

重複障害教育研究部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環境との相互作用に関する実際的研究

(平成 14 年度～15 年度)

肢体不自由を主とする重複障害児の環境との相互作用に関する実際的研究

1 研究の概要

石川 政孝・大崎 博史

(重複障害教育研究部)

2001年世界保健機関 WHO は、従来の疾病、障害、社会的不利という障害の概念を定義した国際障害分類 ICDH を改訂し、国際生活機能分類 ICF を承認した。ICF の大きな特徴は、その評価に「環境因子」という観点に加えられた点である。ICDH は、身体機能による生活機能の障害を分類する考え方が中心だったが、障害は、固定的なものではなく、同じレベルの障害でも環境のちがいにより活動や参加のレベルが向上したり、低下したりするので、保健・医療・福祉・教育などの社会システムや技術のあり方などが障害のある人の生活機能を変えていく可能性があることを示している。(図1)

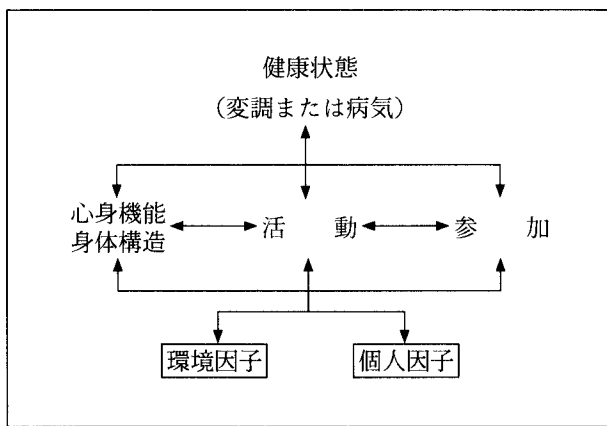


図1 ICFにおける構成要素間の相互作用

「環境因子」とは、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子をさす。環境因子は次の2つの異なるレベルに分類される。

○ 個人的レベル

家庭や職場、学校などの場面を含む個人にとって身近な環境。人が直接接触するような物的な環境や、家族・知人・仲間・他人などの他者との直接的な接触を含む。

○ 社会的レベル

コミュニティや社会における公式・非公式な社会構造、サービス、全般的なアプローチまたは又は制度であり、個人に影響を与えるもの。就労環境、地域活動、政府機関、コミュニケーションと交通サービス、非公式なネットワーク、さらに法律、規格、公式・非公式な規則、人々の態度、イデオロギーなどに関連する組織やサービスを含む。

ICFは、環境因子を次のようなカテゴリに分類している。

- (1) 生産物と機器
- (2) 自然環境と、環境に対して人間がもたらした変化
- (3) 支持と関係
- (4) 態度・価値観・信念
- (5) サービス
- (6) 制度と政策

障害の状態は、このような人と環境との相互作用によって決まり、環境の調整・変化によってその人の生活の質 QOL に大きく影響すると考えられる。

肢体不自由を主とする重複障害児は、運動の障害や健康面の障害を呈し、また視覚や聴覚など感覚の障害を併せ有する場合もある。そのため自発的な探索活動が制限され、持続して環境とかわることが困難となり、環境との相互作用が円滑に行われないことが多い。

しかし、障害がどんなに重度であっても、子どもは環境から自分にとって意味のある情報を主体的、選択的に探索し、検知し、その意味を確かめ、自らの行動を調整しようとしている事例研究が報告されるようになってきた。

人を含めた生活体が、環境から情報を得て行動を調整しようとする際に、いわゆる感覚だけでなく、運動を含めた全身の知覚システムによることが生態心理学の研究においても明らかになりつつある。

教育現場では、従前の「養護・訓練」の影響から、感覚と運動をそれぞれ別の機能として考え、障害の状態を把握し、自立活動の指導を考える傾向が強い。この点について、学習指導要領の解説の中でも、「環境の把握」について、障害が重度・重複している場合、感覚面と運動面を一体化して総合的に把握することの必要性が述べられている。

肢体不自由を主とする重複障害児の環境との相互作用に関する基本的考え方について、事例研究を通して実際的に明らかにし、これらの子どもたちにかかわる教師や指導員、保護者などのかかわり方や、教材教具の工夫を含めた生活環境の改善についての基本的視点を吟味することを目的とする。

本研究の概要は次のとおりである。

- 1) 肢体不自由を主とする重複障害児に対する教育実践を実施した。対象児は、当研究所教育相談来談児、

研究協力機関在籍児、継続的な関わりが可能と思われる数名とした。研究協力機関へは、研究分担者が定期的に訪問した。

- 2) 上記の教育実践の過程で、子どもとの係わり（子どもの環境との相互作用のあり方や援助の仕方）を記録し、吟味した。個々の子どもの環境との相互作用の状況を分析し、子どもが検知している意味のある情報を明らかにするとともに、子どもの興味・関心に応じた教材教具を工夫し、学習や生活での環境の改善点等を検討した。
- 3) 指導事例を中心にした報告書を作成し、研究成果の普及を行う。

本研究では、事例研究に基づいて、肢体不自由を主とする重複障害児が教育や療育などの場でどのような環境との間で相互に作用し合い、それぞれいかに様々な人やものとのかかわりをもちながら、学んでいくのかを検証した。

事例1では、就学前通園施設に通園している視覚障害を伴う重度の肢体不自由のある幼児Rちゃんについて、活動する際の予期しない音や振動等によって生じる泣き、発作、嘔吐といった「ストレス」という形で出てくる状態に対して、登園回数・時間、聴覚や触覚の刺激の量、活動の質と量等の調整、姿勢の工夫、周囲の状況やその変化を説明するなどの言葉かけなどを配慮することによって施設での活動に参加できる状況に近づけるように指導を継続した。その結果、Rちゃんは周囲の音や振動を少しずつ受け入れることができるようになり、周囲の人や場所への気づきが芽生え、出席率は低下したものの活動への安定した参加ができるようになってきた。

事例2では、視覚障害を伴う重度の肢体不自由のある養護学校中学部の生徒Y子さんについて周囲の状況や働きかけに気づき、表情や発声、動作で応じること、そして変化を期待して周囲に働きかけることをねらい、教材を工夫し本児がものに触れると本児が好む音や音楽が聞こえる状況を設定した。その結果、Yさんは、音楽が終わるとすぐに手を動かし始める様子が見られたり、周囲の状況を知ろうとする動きがみられたりするようになった。こうした様子を他の教員にビデオで見せたところ、周囲の状況の変化とY子の表情の対応や無意識と思われた動きにY子の意図が働いているとの感想が多く、Y子の環境とのかかわり方について教員の側に新たな発見があった。

事例3では、病院での訪問教育を受けている養護学校小学部のAさんについて、治療を中心とした生活の中で安心できるかかわり方や教材を工夫し、目、手、足、顔等の動きや表情の変化に着目して関わった。その結果、周囲の会話に目を動かさず場面や、母親が手を握るとスッと眠る場面、兄弟や子どもの声に目の動きを止める場面などが観察された。2年間のかかわりの中でAさんの関心が人に向くことが多く、その中心にいる母親の存在がAさんの安心感につながるようになってきた。

事例4では、重症心身障害児施設に入所している養護学校小学部のH君について、施設内にある様々な場所やものを探検しながら、H君の好きなものを一緒に探し、一緒に遊んだ。担任としての筆者が、H君の変化を求める自分のかかわり方を常に振り返りながら、H君と彼が生活する施設にある様々な人やものとのコミュニケーションの拠点になった経過である。

事例5では、重症心身障害児施設に入所している視覚障害を伴う肢体不自由のある小学部児童A君である。食事指導の場面で、食べたい気持ちが苛立ちとなり、スプーンを投げたり、水分を拒否する行動が目立った。聴覚的な手がかりや自発的または他動的な動作を取り入れながら、食事の準備から捕食、食後の片づけまで見通しを持って行動できるように援助した。

事例6は、学校教育後在宅生活を送っている重度・重複障害者の通所施設が、様々な制度の制約がある中でメンバー（利用者）の自立と社会参加を目指して、多様なニーズをもつメンバー一人一人への手厚いかかわりを基本に、地域の人的物的資源を有効に活用し、利用者本位の新たなサービスを創造し、展開し、常に自己改革を進めてきた実践報告である。5年間のメンバーとの係わり合いの積み重ねの中から重度・重複障害者のためのグループホームという日本国内では先駆的なチャレンジが進められている。

これらの事例を通して、肢体不自由を主とする重複障害児との教育的なかかわりの中で、環境との相互作用の実態及び援助の糸口を実際的に明らかにすることにより、いわゆる障害の重い子どもたちに係わっている教師や指導員、訪問教育担当教師、保護者などに参考となる係わり方や援助の工夫、環境の調整などについての基本的視点や実践に役立つ情報を、本研究の成果として提供したいと考えている。

2 事例研究

2-1 事例 1

Rちゃんのストレスと環境との相互作用

横浜市中部地域療育センター児童指導員
小 菅 さより

はじめに

当センターは横浜市中区、西区、南区在住の障害がある、もしくは障害があると疑われる就学前の子どもを対象とした施設である。保育サービスとしては外来療育部門である早期療育科と通園部（知的障害児通園・肢体不自由児通園）がある。通園は週2日の母子通園と週4～5日の単独通園がある。概ね3歳児までを母子通園（第1青い鳥）とし、4歳児以上を単独通園（第2青い鳥）としている。またそれぞれに肢体不自由児のクラスと、自閉症や知的障害児のクラスがある。単独通園の子どもたちは、保育時間が10:00～14:30でほとんどの子どもたちが送迎バスを利用している。本児の在籍するクラスは、肢体不自由児が8名、職員は4名（内1名が週4日の非常勤職員）で構成される。子どものタイプとしては座位が取れる子どもが1名いるが、運動面、認知面でも重度の障害のある子どもたちである。

また、保育スタッフ以外で本児やその家族に関わるスタッフとして、看護師、理学療法士、ソーシャルワーカーなどが挙げられる。

私は本児と母子通園の時から担任の一人として関わってきた。本児が通園措置となり3年目の今年度は担当職員として直接かかわりを持つようになった。本施設の中で、3年間一人のケースに関わることができるのはまれなことである。そうした立場でありながら、本児の状態の不安定さとかかわりの難しさを感じている状況である。

1 子供の実態

〈ケース名〉R（女児） 〈年齢〉5歳10ヶ月
〈障害名〉脳性麻痺
〈本児の全体像〉

視覚については明暗以外の情報はほとんど取り入れられていないと思われる。そのため耳から入る情報が中心となり、外界の変化に気づいたり、予測したりしにくいと思われる。

身体状況としては、筋緊張が亢進している状態でリラクゼーションがとれない。抱っこか座位保持椅子にて緊張が下がる。側弯（右凸）がすすんでいる。

下顎が常に後退し背臥位や座位保持の姿勢でいびき音が聞こえることが多い。下顎の後退により上気道が閉塞し、呼吸のコントロールが困難な場面も見られる。喘息薬の服用をしており、時折ゴロゴロ音がしたり、自ら排痰することがある。

発作に関しては、15年度はじめに薬の調整が落ち着き、回数も一時に比べ減少していた。8月より筋弛緩剤の種類が増え、それが原因か発作の頻度が前年度並み（小さな発作が頻回）に見られるようになった。出席率は41%（4月～9月末日まで）。

〈Rちゃんのストレスについて〉

本児がストレスを感じるものとして、音・姿勢変換・触覚刺激がある。具体的には音であれば、クラス内のざわめき（人の声）から配膳の際の食器が触れる音まで多岐にわたる。触覚面では、口腔周囲の過敏から臥位の際のクッションのあたりまでやはり多岐にわたる。どちらにも共通していえるのは、この音は大丈夫、この音は厳しい、といった基準が体調によって大きく左右されることである。そのため、同じような場面でも、あるときには受け入れられた働きかけが次には受け入れられなかったりすることがあり、日々様子を確認していく中で働きかけ方を検討しなくてはならず、それも確実ではないという状態である。

実際ストレスを表す状態として、まず口をくちゅくちゅさせて自分を落ち着かそうとする。それと平行するように筋緊張が亢進してくる。その時点で抱っこや関わりを変えることで収まることはあるが、蓄積してくると、泣き・発作・嘔吐といった症状が見られる。通園時間内でそのような症状が見られなかった場合でも、帰宅後に過度の興奮状態となったり、前述のような状態が見られることが、連絡帳や母の話で確認されている。またそれが原因と思われる生活リズムの乱れや体調不良を招き、欠席をすることが多い。

2 かかわりの方針

個別療育目標として以下の4点を挙げた

- 1 聴覚・触覚を中心とした様々な活動の経験をする。
- 2 本児の落ち着ける姿勢、それに応じた工夫を通して、活動の参加を工夫する。
- 3 健康状態に留意しながら、安定した園生活を送る。
- 4 摂食機能の向上

（具体的な方法として）

- 1, 2 について
 - ・集団活動の参加方法の工夫
 - クラス活動は主に、午前中が大型遊具を使ったもの

や運動課題、午後が視覚や聴覚を使った静的な活動課題としている。

本児の体調、興奮や緊張状態を見た上で給食を含めたその日の優先順位を考えて参加する形をとる。場合によっては水分補給や休息、睡眠の時間として、活動の輪から外れることもある。

ただ、昨年度までは他のこどもと同室にいることから本児にとってつらいことがあったが、今年度に関して別室対応は行っていない。

また、姿勢変換がストレスになる上、側弯があるため参加自体が難しい運動課題については、今年度は共通した形での参加をとることにする。(抱っこでの揺れ、もしくはスポンジや布団を重ねたものに、ひざを屈曲させながら前もたれになる姿勢をとるなどの工夫をする)

3 について

日々の状態を細かく把握していくために、昨年度より記録も本児用の書式を用いる(通常は健康、認知など、項目ごとの子どもにとらえとなるが、本児は時間の経過にそって本児の様子、姿勢や対応方法を記入する形を取り、あわせて前日の様子、クラスの状況も記入するようにしてある)。

また、センター内の様子だけでは本児の様子をとらえきれない面があるため、バス利用時には連絡帳(これはどの子どもにも共通した書式がある)、車利用時には母からの聞き取りも合わせて前日の様子を細かく聞き取るようにする(主に睡眠、発作、嘔吐の有無・食事量)。

母にも「本児の安定した状態での登園=経験の積み重なり=環境の広がり、本児の安定」という観点から、登園を迷っている際には、事前に電話連絡を入れてもらうようにする。欠席連絡の際も前日の帰園後の様子を聞き取るなど、通園時以外の本児の状態把握にも努める。内容については面談や日常のやり取りで、母とともに振り返るようにしている。

3 指導経過

前述した療育目標に対応する形で、本児の通園している中での経過をまとめてみた。

4月

出席状況：6日/14日

主な活動：ふれあい遊び、シートブランコ、大型遊具(ブランコ)

活動面で：働きかけの強さを弱くして、適度にリラックスした状態を保てるようにする。(働いたこときかけには気づくようにはするが、興奮しない程度にとどめておくように働きか

けの強さを調整する。)

例；ブランコの揺れは情性で動き続ける程度の揺れにする。参加回数も、そのときの様子を見て調整。

家庭との連携：通園バスの利用についてバス内のほかの利用児が落ち着くまで、利用を見合わせてもらう。(新年度で分離不安から泣き出す児がいたり、本児にとって落ち着かない車内となることが十分予想されたため。)

特記事項：短縮保育で、13:20降園。

本児の様子：知らない声に耳をそばだてたり、口をくちくちさせせる。

帰園後は泣くことはないが、緊張や興奮が見られたとのこと。

5月

出席状況：7日/20日

主な活動：午前/マット遊び(マット上を横転)パラバルーン

午後/リラクゼーション(ミラーボールとお香の香り、リラクゼーション用のCD)、影絵

活動面で：午前/マット、パラバルーンともに抱っこ中心で参加。途中よりスポンジや布団を重なしたことを重ねたものに、ひざを屈曲させながら前もたれの姿勢をとる形を導入。

ただし、本児の様子によっては抱っこで参加をしたり、参加後は椅子に座らずに休憩する、といった形をとる。

午後/給食の摂取状況によって延食対応や水分補給にあてる。また食後嘔吐が多かった経過があるため、座位保持椅子に座ったまま休憩をとる時間とする。

家庭との連携：通園バスの利用方法の確認

担当を中心としたクラス職員が本児に付き添うことを条件とし(母の希望もあり)、登園便は月曜と木曜、降園便は毎日の利用とする。

特記事項：中旬より14:30降園となる

そのため、食後も活動のある日課となる。4月下旬より昼夜逆転となり、発作が増え、発熱。ゴールデンウィークを含め2週間欠席する。

その他、家の都合と体調不良で2回早退をする。

本児の様子：落ち着いている日には緊張が入りながらも活動に参加。自分で働きかけを受け止めて落ち着く場面も見られる。また不随

意的な手の動きが見られたり、変化に気づいたと明らかに分かる表情の変化も見られる。音に関しても、ストレスを感じているというよりは、(特に人の声に対して)音源を捜そうと耳を傾けるような様子も見られる。

