返しのみで、日々

の生活のほとんどの時間が費やされることとなります。そうした状況では、対応する家族の人たちは時間的・精神的な余裕は失われがちになります。その子が本来持ち合わせている興味や関心事等に目を向けられないまま、見過ごされていることがないよう、心がける必要があります。

生活を送る上で最低限必要な意思の伝達手段（communication strategy）の開発から、さらに人との関わりを通じた興味の広がりに向けた働きかけを積極的に行うことにより、少しでも意義の持てる生活（quality of life）の向上を図るための各生活場面での言語活動をどのように考えたらよいか、といったことも考慮される必要があります。意思を表す力を育て表された意思が尊重されなくてはなりません。学校や障害児収容施設が家族や医療・福祉の専門スタッフを交えて、日々の暮らしに変化を持たせ、潤いのある人生していくために欠かせない、基本的な日常生活活動に関する援助内容の項目立て（ケア・プラン）と、その計画の管理（ケア・マネージメント）を勧めていくことも不可欠なことで申せましょう。重複障害児に欠かせない、日常生活における支援内容が盛り込まれた個別教育・生活支援計画の作成が急務であると思います。日常生活における言語活動の活用の可能性を明らかにし、生きる力を育むための、日常生活動作を補うための手段を積極的に導入していくことが大切です。

6) 障害のある子との生活がもたらす意義

障害の状態把握は、行動観察を基本に生活を意欲あるものにするための手だてと、社会性を育むことが大切です。障害の改善・障害に対する支援を図る目標は、家族の人たちが子どもの障害を受容し、障害児とともに暮らすプラス面を見いだし、障害のある子を受け入れることがもっとも大事なことになると思われます。障害のある子とともに暮らす日々は、身の回りの世話に対する物理的な負担や、将来に対する不安に思い悩んでいるように思われます。しかし障害児との日々の暮らしを通して表されるその子のひとつひとつの仕草は、懸命に生きようとしている姿そのものであり、援助を求めながらの生活は、普通の人たちの日常とは違った、想像もつかないほどの暖かい雰囲気裏打ちされた明るく、しかも強固なきずなと和で結ばれている家族の関係に出会い、支え合いながらの充実した時を過ごしている日々の様子に、筆舌に尽くせない感銘を受けることさえあります。

たとえ、機能的に重度な重複障害児であっても、健康に十分留意しながら、

周りの人たちが絶えず声かけや語り掛けを行ったり、機会あるごとにいろいろな人たちがかわり、さまざまな場所にその子ともに出向き、その子なりの遊びや探索活動を広げることにより、生きる意欲が培われ、コミュニケーション能力にも望ましい進展が見られることが期待されます。

7) 重複障害児に対する「自立活動」の指導目標

重度な重複障害児が、全身の力を込めて日々生きている様子に接するとき、周囲の人たちがその生活を支える目標は、普通の障害のない子どもたちと同じように、その子なりの能力を十分に発揮した自己実現に向けた生活への取り組みであると考えます。えてして障害の重い子ほど周囲の人の対応は、睡眠を十分にとらせることと、食事や排泄の介助といった生理的な欲求、またはその子の周りからは極力危険と思われるものは遠ざけ、精神的に安定してリラックスできるような環境などを用意し、生理的な欲求が満たされることと、安全の確保に努めます。しかし生理的な欲求や安全の確保といった生活の要素は、人として生きていくためには欠くことのできない、いわば最も基礎的な日常の条件です。

重度な障害のために日々の暮らしの中で眠っている時間や、食事、着替えにその大半の時間を費やしてしまう状態であっても、家族や学校の友だち、または施設の仲間の人たちとの交流を深め、家族をはじめとするグループの一員であることを互いに認め合い、特定の人に対する好意を確かめ合える和やかな雰囲気生まれれば、単調な生活に潤いができ、いっそう毎日の生活が楽しく意義のある暮らしになっていくものと思われます。そして、もしその子なりのやりたいことを側面からサポートしながら一緒に活動を勧めることができれば、生き甲斐のある充実した生活が実現されることでしょう。そうした営みが周りの人たちの支援に支えられながら、個性豊かにその子らしく人生を送ることができるようにするための対応が、障害児学校が行う指導領域の「自立活動」の指導目標であると考えます。

(土屋健造)

重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室

一般研究課題：

「肢体不自由を主とする重複障害児のコミュニケーションと探索活動の促進に関する実践的研究」（平成11年度～13年度）

研究統括者：

後 上 鐵 夫 重複障害教育研究部長

研究担当者：

川 住 隆 一 重複障害教育第三研究室長
石 川 政 孝 重複障害教育第三研究室主任研究官
早 坂 方 志 重複障害教育第三研究室主任研究官*
(* 現青山学院大学文学部助教授)

研究協力者：

土 屋 健 造 神奈川県立第二教育センター研究員
中 村 靖 史 奈良県立奈良養護学校教諭（現 奈良県立二階堂養護学校教諭）
磯 部 恒 雄 神奈川県立横浜南養護学校教諭
遠 藤 和 弘 千葉県立安房養護学校教諭

研究協力機関：

神奈川県立横浜南養護学校
重症心身障害児施設「小さき花の園」

本冊子における写真の掲載につきましては、保護者のご了解を得ております。

編者・執筆者

◆編者

川住隆一 重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室長

石川政孝 重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室主任研究官

◆執筆者(五十音順)

石川政孝 重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室主任研究官

磯部恒雄 神奈川県立横浜南養護学校教諭

遠藤和弘 千葉県立安房養護学校教諭

川住隆一 重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室長

土屋健造 神奈川県立第二教育センター研究員

早坂方志 重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室主任研究官
(現 青山学院大学文学部助教授)

中村靖史 奈良県立奈良養護学校教諭 (現 奈良県立二階堂養護学校教諭)

重複障害教育研究部一般研究研究成果報告書

重複障害のある子どものコミュニケーションと探索活動

平成14年2月発行

編集 重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室

発行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

住所 〒239-0841

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電話 0468-48-4121

FAX 0468-49-5563

URL <http://www.nise.go.jp/>