ただし、長期欠席後、早退時など体調が思わしくないと見られる日は一日中もしくは午前か午後のどちらかは眠り続けることが見られた。

帰園後すぐは落ち着いているが、センター内で落ち着いてすごせた日であっても夜中に発作や大泣きが数回見られる日があった。

6月

出席状況：9日/20日

主な活動：午前/マット遊び、パラバルーン
午後/リラクゼーション、聞いてみよう
感じてみよう(音にあわせてミラーボールと風を感じる)

活動面で：午前/先月の対応を継続

本児へ配慮 午後/ウトウトすることが多かったため、
したこと 本児の楽な姿勢で午睡をとらせるようにする。

家庭との連携：個別面談の場で、これまでの様子をふりかえる。登園状況、経過をふりかえりながら、登園させるにあたっての判断材料についてクラス(担当)としての見解と母の見解を確認していく。またクラスでの過ごし方についても確認する。

特記事項：母の都合で30分ほど早く登園した日がある。

本児の様子：午前/活動のゴールのサインとして用意した扇風機の風に気づいて顔をもち上げるといった様子が見られる。

午後/疲れて眠ってしまうことが殆どである。その際、下顎の後退によるいびき音が聞かれる。また睡眠が浅いため発作を起こしやすく、それにより全身を突っ張らせることで姿勢も崩れ、睡眠が妨げられて泣き出す。そのため、座位保持椅子の角度を起こして、クッションを抱えさせることで前傾姿勢を作って入眠させる。熟睡してからは側臥位などにする。帰園後は落ち着いている日もある。しかし、散歩や歯科検診といったイレギュラーな活動のあった日、午睡の際発作などの影響で眠れない日には大きな発作を起こ

したり、大泣きをする。降園バスや帰宅後よだれが増えてくる。

7月

出席状況：8日/19日

主な活動：午前/マット遊び・海だ海だ(パラバルーンの変形版)

午後/聞いてみよう感じてみよう(音にあわせて香りつきの霧を感じたり、スクリーンにさまざまな色が映し出されるものを見る)

活動面で：継続

本児へ配慮

したこと

家庭との連携：継続

特記事項：保育参観、見学者など本児の出席日にクラスがイレギュラーな状況になっていることが多い。

中旬ごろ保育中眠り続けたことがある。翌日欠席、週末の間に発熱。

本児の様子：活動に参加をするが、給食から午後にかけて、緊張が入りやすくなる。また降園バスの中から過度の興奮が見られ、よだれも多い。

8, 9月

出席状況：8月；2日/3日、9月；6日/16日

主な活動：午前/乗り物遊び(ハンモック、スクーターボード)

マット遊び(横転した先に風船等がある)

午後/聞いてみよう感じてみよう

リズム遊び(音にあわせて移動か香りつきの霧を感じる)

活動面で：午前/乗り物遊びはハンモックのみ参加。

本児へ配慮 マットは継続。

したこと 午後/休憩と水分補給の時間とする。
(活動への積極的参加はせず)

家庭との連携：夏期休暇中の様子を聞き取り、その際食事時間がずれたとのことで、水分摂取の時間と量の確保についてこちらで対応できることを確認。給食後、帰園前に水分摂取の時間を確保する。

特記事項：夏期休暇中に筋弛緩剤が増量。発作の数が増える。

1日ウトウトしていることあり(前夜に発作が見られたことが原因と思われる)。9月下旬の期末休み中に歯科オペの予定が入っていたため、その術前検査や体調調整のため、欠席が多くなる。

本児の様子：午前/活動中働きかけに対する応答が表

情に現れる。決して不快な状況ではない。しかし、全体を通して入眠時以外にもいびき音が聞こえたり呼吸状態があきらかに悪いことがある。抱っこや座位保持椅子の角度を調整することで対応。(45度になると明らかに悪くなる。PT、看護師が保育に入っている際は一緒に状況確認をする)

また、座位保持椅子の姿勢をおこすと左側に頭と体が落ちてしまう。(以前は本児の体に無理なく沿っていた)

帰園後すぐは比較的落ち着いていることが多いとのこと。よだれも減っているように感じるとのこと。ただし、発作は大きなものもおきている。

その他イレギュラーな状態として

- ・入園の集い、保育参観：緊張が強い。興奮状態が続く(母子登園日)。
- ・散歩(1回)：風が当たると気づいたり比較的リラックスしている。
- ・感触あそび：音が入るとストレス反応が出る。(野菜・果物 触ること、香りに関しては変化に気づいたような表情や笑顔が見られる。そうめん 座位保持椅子で参加できることもあれば、抱っこでゆっくり働きかけることもある。)

本児に対する対応の工夫と様子の経過は以上のとおりであるが、その他に着目する点としてクラスの変化が挙げられると思われるため、その流れのものも触れておく。

4 考 察

本児のストレスに対する変化として

① 周囲の音への対応の変化

入園の集い、その後の母子登園日にこそ緊張が見られるが、クラス内について言えば、はじめこそビクビクした様子が見受けられたが、日がたつにつれ耳を傾けて聞き入るような表情をしていることが多くなる。

特に子供の声には反応がいいように思われる。

また、元担当、現担当の言葉かけにニコリと笑顔を見せる場面も見られるようになる。

物音に関してはその時の緊張状態、体調などに左右されているが、本児への言葉かけなどを行うことで多少過敏さが弱まるように思われる。バス内やクラスのざわついた環境についても同様の様子が伺える。

② ストレス状態になった時の対応の変化

母子通園のころの本児は常に母が膝をゆすり続ける

ことで落ち着かせていた。しかし、単独通園になりしばらくすると、本児が緊張する(ストレスフルになる)場合の落ち着ける手段としてのみ膝をゆするようになる。それ以外は座位保持や抱っこで落ち着けるようになる。今年度に入ってからは抱っこをしたり、本児に触れながら言葉かけをすることで落ち着ける。

このような本児の変容を促した要因を以下に挙げる。(環境的なものとして)

・教室(場所)、関わる人(職員)の変化が少なかった
今の居室は2年目ということもあり、本児の動線もある程度は一定していると思われる。

また、去年は担任が現担当以外入れ替わる中での1年だったが、今年度は前担当もいるなかで本児の変化を早めに察しながら対応できるようになっていると思われる。

・本児の流れに合わせやすいクラス構成である。

昨年度までさまざまなタイプの子供たちがいるなかで、どうしても活動の展開が速くなったり、大きな予期しない音が入ることが多かった。しかし今年度は、じっくり活動に取り組むタイプの子どもたちがそろったこともあり、集団であっても期間をかけて活動を行うことで、欠席の多い本児も混乱することなく活動の場にいられるかたちとなる。また視覚、聴覚の弱い子どもたちが多いため、働きかけの強さの調整が丁寧に行なわれるよう配慮している。結果として本児への負担も軽くなっているのではないだろうか。

・活動量の調節が調整しやすくなった

昨年までは本児がストレスフルになった場合、もしくはその前段階で、別室対応をする、耳栓を使うといった活動から遠ざける対応を取ってきた。

今年度はそのような状況に至ることがないということもあるが、基本的には別室対応は行わないようにしてきた。また同じ室内で音源から遠ざかるようにはしていたが、音を遮断してしまうのではなく、本児の耳元で何の音かを伝えたり、本児に話しかけることで様々な音のある中でも過ごせるような対応をとる。

また、本児を継続して試している職員が複数いることで、本児への働きかけ方や働きかけを行った際の本児の様子を確認しやすくなったことも考えられる。そのため本児の様子を見ながら活動量の調整することにつながっているのではないだろうか。

そのような積み重ねが本児の音刺激に対する態勢を作っているように思われる。

(本児自身の変化として)

・場所の認識、人への気づきが芽生えた

前述のような理由から本児の中でも「家ではないど

こか」としての状況の違いに気づきやすいようになっていのではないか、と思われる。

また慣れた人の声が聞こえる場、またその声自体が本児を安心させる一要因にはなっているのではないか、と感じる場面がある。

また、静かな環境ということで集団から離れ1人になってしまうと落ち着かないらしく、抱っこをしたとたんにほっとするような表情を見せることがある。

このような点から、人（他者）への気づきも芽生えていると思われる。

・安定した状況での登園

本児の出席率は昨年度までと比べ、低下している。しかし、クラス内で過ごす本児の様子は昨年度までに比べ、安定している（判断材料として、嘔吐、発作がほとんど見られないこと、体温の安定などがある）。帰園後についても、母が登園を迷った日、3日連続登園した日以外は昨年ほどの体力の消耗などがみられない。

かかわりの方針にもあげたが、家庭と連携をとりながら本児の登園頻度などを検討することで、母が「体調を調整するためのお休み」、「訓練、診療のみで通園はいかない」といった本児に無理のないかたちでの登園パターンを作っていることが大きいと思われる。

5 今後の課題とまとめ

今後考えられることとして冬場の体調の変化があげられる。現にこの原稿をまとめている今の時点で2週間弱欠席が続き、久しぶりに登園した本児は緊張が入りやすく、食事の際は椅子に座れない状態であった。

そう考えると、体力の消耗はもちろんであるが、今まで積み重ねてきたことが大きく崩れてしまうことも

問題点となってくるだろう。

その際、再び本児が安定した（ストレスフルにならない）園生活を送れるよう、活動の参加方法をはじめとした働きかけ方に注意していく必要があるだろう。

また引き続き、活動の場だけではなく、家庭での本児の情報を得るなど細かな観察をつづけていきたい。

また、側弯が進んでいること、本児の全体的な状態（呼吸など）が低下している側面もある。そのため、今よいと思われる対応がいつまで通用するものなのか、といったことも考えられる（実際、昨年度対応していた姿勢ができなくなっているといったことがある）。実際保育の中で主に関わるのは自分たちであるが、変化の確認や対応方法の検討については、今まで以上に看護師や担当PTとの情報交換が必要となることも考えられるだろう。

本児のように体調維持が困難なため、体験の積み重ねが難しい児の集団参加は限界を感じる側面もある。一方で時間がかかりながらも、これだけの変化を本児にもたらすことができた、という面もある。

次年度の就学を控え、本児の通園生活を振り返りながらどのような学校生活が本児にとってベストなのか、母親と模索中である。

そのような中で今回の事例研究とあわせて、幼児期という子どもの状態の変化が大きい時期ということもあるが、特に本児のように不安定な時期が続く子どもへの継続した関わりの必要性を改めて実感させられた。

過去2年間は非常勤職員ということで、直接本児や母親と関わる場面はほとんどなかったが、今回担当するにあたり、自分の目を通して本児の様子を追うことができたことが結果として役に立ったと感じている。

2-2 事例 2

環境の気づきと環境への働きかけを

求めた実践

静岡県立東部養護学校

松本 高治

1 事例生徒（Y子 F養護学校中学部1年）について ＜身体の様子＞

Y子は脳性まひと小頭症の障害がある。座位をとることはできず、腹ばいや仰向き、クッションチェアに座って過ごしている。腹ばいの姿勢でどちらか一方の手を動かして物に触れることがある。

視覚に障害があり、明暗が分かる程度とされてきたが、食事の時にスプーンが近付くとタイミングよく口を開く、かかわりのときに視線が合うような感じがするなど、視覚的にある程度は物をとらえているのではないかと思われる。

＜環境とのかかわり～日常生活の様子から＞

Y子は身の回りを手で探り、触れて感触を楽しんだり、音の出るおもちゃだと音を出して楽しんだりすることがある。また、柔らかいメロディーの音楽を好み、にっこりと笑顔を見せる。人の声でも笑顔を見せることが多い。

姿勢を変えたいときや体調が悪いときなど、不快に感じると、しかめっ面になったり、怒った声を出したりする。（理由が分からないこともある。）

このようにY子は、範囲は限られているが、生活の中で自分なりの方法で環境とのやりとりを行っているように見受けられる。

2 目 標

- ・周りの状況の変化や働きかけに気づき、自分から表情や声、動作で応じることができる。
- ・環境を受け止め、変化を期待して周りに働きかけることができる。

3 実践にあたっての考え方

Y子は、腹ばいの姿勢で周りを探り、物があるとよく触っている。自分なりの方法で環境に働きかけ、感触や音を楽しんでいるようである。そこでの物とのかかわりは環境を把握し、明確な意図を持って働きかけているというわけではなく、何か触れてみたい、触れて何か楽しいことがあるかなというような思いなのではないかと思われる。

そこで、授業場面において、Y子の分かりやすい環境設定及び働きかけをすることで、それに気づいて、

自分から表情や声、動作で応じるというやりとりの場を構成したい。さらに、Y子が設定された環境を受け止め、働きかけることの結果を期待して活動をしてほしいと考えた。

具体的には、スイッチを活用し、スイッチに触れることで自分の好む音や音楽が聞こえるという環境設定を行った。また、環境を伝えていくために学習で使用するリラクステアアやテーブルをできるだけY子が分かるように触れることで伝えていくようにした。一連の学習の流れを同じにすることで見通しが持ちやすくなり、期待感を高めることができるのではないかと考えた。

4 研究の進め方

本研究を進めるに当たり、肢体重複学級のY子を事例生徒とした。私は担任ではないため、週2～3回程度、自立活動の個別学習の時間に授業に入り、Y子と20～30分のかかわりを持つようにした。

1対1の学習場面となるため、研究としてはビデオを活用することにした。かかわりの場面をビデオで撮影し、それを視聴し、教員に意見を求めた。本研究では、表情や行動をどのように読み取っていくかが大切になるため、そこでの意見を参考にそれ以降の実践に生かしていこうと考えた。

5 かかわりの様子

＜かかわりの場面 A～声掛け、あいさつ＞

教師のかかわり方・配慮点	Y子の気づき、環境への働きかけ
・声掛けのトーンや声掛けをする位置を工夫し、「Y子さんこんにちは」と声掛けをする。	・声のする方に顔を向け、にっこり笑顔を見ることが多くなった。

＜かかわりの場面 B～活動の準備＞

教師のかかわり方・配慮点	Y子の気づき、環境への働きかけ
・声掛けをした後に、リラクステアアを見せたり、手で触れさせたりする。	・抱っこされてリラクステアアに近付くと見ているような表情だった。触れると始めは手を動かしていたが、右手の指も動かしてリラクステアアに触れていた。
・テーブルを設置する時に見せたり、触れさせたり、テーブルをたたく音を聞かせたりする。	・テーブルに手を置いて「こんこん」たたく音を楽しんでいるかのように笑顔を見せた。

	<ul style="list-style-type: none"> ・セットした後は左手の指先を動かしてテーブルに触れていた。 ・始めは手前に触れていたが、だんだん手を伸ばして速くの方も触れた。
--	--

<かかわりの場面C～スイッチを押して、オルゴールやブザーの音を聞く。>

教師のかかわり方・配慮点	Y子の気づき、環境への働きかけ
<ul style="list-style-type: none"> ・棒スイッチに触れると音楽が流れることを伝えるため棒スイッチに触れるとオルゴールの音楽が20秒程度流れるように設定する。 ・棒スイッチにはビニールテープを巻き見やすくする。 ・棒スイッチを見やすく、触れやすい位置にセットし自分で手を動かすのを待つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽が流れると笑顔を見せる。 ・スイッチの方に顔を向け見ているように感じられる。 ・自分からスイッチに左手を出してはじくように触れる。 ・音楽が流れているときは聴いていて、音楽が止まったときに手を動かし始めたように感じられることもあった。
<ul style="list-style-type: none"> ・触れるとブザーが鳴るように押す面の広いスイッチを固定する。(テーブル左) ・棒スイッチをテーブル左側に固定する。(設定は音楽のみのときと同じ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・右手でブザーのスイッチ左手でオルゴールのスイッチに触れ、ブザーの音やオルゴールの音楽が聞こえると笑顔を見せたり笑い声を出したりした。 ・両手を同時に動かしてスイッチに触れることもあった。

<かかわりの場面D～おしまい>

教師のかかわり方・配慮点	Y子の気づき、環境への働きかけ
<ul style="list-style-type: none"> ・おしまいにすることを伝えてカセットテープレコーダーやテーブルに触れさせながら片付ける。 ・おしまいのサインとして手のひらに触れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・怒ったり、不快な表情を見せたりすることはなかった。

6 考 察

(1) 環境への働きかけについて

かかわりの場面Cでは、スイッチを押すとオルゴールが流れたり、ブザーが鳴ったりする設定をした。

Y子とのかかわりから環境設定と環境への働きかけの関係を次ページのように図式化してみた。

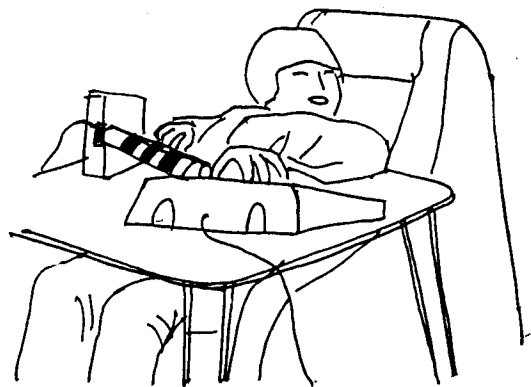
スイッチを利用した環境設定という教師の投げ掛けに対して、Y子がスイッチを押して、環境の変化に気づき、笑顔や笑い声で表現する姿を見せた。②の繰り返しの中で、音楽や音がY子のスイッチを押そうという気持ちを高めているように感じられた。

また、音楽が終わったときにすぐ手を動かしてスイッチを押すことも何度か見られている。まだ明確ではないが、Y子の中に③のように意図的に環境へ働きかけようとする思いが芽生え始めているのではないか。この設定の中では、Y子の環境へのかかわり方が、探索的なものから働きかけによる結果をイメージしてのかかわりに変化しているように感じられた。

また、日常の様子では、一方の手を使っているとき、もう一方の手を動かすことはほとんどないが、この設定の中では両手を同時に自分の全面で使っていた。自分の体への気づきという面でも成長が感じられた。

(2) 環境を知らせること・自分で探ること

かかわりの場面Bの授業のテーブルに触れる場面で、支援して触れさせた後、しばらく待つと自分から手を伸ばして広い面に触れる様子が見られた。自分から周りを知ろうという思いのあらわれだったのではないかと思う。環境を知らせるとともにこのようなY子の探る動作を待つことの大切さを感じた。



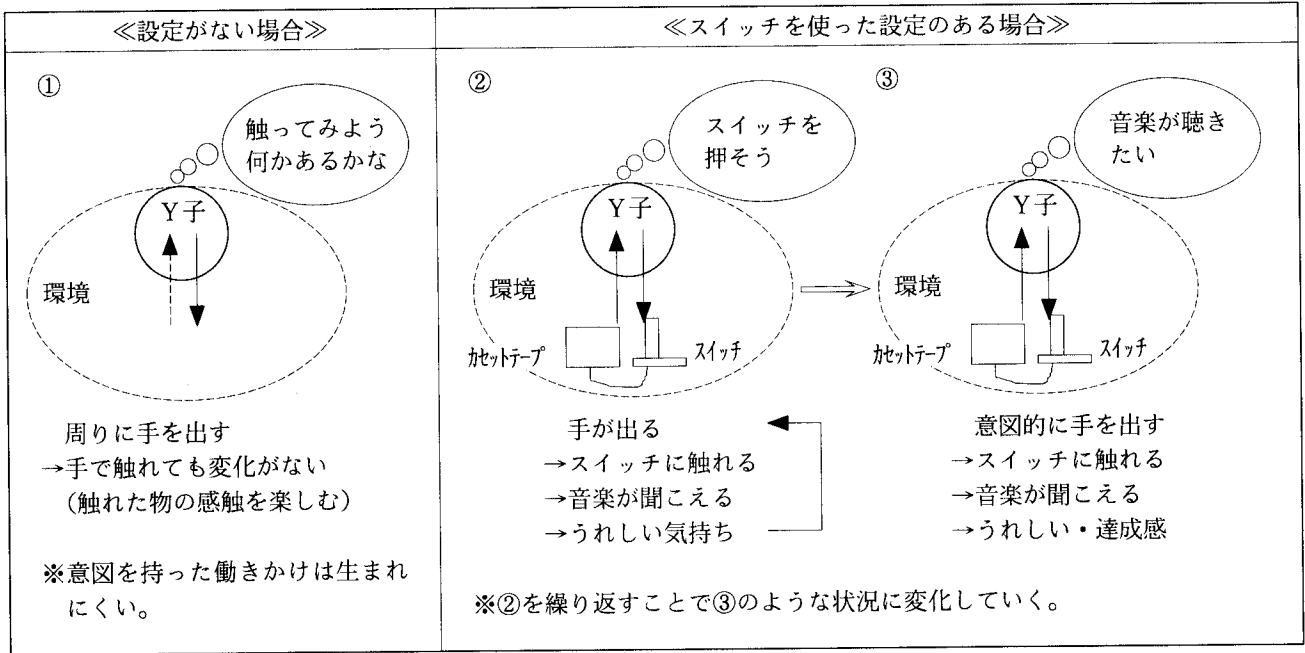
Y子のスイッチに触れている様子のトレースした絵

7 今後の課題とまとめ

今回の取り組みでは、Y子と物(スイッチ・音楽)の関係が中心となり、そこで私がどのように働きかけるかという側面の検討が不十分であった。子供と物・人の三項関係の成り立ちを考慮した設定の工夫についても今後考えていきたい。

かかわりの場面Dでおしまいを伝えた後、教材は私が片付けていた。教材をY子に分かるように出してきて、一緒にしまうという活動を含むことでより環境の理解を深めることができたのではないか。

また、今後の取り組みとして、こちらが設定をする



前にY子の方からやりたい気持ちを教材のしまっているところに触れることなどによって表現できることも視野に入れた環境設定を工夫していきたい。

研究を進めるに当たり、F養護学校の自立活動を主とした児童生徒の授業研究グループの先生方にビデオを見ていただき、Y子の様子から感じとれたことや気のついたことを教えていただいた。(次ページ参照)そこでは新たな発見があり、Y子を理解する上で大変役立った。また、Y子の環境とのかかわり方を共通理

解することもでき、このような事例研究の必要性を改めて感じた。

私たちは学習や日常の生活支援場面において子供の環境を捉えようとする働きを考えずに支援をしてしまっていることが多いのではないかと反省した。

生活全体を見直し、その子供が周りの環境を捉えることのできる介助や動きのスピードや提示の仕方、場所や活動の知らせ方などの工夫に学校全体で取り組んでいく必要を感じている。

〔Y子の表情・行動から感じ取れること〕

～主に表情から感じ取れること～

- 終始笑顔で楽しんでいる様子だったので、このオルゴールの音色がきっと好きなんだなということが感じられた。
- 教師が顔を近づけ、声を掛けると目を見開いた笑顔になる。相手に興味を持ち、確かめようとしているようである。
- いつもかかわっている教師だからか、すごくリラックスしていい表情をしていた。リラックスしているときだからこそ、いろいろと自発的な行動が出てきたのだと思う。

～主に行動（スイッチを押す）から感じ取れること～

- 手はいつもよく動いているが、その中で意識的に動かしているときとそうでないときがあるように思う。そういう思いで見ていると少しは違いが分かるのかもしれない。
- 何となく分かっていてバーを押している気がした。何回か繰り返すうちにY子の中でもつながっていくんだと思う。
- 最初は自分の体の前で左手指をカリカリしていたが、あるとき、「よいしょ」と手を持ち上げるようにスイッチに触れた。何らかの意思を持って触っているように見える。
- 「止まったらスイッチON→音楽が流れる」という理屈が分かってやっているというより、何かおもしろいもの（触れると動くスイッチ）があり音楽が流れておもしろい、という感じではないか？音楽が切れたとき触れるのは意思的な部分があるかもしれない。
- VTRの最後の方は自分から手を動かして楽しんでいる様子が伝わってきた。
- 音楽が流れているときに繰り返しスイッチに触るのはうれしくて触っているようである。
- 手の動きが音楽が止まっているときと鳴っているときではやはり違っている気がする。
- スイッチを触る→何となく触った感じがおもしろい→触ってみようという意思が働いているように思う。しかし、あれを動かしたらスイッチが入って音が鳴るというところにまでいっていないような気がする。
- Y子がスイッチを最初に触ったときはきっと偶然だろうと思ったが、何度目かはかなり意図的だと思った。探ってみることはとても得意だと思う。

〔働きかけで気づいたこと・その他、感想・意見〕

～見ること・触れること～

- 目で見ていられるかどうかは見ていようで見えていないようによく分からないが、スイッチを押そうとしているようには見えた。
- 環境（人も物も含んで）について重きを置いているとのこと、Y子が光覚程度なのか、少しでも見えているのかよく分からないが、斜視ということから見えにくさは持っているのかなと思った。

そのための配慮として

- ① 棒スイッチのシマ目は反射的に目がいく刺激なのでもし見えているとしたら、注目するにはとてもよい手だてだと思った。
- ② 机の上の環境把握について
 - ・机を使うことを知らせる→音（コンコン）と触らせるというやり方でよいと思う。
 - ・いつもの机を使うことを知らせる→机をたくさん触ってこんなに大きいよとか…
 - ・活動がおしまいになることを知らせる→机上から物がなくなったことを机を触って一緒に確認する。
- 机への触れ方は、ひじから手全体で全面に触れるとか、何か決まった触り方をするとイメージがわかりやすいのではないか。

～スイッチのこと～

- スイッチはY子さんの手に合わせて動かすのではなくだんだん場所は固定の方がよい。→自分の距離感とか位置関係とかつかめるようになりそう。
- テーブルの上を探すように左手を動かす子なので、スイッチがもう少し小さいか細くてもいいと思う。（でも見にくいかな）

～働きかけ方のこと～

- とても丁寧に環境を伝えていたので、Y子さんも安心しているように感じた。
- 何かをするときに常に声掛けをしたり触って伝えたり…自分のことを振り返ってみると「すわるよ」と声掛けはするものの、じっくり子供が分かるまでしていないなと感じた。

2-3 事例 3

「Aさんが安心できる係わりや教材の工夫」

千葉県立安房養護学校
遠藤和弘

1 はじめに

Aさん（現在小3）と私との出会いは、Aさんが小1の時であった。訪問教育を受けていたAさんがスクーリングで登校した時に、1度だけ私がAさんと授業をすることになった。

そのときに苦慮したのは、私の働きかけに対してAさんの応答が不明瞭で、係わりの糸口がつかみづらいという点であった。そのときの係わりは、私からAさんへの一方的なものだったように思う。

この一方的な係わりを、2人のやりとりやAさんの自発的な活動に発展させるにはどうしたらよいのだろうか。このことについて、「Aさんにとって重要だと思われる環境要因は何か」ということを考えながら、係わりや教材の工夫について整理したいと思う。

なお、これは、平成14年5月～平成15年7月までの実践をまとめたものである。平成14年度については、私は長期研修生として、Aさんの担任と同行して実践を行った²⁾。

2 テーマについて

昨年度（Aさんは小2）は、Aさんとの係わりの糸口をつかむためには、Aさんの気持ちを汲み取ることが係わりの第1歩ではないかと考えた。そして、「共感的なコミュニケーション」をキーワードと考え、Aさんの「自成信号」⁶⁾に着目することや「応答する環境」⁷⁾を工夫することで、係わりの糸口がつかめらるうと考えた。

今年度は、それに「安心感」というキーワードを加え、実践しようと考えた。その理由は、Aさんの生活の場が病院であり、不安を感じる要素が多々あるだろうと思われるからである。

以上を踏まえ、Aさんとの係わりについて考察を加えたいと思う。

3 実践

(1) 平成14年度の実践

① Aさんの実態

Aさんの健康には、主に肺疾患とてんかんが大きく影響していた。肺疾患の治療のため、平成13年11月から入院生活が続いていて、病院内での訪問教育を余儀なくされている状況だった。入院中は、呼吸の問題と

共に、痙攣が頻繁に起こる日もあった。体調が安定していても、ウトウトしていることが多くなってきたようだった。

入院前は、例えば担任が抱っこして軽く揺ると表情が緩むことがあったようだ。しかし、入院し気管切開してからは、表情が緩みにくくなってしまったようだった。

なお、聴覚については、音楽や会話などに目を動かす様子が見られることから、きく気持ちがあることが推察された。しかし、視覚については、あまりエピソードがない状況であった。

② 指導目標

Aさんのコミュニケーションに関する目標を以下のように考えて実践することにした。

○目、手、足、顔の表情や動き等で自発的情や意思が表出できるようになる。

③ 実践の様子

ア 歌いかけやスイッチを使った教材での係わり

まず、私がAさんにとっての「身近な人」になるためには、私の存在に気づいてもらわなければならない。その過程で、共感関係がもてるようになって考えた。そこで、私への気づきを促すために、訪問した際のテーマソングとネームサインを決めてAさんに知らせるようにした。

また、働きかける際には、合図をすることを私、担任、母親の3人（以下3人とする）で確認した。例えば、抱っこする前には、脇腹に触れる、歌いかける時には「いくよいくよ、1、2、3」等の声かけをするなどである。

注目する表出は、「ベッドサイドで大人が話をしていると、ゆっくり目を動かすので、その話をきいているようだ」という母親の話を参考に、目の動きを中心とした表情にしようと考えた。

病室は絶えず機械音が鳴っていて、私にはかなり耳障りに感じられた。そこで、聴覚だけでなく触覚の両方に働きかけ、機械音に負けないようにという意識で臨んだ。

ここでは、Aさんの気持ちを私に引きつけようという意図をもって係わった。

係わりの内容は、カラオケブックやカセットテープの曲を使っての歌いかけやスイッチを使った教材での係わりであった。

私は、複数の感覚器官に働きかけることで、Aさんの気づきが促せらるうと考えていた。例えば、歌を歌いかける時には、図1のように、音源にAさんの手を触れさせ、それを私が包み込むように手を添えて、そこに向かって歌を歌いかけるようにした。このとき

Aさんは、ゆっくり目を開け、瞬きをしたり口を動かしたりすることがあった。

そんな様子を見て、私や担任、母親は「起きてる起きてる。Aさん、きいてい

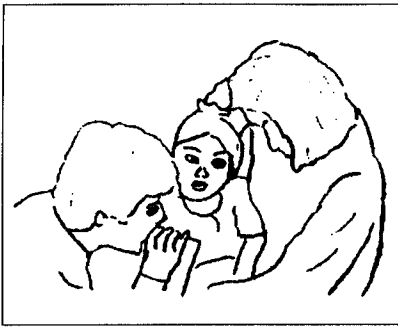


図1 私がAさんに歌いかける

るね」と感じていた。そんな視点で、Aさんの気持ちとつながっていると感じていた。

しかし、どうもしっくりしない感があった。それは、「Aさんは本当に歌をききたいのだろうか」という思いである。私は、この疑問に対するヒントは、次のエピソードにあると考えた。

それは、一つの係わりが終わり、3人でAさんの様子を確認する話を始めたり、打ち合わせを始めたりした時に、Aさんがパッと目を開けゆっくり目を動かし始める、というエピソードである。

このことから、Aさんは「人の声や会話をききたい」という気持ちでいたのではないかと考えるようになった。機械音が響く中でも、Aさんは人の声を選択的に捉えようとしているのではないかと。また、他の情報にも自ら注意を向ける力がすでにあるのではないかと。

だとすれば、機械音に負けないような係わりで臨むという姿勢は、大きな間違いということになる。

そこで、以後の取り組みでは、Aさんが目を開けゆっくり動かすような仕草が見られたら、気持ちも動き出したと解釈し、そこから係わりを始めることにした。また、Aさんに強く働きかけることは避け、係わる「間」に留意するようにした。

イ Aさんが3人の話し声に目を動かし始めた場面

3人で「Aさんのファイル」の話をしていると、Aさんが目を覚ました。そして、目をゆっくり動かし始めたので、「話をきいている」と解釈し、私がAさんに近づき、「Aさんのファイル」を一緒に触って確認してみた(図2)。

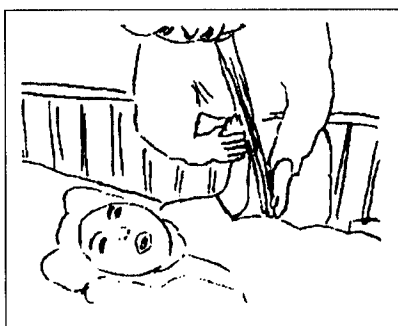


図2 Aさんと私が一緒に「Aさんのファイル」を触る

この場面では、Aさんのゆっくりした目の動きが持続していた。その様子から、「Aさんの関心が、3人

の会話やファイルに触った感触などにずっと向いていたと感じた」ということで、授業後の3人の感想が一致した。Aさんの「関心」に3人の視点が向いたという点は、働きかけに対してAさんが「起きている」というところで喜び合っていた前述の場面と比べて変わったところであった。

また、この場面は、私にとって初めてAさんとの一体感のような感を抱くことができた場面だった。そして、「やっぱりAさんは、3人の会話をきいているんだ」ということが3人の間で確認された。

ウ 母親がAさんの手を握るとスッとAさんが眠る場面

Aさんには、治療の副作用で気持ちが悪そうな時や、おなかが張っていて辛そうな時がしばしばあった。そんな時、母親が「Aさん辛いよね。でももう少しで治療は終わるよ」などの言葉をかけながら、Aさんの手を握ると、ゆっくりと目を閉じ、スッと寝入るような様子が見られることがあった。

この場面は、私と担任には「Aさんは、お母さんに安心感を感じている」と見て取れた。私は、これが共感的なコミュニケーションの基なのかと感じると同時に、Aさんが求めているのは、母親と一緒にいることの安心感ではないだろうかと考えた。

エ Aさんがビデオレターからの言葉かけに目の動きを止めた場面

Aさんが母親に安心感を求めているとしたら、兄や姉との関係についても、同じようなことがいえるのではないかと。そう考えると、家族である兄や姉の言葉には関心を示すのではないかと考え、兄と姉にビデオを通してメッセージを伝えてもらうようにした。以下は、その時の様子である。

Aさんは、ウトウトしていた。母親がAさんに声をかけ、ベッド下の荷物の中からビデオを出そうとしていたと、Aさんは目を開け、探るように目を動かし始めた。ちょうどいいタイミングだったので、母親が、Aさんの左の耳元でビデオを再生した。ビデオの内容は、兄の言葉かけとピアノの演奏であった。

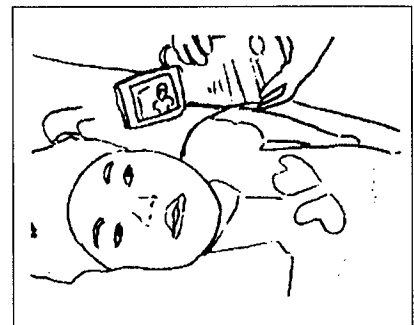


図3 ビデオから流れる兄の声にAさんが目の動きを止める

Aさんは、目をゆっくり動かしながら、時々左側で動きを止めるようにして何かを感じようとしているようだった(図3)。

目の動きを止める様子を私が観察したのは、この時

が初めてであった。この様子から、私は、何かを探るような目の動きとは違うことを感じた。そして、Aさんが眠さの中でも一生懸命兄の声をきいている場面と捉えた。それだけでなく、家族の気持ちを感じようとしている場面であったとも考えた。

オ Aさんがぬいぐるみの動きに応じて目を開けたり閉じたりした場面

私は、母親や兄、姉のようにはいかないまでも、Aさんへの語りかけに類した係わりでAさんと通じ合えないかと考えていた。そのきっかけをつかめたと感じたのが、この場面である。

音楽が流れるプーさんのぬいぐるみで、担任が関わっていると、ゆっくり瞬きをしたり、口を動かしたりしていた。担任の「おしまい」の声かけではっきりと目を開けたので、そこからぬいぐるみを使った係わりを私が引き継いだ。

「つくぞつくぞつくぞ、」と予告し、「プーさんがぷー」と言ってぬいぐるみをAさんの鼻や額につけてみた。この係わりを、何度か繰り返した。

このとき私は、ぬいぐるみを鼻や額につけるのは嫌かもしれないが、Aさんの表情から注意がぬいぐるみあるいは私に向いていると思い、やりとりのチャンスと考えた。

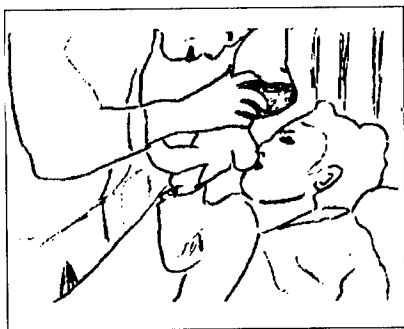


図4 ぬいぐるみが近づくとAさんが目の動きを止める

Aさんは、「つくぞつくぞ、」とぬいぐるみを近づけると、目の動きをわずかに止めたり(図4)、ぬいぐるみが額につくと目を閉じたり、ぬいぐるみが離れると目を開けたり、ふっと息を吐いたりした。

このような係わり方におけるAさんの様子は、反射であると捉えられるかもしれない。そうであるかもしれないが、私は、表出の裏にあるAさんの気持ちを捉えることが重要だと考えている。この場面では、少し緊張した気持ちや、ホッとする気持ち、「ぬいぐるみがまたくるかしら」と予測しようとする気持ちなどが、Aさんの心にはあったと私は考えている。

係わりの当初はAさんの気持ちを汲み取ることができなかったことを思うと、私にとっては嬉しい場面であった。

カ Aさんが子どもの声に目の動きを止めた場面

Aさんは、10月下旬から一時体調を崩した。しかし、11月に入り、病室から出てよいという許可が出るようになった。そこで、Aさんの体調に合わせて、院内

学級の教室や病院内のプレールームでも授業を試みることにした。

ここでは、偶然居合わせた子ども(以下Dさんとする)との係わりの場面を紹介し、考察する。

Aさんは、この日はとても眠い様子だった。1度病室を出て院内学級の教室に行ったのだが、痰が多い様子だったので病室に戻り吸引し、病室近くのプレールームで授業を続けることにした。そこには、偶然就学前のDさんと保育士さんが遊んでいた。Dさんは元気な男の子で、とても通る声で話をしていた。

Aさんは、バギーに乗りウトウトしているのだが、時々目を開けて起きそうな素振りを見せていた。そこで、私はぬいぐるみを使ってAさんに係わってみたのだが、あまり関心を示さなかったので、少し様子を見ることにした。

この間に、母親は、Dさんの声を音声出力装置(以下VOCAとする)に録音し、Aさんにきかせる用意をしていた。

私に替わって母親がAさんの隣に座り、タイミングを計ってDさんの声を再生した(図5)。この時に、Aさんの目の動きが止まった。2回目になると、Aさんは、目を大

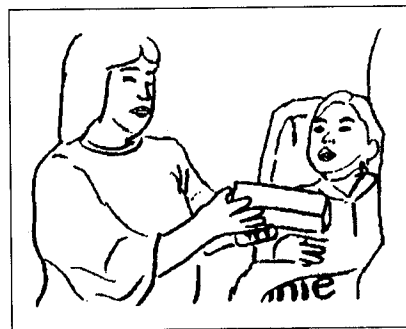


図5 母親がDさんの声を再生するとAさんが目の動きを止める

きく開けてその動きを止めた。3回目に再生した時には、再生する少し前から再生中にかけて目の動きを止める様子が見られた。

母親が係わりを終えようとしたので、私が係わりを引き継ぎ、Dさんの生の声や感触をAさんに伝えようとした。

DさんがAさんの隣に座り、「Dです」と言うと、Aさんはゆっくり目を動かした。また、私がAさんの手をガイドし、Dさんの手を撫でるようにすると、目を細くしゆっくり瞬きした。

母親がVOCAを使って係わった場面では、Aさんには、「きいたことのない声」とか「お母さんとは違う声」、あるいは「誰の声?」などの思いがあったのではないかと推測する。それに対して、Dさんの生の声や感触をAさんに伝えようとした場面では、少し関心が薄れてきたような感じがした。

この一連の場面から学ぶことは、次の2点である。

a. Aさんは、子どもの声や雰囲気などに関心を示すらしいということ。

b. 母親は、「AさんはDさんの声に関心を示す」という確信をもって係わったこと。

aについては、保育士さんや担任も「Aさんが子どもの声を受けとめる様子は、大人の声の時とは違うようだ」という感想を述べていた。そうだとすれば、生活の中で子どもの雰囲気を感じられるような工夫も、今後は考慮すべき点である。

bについては、係わり手の「構え」として大切なことだと考えている。母親は、AさんがDさんに感心を示すことを予期して係わっていた。それに対して、私はそのような予測ができず、すぐにはAさんの表情の変化を受けとめられなかった。係わり手としては、経験からくるある種の確信とか信念をもてるようになることも大切なことだと感じた。

④ 考察

ここまでの実践で私が学んだことは、石川¹⁾や鯨岡⁴⁾が示すように、環境との関係性の中でコミュニケーションを考えていくことの大切さである。

私は当初、定位反射³⁾がコミュニケーションを考える際に切り口の一つになると考えていた。具体的には、私が何か働きかけた時に、子どもが「何だろう?」というような様子を見せてくれたら、そこから係わりを広げていこうと考えていた。このような考え方で行った係わりが、「ア 歌いかけやスイッチを使った教材での係わり」であった。この係わりでは、「私→Aさん」という一方的なものであった。

一方、赤ちゃんの最近の研究⁵⁾によれば、生まれたばかりでも赤ちゃんの行動は反射ではなく、赤ちゃんは最初から世界に働きかける存在であるという。これによれば、係わり手が主導しなくても、子どもの側から何らかの係わりのきっかけを発信しているということになる。

したがって、重複障害のある子どもと係わる際にも、「彼らは環境中の種々の情報の中から何かを感じようとしていて、それに気持ちを向けようとしている」という前提に立つことが重要であると考えられる。

その上で、

- どんな情報に関心を向けようとしているのかを係わり手が早く見極めること
- その情報を子ども主体で確かめたり操作したりできるように支援すること

の2つが子どもとの「共感的なコミュニケーション」につなげる大きなポイントだと考えた。

Aさんの場合は、家族や、身の周りの人に関心を向けているのではないだろうか。そして、特に母親に対して安心感を求めている、と推察した。

また、指導目標については、すでにAさんには「自発的に感情や意思を表出できるだけの力が備わってい

た」のではないか、ということが考察された。

(2) 平成15年度の実践

① 指導目標

前年度の取り組みを踏まえ、コミュニケーションに関する目標を以下のようにした。

○身近な人とのやりとりの中で、会話や人に触った感触を感じ、安心したり、誰だろうと思ったりする経験を積む。

② 実践の様子

Aさんの授業の概要を表1に示す。1学期は、体調が良い時が授業日にあたらないことが多く、体調が悪かったり、寝ていたりといった日が多かった。また、骨折してしまったこともあり、安静にしていなければならない期間もあった。

そのような状況だったが、授業の中で特に留意したことは、周りにいる人は安心できる人であることを伝えようと意図したことである。以下に、「トーキングフォトアルバムにある人の声をAさんがきく」場面について述べる。

ア トーキングフォトアルバムにある人の声をAさんがきく場面

トーキングフォトアルバム（音声を録音できるアルバム）をAさんの顔の前に置き、録音してある人の声を順に再生した（図6）。再生する前には、Aさんの左の肩付近を軽く叩きながら、「いくよ、1、2、3」と合図するようにした。



図6 トーキングフォトアルバムで係わる

兄、姉、友だちのお母さん、看護師、保育士などの声を再生すると、目の動きを止めようとする様子がうかがえた。そして、特に兄や姉の声を再生した時に、再生中は口の動きが止まり、終わると動き出すという様子が観察された。

そこで、再生が終わった時に口が動いたら「もう1回ききたい」と仮に解釈し、係わりを続けるようにした。

この時には、表情も良く、やりとりになったように感じた。

また、トーキングフォトアルバムの声をよくきいているようだったので、ベッドサイドにいた看護師に直

表1 Aさんの授業の概要

活動内容	支援上の留意点	Aさんの様子
<p>*体調が悪そうな時は、オルゴールのカセットをかける。</p> <p>(以下は体調が良い時)</p> <p>○遠藤が挨拶する声をきく。 ・遠藤のネームサインの鈴の音をきく。また、コーヒーや芳香剤の香りを嗅ぐ。</p> <p>○名前呼びの歌をきく ・Aさんと呼ぶ ・お母さんと呼ぶ ・遠藤と呼ぶ</p> <p>(以下はその時のAさんの気づきの様子による)</p> <p>○側に看護師や保育士が来た時には、その気配を感じたり、声をきいたりする。</p> <p>○トーキングフォトアルバムにある人の声をきく。</p> <p>○ビデオレターの兄・姉の声をきく。</p> <p>○お湯の感触を感じる。</p> <p>○さよならの歌をきく。</p>	<p>*眠るのを邪魔しないように静かにする。様子を見て、「星に願いを」を小さい音でかけ、ゆったりした雰囲気にするのも考える。</p> <p>・目の動きや表情を確かめながらゆっくり近づくようにする。 ・鈴や香りの入れ物を近づける時にも、表情を確認しながらゆっくりと近づけるようにする。</p> <p>・キーボードを鳴らし、関心を引くようにしながら、始めを予告する。</p> <p>・人が近づいてきた時に、目が動き始めたら、誰が何をしているのか説明の言葉をかけるようにする。 ・実際に声をかけてもらう。</p> <p>・Aさんの関心がどこにあるのかわかりにくい時には、あらかじめ録音してある人の声をきかせてみる。ビデオレターについても同様。物を近づける時には、出すところの音や気配を伝えるようにする。</p> <p>・目の動きを確認しながらゆっくり手や足にお湯をかけてみる。</p> <p>・目の動きを確かめながら、ゆっくりキーボードを近づける。</p>	<p>*発作ですぐに起きてしまう時と、穏やかに寝ている時がある。</p> <p>・鈴を鳴らした時は、目は動いていることが多い？ ・鼻付近に、においの元が近づくと、視線をその方向へ向けようとする様子がうかがえることもあった。</p> <p>・目は動いていることが多い？</p> <p>・目は動いている。どちらかといえば、左後方に目を向けようとしているのを感じる。</p> <p>・トーキングフォトアルバムを顔の前に近づけ、音声を再生すると、視線をそちらの方に向けようとする様子が感じられることもあった。</p> <p>・嫌な表情ではない。</p> <p>・授業の終わりの頃は、目を覚ますことが多かった。そして、顔の前方のキーボードの方に視線を向けようとする様子がうかがえることもあった。</p>

接声をかけてもらうことにした。さらに、ナースキャップを私と一緒に触るようにし、看護師の特徴を伝えようとした。

このような係わりの中で、私は、Aさんの表情が良いという印象をもっていた。

③ 考察

この係わりの時には、表情が良く集中しているように感じたことを、後日ビデオでも母親と確認した。

しかし、この時には骨折していたかもしれないということが、後になってわかった。この前の週に発作が多い等、調子が悪く心配していたのだが、骨折には気づかなかった。Aさんにしてみれば、「痛いなあ」「もっとゆっくりしたいなあ」などの気持ちがあったのかもしれない。

この場面からは、何日かの流れの中でその日の体調

や気持ちを推察することの重要性和、子どもの気持ちを汲み取ることの難しさを改めて感じた。

4 まとめと今後の課題

これまでの実践を通して考えると、Aさんの関心は、人に向いているのではないか。そして、その中心にいるのが母親ではないだろうか。

母親が同席している時には、体調が良ければ嫌そうな表情はあまり見られない。しかし、Aさんが一人である時に声をかけると、緊張したような顔になることがある。

このようなことから、母親が安心感を与えているのではないかということが推察される。

また、ビデオレターにしてもトーキングフォトアルバムにしても、兄や姉の声には、目の動きを止める様

子が見られたことから、心のつながりを求めているのではないだろうか。

これらのことから、入院中であっても、母親が側にいて、兄や姉の声がきこえる生活というのが、Aさんにとってはとても大切なものではないだろうか。

それを助ける教具として、ビデオやVOCAは有効であった。

次に、例えば「トーキングフォトアルバムにある人の声をAさんがきく場面」で述べたような「合図」や「仮の解釈」が、係わる際には大切だと考えている。予告や合図をするということは、活動の見通しをもちやすくするという点で大切なことである。

この場面のAさんの口の動きは、この時点では偶然のものかもしれない。しかし、繰り返す中で、口の動きが意味のあるものになってくる可能性があると考えている。したがって、この動きに「もう1回ききたい」という意味を仮に与えて係わってみることは意義のあることだと考える。

この実践の中では、特に目の動きを中心に見てきたが、今後は、Aさんの身体全体を見直し、上記のように意味づけできそうな動きを見つけたいと思う。

また、Aさんが安心できる雰囲気作りという点では、まだ工夫の余地がある。Aさんが落ち着ける音楽やにおい、光の感じの工夫は、今後の課題である。

最後に、病院内の実践を進めるにあたり、医師、看護師、保育士との協力関係が必須のものであった。Aさんの興味・関心が人に向いていることから、Aさんの身近な人が、それぞれの視点でAさんとの係わりを語りあうことも大切なことだと考えている。

(引用・参考文献)

- 1) 石川政孝：重度・重複障害児のための「応答する環境」。平成12・13年度プロジェクト研究教材教具の試作研究報告書 重度・重複障害児のための「応答する環境」の開発についての実際研究，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，4-12，2002.
- 2) 遠藤和弘：重複障害のある子どもの表出を受けとめ、身近な人との共感的なコミュニケーションにつなげる係わりの工夫。平成14年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書，2003
- 3) 片桐和雄，小池敏英，北島善夫：重症心身障害児の認知発達とその援助—生理心理学的アプローチの展開—。北大路書房，1999.
- 4) 鯨岡峻 編：養護学校は、いま。ミネルヴァ書房，2000.
- 5) クラエス・フォン・ホフステン：行動の早期発達について。日本赤ちゃん学会国際シンポジウム抄録集～赤ちゃん学の最先端～，日本赤ちゃん学会国際シンポジウム事務局，5，2002.
- 6) 中澤恵江：探索活動とコミュニケーション。精神薄弱児研究，9月号，18-25，1984.

2-4 事例 4

センターを利用した コミュニケーションの拠点づくり

—HA~ちゃんとタカコのセンター探検記—

神奈川県立横浜南養護学校

武 邊 貴 子

テーマ設定の理由

筆者が本校の重心部門の教員になって、今年で3年目になる。初めて重症心身障害児といわれる子どもたちとかかわる中で、コトバを発しない子どもたちの気持ちをどのように受けとめ、その子どもたちとどのようにかかわっていったらいいのか、とまどいながらのスタートとなった。これまでのかかわりを通して、子どもたちは、声を出したり、鼻や口を動かしたり、緊張したり…といった色々な方法で、私たちに自分たちの思いを伝えてきていることがわかった。彼らと分かり合いたいと思った時に、それぞれの表出をサインとして確かなものにしていきたいと思った。

ここでは、筆者が1年半かかわりを持っているHA(以下、Hとする)について、報告する。Hが楽しいこと、好きな活動を通して、『もっとしたいよ』という気持ちを、筆者をはじめ、Hのまわりの人たちに分かりやすく伝えられるようにという思いで、これをまとめてみた。

児童の実態

Hは小学校入学の2ヶ月前から、こども病院の重症心身障害児施設に入所、本校に入学し、現在、小学部3年生に在籍している。

普段は座位保持椅子使用で定額しており、介助すれば座位をとることができる。また寝返りが可能で、好んで腹臥位になる。生活は、全介助で、主食は普通食、副食はきざみである。ストロー、コップの使用が可能である。便秘がちのため、緩下剤や浣腸で排便コントロールを行っている。

右手親指や甲を噛むことがある。日中は肘腕カバーをして腕が曲がらないようにしている。右腕が抑制されている時は、左手指を噛むことがある。

フラットボードやシーツブランコなど揺れを感じるあそび、振動、風や光を感じるあそびなどが好きで、声を出したり、楽しそうな表情をしたりする。じっと音楽を聴くことは、好まないが、音を通してのあそびは楽しむことができる。

〔小学部2年時〕

かかわりを始めた頃は、食事の時もふくめて、いつも顔を左右にふっていることが多かった。時々、その動きをとめることはあっても、Hが何を見ているのか、よみとることが難しかった。また、自分の興味のないことをさせられると、下を向いてしまったり、机をトントンたたいたりして、最後には泣き出してしまいうこともあった。嬉しい時には、足をバタバタさせたり、お尻をヒョコヒョコ動かしたりしていた。

〔小学部3年時〕

顔を左右にふることは続けているが、興味・関心があるものを注視できるようになってきた。また身近な人には、自分から微笑みかけ、『あそんでよ』と要求するようになった。さらに、興味があるものを追視できるようになった。

指導のねらい

上記の実態から長期の指導目標として次の3つを大きな柱として、今年度はかかわり続けてきた。

1. 健康の維持増進をはかる。(a, b)
 2. 見通しを持てる活動を通して、自分の意思の表出を促す。(b, d, e)
 3. 興味関心の拡大を図るとともに、自発的な動きを引き出す。(c, d, e)
- (a) 健康の保持 (b) 心理的な安定 (c) 環境の把握 (d) 身体の動き (e) コミュニケーション

—学習指導要領 自立活動 内容より—

かかわりの経過

前担任から、Hはバギーでのセンター内探索が好きなことを申し送られていたので、まず、筆者も前担任の残した資料を元に、Hが好きだという活動をひとつひとつ行っていった。その中で、“トンネル”あそびをした時に、Hが楽しそうに笑う表情を見て、筆者まで楽しくなった。筆者が声を出すたびに、Hは体中に力を込めて笑顔になり、自分も口をとがらせるように力をこめて声を出していた。これなら、楽しい思いを共有できると思った。そして、この思いを共有できることが、コミュニケーションの拠点となると確信した時であった。

自分の教室を出て、センター内探索を始めると、他の学校では考えられないような環境がひろがっている。たとえば、いくつものエレベーターや消毒室、ランドリー、倉庫、スロープに長い廊下がある。しゃべったり歌ったりすると声が響くトンネルのような場所もある。外来の待合室の方に行けば、患者たちを呼ぶ館内アナウンスの声、テレビから聞こえるアニメーションの音、診察にきているたくさんの子どものにぎや

かな声が聞こえてくる。食堂や厨房からは、おいしい食事のできる匂い、図書館では独特の本の匂いがし、ランドリー室からは洗濯器の器械音、工事場所からは、重機音が響いている。

2年生のかかわりを始めた当初は、バギーで行っていた“お出かけ”だが、2学期からは、SRCWで行うようにした。これは、長期目標の1（健康の維持増進をはかる。）に関係するものである。施設の保育士たちから排便を促したいという要望があり、理学療法士から、バギーでの座位姿勢よりもSRCW（写真1）での前傾姿勢がより良いとのアドバイスを受けた。また、前傾姿勢になり両足に体重を加える体験が大切であることも作業療法士のアドバイスに基づいたものである。ただ、Hの場合、自分から足を動かしてSRCWで進むことは難しいので、足台（写真2）をつけて、筆者が動かしながら“お出かけ”を行うことにした。ただし、当初の目的である排便については、今ひとつである。だが、Hの視野は格段にひろがったと思う。



写真1

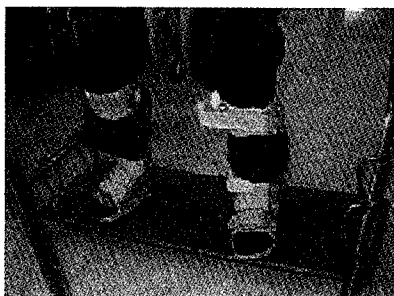


写真2

また、長期目標の3（興味関心の拡大を図るとともに、自発的な動きを引き出す。）に関して、Hが左右にふっていた頭の動きをとめ、その視線をたどっていった先がHの興味あるものとして、Hが興味を向けたと

思われる方向に行ってみたり、しばらくその場所にとどまったりすることも心がけている。たとえば、Hの興味がある天井についた電灯を見上げている時には、「ピッカンだね。」と言いながら、しばらくその場所にいる。長い間、電灯の方を見続け、満足すると顔を下げる。薬やりネンを運ぶワゴンのガラガラいう音や医師たちがスリッパをパタパタ言わせながら通り過ぎていく音を「ガラガラ、荷物運んでいるね。」や「たくさん人が通っているね。」という声かけをしながら、その音をじっと聞いたりしている。時々、『パタパタ音、面白いね』とでもいうように、筆者に共感を求めるような笑顔が向けられる。また、普段は、なかなか行かない場所に、あえて行ってみる日もある。

最も、このセンター内探索と関係あるのが、長期目標の2（見通しを持てる活動を通して、自分の意思の表出を促す。）である。探索活動中は、いつも同じものを目印としながら進んでいき、進んでいくルートは同じにするというように、Hにとっていつも同じ環境であること、（Hにとってわかりやすい環境であること、Hが見通しを持てる活動であること）を大切にしてきた。そのような環境の設定におけるHが好きな活動の中で、自分の思いを積極的に表してくれることを願いながら活動を行ってきた。

この1年半での筆者のかかわり方は、Hの変化に応じて変わってきている。ここでは、まず、個別の時間でのかかわりの変化の具体例を報告したい。

〔朝のお迎え〕

目標：筆者に気づき、筆者のかかわりに応える。

かかわり始めの頃は、筆者がHの目の前に行き、筆者が来たことにHが気付いてから「H～A～ちゃん！おはよう！」と大きな声で名前を呼んでいた。すると、嬉しそうに、体を左右に振って迎えてくれる。まわりの教員から「黙っていてもHちゃんから手を伸ばしてくることがあるよ。」と聞いたので、今度は、黙ってHに近付いていくことから、朝の出会いを始めることにした。今度は、頭を左右に動かして、まわりのことをよく観察していた。筆者が近くにいると、そのうち姿を見つけて、手足をばたばたさせて笑顔になった。Hのまわりへの興味は、どんどん広がっていき、まわりの人の動きや音を注意深くうかがっているように感じたので、筆者自身が、近くからスリッパをパタパタいわせて近付いていくことにした。足音がパタパタするのをじっと頭を動かさずに聞き、しばらくすると、筆者の姿を見つけ、目をしっかり合わせて、とびきりの笑顔で迎えてくれる。また、目の前に出された教員の手をしっかりと見て、自分の手を重ねてくることも見られる。今は、目の前に出された筆

者の手に自分の左手を持って来るのを待って、鈴の腕輪をHにつけることにしている。これには、腕を振って鈴を鳴らし、体を使ってあそぶことを知ってほしいという思いがある。

〔ドア『進もうよ!』〕

目標：お出かけが始まるという見通しを持って、『ドアを開けて進もうよ』の意思を表出する。

1つ1つのドアの前では、Hの足を持って動かしてからドアを開け、足を動かすことをHの『ドアを開けて進もうよ』の意思の表出として捉えたかった。だが、Hは楽しい時に体を左右に揺らすことがあり、ドアを開けたい、ドアから出たいという意味との区別が難しいように感じた。そこで、ドアを足で蹴ることをやめて、ドアの前での声出しを『ドアを開けよう』の合図とした。サインとして定着させようと、しばらくHが声を出すのを待っていたが、そうすると大好きなはずの“お出かけ”に行けない日が続いた。そして、ドアの前で声は出さなくても、笑顔で筆者の顔をじっと見つめていることがあり、明らかにHは外に出たいであろうと予測できることが幾度もあった。声を出すことは、筆者がカタチとして残したい二人のコミュニケーションの手段、すなわち一方通行の思いであることに気がついた。そこで、今は、ドアの前で声を出したり、筆者の顔を見たりすることを『進もうよ』の意思と捉えることにしている。

〔『もう1回!』〕

目標：あそびが始まることを期待して『もう1回、同じあそびを繰り返したい』という意思を表出する。

『もう1回しようよ』のサインとして、いずれ自分から手をトントントンと動かしてくれることを願って、まずはHの手を動かし、筆者の手とHの手を「もう1回」と3回合わせることから始めた。トントントンと動かす時に、よく声を出していることに気がついたので、声を出すことが、十分に『もう1回』の意思の表れだと捉えることができると感じ、声出しを『もう1回』の意思と捉えることにした。すると、Hが声を出しながら、しっかりと筆者の顔を見るようになってきた。そこで、今度は、Hが声を出し、筆者の顔を見ることを『もう1回』の意思として捉えることにした。筆者だけではなく、かかわりの相手が他の人であっても、楽しいあそびの後には、声を出しながら、その人のことをじっと見つめるようになった。現在は、Hが声を出して、かかわり相手の顔を見ることを『もう1回』の意思として捉えることを徹底させている。

また、作業療法士との活動では、同じあそびを繰り返す時に、Hの握った手を包むように力を加え「もう・

いっ・かい」と言って活動を繰り返している。学校の活動でも、それを取り入れ、同じようにしていくことにした。

あそびの最初には、いつも「ピッ、ピッ、ピッ、ピーン」か「5, 4, 3, 2, 1」の掛け声をかけている。それぞれのあそび場で、この掛け声をかけると、それだけで、Hは楽しいことが始まるという見通しを持ち、顔中に力をこめた期待した笑顔で筆者の方をじっと見ている。今では、他の新しいあそびを始める時にも、この掛け声をかけるだけで、『何か分からないけど、とにかく楽しいことが始まるぞ』とHは予測して、筆者に笑顔で応えている。1回のあそびが終わるとすぐに、笑顔で筆者の方を見て声を出すので、その時は繰り返してあそぶ。しかし、下を向いたり、口をクチュクチュさせたりすることが続く時は、そのあそびを『おしまいにしよう』と捉えて、次のあそびに誘っている。

Hの好きなあそびを通して、Hの『もっとしたいよ』という気持ちを引き出したくて、さまざまな場所でHも筆者もあそびをひろげている。他にもHと筆者のコミュニケーションの拠点となる場所がひろがっているので紹介する。

〔あみあみドア（重心ドア）〕

格子模様がついているので、この名前がついた。このドアの前になると、期待の笑顔でじっと筆者の方をみる。ドアを出ると、『今日は、何が始まるのかな？何か変わったことがないかな』とまわりをうかがう様子が見られる。お出かけのテーマソング“さんぼ”を歌い始めると、穏やかな笑顔になる。

〔電気 on/off〕

薄暗い廊下で電気をつけたり消したりする。センター内の掃除をしてくださる方たちの休憩室が近くにあるので、人気者のHは、たくさんの人に声をかけられる。特に、重心施設の掃除をしてくれるNさんのことは、よく知っているの、じっと見つめて笑顔で返すことが多い。電気が消えると、体をのけぞらせるようにして喜び、筆者が「暗くなっちゃったね。」と返すと、今にも、『もう1回しよう』と言出しそうに、口に力を入れて筆者の方を見ている。

〔おいしい匂いのするドア〕

厨房横のドアを開けると、昼食のできるいい匂いがすることを発見した。また、このドアを開けると、明るい光と風を感じることができる。冷たい風や雨の音に、頭を動かさずに、じっと注意を向けている。特にドアを開けて、何かしらの変化を感じると、じっと注意を向け、次に筆者が掛け声をかけると、期待して筆者を見つめることもある。

〔エレベーター〕

この中で、声を出すと響いて面白い。筆者が口笛を吹いたり、歌ったりするとHも一緒に声を出してくる。Hと筆者の他に人がのってくると、遠慮しているのかいつもにくらべおとなしくなる。しばらくエレベーターであそんでいると、『早くエレベーターをおりて、あそびに行こうよ』とでもいうように、顔をしかめて筆者を見ることもある。

〔スロープ〕

床が少しボコボコしていて曲がり角が2つある坂。この場所に来るだけで、期待した表情がうかがえる。さらに、「プッ、プッ…」の掛け声をかけると、力を込めた顔で筆者を見る。「ハ〜ア〜」と大きな声を出しながら滑り、終わったあとも、すぐに『早く、次しよう』という表情で筆者を見て、声を出す。あそびを切り上げて、教室に帰らなければいけない時は、ムツとした表情で筆者のことをにらんでいることがある。

〔長い廊下〕

人がいない時しかあそべないが、風を受けて突っ走っている。床の継ぎ目でガタツとなる感覚とガラガラ音をいわせて走るのが面白いようである。足をバタバタさせて喜ぶ。あそびが1回終わり、「もう1回？」を聞くと、筆者の顔を見て、「はぁ〜」と返事をすることが多く、繰り返してあそんでいる。

〔シーソー〕

外にあるので、天気の良い日に出かける。外来にきている年代の友達と仲良くなってあそぶこともある。にぎやかな様子に頭をじっとして耳を傾け、時に体をつっ張らせるように力を入れる。お知りにもドシンと振動が伝わるたびに、口を開けて笑っている。

〔トンネル〕

とにかく、よく声が響く場所である。筆者が歌い始めるとHもじっと目を合わせて声を出し続ける。この場所を通りかかった他の教員と一緒に歌ってくれることがあるが、歌声をよく聞いている。特に、筆者とは違う男性の低い声に大興奮するようである。Hと筆者ともう一人、3人以上の人が集まれば、輪唱したり、低音と高音に分かれたり、ボイスパーカッションを入れたりした。この1年半、多くの時間をここで過ごした。はじめは、二人で声を使ってあそんだ。どちらが声を長く出し続けられるか競走したり、筆者がHの真似をしたり、大きな声、ささやき声などいろいろな声を使ったり、…お互い喉に手を触れながら歌ったり、筒を伝って声を出したりもした。掛け合いのように、お互いに声を出すこともした。二人の声が一度途切れると、『おもしろい。もっとしようよ』というようにHは筆者の方に笑顔を向けていた。また、いろいろな楽器フルート、かっこう笛、リコーダー、タンバリン

にうちわ太鼓…も使った。足音を鳴らしたり、手をたたいたり…と、Hの反応をみながら、いろいろなあそびを試してきた。中には、Hがあまり興味を示さなかったり、また、はじめは興味を示さなくても、しばらく期間をおくと興味を持ったりすることもあった。Hの興味がひろがったことで、受け入れられるものが増えたのだと思う。ここで過ごした時間は、楽しさを共有できた分、Hと筆者がコミュニケーションの手段を探っていく関係に大きく影響するものになったと思う。

本校では、個別学習の他にも週2回の集団学習の時間を設けている。制作・生活と運動・音楽が、それぞれ週1時間ずつである。制作・生活では、野菜をググツ煮こんでのポトフ作り、粘土あそび、ボディペインティング、野菜スタンプなどを行った。運動・音楽では、外気浴、毛布すべり、エアートランポリン、広い講堂を借りての太鼓や教室を暗くしてのDVD鑑賞を行った。ここでは、この1年半のHの変化について紹介したい。

2年生の時には、制作や調理などの集団学習の活動途中で飽きてしまい、ブスツとした表情でうつむいたり、机をトントンたたいたり、最後には泣き出したりすることもあったため授業を抜け出して、センター内探索に出かけていた。しかし、筆者がHとのかかわりの中で、どのようにすればHが楽しむことができるのかかわったこと、Hの興味ある世界がひろがったこと、Hがものを見る範囲がひろがったことで、最近では、時間いっぱいを使って他の友だちと同じ題材であそんでいる。学習で提示されたものへの興味も高く、じっと見つめていたり、教員の動きを目で追ったりしていることもある。

暗い部屋の中で、DVD鑑賞をした時は、大好きなスピーカーのとなりに陣取り、大きな映像とスピーカーから聞こえるアナウンスや音楽の大音響に目を輝かせて楽しんでた。ずっと顔を上げては、時々抱っこしている筆者の方を『おもしろいね』というように振り返り、筆者が微笑み返すと、安心したようにまた顔を上げて…その繰り返しであった。

朝の登校時にも、離れたところからHの様子を見てみると、歯を磨いたり、食事介助をしたりと忙しく立ち働いている看護師や保育士の動きを目で追っている。自分の方に、近付いてくると、『ボクとあそぼうよ』とでもいうように嬉しそうにその人の顔を見上げている。

また、Hに働きかけてくる大人だけではなく、身近な友だちにも興味が広がってきている。いつもとなりにいて、自分からはたらきかけてくるMを意識していて、じっとMのことを見ていることがある。また、頭

や手につけた鈴を鳴らすYの様子に興味深く見ていることもある。身近なところから、Hの世界も広がってきている。

考 察

センター内探索を行う中で、活動範囲はすこしずつひろがり、Hのあそびが広がっていった。一緒に楽しさを共有していくことで、Hは自分からも、発信していくことを続けてきてくれた。その繰り返しの中で、Hは見通しを持って、自分から『もっとしたいよ』という気持ちを筆者に伝え、筆者もその思いを実現していくことで、二人のコミュニケーション手段は、強化されていったといえる。

あそびに誘うのが、いつも筆者かというそうではない。確かに、何かのあそびに飽きた様子の時には、次のあそびに誘うのは筆者である。そこで、また『〇〇したい』『〇〇したくない』の返事を待ち、「〇〇したくない』ら次のあそびにまた誘うことを繰り返す。しかし、Hの方から、筆者をあそびに誘ってくることもある。たとえば、日なたと日陰の境を見つけたHは、自分から首を左右に振ってその光の強さの違いを感じたようである。そこで、筆者もHのあそびにのって、頭を左右に振って、一緒になってその違いを感じてあそんだ。共感することで、「おもしろいね」が心からのコトバとなり、新しいあそびを教えてくれたHとどんどんあそびを広げていけると思う。また、ザラザラしたものを見つけ、手で触って音を出す様子を見て、Hがおもしろそうだったので、筆者も一緒にザラザラを触り、音を出してあそんだこともあった。筆者が音を出すと、笑顔で筆者の方を振り返り、『面白いね』を確認しているようだった。このように、こちらからあそびを提示しなくても、Hが創りだしたあそびに筆者も加わり、さらにおもしろいあそびへと共に発展させていくことができるのである。

今後の課題

[人的環境の整備]

担当教員である筆者以外の教員にも、Hがどんどん自分の要求を伝えていってほしいと思う。筆者がHの元を離れる時に、Hの大好きなおもちゃ“親子パンダメリー”（カランカラン音を出しながら、くるくるまわるぜんまいじかけのもの）を目の前に置くと、じっと目でおいかけ、その動きが止まると、以前は、あきらめるように、すぐ下を向いていたのだが、最近では、ちょっと顔をあげて、まわりを見回す様子が出てきた。この様子をまわりの教員も見逃さないように受け止め、Hの要求にそって、またおもちゃを動かすことで応えられている。

このように、Hの要求に応えていくためには、教員間の共通理解は不可欠である。その時、その時のHの様子を他の教員に伝えていくこと、そして筆者の願いを伝えていくことは、とても大切である。施設で生活をするHのまわりには、いろいろな職種の人がいる。そして、それぞれの立場からかかわり続けている。物的環境も大切ではあるが、人と人とのコミュニケーションを考えると、人的環境もおろそかにすることはできない。Hの思いの表出を受け止めてくれる人の存在を意識しながらかかわりを続けていきたい。

[思いの共有]

Hの世界は、今、どんどん外に向かって広がっている。Hと筆者の二人だけの世界から、まわりの教員や友達に目を向けるまでになっている。朝の会での他の教員の動きをじっと目で追ひ、他の友達の様子、他の友達もつ本やおもちゃにまで興味は広がっていている。この調子で、どんどん世界を広げていってほしいと思う。そのために、Hが興味を持って、目で追ったものに対して、「〇〇先生は、〇〇ちゃんのところにお名前呼びに行ったね。」「おとなりは、〇〇くんだね。〇〇くんの持っているおもちゃ、おもしろそうだね。」と気をつけてHの気持ちをことばにしていきたいと思う。また、そこで触れられるものに関しては、一緒に「〇〇くんの手だね。」「〇〇ちゃんのおもちゃ貸してもらおうか？」というように、Hの手をとって触れ、「大きな手だね。」などと声に出していくことで、興味あるものを共有していきたいと思う。

Hの思いをすべてことばにしたり、触ったり、その場に行き実際に行動することで現実化していくことは、簡単なことではない。また、そうしたところで、Hの思いを筆者が間違いなく受け入れられているかどうかは、分からない。しかし、Hの世界の想像を膨らませながら、Hの思いに近付けるように努力すること、その思いを共有しようとしていくことは可能である。

[本当に伝えようとしていることを観る力]

具体的な例でも報告したが、Hの伝えたい気持ちを無視した一方的なサインを確立しようとしていた。それは、子どもと共有できるものではなく、筆者の一方的な思い込みにすぎなかった。

しかし、Hとのかかわりの中で、同じ思いを伝えるにも、色々な表出があり、その状況によって、表出はかわってくるものであるということ、Hによって教わった。と同時に、彼らが、どんな環境の中にいるのか観るちからを持たねばならないと痛感した。

自分が期待する反応から一度離れて、表情、目や鼻の動き、声、緊張など、あらゆる変化を見逃さずに、

重複障害児といわれる子どもたちが本当に伝えようとしている思いを共有できるようかわりを続けていきたい。

おわりに

最後に、筆者とHの関係を伝えるとっておきのエピソードを紹介したい。本校では、更衣をすませた児童・生徒が待つ、ベッドルーム前の廊下まで、教員が迎えに行くところから朝の活動が始まる。ある朝、私が、他の児童の準備で忙しくしていたので、S教員が私のかわりにHを教室まで登校させてくれることになった。S教員とは、Hと同じクラスで、普段からよくかかわっている教員である。ところが、Hが教室の途中まで来た時に、急に大きな声を出して泣き出したというのだ。S教員はびっくりして、でもすぐにHが泣き出した理

由に気づき、「Hちゃん、どうしたの？あー、タケベ（筆者）と学校に行くの？Sと一緒にいくんじゃないんだよね」と声をかけ、急いで、他の児童と一緒にいる私のところまで戻って来てくれたのである。Hは、筆者のところまで戻って来て、その顔を見るとピタッと泣くのをやめた。そして、なんと、横にいたS教員のことをジロリと2回にらんだのである。

これほどまでに、Hが私と私以外の教員を区別してかかわった経験はない。Hが筆者のことを、『いつも一緒にいてくれる先生』として受けとめ、それをHの方法で表現してくれたのである。私にとって、とても嬉しいエピソードとなった。このことを、心の支えにして、今後も重複障害児といわれる子どもたちとかかわっていきたい。

2-5 事例 5

「視力障害のあるA児の食事指導を通した コミュニケーションのとりかた」

神奈川県立秦野養護学校教諭
曾我早苗

1 児童の実態

A児は小学部4年男子である。生後7ヶ月時に脳腫瘍の摘出手術を受け、その後水頭症を併発しシャント手術をおこなった。それによって視力障害、知的障害、体幹機能障害等の後遺障害が残った。本児の視力障害は強い光を感じる程度である。名前などの呼びかけに対しては発声があり、笑う、泣くなどの感情の表出もみられる。四肢の機能としては、右片麻痺で立位は難しいが座位は安定して保つことができる。左手は自由に動かし、手探りで物をつかむことが可能である。一方右手は、腕の粗大な動きは可能だが手指を使った動きはあまり見られなかった。

発達のレベルは、MEPA-IIのプロフィールでは、姿勢-第3ステップ、移動-第2ステップ、操作-第2ステップ、コミュニケーション-第2ステップで、総合すると、おそらく6~4ヶ月レベルの発達をしていると思われる。

本児とのかかわりは、平成14年10月末、国立療養所K病院に入院し、本校籍となってから始まった。

それまで自宅で大事に育てられてきたためか感情が豊で、人に寄りかからせたり歌を歌ってあげると嬉しそうにリラックスしていた。終わって離れようとするともっとして欲しいと泣き出す様子が見られるほどであった。

しかし、学校が対応している時以外は病棟の柵のあるベッドでの生活が主となっている。ベッド上では刺激が少なく横になって寝ているか、座位で首振り、発声、タオルかじりなど、常同行動が多く見られる。特に、何かに夢中になっている時は、声掛けやタッチングにも拒否を示し、相手を払ったりつねったりの行為が見られた。また、家庭から病院へという生活環境の急激な変化に慣れることに時間が必要だったらしく、例えば当初は車椅子に乗せる時も、自分の世界をじゃまされることや、急に起こされて、これから何をされるのかわからない等の見通しのもてない状況から不安感から拒否反応が強く出た。

そこで、まず、この車椅子の問題解決のために、視覚障害の立場にたってどうアプローチしたら本児にとって分かりやすいのかを考えてみた。そして、ベッドから車椅子に移る行動の前に、以前から習得していた

「1、2の3」の声掛けで起き上がらせ、ベッド上では経験しない「ベッドに腰掛ける」体勢をとらせ、本児が安心できるように、本児から介助者に抱きつく形で介助者が抱え車椅子に移す方法をとった。

この取り組みは数日の内に効果があり、本児は安心して車椅子に移ることができたのである。ここで、「声かけ」と「体の動き」がキーポイントであることがわかった。

次に、本児の日常生活において、問題になったのは食事であった。聴覚や嗅覚で食事時間を察知するものの、食べたい気持ちがいらだちになって、スプーンを投げてしまったり水分を拒否する等が目立ち、食事が終わっても満足できずに泣いてしまうなど、楽しみなはずの時間を過ごせないことが多かった。見通しを持ち、精神的に安定した生活を送るためにも、充実した食事時間の確保が望まれた。

そこで、この「食事指導」の場面をとりあげ、指導を開始することにした。

2 指導目標

本児との関わり方の基本として次のようなことを考えた。本児は自分の世界に浸ることが多いものの、聴覚やバランス感覚に優れていることから、

- ① 聴覚（言語や音）と動作（自発的または他動的）の両方にアプローチする。
- ② 日常生活の流れを理解させ、ストレスや不安感を軽減させる。
- ③ それらのプロセスの中で関わる教師とのコミュニケーションを深めていく。

この3点を基本として関わっていくことにした。

これをもとに、食事指導についての具体的な目標を、(ア)音や声かけ、体の動きや触覚などを手がかりに、食事動作の向上を目指す。

(イ)自分から次の動きや食事の流れを理解することでストレスを軽減させる。

(ウ)かかわり手とのやり取りの中で、楽しい食事の雰囲気と相互のコミュニケーションを図る。

として、主体的、自発的に予測しながら穏やかに食事をすることを目指して指導を開始した。

3 指導経過

病棟での昼食の準備から食事の指導、食後のかかわりまでを指導のまとまりとし、その流れを次の6つの項目に分けて整理していった。

① 手洗い

課題

食事前の手洗いの時、手を水の下に出すよう促したが拒否していた。水が嫌いな様子であった。

課題に対する指導

「A君、手を洗うよ」と声かけとタッチングをしてから、麻痺のある右手を介助して蛇口の下に出させた。「A君、こんどはこっちだよ」と、利き手の左手にタッチングして左手を出させることにした。(14年11月～)

結果と考察

手洗い所に連れて行き、車椅子のブレーキを掛けると手洗いを予測している様子が見られるようになった。軽く促せば右手を出し、「今度はこっち」と左手を軽く触れると自分から出そうと動かしてくることが増えた。食事前に車椅子に乗ったり手洗いをするのは学校の指導がある日の昼食時だけであるが、昼はこの動きのパターンという流れが定着してきてからは、食事への期待感が増したようで楽しそうな発声も盛んになった。水道は冬場、温水だったので、冷たさの不快感はなかったと思われる。また、今年の夏冷水に変わっても手の出し方や表情に変化はなかったことから、手洗いの後に食事があるということ理解できてきたように思われる。

② テーブル、エプロンのセッティング

課題

エプロンをかけ食事場所に移動してから、本児を待たせた状態でおぼんを運んだり足りないものを取りにいっていると、食事を待たずに要求しておこって車椅子を激しく叩いていた。

課題に対する指導

手洗いの後、エプロンをかけずに食事場所に移動して「まってね」と声をかけ、介助のための準備をすべて整え、本児のところの戻りエプロンとテーブルをつけると、すぐに「いただきます」をして食事を開始するようにした。(14年1月～)

結果と考察

エプロンをつけない状態であればしばらくのあいだ1人で待つことができた。エプロンの音がすると左手、右手と順番に自分から差し出して袖を通そうとしたり、テーブルのがたがたする音に両手を持ち上げて協力する動作が見られるようになった。そのかわり、セッティングが終わるとすぐにスプーンを探そうと左手でテーブルを探す動作が見られた。いただきますもそこそこにスプーンを口に運び一口食べて安堵する様子が見られた。現在は両手を合わせて「いただきます」をする余裕もあり、落ち着いて食事が始められている。

エプロンやテーブルセッティングには本児の動作が入るため食事のはじまりへのきっかけとしてわかりやすい。当初、本児がエプロンをつけてから待たされて混乱したのもそのためであったと考えられる。

③ 持つ、すくう動作

課題

本児が左手を出し、すでに食物がのせてあるスプーンの柄を握ってそのまま口に運ぶというのが、それまで本児が獲得してきた食事の方法である。口へ運ぶ動作は習得できていたがスプーンが手に触れる位置になれば食事が中断してしまうことになり、常に、介助者がすくって持たせる動作を担っていた。そのため、皿が空になったことがわからずに、もっとほしいと最後には必ず泣いてしまった。

課題に対する指導

本児はスプーンが手に触れなければ自然と下ろしてテーブルの上を探す動作を見せたので、そこに空のスプーンを置いて「スプーンをもって」と声をかけながら手探りを促した。位置を知らせるために、「とんとん」と柄で音を示した。握ったスプーンは一度口に運ばせ、「ない」ことに気付かせてから、援助して皿から一さじすくわせた。食事の意欲を削がないよう「ない」は一度にとどめた。(15年3月～)

くりかえすうちに、スプーンを横に動かす動作が見られるようになったので、すくいやすい自助具の陶器皿を使用するようになった。(15年10月～)

また、スプーンは握りが太く、しっかりすくえ、また軽量で食物の重さを感じるものを使用している。

すくう動作は、本児が握っているスプーンに介助者が軽く触れて横に促すことで成功することが増えてきた。そこで「よいしょ」と声を掛けながら手を添えて促すことを続けた。(15年10月～)

結果と考察

初めはスプーンがいつもの場所におこっていたが、声かけや「とんとん」という音を手がかりにして、一週間もしないうちにテーブルの上を探すことができるようになった。空のスプーンは口につける直前



写真1

皿に顔を少し近づけて慎重にスプーンを横に動かす様子



写真2

スプーンがひっくり返って食物が落ちてしまうこともある。慎重に口に運ぶ様子

⑥ 食後のかかわり

課題

満足してしまうと、「ごちそうさま」の声も聞かずにそのまま車椅子の上で肘をついて「休憩」にはいってしまい、水分が残っていても少し勧めようと思っても、拒否していた。しかたなく、そのままベッドに寝かせ、午睡に入る毎日だった。「食べたら寝る」というパターンを食事ごとに繰り返したせいか、夜間寝つきが悪く、深夜まで声を出して騒いでいることが多かった。今年の6月頃には睡眠剤を処方されたほどであった。

課題に対する指導

食事の最期に牛乳を飲んだ後、エプロン、テーブルを取り、終わりの合図の「げんこつ山のためきさん」を歌って「ごちそうさま」を本児の手を合わせさせて一緒に言った。それから10分ほどテラスに出て「風にあたり、スイッチで扇風機を回して遊ばせるなどしてから、ベッドに入れるようにした。しかし、眠さが先に来て、風などの刺激にも遊びの意欲は湧いてこなかった。(15年5月～7月)

今年9月に入り、食後すぐに横になったことで食物が逆流して吐いてしまったことがあった。そこで病棟の指示で食後1時間は車椅子に座らせるよう指示がでた。そのため現在は、食後は車椅子に乗ったまま、注入を摂っている他の生徒のそばに連れて行き、一緒に楽器や歌を聞かせ、そのまま昼休みも病棟のプレイルームに車椅子のまま残り、病棟の患者さんや職員の方と一緒に過ごすことにしている。昼休みの約1時間を積極的なかかわりは持たずに過ごしている。

結果と考察

車椅子に座ることを続けて約1ヶ月。食後、歌や楽器を聴いているときも楽しそうに発声して遊んでいる。その後プレイルームでもしばらくは起きているようである。かかわりが少ないと居眠りをしてしまうようだが、病棟職員の話では、睡眠剤を使わなくても夜間寝るようになったとのことである。

「食後は眠る」という生活のリズムがここで改善されてきたと思われる。食後に風にあたりスイッチを使って遊ばせていた時は生活リズムが元のままだったためどうしても眠気がきてしまっていた。このことを配慮せずに一方的に何かさせれば覚醒すると考えたのだが、視覚的な情報はいらない本児の特性を考えると無理な要求だったように思われる。

食事の締めくくりとしては、エプロンなどの片付け動作、歌、あいさつなどで、終了の理解ができ、その後休憩を取りながらも熟睡はしない状態を保つこととした。

4 考 察

以上のように食事指導全体を通したこれらの取り組みによって、本児の中で、「学校がある日の昼食の流れ」が、順序良く理解されつつあると思われる。理由としては、次に何がくるのか、また、今は待っていても次に必ずこうなる、という見通しが立ったためストレスが軽減され落ち着いて過ごすようになったことである。また、受身の食事から少しづつであるが自発的行為が加わった食事へと変わりつつある。かかわり手とのコミュニケーションが動作やサイン、言葉かけからやりとりができるようになってきたことが本児の教育目標のねらいからみて大きい。

5 今後の課題とまとめ

現在は、「スプーンをもって」や、「よいしょ」等の声かけに自分から手を動かし、3回に1回程度は、自力で食物が口に入るようになってきたが、まだまだ補助が必要なことは言うまでもない。しかし、自分で食べようとするこの意欲が何にもまして重要と考える。この意欲を大切に育て、もっと確実な動作を習得できたらと思う。

スプーンは柄の太いものを使うことで、かなりしっかり握るようになってきたが、水分の入ったコップを自力で持つだけの技術と握力はまだ不足している。ストローに頼るだけでなくコップを持つことも必要である。

また、今まで使わせようと介助しても振り払ってしまいこんでいた麻痺のある右手についても、コップを持たせるとそのままの形を保っていたり、持たされることより食べることや飲むことに意識が集中している時は使わせてもさほど嫌がらない様子が見られるようになった。これも、落ち着いて食事が取れるようになったために得られたことのように考えている。

今後も、より楽しく自立に向けた食事を目指しながら、一緒に食べる楽しさの共感を目指していきたい。また、本児の生活全般についてもこういった関わりを広げていきたい。

重いハンディのある人の 地域生活を支えるしくみ 「みなと舎の取り組み」

社会福祉法人みなと舎・ゆう
山本修子

1 「措置制度」から「支援費制度」へ

平成15年4月から「支援費制度」がスタートした。行政がサービスの利用者を特定し、サービス内容を決定する「措置制度」から、利用者が自らサービスを自由に選択し、契約によってサービスを利用するという利用者本位の考えに立つ新しいしくみである。「支援費制度」のはじまりは、障害者福祉施策の流れの中で大きな転換期を迎えたのではないだろうか。

2 「支援センターゆう」のオープン

重いハンディを持つ人達の、養護学校卒業後の活動の場として、平成10年8月、通所施設「ゆう」が出来た。「ゆう」は5年間の歩みの中で、着実にメンバーの生活に根付き、今ではなくてはならない場所となった。しかし、多くの問題や課題が生じたり、又メンバーから沢山のメッセージを貰った5年間でもあった。

メンバーの真の意味での自立と社会参加を目指すためには、24時間365日の生活の在り方や質を考えると必然で、通所施設という限られた枠や時間で物事を捉えるには限界が生じたのである。

そこで、支援費制度のスタートに伴い、当法人も横須賀市の指定を受け、居宅介護事業所をスタートさせた。それが「支援センターゆう」である。主な業務はヘルパーの派遣で、サービスの対象者は、ゆうのメンバーに限らず、在宅で生活をしている重度重複の身体障害者と児童の方である（重症心身障害児者も含む）

サービスの内容は、身体介護、家事援助、移動介護（外出の支援）、日常生活支援（グループホーム生活者への日常生活全般に係わる支援）で、その他在宅介護についての相談も随時受付している。

この業務は、ヘルパーの資格を有し、施設でスタッフとして1年以上経験した者があっている。生活全般を他人の手に委ねている人、自分の意思を言葉で伝えられない人、コミュニケーションの手段が少ない人等、重いハンディがある人にとっては、ヘルパーの質によって大きく左右されてしまう。又仕事の性質上1対1で向き合うことが多いため、ヘルパーの高い質が求められるのである。ゆうでは施設が、そして何より

メンバーがヘルパーの先生である。

3 実践報告「ヘルパーを利用して社会参加活動へ」

(1) M・Tさんの実践

◇ 経緯

通所休みの日の過ごし方についてご家族から相談があり、本人の好きなことを継続して行わせたいとの希望で、YMCAのプールに通うことになる。

（障害者専門のクラスを、YMCAが月2回設定して下さり、海風会と共同で参加する）

◇ 支援体制

表1

	送迎方法	支援者
2001年度	往路 家族 復路 スタッフ	スタッフ 1名 (常勤)
2002年度	往路 スタッフ 復路 ボランティア	スタッフ 2名 (非常勤)
2003年度	往路 ボランティア 復路 ボランティア	ヘルパー 2名

◇ Mさんの変化

プールは好きと聞いていたが、定期的に通ってレッスンを受けるという事に、本人がどの様に受け止め、反応するか全く予測がつかない始まりであった。

色々な事態に備え、スタッフは、本人との関わりが一番長い常勤スタッフから始めた。

当初は、場所へのこだわりが強いMさんは、座わってピタリと動かなくなってしまったり、水の中でもお風呂の延長線のような遊びが主であった。

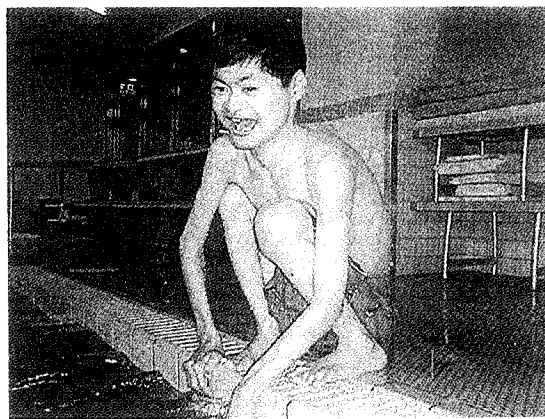


写真1 プールサイドで水の感触を楽しんでいる

しかし1年近くなると、「今日はプールの日ですよ」と家族の方が伝え、ニコリ笑顔を見せるようになったそうである。又、YMCAの場所や位置関係も把握し、自分の行く場所（更衣室からプールへ）や一連の流れに沿って行動がとれるようになった。そして、水の中でもかなりリラックスして自分から身体を動か

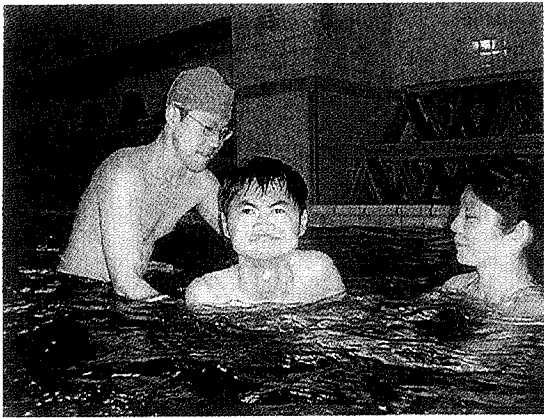


写真2 ゆうのスタッフとインストラクターのアプローチにより水の中で身体を動かす

すようになったのである。

そして今年で3年目を迎え、ビート板やフロートなど、道具や遊具を使う楽しさや、使い方を覚えてきて、最近ではビート板を胸に当てて上手に泳いでいる。又ゆうのヘルパーだけでなく、YMCAのインストラクターや、海風会のスタッフとも関わりがもてるようになった。と同時に、周りの仲間を意識したり、確認するような行動も見られるようになってきている。自分



写真3 インストラクターに身を任せてリラックス

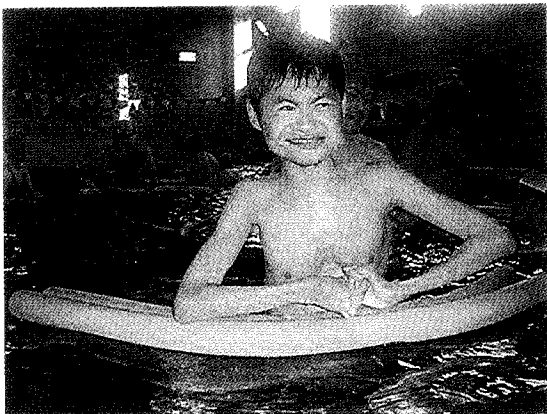


写真4 スタッフが見守る中ひとりでフロートを使って満面の笑み

一人で楽しむだけではなく、仲間と手をつないで大きな輪を作ったり、中心に向かって小さい輪を作ったり、又長いビート板に3人一緒に乗って浮いたると、うれしそうな表情も見られる。

それから、当初プールの後は自宅へ真っ直ぐ帰っていたが、2年目からはファミリーレストランに寄ってお茶を飲んだり、時には食事をする事も始めた。今ではプールの日はとても機嫌が良く、家族の方の問い掛けにニコニコしたり、心地よい疲れに浸りながら、満足そうな表情で余韻を楽しんでいるとのことである。

◇ 実践を通して

ヘルパーを利用するという、「大変な介護を助けてもらう」とか「家族に用事が出来たので本人と留守番をしてもらう」など、家族の負担軽減のイメージが強く、家族も利用することに遠慮や戸惑いが見られる。確かにそのような利用の仕方はあるが、ゆうではあくまでも、「本人の自立」「本人の社会参加」という本人中心の支援の考え方に基づいて実践してきた。

今回のケースのMTさんは、YMCAや海風会の多大な協力と理解が得られた事、2年間かけてじっくりヘルパーに引き継いだ事、又多くの人に委ねる勇気と信頼を家族の方が持って下さったことが、良い結果に結びついたと思う。

Mさんを通して確かな手応えを感じ、2002年度からはひとり一人に合った活動を模索しながら、約30名のメンバーが街に出て活動している。

メンバーの笑顔や生き生きとした表情を見る度に、どのようなしくみや環境を作っていけば、重いハンディがあっても、地域の中でその人らしい暮らしが出来るのか？沢山の問い掛けやヒントを与えてもらっている。

(2) 街の中でのメンバーの様子 (ヘルパーと一緒に)
 <花のボランティア>

「花のボランティア」に応募。久里浜行政センター前の花畑で、ポピーとコスモスを育てている。



写真5

＜ライブラリーで視聴＞

ヘッドホンを着けて周りを気にせず、音楽ビデオを楽しむ。

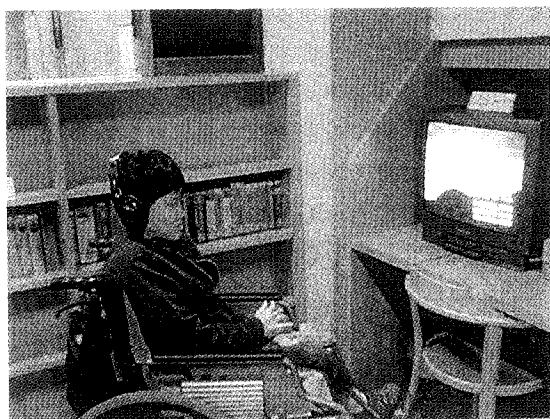


写真 6

＜アート展へ＞

「ひまわりの郷」ギャラリーでアート展を見学。ギャラリーのスタッフが親切に案内して下さった。



写真 9

＜美容室でヘアースタイル＞

電車に乗って美容室へ。大人っぽく変身。

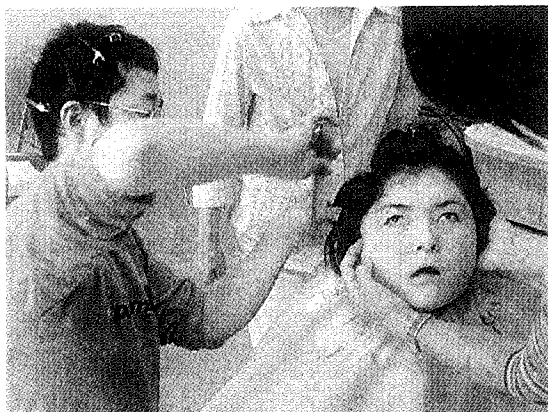


写真 7

＜横須賀アリーナにてジャズ体操＞

明るい「一陽会」の方に囲まれて笑顔 100%。



写真 10

＜交流＞

北下浦市民プラザで、遊びを通して子どもや母親達と交流。時には、シニアの方達のカラオケやダンスを見学したり、一緒に参加している。



写真 8

＜電車に乗ってショッピングへ＞

普段は車で移動する事が多い為、電車に乗る機会は少ない。車椅子でも気軽に交通機関が使えると活動範囲も広がるが、現状はまだまだ厳しい。



写真 11

<造形活動>

ウェルシティの「まなびかん」で、講師の先生のサポートのもと、造形活動をしている。

自分達の活動報告展にて。

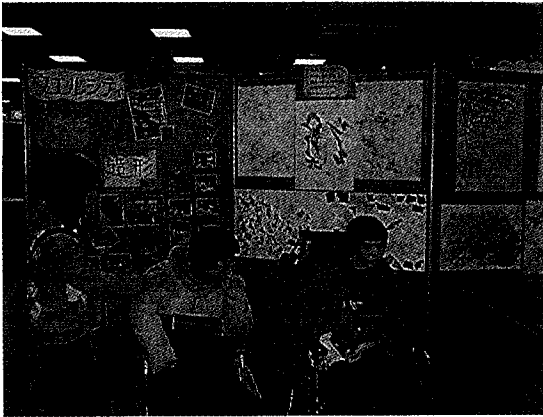


写真12

ヘルパーを利用して社会参加活動をはじめて1年半が経った。現在10のグループにわかれ、それぞれの目的に合わせ、継続して活動している。

街の中に出ていくと、様々な環境や沢山の人達との出会いがあり、毎回新鮮で新しい発見がある。はじめは驚きや好奇心で関わった人達も、メンバーの様子を知るにつれ、「障害」に目を向けるのではなく、「○○さん」とその人本人に目を向けて関わって下さるようになった。

又、メンバーも施設の中とはまた違った表情を見せてくれるので、施設のスタッフも学ぶところが多い。

色々な環境整備や、沢山の人の支援が必要なメンバーであるが、特別な存在ではなく、地域の一員として、ごくあたりまえの生活をしたいと願っている。

4 新たな目標に向かって

ゆうのメンバーは、家族の愛情とケアを受けながら一緒に生活をしているが、一般的には家族のもとを離れて生活する年齢である。

しかし、重いハンディのある人は、家族が限界ギリギリまで頑張っ、「いよいよ家族では受け止めきれない」、という状況になって入所施設へ託すというケースが多い。

この事は、選択肢が極めて少ないということと、家

族の言葉を借りて言うならば、「本人を安心して任せられる場所がない」ということに起因していると思われる。安心とは、本人の生命と健康は勿論、本人のことを良く理解し、本人に合った質の高いサービスを提供してくれる所である。

みなと舎では、親亡き後の事を考えるという発想ではなく、ひとりの人として自立した生活を送るという事をテーマにこの4年間取り組んできた。そして、2003年10月グループホーム（知的障害者地域生活援助事業）をスタートさせた。

グループホームに携わるスタッフは、メンバーとの関わりが長いスタッフを中心に構成し、ひとり一人の思いやペースを大切にしたいとの思いから、支援センターゆうから、ヘルパーも派遣している。

重いハンディのある人のグループホームが、全国的に殆どない中、大きなチャレンジになると予測されるが、入所施設以外の選択肢もあるという道を、メンバーと一緒に切り開いていきたいと思う。

<グループホーム・はなえみの全景>

「はなえみ」とは花の蕾が開くという意味で、重いハンディのある方もグループホームで暮らせる第一歩となる様にとの思いを込めて付けられた。

現在4名が入居している。



写真13

お断り：本文中の写真につきまして、ゆうでの充実したメンバーの表情及び生活のようすをダイレクトに伝えたいとの施設及び保護者の方からの要望を受けて掲載しました。

3 研究のまとめ

石川 政孝・大崎 博史

(重複障害教育研究部)

(1) I-YOU-THEY のドーナツ理論

佐伯胖(1995)は:『学ぶ』ということの意味において、ひとが外界とかかわりをもつ過程を「I-YOU-THEY」の世界という概念で説明した。

Iの世界は自我である。YOUの世界は二人称的他者と交流する世界であり、身近な人との融即関係を基にして、第二の自我を育てる。THEYの世界は現実の社会・文化的実践の場であり、匿名性をもつ三人称的他者(例えば初めて出会う人)とのかかわりである。I世界とYOU世界の間には第1の接面がある。I世界はYOU世界を通じてTHEY世界につながる。I世界とYOU世界とが接する第1の接面は乳児が母親との愛着関係を基にした介護によって、外界と関係を広げ、深めていく過程である(図1)。

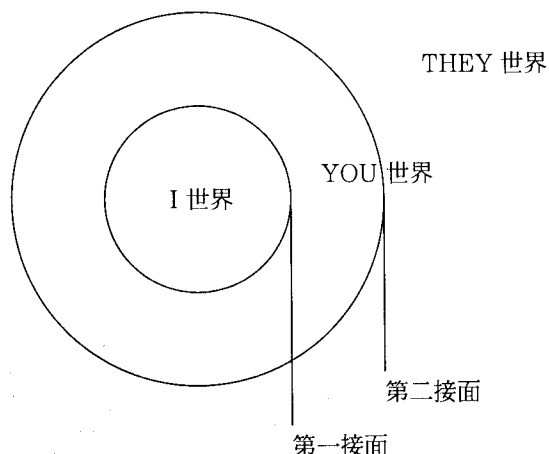


図1 学びのドーナツ(佐伯, 1995より)

第1接面は、道具と初めて出会う場面でもある。道具は、それを初めて使う時には、外界の一部であり、三人称的道具(THEY的道具)とも言える。道具の使い方を学ぶ過程においてI世界はYOU世界を自分の身体の一部のように使い始める(これを佐伯は身体化と呼ぶ)。この練習過程によって、三人称的道具は徐々に二人称的道具(YOU的道具)になる。例えば、食事の場面で、手を使って食べ物を運ぶことからスプーン、箸などの道具を使って食べ物を口に運ぶ練習を始める。最初はスプーンでうまく食べ物を運ばず、手先やスプーンに注意がいくが、上達することにより徐々に食べ物へ意識が向けられ、スプーンは意識されず身体の一部になって、様々な食べ物を取り込むための道具となる。

私たちが初めて道具と出会うとき、道具の一部(例

えば筆記用具と紙、工具と材料など)と外界の接する面で作業が生まれるが、道具に慣れないときには第1の接面にばかり意識がいく。しかし、徐々に道具の扱いに慣れるに従って、第1接面から第2接面への働きかけに意識が向けられていく。

生活の中で様々な道具を使うことは、I世界からYOU的な道具を身につけて自我を拡張し、新しいTHEY世界に出会う。

佐伯は、私たちが何かを学ぼうとするとき、生活する場所の文化に応じた言葉や文字、様々な道具や機械を使いこなすことが重要であると指摘する。

(2) 人が学ぶインターフェイスとしての教材・教具

学習の場面に置き換えると、まず、教材・教具を学ぶ段階から、すなわち外界としてのTHEY的道具をもつことから、教材・教具を通して学ぶ段階へ、すなわち教材教具が学習のためのYOU的道具(第二の身体)になることにより、文化的実践に繋がる豊かな「対話」を生み出す。子どもは道具と係わりながらそれで見えてくる可能的世界を最大限に繰り広げている。教師は教材製作の過程で学ぶ。

子どもが外界と接する接面に着目すると、次の配慮事項が重要となると考えられる。

- ・子どもが外界の人やものと接する接面を子どもがわかりやすく、働きかけやすくすること。
- ・外界のある部分を切り取って子どもが働きかけやすい状況を作る。
- ・子どもは外界とやりとりする中で、情報を取捨選択しながら自分が生活する上で必要な道具を身につけていく(身体化)。
- また、かかわり手にとって重要なこととして、
- ・子どもの実態把握において、子どもの受け止めやすい情報、子どもの興味関心などを把握すること
- ・子どもの係わり手である大人が広く文化的な実践に密接に結びつくこと。
- ・子どもが外界に接するインターフェイスとして、教材教具を子どもに合わせて工夫すること。
- ・教えるということは、どこまでも子どもの学びにつきあうことであり、子どもの自我形成(自分づくり)を助けることである。

(3) 教室は子どもと外界をつなぐインターフェイス

島山(2001)は、図2のような人と自然や社会との

つながりまでも含む広義のコミュニケーションを考えたい。人は一人称の I 世界から二人称の YOU 世界、三人称の THEY 世界へと身近な人や物とのつながりから外界とのつながりを広げ、深める。それぞれの界面には「インターフェイス（顔と顔の間）」があり、人がつながろうとする時に肢体不自由という困難があるときそのインターフェイスに工夫を加えることによってつながりを促すことができる。その際にその人が何につながろうとしているのかその人の「真のニーズ」を対話の中でつかむことが重要である。

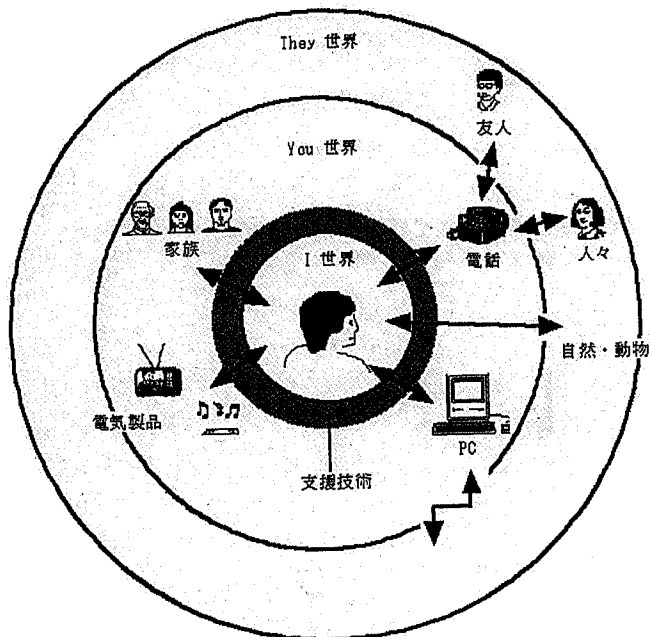


図2 広義のコミュニケーション（畠山, 2001）

この YOU の世界が教室であるとする時、教室での活動は、さらに外界への THEY 世界へのつながりを切り結ぶ授業そのものである。

（4）子どもの理解とアフォーダンスの利用

生態心理学を提唱した J.ギブソン（1979）は動物や人間が知覚する環境を次のように捉えた。

- 1) 「環境」(environment) という用語は、知覚し、行動する生活体、すなわち動物の周囲の世界を指している。環境は動物を取り巻くさまざまなもの (surroundings) から成り立っている。ある動物にとって、他の動物は無生物と全く同じほどに環境の一部となっている。
- 2) 動物はすべて多少とも知覚者であり、行動者である。動物は知覚する力があり (sentient)、自発的に動く (animate) ものである。

ギブソンは、「情報 information」を「他のものごとについて知らせる inform もの」として定義し、知覚し、行動する生活体、すなわち動物の周囲には、動

物の行動を調節するエコロジカルな（生態学的な）情報があると考え、特に人を含めた動物の視知覚について詳細に分析した。

ギブソンは、動物の周囲には、はじめから動物の行動を調整する資源（これをアフォーダンスと呼ぶ）があると考える。この資源のありかを特定しているのが生態学的情報である。従来の心理学は情報を神経系に求めてきたが、生態心理学では情報を動物を取り囲む環境の構造の中に探している。

本研究で取り上げた事例の中で、身近な人の母親の存在を感じ取り、そこから得られる安心感を基盤にして外界に気持ちを向けていく様子が観察され、また、教師が外界の変化の強さを調整しながら、その変化を説明したり予告するなどの係わりの中で、自己内の体調に左右されながらも、子どもが見通しを持ちながら他の子どもの声に気持ちを向ける様子が見られるなどの報告があった。子どもには、どんなに障害が重度であっても、思いもつ存在であり、外界の人やものとの出会いと対話をしようとしている。

ギブソンが提唱したアフォーダンスについては、様々に議論がなされているが、その関心は人間を含めたすべての動物にとっての利用可能な情報に置かれていて、重度・重複障害のある人と環境との相互作用における情報の役割を考える上で、多くの示唆に富む発想がある。

（5）授業における学びの支援

環境との活発な相互作用を促そうとする時、子どもの興味・関心から出発することが重要である。しかし、肢体不自由を主とする重複障害児の興味・関心を広げようとするとき、その子どもがいったい何に興味・関心を持っているのか掴むことが困難な場合がある。かわり手である教師は、子どもの興味・関心を引き出そうとして教師が思いつく範囲の中から選択肢を設定し、教材を選ぶ。また、これならばこの子の発達段階から考えて適当だろうと考えられる様々な「刺激」を与え、その刺激に対する「反応」を引き出そうとする。教師は、様々な「刺激」を繰り返し与え続けることで、いつか刺激に対する何らかの「反応」が現れることを期待する。身体を他動的に動かして、動きを促したり、姿勢を保持させること、光を見せて、注視や追視を促すこと、音楽を流して聞かせること、あるいは様々な素材を集めて身体に触れさせることなど学校では、様々な刺激が子どもに与えられた。

確かにこうした様々な「刺激」を長期間繰り返し与え続けることにより、「反応」が促される子どももいる。しかし、このようないわゆる S-R 理論に基づく授業によれば、多くの肢体不自由を主とする重複障害

児の場合、子ども自身の変化やあるいは教師の側にも子どもの目に見える「変化」や実感としての手応えを感じる事が少ない。刺激を統制してその反応をみるいわゆる実験のような指導は、子どもの側にも教師の側にも手応えがなくマンネリ感を生じさせ、子どもにとっては無力感が学習され、教師には、子どもは変わらない存在として認識される。

教師が子どもを刺激して、子どもが反応するのを期待する教師主導での授業から、子どもはすべて多少とも知覚者であり、行動者であり、知覚する力があり (sentient)、自発的に動く (animate) ものであるという認識に基づいた子ども主導の授業に転換し、授業を子どもと教師と教材との出会いと対話の場とする中から指導の糸口を探る必要がある。

子どもは、日々の生活の中で子どもを取り巻く環境の中にある様々な情報に接しているが、どんなに障害が重度とみられても子どもは周囲にある様々な情報の中から自分にとって意味のある情報を取捨選択している (しようとしている)。授業は、環境の中にすでに存在しているその子どもにとって意味のある情報から出発しなければならない。それを見出すためには、教師が子どもの情報の入力と行動としての出力を保障する手立てを造りながら、子どもと向き合い対話することである。対話という双方向のコミュニケーションを図る中で、子どもは自分を受け止める存在として、教師に安心感をもち行動を起こす際の拠点となる。

(6) いくつかの提案

肢体不自由を主とする重複障害児を担当する教師の役割

教師は、子どもと YOU 世界の第1接面のインターフェイスでもあり、また子どもの I 世界と THEY 世界をつなぐ第2接面におけるインターフェイスの役割を同時に担う。教師が子どもとの対話者となって外界へ働きかける安心感、自信そして意欲を育てるとともに、教師自身が THEY の世界とつながる文化的実践者となることにより、子どもとともに学びあいながら、より幅広い選択肢の中から子どもの興味関心に応じた教材を選択し、教具を工夫し、子どもの学びを支援することができる。

他機関との連携

本研究の事例のうち、4 ケースに、視覚障害を伴った肢体不自由がみられた。視覚障害による外界の変化を予期したり、変化を知ることの困難さについての対応は、肢体不自由養護学校において、外観から把握可能な顕著な運動障害や姿勢保持の困難さへの対応に比べて十分なされないことが多い。盲学校やライト・セ

ンターなどの専門的なスタッフと連携し具体的な配慮の内容・方法について学ぶ必要がある。

学ぶための道具

重度の肢体不自由がある場合、すでにできることを基にして外界に働きかける出力手段を保障する手立てが必要である。メガネや補聴器、車椅子などと同様に身体の動きを読み取ったり、スイッチなどのコミュニケーション代替手段等の教材・教具の活用は学びの道具であり、さらに肢体不自由養護学校では日常の指導に活用されるべきである。

肢体不自由を主とする重複障害児の個別の指導計画

肢体不自由を主とする重複障害児の個別の指導計画の作成は、子どもと教師の学び合う過程を記していくものである。年度当初に立てられた計画の実態、目標、指導内容、方法などは、授業を実践するための足場であり、授業の中で子どもと教師、子どもと教材との生きた対話を振り返りながら常に見直されるものである。仮の足場の上に立って日々の子どもと環境との相互作用の有様を事実に基づいて授業での子どもの生きた学びを記録していくことが重要であり、授業を複数の目で捉え、子どもの学びを広げ、深める具体的な方策を教師間で考え合い、学び合う、その素材のひとつとして個別の指導計画が生かされるべきである。学校によっては、その書式の検討に多くの時間と労力が費やされているが、日々の授業を見直し、教員間の学びにもっとエネルギーを注ぐべきである。

学びの場を育む校長のリーダーシップ

多くの学校現場では、肢体不自由を主とする重複障害児の担当教員が複数年指導を継続していない状況がある。じっくりと子どもを核とした一つ一つの「ドーナツの学び」を育てていく必要がある。その役割は校長にある。子どもを取り巻く環境が年度、年度で大きく変わる状況は、肢体不自由を主とする重複障害児の学びに大きな影響を与えることを認識すべきである。

また、肢体不自由を主とする重複障害児の教育にかかわる教員の精神的・身体的負担を軽減し、教員の仕事のより多くを授業の改善に当てることができるような職場の条件整備を図る必要がある。会議に当てる時間の削減により授業における子どもと教師の相互作用の検討の場が授業の充実をはかり、精神的負担の軽減につながる。また、移動介助に伴う身体的負担の軽減のために、室内移動リフト等の導入は欧米ではすでに普及している。肢体不自由教育に関する豊かな経験をもつ教員が腰痛などの身体的理由で指導を継続できなくなることが多い。豊かな経験をもつ教員が継続して

肢体不自由を主とする重複障害児の教育に関わることができるように介助の身体的負担を軽減する教室環境を工夫していくことも長い目で見ると大いに子どもたちに還元されていくと考える。



図3 室内移動用リフトの例（リフトが下がっているレール自体がスライドするので室内全域を移動できる：ストックホルム・モッカジーネン・トレーニングスクール）

引用文献

- 佐伯胖：機械と人間の情報処理－認知工学序説－
竹内啓編シリーズ・人間と文化2「意味と情報」p 21-54. 東京大学出版（1988）
- 佐伯胖：『わかる』ということの意味 [新版] シリーズ子どもと教育 岩波書店（1995）
- 佐伯胖：『学ぶ』ということの意味 シリーズ子どもと教育 岩波書店（1995）

- J. J. ギブソン：古崎敬ほか共訳 生態学的視覚論 ヒトの知覚世界を探る サイエンス社(1986)
- エドワード・S・リード：細田直哉訳 アフォーダンスの心理学 生態心理学への道 新曜社（2000）
- 佐々木正人：知覚はおわらない アフォーダンスへの招待 青土社(2000)
- 畠山卓朗：「環境との相互作用を保つためのインターフェイス」プロジェクト研究教材教具の試作研究報告書「重度・重複障害児のための『応答する環境』の開発についての実際研究」p13-16.（平成12～13年度）独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2002）
- 石川政孝・安藤出・石戸谷恒鋭・大野芳弘：「障害の重い子どもにとって情報とは何か」プロジェクト研究報告書「障害のある子どもが高度情報化社会に適応していくためのカリキュラム開発に関する基礎的研究」p 79-88.（平成10～13年度）独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2002）

参考文献

- ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える－』ゆみる出版（2001）原著 D.Schon.The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books. (1983)
- 大瀬敏昭他著 佐藤学監修「学校を創る 茅ヶ崎市立浜之郷小学校の誕生と実践」小学館（2000）
- 佐藤学「授業を変える学校が変わる」小学館（2000）

肢体不自由を主とする重複障害児の環境との相互作用に関する実際的研究
(平成14年度～15年度)

研究代表者：

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)

研究分担者：

後 上 鐵 夫 (重複障害教育研究部長)

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)

大 崎 博 史 (重複障害教育研究部重複障害教育第三研究室研究員)

研究協力者 (五十音順)

川 住 隆 一 (東北大学大学院教育学研究科教授)

松 本 高 治 (静岡県立東部養護学校教諭)

武 邊 貴 子 (神奈川県立横浜南養護学校教諭)

山 本 修 子 (社会福祉法人みなと舎・ゆう援助課長)

研究協力機関

神奈川県立横浜南養護学校

横浜市中部地域療育センター

社会福祉法人みなと舎・ゆう

編者・執筆者

◇ 編 者 ◇

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)

小 菅 さより (横浜市中部地域療育センター児童指導員)

松 本 高 治 (静岡県立東部養護学校教諭)

遠 藤 和 弘 (千葉県立安房養護学校教諭)

武 邊 貴 子 (神奈川県立横浜南養護学校教諭)

曾 我 早 苗 (神奈川県立秦野養護学校教諭)

山 本 修 子 (社会福祉法人みなと舎・ゆう援助課長)